



Institute for Research
Planning in Higher Education

Higher Education Letter

Print ISSN: 2008-4617

Online ISSN: 2783-2139



National Organization for
Educational Testing

Narrative of the Transformation of Shiraz University from 1991 to 2024

Hassan Ghoroneh¹

1. Assistant Professor, Department of Governance, Faculty of Law and Political Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran; (Corresponding Author), Email: hassan.horoneh@gmail.com.

Article Info

ABSTRACT

Article Type:
Research Article

Received:
2025.03.31

**Received in
revised form:**
2025.07.29

Accepted:

2025.09.04

Published online

2025.09.26

Objective: The purpose of this research is to narrate the pattern of transformation of Shiraz University in order to explain and outline the experience of generational or revolutionary transformation of this university and to provide the possibility of its objective realization, reconstruction, and reform.

Methods: In this study, narrative research has been used. The research data included narrative interviews, documents, and memos, which led to the narrative of the development of Shiraz University through steps such as determining the themes of the template, identifying themes, building thematic networks, and integrating discoveries.

Results: The narrative of university transformation was described in five periods: (1) Education-centric and empire-building (1930–1988), (2) Research-centric and research-oriented program (1988–1999), (3) Entrepreneurial university and shell changes (1999–2019), (4) Wisdom-based and transdisciplinary and interdisciplinary policy-making (1999–2022), and (5) The wanderings of transformation; continuity or reduction (2022–2023).

Conclusion: The historicity of Shiraz University's transformation reflects the tension and competition between two systems: a bureaucratic system with an organizational and power-oriented approach and a science and technology system with a social and civilizational approach. Based on the accumulated experience from previous stages, the three main axes in the university's transformational movement are: "stabilizing transformational systems in context", "developing the capacity for transformational decisions", and "developing science and technology governance", which will guide the corridor of transformation.

Keywords: Transformation, Narrative, Narrative research, Shiraz University

Cite this article: Ghoroneh, Hassan (2025). Narrative of the transformation of Shiraz University from 1991 to 2024. *Higher Education Letter*, 18(71), 107-137. DOI: 10.22034/hel.2025.2046973.2024



© The Author(s).

Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing (NOET)



روایت تحول دانشگاه شیراز از سال ۱۳۷۰ تا ۱۴۰۳

حسن قرونه

۱. استادیار بخش حکمرانی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران؛ (نویسنده مسئول)، رایانامه: hassan.ghoranh@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۱۱ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۵/۰۷ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۳ انتشار: ۱۴۰۴/۰۷/۰۴	هدف: هدف از اجرای پژوهش حاضر روایت الگوی تحول دانشگاه شیراز به منظور تبیین و ترسیم تجربه تحول نسلی یا انقلابی این دانشگاه و فراهم سازی امکان تحقق عینی، بازسازی و اصلاح آن است. روش پژوهش: این پژوهش با بهره گیری از رویکرد روایت پژوهی انجام گرفت. داده های پژوهش شامل مصاحبه های روایتی، اسناد و مدارک و یادآورنویسی بود که در طی مراحل نظیر تعیین مضامین قالب، شناسایی مضامین، ساخت شبکه های مضمونی و یکپارچه سازی اکتشاف ها، به روایت تحول دانشگاه شیراز منجر شد. یافته ها: روایت تحول دانشگاه در پنج دوره توصیف شد: (۱) آموزش محوری و امپراتوری سازی (۱۳۷۰-۱۳۹۷)، (۲) پژوهش محوری و برنامه جهت دار پژوهشی (۱۳۹۷-۱۳۹۸)، (۳) دانشگاه کارآفرین و تغییرات پوسته ای (۱۳۹۸-۱۳۹۹)، (۴) حکمت بنیانی و سیاست گذاری فرارشته ای و میان رشته ای (۱۳۹۹-۱۴۰۱)، و (۵) سرگردانی تحول؛ استمرار یا تقلیل (۱۴۰۱-۱۴۰۳). نتیجه گیری: تاریخیت تحول دانشگاه شیراز نشان دهنده تنیدگی و رقابت میان دو نظام است: نظام بوروکراتیک با رویکرد سازمانی و قدرت محور و نظام علم و فناوری با رویکرد اجتماعی و تمدنی. بر اساس تجربه انباشته حاصل از مراحل پیشین، سه محور اصلی در حرکت تحولی دانشگاه عبارت اند از: «تثبیت نظام های تحولی در بافتار»، «توسعه ظرفیت تصمیم های تحولی» و «توسعه حکمرانی علم و فناوری» که جهت دهنده دالان تحول خواهند بود. واژه های کلیدی: تحول، روایت، روایت پژوهی، دانشگاه شیراز

استناد: روایت تحول دانشگاه شیراز از سال ۱۳۷۰ تا ۱۴۰۳. نامه آموزش عالی، ۱۸(۷۱)، ۱۰۷-۱۳۷.

DOI: 10.22034/hel.2025.2046973.2024



ناشر: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.

مقدمه

اشتباه بزرگ در تحول دانشگاه چه با رویکرد اسلامی و چه رویکردهای مرسوم و غربی آن، منحصر دانستن آن به برداشت مستقیم از الگوها و مدل‌های نظری است. چه در نوع غربی آمریکایی آن همچون دانشگاه نسل سوم یا کارآفرین چه نسل‌های جدید آن چون دانشگاه زیست‌بومی و تکنیکی (بارنت^۱، ۲۰۱۲؛ کاوود^۲، ۲۰۱۸). در نوع تحول غربی آن الگوگیری از انقلاب‌ها و نسل‌های غربی فرض است. اما در تجربه دانشگاه بومی و اسلامی نیز استخراج الگو از تراث دینی چون قرآن و حدیث، مدنظر است یا سنت و نمونه‌های تاریخی چون حکیمیه نیشابور و بغداد. به‌طور اجمالی دو رویکرد بنیادی در تحول دانشگاه ما تجلی یافته است: رویکرد اول با گزاره بنیادی و جدی‌تری مواجه می‌شویم که دانشگاه امتداد زیست و تمدن غربی است و لاجرم این مسیر طی می‌شود؛ رویکرد دوم هضم یا ترکیب این نهاد وارداتی در سنت، زیست و بافتار دانش و فناوری بومی و تمدنی ما است.

با هر رویکردی که به مسئله تحول دانشگاه نگریسته شود - چه رویکرد غربی و چه اسلامی - چالش‌های خاص خود بروز می‌یابد. در رویکرد پیروی از غرب، به دلیل تفاوت در بافتار علم و فناوری، نسل‌ها و انقلاب‌های دانشگاهی غربی چندان ارتباطی با بستر بومی، زیست‌دانشی، فناورانه و تمدنی ما نخواهند داشت. در مقابل، در رویکرد اسلامی یا اسلامی‌سازی نیز اتکای صرف به تراث دینی امکان الگوسازی تحول دانشگاهی را فراهم نمی‌آورد. برخی مبانی ارزشی را می‌توان از تراث دینی دریافت کرد. اما در مرحله الگوسازی و انضمامی‌سازی همچنان دچار مسئله هستیم. اتکای صرف به الگوها، نسل‌ها و انقلاب‌های دانشگاهی غربی نیز سبب شده است ما از جهت‌گیری تمدنی خود خارج شویم. این نوع الگوبرداری بدترین شکل تخصیص منابع است؛ چون در زمین خود، با قواعد و الگوهای تمدنی رقیب بازی می‌کنیم. بحران ما در علوم انسانی و سبک زندگی، نمونه بارز این بازی با الگوها و قواعد تمدن رقیب در زمین خود است. اتکای صرف به منابع دینی نیز سبب شده بسیاری از مسائل انضمامی تحول دانشگاهی - همچون ناسازگاری پایگاهی، تأمین مالی، جامعه‌گرایی، هویت و سبک زندگی - همچنان لاینحل باقی بمانند.

از سوی دیگر، تجربیاتی از تحول دانشگاهی و نهاد علم و فناوری به‌صورت بومی، موردی و در مقاطع زمانی مختلف آثار دینی نیز داشته‌اند که برای حل مسائل عینی جامعه و نیز الگوسازی می‌توان از آنها استفاده کرد. از تحول نهاد علم و فناوری می‌توان به تحول جهاد خودکفایی در صنایع دفاعی، تجربه نقشه جامع علمی کشور و ستاد نانو و ... اشاره کرد. در حوزه دانشگاه نیز تجربه تحول دانشگاه جامع امام حسین (ع)، و جهاد دانشگاهی را می‌توان نام برد. اما این مسیرهای تحول به‌صورت نظام‌اند، روایت و مستند نشده‌اند تا ضمن اشاعه به‌عنوان مسیر انضمامی‌سازی تحول «دانشگاه ما» مدنظر قرار گیرند. این پژوهش به روایت و مستند روایت تحول دانشگاه شیراز از مقطع ۱۳۸۸ تا ۱۴۰۳ خواهد پرداخت تا مسئله‌مندی الگوسازی تحول را تا حد امکان برطرف کند.

1. Barnett
2. Cawood

تحولی که در سال‌های اخیر آغاز شد، ابتدا با رویکرد انضباط‌بخشی به فعالیت‌های پژوهشی و آموزشی هیئت علمی شکل گرفت. این روند سپس با تقاضاهای سیاست‌گذارانه آموزشی در حوزه تأسیس رشته‌های جدید تقویت شد و در ادامه با تدوین برنامه‌های تحولی میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای به همه دانشکده‌ها و پژوهشکده‌های دانشگاه شیراز گسترش یافت. هرچند این مسیر با فراز و فرودهایی همراه بوده است، اما در مجموع می‌توان آن را به‌عنوان نمونه‌ای از الگوهای تحولی با رویکرد تمدنی طی سال‌های اخیر مورد توجه است.

در امتداد این توجه، پژوهش حاضر نیز مسئله‌مندی الگوی تحول را دنبال می‌کند. مسئله‌مندی که برخاسته از یک نیاز است. نیاز به پارادایم، نظریه و الگوی مدون که بتواند حاشیه‌ها و هسته سخت تجربه تحول دانشگاه شیراز را تبیین کند و به تصویر بکشد و امکان حدوث عینی، بازسازی و اصلاح آن را فراهم آورد. به‌طور کلی، نظریه‌پردازی و الگوسازی برای اصلاح پدیده‌ها شکل می‌گیرد و پدیده مورد توجه ما، یعنی «تحول دانشگاه شیراز»، نیز از این قاعده مستثنی نیست. وجود الگویی روشن برای تحول دانشگاه شیراز، ضمن پیشروی، مانع از استحاله یا انحلال تدریجی آن می‌شود و در عین حال زمینه اصلاح و بازبینی را فراهم می‌کند. با این همه، این روند با رقیبی جدی به نام «بوروکراسی دانشگاهی» مواجه است؛ رقیبی که ابعاد آن به‌طور کامل صورت‌بندی شده و توانسته است هرگونه تحول دانشگاهی در ایران - چه با عنوان اسلامی، چه مرسوم، چه غربی و چه غیرغربی - را تحت الشعاع قرار دهد و خود را بر گفتمان‌ها و کنشگران علمی و فناورانه تحمیل کند.

از منظر این پژوهش، خطای اصلی در روند تحول دانشگاه‌های ایران، بی‌توجهی به «الگوسازی» بر پایه تجربیات بومی و تمدنی در فرایند تحول دانشگاهی است. این غفلت از نبود روایتی روشن از «الگوی تحول» سرچشمه می‌گیرد؛ الگویی که می‌تواند تحقق عینی، بازبینی و اصلاح تجربه تحول دانشگاهی را ممکن سازد.

پرسش‌های پژوهش

در یک تقسیم‌بندی کلی، پرسش‌های پژوهش را می‌توان به سه دسته چіستی، چرایی و چگونگی تقسیم کرد: در پرسش‌های چیستی، ویژگی‌ها و جنبه‌های هر پدیده شناسایی و توصیف می‌شود؛ در پرسش‌های چرایی، علل و دلایل وجود ویژگی‌ها یا قانونمندی‌های یک پدیده بررسی می‌گردد؛ در پرسش‌های چگونگی نیز نحوه کارکرد پدیده مورد مطالعه قرار می‌گیرد. این سه دسته پرسش معمولاً در قالب یک توالی مطرح می‌شوند؛ به این صورت که ابتدا پرسش‌های چیستی، سپس چرایی و در نهایت پرسش‌های چگونگی مطرح می‌شوند (بلیکی^۱، ۲۰۱۲؛ ترجمه حسنی). در این پژوهش نیز چنین رویکردی اتخاذ شده است. در بخش چیستی، هدف شناسایی روایت‌های تحولی دانشگاه شیراز است. در بخش چرایی، دلایل طی مسیر تحول و نقاط عطف آن بررسی می‌شود. در بخش چگونگی نیز به مسیر تفصیلی تحول دانشگاه پرداخته خواهد شد. بر این اساس، پرسش‌های پژوهش به شرح زیر مطرح شده‌اند:

1. Blakey

پرسش اصلی

چگونه تحول دانشگاه شیراز معناسازی شده است؟

پرسش‌های فرعی

۱- چه روایتی از مسیر تحول دانشگاه شیراز بنیان وجود دارد؟

۲- دلایل طی مسیر و نقاط عطف تحول در دانشگاه شیراز چیست؟

۳- مسیر تفصیلی تحول در دانشگاه شیراز چگونه بوده است؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پیشینه تحول دانشگاه (نسلی تا انقلابی)

روتبلا^۱ (۲۰۰۸) بیان می‌کند که گرچه در خصوص مفهوم ایده دانشگاه «مرزهای بی‌قاعده» وجود دارد، اما این مفهوم می‌تواند به‌عنوان یک چتر مفهومی در ارتباط با داستان تحول دانشگاه، افراد و رشته‌ها ایفای نقش کند. بر همین اساس، در این پژوهش، پیشینه و روایت تحول دانشگاه شیراز ذیل این چتر مفهومی بازگو می‌شود. اگر سیر تاریخی دانشگاه را در غرب طی یک قرن گذشته رصد کنیم، منشأ آن عمدتاً در فضای کلیسای مسیحی اروپا شکل گرفته است. در آغاز، مدارس وجود داشتند که آموزه‌های کاتولیک را اشاعه می‌دادند. این مدارس بعدها به دانشگاه‌های آکسفورد (۱۲۰۰م) و کمبریج (۱۲۰۹م) انجامیدند که به‌عنوان «دانشگاه‌های آکسبریجی» شناخته می‌شوند. در کنار آنها دانشگاه‌های دیگری نیز وجود داشت، اما از حیث اشراف، تسلط و تأثیرگذاری، دانشگاه‌های آکسفورد و کمبریج در سطح اول قرار داشتند. مأموریت اصلی این نوع دانشگاه‌ها، خدمت به الهیات مسیحی بود. با شدت گرفتن جنگ‌های خونین فرقه‌ای در اروپا - جنگ‌هایی که حدود ۱۵ درصد جمعیت اروپا را از میان برد - دانشگاه نیز تحت تأثیر قرار گرفت. اختلافات میان کاتولیک‌ها و غیرکاتولیک‌ها، و حتی اختلافات درونی میان کاتولیک‌ها، مهم‌ترین چالش‌های تحولی برای دانشگاه به شمار می‌رفت. این روند تا پیمان وستفالی (۱۶۴۸) ادامه داشت؛ پیمانی که نقطه عطفی در روابط بین‌الملل محسوب می‌شود، زیرا برای نخستین بار اصل حقوق برابر کشورها به‌عنوان واحدهای سیاسی مستقل مطرح و پذیرفته شد. با شکل‌گیری ایده «دولت-ملت» که پادشاهانی چون ناپلئون آن را مطرح کردند، دانشگاهی که در خدمت الهیات کاتولیک بود کنار گذاشته شد و جایگاه ملی اهمیت یافت. در این چارچوب، دانشگاه نهادی برای تربیت نیروی انسانی مورد نیاز دولت-ملت‌ها شد. در فرانسه، با ادغام همه مدرسه‌ها و دانشگاه‌های کاتولیکی، دانشگاه پاریس شکل گرفت. البته پیش‌تر، دانشگاه بولونیا - حدود ۲۰۰ سال قبل از دانشگاه پاریس - به‌عنوان نخستین دانشگاه بر مبنای این ایده مطرح بود. با این تغییر، دانشگاه وارد مرحله‌ای تازه شد: مرحله‌ای که در آن نوع دیگری از محتوای آموزشی و هدف پژوهشی تعریف شده و آموزش محوری و تربیت نیروی انسانی ملی، رسالت اصلی به شمار می‌رفت. اما از اواخر قرن

11. Rothblatt

هفدهم تا آغاز قرن نوزدهم، رویکرد تازه‌ای پدیدار شد که به «الگوی هومبولتی» شهرت یافت. ویلهلم فون هومبولت، سیاستمدار و اندیشمند آلمانی، بر این باور بود که هدف دانشگاه نه خدمت به الهیات کاتولیک است و نه خدمت به دولت-ملت، بلکه دانشگاه «ایده‌پرداز» است. وی الگوی دانشگاهی را طراحی کرد که بر «جست‌وجوی حقیقت» تأکید داشت. این دانشگاه‌ها با ایجاد فضایی نسبتاً ایزوله و گلخانه‌ای، به ارزش‌های لیبرال‌دموکراسی سرمایه‌داری و تغییرات اجتماعی توجه نشان نمی‌دادند و تمرکز اصلی آنها بر کشف و تولید دانش بود. اما نوع چهارم دانشگاه، حاصل تسلط بازار بر آموزش عالی است. ایدئولوژی لیبرال سرمایه‌داری که ابتدا در پشت صحنه حاکمیت‌ها و دانشگاه‌های غربی حضور داشت، پس از فروپاشی شوروی به تدریج همه عرصه‌های اجتماعی، از جمله آموزش عالی را متأثر ساخت. در این چارچوب، هدف اصلی، بازسامان‌دهی جهان بر اساس ارزش‌های بازار و اقتصاد آزاد بود. نتیجه آن، ظهور «دانشگاه در خدمت بازار» بود؛ جایی که دانشجو به مشتری تبدیل شد و مشتری‌گرایی در میان کنشگران علمی گسترش یافت. البته هدف واقعی نه خدمت به دانشجو به عنوان مشتری، بلکه خدمت و انقیاد دانشگاه در برابر ارزش‌های بازاری بود. در نهایت، در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی، نخستین دانشگاه‌های کارآفرین و درآمدزا در بستر تمدن مادی غرب پدیدار شدند.

نابهنجاری‌های عملی برخاسته از الگوی «دانشگاه کارآفرین»، سرآغاز نوعی تحول انقلابی و فراتر از تحولات نسلی دانشگاه بوده است. به عنوان نمونه، مک‌هنری^۱ (۲۰۰۹) با انتقاد از «دانشگاه کارآفرین و درآمدزا»، به روش‌هایی اشاره می‌کند که در آن فشارهای تجاری تأثیری منفی بر تحقیقات علمی گذاشته است. او با شواهد نشان می‌دهد که چگونه شرکت‌های دارویی، یافته‌های تجربی آزمایش‌های دارو را تحریف یا سرکوب کرده‌اند. به باور او، مسئله تنها اولویت‌بندی نامطلوب تحقیقات نیست؛ بلکه عینیت و استقلال علم پزشکی نیز به شدت تضعیف شده است، چه برسد به علوم انسانی.

در این میان، پرسش‌های بنیادینی مطرح شده است: آیا تحولات نسلی دانشگاه، «زیست بهتر» را در غرب و در جوامعی که از دانشگاه‌های غربی الگو گرفته‌اند، به ارمغان آورده است؟ مکسول^۲ (۲۰۰۷) برای پاسخ به این پرسش، دو مسئله‌مندی اساسی را مطرح کرد: ۱- یادگیری درباره جهان و درباره خودمان به عنوان بخشی از جهان (مسئله اول)؛ ۲- یادگیری چگونگی پیشرفت به سوی جهانی بهتر (مسئله دوم). به نظر وی، اگرچه می‌توان پذیرفت که مسئله اول تا حد زیادی توسط علم و اشکال تحول‌یافته دانشگاه پاسخ داده شده است، اما مسئله دوم همچنان بی‌پاسخ باقی مانده است.

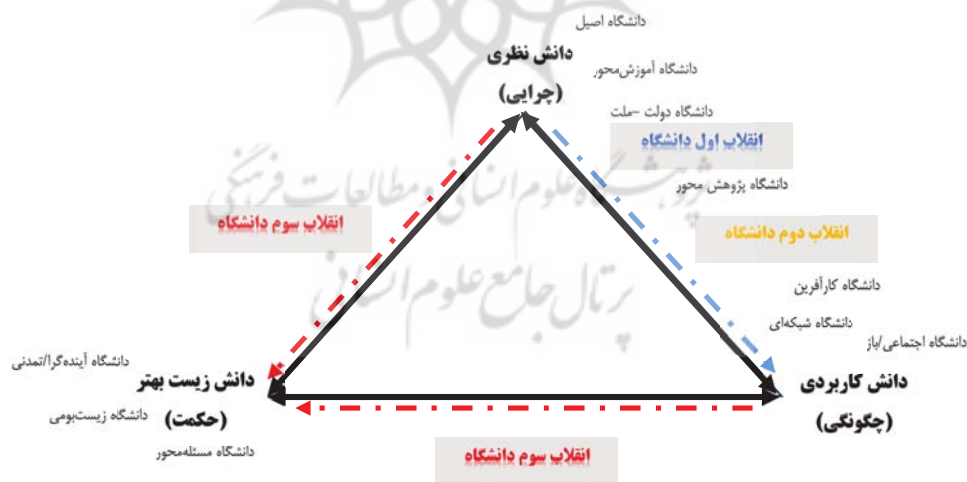
مکسول با جسارت و قاطعیت استدلال می‌کند که دانشگاه‌ها به انقلابی فراتر از تحولات نسلی نیاز دارند. به باور او، در وضعیت کنونی، هدف اصلی تحقیقات دانشگاهی صرفاً «کسب دانش» است؛ اما چنین رویکردی هم به عقلانیت و هم به انسانیت خیانت می‌کند. اگر دانشگاه‌ها قرار است به بشریت یاری رسانند تا بیاموزد

1. McHenry
2. Maxwell

چگونه دنیایی بهتر خلق کند، آنگاه یک دگرگونی بنیادی در سازمان و ماهیت دانشگاه لازم است. از نگاه مکسول، مسائل و معضلات زندگی باید در قلب کار دانشگاهی قرار گیرد و مأموریت و هدف اصلی دانشگاه باید به سمت «حکمت» تغییر یابد. حکمت یعنی ظرفیت درک آن چیزی که در زندگی برای خود و دیگران ارزشمند است. از این رو، «حکمت بنیان شدن» دانشگاه‌ها شامل دانش و دانش فنی (فناوری) و ابعاد دیگری است. بر همین مبنا، تحول دانشگاهی از این پس نه صرفاً یک تحول نسلی، بلکه انقلابی بنیادین تلقی می‌شود.

برخی دانشگاه‌های برجسته غربی حرکت‌های اولیه به سوی «انقلاب حکمت بنیان» را آغاز کرده‌اند. دین-دراموند و فونتنس^۱ (۲۰۲۰) بر این نکته تأکید می‌کنند که حتی نگاه‌ها و رویکردهای الهیاتی به مقوله حکمت می‌تواند ظرفیت‌های تازه‌ای برای غنی‌سازی دانشگاه‌ها فراهم آورد. آنان بر ارزش‌هایی چون میان‌رشته‌ای بودن، زندگی اجتماعی و راه‌های شناختی غیر از علم مرسوم تأکید می‌کنند.

از این منظر، مسیر تحول و تکامل دانشگاه دیگر در امتداد منطق و روال تحولات گذشته نیست، بلکه خبر از تحولات بنیادینی می‌دهد که باید در چارچوب «انقلاب‌های علمی و فناورانه» صورت‌بندی شوند. در چنین چارچوبی، سطح و نوع کنش، واکنش و تعاملات دانشگاه نیز بر مبنای الگوی انقلاب‌های علمی و فناوری قابل فهم و راهبری است. این تحولات بنیادی معطوف به «به‌زیست بهتر» در معنای «حکمت بنیان» و قابل رصد و تبیین هستند. اما دانشگاه حکمت بنیان چگونه مسیر تحول خود را معنا سازی می‌کند و چه انواعی از آن وجود دارد؟



شکل (۱) تحولات نسلی و انقلابی دانشگاه در غرب

1. Deane-Drummond & Fuentes

دانشگاه حکمت بنیان

نخستین رویکرد، مسئله محوری است که به مسائل مرتبط با زندگی بهتر می پردازد و شامل مجموعه ای از ابتکارات و ساختارهای میان رشته ای و فرارشته ای است (مکسول، ۲۰۱۱). شاید در نگاه اول این رویکرد بدیع به نظر نرسد، اما در واقع واکنشی در برابر روند تخصصی سازی علوم است؛ روندی که هدف نهایی علم و فناوری را به حاشیه برده بود. از اوایل قرن بیستم، فرایند تخصصی شدن علوم شتاب گرفت و نگاه جزئی و موضوعی به نگرش غالب در جوامع علمی تبدیل شد. این گرایش محدودکننده نه تنها در فضای دانشگاه ها بلکه به مرور در عرصه های عملی نیز نمود یافت. ساختارهای بوروکراتیک در سازمان های خصوصی و دولتی به این روند شدت بخشیدند و امروزه شاهد شکل گیری فعالیت های تخصصی و حتی فوق تخصصی در حوزه های گوناگون دانشگاهی هستیم.

از سوی دیگر، مشکلات اجتماعی که جوامع با آنها درگیر هستند، غالباً چندبعدی، ریشه دار و عمیق اند. نگاه سطحی و پرداخت روبنایی به این مشکلات تأثیر چندانی در حل آنها ندارد و تنها نقشی مشابه یک مسکن ایفا می کند که درد را موقتاً تسکین می دهد. با یک نگاه رصدی می توان نشانه هایی از تکامل این روند را مشاهده کرد؛ به ویژه آنکه در مجامع علمی بحث های انتقادی درباره ضعف ها و آسیب های ناشی از تخصصی سازی و رشته ای نگری مطرح می شود. در مقابل، توسعه رویکردهای میان رشته ای و فرارشته ای روبه رشد است. سرریز این تفکر در دانشگاه ها، خود را در قالب رویکرد «مسئله محوری» نشان می دهد. البته این تحول به معنای بازگشت به گذشته و احیای الگوی «عالمان ذوالفنون» یا نهادهایی که مجموعه ای از فعالیت های نامرتبط را به طور هم زمان دنبال می کردند، نیست. بلکه تمرکز اصلی بر «مسئله های معطوف به هدف» است؛ مسائلی که هدف آنها نه صرفاً کارآمدی یا حل ابزاری مشکلات، بلکه «زیست بهتر» است. در این چارچوب، مسئله مندی دیگر نه به معنای «مسئله پژوهشی» در معنای مرسوم آن است، و نه به معنای «مسئله راه حل» در علوم سیاست گذاری؛ بلکه به منزله بنیان و محرک یک انقلاب تحولی در نهاد علم و دانشگاه به سوی حکمت بنیانی مد نظر است. نمونه هایی از این جهت گیری را می توان در دانشگاه های انگلستان مشاهده کرد. مهم ترین گام ها در این زمینه، ایجاد دپارتمان ها، مؤسسات و مراکز تحقیقاتی بوده است که مستقیماً به مسئله مندی های اجتماعی می پردازند؛ مسائلی همچون توسعه، تخریب محیط زیست، تغییرات اقلیمی، فقر، بی عدالتی، جنگ، و همچنین موضوعاتی مانند اخلاق پزشکی و سلامت جامعه (مکدونالد، ۲۰۰۹).

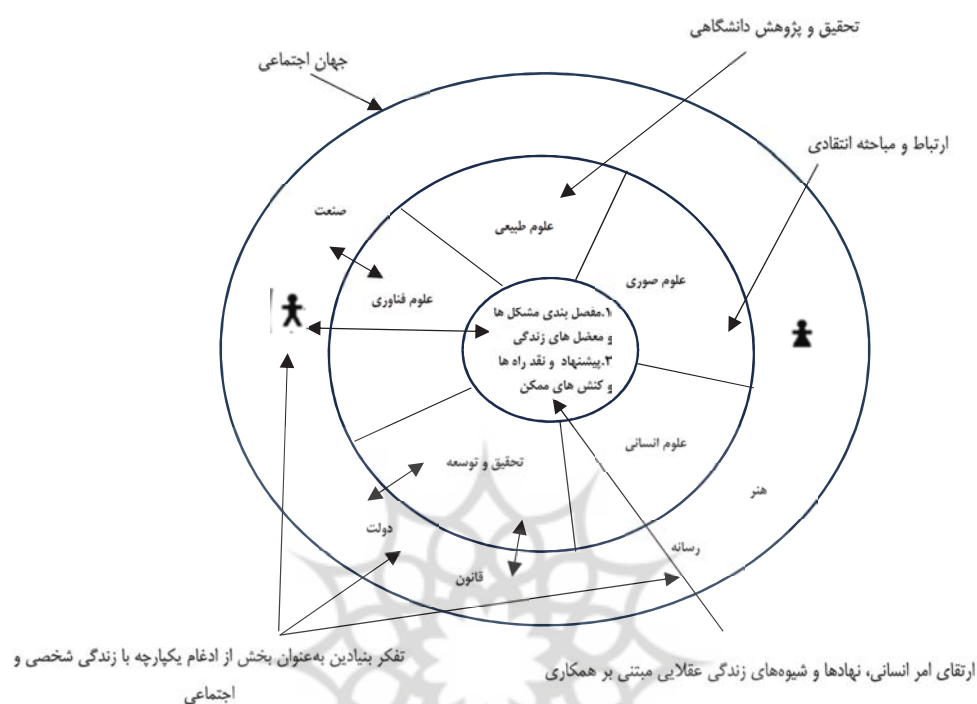
دومین رویکرد، «زیست بومی/اکولوژیک» است. در این رویکرد، «مسئولیت پذیری اجتماعی» هسته مرکزی دانشگاه حکمت بنیان تلقی می شود. دانشگاه ها از ظرفیت ها و مسئولیت های خود در مواجهه با محیطی همواره در حال تغییر و چالش برانگیز کوتاهی کرده اند. برای سال ها، این تصور غالب بود که دانشگاه نهادی مستقل، منزوی و حتی در مواردی بی فایده در تفکر انسانی نسبت به جهان است. این نگرش، تحت تأثیر روندهایی چون

دیجیتالی شدن، سرمایه‌داری شناختی و سلطه فناوری است. نتیجه آنکه «دنیای واقعی» نه در دانشگاه بازتاب یافته و نه در ساختارهای آن گنجانده شده است. در چنین دیدگاهی، دانشگاه را «سنت بزرگ پایان یافته» می‌خوانند و حتی در رویکردهای افراطی‌تر از آن با عنوان «احمق» یاد می‌شود.

رویکرد زیست‌بومی حکمت‌بنیان، تأکید دارد که آموزش عالی باید به فضاها و امکانات تازه‌ای روی آورد و می‌تواند «زیست‌جهان» در خود جای دهد و بر تعاملات دانشگاه با زیست‌بوم‌های گوناگون تأکید دارد. در این رویکرد، دانشگاه با چندین زیست‌بوم در ارتباط است. به باور وُلف^۱ (۲۰۲۱)، دانشگاه حداقل با هفت زیست‌بوم درگیر است: دانش، نهادهای اجتماعی (از جمله حوزه سیاسی)، محیط طبیعی، اقتصاد، فرهنگ، یادگیری (از جمله یادگیری اجتماعی)، ذهنیت انسانی. سپس ارتباطات و تعاملات دانشگاه با تمرکز بر این زیست‌بوم‌ها، پیگیری می‌شوند.

اشاره به «زیست‌بوم» ناظر بر سیستمی است که هم از نوعی انسجام درونی برخوردار است و هم در معرض شکنندگی قرار دارد. این مفهوم به تعلق و مسئولیت انسانی در قبال «پایداری» زیست‌بوم اشاره دارد. اما پایداری به تنهایی ایده‌ای محدود است و بهبود، تقویت و احیای زیست‌بوم‌ها در جهت دستیابی به زیست بهتر نیازمند توجه است. طرح مقوله زیست‌بوم، امکان مشاهده ارتباط همه‌جانبه پدیده‌ها را فراهم می‌آورد. این «نگاه بوم‌شناختی» تفاوت و تنوع دانشگاه‌ها و فعالیت‌های دانشگاهی را مجاز می‌داند و ایده طراحی یک الگوی انتزاعی و جدا از واقعیت‌های آموزش عالی را به حاشیه می‌راند. در چنین نگرشی، دانشگاه محور حرکت به سوی زیست اجتماعی بهتر است.

عصر حاضر مملو از عدم قطعیت، بی‌ثباتی، پیچیدگی و نیروهای تحول‌آفرین است که سازمان‌ها و جوامع سراسر جهان را در معرض پویایی و تغییر مداوم قرار داده‌اند. شتاب فزاینده تغییرات اجتماعی و سرعت پیشرفت فناوری‌های نوین و پیامدهای آن بر ابعاد گوناگون زندگی، آشوب‌زدگی، ابهام، گسستگی، نوسان و عدم قطعیت، بی‌ثباتی در درک پدیده‌ها و ناتوانی در پیش‌بینی دقیق آینده از ویژگی‌های اصلی دوره‌ای هستند که از آن با عنوان عصر پیچیدگی و کوانتوم شناخته می‌شود. اگرچه دانش علمی، نظری و فناوری‌های مدرن به پیشرفته‌ترین سطوح خود دست یافته‌اند، اما نتوانسته‌اند مسائل بنیادین ارزشی و اخلاقی جوامع را حل کنند یا مصلحت و منفعت عمومی را تأمین نمایند. برعکس، گاه همین پیشرفت‌ها به بروز مسائل شرور و افزایش بحران‌ها در عرصه‌های سیاسی، نظامی، اقتصادی، رفاهی، فرهنگی و زیستی منجر شده‌اند.



شکل (۲) حکمت بنیان رویکرد حل مسئله (مکسول، ۲۰۱۱)

در حال حاضر، دانشگاه های ما نیز به طور فزاینده ای با بی ثباتی ها، عدم قطعیت ها، موضوعات نوظهور، گسست ها و شگفتی سازهای اجتماعی و فناورانه مواجه هستند؛ مسائلی که فضای کلاس ها و محیط های دانشگاهی را به طور مستقیم تحت تأثیر قرار داده اند. از این رو علاقه مندان و سیاست گذاران آموزش عالی باید به بازاندیشی در مأموریت های دانشگاه توجه کنند. با این حال، در مباحثات و گفت وگوهای رسمی، پرسش درباره اهداف و مسئولیت های دانشگاه و چگونگی دگرگونی آنها اغلب به فراموشی سپرده شده است (بارنت، ۲۰۰۱)؛ دانشگاه قرن بیست و یکم چیست؟ دانشگاه باید به چه چیزی تبدیل شود؟ چه محدودیت هایی بر دانشگاه اثر می گذارند؟ و چه گزینه هایی (امکان هایی) پیش روی دانشگاه قرار دارد؟

یکی از گزینه های مهم و تکاملی برای دانشگاه، معطوف شدن به نیازهای تمدنی زیست بهتر است. بر این مبنا که چقدر اولویت ها و مسائل محوری دانشگاه ما با دستیابی به زیست بهتر در آینده در ارتباط است. این «زیست بهتر» توسط ارزش های کدام تمدن تعیین می شود؟ آموزش و پژوهش دانشگاه در وضعیت فعلی چه نسبتی نه با آینده های ممکن، بلکه با آینده های ارزشمندتر و بهتر دارند؟ این دانشگاه آینده گرا، رویکردی فناورانه یا انسانی

دارد؟ در رویکرد آینده‌نگری حکمت‌بنیان، میان هوشیاری دانشگاه و هوشمندی آن تفاوت وجود دارد. این رویکرد بر بعد هوشیاری نهاد علم و فناوری و دانشگاه تأکید دارد؛ آیا این هوشیاری است که زیست بهتر را رقم خواهد زد؟ آینده‌نگری با بهره‌گیری از وجوه اکتشافی و هنجاری خود، ظرفیت تشخیص آنچه برای انسان خوب یا بد است را فراهم می‌آورد. این دانش با مسائلی در ارتباط است که ماهیتی متغیر دارند و کنش‌های دانشی و فناورانه نیز از پیچیده‌ترین و متغیرترین اقدامات انسانی هستند. از این رو، تنیدگی آینده‌نگری در فعالیت‌های دانشگاهی، امکان تعیین آنچه خیر است و اتخاذ تصمیمات و اقدامات درست با هدف تأمین نفع عامه و زیست بهتر را فراهم می‌کند. در نهایت، این رویکرد نه تنها به پرسش «تحول دانشگاهی خوب چیست؟» پاسخ می‌دهد، بلکه شامل دانش چگونگی ساخت و تحقق این تحول نیز می‌شود.

جدول (۱) مقایسه دانشگاه مرسوم با دانشگاه حکمت‌بنیان (مکسول و بارت، ۲۰۱۲)

معیارها	دانشگاه‌های مرسوم	دانشگاه حکمت‌بنیان
به دنبال	دانش محض، فنی و برای ثروت	حکمت محوری
تمرکز	پیشرفت‌گرایی علمی/دانشی	پیشرفت‌گرایی اجتماعی
مرکز فعالیت	موضوعات و مسائل دانش و فناوری	مسائل و معضله‌های اساسی زندگی
شدن دانشی	دانش مداخله	دانش نافع
آموزش و پژوهش/ساختارها	تخصصی	فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای

روش پژوهش

روش اصلی این پژوهش، روایت‌پژوهی است. روایت‌پژوهی به مجموعه‌ای از روش‌های تفسیر متون - اعم از گفتاری، نوشتاری و تصویری - اطلاق می‌شود که ساختاری داستانی داشته باشند (رایزمان^۱، ۲۰۰۸، ص ۱۱). درواقع، واژه «روایت» به هر نوع متن یا گفتاری نسبت داده می‌شود که تمرکز اصلی آن بر داستان‌های نقل‌شده توسط افراد است (کرسول^۲، ۱۳۹۱، ص ۷۴). روایت‌پژوهی بر این فرض استوار است که انسان‌ها تجارب خود را در قالب یک ساختار داستانی معنا می‌بخشند؛ به این معنا که عناصر مشخصی از تجربه را انتخاب کرده و آنها را به گونه‌ای سامان می‌دهند که بازتاب‌دهنده داستان موردنظرشان باشد (وبستر و مرتوا^۳، ۱۳۹۴، ص ۱۸). دلایل استفاده از روایت‌پژوهی در این پژوهش به شرح زیر است: نخستین دلیل، مبتنی بر دیدگاه فلیک^۴ (۲۰۰۷) است؛ وی معتقد است دانش در سطح روایی در اختیار پاسخگو قرار دارد، نه در سطح نظریه‌ها (ترجمه جلیلی،

1. Reismann
2. Creswell
3. Webster & Mertova
4. Flick

(۱۳۸۸). از این رو، تمایل و توانایی افراد در بیان تجارب پیشین خود به شکل روایت، موجب شد که روایت پژوهی به عنوان روش اصلی این پژوهش انتخاب شود؛ روشی که به ویژه با پرسش نخست پژوهش تناسب کامل دارد. لزوم انجام مصاحبه های روایتی دلیل دیگری برای انتخاب روش روایت پژوهی در این تحقیق است. مصاحبه های روایتی به ویژه برای بررسی موضوعات پرتنش و حساس مناسب هستند. موضوعات پرتنش به مسائلی اطلاق می شود که ماهیت اجتماعی و فردی دارند و باعث برآشفتن پاسخگو می شوند. همچنین رویدادهایی که افشای آنها می تواند پیامدهای منفی برای پاسخگویان به همراه داشته باشد، در زمره مسائل پرتنش قرار می گیرند (بانر^۱، ۱۹۹۶، ص ۱۱). از آنجا که تحول دانشگاهی نیز به دلیل پیوند با گفتمان ها و منافع، موضوعی تنش زا محسوب می شود، احتمال دارد افراد در یک مصاحبه معمولی (مانند روش های نظریه داده بنیاد، پدیدارشناسی یا پدیدارنگاری) اطلاعات کامل و صریحی ارائه نکنند. در نتیجه، مصاحبه روایتی ابزاری کارآمد برای دستیابی به روایت های اصیل افراد و اطلاعاتی است که در مصاحبه های متعارف به دست نمی آید.

علاوه بر این، یادداشت های یادآورنویسی و فنی پژوهشگر نیز در فرایند گردآوری داده ها تکمیل کننده اطلاعات حاصل از مصاحبه ها بوده است. بر اساس فلسفه تفسیرگرایی، رفتار و اقدامات انسان ناشی از معنا سازی و تفسیر شخصی او از رویدادهای محیطی است. به اعتقاد پلکینگهورن (۱۹۹۸) روایت پژوهی ابزاری مناسب برای دستیابی به اطلاعات مربوط به خودتفسیرگری افراد از کنش هایشان به شمار می آید (کلی^۲، ۲۰۰۵، ص ۳۲). روایت پژوهی، فهم اختصاصی افراد را بازگو می کند؛ به گونه ای که برداشت های متنوع افراد از موقعیت های مرتبط با تحول دانشگاه شیراز، کنش ها و رویدادهایی را که در شرایط دیگر گسسته یا غیرمتجانس می نمایند، به یک کلیت منسجم و داستانی پیوند می دهد (گریفین^۳، ۱۹۹۳، ص ۱۰۹۷). از این رهگذر، پژوهشگر قادر خواهد بود با تحلیل روایت ها، رفتار و کنش های افراد را در بستری عمیق تر و معنادارتر مطالعه کند.

جامعه هدف پژوهش شامل کنشگران تحولی دانشگاه شیراز است؛ افرادی که تجربه مستقیم یا غیرمستقیم از فعالیت های تحولی این دانشگاه داشته اند. نمونه گیری با روش گلوله برفی انجام شد؛ به این ترتیب که در لایه اول سه نفر، در لایه دوم هفت نفر و در لایه سوم شش نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند. در مجموع، ۱۶ مصاحبه روایتی صورت گرفت و با رسیدن به مرحله اشباع نظری، فرایند نمونه گیری متوقف شد. اشباع نظری بدین معناست که هر زمان پژوهشگر احساس کند داده ها و مواد تجربی جدیدی از مصاحبه ها و میدان حاصل نمی شود، می تواند نمونه گیری را متوقف نماید.

روش گردآوری مواد تجربی مصاحبه روایتی بوده است که با پرسش های تحریک کننده روایت آغاز می شود و برای ترغیب مصاحبه شونده به نقل روایت به کار می رود؛ در مرحله بعد، مسیر کلی روایت ترسیم می شود و

1. Bauer
2. Kelly
3. Griffin

سپس با جستجو و کنکاش بیشتر بخش‌هایی که احتمالاً جا افتاده یا نیازمند توضیح و تکمیل هستند، شرح داده شوند؛ مرحله آخر هم مرحله سنجش گری است که طی آن پرسش‌هایی درباره تفسیر و بازبینی روایت، به صورت مرحله به مرحله از نگاه مصاحبه‌شونده و مصاحبه‌گر می‌شود (فلیک، ۲۰۰۷؛ ترجمه جلیلی، ۱۳۸۸، ص ۱۹۳). بر این اساس، ابتدا از مشارکت‌کنندگان خواسته شد مسیر کلی تحول دانشگاه شیراز را بازگو کنند، سپس به بیان اهداف و دلایل کنش‌های تحولی خود تشویق شدند. در ادامه، پرسش‌های تفصیلی‌تر درباره چرایی رخدادها، فرایندها و روند تحول مطرح شد و در پایان نیز نقاط عطف و مراحل کلیدی روایت با مصاحبه‌شوندگان بررسی گردید. در مجموع، ۱۶ مصاحبه انجام گرفت و مدت زمان هر یک بین ۴۵ تا ۱۲۰ دقیقه بوده است.

جدول (۲) سیمای مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها و یادآورنویسی

پست سازمانی	رتبه دانشگاهی	سابقه حضور
ریاست دانشگاه (۲) نفر	استاد (۶) نفر	بالای بیست سال (۶) نفر
معاون دانشگاه (۴) نفر	دانشیار (۴) نفر	بین بیست تا پانزده سال (۴) نفر
مدیر دانشگاه (۴) نفر	استادیار (۶) نفر	بین پانزده تا ده سال (۳) نفر
ریاست دانشکده‌ها (۴) نفر	--	کمتر از ده سال (۳) نفر
فقط هیئت علمی (۲) نفر	---	---

روش تحلیل و تفسیر روایتی از دیدگاه رایزمن (۲۰۰۸) شامل تحلیل مضمون، تحلیل ساختار، تحلیل گفتگو/ عملکرد و تحلیل بصری است. در این پژوهش، رویکرد «تحلیل مضمون» انتخاب شد. در این رویکرد، معناها و مضامین مشترک میان رویدادها و فعالیت‌ها را شناسایی می‌کند، گزارش‌های کنشگران تحولی دانشگاه شیراز را سامان می‌بخشد و آنها را تحلیل، تفسیر و بازنمایی می‌کند. تمرکز این روش به جای شکل روایت، بر محتوای داستان است.

در اجرای تحلیل مضمون، از ترکیب دو روش قالب مضامین و شبکه مضامین استفاده شد: در نوع اول؛ فهرستی از مضامین شناخته‌شده در ادبیات نظری و یا استخراج‌شده از متن داده‌ها به صورت درختی و سلسله‌مراتبی تنظیم می‌گردد. این فهرست شامل انواع نسل‌ها و انقلاب‌های دانشگاهی بود: دانشگاه آموزش محور، پژوهش محور، کارآفرین و حکمت‌بنیان؛ در نوع دوم؛ بر اساس فرایندی مشخص، پایین‌ترین سطح قضایای پدیده را از متن بیرون می‌کشد (مضامین پایه). سپس با دسته‌بندی این مضامین پایه‌ای و تلخیص آنها به اصول مجردتر و انتزاعی‌تر دست پیدا می‌کند (مضامین سازمان‌دهنده)؛ در گام سوم این مضامین عالی در قالب استعاره اساسی گنجانده شده و به صورت مضامین حاکم بر کل متن در می‌آیند (مضامین فراگیر).

مواد تجربی یعنی متن مصاحبه‌های روایتی، اسناد و مدارک و یادداشت‌های یادآورنویسی که پراکنده و متنوع هستند به داده‌های غنی و تفصیلی با ماهیت روایتی تبدیل می‌شود. تحلیل این داده‌ها نیز با نرم‌افزار NVivo ۱۴ انجام گرفت.

جدول (۳) مراحل تحلیل مضامین

گام	مراحل تحلیل	اقدام
اول	تعیین مضامین قالب	تعیین یک چارچوب کلی کدگذاری (ادبیات و اسناد و مدارک بالادستی)
دوم	شناخت مضامین	انتزاع مضامین از پاره‌گفتارها تصحیح مضامین
سوم	ساختن شبکه‌های مضمونی	منظم کردن مضامین یافتن مضامین پایه‌ای بازآرایی مضامین پایه‌ای برای یافتن مضامین سازمان‌دهنده استخراج مضمون مضامین فراگیر ترسیم شبکه‌های مضمونی بازبینی و تصحیح شبکه‌های مضمونی
چهارم	یکپارچه‌سازی اکتشافها	خلاصه کردن شبکه‌های مضمونی توصیف روایت‌ها

در تحقیقات کیفی، توجه به پایایی و روایی تفاسیر است؛ بدین معنا که آیا نتیجه‌گیری پژوهشگر بر اساس یافته‌های پژوهش، باتوجه به شواهد است و توسط مشارکت‌کنندگان تأیید می‌شود یا خیر. براین اساس مشارکت و درگیری افراد و مصاحبه‌شوندگان، در ارزیابی پایایی و روایی داده‌های مصاحبه‌های کیفی بسیار مهم است. همچنین حساسیت مصاحبه‌کننده نسبت به جنبه‌های عینی و رابطه‌ای با مصاحبه‌شونده، بخش اساسی فرایند پژوهش است (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۱۷۵-۱۷۶). بر همین اساس، موارد ذیل در فرایند پژوهش مدنظر قرار گرفت:

- دقت در ثبت و ضبط تمامی اطلاعات؛
- طرح پرسش‌ها در مصاحبه به صورت بی طرفانه و بدون سوگیری؛
- انتخاب خبرگان با بررسی کامل و دقت کافی؛
- به کارگیری چندجانبه‌گرایی در گردآوری داده‌ها، شامل مصاحبه‌های روایتی، اسناد و مدارک و یادداشت‌های یادآورنویسی؛

- انجام سه مرحله گردآوری مواد تجربی همراه با پایش مستمر در هر مرحله پیش از ورود به مرحله بعدی؛
- استفاده پژوهشگران از تکنیک خودبازبینی محقق^۱ (آندریاس، ۲۰۰۳) در تمامی مراحل گردآوری داده‌ها، تحلیل مضامین، اکتشاف و توصیف روایت‌ها؛ به گونه‌ای که بازبینی‌های لازم به صورت رفت و برگشتی پیوسته انجام می‌گرفت؛
- محاسبه پایایی مصاحبه‌ها از طریق روش توافق درون موضوعی؛ بدین منظور از یک همکار تحلیل‌گر (کدگذار) دعوت شد تا پس از آموزش‌های لازم در زمینه تکنیک‌های کدگذاری، سه مصاحبه به طور هم‌زمان توسط پژوهشگر و کدگذار مجدداً کدگذاری شود؛
- اعتبارسنجی نتایج در مرحله پایانی و پس از تدوین روایت تحول، از طریق مراجعه به گروهی از خبرگان درون و بیرون بستر تحول دانشگاه شیراز و اعمال نظرات اصلاحی آنان پس از بررسی و مطالعه روایت.

یافته‌ها: روایت تحول

دوره اول: آموزش محوری و امپراتوری‌سازی اداری (۱۳۷۰ تا ۱۳۹۷)

پس از پایان دوران دفاع مقدس، افزایش تقاضای آموزش عالی در کنار منابع نفتی، پیشران توسعه و تحول دانشگاه شیراز بوده است. این تحولات زمینه‌ساز گسترش زیرساختی و نظام اداری دانشگاه شدند. ترکیب توسعه زیر ساخت‌ها در کنار نظام اداری دانشکده‌ها، به شکل‌گیری «امپراتوری‌سازی اداری» انجامید. این روند با توسعه متغیرهای کمی در آموزش عالی تقویت شده است. توسعه شتابان دانش و فناوری‌های کمی به‌ویژه در حوزه‌های پایه و علوم مهندسی دانشگاه شیراز در زیر چتر امپراتوری‌سازی اداری انجام گرفته است. توسعه دانش و فناوری تکنیکال بوده است تا توسعه ماهیتی دانش و فناوری. علوم انسانی و حوزه‌های نرم نیز در چارچوب تکنیکال تحت چتر فهم مهندسی پایه در حاشیه و نه در متن توسعه یافته‌اند.

در این دوره، ترکیب نگاه بوروکراتیک دانشگاهی و نگاه مهندسی و علوم پایه برای ایجاد و همراهی رشد و نظم در دوران تقاضای زیاد و وفور منابع، مناسب بوده است تا تقاضای تحصیلی جامعه در مقاطع عالی بدون پاسخ نماند. نرخ شتابان توسعه کمی دانش و فناوری حس موفقیت علمی را در سطح ملی تزریق می‌کرده است. توسعه کمی و زیرساخت‌ها در کنار امپراتوری‌سازی اداری، نماد شکوه دانشگاهی در این دوران است. خروجی دانشگاه در هر سطح و کیفیتی دارای جایگاه اجتماعی است. زیرا جامعه درگیر تقاضای زیاد اجتماعی به متخصصان در دوران سازندگی و توسعه بعد از دفاع مقدس است. از سویی به عنوان عامل تکنیکال و پیش‌برنده پروژه توسعه در جامعه است و این کلان پروژه فرهنگی و تمدنی جهانی را به پیش می‌برد. از سوی دیگر، به تدریج حتی تولید دانش تکنیکال نیز در کنش‌ها و جریانات داخلی دانشگاه به حاشیه رانده شده و نظام اداری با امپراتوری‌سازی خود بر نظام علم و فناوری دانشگاه غلبه یافته است.

1. self-monitoring

دوره دوم: پژوهش محوری و برنامه جهت‌دار پژوهشی (۱۳۹۷ تا ۱۳۹۸)

تحول از نسل اول دانشگاه به نسل دوم یا از آموزش محوری به پژوهش محوری از سال ۹۷ با برنامه پژوهشی جهت‌دار آغاز شد. تقاضای ایجاد این تحول از بیرون دانشگاه و در چارچوب سند نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹) نقطه آغاز بوده است. این برنامه به‌عنوان جایگزینی ده برنامه پژوهشی سند نقشه جامع علمی کشور نبود، بلکه با پذیرش چارچوب سند نقشه جامع علمی کشور به دنبال (۱) جایگزینی منطق بالابنه‌پایین با پایین‌به‌بالا در تحول دانشگاه شیراز بود؛ (۲) از پراکندگی کاری فعالیت‌های علمی استادان و دانشجویان کاسته و در چارچوب کلیات سند آنها را هماهنگ کند؛ (۳) استاد محوری یا عامل محور در تحول دانشگاه شیراز را توسعه دهد. پس سند نقشه جامع علمی کشور هنوز به‌عنوان چتر مفهومی این برنامه مطرح بوده است. نقطه قانونی و تمرکز در فعالیت‌های تحولی در این برنامه فعالیت‌های پژوهشی بود و طبق مراحل ذیل به اجرا درآمد:

- ۱- تعیین اولویت‌های پژوهش دانشگاه بر اساس سند نقشه جامع علمی کشور؛
 - ۲- اعلام اولویت‌ها به استادان و تدوین برنامه پژوهشی استاد محور؛
 - ۳- بررسی و تأیید برنامه علمی استادان در بخش‌های مربوطه؛
 - ۴- تأسیس هسته‌های پژوهش در بخش‌های مربوطه بر اساس برنامه‌های همگرا؛
 - ۵- تلفیق چند هسته پژوهش و تأسیس مراکز پژوهشی در سطح دانشکده‌ها؛
 - ۶- تلفیق مراکز پژوهشی و تأسیس پژوهشکده‌ها در سطح دانشگاه.
- اما نقدها از دور دانشگاه این برنامه را با چالش مواجه کرد. نخستین نقد از سطح مدیریتی بود: (۱) تحول و برنامه‌ریزی تحولی، موضوعی در سطح جمعی است، در حالی که در برنامه جهت‌دار پژوهشی علایق فردی پیشران است. هرچند سازوکارهایی همچون چانه‌زنی و مذاکره با استادان یا تخصیص گزینش‌های پژوهشی به‌عنوان ابزارهای فرایندی و مالی برای پیگیری سطح جمعی برنامه و تحول مدنظر قرار گرفت. در این چارچوب، گزینش ثابت و حداقلی برای همه استادان در نظر گرفته شد و گزینش‌های تکمیلی نیز بر اساس اولویت‌های سند نقشه جامع علمی کشور و استان تخصیص یافت. با وجود این، برنامه در پیشبرد تحول نظام‌مند در دانشگاه شیراز چندان موفق نبود. از سوی دیگر، این برنامه اساساً در پی تحول جریان‌های اصلی دانشگاه به ترتیب تأثیرگذاری و حجم فعالیت‌ها یعنی نظام اداری و نظام آموزشی نبود؛ زیرا می‌دانست توان غلبه بر این جریان‌ها را ندارد. بنابراین، یک تحول موردی و جزیره‌ای را دنبال می‌کرد تا زمینه شکل‌گیری یک تحول نظام‌مند و کل‌نگر فراهم گردد. (۲) اما انتقاد جدی‌تر به این برنامه تحول، ماهیت عرضه‌محوری آن است. این برنامه توجه بسیار کمی به سوی تقاضای علم و فناوری - یعنی محیط بیرونی، روند تغییرات علم و فناوری و جامعه - داشته است. این توجه بسیار انتزاعی و کلی در سطح توجه، پذیرش و تفسیر سند نقشه جامع علمی کشور بوده است و نه در

سطح تعیین‌کنندگی یا رصد تغییرات علم و فناوری و یا جامع‌گرایی یعنی تقاضای علم و فناوری در جامعه. این سند به‌عنوان محتوای قابل مذاکره و چانه‌زنی از سمت فشار عرضه علم و فناوری مدنظر بوده است نه یک سند اولویت‌دار که فرایند اجرای برنامه تحول را جهت‌دهی کند.

دوره سوم: دانشگاه کارآفرین و تغییرات پوسته‌ای (۱۳۹۸ تا ۱۳۹۹)

در چارچوب‌های کلی پذیرفته‌شده تحول دانشگاهی نسل سوم دانشگاه کارآفرین و درآمدزا است. اما به دلایلی چون تأمین مالی دولتی و نیز رویکردهای مدیریتی غیرانتفاعی ماندن دانشگاه در دانشگاه شیراز، دانشگاه کارآفرین و درآمدزا مورد استقبال تحول‌گرایان دانشگاه شیراز نبوده است. به‌طوری‌که تا سال‌های اخیر این دانشگاه از پذیرش دانشجویان شبانه نیز اجتناب می‌کرده و فعالیت‌های شرکتی و درآمدزایی را تا همین سال‌های اخیر دور از شئون دانشگاهی و استادی می‌دیده است. بنابراین، برنامه تحولی هدفمند و نظام‌مندی برای حرکت به سمت این نسل دانشگاهی در دانشگاه شیراز مطرح نبوده است. اگرچه بر اساس تقاضاهای بیرونی، چند ساختار، فرایند و رویه‌های حاشیه‌ای برای کارآفرینی و درآمدزایی دانشگاه ایجاد شده اما هیچ‌گاه به‌عنوان یک جریان تحولی به رسمیت شناخته نشده است. در سال‌های اخیر نیز کمک به معیشت و اشتغال استادان و دانشجویان در قالب شرکت‌های دانش‌بنیان و دانشگاهی در ساختارهای چون پژوهشکده‌ها و مراکز نوآوری و یا خدماتی همچون مراکز مشاوره آموزشی و سبک زندگی تبلور یافته است. در بهترین شرایط نوعی الگوگیری ساختاری سطحی از دیگر دانشگاه‌ها بوده است نه به‌عنوان یک جریان تحولی اصیل و درونی‌شده.

دوره چهارم: حکمت‌بنیان (نوع یک) و سیاست‌گذاری فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای (۱۳۹۹ تا ۱۴۰۱)

«نقشه راه محتوای تحول دانشگاه شیراز» در پاسخ به دو پرسش اساسی شکل گرفت: دانشگاه به چه رشته‌هایی برای آینده نیاز دارد؟ و چه تعداد افراد و با چه صلاحیت‌های علمی و فناورانه باید جذب شوند؟ پاسخ به این دو نیاز در شرایطی بود که چالش‌ها و ابرچالش‌های آموزش عالی به‌طور جدی دانشگاه شیراز را تحت تأثیر قرار داده بودند. ناکامی در استمرار توسعه کمی و رقابت در سطح جهانی؛ پاسخ به نیازهای بومی و ملی کشور؛ عبور از دوران وفور تأمین مالی عمومی در دانشگاه‌ها؛ کاهش متقاضیان و ورودی‌های مقاطع تحصیلات تکمیلی؛ افت تحصیلی و کاهش انگیزه در تمامی سطوح آموزش عالی سبب شد دانشگاه‌ها با چالش‌های عمده‌ای مواجه شوند. با این وضعیت، کارکردها و هویت دانشگاهی نیز روز به روز بیشتر از سوی جامعه به چالش کشیده می‌شد. جامعه، دانشگاهیان را برج عاج‌نشینانی می‌را از متن جامعه می‌دانستند و هر روز انزوای دانشگاهی در جامعه گسترش می‌یافت. در چنین فضایی، دیگر کنشگران علم و فناوری نه شأنیت اجتماعی داشتند و نه شأنیت اقتصادی. همه این موارد دانشگاه‌ها و دانشگاه شیراز را با سؤال‌هایی بنیادین مواجه کرد و نه تنها مسیرهای طی شده گذشته را مسئله‌مند نمود، باعث ایجاد تقاضا برای تحول نه در کارکردهای دانشگاهی، بلکه بازبینی در کلیت و فرایندهای اصلی دانشگاهی شیراز شد.

در این دوره می‌توان از «دوره ترومای دانشگاه شیراز» سخن گفت؛ دوره‌ای که دلسوزان و تحول‌خواهان جوان دانشگاه، تحول بنیادین و تمدنی دانشگاه شیراز را فرا غفلت‌ها و عقب‌ماندگی‌های راهبردی، معناسازی کردند. این طرح تحولی با عنوان «نقشه راه محتوای دانشگاه شیراز» متفاوت و فرای برنامه راهبردی سوم (۱۳۹۹) است. عمده‌ترین تفاوت طرح تحولی با برنامه راهبردی دانشگاه، تسلط خاستگاه «علم و فناوری» آن بر وجهه و تلقی «سازمانی و اداری» است. یعنی دارای خاستگاه، محتوا و متکی بر تقاضاهای اجتماعی و روندهای علمی و فناوریانه بود و متمایز از وجهه شکلی، سازمانی و اداری در سه برنامه راهبردی دانشگاه شیراز است. از دیگر مزیت‌های این دوره، پیشرو بودن دانشگاه شیراز در ایجاد طرح تحولی هوشمندانه و تمدنی، قبل از فراگیری این گفتمان با سرکار آمدن دولت سیزدهم (رئیس‌جمهور شهید) است. فرایند اصلی و کلان یا تصویر بزرگ این تحول شامل مراحل ذیل است:

- ۱) تدوین شبکه مسائل و معضل‌های اساسی (۱۱ موضوع) (ایجاد تقاضای بیرونی)؛
- ۲) ایجاد و اصلاح پژوهشکده‌ها به سمت پژوهشکده‌های فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای در مجاورت بخش‌ها (ایجاد تقاضای بیرونی)؛
- ۳) ایجاد و اصلاح نظامات دانشگاهی با اولویت آیین‌نامه ارتقا (تقاضای درونی)؛
- ۴) ایجاد و اصلاح بخش‌ها به بخش‌های فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای.



شکل (۳) مسیر طراحی شده تحول در دوره چهارم

جدول (۴) تفاوت و شباهت‌های دانشگاه حکمت‌بنیان نسل یک و دو

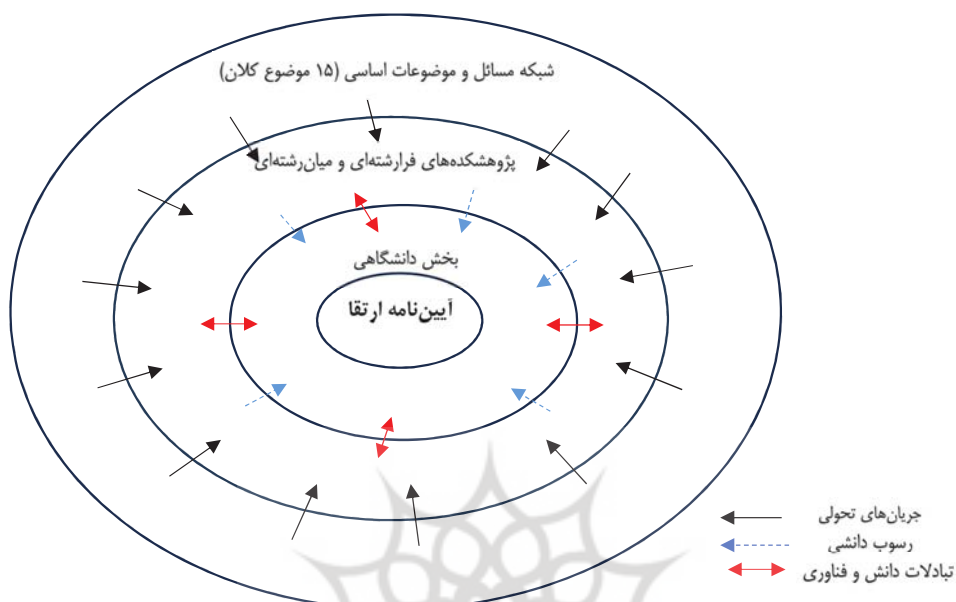
معیارها	نسل یک	نسل دوم
شباهت‌ها	حکمت‌محوری	حکمت‌محوری
	فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای	فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای
تفاوت‌ها	پیشرفت‌گرایی اجتماعی	قابلیت‌سازی آینده‌گرا
	مسائل و معضل‌های اساسی زندگی	عدم قطعیت‌های اساسی آینده زندگی
	دانش نافع مسئله‌محور	دانش هوشیار
	مسئله اجتماعی زیست بهتر	عدم قطعیت‌های زیست بهتر

این تحول دارای سه بعد (۱) برنامه‌ای/محتوا، (۲) ساختاری (۳) هویتی است و شامل سه سطح (۱) شورای عالی دانشگاه (۲) سطح میانی شامل مدیران میانی پژوهشکده‌ها و مراکز پژوهشی (۳) دانشکده‌ها است. در هر سه سطح ابعاد سه‌گانه در تعامل با هم طرح‌ریزی شده‌اند.

جدول (۵) سطوح و ابعاد تحول دانشگاه شیراز

سطوح / ابعاد	برنامه‌ای	ساختاری	هویتی
عالی (کلان دانشگاه)	- تغییر نظام تدبیر از برنامه‌ریزی راهبردی به سیاست‌گذاری آینده‌پژوهانه - تعیین شبکه موضوعات فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای تحولی	- تأسیس دفتر آینده‌پژوهی و سیاست‌گذاری	- مسئله‌محوری - گام دومی و تمدنی
میانی (معاونت‌ها، مدیریت‌ها و مراکز)	- فعال نشده	- فعال نشده	- فعال نشده
نهایی (دانشکده‌ها)	- تدوین برنامه تحولی آموزشی و پژوهشی (۱۰ دانشکده)	- تأسیس پژوهشکده‌های فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای - تأسیس شورای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی - تأسیس مراکز رصد و آینده‌پژوهی	- ایجاد چرخه آموزشی و پژوهشی استادان و دانشجویان

در سطح «عالی» و در بعد «برنامه‌ای» رصد تغییرات علم و فناوری دانشگاه شیراز در بعد بیرونی (ملی و جهانی) با تأکید بر «کلیت دانشگاه» در دستور کار قرار می‌گیرد. نظام تدبیر دانشگاه از «برنامه‌ریزی راهبردی» به «سیاست‌گذاری آینده‌پژوهانه» تغییر جهت داده می‌شود. خروجی این مرحله طی سه فاز تعیین یازده شبکه موضوعات فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای دانشگاه شیراز بود. این موضوعات شامل: (۱) انرژی، (۲) آب و محیط‌زیست، (۳) کشاورزی دانش‌بنیان، (۴) امنیت غذایی (۵) هوش مصنوعی و فناوری اطلاعات و ارتباطات، (۶) علوم و فناوری‌های شناختی (۷) حکمرانی اسلامی ایرانی یا تمدنی، (۸) مسائل و آسیب‌های اجتماعی، (۹) تعلیم، تربیت و سبک زندگی اسلامی ایرانی، (۱۰) بازسازی نظام دانشی مبتنی بر ظرفیت‌های اسلامی ایرانی، (۱۱) هویت فرهنگی تمدنی اسلامی ایرانی. در بعد «ساختاری» دفتر آینده‌پژوهی و سیاست‌گذاری دانشگاه تأسیس می‌شود و در بعد «هویتی» در این سطح تمرکز بر دانشگاه «مسئله‌محور» و «گام دومی و تمدنی» است.



شکل (۴) ساختار تحولی دانشگاه شیراز در دوره چهارم

در سطح دانشکده‌ها و در بُعد «برنامه‌ای»، ذیل شبکه موضوعات یازده‌گانه فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای تحولی دانشگاه شیراز، از سوی شورای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی دانشکده‌ها، برنامه‌های تحولی آموزشی و پژوهشی تدوین شد. اعضای شورا شامل مسئول دفتر رصد و آینده‌پژوهی، کارشناس علم‌سنجی و روش‌شناسی، رؤسای گروه‌ها و اعضای هیئت علمی بودند. خروجی این فرایند، تدوین ده برنامه تحولی آموزشی و پژوهشی در سطح دانشکده‌ها بود. در ارزیابی این برنامه‌ها، سه برنامه در سطح یک، سه برنامه در سطح دو و چهار برنامه در سطح سه قرار گرفتند. برنامه‌های «انرژی»، «حکمرانی» و «آب و محیط‌زیست» در سطح یک جای گرفتند. در بُعد «ساختاری»، محور اصلی بر تأسیس پژوهشکده‌های فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای استوار است. در همین راستا، طرح ایجاد پژوهشکده‌هایی در حوزه‌های (۱) انرژی، (۲) حکمرانی و (۳) هویت و سبک زندگی (حاصل تلفیق موضوعات نهم و یازدهم فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای) تدوین شد و مقدمات تأسیس آنها فراهم گردید. پیشران مداخلات ساختاری نیز تأسیس پژوهشکده‌های «حکمرانی با رویکرد تمدنی، انرژی و هویت و سبک زندگی تمدنی خواهد بود. همچنین، در کنار این پژوهشکده‌ها و همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، مراکز رصد و آینده‌پژوهی در هر دانشکده تأسیس می‌شود تا مأموریت تدوین برنامه‌های تحولی آموزشی و پژوهشی هر دانشکده را بر عهده گیرند.

در بُعد «هویتی» چالش جدی‌تر نمود پیدا می‌کند. برای پرهیز از شکل‌گیری هویت‌های موازی آموزشی و پژوهشی در میان استادان و دانشجویان — که می‌تواند به بروز تعارض در فضای دانشکده‌ها بینجامد — فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی به صورت چرخه‌ای و در قالب یک فرایند واحد طراحی شد. بدین ترتیب، آموزش و پژوهش دیگر دو فعالیت مجزا تلقی نمی‌شوند. در سطح دانشکده‌ها، نظام مسائل پژوهشی فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای تعریف شد که از سوی بخش‌ها، استادان و دانشجویان پیگیری شده و در قالب موظفی پژوهشی به موظفی آموزشی سرریز می‌شود. دانشجویان نیز بر اساس «فرایند» و «فعالیت‌های» آموزشی و پژوهشی مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. از نقاط قوت این برنامه تحولی، گنجاندن «مسئله علم و فناوری» در محتوای برنامه است؛ موضوعی که پویایی و دینامیک تحول علمی و فناورانه را برای دانشگاه شیراز به همراه دارد. این رویکرد در تضاد با برنامه‌های راهبردی پیشین دانشگاه است که بیشتر معطوف به «مسائل سازمانی» بودند و از دینامیک لازم برای ایجاد تحول در عرصه علم و فناوری برخوردار نبودند.

به‌منظور بهره‌گیری از مزیت‌های موجود، برنامه تحول در دانشگاه شیراز بر تغییر سطح و نوع تولید و اشاعه دانش و فناوری متمرکز بوده است؛ به گونه‌ای که دانشگاه از تولید و گسترش صرف دانش تکنیکال و توسعه‌ای، به سمت دانش عمیق و تمدنی با کاربرد بومی و رویکرد جامعه‌گرایانه حرکت کند. نقطه عطف و کلیدی این برنامه، غلبه «نظام علم و فناوری» دانشگاه بر «نظام اداری و بوروکراتیک» است. با این حال، همین نقطه عطف به بروز تعارضات جدی در سطوح مختلف دانشگاه منجر شده است؛ چراکه شمولیت برنامه در تمامی سطوح، نه تنها عادت‌ها و منافع نظام اداری موجود را با چالش جدی مواجه ساخته، بلکه زمینه بازبینی، حداقل‌سازی و در نهایت غلبه نظام علم و فناوری بر ساختار بوروکراتیک دانشگاه شیراز را فراهم آورده است.

از جمله نقاط ضعف این دوره از تحول، گستردگی اولیه فعالیت‌ها و فقدان نقاط کانونی برای تمرکز و پیشبرد بوده است. با این حال، در گذر زمان و با تحدید شبکه موضوعات فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای به سه حوزه حکمرانی، انرژی و هویت و سبک زندگی، این نقص تا حد زیادی برطرف شده است. ضعف دیگر، کمبود نیروهای کنشگر علمی در چهار حوزه است: ۱) درک منطقی تحولات علم و فناوری؛ ۲) برخورداری از قابلیت‌های آینده‌پژوهی و رصد علم و فناوری؛ ۳) توانمندی در سیاست‌گذاری آینده‌پژوهانه علم و فناوری؛ ۴) مهارت و قابلیت کار فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای. وجود چنین عامل‌ها و کنشگرانی برای پیشبرد و تحقق اهداف تحول در دانشگاه شیراز ضروری است.

جدول (۶) مقایسه تحول دانشگاه شیراز با سایر دانشگاه‌های برتر کشور

معیارهای طراحی و اجرایی تحول	دانشگاه شیراز	سایر دانشگاه‌ها
بستر تحول	برنامه‌ای	مدیریتی - ساختاری
ارتباط با نهاد علم و فناوری	در نهاد علم و فناوری	بر نهاد علم و فناوری
نوع راهبرد تحول	سیاست‌گذاری میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای علم و فناوری	برنامه‌های راهبردی
کارکرد کانونی	پژوهش - آموزش	آموزش - پژوهش

دوره پنجم: سرگردانی تحول؛ استمرار یا تقلیل (۱۴۰۱ تا ۱۴۰۳)

در این دوران، به دلیل «عدم تثبیت نظام تحولی» در بافتار دانشگاه شیراز و همچنین «فقدان ظرفیت تصمیم‌گیری مدیریتی در حوزه تحول»، نظام بوروکراتیک و اداری دانشگاه بر برنامه تحولی غلبه می‌یابد. معاونان و مدیران تکنوکرات دانشگاه شیراز با اتکا به توجیهات سیاسی و مالی، برنامه تحول را به حاشیه می‌برند. نخست، در «سطح برنامه‌ای» اقدام به کوچک‌سازی این برنامه می‌کنند و استمرار آن را تنها به سه حوزه (۱) حکمرانی، (۲) انرژی، (۳) هویت و سبک زندگی محدود می‌سازند. در ادامه، حوزه چهارم نیز با عنوان (۴) فلسفه و علوم بنیادی - که حاصل ادغام موضوعات چهارم و یازدهم فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای است - تحت فشار و تقاضاهای نیروهای جوان دانشگاه شیراز پذیرفته می‌شود. با این حال، هر چهار حوزه فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای تحولی به تدریج در چارچوب‌های نظام بوروکراتیک دانشگاهی و دانش تکنیکال فروکاسته می‌شوند. در نتیجه، روابط قدرت بوروکراتیک بر نظام علم و فناوری تحولی غلبه می‌یابد. با این تفاوت که این غلبه دیگر همانند گذشته مطلق نیست و شاهد چرخه‌های متناوبی از صلح و تعارض میان این دو جریان و نظام در دانشگاه شیراز هستیم. در بعد «ساختاری» و «هویتی» برنامه تحولی با آسیب‌های جدی مواجه می‌گردد. ساختارهای تحولی چه در سطح کلان، میانی و دانشکده‌ها یا برچیده می‌شوند، یا در شرایط خودتحریمی مالی قرار می‌گیرند و یا به حالت نیمه‌تعطیل رها شده، در می‌آیند. ساختارهای دفتر آینده‌پژوهی و سیاست‌گذاری و پژوهشکده‌های فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای از این جمله‌اند. دیگر پیشران تحول نیستند. هیچ طرح جایگزینی برای تحول نیز وجود ندارد. در بعد هویتی نیز شاهد بازتولید سنتی دانشگاه در قالب پدرخوانده‌های علمی در بخش‌ها و دانشکده‌ها هستیم. این پدیده با نوعی امپراتوری‌سازی علمی همراه است که از رهگذر تسلط بر روابط و نظام قدرت بوروکراتیک، گسترش می‌یابد. در این فضا، ارتباط دانشگاه با جامعه و صنعت تحت لوای شأنیت علمی به حاشیه رانده می‌شود و تولید دانش توسعه‌ای و تکنیکال بار دیگر شأنیت می‌یابد. به این ترتیب، سیلوها، گلخانه‌ها و برج عاج‌نشینی دانشگاهی در قالب علم و فناوری وارداتی و توسعه‌ای بازتولید می‌شوند. در این فرایند، تلاش می‌شود نیروهای

جوان تحول‌خواه دانشگاه شیراز در چارچوب روابط پدرخواندگی ساختگی و قشری علمی، دچار ناامیدی و در نهایت استحاله سازمانی شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

دوره نخست تحول در دانشگاه شیراز در شرایط «وفور» شکل گرفت؛ هم وفور متقاضیان تحصیل و هم وفور منابع مالی. این شرایط هرچند مزیت توسعه سخت‌افزاری و تقویت زیرساخت‌های دانشگاه را به همراه داشت، اما در بعد نرم به امپراتوری‌سازی اداری در نهاد علم و فناوری انجامید. این تحول عمدتاً تحت تأثیر نیروها و پیشران‌های کلیدی بیرون از دانشگاه شکل گرفت. با این حال، در سال‌های اخیر - به‌ویژه در دهه نود - و با کاهش حمایت‌های بیرونی، دانشگاه با چالش‌های جدی مواجه شد. در نتیجه، رویکردهای کمی و توسعه‌ای سخت را در دانشگاه شیراز از توافق اولیه خارج نمود و دیگر برنامه‌های تحولی در دستور کار قرار گرفتند. یکی از این تجربه‌ها، برنامه جهت‌دار پژوهشی و مکانیزم آن بود که شباهت‌هایی با الگوهای عامل‌محور در کشورهایی چون آلمان و ژاپن داشت. در رویکرد عامل‌محور، تحولات علمی و فناورانه با محوریت یک استاد برجسته پیش می‌رود؛ استادی که برنامه تحول را هدایت کرده و ضمن تولید دانش و فناوری، نظام دانشگاهی نیز متناسب با حمایت‌ها و نیازهای علمی و فناورانه او تغییر می‌یابد. اما این تحول دارای نقاط ضعف جدی است: ۱- تحول، عامل‌محور است نه یک تحول نظام‌مند و نهادی؛ ۲- تمرکز آن بر فشار و عرضه علم است نه بر طرف تقاضای علمی. این امر با توجه به تقاضای اجتماعی علم و فناوری و تغییرات علم و فناوری رویکردی منسوخ شده است. به‌ویژه با تحولات اخیر در حوزه سیاست‌گذاری و حکمرانی علم و فناوری که بر پایه توجه و متناسب‌سازی طرف عرضه و تقاضا شکل گرفته است. تقاضاهایی که تحت تأثیر تحریم‌ها هم باعث تفاوت محیط کنش علم و فناوری در ایران شده است و هم تقاضا از دانشگاه‌ها برای حل مسائل جامعه در سایه تحریم‌ها را افزایش داده است. در نهایت، انتقاد جدی‌تر این است که عامل‌های تحول علم و فناوری، ذیل چتر امپراتوری اداری دانشگاه، تعریف شده و توسعه یافته‌اند. از این رو، این تحولات ماهیتی بنیادین ندارند و بیش از آنکه یک تحول اساسی باشند، تغییراتی شکلی محسوب می‌شوند.

دوره سوم تحول دانشگاه شیراز هرچند در پاسخ به تقاضاهای بیرونی، به ایجاد چند ساختار، فرایند و رویه‌های حاشیه‌ای در حوزه کارآفرینی و درآمدزایی انجامید، اما هیچ‌گاه به‌عنوان یک «جریان تحولی» در دانشگاه به رسمیت شناخته نشد. تنها دستاورد این دوره را می‌توان در آگاهی کنشگران تحولی دانست؛ آگاهی از نقص واکنشی بودن مسیر تحول، و نبود جریان و تقاضای درونی برای تحول در دانشگاه شیراز.

تجربه‌ها و آسیب‌های انباشته در دوره دوم و سوم تحول سبب شد ورود به برنامه تحولی جدید با دقت بیشتری انجام گیرد و در برنامه تحول فرارشته‌ای و میان‌رشته‌ای دانشگاه شیراز بسیاری از آسیب‌های گذشته برطرف شوند. در این برنامه، رویکرد حکمرانی و سیاست‌گذاری علم و فناوری در سطح «فرایندها و مراحل کلان» مد نظر قرار

گرفت. هدف اصلی آن بود که مسیر تحول با تأکید بر متناسب سازی جریان ها و رژیم های فشار و تقاضای علم و فناوری پیش رود.

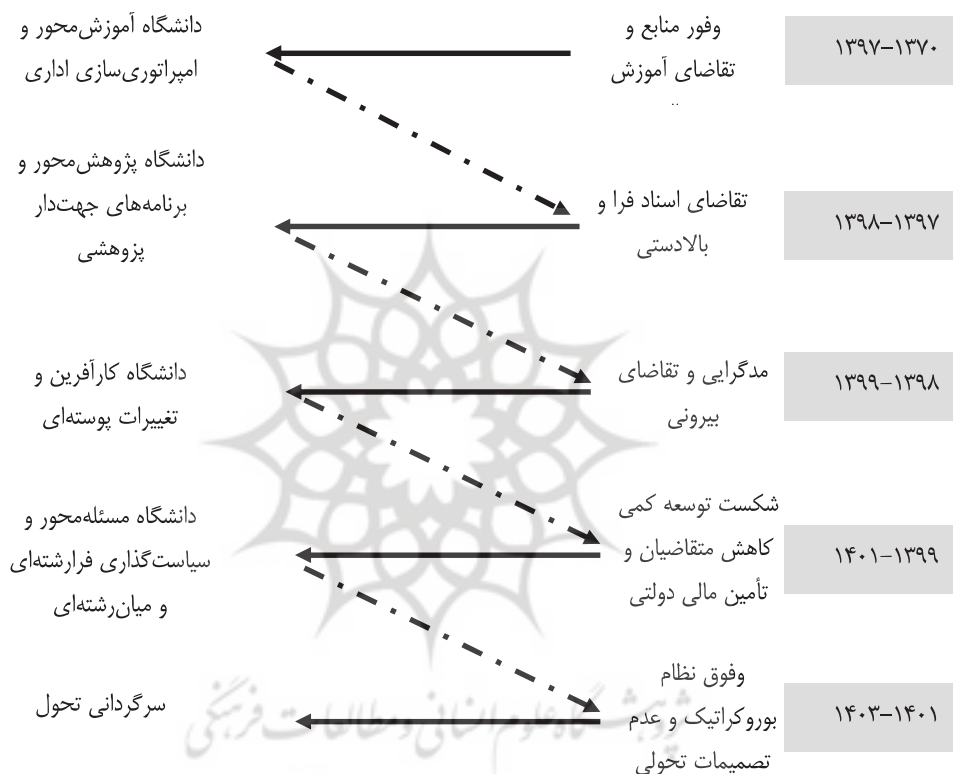
مراحل کلان این فرایند عبارت اند از: (۱) تدوین شبکه مسائل و معضل های اساسی شامل ۱۱ مسئله اجتماعی فرارشته ای و میان رشته ای (ایجاد تقاضای بیرونی)؛ (۲) ایجاد و اصلاح پژوهشکده ها به سمت پژوهشکده های فرارشته ای و میان رشته ای در مجاورت بخش ها (ایجاد تقاضای بیرونی)؛ (۳) ایجاد و اصلاح نظام های دانشگاهی با اولویت آیین نامه ارتقا (تقاضای درونی)؛ (۴) ایجاد و اصلاح بخش ها به بخش های فرارشته ای و میان رشته ای است (شکل ۴ را ببیند).

البته این برنامه تحولی مزیت های دیگری همچون مسئله محوری، ایجاد وحدت پیشینی، هویت سازی فرایندی و جامعه گرایی نیز دارد. برای درک مسئله محوری در این رویکرد تحولی باید مسئله محوری معطوف به زیست بهتر فهم شود. آنچه تحول و فرایندهای علمی، پژوهشی و فناورانه در آن باز تعریف و بازسازی می شوند. در همین زمینه، مکسول (۲۰۱۶-۲۰۰۷) دو مسئله بشریت را صورت بندی می کند: (۱) یادگیری درباره جهان و درباره خودمان به عنوان بخشی از جهان (مسئله اول) و (۲) یادگیری چگونگی پیشرفت به سمت یک دنیای هر چه بهتر (مسئله بزرگ دوم). مسئله نخست تا حدی به واسطه علم و شکل دانشگاه مدرن حل شده است؛ اما مسئله دوم همچنان باقی مانده است. در نتیجه توسعه و تحول حکمت بنیانی و دانشگاه حکمت بنیان با رویکرد مکسولی برای «مسئله بزرگ دوم» طراحی شده است؛ در حالی که همه نسل های دیگر دانشگاه اساساً برای «مسئله اول» طراحی شده اند.

جامعه گرایی در برنامه تحول چهارم دانشگاه شیراز (دانشگاه حکمت بنیان) به منظور پوشش ضعف های دوره سوم - یعنی دانشگاه کارآفرین و درآمدزا - مورد توجه قرار گرفت. همان طور که روتبالات (۲۰۱۱) در بررسی تجربی ایده آموزش و پژوهش لیبرال نشان می دهد، پیامدهای تحول دانشگاه کارآفرین و درآمدزا این بوده است که دولت ها در سراسر جهان، با وارد کردن عناصر بازار به نظام آموزش عالی، فرصت های دانشگاه برای تحرک اجتماعی و عدالت اجتماعی را نادیده گرفته و حتی در مواردی موجب عقب گرد شده اند. همین نگرانی را مورلی^۱ (۲۰۱۰) نیز مطرح می کند و تأکید دارد که دانشگاه در این بستر، به سرعت در حال تضعیف نقش خود است و بار دیگر به عنوان مرکز قدرت، اعتبار و نابرابری بازتولید می شود. البته این نقد به معنای نفی اقتصاد دانش بنیان نیست؛ چراکه نمونه هایی همچون آکادمی های علوم چین و اکوسیستم سیلیکون ولی از راه دانش ثروت آفرینی می کنند. اما نکته این است که تجاری سازی دانش پایان راه نیست، بلکه مقدمه ای برای دستیابی به «حکمت» و به کارگیری آن است. از این منظر، دانشگاه های آینده باید در پی کسب حکمت و کاربرد؛ حکمت در برنامه های آموزشی، پژوهشی، نوآورانه و کارآفرینانه، با هدف ارزش آفرینی برای جامعه باشند.

1. Morley

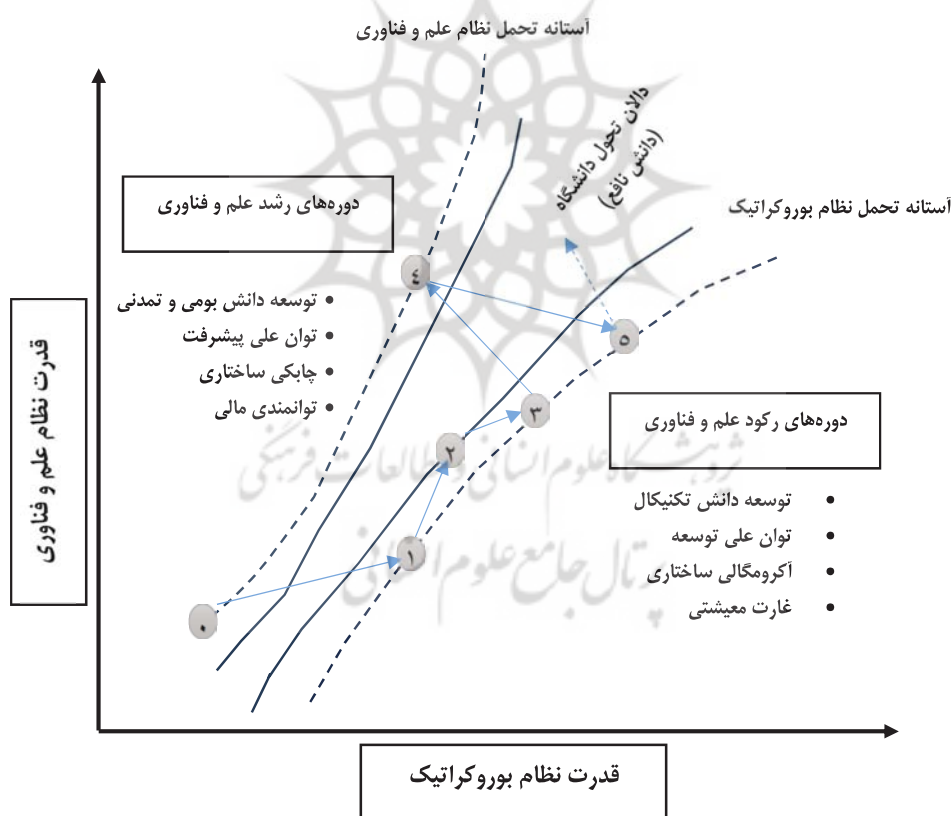
در دوره پنجم، کنشگران علمی و فناوری انتظار داشتند مسیر تحول تداوم یابد؛ اما به دلیل تثبیت نشدن نظام تحولی در بافتار دانشگاه و نیز «محدودیت ظرفیت تصمیمات مدیریتی در حمایت از تحول»، نظام بوروکراتیک و اداری دانشگاه شیراز همچنان بر برنامه‌ها و نظام تحولی غلبه می‌یابد. با این حال، این غلبه همانند گذشته مطلق نیست، بلکه اکنون شاهد چرخه‌های صلح و تعارض میان این دو جریان و نظام در دانشگاه شیراز هستیم.



شکل (۴) دوره‌های تحول در دانشگاه شیراز

روایت الگوی تحول دانشگاه شیراز، تجربه‌ای مدون از تحول نسلی یا انقلابی این دانشگاه را ترسیم کرده است تا امکان تحقق عینی، بازسازی و اصلاح آن فراهم شود. با این حال، انتقاد جدی به این روایت آن است که در ذیل چارچوب نسل‌ها و انقلاب‌های علمی غربی صورت‌بندی شده است. در پاسخ باید تأکید کرد که «شدن تحول تمدنی» دانشگاه ما بر ترکیبی از تجربه‌های مدرن و فرامردن دانشگاهی، سنت‌ها، تجربه‌های زیسته و نیز نظریه‌های بومی و اسلامی استوار است. در این مسیر نباید گرفتار «انفعال مضاعف» شویم. توضیح آنکه

دانشگاه در ایران — و از جمله دانشگاه شیراز — از ابتدا تحت تأثیر اندیشه، فرهنگ و نهادسازی غربی شکل گرفت و به عنوان نهادی وارداتی، در دوره‌های مختلف دچار «انفعال بسیط یا اولیه» در برابر الگوهای تحول بیرونی شد. اما آگاهی از این انفعال نباید ما را به سمت پس‌زدن شتابزده این تحولات به نام «الگوهای بومی» سوق دهد. چنین پس‌زنی اگر بدون پایش و ارزیابی منطق این تحولات و بررسی تحولات اخیر دانشگاه در خاستگاه اصلی خود انجام شود، هرچند ممکن است به تقویت سنت‌های بومی بینجامد، اما به صورت دفعی و کلی ما را دچار «انفعال مضاعف» خواهد کرد (اورک‌پور، ۱۴۰۱). این انفعال مضاعف از دو جهت آسیب‌زا است: نخست آنکه تجربه‌های زیسته خود را در این دوره نادیده می‌گیریم؛ دوم آنکه نوعی پندار پوچی و بی‌ارزشی نسبت به نهادهای علمی و فناوری غیربومی در ما ایجاد می‌شود. در نتیجه، از بهره‌گیری از تجربه‌های مثبت و منفی تحولات دانشگاه در سایر نقاط جهان محروم خواهیم شد.

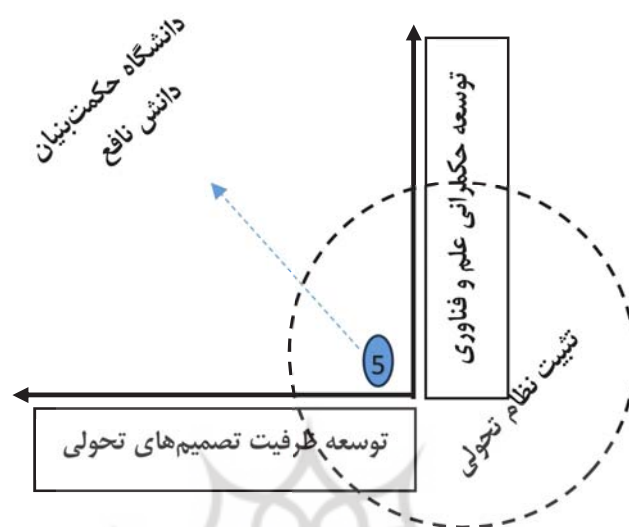


شکل (۵) تاریخت تحول در دانشگاه شیراز

از سویی، با جدایی از نگاه تعمیم‌پذیری و با تمرکز بر سطح دانشگاه، باید گفت دانشگاه شیراز یک نهاد علمی و فناوری پیچیده است و عنصر مشترک همه این پیچیدگی‌ها «بعد زمان» است. تحول و تغییر در طول زمان، قابل تعریف و مطالعه است؛ همان چیزی که «تاریخیت» نامیده می‌شود. در تاریخیت، نوعی یکتایی پدیده‌ها مدنظر قرار می‌گیرد و مکانیسم تعمیم کم‌رنگ می‌شود. به بیان دیگر، تحولات وابسته به مسیر و تاریخی هستند. این تحولات میان نیروها، نظام‌ها و رژیم‌های نظم‌دهنده و تحولی عمل می‌کنند و در یک شبه تحول بافتارمند، پویایی سازمان‌دهنده خود را پیدا می‌کنند (فرتوک‌زاده و جعفری، ۱۴۰۱، ص ۱۵۸).

یکی از دلایل اصلی هزینه‌های تحولی و رکود تحول در دانشگاه شیراز، بی‌توجهی به «تاریخیت» است. تحولات مبتنی بر گفتمان‌های علم و فناوری به همین دلیل پا نمی‌گیرند که این تاریخیت پشتوانه نظری قدرتمندی پیدا نمی‌کند. در نتیجه، چرخه عدم تحول تکرار می‌شود یا هزینه‌های تکرار بر دانشگاه تحمیل شده و جریان‌های رقیب تحول آن را به حاشیه می‌رانند. از جمله جریان‌های رقیب و قدرتمند تحول در برابر نظام علم و فناوری، نظام اداری و بوروکراتیک است. بوروکراسی، با وجود تمام نقص‌ها و ناکارآمدی‌ها، از پشتوانه نظری فربهی برخوردار است که به بقای آن کمک می‌کند. تحمیل بوروکراسی ناکارآمد و مقررات‌گرایی در حوزه‌های پویای علم و فناوری سبب کاهش انعطاف‌پذیری و جایگزینی نظام کنترل رسمی و اداری به جای ساختارهای علمی و فناورانه می‌شود. در این روند، مؤلفه‌هایی همچون پیشرومحوری، مرجعیت دانشی و فناورانه، خودکنترلی و قواعد جامعه دانشکده‌ای و دانشگاهی به حاشیه رانده می‌شوند و ساختار عامل محور و اجتماعی علم و فناوری جای خود را به ساختارهای رسمی بوروکراتیک می‌دهد. به جای تولید دانش اصیل، بومی و مسئله‌محور — یا به عبارت بهتر «دانش نافع» — شاهد رشد دانش تکنیکال و غیربافتارمند هستیم. در نتیجه مسائل جامعه بر زمین می‌ماند و دانشگاه نیز برای توجیه بقای خود، صرفاً به تولید چنین دانش تکنیکالی بسنده می‌کند و نه بیشتر. در شکل (۵) تاریخیت تحول در دانشگاه شیراز به تصویر کشیده شده است.

پروژه نگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل (۶) بردارهای تحولی برای مرحله ششم

با توجه به تاریخت و تجربه انباشته تحول در مراحل پیشین، سه موضوع «تثبیت نظام‌های تحولی» در بافتار و دو موضوع «توسعه ظرفیت تصمیم‌های تحولی» و «توسعه حکمرانی علم و فناوری» در محوره‌های اصلی، بردار تحول دانشگاه را جهت‌دهی یا منحرف، و تقویت یا تضعیف می‌کنند. این مرحله «گذار» نقطه عزیمت به دوره بعدی تحول است. هرچند این سه موضوع بر یکدیگر اثر متقابل دارند، اما اولویت نخست با تثبیت نظام‌های تحولی است؛ زیرا در غیر این صورت، تحول به حاشیه رانده شده و دچار چرخه‌های سعی و خطا و تکرار می‌شود. پس از آن، توسعه ظرفیت تصمیم‌های تحولی نسبت به حکمرانی علم و فناوری در اولویت بالاتری قرار دارد، زیرا تصمیم‌های بنیادی، اراده تحول را جهت‌دهی می‌کنند. برای نمونه، آیا دانشگاه شیراز در دام «غارت معیشتی» گرفتار خواهد ماند یا اراده و توان پذیرش «هزینه‌های تحول» را خواهد یافت. اگر چنین اراده‌ای شکل گیرد، قدرت «نظام بوروکراتیک» به نفع «نظام علم و فناوری» تحدید می‌شود. با این حال، استمرار و پایداری این ظرفیت نیازمند تحقق موضوع سوم، یعنی «دانش و فناوری حکمرانی علم و فناوری» است. در این صورت می‌توان تعادل پویا و سازنده‌ای میان طرف تقاضا و عرضه علم و سایر کنشگران عرصه تحول برقرار کرد و با جهت‌دهی به تصمیم‌های بنیادین، از به حاشیه رفتن و خروج دانشگاه شیراز از «دالان تحول» جلوگیری نمود؛ امری که در دوره‌های پیشین تحول بارها رخ داده و موجب ناامیدی و به حاشیه رانده شدن نظام‌های تحولی علم و فناوری دانشگاه شده است.

اما از سوی دیگر، «داستان گفتمانی»^۱ نیز وجود دارد. هر داستان و روایت، می‌تواند نظام‌ها و رژیم‌ها را تقویت کرده یا به حاشیه ببرد. پرسش این است: آیا هنوز می‌توانیم عناصر سازنده و مثبت تحول در دوره‌های پیشین دانشگاه را به‌طور قابل ملاحظه‌ای حفظ کنیم؟ عناصری که تاریخت دانشگاه شیراز آنها را مشخص می‌کرد. به بیان دیگر، آیا بخشی از ایده سنتی تحول دانشگاه شیراز همچنان می‌تواند در شرایط کنونی و آینده مورد استفاده قرار گیرد؟ پاسخ مثبت است، به شرط آنکه این عناصر در فضای آینده آموزش عالی و در بافتار^۲ آینده دانشگاه بازتفسیر^۳ شوند. باین حال، تجربه تاریخت تحول به ما نشان داد که برای حفظ مسیر تحول، نیازمند «واژگان مفهومی جدید» و «شجاعت دوباره» هستیم.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش، تعداد افراد حاضر به مصاحبه بود. هرچند داده‌ها و مواد تجربی تا حد اشباع نظری پیش رفت و برای یک پژوهش کیفی کفایت داشت، اما ممکن است نتواند همه جزئیات و داستان‌های گفتمانی را به‌طور کامل نمایندگی کند. باین حال، تلاش شد تا «چتر مفهومی» روایت و معناسازی پژوهش، همه جریان‌های تحولی و جزئیات را پوشش دهد. محدودیت دوم تا حدی متفاوت است؛ نه کمبود داده و مواد تجربی، بلکه حجم زیاد آنها. برای غلبه بر این محدودیت، داده‌ها و مواد تجربی با سازمان‌دهی مناسب و از طریق روش تحلیل مضمون مورد استفاده قرار گرفتند.

پیشنهاد این پژوهش برای محققان بعدی، تمرکز بر مقایسه تحول دانشگاه شیراز با سایر تجربه‌های تحول آموزش عالی در کشور به‌صورت مبسوط‌تر است. همچنین بررسی میزان تطابق و سازگاری این تحول با تحولات بالادستی در نظام آموزش عالی کشور می‌تواند افق‌های جدیدی را روشن سازد.

تقدیر و تشکر

از همه کسانی فرصت حضور رسمی و غیررسمی اینجانب را در دانشگاه شیراز و دفتر آینده‌پژوهی و سیاست‌گذاری این دانشگاه فراهم آوردند، تشکر می‌کنم. همچنین از شبکه توانمند، پویا و علمی پشتیبان در دانشکده حقوق و علوم سیاسی نیز کمال تشکر و قدردانی را دارم. به‌ویژه از دکتر محمدهادی صادقی، دکتر محمدجواد جواهری طهرانی، دکتر سید سعید موسوی اصل که پیشران این پژوهش و تدوین مقاله بودند. دکتر محمد جمالی، دکتر ابراهیم دهنوی، دکتر صبور اورک‌پور، دکتر اسماعیل کلانتری، دکتر مجتبی جواد دیر و دکتر ترک‌زاده که مسئولیت نقد این نوشتار را در کرسی علمی و ترویجی بر عهده داشتند، قدردانی می‌کنم. همچنین از سایر عزیزانی که در این مسیر ما را یاری کردند، سپاسگزارم. بی‌تردید، همانند هر کار پژوهشی این اثر نیز نیازمند بهبود و ارتقا است؛ از این رو از بازخوردهای نقادانه و اصلاحی استقبال کرده و آن را مایه غنای بیشتر این کار می‌دانم.

References

1. discursive story
2. context
3. re-interpreted

- Barnett, R. (Ed.). (2011). *The Future University: Ideas and Possibilities* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203810446>
- Bauer, M. (1996). *The Narrative Interview: Comments on A Technique for Qualitative Data Collection*. Papers in Social Research Methods, Qualitative Series, (1). London School of Economics, Methodology Institute.
- Blakey, N. (2012). *Research Paradigms in the Humanities*. Translated by: Hamidreza Hassani, Mohammad Taghi Iman, Masoud Majedi. Qom: Hawza and University Research Institute. [In Persain]
- Cawood, R. (2018). *Can the universities of today lead learning for tomorrow?: The university of the future, EY*, [Place of publication not identified] , viewed 21 Nov 2024, <http://www.ey.com/au/en/industries/government---public-sector/ey-university-of-the-future-2030>>.
- Cresswell, J. (2012). *Qualitative research and research design: Choosing among five approaches (narrative research, phenomenology, etc.)*. Translated by: Hassan Danaeifard and Seyyed Hossein Kazemi. Tehran: Saffar Sharqi. [In Persain]
- Danaee Fard, H., Alvani, M., & Azar, A. (2009). *Methodology of quantitative research in management: A comprehensive approach*, Tehran: Saffar. [In Persain]
- Deane-Drummond, C., & Fuentes, A. (Eds.). (2020). *Theology and Evolutionary Anthropology: Dialogues in Wisdom, Humility and Grace* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429273650>
- Fartoukzadeh, H. R., & Jafari, R. (2022). Compound Complexity: An approach to understanding governance inaction. *Behbood Modiriat*, 16(57), 151-189. SID. <https://sid.ir/paper/1050190/en> [In Persian]
- Flick, U. (2007). *An introduction to qualitative research (4th ed.)*. Translated by Hadi Jalili. Tehran: Ney Publishing. [In Persian]
- Griffin, L. (1993). Narrative, event structure analysis and causal interpretation in historical sociology. *The American Journal of Sociology*. 98(5), 1094-1133.
- Kelly, R. D. (2005). *Stories of Influence: Critical Values in the Narratives of Ethical Decision Making For Senior Student Affairs Officers*. Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. University of Maryland.
- Macdonald, C. (2009). Nicholas Maxwell in context: The relationship of his wisdom theses to the contemporary global interest in wisdom. In L. McHenry, *Science and the pursuit of wisdom: Studies in the philosophy of Nicholas Maxwell*. Frankfurt: Ontos Verlag.

- McHenry, L. (Ed.). (2009). *Science and the pursuit of wisdom: Studies in the philosophy of Nicholas Maxwell*. Frankfurt: Ontos Verlag
- Maxwell, N. (2007). *From knowledge to wisdom: A revolution for science and the humanities*. Pentire Press. 2nd ed. (1984), revised and extended.
- Maxwell, N. (2011) Creating a better world: towards the university of wisdom. In: Barnett, R, (ed.) *The future university: ideas and possibilities*, pp. 123 - 138, Routledge: New York. Available online at <http://discovery.ucl.ac.uk/1329627/>
- Morley, L. (2010a). *Professorial lecture 'Imagining the University of the Future'*. <http://www.sussex.ac.uk/newsandevents/sussexlectures/louisemorley.php>
- Reissman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rothblatt, S. (2008). A note on the “integrity” of the university. In M. Beretta, K. Grandin & S. Lindqvist (Eds.), *Aurora Toreal*, studies in the history of science and ideas in Hhonor of Tore Frängsmyr. Sagamore Beach, Mass.: Science History Publications.
- Webster, L., & Mertova, P. (2015). *Narrative Research Method (Introduction to the Application of Narrative Analysis of Key Events in Narrative Research)*. Tehran: Sociologists' Publications.
- Wolff, L. A. (2021) Ecologies for Learning and Practice: Emerging Ideas, Sightings, and Possibilities and Political Paradoxes. *Society & Natural Resources*, 34(6), 842-844, DOI: 10.1080/08941920.2020.1831673

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی