



Original Research Paper

Structural analysis of “higher education” as a social system: Qualitative research on the pathology of Razi University

Jalil Karimi*¹

¹ Associate Prof., Sociology Dept., Social Sciences Faculty, Razi University, Kermanshah

ARTICLE INFO

Received: May 22, 2022

Reviewed: May 23, 2022

Revised: July 11, 2022

Accepted: July 16, 2022

KEYWORDS

Higher education
Pathology
Razi University
Qualitative analysis
Kermanshah

* Corresponding Author
j.karimi@razi.ac.ir

How to Cite this article:

Karimi, J. (2022). Structural analysis of “higher education” as a social system: Qualitative research on the pathology of Razi University. *University Studies*, 1(1), 89-124.

URL:

http://www.jous.ir/article_415.html

Copyright:

© The Authors. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license

ABSTRACT

Background and Objectives: Despite the different advantages and challenges of the provinces, decisions have been made mainly based on short-term goals and in some cases based on the organizational utilitarianism or on a larger level based on the relationships of higher education sub-systems with political currents and governments. This has revealed the need to rethink and adopt a different approach. Higher education is facing serious problems and damages in terms of structure and function. At the macro level, coordination with other micro systems and external efficiency are criticized. Within the system, from a functional point of view, higher education is far from the set goals, and only on a quantitative level, and not compared to the global standards of scientific communities, it has achieved the goals to some extent. The price of this quantitative growth is the drop in the quality level in most fields and all levels. However, administrators, busy with daily affairs and researchers have mainly studied the micro-issues of higher education and not its entirety. This article tries to analyze the internal logic of the higher education system (Razi University) and its relationship with its environment. According to the evidence, the problems of the higher education system have been reproduced in all its components.

Methods: According to the goals of this research, we have used the qualitative method, especially the “oral data analysis” (Flick, 2017) resulting from in-depth interviews. The interviews were conducted individually and in total, including 24 cases of former and current administrators of the university and several experts, in both face-to-face and virtual ways. The propositions received at three levels of macro, middle and micro and in different fields are presented in the form of narrative propositions based on concepts and final categories in the text.

Findings: lack of academic independence, politicization of the university, lack of budget, defective power distribution, lack of management knowledge, non-participatory management, centralization, problematic selection system (management field); The problem of public education, extreme tendency towards medical sciences, degreecism, the predominance of traditional tendencies in education, ... (field of education); The politicization of research, the quantitative approach, the government funding, the lack of external research demand, the extreme tendency to write Article (research field); Cultural reductionism, lack of social space, weak cultural capital of board members, lack of demandingness (cultural field); Low level of public sports, relative poverty of students, lack of public space for students, interaction problems of employees, lack of trust of students (student area); Lack of positive attitude towards science in society and organizations, decline of the university's position in society, lack of feeling of society's need for research, lack of advanced industries, incorrect interactive relationships, bureaucracy, non-professional public relations (interactions).

Conclusion: macro-level damages have played a more important role in creating the current situation. Obstacles and problems of the middle level are second, and micro levels have played the least role. Among the fields, the problems are mainly concentrated in the field of management and research and the field of culture and interaction with the society. The interviewees' view of the future is not very optimistic.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>

مقاله پژوهشی

تحلیل ساختاری «آموزش عالی» به مثابه‌ی نظام اجتماعی: پژوهشی کیفی در آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه رازی

جلیل کریمی*

دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱ تاریخ داور: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۱/۰۴/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p> <p>واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی آموزش عالی دانشگاه رازی تحلیل کیفی کرمانشاه</p>	<p>مبینه و اهداف: گسترش شتابزده نظام آموزش عالی در چند دهه‌ی اخیر، حاصل مرکزگرایی و یکسان‌نگری سیاستی و برنامه‌های است. بهره‌م زمنیتها و چالشهای متفاوت استانها، تصمیم‌گیری‌ها عمدتاً بر مبنای اهداف کوتاه‌مدت و در مواردی بر اساس منفعت‌طلبی تشکیلاتی مراکز آموزش عالی، یا در سطح کلان‌تر مبتنی بر نسبت خرده‌نظام‌های آموزش عالی با جریان‌های سیاسی و دولت‌ها انجام شده است. پیامدهای این وضعیت، نیاز به ازاندیشی و در پیش گرفتن رویکردی متفاوت را آشکار ساخته است. آموزش عالی در مقام خرده‌نظامی اجتماعی، ز لحاظ ساختاری و کارکردی، با مسائل و آسیب‌های جدی روبروست. در سطح کلان، هماهنگی با دیگر خرده‌نظام‌ها و کارایی بیرونی مورد انتقاد است. در سطح درون‌نظامی، از لحاظ کارکردی، آموزش عالی با اهداف قرر فاصله دارد و صرفاً در سطح کتبی، آن هم نه در مقایسه با استانداردهای جهانی اجتماعات علمی، تا حدی به اهداف دست یافته است. بهای این رشد کتبی، آفت سطح کیفیت در بیشتر زمینه‌ها و همه سطوح است. با این نمه، مدیران مشغول روزمرگی اداری امور و پژوهشگران نیز عمدتاً به موضوعات و مسائلی جزئی آموزش عالی و نه ثلیت آن پرداخته‌اند. این مقاله می‌کوشد منطق درونی نظام آموزش عالی و نسبت آن با محیطش را تحلیل کند. ثیق شواهد، مسائل نظام آموزش عالی، در همه‌ی اجزای آن بازتولید شده است. در بعضی مراکز، از جمله دانشگاه رازی، که موضوع این مقاله است، این مشکلات وزن و ابعاد خاص‌تر می‌یابد.</p>
<p>* نویسنده مسئول j.karimi@razi.ac.ir</p> <p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: کریمی، جلیل (۱۴۰۱). تحلیل ساختاری «آموزش عالی» به مثابه‌ی نظام اجتماعی: پژوهشی کیفی در آسیب‌شناسی وضعیت دانشگاه رازی. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۱)، ۸۹-۱۲۴.</p> <p>کپی‌رایت: © نویسندگان / دسترسی به متن کامل مقاله بر اساس قوانین کپی‌رایت کامانز 4.0 CC BY آزاد است.</p>	<p>ویش‌ها: با توجه به اهداف این پژوهش، از روش کیفی، به‌ویژه «تحلیل داده‌های شفاهی» برآمده از مصاحبه‌های عمیق استفاده کرده‌ایم. مصاحبه‌ها به صورت انفرادی و در مجموع شامل ۲۴ مورد از مدیران سابق و وقت دانشگاه چند نفر صاحب‌نظر، و به دو صورت حضوری و مجازی انجام شده است. گزاره‌های دریافتی در سطوح سه‌گانه کلان، میانی و خرد و در حوزه‌های مختلف آموزش، پژوهش، فرهنگی و ...، به صورت گزاره‌های روایی مبتنی بر تفاهیم و مقولات نهایی در متن ارائه شده است.</p> <p>افته‌ها: فقدان استقلال آکادمیک، سیاست‌زدگی دانشگاه، کمبود بودجه، تقسیم قدرت معیوب، فقدان دانش مدیریت، مدیریت غیرمشارکتی، تمرکزگرایی، نظام گزینش مسئله‌دار (حوزه مدیریت)؛ مشکل آموزش و پرورش عمومی، گرایش افراطی به علوم پزشکی، مدرک‌گرایی، غلبه گرایش‌های سنتی در آموزش، ... (حوزه آموزش)؛ سیاست‌زدگی پژوهش، نگاه کمی‌گرا، دولتی بودن بودجه، نبودن تقاضای پژوهشی بیرونی، گرایش افراطی به مقاله‌نویسی (حوزه پژوهش)؛ تقلیل‌گرایی فرهنگی، کمبود فضای اجتماعی، ضعف سرمایه فرهنگی اعضای هیأت‌مدان مطالبه‌گری (حوزه فرهنگی)؛ سطح پایین ورزش همگانی، فقر نسبی دانشجویان، کمبود فضای عمومی دانشجویی، مشکلات تعاملی کارمندان، عدم اعتماد دانشجویان (حوزه دانشجویی)؛ فقدان نگرش مثبت به علم در جامعه و سازمان‌ها، افت جایگاه دانشگاه در جامعه، عدم احساس نیاز جامعه به پژوهش، فقدان صنایع پیشرفته، ناسبات نادرست تعاملی، کارمندسالاری، روابط عمومی غیرحرفه‌ای (حوزه تعاملات).</p> <p>نتیجه‌گیری: آسیب‌های سطح کلان نقش مهم‌تری در ایجاد وضعیت فعلی به عهده داشته‌اند. موانع و مشکلات سطح میانی در مرتبه‌ی دوم، و سطوح خرد کمتر از همه نقش داشته‌اند. در بین حوزه‌ها نیز، مشکلات عمدتاً در حوزه‌ی مدیریت و پژوهش و حوزه‌ی فرهنگی و تعامل با جامعه متمرکز هستند. نگاه مصاحبه‌شوندگان به آینده نیز چندان خوشبینانه نبوده است.</p>

۱. مقدمه

سابقه‌ی آموزش عالی در ایران به دانشگاه جندی‌شاپور (گندی‌شاپور) در اهواز فعلی در سده‌های چهارم و پنجم میلادی در دوره‌ی انوشیروان برمی‌گردد. باین‌حال، هسته‌ی اولیه‌ی آموزش عالی مدرن در ایران در مدرسه‌ی دارالفنون (۱۲۳۰ش) و سپس با تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ش. شکل گرفت. ایده‌ی تأسیس دانشگاه در شهرستان‌ها در سال ۱۳۲۶ با تأسیس دانشگاه تبریز آغاز شد و از ۱۳۴۰ به بعد، دولت اجازته‌ی تأسیس مدارس عالی توسط اشخاص و هیئت‌های خصوصی (غیردولتی) را نیز صادر کرد. تا سال ۱۳۵۷، تعداد دانشگاه‌ها به ۲۳ و تعداد مؤسسات آموزش عالی به ۲۰۶ واحد رسید. این روند توسعه تا کنون ادامه داشته است. در راستای توسعه‌ی آموزش عالی، دانشگاه رازی در بهمن سال ۱۳۵۱ با عنوان «دانشکده‌ی علوم» تأسیس شد و در سال ۱۳۵۳ اسم دانشگاه به «رازی» تغییر کرد. بعد از انقلاب فرهنگی، دانشکده‌ی تربیت دبیر سنندج و دانشکده‌ی دامپروری ایلام^۱ به‌عنوان زیرمجموعه‌ی دانشگاه تأسیس شدند، که در سال ۱۳۷۰ هر دو به دانشگاه (کردستان و ایلام) ارتقا یافتند. دانشگاه رازی در زمان انجام این پژوهش (۱۳۹۹) شامل ۱۷ دانشکده و ۶۰ رشته‌ی تحصیلی است. در دهه‌های بعد از انقلاب، گسترش دانشگاه‌ها تا رسیدن به ایده‌ی «هر شهر یک دانشگاه» همچنان ادامه پیدا کرد. بدین‌ترتیب، دانشگاه‌های آزاد، پیام‌نور، علمی - کاربردی، فنی و حرفه‌ای و فرهنگیان تأسیس شدند و هم‌اینک این مراکز نظام آموزش عالی استان کرمانشاه را تشکیل داده‌اند. فارغ از کم و کیف ظهور و رواج این مراکز، نظام آموزش عالی تا کنون برنامه‌ی مدون، کلی و مشخصی برای نظام‌مند کردن و هماهنگی این مراکز انجام نداده است.

توسعه‌ی متوازن و پایدار در زمینه‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی، بر توسعه‌ی علم و فناوری استوار است. تحقق این امر نیازمند فرایندی زمان‌بر از سیاست‌گذاری، تعیین راهبردها، برنامه‌ریزی منظم و اجرای دقیق، کامل و مؤثر است. برای نیل به این اهداف، شناخت دقیق نقاط قوت و ضعف و چالش‌های پیش‌رو، داشتن تصویری روشن از وضعیت اقتصادی، اجتماعی و به‌ویژه وضعیت علم و فناوری، در سطوح ملی و منطقه‌ای و استانی، امری ضروری است. در ایران، گسترش آموزش عالی در چند دهه‌ی اخیر شتابزده بوده و تصویر بزرگ آن بیانگر مسیرهایی موازی است که در نهایت نمی‌توان آن‌ها را عناصر تشکیل‌دهنده‌ی یک نظام تلقی کرد. این مسیرهای موازی هر کدام در سطوح استانی نیز تکرار شده و می‌توان از انشقاق و ناهم‌بانی مراکز آموزش عالی در استان‌های کشور سخن گفت. ویژگی محوری این نظام آموزش عالی، با وجود مسیرهای ناهم‌ساز، مرکزگرایی و یکسان‌نگری سیاستی و برنامه‌ای است. درحالی‌که استان‌های مختلف از مزیت‌ها و چالش‌های نسبی متفاوتی

۱. این دانشکده در سال ۱۳۵۵ با عنوان آموزشکده‌ی دامپروری فعالیت خود را آغاز کرده بود.



برخوردارند، تصمیم‌گیری‌ها و سرمایه‌گذاری‌های انجام‌گرفته در زمینه‌های آموزش عالی، به شیوه‌ی متناسب و متوازن صورت نگرفته است، بلکه عمدتاً بر مبنای اهداف کوتاه‌مدت و حتی در مواردی بر اساس منفعت‌طلبی تشکیلاتی مراکز آموزش عالی، یا در سطح کلان‌تر مبتنی بر نسبت جریان‌های آموزش عالی (دولتی، آزاد و...) با جریان‌های سیاسی و دولت‌ها انجام شده است. توسعه‌ی کمی، تمرکزگرایی و فقدان برنامه‌ی جامع و بلندمدت پیامدهایی را در پی داشته است که در نهایت نیاز به بازاندیشی در رهیافت پیشین و در پیش گرفتن رویکردی متفاوت را آشکار ساخته است.

همچنان‌که مطالعات پیشین نشان داده‌اند، آموزش عالی در مقام خُرده‌نظامی اجتماعی، از لحاظ ساختاری و کارکردی، با مسائل و آسیب‌های آشکاری مواجه است. در سطح کلان، هماهنگی با دیگر خُرده‌نظام‌ها و کارایی بیرونی مورد انتقاد صاحب‌نظران است. مسائل مرتبط با فقدان استقلال آکادمیک، وابستگی مالی به دولت و هم‌زمان تلاش‌های شتابزده برای ایجاد منابع مالی از مسیرهای تجاری‌سازی دانشگاه، فاصله‌ی بین دانشگاه و جامعه و صنعت و... نیز ناشی از همین ناهماهنگی خُرده‌نظام‌ها است. در سطح درون‌نظامی، از لحاظ کارکردی، آموزش عالی با اهداف مقرر فاصله دارد و می‌توان گفت عمدتاً در سطح کمی به پیشرفت مورد نظر، آن هم نه در مقایسه با استانداردهای جهانی اجتماعات علمی، تا حدی دست یافته است. بهای این رشد کمی، اُفت سطح کیفیت در بیشتر زمینه‌ها است. در سطح خُرد نیز کاهش کیفیت در آثار منتشرشده‌ی اعضای هیئت علمی و دانشجویان، کاهش انگیزه‌ی فردی و تمایل به مهاجرت، مدرک‌گرایی و شی‌واره شدن دانش و دانش‌آموزی، از جمله آسیب‌های نظام آموزش عالی است. با همه‌ی این اوصاف، مدیران دانشگاه‌ها عموماً در روزمرگی به اداره‌ی امور و گذار از دوره‌ی مدیریت خود می‌اندیشند و به پژوهش درباره‌ی وضعیت نظام تحت مدیریت خود اهمیت چندانی نمی‌دهند. پژوهشگران نیز عمدتاً به موضوعات یا مسائل جزئی آموزش عالی می‌پردازند و دانسته یا نادانسته نظام آموزش عالی را در کلیت آن تحلیل نمی‌کنند. این مقاله با اذعان به این مشکلات و نیز آگاهی به محدودیت‌های تحلیل‌های آسیب‌شناسانه، تلاش می‌کند منطق درونی خود نظام آموزش عالی و نیز نسبت آن با محیط خود را تحلیل کند. شواهد نشان می‌دهند که مسائل و چالش‌های فراروی نظام آموزش عالی، در همه‌ی اجزای آن، یعنی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، بازتولید شده است. در بعضی مراکز، از جمله دانشگاه رازی، به دلایل متعدد، این مشکلات وزن و ابعاد خاص‌تر می‌یابد. بررسی این وضعیت‌ها هدف اصلی این مقاله است.

۲. پیشینه‌ی پژوهش

پژوهش‌های پیشتر انجام‌شده درباره‌ی موضوع این نوشتار شامل دو دسته‌ی کلی هستند. بخشی از آن‌ها پژوهش‌های مرتبط با آسیب‌شناسی آموزش عالی و بخشی دیگر مرتبط با دانشگاه رازی هستند. مواردی از این پژوهش‌ها در جدول زیر معرفی شده‌اند. در ارزیابی کلی این پژوهش‌ها، می‌توان گفت که آن‌ها کمتر موضوع پژوهش را به‌مثابه‌ی یک نظام یا کلیت نظام‌مند بررسی و تحلیل کرده‌اند. همان‌طور که از عناوین این پژوهش‌ها پیدا است، آن‌ها عموماً به بخش‌های متمایز این نظام پرداخته‌اند؛ برای مثال، از منظر جامعه و نمونه‌ی آماری به دانشجویان، کارکنان، هیئت‌علمی، و از حیث موضوعی به بخش‌های پژوهش، آموزش، مدیریت، کارآفرینی، میزان موفقیت و ... تمرکز کرده‌اند. این نحوه‌ی نزدیک شدن و پرداختن به موضوع باعث شده است که نظام آموزش عالی به‌ندرت در کلیت خود در مقام نظامی اجتماعی و در نسبت با سایر خرده‌نظام‌ها تجزیه و تحلیل شود.

جدول ۱. خلاصه‌ی پیشینه‌ی پژوهشی

پژوهشگر	مسئله	جامعه‌ی آماری / روش / حجم نمونه	یافته‌های اصلی
غفرانی، ۱۳۸۲	مسائل ساختاری نظام آموزش عالی	تحلیل نظری	فقدان استقلال عملیاتی در سطح دانشگاه، رویکرد سنتی و تمرکزگرا در سطح وزارت، و مداخلات برون‌وزارتی
اجتهادی و همکاران (۱۳۸۶)	موانع ساختاری نظام آموزش عالی در اجرای برنامه‌های توسعه	نظام آموزش عالی / پیمایش (مصاحبه و پرسشنامه) / ۱۳۰ نفر کارشناس، مدیر	عدم انطباق ساختار نقشی نظام آموزش عالی با برنامه‌ها، محیط اجرا و اهداف آن‌ها
علی‌بیگی (۱۳۸۶)	عوامل مؤثر بر بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی	اعضای هیئت‌علمی دانشگاه رازی / ۱۶۱ نفر	میانگین بهره‌وری پژوهشی ۰/۱۳. عوامل مؤثر: مرتبه‌ی علمی، سن و تعداد فرزندان
محسنی تیریزی و همکاران (۱۳۸۹)	چالش‌های اجتماعی شدن در دانشگاه‌های ایران	فراتحلیل ۱۵ مورد / مصاحبه ۲۰ نفر	چهار دسته چالش: شکل‌گیری اجتماعات علمی، کارایی فرهنگ دانشگاهی، علم‌گرایی، فرایندهای مؤثر جامعه‌پذیری دانشگاهی
اردلان و همکاران (۱۳۹۴)	سرمایه‌ی اجتماعی و تعهد سازمانی	کارکنان دانشگاه رازی / پیمایش / ۲۰۳ مورد	سطح متوسط سرمایه‌ی اجتماعی کل، رابطه‌ی مستقیم سرمایه‌ی اجتماعی و تعهد سازمانی
معروفی و همکاران (۱۳۹۵)	گسترش تحصیلات تکمیلی و کیفیت آموزش عالی	بررسی نظری	کاهش کیفیت آموزش



پژوهشگر	مسئله	جامعه‌ی آماری / روش / حجم نمونه	یافته‌های اصلی
محمدنژاد (۱۳۹۶)	برنامه‌ی راهبردی دانشگاه رازی	دانشگاه رازی / آماری و اسنادی / پیمایش	برنامه‌ی راهبردی
کریمی (۱۳۹۶)	برنامه‌ی آمایش سرزمین استان کرمانشاه	آموزش عالی استان / اسنادی	استان کرمانشاه در ۲۲ متغیر پایین‌تر از استان‌های همجوار
رضاییان و همکاران (۱۳۹۷)	چالش‌های مؤسسات آموزش عالی غیردولتی و غیرانتفاعی	رؤسای مؤسسات غیرانتفاعی / پیمایش / ۲۰۱ نفر	اقدامات وزارت علوم، ضعف قوانین، مشکلات مالی، آموزشی و شرایط اجتماعی
زارع بنادکوکوی و همکاران (۱۳۹۶)	آسیب‌شناسی نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌ها	اسناد فرادستی / ۷ سند / کدگذاری باز	توجه ۶۹ درصدی مدل‌ها به استاد فرادستی
رضایی و همکاران (۱۳۹۸)	قابلیت‌ها و موانع کارآفرین شدن دانشگاه رازی	دانشگاه رازی / نظریه‌ی زمینه‌ای / مصاحبه‌ی عمیق / ۱۲ نفر هیئت‌علمی	کشف ۷ قابلیت (سرمایه‌ی انسانی، استانی و ...) و ۱۷ مانع (ساختاری، مالی، کیفیت کم، فقدان شایسته‌سالاری و ...)
کیخا (۱۳۹۹)	آسیب‌شناسی ساختاری و کارکردی آموزش عالی	آموزش عالی / مصاحبه / اساتید و دانشجویان دانشگاه علامه / ۵۳ نفر	ناکارآمدی درون‌دانشگاهی (اساتید، دانشجویان، زیرساخت) و برون‌دانشگاهی (تمرکزگرایی، مدیریت و چالش‌های فرهنگی)

باین حال، از هر دو وجه نام‌برده، دو مورد نزدیک‌تر به نوشتار حاضر را با تأمل بیشتری بررسی کرده‌ایم. در وجه پژوهش‌های مرتبط با دانشگاه رازی، دو مطالعه‌ی محمدنژاد (۱۳۹۶) و کریمی (۱۳۹۶) را ارزیابی کرده‌ایم.

۱. برنامه‌ی راهبردی و عملیاتی دانشگاه رازی تا ۱۴۰۴ (محمدنژاد، ۱۳۹۶): این برنامه را شورای راهبردی دانشگاه رازی (اعضای هیئت‌رئیس) و کمیته‌ی تخصصی (ترکیبی شش نفره از بخش پژوهشی، مالی و ...) در سه بخش اصلی (شامل تدوین استراتژی، نقشه‌ی استراتژی و برنامه‌ی عملیاتی) تهیه کرده‌اند. با توجه به محدودیت این نوشتار، از شرح این بخش‌ها گذشته‌ایم و فقط ارزیابی آن را در این جا آورده‌ایم.

این برنامه‌ی راهبردی و عملیاتی، به دلیل پیشقدم بودن و نیز تمرکز بر دانشگاه رازی، جایگاه ویژه‌ای دارد. باین همه، در بررسی محتوایی آن، مواردی محل اشکال وجود دارد. خلاصه‌ی این اشکالات ناهماهنگی بخش‌های مختلف طرح شامل «چشم‌انداز ارزش‌ها، اهداف آرمانی، اهداف کلان و برنامه‌های عملیاتی» است. در ابتدای طرح گفته شده است که دانشگاه باید در پی رسیدن به نسل سوم باشد و شعار آن اخلاق‌محوری و دانش‌بنیانی است. در ابتدا، در سطح منطق و فلسفه‌ی

دانشگاه، معلوم نیست که آیا اخلاق محوری وظیفه و کارکرد دانشگاه است یا خیر. آیا اخلاق (ورای همه‌ی ضرورت‌های راستین آن) می‌تواند محور برنامه‌ای عملیاتی برای دانشگاه باشد؟ اما، با فرض پذیرش همین شعار و اهداف آرمانی، چرا بین این‌ها و اهداف کلان دانشگاه نسبتی وجود ندارد؟ چهار هدف کلان دانشگاه همگی اهدافی کمی هستند و در حقیقت جهتگیری عملی دانشگاه را تعیین می‌کنند. به‌علاوه، روح کلی بخش برنامه‌های عملیاتی (۱۳ مورد) نیز بر مدار همین اهداف کمی می‌چرخد. از ۱۳ مورد برنامه، فقط مورد شماره‌ی ۹ (ارتقای فرهنگ) به مباحث مرتبط با اخلاق و فرهنگ پرداخته است (بگذریم از این‌که اخلاق محوری با این اقدامات بعید است حاصل شود).

به نظر می‌رسد مشکل تفاوت اهداف کلان و برنامه‌های عملیاتی طرح نام‌برده، ناشی از گرهی روش‌شناختی در فرایند پژوهش باشد. طرح بالا شامل دو بخش اصلی است: نخست، مبانی نظری و ارزشی که حاصل بررسی ایده‌ها و رویکردهای نظری و اسناد بالادستی است، که نسبتاً خوب بررسی شده است؛ دوم، بخش برنامه‌ریزی که مبتنی است بر «نظرخواهی و اتفاق‌نظر مدیران ارشد و متخصصان و کارکنان باتجربه‌ی دانشگاه»^۱. این دو بخش، که اولی مبتنی بر جهت‌گیری‌های نظری و ارزشی نسبتاً انتزاعی و دومی مبتنی بر تجربه‌ی افراد است (افرادی که لزوماً با آن مبانی نظری آشنا نیستند یا به آن اعتقاد ندارند)، در کلیت خود سازگار نیستند. به همین دلیل، میان سه سطح این برنامه‌ی راهبردی و عملیاتی، یعنی ساحت نظر و ارزش‌ها، ساحت اهداف کلان و ساحت برنامه‌های عملیاتی، همخوانی چندانی وجود دارد. علاوه‌براین، این برنامه‌ی راهبردی بهتر بود تمرکز بیشتری بر وضعیت موجود دانشگاه و جامعه می‌داشت تا از این طریق اهداف واقعی‌تری را تعیین می‌کرد. با همه‌ی این نقدها، در بخش برنامه‌های عملیاتی، اقلامی وجود دارد که حرکت در جهت آن‌ها، دانشگاه رازی را نه فقط به نسل سوم، بلکه به نسل‌های چهارم و پنجم دانشگاه، که نزدیکی و ارتباط بیشتر با جامعه و مسئولیت‌پذیری در قبال آن است، نزدیک‌تر می‌سازد. مواردی مانند ارتقای کیفی آموزش، بهبود فرایندها، کاهش وابستگی درآمدی (کاهش وابستگی در کلیت هم اشاره می‌شد)، ارتقای فرهنگ و رضایت شغلی، مواردی هستند که اگرچه در زمره‌ی اهداف کلان دانشگاه نیستند، اما اهمیتشان بیشتر از آن‌ها است.

این پژوهش را گروهی از مدیران دانشگاه و متخصصان عموماً فنی و مدیریتی انجام داده‌اند. بنابراین، اشکالاتی که در مطالعات انجام‌شده در رشته‌های مختلف مدیریت (مدیریت صنعتی، آموزشی، بازرگانی، کارآفرینی، بازاریابی و...) وجود دارد، در این پژوهش نیز دیده می‌شود. مهم‌ترین اشکال این نوع پژوهش‌ها ابتدای آن‌ها بر گفتمان موفقیت و به‌عبارت دیگر تأکید بر عادت‌های رفتاری

۱. با این فرض که نمونه‌ی آماری انتخاب‌شده نمونه‌ای گویا و معتبر بوده باشد. ما، به دلیل در اختیار نبودن جزئیات نمونه و فرآیند نمونه‌گیری، در این باره نمی‌توانیم قضاوتی داشته باشیم.

فردی و برنامه‌هایی است که با برای تغییر این عادات طراحی می‌کنند. این نگاه جزئی‌نگر، در واقع، کلیت نظام آموزش عالی را نادیده می‌گیرد و آن را به امری فردی و روان‌شناختی تقلیل می‌دهد.

۲. برنامه‌ی آمایش سرزمین استان کرمانشاه (کریمی ۱۳۹۶): در این برنامه، یک فصل (۵۵ صفحه) به توصیف و تحلیل وضعیت آموزش عالی در استان پرداخته است. مبحث توصیفی شامل دو بخش «جمعیت و آموزش عالی» و «آموزش عالی در دانشگاه‌ها» است. طبق نتایج اصلی این مطالعه، در مقایسه با وضعیت کشوری، استان کرمانشاه فقط در ۳ شاخص دانش‌آموختگی در مقطع کارشناسی، دانشجوی کارشناسی و سهم دانشجوی علوم انسانی بالاتر (البته با اختلاف بسیار کم) از تراز کشوری قرار گرفته است. در شاخص برابری جنسیتی دانشجویی نیز هم‌تراز کشور است. در سایر شاخص‌ها پایین‌تر از موقعیت کشوری قرار دارد. در تحلیل منطقه‌ای (استان‌های همجوار)، در مجموع، همدان در رتبه‌ی اول قرار دارد. استان کرمانشاه در ۳ شاخص دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشجوی غیربومی دانشگاه آزاد و نسبت هیئت‌علمی برتر در رتبه‌ی اول قرار دارد. با این حال، در مقایسه با میانگین کشور، کرمانشاه در شاخص دانشجوی کارشناسی ارشد پایین‌تر قرار گرفته است. در ۲۲ شاخص دیگر کرمانشاه در میان استان‌های منطقه، دارای اختلاف منفی با استان اول است.

در وجه آسیب‌شناسی آموزش عالی به‌مثابه یک نظام، مقاله‌ی کیخا (۱۳۹۹) نزدیک‌ترین مورد به مقاله‌ی حاضر است. نویسنده با تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌های انجام‌گرفته با صاحب‌نظران، اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دکتری دانشگاه علامه طباطبایی، آسیب‌های ساختاری و کارکردی آموزش عالی ایران را در دو سطح درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی تحلیل کرده است. در سطح درون‌دانشگاهی، چهار مقوله‌ی ناکارآمدی استاد، ناکارآمدی دانشجو، برنامه‌ی درسی نامناسب و ضعف امکانات و زیرساخت‌ها را استخراج کرده است. در سطح برون‌دانشگاهی، سه مقوله‌ی اصلی حکمرانی ضعیف آموزش عالی (تمرکزگرایی در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری نامناسب)، مدیریت (مدیریت ناکارآمد، ناکارآمدی ارزشیابی و نظارت) و چالش‌های فرهنگی (فرهنگ دانشگاهی نامناسب، فرهنگ جامعه‌ی نامناسب) طبقه‌بندی کرده است. در نهایت، نویسنده بر آن است که مجموعه‌ای از عوامل خرد و کلان بر کارکردهای نظام آموزش عالی تأثیر دارند و بهبود اوضاع را نیازمند بازاندیشی در تمام عوامل در چارچوب نوعی اکوسیستم ارزیابی کرده است. همان‌طور که در جدول بالا دیده می‌شود، مطالعات غفرانی (۱۳۸۲) و اجتهادی (۱۳۸۶) نیز نگاه ساختاری به آموزش عالی داشته‌اند و نتایج آن‌ها نیز با نتایج کیخا و نیز نتایج مقاله‌ی حاضر همخوانی دارد.



۳. روش‌شناسی

منظور از آسیب‌شناسی پیمایش، توصیف و تحلیل موانع و مشکلاتی است که در مسیر تحقق اهداف یک جامعه، محله یا سازمان وجود دارد. بنابراین، در این نوع تحلیل، تمرکز اصلی بر آسیب‌ها است و به امتیازهای موجود پرداخته نمی‌شود. بررسی ما درباره‌ی مطالعات پیشین نشان می‌دهد این شکل مطالعات پدیدارشناختی مبتنی بر تجربه در دانشگاه انجام نگرفته است. در علوم اجتماعی، برای انجام این نوع پژوهش، بسته به ماهیت موضوع و کیفیت مورد انتظار محققان، از روش‌های کمی یا کیفی استفاده می‌شود. ما، با توجه به اهداف تحلیلی مورد نظر پژوهش، از روش کیفی، به‌ویژه «تحلیل داده‌های شفاهی» (فلیک، ۱۳۸۷) برآمده از مصاحبه‌های عمیق استفاده کرده‌ایم.

ما با مصاحبه‌های عمیق تلاش کردیم بدون دخالت دادن اطلاعات پیشین و پیش‌زمینه‌های ذهنی و تجربی خود، به تجربه‌ی زیسته‌ی مدیران و مسئولان دانشگاه رازی در یکی دو دهه‌ی گذشته دست پیدا کنیم. شیوه‌ی اجرای مصاحبه بر اساس معیارهای روش کیفی و مدون بوده است. هر مصاحبه با یک مصاحبه‌شونده و یک مصاحبه‌گر انجام شده است. گفت‌وگوها در مجموع ۲۴ مورد (حضور و مجازی) بوده است. محورهای اصلی سخنان مصاحبه‌شونده از سوی مصاحبه‌گر یادداشت می‌شد، تا جایی که موجبات پرت شدن حواس او را فراهم نکند و همه‌ی گفته‌ها در یک فایل صوتی ضبط شده است. در نهایت، با استفاده از این دو منبع کل متن پیاده می‌شد. از آن‌جا که این گزارش بیشتر یافته‌ها و نتایج را مدنظر دارد، ما در این‌جا از شرح مراحل و فرایند روش‌شناختی تحلیل این داده‌ها خودداری می‌کنیم و فقط اشاره می‌کنیم. اما، اصول روش‌های کیفی، به‌ویژه مصاحبه‌ی عمیق، برای استخراج و تحلیل راهنمای کار بوده است. به‌دلیل ماهیت کیفی مصاحبه‌ها، در تحلیل، سخن از فراوانی آماری مشکلات چندان مورد توجه نبود. در واقع، یک مشکل حتی اگر فقط در یک مورد به آن اشاره شده باشد، به‌دلیل جایگاه مصاحبه‌شونده، که مطلع حوزه‌ی تخصصی یا مدیریتی خودش است، کافی است که به‌عنوان آسیبی جدی در نظر گرفته شود. باین‌حال، پیدا است که در موارد بسیاری، آسیب‌های مورد اشاره‌ی مصاحبه‌شوندگان به تکرارهای چندگانه رسیده باشد، یا این‌که دارای همپوشانی باشد. اما در این حالت نیز، تحلیل آن‌ها نه بر اساس فراوانی، بلکه بر اساس وزن و کیفیت آن‌ها تحلیل شده است. به‌دلیل محدودیت حجمی مقاله، گزاره‌های منتهی شده به مفاهیم و مقولات نهایی در متن نیامده است. باین‌حال، در بخش‌های مختلف تحلیل، پاره‌های نقل‌شده از متن گفت‌وگوها است.

با توجه به محتوا و نتایج این مبحث، دو نکته‌ی مهم در ساحت اخلاق علمی وجود دارد. مورد نخست، به‌ویژه برای مخاطبانی که در دروه‌ی حاضر به‌نحوی در جایگاه مدیریت قرار داشته یا دارند،



این است که هدف ما آسیب‌شناسی بوده است. پیداست که هدف آسیب‌شناسی عبارت از پیمایش و تحلیل اشکالات و موانعی است که در حوزه‌های ساختاری، فرایندی و کارگزاری وجود دارد. در این بخش، تمرکز اساساً بر مشکلات است و به‌جز در موارد ضروری، اشاره‌ی مشخصی به مزایا و فعالیت‌های دانشگاه و آموزش عالی نشده است. این امر به‌معنای فقدان این مزایا و نادیده گرفتن آن‌ها نیست، بلکه به‌دلیل ماهیت بحث است. مضافاً این‌که در بخش‌های دیگر پژوهش اصلی، همه‌ی داده‌ها و اطلاعات دلالت بر فعالیت‌های عملی و ایجابی و در واقع کارنامه‌ی مثبت آموزش عالی دارند. نکته‌ی دوم این‌که سخن این گزارش در هیچ‌کدام از سطوح تحلیل (کلان، میانه، خرد) معطوف به اشخاص حقیقی نیست. حتی اگر در خود مصاحبه‌ها مصاحبه‌شونده از فرد یا افرادی سخن گفته باشد، در تمام گزارش سعی شده است گزاره‌ها و مقولات علمی بوده و متوجه شخص خاصی نباشد. بنابراین، انتظار داریم مدیران فعلی آموزش عالی استان، و نیز کشور، هیچ‌کدام از استدلال‌های این تحلیل‌ها را حمل بر قضاوت یا ارزیابی خود یا دیگر همکارانشان نکنند. گزاره‌های این آسیب‌شناسی اصولاً درباره‌ی فرایندها و ساختارهای دانشگاهی است و روشن است که هیچ‌یک از مدیران زمان انجام این پژوهش، و نیز مدیران پیشین، مسئول و بنیانگذار یا عامل اصلی در ایجاد و تداوم این ساختارها نبوده‌اند، بلکه آن‌ها را به‌نحوی به ارث برده‌اند. بنابراین، حتی می‌توان گفت که مدیران، در همه‌ی دوره‌ها، تا حدی خود قربانی همین ساختارها و فرایندها بوده‌اند.

در جدول زیر سیمای آماری مصاحبه‌شوندگان به ترتیب زمان مصاحبه ارائه شده است.

جدول ۲. سیمای ویژگی‌های حرفه‌ای - فردی مصاحبه‌شوندگان

ردیف	سمت	سابقه (به سال)	مرتبه‌ی علمی	تخصص
۱	ریاست دانشکده‌ی علوم	۵	استاد	ریاضی
۲	ریاست دانشکده‌ی علوم اجتماعی و تربیتی	۲	دانشیار	اقتصاد
۳	ریاست دانشکده‌ی علوم اجتماعی و تربیتی (سابق)	۳	دانشیار	علوم سیاسی
۴	ریاست دانشکده‌ی تربیت بدنی	۳	استادیار	مدیریت ورزشی
۵	ریاست دانشکده‌ی فنی و مهندسی	۶	استاد	الکترونیک
۶	ریاست دانشکده‌ی کشاورزی	۳	استادیار	خاک‌شناسی
۷	ریاست دانشکده‌ی شیمی	۲	استاد	بیوشیمی بالینی
۸	ریاست دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی (سابق)	۹	استاد	زبان و ادبیات عرب

ردیف	سمت	سابقه (به سال)	مرتبه‌ی علمی	تخصص
۹	ریاست کانون صنفی / امور بین الملل (سابق)	۲	دانشیار	اصلاح نباتات
۱۰	ریاست دانشکده‌ی علوم (سابق)	۷	استاد	آمار
۱۱	ریاست دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی	۵	استادیار	کلام
۱۲	ریاست دانشکده‌ی تربیت بدنی (سابق)	۷	دانشیار	فیزیولوژی ورزشی
۱۳	ریاست دانشکده‌ی شیمی (سابق) (مجازی)	۲	استاد	شیمی کاربردی
۱۴	معاونت فرهنگی		دانشیار	علوم سیاسی
۱۵	معاونت پژوهشی	۲	دانشیار	مکانیک انرژی
۱۶	ریاست دانشگاه ۱		دانشیار	مهندسی مکانیک
۱۷	صاحب نظر حوزه‌ی کارآفرینی (مجازی)		استادیار	کارآفرینی
۱۸	معاونت آموزشی دانشگاه (مجازی)	۷	استاد	زبان و ادبیات عرب
۱۹	ریاست دانشکده‌ی فنی اسلام‌آباد (مجازی)	۳	استادیار	مهندسی مواد
۲۰	ریاست دانشکده‌ی کشاورزی سنقر (مجازی)	۴	استادیار	مکانیک کشاورزی
۲۱	صاحب نظر حوزه‌ی علم اطلاعات (مجازی)	-	دانشیار	دانش شناسی
۲۲	ریاست دانشکده‌ی مدیریت جوانرود (مجازی)	۵	استادیار	زبان انگلیسی
۲۳	معاونت دانشجویی دانشگاه (مجازی)	۲	دانشیار	فیزیولوژی گ. زراعی
۲۴	معاونت مالی دانشگاه (مجازی)	۱	دانشیار	آمار

۴. تحلیل آسیب‌شناختی

آسیب‌شناسی حوزه‌های مختلف دانشگاه رازی، به تفکیک حوزه‌های مختلف ارائه شده است. در این مبحث، سطوح سه‌گانه‌ای از تحلیل (کلان، میانه، خرد) ارائه شده است. این سطوح، علاوه بر دسته‌بندی آسیب‌ها و رفع تشتت مقولات، راه‌یافتن ما به آن‌ها را تسهیل و تحلیل آن‌ها را برای ما فراهم می‌کند.

سطح کلان: شامل آسیب‌های که، در مجموع، ویژگی بارز آن‌ها بیرونی بودن و تعلق به ساختارهای کلان جامعه است و دانشگاه به‌عنوان یک خرده‌نظام از آن‌ها متأثر بوده، توان تأثیرگذاری چندانی، به‌ویژه به‌صورت مستقیم و در کوتاه‌مدت و میان‌مدت ندارد.

سطح میانی: شامل آسیب‌هایی که درونی خرده‌نظام آموزش عالی و به‌ویژه درون سازمان دانشگاه هستند. این سطح مشکلات اگرچه به‌نحوی می‌تواند از آسیب‌های سطح کلان متأثر شود، اما در کلیت آن، قابلیت مشکل‌گشایی و رفع آن‌ها در درون نظام آموزش عالی و در موارد بسیاری در درون خود سازمان دانشگاه هم مقدور و ممکن است.

سطح خرد: شامل آسیب‌هایی که از لحاظ نظری و روش‌شناختی، به «فرد» به‌عنوان کنشگر نظام آموزش عالی برمی‌گردد. برخلاف دو سطح قبلی که کنشگری نه در سطح فردی، بلکه در سطح نهاد و سازمان مطرح بود، در این سطح تحلیل، آسیب‌ها به افراد درون سازمان (مدیران، اعضای هیئت‌علمی و...) نسبت داده می‌شود.

تفاوت در میزان اشاره به این سطوح، در کل، دلالت‌هایی دارد؛ از جمله این‌که آیا مشکلات و آسیب‌ها بیشتر از نوع کلان و میانی هستند یا خرد. تراکم مشکلات در سطوح کلان و میانی نشانه‌ای است از دشواری انجام اصلاحات و ایجاد تغییر. فراوانی بیشتر این مشکلات، صرف‌نظر از وزن آن‌ها، می‌تواند مشکل تغییر در سطوح خرد را هم به دنبال داشته باشد. در این بخش، بر اساس سطوح سه‌گانه‌ی بالا، هر کدام از حوزه‌ها مورد مطالعه را بررسی کرده‌ایم. در متن تحلیل‌ها، هر جا که جمله‌ای در داخل گیومه آمده باشد، به‌نحوی نقل‌قول مستقیم است. در مواردی که نقل‌قول مستقیم از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان باشد، ممکن است لحن جملات کمی به محاوره نزدیک باشد. این امر به‌خاطر رعایت اصالت جملات فرد مذکور است.

۴-۱. آسیب‌شناسی حوزه‌ی مدیریت

مقولات سطح کلان تحلیل نشان می‌دهند که دانشگاه و نظام آموزش عالی، در کلیت خود، «فاقد استقلال» است. در سطوح کلان مدیریت، آموزش عالی، شاید همچون سایر خرده‌نظام‌های اجتماعی، فاقد اختیارات و اقتدار لازم برای اخذ تصمیم‌گیری و مدیریت و اجرا است. همچنان‌که پاسخگویان اشاره کرده‌اند، وزارت علوم به‌طور کلی از «اهمیت کمتری در میان سایر وزارت‌ها» برخوردار است. اما در همان حال، به‌نوعی یکی از وزارت‌هایی است که «بیشترین حساسیت» درباره‌ی آن وجود دارد. این مقولات در کنار ناممکن شدن استقلال دانشگاه، نظام تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی را به‌شدت «متمرکز کرده و انعطاف‌پذیری اندکی» دارد و مسیر را بر مدیران احتمالی مایل به نوآوری و ایجاد تغییر در سطوح میانی بسته است. در شمای کلی، در کلان‌ترین سطح، نظام آموزش عالی وابسته به سایر خرده‌نظام‌های اجتماعی است و «تصمیم‌گیری از سوی آن‌ها، و نه در دانشگاه»، اتفاق می‌افتد. در سطح پایین‌تر، وزارت عتف فاقد استقلال نگرش‌های بیرونی و «تصمیم‌های دیکته‌شده» را به سازمان‌های تحت مدیریت خود دیکته می‌کند و در سطح پایین‌تر که





همان سطح میانی است، دانشگاه به دلیل «نداشتن قوه‌ی تصمیم‌گیری»، به جانب نوعی پراگماتیسم می‌رود که سودمندی را در «عدم مداخله و فقدان فاعلیت و در نهایت روزمرگی» می‌بیند.

آسیب‌های سطح میانی بیانگر مشکلاتی هستند که ویژگی اصلی آن‌ها «تعلق به سطح سازمانی» دانشگاه است. این مشکلات، به‌رغم تأثیرپذیری از سطح کلان و نیز سطح خرد سازمان، به‌طور کلی، به نحوه‌ی مدیریت دانشگاه و مسائل مرتبط با آن برمی‌گردد. مقولات این سطح را می‌توان در چند دسته دسته‌بندی کرد. در دسته‌ی اول «هیئت امناء» قرار دارد که به‌نحوی رابطه‌ی سطح کلان و سطح میانی است و نیز امکانی برای ایجاد فاعلیت برای دانشگاه و افزایش سطح مداخله‌ی ویژه‌ی دانشگاه در فرایند تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی. با توجه به نظر مصاحبه‌شوندگان، به نظر می‌رسد مشکلاتی در زمینه‌ی «میزان فاعلیت، محدوده‌ی فاعلیت و اعضای منتخب هیئت امناء» وجود دارد.

در دسته‌ی دوم از سطح میانی، دایره‌ی هیئت‌رئیس‌هی دانشگاه مدنظر است. در این دسته، هم موافقان و هم مخالفان (مخالفت نسبی) هیئت‌رئیس‌هی فعلی به آسیب‌هایی اشاره کرده‌اند. هر دو گروه بر این عقیده بوده‌اند که در شیوه‌ی مدیریت فعلی اشکالاتی مانند «احتیاط غیرضروری، جزئی‌نگری، ناهماهنگی در تیم مدیریت، تمرکزگرایی، فاعلیت کم در تعامل با سازمان‌های بیرون» وجود دارد. بعضی از مشکلات، مانند «فرایند‌گزینش کارمندان، کارمندسالاری بخشی»، هم به مدیریت فعلی برنمی‌گردد و در واقع حاصل «مدیریت‌های ادوار مختلف» در دانشگاه است. همچنین، مشکلاتی در مدیریت وجود دارد که اگرچه در سطح میانی قرار دارند، اما راهکار و ابزار رفع آن‌ها تقریباً «بیرون از توانایی‌ها و اختیارات مدیران دانشگاه» است. از جمله‌ی این موارد می‌توان به مقولات مربوط به «هیئت امناء، بودجه، جناح‌بندی سیاسی و...» اشاره کرد.

کمترین آسیب‌های حوزه‌ی مدیریت در سطح خرد قرار دارند. از جمله‌ی این موارد می‌توان به «رضایت‌مندی پایین، فقدان انگیزه یا انگیزه‌های مسئله‌دار، عدم‌گرایش به تقبل پست، تضاد منافع، عدم‌تمایل نیروها به تغییر، فقدان احساس مسئولیت اجتماعی و سازمانی نیروها، و تمایل به مشارکت اندک» اشاره کرد. این موارد مقولاتی هستند که اساساً میان نیروهای دانشگاه، و نه الزاماً مدیریت دانشگاه، دیده می‌شود. به همین دلیل، بیشتر این موارد را مدیران ارشد دانشگاه مطرح کرده‌اند. از این منظر، مشکلات مدیریتی، علاوه‌بر بار جدی مشکلات کلان نظام اجتماعی و خرده‌نظام آموزش عالی، ویژگی‌های شخصی افراد شاغل و حاضر در دانشگاه (شامل استاد، کارمند و دانشجو) به‌گونه‌ای است که «توان مدیریت» را می‌ستاند و آن را به روزمرگی و فرسایش می‌کشانند. از این نظر، بخش عمده‌ای از مشکلات مدیریتی را می‌توان با «تغییر در نگرش و رفتار نیروهای موجود در دانشگاه» رفع کرد.

در کنار این رویکرد، آسیب‌هایی وجود دارند که در سطح فردی، از مدیریت نشئت می‌گیرند. از جمله‌ی این موارد، به نظر مصاحبه‌شوندگان، می‌توان به مواردی مانند «نگاه تمرکزگرا، آمرانه و دستوری و جزئی‌نگر در داخل دانشگاه و رویکرد تدافعی و انفعالی و غیر مطالبه‌گر در تعامل با بیرون از دانشگاه» اشاره کرد. (باید یادآوری شود که همه‌ی مباحث مورد اشاره‌ی موافقان و مخالفان نسبی، به رویکرد مدیران معطوف است و تقریباً در هیچ موردی، به مدیریت‌ها به‌عنوان شخص حقیقی اشاره نشده است.)^۱

در جمع‌بندی این بخش، می‌توان گفت که مشکلات مدیریت دانشگاهی بیشتر در سیاست‌های کلان اجتماعی و نیز سیاست‌های کلان آموزش عالی ریشه دارند. بنابراین، صرفاً با تغییر این سیاست‌ها یا بازرنگری در آن‌ها می‌توان به تغییر و اصلاح مدیریت در سطوح میانی و نیز رفع آسیب‌های سطح خرد مدیریت امید داشت. به عبارت دیگر، در سایه‌ی این سیاست‌های کلان، سطح مداخله با انفعال مدیریت‌ها به تغییر جدی نخواهد انجامید، مگر جابه‌جایی‌های مدیریتی با تغییرات جزئی در فرایندهای موجود. در کنار این واقعیت، این دیدگاه نیز وجود دارد که مدیر می‌تواند سطحی از اصلاحات و تغییرات را در همه‌ی حوزه‌های برون‌دانشگاهی و درون‌دانشگاهی عملی کند. اما خود انتخاب «مدیران با مسئله‌مواجه» است. از سوی دیگر، در صورت انتصاب نیز، با توجه به محدودیت‌های بعدی ناشی از سیاست‌های کلان، دشوار بتواند ایده‌های خود را پیش ببرد. از همین رو، در ابتدای این مبحث، به پراگماتیسم ناقص (منفعلا نه) اشاره شد.

۲-۴. آسیب‌شناسی حوزه‌ی آموزش

بر اساس یافته‌ها، در این سطح، مهم‌ترین مشکلات حوزه‌ی آموزش دانشگاه در مراحل پیش‌دانشگاهی نهفته است. مجموعه عواملی مانند «افت کیفیت آموزش، ضعف آموزش عمومی و گرایش به برخی رشته‌ها و مدرک‌گرایی» دلالت بر نوعی فرهنگ عمومی دارند که در آن افراد همه‌ی متغیرها را فدای رسیدن به درآمد بیشتر می‌کنند. این فرهنگ در نهایت به ضعف در آموزش عالی می‌انجامد. به نظر می‌رسد «نامساعدبودن زمینه‌های اشتغال»، که اصولاً در حوزه‌ی اختیارات آموزش و پرورش و آموزش عالی نیست، یکی از عوامل همین فرهنگ ثروت‌گرا و مدرک‌گرا باشد. در مجموع، وجود این زمینه‌ها، ساختارها و فرایندهای نامناسب آموزش عالی را با دشواری‌های جدی، از جمله «افت کیفیت آموزش و ورود دانشجویان نه‌چندان مستعد یا علاقه‌مند»، روبه‌رو ساخته است.

۱. انجام چنین پژوهش‌هایی که مشکلات مدیریت و کلیت مجموعه را به شیوه‌ی علمی بررسی می‌کند، امتیازی برای مدیریت وقت (سال ۹۹) به حساب می‌آید زیرا به نوعی بر نگاه بازانديشانه و خودانتقادی آنان دلالت می‌کند.

در سطح میانی، مشکلات سطح اول مربوط می‌شود به «نگاه سیاسی که در دانشگاه حاکم» است و به صورت مرئی و نامرئی، محدودیت‌هایی را برای فعالیت‌های آموزشی ایجاد می‌کند. وقتی این سد رد شود، آنگاه مشکلاتی مانند «مشکل در شیوهی آموزش، بی‌توجهی به دروس مبانی و مقاطع اولیه»ی دانشگاه مطرح می‌شود. «ضعف و اشکال در برنامه‌های آموزشی نامناسب و ارزیابی نامناسب و ضعیف از فرایند آموزش» از جمله مشکلات قدیمی هستند؛ زیرا سال‌ها است که یگانه ابزار نظارت و ارزیابی آموزش استادان پرسشنامه‌ای است که در پایان ترم به دانشجویان داده می‌شود تا آن‌ها را ارزیابی کنند. علاوه بر اشکالات نحوه تکمیل این فرم ارزشیابی از سوی دانشجویان و کمیت فرم‌های تکمیل شده، خود پرسشنامه هم به لحاظ منطق روش‌شناختی اشکالاتی دارد. به نظر می‌رسد بیشتر این آسیب‌ها به نوعی حاصل توجه افراطی به حوزه پژوهش و در سایه قرار گرفتن آموزش و ملزومات آن باشد. این کم‌توجهی را در فرایندهایی مانند ارتقاء، فقدان سازوکارهای تشویقی برای سرآمدان آموزش و ... می‌توان دید.

آسیب‌های سطح خرد به رفتار و نگرش اعضای هیئت علمی و دانشجویان برمی‌گردد. به نظر می‌رسد اعضای هیئت علمی، در مقابل گرایش به تغییر شیوهی آموزش، از خود «مقاومت» نشان می‌دهند. اگرچه این نتیجه پربیراه نیست، اما با دقت در محتوای سخن منتقدان، می‌توان گفت که نگرش آن‌ها به آموزش عمدتاً به ابزار آموزش معطوف است. برای مثال، وقتی از آموزش مدرن و سنتی سخن رانده می‌شود، منظور استفاده از «ابزار تکنولوژیک (پاورپوینت و ...) به جای گچ و کاغذ» و این موارد است. البته، هستند اعضای هیئت علمی‌ای که در همین حد هم در مقابل تغییر مقاومت می‌کنند. اما نکته‌ی اصلی آن است که شیوهی آموزش جدید الزاماً و صرفاً با به‌کارگیری ابزار فنی جدید شکل نمی‌گیرد، بلکه علاوه بر توانایی استفاده از ابزارهای جدید، نوع نگاه استاد و دانشجو به یادگیری و مشارکت در آن، نوع نگاه طرفین به نقش خود در تدریس، نوع و نگاه میان‌رشته‌ای، نقش سرمایه‌های فرهنگی در آموزش و ... است که می‌تواند آموزش را به سطح بالاتری از کمیت و کیفیت برساند.

در کل، در میان پاسخ‌های مرتبط با آموزش، در مقایسه، سطح خرد آسیب‌ها کمتر است. اما همان آسیب‌های کلان، مانند گرایش‌های عمومی جامعه به مدرک‌گرایی و پزشکی‌گرایی، مادی‌گرایی و غیره، در دانشجویان ورودی دانشگاه خود را نشان می‌دهد. دانشجویان بی‌علاقه، کم‌توان‌تر از لحاظ بهره‌ی هوشی، مدرک‌گرا و ... حاصل همین نگرش‌های فرهنگی جامعه هستند. در کنار این‌ها، می‌توان به سیاست‌هایی از قبیل «بومی‌گزینی و قطبی‌سازی» اشاره کرد که در عمل به ضرر دانشگاه‌های درجه دو و پیرامونی از لحاظ جغرافیای تمام شده است (ضمن این‌که این سیاست‌ها در درازمدت باعث ضعیف شدن تنوع ژنتیکی - فرهنگی جامعه خواهد شد).

۴-۳. آسیب‌شناسی حوزه‌ی پژوهش

بر اساس مشاهدات و تجربه‌ی ما، حوزه‌ی پژوهش، دست‌کم از نگاه مدیران و طرفداران پژوهش، یکی از «حوزه‌های موفق» دانشگاه است. کسب رتبه‌های دانشگاهی ملی و بین‌المللی عمدتاً بر اساس شاخص‌های پژوهش است و دانشگاه خود را در این زمینه موفق‌تر ارزیابی می‌کند. کمیت و کیفیت اخبار مرتبط با موفقیت‌های پژوهشی در سایت دانشگاه، برگزاری هفته‌ی پژوهشی، جوایز پژوهشی، سهم پژوهش در ارتقا و تشکیلات و هزینه‌های پژوهشی و مدیران میانی، که صرفاً به دلیل داشتن رزومه‌ی پژوهشی در حوزه‌های بین‌المللی «انتصاب» شده‌اند، همگی دلالت بر این وضعیت دارند. با این حال، نگاه‌های متفاوتی نیز وجود دارد که در مصاحبه‌ها بازتاب داشته است.

در سطح کلان، شاید بتوان گفت مهم‌ترین آسیب در ساحت پژوهش، هم در سطح وزارت و هم در سطح دانشگاه، «رویکرد کلی» به پژوهش باشد که اساساً کمی، تک‌ساحتی، یکسان‌ساز و جزئی‌نگر است. این رویکرد تقریباً دانش و علم را از دریچه‌ی آمارهای پژوهشی، علوم طبیعی و «به صورت مقاله» می‌بیند. این رویکرد، در دهه‌ی اخیر، به خودی خود مسیر علم در دانشگاه را تحت تأثیر قرار داده و یکسویه کرده است. تاوان آن را در اُفت سایر عرصه‌های پژوهش مانند «نگارش و تألیف کتاب، بی‌توجهی به کیفیت مقاله‌ها و بی‌عدالتی در حق رشته‌هایی» می‌توان دید که به هر دلیل، منطقی یا سیاسی، فاقد امکان نگارش مقالات بین‌المللی بوده‌اند یا فضا و امکان نشر کمتری برای چاپ آثار خود داشته‌اند. با این حال، این رویکرد خود متأثر از «سیاست کلانی است» که با استدلال پیشرو شدن در منطقه و غیره، نگاه کمی‌گرا به توسعه‌ی علم داشته است (فصل اول گزارش، سیاست‌ها و برنامه‌های توسعه دو دهه‌ی اخیر). چنین رویکردی به وزارت عتف تحمیل شده و این وزارت نیز آن را به دانشگاه‌ها دستور داده است.

در سایه‌ی همین رویکرد، در یکی دو سال اخیر، تغییری در رویکرد سیاست‌های کلی دیده می‌شود که عنوان آن حرکت دانشگاه به سوی «دانشگاه نسل سوم و چهارم» است که تمرکز آن بر «تجاری‌سازی، کارآفرینی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی» است. در یک سطح، این بحث مطرح است که این‌گونه تغییر رویکردها تا چه اندازه با مشارکت اعضای هیئت علمی و اعمال نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها نهایی شده و به تصویب رسیده است. آیا بر اساس همان تمرکزگرایی و عدم مشارکت، که در بحث مدیریت مطرح شد، این تغییر نیز از مرکز و به صورت اداری و نهادی گرفته شده است؟ پاسخ این سوال تقریباً مثبت است. پیامد این نوع سیاست‌گذاری را می‌توان در دو نگاه متفاوتی دید که مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره کرده‌اند. کسانی که عمدتاً در کسوت مسئولیت هستند، «فقدان تجاری‌سازی و عدم رواج سازوکار عرضه و تقاضا» را مشکل جدی در حوزه‌ی پژوهش می‌دانند، و



کسانی دیگر که دغدغه‌های غیراقتصادی بیشتری دارند، خود «تجاری‌سازی را آسیب جدی حوزه‌ی پژوهش و نیز کلیت دانشگاه» می‌دانند. این تفاوت بیشتر از آن‌که به منافع یا نگرش‌های شخصی گویندگان نسبتی داشته باشد، گویای دوله‌بودن این سیاست‌ها و فرایند نادرست تدوین و ابلاغ و اجرای آن‌ها است. پیامد چنین تفاوت دیدگاهی، بیش از هر جا، اخلال در امر پژوهش است. سوای این موارد، نحوه‌ی اجرای آن تأمل برانگیز است، که در سطح میانی به آن می‌پردازیم.

مقایسه‌ی آسیب‌هایی که در سطح میانی، یعنی دانشگاه، و در ساحت پژوهش مطرح شده‌اند، با موارد نام‌برده در سطح کلان (مبحث بالا) نشان می‌دهد که این دو سطح همپوشانی و همبستگی بالایی دارند. از یک طرف، سیاست‌های کلانی هست که از سوی وزارت به دانشگاه ابلاغ و در واقع دستور داده می‌شود و در ادامه آئین‌نامه‌های «بدون دخل و تصرفی» که برای اعضای هیئت علمی فرستاده (فوروارد) می‌شود. مصاحبه‌شوندگان در موارد بسیاری به این «عدم‌مداخله» و فاعلیت ضعیف دانشگاه در برابر سیاست‌های وزارت (و نیز بیرون از وزارت) به‌عنوان آسیب جدی در حوزه‌ی مدیریت اشاره کرده‌اند. به‌هرروی، این سیاست‌ها، همان‌طور که آمده است، به «غیرواقعی شدن پژوهش، کمی شدن، گرایش به پوزیتیویستی شدن (به‌معنای عام و وحدت علوم) و تضعیف بیشتر رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی و برخی رشته‌های علوم طبیعی» منجر شده است. به نظر می‌رسد این رویکرد در دانشگاه رازی، با توجه به این‌که مؤسسان و در ادامه مدیران و مسئولان آن و نیز برخی از چهره‌های سرشناس آن تخصص‌های مربوط به حوزه‌ی علوم طبیعی (شیمی و ...) داشته‌اند، بسیار پررنگ‌تر بوده است.

یکی دیگر از پیامدهای این سیاست‌ها و برنامه‌ها بی‌توجهی با «کم‌توجهی به مقوله‌ی کتاب» بوده است؛ چنان‌که حتی در زمان تسویه حساب پژوهانه‌ی اختصاص یافته به اعضای هیئت علمی، آن‌ها نمی‌تواند از کتاب برای تسویه استفاده کنند. البته، می‌توان برای هزینه‌ی طرح جلد، تایپ و پرینت کتاب فاکتور ارائه کرد، اما خود محتوای آن جایگاهی در این زمینه ندارد. البته، این امر صرفاً یک دردنمون است. بر اساس نگاه مصاحبه‌شوندگان، می‌توان گفت که به موازات همان «رویکرد مقاله‌گرا، نگرش مثبت و ایده‌ی روشنی در باب کتاب» وجود ندارد. با این وصف، باید اشاره کرد که در مواردی، اعضای هیئت علمی دانشگاه نیز در زمینه‌ی کتاب، برخلاف رویه‌ی متعارف نگارش کتاب، صرفاً برای «امتیازگرفتن برای ارتقا و غیره، دست به کتاب‌سازی و مونتاژ» کتاب زده‌اند. این واقعیت تلخ است، اما مگر در سایر حوزه‌ها، به‌ویژه در زمینه‌ی مقاله، چنین ترفندهای غیرمتعارف و مخالف اخلاق علمی صورت نمی‌گیرد. در ثانی، باید جلوی اهمال‌کاری‌های و تخلف‌ها را گرفت، نه این‌که به‌طور کلی بازی را تعطیل کرد. به‌هرحال، در نهایت، کتاب، به‌ویژه در برخی رشته‌ها، هم تأثیرگذاری بیشتری دارد و هم ماندگارتر است.

در سطح خرد، حوزه‌ی پژوهش با کمترین آسیب مواجه است. این نکته بدین معنا است که سهم سیاست‌های پژوهشی در جهت‌دهی به پژوهش بسیار مهم است. در واقع، سهم اعضای هیئت علمی، به‌عنوان عاملان این پژوهش‌ها، فقط در گرایش افراطی آن‌ها به مقاله‌نویسی ارزیابی شده است. این نکته از این جهت مطلوب است که گویی اعضای هیئت علمی در کار پژوهش، به‌عنوان فرد، «موفق هستند و سیاست‌های موجود را به‌درستی محقق» کرده‌اند. با این حال، این وضعیت به معنای آن نیست که اشکالی در کار پژوهشگران نیست؛ اگرچه در این مصاحبه‌ها به آن اشاره نشده است. به‌عبارت دیگر، اگر سطح تحلیل را کمی بالاتر برده، مقولات کیفی پژوهش، داشتن «برنامه‌ی تحقیقاتی»^۱ و تداوم و نمودار زمانی رشد آن‌ها را بررسی کنیم، اشکالات رویکرد پژوهشی افراد ظاهر خواهد باشد. به‌هرروی، این سطح از مشکلات مورد نظر مصاحبه‌شوندگان نبوده و در این پروژه هم مجال پرداختن به آن وجود ندارد.

۴-۵. آسیب‌شناسی حوزه‌ی فرهنگی

از آن‌جا که فرهنگ مقوله‌ای نیست که در دایره‌ی محدود یک معاونت یا بخشی از یک سازمان بگنجد، منظور از فرهنگ در این ساحت فقط به حوزه‌ی اداری معاونت فرهنگی محدود نشده است. در واقع، علاوه بر قلمرو تحت پوشش معاونت فرهنگی، زمینه‌ای نمادین نیز که بستر اقدامات و رفتارهای نیروهای فعال در دانشگاه هست، در همین ساحت ارزیابی شده است. بر این اساس، در همه‌ی حوزه‌های دیگر، از جمله حوزه‌ی مدیریت، آموزش و پژوهش، هر جا که آسیب مورد اشاره به زمینه‌ی فرهنگی اجتماع دانشکده‌ها و دانشگاه مرتبط بوده است، علاوه بر حوزه‌ی مورد بحث، جزو آسیب‌های حوزه‌ی فرهنگی نیز به حساب آمده است. همچنین، باید اشاره شود که ضعف یا قوت وضعیت فرهنگی دانشگاه (جامعه) در همه‌ی عرصه‌های دیگر تأثیرگذار است و، برعکس، ساختی مانند پژوهش را نمی‌توان در یک دایره‌ی محدود تخصصی تحلیل کرد.

دانشگاه رازی در چشم‌انداز برنامه‌ی راهبردی ۱۴۰۴، پیش از هر چیز، خود را دانشگاهی اخلاق‌محور معرفی کرده است و بر همین منوال، در صفحه‌ی اصلی معاونت فرهنگی، شعار اصلی دانشگاه اخلاق‌محوری است. در این‌جا، پرداختن به فلسفه‌ی این رویکرد ضرورت ندارد، اما در خود این برنامه‌ی راهبردی، میان این شعار یا چشم‌انداز و اهداف کلان دانشگاه نسبتی وجود ندارد. چهار هدف کلان دانشگاه همگی اهدافی کمی هستند و در حقیقت جهت‌گیری عملی دانشگاه را تعیین می‌کنند. به‌علاوه، روح کلی بخش برنامه‌های عملیاتی نیز بر مدار همین اهداف کمی می‌چرخد. از میان همه‌ی برنامه‌ها، فقط یک مورد، با عنوان «ارتقای فرهنگ»، به مباحث مرتبط با اخلاق و فرهنگ

پرداخته است. در واقع، سهم کم فرهنگ (شامل اخلاق) در این برنامه‌ی راهبردی نشانه‌ای از آسیب‌هایی است که در سطوح کلان و میانی ساحت فرهنگ مطرح شده است.

پیچیدگی و گستردگی فرهنگ، در همه‌ی سطوح جامعه، همواره باعث نادیده گرفته شدن یا غلبه‌ی نگاه تقلیل‌گرایانه به آن شده است. فرهنگ کلی جامعه دارای معیایی است که به لحاظ ساختاری، امکان فعالیت فرهنگی را به حداقل می‌رساند و از سویی، در صورت امکان فعالیت فرهنگی، فقط به یک تصویر تقلیل یافته از فرهنگ بسنده می‌شود. به همین دلیل است که فعالیت فرهنگی در دانشگاه عموماً به فعالیت‌های ورزشی و فعالیت‌های مناسبتی مذهبی و آئینی فروکاسته می‌شود. کمیت و کیفیت این برنامه‌ها هم موضوع دیگری است که مطالعه‌ی جداگانه‌ای می‌طلبد.

شبهت زیادی میان سطوح کلان و میانی آسیب‌های فرهنگی دیده می‌شود. در واقع، گفتمان فرهنگی غالب، که به شدت تحت تأثیر گفتمان اصلی نظام سیاسی است، رویکرد «محدودکننده و تقلیل‌گرایانه به فرهنگ» را در پی داشته است. در سایه‌ی این گفتمان، فرهنگ به برخی «کردارهای اداری» تقلیل داده می‌شود که افرادی به‌عنوان کارمند می‌توانند آن را انجام دهند. این نگاه را می‌توان با توجه به «تخصص و سابقه و تجربه‌ی نیروهای معاونت فرهنگی» در طول چند دهه‌ی اخیر دریافت. در واقع، در بیشتر موارد، کمترین نسبتی میان تخصص، سرمایه‌ی فرهنگی، تجربه و مهارت فرهنگی و پست فرهنگی افراد در این معاونت وجود داشته است. با این حال، در یکی دو سال اخیر، تغییراتی در معاونت و فعالیت‌های آن انجام گرفته است که گشایشی نسبی حاصل شده است؛ اما هنوز ساختار اصلی معاونت فرهنگی بر همان سیاق پیشین است.

بیرون از قلمرو اداری معاونت فرهنگی و رویکرد فرهنگی دانشگاه، ویژگی‌های فرهنگی دیگری در دانشگاه وجود دارد که به نظر پاسخگویان، می‌توان آن‌ها را آسیب قلمداد کرد. مهم‌ترین این ویژگی‌ها «رخوت جمعی و عدم تمایل به مشارکت» است. این انفعال، فارغ از دلایل و عوامل مسبب آن، به تدریج به یک ویژگی فرهنگی بدل شده است که در همه‌ی قلمروهای دانشگاه، از جمله مدیریت و پژوهش، خود را نشان داده است. علاوه بر این، سطح تعاملات نیروهای دانشگاه (سرمایه‌ی اجتماعی در بُعد شبکه‌ی اجتماعی) از همین فقدان روحیه‌ی مشارکت متأثر است و در تراز پایینی قرار دارد.

در تحلیل فرهنگ، جداسازی دو مقوله‌ی ساختار و عامل از همدیگر دشوار و مشکل‌ساز است. دیالکتیک ساختارهای اجتماعی و کنشگران اجتماعی، در این جا، شاید بیشتر از سایر خرده‌نظام‌ها خود را نشان می‌دهد (اگرچه این به معنای تأثیر معنادار و مهم‌تر ساختارهای کلان فرهنگی بیرون از دانشگاه نیست). در مجموع، مماس با این ساختار فرهنگی، ویژگی‌های فرهنگی فردی ایجاد شده است که به نحوی آن ساختارها را بازتولید می‌کند. ویژگی‌هایی که در سطح فردی (خرد) به عنوان

آسیب‌های فرهنگی احصا شده است و اصولاً معطوف به اعضای هیئت‌علمی است، دلالت بر نوعی تأخر یا فاصله‌ی فرهنگی دارد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، به نظر می‌رسد نیروهای اصلی شاغل در دانشگاه «فاقد ویژگی‌های فرهنگی» لازم هستند. وجه ایجابی ویژگی‌هایی مانند «نفع‌طلبی شخصی، نگرش مادی‌گرا، سرمایه‌ی فرهنگی کم، تعلق سازمانی اندک، فقدان مطالبه‌گری، و مهم‌تر از همه عدم تمایل و گرایش به تغییر» در امور و احوال را نمی‌توان بیرون از شخصیت (کاراکتر) یک استاد دانشگاه دانست. در واقع، به‌قول بوردیو، بایستی بین سرمایه‌ی علمی و سرمایه‌ی فرهنگی و اجتماعی استادان دانشگاه همخوانی وجود داشته باشد.

۴-۶. آسیب‌شناسی حوزه‌ی دانشجویی

به نظر می‌رسد کمترین آسیب‌های دانشگاه در حوزه‌ی دانشجویی باشد. همچنین، از نتایج این پژوهش چنین برمی‌آید که در سطح کلان مشکلی وجود ندارد. با این حال، می‌توان گفت برخی از مشکلات سطح میانی به سیاست‌های کلان وزارت علوم برمی‌گردد. برای مثال، سیاست «بومی‌گزینی»، که در آسیب‌شناسی آموزش به آن اشاره شد، یکی از برنامه‌های کلانی است که باعث تراکم دانشجویان بومی در این دانشگاه شده و از آن‌جا که خاستگاه اجتماعی این دانشجویان مناطق محروم است، به تبع آن، در سطح کلی، در دانشگاه رازی «فقر نسبی و گاهی فقر شدید» دانشجویان دیده شده است، و همان‌طور که مصاحبه‌شوندگان اشاره کرده‌اند، برخی از مشکلات حوزه‌ی دانشجویی، در هر دو سطح میانی و خرد، به‌صورتی مشخص تابع و پیامد همین ویژگی اولیه هستند.

یکی از ویژگی‌های برجسته‌ی دانشگاه رازی در حوزه‌ی دانشجویی، «فراوانی و تراکم امکانات و فضاهای ورزشی» است. این وضعیت، اما، دو تالی نامطلوب داشته است. نخست، چنان‌که در آسیب‌شناسی فرهنگی گفته شد، بخش عمده‌ای از فعالیت‌های فرهنگی به فعالیت ورزشی فروکاسته شده است، و دوم آن‌که فراوانی امکانات و فضاهای ورزشی مدیران را از توجه فضاهای و امکاناتی که به «فضای عمومی» معروف هستند، غافل کرده است. فضای عمومی در بردارنده‌ی فضاهایی است که حول محور زندگی روزمره‌ی دانشجویی، تفریح و تعاملات دانشجویی معنا پیدا می‌کنند و الزاماً هدف و برنامه‌ی تعریف‌شده‌ای برای آن‌ها وجود ندارد. فقر زندگی روزمره در دانشگاه خود از عواملی است که دانشجویان را به‌سوی رفتارها و عادات نامناسب سوق می‌دهد، که در بخش بعدی به آن اشاره می‌شود. در واقع، دانشگاه باید به «فضایی اجتماعی» بدل شود که بخش عمده‌ای از نیازهای دانشجویان را برآورده کند، نه این‌که به‌صورت افراطی حول آموزش و پژوهش صورتبندی و برنامه‌ریزی شود. نزدیک شدن دانشگاه به فضایی اجتماعی که در آن، علاوه‌بر امکانات کالبدی و زیربنایی و آموزشی، نیازهای اجتماعی و انسانی دانشجویان را در نظر داشته باشد، علاوه‌بر تأثیر بر



رشد جنبه‌ی آموزشی، به تربیت شهروندان آینده نیز کمک خواهد کرد، که به نظر می‌رسد باید اولویت دانشگاه باشد.

مشکلاتی که مدیریت دانشگاه می‌تواند در کوتاه مدت آن‌ها را رفع کند، به شمار «نیروهای بهداشتی و مشکلات تعاملی کارمندان حوزه‌ی دانشجویی» مرتبط است. در بخش تعاملات دانشگاهی، خواهیم دید که شیوه‌ی تعاملی کارمندان بخش اداری به نحوی یکی از آسیب‌های موجود (اگرچه نه بنیادی) دانشگاه است. بر ما معلوم نیست، اما همان‌طور که یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره کرده است، شاید این ویژگی تعاملی به دلیل عادت‌های رفتاری و کلامی خاصی باشد که در فرهنگ خاص این شهر یا استان وجود دارد.

مشکلات حوزه‌ی دانشجویی به نظر می‌رسد بیشتر به افراد (دانشجو) برمی‌گردد. در صدر این مشکلات، همان‌طور که در سطح میانی گفته شد، فقر نسبی دانشجویان است که در دانشگاه و خوابگاه تمایل به بعضی از رفتارهای مسئله‌دار مانند «مصرف دخانیات و مواد مخدر، اقدام به خودکشی و مشکلات روانی، عدم رعایت بهداشت فردی و بی‌میلی به ورزش همگانی» را موجب یا دست‌کم شدت بخشیده است. علاوه بر این عامل بنیادی، شاید «همجواری دانشگاه با محله‌ی باغ ابریشم» یکی از عواملی باشد که به دلیل ایجاد دسترسی راحت‌تر به برخی مواد غیرقانونی، رفتارهای نامطلوب دانشجویان را تسهیل کرده باشد. (تجربه‌ی عامه‌ی مردم و مطالعات قبلی ما نشان می‌دهد خرید و فروش مواد مخدر و مشروبات الکلی در باغ ابریشم راحت‌تر از سایر مناطق است و به نوعی کسب و کار، اگرچه سیاه و غیرقانونی، بدل شده است. دانشگاه رازی از تابستان امسال پروژه‌ای با عنوان توانمندسازی این محله را شروع کرده است که امید می‌رود یکی از عوامل اصلی گرایش‌ها و رفتارهای مصرفی آسیب‌زای دانشجویان را رفع یا دست‌کم مهار کند.)

گفته شد که وجود «رفتارهای نامتعارف» برخی دانشجویان یکی از مشکلات مرتبط با خوابگاه‌ها، به ویژه خوابگاه‌های داخل شهر است. علاوه بر این، بر اساس مطالعات پیشین، به ویژه در محله‌ی حکمت‌آباد (کریمی و واعظزاده، ۱۳۹۹)، که یکی از خوابگاه‌های دانشگاه مماس با این محله قرار دارد، آن‌ها معتقد بودند این خوابگاه تناسبی با این محله ندارد و به لحاظ تفاوت‌های فرهنگی، با بافت محله و رفتارهای نامتعارف دانشجویان مشکلاتی را بر محله در پی داشته است. محله‌ی حکمت‌آباد یکی از محلات محروم و ناب‌خوردار شهر کرمانشاه است و بافت فرهنگی آن سنتی و تاحدی روستایی است. این نه بدان معنا است که رفتار دانشجویان آن خوابگاه الزاماً نامتعارف و مسئله‌دار است، زیرا خود این محله آسیب‌های اجتماعی و اقتصادی بسیار و بافت جمعیتی بغرنج و سنت‌گرایی دارد، اما قرار گرفتن خوابگاه دانشجویی در کنار این محله را می‌توان وصله‌ای ناجور تلقی کرد که برای طرفین، عامل ناخرسندی و عدم رضایت است.



آسیب‌هایی مانند «عدم اعتماد دانشجویان، ضعف مهارت‌های ارتباطی و بی‌میلی به ورزش» از جمله آسیب‌هایی هستند که به نظر می‌رسد دانشگاه بهتر و ساده‌تر می‌تواند آن‌ها را برطرف سازد. ایجاد شفافیت بیشتر در زمینه‌ی اقدامات و برنامه‌های حوزه‌ی دانشجویی، فراهم آوردن امکان مشارکت بیشتر دانشجویان، طرح برنامه‌های تشویقی جامع‌نگر و پیوسته (و نه فروکاسته‌شده به مناسبت‌ها یا گرایش‌های خاص)، ایجاد فضاهای تعاملی بیشتر و مدارا با انتقادات و حتی اعتراضات دانشجویی، شاید بتواند بخشی از این مشکلات را رفع کند. همان‌طور که گفته شد، چنان‌چه رویکرد و نگاه ما به دانشگاه از یک فضای صرفاً آموزشی به فضایی اجتماعی- فرهنگی- آموزشی تغییر کند، بخشی از آسیب‌های حوزه‌ی دانشجویی، و حتی می‌توان گفت دیگر حوزه‌های دانشگاه، مرتفع یا دست‌کم کاهش خواهد یافت.

۴-۷. آسیب‌شناسی تعاملات درونی دانشگاه

دانشگاه در مقام سازمانی اداری یا فضای اجتماعی، علاوه بر بُعد رسمی و سازمانی، دارای وجوهی است که می‌توان گفت بیشتر از وجه اداری، به وجه شخصیتی افراد حاضر در دانشگاه معطوف است. مطالعات پیشین (از جمله رنانی، ۱۳۹۳) به این نتیجه رسیده‌اند که در استان کرمانشاه، نخبگان در ایجاد تعاملات سازنده و گفت‌وگو چندان توانمند نبوده‌اند و به همین دلیل، بخشی از نیروی خود آن‌ها و نیز جامعه صرف حل و فصل کشمکش‌های درون‌استانی نخبگان شده است. در سطح عامه‌ی مردم نیز، می‌توان آمار بالاتر از میانگین کشوری نزاع‌های خیابانی شهر کرمانشاه را به این منش ناهمخوان با مدارا نسبت داد، که البته از سوی خود فاعلان این تنش‌ها به مردانگی و تعصب و غیرت تعبیر می‌شود. به تعبیر ساده‌تر، روابط و تعاملات فردی در این جامعه (کرمانشاه) قطبی است؛ بین دو قطب آشنا و غریبه در نوسان است. اگر طرف تعامل شناخته‌شده باشد در نزدیکی قطب مثبت با او تعامل می‌شود و اگر غریبه به نظر برسد در سوی منفی. این رفتار قطبی است که امکان تعامل و گفت‌وگوی همراه با مدارا و فروتنی را از بیشتر مردم شهر دور کرده است.^۱ می‌توان گفت دانشگاه، به‌عنوان یکی از کانون‌های تجمع نخبگان، به‌نحوی از انحاء، به همان مشکل نخبگان جامعه‌ی بزرگ‌تر خود (استان) گرفتار است.

نتایج گفت‌وگوهای ما با استادان دانشگاه، و نیز تجربه‌ی بیش از ده سال حضور در دانشگاه، نشان از مشکلاتی در تعاملات میان نیروهای دانشگاه دارد که بالاتر فهرست شده‌اند. در این فهرست، اختلالات تعاملی در سه دسته‌ی مدیریت- هیئت‌علمی، هیئت‌علمی- هیئت‌علمی، و هیئت‌علمی- کارمندان دیده

۱. در مقام تبیین، عوامل ساختاری تأثیرگذار بر این وضعیت را می‌توان برشمرد. شکاف‌های قومی و زبانی و آئینی و تراکم این شکاف‌ها در یک فضا، دستکاری‌های آگاهانه و ناخواسته در نظام اجتماعی و فرهنگی استان، و شاخص‌های پایین توسعه‌ی اقتصادی و سیاسی از جمله عوامل مهم این اختلالات تعاملی هستند.



می‌شود. در دسته‌ی نخست، مهم‌ترین مشکل از دیدگاه مدیران «انفعال و سستی هیئت‌علمی در مشارکت و تعاملات است، و از نگاه هیئت‌علمی دستوری بودن تعاملات و غیرمشورتی بودن» آن‌ها است. در بخش کارمندی، از مصاحبه‌ها برمی‌آید که در دانشگاه رازی به‌طور کلی، کارمندان به دلایل مختلف، که پیشتر در آسیب‌شناسی مدیریت به آن‌ها اشاره شد، از «جایگاهی واقعی یا تصویری» برخوردار شده‌اند، که می‌توانند در مقابل برخی تصمیم‌ها «مقاومت کنند یا تصمیم‌گیرها و مداخلاتی» برای حوزه‌ی اختیارات خود انجام دهند. نتیجه‌ی این وضعیت به‌نحوی به ایجاد فاصله یا دست‌کم نگاه بدبینانه و کم‌اعتماد به کارمندان (به‌ویژه در سازمان مرکزی) انجامیده است. همچنین، به نظر می‌رسد کارمندان، در سطوح مختلف، پرستیژ و «جایگاه اعضای هیئت‌علمی را کامل نپذیرفته» و بر اساس همان منش فرهنگی استانی، تعامل مناسب با جایگاه استادی را در پیش نگرفته‌اند. این نکته را باید در نظر داشت که نگاه کارمندان در مواردی شکل «طلبکارانه‌ای» به خود می‌گیرد و تصور می‌کنند که آن‌ها نیز باید از مزایای هیئت‌علمی برخوردار شوند، و چون منطقاً و قانوناً چنین حالتی ناممکن است، این طلبکاری، و البته «نارضایتی از وضعیت معیشتی و جایگاه اجتماعی خود»، به صورت‌های مختلف اختلال در تعامل با اعضای هیئت‌علمی جبران می‌شود. در همین زمینه، می‌توان به ایجاد «شبکه‌ها یا باندهایی غیررسمی» در میان بخشی از کارمندان اشاره کرد که به‌دلیل نفوذ و سابقه‌ی خود می‌توانند در برابر اعضای هیئت‌علمی یا مدیران بایستند و خود را با آن‌ها «برابر یا فراتر» تلقی کند. در واقع، به نظر می‌رسد آن‌ها، به پشتوانه‌ی قدرت شبکه‌ای غیررسمی خود، جایگاه خود را بزرگنمایی می‌کنند، اما این بزرگنمایی خیالی پیامدهای جدی برای تعاملات درون دانشگاه داشته است.

در مطالعات پیشین نیز، رفتار سازمانی کارکنان دانشگاه رازی بررسی شده است. برای مثال، ملکی‌نیا و صادقی (۱۳۸۸) در مطالعه‌ای تجربی بر روی ۱۱۰ نفر از کارکنان دانشگاه رازی، پژوهشی با موضوع «رفتار شهروندی - سازمانی» انجام داده‌اند. شاخص‌های «آداب اجتماعی، وجدان کاری، نوع دوستی، همکاری و مشارکت و وفاداری» زیر بررسی شده است. در نتایج این پژوهش آمده است که رفتار شهروندی - سازمانی کارکنان پایین‌تر از میانگین مورد انتظار قرار داشته و در سطح مطلوبی نیست. همچنین، گفته شده است که متغیرهایی مانند سابقه، تحصیلات و جنسیت کارکنان تفاوتی در این وضعیت ایجاد نکرده است. از زمان انجام پژوهش ملکی‌نیا و صادقی زمان زیادی گذشته است و اعتبار آن تحقیق هم بر ما کاملاً روشن نیست؛ اما اگر نتایج آن را در کل بپذیریم، به نظر می‌رسد تغییر کلی در وضعیت صورت نگرفته است.

دسته‌ی سوم اختلالات تعاملی میان خود اعضای هیئت‌علمی دیده شده است. «نفع‌طلبی شخصی، رقابتی بودن فضای تعاملی و تفاوت نسلی» اعضای هیئت‌علمی از جمله این مشکلات

هستند. نزاع‌هایی که میان اعضای گروه‌های تخصصی وجود دارد، در بیشتر موارد، فراتر از آن است که قابل انکار باشد. در گروه‌هایی چند، به دلیل «گرایش‌های سیاسی یا منفعتی، یا حتی بر اساس سابقه‌ی خدمت و تفاوت‌های نسلی»، دسته‌بندی‌هایی وجود دارد که در عمل مانع تعامل سازنده است. در واقع، اعضای برخی گروه‌ها همواره در حالت نه جنگ و نه صلح به سر می‌برند. این اختلالات فضای روانی این گروه‌ها و در کل دانشگاه را فرساینده و مخرب کرده و مانع اصلی در راه تمرکز فردی اعضای هیئت‌علمی روی فعالیت علمی خود شده است. از سوی دیگر، این اختلالات فضای جمعی دانشگاه را «کدر و غیردوستانه» ساخته و مانع ایجاد تعلق سازمانی در دانشگاه شده است.

روابط عمومی یکی از آسیب‌های مورد اشاره‌ی مصاحبه‌شوندگان بوده است. در وهله‌ی نخست، «فقدان نیروهای متخصص ارتباطات و روابط عمومی» در دانشگاه بر همه روشن است. این فقدان، به هر دلیلی که باشد (مانند کمبود بودجه، فقدان ردیف استخدامی و...)، روابط عمومی دانشگاه را از حالت حرفه‌ای و تخصصی دور کرده است. به گفته‌ی صاحب‌نظر ارتباطات، ساختار و فرایند تهیه‌ی گزارش‌ها و اخبار، نحوه‌ی نگارش آن‌ها، نحوه‌ی خطاب‌قرار دادن و معرفی کردن و مهم‌تر از همه نحوه‌ی بازنمایی دانشگاه و فعالیت‌های آن در سایت دانشگاه، که مهم‌ترین جلوه‌ی روابط عمومی است، مشکلات تأمل‌برانگیزی دارد. به دلیل تخصصی نبودن فعالیت‌های این بخش از دانشگاه، در مواردی، تصویری که از دانشگاه و مدیران و ... بازتاب داده می‌شود، تصویری «جزئی‌نگر و ناکامل و تک‌بعدی است» و حتی در مواردی پایین‌تر و ضعیف‌تر از تصویری است که از دیگر سازمان‌ها ارائه می‌شود. این تصویر ناقص و مخدوش در نهایت ممکن است به ارزیابی و قضاوت نادرست درباره‌ی دانشگاه و جایگاه و توان واقعی آن بینجامد. در پیامدی دیگر برای این غیرحرفه‌ای بودن، برای نمونه، گفته می‌شود که صفحه‌ی رسمی دانشگاه رازی صفحه‌ی دانشگاه نیست، بلکه «صفحه‌ی شخصی مدیران» است. این تصور، به احتمال قوی، به خاطر سهل‌انگاری یا تشخیص نادرست مسئولان روابط عمومی در انتخاب و نشر خبر رخ داده است و نه به تمایل مدیران دانشگاه به چاپ تصویر و گفته‌های آن‌ها. در مجموع، این نوع از بازنمایی ناقص و جزئی‌نگر خود یکی از عوامل اخلال در ارتباطات و تعاملات درون‌دانشگاهی است.

از نظر مصاحبه‌شوندگان، میزان «تمایل به مشورت مدیران» مناسب وضعیت سازمانی مانند دانشگاه نیست. تلاش‌هایی هم که به کمک سامانه‌هایی مانند کارتابل اداری صورت می‌گیرد تا نظر اعضای هیئت‌علمی درباره‌ی آئین‌نامه‌ها و ... اخذ شود، معمولاً به مشارکت مناسب نمی‌انجامد. در سوی دیگر، به نظر می‌رسد اعضای هیئت‌علمی، به عنوان فرد، «تمایل چندانی به مشارکت در امور رسمی و غیررسمی دانشگاه ندارند» و بیشتر در حالت انفعال هستند. به نظر می‌رسد بخشی دیگر از



اختلال در روابط ناشی از «گرایش‌های انتفاعی» باشد که عملاً پیش از منافع جمعی به آن پرداخته می‌شود و در مواردی ممکن است این نفع شخصی با منافع جمعی و منافع برخی افراد دیگر در تضاد قرار بگیرد. به همین دلیل، شاید بتوان گفت نزاع‌هایی که در گروه‌های مختلف یا حتی میان جناح‌های بزرگ‌تر قدرت در دانشگاه وجود دارد، در وهله اول، معلول همین روحیه نفع‌خواهی فردی است. مدیریت در دانشگاه، از این جهت که ابواب جمعی آن عمدتاً اعضای هیئت‌علمی هستند که همپایه با مدیر و گاه در موقعیت علمی یا اجتماعی بالاتر از مدیران قرار دارند، کار دشواری است. در کنار این واقعیت، باید به حساسیت بالای هیئت‌علمی اشاره کرد. اعضای هیئت‌علمی سال‌های زیادی از عمر خود را به تحصیل پرداخته‌اند و می‌دانسته‌اند که از علم ثروت چندانی حاصل نمی‌شود و شاید بیشتر از جهت جایگاه اجتماعی استاد بودن به این حرفه روی آورده‌اند. در این مسیر، منش و شخصیت آن‌ها صورت ویژه‌ای به خود گرفته است. به هر روی، به دلیل تصویری که آن‌ها از جایگاه خود دارند، حتی اگر آن‌ها در مواردی فارغ از توانمندی‌ها و فعالیت‌هایشان به خود نسبت می‌دهند، «روحیه‌ای حساس‌تر» از سایر افراد دارند. این حساسیت آن‌ها را در ایجاد مراودات و تعاملات با دیگران در دانشگاه و بیرون از دانشگاه شکننده و سواس ساخته است. در کنار این حساسیت، آن‌ها به دلیل «محدودیت‌ها و دردهای فرایندهای جذب و انتخاب هیئت‌علمی و وجود نگاه حساس‌تر از جهت امنیتی، در دانشگاه رازی»، در مواردی به شکل افراطی محتاط می‌شوند و به‌طور کلی از گسترش تعاملات خود هراس دارند. برای مثال، در پیگیری معاونت فرهنگی برای همکاری اعضای هیئت‌علمی با مجله‌ی اینترنتی نامه‌ی فرهنگ رازی یا مشارکت خیلی محدود در حد یک پیام در کانال تلگرامی همین معاونت، آن‌ها به‌صراحت به نگرانی خود از پیامدهای هر نوع فعالیت اجتماعی سخن می‌گفتند. سخن دل آن‌ها این بود که فضا و امکان گفت‌وگو وجود ندارد.

۴-۸. آسیب‌شناسی تعاملات برون‌دانشگاهی

این روزها، در همه‌ی سطوح آموزش عالی، صدای طرفداران دانشگاه «نسل سوم و چهارم» بلند است. در آخرین مورد این صداها، در ۲ آذر ۱۳۹۹، در عنوان یک خبر در صفحه‌ی دانشگاه آمده است: «دانشکده‌ی علوم ورزشی دانشگاه رازی نماد ایده‌های ثروت‌ساز». از یک سو، همان‌طور که در آسیب‌شناسی روابط عمومی دانشگاه گفته شد، این نوع اطلاع‌رسانی باعث می‌شود تصویری تک‌بعدی از دانشگاه ارائه شود که طبیعتاً با فلسفه‌ی اصلی دانشگاه و کلیت دانشگاه ناهمخوان است و مورد نظر مدیران هم نیست. اما به هر روی، رویکرد اخیر وزارت و دانشگاه توجه بیشتر بر رابطه با جامعه و صنعت است. در این مسیر مشکلاتی وجود دارد. در کلان‌ترین سطح تعاملات دانشگاه با بیرون، نوعی «فرهنگ یا نگرش مشکل‌ساز» وجود دارد. به نظر می‌رسد جامعه، به‌رغم این همه

پیشرفت در حوزه‌ی آموزش و پژوهش، هنوز هم فاقد جهان‌بینی و رهیافت علمی است و به همین دلیل، احساس نیاز به علم ندارد. هنوز بر ما مشخصاً روشن نیست این عدم احساس نیاز ناشی از کمبود بودجه یا قوانین و فرایندهای خود آن سازمان‌ها است یا اصولاً ضرورت انجام پژوهش برای پیشبرد امور یا حل مسائل در سازمان‌ها و جامعه دیده نمی‌شود. به هر حال، از نظر مصاحبه‌شوندگان ما، این مشکل در تعامل بیشتر ناشی از فرهنگ جامعه و سازمان‌ها است، که اصولاً علم را پدیده‌ای فانتزی و انتزاعی می‌دانند و هزینه کردن برای آن و کمک گرفتن از آن را بیهوده می‌انگارند.

مشکل کلان بالا به‌نحوی هم‌ی جامعه را، شامل دانشگاه و بیرون از دانشگاه (شاید کمتر)، در بر گرفته است. اما به نظر می‌رسد مشکلات ساختاری دیگری وجود دارد که فقط در زمینه‌ی اجتماعی بزرگ‌تر دیده می‌شود. پاسخگویان ما از جمله به «مشکلات ساختاری بیرونی، فقدان صنایع پیشرفته، صنایع کوچک و قدیمی» اشاره کرده‌اند. از نظر این صاحب‌نظران، سطح فعلی صنایع استان «تناسب چندانی» با سطح علم موجود در دانشگاه ندارد. به بیان یکی از استادان، «مسائل صنعت استان چنان ساده است که نیازی به مداخله‌ی اعضای هیئت علمی ندارد.» این مشکل، البته، از نظر مدیران ارشد دانشگاه، مشکل حادی نیست، اما به هر حال بیشتر مصاحبه‌شوندگان به آن اشاره داشته‌اند.

با وجود مشکلات ساختاری نام‌برده، در گذشته (تا امروز)، تعاملاتی با بیرون از دانشگاه (جامعه و صنعت) وجود داشته و افرادی از درون دانشگاه، بر اساس مأموریت اداری یا علائق شخصی، با بیرون ارتباط گرفته و در تعامل بوده‌اند. در مجموع، در جایی که تعامل همه آغاز شده است، مشکلاتی وجود داشته است. کلیت این مشکلات بیانگر نامناسب بودن این تعاملات است. در وهله‌ی اول، به نظر می‌رسد طرفین ارتباط به دلیل «عدم اعتماد» تمایل چندانی به ایجاد ارتباط ندارند. این عدم اعتماد به نظر می‌رسد بیشتر نزد طرف بیرونی وجود داشته باشد. اما در مرحله‌ی بعد، گویی در هنگام شکل‌گیری ارتباطات، «تعامل مثبت و همراه با حُسن‌نیت» شکل نگرفته است. برای مثال، اعضای هیئت علمی معتقدند «سازمان‌های بیرونی پروپوزال‌های پیشنهادی آن‌ها را دریافت می‌کنند، اما بازخوردی» به آن‌ها نمی‌رسد. در مواردی، با گذشت زمان مشخص می‌شود که همان پروپوزال‌ها از سوی کارمندان همان سازمان به پروژه‌ای تحقیقاتی» بدل شده است؛ یا برخی استادان بر آن‌اند که در تعامل با بیرون، «شأن آن‌ها» رعایت نمی‌شود و آن‌ها نه در مقام استاد، بلکه در مقام ارباب‌رجوع در فرایندهای بوروکراتیک درگیر می‌شوند؛ یا این‌که در بهترین حالت، پروژه‌های تحقیقاتی به‌صورت عادت فقط به کسانی داده می‌شود که «ارتباطات شخصی» بیشتری با سازمان‌های بیرون دارند و در واقع، پروژه‌ها بیشتر بر اساس روابط تخصیص داده می‌شوند. نمونه‌هایی از این دست بیانگر صوری بودن روابط میان سازمان‌ها و دانشگاه است. (این صورت از روابط اجتماعی، البته، در کل جامعه رواج دارد.)

آسیب‌های موجود در سطح میانی بیانگر مشکلاتی هستند که دانشگاه به‌عنوان سازمان با آن‌ها درگیر است. در سطح اول، مسئله عبارت از رابطه‌ی اندک و شکننده با بیرون است. به‌عبارت دیگر، از لحاظ کمی، «حجم مراودات دانشگاهیان با بیرون»، یعنی سازمان‌ها، مردم و نخبگان کم است و چنان نیست که بتوان از دانشگاه معطوف به جامعه یا نسل سوم یاد کرد. با این‌همه، همواره میان برخی از اعضای هیئت‌علمی با جامعه رابطه وجود داشته است، اما این روابط فردبنیان بوده و نهادینه نشده است. در این موارد، دانشگاه در پایان هر پروژه سهمی از بودجه‌ی آن را به‌عنوان «بالاسری» از استاد طلب کرده و رابطه به همین جا ختم می‌شود. در کل، در صورتی که آن فرد به هر دلیل از دانشگاه برود یا مایل به گرفتن پروژه‌ی تحقیقاتی نباشد، تعامل با بیرون نیز تعطیل خواهد شد.

یکی دیگر از آسیب‌ها ارتباط صوری با بیرون است. با توجه به گفته‌های مصاحبه‌شوندگان و تجارب تیم پژوهشی، در موارد بسیاری، نماینده‌هایی که «دانشگاه برای شرکت در جلسات در سازمان‌های مختلف استان (از استانداری تا فرمانداری و ارشاد و ...) تعیین می‌کند، در آن جلسات فقط حضوری آماری و تشریفاتی» دارند و تأثیر چندانی نه در بهبود تصمیم‌گیری‌ها دارند و نه در تعمیق روابط دانشگاه با بیرون. این مشکل، البته، بیشتر به رویکرد تشریفاتی و غیرعلمی خود سازمان‌ها به نهاد علم و نمایندگان آن برمی‌گردد و نه به نماینده‌ی دانشگاه؛ زیرا در مواردی که نماینده‌ی دانشگاه در نحوه و فرایند تصمیم‌گیری‌ها چندوچون و مداخله کرده است، برای دفعات بعد، او را به آن «جلسات دعوت نکرده» و کنار گذاشته‌اند. اما این نکته هم حائز اهمیت است که خود دانشگاه، در مواردی، «اهمیت چندانی» برای این نوع حضورها در مراکز اداری قائل نیست و نیز از حضور نماینده‌ی انتقادی و مداخله‌گر در این جلسات یا استقبال نمی‌کند یا در مرحله‌ی نهایی از او و مداخلات منطقی او حمایت نمی‌کند. بدین ترتیب، تعاملاتی از این دست، به‌دلیل تمایلات سهل‌انگارانه‌ی طرفین، در دور باطل تشریفاتی بودن افتاده و کارکرد چندانی نداشته است. مشکل دستوری بودن تعامل با بیرون هم در همین زمینه قابل تحلیل است. مصاحبه‌شوندگان بر آن‌اند که دانشگاه تعامل اعضای هیئت‌علمی با جامعه را با «بخشنامه و دستورالعمل» می‌خواهد پیش ببرد. این نکته بیانگر همان روحیه‌ی غیرمشورتی است که در بخش آسیب‌ناشی مدیریت و نیز تعاملات درونی به آن اشاره کردیم. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد دانشگاه، تا پیش از دستورالعمل حرکت دانشگاه به‌سوی جامعه، «میل و احساس نیاز چندانی» به روابط با بیرون احساس نمی‌کرده است. این نکته هم تحلیلگر آسیب‌های پیشین است و هم بیانگر دستوری بودن موضوع تعامل با بیرون؛ زیرا عمدتاً بعد از آئین‌نامه‌ی ارتباط با صنعت (اینک با نام جامعه و صنعت)، تلاش برای گسترش این روابط و نهادینه کردن آن، به‌ویژه در چارچوب بخشی به نام «دفتر ارتباط با جامعه و صنعت» که در حال رشد است، شدت گرفته و هدفمند شده است.

طرفداران تجاری سازی دانشگاه معتقدند دانشگاه باید از منطق بازار، یعنی «سازوکارهای عرضه و تقاضا و هزینه و فایده»، تبعیت کند. به نظر این گروه، اگر دانشگاه با جامعه ارتباط ارگانیک و سامانمندی ندارد، به این دلیل است که کالایی که دانشگاه عرضه می‌کند کالایی نیست که جامعه خواهان آن باشد. اگرچه این منطق در دایره‌ی بسته‌ی خود و یا در جامعه‌ی کاملاً سرمایه‌دارانه تا حدی عمل می‌کند، اما به نظر می‌رسد توسل مطلق به آن در جامعه‌ای که تقریباً هیچ عرصه‌ی مهم و جدی «غیردولتی وجود ندارد»، اندکی دشوار است. گذشته از مشکلات بیرون از دانشگاه، همه‌ی سازمان‌ها و صنایع اصلی بیرونی دولتی هستند و سخن گفتن از سازوکار عرضه و تقاضا دشوار است. همچنین، تمرکزگرایی در تصمیم‌گیری خود یکی از موانع اجرای سیاست‌های با منطق کاملاً اقتصادی است. در دانشگاهی که همه‌ی سیاست‌ها و برنامه‌های آن به‌صورت «متمرکز و دولتی» تعیین می‌شود، نمی‌توان انتظار داشت منطق بازار حاکم شود و موتور محرکه‌ی دانشگاه شود؛ ضمن این‌که تن دادن به این منطق در نهایت پیامدهایی دارد که با نظام اجتماعی و گفتمان سیاسی و فرهنگی حاکم چندان سازگاری ندارد (در بخش آینده، به این‌ها خواهیم پرداخت). اگر هم گفته شود که این ضرورتی تمحیلی است و دانشگاه لاجرم باید بدان تن بدهد، در این صورت باید گفت که این انتخاب انتخابی آگاهانه و همراه با سیاست‌گذاری بلندمدت نیست و به‌نوعی تن دادن به مشکلات است و دستاورد عجیبی نیست. به‌علاوه، در این صورت، ناگزیر از پذیرش پیامدهای آن و انجام اصلاحات لازم برای رسیدن و انطباق با آن اوضاع جدید هستیم. این اصلاحات، هم در جامعه و هم در خود دانشگاه، حتماً بسیار ساختاری و کلی خواهد بود؛ چیزی که بعید است نظام اجتماعی و سیاسی تحمل آن را داشته باشد.

یکی دیگر از بخش‌های تعاملات با بیرون تعاملات و ارتباطات بین‌المللی است. این موضوع، البته، چندان مورد توجه مصاحبه‌شوندگان نبوده و فقط چند تن از آن‌ها که دارای تجربه‌ی مدیریت در این بخش یا دغدغه‌ی روابط بین‌المللی بودند، طرح شده است. در سال‌های اخیر فعالیت‌هایی انجام شده است، از جمله «تعدادی دانشجوی غیرایرانی، به‌ویژه از کشور عراق»، در دانشگاه رازی به تحصیل مشغول شده‌اند (آمار تفصیلی آن‌ها در فصل دوم وجود دارد)، ارتباطاتی با دانشگاه‌های بیرون گرفته شده است، اما از نظر اعضای هیئت علمی، نگاه کلی دانشگاه به امور بین‌الملل دانشگاه «جدی و آینده‌نگرانه» نیست. آن‌ها معتقدند دانشگاه بیش از این تمایلی برای گسترش روابط بین‌الملل و در واقع برجسته کردن وجه بین‌المللی دانشگاه ندارد. به نظر آن‌ها، با امور بین‌الملل به‌صورت ابزاری و تقلیل‌گرایانه برخورد می‌شود. سیاست‌های اخیر کمی نگر است و بیشتر در «پی‌بالا بردن آمار روابط بین‌الملل» است تا عمق بخشیدن به روابط. (مثلاً انتخاب استادی مشاور در جایی ناشناخته، از لحاظ آماری، یک عدد و هم‌تراز یک پدیده‌ی جدی دیگر است.) از نظر این استادان، همه‌ی دانشگاه باید



بین‌المللی باشد؛ «باید دانشجوی بیشتری را به خارج و آن هم به جاهای مطرح و معتبر فرستاد. هیئت علمی را باید فرستاد، نه فقط برای تحصیل و کار، بلکه حتی صرفاً برای آشنایی با جهان و جامعه‌ای دیگر.» به نظر می‌رسد دانشگاه رازی در حوزه‌ی بین‌الملل و دستاوردهای بین‌المللی، «سرمایه‌گذاری» در ایجاد استاد بین‌المللی با اندیشه‌ی بین‌المللی ندارد. آن‌ها معتقدند: «باشنده آشیل دانشگاه در امور بین‌الملل است. باید دانشجو فرستاد و گرفت. کشوری که بورس می‌گیرد برنده است. بین‌الملل حوزه‌ی مغفوله است. صاحب‌نظر در این حوزه نداریم. گویی جایی لوکس و فانتزیه. یا هر کسی که سروصدا می‌کند را میفرستند آن‌جا که ساکت بشه.» با همه‌ی این اوصاف، باید یادآوری کرد که در سطح کلی، امور بین‌الملل هم بازتاب روابط کلی کشور با بیرون است و به تناسب آن تغییر می‌کند. در سال‌های اخیر، امکان این تعاملات در سطوح مختلف بسیار کم بوده است.

فهرست کوتاه بالا نشان می‌دهد که در زمینه‌ی ارتباط با صنعت و جامعه، سهم آسیب‌های برخاسته از ویژگی‌های علمی و شخصیتی اعضای هیئت علمی در تعاملات اندک با جامعه، دست‌کم از لحاظ کمیت، ناچیز است. اما جالب آن است که این شمار اندک، از نظر مدیران ارشد دانشگاه، بسیار جدی و تأثیرگذار است. به عبارت دیگر، خودداری و انفعال اعضای هیئت علمی اولین عاملی است که در ذهن مدیران در زمینه‌ی تعاملات نقش می‌بندند. ما هنوز مطالعه‌ی مشخصی درباره‌ی این ذهنیت یا شخصیت در نزد اعضای هیئت علمی در دست نداریم تا نگاه مدیران و وزن این عامل را بسنجیم. اما با توجه به گفته‌های سایر مصاحبه‌شوندگان، می‌توان مدعی شد این عوامل ذهنیتی اعضای هیئت علمی نقش مهمی در ضعف تعاملات دانشگاه با بیرون ندارد. از سوی دیگر، تجربه‌ی ما نشان می‌دهد که اعضای هیئت علمی زیادی با سازمان‌ها و جامعه به صورت شخصی ارتباط دارند، اما حتی برای ثبت آن در دانشگاه برای تعلق گرفتن امتیاز پژوهشی اقدام نمی‌کنند. این حالت شاید به این دلیل باشد که سازوکار تشویقیِ موفقی برای این تعاملات تعریف نشده است. در سوی دیگر، می‌توان موافق با نگاه مدیران گفت که این ویژگی شخصیتی نقطه‌ی آغاز و به عبارتی سرچشمه‌ی هر نوع ارتباط با درون و بیرون است. افرادی که تمایلی به اصطلاح خودجوش به ایجاد تعامل ندارند، در نهایت با توسل به زور آئین‌نامه هم نمی‌توان آن‌ها را وادار به عمل کرد. این استدلال، به‌ویژه با توجه به ویژگی «رخوت و انفعال جمعی اعضای هیئت علمی»، که در بخش‌های پیشین به آن اشاره شده، می‌تواند با تأمل و جدیت بیشتری نگریده شود. به هر حال، وقتی سخن از دانشگاه است، هیئت علمی نیروی اصلی و موتور محرکه‌ی آن قلمداد می‌شود.

۵. نتیجه: آینده‌ی دانشگاه

تا امروز سیاست کلان مهم‌ترین نقش را در همه‌ی حوزه‌های آموزش عالی داشته است. به نظر می‌رسد در آینده نیز، در صورت عدم تغییر یا انجام اصلاحات کلی، همین وضعیت ادامه داشته باشد. دردمنون‌های این وضعیت (عدم استقلال، منابع مالی متمرکز، و...) تصویر مطلوبی از آینده‌ی دانشگاه ارائه نمی‌کنند. شاید دانشگاه و نظام آموزش عالی نیازمند پوست اندازی جدی و گسترده‌ای است که در ده یا پانزده سال آینده، به دلیل اوضاع متغیر اجتماعی و نیز نسل‌های جدید، به شرط تجدیدنظر دولت‌ها در رویکرد خود به نظام آموزشی، به‌ویژه آموزش عالی، صورت بگیرد. یکی از ضرورت‌هایی که باعث می‌شود آینده‌ی دانشگاه با تحولاتی روبه‌رو شود، تغییر اوضاع اجتماعی و اقتصادی است. از یک سو دولت دیگر نه می‌تواند و نه می‌خواهد هزینه‌های آموزش عالی را به‌تنهایی تقبل کند، و از سوی دیگر با تغییر نیازها و اولویت‌های جامعه، استقبال مردم از دانشگاه‌ها در بسیاری رشته‌ها (حتی در دانشگاه‌های دولتی) روند کاهشی دارد و «صندلی خالی» اپیدمی نظام آموزش عالی است. از این رو است که نظام آموزش عالی (و نیز دانشگاه رازی) به ایده‌ی «دانشگاه نسل سوم و چهارم» متوسل شده است. در واقع، آینده‌ی آموزش عالی به‌نوعی با ایده‌هایی مانند تجاری‌سازی، کارآفرینی، منطق بازار (عرضه و تقاضا) و تعامل با صنعت و جامعه گره خورده و هر روز از یکی از عناوین در سایت دانشگاه و وزارتخانه دیده می‌شود.

در باب این تغییر رویکرد دانشگاه، نکته‌ی نخست به طرفداران آن برمی‌گردد. به‌طور کلی، ایده‌ی تغییر نسل را وزارتخانه به‌صورت آئین‌نامه به دانشگاه‌ها و دانشگاه‌ها نیز به همین ترتیب به اعضای هیئت‌علمی ابلاغ کرده است. این نوع تعامل با استادان دانشگاه در نهایت با مقاومت یا دست‌کم بدبینی‌ای روبه‌رو می‌شود که مصاحبه‌شوندگان ما در بحث از ایده‌ی تجاری‌سازی از خود نشان داده‌اند. در این جا، محتوای این ایده مطرح نیست، بلکه فرایند رسیدن به این استدلال و نیز نحوه‌ی اجرای آن مطرح است. به همین دلیل است که ما با دو طیف موافق و مخالف (با تعداد بیشتر) مواجه‌ایم. با این حال، مخالفت با ایده‌ی تجاری‌سازی صرفاً به‌دلیل نحوه‌ی تصمیم‌گیری و فرایند اجرای آن نیست؛ استدلال‌هایی جدی وجود دارد. آن‌ها معتقدند در زمینه‌ی اهمیت و نیز اطلاع‌رسانی درباره‌ی این رویکرد جدید بزرگنمایی شده و سروصدایی غیرضروری ایجاد شده است. برای بررسی این استدلال، بد نیست به جدول زیر توجه کنیم که در آن شاخص‌های جدید رتبه‌بندی دانشگاه‌ها ارائه شده است و در سال‌های آینده، بودجه‌ی دانشگاه‌ها بر اساس رتبه‌ی آن‌ها در این شاخص‌ها تعیین خواهد شد.



جدول ۳. شاخص‌های رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (۱۳۹۹)

ردیف	شاخص‌ها	وزن (از صد)
۱	آموزش	۳۰
۲	پژوهش	۲۵
۳	فناوری و نوآوری	۲۰
۴	بین‌المللی‌سازی	۱۰
۵	اثرگذاری اقتصادی	۱۰
۶	خدمات اجتماعی، زیرساخت و تسهیلات	۵

منبع: پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) (۱۳۹۹)

در این جدول نکات مهمی هست که نقد مخالفان را موجه می‌سازد. نخست، سهم اثرگذاری اقتصادی و خدمات اجتماعی و زیرساخت و تسهیلات در مجموع ۱۵ درصد است. این سهم در حالی است که دانشگاه‌ها (از جمله دانشگاه رازی)، در یک یا دو سال اخیر، بیشترین تلاش خود و بیشترین سهم بازنمایی خود را بر میاخذ مربوط به کارآفرینی و مسئولیت اجتماعی و زیرساخت^۱ متمرکز کرده‌اند. اما وظایف اصلی دانشگاه کماکان باید بیشترین تمرکز را در حوزه‌های اصلی، یعنی آموزش و پژوهش، بگذارد. نکته‌ی دوم جایگاه آموزش است که نسبت به سال‌های پیش تغییر کرده و در صدر قرار گرفته است (۳۰ درصد). این جهتگیری می‌تواند باعث تغییر در رویکرد عمدتاً پژوهش‌محور دانشگاه شود. بر همین اساس، دانشگاه‌ها بهتر است — و می‌توانند — به‌صورت درون‌دانشگاهی، معیارهایی تشویقی برای رشد بیشتر آموزش تعریف و اجرا کنند. این نکته در راستای نقد دیگری است که مصاحبه‌شوندگان مطرح کرده‌اند. آن‌ها معتقدند دانشگاه هنوز به‌صورت مطلوب به رسالت‌های نسل اول و دوم (آموزش و پژوهش) وفا نکرده و سخن گفتن از گذار از این رسالت‌ها هنوز زود است. از سوی دیگر، در هیچ‌جای جهان گذار یا تغییر بدین شکل ضربتی انجام نشده است؛ ضمن این‌که گذاری بدین معنا در کار نیست.

وقتی می‌گوییم گذاری در کار نیست، بدان معنا نیست که در دانشگاه‌های کشورهای توسعه‌یافته، که در عمل الگوی ما برای رفتن به‌سوی چنین تحولاتی هستند، هرگز تحولی به‌صورت آئین‌نامه‌ای و دستوری شکل نگرفته است؛ تجربه‌ی دانشگاه برای آن‌ها تجربه‌ای ارگانیک و درونی جامعه بوده است. آن‌ها قرن‌ها تجربه‌ی دانشگاه داشته و در دو سه قرن اخیر، این تجربه را ساختارمند ساخته و به

۱. دانشگاه رازی در بخش توسعه‌ی زیرساخت و فضای کالبدی و فضای سبز، به‌رغم مشکلات کلان بودجه و ...، در دهه ۹۰ به‌نسبت موفق عمل کرده است، که در فصول گزارش آمار و اطلاعات آن‌ها ارائه شده است. در این تحلیل، قدر مطلق این تلاش‌ها مورد نظر نیست. حتی به‌قول مدیران دانشگاه، «این‌ها شاید تنها حوزه‌هایی بوده‌اند که می‌شده کاری انجام داد.»



امروز رسانده‌اند. از همان ابتدا، با طرح ایده‌های «هومبولت» درباره‌ی دانشگاه (ن.ک: استیونسن و دیگران، ۱۳۹۶)، آموزش و پژوهش در دانشگاه وجود داشته و نسلی به نام آموزشی و نسلی به نام پژوهشی وجود نداشته است که از آن گذر شود. در مورد نظریه‌ی کارآفرینی هم، اگرچه سابقه‌ی آن صرفاً به نیمه‌ی دوم قرن بیستم برمی‌گردد و در همین دوره رشته‌ای به نام «علم کارآفرینی» ظهور کرده است، اما این بدان معنا نیست که کارآفرینی در دانشگاه‌های غرب وجود نداشته است، بلکه واقعیت این است که آن‌چه را از پیش موجود بوده است تثویز کرده‌اند. به عبارت دیگر، دانشگاه یا وجود نداشته یا اگر بوده همه‌ی رسالت‌های چهار نسل مطرح امروز را در بطن خود داشته است. اگر چنین نمی‌بود، این سطح از توسعه‌یافتگی، رشد فناوری، رشد صنعت، خدمات اجتماعی، نهادهای مدنی و ... چگونه حاصل می‌شد.

استدلال فوق نه به معنای نادیده گرفتن سابقه‌ی نظام آموزش عالی، بلکه بیانگر وارداتی بودن ایده‌ی دانشگاه جدید و تفاوت‌هایی است که به واسطه‌ی این ویژگی ایجاد شده است. می‌توان گفت که آیا درست است همه‌ی نظام آموزش عالی را به ایده‌های کارآفرینی بسپاریم؟ آیا اگر به ایدنال «دانشگاه کارآفرین» یا «کارآفرینی دانشگاهی» رسیدیم، مشکلات آموزش عالی مرتفع شده و رسالت آن انجام شده است. پاسخ منتقدان و حتی طرفداران این ایده به احتمال بسیار منفی است. گذشته از این، تناقضاتی وجود دارد که خودآگاهی در گرایش به این رویکرد را با پرسش مواجه می‌کند. نخست، اگر ما با ایده‌های کارآفرینی موافق ایم و قصد پیاده کردن آن‌ها را داریم، چرا در سطح آموزش عالی برخوردی قهری و ناهمدلانه با دانشگاه علمی - کاربردی داریم. از سوی دیگر و در سطحی گسترده‌تر، زمانی که رویکرد اصلی نظام آموزش و پرورش عمومی بیش از هر چیز حول محور انباشت دانش در ذهن دانش‌آموزان می‌چرخد و تعداد مراکز فنی و حرفه‌ای، هنری و ... یا به‌طور کلی مراکز که رویکردی متفاوت با این رویکرد اصلی آموزش (انباشت اطلاعات) داشته باشند، بسیار ناچیز است، فشار آوردن بر دانشگاه و اعضای هیئت علمی برای به دوش کشیدن این بار سنگین هم نارواست و هم نیل به اهداف آن دشوار و تا حدی ناممکن.

دشواری و ناممکنی تحقق دانشگاه کارآفرین، دست‌کم در کوتاه‌مدت و میان‌مدت، دلایل قریب دیگری هم دارد: آموزش با کیفیت پایین، پژوهش کمی‌نگر و فقدان الزامات ساختاری. از جهت ساختاری، مشکلات موجود به زمینه‌ی اجتماعی کلان دانشگاه و نیز گفتمان اصلی نظام سیاسی برمی‌گردد. گفتمان محوری نظام سیاسی و نظام آموزشی ما گفتمانی است که حول دال‌های تربیت و پرورش انسان، اخلاق محوری، سعادت و ... صورتبندی شده، درحالی‌که گفتمان کارآفرینی را دال‌های مهارت، کاربرد، ثروت‌آفرینی، اشتغال و ... ترکیب‌بندی کرده‌اند. بی‌دلیل نیست که ایده‌ی



کارآفرینی در بطن نظام لیبرالیستی ظهور کرده است. این تناقض گفتمانی، فارغ از خوب یا بد بودن ایده‌های دانشگاه کارآفرین و ...، مشکلی جدی در راه تحقق ایده‌های آن است. این تناقض بیانگر شتابزده بودن این سیاست جدید است. در این صورت، احتمالاً نتیجه‌ی این تغییر رویکرد، در نهایت، «شیر بی‌یال و دم و اشکم» خواهد شد. گفتمان کارآفرینی بر بستر جامعه‌ی لیبرالیستی نضج گرفته است، که در آن نظام تصمیم‌گیری کلان جامعه‌ی غیرمتمرکز است، شیوه‌ی انتخاب مدیران دموکراتیک، تخصیص منابع بر اساس منطق بازار، انتخاب و جذب نیروهای دانشگاه بر اساس منطق علم است، نظارت و ارزیابی از منطق درونی سازمان‌ها تبعیت می‌کند، برای هر نوع خلاقیت و نوآوری هیچ محدودیتی وجود ندارد، و آموزش و پرورش از ابتدا معطوف به آن است، و بسیاری ویژگی‌های دیگر.

سوی ناهمخوانی گفتمانی، مشکلاتی انضمامی و واقعی وجود دارد. برای مثال، فرهنگ کارآفرینی در جامعه‌ی ما وجود ندارد و نظام آموزشی پیشادانشگاهی و نظام تربیتی عمومی (خانواده‌ها و ...) به آن اهتمام ندارد. به همین ترتیب، خود اصحاب دانشگاه و دانشجویان نیز فاقد آن‌اند یا گرایش‌ی بدان ندارند. برای کارآفرین شدن یک سازمان شرایطی وجود دارد که با عنوان پتسل (PETSEL) شناخته می‌شود و عبارت‌اند از اوضاع «سیاسی، اقتصادی، فنی، اجتماعی - فرهنگی، زیست محیطی و قانونی». هر ایده‌ی کارآفرینانه‌ای باید از این شش شرط بگذرد تا عملی و اجرایی شود. به‌گفته‌ی صاحب‌نظر این رشته، در ایران و استان کرمانشاه، ۵۰ درصد ایده‌ها از این شش شرط می‌گذرند و در نهایت ده تا ۱۵ درصد آن‌ها عملیاتی می‌شوند. به‌طور مشخص، اگر بخواهیم درباره‌ی دانشگاه رازی سخن بگوییم، مطالعه‌ای که یک سال پیش درباره‌ی زمینه‌های کارآفرینی در دانشگاه رازی منتشر شده (رضایی و پژوهان، ۱۳۹۸)، برای دانشگاه رازی ۱۷ فقره مشکل بنیادین در مقابل ۷ قابلیت درونی و بیرونی ذکر شده است. همچنین، از ۱۷ مورد موانع و مشکلات نام‌برده، ۱۲ مورد آن‌ها جزو مشکلات درون‌سیستمی نظام دانشگاهی بوده است.

به‌علاوه، خط‌مشی جدید ماهیت رشته‌های مختلف را نادیده می‌گیرد و با یکسان‌پنداری علوم، موجبات ضربه زدن به برخی رشته‌ها را فراهم می‌کند. برخی رشته‌ها به‌صورت ماهوی امکان کاربردی شدن و تجاری شدن را ندارند و بردن آن‌ها به سوی این پدیده، عملاً ماهیت آن‌ها را تغییر می‌دهد. به‌دلیل حجم‌ی گفتمان تجاری‌سازی و کاربردی شدن، برخی از استادان رشته‌های با ماهیت غیرکاربردی، کم‌کم به این باور نزدیک می‌شوند که رشته‌هایی مانند ادبیات، الهیات، فلسفه و ... به‌دلیل ماهیت غیرپولسازشان باید تعطیل شوند. در سوی دیگر، در علوم طبیعی، هم گفتمان تجاری‌سازی و هم عدم استقبال داوطلبان از رشته‌های غیرپزشکی، زمزمه‌هایی به گوش می‌رسد که

برخی رشته‌ها (مانند ریاضی محض و ...) بهتر است محدود یا تعطیل شوند و در رشته‌های دیگر هم آموزش را با سرعت به‌سوی مهارت‌آموزی و پژوهش‌های کاربردی و مورد نیاز بازار — اگر نیاز و تقاضایی وجود داشته باشد، که پیشتر مشکلات آن مطرح شد — سوق دهیم. این سرعت عمل حتی اگر محقق هم بشود، آسیب‌های درازمدت آن کم نخواهد بود. اما در همین ابتدا، به‌قول یکی از استادان، دانشگاه را به محل تولید «تکنیسین و نه دانشمند» بدل می‌کند.

در بیست سال گذشته، تمرکزی شدید بر پژوهش وجود داشت که نتیجه‌ی آن نهایتاً به مقاله‌نویسی و رنکنینگ بین‌المللی انجامید. امروز چرخش به نسل سوم و چهارم و روی برگرداندن از آن تمرکز شدید بر پژوهش، در کلیت خود، به همان تجربه می‌ماند؛ زیرا فرایند نیازسنجی و ارزیابی‌های مقدماتی و تصمیم‌گیری درباره‌ی گذار به نسل‌های سوم و چهارم به همان شکلی بوده که سه دهه‌ی پیش درباره‌ی گسترش کمی آموزش عالی و دو دهه‌ی پیش درباره‌ی تمرکز بر پژوهش رخ داده است. خود نحوه‌ی تصمیم‌گیری بیانگر جامع نبودن سیاست‌های جدید و به احتمال زیاد پشیمانی در ده یا پانزده سال آینده و ایجاد الزام رفتن به‌سوی دیگر است. این سیاست هم با منطق آزمون و خطا پیش می‌رود.

حتی اگر هیچ‌کدام از موانع بالا وجود نداشته باشد، قرار نیست که اولاً همه‌کس و همه‌چیز کارآفرین و ثروت‌ساز و نوآور شوند. «اگر موارد فوق برای ۵ تا ۱۰ درصد کل نیروهای دانشگاه اتفاق بیفتد کافی است.» بنابراین، باید در همین سطح هم برای آن وقت و هزینه کرد. دوم این‌که در این تغییرات، نقش افراد بسیار مهم است. اما طرفداران این فرایند جدید گویی تصور می‌کنند که اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان آمادگی‌های لازم را برای این گذار دارند^۱. اما واقعیت این است که سوای تحصیلات و تخصص، ورود به جامعه، ایجاد تعاملات درونی و بیرونی، نوآوری و غیره به‌شدت به شخصیت و منش فردی عاملان اجتماعی (افراد) همبسته است. همچون سایر حوزه‌های زندگی، کارآفرینی هم روحیه‌ای شخصی می‌طلبد و صرفاً با آموزش چند مهارت یا برگزاری کلاس‌های یک یا دو ترمه برای دانشجویان، یا کارگاه‌های فرهنگی و ضمن خدمت برای هیئت‌علمی، نمی‌توان آن را ایجاد کرد؛ به‌ویژه آن‌که طبق نظر مصاحبه‌شوندگان، یکی از آسیب‌های سطح فردی بین استادان و حتی دانشجویان فقدان انگیزه برای تغییر است. بنابراین، «نگاه یکسان‌ساز و یکسان‌نگر دانشگاه باید تعدیل شود. هر کسی با هر شخصیتی و هر تخصصی الزاماً به یک شکل کارآفرینی را پیش نمی‌برد.» «فرهنگ کارآفرینی به‌مرور ایجاد می‌شود. نمی‌شود دانشگاه به‌یکباره کارآفرین شود. حتی دیگر

۱. علاوه بر مشکلات ساختاری، دانشگاه در زمینه‌ی جذب هیئت‌علمی هم به نظر نمی‌رسد به‌صورت مطلوب عمل کرده باشد. بومی نبودن، کیفیت و تراز پایین دانشگاه محل تحصیل، ادامه‌ی تحصیل در دوران کارمندی و سایر متغیرهای کیفی مانند سرمایه‌ی فرهنگی، نگرش، انگیزش و ...، متغیرهایی هستند که بهتر است در پژوهشی جداگانه بررسی شوند تا کمیت و کیفیت ویژگی‌های فردی اعضای هیئت‌علمی تحلیل شود. آسیب‌های سطح خرد این پژوهش عمدتاً ناشی از همین ویژگی‌ها است.

نمی‌توان برنامه‌ی استراتژیک نوشت، چون جهان بسیار متغیر و بی‌ثبات است. در گذشته تعداد متغیرها محدود و ساده بودند.» واکنش احساسی و شتابزده به تغییرات اجتماعی (مانند خالی شدن صندلی دانشگاه‌ها و...) و تغییر مسیرهای ناگهانی ممکن است درآمدن از چاله و افتادن در چاه باشد. در نهایت این‌که «نخستین رسالت دانشگاه تربیت شهروند و بعد از آن مولد بودن است» و ویژگی‌هایی مانند کارآفرینی از بطن جامعه‌ای با شهروندان بهتر، بیشتر ظهور و رشد می‌کند.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۲۲

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱

منابع

- اردلان، محمدرضا؛ قنبری، سیروس؛ بهشتی‌راد، رقیه و نویدی، پرویز (۱۳۹۴). «تأثیر سرمایه‌ی اجتماعی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر تعهد سازمانی: مطالعه‌ی موردی کارکنان دانشگاه رازی کرمانشاه». فصلنامه‌ی مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱۰: ۱۳۲-۱۰۹.
- اجتهادی، مصطفی و داودی، رسول (۱۳۸۶). «آسیب‌شناسی ساختار نظام آموزش عالی در اجرای برنامه‌های پنج‌ساله توسعه‌ی بخش آموزش عالی به‌منظور ارائه‌ی راهبردهای مناسب». دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۱۵: ۲۴-۱.
- رضایی، بیژن و پژوهان، ایوب (۱۳۹۸). «قابلیت‌ها و موانع فراروی دانشگاه رازی برای تبدیل به دانشگاه کارآفرین». فصلنامه‌ی سیاست علم و فناوری، ۱۱(۱): ۳۱-۱۵.
- رضائیان، مجید؛ کوثری، توکل و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۷). «تحلیل چالش‌های فراروی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی - غیرانتفاعی ایران». فصلنامه‌ی انجمن آموزش عالی ایران، ۱۱(۲): ۲۶-۹.
- رنانی، محسن (۱۳۹۳). تحلیل عوامل توسعه‌نیافتگی در استان کرمانشاه (پروژه تحقیقاتی). کرمانشاه: جهاد دانشگاه و استانداری کرمانشاه.
- زارع بنادکوک، محمدرضا؛ وحدت‌زاد، محمدعلی؛ اولیا، محمدصالح و لطفی، محمدمهدی (۱۳۹۶). «آسیب‌شناسی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها از منظر اسناد فرادستی آموزش عالی کشور». کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۲۰(۱): ۸۷-۵۲.
- طاهری، قدرت؛ انصاری، محمدرضا و ضیائیان، مامک (۱۳۹۴). «آمایش در بخش آموزش عالی». ماهنامه‌ی برنامه، ۴۸۱: ۱۹-۱۴.
- علی‌بیگی، امیرحسین (۱۳۸۶). «تحلیل بهره‌وری پژوهشی اعضای هیئت‌علمی: مطالعه‌ی موردی دانشگاه رازی». فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۶: ۱۵۴-۱۲۵.
- غفرانی، محمدباقر (۱۳۸۲). «مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون‌رفت از آن در برنامه‌ی چهارم». فصلنامه‌ی مجلس و پژوهش، ۴۱: ۱۰۰-۷۳.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه‌ی هادی جلیلی، تهران: نی.
- کریمی، جلیل (۱۳۹۶). برنامه‌ی آمایش سرزمین استان کرمانشاه، بخش فرهنگی - اجتماعی (طرح پژوهشی). کرمانشاه: دانشگاه رازی و سازمان مدیریت.
- کریمی، جلیل و واعظزاده، ساجده (۱۳۹۹). «زندگی در چارک چهارم: مطالعه‌ی سبک زندگی محلات محروم شهر کرمانشاه»، فصلنامه‌ی تحقیقات فرهنگی ایران، ۵۲: ۸۳-۵۱.
- کیخا، احمد (۱۳۹۹). «تحلیلی بر آسیب‌های ساختاری و کارکردی آموزش عالی از دیدگاه دانشگاهیان، مورد مطالعه: دانشگاه علامه طباطبایی». فصلنامه‌ی علمی آموزش علوم دریایی، ۲۳: ۶۳-۴۲.
- محسنی تریزی، علی‌رضا؛ قاضی طباطبانی، محمود و مرجانی، سیده‌ادی (۱۳۸۹). «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط‌های علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی». فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵: ۱۰۲-۷۹.



محمدنژاد، محمد (۱۳۹۶). برنامه‌ی راهبردی و عملیاتی دانشگاه رازی ۱۳۹۶ تا ۱۴۰۴ (طرح پژوهشی).
کرمانشاه: دانشگاه رازی.

معروفی، یحیی؛ شاه‌مرادی، مرتضی و آداک، موسی (۱۳۹۵). «آسیب‌شناسی گسترش تحصیلات تکمیلی در بهبود
کیفیت آموزش عالی». کنگره‌ی آموزش عالی.

ملکی‌نیا، عماد و صادقی، مهدی (۱۳۸۸). «بررسی وضعیت رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشگاه رازی
کرمانشاه». اولین کنفرانس ملی مدیریت رفتار شهروندی سازمانی، دانشکده‌ی مدیریت دانشگاه تهران.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۹). آینده‌ی دانشگاه‌ها در ایران: جامعه‌محور و کارآفرین. تهران: مرکز
تحقیقات سیاست علمی کشور.



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۲۴

دوره ۱، شماره ۱
پاییز ۱۴۰۱
پیاپی ۱