

## سبک دانشگاه‌داری در بیان و سیره آیت‌الله مهدوی کنی؛ به سوی یک دستور کار پژوهشی

مجتبی جوادی<sup>۱</sup>

رضا عبیری<sup>۲</sup>

### چکیده

**هدف:** تحول جامعه در گرو تحول بینشها و گرایشها و به عبارتی؛ در گرو تحول دانشگاه است. سیره برخی دغدغه‌مندان اصلاح اجتماعی همچون آیت‌الله مهدوی مبنی بر ساخت دانشگاه و تحول کلیشه‌های قبلی نیز بر این ادعا صحه می‌گذارد. بنیانگذاری دانشگاه امام صادق توسط آیت‌الله مهدوی، نشانگر این است که تحول علوم انسانی و به تبع از آن تحول اجتماعی را نمی‌توان صرفاً به یک مباحثه نظری و معرفتی تقلیل داد؛ بلکه باید برای رهگیری عملیاتی آن، به ساخت عوامل غیر معرفتی از جمله دانشگاه و سبک حکمرانی آن، برای راهبری این تحول قدم نهاد. به اذعان بسیاری از صاحب‌نظران داخلی و خارجی، یکی از عناصر کلیدی در بنیانگذاری و ابقای دانشگاه، سبک راهبری و حکمرانی و به عبارت ساده‌تر؛ نحوه چینش و تنظیم اقتدارهای موجود در آن است. با وجود آنچه در دنیا جریان دارد، توجه به این مقوله در ادبیات ایرانی-اسلامی کمتر دیده می‌شود؛ در حالی که با استنطاق از الگوهای شکل‌گرفته در دامان انقلاب اسلامی، می‌توان سهم یاری‌های خوبی برای این موضوع داشت. لذا پژوهش حاضر، با هدف مطالعه نحوه ساخت و راهبری آیت‌الله مهدوی در دانشگاه امام صادق انجام شد. **روش:** در این پژوهش سعی شده است پس از مرور گسترده و تحلیلی زمینه و زمانه دانشگاه مدرن و سیر تطور الگوهای راهبری آن، یک چارچوب مفهومی ارائه شود. با توجه به این چارچوب، داده‌هایی از آثار باقی‌مانده آیت‌الله مهدوی گردآوری و با روش تحلیل مضمون، تحلیل شدند و بر اساس آنها، ایده و اصول دانشگاه‌داری ایشان استخراج شدند. **یافته‌ها:** اصول دانشگاه‌داری آیت‌الله مهدوی عبارتند از: سبکی مبتنی بر انسان‌سازی، به کارگیری سنن حوزه علمیه در دانشگاه با تأکید بر معارف اسلامی، استقلال تعامل‌گرایانه در نسبت با وزارت علوم و استقلال مالی. **نتیجه‌گیری:** در نهایت می‌توان گفت که این پژوهش، سنگ بنایی را برای یک بستر پژوهشی یا دستور کار پژوهشی جدید در باب سبک راهبری دانشگاهی آیت‌الله مهدوی ارائه کرده است.

**واژگان کلیدی:** دانشگاه، حکمرانی دانشگاهی، آیت‌الله مهدوی کنی، ایده دانشگاه انقلاب اسلامی.

◇ دریافت مقاله: ۹۹/۰۹/۰۴؛ تصویب نهایی: ۰۰/۰۳/۳۰

۱. دانشجوی دکتری معارف اسلامی و مدیریت دولتی و پژوهشگر مرکز رشد دانشگاه امام صادق (نویسنده مسئول). نشانی: تهران؛ بزرگراه شهید چمران، پل مدیریت، بالاتر از دانشگاه امام صادق، مرکز رشد دانشگاه امام صادق، پلاک ۱۰. تلفن:

۰۹۳۷۱۰۴۳۳۷۶، نامبر: ۰۲۱۸۸۵۶۱۵۸۷ / Email: mo.javadi@isu.ac.ir

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد معارف اسلامی و مدیریت دولتی و پژوهشگر مرکز رشد دانشگاه امام صادق.

## الف) مقدمه

تحول اجتماعی، تحول علوم انسانی و تحول دانشگاه، لازم و ملزوم همدیگرند. فهم و امعان نظر به این التزام است که برخی مصلحان اجتماعی همچون آیت‌الله مهدوی را در مسیر بنیانگذاری دانشگاه و تحول کلیشه‌های قبلی نهاده است. مسیری که تحول علوم انسانی را صرفاً به یک مباحثه نظری تقلیل نداده و در پی ساخت عوامل غیر معرفتی برای طراحی و راهبری این تحول است. با وجود آنچه در دنیا جریان دارد، توجه به نحوه ساخت این عوامل در ادبیات ایرانی-اسلامی کمتر دیده می‌شود.

تاکنون ابعاد مختلف پدیده دانشگاه مدرن در دنیا، از جمله شیوه‌های راهبری و حکمرانی آن، نظرات فراوانی را به خود جلب کرده است. اگرچه برخی صاحب‌نظران تاریخ دانشگاه در ایران را به دوران ساسانیان و تأسیس جندی‌شاپور یا تأسیس نظامیه‌ها در بلخ و نیشابور و اصفهان بازمی‌گردانند، برخی دیگر نیز مواجهه ایران را با مدرنیزاسیون و پدیده مدرن دانشگاه به دوران تأسیس دارالفنون و دانشگاه تهران نسبت می‌دهند. همان‌گونه که تحولات مختلف اجتماعی در طول تاریخ رقم خورده است، پدیده دانشگاه و سبک راهبری آن نیز به عنوان یک عنصر مهم اجتماعی دستخوش تغییر شده تا اینکه به وضعیت معاصر رسیده است. فهم وضعیت معاصر دانشگاه در گرو فهم نقاط عطف تحول این پدیده در طول تاریخ است. یکی از دوره‌های اصلی و اثرگذار در معماری بنای دانشگاه کنونی در جهان، دوران پس از قرون وسطی و رنسانس است که در پژوهش حاضر ذیل عنوان زمینه و زمانه دانشگاه مدرن بررسی می‌شود.

از طرفی، می‌دانیم که انقلاب اسلامی در ایران موجب تغییر مواجهه با همه پدیده‌ها شده است که پدیده دانشگاه نیز جزء آنهاست. انتظار می‌رود که دانشگاه در عرصه انقلاب اسلامی، مختصات و روابط ویژه‌ای با سایر عناصر اجتماعی داشته باشد. لذا مطالعه و تدقیق در سبک راهبری دانشگاهی و شیوه‌های شکل‌گیری و ساخت آن، مطمح نظر پژوهش حاضر شده است. برای نیل به این مختصات ویژه، یکی از دانشگاه‌های ایجاد شده پس از انقلاب اسلامی؛ یعنی دانشگاه امام صادق(ع)، مورد توجه قرار گرفت؛ دانشگاهی که سال ۱۳۶۱ توسط فقیه انقلابی، آیت‌الله مهدوی کنی تأسیس شد و اکنون در آستانه چهل سالگی است.

هدف اصلی پژوهش حاضر، ایجاد دستور کاری پژوهشی برای فهم ایده اصلی آیت‌الله مهدوی کنی در چگونگی ساخت و راهبری دانشگاه است. ایشان قبل از انقلاب با حضور در سنگر مسجد و ارشاد انسانها و متحمل شدن بار زحمتهای و شکنجه‌های رژیم پهلوی و پس از انقلاب با حضور در صحنه‌های عملی مختلف، اعم از شورای انقلاب و کمیته انقلاب و نخست‌وزیری، در همان سالهای نخستین انقلاب اقدام به بنیانگذاری دانشگاه امام صادق(ع) کرده‌اند؛ دانشگاهی که به تعبیر خود ایشان، ایده اصلی آن را در زندانهای ساواک و با همفکری عالمانی چون شهید بهشتی و مقام معظم رهبری و شهید باهنر و شهید مطهری طرح‌ریزی کرده بودند. لذا مطالعه نحوه ساخت و راهبری آیت‌الله مهدوی کنی در دانشگاه امام صادق به عنوان یکی از نهادهای شکل‌گرفته پس از انقلاب اسلامی که داعیه‌دار الگوی نوینی از دانشگاه و دانشگاه‌داری است، می‌تواند سهم یاری خوبی برای موضوع راهبری و ساخت دانشگاه اسلامی داشته باشد.

در این پژوهش ابتدا زمینه و زمانه شکل‌گیری دانشگاه مدرن بررسی شده است تا مبانی، اصول و شیوه‌های راهبری و حکمرانی آن استخراج شود. پس از تبیین این زمینه و زمانه، با حساسیت نظری سؤالات مستخرج از آن، به آثار مکتوب و صوتی یا تصویری آیت‌الله مهدوی کتی مراجعه شده است. با توجه به هدف ابتدایی پژوهشگران مبنی بر استخراج مدل راهبری ایشان، صرفاً توانستند اصول راهبری ایشان را استخراج کنند و در نهایت با طرح برخی سؤالات، بستر پژوهشی جدیدی را در قالب یک دستور کار پژوهشی پیش روی پژوهشگران و علاقه‌مندان قرار دهند.

### ب) دانشگاه مدرن: از ایده تا الگوهای حکمرانی

اگرچه دانشگاه رسمی پدیده‌ای است که در قرون وسطای میانه (قرن سیزدهم) شکل گرفت، اما با ظهور جنبش فکری و فلسفی‌ای که عصر روشنگری<sup>۱</sup> نامیده شد و ایجاد تغییرات بنیادین در انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی، دانشگاه نیز ایده‌ها و فلسفه‌های ایجاد‌ی جدیدی را تجربه کرد. (استلینگ، ۲۰۱۸)

دانشگاه خدمتگزار الهیات، که دانشگاه پاریس نخستین دانشگاه با این ایده است، با فروپاشی کلیسا و ظهور کلیساها جای خود را به ایده دانشگاه خدمتگزار به اهداف عالی دولت-ملت داد. دانشگاه‌های سده هجدهم با محوریت دانشگاه هاله<sup>۲</sup> ملهم از این ایده بودند. در اوایل قرن نوزدهم و متأثر از عصر روشنگری و البته بستر و شرایط تاریخی‌ای که در ادامه تشریح خواهد شد، ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت که توسط فیلسوف شهیر آلمانی، ویلهلم فون همبولت<sup>۳</sup> مطرح شد، به میان آمد. (سفیدخوش، ۱۳۹۶)

به اعتقاد بسیاری، دانشگاه مدرن امروزی بر مبنای ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت شکل گرفته است (استلینگ، ۲۰۱۸؛ بتز، ۲۰۱۰)؛ هرچند برخی نیز دانشگاه هاله را مبداء و مبنا می‌دانند. اما آنچه بیشتر الهام‌بخش شکل‌گیری دانشگاه و الگوهای حکمرانی آن در سده‌های بعدی به نظر می‌رسد، اصول و مبانی‌ای است که همبولت بنا نهاده بود (آلبیتون،<sup>۴</sup> ۲۰۰۶؛ نایوم، ۲۰۰۳). این ادعا در ادامه پس از بیان بستر و شرایط تاریخی شکل‌گیری ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت و معرفی مختصر همبولت و خوانش انسان‌شناسانه او از بیلدونگ<sup>۵</sup> بیشتر روشن خواهد شد.

#### ۱. زمینه و زمانه شکل‌گیری دانشگاه مدرن

ویلهلم فون همبولت (۱۷۶۷-۱۸۳۵)، فیلسوف، زبان‌شناس، حقوق‌دان و سیاستمدار آلمانی است که در شهر پستدام<sup>۶</sup> در نزدیکی برلین متولد شد. او در سال ۱۷۸۸ وارد دانشگاه گوتینگن<sup>۷</sup> شد و به مطالعه زبانهای کلاسیک (فلسفه

1. Age of Enlightenment

g. Östling

h. Halle

4. Wilhelm Von Humboldt

5. Betz

6. Albritton

7. Nybom

8. Bildung

9. Potsdam

00. University of Gottingen

کلاسیک) و سپس حقوق پرداخت؛ جایی که ترکیب بیلدونگ و عصر روشنگری تأثیر ماندگاری بر او گذاشت. پس از گذراندن چند ترم تحصیلی در گوتینگن، همزمان با شروع انقلاب فرانسه در سال ۱۷۸۹ به پاریس سفر کرد و با تجربه احساسات انقلابی، سفرنامه‌ای نیز در این باره نوشت.

یک سال بعد، در سال ۱۷۹۰ با طی کردن دوره تحصیلی در حقوق نظری<sup>۱</sup> به استخدام دولت پروس<sup>۲</sup> درآمد؛ اما مدتی بعد چون دلبستگی به این کار نداشت، استعفا داد و علائق خود را در فلسفه پی گرفت (استلینگ، ۲۰۱۸: ۳۲-۳۱). سال ۱۷۹۴ وارد دانشگاه ینا<sup>۳</sup> که مرکزی برای جنبش آلمانی در فلسفه ایدئالیست<sup>۴</sup> و رومانتیسیسم<sup>۵</sup> بود، شد و توانست علائق فلسفی و زبان‌شناسی‌اش را در مصاحبت با شیلر<sup>۶</sup>، فیخته<sup>۷</sup> و برادران اشگل<sup>۸</sup> پی بگیرد. در پاییز ۱۷۹۷، به همراه خانواده‌اش راهی پاریس شد و تا سال ۱۸۰۳ در آن جا ماند. در همین سال به رم رفت و به عنوان فرستاده دولت پروس در واتیکان شروع به خدمت کرد. (بتر، ۲۰۱۰: ۹۹؛ باخاوس، ۲۰۱۵)

در حالی که پروس در روم بود، سال ۱۸۰۴ ناپلئون در فرانسه به قدرت رسید و جنگهای مختلفی را در سراسر اروپا به راه انداخت. سال ۱۸۰۶، دولت پروس در جنگ با ناپلئون مغلوب شد. در پی این شکست، پیمان تیلیست دوم<sup>۹</sup> بین ناپلئون و پادشاه پروس بسته شد. بر اساس این پیمان، دولت پروس نیمی از مناطق خود را از دست داد و موظف شد خراج سنگینی را نیز به فرانسه پرداخت کند.

این شکست و پرداخت خراجهای سنگین، نقطه عطفی بود که جنبش اصلاحات پروس<sup>۱۱</sup> را رقم زد. پروس‌ها برای فراهم کردن مبالغ پرداختی به فرانسه و بازسازی کشورشان ناچار از انجام اصلاحات گسترده بودند. این اصلاحات در زمینه‌های بسیاری چون اداره امور عمومی، اصلاحات شهری، قوای نظامی، نظام مصرف و مالیات، آموزش و... بود.<sup>۱۲</sup>

لذا به منظور ترمیم پیامدهای حاصل از شکست آلمانها از ناپلئون، افول دانشگاههای آلمان و تعطیل شدن دانشگاههای هاله و ینا، حاکم پروس در سال ۱۸۰۹ همبولت را مأمور اصلاح نظام آموزشی پروس کرد (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۹: ۴۴-۴۵؛ اسکات، ۲۰۰۶). ویلهلم فون همبولت به مدت ۱۶ ماه از ۱۸۰۹ تا ۱۸۱۰ به عنوان وزیر

1. Jurisprudence

2. Prussia

3. University of Jena

4. Idealist Philosophy

5. Romanticism

6. Johann Christoph Friedrich von Schiller

7. Johann Gottlieb Fichte

8. Schlegel

9. Backhaus

10. Second Treaty of Tilsit

11. Prussian Reform Movement

۱۲. این اصلاحات عمدتاً بر مبنای ایده‌های برخاسته از عصر روشنگری بنا نهاده شد و سرانجام نیز به امپراتوری آلمان ختم شد.

آموزش و پرورش دولت پروس خدمت کرد و در این مدت در صدر و ذیل نظام آموزشی آلمان تغییراتی ایجاد و در نهایت دانشگاه برلین را تأسیس کرد. (بیز، ۲۰۱۰)

## ۲. نگاه همبولت به بیلدونگ

بررسی پدیده‌هایی همچون دانشگاه برلین که می‌توان آن را اولین دانشگاه مدرن دانست، در سه سطح ممکن است. اجازه بدهید از نظریه میدانهای کنش بوردیو<sup>۱</sup> برای روشن ساختن منظورمان استفاده کنیم. بوردیو هر پدیده را در سه سطح قابل بررسی می‌داند. «سطح نخست، سطح آشکار پدیده است که کنشهای ملموس در آن روی می‌دهد. سطح میانی و کمتر مشهود، سطحی است که ویژه مناسبات سازمانی، قواعد کنش فردی و جمعی و الگوهای ارتباطی است. سطح سوم و زیرین، حاوی نظریات و مبانی است که پدیده را به لحاظ مفهومی و نظری برپا و تقویت می‌کند» (سفیدخوش، ۱۳۹۶: ۱۳). طبیعتاً این سه سطح جدای از یکدیگر نیستند. تفاوت در الگوهای حکمرانی و قواعد کنش فردی و جمعی می‌تواند برخاسته از مبانی نظری متفاوتی باشد که در سطح سوم مطرح می‌شوند. اصولی که امروز با نام همبولت شهرت یافته‌اند و هم اکنون نیز در بسیاری از دانشگاهها مورد تأکید قرار می‌گیرند (ساوینا،<sup>۲</sup> ۲۰۱۶؛ استینگ، ۲۰۱۸؛ آلتباخ،<sup>۳</sup> ۱۹۹۱)، بی‌شک برخاسته از مبانی انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی است که همبولت در نظر داشته است؛ بنابر این، پیش از پرداختن به اصول دانشگاه همبولتی، به عنوان سرچشمه و مبداء شکل‌گیری دانشگاههای مدرن، تلاش می‌کنیم تقریر انسان‌شناسانه همبولت از مفهوم بیلدونگ را به عنوان مبنای نظری ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت بیان کنیم.

### یک) تاریخچه و تطوّر معنایی بیلدونگ

پیش از بیان تاریخچه و تطوّر معنای بیلدونگ، بیان دو نکته ضروری به نظر می‌رسد. اول اینکه، ترجمه بیلدونگ از زبان آلمانی به سایر زبانها دشواری‌هایی به همراه دارد. می‌توان ادعا کرد که هیچ معادل تام و تمامی برای آن در سایر زبانها وجود ندارد (الکرز،<sup>۴</sup> ۲۰۱۱) و فهم آن به بهترین شکل در یک شبکه معنایی ممکن خواهد بود (دائر،<sup>۵</sup> ۱۹۹۴: ۴). عموماً برای رفع این مشکل دو رویکرد وجود دارد. برخی به جنبه‌های سلبی بیلدونگ می‌پردازند و بیان می‌کنند که بیلدونگ چه نیست، چه ویژگی‌هایی ندارد و چه انتظاراتی نمی‌توان از آن داشت. برای مثال، تروهله<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) معتقد است که «بیلدونگ امری قابل اندازه‌گیری و باثبات نیست که بتوان آن را در قالبی خاص سازماندهی کرد». برخی

1. Pierre Bourdieu
2. Savvina
3. Altbach
4. Oelkers
5. Danner
6. Tröhler

دیگر سعی دارند همسانهایی برای بیلدونگ در سایر زبانها پیدا کنند. برای مثال، پرورش نفس<sup>۱</sup> (بروفورد، ۱۹۷۵) یا تجربه آزاد جهان (الکرز، ۲۰۱۱) از جمله همسانهایی‌اند که تاکنون ارائه شده‌اند. (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۰)

نکته دوم اینکه، برای فهم بیلدونگ در نظر همبولت باید تمامی آثار او را مشاهده کرد. نظری دربارۀ بیلدونگ در یک کتاب یا یک مقاله به صورت تمام و کمال وجود ندارد و باید آثار او در فلسفۀ هنر، نظریه‌های سیاسی و فلسفه زبان بدون کم‌وکاست مطالعه شود. البته انجام این کار نیز فهم همه‌جانبه‌ای از خوانش همبولت از بیلدونگ ارائه نمی‌دهد؛ زیرا از یک سو، تنها برخی از نوشته‌های مرتبط همبولت باقی‌مانده و بخشی از آن طی جنگ جهانی دوم از بین رفته است و از سوی دیگر، به نظر می‌رسد حتی با ملاحظه تمام آثار همبولت، ایده‌های او در تمامی ابعاد ناقص است. (کونارد، ۲۰۱۲: ۱۱۰-۱۰۹)

### دو) سه دوره تطوّر بیلدونگ

اگرچه به لحاظ تاریخی برای نظریۀ بیلدونگ روایتهای متعدد و متناقضی داریم (لاروس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۷: ۳)، اما به نظر می‌رسد سه دوره تطوّر برای این نظریه قابل طرح است که عبارتند از: دوره یونان باستان، قرون وسطا و عصر روشنگری (نیمه قرن هفدهم تا پایان قرن هجدهم). مفهوم بیلدونگ در عصر روشنگری و یونان باستان تقریباً مشابه است، اما تعریف آن در قرون وسطا متفاوت از دو دوره دیگر است.

بیلدونگ در عصر یونان باستان را می‌توان مرتبط با مفهوم پایدی<sup>۴</sup> دانست. پایدیا در سنت انسان‌گرای یونانی به معنای توسعه فراگیر ظرفیتهای انسانی در عالی‌ترین سطح، با هدف شکل دادن و ساختن شهروندی موزون<sup>۵</sup> و کامل است. (لاروس و همکاران، ۲۰۱۷: ۳؛ استلینگ، ۲۰۱۸: ۳۶)

در قرون وسطا؛ یعنی در سده‌های سیزدهم تا هفدهم میلادی، بیلدونگ در نگاه عارفان و اهل تصوف آلمانی<sup>۶</sup> به این معنا بود که یک شخص مذهبی باید با استفاده از روشی روحانی و معنوی، تصویر حضرت مسیح را درونی کند تا بدین‌وسیله به خدا نزدیک‌تر و شبیه‌تر شود (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۹؛ دتر، ۱۹۹۴: ۷). در سده‌های هفدهم و هجدهم میلادی، بیلدونگ معنای متفاوتی به خود گرفت و مجدداً به مفهوم یونانی‌اش بیشتر نزدیک شد و ارتباط کم‌رنگ‌تری با تعریف قرون وسطایی آن پیدا کرد.

1. Self-Cultivation
2. Konard
3. Laros
4. Paideia
5. Harmonious
6. German Mystics

۷. "bild" در "Bild-ung" به معنی "image" یا "picture" است.

علت اصلی تغییرات در مفهوم بیلدونگ در عصر روشنگری را باید در تغییر نگاه و نگرش به انسان و خدا جستجو کرد. «خدا دیگر کمال مطلوب و مدلی برای فرایند ساختن و توسعه فکری و روحی<sup>۱</sup> انسان، چنانچه در عرفان و تصوف قرون میانه<sup>۲</sup> و بعدها در پیسیسم<sup>۳</sup> قرن هفدهم و اوایل قرن هجدهم دانسته می‌شد، نبود» (کونارد، ۲۰۱۲: ۱۱۰). در پی عصر روشنگری، سؤالاتی درباره ذات و ماهیت انسان و چگونگی دستیابی و تحقق این ذات مطرح و پاسخهای جدید نیز به این سؤالات داده شد (دائر، ۱۹۹۴). در نتیجه این تطورات درباره انسان و خداوند، انسان به عنوان اشرف مخلوقات و محل ثقل موجودات تعیین شد. زین پس این انسان بود که کمال مطلوبش را تعیین می‌کرد. انسان در همان شکل ایدئالی که توسط خود او ترسیم می‌شود - مثلاً آن‌طور که در هنر بیان می‌شود - کمال مطلوب و مدل فرایند ساختن و توسعه‌ای که به عنوان بیلدونگ تشریح می‌شود، شد. (کونارد، ۲۰۱۲: ۱۰۹)

در قرن هجدهم، «بیلدونگ» نقش مهمی در نوشته‌های اندیشمندانی چون هررد<sup>۴</sup> (۱۸۰۳-۱۷۴۴)، کانت<sup>۵</sup> (۱۷۲۴-۱۸۰۴) و شیلر (۱۷۵۹-۱۸۰۵) داشت (همان: ۱۰۸). برای مثال، در نظر هررد، انسان باید مانند گیاه رشد کند. او باید توسعه یابد تا نیروهای درونی خود را آشکار کند و هیچ تأثیری از بیرون نباید دخالت داشته باشد. این معنای بیلدونگ برای هررد است. به عبارت دیگر؛ انسانیت فرد در خودش نهفته است و از بیرون به او منتقل نمی‌شود (دائر، ۱۹۹۴: ۷). گذشته از همه معانی و تقریرهای به ظاهر متفاوتی که از بیلدونگ در قرن هجدهم ارائه می‌شود، اما آشخور مشترک همه این تقریرها ترکیب نو انسان‌گرایی آلمانی، تفکر برخاسته از عصر روشنگری و ایدئالیسم است که فضا و اتمسفر اروپای آلمانی‌زبان در آن زمان را توصیف می‌کند (استلینگ، ۲۰۱۸: ۳۷-۳۶). در چنین حال و هوایی است که همبولت، خوانشی انسان‌شناختی از بیلدونگ ارائه می‌دهد و ارتباط شایسته‌ای بین نظام تربیتی و این نظریه ریشه‌دار مطرح می‌کند.

### سه) ابعاد انسان‌شناختی بیلدونگ در نگاه همبولت

در نظر همبولت، انسان اشرف مخلوقات و مرکز ثقل هستی و محور اصلی بیلدونگ است (کونارد، ۲۰۱۲). رسیدن و دست یافتن به شخصیتی هماهنگ و رشد یافته در تمامی ظرفیتهای و توانایی‌ها، غایت و هدف نهایی حیات انسانی در دیدگاه وی است.

از آنجا که هر فرد متفاوت است<sup>۶</sup> و هر کس از پتانسیلهای مختلفی برخوردار است، هر که «آموزش دیده» باشد (یا نه)، نمایانگر یک احتمال (حالت) از انسانیت است. همه افراد با هم تعریف می‌کنند که معنای انسان بودن

1. *Spiritual and Intellectual Development and Formation Process*

2. *Medieval Mysticism*

3. *Pietism*

4. *Johann Gottfried von Herder*

5. *Kant*

۶. یکی از ویژگی‌های بارز عصر روشنگری، یگانگی منش و شخصیت هر فرد است. این نوع نگاه به انسان در دیدگاه همبولت نیز مشهود است. در اینجا نیز این نگاه مد نظر ما قرار دارد.



چیست. ایده بشریت- ذات بشریت- از قبل ارائه نشده است و فقط باید این ایدئال را دنبال کرد. با تلاش در جهت «بیلدونگ» و با تحقق پتانسیل و استعداد نهانی خود، شخص در تعریف بشر و بشریت نقش ایفا می‌کند. تنها کمال مطلوب و هدف در نظر همبولت این است که همه پتانسیلهای نهفته انسان را به صورت مساوی توسعه دهیم و آشکار کنیم؛ یعنی تلاش در جهت «بیلدونگ». (لاروس و همکاران، ۲۰۱۷: ۸)

با آنچه گفته شد می‌توان دریافت که بیلدونگ فرایندی است که از طریق آن توانایی‌های بالقوه انسان به صورتی متوازن و یکسان رشد می‌کنند.<sup>۱</sup> بر خلاف هر در، در نظر همبولت نیروهای درونی شخص فقط در مواجهه با مسائل خاص و فقط در درگیری با جهان می‌توانند رشد کنند. با این حال، این برای همبولت بسیار مهم است که این مواجهه با جهان نباید به نفع چیزی یا شخصی باشد. بیلدونگ بدون هدف اتفاق می‌افتد. تنها هدف- این طور که می‌گویند- فرصت دادن به نیروهای درونی برای رشد و تقویت است. در اینجا تمایز بین بیلدونگ و «اوسبیلدونگ»<sup>۲</sup> نمایان می‌شود. بیلدونگ شخصیتی را معرفی می‌کند که توانایی‌های خود را توسعه داده و متعادل کرده است که به خودی خود، یک هدف است. اوسبیلدونگ به معنای آموزش و تعلیم مهارت‌های عملی برای استفاده در زندگی روزمره و اقتصادی است. اما این کار بیلدونگ در نظر همبولت نیست؛ زیرا هدف آن فراتر از شخص است. (لاروس و همکاران، ۲۰۱۷: ۸)

از آنچه بیان شد این گونه به ذهن متبادر می‌شود که بیلدونگ بیش از آنکه ناظر به اجتماع باشد، ناظر به فرد است. اگرچه این برداشت تا حدی صحیح است و صبغه فردگرایانه آن پررنگ به نظر می‌رسد، اما باید تأکید کنیم که بیلدونگ متعلق به طبقه یا قشر خاصی از جامعه نیست و تمامی افراد جامعه باید در این فرایند درگیر باشند. لذا برخی از نویسندگان در تشریح نظریه همبولت، از بیلدونگ عمومی (همان: ۶) سخن به میان آورده‌اند و برخی نیز آن را یک رویداد اجتماعی (کونارد، ۲۰۱۲) دانسته‌اند. (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۴)

#### چهار) شروط تحقق بیلدونگ

برای تحقق بیلدونگ به معنای فرهیخته شدن و فرهنگی شدن انسان و دستیابی به شخصیتی رشد یافته و متعادل و دارای هویت مستقل، هر فرد باید تعاملی بی‌قید و شرط، پویا و فراگیر با جهان خارج داشته باشد. همبولت در اثر خود<sup>۳</sup> این طور بیان می‌کند که «هدف/وظیفه غایی و نهایی ما از/ در زندگی این است که هر چه بیشتر با اثراتی که به وسیله افعال و اقدامات خود در طول حیاتمان یا پس از آن به جا می‌گذاریم، به مفهوم و جوهره انسانیت نزدیک

۱. البته در نوشته‌های برخی از اندیشمندانی که دیدگاه همبولت را درباره بیلدونگ بررسی کرده‌اند، بیلدونگ در نگاه همبولت فقط یک فرایند نیست، بلکه دستاورد تحول بهینه انسان نیز هست. (Schneuwly et al., 2018)

2. Training

3. Theorie der Bildung des Menschen / Theory of human Bildung



## مجتبایی جوادی و رضا عبیری ♦ ۲۷۱

شویم (به آن محتوا ببخشیم). این قرابت جز از طریق دستیابی به مواجهه بی‌نهایت فراگیر، پویا و نامحدود با جهان، شدنی نیست». (وستبری<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰: ۵۸)

برای تحقق چنین مواجهه‌ای، دو شرط اساسی وجود دارد: آزادی و تعدد و تنوع شرایط. در آزادی کامل است که انسان قادر خواهد بود توانایی‌های و استعدادهای خود را کاملاً توسعه دهد. اگرچه آزادی شرط لازم فرایند ییلدونگ است، اما شرط کافی نیست. برای تحقق آزادی در عرصه عمل باید تنوع شرایط نیز وجود داشته باشد؛ زیرا در غیر این صورت انتخابگری و آزادی به ناچار محدود خواهد شد. (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۶-۱۵؛ کونارد، ۲۰۱۲: ۱۱۲-۱۱۰؛ وستبری و همکاران، ۲۰۰۰: ۷۶)

علاوه بر این دو، شرط سومی نیز وجود دارد و آن تداوم است. از آنجا که ییلدونگ فرایندی بی‌پایان و رخدادی پایان‌ناپذیر است، عنصر تداوم به معنای همواره در راه بودن و طی مسیر، یکی دیگر از شرایط ییلدونگ است. (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱۶)

### پنج نگاه همبولت به دانشگاه

همبولت در نامه‌ای که در نوامبر ۱۷۹۳ به کورنر<sup>۲</sup> می‌نویسد، از بی‌توجهی به نظریه ییلدونگ و عدم توسعه آن طی سالها شکایت می‌کند. او در آغاز نامه‌اش، اعانه تک‌تک رشته‌های علمی به تربیت و آموزش - به عبارتی همان ییلدونگ - را بحث می‌کند و پیشنهاد می‌کند که اندیشمندان در این زمینه به تحقیق و بررسی پردازند. همبولت به این نکته اشاره می‌کند که اگرچه با کاربرد علم دستاوردهای مهمی حاصل شده، اما انسانیت بهبود نیافته است. او مشاهده می‌کند که کاریست علم، اطراف ما را بسیار تغییر داده، اما درون ما را دست‌نخورده باقی گذاشته و تغییر چندانی در آن ایجاد نکرده است. در واقع؛ همبولت متأثر از ژان ژاک روسو<sup>۳</sup> این دغدغه را داشت که علم چه اعانه‌ای به ییلدونگ داشته است. روسو سال ۱۷۵۰ در اولین کتابش با عنوان «رساله‌ای درباره علم و هنر»<sup>۴</sup> به این سؤال پرداخت که آیا با توسعه علوم و فنون، بهبود اخلاقی و فرهنگی ایجاد شده است؟ (لوث، ۱۹۹۸: ۴۵)

همبولت در پی نفی سودمندی کاریست علم نیست، بلکه دغدغه گسترده‌تری دارد. او از بی‌توجهی به انسانیت و عدم اعانه دانشگاهها در گسترش آن سخن می‌گوید. لذا هدف و غایت گسترده‌تری برای دانشگاه تعریف می‌کند. همبولت همچون فیخته، کارویژه دانشگاه را در انتقال دانش خلاصه نمی‌کند، بلکه دانشگاه را نهادی می‌داند که در پی اعتلای اخلاقی و فرهنگی ملت است. در اندیشه همبولت، تعالی اخلاقی ملت «برآمده و وامدار زمینه‌های ژرف دانش‌پژوهی است. به سخن دیگر؛ هدایت جریان اخلاقی تر شدن ملت بر عهده دانشی است که در دانشگاه به دست

1. Westbury

2. Korner

3. Jean-Jacques Rousseau

4. *Discourse on the Arts and Sciences (Discours sur les sciences et les arts)*

5. Luth

می‌آید. دانشی که به تعبیر همبولت، نه هرگز به تمامیت در دسترس بشر قرار خواهد گرفت و نه می‌توان سیر پژوهندگی آن را فرجام‌پذیر دانست. چنین دانشی خمیرمایه فرهنگ اخلاقی اجتماع را فراهم خواهد کرد. از این نظر، دانشگاه آرمانی همبولت، محل گردآوری علم عینی و پرورش معنوی/ذهنی است که پیامد آن قدرتمند شدن انسان و دولت است». (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۹: ۴۸)

### شش) اصول دانشگاه همبولتی

خوانش همبولت از بیلدونگ و نگاه خاص او به پدیده دانشگاه و تربیت عالی (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۷) اصولی را در خصوص دانشگاه نتیجه می‌دهد که عموماً در مقالات و کتبی که به موضوع دانشگاه مدرن (همبولتی) می‌پردازند با عنوان «اصول دانشگاه همبولتی» به آنها اشاره می‌شود. در این زمینه اسکات (۲۰۰۶) سه اصل را برمی‌شمارد که عبارتند از:

- اتحاد پژوهش و آموزش؛<sup>۱</sup>
- آزادی دانشگاهی؛<sup>۲</sup> شامل آزادی در یادگیری<sup>۳</sup> که به دانشجویان اجازه می‌دهد هر دوره مطالعاتی را دنبال کنند و آزادی در تدریس<sup>۴</sup> که به اساتید دانشگاه اجازه می‌دهد تا مسیرها و کارراه‌های پژوهشی و آموزشی خود را پیگیری کنند.
- محوریت و مرکزیت فنون و علوم تجربی.<sup>۵</sup>

استلینگ (۲۰۱۸) بر اصل اول و دوم ذکر شده توسط اسکات، سه مورد دیگر را می‌افزاید: اصالت آموزش و پرورش<sup>۶</sup> و نه تعلیم مهارت‌های عملی،<sup>۷</sup> اتحاد علم و پژوهش و اجتماع استادان و دانشجویان.<sup>۸</sup> ساوینا (۲۰۱۶) در بیان ویژگی‌های دانشگاه جدید (مدرن) همبولتی، چهار ویژگی انسان آزاد،<sup>۹</sup> پژوهش آزاد،<sup>۱۰</sup> آموزش و پرورش آزاد<sup>۱۱</sup> و دانش آزاد<sup>۱۲</sup> را ذکر می‌کند. نگارنده دیگری اصول دانشگاه همبولتی را مطابق با گسترده‌ترین تعابیر مورد قبول امروزی، چنین برمی‌شمارد: استقلال یا اتونومی، وحدت تدریس و پژوهش، وحدت تمامی دانش، آموزش از مسیر

- 
1. Unity of the Research and Teaching
  2. Academic Freedom
  3. Lernfreiheit
  4. Lehrfreiheit
  5. Centrality of the Arts and Sciences
  6. Education
  7. Training
  8. Community of Students and Teachers
  9. Free Person
  00. Free Research
  11. Free Education
  22. Free Knowledge

دانش آکادمیک، زندگی محققانه در خلوت دانشگاه و برداشت یکپارچه از آموزش، پژوهش و دولت<sup>۱</sup> و اینکه دولت آزادی‌های دانشگاه را تاب می‌آورد و از آن حمایت می‌کند؛ زیرا تشخیص می‌دهد که این آزادی‌ها برای رفاه جامعه و شهروندان آن سودمند است.

تفاوت در بیان اصول دانشگاه همبولتی در بین پژوهشگران و اندیشمندان مطالعات فلسفه و ایده دانشگاه به وضوح پیداست. هیچ‌کدام از این اصول بیان‌شده نادرست نیست و هر کدام منتزع از متون و دست‌نوشته‌های باقی‌مانده از همبولت است.

تأکید همبولت بر اصل آزادی آکادمیک، ریشه‌ای نظری و تاریخی دارد. ریشه نظری آن نگاه لیبرالی او به انسان و اصل آزادی در نظریه بیلدونگ است. به لحاظ تاریخی، اصل آزادی همبولت واکنشی به نهادهایی است که خود را مرکز و مرجع تولید دانش می‌دانستند که کلیسا نمونه مشهود آن بود. لذا او با تأکید بر آزادی فردی نوعی مشروعیت‌زدایی از این نهادها را در دستور کار داشت. تا پیش از همبولت، آموزش کارویژه اصلی دانشگاهها به شمار می‌آمد. «در آن زمان، روال رایج انتقال دانش از مرجع قدرت به سوی زیردستان جریان داشت؛ به گونه‌ای که مرجعیت در تشخیص علمی بودن، از آن فرادستان بوده و فرودستان تنها مصرف‌کننده آن تلقی می‌شدند». اما خوانش انسان‌شناسانه همبولت از بیلدونگ و تأکید بر مواجهه بی‌پایان و بی‌قیدوبند با جهان سبب شد تا پژوهش آزاد نیز در زمره کارویژه‌های اصلی دانشگاه قرار بگیرد. (بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۷)

نکته اصلی آن است که برخی از این اصول اکنون هم به عنوان پیش‌شرط‌های ضروری دانشگاه مدرن شناخته می‌شوند. برخی از این اصول توسط اصلاحگران دانشگاههای ایالات متحده استفاده شده است (آلتیچ، ۱۹۹۱). برای مثال، انجمن آمریکایی اساتید دانشگاه<sup>۲</sup> که مؤسسه‌ای کاملاً حرفه‌ای و شناخته‌شده در سراسر جهان است؛ آزادی دانشگاهی را به عنوان یک ارزش بسیار مهم در آموزش عالی به رسمیت می‌شناسد (ساوینا، ۲۰۱۶). می‌توان چنین ادعا کرد که ساخت دانشگاههای قرن بیستم و الگوهای حکمرانی نوین آن، متأثر از رنسانس دانشگاهی است که توسط همبولت آغاز شده است و هم اکنون می‌توان اثرات آن را در دانشگاههای امروزی مشاهده کرد.

### ۳. تکوین ساخت دانشگاه مبتنی بر اصول آن

دانشگاه مدرن بر اساس ایده و اصول مختص خود، نظام روابط اقتدار درونی و بیرونی دانشگاه را شکل داده است. ساختارهای شکل‌گرفته، فضای فیزیکی، نظام تأمین مالی، تنوع گروه‌های علمی، فناوری‌های آموزشی و پژوهشی و به طور کلی همه اجزای دانشگاهها متأثر از ایده‌های زیربنایی آنهاست. اگرچه برقراری رابطه علی بین الگوهای حکمرانی دانشگاهها با اصول و ایده‌های آن دشوار است، ولی با استفاده از برخی دلالتها می‌توان ریشه این الگوها و نظامات دانشگاهی را در ایده‌ها و اصول بنیادین آنها پیگیری کرد.

1. Kulturslaat

2. American Association of University Professors (AAUP)

برای نمونه یکی از این اصول که توضیح آن بیان شد، آزادی آکادمیک است. بسیاری از ساختهای شکل گرفته در دانشگاه مدرن، در راستای همین اصل است. نمودهایی از تسری یافتن اصل آزادی آکادمیک در الگوهای ساختاری و حکمرانی دانشگاهی در ادامه بحث می‌شود. البته از یک سو، توجه به این اصل و از سویی دیگر، برخی تمایلات بیرونی برای به نظم کشیدن دانشگاه در جهات خاص، حکمرانان این پدیده مدرن را در تگنای ایجاد تعادل بین جوشش درونی دانشگران و نظم بیرونی قرار داده است. گاهی قدرت داعیه‌داران آزادی آکادمیک فزونی یافته و ساختارهای خاصی را به ظهور رسانده‌اند و گاهی هم قدرت بازیگران بیرونی غلبه یافته و با کوبیدن بر طبل پاسخگویی دانشگاهها و غیره، آزادی‌ها به میزان قابل توجهی را قید زده‌اند.

به نظر می‌رسد این سؤال به طور همیشگی در برابر دیدگان راهبران دانشگاه بوده است که «چه ساختاری داشته باشیم تا با اصل آزادی آکادمیک هم ساز باشد؟» و بدین سبب است که نظریه‌های مشهور حاکم بر ساختارهای دانشگاهی را معمولاً در سه نظریه بی‌نظمی سازمان‌یافته، نظامهای سست‌پیوند و ادھوکراسی‌ها خلاصه می‌کنند. (هندریکسون، ۲۰۱۳: ۴۲-۴۶)

بی‌نظمی سازمان‌یافته با سه مشخصه «ابهام در هدف»، ناواضح بودن فرایندهای تصمیم‌گیری و مشارکتهای پویا و سیال در تصمیم‌گیری، نظامهای سست‌پیوند با مشخصه تأثیر و تأثر اندک بخشهای مختلف تصمیم‌گیری و ادھوکراسی‌ها با مشخصه حداقلی بودن تشریفات و بروکراسی آنها شناخته می‌شوند. در این سازمانها نقش عامل انسانی بسیار پررنگ است و هیچ‌گاه نمی‌توان او را در بند قیودات تحمیلی منظم و بوروکراتیک فرض کرد؛ بنابر این، آنچه مشاهده می‌شود حاکی از آن است که طراحان ساختاری و راهبران دانشگاهها در عین توجه به نظم خاص دانشگاهها، اصل آزادی آکادمیک و خلوت دانشگران را مد نظر داشته‌اند.

یکی دیگر از نمودهای تسری اصول و ایده‌های دانشگاه مدرن در نظامات خارجی آن را می‌توان در الگوهای حکمرانی دانشگاهی مشاهده کرد؛ به خصوص توجه به سیر تطوّر این الگوها می‌تواند نشانگر آزمون و خطاهایی باشد که می‌تواند به عنوان میانبری برای طراحی‌های آینده محسوب شوند. به نظر می‌رسد الگوهای حکمرانی دانشگاهی یکی پس از دیگری با توجه به میزان همسازی آنها با اصول دانشگاه مدرن، دچار تغییر و تحول شده‌اند. بررسی سیر تطوّر این الگوها از بوروکراتیک به دانشکده‌ای و در نهایت، مدل‌های سیاسی، نشانگر این مهم است.

#### ۴. سیر تطوّر الگوهای حکمرانی دانشگاهی: نمودی بر حضور ایده دانشگاه در این الگوها

انباشت تجربیات راهبری آموزش عالی در دوران مدرنیته، حاکی از تطوّر الگوهای حکمرانی دانشگاهی از مدل بوروکراتیک به مدل دانشکده‌ای و در نهایت، مدل سیاسی و حکمرانی تسهیم‌یافته است (بالدریج، ۱۹۷۱). می‌توان این تطوّر در الگوهای حکمرانی دانشگاهی را ناشی از تکاپوی طراحان دانشگاه برای یافتن نقطه ایدئال مبتنی بر اصول دانشگاه مدرن (برای مثال، آزادی آکادمیک) قلمداد کرد.

سیر تطوّر الگوهای حکمرانی را باید نتیجه سهم یاری نظری و عملی اندیشمندان و کارگزاران به یک عنصر کلیدی در طراحی الگوهای راهبری؛ یعنی یافتن نقطه تعادل و هماهنگی بین جوشش و اختیار درونی با نظم بیرونی دانست تا از این طریق، بیشترین کارایی و اثربخشی حاصل شود.

تطوّر در مدل‌های حکمرانی دانشگاهی وجود داشته است و از یک منظر می‌توان آن را تلاشی برای هماهنگ کردن ساختارهای دانشگاهی با ایده دانشگاه مدرن دانست. هر یک از مدلها در طیفی که یک سر آن توجه کامل به استقلال و آزادی عامل انسانی بوده و سر دیگر آن توجه کامل به نظم و ساختار است، یک نقطه را به خود اختصاص داده‌اند و لذا می‌توان آنها را آزمون و خطایی برای تحقق ساختاری دانشگاه مدرن تلقی کرد. در ادامه برای فهم نقطه نزاع تطوّر این الگوها، به برخی ویژگی‌ها و نقدهای وارده اشاره می‌شود.

نظریه بوروکراتیک، میراث کهن و همه گیر ماکس وبر<sup>۱</sup> (۱۹۴۷) است. محور نظریه او، رابطه خطی و عمودی بین تصمیم گیران بر اساس نقش و جایگاه آنها در سازمان و همچنین رسمی سازی قواعد سازمانی است. استروپ<sup>۲</sup> (۱۹۶۶) در اولین تلاش برای به کارگیری این نظریه در آموزش عالی، در پی توصیف سازمانهای دانشگاهی مبتنی بر ویژگی‌های بوروکراتیک است. انجام این کار قابل درک بود زیرا پارادایم بوروکراتیک به شکل مناسبی با بسیاری از فرایندها و ساختارهای موجود در دانشکده‌ها و دانشگاهها مطابقت داشت. (هندریکسون، ۲۰۱۳: ۴۲)

این امر تعجب برانگیز نیست که فردی بخواهد با فرض پیچیدگی‌های فراوان سازمانهای آموزش عالی کنونی نیز ویژگی‌های بوروکراتیک سنتی را به آنها نسبت دهد. رئیس بنیاد پیشرفت و آموزش کارنگی، وارطان گروگوریان<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) در جلسه رؤسای دانشکده‌های آزاد و مدیران بنیادها، با اشاره به اینکه امروزه دانشکده‌ها و دانشگاهها به یک شهر یا ایالت کوچک مبدل شده و شامل هتلها (اتاقهای محل اقامت)، بخش پلیس (بخشهای امنیت)، رستورانها (سالنهای غذاخوری)، بیمارستانها (مراکز بهداشت) و همچنین سایر کارکردهای عملیاتی پیچیده و هزینه بر هستند، روند به کارگیری ویژگی‌های بوروکراتیک در دانشگاهها را برجسته کرد.

با این وجود، هنوز در کاربردپذیری تمام و کمال مدل بوروکراتیک برای سازمانهای دانشگاهی، ضعفهای قابل توجهی وجود دارد. بر اساس گفته‌های ریلی و بالدريج<sup>۴</sup> (۱۹۷۷)، مدل بوروکراتیک بیشتر بر قدرت رسمی و ساختارهای سلسله‌مراتبی تمرکز دارد تا اینکه روی روابط قدرت غیر رسمی - که معمولاً در سازمانها وجود دارد و طی مرور زمان بسته به موضوع بحث تغییر می‌کند - متمرکز باشد. یکی دیگر از ضعفهای آن می‌توان این باشد که مدل بوروکراتیک بیشتر متمایل به اجرای خط‌مشی است تا اینکه متمایل به فرموله کردن خط‌مشی باشد. همچنین این مدل تمایل دارد که نقش گروه‌های ذی‌نفع و نزاعهای سیاسی بین آنها در محیطهای دانشگاه را به حداقل برساند.

1. Weber

2. Stroup

3. Gregorian

4. Riley & Baldrige

دومین مدلی که ممکن است سازمانهای دانشگاهی به آن شکل دیده شوند، سازمان به مثابه یک اجتماع است. این مدل را می‌توان حرکتی از الگوهای کلان سلسله‌مراتبی به سمت الگوهای کلان شبکه‌ای دانست. این نظریه اولین بار توسط میل<sup>۱</sup> (۱۹۶۲) مطرح شد. او معتقد بود که به کارگیری اصول سلسله‌مراتبی برای دانشکده‌ها و دانشگاهها، تکثرگرایی تصمیم‌گیری داخلی<sup>۲</sup> موجود در سازمانهای آموزش عالی را نادیده گرفته است. میل استدلال کرده است که تمرکز روی سلسله‌مراتب، بر نقش اقتدار مطلق که در سازمان پیاده می‌شود تأکید می‌کند؛ زیرا مفهوم بروکراسی دال بر ساختار قدرت رسمی و نظام روابط بالادست و پایین‌دست است: «دانشکده‌ها و دانشگاههای ما بر اساس سازمان درونی خودشان در پی ترتیباتی بودند که به طور مساوی به دغدغه‌جوگیری از اقتدار مطلق پردازند. دانشکده‌ها و دانشگاهها در مسیر این تلاش، طرز کار اجتماع را به مثابه مبنای بنیادین سازمان گسترش داده‌اند» (میل، ۱۹۶۲: ۶۱).

میل در کتاب خود به برخی تصمیم‌گیران سازمانی مختلف اشاره کرده است که با مشخص کردن نقش دانشجویان، دانش‌آموختگان و هیئت علمی در حکمرانی دانشگاهی، در سطوح مختلف فرایندهای تصمیم‌گیری سازمانی مشارکت کرده‌اند. او به عنوان رئیس دانشگاه میامی اوهایو، احتمالاً هنگامی که کتابش را منتشر می‌کرد، روی چالش اداری همساز کردن منافع چندگانه در قالب یک روحیه همسازی گروهی تأمل می‌کرد.

در حالی که مدل دانشکده‌ای به دقت این موضوع را تصویر می‌کند که باید سازمان چندین تصمیم‌گیر را با یک اسلوب هماهنگ در خود جای دهد؛ نقطه‌ضعف این مدل، قصور در فرایندهای پاسخگویی است؛ زیرا تصمیم‌گیران در داخل محیط تصمیم‌گیری با همدیگر رقابت می‌کنند. تصمیم‌گیری یکی از نتایج اقتدار است و مدل دانشکده‌ای در باب این موضوع سکوت کرده است که در حکمرانی دانشکده‌ها و دانشگاهها کدام رأی‌دهندگان روی موضوعات خاص برتری دارند. این ضعف بعدها در پژوهشهایی که موضوع ساختار اقتدار دانشگاهی و چگونگی نفوذ گروه‌های ذی‌نفع رقیب در تصمیم‌گیری سازمانی از طریق اعمال نفوذ سیاسی را تبیین می‌کردند، پوشش داده شد. این خط پژوهشی مدل سوم حکمرانی دانشگاهی؛ یعنی مدل سیاسی را پدید آورد.

این پارادایم که حکمرانی دانشگاهی به مثابه یک فرایند سیاسی و دانشکده و دانشگاهها به مثابه سیستم‌های سیاسی مستقل دیده شوند، برای اولین توسط بالدريج (۱۹۷۱) مطرح شد. در این مدل، دانشگاه متشکل از مجموعه گروه‌های ذی‌نفع رقیب است که مشارکت آنها در فرایند تصمیم‌گیری، بسته به ماهیت یک موضوع خاص که یک مرجع تصمیم‌گیر در یک زمان خاص با آن مواجه می‌شود، پویا و متغیر است. شکل‌دهی به خط‌مشی نقش یک نقطه کانونی را دارد؛ زیرا ایجاد و اتخاذ خط‌مشی به طور مستقیم با مأموریت نهادی، جهت‌گیری آن و تصمیم‌های عملیاتی مختلفی که در آن جریان دارد مرتبط است. در نتیجه، تعارض بین گروه‌های ذی‌نفع سازمانی ذاتی است.

1. Millett

2. Internal Decision-Making Pluralism

این گروه‌های ذی‌نفع محدود به آن دسته از تصمیم‌گیران داخل سازمانی نمی‌شود، بلکه گستره آن شامل احزاب خارجی نیز می‌شود که ممکن است به همان اندازه منافع معینی در سازمان داشته باشند. (همان)

فرایندهای پیچیده و چندپاره<sup>۱</sup> تصمیم‌گیری دانشگاهها و دانشکده‌ها، اعتبار بیشتری به مدل سیاسی در مطالعه حکمرانی دانشگاهی می‌دهد. واقعیت حکمرانی دانشگاهی این است که در اکثر مواقع تصمیم‌ها نباید توسط یک اقتدار مرکزی و به صورت یک‌جانبه اتخاذ شود؛ بلکه باید بسته به ماهیت تصمیمی که گرفته می‌شود، از نظرات سیستم‌های ارزیابی و مشاوره با افراد و موجودیتهای مختلف تبعیت شود.

هنگامی که حیات سازمان حول تخصص شکل گرفته، احتمالاً تصمیم‌گیری در آن به صورت پراکنده<sup>۲</sup>، پاره‌پاره شده<sup>۳</sup> و غیر متمرکز است. شبکه پیچیده کمیته‌ها، شوراها و بخشهای مشورتی رشد می‌کنند تا وظیفه گرد هم آوردن تخصصهای لازم را برای تصمیم‌های معقول بر عهده بگیرند. تصمیم‌گیری توسط بروکراتهای شخصی جای خود را به تصمیم‌گیری از طریق کمیته‌ها، شوراها و کابینه‌ها می‌دهد. تصمیم‌گیری متمرکز جای خود را به تصمیم‌گیری پراکنده می‌دهد. فرایندها به یک شبکه پراکنده تبدیل می‌شوند تا تخصصها را از هر گوشه سازمان جمع کرده، آنها را در خط‌مشی‌ها ترجمه کنند. (بالدریج، ۱۹۷۱: ۱۹۰)

مشارکت گروه‌های ذی‌نفع مختلف با توجه به نقش و تخصصشان در تصمیم‌گیری دانشگاهی، مشروعیت مفهوم حکمرانی تسهیم‌یافته<sup>۴</sup> را که توسط مورتیمر و مک‌کونل<sup>۵</sup> توسعه یافته، فراهم می‌کند. ما حکمرانی تسهیم‌یافته را در این بخش؛ یعنی ذیل مدل سیاسی طرح کردیم؛ زیرا در محیط حکمرانی تسهیم‌یافته، تصمیم‌گیری از طریق اعمال نفوذ انجام می‌شود و نه پست سازمانی رسمی. به دلیل تنشهای شناخته‌شده مدل‌های سازمانی قدیمی‌تر بین اقتدار حرفه‌ای (هیئت علمی) و اقتدار رسمی (اداره)، عمدتاً موضوعات حکمرانی تسهیم‌یافته برآمده از بحث بین هیئت علمی و اداره (و به اندازه کمتری هیئت امناء و دانشجویان) است. مفهوم حکمرانی تسهیم‌یافته مستلزم پذیرش حقوق اقتداری است که مبتنی بر تخصص یا پست سازمانی رسمی توسط صاحبان رأی خاصی تصرف شده است. یک سؤال محوری در بحث اقتدار تسهیم‌یافته این است که چگونه اقتدار در ازای تخصص مشروعی که به یک متصدی و گروه خاصی نسبت داده می‌شود، توزیع شود؟ طبق بیان مورتیمر و مک‌کونل: «یک گزارش کامل از حکمرانی باید در بر دارنده چهار سؤال اساسی باشد: (۱) درباره کدام مسئله تصمیم گرفته می‌شود؟ (۲) چه کسی - چه اشخاص و گروه‌هایی - باید در تصمیم‌گیری حضور داشته باشند؟ (۳) این حضور چه زمانی - در چه مرحله‌ای از فرایند تصمیم‌گیری - و چگونه باید رخ دهد؟ (۴) این حضور باید کجا - در چه سطحی از ساختار سازمانی - رخ دهد؟ (مورتیمر و مک‌کونل، ۱۹۷۸: ۱۳)

1. *Fragmented*

2. *Diffuse*

3. *Segmentalized*

4. *Shared Governance*

5. *Mortimer & McConnell*



به طور خلاصه برای بیان سیر تطوّر سه مدل مشهور حکمرانی دانشگاهی، می‌توان از مقاله بالدریج (۱۹۷۱: ۱۷) با عنوان «مدلهای حکمرانی دانشگاهی: بوروکراتیک، دانشکده‌ای و سیاسی»<sup>۱</sup> بهره جست که تفاوت این سه مدل را در قالب جدول ذیل بیان کرده است:

پنداره اصلی	مدل بوروکراتیک	مدل دانشکده‌ای	مدل سیاسی
بنیادهای نظری اصلی	مدل بوروکراتیک وبر؛ مدل سیستم‌های رسمی کلاسیک	رویکرد روابط انسانی به سازمانها؛ ادبیات درباره حرفه‌گرایی	سیستم سیاسی نظریه تعارض؛ نظریه گروه ذی‌نفع؛ نظریه سیستم‌های باز؛ نظریه قدرت اجتماع
فرایندهای تغییر	دغدغه ثانویه	دغدغه ثانویه	دغدغه اصلی
تعارض	به عنوان پدیده‌ای غیرعادی دیده می‌شود؛ باید توسط محدودیتهای بوروکراتیک کنترل شود.	به عنوان پدیده‌ای غیر عادی دیده می‌شود؛ در «اجتماع حقیقی دانشمندان» از بین می‌رود.	به عنوان پدیده عادی دیده می‌شود، در تحلیل نفوذ خط‌مشی کلیدی است.
ساختار اجتماعی	تمرکزگرا، که به وسیله بروکراسی رسمی یکپارچه می‌شود.	تمرکزگرا، که به وسیله «اجتماع دانشمندان» به وحدت می‌رسد.	تکثرگرایانه، که توسط خرده‌فرهنگها و گروه‌های ذی‌نفع واگرا شکست می‌خورد.
فرایندهای قانونگذاری (تصمیم‌گیری)	عقلانیت‌گرا، رویه‌های بوروکراتیک رسمی	تسهیم‌یافته، تصمیمات دانشکده‌ای	مذاکره، چانه‌زنی و فرایندهای نفوذ سیاسی
خط‌مشی	تأکید روی اجرا	غیر شفاف، با احتمال تأکید بیشتر روی فرمول‌بندی	تأکید روی فرمول‌بندی

بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که الگوهای حکمرانی، هر یک در نتیجه نقایص مدل‌های قبلی ایجاد شده‌اند و هدف آنها دیده شدن هر چه بهتر استقلال و اختیار فردی و در یک کلام، حفظ آزادی آکادمیک (به عنوان یکی از اصول دانشگاه مدرن) بوده است. مدل بوروکراتیک توجه کمی به موضوع استقلال و آزادی آکادمیک دارد و سازمان دانشگاهی را به مثابه یک سازمان رسمی، متمرکز و عقلانیت‌گرا می‌داند. مدل دانشکده‌ای نیز دانشگاه را به مثابه اجتماعی از دانشمندان تلقی کرده و اگرچه ساختاری متمرکز دارد، ولی فرایند قانونگذاری آن به صورت تسهیم‌یافته و در اجتماع دانشکده‌ای شکل می‌گیرد. مدل سیاسی نیز با ساختاری کاملاً تکثرگرایانه، درجه بالایی از استقلال و آزادی آکادمیک را برای دانشگاهیان به ارمغان آورده است.

### ۵. سبک دانشگاه‌داری در گفتمان انقلاب اسلامی

انقلاب اسلامی تحولی بنیادین بر اساس ارزشها و جهان‌بینی‌های اسلامی است و نمی‌توان آن را به صرف تغییر ساختار سیاسی کشور تقلیل داد، بلکه انقلابی در همه عرصه‌های زندگی مردم بوده و نسبت و روابط جدیدی را در عالم ایجاد کرده است. بی‌شک یکی از عرصه‌های مهم در آینده یک کشور که انتظار می‌رود دستخوش این تحول بنیادین قرار گیرد، عرصه علم، پژوهش و دانشگاه است. فرمایش بنیانگذار انقلاب مبنی بر اینکه: «اگر دانشگاه

<sup>1</sup> models of University Governance: Bureaucratic, Collegial, and Political.

اصلاح شد، کشور اصلاح می‌شود» (امام خمینی، ۱۳۶۴، ج ۱۹: ۲۲۲) حاکی از این اهمیت است. لذا این سؤال که «دانشگاه مطلوب در گفتمان انقلاب اسلامی چه مختصاتی دارد؟» پیش روی دانشگاهیان انقلابی قرار دارد تا از این طریق برای تحقق آن گام بردارند.

البته اگرچه پس از انقلاب گامهای مختلفی در مسیر اصلاح برداشته شده است که اوایل خودش را در کسوت تعطیلی دانشگاهها نشان داد و بعدها در قالب تغییرات آیین‌نامه‌ها و... بروز کرد، ولی هنوز هم تبیین مختصات دانشگاه در گفتمان انقلاب اسلامی نیازمند تلاشهای فراوان است. برای مثال، کشور ما در مواجهه با سلطه فرهنگ بازار بر دانشگاههای جهان چه واکنشی نشان داده است؟ آیا نقش یک کنشگر تابع به خود گرفته یا توانسته است با استنطاق سنت تنومند اسلامی، این سلطه را در هم شکند و طرح نوی خویش را دراندازد؟ گویا هنوز استنطاق این سنت به صورت جدی رخ نداده است (باقری، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر؛ این سؤالات که دانشگاه چیست؟ چه نسبتی با جامعه ما دارد؟ و سبک راهبری آن چگونه است؟ هنوز پاسخ جامعی نگرفته‌اند.

آن گونه که پیش‌تر ذکر شد، پدیده دانشگاه در دنیای غرب بر اساس ایده و مبانی خاصی شکل گرفته و مبتنی بر اصول متخذ از آن مبانی، الگوهای راهبری خاص و منحصر به فردی را تجربه می‌کند. لذا همه اجزای دانشگاه مبتنی بر اصول و جهان‌بینی‌های خاص بوده و مثل چرخ‌دنده‌های یک ساعت با همدیگر کار می‌کنند. به عبارت دیگر؛ ساخت دانشگاه در آن جا از یک هماهنگی برخوردار است که به موجب آن از موقعیتی برخوردار است که آن را نافع و ضروری برای ارتقای جامعه نشان می‌دهد. ما نیز در ایران اسلامی ناچار از استنطاق سنت اصلی اسلامی هستیم تا الگوی دانشگاه و دانشگاه‌داری را متناسب با گفتمان انقلاب اسلامی ترسیم کنیم.

در یک تقسیم‌بندی می‌توان دو مسیر برای این استنطاق سنت اسلامی بیان کرد: استنطاق از طریق رجوع مستقیم به آثار و منابع اسلامی و استنطاق از طریق رجوع غیر مستقیم به منابع اسلامی؛ یعنی رجوع با محوریت یک اسلام‌شناس. پژوهش حاضر را می‌توان در دسته دوم جای داد. پژوهشگران با رجوع به تجربه یک دانشگاه برآمده از انقلاب اسلامی (دانشگاه امام صادق)، سعی کرده‌اند سبک دانشگاه‌داری بنیانگذار آن را استخراج کنند. خرده‌مایه انتخاب دانشگاه امام صادق و به خصوص سبک و سیره آیت‌الله مهدوی کنی به عنوان بنیانگذار آن، به عنوان موضوع مورد مطالعه و سیر پژوهش حاضر بیان خواهد شد.

## ۶. چرا سبک دانشگاه‌داری آیت‌الله مهدوی کنی؟

پاسخ این سؤال را باید در تاریخچه و ایده اصلی شکل‌گیری دانشگاه امام صادق (ع) جست. شرایط نامناسب حاکم در دوران قبل از انقلاب اسلامی، برخی از پیروان مسیر امام خمینی، به خصوص آیت‌الله مهدوی کنی و مقام معظم رهبری را بر آن داشت که با دغدغه حفظ نسل جوان از انحرافات عقیدتی و سیاسی و همچنین تربیت نیرو برای آینده انقلاب اسلامی، دانشگاه امام صادق (ع) را تأسیس کنند (ر.ک: مهدوی کنی، ۱۳۹۰/ب). بحثهای آیت‌الله مهدوی با شهید بهشتی، شهید باهنر و شهید مطهری درباره تشکیلات اسلامی تعلیم و تربیت و همراهی برخی از علمای برجسته انقلاب اسلامی همچون: مقام معظم رهبری، آیت‌الله نوری، آیت‌الله مهدوی، آیت‌الله ابراهیم امینی، آیت‌الله مشکینی

و آیت‌الله منتظری در هیئت امنا و هیئت مؤسس دانشگاه، نشان از بنیانهای مستحکم ساخت دانشگاه امام صادق است که ضرورت مطالعه این پدیده را تبیین می‌کند.

گذشتن آیت‌الله مهدوی از پست و مقامهای بالا و کشوری در انقلاب اسلامی، اعم از نخست‌وزیری و ... و ایستادن برای ساختن دانشگاهی با ایده‌ها و مبانی خاص و فقیه کامل و سیاستمدار صادق بودن ایشان، جذابیت مطالعه آن را مضاعف می‌کند. تأییدهای مکرر مقام معظم رهبری بر سبک راهبری آیت‌الله مهدوی<sup>۱</sup> نیز می‌تواند خردمایه‌ای دیگر بر مطالعه سیره ایشان در دانشگاه‌داری باشد. البته اصلی‌ترین خردمایه پژوهشگران برای پرداختن به سیره ایشان به عنوان رهیافتی نوین از نگاه به دانشگاه و سبک دانشگاه‌داری در گفتمان انقلاب اسلامی، ایده محوری ایشان در این موضوع بود که برگرفته از دغدغه‌های اصیل انقلابی ایشان است. ایشان عصاره ایده‌شان را برای ساخت دانشگاه اسلامی که تجلی عینی آن دانشگاه امام صادق(ع) است، در قالب یک مقاله بیان فرموده‌اند که در بخشی از آن آمده است:

«سابقه تاریخی مدارس و حوزه‌های علمیه در امت اسلام، به ویژه کشور ایران، نشانگر این حقیقت است که عموم آموزشها در رشته‌های مختلف علوم انسانی و علوم تجربی در شعاع آموزش دین و معارف و عقاید و اخلاق اسلامی صورت می‌گرفته است. نگارشهای گوناگون و قرائتهای مختلف در تاریخ تمدن اسلام و ایران در این نکته اتفاق دارند که معاهد علمی و مدارس آموزشی و حوزه‌های دانشی که در آن عظیم‌ترین متفکران اسلامی و ایران همچون ابوعلی سینا، فارابی، ذکریای رازی، ابوریحان بیرونی، خواجه‌نصیرالدین طوسی، مولوی و امثال آنها تحلیل می‌نمودند با این ساختار جریان داشت که محور تمام آموزشها دین‌آموزی بود...

«ولی متأسفانه در جریان ارتباط شیطانی و استعمارگرایانه غرب با نظامهای فاسد سیاسی حاکم بر این مرزوبوم، سکولاریسم در جریان فرهنگ و تعلیم و تربیت جامعه ما نفوذ کرد و جدایی آموزش و تعلیم از دین، کار جامعه و کشور ما را که یک روز معهد معلم ثانی(فارابی) و معلم ثالث(ابن سینا) بود، به دروزگی در درگاه دانش غرب کشاند. فرهنگ تعلیم و تربیت اسلامی ما که یک روز در آشوبهای محلی و یورشهای بی‌رحمانه مغولان، مواریث خود را از دست داده بود؛ در نهایت به دره هولناک پیدایش و گسترش استعمار نو که خواهان ابقای جهل و بی‌خبری قرون وسطایی در ایران بود، سقوط کرد. نوگرایی آغاز شده در عصر صفویه که در اثر دست به دست شدن حکومتها تا ولیعهدی عباس میرزا دچار رکود گردیده بود، در عهد قاجار به دلیل ناکارآمدی ارتش ایران در مقابله با یورشگران روسی و شکست نیروهای عباس میرزا(در ۱۲۲۸-۱۲۱۸ هـ و ۱۴۴۳-۱۲۴۱ هـ) و شکست از انگلیس(در ۱۲۷۳-۱۲۵۶ هـ) از سر گرفته شد و ایران به بهانه تجدید سازمان ارتش و همراهی با کاروان تمدن و جبران عقب‌ماندگی‌ها(خصوصاً در بعد صنعتی - نظامی) مستقیماً به دام استعمار افتاد.

۱. رهبر معظم انقلاب در دیدار با اساتید و دانشجویان دانشگاه امام صادق(ع) در عید غدیر سال ۱۳۸۴، دانشگاه امام صادق را «پدیده ممتاز» نامیدند و از آیت‌الله مهدوی کنی «به خاطر موفقیت در پیشبرد این کار سنگینی که از سالها پیش ایشان بر دوش گرفتند»، تشکر کرده و این موفقیت را تبریک گفتند.

«...جریان نفوذ دین‌زدایی در تعلیم و تربیت همچنان پیش رفت تا در نقطه اوج خود در حکومت رضاخان در چهره کربه مبارزه رویاروی با دین و مذهب در صحنه فرهنگ و آموزش درآمد و نه تنها به ایجاد مدارس و معاهد آموزشی که در آنها جریان آموزش با تربیت و پرورش بر مبنای لامذهبی و لابی‌گری آمیخته بود اکتفا نکرد، بلکه با تمام قدرت درصدد ریشه کن کردن آموزش‌های دینی برآمدند و سیاست نظام ستم‌شاهی رضاخان بر مبارزه و سرکوبی روحانیت و بر هم زدن حوزه‌های علمیه دینی استوار گشت. رضاخان قلدر و مزدور در سرکوبی روحانیت، با آن سبک فجیع، نه تنها به خاطر انهدام یک دژ نیرومند از سر راه نفوذ اجانب و چپاول آنها، بلکه به منظور اجرای این برنامه شوم با تکیه بر سرنیزه و زور برای بر هم چیدن جریان آموزش دین از صحنه فرهنگ و تعلیم و تربیت صورت گرفت؛ زیرا استعمار که با ابزار نوگرایی و دگراندیشی خودباختگان غربی این کشور بر همه اصول و رعیان سرنوشت مملکت مسلط شده بود، تثبیت و تداوم سلطه خود را در سلطه فرهنگی می‌دید و تنها از این نقطه خائف بود که جاذبه و نفوذ دین بار دیگر ابعاد فرهنگی جامعه و از همه بیشتر تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار دهد و با آمیزش دوباره دین و علم و محور قرار گرفتن دین در حوزه‌های تعلیم و تربیت جامعه ما دوباره استقلال کامل خود را بازیابد و دست نابکار اجنبی را از سرنوشت خود کوتاه کند. با توجه به آنچه تاکنون گفته شد، مفهوم و معنای دانشگاه اسلامی و فلسفه وجودی آن مشخص می‌شود.» (مهدوی کنی، ۱۳۷۸)

البته حضور گروهی از علما در دایره مدیریتی آیت‌الله مهدوی، همچون: آیت‌الله باقری کنی، آیت‌الله علم‌الهدی، آیت‌الله مصطفوی و همچنین ریشه خانوادگی آیت‌الله مهدوی در «کن» نیز در الگوی بروزیافته دانشگاه‌داری ایشان مؤثر بوده‌اند؛ ولی به دلیل گسترده بودن آنها، در این پژوهش مقدر گرفته شده‌اند و فقط الگوی ظهور یافته دانشگاه‌داری ایشان پژوهش شده است و بررسی نقش آن عوامل نیازمند پژوهش‌های دیگری خواهد بود.

### ج) روش و سیر پژوهش

هدف پژوهش حاضر، کوششی برای استنتاج از سیره یک فقیه و سیاستمدار انقلابی در سبک دانشگاه‌داری بوده است. پژوهشگران برای تحقق این هدف، ناچار بودند سؤال‌های متناسب با هدف را پیش روی آثار موجود از آیت‌الله مهدوی قرار دهند تا بتوانند به خواسته خویش نایل شوند. از این نظر، اولین گام در فرایند پژوهش حاضر، کوششی برای ایجاد چارچوبی مفهومی از ادبیات موجود در عرضه دانشگاه‌داری یا همان راهبری یا حکمرانی دانشگاهی بود تا از این طریق، سؤالات اصلی برای استنتاج سیره ایشان حاصل شود. سعی شده است ادبیات به صورتی تحلیل شود که نقاط نزاع اصلی مشخص و با تحلیل ثانویه روی ادبیات، از تکثر طبیعی آن کاسته شده و فهم آن آسان‌تر شود.

پژوهشگران پس از مرور برخی ادبیات دنیا در حوزه ایده، اصول و سبک راهبری دانشگاهی، با در دست داشتن برخی حساسیتهای نظری در پی گردآوری و تحلیل داده از آثار آیت‌الله مهدوی کنی رفتند. اگر فرایند طی شده برای گردآوری و تحلیل داده‌ها در پژوهش حاضر با زبان یکی از روش‌های پژوهش متعارف بیان شود، می‌توان نام

روش تحلیل مضمون را بر آن نهاد. تحلیل مضمون، یکی از روشهای ساده و کارآمد و در عین حال یکی از مهارتهای عام و مشترک در تحلیلهای کیفی است؛ به همین دلیل، بویاتزیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۸: ۴) آن را نه روشی خاص، بلکه ابزاری مناسب برای روشهای مختلف معرفی می‌کند. اما به عقیده براون و کلارک<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، تحلیل مضمون را باید روش ویژه‌ای در نظر گرفت که یکی از مزایای آن انعطاف‌پذیری است. (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰)

معمولاً فرایند گام‌به‌گام تحلیل مضمون را به سه مرحله کلان تقسیم می‌کنند: اول) تجزیه و توصیف متن؛ دوم) تشریح و تفسیر متن؛ سوم) ادغام و یکپارچه کردن مجدد متن. اگرچه همه این مراحل با تفسیر و تحلیل همراه است، ولی در هر مرحله از تحلیل، سطح بالاتری از انتزاع به دست می‌آید.

پژوهشگران علاوه بر برخی مصاحبه‌های عمیق با یاران قدیمی آیت‌الله مهدوی در دانشگاه امام صادق، آثار ایشان را به صورت حداکثری و طبق گامهای تحلیل مضمون، کنکاش کردند؛ سه کتاب منتشر شده از سخنرانی‌های ایشان (بیست و دو گفتار، دوازده گفتار و علم و عمل ایمانی)، تمام شماره‌های مجله پیام صادق (به دلیل انعکاس خوب نظرات آیت‌الله مهدوی به خصوص در شماره‌های ابتدایی)، تمام صوتهای موجود از جلسات اخلاق ایشان در دانشگاه طی دهه ۶۰ و ۷۰ (مخصوص پرسش و پاسخهای انتهای جلسات که به نوعی آیت‌الله مهدوی بسیاری از ایده‌های خود را در باب دانشگاه و دانشگاه‌داری در آنجا بیان کرده‌اند)، شرح مذاکرات در جریان تدوین اولین سند رسالت دانشگاه در دهه هفتاد، شرح مذاکرات ایشان با کمیته تدوین دو سند کلان اهداف و چشم‌انداز دانشگاه در سال ۱۳۹۲، مورد مطالعه، کاوش دقیق، کدگذاری و طبقه‌بندی پژوهشگران قرار گرفته‌اند.

اگرچه انتظار می‌رفت سبک دانشگاه‌داری آیت‌الله مهدوی طی این کاوشها منکشف شود، ولی با توجه به محدود بودن آثار باقی‌مانده از ایشان به برخی اصول و کلیات، پژوهشگران صرفاً توانستند با گذری اجمالی از ایده و مبنای اصلی ایشان در باب دانشگاه و دانشگاه‌داری، اصول دانشگاه‌داری ایشان را احصا و در نهایت، یک دستور کار پژوهشی برای کشف سبک دانشگاه‌داری ایشان ارائه کنند. این اصول در انتها نیز برای اعتباربخشی به برخی از نزدیکیان و یاران آیت‌الله مهدوی ارائه شد. اگرچه اکثر برداشتها مورد تأیید ایشان قرار گرفت، ولی برخی تغییرات حداقلی نیز بر اساس نظرات ایشان اعمال شد.

#### د) یافته‌ها و نتیجه‌گیری: اصول دانشگاه‌داری در بیان و سیره آیت‌الله مهدوی کنی

فهم ایده‌های مبنایی آیت‌الله مهدوی مستلزم کاوش عمیق آثار ایشان و استخراج نگاههای ایشان به انسان و پدیده علم و علم‌آموزی است. در این پژوهش با گذری اجمالی بر این ایده‌های مبنایی، سعی بر ارائه اصول دانشگاه‌داری ایشان شده است تا بستر و دستور کاری برای فهم الگوی دانشگاه‌داری ایشان فراهم شود. بر اساس یافته‌ها و داده‌های

1. Boyatzis

2. Braun & Clarke

گردآوری شده پژوهشگران، اصول دانشگاه‌داری ایشان را می‌توان در چهار اصل دسته‌بندی کرد که دو اصل آن مربوط به موضوعات داخل دانشگاه و دو اصل دیگر مربوط به مسائل محیط دانشگاه است. اصل «تربیت و انسان‌سازی» و «به‌کارگیری سنین علمی حوزه‌های علمیه در دانشگاه»، مربوط به موضوعات درونی و «استقلال تعامل‌گرایانه از وزارت علوم» و «استقلال مالی دانشگاه»، دو اصل مربوط به مسائل محیط دانشگاه‌اند که در ادامه به تفصیل بیان خواهند شد.

### ۱. سبکی مبتنی بر تربیت و انسان‌سازی

در دورانی به سر می‌بریم که سودای تولید رفاه و ثروت جزء اولویتهای برتر دانشگاهها محسوب می‌شود و اساساً نسل جدید دانشگاهی؛ یعنی دانشگاه کارآفرین، خود را با آنها هویت‌یابی می‌کند. این هویت‌یابی، موجب بروز ساختارها و الگوهای راهبری خاصی نیز شده است. ولی گویا زمینی که بنیانگذاران دانشگاه امام صادق آن را بنا نهاده‌اند، مختصات دیگری دارد و بنیان آن بر تربیت و انسان‌سازی نهاده شده است. آیت‌الله مهدوی در این زمینه می‌فرماید: «توقع بنده و دوستانی که این دانشگاه را تأسیس کردیم، این بود که دانشجویانی را تربیت کنیم که همه آنها انسان‌ساز باشند. آرزوی ما ساختن انسانهایی عالم و معلم بود، نه افرادی که پس از تحصیل به دنبال کار شخصی خودشان بروند.» (مهدوی کتی، ۱۳۹۰/ب: ۱۵۵)

«بدانید که هدف دانشگاه ما غیر از دانشگاههای دیگر است؛ البته نمی‌خواهم به دانشگاههای دیگر جسارت کنم؛ زیرا همه آنها اهداف عالی دارند؛ ولی شاید به این شکلی که ما پایه‌ریزی کردیم، پایه‌ریزی نکرده‌اند. اشکالی که بر آنها وارد است کم‌توجهی و یا عدم توجه به این اهداف است. ... [یکی از اهداف ما] تربیت دانش‌آموختگانی هدف‌دار و خودساخته [است]؛ این تربیت، تربیتی توأمان علمی و عملی است. هدف ما تربیت دانشجویی است که دارای اهداف الهی باشد. ممکن است دانشجویی در رشته حقوق تحصیل کند یا حتی فقه بخواند، ولی مادی فکر کند و مادی بیندیشد و به دنبال زندگی و مادیات باشد و درس را برای مقام و ثروت دوست داشته باشد؛ این دانشجویی نیست که ما می‌خواهیم. نمی‌گوییم به دنبال کار نباشد، ولی باید هدف شما در تحصیل، الهی باشد. ان‌شاءالله بعد از تحصیل، علاوه بر کار و اشتغال روزمره، مروج و مبلغ معارف الهی و مربی و معلم خوبی برای دیگران باشید و مردم را به خیر و صلاح دعوت کنید.» (همان: ۲۴۸-۲۴۰)

«ما در اینجا علاوه بر درس و آموزش، پرورش و تربیت را هم یکی از اصول خود می‌دانیم... اگر احساس کنیم که دانشجویی خوب درس می‌خواند ولی تعهدی ندارد، این دانشجو را نمی‌خواهیم.» (پیام صادق، پیش‌شماره اول: ۶)

بنابر این، یکی از اصول محوری در تأسیس دانشگاه امام صادق (ع)، تربیت انسان بوده است. این اصل محوری در راهبری دانشگاه هم حضور فعال داشته و خودش را در تصمیم‌گیری‌ها و طراحی روابط و ساختارهای دانشگاهی نشان داده است. اگرچه استخراج مدل راهبری آیت‌الله مهدوی در این پژوهش میسر نشده، ولی برخی سرنخ‌ها و بسترها برای روایت این مدل احصا شده است که می‌توانند جزء قطعات سازنده این مدل باشند که به چند مورد اشاره خواهد شد.

### یک) لزوم تدریج در تربیت و قانونگذاری

حضرت آیت‌الله مهدوی کنی بر این نظر بودند که امر تربیت در سطح فردی که رشد فرد را مد نظر دارد و در سطح اجتماعی که در کسوت سازماندهی و قانونگذاری جلوه پیدا می‌کند، مستلزم تدریج است. برای مثال، در امر رشد فردی، ایشان در پاسخ به سؤالی دربارهٔ ارائه برنامه سیر و سلوک از طرف ایشان، فرموده‌اند: «سؤال شده است که برای اخلاق برنامه عملی ذکر کنید. این برادران مثل اینکه یک مقدار عجله دارند، دلشان می‌خواهد که ما راه چندساله را یک‌روزه برویم. همین درس اخلاق که ما می‌گوییم برنامه‌هایی است که باید به تدریج پیش بروند» (مهدوی کنی، جلسه اخلاق ۱۱/۱۶/۱۳۶۱). «همان‌طور که علم را به تدریج باید یاد گرفت... در مسائل تربیتی هم باید به تدریج شروع کرد و ادامه داد...» (همو، بی‌تا، سخنرانی ۱۳۶۴/۰۱/۲۴)

ایشان دربارهٔ دانشگاه و تکامل ایده و طرح آن نیز قائل به چنین تدریجی بودند و با بیان استدلالی از حرکت رسول اکرم (ص) و امام خمینی، به بیان این موضوع پرداخته‌اند:

«قال الله تعالی: «والدین جاهدوا فینا لنهذینهم سبلنا». من فکر می‌کنم این آیه کریمه به ما نوید می‌دهد که اگر ما در راه خدا قدم برداریم، حرکت ما حرکت جهادی باشد... خدا فرموده من راهنمایی می‌کنم... من فکر می‌کنم آن وقت که ما دانشگاه را شروع کردیم، خود دانشگاه، تکامل افکار قبلی ما بود و قبل از اینکه انقلاب بشود و رسماً به فکر تأسیس دانشگاه بیفتیم، در زندان هم که بودیم با دوستان بحث دانشگاه اسلامی را می‌کردیم. ولی آن وقت از دانشگاه اسلامی چیزی شبیه دبیرستان اسلامی در ذهنمان بود. می‌گفتیم همین درسها را می‌خوانند، ولی بچه را گزینش کنیم؛ متدین باشند، نمازخوان باشند، دخترانشان با حجاب باشند، اساتیدشان... در این حد اسلامی. اما به محتوا خیلی توجه نمی‌کردیم که آیا این علوم که داریم درس می‌دهیم هم‌ماش اسلامی است؟ آیا به آن سو حرکت می‌کند یا نه؟ توجه به این بود که اگر محیط، جو دینی باشد، تصور می‌کردیم که علوم همه درست است! حتی بحثهایی که الان به این سبک برای علوم اسلامی خیلی مطرح می‌شود، خیلی مطرح نبود که ما مثلاً در مورد علوم انسانی چه تصویری داریم. اجمالاً بود.»

«خود امام هم شاید همین تدریج را توجه داشتند. این جور نبود که همه چیز را از همان اول، توجه بالفعل به آنها داشته باشند. از ما جلوتر بودند، لذا شاید سالها قبل از انقلاب، امام بحث رفراندوم، مجلس و ... نداشتند. می‌گفتند حکومت اسلامی و ولایت فقیه و ... ولی درست روشن نشده بود که نظام ولایت فقیه چگونه پیاده می‌شود؛ و اینها بعد از انقلاب یا دورانی که امام در مسیر تبعید و نجف و ایران و ... یواش یواش پیش رفت.»

«...پیامبر هم بسیاری از کارها را به تدریج بیان کردند. این جور نبود که یک‌دفعه همه چیز را بریزند بگویند این اسلام است. مکه یک‌جور بود، مدینه یک‌جور بود، سالهای اول با بعدش تفاوت داشت. چون فهم بشر فهم تدریجی است و همچنین آمادگی برای عمل به اجرا هم تدریجی است. اسلام هم همین‌طوری آمد و سر موفقیت انبیا و اسلام همین بوده است و سر موفقیت امام هم همین بود... در دانشگاه هم که ما اول آمدیم همین بود و لذا عرض کردم که یک‌وقت هم دوستان نزدیک ما می‌گفتند که مقصود شما چیست؟ اگر می‌خواهید حوزه درست کنید که حوزه



هست، دانشگاه اسلامى هم به معنى فقه و حديث و ... دانشگاه تهران هم هست ديگر. دانشگاه امام صادق (ع) يعنى چه؟ براى خودمان هم زياد واضح نبود. ما يك ايده داشتيم، خود ايده‌مان يك چشم‌اندازى بود براى آينده؛ اما اينكه چگونه مى‌شود پياده كرد براى خودمان واضح نبود». (همو، ۱۳۹۲: ۲۷ اسفند)

«معمولاً در تربيت و در قانونگذاري رسم اين است كه ابتدا كليات و عموماً را مى‌گويند و بعداً مخصصات و مقيدات را مى‌آورند. اين رسم قانونگذاري و تربيت است. چون اگر بخواهند همين طوري همه چيز را يك‌دفعه را بگويند شلوغ مى‌شود. بايد مسائل را به تدريج بيان كرد و اين تدريج خودش از اصول تربيت و قانونگذاري است... در هر مرحله بايد تدريج باشد؛ و در هر كجاي دنيا كه مكنتى باشد و قانونگذاري و قانون‌مندی باشد همين عام و خاص و تبصره و قيد است و دين هم يكى از آن قانونمندی‌هاست كه همه آنها را دارد. در مسائل اخلاقي و فقهى و سياسى و اقتصادى و ... است. لذا قبل از فحص نمى‌توان به عام عمل كرد... رسم قانونگذاري اين است كه ابتدا عام را ذكر مى‌كنند و ممكن است دو سال بعد قيد زده مى‌شود». (همو، جلسه اخلاق ۱۳۶۶/۰۷/۰۷)

#### دو) فضاى و بستر سازى براى تربيت

يكى ديگر از دلالت‌هاى تربيتى و انسان‌سازى براى الگوى راهبرى دانشگاهى، لزوم توجه به محيط، فضاى و بستر سازى در دانشگاه است. اين مقوله از نظر آيت‌الله مهديوى بسيار قابل توجه بوده و برخى بيانات و سيره ايشان حاكى از آن است. براى مثال، ايشان درباره لزوم توجه به محيط و فضا مى‌فرمايند:

«نكته دوم كه حائز اهميت است، فضاى است كه انسان در آن جا درس خواند. تحصيل در فيضيه قم با تحصيل در دانشگاه هاروارد تفاوت دارد. دانشگاه امام صادق نيز با دانشگاه هاروارد فرق مى‌كند... خداوند حتى درباره مسجد هم آورده: «لا تقم فيه ابدا لمسجد اسس على التقوى من اول يوم احق ان تقوم فيه»؛ حتى در خصوص مسجد هم مهم است كه بر اساس تقوا ساخته شده باشد. از نظر اسلام، ساختمان زيباى مسجد زمانى تقدس مى‌يابد كه بر اساس تقوا بنا شده باشد و گرنه اين صورت هيچ فداستى ندارد... اگر آمفى تئاترى بر اساس تقوا ساخته شود، قطعاً با آمفى تئاترى كه به منظور هدفهاى غير اسلامى (رقص و موزيك) ساخته مى‌شود، تفاوت دارد. در آمفى تئاتر دانشگاه امام صادق، تمام فضا از نام خدا و رسول و فرشتگان آكنده است. تصاوير پرنده در ديوارهاى اينجا، نماد پرواز به سوي آسمان است... بنا بر اين، در و ديوارى كه محل تقدس و تقديس الهى است و مكاني كه در آن نماز شب خوانده مى‌شود، باعث آرامش انسان مى‌شود... بنا بر اين، اگر مكان دانشگاه هم رنگ و بوى اسلامى به خود بگيرد، در و ديوار آن مزين به سخنان ائمه اطهار و شعارهاى انقلاب و امام شود، هر روز سخنان تازه‌اى به جاى آنها نصب شود، كلاسهاى درس با قرائت قرآن شروع شود، به طور قطع اين امور در روحية استادان و دانشجويان مؤثر خواهد بود... آغاز كلاس درس با آياتى نورانى از قرآن چه قدر زيبا و حيات بخش است! و چقدر نورانيت مى‌بخشد! تنها به قصد ثواب نخوانيد. بخوانيد تا كلاسستان نورانى به انوار الهى شود». (همو، ۱۳۹۱: ۲۵۱)

«بايد روى محيط دانشگاه كار بشود؛ ما از حوزه تجربه‌اى داريم و آن اينكه يك طلبه با هر بينش تربيتى، هنگامى كه وارد حوزه مى‌شود، چون دروس خود را در مسجد مى‌بيند و مظاهر اطراف خود را با سبك معماری

خاص و مدارس قدیمه و در دیوار کاشی‌کاری مزین به آیات قرآنی و روایات و احادیث مشاهده می‌کند، خود این محیط با این کیفیت، عامل شکل‌دهی یک فرهنگ خاص دینی در فکر اوست. اگر محیط‌های دانشگاهی در کشور به صورتی دربیاید که دانشجو احساس کند در یک مسجد یا در یک مکان مقدس درس می‌خواند، ولو درس او فرمول شیمی است، طبیعتاً خود را در یک ساختار فرهنگی خاصی احساس می‌کند و همین احساس در استاد از حیث موضع‌گیری وی در کلاس مؤثر است». (پیام صادق، ش: ۵: ۲۷)

آیت‌الله مهدوی در جایی دیگر و در پاسخ به پیش‌نویس اولین سند رسالت دانشگاه مرقوم فرموده‌اند که: «یک نکتهٔ مهم تربیتی را بایستی به تمام نکات و بر تمام آنها اضافه کرد و آن ایجاد فضای دینی و اسلامی و معنوی است که دانشجویان در این فضا به رشد مطلوب از لحاظ اخلاقی و اعتقادی و فضائل نفسانی برسند که پس از فراغت از تحصیل در هر جایی که باشند در پرتو این خمیرمایهٔ دینی، هم خود را حفظ کنند و هم مربی برای دیگران باشند»<sup>۱</sup>.

#### سه) محدودیتهای تربیتی

ایجاد فضای مراقبت‌های تربیتی، یکی از عناصر کلیدی در امر تربیت محسوب می‌شود. شاید بتوان مواظبت‌ها و مراقبت‌های تربیتی را در تولید امر مربی خلاصه کرد؛ به طوری که در یک رابطهٔ تربیتی، مربی باید تولید امر مربی را به عهده بگیرد و این امر مستلزم برخی محدودیت‌هاست. این نگاه به روابط تربیتی قطعاً تأثیراتی در ساخت ابزارها و الگوهای راهبری دانشگاهی ایجاد خواهد کرد که نمونه‌هایی از آن را در دوران آغازین دانشگاه امام صادق (ع) مشاهده می‌کنیم. برای مثال، دانشگاه به صورت شبانه‌روزی بوده است و ورود و خروجها کاملاً منظم شکل می‌گرفت یا مثلاً در دههٔ ۶۰، امتحانهای دانشگاه زمان مشخصی نداشتند و ممکن بود هر ساعتی از شب یا روز امتحان گرفته شود و فقط چند دقیقه قبل از امتحان، زمان و مکان آن را با بلندگوهای در سطح دانشگاه اعلام می‌کردند؛ به طوری که یکی از دانش‌آموختگان در خاطرات خود این‌گونه بیان می‌کند که: «همیشه باید برای امتحان آماده بودیم؛ چرا که اعلام قبلی در کار نبود و یک شب که قرار بود امتحان ساعت هشت بعدازظهر انجام شود، برق قطع شد؛ ولی امتحان لغو نشد و زیر نور فانوس در نمازخانه آن موقع امتحان دادیم». (پیام صادق، ش: ۵)

این محدودیتها قطعاً با پشتوانه‌های اسلامی همراه بوده است و تجویز هرگونه محدودیت باید بر اساس حجتهای شرعی و دینی باشد و گرنه قطعاً نمی‌توان حکم به صحّت همهٔ گونه‌های محدودیت گذاشت. آیت‌الله مهدوی کنی در پاسخ به یکی از دانشجویان، به بازگو کردن برخی مبانی و تصوراتشان در این زمینه می‌پردازد که بسیار قابل توجه است. یکی از دانشجویان سؤال کرده‌اند که: «به نظر حقیر، رابطهٔ مسئولان دانشگاه و استادان محترم با دانشجویان باید به معنای کامل رابطهٔ استاد و شاگردی یا پدر و فرزندی باشد. چنانچه در نظام سنتی ما و در

۱. اسناد تدوین اولین سند رسالت دانشگاه - گزیدهٔ دیدگاههای آیت‌الله مهدوی کنی دربارهٔ دانشگاه، زیرنویس برای نامهٔ کمیتهٔ برنامه‌ریزی علمی که توسط حجت‌الاسلام مصباحی مقدم نگاشته شده است و نظر آیت‌الله مهدوی در باب رسالت اجمالی دانشگاه را خواسته‌اند، تاریخ ۱۳۷۹/۳/۴.

حوزه‌های علمیه برقرار است. آیا بهتر نیست دانشگاه به این سمت میل کند؟» و آیت‌الله مهدوی چنین پاسخ داده‌اند که:

«عوامل و راههای متعددی دست به دست هم می‌دهند تا یک انسان را بسازند. یکی از راههای تربیت نظام اجباری است. یکی از اشتباهاتی که شما می‌کنید و می‌گویید در حوزه‌های علمیه چنین چیزی وجود ندارد، این طور نیست. بنده یادم هست که مرحوم برهان می‌گفتند: هر شب باید پای منبر من بیاید؛ و همه را هم نگاه می‌کردند. البته آن وقت شاگرد زیاد و به اندازه شما نبود، شاید صد تا طلبه داشتند. یادم هست که ایشان بعد از نماز مغرب و عشا یک ربع صحبت می‌کردند و تفسیر می‌گفتند؛ و همه باید حاضر می‌شدند. اگر کسی نمی‌آمد فردا او را مؤاخذه می‌کردند و می‌گفتند: فلانی دیشب نبودی. لذا فکر نکنید آقای برهان را که من دعا می‌کنم، به خاطر این بوده که هر کاری من می‌کردم چیزی نمی‌گفته است. خیر، بنده چون همین مواظبتهای مرحوم برهان را در تربیت خودم مؤثر دیدم، هیچ وقت ایشان را فراموش نمی‌کنم. تربیت غیر از موعظه است. عیب بعضی از شما این است که فرقی بین موعظه و تربیت نمی‌گذارید. موعظه همین است که من دارم می‌کنم. خواه از سختم پند گیر و خواه ملال؛ اما تربیت، مواظبت است. مثل پدر و مادری که فرزند خودشان را مواظبت می‌کنند. کم کم دستش را می‌گیرند راه می‌برند. یک حرف و دو حرف بر زبانم، چون غنچه گل شکفتن آموخت. همین طور پله پله بالا بیاید، این را تربیت می‌گویند؛ و این تربیت، مواظبت، سؤال و جواب و دقت می‌خواهد. چرا رفتی، چرا نرفتی؟ چرا درس خواندی، چرا نخواندی؟

«اگر در بعضی از حوزه‌های علمیه این دقتها نمی‌شود، الان آقایان فهمیده‌اند اشتباه است. من در مصاحبه با مجله حوزه عرض کردم شما باید آمار بگیرید و بررسی کنید ببیند با توجه به این آزادی که در این اواخر داده شده، نتیجه چه شده است. در سابق و زمان ما این طور نبوده است که یک آزادی مطلق باشد و هر کسی خواست به حوزه علمیه بیاید، نه گزینشی و نه انتخابی، نه امتحان درستی، نه دقتی. باید ببینیم درصد بازده حوزه‌های علمیه نسبت به دانشگاهها چه تفاوتی دارد. البته عدد طلبه‌ها کمتر است، ولی از همان عدد کم ببینید در سابق چقدر ما علمای بزرگ داشتیم و حالا نداریم؛ و من نسبت به آینده روحانیت خیلی می‌ترسم.

«طلبه‌ها هم زود به سیاسی عقیدتی‌ها و جاهای دیگر می‌روند و کیفیت درس خواندن رو به کم شدن است. به هر حال باید دید که این بی‌انضباطی و بی‌دقتی آیا بازده خوبی دارد یا ندارد. طلبه نیاز به دلسوزی، تربیت، مراقبت و اصلاح دائم دارد. گاهی حتی شما حرفهایی که توهین به من است می‌نویسید و من می‌خوانم؛ که بعضی از نوشته‌های شما واقعاً توهین است. نوشته‌ای که حتی پسری به پدری آن طور صحبت نمی‌کند. معذرت‌ها را مصلحت نمی‌بینم بخوانم، بعضی‌ها را هم بلند می‌خوانم. اینها همه‌اش به خاطر پدر و فرزند و دلسوزی و تربیت و اصلاح است؛ اما معنای پدر و فرزند این نیست که ما شما را رها کنیم و هیچ دقتی و حضور و غیابی نباشد. الان می‌بینیم دانشجویان سالهای اول، آنهایی که درسخوان بوده‌اند و رفته‌اند و واقعاً منصف‌اند، وقتی دانشگاه می‌آیند، اعم از کسانی که در داخل یا خارج هستند، می‌گویند: آن سخت‌گیری‌ها برای ما مفید بود. برادران از این سخت‌گیری‌ها ناراحت نشوید، اینها به نفع شماست. البته ما نمی‌گوییم اشتباه در کار ما نیست، ممکن است باشد، ما ادعای عصمت

نداریم، ولی اهداف خوبی در نظر داریم. با وجود این سخت‌گیری‌ها، دانشجویان در مقطع لیسانس هم بیرون کار می‌کنند، درس می‌دهند و ما اطلاع داریم. زندگی شما را بدان کارها واداشته است. ولی بدانید این گونه که شما درس می‌خوانید ملا نمی‌شوید و آن‌طور که باید نتیجه بگیرید نتیجه نمی‌گیرید». (پیام صادق، ش ۸: ۳۴)

ایشان در پاسخ به سؤالی دیگر نیز درباره فلسفه نظم آه‌نین دانشگاه، سخت‌گیری‌ها و محدودیت‌ها چنین فرموده‌اند: «یکی از برادران سؤال کرده‌اند که این فشارها در دانشگاه عقده می‌آورد، عرض می‌شود که این یکی از اشتباهات شماست. آقا در اسلام بسیاری از کارها روی زور است، این غربی‌ها هستند که می‌گویند هر کسی کار خودش را بکند. اسلامی می‌گوید اگر کسی شراب می‌خورد کتکش بزنید، در فقه ما است هر که گناه کبیره به صورت علنی انجام بدهد باید تعزیر بشود، اگر کسی سه روز جماعت نیاید، حدیث دارد: «من کان جار بیت الله و لم یحضر الجماعة ثلاثه ایام متوالیات فعليه لعنت الله و الملائکه» و سپس در حدیث داریم که پیغمبر فرمود اینها چرا نمی‌آیند؟ خانه‌هایشان را خراب کنید. پس شما اعتراض می‌کنید چرا پیغمبر چنین کردند؟ بعضی از مسائل اجتماعی و تربیتی اول باید روی فشار باشد و الا اگر آزادی مطلق باشد نمی‌شود. این حرف‌های غربی‌هاست و قسمتی از آن هم جنبه سیاسی دارد و می‌خواهند جامعه ما را فاسد کنند و دم از آزادی می‌زنند. عقده در صورتی است که شما ملاک این جهت رانند. یک وقت شما مثلاً علت این کار را که ما انجام می‌دهیم متوجه نمی‌شوید، ممکن است برای شما عقده بشود؛ ولی واقع این است که علت این کارها را می‌دانید و حسن نیت ما را هم می‌دانید. واقعاً ما چه ادعایی داریم که شما را اذیت کنیم. غیر از اینکه من شما را به عنوان فرزندان خودم می‌دانم و سایر برادران. البته ممکن است ما اشتباه کنیم و من مکرراً گفته‌ام و این ادعا را نمی‌کنیم که همه کارهایمان بی‌اشتباه است، اما کلیات جریان روش تربیت اسلامی است. این چیزی نیست که خلاف این باشد. اصلاً در سابق هم که طلاب مدرسه داشتند و حجره و کلاسشان یکجا بود و تحت کنترل بودند، همین‌طور بود. یک روش تربیتی است. عقده آن است که کسی را به زور که عقلش نمی‌رسد و میل نداشته باشد و فشار بیاورند». (مهدوی کنی، جلسه اخلاق ۱۳۶۶/۰۷/۰۷)

«شماها الان گاهی به ما اعتراض می‌کنید که این کیفیت تربیت شما در دانشگاه امام صادق خوب نیست و به ما فشار می‌آورد؛ ولی غافل از اینکه اصلاً تربیت بدون زور امکان‌پذیر نیست. لا مؤثر فی الوجود الا زور... تربیت غیر از آموزش است. برادرانی که با ما صحبت می‌کنند، می‌گویند شبانه‌روزی بودن درست نیست یا می‌گویند اینکه می‌گویند هر کسی نیاید در پرونده‌اش می‌نویسیم درست نیست، می‌گویند شما موعظه کنید. خب اینکه آموزش است و تربیت نیست. موعظه کردن یعنی درس دادن. اینکه الان بنده اینجا می‌گویم، آموزش است و درس است و جنبه علمی دارد. تربیت این است که کسی را وادار کنید که کاری را بکند. اصلاً فرق آموزش و تربیت این است.

«ما اصلاً در مملکت‌مان تربیت نداریم غالباً، هرچه هست آموزش است. اسم وزارت را آموزش و پرورش گذاشته‌اند، ولو برای جمهوری اسلامی است، ولی پرورش ندارد. پرورش این است که کسی را جایی نگه می‌دارند و وادار می‌کنند و پروار می‌بندند. جسارت نباشد. باید روی یکی تکیه بشود، عمل بشود و بگوییم که این کارها را بکن و غیره. حالا ممکن است شما بگویید اینکه من با این فشار نماز جماعت می‌آیم ریا می‌شود، بله اول هر کاری

برای ریا است. مگر دستور اسلام نیست که با تشویق و ترغیب و گاهی با تنبیه از هفت سالگی وادار به نماز کنید؟  
خب یکی بگوید اینکه تربیت نشد. بچه را آرام با آدامس نمازخوان بکنند. نمی شود. راهش این است. کم کم که به  
راه افتاد می فهمد که آدامس به درد نمی خورد. نظرش بالا می شود.

«یکی از بزرگان می گفتند که طلبه ابتدای تحصیل به قصد آفا شدن می آید. یک آقایی که مجتهد شده است و  
مردم دستش را می بوسند و سلام و صلوات. می گوید پس ما برویم درس بخوانیم این گونه می شویم. اولش بچه است  
و دنبال خودچی کشمش است. اگر خودش هم بخواد خالی کند دروغ می گوید و ته دلش همان خودچی کشمش  
است. ولی کم کم که جلو می آید می بیند نه بابا این سلام و صلواتها و یار امام خوش آمدها مطلبی نیست برای آدم.  
آدم خودش باید آدم باشد و شخصیت داشته باشد. در قیامت یار امام خوش آمد به درد نمی خورد... اولش فشار لازم  
است. اصلاً در تمام دنیا کسانی که دارای مکتب اند و تربیت مکتبی دارند این گونه عمل می کنند... شما بروید کلیسا  
ببینید چگونه کار می کنند. آنهایی که الان کشیش هستند. مدرسه هایی که در ایتالیا و رم و ... هستند تماماً شبانه روزی  
هستند و بدتر از ما فشار می آورند. منتها ممکن است در برخی چیزهایی که ما بد می دانیم مثل صحبت با نامحرم  
بی حجاب یا مشروب خواری آزاد باشند ولی این طور نیست که در چیزی که بد می دانند فشار نیاورند. الان  
کشیهایی که هم طیب هستند و هم کشیش، در کالجها درس خوانده اند. کالجهایی که تحت نظر کلیسا است و  
تحت فشار و تربیت مستمر.

«اصلاً آزادی مطلق نیست. اصلاً تربیت جز این راه در دنیا امکان ندارد. آن حرفی که برخی از مریبان تربیتی  
غربی ها نوشته اند بی خود است. آنها روی مکتب خودشان می گویند. آنها اقتصادشان هم آزاد است و تربیتشان هم  
آزاد است. تربیت به این معنایی که ما فکر می کنیم اصلاً ندارند. شما در آینده بنده را حتماً دعا خواهید کرد ... من  
همیشه استادم آیت الله برهان را دعا می کنم؛ همیشه یادم هست نصف شب ما را بیدار می کردند که نماز شب  
بخوانیم، غر می زدیم و می گفتیم استاد بگذارید بخوابیم! ولی ایشان می گفتند بیدار شوید و نماز شب بخوانید. اولش  
ممکن است آدم ناراحت بشود، ولی بعدها دعا می کند. البته اگر کسی از اساس مخالف است که بحث دیگری است  
و تلفاتی است که هر جمعی درصدی از آن افراد دارد که ممکن است نخواهد. ولی تربیت، یک فشار و  
محدودیت های زمانی مستمری می خواهد تا مسائل برای انسان ملکه بشود. البته من نمی خواهم بگویم چوب و فلک و  
غیره بیاوریم؛ ولی برخی محدودیتها می خواهد. ... حالا آمار بگیرید که کسانی که اینجا می مانند خوب درس  
می خوانند یا کسانی که به منزل می روند؟ مسائل تربیتی جزو مسائل عملی است و مسائل آموزشی نیست. این هم  
یک درسی است که از درسهای پنج ساله یاد گرفته باشید. گرچه هر تربیتی نیاز به آموزش دارد. نیاز به آموزش  
هست، ولی افراد باید عملاً وادار بشوند.» (همان، ۱۳۶۶/۰۷/۰۷)

#### چهار) حرکت عملی در دانشگاه اسلامی

نگاه آیت الله مهدوی به امر تربیت و دلالت های آن در ساختارها و روالهای دانشگاه در یکی از سخنرانی ایشان با عنوان  
«حرکت عملی در ساخت دانشگاه» جمع شده است. ایشان برای ساختن دانشگاه اسلامی، دو حرکت را الزامی  
می داند: حرکت علمی و حرکت عملی که به اختصار در ادامه به آنها اشاره می شود.

«حرکت علمی در این جهت به این صورت است که چون موضوع این قضیه منطقی دانشگاه است و دانشگاه پایگاه آموزش و فراگیری علوم و فنون مختلف می‌باشد، پس اسلام در درجه اول به عنوان یک موضوع دانستی و علمی در محیط دانشگاه به صورت عام و فراگیر باید مطرح باشد. مبانی اعتقادی و اصول جهان‌بینی و ابعاد ایدئولوژیک اسلام به عنوان یک موضوع آموزشی برای عموم دانشجویان در تمامی رشته‌ها باید برنامه‌ریزی شود و ابتدائاً زیربنای فکری دانشجو در بینش کلی و فراگیر نسبت به جهان هستی باید با باورهای قطعی اسلامی مستحکم گردد.»

«حرکت دوم، حرکت عملی است؛ ماهیت حرکت عملی به سوی اسلامی شدن دانشگاه‌ها تنها اجرای برنامه‌های فیزیکی و مراسمی نیست. ما باید توجه داشته باشیم که محیط دانشجویی با محیط دانش‌آموزی متفاوت است. تنها وجود مراسم و سخنرانی و پند و اندرز و موعظه کارساز نیست البته این نه به آن معنا است که این برنامه‌ها مفید نیست، بلکه به تنهایی کارساز نیست. بزرگ‌ترین حرکت مؤثر در این زمینه، احیای ارزشهای اسلامی و انقلابی در دانشگاه است، مثلاً اگر مسئله حجاب در دانشگاه به صورت یک ارزش درنیاید، یک خانم بی‌دین اعم از استاد و دانشجو را حتی با اصرار نمی‌شود به صورت با حجاب یا بی‌حجاب درآورد...»

«دومین نکته آنکه، در کنار این برنامه باید روی محیط دانشگاه کار بشود... اگر محیط‌های دانشگاهی در کشور به صورتی دربیاید که دانشجو احساس کند در یک مسجد یا در یک مکان مقدس درس می‌خواند، ولو درس او فرمول شیمی است، طبیعتاً خود را در یک ساختار فرهنگی خاصی احساس می‌کند و همین احساس در استاد از حیث موضع‌گیری وی در کلاس مؤثر است...»

«سومین نکته در این حرکت عظیم، اجرای برنامه‌های تربیتی کنترلی از حیث اخلاق است. انسان در هر مقطعی از سن با یک روش خاص قابل تربیت شدن است. نمی‌شود گفت دانشگاه پرورشگاه نیست. البته برنامه‌های تربیتی در دبیرستان و مراکز آموزش و پرورش در دانشگاه کارساز نیست و چه بسا نتیجه معکوس می‌دهد. در دانشگاه باید برنامه‌های تربیتی متناسب اجرا شود، افراد صاحب‌نفس که از یک حوصله کامل هم برخوردار باشند، به طور آزادانه و به صورت کلاس و واحد در محیط دانشگاه در طی عناوین مختلف که احياناً خیلی هم آن عناوین لازم نیست مذهبی یا انقلابی باشد، در کسوت عادی یا روحانی از برادران و خواهران که البته در بین دانشجویان، کسوت عادی مؤثرتر است، در محیط‌های کتابخانه، مسجد، رستوران، خوابگاه با آنها محشور باشند و آنان را جذب کنند و به تربیت نفوس آنان پردازند...»

«در خصوص برنامه‌های کنترلی؛ کنترل باید از مرحله گزینش صورت گیرد. این سبک امروز که بر دانشگاه‌ها حاکم است که در خصوص گزینش هیچ‌گونه کنترلی نیست و اشخاصی با فسادهای فکری و اخلاقی به درون دانشگاه‌ها راه پیدا می‌کنند، به منزله وارد کردن یک میکروب به صورت عمدی در بدن و سپس سعی در از بین بردن یا بیرون راندن آن است و این کنترل کیفی و اخلاقی در گزینش، با این توسعه کمی بی‌حد و حصر که در آموزش عالی کشور حاکم است، امکان‌پذیر نیست.» (پیام صادق، ش ۲۸-۲۷)



## ۲. به كارگيرى سنن حوزه علميه در دانشگاه و جاىگاه والاي معارف اسلامى

اصل دوم از اصول ساخت و راهبرى دانشگاه در بيان و سيره آيت الله مهدي را مى توان اصل به كارگيرى سنن حوزه علميه در دانشگاه ناميد. بالاترين تجلى اين اصل، در جاىگاه والاي دروس معارف اسلامى در كلان ايدة آيت الله مهدي كنى براى ساخت دانشگاه است. ايشان در مقاله‌اى، ايدة اصلى خود را «دين محورى در آموزش» (دين محورى در آموزش)، ارائه شده در همایش دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامى) مطرح کرده و قائل شده‌اند كه همه آموزشها بايد با محوريت دين آموزى شكل بگيرد و اين اصل را از سنن مدارس و حوزه‌هاى علميه اتخاذ کرده‌اند:

«سابقه تاريخى مدارس و حوزه‌هاى علميه در امت اسلام به‌ويژه كشور ايران نشانگر اين حقيقت است كه عموم آموزشها در رشته‌هاى مختلف علوم انساني و علوم تجربى در شعاع آموزش دين و معارف و عقايد و اخلاق اسلامى صورت مى گرفته است. نگارشهاى گوناگون و قرائتهاى مختلف در تاريخ تمدن اسلام و ايران در اين نکته اتفاق دارند كه معاهد علمى و مدارس آموزشى و حوزه‌هاى دانشى كه در آن عظيم ترين متفكران اسلامى و ايران همچون ابوعلى سينا، فارابى، ذكرياى رازى، ابوريحان بيرونى، خواجه نصيرالدين طوسى، مولوى و امثال آنها تحليل مى نمودند، با اين ساختار جريان داشت كه محور تمام آموزشها دين آموزى بود؛ يعنى تمامى اين نوايح و انديشمندان كه جامع علوم و فنون بودند و يا در برخى از رشته‌هاى تجربى تخصص داشتند، در معارف دينى (تفسير، فلسفه، كلام، فقه، اصول) نيز تحصيل نموده بودند. يك طبيب عالى رتبه، با فقه و اجتهاد سروكار داشت، آموزش قرآن و احكام در مکتبخانه‌ها به عنوان محور آموزش و تعليم به حساب مى آمد و در حاشيه آن، حساب و هندسه و خط و ادبيات را فرامى گرفتند. در دوره‌هاى بالاتر كه حوزه‌هاى علميه محور آموزش درسهائى علم دينى بود، اندیشه دينى بر افكار و رفتار هر انديشمند و دانشمند حاكم بود و در حالى كه فقهاى ما تحصيل تمام علوم و فنون را واجب كفايى مى دانستند و آميختگى علم با دين در تاريخ فرهنگ اين كشور و جامعه اسلامى در تخصصهاى پزشكى، رياضى، نجوم، هندسه چهره‌هاىي را ارائه داده است كه يك نمونه از آن با آن جامعيت در تاريخ فرهنگ سكولار غرب به چشم نمى خورد. ولى متأسفانه در جريان ارتباط شيطاني و استعمارگرايانه غرب با نظامهاى فاسد سياسى حاكم بر اين مرزوبوم، سكولاريسم در جريان فرهنگ و تعليم و تربيت جامعه ما نفوذ كرد و جدائى آموزش و تعليم از دين، كار جامعه و كشور ما را كه يك روز معهد معلم ثانى (فارابى) و معلم ثالث (ابن سينا) بود، به دريوزگى در گاه دانش غرب كشاند. فرهنگ تعليم و تربيت اسلامى ما كه يك روز در آشوبهاى محلى و يورشهاى بي رحمانه مغولان مواريث خود را از دست داده بود، در نهايت به دره هولناك پيدايش و گسترش استعمار نو كه خواهان ابقاى جهل و بي خبرى قرون وسطايى در ايران بود، سقوط كرد. نوگرایی آغاز شده در عصر صفويه كه در اثر دست به دست شدن حكومتها تا وليعهدي عباس ميرزا دچار ركود گرديده بود، در عهد قاجار به دليل ناکارآمدی ارتش ايران در مقابله با يورشگران روسى و شكست نيروهاى عباس ميرزا (در ۱۲۱۸-۱۲۲۸ هجرى و ۱۲۴۱-۱۴۴۳ هجرى) و شكست از انگليس (در ۱۲۵۶-۱۲۷۳ ه) از سر گرفته شد و ايران به بهانه تجديد سازمان ارتش و همراهى با كاروان تمدن و جبران عقب ماندگى‌ها (خصوصاً در بعد صنعتى- نظامى) مستقيماً به دام استعمار افتاد. به هر حال، احساس



ضعف و ناتوانی در همه شئون زندگی اجتماعی موجب شد تا دربار ایران به جهت جبران مافات دست به سه نوع اقدام بزند که عبارت بودند از: ۱. معاشرت مستقیم با مغربیان به صورت اعزام دانشجویان یا مسافرت کارگزاران حکومتی. ۲. انتقال محصولات تفکری و مصنوعات غرب به صورت ترجمه مکتوبات، استخدام مستشاران و معلمان خارجی، دستگاه چاپ و محصولات بازرگانی و صنعتی و... ۳. تأسیس مؤسسات مدنی به سبک غرب به صورت ادارات دولتی و بانکها، مطبوعات و مراکز نشر و بالاخره مدارس جدید و شناخت تأثیرات تربیتی این سه اقدام مستلزم تحلیل پیامدهای آنهاست». (همان)

از وجوه تشابه دیگر دانشگاه امام صادق، می‌توان به علاقه بنیانگذار آن به معمم کردن دانشجویان این دانشگاه اشاره کرد؛ طوری که دانشگاه همه‌ساله در عید غدیر، به پیروی از سنت کهن حوزه‌های علمیه، شاهد معمم کردن دانشجویان توسط ایشان بود.

یکی دیگر از ویژگی‌های حوزه علمیه که در سالهای ابتدایی دانشگاه امام صادق بسیار جدی گرفته می‌شد، شیوه‌های تدریس و مباحثه بود. مباحثه جزء اصول خدشه‌ناپذیر در جریان تعلیم و تعلم در دانشگاه بود. این موضوع به اذعان بسیاری از دانش‌آموختگان، عامل بسیار مؤثری در یادگیری ایشان بوده است. یکی از دانشجویان ورودی سال اول تأسیس دانشگاه که در فرانسه علوم سیاسی می‌خواند، بیان می‌کند که: «استاد راهنمای بنده به من گفت: من نمی‌دانم تو از کجا این قدر مجادله کردن را یاد گرفته‌ای! و من فکر می‌کنم این خصلت را از دوران مباحثه دانشگاه امام صادق به ارث برده بودم. ... اکنون بنده به توصیه‌هایی که حضرت آیت‌الله مهدوی کنی می‌فرمودند رسیده‌ام. ایشان همواره دعوت به سختکوشی، بحث و مجادله، با علاقه درس خواندن، درس را فهمیدن و از این قبیل می‌نمودند و بر آن تأکید داشتند». (پیام صادق، ش ۱۱: ۲۶)

وجه تشابه دیگر به حوزه‌های علمیه که به دلیل اهمیت بالای آن، به صورت جداگانه در قالب یک اصل به آن خواهیم پرداخت، موضوع استقلال مالی است. آیت‌الله مهدوی در جلسه افتتاحیه دانشگاه در سال ۶۱ می‌فرماید: «تأسیس دانشگاه جامعه‌الصادق هیچ‌گونه فشاری بر دولت وارد نخواهد کرد و مثل حوزه‌های علمیه، بودجه آن از طریق کمک‌های مردم تأمین می‌شود...» (روزنامه اطلاعات، ۱۴/۱۰/۱۳۶۱: ۱۶) و در بیان‌اتشان تمثیل به حوزه علمیه را وارد کرده‌اند. البته پرداخت شهریه به دانشجویان نیز در سالهای آغازین تأسیس دانشگاه، وجه تشابه دیگر به حوزه علمیه است.

آیت‌الله مهدوی کنی به بهانه‌های مختلف، ایده تلفیق علوم روز با علوم اسلامی را در دانشگاه امام صادق تبیین کرده‌اند. یکی از آنها که در ادامه ذکر خواهد شد، رسماً هدف دانشگاه را تربیت طلبه آشنا به مسائل روز مطرح می‌کند. واضح است که تربیت طلبه قطعاً خواستار نظام تعلیم و تربیت حوزوی و پیروی از سنن حوزه علمیه است:

«از ایده‌های ما این بود که بتوانیم جمع بین حوزه و دانشگاه کنیم. طلبه‌ای تربیت کنیم که هم از مسائل حوزوی آگاه باشد و هم از مسائل دانشگاهی تا اینکه بتوانیم آنچه را مدعی هستیم اسلام دارد، به گونه صحیح و کاربردی ارائه دهیم. ما بر این باوریم که اسلام، سیاست و اقتصاد و نظامهای دیگر مورد نیاز جوامع انسانی را دارد. این

صحیح، ولی مقصود چیست؟ برخی شعار می‌دهند: اسلام اقتصاد دارد، سیاست دارد و ... و چنین می‌پندارند که تمامی مسائل اقتصادی و سیاسی و روشها و برنامه‌ها را باید از آیات و روایات گرفت. به عقیده من اینان خلط کرده‌اند بین ارزشها و روشها و برنامه‌ریزی‌ها! آنچه را که اسلام دارد، اصول ارزشی است که ثابت‌اند نه قسم دوم که عبارت باشد از برنامه‌ریزی‌ها و روشها که در حال دگرگونی‌اند. البته تفکیک ارزش و روش در مقام مفهوم است ولی در مقام اجرا و پیاده کردن این دو قابل تفکیک نیستند؛ بنابر این، اگر بخواهیم در این مدعا توفیق به دست آوریم، دو راه وجود دارد: ۱. گروهی از حوزویان و گروهی از دانشگاهیان را کنار هم گرد آوریم تا با همفکری و همکاری، این اصول ارزشی را در برنامه‌ریزی‌ها اعمال کنند. به عقیده بنده این روش ناموفق است، همان‌گونه که تاکنون تجربه کرده‌ایم؛ زیرا این هم‌اندیشی در صورتی نتیجه‌بخش خواهد بود که دو طرف فرهنگ یکدیگر را درک کنند و بشناسند. در غیر این صورت حرف یکدیگر را نخواهند فهمید. مسلم کسی که در دانشگاه‌ها وارد آمریکا تحصیل کرده، فرهنگ آنجا را نیز گرفته و از آن فرهنگ تأثیر پذیرفته؛ هرچه بخواهی تخلیه‌اش کنی، نمی‌شود. تقصیری هم ندارد، سوءنیتی هم در کار نیست. همچنین آن که در حوزه تحصیل کرده، فرهنگ مخصوص به خود را دارد. اگر بخواهد تبادل فرهنگی انجام پذیرد، باید ابتدا تبادل آموزشی باشد. گذاشتن عالم اقتصاد در کنار عالم اسلامی، قرار گرفتن دو فرهنگ مجزا کنار یکدیگر است که به التقاط می‌انجامد. به عقیده ما، اگر بخواهد خلط و مزج درستی انجام پذیرد، به این است که این هر دو دانش را یک نفر داشته باشد. این همان راه دومی است که از هدفهای تشکیل جامعه الامام صادق(ع) است. ما بر آنیم دانشجویی تربیت کنیم که به منابع دینی به طور مستقیم بتواند دسترسی داشته باشد و هم به علوم روز آشنایی داشته باشد تا بتواند آن اصول ارزشی را در برنامه‌ریزی‌ها رعایت کند. به بیان دیگر؛ همان کسی که می‌خواهد برنامه‌ریز باشد، حافظ ارزشها نیز باشد و این تنها از کسی ساخته است که در هر دو زمینه آگاهی لازم را داشته باشد. دانشگاه امام صادق(ع) در جهت تربیت چنین نیروهایی گام برمی‌دارد و تلاش می‌ورزد». (پیام صادق، ش ۵: ۱۷)

«ما اصولی را که بر پایه آنها دانشگاه امام صادق را بنیان نهاده‌ایم، هیچ‌گاه فراموش نکرده و دست از آن برنمی‌داریم؛ بنابر این، می‌خواهیم طلبه‌ای داشته باشیم که فرضاً هم علوم سیاسی بخواند و هم فقه؛ چرا که اسلام دینی است که در مسائل سیاسی نظر دارد و فقط دینی نیست که به تعبیر امروزی‌ها با وجدانیات و عبادیات سروکار داشته باشد... ما اصلاً می‌خواهیم طلبه‌ای داشته باشیم که از علوم روز برخوردار باشد. چه اشکالی دارد؟ مگر سابق این طور نبوده است؟ مگر ابوعلی سینا و خواجه نصیر طلبه نبوده‌اند؟». (پیام صادق، پیش شماره اول: ۵)

گفتنی است که گویا آیت‌الله مهدوی در دهه دوم تأسیس دانشگاه، از روند علم‌آموزی که قرار بود بر منوال سنتهای اصیل حوزه علمیه باشد، ناخشنود بودند؛ به طوری که در یکی از نامه‌ها به اداره مشاوره آموزشی دانشگاه چنین مرقوم فرموده‌اند: «هدف ما از تأسیس این دانشگاه تربیت طلابی بود که با علوم روز نیز آشنا شوند، ... متأسفانه دانشجویان فعلی دانشجو بودن برای آنها اصل است، نه طلبه بودن و حال آنکه در نظر ما طلبه و حوزوی بودن اصل است» (مهدوی کنی، بی‌تا: نامه به اداره مشاوره آموزشی در تاریخ ۱۳۷۸/۰۳/۲۲)؛ که این مرقومه هم حاکی از لزوم توجه به سنن حوزه علمیه در دانشگاه است.

### ۳. استقلال تعامل گرایانه در نسبت با وزارت علوم

پر واضح است که ساختارها، قوانین و رویه‌ها، نقش بسزایی در راهبری یک مجموعه دارند. البته این ساختارها و قوانین در مجموعه‌های علمی، سنخ خاصی پیدا می‌کنند و با قوانین بالا به پایین و ساختارهای سلسله‌مراتبی محض روی سازگاری ندارند. بر اساس شواهد موجود، این مختصات ویژه مجموعه‌های علمی و نحوه تعامل با آنها در ایران به خوبی درک نشده است و در خیلی از عرصه‌ها، برای مثال تعاملی که وزارت امور خارجه با ادارات ذیل خودش دارد، همان تعامل را وزارت علوم با دانشگاهها و مجموعه‌های علمی دارد؛ غافل از اینکه یک بنای علمی ذاتاً با بناهای دیگر متفاوت است. لذا تعیین نحوه ارتباط با وزارت علوم می‌تواند نقش بسزایی در اداره و راهبری دانشگاه داشته باشد.

اصل سوم دانشگاه‌داری آیت‌الله مهدوی را می‌توان در استقلال تعامل گرایانه با وزارت علوم دانست. استقلالی که شاید در مقام تمثیل بتوان آن را به استقلال یک پدر ناصح و مسئول از فرزند خویش تشبیه کرد؛ زیرا این استقلال به هیچ وجه انزواجویانه یا از روز قهر نبوده است، بلکه به نظر می‌رسد آیت‌الله مهدوی خودشان را مسئول اصلاح نظام آموزش عالی کشور و جهان می‌دانستند و به همین دلیل نمی‌توانستند در بستر کلیشه‌های موجود که عمدتاً ریشه در فرهنگ دوران قبل از انقلاب اسلامی داشتند، حرکت کنند. ایشان دانشگاه امام صادق را یک پدیده و بافت جدید می‌دانستند که هم‌راستایی با چارچوبها و روالهای اداری در آن دوره را در تناقض با آن بافت قلمداد می‌کردند. گفتنی است که استادان دوره‌های اولیه دانشگاه، اعم از استادان انقلابی و حتی ضد انقلاب و غربی بودند و دانشجویان در کلاسهای هر دو نوع استاد حاضر می‌شدند و این موضوع نیز سبکی منحصر به فرد برای آیت‌الله مهدوی در تربیت دانشجویان بود. ذکر برخی از جملات ایشان ضمانت محکمی برای این برداشت خواهد بود:

«ضوابطی که در وزارت علوم است، مقداری دست‌وپا گیر است و بافت قسمتی از ضوابط همان بافت سابق است که بنده مکرر به آقایان و آقای دکتر فرهادی گفته‌ام که اصلاً بافت دانشگاه امام صادق یک بافت جدیدی است و اصلاً نمی‌شود این را با دانشکده‌های دیگر مقایسه کرد. این نه مثل دانشکده الهیات است و نه مثل دانشکده اقتصاد است و نه مثل دانشکده علوم سیاسی است؛ بلکه یک چیز دیگری است و جمعی از اینهاست.» (مهدوی کنی، جلسه اخلاق ۱۳۶۶/۰۶/۲۸)

«در این دانشگاه نمی‌خواهیم آیین‌نامه‌هایمان صد درصد منطبق با آیین‌نامه دانشگاههای دیگر باشد. اگر مثل آنها می‌خواستیم بشویم دیگر دانشگاه امام صادق نمی‌شدیم، ... می‌خواستیم یک سری تغییراتی داشته باشیم. ولی این معنای آن نیست که اگر چیز خوبی باشد آن را نمی‌پذیریم.» (همان، ۱۳۶۲/۱۰/۱۷)

«اساسنامه دانشگاه نیز پس از بررسی و جلسات مشترک با مسئولین، مورد تأیید وزارت فرهنگ و آموزش عالی قرار گرفته؛ البته ما در این مورد مشکلات فراوانی داشته‌ایم... که بحمدالله بسیاری از آنها را پشت سر گذاشته‌ایم. از نظر ضوابط، ما مشکلاتی نداریم؛ زیرا دانشگاه امام صادق از نظر ضوابط سختگیرتر است. لکن پاره‌ای از ضوابط، موجود است که به عقیده حقی، متأثر از فرهنگ و روش گذشته است که دست‌وپا گیر و مانع از پیشرفت علمی و

## ۲۹۵ ♦ مجتبی جواد و رضا عبیری

آزادی دانشجویان در مسیر تحصیل است، که متأسفانه ما هم گرفتار آن شده‌ایم. امید است که شورای عالی انقلاب فرهنگی برای آنها چاره‌ای بیندیشد.» (مهدوی کنی، بی‌تا، مصاحبه با روزنامه اطلاعات، حدود سال ۱۳۶۶)

«بافت این دانشگاه یک بافت خاصی است که با آن مصوبات شورای عالی برنامه‌ریزی درسی نمی‌خواند. اصلاً شورای عالی برنامه‌ریزی بخواهد مصوباتش را بر ما دیکته کند، اصلاً نمی‌شود پیاده شود. اصلاً با این بافت نمی‌خواند.» (همو، جلسه اخلاق ۱۳۶۷/۰۷/۰۹)

«یک سؤال شده است که چرا قوانین وزارت آموزش عالی در دانشگاه پیاده نمی‌شود؟ البته ما حتی المقدور بنا داریم مقررات وزارت آموزش عالی را رعایت کنیم. البته وقتی ما این دانشگاه را تأسیس کردیم دلمان نمی‌خواست که به طور کلی تابع مقررات دولتی باشیم. نه اینکه بخواهیم بگوییم مخالف باشیم. می‌گفتیم که یک دانشگاه غیر دولتی است و قهراً ممکن است یک مقررات دست‌وپاگیری در مؤسسات دولتی باشد که نمی‌خواستیم دست‌وپای ما را هم بگیرد. ولی حتی المقدور به خاطر اینکه لیسانس ما را باید دولت و وزارت فرهنگ امضا کند، مقررات را رعایت می‌کنیم.» (همان، ۱۳۶۶/۱۱/۲۴)

### ۴. استقلال مالی

منابع مالی از مهم‌ترین و متداول‌ترین ابزارهای راهبری محسوب می‌شود. با تعیین چگونگی تخصیص و تأمین منابع مالی می‌توان تغییرات قابل توجهی را در رفتار انسانها پدید آورد و فضای پژوهش و علم نیز از این قاعده مستثنا نیست. اگرچه جهت‌دهی علم با ابزارهای مالی به دلیل مختصات پژوهش و پژوهشگری، ظرفیتهای خاصی می‌طلبد و مانند سایر حوزه‌های رفتاری نیست؛ ولی اصل این جهت‌دهی، به خصوص در پژوهشهای کاربردی، در هر زمانی وجود داشته است. لذا یکی از سؤالهای جدی در حکمرانی علم، تعیین چگونگی تأمین و تخصیص منابع مالی است.

شاید بتوان اصلی‌ترین تجلی اصل سوم (استقلال از وزارت علوم) را در اصل چهارم؛ یعنی استقلال مالی دانشگاه امام صادق مشاهده کرد که طبق سنت اصیل حوزه‌های علمیه، با کمکهای مردمی و موقوفات تأمین مالی می‌شود. نظام مالی دانشگاه به گونه‌ای است که هیچ باری بر دوش نظام اسلامی یا دانشجویان خودش ندارد. همین استقلال مالی می‌تواند ریشه بسیاری از موفقیتها و آزاداندیشی‌های دانشگاه باشد که در طول چهل سال گذشته زبانزد خاص و عام بوده است: «تأسیس دانشگاه جامعه‌الصادق هیچ‌گونه فشاری بر دولت وارد نخواهد کرد و مثل حوزه‌های علمیه، بودجه آن از طریق کمکهای مردم تأمین می‌شود...» (روزنامه اطلاعات، ۱۳۶۱/۱۰/۱۴: ۱۶)

این نوع از تأمین مالی متضمن تحمل سختی‌های فراوانی است که گاهی به آنها اشاره شده است:

«این دانشگاه با خون‌دل‌های بسیار تأسیس شد. علاوه بر زحماتی که هیئت‌امنا و مؤسسان اولیه کشیدند، مشکلات مالی بسیار نیز بر سر راه ما وجود داشت؛ به ویژه آنکه کمکی از دولت دریافت نمی‌شد و دانشجویان نیز هزینه‌ای بابت تحصیل نمی‌پرداختند و حالا هم نمی‌پردازند. سال اول با پنج میلیون وام دانشگاه را تأسیس کردیم. این عمل

جرئت بسیار می‌طلبید. سرانجام با توکل بر خدا و زحمات دوستان، دانشگاه امام صادق تأسیس شد.» (مهدوی کنی، ۱۳۹۱: ۲۵۸)

«ما با زحمت داریم پول تهیه می‌کنیم و سر ماه که می‌شود به من خیلی استرس وارد می‌شود... این طوری نیست که ما پول فراوانی داریم و کیسه‌ای دوخته‌ایم و غیره خیر این حرفها نیست... تازه کارخانه مشهد ما در حال راه‌اندازی است.» (همو، جلسه اخلاق ۱۳۶۶/۰۲/۲۶)

«وقتی ما می‌خواستیم کارخانه درست کنیم، یک عده پولداران و کارخانه‌دارها اینجا آمدند. من به چهره‌ها نگاه کردم، دیدم یک عده‌اش برای ما مال نیستند! حتی یکی شون یواشکی می‌گفتند که خدا شاه را بیمارزد. آن وقت صحبت از این بود که شاید بنده کاندیدای ریاست جمهوری باشم و مردم خیال می‌کردند و من دیدم بعضی از آنها به آن امید آمده‌اند که مثلاً بنده رئیس‌جمهور آینده کشورم. لذا برای اینکه اینها امیدشان بریده بشود، گفتم آقایان بدانید من آمده‌ام اینجا می‌خواهم مدیر مدرسه باشم و دیگر در کارهای سیاسی وارد نخواهم شد، مگر اینکه الزام باشد و کسی نباشد جای من کار کند. لذا من در مسائل ریاست جمهوری و کیلی و ... نمی‌خواهم شرکت کنم. دیدم یک عده سرشان پایین افتاد. فهمیدم اینها عده‌ای هستند که به خاطر ریاست جمهوری آمده‌اند. بعدها هم پول ندادند. یکی شون می‌گفت یک کارخانه چیه؛ ده تا کارخانه می‌دهیم. بعدها هم رفت اصلاً نیامد. ما آنها را نمی‌خواهیم، شما خیالتان راحت باشد. امیدواریم کسانی با ما در ارتباط باشند که از مؤمنین هستند و طرفدار انقلاب و اسلام هستند و اموالشان حلال است به حسب ظاهر، باطنش را که خدا می‌داند.» (همان، جلسه اخلاق ۱۳۷۰/۰۱/۳۱)

### ۵. به سوی کشف الگوی دانشگاه‌داری در گفتمان انقلاب اسلامی

اصول محوری آیت‌الله مهدوی در دانشگاه‌داری، به عنوان یکی از صاحبان الگوی دانشگاه‌داری، در گفتمان انقلاب اسلامی مشخص شد. علاوه بر این اصول، سعی شد که برخی سر نخها از سبک راهبری دانشگاه‌داری ایشان نیز ارائه شود. ولی هنوز هم این ضرورت احساس می‌شود که سبک دانشگاه‌داری یا راهبری دانشگاه در بستر انقلاب اسلامی نیازمند پژوهشهای تطبیقی جدی است. آنچه از آثار مکتوب و صوتی آیت‌الله مهدوی باقی است، نهایتاً برخی اصول و مبانی دانشگاه و دانشگاه‌داری را به ارمغان می‌آورند؛ به همین سبب، ضروری است که با مصاحبه‌های عمیق و فهم دقیق سیره ایشان در امور راهبری دانشگاه، رهیافت نوین ایشان در دانشگاه‌داری استخراج و پاسخ سؤالات مربوط به سبک راهبری دانشگاهی جستجو شود.

سایر پژوهشهای انجام شده در خصوص سبک و سیره آیت‌الله مهدوی کنی در دانشگاه نیز هر کدام به دلیلی به ارائه الگوی عملیاتی ایشان در دانشگاه‌داری پرداخته‌اند؛ که شاید اصلی‌ترین دلیل آنها، حساسیت‌های نظری و چارچوبهای مفهومی متفاوت از پژوهش حاضر باشد. برای مثال، دکتر نادر جعفری هفتخوانی (۱۳۹۵) با حساسیت نظری رهبری سازمانی و مقوله مدیریت اسلامی، اندیشه‌ها و سیره آیت‌الله مهدوی را مورد مذاقه قرار داده که نتیجه آن، تبیین برخی اصول و مواضع مدیریتی آیت‌الله مهدوی به عنوان مدیر اسلامی بوده و در آن بحثی از روابط

موجود در دانشگاه و راهبری دانشگاه نشده است؛ البته می‌توان از اکثر نکات طرح‌شده در آن، برای تکمیل چارچوب مفهوم راهبری دانشگاهی بهره برد.

دکتر محمدسعید مهدوی کنی (۱۳۹۹) طی پژوهشی به کارویژه دانشگاه اسلامی مرجع در تولید علوم انسانی - اجتماعی اسلامی پرداخته است. محقق در این پژوهش، وجه همت خود را روی تبیین بیانات آیت‌الله مهدوی گذاشته و سعی کرده است با استفاده از آثار موجود، در دو ساحت نظری و عملی، نظریه آیت‌الله مهدوی را در باب تولید علوم انسانی - اجتماعی اسلامی، استخراج و در ساحت عمل نیز با تطبیق آن بر ساخت دانشگاه اسلامی مرجع، هویت دانشگاه امام صادق(ع) را تبیین کند. اگرچه موضوع ساخت دانشگاه و تأثیر عوامل غیر معرفتی در علم از منظر آیت‌الله مهدوی به خوبی در این پژوهش مورد مذاقه قرار گرفته، ولی به دلیل چارچوب مفهومی متفاوت نگارنده، درباره الگوی راهبری دانشگاهی ایشان به طوری که الگویی در عداد الگوهای موجود در دنیا باشد، بحث نشده است.

پژوهشی دیگر توسط دکتر هاشم سوداگر (۱۳۹۳) صورت گرفته که هدف آن کشف و تبیین دیدگاه آیت‌الله مهدوی کنی درباره علوم انسانی اسلامی، با تأکید بر مدیریت اسلامی بوده است و اگرچه موضوع علوم انسانی و تحول آن از منظر آیت‌الله مهدوی بحث شده، ولی به الگوی راهبری دانشگاهی آنچنان که پیش‌تر ذکر شد، اشاره نشده است.

با این توضیحات مشخص می‌شود که در پژوهش حاضر، برخی سنگ بناها برای استخراج الگوی راهبری دانشگاهی آیت‌الله مهدوی گذاشته شده است که اگر نبودند، پژوهشهای جزئی‌تر دشوارتر می‌شد. اکنون برخی مفاهیم و سؤالات و نقاط نزاع از بطن ادبیات دنیا استخراج شده است که عرضه آن به سبک و سیره آیت‌الله مهدوی می‌تواند الگویی نوین را در دانشگاه‌داری در بستر انقلاب اسلامی به ارمغان بیاورد. لذا خروجی اصلی این پژوهش را می‌توان تدوین یک دستور کار پژوهشی قلمداد کرد.

## ۶. به سوی یک دستور کار پژوهشی علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

این پژوهش با سؤال چگونگی راهبری دانشگاه در بستر انقلاب اسلامی شروع شد. پس از مطالعه ایده و الگوهای راهبری دانشگاهی در دنیا، پژوهشگران برای یافتن پاسخشان، سراغ یک الگوی عملیاتی شده و برخاسته از انقلاب اسلامی؛ یعنی دانشگاه امام صادق(ع) رفتند. تجزیه و تحلیل چندماهه روی آثار مکتوب و سیره آیت‌الله مهدوی کنی، حدی از مسیر را روشن (اصول دانشگاه‌داری) و بنیانهایی را برای ایجاد یک بستر پژوهشی یا دستور کار پژوهشی جدید ایجاد کرد.

ریشه این دستور کار پژوهشی در سؤال اصلی این پژوهش بوده و استدامه آن منوط به استنتاج دقیق از سیره فقیه بصیر، آیت‌الله مهدوی کنی است. استنتاج باید به وسیله سؤالات برخاسته از مسائل و معضلات موجود در الگوهای به کار رفته در راهبری دانشگاهی کنونی در جمهوری اسلامی صورت بگیرد. به عبارت دیگر؛ همان‌طور که در دسته‌بندی ادبیات حکمرانی و حکمرانی دانشگاهی وارد شده است، همه نظامهای دانشگاهی و عرصه‌های راهبری

دانشگاهی با موضوعاتی مواجه‌اند که باید نسبت خود را با آنها مشخص کنند و دانشگاه‌داری در عرصه انقلاب نیز باید یک نسبتی با آن مسائل برقرار کند.

برخی از این موارد در قالب دو جدول در بخش سیر تطوّر الگوهای حکمرانی دانشگاهی آمده است که به اختصار در اینجا ذکر می‌شود که باید پاسخ آنها را در سیره آیت‌الله مهدوی ردیابی کرد. این موارد عبارتند از: پنداره اصلی، بنیانهای نظری اصلی، فرایندهای تغییر، تعارض، ساختار اجتماعی، فرایندهای قانونگذاری (یعنی تصمیم‌گیری)، خطمشی اتخاذشده، نحوه برخورد حکمرانان با مقاومت در برابر تغییر، انگیزه کنشگران زیردست، ساختار سازمانها، کنترل از چه طریق؟، سبک رهبری، انواع خروجی و پیامد، انواع مسائل مرتبط. به نظر می‌رسد با استخراج این موارد از سیره آیت‌الله مهدوی کنی می‌توان آن را در تطبیق با الگوهای حکمرانی دانشگاهی در دنیا قرار داد و وجوه ممتاز بودن آن را برجسته کرد.

به نظر می‌رسد هر یک از موارد ذکر شده نیازمند پژوهشی مستقل‌اند. پیشنهاد می‌شود پژوهشی برای فهم فرایند قانونگذاری، پژوهشی برای فهم نحوه توزیع اقتدار بین دانشکده‌ها و گروه‌های علمی، پژوهشی برای فهم شیوه‌های کنترل و راهبری هیئت علمی، پژوهشی برای فهم شیوه‌های تخصیص منابع مالی به امور پژوهشی و پژوهشگران در سبک دانشگاه‌داری آیت‌الله مهدوی انجام شود. پایه و بنیان این پژوهشهای پیشنهادی در پژوهش حاضر گذاشته شده است.





## منابع

- امام خمینی، روح‌الله (۱۳۶۴). *صحیفه امام*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۹۱). «تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه». *علوم تربیتی*، ش ۱۹ (۲): ۷-۲۲.
- بنی‌اسدی، احمد؛ خسرو باقری، میثم سفیدخوش و سید مهدی سجادی (۱۳۹۷). «مناسبت انسان‌شناختی نظریه ییلدونگ با ایده دانشگاه در اندیشه ویلهلم فون هومبلت». *فلسفه تربیت*، سال سوم: ۲۴-۵.
- بنی‌اسدی، احمد؛ خسرو باقری، میثم سفیدخوش و سید مهدی سجادی (۱۳۹۹). «کنشگری انسانی و رسالت اجتماعی دانشگاه جست‌وجو گر حقیقت در زمانه روشنگری و دوره رومانتیزم». *پژوهشهای فلسفی*، سال چهاردهم، ش ۳۰: ۱۸-۴.
- سفیدخوش، میثم (۱۳۹۶). *ایده دانشگاه*. تهران: حکمت.
- سوداگر، هاشم (۱۳۹۴). «چیستی، چرایی و چگونگی علوم انسانی اسلامی، با تأکید بر حوزه مدیریت اسلامی». *نقطه‌های آغاز در مدیریت اسلامی*. به اهتمام علیرضا چیت‌سازیان و مرتضی جوانعلی آذر (۵۰-۲۵). تهران: دانشگاه امام صادق.
- عابدی جعفری، حسن؛ محمدسعید تسلیمی، ابوالحسن فقیهی و محمد شیخزاده (۱۳۹۰). «تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی». *اندیشه مدیریت راهبردی*، ش ۵: ۱۹۸-۱۵۱.
- مهدوی کنی، محمدرضا (بی‌تا). *جلسات اخلاق در دهه ۶۰ و ۷۰ (فایل صوتی)*. تهران: دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله مهدوی کنی.
- مهدوی کنی، محمدرضا (۱۳۹۱). *دوازده گفتار: مجموعه بیانات*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی و دانشگاه امام صادق.
- مهدوی کنی، محمدرضا (۱۳۷۸). «دین‌محوری در آموزش». *سمینار دانشگاه، جامعه و فرهنگ اسلامی (ص ۱۱-۱)*. تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- مهدوی کنی، محمدرضا (۱۳۹۲). *شرح مذاکرات با کمیته تدوین دو سند کلان اهداف و چشم‌انداز دانشگاه*. موجود در معاونت طرح و برنامه دانشگاه امام صادق.
- مهدوی کنی، محمدرضا (بی‌تا). *شرح مذاکرات در جریان تدوین اولین سند رسالت دانشگاه در دهه هفتاد*. موجود در معاونت طرح و برنامه دانشگاه امام صادق.
- مهدوی کنی، محمدرضا (۱۳۹۰/الف). *عقل و دین: بیست گفتار در شناخت ابعاد معنوی حیات عقلانی انسان*. تهران: دانشگاه امام صادق.
- مهدوی کنی، محمدرضا (۱۳۹۰/ب). *علم و عمل ایمانی: بیست و دو گفتار در شناخت ابعاد کاربردی دین*. تهران: دانشگاه امام صادق.

- مهدوی کنی، محمدسعید (۱۳۹۹). «بازسازی اندیشه آیت‌الله مهدوی کنی در تولید علوم انسانی- اجتماعی اسلامی؛ از نظر تا تطبیق». راهبرد فرهنگ، ش ۱۳ (۵۱): ۱۱۵-۱۴۲.
- مجله پیام صادق. تمام مجلدات. قابل دسترس در:  
<https://isu.ac.ir/page/1997/%D9%81%D8%A7%DB%8C%D9%84-%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D9%86%D8%B4%D8%B1%DB%8C%D9%87-%D9%B%DB%8C%D8%A7%D9%85-%D8%B5%D8%A7%D8%AF%D9%82>
- Albritton Jr, F.P. (2006). "Humboldt's unity of research and teaching: influence on the philosophy and development of US higher education". Available at SSRN 939811.
- Altbach, P.G. (1991). "Patterns in higher education development: Toward the year 2000". *The Review of Higher Education*, 14(3): 293-315.
- Backhaus, J.G. (Ed). (2015). **The university according to Humboldt: history, policy, and future possibilities** (Vol. 89). Springer.
- Baldrige, J.V. (1971). **Models of University Governance Bureaucratic, Collegial, and Political**. Place of publication not identified: Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Betz, F. (2010). **Managing science: Methodology and organization of research**. Springer Science & Business Media.
- Bruford, W.H. (1975). **The German tradition of self-cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann**. London: Cambridge University Press.
- Danner, H. (1994). "Bildung: A basic term of German education". *Educational Sciences*, 9.
- Gregorian, V. (2008). **How foundations and colleges can advance each other's agendas: Two perspectives on leadership the campus and the foundation**. Keynote presentation and discussion at the meeting of the Council of Independent Colleges. New York. Retrieved from [http://www.cic.edu/meetings-and-events/AnnualConferences/Foundation-Conversation/PastPrograms/2008\\_agenda.pdf](http://www.cic.edu/meetings-and-events/AnnualConferences/Foundation-Conversation/PastPrograms/2008_agenda.pdf)
- Hendrickson, R.M. (2013). **Academic leadership and governance of higher education: A guide for trustees, leaders, and aspiring leaders of two- and four-year institutions**. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Konrad, Franz-michael (2012). "Wilhelm Von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung". In: P. Siljander, A. Kivelä & A. Sutinen (Eds.). *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (P. 107-124). Rotterdam, Boston: Sense Publishers.
- Laros, A.; T. Fuhr & E.W. Taylor (Eds.) (2017). "Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange". *International Issues in adult Education*. Vol. 21. Rotterdam: SensePublishers. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9>
- Luth, C. (1998). "On Wilhelm von Humboldt's theory of bildung dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday". *Journal of Curriculum Studies*, 30(1): 43-60.

- Millett, J.D. (1962). **The academic community: An essay on organization**. New York, NY: McGraw-Hill.
- Mortimer, K.P. & T.R. McConnell (1978). **Sharing authority effectively**. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Nybom, T. (2003). **“The Humboldt legacy: Reflections on the past, present, and future of the European university”**. *Higher Education Policy*, 16(2): 141-159.
- Oelkers, J. (2011). **“The German Concept of ‘Bildung’ then and now”**. *Lecture at the European College of Liberal Arts*. December 9. Berlin.
- Östling, J. (2018). **Humboldt and the modern German university: An intellectual history** (P. 312). Lund University Press.
- Riley, G.L. & V.J. Baldrige (1977). **Governing academic organizations: New problems, new perspectives**. Berkeley, CA: McCutchan.
- Savvina, O.V. (2016). **“Humboldt’s university model in the contemporary world”**. *RUDN Journal of Philosophy*, N. 3: 42-50.
- Schneuwly, B. & H.J. Vollmer (2018). **“Bildung and subject didactics: exploring a classical concept for building new insights”**. *European Educational Research Journal*, 17(1): 37-50.  
<https://doi.org/10.1177/1474904117696096>
- Scott, J.C. (2006). **“The mission of the university: Medieval to postmodern transformations”**. *The Journal of higher education*, 77(1): 1-39.
- Stroup, H. (1966). **Bureaucracy in higher education**. New York, NY: Free Press.
- Tröhler, D. (2012). **“The German idea of Bildung and the Anti-Western Ideology”**. In: *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (P. 149-164). Rotterdam: SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6_10)
- Weber, M. (1947). **The theory of social and economic organizations**. New York, NY: Free Press.
- Westbury, I.; S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.) (2000). **Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition**. Routledge.
- Abedi Jafari, Hassan; Mohammad Saeed Taslimi, Abul Hassan Faqih & Mohammad Sheikhzadeh (2011). **“Theme Analysis and Theme Network: A Simple and Efficient Method for Explaining Patterns in Qualitative Data”**. *Strategic Management Thought*, 5: 151-198.
- Bagheri Noparast, Khosrow (2012). **“A reflection on the relationship between market culture and university”**. *Educational sciences*, 19(2): 7-22.
- Bani Asadi, Ahmad; Khosrow Bagheri, Meysam Sefid Khosh & Seyed Mehdi Sajjadi (2018). **“The Anthropological Relationship of Bildung Theory with the Idea of University in the Thought of Wilhelm von Humboldt”**, *Philosophy of Education*, Third Year: 5-24.
- Bani Asadi, Ahmad; Khosrow Bagheri, Meysam Sefid Khosh & Seyed Mehdi Sajjadi (2020). **“Human Activism and Social Mission University of the Search**

