



Ethics of Responsibility and Politics of Religion in the University; Analysis of the Document of the Islamic University

Mohammad Javad Emaeili¹

Received: Nov. 24, 2018; Accepted: May. 05, 2019

Extended Abstract

Over the last forty years, experts and researchers examining "impracticability," "immodesty," and "inefficiency" regarding religious policy in universities, have pointed to multiple causes and reasons. Current research with respect to the role of the causes and reasons for this are considered insignificant. With the help of Weber's theory, the weakness of the "Ethics of responsibility" at the policy institution is brought to light. Weber's theory suggests that there is much suspicion, dissatisfaction, and opposition to Islamization. On the other hand, in application to the failures of Islamization of universities in the weakness of morality, the policy of the institution bears responsibility. The central question this article asks is if religion policy in the university is based on the notion of "Responsibility Ethics." The author, with the main question and six sub-questions, makes a qualitative analysis of the Document of the Islamic University as approved by the Supreme Council of the Cultural Revolution of 1392 and will show that Religious policy in the university is not based on "Ethics of Responsibility." However, this requires another independent review as to whether the document is based on "Ethics of Belief" or not.

Keywords: ethics of responsibility, Weber, Islamic university document, and Religious Policy in purpose and means, hybrid form

1. Assistant Professor of Sociology, Institute for Fundamental Studies of Science and Technology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

✉ j_esmaeili@sbu.ac.ir



INTRODUCTION

With the advent of the new educational structure in Iran, we have two educational systems: the “Seminary” system and the “University” systems. However, from the very beginning of educational reforms in the Qajar period to the present, the issue of The Politics of Religion in the University at the university gradually became one of the most important and pressing issues of the science institution in Iran, in order to repair the institutional gap between religion and the university and to strengthen the religious atmosphere of the university environment.

Over the past forty years, the legitimacy, possibility and efficiency of Islamization policy in universities has been criticized for several reasons: 1) Ideological reading of Islamization in universities; 2) Politicization and factionalism; 3) Critics' concerns about transforming the university into a state-run institution; 4) The overcoming of religious appearance among students and professors; 5) Concern over applying strict selection criteria and recruiting faculty among factions; 6) Concern over converting university to seminary ambiguity and low transparency of the idea of Islamic University and Islamization of universities; 7) Confronting the plan of Islamization of the university with the norms and cultural context of science; 8) Resisting the formation of the Islamic university and Islamizing the university; 9) Disappointment or disbelief in the new science of Islam; 10) Fear of the strength of state religion; 11) Academics' tendencies to private and individualized religion; 12) Managers' disbelief in the idea of Islamic University; 13) Lack of appropriate Islamic texts to Islamize university; and 14) Unwillingness of seminaries to cooperate with the project of Islamization of universities.

PURPOSE

This article, without undermining the role of the above-mentioned causes and concerns, posits Max Weber's theory of "responsibility ethics" that the failure of Islamization at universities on the one hand, and many suspicions on the other. The discontent, dissatisfaction and disagreement about the Islamization at universities is due to the “ethics of Responsibility” from the universities' policy-making body.

METHODOLOGY

This study seeks to provide a six-item measure based on Weber's theory of responsibility ethics in order to benchmark the Islamic University document with

this measure. The six categories are: 1) Defining and defining goals; 2) Principles and principles; 3) Goals being implemented; 4) Appropriate means and objectives; 5) Adaptation of goals; and 6) Consequences of goals and implementing mechanisms.

But inductively we will identify and extract the themes contained in each category. In the process of document analysis, we use the meta-analysis of the reflections and research of Iranian scholars and other scholars in relation to religion and universities in our present research to provide further support for our own review and to be able to support our reasoning in document review to consolidate and strengthen the analysis.

RESULT

The results of the analysis of the Islamic University document show that university policymaking is based on poorly formulated "responsibility ethics", i.e., the "goals" of the policies, lack clarity; unity; and cohesion. Overall unity of goals is not well considered; the consequences of goals are not well considered; proportionality of means is not well considered; and unintended but likely consequences of the use of the means are less noted. But it is not clear whether the thought of the Islamic University guidance document was ethics of ultimate ends or value rationality.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In policymaking in accordance with value rationality, policymakers formulate "self-consciously designed and coherent orientation towards their own values." But does the Islamic University document indicate "explicitly conscious formation of ultimate values" and "coherent planning orientation"? The answer to this question requires independent research, but based on the results of the present study, it can be deduced that the Islamic University document is not based on ethics of ultimate ends and value rationality, as shown in this study.

The scope, principles, mission, goals, and objectives of the Islamic University are not coherent, but rather the document is based on a form of knowledge and policy that can be called hybrid or multilingual.

This attitude is a form of hasty execution in response to the political moment and is therefore non-conceptual. Since it lacks conceptual thinking, it fails to address problems with rational, rational, and methodical grounding. Based on this view, a coherent document cannot be formulated.



Iranian Cultural Research

Abstract

In preparation of documents, if concepts cannot be extracted from the knowledge system and from the internal mechanism of each society, then some concepts are brought in and out of other societies, and thus the knowledge system is obtained amid turmoil. In this form, the knowledge system yields a "hybrid" or multi-faceted form, rather than a "system" of concepts or "systems" of concepts, which form a kind of eclecticism.

This form of knowledge can be applied at all levels of society, but cannot be used for planning and strategic policy and cannot be fruitful. From the standpoint of indigenous and national knowledge, it is necessary to examine the compilation mechanism of large-scale community documents in order to make a comparison of how the knowledge system of the country works and the output of such documents.

NOVELTY

This paper attempts to evaluate policymaking of religion at the university using the Weber's Policy Sociology Framework, specifically the concept of ethics of responsibility. We propose strategies for reviewing these policies, based on the results obtained. These strategies are: 1) The need for a clear and clear distinction between the university's "vision, purpose, mission, strategy and action"; 2) The necessity of establishing clear principles of Islamic University; 3) The necessity to distinguish among three types of writing: ideal document, policy document, executive document; 4) The need to fit the goals and the tools; and 5) The need to wisely formulate the errors of religion policy making at the university.



BIBLIOGRAPHY

- Ahmadi, V. (2017). Barresi-ye jāme'ešenāxti-ye barnāmeḥā va fa'āliyathā-ye farhangī va ejtemā'i-ye Vezārat-e Olum [A sociological review of cultural and social programs and activities of the Ministry of Science, Research and Technology]. In S. Gholipour, *University in the Local Context: Razi University*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Akhavan Kazemi, B. (2003). Rāhkārḥā-yi barāye eslāmi-šodan-e dānešgāhhā ba ta'kid bar taqviyat-e olum-e ensāni va jonbeš-e towlid-e elm [Strategies for Islamicization of universities with emphasis on strengthening humanities and the science production movement]. *Journal of Islamic University*, 18 & 19, 19-44.
- Afroq, E. (2016). Arzyābi-ye enteqādi-ye nahād-e elm [Critical assessment of the science institution]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Alvandi, P. (2017). *Farhang va āmuzeš-e āli: šeklgiri va rāhbari-ye Mo'avenat-e Farhangi-Ejtemā'i-ye Vezarat-e Olum* [Culture and higher education: forming and directing the cultural and social department of the Ministry of Science, Research and Technology]. Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Brubaker, R. (1395). *Marzhā-ye aqlāniyat; resāle'i darbāre-ye andiše-ye ejtemā'i va axlāqi-ye Max Weber* [The limits of rationality: an essay on the social and moral thought of Max Weber] {Sh. Mosammaparast, Trans.}. Tehran, Iran: Pārseh. (Original work published 1988)
- Hazari, A. (1998). *Madāres-e Qeyr-e Entefā'i va taharroq-e ejtemā'i* [Nonprofit schools and social mobility (with emphasise on Yazd province)]. Tehran, Iran: Ministry of Culture and Islamic Guidance.
- Heidari, M.H. (2017). *Ta'ammoli bar vaz'iyat-e mowjud va matlub-e howze va farhang dar dānešgāhhā-ye Iran* [Reflection on the current and desirable situation in the field of Culture in Iranian universities]. In A. Ghanbari, *University in Local Context: University of Isfahan*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Khomeini, R. (2006). *Sahife-ye Emam* [Imam Khomeini's sahifeh: a collection of Imam Khomeini's works]. Tehran, Iran: Imam Khomeini's Institute of Organizing and Publishing.
- Jafarian, R. (2018). Čand nokte darbāre-ye ketabhā-ye darsi-ye dowre-ye Qājār [Some Texts on Qajar Textbooks]. *Dār Al-Fonoon Quarterly*, 1(1&2), 118-115.
- Davari Ardakani, R. (2008). *Elm va siyāsathā-ye āmuzeši-pāzuheši* [Science and education - research politics]. Tehran, Iran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Davari Ardakani, R. (2011). *Darbāre-ye ta'lim va tarbiyat dar Iran* [On education in Iran]. Tahran, Iran: Soxan.
- Ardakani Davari, R. (2012). *Seyr-e tajadod va elm-e jadid dar Iran* [Trend of modernization and modern science in Iran]. Taheran, Iran: Fardāyi Digar.



Iranian Cultural Research

Abstract



- Ardakani Davari, R. (2017). *Darbāre-ye elm* [About science]. Tehran, Iran: Hermes.
- Zokaei, M.S., & Esmaili, M.J. (2016). *Javānān va bigānegi-ye tahsili va dānešgāhi* [Youth and academic alienation]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Rahmani, J. (2017). *Darshā-ye omumi-ye ma'āref-e Eslami va ms'ale-ye dānešju-ye mota'ahed* [General lessons of Islamic education and the problem of committed students]. In: *Cultural and Social Studies University Classroom in Iran* (PP. 241-272), Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Rafiepour, F. (2004). *Rošd-e elmi-ye Iran va rāh-halhā-ye ān* [Determinants of the scientific development in Iran]. Tehran, Iran: Šerkat-e Sahāmi-ye Enteshār.
- Rezaei, M., Kazemi, A., & Taheri Kia, H. (2017). *Čāhār ruz az hayāt-e dānešgāh pas az enqelāb* [Four days of life university after Islamic revolution: From April 19 to April 22, 1980]. *Journal of Iranian Cultural Research*, 10(1), 177-200. doi: 10.22631/IJCR.2017.327
- Rouhbakhsh, R. (2009). *Imām Khomeini va dānešgāh-e Eslāmi dar dowre-ye qabl az piruzi-ye enqelāb-e Eslami* [Imam Khomeini and Islamic university in the Pre-Islamic revolution period (historical background, causes and results)]. *Journal of Islamic University*, 15, 21-46.
- Ringer, M. (2006). *Amuzeš-e din va goftemān-e eslāh-e farhangi dar dōwrān-e Qājār* [Education, religion, and the discourse of cultural keform in Iran] (M. Haghhatkchah, Trans.). Tehran, Iran: Qoqnus.
- Serajzadeh, H. (2016). *Negarešhā va raftār-e danešjuyān: Student's attitudes and behavior: second step survey of attitudes and behavior of public university students covered by the Ministry of Science, Research and Technology*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Supreme Council of Cultural Revolution (1392). *Sanad-e eslāmi-šodan-e dānešgāhhā*. University Islamization Document, Approved 2013/7/16, Reterived from <https://sccr.ir>
- Sedighian Bidgoli, A. (2017). *Kelās-e dars dar dānešgāhhā-ye Iran* [Classroom in Iranian universities]. In *Cultural and Social Studies of University Classroom in Iran*. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Sedighian Bidgoli, A., & Lashkari, M. (2017). *Moror-e nezām-mand-e masā'ele ejtemā'i-ye zendegi-ye dānešjuyi* [A Systematic Review of the Social Issues of Student Life]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Fazeli, N. (2016). *Olum-e ensāni va ejtemā'i dar Irān: Čalešhā, tahavvolāt va rāhbordhā* [Humanities and social sciences in Iran: challenges, developments and strategies]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Farasatkchah, M. (2009). *The adventure of university in Iran*. Tehran, Iran: Rasa.
- Farasatkchah, M. (2010). *Dānešgāh va āmuzeš-e āli: manzarhā-ye jahāni va mas'alehā-ye Irāni* [University and higher education: Global perspectives and Iranian Issues]. Tehran, Iran: Ney.

- Ghaneeirad, M. A. (2006). *Ta'āmolāt va erbebātāt dar jāme'e-ye elmi* [Interactions and communications in the scientific society]. Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Ghanbari, Ali (2016). Ta'ammoli dar zist-e javānān dar fazā-ye dānešgāhhā [Reflection on the sexuality of youth in the universities]. In: *University in the local context (University of Isfahan)*, Tehran, Iran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Kazemi, A. (2016). Ruzmarre šodan-e dānešgāh va zendegi-ye ruzmarre-ye kelās-e dars dar Iran [The everyday life of university and daily classroom life in Iran: The view of teachers and students]. In: *Cultural and Social Studies University Classroom in Iran*, Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Kant, I. (1983). *Sanješ-e xarad-e nāb* [Critique of pure science]. (M. Adib Soltani, Trans.). Tehran, Iran: Amirkabir.
- Karampour, H. (2002). *Jāme'e-ye ta'limāt-e eslāmi; Pišzamine-ye ta'sis-e dānešgāh eslāmi* [Islamic education society-background of establishment of Islamic University]. *Journal of Islamic University*, 15, 57-78.
- Mansouri, A. (2017). Āsibšenāsi-ye serqat-e elmi dar dowrehā-ye tahsilāt-e takmili [Pathology of plagiarism in postgraduate courses]. In *University in Local Context: University of Isfahan*. Tehran, Iran: Insitutute for Social and Cultural Studies.
- Morshedi, A., & Khalaj, M. (2013). Arzyābi-ye siyāsathā-ye farhangi-ye āmuzeš-e āli-ye kešvar: kesrat dar vahdat-e farhangi [Evaluation of higher education cultural policies: Multicultural unity / coexistence of scientific and religious culture]. *Journal of Welfare Planning and Social Cooperation*, 14, 107-144.
- Vice Presidency of Plans and Programs and Parliamentary affairs of the leadership nahad (2008). Rules and regulations of the Leader in universities. Qom, Iran: Daftar-e Našr-e Ma'āref.
- Moghiseh, H. (2005). Mavāne'e eslāmi šodan-e dānešgāhhā [Islamicization of Universities Barriers]. *Journal of Islamic University*, 9(3), 89-102.
- Manasheri, D. (1992). *Nezām-e āmuzeši va sāxtan-e Iran-e Modern* [Education and the making of modern Iran] (M.H. Badamchi & E. Mosleh, Trans.). Tehran, Iran: Hekmat-e Sinā Publications.
- Navai, A. (2003). Prože-ye eslāmi šodan-e dānešgāhhā va rahkārā-ye ān [Islamicization in universities and its solutions]. *Journal of Islamic University*, 7(2&3), 45-71.
- Weber, M. (1998). *Axlāq-e Protestāni va rouh-e sarmāyedāri* [The Protestan tethic and the Spirit of capitalism] (Abdul Ma'bud Ansari, Trans.). Tehran, Iran: Samt.
- Weber, M. (2005). *Eqtesād va jāme'e* [Economy and society (A. Manoochchri et al., Trans.). Tehran, Iran: Samt.
- Weber, M. (2006). Raveš-šenāsi-ye olum-e ejtemā'i [Methodology of social sciences] (H. Chavoshian, Trans.). Tehran, Iran: Našr-e Markaz.



Iranian Cultural Research

Abstract

- Weber, M. (2008). *Din, qodrat, jāme'e* [Religion, power, society] (A. Tadayon, Trans.). Tehran, Iran: Hermes.
- Hashem Zehi, N., & Khalaji, A. (2009). Barresi-ye tatbiqi-ye ruykardhā-ye mobde'ān-e eslāmīsāzi-ye dānešgāh dar Irān [Comparative study of Iranian university Islamicization Inventors approach]. *Journal of Knowledge in Islamic University*, 13(3), 4-29.
- Hashem Zehi, N., & Mirza, B. (2013). Tahlil-e moqāyese'i-ye arzešyābi-ye dānešgāhyān-e Iran az barnāme-hā-ye eslāmi-ye dānešgāh [Comparative analysis of Iranian academic evaluation of Islamic University Programs]. *Strategic and Macro Policies Quarterly*, 1(2), 25-54.
- Hashemi, Z. (2017). Siyāsāt-e farhang dar dānešgāh-e Irani; Ruykardi farhangi be āmuzeš-e āli [The politics of culture at the Iranian university; A cultural approach to higher education]. Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.
- Hemmati, R. (2017). Tahlili bar gostareš-e āmuzeš-e āli va delalathā-ye an dar jāme'eye Irani [An analysis on the expansion of higher education and its implications in Iranian society]. In: *University in the Local Context (University of Isfahan)*, Tehran, Iran: Institute for Social and Cultural Studies.





«اخلاق مسئولیت» و سیاستگذاری دین در دانشگاه؛ تحلیل «سند دانشگاه اسلامی»

محمدجواد اسماعیلی^۱

دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۲۰؛ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۱۵

چکیده

در چهل سال اخیر، درباره «غیرعملی بودن»، «عدم مشروعیت» و «ناکارآمدی» سیاستگذاری دین در دانشگاه، به علل و دلایل متعددی اشاره شده است. مقاله حاضر بدون کم‌اهمیت جلوه‌دادن علل و دلایل مذکور، ضعف «اخلاق مسئولیت» نهاد سیاستگذاری را پررنگ یافته، معتقد است بسیاری از سوءظن‌ها، نارضایتی‌ها و مخالفت‌ها و از دیگرسو، ناکامی‌های اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها، ناشی از ضعف اخلاق مسئولیت نهاد سیاستگذاری است. نگارنده با طرح یک پرسش اصلی و شش پرسش فرعی، به روش قیاسی و استقرایی، به تحلیل کیفی مضمون سند دانشگاه اسلامی (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۹۲) پرداخته، نشان خواهد داد سیاستگذاری دین در دانشگاه بر پایه «اخلاق مسئولیت» تدوین نشده است. اما این که سند مذکور بر پایه «اخلاق باور» تنظیم شده است یا نه، مستلزم بررسی مستقل دیگری است.

کلیدواژه‌ها: اخلاق مسئولیت، سند دانشگاه اسلامی، هدف و وسیله، سیاستگذاری دین در دانشگاه، فرم هیبریدی

۱. استادیار جامعه‌شناسی، پژوهشکده مطالعات بنیادین علم و فناوری، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

j_esmaeili@sbu.ac.ir ✉

۱. مقدمه و طرح مسئله

با ظهور نظام آموزش جدید در ایران، ما دارای دو نظام آموزشی شدیم؛ نظام «حوزه علمیه» و نظام «مدرسه» و «دانشگاه». اما تأسیس مدارس مسیونری، خارجی و «مدارس جدید» در ایران و تأسیس مدرسه‌های عالی دارالفنون و علوم سیاسی مقدمه‌ای برای تأسیس مدارس غیردینی، جدایی نهادین علم و دین و همین‌طور، ازدست‌رفتن تسلط دستگاه دینی بر آموزش بود (حاضری، ۱۳۷۷؛ فاضلی، ۱۳۹۶، ۲۵۵-۲۵۰؛ جعفریان، ۱۳۹۷، ۱۱۶؛ مناشری، ۱۳۹۷، ۴).

از دوران اصلاحات آموزشی دوره قاجار تا به امروز، خواه از سر انفعال و اضطراب، خواه به سبب منافع سیاسی و تعلقات ایدئولوژیک، در ترمیم شکاف نهادین دین و دانشگاه و تقویت صبغه دینی فضای دانشگاه کوشش‌هایی صورت گرفته است تا به تدریج، موضوع سیاستگذاری دین در دانشگاه به یکی از مهمترین مسائل اصلی و پرتنش نهاد علم در ایران مبدل گردید. ایجاد تناسب میان علوم دانشگاهی و آموزه‌های دینی و فرهنگ ایرانی؛ جلب موافقت و مساعدت حوزه‌های علمیه در تأسیس مدارس عالی و دانشگاه‌های جدید، نگرانی از گسترش نفوذ عقاید چپ و لیبرال به دانشگاه‌ها؛ دغدغه تربیت متخصص مسلمان؛ باور به امکان و ضرورت شکل‌گیری علم دینی و اسلامی؛ امیدواری به تکرار تجربه مدارس اسلامی دوره پهلوی در موضوع دانشگاه اسلامی؛ مقابله با آسیب‌های اجتماعی و اخلاقی دانشجویان؛ ضرورت ایجاد همزیستی میان فرهنگی علمی و فرهنگ دینی؛ از عمده علل و دلایل مؤثر در اهمیت یافتن موضوع سیاستگذاری دین در دانشگاه و شکل‌گیری سیاست دانشگاه اسلامی بوده‌اند (اخوان‌کازمی ۱۳۸۲؛ نوایی، ۱۳۸۲؛ مقیسه ۱۳۸۴؛ طباطبایی، ۱۳۸۴؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ هاشم‌زهی و خلجی، ۱۳۸۸؛ مرشدی و خلج، ۱۳۹۲؛ داوری اردکانی، ۱۳۹۰؛ هاشم‌زهی و میرزا، ۱۳۹۲؛ فاضلی، ۱۳۹۶).

اما در چهل سال اخیر، بنا به دلایل ذیل «مشروعیت»، «امکان» و «کارآمدی» سیاست اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها، با موانع و چالش‌هایی مواجه بوده است: ایدئولوژیک تلقی کردن اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها؛ سیاست‌زدگی و جناح‌بازی در این سیاست؛ نگرانی منتقدان از تبدیل کردن دانشگاه به یک موسسه حکومتی و دولتی؛ غلبه ظاهرگرایی دینی بین دانشجویان



و استادان؛ نگرانی از اِعمال ضوابط سخت‌گزینشی و جذب اعضاء هیئت علمی از میان افراد مکتبی و جناحی؛ نگرانی از تبدیل شدن دانشگاه به حوزه علمیه؛ ابهام ایده دانشگاه اسلامی و اسلامی شدن دانشگاه‌ها؛ متعارض خواندن اسلامی شدن دانشگاه با هنجارها و بافت فرهنگی علم؛ «امتناع» شکل‌گیری دانشگاه اسلامی و بی‌اعتقادی نسبت به اسلامی شدن علم و دانشگاه جدید؛ ترس از قوت‌گرفتن دین دولتی؛ تمایل دانشگاهیان به دین خصوصی و فردی‌شده؛ بی‌اعتقادی مدیران به ایده دانشگاه اسلامی؛ نبود متون اسلامی مناسب برای اسلامی شدن دانشگاه؛ عدم‌آمادگی یا عدم‌تمایل حوزه‌های علمیه نسبت به همکاری با پروژه اسلامی شدن دانشگاه‌ها (همان).

مقاله حاضر بدون این که نقش علل و دلایل مذکور را ناچیز و کم‌اهمیت جلوه بدهد، به تأسی از نظریه «اخلاق مسئولیت» و بر معتقد است که ناکامی‌های اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها از یک‌سو، و بخشی از سوءظن‌ها، نارضایتی‌ها و مخالفت‌ها در برابر سیاست اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها از سوی دیگر، ناشی از «ضعف اخلاق مسئولیت نهاد سیاست‌گذاری» دین در دانشگاه‌ها است. نگارنده از طریق تحلیل سند دانشگاه اسلامی (مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۹۲) نشان خواهد داد که سیاست‌گذاری دین در دانشگاه چندان بر پایه «اخلاق مسئولیت» تدوین نشده یعنی «اهداف» سیاست‌ها، از وضوح و شفافیت لازم برخوردار نیستند؛ امکان عملی و اجرایی شدن اهداف به خوبی برآورده نشده؛ انسجام، هماهنگی و وحدت کلی اهداف کمتر لحاظ شده؛ به تناسب بین وسایل و اهداف پیامدهای اهداف به خوبی مورد توجه قرار نگرفته و به پیامدهای استفاده از وسایل نیز کمتر توجه شده است. ناظر به این مدعا، مقاله حاضر یک پرسش اصلی و شش پرسش فرعی زیر را مورد بررسی قرار خواهد داد.

پرسش اصلی این است که آیا سیاست‌گذاری دین در دانشگاه ایرانی، بر پایه انگاره «اخلاق مسئولیت» تدوین شده است؟

شش پرسش فرعی به شرح ذیل طرح می‌شود:

۱. آیا اهداف سند دانشگاه اسلامی به‌درستی تعیین و تعریف شده‌اند؟

۲. این اهداف بر چه مبانی و اصولی استوارند؟





۳. میزان عملی یا معنادار بودن اهداف، به چه نحو مورد توجه قرار گرفته است؟

۴. آیا اهداف سند، سازگاری و هماهنگی با هم دارند؟

۵. آیا ابزارها و سازوکارهای اجرایی سند، متناسب با اهداف تعیین شده هستند؟

۶. در سند، چه درکی از پیامدها و هزینه‌های اجتناب‌ناپذیر اهداف و سازوکارهای اجرایی، متصور شده است؟

۲. چارچوب مفهومی پژوهش

این پژوهش از مفهوم اخلاق مسئولیت^۱ و بر به عنوان چارچوب مفهومی راهنما استفاده کرده است. و بر این مفهوم را در مقابل «اخلاق باور^۲» یا «اخلاق غایات نهایی^۳» طرح می‌کند. اخلاق باور، ارزش اخلاقی عمل را فقط در اعتقاد عامل یا کنشگر، و نه ابداً در نتایج و پیامدهای عمل قرار می‌دهد؛ کنشگر از نظر اخلاقی مسئول پیامدهای عملش نیست، بلکه صرفاً خلق و خوی درونی یا اعتقاد شایسته را حفظ می‌کند و پیامدها را به خداوند واگذار می‌کند. کسی که به اخلاق باور اعتقاد دارد تنها احساس مسئولیتی که می‌کند این است که مراقب باشد شعله نیت‌های خالص، مثلاً اعتراض به بی‌عدالتی نظام اجتماعی، فرو ننشیند. روشن نگه داشتن این شعله، هدف اعمال اوست. کسی که به اخلاق باور تمایل دارد یا از جهان واقعی می‌گریزد یا به دنبال تحوّل انقلابی است. از این رو، اصل سیاسی اخلاق باور عبارت است از آموزه «همه یا هیچ». اما از نظر اخلاق مسئولیت، این که خوبی بتواند از خوبی و بدی از بدی منتج شود حقیقت ندارد بلکه در واقعیت اغلب ضدّ این وضعیت پیش می‌آید: «از خوبی همیشه خوبی و از بدی همیشه بدی بیرون نمی‌آید». مقاصد خوب می‌تواند در تولید نتایج خوب شکست بخورد و ابزارهای ملامت‌نکردنی و بی‌گناه می‌توانند نتایج مصیبت‌آمیز و فجیع ایجاد کنند. از این رو، کسی که به آرمان و هدفی مشخص فکر می‌کند باید شدّت سرسپردگی به اهدافش را با آگاهی یافتن از تنش همیشگی میان وسایل و اهداف و آگاهی یافتن به پارادوکس اهداف و پیامدها تعدیل

1. ethics of responsibility
2. Ethics of belief
3. ethics of ultimate ends

کند (وبر، ۱۳۸۵، ۷۱ و ۷۰؛ وبر، ۱۳۸۷، ۱۳۹، ۱۴۰، ۱۴۱، ۱۴۳، ۱۴۷، ۱۴۸، ۱۷۴ و ۱۷۵؛ برویگر، ۱۳۹۵، ۵۰).

اخلاق مسئولیت «استدلال کردن بر حسب وسایل و اهداف»، «ارائه دادن شرحی از نتایج قابل پیش بینی کنش خود»، و «سنجیدن عقلانی نه تنها وسایل در برابر اهداف، بلکه اهداف در برابر پیامدهای فرعی و سرانجام نیز اهداف گوناگون ممکن در برابر یکدیگر» است. با این همه، اخلاق مسئولیت، با عقلانیت ابزاری هدفمند محض یکی نیست. زیرا عقلانیت ابزاری در شکل نابس، هرگونه ارجاع به تعهدات ارزشی غائی را منع می کند. اخلاق مسئولیت، نه فقط بی اعتنا به ارزش های غایی نیست و با تعهد به ارزش های غایی سازگار است، بلکه مقتضی درست چنین تعهدی است. چه از نظر وبر، مسئولیت، اگر برای «هدفی ماهوی» نباشد، اگر بر اثر «وفاداری پرشور به آرمانی» شکل نگرفته باشد، پوچ و عبث است (وبر، ۱۳۸۴: ۵۵-۵۴ و ۱۳۸۷: ۱۴۷).

در اخلاق باور، هر انتخابی مطابق است با جهت گیری عقلانیت ارزشی ناب که بنا به تعریف وبر، این عقلانیت مبتنی است بر باور آگاهانه به ارزش غیرمشروط و عقلانی رفتارها مستقل از پیامدهایشان. این انتخاب، که اخلاق باور و هدایتگر کنش و تصمیم ما باشد، یعنی اختیار کردن جهت گیری مطلقاً عقلانی ارزشی که مستلزم طرد مطلق برآورد عقلانی وسایل و اهداف، هرگونه محاسبه ای از پیامدها و به طور خلاصه، طرد مبانی اصلی عقلانیت ابزاری هدفمند است. مطابق با تعریف وبر، عقلانیت ارزشی می تواند به مثابه تعریف اخلاق باور به کار آید یعنی به عنوان «عقیده ای آگاهانه به ارزش ذاتی بی قید و شرط شکلی از رفتار اخلاقی، زیباشناختی، دینی یا شکل دیگری از رفتار به معنای دقیق کلمه، مستقل از پیامدهایش» (وبر، ۱۳۸۴: ۵۲). اما اخلاق مسئولیت، تلاشی برای ترکیب عقلانیت ابزاری و عقلانیت ارزشی است؛ یکپارچه کردن تعهد پرشور و دلسوزانه به ارزش های غائی با تحلیل بی طرفانه وسایل بدیل تعقیب آن ها، و آمیخته کردن احساس گرم عقلانیت ارزشی با احساس سرد عقلانیت ابزاری. اخلاق مسئولیت مبتنی بر این است که اهداف به شیوه عقلانیت ارزشی انتخاب شوند اما به مدد ابزارهایی پیگیری شوند که به نحو عقلانیت ابزاری انتخاب شده اند (وبر، ۱۳۸۴، ۵۵؛ برویگر، ۱۳۹۵، ۱۵۷ و ۱۵۶).



۳. روش

این مقاله می‌کوشد بر مبنای نظریه اخلاق مسئولیت و بر، به‌طور قیاسی سنجه‌شش مقوله‌ای فراهم نماید تا بتوان با آن، سند دانشگاه اسلامی مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۹۲ را محک زد. آن شش مقوله عبارت‌اند از: ۱. تعیین و تعریف اهداف؛ ۲. مبنای و اصول؛ ۳. عملی‌بودن اهداف؛ ۴. تناسب وسایل و اهداف؛ ۵. سازگاری اهداف؛ و ۶. پیامدهای اهداف و سازوکارهای اجرایی. اما به روش استقرایی نیز مضامین مندرج در هر مقوله را شناسایی و استخراج خواهیم نمود. در روند تحلیل سند، تلاش می‌کنیم از فراتحلیل تأملات و تحقیقات متفکران و پژوهشگران ایرانی که در زمینه نسبت دین و دانشگاه صاحب‌نظر بوده‌اند در مقاله حاضر خود استفاده کنیم تا برای بررسی خود پشتیبان بیشتری فراهم کنیم و بتوانیم استدلال خود را در بررسی سند مذکور تثبیت و تقویت کنیم.



۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

مطابق با مقولات شش‌گانه منتج از دستگاه مفهومی اخلاق مسئولیت به تجزیه و تحلیل سند دانشگاه اسلامی خواهیم پرداخت.

۴-۱. مقوله تعیین اهداف

تحلیل استقرایی سند دانشگاه اسلامی نشان می‌دهد این سند در تعیین و تعریف اهداف خود، دچار پنج ضعف اساسی است: الف. عدم تمایز بین آرمان، چشم‌انداز، هدف، مأموریت و راهبرد؛ ب. نسبت نامعلوم اهداف دانشگاه اسلامی با واقعیت‌های خرد و کلان دانشگاه‌های ایران؛ پ. ابهام در تربیت اسلامی؛ ت. ضعف تفکر مفهومی؛ ج. نسبت مبهم اهداف ملی و اسلامی دانشگاه.

۴-۱-۱. عدم تمایز میان هدف و آرمان، چشم‌انداز، مأموریت، راهبرد

سند دانشگاه اسلامی در قالب محورهای «چشم‌انداز، اهداف، مأموریت، راهبرد و اقدامات» تنظیم شده و سامان‌یافته است اما مرز و تمایز این محورها شفاف نیست. این محورها از مفاهیم رشته‌مدیریتی است. بارقه‌هایی از این مفاهیم در نظریه‌های وبر وجود

دارد که آن چنان شفاف نیست اما ما می‌کوشیم این بارقه‌ها را با نظریه‌هایی از نظریه سازمانی و مدیریتی تلفیق کنیم و درک خود را از این مفاهیم شفاف و روشن کنیم. اگرچه ما بر این نیستیم که ضرورتاً تدوین‌کنندگان سند می‌بایست این‌گونه مفاهیم را درک می‌کردند اما لازم است سند با تدقیق مفهومی بین این‌ها تنظیم شود.

از نگاه وبری، مفهوم چشم‌انداز تا اندازه‌ای با آرمان متفاوت است. چشم‌انداز از سنخ ایده و ایدئال نیست بلکه افقی زمان‌دار و مکان‌دار است که در یک بازه زمانی مشخص به کنش و اقدامات ما معنا، جهت و انسجام می‌دهد تا گام‌های اولیه به سوی آرمان برداشته شود. اگر بتوان از کتاب سنجش خرد ناب کانت یاری گرفت که وبر بدان نظر داشته است، باید درک کنیم که نزد کانت ایده‌آل امری نیست که از دل تجربه بیرون آید بلکه خرد واجد آنچنان ظرفیتی است که نخست ایده می‌سازد، سپس از ایده، ایدئال استنتاج می‌کند تا آن ایده را تعیین بخشد.

«خرد انسانی نه تنها دارنده ایده‌هاست، بلکه داری ایدئال نیز است، این ایدئال‌ها بنیاد امکان کمال کنش‌هایند... پرهیزگاری و فرزانیگی در نابی کامل خود، ایده‌اند اما انسان فرزانه یک ایدئال است، یعنی انسانی است که تنها در اندیشه وجود دارد و کاملاً بر ایده دانیی منطبق است. بدین‌سان، رفتار مرد دانا و مرد خدا معیاری است که به ما امکان می‌دهد رفتار خود را با آن بسنجیم و به یاری آن، خود را دگرگون کنیم - هرچند رسیدن به کمالی که در اوست، برای ما ممکن نباشد» (کانت، ۱۳۶۲، ۵۹۷ و ۵۶۹).

بر این اساس، در سند دانشگاه اسلامی به جای چشم‌انداز واجد زمانمندی مشخص و روشن، با ایدئال مبهم و غیرزمانمند و در نتیجه با چشم‌انداز غیرعملی روبه‌رو هستیم (سند دانشگاه اسلامی، ۱۸-۱۷). برای مثال، دو چشم‌انداز «پرورش دانشمندان متعهد به آرمان‌های انقلاب اسلامی» و چشم‌انداز «دلبستگی دانشگاهیان به نظام» در بازه زمانی ۱۴۰۴، عملی و محقق‌شدنی جلوه نمی‌کند. در همین بازه زمانی، در «چشم‌انداز پژوهش و فناوری» سند آمده است که کشور می‌بایست پیشتاز در عرصه «تولید و گسترش مرزهای دانش و علوم کاربردی و کارآمد مبتنی بر آموزه‌های دینی و وحیانی» باشد و به «مرجعیت علمی و فرهنگی در جهان اسلام» برسد (همان، ۱۸). با توجه به این که هنوز با تولید دانش



کاربردی مبتنی بر آموزه‌های دینی و وحیانی فاصله بسیاری داریم، چشم‌انداز مزبور در بازه زمانی ۱۴۰۴ نمی‌تواند چشم‌اندازی محقق‌شدنی به‌شمار آید. مطابق با «چشم‌انداز مدیریتی» نیز مدیریت دانشگاه می‌خواهد «متوازن و نظام‌مند، عدالت‌محور، پویا و بانشاط» باشد اما امروزه پویا و بانشاط و عدالت‌محور بودن از مفروضات هر سندی است و این مفروضات همیشه با بشریت همراه‌اند.

در سند دانشگاه اسلامی، به آنچه که ما «مأموریت» دانشگاه اسلامی می‌نامیم، تحت عنوان «رسالت» پرداخته شده است. ما مأموریت را با استنتاج از دستگاه جامعه‌شناسی سیاست‌گذار و بری رسالت نمی‌فهمیم. مأموریت آن کنشی است که به‌طور مشخص در ظرف زمان و مکان و در یک بازه زمانی معین، ذیل «رسالت»، و رسالت ذیل «چشم‌انداز» و چشم‌اندار ذیل «آرمان» فهمیده می‌شود. مأموریت نزد ما یک امر مشخص و وظیفه مشخصی است که در یک بازه زمانی محدودتر از رسالت و چشم‌انداز تعریف می‌شود. چشم‌انداز یک مفهوم کلی‌تر است که در قالب تعریف مأموریت، گام به گام متحقق می‌شود. به‌منظور روشن شدن نسبت و تمایز این مفاهیم، فرض کنید در چشم‌انداز کلان علم و فناوری کشور در افق زمانی ۱۴۰۴ نیاز به افزایش تولید ملی در حدی تعریف شود که ایران در حد قدرت اول منطقه شناخته شود تا بتواند در رقابت‌های منطقه‌ای از جنبه صنعتی دست بالا را داشته باشد. تحلیل مشخص از ساختار نظام تولید فنی نشان می‌دهد که ایران برای رسیدن به این چشم‌انداز، سالانه به تعداد معینی تکنیسین ماهر نیاز دارد تا در حلقه نظام تولیدی به‌عنوان استادکار ماهر فعالیت کنند. حال دانشگاه علمی-کاربردی با این مأموریت برای تولید این تعداد تکنیسین و استادکار بنیادگذاری می‌شود اما این دانشگاه، افزون بر این مأموریت واجد رسالتی است که براساس آن برای نظام تولید ایران، استادکار تربیت می‌کند. پس ابتدا چشم‌انداز «قدرت اول منطقه در تولید ملی از جنبه صنعتی» را ترسیم می‌کنیم، سپس دانشگاه کاربردی را با رسالت «تربیت استادکار برای نظام تولید ایران» تأسیس می‌کنیم و مأموریت آن را تولید «تعداد معینی تکنیسین و استادکار» تعیین می‌کنیم.

نزد و بر، آرمان‌ها زیربنای اهداف ما هستند و هدف را بایستی در ارتباط با آرمان و رسالت و مأموریت دید (وبر، ۱۳۸۵، ۴۷-۴۵). اما در سند مذکور، بین هدف و آرمان نیز



خلط مفهومی صورت گرفته است. هدف نمی‌تواند با آرمان یگانه دیده شود چرا که آرمان ابعدی کلی، و تا اندازه‌ای مبهم، دارد اما اهداف نسبت به آرمان امری انضمامی و مشخص است. آرمان‌ها را نمی‌توان با جزئیات سنجید اما اهداف به‌طور قطع، تا حد امکان سنجش‌پذیراند.

در سند دانشگاه اسلامی روشن نیست که «راهبرد» چیست و چه تمایزی با آرمان، چشم‌انداز، هدف و اقدام دارد. به‌لحاظ مفهومی، برای تحقق یافتن آرمان عدالت، چشم‌اندازها و اهداف مشخصی را باید ترسیم کرد اما برای تحقق این اهداف می‌بایست راهبردهای خاصی را انتخاب کرد و برای تحقق راهبرد هم یکسری اقدامات را تعریف نمود. ما راهبرد را مجموعه کلانی از اقدامات مشخص می‌دانیم که در کلیتی این اقدامات را در یک‌راستا جهت می‌دهد. در سند مذکور به جای راهبرد، بیشتر با چشم‌انداز و اهداف مواجه هستیم. برای مثال، به‌منظور محقق شدن آرمان عدالت آموزشی، می‌توان این چشم‌انداز را ترسیم نمود که «میزان دسترسی استان‌های محروم در بازه زمانی ده‌ساله به نسبت و میزان مشخصی برسد» که هدف ما می‌تواند «ورود قشرهای محروم به گردونه آموزش عالی» باشد. اما راهبردی که بتوان برای تحقق چشم‌انداز و این هدف اتخاذ نمود، شامل مثلاً دو راهبرد می‌تواند باشد: ۱. ایجاد دانشگاه‌ها در مناطق بومی ۲. راهبرد سهمیه کنکور. اقدامات هم شامل «بورس دادن» و «سهمیه دادن» به افراد می‌تواند باشد. پس راهبرد می‌بایست راهبرد باشد و از این رو، واجد وجه اجرایی و عملی باشد.

۴-۱-۲. بازتاب مسئله‌های خرد و کلان دانشگاه ایرانی در اهداف دانشگاه اسلامی

حل مسئله‌های خرد و کلان دانشگاه ایرانی بازتاب مشخصی در اهداف دوازده‌گانه سند دانشگاه اسلامی نداشته است درحالی که ابتدا می‌بایست درک و تقریر درستی از مسئله‌های آموزش عالی تهیه و سپس سند دانشگاه اسلامی پیرامون این مسائل تدوین می‌شد. مطابق با نتایج تحقیقات موجود، اهم مسائل خرد و کلان دانشگاه‌ها در ایران به این قرار است: ضعف سازوکارهای ارزیابی تحصیلی و ارتقاء شغلی؛ اداره ایللی و قوم‌گرایانه سازمان علم؛ روحیه و رفتار تضادجویی در گروه‌های علمی؛ اهمیت پایین حکمرانی و اداره کشور بر اساس علم؛ تبدیل شدن دانشگاه به «مدرکستان»؛ چندپارگی و تعدد مراجع



تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در عرصه آموزش عالی؛ ضعف استقلال دانشگاهی؛ وضعیت نامطلوب معیشت و رفاه اعضاء هیئت علمی؛ آسیب‌های اجتماعی دانشجویان (نظیر تقلب در امتحان و تکالیف درسی، توهین و بی‌احترامی نسبت به اساتید، داشتن دوست از جنس مخالف، سیگارکشیدن، تماشای فیلم‌های مستهجن، مصرف مشروبات الکلی و مواد مخدر، شرکت در پارتی‌های مختلط، روابط جنسی خارج از ازدواج) (رفیع‌پور، ۱۳۸۳؛ افروغ، ۱۳۹۵؛ قانع‌راد، ۱۳۸۵؛ داوری اردکانی، ۱۳۸۷، ۱۳۸۸، ۱۳۹۰، ۱۳۹۱؛ فراستخواه، ۱۳۸۹؛ صدیقیان و لشگری، ۱۳۹۶؛ مناشری، ۱۳۹۶).

۴.۱.۳. ابهام در هدف تربیت اسلامی

«تعمیق و نهادینه‌سازی معارف و آموزه‌های اسلامی در دانشگاه‌ها» و «تحقق سبک صحیح زندگی اسلامی» از اهداف سند دانشگاه اسلامی معرفی شده است اما معلوم نیست که این هدف در جهت تقویت دینداری دانشجویان است یا گسترش «سوژه متدین انقلابی» و دینداران انقلابی در دانشگاه‌ها. اگر هدف اصلی، تقویت دینداری دانشگاهیان باشد می‌توان گفت گردآورندگان سند با هدفی اصیل و واقعی دست و پنجه نرم نکرده‌اند چرا که طبق نتایج عموم پیمایش‌های ملی، بیش از ۹۸ درصد دانشگاهیان به دین و خدا معتقدند (سراج‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴، ۱۱۳؛ رحمانی، ۱۳۹۶، ۲۵۲).

اما اگر هدف تربیت اسلامی در دانشگاه‌ها، برهم‌زدن تعادل ناموزون دینداران در دانشگاه به سمت دینداران انقلابی-سیاسی است، در این صورت، سند مذکور نسبت به مانع اصلی تحقق این هدف که مهمترین آن مخالفت‌های دانشگاهیان و غیردانشگاهیان است، چندان توجه نکرده است. طبق نتایج پیمایش سال‌های ۱۳۸۲ و ۱۳۹۴، تنها یک‌چهارم تا یک‌سوم دینداری دانشجویان از سنخ دینداری ولایی و انقلابی است. گفتمان دینداری انقلابی و مدل مطلوب گفتمان رسمی از دینداری (که تقریباً همان نوعی است که در بیشتر نهادهای مذهبی رسمی دانشگاه مانند بسیج، دفتر نهاد رهبری و فعالیت‌های فرهنگی و مذهبی دانشگاه دیده می‌شود و در درس‌های عمومی معارف اسلامی و استادان آن‌ها نیز همین نوع دینداری ترویج می‌شود) در نهایت، ۲۰ درصد از مخاطبان را در برمی‌گیرد (رحمانی، همان).



۴-۱-۴. ضعف تفکر مفهومی در تعیین و تعریف اهداف دانشگاه اسلامی

سیاستگذاری دین در دانشگاه اگر بخواهد سمت و سو و ابعاد کارآمدی داشته باشد، نیاز به اسناد روشن و شفاف دارد و برای این شفافیت لازم است تا که سند بر روی مفاهیم دقیق و شفاف، استوار باشد. اما سند دانشگاه اسلامی بر اساس تفکر مفهومی تدوین و تنظیم نشده بلکه مفاهیم بدون مرز و دامنه در سند به حد وفور استفاده شده است. هر چند انتظار نیست که سند، مفاهیم را تعریف کند اما می‌بایست متکی به تفکر مفهومی باشد. وقتی اهداف سند واجد مفاهیم روشن و دقیق نباشد و تفکیک مفهومی صورت نگیرد، اهداف سند محقق نمی‌شوند. برخی از مهمترین مصادیق مفاهیم مبهم و مغشوش در اهداف سند دانشگاه اسلامی، به قرار زیر است:

ارزش‌های انقلاب اسلامی. «تحقق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی» یکی از اهداف کلان دانشگاه معرفی شده اما مفهوم «ارزش‌های انقلاب اسلامی» را هم به مثابه حزب می‌توان فهمید یعنی دانشگاه پایه‌ای برای ارزش‌های مطلوب یک حزب و جناح مشخص، و هم به مثابه ارزش‌های اسلامی که مؤلفه‌های دین اسلام را مدنظر دارد که به مفهوم حزبی نیست بلکه ارزش‌هایی است که در پروسه تاریخی جامعه ایرانی، شکل گرفته است.

دین. معلوم نیست سند دانشگاه اسلامی دین را شریعت می‌فهمد یا فرهنگ دینی، اخلاق اجتماعی، آداب و رسوم، حقوق و قوانین، ایدئولوژی و یا همه این موارد. مثلاً اگر دین را به مثابه ایدئولوژی در معنای نظام فکری معطوف به بسیج و پیکار (سیاسی) بفهمیم، کار فرهنگی و دینی در دانشگاه به مثابه ابزار دفع و طرد و سرکوب تلقی می‌شود که در این صورت، به تعبیر ضیاء هاشمی، به نام کار فرهنگی و دینی، کار سیاسی کرده‌ایم (به نقل از الوندی، ۱۳۹۶: ۳).

وحدت حوزه و دانشگاه. در سند مذکور، «گسترش تعامل حوزه و دانشگاه» به عنوان هفتمین هدف دانشگاه اسلامی معرفی شده است؛ اما مشخص نیست اهدافی که دانشگاه می‌بایست ذیل آن با حوزه وحدت بیابد، کدام‌اند. همچنین معلوم نیست نزد گردآورندگان سند، کدام یک از انواع وحدت مورد توجه است که در یک تقسیم‌بندی (افروغ، ۱۳۹۵، ۴۳۰-۴۲۴)، چهار گونه وحدت قابل تصور است که درون هر یک نیز روایت‌ها و تعبیر



متفاوتی از وحدت وجود دارد: «وحدت معرفتی» (سروش، ۱۳۷۱)؛ «وحدت ایدئولوژیک» (فرهنگستان علوم اسلامی، بی تا، کچویان، ۱۳۷۴)؛ «وحدت ساختاری» (نبوی، ۱۳۷۷)؛ و «وحدت مبتنی بر تقسیم کار» حوزه و دانشگاه (به نقل از افروغ، ۱۳۹۵، ۴۳۰-۴۲۴).

«نهادینه سازی» یا «نهادینه کردن». در سند دانشگاه اسلامی، به کرات از مفهوم «نهادینه کردن یا نهادینه سازی» استفاده شده است؛ برای مثال در هدف «تعمیق و نهادینه سازی معارف و آموزه های اسلامی در دانشگاه ها» (ص ۱۹). اما در این سند، از جنبه مفهومی بین نهاد و سازمان تفکیک نشده است درحالی که نهاد را باید از «سازمان» تفکیک کرد چرا که نهاد واجد تاریخ طولانی تر و با مؤلفه انباشت بیشتر نسبت به سازمان است.

سبک زندگی اسلامی. در سند دانشگاه اسلامی از «تحقق سبک صحیح زندگی اسلامی» به عنوان یکی از اهداف دانشگاه اسلامی و در مفهومی نزدیک یا مشابه آن، از مفهوم «سبک زندگی بر مبنای تمدن اسلامی» سخن به میان آمده است. در تمدن اسلامی، سبک های زندگی متنوع و متکثری مشاهده می شود. مطالعات دینداری و تجارب زیسته نشان می دهد در دانشگاه های ایران، با دختران و پسرانی مسلمانی روبه رو هستیم که به اصول دین باور دارند و به رعایت برخی آداب و مناسک دینی نیز مقید هستند اما فرم و سبک زندگی آن ها از حیث رفتارهای فرهنگی و فرهنگ مصرفی از سنخ متجددان است. برخی این افراد را بیرون از سبک زندگی اسلامی ایرانی قرار می دهند و برخی نیز با تعریف بسیار موسع از اسلام، هر سبکی را سبک اسلامی ایرانی برمی شمارند. اما سند مذکور، موضع خود را در قبال تکثر و تنوع سبک ها روشن نکرده است. معلوم نیست این سند، سبک زندگی های مختلف را به یک اندازه به رسمیت می شناسد یا یکی از این سبک ها، به عنوان سبک اصیل اسلامی در نظر گرفته شده است.

مدیریت اسلامی. در فصل هشتم سند ذیل راهبرد «طراحی و تدوین نظام جامع مدیریت اسلامی در دانشگاه ها» از مفهوم «مدیریت اسلامی» استفاده شده است (سند، ۶۹). اما مهمترین مؤلفه مدیریت اسلامی و تمایز آن با مدیریت غیراسلامی چندان شفاف نشده است.



در سند دانشگاه اسلامی اهداف ملی دانشگاه در متن «مقدمه» و در اهدافی نظیر «تحقق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی»، «توسعه عدالت آموزشی با توجه به آمایش سرزمین» مورد اشاره قرار گرفته است. در این سند می‌توان به روشنی دید که دانشگاه اسلامی اهدافی بومی و ملی دارد و می‌خواهد در این مرز و بوم یعنی ایران عمل کند اما معلوم نیست چه معنایی از بومی شدن علم مدنظر است. تعیین این موضوع برای اندیشه راهنمای دانشگاه اسلامی واجد اهمیت جدی است. اما این بحث به درستی و به‌طور جدی طرح نشده و از این‌رو، دعوای سیاسی و مباحث مربوط به آن در سند دانشگاه اسلامی سرریز شده است.

۲-۴. «مبانی و اصول» اهداف دانشگاه اسلامی

اگر بخواهیم سندهایی تدوین کنیم که کارآمدی لازم را داشته باشند باید مبانی و اصول خود را روشن کنیم. در واقع، این مهمترین مسئله سند و به‌طور کلی مهمترین مسئله تمامی سازوکارهای عملی و اجرایی کشور است. در فصل دوم سند در بحث «اصول و مبانی» به ۱۴ اصل برخورد می‌کنیم (سند، ۱۵-۱۳). اما بیشتر این اصول، مفاهیم کلی است که به‌مثابه اصول و مبانی، هیچ دامنه مشخص و محتوایی برای آن نمی‌توان متصور شد. برای مثال، هنگامی که در اصل ۲، از «تقویت عقلانیت خردوری و خلاقیت در میان دانشگاهیان» صحبت به‌عمل می‌آید، منظور از عقلانیت و نسبت مشخص آن با وحی معلوم نیست. این عقل هم می‌تواند نوعی خرد ارتباطی باشد هم خرد ابزاری. اما تناسب این عقلانیت با وحی مهمترین موضوعی است که در جامعه ایرانی که سنت اسلامی دارد باید مورد مذاقه واقع شود چرا که اگر این تناسب بین وحی و عقل تبیین نشود، نمی‌توان به جایگاه دانشگاه و حوزه به‌طور روشن و شفاف رسید که نقش حوزه در پاسداری از وحی کدام است و نقش دانشگاه در این تناسب چگونه است. این‌ها مباحثی است که نمی‌توان از سند انتظار داشت اما می‌توان این انتظار را داشت که فیلسوفان و متألهان اسلامی دستاوردهایی داشته باشند که سند متکی بر آن دستاوردها باشد. این که تنظیم‌کنندگان سند این‌گونه مبهم و کلی سخن می‌گویند چندان مقصر نیستند بلکه این نیاز به تدارک نظری خاصی دارد که متفکران ایرانی آن را فراهم نکرده‌اند.



سند دانشگاه اسلامی در اصل ۳ مبانی حوزه و دانشگاه را خلط کرده یا تصور نموده دانشگاه و حوزه بر مبانی یکسانی استوارند. سند دانشگاه اسلامی بیشتر به مبانی عام و مشترک حوزه و دانشگاه توجه کرده و به مبانی خود ویژه دانشگاه (اسلامی) نپرداخته است. برای مثال، «خردورزی» و «عدالت‌ورزی» اصلی عام برای حوزه و دانشگاه است اما حوزه و دانشگاه دو نهاد متفاوت علم‌ورزی و اندیشه‌ورزی هستند و نمی‌توانند واجد مبانی مخصوص به خود نباشند. همچنین، در اصل ۳، میان مفهوم «قدسی بودن علم» و مفهوم «عبادی بودن» علم و محیط علمی خلط شده است در حالی که عبادت خواندن فعالیت علمی متفاوت از مقدس خواندن علم است.

در اصل ۶ بر «بومی» شدن علم و دانشگاه تصریح شده است. اما بومی هم به منزله اسلامی شدن قابل فهم است و هم به منزله قلمروی کلی جامعه ایرانی که شامل جغرافیای متنوع با اقلیم‌های گسترده و خرده‌فرهنگ‌های متکثر است. در اصل ۱۱ نیز که به «هماهنگی و تعادل هدفمند بین ارکان چهارگانه دانشگاه» اشاره دارد، مفهوم «تعادل هدفمند بین نظامات چهارگانه» به دو صورت قابل فهم است: نخست، هر دانشگاه واجد تمامیت این ابعاد باشد و دیگر، دانشگاه‌های متنوعی در سطح کشور (نظیر دانشگاه‌های مادر، پلی‌تکنیک، علمی کاربردی، پیام نور) تأسیس کنیم. هر یک بر بعد خاصی از نظامات چهارگانه تمرکز کرده‌اند که این نیز معلوم نیست هماهنگی بین آن‌ها چگونه ممکن است.

۳-۴. «عملی بودن» اهداف

میزان عملی بودن اهداف، از دیگر مصادیق التزام نهاد سیاستگذاری به اخلاق مسئولیت است ولی اگر به عناوین اهداف دوازده‌گانه سند دانشگاه اسلامی نظر کنیم، درمی‌یابیم که نسبت عمل و نظر به درستی اندیشه نشده و نمی‌توان در این سند، به‌طور روشن نشان داد کجا عمل و کجا نظر است. سندنویسی بدون آرمان‌ها ممکن نیست اما باید دقت داشت که وقتی سند می‌نویسند آیا این سند از سنخ آرمانی است و چه تفاوتی با سند سیاست‌گذاری و سند اجرایی دارد. این بحث از این حیث حائز اهمیت است که تعیین شفاف نوع یک سند و تعیین تمایز آن از نوع دیگر سند، احتمال عملی شدن اهداف سند را افزایش می‌دهد.





به نظر می‌رسد سند دانشگاه اسلامی، سندی سرهم‌بندی شده بوده و ترکیبی مغشوش از سند آرمانی، سند سیاستگذاری و سند اجرایی است. ما این سه‌گونه سندنویسی را از نظریه تیپ آرمانی و بر که به مناسبت دیگری طرح کرده است، استنباط کرده‌ایم. «سند آرمانی»، سندی است که از منابع مختلف دینی و فرهنگی و ارزشی و سیاسی استخراج می‌شود و عمدتاً کار فیلسوفان و متألهان و نظریه‌پردازان یک کشور است تا بتوانند آرمان‌های یک ملت را مشخص و صورتبندی و تئوریزه کنند. در سند آرمانی، وجه زمان در یک دوره زمانی بسیار درازمدت لحاظ می‌شود و سازوکار سنجش و ارزیابی سند آرمانی نیز بسیار پیچیده و بغرنج است. سند آرمانی، اندیشه و آرمان راهنمای عمل است که به کردارها و اقدامات ما جهت و معنا می‌بخشد. «سند آرمانی حقوق بشر»، «مانیفست کمونیست» و «قانون اساسی جمهوری اسلامی» سه سند آرمانی مشهور نزد لیبرال‌ها و چپ‌های جهان و انقلاب اسلامی است. اما «سند سیاست‌گذاری»، سندی است که با نظر به سند آرمانی می‌کوشد در یک بازه زمانی مشخص، ایده‌های آرمانی را در قالب مفاهیم ریخته و اهداف و ابزارهای رسیدن به اهداف را مشخص کند. «سند اجرایی» نیز به‌طور جزئی و مشخص‌تر، اقدامات و سازوکارهای محقق‌شدن اهداف را مشخص می‌کند؛ برای مثال، چقدر بودجه برای فلان هدف مشخص می‌بایست تخصیص داده شود.

در مقدمه سند دانشگاه اسلامی از «واقع‌بینانه» و عملی‌بودن «اهداف کلان، مأموریت، مبانی و اصول؛ و چشم‌انداز» سخن به میان آمده است (سند، ۹)؛ اما وقتی به مضامین این محورها دقت می‌کنیم، کمتر نگاه واقع‌بینانه در آن می‌یابیم. برای نمونه، در فصل ششم سند ذیل «نظام آموزشی»، از «تعامل علمی و هدفمند با مراکز آموزشی، پژوهشی و فن‌آوری معتبر بین‌المللی به‌ویژه در جهان اسلام» (ص ۴۵) و در فصل هفتم، ذیل «نظام پژوهش و فناوری»، از «شبکه‌سازی علمی و مدیریت شبکه علمی دانشمندان جهان اسلام در جهت احیای تمدن اسلامی» (ص ۶۰) صحبت شده است. اما در شرایطی که مراکز آموزشی و تحقیقاتی زیر فشار تحریم‌های سخت قرار دارند^۱ و در موقعیتی که بین ایران و غرب روابط سیاسی و دیپلماتیک مناسبی موجود نیست و مراکز آموزشی و پژوهشی معتبر جهان چندان

۱. برای نمونه دانشگاه شریف و شهید بهشتی



تمایل و امکانی برای تعامل علمی و فن‌آورانه با مراکز علمی ایران ندارند، عملی شدن «تعامل علمی» هدفمند و مؤثر با جهان بسیار دشوار است. با توجه به واقعیت‌های موجود، هدف «تمدن‌سازی دانشگاه‌ها و الگوشدن برای دانشگاه‌های جهان و احراز مرجعیت علمی» نیز تا اطلاع ثانوی، شدنی نیست و واقع‌بینانه و عملی جلوه نمی‌کند.

به همین سیاق، «اصول و مبانی» دانشگاه اسلامی از جمله: (۱) حاکمیت اصول اعتقادی، احکام و اخلاق اسلامی در تمامی ابعاد دانشگاه؛ (۲) همسویی مفاهیم و حیانی، عقلانی و تجربی؛ (۳) قدسی بودن علم و...؛ (۴) تقدم تزکیه بر تعلیم؛ (۹) وحدت حوزه و دانشگاه؛ و (۱۰) عدالت‌محوری در تمامی شئون دانشگاه، اصول و مبنایی واقع‌بینانه برای اهداف دانشگاه اسلامی به نظر نمی‌آیند. همچنین، «چشم‌انداز» نظام آموزش عالی در افق زمانی ۱۴۰۴ که به دنبال «علوم کاربردی و کارآمد مبتنی بر نگرش و حیانی...» و برخورداری از «نخبگانی عالم، معتقد و...» است، چشم‌انداز دست‌یافتنی به حساب نمی‌آید. همچنین، راهبردها و اقداماتی نظیر «بازنگری سرفصل‌ها و تدوین متون و برنامه‌ریزی آموزشی در تمامی شاخه‌های علوم بر اساس آموزه‌های اسلامی»، «گنجاندن پیوست‌های اخلاقی و حرفه‌ای در برخی از متون تخصصی»، «هدایت و تحول نظام برنامه‌ریزی آموزشی و متون درسی به سمت تقویت فضایل اخلاقی و اعتمادبنفس و تقویت باورهای دینی» و «پالایش متون مغایر با ارزش‌های دینی» (سند، ۴۱ و ۴۲) نیز چندان عملی به نظر نمی‌آیند.

۴-۴ «عدم‌تناسب» بین اهداف و ابزارهای اجرایی

در بررسی تناسب بین اهداف و ابزارهای پیشنهادی سند دانشگاه اسلامی، سه مضمون را شناسایی و استخراج نموده‌ایم: الف) عدم‌تناسب اهداف دانشگاه اسلامی و آیین‌نامه ارتقاء؛ ب) تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با نهاد حوزه علمیه، مسجد و مدارس اسلامی؛ و ج) عدم‌تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با سازوکار اداره و سازمان.

۴-۴-۱. عدم‌تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با آیین‌نامه ارتقاء

تحقق اهداف سند دانشگاه اسلامی مستلزم تغییر و بازنگری در آیین‌نامه ارتقاء اعضا هیئت علمی است اما سند مذکور در جهت تغییر آیین‌نامه‌های موجود تنظیم و حرکت نشده است. برای مثال، «تولید دانش تمدنی و خروج دانشگاه‌ها و دانشمندان ایرانی از مدار



تقلید» یکی از اهداف دانشگاه اسلامی است اما آیین‌نامه ارتقا بیش از این که محقق‌پرور باشد، مقلدپرور است. سند دانشگاه اسلامی به دنبال «تولید دانش تمدنی به‌ویژه علوم انسانی اسلامی» و در نتیجه درصدد ایجاد «علم دیگر» است اما آیین‌نامه ارتقاء بیشتر بر اساس گسترش کمی علم متعارف تدوین شده است. هرچند آیین‌نامه، کوشیده است با افزودن گزینه «مقاله پراستناد^۱» و «مقاله داغ^۲» به کیفیت مقالات علمی توجه کند اما میزان استناد و حتی داغ‌بودن یک مقاله، تضمین‌کننده کیفیت یک مقاله نیست. به علاوه، این دو نوع مقاله بیشتر در علوم طبیعی، پایه، مهندسی و پزشکی موضوعیت دارند. در آیین‌نامه ارتقا، دیگر سازوکارهای مربوط به افزایش کیفیت مقالات نیز دچار مشکلات مشابه است. برای مثال، در آن آمده است که «امتیاز مقاله چاپ‌شده در نشریه‌های Science و Nature تا دو برابر قابل افزایش است» (آیین‌نامه ارتقاء، ۲۲)، اما دانش تمدنی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی اسلامی برای نشریه‌های مذکور موضوعیت و جذابیتی ندارد.

۲-۴. تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با نهاد حوزه علمیه، مسجد و مدرسه اسلامی

اهداف سند دانشگاه اسلامی با سازوکارهای حوزه علمیه، مسجد و مدارس اسلامی متناسب‌تر است تا با سازوکارهای نهاد دانشگاه. سند باید به‌طور صریح این تمایزها را بیان می‌کرد و همراه با این تمایزها است که وظایف و عملکرد متفاوت‌تر در روند دینی‌کردن جامعه دانشگاهی می‌تواند انتظار عملی شدن پیدا کند.

خلط دانشگاه اسلامی با حوزه علمیه. سند دانشگاه اسلامی به‌مثابه سند علمی کشور چندان تمایزی بین دانشگاه و حوزه‌های علمیه قائل نشده است. در اولین «اصل و مبانی» سند آمده که دانشگاه اسلامی بر «اصول اعتقادی احکام و اخلاق اسلامی در تمامی ابعاد دانشگاه» دایر می‌شود اما اصل مذکور، بیشتر حوزوی کردن دانشگاه را دنبال می‌کند که کاری غیرممکن و در اساس نقض غرض است. در اصل چهارم دانشگاه اسلامی از «تقدم تزکیه بر تعلیم و اولویت دادن به تهذیب روحی و تعالی معنوی» سخن به میان آمده است. اگر این اصل برای حوزه‌های علمیه، اصلی دیرینه و نام‌آشنا است اما اولویت تزکیه بر تعلیم

1. Highly cited paper
2. Hot paper

مشابه اصل نخست، مورد پذیرش همه دانشگاهیان نیست و اگر هم باشد از سوی دانشگاهیان با دو پرسش اساسی روبه‌روست: این اصل چگونه و با چه سازوکاری در دانشگاه تعیین می‌یابد؟ تفاوت تعیین و تبلور اجرایی این اصل در دانشگاه با حوزه‌های علمیه چیست؟ بی‌التفاتی به تمایز دانشگاه و حوزه علمیه، باعث شده احکامی که در یک روند طبیعی و تاریخی درباره نهاد حوزه علمیه صادر شده است به‌طور سیاسی و تبلیغاتی درباره نهاد دانشگاه صادر شود. برای مثال، نزد بزرگان دینی، حوزه علمیه یک نهاد مقدس معرفی و تصور شده اما مقدس تلقی کردن نهاد قدمایی حوزه به راحتی به «قدسی‌بودن علم و محیط‌های علمی» نهاد علم جدید از جمله نهاد دانشگاه، قابل تسری دادن نیست.

خلط دانشگاه اسلامی با نهاد مسجد. سند دانشگاه اسلامی، نهاد دانشگاه و نهاد مسجد را نیز خلط کرده است. در فصل پنجم سند، راهبرد «مسجدمحوری در فعالیت‌های دینی، فرهنگی و علمی دانشگاه» آورده شده است (سند، ۳۷)، اما معلوم نیست چگونه مسجد و دانشگاه محور فعالیت‌های فرهنگی به‌ویژه فعالیت‌های علمی می‌تواند باشد. در این سند، جهت تحقق راهبرد مسجدمحوری، اقداماتی نظیر «ساماندهی و ارتقاء عوامل مؤثر در توسعه و ترویج نماز در میان دانشگاهیان»، «طراحی الگوی مسجد دانشگاهی» و «جذب، تقویت و ارتقای دانش و مهارت ائمه جماعات در عرصه‌های علمی، فرهنگی و سیاسی» پیشنهاد شده است. این نوع اقدامات که در راستای توسعه نمازخوانی و برگزاری باشکوه نماز جماعت در دانشگاه‌ها به‌شمار می‌آیند، اقداماتی پذیرفتنی و قابل اجرایی شدن به نظر می‌آیند اما مابقی اقدامات، از آنجا که با بافت فرهنگی و علمی نهاد دانشگاه تناسبی ندارند، از مشروعیت و محبوبیت اجتماعی در نزد دانشگاهیان برخوردار نخواهند بود.

خلط دانشگاه اسلامی و «مدرسه» اسلامی. سند دانشگاه اسلامی بین دانشگاه اسلامی و مدرسه اسلامی خلط کرده است. وقتی به «مأموریت، مبانی و اصول، چشم‌انداز، اهداف و اقدامات» سند نظر می‌کنیم، گویی، تجربه تأسیس مدارس اسلامی در دوره پهلوی و انقلاب اسلامی، در پس و پشت ذهن طراحان و سیاست‌گذاران دانشگاه اسلامی حاضر است بدون آنکه به تفاوت مبانی، سازوکارها و ابزارهای اجرایی آموزه‌های اسلامی در دو نهاد مدرسه و دانشگاه دقت شود.



۴-۴-۳. عدم تناسب اهداف دانشگاه اسلامی با ابزار اداری و سازمانی

در سند دانشگاه اسلامی همچنان بیشتر راهبردها و اقدامات پیشنهادی، از سنخ سازوکارهای اداری و سازمانی است درحالی که اداری شدن فعالیت دینی (و فرهنگی) در دانشگاه‌ها، موفقیت‌آمیز نبوده است. به طور مثال، طبق پژوهش‌های موجود درخصوص برنامه معارف اسلامی برای دانشجویان مقطع کارشناسی که سازوکار اداری و رسمی اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها است، تنها بین یک سوم تا یک چهارم دانشجویان از این درس‌ها رضایت دارند و در بالاترین میزان، این درس‌ها توانسته‌اند ۳۳/۱ دانشجویان را راضی و متقاعد کنند که این رضایت نیز طبق پژوهش رحمانی، لزوماً به معنای مؤثر بودن نیست (رحمانی، ۱۳۹۶، ۲۴۷ و ۲۴۸).

سند دانشگاه اسلامی تأکید بسیاری بر «نهادینه‌سازی یا نهادینه‌کردن» داشته است (سند، ۹، ۱۳، ۱۹، ۲۸، ۴۴، ۶۵). اما اهداف دانشگاه اسلامی که از سنخ ارزش‌ها هستند، کمتر با سازوکارهای اداری و دستورالعمل‌ها قابل نهادینه شدن هستند. با توجه به تفکیک نهاد از سازمان و ویژگی فرایندی، خودانگیخته، بطنی، تدریجی و درازمدت نهاد و نهادینه‌شدن، دین کمتر به مداخلات ضربتی کوتاه‌مدت سازمانی تن می‌دهد. اساساً دین که هسته اساس آن ایمان و باور قلبی است، به‌راحتی و به‌طور عمیق فرم اداری نمی‌یابد و قابل اداری شدن نیست.

اگر دین و ارزش‌های دینی را در فرم آداب حقوقی-قانونی بفهمیم و دنبال کنیم، می‌توان در جای مناسب خود از سازوکارهای اداری و سازمانی که ناظر بر ایجاد زیرساخت‌های مناسب و رفع موانع ساختاری است، استفاده نمود. برای مثال، اقدامات اداری نظیر «طراحی و برنامه‌ریزی دوره‌های آموزشی و فرصت مطالعاتی مشترک میان حوزه و دانشگاه»، «حمایت از همکاری علمی مشترک حوزویان و دانشگاهیان در عرصه‌های علمی و آموزشی»، می‌توانند به «نهادینه‌سازی تعامل آموزشی بین حوزه و دانشگاه» کمک کنند (همان، ۵۰). یا می‌توان به‌طور سازمانی، راهبرد «علم بومی و علم دینی» را از طریق «حمایت از تأسیس ساختارهایی مانند پژوهشکده‌ها، قطب‌ها و انجمن‌های علمی بین‌رشته‌ای مأموریت‌گرا در حوزه‌های علم و دین با حضور محققان حوزه و دانشگاه»





همان، ۵۹) دنبال کرد. همچنین می‌توان به شیوه ابزارهای سازمانی و اداری، راهبرد ارتقای کرسی‌های نظریه‌پردازی و حمایت از تولیدات علمی خودکفا و تقویت مواجهه انتقادی با جریان ترجمه‌زدگی» را مثلاً از طریق «فراهم کردن زیرساخت لازم برای نقد علم موجود» تداوم بخشید (همان، ۶۶).

اما در موارد دیگر، بهتر است به جای سازوکارهای اداری از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های «اجتماعات علمی» استفاده کرد تا امر دین در دانشگاه به‌طور خودانگیخته، تدریجی و درازمدت توسط خود دانشجویان و دانشگاهیان پیگیری و اجرایی شود. «معرفی مواردی و مفاخر دینی، علمی و فرهنگی تاریخی و معاصر»، «فراگیر نمودن نهضت نقد علمی در نظام آموزشی»، «برگزاری دوره‌های آموزشی فلسفه‌های مضاف به‌ویژه در علوم انسانی»، «تدوین راهکارهای اجرایی تقویت روحیه نقد و پرسشگری در دانشجویان» (همان، ۴۳)، «تبیین و تدوین فلسفه علم بر مبنای جهان‌بینی اسلامی»، «طراحی نظام طبقه‌بندی علم از نگاه اسلامی» (همان، ۵۸)، «نقد جریان ترجمه‌زدگی» (همان، ۶۵) اقداماتی هستند که مناسب است داوطلبانه به کوشش اجتماعات علمی دنبال شود.

۵-۴. سازگاری اهداف دانشگاه اسلامی با یکدیگر

سازگاری اهداف با هم، یکی از نشانگرهای التزام نهاد سیاستگذاری به اخلاق مسئولیت است اما به نظر می‌رسد سازگاری مناسبی بین اهداف سند دانشگاه اسلامی برقرار نشده است؛ برای مثال، بین هدف «توسعه عدالت آموزشی با توجه به آمایش سرزمین» با اهداف «تولید دانش تمدنی بویژه علوم انسانی-اسلامی»، «تعمیق خردورزی و عقلانیت»، «دستیابی دانشگاه‌ها به اقتدار علمی، فرهنگی و اقتصادی در جهان اسلام و منطقه». تنظیم‌کنندگان سند می‌بایست به جای اکتفای ساده به بیان هدف عدالت آموزشی، با تأسی به اخلاق مسئولیت به سازگاری و هماهنگی هدف عدالت‌خواهی آموزشی با سایر اهداف دانشگاه توجه می‌کردند. سیاست عدالت آموزشی حداقل در شکل راهبرد توده‌ای و همگانی کردن آموزش عالی، باعث بحران کیفیت علم و دانشگاه (همتی، ۱۳۹۶) شده است. در دهه گذشته هرچه به پیش رفته‌ایم، یکی از مهمترین مسئله‌های دانشگاه‌ها، چگونگی برخورد و تعامل با سیل دانشجویان کم‌انگیزه و بی‌رغبتی است که در نتیجه سیاست عدالت آموزشی،

به دانشگاه پناه برده‌اند بدون این که بخواهند کوشش و صرف وقت خود را صرف فراگیری در سطح عالی کنند (رفیع‌پور، ۱۳۸۳؛ ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۵، داوری اردکانی، ۱۳۹۶؛ صدیقیان، ۱۳۹۶؛ فاضلی، ۱۳۹۶؛ و کاظمی، ۱۳۹۶). اگر تبعات و هزینه‌های آشکار و پنهان، کوتاه و بلندمدت عدالت آموزشی در ایران محاسبه و بررسی می‌شد، درخصوص آثار سیاست عدالت آموزشی بر تولید دانش تمدنی، تعمیق خردورزی و دستیابی به اقتدار علمی، فرهنگی و اقتصادی نیز تأمل بیشتری مبذول می‌شد.

در بخش «مبانی و اصول» سند دانشگاه اسلامی، سازگاری بین اصول و مبانی دانشگاه اسلامی مفروض گرفته شده؛ برای نمونه، در اصل «عقلانیت و همسویی مفاهیم وحیانی، عقلانی و تجربی». اما سندی که می‌خواهد سند سیاست‌گذاری و راهنمای اجرا باشد، نمی‌تواند همسازی و سازگاری مبانی را مفروض بگیرد. این سند به مناقشات موجود درباره همسازی و سازگاری این اصول توجهی نکرده است. درحالی که هم در سنت مسیحی و یهودی و هم در تمدن اسلامی این اصول مورد مناقشه و اختلاف بوده و هست (گلشنی، ۱۳۷۷؛ طباطبایی، ۱۳۸۴؛ مقیسه، ۱۳۸۴؛ فراستخواه، ۱۳۸۹؛ و افروغ، ۱۳۹۵).

«تربیت متخصصین متعهد، خلاق، متخلق، ماهر و کارآفرین» به‌عنوان مأموریت و «برخوردارشدن از افراد باسواد و کاردان و متخلق به اخلاق پسندیده» به‌عنوان چشم‌انداز دانشگاه اسلامی ترسیم شده است اما این موارد نیز سازگار و همسو نیستند. دانشگاه اسلامی به متخصصانی ماهر و خلاق نیاز دارد که چه‌بسا به «همسویی مفاهیم وحیانی و عقلانی و تجربی» و «قدسی بودن علم و محیط‌های علمی» باور نداشته و حتی بخشی از آنان به جای آرمان‌های انقلاب اسلامی به تخصص و هنجارهای علمی آکادمیک تعهد و علاقه نشان دهند. گریزی از استخدام این سنخ متخصصان نیست مگر این که سند دانشگاه اسلامی به دنبال منع استخدام این افراد باشد که با توجه به شرایط و نیازهای جامعه و حکومت ایران، چنین اقدامی از حیث منافع ملی، آرمان‌های انقلاب اسلامی و از حیث ارزش‌های عام انسانی، نه ممکن و نه مطلوب است.

۶-۴. برآورد پیامدهای احتمالی اهداف و وسایل

سیاست‌گذار متخلق به اخلاق مسئولیت، از طریق برآورد پیامدهای قصدنشده اما محتمل



اهداف و وسایل پیشنهادی، فهم روشن و دقیقی از پیامدهای تصمیمات خود به دست می‌آورد (و بر، ۱۳۸۷، ۱۷۴ و ۱۷۵). اما سند دانشگاه اسلامی به طور بایسته و شایسته به پیامدهای محتمل «اهداف، راهبردها و اقدامات» پیشنهادی خود تأمل و توجه نکرده است بلکه بیشتر به تکرار غیرانتقادی راهبردها و اقدامات سیاستگذاری‌های پیشین بسنده نموده و از این رو، این سند از سنخ «سند بازاندیشانه» نیست. در سطح واژگانی، سند از واژگانی نظیر «بازنگری» و «بازتدوین» بسیار استفاده کرده است و این نکته در ظاهر امر، از خصلت بازاندیشانه و تأملی سند حکایت می‌کند (سند، ۲۱)؛ اما صرف اشاره به اصطلاح «بازنگری» و «بازتدوین»، یک سند را واجد خصلت بازاندیشانه نمی‌کند مگر اینکه دقیقاً مشخص شود چه بخش یا عناصری مستلزم بازنگری و بازتدوین است که چنین کاری در سند مذکور دیده نمی‌شود.

در «مقدمه» سند دانشگاه اسلامی آمده این سند بعد از «بررسی آسیب‌شناسانه مفاد و محصول سند در بازه زمانی سال‌های ۷۷-۸۹» و با بهره‌گیری از بلوغ و بالندگی علمی-مدیریتی کشور در عرصه تدوین اسناد کلان ملی و با عنایت به مراعات اقتضانات و شرایط معاصر جامعه اسلامی»، تدوین شده است (مقدمه سند، ۸ و ۹). اگر سند دانشگاه اسلامی حاصل بازاندیشی انتقادی سیاست‌های گذشته است، حاصل این بازاندیشی می‌بایست در مقدمه سند سال ۹۲ یا در جای مناسب دیگر می‌آمد و ما گزارشی دقیق، عالمانه و درعین حال، جسورانه از خطاها و آسیب‌های گذشته در دست داشتیم و این اشتباهات مکتوب و مدون می‌شد تا در معرض بررسی علمی دانشگاهیان و مورد استفاده سیاستگذاران، مدیران و مجریان قرار بگیرد و با تبیین منطق شکست‌ها و خطاهای گذشتگان در زمینه سیاستگذاری، انباشت تاریخی و آگاهی ملی ما از «تدوین اسناد کلان ملی» و بر یادگیری سیاستی ما افزوده می‌شد. در این صورت، با تکرار دوباره اشتباهات قبلی و تداوم ادبیات تبلیغاتی، شعارگونه و کلی آرمان‌ها در سند دانشگاه اسلامی مواجه نمی‌شدیم.

برای مثال، سند دانشگاه اسلامی بدون توجه به داده‌های جدید، مجدداً راهبرد «اولویت‌دادن به پذیرش بومی» را توصیه کرده است. اگر گردآورندگان سند، پیامدهای





کوتاه مدت و بلندمدت، آشکار و پنهان، مثبت و منفی راهبرد بومی‌گزینی را لحاظ می‌کردند و به این پرسش‌ها می‌پرداختند که این راهبرد در چه مناطقی و به چه میزان، موفقیت‌آمیز بوده و این راهبرد را باید برای کدام مناطق کشور تجویز کرد، آنگاه بی‌توجه به موقعیت مکانی و جغرافیایی مناطق، به‌طور قاطع راهبرد بومی‌گزینی را توصیه و تجویز نمی‌کردند؛ بلکه راهبردی تعدیل‌یافته از راهبرد بومی‌گزینی عرضه می‌داشتند. مطابق با آمار و قرائن موجود، راهبرد بومی‌گزینی نه تنها مسائل سیاسی اقتصادی و فرهنگی (نظیر واگرایی ملی، کمبود و شلوغی خوابگاه‌های دانشجویی، جدایی دانشجو از نظارت و کنترل خانواده، رشد آسیب‌های اجتماعی دانشجویی و امثالهم) را حل نکرده بلکه مسائل و مشکلات جدیدی از جمله مطالبات قومی و امنیتی به‌وجود آورده است. پس از گذشت ده سال از اجرای این سیاست، کلونی‌های قومی و مذهبی در دانشگاه‌ها تشکیل شده و شاهد دانشجویانی که کمتر امکان تعامل با دیگر فرهنگ‌های کشور را دارا هستند. هویت‌های قومی مذهبی در دانشگاه پررنگ شده و مدیریت دانشگاه به ویژه معاونت فرهنگی با چالش‌ها و تقاضاهای سفت و سخت مطالبات قومی و مذهبی روبه‌رو شده است. مطابق با آمار دانشگاه آذربایجان، ۸۰ درصد دانشجویان این دانشگاه یا ترک هستند یا ترک. گفته می‌شود این اتفاق در سیستان و بلوچستان نیز افتاده است (الوندی، ۱۳۹۶، ۷۱ و ۷۰، ۶۹-۶۸).

نمونه دیگر بی‌توجهی سند به نتایج برنامه‌های اسلامی شدن دانشگاه‌ها، برگزاری برنامه «دوره‌های دانش‌افزایی» اساتید است که برخی از آن دوره‌ها، تحت عنوان «بازپروری اسلامی» اساتید یاد می‌کنند (فراستخواه، ۱۳۸۸). تجربه نگارنده از حضور در برخی از این دوره‌ها و گفتگو با تنی چند از همکاران دانشگاهی، بیانگر این نکته است که تعداد قابل‌توجهی از اساتید این برنامه‌ها را (برخی به دلایل غیرمفید بودن، اجباری بودن و برخی به دلایل سیاسی و ایدئولوژیک) موفق و جذاب نمی‌دانند^۱. اما سند دانشگاه اسلامی بدون توجه به پیامدهای برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی از جمله توجه به میزان رضایت و استقبال اساتید از این برنامه‌ها، «طراحی و تدوین دوره‌های دانش‌افزایی در سطوح مختلف اساتید، دانشجویان و کارکنان را توصیه کرده است (سند، ۲۵).

۱. برای بحث و بررسی بیشتر درباره نارضایتی و مخالفت اساتید ر.ک: هاشم زهی و میرزا، ۱۳۹۲؛ و فراستخواه، ۱۳۸۹.



همچنین، سند دانشگاه اسلامی بدون هیچ‌گونه بازاندیشی مشخص درباره نتایج مثبت و منفی «برگزاری برنامه‌های مربوط به کرسی‌های آزاداندیشی» صرفاً از «حمایت، تقویت و توسعه کرسی‌های آزاداندیشی» (همان، ۲۴ و ۲۵) صحبت می‌کند. سند دانشگاه اسلامی بی‌توجه به نتایج اقدامات صورت گرفته در زمینه «گسترش تعامل حوزه و دانشگاه» (همان، ۱۹) و «ارتقای تعامل حوزه و دانشگاه» (همان، ۲۶) صرفاً به تکرار راهبردها و اقدامات گذشته بسنده کرده است. «نهادینه‌سازی فرهنگ عفاف و حجاب» و سیاست «تفکیک جنسیتی» در دانشگاه‌ها (همان، ۳۳ و ۳۲)، نمونه دیگر ضعف نهاد سیاستگذاری در توجه به پیامدهای برنامه‌های اسلامی شدن دانشگاه‌ها است. اگر یکی از موانع اصلی اجرایی شدن سیاست «نهادینه‌سازی فرهنگ عفاف و حجاب» را عدم پذیرش اجتماعی این سیاست از سوی دانشگاهیان بدانیم، سند دانشگاه اسلامی راه تازه و مؤثری در خصوص چگونگی پذیرش و اقبال دانشگاهیان پیش روی مجریان نگذاشته است.

«اهتمام بر اصل خانواده محوری و ترویج و تسهیل ازدواج دانشجویی» و «تشویق و ترغیب ازدواج دانشجویی آسان و آگاهانه» از دیگر راهبردها و اقدامات سند دانشگاه اسلامی است (همان، ۳۴ و ۳۵). اما این سند با مقوله ازدواج دانشجویی، نه به‌مثابه یک هنجار اجتماعی و فرهنگی موقت بلکه به‌مثابه هنجاری دائمی که برای همگان مطلوب و کارآمد است، برخورد کرده است. اگر حتی مجاز به انجام چنین کاری باشیم، این سند می‌بایست بر مبنای «اصل ثبات و متغیرات در اسلام» در شناسایی عناصر متغیر و متنوع راهبرد ازدواج دانشجویی اقدام و حاصل این تأملات را در سیاستگذاری ازدواج دانشجویان لحاظ می‌کرد.

۵. جمع‌بندی و افق‌های آینده

مقاله حاضر از طریق تحلیل سند دانشگاه اسلامی نشان داد که موضوع سیاستگذاری دین در دانشگاه با ذهنیت اخلاق مسئولیت صورت نگرفته یعنی این سند به مدد اخلاق مسئولیت تنظیم نشده یعنی به امکان‌ها و محدودیت‌های عملی شدن، سازوکارهای اجرایی، سازگاری و انسجام و پیامدهای احتمالی اهداف و وسایل دقت ویژه مبذول نکرده تا ضمن

اتکا به ارزش‌های اسلامی و آگاهی از شرایط اجتماعی و واقعیات اجتماعی، سیاستی آگاهانه، عقلانی و مسئولانه درباره اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها تدوین شود.

اما از طرفی معلوم نیست که اندیشه راهنمای سند دانشگاه اسلامی اخلاق باور و عقلانیت ارزشی نهفته در آن بوده باشد. در سیاستگذاری مطابق با عقلانیت ارزشی، سیاستگذار صورتبندی «خودآگاهانه و طراحی شده و جهت‌گیری منسجم به سوی ارزش‌های خود دارد اما آیا سند دانشگاه اسلامی، بیانگر صورتبندی آشکارا خودآگاهانه ارزش‌هایی غایی و جهت‌گیری منسجماً طرح‌ریزی شده است؟ پاسخ به این پرسش، نیازمند پژوهش مستقلی است اما براساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان این مدعای قابل بررسی بیشتر را استنباط کرد که سند دانشگاه اسلامی نه تنها مبتنی بر اخلاق مسئولیت بلکه مبتنی بر اخلاق باور و عقلانیت ارزشی نیز تنظیم نشده است. چنانچه در این مقاله نشان دادیم انسجام لازم در چشم‌انداز، مبانی و اصول، مأموریت و اهداف کلان دانشگاه اسلامی دیده نمی‌شود بلکه سند مبتنی بر گونه‌ای فرم دانش و فرم سیاستگذاری شکل گرفته است که می‌توان به آن فرم هیبریدی^۱ یا چندرگه‌ای گفت. از ویژگی‌های این نگرش این است که در جایگاه خاصی نمی‌ایستد؛ یعنی فاقد يك من اندیشنده است که به خود آگاه است و چون به خود آگاه است خود را محق می‌داند؛ از این رو، چنین نگرشی که فاقد يك آگاهی متمرکز است تناقضات را می‌پذیرد و صدها روایت را که هماهنگی ندارند تصدیق می‌کند. این نوع نگرش، گونه‌ای آگاهی گنگ غیرمتمرکز و در نتیجه آگاهی غیرانتقادی است که تصور مبهمی از کلیت اجتماعی و هماهنگی نظم اجتماعی را با نظم طبیعی درهم می‌آمیزد و بدون اینکه تلاشی در جهت عقلانی کردن آن صورت دهد و توان رویارویی با تناقضات درون‌کلیتی را که می‌سازد، داشته باشد، دست به عمل می‌زند.

این نگرش، فرم اجرایی کردن باعجله است که می‌خواهد به لحظه سیاسی پاسخ دهد و از این رو غیرمفهومی است. از آنجا که فاقد تفکر مفهومی است موفق نمی‌شود مسائل را با مبانی و روش‌داری مستدل و بدون شتاب و عجله تبدیل به مفاهیم کند. بر پایه این نگرش،

۱. فرم هیبریدی در نظریه‌های پسااستعماری و مطالعات گفتمانی طرح شده است. بویژه هومی بابا (Bhabha, Homi) به تاسی از نظریه‌گفتار میخائیل باختین درباره «هویت هیبریدی» بسیار بحث کرده است.



نمی‌توان سندی منسجم تدوین کرد. در تهیه اسناد اگر مفاهیم نتواند از نظام دانایی و آن نیز از سازوکار داخلی هر جامعه بیرون کشیده شود، آنگاه برخی از مفاهیم از درون و برخی از بیرون جامعه آورده می‌شود و به این ترتیب، نظام دانایی‌ای حاصل می‌شود که در آن آشفتگی و اغتشاش حکم فرماست. در این فرم، نظام دانایی به جای اینکه سیستم یا منظومه‌ای از مفاهیم باشد، فرم «هیبریدی» یا چندرگه‌ای به دست می‌دهد که در واقع نوعی التقاط است. در این نظام التقاطی، مفاهیم فاقد دامنه و محتوای معین و شفاف هستند و به دلیل عدم شفافیت، خلط مفاهیم و اغتشاش در مفاهیم صورت می‌گیرد و لاجرم، سندی که واجد این چنین ابهام و خلطی باشد نمی‌تواند سمت‌وسوی جهت‌دهنده در عمل و اجرا داشته باشد. فرم دانش هیبریدی در تدوین سند دانشگاه اسلامی به عریان‌ترین شکل در ابهام مفهومی، خلط مفاهیم، اختلال آرمان و واقعیت، روشن و شفاف نبودن ارزش‌ها، اختلاط نهاد و سازمان و دیگر موارد، نمایش یافته است. این فرم دانش اگر در سطوحی از جامعه به‌ویژه در عرصه کار سیاسی و تبلیغاتی کاربرد داشته باشد اما برای برنامه‌ریزی و تدوین یک سیاست راهبردی نمی‌تواند مثمر ثمر باشد. از جنبه دانش بومی و ملی، بررسی سازوکار تدوین اسناد کلان جامعه یک ضرورت است تا بتوان مقایسه‌ای صورت داد که حلقه نظام دانایی کشور چگونه کار می‌کند که خروجی آن یک چنین اسنادی است.

۶. سپاسگذاری

این مقاله مستخرج از نتایج طرح پژوهشی با عنوان «اخلاق مسئولیت؛ حلقه مفقوده سیاستگذاری دین در دانشگاه؛ مطالعه موردی سند دانشگاه اسلامی» است. این پژوهش با همکاری آقایان، مرحوم دکتر محمد علی مرادی و رضا نساجی، و با حمایت مالی پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی وزارت علوم انجام شده است.



احمدی، وکیل (۱۳۹۶). بررسی جامعه‌شناختی برنامه‌ها و فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. در سیاوش قلی‌پور، دانشگاه در بستر محلی: دانشگاه رازی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

اخوان کاظمی، بهرام (۱۳۸۲). راهکارهایی برای اسلامی‌شدن دانشگاه‌ها با تأکید بر تقویت علوم انسانی و جنبش تولید علم. فصلنامه دانشگاه اسلامی، ۱۸ و ۱۹، ۴۴-۱۹.

افروغ، عماد (۱۳۹۵). ارزیابی انتقادی نهاد علم. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

الوندی، پدram (۱۳۹۶). فرهنگ و آموزش عالی: شکل‌گیری و راهبری معاونت فرهنگی-اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: در گفت‌وگو با هادی خانیکی، محمدباقر خرمشاد، غلامرضا خواجه‌سروی، سیدضیاء هاشمی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

برویبیکر، راجرز (۱۳۹۵). مرزهای عقلانیت؛ رساله‌ای درباره اندیشه اجتماعی و اخلاقی ماکس وبر (مترجم: شهنار مسمی‌پرست). تهران: نشر پارسه. (تاریخ اصل اثر ۱۹۸۸)

حاضری، علی محمد (۱۳۷۷). مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی (با تکیه بر مطالعه در شهرستان یزد). تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

حیدری، محمدحسین (۱۳۹۶). تأملی بر وضعیت موجود و مطلوب حوزه فرهنگ در دانشگاه‌های ایران. در علی قنبری، دانشگاه در بستر محلی: دانشگاه اصفهان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

خمینی، روح‌الله (۱۳۸۵). صحیفه امام: مجموعه آثار امام خمینی. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.

جعفریان، رسول (۱۳۹۷). چند نکته درباره کتاب‌های درسی دوره قاجار. فصلنامه گنجینه دارالفنون، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱(۲۰۱)، ۱۱۵-۱۱۸.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۷). علم و سیاست‌های آموزشی-پژوهشی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۰). درباره تعلیم و تربیت در ایران. تهران: انتشارات سخن.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۱). سیر تجدد و علم جدید در ایران. تهران: نشر فردایی دیگر.

داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۶). درباره علم. تهران: نشر هرمس.

ذکایی، محمدسعید؛ و اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۹۵). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

رحمانی، جبار (۱۳۹۶). درس‌های عمومی معارف اسلامی و مسئله دانشجوی متعهد. در: مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی در ایران، صص ۲۷۲-۲۴۱، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.





- رفیع پور، فرامرز (۱۳۸۳). موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن. تهران، ایران: شرکت سهامی انتشار.
- رضایی، محمد؛ کاظمی، عباس؛ و طاهری کیا، حامد (۱۳۹۶). چهار روز از حیات دانشگاه پس از انقلاب. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۰(۱)، ۲۰۰-۱۷۷. doi: 10.22631/IJCR.2017.327
- روحبخش، رحیم (۱۳۸۸). امام خمینی و دانشگاه اسلامی در دوره قبل از پیروزی انقلاب اسلامی (پیشینه تاریخی، علل و نتایج). فصلنامه دانشگاه اسلامی، ۱۵، ۴۶-۲۱.
- رینگر، مونیکا ام. (۱۳۸۵). آموزش دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار (مترجم: مهدی حقیقت‌خواه). نشر ققنوس.
- سراج‌زاده، سیدحسین (۱۳۹۵). نگرش‌ها و رفتار دانشجویان: مرحله دوم پیمایش طول نگرش‌ها و رفتار دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۲). سند اسلامی شدن دانشگاه‌ها، مصوبه ۹۲/۴/۲۵، قابل دسترسی در <https://sccr.ir>
- صدیقیان بیدگلی، آمنه (۱۳۹۶). کلاس درس در دانشگاه‌های ایران. در مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی در ایران. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- صدیقیان بیدگلی، آمنه؛ و لشکری، مجتبی (۱۳۹۶). مرور نظام‌مند مسائل اجتماعی زندگی دانشجویی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۶). علوم انسانی و اجتماعی در ایران: چالش‌ها، تحولات و راهبردها. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن. تهران: رسا.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران: نی.
- قانع‌راد، محمدمامین (۱۳۸۵). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قنبری، علی (۱۳۹۶). تأملی در زیست جنسی جوانان در فضای دانشگاه‌ها. در: دانشگاه در بستر محلی (دانشگاه اصفهان). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کاظمی، عباس (۱۳۹۶). روزمره‌شدن دانشگاه و زندگی روزمره کلاس درس در ایران: نگاه استادان و دانشجویان. در: مطالعات فرهنگی و اجتماعی کلاس درس دانشگاهی در ایران، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۶۲). سنجش خرد ناب (مترجم: میرشمس‌الدین ادیب سلطانی). تهران: امیرکبیر.

کرم‌پور، حمید (۱۳۸۱). جامعه تعلیمات اسلامی؛ پیش‌زمینه تأسیس دانشگاه اسلامی. مجله دانشگاه اسلامی، ۱۵، ۷۸-۵۷.

منصوری، علی (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی سرقت علمی در دوره‌های تحصیلات تکمیلی. در: دانشگاه در بستر محلی: دانشگاه اصفهان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

مرشدی، ابوالفضل؛ و خلیج، مرتضی (۱۳۹۲). ارزیابی سیاست‌های فرهنگی آموزش عالی کشور: کثرت در وحدت فرهنگی/همزیستی فرهنگ علمی و دینی. مجله برنامه‌ریزی رفاه و تعاون اجتماعی، ۱۴، ۱۴۴-۱۰۷.

معاونت طرح و برنامه و امور مجلس نهاد رهبری (۱۳۸۷). مجموعه قوانین و مقررات نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها. قم: دفتر نشر معارف.

مقیسه، حسین (۱۳۸۴). موانع اسلامی شدن دانشگاه‌ها. فصلنامه دانشگاه اسلامی، ۹(۳)، ۱۰۲-۸۹.

مناشری، دیوید (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن (مترجم: محمدحسین بادامچی و عرفان مصلح). تهران: حکمت سینا.

نوابی، علی‌اکبر (۱۳۸۲). پروژه اسلامی شدن دانشگاه‌ها و راهکارهای آن. فصلنامه دانشگاه اسلامی، ۱۸(۱)، ۷۱-۴۵.

وبر، ماکس (۱۳۷۷). اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری (مترجم: عبدالمعبود انصاری). تهران: سمت.

وبر، ماکس (۱۳۸۴). اقتصاد و جامعه (مترجم: عباس منوچهری و همکاران). تهران: سمت.

وبر، ماکس (۱۳۸۵). روش‌شناسی علوم اجتماعی (ترجمه حسن چاوشیان). تهران: نشر مرکز.

وبر، ماکس (۱۳۸۷). دین، قدرت، جامعه (مترجم: احمد تدین). تهران: هرمس.

هاشم زهی، نوروز؛ و خلجی، عباس (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی رویکردهای مبدعان اسلامی سازی دانشگاه در ایران. مجله معرفت در دانشگاه اسلامی، ۱۳(۳)، ۲۹-۴.

هاشم زهی، نوروز؛ و میرزا، بهروز (۱۳۹۲). تحلیل مقایسه‌ای ارزشیابی دانشگاهیان ایران از برنامه‌های اسلامی دانشگاه. فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان، ۱(۲)، ۵۴-۲۵.

هاشمی، سیدضیا (۱۳۹۶). سیاست فرهنگ در دانشگاه ایرانی؛ رویکردی فرهنگی به آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

همتی، رضا (۱۳۹۶). تحلیلی بر گسترش آموزش عالی و دلالت‌های آن در جامعه ایرانی. در: دانشگاه در بستر محلی (دانشگاه اصفهان)، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

