



فصلنامه علمی سیاست پژوهی تحول در علوم انسانی



نقش دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی

سید محمدرضا موسوی^۱، عباسعلی طالبی^۲

چکیده

طی چند دهه اخیر تحول علوم انسانی در ایران به یکی از موضوعات مهم سیاست‌گذاری علمی و فرهنگی تبدیل شده است و با وجود تدوین مجموعه‌ای از اسناد بالادستی، سیاست‌ها و برنامه‌های اجرایی، همچنان میان اهداف اعلام‌شده تحول علوم انسانی و تحقق عملی آن در محیط دانشگاهی فاصله قابل توجهی مشاهده می‌شود. این پژوهش با استفاده از روش توصیفی — تحلیلی و با بهره‌گیری از مطالعات اسنادی با رهیافت نهادگرایی به طرح این سوال که دانشگاه در فرآیند تحول علوم انسانی چه جایگاهی دارد و تحت چه شرایطی می‌تواند از یک مجری سیاست‌های ابلاغی به کارگزار فعال تحول تبدیل شود. در پاسخ این فرضیه مطرح شد که هرچه دانشگاه از نظر ساختاری، انگیزشی و معرفتی استقلال و ظرفیت بیشتری برای مشارکت فعال استادان و گروه‌های علمی داشته باشد، احتمال تبدیل سیاست تحول علوم انسانی از سطح اسناد و برنامه‌ها به فرآیندی پایدار و اثرگذار افزایش می‌یابد یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد اولاً دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی دارای نقشی دوگانه است: از یک سو خود یکی از مهم‌ترین موضوعات نیازمند تحول در ساختار، برنامه درسی، نظام پژوهش، نظام انگیزشی و فرهنگ علمی است و از سوی دیگر مهم‌ترین کارگزار تحقق تحول به شمار می‌رود. ثانیاً، تحول علوم انسانی را نمی‌توان به یک مؤلفه واحد مانند روزآمد سازی یا بومی‌سازی تقلیل داد؛ بلکه این تحول فرایندی چندساحتی است که مساله محوری، کاربردی‌سازی، بومی‌سازی، بازاندیشی مبانی نظری و در چارچوب گفت‌وگو رسمی کشور، اسلامی‌سازی را دربرمی‌گیرد. ثالثاً موفقیت طرح تحول بیش از تدوین و یا بازنگری اسناد جدید، به ایجاد سازوکارهای دانشگاه‌محور، مشارکتی، ارزیابی‌پذیر و مبتنی بر برنامه وابسته است.

کلیدواژه‌ها:

دانشگاه، تحول علوم انسانی، نهادگرایی، بومی‌سازی، مساله‌محوری، سیاست‌گذاری علمی.

۱۹

دوره ۵ شماره ۳، پیاپی ۱۹
پاییز ۱۴۰۵

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۵-۱-۱۴۰۵
تاریخ پذیرش:
۶-۷-۱۴۰۵
صص: ۹۲-۷۱

شابا چاپی: ۲۳۸۳-۰۲۶۳

رتبه علمی

ب

پورتال نشریات گوناگونی در :
JOURNALS.MSRT.IR

۱ استادیار، گروه معارف اسلامی دانشگاه صنعتی کرمانشاه، کرمانشاه، ایران.

۲ دانشیار، گروه علوم سیاسی، واحد سوادکوه، دانشگاه آزاد اسلامی، سوادکوه، ایران (نویسنده مسئول) talebi@iaou.ac.ir

مقدمه

علوم انسانی به مثابه قلب تپنده هویت، فرهنگ و اندیشه در گستره تمدن‌ها، نه صرفاً بازتاب‌دهنده ساختارهای معنایی و ارزشی جامعه، بلکه عاملی پویا در شکل‌دهی به واقعیت‌های اجتماعی و مسیرهای آینده‌نگارانه است. در جهانی که با دگرگونی‌های شتابان، پیچیدگی‌های فزاینده و چالش‌های چندلایه روبروست، کارویژه علوم انسانی در تحلیل و تفسیر این تحولات و ارائه راهکارهای اصیل، نقشی حیاتی و بی‌بدیل یافته است. با این حال، در بستر خاص جامعه ایران، مسائلی چون گسست میان سنت و مدرنیته، تعارضات هویتی و نیازهای نوپدید اجتماعی، ضرورت بازاندیشی و تحول در علوم انسانی را از یک بحث صرفاً دانشگاهی به یک ضرورت راهبردی و دغدغه ملی ارتقا داده است. در پاسخ به این ضرورت، طرح تحول علوم انسانی به عنوان برنامه‌ای کلان‌ساختاری طراحی شده که هدف آن نه صرفاً روزآمدسازی محتوایی، بلکه انطباق این علوم با نیازهای بومی و آرمان‌های جامعه ایرانی-اسلامی است. با این حال، تحقق چنین طرحی بی‌شناخت نهادهای محرک و ظرفیت‌های اجرایی آن ناممکن می‌نماید. این پژوهش بر آن است تا با تمرکز بر دانشگاه به عنوان کانون اصلی تولید، نهادینه‌سازی و کاربرست دانش، نقش محوری آن را در پیشبرد اهداف تحول علوم انسانی تبیین کند. دانشگاه نه صرفاً یک نهاد آموزشی، بلکه حلقه واسطه نظریه و عمل، و عرصه پرورش اندیشه‌های نو و الگوهای کاربردی است. هدف این نوشتار، واکاوی نقش‌ها و کارکردهای چندگانه دانشگاه در فرآیند تحول علوم انسانی، از سطح نظریه‌پردازی تا اجرا و نهادینه‌سازی است. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر مطالعه کتابخانه‌ای، شامل اسناد بالادستی، مقالات علمی، کتب تخصصی و منابع مرتبط می‌باشد. استدلال محوری این مقاله آن است که تحول در علوم انسانی، بیش از آنکه ناظر به تغییرات محتوایی یا روش‌شناختی صرف باشد، ماهیتاً تغییر نهادی و ساختاری را ایجاب می‌کند. به عبارت دیگر، تحول در علوم انسانی بدون تحول در نهادهای تولید، توزیع و کاربرست دانش - یعنی دانشگاه‌ها، پژوهشگاه‌ها، مراکز تصمیم‌گیری و نهادهای سیاست‌گذار - امکان‌پذیر نیست. این رویکرد، بر خلاف قرائت‌های پیشین که عمدتاً بر محتوای علم متمرکز بودند، بستر نهادی تولید علم را در کانون تحلیل قرار می‌دهد.

۱-پیشینه تحقیق

طرح تحول علوم انسانی یک برنامه کلان در ایران است که با هدف بازنگری، بومی‌سازی و اسلامی کردن علوم انسانی در نظام آموزش عالی کشور، عمدتاً از دهه ۱۳۸۰ شمسی به طور جدی مطرح و پیگیری شده است. هسته مرکزی اجرای این طرح، دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی هستند. طرح تحول را می‌توان در چند دسته اصلی تقسیم‌بندی کرد.

الف. مبانی فرمانی و اسناد بالادستی:

یکی از مهم‌ترین مبانی شکل‌گیری گفتمان تحول علوم انسانی در ایران، مجموعه بیانات و رهنمودهای مقام معظم رهبری درباره ماهیت، جایگاه و کارکرد علوم انسانی است. در این دیدگاه، علوم انسانی صرفاً مجموعه‌ای از دانش‌های



دانشگاهی و توصیفی تلقی نمی‌شود، بلکه از طریق تأثیرگذاری بر مبانی فکری، ارزش‌ها، الگوهای رفتاری و سیاست‌گذاری‌های اجتماعی، در جهت‌دهی به حرکت جامعه نقش اساسی دارد. از این دیدگاه، تحول علوم انسانی با هدف بازاندیشی در مبانی، نظریه‌ها، متون و روش‌های این علوم و متناسب‌سازی آنها با مبانی اسلامی و نیازهای جامعه ایرانی مورد تأکید قرار گرفته است.

مقام معظم رهبری در دیدار با استادان و دانشجویان دانشگاه‌های شیراز، ضمن تأکید بر اهمیت علم و نقش دانشگاه در پیشرفت کشور، بر ضرورت برخورداری استادان و دانشگاهیان از شجاعت علمی در حوزه‌های مختلف، از جمله علوم انسانی، تأکید کردند (خامنه‌ای، ۱۳۸۷). در ادامه این رویکرد، ایشان در سال‌های بعد به صراحت بیشتری به نقد مبانی علوم انسانی رایج و ضرورت تحول در این حوزه پرداختند و علوم انسانی غربی را در بسیاری از موارد متأثر از مبانی مادی و غیرالهی دانستند (خامنه‌ای، ۱۳۹۳). از دیدگاه ایشان، اهمیت علوم انسانی از آن جهت است که این علوم در شکل‌دهی به نگرش‌نخبگان و جهت‌دهی به تصمیم‌ها و تحولات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی نقش اساسی دارند (خامنه‌ای، ۱۳۹۱؛ ۱۳۹۴). بنابراین، تحول علوم انسانی را نمی‌توان صرفاً به تغییر محتوای چند رشته دانشگاهی یا بازنگری در برخی متون درسی محدود کرد؛ بلکه این تحول مستلزم بازاندیشی در مبانی معرفتی و ارزشی علوم انسانی و ایجاد تناسب میان دانش تولیدشده و نیازها و مسائل جامعه ایرانی - اسلامی است.

این رویکرد در سال‌های بعد نیز استمرار یافت. مقام معظم رهبری در دیدار استادان دانشگاه‌ها در ۱۳ تیر ۱۳۹۴، تحول در علوم انسانی را «لازم و ضروری» دانستند و تحقق آن را نیازمند «جوششی از درون و حمایتی از بیرون» عنوان کردند. ایشان در همین دیدار، ضمن اشاره به فعالیت‌های انجام‌شده در دانشگاه‌ها و شورای تحول علوم انسانی، بر ضرورت حمایت نهادهای مسئول و عملیاتی‌شدن مصوبات مربوط به تحول علوم انسانی تأکید کردند (خامنه‌ای، ۱۳۹۴). این دیدگاه نشان می‌دهد که از منظر ایشان، تحول علوم انسانی فرآیندی صرفاً اداری و دولتی نیست، بلکه باید از متن جامعه علمی و دانشگاه آغاز شود و در عین حال از حمایت‌های نهادی، سیاستی و اجرایی برخوردار باشد. از منظر دیگر، تأکید بر تحول علوم انسانی با نقش تعیین‌کننده این علوم در جهت‌دهی به حرکت جامعه ارتباط دارد. مقام معظم رهبری علوم انسانی را از مهم‌ترین حوزه‌های علمی مؤثر بر مدیریت، سیاست‌گذاری و جهت حرکت جامعه دانسته و بر ضرورت توجه جدی به این حوزه تأکید کرده‌اند (خامنه‌ای، ۱۳۹۱؛ ۱۳۹۴). از این رو، تولید دانش و نظریه متناسب با مبانی اسلامی و مسائل جامعه ایرانی - اسلامی، از منظر این رویکرد، بخشی از الزامات استقلال علمی و پیشرفت فرهنگی و تمدنی کشور محسوب می‌شود. بر این اساس، می‌توان سه مبنای اساسی را در رهنمودهای مقام معظم رهبری درباره تحول علوم انسانی شناسایی کرد: نخست، نقد مبانی و پیش‌فرض‌های علوم انسانی رایج؛ دوم، ضرورت تولید و توسعه دانش و نظریه متناسب با مبانی اسلامی و مسائل جامعه؛ و سوم، تأکید بر نقش محوری دانشگاه و استادان در تحقق علمی و عملی تحول. بر پایه این سه مؤلفه،

دانشگاه صرفاً مصرف‌کننده دانش تولیدشده در سایر نظام‌های علمی نیست، بلکه باید به کانون نظریه‌پردازی، نقد علمی، تولید دانش و حل مسائل جامعه تبدیل شود. از این منظر، تحقق طرح تحول علوم انسانی بدون تقویت ظرفیت‌های علمی دانشگاه، مشارکت فعال استادان و پژوهشگران و فراهم کردن حمایت‌های نهادی و سیاستی، با دشواری جدی مواجه خواهد بود.

ب. اسناد بالادستی و سیاست‌های رسمی نظام

در کنار رهنمودهای مقام معظم رهبری، مجموعه‌ای از اسناد بالادستی نیز چارچوب رسمی تحول در نظام علمی و آموزش عالی کشور را مشخص کرده‌اند. در میان این اسناد، سیاست‌های کلی برنامه پنجم توسعه، نقشه جامع علمی کشور، سیاست‌های کلی علم و فناوری و سند دانشگاه اسلامی از اهمیت بیشتری برخوردارند.

۱- سیاست‌های کلی برنامه پنجم توسعه: در سیاست‌های کلی برنامه پنجم توسعه که در تاریخ ۱۳۸۷/۱۰/۲۱ ابلاغ شد، موضوع تحول و ارتقای علوم انسانی به‌طور مشخص مورد توجه قرار گرفته است. در این سیاست‌ها، بر تقویت جایگاه علوم انسانی، جذب افراد مستعد و باانگیزه، اصلاح و بازنگری متون، برنامه‌ها و روش‌های آموزشی، ارتقای فعالیت‌های پژوهشی و توسعه نظریه‌پردازی، نقد و آزاداندیشی تأکید شده است. بنابراین، سیاست‌های کلی برنامه پنجم را می‌توان یکی از نخستین اسناد بالادستی دانست که تحول علوم انسانی را به صورت صریح در چارچوب سیاست‌های توسعه علمی کشور قرار داده است (خامنه‌ای، ۱۳۸۷).

۲- نقشه جامع علمی کشور: نقشه جامع علمی کشور، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی در ۱۳۸۹/۱۰/۱۴ و ابلاغ‌شده در ۱۳۹۰/۲/۲۴، چارچوب جامع‌تری برای سیاست‌گذاری علم، فناوری و آموزش عالی کشور ارائه می‌کند. در این سند، علوم انسانی و معارف اسلامی در زمره حوزه‌های دارای اولویت قرار گرفته و بر توسعه رشته‌ها و حوزه‌هایی مانند اقتصاد، جامعه‌شناسی، حقوق، روان‌شناسی، علوم تربیتی و مدیریت مبتنی بر مبانی اسلامی تأکید شده است. از این منظر، نقشه جامع علمی کشور، تحول علوم انسانی را از سطح یک مطالبه نظری به بخشی از نظام سیاست‌گذاری علمی کشور ارتقا داده است.

۳- سیاست‌های کلی علم و فناوری: ابلاغ سیاست‌های کلی علم و فناوری در ۱۳۹۳/۶/۲۹ نیز مرحله دیگری در تثبیت جایگاه تحول علمی و فناوری در سیاست‌گذاری کلان کشور محسوب می‌شود. این سیاست‌ها بر ارتقای جایگاه علمی کشور، توسعه علم و فناوری، تقویت پژوهش و پیوند میان تولید علم و نیازهای کشور تأکید دارند و از این حیث، زمینه سیاستی لازم برای توسعه علوم انسانی و بازتعریف نسبت دانشگاه با مسائل جامعه را تقویت می‌کنند.

۴- سند دانشگاه اسلامی: سند دانشگاه اسلامی از مهم‌ترین اسناد مرتبط با نقش دانشگاه در فرایند تحول علوم انسانی است. این سند در جلسه ۷۳۵ شورای عالی انقلاب فرهنگی در تاریخ ۱۳۹۲/۴/۲۵ تصویب و برای اجرا ابلاغ شد. در مقدمه



سند، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به عنوان بالاترین سطح تفکر و علم جامعه معرفی شده‌اند و آموزش عالی، در مسیر احیای هویت تمدنی و پیشرفت جمهوری اسلامی، نقش پیشران و موتور محرکه را بر عهده دارد. اهمیت این سند برای بحث تحول علوم انسانی در آن است که دانشگاه را صرفاً نهادی برای آموزش و انتقال دانش نمی‌داند، بلکه برای آن کارکردهای علمی، فرهنگی، تربیتی، پژوهشی و مدیریتی در نظر می‌گیرد. همچنین در فصل نهم سند تصریح شده است که دانشگاه‌ها، پژوهشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی موظف‌اند در چارچوب سیاست‌های اجرایی مربوط، برنامه‌ها و طرح‌های خود را برای تحقق اهداف سند تدوین و اجرا کنند.

ب) پژوهش‌های علمی

پژوهشگران داخلی، نقش دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی را از ابعاد مختلفی بررسی کرده‌اند. بررسی این مطالعات نشان می‌دهد که اگرچه میان پژوهشگران درباره میزان تحقق اهداف طرح تحول اختلاف نظر جدی وجود دارد، اما در یک نکته اشتراک قابل توجهی مشاهده می‌شود و آن، محوری بودن جایگاه دانشگاه در فرایند تحول علوم انسانی است. بر این اساس، دانشگاه نه صرفاً مجری سیاست‌های ابلاغی، بلکه یکی از مهم‌ترین کانون‌های نقد دانش موجود، تولید نظریه، بازسازی معرفتی، تربیت نیروی انسانی و نهادینه‌سازی گفتمان تحول به شمار می‌رود.

الف) دانشگاه به مثابه کارگزار اصلی تحول: بخشی از پژوهش‌ها به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر نقش محوری دانشگاه و جامعه علمی در تحقق تحول علوم انسانی تأکید کرده‌اند (خسروپناه، ۱۳۹۵) در مقاله‌ای تحت عنوان علوم انسانی: چپستی، ساحت‌ها و فرایندهای تحول در آن، تحول علوم انسانی را فرایندی چندساحتی می‌داند که در ساحت‌های بهینه‌سازی، بومی‌سازی و اسلامی‌سازی قابل پیگیری است. وی همچنین فرایند راهبردی تحول را در مراحل فرهنگ‌سازی، نقد، تولید و ترویج و فرایندهای مدیریتی و معرفتی آن را تبیین می‌کند. از این دیدگاه، تحول علوم انسانی صرفاً با تغییر اسناد و ساختارهای اداری تحقق نمی‌یابد، بلکه نیازمند مشارکت فعال جامعه علمی و شکل‌گیری مرجعیت علمی جدید در دانشگاه است. طالبی و موسوی (۱۴۰۲) در پژوهش خود با عنوان بررسی طرح تحول علوم انسانی با تأکید بر علوم سیاسی، ضمن بررسی وضعیت طرح تحول و ارائه راهکارهای برون‌رفت از چالش‌های موجود، دانشگاه را یکی از مهم‌ترین نهادهای متولی تحقق این تحول می‌دانند. یافته‌های این پژوهش، به‌ویژه در حوزه علوم سیاسی، نشان می‌دهد که میان اهداف اعلام‌شده طرح تحول و عملکرد واقعی دانشگاه‌ها فاصله وجود دارد و دانشگاه هنوز نتوانسته به‌طور کامل ظرفیت خود را برای بازسازی محتوایی، روش‌شناختی و نظری علوم انسانی به کار گیرد. عبدی (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان طراحی و تبیین الگوی تدوین خط‌مشی ملی تحول در علوم انسانی، با بررسی نهادهای مؤثر در سیاست‌گذاری و اجرای تحول علوم انسانی، دانشگاه و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را در زمره نهادهای دارای نقش مستقیم و بی‌واسطه در این فرایند قرار می‌دهد. اهمیت این پژوهش در آن است که تحول علوم انسانی را از سطح یک مطالبه علمی و فرهنگی به سطح یک مسئله

سیاست‌گذاری عمومی ارتقا می‌دهد. براساس الگوی ارائه‌شده، تحقق موفقیت‌آمیز تحول مستلزم وجود سیاست‌گذاری منسجم، توجه به اقتضائات بومی، بهره‌گیری سنجیده از تجربه سایر کشورها و هماهنگی با اسناد و نقشه‌های کلان علمی کشور است. مروتی و مروتی (۱۳۸۹) در مقاله بررسی وضعیت علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران از منظر مقام معظم رهبری: چالش‌ها و راهکارها، به بررسی وضعیت علوم انسانی و الزامات بهبود آن در محیط دانشگاهی پرداخته‌اند. یافته‌های این تحقیق بر ضرورت استخراج مبانی علوم انسانی از منابع اسلامی، بومی‌سازی دانش، تقویت نظریه‌پردازی و تولید علم، توسعه نوآوری‌های علمی و توجه به جایگاه نخبگان، دانش‌آموختگان، مؤسسات و تولیدات علوم انسانی تأکید دارد. از این دیدگاه، دانشگاه تنها محل انتقال علوم موجود نیست، بلکه باید به کانون تولید و بازتولید دانش متناسب با نیازها و مبانی فرهنگی جامعه تبدیل شود. قلی‌پور و چیت‌سازیان (۱۳۷۱)، در مقاله‌ای با عنوان تحلیل مؤلفه‌های خط مشی تحول علوم انسانی با استفاده از رویکرد تحلیل-توصیفی نشان دادند که توجه ویژه به بهبود شیوه‌های آموزشی و فعالیت‌های پژوهشی متناسب از توانایی عملیاتی شدن این طرح را بالا می‌برد.

حدادی (۱۴۰۰)، در مقاله‌ای با عنوان انواع تحول در علوم انسانی؛ از نظر تا عمل به بررسی این سوال پرداخت که آیا تحول اساسی در علوم انسانی از حیث نظری ممکن است؟ نتایج نشان می‌دهد این تحول در حوزه‌های مختلف علوم انسانی امکان تحقق دارد. تولایی و زمردی انباج (۱۴۰۲)، در مقاله با عنوان چیستی و چگونگی تحول علوم انسانی از دیدگاه آیت الله خامنه‌ای (با استفاده از روش تحلیل مضمون) به این نتیجه رسیدند که با بررسی رهنمودها و توصیه‌های رهبر انقلاب مضامینی مانند تحول، چگونگی تحول و چرایی تحول بدرستی مطرح شده است. مجموع این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مساله اصلی طرح تحول علوم انسانی صرفاً فقدان سیاست یا سند نیست، بلکه شکاف میان سیاست‌گذاری و اجرای دانشگاهی آن است. دانشگاه از یک سو مهم‌ترین بستر اجرای برنامه‌های تحول، تولید دانش و تربیت نیروی انسانی محسوب می‌شود و از سوی دیگر، خود یکی از مهم‌ترین موضوعات نیازمند تحول است. به عبارت دیگر، دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی در موقعیتی دوگانه قرار دارد: هم موضوع تحول است و هم کارگزار تحول. بنابراین، هرگونه ارزیابی از میزان موفقیت این طرح باید به بررسی عملکرد واقعی دانشگاه‌ها پرداخت. در این راستا خلأ مهمی که در بخش قابل توجهی از پژوهش‌های پیشین مشاهده می‌شود، فقدان ارزیابی جامع از نقش عملیاتی دانشگاه در تحقق طرح تحول علوم انسانی است. بیشتر مطالعات موجود بر مبانی نظری تحول، الزامات سیاست‌گذاری، مؤلفه‌های مطلوب علوم انسانی یا آسیب‌شناسی کلی این طرح تمرکز کرده‌اند؛ از این رو، پژوهش حاضر می‌کوشد با تمرکز بر نقش دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی و فاصله میان حرف و عمل، این خلأ پژوهشی را تا حدی پوشش دهد.



۲- چارچوب نظری

این پژوهش با اتکا بر رهیافت نهادگرایی^۱ در تحلیل تحولات علمی و با تأکید بر نقش کنشگران نهادی، به ویژه دانشگاه، به مثابه عامل محوری در تغییر و بازتعریف علوم انسانی می‌پردازد. در چارچوب نهادگرایی، نهادهای تنها ساختارهای رسمی، بلکه مجموعه‌ای از قواعد، هنجارها و الگوهای کنش هستند که رفتار بازیگران را شکل می‌دهند (هاجسون، ۲۰۰۶). از این دیدگاه، تحول در علوم انسانی مستلزم تغییر در نهادهای تولید و توزیع دانش، به ویژه دانشگاه، است. نهادگرایی با تمرکز بر نهادها به عنوان مجموعه‌ای از قواعد رسمی غیررسمی، هنجارها و روال‌های تثبیت شده، ابزار مفهومی مناسبی برای تحلیل دانشگاه به عنوان یک نهاد پیچیده فراهم می‌آورد. این رهیافت توضیح می‌دهد که چگونه ساختارهای اداری، برنامه‌های درسی، شیوه‌های ارزیابی و فرهنگ سازمانی دانشگاه، رفتار کنشگران (اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران) را در قبال تحول علوم انسانی شکل می‌دهند. بدون درک این بستر نهادی، هر تحلیل از تحول، ناقص و سطحی خواهد بود. نظریه کنش نهادی (باتیلانا و همکاران، ۲۰۰۹) نیز بر این امر تأکید دارد که تغییر نهادی تنها از طریق کنش هدفمند و مشارکت فعال بازیگران نهادی ممکن می‌شود. دانشگاه به عنوان یک نهاد پیشرو، با ایفای نقش‌های چندگانه در عرصه‌های نظریه پردازی، نقد، تولید محتوا، آموزش و گفتمان سازی، می‌تواند به عاملی برای تحول کیفی در علوم انسانی تبدیل شود.

توجه به تعامل نهادهای چندلایه: تحول علوم انسانی تنها متوجه دانشگاه نیست؛ بلکه درگیر تعامل با نهادهای دیگر مانند دولت، حوزه‌های علمیه، رسانه‌ها و نهادهای بین‌المللی است. رهیافت نهادگرایی (به خصوص نهادگرایی جدید) چارچوبی برای تحلیل این تعاملات فراهم می‌آورد و نشان می‌دهد که چگونه کنش‌های نهادی در سطوح مختلف، فضایی تسهیل‌گری یا محدودکننده برای تحول ایجاد می‌کنند.

رویکرد کل‌نگر و توجه به بافت اجتماع: برخلاف رهیافت‌های فردمحور که تحول را حاصل اراده افراد خاص می‌دانند، نهادگرایی با نگاه کل‌نگر، تحول را در بافت گسترده‌تری از روابط نهادی قرار می‌دهد. این امر برای تحلیل طرح تحول علوم انسانی که ماهیت بین‌رشته‌ای و چندبعدی دارد، ضروری است. زیرا تغییر در علوم انسانی صرفاً با اصلاح متون درسی محقق نمی‌شود، بلکه مستلزم دگرگونی در نهادهای تولید، انتشار و کاربست دانش است. بطور کلی رهیافت نهادگرایی به دلیل تأکید بر نقش ساختارها و قواعد نهادی در هدایت رفتار، ارائه تحلیل پویا از پایداری و تغییر و توجه به تعامل نهادهای چندلایه، چارچوب نظری قدرتمندی برای بررسی نقش دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی در ایران فراهم می‌آورد. این رهیافت تحلیل‌گر را از سطح شعارها و تصمیمات فردی فراتر برده و به لایه‌های عمیق‌تر نهادی که تعیین‌کننده موفقیت یا شکست تحول هستند، رهنمون می‌سازد. استفاده از این چارچوب می‌تواند به طراحی سیاست‌های واقع‌بینانه‌تر و اثربخش‌تر برای تحول در علوم انسانی بینجامد.

1 . Institutionalism

۳- تحول تاریخی علوم انسانی در ایران

علوم انسانی در ایران به عنوان یک حوزه معرفتی، در مسیر تاریخی خود سه دوره متمایز اما پیوسته را طی کرده است.

دوره اول: سنتی-حوزوی

در این دوره، مطالعات انسانی عمدتاً در چارچوب مباحث حوزوی و سنتی و با تأکید بر متون دینی و فلسفه اسلامی صورت می‌گرفت. مراکز آموزشی اصلی در این دوره، مدارس دینی و حوزه‌های علمیه بودند. اما پس از انقلاب مشروطه ارتباط بین نهادهای دولتی و علوم انسانی تقویت و مجلس شورای ملی طرحی نو برای ایجاد نهادهای علمی و آموزشی در کشور به تصویب رساند. این طرح، صرف نظر از موانع ساختاری-سیاسی موجود، زمینه‌های گسترش رسمی علوم انسانی را جهت تامین نیروی انسانی برای نظام اداری فراهم کرد. تشکیل دولت مطلقه مدرن، آغاز فرایند نوسازی در ایران، شکل‌گیری نهادها و دفاتر دولتی و استقرار دستگاه بوروکراسی جدید، همراه با اصلاحات مالی و تمرکز منابع اداری، نیاز به افراد متخصص در این نهادها را افزایش داد. این امر نه تنها توجه و تمرکز به علوم انسانی را بیشتر کرد، بلکه بستر لازم برای رشد و گسترش آن در کشور را مهیا ساخت افزایش اعزام دانشجو به خارج از کشور در رشته‌های علوم انسانی، تأسیس دانشکده‌های آموزش عالی و ایجاد دانشگاه تهران، از جمله نشانه‌های این نیاز فزاینده بود (طالبی، ۱۴۰۱: ۱۱۳).

دوره دوم: مدرنیزاسیون و تأثیرپذیری از غرب (دوره پهلوی)

با تأسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳ و دیگر نهادهای آموزشی مدرن، علوم انسانی به تدریج به شکل آکادمیک و تحت تأثیر مکاتب غربی توسعه یافت. در این دوره، ترجمه متون غربی و تقلید از الگوهای غربی در علوم انسانی مشهود بود. این روند در دوره پهلوی دوم نیز، به دلیل نیازهای نظام بوروکراسی به علم و دانش مدیریت، تداوم یافت و رشته‌های علوم انسانی و اعزام دانشجو به خارج گسترش بیشتری پیدا کرد. با این حال، دو ویژگی اصلی در این دوره قابل مشاهده بود: اولاً، گستره و محدوده رشته‌های علوم انسانی تابعی از سیاست‌های نوسازی دولت بود و حکومت به جای ایجاد بستر مناسب برای رشد متعادل و معقول این علوم، به تربیت نخبگان اداری می‌پرداخت. ثانیاً، در متون و نهادهای آموزشی علوم انسانی این دوره، بیش از هر چیز بر فرهنگ و تمدن ایران باستان تأکید می‌شد و نسبت به دوره ایران پس از اسلام و فرهنگ اسلامی، کم‌توجهی یا بی‌توجهی صورت می‌گرفت. این عوامل به صورت کلی مانع رشد کیفی علوم انسانی در کشور شد (طالبی، ۱۴۰۱: ۱۱۴).

دوره سوم: انقلاب اسلامی و بومی‌سازی

پس از انقلاب اسلامی، جریان بازاندیشی و بومی‌سازی علوم انسانی با هدف تطبیق این علوم با مبانی اسلامی و فرهنگ ایرانی تقویت شد. تأکید بر تولید علم بومی و ایجاد پارادایم‌های اسلامی در علوم انسانی از ویژگی‌های بارز این دوره است. پس از پیروزی انقلاب اسلامی، با تأکید بر اسلامی‌سازی و بومی‌سازی علوم انسانی، تغییرات عمده‌ای در نظام آموزشی



مقاطع مختلف ایجاد شد. تغییرات در آموزش عالی، هم از نظر ماهوی و هم از نظر محتوایی، چشم‌گیرتر و عمیق‌تر بود. به میزانی که رشته‌های دانشگاهی به مراکز آموزشی غرب وابسته بودند، با مخالفت‌های شدیدی از سوی نیروهای انقلابی مواجه می‌شدند که این مخالفت در مورد علوم انسانی بیش از دیگر رشته‌ها بود. نیروهای انقلابی بر ماهیت غربی و غیردینی علوم انسانی در عصر پهلوی تأکید داشته و ضرورت تغییر در محتوا، روش آموزش و نیز اسلامی و بومی کردن علوم انسانی را خواستار بودند. شرایط پس از انقلاب، مسئولان نظام را بر آن داشت تا نسبت به اصلاح، ساماندهی و به‌کارگیری نیروهای متعهد و انقلابی در مراکز آموزشی اقدام کنند. به همین منظور، در سال ۱۳۵۹ و پس از یک دوره تعطیلی دانشگاه‌ها، حضرت امام (ره) انقلاب اساسی در دانشگاه را مطالبه نمودند و در ۲۳ خرداد ۱۳۵۹ سازمانی تحت عنوان ستاد انقلاب فرهنگی تأسیس شد که هدف اصلی آن ایجاد تحول بنیادین در علوم انسانی کشور بود (الحسن، ۱۳۹۱: ۵۵).

انقلابیون بر این باور بودند که به دلیل پیوند عمیق علوم انسانی با مسائل ایدئولوژیک، ضروری است مبانی آن با تکیه بر منابع اسلامی و فقهی مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد و از مبانی نظری صرف غربی صرفه کاسته شود. در این راستا، دفتر همکاری حوزه و دانشگاه نیز ایجاد شد. پس از انقلاب اسلامی، علاوه بر اعمال تغییراتی در برنامه‌های درسی علوم انسانی، مجموعه‌ای از دروس عمومی نیز با هدف تعلیم معارف اسلامی و فرهنگ انقلابی برای تمامی رشته‌ها و دانشجویان تدوین شد. اساساً پس از انقلاب فرهنگی، کارویژه و فلسفه وجودی دانشگاه تغییر و این نهاد به محلی برای جامعه‌پذیری انسان متعالی تبدیل شد. پس از جنگ تحمیلی، علوم انسانی تحت تأثیر تنگناهای ناشی از جنگ و فضای سیاسی-اجتماعی حاکم بر جامعه قرار گرفت. مشکلات اقتصادی و خرابی‌های ناشی از هشت سال دفاع مقدس، موجب شد دولت سازندگی توجه بیشتری به رشته‌های کاربردی مانند فنی و مهندسی نشان دهد و از توجه به علوم انسانی غافل بماند. توسعه فضای آموزشی و گسترش کمی دانشگاه‌ها نیز نتوانست کمک شایانی به رشد کیفی علوم انسانی کند. طی این سال‌ها، قبض و بسط علوم انسانی منوط به رویکرد دولت‌ها و میزان اهمیتی بود که آنان برای این رشته قائل می‌شدند. دولت اصلاحات (۱۳۷۶ تا ۱۳۸۴) بر اهمیت علوم انسانی در تقویت گفتمان فرهنگی و بین‌المللی تأکید داشت. دولت احمدی‌نژاد (۱۳۸۴ تا ۱۳۹۲) کاهش تمرکز بر علوم انسانی غربی سیاست‌ها به سمت بومی‌سازی علوم و کاهش وابستگی به گفتمان غربی حرکت کرد. دولت روحانی (۱۳۹۲ تا ۱۴۰۰) بر توسعه علوم انسانی با نگاه به تعامل جهانی تأکید کرد. هر یک از این دولت‌ها با توجه به جهت‌گیری‌های سیاسی و فرهنگی خود، رویکرد متفاوتی به علوم انسانی داشتند. دولت‌های خاتمی و روحانی با نگاه بازتر و تعامل‌گراتر، به توسعه علوم انسانی توجه بیشتری نشان دادند، در حالی که دولت احمدی‌نژاد بر بومی‌سازی و نقد علوم انسانی موجود تمرکز کرد. دولت سیزدهم (۱۴۰۰-۱۴۰۳) رویکردی فعال نسبت به طرح تحول علوم انسانی در پیش گرفت. در راستای اسلامی‌سازی علوم انسانی بر لزوم بازنگری و جایگزینی آن با علوم مبتنی بر ارزش‌های اسلامی تأکید داشت. تلاش کرد با رویکرد حمایتی نسبت به طرح تحول آن را از مرحله نظری به

مرحله اجرا نزدیک کند. با این حال، به دلیل کوتاهی مدت زمان دولت و نیز ابعاد گسترده تحول مورد نیاز، بسیاری از اهداف به طور کامل محقق نشد.

۴- ساحت های تحول در علوم انسانی

تعریف مفهوم تحول و تعیین حدود و ساحت های آن در علوم انسانی، از مسائل مهم و در عین حال پیچیده در ادبیات مربوط به تحول علوم انسانی است. این پیچیدگی از آنجا ناشی می شود که تحول مفهومی چندلایه است و می تواند از اصلاحات محدود در محتوا و روش تا تغییر در مبانی معرفت شناختی، هستی شناختی، ارزش شناختی و حتی جایگزینی یک چارچوب نظری با چارچوبی دیگر را دربرگیرد. از این رو، نمی توان تحول را صرفاً به معنای تغییر محتوای کتاب های درسی یا افزودن موضوعات جدید به رشته های دانشگاهی تلقی کرد. در فلسفه علم و جامعه شناسی معرفت، نظریه های متعددی درباره ماهیت و چگونگی تغییر علمی ارائه شده است. از نظر کوهن، تحول علمی در برخی شرایط می تواند به تغییر پارادایم و دگرگونی در چارچوبی منجر شود که دانشمندان بر اساس آن مسائل علمی را تعریف، روش ها را انتخاب و یافته ها را تفسیر می کنند (Kuhn, 1970) در مقابل لاکاتوش، تغییر علمی را در قالب برنامه های پژوهشی و ارزیابی پیش رونده یا پس رونده آنها تحلیل می کند. (Lakatos, 1978) لری لودان نیز بر نقش مسائل علمی، اهداف معرفتی و ارزش های حاکم بر پژوهش در تبیین تحول علم تأکید دارد. (Laudan, 1984) بنابراین، تحول علمی را می توان پدیده ای چندسطحی دانست که از اصلاح و روزآمدسازی عناصر درون یک دانش تا تغییر در مبانی و چارچوب های مسلط آن امتداد می یابد. بر این اساس، در ادبیات تحول علوم انسانی می توان دست کم پنج ساحت نسبتاً متمایز را از یکدیگر تفکیک کرد: روزآمدسازی، کاربردی سازی، تغییر پارادایم، بومی سازی و اسلامی ساز. البته این ساحت ها کاملاً منفک از یکدیگر نیستند و در برخی رویکردها با هم تداخل دارند. برای مثال، بومی سازی ممکن است مستلزم اصلاح نظریه و روش باشد و اسلامی سازی نیز در برخی تقریرها به بازنگری هم زمان در مبانی، روش و محتوای علوم انسانی بیانجامد.

۱-۴- تحول به معنای روزآمدسازی. نخستین تلقی از تحول، روزآمدسازی یا به روزرسانی علوم انسانی است. در این معنا، تحول بیش از آنکه به معنای نفی کلی دانش موجود باشد، به معنای اصلاح، تکمیل و بازسازی آن بر اساس یافته های جدید علمی و تحولات روش شناختی است. بر این اساس، علوم انسانی باید از انباشت نظریه ها و روش هایی که توان تبیین مسائل جدید را از دست داده اند عبور کند و با بهره گیری از دستاوردهای جدید علمی، روش های پژوهشی و تحولات میان رشته ای، ظرفیت تبیینی و توضیحی خود را ارتقا دهد. روزآمدسازی همچنین مستلزم بازنگری انتقادی در برخی پیش فرض های سنتی علوم انسانی است. برای مثال، نقد تجربه گرایی ساده انگارانه و تقلیل معرفت علمی به داده های حسی، تنها از سوی جریان های دینی مطرح نشده است؛ بلکه در فلسفه علم معاصر نیز این دیدگاه با نقدهای جدی مواجه شده است. کواين با نقد تمایز مطلق میان گزاره های تحلیلی و ترکیبی و نیز تقلیل گرایی، برخی مبانی مهم تجربه گرایی منطقی را



به چالش کشید (Quine, 1951) همچنین تحولات فلسفه علم پس از اثبات‌گرایی نشان داد که علم فرایندی پیچیده‌تر از انباشت خطی داده‌های تجربی است و نظریه، پیش‌فرض‌ها، جامعه علمی و چارچوب‌های مفهومی در شکل‌دهی به شناخت علمی نقش دارند (Kuhn, 1970). بنابراین، روزآمدسازی علوم انسانی را می‌توان نخستین و حداقلی‌ترین سطح تحول دانست؛ سطحی که هدف آن حفظ ظرفیت علمی رشته‌ها از طریق اصلاح نظریه‌ها، روش‌ها، داده‌ها و ابزارهای تحلیلی است. این نوع تحول الزاماً به معنای نفی علوم انسانی موجود یا جایگزینی کامل آن نیست، بلکه برنقد درون‌علمی، اصلاح و تکمیل تأکید دارد.

۲-۴- تحول به معنای کاربردی سازی. دومین ساحت تحول، کاربردی‌سازی علوم انسانی است. یکی از نقدهای مهم واردشده بر علوم انسانی در ایران، فاصله گرفتن بخشی از پژوهش‌های دانشگاهی از مسائل واقعی و عینی جامعه است. بر اساس این دیدگاه، تولید دانش زمانی از ظرفیت اجتماعی بیشتری برخوردار خواهد بود که با مسائل واقعی جامعه، نیازهای سیاست‌گذاری و مشکلات زندگی روزمره پیوند برقرار کند. در این تلقی، مساله اصلی نه صرفاً میزان نظری بودن علوم انسانی، بلکه میزان ارتباط میان نظریه، پژوهش و واقعیت اجتماعی است. از این رو، کاربردی‌سازی مستلزم تقویت پژوهش‌های مساله‌محور، میان‌رشته‌ای و ناظر به نیازهای جامعه است. دانش انسانی باید بتواند علاوه بر تبیین پدیده‌ها، در حد امکان در فهم و حل مسائل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی نیز نقش ایفا کند. در همین چارچوب، برخی از پژوهشگران بر ضرورت خروج علوم انسانی از انزوای دانشگاهی و برقراری ارتباط فعال میان دانشگاه، جامعه و نهادهای سیاست‌گذار تأکید کرده‌اند. علیرغم آن کاربردی‌سازی نباید با تقلیل علوم انسانی به دانش صرفاً فنی و ابزاری اشتباه گرفته شود. علوم انسانی علاوه بر حل مساله، وظیفه نقد اجتماعی، فهم معنا، تبیین ارزش‌ها و ارزیابی پیامدهای سیاست‌ها را نیز بر عهده دارد. بنابراین، کاربردی‌سازی مطلوب باید میان کارآمدی اجتماعی و استقلال انتقادی دانش توازن برقرار کند (حدادی، ۱۴۰۰: ۱۴۸).

۴-۳- تحول به معنای تغییر پارادایم و نقد اثبات‌گرایی. سومین ساحت تحول، در سطحی عمیق‌تر از روزآمدسازی و کاربردی‌سازی قرار دارد و به تغییر مبانی معرفت‌شناختی و روش‌شناختی علوم انسانی مربوط می‌شود. بخش مهمی از این بحث در واکنش به سلطه پارادایم اثبات‌گرایی بر علوم اجتماعی شکل گرفته است. اثبات‌گرایی کلاسیک بر مشاهده، تجربه، سنجش و کشف قوانین عمومی تأکید داشت و در برخی قرائت‌های آن، الگوی علوم طبیعی به عنوان معیار اصلی علمی بودن علوم انسانی در نظر گرفته می‌شد. در برابر این رویکرد، سنت‌های تفسیری، پدیدارشناختی، هرمنوتیکی و انتقادی شکل گرفتند. دیلتای بر تمایز میان روش‌های علوم طبیعی و علوم انسانی تأکید کرد و فهم معنا و تجربه تاریخی را در مطالعه جهان انسانی برجسته ساخت (Dilthey, 1989). گادامر نیز در سنت هرمنوتیکی، فهم را فرایندی تاریخی و تفسیری دانست و بر نقش پیش‌فهم، سنت و افق تاریخی در شکل‌گیری فهم تأکید کرد (Gadamer, 2004). در سنت انتقادی نیز

مسئله دانش از مناسبات اجتماعی، منافع و قدرت جدا تلقی نمی‌شود. هابرماس با نقد تقلیل عقلانیت به عقلانیت ابزاری، بر پیوند میان دانش و منافع انسانی تأکید کرد (Habermas, 1971) از این دیدگاه، تحول علوم انسانی صرفاً به معنای تغییر چند نظریه یا روش تحقیق نیست، بلکه می‌تواند به معنای بازاندیشی در پرسش‌های بنیادین علوم انسانی باشد: واقعیت انسانی چیست؟، شناخت معتبر چگونه حاصل می‌شود؟، نسبت واقعیت و ارزش چیست؟، معنا چگونه شکل می‌گیرد؟ بنابراین، تغییر پارادایمی عمیق‌ترین سطح تحول را تشکیل می‌دهد؛ زیرا در این سطح، نه تنها پاسخ‌ها، بلکه خود پرسش‌ها، مفاهیم و معیارهای اعتبار دانش نیز ممکن است دستخوش تغییر شوند.

۴-۴- تحول به معنای بومی‌سازی: چهارمین ساحت تحول، بومی‌سازی علوم انسانی است. یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین جریان‌ها در تحول علوم انسانی است (خسروپناه، ۱۳۹۹: ۲۹). این جریان معتقد است که می‌توان با متناسب‌سازی محتوای علم با فرهنگ زیست‌بوم محل، از دانش بومی حداکثر استفاده را در پاسخ به مشکلات و شبهات برد (حدادی و حسین‌زاده یزدی، ۱۳۹۵) بومی‌سازی بر این فرض استوار است که علوم انسانی در خلأ تولید نمی‌شوند و نظریه‌ها و مفاهیم علمی، دست‌کم در مرحله شکل‌گیری، با زمینه‌های تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و تمدنی جوامع پیوند دارند. بنابراین، استفاده از نظریه‌های تولیدشده در یک جامعه برای تحلیل جامعه‌ای دیگر، نیازمند ارزیابی انتقادی و بررسی میزان تناسب آنها با زمینه اجتماعی جدید است. در این رویکرد، بومی‌سازی به معنای نفی همه دستاوردهای علمی دیگر جوامع نیست؛ بلکه به معنای بازخوانی انتقادی، انطباق و در صورت نیاز بازسازی دانش متناسب با مسائل و زمینه‌های جامعه مورد مطالعه است. از این منظر، می‌توان بومی‌سازی را در سه سطح تحلیل کرد:

الف) بومی‌سازی محتوایی: اصلاح مثال‌ها، داده‌ها، مصادیق و موضوعات پژوهش متناسب با مسائل جامعه؛
ب) بومی‌سازی روش‌شناختی: ارزیابی و تعدیل روش‌های تحقیق با توجه به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه مورد مطالعه؛

ج) بومی‌سازی نظری: بازنگری در مفاهیم و مفروضات نظری و تلاش برای تولید مفاهیمی که توانایی بیشتری برای توضیح واقعیت اجتماعی جامعه مورد مطالعه داشته باشند. در این چارچوب، بومی‌سازی را نباید با حلی‌گرایی معرفتی یا نفی جهان‌شمولی دانش یکی دانست. مسئله اصلی آن است که نظریه‌های علوم انسانی در فرایند انتقال به یک زمینه جدید، مورد آزمون و بازسازی قرار گیرند. از این رو، بومی‌سازی موفق می‌تواند در نهایت به تولید نظریه‌هایی منجر شود که ضمن برخورداری از ریشه‌های بومی، قابلیت گفت‌وگو و آزمون در سطح فراملی را نیز داشته باشند. در ادبیات ایرانی تحول علوم انسانی نیز بومی‌سازی یکی از محورهای مهم این بحث محسوب شده است. خسروپناه، در چارچوب بحث خود درباره فلسفه علوم انسانی، تحول را در ارتباط با بهینه‌سازی، بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی مورد توجه قرار می‌دهد.



(خسروپناه، ۱۳۹۲). در این رویکرد، شناخت دقیق وضعیت موجود و مبانی فلسفی علوم انسانی، مقدمه ضروری برای هرگونه تحول دانسته می‌شود.

۵-۴- تحول به معنای جایگزین علم دینی: پنجمین و بنیادی‌ترین تلقی از تحول، اسلامی‌سازی علوم انسانی یا تولید علوم انسانی اسلامی است. در این دیدگاه، مساله تحول صرفاً اصلاح محتوای علوم موجود یا تطبیق آنها با مسائل جامعه ایران نیست، بلکه به مبانی فلسفی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی علم نیز مربوط می‌شود. بر اساس این رویکرد، علوم انسانی صرفاً مجموعه‌ای از داده‌ها و روش‌ها نیستند؛ بلکه نظریه‌های علمی معمولاً بر مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها درباره انسان، جهان، شناخت، ارزش و غایت زندگی اجتماعی استوارند. از این رو، رویکرد تهذیب و تکمیل بر پیراستن علوم مدرن از ناخالصی‌ها و افزودن برخی بخش‌ها بود یعنی اسلامی‌سازی در این معنا منحصر در تصدیق بخش‌هایی از علوم انسانی که مورد تأیید قرآن و سنت معتبر است و طرد مابقی یا تکذیب موارد انکار شده از سوی قرآن و سنت معتبر و پذیرش مابقی است (ملکیان، ۱۳۷۸: ۲۲). اما تقریرهای جدید از این رویکرد معتقدند فرایند اسلامی‌سازی در دوران گذار فقط با طی کردن مراحل حاصل‌مانندشناخت صحیح اسلام، شناخت دقیق علوم انسانی موجود، بررسی نسبت علوم جدید و معارف دینی، تهذیب علوم موجود و تکمیل علوم موجود حاصل می‌شود (موحد ابطحی، ۱۳۸۲: ۱۱۴).

۵- ضرورت طرح تحول در علوم انسانی

طرح تحول علوم انسانی را نمی‌توان صرفاً واکنشی به ضعف برخی رشته‌ها، کاستی‌های برنامه‌های درسی یا غلبه ترجمه در تولیدات علمی دانست؛ بلکه این طرح، در سطحی بنیادی‌تر، ناظر به مسئله نسبت میان دانش، جامعه، فرهنگ، هویت و توسعه است. از این منظر، پرسش اساسی آن است که چه عواملی ضرورت بازاندیشی در علوم انسانی موجود و حرکت به سوی تولید دانش متناسب با مسائل و اقتضائات جامعه ایران را ایجاب می‌کند؟ در پاسخ، می‌توان سه ضرورت عمده را از یکدیگر تفکیک کرد. ضرورت تمدنی و تولید مرجعیت فکری، ضرورت صیانت و بازسازی هویت فرهنگی، و ضرورت دستیابی به استقلال و توانمندی علمی برای حل مسائل ملی. در بررسی طرح تحول، این پرسش اساسی مطرح می‌شود که چه عواملی، تحول علمی و تولید علم و اندیشه بومی را برای ما ضروری می‌سازد؟ در پاسخ به این پرسش، سه دیدگاه کلیدی قابل طرح است:

۵-۱- ضرورت تمدنی و تولید مرجعیت فکری: علوم انسانی صرفاً مجموعه‌ای از نظریه‌ها و روش‌های علمی نیست، بلکه در شکل‌دهی به تصور انسان از خود، جامعه، سیاست، اقتصاد، فرهنگ و آینده نقش تعیین‌کننده و بسزایی دارد. از این رو، برخورداری از علوم انسانی توانمند، برای هر جامعه‌ای که در پی ایفای نقش فعال در تحولات منطقه‌ای و جهانی باشد، یک ضرورت راهبردی محسوب می‌شود. در این چارچوب، تحول علوم انسانی در ایران باید بتواند از سطح مصرف و بازتولید نظریه‌های موجود فراتر رفته و ظرفیت نظریه‌پردازی، مساله‌شناسی و تولید معرفت را در دانشگاه‌های کشور تقویت

کند. در منظومه فکری جمهوری اسلامی ایران نیز تحول علوم انسانی با مسئله تمدن‌سازی و تولید فکر نسبت پیدا کرده است. بر این اساس، دانشگاه مطلوب تنها نهادی برای انتقال دانش تولید شده در سایر مراکز علمی جهان نیست، بلکه باید بتواند در تولید مفاهیم، نظریه‌ها و راه‌حل‌هایی که قابلیت گفت‌وگو در عرصه بین‌المللی دارند، مشارکت کند. بنابراین، بومی‌سازی نباید به معنای قطع ارتباط با دانش جهانی تلقی شود؛ بلکه مقصود آن است که دانش جهانی در تعامل انتقادی با مسائل، تجربه تاریخی و زمینه فرهنگی جامعه ایرانی بازخوانی و بازتولید شود. از این منظر، مرجعیت علمی زمانی شکل می‌گیرد که دانشگاه بتواند میان دانش جهانی و مسائل بومی پیوند برقرار کند.

۲-۵- ضرورت صیانت و بازسازی هویت فرهنگی: دومین ضرورت تحول علوم انسانی به رابطه دانش با هویت فرهنگی و نظام معنایی جامعه بازمی‌گردد. علوم انسانی در خلأ فرهنگی تولید نمی‌شود؛ نظریه‌های مربوط به انسان، جامعه، سیاست، اقتصاد و اخلاق، متأثر از پیش‌فرض‌های معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و انسان‌شناختی هستند. از این رو، انتقال یک نظریه از زمینه‌ای فرهنگی و تاریخی به زمینه‌ای دیگر، بدون بررسی پیش‌فرض‌ها و شرایط اجتماعی آن، ممکن است به نوعی گسست میان دانش دانشگاهی و مسائل واقعی جامعه منجر شود. نقد علوم انسانی موجود نباید به نفی کلی دانش غربی یا تقابل ساده‌انگارانه میان علوم انسانی غربی و علوم انسانی اسلامی تقلیل یابد. بخش مهمی از دانش معاصر علوم انسانی حاصل انباشت تاریخی تحقیقات و تجربه علمی جوامع مختلف است و نمی‌توان آن را صرفاً به دلیل خاستگاه جغرافیایی آن کنار گذاشت. مسئله اصلی، نقد مبانی، ارزیابی قابلیت انتقال، بازخوانی انتقادی و انطباق دانش با زمینه اجتماعی و فرهنگی ایران است. از این منظر، دانشگاه باید فضایی فراهم کند که در آن نسبت میان دانش مدرن و سنت‌های فکری اسلامی - ایرانی به صورت علمی بررسی شود. هدف، نه جایگزینی یک جزم معرفتی با جزم دیگر، بلکه فراهم کردن امکان گفت‌وگوی روشمند میان سنت‌های مختلف معرفتی و دستیابی به صورت‌بندی‌هایی است که بتوانند مسائل جامعه ایرانی را با پشتوانه نظری و روش‌شناختی مناسب تحلیل کنند.

۳-۵- دانش به مثابه قدرت و ضرورت خوداتکایی علمی: سومین ضرورت تحول در علوم انسانی و علمی، به نقش فزاینده دانش در ساختار قدرت و توسعه ملی مربوط می‌شود. در جهان معاصر، علم، فناوری و ظرفیت نوآوری از مؤلفه‌های اساسی قدرت اقتصادی، سیاسی و راهبردی کشورها به شمار می‌روند. رقابت فزاینده کشورها برای افزایش سرمایه‌گذاری در پژوهش و توسعه، تربیت نیروی انسانی متخصص و دستیابی به فناوری‌های راهبردی نشان می‌دهد که دانش دیگر صرفاً یک سرمایه فرهنگی یا دانشگاهی نیست، بلکه به یکی از منابع مهم قدرت ملی و مزیت رقابتی کشورها تبدیل شده است.

۶- کارویژه‌های اساسی دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی

اولین و بنیادی‌ترین کارویژه دانشگاه، فراهم کردن فضای علمی برای نقد، ارزیابی و بازاندیشی مبانی نظری و روش‌شناختی علوم انسانی است. تحول واقعی از تغییر عنوان رشته‌ها یا حذف و اضافه کردن چند واحد درسی آغاز



نمی‌شود؛ بلکه مستلزم بررسی پرسش‌های بنیادینی است که دانش موجود بر اساس آنها شکل گرفته است. در این چارچوب، دانشگاه باید زمینه گفت‌وگوی علمی میان رشته‌های مختلف علوم انسانی مانند فلسفه، الهیات، علوم پایه و هنر را فراهم سازد. پرسش‌هایی از قبیل اینکه مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی نظریه‌های موجود چیست، این مبانی تا چه اندازه با زمینه فرهنگی و فکری ایران سازگارند و چه ظرفیت‌هایی برای بازسازی نظریه‌های موجود وجود دارد، باید در قالب پژوهش‌های علمی و قابل نقد دنبال شوند. نقد روش‌شناختی نیز بخش دیگری از این فرآیند است. روش‌های کمی و تجربی نباید به صورت پیشینی نفی شوند، همان‌گونه که نباید تنها روش معتبر برای تولید معرفت تلقی شوند. علوم انسانی تحول‌یافته نیازمند تنوع روش‌شناختی و استفاده متناسب از روش‌های کمی، کیفی، تاریخی، تفسیری، تطبیقی و میان‌رشته‌ای است. معیار اصلی باید توان روش برای پاسخگویی معتبر به پرسش پژوهش باشد. نکته مهم دیگر، مسئله‌محوری این بازاندیشی است. نقد مبانی زمانی به تحول علمی منجر می‌شود که با مسائل واقعی جامعه پیوند بخورد. مسائلی مانند خانواده، تغییرات جمعیتی، عدالت اجتماعی، سبک زندگی، سرمایه اجتماعی، اخلاق عمومی، حکمرانی، محیط زیست، فضای مجازی و تحولات نسلی می‌توانند زمینه‌ای برای آزمون و توسعه نظریه‌های علوم انسانی در بستر ایرانی باشند. بنابراین، دانشگاه باید از مصرف‌کننده دانش به نهاد تولیدکننده، ارزیاب و بازسازی‌کننده معرفت تبدیل شود.

۱-۶- تولید محتوای نوآورانه و مساله‌محور: دومین کارویژه دانشگاه، تبدیل ظرفیت پژوهشی به تولید محتوای علمی و آموزشی جدید است. تحول علوم انسانی بدون تغییر در محتوای آموزشی و پژوهشی عملاً تحقق نخواهد یافت. از این رو، بازنگری سرفصل‌ها، تدوین منابع درسی جدید، تولید ادبیات علمی فارسی و توسعه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای باید در مرکز برنامه تحول قرار گیرد. مقصود از تولید محتوای جدید، جایگزین کردن ساده ترجمه با تألیف نیست. مسئله اصلی، بازتولید خلاق دانش است؛ به این معنا که مفاهیم و نظریه‌های جهانی ضمن حفظ اعتبار علمی، در مواجهه با مسائل و زمینه اجتماعی ایران مورد ارزیابی و بازسازی قرار گیرند. چنین رویکردی از یک سو مانع انزوای علمی دانشگاه و از سوی دیگر مانع تقلید و وابستگی معرفتی خواهد شد.

جهت‌گیری پژوهش‌های علمی به سمت مسائل کلان و راهبردی، یکی از الزامات حکمرانی علمی در جهان معاصر است. از این منظر، پژوهش‌های علوم انسانی در ایران باید بیش از گذشته به سمت مسائل ملموس جامعه مانند بحران خانواده، تغییرات جمعیتی، سالمندی، محیط زیست، اخلاق اجتماعی، سواد رسانه‌ای، حکمرانی، نابرابری اجتماعی، مهاجرت، سرمایه اجتماعی و پیامدهای هوش مصنوعی و فناوری‌های دیجیتال حرکت کند. یکی از موانع جدی در این مسیر، فاصله میان دانشگاه و نظام سیاست‌گذاری است. هنگامی که یافته‌های علوم انسانی در فرآیند تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری مورد استفاده قرار نگیرند و یا کمتر مورد استفاده قرار گیرند، انگیزه برای تولید پژوهش‌های کاربردی کاهش می‌یابد و شکاف میان دانشگاه و جامعه عمیق‌تر می‌شود. از این رو، تحول علوم انسانی باید با ایجاد سازوکارهای



پایدار برای انتقال یافته‌های پژوهشی به عرصه سیاست‌گذاری همراه باشد. در عین حال، مسئله محوری نباید به معنای تابع کردن دانشگاه از نیازهای کوتاه‌مدت دستگاه‌های اجرایی باشد. علوم انسانی ذاتاً ماهیتی انتقادی دارد و دانشگاه باید بتواند مسائل جامعه را حتی در مواردی که با سیاست‌های رسمی یا برداشت‌های رایج ناسازگار است، مطالعه و نقد کند. بنابراین، استقلال علمی، آزادی پژوهش و امکان نقد از الزامات تحقق تحول پایدار است.

۳-۶- توانمندسازی و تحول در نقش اعضای هیئت علمی: هیچ برنامه‌ای برای تحول علوم انسانی بدون تغییر در

نقش و توانمندی اعضای هیئت علمی به نتیجه نخواهد رسید. اساتید دانشگاه تنها انتقال‌دهنده اطلاعات نیستند، بلکه در شکل‌دهی به نگرش علمی دانشجویان، جهت‌دهی به پژوهش، تربیت نیروی انسانی و ایجاد فرهنگ علمی نقش اساسی دارد. از این رو، توانمندسازی استادان باید از قالب دوره‌های کوتاه‌مدت و صوری خارج شده و به فرآیندی مستمر برای توسعه حرفه‌ای، ارتقای توان پژوهشی، بهبود مهارت‌های آموزشی، توسعه روش‌شناسی و تقویت همکاری‌های میان‌رشته‌ای تبدیل شود در توانمندسازی دو نکته حائز اهمیت است اولاً دوره‌های توانمندسازی^۱ توانمندسازی باید فراتر از آموزش‌های کوتاه‌مدت باشند و بر توسعه حرفه‌ای مستمر^۲ متمرکز گردند. بر اساس گزارش یونسکو (۲۰۲۱)، سرمایه‌گذاری در توسعه حرفه‌ای مستمر اساتید، یکی از مؤثرترین عوامل در ارتقای کیفیت آموزش و افزایش نرخ ماندگاری دانشجویان است. نتایج مطالعه‌ای توسط اسزمن همکاری و توسعه اقتصادی^۳ در سال ۲۰۱۹ نشان داد که در کشورهایی که حداقل ۹۰٪ از اساتید در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر شرکت کرده‌اند، رضایت دانشجویان تا ۳۵٪ بیشتر از کشورهایی بوده که این نرخ زیر ۵۰٪ است. ثانیاً برگزاری کارگاه‌های روش تدریس نوین است. گذر از آموزش معلم‌محور به یادگیری دانشجو‌محور روش‌های سنتی سخنرانی دیگر پاسخگوی نیاز نسل دیجیتال نیست. کارگاه‌های روش تدریس باید بر به کارگیری روش‌های فعال مانند یادگیری مبتنی بر مسئله^۴، یادگیری معکوس^۵ و یادگیری مشارکتی تأکید کنند. حتی در فرا تحلیل بیش از ۸۰۰ مطالعه آموزش مستقیم متوجه شد که آموزش مستقیم دارای اندازه اثر ۰٫۵۹ و یادگیری مشارکتی را دارای اندازه اثر ۰٫۵۴ معرفی می‌کند که هر دو بسیار بالاتر از میانگین (۰٫۴) هستند. این نشان‌دهنده تأثیر قابل توجه این روش‌ها بر پیشرفت تحصیلی است (Hattie, 2008) بر اساس گزارش انجمن ملی آموزش^۶ ایالات متحده (۲۰۲۰)، تنها حدود ۴۰٪ از اساتید علوم انسانی به طور منظم از روش‌های تدریس فعال در کلاس‌های خود استفاده می‌کنند که نشان‌دهنده شکاف قابل توجهی در نیاز به آموزش این روش‌ها است.

1. Capacity Building Programs

2. CPD

3. OECD

4. (PBL

5 Flipped Learning)

6: National Education Association (NEA)



• ۷- راهکارهای عملیاتی‌شدن طرح تحول علوم انسانی

یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی طرح تحول علوم انسانی، فاصله میان سطح گفتمان، سیاست‌گذاری و اجراست. طرح تحول هنگامی می‌تواند از یک ایده سیاستی و مجموعه‌ای از اسناد و برنامه‌های رسمی به یک فرآیند واقعی و پایدار در نظام دانشگاهی تبدیل شود که اهداف، اولویت‌ها، متولیان، تقسیم کار نهادی، شاخص‌های ارزیابی، زمان‌بندی، منابع مالی و انسانی آن به صورت روشن تعریف شده باشد. بر این اساس، مسئله اصلی صرفاً تدوین اسناد جدید یا بازنگری در برنامه‌های درسی نیست، بلکه ایجاد یک نظام اجرایی منسجم است که بتواند میان سیاست‌گذاری کلان، ظرفیت‌های دانشگاه، فعالیت گروه‌های آموزشی، پژوهش‌های علمی و نیازهای واقعی جامعه پیوند برقرار کند. عملیاتی‌شدن طرح تحول، مستلزم گذار از رویکردهای کلی و تجویزی به سمت سیاست‌گذاری مرحله‌ای، مشارکتی، قابل ارزیابی و مبتنی بر شواهد است.

اولین گام در این مسیر، ایجاد فهم مشترک و نسبتاً منسجم از مفهوم تحول در علوم انسانی است. یکی از مشکلات اساسی در این حوزه، تکثر مفاهیمی است که برای توصیف تحول علوم انسانی به کار می‌روند؛ مفاهیمی همچون اسلامی‌سازی، بومی‌سازی، روزآمدسازی، کاربردی‌سازی، مسئله‌محوری و تولید علم، هر یک از این مفاهیم می‌تواند بخشی از فرآیند تحول را توضیح دهد، اما هیچ‌یک به تنهایی معادل مفهوم جامع تحول نیست. از این رو، ضروری است تحول علوم انسانی به عنوان فرآیندی چندساحتی و تدریجی تعریف شود که دربرگیرنده نقد و بازاندیشی در مبانی نظری و معرفت‌شناختی، روزآمدسازی محتوای علمی، بومی‌سازی، مسئله‌محوری پژوهش‌ها، توسعه نظریه‌پردازی و افزایش قابلیت کاربرد دانش در مواجهه با مسائل واقعی جامعه باشد. چنین تعریفی، از یک سو، از تقلیل تحول به یک مؤلفه خاص جلوگیری می‌کند و، از سوی دیگر، امکان گفت‌وگوی علمی میان رویکردهای متفاوت را فراهم می‌سازد. در این چارچوب، تحول نه به معنای نفی یکباره دانش موجود و نه به معنای پذیرش منفعلانه الگوهای علمی بیرونی، بلکه به معنای بازاندیشی انتقادی، انتخاب‌گری علمی و بازسازی تدریجی دانش متناسب با نیازها، مسائل و ظرفیت‌های معرفتی جامعه است.

گام دوم، تدوین نقشه راه دانشگاه‌محور برای تحول است. با توجه به تفاوت مأموریت، ظرفیت علمی و اقتضائات محیطی دانشگاه‌ها، اجرای یک الگوی کاملاً یکسان و متمرکز برای همه دانشگاه‌ها نمی‌تواند به نتایج مطلوب منجر شود. سیاست‌گذاری کلان می‌تواند اهداف و چارچوب‌های عمومی تحول را تعیین کند، اما تحقق آن باید تا حد زیادی در سطح دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی صورت گیرد. در این راستا، هر دانشگاه لازم است بر اساس مأموریت و ظرفیت‌های خود، برنامه‌ای میان‌مدت و قابل ارزیابی برای تحول علوم انسانی تدوین کند. نقطه آغاز این برنامه باید شناسایی مسائل اولویت‌دار جامعه و ارزیابی انتقادی وضعیت موجود رشته‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی باشد. سپس، اهداف مشخص کمی و کیفی، اولویت‌های پژوهشی، برنامه بازنگری دروس، نیازهای توانمندسازی اعضای هیئت علمی، منابع مورد نیاز و

شاخص‌های ارزیابی تعیین شود. در چنین الگویی، گروه‌های آموزشی صرفاً مجری بخشنامه‌های بیرونی نخواهند بود، بلکه به یکی از کانون‌های اصلی طراحی و اجرای فرآیند تحول تبدیل می‌شوند. همچنین لازم است برای هر برنامه، مسئولیت نهادی مشخص، زمان‌بندی اجرایی، منابع مالی و انسانی و سازوکار گزارش‌دهی و ارزیابی دوره‌ای تعیین شود تا امکان سنجش میزان تحقق اهداف فراهم آید. این رویکرد می‌تواند از تبدیل طرح تحول به مجموعه‌ای از فعالیت‌های اداری، همایش‌ها، بخشنامه‌ها و تولیدات کم‌اثر جلوگیری کرده و آن را به فرآیندی مستمر و نتیجه‌محور تبدیل کند.

سومین راهکار، تقویت استقلال علمی، آزادی پژوهش و گفت‌وگوی انتقادی در محیط دانشگاه است. تحول علوم انسانی اساساً فرآیندی معرفتی است و بدون فراهم‌بودن شرایط لازم برای نقد، پرسشگری و رقابت علمی میان دیدگاه‌های مختلف نمی‌توان انتظار تولید دانش جدید و نظریه‌های معتبر داشت. دانشگاه باید محیطی باشد که در آن دیدگاه‌های رقیب بتوانند بر اساس قواعد و معیارهای علمی با یکدیگر مواجه شوند و اعتبار نظریه‌ها از طریق استدلال، شواهد، نقد و ارزیابی علمی سنجیده شود. از این منظر، حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی و نقد علمی، مناظره‌های تخصصی، مجلات علمی معتبر، گروه‌های پژوهشی میان‌رشته‌ای، پروژه‌های مشترک و شبکه‌های علمی می‌تواند ظرفیت معرفتی دانشگاه را برای تحول افزایش دهد. اهمیت این موضوع از آن جهت است که تولید دانش جدید از طریق حذف یا نادیده گرفتن دیدگاه‌های رقیب حاصل نمی‌شود، بلکه در فرآیند مقایسه، نقد، آزمون، بازبینی و اصلاح نظریه‌ها شکل می‌گیرد. بنابراین، هرگونه برنامه تحول علوم انسانی باید به جای تقویت فضای تقابلی، شرایط لازم برای گفت‌وگوی علمی میان رویکردهای مختلف را فراهم کند. چنین رویکردی علاوه بر افزایش اعتبار علمی فرآیند تحول، از تبدیل آن به پروژه‌ای صرفاً ایدئولوژیک یا اداری جلوگیری خواهد کرد.

چهارمین راهکار، ایجاد رابطه نظام‌مند میان دانشگاه و نظام سیاست‌گذاری و حل مسائل عمومی است. یکی از معیارهای مهم ارزیابی کارآمدی علوم انسانی، میزان توانایی آن در شناخت، تبیین و ارائه راه‌حل برای مسائل واقعی جامعه است. از این رو، تحول علوم انسانی نباید صرفاً در سطح تغییر متون آموزشی و افزایش تولیدات علمی متوقف شود، بلکه باید بتواند ظرفیت‌های علمی دانشگاه را در خدمت شناخت و حل مسائل عمومی قرار دهد. تحقق این هدف مستلزم ایجاد سازوکارهایی برای شناسایی مسائل واقعی، تبدیل آنها به پرسش‌های پژوهشی، تعریف پروژه‌های مسئله‌محور، تولید شواهد و انتقال یافته‌های پژوهشی به نهادهای تصمیم‌گیر است. در این چارچوب، دانشگاه می‌تواند به‌عنوان یکی از منابع تولید شواهد و دانش برای سیاست‌گذاری عمومی ایفای نقش کند و نهادهای اجرایی نیز مسائل و نیازهای واقعی خود را به شکل دقیق‌تر در اختیار جامعه علمی قرار دهند. باین حال، این ارتباط نباید به وابستگی علمی دانشگاه یا کاهش استقلال پژوهش منجر شود. رابطه مطلوب میان دانشگاه و نظام سیاست‌گذاری، رابطه‌ای دوسویه و مبتنی بر استقلال علمی، مسئولیت اجتماعی و گفت‌وگوی انتقادی است؛ به این معنا که دانشگاه ضمن مشارکت در حل مسائل عمومی، حق نقد سیاست‌ها،



ارائه شواهد مخالف و پیشنهاد گزینه‌های جایگزین را نیز حفظ کند. چنین الگویی می‌تواند هم کیفیت تصمیم‌گیری عمومی را ارتقا دهد و هم مشروعیت و اعتبار اجتماعی علوم انسانی را افزایش دهد. پنجمین راهکار، بازطراحی نظام ارزیابی و سنجش میزان تحقق تحول است. هر سیاست تحول‌آفرین زمانی قابلیت مدیریت و اصلاح دارد که بتوان میزان پیشرفت و پیامدهای آن را بر اساس شاخص‌های مشخص ارزیابی کرد. در وضعیت کنونی، اتکای صرف به شاخص‌هایی مانند تعداد کتاب‌ها، مقالات، همایش‌ها، واحدهای درسی بازنگری‌شده یا طرح‌های پژوهشی نمی‌تواند به‌تنهایی بیانگر تحقق تحول باشد؛ زیرا افزایش کمی تولیدات علمی لزوماً به معنای ارتقای کیفیت دانش، تولید نظریه یا افزایش توانایی حل مسئله نیست. از این رو، نظام ارزیابی طرح تحول باید ترکیبی از شاخص‌های فرایندی، خروجی و پیامدی را دربرگیرد. در سطح فرایندی، میزان مشارکت اعضای هیئت علمی، توسعه همکاری‌های میان‌رشته‌ای، بازنگری و روزآمدسازی برنامه‌های درسی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی قابل سنجش است. در سطح خروجی، کیفیت پژوهش‌های مسئله‌محور، تولید مدل‌ها و نظریه‌های جدید، تألیف منابع آموزشی معتبر و توسعه شبکه‌های علمی اهمیت دارد. در سطح پیامدی نیز باید میزان استفاده نهادهای سیاست‌گذار از یافته‌های پژوهشی، تأثیر تحقیقات بر شناخت و حل مسائل عمومی، ارتقای کیفیت آموزش و میزان رضایت ذی‌نفعان مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، ارزیابی تحول باید از «سنجش فعالیت» به سمت «سنجش اثرگذاری» حرکت کند. همچنین ضروری است ارزیابی‌ها صرفاً توسط نهادهای مجری انجام نشود و سازوکارهایی برای ارزیابی مستقل، دوره‌ای و مبتنی بر شواهد پیش‌بینی شود تا امکان اصلاح سیاست‌ها و برنامه‌ها بر اساس نتایج واقعی فراهم آید.

در کنار این موارد، توانمندسازی اعضای هیئت علمی و اصلاح نظام انگیزشی دانشگاه‌ها نیز از الزامات اساسی عملیاتی‌شدن طرح تحول است. هیچ برنامه‌ای در حوزه علوم انسانی بدون مشارکت فعال استادان و پژوهشگران نمی‌تواند به نتایج پایدار منجر شود. بنابراین، لازم است برنامه‌های آموزشی و پژوهشی برای ارتقای مهارت‌های روش‌شناختی، میان‌رشته‌ای، نظریه‌پردازی، مطالعات تطبیقی، تحلیل داده و پژوهش‌های کاربردی طراحی شود. هم‌زمان، نظام ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی نیز باید به‌گونه‌ای اصلاح شود که فعالیت‌های مرتبط با حل مسائل واقعی، تولید نظریه، پژوهش‌های میان‌رشته‌ای، همکاری با نهادهای اجتماعی و سیاستی و تولید منابع علمی معتبر را در کنار شاخص‌های متعارف مقاله و کتاب مورد توجه قرار دهد. تا زمانی که ساختارهای انگیزشی دانشگاه، فعالیت‌های تحول‌آفرین را در مقایسه با تولیدات کمی و تکراری علمی کم‌ارزش‌تر تلقی کند، نمی‌توان انتظار داشت که بخش قابل توجهی از ظرفیت علمی دانشگاه در مسیر تحول قرار گیرد. از سوی دیگر، عملیاتی‌شدن طرح تحول نیازمند توجه جدی به تأمین و تخصیص منابع است. تحول علمی فرآیندی زمان‌بر و هزینه‌بر است و نمی‌توان آن را صرفاً با صدور دستورالعمل یا تغییر برنامه‌های درسی محقق کرد. حمایت مالی از پژوهش‌های مسئله‌محور، ایجاد زیرساخت‌های پژوهشی، حمایت از شبکه‌های علمی، تأمین منابع مطالعاتی، توسعه پایگاه‌های داده و پشتیبانی از پروژه‌های میان‌رشته‌ای باید بخشی از سیاست اجرایی طرح باشد.

در عین حال، تخصیص منابع باید بر اساس اولویت‌های مشخص، ظرفیت‌های علمی و نتایج قابل ارزیابی صورت گیرد تا از توزیع منابع بدون توجه به اثربخشی جلوگیری شود. پیوند میان تخصیص منابع و ارزیابی عملکرد می‌تواند یکی از سازوکارهای مهم برای افزایش پاسخ‌گویی و کارآمدی طرح تحول باشد.

نتیجه‌گیری

طرح تحول علوم انسانی یک برنامه کلان در ایران است که با هدف بازنگری، بومی‌سازی و اسلامی کردن علوم انسانی در نظام آموزش عالی کشور، از دهه ۱۳۸۰ شمسی به طور جدی مطرح و هسته مرکزی اجرای این طرح، دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی تعریف شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی دارای نقشی دوگانه و در عین حال تعیین‌کننده است: از یک‌سو، خود مهم‌ترین نهاد نیازمند تحول در ساختار، برنامه‌های درسی، نظام پژوهش و فرهنگ علمی به شمار می‌رود و از سوی دیگر، اصلی‌ترین کارگزار و بستر تحقق تحول محسوب می‌شود. این موقعیت دوگانه، ضرورت بازتعریف جایگاه دانشگاه را از یک نهاد صرفاً اجراکننده به کارگزار فعال، منتقد و نظریه‌پرداز در فرایند تحول ایجاب می‌کند. ثانیاً تحول علوم انسانی ماهیتاً فرایندی چندساحتی و نهادی است و نمی‌توان آن را به یک اقدام واحد مانند بومی‌سازی، کاربردی‌سازی یا روزآمدسازی محتوای دروس تقلیل داد. بر اساس چارچوب نهادگرایی، تغییر در علوم انسانی زمانی پایدار و اثرگذار خواهد بود که با دگرگونی در قواعد رسمی و غیررسمی، هنجارها، شاخص‌های ارزیابی و فرهنگ سازمانی دانشگاه همراه شود. در غیر این صورت، هرگونه تغییر در سطح محتوا یا برنامه‌های درسی، بدون بازنگری بستر نهادی، به تغییراتی سطحی و ناپایدار منجر خواهد شد. ثالثاً از مهم‌ترین موانع تحقق تحول، شکاف میان سیاست‌گذاری و اجرا و نیز فاصله دانشگاه از مسائل واقعی جامعه است. بررسی پیشینه پژوهش و اسناد بالادستی نشان می‌دهد که اگرچه چارچوب حقوقی و گفتمانی مناسبی برای تحول علوم انسانی تدوین شده، اما این اسناد به دلیل فقدان سازوکارهای عملیاتی، نظام ارزیابی شفاف، مشارکت مؤثر استادان و تخصیص منابع کافی، نتوانسته‌اند به مرحله اجرای پایدار وارد شوند. بنابراین، موفقیت طرح تحول بیش از هر چیز به ایجاد سازوکارهای دانشگاه‌محور، مشارکتی، ارزیابی‌پذیر و مبتنی بر شواهد وابسته است.

بر اساس یافته‌ها، پنج راهکار کلیدی برای عبور از وضعیت موجود و حرکت از حرف به عمل قابل شناسایی است:

۱. تعریف جامع و چندساحتی از تحول که دربرگیرنده نقد مبانی معرفتی، روزآمدسازی، بومی‌سازی، مسئله‌محوری و کاربردی‌سازی باشد و از تقلیل تحول به یک مؤلفه خاص جلوگیری کند.
- ۲- تدوین نقشه‌راه دانشگاه‌محور با توجه به تنوع مأموریت‌ها و ظرفیت‌های علمی دانشگاه‌ها، به گونه‌ای که گروه‌های آموزشی به جای مجری بخشنامه‌های متمرکز، به کانون طراحی و اجرای تحول تبدیل شوند.



- ۳- تقویت استقلال علمی، آزادی پژوهش و گفت‌وگوی انتقادی در محیط دانشگاه به عنوان شرط لازم برای تولید دانش جدید و نظریه‌پردازی معتبر، بدون آنکه تحول به پروژه‌ای صرفاً اداری یا ایدئولوژیک بدل شود.
- ۴- ایجاد رابطه نظام‌مند میان دانشگاه و نظام سیاست‌گذاری برای حل مسائل عمومی، از طریق شناسایی مسائل واقعی، تبدیل آنها به پرسش‌های پژوهشی و انتقال یافته‌ها به نهادهای تصمیم‌گیر، همراه با حفظ استقلال انتقادی دانشگاه.
- ۵- بازنگری نظام ارزیابی از سطح سنجش فعالیت به سنجش برای اصلاح مستمر سیاست‌ها، در کنار این راهکارها، توانمندسازی مستمر اعضای هیئت علمی و اصلاح نظام انگیزشی دانشگاه‌ها از الزامات اجتناب‌ناپذیر است. تا زمانی که ساختارهای انگیزشی، فعالیت‌های تحول‌آفرین را در مقایسه با تولیدات کمی و تکراری علمی کم‌ارزش‌تر تلقی کنند، نمی‌توان انتظار مشارکت گسترده و پایدار استادان را داشت. همچنین، تحول علمی فرایندی زمان‌بر و هزینه‌بر است و نیازمند تأمین و تخصیص هدفمند منابع بر اساس اولویت‌های مشخص و نتایج قابل ارزیابی است.



فهرست منابع

- الحسن، احمد یوسف (۱۳۹۱). عوامل افول علوم اسلامی پس از سده دهم هجری. در میراث علمی اسلامی و ایران، ۱۲، ۶۱-۱۲.
- حسین زاده یزدی، مهدی؛ حدادی، علیرضا (۱۸۷۵). نظریه بومی گرایی حسین کچویان، نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان، ۶ (۱)، ۱۹۹-۱۶۱.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۸۷، ۱۴ اردیبهشت). بیانات در دیدار اساتید و دانشجویان دانشگاه‌های شیراز، دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۱، ۱ آذر). بیانات در دیدار اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی، دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۱، ۱ اسفند). بیانات در دیدار جمعی از مسئولان و دست‌اندرکاران جشنواره مردمی فیلم عمار، دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۳، ۱۱ تیر). بیانات در دیدار استادان دانشگاه‌ها، دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۴، ۱۳ تیر). بیانات در دیدار استادان دانشگاه‌ها: جوششی از درون و حمایتی از بیرون. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای.
- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۹). چیستی فلسفه علوم اسلامی، کلام و فلسفه اسلامی، آینه معرفت، ۱۰ (۳۱)، ۲۸-۱.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹). نقشه جامع علمی کشور. مصوب جلسه ۶۸۲ مورخ ۱۳۸۹/۱۰/۱۴، ابلاغ ۱۳۹۰/۲/۲۴. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۲). سند دانشگاه اسلامی مصوب جلسه ۷۳۵ مورخ ۱۳۹۲/۴/۲۵، شماره ۹۲/۴۹۵۰/دش، ابلاغ ۱۳۹۲/۵/۱. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- طالبی، عباسعلی و موسوی، سید محمد رضا (۱۴۰۲). بررسی طرح تحول علوم انسانی با تاکید بر علوم سیاسی، سیاست‌پژوهی تحول در علوم انسانی، ۲ (۳)، ۵۲-۳۵.
- طالبی، عباسعلی (۱۴۰۱). بررسی چالش‌های دانشگاه در طرح تحول علوم انسانی، سیاست‌پژوهی تحول در علوم انسانی، ۲، ۱۱۱-۱۲۹.
- عبدی، اسماعیل (۱۳۹۱). طراحی و تبیین الگوی تدوین خط‌مشی تحول در علوم انسانی، مطالعات الگوی پیشرفت اسلامی و ایرانی، ۱ (۱)، ۱۹۴-۱۵۵.
- قلی‌پور، حسین؛ چیت‌سازیان، علیرضا (۱۳۹۵). تحلیل مؤلفه‌های خط‌مشی تحول علوم انسانی با استفاده از رویکرد تحلیل عملکرد، مطالعات راهبردی بسیج، ۱۹ (۷۰)، ۷۰-۴۱.
- مروتی، مرضیه؛ مروتی، محمدجواد (۱۳۸۹). بررسی وضعیت علوم انسانی در دانشگاه‌های ایران از منظر مقام معظم رهبری: چالش‌ها و راهکارها، معرفت، ۱۳ (۱۵۳)، ۱-۱۴.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۷۸). تأملاتی چند در باب امکان و ضرورت اسلامی شدن دانشگاه، نقد و نظر، ۱۹-۲۰، ۲۱۶-۲۸۸.
- موحد ابطحی، سید محمد تقی (۱۳۸۲). تحلیلی بر اندیشه‌های علم دینی در جهان اسلام، قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی (ص).
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.