هستی‌شناسی روایت در زیست دانشگاهی

❖هیوا حسن‌پور[1]* ❖

صفحه : ۲۹-۱

چکیده

روایت‌مندی رخدادها، امری جهان‌شمول است و می‌توان آن را در تمام ارکان و عناصر جهان هستی، ساری و جاری دانست. دانشگاه به عنوان پدیده‌ای چندلایه و همچنین ستون فقرات علمی و فرهنگی جامعه از این قاعده مستثنی نیست. این پژوهش با رویکردی توصیفی- تحلیلی، به بررسی نقش بنیادین روایت در زیست دانشگاهی پرداخته است. برای نیل به این مقصود، دو لایهٔ معرفت‌شناختی و وجودی در نظر گرفته شده است که هر یک شامل سه یا چهار مسئلهٔ محوری هستند. در لایهٔ معرفت‌شناختی، بیشترین تأکید بر نقش روایت در تولید دانش، چگونگی روایت‌محور بودن دانش و نیز نقش روایت در اقتدار علمی شده است. در لایهٔ وجودی، به نقش روایت در برساخت هویّت دانشگاه، دانشگاه به مثابهٔ یک پدیدهٔ روایی و پیوند بین بودن و گفتن در دانشگاه پرداخته شده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که در لایهٔ معرفت‌شناختی، روایت نه صرفاً ابزاری برای انتقال دانش، بلکه شرط امکان‌پذیری خود دانش محسوب می‌شود. دانشگاهی که می‌خواهد به رسالت‌های اصیل خود عمل کند، باید بر روایت، معنا و تجربهٔ زیستهٔ خود تکیه کند، نه فقط بر شاخص‌های کمّی و عینی. این پژوهش در نهایت نشان می‌دهد که دانشگاه را باید نه به‌مثابهٔ یک نهاد عینی و آماری، بلکه به‌مثابهٔ یک «متن گفتمانی» فهم کرد که در آن، هویت، دانش و وجود در گفتار ساخته و بازتولید می‌شوند و لایه‌های معرفت‌شناختی و وجودی نشان می‌دهند که گذار از رویکردهای «آماری-عینی» به رویکردهای «روایی-تحلیلی» یک ضرورت است.

واژگان کلیدی: روایت‌شناسی، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، وجودشناسی، دانشگاه.

■دریافت مقاله: ۱۴۰٤/۱۰/۱۲ ■ پذیرش مقاله: ۱۴۰٤/۱۲/۲۱

[1]-استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکدهٔ زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

Hiva.hasanpour@uok.ac.ir

۱. مقدمه

در عصر حاضر، دانشگاه به عنوان یکی از کهن‌ترین و در عین حال پویاترین نهادهای اجتماعی، نقشی فراتر از انتقال صـرف دانش ایفا می‌کند. این نهاد علمی، با پیوند زدن گذشـته و حال، با آموختن و آفریدن، در جریان سـاختن فردای جوامع انسـانی مشـارکت دارد؛ اما در فرآیند این رسـالت چندجانبه، پرسـش‌های بنیادینی مطرح می‌شود: دانشگاه از چه منظری وجود دارد؟ چگونه هویت خویش را در گفتمان‌های علمی بسـط می‌دهد؟ و چه چیزی به آن اعتبار و مشـروعیت می‌بخشـد؟ پاسـخ به این پرسـش‌ها، نهفته در درکی عمیق‌تر از ماهیت خود دانش و چگونگی برسـاخت آن اسـت. در این میان، «روایت» به عنوان یکی از بنیادی‌ترین سازوکارهای معنابخش به تجربه‌های انسانی، جایگاهی محوری در فهم زیست دانشگاهی ایفا می‌کند. مسألهٔ اصلی این پژوهش، درک «هستی‌شناسی روایت در زیست دانشگاهی» است. به بیان دقیق‌تر، پرسش بنیادین آن است که روایت چگونه در لایه‌های معرفت‌شناختی و وجودی دانشگاه عمل می‌کند؟ آیا روایت، صرفاً ابزاری برای انتقال دانش است یا در خود فرآیند تولید، اعتبارسنجی و تداوم دانش، نقش بنیادین دارد؟ و از سوی دیگر، دانشگاه چگونه در بستر روایت‌های علمی، هویت خویش را می‌سازد و این هویت روایی، چه پیامدهایی برای اقتدار و مشروعیت دانشگاه در جامعه دارد؟

روایت، همزاد انسان است و دانش روایت‌شناسی، فارغ از دوره‌های آن به «مشخص کردن عناصر روایت و تبیین کارکرد معناسازانهٔ آن عناصر در ساختار انواع روایت» (Payandeh, 2019: 158) می‌پردازد. در این پژوهش به بررسی عناصر و مشخص کردن آن در روایت خاصی پرداخته نمی‌شود بلکه آن چیزی که مهم است نگاه فلسفی به روایت و نقش آن در زیست دانشگاهی است. این پژوهش بر آن است که دانشگاه و تمام رخدادهای آن، یک روایت است که در پی القای هدف/ اهدافی است چرا که «هر جا که کسی (راوی‌ای) رویدادی یا مجموعه‌ای از رویدادهای مرتبط را بازگو می‌کند، در واقع با روایت مواجه هستیم» (همان: ۱۷۵) بنابراین، بررسی و تحلیل پیوند روایت و زیست دانشگاهی می‌تواند به رسالت دانشگاه و نقش روایت در برساخت آن کمک کند.

۲. پیشینهٔ پژوهش

با توجه به جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی، پژوهشی که به صورت مستقیم مسألهٔ این مقاله را مورد بررسی قرار داده باشـد، پیدا نشـد. برخی پژوهش‌ها را می‌توان ذکر کرد که به نوعی جنبهٔ تکمیلی و توضـیحی بیشـتری برای پژوهش حاضـر دارند برای نمونه مقاله‌های «بررسـی روایت‌پژوهی مشـکلات دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای روایت‌گونه از چشم‌انداز دانش‌آموزان، معلمان، والدین و مشاور مدرسه»، «تبیین تجارب

زیســـتهٔ معلمـان در مواجهـه بـا چالش‌هـای دانش‌آموزان نســـل زد و آلفـا در دروس الهیـات بـا رویکرد پدیدارشـناسـی»، «طراحی چارچوبی نظری برای موفقیت کارآفرینانه و تعالی شـخصـی زنان کارآفرین در ایران: یک مطالعهٔ روایت‌محور»، «تبیین ضـــرورت، فرایند و پیامد گزارش‌نویســـی کارورزان دانشـــگاه فرهنگیان با ابتنا بر رویکرد روایت‌پژوهی» و مقالاتی از این دست اشاره کرد که هرچند به صورت دقیق به نقش روایت در زیســت دانشـگاه با تکیه بر لایه‌های معرفت‌شـناسـی و وجودی نپرداخته‌اند اما به نوعی به جایگاه روایت در آموزش اشاره داشته‌اند و ضرورت آن را در ارتقای دانش و همچنین چالش‌های موجود در این مسیر را از منظرهای گوناگون بررسی کرده‌اند.

جدا از موارد مذکور، برخی پژوهش‌های خارجی نیز در این حوزه نوشته شده‌اند که به جنبه‌هایی از این مسأله نزدیک شده‌اند و می‌توانند زمینه‌ساز و مکمل بحث حاضر باشند. کهن‌ترین پژوهش مرتبط، کار هوآلی و هارتنت (۱۹۹۷) است که نشان می‌دهد برنامه‌های درسی دانشگاهی خود به‌مثابهٔ «روایت‌های بزرگ» عمل می‌کنند و هویت مدنی دانشجویان را می‌سازند؛ این دیدگاه با تأکید پژوهش حاضر بر «روایت‌محوری برنامه‌های درسی» همسویی عمیقی دارد. در ادامه، کوریا آریاس (۲۰۱۳) با تکیه بر مفهوم «هویت روایی» پل ریکور، بحران هویت دانشگاه معاصر را بازخوانی کرده و دانشگاه را به مثابهٔ متنی روایی تحلیل می‌کند که مستقیم با لایهٔ وجودی پژوهش حاضر پیوند می‌خورد. در پژوهشی دیگر، کاستیخوس سولیس (۲۰۲۰) نشان داده است که «مسؤولیت اجتماعی دانشگاه» نه از طریق شاخص‌های کمّی، بلکه از طریق روایت‌های هویتی و اخلاقی ساخته و منتقل می‌شود؛ این یافته، یاری‌دهندهٔ بحث ما در باب «اقتدار علمی و مشروعیت‌بخشی روایی» است. به‌روزترین پژوهش در این زمینه، کار رامهاری و رامهاری (۲۰۲۴) است که با بهره‌گیری از نظریهٔ حکمرانی فوکو، نشان می‌دهد چگونه نظام‌های ارزیابی عملکرد اساتید در دانشگاه، از طریق گفتمان‌های مدیریتی، هویت دانشگاهیان را بازتعریف می‌کنند؛ این پژوهش مستقیم با نقد پژوهش حاضر بر رویکردهای «آماری-عینی» و تأکید بر «روایت-تحلیلی» همخوانی دارد. هرچند هیچ‌یک از این پژوهش‌ها به طور مشخص به دو لایهٔ معرفت‌شناختی و وجودی روایت در زیست دانشگاهی نپرداخته‌اند، اما همگی به شکلی غیرمستقیم بر ضرورت گذار از نگاه اثبات‌گرا به نگاه روایی در دانشگاه تأکید می‌کنند. پژوهش حاضر، نخستین تلاش نظام‌مند برای تلفیق این دو لایه در قالب یک تحلیل فلسفی-روایت‌شناختی از زیست دانشگاهی است.

۳. یافته‌های تحقیق

این پژوهش بر اساس دو لایهٔ: معرفت‌شناختی و وجودی به نقش روایت در زیست دانشگاهی می‌پردازد. هر یک از لایه‌ها، حاوی سه مسألهٔ بنیادین هستند که هر مسأله نیز به اقسامی تقسیم شده است.

۳-۱. لایهٔ معرفت‌شناختی: هویت روایی دانش و دانشگاه

در این لایه از تحلیل، به بررسی رابطهٔ بنیادین میان روایت و دانش پرداخته و نشان داده می‌شود که چگونه فرآیندهای معرفتی - روایی شکل می‌گیرند. این لایه را باید هستهٔ مرکزی پژوهش دانست زیرا به صورت مستقیم با ماهیت تولید، اعتبارسنجی و انتقال دانش سروکار دارد.

۳-۱-۱. روایت چگونه به تولید دانش کمک می‌کند؟

روایت، در فرآیندهای معرفت‌شناختی، صرفاً یک ابزار انتقال دانش نیست؛ بلکه شرط امکان‌پذیری خود دانش محسوب می‌شود. با تکیه بر این نکته، می‌توان چهار کارکرد بنیادین روایت در فرآیند تولید دانش را به شرح زیر دسته‌بندی کرد:

۳-۱-۱-۱. ساخت‌یابی معنا در داده‌های پراکنده

در فرآیند تولید دانش، محقّق با حجم انبوهی از داده‌ها، مشاهده‌ها و شواهد مواجه است که در خود حالت، فاقد معنای واحد و یکپارچه هستند. روایت با فراهم آوردن چارچوب‌های معنایی، این داده‌های پراکنده را در یک ساختار علّی یا هدف‌مند سامان می‌دهد. به بیان دیگر، دانش تولید شده، زمانی «دانش» نامیده می‌شود که در قالب روایتی منسجم، قابل فهم و ارتباط باشد. تولید دانش، بدون روایت‌سازی، به مجموعه‌ای از حقایق منفرد و بی‌ارتباط تقلیل می‌یابد. روایت، پل‌های ارتباطی میان این حقایق می‌سازد و تداوم منطقی به فرآیند معرفت می‌بخشد «روایت از راهکارهای اولیهٔ بشر برای شناخت زمان، فرآیند و تغییر است[...] می‌توان تحوّلات علمی را به بیانی روایی در آورد و دربارهٔ اکتشافات فلان کاشف و چگونگی کشف، داستان‌پردازی کرد همچنان که می‌توان ویژگی‌های روایی متن، گفتمان، فیلم و بروندادهایی از این دست را به روش علمی، تعریف، تحلیل، دسته‌بندی و مقایسه کرد» (Herman, 2016: 24). این امر در تمامی رشته‌های دانش‌بومی، از علوم تجربی تا علوم انسانی، صادق است؛ چرا که حتّی در علوم تجربی نیز، فرضیه‌ها، روش‌ها، یافته‌ها و نتایج، در قالب یک «داستان پژوهشی» ارائه می‌شوند که اعتبار و معنا پیدا می‌کنند.

۳-۱-۱-۲. زمینه‌بخشی تاریخی و فرهنگ‌مند به معرفت

دانش، پدیده‌ای ایزوله و فراتاریخی نیست. هر تولید دانشی، در زمینه‌ای تاریخی، فرهنگی و اجتماعی رخ می‌دهد که خود به بخشی از روایتی بزرگ‌تر متّصل است؛ اما باید توجه داشت «حقیقت داستان [و در اینجا روایت]، حقیقت معناست نه حقیقت واقعیت»(Abbott, 2018: 274) . به عبارت دیگر، وقتی رخدادی روایت می‌شود و از زمینه‌های تاریخی، فرهنگی و اجتماعی برای مشروعیت‌بخشی به داده‌های خود استفاده می‌کند، درصدد برساخت معنای خاصی است نه آنکه واقعیت را آنگونه که هست بازنمایی کند. بنابراین، باید دقّت داشت که گاهی «روایت‌های داستانی، ایده‌هایشان را سوار روایت می‌کنند» (Ibid: 275) تا معنای مد نظر خود را بیان کنند یا بیافرینند. روایت‌ها، این زمینه را برای خواننده یا شنونده فراهم می‌کنند و به دانش، عمق و غنای معنایی می‌بخشند. به عنوان مثال، در علوم انسانی، فهم یک نظریه، بدون فهم روایت تاریخی شکل‌گیری آن نظریه، ناقص خواهد بود. در علوم تجربی نیز، روایت پیشینهٔ پژوهش، نشان می‌دهد که چگونه این تحقیق، ادامهٔ یک مسیر فکری یا پاسخ به یک پرسش تاریخی است. این زمینه‌بخشی، نه تنها به درک بهتر دانش کمک می‌کند، بلکه اعتبار معرفت‌شناختی آن را نیز تقویت می‌کند. ضمن اینکه «در زبان انگلیسی، بخشی از کلمهٔ تاریخ، کلمهٔ قصه است. در زبان فرانسه هم برای اشاره به تاریخ و قصه از یک کلمه استفاده می‌شود: histoire» (Ibid: 277).

۳-۱-۱-۳. عقلانیت روایی به‌مثابهٔ مکمل عقلانیت ابزاری

در فلسفهٔ علم و معرفت‌شناسی معاصر، به تدریج دریافته شده است که عقلانیت ابزاری و تحلیلی، اگرچه برای بررسی جزئیات و ساختارهای علمی ضروری است، اما به تنهایی نمی‌تواند تمام ابعاد فرآیندهای معرفتی را پوشش دهد. عقلانیت روایی، با تأکید بر انسجام، معنابخشی و ارتباط‌پذیری، به عقلانیت تحلیلی می‌پیوندد و دانش را انسانی‌تر و قابل‌دسترس‌تر می‌کند. این عقلانیت روایی، امکان‌پذیر می‌سازد که دانش، نه به صورتی خشک و ماشینی، بلکه با در نظر گرفتن ابعاد انسانی، اخلاقی و اجتماعی‌اش تولید و انتقال یابد. برای نمونه «خیریه‌ها و سازمان‌های دولتی به منظور آموزش دادن به مردم یا آگاه ساختن آن‌ها از خطری، غالباً از راه کنش یا تاکتیک شوکه کردن مخاطب استفاده می‌کنند به این ترتیب که مثلاً ما را در موقعیت کودکی مبتلا به بیماری درخودماندگی یا اوتیسم قرار می‌دهند» (Thams, 2021: 87). این مسأله باعث می‌شود همذات‌پنداری با مسألهٔ مطرح شده بیشتر شود که عقلانیت روایی، عامل آن بوده است. به همین دلیل، پژوهش‌های کیفی، تاریخ‌نگاری علمی و حتّی گزارش‌های آزمایشگاهی، همگی از ظرفیت‌های عقلانیت روایی بهره می‌برند.

۳-۱-۱-٤. انتقال دانش ضمنی و تجربه‌های زیسته

یکی از چالش‌های بزرگ معرفت‌شناختی، انتقال دانش ضمنی است؛ دانشی که در کتاب‌ها و فرمول‌ها خلاصه نمی‌شود، بلکه در تجربه‌های زیسته، مهارت‌های عملی و شهود پژوهشگران نهفته است. روایت، تنها راهکار مؤثر برای انتقال این گونه دانش است. پژوهشگران، استادان و حتّی دانشجویان، از طریق روایت‌گویی دربارهٔ تجربه‌های شکست و موفقیت، فرآیندهای کشف و تعاملات علمی، دانش ضمنی را منتقل می‌کنند. این فرآیند، بدون روایت، غیرممکن یا بسیار دشوار است. باید دقّت داشت که تعامل روایی، امری ساده و سطحی نیست بلکه سویه‌های پنهانی دارد به همین دلیل است که روایت‌شناس‌ها در کنار نویسندهٔ واقعی، نویسندهٔ ضمنی نیز در نظر می‌گیرند و به همان شکل در کنار خوانندهٔ واقعی، قائل به خوانندهٔ ضمنی نیز هستند. «وجه تولیدی تعامل روایی را سخن‌شناسان روایت در الگوی مورد نظر خود میان نویسندهٔ واقعی، نویسندهٔ ضمنی و راوی تقسیم می‌کنند و وجه تفسیری متناظر با آن را میان مفاهیم خوانندهٔ واقعی، (اقسام) خوانندهٔ ضمنی و روایت‌شنو (کسی که آشکارا یا در ضمن داستان مورد خطاب راوی قرار می‌گیرد). در چارچوب این الگو، داستان‌پردازی و پردازش داستان را باید فرآیند چندلایه‌ای از تعامل روایی در نظر گرفت، تعاملی که در آن برای مثال، یک نویسندهٔ ضمنی با داستان‌پردازی از زبان راوی برای روایت‌شنو، منظور خود را با خوانندهٔ ضمنی در میان می‌گذارد» (Herman, 2016: 104). بنابراین، روایت، نه تنها به تولید دانش جدید کمک می‌کند، بلکه با تداوم و گسترش دانش موجود نیز به دست می‌آید.

۳-۱-۲. دانش در دانشگاه چگونه روایت‌محور است؟

دانشگاه، به عنوان نهاد مرکزی تولید و گسترش دانش، خود به خود یک فضای روایی است. این روایت‌محوری، در سطوح مختلف ساختار دانشگاهی، از برنامه‌های درسی تا ساختارهای پژوهشی، مشاهده می‌شود. در این بخش، به پنج سطح اصلی این روایت‌محوری در زیست دانشگاهی پرداخته می‌شود:

۳-۱-۲-۱. روایت در ساختار برنامه‌های درسی

برنامه‌های درسی دانشگاهی، ذاتاً روایت‌های آموزشی هستند که دانش را در قالب مسیرهایی منظم و هدف‌مند سازماندهی می‌کنند. هر رشتهٔ دانشگاهی، روایتی خاص از دانش خود ارائه می‌دهد؛ مثلاً روایت تاریخ، دانش را در قالب توالی زمانی و تحوّلات تاریخی معرّفی می‌کند، در حالی که روایت فیزیک، دانش را در قالب کشف قوانین بنیادین و پیشرفت‌های علمی تشریح می‌کند. این روایت‌های درسی، به

دانشجویان نه تنها «چه چیزی» را می‌آموزند، بلکه «چگونه» و «برای چه» یاد بگیرند را نیز آموزش می‌دهند. بنابراین، برنامه‌های درسی، خود روایت‌هایی هستند که دانش را در یک مسیر معنادار و هدف‌مند قرار می‌دهند. از سوی دیگر، ساختار ذهن انسان به گونه‌ای است که معرفت‌ها و دانش‌ها را بیشتر در همین قالب روایی آن می‌پذیرد «در واقع ما به کمک روایت به نوعی ساختار معرفت‌شناختی ضروری دست پیدا می‌کنیم و با استفاده از این ساختار معرفت‌شناختی می‌توانیم به رخدادهای مختلف و چندگانه، معنا ببخشیم و برای آن‌ها الگویی تشریحی [توضیحی و یا توصیفی] بسازیم» (Fludernik, 2020: 24). به همین دلیل است که ابوت می‌گوید «روایت چیزی است که همهٔ ما از هنرمند گرفته تا دیگران در آن دست داریم» (Abbott, 2018: 24) و برنامه‌های درسی نیز از این قاعده مستثنی نیستند و در ساده‌ترین شکل آن، روایت‌هایی هستند که در گذر زمان و بنابر اقتضای فهم مخاطب ارائه می‌شوند و در ارائهٔ آن‌ها نیز روایت یکی از اصلی‌ترین سازوکارهای ساختاری به شمار می‌آید.

۳-۱-۲-۲. روایت در فرآیندهای پژوهشی

پژوهش‌های دانشگاهی، همواره در قالب روایت‌های پژوهشی ارائه می‌شوند. این روایت‌ها، شامل بیان مسئله، پیشینهٔ پژوهش، روش‌شناسی، یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری هستند. این ساختار روایی، نه تنها یک فرم استاندارد ارائه، بلکه یک ساختار معرفت‌شناختی است که فرآیند کشف و تولید دانش را سازماندهی می‌کند. در این فرآیند، پژوهشگر با روایت کردن پژوهش خود، به سؤالاتی پاسخ می‌دهد: «این پژوهش از کجا شروع شد؟»، «چرا این روش را انتخاب کردیم؟»، «چه موانعی وجود داشت؟» و «این یافته‌ها چه معنایی دارند؟». این روایت‌ها، دانش را نه به صورتی خشک و انتزاعی، بلکه به صورتی زنده و پویا ارائه می‌دهند.

روش‌شناسی پژوهش، کاملاً شکلی روایی است. رسیدن به طرح مسأله با مطالعه صورت می‌گیرد، ضرورت انجام پژوهش در همان سیر مطالعه و با فهم سابقه نداشتن میسّر می‌شود، رفتن به کتابخانه و کشف منابع مورد نیاز و سپس مطالعه و استفاده از آن‌ها در فرآیند پژوهش نیز در گذر زمان برای پژوهش مهیّا می‌شود و در نهایت پژوهش و رسیدن به دستاوردهای جدید را می‌توان بر آن افزود که تمام این موارد، شکلی روایی دارند و زمانی بهتر مشخص و روشن خواهند شد که پژوهشگر برای مخاطبی خاص، فرآیند پژوهش را از ابتدا توضیح دهد. این توضیح دادن در بافتی روایی است و نتیجهٔ آن بهتر آشنا شدن مخاطب با فرآیند پژوهش در گذر زمان و سپس مرارت‌های پژوهشگر در این راه است.

۳-۱-۲-۳. روایت در انتقال دانش بین‌نسلی

دانشگاه، به عنوان یک نهاد فرهنگی، وظیفهٔ انتقال دانش از نسلی به نسل دیگر را بر عهده دارد. این انتقال، صرفاً از طریق متن یا فرمول انجام نمی‌شود، بلکه از طریق روایت‌های دانشگاهی صورت می‌گیرد. استادان، دانشجویان و پژوهشگران، با روایت داستان‌های علمی، شکست‌های پژوهشی، کشف‌های بزرگ و تعاملات علمی، دانش را در قالب روایت منتقل می‌کنند. این روایت‌ها، به دانشجویان کمک می‌کنند تا نه تنها با دانش، بلکه با روحیهٔ دانشگاهی نیز آشنا شوند. آنها درک می‌کنند که دانش، یک فرآیند تاریخی و جمعی است که از طریق روایت‌گویی و داستان‌سرایی، به‌صورت پویا و پیوسته در جریان است. «هرگاه رؤسای جمهوری می‌خواهند ملتی را برای رویارویی با تهدیدی بسیج کنند، هرگاه فرماندهان در شب عملیات برای سربازان حرف می‌زنند، هرگاه رهبران اتحادیه‌های صنفی در پی ایجاد همبستگی‌اند، هرگاه کنشگران اجتماعی، مردم را به کنش مستقیم فرامی‌خوانند، هرگاه نامزدها برای کسب رأی، کارزار به راه می‌اندازند، هرگاه گروه‌های هم‌سود، کمک می‌خواهند، هرگاه واعظان، مؤمنان را به خدمت، دعوت می‌کنند یا هرگاه مربّیان، بازیکنانشان را به از خودگذشتگی برای تیم تشویق می‌کنند، در واقع، هرگاه کنش جمعی ضروری باشد، اغلب قصه می‌گویند» (Mayer, 2020: 23). به همین شیوه می‌توان افزود که هرگاه، استادی برای دانشجوی خود، درس توضیح می‌دهد به اشکال مختلف از روایت بهره می‌برد همانگونه که بشر گذشته نیز برای انتقال تاریخ، فرهنگ، اسطوره، باورها و... از روایت و نمودهای آن یعنی: قصه، داستان و... بهره برده است برای نمونه فردوسی در شاهنامه همواره با «داستان» از اثر خود یاد می‌کند:

ز گفتار دهقان یکی **داستان** بپیوندم از گفتهٔ باستان
(Ferdowsi, 2009: 177)

ز گفتار دهقان یکی **داستان** تو برخوان و برگوی با راستان
(Ibid: 201)

جدا از این اشاره‌ها که در متون تاریخی و ادبی قابل مشاهده است می‌توان به آثار دیگری نیز اشاره کرد که بخش عمدهٔ آن‌ها در همین قالب روایی شکل بیرونی پیدا کرده‌اند. روایت‌های تعلیمی، غنایی، عرفانی و حماسی همواره از بستر روایی بهره برده‌اند. بنابراین، روایت و روایتگری یکی از شکل‌های قدیمی در انتقال دانش از نسلی به نسل دیگر و در طول تاریخ نیز بوده است و امروز نیز به انحای مختلف می‌توان

نقش روایت را در این انتقال دانش دید. شاید دلیل اصلی این مسأله را بتوان در قدرت بلاغی روایت و تأثیرگذاری آن دانست «قدرت روایت در تأثیر بلاغی‌اش نهفته است. این تأثیر مربوط به تمام عناصری از متن است که باعث ایجاد ترکیبی مؤثر یا شاید هم کم اثر از افکار و عواطف در هنگام خواندن روایت در مخاطب می‌شوند» (Abbott, 2018: 86). رویکرد بلاغی، روایت را یک کنش ارتباطی هدفمند فرض می‌کند. در این نگاه، روایت صرفاً بازنمایی رویدادها نیست، بلکه خود نیز یک رویداد است رویدادی که در آن کسی با بازنمایی رویدادها کاری انجام می‌دهد و به بیان رسمی‌تر، نظریه‌پرداز بلاغی، روایت را بدین صورت تعریف می‌کند: در یک زمان و با یک هدف یا هدف‌هایی، شخصی برای دیگری می‌گوید که اتفاقی افتاده است (Phelan, 2013: 10).

۳-۱-۲-٤. روایت در هویت‌سازی دانشگاهی

هویت، بحث از کیستی است «ما انسان‌ها فقط در پی فهمیدن و یافتن معنا نیستیم بلکه می‌خواهیم بدانیم چه کسی هستیم و جای خودمان را در جهان پیدا کنیم» (Mayer, 2020: 127) و روایت «ابزار اصلی تثبیت هویت است» (همان). از جمله مشخصه‌های هویّت می‌توان به معناساز بودن، استمرار و تمایز، جوهرگرا و سازه‌گرا بودن اشاره کرد (ر.ک Lotfabadi, 2013: 55-59). همچنین می‌توان هویت را بر دو نوع هویت فردی و جمعی تقسیم کرد. هویت فردی «عبارت است از احساس خود یا به تعبیر دیگر شناخت و درک خود که در رابطه با دیگران و در متن فضا و زمان معین شکل می‌گیرد» (Shamshiri, 2008: 19-20) و هویت جمعی «به شیوه‌هایی که به واسطهٔ آن‌ها، افراد و جماعت‌ها، در روابط اجتماعی خود، از افراد و جماعت‌های دیگر متمایز می‌شوند، اشاره دارد و برقراری و متمایز ساختن نظام‌مند نسبت‌های شباهت و تفاوت میان افراد، میان جماعت‌ها و میان افراد و جماعت‌هاست» (Jenkins, 2002: 34). هر دانشگاه، روایت هویتی خود را دارد؛ روایتی که تاریخچه، ارزش‌ها، دستاوردها و مأموریت‌های آن را شامل می‌شود. این روایت، به دانشجویان، اساتید و کارکنان کمک می‌کند تا حس تعلق به یک جامعهٔ علمی پیدا کنند و خود را بخشی از یک روایت بزرگ‌تر بدانند. این روایت هویتی، هم به حفظ سنّت‌های دانشگاهی کمک می‌کند و هم به نوآوری و تحوّل در آن جهت می‌دهد. به این ترتیب، روایت، در دانشگاه، هم عامل انسجام و هم عامل تحوّل است.

۳-۱-۲-۵. روایت در ارزیابی و اعتبارسنجی دانش

دانش، در دانشگاه، از طریق روایت‌های اعتبارسنجی قابل‌ارزیابی است. مقاله‌ها، رساله‌ها و دفاعیه‌ها، همگی روایت‌هایی هستند که دانش را در قالب استدلال‌ها، شواهد و تفسیرها ارائه می‌دهند. این روایت‌ها، توسط جامعهٔ علمی ارزیابی می‌شوند و در صورتی که انسجام، شواهد کافی و استدلال منطقی داشته باشند، معتبر شناخته می‌شوند. این فرآیند، نشان می‌دهد که اعتبار دانش، نه فقط در محتوا، بلکه در روایت‌سازی آن نیز نهفته است. بنابراین، روایت، یکی از ابزارهای اصلی اعتبارسنجی دانش در دانشگاه است.

۳-۱-۳. جایگاه روایت در اقتدار علمی

اقتدار علمی، به معنای توانایی و مشروعیت یک نهاد یا دانش در تعیین حقایق، معیارها و ارزش‌ها در حوزهٔ معین است. در این بخش، به بررسی رابطهٔ میان روایت و اقتدار علمی از چهار منظر زیر پرداخته می‌شود:

۳-۱-۳-۱. روایت به‌مثابهٔ ابزار مشروعیت‌بخشی به دانش

این گزاره که «انسان در ذات خود دارای نوعی زبان روایی است» (Herman, 2016: 31) گویای ساختاری شناختی است که درک تجربیات انسان را در زبان میسّر می‌کند. به عبارت دیگر، دانش از طریق زبان و توسط سوژه‌ها انتقال می‌یابد و «مغز انسان و فرهنگ انسانی، مسیر تکامل را پا به پای هم پیموده‌اند» (Mayer, 2020: 115). دانشگاه و جامعهٔ علمی، برای حفظ اقتدار خود، نیاز دارند که دانش خود را نه تنها از طریق روش‌های علمی، بلکه از طریق روایت‌های مشروعیت‌بخش نیز ارائه دهند. این روایت‌ها، نشان می‌دهند که چرا این دانش معتبر است، چرا این روش‌ها مورد تأیید هستند و چرا این نهادها مجاز به تعیین حقیقت هستند. این مشروعیت‌بخشی، هم در سطح ملی (بین دانشگاه و جامعه) و هم در سطح جهانی (بین دانشگاه‌های مختلف) صورت می‌گیرد. روایت‌های علمی به جامعه نشان می‌دهند که چرا باید به دانشگاه اعتماد کنند و چرا دانش تولیدشده در آن معتبر است. برای درک عمیق‌تر این موضوع، باید به ریشه‌های انسان‌شناختی روایت توجه کنیم. انسان تنها موجودی است که برای تبیین واقعیت، به «داستان» نیازمند است. این نیاز صرفاً روان‌شناختی نیست، بلکه هستی‌شناختی نیز هست. هرمن (۱۳۹۳) با اشاره به «زبان روایی ذاتی انسان»، بر این نکته تأکید دارد که روایت، ابزار بنیادین معنابخشیدن به تجربه‌های انسانی است. دانشگاه، به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای انتقال دانش، نمی‌تواند از این حقیقت انسانی به دور باشد. همچنین دانشگاه و جامعهٔ علمی، برای حفظ اقتدار خود، نیاز دارند که دانش خود را نه تنها از طریق روش‌های علمی، بلکه از طریق روایت‌های مشروعیت‌بخش نیز ارائه دهند. این روایت‌ها، نشان می‌دهند که: چرا این دانش معتبر است؟ چرا این روش‌ها مورد تأیید هستند؟ و چرا این نهادها مجاز به تعیین حقیقت

هستند؟ این پرسش‌ها، خود در بر دارندهٔ مفاهیم عمیقی از رابطهٔ قدرت و دانش هستند. به بیان دیگر، روایت‌ها، پلی میان «علم» و «اقتدار» می‌زنند. از سوی دیگر، این مشروعیت‌بخشی روایتی در دو بُعد ملی (بین دانشگاه و جامعه) و جهانی (بین دانشگاه‌های مختلف) حائز اهمیّت است. در سطح ملی نشان می‌دهند که چرا باید به دانشگاه اعتماد کنند و چرا دانش تولیدشده در آن معتبر است. در سطح بین‌المللی نیز، روایت‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای در جایگاه‌یابی دانشگاه‌ها دارند. دانشگاه‌های معتبر جهانی، روایت‌های خاص خود را دارند (مانند: روایت‌های تاریخی، روایت‌های افتخاری، روایت‌های نوآوری و...). ضمن اینکه نباید از این نکته نیز غافل شد که گاهی روایت‌ها می‌توانند با جهت‌گیری‌های ایدئولوژیکی، واقعیت‌های علمی را مخدوش کنند و یا با به دست دادن روایت‌های متضاد از یک موضوع، موجبات سردرگمی را فراهم آورد.

۳-۱-۳-۲. روایت و رقابت‌های پارادایمی

در فلسفهٔ علم، به ویژه در اندیشه‌های توماس کوهن، نشان داده شده است که تغییر پارادایم‌ها، نه تنها از طریق استدلال منطقی، بلکه از طریق جنگ روایت‌ها صورت می‌گیرد. هر پارادایم، روایتی خاص از جهان و دانش ارائه می‌دهد که در رقابت با پارادایم‌های دیگر قرار می‌گیرد (برای نمونه ر.ک Kuhn, 2004: 156-158). اقتدار علمی، در این رقابت‌ها، به نفع پارادایمی است که روایتی قوی‌تر، منسجم‌تر و پذیرفتنی‌تر ارائه می‌دهد. بنابراین، روایت، یکی از ابزارهای اصلی رقابت‌های علمی و تعیین کنندهٔ اقتدار پارادایم‌هاست. این روایت‌ها، تنها توصیف‌کننده نیستند بلکه سازندهٔ واقعیت‌های علمی‌اند.

پارادایم در این معنا یک سامان معرفتی است که با نظریهٔ فوکو در این زمینه، همخوانی دارد. سامان معرفتی یعنی «مجموعهٔ ساختارهای گفتمانی به عنوان یک کل که یک فرهنگ در چهارچوب آن می‌اندیشد» (Mills, 2007: 73). هر پارادایم روایتی است از: حقیقت چیست؟ چگونه می‌توانیم آن را بشناسیم؟ دستاوردهای علم به چه مقصدی می‌رسند؟ و... . نکته اینجاست که چون هر پارادایم، ادّعای انحصار معرفتی دارد بنابراین، دو پارادایم، نمی‌توانند هم‌زیستی مسالمت‌آمیز داشته باشند و در اینکه کدام روایت، جذاب‌تر، منسجم‌تر و شفاف‌تر است؟ کدام روایت، بیشترین اعتبار برای پژوهشگران به ارمغان می‌آورد؟ و... با هم به رقابت می‌پردازند.

اقتدار علمی در این رقابت‌ها به نفع پارادایمی است که: روایتی قوی‌تر ارائه دهد (یعنی قدرت تبیینی بالایی داشته باشد)، روایتی منسجم‌تر باشد (یعنی تضادها و ناسازگاری‌های درونی کمتری داشته باشد)،

روایتی پذیرفتنی‌تر باشد (یعنی با ارزش‌ها و پیش‌فرض‌های جامعهٔ علمی همسویی بیشتری داشته باشد). ضمن اینکه نباید از این نکته نیز غافل بود که این معیارها باید با روایت زمانه نیز همسو باشند چرا که «ابژه‌های دانش تجربی، متأثر از زمان هستند» (Oksala, 2023: 43).

بنابراین، روایت در زیست دانشگاهی، یکی از ابزارهای اصلی رقابت‌های علمی و تعیین‌کنندهٔ اقتدار پارادایم‌هاست. درک این موضوع، به ما در فهم عمیق زیست دانشگاهی، تبیین نقش خود در میدان علمی، ارائهٔ روایت‌های خود با آگاهی و مهارت بیشتر، داشتن نگاهی نقادانه نسبت به روایت‌های حاکم کمک می‌کند و در نهایت، نوشتن در زیست دانشگاهی، صرفاً انتقال اطلاعات نیست بلکه ساختن روایتی است که شایستهٔ پذیرش و تأثیر باشد.

۳-۱-۳-۳. روایت و سیاست‌گذاری علمی

دانشگاه‌ها، به عنوان مراکز تولید دانش، در سیاست‌گذاری‌های عمومی و علمی نیز نقش دارند. برای این کار، نیاز دارند که دانش خود را در قالب روایت‌های سیاستی ارائه دهند که بتواند توجه سیاست‌گذاران و عموم را جلب کند. این روایت‌ها، نشان می‌دهند که چگونه دانش می‌تواند مسائل اجتماعی را حل کند و چرا باید به آن اعتماد کرد. این نقش سیاستی، نشان می‌دهد که روایت، نه تنها در سطح نظری، بلکه در سطح عملی و سیاستی نیز به اقتدار علمی کمک می‌کند. دانشگاه‌ها نمی‌توانند صرفاً با اعداد و ارقام، داده‌های خام و یافته‌های آکادمیک، توجه سیاست‌گذاران را جلب کنند؛ بلکه نیازمند تبدیل این دانش به روایت‌های سیاستی قابل‌فهم و اقناعی هستند. باید دقّت داشت که روایت در سیاست‌گذاری علمی، بهترین و ارزشمندترین وسیلهٔ ارتباطی است که دانش را از قفسه‌های دانشگاهی به میدان واقعی مسائل اجتماعی می‌آورد و با این کار، دانش را قابل دسترس می‌کند؛ بر افکار عمومی، تأثیر می‌گذارد و مشروعیت، نهادهای علمی را در عرصه‌های عمومی و اجتماعی، تثبیت می‌کند.

گونه‌های روایت‌های سیاستی دانشگاهی را می‌توان در انواع روایت‌های حل مسأله، روایت‌های آینده‌نگر و روایت‌های ارزش‌محور طبقه‌بندی کرد. گونهٔ اول بر حل مشکلات اجتماعی با دانش دانشگاهی، گونهٔ دوم بر ترسیم چشم‌انداز آینده‌ای مطلوب با هدایتگری دانش دانشگاهی و گونهٔ سوم بر تثبیت ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی با دانش دانشگاهی تأکید دارد. روایت، پلی است بین جهان آکادمیک و جهان عمل و دانشگاهی که نتواند از این پل عبور کند، اگرچه دانش تولید کند، اما تأثیرش بر زیست اجتماعی محدود خواهد ماند «روایت به این معنا، هنر آفرینش و درک یک دنیاست» (Abbott, 2018:

294) و نیز «متقاعد کردن مخاطب برای یافتن نوعی این‌همانی میان جهان داستان و دنیای واقعیت» (Lodge, 2015: 86).

۳-۱-۳-٤. روایت و بازتولید اقتدار

اقتدار علمی، یک‌بار به دست نمی‌آید، بلکه باید به‌صورت مستمر بازتولید شود. این بازتولید، از طریق روایت‌هایی صورت می‌گیرد که دستاوردهای علمی، اخلاق حرفه‌ای و مسؤولیت‌های اجتماعی دانشگاه را به تصویر می‌کشند. این روایت‌ها، هم به حفظ اعتبار دانشگاه کمک می‌کنند و هم به توسعهٔ آن در جامعهٔ علمی.

اقتدار علمی، ماهیتی پویا و مشارکتی دارد. برخلاف اقتدار سیاسی که گاه بر اساس قانون و الزام کار می‌کند، اقتدار علمی بر اساس رضایت، اعتماد و پذیرش بنا می‌شود. اگر این پذیرش قطع شود، اقتدار نیز به‌سرعت از بین می‌رود. بنابراین، بازتولید اقتدار، نیازمند روایت‌سازی مستمر است که در سه سطح عمل می‌کند: درون‌سازمانی (حفظ انسجام درون دانشگاه و تعهد استادان، دانشجویان و کارکنان به ارزش‌های آکادمیک)، خارج‌سازمانی (تأثیرگذاری بر جامعه، سیاست‌گذاران و نهادهای علمی بین‌المللی) و بین نسلی (انتقال میراث علمی به نسل‌های آیندهٔ دانشگاهیان).

برای اینکه روایتی بتواند اقتدار علمی را بازتولید کند، باید سه مؤلفهٔ: دستاوردهای علمی، اخلاق حرفه‌ای و مسؤولیت‌های اجتماعی را در درون خود داشته باشد. در روایت دستاوردهای علمی باید: عمق و وسعت پژوهش‌ها، نشان داده شود؛ نوآوری‌ها و تأثیر علمی و اجتماعی پژوهش‌ها، برجسته شود و در زبانی قابل فهم، موفقیت‌های بدست آمده برای ذی‌نفع‌های حوزه، تبیین شود. در روایت اخلاق حرفه‌ای باید: بر صداقت علمی، تأکید شود؛ مکانیزم‌های نظارتی و پاسخگویی، تبیین شود؛ سازوکارهای برخورد با تخلفات علمی و موفقیت‌های اخلاقی به عنوان الگو نشان داده شود. در روایت مسؤولیت‌های اجتماعی باید: تأثیر دانشگاه بر حل مسائل ملی و جهانی؛ نقش آکادمی در توسعهٔ پایدار و عدالت اجتماعی؛ تعهد به محیط زیست و حقوق بشر و همکاری با جامعه و نهادها برای منافع عمومی تبیین شوند.

اقتدار علمی و بازتولید روایی آن در زیست دانشگاهی از راه‌های: تولید دانش در قالب مقاله‌ها، کتاب‌ها و...؛ آموزش در کلاس‌ها؛ گزارش‌های رسمی در خبرنامه‌ها، وب‌سایت‌های دانشگاهی؛ گزارش‌های غیررسمی در مراودات دوستانه و شبکه‌های اجتماعی؛ آیین‌ها و مراسم‌ها مانند دفاعیه‌های علمی و همایش‌ها و گرامیداشت‌ها نمایان می‌شوند.

دانشـگاهی که در تولید و بازتولید روایت‌های اقتداربخش ناتوان باشـد، در نهایت نه تنها اعتبار خود را از دست می‌دهد، بلکه مغزهای خلاق و دانش‌های نوآور خود را نیز از دست خواهد داد.

۳-۲. لایهٔ وجودی

در این لایه، پرسـش از ماهیت بنیادین روایت و دانشـگاه مطرح می‌شـود. در اینجا نه به کارکردهای روان‌شـناختی یا مدیریتی روایت، بلکه به «هسـتی‌شـناسـی» آن پرداخته می‌شـود: اینکه روایت از نظر هستی‌شناختی چه جایگاهی در ساختار وجودی دانشگاه دارد؟

۳-۲-۱. روایت چگونه هویت دانشگاه را می‌سازد؟

هویت (Identity) در فلسفه، نه یک ذات ثابت و ازپیش‌تعیین‌شده، بلکه یک ساختار پویا و در حال شدن است که از طریق «روایت» شکل می‌گیرد و بازتولید می‌شود. دانشگاه به عنوان یک نهاد، هویتی ندارد که صرفاً با مشاهدهٔ فیزیکی آن قابل دریافت باشد؛ بلکه هویت دانشگاهی، امری «روایی» است.

۳-۲-۱-۱. هویت به مثابهٔ روایت پیوسته

بر اساس اندیشهٔ پل ریکور در «هویت روایی» (Identity Narrative)، شخص یا نهاد در طول زمان هویت خود را نه بر اساس ویژگی‌های ثابت، بلکه بر اساس پیوندی که بین گذشته، حال و آینده در قالب «داستان» ایجاد می‌کند، می‌سـازد (Ricoeur, 1992: 192). در دانشـگاه، این همان «سـنّت آکادمیک»، «دانشگاهیان پیشین»، «میراث علمی» و «آینده‌نگری آموزشی» است که در قالب روایت‌های رسمی (مانند اسـناد مأموریت و چشـم‌انداز) و غیررسـمی (مانند افسـانه‌های آکادمیک، خاطرات اسـتادان و روایت‌های دانشجویی) بیان می‌شود.

هویت دانشگاه در این فرآیند از چند جهت روایی شکل می‌گیرد:

- روایت بنیان‌گذاری: داسـتان تأسـیس دانشـگاه (بنیان‌گذاران، انگیزه‌ها و آرمان‌های اولیه) یک «روایت مقدّس» است که هویت اصلی را تعریف می‌کند. هر دانش‌آموخته یا عضو هیئت علمی، خود را بخشی از این داستان می‌بیند؛
- روایت بحران و باززایی: روایت‌هایی از بحران‌های گذشـته (مانند جنگ‌ها، تحریم‌ها یا تغییرات بنیادین ساختاری) و نحوهٔ مقابله با آن‌ها، هویت مقاومت و انعطاف‌پذیری دانشگاه را می‌سازند؛
- روایت موفقیت: موفقیت‌های علمی، نوآوری‌ها و افتخارات دانشـگاهی در قالب «افسـانه‌های سـازمانی» بازتولید می‌شوند و هویت برتری و کمال را تقویت می‌کنند.

۳-۲-۱-۲. روایت به مثابهٔ سازندهٔ هویت جمعی

هویت دانشگاهی یک هویت «فردی» نیست، بلکه یک هویت «جمعی» است که از طریق تقاطع روایت‌های فردی (استادان، دانشجویان) و روایت‌های نهادی (قوانین، آیین‌ها) شکل می‌گیرد. موریس هالبواکس در نظریهٔ «حافظهٔ جمعی» تأکید می‌کند که هویت گروهی از طریق «چهارچوب‌های اجتماعی حافظه» ساخته می‌شود «حافظهٔ جمعی، دارای معنا، واقعیت‌ها و تجربه‌های انسانی است و در واقع، ترکیبی از خاطرات جمعی، تجارب حسی و روایت‌های زندگی است که از تجمع این خاطرات در کنار یکدیگر، حافظهٔ جمعی شکل می‌گیرد» (Mousavi and Payamani, 2024: 263). دانشگاه به عنوان یک «سازمان حافظه»، خاطرات علمی و تاریخی خود را از نسلی به نسل دیگر منتقل و در این مسیر، هویت جمعی دانشگاهیان را بازتولید می‌کند. برای نمونه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- نقش آیین‌ها در روایت‌سازی: مراسم فارغ‌التحصیلی، آغاز سال تحصیلی و گرامیداشت بزرگان دانشگاه، همگی «رویدادهای روایی» هستند که هویت دانشگاه را تثبیت و تجدید می‌کنند.
- نقش نمادها: نام دانشگاه، ساختمان‌های تاریخی، کتابخانه‌ها و حتّی تابلوهای راهنما، همگی حامل روایت‌هایی هستند که هویت دانشگاه را ترمیم و تقویت می‌کنند.

۳-۲-۱-۳. شکاف‌های روایی و بحران هویت

هویت دانشگاهی، همواره در وضعیت تعادل پویا است. هرگاه روایت‌های رسمی (نهادی) با روایت‌های غیررسمی (فردی یا گروهی) به بن‌بست برسند، «شکاف روایی» یا «بحران هویت» به وجود می‌آید. در مجموع، «روایت‌ها پر از شکاف هستند[... و] گفتمان روایی به ما کمک می‌کند تا این شکاف‌ها را پُر کنیم» (Abbott, 2018: 169-170)؛ همچنین، «بسیاری از شکاف‌های روایت از بین می‌رود» (همان: ۲۱۸) اما وقتی شکاف‌های روایی مربوط به شکاف بین معرفت در نسل‌های مختلف باشد و امکان پُر شدن آن نیز وجود نداشته باشد به بحران می‌انجامد. «روایت‌های پیکارگر همه جا وجود دارند» (Ibid: 335) و پیکار روایت‌ها تا زمانی که قوهٔ حاکمه‌ای عادل وجود داشته باشد که امکان گفتگو بین آن‌ها به وجود آورد، مشکلی پیش نمی‌آید دقیقاً مانند قاضی که یک میانجی در دادگاه است و «مفسر مجموعه قواعدی است که بر پیکار روایی مد نظرش حاکم است» (همان). ژان فرانسوا لیوتار در «وضعیت پست‌مدرن» از «پایان روایت‌های بزرگ» (Grand Narratives) سخن می‌گوید (Lyotard, 2015: 125). در دانشگاه، این یعنی روایت‌های سنّتی علم و آموزش مانند «آکادمی‌به‌مثابهٔ کانون تک‌حقیقت‌شناسی» دیگر

نمی‌توانند به تنهایی هویت دانشگاه را حفظ کنند و روایت‌های جدید مانند «دانشگاه شبکه‌ای»، «دانشگاه کسب‌وکارمحور» یا «دانشگاه باز» باید جایگزین شوند. هویت دانشگاهی امری ایستا نیست، بلکه همواره در حال «نقل و انتقال» و «بازنوشتن» است. روایت در اینجا، ابزار اصلی این پویایی است.

۳-۲-۲. تحلیل دانشگاه به عنوان یک ساختار روایی نه یک پدیدهٔ عینی

در سنّت فلسفی و جامعه‌شناختی کلاسیک، دانشگاه به عنوان یک نهاد فیزیکی با ساختمان، دانشکده و هیئت علمی تعریف می‌شد؛ اما در فلسفهٔ پست‌مدرن و رویکردهای روایی، دانشگاه نه یک «پدیدهٔ عینی» (Physical Entity)، بلکه یک «ساختار روایی» (Narrative Structure) است.

۳-۲-۲-۱. دانشگاه به مثابهٔ متن قابل تفسیر

بر اساس اندیشهٔ میشل فوکو، نهادهای اجتماعی نه به عنوان ساختارهای عینی، بلکه به عنوان «گفتمان‌ها» و «متن‌های قدرت» تعریف می‌شوند «تنها در قالب رابطهٔ میان فرد و نهاد است که ما عملکرد قدرت را به روشن‌ترین وجه در می‌یابیم» (Mills, 2020: 59). دانشگاه نیز در این چارچوب، یک «متن» است که باید تفسیر شود، نه صرفاً مشاهده.

الف) دانش به مثابهٔ روایت

در دانشگاه، دانش تنها در قالب کتاب‌ها و مقالات مکتوب نیست، بلکه در قالب روایت‌های شفاهی (سمینارها)، روایت‌های عملی (پژوهش‌های میدانی) و روایت‌های نهادی (آیین‌نامه‌ها) بیان می‌شود.

ب) دانشگاه به مثابهٔ گفتمان

دانشگاه مجموعه‌ای از گفتمان‌ها (روایت‌های رسمی) است که تعیین می‌کنند چه کسی می‌تواند صحبت کند، چه کسی می‌تواند دانش تولید کند و چه دانشی ارزشمند است.

۳-۲-۲-۲. از فضا تا روایت: دانشگاه در دانش پدیدارشناسی

مارتین هایدگر در «هستی و زمان» تأکید می‌کند که فضا فقط یک «مکان» نیست، بلکه «جهان‌سازی» است (Heidegger, 2009: 764). دانشگاه نیز یک «مکان فیزیکی» نیست، بلکه یک «جهان روایی» است که در آن، دانشجویان و استادان «به‌وجود می‌رسند» و «زیست می‌کنند».

الف) فضای آکادمیک به مثابهٔ روایت

ساختمان‌های دانشگاه، کتابخانه، آزمایشگاه و حتّی فضای مجازی دانشگاه، همگی حامل روایت‌هایی هستند که معنای فیزیکی خود را از روایت می‌گیرند. یک کتابخانه، فقط مجموعه‌ای از کتاب‌ها نیست، بلکه روایت «دانش» و «حافظه» است.

ب) دانشگاه به مثابهٔ تجربهٔ زیسته

در پدیدارشناسی، هستی از طریق «تجربهٔ زیسته» معنا می‌یابد. دانشگاه نیز به این معنا یک «تجربهٔ زیسته» است که از طریق روایت‌ها معنادار می‌شود.

۳-۲-۲-۳. نقد رویکرد پوزیتیویستی به دانشگاه

در رویکرد پوزیتیویستی (علم‌گرایی کلاسیک)، دانشگاه به مثابهٔ یک کارخانهٔ تولید دانش تعریف می‌شود که هر چه در آن می‌گذرد باید عینی و قابل اندازه‌گیری باشد. در این دیدگاه، کیفیت آموزش، عمق پژوهش و تأثیر اجتماعی نهادهای دانشگاهی را با شاخص‌های کمّی مثل تعداد دانشجو، حجم بودجه، شمار مقالات چاپ شده و ضرایب استناد سنجش می‌کنند؛ اما رویکرد روایی فلسفی معتقد است این نگاه، دانشگاه را از جوهرهٔ وجودی‌اش تهی می‌کند سه نقد اصلی که به پوزیتیویسم دانشگاهی وارد است عبارتند از:

الف) کلی‌گویی و کاهش‌گرایی

پوزیتیویسم در دانشگاه، پیچیدگی‌های وجودی را به سطوحی از شمارش ساده تقلیل می‌دهد. وقتی هستی دانشگاه را در اعداد خلاصه کنیم، معنای عمیق‌تر آن، از جمله تجربهٔ زیست، رشد فکری، تعالیم اخلاقی و شکل‌گیری هویت، نادیده گرفته می‌شود. این «کاهش‌گرایی (Reductionism) «باعث می‌شود آنچه در دانشگاه واقعاً مهم است (تفکّر، پرسشگری، شکوفایی انسانی) از قلم بیفتد و آنچه شمارش‌پذیر است، به معیار اصلی تبدیل شود. نتیجهٔ این رویکرد، «کالایی‌شدن دانشگاه» است که در آن، دانشگاه نه به‌مثابهٔ فضایی برای جستجوی حقیقت، بلکه به‌مثابهٔ یک واحد تولیدکنندهٔ آمار دیده می‌شود.

ب) نادیده گرفتن زمینه

اعداد بدون زمینهٔ روایی، مانند کلمات بدون جمله، معنای کاملی ندارند. به‌عنوان مثال، «۱۰۰ مقالهٔ پژوهشی» در یک دانشگاه با منابع محدود، ارزشی متفاوت با همان تعداد مقاله در دانشگاهی با امکانات گسترده دارد. پوزیتیویسم، این تفاوت‌های زمینه‌ای را نادیده می‌گیرد و اعداد را از بستر تاریخی، فرهنگی و اجتماعی خود جدا می‌کند. از منظر فلسفی، این یعنی «معنای وجودی» دانشگاه از درون گفتمان و بافت

آن ساخته می‌شود، نه از خلال اعداد خالص. نادیده‌گرفتن زمینه، یعنی نادیده‌گرفتن «هستی‌شناسی گفتمانی» دانشگاه و توجه به پوستهٔ خالی واقعیت نه ذات آن.

پ) نادیده گرفتن تجربه

در نگاه پوزیتیویستی، تجربهٔ زیست‌شدهٔ دانشگاهی (که دانشجو، استاد و کارمند آن می‌گذرانند) به‌عنوان «دادهٔ کیفی غیرقابل‌اندازه‌گیری» کنار گذاشته می‌شود؛ اما تجربه‌های زیست‌شده، از جمله: لحظات الهام‌بخش، گفتگوهای عمیق و لحظات تحوّل فکری، همان لحظاتی هستند که هستی دانشگاه را معنادار می‌سازند. وقتی تجربهٔ زیسته محو می‌شود، دانشگاه تبدیل به یک «سازهٔ خشک» می‌شود؛ جایی که افراد در آن «حضور فیزیکی» دارند، اما حضور معنا و معنا-سازی واقعی، کم‌رنگ یا ناموجود است.

۳-۲-۳. پیوند بین بودن و گفتن در دانشگاه

در فلسفه، رابطهٔ بین «بودن» (Being) و «گفتن» (Saying) یکی از بنیادی‌ترین پرسش‌هاست. در دانشگاه، این پیوند به شکل خاصی تجلّی می‌یابد که هویت، دانش و قدرت را شکل می‌دهد.

۳-۲-۳-۱. وجود پیش از گفتار یا گفتار پیش از وجود؟

در سنّت فلسفهٔ اگزیستانسیالیسم، ژان پل سارتر معتقد بود «وجود پیش از ماهیت» (Sartre, 1969: 15) است. مقصود سارتر، این است که انسان ابتدا در جهان «هست» و سپس از خلال انتخاب‌ها، کنش‌ها و پروژه‌های زیسته‌اش، ماهیت خود را می‌سازد. یعنی انسان دارای یک ذات ازپیش‌مقرّر نیست؛ بلکه هستی او در فرآیند زیستن شکل می‌گیرد؛ اما اگر این منطق را از سطح فردی به سطح نهادی و روایی منتقل کنیم، می‌توان گفت در مورد نهادهایی مانند دانشگاه، نه صرفاً وجود عینی و مادی، بلکه گفتارهایی که پیرامون آن تولید می‌شوند، نقش تعیین‌کننده‌تری در شکل‌دادن به هویت نهادی دارند. در اینجا می‌توان از این گزاره سخن گفت که «گفتار پیش از وجود است»؛ یعنی دانشگاه، پیش از آنکه در تجربهٔ روزمرّه به‌مثابهٔ یک نهاد زیسته شود، در شبکه‌ای از روایت‌ها، اسناد، آیین‌نامه‌ها، شعارها و صورت‌بندی‌های رسمی تعریف می‌شود. آنچه دربارهٔ دانشگاه گفته می‌شود، به‌تدریج همان چیزی را می‌سازد که دانشگاه «هست» یا دست‌کم باید «باشد». این نکته از منظر فلسفهٔ زبان و نظریهٔ گفتمان بسیار مهم است؛ زیرا در این چارچوب، زبان، صرفاً ابزار بازنمایی واقعیت نیست، بلکه خود، بخشی از سازوکار تولید واقعیت است. دانشگاه وقتی در اسناد رسمی «دانشگاه پژوهشی» نامیده می‌شود، این نام‌گذاری صرفاً توصیف یک واقعیت موجود نیست؛ بلکه افقی هنجاری می‌سازد که ساختار بودجه، انتظارات مدیریتی، معیارهای ارزشیابی و

حتّی هویت اعضای هیئت علمی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به بیان دیگر، گفتار دربارهٔ دانشگاه، فقط آن را توصیف نمی‌کند، بلکه آن را سازمان می‌دهد و به آن جهت می‌دهد. از این منظر، دانشگاه را می‌توان به‌مثابهٔ یک «موجودیت گفتاری» فهم کرد؛ یعنی نهادی که هستی‌اش به‌طور جدایی‌ناپذیر با زبان، روایت و بازنمایی گره خورده است. برای مثال، اگر یک دانشگاه بارها و بارها خود را «مرکز علم‌محور، نوآور، بین‌المللی و کارآفرین» معرّفی کند، این زبان به‌تدریج افق انتظارات را شکل می‌دهد و حتّی اگر واقعیت عینی هنوز با این تصویر فاصله داشته باشد، همان تصویر، معیار سنجش و مسیر حرکت می‌شود. در این معنا، گفتار نه تنها آینهٔ دانشگاه نیست، بلکه قالبی است که دانشگاه در آن ریخته می‌شود. اینجاست که می‌توان به نظریهٔ «کنش گفتاری» جان آستن و سپس جان سرل اشاره کرد. آستن نشان داد که بسیاری از گزاره‌ها صرفاً گزارش‌گر واقعیت نیستند، بلکه خود، انجام‌دهندهٔ یک عمل‌اند یعنی «جمله‌های انجامگر» (Searle, 2001: 405). وقتی می‌گوییم «اعلام می‌کنم»، «وعده می‌دهم»، «تأیید می‌کنم» یا «این جلسه را آغاز می‌کنم»، ما فقط خبر نمی‌دهیم، بلکه کاری را انجام می‌دهیم. این نوع گفتار را می‌توان گفتار کنشی نامید. در سطح نهادی نیز همین منطق برقرار است: وقتی مدیریت دانشگاه می‌گوید «اینجا فضای آزاد آکادمیک است» یا «دانشگاه ما پژوهش‌محور است»، این جمله تنها یک توصیف نیست؛ بلکه یک عمل نمادین و نهادی است که واقعیتی را می‌سازد، مشروعیت می‌بخشد و افق کنش را تعیین می‌کند. با این حال، باید دقّت کرد که «گفتار پیش از وجود است» به این معنا نیست که واقعیت مادی یا تجربهٔ زیسته کاملاً حذف می‌شود. بلکه معنایش این است که در ساحت نهادی، وجود نهادی همواره از مسیر روایت و نام‌گذاری عبور می‌کند. دانشگاهی که در گفتار رسمی «آزاد» نامیده می‌شود اما در عمل فاقد آزادی علمی است، دچار شکاف میان گفتار و زیست‌جهان است. در چنین وضعی، گفتار نه‌تنها واقعیت را می‌سازد، بلکه می‌تواند واقعیت را پنهان نیز بکند. بنابراین، تحلیل فلسفی دانشگاه بدون بررسی لایه‌های گفتاری آن ناقص خواهد بود. از این منظر، می‌توان گفت که دانشگاه نه فقط یک ساختمان، نه فقط مجموعه‌ای از دانشجویان و استادان، بلکه یک «ساختار معنایی» است؛ ساختاری که در آن واژه‌ها، شعارها، آیین‌نامه‌ها و روایت‌های رسمی، شکل هستی نهادی را تعیین می‌کنند. پس پرسش اصلی این نیست که دانشگاه چیست، بلکه این است که دانشگاه چگونه در گفتار تعریف می‌شود و این تعریف چگونه به کنش، ساختار و تجربه بدل می‌گردد.

۳-۲-۳-۲. گفتار و هستی در فضای آکادمیک

در بستر دانشگاه، گفتار صرفاً ابزاری برای انتقال معلومات نیست؛ بلکه خود یک فعالیت وجودی است که واقعیت‌های دانشگاهی را می‌سازد. این ویژگی در سه سطح متمایز تأسیس، آموزش و پژوهش نمایان می‌شود:

الف) گفتار تأسیس

تأسیس یک دانشگاه، پیش از آنکه یک عمل مادّی باشد، یک عمل روایی است. فرآیندی که با «گفتار آغازین» (اخذ نام، تعیین مأموریت، انتخاب شعار) آغاز می‌شود. این گفتمان‌ها تنها توصیف‌کننده نیستند، بلکه «هویت‌ساز»اند. یعنی دانشگاه را به‌مثابهٔ یک نهاد معنادار معرّفی می‌کنند و امکان‌های آینده را محدود و جهت‌دهی می‌کنند. از این منظر، دانشگاه از خلال گفتمان آغازین، در هستی وارد می‌شود و این گفتمان، قالب بودنی را می‌سازد که در آن خواهد زیست.

ب) گفتار آموزش

آموزش در دانشگاه، فراتر از انتقال دانش، یک کنش رابطه‌ای و هویت‌ساز است. وقتی استاد سخنرانی می‌کند، رابطهٔ «استاد- دانشجو» تولید می‌شود؛ رابطه‌ای که در گفتار شکل می‌گیرد و در آن، هر دو سوژه، هویت خود را بازتعریف می‌کنند. گفتار آموزشی، بنابراین، هم دانش را منتقل می‌کند و هم نقش‌ها و جایگاه‌های نهادی را تثبیت می‌کند. به بیان فلسفی، گفتار آموزشی یک «کنش وجودی» است که حضور دو سوژه را در یک چارچوب معناساز تنظیم می‌کند.

پ) گفتار پژوهش

در پژوهش، کشف علمی نه صرفاً یک فرآیند تجربی، بلکه یک فرآیند روایی است. گزارهٔ «من کشف کردم» یک ادّعای وجودی است که دانش را به‌مثابهٔ واقعیتی مستقل و معتبر معرّفی می‌کند. این گزاره، دانش را از حالت فرضیه‌ای به‌حالت «حقیقت تأییدشده» منتقل می‌کند و آن را در فضای علمی مشروعیت می‌بخشد. بنابراین، پژوهش در دانشگاه نیز با گفتار ادّعای وجودی همراه است؛ گفتاری که دانش را نه‌تنها تولید، بلکه «معرّف» می‌کند. بنابراین می‌توان گفت: در فضای آکادمیک، گفتار، بار وجودی دارد؛ چه در تأسیس، چه در آموزش و چه در پژوهش.

۳-۲-۳-۳. سکوت و بودن در دانشگاه

در نگاه معمول، سکوت اغلب به‌عنوان «نبود صدا» یا «فقدان گفتار» فهم می‌شود؛ اما در سنّت‌های فلسفی جدید، به‌ویژه نزد مارتین هایدگر، سکوت صرفاً غیاب نیست، بلکه نحوه‌ای از ظهور و حضور است. یعنی

سـکوت، خود می‌تواند حامل معنا، جهت‌مند و حتّی کنش‌مند باشـد. از این منظر، سـکوت نه نقطه مقابل گفتار، بلکه یکی از شیوه‌های تحقّق گفتار است. هایدگر وقتی از سکوت سخن می‌گوید، در واقع به این نکته اشاره دارد که فهم، شنیدن و بودن اصیل، همیشه در هیاهوی واژه‌ها رخ نمی‌دهد؛ گاهی سکوت است که امکان شنیدن معنا را فراهم می‌کند «آن کس که در حین گفتگو با دیگری سکوت می‌کند، می‌تواند از آن کس که هرگز حرف کم نمی‌آورد به نحوی اصـیل‌تر مجال فهم دهد یا به معنایی دیگر چنین کسـی اصیلانه‌تر می‌تواند فهم را بگسترد و بالیده کند» (Heidegger, 2009: 400). بنابراین، سکوت نیز نوعی «حضور وجودی» دارد. اگر این ایده را به دانشگاه منتقل کنیم، دانشگاه را باید نه فقط به‌مثابهٔ فضایی برای تولید و مبادلهٔ گفتار، بلکه به‌عنوان فضـایی برای تولید، تنظیم و کنترل سـکوت نیز در نظر گرفت. در واقع، دانشـگاه تنها با آنچه در آن گفته می‌شـود تعریف نمی‌شـود، بلکه به همان اندازه با آنچه در آن ناگفته می‌ماند، مسکوت گذاشته می‌شود، به تأخیر می‌افتد یا به‌طور نظام‌مند حذف می‌شود، شکل می‌گیرد. از این‌رو، سکوت در دانشگاه، امری صرفاً منفی یا فقدانی نیست، بلکه بخشی از سازوکار هستی‌شناختی و نهادی آن است. از منظر تحلیلی، می‌توان سکوت‌های دانشگاهی را در چند سطح صورت‌بندی کرد:

الف) سکوت ممنوع

در بسیاری از دانشگاه‌ها، برخی موضوعات به‌صورت رسمی یا غیررسمی از حوزهٔ گفت‌وگو حذف می‌شوند. این حذف ممکن است آشکار باشد، مانند ممنوعیت طرح موضوعات سیاسی یا اجتماعی حساس، یا پنهان و غیرمستقیم، مانند ایجاد فضایی که در آن، افراد عملاً از بیان برخی دیدگاه‌ها پرهیز می‌کنند. در اینجا سکوت صرفاً نبود سخن نیست، بلکه محصول یک ساختار قدرت است. یعنی دانشگاه در ظاهر ممکن است فضایی برای آزاداندیشی معرّفی شود، امّا در لایه‌های زیرین، با مجموعه‌ای از قواعد نانوشته و هنجارهای کنترلی، بعضی صداها را خاموش می‌کند. به این ترتیب، سکوت ممنوع، بخشی از «هستی سیاسی» دانشگاه است؛ زیرا نشان می‌دهد چه چیزهایی می‌توانند گفته شوند و چه چیزهایی باید ناگفته بمانند. از این منظر، سکوت تحمیلی نه نشانهٔ آرامش، بلکه نشانهٔ رابطه‌ای نامتقارن میان قدرت و بیان است.

ب) سکوت احترام

همهٔ سکوت‌ها سرکوب‌گر یا اجباری نیستند. در برخی موقعیت‌ها، سکوت، خود، یک صورت از معنا و ادب نهادی است. برای مثال، سکوت در کلاس درس هنگام سخنرانی استاد یا سکوت در مراسم‌های

رسمی و آیینی دانشگاه، نوعی تأیید ضمنی نظم، شأن و هویت جمعی است. در اینجا سکوت یک خلأ نیست، بلکه یک «کنش نمادین» است. دانشجو یا شرکت‌کننده با سکوت خود نه‌تنها مزاحم جریان گفتار نمی‌شود، بلکه به ساختار موقعیت احترام می‌گذارد. این سکوت، کیفیت رابطه را تنظیم می‌کند و از نظر اجتماعی و فرهنگی، حامل نوعی فهم مشترک از مناسبت و موقعیت است. پس سکوت احترام، سکوتی فعّال است: سکوتی که معنا را حفظ می‌کند، مرزها را تثبیت می‌کند و امکان شکل‌گیری نظم جمعی را فراهم می‌سازد.

پ) سکوت مقاومت

شاید مهم‌ترین لایهٔ تحلیلی بحث حاضر، سکوت مقاومت باشد. سکوت، همیشه، نشانهٔ پذیرش نیست؛ گاهی سکوت به‌مثابهٔ مقاومت عمل می‌کند. دانشجو، استاد یا کارمند دانشگاه ممکن است در برابر ساختاری که آن را ناعادلانه، بسته یا سرکوب‌گر می‌داند، به‌جای گفتار مستقیم، به سکوت روی آورد. این سکوت می‌تواند نشانهٔ اعتراض، امتناع، فاصله‌گذاری یا حتّی نقد باشد. در اینجا سکوت دیگر منفعل نیست؛ بلکه تبدیل به شیوه‌ای برای پس‌گرفتن اختیار بیان می‌شود. فرد با سکوت خود می‌گوید: «در چارچوبی که برایم تعریف کرده‌اید، سخن نمی‌گویم» یا «مشارکت من در این نظم، مشروط است». این‌گونه سکوت، به‌ویژه در محیط‌های نهادی، بسیار معنادار است؛ زیرا نشان می‌دهد که قدرت، فقط از طریق سخن اعمال نمی‌شود، بلکه از طریق تحمیل امکان‌های گفتن و نگفتن نیز عمل می‌کند. در نتیجه، سکوت مقاومت یک کنش وجودی است؛ یعنی شکلی از بودن که در آن، فرد با امتناع از سخن، وضعیت خود را در برابر ساختار مستقر تعریف می‌کند.

از منظر فلسفی، این تحلیل ما را به یک نتیجهٔ مهم می‌رساند: دانشگاه یک فضای خنثی و بی‌طرف نیست، بلکه میدان پیچیده‌ای از گفتارها و سکوت‌هاست. اگر گفتار، دانشگاه را می‌سازد، سکوت نیز در شکل‌دادن به آن نقشی اساسی دارد. دانشگاه را باید نه فقط از خلال آنچه در تریبون‌ها، کلاس‌ها و اسناد رسمی بیان می‌شود، بلکه از خلال آنچه گفته نمی‌شود، سانسور می‌شود، نجوا می‌شود یا در سکوت بروز می‌کند، فهمید. به بیان دیگر، سکوت در دانشگاه سه کارکرد هم‌زمان دارد: کارکرد هنجاری: وقتی نظم و احترام را تنظیم می‌کند؛ کارکرد سیاسی: وقتی موضوعات حساس را پنهان یا مسدود می‌کند؛ کارکرد انتقادی: وقتی به شکل مقاومت، امتناع یا اعتراض ظاهر می‌شود. بنابراین، سکوت در دانشگاه نه صرفاً نبود صدا، بلکه یکی از وجوه بودن نهادی است. دانشگاه از خلال سکوت‌هایش هم خود را نشان می‌دهد و هم

خود را پنهان می‌کند. به همین دلیل، تحلیل دانشگاه بدون توجه به «اقتصاد سکوت» آن، تحلیلی ناقص خواهد بود.

۳-۲-۳-٤. پیوند بودن و گفتن در مدیریت دانشگاهی

در سنّت‌های فلسفی و اجتماعی معاصر، یک پیوند بنیادین میان «هستی‌شناسی» (Being) و «زبان» (Language) وجود دارد. این پیوند در سطوح فردی و نهادی با شدّت‌های متفاوتی بروز می‌کند؛ اما در قلمرو مدیریت، این پیوند به‌ویژه حساس و تعیین‌کننده است. در مدیریت دانشگاهی، آنچه مدیران می‌گویند، نه صرفاً توصیف‌کنندهٔ وضعیت موجود، بلکه سازندهٔ آن وضعیت است. از این منظر، مدیریت دانشگاهی را می‌توان یک «پروژهٔ گفتمانی» فهم کرد؛ پروژه‌ای که در آن گفتار، هویت و عمل، هم‌دیگر را می‌سازند. از این دیدگاه، پیوند بودن و گفتن در مدیریت دانشگاهی را می‌توان در دو سطح اصلی تحلیل کرد:

الف) مدیریت به مثابهٔ گفتار

در نظریه‌های کلاسیک، مدیریت بیشتر به‌مثابهٔ یک سری فرآیندها، تصمیم‌ها، سازمان‌دهی‌ها و کنش‌های عملی تعریف می‌شد؛ اما در نگاه معاصر، مدیریت یک امر کاملاً زبانی و روایی نیز هست. مدیران دانشگاه با آنچه می‌گویند، چه در قالب سخنرانی‌های عمومی، چه در قالب دستورالعمل‌های رسمی و چه در تعامل‌های روزمره، واقعیت نهادی را بازنمایی و ساخت می‌کنند. این گزاره بر پایهٔ نظریهٔ «کنش گفتاری» (Speech Act Theory) جان آستن و جان سرل استوار است (Searle, 2001: 405). طبق این دیدگاه، بسیاری از جملات و گفتمان‌ها صرفاً توصیف‌گر نیستند؛ بلکه خود، انجام‌دهندهٔ عمل‌اند. وقتی مدیری در یک مراسم افتتاحیه می‌گوید: «دانشگاه ما، دانشگاهی است که در آن صداقت، نوآوری و آزادی آکادمیک محور تمام فعالیت‌هاست»، او نه‌تنها یک واقعیت را گزارش می‌دهد، بلکه یک «قول» و «تعهد» نهادی ارائه می‌کند. این تعهد، انتظارات را شکل می‌دهد، هنجارها را تعیین می‌کند و در عمل، هستی دانشگاه را به آن‌سوی که می‌گوید، نزدیک می‌کند. از منظر عملی، این اثر در چند سطح ظاهر می‌شود:

ب) سطح هنجاری: گفتارهای مدیر، معیارهای رفتاری را تعیین می‌کنند. وقتی مدیر، دربارهٔ «اخلاق پژوهشی» یا «استقلال دانشگاهی» سخن می‌گوید، عملاً هنجارهایی را تعریف می‌کند که اعضای دانشگاه باید با آن‌ها همسو شوند.

- سطح ساختاری: گفتمان‌های مدیر، جهت‌گیری‌های سازمانی را شکل می‌دهند. یک دانشگاه ممکن است با گفتمان «تحوّل»، بودجه‌ها را به سمت پروژه‌های نوآورانه هدایت کند.

- سطح هویتی: گفتارها هویت جمعی دانشگاه را بازتعریف می‌کنند. وقتی مدیری دربارهٔ «سربلندی دانشگاه» یا «بین‌المللی‌شدن» سخن می‌گوید، در واقع، تصویری از هویت آینده را ترسیم می‌کند که اعضای دانشگاه باید در آن شرکت کنند.

اینجا است که می‌توان به نظریهٔ «ساخت‌گرایی اجتماعی» (Social Constructionism) نیز اشاره کرد. طبق این دیدگاه، واقعیت‌های اجتماعی، از جمله هویت‌های نهادی، به‌طور مستقل وجود ندارند، بلکه در فرآیندهای تعاملی و گفتمانی ساخته می‌شوند «چشم‌انداز رابطه‌گرایی، موضوع مشخص جامعه‌شناسی را افراد به هم وابسته دانسته و جامعه را تابعی از مفهوم وابستگی متقابل می‌انگارد» (Mohammadi Asl, 2017: 23). بنابراین، مدیریت دانشگاهی را باید یک «فعالیت سازندهٔ واقعیت» دانست؛ فعالیتی که در آن مدیران، با گفتارهایشان، هستی دانشگاه را بازسازی و بازتعریف می‌کنند.

ب) هویت مدیریتی و خودسازی با گفتار

در اینجا یک پرسش مهم مطرح می‌شود: اگر گفتار، هستی را می‌سازد، آیا مدیر هم همان‌گونه ساخته می‌شود؟ در پاسخ باید گفت: هویت مدیری، پیش از آنکه یک ذات درونی باشد، یک «ساخت گفتمانی» است. یعنی مدیر از خلال گفتارهایش (سخنرانی‌ها، نامه‌ها، بیانیه‌ها) خودش را می‌سازد و هم‌زمان، دیگران نیز از خلال این گفتارها، او را می‌شناسند و برایش هویت تعریف می‌کنند. به‌عنوان مثال، وقتی مدیری می‌گوید: «من مدیر تغییر هستم» یا «من مدیر تداوم هستم»، این جمله نه‌تنها یک توصیف، بلکه یک «پروژهٔ هویتی» است. این گفتمان، انتظارات را شکل می‌دهد، همسو می‌سازد و مدیر را در مسیری خاص قرار می‌دهد. اگر مدیری خود را «مدیر نوآوری» معرّفی کند، اما عمل‌هایش با این گفتمان همخوانی نداشته باشد، دچار نوعی «شکاف هویتی» می‌شود که در درازمدّت می‌تواند اعتماد سازمانی را تضعیف کند. از این منظر، چند نکته مهم قابل توجه است:

- هویت، یک کنش است: هویت مدیری یک چیز ثابت نیست، بلکه در گفتار و کنش بازتولید می‌شود. هر بار که مدیری دربارهٔ خود یا دربارهٔ دانشگاه سخن می‌گوید، در حال بازسازی هویت خود و دانشگاه است.

- هویت، یک رابطه است: هویت مدیری تنها در خود مدیر ساخته نمی‌شود، بلکه در رابطه میان مدیر، کارکنان و دانشجویان شکل می‌گیرد. گفتمان‌های مدیری با گفتمان‌های جامعهٔ دانشگاهی بازخورد می‌گیرند.

- هویت، یک تعهد است: هر بار که مدیری خود را به نوعی مدیریت تعهد می‌دهد مثلاً با گفتن «من مدیر شفاف هستم» در واقع یک انتظار عمومی ایجاد می‌کند که عملکرد او باید با آن همخوان باشد. در نتیجه، مدیریت دانشگاهی را نباید صرفاً یک نقش سازمانی یا یک مجموعهٔ وظایف اداری دانست، بلکه باید آن را یک «پروژهٔ هستی‌شناختی» فهم کرد. مدیری که می‌داند گفتار، هستی را می‌سازد، آگاه‌تر سخن می‌گوید، مسؤول‌تر عمل می‌کند و هوشیارتر به شکاف‌های میان گفتار و عمل توجه می‌کند.

٤. نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که روایت در زیست دانشگاهی، کارکردی فراتر از یک ابزار ارتباطی دارد و خود را به‌مثابهٔ یک «سازندهٔ واقعیت» در بسترهای معرفتی و وجودی نشان می‌دهد. در لایهٔ معرفت‌شناختی، روایت پیش‌شرط تولید دانش است؛ چرا که دانش بدون روایت‌سازی، به مجموعه‌ای از حقایق منفرد و بی‌ارتباط تقلیل می‌یابد. این درک، پارادایم‌های رایج در مدیریت و ارزیابی دانشگاهی، به‌ویژه رویکردهای پوزیتیویستی، را به چالش می‌کشد؛ زیرا آن‌ها با تقلیل‌گرایی اعدادی، عمق وجودی و معنای روایی دانشگاه را نادیده می‌گیرند. بنابراین، گذار از رویکردی «آماری-عینی» به رویکردی «روایی-تحلیلی» در دانشگاه، نه یک انتخاب اختیاری، بلکه ضرورتی معرفت‌شناختی و وجودی است. در سطح کلان‌تر، این پژوهش نشان می‌دهد که دانشگاه را باید نه به‌مثابهٔ یک نهاد خشک و ساختاری، بلکه به‌مثابهٔ یک «فرآیند معناساز» فهم کرد. در این دیدگاه، مدیران، استادان و دانشجویان، همگی با گفتار و کنش خود، در ساخت هستی دانشگاه مشارکت دارند. از این منظر، مدیریت دانشگاهی را باید یک «پروژهٔ گفتمانی» دانست؛ پروژه‌ای که در آن هماهنگی میان «بودن» و «گفتن»، کلید موفقیت و تعالی است. بنابراین، دانشگاهی که می‌خواهد به رسالت‌های اصیل خود عمل کند، باید بر روایت، معنا و تجربهٔ زیستهٔ خود تکیه کند، نه فقط بر شاخص‌های کمّی و عینی.

References

Abbott, H. P. (2018). Savad-e Ravayat. Trans. R. Pourazar & N. M. Ashrafi. Tehran: Atraf.

Bahadori, A., Aqaee, E., & Pasmar, E. (2025). “Tabyin-e tajareb-e zisteh-ye mo'alleman dar movajeheh ba chalesh-ha-ye danesh-amuzan-e nasl-e Z va Alfa dar dorous-e Elahiyat ba ruykard-e padidar-shenasi.” Nashriyeh-ye Tahqiqat-e Rahbordi dar Ta'lim va Amuzesh va Parvaresh, 65, 213–235.

Bahadori, A., & Fathi, S. (2025). “Tabyin-e zarurat, farayand va payamad-e gozaresh-nevisi-e karvarzan-e Daneshgah-e Farhangiyan ba ebtina bar ruykard-e ravayat-pazhuhi.” Nashriyeh-ye Tahqiqat-e Rahbordi dar Ta'lim va Amuzesh va Tarbiyat, 62, 691–714.

Behzadi, N., Yadollahi Farsi, J., & Arabiun, A. (2025). “Tarahi-ye charchubi nazari baray-e movafaqiyat-e karafarinnaneh va ta'ali-ye shakhsi-ye zanan-e karafarin dar Iran: yek motale'eh-ye ravayat-mahvar.” Nashriyeh-ye Zan dar Tose'eh va Siyasat, 90, 564–599. 10.22059/jwdp.2025.394711.1008536.

Castillejos Solis, M. E. (2020). Identity of the Educational Subject in the Narrative of the University Social Responsibility. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e024. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.729.

Correa Arias, C. (2013). Monolinguism of Other as a Limit of a Narrative Identity. Retelling the University Today. Mediterranean Journal of Social Sciences, 4(9), 101–110. https://doi.org/10.36941/mjss.

Ferdowsi, A. (2009). Shahnameh. Ed. S. Hamidian. Tehran: Qatreh.

Fludernik, M. (2020). Daramadi bar Ravayat-shenasi. Trans. H. Hasanpour. Isfahan: Khamoush.

Heidegger, M. (2009). Hasti va Zaman. Trans. S. Jamadi. Tehran: Qoqnoos.

Herman, D. (2016). Anaser-e Bonyadin dar Nazariyeh-ha-ye Ravayi. Trans. H. Safi. Tehran: Ney.

Howley, A., & Hartnett, R. (1997). Columbia's Grand Narrative of Contemporary Civilization. The Journal of General Education, 46(1), 18–39.

Jenkins, R. (2002). Hoviyat-e Ejtemai. Trans. T. Yarahmadi. Tehran: Shirazeh.

Kuhn, T. (2004). Sakhtar-e Enqelab-ha-ye Elmi. Trans. A. Taheri. Tehran: Qesseh.

Lodge, D., Halperin, J., Watt, I., Daiches, D., Stallworthy, J., Faulkner, P., & Matz, J. (2015). Nazariyeh-ha-ye Roman az Realism ta Pasamodernism. Trans. H. Payandeh. Tehran: Niloufar.

Lotfabadi, M. (2013). “Bazkhani-ye Nazari-ye Mafhum-e Hoviyyat.” Nashriyeh-ye Kheradnameh, 10(1), 53–65.

Lyotard, J.-F. (2015). Vaz'iyat-e Post-modern; Gozareshi darbareh-ye Danesh. Trans. H. A. Nowzari. Tehran: Gam-e Now.

Mayer, F. W. (2020). Ravayat va Konesh-e Jam'i; Chera Farakhun-ha-ye Ejtemai va Siyasi beh Dastan Niyaz Darand? Trans. E. Shushtari-zadeh. Tehran: Atraf.

Mills, S. (2007). Gofteman. Trans. F. Mohammadi. Zanjan: Hazareh-ye Sevom.

Mills, S. (2020). Michel Foucault. Trans. M. Nouri. Tehran: Markaz.

Mohammadi, A. (2025). “Baznamayi-ye Zaban-e Jensiyyat-gara dar Asar-e Sa'di va Ferdowsi: Tahlil-e Gofteman-e Enteqadi.” Nashriyeh-ye Tahlil-e Gofteman-e Adabi, 3(1), 91–116. https://doi.org/10.22034/lda.2025.143695.1048.

Mohammadi Asl, A. (2017). Barsakht-e Ejtemai-ye Jensiyyat. Tehran: Gol Azin.

Mousavi, R., & Payamani, B. (2024). “Seyr-e Hafezeh-ye Jam'i dar Shekl-giri-ye Farhang-e Sugvari dar Jame'eh-ye Dini-ye Iran Mobtani bar Nazariyeh-ye Hafezeh-ye Jam'i-ye Maurice Halbwachs ba Motale'eh-ye Mouredi Marasem-e Ashura va Siavashan.” Nashriyeh-ye Jame'eh-pazhuhi-ye Farhangi, 15(1), 251–279. https://doi.org/10.30465/scs.2024.9341.

Oksala, J. (2023). Chegune Fuko Bekhanim. Trans. M. Jamshidi-Manesh. Tehran: Shavand.

Payandeh, H. (2019). Nazariyeh va Naqd-e Adabi, Vol. 1. Tehran: Samt.

Phelan, J. (2013). “Balaghat/Akhlaq.” Trans. M. Ragheb. Ketab-e Mah-e Adabiyat, 73(187), 10–16.

Ramhurry, C., & Ramhurry, R. (2024). Foucault, Governmentality and the Performance Management of Academics: A Case Study at a South African University. Journal of Education and Educational Development, 11(1), 75–94. https://doi.org/10.22555/joeed.v11i1.926.

Ricoeur, P. (1992). Oneself as Another. Trans. K. Blamey. London: The University of Chicago, Ltd.

Sartre, J.-P. (1969). Egzistansialism ya Maktab-e Ensaniyat. Trans. J. Chi. Tehran: Farrokhi.

Searle, J. R. (2001). Negaresh-ha-ye Navin dar Falsafeh: Falsafeh-ye Tahlili. Trans. M. Saeedi-Mehr. Qom: Mo'asseseh-ye Farhangi-ye Taha.

Shamshiri, B. (2008). Daramadi bar Hoviyat-e Melli. Shiraz: Navid.

Thams, B. (2021). Ravayat; Mafahim-e Bonyadi va Ravesh-ha-ye Tahlil. Trans. H. Payandeh. Tehran: Morvarid.

Tizro, K., & Makvandi, M. (2025). “Barrasi-ye Ravayat-pazhuhi-ye Moshkelat-e Danesh-amuzan-e Ebteda'i: Motale'eh-i Ravayat-guneh az Chashm-andaz-e Danesh-amuzan, Mo'alleman, Valedayn va MoshaveR-e Madreseh.” Konferans-e Beyn-ol-Melali-ye Tahqiqat-e Navin dar Amuzesh va Parvaresh, 5, 545–560.

Vedad, F. (2025). “Gofteman-e Adabi va Surat-bandi-ye Suri-ye Ma'na: Emkan-ha va Sharayet-e Marzi-ye Model-sazi-ye Mohasebati (Motale'eh-ye Mouredi: Dastan-e Bijan va Manijeh).” Nashriyeh-ye Tahlil-e Gofteman-e Adabi, 3(4), 111–138. https://doi.org/10.22034/lda.2026.145557.1131.

The Ontology of Narrative in Academic Life

Hiva Hasanpour[1*]

Abstract

The narrativity of events is a universal phenomenon that can be considered pervasive across all elements and pillars of the universe. The university, as a multi-layered phenomenon and the scientific and cultural backbone of society, is no exception to this rule. This study, adopting a descriptive-analytical approach, investigates the fundamental role of narrative in academic life. To achieve this purpose, two layers—epistemological and ontological—have been considered, each comprising three or four central issues. In the epistemological layer, the greatest emphasis is placed on the role of narrative in knowledge production, the narrative-oriented nature of knowledge, and the role of narrative in scientific authority. In the ontological layer, the study addresses the role of narrative in constructing university identity, the university as a narrative phenomenon, and the link between being and saying within the university. The findings indicate that, at the epistemological level, narrative is not merely a tool for transmitting knowledge but rather a condition for the very possibility of knowledge itself. A university that seeks to fulfill its authentic missions must rely on narrative, meaning, and its lived experience—not solely on quantitative and objective indicators. Ultimately, this study demonstrates that the university should be understood not as an objective, statistical entity, but as a "discursive text" in which identity, knowledge, and being are constructed and reproduced through discourse. The epistemological and ontological layers together reveal that transitioning from "statistical-objective" approaches to "narrative-analytical" ones is a necessity.

Keywords: Narratology, Ontology, Epistemology, Existential Ontology, University.

[1]- Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.
Hiva.hasanpour@uok.ac.ir