

گونه‌شناسی اساتید علوم اجتماعی در دوران پسادانشگاهی

زهرا محمدی*، محمدامین قانعی راد**

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۶/۲

چکیده

اولویت قرار دادن گسترش علوم و فنون در کشور، در کنار افزایش تقاضا برای آموزش عالی و هیئت‌علمی و ارتباط دانشگاه با صنعت و حکومت طی دهه‌های اخیر، سبب رشد حرفه‌گرایی نقش اساتید شده است. آنها علاوه بر نقش آکادمیک (تولید و توزیع دانش نظری)، نقش‌های دیگری نیز ایفا می‌کنند. هدف این پژوهش، بررسی و تعیین تیپ‌های اعضای هیئت‌علمی رشته علوم اجتماعی است. روش پژوهش از نوع کیفی است و اطلاعات آن از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته از ۳۴ نفر از اساتید علوم اجتماعی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران گردآوری شده است. بعد از تحلیل و تفسیر داده‌ها، نتیجه این است که تیپ‌های سه‌گانه‌ای از اساتید در نقش‌های آکادمیک، سازمانی و صنعتی قابل تشخیص‌اند. البته این تفکیک به‌منزله مرزبندی دقیق نیست. آنها ترکیبی از این نقش‌ها را به عهده دارند؛ اما انجام وظیفه در یک نقش بارزتر است. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که اساتید در عمل کردن به هر یک از این نقش‌ها خیلی هم پایبند به رعایت هنجارهای علمی نیستند. یکی از علت‌های ساختاری آن، آئین‌نامه ارتقای علمی است و علت دیگر، تجاری‌سازی علم و سایه انداختن اقتصاد بر علم است.

کلیدواژه: اساتید علوم اجتماعی، پسادانشگاهی، صنعت- بازار دانش، نقش آکادمیک، نقش سازمانی، نقش صنعتی.

*. استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول). z.mohammadi@pnu.ac.ir

ghaneirad@yahoo.com

** . دانشیار مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.

مقدمه

پیدایش جامعه دانش محور و رخداد چرخش فرهنگی در جوامع جدید، علاوه بر تقویت نقش نخبگان علمی و فرهنگی، از جمله دانشگاهیان، سبب دگرگونی تعریف نقش دانشگاه و استاد شده است. دانشگاه صنعتی و تجاری با اهداف اقتصادی، به تدریج، جایگزین مفهوم کلاسیک دانشگاه، به عنوان جایگاه معنوی برای پرورش نخبگان، نظم دادن به جامعه بیرونی و تولید فرهنگ والا می شود. در نگرش سنتی دانشمندان افرادی عاشق و علاقه مند به فعالیت های علمی بوده اند که عملکردشان تنها در جستجوی حقیقت و به دور از اهداف سیاسی و اقتصادی بوده است؛ اما با فرایند حرفه ای شدن فعالیت های علمی، رشته های گوناگون علمی گسترش یافته و توجه به آموزش و تربیت سبب ایجاد مدیریت جدید علمی شده است؛ که در آن دانشمندان به عنوان کادرهایی با کیفیت بالای علمی تلقی می شوند.

در شرایط کنونی، از سویی به سبب تقاضاهای سازمان های مختلف، رقابت بر سر منافع کمیاب، تجاری شدن محصولات تولید شده و توجه به انگیزه های مادی موجب تغییر نگرش نسبت به نقش دانشمند شده و علم به یک پدیده سیاسی و اقتصادی مبدل شده است؛ از این رو، دانشمندان نمی توانند تنها به آرمان های جامعه علمی خود پایبند باشند. از سوی دیگر، برای حکومت ها حمایت از تحقیقات نهادهای علمی اساساً ابزاری است و آن ها سعی می کنند کنترل زیادی بر تحقیقات علمی برای تأمین نیازهای خود اعمال کنند.

با ظاهر شدن علم در تراز بازار دانش، دانشگاه به کارکرد بنگاهی روی آورده و به عنوان بنگاه دانش

عمل می کند. به عبارت دیگر، علم دوران دانشگاهی^۱ خود را پشت سر گذاشته و علم پسادانشگاهی^۲ ظهور پیدا می کند. در این دوران، نه فقط تولید علم به بیرون از دانشگاه ها کشیده می شود، بلکه دانشگاه تنها رسالت فرهنگی ندارد و تولید علم کاربردی اولویت پیدا می کند و در نتیجه، رسالت تولید ثروت را به عهده دارد. در این رابطه می توان به روند تحقیقات کاربردی اساتید علوم اجتماعی با شرکت های دولتی و خصوصی استناد کرد که در حال افزایش است؛ در حالی که تحقیقات بنیادی و نظریه پردازی در علوم اجتماعی در کشور فعال نبوده است و تولید علمی در این زمینه نداشته ایم.

در مطالعه تاریخ علم، علم مدرن بر اساس گرایش های سودطلبانه طبقه سرمایه دار شکل گرفت. استقلال علم به معنای رهایی آن از قید فئودالیزم بود و به این دلیل مطرح شد که علم بتواند به وسیله طبقه سرمایه دار در حال رشد برای گسترش سریع تولید کالایی به کار گرفته شود؛ اما با ظهور سرمایه داری صنعتی، این توهم ناپدید شد. در قرن بیستم، علم سرمایه داری کاملاً از هرگونه لافافه غیر سودمندگرایی و استقلال عاری شد و به طور شالوده ای به تمایلات سیاسی- اجتماعی وابسته گردید و دانشمندان و پژوهشگران برای مجموعه های نظامی- صنعتی سودمند واقع شدند. علم قرن بیستم نیازمند فعالیت گروهی، تجهیزات گران قیمت و جریان مستمر اعتبارات بود و این امر وابستگی فعالیت علمی و فرایندهای سیاسی- اقتصادی را تقویت می کرد. دانشمندان، دست کم از اواخر قرن نوزدهم، حامل ایدئولوژی حرفه ای خاصی بودند که بر «استقلال کارکردی» علم تأکید می کردند. جامعه شناسی، به عنوان یک رشته دانشگاهی، نه تنها از نفوذ این

1. academic

2. post- academic science

خاص مورد مطالعه، هنوز مشخص نشده یا اگر مشخص شده‌اند، هنوز روابط بین مفاهیم به‌خوبی درک نشده و یا از نظر مفهومی به حد کافی رشد نیافته‌اند (استراوس، ۱۳۹۰؛ فلیک، ۱۳۸۷). بدین ترتیب، بررسی نظری با هدف ایجاد «حساسیت نظری» برای درک موضوع تحقیق در وضعیت خاص است و نه آزمودن آنها؛ اما یافته‌های استقرایی برآمده از میدان مطالعه با دریافت‌های نظری رایج قابل مقایسه است. لذا، در این بخش، ساختار دانشگاهی و پسادانشگاهی، رابطه دانشگاه، دولت و صنعت و سنخ شناسی دانشمند مطرح می‌شود.

ساختار دانشگاهی

به‌طور سنتی، جایگاه حرفه علمی در دانشگاه‌هاست. اگرچه دانشگاه‌ها انحصار آموزش علمی را به تنهایی در دست ندارند، اما در استاندارد کردن و تمرکز بخشیدن به آموزش نقش اساسی بازی می‌کنند.

ظهور ایدئولوژی علم ناب^۱ با تغییرات گوناگون در متن اجتماعی علم همراه بود و تصور جامعه علمی از دانشمند و نقش او در جامعه دچار تحول شد. حرفه‌ای شدن فزاینده جامعه علمی و تأکید روزافزون دانشمندان بر هدف‌های درونی و خالص علمی، از زمره تغییرات درزمینه اجتماعی علم بود. دانشمندان بعد از جنگ جهانی دوم، برای به‌دست آوردن حمایت مالی وسیع، بدون از دست دادن استقلال خود، ایدئولوژی خاصی را گسترش دادند مبنی بر اینکه جامعه باید از علم حمایت کند، ولی بر آن حکومت نکند. علم به هیچ فعالیت دیگری شباهت ندارد و نظام ارزشی درونی علم معیار اخلاقی را تضمین می‌کند و به نظارت بیرونی نیازی ندارد. آن‌ها استدلال می‌کردند که معرفت علمی، به‌طور ذاتی، با ارزش است و به منافع علمی نیز می‌انجامد. حصول

ایدئولوژی برکنار نماند، بلکه در صورت‌بندی نظری و فراهم کردن مشروعیت علمی برای آن نقش مؤثری بر عهده گرفت؛ نظریه مرتنی، صورت‌بندی علمی ایدئولوژی حرفه‌ای دانشمندان تا اوایل قرن بیستم بود (قانع‌ی راد، ۱۳۸۲: ۲۹۹-۲۹۸). زمانی که هنوز مراکز تحقیق و توسعه در مجموعه‌های صنعتی ایجاد نشده بود، معنای آکادمیک از دانشمند (استاد) غلبه داشت. درحالی‌که با افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان دارای آموزش در زمینه امور پژوهشی و برخی از مهارت‌های تخصصی، امکان جذب آن‌ها در درون ساختار رشته‌ای زندگی آکادمیک وجود نداشت. این افراد در آزمایشگاه‌های دولتی، بخش صنعت و دفاتر مشاوره‌ای خصوصی جذب شدند (Gibbons, 1994). این‌گونه، تحولی در فرهنگ سازمانی سنتی دانشگاه به وجود آمد. افزایش مشاوره با بخش‌های صنعتی و خصوصی، کوشش برای افزایش مسئولیت‌پذیری دانشگاه‌ها در مقابل نیازهای صنعتی و اجتماعی و ایجاد شرکت‌ها و کارخانه‌های جدید با همکاری دانشگاهیان و غیر دانشگاهیان، این تحول را نشان می‌دهد. بررسی این تحولات و اثرات آن بر نوع نقش اساتید دانشگاهی از نگاه خودشان موضوع این پژوهش است. لذا با ورود به عرصه ذهنی اساتید و نگرش و انگیزه‌های آن‌ها نسبت به ایفای نقش‌شان به پرسش‌های زیر پاسخ داده می‌شود:

- تیپولوژی اساتید علوم اجتماعی با توجه به گرایش به نقش‌های مورد پذیرش کدام است؟
- اساتید علوم اجتماعی تا چه حد پایبند به رعایت هنجارهای مربوط به تیپ خود هستند؟
- چه عواملی در تکوین شرایط موجود تأثیرگذارند؟

پیش‌زمینه‌های نظری

انجام تحقیق کیفی با این نگاه همراه است که همه مفاهیم مربوط به پدیده، دست‌کم در مکان یا جامعه

1. pure science ideology

معرفت علمی معتبر مستلزم کاربرد اخلاقیات و ارزش‌های خاصی تلقی می‌شد که تنها با استقلال دانشمندان و فقدان تنظیمات بیرونی تحقق می‌یابند (قانعی راد، ۱۳۸۲: ۳۰۱-۳۰۰).

در ساختار آکادمیک، دانشمند، خود، به کسب دانش برای دانش متعهد است و باید با مجموعه‌ای از هنجارهای خاص هم‌نوا باشد. اخلاقیات، ارزش‌ها یا هنجارهای خاص یکی از کانون‌های مهم مطالعه در جامعه‌شناسی علم مرتن است که عبارت‌اند از: عام‌گرایی^۱ (معتبر بودن علم برای همه و در همه زمان‌ها)، اشتراک‌گرایی (تعلق علم به کل اجتماع علمی)، بی‌طرفی ارزشی (تعهد علمی) و شک سازمان‌یافته^۲ (بازبینی و بررسی انتقادی ادعاهای علمی). وی معتقد است این هنجارها از درون علم الزام‌آور هستند و بر رفتار عالمان نظارت دارند و تولید دانش را تضمین می‌کنند (گلدور و همکاران، ۱۳۸۳؛ محسنی، ۱۳۷۲؛ شارع پور، ۱۳۸۶؛ مولکی، ۱۳۸۹؛ مرتن، ۱۹۷۳). نهاد علم با این الزامات مشروعیت می‌یابد و از طریق نظام پاداش و تنبیه، تقویت یا تضعیف می‌شود (Merton, 1975: 551). مرتن، علاوه بر این چهار هنجار بر فردگرایی، ابداع، تواضع و فروتنی و عقلانیت به‌مثابه شروط گسترش علم تأکید کرد (معمار، ۱۳۸۳: ۶۳). همچنین، در صورت‌بندی مرتنی از هنجارهای علم، بر استقلال در دنبال کردن دانش و پژوهش، آزادی در انجام پژوهش، تخصیص پاداش بر مبنای اصل اول بودن (اولین کسی که کشف می‌کند) و شهرت فردی نیز تأکید شده است (Florida, 2000: 15).

سنت مرتنی کمک‌بازرسی به جامعه‌شناسی علم کرد. اگر چه الزام‌های نهادی مرتن بسیار انتقاد شده‌اند، همت او در مشخص کردن یک «نوع آرمانی»^۳ به شکل علم دانشگاهی فوق‌العاده مفید بوده

است. کشف چگونگی عملکرد اجتماع علمی دانشگاهی به‌عنوان نظام نهادینه‌شده‌ای که هم نظامی ارتباطی و هم یک نظام پاداش‌دهی است، دست‌آورد بزرگی برای سنت مرتنی بوده است. با انتقادات بر مرتن و گذشت زمان، دگرگونی و جابجایی در فرهنگ علم از اخلاقیات سنتی علم به سمت بازار و صنعت واقع شده است. همچنین، با رشد حرفه‌گرایی در علم، نهاد اجتماعی علم خصلتی سیاسی-اقتصادی پیدا کرده که آن را وارد دوران جدیدتری می‌کند.

ساختار پسادانشگاهی

جوامع، در طی زمان، مراحل مختلفی از جمله مدرنیته، صنعتی شدن، توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را متناسب با ویژگی‌های زمینه‌ای خود طی کردند یا می‌کنند و اکنون مرحله جدیدی برای جوامع به وجود آمده که آن‌ها تحت تأثیر انقلاب الکترونیکی و تحولات فناوری اطلاعات و ارتباطات، بر امواجی از جهانی شدن و در هم تنیدگی جوامع و بازارها، به دوره فرا مدرن و جامعه اطلاعاتی پرتاب می‌شوند و یکی از پدیده‌های اصلی و نوظهور آن صنعت دانش و بازار دانش است که به‌صورت ترکیب «صنعت-بازار دانش» از آن یاد می‌شود.

ابداع «صنعت دانش» از دهه ۱۹۶۰ میلادی توسط آمریکایی‌ها، نخستین مقدمات تحولات مفهومی و پارادایمی بود که طی آن به «دانش» در «مناسبات بازار» نگریسته شد. اف. مک‌لاپ^۴، اقتصاددان آمریکایی در سال ۱۹۶۶ میلادی با نوشتن تولید و توزیع دانش در ایالات متحده، مفهوم بازاری دانش را به دست داد. در این مفهوم، دانش صرفاً در قالب یک مقوله معرفت‌شناختی و به‌مثابه دست‌آورد ذهنی دیده نمی‌شد و یا صرفاً به‌صورت یک میراث فرهنگی یا برون داد دانشگاه به‌منزله نهاد اجتماعی و متعهد به

1. universalism
2. organized skepticism
3. Ideal type

4. F. Machlup

علمی توجه کند. همچنین، انتقاد آزاد در درون فرهنگ‌سازمانی اقتدارگرا مورد قبول نیست. در حقیقت، مهارت یا تخصص تنها بر مجموعه‌ای از دانش معتبر متکی نیست، بلکه بر تجربه علمی و کاربرد دانش استوار است و روش‌شناسی مترادف با تکنیک‌ها است (معمار، ۱۳۸۸: ۲۲-۲۰، به نقل از زیمان^۱).

در دوران پسادانشگاهی، کارکرد دانش به مفهوم صنعت دانش، در الگوی مبادله‌ای بازار بررسی می‌شود؛ لذا عوامل و ذی‌نفعان مختلفی از جمله تولیدکنندگان (پژوهشگران، فناوران و نوآوران)، انتقال‌دهندگان دانش (آموزشگران دانشگاه‌ها و مجریان کارگاه‌های علمی)، تبدیل‌کنندگان دانش (مشاوران حرفه‌ای) و مشتریان و مصرف‌کنندگان دانش (مانند دانشجویان، بنگاه‌های اقتصادی، دستگاه‌های اجرایی، دولت) در بازار دانش^۲ عمل می‌کنند. صنعت دانش، به این مفهوم با مؤلفه‌های چندی قابل توضیح است؛ یکی از مؤلفه‌ها، «کالایی شدن»^۳ است. دانش نه تنها یک «فضل» است و نه سبب ایجاد کالاها و خدمات می‌شود، بلکه خود نیز ارزش کالایی پیدا کرده است. دانش صرفاً کالا نیست، بلکه نوعی کالا و خدمت محسوب می‌شود. کالاهای دانش^۴ موضوع و محل عرضه و تقاضا شده‌اند و بازار دانش را شکل داده‌اند. بدین ترتیب، دانش دیگر صرفاً با ملاک‌های معرفت‌شناختی، سنجش نمی‌شود، بلکه با منطق بازار و ملاک‌های بازار سنجی و بازاریابی محک زده می‌شود؛ یعنی در کنار ابعاد و نشانه‌های معناشناختی، ابعاد و نشانه‌ها و ارزش‌های تولیدی و مصرفی و مبادله‌ای آن نیز مورد تأکید قرار می‌گیرد (Gibbs, 2001: 87). در واقع، دانش در جهت رفع نیازهای

ارزش‌های اجتماعی به آن نگاه نمی‌شد؛ بلکه با منطق غالب اقتصادی، مانند ارزش‌افزوده و نقش آن در تولید ملی و بهره‌وری و در چارچوب عرضه و تقاضا و قواعد بازار، مورد توجه قرار می‌گرفت (فراستخواه، ۱۳۸۹: ۲۰۵).

«مرکز تحقیقات مهندسی» با هدف گردآوری توانایی‌ها و منابع دولت، دانشگاه و صنعت از سال ۱۹۸۵ میلادی در امریکا آغاز به کار کرد. این مرکز دو روند تولید دانش توسط دانشگاه‌ها و تولید فناوری‌ها توسط صنایع را، از لحاظ سازمانی، به یکدیگر پیوند می‌زند تا زمان مورد نیاز برای تبدیل علوم به فناوری و نیز فرصت تعیین مسائل علمی مربوط به فناوری از دست نرود. در واقع، هدف از پیوند دانشگاه و صنعت، تسهیل انتقال مسائل و دانش بین بخش‌های علمی و فناورانه کشور، بهبود آموزش‌های دانشگاهی کارکنان صنعتی برای نوآوری فناورانه و تمرکز مؤثر منابع تحقیقاتی برای پیشرفت‌های فناورانه و تسهیل کسب فناوری از تحقیقات دانشگاهی است (قانع‌ی راد، ۱۳۸۲: ۱۴۱-۱۴۰). این الگو که بر ارتباط فعالیت‌های دانشگاهی با نهادهای اقتصادی (به‌ویژه صنعت) و سیاسی تأکید دارد، الگوی مرتنی را نفی نمی‌کند بلکه آن را متعلق به دوره علم دانشگاهی می‌داند که اکنون جای خود را به علم پسادانشگاهی داده است (همان: ۲۸۴).

در ساختار پسادانشگاهی، علم به‌عنوان یک نهاد اقتدارگرا در نظر گرفته می‌شود که دانشمندان با مسائل محلی و گروه‌های خاص از مردم سرو کار دارند نه با همه مردم به‌صورت عام. اشتراک‌گرایی وجود ندارد، بلکه نتایج تحقیقات به‌صورت گزارش و ثبت اختراع منتشر می‌شود. دانشمند بی‌طرف نیست و نقش کارگر تحقیقاتی و یا مدیر را بازی می‌کند که در تعیین پروژه‌های تحقیقاتی نفوذ کمی دارد و موظف است به تقاضای مدیریت در انجام دادن فعالیت‌های

1. Ziman
2. Knowledge market
3. Commoditization
4. Knowledge goods

جامعه، به‌خصوص نیازهای مادی، توسعه پیدا می‌کند و سعی در رفع مسائل و مشکلات جامعه دارد. لذا به دانش نگاه اقتصادی می‌شود و در مسیر گسترش این نوع دانش، اخلاقیات و هنجارهای آن نیز بیشتر جنبه مادی به خود می‌گیرد.

رابطه دانشگاه، دولت و صنعت

نظریه پیچ‌سه‌گانه^۱ یا مارپیچ سه‌گانه اترکویتز و لیدسروف روابط فی‌مابین دولت، دانشگاه و صنعت را در حوزه تولید دانش توصیف می‌کند. آن‌ها معتقدند که پویایی جامعه و نیروهای فعال آن تغییر کرده و از مرزهای متصلب و مستحکم بین قلمروهای نهادی و سازمان‌های مجزا، به سیستم منعطف هم‌پوشانی و متداخل، تغییر شکل داده است که هرکدام نقش دیگری را می‌پذیرد. دانشگاه، در واقع، از طریق تسهیلاتی که از شرکت‌ها دریافت می‌کند، خود مؤسس شرکت می‌شود و صنعت نقش مربی‌ای را دارد که از طریق کارخانه‌های دانشگاهی اقدام می‌کند. دولت نیز سرمایه‌گذار کسب‌وکار از طریق تحقیق و نوآوری تجارت‌های کوچک است. دولت، همچنین، توسعه و تحقیق گروهی را بین شرکت‌ها، دانشگاه‌ها و آزمایشگاه‌های ملی تشویق می‌کند تا اسباب پرداختن به مسائل ملی و رقابت‌جویی فراهم شود (Etzkowitz & Leydesdoff, 2000, 2003). مدل پیچ‌سه‌گانه فرایند چهارگانه مرتبط به تغییرات عمده در تولید و مبادله و استفاده از دانش را شناسایی کرده است که عبارت‌اند از:

۱. دگرگونی درونی در هرکدام از این پیچ‌ها وجود دارد. کمپانی‌ها از طریق اتحادیه‌های استراتژیک، پیوندها را توسعه می‌دهند و برای تسریع در فرایند تولید دانش و مبادله و کاربرد آن، با هم ادغام می‌شوند؛ این در حالی است که دانشگاه‌ها

بیشتر کارآفرین می‌شوند.

۲. قلمروهای نهادی، به‌طور فزاینده‌ای، دگرگونی در سایر حوزه‌ها را پدید می‌آورند. مثلاً دولت در قوانین فکری تجدیدنظر می‌کند.

۳. دولت، دانشگاه و صنعت در پوششی جدید می‌کوشند یک‌فصل مشترک بین خود را نهادینه کنند تا خلاقیت سازمانی تحریک شود و همین‌طور، انسجام منطقه‌ای افزایش یابد. مثلاً مرکزی تأسیس شود تا تعاملات بین قلمروهای سه‌گانه را تشویق کند.

۴. شبکه‌های میان نهادی تأثیر بازگشتی بر حوزه‌های سازمانی در حال شکل‌گیری و بر جامعه بزرگ‌تر دارند. مثلاً دانشگاه‌ها از جهان بسته گفتگوی متخصص‌ها به نفوذپذیری در حال افزایش سازمان‌های عمل‌کننده به‌صورت تعاملی با جوامع اجتماعی و صنعتی متحول می‌شود (Ibid: 6-7).

سنخ‌شناسی دانشمندان (انواع نقش دانشمند)

جرالد دگره^۲ در کتاب علم به‌عنوان یک نهاد اجتماعی، با استفاده از تقسیم‌بندی زنانیکی^۳ سه نوع فعالیت علمی و دانشمند را از هم تفکیک می‌کند: الف) دانشمند به‌عنوان کشف‌کننده؛ دانشمند در این نقشه جنبه‌های مجهول جهان خارجی را کشف می‌کند یا از آن پرده برمی‌دارد. ب) دانشمند به‌عنوان یک نظریه‌پرداز؛ که طبق آن دانشمند مسئول کنار هم چیدن داده‌های معرفتی در یک ساخت یا شبکه به‌هم‌پیوسته منطقی و پرداختن نظریه‌هاست. ج) دانشمند به‌عنوان یک تکنولوژیست؛ که بنابر آن، دانشمند نظریه‌های به‌دست آمده از کشفیات تجربی را در مسیر حل مسائل مشخص انسانی به‌کار می‌اندازد (به نقل از توکل، ۱۳۷۲: ۱۲۱).

2. G. Degre
3. Znaniecki

1. Triple Helix

نیازهای اساسی جامعه و کاربرد علم برای حل مسائل است. دانشمند نه تنها باید به واقعیت‌های علمی توجه کند و بر فهم هر چه بیشتر آن‌ها بکوشد، بلکه برای حل مسائل جامعه که به سرنوشت آینده بشریت مربوط می‌شود نیز باید روش‌های علمی را پیدا و عرضه کند (Ibid: 470- 473).

کات‌گروف و باکس در کتاب علم، صنعت و جامعه، به تفکیک نقش دانشمند پرداختند و معتقدند که دانشمند فقط به ایفای نقش سنتی خود در اجتماع علمی بسنده نمی‌کند؛ به عبارت بهتر، آن دیدگاهی که دانشمند را کسی می‌داند که در اجتماع علمی و نهادهایی چون دانشگاه به فعالیت می‌پرداخت، جای خود را به دیدگاهی داده است که دانشمند هم در اجتماع علمی و نهادهای دانشگاهی است و هم در نظام عظیم صنعت و هم در دستگاه‌های غول‌پیکر سازمانی به فعالیت می‌پردازد. آن‌ها سه نوع نقش علمی به شرح زیر از هم جدا کرده‌اند:

الف) نقش آکادمیک؛ این نقش را دانشمندان و پژوهشگران در دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و پژوهشی مستقل از صنعت ایفا می‌کنند. هدف و وظیفه این گروه از دانشمندان توسعه دانش است. برای مثال، دانشمند فیزیکی که در یک مرکز پیشرفته پژوهشی کار می‌کند، تمام کوشش او برای کشف مجهولات و کشف روش‌های جدید برای حل مسائل فیزیک است تا بتواند یافته‌های جدیدی به اجتماع علمی فیزیک‌دانان ارائه کند و مرزهای دانش را بگستراند.

ب) نقش دانشمند صنعتی؛ این نقش از سوی دانشمندانی که در مراکز تحقیق و توسعه (R&D) مشغول به کار هستند، ایفا می‌گردد. محل اصلی اشتغال این گروه از دانشمندان صنعت است و هدف و وظیفه اصلی آن‌ها کاربرد دانش علمی و مهارت‌ها برای توسعه محصولات قابل فروش و عرضه است.

دانشمندان، علاوه بر مسئولیت عمومی (که تمامی اقشار و گروه‌ها و حرفه‌ها دارند) و مسئولیت اجتماعی (که به خاطر مسئولیت مضاعف اجتماعی افراد و وابستگی آنان به گروه‌های خاص است)، دارای مسئولیت حرفه‌ای هستند که باید برای تعالی حرفه خود بکوشند. دانشمند در مقام ایفای نقش آکادمیک باید مرز دانش را توسعه دهد و در مقام ایفای نقش صنعتی، به ابداع و نوآوری دست بزند. مسئولیت حرفه‌ای دانشمند ایجاب می‌کند حضور فعال در اجتماع علمی داشته باشد، یافته‌های جدیدی عرضه کند و روش‌های نو برای حل مجهولات پیشنهاد دهد.

رابینویچ^۱ معتقد است که تمامی انسان‌ها صرفاً به‌عنوان شهروند بودن یک مسئولیت عمومی در مقابل جامعه دارند. علاوه بر آن، افرادی که به گروهی خاص تعلق دارند، توانایی و قدرت خاصی دارند یا صاحب دانش تخصصی هستند، باید نقش مسئولیت اجتماعی را هم ایفا کنند. در رابطه با دانشمندان و مسئولیت آنان، به نظر رابینویچ، چون علم در عصر کنونی به نیروی مهمی تبدیل شده است که هم زندگی مردم و هم سرنوشت جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد و دانش تخصصی و قدرت حاصل از علم هم در حیطه کار دانشمند است، بنابراین، او در برابر اجتماع مسئولیت دارد (Nelson, 1968: 465).

رابینویچ در رابطه با مسئولیت اجتماعی دانشمند چند نوع وظیفه را ذکر می‌کند: باید از منافع اجتماعی دفاع کند و ارتباط قوی و نزدیکی با دانشمندان داشته باشد. حوزه مهم دیگر مسئولیت دانشمندان، ارائه خدمات علمی و فنی به کشورهای توسعه نیافته است تا این کشورها به پیشرفت اقتصادی و اجتماعی و سیاسی برسند. حوزه دیگر مسئولیت دانشمند آموزش دادن و آگاه کردن مردم جهان و رهبران‌شان برای درک

برای مثال، دانشمندی که در صنعت الکترونیک و کامپیوتر کار می‌کند، وظیفه‌اش کاربرد دانش و مهارتش در تولید قطعه‌ای است که به‌جا کیفیت، حجم، قیمت و... قابل رقابت و فروش در بازار باشد. ارزیابی کار دانشمند آکادمیک و دانشمند صنعتی با معیارهای متفاوتی ارزیابی می‌شود. کمک‌هایی که دانشمند آکادمیک به توسعه دانش می‌کند، ارزش کارش از سوی افراد مختلف عضو اجتماع علمی و با معیارهای متعددی ارزیابی می‌شود؛ درحالی‌که ارزیابی کار دانشمند صنعتی از سوی همکارانش در مراکز تحقیق و توسعه و مدیران شرکت یا صنعت مربوطه تحقق می‌یابد و معیار ارزش کار چنین دانشمندی مفید بودن دانش او برای محصولات شرکت است.

ج) نقش سازمانی؛ ایفای این نقش با افرادی است که در سازمان‌های دولتی و غیردولتی به‌عنوان کارمند یا هیئت‌علمی مشغول به کار هستند. این گروه از دانشمندان، معمولاً، کارهای ستادی و برنامه‌ریزی سازمان‌های متبوع را انجام می‌دهند. با توجه به اینکه این گروه اشتغال به کارهای ستادی و برنامه‌ریزی دارند، معیار ارزش کارشان ابداع روش‌های جدید برای حل معضلات سازمانی و روش‌های مناسب برای تحقق اهداف سازمانی است. ارزیابی کار این دسته از دانشمندان، معمولاً، از سوی مدیران مافوق انجام می‌شود (Cotgrove & Box, 1970: 14).

البته برای تحلیل می‌توان انواع دانشمند را به شرح فوق، از هم تمییز داد؛ لیکن در عرصه واقعیت ممکن است دانشمندی هر سه نوع نقش علمی را، هم‌زمان، به‌طور مشترک به عهده بگیرد.

کات گروف و باکس، علاوه بر طرح‌بندی نقش‌های علمی، به ارائه نوع بندی دانشمندان نیز می‌پردازند. به نظر آنها بر اساس علاقه و پایبندی به هنجارهای سنتی علم، سه نوع دانشمند قابل تشخیص

است: دانشمند عمومی^۱، دانشمند خصوصی^۲ و دانشمند سازمانی^۳؛ دانشمند عمومی به هنجارهای مرتنی مانند اشتراکیت، بی‌طرفی، شک سازمان‌یافته و عام‌گرایی متعهد است و علاقه و پایبندی زیادی به این هنجارها از خود نشان می‌دهد. دانشمند خصوصی، از میان هنجارهای مرتنی، به بی‌طرفی و شک سازمان‌یافته متعهد است، اما نسبت به هنجارهای اشتراکیت و عام‌گرایی احساس تعهد و پایبندی نمی‌کند و دانشمند سازمانی، به هیچ‌کدام از این هنجارها احساس تعهد نمی‌کند و اهداف سازمانی، جهت فعالیت‌های او را تعیین می‌کند (همان). البته بازتاب چالش‌های علمی با نهادهای سیاست و اقتصاد در اجتماعات علمی، ممکن است سبب شود تا دانشمندان (اساتید) بر هنجارهای علم تأکید کنند و در مورد نقش‌های دیگر با حساسیت بیشتری برخورد کنند (لاریجانی، ۱۳۷۴: ۳۲).

با رشد حرفه‌گرایی علم، نهاد اجتماعی علم خصیلتی سیاسی پیدا کرده است و نقش‌های علمی، به‌خصوص اساتید دانشگاهی با نظام سیاسی ارتباط متقابل دارند. با قرار گرفتن اساتید در سازمان‌های مختلف برای هدایت فعالیت علمی، علم برای دانشمندان کارکرد سیاسی پیدا کرده است و از آنجا که دانشمندان سعی می‌کنند در فعالیت‌های علمی بی‌طرفی خود را حفظ کنند، اما نقش جدید، مخاطرات جدیدی را برای آنها و نهادهای علمی از جمله دانشگاه، نیز به‌وجود آورده است. پیش از این ماکس وبر^۴، در کتاب دانشمند و سیاستمدار، به تفاوت ذاتی این دو نقش اشاره کرده است. به اعتقاد وی، آرزوی قدرت برای سیاستمدار وسیله‌ای اجتناب‌ناپذیر است؛ درحالی‌که تخصص در کار

1. public
2. private
3. organisation
4. Max Weber

کیفی، نمونه‌گیری نه در سطح انتزاعی بلکه در سطح عینی و هدفمند صورت می‌گیرد (فلیک، ۱۳۸۷: ۱۴۷). لذا در این تحقیق دو نوع نمونه‌گیری هدفمند^۱ (برای گزینش افراد مورد مطالعه) و نمونه‌گیری نظری^۲ (برای تعداد داده‌های مورد نیاز) هم‌زمان به کار گرفته شده است. از طریق نمونه‌گیری نظری و بر مبنای اصل اشباع^۳، ۳۴ نفر از اساتید علوم (گرایش‌های مختلف) در دانشکده‌های علوم اجتماعی تهران و علامه طباطبایی و گروه‌های علوم اجتماعی در دانشگاه‌های شهید بهشتی، الزهرا، تربیت مدرس و خوارزمی، مصاحبه شدند. برای تأمین اعتبار داده‌ها، علاوه بر در نظر گرفتن وضوح پرسش‌ها، در انتهای هر مصاحبه صحت ساختار کلی اظهارات با فرد مصاحبه‌شونده مرور و موافقت او با محتوای بیاناتش دریافت شد.

یافته‌های تحقیق

همان‌طور که در مقدمه بیان شد، پرسش اصلی پژوهش کنونی این است که اساتید علوم اجتماعی از نگاه خودشان چه نوع تیپولوژی‌ای دارند و این تیپولوژی را چگونه درک و تفسیر می‌کنند. از این رو، محقق برای آشنایی مقدماتی با جامعه آماری به مطالعه رزومه آنها پرداخته و با در دست داشتن اطلاعات اولیه وارد میدان مطالعه شده و با مصاحبه، اطلاعات مربوط به ویژگی‌های زمینه‌ای (جدول ۱) تکمیل شد.

علمی، شوق‌و‌ذوق برای انجام کار و وجود الهام از ویژگی‌های کار علمی است. الهام معمولاً از کار شدید و بی‌وقفه حادث می‌شود. کسی که خود را در خدمت انگیزه‌اش قرار می‌دهد، در دنیای علم صاحب شخصیت می‌شود. از دید وبر، وظیفه علم و عالم روشنگری است (وبر، ۱۳۶۸: ۷۲-۷۰).

روش تحقیق

با توجه به اینکه مطالعه به دنبال کشف تیپولوژی اساتید در محیط طبیعی خود به‌عنوان یک مسئله اجتماعی و انسانی است، لذا روش مورد استفاده از نوع کیفی بوده و از روش قوم‌نگاری به‌عنوان روش عملیاتی تحقیق استفاده شده است؛ زیرا «روش کیفی برای درک مفاهیمی که نیاز به درک محتوای کلامی و رفتاری دارد، مناسب‌تر است» (استراس و کوربین، ۱۳۹۰: ۸). قوم‌نگاری نیز روشی است که طی آن محقق به بررسی پدیده‌های اجتماعی در محیط طبیعی خود و آن‌طور که هست، می‌پردازد. در این روش، درک جهان اجتماعی از نقطه‌نظر سوژه‌های موردبررسی و معانی و مفاهیمی که آن‌ها به دنیای اجتماعی و واقعیات برخاسته خود می‌بخشند، هدف اصلی و بنیادی پژوهش است (Creswel, 2007)؛ برای رسیدن به این هدف باید داده‌های گردآوری‌شده را سازمان‌دهی، تنظیم و تحلیل کرد و توصیفی عمیق از واقعیت تحت بررسی ارائه کرد. این تحقیق، مانند سایر تحقیقات کیفی، با متن سروکار دارد، نه با مقادیر کمی و عددی متغیرها. متن نه تنها داده‌های اصلی تحقیق را فراهم می‌کند، بلکه اساس تفسیر این داده‌ها نیز هست و درعین حال، ابزار اصلی ارائه و انتقال یافته‌ها نیز به شمار می‌آید.

برای گردآوری داده‌های این پژوهش از روش مصاحبه نیم ساختاریافته استفاده شده است. در روش

1. Purposive sampling
2. Theoretical sampling
3. Saturation Principle

جدول ۱. ویژگی‌های زمینه‌ای جامعه مورد مطالعه

۳۲- ۷۸	سن	
سال ۱- ۳۸	سابقه کاری	
سال ۱۷-۳۵	سابقه اخذ مدرک دکتری	
۱۶	داخل	محل اخذ
۱۸	خارج از کشور	مدرک دکتری
۲۸	مرد	جنس
۶	زن	
۱۱۹	کتاب	آثار علمی
۷۰۷	مقاله	
۱۹۴	طرح پژوهشی	

دانشجو می‌دهند. این تیپ از اساتید از نظر علمی و اثرگذاری در دانشجو، عملکرد خوبی دارند و ممکن است ۲ واحد تدریس این استاد مطابق ۱۰ واحد باشد. دسته‌ای دیگر از این اساتید به شکل مرسوم نقش معلمی را ایفا می‌کنند و تولید زیادی هم ندارند. این‌ها علاوه بر واحدهای موظف خود، حق التدریس هم دارند و ساعات حضور خود را به تدریس می‌پردازند. عده‌ای از این اساتید کم‌تر از ۴۰ (به‌طور متوسط ۱۵ الی ۲۰) ساعت در دانشگاه محل خدمت خود برای تدریس حضور دارند و بقیه ساعات را در دانشکده‌ها و مراکز آموزشی مختلف تدریس می‌کنند. این دسته، برخلاف دسته اول، اثرگذاری زیادی ندارند و عمدتاً به سبب تأمین اقتصادی بیشتر به گرفتن کلاس‌های متعدد در مراکز مختلف دست‌زده‌اند و از این کلاس به آن کلاس می‌روند. در چنین شرایطی، یک نوع عقلانیت ابزاری و محاسبه‌گری بر حقیقت علم سایه می‌اندازد و سبب پایین آمدن کیفیت کار می‌شود. در این صورت، به تعبیر طنزآمیز بهاءالدین خرمشاهی «معلم شبیه به مسافرکشی علمی می‌شود». این تیپ از اساتید، بدون در نظر گرفتن عملکردشان، از نوع «نقش آکادمیک» محسوب می‌شوند. اگرچه تفکیک نقش‌ها به‌منزله مرزبندی دقیق نیست و

سپس با طرح سؤالات اصلی پیرامون موضوع پژوهش، اطلاعات نسبتاً عمیقی از جامعه مورد مطالعه به دست آمد. پس از پیاده کردن مصاحبه‌ها، متن آنها تجزیه و تحلیل و دسته‌بندی شدند. یافته‌های مستند بیانگر نگرش و رفتارهای اساتید مصاحبه‌شونده است که در رابطه با نقش خود درک و بیان کرده‌اند. بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده از این مطالعه می‌توان خرده‌فرهنگ‌ها و تیپ‌های مختلفی از اساتید را در دانشگاه‌های مورد بررسی به شرح زیر از هم تفکیک کرد:

۱. گونه‌ای از اساتید که به‌جا اخلاق حرفه‌ای خود را معلم دانسته و طبق حکم استخدامی موظف‌اند واحدهای مشخصی را تدریس کنند. این عده فقط معلمی می‌کنند و از نظر عملکرد دو دسته‌اند؛ دسته‌ای از آن‌ها در دانشگاه فعال و اثرگذارند، مقاله می‌نویسند، دانشجو تربیت می‌کنند، اصطلاحاً شاگرد پروری می‌کنند. این‌ها جدیدترین کتاب‌ها را خریداری و مطالعه می‌کنند، در نمایشگاه‌های کتاب حتی با کارت کتاب (بن کتاب) دیگران نیز خرید می‌کنند و بیشترین اوقات خود را صرف مطالعه می‌کنند و به کار تحقیق و پروژه، به‌خصوص از نوع تجاری آن، نمی‌پردازند. آنان حاصل آموخته‌های خود را تحویل

اعضای هیئت علمی موظف به رعایت قوانین دانشگاهی می‌باشند، گرایش به انجام بعضی امور، نقش آن‌ها را بارزتر می‌کند و خرده‌فرهنگ غیررسمی را مشخص می‌نماید.

۲. تیپ دیگری از اساتید که عضو هیئت علمی دانشگاه‌ها هستند، صرفاً به اندازه موظفی خود کلاس می‌گیرند و حتی موظفی خود را نیز پر نمی‌کنند. این تیپ از اساتید حاضر به مشارکت علمی هم نیستند، با هیچ انجمن علمی هم همکاری نمی‌کنند. در واقع، مشارکت علمی ندارند. مثلاً طی ده سال تقاضا از وی حاضر به برگزاری یک سخنرانی نشده است. این فرد بی‌کار نیست و در نهادها و سازمان‌های بیرون مشغول به کار است. این تیپ از اساتید بیشتر مسئولیت‌های سازمانی دارند یا نماینده مجلس هستند و گاهی در پژوهشکده‌ها و یا مراکز دیگر مسئولیت اجرایی دارند. عدم حضور یا تأخیر این اساتید در کلاس‌های درس موجب عدم حضور به موقع دانشجویان در کلاس یا تأخیر وی می‌شود و عدم تشکیل کلاس، سمبل کردن کلاس، درس ندادن و عدم کیفیت کلاس، تأثیر منفی در بر دارد. از جمله اثرات منفی آن می‌توان به قانون‌گریزی و بی‌نظمی اشاره کرد. به‌طور مثال، استادی که نماینده مجلس بود، از ۱۶ جلسه تدریس فقط موفق به تشکیل ۴ جلسه شده بود، آن هم به صورت پراکنده. از دید دانشگاه و دانشجویان، این فرد نقش نمایندگی‌اش را بر نقش استادی ترجیح می‌دهد. این فقط در یک دانشکده نیست؛ بیشتر اساتیدی که نقش کلیدی در نهادها و سازمان‌های بیرون از دانشگاه را به عهده دارند، همین وضعیت را دارند. معمولاً افراد گرایش به گرفتن سمت دارند. استاد نیز دوست ندارد فقط در قامت استادی بماند و می‌خواهد رئیس، مدیر و... هم باشد؛ یعنی سمت برایش ارجحیت پیدا می‌کند. البته علت عمومی این مسئله، از دید اساتید، مشکل اقتصادی است و

معتقدند با پول استادی نمی‌توان زندگی را اداره کرد و مجبور هستند به دنبال کارهای دیگر نیز باشند؛ در نتیجه خسته می‌شوند، مطالعه نمی‌کنند و بدون مطالعه کارهای کلیشه‌ای و تکراری در کلاس تحویل می‌دهند. وقتی استاد نسبت به تشکیل کلاس بی‌اهمیت باشد، حضور و غیاب را هم سخت نمی‌گیرد و دانشجو نیز، به دلخواه، به دانشگاه می‌رود. در نتیجه فضایی شکل می‌گیرد که کم‌کیفیت می‌شود و یاددهی و یادگیری دچار مشکل می‌شود. گاهی برای جبران این وجهه منفی، استاد آخر ترم دو تا سه سؤال کلی به دانشجویان می‌دهد و نمره کیلویی هم می‌دهد. حتی تحقیقات دانشجویان را نخوانده و بدون بررسی اجمالی نمره می‌دهد. گاهی همین استاد، از دید دانشجویان، بهترین استاد شناخته می‌شود. در مقابل، استادانی که نظم و قانون را رعایت می‌کنند، گاهی نزد دانشجویان، استاد بد می‌شوند. البته در مواردی هم بدون شناخت نمره دادن سبب نارضایتی و اعتراض دانشجویان می‌شود.

یکی از مشکلاتی که در جامعه ما وجود دارد و سبب شده تا علوم اجتماعی، به معنای کلی، گسترش پیدا نکند، همین قانون‌گریزی و بی‌نظمی است. اگر استادانی هم بخواهند نظم و قانون را رعایت کنند، انگشت‌نما می‌شوند. حتی دانشجویان حاضر نیستند با این اساتید پایان‌نامه بگیرند و معتقدند آنها استادانی سخت‌گیر هستند.

در این تیپ، دسته دیگری از اساتید هستند که چه بسا مسئولین خوبی برای دانشکده‌اند، ولی محقق و پژوهشگر خوبی نیستند. دکترا هم دارند، ممکن است خوب بتوانند دانشکده را اداره کنند، ولی معلم خوبی نیستند. این دسته بیشتر وقت‌ها هم در کار اجرایی هستند. این تیپ از اساتید را می‌توان با عنوان «نقش سازمانی» شناخت.

۳. تیپ دیگری از اساتید شناسایی شدند که بیش‌تر به دنبال طرح‌های ارتباط با صنعت هستند.

به‌رغم بالا رفتن شاخص‌های نشر، مقالات کیفیت و اعتبار لازم را ندارند. در این صورت، جامعه علمی، استانداردها و معیارهای علمی خودش را از دست می‌دهد یا کم‌رنگ می‌شود و این به‌نوعی وجه منفی بازاری شدن علم است؛ یعنی با همان مقیاس‌های کالای اقتصادی یا صنعتی به فرآورده‌های علمی یا تولیدات علمی می‌اندیشیم؛ و در این صورت، از پروتکل‌های علمی دور می‌شویم؛ در واقع، از فواید علمی دور می‌شویم.

تیپ سوم از اساتید را با توجه به گرایش‌هایی که به طرح‌های ارتباط با صنعت و انجام پروژه‌های غیردانشگاهی دارند، می‌توان با «نقش صنعتی» مفهوم‌سازی کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

با تغییر و تحولاتی که در حوزه‌های دانشگاهی رخ داده و چرخش دانشگاه از آکادمیک به پساآکادمیک و ظهور پدیده صنعت بازار- دانش، اساتید نیز از نقش آکادمیک فراتر رفته و علاوه بر ایفای نقش سنتی خود، به‌عنوان مدیران پروژه و یا در قالب طرح‌های ارتباط با صنعت در فعالیت‌های پژوهشی حضور دارند.

همچنین، امروز استفاده از اساتید دانشگاهی در پست‌های سازمانی، نه تنها امری عادی بلکه مطلوب و پسندیده است. این پدیده جنبه‌ای دوسویه پیدا کرده است؛ نهادها و سازمان‌ها تمایل به گرفتن نیروهای متخصص و عالم از دانشگاه‌ها دارند و اساتید دانشگاهی هم تمایل به ایفای نقش در این سازمان‌ها دارند. به‌طورکلی، اساتید بر اساس اخلاق حرفه‌ای دانشگاه به‌عنوان معلم استخدام می‌شوند تا در کادر آموزشی فعالیت کنند. حکم این افراد هیئت‌علمی آموزشی است (نه هیئت‌علمی پژوهشی)، اما در ارزیابی و ارتقای اساتید بار آموزشی و علمی به‌مراتب ضعیف است و مقالات علمی- پژوهشی ملاک است

اعضای هیئت‌علمی که به‌هیچ‌وجه، حاضر نمی‌شوند در یک حوزه کار تئوریک کنند، یعنی متن‌های پایه و اصلی آن رشته را تولید کنند؛ ولی پروژه‌های متعدد و چندگانه‌ای را در دست اجرا دارند. در حال حاضر، کسانی که صرفاً کار علمی کنند کم هستند؛ زیرا نوشتن یک کتاب درسی یا علمی ممکن است طی دو سال ۵۰۰۰ نسخه به فروش برسد. درحالی‌که اگر این وقت برای پروژه گذاشته شود، چندین برابر درآمد دارد. حتی بعضی از اساتید هم‌زمان قرارداد دو یا چند پروژه با سازمان‌های مختلف داشتند و پروژه قبلی به پایان نرسیده، با سازمان دیگر قرارداد بسته بودند.

اصل بر این است که سازمان برای حل مسئله و مشورت به دانشگاه مراجعه کند؛ اما امروزه اعضای هیئت‌علمی به سازمان می‌روند، با آن‌ها قرارداد می‌بندند و مثل یک کارمند برای سازمان کار می‌کنند. این به اقتدار استاد و دانشگاه صدمه می‌زند. البته بعضی مواقع پروژه را که تحویل گرفتند، آن را به دانشجویان یا افراد دست دوم و سوم می‌دهند تا انجام دهند. لذا ممکن است دقت کافی برای اجرای صحیح پروژه صورت نگیرد. در واقع، اعضای هیئت‌علمی از سمت و مدرک خود استفاده می‌کنند و قرارداد می‌بندند. مورد دیگر برای تأسیس شرکت از اسم استاد استفاده می‌شود و گاهی اساتید اسامی یکدیگر را در مقالات علمی پژوهشی خود می‌نویسند، درحالی‌که سهمی در آن پژوهش ندارند. همچنین، دسته‌ای از اساتید به کمک دانشجویان مقالاتی تدوین کرده و یا مقالات برگرفته از تحقیقات و پایان‌نامه‌های دانشجویی را به نام خود چاپ می‌کنند. نکته دیگر آشنایی و رفاقت با متصدیان مجلات است که انتظار به چاپ رسیدن مقاله را به حداقل می‌رساند؛ حتی گاهی برای مقالات خود، با پرداخت مبالغی به نشریات، پذیرش می‌گیرند. مثلاً، یکی از اساتید در مدت سه ماه ۴۰ مقاله در مجلات مختلف به چاپ رسانیده بود که نوعی کمی‌کاری محسوب می‌شود.

که این مقالات در کلاس مطرح نمی‌شود و مورد استفاده دانشجویان نیز قرار نمی‌گیرد و انجام دادن آن برای ارتقا است. در این صورت، وارد حوزه‌هایی می‌شویم که آن حوزه، به نوعی، ما را از فرهنگ واقعی علم باز می‌دارد. اساتید مورد مطالعه، علاوه بر نقش آکادمیک خود نقش‌های دیگری، به خصوص نقش سازمانی را پذیرفته‌اند؛ درحالی‌که به استناد سخنان خودشان، خیلی در قید رعایت هنجارهای نقش‌های پذیرفته شده نیستند.

به دنبال تبیین این مسئله و پاسخ به سوئال تحقیق، با بازبینی و تحلیل مصاحبه‌ها دو نکته آشکار شد: اول اینکه آیین‌نامه ارتقای علمی معطوف به پژوهش است و بر پژوهش تأکید دارد. درحالی‌که اعضای هیئت علمی برای آموزش دانشگاهی استخدام می‌شوند، ارتقای آن‌ها بر اساس تعداد مقالات علمی پژوهشی و انجام طرح‌های پژوهشی است و داشتن کلاس در آئین ارتقا امتیاز چندانی ندارد. مقالات نوشته شده هم به ندرت، در بخش آموزشی و کلاس داری استفاده می‌شوند. حتی نوشتن کتاب که می‌تواند در بخش آموزشی کاربرد داشته باشد، در مقایسه با کار پژوهشی و نوشتن مقاله، از نظر آئین‌نامه، به نسبت، اهمیت کم‌تری دارد. همین نکته سبب شده تا بحث آموزش و انتقال دانش توسط استاد تضعیف شود و پژوهش و تولید دانش نیز به شکل کمی انجام شود. این مسئله‌ای است که به ساختار نظام علمی کشور برمی‌گردد و اهدافی که برنامه‌ریزان و تدوین‌کنندگان آئین‌نامه دارند. برای اصلاح این وضعیت باید آئین‌نامه از دل نظام علمی تنظیم و با تأکید بر روند پیشرفت علمی تدوین شود. به گونه‌ای که سبب هدایت و ارتقای واقعی اعضای هیئت علمی شود.

دوم اینکه، آنچه اصحاب علوم اجتماعی انجام می‌دهند، بعضی از روی اعتقاد و باور به اینکه سهم

جدیدی در این حوزه علمی داشته باشند، است. اگر کسی دانش و تخصص کافی داشته باشد و یک پروژه مفید در کشور اجرا کند و در پرتو آن پروژه، دانش را عرضه کند، این امر، ماهیتاً اخلاقی و پسندیده است؛ اما اینکه تا چه اندازه این کار را برای امرار معاش انجام می‌دهند، جای تأمل دارد. البته این بدان معنا نیست که این افراد محتاج نان شب هستند، بلکه این کار بیشتر صبغه مادی و اقتصادی پیدا کرده است؛ یعنی بحث تجاری و اقتصادی این پروژه‌ها مهم‌تر از سهم علمی آن است. در این تجاری‌سازی بیشتر سود در نظر است، نه پیامد مفید برای آسایش جامعه. با گذشت زمان، گرایش به تجاری کردن بیشتر می‌شود که البته تقاضای بازار و بیرون هم در کاربردی کردن علم و تجاری‌سازی آن بی‌تأثیر نیست.

منابع

- استراس، آنسلم و کوربین، جولیت (۱۳۹۰). *اصول و روش تحقیق کیفی (نظریه‌های مبنايي - رویه‌ها و شیوه‌ها)*. چاپ سوم. ترجمه بیوک محمدی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- توکلی، محمد (۱۳۷۲). *جامعه‌شناسی علم*. تهران: کتابخانه طهوری.
- شارع پور، محمود و فاضلی، محمد (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی علم و انجمن‌های علمی در ایران*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم و تحقیقات فناوری.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). *دانشگاه و آموزش عالی (منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی)*. تهران: نشر نی.
- فلیک، اوه (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۲). *ناهمزمانی دانش: روابط علم و نظام‌های اجتماعی - اقتصادی در ایران*. تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی ایران.

- گلدور، دیوید و استرابریج، شیلاف و توکل، محمد (۱۳۸۳). *جامعه‌شناسی معرفت و علم*. ترجمه شاپور بهیان. تهران: انتشارات سمت.
- لاریجانی، فاضل (۱۳۷۴). «علم به عنوان یک نوع فعالیت و رابطه آن با ارزش». *رهیافت*. شماره ۱۱، صص ۲۸-۳۶.
- محسنی، منوچهر (۱۳۷۲). *مبانی جامعه‌شناسی علم*. تهران: انتشارات طهوری.
- معمار، ثریا (۱۳۸۳). *بررسی جامعه‌شناختی موانع توسعه علمی در ایران*. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه / working, papers/science-reputation-organization.pdf.
- Gibbons, Michael (1994). "Higher education relevance in the 21st century". world Bank, Washington. DC. PP: 453-721, website: <http://www.worldbank.org>.
- Gibbs, paul (2001). "Higher Education as a Market: a problem or solution?" In studies in Higher Education. Ashford, UK. Vol. 26, No. 1. PP. 85-94.
- Merton, R.K. (1973). *The Sociology of science*. London: university of Chicago press, (ed. with an introduction by N.W. Storer).
- Merton, R.K. (1975). *The Sociology of science. an episodic memoir*, southern Illinois University press.
- Nelson, William (1968). *The politics of science, (Reading in Science, Technology and Government)*, Oxford: university press.
- اصفهان.
- _____ (۱۳۸۸). «بررسی چالش‌های فی‌مابین نهادهای علمی با سیاست و اقتصاد»، *پژوهشنامه*. شماره ۲۴. پژوهشکده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام. صص ۴۸-۱۱.
- مولکی، مایکل (۱۳۸۹). *جامعه‌شناسی علم و معرفت*. ترجمه حسین کچوئیان. چاپ سوم. تهران: نشرنی.
- وبر، ماکس (۱۳۶۸). *دانشمند و سیاستمدار*. ترجمه احمد نقیب. انتشارات دانشگاه تهران.
- Cotgrove, Stephen & Box, Steven, (1970). *Science, Industry and Society*. London: Allen & Unwin.
- Creswell, W. John, (2007), *Qualitative Inquiry & Research Design*. 2nd ed. California, Sage Publications, Inc.
- Depoy, Elizabeth & L. Giltin (2005). *Introduction to Research: Understanding and Applying Multiple Strategies*. 3 ed. Mosby Press.
- Etzkowitz, H. & Leydesdoff, L. (2000). *The dynamics of innovation: from national systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university – industry-government relations*. Research policy, Vol. 29, PP.109-123.
- Etzkowitz, H. & Leydesdorff, L. (2003). "Research group as Quasi- Frims: The invention of The Intrapreneurial University". Research policy. Vol. 32. PP.109-121.
- Florida, Richard, Nov, (2000). "Science, Reputation and Organization" <http://www.heinz.cmu.edu/florida/pages/pub>