

طرحی برای سنجش فرهنگ علمی و دانشگاهی

رضا عسکری مقدم^۱

(تاریخ دریافت ۹۶/۰۸/۲۲، تاریخ پذیرش ۹۷/۰۴/۱۵)

چکیده

در قریب به دو دهه گذشته، درباب چیستی و چرایی فرهنگ دانشگاهی در جامعه ایرانی سخن گفته شده است، اما از منظر مقوله‌ای سنجیدنی با قابلیت مداخله در آن، که نظام برنامه‌ریزی و مدیران اجرایی بتوانند از آن استفاده کنند، کمتر توجه شده است. مقاله حاضر با هدف ارائه طرحی برای بررسی تجربی فرهنگ دانشگاهی با نیم‌نگاهی به ساختار طرح‌های پیشنهادی و رعایت کمینه‌ای اسلوب آن، با مروری بر آثار و نظریات موجود، پس از تعریف فرهنگ و دانشگاه، به ترکیب نظری این مفاهیم می‌پردازد و نتیجه را در قالب الگویی تحلیلی با قابلیت بررسی میدانی پیشنهاد می‌کند و با استناد به آن می‌کوشد به دو پرسش چیستی فرهنگ دانشگاهی و تا حد امکان چگونگی تکوین آن به لحاظ نظری پاسخ گوید.

واژگان کلیدی: فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ سازمانی، نهاد علم، الگوی نظری، سنجش.

مقدمه

با رشد معرفت و تعمیق شناخت بشر از جهان پیرامون و علل مؤثر بر پدیده‌ها، به‌ویژه پس از پیدایش و رواج مفهوم و اندیشه چرخش فرهنگی در ادبیات نظری و پژوهشی علوم اجتماعی، فرهنگ به‌منزله یکی از متغیرها و در نظر برخی دیدگاه‌های افراطی به‌منزله عامل اصلی تبیین اجتماعی در کانون توجه روزافزون واقع شده است. نظریه‌ها و دیدگاه‌های متفاوت و گاه

۱. عضو هیأت علمی گروه روان‌شناسی اجتماعی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی جهاد دانشگاهی
askari.r@gmail.com

متخالفی درباره فرهنگ در دو سر این پیوستار مشاهده می‌شود که از یک سو فرهنگ را متغیری وابسته و معلول زمینه‌ها و عللی می‌دانند که علم در معنای مدرن مجاز به کشف آن است و از سوی دیگر، فرهنگ را متغیری مستقل معرفی می‌کنند و آن را علت‌العلل و منشأ اصلی کلیه تغییرات و تحرکات، از توسعه گرفته تا انقلاب، می‌دانند. به دنبال این توجه‌ها به مقوله فرهنگ در تحلیل و تبیین پدیده‌های اجتماعی، شاهد رشد روزافزون ترکیبات زبانی و ابداع اصطلاحات مرکبی هستیم که چه در شکل ترکیبات اضافی و چه در قالب ترکیبات وصفی، واژه فرهنگ را با خود یدک می‌کشند. برای نمونه، می‌توان به اصطلاحاتی چون "توسعه فرهنگی" و "فرهنگ توسعه" یا "فرهنگ دانشگاهی" اشاره کرد.

صرف‌نظر از این مباحث و مناقشه‌های جاری تقلیل‌گرایانه، و با چشم‌پوشی از توجه نظری به رویکردهای خرد یا کلان در طرح این مباحث، و با تکیه بر وجه اشتراک آنها، که همانا ضرورت توجه به فرهنگ و زیرساخت‌های فرهنگی برای رسیدن به توسعه اجتماعی و اقتصادی و سیاسی است، پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از آرای صاحب‌نظران به ترکیبی نظری در باب مفاهیم "فرهنگ" و "دانشگاه" دست یابد و با فرض ساده‌سازی و یکسان‌پنداری "فرهنگ دانشگاهی" با "فرهنگ دانشگاه"، الگویی را با حدود و ثغور مشخص در موضوع مطالعه، همراه با ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سنجیدنی طراحی کند و برای آزمون تجربی در اختیار جامعه علمی و اجرایی (محققان، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان) قرار دهد.

بیان مسئله

سیری کوتاه در مقاله‌ها و مصاحبه‌های اصحاب علم و سیاست در رسانه‌های جمعی و رسانه‌های تخصصی نظیر نشریات تخصصی و علمی، کتابچه‌های همایش‌های علمی مرتبط با نهاد علم و دانشگاه و آموزش عالی، اشارات مکرر صواب و ناصوابی را درباره ناکارآمدی دانشگاه به تصویر می‌کشد. عدم تطابق تولیدات دانشگاهی با نیازهای کشور، ضعف دانشگاه در تولید دانش نظری و دانش فنی، بی‌تناسبی میان پژوهش‌های دانشگاهی با مسائل جامعه، فقدان انسجام لازم میان واحدهای دانشگاهی، نبودن تقسیم کار و فقدان برنامه راهبردی برای نهاد علم، مصرف‌گرایی علمی در زمینه نظری و فناوری در میان دانشوران و دانشگران و به دنبال آن، وابستگی نهاد علم به خارج از مرزهای سیاسی و جغرافیایی کشور، فقدان تناسب میان استاد و دانشجو و میان دانشجو و نیازهای کشور، خروج نخبگان از کشور، پایین‌بودن رتبه دانشگاه‌ها در سطح

بین‌المللی، سرقت‌های علمی^۱ و... همه و همه، بخشی از انتقادات وارد بر دانشگاه و نهاد علم است (قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰؛ رفیع‌پور، ۱۳۸۳؛ قانع‌راد، ۱۳۸۵؛ فاضلی، ۱۳۸۷؛ محسنی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹) که در صورت لزوم می‌توان به این فهرست افزود.

درمیان انتقادات وارد بر دانشگاه و نقدهایی که دانشگاه را به ضعف کارکردی متهم می‌کنند، گروهی که گرایش فرهنگی دارند و کفه فرهنگ در تحلیل‌هایشان وزن بیشتری دارد، فرهنگ علمی و دانشگاهی را دست‌مایه تحلیل قرار داده و مشکلات را به "فقدان نگرش علمی" یا "ضعف فرهنگ دانشگاهی" نسبت داده‌اند. از این منظر، که بیشتر ناظر بر بُعد مدیریت منابع انسانی در دانشگاه، فرهنگ سازمانی دانشگاه و جامعه‌پذیری در دانشگاه است، نقد فرهنگ دانشگاهی در چارچوب نقد فرهنگ سازمانی دانشگاه تبلور یافته و مطابق نقش و کارکردهایی که برای فرهنگ دانشگاهی تعریف شده است، فرهنگ دانشگاهی نه تنها عامل رشد نهاد علم و سازمان‌های علمی و دانشگاهی معرفی شده است، بلکه در سطحی فراتر، از آن به‌منزله خرد فرهنگ نهاد علم، تحقیقات و فناوری یاد شده و تأثیر آن (فرهنگ دانشگاهی) بر فرهنگ عمومی در کانون توجه قرار گرفته است.

از منظر این رویکرد، فرهنگ مجموع ویژگی‌های رفتاری و عقیدتی اکتسابی اعضای یک اجتماع خاص سازمانی تلقی می‌شود (کوئن، ۱۳۸۵: ۳۷) و به تبع آن، فرهنگ دانشگاهی نیز اندیشه مشترک اعضای گروه‌ها و قشرهای دانشگاهی است که آنها را از دیگر گروه‌ها و اقشار جامعه مجزا می‌کند و مطابق انتظاراتی که در نقش‌های دانشگاهی تعریف شده است، فرهنگ دانشگاهی مجموعه‌ای از اعتقادات، الگوهای رفتار، آداب، مناسک، رسوم و دیگر آفرینش‌های انسان آکادمیک و ویژگی‌های فکری نظام دانشگاهی تعریف می‌شود؛ بنابراین، ضعف در کارکردهای دانشگاه ناشی از ضعف در فرهنگ سازمانی دانشگاه و فرهنگ دانشگاهی است، ضعف آن فرهنگی که به‌طور نظام‌مند از جامعه‌پذیرکردن و فرهنگ‌پذیرکردن اعضایش عاجز بوده و نتوانسته است استنباط مشترکی میان انسان‌های آکادمیک از میدان دانشگاه و عادت-واره‌های آن ایجاد کند.

مطابق آنچه که شرحش به‌اجمال گذشت و با وجود تأکیدی که مراجع گوناگون علمی و اجرایی (نظیر شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای فرهنگ عمومی و...) در طول سال‌های گذشته بر فرهنگ کرده‌اند، باید اذعان کرد که تاکنون تلاشی منسجم، عملیاتی و مداوم

1. Plagiarism

در خصوص مفهوم‌سازی فرهنگ و به‌ویژه "فرهنگ دانشگاهی" و پایش مستمر آن برای بررسی وضعیت تغییرات فرهنگ به‌منظور به‌کارگیری در نظام برنامه‌ریزی انجام نشده است. به‌همین دلیل و به‌منظور بهره‌مندی از کارکردهای مثبت فرهنگ دانشگاهی در داخل و خارج از نهاد علم و سازمان دانشگاه و نیز برای اجتناب از آسیب‌های ناشی از کژکارکردی‌های فرهنگ دانشگاهی، پاسخ به پرسش از چیستی فرهنگ علمی و دانشگاهی ضرورتی دوبرابر می‌یابد. در پی پرسش از چیستی فرهنگ دانشگاهی به‌مثابه پرسش آغازین و در جهت تکمیل آن، پاسخ به پرسش‌های ذیل نیز ضروری است: واحد تحلیل و توصیف برای فرهنگ و خاصه فرهنگ دانشگاهی چیست؟ ابعاد فرهنگ دانشگاهی کدام‌اند؟ وضعیت فرهنگ علمی و دانشگاهی در عالم واقع و میدان دانشگاه چگونه است؟ ضریب نفوذ فرهنگ دانشگاهی در فرهنگ عمومی به چه میزان است؟

مقاله حاضر با هدف ارائه طرحی نظری برای سنجش فرهنگ دانشگاهی و با توجه به ضرورت به‌دست‌دادن مقیاسی برای سنجش فرهنگ دانشگاهی، طراحی الگویی جامعه‌شناختی برای سنجش این مفهوم را هدف اصلی قرار داده و به‌واکاو و تشریح آن پرداخته است.

پیشینه پژوهش

اگرچه مطالعه و تحقیق در حوزه آموزش عالی در کشور سابقه‌ای دیرینه و قدمتی هم‌پای آموزش عالی در ایران دارد، مطالعات انجام‌شده در حوزه "فرهنگ دانشگاهی" قدمتی کمتر از دو دهه دارد که در ادامه به‌اجمال از نظر خواهد گذشت:

فاضلی (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا؛ مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران» از یک‌سو بر این باور است فرهنگ دانشگاهی یکی از عوامل اصلی در توسعه علمی هر جامعه است و درک مختصات فرهنگ دانشگاهی در میزان رشد و توسعه دانشگاهی و تولیدات علمی حائز اهمیت است. از سوی دیگر، مدعی است مطالعات موجود نشان می‌دهد که "فرهنگ دانشگاهی ایران" دارای کاستی‌هایی است و به‌نحوی یکی از موانع توسعه علمی و یکی از منابع بحران آموزش عالی کشور است. محقق با طرح «مشکل فرهنگ و توسعه علمی» به تحلیل ویژگی‌های فرهنگ آموزش و یادگیری در بریتانیا و بررسی تفاوت‌های آن با فرهنگ آموزش و یادگیری در آموزش عالی ایران می‌پردازد و نشان می‌دهد که چگونه ارزش‌های دموکراسی، سرمایه‌داری، فردگرایی، انسان‌گرایی و عقل‌گرایی در شیوه‌ها و فرهنگ آموزش دانشگاهی بریتانیا متبلور است. در مقابل، نشان می‌دهد که دانشجویان ایرانی و آسیایی خارج از کشور، نسبت به کشورهای غربی، تلقی

متفاوتی درباره مفهوم دانش، فرد، تفکر انتقادی و آموزش دارند و در نتیجه‌گیری نهایی، ریشه این تفاوت‌ها را در "فرهنگ دانشگاهی" دانشجویان و پیشینه آموزشی و تربیتی متفاوت آنها می‌بیند.

فاضلی در اثر دیگری با عنوان فرهنگ و دانشگاه (۱۳۸۷ الف) ابعاد معینی از موضوعات و مسائل دانشگاه و آموزش عالی را در ایران تبیین می‌کند. کانون تمرکز مباحث هر فصل از کتاب مبتنی بر رویکرد مردم‌نگارانه و فرهنگی است؛ بنابراین، در تجزیه و تحلیل مسائل و موضوعات و توصیف و تشریح بستر و بافت اجتماعی و زمینه فرهنگی موضوعات، فرآیند تکوین و تحول مسائل در بافت تاریخی، بهره‌گیری از تجربه زیسته، قراردادن مسائل در بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه ایران معاصر، و فرهنگ دانشگاهی و کارکردهای فرهنگی دانشگاه در جامعه معاصر را در کانون توجه قرار داده است. در همین زمینه، موضوعاتی چون فرهنگ نقد و نقادی، مشکل روش تدریس، مشارکت دانشجویان، مسئله روابط معرفتی و دانشگاهی ایران و غرب، و اعزام دانشجو را بررسی کرده است. باین‌وصف، و با وجود قوت‌های بسیار، در این اثر همانند کار پیشین تلاشی برای شاخص‌سازی مفهوم فرهنگ دانشگاهی صورت نگرفته است.

زهره لبادی (۱۳۸۸) در پیمایشی با عنوان «صلاحیت‌های فرهنگی مدیران آموزش عالی در سه حوزه فرهنگ جهانی، ملی و دانشگاهی»، با هدف قراردادن مقوله فرهنگ و هویت ملی، وضعیت دانشگاه‌ها و رسالت‌های آن در جهان امروز، صلاحیت‌های مناسب مدیران آموزش عالی را در سه حوزه فرهنگ آکادمیک، فرهنگ ملی و فرهنگ جهانی، در نمونه ای ۳۶۱ نفری در هشت دانشگاه جامع دولتی و دانشگاه آزاد اسلامی در استان تهران بررسی کرده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که مدیران آموزش عالی در سه مقوله فرهنگی مزبور وضعیت مناسبی ندارند و باید در این زمینه‌ها توانمند شوند.

ناصر فکوهی (۱۳۸۹) در مقاله‌ای با عنوان «چشم‌انداز فرهنگ عمومی و نظام دانشگاهی در جهان و در ایران»، با تمرکز بر انقلاب اطلاعاتی و جهان شبکه‌ای، درباره دگرگونی‌های بی‌شمار در ساختارها و مفاهیم و روابط اجتماعی هشدار می‌دهد. از نظر او، نظام‌های مربوط به فرهنگ عمومی و مفهوم دانشگاه در حال دگرگونی هستند و به‌زودی در هیئتی کاملاً جدید و متفاوت متجلی خواهند شد. او بر ضرورت ترسیم طرحی اولیه از فرهنگ عمومی با تمرکز یافتن آموزش در نظام دانشگاهی تأکید و استدلال می‌کند که ساختارهای عام جامعه اطلاعاتی گرایش به بالابردن سرمایه فرهنگی را بسیار افزایش می‌دهند، اما به‌همین میزان نیز، اولاً، تنش‌ها و خطرهای ناشی از این افزایش را در قالب بالابردن ظرفیت‌ها و امکان بالقوه بروز خشونت‌های شدیدتر و مهارنشده‌تری در انباشت‌های جمعیتی واقعی و مجازی گسترده‌تری بالا می‌برند و

ثانیاً، به صورتی متقارن، به ایجاد تمرکز بیشتر در سطح نخبگان محدود دامن می‌زنند که باز هم در سطح نظام دانشگاهی بروز خواهد کرد، اما این بار در قطب مخالف و با خطر قطبی شدن جامعه و نخبه‌گرایی شدید در آن، که با افزایش اختلاف در سرمایه‌های فرهنگی و اقتصادی همراه است و قادر است گرایش‌های آمرانه را تقویت کند و دستاوردهای دموکراتیک را از میان ببرد یا به شدت کاهش دهد.

محمد مهدی ذوالفقارزاده (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی با عنوان «فرهنگ دانشگاه؛ واکاوی نظری و گونه‌شناختی مطالعات فرهنگ دانشگاهی» با پیش‌فرض گرفتن اثرگذاری نهاد دانشگاه و نمادهای آموزش عالی کشور در فرهنگ جامعه، موضوع فرهنگ در سازمان دانشگاه را موضوع مطالعه قرار داده است و ضعف اصلی مطالعات داخلی را فقدان ادبیات نظری منسجم برمی‌شمارد و با استفاده از گونه‌شناسی، به مثابه روشی مبنایی در نظریه‌پردازی، مطالعات داخلی و خارجی را از دو جهت گونه‌شناسی موضوعی (با توجه به موضوع مطالعه، در هفت گونه) و گونه‌شناسی فرانظری (با استناد به پیش‌فرض‌های نظری در باب مقوله فرهنگ در دانشگاه در سه گونه انسجام، تمایز و تقطیع) طبقه‌بندی و «چارچوبی راهنما و مفهومی» برای پژوهشگران و مدیران دانشگاهی ارائه می‌کند. بنابر یافته‌ها، فرهنگ رشته‌ای، خرده‌فرهنگ‌های دانشجویان، مطالعات تطبیقی، مطالعات تغییر فرهنگی، تقابل خرده‌فرهنگ اداری با خرده‌فرهنگ حرفه‌ای دانشگاه، تأثیر پارادایم‌های پژوهش در فرهنگ استادان و دیگر تمایزات فرهنگی ایشان از دو دیدگاه تمایز و تقطیع، و نیز بررسی تأثیر خلیات ملی بر فرهنگ آموزش عالی کشور از جمله خلأهای پژوهشی مهم این عرصه برای مطالعات داخلی است.

روناک ابراهیمی (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «نقش فرهنگ دانشگاهی بر دانش‌آفرینی از دیدگاه صاحب‌نظران نظام آموزش عالی»، با مفروض دانستن فرهنگ به منزله یکی از بستری‌های اصلی دانش‌آفرینی، فرهنگ دانشگاهی را یکی از خرده‌فرهنگ‌های مهم و اثرگذار بر توسعه دانش‌آفرینی در جوامع دانسته و به روش کیفی به مطالعه نقش فرهنگ دانشگاهی بر دانش‌آفرینی از دیدگاه یازده نفر از صاحب‌نظران نظام آموزش عالی پرداخته است که با روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی انتخاب شده‌اند و با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته تحت مطالعه قرار گرفته‌اند. تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از تکنیک تحلیل مضمون نشان داد که مولفه‌های فرهنگ دانشگاهی در یازده مضمون به این شرح دسته‌بندی می‌شوند: استقلال آکادمیک، آزادی علمی، اخلاق حرفه‌ای، مدیریت، ارتباطات، مشارکت و انجام دادن کارگروهی، فرهنگ یادگیری، اعتماد بین اعضا، نظام پاداش و ارزیابی. ارزیابی وضعیت مؤلفه‌های فرهنگ دانشگاهی نیز نشان داد که صاحب‌نظران وضعیت این مؤلفه‌ها را ضعیف و نامناسب می‌دانند.

مؤلفه‌های فرهنگ دانش‌آفرینی نیز در هشت مضمون شناسایی شدند که عبارت بودند از: روحیه جست‌وجوگری، رعایت اخلاق حرفه‌ای، مدیریت مشارکتی، نظام پاداش، اعتماد بین اعضا، بهادادن به کار گروهی و تیمی، آزادی علمی و فرهنگ یادگیری. نتیجه نهایی پژوهش گویای آن است که از دید صاحب‌نظران ایرانی "فرهنگ دانشگاهی ایران" با مؤلفه‌های "فرهنگ دانش‌آفرین"، که یکی از کارکردهای اصلی دانشگاه است، فاصله زیادی دارد. در جمع‌بندی پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه فرهنگ دانشگاهی می‌توان گفت اولین نتیجه مرور تحقیقات و مطالعات انجام‌شده در حوزه فرهنگ دانشگاهی کمبود فعالیت-هاست. تازگی و جوانی مقوله "فرهنگ دانشگاهی" و مطالعات انجام‌شده در این حوزه از دیگر نتایج این بررسی است. نگاهی به تاریخ مقالات و پژوهش‌ها در باب فرهنگ دانشگاهی در ایران دلیل بر این مدعاست. به بیان دیگر، توجه به این مقوله در آثار داخلی عمری کمتر از دو دهه یا به تعبیر دقیق‌تر کمی بیش از یک دهه دارد. از دیگر نتایج بررسی تحقیقات پیشین می‌توان به فقدان ادبیات نظری منسجم اشاره کرد. در واقع، در اکثر قریب به اتفاق فعالیت‌های پژوهشی به واکاوی نظری و مفهومی درمیان انبوهی از نظریه‌های ناهم‌گون پرداخته شده و کمتر اهمیتی برای تبیین مقوله فرهنگ دانشگاهی در یکی از سنت‌های نظری مشاهده می‌شود. در آخر اینکه مقیاس‌سازی برای سنجش فرهنگ دانشگاهی حلقه گم‌شده میان نظریه و عمل در حوزه مطالعات و بررسی‌های فرهنگ دانشگاهی است.

مبانی نظری

با نگاهی اجمالی به خیل انبوهی از نظریه‌های موجود و مرتبط با فرهنگ و آموزش عالی، به نظر می‌رسد دست‌کم سه منبع اصلی برای تحقیقات انجام‌شده در حوزه فرهنگ در آموزش عالی شناختنی است: منبع اول، کارهای اولیه کلارک^۱ (۱۹۷۰؛ ۱۹۷۲) درباره حماسه سازمانی است که منشأ تحقیقات بسیار در حوزه فرهنگ در آموزش عالی شده است. دومین منبع را می‌توان دلیل اصلی توجه به فرهنگ در حیطه آموزش عالی دانست که ملهم از ایدئولوژی چندفرهنگی و واکنش منفی به اثبات‌گرایی منطقی و روش‌شناسی کمی است. منبع سوم، ناشی از رشد اهمیت و تمایل به مدیریت نهادی در آثار نویسندگانی چون فرانسیس رورک و گلن بروکس^۲

1. Clarck
2. Rourke and Brooks

(۱۹۶۶) و کلر^۱ (۱۹۸۳) است که به انقلابی مدیریتی در نظام آموزش عالی قائل بودند (ماسن، ۱۹۹۶: ۱۵۳).

نگاهی دقیق‌تر به مفهوم فرهنگ و آموزش عالی نشان می‌دهد متونی که به مقوله فرهنگ در آموزش عالی پرداخته‌اند در به‌کارگیری این مفهوم به دو دسته تقسیم می‌شوند (همان، ۱۵۵): دسته اول، که بیشترین و بزرگ‌ترین بخش را به خود اختصاص می‌دهد، درباره "فرهنگ سازمانی" است، و بخش دوم، به "فرهنگ رشته‌ای"^۲ معطوف است. درباب دسته اول کارهای کلارک (۱۹۷۰)، تیرنی^۳ (۱۹۹۰، ۱۹۸۹، ۱۹۸۸)، چاف و تیرنی (۱۹۸۸)، دیل^۴ (۱۹۸۲)، ماسلند^۵ (۱۹۸۵)، و برکوئیست^۶ (۱۹۹۲) از مهم‌ترین پژوهش‌های این حوزه‌اند که تلاش کرده‌اند مفهوم فرهنگ سازمانی را از جوانب گوناگون در نظام آموزش عالی هدف تحقیق و بررسی قرار دهند. برای دسته دوم می‌توان به آثار تونی بچر^۷ (۱۹۸۱، ۱۹۸۴، ۱۹۸۷، ۱۹۸۹، ۱۹۹۴) اشاره کرد که در بررسی مفهوم فرهنگ بر «فرهنگ رشته‌ای»^۸ متمرکز شده است. از نظر ماسن، شواهد اندکی دال بر صحت ادعاهای هر دو دسته از محققان وجود دارد؛ چراکه هر دو گروه از محققان، با تعریفی که از فرهنگ برگزیده و ارائه کرده‌اند، صرفاً بخش یا جنبه خاصی از نظام آموزش عالی را در کانون توجه قرار داده‌اند و پیش از آنکه در کارشان مفهوم فرهنگ به‌صراحت محل بحث قرار گیرد، بدون تحلیل اثر هریک از متغیرها، صرفاً به ارتباط میان مؤسسه‌های دانشگاهی با رشته و فرهنگ دانشگاهی پرداخته‌اند (ماسن، ۱۹۹۶).

آن‌گونه که از نقد ماسن دریافته‌ایم، به نظر می‌رسد دلیل اصلی استنادنکردن به یافته‌های پژوهش‌های پیشین، فقدان توجه و اهتمام دقیق محققان به مقوله فرهنگ و ارائه تحلیلی دقیق از آن است. با عنایت به این نکته، در ادامه، با چشم‌پوشی از انبوهی از تعریف‌هایی که در این دو دسته جای می‌گیرند، نقد ماسن دست‌مایه کار قرار گرفته و کار با دو مقدمه و یک نتیجه دنبال شده است: در مقدمه اول، از منظر الزامات نهادی، مفهوم فرهنگ واکاوی و کار با ایضاح مفهومی فرهنگ آغاز می‌شود و از میان تعریف‌های موجود، یک الگوی تحلیلی از فرهنگ

- 1 Keller
2. Disciplinary cultures
3. Tierney
4. Dill
5. Masland
6. Bergquist
7. Becher
8. disciplinary culture

ارائه می‌شود که در نقش زیرساخت بحث و به‌مثابه چارچوب مرجع مبنای الگوی نهایی قرار می‌گیرد. در مقدمه دوم، منظور از علم و دانشگاه در این مقاله تعریف می‌شود. در انتها، از تجمیع این دو مقدمه، نتیجه نهایی یا الگوی تحلیلی و عملیاتی از فرهنگ دانشگاهی (و طرحی برای سنجش و بررسی تجربی فرهنگ دانشگاهی) ارائه می‌شود.

مقدمه یکم: تعریف فرهنگ

در نگاهی کلی، از منظر سیر تطور تاریخی، مفهوم فرهنگ پنج دوره و چرخش بنیادی را پشت‌سر گذاشته است: در گام نخست، فرهنگ به‌معنای پرورش و نگهداری از گیاهان و حیوانات بود که در ادبیات قرن پانزدهم میلادی به‌وفور و روشنی به‌چشم می‌خورد. در گام بعد، شاهدیم که مفهوم فرهنگ از پرورش و نگهداری از گیاهان و حیوانات فراتر رفته و پرورش ذهن انسان‌ها را نیز دربرگرفته است، تا آنجا که فرانسویس بیکن از "کشت و پرورش اذهان" (۱۶۰۵) و تامس هابز از "پرورش اذهان" (۱۶۵۱) سخن گفته‌اند. در گامی دیگر در سده هجدهم، فرهنگ رنگ‌وبوی طبقاتی به خود گرفت، سودایی که فقط طبقات ثروتمند رسیدن به آن را در سر می‌پروراندند. در این معنا، فرهنگ با مفهوم هنرها مترادف شد (باکاک، ۱۳۸۶).

امروزه، در ادبیات جامعه‌شناسی و انسان‌شناسی، شاهد طیف وسیعی از تعریف‌های مفهومی گوناگون از فرهنگ هستیم که «در یک‌طرف طیف تعریف انسان‌شناسان کلاسیک قرار دارند که فرهنگ را در معنای وسیعی معادل سبک زندگی تعریف می‌کنند و در طرف مقابل کروبر و پارسنز قرار دارند که فرهنگ را اندیشه و ارزش‌ها می‌دانند» (چلبی، ۱۳۷۵: ۵۴). در پی گذار از سه مرحله اول و به‌دنبال اندیشه‌های قرن هجدهمی و درکنار حجم وسیع این تعریف‌ها،^۱ متأثر از اندیشه‌های انسان‌شناختی و مباحث مرتبط با چرخش زبانی و از پی آن چرخش فرهنگی، امروزه دو قرائت از فرهنگ برجسته‌تر می‌نماید: یکم، قرائتی که بر چیستی فرهنگ متمرکز است و دوم، قرائتی از فرهنگ که تمرکز را به کاری معطوف کرده است که فرهنگ می‌کند. به‌بیان ساده، در گروه یکم، آن قرائتی از فرهنگ حاکم است که حداکثر بر مفهوم "فرهنگ‌ها" به‌جای فرهنگ تأکید دارد و به‌شیوه‌های متمایز زندگی، ارزش‌ها و معانی مشترک رایج در دوره‌های مختلف تاریخی و گروه‌های مختلف ملت‌ها، طبقات اجتماعی، خرده‌فرهنگ‌ها (مثلاً در اصطلاحاتی مانند فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ علمی) اشاره دارد. از این‌روست که گاه

1. Kroeber and Kluckhohn (1952) *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*

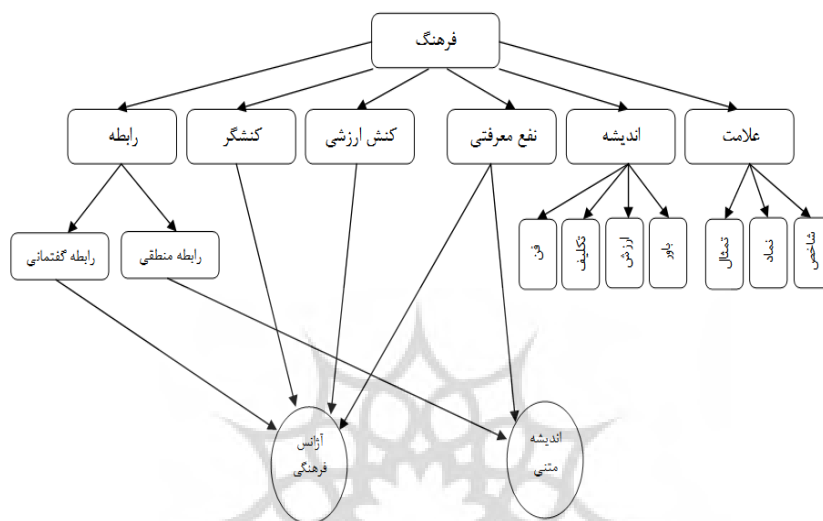
این تعریف را تعریف "انسان‌شناختی" فرهنگ نیز می‌خوانند. دیگری، قرائتی از فرهنگ است که علاوه بر تأکید بر دلالت‌های معنایی مشترک میان گروه‌ها و ملت‌ها، با عطف توجه به بُعد نمادین فرهنگ، به جای تمرکز بر "چیستی" فرهنگ، به "کاری که فرهنگ می‌کند" می‌پردازد. از این منظر، فرهنگ بیشتر کنشی اجتماعی است تا یک "چیز" یا یک "وضعیت" (باکاک، ۱۳۸۶: ۴۰).

مطابق این قرائت از فرهنگ، وقتی گروهی فرهنگ مشترک داشته باشند، واجد مجموعه‌ای از معانی مشترک هستند که به واسطه به‌کارگیری زبان تولید و مبادله می‌شوند. بنابر این تعریف، فرهنگ مجموعه‌ای از کنش‌هایی است که به واسطه آنها، معانی، در قالب و چارچوب یک گروه، تولید و مبادله می‌شوند. در چارچوب چنین قرائتی از فرهنگ، توجه به این نکته الزامی است که دید ما نباید در باب "زبان" محدود و صرفاً به کلمات متکی باشد. تمامی نظام‌های نمادین^۱ و نشانه‌ای^۲ چنین رویه‌ای دارند؛ بنابراین، مراد ما از زبان هر نظام ارتباطی‌ای است که از نشانه‌ها جهت ارجاع به چیزهایی در جهان واقع استفاده می‌کند. همین فرایند نمادپردازی^۳ است که توان برقراری ارتباط معنادار را درباره جهان میسر می‌سازد (همان، ۴۱). پس، زمانی که می‌گوییم زبان از عناصر بنیادین فرهنگ است، مراد تمامی نظام‌های نمادین و نشانه‌ای است که به واسطه آنها معنا تولید و در کل فرهنگ منتشر می‌شود؛ بنابراین، حتی اشیای مادی هم می‌توانند در حکم نشانه عمل کنند.

مطابق آنچه گفته شد، باید توجه کرد که برای طراحی الگویی جامع، لازم است از یک‌سونگری و جانب‌داری از قرائتی خاص و تقلیل معانی موجود از فرهنگ به یک معنای خاص اجتناب شود. پس، لازم است الگویی مبنای کار قرار گیرد که اولاً توانایی نمایش ابعاد و زوایای فرهنگ را داشته باشد و ثانیاً رابطه این مفهوم را با دیگر مفاهیم اساسی جامعه‌شناختی، به‌ویژه مفاهیم سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، به‌نمایش بگذارد. با این وصف و با توجه به ملاحظات پیش‌گفته، تعریف تحلیلی چلبی از فرهنگ برگزیده شد و مبنای عمل قرار گرفت که در ادامه به مختصری از آن اشاره می‌شود: چلبی در کتاب *جامعه‌شناسی نظم* می‌نویسد: «جوهره اصلی فرهنگ علائم، اندیشه‌ها و روابط منطقی و اجتماعی (از نوع بارز گفتمانی) بین آنهاست» (چلبی، ۱۳۷۵: ۵۸). همان‌گونه که شکل ۱ نشان می‌دهد، می‌توان فرهنگ را به‌شیوه‌ای تحلیلی

1. Symbol System
2. Sign System
3. Symbolization

به دوازده عنصر اساسی تجزیه کرد: تمثال، شاخص، نماد، باور، ارزش، تکلیف، فن، نفع معرفتی، کنش ارزشی، کنشگر، رابطه منطقی، رابطه گفتمانی (همان).



شکل شماره ۱: مدل تحلیلی چلبی از فرهنگ

درباب چرایی انتخاب الگوی چلبی به مثابه چارچوب مرجع، باید گفت اندک مذاقه‌ای گویای آن است که این الگو ظرفیت آن را دارد تا هر دو قرائت موجود از فرهنگ را در خود جای دهد. به بیان دیگر، الگو با توجه به جمیع جهت‌های ذهنی و عینی فرهنگ، هر دو سویه عاملیت و ساختار را در خود جای داده و از تقلیل‌گرایی به‌دور است.

مقدمه دوم: تعریف علم و دانشگاه

صرف‌نظر از تعریف‌های مرسوم و لغوی و به‌منظور ارائه تعریفی کارکردی از علم و دانشگاه، خلاصه‌وار کارکردهای نهاد علم و سازمان دانشگاه را می‌توان به سه دسته اصلی تقسیم کرد: (۱) تولید دانش، (۲) تربیت دانش‌آموختگان برای تولید دانش ضروری یا جدید، و (۳) کاربرست دانش موجود برای رفع نیازهای جامعه از طریق ابداع فن‌آوری یا ارائه خدمات تخصصی.

صرف نظر از تفاوت‌های میان علم^۱ با دیگر حوزه‌های معرفتی (چون دین، فلسفه و ایدئولوژی)، با توجه به کاری که در دانشگاه انجام می‌شود (دانشگری) و کنشگرانی که در دانشگاه به کار دانشگاهی می‌پردازند (دانشمندان، استادان و دانشجویان)، مفهوم دانش^۲ در معنای رایج و پذیرفته‌شده عموم مبنای بحث قرار می‌گیرد و دانش و دانشگاه مسامحتاً در معنای علم و معرفت علمی^۳ در نظر گرفته می‌شود. برای تدقیق بیشتر و تشخیص مؤلفه‌های آن نیز تعریفی که محمد توکل (به تبعیت از ماکس شلر و البته افزودن مواردی به آن) از علم ارائه کرده است مبنای این بخش از کار قرار می‌گیرد. از نظر محمد توکل، علم و معرفت علمی از حیث ده شاخص به قرار ذیل تعریف و تفاوت آن با دیگر قلمروهای معرفتی (دین، فلسفه و ایدئولوژی) مشخص می‌شود:

جدول ۱. ویژگی‌های علم از منظر شاخص‌های ده‌گانه (توکل، ۱۳۷۰: ۱۲).

شاخص	تعریف علم بر حسب شاخص
موضوع	موضوع در علم پرداختن به جهان محسوس فیزیکی و طبیعی است
انگیزه	انگیزه در علم اشتیاق به کنترل و تسلط طبیعت، روان و جامعه است
روش	روش و فرایند ذهنی در علم تجربه، مشاهده، اندازه‌گیری، استقرا و قیاس است
هدف	هدف در علم بازنمایی پراگماتیستی روابط پدیداری (پیش‌بینی و بازسازی) است
روند تاریخی	شکل و جهت حرکت تاریخی در علم غیرشخصی، روبه‌جلو و از ارزش‌اندازنده سیستم‌های قبلی است
زبان	زبان و استیل خاص در علم بیشتر مصنوعی، اصطلاحی و بین‌المللی شده است
منشأ جامعه‌شناختی	از حیث منشأ جامعه‌شناختی و از لحاظ تشکل و گروه‌بندی در علم، طبقه و گروه اقتصادی و منفعتی است
کارکرد	کارکرد اجتماعی علم نیز سلطه و رفاه مادی است
سازمان و پایگاه	سازمان و پایگاه کسب و حفظ در علم دانشگاه، پژوهشگاه و آزمایشگاه است
تیپ انسانی	تیپ نمونه انسانی راهبر در علم نیز دانشمند است

تعریف فرهنگ علمی و دانشگاهی (ترکیب مقدمات اول و دوم)

همان‌گونه که گفته شد، پس از ارائه تعریف و تدقیق معنای مفاهیم "فرهنگ" و "علم-دانشگاه" در این مقاله، اکنون وقت آن است تا به ترکیب نظری این دو مفهوم بپردازیم و

1. Science
2. Knowledge
3. Scientific Knowledge

تعریف نظری خود را از اصطلاح "فرهنگ دانشگاهی" مشخص کنیم. بنابر تعریف ارائه شده از "فرهنگ" و معنایی که از "علم و دانشگاه" اراده شد، می‌توان فرهنگ علمی و دانشگاهی را در لایه نخست شامل شش بُعد دانست و در لایه دوم (سطحی عمیق‌تر) آن را به دوازده جزء به شرح جدول ۲ تقسیم کرد:

جدول ۲. سطوح و ابعاد فرهنگ دانشگاهی

مفهوم	شاخص‌های سطح یک	شاخص‌های سطح دو
فرهنگ دانشگاهی	علامت‌های دانشگاهی	شاخص‌های علمی و دانشگاهی نمادهای علمی و دانشگاهی تمثال‌های علمی و دانشگاهی
	اندیشه‌های علمی و دانشگاهی	باورهای علمی و دانشگاهی ارزش‌های علمی و دانشگاهی تکالیف علمی و دانشگاهی فنون علمی و دانشگاهی
	نفع معرفتی در فرهنگ علمی و دانشگاهی	میل به درک عقلی از جزئیات
	کنش علمی و دانشگاهی	کنش عقلانی معطوف به هدف کنش استدلالی کنش گفتمانی عادت‌واره‌های علمی و دانشگاهی
	کنشگر علمی و دانشگاهی	دانشمند استاد دانشجو پژوهشگر
	رابطه علمی و دانشگاهی	رابطه منطقی رابطه گفتمانی

بنابر آنچه در جدول ۲ نشان داده شد، در ادامه به شرح اجمالی هریک از ابعاد و خرده‌ابعاد فرهنگ دانشگاهی پرداخته می‌شود و در انتها الگوی شماتیک آن ارائه خواهد شد.

۱- علامت‌های علمی و دانشگاهی: مطابق جدول ۲، بُعد اول از فرهنگ دانشگاهی علامت‌های علمی و دانشگاهی هستند که جنبه نمادین، ظاهری و مناسکی دارند و در صورت وجود و تداوم، مقوم ابعاد دیگر فرهنگ دانشگاهی‌اند. از این‌رو، به‌کارگیری و دخل و تصرف در این علامت‌ها می‌تواند زمینه مناسبی برای فعالیت فرهنگی در دانشگاه به‌منظور احیا، تثبیت،

تغییر یا تعدیل فرهنگ علمی و دانشگاهی فراهم آورد. گفتنی است آنچه امروز از زبان برخی با عنوان "دانشگاه به مثابه قبیله" شنیده می‌شود، تا حدی ناظر بر همین بُعد است. بخشی از این سخن ویتگنشتاین را، که «امر واقعی علمی^۱ معنای خود را از "بازی زبانی" که علم نام دارد کسب می‌کند» (ویتگنشتاین، ۱۹۶۸ به نقل از ودادهیر و همکاران، ۱۳۸۷)، نیز می‌توان در همین بُعد از الگو گنجانند و مطالعه کرد. به زبان ساده، این بُعد، علاوه بر بازنمایی چيستی فرهنگ دانشگاهی، ناظر به آن قرائتی از فرهنگ است که به جای تمرکز بر "چيستی" فرهنگ، به بُعد نمادین فرهنگ، معانی برخاسته از آن و "کاری که فرهنگ می‌کند" می‌پردازد؛ بنابراین، فرهنگ را همچون زبان وسیله تولید معنا و تبادل آن میان کنشگران و در یک کلام بیشتر به مثابه کنش اجتماعی می‌داند. از این روست که فرهنگ دانشگاهی را فرهنگ گروه و اجتماعی از اهالی علم و دانشگاهیان تلقی می‌کند که واجد مجموعه‌ای از معانی مشترک هستند که به واسطه به کارگیری زبان خاص خود این معانی تولید و مبادله می‌شوند. بنابر این تعریف، فرهنگ دانشگاهی مجموعه‌ای از کنش‌هایی است که به واسطه آنها، معانی در قالب و چارچوب یک گروه یا اجتماع از دانشگاهیان و اهل علم تولید و مبادله می‌شود. گفتنی است در استفاده از زبان برای تعریف فرهنگ دانشگاهی، دیدگاه ما نباید به زبان و خاصه زبان علم و زبان دانشگاهی محدود و صرفاً به کلمات متکی باشد. تمام نظام‌های نمادین^۲ و نشانه‌ای^۳ چنین رویه‌ای دارند؛ بنابراین، مراد از زبان دانشگاهی هر نظام ارتباطی‌ای است که از نشانه‌ها جهت ارجاع به چیزهایی استفاده می‌کند که در جهان علم و فضای دانشگاه واقع شده است. همین فرایند نمادپردازی^۴ است که برقراری ارتباط معنادار را درباره جهان علم و دانشگاه میسر می‌سازد. پس، زمانی که می‌گوییم زبان دانشگاهی از عناصر بنیادین فرهنگ دانشگاهی است، مراد تمام نظام‌های نمادین و نشانه‌ای است که به واسطه آنها معانی علمی و دانشگاهی تولید و در کل فرهنگ علمی و دانشگاهی و میدان علم منتشر می‌شود. ناگفته نماند در این معنا حتی اشیا و اعیان فیزیکی و مادی هم می‌توانند در حکم نشانه عمل کنند و در زمره فرهنگ دانشگاهی قرار گیرند.

1. Scientific Fact
2. Symbol System
3. Sign System
4. Symbolization

۲- اندیشه‌های علمی و دانشگاهی: بُعد دوم از سطح نخست، اندیشه‌های علمی و دانشگاهی است که فرهنگ دانشگاهی را می‌سازد. اندیشه‌های علمی و دانشگاهی قوی‌ترین و وزین‌ترین بُعد از ابعاد فرهنگ علمی و دانشگاهی است. این بُعد نقش موتور محرک دانشگران و دانشگاهیان را برای انجام وظایف دانشگاهی و فعالیت‌های علمی بازی می‌کند و خود مشتمل بر خرده‌ابعاد دیگری است که در سطح دوم جای دارند و عبارت‌اند از: باورهای علمی، الزامات نهادی و ارزش‌های بنیادی نهاد علم (ارزش‌های علمی و دانشگاهی)، تکالیف علمی و دانشگاهی و فنون علمی و دانشگاهی.

۱-۲. باورهای علمی: منظور از باورهای علمی مجموعه‌ای اساسی از اندیشه‌هایی است که پاسخگوی پرسش‌هایی پیرامون چیستی علم و دانشگاه و چیستی جهان علمی و مجموعه‌های دانشگاهی است. درواقع، این بخش از فرهنگ دانشگاهی پاسخ به سؤال "چیست‌ها" درباره علم و دانشگاه و مبین نوع نگاه به علم و هستی دانشگاه است. به بیان دیگر، باورهای علمی از یک سو، نوع نگاه به مقوله علم را مشخص می‌کند و از سوی دیگر، شیوه نگاه علم به هستی را معلوم می‌سازد. درباره نوع نگاه به علم می‌توان رویکردهای متعددی را پیش کشید و به آن از مناظر مختلفی نگریست. همین دیدگاه‌ها تا حد زیادی فرهنگ رشته‌ای را پوشش می‌دهد که دست‌مایه کار کسانی چون بچر است. با این وصف، با رویکردی که در مقاله حاضر اتخاذ شده است، در ابتدا به سه پیش‌فرض اساسی در علم و در گام بعد به نگاه علم به هستی پرداخته خواهد شد. از نظرگاه کلی و با رویکردی ساختاری و منطقی به علم، پیش‌فرض‌های اساسی در علوم جدید به این شرح است:

۱-۱-۲. دنیای علم به شکل خارجی و صرف‌نظر از نحوه مشاهده ما واقعیت دارد. به عبارت دیگر، آنچه فراسوی ساخته و پرداخته‌های ذهن ما قرار دارد، موجودیت واقعی علم است؛ از همین رو، از آن با عنوان قانون طبیعت یاد می‌شود. دانشمندان به خوبی واقف‌اند که آنچه در قالب نظریه ارائه می‌کنند چیزی جز برساخت آنان از حقایق نیست. با این وصف، تلاش برای کشف حقایق از طریق واقعیاتی که دانشمندان می‌پردازند پایانی ندارد و هدف غایی کشف حقایق نهفته در هستی از طریق ابطال یافته‌های ناصحیح پیشین است.

۲-۱-۲. علّیت از دیگر باورهای علمی و دانشگاهی است. بنابر تلقی علت و معلولی در جهان هستی، هر واقعه یا پدیده‌ای در حکم نتیجه و معلولی از علّتی متقدم است که در زمینه‌ای خاص و در بستر ساختاری به ظهور رسیده است. مبتنی بر این برداشت از هستی و پدیده‌های آن، جهان امری توصیف‌پذیر و قابل پیش‌بینی است؛ چراکه در موقعیت‌های مشخص و متعارف همیشه یک علّت مشخص معلول مشخصی به وجود خواهد آورد.

۲-۱-۳. از دیگر مفروضات علمی-دانشگاهی باور به امکان کسب دانش از طریق مشاهده عینی است. عینیت‌گرایی، لزوم مراجعه به جهان واقع و امکان آزمون تجربی و گردآوری شواهد به کمک ابزارهای سنجش دقیق برای تجزیه و تحلیل مفروضی دیگر از اندیشه علمی-دانشگاهی است که مبنای اجماع علمی و روند انباشتی آن را فراهم می‌کند. برای نمونه، می‌توان به زکریای رازی اشاره کرد. در شرح حال این دانشمند بزرگ ایرانی گفته‌اند: «رازی فقط در طب به تجربه دست نمی‌زد، بلکه آزمایش را در کلیه مباحث علوم طبیعی ضروری می‌دانست. وی آزمایش‌های شیمیایی خود را با چنان دقتی تشریح و توصیف کرده است که امروزه هم هر شیمی‌دانی می‌تواند عیناً آنها را مجدداً به معرض آزمایش درآورد» (آسیموف، ۱۳۶۶: ۱۲۸). از سوی دیگر:

"عینیت علم ایجاب می‌کند که همه گزاره‌های علمی همواره موقت بمانند. گزاره علمی ممکن است تقویت شود، ولی این تقویت همیشه نسبت به گزاره‌های دیگری است که آنها هم موقت‌اند. یقین جازم و قطعی در تجربه درونی و ایمان قلبی دست‌یافتنی است" (پوپر، ۱۳۸۸: ۳۴۵). می‌توان گفت شک سازمان‌یافته جزء جدایی‌ناپذیر فرهنگ علمی-دانشگاهی است. از مجموع این باورها این برداشت حاصل می‌شود که هدف علم در جایگاه اصیل خود، یعنی دانشگاه، کشف اطلاعات درباره دنیاست و آنچه هست و تجربه‌پذیر است. البته، ذکر این نکته ضروری است که تجربه‌گرایی و عینیت‌گرایی در علم الزاماً به معنای کمیت‌گرایی و مترادف با اثبات‌گرایی نیست. تا آنجا که امروزه بسیاری از رویکردهای تفسیری و برآمده از پارادایم طبیعت-گرایی، بدون آنکه در دام اثبات‌گرایی گرفتار آیند، عینیت‌گرایی و تجربه‌گرایی را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند. برای نمونه، می‌توان به گونه‌های جامعه‌شناسی تفسیری (اروپایی و امریکایی) و شاخه‌های مکتب کنش متقابل اشاره کرد.

بخش دوم از باورهای علمی-دانشگاهی "نوع نگاه علم به هستی" است. در کنار نوع نگاه به علم به‌منزله بخشی از باورهای علمی، شق دیگری را می‌توان برای باورهای علمی متصور شد و آن "نوع نگاه علم به هستی" است. واضح است که نگاه علم به هستی واقع‌گرایانه است و انگیزه آن کنترل و تسلط بر طبیعت، جهان و روان است. با این وصف و بنا بر انگیزه‌ای که دنبال می‌کند، در کنار سؤال از چیستی و چرایی، پرسش از چگونگی را نیز مطرح می‌کند. بدیهی است چنین چرخشی از تأکید بر معرفت کاربردی نشئت می‌گیرد، اما تثبیت این نگاه در فرهنگ علمی-دانشگاهی می‌تواند معرفت کاربردی را همراه با رویکرد دانایی محض در میان دانشگاهیان نهادینه کند، چیزی که امروز در دانشگاه‌های نسل سوم و چهارم تجلی یافته است.

۲-۲. ارزش‌های علمی و دانشگاهی: همان‌گونه که در الگوی اولیه و نیز جدول ۳ مشاهده می‌شود، ارزش‌های علمی و دانشگاهی بُعد دیگری از فرهنگ دانشگاهی است که در سطح دوم جای دارد. ارزش‌های علمی و دانشگاهی عبارت است از مجموعه‌ای از پنداشت‌های اساسی دانشمندان، استادان و دانشجویان در باب آنچه در میدان علم و دانشگاه پسندیده است. شاید بتوان گفت این بخش تجلی عمیق‌ترین احساسات مشترک در باب علم و دانشگاه است. مشهودترین نمونه از ارزش‌های علمی و دانشگاهی، الزامات نهادی دانشگاه و ارزش‌های علمی و تحقیقاتی نظیر عام‌گرایی، بی‌طرفی، اعتقاد به مالکیت اشتراکی و جمعی علم و شک سازمان‌یافته است. آرمان‌هایی چون رهایی از ارزش‌ها و جهان‌وطنی نزد دانشمندان تا حد زیادی ناشی از همین ارزش‌های بنیادین علمی است. به‌طور کلی، این حوزه پاسخگوی پرسش "چه باید باشد" در فضای دانشگاه و سپهر علم است. از یک دیدگاه، ارزش‌های علمی و دانشگاهی را می‌توان در زمره اخلاقیات علم و خلقیات دانشگاهیان و دانشگران جای داد. اخلاقیات علم مجموعه‌ای پیچیده از ارزش‌ها و هنجارهایی است که راهنمای عمل اهل علم‌اند. شرحی کوتاه از نظریه الزامات نهادی رابرت کی‌مرتن در این زمینه راه‌گشاست. مرتن در اثر بسیار مشهور خود با عنوان درباره ساختار اجتماعی و علم به چهار الزام نهادی در علم اشاره می‌کند: عام‌گرایی، مالکیت اشتراکی و جمعی، بی‌طرفی و شک سازمان‌یافته (مرتن، ۱۹۹۶).

۲-۲-۱. عام‌گرایی: ^۱ این سخن پاستور که می‌گوید: «دانشمند است که وطن دارد، دانش بی‌وطن است»، مؤیدی بر مدعای عام‌گرایی در عرصه علم و تفکر دانشگاهی است. قبول یا رد یافته‌ها یا فرضیه‌های علمی دانشمندان از ویژگی‌های فردی یا اجتماعی شامل نژاد، ملیت، جنسیت، دین، طبقه و... متأثر نیست. به تعبیر مولکی، رعایت این هنجار حکم می‌کند که دانشمندان هنگام داوری درباره صحت و سقم یافته‌های بقیه دانشمندان بی‌طرف باقی بمانند و قضاوت خود را از هرگونه ویژگی شخصی مربوط به منبع اطلاعات برکنار نگه دارند (مولکی، ۱۳۷۲: ۲۳).

۲-۲-۲. مالکیت اشتراکی و جمعی: ^۲ اسحاق نیوتن می‌گوید اگر دوردست‌ها را دیده‌ام از آن‌روست که بر شانه غول‌ها ایستاده‌ام. این جمله در بیان فرهنگ علمی-دانشگاهی به این معناست که علم خصلتی انباشتی دارد و یافته‌های علمی حاصل کار اجتماع دانشمندان است. میراثی که در نتیجه آن حق مالکیت به حداقل ممکن کاهش می‌یابد و آنچه یافته شده

1..Universalism

2..Communitary

سهم مشترک بشر در انبان معرفت بشری و بنابراین متعلق به جامعه علمی است و اگرچه شاید انتفاعی را در چارچوب‌های نهاد علم برای کاشف، مخترع یا دانشمند به‌همراه دارد، از حوزه مالکیت انحصاری او خارج است. مطابق این ارزش، دانشمندان معتقدند همان‌گونه که کشفی جدید در نتیجه کار همه دانشمندان پیشین است، پس از کشف نیز در اختیار مالکیت جمعی است و به اجتماع علمی تعلق دارد. بدیهی است چنین ارزش و هنجاری در فرهنگ علمی-دانشگاهی زمینه‌ساز رشد علمی و تا حدود زیادی مترادف تعریفی از فرهنگ است که آن را گنجینه انباشته از آفرینندگی‌های بشر^۱ می‌داند.

۲-۳. بی‌طرفی: با فرض پذیرش اینکه معرفت علمی در مالکیت اجتماع علمی است و هدف علم بسط معرفت معتبر و آزمون‌شده است، نقد علمی که زمینه‌ساز رشد علمی است نیازمند بی‌طرفی است. به بیان ساده، دانشمندان و دانشگاهیان همواره نقش نقادان بی‌طرف را در مواجهه با یافته‌های علمی جدید ایفا می‌کنند. به تعبیر دیگر، با توجه جدی به این هنجار بسیاری از آسیب‌های وارد به نهاد علم و دانشگاه، از جمله مکتب‌سازی و فرقه‌گرایی‌های شبه‌علمی، شهرت‌جویی، قدرت‌طلبی و نظایر آن، بی‌اثر خواهند شد.

۲-۴. شک سازمان‌یافته: ضمن فرق‌گذاری میان شک سازمان‌یافته با شک سوفسطایی یا شک ناشی از نسبی‌گرایی مغالطه‌گرایانه، باید گفت شک سازمان‌یافته از بسیاری جهت‌ها با آداب علم و اخلاق دانشگاهی مرتبط است. این اصل از یک‌سو قاعده‌ای روش‌شناختی و از سوی دیگر ارزشی نهادی است. نظر به موضوعی که علم هدف خود قرار داده (مطالعه تجربی جهان مادی) و انگیزه‌ای که برای فعالیت خود متصور است (کنترل و تسلط بر طبیعت، جامعه، روان و قدرت پیش‌بینی در زمان)، شک سازمان‌یافته بسیاری از مناسبات و اعتقادات ناشی از روابط و مناسبات قومی، حزبی و ایدئولوژیک را بی‌اعتبار و آسیب‌های ناشی از آنها را به‌نفع جهان زندگی و عقلانیت واقعی خنثی می‌کند، هرچند جبهه مقابل از این وضع ناخشنود است و این باور علمی را ارتداد و اقداماتش را شورش تلقی می‌کند. شاید علم‌هراسی طرفداران ایدئولوژی‌ها ناشی از همین بی‌پروایی عالمان در باور به شک سازمان‌یافته بوده است و به تعبیر مرتن، قدرت حاکم [اقتصادی، سیاسی و...] در قرائت هابرماسی سیستم، شکاکیت را تهدیدی برای توزیع قدرت جاری تلقی می‌کند.

۱. کلاکن و کلی در تعریف خود از فرهنگ آورده‌اند: "فرهنگ در کل، به معنای گنجینه‌ی انباشته‌ای از آفرینندگی‌های بشر است. کتاب‌ها، نقاشی‌ها، بناها و مانند آن" (کلاکن و کلی، ۱۹۶۴ به نقل از آشوری، ۱۳۹۳: ۴۹).

2..Disinterestedness

3. Organized Scepticism

با این وصف، «هر دانشمندی باید در برابر کار خود و بقیه دانشمندان شدیداً منتقد باشد... و دانشمندان نباید در جریان فعالیت‌های حرفه‌ای خود به هیچ‌چیز اعتماد کنند. آنان باید به‌طور مداوم محکومات حرفه‌ای و نیز مدعیات علمی را که همکارانشان مطرح می‌کنند مورد ارزیابی قرار دهند» (مولکی، ۱۳۷۲: ۲۳). از نظر مرتن: «شک سازمان‌یافته شامل زیرسؤال بردن مبانی معینی از راه و رسم‌های جاافتاده و مستقر اقتدار، رویه‌های قطعی و مسلم است و اگرچه بیشتر نهادها خواهان ایمان کامل هستند، در نهاد علم شک یک فضیلت به حساب می‌آید... و پژوهشگر به‌روش تعبدی، غیرانتقادی و از قبل تجویز شده عمل نمی‌کند» (توکل، ۱۳۷۰: ۱۵۸).

مخلص کلام اینکه در شک سازمان‌یافته علمی، عقل بر نقل، تحقیق بر تقلید و شک بر تعین اولویت دارد. نمونه و رگه‌ای از این نظر را می‌توان در آرای سیدمرتضی علم‌الهدی و دیگر بزرگان معتزله چون ابوعلی و ابوهاشم جبایی مشاهده کرد؛ چراکه دلیل عقلی را بر دلیل نقلی مقدم داشته و از نوعی شریعت عقل سخن به میان آورده‌اند (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۷: ۴۷). بدیهی است سرریز چنین اندیشه‌ای از دانشگاه به جامعه زمینه‌های تحقق بازاندیشی^۱ را آن‌گونه که گیدنز در توصیف شاخص‌های خرد مدرنیته^۲ بیان می‌کند در میان عامه مردم فراهم و یکی از پایه‌های مدرنیته را پی‌ریزی می‌کند.

۳-۲. تکالیف علمی و دانشگاهی: شاخه‌ای دیگر از اندیشه‌های دانشگاهی در سطح دوم از الگوی تحلیلی، تکالیف علمی و دانشگاهی است که در معنای عام کلمه وظیفه دانشمند، دانشجو و پژوهشگر را درقبال علم و دانشگاه مشخص می‌کند. تأثیر پروتستان‌یسم و شاخه‌های ریاضت‌گرای آن بر علم نمونه‌ای کلاسیک برای این بخش است. به‌طور کلی، پرسش اساسی این بخش از فرهنگ دانشگاهی این است که "چه انجام شود". به بیان دیگر، وظیفه دانشمند، دانشجو و پژوهشگر درقبال این جهان چیست؟ در مواجهه با این جهان آیا مکلف است از آن دوری گزیند، با آن سازش کند، درگیر آن شود، یا در بعضی از امور این جهان خود را درگیر کند و از درگیری در برخی امور به‌شدت بپرهیزد. آیا دانشمند و دانشگر باید به نیازهای خود توجه کند یا خیر؟ و در صورت مثبت‌بودن پاسخ، به کدام نیازها؟

مبحث تکلیف‌شناسی از جمله مباحثی است که در موضوع وحدت نمادی ریشه دارد. وحدت نمادی نیز در سلسله‌مباحث نظم جامعه‌ای پی‌گرفتنی است. در اهمیت آن نیز همین بس که از آن به‌مثابه راه‌حل استراتژیک یا سیاست فرهنگی جامعه یاد می‌کنند (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۳۵).

1. Reflexivity

2. Modernity

از همین روی، ما نیز در بحث از فرهنگ دانشگاهی، تکلیف‌شناسی را به‌منزله یکی از مضامین وحدت نمادی در نهاد علم و مؤسسه‌های دانشگاهی و ذیل اندیشه‌های علمی دانشگاهی دنبال خواهیم کرد. برای نیل به این منظور، پرسش‌های مربوط به تکلیف‌شناسی در نهاد علم و سازمان دانشگاه را با اقتباس از چلبی طرح و در پاسخ به آنها تکالیف دانشگاهی را تعریف می‌کنیم.

وظیفه [دانشمند، استاد، دانشجو، محقق] در قبال این جهان چیست؟

وظیفه [دانشمند، استاد، دانشجو، محقق] در قبال خود چیست؟

وظیفه [دانشمند، استاد، دانشجو، محقق] در قبال جامعه چیست؟

وظیفه [دانشمند، استاد، دانشجو، محقق] در قبال آن جهان چیست؟ هدف زندگی چیست؟

(چلبی، ۱۳۷۵: ۱۳۶).

در واقع، پاسخ به پرسش‌های پیش‌گفته شاکله مضامین اصلی فرهنگ در نهاد علم و اجتماعات دانشگاهی است و تکالیف مجامع علمی و دانشگاهی را تعیین می‌کند. بدیهی است پاسخ‌ها در باورها، سنت‌های مذهبی، انسانی و ملی هر جامعه ریشه دارد و متأثر از بقیه نهادها و فرهنگ عمومی در سطح نهاد علم و اجتماعات علمی، با باورها و سنت‌های علمی ممزوج می‌شود. صرف‌نظر از زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی اثرگذار بر نهاد علم در نگاه کلی و با استفاده از نظر چلبی، تکالیف نهاد علم و اجتماعات دانشگاهی به قرار ذیل است:

وظیفه [دانشمند، استاد، دانشجو، محقق] در قبال این جهان چیست؟	کار و تلاش
وظیفه [دانشمند، استاد، دانشجو، محقق] در قبال خود چیست؟	هدف‌داری و انضباط
وظیفه [دانشمند، استاد، دانشجو، محقق] در قبال جامعه چیست؟	درستی و صداقت
وظیفه [دانشمند، استاد، دانشجو، محقق] در قبال آن جهان چیست؟ هدف زندگی چیست؟	شناخت و آزمایش

البته، همان‌گونه که گفته شد، پاسخ تکمیلی و مناسب حال هر جامعه‌ای منوط به تحقیق و جست‌وجو در باورها، سنت‌های انسانی، متون دینی و ملی است. نکته ظریف و درخور تأمل این است که: "کم‌وکیف تکلیف‌شناسی در بالاترین سطح فرهنگی به‌عنوان یک عنصر انتظامی مهم، میزان، حوزه و سیر پیشرفت معرفت تجربی را تا حدی رقم می‌زند. تکلیف‌شناسی در بالاترین سطح فرهنگی وظایف محوری را برای انسان [دانشگر] در قبال خود، جامعه، این جهان و آن جهان تعیین می‌کند. آیا سرنوشت انسان از پیش رقم خورده است؟ یا اینکه انسان نه تنها مجاز و مختار، بلکه موظف است که با شناخت و تدبیر، سرنوشت خویش را تا حد امکان تعیین نماید. آیا فرهنگ برای علقه مادی انسان حداقل به‌همان اندازه سه علقه دیگر (امنیتی، ارتباطی، معرفتی) ارزش قائل است؟ آیا جهان و حیات در آن ارزشمند تلقی می‌شوند؟ آیا از انسان مؤکداً

خواسته می‌شود که با کار و کوشش خود را درگیر این جهان خاکی سازد یا خیر؟ آیا انسان مکلف شده است تا در حد توان خود به رموز و ناشناخته‌های لایتناهی جهان هستی پی‌ببرد؟ یا اینکه بالعکس، از او خواسته شده است تا از کنجکاوی بی‌مورد بپرهیزد؟" (چلبی، ۱۳۷۵: ۲۴۸).

نوع پاسخ به این پرسش‌ها، میزان صراحت، شفافیت و انسجام منطقی در پاسخ‌ها و نیز درجه فراگیری پاسخ‌ها در سطح هر اجتماع، از جمله اجتماعات علمی و دانشگاهی، نوع فرهنگ حاکم بر آن را از منظر تکلیف‌شناسی روشن می‌کند.

۴-۲. فنون علمی و دانشگاهی: فن‌شناسی جزء دیگری از اندیشه‌های دانشگاهی است که به پرسش‌هایی از قبیل "چگونه باید انجام شود" پاسخ می‌گوید. این بخش از اندیشه دانشگاهی، که از باورها، ارزش‌ها و تکالیف متأثر است، روش پاسخگویی و به‌طور کلی روش‌شناسی حل مسائل علمی و دانشگاهی را تشکیل می‌دهد. به بیان دیگر، فن‌شناسی ناظر بر چگونگی انجام کار است. فن دانش چگونه ساختن و چگونه انجام دادن است و فنون علمی در حوزه روش و فرایند علم جای دارد. از این رو، با توجه به تعریفی که از علم ارائه شد، لازم است که در فرهنگ علمی-دانشگاهی تجربه، مشاهده، اندازه‌گیری، استقرا و قیاس در کانون توجه و تأکید دانشگران باشد. بدیهی است روش‌های شناخت انواع گوناگون و متفاوتی دارند و استفاده از یکی به معنای نفی دیگری نیست. با وجود این، باید توجه داشت حتی در صورت دست‌یابی به نتایج یکسان با نتایج علمی نمی‌توان نام علم را بر همه آنها نهاد. با تسامح و در مقام مثال، می‌توان به تفاوت ابن‌سینا و ابوسعید ابوالخیر اشاره کرد. شاید هر آنچه را ابن‌سینا می‌دانست، ابوسعید می‌دید. اما، با وجود این اشتراک در نتیجه شناخت، نمی‌توان بر شیوه شناخت ابوسعید نام علم نهاد.

۲- نفع معرفتی در فرهنگ علمی و دانشگاهی: احتیاج به دانستن و نفع معرفتی، به مثابه جزء جدانشدنی حیات بشری و متناسب با روند تکاملی پیشرفت جوامع، بُعد دیگری از لایه اول فرهنگ دانشگاهی است. به‌طور کلی، انسان به‌منزله موجودی آگاه و خلاق، متناسب با روند تکاملی خود همیشه محتاج دانستن بوده است. در واقع، این نفع معرفتی و پاسخ به پرسش از چیستی جهان و چگونه باقی‌ماندن در آن است که «پایه فرهنگ، یعنی نظام‌های نمادین و اندیشه‌های متنوع بشری، را در خلال زمان تشکیل می‌دهد» (چلبی، ۱۳۷۵: ۶۴).

با استناد به گونه‌شناسی چلبی از علقه‌های شناختی، "میل به درک عقلی از جزئیات" گونه غالب نفع معرفتی در فرهنگ دانشگاهی است. بدیهی است تمایل به "درک عقلی از جزئیات" در شناخت، تا حد زیادی دانشگران و معرفت علمی و دانشگاهی را به سمت علوم تجربی سوق خواهد داد. از این‌روست که برخی، بنا بر همین ویژگی دانشگاه، از بنیان با آن مخالفند و هر گونه معرفتی را از ناحیه دانشگاه مطرود و مُردگونه می‌پندارند و بر نمی‌تابند.

۳- کنش علمی و دانشگاهی: کنش بُعد چهارم از سطح یکم فرهنگ دانشگاهی است که اعمال دانشمندان، استادان، دانشجویان و محققان را شامل می‌شود؛ چراکه در تحلیل نهایی، این کنش اصحاب علم و دانشگاه است که متناسب با نفع معرفتی و دیگر منافع مختص به میدان علم و دانشگاه، به کاشت، داشت و برداشت اندیشه و علائم علمی و دانشگاهی و تحقیقاتی منجر می‌شود. شاید پرسیده شود که چگونه کنشی در عرصه علم و میدان دانشگاه اعتبار دارد. در پاسخ به این پرسش می‌توان از سنخ‌شناسی کنش از نظر وبر استفاده کرد. چنانچه بخواهیم از منظر ماکس وبر به این پرسش پاسخ گوئیم، می‌توان گفت از میان انواع کنش، کنش علمی نوعی کنش عقلانی معطوف به هدف و در برخی موارد نوعی کنش عقلانی معطوف به ارزش است که مسئولیت اصلی تولید اندیشه‌ها و علائم را در چارچوب ارزش‌های کلی حاکم بر نهاد علم و دانشگاه برعهده دارد. البته، در تبیین کنش علمی و دانشگاهی در پارادایم‌های موجود می‌توان از آرای صاحب‌نظرانی چون مید، بلومر، بلا، پارسنز، بوردیو و گیدنز نیز بهره جست. برای مثال، از منظر گیدنز می‌توان به دسته‌بندی کنش‌های علمی و دانشگاهی در دو سطح کنش‌های استدلالی و کنش‌های گفتمانی پرداخت، یا از منظر بوردیو، به عادت‌واره‌های دانشگران در میدان علم و دانشگاه می‌توان اشاره کرد.

۴- کنشگر دانشگاهی: یکی دیگر از ابعاد فرهنگ دانشگاهی در الگوی منتخب، "کنشگران" این نظام اجتماعی-فرهنگی هستند. دانشمندان، استادان، دانشجویان، محققان و دیگر کنشگران پیرامونی در نهاد علم و دانشگاه عامل و مجری کنش‌های عقلانی معطوف به هدف‌اند؛ بنابراین، شناخت خلیات دانشگاهیان، ویژگی‌های روانی و حتی رمزگان رفتاری و اخلاق حرفه‌ای ایشان، در جایگاه کسانی که حامل و کاربر اصلی این فرهنگ‌اند، اهمیت دارد. در همین زمینه، کشف معنایی که کنشگران دانشگاهی از میدان علم و دانشگاه و فعالیت‌های علمی و دانشگاهی دارند، شناخت علل شکل‌گیری این معنا در ذهن و زبان کنشگران دانشگاهی، آگاهی از زمینه‌ها و عوامل مداخله‌کننده در پیدایش چنین معنایی و راهبردهای عمل و تعاملی که کنشگران دانشگاهی به این منظور اتخاذ می‌کنند، و در نهایت، پیامدهای چنین کنش‌هایی و صورت‌بندی همه آنها در قالب و چارچوب الگویی پارادایمیک و نظریه زمینه‌ای، مکمل فهم هم‌زمان کنش، کنشگر و تعاملات و روابط میان کنشگران دانشگاهی است.

۵- رابطه علمی-دانشگاهی: باید گفت هدف از رابطه تبادل عنصری است که دو طرف رابطه خواهان توزیع، مبادله و انتشار آن هستند. در باب انواع رابطه نیز می‌توان چهار نوع رابطه مبادله‌ای، قدرتی، گفتمانی و ارتباطی (اجتماعی) را از هم تمییز داد که «در روابط مبادله‌ای کالا و خدمات، در روابط قدرتی دستورات، در روابط گفتمانی اطلاعات و برداشت‌ها در جهت

رسیدن به فهم و تفاهم و در روابط اجتماعی حق و تکلیف و عاطفه مبادله می‌شوند» (چلبی، ۱۳۷۵: ۱۸). می‌توان نتیجه گرفت در فرهنگ علمی-دانشگاهی اندیشه‌ها و علائم، که بخش مهمی از الگوی پیشنهادی را به خود اختصاص داده است، به‌صورت استدلالی و از طریق روابط گفتمانی توزیع، مبادله و منتشر می‌شوند و شکلی از مفاهیم علمی-فرهنگی داوطلبانه را میان کنشگران علمی-دانشگاهی ایجاد می‌کنند. «ناگفته پیداست که اندیشه‌ها و علائم، علاوه بر روابط گفتمانی، از طریق روابط دیگر نظیر روابط ابزاری و اجتماعی و سیاسی مبادله و توزیع می‌شوند. لکن توزیع آنها خصلت استدلالی ندارد، بلکه به ترتیب، خصلت تحریکی، تکلیفی و اجباری به خود می‌گیرد» (چلبی، ۱۳۷۵: ۶۵).

به‌نظر می‌رسد در دانشگاه به‌مثابه عالی‌ترین نمونه سازمان فرهنگی، که کارکرد اصلی آن تولید اندیشه است، بخش بزرگی از اندیشه‌ها از طریق روابط گفتمانی منتقل می‌شود. بدیهی است سرریز چنین فرهنگی در جامعه راه‌حل بسیاری از مسائل اجتماعی و مهارکننده اندیشه خشونت است. البته، ناگفته نماند که برخی از اجزای فرهنگ دانشگاهی، نظیر علامت‌های دانشگاهی، از طریق روابطی غیر از روابط گفتمانی و با توجه به خصایل تحریکی، تکلیفی و اجباری‌شان توزیع و مبادله می‌شوند. خلاصه‌ای از آنچه گفته شد در ستون چهارم جدول ۳ و ذیل عنوان شاخص‌های سطح سوم قابل مشاهده است.

جدول ۳. ابعاد و معرف‌های فرهنگ دانشگاهی

مفهوم	شاخص‌های سطح ۱	شاخص‌های سطح ۲	شاخص‌های سطح ۳
فرهنگ دانشگاهی	علامت‌های دانشگاهی	شاخص‌های علمی و دانشگاهی نمادهای علمی و دانشگاهی تمثال‌های علمی و دانشگاهی	زبان علم پوشش دانشگاهی سبک زندگی دانشگاهی
	اندیشه‌های علمی و دانشگاهی	باورهای علمی و دانشگاهی	معرفت مربوط به دنیای خارج را می‌توان از راه مشاهده و تجربه به دست آورد (تجربه‌گرایی، عینیت‌گرایی)
			روابط میان پدیده‌ها با یکدیگر بر روابط عالی استوار است (حاکمیت قانون بر طبیعت، جامعه و روان)
			دنیای علم به شکل خارجی و صرف‌نظر از نحوه مشاهده ما دارای حقیقت است
			به‌کارگیری معرفت برای تغییر و کنترل است (عمل‌گرایی)
			کار علم پرداختن به جهان محسوس است
	ارزش‌های علمی و دانشگاهی	بی‌طرفی	

مفهوم	شاخص‌های سطح ۱	شاخص‌های سطح ۲	شاخص‌های سطح ۳
		تکالیف علمی و دانشگاهی	عام‌گرایی
			مالکیت اشتراکی
			شک سازمان‌یافته و منطقی
			بدایت، تلاش علمی و ریاضت‌گرایی در عرصه علم
			هدف‌داری
			انضباط علمی (طبقه‌بندی)
			درستی و صداقت
			شناخت و آزمایش
			تجربه‌گرایی، اندازه‌گیری، استقرا
			عقل‌گرایی، خردگرایی، قیاس
نفع معرفتی در فرهنگ علمی و دانشگاهی		میل به درک عقلی از جزئیات	اشتیاق به کنترل طبیعت، روان و جامعه از طریق علوم تجربی
کنش علمی و دانشگاهی		کنش عقلانی معطوف به هدف کنش استدلالی	از نظر عاطفی خنثی معطوف به هدف مبتنی بر تمایز معطوف به عملکرد عام‌گرایانه در چارچوب نقش‌های اکتسابی
کنشگر علمی و دانشگاهی		دانشگر	کنش گفتمانی عادت‌واره‌های علمی و دانشگاهی معطوف به اندیشه‌های علمی
رابطه علمی و دانشگاهی		رابطه منطقی رابطه گفتمانی	دانشمند استاد دانشجو پژوهشگر
			صراحت منطقی
			صراحت در بیان مبادله مستدل اطلاعات و برداشتها برای نیل به تفهیم و تفاهم

الگویی نظری برای سنجش فرهنگ علمی دانشگاهی

مبتنی بر هدف مقاله، پس از معرفی چارچوب مرجع و طرح مباحث نظری به‌منظور بسط مفاهیم چارچوب، اکنون وقت آن است تا اجزای این جورچین درکنار هم قرار گیرند و الگویی تحلیلی از فرهنگ دانشگاهی ترسیم شود، الگویی که جایگاه هر مفهوم در آن مشخص و ارتباط مفاهیم با یکدیگر نیز روشن شده باشد. چنین الگویی با ساده‌سازی واقعیت، قدرت مشاهده نظام-

خلاصه و نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر، با هدف ارائه چارچوبی نظری برای تحلیل فرهنگ دانشگاهی، در گام نخست، پس از مروری اجمالی بر تطورات فرهنگ، آخرین قرائت‌های موجود از فرهنگ تشریح شد و از میان تعاریف موجود تعریف چلبی از فرهنگ، به‌منزله چارچوب مرجع، انتخاب شد. در گام دوم، واژه علم و دانشگاه به‌منزله دومین کلیدواژه مفهوم "فرهنگ دانشگاهی" هدف مذاقه قرار گرفت و از منظر کارکردی تعریف شد. از پی آن، مباحث نظری با تأکید بر بسط مفاهیم چارچوب مرجع از نظر گذشت و مفاهیمی که اجزا و عناصر تشکیل‌دهنده الگو بودند تشریح شدند. در انتها، با ترکیب نظری مفاهیم "فرهنگ" و "دانشگاه"، چارچوب نظری و الگوی تحلیلی فرهنگ دانشگاهی با قابلیت بررسی تجربی ارائه شد. مفاهیم به‌کاررفته در این الگو، به‌لحاظ تحلیلی، از هم جدا شدند تا با ساده‌سازی واقعیت، عناصر فرهنگ دانشگاهی و شیوه ارتباط آنها به‌تصویر کشیده شود. به‌این ترتیب، این امکان فراهم آمد تا بر مبنای این مدل و از طریق بررسی تجربی و میدانی وضع موجود، فرهنگ دانشگاهی شناسایی و میزان و وزن هر بخش با توجه به وضع مطلوب مشخص شود و مبنای برنامه‌ریزی قرار گیرد. به همین منظور، توجه به قوت‌ها و ضعف‌های درون نهاد علم و دانشگاه و فرصت‌ها و تهدیدهای خارج از آن می‌تواند راهنما و راهگشای بسیاری از برنامه‌های مرتبط با تقویت فرهنگ علمی-دانشگاهی باشد. گفتنی است در صورت اهتمام ویژه به فرهنگ دانشگاه و نهاد علم می‌توان اجزا و عناصر مفید آن را، که پاسخگوی بسیاری از مسائل و اهداف راهبردی نظام است، در سطح جامعه بسط داد و فرهنگ دانشگاه را با عنوان فرهنگ دانشگاهی در جامعه نهادینه کرد. برای نمونه، مسائلی چون وجدان کاری و انضباط اجتماعی، صرفه‌جویی و پرهیز از اسراف، نوآوری و شکوفایی، اصلاح الگوی مصرف، سخت‌کوشی و همت و کار مضاعف و بسیاری از مسائلی که در قالب شعارهای سال مطرح شده‌اند و می‌شوند، ذیل فرهنگ دانشگاهی بررسی پذیرند.

ممکن است آنچه تاکنون گفته شد نه فرهنگ دانشگاهی، بلکه تمنیات و آرزوهایی پنداشته شود که برای دانشگاه و نهاد علم درس‌داریم. دقیقاً شبیه انتقاداتی که میتروف (۱۹۷۴) بر مرتن وارد کرده و با استناد به تحقیقات تجربی نشان داده است که در اجتماعات علمی، تعهد و پایبندی عاطفی بر بی‌اعتنایی عاطفی، خاص‌گرایی بر عام‌گرایی، و سرنگه‌داری و پوشیده‌کاری بر ارزش اجتماع‌گرایی و مالکیت اشتراکی تفوق دارد. باین‌وصف، باید توجه داشت که فرهنگ دانشگاهی ناظر به شیوه‌های مطلوب حیات دانشگاهی و وضع مطلوب در ساختاری منظم است و آنچه در جهان واقع مشاهده و احصا می‌شود، ناظر به وضع موجود است. به‌این ترتیب، فرهنگ

دانشگاهی را می‌توان دارای دو جنبه مطلوب و موجود دانست: اولی، ناظر بر اخلاق دانشجویی و شیوه‌های مطلوب و آرمانی برای حیات علمی و ایفای کارکردهای اصلی دانشگاه است و دومی، ناظر بر اعمال و کنش‌های دانشگران و وضع موجود دانشگاه. با استفاده از دیدگاه آرچر در تحلیل سطوح فرهنگ، اولی ناظر بر نظام منطقی دانشگاه است و در پی ارائه تصویری از انسجام منطقی^۱ فرهنگ علمی-دانشگاهی یا میزان سازگاری و تطابق درونی بین اجزای فرهنگ دانشگاهی است و دومی ناظر بر نظام اجتماعی-فرهنگی دانشگاه است که نشان‌دهنده میزان وفاق عالی یا میزان یک‌ریختی اجتماعی منبعت از تأثیر و تأثر فرهنگی در روابط اجتماعی میدان علم و دانشگاه است.^۲

با این توضیح، با استفاده از الگوی پیشنهادی و بررسی تجربی آن در جهان واقع، می‌توان از منظر وضع مطلوب به وضع موجود نظر افکند و به شیوه‌ای نظام‌مند به گردآوری داده‌ها پرداخت و با تحلیل منظم و مستمر داده‌ها در دوره‌های زمانی مشخص برنامه‌های اجرا شده را ارزیابی کرد و در هدف‌گذاری‌های آتی، برنامه‌ریزی‌های بعدی و اجرای مجدد برنامه‌ها از آن بهره‌مند شد.

در انتها، توجه به دو نکته درباره استفاده از الگوی حاضر اهمیت دارد: نخست، اینکه الگو کمک می‌کند تا بدانیم کنشگران عرصه علم و دانشگاه فضا و جو حاکم بر دانشگاه و نهاد علم را چگونه ارزیابی می‌کنند. باید توجه داشت آنچه که واحد تحلیل (دانشگر) بدان اشاره می‌کند حقیقت نیست، بلکه واقعیتی است که در ذهن او شکل گرفته و ممکن است صواب یا ناصواب باشد. به بیان ساده، آنچه دانشگر روایت می‌کند حکایت تصوّر او از فضایی است که در آن استنشاق می‌کند و بی‌گمان تحلیل او از جو حاکم بر این فضاست و می‌تواند در تعیین قصد و راهبرد او در انتخاب عمل و نیز اقدام به کنش مؤثر باشد. نکته دوم اینکه، علاوه بر ارزیابی ذهنی دانشگران از وضعیت موجود، می‌خواهیم بدانیم هریک از شاخص‌ها و ابعاد برشمرده برای فرهنگ علمی و دانشگاهی تا چه اندازه از دیدگاه پاسخگویان و در مجموع از نظر جامعه علمی و دانشگاهی کشور مهم تلقی می‌شود. بدیهی است درجه اهمیت این شاخص‌ها، در مجموع، درجه اهمیت فرهنگ علمی و دانشگاهی نزد دانشگران را تعیین می‌کند. به بیان دیگر، با اطلاع از

1. Logical Consistency

۲. برای اطلاع از دیدگاه آرچر، ر. ک: فرهنگ و عاملیت، جایگاه فرهنگ در نظریه اجتماعی.

Archer, Margaret (1992) *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

میزان اهمیت فرهنگ دانشگاهی در اجتماعات علمی می‌توان درجه پای‌بندی دانشجویان را به ارزش‌های موجود در نهاد علم و ارزش‌های علمی دانشگاهی و هنجارهای آن، و نیز میزان مشارکتشان را در تولید علم و فناوری پیش‌بینی کرد.

منابع

- آسیموف، آیزاک (۱۳۶۶) *دایره‌المعارف دانشمندان علم و صنعت*، ترجمه محمود مصاحب، تهران: علمی و فرهنگی.
- آشوری، داریوش (۱۳۹۳) *تعریف‌ها و مفهوم فرهنگ*، تهران: آگه.
- ابراهیمی، روناک (۱۳۹۱) نقش فرهنگ دانشگاهی بر دانش‌آفرینی از دیدگاه صاحب‌نظران نظام آموزش عالی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۷۷) *ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام*، تهران: طرح نو.
- باکاک، رابرت (۱۳۸۶) *صورت‌بندی‌های فرهنگی در جامعه مدرن*، ترجمه مهرا مہاجر، تهران: آگه.
- پوپر، کارل ریموند (۱۳۸۸) *منطق اکتشافات علمی*، ترجمه سیدحسین کمالی، تهران: علمی و فرهنگی.
- توکل، محمد (۱۳۷۰) *جامعه‌شناسی علم*، تهران: حدیث.
- چلبی، مسعود (۱۳۷۵) *جامعه‌شناسی نظم*، تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، تهران: نی.
- ذوالفقارزاده کرمانی، محمدمهدی (۱۳۹۰) *تدوین الگوی فرهنگ دانشگاهی مبتنی بر نظام آرمانی اسلام به‌منظور سیاست‌گذاری فرهنگی در دانشگاه‌ها*، رساله دکتری دانشکده مدیریت و حسابداری دانشگاه تهران.
- ذوالفقارزاده، محمدمهدی، علی‌نقی امیری و حسن زارعی‌متین (۱۳۹۰) «کشف فرهنگ دانشگاه: واکاوی نظری و گونه‌شناختی مطالعات فرهنگ دانشگاهی»، *اندیشه مدیریت راهبردی*، سال پنجم، شماره ۱ (۹): ۴۵-۹۷.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۳) *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن*، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۲) «بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا؛ مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران»، *مجله انسان‌شناسی (نامه انسان‌شناسی)*، دوره دوم، شماره ۳: ۹۳-۱۳۲.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷ الف) *فرهنگ و دانشگاه*، تهران: ثالث.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷ ب) «انسان آکادمیک»، در:
- <http://www.farhangshenasi.ir/persian/node/690>
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۹) «چشم‌انداز فرهنگ عمومی و نظام دانشگاهی در جهان و در ایران»، *برگ سبز*، شماره ۲: ۲۲-۳۵.

قاضی طباطبایی، محمود و ابوعلی ودادهیر (۱۳۸۰) «سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران»، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، دوره چهل و چهارم، شماره ۱۸۱-۱۸۰: ۱۸۷-۲۲۶. قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵) «وضعیت اجتماع علمی در رشته علوم اجتماعی»، نامه علوم اجتماعی، شماره ۲۷: ۲۷-۵۶.

کوئن، بروس (۱۳۸۵) درآمدی بر جامعه‌شناسی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: توتیا. لبادی، زهرا (۱۳۸۸) «صلاحیت‌های فرهنگی مدیران آموزش عالی در سه حوزه فرهنگ جهانی، ملی و دانشگاهی»، علوم رفتاری، دوره اول، شماره ۲: ۱۴۳-۱۶۳.

محسنی تبریزی، علیرضا، سیدمحمود قاضی طباطبایی، و سیدهادی مرجایی (۱۳۸۹) «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۵: ۴۵-۶۷.

مولکی، مایکل (۱۳۷۲). سه الگوی رشد علم و توسعه، ترجمه حسین قاضیان، فصلنامه علمی فرهنگی دفتر نشر دانش، سال اول، شماره ۱۴.

مولکی، میشل (۱۳۷۴) هنجارهای اجتماعی در علم، ترجمه غلامعلی ابراهیمی، رهیافت، شماره ۱۱: ۴۸-۵۷.

ودادهیر، ابوعلی و همکاران (۱۳۸۷) «معیارهای رفتار اخلاقی در انجام کار علمی: تأملی بر جامعه شناسی اخلاق در علم- فناوری مرتن و رزنیک»، اخلاق در علوم و فناوری، دوره سوم، شماره ۳ و ۴: ۱۷-۶.

Becher, T. (1981). "Towards a definition of disciplinary cultures". *Studies in Higher Education* 6, 109-122.

Becher, T. (1984). "The cultural view". In B.R Clark (ed) *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley: University of California Press.

Becher, T. (1987). "The disciplinary shaping of the profession". In B.R. Clark (ed.), *The Academic Profession: National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories*. Milton Keynes: Open University Press.

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

Bergquist, W.H. (1992). *The Four Cultures of the Academy: insights and Strategies For Improving Leadership in Collegiate Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Chaffee, E. E., & Tierney, W. G. (1988). *Collegiate culture and leadership strategies*. New York: American Council on Education and Macmillan.
- Clark, B. R. (1970). *The distinctive college: Antioch, Reed & Swarthmore*. Chicago: Aldine Pub. Co. Chicago.
- Clark, B.R. (1972). "The Organizational Saga in Higher Education", *Administrative Science Quarterly*, 17: 178-183.
- Dill, D. D. (1982). "The management of academic culture: Notes on the management of meaning and social integration". *Higher Education*, 11, 303-320.
- Keller, G. (1983). *Academic strategy : the management revolution in American higher education* Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Maassen, P. A. (1996). "The Concept of Culture and Higher Education" *Tertiary Education and Management*, Vol 1, No. 2: 153-159.
- Masland, A. T. (1985). "Organizational culture in the study of higher education". *The Review of Higher Education*, 8(2), 157-168.
- Merton, Robert K. (1996). *On social structure and science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitroff, I. I. (1974). "Norms and counter-norms in a selected group of the Apollo Moon scientist". *American Sociological Review*, 39, 579- 595.
- Rourke, F. E., & Brooks, G. E. (1966). *The managerial revolution in higher education*. Baltimore, MD, USA: The Johns Hopkins Press.
- Tierney, W. G. (1988). "Organizational Culture in Higher Education Defining the Essentials". *The Journal of Higher Education*, 59, 2-21.
- Tierney, W. G. (1989). "Symbolism and presidential perceptions of leadership". *Review of Higher Education*, 12(2), 153-166.
- Tierney, W.G. (1990). *Assessing academic climates and cultures*. New Directions for Institutional research 68, XVII, 4. San Francisco: Jossey-Bass.