

تحلیل پیش‌فرض‌ها و گزاره‌های نظری توسعه علم انسانی و اجتماعی در ایران

حمید عبداللهیان*

E-mail: habdolah@ut.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۱۰/۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۳/۱۱

چکیده

در ابتدا این مقاله در پاسخ به پرسش‌های دانشجویان محترم دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران درباره تبیین علل عدم توسعه علوم انسانی در ایران طراحی شده بود. اما محقق بعداً آن را به دغدغه‌ای آکادمیک تبدیل کرده و در طول سه سال گذشته تا مرداد ۱۳۸۹ از روش‌شناسی مختلط استفاده کرد تا پاسخی مستند آماده شود. نتایج این پژوهش اینک به‌عنوان مبانی نظری توسعه علم در ایران ارائه می‌شود. اگرچه این مسئله از سوی دانشجویان مطرح شد اما حتی در سایر محافل آکادمیک هم به‌عنوان دغدغه‌ای آکادمیک در حوزه روشنفکری ایران تبدیل شده است و چنین به نظر می‌رسد که باید برای این پرسش‌ها پاسخی فراهم شود. در این مقاله سعی شده تا با تعمیق پژوهشی بخشی از پاسخ ارائه شود. از این نظر، این بحث در این مقاله به شکل مبحثی تحقیقاتی از نوع کیفی و معطوف به نظریه‌پردازی تجربه - محور ارائه می‌شود. روش‌شناسی این مطالعه ترکیبی از تجربه‌پدیدارشناسی و قوم‌نگاری و داده‌های آن برگرفته از منابع ثانویه، اسناد، مشاهدات مشارکتی و مصاحبه‌های تخصصی با برخی از استادان داخلی و خارجی که با روش نمونه‌گیری هدفمند انجام شده، به دست آمده است. روش تحلیل نتایج نیز گزاره‌پردازی و تشخیص و تعیین قضایا و مفروضات نظری است که برای تدوین نظریه توسعه علم انسانی در ایران به کار می‌آید. پرسش‌های دانشجویان ضمن حفظ مضمون آنها به شرح زیر در اینجا خلاصه شده‌اند:

- ۱- به نظر شما مشکلات اصلی علوم اجتماعی برای به رسمیت شناخته شدن به‌عنوان یک علم چیست؟
- ۲- در حال حاضر عالمان علوم اجتماعی در مقایسه با متخصصین سایر رشته‌ها تا چه حد توانسته‌اند به تولید علم بپردازند؟
- ۳- آیا عالمان علوم اجتماعی به جایی رسیده‌اند که بتوانند کنش‌های جمعی نسبت به تحولات و روندها نظیر واکنش اقتصاددانان به مسائل اقتصادی از خود نشان دهند؟ یافته‌های این پژوهش چند وجهی نشان می‌دهد که برای پاسخ به پرسش‌های بالا باید ابتدا قالبی نظری فراهم آید اما این قالب نظری را باید در اینجا ابتدا با تدوین ۲۴ گزاره و پیش‌شرط و هفت پیشنهاد پیگیری کرد.

کلیدواژه‌ها: گسست معرفت‌شناختی، دانش بومی ایرانی، مسئله علم، توسعه علم.

مقدمه

این مقاله در صدد تدوین تبیینی نظری درباره توسعه علم در ایران و چالش‌های آن می‌باشد. سرآغاز این تلاش، پرسش‌های زیر بوده است که دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران در آبان‌ماه سال ۱۳۸۷ را به شرح زیر مطرح کردند:

۱- به نظر شما مشکلات اصلی علوم اجتماعی برای به رسمیت شناخته شدن به‌عنوان یک علم، کدام‌اند؟

۲- در حال حاضر عالمان علوم اجتماعی در مقایسه با متخصصین سایر رشته‌ها تا چه حد توانسته‌اند به تولید علم بپردازند؟

۳- آیا عالمان علوم اجتماعی به جایی رسیده‌اند که بتوانند نظیر واکنش اقتصاددانان به مسائل اقتصادی‌کنش‌های جمعی نسبت به تحولات و روندها از خود نشان دهند؟ از آنجا که این پرسش‌ها عمدتاً مربوط به رشته‌های علوم انسانی است هدف مقاله نیز تبیین چرایی چالش‌های علوم انسانی است. در ضمن از آنجا که مقاله برای پاسخ به دانشجویان تنظیم شده چارچوب پژوهشی آن نیز از منظر چارچوب‌های جاری نهاد آکادمیا و نه از منظر خرده‌فرهنگ دانشجویی آماده و اجرا شده است.

لازم به ذکر است که ۴۴ درصد دانشجویان کشور در رشته‌های علوم انسانی مشغول به تحصیل هستند و از این نظر پاسخ به پرسش‌های آنان ضروری به نظر می‌آید زیرا هم بخش قابل توجهی از دانشجویان کشور را تشکیل می‌دهند و هم لازم است بازار کار آنها و تکلیف اجتماعی آنها از منظر خودشان مشخص شده باشد (مریدی فریمانی، ۱۳۸۷).

ساختار مقاله نیز شامل بحثی درباره مفهوم‌سازی و ماهیت پرسش علمی است. در این بحث نشان می‌دهیم که ماهیت کار آکادمیک و تفاوت بین وظایف استادان و پادشاه‌های اجتماعی - اقتصادی آنها به‌گونه‌ای است که ابتدا باید به تبیین نظری توسعه علم در ایران اشاره شود. سپس برای چنین تبیینی به تدوین ۲۴ گزاره پرداخته می‌شود و در پایان نیز هفت پیشنهاد جهت تدوین نظریه تبیین توسعه علم در ایران ارائه می‌شود (هم‌چنین نگاه کنید به عبداللهیان، ۲۰۱۰).

مفهوم‌سازی و محدوده‌پردازی در حوزه ماهیت و مشروعیت پرسش علمی

ابتدا لازم است اشاره شود نکاتی که در اینجا اشاره می‌شود حاصل ۳۶ سال زندگی تجربی در محیط‌های آکادمیک داخل و خارج از ایران و در کسوت‌های دانشجویی و استادی می‌باشد؛ بنابراین از اعتبار روش درون‌کاوی برخوردار است.

توضیح دیگر این‌که نقد به جامعه دانشگاهی مبنای این بحث است و مبنای این بحث، نقدی نیست که ممکن است به فراوانی انواع خطاهایی مربوط باشد که مسئولیت آن برعهده دانشجویان به شکل فردی و یا گروهی است (۱).

هم‌چنین، باید اشاره شود که پویایی سازوکارهای تعلیم و تعلم در سطح آموزش عالی باید به‌طور طبیعی به این نتیجه یا نتایج می‌رسید که چه نهادی (نه جامعه دانشجویان) باید درباره علوم انسانی و وظایف آنها قضاوت کند؟ واقعیت تجربی این است که به‌جز معدودی، جامعه دانشگاهی عطش آموختن و کنکاش در حوزه علم را بطور فراگیر از خود نشان نداده است و شاهد چنین ادعایی عملکرد ضعیف علمی در امتحانات ورودی دکتری و یا نوع نمایش اشتیاق در کلاس‌ها در سال‌های دهه ۱۳۸۰ یا سال‌های ۹۰ و ۹۱ است. شایستگی و فریفتگی در برابر اسامی غیرایرانی در مباحث علمی، تمایل به افسون‌گرایی لفظی در مباحث علمی، ناآگاهی آشکار نسبت به فرهنگ و تاریخ تمدن ایران، حضور کمرنگ در مباحث علمی فوق برنامه که در انجمن‌های علمی صورت می‌پذیرد، تمرکز بر اخذ نمره با روش‌های غیرمتعارف، فرهنگ لاپوشانی عیوب اعضای جامعه دانشگاهی، پنهان‌کاری و نادیده گرفتن خطاهای همکلاسی‌ها، عدم تمایل به مشاکت فعال در کلاس‌های درس، جدی نگرفتن فرآیندهای آموزش و پژوهش، همه دلایلی هستند که نشان می‌دهند پرسش‌های طرح شده می‌توانست بر اساس حس مسئولیت اجتماعی و دانشگاهی و نیز افزایش ظرفیت‌های ذهنی - انتقادی دانشجویان استوار باشند. در این صورت روی سخن تنها متوجه جامعه اساتید نمی‌شد. البته نباید غافل بود که بخشی از این مسائل به استادان و عملکرد آنها مربوط است. در عین حال نگارنده معتقد است که استادان به سهم خود به مسائل خودشان آگاهند اما، این موضوع در اینجا مورد توجه این مقاله نیست. در عین حال، باید متذکر شد که نهادهای به نسبت موجه و مشروعی همچون مجلات علمی و کمیته‌های ارزیابی‌های مقالات، ارزیابی‌های هیئت ممیزه دانشگاه‌ها و نظایر آنها وظیفه ارزیابی استادان را تا حدودی برعهده دارند و به نحو قابل قبولی این ارزیابی را انجام می‌دهند.

گذشته از این نباید فراموش کرد که استادان در ایران بیشترین وظایف دانشگاهی (۱۲ تا ۱۴ واحد تدریس در حوزه آموزش، وظایف پژوهشی، نگارش مقاله و کتاب، عضویت در محافل علمی و وظایف محوله و...) را برعهده دارند و در مقیاس‌های جهانی و حتی براساس معیارهای داخلی از درآمدهای مناسب برخوردار نیستند (ر.ک: آمار جدول‌های ۲ و ۳). برخی از آمارهای مقایسه‌ای درخصوص پرداخت حقوق و مزایا به استادان در

کشورهای مختلف در اینجا موجود است (جدول‌های شماره ۲ و ۳). پرداخت‌ها در برخی از کشورها از جمله ایالات متحده آمریکا، کانادا و حتی عربستان که شباهت بیشتری با کشور ما دارد نه تنها پاسخگوی هزینه‌های بالا است بلکه به استاد اجازه می‌دهد تا پس‌اندازی کافی نیز داشته باشد تا حدی که پس از بازنشستگی بتواند زندگی درخور شأن یک استاد دانشگاه داشته باشد. اگر به دلار مقایسه کنیم میزان پرداخت حقوق به یک استادیار تازه استخدام شده در ایران معادل ۱۰۰۰ تا ۱۱۰۰ دلار است این در حالی است که وی باید معادل ۱۲ واحد تدریس کند. این ارقام در مقایسه با اساتید کانادایی که به طور متوسط شش تا هشت واحد یعنی معادل شش تا هشت ساعت در هفته تدریس می‌کنند، استثنایی بودن میزان کار استادان ایرانی و میزان پرداخت به آنها را آشکار می‌سازد. برای نمونه، در سال‌های ۱۹۹۶ و ۱۹۹۷ میلادی، در دانشگاه وسترن اونتاریو در کانادا، ۲/۷ ساعت در هفته تدریس کلاسی صورت می‌گرفته و دو برابر این زمان از وقت استادان برای انجام پژوهش صرف می‌شده است (جدول شماره ۱) (۲ و ۳). اهمیت حجم کار بالا و اثر منفی آن بر بازدهی علمی آنجا روشن می‌شود که فاکس و میلیبورن (۱۹۹۹) (۴) نشان می‌دهند که به ازای افزایش ۱۰ درصد در ساعات تدریس استادان، ۲۰ درصد از بازدهی تحقیقاتی آنها کاسته می‌شود؛ در صورتی که اگر میزان اعتبار ویژه (گرت) استادان ۱۰ درصد افزایش یابد، ۱۵ درصد به بازدهی پژوهشی آنها افزوده می‌شود.

جدول شماره ۱: فعالیت‌های ده‌گانه هیئت علمی در دانشگاه وسترن اونتاریو کانادا در سال ۱۹۹۶

ساعت‌هایی که هیئت علمی برای این فعالیت‌ها در هفته صرف می‌کند	ده نوع فعالیت هفتگی اعضای هیئت علمی در دانشگاه وسترن اونتاریو، کانادا
۴/۳	نگارش نتایج تحقیقات
۳	ارزیابی دانشجویان
۲/۷	آماده‌سازی مطالب درسی
۲/۷	فعالیت‌های اداری در گروه‌های آموزشی
۲/۷	تدریس
۲/۵	مطالعه پژوهشی و جستجوی مطالب در کتابخانه
۱/۹	مشاوره دانشجویی
۱/۷	استفاده از کتابخانه برای ارتقاء دانش آموزشی
۱/۲	مطالعات تخصصی
۱/۲	گسترش ارتباطات علمی حرفه‌ای

منبع: <http://www.uwo.ca/western/workload/workload.html>

در ادامه بحث درباره حقوق استادان، باید اشاره کنم که پرداخت خالص حقوق و مزایا به استادان با سابقه در ایران از ۲۰۰۰ تا ۳۰۰۰ دلار (تا قبل از تغییرات برابری دلار و ریال در زمستان ۱۳۹۰ و پاییز ۹۱) افزایش یافته بود اما همین رقم نیز با ارقام جهانی فاصله زیادی داشت و اکنون در سال ۱۳۹۱ فاصله بیشتری هم پیدا کرده است. به‌عنوان نمونه اگرچه دانشگاه‌های هند پرداخت کمتری به استادان از نظر نرخ دلار انجام می‌دهند اما نسبت به تولید ناخالص داخلی، بیشترین پرداخت (۸/۷۳) (۵) را به استادان دانشگاه‌ها در مقیاس جهانی انجام می‌دهند. ما همین نسبت را درباره ایران از تقسیم متوسط ۱۴۰۰ دلار (متوسط پرداخت ماهانه به استادان دانشگاه‌های ایران در سال‌های ۱۳۸۹-۹۰) بر ۱۰۰۳۱ دلار (۶) (سرانه تولید ناخالص داخلی براساس برابری قدرت خرید برگرفته از داده‌های برنامه عمران ملل متحد) و بخش بر ۱۲ ماه به‌دست آوردیم و رقمی معادل ۱/۶۷ به دست آمد (۷). جالب است که این نسبت با آنچه در آمریکا به استادان پرداخت می‌شود برابری می‌کند درحالی‌که قاعدتاً باید با کشورهای در حال توسعه نظیر هند که ارزش تحصیلات بیشتر به حساب می‌آید، برابری می‌کرد. برای مقایسه روشن‌تر در این باره که پرداخت به استادان در ایران چه تفاوتی با دانشگاه‌های آمریکا دارد، باید به ارقام جدول شماره ۲ توجه کرد.

با وجود همه این مشکلات، میزان تولید علم در ایران طبق آمارها و تصدیق منابع داخلی در حد کشورهای است که پرداخت‌های بالاتر از کشور ما دارند و چه بسا تولید علم در ایران نسبت به برخی کشورها حتی بالاتر است (ر.ک: افتخاری، ۱۳۸۸) (۸). به‌عنوان نمونه در سال ۲۰۰۷ میلادی تنها یکی از دانشگاه‌های عربستان سعودی در حوزه تولید علم تقریباً با ایران (دانشگاه تهران) برابر بوده است (۹). اگر مبنای محاسبه را مجموع تولیدات کشوری در نظر بگیریم در این صورت هیچ‌کدام از کشورهای منطقه قابل مقایسه با ایران نخواهند بود (گزارش مجله نیچر، ۲۰۱۰). زیرا از ۲۰ دانشگاه برتر خاورمیانه، ۱۱ دانشگاه متعلق به ایران هستند (۱۰ و ۱۱).



جدول شماره ۲: میانگین حقوق ماهیانه، برحسب معیار هم‌ترازی با دلار و براساس نرخ دلار در بانک جهانی، مبنای: استادان تازه استخدام شده، سال ۲۰۰۵-۲۰۰۶

رتبه	کشور	میانگین حقوق استادان تازه استخدام شده	رتبه	کشور	میانگین حقوق استادان تازه استخدام شده
۱	کانادا	۵۲۰۶ دلار	۹	ژاپن	۲۹۷۹ دلار
۲	ایالات متحده	۴۵۸۹ دلار	۱۰	آفریقای جنوبی	۲۵۶۰ دلار
۳	استرالیا	۳۸۱۰ دلار	۱۱	مالزی	۲۰۴۹ دلار
۴	آلمان	۳۶۸۳ دلار	۱۲	کلمبیا	۱۹۸۷ دلار
۵	بریتانیا	۳۳۴۵ دلار	۱۳	آرژانتین	۱۷۵۱ دلار
۶	فرانسه	۳۲۵۹ دلار	۱۴	هند	۱۱۵۱ دلار
۷	عربستان سعودی	۳۱۶۲ دلار	۱۵	چین	۶۸۲ دلار
۸	زلاندنو	۳۱۱۴ دلار			

منبع:

Jaschik, Scott (2008); available at: <http://www.insidehighered.com/news/2008/11/05/worldpay>

جدول شماره ۳: میانگین حقوق ماهیانه، برحسب معیار هم‌ترازی با دلار و براساس نرخ دلار در بانک جهانی، مبنای: استادان قدیمی و با سابقه، سال ۲۰۰۵-۲۰۰۶ م.

رتبه	کشور	میانگین حقوق استادان با سابقه	رتبه	کشور	میانگین حقوق استادان با سابقه
۱	عربستان سعودی	۸۴۹۰ دلار	۹	آلمان	۵۱۰۸ دلار
۲	کانادا	۷۹۹۲ دلار	۱۰	فرانسه	۴۵۵۱ دلار
۳	ایالات متحده	۷۳۸۵ دلار	۱۱	مالزی	۴۴۲۲ دلار
۴	استرالیا	۶۵۷۰ دلار	۱۲	کلمبیا	۴۰۷۹ دلار
۵	آفریقای جنوبی	۶۱۰۵ دلار	۱۳	آرژانتین	۳۹۵۰ دلار
۶	زلاندنو	۶۰۶۱ دلار	۱۴	هند	۲۰۷۱ دلار
۷	بریتانیا	۵۵۸۹ دلار	۱۵	چین	۱۸۴۵ دلار
۸	ژاپن	۵۵۴۶ دلار			

منبع:

Jaschik Scott (2008); available at: <http://www.insidehighered.com/news/2008/11/05/worldpay>

اگرچه این آمار و این‌گونه پرداخت‌ها به تفکیک اساتید قدیمی و جدید که پیش از این در جدول شماره ۳ آمد، ارائه نشده با این وجود آمار سال ۲۰۱۲ و سایر ارقام بالا ما را به دو نتیجه مهم دربارهٔ سختی کار استادان ایرانی رهنمون می‌کنند (براون، ۲۰۱۲). نخست آن‌که، حجم وظایف آموزشی — پژوهشی استادان در ایران زیادتر از حد هنجاری این وظایف در کشورهایی است که دانشگاه‌ها در آنها در جهت توسعهٔ کشور فعالیت می‌کنند. دوم این‌که، میزان پرداخت‌ها در ایران تناسبی با این وظایف ندارند. این دو نتیجه بعداً در این مقاله به کار خواهند رفت تا این نکته تبیین شود که تأثیر این دو نتیجه بر بازده علمی استادان دانشگاه‌های ایران باید جهت‌گیری نزولی داشته باشد و انتظار دیگری نمی‌رود مگر آن‌که وظایف و پرداخت‌ها متناسب شوند.

اکنون در اینجا نکات یا گزاره‌هایی را در زیر مطرح می‌کنیم و سپس نتیجه‌گیری کرده و در پایان راهکارهایی را برای پیشرفت علم انسانی در ایران ارائه خواهیم کرد.

گزاره‌ها و قضایای لازم برای نظریه‌پردازی توسعه علم در ایران

ابتدا باید اشاره کنیم که منظور ما از گزاره‌ها و قضایا، گویه‌هایی هستند که تجربه به ما می‌گوید بر مفروضه‌های درستی استوارند (بیبی، ۲۰۰۷). از آنجا که گزاره‌ها و قضایا که سازندهٔ سازمان نظری ما برای تولید علم هستند براساس درک ما از زندگی در زیست — بوم ایرانی شکل می‌گیرند توسعه علم در ایران نمی‌تواند کاملاً براساس همان قواعد نظری رخ بدهد که مثلاً در جوامع دیگر رخ داده و یا می‌دهد بلکه الگوهای محلی، ناظر بر بخشی از فرآیند توسعه علم در ایران خواهند بود. از این نظر، گزاره و قضایای زیر معطوف به تجارب ایرانی است و باید بر این مبنا نظریه توسعه علم در ایران را تدوین کرد. اول آن‌که این مقاله نیز همانند آلتوسر (۱۹۶۵) بر این منطق پیش می‌رود که باید گسستی معرفت‌شناسانه در مسئله پردازی علمی ما، صورت پذیرد تا تأسیس سازمان نظری و علمی جدید در جامعهٔ روشنفکری ایران و علم اجتماعی ایرانی محقق شود. آلتوسر در بازخوانی انتقادی ادبیات مارکس و نقد او به دو دوره نخستین (ایدئولوژیک — انسان‌گرایانه) و واپسین (علمی) اشاره دارد و معتقد است توسعه علم تدریجی نیست بلکه ناگهانی است و کلیهٔ سازه‌های نظری از نو طراحی می‌شوند (گری، ۲۰۰۵). از این منظر، مسئلهٔ اول تشخیص دغدغه‌های پیشینی و ماهیت آنها در ایران و مسئلهٔ دوم تشخیص ناکارآمدی آنها برای تأسیس سازمان نظری از نوع ایرانی و مسئلهٔ سوم تشخیص ضرورت ایجاد گسست شناخت‌شناسانه برای تأسیس سازمان نظری دیگری

است که قابلیت پاسخگویی به نیازهای فکری، علمی و نهایتاً مشاهداتی و تجربی ایرانیان در جهان معاصر را داشته باشد. دیده شدن در ایران و به رسمیت شناخته شدن علم اجتماعی آن‌طور که مورد نظر دانشجویان محترم است ریشه در این نوع فعالیت‌ها خواهد داشت نه در قضاوت درباره کلیت علوم انسانی.

دوم آن‌که در اینجا، علم را یک دستگاه یا به تعبیر بی (۲۰۰۹) یک آپاراتوس در نظر می‌گیریم که هدف آن ایجاد آگاهی و شناخت است و برای دست یافتن به شناخت، علم یا دستگاه علم باید ابتدا تشخیص بدهد که یک مسئله‌ای وجود دارد و باید نشان بدهد که آن مسئله آن‌قدر اهمیت دارد که باید به‌عنوان دغدغه روشنفکری دانشگاهی به آن پرداخته شود. بخشی از این احساس و درک دغدغه و مسئله داشتن، در آماده‌سازی طرح‌های پایان‌نامه‌های دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری نیز می‌تواند تحقق یابد. اما من شخصاً تجربه کرده‌ام که اغلب دانشجویان مگر به اجبار به این نتیجه نمی‌رسند که مسئله پایان‌نامه آنها چیست. در اغلب محافل دانشگاهی جهان، دانشجو با یک طرح از قبل موجود وارد این دوره‌ها می‌شود اما در ایران، دانشجو ابتدا وارد دوره می‌شود و سپس به دنبال یافتن مسئله می‌گردد؛ رویه‌ای که در هیچ جای دنیا مشروعیت آکادمیک ندارد. از آن مهم‌تر عدم تشخیص تفاوت ماهوی و مشخص بین دغدغه‌های علوم انسانی و شاخه‌های آن از یک‌سو و علوم دقیقه از سوی دیگر، در نهادهای آکادمیک و به‌خصوص در میان دانشجویان است. در علوم انسانی ماهیت مسئله به نسبت فرد و جزئی از جهان مربوط می‌شود که تجربه را به آگاهی فرد می‌رساند.

سوم آن‌که تاریخ تحول فکر انسان از مناقشات فکری، فلسفی، مذهبی و علمی تأثیر پذیرفته و تمایز میان اینها برای شناخت واقعیت امر اجتماعی - ارتباطی گاه آن‌چنان سخت است که امکان شناخت مسئله و گسست معرفتی به سادگی فراهم نمی‌شود؛ اما محدوده علم مشخص است: یا باید با حواس پنج‌گانه به شناخت پردازد و یا باید یافته‌هایش را با خرد و عقل سازگار کند. معنای این امر آن است که از علم باید براساس محدوده‌ها و تعاریفش و نه براساس معیارهای آرمان‌گرایانه انتظار داشت.

چهارم آن‌که سازمان علم در گذر زمان دارای ارکانی شده است و کارکرد هرکدام باید در یک نظام ساختاری مشخص شود. ارکان سازمان علم در ایران عبارتند از: محیط فیزیکی نظیر دانشگاه؛ نظام اداری که باید در خدمت تولید باشد نه مزاحم آن؛ مواد و تجهیزات شامل کتابخانه، آزمایشگاه و امکانات نرم‌افزاری؛ بنگاه‌های مالی حمایت‌کننده شامل دولت و سازمان‌های غیر دولتی و دانشجویان؛ نیروهای اجتماعی ایجادکننده

ابزار تولید علم (استادان)؛ نیروهای اجتماعی همساز با استادان (دانشجویان)؛ و برنامه پژوهشی، براساس تشخیص نیروهای نهادین تولید کننده علم (استادان) درباره این‌که مشکله راهبردی برای ایران چیست تا براساس آن استادان بتوانند تولید دانش را مدیریت کنند. نظام آموزشی فعلی بار بیش از اندازه و غیرطبیعی را به استادان واگذار کرده و فرصت پژوهش را از آنان سلب می‌کند. بنابراین نه دستگاه علم و نه سازمان‌های نهادی علم وظیفه شغلیابی برای افراد و یا کاربردی کردن دانش خود را ندارند اما وظیفه دارند که تولید دانش کنند.

پنجم این‌که بعد از تولید دانش و آگاهی توسط دستگاه علم، نتیجه یا به تولید ابزار و به اصطلاح آسان کردن زندگی می‌انجامد و یا به سیاستگذاری در زندگی منجر می‌شود. اما در هر صورت هر دو نتیجه اثر علم محسوب می‌شوند و یکی بر دیگری برتری ندارد. این در حالی است که در ایران علوم را به‌طور سنتی براساس علم انسانی و علم فیزیکی تقسیم‌بندی کرده‌اند. در نظام فرهنگی ایرانیان، علم انسانی علم بی‌اهمیت و درجه دوم است و هر چیزی غیر از آن برتری دارد، زیرا از این منظر، علم زمانی علم محسوب می‌شود که تولیدات کاربردی، ملموس و مشاهده شدنی داشته باشد. جالب آن‌که این نظام فرهنگی نمی‌پرسد که سعادت انسان چگونه با توسعه علوم طبیعی و علوم دقیقه تأمین شده است.

ششم این‌که، زندگی و زیست جهان در ایران تحت تأثیر پزشکی شدن و مهندسی شدن قرار گرفته است. اگر به پیام‌های تلویزیون ایران که به‌طور روزمره پخش می‌شود دقت کنید، متوجه خواهید شد که این پیام‌ها بخش اعظم زیست در ایران را متأثر از بیماری جلوه می‌دهند. در این‌گونه زیست جمعی، جامعه به دو قسمت بیمار و در معرض بیماری تقسیم می‌شود و سلامت تبدیل به امر کمیابی می‌شود که یافتن آن بسیار سخت است. علوم مربوط به سلامت نیز از این طریق ارزشگذاری می‌شوند. هفتم آن‌که، شکل‌گیری آکادمیا یا نهاد دانشگاه در تاریخ بشر عمدتاً به تأسیس علوم انسانی برمی‌گردد نه به سایر علوم. راه رشد سایر علوم از آگاهی‌های کارگاهی و یا تأسیس کارگاه‌های صنعتی سر منشأ می‌گیرد و نه از آموزش در دانشگاه‌ها. به عبارت دیگر، اول علم انسانی وارد گفتمان آکادمیک شد اما فایده‌گرایی مدرنیستی بعد از صنعتی شدن سبب پس زدن آگاهی‌های تولید شده توسط علوم انسانی شد. اما واقعیت دیگری نیز وجود دارد و آن عبارت است از این‌که تجاری و صنعتی شدن علم پزشکی و تجاری شدن علم مهندسی نباید از منظری ارزش‌مدارانه ارزیابی

شوند بلکه بر خورد شیء وارگی مقدس و حقیقت‌انگارانه با تولیدات صنعتی و ایزه شدن انسان در حوزه صنعت و سلامت و بهداشت باید مورد مذاقه و نقد علمی انسان — محور در حوزه علوم اجتماعی قرار گیرند. نگارنده معتقد است در تمام مدتی که دانشگاه را در ایران تجربه کرده است تنها شاهد یک پایان‌نامه (۱۴) بوده که به مسئله تجاری شدن بدن انسان در حوزه علم پزشکی پرداخته است.

توضیح بیشتر آن که آمیשה در جامعه آمریکا که تعداد حدود ۱۶۰۰۰۰ تا ۳۰۰۰۰۰ را تشکیل می‌دهند (ر.ک: اندروز و بویل، ۲۰۰۲) بر دوری از فناوری و تکیه بر روابط انسانی زندگی می‌کنند. در این جامعه از فناوری محدودی استفاده می‌شود و اغلب مصارف روزمره بر اساس روش‌های طبیعی تهیه می‌شود (کریبل و اولشان، ۱۹۹۴). آمیשה نشان داده اند که فناوری ضرورتاً تضمین‌کننده سعادت برای بشر نیست.

هشتم این‌که، وظیفه نهاد آکادمیا تولید دانش و آگاهی، انتقال دانش و تربیت افرادی است که توانایی این تولید را دارند. بنابراین، «فایده‌مندی» را باید نهادهای بیرون از دانشگاه تعریف کنند و در نتیجه آنها باید از مواهب تولید دانش آکادمیک بهره ببرند. سوی دیگر چنین منطقی آن است که نهاد آکادمیا وظایف فرانهادی را نمی‌تواند انجام دهد. از این‌رو، این یک برخورد عوامانه است که تصور کنیم رابطه ساختاری میان تولید دانش و فایده‌مندی وجود دارد. از این جهت، نباید «فایده‌مندی» را در «کاربرد عینی داشتن» خلاصه کرد زیرا تنها یکی از پیامدهای فعالیت‌های نهاد آکادمیا، فایده‌مندی محصولانش است.

نهم این‌که، همان‌گونه که از مباحث فوکو برمی‌آید، فایده‌مندی دانش با نهاد قدرت در جامعه در ارتباط است. به عبارت دیگر دانش و اهمیت آن بستگی دارد به این‌که چه کسی قدرت تفسیر تولیدات آن علم را در دست دارد. به عبارت دیگر و برخلاف تصور عامه، ماهیت هر علمی در وهله نخست به جنبه‌های کاربردی آن بر نمی‌گردد بلکه به تولید دانش و آگاهی توسط آن برمی‌گردد. از این منظر، پرسش درباره فواید و کاربردها، انحرافی است و ربطی به ماهیت علم ندارد. فایده‌مندی در علم زائده‌ای است که به پیکره علم در فرآیند مدرنیسم ضد مدرنیسم (تعبیرنگری و چامسکی) (۱۵) اضافه شده و هدف آن نهادینه کردن تمایز و دسته‌بندی برتری و فروتری میان علوم است نه کاربردی کردنشان. همین برخوردها را می‌توان در سایر تولیدات مدرنیستی مثال زد. در اینجا نیز این سؤال مطرح است که آیا بشر از طریق تفکری که معادل تخریب محیط زیست است به سعادت نزدیک‌تر می‌شود یا خیر؟

دهم آن‌که، جنس مسائل جاری جهان، از نوع انسانی، اجتماعی، ارتباطی و فرهنگی است و دیگر صنعتی نیست. تهدیدهایی نظیر افزایش جمعیت، فقر و گرسنگی در جهان، تهدید جنگ از ناحیه قدرت‌های صنعتی، وجود تناقض‌ها در ساختار نهادهای بین‌المللی و تهدیدهای هسته‌ای همگی نشان می‌دهند که حس سعادت‌مندی و ارزش‌های انسانی در معرض تهدید تولیدات صنعتی و گسترش لجام‌گسیخته فناوری قرار دارند. از سوی دیگر فراوانی بیماری‌ها که نسبت به یک قرن پیش افزایش یافته و اگر در قرن بیستم از هر چهار نفر یک نفر دچار سرطان می‌شد اینک از هر ۲ نفر یک نفر به این بیماری دچار خواهد شد. بنابراین سؤالی که مطرح می‌شود این است که این همه بیماری از کجا نشئت گرفته است؟ پاسخ به این پرسش ما را به این نتیجه هدایت می‌کند که تولیدات علم در حوزه صنعت و پزشکی ضرورتاً نباید ارزش‌مدارانه ارزیابی شوند. سؤال این است که چه باید کرد تا بشر کمتر از این تهدیدها آسیب ببیند؟ اگر پرسش این باشد، مهم‌ترین علمی که می‌توانند پاسخ آن را فراهم کنند علوم انسانی هستند. اینجاست که اهمیت علم انسانی در جهان امروز بیش از پیش مشخص می‌شود. یازدهم آن‌که، دوره‌های آموزشی دانشگاهی معنای آکادمیک دارند، به این ترتیب که دوره کارشناسی دوره تکرار آن چیزی است که در کلاس تدریس می‌شود؛ دوره کارشناسی ارشد دوره کاربرد و تمرین آن آگاهی است که به او آموخته شده و دوره دکتری دوره تولید آگاهی و دانشی است که دیگران قبل از او تولید نکرده‌اند. استادان براساس این تعاریف با دانشجویان برخورد آکادمیک داشته و از آنها انتظار دارند. بنابراین دانشجویان هم باید این واقعیت‌ها را بپذیرند که در هر دوره تا کجا می‌توانند پیش بروند و انتظار و قضاوتشان از خود و دانشگاه تا چه اندازه باید باشد. تا این مراحل طی نشوند دانشجو نمی‌تواند درباره مرحله بالاتر به نقد و قضاوت بپردازد بلکه بهتر آن است که تمرکز اصلی دانشجو بر ممارست و تمرین ذهنی، تقویت و تمرین پرسشگری و فراگیری با هدایت نهاد آکادمیا و ضابطین آن‌که همان استادان باشند، قرار داشته باشد. این به معنای محروم کردن از نقد نیست بلکه به لحاظ ساختاری چنین نقدی امکان‌پذیر نیست و اگر صورت بپذیرد موجبات آسیب‌های آکادمیک را فراهم می‌کند؛ چنان‌که سلب قدرت از استادان، برخی از آنها را وادار به پایین آوردن استانداردهای خود در قبال کسب رضایت جماعت دانشجویی کرده است.

دوازدهم آن‌که، علم نباید بوروکراتیزه شود و نهاد علم با بوروکراسی تعارض و تناقض ماهوی دارد مگر آن‌که نهاد بوروکراسی در خدمت نهاد علم قرار گیرد.

دستگاه‌های بوروکراتیک باید در خدمت علم باشند نه این‌که تنظیم‌کننده و یا تصمیم‌گیرنده دربارهٔ امور علم و کنترل کنش‌های علمی باشند. به عبارت دیگر، نمی‌توان با صدور آیین‌نامه‌ها و تصمیمات اداری علم را به قاعده درآورد. اگر بوروکراسی بر نهاد علم مسلط شود، اثری جز کندی حرکت علم نخواهد داشت.

سیزدهم آن‌که باید ایران و نظام اجتماعی، فرهنگی، و اعتقادی آن‌را مبنای تولید علم انسانی قرار داد. افرادی نظیر فردوسی و مولوی نیز از همین معبر به رشد هویت ایرانی و طرح «ایرانیت» به‌عنوان یک کلیت مستقل تمدنی که توانایی تلطیف روابط انسانی را دارد اقدام کردند. اگر شرایط و امکانات امروز ایرانیان را با امکانات موجود در زمان فردوسی و مولوی مقایسه کنیم آن وقت متوجه می‌شویم که تا چه اندازه در پرداختن به خود غفلت و کوتاهی علمی کرده‌ایم. بخش اعظم این قصور بر گردن علوم انسانی است که برخلاف گرایش جهان‌گرایانهٔ علوم دقیقه، باید ماهیت محلی داشته باشد. البته باید جلساتی نظیر شاهنامه‌خوانی و بیهقی‌خوانی دانشجویان را متذکر شد که قابل تحسین است اما باید به این نکته نیز توجه کرد که مرجع تولید نظریه اجتماعی باید مبتنی بر تلفیق ایرانیت و تجربهٔ جهانی باشد. درحالی‌که نیروهای علم در ایران عمدتاً مبدأ تولید تفکر نظری خود را غیر ایرانی می‌دانند.

چهاردهم آن‌که، دانش تاریخی برای ما ایرانیان بیش از هر ملت دیگری برای تولید علم و آگاهی دربارهٔ محیط اطرافمان اهمیت دارد. دانش تاریخی به سازمان نظری ما و شناخت و تشخیص «ایرانیت» و هویت ما آگاهی می‌بخشد و آن را غنا می‌دهد. تفاوت میان ما و بسیاری از جوامع در همین تجربهٔ تاریخی نهفته است. تاریخ برای ما هم‌چون پل، ارتباط ما را در حال حاضر با گذشته برقرار می‌کند. کنش‌های علمی حال حاضر ما اگر با غنایی که از دانش تاریخی ناشی می‌شود، ترکیب شود، می‌تواند سنجیده‌تر و به لحاظ نظری قدرتمندتر و پیچیده‌تر باشد و ما را از ساده‌انگاری علمی برهاند. بسیاری از متون فلسفی، ادبی، دینی و اسطوره‌های ایرانی می‌توانند در بازسازی نظام نظری ما مورد استفاده قرار گیرند. اما با کمال تأسف باید عرض کنم که جامعه‌شناسی تاریخی ایرانی هنوز حتی متولد نشده است که بخواهد سازوکارهای تاریخی را در تحلیل‌ها وارد کند و یا آموزش روش‌شناسی تاریخی را ترویج کند. حاصل چنین فقدان بی‌جهتی هنجاری علم انسانی ایرانی است. در نبود چنین دانش و بینش تاریخی، نسل‌های جدید دانشجویان هویت علمی خود را بر اساس فراورده‌های سایر کشورها و به‌خصوص غرب می‌سازند.

پانزدهم آن‌که، جنبه فردی و محلی تولید علم فراتر از جنبه جهانی آن است؛ این به آن معناست که دستگاه‌های نظری علم می‌توانند برای پاسخ به نیازهای ملی ساخته شوند و آنچه برای ایران قابل کاربرد است ضرورتاً برای سایر جوامع قابل کاربرد نیست. این گزاره از این جهت اهمیت دارد که ما را وادار می‌کند به امکانات درونی جامعه خود متکی باشیم؛ ضمن آن‌که تجارب سایر جوامع را نیز مد نظر داریم. چنین رویکردی به ما کمک می‌کند که واردات علم را محور کنش‌های علمی قرار ندهیم.

شانزدهم آن‌که، برای تولید علم باید رقیب و مقابله‌گر تمدنی را شناخت تفاوت میان رقیب تمدنی و رقیب غیرتمدنی در نوع آرمان‌ها و فرآیندهای توسعه اجتماعی - اقتصادی هر یک مشهود است. از این جهت درک واقعی از چنین رقیبانی در تنظیم سازمان نظری بسیار اهمیت خواهد داشت.

مهم است که درک کنیم که ما ایرانیان ادعاهای تمدنی را در دنیای معاصر مطرح کرده‌ایم و برای این ادعاها رقیبان و مقابله‌گرانی وجود دارند که امکانات علمی، تمدنی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی خود را برای حداقل، رقابت و حداکثر بیرون راندن مجدد ایران از فرآیندهای تمدنی هم‌چون زمان حمله اسکندر و یا فروپاشی صفویان به کار گرفته‌اند. این فضای تمدنی است که ما در آن زندگی می‌کنیم و نمی‌توانیم از آن گریزی داشته باشیم و بنابراین به نظریه‌پردازی اجتماعی - ارتباطی و کشف روابط اجتماعی - فرهنگی در ایران نیاز داریم تا به وسیله آنها بتوانیم ماندگاری خود و میهنمان و بازتولید سازوکارهای این ماندگاری را تضمین کنیم. من معتقدم جامعه دانشگاهی ایران آگاهی لازم را برای چنین مقابله‌ای ندارد و اصولاً اعتقادی هم به چنین چیزی ندارد. این موضوع از لحاظ تقویت گرایش‌های واگرایانه، آسیب‌هایی را برای ایران به ارمغان آورده که مشهودترین آنها مهاجرت نخبگان و سرمایه‌های پولی کشور است.

جامعه دانشگاهی، جامعه معاصر ایران را نمی‌شناسد و تفاوت آن با جامعه قبل از انقلاب اسلامی را نمی‌داند. من معتقدم جامعه دانشگاهی هر دو جامعه را تحت تأثیر حاکمیت دولت مرکزی و بی‌قدرتی شهروندان ایرانی ارزیابی و تفسیر می‌کند. البته به نظر من این بینشی تقلیل‌گرایانه است که جامعه روشنفکری ایران را در دور باطلی گرفتار کرده و مسئولیت عدم توانایی در خروج از آن نیز برعهده جامعه دانشگاهی و پرسش‌های غیرمهم، کوتاه‌برد و غیر راهبردی آنها است.

درخصوص جامعه معاصر ایران، رقیبان ایران اطلاعات مفصلی جمع کرده‌اند و مثلاً هرگاه رییس جمهوری از آمریکا تغییر می‌کند نهادهای متعددی از آمریکا دور هم جمع

می‌شوند تا نحوه برخورد مناسب با ایران را برای او شرح دهند. آمریکایی‌ها این موضوع را که ایران رقیبی برای آمریکا در منطقه است پذیرفته‌اند، اما چنین برخوردی از سوی نهادهای ایرانی آن‌طور که شایسته است صورت پذیرفته است.

در چنین شرایطی است که متوجه می‌شویم برخی از ما و روشنفکران دیگر نمی‌توانند اوضاع را تحلیل کنند. واقعیت امر این است که ما از نهاد دولت و نهاد قدرت در نهاد علم خرج می‌کنیم تا در تبیین واقعیت‌های زندگی اجتماعی گرفتار برچسب بی‌سوادی روشنفکری نشویم. دولت و نهاد قدرت، بخشی از چرخه تحلیلی ما نیستند بلکه همه آن محسوب می‌شوند. اصلاً چرخه تحلیلی و تبیینی وجود ندارد و عناصر تحلیلی ما صرفاً از متغیر مستقل دولت و همه آنچه تبیین می‌کنیم ساخته شده است. نقطه مورد گسست و نقطه عطف تاریخی این گسست همین جاست؛ یعنی رها کردن نهاد قدرت و یافتن عوامل و عناصری که اهمیت نظری و روش‌شناختی فراتری برای تولید دانش از جهان اطراف ما دارند.

هفدهم این‌که، علم در ایران شدیداً دچار فرمالیسم شده است و یکی از نشانه‌های این فرمالیسم آن است که نهاد علم به‌طور خودجوش در معرفی نخبگان دخالت ندارد. بزرگداشت‌ها و نکوداشت‌های استادان و دانشجویان اغلب همراه با تمجیدهای غیرضروری و بی‌اثر در تولید علم است. به نظر من نهاد دانشگاه با تخصیص درجات مربی‌گری تا استادی و تخصیص اعتبار ویژه به استادانی که فعالیت علمی دارند نظام منطقی را برای این تمجیدها تأسیس کرده است که راهکار مناسبی برای آن است که همه از آن پیروی کنیم. چنین برخوردهای فرمالیستی را در برگزاری همایش‌ها نیز می‌توان مشاهده کرد؛ درحالی‌که همایش‌ها در همه مراکز آکادمیک جهانی بعد از سال تحصیلی و فراغت استادان و دانشجویان برگزار می‌شود در ایران این همایش‌ها در زمان سال تحصیلی صورت می‌گیرد و جنبه صوری آنها مشهود است.

هجدهم آن‌که اقتصاد علم در دو محور بنیادی تغییر کند: (۱) وضعیت درآمدی استادان که باید براساس استانداردهای بین‌المللی و به نسبت مسئولیت بیش از اندازه سنگین آنها در ایران اصلاح شود و (۲) بودجه پژوهشی که اکنون کمتر از ۱/۵ درصد تولید ناخالص داخلی است. به نحوی که بودجه پژوهشی براساس ۱/۵ درصد تولید ناخالص داخلی محاسبه شده و به دانشگاه‌ها و در نهایت استادان و دانشجویان تخصیص می‌یابد تا بعداً در برنامه پژوهشی استادان مصرف شود. البته تخصیص بودجه‌ها قرار است در برنامه پنجم به سه درصد افزایش یابد (افتخاری، ۱۳۸۸: ۹). این

بودجه اکنون نیز باید براساس عملکرد علمی دانشگاه‌ها و رتبه‌بندی بین‌المللی تخصیص یابد و استادان در کسب این بودجه و خرج آن اختیار داشته باشند. همان‌طور که اشاره شد قرار است براساس برنامه پنجم توسعه کشور، بودجه تحقیقات تا سه درصد تولید ناخالص داخلی افزایش یابد اما باید توجه داشت که این بودجه فقط در بخش تحقیقات دانشگاه‌ها (و نه سایر بخش‌های تحقیقاتی کشور) و با اختیار تام استادان برای به‌کارگیری نیروی کار دانشجویان اعم از کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری هزینه شود. در حال حاضر بودجه پژوهشی با دخالت عوامل بوروکراتیک کنترل می‌شود و همین امر موجب کاهش انگیزه استادان برای این نوع کار پژوهشی شده است؛ درحالی‌که عوامل اداری که شیوه برخورد با استادان را نمی‌دانند باید از فرآیند تخصیص و هزینه این بودجه حذف شده و فعالیت آکادمیک استادان و دانشگاه‌ها معیار تخصیص این بودجه قرار گیرد. تعداد فارغ‌التحصیلانی که هر دانشگاه تربیت می‌کند و مهاجرت نمی‌کنند نیز باید یکی از همین ملاک‌ها باشد تا به تدریج دانشگاه‌ها براساس کمکی که به بازسازی کشور می‌کنند ارزیابی شوند و نه بر اساس شهرت کاذب.

نوزدهم آن‌که، بخش قابل ملاحظه‌ای از دانشجویان ایرانی می‌خواهند از طریق علم اجتماعی مشکلات هویتی خود و پرسش‌های ناهنجار فلسفی خودشان را طرح کرده و حل کنند و نمی‌خواهند از طریق جهان علم اجتماعی به شناخت، دانش، آگاهی، و حل مسئله جامعه خودشان دسترسی پیدا کنند. به عبارت دیگر، این گروه از دانشجویان اصلاً پرسش و مسئله مشخصی ندارند و زندگی علمی آنها اغلب دچار روزمرگی و معضلات مربوط به سرخوردگی «خود» آنهاست. متأسفانه بخشی از نیروهای اجتماعی علم در ایران دچار آسیب بی‌هویتی و بی‌هنجاری است. از این جهت، این نیروها ورود به دانشگاه را حد مطلوب زندگی جوانی خود نمی‌دانند بلکه خروج از دانشگاه، مهاجرت از ایران و خرج کردن تنمۀ هویت خود را در خارج آن هم به ارزان‌ترین قیمت، حد مطلوب می‌دانند. بنابراین دانشگاه‌های ایران نقش واسطه‌گری و سکوی رهایی از بی‌هویتی نابه‌هنجار این نیروها را بازی می‌کنند. شاید این نتیجه‌گیری به نظر اغراق‌آمیز باشد اما مشاهدات اتنوگرافیک نگارنده در میان جماعات دانشجویی گوناگون و در طول دو دهه ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰ خورشیدی آن هم با توجه به سیر تحول این نیروها صورت گرفته و تصور نگارنده این است که بخش اعظم این برداشت‌ها غلط نیست. با این وصف هنوز در حال جمع‌آوری داده‌های کیفی و انجام مصاحبه‌های دیگری هستم تا با اطمینان بیشتری این نتایج را بیان کنم. شما، خود آنها را به‌عنوان فرضیه‌های

مشروع آکادمیک در نظر بگیرید و با رفتار همکلاسی‌های خود به‌عنوان واحدهای مشاهده در این پژوهش مقایسه کنید و درستی یا نادرستی آنها را مورد قضاوت قرار دهید. هنوز مسائلی همچون: (۱) چگونگی برخورد با دولت (۲) چگونگی مهاجرت از کشور (۳) چگونگی اختیار همسر و (۴) چگونگی دستیابی به اتومبیل دغدغه اصلی نسل جوان است و جالب‌تر آن‌که مشکل این است که چرا این نسل‌ها به خود تکیه نمی‌کنند؟ چرا خودشان، به جای مقصر دانستن این و آن فعالیتی نمی‌کنند و مهم‌تر این‌که چرا پرسش‌های خود را تغییر نمی‌دهند؟»

در همین زمینه باید اضافه شود که نرخ بازتولید چنین نسل‌هایی رو به کاهش است و دانشجویان نسل جدید علم اجتماعی باید پاسخ دهند که برای از میان برداشتن چنین نگاهی و جایگزینی آن با عنصر اعتماد به نفس و خلاقیت نسلی چه قدمی برداشته‌اند؟ به نظر نگارنده، جابه‌جایی نسل‌ها که کلید تغییرات اجتماعی - فرهنگی و به‌خصوص موتور حرکت علم است در ایران به کندی صورت گرفته است (عبداللهیان، ۱۳۸۵). گذشته از این‌که نهاد علم مقصر است یا دانشجویان، باید به این نکته توجه داشت که پاسخ در مهاجرت مغزها و یا سیاسی دیدن مسئله نهفته نیست. به نظر نگارنده دانشگاهیان توانایی ایجاد تغییر دارند اما ابتدا باید خود را مورد بازاندیشی قرار دهند و پرسش‌های خود را وطنی کنند و هم‌چون گذشتگانمان ابتدا به رشد کشور بیاندیشند. بیستم آن‌که، تفاوت ساختاری میان آموزش و پرورش و آموزش عالی در ایران وجود دارد. توضیح آن‌که، در اکثر کشورها، نظام آموزش و پرورش، افراد را برای فراگیری آموزش عالی آماده می‌کند درحالی‌که در ایران آموزش و پرورش در بسیاری از مقوله‌های علمی و آموزشی سازمانی جدا از اهداف آموزش عالی محسوب می‌شود. حاصل چنین تفاوتی آن است که دانشجویان بعد از ورود به دانشگاه مجدداً باید در بسیاری از زمینه‌های علمی با اجتماعی شوند. چنین تفاوتی سبب شده تا دانشگاه‌ها هزینه‌های بازسازی روانی دانشجویان را نیز متقبل شوند.

بیست و یکم آن‌که، جهان را باید همچون یک نظام در نظر گرفت که و ایران جزئی از این نظام بوده و عاملی که در لوپ تضعیف‌کننده روابط نظام‌مند کهنه جهان فعالیت می‌کند. در چنین نظامی، فعالیت کردن مستلزم داشتن اطلاعات علمی قوی و دید نظری متفاوت از نیروهایی است که در لوپ تقویت‌کننده فعال‌اند. جمع‌آوری اطلاعات علمی در چنین شرایطی، بس سخت و مستلزم داشتن ذهن پیچیده و خرد نظام‌مند است. برای روشن شدن مسئله با استفاده از نظریه نظام‌ها به استعاره‌ای از شباهت دو نظام مثلاً

خودروی پیکان و خودروی سمند اشاره می‌کنم. روابط نظام‌مند در خودروی پیکان به نفع تقویت لوپ تضعیف‌کننده بود و از این منظر خودروی پیکان که با امکانات عقلانی دهه ۱۳۴۰ تولید شده بود به علت هزینه‌هایی که این نظام ایجاد می‌کرد دیگر قابلیت کاربرد در دهه ۱۳۸۰ را نداشت و از رده خارج شد. اما امکانات عقلانی بشر امروز با نظام سمند و سورن همخوان‌تر است زیرا با افزایش اطلاعات خویش درباره عملکرد لوپ تضعیف‌کننده و تقویت‌کننده نظام‌ها توانسته هزینه‌های لوپ تضعیف‌کننده را کاهش داده و نظام جدیدتری مانند سمند و یا سورن را طراحی کرده و بسازد. از این منظر، مشاهده می‌کنید اگر براساس نظریه نظام‌ها به جهان نگاه کنیم، در شرایطی به‌سر می‌بریم که با اطلاعات قدیمی نمی‌توان فعالیت کرد. یکی از مشکلات علم در ایران معاصر همین ساده‌انگاری و کوتاه‌بینی نظری و نظام‌مند است. به نظر من بخشی از کاربران علم در ایران توانسته‌اند خود را با شرایط تطبیق دهند اما تعداد افرادی که چنین قابلیت‌هایی دارند در مقایسه با وضعیت ایران در نظام جهانی بسیار ناچیزتر از تعداد مورد نیاز است. بخش قابل ملاحظه این نیروها را باید دانشجویان از طریق درک نظام جهانی، تغییر پرسش‌های خود و تشخیص مسائل جدید فراهم آورند.

بیست و دوم آن‌که، اخلاق آکادمیک، روحیه کنجکاوی و سبک زندگی آکادمیک نیز جزئی از ماهیت تولید علم‌اند. دانشجویان و هیئت علمی در دانشگاه‌های معتبری هم‌چون آکسفورد و یا هاروارد نسبت به دانشجویان و استادان سایر دانشگاه‌ها حتی متفاوت لباس می‌پوشند. گویا قانون نانوشته‌ای هنجارهای آکادمیک را ترویج می‌کند. از اصول چنین اخلاقی، معرفی رمزهایی است که جهت تولید علم را معین می‌کند. در ایران، این وجه از عنصر آکادمیا بیشتر بر تبری جستن از داشته‌های وطنی استوار شده است. با این‌که اخلاق آکادمیک در ایران بر نهادهای نهادینه کردن امید به زندگی بهتر استوار شده است با این حال نگارنده معتقد است برخی از دانشگاه‌ها اخلاق آکادمیک را در ترویج خروج و مهاجرت فارغ‌التحصیلان خود از کشور بازجسته و تدوین کرده‌اند.

بیست و سوم، اینکه وفاداری و پیوستگی آکادمیک از ملزومات تولید علم است و در این حوزه نیز به‌خاطر گسترش رویکرد ابزارگرایانه به دانشگاه‌ها، بازتولید وفاداری آکادمیک رخ نداده و در عوض روحیه انتقاد ولو از نقاط ضعف خرد، و نادیده گرفتن نقاط قوت گسترش یافته است. این امر یکی از عوامل ساختاری تولید علم محسوب می‌شود زیرا سبب شکل‌گیری اخلاق آکادمیک می‌شود و سبب می‌شود تا دانشجویان خود به جلوگیری از رفتار غیرآکادمیک (نظیر جعل و تقلب علمی) در دانشگاه‌ها اقدام

کرده و دیگر نیازی به دخالت عوامل حقوقی - اداری برای اصلاح رفتارهای غیر آکادمیک نباشد.

بیست و چهارم آن‌که، دانشگاه‌ها باید نمایندگی مکاتب فکری را بازنمایی کنند. طبیعی است که کشورها نیز بازتاب‌دهنده همین مکاتب فکری هستند. سابقه تمدنی ایران نشان می‌دهد ایرانی بودن که گستره آن فلات ایران را نیز دربرمی‌گیرد الزامات فکری و فلسفی ویژه‌ای را بازنمایی می‌کند. دانشگاه تهران نقشه فکری خود را در حوزه علوم انسانی اگرچه به دلیل محور بودن دانشگاه به روشی برملا نکرده اما تسلط بر حوزه‌های نظری، روش‌شناسی (کیفی و کمی)، مسائل توسعه، مسائل روستایی، جمعیت، انسان‌شناسی و فرهنگ، تاریخ و تفسیر تاریخ اجتماعی نشان داده است. قدرت تفسیر مسائل رسانه‌ای ایران و مسائل نظری و روشی درگیر در فهم مسائل جهان مجازی و تعامل آن با جهان واقعی از ویژگی‌های دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران است. فهم ادبیات و سینمای ایران چه از منظر جامعه‌شناسی، چه از منظر ارتباطات و چه از منظر انسان‌شناسی از ویژگی‌های توسعه مکتب فکری دانشگاه تهران است. از آنجا که در طراحی شناخت خود این را مفروض گرفته‌ایم که دانشمند نداریم لذا برای سامان نظری خود مرتب به خارج از وطن توجه می‌کنیم. این نکته آنقدر دردآور است که با وجود تلاش استادان، هنوز نتوانسته‌ایم به دانشجویان بیاموزیم که استادان ایرانی در حوزه علوم اجتماعی هر یک می‌توانند نظریه خود را درباره تخصص‌های خود داشته باشند.

نوع‌شناسی طرح مسئله توسعه علم انسانی در ایران با عطف به گزاره‌ها و قضایا

با این گزاره‌پردازی‌ها و شرح طولانی گزاره‌ها و پیش‌شرط‌های فلسفی - نظری، اکنون باید به این نکته اشاره شود که مسئله علم انسانی در ایران به مناقشه میان علم بودن و یا نبودن علوم انسانی، آن‌طور که بعضی از دانشجویان در نظر می‌گیرند مربوط نیست بلکه مناقشه بر سر نوع آگاهی است که این علوم تولید می‌کنند. علوم انسانی وظیفه افزایش آگاهی و توسعه جامعه دانایی‌محور را براساس دغدغه آن جامعه (در اینجا ایران) برعهده دارد. به‌عنوان نمونه در طول شش ماه سال ۱۳۸۷ تعداد کاربران اینترنت در ایران از ۱۸ میلیون به ۲۵ میلیون افزایش یافت و در بهمن ۱۳۹۰ این رقم به حدود ۳۶ میلیون رسیده است. همین‌طور فرآیندهای تولید معنا در زندگی روزمره ایرانیان که متأثر از زندگی ارتباطی و نمادین ایرانیان است شکل‌گیری‌های اجتماعی (سبک زندگی،

خانواده و ارزش‌ها، تغییر نیروهای اجتماعی سنتی مردانه به ترکیبی از نیروهای اجتماعی زنانه و مردانه، توسعه اجتماعی، مسئله نسل‌ها، تعارضات در فضای واقعی و مجازی) را در ایران تحت تأثیر قرار داده است. چنین دانشی به ما این ایده منطقی را می‌دهد که در ایران باید به علم ارتباطات توجه ویژه‌ای مبذول داشت.

اگر این بیست و چهار گزاره را مبنای پاسخ به دو سؤال اول دانشجویان قرار بدهیم باید نتیجه بگیریم که اولاً اعتقادی بر این نیست که علم انسانی در ایران دچار مشکل و کمبود تولید است. در تاریخ ۲۹ آبان ۱۳۸۷ در مبحثی جمعی با اباذری، دهقان و سعیدی به این نتیجه به دست آمد که اگر پنج کشور آمریکا، کانادا، انگلیس، فرانسه و آلمان را مستثنی کنیم سایر کشورها هم حرفی برای گفتن در حوزه علوم انسانی ندارند و در این میان وضعیت علوم انسانی در ایران در بسیاری از حوزه‌ها درخشان بوده است.

با وجود این، اگر مشکلی هم با عطف نظر به این بیست و چهار گزاره قابل ذکر باشد، این است که اجزاء ساختاری این علم، وظایف و کارکردهای ساختاری خود را انجام نمی‌دهند؛ در عین حال افراد با آن‌که از وظایف ساختاری علم آگاهی نداشته و از جهان علم در خارج از ایران نیز اطلاعی ندارند درباره این علوم و فواید آنها قضاوت می‌کنند.

دومین مشکل بنیادین، آن است که علم اجتماعی هنوز نتوانسته گسست معرفت‌شناسی را درک کرده و این علم را در هیئتی مسئله‌محور، وارد کنش تحقیقاتی و عمل علمی کند. به نظر نگارنده، ارکان اجتماع ایران از جمله برخی از نهادهای رسمی که وظیفه برخورد راهبردی با مسائل تمدنی ایران معاصر را داشته‌اند، تلاش کرده‌اند تا هم درک تمدنی خود را افزایش بدهند و هم سازوکارهای اجرایی خود را با راهبرد فکر و عمل کردن در جهت نیازهای تمدنی شدن به‌کار گیرند؛ درحالی‌که نه تنها این اتفاق باید در ابتدا در نهادهای روشنفکری رخ می‌داد بلکه نهاد علم در ایران هنوز مصرف‌کننده بوده و نتوانسته وضعیت تمدنی ایران و رویکرد راهبردی را به منظور ایجاد گسست معرفت‌شناسانه وارد گفتمان علمی ایران کند. من این وضعیت را با تغییرات اجتماعی در غرب و یا در دوره پس انقلاب فرانسه مقایسه می‌کنم که تا چه مقدار تولیدات علمی در آن زمان افزایش یافتند تا این تحولات را نظریه‌پردازی کرده و به دایره شناخت درآورند. در ایران پس از انقلاب اسلامی هم باید همین اتفاق می‌افتاد اما هنوز پس از سی سال، سخن گفتن از هایدگر و بوردیو را بر سخن گفتن از روشنفکران داخلی و فلاسفه ایرانی هم‌چون ابن سینا، فارابی، ملاصدرا و یا علامه طباطبایی ترجیح می‌دهیم. شاید باید خوشحال باشیم که مباحث فردید و سیدجواد

طباطبایی وارد جریان گفتمانی تولید علم اجتماعی شده است اما چرا اکثر استادان با وجود زحمات فراوان همچنان نادیده گرفته می‌شوند؟ در عین حال نباید از زحمات برخی از دانشجویان که مباحث شاهنامه‌خوانی، مولوی‌خوانی، بیهقی‌خوانی و... را برای تقویت نگاه به مسائل درونی جامعه ایرانی ترویج می‌کنند غافل بود.

از این جهت، تصور می‌شود که علم اجتماعی در ایران باید گسست تاریخی از اتکاء به منابع بیرون را از خود نشان دهد و سپس نیروهای اجتماعی علم انسانی و امکانات خود را طوری بچیند که بتواند جای ایران را با تولیدات دانش‌محور و آگاهی‌ساز خود، در ارتباط با تحولات معاصر در جهان نظریه‌پردازی کند. امر اجتماعی در ایران به شدت متأثر از فرآیندهای ارتباطی، نمادهای دینی و تمدنی، ادبیات و تاریخ است. از این جهت امر اجتماعی در عصر حاضر کمتر متأثر از فرآیندهای اقتصاد - سیاسی و مدرنیسم ناکام دهه ۱۳۵۰ شمسی است. حاصل آن‌چنان مدرنیسمی که ۵۰ سال به طول کشید فروپاشی ساختارهای حافظه تاریخی ایرانیان بود که با پاسخ به‌جای مردم در سال ۱۳۵۷ به فرجام ناخوشایند خود انجامید. حال باید همین حافظه تاریخی دوباره بازاندیشی شود و این به معنای تأخر فرهنگی هفتاد یا هشتاد ساله و صرف هزینه‌های فراوان انسانی، مالی و آکادمیک است. از این جهت فکر می‌کنم اهمیت داشته باشد ما بدانیم که دیگر نمی‌توانیم برای از دست دادن داشته‌های خود هزینه کنیم. بنابراین باید آن را براساس مقتضیات ارتباطی، انسان‌شناختی، جمعیتی و جامعه‌شناختی بازاندیشی و تعریف کرد. به نظر می‌آید تا ما نتوانیم خود را از گرفتاری در قالب‌های غیرایرانی نظریه‌پردازی رها کنیم نمی‌توانیم درباره ایران حرف بزنیم و به آن کمک کنیم. اگر دیگران توانسته‌اند در دیگر نقاط دنیا موفق شوند به همین نکته برمی‌گردد که خود، میهن و مقتضیات اعتقادی و ارزشی خود را مبنای نظریه‌پردازی قرار دادند.

در همین رابطه می‌توان پرسید که چرا تکالیف دانشجویی اغلب در داخل جامعه آماری دانشجویان انجام می‌شود و چنین بُرد کوتاهی دارد؟ چرا آمریکا، اروپا و سایر نقاط دنیا که ما با آنها تعامل و یا چالش داریم و بر زندگی روزمره ما تأثیرگذارند، در فرآیند تولید علم و فهم جهان ایرانی ما قرار ندارند؟ برای آن‌که نمی‌خواهیم به بیرون از خود نگاه کنیم. چرا به استادان انتقاد می‌کنیم؟ برای این‌که از ما می‌خواهند به بیرون از خود نگاه کنیم و چون چنین وظیفه‌ای زحمت دارد استادان را نقد می‌کنیم. از سوی دیگر، بخشی از علم اجتماعی موجود در ایران در چمبره پرداختن به دولت

و قدرت گرفتار مانده، یا به آن انتقاد می‌کند و یا برایش مشروعیت می‌سازد. در این میان، پرسش‌هایی نظیر رازهای ماندگاری ایران در جهان جدید بی‌پاسخ مانده‌اند.

راه‌حل توسعه علم انسانی بر اساس نتایج نظری و نقد پرسش

به نظر می‌آید اگر هنوز بر این موضوع تأکید می‌شود که علوم انسانی در ایران توسعه نیافته و باید توسعه پیدا کند در آن صورت بر مبنای شک و پرسشی که دانشجویان مطرح کرده‌اند هفت راهکار هم‌زمان برای توسعه این گونه علم انسانی وجود.

۱- تمدنی و راهبردی دیدن فرآیند گسست معرفت‌شناسانه، مسئله دیدن رابطه ایران با جهان غیر ایرانی و نظریه‌پردازی کردن، هم از منظر ملاحظات دینی و هم از منظر ملاحظات ملی. به نظر من ایران تنها یک جامعه نیست بلکه اثرات تمدنی در جهان داشته است. هر جا از تحلیل «ایران» در می‌مانیم به آن نقد می‌کنیم، خود زنی روشنفکری می‌کنیم و توانایی ارائه تحلیل پیچیده و موشکافانه را به‌اختیار و آگاهانه از خود سلب می‌کنیم تا به مسئولیت خود عمل نکنیم زیرا آن‌قدر دولت در فضای نظری ما فربه شده که به هیچ چیز دیگر نمی‌توانیم پردازیم حتی اگر آن چیز «میهن» ما باشد.

۲- باید بپذیریم که اگر قضاوتی هم صورت می‌گیرد نباید در باره کلیت علوم اجتماعی - انسانی باشد بلکه باید بپذیریم که در بخش‌هایی که یاد شد پیشرفت داشته‌ایم اما در بخش‌های دیگری نظیر مفهوم‌سازی زندگی تمدنی و همه‌گیر کردن نحوه تعقل راهبردی، نیاز به گسست معرفت‌شناسانه داریم تا راهکارهای ماندگاری تمدنی را به لحاظ نظری و تجربی بیابیم.

۳- پالایش نیروهای اجتماعی علم اجتماعی از طریق ارزش کردن تولید و ارائه دانش در حوزه عمومی علم. دانشجویان و استادان باید با هم به پالایش این نیروها پردازند به نحوی که نیروهای نخبه برای نظریه‌پردازی و اثرگذاری باقی مانده و رشد کنند و نیروهای مزاحم علم انسانی منزوی شوند.

۴- به رسمیت شناختن مدارج علمی نظیر دانشجو بودن، مربی بودن، استادیار بودن، دانشیار بودن، استاد بودن. این مدارج باید مبنای رفتار علمی ما قرار بگیرند.

۵- سپردن قضاوت به آن دسته از اعضای آکادمیا که به مدارج بالا رسیده‌اند، سازوکارهای آکادمیک، نخبه بودن آنها را قبول دارد و اظهارات و کنش‌های علمی آنها را مشروع قلمداد می‌کند.

۶- تهیه برنامه پژوهشی پنج ساله استادان و گزینش دانشجو در سطوح کارشناسی

ارشد و دکتری براساس دو معیار اعتقاد به کار پژوهشی استاد و علاقه‌مندی دانشجو به رشته علوم اجتماعی و تشخیص این علاقه از طرف استاد مربوطه. این سازوکار می‌تواند در کنار کنکور و یا با حذف کنکور محقق شود.

۷- تشویق نهادهای دولتی به عملیاتی کردن ساختار نهاد علم که اجزاء و گزاره‌های آن در این مقاله شرح داده شد. تا زمانی که این روابط ساختاری برقرار نشود نمی‌توان به جز تکیه بر زحمات بی‌اندازه استادان به تولید علم پرداخت. اینجاست که اهمیت احترام به استنادی که در شرایط فقدان روابط ساختاری در نهاد علم به تولید می‌پردازند بیشتر نمایان می‌شود.

از این جهت، نگارنده چنین تصور می‌کند طرح مسئله در حوزه علم در سطوح کارشناسی ارشد و دکتری آن هم به منظور نشان دادن پیشرفت علمی دانشجو امکان‌پذیر است اما قضاوت کردن نسبت به استادان و مسائل کلان علم به عهده استادان است. همان‌طور که پیش از این گفته شد، آن بخشی از دانشجویان مقاطع دکتری و کارشناسی ارشد که به این مهم عمل کرده‌اند توانسته‌اند تولیدات قابل توجهی را به جامعه ایران عرضه کنند.

در مورد پرسش سوم، مقاله حرف زیادی برای گفتن ندارد زیرا که نگارنده اعتقادی به این‌گونه حرکت‌های جمعی در حوزه علم نداشته و معتقد است وظیفه عالم دانشگاهی مشخص و تعریف شده است. اگر منطق و گزاره‌های بیست و چهارگانه بالا را بپذیریم حرکت‌های دسته‌جمعی در حوزه علم به معنای نادیده گرفتن خردهای علمی افراد است، زیرا به نظر من در حرکت‌های جمعی از این دست، تکیه بر تعلقات و منافع گروهی مبنای حرکت است درحالی‌که مبنای حرکت علمی فردی دانشگاهیان، تولید آگاهی و دانش است. با وجود این نهاد آکادمیا مملو از حرکت‌های دسته جمعی مانند کنفرانس‌ها و همایش‌ها است و اگر استادان حرفی داشته باشند باید در آن قالب بزنند.

یادداشت‌ها

۱- لازم است از جامعه دانشجویی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران به‌خاطر ایجاد انگیزه برای بحث در این باره، تشکر کنم.

2- URL: <http://www.uwo.ca/western/workload/workload.html>

۳- نقل از دکتر محمد جلال عباسی شوازی که در زمان جمع‌آوری این داده‌ها در فرصت مطالعاتی در دانشگاه ملی استرالیا حضور داشتند و ضمن تشکر از ایشان، مدتی را صرف کمک به اینجانب برای جمع‌آوری این داده‌ها کردند.

4- Kevin J. Fox and Ross Milbourne (1999)

۵- هم‌چنین رجوع کنید به Agrawal, Amol, (2010)

6- Human Development Reports (2009) accessed in:

- http://hdrstats.undp.org/2008/countries/country_fact_sheets/cty_fs_IRN.html

- <http://www.internetworldstats.com/list4.htm#average>

۷- با تشکر از راهنمایی‌های همکار عزیزم آقای دکتر پویا علاء‌الدینی، عضو هیئت علمی گروه برنامه‌ریزی، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران. ضمناً دستمزد استادان در سال ۸۹ افزایش یافت که با توجه به تغییرات، در حال حاضر نمی‌توان اثر آن را به‌طور مقایسه‌ای ارزیابی کرد.

۸- «دانشگاه تهران با ۱۱۵۶ مقاله، دانشگاه تربیت مدرس با ۶۰۵ مقاله، دانشگاه صنعتی شریف با ۵۷۲ مقاله، دانشگاه آزاد اسلامی با ۵۴۸ مقاله (کل واحدهای دانشگاه آزاد)، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی با ۴۷۸ مقاله، دانشگاه علوم پزشکی تهران با ۴۰۸ مقاله، دانشگاه شیراز با ۴۰۴ مقاله، دانشگاه صنعتی امیرکبیر با ۳۹۸ مقاله، دانشگاه علم و صنعت ایران با ۳۳۵ مقاله، دانشگاه علوم پزشکی شیراز با ۲۸۱ مقاله، دانشگاه صنعتی اصفهان با ۲۴۱ مقاله و دانشگاه فردوسی مشهد با ۲۱۳ مقاله بیشترین آمار مقالات در ISI را به خود اختصاص داده‌اند لازم به ذکر است که تنها دانشگاه‌های تهران و صنعتی توانستند در فهرست رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان در سال ۲۰۰۸ وارد شوند».

- <http://www.irane1404.com/NDetail.aspx?NewsID=666&TopicID=1&TypeID=3>

- http://www.topuniversities.com/schools/data/school_profile/default/universitytehran

- http://www.nature.com/polopoly_fs/7.2070.1325606167%21/image/papers.jpg_gen/derivatives/fullsize/papers.jpg

9- <http://topratings.wordpress.com/2007/09/07/top-ratings-top-100-middle-east-universities/>

10- <http://topratings.wordpress.com/2007/09/07/top-ratings-top-100-middle-east-universities/>

11- <http://www.topuniversities.com/university/1089/university-of-tehran>

- <http://www.topuniversities.com/institution/university-tehran/wur>

12- <http://www.usiu.ac.ke/events/wasc/wasc08/Docs/Exhibit%203.4%20Faculty%20Salary%20Review%20Report.doc>

13- http://www.dst.dk/asp2xml/puk/udgivelser/get_file.asp?id=14468&sid=sy2009

۱۴- پایان‌نامه دکترای جامعه‌شناسی، ابوعلی و دادهیر، گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، ۱۳۸۷.

۱۵- نگری معتقد است آنچه به نام مدرنیسم در غرب توسعه یافت ضد مدرنیسم بود و نباید همه اصول انسان‌گرایانه به نفع توسعه صنعت کنار گذاشته می‌شد. هدف مدرنیسم اصیل همین بود نه فناوری‌گرایی لجام‌گسیخته.

منابع

- افتخاری، علی (۱۳۸۸)؛ *بررسی محورهای علم و فناوری در برنامه پنجم توسعه*، به سفارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- گزارش مجله نیچر (۲۰۱۰). دسترسی از طریق آدرس زیر
http://www.nature.com/polopoly_fs/7.2070.1325606167%21/image/papers.jpg_gen/derivatives/fullsize/papers.jpg
- عبداللهیان، حمید (۱۳۸۵)، «مطالعه تطبیقی عملکرد علمی دانشجویان دختر و پسر در ۳۵ دانشگاه ایران»، *مجله پژوهش زنان*، دوره ۴، ش ۳، صص ۵-۳۰.
- مریدی فریمانی، فاضل (۱۳۸۷)؛ «وضعیت علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران»، *پاتوق*، ش ۶، آبان و آذر، قابل دسترسی در:
<http://www.hawzah.net/Hawzah/Magazines/MagArt.aspx?MagazineNumberID=7041&id=85408> تاریخ مراجعه مرداد ۱۳۸۹
- Abdollahyan, Hamid, (2010); "On the Theory of the Development of Science in Iran: Axioms and Postulates from Humanities and Social Sciences" in *OIDA International Journal of Sustainable Development*, Vol. 1, No. 2, PP 11-25.
- Agrawal, Amol, (2010); "Indian academia salaries-Too low or too high?" in *Mostly Economics, Mostly on Research Work in Economics and Financial System with Focus on India*, Accessed on June 6, 2010. available at: <http://mostlyeconomics.wordpress.com/2008/07/28/indian-academia-salaries-too-low-or-too-high/>
- Althusser, Louis, (1965); *For Marx*, New York: Pantheon.
- Andrews, Margaret M.; Joyceen S. Boyle and Tracy Jean Carr (2002); *Trans-cultural Concepts in Nursing Care*, Edition: 4, illustrated, Lippincott: Williams & Wilkins.
- Babbie, Earl (2009); *The Practice of Social research*, Belmont: Wadsworth.
- Brown, Louise (2012); Why Canada's professors are the best (best-paid, that is), in TheStar, March 22, 2012, URL address:
<http://www.thestar.com/news/canada/article/1150746--why-canada-s-professors-are-the-best-best-paid-that-is>
- Federation of Kenya Employers (2009-10-15); *United States International University, Report on Teaching Staff Salary Review*, available at: <http://www.usiu.ac.ke/events/wasc/wasc08/Docs/Exhibit%203.4%20Faculty%20Salary%20Review%20Report.doc>
- Fox, Kevin J. and Ross Milbourne (1999); What Determines Research Output of Academic Economists? In *Economic Record*, Vol. 75. Issue 230, PP 256-267.
- Gray, Jennifer B. (2005); "Althusser, Ideology, and Theoretical Foundations: Theory and Communication", *Journal of New Media and Culture*, Volume 3, Number 1. available at: <http://www.ibiblio.org/nmediac/winter2004/gray.html>
- Human Development Report (UNDP), (2009); *2008 Statistics update*, available at: http://hdrstats.undp.org/2008/countries/country_fact_sheets/cty_fs_IRN.html
- Inside, Higher ed., (2008), "Canada Tops U. S. in Faculty Salaries, Report Finds", available at: <http://www.insidehighered.com/news/2008/11/05/worldpay>
- Jaschik Scott (2008); *Inside Higher Education*, available at: <http://www.insidehighered.com/news/2008/11/05/worldpay>
- Jul Gunnensen, Stefan, ed. (et. al.), (2009); *Statistical Yearbook*, Denmark: Statistics Denmark.
- Kraybill Donald B. And Marc Alan Olshan, (1994); *The Amish Struggle with Modernity, Distinctive American Subculture Responds to the Forces of Social Change*, NH: University of New England Press.
- The Chronicle of Higher Education, (March 2008); "Average Faculty Salaries by Field and Rank at 4-Year Colleges and Universities, 2007-8", in *the Chronicle of Higher Education*, March 14, 2008, available at: <http://chronicle.com.proxy.cc.uic.edu/article/Average-Faculty-Salaries-By/47059/>
- The University of Western Ontario (1996); "Faculty Workload Study, Summary Report", available at: <http://www.uwo.ca/western/workload/workload.html>