

The Idea of an Education-Centered University

Seyed Majid Saberi Fathi  / Associate Professor, Department of Physics and Nuclear Studies, Interdisciplinary Ontological Studies, Faculty of Science, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 2024/03/28 - Accepted: 2024/06/19

saberifathi@um.ac.ir

Abstract

Following the Islamic Revolution, there emerged a need for transformative change in universities. Despite the implementation of diverse policies, this transformation has yet to materialize, as Iranian universities continue to align with global frameworks. This is evidenced by international rankings which implicitly show that not only the structure of universities but also their academic and research activities adhere to global standards. Conversely, the ineffectiveness of universities in addressing societal challenges has drawn criticism, even from academics, with some describing the current state as a "crisis of higher education."

Using the broad definition of science in the Islamic culture, which encompasses modern disciplines, in this article, we propose the idea of an "Education-Centered University." This model aims to revolutionize Iranian universities by reorienting their existing structures and activities with minimal systemic disruption. This study introduces the idea of education-centered university which is grounded in complex systems theory.

Keywords: university, science, education-centered, emergence (novelty), attractor point, dimensional reduction, hub.

ایده دانشگاه تربیت محور

سیدمجید صابری فتحی  / دانشیار گروه فیزیک و هسته پژوهشی مطالعات میان رشته ای هستی شناختی دانشکده علوم دانشگاه فردوسی مشهد دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۰۹ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰
saberifathi@um.ac.ir

چکیده

بعد از پیروزی انقلاب اسلامی به ایجاد تحولی در دانشگاه ها احساس نیاز می شد. با وجود اجرای سیاست های متنوع، تاکنون این تحول در دانشگاه ها به وجود نیامده است و دانشگاه های کشور همان مسیر ترسیم شده جهانی را کم و بیش پیموده اند. گواه آن نیز رتبه بندی های جهانی است که به طور تلویحی نشان می دهند، نه تنها ساختار دانشگاه، بلکه فعالیت های علمی - پژوهشی در آن نیز در راستای معیارهای جهانی است. در مقابل، بی تأثیر بودن دانشگاه ها در رفع مشکلات جامعه ایرادی است که حتی از طرف دانشگاهیان بر وضعیت فعلی دانشگاه وارد می شود؛ حتی برخی افراد از آن به بحران دانشگاه یاد می کنند. در این مقاله با استفاده از تعریف موسّع «علم» در فرهنگ اسلامی، که شامل علوم مدرن هم می شود، ایده «دانشگاه تربیت محور» را ارائه خواهیم کرد که می تواند دانشگاه های ما را، با توجه به شرایط کنونی آنها و با کمترین تغییرات در وضعیت فعلی شان، متحول کند. ایده دانشگاه تربیت محور بر مبنای نظریه های سامانه های پیچیده در این نوشتار معرفی می شود.

کلیدواژه ها: دانشگاه، علم، تربیت محور، برآمدگی (نوظهوری)، نقطه جاذب، کاهش بُعد، مرکزواره.

برنامه‌ریزی برای حال و آینده دانشگاه نیازمند تصویر واقعی از آن است. این تصویر، از جامعه و فرهنگ به‌دست می‌آید. در «سند دانشگاه اسلامی»، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، آمده است:

جامعه ایرانی، که در انقلاب اسلامی با رویکرد الهی جهان‌بینی اسلامی را مبنای شئون گوناگون زندگی خود قرار داد، خواهان آن است که آموزش عالی متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی داشته باشد تا با تربیت متفکران و مدیران بر وفق آن مبانی و معیارها، به ترویج و تعمیم آنها در جامعه اسلامی مبادرت ورزد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۲).

از این‌رو در سند دانشگاه اسلامی، علاوه بر اهداف و مأموریت‌ها، بیش از پنجاه راهبرد و حدود سیصد اقدام برای اسلامی شدن دانشگاه‌ها معرفی شده است. برای مثال، یکی از اقدامات آن، «تدوین، بازنگری و اصلاح متون علوم انسانی و برنامه‌های درسی» است. اجرای این اقدامات و راهبردها به‌لحاظ علمی، نیروی انسانی، ساختار اداری و هزینه‌های مالی کاری سترگ است. به همین دلیل، چشم‌اندازی که در این سند ترسیم شده، اجرایی نشده است و با توجه به شرایط موجود، یعنی آماده نبودن ساختارهای علمی، انسانی، اداری، مالی و... امکان اجرایی شدن آن در دانشگاه‌ها بسیار کم است. تاکنون هم پس از گذشت ده سال از تصویب آن، اقدام مؤثری در اجرای آن انجام نشده است. پس چه باید کرد؟ آیا باید منتظر اجرای حدود سیصد اقدام این سند شد و تا هنگامی که علم دینی یا علم بومی ایجاد شود، صبر کرد؟ این مقاله، درواقع پاسخی تلویحی به این پرسش است که چگونه باید آن را اجرا کرد. پاسخ ما، از این رو تلویحی است که راهکاری برای اجرای راهبردها و اقدامات سند داده نمی‌شود؛ بلکه با تصحیح ایده دانشگاه در کشور، مقاصد «سند دانشگاه اسلامی» تحقق‌پذیر می‌شوند.

امروزه دانشگاه‌های ما از لحاظ آموزش بسیار خوب شده‌اند؛ اما آنها قادر به حل مشکلات اساسی کشور نیستند؛ همچنین انسان تراز مورد نظر سند را تربیت نکرده‌اند. صراحتاً نیروی انسانی در دانشگاه‌های ما مطابق با ارزش‌های غرب و مدرنیته آموزش داده می‌شوند و اگر هم دانشجویی دین‌دار است، به‌سبب تربیت محیطی است، نه تربیت رسمی دانشگاهی. چرا چنین شده است؟ دلایل بسیاری وجود دارد که موضوع این بحث نیست. درواقع، سند دانشگاه اسلامی نیازها را استخراج کرده؛ اما همان‌گونه که در انتهای سند ذکر شده، برنامه اجرای آن به دانشگاه‌ها محول شده است. آنچه در این نوشتار آورده شده، ایده دانشگاه مبتنی بر اهداف این سند است که قابلیت اجرا به‌صورت کاربردی، راهبردی و - مهم‌تر از همه - تاکتیکی را دارد؛ یعنی با توجه به شرایط موجود هر دانشگاهی، امکان‌پذیر و اجرایی است. دلیل امکان آن و بنیان بحث نظری ما، در بخش «روش» خواهد آمد.

ساختار این مقاله بدین صورت است: در برهه‌های زمانی مختلف در غرب و به‌خصوص پس از مدرنیته، ایده‌های مختلفی از دانشگاه ارائه شده است؛ اما در مجموع، این ایده‌های مختلف موفق نبودند و اگر مشکلی را حل کردند، مشکل دیگری را به‌وجود آوردند. حتی در زمانی، در دهه شصت قرن بیستم میلادی، انقلاب دانشگاهی در غرب به‌وقوع پیوست؛ اما هم‌اکنون برخی از اندیشمندان غربی بحث بحران دانشگاه را مطرح کرده‌اند. در بخش بعد، درباره بحران دانشگاه در غرب و ایده‌های مختلف آن به‌اختصار سخن خواهیم گفت و در ادامه به آسیب‌شناسی بحران دانشگاه در غرب خواهیم پرداخت. این مطالعه و بررسی، در بیان ایده دانشگاه مؤثر است.

درواقع، برای اینکه ایده دانشگاه ایرانی را بتوانیم ارائه دهیم، لازم است به فرهنگ خود و تاریخ علم خود مراجعه کنیم و از آن طریق، ایده دانشگاه را معرفی کنیم. بنابراین لازم است به تعریف «علم و تربیت» در متون گذشته مراجعه کرد و نسبت آن با علم مدرن مشخص شود. نکته دیگر این است که با توجه به اینکه دانشگاه بخشی از جامعه است، پس باید آن را به صورت یک سامانه پیچیده در نظر گرفت. این ملزومات در بخش ۳ بیان می‌شوند. همچنین برای اینکه ایده مطرح شده بتواند اجرایی و راهبردی شود، دو رهیافت ایدئال (بدون در نظر گرفتن شرایط موجود) و راهبردی (با در نظر گرفتن شرایط موجود) برای ایده دانشگاه تربیت‌محور ارائه خواهد شد. در پایان، مواجهه دانشگاه تربیت‌محور را با مفاهیمی که امروزه در غرب مورد مطالبه‌اند و در ایران نیز عده‌ای درباره آنها حساس‌اند، مانند آزادی آکادمیک، اخلاق، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و زیست‌بوم، مورد مطالعه قرار خواهیم داد و نشان می‌دهیم که در این ایده، تمام این دغدغه‌ها در نظر گرفته شده‌اند؛ به عبارت دیگر، در بیان سامانه‌های پیچیده، تربیت با مؤلفه اسلامی یک مرکزواره (Centroid) برای پارامترهای یادشده و همچنین اهداف و اقدامات سند دانشگاه اسلامی است. برای مثال، اگر دانشجو دارای تربیت اسلامی باشد، ازدواج بهنگام خواهد کرد؛ اجتماعی شدن در او شکل خواهد گرفت و هنگامی که این دانشجو استاد دانشگاه شود، نقش تربیتی مورد نظر سند را ایفا خواهد کرد.

۱. مفهوم‌شناسی و روش

دانشگاه بخشی از اجتماع است و به صورت یک سامانه پیچیده در نظر گرفته می‌شود. از این رو لازم است که ابتدا در مفهوم‌شناسی بحث، برخی مفاهیم مورد استفاده شرح داده شوند؛ سپس به شرح روش پرداخته شود.

۱-۱. مفهوم‌شناسی

در تحلیل داده‌ها در ریاضی، علوم رایانه‌ای و فیزیک، به خصوص سامانه‌های پیچیده، روش مهمی به نام «کاهش بُعد» (Dimension reduction) وجود دارد که این روش، تبدیل داده‌ها در فضای با ابعاد بالا به فضای با ابعاد کمتر است. در حالت ایدئال، در تقلیل به ابعاد کم، خصیصه‌هایی که باقی می‌مانند، برخی خواص معنادار (Meaningful) و ذاتی (Intrinsic) سامانه‌اند. برای مثال، تعدادی عکس (تصاویر دیجیتال) را در نظر بگیرید که از زوایا و فواصل مختلف از جسمی گرفته شده‌اند. از طریق روش کاهش بُعد می‌توان این مجموعه از تصاویر را توسط رایانه بر اساس زاویه و فاصله مرتب‌سازی کرد. درواقع، از نظر ریاضی می‌توان فضای هر تصویر را به تعداد پیکسل‌های دوربین عکاسی (مثلاً یک میلیون پیکسل) در نظر گرفت. پس هر تصویر نقطه‌ای در این فضای یک میلیون‌بعدی است و مجموعه مثلاً هزار تصویر، هزار نقطه در این فضایند. با استفاده از روش‌های کاهش بُعد، می‌توان ابعاد فضای یک میلیون‌بعدی تصاویر را به سه بعد تقلیل داد که موقعیت عکس‌برداری شده هر تصویر، یعنی زاویه فضایی عکس را معین می‌کند. به عبارت دیگر، سه خاصیت ذاتی یا همان فضای فیزیکی، مکان و موقعیت جسم نسبت به دوربین است. به بیان تخصصی، در یک فضای یک میلیون‌بعدی، هزار نقطه بر روی رویه (در اینجا سطحی سه‌بعدی) قرار دارند و برای رفتن از نقطه‌ای (تصویری) به نقطه دیگر (تصویری دیگر)، کافی است روی این رویه سه‌بعدی حرکت کرد.

درواقع، کاهش ابعاد، نمایشی فشرده‌تر و با تفسیرپذیری راحت‌تر از مفهوم هدف به‌دست می‌دهد و بر مرتبط‌ترین متغیرها متمرکز می‌شود. روش‌های متعددی برای کاهش بعد وجود دارد؛ مانند:

- روش «هم‌سنجی استقرا» (Contrasting Induction): روش «از داده‌ها به مدل کلی رسیدن» است؛
- روش «قیاس» (Deduction): روش «به‌کار بردن یک مدل کلی، معمولاً حدسی، و انجام پیش‌بینی و مقایسه پیش‌بینی با داده‌ها» است؛

- روش «ترارسانی» (Transduction): روش «از داده‌ها به ارزش‌ها و مقادیر خاص رسیدن» است. در این روش، داده‌ها مدل‌سازی نمی‌شوند؛ اما در عوض، هر بار که نیاز به پیش‌بینی باشد، مستقیماً از آنها استفاده می‌شود. برای مثال، اگر در شهری چندین منبع آب وجود داشته باشد، شهر را می‌توان براساس نزدیک‌ترین خانه‌ها به هر منبع آب، به محلات مختلف تقسیم کرد. در این مدل، برآورد ارزش یک کارکرد در یک نقطه مورد توجه، مفهوم جدیدی از استنتاج را توصیف می‌کند که حرکت از خاص به خاص است. لازم به ذکر است که در این روش، بهترین نتیجه از مقدار محدود اطلاعات به‌دست آورده می‌شود.

روشی که ما در این مقاله استفاده می‌کنیم، روش «ترارسانی» است؛ زیرا مدل‌سازی رفتار سامانه‌های پیچیده‌مدل، به‌دلیل انواع تعاملات آنها با هم نظیر رقابت، روابط، وابستگی‌های میان اجزای سامانه پیچیده و محیط آن، ذاتاً دشوار است. تعاملات میان اجزای سامانه پیچیده به‌ظهور خاصیتی جدید در سامانه منجر می‌شود که این امر به «برآمدگی» (نوظهوری) (Emergence) مشهور است. «برآمدگی» بدین مفهوم است که کل سامانه خاصیتی دارد که اجزای آن سامانه ندارند. به‌عبارت‌دیگر، کل بزرگ‌تر از مجموع اعضاست (O'Connor, 2012). در خصوص «برآمدگی»، از باب مثال می‌توان به حیات در زیست‌شناسی اشاره کرد که برآمده از شیمی است؛ یا روان‌شناسی برآمده از عصب‌شناسی است. برآمدگی تقلیل‌ناپذیر است (O'Connor, 2012). برآمدگی ناشی از خودسازمانی (Self-organization) سامانه پیچیده است؛ یعنی بدون اینکه فرد و گروه هدایت بیرونی یافته باشند، از تعامل‌های خود با محیط و به‌طور درونی به‌سمت پیچیدگی بیشتر، تکامل می‌یابد. تعامل اجزای سامانه پیچیده با محیط، معمولاً بر اثر «غوطه‌وری» (Immersion) در شرایط محیطی به‌وقوع می‌پیوندد. غوطه‌وری به‌معنای درگیری عمیق ذهنی در چیزی است. از غوطه‌وری به‌صورت تکنیکی در آموزش زبان دوم استفاده می‌شود. بدین ترتیب که زبان‌آموز را در موقعیت‌های مختلف قرار می‌دهند؛ مانند حضور در آشپزخانه برای پخت‌وپز، تئاتر و...؛ یا دروس مختلف مانند ریاضی، علوم و... را با زبان دوم تدریس می‌کنند. بدین ترتیب، زبان‌آموز برای یادگیری در موقعیت‌های واقعی قرار می‌گیرد. ازطرف‌دیگر، نقطه (هدف) جاذب (Attractor)، مرکزواره و نقطه‌ای است که سامانه تمایل به حرکت به‌سمت آن دارد، که ناشی از دینامیک سامانه است. سه نوع نقطه جاذب وجود دارد (Hasselbatt, 2003, p.331-332):

- نقطه جاذب ثابت (Attracting fixed point) که همان نقاط تعادل سامانه در حالت پایا هستند؛

– نقطهٔ جاذب تناوبی (Attracting periodic point) یا چرخهٔ محدود (Limit cycle): این نقطهٔ جاذب، مداری تناوبی از یک سامانهٔ دینامیکی پیوسته است که ایزوله و به صورت یک منحنی بسته است و حرکت سامانه، در این محدودهٔ فضایی است؛

– جاذب شگفت (Strange attractor): حرکت در محدودهٔ فضا خواهد بود؛ اما رفتار سامانهٔ پیچیده و آشوبی است. برای مثال، هم خداباوری یک نقطهٔ تعادل است و هم انسان‌گرایی و انسان خداگون؛ اما خداباوری یک نقطهٔ تعادل پایدار است؛ زیرا انرژی پتانسیل انسان در خداباوری مینیمم است و خدا قادر متعال است و انسان ضعیف است. او بزرگ و انسان حقیر است. بنابراین یک نقطهٔ تعادل پایدار و یک نقطهٔ جاذب است؛ اما در مذهب انسان خداگون، انسان قادر و بزرگ است؛ یعنی در ماکزیمم انرژی قرار دارد که این نقطهٔ تعادل ناپایدار و یک نقطه (هدف) دافع است. این اثبات ریاضی وضعیت ناپایدار انسان مدرن و حیرانی و سرگستگی اوست که منجر به نسبی‌گرایی در مدرنیته شده است و همان‌گونه که در بخش ۳-۱ ملاحظه خواهد شد، این امر موجب عدم وجود مرکزواره یا وجود مرکزوارهای متناقض در ایدهٔ دانشگاه خواهد شد.

۱-۲. روش

در مورد ایدهٔ دانشگاه، آنچه ما از داده‌ها و مدل‌ها در اختیار داریم، مدل‌های (ایده‌های) اندیشمندان غربی، مانند دانشگاه لیبرال است که برخی از آنها کاملاً یا تا حدی اجرا شده‌اند و نتایج آنها هم معلوم شده است و برخی در حد ایده وجود دارند. برای مثال، کانت در کتاب *نزاع دانشکده‌ها* (۱۳۹۹) مناقشهٔ دانشکدهٔ فلسفه را با دانشکده‌های طب، حقوق و الهیات تحلیل و بررسی می‌کند و نتیجه می‌گیرد که چون دانشکدهٔ فلسفه کمتر مورد التفات دولت است، آزادی در آن هست. درواقع با توجه به سامانه‌های پیچیده، ایدهٔ کانت، در روش مدل‌سازی «قیاسی» بوده است. کانت با بررسی وضعیت دانشکده‌های یادشده حدس کلی می‌زند که «اگر دانشگاه مستقل از دولت باشد، آزادی آکادمی تحقق می‌پذیرد؛ سپس نتیجه می‌گیرد: «دولت به دانشکده‌های پزشکی، حقوق و مهندسی التفات دارد؛ پس در آنها آزادی آکادمی وجود ندارد»؛ «دولت به دانشکدهٔ الهیات التفات ندارد؛ پس در آن آزادی آکادمی وجود دارد».

البته در مدل‌سازی قیاسی هنگامی نتیجه قابل پذیرش است که پیش‌بینی با تجربه و آزمون تأیید شود؛ اتفاقی که برای ایدهٔ کانت رخ نداد. این ایدهٔ کانت، الهام‌بخش همبولت، وزیر وقت دولت پروس در سال ۱۸۰۹ میلادی، می‌شود و ایدهٔ جدید دانشگاه لیبرال در دستیابی به حقیقت، توسط او مطرح می‌گردد. بدین ترتیب دانشگاه همبولت برلین – که دانشگاهی ایدئال‌گراست – تأسیس می‌شود. هدف همبولت تضمین آزادی آکادمیک در تحقیق و پژوهش با استقلال از دولت است. البته درنهایت، «اقتصاد» نیروی مؤثر بر دانشگاه و جایگزین دولت می‌شود و به ارزشی که هدف‌گذاری شده بود، یعنی آزادی آکادمی نرسید. درواقع، دانشگاه همبولت که از نظر مالی به بخش خصوصی وابسته شد، مانع تحقق آزادی شد. اگر به کشور خودمان بنگریم، ملاحظه می‌کنیم که در حوزه‌های علمیة شیعه، تأمین منابع مالی مدارس علمیه از طریق موقوفات و خمس موجب استقلال آنها از هر مرکز قدرتی شده است.

تاکنون ملاحظه کردیم که آنچه در سند دانشگاه اسلامی وجود دارد، ابعاد زیادی از سامانه پیچیده دانشگاهی است که اولاً همه این ابعاد ذاتی آن نیست؛ ثانیاً زیاد بودن ابعاد عملاً امکان مطالعه سامانه پیچیده را ناممکن می‌سازد. بنابراین باید ابعادی را جست‌وجو کرد که خصوصیات ذاتی دانشگاه‌اند. برای مثال، ازدواج یا اعتلای خانواده خاصیت ذاتی دانشگاه اسلامی نیست؛ اما تربیت خاصیت ذاتی و مرکوره آن است که تحت تأثیر آن، این دو خصیصه امکان تحقق دارند.

در این پژوهش، روش کمی استفاده نمی‌شود؛ زیرا به داده‌های مفصل در تمام ابعاد از مراکز آموزش عالی کشور نیاز دارد و کاری زمان‌بر و پرهزینه است؛ همچنین غیرضروری است؛ زیرا ما به دنبال توصیف وضعیت تحرک و پویایی (دینامیک) دانشگاه در این مقاله نیستیم؛ بلکه به دنبال تفهیم دانشگاهیم. به عبارت دیگر، به دنبال فهم این هستیم که دانشگاه با چه نوع خصوصیات ذاتی تعریف شود تا اهداف دانشگاه اسلامی تحقق یابد. از این رو ابتدا از روش مرسوم خوشه‌بندی داده‌ها استفاده می‌کنیم؛ بدین معنا که زیرمجموعه‌ای از مجموعه داده‌های سامانه پیچیده حول و حوش یک مرکوره‌اند؛ مثلاً هنگامی که دانشگاه لیبرال لحاظ شود، مهم‌ترین مرکوره آن اقتصاد است که حتی بر آزادی آکادمی که هدف این دانشگاه است، تأثیرگذار است. در دانشگاه اسلامی مهم‌ترین مرکوره آن تربیت است؛ زیرا ارزش‌ها ثابت‌اند: «لَا تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ» (یونس: ۶۴).

برای به دست آوردن مرکوره‌ها می‌توان آنها را در ایده‌های دانشگاه در سده‌های گذشته اروپا - که ظاهراً دانشگاه فعلی ما از آنها به عاریت گرفته شده است - جست‌وجو کرد. مرکوره‌هایی که وجود یا فقدان آنها به بروز برخی بحران‌ها منجر شده است، همان ابعاد کاهش یافته‌اند و خصوصیات معنادار یا ذاتی دانشگاه‌اند. از سوی دیگر، در ایده این مقاله، یعنی ایده دانشگاه تربیت‌محور، «تربیت» مرکوره است و سایر پارامترها، مانند آزادی آکادمیک، اجتماعی شدن و محیط زیست، همچنین اهداف سند دانشگاه اسلامی، تحت تأثیر آن خواهند بود. با توجه به اینکه این ایده دارای دو رهیافت ایدئال و راهبردی است، در رهیافت راهبردی میزان تأثیر تربیت در سایر پارامترها هنگامی کامل می‌شود که دانشگاه به سمت وضعیت ایدئال سوق داده شود. از این رو در ایده دانشگاه تربیت‌محور به تغییرات فوری و زیاد در محتوای کتب درسی در ساختارهای علمی، انسانی و مالی دانشگاه‌ها نیاز نیست.

۲. پیشینه تحقیق

در غرب، متفکران بسیاری درباره ایده دانشگاه، به خصوص بعد از مدرنیته، سخن گفته و تحقیق کرده‌اند. ایمانوئل کانت که تحت تأثیر مکانیک نیوتنی، انقلاب فرانسه و ژان ژاک روسو بود، آثار ارزشمندی را در زمینه فلسفه در پاسخ به ایرادات هیوم ارائه کرد که این آثار آغاز نزول فلسفه غرب از هستی‌شناسی به معرفت‌شناسی بود. همچنین نوع نگاه به علم تغییر کرد. همان گونه که در بخش قبل آورده شد، کتاب *نواع دانشکده‌های کانت* (۱۳۹۹) چالشی را برای ایده دانشگاه موجود در آن زمان مطرح می‌کند که در نهایت به ایده دانشگاه همبولتی برای تضمین آزادی آکادمیک در تحقیق و پژوهش با استقلال از دولت منجر می‌شود. در انگلستان نیز جان هنری نیومن در سال ۱۸۲۸ میلادی حرکتی را آغاز کرد که به دانشگاه سکولار و مستقل از کلیسا و عاری از تدریس هرگونه دروس مذهبی منجر شد و

مدافع نوعی آزادی آکادمیک بود (مک‌اینتایر، ۱۴۰۰، ص ۲۰۹-۲۱۵). نیومن مدعی است که علم روش و زبان خاص خود را دارد و دین هم زبان خاص خود را. دانشگاه آکسفورد با این ایده و با تأکید بر آموزش دایر می‌شود؛ درحالی‌که در دانشگاه همبولت تأکید بر پژوهش بود (فراستخواه، ۱۳۹۶، ص ۳۸). با پیشرفت علم مدرن و سیطره آن در اواخر قرن نوزدهم میلادی، مجدداً ارزش فلسفه کم می‌شود و نقش آن را فلسفه اجتماعی می‌گیرد؛ تاجایی که فیلسوفی مانند ادموند هوسرل فلسفه را می‌خواهد علمی کند و پدیدارشناسی را به‌وجود می‌آورد؛ که این دومین نزول فلسفه در غرب است. در ادامه این نزول‌ها نقش فلسفه در غرب به علوم اجتماعی داده می‌شود و درنهایت استفان هاوکینگ، فیزیک‌دان انگلیسی، «مرگ فلسفه» را در سال ۲۰۱۰ میلادی اعلام می‌کند.

در اواخر قرن نوزدهم میلادی و در دوران سیطره مطلق علم، با تأسی از علوم طبیعی، ایده دانشگاه بر مبنای جامعه‌شناسی وبر و پارسونز تبیین می‌شود. در کارکردگرایی پارسونز، جامعه دارای اجزایی است که در ارتباط متقابل با یکدیگرند و در کارکرد کل جامعه سهیم‌اند. در دانشگاه، کارکنان و ساختمان‌های هریک وظایف گوناگونی دارند؛ یعنی ایده‌ای نظام‌مند (سیستمی) و کارکردگرا، که هر دانشکده و بخش دانشگاه در جایی خاص در سامانه و با کارکرد خاصی قرار دارد. این ایده دانشگاه در توافق با ایده وحدت علوم در پوزیتیویسم بود.

ازسوی دیگر، بعد از جنگ جهانی دوم و با توجه به نیازهای آن دوران، توده‌گرایی جایگزین نخبه‌گرایی در دانشگاه‌ها می‌شود و افراد زیادی وارد دانشگاه‌ها می‌شوند. این افراد تحمل نظام (سیستم) کارکردگرایی جبری وبر-پارسونزی را ندارند و انقلاب‌های دهه شصت قرن بیستم میلادی در دانشگاه‌های آمریکا و اروپا رخ می‌دهند. در این زمان، تفکرات انتقادی درباره وضع موجود در دانشگاه‌ها، به‌دنبال ایده‌های جدید می‌گردند (بارنت، ۱۳۹۸، ص ۵۹). در آلمان، یاسپرس بعد از جنگ جهانی دوم به تصحیح ایده همبولتی پرداخت، که به‌زعم او موجب به‌وجود آمدن ایده ناسیونالیسم و دانشگاه بومی و آلمان دوره نازی شد. ازاین‌رو او بیان می‌کند که دولت اگر در دانشگاه مداخله نکند، به آن احترام می‌گذارد (یاسپرس، ۱۳۹۸، ص ۱۵۹). او وظیفه دانشگاه را نیز انتقال نوعی خاص از فرهنگ می‌داند (یاسپرس، ۱۳۹۸، ص ۶۷). او همچنین وحدت علوم را ایدئال در نظر می‌گیرد و اظهار می‌کند که «هر طبقه‌بندی تلاشی موقتی برای ترجمه‌ای ایدئال به واقعیت از دیدگاهی خاص و از منظر یک موقعیت فکری و تاریخی است. با این فرض، همه طبقه‌بندی‌ها کاذب‌اند» (یاسپرس، ۱۳۹۸، ص ۱۱۹).

هابرماس مشکل دانشگاه را در غلبه عقلانیت ابزاری می‌بیند و آن را به‌همراه فقدان تولید معنا موجب شیء‌وارگی جامعه می‌داند (پیوزی، ۱۳۹۰، ص ۴۱). هابرماس نیاز به عقلانیت تأویلی و هرمنوتیکی در علم مدرن و حوزه عمومی را برای برون‌رفت دانشگاه از جبریت کارکردگرایی پارسونزی پیشنهاد می‌کند تا آزادی آکادمیک با عدم تمرکز از بین رفتن دخالت‌ها در کار استادان و دانشکده‌ها تحقق یابد. هابرماس بر این باور بود که علم و هنجارها، هر دو در منافع و علایق اجتماعی ریشه دارند. ازاین‌رو در دیدگاه هابرماس، معضل درک و فهم ارزش‌های مباین و مغایری است که در تحقیقات علمی و دیگر فعالیت‌ها به‌چشم می‌آیند (نوذری، ۱۳۸۹،

ص ۹۲). از این رو او مفهوم حوزه عمومی (Public Sphere) را مطرح می‌کند که در آن با تضمین آزادی اجتماعات و نشر بتوان چیزی را در برخورد با افکار عمومی شکل داد (نوذری، ۱۳۸۹، ص ۴۶۶).

از سوی دیگر، جان سرل به دنبال گسترش آزادی آکادمیک است و دو نوع آزادی آکادمیک خاص و عام را تعریف می‌کند. آزادی آکادمیک خاص از نظر او این است که استادان حق تدریس و هدایت فرایند پژوهش و نتایج را بدون دخالت دیگران داشته باشند؛ و از سوی دیگر، دانشجویان حق داشته باشند که پژوهش کنند و بیاموزند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۹، ص ۲۴۲). سرل آزادی آکادمیک عام را این گونه تعریف می‌کند:

استادان و دانشجویان در موارد مربوط به آزادی بیان، آزادی پژوهش، آزادی اجتماعات و آزادی نشر نوشته‌هایشان، با هم برابرند و این برابری برآمده از نقشی است که استادان و دانشجویان در مقام شهروندان یک جامعه آزاد ایفا می‌کنند. این حقوق و آزادی برای آنها محفوظ است تا هنگامی که پاسداشت کارکردهای آکادمیک دانشگاه منجر به محدود کردن آنها شود (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۹، ص ۲۴۹).

بنابراین نظریه آزادی آکادمیک عام دو جنبه دارد: نخست، دانشگاه نهادی است که محقق‌کننده ارزش‌های اجتماعی عام، مانند آزادی پژوهش و آزادی بیان به همراه نظریه‌ای درباره صلاحیت علمی و تخصصی است؛ و دوم، با توجه به اینکه دانشگاه نهادی است که آزادی پژوهش را محقق می‌کند، با فضاهای عمومی دیگر، مانند پارک و خیابان، کاملاً متفاوت است (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۹، ص ۲۵۱). اما درواقع این ایده امکان‌پذیر نیست؛ چون آزادی برای اخلاق، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مانند اینها، یک مرکزواره نیست؛ یعنی آنها از آزادی دور می‌شوند. عملاً هم در غرب همین اتفاق افتاده است. ایده‌های بعدی دانشگاه - که در ادامه خواهند آمد - مؤید این گفته‌اند.

در فرانسه، پی‌یر بوردیو به بررسی عوامل به‌وجودآورنده انقلاب دانشگاهی و دانشجویی ماه مه ۱۹۶۸ میلادی در کتاب *دانشگاه/انسانی* (۱۹۸۴) می‌پردازد. او دانشگاه را میدان و چهار سرمایه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نمادین افراد را در میدان برای مبارزه با چالش‌ها و نابرابری‌ها در نظر می‌گیرد. او در این کتاب، با هدف مطالعه وضعیت آموزش عالی در فرانسه، به بررسی میدان دانشگاهی و آنچه در آن اتفاق می‌افتد، می‌پردازد و آن را با قدرت پیوند می‌دهد. بوردیو در این تحلیل متوجه شد که در نظام دانشگاهی فرانسه دو نوع ساختار قدرت وجود داشته است که به انقلاب ماه مه ۱۹۶۸ منجر می‌شود: یکی اجتماعی و دیگری علمی، که در این دو نوع، ترتیب رشته‌ها معکوس است؛ یعنی در سلسله‌مراتب اجتماعی و سیاسی، رشته‌های حقوق و پزشکی در مرتبه‌ای بالاتر و علم و هنر پس از آنها قرار دارند؛ اما در سلسله‌مراتب فرهنگی، به‌عکس، علم و هنر بالاتر از حقوق و پزشکی قرار می‌گیرند (Bourdieu, 1984, p.237).

ژان فرانسوا لیوتار به نقد علم مدرن و از بین رفتن کلان‌روایت‌ها در آن می‌پردازد. به نظر لیوتار، در دنیای مدرن «علم بدون پیشینه غیرعلمی پدید نمی‌آید. ترقی و عدالت و پیشرفت تاریخی از جمله این روایات کلان‌اند. این روایات فرجام‌هایی را تصویر می‌کنند که هم نظام اجتماعی و هم علم و دانش را توجیه می‌کنند. روایات، غایتی باورکردنی برای عمل و علم و جامعه به‌دست می‌دهند. روایات، گرچه توجیه‌گر علم‌اند، ولی خارج از آن قرار دارند» (بشیریه، ۱۳۹۱، ج ۲، ص ۳۱۰). لیوتار کلان‌روایت‌ها (Meganarrative) را دو نوع نظرورزان (Speculative) و رهایی‌بخش

(Emancipatory) می‌داند. کلان‌روایت‌های نظرورزانانه کاملاً نظری، غیر عملی و خودمرجع‌اند. به عبارت دیگر، در این کلان‌روایت‌ها علم برای خود علم تولید می‌شود. او مدارس را کاربردی (Functional) و دانشگاه را نظرورزانانه می‌داند؛ یعنی فلسفی. فلسفه وظیفهٔ منسجم کردن آموزه‌هایی را دارد که به صورت پراکنده، در شاخه‌های مختلف علوم و آزمایشگاه‌ها در دوران آموزش پیش‌دانشگاهی فراگرفته شده‌اند. فقط فلسفه قادر به انجام چنین کاری است؛ آن‌هم در بازی‌ای زبانی که علوم را به عنوان لحظات شکل‌گیری اندیشه به هم پیوند می‌دهد. به عبارت دیگر، فلسفه علوم را با روایتی عقلی یا ترجیحاً فراروایت (Metanarrative) پیوند می‌دهد (Lyotard, 1984, p.33). برخلاف فراروایت که مربوط به دوران قبل از «مدرن» است و همیشه با برخی الگوهای معین آغاز می‌شود و پایان می‌یابد، کلان‌روایت سیر پیشرفت بشری را ترسیم می‌کند.

مطابق عقیدهٔ لیوتار، در دنیای پست‌مدرن، دیگر یک فرازبان جهانی وجود ندارد. هدف گفتمان‌رهایی‌بخش هیچ ربطی به گفتمان علمی ندارد. در پوزیتیویسمی که بر آن پافشاری می‌شود، علوم به بخش‌های کوچک تقسیم شده‌اند و هر دانشمندی به تحلیل قسمتی از آن می‌پردازد. دیگر هیچ کس نمی‌تواند بر همهٔ آن مسلط باشد. بنابراین کل دنیای پست‌مدرن همین است و بسیاری از مردم غم دوری روایت گمشده را فراموش کرده‌اند (Lyotard, 1984, p.41). فردیک پولاک در این زمینه بیان کرده است: «فوق متخصص فردی است که بیشتر و بیشتر در مورد کمتر و کمتر می‌داند و در نهایت همه چیز را در مورد هیچ چیز می‌فهمد» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۹، ص ۳۰۰).

لیوتار توصیفی بدیع از مطالعهٔ وضعیتی از توسعهٔ دانش، علم و فناوری در جوامع کاپیتالیسم پیشرفته مطرح می‌کند و در آن توصیفی فلسفی از تغییر کردن حالت دانش، علم و آموزش و پرورش در بسیاری از جوامع توسعه‌یافته می‌آورد (Peter, 2010). لیوتار تغییر حالت دانش را در دوران پست‌مدرن از «دانش برای دانش و برای کشف حقیقت» به «دانش برای کارکرد و بازدهی» توصیف می‌کند. او در پیشرفت، دانش را صغیر می‌داند (Peter, 2010). حذف متافیزیک فرهنگی نیز یکی از نتایج دوران پست‌مدرن است. در مجموع و به طور خلاصه، «سه جنبه از علوم اجتماعی مدرنیستی به طور خاص مورد حمله قرار می‌گیرد: پیش فرض وجود یک فاعل یا بازیگر مستقل؛ پذیرش یک نظریهٔ همخوان در مورد حقیقت؛ و شکل‌گیری اندیشهٔ ترقی» (جیمسون، ۱۳۹۰، ص ۹۰).

با توجه به این پیشینهٔ تاریخی مختصر، به طور کلی با پیشرفت علم و فناوری چند مسئله رخ داد: نخست مسائل و آسیب‌های اجتماعی ناشی از مدرنیته نمایان شد. برای رهایی از آنها، ابتدا آزادی آکادمیک مورد نقد واقع شد و در ادامه ایدهٔ مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه یا جامعه‌پذیری آن به وجود آمد. مسئلهٔ دوم مشکل اشتغال بود. در نزد برخی، مانند کلارک کر، دانشگاه به یک مؤسسهٔ کارآفرین تقلیل یافت و به جای ایدهٔ دانشگاه، کاربرد دانشگاه مطرح شد (کر، ۱۳۸۸، ص ۴۸). مسئلهٔ سوم در خطر افتادن و انحطاط محیط زیست، زیست‌بوم و توسعهٔ نامتوازن بود. در پاسخ به این مسائل، ایده‌هایی همچون بین‌المللی‌سازی آموزش عالی (نایت، ۱۳۹۵)، دانشگاه پایدار (مارتین، ۱۳۹۹) و دانشگاه بوم‌شناختی (بارنت، ۱۳۹۷) مطرح شده‌اند. در ایدهٔ اخیر، بارنت وزن یکسان دادن به هفت زیست‌بوم معرفت،

اقتصاد، اجتماع و جامعه، فرهنگ، یادگیری، شخصیت اشخاص و محیط زیست را در ایده دانشگاه دارای اهمیت می‌داند. البته او اذعان می‌کند که این ایده آرمان‌شهری دست‌یافتنی را توصیف می‌کند که بعید است کاملاً تحقق یابد (بارنت، ۱۳۹۷، ص ۳۵۲).

۳. یافته‌ها

۳-۱. امتناع وجود مرکزواره (معنا) در سامانه پیچیده دانشگاه در غرب

چنان‌که گفته شد، در سده‌های اخیر ایده‌های مختلف دانشگاه در غرب از دل بحران‌های دانشگاه ناشی از معانی و کارکردهای آن به‌وجود آمده‌اند. این معانی همان مرکزواره‌های سامانه پیچیده دانشگاه‌اند. این مرکزواره‌ها برگرفته از معناسازی جدید از ایدئولوژی مدرنیته‌اند. درواقع در دوران مدرن در غرب خلأ معنایی پدید آمد؛ زیرا بسیاری از مفاهیم موجود با فرض خداآوری بود؛ درحالی‌که در قرن نوزدهم میلادی متفکرین غربی بی‌نیازی از خدا را اعلام می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که در مقدمه کتاب *رساله‌ای فلسفی در باب احتمالات*، نوشته لاپلاس، این امر به‌وضوح دیده می‌شود. او از اصل دلیل کافی لایبنیتز نتیجه می‌گیرد که در رخدادهای یکسان، ما قضاوت متفاوت نداریم. لاپلاس سپس در مقدمه کتابش ابرسانی را در نظر می‌گیرد که تمام نیروهایی را که محرک طبیعت و وضعیت مربوط به آنچه آن را تشکیل می‌دهد، می‌شناسد و به‌قدر کافی توانایی برای ارسال و تحلیل این داده‌ها را دارد. پس همه چیز برای او از آینده همانند گذشته قطعی است و در مقابل چشم‌انداز نمایان خواهد بود (Laplace, 2009, p.3). چنان‌که ملاحظه می‌شود، در اینجا لاپلاس دانستن حالت اولیه جهان و قوانین فیزیکی را برای تعیین قطعی آینده کافی می‌داند. کارل پوپر درباره این استدلال لاپلاس می‌گوید: «این تقریر از آموزه تعیین‌گرایی، بیشتر یک حقیقت علمی است تا حقیقتی دینی» (Popper, 1988, p.30). به عبارت دیگر، لاپلاس ابرناسان را - که موجود زمینی است - جایگزین خدا می‌کند.

بنابراین مفهوم انسان در انسان‌گرایی (اومانیزم) غربی، غلبه بشر بر خدا تعبیر می‌شود که تا پیش از مدرنیته تصمیم‌گیرنده و مدیر تمام تحولات بوده و معنا را در جهان ایجاد می‌کرده است؛ اما با ظهور مدرنیته، انسان این اعتمادبه‌نفس را می‌یابد که جای خدا را بگیرد؛ که در تعبیر یووال نوح هراری (۱۳۹۷)، این انسان مدرن «انسان خداگون» است و مهم‌ترین انقلاب مذهبی مدرنیته را، نه در اینکه خدا را از بشر گرفت، بلکه در این می‌داند که اعتقاد به بشریت را به آنها داده است (هراری، ۱۳۹۷، ص ۳۵۴). او در ادامه بیان می‌کند: «مذهب انسان‌گرا بشریت را می‌پرستد و انتظار دارد تا بشریت نقشی را ایفا کند که خدای مسیحیت و اسلام و قوانین طبیعت بودیسم و دائئوئیسم بازی می‌کرد» (هراری، ۱۳۹۷، ص ۳۵۴). او در ادامه فرمان اولیه انسان‌گرایی را «معنا آفریدن برای یک جهان بی‌معنا» می‌داند؛ نقشی که به گمان او خدا به عنوان منبع معنا در ادیان داشته است. البته این سخنان هراری جدید نیستند؛ پیش از او نیز افرادی مانند جورج الیوت بیان کرده‌اند که «انسان خدای انسان است» یا «خداوند چیزی جز انسان در نظر

خود انسان نیست»؛ حتی آگوست کنت نظام‌مندترین گزارش را از «دین انسانیت» می‌دهد و جهانی بدون خداوند را که در آن همزیستی اجتماعی و اخلاقی انسان‌ها با توجه به منابع خودشان یا همدلی نوع‌دوستانه شکل بگیرد، توصیف می‌کند (دیویس، ۱۳۹۰، ص ۳۸). بدین ترتیب، انسان مدرن باید برای جهان بدون معنا از طریق علوم انسانی مدرن معنا بسازد؛ آن‌گونه که میشل فوکو بیان کرده است: «علوم انسانی به‌شکل جدید آنها هنگامی به‌وجود آمدند که انسان خودش را در فرهنگ غربی به‌عنوان آن چیزی که باید فهمیده شود و هم آن چیزی که قرار است شناخته شود، بنا نهاد» (Foucault, 1966, p.356). به‌نوعی در تعاریف متفکران غرب، انسان مدرن انسان مدرن به‌مفهوم‌ی که آنها مدنظر دارند، متولد دوران روشنگری و مدرنیته است.

ممکن است پرسیده شود: آیا در انسان‌گرایی معنا تولید می‌شود؟ پاسخ این پرسش در «تعین ناقص» (Underdetermination) است. در فلسفه علم، از دیدگاه‌های مختلفی به اعتبار نظریه‌های علمی پرداخته شده است. یکی از این دیدگاه‌ها، «تعین ناقص نظریه با داده‌ها» است؛ به این معنا که «شواهد تجربی در دسترس در یک زمان خاص، ممکن است برای تعیین اینکه چه باوری باید در پاسخ به آنها داشته باشیم، کافی نباشد» (Stanford, 2017)؛ به عبارت دیگر، هیچ داده تجربی نمی‌تواند میان دو نظریه رقیب رجحان دهد؛ یعنی دو نظریه غیرقابل جمع و متضاد می‌توانند پیش‌بینی یکسانی از یک پدیده بدهند: یک نظریه علمی ممکن است بین برخی از وضعیت‌های هستی‌شناسی تمایز نگذارد؛ مثلاً نظریه مرسوم مکانیک کوانتومی «علیت علمی» (تعین‌گرایی) را نقض می‌کند؛ درحالی که نظریه‌های متغیرهای پنهان (مانند نظریه بوهم) از مکانیک کوانتومی، تعین‌گرایی را نقض نمی‌کند. هر کدام از این نظریه‌ها مفهوم متناقض با دیگری را بیان می‌کنند؛ هرچند پیش‌بینی‌های تجربی آنها یکی است. حال چگونه می‌توان گفت که از بین دو نظریه علمی رقیب، کدام نظریه صادق است؟

همان‌گونه که ذکر شد، لیوتار وظیفه فلسفه را منسجم کردن آموزه‌هایی می‌داند که به‌صورت پراکنده در شاخه‌های مختلف علوم و آزمایشگاه‌ها در دوران آموزش فراگرفته شده‌اند. وی معتقد است که تنها فلسفه می‌تواند در بازی‌ای زبانی، علوم را به‌عنوان لحظات شکل‌گیری اندیشه به‌هم پیوند دهد (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۳۳). در این صورت، فلسفه، هستی‌شناسی نیست؛ بلکه فلسفه‌ای معرفت‌شناسی و برآمده از علوم است که قواعد این فلسفه الزاماً نسبی‌اند؛ زیرا با تغییر نظریات علمی، قواعد فلسفی نیز تغییر می‌یابند. این مطلب مورد اذعان هاینرگ بوده است و وی احکام پیشینی کانت (مثلاً زمان مطلق و فضای اقلیدسی، علیت و جوهر) را حقایق نسبی می‌خواند (d'Espagnat, 1999, p.256). بنابراین به این گزاره رهنمون می‌شویم که «در علم مدرن هیچ معنایی نمی‌تواند ساخته شود که نقض نشود».

برای تأیید مجدد این گزاره می‌توان تز کلی‌گرایانه معنایی کواین را ذکر کرد؛ بدین معنا که «محتوای زبانی را نمی‌توان میان یک‌به‌یک جملات زبان تقسیم کرد». این گزاره همان نفی معنا به‌مثابه هویتی هستی‌شناسی است و ناشی از رویکرد طبیعی‌گرایانه در هستی‌شناسی است. تز کلی‌گرایانه معنایی، نافی معناست و آن را «نیپیلیسم معنایی» نیز می‌نامند. در این تز، معنا خصیصه رفتار است یا معنا مساوی کاربرد است (شقاقی، ۱۳۹۹، ص ۱۳).

همچنین دریدا در آثار بسیاری می‌خواهد نشان دهد که معنا وجود ندارد. او در یک اظهار مناقشه‌برانگیز گفته است: «به‌نوعی، اندیشه دارای هیچ معنایی نیست» (Derrida, 1974, p142).

با توجه به آنچه گفته شد، مشکل ایده دانشگاه در غرب وجود دارد و هنوز حل نشده است؛ زیرا مرکزواره‌ها در بافت‌هایی (Contextualities) تغییرپذیر و نسبی تعریف می‌شوند که با تغییر بافت، دیگر از حیث مرکزواره بودن خارج می‌شوند؛ مانند «آزادگی» که در ایده «استقلال از دولت» کانت با تغییر بافت تحقق نیافت. بنابراین برخی مفاهیم ایده دانشگاه، مانند محیط زیست، با تغییر بافت - مثلاً از جهانی به ملی - دیگر مرکزواره نیست؛ همان‌گونه که آمریکا در دوران ترامپ از توافق‌نامه پاریس خارج شد و البته مورد اعتراض جدی دانشگاه‌های آن قرار نگرفت. به‌طور خلاصه، به دلیل نسبی‌گرایی در مدرنیته، مرکزواره نمی‌تواند وجود داشته باشد.

از این‌رو برای حل مشکل دانشگاه در ایران باید بر اساس بافت فرهنگی خود اقدام کنیم؛ هرچند مطالعه آثار غرب نیز لازم است. از این‌رو در ایده دانشگاه نظریاتی که تغییرات جزئی در ایده‌های مطرح‌شده بدهند، نمی‌توانند موفقیت‌آمیز باشند؛ چون اصل آن و ایدئولوژی آنها انسان‌گرایی است. اگر نظریه‌ای که ساخته می‌شود، اصل انسان‌گرایی و نسبی‌گرایی را با خدابخاوری جایگزین کند، آن‌گاه می‌تواند در فرهنگ اسلامی و ایرانی به‌طور موفقیت‌آمیزی استفاده شود: «لَا تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ» (یونس: ۱۰). در اینجا باید تأکید شود که حتی اگر از بومی‌سازی سخن گفته شود، هنوز لازم است بررسی شود که این بومی‌سازی در چه بافت فرهنگی‌ای تعریف شده است. اکنون ایده دانشگاه تربیت‌محور را بر مبنای اصل خدامحوری شرح داده می‌دهیم.

۲-۳. ایده دانشگاه تربیت‌محور

تعریف علم در اسلام: در فرهنگ ما برداشت از علم با آنچه از آن در علوم مدرن ذکر می‌شود، متفاوت است. مفهوم علم در نزد قدمای ما مفهومی وسیع بوده که علم مدرن بخشی از آن است. در این بخش، ما این تعریف را ارائه می‌دهیم و ایده دانشگاه را بر پایه این تعریف بنا می‌نهیم. هرچند در دانشگاه تأکید بیشتر بر بخش علم مدرن است، اما با مفهوم علم نزد قدمای ما مانعة‌الجمع نیست. در حدیثی از پیامبر اکرم ﷺ آمده است: «أول العلم معرفة الجبار و آخر العلم تفويض الامر اليه». برای فهم این حدیث شریف، معنای دو واژه «جبار» و «تفویض» بااهمیت است.

جبار، هم به‌معنای جبر و قهر، غلبه و قدرت است و هم از ماده «جبران» به‌معنای برطرف ساختن نقص هر چیزی می‌آید. بنابراین وقتی «جبار» به‌عنوان یکی از صفات خداوند متعال مطرح می‌شود، بدین مفهوم است که خداوند متعال با قدرت و اراده خود به اصلاح هر نقص و فساد می‌پردازد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۴۳-۱۴۴).

«تفویض» به‌معنای واگذار کردن و تسلیم امر به دیگری و حاکم کردن او در آن امر است و در معارف اسلامی، «تفویض» درجه‌ای بالاتر از توکل در مقامات بندگی است و بالاتر از تفویض، تسلیم است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱۷، ص ۵۰۷). بنابراین در حدیث شریف نبوی آغاز علم، شناخت خداوند با برجسته کردن صفت جباریت و جبران‌کنندگی اوست و آخر یا غایت علم، رسیدن به مقام تفویض در بندگی است. با این اوصاف، آیا ممکن است که محصول چنین علمی در جهت

تخریب زندگی انسان یا محیط زیست یا طبیعت باشد؟ آیا چنین دانشمندی مسئولیت اجتماعی یا زیست‌محیطی ندارد؟ ممکن است این پرسش مطرح شود که آیا هر علمی این قابلیت را دارد یا فقط مختص علوم خاص (علوم اسلامی) است؟ پیش از پاسخ دقیق باید گفت که هر علمی این قابلیت را دارد و در این حدیث، علم به مفهوم خاصی محدود نشده است. در منابع اسلامی، علم از صفات خداست؛ چون از لوازم حیات است و حیات صفت ذاتی خداست؛ و علم بر دو قسم است: علم حضوری و حصولی، که به‌صورت زیر تعریف می‌شوند (مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۸، ص ۲۰۶-۲۰۹):

علم حضوری: این علم، به حضور فاعل مُدرِّک (درک‌کننده) وابسته است که نفس یا ذات و محیط به ذاتِ فاعل مدرِّک است یا صورتِ واقعی فاعل و مطابق با آن است؛ همانند آنچه در شهود نفس مجرد از خودش و از معارف شهودی، شهود نفس صورت‌های محسوس واقعی و شهود اجسام طبیعی از اجزا و قوای محدود خود واقع می‌شود. پس احاطه و شهود انسان از عالم حقیقت، علم حضوری است.

علم حصولی: این علم حضورش به‌واسطهٔ نظر و فکر کسب می‌شود؛ مانند علوم موجود. صاحب علم حصولی می‌تواند به بلوغ در حد مراتب علم حضوری برسد؛ درحالی که صاحب نفس زکیهٔ قدسیه و تهذیب‌شده متعلق به عالمِ اعلی باشد. علم حصولی باعث تحول در خصوصیات حیات و احاطه و حضور می‌شود که در نتیجه قوای جسم و روح را زیاد می‌کند. علوم اکتسابی به‌واسطهٔ ارجاع به علوم حضوری دارای مراتبی هستند (مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۸، ص ۲۰۶-۲۰۹):

۱. علوم الهی، عرفان و اخلاق، که اصول آنها از شهود و حضور است؛ پس در آنها صاحبان نظر و فکر عمل می‌کنند؛
۲. احکام و سنت‌های دینی، که از طریق وحی و الهام و شهود به پیامبران حاصل می‌شوند و در آنها علما و فقها با تحقیق و تشریح و تفصیل تصرف می‌کنند؛
۳. علوم طبیعی، که مرجع آنها صورت‌های ذهنی مشاهده‌شده از اشیای عینی خارجی و محسوس توسط حواس ظاهری است؛
۴. مباحث مربوط به الفاظ و لغات، که مرجع آنها ادراک با حواس طبیعی در عالم و وجود لفظی است؛ علاوه بر اینکه این علوم مبتنی بر فطرت‌اند و با طبیعت نیز مطابقت دارند.

در حدیث شریفی که از پیامبر اکرم ﷺ نقل شد، علم از معرفت باری تعالی آغاز می‌شود و نهایت آن، با تهذیب نفس، رسیدن به درجهٔ تفویض است. درواقع، «علم» عاملی پویا در ایجاد تحول و تکامل انسان است که این تحول و پویایی با تبدیل علم حصولی به علم حضوری، که عادت و ملکة انسان می‌شود، رخ می‌دهد. ازاین‌رو در معارف اسلامی، علم باعث خشیت عالم می‌شود.

«تربیت» تعاریف متعددی دارد (شریعتمداری، ۱۳۹۶، ص ۸۸-۷۶) که در همهٔ آنها قصدمند بودن، پویایی و درونی‌سازی، به‌گونه‌ای که به‌صورت یک عادت درآید، ضروری است. البته این موارد در تطابق با مفهوم تربیت در دیدگاه قدامت (مطهری، ۱۳۹۰، ص ۵۶). بنابراین آنچه بیان شد، نشان می‌دهد که در اسلام «علم» مشخصه‌های «تربیت» را دارد و درواقع هدف علم‌آموزی، تربیت انسان است. البته در نظریه‌های تربیت، مدارس و دانشگاه‌ها نقش تربیت رسمی را بر عهده دارند (شریعتمداری، ۱۳۹۶، ص ۸۸-۷۶).

در چهار مرتبه علم - که در بالا ذکر شدند - دو مورد آخر همان مفهوم علم است که در علم مدرن هم استفاده می‌شود. بنابراین تعریفی که از علم ارائه شد، وسیع‌تر از تعریف علم مدرن است و آن را شامل می‌شود. از این رو نظریه‌ای که با این تعریف ساخته خواهد شد، شامل علم مدرن هم خواهد بود.

به‌طور خلاصه نشان داده شد که تعریف موسع علم در معارف اسلامی شامل علم مدرن می‌شود و همچنین معادل با تربیت است. این نکته یکی از اصول موضوعه دانشگاه تربیت‌محور است.

اکنون که تعاریف مقدماتی ارائه شد، در موضعی هستیم که بتوانیم «ایده دانشگاه تربیت‌محور» را ارائه دهیم. برای اینکه ایده دانشگاه تربیت‌محور ساختار نظریه‌ای داشته باشد، آن را بر اساس سه اصل زیر بنا می‌کنیم:

اصل اول: دانشگاه محل علم است؛

اصل دوم: علم، تربیت است؛

اصل سوم: دانشگاه یک سامانه پیچیده است.

امروزه اصل اول اصلی بدیهی است؛ اصل دوم هم با توجه به تعریف علم و تربیت در معارف اسلامی در چند سطر پیش، اثبات شد؛ و اصل سوم با توجه به اینکه سامانه‌های اجتماعی سامانه‌های پیچیده‌ای‌اند و دانشگاه نیز محیطی اجتماعی و متشکل از عناصر و اجزای متعدد و متکثر است که روابط پیچیده‌ای با یکدیگر دارند، بنابراین دانشگاه یک سامانه پیچیده به‌شمار می‌رود. از سه اصل یادشده، نتایجی به‌دست می‌آید که در زیر ذکر می‌شود:

۱. دانشگاه محل تربیت است.

در این خصوص کانت بیان کرده است که «تعلیم و تربیت باید از طریق قانون اخلاق هدایت و به شکوفایی کامل تمام شخصیت‌ها منجر شود» (گنزالس، ۱۳۹۹، ص ۵۱). از نظر او، هدف تعلیم و تربیت اخلاقی «تربیت شهروند خوب است؛ اما به آن محدود نمی‌شود» (گنزالس، ۱۳۹۹، ص ۵۳). به بیان دیگر، او افراد را برای گسترش توانایی و به‌قصد موفقیت به آموزش‌های مدرسه و رهنمودهای آن نیازمند می‌داند که به دانش‌آموزان ارزش فردی و بصیرت می‌بخشد و فرد یاد می‌گیرد که چگونه با جامعه سازگار شود و سرانجام، تربیت اخلاقی به انسان ارزش قائل شدن برای کل بشریت را می‌دهد (گنزالس، ۱۳۹۹، ص ۵۳). از این نکات می‌توان به گزاره دوم رسید.

۲. خلاقیت، آزادی، رهایی‌بخشی (خودشناسی و خودادراکی)، جامعه‌پذیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، از تربیت مترتب می‌شوند؛ پس، از دانشگاه تربیت‌محور نیز مترتب می‌شوند.

گزاره‌هایی که در ادامه می‌آیند، ارکان تربیت را در دانشگاه بیان می‌کنند.

۳. رفتارهای مؤثر برای تربیت متربی عبارت‌اند از:

الف) رفتارهای همتایان (کنش‌های بین دانشجویان)؛

ب) رفتارهای استادان (مربیان) و کارمندان.

۴. برای ایجاد دانشگاه تربیت‌محور به مربی و مرشد نیاز است.

این گزاره از دو گزاره ۱ و ۳ منتج می‌شود. بیان دیگر این قضیه این است که در دانشگاه تربیت‌محور، «استاد» مرشد است. لازم است به تفاوت هدایت و ارشاد اشاره کنیم. «رشد» به‌معنای هدایت با دلیل به‌سوی مصالح است (ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۳، ص ۱۷۵) و تفاوت آن با «هدایت» در این است که در «رشد» مسیر رسیدن به هدف را نشان می‌دهند و با دلیل آشکار می‌سازند؛ ولی هدایت آن چیزی است که رسیدن به هدف را ممکن می‌سازد» (مصطفوی، ۱۳۶۴، ج ۴، ص ۱۴۰). به زبان ساده، در «ارشاد» تمام مسیر رسیدن به هدف را با نشان‌گذاری برای انسان مشخص کرده‌اند؛ به‌طوری‌که رسیدن به مقصد حتمی است؛ درحالی‌که در «هدایت»، نشانی را به دست انسان می‌دهند و اوست که باید نشانه‌ها را درست بیابد و رسیدن به مقصد حتمی نیست.

۵. دانشگاه با کمک جامعه به‌طور قصدمندی با ایجاد بیشترین مشغولیت‌ها و چالش‌های تربیتی، درصدد درونی‌سازی «حداقل مفاهیم مورد نیاز زندگی تراز» در مرتبی (دانشجو) است.

این قضیه را «قضیه حداقلی» می‌نامیم؛ از این جهت که حداقل مفاهیم مورد نیاز را در دانشگاه تربیت‌محور باید انتخاب و برنامه‌ریزی کرد؛ به‌گونه‌ای که عملاً تراکم مفاهیم و تداخل برنامه‌های تربیتی، عمل درونی‌سازی تربیت را ناموفق نکند. منظور از مفاهیم در اینجا، کلیه مفاهیم علمی و تخصصی، فرهنگی، اجتماعی و... است. از این‌رو هدف از تحصیل نیز به تعالی رسیدن است. این مطلب در گزاره زیر بیان می‌گردد و از تعریف علم و اصل دوم منتج می‌شود.

۶ هدف از تحصیل، رسیدن به کمال است.

تربیت‌محور بودن دانشگاه به‌مفهوم تمرکز بر وجه تربیت است؛ یعنی سرفصل دروس یا آموزش به‌طور قصدمند بر محور تربیت دانشجو تنظیم می‌شود. بنابراین می‌توان گزاره‌های زیر را استنباط کرد.

۷. برنامه‌ریزی درسی باید قصدمند و در راستای اهداف تربیتی باشد.

از آنجایی که دانشگاه یک سامانه پیچیده است و همچنین مطابق اصول و گزاره‌های ذکرشده، محل تربیت است، فعالیت‌های تربیتی آن باید بر مبنای روش‌های متناسب با پیچیدگی انجام پذیرد. بنابراین گزاره زیر بیان می‌شود.

۸. برای تربیتی کردن فضای دانشگاه، در فلسفه از دو مفهوم برآمدگی (نوظهوری) و غوطه‌وری استفاده می‌شود. در برآمدگی، بر اثر تعامل اجزاء، خاصیتی نو و جدید ظهور می‌یابد. از این خاصیت در سامانه‌های پیچیده می‌توان برای تربیت استفاده کرد. برای مثال، تعدادی دانشجو را در یک گروه در موقعیت‌های مختلف و هدفمند علمی، فرهنگی، اجتماعی یا... قرار داده می‌دهند. این گروه در موقعیت باید رفتاری را نشان دهد که ممکن است همه یا برخی از اعضای گروه، آن رفتار را نداشته باشند. بنابراین برای خروج از موقعیت، خود گروه تربیت‌کننده اعضای خود می‌شود که امری تربیتی است، نه آموزشی! برای مثال، در موقعیت کمک به نیازمندان، این گروه مسلماً در مقابل چالش‌ها و کنش‌های درونی (بین اعضا) و بیرونی (با محیط و شرایط تحمیل‌شده) قرار می‌گیرد. در هر صورت، اثرات تربیتی بر این فعالیت مترتب خواهد بود. از آنجایی که مفهوم «برآمدگی» برگرفته از سامانه‌های دینامیکی است، می‌توان از مفهوم «نقاط جاذب» نیز استفاده کرد.

بنابراین در فرایند تربیت، برخی مفاهیم (نقاط) جاذب ثابت‌اند؛ مانند خدا‌باوری؛ برخی مفاهیم جاذب تناوبی‌اند؛ مانند نوع‌دوستی و نیکی به دیگران؛ اگر من به انسان‌های دیگر نیکی کنم، آنها هم به من نیکی خواهند کرد؛ برخی از مفاهیم، مانند «پذیرش حق»، جاذب شگفت‌اند. برآیند رفتار سامانه (گروه) در نهایت، جذب آن و حرکت در محدوده آن خواهد بود. لازم به ذکر است که در پذیرفتن یا نپذیرفتن حق، تعارض منافع نقش اساسی دارد؛ اما وقتی حرکت در گروه باشد، برآیند تعارض منافع تأثیرگذار خواهد بود و ممکن است حتی گروه حق را نپذیرد؛ اما با گفتمانی که شکل گرفته است، واقعیت از نهان، هویدا و آشکار خواهد شد و در این مرحله، خودسازمانی رخ می‌دهد؛ یعنی تکامل می‌یابد. به عبارت دیگر، تربیت تحقق می‌یابد.

۱-۲-۳. رهیافت‌های ایدئال و راهبردی دانشگاه تربیت‌محور:

با توجه به نکاتی که در بالا ذکر شد، برای اجرای ایده دانشگاه تربیت‌محور در کشور می‌توان دو رهیافت در نظر گرفت: رهیافت ایدئال و رهیافت راهبردی.

رهیافت ایدئال دانشگاه تربیت‌محور عبارت است از:

«دانشگاه محل تربیت انسان کامل است».

تعریف انسان کامل چنین است: «انسان کامل آن انسانی است که همه ارزش‌های انسانی‌اش با هم رشد کنند؛ هیچ کدام بی‌رشد نمانند و همه هماهنگ با یکدیگر رشد کنند و رشدشان به حد اعلیٰ برسد» (مطهری، ۱۳۸۳، ص ۳۴). به عبارت دیگر، «انسان کامل» انسانی است که همه ارزش‌های انسانی در «حد اعلیٰ» و «به‌طور هماهنگ» در او رشد کرده است (مطهری، ۱۳۸۳، ص ۳۵). البته کانت نیز این امر را بیان کرده است: «هدف نهایی تعلیم و تربیت، چیزی جز حصول انسانیت کامل نیست» (گنزالس، ۱۳۹۹، ص ۴۹).

گزاره یادشده یک گزاره حداکثری است و حالت ایدئال ایده دانشگاه را مطرح می‌کند. این گزاره بدین معناست که ایده دانشگاه، تربیت انسان کامل است و تولید علم و متخصص شدن فرد در این دانشگاه، در جهت تکامل او قابل توجیه است. در گزاره یادشده، انسان کامل انسانی در نظر گرفته شده است که به خدا و جامعه تعهد دارد و برخلاف تعریف تک‌ساختی و مادی غرب از سلامت، «سلامت» جامعه دارای دو ساحت معنوی و مادی است. بنابراین در خدا‌باوری، برای جامعه، همچون انسان، علاوه بر روان و طبیعت (فیزیک)، روح (امری ماورای طبیعی) در نظر گرفته شده است. امروزه در غرب سخن از معنویت متافیزیکی نیز هست؛ اما به مفهوم معنویت‌های بشرساخته و مادی است، نه معنویتی که در تصور ماست. در اینجا منظور از ماورای طبیعت یا ماوراءالطبیعه مفهومی گسترده‌تر از متافیزیک است که شامل مقولات و عقل تجربی است.

ممکن است گفته شود که شرایط، امکانات و بسیاری عوامل دیگر در حال حاضر وجود دارد که رسیدن به تعریف ایدئال ممکن نمی‌شود. در اینجا می‌توان رهیافت راهبردی دانشگاه تربیت‌محور را ارائه داد: «دانشگاه محل تربیت انسان جوای کمال است». بنابراین در حالت حدی و در نهایت، این گزاره به سمت تعریف ایدئال (یعنی انسان کامل) میل می‌کند. به عبارت دیگر، ممکن است در شرایط فعلی امکان تحقق بخشی از این ایده ممکن باشد.

۳-۳ پاسخ به برخی پرسش‌ها

۱-۳-۳. آزادی آکادمی

ممکن است پرسیده شود که آیا این تعریف ما از دانشگاه با توجه به تاریخ دانشگاه‌های غرب (مثلاً دانشگاه‌های مسیحی یا دانشگاه‌های دولت - ملت) به از بین رفتن آزادی آکادمیک منجر می‌شود؟ درواقع این پرسش را این‌گونه می‌توان مطرح کرد: آیا اکنون در غرب آزادی آکادمیک وجود دارد؟ آیا جامعه‌پذیری دانشگاه که در نظریات بسیاری از اندیشمندان غربی مطرح می‌شود، به مفهوم تحدید آزادی آکادمی نیست؟ هنگامی که یاسپرس در انتقاد از ایده همبولتی دانشگاه وظیفه دانشگاه را انتقال نوعی خاص از فرهنگ می‌داند یا هابرماس مشکل دانشگاه همبولتی یا دانشگاه لیبرال را در غلبه عقلانیت ابزاری می‌بیند و آن را به همراه فقدان تولید معنا موجب شی‌وارگی جامعه می‌داند که باید توسط عقل تأویلی یا هرمنوتیکی تعدیل شود، آیا این نظریات درصدد محدود کردن آزادی آکادمیک نیستند؟ به جهان واقعی برگردیم. آیا اکنون قانون در کشورهای غربی آزادی آکادمیک را تحدید نکرده است؟ برای مثال، آیا اندیشمندان فرانسوی می‌توانند درباره نفی هولوکاست یا لایسته تحقیق کنند؟ آیا تحقیقات دانشگاهی می‌توانند روان و طبیعت جامعه را تهدید کنند؟ آزادی آکادمیک همواره در قالب و چهارچوبی قرار گرفته است و هیچ‌گاه عنان گسیخته نبوده است؛ حتی جان سرل هم که آزادی آکادمی عام را معرفی می‌کند، برای آن نیز محدوده‌ای در نظر گرفته است.

آنچه تعریف ما از ایده دانشگاه نسبت به تعریف غرب اضافه دارد، سلامت معنویت و روح جامعه و انسان است که نه تنها تحدیدکننده آزادی نیست، بلکه آن را در جامعه گسترش می‌دهد. به بیان دیگر، سلامت روح جامعه عبارت است از محدودیت قدرتمندان و متخلفان در زمینه تحدید آزادی‌های اجتماعی و... که به روح جامعه آسیب می‌زند. نکته دیگر، قیاس جامعه فعلی ایران با قرون وسطای غرب و نیز قیاس استیلای کلیسا در اروپا با ایدئولوژی اسلامی قیاسی باطل است. ما در تعریف دانشگاه تربیت‌محور، ایدئولوژی (مذهب) خداواری را جایگزین ایدئولوژی انسان‌گرایی (انسان خداگون) کردیم، نه بیشتر و نه کمتر. به بیان دیگر، قرار نیست نهاد دین موضوع و محتوای علم را مانند کلیسای قرون وسطی تعیین و تأیید کند؛ حتی در نگاه ما، بسیاری از علوم موجود بدون تغییر خواهند بود.

۲-۳-۳. اخلاق، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و زیست‌بوم

در ایده دانشگاه تربیت‌محور، نگاه تربیتی حاکم است، نه فقط آموزشی و پژوهشی؛ یعنی تربیت انسانی آگاه و محاسبه‌گر تأثیرات فردی و اجتماعی پژوهش‌هایی که انجام می‌دهد و مسئولیت‌پذیر کردن او در این جنبه. همان‌گونه که ذکر شد، کانت هم به دنبال این معنا بود. این همان معنایی است که انسان‌گرایان به دنبال ساختن آن هستند؛ درحالی که با ایدئولوژی آنها امکان‌پذیر نیست و دارای تناقض با فرض‌های اساسی آنها و تناقضات بی‌پاسخ است. به عبارت دیگر، مسئولیت‌پذیری با لذت‌جویی که ناشی از توقیف کوتاه در دنیا است و بعد از آن «هیچ»، در تناقض است. بنابراین فرض‌های مسئولیت‌پذیری، اخلاق و احترام به محیط زیست با انسان‌گرایی ناسازگارند. این فرض‌ها همان معناهایی

هستند که متفکران غربی می‌خواهند آنها را در اجزای نظام مدرن وارد کنند. درواقع، تنها معنایی که با ایدئولوژی انسان خداگون ساخته می‌شود، حیرانی و رهاشدگی است که البته آن هم معنا نیست؛ بلکه بی‌معنایی است؛ زیرا در ایدئولوژی انسان‌گرایی، به دلیل نقص شناخت و قدرت، انسان قادر به حل کامل مسائل نیست. از این رو بشر رها شده باقی خواهد ماند، تا وقتی که توانایی حل مشکلات را پیدا کند، که آن هم محقق نخواهد شد؛ چون به اذعان متفکران انسان‌گرا، انسان دارای صفات نسبی است.

اما این فرض‌ها در ایدئولوژی خداپاور به صورت معانی نهادینه شده در انسان خداپاور وجود دارد. در انسان خداپاور، «مسئولیت‌پذیری» به دلیل توجه به معاد و پاسخ‌گویی در برابر حق تعالی، «امید» به دلیل توکل به خدا، و «آزادی» به دلیل تکلیف همه انسان‌ها در برابر خدا، تضمین شده است. با افزایش علم انسان و دریافت بیشتر از عظمت خدا، خشیت او در برابر خدا بیشتر می‌شود. پس اگر در جامعه ناراستی و نادرستی در این زمینه‌ها ملاحظه می‌شود، به سبب وجود افرادی است که درواقع خداپاور نیستند. بنابراین می‌توان گفت که این نادرستی‌ها و ناراستی‌ها می‌توانند تأکیدی مجدد بر لزوم تربیت‌محور بودن دانشگاه در کاستن از آنها باشد.

۳-۳. مواجهه با علم مدرن

اکنون آیا ممکن است که تمام یا قسمت اعظمی از علم مدرن بدون استفاده باقی بماند؟ درواقع بیان اینکه علم مدرن دارای ایراد اساسی است، به مفهوم بی‌استفاده بودن آن نیست؛ بلکه محقق و پژوهشگر باید پس از تأویل، با تغییر اصل انسان‌گرایی به خداپاوری نظریه را بازسازی کند. البته در برخی از علوم، مانند فیزیک و شیمی، انجام کار خاصی لازم نیست. در برخی علوم، مانند مدیریت و روان‌شناسی، علاوه بر فرض انسان خداگون، باید فرض‌های بومی غربی حذف شده، فرض‌های بومی و ایرانی با توجه به فرهنگ ایران افزوده شوند؛ امری که در کشورهای غربی هم رخ داده است و این علوم متفاوت‌اند؛ برای مثال، روان‌شناسی گروهی در فرانسه ممنوع است؛ اما در آمریکا بسیار استفاده می‌شود. دلیل این امر، فرهنگ دو جامعه است. درواقع سیاست‌های کشورها تعیین‌کننده این است که در چه علمی و چه شاخه‌هایی از آن آموزش و پژوهش جاری شود یا چه نوع پژوهش‌هایی در چه زمانی انجام شوند و در چه زمانی انجام نشوند؛ حتی در دانشگاه‌های خصوصی مانند استنفورد نیز این سیاست‌ها اجرا می‌شود. این سیاست‌ها از طریق آکادمی علوم و انجمن‌های علمی پیگیری می‌شوند و در هر کشوری کاملاً مستقل درباره آنها تصمیم‌گیری می‌شود.

نکته آخر اینکه این نوع مواجهه را غرب با علوم اسلامی باقی‌مانده از دوران شکوفایی اسلامی داشته است؛ برای مثال، «عادت الله» که غزالی بیان کرده بود، توسط هیوم به «عادت انسان» تغییر داده شد (نصر، ۱۳۸۸، ج ۵، ص ۴۳). این کار هیوم به تغییراتی در لایه‌های بنیادین نظریه غزالی انجامید که درنهایت کانت به فلسفه استعلایی رهنمون شد. مثال دیگر اینکه، دریدا تحت تأثیر مفاهیم اسلامی بوده و از آنها استفاده کرده است؛ مانند مفهوم «رد» که تبدیل شده مفهوم «لوح محفوظ» است یا «برتری نوشتار بر گفتار» که تحت تأثیر مفاهیم قرآنی است. همچنین نشان داده شده است که دریدا در طرح نظریه شالوده‌شکنی تحت تأثیر صوفیان بوده است (Almond, 2007, p4).

نتیجه‌گیری

در این مقاله بررسی کردیم که در غرب به‌دلیل ایدئولوژی نسبی‌گرایی و انسان‌گرایی، بحران دانشگاه ناشی از عدم امکان مرکزواره وجود دارد. از این‌رو ایده‌های دانشگاه افزودن برخی معانی همچون آزادی آکادمیک، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و محیط زیست است که با تغییر بافت، ممتنع می‌شوند.

در این پژوهش به‌تأسی از تعریف علم در فرهنگ و پیشینه تاریخی ایران به معرفی ایده دانشگاه تربیت‌محور پرداختیم که ذاتاً حاوی معانی‌ای است که ایده‌های دانشگاه غربی نتوانستند به‌طور موفقیت‌آمیزی آنها را به دانشگاه الصاق کنند و اهدافی سترگ در سند اسلامی شدن دانشگاه هستند. درواقع در این متن، ایده بحث شده است و سطوح دیگر (راهبرد، تاکتیک و تکنیک) مطرح نشده‌اند که می‌توانند موضوع نوشتارهای دیگری باشند که از قضایای مطرح‌شده در این مقاله می‌توانند استخراج شوند. برای مثال، می‌توان نشان داد که در بُعدی از تربیت دانشجو نیاز به نقادی محتوای آموزشی است و بدین منظور، به آموزش میان‌رشته‌ای نیاز است تا دانشجو از طرق مختلف بتواند نقاط ضعف و قوت رشته تحصیلی خود را بهتر ملاحظه کند؛ مثلاً آموزش فلسفه، علوم اجتماعی، فلسفه علم و فلسفه فیزیک در کنار مباحث رشته فیزیک، دستاوردهای تربیتی زیادی خواهد داشت. همچنین تغییر در شیوه تدریس دروس عمومی دانشگاه از نظری به عملی و کاربردی (برگزاری برخی از ساعت‌های درس مثلاً در آسایشگاه معلولان و جانبازان یا هیئت‌های مذهبی) در راستای تربیت دانشجویان و اجتماعی شدن آنها بسیار مؤثر است. این، دو مثال از اهداف سند اسلامی شدن دانشگاه است که بدون نیاز به تغییرات شدید و زیاد در ساختارهای فعلی، به‌سادگی ممکن می‌شوند.

در آخر اینکه دانشگاه تربیت‌محور، به‌واقع وظیفه اصلی دانشگاه را - که تربیت رسمی است - انجام می‌دهد. بنابراین نه‌تنها به آموزش علم آسیب نمی‌زند، بلکه با دادن بینش وسیع‌تر و گسترده‌تر، افراد متخصص را چندوجهی تربیت می‌کند و با کمترین تغییرات در بنیان‌های ساختاری دانشگاه‌های کشور، اعمال خواهد شد و فقط شیوه‌ها را تغییر خواهد داد؛ همچنین با توجهی که در آن به فرهنگ می‌شود، بسیاری از گلوگاه‌هایی که چالش‌ها و ناکارآمدی‌های دانشگاه‌ها را به‌وجود آورده‌اند، تصحیح خواهند شد. در مورد این جزئیات و تضایف‌ها، در نوشتاری دیگر بحث خواهد شد.

- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق). *لسان العرب*. تدوین: جمال‌الدین میردامادی. بیروت: دار الفکر للطباعة و النشر و التوزیع / دار صادر.
- بارنت، رونالد (۱۳۹۷). *دانشگاه بوم‌شناختی*. ترجمه جبار رحمانی و سینا باستانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بارنت، رونالد (۱۳۹۸). *ایده آموزش عالی*. ترجمه میرمحمد محمدی فومنی و دیگران. تهران: اندیشه احسان.
- بشیری، حسین (۱۳۹۱). *تاریخ اندیشه‌های سیاسی قرن بیستم*. تهران: نشر نی.
- پیوزی، مایکل (۱۳۹۰). *یورگن هابرماس*. ترجمه احمد تدین. تهران: هرمس.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۹۹). *ایده دانشگاه*. تدوین: میثم سفیدخوش. تهران: حکمت.
- جیمسون، ف. و دیگران (۱۳۹۰). *پست‌مدرنیسم منطق سرمایه‌داری متأخر*. ترجمه مجید محمدی و دیگران. تهران: هرمس.
- دیویس، تونی (۱۳۹۰). *اومانیزم*. ترجمه عباس مخبر. تهران: نشر مرکز.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۶). *اصول فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- شقاقی، حسین (۱۳۹۹). *نیهل‌یسم معنایی*. تهران: ققنوس.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۲). *سند دانشگاه اسلامی*. وب‌گاه مجلس شورای اسلامی. به‌نشانی: https://rc.majlis.ir/fa/law/print_version/858195
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴). *المیزان فی تفسیر القرآن*. ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- فرستخواه، مقصود (۱۳۹۶). *گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران*. تهران: آگاه.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۹۹). *نزاع دانشکده‌ها*. ترجمه سیده‌فاطمه موسوی. تهران: شبخیز.
- کر، کلارک (۱۳۸۸). *کاربردهای دانشگاه*. ترجمه علی حدادی و سیدمصطفی گل‌محمدی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- گزالس، آنا مارتا (۱۳۹۹). *فرهنگ، آموزش و نظریه اجتماعی در اندیشه کانت*. ترجمه رضا ماحوزی و زهره سعیدی. تهران: کرگدن.
- مارتین، جیمز و همکاران (۱۳۹۹). *دانشگاه پایدار*. ترجمه جبار رحمانی و سینا باستانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۸). *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۳). *انسان کامل*. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۰). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). *تفسیر نمونه*. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
- مک‌ایتایر، السید (۱۴۰۰). *خدا، فلسفه، دانشگاه*. ترجمه عرفان مصلح و عطا محتشمی. تهران: نقد فرهنگ.
- نایت، جین (۱۳۹۵). *بین‌المللی شدن آموزش عالی*. ترجمه لیلا فلاحتی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- نصر، سیدحسین و لیمن، ا. (۱۳۸۸). *تاریخ فلسفه اسلامی*. ترجمه گروه مترجمان. تهران: حکمت.
- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۹). *بازخوانی هابرماس*. تهران: چشمه.
- هراری، یووال نوح (۱۳۹۷). *انسان خداگون: مختصری بر تاریخ فردا*. ترجمه نیک گرگین. تهران: طرح نقد.
- یاسپرس، کارل (۱۳۹۸). *ایده دانشگاه*. ترجمه مهدی پارسا و مهرداد پارسا. تهران: ققنوس.
- Almond, Ian (2007). *The New Orientalists: Postmodern representations of Islam from Foucault to Baudrillard*. London: I.B.Tauris.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Derrida, Jacques (1974). *De La Grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- d'Espagnat, B. (1999). *Conceptual Foundations of Quantum Mechanics*. 2nd Ed. Reading, Massachusetts: Perseus Books Publishing.

- Foucault, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Hasselblatt, Boris And Katok, Anatole (2003). *A First Course in Dynamics: with a Panorama of Recent Developments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laplace (Marquis de), Pierre-Simon (2009). *Essai philosophique sur les probabilités*. New York: Cambridge University Press.
- Lyotard, Jean-Francois (1984). *The postmodern condition: A Report on Knowledge*. Translated by Bennington G. And Massumi B. Manchester: Manchester University Press.
- O'Connor, Timothy And Wong, Hong Yu (2012). *Emergent Properties*. Edited by Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*:
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/properties-emergent>.
- Peters, M. A. (2010). Neoliberalism, the Market and Performativity. *Philosophy of Education, Contemporary Issues* 11-16.
- Popper, Karl R. (1988). *The Open Universe: An Argument for Indeterminism*. London: Cambridge University Press.
- Stanford, Kyle (2017). *Underdetermination of Scientific Theory*. Edited by Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*:
<https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/scientific-underdetermination>.