

آزادی اندیشه

شماره اول خرداد ۹۴

موضوع ویژه:
علوم انسانی / علوم اجتماعی

با نوشته ها و گفته هایی از:

کاظم ایزدی

جمشید بهنام

سعید پیوندی

نیره توحیدی

آرش جودکی

فرهاد خسروخاور

شاپور راسخ

ر. رمضانی

محسن کدیور

کاظم کردوانی

محمد رضا نیکفر

حسن یوسفی اشکوری



انجمن آزادی اندیشه
The Association for
Freedom of Thought-Iran
(AFTI)

نشریه‌ی علوم انسانی و اجتماعی

آزادی اندیشه

AZADIYE ANDISHEH
(Freedom of Thought)



انجمن آزادی اندیشه
The Association for
Freedom of Thought-Iran (AFTI)

نشریه‌ی علوم انسانی و اجتماعی

آزادی اندیشه

وابسته به «انجمن آزادی اندیشه»
شماره‌ی اول، خرداد ۱۳۹۴

زیر نظر شورای تحریریه:

نیره توحیدی، آرش جودکی، کاظم کردوانی، محمدرضا نیکفر، حسن یوسفی اشکوری
دبیر شورای تحریریه: کاظم کردوانی

* کلیه‌ی مقاله‌های نشریه به صورت «همتاخوانی» (peer review) و با ارزیابی دو صاحب‌نظر حوزه‌ای که مقاله به آن تعلق دارد (بی‌آنکه نام نویسنده را بدانند) منتشر می‌شوند.

* نشریه‌ی «آزادی اندیشه» در تلخیص و ویرایش مطالب آزاد است.

* تماس با شورای تحریریه‌ی نشریه: azadiandisheh.journal@gmail.com

* تماس با هیئت‌مدیره‌ی انجمن: azadiandisheh.association@gmail.com

* طرح روی جلد: در بزرگداشت میرشمس‌الدین ادیب سلطانی



سرسخن

عرصه‌ی نشریه‌ی «آزادی اندیشه»، علوم انسانی و اجتماعی است. سه جزء درهم‌تنیده‌ی «علوم انسانی و اجتماعی» و «اندیشه» و «آزادی» همه‌ی ضرورت وجودی و هدف‌های نشریه را بیان می‌کند. ابزار کار علوم انسانی و اجتماعی «کلمه» است و با «کلمه» است که در این علوم نظریه‌پردازی می‌شود. و به این معنا، علوم انسانی و اجتماعی علمِ «گفتمان» است.

«کلمه» و «گفتمان» در قالبِ «اندیشه» است که شکل می‌گیرند و به همان نسبت که اندیشه گسترش و به افق‌های وسیع‌تری دست می‌یابد، کلمه و گفتمان هم با رنگ‌های متنوع‌تر و پربارتری جلوه می‌کنند. اما، اندیشه نمی‌تواند گسترش یابد مگر در میدانِ بی‌کرانِ آزادی.

از همین‌رو، سنگ بنای نشریه بر پاسداری از آزادی بی‌حصرواستثنای اندیشه و بیان است. در آزادی بی‌حصرواستثنا (که متفاوت است از آزادی بی‌قیدوشرط؛ که می‌دانیم آزادی هم قید دارد و هم شرط) «بی‌حصر» به‌معنای حق آدمیان است در ورود به همه‌ی عرصه‌های هستی و فکر و کندوکاو در آن و «بی‌استثنا» به‌این‌معناست که هیچ انسانی را نباید در بیانِ نظر و اندیشه‌ی خود باز داشت.

از همین‌رو، می‌خواهیم دریچه‌ای باشیم گشوده بر افق گسترده‌ی اندیشه تا همه‌ی آنان که دغدغه‌ی علوم انسانی و اجتماعی دارند و رشد و شکوفایی آن را برای امروز و فردای ایران ضروری می‌شمرند و معتقد به آزادی اندیشه و بیان هستند، این نشریه را از آن خود بدانند.

فهرست مطالب

هر شماره‌ی نشریه دارای دو بخش «موضوع ویژه» و بخش «باز» (شامل مقاله، نقد، گزارش و...) است. «موضوع ویژه»ی این شماره «علوم انسانی و اجتماعی» است.

۱. در چرایی «انجمن آزادی اندیشه» ۶

۲. گزارش‌ها:

- گزارشی از رشته‌ی مطالعات زنان: چالش‌های تولید دانش درباره‌ی زنان ۱۱
- سیاست ترجمه در علوم انسانی ۲۲
- سیر تحول دبیرستان‌های فرهنگ (خاص رشته ادبیات و علوم انسانی) ۳۲
- سیاست‌های آموزشی پس از انقلاب ۴۱
- فرار مغزها؛ از انقلاب فرهنگی تا نگرانی مسئولان ۴۵
- بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی ۴۵

۳. بخش موضوعی نشریه:

- کاظم ایزدی/ علوم اجتماعی و تحول آن در ایران ۴۸
- جمشید بهنام/ دانشگاه تهران و دانشکده علوم اجتماعی ۷۹
- شاپور راسخ/ علوم اجتماعی در دانشگاه تهران ۹۱
- محمدرضا نیکفر/ تیره‌روزی و بهروزی علوم انسانی در ایران ۹۸
- فرهاد خسروخاور/ چگونگی شکل‌گیری علوم اجتماعی در غرب و در ایران، تفاوت‌ها و مانع‌ها و دستاوردها ۱۱۹
- نیره توحیدی/ رشته‌ی «مطالعات زنان» در ایران نمودی دیگر از پارادوکس ۱۵۰
- جمهوری اسلامی ۲۱۵
- ر. رضانی/ فساد دانشگاهی در ایران ۲۲۷
- سعید پیوندی/ هفت پرسش پیرامون معنای اسلامی کردن ۲۷۹
- حسن یوسفی اشکوری/ دین علمی و علم دینی ۳۱۴
- محسن کدیور/ انقلاب فرهنگی و اسلامی کردن دانشگاهها ۳۲۴
- دو ضمیمه: دو مصاحبه درباره‌ی انقلاب فرهنگی، محمد ملکی و صادق زیباکلام ۳۲۴



۴. کاظم کردوانی / بسترهای فکری، فرهنگی، اجتماعی پیدایش
جنبش سبز ۳۶۷
■ آرش جودکی / در بزرگداشت میرشمس الدین ادیب سلطانی: مترجم ۴۱۹
۵. یک خبر ویژه: آغاز به کار ایران آکادِمیا ۴۲۹
۶. طرح راهبردی و اساسنامه‌ی «انجمن آزادی اندیشه» و چگونگی
عضویت در آن ۴۳۵

در چرایی تشکیل «انجمن آزادی اندیشه»

علوم انسانی و اجتماعی از جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و روان‌شناسی و علوم سیاسی و علوم اقتصادی و تاریخ و اقتصاد و دین و حقوق تا جغرافیا و زبان‌شناسی و جمعیت‌شناسی و... را دربرمی‌گیرد که هریک از این رشته‌ها دارای رشته‌های متعددی هستند که به نوبه‌ی خود حوزه‌های وسیعی را پوشش می‌دهند. دیگر رشته‌های علوم هم، نظیر پزشکی و فنون، نه تنها بی‌نیاز از علوم انسانی و اجتماعی نیستند که سهل است، بدون دخالت و یاری این علوم قادر به ایفای نقش خود در تمامیت آن نیستند. و به‌یمن این علوم است که رشد اقتصادی و سیاسی و فرهنگی و اجتماعی و اخلاقی جامعه و انسان امروز امکان پذیر است. این گستره‌ی وسیع دانش و هستی‌ بشری که میدان کار علوم انسانی و اجتماعی در دنیای امروز ماست به خودی‌خود از اهمیت این علوم حکایت می‌کند.

اما، اهمیت این علوم تنها در عرصه‌ی گسترده‌ی آن خلاصه نمی‌شود. رسالت نخست این علوم در آگاه کردن انسان‌ها و توضیح پدیده‌ها و تغییرات اجتماعی است. و این سخن‌امیل دورکیم که "جامعه‌شناسی به یک ساعت زحمت نمی‌ارزید اگر تنها ارزش نظریه پردازی می‌داشت" به تمامی رسالت این علوم را معنا می‌کند. افزون بر آن، علوم انسانی و اجتماعی به انسان‌ها می‌آموزند تا به موجودیت خود معنا بدهند و از این طریق به آن‌ها کمک می‌کنند تا نیازهای‌شان را در مقام فرد و نقش‌شان در مقام عضوی از جامعه را بازشناسد. این علوم برای انسان‌ها این امکان را فراهم می‌آورند



تا به رهیافت‌های دموکراتیک مسائل مربوط به زندگی فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، تاریخی، جغرافیایی، زیست‌محیطی، بین‌المللی خود آگاهی یابند. همچنین علوم انسانی و اجتماعی وظیفه‌ی سرنوشت‌ساز به‌وجود آوردن یک وجدان جهانی در خصوص وضع بشر و داورهای جهانی بشر امروز را به‌عهده دارند.

در دنیای امروز ما مرکز اصلی تولید علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه است. دانشگاه قلبِ معرفت و آگاهی است، دانشگاهی که افزون بر تولید دانش و فراهم ساختن درکِ مفهوم‌های علمی و تربیت متخصص، وظیفه‌ی تربیت انسان‌هایی را به‌عهده دارد که حقوق و مسئولیت‌های خود را درک کنند تا برای شرکت مسئولانه و حق‌مدارانه‌ی زندگی اجتماعی آماده شوند، تا این دانشجویان با روحیه‌ی آزادی‌خواهانه به درکی نقادانه از نقش نهادهای اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، حقوقی جامعه‌ی خود دست‌یابند، تا این دانشجویان به شهروندان فعال و مسئول و متعهد به پی‌گیری ایده‌آل‌های دموکراتیک تبدیل شوند و در حد توانایی خود در ساختن جامعه‌ی خود سهیم شوند، تا این دانشجویان با رویکردی اندیشمندانه به حقوق دیگران و فرهنگ‌های دیگر احترام بگذارند.

اما، در کشور ما به علت دخالت آشکار و سازمان‌یافته و آمرانه‌ی ایدئولوژیک حکومت در امر علوم انسانی و اجتماعی و همه‌ی هستی‌دانشگاهی ما، نه این علوم در وضعیت به‌سامانی قرار دارند و نه دانشگاه ما قادر به انجام همه‌ی وظایف جوهری خود است. پس از انقلاب نخستین نهاد تولید معرفت که با یورش همگانی حکومتی روبه‌رو شد دانشگاه بود، به‌ویژه به‌عنوان کانون تولید و گسترش علوم انسانی و اجتماعی. "انقلاب فرهنگی" که همراه بود با تعطیلی بیش از دو سال دانشگاه و اخراج هزاران عضو هیئت علمی و دانشجو، با پرچمِ بر ساخته‌ی ایدئولوژیک، امنیتی، اقتصادی، علوم انسانی و اجتماعی و دانشگاه را نشانه گرفت. و از آن زمان تا کنون، هرچند از ارائه‌ی بدیل "علوم انسانی اسلامی" ناتوان بوده‌اند اما، بر پیکر این علوم و دانشگاه ضربات فراوانی وارد کرده‌اند. و از آن زمان تاکنون به نسبت ناکامی در تحققِ آرزوهای ناممکن خود، هم بر سیاست‌های

علم‌ستیزانه‌ی خود افزوده‌اند و هم در پاسخ به هرتنگنای لاینحل فرهنگی و سیاسی، دانشگاه و علوم انسانی و اجتماعی را در قربان‌گاه نشانده‌اند که آخرین آن در دوره‌ی فاجعه‌بار دولت احمدی نژاد بود و "محاکمه‌ی علوم انسانی در دادگاه و "بازبینی" همه‌ی رشته‌ها و مواد درسی و حذف پاره‌ای از آن‌ها.

در برابر چنین وضعیتی، از روز نخست دانشگاهیان و نیروهای فکری و فرهنگی روشن‌بین به شکل‌های گوناگون واکنش نشان دادند و به‌مقابله با آن برخاستند و در حد توان خود توانسته‌اند ضررهای این سیاست ضدعلمی را کاهش بدهند، اما روشن است که مقاومت فردی و پراکنده در برابر این پدیده کافی نیست. از همین‌رو ضرورت مقاومتی جمعی از مدت‌ها پیش احساس می‌شد و تشکیل انجمنی از دانشگاهیان و پژوهشگران و روشنفکران پاسخی است به این ضرورت. این انگیزه نخست تشکیل انجمن آزادی اندیشه بوده است.

دومین علت تشکیل "انجمن" بر این پایه استوار شده است که تولید فکر و اندیشه نیازمند تبادل و تعامل فکری و فرهنگی است و این امر میسر نمی‌شود مگر با گفت‌و شنود، که می‌دانیم یگانه‌انگاری فکری نه به تولید اندیشه و ابداع و تفکر چندان کمکی می‌کند و نه به اصلاح و تکمیل و ترمیم افکار و آموزه‌ها و رهنمودها یاری می‌رساند. و گفت‌و شنود و تعامل نیازمند بستری عملی است که شکلی سازمان‌یافته با چارچوبی دموکراتیک و روشن از بهترین آن‌هاست.

سومین علت، وجود هزاران روشنفکر و دانشگاهی و پژوهشگر در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی در داخل و خارج کشور است که در تاریخ ما نمونه‌ی آن را سراغ نداریم. کوشش برای نزدیک کردن این تعداد عظیم دانشگاهی و صاحب‌نظر یکی از دغدغه‌های نخستین ما بوده است. و برای چنین امری ظرف سازمانی ضرورت داشت که قادر باشد تا حد امکان این جماعت پراکنده از نظر فکری و جغرافیایی را دست‌کم در فضای مجازی به یکدیگر نزدیک کند. وجود تعداد بسیار بزرگی از دانشگاهیان و روشنفکران عرصه‌ی علوم انسانی و اجتماعی در چهار گوشه‌ی گیتی امکان یگانه‌ای برای ما و دانشجویان این



رشته‌ها و کشور ما به‌وجود آورده است که در صورت درک اهمیت این واقعیت بی‌سابقه‌ی تاریخی و در صورت غلبه بر معضل دیرپای تاریخی‌مان، ناسازگاری ایرانیان در کار مشترک اجتماعی، می‌تواند سرمنشا خدمات بزرگی به کشور و جامعه‌ی علمی کشورمان باشد. تشکیل "انجمن آزادی اندیشه" می‌تواند قدمی برای هم‌گرایی این بخش از دانشگاهیان و روشنفکران باشد.

چهارمین علت، ایجاد بستری مناسب برای ارتباط فکری و تعامل میان دو جریان بزرگ و اثرگذار روشنفکری، روشنفکران غیردینی و روشنفکران یا نواندیشان دینی، در جامعه‌ی ایرانی است. ناگفته پیداست که نواندیشان دینی و روشنفکران عرفی در مبانی فلسفی و جهان‌بینی و الزامات منطقی آن مبانی، با هم متفاوت و چه بسا متعارض‌اند، اما در بیش از دو دهه شاهد هم‌فکری و هم‌گرایی میان آنان در مناسبت‌های مختلف بوده‌ایم، مهم‌تر آنکه در آینده نزدیک و دور در ضرورت اصولی چون دموکراسی و حقوق بشر و آزادی و عدالت و برابری طلبی و ستیز با هر نوع تبعیض اشتراک نظر و هدف دارند و به همین دلیل نزدیکی و تعامل فکری و همکاری‌های فرهنگی، و در صورت لزوم و در حد ضرورت، سیاسی برای تأمین آزادی و رهایی مردم ایران گریزناپذیر می‌نماید. "انجمن آزادی اندیشه" می‌تواند نمونه‌ی خوبی ارائه دهد از همبستگی و گفت‌وگو در عین داشتن دیدگاه‌های مختلف.

آخرین علت در تشکیل "انجمن" را می‌توان در ضرورت گفت‌وگوهای سامان‌یافته میان روشنفکران و دانشگاهیان ایرانی با دیگر روشنفکران و دانشگاهیان جهان به‌خصوص کشورهای پیرامون ایران و منطقه‌ی خاورمیانه و آسیای مرکزی دانست. به علت تحصیل و کار اکثریت قریب‌به‌اتفاق دانشگاهیان و روشنفکران ایرانی در جهان غرب، به معنای عام آن، میان آنان و روشنفکران غربی گفت‌وگو و مراوده‌ی فکری موجود است، اما هنوز نمی‌توان از یک رابطه‌ی سامان‌یافته میان روشنفکران و دانشگاهیان ایران با آنان سخن گفت. در خصوص رابطه‌ی ما با جهان پیرامونی‌مان، حتا از یک حداقل ارتباط هم نمی‌توان سخن گفت. و امیدواریم که باهمت اعضا و همفکران "انجمن" بتوانیم در رفع این کمبود آزردهنده نیز موفق شویم. بر مبنای

آنچه گفته شد، این بندهای "راهبرد و اساسنامه" انجمن آزادی اندیشه معنا می‌یابد:

- "انجمن" جمعی است متشکل از دانشگاہیان و پژوهشگران و روشنفکران.
- "انجمن" خود را به آزادی اندیشه و بیان و به سنجش و انتقاد روشنگرانه‌ی تفکر و ترویج و دفاع از حیثیت علوم انسانی و اجتماعی و پیشرفت اعتبار آن‌ها در ایران متعهد می‌داند.
- "انجمن"، نهادی است مستقل، غیر حزبی، غیرایدئولوژیک که برای اهداف زیر کوشاست:
 - یاری رسانیدن به علوم انسانی و اجتماعی و بنیادهای آن‌ها و تقویت این علوم در ایران،
 - رشد روشنگری و گسترش آزادی اندیشه و نقد و بیان و نشر و گفت‌وگوی آزاد،
 - برقراری و یاری‌رساندن به گفت‌وگوی سامان‌یافته میان روشنفکران ایران،
 - برقراری و یاری‌رساندن به گفت‌وگوی سامان‌یافته میان روشنفکران ایران و دیگر روشنفکران جهان به‌خصوص روشنفکران کشورهای هم‌جوار ایران و منطقه‌ی خاورمیانه و آسیای مرکزی.

هیئت مدیره‌ی موقت انجمن آزادی اندیشه



گزارشی از رشته‌ی مطالعات زنان

هدی فربور، شیوا رضانی / چالش‌های تولید دانش درباره‌ی زنان

«زنان نقش حساسی در بنای جامعه‌ی اسلامی دارند و اسلام مقام زن را تا حدی ارتقا می‌دهد که او بتواند مقام انسانی خود را در جامعه باز یابد و از حد شیء بودن بیرون بیاید و متناسب با چنین رشدی می‌تواند در ساختمان حکومت اسلامی مسئولیت‌هایی را به عهده بگیرد»^۱

بیشتر از ۳۰ سال از این اظهار نظر آیت‌الله خمینی در مورد نقش زنان در جامعه‌ی اسلامی می‌گذرد. نقش زنان اما در طی سال‌های پس از انقلاب اسلامی فراز و فرودهای بسیاری را پشت سر نهاده که نه تنها تحت‌تاثیر مستقیم خود رخداد انقلاب بوده‌اند بلکه از حرکت‌های قدرت در درون نظام هم‌تاثیر پذیرفته‌اند. اینکه زنان تا چه اندازه موفق به کسب جایگاه بالاتری در حوزه‌ی علوم انسانی شده‌اند همیشه تحت‌تاثیر انگیزه‌های شخصی و یا موقعیت خانوادگی نبوده است، بلکه هنجارهای اجتماعی و مناسبات قدرت نقش پررنگ‌تری را در این زمینه ایفا کرده‌اند. در این رابطه مشخصاً می‌توان از تغییرات نظام آموزشی در راستای حذف پذیرش دختران از ۷۷ رشته تحصیلی در ۳۶ دانشگاه کشور در سال ۹۱ نام برد. علوم سیاسی، مدیریت جهانگردی، باستان‌شناسی، حقوق، زبان و ادبیات فارسی، علوم اجتماعی گرایش پژوهشگری، علوم اقتصادی گرایش اقتصاد بازرگانی، تاریخ و غیره و غیره از جمله رشته‌های علوم انسانی هستند که ظرفیت پذیرش

۱. صحیفه امام، جلد ۴، ص ۶۳۴

دختران آن در برخی از دانشگاه‌ها حذف شده است. (رشته‌هایی که چه در گفتار عامه چه طبق آمارهای مربوط به شرکت‌کنندگان کنکور بیشتر مورد توجه زنان بوده‌اند.) پیش از آن نیز دولت موفق شده بود تدابیر و سیاست‌هایی آموزشی اتخاذ کند تا درصد حضور دختران نسبت به پسران در دانشگاه‌ها کاهش یابد. به این ترتیب، در سال ۱۳۸۹، علی‌رغم اینکه ۶۰ درصد شرکت‌کنندگان را دختران تشکیل می‌دادند، تنها ۴۹.۵ درصد آن‌ها موفق به ورود به دانشگاه‌ها شدند. مطالعات زنان نیز به عنوان یکی از رشته‌های دانشگاهی دچار تغییرات اساسی شده است؛ آن هم با اهدافی از قبیل جلوگیری از ترویج اندیشه‌های فمینیستی، بومی‌سازی محتواهای درسی این رشته با نگاه به فرهنگ اسلامی و ایرانی، تربیت نیروی متخصص برای سیاست‌گذاری و اجرای سیاست‌ها در حوزه «زن و خانواده». این اهداف را می‌توان از مفاد گفتگوی محمد اسحاقی معاون برنامه‌ریزی شورای عالی انقلاب فرهنگی و دبیر کارگروه مطالعات زنان شورای تحول و ارتقای علوم انسانی^۲ برداشت کرد. از سخنان وی این‌طور فهمیده می‌شود که آنچه، بیش از هر چیز، شورای تصمیم‌گیری در حوزه علوم انسانی را دچار آشفتگی کرده، به قول آن‌ها «ترویج اندیشه‌های فمینیستی» است.

ظاهراً رشته‌ی مطالعات زنان خواستی جمعی بوده است، چه از سوی فعالان حوزه زنان، و چه از منظر سیاست‌گذاران. به گزارش مریم بصیری در نشریه پیام زن^۳، «موسسه مطالعات و تحقیقات زنان» از پیشنهاد دهندگان رشته‌ی مطالعات زنان بوده است. به ادعای یکی از مسئولین سابق این موسسه‌ی مردم‌نهاد و غیردولتی، شرکت در کنفرانس جهانی زنان در پکن در سال ۱۹۹۵ رشته‌ی مطالعات زنان را به عنوان یک ضرورت مطرح ساخت و بنابراین از سوی موسسه

۲. گفتگو با «مهرخانه»، پایگاه تحلیلی خبری خانواده و زنان

<http://mehrkhane.com/fa/news>

۳. گزارش از راه‌اندازی رشته‌ی مطالعات زنان و مطالعات خانواده در دانشگاه‌های کشور؛ پیام

زن، سال ۸۰، دفتر چهارم ویژه‌نامه، شماره ۲

<http://www.ensani.ir/fa/content/111778/default.aspx>



به شورای عالی برنامه‌ریزی علوم انسانی پیشنهاد شد. گرچه زهرا شجاعی، رییس سابق «مرکز امور مشارکت زنان» در دولت اصلاحات، پیدایش رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه تهران را تصمیمی از سوی این مرکز و تحت تاثیر دیداری از دانشگاه کلمبیا عنوان می‌کند.^۴ شهلا اعزازی نیز در میزگرد مرکز مطالعات زنان^۵ ذکر می‌کند که شکل‌گیری رشته‌ی مطالعات زنان به پیشنهاد دکتر ژاله شادی‌طلب، رئیس سابق مرکز تحقیقات و مطالعات زنان دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران صورت گرفته است.^۶ پیشنهاد دهنده هر که باشد، خواستی فراگیر و ضرورتی عام برای پیدایش این رشته وجود داشته است که در نهایت به تصویب این رشته در ۱۹ دی ماه ۱۳۷۸ در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی، و به اجرایی شدن‌اش در سال ۱۳۸۰-۱۳۸۱ منجر شد.

رشته‌ی مطالعات زنان در سال ۱۳۸۷ بازنگری شد، گرچه هنوز تغییرات ابلاغ شده می‌توانست از سوی دانشگاه‌ها به صورت گزینشی پذیرفته شود. بنابراین با تشکیل «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» در سال ۱۳۸۸، کارگروهی با عنوان «کارگروه مطالعات زنان و خانواده» نیز تأسیس شد که با اعضای فعال دانشگاهی و حوزوی مشغول به کار بازنگری در این رشته شدند که نتیجه آن حذف موقت رشته‌ی مطالعات زنان در برخی دانشگاه‌ها از دفترچه انتخاب رشته طی سال‌های ۱۳۹۱ و ۱۳۹۲ بود.

رابطه‌ی میان تحصیل در رشته‌ی مطالعات زنان با کنشگری سیاسی و اجتماعی در این حوزه، دغدغه‌ای است که ذهن بسیاری را، نه تنها دانشجویان، یا کنشگران، بلکه همچنین مدیران، و سیاست‌گذاران را به خود مشغول کرده است. برخی در گروه اول از فاصله‌ی میان این علم و واقعیت رخ داده در جامعه ناراحت و نگرانند، و برخی در گروه دوم مطالعات زنان را بیش از حد سیاست‌زده و منبع الهام و تقویت زنان در دانشگاه‌ها و فضاها‌ی سیاسی کشور دیده‌اند. گزارش پیش‌رو به

4. <http://www.kaleme.com/1392/02/30/klm-144384/?theme=fast>

۵. «بررسی مسایل و مشکلات رشته تحصیلی مطالعات زنان»

6. http://www.shareh.com/persian/magazine/payam_z/84/158/09.htm

بررسی تناقض‌هایی می‌پردازد که حول رشته‌ی مطالعات زنان شکل گرفته است و به نوعی می‌توانند تصویری از مسئله چالش‌برانگیز زنان در عرصه‌ی علوم اجتماعی و انسانی به‌دست دهد.

چرا مطالعات زنان به آکادمی‌ها راه یافت؟

همان‌طور که در مقدمه نیز گفته شد، طبق برخی از روایت‌ها درباره‌ی دلایل تشکیل رشته‌ی مطالعات زنان، کنفرانس پکن^۷ نقش زیادی در تأسیس این رشته دانشگاهی داشته است. کنفرانس پکن بعد از سال ۱۹۹۵ هر پنج سال یکبار تکرار شد تا کشورهای عضو وضعیت خود را در زمینه‌ی زنان گزارش و ارزیابی کنند. بررسی روند مشارکت ایران در کنفرانس‌های دوره‌ای زنان، و ارزیابی‌های ارائه شده از سوی مسئولین، شاید بتواند تصویری از سیر تحول نگاه دولت و سیاست‌گذاران نسبت به مسئله زنان را آشکارتر سازد.

در پکن +۵، در سال ۱۳۷۹ (۲۰۰۰)، ایران طی گزارشی بیست‌ودو اقدام دولت در جهت آموزش و پرورش زنان را شرح می‌دهد. یکی از اهداف مهم ذکر شده در این گزارش، آموزش زنان متخصص در سطوح بالای تصمیم‌گیری آموزشی است. همین‌طور، وعده داده شده است که روش‌های آموزش و پرورش به منظور افزایش اجتماع‌پذیری دختران تغییر یابد و کلیشه‌های جنسیتی از کتاب‌های درسی حذف شود. نکته طنز این گزارش اما یکی از زیرعنوان‌های آن است: دادوستد زنان (به جای عنوان آموزش و پرورش زنان). این اشتباه املائی (trading به جای training)، نشان از اهمیت کم چنین گزارش‌هایی برای مسئولین دولتی ایران دارد، در عین حال که عدم ضمانت اجرایی وعده‌های بی‌شمار در این گزارش را تلویحاً آشکار می‌سازد.

ده سال پس از کنفرانس پکن، در متن گزارشی که برای کنفرانس پکن +۱۰ در سال ۱۳۸۴ (۲۰۰۵) از سوی دولت محمد خاتمی آماده

۷. در کنفرانس جهانی زنان پکن در سال (۱۳۷۴) ۱۹۹۵، اولین معاون زن ریاست جمهوری، شهلا حبیبی سخترانی خود را درباره برنامه ایران در حوزه زنان ایراد کرد. طی این سخترانی، وی از اهمیت بومی‌سازی سیاست‌های مربوط به زنان به‌منظور جلوگیری از استعمار فرهنگی تعداد اندکی از کشورهای غربی سخن گفت. با این حال او بر اهمیت گفتگو در این زمینه و تلاش ایران برای بهبود وضعیت زنان نیز تأکید کرد.



شد، از رشته‌ی مطالعات زنان به عنوان یک دستاورد در حوزه‌ی زنان در ایران، یاد شده است. در این گزارش حجیم، اقداماتی در زمینه آموزشی و اقتصادی ذکر شده است که هیچ سندی برای اثبات آن‌ها یافت نمی‌شود. وبسایت‌ها، مراکز آماری و آموزشی نام برده می‌شوند که هیچ نشانی از آن‌ها (دیگر؟) در دست نیست.^۸ با این حال اگر به ساختار کلی این گزارش نگاهی بیندازیم، خواهیم دید که نه‌تنها بر آموزش زنان تاکید شده، بلکه حوزه آموزش، به عنوان مهم‌ترین هدف مرکز مشارکت زنان ریاست جمهوری نیز ذکر شده است.

در سایت رسمی سازمان ملل، گزارشی از ایران برای پکن ۱۵+ سال ۱۳۸۹، و در دوره ریاست جمهوری احمدی نژاد، یافت نشد.

کنفرانس جهانی زنان در پکن و کنفرانس‌های دوره‌ای پس از آن، و به طور کلی تلاش ایران برای گفت‌وگو با جامعه بین‌المللی، عاملی مهم در اتخاذ برخی سیاست‌های پیشروتر از گذشته در زمینه‌ی زنان بوده است؛ عاملی که حسین کچویان، استاد نزدیک به محافظه‌کاران در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، در میزگردی درباره‌ی مطالعات زنان، آن را فشار بین‌المللی بر ایران می‌نامد. برخی از اساتید نیز معتقدند که ایران برای رسیدن به استانداردهای بین‌المللی به چنین اقداماتی نیاز داشته است.

حتی اگر فشار بین‌المللی در پدید آمدن رشته‌ی مطالعات زنان مهم بوده باشد، ضرورت‌های وجود این رشته با زبانی علمی بارها از سوی مسئولین وقت نیز بیان شده بود. همچنان که ضرورت تربیت کارشناس در حوزه‌ی زنان در مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی نیز منعکس شده است. در این مصوبه دلیل تأسیس این رشته «تربیت کارشناس در امور زنان جهت مشاوره در کلیه‌ی سطوح اجرایی کشور؛ تربیت کارشناس جهت اجرای طرح‌های مربوط به زنان در کلیه سطوح؛ تربیت کارشناس جهت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در امور زنان و طرح مواضع کلی بینش اسلامی نسبت به زن به صورت

۸. البته توجه کنیم که بسیاری از سایت‌های مربوط به زنان، در سال‌های اخیر فیلتر شدند، برخی از آن‌ها غیرفعال شدند، و برخی با دستور قضایی بسته شدند.

علمی در سطح دانشگاهی»^۹ بیان شده است. در واقع، با وجود تاکید بر بومی‌سازی و اسلامگرایی به منظور کنترل محتوایی رشته‌ی مطالعات زنان، یکی از اهداف مهم در تأسیس این رشته نه تنها آموزش زنان، بلکه تولید دانش در زمینه زنان بوده است، تا بازویی کمکی برای سیاست‌گذاری در این زمینه باشد. این ایده در راستای گفتارهای اصلاح‌طلبان در دهه‌ی هشتاد ایران است، که خواستار نهادینه کردن نوعی عقلانیت از خلال آموزش در حوزه سیاست‌گذاری بوده‌اند.

و اما موقعیت حال حاضر رشته‌ی مطالعات زنان

به ادعای مدیران فعلی رشته‌ی مطالعات زنان، یکی از پیش‌شرط‌های اساسی برای تأسیس این رشته، تدوین دروس بر مبنای تعالیم اسلامی بوده است.^{۱۰} نهله غروی نائینی، مدیر گروه مطالعات زنان دانشگاه تربیت مدرس (که در سال آغاز به کار این رشته، استادیار رشته‌ی علوم قرآنی بود) می‌گوید: «[...] در دیداری که با سه تن از رؤسای دانشگاه‌های کانادا در همین دانشگاه تربیت مدرس داشتیم، من از آن‌ها خواستم توضیحی درباره‌ی رشته‌ی مطالعات زنان بدهند، یکی از آن‌ها که آقایی بود با تعجب گفت: شما در کشور اسلامی با مطالعات زنان کشور ما چه کار دارید؟ رشته‌ی مطالعات زنان ما چیزی جز فمینیسم نیست[...].»^{۱۱}

در حالیکه با ایجاد رشته‌ی مطالعات زنان در زمان حاکمیت اصلاح‌طلبان، بیم آن می‌رفت که بستری برای رواج آموزه‌های فمینیستی فراهم شود، وزارت علوم دولت نهم با اتکا به اهداف مشخص شده از سوی برخی از مؤسسان نظر به اهمیت شناخت دیدگاه‌های اسلامی درباره‌ی زنان، طرح بازنگری رشته‌ی مطالعات زنان را در دستور کار خود قرار داد. حذف موقت رشته‌ی مطالعات زنان نیز به گفته فهیمة فرهمندپور به قصد ایجاد فرصت برای

۹. خبرگزاری فارس ۱۳۹۳، سیر تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران

۱۰. مقدم، سمیه، مجله حورا، شماره ۳۱

11. <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13930425000102#st-hash.7nECrcch.dpuf>



تغییرات اساسی در این راستا بوده است. بنابراین پس از این تغییرات، مطالعات زنان به دو گرایش مصوب وزارت علوم، یعنی «مطالعات خانواده» و «حقوق زن در اسلام» تفکیک شد و همچنین گروه مستقل مطالعات زنان در کنار دیگر گروه‌های آموزشی دانشکده‌ی علوم اجتماعی شکل گرفت.^{۱۲}

برای راه‌اندازی مجدد این رشته، تدابیری با هدف همسو کردن رشته‌ی مطالعات زنان با خواست‌های جامعه و بر اساس جهت‌گیری‌های سیاسی بعضاً راست‌اندیشیده شد، بدین ترتیب سرفصل‌های جدید این رشته در برگیرنده توجه بیشتر به نظریات فقه‌های شیعه در حوزه زن و خانواده، و در نظر گرفتن حقوق و تکالیف متقابل زن در خانواده و جامعه هستند.

نسبت بین رشته‌ی مطالعات زنان و جنبش‌های فمینیستی

بررسی انگیزه‌های تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان نشان می‌دهد که دست‌کم از یک دیدگاه نهادی، این رشته برای تقویت نهادهای سیاست‌گذاری در کشور به آکادمی‌ها راه یافت. با این حال، همان‌طور که دیدیم در دهه اخیر، این مطالعات به خاطر پیوندهایش با نظریات فمینیستی نقد شده است. این بخش به بررسی رابطه‌ی میان جنبش‌های اجتماعی زنان و رشته‌ای دانشگاهی می‌پردازد که مطالعات زنان نام دارد.

به علت عدم تمرکز جنبش زنان و گسترش آن به درون سایر جنبش‌های اجتماعی از جمله جنبش دانشجویی، سوءتعبیرهای زیادی تا به حال در رابطه با «جنبش زنان» صورت گرفته است. در فضایی که هیچ جایی برای نمایندگی فعالیت‌های «رهایی‌بخش» زنان وجود نداشته است، رشته‌ی مطالعات زنان به مثابه نه‌تنها یک دستاورد، و نه تنها یک بازوی جنبش زنان، بلکه در مقام نماینده‌ای برای این جنبش فرض شده است. این اشتباه مصطلح تا آن‌جا پیش رفته که در ویکی‌پدیای فارسی، جنبش زنان بعد از انقلاب ۱۳۵۷ تنها با ذکر یک توضیح کوتاه درباره «رشته‌ی مطالعات زنان» معرفی شده‌است!

۱۲. شفیعی، سعید، حذف و بازنگری رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های ایران، شرق پاریس.

نقطه تقاطع مطالعات زنان و جنبشهای زنان

جنبش زنان در ایران بعد از انقلاب به مجموعه‌ای از فعالیتهای ناهمگون و خرده‌سیاست‌هایی اشاره دارد که با مشارکت در عرصه‌های عمومی، اتصال به سایر جنبش‌های اجتماعی، و ایجاد حلقه‌های کوچک و غیررسمی (مطالعاتی و عملی) از سوی زنان شکل گرفته‌اند. تعداد کثیری از این دست فعالیتهای در دانشگاه‌ها رخ داده‌اند. طی دهه هفتاد و هشتاد، با قدرت گرفتن جنبش دانشجویی و سیاسی شدن فضای دانشگاه، تعداد زیاد دانشجویان دختر حاضر در دانشگاه‌ها موفق شدند از این فضا به نفع فعالیتهای سیاسی و مطالعاتی مستقل بهره ببرند. گروه‌های مطالعاتی زنان در بسیاری از دانشگاه‌های کشور در مقام محافل موازی با دانشگاه تشکیل شدند. این گروه‌های عموماً غیررسمی موقعیتهایی را فراهم کردند برای خواندن متون و مقالات در بسیاری از زمینه‌ها از جمله جنسیت. بنابراین تولید دانش در بسیاری از حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی به علت سانسورهای دانشگاهی، بیشتر در همین شبه‌آکادمی‌ها، حلقه‌های مطالعاتی، و شبکه‌های اجتماعی-سیاسی رخ داده است.

باید بپذیریم که نمی‌توانیم در مورد تأثیر چنین شبکه‌ای از خرده‌فعالیت‌ها و سیاست‌ورزی‌ها بر مطرح‌شدن رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌ها اظهارنظری قطعی کنیم، اما می‌توان مشاهده کرد که اوج گرفتن فعالیتهای اجتماعی زنان و سیاسی‌شدن فضاهای عمومی در دوران اصلاحات با پیشبرد برخی از سیاست‌های مشارکتی در زمینه زنان هم‌زمان بوده‌اند.

شاید به همین علت باشد که از همان ابتدا رشته‌ی مطالعات زنان نیز زیر ذره‌بین قرار گرفت که مبدا محلی شود برای ترویج اندیشه‌های فمینیستی. با این حال دیدگاه‌های متفاوتی درباره‌ی رابطه میان جنبش زنان و نهادهای رسمی آموزشی چون مطالعات زنان وجود داشته است. عده‌ای مطالعات زنان را کاملاً مستقل از جنبش زنان دیده‌اند. این دیدگاه نهادی در میان گذاران و مدیران رشته، مستقل از نگاه و خاستگاه سیاسی، نقطه‌ای مشترک بوده است. به عنوان مثال فهمی قوبیتی در خصوص ارتباط این رشته با جنبش



زنان می‌گوید: «در کشورهای دیگر ابتدا جنبش زنان مطرح بوده، سپس آگاهی دادن به زنان و گشایش رشته‌ی مطالعات زنان رخ داده‌است، ولی در ایران این سیر برعکس است. ابتدا رشته‌ی دانشگاهی تأسیس شده، تا پس از آن آگاهی‌های لازم در مورد نگاه‌های فمینیستی به زنان داده شود».^{۱۳} با شیوه‌ی نظری یکسان، اما از دیدگاه نرماتیو متفاوتی، کچویان مطالعات زنان را نامی معصومانه برای انتقال نظریات فمینیستی می‌داند. این در حالی است که حتی با یک بررسی اولیه، می‌توان دید که پدید آمدن رشته‌ی مطالعات زنان، با هدف «ارائه آگاهی‌های لازم در مورد نگاه‌های فمینیستی» تأسیس نشده، و حتی اگر این کارکرد را یافته، نقش بسیار کوچکی را در آگاهی‌بخشی به زنان ایفا کرده است.

مسئله‌ی رابطه‌ی میان فمینیسم و مطالعات زنان، در بسیاری از نشست‌های اساتید دانشگاه مطرح شده و با این حال پاسخ درستی نیز برای آن یافت نشده است. به عنوان مثال در ۲۵ آذر ۱۳۸۴، در میزگردی میان یوسف اباذری، حسین کچویان، و سوسن باستانی در دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران، اباذری با تأکید بر استقلال این دو حیطه از یکدیگر معتقد است که مطالعات زنان ربطی به فمینیسم ندارد و تأکید می‌کند که «از منظر تاریخی مطالعات زنان بعد از خیزش‌های فمینیستی ایجاد شد و اتفاقاً منابع محافظه کار برای جلوگیری از این خیزش مطالعات زنان را ایجاد کردند».^{۱۴} با این حال باستانی، بر خلاف اباذری، جدایی مطالعات زنان از مطالعات فمینیستی را رد می‌کند، و تأکید دارد که مطالعات در حیطه زنان خود تحت تأثیر جریان‌های اجتماعی شکل می‌گیرند؛ به این ترتیب با مطرح شدن مسئله زنان در جامعه، مطالعات زنان خود را در کنار جامعه‌شناسی جریان غالب‌بای مطرح می‌کند، که روح نهاد مردسالار آکادمی بر آن حاکم است.

به طور کلی می‌توان نظرات استادان فعال در حوزه زنان را اینگونه خلاصه کرد که تولید دانش درباره جنسیت و زن، به مثابه

۱۳. مجله پیام زن، سال ۷۴، شماره ۲

14. <http://yossif-abazari.persianblog.ir/post/10/>

یکی از حذف‌شدگان سیاست در ایران، می‌تواند بالقوگی‌های سیاسی داشته باشد. هر چند مطالعات زنان در ساختار آکادمیک ادغام شده و مستقل از حرکت‌های جمعی زنان شأنی مستقل یافته است، از نظر بسیاری از فعالان حوزه زنان، این رشته هنوز به عنوان یک امکان می‌تواند از سوی این جنبش‌ها مورد بهره‌برداری قرار بگیرد و در نقاطی با جریان‌های اجتماعی تلاقی یابد.

یک بررسی موردی

بیش از ۵۴۰ پایان‌نامه از سوی دانشجویان کارشناسی ارشد در رشته‌ی مطالعات زنان از فروردین ۱۳۸۰ تا شهریور ۱۳۹۱ به ثبت رسیده است. از این میان تنها تعداد انگشت‌شماری از پایان‌نامه‌ها مستقیماً به بررسی تاریخی-سیاسی مسایل زنان پرداخته‌اند، درحالی‌که بیشتر آن‌ها بر مسایل تجربی زنان در حوزه‌های روان‌شناختی و اجتماعی متمرکز هستند. به‌خصوص در دانشگاه تهران، در دوره‌ی یادشده، تقریباً هیچ پایان‌نامه‌ای در زمینه‌ی مسئله جنبش زنان و ابعاد سیاسی آن به ثبت نرسیده است، و بسیاری از دانشجویان این دانشگاه به بررسی و آسیب‌شناسی مسایل زن در خانواده پرداخته‌اند.

به طور کلی بسیاری از دانشجویان رشته‌ی مطالعات زنان در همه دانشگاه‌ها تمایل داشته‌اند که به مطالعه‌ی مسائل زنان در نسبت با خانواده، امور زناشویی، هویت و نقش جنسیتی، باروری و سقط جنین، و فرار از خانه بپردازند، تا آنجا که بیش از نیمی از دانشجویان پایان‌نامه‌های خود را در ارتباط با این حوزه‌ها به ثبت رسانده‌اند. بنابراین می‌توان پرسید که آیا چنین مطالعاتی در رشته‌ی اصلاح شده‌ی مطالعات زنان تحت‌گرایش زنان و خانواده باز هم جایی را به خود اختصاص خواهد داد یا خیر؛ و آیا تغییرات اعمال شده در رشته‌ی مطالعات زنان جلوی چنین تحقیقاتی را خواهد گرفت، یا به آنها رونق خواهد بخشید.

در حالی که کمتر پایان‌نامه‌ای مستقیماً به مسایل سیاسی-اجتماعی جنبش زنان اشاره کرده است، به ندرت نیز می‌توان پایان‌نامه‌هایی را یافت که مستقیماً راهکاری عملی در خدمت ارزش‌های مورد نظر



شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه دهند. در واقع اکثریت قابل توجه این تحقیقات رویکردی بی‌طرفانه و توصیفی نسبت به برخی از پدیده‌های اجتماعی داشته‌اند، و هم‌زمان با داشتن این قابلیت که در خدمت سیاست‌گذاری در حوزه‌ی زنان قرار بگیرند، می‌توانند با آگاهی‌بخشی‌های لازم، به حرکت‌های اجتماعی در زمینه زنان نیز پیوند بخورند.

در رشته‌ی مطالعات زنان چهار واحد از سی و دو واحد درسی به پایان‌نامه اختصاص داده شده است، که به نسبت اغلب رشته‌های دانشگاهی دیگر، درصد کمتری از واحدهای دوره کارشناسی ارشد را شامل می‌شود. در رشته‌ی جامعه‌شناسی که سابق بر این رشته‌ی مادر برای مطالعات زنان محسوب می‌شد، پایان‌نامه ۶ واحد را به خود اختصاص می‌دهد. این موضوع می‌تواند نشان از تأکید بیش از حد بر آموزش، به جای تحقیق و پرسشگری، در مطالعات زنان داشته باشد.

در نهایت عدم توجه به مطالعات تاریخی-سیاسی زنان، آن هم در شرایطی که دانش تاریخی-سیاسی درباره‌ی زنان بسیار تهی و کم‌مایه است، می‌تواند بر عدم قدرت این رشته برای تغذیه جنبش زنان دلالت کند. بنابراین در چنین شرایطی شاید مهم‌ترین مسئله برای فعالان حوزه زنان، مطرح ساختن مطالعات تاریخی-سیاسی زنان باشد؛ چه در دانشگاه و چه خارج از آن.

سیاست ترجمه در علوم انسانی

«اولین مترجم در ایران دولت بوده‌است»؛ این ادعایی است که کامران فانی در میزگردی در مهرنامه درباره‌ی ترجمه مطرح می‌کند.^۱ با این فرض که نخستین جریان جدی ترجمه به‌طور خاص را نهضت ترجمه‌ی قرن‌های دوم تا چهارم، با آغاز از دوران خلفای عباسی بدانیم، جریان ترجمه در ایران همواره دوسویه داشته: ترجمه‌ی حکومتی یا نهادسازی‌شده، و ترجمه‌ی خودآیین؛^۲ درست همان‌طور که

۱. فانی، کامران و دیگران؛ «نقطه‌عطف فرانکلین بود نه مشروطه: بازخوانی مسیر تاریخی ترجمه ایرانی»؛ میزگردی در مهرنامه، شماره ۷، آذر ۱۳۸۹.

۲. در «نهضت ترجمه»، نخستین ترجمه‌ها در قرن دوم، از فارسی به عربی و تحت حمایت دربار خلفای اسلامی صورت گرفت. از سوی دیگر، محتوای این ترجمه‌ها نیز مستقیماً مربوط به حکومت بود و متن‌های ترجمه‌شده اغلب به رسوم حکومتداری می‌پرداختند. اعراب که پیش از آن شیوه‌ی سازماندهی‌شان مبتنی بر فرم زندگی کوچ‌گری غیرمتمرکز بود، نه تنها باید تکنیک‌های تشکیل یک اقتدار مرکزی بر قلمروی تحت سلطه‌ی خویش و تأسیس «قانون» را می‌آموختند، بل حتی باید با فرم «نوشتار» نیز کنار می‌آمدند. نوشتار و قانون همواره ملازم یکدیگر بوده‌اند؛ قانون هرگز چیزی به جز «قانون مکتوب» نیست. به همین خاطر، اعراب پیش از تشکیل خلافت گسترده‌ی اسلامی، آن دانشی را ارج می‌نهادند که به‌شکل شفاهی منتقل شود و حتی اصالت نوشته‌ها را منوط به تأیید شفاهی مردی دانا می‌پذیرفتند. شک به نوشتار آن‌چنان نیرومند بود که نه توانایی نوشتن افتخار خاصی بود و نه افراد زیادی به‌واقع به سوی این کار کشیده می‌شدند و حتی «عمر بن عبدالعزیز در انتشار ترجمه‌ای از کُناش اُهرن چندان تردید داشت که چهل روز آن را بر سجاده خویش نهاد و دعا و تأمل کرد». به همین دلیل نیز «حدیث نبوی» در ابتدا مکتوب نبود و کماکان حدیث متواتر، حدیثی که راویان زیادی آن را «بازگو» کرده‌باشند، بسیار معتبر است. با این حال، نهضت ترجمه هرگز به متون حکومت‌داری محدود نماند. نه تنها فلسفه و منطق ترجمه می‌شد که گاه افراد و حتی انجمن‌هایی مخفی همچون اخوان الصفا دست به ترجمه می‌زدند. از این رو، اهمیت نهضت ترجمه نه در انتقال رسوم حکومتداری از فاتحان مستبد پیشین تاریخ به فاتحان مستبد جدید آن، بلکه در به‌کارآفتادن بسیاری از بالقوه‌ی‌های قلمرویی اسلامی است. منطق ارسطویی به منطق سینیایی استحاله یافت، عقل یونانی بر مفهوم‌پردازی عقل اسلامی اثر داشت، و اندیشیدن به عدد در بین فیثاغورثی‌ها با عدد عرفان اسلامی نزدیکی پیدا کرده‌بود. چنان‌که والتر بنیامین می‌گوید، مسأله‌ی اصلی در ترجمه نه نوعی رابطه‌ی «اصل و کپی» که در واقع، نوعی «قرابت» به دور از «شباهت» است. این نزدیکی‌ها و برخوردها نه نشانگر نوعی جریان خردورزی یک‌طرفه از «غرب اندیشه» به



نخستین مترجمان ایرانی متن‌هایی درباره‌ی فن حکومت‌داری را برای دربار خلفای عباسی ترجمه کردند و از سوی دیگر، در طی آن دو قرن فیلسوفان و حکمای مستقل به ترجمه متن‌ها و گاه حتی کتاب‌های ممنوعه (همچون امور خفیه) پرداختند و به اشکال غیرمستقیم ترجمه همچون معادل‌سازی و شرح‌نویسی برای مفهوم‌های یونانی پرداختند. البته در مورد کاربرد لفظ دولت در مورد عصر پیش از آغاز مدرنیسمون در این کشور باید بسیار محتاط بود؛ به بیان درست‌تر، ایران اگرچه واجد اقتدار مرکزی و قدرت تمرکز یافته بوده‌است، اما نه شیوه‌ی تمرکز یابی این قدرت مدرن بوده و نه فرم آن ربطی به دولت‌ملت مدرن داشته‌است.

آنچه در این متن نیز همچون جریانی تاریخی توصیف شده، ابداً نه به معنای فرض گرفتن پیوستگی تاریخی بین دوره‌های پیشین با موقعیت کنونی ایران است، و نه به معنای یکی‌بودن مساله‌های تاریخی ترجمه؛ بلکه تنها اشاره‌ای است به تبارشناسی «کارکردها» یا نوعی «پراگماتیک» (pragmatics) ترجمه که همواره رابطه‌ای مساله‌زا با شکل‌های تثبیت‌شده‌ی قدرت داشته‌است.

ترجمه در تاریخ معاصر

پیش از انقلاب

در دوران معاصر ایران «ترجمه» با مشروطه اهمیت یافت. در مقاله‌های نوشته‌شده درباره‌ی ترجمه در دوران قاجار می‌توان نشانه‌های قدرت ترجمه‌ای را دید که نه برای تثبیت اقتدار موجود، بلکه خودآیین نسبت به آن و در جهت تغییرش انجام می‌شدند.^۳ و در عین حال می‌توان مترجمانی را دید که همگی از وابستگان خاندان سلطنتی قاجار بودند و ترجمه برای آنها دلالتی سیاسی نداشت.

«شرق رازواری»، که تأثیر و تأثری دوجانبه بود و ترجمه‌ی فیلسوفان قلمروهای اسلامی به لاتین را نیز باید در ادامه‌ی این ارتباط ترجمه‌ای فهمید.
برای اطلاع بیشتر از نهضت ترجمه، رجوع کنید به: هاشمی، سید احمد؛ موسسه‌ی دایره‌المعارف الفقه الاسلامی، دانشنامه‌ی جهان اسلام، جلد ۹، صص ۵۰۲۳ - ۵۰۲۴.

۳. برای مثال، ن.ک. به علیزاده بیرجندی، زهرا؛ «نقش ترجمه‌ها در رواج گفتمان انتقادی و بحران آگاهی در عصر قاجار»؛ در پژوهش‌نامه‌ی انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال یازدهم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۳۹۰، صص ۱۵-۲۶.

اما دوران پهلوی که خود را بر شکاف مدرن پدیدآمده بین مردم و دولت و برای پل زدن بر آن بنا کرد، به اقتداری مرکزی راه برد که مدرن شدن را وظیفه‌ی خود می‌دید و نه پدیده‌ای مردمی. به عبارت دیگر، شکل‌گیری دولتِ مدرن در ایران مساله‌های ترجمه را با صورت‌بندی جدیدی عیان ساخت. از همین رو، ترجمه‌هایی پدیدار شدند که قرار بود منبعی باشند برای آموزشِ مدرن شدن به مردم ناآگاه؛ آموزشی که بنا به فرض مسئولیت آن را «قشر پیشرو»یی به نام روشنفکران و پژوهشگران تقبل می‌کردند. این هدف در بنیاد تاسیس «بنگاه ترجمه و نشر کتاب» قرار گرفت.

روشنفکرانی که در این دوره بنگاه ترجمه و نشر کتاب را نیز فرصت خوبی برای مدرن ساختن ایران می‌دیدند، از دانش بالایی برخوردار بودند، اما نگاهی تعلیمی به ترجمه داشتند. روشنفکرانی که خود را پیشروان جامعه و در سطحی بالاتر از عامه‌ی مردم می‌دانستند (سلسله مراتب دانش)، می‌خواستند تا ملتی عقب مانده را از خلال «شاهکار»های تاریخ نوشتار غرب به سوی «پیشرفت» فرهنگی رهنمون سازند.^۴

از سوی دیگر، تأسیس شعبه‌ی انتشارات آمریکایی فرانکلین در تهران و ورود چاپ افسست برای تکثیر کتاب‌های جیبی باعث شد که ترجمه به همه جا راه بیابد. بدین ترتیب، آثار ترجمه‌ای بازاری مستقل و پرتعداد پیدا کرد و پیدایش این بازار باعث ظهور

۴. برای اطلاع بیشتر از شیوه‌ی تأسیس و هیئت مدیره‌ی «بنگاه نشر و ترجمه» که تحت حمایت بنیاد تازه تأسیس پهلوی نیز قرار داشت، ن.ک. به مدخل انگلیسی آن در ایرانیکا آنلاین.

<http://www.iranicaonline.org/articles/bongah-e-tarjoma>

در این مدخل بنگاه نشر و ترجمه نخستین ناشر کارهای ترجمه‌ای معرفی شده که به ویراستاری حرفه‌ای می‌پردازد. برخی دیگر از روایت‌ها حاکی از باب شدن این پدیده به دست انتشارات فرانکلین دارند؛ برای مثال نگاه کنید به فانی، کامران و دیگران؛ «فرانکلین نقطه عطف بود نه مشروطه». جالب آن است که بنگاه نشر و ترجمه تا انقلاب سال ۱۳۵۷ دارای زیرمجموعه‌ی کتاب‌های «علوم سیاسی» نبود. تنها در دو سال آغازین پس از انقلاب که کماکان بنگاه تحت نام اصلی خود مشغول فعالیت بود، این زیرمجموعه همراه با زیرمجموعه‌ی «مطالعات اسلامی» به آن افزوده شد و سپس نیز در نهایت از فعالیت تحت این نام بازماند.



مترجمانی شد که برای انتخاب مترجمی به‌عنوان حرفه، دیگر نیازی به حمایت موسسات دولتی نداشتند و می‌توانستند مستقل از سیاست‌ها و مناسبات آن‌ها کار کنند. با این حال، بازار به‌وجودآمده حول کتاب‌های «جلدکاغذی» و رمان‌های عامه‌پسند شکل گرفت و تأثیر خاصی بر اهمیت سیاسی ترجمه نداشت. در همان دوران، مترجمان دیگری هم پیدا شدند که ترجمه‌ی غیرحکومتی و ضدحکومتی را احیا کردند و به لطف ورود تکنولوژی‌های تکثیر، کتاب‌های‌شان را بدون نام و به‌صورت سفید، به‌عنوان بخشی از مبارزه‌ی سیاسی خود چاپ می‌کردند.

فرانکلین مراحل فنی چاپ کتاب، به‌ویژه ویراستاری ترجمه‌ها و صفحه‌آرایی را برای نخستین‌بار باب کرد. کتاب‌های سفید اما به چنین امکاناتی دسترسی نداشتند و به همین خاطر است که کتاب‌های مترجمان چپ به لحاظ ادبیات چندان تروتمیز نبود (ویراستاری نمی‌شد) و زیبایی کتاب‌های بازار را نداشت؛^۵ ولی به‌هرصورت آن‌ها میان فعالان جوان دست‌به‌دست می‌شدند و تأثیر خودشان را به نحوی دیگر گذاشتند. شاید بتوان گفت که فرآیندهای انقلابی منجر به انقلاب بهمن ۵۷ باعث شد تا ترجمه از سیطره‌ی دولتی برای «سازمان‌دهی» و «نهادینه‌سازی» آن خلاص گردد.

پس از انقلاب

پس از انقلاب نهاد متمرکز مؤثری برای ترجمه شکل نگرفت. روند ترجمه نشان می‌دهد که با گسترش بنگاه‌های انتشاراتی، قرار بود تا سامان‌دهی ترجمه از سوی این بنگاه‌ها پیگیری شود؛ اما به دلیل محدودیت‌های انتشار پس از انقلاب و درگیری روزمره‌ی ناشران کتاب‌های علوم انسانی چنین پدیده‌ای فراگیر نشد. به همین دلیل، امروز نیز به جز معدودی نمونه‌ها، بنگاه‌های نشر در ایران بر خلاف همتایان غربی خود سفارش ترجمه به مترجمان متن‌های

۵. برای مثال، خشایار دیهیمی در میزگرد «فرانکلین نقطه عطف بود نه مشروطه» در مهرنامه می‌گوید: «در کتاب‌های زیرزمینی که چپ‌ها منتشر می‌کردند، اصلاً به ارائه‌ی زبان فارسی شسته و رفته و معادل‌یابی توجهی نمی‌شد و به عبارت دیگر برای آن مترجمان پالودگی زبان مهم نبود.»

غیردرسی حوزه‌ی علوم انسانی نمی‌دهند، بلکه مترجم‌ها کتاب را خود انتخاب می‌کنند و آن را به انتشارات ارائه می‌دهند.

عدم سلطه‌ی نهاد انتشارات بر ترجمه‌ی متون انسانی منجر به ظهور «مترجم‌فعال‌ها»^۶ شد؛ ترجمانی که با اندیشه‌ی سیاسی مشخصی و به‌عنوان مداخله‌گران در عرصه‌ی اندیشه، به سراغ آثار سیاسی به‌باور خود ضروری رفتند. این مترجمان به دلیل آزادی برای انتخاب آثاری که توانایی گره‌خوردن با اضطرار وضعیت، و اتصال کوتاه با مسائل اجتماعی سیاسی روز را داشتند، به روشنفکران سیاسی پس از انقلاب بدل شدند.

البته این اضطرارها لزوماً سیاسی نبوده‌اند. بخشی از مترجمان نیز به‌طور خاص در تلاش برای پرکردن جای خالی برخی از بحث‌های معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی به سراغ ترجمه‌ی متن‌های کلاسیک حوزه‌ی علوم انسانی می‌رفتند. مشخصه‌ی اصلی این تلاش‌ها، فردی‌بودن‌شان است؛ در حالی که «مترجم‌فعال‌ها» عموماً به‌طور گروهی و در بستر جمع‌های خویش به انتخاب متن‌ها دست می‌زدند.

اگر بپذیریم که تفکر همواره انتقادی است و تفکر انتقادی نیز به معنای «شناختن واقعیت در حین تغییر آن»، آنگاه می‌توان فهمید که چرا ایده‌ی «ترجمه-تفکر» به‌طور خاص به گفتار غالب مترجم‌فعال‌های ایرانی در دهه‌ی ۸۰ بدل شد.^۷ انسداد جریان حرکت‌های اجتماعی زاده‌ی خرداد ۷۶، به‌خصوص با روی کار آمدن دولت «نومحافظه‌کار» نهم، نه تنها ضرورت چنان ایده‌ای را ایجاد می‌کرد، بلکه به آزمون‌گری‌ها و تجربه‌های

۶. علیرضا اکبری در مجله‌ی «مهرنامه» بحث کمابیش مشابهی را با عنوان پدیده‌ی «مترجم‌منتقد» پیش کشیده است. ن.ک. به: اکبری، علیرضا؛ «پدیده‌ی مترجم‌منتقد در ایران»، در: مهرنامه، شماره ۷، آذر ۱۳۸۹.

۷. نباید از یاد برد که بازار ترجمه‌ی انتشاراتی هم گرم است. متن‌های شبه‌روانشناختی راجع به موفقیت در زندگی و کار، کتاب‌های عرفان پست‌مدرن، و رمان‌های عامه‌پسند خارجی موفقیت بسیار زیادی — همچون نسخه‌های اصل خویش — در جذب مشتری کسب کردند. گاه نیز مترجمان این کتاب‌ها، نویسندگان عامه‌پسند را چهره‌های برجسته و روشنفکر معرفی کرده‌اند و خودشان نیز از قبل این ترجمه‌ها به انباشت سرمایه‌ی نمادین نائل آمده‌اند.



مختلفی در فرم‌های ترجمه بدل شد. این تجربه‌ها به فرم خود کتاب‌ها نیز سرایت کرد و مجموعه‌های انتقادی در قالب «کتاب کوچک» یا «جزوه» از سوی نشرهایی همچون گام نو، رخداد نو و دیگران منتشر شدند. وبسایت‌های اینترنتی گروه‌های مستقل کوچک نیز رواج یافتند که در برابر گرایش غالب آثار انتقادی منتشر شده (یعنی چپ‌های سنت هگلی) به ترجمه‌ی متن‌های دیگر سنت‌های انتقادی معاصر دست می‌زدند و خرده‌جریان‌های بدیلی را در این عرصه شکل می‌دادند. در کنار سنت انتقادی، لیبرال‌ها و نیز علاقه‌مندان به سنت روشنگری کلاسیک نیز ترجمه‌های قابل توجهی را به بازار ارائه دادند. حتی کتاب‌های بنیادین فلسفی و جامعه‌شناختی از سنت‌های تحلیلی نیز از سوی مترجمان مستقل و حتی سیاسی به فارسی بازگردانده شد.^۸

اما مسأله‌های ترجمه در حیطه‌ی اندیشه، به‌خصوص پس از روی کار آمدن دولت اصلاحات بسیار داغ بوده‌اند. از ابتدای دهه‌ی هشتاد به این سو، نه تنها فضای اندیشه‌ی ایران به واسطه‌ی ترجمه‌ی متن‌های فیلسوفان زنده‌ی برجسته‌ی حال حاضر دنیا به طور نسبی معاصر شد، بلکه همچنین تعداد زیادی از مترجمان «جوان» به این حیطه وارد شدند؛ حیطه‌ای که تا پیش از ورود آن‌ها قلمروی چهره‌های تثبیت‌شده‌ی روشنفکری و نیز استادان ترجمه بود. به‌همین دلیل، بحث‌ها بر سر «بد» و «خوب» بودن آثار این مترجمان نوظهور بالا گرفت. درحالی‌که عده‌ای به شکایت از کیفیت بد متن‌های تولیدشده می‌پرداختند و عدم وجود چنین ترجمه‌هایی را بر وجود آن‌ها ترجیح می‌دادند، بخشی نیز به مبارزه‌ی مترجم‌فعالان جوان علیه اقتدار و سلطه در دو جبهه، یعنی هم علیه اقتدار سلسله‌مراتبی استادان کهنه‌کار ترجمه، و هم علیه مناسبات نظم موجود اشاره می‌کردند.

بخش اول که چهره‌های تثبیت‌شده‌ی ایران -- و زه بودند، جوان‌ترها را افرادی شیفته‌ی «آدم‌شدن» [همان کسب سرمایه‌ی

۸. اگرچه بر اساس آمار رسمی خبرگزاری کتاب ایران (ایبنا) شمارگان کتاب به طور کلی، اعم از تالیف و ترجمه، از دولت پنجم (هاشمی رفسنجانی) تا آخرین دور محمود احمدی‌نژاد همواره رو به کاهش بوده است و بیشترین متوسط شمارگان کتاب به دوران هاشمی رفسنجانی و کمترین به دوران احمدی‌نژاد تعلق دارد.

نمادین^۹ می‌دانستند که «سواد کافی» ندارند. بخش دوم که خود همان مترجم‌فعالان به اصطلاح جوان بودند، در عوض جدی‌ترین مخاطبان را نیز میان دانشجویان و فعالان جدید به خود اختصاص داده بودند و کار خودشان را پیش می‌بردند. انگار این مساله‌ی دهه‌ی هشتادی، صورت‌بندی دوباره‌ی همان تقابل کتاب‌های سفید بدکیفیت با کتاب‌های خوش چاپ فرانکلین بود.

«سیاوش جمادی» در یکی از مصاحبه‌های خود با نکوشت از نقدهای به باور او «ایدئولوژیک» وارد شده به ترجمه‌ی او از «هستی و زمان» گفته بود: «ما دو نقد داریم: نقد فنومنولوژیک و نقد ایدئولوژیک. در نقد ایدئولوژیک، حاشیه، متن را می‌بلعد و در خودش ادغام می‌کند.»^{۱۰} اما از نظرگاه برخی مترجم‌فعال‌ها، دقیقاً همین «حاشیه» بود که باید به درون کشانده می‌شد و پیوستگی کاذب آن «متن» مسلط را در کنار ایدئولوژی‌های رنگارنگش بر هم می‌زد. برای فهمیدن این نکته، باید در نظر داشت که تنها مترجمان قدیمی و روشنفکران تثبیت‌شده به نقد مترجمان «جوان» نپرداختند. نقد آن‌ها در کنار — یا بهتر، در جبهه‌ی — نقدها و تلاش‌های حکومتی دولت‌های نهم و دهم قرار گرفت. سال ۱۳۸۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبه‌ی تأسیس مرکز سازمان‌دهی ترجمه و نشر را تصویب کرد که برای نظارت بر ترجمه در حیطه‌ی علوم انسانی و جهت رفع چالش‌ها و «تربیت» مترجم به وجود آمد. نمونه‌ای دیگر نیز گزارش مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام در سال ۱۳۹۰ بود که به «چالش‌های» ترجمه در ایران پرداخته بود؛ چالش‌هایی همچون بدل شدن «همه مبتدیان به امور» به «مترجمینی که الفبای این کار را نمی‌دانند، ولی مدعی ترجمه هستند.» این گزارش از نوشته‌های برخی روشنفکران و مترجمان نام‌آشنا تشکیل شده بود که همگی آن‌ها ذیل دغدغه‌های این

۹. جمادی، سیاوش؛ «در ایران نقد ترجمه وجود دارد»؛ در وب‌گاه مرکز ساماندهی ترجمه و نشر معارف اسلامی و علوم انسانی؛ اسفند ۱۳۹۰.

<http://www.samantarjomeh.ir/index.aspx?siteid=283&pageid=29741&news-view=578694>



سازمان برای «ساماندهی ترجمه» گردآوری شده بودند و در میان آن ها یکی از ویراستاران و مترجمان با سابقه‌ی موسسه‌ی فرانکلین هم به چشم می‌خورد.^{۱۰}

با این حال اکنون، با استقرار دولت «اعتدال طلب» یازدهم، بخشی از همان جنبش «مترجم فعالان» خود بدل به مترجمان تثبیت شده‌ی حیطه‌ی اندیشه شده‌اند. اکنون چندین ماه است که روزنامه‌ی شرق، سلسله مقاله‌هایی را تحت عنوان «کتاب‌هایی که نباید خواند»، به قلم یکی از مترجمان دهه‌ی هشتادی منتشر می‌کند که تماماً به گرفتن غلط‌های ترجمه از انگلیسی به فارسی اشاره دارد و گهگاه نیز به دیگر مترجمان همان اتهام‌های سابق را وارد می‌داند. نظرگاه سومی هم در میان نویسندگان و منتقدان ایرانی و غالباً جوان درباره‌ی سیاست ترجمه نیز وجود دارد که فضای اندیشه‌ی ایران را «ترجمه زده» می‌پندارند. این جریان از تألیف در برابر ترجمه دفاع می‌کنند و به تزه‌های مطرح شده‌ای همچون ترجمه-تألیف یا ترجمه-تفکر باور ندارند. به نظر آن‌ها، مفاهیم بی‌ربط به شرایط مادی و واقعی ایران از سوی برخی روشنفکران ایرانی مورد سوءاستفاده قرار گرفته و بدون هیچ مناسبتی، در مورد وضعیت ایران به کار گرفته شده‌اند. آنها به استفاده‌ی بی‌رویه و گاه نادرست از مفاهیم فلسفی غرب اشاره می‌کنند و نیز به انتقاد از رواج نقل قول کردن از متفکران غربی می‌پردازند؛ نقل قول‌هایی که بعضاً به غلط نسبت داده می‌شوند و اغلب به عنوان سند تأییدی بر نظرات شخصی و مفهوم‌پردازی نشده کارکرد می‌یابند.^{۱۱}

۱۰. نگاه کنید به پژوهشنامه‌ی گروه پژوهش‌های رسانه وابسته به مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام، شماره‌ی ۸۸، چالش‌ها و مسائل ترجمه در ایران در آدرس اینترنتی زیر:

<http://www.csr.ir/departments.aspx?lng=fa&abtid=05&depid=60&semid=524>

در این ویژه‌نامه افرادی همچون مدیا کاشیگر (مترجم ولادیمیر مایاکوفسکی و ...)، مهشید نونهالی (مترجم ناتالی ساروت، موریس بلانشو و ...)، عبدالحسین آذرنگ (از مترجمان تاریخ تمدن لوکاس و تاریخ فلسفه کاپلستون و ...) مشارکت کرده‌اند. حضور این افراد از وجود چشم‌انداز دیگری، یعنی چشم‌اندازی به اصطلاح «غیرسیاسی» درباره‌ی ترجمه حکایت دارد که تأکید آن بر «تخصص‌گرایی» است و بهبود تخصصی ترجمه حتی از خلال نهادهای حکومتی را نیز مجاز می‌شمارد.

۱۱. به لحاظ آماری، ترجمه زده بودن در مورد کل کتاب‌های حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی صدق نمی‌کند. طبق آمار «خبرگزاری کتاب ایران» (ایبنا)، تیراژ کل

با این حال، مترجمان در برابر این انتقاد غالباً گفته‌اند که تألیف باید بر بنیان سنتی فکری-که در حال حاضر به واسطه‌ی ترجمه قابل تأسیس است-سوار باشد و بسیاری از آثار تالیفی این جریان سوم را بی‌واسطه و بدون مفهوم‌پردازی توصیف می‌کنند. آن‌ها اتهام «غرب‌محوری» یا یوروستریسم را نیز وارد نمی‌دانند، زیرا به باور آن‌ها، همان‌طور که والتر بنیامین در «رسالت مترجم» می‌نویسد، مسأله‌ی اصلی در ترجمه نه بر سر اصل و کپی، بلکه بر سر نوعی قربابت است که ابداً در پارادایم «شباهت» قرار نمی‌گیرد، بلکه اتفاقاً قربابتی است شکل گرفته بر مبنای تفاوت.^{۱۲}

در هر صورت، از منظر سیاست ترجمه، بخشی از نقد جریان سوم بر ترجمه در ایران صحیح به نظر می‌رسد. در سال‌های دور اول ریاست‌جمهوری محمود احمدی‌نژاد-که علی‌رغم هشدار روشنفکران تربیون‌دار راجع به «صدای پای فاشیسم» انتخاب شد-ترجمه به حیطه‌ای خودبسنده بدل شد که در آن از متن‌های ترجمه‌شده برای ارجاع به واقعیت خارج و تأثیرگذاری بر آن استفاده نمی‌شد. در عوض این متن‌ها به یکدیگر ارجاع می‌دادند و نزاع‌های روشنفکری به نزاع‌هایی کاملاً معرفت‌شناسانه بدل شده بود: چه کسی درست‌تر می‌گوید؟ چه کسی رادیکال‌تر است؟ این خودبستگی گهگاه به فرقه‌گرایی میان برخی گروه‌ها تنه می‌زد و ترجمه را به ابزاری برای

کتاب‌های منتشرشده در یک‌هفته‌ی منتهی به نمایشگاه کتاب در سال ۱۳۹۳، مجموعاً ۴۸۲ هزار و ۷۵۰ عدد بوده‌اند که سهم علوم انسانی و اجتماعی در آن (با احتساب کتب مربوط به دین) به ۳۱۳ هزار عدد می‌رسد؛ یعنی چیزی حدود ۶۵ درصد کل کتاب‌های منتشرشده. تعداد کل کتاب‌ها نیز ۳۲۵ عدد است که از آن میان ۲۱۰ کتاب به این حوزه‌ها اختصاص دارند. اما از این ۲۱۰ کتاب، تنها ۵۲ عدد آنها ترجمه هستند (حدود ۲۵ درصد). آمار رسمی کتاب در سال ۱۳۹۱ طبق گزارش وب‌گاه موسسه‌ی «خانه‌ی کتاب ایران» نشان می‌دهد که تعداد تألیف‌ها در تمام حوزه‌ها به مراتب بیشتر از ترجمه‌ها بوده است؛ یعنی ۵۱۲۵۹ جلد در برابر ۱۲۷۲۱. اما به‌طور خاص از ۱۴ کتاب منتشرشده حوزه‌ی خاص فلسفه در هفته‌ی دوم اردیبهشت‌ماه سال ۱۳۹۳، ۱۰ جلد از آنها ترجمه بوده‌اند. اگر این عدد را در برابر ۱۳ ترجمه از ۵۵ کتاب علوم اجتماعی و ۱۵ ترجمه از ۷۳ کتاب حوزه ادبیات قرار دهیم، وابستگی اکید حوزه‌ی فلسفه به ترجمه مشخص می‌شود.

۱۲. ن. ک. به بنیامین، والتر؛ «رسالت مترجم» در عروسک و کوتوله؛ ترجمه‌ی مراد فرهادپور و امید مهرگان؛ تهران: انتشارات گام نو، ۱۳۸۹.



کسب اعتبار نمادین بدل کرده بود. این پدیده تا آنجا پیش رفت که نمونه‌هایی از «سرقت ترجمه» در کنار سرقت‌های علمی و ادبی گاه وبی‌گاه فضای روشنفکری ایران را تکان می‌داد.

اما این دور باطل ترجمه‌هایی که تنها به خودشان ارجاع می‌دادند، با وقوع اعتراض‌های خیابانی ۸۸ دچار چالش بیشتری شد. ۸۸ به سنگ محک متن‌های حوزه‌ی اندیشه بدل شده بود و سوال از متن‌های ترجمه‌شده نه دیگر معرفت‌شناختی، بلکه سیاسی-اجتماعی بود: آیا این مفاهیم ترجمه‌شده به کار تحلیل و تغییر بستر محلی ما می‌آیند؟ آیا می‌توان ترجمه‌ها را در فضای ایران «به کار انداخت»؟ چه بسا انتشار سلسله‌مقاله‌های روزنامه‌ی شرق درباره‌ی ترجمه‌هایی که نباید خواند، نشان از فروکش کردن دوباره‌ی دلالت‌های سیاسی کنش ترجمه داشته‌باشد، اما اسلامی‌کردن علوم انسانی و انتقادهای همیشگی از ترجمه‌ی «کتب ضاله» کماکان ادامه دارد. در چنین شرایطی احتمالاً باید مثل همیشه منتظر تصمیم‌های سیاسی مترجمان بود: آیا باید اوضاع ترجمه را «سازمان» داد، یا باید از نیروهای خودانگیخته این حیطه که علیه سلطه‌ی نهادی و دولتی عمل می‌کنند-درحالی‌که شاید ترجمه‌های بدی هم روانه‌ی بازار کنند، حمایت کرد؟

سیر تحوّل دبیرستان‌های فرهنگ (خاص رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی)

سال‌ها پس از پیروزی انقلاب ۵۷، هنوز مسأله‌ی علوم انسانی از دغدغه‌های اصلی رهبران جمهوری اسلامی است. آیت الله خامنه‌ای در طی سخنرانی خود برای اعضای شورای عالی انقلاب فرهنگی، مورّخ ۸۴/۱۰/۱۳، از ضرورت انجام یک کار اساسی در زمینه علوم انسانی سخن می‌گوید.^۱ نگرانی آیت الله خامنه‌ای که پس از انتخابات بحث بر انگیز ۸۸ جنبه عملی‌تری به خود گرفت نهایتاً منجر به تشکیل ستادی با نام «شورای تحوّل و ارتقای علوم انسانی» شد که بر مبنای اساسنامه‌ی آن اهدافش مبتنی بر انطباق آموزش و پژوهش علوم انسانی با سیاست‌ها و راهبردهای کشور است.^۲ شاید این‌گونه تعیین تکلیف برای محتوای درسی علوم انسانی برای اولین بار به صورت مدوّن در تاریخ پس از انقلاب انجام گرفته باشد، امّا ایجاد نهادی به منظور وحدت حوزه و دانشگاه به سال ۱۳۶۱ و تأسیس دانشگاه امام صادق برمی‌گردد.^۳ این‌گونه به نظر می‌رسد که تعطیلی دو ساله دانشگاه‌ها و اخراج دانشجویان و اساتیدی که اندیشه‌هایشان منطبق بر راه نظام نبود تمام ایده‌آل روحانیون را برآورده نکرده بود. به همین دلیل جمعی از روحانیون مانند آیت الله منتظری، آیت الله خامنه‌ای، آیت الله مشکینی دست به تأسیس دانشگاهی

۱. منبع: <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3324>

۲. منبع: <http://oe.farhangoeilm.ir/Hom>

۳. این دانشگاه اما تنها نمونه نیست و دانشگاه‌های باقرالعلوم و مفید قم هم به این دسته از مراکز آموزش عالی تعلّق دارند.



مطابق با آموزه‌های اسلامی زدند تا از این طریق نسلی جدید از فارغ‌التحصیلان متعهد (در حوزه علوم انسانی) به منظور تصدّی سمت‌های مهم تربیت کنند.

غلامعلی حداد عادل که خود نه تنها از منتقدین به فضای حاکم بر دانشکده‌های علوم انسانی بوده، بلکه ریاست شورای تحوّل و ارتقای علوم انسانی را نیز عهده‌دار است، بر این نظر بود که تربیت نیروهای متعهد می‌بایست ریشه در دوره‌های قبل از آموزش عالی داشته باشد و از همین رو در سال ۱۳۷۱ دبیرستانی غیر انتفاعی خاص رشته علوم انسانی با نام فرهنگ در تهران تأسیس کرد.

دبیرستان فرهنگ حداد عادل

سنت بنیاد مدرسه به منظور تربیت دانش‌آموزان با ویژگی‌های اسلامی مد نظر بنیان‌گذاران این مدارس، مختص به بعد از انقلاب ۵۷ نیست. در سال ۱۳۳۵ یعنی سه سال پس از کودتای ۲۸ مرداد جمعی از نیروهای مذهبی با پشتوانه مالی بازاریان متمول، مدرسه‌ای با عنوان "علوی" تأسیس کردند. هدف بنیان‌گذاران^۴ مدرسه علوی تربیت نخبگان متدین بود تا بتوانند نسلی از تحصیل‌کردگان با پیش زمینه‌های مذهبی-شیعی را وارد جامعه کنند تا جامعه صرفاً تحت تأثیر تحصیل‌کردگان سکولار نباشد. این جایگاه را برای دانش‌آموزان دختر دبیرستان "رفاه"^۵ و بعدتر از آن از سال ۱۳۵۶ دبیرستان "احسان"^۶

۴. شیخ علی اصغر کرباسچیان (علامه)، شیخ هادی تهرانی، رضا روزبه.

۵. این مدرسه به گفته هاشمی رفسنجانی تحت تأثیر یکی از سخنرانی‌های وی در مورد رفع کمبودهای دختران تهران توسط جمعی از بازاریان تأسیس شده و شخصی به نام اخوان فرشچی زمینی ۳۰۰۰ متری برای احداث این موسسه خریداری کرد. آیت الله خمینی پس از ورود به ایران اول در این مدرسه اقامت داشت که بعد از مدتی به مدرسه علوی نقل مکان کرد.

۶. این مدرسه توسط چندی از فارغ‌التحصیلان مدرسه علوی نظیر حداد عادل بر اساس همان سنت مدرسه علوی بنیان‌گذاری شد اما دیری نپایید و بعد از انقلاب تعطیل شد. این مدرسه تحت نظارت همسر حداد عادل طیبیه ماهرزاده و مدیریت خانم زارع قرار داشت. منبع: مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان مصاحبه با طیبیه ماهرزاده:

پر می‌کرد.^۷ رویکرد مدرسه علوی عمدتاً رویکردی مذهبی به دور از تعلقات سیاسی بود؛ از همین‌رو این مدرسه در زمان پهلوی مانند مدارس دیگری نظیر رفاه و کمال تعطیل نشد. این مدرسه پس از بیش از یک‌دهه فعالیت توانست در زمینه‌ی موفقیت تحصیلی دانش‌آموختگانش با مدارس مانند هدف، البرز و خوارزمی رقابت کند و در اواسط دهه‌ی ۵۰ توانست با کسب رتبه‌های برتر فنی-مهندسی و پس از آن پزشکی و قبولی صددرصد دانش‌آموزان در کنکور، وارد راهی شود که قبل از آن در انحصار مدارس نمونه‌ی فوق‌الذکر (البرز، هدف، خوارزمی) بود. نکته مهم اما در این میان این است که این مدارس یا دارای رشته ادبی (علوم انسانی) نبودند و یا بیشتر روی تربیت نخبگان در حوزه علوم طبیعی و ریاضی سرمایه‌گذاری می‌کردند. بعد از انقلاب و در سال ۱۳۶۸ جمعی از شاگردان «رضا روزبه» که خود از مؤسسان دبیرستان علوی بود، مدرسه‌ای به نام «روزبه» و با همان منویات مورد نظر بنیان‌گذاران دبیرستان علوی که مبتنی بر تربیت متخصصان متدین بدون وابستگی سیاسی-جناحی بود، تأسیس کردند.

غلامعلی حداد عادل که خود از فارغ‌التحصیلان مدرسه علوی بود، دبیرستان پسرانه غیرانتفاعی «فرهنگ» را به منظور تربیت دانش‌آموزانی «متعهد» و «متدین» و مستعد خاص رشته علوم انسانی تأسیس کرد. حداد عادل از جمله کسانی بود که راه خود را بر این اساس که «کشوری که داعیه فرهنگی دارد باید بتواند به سوالات فرهنگی مطرح در سطح کشور و جهان جواب دهد»^۸ از ریاضی-فیزیک به سمت علوم انسانی و به‌طور اخص فلسفه و علوم تربیتی چرخانده بود. در این دوران رشته ادبیات و علوم انسانی بیشتر

۷. از فارغ‌التحصیلان این مدرسه عبدالکریم سروش و غلامعلی حداد عادل هستند.

http://www.bbc.co.uk/persian/iran/story/2006/11/061128_a_alavi_school.shtml

۸. مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان مصاحبه با طیبه ماهروزاده:

<http://www.allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=904&page=1>



به عنوان رشته‌ای نگاه می‌شد که از طرف دانش‌آموزان ضعیف‌تر انتخاب می‌شود و دانش‌آموزان این رشته از میانگین نمره پایین‌تری برخوردار بودند. همین امر هم باعث شده بود که فضای کلاس‌های علوم انسانی از طرف خانواده‌ها به عنوان فضایی نامناسب، چه از لحاظ تحصیلی و چه از لحاظ اخلاقی، دیده شود. دبیرستان فرهنگ در این برچه به‌منظور جذب دانش‌آموزان مستعد در علوم انسانی بنیان نهاده شد تا این دانش‌آموزان نیز از جایگاهی خاص برخوردار باشند.^۹ به گفته فریدالدین حداد عادل مدیر دبیرستان فرهنگ پسران، اساسنامه‌ی مدرسه فرهنگ بر اساس اساس‌نامه‌ی مدرسه رفاه تنظیم شده است. وی اظهار می‌دارد که مدرسه فرهنگ نیز مانند مدرسه رفاه مرکب از بازار، روحانیت و فرهنگیان است. ترکیب هیأت امناء اولیه دبیرستان اما این ادعا را به طور کامل ثابت نمی‌کند. اعضای این هیأت امناء متشکل از علی لاریجانی، غلامرضا شافعی، محسن رفیق دوست، ابوالفضل توکلی بینا و خانم موحدی هیچ‌یک به عنوان روحانی شناخته نمی‌شوند، به‌همین دلیل شاید بتوان این‌گونه گفت که تأسیس دبیرستان فرهنگ بیشتر از طرف بازار و فرهنگیان مرتبط با راست سنتی و مؤتلفه مورد حمایت قرار گرفته است، البته در صورتی که علی لاریجانی را تلویحاً نماینده روحانیون ندانیم.

مدرسه فرهنگ بر اساس گفته‌ی مدیر آن از طرف بازاریان حمایت مالی نمی‌شود و بودجه آن عموماً از طریق شهریه پرداختی دانش‌آموزان تأمین می‌شود. به گفته فریدالدین حداد عادل این عدم وابستگی از هر نهادی خواسته‌ی بنیان‌گذار مدرسه است تا از این طریق از هر گونه وابستگی به نهادهای دیگر و ایجاد توقع از طرف این نهادها جلوگیری شود.^{۱۰} نحوه پذیرش دانش‌آموزان در این دبیرستان هم نه فقط بر اساس وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان بلکه همچنین بر اساس گزینش خانوادگی و عقیدتی متقاضیان ثبت‌نام انجام می‌پذیرد. بر همین اساس است که چندی از فعالان سیاسی

9. <http://www.allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=904&page=1>

۱۰. کتاب ضمیمه همشهری ماه شماره‌ی ۵۶، مصاحبه با فریدالدین حداد عادل.

نسل سوّم پس از انقلاب که در طی و بعد از انتخابات ۸۸ فعال بوده‌اند و یا دستگیر و محکوم شده‌اند از مردودین گزینش اولیه‌ی این دبیرستان هستند.^{۱۱} بر اساس گفته‌های فرید حداد عادل، مدیر فعلی این دبیرستان، سیاست مدرسه بر جذب دانش‌آموزان دیندار استوار است اما این سیاست و گزینش مانع از ورود دانش‌آموزانی با افکار غیر مذهبی نشده است و وی اذعان می‌دارد که در این مدرسه «افراد دین‌دار و بی‌دین» در کنار هم حضور دارند.^{۱۲} با این‌همه به نظر می‌رسد که شکل‌گیری فضای اسلامی-ایدئولوژیک دبیرستان فرهنگ به مرور زمان انجام گرفته است. درحالی‌که فارغ‌التحصیلان دوره‌های اولیه دبیرستان از حاکمیت فضایی علمی و نسبتاً آزاد در دبیرستان و حتی طرح مباحثی جدّی در مورد مارکسیسم و لیبرالیسم صحبت می‌کنند، در دوره‌های بعدی برخورد مریبان مدرسه رنگی امنیتی به خود می‌گیرد.^{۱۳} بر اساس مصاحبه‌های که به سختی قابل تأیید هستند، با تصدی مدیریت دبیرستان توسط فرید حداد عادل که خود از فارغ‌التحصیلان دانشگاه امام صادق است، برخورد امنیتی شکلی از خشونت فیزیکی را نیز به خود می‌گیرد و حتی بعضی از دانش‌آموزان که به فضای موجود معترض بودند از مدرسه اخراج می‌شوند. هم‌زمان گزینش دانش‌آموزان جدید نیز شکلی امنیتی‌تر به خود می‌گیرد و نه فقط دانش‌آموزان، بلکه اولیاء آنها نیز مور سوال قرار می‌گیرند. کادر علمی دبیرستان نیز در سال‌های اخیر دستخوش تغییراتی می‌شود و معلمان جوان "متعهد" و "متدین" جای معلمان سابق را که عموماً از لحاظ علمی در سطح بالایی قرار داشتند، می‌گیرند.^{۱۴}

۱۱. محمدرضا جلایی پور و امید منتظری از جمله این فعالین بودند.

۱۲. کتاب ضمیمه هشمه‌ری ماه شماره‌ی ۵۶، مصاحبه با فریدالدین حداد عادل.

۱۳. منبع: <https://khodnevis.org/article/43188#.VKLj4sDc>

۱۴. حتی در دوره‌هایی فخرالسادات محتشمی‌پور همسر تاج‌زاده از محکومین بعد از انتخابات ۸۸ در مدرسه فرهنگ دخترانه تاریخ تدریس کرده است.



دبیرستان فرهنگ نمونه دولتی

دبیرستان فرهنگ حداد عادل اما انحصار مدارس نمونه خاص رشته‌ی علوم انسانی را نتوانست به دست گیرد. از سال ۱۳۷۴ وزارت آموزش و پرورش مدارس نمونه دولتی با نام فرهنگ خاص رشته علوم انسانی و این بار نه فقط در تهران بلکه همچنین در شهرهای دیگری مانند اصفهان و مشهد تأسیس کرد. هدف از تأسیس این دبیرستان‌ها که در دوره‌های اول تا سال ۱۳۷۷ تحت نظر مدیران دبیرستان‌های فرهنگ غیرانتفاعی^{۱۵} و "فرهنگستان علوم و ادب فارسی" قرار داشت، ایجاد فضای آموزشی دولتی مناسب برای دانش‌آموزان علاقه‌مند به رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی بود.

آن‌گونه که طیبیه ماهروزاده، همسر غلامعلی حداد عادل و مدیر دبیرستان دخترانه فرهنگ، به آن اشاره می‌کند، قطع تدریجی نظارت دبیرستان فرهنگ حداد عادل بر دبیرستان‌های نمونه دولتی فرهنگ آموزش و پرورش با دولت اصلاحات در سال ۱۳۷۷ آغاز می‌شود.^{۱۶} نکته مهم این است که دبیرستان‌های فرهنگ نمونه دولتی در امتحان ورودی خود به مسایل عقیدتی چندان اعتنایی نمی‌کردند و فقط آزمونی علمی به منظور تعیین سطح معلومات صرفاً ادبی متقاضیان برگزار می‌کردند. این آزمون که عمدتاً بر محفوظات شعری و تسلط بر تاریخ ادبیات استوار بود، به صورت شفاهی، و در اکثر موارد توسط دبیران قدیمی ادبیات شهرهایی که دبیرستان فرهنگ داشتند، انجام می‌گرفت. این مسأله اما مانع از رسوخ فضای امنیتی حاکم بر مدارس و آموزش و پرورش (قبل از دولت اصلاحات) در این دبیرستان‌ها نشد. برای مثال در دبیرستان فرهنگ پسرانه اصفهان یکی از مسؤولین قسمت گزینش آموزش و پرورش به عنوان مدیر منسوب می‌شود، از طرف دیگر با شروع به چاپ

۱۵. منبع: <http://www.allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=904&page=1>

۱۶. منبع: <http://www.allameh.ir/html/index.php?name=Sections&req=viewarticle&artid=904&page=1>

روزنامه‌ی جامعه و سپس طوس و نشاط، و بازشدن نسبی فضای سیاسی مدارس توقع دانش‌آموزان برای مشارکت سیاسی بالاتر رفت.^{۱۷} آزادی‌های فردی نیز در دبیرستان فرهنگ به شکل دیگری بود، تا جایی که دو دبیرستان فرهنگ دخترانه و پسرانه اصفهان شب شعرهای ماهانه به صورت مشترک برگزار می‌کردند. با وجود اینکه در این شب شعرها بعضاً اشعاری با بن‌مایه‌های سیاسی خوانده می‌شد به هیچ وجه با مخالفت آموزش و پرورش مواجه نشد. در ادامه‌ی این روند مدیرانی که سابقه امنیتی-اطلاعاتی داشتند، جای خود را به مدیران و دبیران نزدیک به اصلاح‌طلبان دادند.

تقابل این دبیرستان‌های نمونه دولتی با دبیرستان فرهنگ حداد عادل جنبه دیگری هم داشت. بسیاری از مردودین گزینش عقیدتی-سیاسی دبیرستان حداد عادل در دبیرستان‌های نمونه دولتی فرهنگ ثبت‌نام شدند. همین امر باعث شد که دبیرستان فرهنگ نمونه دولتی به نوعی سنگر اصلاح‌طلبان و به طور کلی مخالفان جریان محافظه‌کاری را که دبیرستان فرهنگ حداد عادل را حمایت می‌کردند، حفظ کند. فارغ‌التحصیلان دبیرستان نمونه دولتی فرهنگ نیز در فضای مبارزاتی-سیاسی بعد از انتخابات ۸۸ بی‌نقش نبوده‌اند. بسیاری از فارغ‌التحصیلان این دبیرستان از جمله بازداشت و محکوم‌شدگان انتخابات ۸۸ بوده‌اند. از آن جمله می‌توان امید منتظری، مهدی شیرزاد و رشید اسماعیلی را نام برد. این امر البته در مورد تعدادی از فارغ‌التحصیلان دبیرستان فرهنگ حداد عادل هم صادق است. محمد حسین نعیمی‌پور از جمله این فارغ‌التحصیلان بود.

در دوران احمدی‌نژاد، تغییرات برای بار سوم در این مدارس نمونه دولتی شکل گرفت. مدیران امنیتی قبل بار دیگر به بعضی از این دبیرستان‌ها بازگشتند. معلمان جوان اصول‌گرا و محافظه‌کار به کار گمارده شدند و دانش‌آموزان بیشتر تحت فشار قرار گرفتند. دانش‌آموزانی که پس از سال‌های ۸۸ در این

۱۷. در همین دوران بود که شوراهای دانش‌آموزی شکل گرفت.



مدرسه بوده‌اند از جوّ ناآرام و امنیتی صحبت می‌کنند، که بیشتر بر وجود نوعی رخوت افسرده‌گون در این مدارس خبر می‌دهد.

تأثیرگذاری دبیرستان فرهنگ

روی هم‌رفته دبیرستان‌های فرهنگ حداد عادل و سپس دبیرستان‌های نمونه‌دولتی فرهنگ، که مانند دانشگاه امام صادق به منظور تربیت نخبگان متعهد و آگاه برای تصدی سمت‌های دولتی در جمهوری اسلامی تأسیس شده بودند، در دسترسی به هدف خود موفق نبوده‌اند. اگر دانش‌آموزان دبیرستان علوی که قرار بود تکنوکرات‌هایی متدین و به دور از جنبه‌های اکتیویستی و سیاسی باشند، این مدرسه را به پایگاهی برای فعالیت جوانان عضو سازمان مجاهدین خلق تبدیل کردند، دانش‌آموزان فرهنگ هم از مدرسه‌های فرهنگ محلی برای فعالیت‌های سیاسی خود اعم از اصلاح‌طلبانه و یا چپ‌گرایانه ساختند. دبیرستان‌های حداد عادل را هم سخت بتوان در رسیدن به اهداف بنیان‌گذارانش موفق دانست.^{۱۸} شاید یکی از مهم‌ترین دلایل این عدم موفقیت سر برآوردن دبیرستان‌های نمونه مردمی فرهنگ بود که به نوعی رشته‌های دبیرستان فرهنگ حداد عادل را پنبه می‌کرد. خواهی‌نخواهی نام دبیرستان فرهنگ به‌عنوان تنها نهادی که به بومی‌کردن علوم انسانی کمک کرده‌است، از طرف تئوریسین اصلاح‌طلبان، سعید حجاریان، مطرح می‌شود. شاید بتوان گفت که حجاریان این سخن را تحت فشار نیروهای امنیتی بیان کرده‌است، اما کنایه‌آمیز بودن این سخن را نیز نباید از نظر دور داشت، چرا که بسیاری از شاگردان جوان حجاریان از فارغ التحصیلان همین دبیرستان فرهنگ بودند.^{۱۹}

۱۸. البته این به معنای نتیجه معکوس نیست. بسیاری از فارغ‌التحصیلان این مدرسه از فعالین محافظه‌کار نسل جدید محسوب میشوند، که عده‌ای از آنها قرار بود فیلم تبلیغاتی غلامعلی حداد عادل برای انتخابات ریاست جمهوری ۱۳۹۲ را

بسازند. منبع: <http://hamshahrionline.ir/details/215752>

۱۹. منبع: <http://www.parsine.com/fa/pages/?cid=10899>

سخن آخر

تجربه سال‌های گذشته دبیرستان‌های فرهنگ نشان داده که گرچه دبیرستان فرهنگ حداد عادل به استثناء چند دوره‌ی اول همیشه بر یک سیل حرکت می‌کرد، اما دبیرستان‌های نمونه دولتی فرهنگ همواره تحت تأثیر تغییر و تحول دولت‌ها بوده‌اند و سویی‌ی سیاسی دولت وقت را بازنمایی می‌کنند. با تمام این احوال دبیرستان‌های فرهنگ توانستند رشته علوم انسانی را از انزوا به در آورند و به آن اعتباری اجتماعی ببخشند.



شیرین خوشرو/ فرار مغزها؛ از انقلاب فرهنگی تا نگرانی مسئولان

مسئولان رسمی ایران به ندرت گزارشی از مهاجرت نخبگان ایرانی منتشر می‌کنند، اما پدیده‌ی «فرار مغزها» هر ساله به عنوان معضلی اجتماعی-اقتصادی مطرح می‌شود.

روزنامه شرق در یکی از معدود گزارش‌ها آماری را اعلام کرد که بنابر آن از مجموع ۲۲۵ دانش‌آموز ایرانی که طی سال‌های ۱۳۷۲ (۱۹۹۲ میلادی) تا ۱۳۸۶ (۲۰۰۷ میلادی) در ۵۳ المپیاد جهانی شرکت کردند، بیش از ۱۴۰ نفر معادل ۲۰۲۶ درصد آن‌ها هم‌اکنون در یکی دانشگاه‌های مطرح دنیا در آمریکا و کانادا تحصیل می‌کنند.

«صندوق بین‌المللی پول» پیش‌تر در سال ۲۰۰۹ گزارش داد که ایران در میان ۹۱ کشور «در حال توسعه و همچنین کمتر توسعه یافته»، دارای بالاترین آمار فرار مغزها با بیش از ۱۸۰ هزار تن در هر سال است. بنابر این گزارش، بازار کار محدود و سرکوب‌های سیاسی-اجتماعی از جمله عوامل فرار مغزها بوده است.

در حال حاضر ایران با ایجاد بنیادهای ملی، به‌منظور بهبود شرایط برای دانش‌آموزان در علوم پایه و افزایش تعداد برنامه‌های تحصیلات تکمیلی، تلاش بسیاری برای حفظ افراد ماهر و متخصص در کشور دارد. این در حالی است که خروج مردم ایران در اوایل انقلاب کشور مورد بی‌توجهی مقامات دولتی قرار گرفت. ۳۴ سال پیش آیت‌الله خمینی، رهبر وقت ایران خطاب به مردم این کشور گفت بود نگران خروج متخصصین از کشور نباشند.

در آن زمان آیت‌الله خمینی گفته بود: «منافقین هی می‌گویند مغزها دارند فرار می‌کنند. به جهنم که فرار می‌کنند. این دانشگاه رفته‌ها، این‌ها که همه‌اش دم از علم و تمدن غرب می‌زنند، بگذارید بروند.»

این در حالی است که از چند سال پیش مقامات ایران پدیده‌ی فرار مغزها را به عنوان یک پدیده‌ی جدی به رسمیت شناخته و تلاش‌هایی در راستای معکوس‌سازی آن آغاز کرده‌اند. اما چرا اکنون توجه مقامات دولتی به این مسئله معطوف شده است؟

بلیط یک‌طرفه از دانشگاه شریف به آمریکا

سخنان رهبر وقت ایران مبنی بر عدم‌نگرانی از فرار متخصصین، هم زمان شد با انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۵۹. زمانی که تعداد زیادی از نخبگان و تحصیل‌کرده‌های ایرانی این کشور را ترک کردند. در دهه‌ی ۶۰ شمسی خروج این قشر از کشور مورد بی‌توجهی مقامات دولتی قرار گرفت.

روندی که به نظر می‌رسد در دوران ریاست‌جمهوری محمود احمدی‌نژاد مجدداً تکرار شد. در آن زمان بسیاری از کارشناسان سیاست‌های جدید احمدی‌نژاد، همچون «زدودن دانشگاه‌ها از عوامل نفوذ لیبرال و سکولار غرب» و بازنشستگی اجباری تعدادی از اساتید و اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها را از عوامل مستقیم افزایش پدیده فرار مغزها دانستند. بنابر آمار رسمی دولت ایران در هفته‌نامه‌ی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی، ۹۰ تن از ۱۲۵ دانش‌آموزی که در سه سال گذشته در المپیادهای جهانی رتبه کسب کرده‌اند، هم اکنون در دانشگاه‌های آمریکا تحصیل می‌کنند و امید به بازگشت آنها ۳ درصد است.

با در نظر گرفتن اینکه طی سال‌های ۱۳۷۲ تا ۱۳۸۶، ۹۴ درصد از مدال‌آوردگان ایرانی المپیادهای علمی، فارغ‌التحصیلان دانشگاه شریف بوده‌اند، این دانشگاه را می‌توان مبدأ اصلی مهاجرت نخبگان ایرانی دانست.

علاوه بر این، صندوق بین‌المللی پول تخمین زده حدود ۲۵۰ هزار مهندس و پزشک به علاوه ۱۷۰ هزار ایرانی دارای تحصیلات عالی، در حال حاضر در آمریکا ساکن‌اند.



چرا توجه مسئولان جلب شد؟

اکنون حسن روحانی، رئیس‌جمهوری ایران اعلام کرد که نگران «فرار مغزها» است و تلاش می‌کند تا این روند را آهسته‌تر کند. در آبان‌ماه ۱۳۹۲، حسن قشقاوی، معاون وزیر امور خارجه ایران در امور کنسولی، گفته بود که کمیته‌ای برای تشویق مهاجران برای بازگشت به کشور تشکیل شده است.

رضا فرجی دانا، وزیر پیشین علوم و فناوری این کشور نیز گفت که فرار مغزها یکی از مخرب‌ترین روندهای کشورهای در حال توسعه است. او ادعا کرد که هر سال حدود ۱۵۰ هزار نفر از افراد بسیار با استعداد از ایران مهاجرت می‌کنند. به گفته او این میزان سالانه ۱۵۰ میلیارد دلار به اقتصاد کشور ضرر می‌رساند.

هرچند بانک جهانی خسارت ناشی از مهاجرت نخبگان را سالانه ۵۰ میلیارد دلار برآورد کرد.

سعید پیوندی جامعه‌شناس و استاد دانشگاه لورن در فرانسه، در گفت‌وگویی که با شبکه خبری الجزیره داشت، چهار عامل اصلی مهاجرت متخصصان ماهر از ایران را کمبود امکانات پژوهشی، دستمزد کم، محدودیت‌های اجتماعی و وضعیت ناپایدار سیاسی می‌شمرد.

به عقیده این جامعه‌شناس تا زمانی که این عوامل در ایران وجود داشته باشد، بحث ریشه‌کنی فرار مغزها در عمل ممکن نیست. آن‌ها که رفتند، آن‌ها که ماندند

هژیر رحمان داد، یکی از این دانش‌آموختگان ممتازی بود که بعد از بردن یک جایزه بین‌المللی در شیمی در سال ۱۳۸۱ ایران را ترک کرد. او در حال حاضر در یک مؤسسه تکنولوژی در ماساچوست به تحقیقات خود ادامه می‌دهد.

رحمان داد درباره‌ی روند مهاجرات دانش‌آموختگان و متخصصان ایرانی می‌گوید: «بسیاری از دانشجویان، ایران را برای تحصیل در دانشگاه‌های معتبر جهان ترک می‌کنند. آن‌ها معتقدند با مهاجرت به خارج از کشور، دسترسی بهتری به امکانات و فرصت‌ها در دو سطح آموزشی و حرفه‌ای خواهند داشت.»

فواد سجودی فریمانی، دانشجوی دکترا در دانشگاه صنعتی امیرکبیر تهران، مهاجر دیگری است که دو اختراع در زمینه جراحی رباتیک به

ثبت رسانده است. او نیز در سال ۱۳۸۹ به اتهام توهین به اسلام، اقدام علیه امنیت ملی و توهین به آیت الله خمینی و خامنه‌ای دستگیر و به هشت سال زندان محکوم شد. این دانشجوی ممتاز نیز سه سال پیش از ایران خارج شد و در حال حاضر دانشجوی دکترا در دانشگاه فناوری آینده‌وون در هلند است.

سروش ثابت دانش آموخته ممتاز علوم کامپیوتر دانشگاه صنعتی شریف و برنده‌ی مدال برنز المپیاد کامپیوتر سال ۱۳۸۱، نفر دوم المپیاد خوارزمی در رشته‌ی ریاضی سال ۱۳۸۱ و رتبه‌ی اول کنکور کارشناسی ارشد سال ۱۳۸۸ بود. او در شهریور سال ۱۳۹۱ جهت گذراندن ۲ سال حبس تعزیری مربوط به تجمعات دانشجویی در سال ۱۳۸۶ به بند ۳۵۰ زندان اوین منتقل شد.^۱ فرار مغزها که به عنوان پرواز سرمایه‌های انسانی نیز شناخته شده است، در بسیاری از نقاط جهان یک موضوع جدی تلقی می‌شود. بدین ترتیب نیروهای متخصص به‌جای کار در کشور خود به دنبال فرصت‌های شغلی در خارج هستند. با این حال این پدیده در ایران صرفاً مسئله‌ای اقتصادی نیست (هم از دست دادن نیروی کار و هم هدر رفتن هزینه‌ی آموزش این متخصصان).

در این کشور علاوه بر نرخ بالای بیکاری، سرکوب سیاسی و اجتماعی همچون تبعیض‌های جنسیتی و دینی و قومی نیز بر مهاجرت نیروهای متخصص و نخبه تأثیر می‌گذارد.

اگرچه شاید در ذهن آنان که تصمیم به مهاجرت دارند، مقایسه سرنوشت برخی زندگی‌ها هم کفایت کند:

همین چند وقت پیش بود که مریم میرزاخانی، استاد ۳۷ ساله دانشگاه استنفورد، فارغ‌التحصیل دانشگاه صنعتی شریف و هاروارد و برنده دو دوره المپیاد ریاضی، در مرداد ماه ۱۳۹۳ برنده «جایزه فیلدز» معتبرترین نشان رشته ریاضی شد.

و دقیقاً در آینه‌ای دیگر امید کوکی، دانشجوی نخبه دکترای فیزیک، فارغ‌التحصیل دیگر دانشگاه شریف از درون زندان اوین «جایزه آزادی و مسئولیت‌پذیری علمی» را کسب کرد.

۱. سروش ثابت در تیرماه سال ۱۳۹۳ پس از پایان دوره محکومیتش از زندان آزاد شد.



روزبهان امیری / بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی

این که مراد از بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی دقیقاً چیست و اینکه این دو چه نسبتی باهم دارند چندان مشخص نیست؛ اما به‌طور ویژه پس از سخنرانی آیت‌الله خامنه‌ای در سال ۸۸ و انتقاد ایشان از علوم انسانی و سخنان سعید حجاریان در دادگاه‌های فرمایشی بعد از انتخابات ۸۸ در مورد علوم انسانی، تکاپوی جدیدی در نیروهای هوادار ایشان آغاز شد که در قالب شورای تحول و ارتقای علوم انسانی وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی نمایان شده است.

بعد از دوران هشت ساله‌ی آقای خاتمی که فضای دانشگاه‌ها به نسبت سال‌های پس از انقلاب فرهنگی بازتر شده بود و علوم انسانی نیز در دانشگاه‌ها جانی گرفته بود، در چهار سال اول احمدی‌نژاد نه تنها تعداد زیادی از دانشجویان از تحصیل به‌طور موقت یا برای همیشه منع می‌شدند، بلکه شاهد اخراج و بازنشستگی اجباری اساتید دانشگاه خصوصاً استادان رشته‌های علوم انسانی بودیم. از سال ۸۸ تا به کنون، این وضعیت کم‌وبیش ادامه داشته و اکنون در رشته‌های علوم انسانی، به سطح پیاده‌سازی ایده‌هایی با نام بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی رسیده است.

در شورای تحول و ارتقای علوم انسانی برای رفع «نواقصی در برنامه‌ریزی و متون و دروس که با مبانی ارزشی ما سازگار نیست و منطبق با نیاز کشور هم نیست... چهارده پانزده رشته‌ای را که حساسیت در مورد آن‌ها وجود داشته و قرار بوده که روزآمد، کارآمد، اسلامی و بومی شوند را به گروه‌های متخصص سپرده‌اند» و «این

گروه‌ها با اصلاح سر فصل‌ها و رشته‌های مسئله‌دار (حقوق، مطالعات زنان، حقوق بشر، مدیریت، مدیریت فرهنگی، مدیریت هنری، جامعه‌شناسی، علوم اجتماعی، فلسفه، علوم سیاسی، روان‌شناسی، علوم تربیتی) برنامه‌هایی را به مدت یک سال در دانشگاه‌ها اجرا خواهند کرد و سپس با تحلیل نتایج، تصمیم‌های آتی را خواهند گرفت. هم‌چنین به تولیدات علمی‌ای چون مجلات دانشگاهی و پایان‌نامه‌ها باید «جهت داده شود و در راستای این برنامه‌ها باید منطبق شوند».

پایگاه اطلاع‌رسانی این نهاد مدعی است که امسال سر فصل‌های جدید در علوم سیاسی تدریس شده است و سال بعد این روند در رشته‌ی روانشناسی آغاز خواهد شد. کار بر روی رشته‌های دیگر هم در زیرگروه‌های تخصصی جریان دارد. رشته‌ی مطالعات زنان به مطالعات زنان و خانواده تبدیل شده است تا بر باورهای اسلامی استوار شود. رشته‌ی مدیریت خانواده هم به منظور اداره مطلوب خانواده و رشته‌ی الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت (در گروه علوم اجتماعی) از رشته‌های تازه متولد شده‌اند. ظرفیت پذیرش برخی از رشته‌های مسئله‌دار نیز به شدت کاهش یافته است. مسئولان این نهاد از طرح حذف رشته‌ی فلسفه در مقطع لیسانس خبر داده‌اند.

باورمندان به روش کنونی در بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم انسانی، «مدیریت فرهنگی» جامعه و «جلوگیری از تهاجم فرهنگی دشمن» را تنها با اصلاح دانش و دانشگاه ممکن می‌دانند، چرا که «جهانبینی و ارزش‌های اسلامی و فرهنگ ایرانی در موارد مهمی با جهان بینی، نظام ارزشی و فرهنگ غربی که خاستگاه علوم انسانی جدید است، تفاوت دارد. طبیعتاً علوم انسانی به شکلی که در غرب رشد کرده‌اند، صددرصد متناسب با فرهنگ، باورها و ارزش‌های ما نیست. حال برای اینکه ما از این علوم استفاده کنیم ناچار به بومی‌سازی و اسلامی‌سازی هستیم»^۱ گروهی نیز معتقد به لزوم پیکر دادن به علوم انسانی اسلامی جدا از علوم انسانی

۱. نقل قول‌ها از گفتگوی اختصاصی دکتر صادق آیینی‌وند عضو شورای تحول و ارتقای علوم انسانی با پایگاه رسمی این شورا

۲. وطن امروز، شماره‌ی ۳۴۱، اول بهمن ۱۳۸۸، مصاحبه با دکتر فنایی اشکوری، صفحه ۱۰



غربی هستند. آیت‌الله مصباح یزدی وحی و دین را منابع اصلی علوم انسانی اسلامی می‌داند که در روش‌شناسی اسلامی مسائلی که از طریق وحی اثبات شده‌اند را می‌توان با تجربه اثبات کرد تا برای دیگران هم معلوم شود.

اگر وزارت علوم که پس از کش و قوس‌های فراوان، نهایتاً دوباره دارای وزیر شده به عنوان متولی اصلی آموزش عالی در کشور حساسیت به خرج ندهد و در اجرای این برنامه وقفه‌ای برای بررسی بیشتر و کنار گذاشتن‌اش نیندازد دیر است و دور نیست روزی که چیزی از علوم انسانی در دانشگاه‌ها باقی نماند.

کاظم ایزدی^۱ / علوم اجتماعی و تحول آن در ایران

مقدمه

در این نوشتار قصد داریم پیدایش و سیر تحول علوم اجتماعی در ایران و کارکرد آن را مورد تأمل و تعمق قرار بدهیم. ببینیم علوم اجتماعی، که در غرب از نیمه‌ی دوم قرن گذشته شکوفا شده و کاربردهای فراوان پیدا کرده است در ایران در چه زمانی و چگونه مطرح شد. در این مقاله، می‌خواهیم نقش نمونه‌ای از کارشناسان، فلاسفه، دانشمندان، اساتید غربی و برخی سازمان‌های بین‌المللی و همچنین بعضی از تحصیل‌کردگان ایرانی رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های معتبر دنیا در معرفی و گسترش آموزش و تحقیقات علمی مسائل اجتماعی در

۱. کاظم ایزدی تحصیلات عالی خود در رشته جامعه‌شناسی را در دانشگاه تولوز فرانسه در سطح دکتری به پایان رسانید و به عضویت هیأت علمی رشته جامعه‌شناسی دانشگاه تهران درآمد. حدود دو سال مسئولیت ارزشیابی طرح سوادآموزی تابعی که از سوی یونسکو در دو منطقه ایران به آزمایش گذارده شد را به عهده داشته و چندین پژوهش در این زمینه انجام داده است. بیش از ۵ سال ضمن تدریس به عنوان مسئول بخش تحقیقات جامعه‌شناسی شهری به کارهای تحقیقاتی نیز اشتغال داشته است. دوبار مسئولیت معاونت دانشکده علوم اجتماعی را به عهده گرفت. یک سال در مرکز آموزش تطبیقی دانشگاه شیکاگو به عنوان استاد مدعو به تدریس و تحقیق اشتغال داشته است. پس از انقلاب سرپرستی مؤسسه را پذیرفت و شرایط را برای تحقیق مناسب ندید و کنار کشید. در سال ۱۳۶۲ ممنوع‌التدریس و از دانشگاه اخراج شد. از سال ۱۳۶۷ به مدت پنج سال مسئولیت فنی طرح جامع توسعه‌ی اقتصادی و اجتماعی روستاهای استان همدان را به عهده گرفت و سپس بررسی شبکه شهرهای مهم کشور در طرح کالبدی ملی را سرپرستی و هدایت کرد. مدیریت پروژه ملی گازرسانی به روستاهای کل کشور از جمله کارهای تحقیقاتی او در دهه‌های ۶۰-۱۳۷۰ است.

ترجمه کتاب‌های روش تحقیق در علوم اجتماعی، تفکر آماری و دمکراسی پساتوتالیتار و انتشار چندین مقاله در حوزه‌های تخصصی خود را نیز در کارنامه خود دارد.



ایران را نشان دهیم. بامطرح کردن نمونه‌هایی از مطالعات و تحقیقات انجام شده در قالب طرح‌های تحقیقاتی جامع، مطالعات و تحقیقات منطقه‌ای و آمایش سرزمین، تکنگرایی (منوگرافی)، مطالعات جامعه‌شناختی، جمعیت‌شناختی، مردم‌شناختی، روان‌شناختی اجتماعی، تحقیقات روستائی و عشایری، تحقیقات پایه‌ای و مانند آن، قصد داریم تأثیر این نوع مطالعات و تحقیقات در شناخت مسائل و معضلات جامعه و نقش آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های منطقه‌ای و ملی و برنامه‌ریزی‌های خُرد و کلان مملکتی در گستره‌ی زمان را نشان دهیم. ارائه‌ی تصویری از نگاه و برداشت حاکمیت‌های خودکامه‌ی ایران (پیش و پس از انقلاب) درباره‌ی علوم اجتماعی و گسترش و کاربرد آن در سطح کشور از دیگر اهداف این نوشتار است.

در نظر داریم با بررسی پرونده‌ی آموزش عالی رشته‌های علوم اجتماعی به معنای اخص کلمه نقش آن در تربیت پژوهشگر، محقق زمینه‌های اجتماعی و اقتصادی و نیز پرورش نیروی انسانی مورد نیاز جامعه در سطح تکنیسین، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری را نمایان کنیم. قصد داریم با گسترش آموزش این علوم در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور پیش از انقلاب آشنا شویم و ببینیم رژیم جمهوری اسلامی‌ای که بسیاری از استادان شاخه‌های این علوم را به دلائل یا بهانه‌های گوناگون (داشتن تفکرات غربی، نداشتن بینش اسلامی، متعهد نبودن به نظام، هم‌کاری با رژیم شاه و غیره) از دانشگاه اخراج و یا ممنوع‌التدریس کرده و گفتمان زیادی درمضار آموزش علوم اجتماعی در مراکز آموزش عالی کشور و ضرورت حذف آن از دانشگاه‌ها را مطرح کرده و شعارهای فراوانی در این باب داده است، چه ضرورت یا ضرورت‌هایی موجب شده که هم اکنون در بیش از ۱۸ دانشگاه و مراکز آموزش عالی کشور، علاوه بر دانشگاه‌های تهران و دانشگاه آزاد اسلامی، این علوم تدریس می‌شوند.

برای این منظور، ابتدا به علوم اجتماعی و سیر تحول آن در دنیا نگاهی بسیار گذرا می‌اندازیم و آنگاه پیدایش و تحول علوم اجتماعی در ایران را کالبد شکافی می‌کنیم.

نگاهی بسیار گذرا به تاریخ شکل‌گیری علوم اجتماعی و

سیر تحول آن در دنیا

ریشه‌های علوم اجتماعی در پیش از میلاد مسیح و در نوشته‌ها و آرای فلاسفه‌ی، به ویژه افلاطون و ارسطو و سپس رواقیون (قرن ۲م)، عبدالولید محمد ابن احمد ابن رشد فیلسوف مسلمان اسپانیائی-اندولوسی (قرن ۱۲م) و ابوزید عبدالرحمن بن محمد بن خلدون (قرن ۱۵م-شناخته و معروف شده در قرن ۱۸ و ۱۹) و... مشاهده می‌شود. در دوره‌ی نوزائی و تجدید حیات علمی اروپا با آثار و آرای فلاسفه و پیشینیان جامعه‌شناسی قرن ۱۷ و ۱۸، چون فرانسیس بیکن و تأکید او بر علم تجربی و رنه دکارت و روش عقلی و شک او، جان لاک و مکتب تجربه‌گرائی او، ژان ژاک روسو و قرارداد اجتماعی و فلسفه سیاسی او، اما نوئل کانت و فلسفه عقلی او، بارون دو مونتسکیو و روح القوانين او، سن سیمون و نظریه او پیرامون جهانی شدن، اگوست کنت و مکتب پوزیتیویسم و اندیشه اثباتی او و... ریشه دوانید و در اواخر قرن نوزدهم با آثار و آرای فلاسفه و جامعه‌شناسانی نظیر فریدریش هگل و تاریخ‌گرائی و ایده آلیسم او، کارل مارکس و مکتب او، آلکسی دوتوکویل و دمکراسی او و سپس دراوائل قرن بیستم، به‌ویژه با دیدگاه‌های جامعه‌شناسانی نظیر امیل دورکیم و خودکشی و تقسیم کار او، تالکوت پارسنز و بحث‌کنش اجتماعی او و... بارور شده است. علوم اجتماعی پس از جنگ بین‌الملل دوم و در نیمه‌ی دوم قرن گذشته و با تأثیرپذیری از جامعه‌شناسی تجربی-تحلیلی امریکایی رُشد کرده و به تدریج شاخه‌های متعدد دوانده و دانشگاه‌ها به آموزش و تحقیق در زمینه‌های اجتماعی توجه خاص نموده‌اند و دولت‌ها برای شناخت پدیده‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی و پیدا کردن راه‌حل یا راه‌حل‌های مناسب برای آن پدیده‌ها و سپس مراکز تجاری-صنعتی برای شناخت و حل مسائل و معضلات خود و بازاریابی به تحقیقات اجتماعی روی آورده‌اند. هم اکنون در جوامع پیشرفته و مُدرن، این درخت تنومند با شاخه‌های متعدد خود برای شناخت پدیده‌های اجتماعی به کار می‌رود و در بسیاری موارد پیش‌نیاز برنامه‌ریزی‌های رُشد و توسعه و مُدرنیزاسیون جامعه تلقی می‌شود.



پیدایش و تحول علوم اجتماعی در ایران

درایران، ایده‌های علوم اجتماعی در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم به تدریج جوانه زد و رشد کرد. کنشگران ترقی‌خواه و ایرانیان مجاهد و آنان که در اثر فقر و فلاکت ناشی از جنگ‌های ایران و روس و دخالت‌های قدرت‌های استعماری روس و انگلیس در ایران برای تجارت و یا کار به ایالت‌های جنوبی روسیه-قفقاز، به ویژه بندر پویای باکو مهاجرت می‌کرده یا به آن منطقه رفت و آمد داشته‌اند،^۲ با دولت-ملت، جنبش‌های سوسیال دموکراسی و انقلابی روسیه و تشکل‌های سندیکایی، حزبی و سوسیالیسم آشنا شدند؛ ایرانیان تحصیل کرده در کشورهای اروپای غربی تحولات سریع آن دنیای جذاب پویا و پرتحرک را لمس و در ایران مطرح می‌کردند؛ مدرسه دارالفنون (۱۲۳۰/۱۸۵۱م) تأسیس شد و نظام آموزشی و پرورشی از مکتبی ودینی به مدرسه‌ای مُدرن تغییر کرد و مدرسه علوم سیاسی (۱۲۷۷/۱۸۹۸م) و مدرسه حقوق (۱۲۹۸ / ۱۹۱۹م) ایجاد شد؛ جنبش مشروطیت به نتیجه رسید و مجلس شورای ملی تشکیل و قانون اساسی نوشته و تصویب شد؛ رضاشاه به سلطنت رسید و الگوی دنیای غرب را برای رشد و توسعه‌ی ایران سنتی، فقیر، ایستا و عقب‌مانده ایده‌آل دانست و برای این منظور تحصیل ایرانیان در این کشورها را ضروری. لذا از مجلس شورای ملی خواست تا قانون اعزام محصل به خارج را تصویب نماید. قانون اعزام محصل به خارج در شهریور ۱۳۰۸ تصویب و دولت موظف شد به مدت پنج سال هر سال صد نفر دانشجو به کشورهای خارج، عمدتاً اروپای غربی اعزام نماید.^۳

۲. خسرو شاکری در کتاب «جنبش مشروطیت و انکشاف سوسیال دموکراسی» - نشر اختران ۱۳۸۴ تعداد کارگران آذربایجانی و همدانی که در تابستان سال ۱۲۷۴ در احداث راه آهن تفلیس-آلکساندرویل وقارص کار می‌کرده‌اند را ۲۰۰۰ نفر ذکر کرد. یا بهزاد کشاورزی در مقاله‌ی «ترقی خواهی در تاریخ معاصر ایران» (عصر نو ۲۰۱۰) می‌نویسد: ایرانیان مقیم باکو در سال ۱۹۰۵ فرقه‌ای زیرزمینی بنام «اجتماعیون عامیون» را شکل دادند و با حزب همت و کمیته‌های حزب سوسیال دموکرات کارگری روسیه در باکو و تفلیس روابط نزدیکی داشتند. او از عبدالله یف تاریخ‌نگار روسی نقل می‌کند که در سال ۱۹۰۶ تعداد ایرانیان آذربایجانی که هسته اولیه‌ی اعتصاب‌های کارگری کارخانه‌ی مس الهوردی ارمنستان را تشکیل می‌دادند ۲۵۰۰ نفر بودند.

۳. قانون اعزام دانشجو با تغییراتی در دوره‌ی حکومت محمدرضا شاه هم اجرا

بخشی از این دانشجویان اعزامی به اروپای غربی فرانسه و آلمان رفتند و ضمن تحصیل در رشته‌های مختلف دانشگاهی با جنبش‌های اجتماعی-سیاسی و نظریه‌های مطرح در آن جوامع هم آشنا شدند. بخشی از اینان با کوله‌باری از اندیشه‌های اجتماعی-سیاسی به کشور بازگشتند. در همین دوره‌ی زمانی کتاب سیر حکمت در اروپا، نوشته‌ی محمد علی فروغی (در ۱۳۱۰ و جلد دوم و سوم آن به ترتیب در ۱۳۱۸ و ۱۳۲۰) انتشار یافت. این کتاب دقیق در جامعه‌ی سنتی، ایستا و فقیر ایران با اقبال زیادی مواجه شد. مسلماً مطالعه‌ی این کتاب نیز، همچون مشاهده و مطالعه‌ی تحولات روسیه و دنیای غرب و آشنایی با اندیشه‌ها و مکتب‌های فکری مطرح (نظیر لیبرالیسم، مارکسیستی-لنینیستی، اندیشه‌ی نئومارکسیسم مکتب فرانکفورت و مکتب شیکاگو) در آشنا کردن و یا بسط سطح شناخت کنشگران سیاسی و دست‌اندرکاران امور مملکتی درباره‌ی ایده‌های اجتماعی و کاربرد آن در جامعه تأثیر زیادی داشته است.

برای نمونه، در ایران تفکر لیبرالی با مراجعت عده‌ای از این دانشجویان اعزامی به کشورهای اروپائی غربی، به ویژه فرانسه و علی‌الخصوص آنان که در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی تحصیل کرده بودند به بحث و فحص گذارده شد و طرفداران زیادی پیدا کرد. بخشی از این دسته از تحصیل‌کردگان به سیاست روی آورده و خدمت حکومت رضاشاه را پیشه کردند. در مواردی هم که نمی‌توانستند یا نمی‌خواستند با ساز او همساز شوند و مایل بودند که به کار خود ادامه دهند، مورد غضب قرار گرفته و خانه‌نشین می‌شدند و یا به خارج از کشور مهاجرت می‌کردند و یا به زندان و شکنجه محکوم می‌شدند. بخشی نیز به دانشگاه و تدریس روی آوردند.

در دهه‌ی اول حکومت پهلوی دوم، اکثر این نوع تحصیل‌کردگان طرفدار لیبرالیسم به تدریج به صورت کنشگران اصلی نقش‌آفرین شده و قانون‌مداری، مدنیت و آزادی‌های مشروع شهروندی را در جامعه

شده است. برپایه‌ی این قانون در پایان هر سال تحصیلی شاگرد اول هر رشته‌ی تحصیلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور می‌توانست برای ادامه‌ی تحصیل با بورس دولتی به یکی از کشورهای پیشرفته عزیمت نماید و ادامه‌ی تحصیل بدهد.



رُشد داده‌اند. استقرار نوعی حکومت مردمی، شکل‌گیری جبهه‌ی ملی به رهبری دکتر محمد مصدق، ملی شدن صنعت نفت از جمله محصول این دوره‌اند. شاه جوان، که اندیشه‌ی آزاد و دموکراسی‌خواهی را بر نمی‌تابید و مانع خودکامگی می‌دانست، از دهه‌ی دوم سلطنت خود تغییر رویه داد و با کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ این گروه را شدیداً سرکوب کرد، رهبران آن را دستگیر و به زندان افکند و یا از صحنه‌ی سیاسی ایران کنارشان گذاشت و گروه دیگری از دانشجویان اعزامی به خارج و بخش دیگری از ایرانیان تحصیل‌کرده در اروپا، به‌ویژه آلمان مانند تقی ارانی، بزرگ علوی، سلیمان میرزا اسکندری، ایرج اسکندری، رضا رادمنش، احسان طبری (بعدها در مسکو و برلین تحصیل کرده بود)، عبدالصمد کامبخش تحصیل‌کرده‌ی روسیه و دیگران، که بعداً به گروه ۵۳ نفر معروف شدند از مکتب کارل مارکس تأثیر پذیرفته و به چپ گرویدند و جانبداری از تفکر سوسیالیستی-کمونیستی را در صدر برنامه‌های سیاسی خود قرار دادند.

این گروه نیز فراز و نشیب‌های زیادی را طی کرد. برای نمونه، در سال ۱۳۱۲ انتشار مجله‌ی دنیا را آغاز کرد و تا اردیبهشت سال ۱۳۱۶ در آن به نشر اندیشه‌ی مارکسیستی-کمونیستی پرداخته است. سرانجام در همین دوره‌ی رضاشاه بسیاری از اعضای این گروه معروف به ۵۳ نفر به اتهام فعالیت‌های اشتراکی دستگیر و زندانی شدند و گروهی نیز به خارج از کشور گریختند. از گروهی که به زندان افتادند، عده‌ای راه خود را عوض کردند و آزاد شدند. بقیه نیز، به جز تقی ارانی که در زندان درگذشت، پس از تبعید رضاشاه (شهریور ۱۳۲۰) و به حکومت رسیدن محمدرضا پهلوی از زندان آزاد شدند.

در همان سال ۱۳۲۰ حزب توده را بنیاد نهادند و برای مدتی در امور کشوری نقش‌آفرین شده‌اند. همان‌طور که بیان شد حکومت محمدرضا شاه هم نتوانست این گروه دگراندیش را تحمل کند. لذا پس از تثبیت موقعیتش، با انجام کودتای ۲۸ مرداد سال ۱۳۳۲ صدها نفر از فعالین این گروه، به‌ویژه کادرفسری حزب را نیز، همانند ملیون و سایر دگراندیشان به زندان افکند. برخی را به اعدام محکوم کرد یا خود جلای وطن کردند. حزب توده هم غیرقانونی اعلام شد و

به فعالیت‌های مخفی روی آورد. تفکر مارکسیستی-لنینیستی زنده ماند و در جامعه‌ی روشنفکری و دگراندیشی ایران، به رغم محدودیت‌ها و ممنوعیت‌ها جان تازه‌ای گرفت و رشد شتابانی پیدا کرد و به تدریج به صورت مُد روز محافل روشنفکری و دگراندیشی ایران درآمد. درست است که اکثریت این گروه سمت دانشگاهی و یا اجازه‌ی تدریس در دانشگاه‌ها را نداشتند ولی با بحث، تبادل نظر و تحلیل مسائل اجتماعی-سیاسی ایران در اشاعه و گسترش علوم اجتماعی بستر ساز بوده‌اند و نقش آفرین.

باری همان‌طور که اشاره شد، شماری از این فارغ‌التحصیلان به آموزش عالی روی آورده و در مدرسه‌ی حقوق و علوم سیاسی و سپس با تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ به پیشنهاد علی اصغر حکمت، کفیل وزارت معارف و درایت عیسی صدیق اعلم، رئیس دارالتعلیم عالی وقت به تدریس در این تنها دانشگاه ایران اشتغال ورزیدند. تعدادی از این دسته که در رشته‌های فلسفه و علوم اجتماعی به معنای اعم کلمه تحصیل کرده بودند، مانند علی اکبر سیاسی، یحیی مهدوی و غلامحسین صدیقی در دانشکده‌ی ادبیات دانشگاه تهران اشتغال ورزیدند و به تدریج رشته‌های آموزشی دانشگاهی علوم اجتماعی به معنای خاص کلمه را ایجاد و این علوم را به جامعه معرفی کرده‌اند. از آن‌جا که هدف این مقاله پیدایش علوم اجتماعی به معنای خاص و تحول آن در ایران می‌باشد، بحث را با آموزش رشته‌های علوم و تحقیقات اجتماعی در سطح دانشگاه و نقش پراهمیت آن در معرفی این علوم به جامعه‌ی ایران پی می‌گیریم.^۴

همان‌طور که گفته شد، علی اکبر سیاسی، یحیی مهدوی و غلامحسین صدیقی استادی دانشگاه را پذیرفتند. علی اکبر سیاسی پس از فراغت از تحصیل در رشته روان‌شناسی از فرانسه (۱۳۰۹) به ایران بازگشت. با تأسیس دانشگاه تهران به تدریس در دانشکده‌ی ادبیات و علوم (رشته‌ی علوم از سال ۱۳۳۴ به صورت دانشکده‌ی مستقل در آمد) روی آورد، به درجه‌ی استادی رسید و سال‌ها ریاست دانشکده

۴. بحث در پیدایش و تحول سایر شاخه‌های علوم انسانی و اجتماعی نظیر ادبیات، اقتصاد، علوم سیاسی، حقوق، علوم اداری، مدیریت، علوم تربیتی و غیره از محدوده‌ی این بحث بیرون است و باید در نوشتار دیگری به آن پرداخته شود.



ادبیات و مدتی ریاست دانشگاه تهران را به عهده داشته است و غیره. یحیی مهدوی پس از اخذ لیسانس از دارالمعلمین عالی جزء دانشجویان اعزامی دوره‌ی رضاشاهی به فرانسه رفت (۱۳۱۰). در سال ۱۳۱۷ تحصیلات عالی خود را در رشته‌ی فلسفه در دانشگاه پاریس به پایان برد و به ایران بازگشت و به استخدام دانشکده ادبیات دانشگاه تهران درآمد (۱۳۲۰) و گروه آموزشی فلسفه را بنیاد نهاد. در سال ۱۳۲۳ اولین کتاب علوم اجتماعی زیر عنوان "علم الاجتماع" را تألیف-ترجمه کرد و غیره.

غلامحسین صدیقی جزو دومین گروه دانشجویان اعزامی به خارج به فرانسه رفت (۱۳۰۸). صدیقی پس از گذراندن تز دکترای خود در رشته‌ی فلسفه با گرایش جامعه‌شناسی (۱۳۱۷) به ایران بازگشت. در همان سال در دانشکده ادبیات دانشگاه تهران استخدام شد و تدریس جامعه‌شناسی، که در آغاز تأسیس دانشگاه تهران ویل هانس آلمانی و بعد از او اسدالله بیژن و یا یحیی مهدوی تدریس می‌کردند را به عهده گرفت (ایضاً ۱). در دولت دکتر محمد مصدق به وزارت رسید و با او به زندان رفت و پس از پایان محکومیت به دانشگاه باز گشت. غلامحسین صدیقی در سال ۱۳۳۶ با کمک یحیی مهدوی و علی‌اکبر سیاسی رئیس وقت دانشکده‌ی ادبیات (هرسه نفر با گرایش لیبرالی) و با تصویب شورای دانشکده ادبیات دانشگاه تهران (بعداً ادبیات و علوم انسانی) گروه آموزشی علوم اجتماعی در سطح لیسانس را ایجاد کرد و تدریس دروسی نظیر مقدمات جامعه‌شناسی و جامعه‌شناسی عمومی و سپس جمعیت‌شناسی، مردم‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی، روش‌های آماری و روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی را در برنامه درسی این رشته قرار داد.

بنابراین، آموزش عالی علوم اجتماعی در ایران عملاً در سال ۱۳۳۶ و در دانشگاه تهران با گرفتن تعدادی دانشجو در سطح لیسانس آغاز شد. نظر به اینکه اکثریت استادان و مدرسان رشته‌ی علوم اجتماعی را فارغ‌التحصیلان فرانسوی-سوئیسی تشکیل می‌دادند، مکتب تفکر فرانسوی و عقاید و نظرات فلاسفه و دانشمندانی نظیر مونتسکیو، امیل دورکیم، ژان ژاک روسو، ولتر، اوگوست کنت و ژرژ گورویچ و دیالکتیک

او در محتوای درسی دانشجویان این رشته جایگاه مهمی داشت، گرچه نظریات جان لاک، توماس هابز انگلیسی، یا ماکس وبر، اماتول کانت، فریدریش هگل و کارل مارکس آلمانی و سپس پیتریم سوروکین، تالکوت پارسنز و جامعه‌شناسی تجربی - تحلیلی امریکائی هم به‌تدریج جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده‌اند.

اسناد و مدارک نشان می‌دهد که یک سال پس از ایجاد رشته‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی زیر نظر این رشته تأسیس شد. در سال ۱۳۵۱ به دانشکده علوم اجتماعی و تعاون دانشگاه تهران تبدیل شد (۲). با افزایش چشمگیر بهای نفت در نیمه‌ی دوم دهه ۱۳۴۰ و به‌ویژه دهه‌ی اول ۱۳۵۰ آموزش رشته‌های علوم اجتماعی به سرعت گسترش یافته و دانشگاه ملی تهران و دانشگاه‌های شهرستان‌هایی نظیر مشهد، اصفهان، شیراز، تبریز و همدان نیز به دائرکردن رشته علوم اجتماعی، به‌ویژه جامعه‌شناسی مبادرت ورزیدند.

در نیمه‌ی اول دهه‌ی ۱۳۵۰ (بر پایه‌ی مصوبه‌ی شورای دانشگاه تهران) دانشجویان برخی از رشته‌ها، مانند رشته‌های پزشکی - پرستاری، معماری هنرهای زیبا، رشته‌های حقوق و علوم سیاسی، اقتصاد و رشته‌های دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی موظف شدند حداقل دو واحد در نظام واحدی درس جامعه‌شناسی را جزو دروس اجباری خود انتخاب کنند و با موفقیت بگذرانند.

نظر به اینکه مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران در پیدایش و گسترش علوم اجتماعی به معنای اخص کلمه و در شناساندن این علوم و کاربردهای آن در ایران نقش تعیین‌کننده‌ای داشته است، اکنون بحث را با پیدایش و تحول این نخستین مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران دنبال می‌کنیم. امیدواریم در لابلای مباحثی که مطرح خواهند شد تحول این علوم در سطح کشور بهتر شکافته و درک وفهم شود.



مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران

تاریخچه

در سال ۱۳۳۵ منوچهر اقبال، رئیس وقت دانشگاه تهران که برای جذب فارغ‌التحصیلان ایرانی به اروپای غربی سفر کرده بود، به پیشنهاد مصطفی مصباح زاده استاد دانشکده حقوق و علوم سیاسی و بنیان‌گذار مؤسسه کیهان، در پاریس از جمله با احسان نراقی شاگرد ژرژ پیاژه (G. Piaget)، لیسانسیه‌ی جامعه‌شناسی دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی دانشگاه ژنو و متأثر از اندیشه‌های آلفرد سووی (souvvy. A) بنیان‌گذار مؤسسه تحقیقات دموگرافی پاریس و شاگرد ژرژ بالاندیه (G. Balandier) و کارورز مؤسسه فوق‌الذکر ملاقات کرد. نراقی در این ملاقات تأسیس مؤسسه مطالعات و تحقیقات در دانشگاه تهران را به منوچهر اقبال پیشنهاد کرد. این پیشنهاد پذیرفته و قرار شد طرح اولیه‌ی آن را بنویسد. نراقی در سفری که به ایران داشت، طرح اولیه‌ی تأسیس مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی را با غلامحسین صدیقی، استاد جامعه‌شناسی و رئیس گروه آموزشی علوم اجتماعی دانشکده ادبیات دانشگاه تهران و سپس یحیی مهدوی، مؤلف-مترجم کتاب علم الاجتماع و علی‌اکبر سیاسی، رئیس آن دانشکده در میان گذارد و با استقبال آنان مواجه شد.

در نتیجه، اساسنامه و آئین‌نامه‌ی مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی نوشته شد و ابتدا در شورای دانشکده ادبیات و سپس در شورای دانشگاه تهران به تصویب رسید و مراحل قانونی آن طی شد. و مؤسسه در آبان‌ماه ۱۳۳۷، یعنی یک سال پس از ایجاد رشته‌ی لیسانس علوم اجتماعی در دانشکده ادبیات دانشگاه تهران با موافقت علی‌اکبر سیاسی و درایت و کوشش غلامحسین صدیقی و احسان نراقی و همکاری جمشید بهنام (دکترای دولتی در علوم اقتصادی از دانشگاه پاریس)، شاپور راسخ (دکتر در جامعه‌شناسی از دانشگاه ژنو)، علی‌محمد کاردان (دکتر در فلسفه و علوم تربیتی از دانشگاه ژنو) و عباسقلی خواجه نوری (دکتر در آمار از دانشگاه پاریس) و با هدف توأم نمودن جهات نظری و عملی علوم اجتماعی و انجام تحقیقات علمی و کاربردی، مشاوره دادن به کارگزاران امور مملکتی و همچنین پرورش

نیروی انسانی در سطح فوق لیسانس (کارشناسی ارشد) به صورت زیرمجموعه‌ی دانشکده ادبیات دانشگاه تهران تأسیس گردید و در محل کاخ نگارستان استقرار یافت و فعالیت خود را آغاز نمود. غلامحسین صدیقی به سمت رئیس مؤسسه و احسان نراقی به عنوان مدیر مؤسسه انتخاب شدند.

فعالیت‌های آموزشی

دوره‌ی فوق لیسانس - کارشناسی ارشد

درواقع، مؤسسه با پذیرش دانشجو در دوره‌ی فوق لیسانس (کارشناسی ارشد) در همان سال تأسیس - سال تحصیلی ۳۸-۱۳۳۷ کارآموزشی خود را آغاز کرد. در این سال تحصیلی و سال تحصیلی بعد با نظر دکتر غلامحسین صدیقی رئیس مؤسسه، که معتقد بود کلیه‌ی تحصیل‌کردگان ایرانی باید با علوم اجتماعی آشنائی داشته باشند و تنها از این راه است که می‌توان ایرانیان را در دفاع از حقوق فردی و جمعی مدد رساند (۳) از تمام لیسانسیه‌های داوطلب تحصیل در این دوره، اعم از مهندس، نظامی، کارمند، روحانی و مانند آن ثبت نام به عمل آمد. به دلیل تازگی مباحث و علاقه‌ی لایه‌ی تحصیل‌کرده‌ی جامعه به مسائل سیاسی و اجتماعی روز با استقبال زیادی مواجه شد و در نتیجه در دو سال تحصیلی ۳۸-۱۳۳۷ و ۳۹-۱۳۳۸ متجاوز از ۷۰۰ تن در این دوره به تحصیل اشتغال ورزیده‌اند.

باری، این رویه‌ی گزینش دانشجو از سال سوم فعالیت مؤسسه تغییر کرد و هر سال تحصیلی از طریق امتحان ورودی و مصاحبه حضوری بین ۱۰ تا ۲۰ تن از فارغ‌التحصیلان دوره لیسانس رشته‌های علوم اجتماعی و سایر رشته‌های دانشکده ادبیات و اقتصاد و علوم سیاسی - نه هر لیسانسیه‌ای - دانشجو پذیرفته می‌شد.

در آن شرایط، کمبود شدید منابع درسی به زبان فارسی یکی از مشکلات اساسی دانشجویان این رشته بود، آن هم دانشجویانی که اکثراً به زبان خارجی تسلط لازم و کافی را نداشته و قادر نبودند از منابع اصلی استفاده نمایند. اغلب مدرسين مجبور بودند متن مورد بحث در کلاس را ترجمه و تدریس نمایند و دانشجویان نیز از صحبت‌های استاد



جزوه بردارند. درچنین شرایطی برای برخی واژه‌ها چند معادل به کاربرده می‌شد که در مواردی از دقت لازم برخوردار نبود، نارسا بود و فهم و درک دقیق مطلب را دشوار می‌کرد.

درست است که به ضرورت متن گاهی برای یک واژه چند معادل برگزیده و یا خود واژه به کار برده می‌شود. ولی اگر معادل انتخابی رسا و گویا و دقیق نباشد و انتخاب سلیقه‌ای صورت بگیرد، آن هم در شرایطی که مترجم تسلط کافی به زبان فارسی و یا خارجی ندارد، فهم و ادراک مطلب دشوار می‌شود. برای نمونه، واژه‌ی "اتیتود" را بافر پرهام "وجه تلقی"، یحیی مهدوی "حالت" یا "وضع"، محمد قاضی "رویه"، محمود عنایت "گرایش"، علی محمدکاردان "وضع نفسانی" یا "حالت" ترجمه کرد.^۵ نویسنده این مقاله در روش‌شناسی هیچکدام از این معادل‌ها را رسا، گویا و دقیق ندانسته و در کتاب روش تحقیق در علوم اجتماعی از واژه‌ی "ایستار" استفاده کرد که به تدریج پذیرفته شد و جا افتاد.

بنابراین دو امر در اولویت خاص قرار گرفت: از یک‌سو بحث و گزینش معادل یا معادل‌ها برای واژه‌های مطرح در این علوم نوپا و از جانب دیگر ترجمه و تألیف کتب درسی. در نتیجه در سال ۱۳۴۸ "انجمن گزینش واژه‌های علوم اجتماعی" مرکب از استادان این رشته و برخی صاحب نظران زیر نظر دکتر صدیقی تشکیل شد و در نشست‌های خود برای واژه‌های علمی در پیوند با مباحث مطرح در علوم اجتماعی و یا در ترجمه‌ی کتب معادل یا معادل‌های فارسی مناسب برگزید(۴). بسیاری از واژه‌های مصوب انجمن پذیرفته و به کار برده شدند و به تدریج هم جا افتادند.

اولویت دیگر، یعنی کمبود شدید منابع درسی نیز با ترجمه و تألیف کتب توسط استادانی چون بهنام، راسخ، محمود صناعی و کاردان و مترجمین علاقمند به مسائل اجتماعی به تدریج کاهش یافته است. باری، در مؤسسه هم‌مانند سایر رشته‌های دانشگاهی، دانشجویان موظف بودند با نظام واحدی درس بخوانند. ۱۷ واحد درس اجباری جامعه‌شناسی، روش‌های آماری، علم اقتصاد، روان‌شناسی اجتماعی

۵. داریوش آشوری. واژگان فلسفه و علوم اجتماعی. چاپ اول. انتشارات آگاه سال ۱۳۵۵

و روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی و ۵ واحد اختیاری را از میان دروسی که در هر نیمه سال رشته علوم اجتماعی عرضه می‌کرد و همچنین تئوری خود را با موفقیت بگذرانند و به درجه‌ی فوق لیسانس (کارشناسی ارشد) در رشته جامعه‌شناسی نائل گردند. البته طبق آئین‌نامه‌ی مؤسسه، دانشجویان فوق لیسانس از تحصیل آن دسته از دروسی که در دوره‌ی لیسانس گذرانیده بودند با نظر امور آموزشی معاف می‌شدند (ایضاً^۳).

اعضای هیأت علمی گروه آموزشی علوم اجتماعی دانشکده ادبیات در سال‌های آغازین شکل‌گیری مؤسسه عبارت بودند از: غلامحسین صدیقی، احسان نراقی، جمشید بهنام، علی محمد کاردان به عنوان اعضای تمام وقت و ثابت و شاپور راسخ، عباسقلی خواجه نوری، یحیی مهدوی، خداداد فرمانفرمایان، ابوالقاسم قندهاریان، علی مدنی، محمد حسن گنجی، سعید نفیسی، هوشنگ نهاوندی، حسین کاظم زاده، ایرج افشار، ابوالقاسم قندهاریان، پیر بسینه مردم‌شناس فرانسوی و کورت مارتین فارغ‌التحصیل اقتصاد دانشگاه اکسفورد و آنتونفسکی فیلسوف آمریکایی به عنوان حق‌التدریس‌بگیر یا وابسته.

ضمناً با همین دیدگاه دکتر صدیقی که همه‌ی ایرانیان باید با علوم اجتماعی آشنا شوند، مؤسسه در سال دوم فعالیت خود دوره دوساله‌ی آموزش تکمیلی‌ای هم در سطح فوق دیپلم دائر کرد که اشاره‌ای به آن لازم به نظر می‌رسد.

دوره فوق دیپلم یا آموزش تکمیلی

این دوره دوساله با هدف آشنا ساختن جوانان با علوم اجتماعی و اشنائی آن در جامعه، در سال تحصیلی ۳۹-۱۳۳۸ دائر شد و هر ساله از طریق مسابقه‌ی ورودی از میان داوطلبان دارای دیپلم متوسط حدود ۱۹ تن دانشجو پذیرفت. این دانشجویان موظف بودند لااقل ۱۶ واحد از دروس اجباری رشته‌ی علوم اجتماعی مانند جامعه‌شناسی عمومی، روانشناسی اجتماعی، مقدمات علم اقتصاد، سازمان‌های اجتماعی ایران، روش‌های آماری و تحقیق در علوم اجتماعی و ۶ واحد دروس اختیاری از مجموعه دروسی که این گروه آموزشی در هر نیم



سال عرضه می‌کرد، نظیر مردم‌شناسی، اصول آموزش و پرورش و مسائل اجتماعی ایران را بگذرانند. این دانشجویان همچنین موظف بودند در سال آخر پایان‌نامه یا بررسی میدانی‌ای را زیر نظر یکی از استادان خود انتخاب نمایند و با راهنمایی او به پایان برند و به تصویب او برسانند. این پایان‌نامه دو واحد درسی به حساب می‌آمد. در پایان دوره دو ساله به دانشجویانی که این ۲۴ واحد درسی را با موفقیت می‌گذرانند دانشنامه‌ی دوره‌ی تکمیلی-معادل فوق دیپلم-داده می‌شد. دارندگان این دانشنامه حق داشتند بدون گذراندن کنکور، ورودی در سال دوم رشته‌ی علوم اجتماعی دانشکده‌ی ادبیات ثبت نام نمایند و دوره سه ساله‌ی لیسانس را در دو سال تحصیلی (چهارترم) بگذرانند و به درجه لیسانس علوم اجتماعی نائل آیند (ایضاً^۳). این دوره عملاً دو سال تحصیلی دانشجوی پذیرفت و سپس منحل شد.

مؤسسه گه‌گاهی بنا به خواست سازمانی یا در ارتباط با سازمان‌های بین‌المللی دوره‌های کوتاه مدت آموزشی یا تحقیقاتی نیز برگزار می‌کرد. آموزش معلمان کلاس‌های سوادآموزی تابعی یا برگزاری سمینار بین‌المللی رفاه اجتماعی با همکاری سازمان بین‌المللی رفاه اجتماعی مستقر در بانکوک تایلند و یا دوره‌ی کوتاه مدت دوترمی رفاه اجتماعی و توسعه و دادن آموزش به ۱۰ تا ۱۵ نفر از لیسانسیه‌های علوم اجتماعی در این دوره از این نمونه‌اند. این دوره رفاه و توسعه پس از انقلاب دوباره دائر و به صورت کارشناسی ارشد توسعه فعال گردید (۸۵و۸).

در این‌جا لازم به ذکر است که پیش از تشکیل دانشکده علوم اجتماعی و تعاون در سال ۱۳۵۱، که بعداً به آن می‌پردازیم، همواره مدیریت امور آموزشی مؤسسه به عهده‌ی غلامحسین صدیقی، رئیس مؤسسه و امور تحقیقاتی و رایزنی‌ها از بدو تأسیس تا سال ۱۳۴۸ به عهده‌ی احسان نراقی، مدیر مؤسسه بود و سپس فیروز توفیق سکان را به دست گرفت و تا تشکیل دانشکده آن را مدیریت نمود. با تشکیل دانشکده نادر افشارنادری از سوی رئیس دانشکده به سمت رئیس مؤسسه منصوب شد.

مؤسسه در مدت کوتاهی با تلاش وقفه ناپذیر نراقی و رابطه‌ی
 اواز یک سو با مراکز دانشگاهی، به ویژه مؤسسه دموگرافی پاریس
 و دانشگاه سوربن و مراکز بین‌المللی مانند یونسکو و از جانب دیگر
 با مراکز قدرت داخلی و به پستوانه و کوشش و نفوذ استادانی چون
 غلامحسین صدیقی، جمشید بهنام، شاپور راسخ، فیروز توفیق، علی
 محمد کاردان و جلب همکاری شماری از کارشناسان و محققان اروپائی
 مانند پل ویلی (Paul Vieille) و پی‌یر بسنیه (Pierre Bessagnet)
 فرانسوی، سپس آپ لین (C. Optland) هلندی، ژان کلود شاستلان
 (J. C. Chasteland) و ادیل پویش (Audil Puech) فرانسوی و ژاکلین
 رودولف طوبی (J. R. Tuba) امریکائی و انجام مطالعات و تحقیقات
 روانشناختی- اجتماعی درباره کارگران شرکت ملی نفت در آبادان
 و تحقیقات مشابه برای برخی دیگر از سازمان‌های دولتی (بعداً به
 آن‌ها اشاره خواهد شد) توانسته به تدریج توجه نخبگان و تصمیم
 سازان دولتی را به‌سوی نقش معنادار علوم و تحقیقات اجتماعی
 در شناخت پدیده‌های اجتماعی، ارزشیابی عملکردها، تصمیم‌گیری و
 برنامه‌ریزی‌های رشد و توسعه جلب نماید.

این نخستین مؤسسه‌ی تحقیقات اجتماعی در ایران با همکاری
 متفکران و پژوهشگران ایرانی خارجی، به‌ویژه فرانسوی، انگلیسی،
 هلندی، ایتالیایی، امریکایی و با داشتن امکانات بسیار محدود موفق
 شد در زمانی کوتاه، با تکیه بر داده‌های عینی متکی بر روش‌های
 علمی شناخت پدیده‌های اجتماعی و اعزام دانشجویان به دانشگاه‌های
 معتبر دنیا، به صورت یک مؤسسه‌ی مطالعاتی و تحقیقاتی معتبر
 جهانی شناخته شود، آن هم در کشوری چون ایران و نظام روابطی
 حاکم بر آن.

اعتبار و پیشرفت‌هایی که به نظر می‌رسد جز ترکیبی از شخصیت،
 شأن و اعتبار غلامحسین صدیقی و مدیریت نراقی به عنوان موتور
 تازه نفس و همکاری صمیمانه‌ی استادان و محققان علاقمند به
 شناخت مسائل اجتماعی ایران، که با حق‌الزحمه‌ای بسیار ناچیز
 کارهای تحقیقاتی را با دید علمی و عشق و علاقه و بدون وارد کردن
 گرایش‌های سیاسی‌شان انجام می‌دادند، ممکن نبود.



فعالیت‌های تحقیقاتی و رایزنی‌های مؤسسه

نظر به این‌که در ایران بررسی و شناخت پدیده‌های اجتماعی با روش علمی از طریق مطالعات و تحقیقات عملی همین مؤسسه آغاز گردید، به‌جاست نمونه‌هائی از عملکرد بخش‌های تحقیقاتی این اولین مؤسسه را کمی بشکافیم.

در ابتدا، باید گفت که ایجاد بخش تحقیقاتی در مؤسسه غالباً فرد-موضوع محور بوده و به منظور تمرکز دادن، ساماندهی امور مطالعه و تحقیق ارجاعی و یا مصوب مؤسسه شکل می‌گرفت. برای نمونه، بخش تحقیقات جامعه‌شناسی شهری با ورود شاپور راسخ و مأموریت گرفتن پل وییی کارشناس فرانسوی به مؤسسه و ارجاع طرح بررسی شهر آبادان و مسائل اجتماعی-روانی و نحوه گذران اوقات فراغت ساکنان آن، که غالباً کارکنان شرکت نفت بودند پایه‌گذاری شد. با شروع تحقیقات اجتماعی شهر تهران و برگزاری سمینار عمران سیستم و بلوچستان در اردیبهشت ۱۳۳۸ و سپس بررسی تحولات اجتماعی ایران با همکاری یونسکو و با شرکت بیش از ۶۰ تن از پژوهشگران، کارشناسان و دست‌اندرکاران ایرانی و خارجی در آن همان سال (ایضاً ۳ و ۵) پایه‌اش کمی محکم شد. و با برگزاری سمینار شهر تهران در اردیبهشت سال ۱۳۴۱، که در نوع خود کم‌نظیر بود، علوم اجتماعی و کاربردهای آن در سطح وسیعی از جامعه‌ی تحصیل‌کرده مطرح و شناخته شد و با اقبال دست‌اندرکاران و مدیران دولتی مواجه شد. به‌تدریج به صورت پیش‌نیاز برنامه‌های اجرایی و وسیله علمی شناخت مسائل، مشکلات و معضلات اجتماعی به‌طور اعم مطرح شد و کارهای تحقیقاتی زیادی به آن محول گردید (۶).

مؤسسه در همان پنج سال اول فعالیت خود به‌تدریج بر حسب ضرورت هفت بخش یا گروه تحقیقاتی دایر کرد. از آن جمله‌اند: جامعه‌شناسی شهری، جمعیت‌شناسی، جامعه‌شناسی روستائی، عشایری، روان‌شناسی اجتماعی، مردم‌شناسی و جامعه‌شناسی سیاسی یا تطبیقی و در مقطعی کوتاه برنامه‌ریزی منطقه‌ای. این بخش‌های مطالعاتی و تحقیقاتی تا دهه‌ی ۱۳۵۰ بیش از ۳۵۰ مطالعه و تحقیق در زمینه‌های جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی، امور

روستائی و تعاونی و عشایری انجام داده‌اند. گزارش هر یک از این مطالعات و تحقیقات در یک یا چند مجلد به طور محدود منتشر شد و در اختیار کارفرمای مربوطه، مانند سازمان برنامه و بودجه، شرکت ملی نفت ایران، شهرداری تهران، وزارت نیرو، وزارت بهداشتی و وزارت صنایع و... قرار گرفت (بیش از ۵۰ گزارش به زبان فرانسه یا انگلیسی منتشر شد).

همان‌طور که بیان شد، معمولاً این مطالعات و تحقیقات برای سازمان دولتی خاصی انجام می‌شد و لذا نتایج آن انتشار عمومی پیدا نمی‌کرد. فقط در چند نسخه (۱۵ تا ۲۰) تهیه می‌شد و بخشی از آن به کارفرمای تحقیق (درواقع صاحب کار) و چند نسخه‌ای هم به کتابخانه‌ی مؤسسه و بخش‌های تحقیقاتی و برخی از مقامات داده می‌شد. دیگر علاقمندان می‌توانستند با مراجعه به کتابخانه‌ی مؤسسه و یا بخش تحقیقاتی مربوطه از محتوای تحقیقات منتشر شده مطلع شوند. از این روی، پژوهشگر در انجام مطالعه و تحقیق از آزادی عمل زیادی برخوردار بود. البته مواردی هم پیش آمد که ساواک انتشار یافته‌های مطالعه و یا تحقیقی را ممنوع کرد. برای نمونه، نتایج تحقیقات مربوط به "بررسی قیمت‌ها، بازار و معاملات زمین شهری" و همچنین "اجاره و اجاره‌نشینی" ممنوع شد. این عمل ساواک کنجکاو مردم را تحریک می‌کرد و بیشتر مایل می‌شدند از نتایج آن سر در بیاورند. راهش را هم معمولاً پیدا می‌کردند. با مناسب شدن شرایط، نتایج این دسته از تحقیقات هم به نحوی انتشار یافتند. برای نمونه، معاملات زمین شهری، که با همکاری مؤسسه‌ی انتشاراتی آنتروپوس انجام شد، در سال ۱۳۴۹/۱۹۷۰ در پاریس انتشار یافت (ایضاً^۱). یا بررسی مربوط به اجاره و اجاره‌نشینی در سال ۱۳۵۷ در تهران منتشر گردید.

از مجموعه‌ی بیش از ۳۵۰ مطالعه و تحقیق حدود یک‌صد مطالعه و تحقیق مربوط به گروه جامعه‌شناسی شهری است (۲۴ گزارش از این‌ها به زبان فرانسه یا انگلیسی منتشر شد). در این بخش، برای نخستین بار مطالعات و تحقیقات جامع با در کنار هم قراردادن متغیرهای مهم درگیر در ایجاد یک پدیده انجام شد. برای نمونه،



می‌توان از طرح جامع شیراز و طرح جامع شهر تهران نام برد. مطالعه و بررسی مربوط به فرش در مناطق و نواحی مختلف کشور، مطالعه و بررسی اجتماعی و اقتصادی حاشیه‌نشینان شهری، ارزشیابی طرح آزمایشی سوادآموزی تابعی (تابع شغل آموزش گیرنده)، که با همکاری یونسکو در دو منطقه‌ی اصفهان و دزفول در مرحله‌ی آزمایشی قرار داشت نمونه‌هایی از کارهای این بخش‌اند. همچنین در سال ۱۳۵۰ برای نخستین بار در ایران نویسنده این مقاله با همکاری دوتن از کارشناسان یونسکو (م. بازانی و لامتو بانگ) و در یک مطالعه‌ی تطبیقی روش طولی Longitudina را به محک زدیم و با این روش سطح نگهداری سواد فارغ‌التحصیلان پیکار با بی‌سوادی و سوادآموزی تابعی پس از سه و پنج سال فراغت از تحصیل را سنجیدیم (۷) یا در همین سال با مشارکت جان اسمیت John Smith - (کارشناس اقتصادی سازمان ملل) هزینه‌ها و فایده‌ی سوادآموزی تابعی را مطالعه و گزارش آن را به انگلیسی منتشر نمودیم (۸). بررسی روابط فئودالیت در گیلان، دولت و فئودالیت در ایران که در سال ۱۳۴۹ (۱۹۷۰) به صورت کتاب در پاریس منتشر شد (ایضاً ۶)، بررسی مسائل اقتصادی و اجتماعی شهرسازی در تهران، نوسازی مناطق زلزله‌زده‌ی بوئین زهرا و خراسان جنوبی، تهیه‌ی اطلس تهران، بررسی طبقات اجتماعی - حرفه‌ای جمعیت شهرهای ایران، نظر سنجی درباره‌ی جایگاه زنان و دختران در جامعه‌ی ایران (به سفارش یونیسف)، بررسی علل و عوامل ناراضیاتی در طبقه‌ی متوسط شهری، نمونه‌های دیگری از عملکرد این بخش تحقیقاتی تا سال ۱۳۵۷ می‌باشند.

کلیه‌ی این مطالعات و تحقیقات به سرپرستی استادان یا کارشناسانی چون پل وییی (فرانسوی)، فیروز توفیق، باقر پرهام، ابوالحسن بنی صدر، حسن حبیبی، منوچهر هزارخانی، غلامعباس توسلی، کاظم ایزدی، مصطفی نیرومند، مجید احسن، زهرا شجیعی و عباس خاقانی انجام شده‌اند (۹). نمونه‌ی دیگر، تحقیقات روستائی و عشایری است که در سال ۱۳۳۸ با مأمور شدن پی‌یر بسینه فرانسوی و سپس اُپلن هلندی از سوی یونسکو به مؤسسه و برگزاری سمینار عُمران سیستم و بلوچستان در اردیبهشت سال ۱۳۳۸ و درخواست وزارت کشاورزی برای

انجام یک سری تحقیقات عشایری- روستائی و با شروع بررسی اجتماعی و فرهنگی عشایر شاهسون پایه گذاری شد. این بخش نیز تا کنون بیش از یکصد و شصت مطالعه و تحقیق (هشت تا به زبان فرانسه یا انگلیسی) انجام داده است. از جمله مطالعات و بررسی‌های این بخش می‌توان به بررسی تعاونی‌های چهار منطقه‌ی روستائی ایران با همکاری مؤسسه تحقیقات اجتماعی سازمان ملل متحد (ایضاً^۹)، بررسی دهکده‌های گیلان از طریق عکس‌برداری هوائی، بررسی اجتماعی و اقتصادی شانزده منطقه‌ی روستائی ایران، بررسی شرکت‌های سهامی زراعی در شش منطقه، بررسی بُنه‌بندی، ارزیابی نتایج اصلاحات ارضی، بررسی تطبیقی اعتبارات کشاورزی پیش و پس از اصلاحات ارضی و مطالعه و بررسی مشکلات واحدهای زراعی یا بررسی اقتصادی و اجتماعی- فنی مرتع‌داری در استان‌های فارس و کهگیلویه و بویراحمد در ده جلد نام برد.

کاظم ودیعی، مصطفی مهاجرانی، نادر افشار نادری، خسرو خسروی، پی یر بسنیه، منصور وثوقی، مصطفی ازکیا، حسین رئوفی، اسماعیل عجمی، غلامحسین امیر شاهی، سید احمد علوی، منصور ستوده و منوچهر محسنی از جمله اعضای اصلی این بخش بودند.

یا در بخش تحقیقات عشایری، که در سال ۱۳۴۴ به خواست نادر افشار نادری به صورت یک بخش مستقل درآمد بیش از ۶۰ مطالعه و پژوهش در زمینه‌ی شناخت ایلات و عشایر ایران، مسائل و مشکلات‌شان انجام شد (۸ گزارش به زبان فرانسه یا انگلیسی). برای نمونه، بررسی اسکان عشایر، بررسی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ایل شاهسون، مسائل مربوط به اسکان عشایر کوچرو در دشت مغان در پیوند با طرح کشت و صنعت مُدرن در آن منطقه، منوگرافی ایلات کهگیلویه و بویراحمد (در هشت جلد)، تهیه‌ی اطلس ایلات کهگیلویه و بویراحمد، بررسی اقتصادی و اجتماعی و اصول سازمان ایل بختیاری، نظری به زندگی ده‌نشینان دشت مغان، تجمع سکونت‌ی عشایر بختیاری، ابزار سنتی عشایر منطقه‌ی مرکزی ایران و همچنین تهیه فیلم‌های مستند گلاب، مشک، بلوط و خرابه‌های دهدشت به کارگردانی نادر افشار نادری از جمله کارهای این بخش بودند (۱۰).



نادر افشارنادری، پی‌یر بسینه، هوشنگ کشاورز صدر، محمدرضا حسینی کازرونی، جواد صفی‌نژاد، الویا استرپو (Elevia Restrepo)، ویدا حاجبی، عباس بخشنده نصرت، علی رضوی، مسعود شفیق، مصطفی رحیمی، ایرج قدیمی، حسن پارسا، پرویز ورجاوند و فرهاد وره‌رام، اودیل پویش از جمله همکاران این بخش بودند.

نمونه‌ی دیگر، بخش مطالعات جمعیت‌شناسی است. این بخش نیز با شروع فعالیت مؤسسه و استخدام جمشید بهنام و مأمور شدن ژان کلود شاستلن فرانسوی از طرف سازمان ملل فعالیت خود را آغاز نمود. از بدو تأسیس تاکنون بیش از ۶۰ مطالعه و بررسی انجام داده و منتشر کرده است (سیزده گزارش به زبان فرانسه یا انگلیسی). بررسی سرشماری تهران در زمان وزارت اعتضاد السلطنه، بررسی ساختمان سنی دربیست و چهار شهرستان ایران، بررسی کم‌شماری اطفال کمتر از یک سال در اولین سرشماری عمومی نفوس و مسکن در ایران (۱۳۳۵)، مطالعه جمعیت ایران و تحولات آن، باروری زنان روستائین در ایران، مهاجرت‌های خارجی ایران، مطالعه شهرنشینی و شهرگرایی در ایران، بررسی رفتارها، نگرش و عقاید سوادآموزان، آموزشیاران و دست‌اندرکاران مراکز سوادآموزی نسبت به مسائل جمعیتی در چهار جلد از نمونه‌هایی از کارهای این بخش بودند. جمشید بهنام، ژان کلود شاستلن، علی نقی کی‌ارسلان، مهدی امانی، حبیب‌الله زنجانی، محمد میرزائی، حبیب‌الله پیمان، اسداله معزی، محمود ستوده، شهلا کاظمی‌پور، اسماعیل مجدآبادی فراهانی از جمله اعضای اصلی این بخش بودند. یکی دیگر از بخش‌های تحقیقاتی مؤسسه، بخش روانشناسی اجتماعی است که با شروع نظرسنجی درباره‌ی داوطلبان کنکور سراسری پذیرش دانشجو برای دانشگاه‌ها (۱۳۴۲) توسط محمود صناعی عملاً شکل گرفت و تاکنون نزدیک به سی مطالعه و تحقیق انجام داده است. از آن جمله‌اند: بررسی تلویزیون در تهران، چگونگی گذران اوقات فراغت نوجوانان و جوانان شهر مشهد، مجموع مطالعات مربوط به معاودین عراقی و همچنین راه‌های جذب آنان در جامعه‌ی ایران در هشت جلد، بررسی و ارزیابی عملکرد سازمان‌های رفاهی کودکان و جوانان در شهرستان‌های مختلف و انجام مطالعه تطبیقی

دراین باب، مطالعه و بررسی وضع زنان مطلقه شهر تهران. مرتضی کتبی، باقرساروخانی، ویدا ناصحی، علی پورطائی، مرتضی ثاقب‌فر، حسین لاجوردی، احمد آقازاده و سلطان محمدی از جمله اعضای این بخش بودند.

نمونه دیگر بخش جامعه‌شناسی تطبیقی است که با استخدام ژاکلین رودلف طوبی جامعه‌شناس امریکائی به عنوان هیئت علمی رشته‌ی علوم اجتماعی دائر گردید (سال ۱۳۴۹). این بخش تا انقلاب و اخراج طوبی از دانشگاه به علت زن و امریکائی بودن جمعاً ۱۸ مطالعه انجام داده و منتشر نمود (هشت گزارش به انگلیسی). از آن جمله اند: نحوه‌ی گذران اوقات فراغت کارمندان تحصیل کرده یا لیسانس و بالاتر و همسران آنان در چهار مرکز صنعتی، بررسی مسائل و مشکلات زنان بیوه‌ی شهر تهران و بررسی عوامل سازش زنان بیوه با پدیده‌ی بیوه‌گی، مطالعه‌ی نقش زن در نظام اقتصادی ایران، مسائل بچه‌ها در خانواده‌ی ایرانی، بررسی توسعه منطقه‌ای در ایران. ژاکلین رودلف طوبی، سیمین افقهی، قمر پیله ور و مصطفی ابیانه از اعضای ثابت این گروه بودند.

دراین جا بجاست به طور خلاصه درباره بودجه مؤسسه و آنگاه کتابخانه و انتشارات آن اشاره‌ای بکنیم.

بودجه و امکانات و تسهیلات

بودجه‌ی مؤسسه از دو بخش شکل می‌گرفت: بودجه‌ای که هر ساله در قالب بودجه عمومی دانشگاه تهران منظور می‌شد و بودجه‌ی طرح‌های تحقیقاتی.

بودجه‌ای که هر ساله در قانون بودجه دانشگاه تهران لحاظ می‌شد، حق‌التدریس مدرسان و حقوق و مزایای کادر رسمی و هزینه‌های عمومی و جاری مؤسسه را پوشش می‌داد و مبلغ بسیار ناچیزی نیز به تحقیقات اختصاص داده می‌شد.

بودجه‌ی تحقیقاتی-درواقع، هزینه‌های مؤسسه عمدتاً از محل بودجه‌ی طرح‌های تحقیقاتی ارجاعی تأمین می‌شد.^۶

۶ در آن سال‌ها بخش خصوصی به اهمیت مطالعات و تحقیقات اجتماعی درمساله‌یابی



نظر به اینکه برخی از مقامات تصمیم گیرنده به ضرورت انجام تحقیقات اجتماعی پی نبرده بودند و به آن باور نداشتند، نظام روابطی حاکم بر ایران، به ویژه از دهه‌ی دوم ۱۳۴۰ درارجاع طرح‌های تحقیقاتی به مؤسسه نقش پر رنگی پیدا کرد. در مواردی که نراقی مدیر مؤسسه روابط خوبی با طرح‌دهندگان، علی‌الخصوص مقامات سازمان برنامه و بودجه، که تصویب طرح‌های تحقیقاتی سازمان‌های دولتی را به عهده داشته است و بودجه‌ی آن را تأمین می‌کرد و یا ارتباط خوبی با سایر تصمیم‌گیران داشته بخش تحقیقاتی مؤسسه پول بیشتر داشت و فعال‌تر بود. همچنین زمانی که مثلاً رابطه امیرعباس هویدا نخست وزیر با نراقی تیره بوده ارجاع طرح‌های تحقیقاتی به مؤسسه با مشکل جدی مواجه می‌شد و بخش تحقیقات مؤسسه از فعالیت باز می‌ماند یا فعالیتش به نحوی کُند می‌شد که برای پرداخت حق‌الزحمه محققان خود لنگ می‌زد. و باز با استعفای نراقی و منصوب شدن مثلاً فیروز توفیق به سمت مدیر مؤسسه به دلیل روابط خوبی که با برخی مدیران دولتی، به ویژه سازمان برنامه و بودجه داشته و نخست وزیر هم در ارائه طرح به مؤسسه مخالفتی نداشت، دوباره فعالیت تحقیقاتی مؤسسه رونق می‌گرفت.

رویه‌ی دیگر که در این نظام روابطی در تصویب و یا تأمین بودجه‌ی تحقیقاتی مؤسسه به کار می‌رفت، جلب حمایت و همکاری مدیران و یا برخی از کارشناسان ارشد صالح و کارآمد بعضی از سازمان‌های طرح دهنده برای تدریس یا تحقیق در مؤسسه بود. رویه‌ای که در گرفتن طرح‌ها نیز غالباً مؤثر می‌افتاد.

در این جا برای روشن‌شدن مطلب باید اضافه کنیم که صلاحیت تدریس این نوع مدرسین نیز، همانند دیگر مدرسین حق‌التدریسی در گروه آموزشی مربوطه مطرح و در صورت تصویب شدن اجازه‌ی تدریس صادر می‌شد. نمی‌توان به ضرس قاطع گفت که سیستم روابطی در این نوع گزینش‌ها نقشی نداشته است. ولی به جرئت می‌توان گفت که نقش آن تا سال ۱۳۵۷ بسیار کم‌رنگ بوده است. مخصوصاً که دانشجویان، به ویژه فوق لیسانس نه تنها از معلم

و بازاریابی واقف نبودند و یا حاضر نبودند در آن سرمایه‌گذاری نمایند.

ضعیف استقبال نمی‌کردند بلکه معمولاً نظرشان را هم منعکس و به نوعی کلاس او را تحریم می‌کردند. روش دادن نمره قبولی به شاگردان ضعیف هم بیش از یک یا دو ترم کارائی نداشت.

آن دسته‌ای هم که به خدمت طرح تحقیقاتی درمی‌آمدند موظف می‌شدند درچارچوب مقررات طرح مقید به زمان تکلیف محوله را انجام دهند. البته گه‌گاهی مدیر مؤسسه به این نوع محققان تحقیق غیرمیدانی مستقلی ارجاع می‌کرد که خیلی مقید به زمان نبود.

دراین جا باید به یک نکته‌ی دیگری هم اشاره نمود. مؤسسه درمواقع - به‌ویژه از بدو تأسیس تا ایجاد دانشکده علوم اجتماعی - مفر و راه فراری بود برای برخی از تحصیل‌کردگان مغضوب حکومت، متخصصانی که ساواک با تدریس‌شان در دانشگاه‌ها مخالفت می‌کرد نظیر باقر پرهام ولی با اشتغال‌شان در کارهای تحقیقاتی مؤسسه مخالفتی نداشته و یا برخی از شخصیت‌های اهل سیاست علاقمند به مسائل اجتماعی - سیاسی. این دسته با دریافت حق‌الزحمه‌ای ناچیز به طور نیمه‌وقت یا تمام‌وقت درمؤسسه اشتغال می‌ورزیده و غالباً مطالعه و بررسی بر روی اسناد و مدارک را به‌عهده می‌گرفته‌اند. از آن جمله‌اند: منوچهر هزارخانی، مجید حق شنو، حسن حبیبی، ابوالحسن بنی صدر، ویدا حاجبی، غلامحسین ساعدی، مصطفی شعائیان و...

کتابخانه

یکی دیگر از کارهای مهم و با ارزش مؤسسه از بدو تأسیس ایجاد و توسعه‌ی کتابخانه بود. پایه آن در سال ۱۳۳۷ با انتقال هوشنگ دادار از دانشکده‌ی ادبیات به مؤسسه ریخته شد. درواقع، کتابخانه مؤسسه با صفر کتاب شروع به کار کرد. اولین سری کتاب و نشریات را دکتر صدیقی به مؤسسه اهداء نمود (۱۱) و سپس به‌تدریج و با اهداء، خرید، ترجمه و تألیف کتب به شمار کتاب‌های آن افزوده شد. هم‌اکنون بر طبق آمار دانشگاه تهران در سال جاری کتابخانه‌ی مؤسسه و بعداً دانشکده علوم اجتماعی نزدیک به ۱۶۰ هزار جلد کتاب فارسی و کتاب لاتین (۱۲۱۸۴۰ فارسی و ۳۴۷۱۲ لاتین)، بیش از ۱۵۰ عنوان مجله فارسی و لاتین و نزدیک به ۳۰۰۰ جلد پایان نامه لیسانس،



فوق لیسانس و دکتری (۱۲ جلد) برای استفاده علاقمندان در اختیار دارد و به سیستم کامپیوتری مجهز است و برطبق آخرین آمار (ایضاً ۱۱) هم‌اکنون بیش از ۲۵۰۰۰ جلد از کتب نفیس دانشکده به صورت الکترونیکی (دیجیتال) نگهداری می‌شود.

انتشارات

کتب

همان‌طور که اشاره شد، یکی از مشکلات رشته‌ی نو پای علوم اجتماعی در سال‌های اولیه کمبود منابع علمی به زبان فارسی بود. این کمبود با کوشش استادان و دیگر علاقمندان اهل قلم در ترجمه و تألیف کتب درسی به فارسی و انتشار آن از دو طریق (انتشارات دانشگاه تهران و بخش خصوصی) به تدریج کاستی گرفته است. برای نمونه، تنها از طریق انتشارات دانشگاه تهران تا قبل از انقلاب نزدیک به ۱۰۰ جلد کتاب درسی یا کمک درسی علوم اجتماعی (تألیف یا ترجمه) و منتشر شد. پس از انقلاب و با وقفه‌ای کوتاه، روند ترجمه یا تألیف کتب درسی در زمینه‌ی علوم اجتماعی با فراز و نشیب ادامه یافته است.

انتشارات دوره‌ای

مجله‌ی «نامه علوم اجتماعی» که از سال ۱۳۴۷ به سردبیری داریوش آشوری فعالیت خود را آغاز نمود، کماکان به صورت فصلنامه و زیر نظر یکی از اساتید فعال دانشکده منتشر می‌شود. پس از انقلاب، علاوه بر «نامه علوم اجتماعی» نشریاتی به صورت ماهنامه، دوماهنامه، فصلنامه و گاهنامه نظیر خانه تو، تعاونگران جوان، سه نقطه، قلم سبز و الدوز انتشار یافته‌اند (ایضاً ۲۱).

دانشکده علوم اجتماعی

در این بخش و در ادامه‌ی بحث و برای شناخت بهتر تحول علوم اجتماعی در ایران، ایجاد و گسترش نخستین دانشکده‌ی علوم اجتماعی در ایران را اندکی بیشتر بازشکافی می‌کنیم.

اقبال روز افزون به علوم اجتماعی و فزونی شمار استادان و مدرسین دروس جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، انسان‌شناسی، روش‌شناسی و تعاون و امور روستاها و نیز کاهش کمبود کتب درسی تشکیل دانشکده‌ای مستقل در دانشگاه تهران را ضروری گردانید. شورای دانشگاه تهران ایجاد دانشکده علوم اجتماعی و تعاون را با ادغام رشته علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی و مؤسسه آموزش و تحقیقات تعاون، که در سال ۱۳۴۶ با درایت و کوشش کاظم ودیعی و به منظور تربیت مدیران شرکت‌های تعاونی و انجام تحقیقات در زمینه‌های تعاونی و امور روستائی تأسیس گردیده بود، تصویب کرد (اوایل سال ۱۳۵۰). اساسنامه و آئین‌نامه‌ی لازم توسط جمشید بهنام، صدیقی و سایر اعضای گروه آموزشی علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی نوشته شد و مراحل قانونی خود را طی نمود و در ساختمان نگارستان سابق - محل استقرار مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی- با چهار گروه آموزشی جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، انسان‌شناسی و تعاون، یک معاونت و واحدهای امور آموزشی، دانشجویی، اداری و مالی با ۱۷ عضو علمی تمام وقت - اکثراً تحصیل‌کرده‌ی اروپای غربی- تأسیس شد و از سال تحصیلی ۱۳۵۱-۱۳۵۲ دانشجو پذیرفت. مؤسسات مطالعات و تحقیقات اجتماعی و تحقیقات تعاونی به صورت دو بازوی دانشکده، انجام تحقیقات بنیادی و کاربردی را به عهده گرفتند. سپس، در سال ۱۳۸۰ مرکز مطالعات و تحقیقات زنان نیز تأسیس شد و به عنوان بازوی تحقیقاتی دیگر دانشکده در آمد و مطالعه و بررسی درباره‌ی مسائل زنان را به عهده گرفت.

ریاست دانشکده را جمشید بهنام پذیرفت و به پیشنهاد گروه‌های آموزشی دانشکده و تصویب جمشید بهنام و ریاست دانشگاه تهران غلامحسین صدیقی به مدیریت گروه آموزشی جامعه‌شناسی، مهدی امانی به مدیریت گروه آموزشی جمعیت‌شناسی، محمود روح‌الامینی به مدیریت گروه آموزشی انسان‌شناسی و سهراب بیدارمغز به مدیریت گروه آموزشی تعاون برگزیده شدند. اسعد نظامی‌ناو به معاونت دانشکده، کاظم ایزدی به سرپرستی امور آموزشی، نادر افشارنادری به



سمت ریاست مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی و غلامرضا سلیم به ریاست مؤسسه تحقیقات تعاونی منصوب شدند (۱۲).

پس از انقلاب، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور با استفاده از بند یازدهی پیام نوروزی سال ۱۳۵۹ آیت‌الله خمینی و تأکید او بر ضرورت ایجاد "انقلاب اساسی در دانشگاه‌های سراسر کشور"، "تصفیه اساتید مرتبط با شرق و غرب" و "تبدیل دانشگاه به محیطی سالم برای تدریس علوم اسلامی" (۱۳) به مدت حدوداً سه سال تعطیل شدند.

در دوره‌ی فترت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی (۱۳۵۹ تا ۱۳۶۲)، سمیناری نهم‌ماه‌ای زیر نظر آیت‌الله محمدتقی مصباح‌یزدی و به قصد ایجاد همبستگی بین حوزه و دانشگاه، در واقع بین استادان رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزش عالی و مدرسین حوزه‌های مذهبی و همچنین شناخت محتوای درسی این علوم و به اصطلاح اسلامی و مصلحتی کردن آن‌ها و بالاخره تفهیم انقلاب اسلامی و ضرورت‌های آن به اعضای هیئت علمی این واحدها (به جز استادانی که تا آن تاریخ اخراج یا اجباراً بازنشسته شده بودند) در قم تشکیل شد. از دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، به جز فقط حدود ۶ نفر، یعنی منوچهرراد، اصغر شیرازی، حسین ادیبی، عبدالحسین نیک‌گهر و نگارنده و شاید یکی دوف نفر دیگر سایر اعضای هیئت علمی ثابت و تمام وقت این دانشکده در این سمینار شرکت کرده اند. همین شرکت نکردن در این سمینار بهانه‌ای مضاعفی شد برای اخراج برخی دیگر از استادان باقیمانده. در نهایت بخش عمده‌ای از استادان (حدود ۴۰ درصد) این دانشکده (برای نمونه بیش از نیمی از اعضای هیئت علمی گروه آموزشی جامعه‌شناسی)، به بهانه‌های داشتن تفکر غربی، یا نداشتن بینش اسلامی و یا متعهد نبودن به نظام حکومتی و شرکت نکردن در سمینار مورد بحث یا داشتن پست‌های مدیریتی حساس در دوران پیش از انقلاب و نظایر آن، به اصطلاح پاکسازی و از دانشگاه اخراج و یا از تدریس در مراکز آموزش عالی محروم یا بازنشسته شدند.

پس از بازگشائی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در سال

تحصیلی ۶۳-۱۳۶۲ و تصویب مقررات جدید آموزش عالی، دانشکده علوم اجتماعی با محتوای بازسازی و به اصطلاح اسلامی شده با ۳ گرایش: پژوهشگری، دبیری و تعاون در سطح کارشناسی و یک رشته جامعه‌شناسی در سطح کارشناسی ارشد و با اعضای هیئت علمی ای که از این فیلتر عبور داده شده بودند و استخدام تعدادی از فارغ‌التحصیلان دوره تربیت مدرس^۷ آغاز به کار نمود.

هم‌اکنون بر طبق آخرین گزارش دانشکده‌ی علوم اجتماعی دانشگاه تهران (ایضاً^۸)، این دانشکده با ۸ گرایش کارشناسی، ۶ گرایش کارشناسی ارشد و ۴ گرایش در سطح دکتری به شرح زیر دانشجو می‌پذیرد:

۱- جامعه‌شناسی: در مقطع کارشناسی با گرایش‌های پژوهشگری علوم اجتماعی و دبیری علوم اجتماعی، در مقطع کارشناسی ارشد با گرایش‌های جامعه‌شناسی و پژوهشگری و در مقطع دکتری با گرایش جامعه‌شناسی فرهنگی و نظری دانشجو می‌پذیرد.

۲- انسان‌شناسی: این گروه در هر چهار شاخه اصلی این رشته (انسان‌شناسی فرهنگی و اجتماعی، انسان‌شناسی زیستی، انسان‌شناسی باستان‌شناختی و انسان‌شناسی زبان‌شناختی) در مقاطع کارشناسی ارشد دانشجو می‌پذیرد.

۳. جمعیت‌شناسی: در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری با گرایش جمعیت‌شناسی دانشجو می‌پذیرد.

۴. تعاون: در مقطع کارشناسی با گرایش تعاون و در مقطع کارشناسی ارشد با گرایش‌های تعاون و رفاه اجتماعی، برنامه‌ریزی و رفاه اجتماعی دانشجو می‌پذیرد.

۵. ارتباطات اجتماعی: در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد با گرایش ارتباطات اجتماعی دانشجو می‌پذیرد.

۷. مدرسه‌ی تربیت مدرس پس از انقلاب (۱۳۶۰) و با هدف تأمین کادر علمی متعهد در داخل کشور تأسیس شد و در سال ۱۳۶۵ به دانشگاه تربیت مدرس تغییر نام داد. ابتدا برای دوره‌ی کارشناسی ارشد و سپس دکترا دانشجو می‌پذیرد. یکی از رشته‌های این مرکز تربیت مدرس متعهد برای رشته‌های علوم اجتماعی است و نخستین فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد این مرکز، بدون رعایت مقررات سخت‌گزینی‌اش استاد پیش از انقلاب (بعداً بیان خواهد شد) و صرفاً با داشتن تعهد انقلابی-اسلامی، به جای تخصص و صلاحیت علمی به هیأت آموزشی دانشکده پیوستند.



۶. توسعه روستایی: درمقطع کارشناسی ارشد با گرایش توسعه روستایی دانشجوی می‌پذیرد.

پس از انقلاب، گستره‌ی آموزش عالی رشته‌های علوم اجتماعی تداوم شتابانی داشته است. اکنون علاوه بر این دانشکده و رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه آزاد، در کل کشور حدود ۱۸ دانشگاه و دو گروه آموزشی به آموزش و تحقیق در علوم اجتماعی و انسانی در سطح عالی می‌پردازند (۱۲).

کادر علمی

در پایان باید اضافه کرد که در سال‌های اولیه‌ی تشکیل دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران بار علمی دانشکده به دوش سه دسته از مدرسین به شرح زیر قرار داشت. بار اصلی به دوش اعضای هیأت علمی تمام‌وقت بوده است. علاوه بر استادانی که در بالا ذکر شد، غلامعباس توسلی، منوچهر راد، خسرو خسروی، باقر ساروخانی، مرتضی کتبی، ویدا ناصحی، فرنگیس اردلان، اصغر شیرازی، حسین مشهور، فرهنگ هلاکوئی، سیاوش امینی، استپانیانس، جلیل دهقانی، فریدون اسکوئی، حمید انصاری، پرویز شیرانی، حبیب‌الله زنجانی، دولو قاجار، بهزاد کشاورزی، مهدی ثریا، ظفر دخت اردلان، اصغر عسکری، محمدعلی یوسفی زاده، حشمت‌الله طیبی، لینا ملک‌میان، منوچهر صبوری کاشانی و محسن ثلاثی، حسین جلالی، جواد صفی‌نژاد و نخب (جمعاً بیش از ۵۷ تن) از جمله اعضای هیئت علمی تمام‌وقت دانشکده بودند. به جز ۶ نفر آخر بقیه تحصیلات عالی در سطح دکتری داشته و مدرک خود را از دانشگاه‌های اروپائی (حدود ۷۰ درصد) یا امریکائی و دیگر کشورها (از جمله هندوستان) اخذ کرده بودند. لازم به ذکر است، آنانی که پس از تشکیل دانشکده به استخدام دانشگاه تهران درآمدند نیز پس از تصویب صلاحیت علمی‌شان (برپایه‌ی ضوابط و مقررات دانشکده و دانشگاه تهران) از فیلتر سازمان اطلاعات و امنیت کشور - ساواک - هم عبور کرده بودند.

با بیان دیگر، پیش از انقلاب در بررسی صلاحیت علمی متقاضی استخدام هیئت علمی نقش سیستم روابطی بسیار کم‌رنگ و صلاحیت

علمی فرد متقاضی ملاک عمل بوده است. بدین معنی که پرونده‌ی متقاضی پس از عبور از فیلتر سخت‌گزینش هیئت علمی در سطح دانشکده (مطالعه‌ی تز دکتری و اظهار نظر مثبت حداقل سه نفر از استادان گروه آموزشی مربوطه، سپس تصویب صلاحیت علمی او در شورای گروه مربوطه و درموردی حداقل یک ترم تدریس آزمایشی و بالاخره تصویب صلاحیت علمی او در شورای دانشکده) به دانشگاه تهران فرستاده می‌شد. دانشگاه از ساواک استفسار می‌کرد و در صورت عدم مخالفت ساواک حکم لازم صادر می‌شد.

اگر ساواک با استخدام یک نفر مخالفت می‌کرد حکمی صادر نمی‌شد. نمونه‌ی بارز آن شاپور راسخ و باقر پرهام هستند که ساواک با استخدام‌شان به عنوان عضو هیئت علمی تمام‌وقت موافقت نکرد. در نتیجه شاپور راسخ، که به روایتی نخستین بار علم جامعه‌شناسی را به ایران آورد و از بدو تأسیس مؤسسه در آن تدریس و تحقیق می‌کرد، مورد علاقه‌ی دانشجویان بود و هرگز تدریس را رها نکرد- حتی در زمانی که معاون سازمان برنامه و بودجه و یا رئیس مرکز آمار ایران بوده- به دلیل بهائی بودن و باقر پرهام بدون قید دلیل نتوانستند به هیئت علمی تمام وقت دانشکده بپیوندند.

جزیک مورد استثناء که شخصی از اعضای هیئت علمی تمام‌وقت یکی از دانشگاه‌های شهرستان‌ها، به علت گرفتاری‌های خانوادگی و بدون گذراندن مراحل استخدامی مورد بحث به دانشکده منتقل شد. دسته دوم مدرسین را برخی از استادان دانشکده‌های دیگر نظیر سعید نفیسی، مجتبی مینوی و یحیی مهدوی، امیرحسین جهانگیرلو، حسن گنجی، حسین کاظم زاده و... شکل می‌دادند.

دسته سوم مدرسین حق‌التدریسی بودند. اشخاصی نظیر شاپور راسخ، احمد اشرف، عباسقلی خواجه نوری، خداداد فرمانفرمایان، ابوالقاسم قندهاریان، علی مدنی، سیروس آراین پور و امیرحسین آریان پور، فرخ امین‌زاده در این دسته قرار می‌گرفتند. این افراد با تصویب گروه آموزشی مربوطه و شورای دانشکده تدریس یک یا چند درس، غالباً در دوره‌ی کارشناسی ارشد را می‌پذیرفتند.

گفتیم کارشناسی ارشد ونه دکتری. چون تا پیش از انقلاب



دانشکده علوم اجتماعی با این استدلال که هنوز استاد کافی برای تدریس در دوره دکتری ندارد، دوره‌ی آموزش در سطح دکتری دائر نکرد. پس از انقلاب با استخدام برخی از فارغ‌التحصیلان مرکز تربیت مدرس و نیز استخدام برخی از فارغ‌التحصیلان خارج از کشور، که بعد از انقلاب مراجعت کرده و از فیلتر گزینش حکومتی عبور کرده بودند و نیز برخی از مقامات و کارشناسان متعهد به انقلاب و بالاخره با مدد گرفتن از اعضای هیئت علمی دانشکده‌های دیگر سعی شده کم بود کادر آموزشی، لااقل از نظر کمیت جبران شود. هم اکنون برطبق آخرین آمار در دسترس (ایضاً ۱۲) ۵۵ تن کادر علمی تمام‌وقت دانشکده به کمک استادان دانشکده‌های دیگر، برخی از مقامات، صاحب‌نظران و دست‌اندرکاران حق‌التدریس بگیر امر آموزش در سطوح کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری را به‌عهده دارند.

کتابشناسی

۱. جنبش مشروطیت و انکشاف سوسیال دموکراسی. خسرو شاکری. انتشارات اختران، ۱۳۸۴
- ترقی‌خواهی در تاریخ معاصر ایران. بهزاد کشاورزی. سایت عصرنو. ۲۰۱۰م
- نظری به تحقیقات اجتماعی در ایران. احسان نراقی. سال ۱۳۷۹
۲. اساسنامه‌ی و آئین‌نامه‌ی مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی. سال ۱۳۳۷
۳. گزارش دکتر صدیقی به ریاست دانشکده‌ی ادبیات. اخبار دانشکده ادبیات. شماره ۲ سال هفتم. دی ۱۳۳۸
۴. یاد‌نامه استاد غلامحسین صدیقی. پرویز ورجاوند. انتشارات علمی. ۱۳۷۲
۵. رشد جمعیت و نیازهای ناشی از آن. شهلا کاظمی پور. نامه علوم اجتماعی. دوره ۱۴ شماره ۱۴
- علوم اجتماعی، گرایش‌های فکری و مساله‌ی توسعه ایران. جمشید بهنام. مجله تحقیقات ایران شناسی. سال پانزدهم شماره دو سال ۱۳۷۶
- گزارش مقدماتی طرح سوادآموزی تابعی. مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی سال ۱۳۵۰
- ۶- گزارش سمینار درباره مسائل اجتماعی شهر تهران. مجله‌ی دانشکده‌ی ادبیات. شماره چهار، سال نهم ۱۳۴۱
- Encyclopædia Iranica. Institute for Social studies and Researches: Kazem Izadi 2004
- ۷- فراگیری و نگهداری سواد. کاظم ایزدی. جلد اول نشریه‌ی شماره دو آذر ۵۳۱۰

8-Acosts- Effectiveness Report. Kazem Izadi- Lohn Smyth. Institute for Social Studies and Researches. Dec 1971

- ۹- گزارش عملکرد بخش‌های تحقیقاتی مؤسسه. باقر پرهام - سال ۹۴۳۱
- گزارش عملکرد بخش‌های تحقیقات شهری، جمعیت‌شناسی، روستائی، روانشناسی اجتماعی و بخش عشایری. مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی. سال ۴۵۳۱
- فهرست تحقیقات و انتشارات مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی از سال ۸۵۳۱ تا ۷۳۳۱
- ۱۰- گزارش عملکرد بخش تحقیقات عشایری سال ۴۵۳۱ و فیلم‌های بلوط، مشک و...
- ۱۱- کتابخانه دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران. هوشنگ دادار مؤسس کتابخانه. دائره المعارف آزاد ویکی‌پدیا ۰۹۳۱
- ۱۲- راهنمای دانشکده علوم اجتماعی و تعاون سال ۲۵۳۱

Sociology in Iran, by a.a.mahdi and a.lahsaeizadeh, Middle eastern series no.27, jahan book, 1992

- دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران. ویکی‌پدیا
- انجمن جامعه‌شناسی ایران بررسی موانع جامعه‌شناسی در ایران
- <http://www.anjomanelmi-oe.blogfa.com/post/12>
- یادمان هفتادمین سال تأسیس دانشگاه تهران. مصاحبه با جمشید بهنام، محمود روح‌الامینی، اصغر عسکری خانقاه، سیمین افقهی. شناسان سال ۳۸۳۱
- ۳۱- انقلاب اسلامی در دانشگاه‌های سراسر کشور. مرکز اسناد انقلاب اسلامی. آذر ماه ۴۶۳۱.



جمشید بهنام^۱ / دانشگاه تهران و دانشکده علوم اجتماعی^۲

زندگی‌نامه‌ی مختصر

من در شهر استانبول به دنیا آمدم و به دلیل مأموریت‌های پدرم از دوازده‌سالگی در خارج از ایران زندگی کردم. قبل از شروع دوره‌ی متوسطه به ایران بازگشتم و چون دیپلم ابتدایی ایران را نداشتم، برای گرفتن تصدیق ششم ابتدایی در امتحانات آزاد شرکت کردم و بعداً وارد دبیرستان شدم. دوران متوسطه را در دبیرستان «فیروز بهرام» گذراندم و با نخستین دوستان خود در آنجا آشنا شدم. من خود را برای رفتن به فرانسه آماده می‌کردم، اما پدرم موافق این سفر نبود و معتقد بود که چون دوره‌ی نوجوانی در ایران نبوده‌ام و جامعه‌ی ایران را نمی‌شناسم و زبان فارسی را به درستی صحبت نمی‌کنم، بنابراین بهتر است که تحصیلات دوره‌ی عالی را در دانشگاه تهران شروع کنم. قبول این تصمیم برای من بسیار دشوار بود؛ خصوصاً که چند دوست نزدیک من در همان سال به اروپا رفته بودند، اما بعدها به پدرم حق دادم.

۱. این نوشته در شکل نخستین خود مصاحبه‌ی مفصل نشریه‌ی «آزادی اندیشه» با دکتر جمشید بهنام بود. اما پس از ارسال متن مصاحبه برای ایشان، آقای بهنام ترجیح داد که آن گفت‌وگوی طولانی به شکل فعلی تغییر یابد. ما به احترام ایشان بی‌هیچ کم‌وکاستی آن را منتشر می‌کنیم اما، با حذف پرسش‌های نخستین و جایگزین کردن آن‌ها با زیرعنوان‌ها.

۲. تحصیلات دانشگاهی: لیسانس دانشکده حقوق دانشگاه تهران، دکترای دولتی از دانشگاه پاریس، مدرسه مطالعات عالی در علوم اجتماعی (دانشگاه پاریس) سابقه‌ی کاری: استاد دانشگاه تهران (به مدت ۲۷ سال)، رئیس دانشکده علوم اجتماعی، معاون دانشگاه تهران، رئیس دانشگاه فارابی، استاد دانشگاه پاریس (برای بار دوم)، قائم مقام دبیرکل شورای جهانی علوم اجتماعی (یونسکو)، عضو دبیرخانه یونسکو

وارد دانشکده‌ی حقوق دانشگاه تهران شدم. دوره‌ی لیسانس سه سال بود. من روزها به دانشکده می‌رفتم و عصرها و شب‌ها به انستیتوی فرانسه که از طرف انجمن فرهنگی ایران و فرانسه تأسیس شده بود. در آنجا زبان و ادبیات فرانسه می‌خواندم، اما آنچه که برای من تازگی داشت سخنرانی‌ها و بحث‌های چند استاد مهمان و پرشور فرانسوی بود که مرا با آنچه در دنیای آن روز می‌گذشت، آشنا کردند. در آن سال‌ها دانشگاه تهران کانون برخورد عقاید و گفت‌وگوهای پایان‌ناپذیر درباره‌ی ملی‌کردن نفت بود. طرفداران جبهه‌ی ملی، طرفداران حزب توده، پان‌ایرانیست‌ها و ... در بحث و جدل دائم بودند که گاه به زد و خورد هم می‌کشید. دورانِ دولتِ دکتر مصدق بود. در حدود بیست روزنامه هر روز منتشر می‌شد و یکی از برنامه‌های روزانه ما خواندن آن‌ها و اظهار عقیده در محتوای آن‌ها بود. بعد از اخذ لیسانس به فرانسه رفتم و تصمیم گرفتم در رشته‌ی دکترای دولتی اقتصاد ادامه‌ی تحصیل بدهم. رساله‌ی من درباره‌ی «مسائل جمعیتی ایران و توسعه‌ی اقتصادی» بود. نتایج سرشماری سال ۱۳۳۵ به تازگی منتشر شده بود و این فرصتی بود که برای اولین بار، تجزیه و تحلیل علمی درباره‌ی وضع جمعیتی ایران صورت بگیرد.

چون در حوزه‌ی جمعیت‌شناسی تحصیل می‌کردم، دوره‌ی کارآموزی‌ام را در «مؤسسه‌ی جمعیت‌شناسی فرانسه» زیر نظر «آلفرد سووی» گذراندم. او به من توصیه کرد که برای درس جامعه‌شناسی به مدرسه‌ی مطالعات عالی Ecole des Hautes Etudes وابسته به دانشگاه پاریس بروم. این مدرسه را استادانی که طرز تدریس در دانشگاه را نمی‌پسندیدند و درباره‌ی جامعه‌شناسی افکار تازه‌ای داشتند، به وجود آورده بودند: گورویچ، بالاندیه، کلود لوی اشتراوس. دانشجویان این مدرسه از طریق مصاحبه انتخاب می‌شدند و در پایان تحصیلات مدرکی هم دریافت نمی‌کردند و فقط با عنوان شاگرد سابق مدرسه‌ی مطالعات عالی از آن‌ها یاد می‌شد-که همین عنوان در فرانسه بسیار معتبر بود. من سمینارهای کلود لوی اشتراوس و بالاندیه را به مدت سه سال مرتباً دنبال کردم و از بحث‌های استادان و دانشجویان بسیار آموختم.



بالاخره من از رساله‌ی دکترایم دفاع کردم و در همین موقع در کافه‌ای با احسان نراقی که برای چند روزی به پاریس آمده بود، آشنا شدم و او مرا از تاسیس رشته‌ی علوم اجتماعی در دانشگاه تهران آگاه کرد. من به کلی از این جریان بی‌خبر بودم.

در این سال‌ها آقای ابتهاج رئیس سازمان برنامه از دانشجویان ممتازی که تحصیلات خود را به پایان رسانده بودند، در آمریکا و اروپا، دیدار می‌کرد. از من هم خواست که به ایران بروم و در دفتر اقتصادی سازمان برنامه مشغول به کار شوم. من پیشنهاد را پذیرفتم، اما چون همواره دوست داشتم که در دانشگاه تدریس کنم، این شغل را موقت فرض کردم.

پانزده‌ماه در سازمان برنامه مشغول کار بودم تا اینکه روزی سعید نفیسی-که از دوران گذشته به من لطف داشت- مرا نزد دکتر سیاسی رئیس دانشکده ادبیات برد. دکتر صدیقی را هم برای اولین بار در آنجا ملاقات کردم. نراقی هم بود. صدیقی مرا به گرمی پذیرفت و گفت: «شما از هفته‌ی دیگر تدریس خود را شروع کنید، بعداً ترتیب استخدام را می‌دهیم».

استخدام در دانشگاه تهران

شرط استخدام در دانشگاه تهران داشتن دکترای و گذراندن امتحان بود. وقتی قرار شد که حسین نصر (در فلسفه)، شاپور راسخ (در جامعه‌شناسی) و من (در جمعیت‌شناسی) شروع به تدریس کنیم، ما به این امتحان اعتراضی داشتیم و مدعی بودیم که دیپلم‌های ما بسیار معتبر هستند و نیازی به امتحان نیست؛ و سرانجام نیز نظر دکتر سیاسی را قبول کردیم که هر یک مقاله‌ای درباره‌ی آخرین تحولات این علوم بنویسیم و به این ترتیب مساله حل شد.

تاریخ و چگونگی مطرح شدن اندیشه اجتماعی در ایران

اندیشه‌ی اجتماعی جدید از نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم در ایران گسترش یافت. و آگاهی درباره‌ی نهادها و روابط اجتماعی و ساختارهای اجتماعی در گذشته از راه متون مذهبی و ادبی و به صورت «اخلاقیات»

و «اجتماعیات» به مردم می‌رسید. از آن پس با گونه‌ای اندیشه‌ی جدید که از غرب آمده بود، همراه شد. این اندیشه از طریق روسیه و عثمانی و هندوستان به همت گروهی از روشنفکران ایرانی که در کانون‌های تفکر برون‌مرزی می‌زیستند (تفلیس، بادکوبه، استانبول، قاهره، بیروت، کلکته)، وارد ایران گردید. و زمینه‌ی نهضت مشروطیت فراهم شد و پس از این تاریخ جامعه‌ی ایران کم‌وبیش به سوی تجدد گرایش یافت.

هنوز از آموزش و تحقیقات اجتماعی سخنی در میان نبود، اما اندک‌اندک گروهی از «منورالفکران» آن زمان از روزنامه‌نویس و کارمند دولت و شاعر و بازرگانان روشن‌بین به مباحث اجتماعی علاقه‌مند شدند و فکر ترقی و آزادی و قانون و برابری و حاکمیت ملی میان جمعیت شهرنشین گسترش یافت. پیشگامان عبارت بودند از آخوندزاده، طالبوف، میرزا آقاخان کرمانی، مستشارالدوله، و خصوصاً ملکوم‌خان. نوعی «نقد اجتماعی» به صورت مقاله‌نویسی و رساله‌نویسی معمول گردید.

بعد از جنگ بین‌الملل اول گروهی از روشنفکران ایرانی مقیم برلن و لوزان و پاریس نیز راه پیشگامان را ادامه دادند.

بعد از جنگ دوم، اندیشه‌ی اجتماعی با دو گرایش متفاوت در ایران مطرح شد. از یک سوی، با توجه به بعضی آثار فلسفی با گرایش لیبرال (فروغی و غیره) و از سوی دیگر، از راه آثار مارکسیستی، در دهه‌های نخستین قرن بیستم از سوی اولین سوسیالیست‌های ایرانی (رسول‌زاده و ...) و سپس از طرف نویسندگان مجله‌ی دنیا (ارانی و ...) و سرانجام انتشارات حزب توده (ایدئولوژی مارکسیسم لنینیسم و خصوصاً روایت استالینی آن).

تاریخ شروع علوم اجتماعی در دانشگاه تهران و چگونگی تشکیل گروه آموزشی

آغاز تدریس علوم اجتماعی به معنای اخص آن سال ۱۳۳۷ بود؛ یعنی جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، انسان‌شناسی. اما علوم انسانی به معنای وسیع آن خیلی زودتر شروع شده بود. علم اقتصاد و علم حقوق در مدرسه‌ی علوم سیاسی (۱۲۷۹) و مدرسه‌ی حقوق تدریس می‌شد. و پس از تاسیس دانشگاه تهران روانشناسی، زبان‌شناسی، تاریخ، و



جغرافیا جزء مواد دروس دانشکده‌ی ادبیات بود. دکتر صدیقی نخستین درس جامعه‌شناسی را در رشته‌ی فلسفه‌ی دانشکده‌ی ادبیات آغاز کرد و دکتر مهدوی کتاب «فلسین شاله» را با عنوان علم‌الاجتماع به فارسی برگرداند.

زمانی دراز اندیشه‌ی جداکردن علوم اجتماعی از علوم انسانی مطرح بود. اما انجام این مهم چندسالی به تأخیر افتاد. سرانجام به کوشش دکتر سیاسی، دکتر یحیی مهدوی و دکتر صدیقی شورای دانشکده‌ی ادبیات با تأسیس گروه آموزش علوم اجتماعی و مؤسسه تحقیقات اجتماعی وابسته به دانشکده‌ی ادبیات موافقت کرد. صدیقی مدیریت گروه و ریاست مؤسسه را برعهده گرفت و احسان نراقی به مدیریت مؤسسه منصوب شد. در همین سال دکتر شاپور راسخ و من از راه رسیدیم (از ژنو و پاریس)، و عباسقلی خواجه‌نوری و علی‌محمد کاردان نیز از دانشکده‌های دیگر آمدند و بدین‌سان گروه آموزشی علوم اجتماعی پایه‌ریزی شد. این گروه آموزش در سطح لیسانس و فوق لیسانس و نیز تحقیقات اجتماعی را زیر نظر داشت.

تعداد استادان در شروع کار بیش از بیست نفر بود (استادیار، دانشیار، استاد). در سال‌های اول آموزش تحت تأثیر مکاتب فکری فرانسه بود، چرا که هفتاد درصد اعضای هیأت علمی تحصیلات خود را در ممالک فرانسه‌زبان (فرانسه یا سوییس) انجام داده‌بودند. بنابراین، عقاید دورکیم و آگوست کنت و گورویچ و ریمون آرون در روش و محتوای درسی آن‌ها جای مهمی داشت. اما بعداً با پیوستن تحصیل‌کردگان آمریکا و آلمان به هیأت آموزشی اندک‌اندک جامعه‌شناسی آمریکا نیز جای خود را باز کرد. و عقاید سوروکین، پارسنز، و ماکس وبر به درس‌ها راه یافت. و بالاخره عقاید صاحب‌نظران مکتب فرانکفورت مطرح گردید. اما باید اضافه کنم که نتایج تحقیقات جمعی مؤسسه و یا مطالعات فردی استادان باعث شد که جامعه‌ی ایران و تحول آن همواره مورد نظر باشد و این امری بسیار مهم بود که امیدوارم هنوز رعایت شود.

دوره‌ی فوق‌لیسانس و دانشجویان آن

دانشجویان دوره‌ی لیسانس جوانانی بودند که پس از پایان دوران متوسطه و از طریق کنکور به دانشگاه وارد شده بودند، درحالی که دانشجویان فوق‌لیسانس که تعدادشان بیش از صد نفر بود، لیسانس‌های مختلف داشتند. استقبالی که خصوصاً میان سال‌های ۱۳۳۷ و ۱۳۴۴ از دوره‌ی فوق‌لیسانس شد، بی‌سابقه بود. در این سال‌ها گروهی از مهندسان، کارمندان دولت، طلاب، و نظامیان تحصیل کرده در عداد دانشجویان بودند. علت استقبال دانشجویان در این رشته از یک‌سو تازگی مباحث علوم اجتماعی و امید پیدا کردن کار در این زمینه بود؛ و از سوی دیگر، وجود گروهی از علاقه‌مندان مسائل سیاسی و اجتماعی که قبلاً در جبهه‌ی ملی یا حزب توده فعالیت می‌کردند و با رویدادهای سال ۱۳۳۲ و تعطیل و تحریم آن فعالیت‌ها، در جستجوی امکانات تازه‌ای برای ادامه‌ی فعالیت فکری خود بودند. در میان این دانشجویان عقاید سیاسی گوناگون وجود داشت و برخی از آن‌ها، در دوره‌های قبل و بعد از انقلاب به مناصب عالی مملکتی رسیدند.

چگونگی تحول گروه آموزشی علوم اجتماعی به دانشکده

علوم اجتماعی

ما همیشه آرزو داشتیم که دانشکده‌ی مستقلی داشته باشیم، اما دانشگاه به چنین تقاضاهایی ترتیب اثر نمی‌داد. شاید کسانی هم بودند که از علوم اجتماعی دل خوشی نداشتند. من در سال ۱۹۷۱ از طرف دانشگاه پاریس دعوت شدم و دو سال تحصیلی در دانشگاه «رنه دکارت» به تدریس پرداختم. در همان سال فکر تأسیس دانشکده مطرح شد و شورای دانشگاه تأسیس این دانشکده را تصویب کرد. در آن موقع من در پاریس بودم و از طرف دکتر نهاوندی — رئیس دانشگاه — و دکتر صدیقی، سمت ریاست این دانشکده به من پیشنهاد شد. پس از سه ماه به تهران بازگشتم و دانشکده رسماً شروع به کار کرد. صدیقی هم بر من منت گذاشت و در کنار ریاست موسسه‌ی تحقیقات، مدیریت گروه جامعه‌شناسی را پذیرفت. مؤسسه نیز وابسته



به دانشکده شد. دانشکده چهار گروه آموزشی داشت: جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، انسان‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و تعاون. این گروه‌ها با گروه‌های تحقیقاتی مؤسسه (مطالعات شهری، مطالعات روستاها، جمعیت‌شناسی، مردم‌شناسی و ...) در رابطه‌ی نزدیک بودند. گروه‌های چهارگانه‌ی دانشکده وظیفه‌ی آموزش را در سطح لیسانس و فوق‌لیسانس داشتند و تحقیقات با کمک برخی از استادان، محققان نیمه‌وقت، استادان مدعو، و دانشجویان انجام می‌گرفت.

مؤسسه تحقیقات اجتماعی و زمینه‌های آن

این مؤسسه برای نخستین بار در ایران از سال ۱۳۳۷ به مطالعه‌ی ساختارهای جامعه‌ی ایرانی و مسائل اجتماعی پرداخت و با کاربرد روش‌های جامعه‌شناختی، جمعیت‌شناسی و انسان‌شناسی به تشریح چگونگی زندگی مردمان در خانواده و روستا و ایل و شهر همت کرد. این تحقیقات دارای چهار خصوصیت بود: جنبه‌ی گروهی داشت، در محل انجام می‌گرفت، غالباً درباره‌ی جمعیت نمونه قابل توجه بود، و بالاخره هدف آن شناخت مسأله و پیدا کردن راه‌حل‌ها بود.

به طور متوسط در حدود هفتاد نفر محقق در بخش‌های مختلف مؤسسه کار می‌کردند. گروهی کارمند رسمی بودند و گروهی دیگر بر اساس طرح‌ها و به طور موقت استخدام می‌شدند. برخی از استادان، کارشناسان سازمان ملل و استادان خارجی مدعو نیز با این گروه‌ها همکاری داشتند. همه‌ی این محققان با شور و علاقه‌ی خاصی در شهر و ده و ایل تحقیق می‌کردند و به حقوق اندک قانع بودند، چون مؤسسه بودجه‌ی کافی نداشت و بنابراین ناچار بود طرح‌هایی را مطالعه کند که بودجه‌اش از خارج دانشگاه تامین می‌شد. در غالب موارد این طرح‌ها به سفارش سازمان برنامه و یا بعضی وزارتخانه‌ها (کار، بهداشت، کشاورزی و ...) انجام می‌گرفت. قبول سفارش اشکالاتی داشت از جمله آنکه محققان را از «تحقیقات بنیادی» باز می‌داشت و نیز موجب می‌شد که مخالفان مؤسسه را به گرفتن پول از دولت متهم کنند. به گمان من محققان آزادی خود را حفظ می‌کردند و گزارش مطالعات و راه‌های چاره را به صراحت می‌نوشتند.

گزارش این تحقیقات موجود است و گواه درستی این مدعاست. اما سفارش‌دهندگان به این گزارش‌ها همواره توجه نمی‌کردند و این باعث شد تا بسیاری از تحقیقات در آرشیوها و بایگانی‌های دستگاه دولت فراموش شود. بخشی از نتایج این تحقیقات و کوشش‌ها از طرف مؤسسه منتشر شدند و امیدوارم که این مطالعات به صورت پلی‌کی در آرشیو مؤسسه حفظ شده باشند.

دیگر زمینه‌های فعالیت‌های مؤسسه و دانشکده

ما با بسیاری از مؤسسات معتبر تحقیقاتی دنیا در رابطه بودیم. در جلسات و کنفرانس‌های آن‌ها شرکت می‌کردیم و هر ساله چند استاد مدعو داشتیم. در تهران نیز صاحب‌نظران با گرایش‌های مختلف سیاسی به مؤسسه رفت و آمد داشتند.

آل احمد در مؤسسه

آل احمد هم گهگاهی در تهیه‌ی تک‌نگاری‌های روستایی و منطقه‌ای به ما کمک می‌کرد. غلامحسین ساعدی هم کتاب «اهل هوا» را با مقدمه‌ای که من بر آن نوشتم، در انتشارات مؤسسه منتشر کرد. احمد فرید هم می‌آمد و در بحث‌ها شرکت می‌کرد. ما از برخی وزرا و روسای سازمان برنامه و کارشناسان در رشته‌های مختلف هم دعوت می‌کردیم. همچنین از صاحبان صنایع. برخورد عقاید و مباحثه برای ما یکی از روش‌های مهم در آموزش علوم اجتماعی بود.

نظام آموزشی دانشگاه و رابطه‌ی دانشکده‌ها

سازمان آموزشی از شوراهای گروه شروع می‌شد و بعد شورای دانشکده‌ها و شورای دانشگاه. اعضای این شوراها منحصراً اعضای هیات آموزشی بودند و هیچ مقام دیگری در آن حق دخالت نداشت.

چگونگی انتخاب اعضای شوراها

شورای گروه نمایندگانی به شورای دانشکده می‌فرستاد تا شورای دانشکده نیز نمایندگانی به شورای دانشگاه بفرستد. از دوره‌ی ریاست



دکتر نهاوندی به بعد، نمایندگان دانشکده‌ها در شورای دانشگاه از طریق رای‌گیری مستقیم با شرکت همه‌ی اعضای هیئت آموزشی انتخاب می‌شدند.

سازمان آموزشی دانشگاه

چون اکثریت استادان تحصیل‌کرده‌ی فرانسه، سوییس و بلژیک بودند، طبیعی بود که طرز آموزش فرانسه را بهتر می‌شناختند. وزارت معارف که بعداً به آموزش و پرورش تبدیل شد، بر اجرای این برنامه‌ها نظارت داشت. اما بعد از تصویب قانون استقلال دانشگاه تهران (۱۳۲۱) و سپس قانون استقلال اداری مالی دانشگاه آزادی عمل پیدا کرد. از ۱۳۴۰ به بعد تغییرات جدیدی در دانشگاه تهران رخ داد. و علی‌رغم ایستادگی بخشی از هیئت آموزشی، سیستم آمریکایی کم‌کم جای خود را باز کرد. دانشکده‌ها به «گروه‌های آموزشی» تقسیم شدند. کرسی‌های استادی حذف شدند، ترتیب قدیم سال‌های تحصیلی جای خود را به سیستم واحدی داد. گروه تازه‌ای به نام استادیاران وارد هیئت آموزشی شدند. دوره‌ی لیسانس به چهارسال افزایش یافت و دوره‌های فوق لیسانس دوساله شدند. با تأسیس وزارت آموزش عالی دوره‌ی دوم تاریخ دانشگاه‌های ایران آغاز می‌شود، و این مصادف است با دوران رشد سریع اقتصادی ایران و احتیاج بیشتر به کادرهای صنعتی و اداری و مالی. توقع دولت آن بود که دانشگاه‌ها در «خدمت توسعه» باشند و از سوی دیگر، درخواست ورود به آموزش عالی نیز افزایش یافت و دانشگاه‌های جدید و مدارس عالی با سرمایه‌گذاری خصوصی به وجود آمدند.

نواآوری دیگر در نظام آموزشی تشکیل «هیئت‌های امنا» در دانشگاه‌ها بود. مدل هیئت امنا تقلیدی از سیستم آمریکایی بود با این تفاوت که در آن کشور چون اغلب دانشگاه‌ها با سرمایه‌ی خصوصی و کمک افراد ثروتمند و یا بنیادها اداره می‌شوند، هیئت امنا از میان این افراد خیرخواه یا نمایندگان آن‌ها اداره می‌شوند. اما در ایران چون هزینه‌ی دانشگاه‌ها از بودجه‌ی دولت تامین می‌شد، لذا هیئت امنا از نمایندگان دولت و چند نفر از صاحب‌نظران فرهنگی تشکیل می‌گردید. با ایجاد هیئت امنا دخالت مستقیم دولت و وزارت علوم در کار دانشگاه‌ها

کمتر شد. شوراهای دانشگاهی به نظارت بر امور آموزشی پرداختند و تصمیم‌گیری‌های کلی و مالی و برنامه ریزی برای آینده در صلاحیت هیئت امنای قرار گرفت.

چگونگی انتخاب استادان

ابتدا باید به این نکته اشاره کنم که استخدام در دوره‌ی جدید دانشگاه فقط در مورد استادیاران مطرح می‌شد که پس از پنج سال به دانشیاری می‌رسیدند و سپس به پنج سال دیگر در سمت دانشیاری تدریس می‌کردند تا اینکه به استادی برگزیده شوند (بر اساس تعداد مقالات در مجلات معتبر علمی جهان یا تالیف و ترجمه در رشته‌ی تدریس خود). این موضوع بسیار جدی تلقی می‌شد. شوراهای گروه، مدارک تحصیلی و گزارش‌های علمی را با دقت مطالعه می‌کردند. داشتن تالیفات در مباحث اجتماعی کافی نبود و داشتن درجه‌ی دکتری از دانشگاهی معتبر در رشته‌ای که داوطلب خواستار استادیاری آن بود، شرط اساسی به شمار می‌آمد. امکان انتخاب مستقیم برای دانشیاری و یا استادی وجود نداشت. داوطلبانی که سعی می‌کردند با استفاده از نفوذ سیاسی و یا شهرت اجتماعی خود به این مقام برسند، با مقاومت سخت شوراهای سه‌گانه روبرو می‌شدند. اما استخدام استادیاران به این ترتیب بود که تقاضای داوطلب از طریق ریاست دانشکده به گروه مربوط ارجاع می‌شد. و در صورت قبول صلاحیت علمی به تصویب شورای دانشکده و شورای دانشگاه می‌رسید. و آنگاه برای استخدام به کارگزینی دانشگاه ارسال می‌شد و کارگزینی طبق مقررات استخدام دولتی عمل می‌کرد. به ندرت در مورد سابقه‌ی سیاسی داوطلب اعتراضی مطرح می‌شد. تا آنجایی که به یاد دارم، دوبار عده‌ای از استادان مستقیماً از طرف دولت بازنشسته شدند و این تصمیم دولت موجب اعتراضات بسیار از طرف دانشگاهیان شد.

رابطه‌ی استادان قدیم و جدید در دانشگاه تهران

شرط ورود به هیئت آموزشی از همان آغاز داشتن دکترا بود در حالی که برای بعضی رشته‌ها چون ادبیات فارسی یا معقول و منقول



تحصیلات دکتری وجود نداشت و بنابراین به درخواست دولت مجلس شورای ملی استثنائاً و فقط برای یک بار مدرک چند تن از مدرسین سرشناس و عالقدر در این رشته‌ها را معادل دکتری شناخت. اما باید بگویم که بدیهی است که در دانشگاه دو گروه محافظه‌کار و نوگرا در برابر هم قرار گرفتند. اما خوشبختانه روشن‌بینی آن‌ها سبب همکاری میان این دو گروه شد. و در نتیجه نمایندگان همه‌ی جریان‌ها فکری در این هم‌کاری شرکت کردند.

خصوصیات دانشجویان دوره ی لیسانس

دانشگاه تهران در ایجاد وحدت ملی و پیوند دادن خرده‌فرهنگ‌های ایران به یکدیگر سهمی به سزا داشت. دانشجویان دانشگاه تهران متعلقین به ولایت و طبقه‌ی خاصی نبودند. تحصیلات رایگان بود اما در امتحان ورودی سخت‌گیری بسیار می‌شد. طبقات مرفه کوشش داشتند که فرزندان خود را به دانشگاه‌های خارج بفرستند (خصوصاً پسرها را) اما در آن موقع هنوز خانواده‌ها ترجیح می‌دادند که دختران‌شان در ایران تحصیل کنند. از محاسن و در ضمن مشکلات دانشگاه‌ها همزیستی دانشجویان متعلق به قشرهای متفاوت اجتماعی بود. دانشگاه تهران یکی از خاستگاه‌های طبقه‌ی جدید ایران به شمار می‌رفت و اکثر استادان و دانشجویان علی‌رغم وابستگی به عقاید سیاسی گوناگون نشان دادند که به ارزش‌های دانشگاهی، یعنی آزادی و تجددخواهی پایبند هستند.

وضع علوم اجتماعی در خارج از دانشگاه تهران

از سال‌های بعد از جنگ دوم آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه‌های دیگر ایران آغاز شد. از جمله دانشگاه تبریز، دانشگاه ملی، دانشگاه مشهد، دانشگاه اصفهان، و دانشگاه شیراز (با همکاری دانشگاه پنسیلوانیا). آموزش خدمات اجتماعی در سطح عالی نیز در مدرسه‌ی خدمات اجتماعی تهران شروع شد و تدریس جامعه‌شناسی به دانشکده‌ی هنرهای زیبا (رشته‌ی شهرسازی) و دانشکده‌ی پزشکی و پرستاری نیز راه یافت. از سوی دیگر، در پی فعالیت‌های دانشگاهیان

دولت تصمیم گرفت درس علوم اجتماعی را در دبیرستان‌ها دایر کند و در غالب موارد، فارغ‌التحصیلان دانشکده‌ی علوم اجتماعی بودند که با سمت دبیر این ماده از برنامه را تدریس می‌کردند. تاسیس این برنامه را می‌توان یکی از اقدامات مهم گروه علوم اجتماعی دانست. باید اضافه کنیم که در خارج از دانشگاه هم به علوم اجتماعی توجه می‌شد و نوشته‌ها یا ترجمه‌های مربوط به این علوم خوانندگان بسیار داشتند. به طور مثال علوم اجتماعی و سیر تکوین آن از احسان نراقی، مقدمه بر جامعه‌شناسی ایران از جمشید بهنام و شاپور راسخ، تاریخ اجتماعی ایران از مرتضی راوندی، تاریخ اجتماعی ایران از سعید نفیسی، چند جلد کتاب فریدون آدمیت و هما ناطق درباره اندیشه‌ی اجتماعی در دوران قاجار، موانع رشد سرمایه‌داری در ایران از احمد اشرف، و کتاب زمینه‌ی جامعه‌ی شناسی تالیف نیمکف و آگبرن و ترجمه‌ی امیرحسین آریان‌پور دست به دست می‌گشت. در این دوره، بحث درباره‌ی جامعه‌ی ایران رواج داشت و گروهی به نوشتن مقالاتی پرداختند که نام آن‌ها را «مباحث اجتماعی» یا حتی «جامعه‌شناسی ایران» می‌گذاشتند. این نوع مقالات که در روزنامه‌ها و مجله‌ها منتشر می‌شد، موجب پدیدآمدن نوعی آشفته‌گی و ابهام در مفاهیم شد. مباحث اجتماعی، مسائل اجتماعی، و بحث‌های سیاسی اجتماعی جای علوم اجتماعی واقعی را گرفتند و توضیحی هم به خوانندگان داده نشد که این علوم کدام هستند و تحقیقات اجتماعی چگونه انجام می‌گیرد. بی‌گمان این مباحث سیاسی و اجتماعی که نظر شهروندان را درباره‌ی جامعه‌ی خود منعکس می‌کند، نقش مهمی در دگرگونی افکار مردم و پیشرفت جوامع دارد، به شرطی که از سوی صاحب نظران عنوان شود.



شاپور راسخ^۱ / علوم اجتماعی در دانشگاه تهران

پرسش اول ما در خصوص مختصری از زندگی تحصیلی و کاری حضرت عالی است.

شاپور راسخ: در پرسش اول از زندگانی و تحصیلات و مشاغل علمی و اداری من سؤال کرده بودید به استحضارتان می‌رسانم که در فروردین سال ۱۳۰۳ در تهران متولد شدم. تحصیلات دبیرستانی من در مدرسه شرف تهران صورت گرفت و بعد به دانشکده ادبیات رفتم (مقارن سال ۱۹۴۳) و پس از پنج سال هم شهادت‌نامه‌های دوره‌ی دکترای ادبیات فارسی را گذراندم و به موازات سال‌های آخر، در رشته اقتصاد دانشکده حقوق همان دانشگاه شاگرد اول شدم. مرحوم فروزانفر می‌خواست مرا پس از نگارش رساله دکتری، به دانشیاری خود بپذیرد ولی شوق تحصیل در علوم اجتماعی مرا روانه ژنو سویس کرد (سال ۱۹۵۱) و در فاصله سال‌های ۱۹۵۱-۱۹۵۸ فوق‌لیسانس علوم اجتماعی و دکترای جامعه‌شناسی را در دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی ژنو طی کردم و ضمناً در کلاس‌های درس پرفسور گروویچ در دانشگاه پاریس حاضر می‌شدم و از کلاس‌های روزه باستید Roger Bastide مردم‌شناس هم بهره می‌بردم. رساله دکترای من درباره‌ی «اندیشه‌های پیش‌ساخته و تعصبات بی‌پایه در میان گروه‌های انسانی» بود.

قبل از عزیمت به سوئیس، حدود سه سال در دبیرستان‌های تهران تدریس می‌کردم و بعد از بازگشت به ایران (سال ۱۹۵۸)، امتحان دانشیاری را با استادی چون دکتر غلامحسین صدیقی گذراندم

۱. این گفت‌وگو به صورت کتبی انجام شده است.

و پذیرفته شدم و تدریس خود را همزمان با دکتر جمشید بهنام آغاز کردم که حدود دوازده سال ادامه یافت.

خوشوقتم که ناچیز بودن حقوق نیمهوقت دانشجویی، مرا متوجه سازمان برنامه کرد. در آنجا برای ارزیابی برنامه هفتساله بهدنبال کارشناس علوم اجتماعی و اقتصادی می گشتند و مرا به عنوان کارشناس پذیرفتند و دیری نگذشت که به سمت مدیر امور اجتماعی و بعد معاونت طرح و برنامه در سازمان برنامه منصوب شدم و حدود ده سالی در سمت معاونت خصوصاً برای تنظیم نقشه های عمرانی پنج ساله ی سوم و چهارم، خدمت کردم و مدت سه سال هم سرپرستی مرکز آمار ایران را داشتم و تصور می کنم معلومات نظری من در علوم اجتماعی با تجارب عملی در عرصه ی برنامه ریزی و طرح ریزی توسعه و عمران مملکت تقویت شد و در دوران سرپرستی مرکز آمار ایران هم تحولی در آن دستگاه به خواب رفته به وجود آوردم که انتشار سالنامه ی آماری ایران یکی از ثمرات آن است.

از ایران در سال ۱۹۷۸ خارج شدم و از سال ۱۹۸۰ تا حدود ۲۰۰۵ با یونسکو خصوصاً دفتر بین المللی تعلیم و تربیت (ژنو) و مؤسسه بین المللی برنامه ریزی تعلیم و تربیت (پاریس) همکاری نزدیک داشتم و چند کتاب در زمینه ی اصلاحات در نظام آموزشی و برنامه ریزی تعلیم و تربیت برای این سازمان نوشتم که به چاپ رسید و بعضاً از انتشارات معتبر آن دستگاه محسوب شد.

چند خدمت که توانستم در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی و بعد در دانشکده علوم اجتماعی انجام دهم به اجمال عبارت از این هاست:

۱. تدریس رشته های مختلف جامعه شناسی (قبلاً جنابان دکتر یحیی مهدوی و دکتر غلامحسین صدیقی فقط به جامعه شناسی عمومی پرداخته بودند)، قبل از آن توجه به جامعه شناسی فرانسه بود، دورکیم و دیگران. آشنایی با جامعه شناسی انگلوساکسون با درس های بنده آغاز شد.

۲. سرپرستی گروه های تحقیقی چون مطالعه و پژوهش در منشأ اجتماعی وکلای مجلس شورا و وزرای ایران با همکاری محققان ارجمندی چون خانم زهرا شجیعی (صاحب چند کتاب در



این زمینه) و جناب احمد اشرف (که بعداً برای تکمیل تحصیلات به آمریکا رفتند)؛ مطالعه و پژوهش در سازمان مذهب شیعه به کمک آقای وکیلی قمی؛ بررسی‌هایی در پاتولوژی اجتماعی ایران از جمله با همکاری آقای جیلانی؛ بررسی در جامعه‌شناسی روستائی با همکاری آقای خسروی که بعداً وارد کادر آموزشی هم شدند و یکی دو عرصه‌ی دیگر.

۳. هم‌کاری دریافتن لغات معادل اصطلاحات جامعه‌شناسی و اصطلاحات علوم اجتماعی در کمیته‌ای به سرپرستی دکتر صدیقی.
۴. انتشار یک کتاب کاملاً مقدماتی «مقدمه بر جامعه‌شناسی ایران» با همکاری دکتر جمشید بهنام.

۵. آشنا کردن دانشجویان بعضی رشته‌های دیگر چون هنرهای زیبا و ارتباطات عمومی با مباحث مربوط در جامعه‌شناسی.

آزادی اندیشه: آیا می‌توان از پیشینه‌ی علوم اجتماعی و انسانی در ایران (پیش از دانشگاه تهران و دانشکده علوم اجتماعی) سخن گفت؟

شاپور راسخ: موضوع سابقه‌ی علوم انسانی که شامل فلسفه، منطق، تاریخ و حتی علوم ادبی می‌شود خارج از حیطه‌ی اطلاع بنده است و سابقه‌ی قدیمی‌تری از سنوات خدمت دانشگاهی من دارد. در مورد علوم اجتماعی تا حدی که به خاطر دارم آقای دکتر غلامحسین صدیقی تاریخ اجتماعی یا نهادهای اجتماعی در ایران را آغاز کرده بودند. ترجمه‌ی دکتر یحیی مهدوی از علم الاجتماع از معلم فرانسوی، فلیسین شاله، تا اندازه‌ای راهگشای این علوم بود. ولی خود من در دانشکده حقوق-رشته اقتصاد- شاهد آن بودم که استاد دکتر شهید نورائی درس تاریخ اقتصادی و تاریخ اقتصادشناسان بزرگ را با تحلیل جامعه‌شناسانه می‌داد. بعید نیست که مباحثی چون کتاب مقدمه ابن خلدون در دروس استادان تاریخ فلسفه آمده باشد. تصور بنده این است که دکتر غلامحسین صدیقی که فیش‌های فراوانی در باره‌ی نهادهای (تأسیسات) اجتماعی ایران داشت پایه‌گذار بحث و تحقیق از جامعه‌شناسی ایران بود.

آزادی اندیشه: علوم اجتماعی در دانشگاه تهران چطور مطرح

شد و چگونه به‌رغم مشکلات و معضلات زمان پا گرفت؟

شاپور راسخ: به سؤال فوق تا حدی پاسخ داده‌ام. رساله دکترای دکتر صدیقی زمینه را برای مطالعات تاریخی-جامعه‌شناختی گشوده بود. تحولات اجتماعی و گسترش مدرنیته در ایران و بازگشت تحصیل کردگان ایرانی در رشته‌های مربوط از خارج، موجباتی ایجاد کرد که به گمان من علوم اجتماعی بدون زحمت وارد دانشگاه شد. اما البته از روز نخست همه‌ی درها به‌روی تحقیق در امور و مسائل اجتماعی باز نبود و جبر زمان کم‌کم راه را هموار کرد. یادم هست که وقتی اول گام‌های تحقیقی را به سوی مطالعه‌ی عشایر برداشتم معلوم شد که موضوع عشایر در مملکت فقط از دیدگاه سیاسی-نظامی مطرح است و از بعد فرهنگی-اجتماعی-اقتصادی آن در سطوح بالای کشور به کلی غافل هستند. بعداً یکی از شاگردان فوق‌لیسانس ما دکتر نادر افشارنادری به فرانسه رفت و تحصیلات مردم‌شناسی کرد و بعد از مراجعت کم‌کم مطالعات عشایری رونق گرفت. مطالعه‌ی همکار من در باره‌ی سازمان مذهب تشیع در ایران هم در آن زمان توفیق انتشار نداشت.

آزادی اندیشه: موانع رشد علوم اجتماعی در ایران در آن

زمان چه بودند؟

شاپور راسخ: پاسخ این سؤال را مرحوم احسان نراقی و آقای دکتر جمشید بهنام که در سمت ریاست بودند بهتر می‌توانستند و می‌توانند بدهند. بی‌شبهه بعضی ملاحظات سیاسی در مقابل مطالعات اجتماعی بود ولی این امر مانع نشد که خانم شجعی جلد اول و احتمالاً جلد دوم تحقیق خود را در باره‌ی منشأ اجتماعی و کلای مجلس شورای ملی از آغاز تا آن روز را به چاپ برسانند که نقش نظام فتوایی را در دنیای سیاست ایران به‌روشنی ثابت می‌کرد. سال‌هایی که ما کار مطالعات اجتماعی را در ایران شروع کردیم سال‌های ورود ایران در خیلی از عرصه‌های پژوهش و آموزش بود که در ایران سابقه نداشت. مثل مطالعات در امور و روابط بین‌المللی که با کوشش کسانی چون دکتر



منوچهر گنجی و دکتر محمدرضا جلیلی در دانشگاه تهران آغاز شد. پیش از آن بیش‌تر جهالت حاکم بود ولی نسل جدید متدرجاً پرده‌های جهل و بی‌خبری را کنار زد.

آزادی اندیشه: آیا استادان قدیم دانشگاه سهمی در ایجاد یا رفع موانع داشتند؟

شاپور راسخ: مسلماً دکتر صدیقی درشورای دانشکده و شورای دانشگاه مدافع علوم اجتماعی بود، ولی از جزئیات خبری ندارم.

آزادی اندیشه: دانشکده علوم اجتماعی چگونه تشکیل شد؟
شاپور راسخ: مسلماً آقای دکتر بهنام که اول رئیس این دانشکده بودند بهتر از بنده در مورد آگاهی دارند.

آزادی اندیشه: مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات اجتماعی چرا و چگونه تشکیل شد؟

شاپور راسخ: وقتی که بنده و دکتر بهنام مقارن هم از اروپا برگشتیم یعنی سال ۱۹۵۸ دکتر صدیقی در جست‌وجوی دستیاران و دانشیارانی بود که مؤسسه‌ی مطالعات و تحقیقات اجتماعی را به راه اندازد و البته نقش دکتر احسان نراقی که شبکه‌ی روابط اجتماعی وسیعی داشت در این گشایش نادیده نباید گرفت؛ چون دکتر صدیقی نظر به سوابق در جبهه‌ملی و حکومت دکتر مصدق مایل نبود که خود با دستگاه‌های دولتی طرف شود. پس از پذیرفته شدن در امتحان دانشیاری، بهنام و بنده هر دو فوراً تدریس را آغاز کردیم برای دوره ی فوق‌لیسانس که شاگردان اولیه‌ی مؤسسه بودند. بعضی شاگردان بااستعداد چون (دکتر) مهدی امانی و (دکتر) احمد اشرف که بعدها به خارج رفتند و دکترای خود را گرفتند و بعضاً به کار تدریس در مؤسسه پرداختند، به‌زودی فارغ‌التحصیلانی چون دکتر فیروز توفیق به جمع ما پیوستند. در ابتدا اشخاص به شوق گرفتن درجه فوق‌لیسانس می‌آمدند چون چنین امکانی در همه‌ی دانشکده‌ها نبود ولی بعداً به تدریج که جاذبه‌ی مطالعات اجتماعی که بیش‌ازبیش شناخته می‌شد

دانشجویان را به خود جذب کرد و سبب شد که حتی دوره لیسانس در چارچوب دانشکده علوم اجتماعی تأسیس شود. فراموش نکنیم که در این دوره خیلی از افراد نسل جوان تحت تأثیر مکتب مارکسیستی بودند لذا با علوم اجتماعی نوعی آشنایی داشتند و دل‌شان می‌خواست بیشتر از این‌ها آن رشته «سر در بیاورند».

گمان می‌کنم که دستگاه‌های دولتی هم مستقلاً یا تحت تأثیر سخنان مسئولان مؤسسه، به تحقیقات اجتماعی علاقه‌مند شدند. خود من در سازمان برنامه که مسئولیت طرح‌های اجتماعی-آموزشی و مانند آن را داشتم پشتیبانی قوی نسبت به تحقیق و تحقیقات ابراز داشتم و یکی از گزارش‌های بنده به دولت در مورد لزوم تقویت تحقیقات اساسی و کاربردی در ایران بود که منجر به تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی و تحقیقات شد (در حالی که خود من مدل تشکیلاتی نظیر CNRS فرانسه را پیش‌نهاد کرده بودم). در نگارش این گزارش آقای دکتر انصاری که از WHO (سازمان بهداشت جهانی که مرکزش در ژنو است) دعوت شده بود با بنده همکاری داشت. بدون اینکه بخواهم به تفصیل بگرایم نقش بنده در تأمین اعتبارات برای تمام وقت کردن کادر دانشگاه ناچیز نبود.

با رونق گرفتن تحقیقات، کم‌کم دستگاه‌های بخش عمومی قراردادهایی با مؤسسه برای اجرای پژوهش‌های موضوعی بستند و حتی کسانی چون پی‌یر ویی Vieille فرانسوی به ایران دعوت شد که گروه مطالعات شهری را در مؤسسه راه اندازد.

آزادی اندیشه: استادان چگونه انتخاب می‌شدند؟ حکومت و به طور مشخص «ساواک» تا چه حد در این امر دخالت می‌کرد؟

شاپور راسخ: من از مداخله‌ی ساواک در قضیه‌ی انتخاب استادان و دانشیاران اطلاع دقیقی ندارم، ولی می‌دانم که دکتر نراقی مجبور بود با بعضی مقامات حتی ساواک برای حفظ پاره‌ای از محققان که پرونده‌ای در این سازمان داشتند یعنی دارای سوابق فعالیت‌های سیاسی بودند تماس گیرد و در حل مشکلات آن‌ها بکوشد و گاهی بعضی افراد را به خارج کشور بفرستد، چون آقای بنی‌صدر که در معرض زحمات



ساواک نباشند. پرونده‌ی استخدامی من در سازمان برنامه بود لذا به جزئیات قضیه‌ی مداخله ساواک در دانشگاه (که احتمالاً در کار استخدام کارشناسان سازمان برنامه هم می‌توانست مؤثر باشد) آگاهی ندارم فقط شنیدم که آقای معین‌فر رئیس دفتر فنی ما در زمان مرحوم اصفیا نمی‌توانست عنوان رسمی پست خود را بگیرد زیرا ساواک مخالفت کرده بود اما، شخصاً مواجه با مشکلی در این زمینه نشدم.

آزادی اندیشه: نقش وزارت علوم و هیئت‌امنا در این زمینه چگونه بود؟

شاپور راسخ: وزارت علوم در آن زمان تشکیل نشده بود. باز در این مورد باید از آقای دکتر بهنام سؤال کرد که احتمالاً هم‌زمان با تأسیس این وزارت‌خانه به ریاست دانشکده علوم اجتماعی منصوب (یا منتخب) شدند.

آزادی اندیشه: موضوع واحدهای درسی و ... چگونه انتخاب می

شد؟ آیا مدلی برای این کار وجود داشت؟ آیا رئیس دانشکده و استادان مسؤول از آزادی عمل برخوردار بودند؟

شاپور راسخ: بنده به یاد ندارم که دستگاهی از خارج مؤسسه در انتخاب واحدهای درسی مداخله کرده باشد. تا جایی که می‌دانم ما در انتخاب مواد برنامه محدودیتی نداشتیم و بیشتر سعی می‌کردیم از الگوهای دانشکده‌های مشابه در خارج کشور که خودمان با آن‌ها تجربه داشتیم الهام بگیریم.

اگر توسعه‌ی تحقیق در زمینه‌ای لازم بود نیاز به تأسیس درس به‌خصوصی در برنامه دیده نمی‌شد، بلکه عملاً آن را در فعالیت‌های تحقیقاتی مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی می‌گنجاندیم. در مورد رابطه مؤسسه با دستگاه‌های دولتی قبلاً اشاره کرده‌ام.

محمدرضا نیکفر / تیره‌روزی و به‌روزی علوم انسانی در ایران

در ایران علوم انسانی آماج حمله‌های مداوم حکومت دینی است، حکومتی که تبیین هستی انسانی و تصمیم‌گیری درباره آن را حق انحصاری ایدئولوژی خود می‌داند. دانش‌هایی که موضوع‌شان انسان و جامعه و فرهنگ است، ممکن است پایگاه ضعیف آکادمیکی را که هم اکنون دارند، از دست بدهند. درگیری اندیشه‌ورزانه با زمینه این وضعیت و تلاش برای تحلیل انتقادی رهایی‌بخش آن می‌تواند نقطه قوت رشک‌برانگیز پژوهشگران عرصه این علوم باشد. این مقاله بدبختی و خوشبختی علوم انسانی در ایران را تشریح می‌کند.

✱

علوم انسانی^۱ در ایران در نگاه نخست وضعیت غم‌انگیزی دارد. زیر فشار حکومتی دینی قرار دارد که می‌خواهد چیزی به اسم علوم انسانی اسلامی را جایگزین آن کند. هم‌هنگام موقعیت آن، از دید موقعیت‌های عادی و کمابیش "قاعده"‌مند، رشک‌برانگیز است، به این اعتبار که پرسش‌ها و موضوع‌هایی در برابر آن قرار گرفته‌اند که درگیر شدن با آنها جد و جهد علمی‌ای می‌طلبد که در خور دوران‌هایی ویژه است؛ دوران‌های بحران و تضاد. هگل حق دارد که می‌گوید نیاز به فلسفه از شکاف و دوگانگی

۱. من در اینجا مفهوم علوم انسانی را چنان جامع در نظر می‌گیرم که شامل علوم اجتماعی هم شود. بحث درباره اینکه فرق علوم اجتماعی با علوم انسانی در معنای اخص آن در چیست و در ایران بهتر است از چه ترمینولوژی‌ای استفاده کنیم، در حوصله این نوشته نمی‌گنجد.



برمی‌خیزد.^۲ همه دانش‌های انسانی چنین سرچشمه‌ای دارند. در ایران هم علوم انسانی تکانه‌آغازین خود را از شکاف و بحران گرفت، همان شکاف و بحرانی که انقلاب مشروطیت را پدید آورد. ابتدا ادراک مبهمی شکل گرفت درباره سامانِ نابسامانِ بی‌قانونی و عقب‌ماندگی و سپس پرسیده شد که قانون چیست، پیشرفت چیست، دولت چگونه قانونی می‌شود، رشد جامعه چه قانون‌هایی دارد و همانندهای اینها، آنچه را که در توشه ادبی گذشته بتوان "اجتماعیات"^۳ خواند، حتا آن توش و توان را نداشت که مجموعه‌ای از مفهوم‌ها در اختیار بینش نو بگذارد تا با برخی تغییرها و انتقال‌های معنایی مجهزتر به توضیح جهان نو پردازد. فلسفیدن نو با بیانی الکن آغاز شد. ابتدا می‌بایست زبانی تازه شکل بگیرد، تا آثار اروپاییان به آن ترجمه شود. ناممکن بود ترجمه بی‌میانجی به زبان ادبی سنتی که زبان شعر و حکایت‌گویی و مسئله‌گویی بود و مظهر نهایت توانایی آن در بیان اجتماعیات و تاریخیات "ناسخ التواریخ" بود. پس‌تر لازم آمد که سنت هم به این زبان ترجمه شود تا دریابیم چه می‌گفته است.

در اروپا هم در عصر جدید زبانی تازه شکل گرفت، اما نه با گسست بیگانه‌ساز از زبان پیشینیان. نوزایش، هم به لحاظ مضمونی و هم به لحاظ زبانی امکان‌های عظیمی در اختیار اندیشه نو گذاشت. پروتستانتیسم فرهنگی^۴ در آلمان واسطه‌ای منحل‌کننده و در خود حل‌کننده (به اصطلاح هگلی: aufhebend) شد میان الاهیات مسیحی و فلسفه جدید. بورژوازی فرهنگی شکل گرفت که پشت سرش اشرافیت بافرهنگ قرار داشت و "ملت" را به عنوان سازه فرهنگی نمایندگی می‌کرد و هم‌هنگام آن را می‌ساخت.^۵

مفهوم‌ها، آن گونه که راینهارت کوزلک برمی‌نماید، هم

2. G. W. F. Hegel: „Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie“, in: Werke Bd. 2, Frankfurt/M 1970, S. 20.

۳. اصطلاح رواج یافته توسط غلامحسین صدیقی که پدر جامعه‌شناسی در ایران خوانده می‌شود.

۴. درباره «پروتستانتیسم فرهنگی» رجوع کنید به: محمدرضا نیکفر-اصلاح‌گری دینی، فصلنامه «مدرسه»، شماره ۶، تهران ۱۳۸۵.

۵. در باره فرهنگ در معنای سازندگی بنگرید به:

Manfred Fuhrmann: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002

شاخص هستند هم عامل، یعنی هم برمی‌نمایند و هم می‌سازند و برمی‌انگیزانند. مثلاً مفهوم "انقلاب" هم حادثه‌ای را نام‌گذاری می‌کند و برمی‌نماید، و هم برمی‌انگیزاند و در این معنا به صفت برانگیزاننده "انقلابی" شکل می‌دهد. مفهوم‌های سنتی ما نمی‌توانستند هر دو نقش را ایفا کنند. قدرت برنمایی‌شان کم بود، اگر چه سازنده بنای فرهنگی کهن بودند و تا حدی برانگیزاننده، به ویژه آنجایی که مفهوم‌های دینی دگردیسی ملت‌گرایانه می‌یافتند و سنت مبارزه با کفار به فراخوان جدید برای استقلال‌طلبی و مبارزه با اجنبی وراریخته می‌شد. در بینش دینی از ابتدای عصر جدید ایرانی وسوسه تقویت توان برنامایی وجود داشت. این وسوسه در دهه‌های ۱۳۴۰ و ۱۳۵۰ با الگوبرداری از علوم انسانی در غرب در تبیین ایدئولوژیک عملگرایی مفاهیم آنها تقویت شد و با "انقلاب اسلامی" اعتماد به نفس یافت. یک ریشه ایده "علوم انسانی اسلامی" این وسوسه تقویت‌شده است.

درباره شکل‌گیری علوم انسانی در اروپای مدرن نظره‌های مختلفی وجود دارد که آشنایی با آنها امکان مقایسه‌ای روشن‌گر با وضعیت ما را می‌دهد. یک نظر مهم رایج، جنبه گسست میان کهنه و نو را می‌بیند و یا گسست در جامعه بر اثر "مسئله اجتماعی" شاخص سرمایه‌داری را عمده می‌کند و فلسفه جدید و علوم اجتماعی نوپا را پاسخی به آنها می‌داند. نظره‌های دیگر از جهت دیدن عنصر استمرار، پیشینه و پایه اجتماعی مهم هستند. از جمله آنهاست نظری که علوم انسانی را علومی یونانی می‌داند و معتقد است تأمل‌ورزی علوم انسانی جدید، یعنی اندیشه مفهومی دقیق و استدلالی آن بر وجود انسان و جامعه و جهان او، ریشه در تأمل‌ورزی یونانی دارد. یک شکل تعمیم یافته این نظر می‌گوید که علوم انسانی حاصل تأمل بازتابی (reflection) انسان است (اندیشه انسان بر انسان که بازتابی است چون خوداندیشی است) و هر جا چنین تأملی صورت گیرد دانشی پدید می‌آید که موضوع مقدم آن انسان است، حتا در جایی که از

۶. در این باره رجوع کنید به: محمدرضا نیکفر: تاریخ مفهوم‌ها، ۱۳۸۸ (سایت نیلگون)

http://nilgoon.org/archive/mohammadrezanikfar/articles/Nikfar_Begriffsgeschichte.html



خدا و جهان سخن می‌رود. ایده گسست هم می‌تواند در قالب این نظر درآید، آن هم با این استدلال که گسست و دوگانگی و تضاد، برانگیزاننده تأمل‌اند. اما طبعاً باید امکان‌هایی برای این کار فراهم باشد که از جمله آنها، زبان و نهادهایی برای تأمل‌ورزی و استمرار دهی. در تمایزی تا حدی تقابلی با نظری که علوم انسانی را علوم تاریخی می‌داند و تصور می‌کند که این علوم با اندیشه بر تاریخ هستی اجتماعی انسانی به ویژه با اندیشه بر گذار پرمسئله به عصر جدید و جامعه صنعتی شکل گرفته‌اند، نظری قرار دارد که معتقد است علوم انسانی در نهایت به ادبیات برمی‌گردند، آن هم از جنبه حفظ و تقویت زبان. رویکرد جدید به زبان و سنت ادبی در اروپا، همبسته با نوزایش و "انسان‌گرایی" (اومانیزم) است، انسان‌گرایی برانگیزاننده نوزایش و نیروگیرنده با آن. بر پایه این نظر علوم انسانی ابتدا برای تربیت پدید آمدند، تربیت فرد و جمع که تربیت ملت است، فرهنگ‌سازی و ملت‌سازی است و تقویت حس ملی است. این نظر بر نقش اشراف و بورژوازی فرهنگی در پاگیری علوم انسان تأکید ویژه‌ای دارد.

این دیدگاه اخیر ما را به یاد ایران می‌اندازد. در نزد ما تولد رسمی علوم انسانی در دانشکده ادبیات بود. چرا نه حقوق، چرا نه فلسفه؟ فلسفه، به عنوان اندیشه بر موقعیت‌های انسانی وجود نداشت و سنت فلسفی از مجموعه‌ای از کتاب‌ها تشکیل می‌شد که انگیزه برای رجوع به آنها و شرط فهم آنها نه حیرت‌زدگی فلسفی و داشتن پرسش، بلکه علاقه به ادبیات و عربیات ادیب‌وار و به همین‌سان کلام بود. اما حقوق: حقوق خود از علوم سیاسی در معنای علوم تربیت کارمند برای وزارت امور خارجه برآمد.^۷ در این حقوق نشانی از حق نمی‌بینیم در آن معنایی که آرمان مشروطیت بود البته به صورتی خام. این آرمان می‌بایست با گفتمان حق پخته می‌شد، اما در ایران گفتمانی پا نگرفت که در حدی ضعیف هم مقایسه‌پذیر با بحث حق

۷. درباره شکل‌گیری مفهوم حقوق و تشکیل دانشکده حقوق رجوع کنید به: محمدعلی فروغی: مخاطرات تدوین قوانین مدنی ایران، ۱۳۱۵، چاپ شده در مجله یغما، لینک نشر آنلایین.

در قرن‌های شانزده تا نوزده در اروپا باشد. "ادبیات"ی که قرار بود مهد علوم انسانی در ایران باشد، نشان کمی از انسان‌گرایی داشت و باستان‌گرایی ناسیونالیستی‌اش به نوزایش اروپاییان شبیه نبود. از طرف دیگر اشرافیت ادب‌پرور و بورژوازی فرهنگی ضعیف‌تر و بی‌فرهنگ‌تر از آنی بودند که پایه اجتماعی استواری برای علوم انسانی به عنوان علوم تربیتی و مکتب فرهیخته‌سازی ایجاد کنند.

دانشکده ادبیات از ابتدا سوییهای محافظه‌کار داشت. اگر یادگار ماندگاری از آن به جا ماند، همانا نوشته‌های چند استاد انگشت‌شمار ادبیات فارسی و مجموعه‌ای از آثار ادبی کهن است که توسط ایشان برای انتشار آماده شده است. دانشکده ادبیات نتوانست اندیشه انتقادی و اجتماعی دوران مشروطیت را جذب کند و آن را ارتقای آکادمیک دهد. در مقایسه با آن، دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران کمتر محافظه‌کار بود، و در آن می‌شد توجهی دید، اگر چه ضعیف، به مسئله اجتماعی در ایران.

مسئله اجتماعی در ایران، یعنی شکاف طبقاتی و مشکلات ساختاری، نخست توسط جناح چپ مشروطه‌خواهان دیده شد. انقلاب اکتبر در روسیه در ایران هم بازتاب یافت و به نیروگیری اندیشه چپ انجامید. اکثر کتاب‌های اصلی در زمینه علوم انسانی توسط نویسندگان چپ‌گرا تألیف یا ترجمه شده‌اند. زبان جدید فارسی را برای بیان مسائل نوین اجتماعی و سیاسی این نویسندگان شکل داده‌اند. چپ، رکن اصلی رواج ایده‌های علوم انسانی و اجتماعی در ایران است. با نظر به این موضوع می‌توان مسئولیت ضعف علوم انسانی را بر دوش چپ انداخت و در این رابطه از جمله ایدئولوژیک بودن تألیفات چپ را مبنای این تقصیر تصور کرد. اما صحیح‌تر و منصفانه‌تر آن است که ضمن سپاس تاریخی از چپ، کلیت مشکل را در نظر گرفت و ضعف چپ را هم بر زمینه‌ای دید که عیان و توضیح‌پذیر می‌کند ضعف آن دانشکده‌ای را نیز که قرار بود مهد علوم انسانی در ایران باشد. تشریح این زمینه با در نظر گرفتن عواملی چون استبداد، عقب‌ماندگی اجتماعی و فرهنگی، سستی بورژوازی فرهنگی بر زمینه‌ی سستی مدنیت مدرن و



در ادامه‌ی سستی اشرافیت فرهیخته ممکن می‌شود. هر گونه که در این میان نقش فرهنگ را در نظر بگیریم به عامل دین هم می‌رسیم: دین به عنوان عاملی فرهنگ ساز و در دوره پیش از عصر جدید در کلیت متنوع خود به عنوان "ملۀ" یا همان فرهنگ. پیش از عصر جدید عاملیت عامل دین به عنوان یک جنبش مشخص و یک نهاد مشخص، در دوره‌هایی خاص (دوره برآمد و دوره‌های نبردهای دینی) و در حوزه‌هایی خاص (در مراکز تمدنی و در نواحی همسایگی ادیان) است. تأثیر عامل خاص دین در درون یک فرهنگ دینی است، یعنی در درون دینی که نام مشخصی ندارد. بر این قرار یک "ایرانی" وقتی که در دوران یورش لشکریان پیرو آیین جدید اسلام مسلمان می‌شود، بر خلاف تصور امروزی ما گسست رادیکالی در جهان‌بینی او رخ نمی‌دهد. اسم آیین او عوض می‌شود و او به تدریج تن می‌دهد به این که بازی دیگری داشته باشد در اجرای یک نمایش جمعی که دین نام دارد. در عصر جدید است که دین به عنوان نهادی خاص پدید می‌آید، به عنوان چیزی متمایز از فرهنگ، یا چونان مرکزی در آن که مدام می‌کوشد سلطه خود را بر کلیت آن حفظ کند. به سخن دیگر با شکل‌گیری فرهنگ غیر دینی است که فرهنگ دینی و چسبیده به آن نهاد دین جلوه می‌یابد. همان هنگام که در دوران نو در برخورد با بیگانگان درمی‌یابیم که ما هم باید خود را متعلق به کشور و "ملتی" معرفی کنیم، و می‌گوییم "ایرانی" هستیم، درست در همان زمان است که درمی‌یابیم "مسلمان" ایم. این نه اقراری تکراری و عادی، بلکه کشف است، کشفی تاریخی و پرپیامد. پس از این کشف است که اسلام موظف می‌شود به پرسش‌ها درباره جهانی پاسخ دهد که آن را نمی‌شناسد. اما پاسخ می‌دهد و با این پاسخ‌ها خود را از نو معرفی می‌کند. در این معرفی و در معرفی‌ای که دیگران از آن می‌کنند، به صورت یک بسته معین از متن‌ها و مسلک‌ها درمی‌آید، نقشی به آن در تاریخ واگذار می‌شود، گرد آن هاله تازه‌ای از مفهوم‌ها و گزاره‌ها شکل می‌گیرد و با بسته‌های مشابه مقایسه می‌شود. رفتار بسته دینی در آغاز عصر جدید بر سرنوشت علوم انسانی

تأثیر مهمی دارد، دست کم بر پشتوانه ادبی، شیوه راه‌یابی آن به سنت، و دید تاریخی آن. دین در اروپا عصر جدید را به رسمیت می‌شناسد و درمی‌یابد که با مسائل تازه‌ای مواجه است که آنها را نمی‌شناسد. تحول اساسی از طریق پروتستانیسم فرهنگی رخ می‌دهد که بر کاتولیسیسم هم تأثیر می‌گذارد و باعث تحول کل مسیحیت می‌شود. از طریق این تحول، سنت فرهنگی، گذشته خود را باز می‌کند و تبدیل به میراث همگانی می‌شود. علوم انسانی بر این میراث همگانی تکیه می‌کند و آنگاه که "انسان" را موضوع بررسی قرار می‌دهد، گذشته و تاریخ آن را در دسترس خود می‌بیند. در راه‌یابی به گذشته، دین سد راه نمی‌شود و ادعای مالکیت نمی‌کند. "ستیز دانشکده‌ها" به پیروزی فلسفه بر الاهیات راه می‌برد، از جمله، آن گونه که کانت می‌گوید، به خاطر توانایی فلسفه در نقد متن و بررسی سنجیده تاریخی. فلسفه در این ستیز بر حقوق هم غلبه می‌کند، آن هم به خاطر ایده‌های آزادی و اخلاق، و سرانجام این که به گفته کانت فلسفه، راهنمای "دانشکده پزشکی" هم می‌شود به خاطر ادراکش از حقیقت و روش حقیقت‌یابی.^۸ در "ستیز دانشکده‌ها" این خرد روشنگری است که پیروز می‌شود. این پیروزی در اروپا هم نظری است و هم تا حد تعیین‌کننده‌ای عملی. خرد روشنگری فرا گیر نمی‌شود، اما این خرد است که هنجار دانشی بودن دانشگاه را تعیین می‌کند. "ستیز دانشکده‌ها"ی کانت، تئوری دانشکده فلسفه^۹ و بر این قرار حاوی اندیشه بنیانی علوم انسانی است. هدف صریح آن دفاع از منزلت خرد روشنگری است.

در غرب، "ستیز دانشکده‌ها" همواره جاری است. خرد روشنگر، زمانی می‌بایست در برابر کلیسا و برای تغییر شأن قیمومیت در برابر شأن ولایت بایستد، و اینک بایستی در برابر تکنیک و سرمایه‌ایستادگی

۸. بنگرید به Der Streit der Fakultäten اثر ایمانوئل کانت (۱۷۸۹). شرحی بر این «ستیز» در: Reinhard Brandt: Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Kants «Streit der Fakultäten», mit einem Anhang zu Heideggers «Rektorsrede», Berlin 2003.

9. Jürgen Mittelstraß, «Der Streit der Fakultäten und die Philosophie», in: Volker Gerhardt (Hg.), Kant im Streit der Fakultäten, Berlin 2005, S. 40



کند. چنین نیست که ستیزی درگرفته و زمانی پایان یافته باشد. در ایران ما چیزی نداریم که بتوانیم آن را همتراز با "ستیز دانشکده‌ها" به روایت کانت بدانیم. اما از ابتدای عصر جدید ایرانی که در آستانه انقلاب مشروطیت آغاز می‌شود، می‌توان خط سرخ ستیزی را دید که تا امروز ادامه می‌یابد: ستیز مدارس. ابتدا ستیز، مخالفت با مدارس جدید است که از زمان تأسیس دارالفنون آغاز می‌شود.^{۱۰} انگیزه آغازین ستیز با مدارس جدید از نوع "بوکو حرامی"^{۱۱} است. این انگیزه با اینکه تا امروز پایدار است اما دگرذیسی و تعدیل می‌یابد و چندی نمی‌گذرد که می‌بینیم فرزندان اشرف علما هم شروع به تحصیل در مدارس جدید می‌کنند. بیشترین پایداری را سیاست اصیل "بوکو حرامی" در مورد تحصیل دختران نشان می‌دهد.^{۱۲}

اسلام می‌تواند دگرذیسی ملی‌گرایانه بیابد، چون دین تفکیک جهان به "ما" و "دیگران" است و از سوی دیگر در آن اراده به قدرت قوی است. اسلام از ابتدا دینی بوده است توصیه‌گر به مجهز شدن. مجهز شدن در عصر جدید، معنایی تکنیکی دارد. از ابتدا هم داشته است به شکل تجهیز جنگی: *وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ*. پس از جنگ ایران و روس، گام به گام اما شتابان، این آگاهی حاصل می‌شود که

۱۰. این کتاب تاریخچه‌ای از تأسیس مدارس جدید در ایران عهد قاجار و روایت کم‌رنگی از مخالفت‌های حوزویان با آنها را به دست می‌دهد:

Monica M. Ringer, *Education, Religion, and the Discourse of Cultural Reform in Qajar Iran*, California 2001

کتاب به فارسی ترجمه شده است:

مونیکا ام. رینگر، آموزش دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران: نشر ققنوس ۱۳۸۱.

۱۱. معنای مشخص بوکو حرام (Boko Haram) به زبان هوسایی، که زبانی رایج در بخش‌هایی از شرق و مرکز آفریقا است، این است که تحصیل در مدارس مدرن به شیوه غربیان حرام است. «بوکو حرام» عنوان گروهی تروریستی در نیجریه است که به ویژه حمله به مدارس دخترانه و به اسارت گرفتن دانش‌آموزان شهرت یافت. عنوان رسمی این گروه از سال ۲۰۱۰ «جماعه اهل السنة للدعوة والجهاد» است.

۱۲. این کتاب بر زمینه تاریخ زن در عصر جدید ایرانی، نشان می‌دهد که راه تحصیل زنان با چه دشواری‌هایی گشوده شد.

Parvin Paidar, *Women and the political process in twentieth-century Iran*, Cambridge 1995

"قوه" دیگر به سادگی گذشته حاصل شدنی نیست. "قوه" اگر توپ باشد نیاز به ریخته‌گری دارد، نیاز به علم فلزات دارد و توپچی باید حساب و کتاب سرش شود. سیاست‌تجهیز، اقتباس تکنیک از کفار را روا می‌دارد. حرام، حلال می‌شود و بر این قرار "بوکو حرامیسم" آغازین تعدیل می‌یابد.

بومی‌سازی و بومی‌پروری از ابتدا مورد تشویق علما قرار می‌گیرد^{۱۳} و به این اعتبار نیز آنان "ملی" محسوب می‌شوند. آنچه آنان برای اقتباس به قصد تجهیز روا می‌دانستند، علوم طبیعی در معنایی تکنیکی بود. در برخورد با اندیشه‌های جدید سیاسی و اجتماعی به دو شکل واکنش نشان می‌دادند: یا در صدد مقابله با آنها برمی‌آمدند و بی هیچ تلاشی برای فهم آنها نفی‌شان می‌کردند؛ یا آنکه مدعی می‌شدند آنچه را که در آن اندیشه‌ها خوب و به‌حق است، در اسلام نیز بیان شده، و حتی بهتر، اما مسلمانان آن ایده‌ها را نپروانده‌اند و اکنون بایستی با بازگشت به خویش در پی کشف و تبیین و تشریح آنها برآیند، که اگر چنین کنند از فروردستی به درمی‌آیند و دوباره در جهان فرادست می‌شوند. این نگرش دوم، به تدریج دست بالا را می‌گیرد و "بوکو حرامیسم" در برخورد با علوم "غربی" را تعدیل می‌کند.

به نظر می‌رسد که معاصر شدن با جهان معاصر در اسلام به صورت منفی و واکنشی باشد. هم آن گونه که کاتولیسیسم در مقابله با پروتستانتیسم گام به گام اصلاح شد، چشم زعمای اسلام هم در جریان مقابله و رقابت به روی جهان معاصر گشوده می‌شود. اگر قدرت‌طلبی سیاسی نبود، شاید این گشودگی به حد قابل‌ذکری از اصلاح‌گری فکری راه می‌برد، اما اراده به قدرت سیاسی مانع از آن شده که اقتباس از جهان معاصر چندان از وجه تجهیزاتی فراتر رود و از آن فکر حاصل شود. علما، به دنیا رو آورده‌اند، به دنیای معاصر. آنان نیز "سکولاریزاسیون" خود را دارند که در ادامه قدرت‌طلبی دنیایی سنتی‌شان است. این گیتیانگی‌ای است

۱۳. در این رابطه جالب است انتقاد روح‌الله خمینی جوان به پزشکی جدید و در مقابل دفاع او از پزشکی قدیم «یونانی»، در: کشف الاسرار (چاپ اول ۱۳۲۳)، تهران، بی‌نا، ص. ۲۷۹ تا ۲۸۲.



به قول هگل "بد"^{۱۴}. علما ادراکی فنی-قدرت‌مدار از جهان دارند. مفاهیم الاهیاتی‌شان استراتژیک است؛ خدایشان سلطان اعظم است و مقدسان‌شان در هیئت سرداران جنگی یا رهبران متعصب حزبی ظاهر می‌شوند. الهیات حوزوی، آموزهٔ بندگی یک سلطان و همراهی با لشکریان او برای غلبه بر جهان است.

در پیش از انقلاب روآوری بخشی از حوزویان به فلسفه و توجه‌شان به علوم انسانی جدید، توجهی که بسیار ضعیف و محدود به برخی کتاب‌های سیاسی و تاریخی عامه‌پسند بود، با انگیزه مقابله و رقابت با مارکسیسم صورت گرفت. فلسفه‌دانان اقلیت انگشت‌شماری در حوزه بودند که در گوشه‌انزوا قرار داشتند. فلسفه، نه ارج معنوی داشت و نه نان و آب به دنبال می‌آورد. کتاب آموزشی کسب و کار آخوندی، "مکاسب" است، نه "اشارات و تنبیهات". از زمان ملاصدرا تا امروز، یعنی در دوره‌ای نزدیک به سه قرن و نیم، مهمترین اثر "فلسفی"‌ای که ملایان تولید کرده‌اند "اصول فلسفه و روش رئالیسم" طباطبایی-مطهری است. هنوز هم، پس از کسب قدرت دولتی و اختصاص بودجه‌های کلان به مؤسسه‌های حوزوی، نتوانسته‌اند کتابی عرضه کنند که خودشان آن را در جایی فراتر از "روش رئالیسم" نشانند. جالب است که این کتاب در حوزه، اثری زاینده و پیوندپذیر نشده است و بر خلاف آنچه در تاریخ فکر رسم است، اثری توسط حوزیان خلق نشده که به آن متصل باشد و همزمان از آن درگذرد. عنوان کتاب جالب است: "روش رئالیسم". "رئالیسم" به عنوان "روش" آن هم در حوزه؟ و چرا "رئالیسم"؟ چرا یک عنوان فرنگی؟ به احتمال بسیار نه طباطبایی و نه مطهری، هیچ کدامشان نمی‌توانستند واژه "رئالیسم" را به انگلیسی یا فرانسوی بنویسند. مطمئناً آگاهی ناچیزی در این‌باره داشتند که این مفهوم چه تاریخی پشت سر دارد. اما چرا مکتب خود را "رئالیسم" نامیدند؟ چرا واژه "روش" را به کار بستند؟ چنین برمی‌آید که نمی‌دانستند درست این واژه شیطانی بود که فلسفه مدرسی مسیحی را برافکند و شاخص اندیشه نو شد.

14. Hegel, Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie II, Werke Bd. 19, Frankfurt/M 1971, S. 536.

گویا نمی‌دانستند که "فلسفه مادی" جدید اتفاقاً با "روش" زاده شد و با روش بود که فلسفه الهی را سرنگون کرد. آنان نمی‌گویند که بنابر قاعده "اکل میته" و از سر اضطرار از واژه‌های "روش" و "رتالیسم" استفاده می‌کنند. آنان از این واژه‌ها استفاده می‌کنند، چون شیک هستند و می‌توانند برچسب‌های مناسبی باشند برای نمایش یک متاع در بازار جدید کالاهای فکری. این نکته را در خاطر ثبت کنیم چون برای درک سیر بعدی حوزویان در پهنه فلسفه و دیگر علوم انسانی مهم است: آنان نه وارد پهنه نبرد اندیشه‌ها، بلکه وارد یک بازار می‌شوند و به فکر رونق کسب خود هستند. آنچه آنان را به تحرک وامی‌دارد، نه پرسش، بلکه پاسخ‌های حاضر و آماده و تلاش برای تحکیم موقعیت خود با توسل به آنان است. در کتاب‌هایشان هیچ پرسشی نمی‌بینیم که صمیمانه و صادقانه طرح شده باشد، پرشور، درافکننده، خردکننده، و گشاینده.

در مقدمه جلد اول "اصول فلسفه و روش رتالیسم" تصریح می‌شود که کتاب به قصد مقابله با مارکسیسم فراهم گشته، و این اعترافی جالب و پرمعناست. از معنای آن این برداشت رواست: این مارکسیسم بود که فلسفه را در حوزه از خواب گران خود بیدار کرد. اما فلسفه آنگاه که در حوزه بیدار شد، خواب خود را به مسئله تبدیل نکرد، درباره آن نیندیشید، و به جای آن پنداشت که اینک وظیفه دارد دیگران را از خواب بیدار کند. این ادعا، آنگاه که کتاب "اصول فلسفه و روش رتالیسم" طباطبائی-مطهری منتشر شد (در اوائل دهه ۰۳۳۱، پس از سرکوب شدید مارکسیست‌ها در ایران به دنبال کودتای ۸۲ مرداد)، توجه خاصی را برنگیخت. در نوشته‌های حوزویان اشارات اندکی به آن می‌بینیم، مارکسیست‌ها هم به آن توجهی نشان ندادند با اینکه کتاب در اصل در نقد ماتریالیسم دیالکتیک نوشته شده بود. کتاب فراموش می‌شد اگر "انقلاب اسلامی" در نمی‌گرفت. پس از انقلاب به این کتاب به عنوان یک سلاح ایدئولوژیک مهم علیه مارکسیست‌ها نگریستند. کتاب مکتب‌ساز شد، نه به اعتبار محتوای آن و داعیه "رتالیسم" در بحث معرفت، بلکه به این عنوان که اسلام



فلسفه برتری را عرضه می‌کند و مارکسیسم را که مدعی است فلسفه دوران است، در هم می‌کوبد.

انقلاب اسلامی به حوزه حس اعتماد برخورداری از برتری و توان درهم‌کوبی داد. کسب قدرت سیاسی حجت تازه‌ای شد بر این تصور که: الاسلام یعلو ولا یعلی علیه (اسلام بر هر چیزی برتری دارد و هیچ چیزی بر اسلام برتری ندارد). در فقه، تصور "برتری" اسلام یک "قاعده" است، قاعده‌ای که اجرا می‌شود. این قاعده پس از انقلاب اسلامی فرصت کم‌نظیری برای اجرا می‌یابد. ایران امروز محصول این اجراگری است. در دانشگاه محصول اجرای قاعده، "انقلاب فرهنگی" بود. الاهیات سیاسی برتری خود را با اخراج دانشجویان و استادان دگراندیش، تبعیض جنسی، اجباری کردن درس "معارف اسلامی" و تغییر برخی مواد درسی به نمایش گذاشت. اما انقلاب فرهنگی به جایی نرسید که مقامات بتوانند بگویند به نتیجه رسیده است و اینک دانشگاه اسلامی شده است. "اسلامی" کردن جهاد کفایی نیست یعنی هیچ‌گاه به کفایت نمی‌رسد. اسلامی کردن، جهاد ابتدایی بی‌انتهاست. اسلامی را هم باید اسلامی کرد و "اسلامی کردن اسلام"^{۱۵}، آنگاه که آغاز شود، دیگر پایانی ندارد؛ چرخ فلکی است که با هر دور کسانی را به بیرون پرت می‌کند.

انقلاب اسلامی فرهنگی پس از برآمد جنبش سبز حمله خود را بر روی علوم انسانی تشدید کرد. در محاکمه‌های نمایشی بزرگ تابستان ۱۳۸۸ ماکس وبر و یورگن هابرماس از متهمان اصلی بودند.^{۱۶} در رسانه‌های دولتی همراهی دانشجویان با جنبش سبز به تأثیری برگردانده می‌شد که از "علوم انسانی غربی" و استادان سکولار گرفته بودند. پس از ۱۳۸۸ انقلاب فرهنگی وارد مرحله دوم خود شد و دست‌اندرکاران ضمن تلاش همیشگی برای تفکیک و تبعیض جنسیتی، اسلامی کردن علوم انسانی را با حدت و شدتی پیش بردند

۱۵. اصطلاح عزیز الاظمه در این کتاب:

Aziz Al-Azmeh: *Islams and Modernities*, London, 1996

۱۶. بنگرید به محمدرضا نیکفر: «هابرماس و شطرنج‌بازی با گوریل»، سایت فارسی بی بی سی، ۲۲ مرداد ۱۳۸۸.

http://www.bbc.co.uk/persian/iran/090812/08/2009_mrn_jurgen_habermas.shtml

که آشکارا بیشتر از گذشته بود. دوباره از فتح دانشگاه سخن گفتند. برای اسلامی کردن علوم انسانی کنگره پشت کنگره تشکیل دادند. حوزویان در تلویزیون به ادای خطابه درباره علوم انسانی و ضرورت اسلامی کردن آنها پرداختند. پس از روی کار آمدن حسن روحانی، چیزی از شدت تلاش برای فتح دانشگاه کاسته نشد. اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها و به ویژه علوم انسانی اکنون جزئی از برنامه‌ای است که ولی فقیه به آن "مهندسی فرهنگی" می‌گوید.^{۱۷} جالب، این عنوان "مهندسی" است. می‌خواهند "علوم انسانی" را "مهندسی" کنند. این نیز مظهر گره‌خوردگی ایمان و تکنیک است، ترکیبی که پویش آن را تکنیک تعیین می‌کند.^{۱۸}

در توجیه ضرورت اسلامی‌سازی علوم انسانی دلایلی می‌آورند که عمده‌ترین‌شان به اعتبار میزان تکرار در نوشته‌ها از این قرارند: در یک دسته دلیل به نظر می‌رسد منظور از اسلامی‌سازی بومی‌سازی باشد. دیدگاه حاکم بر این گرایش، نسبیت‌باوری فرهنگی است که با اسلام‌خواهی مطلق‌بین اختلافی اساسی دارد. اسلام‌خواهان آیین‌شان را آیینی در کنار آیین‌های دیگر نمی‌دانند، آن را برتر می‌دانند و یقین دارند که حقیقت مطلق به آیین آنان تعلق دارد. آنان به آیین‌شان به چشم پدیده‌ای بومی نمی‌گیرند و برآن‌اند که آن را جهانگیر کنند. از همین رو به بومی‌گرایی انتقاد می‌کنند.^{۱۹} اما بومی‌گرایی

۱۷. بنگرید به عنوان مثال به خطاب او به «شورای انقلاب فرهنگی» در تاریخ مهر ۱۳۹۳ (منبع آنلاین).
1JAs1VX/t <http://bit.ly>

کتاب زیر قول‌های فراوانی را از ولی فقیه در مورد «مهندسی فرهنگی» نقل کرده است:

ناصر بروجردی، مهندسی فرهنگی در کلام امام خامنه‌ای، تهران ۱۳۹۲.

۱۸. جالب اینجاست که برخی از مغز متفکرهای انقلاب فرهنگی اسلامی و پیش‌برندگان اسلامی‌سازی از مکتب فردید می‌آیند و مشهور است که هایدگری هستند. هایدگر در خدمت «مهندسی فرهنگی» قرار گرفته است! این از معجزات اسلامی‌سازی است.

۱۹. به عنوان نمونه نگاه کنید به این مقاله:

محمد دهداری، «علوم انسانی بومی یا علوم انسانی اسلامی! آسیب شناسی نحوه طرح مبحث تحول در علوم انسانی»، در: صدرا (فصلنامه مرکز پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی)، شماره ۳، ۱۳۹۱، در دسترس به صورت آنلاین در این لینک.

<http://sccsr.ac.ir/journal/%D%8A%8D%8A%7DB8%C%DA%AF%D%8A%7D9%86%DB8%C/340>



چون با ملی‌گرایی قرابت دارد و توجه‌های ملی‌گرایانه عامه‌پسند هستند، کنار زده نمی‌شود و حضوری ثابت در بحث‌ها بر سر دانشگاه دارد. دلیل دیگر انسان‌شناسانه است: می‌گویند: موضوع علوم انسانی، انسان است، چون اسلام درک متفاوتی با غربیان از انسان دارد، پس بایستی دارای علوم انسانی خودش باشد و علوم انسانی حقیقی همانی است که اسلام به طور بالقوه از آن برخوردار است و حال باید آن قوه به فعل درآید. دلیلی دیگر را معرفت‌شناسانه می‌نامند: مدعی‌اند چارچوب معرفتی اسلام موجه می‌کند که علم خودش را داشته باشد. دلیل دیگر که همبسته با دو دلیل اخیر است ارزش‌شناسانه است: برپایه آن می‌گویند که علم مسلمانان باید با ارزش‌های اسلامی بخواند.^{۲۰} در استدلال‌های اصلی تأکید بر هنجار و بایستی است و از هنجاری که اسلام در باره رفتار انسان و لزوم بندگی او در برابر خدا وضع می‌کند، عزیمت می‌شود برای آنچه وظیفه علم محسوب می‌شود: بررسی و تحلیل آنچه هست. در اینجا با مغالطه هستی-بایستی در شکل بایستی-هستی مواجه هستیم. در مغالطه هستی-بایستی که دیوید هیوم آن را تقریر کرده و از در افتادن به دام آن هشدار داده است، از اینکه چه هست، به اینکه چه باید باشد می‌رسیم. در مغالطه معکوس از اینکه چه باید باشد، می‌رسیم به اینکه آنچه هست، چه هست. می‌توانیم چنین کنیم به شرط اینکه یک گزاره میانجی یقینی داشته باشیم، و آن گزاره در بحث علوم انسانی اسلامی تنها می‌تواند روایتی از این حکم باشد: واقعیت را در پرتو فرمان اسلام ببینید و اگر واقعیت با هنجار اسلامی نخواند، بر آن مهر باطل بزنید و چنین تغییرش دهید که اسلامی شود.

می‌توانیم به مغالطه بایستی-هستی اسلام‌خواهان در قیاس با عنوان مغالطه طبیعت‌باورانه (naturalistic fallacy) مغالطه

۲۰. این مطلب حاوی فشرده استدلال‌های اسلام‌خواهان در بحث علوم انسانی اسلامی است:

مصباح یزدی: جستاری در ماهیت اسلامی سازی علوم. دسترس به صورت آنلاین از طریق این لینک.

همچنین نگاه کنید به این مقاله:

سید طه قریشی نسب: روند اسلامی سازی علوم انسانی از منظر علامه مصباح یزدی. لینک

1MFT4oK/http://bit.ly

اسلام‌خواهانه نام دهیم.^{۲۱} مغالطه اسلام‌خواهانه، که در نهایت به قاعده "برتری" (الاسلام یعلو ولا یعلی علیه: اسلام بر هر چیزی برتری دارد و هیچ چیزی بر اسلام برتری ندارد) برمی‌گردد، تبیین یک اراده به قدرت است. از طریق آن مفهوم تبیینی اسلام به عنوان اسم آیینی که زمانی در عربستان شکل گرفته، تبدیل به مفهومی سازنده و برانگیزاننده می‌شود. مضمون عملی مغالطه این است: ما حق داریم، پس اعمال زور می‌کنیم. و چنین است که می‌کوشند به زور علوم انسانی اسلامی را سرهم‌بندی کنند، به اصطلاح ولی فقیه "مهندسی" کنند. نتیجه این مهندسی تا کنون هیچ بوده است.^{۲۲} در آغاز حکومت جمهوری اسلامی، جنبه اعتقادی و تعصبی اسلامی‌سازی برجسته می‌نمود. اینک اما این جریان به صورت "بیزینس" درآمده است.^{۲۳} توضیح‌دهنده آن بیش از آن که مسائل

۲۱. بحث طرفداران اسلامی‌سازی علوم انسانی، که این سفسطه جانمایه استدلال‌هایشان را می‌سازد، با بحث مشهور به «ارزش» یا «جانبداری» تفاوت دارد. فیلسوفی چون یورگن هابرماس شناخت را بدون علاقه نمی‌بیند (Vgl. Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt am Main 1968). خود او هم در نقد شناخت، از دیلبستگی‌ای عزیمت می‌کند که پنهانش نمی‌سازد: آزادی. اما او در کل نقدش بر یافت‌باوری (پوزیتیویسم) و علم‌باوری (ساینسیسم) اجتناب می‌کند از این که از منظر بایستی، هستی را تحلیل کند و محکوم به تغییر طبق هنجارهای مطلوب خود داند.

۲۲. صادق زیباکلام، استاد علوم سیاسی در دانشگاه تهران در یک مناظره بر سر علوم انسانی اسلامی می‌گوید: «با وجود همه تلاش‌هایی که در زمینه علوم انسانی اسلامی صورت گرفته امروز حتی یک خط با عنوان علوم انسانی اسلامی نداریم و این خودش بالاترین دلیل امتناع وجود علوم انسانی است.» (منبع: <http://snn.ir/print/274355>) و حسن رحیم پور ازغدی، عضو شورای انقلاب فرهنگی و از مدافعان اصلی علوم انسانی اسلامی دستاوردهای فکری حوزویان را چنین توصیف می‌کند: «مرتب در حال ساختمان ساختن ایم، ساختمان‌های مذهبی میسازیم و کاش نمی‌ساختیم این همه ساختمان را، یک آقای مطهری، یک مرحوم جعفری، یک آقای طباطبائی، هفت هشت نفر اینجوری، ده برابر کل این تشکیلات‌ها کار کرده اند، ما همین چیزی هم که داریم از فرهنگ دینی از همین‌ها داریم، من که هرچه یاد گرفتم از همین آقایانی بوده که قبل انقلاب نشسته اند و با دست خالی کار کرده اند. از این بعد انقلابی‌ها با اینهمه گسترش رسانه‌ها من تقریباً چیزی یاد نگرفته‌ام.» (منبع: <http://bit.ly/1KNV47j>)

۲۳. در مقاله‌ای منتشر شده در «الف» (<http://alef.ir/vdcfxjd00w6djva.igiw>)، سایت احمد توکلی، نماینده مجلس، چنین می‌خوانیم: «روحانیونی هستند که با استفاده از قانون تبدیل تحصیل حوزوی به دانشگاهی به یکباره از دروه دکتری وارد دانشگاه‌ها شده و در دانشگاه‌ها هم چیزی به جز علوم



اعتقادی و معرفتی باشد، اقتصاد سیاسی است. دین در جامعه کنونی ایران، به قول پیر بوردیو، ارزش نمادینی دارد که کیفیت آن را نرخ بالای تبدیل‌پذیری آن به ارزش‌های دیگر، که از جنس پول و قدرت هستند، تعیین می‌کند. ارز دینی را که داشتید، دست کم به شکل سکه‌ای که صورتی خاص بر آن نقش شده باشد، می‌توانید آن را به ارزهای دیگر تبدیل کنید: به پست و مقام، و مال و منال. در نظام ولایی "علوم انسانی اسلامی" برچسب کالایی است که در بازار رسمی قدرت فروش دارد. اما از معجزات نظام حاکم بر ایران این است که این کالا عملاً وجود ندارد. یک سفته است که یک دستگاه عریض و طویل درست شده است برای ارزش بخشیدن به آن. پس عملاً یک دستگاه است، یک چهار است، با مفهوم آن مجهز می‌شوند و نظام خود را با آن تجهیز می‌کند، همان گونه که مثلاً با توپ و تفنگ تجهیز می‌کند. کهریزک و اوین دارند، "علوم انسانی اسلامی" هم دارند.

خلاصه کنیم: "علوم انسانی اسلامی" سازه‌ای ایدئولوژیک-امنیتی-اقتصادی است. ایدئولوژیک است، چون علوم انسانی را می‌خواهد بر مبنای یک ایدئولوژی تأسیس کند، امنیتی است چون در خدمت تصرف

دینی نمی‌خوانند. ایشان در این زمینه [اسلامی‌سازی] پیش قدم هستند. بیشتر این عزیزان (نه همه) در دوره دکتری دوباره همان چیزی را خوانده‌اند که در حوزه خوانده بودند و چیزی از نظر علم جدید بر خود اضافه نکرده‌اند و بنابراین با داشتن عنوان دکتری به هیچ وجه با اصول علمی تجربی و ریاضی گونه علم جدید به عنوان Science آگاه نیستند. ایشان مصداق کامل عبارت «خود گویند و خود خندند» انتقاداتی را در تلویزیون و برنامه‌های یک طرفه با رانت صدا و سیما به علم جدید وارد کرده که نشان می‌دهد از علم جدید اطلاعی ندارند و سپس بر پایه پیش فرض‌های غلط خود از علم جدید، آن را مورد نوازش گرزهای آهنین خود کرده و سپس نتیجه‌گیری می‌کنند... اسلامی کردن علم از آنجا که بخش نامه‌ای شده و در پی ایجاد ساختار برای خود می‌باشد، حالتی بالا به پایین به خود گرفته است. این شرایط موجب شده که این کار برای عده‌ای نان داشته باشد اگر برای دیگران آبی نداشته باشد. سازمانهایی در حال ایجاد هستند بدون اینکه بدانند چه می‌خواهند بکنند. دخالت‌هایی در برخی دانشکده‌ها و رشته‌های دانشگاهی شده و می‌شود که طی آن عده‌ای بدون صلاحیت و با این نام برای خود موقعیت‌های بی‌ربطی را تدارک دیده‌اند. این رفتارها به شدت موجب مخدوش شدن احساس نیاز خودجوش علمی در این مورد شده و می‌رود این روند و اصل درست را دچار فرسودگی، رخوت و فرمالیسم کند. چیزی مانند بقیه خواسته‌های نظام که بعد از مدتی به شعار تبدیل می‌شود...»

و کنترل دانشگاه و مغزشویی برای حفظ امنیت دستگاه است، و اقتصادی است چون مشغله‌ای است که پست و مقام و مال و منال دارد. سازوکار شکل‌گیری چنین پدیده‌ای موضوع فوق‌العاده جالبی برای علوم انسانی است. علوم با بررسی چنین پدیده‌های خارق‌العاده‌ای شکوفا می‌شوند. این پدیده در متن همتافته‌ای شکل گرفته که واقعیت امروز ایران است. سرنوشت علوم انسانی نیز تابع این همتافته است، اما از علوم انسانی به عنوان علوم هرمنوتیکی انتظار می‌رود که موقعیت خود را به مسئله تبدیل کنند. در این تبدیل به کردن است که علوم انسانی زاده می‌شوند.

در وضعیت کنونی در میان عامل‌های اصلی در تعیین سرنوشت علوم انسانی و بسیاری موضوع‌های سیاسی و اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی دیگر همتافته‌ای که با عنوان‌هایی چون دین و دولت، ولایت فقیه و یا سکولاریزاسیون به آن اشاره می‌شود، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. همه عرصه‌های اصلی فکری و اجتماعی در ایران متأثر از "انقلاب اسلامی" و برپایی "نظام ولایتی" است. بگذارید بر مسئله کانونی موجود مسئله ولایت نام بگذاریم؛ به آن از زاویه‌ای دیگر هم می‌توانیم بنگریم و به اعتبار بحثی جاری، آن را مسئله "سکولاریسم" هم بنامیم. نظام ولایتی چیست و چه مختصاتی دارد؟ آیا لازم نیست مفهوم "ولایت" را به سازه ولایت فقیه محدود نکنیم و با آن نظمی را توضیح دهیم که در خانواده و مدرسه و محله و محل کار و گروه سیاسی هم حضور دارد؟ اگر چنین کنیم، به دلیل نمایان شدنش در پیکری درشت، بهتر می‌توانیم بحران‌زدگی آن را دریابیم. ولایت می‌تواند مسئله مرکزی همه شاخه‌های علوم انسانی در ایران باشد. اما "ولایت" چه بنیادهای فرهنگی و اجتماعی‌ای دارد، اقتصاد سیاسی آن چیست، نظام سیاسی ولایتی چه مختصاتی دارد و ... بحث "سکولاریسم" پاسخ به چه ضرورتی است؟ در نمونه همین پرسش‌ها که تازگی ندارند، می‌بینیم که تحلیل وضعیت فعلی به ناچار به گذشته هم رو می‌کند و سویه‌ای تبارشناسانه می‌باید. سلطنت هم نوعی اعمال ولایت می‌شود. استبداد موجود ریشه‌های کهنی دارد. برخی مسائل هم که با حکومت کنونی عمده شده‌اند، از جمله مسئله



زنان و مسئله خشونت، با طرح خود افقی را گشوده‌اند که گستره تاریخ خطه ما را در برمی‌گیرد. یک مشخصه نظم سیاسی ولایت، بحرانی است که از ابتدا به آن دچار بوده است. هر گونه بررسی وضعیت فعلی با نظر به نظم ولایی، خود به خود این پرسش را مطرح کند که عاقبت چه خواهد شد. از طرف دیگر می‌بینیم که تحلیل مسائل عمده مربوط به وضعیت کنونی به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به مسائل و بحث‌های جهانی گره خورده‌اند. اکنون هیچ تعجبی ندارد که در تحلیل فکر حوزوی پای تئوری‌های "پست‌مدرن" هم به میان کشیده می‌شود. خلاصه اینکه می‌بینیم موضوع نظام موجود، یا از زاویه‌ای دیگر سکولاریزاسیون، هم ناظر است به اکنون ما، هم به گذشته ما و هم به آینده ما، از طرف دیگر موضوعی است که به شکل تشخیص بخشی به مجموعه‌ای از مسائل و بحث‌های جاری در جهان گره خورده است. البته در مورد هر موضوع دیگر در جهان می‌توان چنین چیزی گفت یعنی در آن گذشته و آینده را هم دید و به آن به چشم آینه‌ای نگاه کرد که در آن جهان منعکس می‌شود. اما ویژگی وضعیتی چون وضعیت ما در فشرده‌گی و شدت مسائل آن است. انگار ما در یک حوزه مغناطیسی قرار داریم که جایگاه ما در آن موقعیتی ممتاز از نظر چگالی بردارهای جاذبه دارد. موقعیت زمانی ما در تاریخ ایران کانونی است. هیچ زمانی را نمی‌شناسیم که در آن گذشته و حال و آینده این گونه در هم پیچینند. از طرف دیگر ما به نوعی در کانون جهان قرار داریم، یعنی در موقعیتی هستیم که تفسیر مسائل باستانی هم پای مفهوم‌ها، دیدگاه‌ها و بحث‌های روز را به میان می‌آورند. ما هیچگاه این گونه به روی جهان باز نبوده‌ایم و جهان هیچگاه اینگونه برای ما همچون متن مفهوم‌ها و گزاره‌های ما عمل نمی‌کرده است.

و فقط این گونه نیست که ما به متن جهان رو کنیم، برای اینکه بتوانیم خود را تفسیر کنیم. اکنون جهان نیز باید به ما رو کند تا معنای خود را دریابد. این ادعای سترگ، و در ظاهر خودپسندانه را با نظر به تئوری جامعه‌شناسی توضیح می‌دهیم: ابرنظریه، نظریهٔ راهنما و الگوساز (پارادیمی) در جامعه‌شناسی، نظریه مدرنیزاسیون است،

نظریه‌ای که گذار از جامعه سنتی به جامعه جدید را توضیح می‌دهد و مشخصه‌های جامعه مدرن را برمی‌نماید. طبق این نظریه، که تبیین کلاسیکی از آن را در نزد ماکس وبر می‌بینیم، پیشرفت عقلانیت مدرن همپای پسرقت جهان‌بینی اسطوره‌ای پیش می‌رود. عقل جای جادو را می‌گیرد. این تز مدرنیزاسیون است. تز کلاسیک سکولاریزاسیون بیان خاصی از این تز است: دین زوال می‌یابد؛ رابطه این-جهان و آنچه "آن-جهان" اش می‌پندارند می‌گسلد و کسی که تبیین علمی جهان را تا حدی وجودی نپذیرد، داستان سلیقه‌ای خود را برای آن می‌بافد و داستان‌هایی که بافته می‌شوند دیگر تن به باید و شایدهای کلیسایی / مقتیانه نمی‌دهند. بیان سیاسی این تز چنین است: سلطنت زمینی دیگر نمی‌تواند مشروعیت خود را از یک سلطنت پنداشته آسمانی بگیرد. (از این "نمی‌تواند" اخباری یک "نباید" نهی‌کننده هم استخراج می‌شود). حد میان این دو تز این است: (مهم نیست که مابعدالطبیعه/ماوراءالطبیعه‌ای وجود دارد یا نه، مهم این است که) هیچ چیزی در طبیعت (جهان) وجود ندارد که روا باشد به آن یک امتیاز ماوراءالطبیعی دهیم. در طبیعت در نهایت به یکسانی می‌رسیم؛ اختلاف‌ها به جایگاه‌ها و کارکردها برمی‌گردند، نه به ذات‌ها؛ همه در این جهان همذاتیم. با این تز در سطح سیاسی به عمق لیبرالیسم می‌رسیم و نیز به عمق مارکسیسم. تز مدرنیزاسیون، به گونه‌ای چشمگیر و مثال‌زدنی از توضیح دو پدیده وامانده است: پدیده اول فاشیسم است. در فاشیسم تفکر اسطوره‌ای فعال می‌شود و با عقلانیت مدرن درمی‌آمیزد. آنچه را که در فاشیسم اسطوره‌ای می‌نامیم، عناصری در فکر و عمل فاشیستی است که متکی به اشرافیت پنداشته ماوراءالطبیعی برخی پدیده‌های طبیعی است. در نمونه نازیسم نژاد آریا برخوردار از این شرف است. "ماورائیت" آن به طور قطبی در برابر "مادونیت" نژاد سامی قرار دارد. این دو نژاد، هر دو خارج از طبیعت قرار دارند که پدیده‌های آن همذات‌اند و با هم اختلاف ارزشی جوهری ندارند. تز مدرنیزاسیون می‌تواند حضور اسطوره را در جهان مدرن به صورت توصیف آنها به عنوان بقایای جهان کهن توضیح دهد، اما نمی‌تواند توضیح دهد که اسطوره



چگونه می‌تواند در گردش امور نقش محوری یابد و همه مختصات عقلانیت مدرن را بگیرد، مختصاتی چون حسابداری، برنامه‌ریزی، سازمانگری و کنترل حذف‌کننده عناصر اتفاقی. ضد عقل، عقلانی عمل می‌کند. در چارچوب تئوری مدرنیزاسیون می‌توانیم چنین گزاره‌ای پیش‌گذاریم، گزارشی که در اصل در فراسوی آن چارچوب قرار دارد. زیگموند باومن، در نقدش بر جامعه‌شناسی مبتنی بر تز مدرنیزاسیون^{۲۴}، قضیه را بر عکس دیده است: در نمونه فاشیسم عقل را دیدیم که ضد عقلی عمل کرد. او قضیه را برعکس دیده است برای اینکه نشان دهد نازیسم و هولوکاست خارج از منطق مدرنیت قرار ندارند. او می‌خواهد نشان دهد که اینها پیامد مدرنیت هستند و اصول عقلانیت مدرن را نقض نمی‌کنند. به جزئیات نقد او بر تئوری مدرنیزاسیون، به عنوان تئوری بنیادی جامعه‌شناسی کاری نداریم. فقط می‌گوییم که او حق داشته است که با اشاره به نازیسم و هولوکاست گفته: اینجا مسئله‌ای وجود دارد، مسئله‌ای که جامعه‌شناسی آن را حل نمی‌کند، اما خود جامعه‌شناسی را در عوض به مسئله تبدیل می‌سازد. پدیده اول فاشیسم بود، پدیده دوم اسلام‌یسم جدید است، اسلام‌یسمی که اعلام حضور برجسته آغازینش انقلاب اسلامی ایران و تشکیل جمهوری اسلامی و آخرین مظهرش "داعش" است. ما نیز می‌توانیم همچون زیگموند باومن به انقلاب ۱۳۵۷ اشاره کنیم و بگوییم: اینجا یک مسئله است، مسئله‌ای که راه حل‌های کلاسیک را به سرگیجه می‌کشاند و خود آنها را به مسئله تبدیل می‌کنند. در اینجا آنچه "سنت" اش می‌نامند و در تئوری مدرنیزاسیون مختصاتی دارد در برابر عقلانیت مدرن - حساب و کتاب، نداشتن برنامه و سازمان و دستخوش اتفاق بودن - عقلانیت مدرن را به خدمت می‌گیرد. تکنیک با ایمان پیوند می‌خورد، مهندسان در خدمت ملایان درمی‌آیند و ملایان همه چیز را می‌خواهند مهندسی کنند، از جمله فرهنگ را، از جمله علوم انسانی را. ما می‌توانیم به جهان بگوییم اینجا مسئله‌ای وجود دارد؛ وصله‌پینه‌هایی که در تئوری مدرنیزاسیون شده، آن را توضیح نداده است. نشان دادن اینکه در ایران مسئله‌ای وجود دارد، اینکه انقلاب اسلامی همانند فاشیسم مسئله‌ای تراز

24. Zygmunt Bauman, *Modernity and the Holocaust*, Cambridge 1989

اول و مسئله‌ساز است، کمترین سهمی است که ما می‌توانیم به علوم انسانی جهانی ادا کنیم.

اگر اصل برای دانش مسئله باشد که هست، می‌توانیم بگوییم علوم انسانی در ایران در موقعیت ممتازی قرار دارند. سرکوب و سانسور و تبعید به وضعیتی تعلق دارند که این موقعیت ممتاز را موجب شده‌اند. تیره‌روزی ما به لحاظ پرسشگری علمی عین بهروزی ماست. آیا ممکن است که بتوانیم از این موقعیت بهره‌بریم و با تحلیل زندان پاسخی شکننده به مسئله زندان دهیم؟ تضمینی وجود ندارد. اگر نتوانیم، لازم نیست از نظر پیشرفت علم نگران باشیم: نسل آینده ناتوانی ما را به یک پرسش اساسی تبدیل خواهد کرد و خواهد پرسید که چرا ما در موقعیت چگالی پرسش‌ها بودیم، اما تکاپویی شایسته نداشتیم.



فرهاد خسروخاور^۱ / چگونگی شکل‌گیری علوم اجتماعی در غرب و در ایران، تفاوت‌ها و مانع‌ها و دستاوردها

کاظم کردوانی: اگر موافق باشید بحث‌مان را با چگونگی شکل‌گیری علوم اجتماعی در غرب شروع کنیم.

فرهاد خسروخاور: علوم اجتماعی در غرب مخصوصاً جامعه‌شناسی در ارتباط با بحران ناشی از جامعه‌ی صنعتی به وجود آمد. یعنی جامعه‌ی صنعتی باعث شد که در ده و شهر و در داخل شهر هم روابط اجتماعی، شغل‌های سنتی همه‌ی این‌ها زیر سؤال برود و آن نظام سنتی که به یک طریقی کار را مدیریت می‌کرد زیر سؤال رفت و کارگرهای جدید مجبور بودند از صبح سحر تا شب کار کنند، هفته‌ای هفت روز. به هر حال این‌ها باعث بحران عظیمی شد به خصوص در کشورهای انگلستان و بعداً در فرانسه و دیگر کشورها. جامعه‌شناسی تفکری بود راجع به این قضیه. جامعه صنعتی باعث شد که بیايند و روی ذات جامعه فکر نکنند. یعنی چه چیزهایی باعث می‌شود که جامعه متحول بشود و چه کارهایی می‌شود کرد تا این بحران تا

۱. فرهاد خسروخاور، استاد جامعه‌شناسی و رئیس مطالعات در «مدرسه مطالعات عالی علوم اجتماعی»، پاریس است. افزون بر مقالات علمی فراوان به زبان‌های فرانسه و انگلیسی، بیش از ده کتاب به زبان‌های فرانسه و انگلیسی از فرهاد خسروخاور منتشر شده است که از جمله می‌توان این کتاب‌ها را نام برد:

L'Utopie sacrifiée: sociologie de la révolution iranienne// L'Islamisme et la mort: le martyr révolutionnaire en Iran// Anthropologie de la révolution iranienne: le rêve impossible// L'Islam des jeunes// Iran: comment sortir d'une révolution religieuse// L'Instance du sacré: essai de fondation des sciences sociales// Les Nouveaux Martyrs d'Allah// L'Islam dans les prisons// Quand Al Qa'ida parle: témoignages derrière les barreaux// La Radicalisation

حدودی مه‌ار بشود. و بعد آیا می‌شود راجع به این جامعه تصویری داد که خود این جامعه مدیریت خود را به عهده بگیرد؟ این خیلی مهم است: نظام پیش از دوران صنعتی شدن بر این عقیده بود که مدیریت جامعه با خداست، یعنی با قدوسی از بالا اداره می‌شود و رهبران هم فقط پیروی می‌کنند از این خواسته‌ی خدا در رابطه با مردم. جامعه صنعتی برای اولین بار مسئله‌ای که مطرح کرد این بود که این جامعه شاید بتواند خودش خود را مدیریت کند. این بحران آن‌قدر عظیم بود که دیگر نمی‌شد نسبت داد به کسی (که خدا می‌آید و این را درست می‌کند) بنابراین یک بعد سکولاریزاسیون در آن نهفته بود. جامعه صنعتی در حقیقت باعث شد که مسائل اجتماعی به صورت اجتماعی مطرح بشود. قبلاً مسائل اجتماعی به صورت فرااجتماعی مطرح بود. یعنی به آن جنبه‌ی قدسی می‌دادند، می‌گفتند این خواست خداست، خواست مثلاً گروه‌های مختلفی است که از خارج هستند. به هر حال جامعه خودمختاری نداشت در این زمینه.

برای اولین بار این مساله مطرح می‌شود. البته یک بُعد دیگری هم دارد و آن هم سکولاریزاسیون است. دوره روشن‌گری هم باعث شد که این مسائل باز بشود. به هر حال این دید خودمختاری جامعه که در داخل و در بطن جامعه‌شناسی مطرح است هم یک بُعد سکولاریزاسیون روشن‌گری را دارد و هم یک بُعد جامعه‌ی صنعتی را، یعنی صنعتی شدن باعث تحولات عظیمی می‌شود که این تحولات عظیم باعث می‌شود که تفکر راجع به مسائل جامعه و ذات جامعه تغییرات بنیادی پیدا کند. پدران جامعه‌شناسی یکی آلمانی است، ماکس وبر، و دیگری فرانسوی، امیل دورکیم. قبل از آن‌ها کسی که کلمه جامعه‌شناسی را اختراع کرد، اوگوست کنت بود. اوگوست کنت هم در حقیقت دیدی را ارائه می‌دهد که دید کاملاً سکولار شده‌ی جامعه است و مفهوم خودمختاری جامعه را در خودش مستتر دارد. مثلاً می‌گوید جوامعی هستند که بر مبنای خداسالاری مطرح هستند (تئوکراسی)، جوامعی هستند که سعی می‌کنند به صورتی خودشان را متبلور بکنند،



یعنی خودشان را مدیریت نکنند. بعداً در حقیقت جامعه صنعتی باعث می‌شود که این خودمختاری به صورت نهادینه درآید. یعنی خود ما می‌توانیم جامعه را مدیریت کنیم بدون اینکه هیچ ارتباطی با ماورالطبیعه داشته باشد.

کردوانی: همان‌طور که اشاره کردید، کُنت جامعه‌ی پیشاصنعتی را با دو صفت الاهی و نظامی مشخص می‌کند و معتقد است که از این پس، دردوران جامعه‌ی علمی و صنعتی، دانشمندان به جای کشیشان و متألّه‌ان و صنعتداران به جای اهل نظام می‌بایست بنشینند. البته آن گذشته را نفی نمی‌کند، اما می‌گوید این‌ها متعلق به دوره‌ی دیگری بود، الان این باید باشد.

خسروخاور: دقیقاً. همین که الان این باید باشد دلیل اساسی آن همین تحولاتی بود که در جوامع غربی رخ داده بود. بنابراین جامعه‌شناسی زائیده‌ی این تحولات است، که این تحولات همان‌طور که گفتیم در دو بُعد است یکی تحولات بوده است در زمینه‌ی تفکر همان enlightenment یا روشن‌گری، که در حقیقت نقش اساسی را در آن بازی می‌کند، و یکی هم صنعت است که این صنعتی شدن جامعه انگلستان در ابتدا و بعداً اشاعه آن به سایر کشورهای اروپایی باعث شد که تمام شالوده‌های اجتماعی زیر سؤال برود و این باعث شد که جامعه‌شناسی به وجود بیاید، که تفکری است که در ابتدای امر فلسفی بود، ولی بعداً خودمختار می‌شود. چون این خودمختاری جامعه در قالب نظام و شناخت جامعه‌شناسی هم مطرح می‌شود.

کردوانی: در تایید صحبت‌های شما، در غرب مواجهه می‌شوند با یک جامعه جدیدی که صنعتی است (حتی برای مارکس هم همین مسئله مطرح است)، یک عنصر دیگری هم که در غرب دخالت می‌کند خود رشد علوم تجربی است، یعنی فراهم آمدن سه عنصر اساسی تحول: رشد علوم تجربی و رشد صنعت و رشد فکر و عصر روشن‌گری.

خسروخاور: کاملاً. جامعه صنعتی که به وجود می‌آید یک مقدار بر مبنای همان علوم تجربی است یعنی پیشرفت علوم تجربی در اواخر قرن شانزدهم و هفدهم باعث می‌شود که این امکان صنعتی شدن هم به وجود آید. ایجاد یک نظام ماشینی مستلزم این است که تکنولوژی آن باشد و در عین حال بتوانی روی آن فکر کنی، مثلاً ماشین بخار به هر حال خیلی نقش اساسی داشته است. ماشین بخار به دلیل همین پیشرفت علم است. بنابراین یک نوعی درهم تنیدگی بوده است بین علوم تجربی و نظام تکنولوژیک و جامعه صنعتی. از طرف دیگر من فکر می‌کنم یک پدیده‌ای هم که خیلی مهم است در غرب، به وجود آمدن پدیده‌ی روشنفکری است. پدیده‌ی روشنفکری خودش یکی از علل اساسی آن، همین پیشرفت اجتماعی و سکولار شدن است. که سکولار شدن جامعه مثلاً وقتی که در فرانسه و لوتر در اواخر قرن هجدهم است، جامعه فرانسه هنوز خیلی صنعتی نشده، ولی شروع کرده است به صنعتی شدن، شروع کرده است به تحول. تکنولوژی دارد پیشرفت می‌کند و از انگلستان یک مقداری ایده می‌گیرند. و بنابراین پدیده تفکر هم یک پدیده‌ی بسیار مهمی است. منظورم این است که متفکرین و روشنفکران غربی در حقیقت یک نوع خودجوشی داشتند با نظام اجتماعی غرب چون که افکار آن‌ها با فرهنگ و روابط اجتماعی جوامع غربی درهم‌تنیده بود. به‌طور مثال مارکس و سایر متفکرین اجتماعی مسایل طبقاتی و طبقه کارگر را مطرح می‌کردند که در کشورهایی مثل انگلستان و فرانسه و آلمان با واقعیت اجتماعی تا حدود زیادی همخوانی داشت درحالی‌که همین عقیده که توسط متفکرین مارکسیست ایرانی به جامعه ایران در آن زمان اطلاق می‌شود بصورت استعاره‌ای قابل استفاده است چون که جامعه ایران آن زمان طبقه کارگر چندانی نداشت و مسایل اجتماعی در این قالب نمی‌گنجیدند.

از طرف دیگر نوعی تخصص در جوامع غربی به‌وجود آمد. روسو که سوئیسی بود ولی خُب در فرانسه زندگی می‌کرد، ولتر و غیره، دیدرو و دیگران و بعد هم در قرن نوزدهم تمام این متفکرین و نویسندگان فرانسوی و در انگلستان هم افرادی مثلاً در ابتدا نیوتن



و جان لاک و هیوم و... و بعداً هم گروه جدید متفکرین روشن‌گری که آن‌ها بیشتر در انسان‌شناسی خیلی نقش اساسی بازی کردند. انگلستان تخصصش بیشتر در انسان‌شناسی بوده است تا جامعه‌شناسی. این پدیده عجیب است که پدران جامعه‌شناسی در غرب، انگلیسی نیستند. یکی فرانسوی است و یکی آلمانی.

کردوانی: در ایران نه خبری از رشد علوم تجربی هست به آن

مفهومی که در غرب بوده، نه خبری از رشد صنعت هست.

خسروخاور: در ایران ما این مسئله را به این طریق نداشتیم. یعنی در حقیقت در سطح دانشگاهی کپی می‌کنیم از غرب. می‌آییم و جامعه‌شناسی را به عنوان یک رشته وارد دانشگاه می‌کنیم. قبل از آن چپ‌های ما بودند، مخصوصاً کمونیست‌ها که این‌ها در حقیقت در رابطه با روسیه و سایر کشورها رخ می‌دهد، آن را هم می‌آیند و در قالب ایران پیاده می‌کنند. به هر حال پدیده‌ای که ما همه به آن اذعان داریم این است که در شرق جامعه‌شناسی یک پدیده خودجوشی نبود. پدیده‌ای بود که در ارتباط با غرب به وجود می‌آید. که این ارتباط در تضاد است یک مقدار، مقداری به دلیل استیلای غرب است، مقداری به علت کولونیالیسم است و مقداری به دلیل اشاعه‌ی آرای غربی‌هاست. جامعه‌شناسی را ما در رابطه نه با بعد آکادمیک‌اش در اواخر قرن هجدهم بلکه در رابطه با عملکرد این کنشگران درک کردیم. این کنشگران آمدند و گروه‌هایی درست کردند و سیاسی شدند و این باعث می‌شد که این‌ها در حقیقت فعالیت‌های اجتماعی، سیاسی داشته باشند. بنا براین ریشه‌ی پدیدار شدن جامعه‌شناسی در جامعه‌ی ما با غرب متفاوت است. این را ما باید درک بکنیم. یعنی آن‌هایی که از جامعه ایران صحبت می‌کردند بیشتر تحت تأثیر روسیه و ایتالیاجنسی‌های روسیه و مارکسیست‌های روسی بودند، فکر می‌کردند که باید با جامعه طبقاتی جنگید. این‌ها عملکرد کنشگری را قبل از تئوری جامعه‌شناسی وارد مملکت کردند. ما قبل از اینکه بحث آکادمیک بکنیم، از تئوری‌های مختلف استفاده می‌کردیم - لاقول گروهی از نخبگان فکری که مارکسیسم در بین

آن‌ها نقش اساسی داشت- تا بتوانند عملکرد سیاسی اجتماعی داشته باشند. در غرب فرق اساسی‌اش با ما این بود که تئوری‌هایی که ساخته و پرداخته شد، بعداً یا این مسائل را توجیه کرد یا اینکه در مقابل آن‌ها قرار گرفت. ما یک همچین تئوری‌ای نداشتیم. عمل کردیم بدون اینکه در آینده تئوری‌ای بیاید و این را توجیه یا رد بکند. ما در زمینه‌ی عملکرد اجتماعی کنشگری داشتیم، ولی کنشگرهای ما تابع افکاری بودند که از غرب می‌آمد، بدون اینکه زیربنای آن با وضعیت ما تطبیق داشته باشد. این مسئله‌ای تنها در ایران نیست، در بسیاری از کشورهای جهان سوم هم مطرح است، در کشورهای عرب هم مطرح است. حتی در کشورهایی مثل ژاپن یا چین هم همین وضعیت بود. حالا هر کشوری، هر جامعه‌ای سعی کرد به یک طریقی خود را تطبیق بدهد. ولی به هر حال ما جوامعی هستیم که جامعه‌شناسی را از دیگران قرض کردیم، از آن‌ها به عاریت گرفتیم. نه اینکه خودمان ساختار فکری آن را تبیین بکنیم، یا با وضعیت اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و حتی اتنیک خودمان تطبیق‌اش بدهیم. این، مسئله‌ی خیلی حادی است. این‌ها کاملاً خارج از دانشگاه بودند. در حقیقت قدرت پیشبرد افکار مارکسیستی که بعد جامعه‌شناسی هم داشت خیلی بیشتر در خارج از دانشگاه رخ داد تا در داخل دانشگاه. دانشگاه اولاً به دلیل آن ضوابطی که وجود داشت و به هر حال تحت کنترل هم بود و بعد هم کسانی را که استخدام می‌کردند، کسانی بودند که در این زمینه کنشگر اجتماعی به معنای سیاسی و انقلابی نبودند. بنابراین تمام این مسائل در حقیقت بیرون از حیطه‌ی دانشگاه رخ داد. و هیچ‌گاه هم به طور سیستماتیک به دانشگاه رخنه نکرد.

کردوانی: این مساله که شما اشاره می‌کنی در مورد آمدن از غرب و حتی در حوزه‌ی مارکسیسم نه تنها طبقه به مفهوم انگلیسی آن در ایران نبوده است. حتی مثلاً کپی برداری که عده زیادی از جریانات چپ کردند از این به اصطلاح بحث‌های جامعه‌شناسی و سیاسی یا فلسفی حتی مثلاً در ایران بر اساس همان آموزه‌های مارکسیسم روسی که همه‌ی کشورهای جهان پنج مرحله را



گذرانده‌اند، در نتیجه برای ایران هم دوران برده داری و فئودالیسم درست کردند، چیزی که ما اصلاً در تاریخ ایران نداریم.

خسروخاور: دقیقاً. بنابراین مسئله ما در ایران این است که چون جامعه‌شناسی خودجوش نبوده، در حقیقت افکار و ایده‌های غربی را می‌گرفته و این افکار و ایده را حتی در زمینه کمونیسم و مارکسیسم هم را تعمیم می‌داد به ایران. مثلاً ما طبقه کارگر مثل طبقه کارگر انگلیس و فرانسه که نداشتیم. فقط نفت ما بود که یک قسمت کوچکی بود از جامعه ما، بنابراین کمونیسم هم که بر مبنای ایده‌ی طبقه کارگر و رهبری آن بر جامعه است در دراز مدت، این هم پدیده‌ای است که در جامعه‌ی ما به آن شکل وجود نداشت. بنابراین این دوگانگی از ابتدای امر علوم انسانی و اجتماعی فکر می‌کنم در جوامع شرقی و جوامع اسلامی و حتی کشورهای مثل ژاپن و چین و غیره هم وجود داشته است، و مسئله این است که چگونه جامعه با این دوگانگی برخورد می‌کند. حالا برخوردهایی که ما با این مسئله دوگانگی داشتیم، خودش در خور تفکر است. آن سه پایه‌ی اساسی رشد غرب را ما نداشتیم.

کردوانی: خود پدیده‌ی روشنفکری در ایران هم بسیار قابل بررسی است.

خسروخاور: خود پدیده‌ی تفکر هم که در غرب پدیده‌ی بسیار مهمی است، ما به آن صورت در ایران نداشتیم.

در حقیقت پدیده‌ی روشنفکری در ایران خیلی قبل از صنعتی شدن ایران به وجود می‌آید. یعنی از اواسط قرن نوزدهم شروع می‌شود و در انقلاب مشروطیت ما می‌بینیم گروهی هستند که در حقیقت نقش روشنفکر را بازی می‌کنند و نقش اساسی دارند در تحولات و تفکرات جامعه‌شناختی در جامعه‌ی ایران. این‌ها سعی می‌کنند با در نظر گرفتن زندگی روزمره، و نه در رابطه با پدیده‌های فکری یا مفاهیم جامعه‌شناختی، جامعه ایران را درک بکنند. مثلاً اولین روشنفکران ما سیاحان ما بودند یا دیپلمات‌های ما بودند که می‌رفتند به غرب و می‌دیدند که آنجا چقدر پیشرفت کرده است و ما چقدر عقب مانده‌ایم.

این هم خودجوش است. یعنی مستقیماً از افکار غربی نشأت نگرفته بلکه از مشاهده زندگی روزمره در غرب است توسط این گروه، که البته بنیاد فکری ندارد. یعنی در قالب مفاهیم جامعه‌شناسی این کار شروع نمی‌شود. بنابراین جامعه‌شناسی دانشگاهی ما از غرب است به صورت جامعه‌شناسی دانشگاهی اما، پشت آن تجربه‌هایی داریم که این تجربه‌ها در حقیقت بر مبنای مشاهدات است. این پدیده در کشورهای عربی هم هست.

ما می‌خواهیم بحث علوم انسانی و جامعه‌شناسی بکنیم، این بُعد روشنفکران در این بحث خیلی اهمیت دارد. انقلاب مشروطیت در جامعه‌ای اتفاق می‌افتد که یکی از عقب افتاده‌ترین جوامع آن منطقه است. در زمانی که انقلاب مشروطیت رخ می‌دهد ما فقط راه آهن تهران-شهر ری را داشتیم، همان موقع امپراطوری عثمانی چند هزار کیلومتر و مصر هزاران کیلومتر راه آهن داشت. می‌خواهم بگویم این جوامع خیلی از ما پیشرفته‌تر بودند. علت اصلی آن هم این است که در ایران تضاد بین دو امپریالیسم روسیه و انگلیس، باعث می‌شود که روس‌ها نخواهند که انگلیسی‌ها به شمال ایران دسترسی پیدا کنند و انگلیسی‌ها نخواهند که روس‌ها به جنوب ایران دسترسی پیدا کنند، به همین دلیل پروژه‌های صنعتی مهم مثل راه آهن نمی‌تواند پیشرفت کند.

کردوانی: خود این موضوع که در چنین جامعه‌ای انقلاب مشروطه اتفاق می‌افتد، موضوع مهمی است.

خسروخاور: یکی به این دلیل که ما روشنفکرانی داشتیم که خیلی از جامعه جلوتر بودند. این گروه نوپا گروهی بود که در حقیقت به صورت مستقل از نظام صنعتی جامعه به وجود آمد. دیپلمات‌ها بوده‌اند که رفت و آمد داشتند، تجار هستند که تجارتشان توسط کشورهای انگلیس و روسیه فرانسه مهار می‌شود. مثلاً همین که این کشورها بدون پرداخت مالیات می‌توانند با ایران دادوستد کنند، در حالی که تجار ایرانی نمی‌توانستند همین کار را انجام بدهند باعث می‌شود که این‌ها تحت فشار باشند. به همین علت این



گروه‌های نوپا، بازرگانان، کسبه و تجار حالت نارضایتی پیدا می‌کنند. در عین حال به عنوان یک تحلیل تاریخی، در دوران پیشرف خود ایران امپراتوری بوده است، در حالی که ما می‌بینیم در دوران قاجار ایران مجبور است که در مقابل غرب حالت خضوع و خشوع داشته باشد. به لحاظ تاریخی می‌خواهم بگویم که این احساس ایرانیّت یک پدیده‌ی فرهنگی است که ریشه‌ی تاریخی عمیقی دارد و این هم تأثیر داشته است که این گروه‌های روشنفکر نوپا فکر بکنند که چرا ما این‌طور شدیم. مثلاً اگر لیبی را در نظر بگیریم، لیبی دولت نداشته است در حالی که ما دولت داشتیم، افغانستان هم دولت نداشته است. بنابراین این نوع تفکرها در این کشورها خیلی تأثیری نداشته است. این جوامع دولت‌مدار نبودند اما، ما دولت‌مدار بودیم. درست است که دولت‌های ما ضعیف می‌شدند و دچار اضمحلال می‌شدند اما خوب مثلاً شاه عباس یک دولت مرکزی مقتدر تشکیل می‌دهد و به ایران سر و سامان می‌دهد. پادشاهان ساسانی حداقل این تصور را در تخیل مردم می‌دهند که این‌ها دولت‌مدار بودند. این هم یک بُعد اساسی است از لحاظ فرهنگی. احساس ورشکستگی و نبودن دولت و این احساس که ما ایرانی‌ها به عنوان یک پدیده‌ی تاریخی نقش اساسی بازی می‌کرده ایم در تاریخ و یک‌مرتبه تبدیل به هیچ شدیم این‌ها باعث شد که کمک بکند به خودآگاهی روشنفکران و این روشنفکران از یک لحاظ خیلی پدیده‌ی جدیدی بودند که بحث درباره‌ی شکل‌گیری آن‌ها خیلی جالب است. این روشنفکری ما هیچ تجانسی با جامعه‌ی صنعتی ما ندارد. ما اصلاً نظام صنعتی به آن معنا نداشتیم. در مقایسه با دولت عثمانی و مصر، به جز افغانستان یا عراق، ما عقب‌افتاده بودیم. ولی این گروه روشنفکری که فکر می‌کند و سعی می‌کند درک کند که چرا ما به اینجا رسیدیم، در ایران ما ظهور می‌کند. این پدیده‌ی جالب شاید بشود گفت که در نیمه دوم قرن نوزدهم ما را از کشورهای هم‌جوار متمایز می‌کند. امپراتوری عثمانی هم روشنفکر داشت اما نه به شکل ایران. مصر هم روشنفکر داشت اما نه در این تعداد. در ایران اما یک‌بارہ یک

حالت انفجاری رخ می‌دهد. و همین‌طور در طی انقلاب مشروطیت مسائل مربوط به نسبت روشنفکر و اسلام مطرح می‌شود و این هم یک پدیده‌ای است که متمایز می‌کند ایران را از کشورهای دیگر منطقه.

کردوانی: آدمیت می‌گوید که روشنفکران آن موقع ایران در حد اروپا نبودند اما بسیار انسان‌های آگاهی بودند و حرف‌هایی که در آسیا می‌زدند حرف‌های بسیار مهمی بود، و بُعد دیگری که در دوران رضا شاه از بین رفت (در مقایسه با دوران مشروطیت و پس از آن)، رابطه‌ی میان روشنفکران ایران با مصر و عثمانی و هند بود، این موضوع هم شاید موثر بود. یعنی روشنفکران آن دوران با کشورهای مهم دور و بر ایران رابطه داشتند. چیزی که ما بعداً نداشتیم.

خسروخاور: کاملاً. روشنفکران ما در دوران انقلاب مشروطیت در حقیقت از دو یا شاید سه منبع ارتزاق میکردند. یکی فرانسه بود، روشنفکران ما افکار فرانسوی را می‌خواندند، می‌رفتند فرانسه را می‌دیدند و می‌آمدند. یکی هم روسیه بود، روشنفکران رادیکال ما بسیاری از آن‌ها از طریق روسیه، باکو، همتی‌ها و گروه‌های دیگر ارتزاق می‌کردند و فکر می‌کنم بسیاری از افکار رادیکال از روسیه به ایران آمده است. و تا حدودی هم از انگلستان و دید لیبرال انگلیس. به هر حال ما این سه بُعد را داشتیم بین روشنفکرها. اما مسئله‌ی اساسی که روشنفکران ما مطرح می‌کنند مثل آزادی و عدالتخانه و غیره همه منشأ غربی دارد و هیچ کس در آن شک ندارد. اما برای اولین بار به صورت منسجم و گسترده، این گستردگی آن هست که از نظر من اهمیت دارد، رابطه‌ی دین و جامعه و سیاست را مطرح می‌کنند. یعنی برای اولین بار هست که ما می‌بینیم در یک انقلاب، مشروطیت، مسئله‌ی رابطه با اسلام مطرح می‌شود (شهروندی و اسلام). و این تاریخ مفصلی دارد که حتی منجر می‌شود به انقلاب ایران، ۱۹۷۹، و به بعد. این نوآوری روشنفکران ما، که خیلی از جامعه جلوتر بودند، هیچ رابطه‌ای نداشت با صنعتی شدن جامعه، چون که جامعه ما اصلاً جامعه صنعتی نبود و بسیار عقب افتاده بود. این در حقیقت یک پرش است به سوی مدرنیته



ذهنی و فکری با تمام بحران‌ها و نارسایی‌های آن. فکر می‌کنم این هم خیلی مهم است در رابطه با علوم انسانی و اجتماعی. علوم انسانی وقتی به صورت آکادمیک مطرح می‌شود خیلی دیرتر مطرح می‌شود. رضا شاه تازه در سال ۱۳۱۳ دانشگاه تهران را می‌سازد که رشته‌های مختلفی داشت. قبل از آن نظام آموزشی ما بسیار ضعیف بود. دارلفنون را داشتیم که علوم انسانی در آن مطرح نبود.

کردوانی: البته مدرسه‌ی سیاسی را داشتیم.

خسروخاور: بله، ولی جامعه‌شناسی به صورت آکادمیک چندین سال پس از باز شدن دانشگاه مطرح می‌شود که دکتر صدیقی و این‌ها وارد می‌شوند و این رشته را وارد می‌کنند. ولی ما تجربه روشنفکری داشتیم که به صورت غیر مستقیم در ارتباط با مسائل اجتماعی، نقش جامعه را در این زمینه سعی می‌کنند زیر سؤال ببرند. نقش جامعه، نقش سیاست یا نقش مذهب را روشنفکران ما خیلی قبل از اینکه ما به صورت آکادمیک علوم انسانی و اجتماعی داشته باشیم مطرح می‌کنند. البته این مطرح کردن هم به صورت منسجم نیست، گروه‌های مختلفی هستند و این‌ها مسائل را در ارتباط با تأثیری که دیگران بر آن‌ها گذاشته‌اند مطرح می‌کنند. من فکر می‌کنم که یک بریدگی اصلی ما در زمینه‌ی روشنفکری بعد از سلسله‌ی پهلوی رخ می‌دهد که ما برای اولین بار می‌بینیم مثلاً ۳۵ نفر را دستگیر می‌کنند که مارکسیستی فکر می‌کنند. و خوب این خیلی تعداد زیادی است. من نمی‌گویم که همه‌ی این افراد روشنفکران خوبی بودند اما بخشی از آن‌ها متفکرانی بودند که در زمان خودشان صاحب نظر بودند. این متفکرینی که در زمان رضا شاه دستگیر می‌شوند بعضی از آن‌ها سطح آکادمیک داشتند.

کردوانی: تقی ارانی و عده دیگری تحصیل‌کرده‌ی فرنگ بودند.

با در نظر گرفتن وضعیت آن روز ایران، بحث‌های نشریه‌ی دنیا که تقی ارانی منتشر می‌کرد، موضوع بسیار با اهمیتی است. حتی در آن زمان بحث‌های روان‌شناختی در نشریه‌ی دنیا مطرح می‌شود.

خسروخاور: دقیقاً. این‌ها افرادی بودند که می‌توان گفت سرشان به تنش‌ها می‌ارزید. درست است که افکارشان مارکسیستی بود که از غرب گرفته بودند ولی به هر حل قدرت تفکر داشتند و می‌توانستند این مسائل را مطرح کنند. این یک برش است در سیاست. یعنی رضا شاه یک دولت جدید، یک نظام مقتدر مرکزی ایجاد می‌کند، که این دولت مرکزی مقتدر روشنفکران را سرکوب می‌کند، روشنفکرانی که در تضاد هستند با آن دولت. ما یک دوران دیگری را هم داریم که فکر می‌کنم خیلی مهم است و این هم درهم‌تنیدگی روشنفکری و حرکت‌های اجتماعی را نشان می‌دهد در ایران. این حرکت‌های اجتماعی به نظر من بسیار مهم هستند. انقلاب مشروطیت است که بسیار مهم است در بین این حرکت‌ها حتی در منطقه، یکی از بزرگترین انقلاب‌هایی است که یک در جامعه‌ی عقب‌افتاده اتفاق می‌افتد، که نشان می‌دهد تفکر در آن خیلی زیاد است، کتاب نوشته می‌شود، رساله زیاد نوشته می‌شود، بحث زیاد می‌شود، مسئله‌ی اسلام مطرح می‌شود برای اولین بار به عنوان پدیده‌ای که جامعه باید با آن یک الگوی رفتاری جدیدی داشته باشد و نمی‌شود آن اسلام سنتی به آن صورت در جامعه ما مطرح باشد. این‌ها همه مسائل جدیدی هستند که انقلاب مشروطیت در قالب یک نظام روشنفکری مطرح می‌کند. یک حرکت دیگر هم ملی شدن صنعت نفت است. من فکر می‌کنم اگر ما فقط به این نظام دانشگاهی و تفکر دانشگاهی فکر کنیم می‌بینیم که چقدر حاشیه‌ای است. ولی اگر در رابطه با حرکت‌های اجتماعی فکر بکنیم، انقلاب مشروطیت، حرکت ملی شدن نفت، و بعد حرکت انقلاب ۱۹۷۹ که بعداً اسلامی شد و بعداً حرکت سبز، ما اگر در رابطه با این‌ها نگاه کنیم می‌بینیم که ما در حقیقت پدیده روشنفکری و پدیده تفکر اجتماعی ما بیشتر پویایی‌اش در همین زمینه‌ها است نه در زمینه‌ی دانشگاهی ما نمی‌گوییم که در زمینه دانشگاهی ما پویایی نداشتیم، در بیست سال اخیر داشتیم، مثلاً سروش یک مدت درس می‌داد، بعداً بشیریه نقش مهمی داشته است، خود عقایدی هم که وارد می‌کند غربی است دیگر، جامعه مدنی مثلاً یک مفهوم کاملاً غربی است که آن را بومی می‌کند. ولی



خوب پویایی اصلی تفکر اجتماعی در ایران در ارتباط هست با یکی روشنفکری و تفکرات اطراف آن و دو با حرکت‌های اجتماعی. من فکر می‌کنم این حرکت‌های اجتماعی را باید خیلی بیشتر به آنها بها بدهیم. و اینها را نه فقط به عنوان یک تضاد با نظام جامعه یا سیاست نگاه کنیم بلکه به عنوان یک نوع تفکر جدید اجتماعی هم به آنها نگاه کنیم. از طریق این حرکت‌های اجتماعی جامعه توسط روشنفکرهای خودش در رابطه با مسائل اجتماعی فکر می‌کند.

کردوانی: من کاملاً با این حرفت موافقم که زمان شاه به دلیل بسته بودن زیاد نظام، و در این دوره هم به علت حاکمیت دانشگاه ایدئولوژیک و دیگر دلایل، عملاً فکر اصلی در دانشگاه تولید نشد، بلکه بیرون دانشگاه تولید می‌شود. خسروخاور: البته فکر به یک طریقی هم وارد دانشگاه می‌شود، اما از طریق دانشجویان. دانشجویانی که دست به عمل می‌زنند، و به عنوان کنش‌گر اجتماعی این کار را انجام می‌دهند.

کردوانی: کاملاً درست است.

خسروخاور: این ابعاد به نظر من خیلی مهم هستند. پویایی دانشگاه ما بیشتر از طریق دانشجویانش است.

کردوانی: بله، در ایران که دانشگاه‌ها چه در گذشته و چه در امروز محافظه‌کار بوده‌اند، چنین اتفاقی رخ داده است.

خسروخاور: کاملاً. یک اینکه دانشگاه محافظه‌کار است؛ و دلیل دیگر نیز اینکه نظام دانشگاهیان را طوری انتخاب می‌کند که بتواند دهان‌شان را ببندد و وقتی کوچک‌ترین اعتراضی می‌کنند، در میان مدت اعتراض‌ها را خنثی کند. ولی مشکل بتوان چندصد هزار دانشجوی سرکوب کرد. هرچقدر هم سرکوب بکنی، این جوانان دانشجوی باز هم خودشان را نشان می‌دهند. الان سه تا چهار میلیون نفر دانشجوی داریم، سرکوب و مهار این‌ها کار راحتی نیست. همچنین نوعی خودآگاهی اجتماعی و نوعی رسالت اجتماعی در دانشجویان ما وجود دارد. این هم به نظر من پدیده‌ی مهمی است. این یعنی

دانشجوی ما به خود تنها به صرف یک دانشجو نگاه نمی‌کند، او احساس می‌کند نوعی رسالت اجتماعی دارد که نهادها و گروه‌های دیگر نمی‌توانند آن را به مرحله‌ی عمل دریاورند. و رسالتش در رابطه با خواست به وجود آمدن یک نظام جدید است. در زمان شاه گروه‌های چپ افراطی و گروه‌های اسلامی افراطی در دانشگاه‌ها بودند. الان پدیده‌ی دموکراسی هم در ایران بومی شده و این هم پدیده‌ی جدیدی است. بومی‌شدن نظام پلورالیستی، نظام باز، یا نظام دموکراتیک در ایران در قالب یک نظام بسته یا نیمه‌بسته‌ای که حالت مذهبی دارد و در قالب خداسالاری است، این هم پدیده‌ای است که به نظر من اهمیت زیادی دارد و ارتباط دارد با سکولارشدن ایران. البته نقش صنعتی‌شدن در آن خیلی ضعیف است. به عبارتی، صنایع ضعف دارند، اما معنایش این نیست که ما انگار همیشه محکوم به این شرایط بوده‌ایم. برعکس، می‌توانستیم پیشرفت بیشتری داشته باشیم. مثلاً کره‌ی جنوبی صنعتی‌شدن را با ما آغاز کرد، ولی کره‌ی جنوبی پیشرفت بسیار زیادی کرد، اما بین ما کجا ایستاده ایم.

کردوانی: بله؛ عده‌ای از متخصصین صنعتی آن‌ها به ایران می‌آمدند و از قرار در ایران ناسیونال دوره می‌دیدند یا مشاهد می‌کردند. در هر حال، پدیده‌ی دیگری هم هست: شکست روشنفکران بعد از انقلاب به دلیل محصول انقلاب. خوداندیشی و بازاندیشی‌ای که روشنفکران ایران بعد از انقلاب انجام دادند، در تاریخ ایران بی‌نظیر است. و نتیجه‌ی کارهایشان نیز در تاریخ ما بی‌نظیر است. یک بخش‌اش هم به این باز می‌گردد که کاری که در حوزه‌ی علوم انسانی و علوم اجتماعی چه به شکل تألیف و چه به شکل ترجمه در این سی سال اخیر انجام شده‌است، در جای دیگری از تاریخ ایران نمی‌بینیم.

خسروخاور: کاملاً. این حاصل خودآگاهی روشنفکران بعد از انقلاب است. این خودآگاهی ابعاد مختلفی دارد. ما قبل از آن روشنفکرانی مثل شریعتی داریم که دینی هستند؛ گروهی هم روشنفکران مارکسیست داریم و گروهی هم روشنفکران غیرمارکسیست داریم. حرکت‌های اجتماعی



اینجا مهم می‌شوند. شکست حرکت ملی‌شدن نفت باعث می‌شود روشنفکران ما از دموکراسی به عنوان پدیده‌ای واقعی صرف نظر کنند. فکر می‌کنند دموکراسی، غربی است و دروغ. می‌بینیم دولتی که منتخب مردم بود، با کمک سیا و سرویس اطلاعات انگلیس منحل یا منهدم می‌شود. فکر می‌کنم روشنفکران ما از این قضیه ضربه‌ی شدیدی خوردند. و بعد هم خفقان سیاسی شدید. شاه نمی‌فهمید دارد بدترین کار را با جامعه‌ی ایران می‌کند، چون وقتی طبقه‌ی متوسط روبه‌گسترش است، این خفقان هم افزایش می‌یابد، این امر باعث انفجار می‌شود. این باعث می‌شود روشنفکران ما ضددموکراتیک فکر کنند. چه چپ‌های افراطی و چه مسلمانان افراطی در یک موضوع مشترکند: هردو ضد دموکراسی هستند. چپ‌های ما می‌گفتند دموکراسی، بورژوازی است و چیزی نیست مگر تحمیل قدرت بر کارگران و زیردستان. اسلامی‌ها هم فکر می‌کردند که دموکراسی باعث می‌شود مسئله‌ی اصلی اسلام لوٹ شود. بنابراین می‌بینیم که افکار مطرح‌شده در رابطه با حرکت‌های دموکراتیک در جامعه نیست. مثلاً جلال آل احمد که راجع به غرب‌زدگی کتاب می‌نویسد. وقتی تجزیه تحلیل‌های مربوط به غرب‌زدگی او را می‌خوانیم، می‌بینیم چه قدر سست و بی‌بنیاد است؛ ولی همین تاثیر عظیمی روی جامعه می‌گذارد. یا مثلاً شریعتی که حالت مسیانیکی به اسلام می‌دهد و باز این پدیده که سست و بی‌فکر است، تاثیر عظیمی بر جامعه ما می‌گذارد. بنابراین روشنفکران این دوره افکاری را که مطرح می‌کنند، با نیازهای اجتماعی ما هم‌خوانی ندارد.

نیازهای واقعی جامعه ما این بود که جامعه به سمت یک سیستم بازتر اجتماعی برود. و اینکه بشود در این سیستم پول نفت را مهار کرد که به وجود آمدن به قدرت مقتدر کمک می‌کند؛ قدرتی که از جامعه و دموکراسی قطع رابطه خواهد کرد. و نیز اینکه ما چه طور می‌توانیم صنعتی بشویم و پیشرفت اجتماعی بکنیم. اما در عوض مسئله‌ای که مطرح می‌شود غرب‌زدگی است، اینکه هویت‌مان را داریم از دست می‌دهیم. یا مثلاً مسئله‌ی چپ افراطی که از دید انقلاب‌گری صنعتی به جامعه‌ی ما نگاه می‌کند. این، دوران

انتزاع است و به تراژدی تبدیل می‌شود. انقلاب‌ها پدیده‌ی جالبی نیستند: انقلاب یعنی خشونت؛ یعنی بسته‌شدن سیستم سیاسی. در انقلاب‌های کلاسیک روسیه و فرانسه و ایران و کوبا نمونه‌ی خوبی نداریم. انقلاب‌ها اصولاً پدیده‌ی خشنی هستند که نتیجه‌اش هم بسته‌شدن سیستم سیاسی است. لاقابل برای چند دهه. روشنفکران ما اصلاً در رابطه با مسائل واقعی جامعه فکر نمی‌کردند. جامعه هم از این امر رویگردان بود و فقط روشنفکران نبودند. روشنفکران منعکس‌کننده‌ی مسائل اجتماعی هستند. دانشگاه‌ها هم هیچ نقشی در رابطه با مسائل اصلی اجتماع یا به‌وجود آوردن نوعی اذهان عمومی که مسائل اصلی اجتماع در آن مطرح شود، ایفا نمی‌کردند. طرح شدن این مسائل ده سال بعد از رخ دادن انقلاب ۵۷ اتفاق می‌افتد.

کردوانی: حتی جلوتر از ده سال. آرام آرام از سالهای ۶۴ و ۶۵ بازاندیشی شروع می‌شود.

خسروخاور: بله، بازاندیشی شروع می‌شود ولی بازتاب اجتماعی ندارد. بازتاب اجتماعی بعد از فوت آقای خمینی و بخصوص بعد از انتخاب خاتمی در سطح وسیع رخ می‌دهد. اما همان‌طور که شما می‌گویید، روشنفکران قبلاً تفکری متفاوت را شروع کرده‌اند. انقلاب پدیده‌ای است که باعث به وجود آمدن تروماتیسیم شدید می‌شود. روشنفکران درک نمی‌کنند که چه اتفاقی افتاد یا چرا این‌طور شد. یک دهه طول می‌کشد تا بتوانند فکر جدیدی مطرح کنند. این فکر جدید ابعاد مهمی دارد. یک این که تفسیر جدیدی از رابطه‌ی دین و جامعه و دولت می‌بینیم: همان نواندیشان دینی. همه‌ی ما به ابعاد مثبت این طرز نواندیشی دینی باور داریم و این ابعاد غیرقابل انکار هستند. زیرسؤال بردن نظام بسته‌ی سیاسی با استفاده از دین یکی از آن‌هاست. اما جنبه‌ی منفی هم داشته است. چون طوری وانمود می‌شود که انگار تمام مسائل اجتماعی بُعد مذهبی دارند. در حالی که ما در اواخر نظام شاهنشاهی طبقه‌ی متوسطی داشتیم که از لحاظ سیاسی در انقلاب ۵۷ شکست خورد، اما در بیست، سی سال بعد به لحاظ فرهنگی پیروز می‌شود. افکار عرفی شده و سکولار طبقه‌ی



متوسط ما از روابط اجتماعی الان در این طبقه جوان دانشگاهی و حتی در میان آقازادگان در حال اجراست. بنابراین طبقه متوسط از لحاظ فرهنگی پیروز شده است. نه تنها خورد نشده بلکه افکار فرهنگی‌اش بر جامعه‌ی ایران سلطه پیدا کرده است.

کردوانی: من نیز جایی بحث کرده‌ام که روشنفکران سکولار ایران به لحاظ سیاسی شکست خورده اند اما از نظر فرهنگی شکست نخورده اند. برعکس، در این زمینه روشنفکران دینی شکست خورده اند.

خسروخاور: از یک لحاظ هم می‌شود گفت که روشنفکران دینی جامعه را آماده کردند تا به سمت پذیرش افکار عرفی‌شده پیش برود و من شخصاً نظرم این است که از این منظر شکست نخورده‌اند. اما خودشان باعث تحولاتی شده‌اند که این تحولات باعث شده افکار خود آن‌ها منسوخ بشود. به همین خاطر درباره‌ی شکست خوردن شان می‌شود هنوز بحث کرد.

کردوانی: منظورم این است که روشنفکران سکولار غیردینی از روز نخست طرفدار حکومت غیردینی بودند. اما روشنفکران مذهبی که ایدئال‌شان حکومت دینی بود، در ایدئال‌شان شکست خورده اند. در انقلابی که حکومت دینی برای‌شان مدینه‌ی فاضله بود.

خسروخاور: بله، در مورد آن ایدئال خودشان هم اذعان دارند که شکست خورده‌اند. روشنفکران دینی نوع جدیدی از جامعه‌ی مدنی دینی مطرح می‌کنند که البته من بُعد دینی در آن نمی‌بینم. اما خودشان بُعدی دینی برای آن در نظر می‌گیرند و بعداً سعی می‌کنند درباره‌ی آن فکر کنند. مثلاً اسلام و دموکراسی که خیلی درباره‌اش فکر می‌کنند. به نظر من کارشان بنیادین و مهم است. اینجا نوعی همگرایی بین سکولارها با دینداران رفرمیست می‌بینیم و تفاوت اصلی بین آن دو با بنیادگرای دینی است. این انقلاب در سی سال اخیر باعث این قضیه شده است. روشنفکران دینی رفرمیست اخیر درک کردند که اختلاف فاحشی با روشنفکران لائیک ندارند. روشنفکران

لائیک هم درک کردند که اولاً، خطر بزرگی که آن‌ها را تهدید می‌کرده است، چپ‌گرایی افراطی بوده است؛ و دوماً، در نظر گرفته‌اند که جامعه‌ی ایران غامض است و بُعد مذهبی هم دارد. این باعث شده است که این دو طیف به هم نزدیک بشوند. این پدیده‌ای است که نشان می‌دهد جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی ما در دانشگاه پیشرفت نمی‌کند. بلکه پیشرفت آن در خارج دانشگاه بین روشنفکران است. که هم جنبه‌ی مثبت و هم منفی دارد. جنبه‌ی منفی این است که آن انسجام فکری که در قالب دانشگاه می‌توان به افکار داد دیگر وجود ندارد. دلیل‌اش هم این است که دانشگاه را بسته‌اند. یک دانشگاهی، یک استاد دانشگاه نمی‌تواند آن‌طور که باید و شاید فکر کند و افکارش را بیان کند بدون اینکه خطر از دست دادن کرسی‌اش را داشته باشد. در مورد بشیریه این اتفاق افتاد. مجبور شد از دانشگاه بیرون بیاید.

حالا بر می‌گردیم به روشنفکران دینی که با این نوع تمرکز روی دین تصویری از جامعه می‌دهند که در آن همه‌ی ابعاد را باید از دریچه‌ی دین تحلیل کرد. در حالی که هیچ جامعه‌ای آنقدر مذهبی نیست که همه‌ی ابعادش را بتوان از خلال مذهب دید. حتی در جوامع به اصطلاح بدوی هم یک بخشی از روابط روزمره هستند که حتماً درهم‌تنیدگی با دین ندارد. جامعه‌ی ما هم تمام ابعادش دینی نبود اما، افکاری که آن‌ها باب کرده اند باعث شده است دین‌گرایی کامل به وجود آید. من ابعاد مثبت را به هیچ وجه انکار نمی‌کنم. مثلاً پدیده‌ی دموکراسی دینی مطرح شده است. البته مسئله‌ی دیگر این است که آیا دموکراسی دینی ممکن هست یا نه. به نظر من ممکن نیست: دموکراسی یا دموکراسی هست یا نیست. دموکراسی دینی وجود ندارد. یا مسئله‌ی شهروندی را اگر مطرح می‌کنیم، یا باید شهروند به خاطر شهروند بودن حق انتخاب کردن و شدن داشته باشد، یا اینکه اگر این‌طور نباشد که دیگر شهروندی‌ای در کار نیست. پس شهروندی دینی نداریم. نظام دموکراتیک دینی نوعی تضاد در کلمات می‌تواند باشد. اما همین ابهامی که روشنفکران دینی ایجاد کرده اند، باعث شده اصلاً بتوان در مورد مسأله‌ی دموکراسی بحث کرد، چون در ایران نمی‌شد این کار را راحت انجام داد.



کردوانی: من به عنوان تجربه‌ی شخصی می‌گویم. روشنفکران سکولار با همه‌ی اختلافاتی که داشتند اهمیت روشنفکران دینی را بیشتر حس کردند در ابتدای ماجرا. روشنفکران دینی زیاد روی خوشی به روشنفکران غیردینی نشان نمی‌دادند. در واقع گشایش به این سمت را بیشتر از سوی روشنفکران سکولار غیردینی برداشته شد. در ایران نشریه‌ای به نام «آبان» منتشر می‌شد که بانیان آن عده‌ای از روشنفکران مذهبی بودند و نشریه‌ی بسیار خوبی بود. در حول‌وحوش انتخابات مجلس ششم مصاحبه‌ای در دو شماره با من انجام دادند که عنوان یک شماره‌اش هم‌گرایی میان روشنفکران بود. و من در آن مصاحبه به این موضوع پرداختم. اما مشکل دیگری هم درست شد که حال چقدر حساب‌شده است یا خیر، نمی‌خواهم با سوءظن صحبت کنم، اما واقعیت این است که کسانی که جز طیف روشنفکران دینی نیستند، زیر تیغ ضربه می‌روند.

خسروخاور: عدم‌مدارایی وجود داشته است بین این دو دسته روشنفکر که خود روشنفکران دینی هم در آن قطعاً نقش داشتند. این نوع روشنفکران دینی که همه‌ی ابعادشان دموکراتیک نبود، چون اساساً ریشه‌شان غیردموکراتیک بود. ولی موفق شدند کم‌کم خود را در این زمینه آزادتر کنند. و این یک فرآیند یا فراشد اجتماعی بود. و این باعث شده است تا افکارشان ابهامات زیادی داشته باشند. بُعدی هم وجود دارد که روشنفکران دینی مطرح نمی‌کنند و آن مسئله‌ی زنان است یا روابط جنسیتی، نصف جامعه‌ی ما زنان هستند، اما چرا در افکار روشنفکران دینی مثل سروش، کدیور، اشکوری، ملکیان، شبستری و غیره زنان وجود ندارند و ارجاع کمی به آن‌ها داده می‌شود؟ بُعد دینی باعث می‌شود تا بسیاری از مسائل روزمره‌ی جامعه‌ی ایران کتمان شود. و زنان مجبور هستند خودشان به طور مستقل جنبشی داشته باشند و روشنفکران دینی به جنبش اجتماعی زنان هیچ کمکی نکرده اند. اگر تنها از ابعاد دینی به جامعه بپردازی، نصف جمعیت را از قلم خواهی انداخت. یا مساله‌ی اعتیاد یا بیکاری. در طرح این مسائل اجتماعی عظیم، روشنفکران دینی هیچ نقشی

نداشته‌اند. از طرف دیگر، این روشنفکران مرکز ثقل‌شان دین بوده اما نظام خدسالار را زیر سؤال برده‌اند و سعی کرده‌اند پدیده‌ی اجتماعی جدیدی را مطرح کنند، که پدیده‌ای بسیار مثبت است. اما هم‌زمان با آن، نقطه‌نظر آن‌ها باعث شده است تا بسیاری از مسائل اجتماعی لوث بشود و مسائلی که بُعد سکولار دارند، به طریقی لوث شوند. انگار غذا را به جای آنکه مستقیم داخل دهان‌مان بگذاریم، از پشت گردن‌مان بخواهیم داخل دهان بگذاریم. این کار دشواری می‌آفریند. خودآگاهی روشنفکران دینی نسبت به اینکه فکر سکولار تضاد اصلی و بنیادینی با فکر دینی ندارد — لاقلاً در مورد روشنفکران ایرانی — خیلی دیر به‌وجود آمد. شکی نیست که بسیاری از سکولارهای ما نیز جدایی شدیدی از مذهب داشتند. یعنی خصیصه‌ی عصبی لائسیسته به عنوان جنگ با مذهب را بروز می‌دادند. هنوز آرامش دوستدار هم چنین حالتی دارد، به نظر او انگار دین پدیده‌ای است که جلوی فکر کردن را می‌گیرد. این افکار باعث نزدیکی و هم‌گرایی بین روشنفکران و گروه‌های مختلف اجتماعی نخواهد شد.

اما پدیده‌ی مهم در ایران این است که ما یک نظام روشنفکری بسیار بسیار قوی داریم. روشنفکرانی داریم که فکر می‌کنند و افکاری که روی کاغذ می‌آورند، افکاری است که در سطح بین‌المللی قابل دفاع است. این احساس خودکم‌بینی که روشنفکران ما نسبت به خودشان دارند، قابل توجیه نیست. دوم اینکه روشنفکران ایرانی موفق شده‌اند تا بسیاری از مسائل اجتماعی را که تا سی سال پیش حالت بیرونی داشت، بومی کنند: بومی کردن مفاهیم اجتماعی غربی در ایران، به طوری که این مفاهیم در بستر ایران معنا و مفهومی داشته باشد. به نظرم در این کار موفق بوده‌اند. و مثلاً بشیریه توانسته است مساله‌ی بومی‌شدن جامعه‌ی مدنی را مطرح کند که بسیار مهم است. موضوع دیگر، پدیدارشدن گروه‌های اجتماعی‌ای است که می‌خواهند خواسته‌های خودشان را برای افکار عمومی مطرح بکنند: مثل زنان. زنان در ایران حرکتی گسترده از زمان آقای احمدی نژاد به راه می‌اندازند که نام کمپین یک میلیون امضاء را به خود می‌دهد. جنبش زنان پیش از آن هم وجود داشت، اما در این دوره



به عنوان پدیده‌ای گسترده با روشنفکران خاص خود مطرح شد؛ روشنفکرانی که جوایز بین‌المللی نیز گرفته‌اند. زنان در ادبیات نیز وارد شده‌اند و می‌بینید تعداد رمان‌نویسان زن زیاد شده است و بخش عظیمی از بازار را در اختیار دارند.

کردوانی: طبق آماری که من دارم، در پانزده سال اخیر پرفروش‌ترین رمان‌های ایران به زنان تعلق دارد.

خسروخواهر: این یعنی خودآگاهی اجتماعی زنان ما دارد در این زمینه متبلور می‌شود. و این مثلاً خارج از حیطه‌ی روشنفکران دینی است چون به این ابعاد هیچ توجهی نداشتند و این ضعف‌شان بود. به نظرم باید این ضعف‌ها را هم مطرح کرد، اگرچه نقطه قوت‌شان غیرقابل انکار است. برداشت مذهبی این روشنفکران باعث شده است تا بسیاری از این مسائل بسیار مهم مطرح نشوند یا قابلیت مطرح شدن در زمینه‌ی فکری آنها را نداشته باشند.

یک پدیده‌ی اصلی دیگر در ایران حرکت سبز است. به نظر من حرکت سبز به لحاظ سیاسی در آن مقطع سیاسی شکست خورد. البته باید روی «شکست خورد» دقیق شد. «شکست خورد» به این عنوان که رییس‌جمهور جدیدی نیامد. اما از لحاظ فرهنگی پیروز شد. برای اولین بار یک حرکت اجتماعی نشان داد که دیدگاه روشنفکران مذهبی از مد افتاده یا دچار همان رفع و تعالی (aufhebung) هگلی شده است. یعنی این روشنفکران دینی خودشان زمینه‌ساز جامعه‌ی جدیدی شده‌اند که در آن دیگر به افکار آنها احتیاجی نیست. برای اولین بار ما مدارا و رابطه‌ی زن و مرد و فکر سیاسی را در ایران می‌بینیم، یا اینکه ما به‌نوعی اذهان عمومی احتیاج داریم که بعد مذهبی در آن تسلط نداشته باشد. عدم خشونت را می‌بینیم. کرامت شهروندی را می‌بینیم. این‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از افکار جدید جامعه‌شناختی به طور ملموس در حرکت اجتماعی ما بومی شده‌اند. جامعه‌ی ایران جامعه‌ای است که اگرچه در آن حکومت خداسالار فرمانروایی می‌کند، اما اذهان عمومی یا حیطه‌ی مدنی دست حکومت نیست. بلکه دست روشنفکران یا گروه‌هایی هست که احساس می‌کنند جامعه‌ی مدنی

نسبت به سیاست، مذهب و چنین ابعادی خودآیین است. این دستاورد بزرگی در علوم انسانی است که افکار مربوط به علوم انسانی جدید را به صورت کاربردی در سطح جامعه دیدیم که مطرح شده‌اند.

کردوانی: اگر موافق باشی حالا بیشتر بپردازیم به دیگر موانع رشد علوم اجتماعی به‌طور عام و جامعه‌شناسی به‌طور خاص. مثلاً در همین ساختار دانشگاه چه قبل از انقلاب و چه بعد از انقلاب؟

خسروخاور: در این زمینه فکر کنم اتفاق نظر داشته باشیم. یکی از مسائل بزرگ جامعه‌شناسی آزادی کلام است. شما بدون آزادی کلام و بحث‌تئوری‌ها و رودررو قرار دادن این‌ها و بعداً تأثیرگذاری بر روی اجتماع که نمی‌توانید جامعه‌شناسی داشته باشید. آزادی بیان هم در داخل حکومت‌هایی که تمامیت‌خواه هستند میسر نیست. بر خلاف علوم دقیقه که شما می‌توانید در جامعه‌ای بسته از دید سیاسی ریاضیدان خیلی خوبی باشید، شما در قالب سیستم‌های سیاسی بسته نمی‌توانید جامعه‌شناسی خوبی داشته باشید. اصولاً علوم انسانی یکی از پیش‌فرض‌های بزرگش آزادی بیان است. این آزادی بیان باعث می‌شود که گروه‌هایی از روشنفکر و متفکر جامعه شناسی و فلسفی بوجود بیایند که این‌ها بتوانند با بحث در باره‌ی مسائل به شکوفایی مبانی جامعه‌شناسی کمک بکنند. ما می‌دانیم که جامعه‌شناسی معمولاً دو شاخه‌ی مهم دارد. یک شاخه‌ای که به طرف ادبیات می‌رود و یک شاخه‌اش به طرف علوم دقیقه می‌رود و در حقیقت بین این دو است که جامعه‌شناسی نوسان دارد. برای اینکه بُعد ادبیات، بُعد بحث، بُعد زیر سؤال بردن نظام سیاسی میسر باشد، باید آزادی بیان باشد. من فکر می‌کنم آزادی بیان از مسائل اساسی است. در قالب این می‌شود در مورد تاسیس دانشگاه‌های ما هم بحث کرد که مدل فرانسوی بود. مدل آلمانی پیشرفته نبود. مدل آمریکایی نبود، و این هم شاید بی‌تأثیر نبوده است.



کردوانی: چه مقایسه‌ای می‌کنی بین فرانسه و آلمان؟

خسروخاور: آلمان در اواخر قرن نوزدهم به بعد پویاترین سیستم دانشگاهی دنیا را داشت. بعدها آمریکایی‌ها آمدند و از مدل آلمانی پیروی کردند. بزرگ‌ترین متفکرین فلسفه و غیره آلمانی بودند. در زمینه علمی هم همین‌طور، ریاضیات، فیزیک، شیمی... فرانسه در اوایل قرن نوزدهم و بعد از انقلاب فرانسه بود که یک شکوفایی داشت. ولی بعد از آن سیستم دانشگاهی‌اش به نسبت آلمان دچار رکود شد و فکر می‌کنم که مدل آلمانی در بسیاری از زمینه‌ها خیلی مدل پویاتری بود. و این باعث شد که آن‌ها پیشرفت صنعتی خیلی عظیمی هم داشته باشند. رابطه متقابل صنعت و فکر و دانشگاه در نهاد دانشگاهی هم تاثیر بسزایی داشت. و نهاد دانشگاهی هم روی این مسائل تاثیر می‌گذارد. ولی اصل قضیه آزادی بیان است و پویایی نهادهای دانشگاهی و آکادمیک که این پویایی هم در ایران به دلیل انقطاع‌های سیاسی خیلی دچار اشکال شد. جنگ دوم جهانی که به ما تحمیل شد. بعداً مسائل اجتماعی که ما داشتیم. قبل از آن هم استعمار شمال و جنوب، این‌ها همه باعث بسته‌شدن جامعه ما شد. من فکر می‌کنم این‌ها هم بی‌تاثیر نبوده است در اینکه ما نسبت با بعضی از کشورها جامعه‌شناسی پویایی نداشتیم. اگر ما مقایسه‌ای نگاه کنیم خیلی کار شاقی است، یک نفر تمام این اطلاعات و داده‌ها را ندارد. باید یک بحث آکادمیک گروهی باشد که ما مدل کنیم، مثلاً پیشرفت علوم انسانی در ترکیه پس از آتاتورک، در مصر، در کشورهای مشابهی ما و مقایسه کنیم با ایران. ما تنها چیزی که می‌توانیم بگوییم این است که در این ده پانزده سال اخیر پویایی ترجمه در ایران خیلی بیشتر از کشورهای عربی بوده است. این اطلاعات به صورت آماری هست که ترجمه خیلی بیشتر به زبان فارسی شده است تا به زبان عربی، از کشورهای اروپایی، از مفاهیم جامعه‌شناسی و...

کردوانی: در تأیید حرف شما نمونه‌ای می‌گوییم. یکی از دوستان ما که شما هم او را می‌شناسی و در دانشگاه تهران استاد اقتصاد بود به

من می‌گفت که وقتی شاه در یک سخنرانی گفت که تورم ربطی به مسائل داخلی ما ندارد من دیگر نمی‌توانستم در مورد تورم در اقتصاد ایران درس بدهم. چه زمان شاه و چه امروز این بحث آزادی به نظر من خیلی مهم است که نبود آزادیِ اندیشه اجازه‌ی رشد فکر نمی‌دهد. وقتی که دانشگاه در کنترل کامل سیاسی حکومت است، یعنی به شما اجازه‌ی صحبت کردن نمی‌دهند.

خسروخاور: به همین خاطر هست که اکثر این بحث‌ها در خارج از دانشگاه اتفاق می‌افتد، چون این کنترل‌ها نمی‌گذارد. من فکر می‌کنم که آزادی خیلی مهم هست. مثالی بزنم: در آلمان و ایلماری دموکراسی به آن معنا شاید وجود نداشت ولی آزادی بیان خیلی وجود داشت. آزادی بیان در کشورهای اروپایی قرن نوزدهم حتی در سیستم‌های نیمه‌بسته وجود داشت. ولی حالا در کشورهای جهان‌سومی اکثراً می‌بینیم که موفق می‌شوند که سیستم را خیلی بیشتر ببندند. در کشورهای اروپایی جامعه مدنی در طی قرون توسعه پیدا کرد و این جامعه مدنی حتا وقتی سیستم سیاسی بسته یا نیمه‌بسته بود مقاومت می‌کرد.

کردوانی: دقیقاً. یکی از مهم‌ترین آزادی‌ها، آزادی حقوقی است که بالاخره در غرب به نوعی رعایت می‌شد.

خسروخاور: مثلاً اگر نیچه را در دانشگاه راه نمی‌دادند، می‌توانست در خارج دانشگاه راحت بنویسد و چاپ کند. شما اگر راجع به دین مبین اسلام این حرف‌هایی که مثلاً نیچه در باره‌ی مسیحیت زد را اگر الان بخواهید بزنید -حتی زمان شاه- به هر حال خیلی مساله پیدا می‌کردید.

و باید اضافه کنم که نمی‌شود گفت که رابطه‌ی خطی وجود دارد بین نبود آزادی بیان و نبود تحولات فکری در جامعه شناسی. رابطه‌ی خطی در هیچ‌یک از ارکان اصلی جامعه شناسی وجود ندارد. خیلی مشکل است که بتوانید یک رابطه خطی پیدا کنید. ولی در این که عدم آزادی کلام روی تفکر جامعه شناختی تاثیر می‌گذارد به نظر من این را خیلی مشکل می‌شود نفی‌اش کرد. ولی در عین حال در تمام



جوامعی هم که بسته هستند خلاقیت اجتماعی در زمینه‌های مختلف میسر است. چنانچه مثلاً در زمان روسیه شوروی هم به هر حال در زمینه‌های رقص کلاسیک، موسیقی کلاسیک، رمان نویسی با تمام مسائل، خلاقیت وجود داشت. مسئله‌ی اساسی این نیست که بگوییم خلاقیت وجود ندارد. مسئله‌ی اصلی این است که بگوییم وقتی آزادی بیان نیست خلاقیت را پایین می‌آورد. الان مثلاً در ایران ما، فیلم سازی با تمام مشکلاتش خلاقیت داشته است در این شکی نیست. ولی مسئله این است که اگر این محیط بسته وجود نمی‌داشت این خلاقیت در بسیاری از ابعادش بیشتر هم می‌شد. یا مثلاً در زمینه‌ی موسیقی کلاسیک الان در ایران خیلی خوب کار می‌شود. ولی همین که در این بیست، سی سال زن‌ها اجازه نداشتند که بخوانند روی بعضی از ابعاد موسیقی سنتی ایرانی بی‌تأثیر نیست. من می‌خواهم بگویم وجود یا عدم وجود آزادی را نمی‌شود گفت که هیچ تأثیری مخصوصاً روی فکر جامعه‌شناختی ندارد، ولی اینکه تنها عامل تأثیرگذار هست، این‌گونه نیست. خیلی ابعاد دیگر هم وجود دارد که ما می‌بینیم که گاهی آزادی هم هست اما خلاقیت نیست. در بعضی موارد ما می‌بینیم که خلاقیت وجود دارد اگر هم آزادی نباشد. دید من این است که اگر آزادی وجود می‌داشت این خلاقیتی که وجود دارد را می‌شد چند برابر کرد. مسئله این است. به هر حال این دو موضوع را نمی‌شود کاملاً از هم جدا کرد.

کردوانی: همین حالا، تصور نمی‌کنید که فکر درون دانشگاه نیست، فکر بیرون دانشگاه است؟

خسروخاور: من فکر می‌کنم که برای اولین بار بعد از انقلاب اسلامی در بیست، سی سال اخیر بخشی از فکر وارد دانشگاه شده است. همین مثال بشیریه به نظر من مثال خیلی خوب است. بشیریه وقتی مساله جامعه مدنی را مطرح می‌کند، جامعه مدنی ساخته‌ی ذهن او نیست. پدیده‌ای است که در غرب بیشتر از صد سال سابقه دارد. هگل از جامعه مدنی صحبت می‌کند. به هر حال مونتسکیو و غیره به طریقی جامعه مدنی را مطرح می‌کنند، بنابراین نوآوری در

این نیست. نوآوری در این است که در یک حکومت خداسالار چطور می‌شود از جامعه مدنی، از این مفهوم برای ساختن یک طرز فکری که به یک طریقی به هر حال در اصطکاک با خداسالاری و نهادهای حاکم قرار می‌گیرد، مدد گرفت و این نوآوری تا حدود زیادی در داخل دانشگاه رخ می‌دهد. همین نوع نوآوری‌ها نشانه‌ی این است که فکر دارد می‌شود در ایران، به طور حتم در بسیاری از کشورهای عربی هم این مسأله به طریق دیگری مطرح است.

کردوانی: یکی از موضوع‌هایی که می‌شود در ارتباط با آسیب‌شناسی روشنفکران ایران مطرح کرد که به نوبه‌ی خود بر رشد علوم اجتماعی در ایران تأثیر داشته است، موضوع کپی کردن یا وابستگی بی‌چون‌وچرای روشنفکران ماست از متفکرین و اندیشه‌پردازان جهانی. روشن است که حاصل فکر اندیشمندان جهانی، چه چپ و چه راست، میراث بزرگ بشریت است و ما هم پرورده‌ی آنان هستیم. منظور من یک نوع تقلید بدون توجه به وضعیت خاص ایران است. نمونه‌اش در حوزه‌ی مارکسیست‌هاست که بسیاری از آنان به دنبال مارکسیسم روسی برای تاریخ ایران پنج مرحله درست کردند که قرابتی با تاریخ جامعه‌ی ما نداشت. یا بحث‌هایی که در این سال‌ها در پیاده‌کردن موبه‌موی نظرات مثلاً هابرماس و وبر و... در میان روشنفکران ایران در جریان است بخصوص در این اواخر از سوی روشنفکران دینی مطرح می‌شود. البته بحث فلسفی موضوع دیگری است.

خسروخاور: من فکر می‌کنم ما در ایران گروه‌های مختلفی داریم، مثلاً یک گروه‌های هستند که تابع مرید و مرادند. مثلاً الان آرامش دوستدار یا طباطبایی. آن‌ها گروه‌هایی هستند که حالت سبک دارند. یعنی گروه‌هایی هستند که بسته‌اند. کافی است که مُراد چیزی بگوید و این تقریباً حقیقت مطلق است. این یک جنبه‌ی منفی روشنفکران در ایران است. ولی در کنار این‌ها، ما می‌بینیم که تفکر فردی، تفکر بر مبنای عقل و فکر منطقی دارد جای خودش را باز می‌کند. در غرب هم گروه‌هایی داشتیم که مثلاً طرفدار بورديو بودند،



اما نه به این شدت. تا حدودی هر چی بوردیو می‌گفت وحی منزل بود، البته نه در حد ایران یا آن چیزی که ما در خاورمیانه می‌بینیم. پدیده‌ی روشنفکری بعضی از این ابعاد را دارد. روشنفکر کیست؟ پیغمبر در جامعه سکولار. جامعه ما سکولار کامل نیست. پیامبری هم در آن پایش می‌لنگد. اما من احساس می‌کنم که به نسبت سایر کشورهای همجوار، نظام روشنفکری در ایران پیشرفته‌تر است. مثلاً اگر شما ترکیه را در نظر بگیرید، ترکیه از لحاظ سکولارشدن و از لحاظ سیستم سیاسی بازداشتن از ما خیلی جلوتر است. در این شکی نیست، حتی الان، با اردوغان. یعنی سیستم سیاسی دارند که در آن بحث تا حد زیادی آزاد است، احزاب سیاسی وجود دارند، جامعه مدنی پدیده‌ای تا حدود زیاد پا گرفته‌ای هست. اما اگر به لحاظ تفکر نگاه کنید، شاید ما به لحاظ روشنفکری جلوتر باشیم. آن‌ها دارند در رسوم و آداب و ابعاد سیاسی سکولار می‌شوند، ما از طریق فکری سکولار می‌شویم. بنابراین آن‌ها از لحاظ جامعه مدنی از ما جلوتر هستند، و ما از لحاظ روشنفکری شاید از آن‌ها جلوتر باشیم. چون پدیده‌ی روشنفکری در ایران، با همه ابعاد منفی‌اش، دچار روسانتیمان هستند، یا لاقلاً بوده‌اند. این درست است، اما وقتی با کشورهای هم‌جوار مقایسه می‌کنیم، شاید نظام روشنفکری در ایران استوارتر باشد و شاید خلاقیت و نوآوری‌اش بیشتر باشد. روشنفکری ایران دارد سکولاریزه می‌کند و مفاهیم سکولار زیادی را هم گرفته‌اند. من حالا جامعه مدنی را مثال زدم. خیلی از مفاهیمی که می‌گیرند و استفاده می‌کنند در ارتباط هست با مفاهیم غربی و جامعه‌شناسی غرب. البته خوب استفاده می‌کنند. مثلاً همین مفهوم گفتمان را روشنفکران دینی ما این مفهوم را گرفتند که ابعاد سکولار آن غیرقابل انکار است. از آن استفاده کرده‌اند تا کمک کنند برای ایجاد تفکری که بر مبنای آن کمک کنند به باز شدن فکری جامعه. خوب این یک خلاقیت است که نمی‌شود انکار کرد. اگر ما فکر کنیم در مورد روشنفکران لاییک خود، آن‌ها هم کارهایی کردند. بسیاری از مفاهیمی که روشنفکرهای مذهبی استفاده کردند، از روشنفکرهای لاییک قرض گرفتند. ما می‌توانیم در

مورد جنبه‌های منفی روشنفکران مان بحث کنیم. کار درست و به جایی است، اما می‌خواهم بگویم که باید نیمه پر لیوان را هم دید. روشنفکران ما نسبت به جوامع همجوار از خلاقیت بالایی برخوردارند و فکر می‌کنم این خلاقیت در گذشته خارج از حیطه دانشگاه رخ می‌داد و الان با وجود سانسور و مسایلی که داریم و تمام ابعاد منفی ذکر شده، دانشگاه وارد میدان شده است. یعنی به صورت اعم رابطه‌ی دانشگاه و تفکر اجتماعی و تفکر جامعه‌شناسی.

کردوانی: شاید بخشی از آن به این موضوع باز می‌گردد که نوع روشنفکر تأثیرگذار چه در اروپا و چه در ایران، روشنفکر متخصص است. یعنی این نوع جدید روشنفکری است که حرفش شنیده می‌شود. خسروخاور: من اسم این را گذاشته‌ام روشنفکر میانجی یا واسطه. ما روشنفکرانی داشتیم که مثل روشنفکرانی اروپایی بلندپرواز بودند.

کردوانی: سارتری بودند.

خسروخاور: سارتری بودند، من اسم‌شان را گذاشتم بلندپرواز، که جنبه مثبت آن هم روشن است. فکر می‌کردند که افکارشان مطرح است و به هیچ‌وجه افکار ناچیزی هم نیست. حالا مسأله اساسی این است که ما اکنون گروه‌هایی از روشنفکران را داریم که من اسم‌شان را گذاشتم روشنفکران واسطه یا میانجی. این‌ها واسطه هستند میان جامعه مدنی و نظام فرهنگی. و این‌ها کمک می‌کنند به درک مسایل، این بار به صورت دیگری. مثلاً ما روشنفکرانی داریم که راجع به بدرفتاری با کودکان، راجع به تعدد زوجات، راجع به ارتداد یا راجع به سایر مسائل دینی و اجتماعی فکر می‌کنند. یعنی این‌ها موضوع محور (topic oriented) هستند و فکر نمی‌کنند که باید دیدی وسیع و دربرگیرنده از جامعه داشت تا بشود درباره‌ی جامعه صحبت کرد. من فکر می‌کنم که این خودش یک پیشرفت است. ابعاد منفی هم دارد مثلاً این‌ها اکثر اوقات ابعاد سیاسی قضیه را نمی‌بینند، یا به آن کمتر بها می‌دهند، اما ابعاد مثبت این است که وقتی درباره‌ی یک مسأله فکر می‌شود، بسیار دقیق و روشن و تخصص



مابانه می‌شود. من فکر می‌کنم ما دوران برزخی را داریم طی می‌کنیم. این مفاهیم بُعدی اونیورسال دارند، فقط در غرب نیست. مثلاً در مورد جامعه‌مدنی می‌توان گفت که جوامع ما هم جامعه‌مدنی دارند. دموکراسی که شما از آن حرف می‌زنید، دموکراسی غرب نیست، در ایران و در کشورهای شرقی هم مطرح است. بنابراین وقتی شما با این مفاهیم فکر می‌کنید تا حدود زیادی باعث می‌شود که ماورای ویژگی‌های جامعه فکر کنید.

کردوانی: با شما موافق هستم اما، زمانی که می‌خواهید این مفهوم‌ها را در عمل و در جامعه پیاده کنید، دیگر نمی‌توانید این طور فکر کنید.

خسروخوار: نه. اما، جامعه مدنی را روشنفکران ما خیلی ظریف پیاده کردند. الان در جامعه دانشگاهی ما که به هر حال چند میلیون نفرند، وقتی از جامعه مدنی حرف می‌زنید، بسیاری از دانشجویان سطح لیسانس به بالا با این مفهوم آشنایی دارند. مفاهیمی مثل مردمسالاری، مثل اونیورسالیسم، مثل قانون‌پروری، اطاعت از قانون. این‌ها مفاهیمی هستند که روشنفکران و دانشجویان ما موفق شده‌اند که با وضعیت اجتماعی ایران مرتبط‌شان کنند، یعنی بومی‌سازی کرده‌اند. بومی‌سازی کردن، یک پدیده‌ی تصنعی نیست. بومی‌سازی کردن، پدیده‌ای است مهم و سخت. این بومی‌سازی، با وجود نظام‌هایی که طی این چند دهه‌ی اخیر آزادی کلام را از مردم و روشنفکران گرفتند، اتفاق افتاده است و من فکر می‌کنم که آینده‌ی ما می‌تواند آینده‌ی درخشان‌تری باشد از لحاظ فکری و از لحاظ سیستم اجتماعی، در نتیجه افکاری که در حال غلیان هستند در روشنفکران جوان ما که نتیجه‌اش روزنامه‌ها و مجله‌هاست.

کردوانی: مسأله‌ی ما رابطه بین مفهوم‌هایی است که در جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و سایر علوم اجتماعی غربی وجود دارد و ویژگی تاریخی ما؛ اینکه چه‌طور می‌شود بین این‌ها پل زد. همین نمونه‌ی مفهوم سلطانیسم را در نظر بگیریم.

خسروخاور: بله، مثلاً سلطانیسم که شما مثال زدی، شکی نیست که استفاده بی‌رویه از آن درست نیست، اما سلطانیسم، جایی در تاریخ ایران هم می‌تواند میسر باشد و دید ما را نسبت به جامعه ایران غنی کند. پیاده کردن این‌ها در غالب تاریخ و سنت ایران کار سختی است. این کار از سوی روشنفکران ایرانی در ایران و در دیاسپورا انجام می‌شود و بنابراین ما باید دیدی مثبت داشته باشیم راجع به روشنفکران‌مان. در گذشته روشنفکران ما یک بُعدی بودند. با تمام احترامی که من برای جلال آل احمد و شریعتی قایل هستم، فکر می‌کنم آن‌ها نوآوری فکری کردند، اما این نوآوری فکری خطرناک بود، و به هیچ‌وجه در باز کردن جامعه نقش مثبتی نداشت و در بسیاری موارد باعث شد که یک نوع حایل ایجاد بشود و منفی بود. اما الان برخی روشنفکران ما با دید بازی که دارند، به بومی‌سازی مفاهیم کمک می‌کنند. و اینکه شما بتوانید مفاهیم را طوری استفاده کنید که گویی در قالب زبان خودتان و در تاریخ خودتان برخاسته است، پدیده‌ی مثبتی است. و این گروه روشنفکران ما فکر می‌کنم آینده ساز هستند.

کردوانی: در زمینه‌ی موانع تاریخی رشد علوم اجتماعی در ایران، یکی هم موضوع زبان است. در این حوزه یک بُعد آن هم باز موضوعی است تاریخی، آن هم مهجور ماندن زبان فارسی در برابر زبان عربی است که به ما ضربه‌ی بزرگی زده است در ساختن مفهوم در حوزه‌های علوم انسانی. البته امروز وضع فرق کرده است.

خسروخاور: در اینجا دو مسأله هست، زبان عربی و زبان انگلیسی. سلطه‌ی زبان انگلیسی در فرانسه و آلمان هم مسأله‌انگیز است. اینکه چه طور مفاهیم را [به زبان مادری خود] بسازیم به مسأله مبدل شده است. زبان عربی هم برای ما مسأله‌انگیز است. البته من تخصص کافی برای صحبت در این زمینه را ندارم. اما به نظرم مفهوم سازی‌هایی که داشته‌ایم نشان می‌دهد که ما قادر هستیم، اگر واقعاً اراده‌ی اجتماعی در کار باشد، این مسئله را هم به طریقی حل



بکنیم. وقتی خداسالاری است، ریشه‌ی آن در زبان عربی است چون کلام خدا به زبان عربی است، اما مسأله این نیست که ما زبان عربی را به عنوان زبانی مهم یاد بگیریم. پیشرفت ما در زمان پهلوی باعث شد که جوامع اطراف خودمان را به خوبی شناسیم، آن‌ها را در نظر بگیریم، و یک دو قطبی به وجود آمد. اما این هم خوب نیست. باید بتوانیم جوامع اطرافمان را نیز درک کنیم.

کردوانی: با حرف شما موافقم. ما برای اولین بار در دوران رضاشاه تمام ارتباطاتمان را با اطرافمان از دست می‌دهیم. در صورتی که پیش از آن با مصر، هند، و ترکیه رابطه داشتیم. البته بگذریم. می‌خواستم بحثی تاریخی کنیم. بحثی مربوط به قبل از این ماجراها. به نظر من کاری که کسانی مثل ابوسینا کردند و مفاهیم فلسفی را به فارسی برگرداندند، بعداً آن‌طور دیگر ادامه نیافت؛ آن هم به دلیل تفوق زبان عربی.

خسروخاور: در غرب هم تفوق زبان لاتین بود و توانستند از سلطه‌ی آن دربیایند. اما در سی، چهل سال اخیر نیز روشنفکران ما موفق شده‌اند تا عربی را نیز زیر سؤال ببرند. متن‌های قرن نوزدهم برای ما غیرقابل درک هستند. شاید در این زمینه هم باید سرمایه‌گذاری و تمرکز بیشتری صورت بگیرد و خودآگاهی اجتماعی در این زمینه بیشتر شود تا به گسترش زبان فارسی کمک کنیم. اما به این معنا نیست که زبان عربی را دور بریزیم، چون زبان بسیار مهمی است. همان‌طور که ترکی و اردو هم مهم هستند. ما باید به دنیای اطراف خودمان هم نگاه بکنیم و از لحاظ جغرافیایی آنجا زندگی کنیم. غرب‌گرایی مفرط هم درست نیست و باید متعادل‌تر شویم.

کردوانی: با سپاس فراوان از شما.

نیره توحیدی / رشته‌ی «مطالعات زنان» در ایران نمودی دیگر از پارادوکس جمهوری اسلامی^۱

پیش از آنکه وارد توضیح و تحلیل وضعیت پرتناقض رشته‌ی مطالعات زنان در ایران امروز بشویم، لازم است ابتدا توضیحات کوتاهی درباره چستی و چرایی این رشته‌ی نوپید دانشگاهی در سطح بین‌المللی ارائه شود تا بهتر بتوانیم تفاوت‌ها و تشابهات میان آنچه در ایران تحت نام این رشته تدریس می‌شود را با نمونه‌های پیشکسوت و متعارف در دانشگاه‌های معتبر جهان متوجه شویم.

بخش اول

چیستی، تاریخچه، و مشخصات رشته‌ی دانشگاهی «مطالعات

جنسیت و زنان»

رشته‌ی مطالعات زنان^۲ به مثابه یکی از شاخه‌های پژوهشی و تحصیلی میان‌رشته‌ای^۳ در علوم انسانی و علوم اجتماعی است که از اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی وارد برنامه‌های درسی دانشگاه‌های آمریکا و اروپا گردید و به تدریج به سایر کشورهای جهان نیز کشیده شد. به دنبال رشد، تعمیق و تکثر و تنوع و یا بسط محتوای این رشته،

۱. در اینجا بر خود لازم میدانم از چند تن همکاران و دوستانی که مرا در تهیه منابع مختلف در ایران یاری رساندند قدردانی و سپاسگزاری کنم به‌ویژه از خانم‌ها پرستو الهیاری، نوشین احمدی خراسانی، و نسرين افصلى و دو تن دیگری که ترجیح دادند نامشان ذکر نشود. به‌علاوه از سردبیر گرامی این نشریه دکتر کاظم کردوانی و دو تن از همکاران دیگر که به‌طور ناشناس این مقاله را پیشخوانی و نظردهی‌های اصلاحی مفیدی کردند، بسیار ممنونم.

2. Women's Studies

3. Interdisciplinary



نام آن نیز در ده سال اخیر در اغلب دانشگاه‌ها تغییر یافت و بیشتر تحت عنوان «مطالعات جنسیت» و یا «مطالعات جنسیت و زنان» یا «مطالعات زنان و جنسیت» و گاه نیز «مطالعات زنان، جنسیت و سکسوالیته» نامیده می‌شود.^۴

در مقایسه با سایر رشته‌های علوم انسانی-اجتماعی، «مطالعات زنان و جنسیت»، شاید چالشی‌ترین، انتقادی‌ترین، و دگرگون‌کننده‌ترین رشته باشد. چراکه از آغاز تأسیس خود، نه‌تنها به نقد و چالش فرهنگ مردسالار، و همه ساختارهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی که باعث تداوم و تقویت سنن و رفتارهای تبعیض‌آمیز می‌شوند، پرداخته است بلکه خود دانشگاه را نیز مورد نقد و بازنگری قرار داده است. درواقع یکی از اهداف اصلی این رشته تصحیح و تغییر نگرش‌های یک‌سویه مرد-محور در علوم، غیبت زنان در عرصه‌های مختلف تولید دانش، و نیز فقدان دیدگاه‌ها و مسائل زنان در موضوعات مورد مطالعه‌ی علوم انسانی و اجتماعی و پژوهش‌های معمول آن زمان بوده است.

هدف این رشته صرفاً افزودن زن/ زنان به مثابه موضوع^۵ مطالعات علوم انسانی-اجتماعی نبوده است، بلکه خواهان آن است که زنان به مثابه فاعل^۶ (سوژه) و عامل^۷ تولید دانش نقش بازی کنند و از جایگاه اجتماعی و منظر تجربی^۸ آن‌ها، یا به اصطلاح از لنز (عدسی دوربین) زنان نیز مسائل اجتماعی و انسانی مشاهده و تحلیل گردد. لذا تلاش این رشته نه تنها افزودن حضور و تجربیات زنان در متدولوژی و نظریه‌های علوم انسانی-اجتماعی و سایر علوم دانشگاهی است، بلکه خواهان دگرگونی کلی در نحوه نگرش به انسان و اجتماع است. آن نگرشی که «مرد» و خصوصیات برساخته‌ی «مردانه» را هنجار و «نرم» و معیار خصوصیات انسان قرار می‌دهد و زن را «دیگری» مرد

4. Gender Studies; Gender and Women's Studies; Women and Gender Studies; Gender and Sexuality Studies

5. Object

6. Subject

7. Agent

5. Stand-point

تصور می‌کند. عبور از فرض‌های مرد-محور یا مرد-هنجار^۹ و توجه به مناسبات نابرابر قدرت در مناسبات جنسی و جنسیتی، و طبیعی و ثابت و ذاتی نپنداشتن نقش‌های جنسیتی و هویت‌های جنسی، و درنهایت هدف عبور از آن کور-جنسی ظاهری است که عملاً به جنسیت‌گرایی به نفع هژمونی «مرد» و «مردانگی» منجر شده است. علاوه بر توضیح، تفسیر، تحلیل و نقد نگرش‌ها و نظریه‌ها در علوم و نیز در سطح جامعه و بازآفرینی دانشی غیرجنسیت‌گرا و حساس به مسائل و واقعیات جنسیتی، این رشته می‌خواهد از مرزهای کلاس درس و دانشگاه فراتر رفته، دانش و آگاهی‌ها و یافته‌های جدید پژوهشی را در خدمت تغییرات و تحولات اجتماعی قرار دهد، آن نوع تحولاتی که منجر به ایجاد فرصت‌ها و حقوق برابر برای زنان و مردان، عدالت جنسیتی به‌طور خاص و عدالت اجتماعی و رفع هرگونه تبعیض ناروا به‌طور عام گردد.

رشته‌ی مطالعات زنان از لحاظ نظری و تاریخی ریشه در تحولات انقلابی اواخر قرن ۱۸ و قرن ۱۹ دارد؛ انقلاب صنعتی در اروپای غربی که به دنبالش گسترش شهرنشینی، تحول در شیوه تولید و توزیع، و به دنبال آن تحول در ساختار و کارکردهای خانواده را به همراه داشت؛ به‌تدریج زمینه تحول در نقش‌های جنسیتی را فراهم کرد. در کنار آن، ابعاد دیگر مدرنیته، یعنی انقلاب‌های سیاسی-اجتماعی و ظهور دموکراسی‌ها در آمریکای شمالی و اروپا، گفتمان شهروندی و حقوق شهروندان، حقوق بشر، جدایی نهاد دین از نهاد دولت و سکولاریزه شدن دولت و قوانین، و ظهور و گسترش سریع سیستم نوین و سکولار آموزش و پرورش (مدارس عمومی)، و بالاخره رواج خردگرایی، انسان‌گرایی، فردگرایی و تکیه بر علوم جدید به جای سلطه همه‌جانبه کلیسا و نگرش دینی، همه و همه زمینه‌ی بازتعریف انسان ازجمله انسان مؤنث را فراهم آورد. انسانی که دیگر نه رعیت مکلف، بلکه شهروندی حق‌دار است.

اگر سوسیالیست‌ها به نقد عمدتاً ابعاد اقتصادی نابرابری (یعنی سرمایه‌داری) در نظام مدرن پرداخته‌اند، فمینیست‌ها عمدتاً

9. Male-normative



ابعاد جنسیتی این مناسبات نابرابر را به چالش کشیده‌اند. نقدها و چالش‌های فمینیستی هم فیلسوفان و اندیشمندان پیشا-مدرن و هم اندیشمندان مدرن از عصر روشنگری به بعد، از ارسطو تا روسو و از مارکس تا فروید، را شامل شده است چراکه اغلب آن‌ها حامل دیدگاه‌های مرد-محور بوده‌اند. در پرتو گفتمان فمینیستی بود که به تدریج جنبش‌های متشکل حق‌خواهی زنان خواسته‌هایش را مدون و قالب‌بندی کرد و نافرمانی‌ها و عصیان‌های پراکنده و فردی زنان نویسنده و متفکر، به حرکات گروهی و هدفمند اعتراضات مدنی زنان معمولی برای رهایی از زیر سلطه بودن، جنس دوم بودن، ضعیفه و صغیر محسوب شدن و به شهروند کامل و بالغ و خودمختار کشور تبدیل گشتن، ارتقا یافت.

رشته‌ی مطالعات زنان درواقع از دل مباحثات فمینیستی و مبارزات اجتماعی زنان برخاسته است. لذا هم‌ریشه‌های تاریخی، فلسفی و نظری تحول طلب دارد و هم پشتوانه عملی و مبارزاتی در سطح جامعه مدنی. برای مثال، بیش از دو قرن پیش، متفکرین و مبارزان فمینیستی چون اولمپ دوگوژ فرانسوی، انقلابیون را در انقلاب کبیر فرانسه به نقد کشید و سخن از حقوق شهروندی زنان نمود.^{۱۰} یا مری ولستون کرفت انگلیسی، مذکر-محوری در بطن خردگرایی ژان ژاک روسو را به چالش کشید و خواسته‌های حق‌طلبانه زنان را در یکی از اولین کتاب‌های فمینیستی مدون ساخت.^{۱۱} و یا کیدی استنتون آمریکایی، فرض رایج و حاکم کلیسای مسیحیت و باورهای دینی یهودیت در مورد «اصالت مرد» بر مبنای داستان خلقت که گویا «زن برای مرد آفریده شده است» و یا «زن از دنده چپ مرد خلق گشته است» را در کتاب خود، «انجیل زنان»، مورد چالش قرار داد.^{۱۲} و یک قرن بعد، کتاب «جنس دوم» سیمون دوبووار، که جنس دوم بودن زن را مورد نقدی قوی و کوبنده قرار داده بود، به چندین زبان در چندین کشور منتشر شد و ذات‌گرایی جنسیت و طبیعی‌انگاشتن مردسالاری را

10. Olympe de Gouges, Declaration of the Rights of Woman and Female Citizens, 1791.

11. Mary Wollstonecraft, A Vindication of the Rights of Woman, 1792.

12. Elizabeth Cady Stanton, The Woman's Bible, 1895.

به زیر سؤال برد و نشان داد که «زن، زن به دنیا نمی‌آید، بلکه زن می‌شود» چنانچه مرد نیز، مرد زاییده نمی‌شود، بلکه مرد می‌شود و به این ترتیب به شکل‌گیری نظریه برساخت‌گرایی در جامعه‌شناسی، یاری رسانده شد؛ از جمله درک این نکته که نقش‌ها و هویت‌های جنسیتی، برساخت‌هایی اجتماعی، تاریخی و فرهنگی هستند و نه صرفاً بیولوژیک و یا الهی. ازسوی دیگر، در کنار نهضت فکری فمینیستی، تشکل‌های مدنی زنان نیز برای کسب حقوق شهروندی همچون حق رأی، حق تحصیل، حق اشتغال، حق مالکیت، حق انتخاب، حق کنترل بدن خود، حق عشق ورزیدن، حق امنیت و رهایی از خشونت، و خلاصه حق مشارکت در همه عرصه‌ها را با مبارزات خیابانی و غیر خیابانی خود، به پیش بردند.

البته این‌گونه چالش‌های فلسفی، جامعه‌شناختی، و الاهی‌شناختی فمینیستی، محدود به اروپا و آمریکا نمی‌شد. با گسترش مدرنیته در کشورهای دیگر نظیر چین، هند، روسیه، ژاپن، ترکیه، مصر، تونس، و ایران خودمان، اولین نوشته‌ها و نقدهای فمینیستی از اوایل قرن بیستم توسط زنان و مردان تساوی خواه، به تدریج منتشر گردید. اما در کشورهایی که تحولات مثبت مدرنیته را همراه با اثرات منفی سلطه‌ی استعماری و امپریالیستی تجربه می‌کردند، ناگزیر مباحث فمینیستی و مبارزات حق‌طلبانه زنان، ادغام و یا آغشته گشت با گفتمان‌های ملی‌گرایانه ضد امپریالیستی و جنبش‌های «رهائی‌بخش ملی».

به‌طور خلاصه، رشته‌ی مطالعات زنان، درواقع انعکاس آکادمیک یک نهضت فکری، فرهنگی، اجتماعی، و سیاسی است که در بستر تحولات مادی و معنوی ۲۰۰ سال گذشته در جهان شکل گرفت؛ تحولاتی که در آمریکا و بخش‌هایی از اروپا در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی به اوج خود رسیده بود. علاوه بر تحولات اقتصادی، تکنولوژیک، گسترش شهرنشینی و تغییرات در ساختار و کارکردهای خانواده و تغییرات در ساختار سیاسی و حتی ساختار سرمایه‌داری حاکم، تغییرات مهم علمی، و فرهنگی - اجتماعی نیز تأثیرات مهمی در وضعیت زنان گذاشته بود. ازجمله «انقلاب جنسی» که تا حد زیادی مادیون نظریات سنت‌شکن علمایی چون زیگموند فروید؛ یافته‌های جدید



پژوهش‌های آلبرت کنیزی در رشته‌ی جدیدی که او پایه‌گذاری کرد^{۱۳} و یافته‌های تازه پزشکی، به‌خصوص قرص‌های پیشگیری از آبستنی، همه و همه جامعه آمریکا و اروپا را پیش و بیش از سایر کشورها تحت تأثیر قرار داده بود. این تحولات فرهنگی و اجتماعی به‌زودی همراه شد با تحولات سیاسی؛ جنبش‌های مدنی رنگین‌پوستان، اقلیت‌های قومی، جوانان و دانشجویان، جنبش ضد جنگ (مشخصاً جنگ ویتنام) و البته جنبش زنان در خیزش جدید خود که به موج دوم فمینیسم یا «جنبش رهایی‌بخش زنان» معروف شده است. فضای ملتهب و حق‌طلبانه جامعه آمریکا و بخش‌هایی از اروپا، اثرات خود را در تمامی عرصه‌های اجتماعی، سیاسی، فرهنگی ازجمله هنجارهای اخلاقی در مناسبات جنسی و جنسیتی، در زندگی خصوصی و عمومی مردم بر جای گذاشت.

دانشگاه‌ها، طبعاً، از اولین عرصه‌هایی بودند که هم از این جنبش‌ها و تحولات متأثر شدند و هم بر آن‌ها تأثیر گذاشتند. به‌طوری‌که از اوایل دهه‌ی ۱۹۷۰، ما شاهد تأسیس رشته‌های جدیدی چون «مطالعات زنان»، «مطالعات آمریکا شناسی»، «مطالعات قوم‌شناسی»، «مطالعات آمریکاییان آفریقایی»، «مطالعات آمریکاییان آسیایی»، «مطالعات چیکانو/ چیکانا» (امریکایی‌های مکزیکی)، و بعدها رشته‌های مرتبط با تحولات بعدی، چون «مطالعات صلح» (یا صلح شناسی)، «مطالعات گرایش‌های جنسی»، «مطالعات کوئیر» و امثال آن هستیم که همگی ذیل علوم انسانی-اجتماعی و به‌صورت میان‌رشته‌ای ترکیب، تدوین و ارائه شده‌اند.

رشته‌ی «مطالعات زنان» در آمریکا و اروپا قبل از آنکه به‌صورت برنامه آموزشی نظام‌مند و رسمی تأسیس شود، به‌صورت دوره‌ها و کلاس‌های آزاد متفرقه توسط برخی استادان که در جنبش زنان فعال بودند، به‌طور داوطلبانه تدریس می‌شد. برای مثال در انگلستان، جولیت میچل، روان‌کاو فمینیست، اولین کلاس‌های متفرقه و آزاد در این رشته را در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل ۱۹۷۰ راه‌اندازی کرد. درواقع اولین برنامه‌ی مدون و رسمی «مطالعات زنان» در سال ۱۹۷۰ میلادی

در دانشگاه ایالتی سان دیگو در کالیفرنیا جنوبی تأسیس شد و اکنون در آمریکا پس از گذشت ۴۴ سال، نزدیک به ۹۰۰ برنامه آموزشی «مطالعات زنان» با بیش از ده هزار کلاس درسی به وجود آمده است که بیش از هر برنامه میان‌رشته‌ای، دانشجوی جلب کرده و به یکی از رشته‌های رشدیابنده علوم اجتماعی-انسانی تبدیل شده است.

علاوه بر آمریکا و اروپا، رشته‌ی «مطالعات زنان و جنسیت» در سایر کشورها نیز به درجات مختلف رشد پیدا کرده است. در آمریکای لاتین، کشور آرژانتین آغازگر این رشته بود، و امروز حداقل در یکی از دانشگاه‌های هر کدام از کشورهای آمریکای لاتین، رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت تأسیس گشته است. در سایر کشورهای دنیا نیز، از جمله در کانادا، مصر، تونس، ژاپن، هندوستان، چین، روسیه (البته پس از فروپاشی شوروی)، اوگاندا، و ترکیه برنامه‌های درسی درخور توجهی در این رشته ارائه می‌شود.

در آمریکا، در اغلب دانشگاه‌ها و حتی کالج‌های دوساله محلی، دروس مطالعات زنان به‌صورت رشته‌ی اصلی و یا رشته‌ی فرعی برای دوره‌های لیسانس ارائه می‌شود (بیش از ۶۵۰ مورد). در تعدادی دانشگاه‌ها دوره‌ی کارشناسی ارشد (بیش از ۴۰ دانشگاه) هم وجود دارد. در حال حاضر در ۱۵ دانشگاه بزرگ آمریکا، دوره دکترای این رشته نیز تأسیس شده است. در سایر کشورها اما، این رشته اغلب در دوره کارشناسی ارشد (فوق‌لیسانس) و یا به‌صورت گواهینامه ۲-۳ ساله ارائه می‌شود.

در حال حاضر تقریباً در تمام کالج‌ها و دانشگاه‌های آمریکا، تمامی دانشجویان در هر رشته‌ای که تحصیل می‌کنند موظف هستند چند کلاس آموزش عمومی^{۱۴} را نیز بردارند. هدف این کلاس‌ها آموختن حداقل اصول و اطلاعات ضروری اجتماعی، انسانی، مدنی، حقوقی، و اخلاقی است که هر شهروند تحصیل کرده اعم از جامعه‌شناس، پزشک، مهندس، وکیل، روزنامه‌نگار، الهیات‌شناس، شیمی‌دان، فیزیک‌دان، و امثال آن باید بدانند. یکی از پیشرفت‌ها و دستاوردهای «رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت» این است که در بسیاری از



دانشگاه‌ها حداقل سه کلاس مختلف از این رشته را جزئی از این واحدها یا کلاس‌های «آموزش عمومی» قرار داده‌اند که برداشتن آن برای دانشجویان الزامی است. بدین ترتیب حداقلی از اصول و ارزش‌های کلی رشته‌ی «مطالعات جنسیت و زنان» مورد آشنایی تمامی دانشجویان قرار می‌گیرد. برای مثال در دانشگاه و دیارتمان «مطالعات جنسیت و زنان» که خود من مدیریت کرده و از استادان تمام‌وقت آن بوده‌ام، کلاس‌های زیر جزو واحدهای آموزش عمومی نیز محسوب می‌شوند که هر کدام سه واحد درسی را تشکیل می‌دهند:

«مقدمه‌ای بر مطالعات جنسیت و زنان»، «زنان و خانواده»، «نقش زنان در تحولات اجتماعی»، «جنسیت و توسعه جهانی»، «جنسیت، نژاد، و سکسوالیته»، «زنان، جنسیت و خشونت»، و «زنان و رسانه‌ها». در سال‌های اخیر، ارائه رشته‌ی تحصیلی «مطالعات جنسیت و زنان» مثل بسیاری از رشته‌های دیگر، در فضای مجازی نیز رایج شده است. بعضی از استادان در آمریکا با همکاران خود در سایر کشورها و به‌صورت اشتراکی دروسی را در این زمینه ارائه می‌دهند تا دانشجویان و پژوهشگران در کشورهای مختلف با مسائل، نیازها و دیدگاه‌های مختلف یکدیگر آشنا شوند و افق درک دانشجویان گسترش پیدا کند و توان پیوند دادن مسائل بومی و محلی با مسائل جهانی و بین‌المللی را به دست آورند تا از «خودمرکز پنداری» یا برتر انگاری ملی یا قومی و نژادی جلوگیری شود. درس‌های اینترنتی فقط به دانشجویان تمام‌وقت محدود نمی‌شود. هرکسی به‌صورت پاره‌وقت در عین داشتن شغل و در سنین مختلف در داخل و خارج از آمریکا می‌تواند در این نوع دروس ثبت‌نام کند.

به‌عبارت دیگر، تشدید فرایند جهانی‌شدن و تکنولوژی ارتباطی جدید، تولید علم و آموزش علوم، ازجمله رشته‌ی «مطالعات زنان»، را بیش‌ازپیش فرامرزی و جهانی- محلی یا جهانی- بومی، کرده است. به‌علاوه، برای تأسیس و رشد رشته‌ی جدید مطالعات زنان در بسیاری از کشورهای در حال رشد، کمک‌های مادی و تسهیلاتی نهادهای علمی بین‌المللی و دانشگاه‌های بزرگ و غنی‌تر در آمریکا و اروپا هم مؤثر بوده است. بنیادهای خصوصی چون «بنیاد فورد»، بورس‌ها و

کمک‌های مالی متعددی را جهت تأسیس و گسترش رشته‌ی «مطالعات زنان و جنسیت» در اختیار دانشگاه‌ها در خود آمریکا و در کشورهای دیگر گذاشته‌اند. سازمان ملل، به‌خصوص برنامه توسعه آن نیز از یاری‌دهندگان این رشته در کشورهای مختلف بوده است. برای نمونه، طبق اطلاعات سامانه اینترنتی، این آژانس سازمان ملل، به حداقل ۶۴ برنامه مطالعات جنسیت و زنان در آمریکای لاتین کمک مالی رسانده است که تأکید اصلی‌شان ترویج این رشته و از حاشیه به متن کشاندن مطالعات جنسیتی، به‌خصوص در زمینه‌ی تخصصی «جنسیت و توسعه» بوده است.

ساختارها و تشکیلات تولید دانش در رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت:

از رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت در آمریکا، دانشجویان به سه صورت یا در سه سطح مختلف می‌توانند استفاده کنند. برداشتن چند کلاس اختیاری به‌عنوان واحدهای آموزشی عمومی که قبلاً ذکر شد. یا به‌مثابه‌ی رشته‌ی فرعی؛ برای مثال یک دانشجوی رشته‌ی تاریخ می‌تواند علاوه بر واحدهای لازم رشته‌ی خود، ۱۸ واحد نیز از دروس «مطالعات زنان و جنسیت» را بردارد تا هم رشته‌ی اصلی تاریخ را در دوره کارشناسی تمام کند و هم یک‌رشته‌ی فرعی در مطالعات زنان داشته باشد و این معمول‌ترین انتخاب دانشجویانی است که بسیار علاقه‌مند به این رشته هستند اما به دلیل ملاحظات شغلی یا مخالفت خانواده، رشته‌ی اصلی خود را در موضوع‌های شناخته‌شده‌تر که بازار کار بهتری دارد، انتخاب می‌کنند. نباید فراموش کرد که حتی در آمریکا و اروپا نیز این رشته‌ی بالنسبه جدید و از دید بسیاری از خانواده‌های محافظه‌کار، کم‌اهمیت، کم‌پرستیژ، و احياناً نگران‌کننده، حساب می‌شود.

حالت سوم، انتخاب رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت به‌مثابه رشته‌ی اصلی از همان دوره کارشناسی (لیسانس) است. البته این امکان تنها در دانشگاه‌هایی فراهم است که این رشته رشد کافی کرده و دارای دپارتمان مستقل خود باشد. چراکه در بسیاری از دانشگاه‌ها، این رشته صرفاً یک برنامه میان‌رشته‌ای است و یک



استاد از یکی از دپارتمان‌های دانشکده علوم انسانی یا دانشکده علوم اجتماعی، مسئول هماهنگی آن می‌شود و در قبال این کار از بار واحدهای تدریسی او کاسته می‌شود تا وقت آزاد برای انجام نقش هماهنگ‌کننده^{۱۵} و یا مدیر^{۱۶} این برنامه را داشته باشد. اما در دانشگاه‌هایی که این رشته قوی‌تر و پیشرفته‌تر است، دپارتمانی مستقل با رئیس دپارتمان^{۱۷} دارد و استادان این رشته را خود آن دپارتمان استخدام می‌کند. بعضی از این دپارتمان‌ها فقط لیسانس (کارشناسی) و بعضی‌ها هم لیسانس و هم فوق‌لیسانس (کارشناسی ارشد) و تعداد محدودی هم دکترا نیز ارائه می‌دهند.

علاوه بر دپارتمان‌های آموزشی و پژوهشی، در بعضی دانشگاه‌ها مراکز صرفاً پژوهشی نیز تأسیس شده است که امکانات و خدمات پژوهشی در اختیار استادان علاقه‌مند و پایان‌نامه‌های دانشجویان دوره کارشناسی ارشد یا دکترای رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت قرار می‌دهند. برای مثال، در دانشگاه کالیفرنیا در لوس‌آنجلس، علاوه بر دپارتمان مطالعات زنان و جنسیت، که لیسانس، فوق‌لیسانس، و دکترا ارائه می‌دهد، یک مرکز قوی پژوهشی نیز وجود دارد به نام «مرکز مطالعات زنان» که در هماهنگی با دپارتمان روی برنامه‌های تحقیقی متمرکز است. علاوه بر این دو نهاد (یکی آموزشی و دیگری پژوهشی)، نهاد سومی نیز در بعضی دانشگاه‌ها وجود دارد به نام مرکز خدمات برای زنان که به‌طور خلاصه «مرکز زنان» شناخته می‌شود. این نوع مراکز درواقع خدمات مشاوره‌ای برای تمامی دانشجویان زن در دانشگاه، بدون توجه به رشته‌ی تحصیلی آن‌ها، ارائه می‌دهند. هدف آن نوعی پل زدن میان آکادمی و محله‌های زندگی دانشجویان است. هدف، ایجاد یک محل امن، آرام و خصوصی است که زنان دانشجو برای گرفتن مشاوره در موردنیازهای خاص خود و یا پیدا کردن مراجع کمکی در صورت گرفتار شدن به یک رابطه ناسالم، خشونت، یا تجاوز به آن مراجعه کنند. تعداد این نوع مراکز

15. Coordinator

16. Director

17. Chair (Chairperson)

که بیشتر فضای کنشگری و حمایتی^{۱۸} داشته‌اند در اوایل تأسیس این رشته بیشتر بود و امروزه این نوع نیازها اغلب در خارج از دانشگاه‌ها از طرف سازمان‌های غیردولتی زنان تأمین می‌شود.

شبکه‌های ارتباطی و انتشارات:

رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت مثل هر رشته‌ی دیگر دانشگاهی، ساختارها، نهادها و تولیدات حرفه‌ای خود را دارد. در آمریکا در این رشته بیش از ۳۰ ژورنال دانشگاهی و پژوهشی پیش‌خوانی (یا پیش‌ارزیابی) شده^{۱۹}، منتشر می‌شود. نهاد ملی و سراسری آن تشکیلاتی است به نام «انجمن ملی مطالعات زنان»^{۲۰} که از سال ۱۹۷۷ پایه‌گذاری شد و اغلب برنامه‌ها و دیپارتمان‌ها در دانشگاه‌های مختلف را به هم متصل نمود. این انجمن که بیش از ۲۰۰۰ عضو دارد به‌مثابه هماهنگ‌کننده و پیشرو در جهت تقویت و پیشبرد امور این رشته در زمینه‌ی تدریس، تحقیق و نیز ایجاد ارتباط میان دانشگاه و کشگران و سازمان‌های مردم‌نهاد در محله‌ها و جامعه بزرگ‌تر فعالیت می‌کند. در کنفرانس‌های سالانه‌ی این انجمن بیش از ۱۲۰۰ نفر شرکت می‌کنند. این انجمن برای دانشجویان دوره‌ی کارشناسی و کارشناسی ارشد، بورس‌های تحصیلی نیز ارائه می‌دهد و از طریق نشریات چاپی و اینترنتی خود، منابع اطلاعاتی و حمایتی را در خدمت پژوهش‌های حرفه‌ای این رشته قرار می‌دهد.

این انجمن سراسری در سال‌های اخیر بیش‌ازپیش در مسائل حاد سیاسی و اجتماعی و فرهنگی جامعه نیز دخالت فمینیستی کرده ابراز نظر و موضع‌گیری می‌کند. در اغلب موارد، خاصه در سال‌های اخیر، تلاش شده که این رشته و تشکیلات مربوط به آن در امحای نژادپرستی نیز همچون تبعیض جنسی، فعال و پیشرو باشد و در برنامه‌های درسی دانشگاهی و کنفرانس‌ها دیدگاهی همه‌جانبه از انواع تبعیض‌ها ارائه دهد تا بهتر بتواند واقعیت جامعه متکثر، چند

18. Advocacy

19. Peer-reviewed

20. National Association of Women's Studies



نژادی، چند قومی، چند جنسیتی، و طبقاتی آمریکا را منعکس کند. برای مثال این سازمان یک برنامه فعال در زمینه‌ی «رهبری زنان رنگین‌پوست» دارد که از طریق آن برای زنان رنگین‌پوست علاقه‌مند به مطالعات زنان یا اشتغال در مراکز زنان، و یا رهبری در خود این سازمان، حمایت و امکانات فراهم می‌کند.

شاید برای فمینیسم - هراسان، چه آن‌ها که از موضع چپ سنتی سکولار و چه آن‌ها که از موضع چپ اسلام‌گرا، فمینیسم را یک «انحراف بورژوایی» و یا «تهاجم فرهنگی غربی» دانسته، محکوم و مردود می‌دانند، بد نباشد بدانند که حداقل در آمریکای امروز، بسیاری از نهادها و استادان برجسته فمینیست «رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت»، بخش مهمی از پیشروان فعالیت‌های ضد جنگ، ضد سیاست‌های امپریالیستی و هژمونی طلبی آمریکا را تشکیل می‌دهند. همچنین برای این نوع چپ‌ها که ضمناً یکی از دغدغه‌های اصلی‌شان زورگویی‌های اسرائیل علیه مردم فلسطین است، شاید آموزنده باشد که بدانند که در آمریکای امروز بسیاری فمینیست‌ها و استادان رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت، ازجمله «انجمن ملی مطالعات زنان» در کنفرانس سالانه اخیر (۲۰۱۴)، از پیوستن به جنبش تحریم علیه اسرائیل در جهت پایان بخشیدن به اشغال سرزمین‌های فلسطینی و حمایت از تشکیل دو دولت مستقل اسرائیل و فلسطین، فعالانه حمایت کرده‌اند.

این نوع گرایش‌های انتقادی همراه با حساسیت‌های بین‌المللی در میان فمینیست‌ها، خود نتیجه تحولات و تنوعاتی است که در دانشگاه‌های مختلف آمریکا و در اثر رشد حضور فعال و صدای قوی‌تر زنان رنگین‌پوست و افزایش مهاجرین از کشورهای دیگر، ازجمله خاورمیانه و آفریقا و ارتباطات فرا-ملی بیشتر در اثر جهانی‌شدن، صورت گرفته است. لذا آن‌ها که از فمینیسم به‌غلط برداشتی منفی و با معنایی یگانه دارند و از «غرب» هم برداشتی سراسر منفی و به‌مثابه واحدی متجانس و همگون تصور می‌کنند، درواقع از تاریخ تحولات و واقعیات متکثر و پویای این جوامع غافل مانده‌اند.

باری، علاوه بر این تشکیلات سراسری رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت، در بعضی رشته‌های دیگر علوم انسانی / اجتماعی نیز انجمن‌های تخصصی در زمینه‌ی مطالعات زنان و جنسیت ایجاد شده است. برای مثال انجمن انسان‌شناسی فمینیست؛ انجمن زنان در علوم؛ انجمن جامعه‌شناسان برای زنان در جامعه؛ انجمن بین‌المللی برای اقتصاد فمینیستی؛ انجمن زنان در فلسفه؛ انجمن زنان تاریخ‌شناس؛ انجمن زنان مهندس؛ بخش مطالعات زنان در زبان و ادبیات در انجمن زبان‌های مدرن؛ انجمن زنان زمین‌شناس؛ انجمن زنان در علوم کامپیوتری؛ و امثال آن. به دنبال جهانی شدن فراینده و نقش تسهیل‌کننده تکنولوژی جدید ارتباطات، بر تعداد شبکه‌ها و سازمان‌دهی‌های آکادمیک فراملی و فرامرزی نیز افزوده شده است. ازجمله باید از مجله مهم و قدیمی آکادمیک در این زمینه، یعنی «مجله مطالعات بین‌المللی زنان» نام برد. و یا به «انجمن مطالعات زنان خاورمیانه» اشاره کرد که صدها تن از استادان و پژوهشگرانی را که درباره‌ی زنان و جنسیت در خاورمیانه تخصص دارند را با هم در ارتباط قرار داده است و نشریات خاص خود را نیز منتشر می‌کند. در اینجا فرصت پرداختن به سیر تحول فمینیسم، اندیشه‌ها و تئوری‌های فمینیستی و تأثیرات بین‌المللی یافته‌های تحقیقی رشته‌ی مطالعات زنان نیست. لذا، برای جلوگیری از طولانی‌تر شدن این مقاله، به بخش دوم این نوشته یعنی بررسی اجمالی از وضعیت رشته‌ی مطالعات زنان در ایران می‌پردازم.

بخش دوم

تاریخچه رشته‌ی «مطالعات زنان» در ایران

در مقایسه با سایر کشورها، به‌خصوص آمریکا و اروپا، زمینه‌های اجتماعی و فرایندهای تاریخی که منجر به تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران شد، تفاوت‌ها و ویژگی‌های خود را دارد. طرفه این که در ایران، این رشته در بستر یک نظام سیاسی ایدئولوژیک نامتعارف و سرکوبگر و مخالف برابری حقوق زنان، راه‌اندازی شده است. اما دلایل این راه‌اندازی کاملاً هم بی‌شباهت به موارد کشورهای دیگر نیست. در



ایران نیز قبل از تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های کشور، مباحث مربوط به مسائل زنان و جنسیت و حتی گفتمان فمینیستی به یک دغدغه و واقعیت در فرهنگ سیاسی ایران تبدیل شده بود، اگرچه بحث و واقعیتی در حاشیه. در ایران نیز پیشینه تاریخی مباحث و جدال‌های مربوط به موقعیت و حقوق زنان به آغاز فرایندهای تجدد و مدرنیته، تحولات اقتصادی، گسترش شهرنشینی، و جنبش سیاسی دوران نهضت مشروطیت می‌رسید. و بعد نیز با افتوخیزهایی در دوره‌های مختلف تاریخ معاصر ایران، از جنبش ملی کردن نفت، تا اصلاحات حقوقی دوران پهلوی، مثل حق رأی و قانون حمایت از خانواده، ادامه یافته بود.

در دوران حکومت جمهوری اسلامی، پس از سرکوب‌های سخت سال‌های اول از جمله علیه اعتراضات حق‌طلبانه زنان و رکود و رعب حاکم که به کمک جنگ هشت‌ساله با عراق بر جامعه مستولی شده بود، به تدریج پس از پایان جنگ، یعنی در طی دهه‌های ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰، شاهد حضور تدریجی زنان در عرصه‌های مختلف اجتماعی، ادبی، و هنری و ظهور صداها و حق‌طلبانه و فمینیستی در نشریاتی چون ماهنامه «زنان»، سالنامه «تقویم زنان»، فصلنامه «جنس دوم» (بعدها «فصل زنان») و نیز مجلاتی چون «پیام هاجر»، «ندا»، «حقوق زنان»، و «فرزانه» در داخل کشور و نشریه تأثیرگذار و دیرپایی چون «نیمه دیگر» در خارج از کشور و بعدها «آوای زن» و برنامه‌های رادیویی در خارج بودیم. این صداها و نشریات از طرف زنان کنشگر با گرایش‌های مختلف مذهبی و غیرمذهبی، لیبرال و چپ، در داخل و خارج، به ترویج گفتمان فمینیستی منجر می‌شد. به علاوه، ترجمه‌ها و تألیفات متعددی نیز در صفحات نشریات دیگر یا کتب جداگانه درباره‌ی تاریخ و هویت‌های زنان ایران و یا تجربه‌های مبارزاتی زنان در سایر کشورها، و گروه‌های کوچک مطالعاتی زنان در خانه‌ها، همه و همه عملاً عبث بودن تلاش حکومت را در تحمیل تک‌صدایی و الگو یا هویت واحد «اسلامی» بر همه زنان، نشان می‌داد.

از عوامل مهم دیگر در تسریع آگاهی و تشویق گفتمان فمینیستی در این دوره، دیاسپورای فعال ایرانی در خارج از کشور، فشارهای

بین‌المللی افکار عمومی، رواج جهانی گفتمان حقوق بشر و حقوق زنان، و به‌ویژه اثرات مثبت کنفرانس‌های منطقه‌ای و جهانی سازمان ملل در مورد زنان، و کنوانسیون‌ها و مصوبه‌های آن بوده است، ازجمله «کنوانسیون رفع هرگونه تبعیض علیه زنان» (سیدا)، ۱۹۷۹؛ «استراتژی‌های روبه‌جلو» کنفرانس نایروبی، ۱۹۸۵؛ و «پلتفرم برای عمل» کنفرانس پکن، ۱۹۹۵. یکی از یکی از گروه‌های زنان که در نشریه خود، «فرزانه»، مشخصاً از ضرورت «دانش زن‌شناسی» (مطالعات زنان) در سطح برنامه‌های آموزشی دانشگاهی سخن می‌گفت، «موسسه مطالعات و تحقیقات زنان» بود. به نظر می‌رسد این گروه در تماس بیشتری با نهادهای سازمان ملل بوده و از کنفرانس‌ها و ادبیات سازمان ملل، بخصوص کنفرانس پکن، بسیار تأثیر گرفته بود. این گروه ازجمله پیش‌قدمان طرح پیشنهاد تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران نیز بود.^{۲۱}

بنابراین اثرات متقابل دو دسته عوامل درونی و عوامل بین‌المللی - جهانی از یک‌سو و عقب‌رفتگی و زن‌ستیزی در قوانین و سیاست‌های حکومتی از دیگر سو، زمینه اجتماعی لازم را برای شکل‌گیری یک جنبش مدنی زنان و ازجمله ضرورت تأسیس رشته‌ی «مطالعات زنان» را فراهم کرده بود و مباحث جنسیتی و فمینیستی از طریق فعالین جنبش دانشجویی و جنبش زنان، ازجمله برخی استادان، به‌صورت پراکنده و غیررسمی وارد فضای دانشگاه نیز گشته بود. درنتیجه در ایران نیز، اگرچه با قریب سه دهه تأخیر، ضرورت ایجاد رشته‌ی مطالعات زنان در اواخر دهه ۱۳۷۰ از طرف عده‌ای از فعالین دانشگاهی و غیردانشگاهی درک شد و به دنبال تلاش مداوم و ارزنده آن‌ها بالاخره از سال ۱۳۸۳ ابتدا در دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبائی و تربیت مدرس و بعد دانشگاه‌های تربیت‌معلم، الزهراء، اصفهان، شیراز و دانشگاه آزاد اسلامی رودهن، پذیرش دانشجو آغاز گشت.

۲۱. برای توضیح و تحلیل بیشتر درباره بستر تاریخی و فرایندهایی که به شکل‌گیری «مطالعات زنان» و بطور کلی رشد گفتمان فمینیستی در ایران منجر شده است، به مقاله‌های زیر مراجعه کنید: زیبا جلالی «تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران: مصادره جنبشی در حال احتضار»، در مجله گفتگو، شماره‌ی ۳۸، آذر ۱۳۸۲، صص ۷-۲۴؛ و نیره توحیدی، «پیوند جهانی جنبش زنان ایران» در مجله‌ی گفتگو، شماره‌ی ۳۸، آذر ۱۳۸۲، صص ۲۵-۴۹.



برداشت من بر اساس اطلاعات موجود این است که ورود رسمی مطالعات زنان به فضای دانشگاهی ایران از سه مسیر متفاوت صورت گرفت درحالی که بیشتر گزارش‌ها صحبت از یک مسیر و یا دو مسیر مختلف می‌کنند.^{۲۲} به نظر می‌رسد، حرکت در این سه مسیر تقریباً همزمان شروع شد؛ مسیر اول را یک جامعه‌شناس سکولار و استاد دانشگاه، مسیر دوم را چند فعال نواندیش دینی و غیردانشگاهی، و مسیر سوم را یک دولت- زن اصلاح‌طلب آغاز کردند. چنانچه نازنین طباطبایی در مجله «زنان امروز» گزارش می‌دهد، دکتر ژاله شادی طلب که در آمریکا جامعه‌شناسی خوانده بود و سال‌ها از فضای پرتحرک دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ که آرمان برابری برای زنان و رنگین‌پوستان در آن موج می‌زد تأثیر گرفته بود، در بازگشت به ایران سودای تحول در جایگاه زنان در جامعه ایرانی را در سر داشت: «او به‌تنهایی ایده تأسیس مرکز مطالعات زنان را در دانشگاه تهران مطرح کرد و پیش برد و عملیاتی کرد.» هرچند خودش تأکید دارد که همراهی مسئولین وقت دانشگاه و وزارت علوم؛ دکتر فرجی دانا، رئیس وقت دانشگاه و دکتر معین و توفیقی در وزارت علوم از یک‌سو و حمایت‌های مادی و معنوی مسئولان وقت مرکز امور مشارکت زنان به ریاست دکتر زهرا شجاعی، از سوی دیگر تأثیر زیادی در ارتقا و تثبیت جایگاه «مرکز مطالعات و تحقیقات زنان» داشت و بر مقاومت‌های پیدا و پنهان پیرامونی چیره شد. مقاومت‌هایی که به دوران پیش از راه‌اندازی این مرکز محدود نبود و در تمام سال‌های بعد نیز ادامه یافته پای نخستین رئیس مرکز را به پرونده‌های مختلفی باز کرد. (طباطبایی، همان منبع، ص ۱۱۴).

شادی طلب که در بحبوحه جنگ ایران و عراق در اوایل دهه ۱۳۶۰ از آمریکا به ایران بازگشته بود و ابتدا در سازمان برنامه‌بودجه و بعد در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران کار می‌کرد در سال ۱۳۶۸ اولین برنامه حاوی پیشنهاد ایجاد یک بخش زنان در مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشکده علوم اجتماعی را به

۲۲. برای مثال نازنین طباطبایی در گفتگوی جالب خود با دکتر ژاله شادی طلب، مدیر وقت «مرکز مطالعات و تحقیقات زنان» دانشگاه تهران دو مسیر را به خوبی ترسیم می‌کند، مجله زنان امروز، سال اول شماره ۱، خرداد ۱۳۹۳، ص ۱۱۳-۱۱۸.

رئیس وقت آن دانشکده می‌نویسد که یک سال بعد پاسخی که می‌رسد این است که تأسیس چنین مرکزی ضرورت ندارد چراکه تحقیقات و مطالعات زنان می‌تواند در همان مؤسسه انجام شود. اما با پیگیری‌های شادی طلب، بالاخره پس از ده سال یعنی در ۱۳۷۸، شورای دانشکده تصویب می‌کند که می‌توان بخش خاص مطالعات و تحقیقات زنان ایجاد کرد (همان، ص ۱۶).

این موافقت همزمان می‌شود با روی کارآمدن دولت اصلاحات به ریاست خاتمی و در کابینه او ارتقای «دفتر امور بانوان» به «مرکز امور مشارکت زنان» به ریاست زهرا شجاعی و تغییرات مثبتی در رویکردهای دولت جدید نسبت به امور زنان. شادی طلب می‌گوید: «درخواست‌هایی که من مطرح و پیگیری می‌کردم معطوف به درون دانشگاه بود، پس از خرداد ۱۳۷۶، با تغییر رویکردهای دولت، امکان ایجاد این مرکز از بیرون دانشگاه هم تقویت شد، بی‌آنکه من اطلاعی داشته باشم، خانم شجاعی در جلساتی که با وزیر علوم و رئیس دانشگاه تهران داشتند ضرورت ایجاد مرکزی برای مطالعات و تحقیقات در حوزه زنان را مطرح کردند و پس از موافقت وزیر علوم در جلسه‌ای که رئیس وقت دانشگاه تهران هم حضور داشت توافق شد که در دانشگاه تهران یک مرکز مطالعات و تحقیقات زنان ایجاد شود و تمام هزینه‌های این مرکز را نهاد ریاست جمهوری و نه دانشگاه تهران پرداخت کند.» (همان منبع)

به گفته شادی طلب، با توجه به سوابق تلاش‌های او در این زمینه، پس از اطلاع از این مصوبه، او خود را داوطلب راه‌اندازی این مرکز می‌کند که با استقبال رئیس وقت دانشکده علوم اجتماعی و حمایت او، در سال ۱۳۷۹ اولین مرکز تحقیقات و مطالعات زنان دانشگاه تهران در یکی از اتاق‌های گروه آموزشی در طبقه پنجم دانشکده علوم اجتماعی تأسیس می‌شود و همین مرکز است که بعدها تدریس و تحقیق در رشته‌ی مطالعات زنان در این دانشگاه را پی می‌گیرد. در ضمن این مرکز در دانشگاه تهران فصل‌نامه‌ای را با عنوان پژوهش زنان منتشر می‌کرد که در آن استانداردهای بین‌المللی دانشگاهی تا حد زیادی رعایت می‌شد و در میان هیئت



تحریریه و مشاوران، تعدادی از اساتید متخصص ایرانی مقیم خارج از کشور نیز حضور داشتند.

از سوی دیگر زهرا شجاعی رئیس «مرکز امور مشارکت زنان» در دولت اصلاحات، این مرکز دولتی تحت ریاست خود را بانی تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه تهران می‌داند و تصمیم در این زمینه از سوی مرکز مشارکت زنان را تحت تأثیر دیداری از دانشگاه کلمبیا عنوان می‌کند. او در این باره به مریم بصیری از مجله «پیام زن» چنین می‌گوید:

«مرکز مطالعات و تحقیقات زنان (ممتاز) که با پشتیبانی مرکز امور مشارکت زنان ریاست جمهوری در دانشگاه تهران تأسیس شده است، از سال ۱۳۸۰ به‌عنوان یک مرکز علمی میان‌رشته‌ای به فعالیت‌های پژوهشی درباره مسائل زنان می‌پردازم. گسترش مطالعات زنان و انجام پژوهش‌های فراگیر در مورد مسائل زنان و تربیت محقق در رشته‌ی مطالعات زنان از اهداف این مرکز است.»

چنانچه دکتر شجاعی اظهار می‌دارد: چاپ فصلنامه پژوهش زنان به سردبیری رئیس این مرکز، خانم ژاله شادی طلب، پژوهش میان‌رشته‌ای در هشت زمینه را به‌پیش می‌برد: مشارکت اجتماعی زنان؛ زنان در بازار کار و برنامه‌های توسعه؛ زنان و ادیان؛ مطالعه تطبیقی سیاست‌های اجتماعی و سیستم تأمین اجتماعی مربوط به زنان؛ بازارهای مالی و زنان؛ هنجارها و ارزش‌های جنسیتی؛ و زنان و رسانه‌ها. این مرکز مکانی برای ارتباط میان مراکز پژوهشی و دانشگاه‌های کشور با دیگر کشورها و به‌مثابه قطبی پژوهشی است با هدف توسعه مطالعات جنسیتی در ایران.^{۳۳}

و بالاخره مسیر سوم آغازگر این رشته، نهادی غیردولتی و غیردانشگاهی بود به نام «مؤسسه مطالعات و تحقیقات زنان» که جداگانه اما همگام با «مرکز مطالعات و تحقیقات زنان»، در راه ایجاد رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های ایران نقش بازی کرده است. «این مؤسسه در سال ۱۳۶۵ با هدف بسترسازی برای بهبود وضعیت

۳۳. بصیری، مریم، گزارشی از راه‌اندازی رشته مطالعات زنان و مطالعات خانواده در دانشگاه‌های کشور، پیام زن، سال ۱۳۸۴.

زنان، توسط چند تن از زن‌پژوهان کشور تأسیس شده است و در حال حاضر (یعنی ۱۳۸۴) مجوز یک مرکز پژوهشی مطالعات زنان (از جمله نویسنده این سطور) را از سوی شورای عالی گسترش دانشگاه‌ها دارد، نیز دارای مقام مشورتی خاص از سوی «اکوسوگ» است که می‌تواند به سازمان ملل مشاوره بدهد.^{۲۴} اعضای اولیه این مؤسسه را افرادی چون منیره گرجی، معصومه ابتکار، مرحوم فریده ماشینی تشکیل می‌دادند که بیشتر در پی آن بودند که به مباحثی مانند نواندیشی دینی و حقوق زن در اسلام بپردازند.^{۲۵}

خانم دکتر منیر آمدی قمی مدیرعامل این مؤسسه در مورد اقدام این مؤسسه برای طرح تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان به مجله پیام زن می‌گوید:

«پس از شرکت فعال در کنفرانس جهانی در پکن در سال ۱۳۷۴/۱۹۹۵، ضرورت تأسیس این رشته برای اعضای مؤسسه پررنگ‌تر شد. از این‌رو پس از بازگشت از کنفرانس پکن، مکاتباتی با دانشگاه‌های جهان که این رشته را تأسیس کرده بودند، انجام دادیم و طی تلاش یک و نیم ساله با کمک پانزده تن از استادان دانشگاه‌ها که به‌صورت داوطلبانه با ما همکاری می‌کردند، طرح پیشنهادی مؤسسه به شورای عالی گسترش دانشگاه‌ها مبنی بر تأسیس این رشته ارائه شد.»

طرح پیشنهادی این مؤسسه با همکاری دانشگاه تربیت مدرس طی یک سمینار یک‌روزه مورد بحث و دفاع در حضور مدیران وزارت علوم قرار می‌گیرد. به دنبال چنین تلاش‌های پرچالشی از سه مسیر یا سه جانب متفاوت اما همگام یا حداقل همزمان، برای اولین بار در جلسه ۳۸۶ شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم در تاریخ ۱۹ دی ۱۳۷۸، رشته‌ی مطالعات زنان در مقطع کارشناسی ارشد و در سه گرایش حقوق زن در اسلام، زن در خانواده، و زن در تاریخ، به تصویب رسید و از سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ به اجرا درآمد. البته در دانشگاه‌های الزهرا، علامه طباطبایی و تربیت مدرس دانشجو پذیرفته

۲۴. همان منبع پیام زن، ص ۴

۲۵. زنان امروز، ۱۳۹۳، طباطبایی



می‌شود و بعدها در دانشگاه‌های تهران، آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات رودهن، اصفهان و شیراز نیز در رشته‌ی مطالعات زنان دانشجو پذیرفته می‌شود.

رشته‌ی مطالعات خانواده:

چنانکه توضیح دادم حرکت به‌سوی تدوین طرح تأسیس مطالعات زنان به‌طور رسمی در دانشگاه‌ها از سه مسیر متفاوت آغاز گشت. همزمان با رشد مباحث مربوط به زنان و لابد در عکس‌العمل نسبت به این تلاش‌های پیشروتر جهت ایجاد مطالعات زنان بود که از طرف بعضی نهادها و نیروهای سنت‌گرا نیز تلاش‌هایی در جهت ایجاد یک بدیل اسلامی و محافظه‌کار صورت گرفت. در این زمینه مجله پیام زن چنین گزارش می‌دهد:

«با توجه به آسیب‌ها و مشکلاتی که نظام خانواده را تهدید می‌کند، رشته‌ی «مطالعات خانواده» بر اساس طرح شورای اجتماعی فرهنگی زنان، وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی، در سال ۱۳۷۵ مورد تأیید شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم و فناوری قرار گرفت و از همان سال به جذب دانشجو پرداخت. این رشته در مقطع کارشناسی در سه دانشگاه الزهراء، دانشگاه آزاد واحد رودهن، و دانشگاه تربیت‌معلم آذربایجان شرقی به دانشجویان عرضه می‌شود.»^{۲۶}

بر طبق همان گزارش:

«این رشته که زیرگروه رشته‌ی علوم اجتماعی است، در طول هشت ترم برای ۱۸ واحد دروس عمومی، ۴۴ واحد دروس اصلی و پایه، ۶۳ واحد دروس تخصصی، و ۰۱ واحد دروس اختیاری برنامه‌ریزی شده است؛ آسیب‌شناسی، روانشناسی اجتماعی، مددکاری، پویایی گروه، بهداشت روانی، جامعه‌شناسی خانواده، خانواده‌درمانی، اقتصاد خانواده، حقوق مدنی و حقوق عمومی، آمار و احتمال، روش تحقیق نظری و عملی، دروس فقهی و تفسیری مربوط به آیات قرآن کریم راجع به خانواده و زنان و حقوق متقابل زنان و مردان ازجمله دروس این رشته است. مطالعه خانواده از دیدگاه اسلامی، عنوان بنیادی‌ترین واحد اجتماع و منبع اصلی انتقال ارزش‌ها و سنت‌های اجتماعی و

۲۶. بصیری، مریم، مجله پیام زن، ص ۱۱، ۱۳۸۴

مذهبی، مطالعات همه‌جانبه در ابعاد مذهبی، روانی، تربیتی، اجتماعی و حقوقی با تفکر اسلامی به شکل منظم، و بررسی ساخت و کارکرد خانواده در ابعاد وسیع فرهنگ اسلامی ازجمله مواردی هستند که سعی شده است در این رشته‌ی دانشگاهی به آن‌ها پرداخته شود. فارغ‌التحصیلان این رشته می‌توانند به‌عنوان کارشناس حقوقی و اجتماعی در مراکز مشاوره در آموزش و پرورش و کانون‌های مشاوره خانواده و یا سازمان بهزیستی مشغول به کار شوند و در برطرف کردن معضلات خانواده‌ها از نظر تربیتی، فقهی، حقوقی، اجتماعی، روانی و فرهنگی تلاش کنند.^{۲۷}

قابل توجه است که در دانشگاه الزهراء، مدیر گروه رشته‌ی مطالعات خانواده (در ۱۳۸۴) همان مدیر گروه رشته‌ی مطالعات زنان در گرایش زن در خانواده بود یعنی دکتر سوسن باستانی، جامعه‌شناس، که درعین حال رئیس دانشکده علوم اجتماعی این دانشگاه هم بود، او در مورد ارتباط این دو رشته با هم و انگیزه‌های راه‌اندازی آنان و تعداد دانشجویان به گزارشگر مجله «پیام زن» چنین می‌گوید:

«هر دو رشته وابسته به علوم اجتماعی هستند. در رشته‌ی مطالعات خانواده، دانشجو در سه زمینه فقه و حقوق، روانشناسی و جامعه‌شناسی مطالعات گسترده‌ای دارد که می‌تواند در نهایت توسط دانشجو با انتخاب رشته‌ی مطالعات زنان تکمیل‌تر شود. در بازنگری‌های جدید قرار است ارتباط این دو رشته بیشتر شود. در رشته‌ی مطالعات زنان تا به حال (یعنی سال ۱۳۸۴)، ۳۲ نفر پذیرش شده‌اند، در رشته‌ی مطالعات خانواده هم سه دوره فارغ‌التحصیل داشته‌ایم و در حال حاضر ۱۶۰ دانشجو داریم... خانواده به خاطر اهمیتی که دارد و به‌عنوان اصلی‌ترین نهاد اجتماعی نقش ایفا می‌کند، از این رو پس از انقلاب مسئولان به فکر افتادند رشته‌های خاصی را راه‌اندازی کنند و نیروهای متخصص مسائل خانواده را تربیت نمایند، دانشجویان این رشته با زمینه‌های اسلامی و حقوق خانواده آشنا می‌شوند و از جنبه‌های مختلف نسبت به این نهاد اجتماعی شناخت نسبی پیدا می‌کنند.» (همان منبع)



اهداف و مشخصات رشته‌ی مطالعات زنان در ایران:

چنانچه در بخش اول این نوشته اشاره شد، در بسیاری کشورها رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت میان-رشته‌ای محسوب می‌شود و معمولاً یا در چارچوب اداری دانشکده علوم اجتماعی یا در دانشکده علوم انسانی جای می‌گیرد. و هدف از آن آموزش دیدگاه‌های علمی و انتقادی است در جهت اصلاح، تصحیح افکار و باورهای تبعیض‌گرا، به‌ویژه جنسیت‌گرا، و کمک به آفرینش ارزش‌ها و فرهنگی تساوی جو و خشونت‌پرهیز که بتواند به زیر سلطه بودن، جنس دوم تلقی شدن، ضعف موقعیت، نابرابری حقوق و امکانات زنان، پایان بخشد و شرایط اجتماعی، اقتصادی و سیاسی لازم را برای توانمندی و اعتلای زنان و تقویت مشارکت اجتماعی آنان فراهم آورد.

تئوری‌های فمینیستی و دروس متنوع رشته‌ی «مطالعات جنسیت و زنان» در طی رشد و تعمیق خود علاوه بر تبعیض (یاستم) جنسی و جنسیتی، سعی داشته است علیه انواع تبعیض‌های دیگر نیز آموزش دهد و هویت انسان را در کلیت آن یعنی با توجه به تالاقی و همپوشی (اینترسکشن) ابعاد مختلف اعم از جنسی، جنسیتی، نژادی، قومی، ملی، طبقاتی، و امثال آن مدنظر قرار دهد. دانش‌آموختگان این رشته (به تناسب اینکه رشته اصلی یا فرعی آن‌ها را تشکیل دهد) می‌توانند مهارت‌های وسیع نظری و تحلیلی و یا عملکردی و کارورزی خود را در مشاغل و حرفه‌های گوناگون به کار بگیرند از جمله مشاور در امور زنان و جنسیت در ادارات و نهادهای دولتی و غیردولتی، دادگاه‌ها و مراجع حقوقی، مجلس، وزارت خانه‌ها، بیمارستان‌ها، روزنامه‌ها و رسانه‌ها، مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها، احزاب و سازمان‌های سیاسی.

در ایران، هدف از راه‌اندازی رشته‌ی مطالعات زنان، با تفاوت‌هایی در میان طرح‌های ارائه‌شده، این‌گونه بیان شده است:

معرفی شأن زن در جهان هستی از دیدگاه اسلام، تربیت نیروی آموزشی و پژوهشی متخصص و سهیم در امر سیاست‌گذاری در حوزه زنان، تربیت کارشناسان، مشاوران و مدیران صاحب‌نظر در عرصه‌های مختلف اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی، جهت کسب توانمندی در ارائه دیدگاه‌های مربوط به تعادل جنسیت، در تمامی سطوح اجرایی

و سیاست‌گذاری کشور، اجرای طرح‌های مربوط به زنان به صورت علمی و در سطح دانشگاهی.^{۲۸}

در حال حاضر در ۱۰ دانشگاه و دانشکده کشور رشته‌ی «مطالعات زنان» در دو گرایش «حقوق زن در اسلام» و «زن در خانواده» صدها دانشجو می‌پذیرد. متأسفانه گرایش «زن در تاریخ» هنوز راه‌اندازی نشده است. دلیل آن بنا به گفته‌ای ناشی از عدم استقبال دانشجویان و به گفته‌ای ضعف منابع و استادان بوده است. البته خوشبختانه این کمبود با وجود پژوهش‌گرانی پرکار و حاذق چون منصوره اتحادیه که «انجمن زنان پژوهشگر تاریخ» را بنیان نهاده است، تا حدی جبران گشته است. این انجمن از آغاز کار خود در ۱۳۷۸ تاکنون با همکاری استادان تاریخ سمینارهایی را در رابطه با زنان و تاریخ برگزار کرده‌اند، از جمله سمینارهای بین‌المللی و نیز انتشارات باارزشی را در این زمینه در اختیار دوستداران مطالعات زنان و جنسیت قرار داده‌اند.

مشخصات رشته‌ی «مطالعات زنان» در همه دانشگاه‌های ایران یکسان نیست و برای ارزیابی دقیق‌تر، مطالعه موردی لازم است. در بعضی دانشگاه‌ها نیز این رشته مسیر متفاوتی را طی کرده است. برای مثال در دانشگاه تهران وقتی مرکز «مطالعات و تحقیقات زنان» تأسیس و مستقر گردید برای برنامه آموزشی نیز اقدام نمود. در مصوبه آموزشی دانشگاه تهران اسمی از گرایش خاصی در میان نبود. به گفته مؤسس این مرکز و این رشته در دانشگاه تهران، یعنی ژاله شادی طلب که با اساتیدی چون دکتر علیرضا محسنی تبریزی، دکتر زهرا رهنورد، دکتر شهلا اعزازی، دکتر صادق آیینه‌وند، حجت‌الاسلام آکوچکیان، دکتر حمید عبداللهیان، و دکتر حمیدرضا جلایی‌پور، کار این مرکز و این رشته را آغاز کرده بودند، در برنامه درسی روی طرح و نقد نظریه‌های فمینیستی، روش تحقیق کیفی، و گذراندن یک دوره کارورزی تأکید شده بود. «مثلاً اگر کسی به مبحث حقوق زن در اسلام علاقه داشت می‌توانست یک دوره با قوه قضاییه کار کند، اگر کسی به موضوع زن در تاریخ علاقه داشت، می‌توانست یک دوره همکاری با انجمن زنان پژوهشگر تاریخ داشته باشد».^{۲۹}

۲۸. ش-ن، ۱۳۹۱، ص ۱

۲۹. شادی طلب در مصاحبه با طباطبایی، زنان امروز، خرداد ۱۳۹۳



برای نمونه، در دانشگاه تربیت مدرس، طول دوره آموزشی کارشناسی ارشد در این رشته دو سال و نیم با ۲۸ واحد دروس اختصاصی در ۳ تا ۴ نیمسال و پایان‌نامه ۴ واحد در طول سال بعد ارائه می‌گردد، دروس این دوره جنبه نظری و پژوهشی دارد گرچه در بعضی دروس به جنبه عملی و کاربردی یا تجربی نیز توجه می‌شود. طول هر نیمسال تحصیلی ۱۶ هفته آموزشی است. ۳۰ واحد لازم برای دوره کارشناسی ارشد شامل ۲۴ واحدهای اختصاصی، ۸ واحدهای اختیاری، ۱۲ واحدهای جبرانی، و ۱۵ واحدهای پیش‌نیاز، و ۴ واحد پایان‌نامه که باید جنبه عملی یا میدانی داشته باشد. در اینجا اشاره‌ای نیز به سرفصل دروس برای دو گرایش آموزشی رشته‌ی مطالعات زنان می‌شود تا تصویر روشن‌تری از محتوای آموزشی آن‌ها به دست آید.

واحدهای درسی گرایش حقوق زنان در اسلام در دانشگاه تربیت مدرس:

دروس پایه ۱۶ واحد: زن در قرآن، زن در ادیان و مکاتب فلسفی، روش تحقیق کمی، روش تحقیق کیفی، جامعه‌شناسی جنسیت، جنبش‌های اجتماعی زنان و نقد فمینیسم، سلامت و بهداشت زن، و روانشناسی زن. دروس اختصاصی ۸ واحد: تحول حقوق زن در اسلام، حقوق سیاسی اجتماعی زن در اسلام، حقوق جزایی و قضایی زن در اسلام، حقوق زن در خانواده.

دروس پیش‌نیاز ۱۰ واحد: متون تخصصی عربی، متون تخصصی انگلیسی و کلیات حقوق، قواعد فقهی خانواده دروس جبرانی واحد: آمار، زبان انگلیسی عمومی، زبان عربی عمومی، روش تحقیق در علوم اجتماعی، آیین دادرسی مدنی، آیین دادرسی کیفری.

دروس اختیاری ۸ واحد: زن در تاریخ اسلام، زن در هنر، زن در ادبیات.

مهم‌ترین واحدها و سرفصل‌های درسی گرایش «زن در خانواده»

در دانشگاه‌های مختلف:

نظریه‌هایی درباره خانواده؛ جامعه‌شناسی جنسیت؛ مبانی مطالعات زنان؛ جنسیت، جمعیت و توسعه؛ زن و جهانی‌شدن؛ حقوق زن؛ زن در

ادبیات؛ زن در اسلام؛ نقش زنان در توسعه؛ بهداشت زن؛ آمار استنباطی؛ روش تحقیق پیشرفته؛

نظریه‌های فمینیستی؛ روانشناسی اجتماعی زن؛ حقوق زن در خانواده؛ زن در ادیان و مکاتب فلسفی؛ جنبش‌های اجتماعی زنان؛ زن در تاریخ؛ نظریه‌ها و روش‌های مشاوره گروهی؛ نظریه‌های پیشرفته مشاوره و روان‌درمانی.

چنانکه از این لیست برمی‌آید، اگر همه این سرفصل‌ها هنوز هم تدریس شوند و محتوای واقعی کلاس با عنوان سرفصل همخوانی داشته باشد، برنامه در مجموع از ظرفیت آموزشی بالنسبه خوب و متنوعی برخوردار است. اما چنانکه در صفحات بعد خواهیم دید، اولاً واقعیت عملی برنامه درسی در دانشگاه‌های مختلف باهم فرق می‌کند و ثانیاً، به‌طور کلی موانع متعددی معمولاً مانع پیشبرد امر تدریس و تحصیل منطبق با این نوع برنامه‌ریزی بوده است.

سیاست‌شناسی تأسیس، افت‌وخیز، و کارکرد رشته‌ی «مطالعات

زنان» در ایران:

مرور جزییات مربوط به مسیر تلاش‌ها، چگونگی، و چرایی تأسیس رشته‌ی «مطالعات زنان» در ایران از آن‌رو اهمیت دارد که از خلال اطلاع از این فرایندها می‌توانیم به درک بهتری از سیاست‌شناسی جنسیتی چالش‌ها و تناقضات، یا به عبارتی پارادوکس کارکرد چنین رشته‌ای در یک حکومت اقتدارگرا و تئوکراتیک برسیم. البته تأسیس این رشته در تمامی کشورها با درجات متفاوتی از مقاومت و مخالفت روبرو بوده است و تنها در اثر تلاش خستگی‌ناپذیر و آگاهی‌بخش و روشنگرانه پیشگامان و پایه‌ریزان این رشته بوده است که به‌تدریج بدفهمی‌ها، ترس‌ها و هراس‌ها از فمینیسم به‌طور کلی و از مطالعات زنان به‌طور خاص رفع شده و این رشته توانسته ضرورت، مفید بودن و مشروعیت یا درواقع حقانیت علمی خود را در کنار سایر رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، جا بیندازد.

البته هنوز هم حتی در کشور پیشرفته‌ای چون آمریکا، برخی دست راستی‌ها و محافظه‌کاران مذهبی و غیرمذهبی با علوم آزاد (یا لیبرال)



و بسیاری رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی، به‌خصوص مطالعات زنان و جنسیت، دشمنی می‌ورزند. آن‌ها هنوز دانشمندی چون چارلز داروین، زیگموند فروید، و سیمون دیووار را خطرناک دانسته و هنوز نیز سعی دارند در مقابل تدریس «تئوری تحول انواع» داروین در مدارس، «تئوری آفرینش» مبتنی بر ایده‌های کلیسا را در دروس مدارس بگنجانند و بودجه و حمایت‌های مالی دولت از برنامه‌های آموزشی یا پژوهشی مربوط به مطالعات زنان و جنسیت را هم قطع کنند.

اما هنوز خوشبختانه در آمریکا و بسیاری کشورهای دموکراتیک، علم و تولید علم در دانشگاه‌ها به‌خصوص دانشگاه‌های دولتی (عمومی) از استقلال برخوردار است؛ نه کلیسا و نه مقامات دولتی حق دخالت در محتوای دروس را ندارند و این بخش مهمی از مزایای ناشی از جدایی نهاد دین از نهاد دولت است که استقلال عمل نهادهای عمومی (دولتی) چون مدرسه‌های عمومی و دانشگاه‌های عمومی را تضمین می‌کند. اما در جوامع استبدادی و نظام‌هایی که دولت در خدمت یک دین و مذهب خاص و یا یک ایدئولوژی تمامیت‌خواه و تبعیض‌گرا قرار دارد، راه آزادی اندیشه و استقلال و رشد علوم به‌ویژه علوم انسانی و اجتماعی مسدود می‌گردد. ما در چند نمونه تاریخی، تأثیر مخرب کنترل دولتی و ایدئولوژیک را بر رشد علوم انسانی و اجتماعی دیده‌ایم. از جمله در آلمان در زمان سلطه فاشیسم، در شوروی زیر سلطه‌ی حزب کمونیست، و امروز در ایران، زیر سلطه‌ی اسلام‌گرایی و ولایت مطلقه فقیه. اگرچه این سه سیستم تفاوت‌های بسیار مهم باهم داشته‌اند، اما از جهت سرکوب آزادی اندیشه و بیان انتقادی و جلوگیری از استقلال دانشگاه‌ها و لذا عقب افتادن در حوزه علوم انسانی-اجتماعی، شباهت‌های عبرت‌آموزی را یادآوری می‌کنند. البته در دنیای مدرن و پسامدرن قرن بیست و یکم؛ در عصر اطلاعات و جهانی‌شدن، و در کشوری بزرگ با تمدنی دیرین و فرهنگی چندگونه و متکثر چون ایران، نمی‌توان در پیاده کردن حکومتی تک‌صدا و تمامیت‌خواه، آن‌هم مبتنی بر قوانین و شریعتی که منعکس‌کننده مقتضیات تاریخی مادی و فرهنگی، از جمله هنجارها، سنت‌ها، و ارزش‌های پیشامدرن قبیله‌ای در ۱۴ قرن گذشته است،

کاملاً موفق شد. بیهوده نیست که نظام اسلام‌گرای حاکم بر ایران سرتاپایش غیرمتعارف، پر از تناقض و تضاد و پارادوکس است؛ از نام آن، جمهوری اسلامی (به‌جای خلافت اسلامی) گرفته تا مجلس و انتخابات و رادیو و تلویزیون که همه نهادهایی مدرن هستند تا علوم نوین خاصه علوم انسانی و اجتماعی، به‌ویژه رشته‌ی مطالعات زنان که اساساً دلیل وجودی‌اش اعتقاد به برابری حقوق زن و مرد و رفع هرگونه تبعیض بر مبنای جنس، جنسیت، نژاد، قومیت، طبقه، مذهب، و گرایش‌های جنسی است.

در نظام پرتضاد و تناقض کنونی در ایران، از یک‌سو گرایش‌های ترقی‌خواهانه و تساوی‌جو در میان مردم و نهادهای مدنی و دانشگاهی تلاش داشته‌اند کشور را با استانداردهای امروز جهانی همراه کنند و نگذارند دانشجویان از رشته‌های علمی جدید محروم بمانند. از سوی دیگر اما، گرایش‌های بنیادگرا، واپس‌گرا و یا سنت‌پرست در حکومت و یا در برخی نهادهای غیر حکومتی، تلاش داشته‌اند به نام «اسلامی کردن و انقلاب فرهنگی» و در فاز کنونی آن به نام «تحول و ارتقای علوم انسانی»، درواقع مانع تحول و ارتقای علوم شده، فرهنگ عمومی و حتی جامعه دانشگاهی را با شریعت و ارزش‌های قبیله‌ای دوران پدرسالاری هماهنگ سازند. اگرچه بسیاری از خود دولت-مردان نیز متوجه شده‌اند که این تلاش‌ها عبث و بی‌فایده است، اما پروژه «انقلاب فرهنگی» با دستگاه‌های عریض و طویل و بودجه‌های هنگفت آن از اوان استقرار حکومت اسلامی تاکنون با شدت و ضعف‌هایی، تلاش داشته است تحت لوای «اسلامی کردن»، عملاً علوم انسانی - اجتماعی را مثله و مسخ نماید و آن‌ها را از خصائل علمی چالش‌گرانه، انتقادی، و تحول‌آفرین خود تهی سازد و یا اگر نشد با سیاست حذف استاد و دانشجوی نافرمان و یا حذف خود رشته‌ها و برنامه‌های چالشگر، کنترل و تولید دانشگاه را نیز به دست دین دولتی و روحانیت دولتی بسپارد.

اما به‌رغم همه این تمهیدات که معمولاً همراه بوده است با کاربرد خشونت و سرکوب در دانشگاه‌ها، هنوز پس از ۶۳ سال که از این نوع تلاش‌های ضد علمی، ضد تاریخی و ناپهنگام می‌گذرد،



نتوانسته‌اند هیچ بدیل مشخص، متجانس و موفق «اسلامی» را در مقابل علوم انسانی و اجتماعی نوین، مدون ساخته به دنیای علم ارائه دهند. به علاوه، تلاش‌ها در جهت اسلامی کردن دانشگاه‌ها و علوم در یک‌روند خطی و همگونی پیش نرفته است. تغییرات سیاسی در دولت، بازی قدرت و رقابت‌های جناحی، در وضعیت علوم و دانشگاه‌ها به‌طور کلی، و در وضعیت زنان، ازجمله درزمینه‌ی رشته‌ی «مطالعات زنان»، تأثیرات متفاوتی داشته است. برای مثال، تأسیس رشته‌ی «مطالعات زنان» در دولت اصلاحات ممکن گردید (۸۰-۱۳۷۸) و برعکس در دولت اصولگرایان، مشخصاً ریاست احمدی‌نژاد بود که نه‌تنها رشته‌ی نوپای مطالعات زنان تحت‌فشار و درخطر حذف و یا مسخ شدن قرار گرفت، بلکه تغییراتی در نظام آموزشی رخ داد تا روند رشد یابنده ورود دانشجویان دختر در دانشگاه‌های ایران (که درواقع مشابه یک روند جهانی بوده است)، متوقف گردد. یعنی زمینه‌ی جلوگیری از پذیرش دانشجویان دختر از ۷۷ رشته‌ی تحصیلی در ۳۶ دانشگاه ایران فراهم گردد (۱۳۹۱).

همراه با تسلط مجدد تندروهای اصولگرا در دولت نهم و دهم، سیاست «اسلامی کردن» دانشگاه‌ها حدت و شدت دوباره یافت. حضور فعال و گسترده دانشجویان در حرکت‌های تحول‌طلب و چالشگرانه، به‌خصوص حضور فعال و گاه پیشرو زنان و دانشجویان دختر در جنبش سبز، تأثیرات استادان آزاداندیش و علم‌پرور که هنوز از تصفیه‌ها و دستگیری‌ها در امان مانده بودند و دینامیسم چالشگر دانشجویان به‌رغم حملات وحشیانه به خوابگاه‌های دانشجویی، حاکمان مطلق‌گرا را بیش‌ازپیش نگران اثرات فکری، فرهنگی و سیاسی علوم انسانی - اجتماعی، ازجمله رشته‌ی چالشگر مطالعات زنان کرد.

رشته‌ی مطالعات زنان از پارادوکس‌های آشکارتر نظام آموزشی حکومت اسلامی در ایران است. چراکه این رشته بیش از رشته‌های دیگر تغذیه‌کننده تفکر انتقادی، شکاکیت علمی، تقبیح خشونت و زورگویی، طالب رفع تبعیض، و مشوق دموکراسی برابری‌خواهانه بوده است. حکومتی که زنان را قانوناً و شرعاً جنس دوم تلقی می‌کند و

کنترل بدن، پوشش، رفتار و هویت زنان را از ارکان نمادین ایدئولوژیک و سیاسی خود قرار داده است، چگونه می‌تواند رشته‌ای را که زاینده خودباوری، خودمختاری، خردمندی، استقلال و تساوی جویی زنان بوده است، تحمل کند. حکومتی که همواره هراس از فمینیسم را تبلیغ و ترویج کرده است، طبعاً نمی‌تواند این رشته را که پیوندی تاریخی، منطقی و فلسفی با گفتمان، تئوری‌ها، ارزش‌ها، عملکرد و اهداف فمینیستی داشته است، مورد حمله مثله کننده قرار ندهد.

تلاش‌ها در جهت خنثی، مسخ، یا مثله کردن رشته‌ی «مطالعات زنان»:

فاز اخیر تهاجم علیه آزادی اندیشه و علوم انسانی - اجتماعی در ایران از طریق گسترش بیشتر تشکیلات عریض و طویل «انقلاب فرهنگی» تنظیم و هدایت می‌شود. در سال ۱۳۸۷، یعنی هفت سال پس از آغاز کار رشته‌ی تحصیلی مطالعات زنان در ایران، این رشته مورد بازنگری قرار گرفته بود ولی تغییرات ابلاغی از طرف همه دانشگاه‌ها اجرا نشد. اما یک سال بعد، یعنی در ۱۳۸۸، تشکیلی با نام بی‌مسمای «شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی» ذیل شورای انقلاب فرهنگی ایجاد شد که گویا قرار است که ایستگاه آخر تصویب تغییرات در علوم انسانی باشد و مصوبات آن بر اساس قانون شورای عالی انقلاب فرهنگی، در «اسرع وقت لازم‌الاجرا» گردد.^{۳۰} یک کارگروه «تخصصی» ویژه‌ای را نیز تحت عنوان «مطالعات زنان و خانواده» تشکیل داده‌اند و از طریق این تشکیلات چندلایه است که تلاش شده است تهاجمی نظام‌مند (سیستماتیک) علیه علوم انسانی - اجتماعی به‌طور کلی و رشته‌ی مطالعات زنان به‌طور خاص پیگیری شود.

این شورا متشکل از ۰۲ عضو حقیقی و حقوقی است که اکثر آنان را روحانیون و فعالان حوزه‌های علمیه تشکیل می‌دهند. ریاست این شورا را دکتر غلامعلی حداد، عضو شورای عالی انقلاب فرهنگی به عهده دارد که از اصولگرایان مورد اعتماد و نزدیک به رهبر نظام

۳۰. نجاتی، محمد حسین «رشته مطالعات زنان» به «حقوق زن در اسلام تعدیل شد»، شرق، شماره ۱۵۳۶، خرداد ۱۳۹۱/۲۰۱۲



ولایت مطلقه فقیه است. ترکیب اعضای این شورای بیست نفره به وضوح ماهیت آن را آشکار کرده و نشان می‌دهد که به جای استادان و متخصصین دانشگاهی رشته‌ی مطالعات زنان و یا کنشگران مجرب در نهادهای و جنبش حق‌خواهی زنان، ۱۲ تن از اعضای آن را فقها و فعالان حوزوی قم که معمولاً سنت‌گرا و حامی مردسالاری بوده‌اند، تشکیل می‌دهند. هشت عضو دیگر را نیز کادرهای اداری و مدیریتی تشکیل می‌دهند که یا مقام نمایندگی رهبری نظام و یا گرایش‌های آشکار مسلکی - مکتبی (ایدئولوژیک) در حمایت از وضعیت موجود را دارند و همگی نیز از طرف شورای عالی انقلاب فرهنگی تأیید و یا انتخاب شده‌اند. برای نمونه اعضای حوزوی این شورا عبارت‌اند از افرادی چون: حجت‌الاسلام والمسلمین میر معزی، رئیس پژوهشکده نظام‌های اسلامی؛ حجت‌الاسلام سید عباس نبوی، رئیس مؤسسه تمدن و توسعه اسلامی؛ حجت‌الاسلام احمد احمدی، رئیس سازمان مطالعه و تدوین کتاب‌های درسی؛ حجت‌الاسلام علی عباسی، معاون آموزشی حوزه علمیه قم؛ حجت‌الاسلام محمد محمدیان، رئیس نهاد رهبری در دانشگاه‌ها؛ و حجت‌الاسلام حمید پارسانیا، عضو مؤسسه امام خمینی در قم.^{۳۱}

واضح است که در اینجا نقد ما متوجه اصل «بازنگری»، ارزیابی، و «تحول و ارتقاء» رشته‌ی مطالعات زنان و یا هر رشته‌ی دانشگاهی دیگر نیست چراکه در تمامی دانشگاه‌های معتبر دنیا، معمولاً هر از پنج سال، رئیس هر دپارتمان موظف است با همکاری اساتید گروه خود، ترتیب بازنگری رشته‌ی مورد آموزش خود را بدهد. فرایند این بازنگری ابتدا توسط خود دپارتمان (گروه) تحت عنوان «خود-ارزیابی»^{۳۲} صورت می‌گیرد. گزارش مکتوب این خود-ارزیابی یا بازنگری انتقادی، در اختیار رئیس دانشکده و معاون آموزشی و پژوهشی دانشگاه قرار می‌گیرد. رییس دانشکده هیئتی سه نفره از استادان متخصص آن رشته را از دانشگاه‌های دیگر برای بازدید و ارزیابی از دپارتمان مزبور دعوت می‌کند. دلیل دعوت از دانشگاه‌های دیگر

۳۱. همان منبع

32. Self-Assessment or self-study

پیشگیری از تلاقی منافع شغلی، پارتی‌بازی و جانب‌داری غیرعلمی است. هیئت دعوت‌شده پس از مطالعه گزارش «خود - ارزیابی» دپارتمان، برای بازرسی از آن دانشگاه دیدن می‌کنند تا به مدت دو روز به‌طور فشرده از چند کلاس درس آن رشته بازدید و ارزیابی کنند و با چند تن از نمایندگان دانشجویان و نیز چند تن از اساتید به‌طور آزاد و درست گفتگو و مصاحبه می‌کنند و حتی کارکنان اداری دپارتمان (سکرتراها و دستیاران) نیز مورد مصاحبه واقع می‌شوند و به دنبال آن یکی دو هفته بعد این هیئت متخصص بازرگری طی یک گزارش کتبی نظریات و ارزیابی‌های انتقادی و پیشنهادهای اصلاحی خود را نسبت به وضعیت آموزشی و بازده پژوهشی دپارتمان و تطابق و یا عدم تطابق آن با استانداردهای پذیرفته‌شده بین‌المللی در آن رشته خاص را به اطلاع رئیس دپارتمان (یا مدیر گروه)، رئیس دانشکده، و معاونت دانشگاه می‌رسانند. و طبعاً همه اساتید و رییس دپارتمان حق دارند نظر یا اعتراضی اگر داشته باشند را در پاسخ ارائه دهند و در هر حال باید متعهد باشند که بر اساس ارزیابی‌ها و بازرگری‌های خود دپارتمان و هیئت بازدیدکننده در جهت «تحول و ارتقای» رشته و کارکرد دپارتمان خود گام بردارند.

در ایران اما، «باوجود اعلام استقلال وزارت علوم در بازرگری در علوم انسانی، تصویب تمامی اقدام‌های دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی برای بازرگری در علوم انسانی باید به تصویب اعضای شورای تحول و ارتقای علوم انسانی شورای عالی انقلاب فرهنگی برسد».^{۳۳} یعنی برخلاف سایر کشورهای پیشرفته در علوم، در ایران نه دانشگاه‌ها استقلال دارند و نه حتی وزارت علوم. بلکه علوم، بخصوص علوم انسانی - اجتماعی، از جمله رشته‌ی «مطالعات زنان» مواجه با دست‌اندازی‌ها و دخالت‌های سلیقه‌ای، مسلکی، مذهبی، و جناحی دولت‌مردان و فقه‌های حکومتی است. در اینجا برای نمونه به برخی گفته‌های حداد عادل، رییس «شورای تخصصی تحول و ارتقای علوم انسانی» اشاره می‌شود تا بخشی از انگیزه‌ها و اهداف این «بازنگری‌ها» و دخالت‌های غیرتخصصی و غیرعلمی بیشتر روشن شود.



بنا به گزارش چند نشریه، ازجمله شرق (خرداد ۱۳۹۱)، حداد عادل در یکی از جلسه‌های این شورا با تأکید بر اینکه «موضوع مطالعات زنان با رویکردی که هم‌اکنون در جهان رایج است با اسلام تعارض و تباین جدی دارد»، عنوان کرد: «دشمن نیز با وقوف به این موضوع، هجمه از این موضع به اسلام را در دستور کار خود قرار داده است و متأسفانه در گذشته، این مباحث مقلدانه، بدون نقد و بررسی در دانشگاه‌های ما تدریس شدند و به همین دلیل شورای انقلاب فرهنگی وارد موضوع شد تا در این مورد تجدیدنظر اساسی صورت گیرد.»^{۳۴}

به گزارش خبرگزاری «دانا»، حداد عادل در یکی از اظهارات اخیرتر (دی‌ماه ۱۳۹۳) اعلام کرده است که تغییرات در ۱۵ رشته‌ی علوم انسانی از سوی «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» در اولویت قرار گرفته تا تحول علوم انسانی از این رشته‌ها آغاز شود.^{۳۵} این رشته‌ها عبارت‌اند از: علوم اجتماعی، روان‌شناسی، علوم تربیتی، مدیریت، علوم تاریخی، فلسفه دین، معماری و شهرسازی، هنر، فلسفه، فرهنگ و ارتباطات و رسانه، زبان‌های خارجی، حقوق، مطالعات زنان، و علوم سیاسی. به گفته او «تحول» (لابد یعنی «اسلامی» شدن) در تمام مقاطع کارشناسی، کارشناسی ارشد، و دکتری، برنامه‌ریزی شده است. به‌غیراز این ۱۵ رشته، یک کارگروهی نیز مسئله پیوند آموزش‌وپرورش را با رشته‌های علوم انسانی / اجتماعی در دانشگاه‌ها دنبال می‌کند. یعنی تمامی مراحل آموزشی کشور از دبستان تا دوره دکترای دانشگاهی باید تحت کنترل و «تحول» اسلامیزاسیون قرار بگیرد. برای این مقصود برای هرکدام از این ۱۵ رشته یک کارگروه ویژه تشکیل شده که برنامه‌های «تحول‌یافته خودشان را از حیث آموزشی و درسی تهیه و به شورای تحول عرضه می‌کنند؛ پس از نقد و نظارت به تصویب می‌رسد و به وزارت علوم ابلاغ می‌شود.»^{۳۶} به گفته حداد عادل، تاکنون (دی‌ماه ۱۳۹۳) بیش از ۲۰ برنامه

۳۴. همان منبع

۳۵. خبرگزاری دانا، دی ۱۳۹۳، کد خبر ۸۷۸

۳۶. همان منبع

درسی در شورای تحول علوم انسانی به تصویب رسیده و برنامه‌های دیگری نیز آماده بررسی است. گام دیگر در جهت اسلامیزه کردن علوم انسانی ازجمله مطالعات زنان، تألیف کتاب‌های درسی بر اساس سرفصل‌های تعیین‌شده از طرف «شورای تحول» است؛ «کتب جدیدی با محتوای مناسب با همکاری حوزه و دانشگاه.» به گفته حداد عادل، «تحول علوم انسانی حول چهار محور اسلامی سازی، بومی‌سازی، کارآمدی، و روزآمدی در شورای تحول علوم انسانی دنبال می‌شود.»^{۳۷}

درباره ایده تأسیس دوره دکترای رشته‌ی «مطالعات زنان»، حداد عادل قبلاً مطرح کرده بود که:

«ابتدا باید به این سؤال پاسخ دهیم که اصلاً دکترای این رشته با چه هدفی تأسیس می‌شود و از دانش‌آموختگان این مقطع چه می‌خواهیم؟ ... باید در کنار تدریس مباحث رایج در غرب، نقد، بررسی اجتهادی و به‌دور از خودباختگی در دانشگاه‌های ما رواج یابد. همچنین باید توجه داشته باشیم که این کار چالش ایجاد خواهد کرد، یعنی غرب به‌شدت در این موضوع حساس است و هر حرکتی در این زمینه را با دقت رصد خواهد کرد.»^{۳۸}

چنانچه در نوشته‌ی دیگری روی همین موضوع تحلیل کرده‌ام، از گفته‌های حداد عادل و امثال او چنین برمی‌آید که اولاً، در ایران (برخلاف کشورهای غربی) باید دانش‌آموختگان رشته‌ی مطالعات زنان در خدمت ایدئولوژی و اهداف نظام حاکم و نگرش‌ها و سیاست‌های آن قرار داشته باشند، نه آنکه منتقد، اصلاح‌گر، و تحول‌خواه شوند. ثانیاً، علیرغم ادعاها و ژست‌های مبتنی بر بی‌نیازی به غرب، گویا یکی از دغدغه‌های دائمی امثال آقای حداد عادل همانا دنیای غرب است. در ذهنیت «دشمن محور» آنان، «دشمن» یعنی «غرب» هر لحظه و هر حرکت ما، ازجمله فعالیت‌های دانشگاهی و علمی را «با دقت رصد می‌کند»، به‌خصوص هر آنچه مربوط به «ناموس و اندرون ماست»، یعنی زنان. درک از سیاست‌شناسی و روانشناسی این

۳۷. همان منبع

۳۸. نجاتی، محمد حسین، شرق، سوم خرداد، ۱۳۹۱.



فرهنگ سیاسی در ایران خود در پرتو یک تحلیل جنسیتی و فمینیستی قابل حصول است.^{۳۹}

به نظر می‌رسد در ذهنیت حاکم بر این آقایان، تن دادن به تأسیس رشته‌ی «مطالعات زنان» این‌گونه توجیه شده است که برای مقابله با «غرب» به ناگزیر باید با علوم «غربی» آشنا و به آن‌ها مجهز شد ولی باید مانع تأثیرپذیری دانشجویان از این علوم گردید. برای مثال آن‌ها می‌خواهند یا کلاس درس «تئوری‌های فمینیستی» را حذف یا به «نقد تئوری فمینیستی» تبدیل کنند، یعنی لابد نفی فمینیسم به‌طور کلی، والا همواره تئوری‌های علوم انسانی/ اجتماعی، از جمله تئوری‌های فمینیستی در حال نقد شدن هستند. آن‌ها درواقع برای جلوگیری از تأکید روی فاعلیت و عاملیت خود زنان، باید نام «مطالعات زنان» را به نام «مطالعات زنان و خانواده» و یا حتی «مطالعات خانواده» و یا «حقوق زن در اسلام» تبدیل کنند و حتی‌الامکان محتوای دروس را از تساوی جویی، حق آزادی انتخاب، پذیرش تکثر و تغییر در نقش‌های جنسیتی و گرایش‌های جنسی و خلاصه هر آنچه «فمینیستی» است تهی نمایند. و به جای تعامل و تغذیه دوجانبه معمول میان جنبش حق‌خواهی زنان در عرصه جامعه مدنی از یک‌سو، و آموزش‌ها و پژوهش‌های دانشگاهی رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت از سوی دیگر، آن‌ها هدف را تربیت عده‌ای زنان متخصص حوزه زنان می‌دانند تا توسط آنان با زنان حق‌جو و فمینیست مقابله کنند.

به‌طور خلاصه در مورد نتایج و عوارض مشهود دخالت‌ها و دست‌کاری «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» در مورد رشته‌ی مطالعات زنان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: توقف موقت پذیرش دانشجو و لذا حذف رشته‌ی مطالعات زنان در دفترچه انتخاب رشته در تعدادی از دانشگاه‌ها در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ از جمله در دانشگاه علامه طباطبائی که از قطب‌های این رشته محسوب می‌شد، و نیز کاهش سهمیه‌های تعداد دیگری از دانشگاه‌ها؛ تبدیل رشته‌ی

۳۹. برای تحلیل بیشتر درباره مقایسه مطالعات زنان در ایران با سایر کشورها، به مقاله انگلیسی من در این زمینه در مجله مطالعات زنان خاورمیانه، زیرانتشار، مراجعه کنید.

«مطالعات زنان» در دوره دکترا به رشته‌ی «حقوق زن در اسلام» در سال ۱۳۹۲؛ و تغییر نام رشته‌ی «مطالعات زنان» به «زنان و خانواده» در سال ۱۳۹۳.

مبادا که چشمه آگاهی و خردگرایی بجوشد!

آیا تغییرات «تحولی و ارتقایی» شورای عالی انقلاب فرهنگی، نگرانی‌های فمینیسم-هراسان و به‌طور کلی مخالفین علوم انسانی - اجتماعی نوین را رفع کرده است؟ در گزارش مفصلی که «مهرخانه» (پایگاه تحلیلی خبری خانواده و زنان در سوم تیرماه ۱۳۹۳) درباره «حساسیت‌ها و چالش‌های» مربوط به مطالعات زنان ارائه داده است، نکات جالبی در این زمینه مطرح می‌شود، ازجمله اینکه:

«گروهی از منتقدان فمینیسم معتقدند که این رشته به ترویج اندیشه‌های فمینیستی در کشور کمک می‌کند و آسیب‌های جدی به همراه دارد. گروه‌های دیگری مدعی هستند که این طراحی رشته به‌خصوص بعد از اصلاح در شورای تحول و ارتقای علوم انسانی، بر اساس محتوای بومی و اسلامی انجام‌شده است و دیگر جای نگرانی برای رواج اندیشه‌های غربی نیست. گروه‌هایی نیز ترویج اندیشه‌های مطرح دنیا ازجمله فمینیسم را در حوزه مطالعات زنان، برای ارتقای وضعیت زنان در کشور ضروری می‌دانند.»

نویسنده به‌درستی می‌گوید: «اهداف متفاوتی که برای تأسیس این رشته از سوی کارشناسان و متولیان مختلف مطرح شد و آنچه در عمل اتفاق افتاد، از یک‌سو نشان‌دهنده تشتت آرا در این حوزه، و از سوی دیگر عاملی برای ایجاد نگرانی درباره نحوه عملکرد این رشته و تقاضا برای تغییر و تحول در این رشته‌ی نو پا شد.»^{۴۰}

برداشت و تحلیل مندرج در این گزارش، غیرمستقیم تأییدی است بر شرحی که من در صفحات قبل در مورد سه مسیر متفاوت، بستر اجتماعی تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در ایران، و تناقضات مداوم آن، نوشتیم. طراحان اولیه رشته‌ی مطالعات زنان به گفته خودشان پس از

۴۰. «مهرخانه» (پایگاه تحلیلی خبری خانواده و زنان)، سوم تیر ماه ۱۳۹۳.



کنفرانس پکن و ملاحظه دستاوردهای آکادمیک و فعالیت‌های علمی زنان جهان که عمدتاً متأثر از اندیشه‌های فمینیستی بوده است، به ضرورت ایجاد چنین رشته‌ای در کشور رسیدند. از سوی دیگر به تدریج مباحث فمینیستی همزمان با اندیشه‌های لیبرال و سکولار در دهه ۷۰ در ایران مطرح می‌شد و حامیان این مباحث نیز برای جهت‌دهی به رشته‌ی مطالعات زنان تلاش می‌کردند. همچنین گروه‌های مخالف اندیشه‌های فمینیستی «نیاز به پاسخ‌گویی به این‌گونه شبهات و تبیین نگاه بومی و دینی به مسائل زنان را در کشور احساس می‌کردند و رشته‌ی مطالعات زنان را محملی برای نیل به این هدف می‌دانستند.» (همان منبع)

نویسنده مهرخانه (که نامش ذکر نشده است)، معتقد است تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان در چنین فضایی به‌طور ضمنی با دو هدف مختلف پیگیری شد: «رواج اندیشه‌های فمینیستی برای ایجاد جنبشی مشابه کشورهای غربی در ایران» از یک طرف، و « معرفی شأن و نقش زن در جهان هستی از دیدگاه اسلام» از طرف دیگر، که دومی در مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی مطرح شده است (همان منبع). برای مثال، فهمیه قوبیتی، مسئول وقت دبیرخانه رشته‌ی مطالعات زنان، لزوم راه‌اندازی این رشته را چنین عنوان کرد:

«زآنجا که در کشورهای مختلف این رشته تأسیس می‌شود، ما نیز برای رسیدن به استانداردهای جهانی به این رشته نیاز داریم، گذشته از جنبه ساختاری، وقتی افزایش مشارکت زنان را شاهدیم و بحث زن و جنسیت فراگیر شده، لازمه فعالیت در این حوزه داشتن پشتوانه‌ای به نام شناخت است که در حیطه آکادمیک صحیح‌تر به دست می‌آید ... در کشورهای دیگر ابتدا جنبش زنان مطرح بوده، سپس آگاهی دادن به زنان و گشایش رشته‌ی مطالعات زنان رخ داده است، ولی در ایران این سیر برعکس بوده است. ابتدا رشته‌ی دانشگاهی تأسیس شده، تا پس از آن، آگاهی‌های لازم در مورد نگاه‌های فمینیستی به زنان داده شود.» (همان منبع)

از طرف دیگر معصومه ابتکار، معاون وقت رئیس‌جمهوری در مصاحبه‌ای با مجله پیام زن درباره هدف تأسیس این رشته گفته بود:

«یکی از انگیزه‌های ما این بود که با نگاه امام (ره) به‌عنوان یک اصلاح‌گر دینی و فردی که مسائل زنان را تفسیر و اجتهاد می‌کرد با یک حرکت نوین برای دنیا و جامعه خودمان، ابعاد مسائل زنان را معرفی کنیم و بگوییم که حرف‌های تازه برای گفتن داریم. درواقع نه کلیشه‌های سنتی متحجرانه نسبت به زنان را قبول داشتیم، نه نگاه غربی به آنان را.» و نه‌له غروی؛ یکی از اساتید وقت این رشته در دانشگاه تربیت مدرس، معتقد بود:

«هدف شناخت جایگاه زن از دیدگاه اسلام در جامعه است. هدف ما ایجاد رشته بر مبنای تعالیم و آموزه‌های اسلام بود و به دنبال واحدهای درسی این رشته در غرب نرفتیم.» (همان منبع)

گزارشگر مهرخانه ادامه می‌دهد:

«علاوه بر تشتت مطرح شده در اهداف، در عمل نیز بسته به رویکرد رئیس گروه مطالعات زنان و جو دانشگاه و استادان در هر دانشگاه، این رشته جهت‌گیری ویژه‌ای پیدا کرد. از سوی دیگر آغاز به کار این رشته با دوران حاکمیت اصلاح‌طلبان در کشور همزمان شد و در بعضی دانشگاه‌ها این رشته به‌طور کامل در خدمت آموزش اندیشه‌های فمینیستی قرار گرفت. این وضعیت، انتقاداتی جدی را از سوی منتقدان فمینیسم برانگیخت و طرح بازنگری رشته‌ی مطالعات زنان در وزارت علوم دولت نهم در دستور کار قرار گرفت تا سرفصل دروس و محتوای این رشته از آنچه به ترویج فمینیسم می‌انجامید، خالی شود.» (همان منبع)

با روی کار آمدن دولت نهم به ریاست محمود احمدی‌نژاد و تغییرات ناشی از آن در دانشگاه‌ها، علوم انسانی - اجتماعی به‌طور کلی و رشته‌ی مطالعات زنان به‌طور خاص مورد تصفیه و «اسلامی» شدن بیشتر قرار گرفت. در دانشگاه علامه طباطبایی که از قطب‌های بالنسبه قوی این رشته بود، رئیس دانشگاه را تغییر دادند که به دنبالش در رویکرد و نگاه به مسائل زنان هم تغییر ایجاد شد:

ابتدا «دانشگاه علامه طباطبایی طرح بازنگری و اصلاح رشته‌ی مطالعات زنان را تصویب کرد و کار در سطح وزارت علوم با برگزاری



جلسات منظم و متعدد از کارشناسان آگاه به حوزه زنان و منتقد اندیشه‌های فمینیستی پیگیری شد و نتیجه اصلاحات در انتهای سال ۸۷ به دانشگاه‌ها ابلاغ شد و از سال ۸۹ به مرحله اجرا درآمد؛ اما با وجود این بازبینی، دانشگاه علامه رشته‌ی مطالعات زنان را از برنامه خود حذف کرد.» (همان منبع)

در دانشگاه تهران نیز با تغییر رئیس گروه مطالعات زنان، ابتدا واحدهای درسی نظریات فمینیستی به «نقد نظریات فمینیستی» تغییر یافت و تلاش شد تا محتوای اسلامی این رشته افزایش یابد. بنا به گزارش مهرخانه، پس از این تغییرات و تصویب و اجرای بازنگری در دولت نهم، رئیس وقت «شورای فرهنگی زنان» (که درواقع در خط فکری شورای انقلاب فرهنگی است)، اعلام کرد که:

«دیگر نگرانی از رواج دیدگاه‌های فمینیستی از طریق رشته‌ی مطالعات زنان در کشور وجود ندارد؛ زیرا وزارت علوم در طول دولت نهم رشته‌ی مطالعات زنان را مورد بازنگری قرار داده و اصلاحات لازم صورت گرفته است و از طرف دیگر اکثر دانشجویانی که در این رشته تحصیل می‌کنند، به دنبال شناخت دقیق‌تر دیدگاه اسلام در رابطه با زن در نظام جمهوری اسلامی هستند و همین علاقه دانشجویان به شناخت دیدگاه اسلام در رابطه با زنان باعث شده است که زمینه راه‌اندازی رشته‌ی مطالعات زنان در چندین مرکز حوزوی در قم فراهم شود. بر همین اساس در سال ۸۹ تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان ویژه خواهران در سطح حوزه به تصویب رسید و اجرا شد.» (همان منبع)

اما با وجود این تغییرات و ظاهراً رفع نگرانی‌ها، «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» به ریاست دکتر غلامعلی حداد عادل که ذیل شورای انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۸۸ شکل گرفته بود، تصمیم گرفت مطالعات زنان را در کنار سایر رشته‌های علوم انسانی - اجتماعی مجدداً مورد بازبینی و بررسی قرار دهد. چنانکه قبلاً ذکر شد، گویا تغییرات اجراشده از طریق وزارت علوم در دوره احمدی‌نژاد در سال ۱۳۸۷ برای شورای عالی انقلاب فرهنگی رضایت‌بخش و کافی نبوده است و بازنگری‌ها و تغییرات زیر نظر شورای تحول ادامه داشته است تا به گفته دکتر محمدتقی کرمی، مدیر گروه مطالعات زنان دانشگاه

علامه طباطبایی که عضو هر دو تیم بازنگری در وزارت علوم و نیز در «شورای تحول» بوده است، دو رشته‌ی کارشناسی «زنان و خانواده» و «حقوق زن در اسلام» و نیز دوره دکترای «حقوق زن در اسلام» و «دکترای زن و خانواده»، همگی مورد بررسی مجدد قرار گیرند. دکترای «حقوق زن در اسلام» در دانشگاه تربیت مدرس از سال گذشته دانشجو پذیرفت. در دانشگاه ادیان و مذاهب قم نیز، دکترای رشته‌ی «مطالعات نظری جنسیت» و «حقوق زن در اسلام» آغاز به کار کرد. چنانکه مهر خانه گزارش می‌دهد در سال ۱۳۹۲ در دانشگاه تهران دانشجویی برای رشته‌ی مطالعات زنان پذیرفته نشد تا ساختار و محتوای آن بر اساس مصوبات «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» تغییر یابد. در دانشگاه‌های دیگری که این رشته ارائه می‌شد، کار همچنان ادامه داشته است.

تداوم هراسی بیهوده: فوبیای فمینیسم

تداوم دخالت‌ها و دست‌کاری‌های «شورای عالی انقلاب فرهنگی» اساساً ناشی از رشد خودآگاهی، خودباوری، و حق‌خواهی در میان زنان (اعم از دیندار و بی‌دین)، و در نتیجه طلب رفع تبعیض‌های جنسی و جنسیتی است. مردسالاران اما، برای جلوگیری از رشد این آگاهی‌ها و مطالبات، به ترویج فمینیسم هراسی متوسل می‌شوند. چنانکه نویسنده مهر خانه می‌گوید:

«چنانکه موضع‌گیری اعضا و مصوبات شورای تحول نشان می‌دهد، هدف آن بوده که رشته مطالعات زنان به ترویج اندیشه‌ها و فعالیت‌های فمینیستی و سبک‌های زندگی متناسب با آن منجر نشود و باورهای اسلامی در مقابل شبهه‌ها متزلزل نگردد. به همین دلیل تلاش شده است تا رشته‌ی مطالعات زنان از ذیل دانشکده‌های علوم اجتماعی با رویکردهای غالب غربی بیرون بیاید و بیشتر رنگ و بوی فقهی و حقوقی بگیرد؛ که به نظر می‌رسد بضاعت دانشگاه‌های ما برای تأمین استاد و محتوای اسلامی در این حوزه بیشتر است و خطر نفوذ اندیشه‌های غربی‌اش کمتر.» (همان منبع)

نویسنده مهر خانه اما، نگرانی‌ها و سؤال‌های جالبی را در این زمینه مطرح می‌کند:



«اما باید دید حاصل اصلاح و بازنگری‌های شورای تحول در علوم انسانی در عمل به کجا می‌انجامد. آیا حذف برخی واحدهای اخذشده از دانشگاه‌های غربی و افزودن واحدهای نقد اندیشه‌های فمینیستی، می‌تواند هدف طراحان را تأمین کند؟ آیا منابع انسانی و متون آکادمیک لازم برای تأمین اهداف طراحان وجود دارد یا برای فراهم آوردن آن برنامه‌ریزی لازم شده است؟ آیا رشته‌ی حقوق زن در اسلام به‌ویژه در دوره دکترا که به‌طور کامل بر فقه و حقوق و فلسفه آن در متون دینی می‌پردازد، از عهده تبیین تفاوت‌های حقوقی زن و مرد برمی‌آید و فارغ‌التحصیلان کاملاً راجع به این تفاوت‌ها و حکمت آن‌ها اقناع شده‌اند و اندیشه‌های برابری خواه برای آنان جذابیت و رنگی ندارد؟ آیا اجازه تأسیس این رشته‌ها در مراکز حوزوی یا برای طلاب حوزه در دانشگاه‌ها، به تقویت مواضع دین و تضعیف اندیشه‌های فمینیستی در کشور می‌انجامد؟» (همان منبع)

به نظر می‌رسد عده‌ای تلاش دارند رشته‌ی مطالعات زنان در ایران ادامه یابد بدون اینکه اجازه دهند دانشجویان تحت تأثیر دیدگاه‌های فمینیستی قرار گیرند. اما مطالعات زنان بدون فمینیسم مثل جامعه‌شناسی بدون تدریس و تأثیر نظریه‌های مختلف جامعه‌شناختی است و لذا ناممکن. در ایران گویا عده‌ای به دلیل هراس از ترویج اندیشه‌های فمینیستی، رابطه فمینیسم با رشته‌ی مطالعات زنان را طبیعی قلمداد نمی‌کنند. مهر خانه در گزارش خود در این باره می‌نویسد:

«پیش از بازنگری‌ها در محتوا و طراحی رشته‌های مطالعات زنان، برخی مانند دکتر حسن کچوئیان استاد رشته‌ی جامعه‌شناسی معتقد بود این رشته نام معصومانه‌ای است برای انتقال اندیشه‌های فمینیستی؛ اما دکتر اباذری، استاد جامعه‌شناسی، چنین ملازمه‌ای را گریزناپذیر نمی‌داند. از نظر او مطالعات زنان می‌تواند فمینیستی نباشد.» (همان منبع)

منیره نوبخت، عضو شورای فرهنگی اجتماعی زنان نیز پس از بازنگری رشته در وزارت علوم اعلام می‌کند که «سرفصل‌ها در دولت نهم اصلاح شده و بر اساس مبانی اسلامی

بازنویسی شده است و دیگر فمینیستی نیست. درحالی که شهلا عزازی، استاد جامعه‌شناسی جنسیت، از ضعف آثار مکتوب اسلامی در حوزه مطالعات زنان در نگاه انتقادی به نابرابری‌های موجود در جامعه و عدم ارائه راه‌حل برای آن، یا به نوعی، از فمینیستی نبودن محتوا انتقاد می‌کند.» (همان منبع)

دکتر محمدتقی کرمی، مدیر گروه مطالعات زنان دانشگاه علامه طباطبائی که عضو هر دو تیم بازنگری در وزارت علوم (دوره احمدی‌نژاد) و «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» بوده است دراین باره سعی می‌کند به یک سازش میان دو دیدگاه فوق‌الذکر برسد و مسئله رابطه فمینیسم و رشته‌ی مطالعات زنان را به صورت عمل‌گرا حل نماید تا لابد از هراس و نگرانی بازرسان (و شاید خود نیز) بکاهد. او به گزارشگر مهر خانه می‌گوید:

«رشته‌ی مطالعات زنان در غرب، فمینیسم را پیش فرض گرفته و در صحت آموزه‌های آن تشکیک نمی‌کند بلکه به صورت ایدئولوژیک آن را می‌پذیرد و تمرکز را نه بر شناخت، بلکه بر ایجاد تغییرات مطلوب فمینیستی در جامعه می‌گذارد. در کشور ما البته به این صورت نیست، اما اندیشه‌های فمینیستی در قالب دروسی مانند نظریات فمینیستی و نقد آن یا جامعه‌شناسی جنسیت برای دانشجویان مطرح می‌شود. در این شرایط اگر استاد در ارائه این مباحث و نقد آن‌ها قوی باشد، در مجموع می‌تواند به غلبه گفتمان دینی و اسلامی بیانجامد. مسئله اینجاست که اولاً طرح بخشی از مباحث فمینیستی در کشور مورد نیاز است و هر کس از ظلم به زنان سخن بگوید لزوماً حرف بی‌ربط نزده است؛ ثانیاً اندیشه‌های فمینیستی اگر در رشته‌ی مطالعات زنان هم مطرح نشود، در فضای روشنفکری جامعه به هر حال رواج دارد و در رشته‌های دیگر مانند جامعه‌شناسی، علوم ارتباطات یا مددکاری اجتماعی نیز بعضاً ارائه می‌شود و پایان‌نامه‌هایی با رویکرد کاملاً فمینیستی در این حوزه‌ها کار شده است؛ درحالی که حساسیت فقط بر رشته‌ی مطالعات زنان متمرکز شده است. بنابراین باید جایی باشد تا این دیدگاه‌ها را به درستی طرح و سپس نقد و بررسی کند تا دانشجویان با زوایای مختلف این مباحث آشنا شوند و ضعف‌ها و قوت‌های آن را ببینند.» (همان منبع)



درواقع گویا دکتر کرمی سعی دارد «خطر فمینیسم» را با بالا بردن «کیفیت کار استادان» مخالف فمینیسم که بتوانند به‌طور مؤثری از پس رد دیدگاه‌های فمینیستی بر آیند، حل کند. و نیز با پایین آوردن تعداد دانشجویان این رشته و نیز تعداد دانشگاه‌هایی که این رشته را ارائه می‌دهند:

«باید در رشته‌ی مطالعات زنان به جای حساسیت بر عناوین درس‌ها، بر کیفیت کار استادان متمرکز باشیم و تعداد کمی دانشجوی بپذیریم و فقط دانشگاه‌هایی که توان لازم را دارند؛ این رشته را ارائه کنند. مکانیسم محدود کردن دانشگاه‌ها برای تأسیس رشته‌ی مطالعات زنان هنوز طراحی نشده است، اما جزو دستور کار طرح تحول است که بعضی دانشگاه‌ها بسته به توانشان در این رشته توسعه پیدا کنند و محدودیت‌هایی در توسعه کمی نیز لحاظ شود.» (همان منبع)

خطر فمینیسم در حوزه‌های علمیه؟

چنانکه قبلاً اشاره شد، از سال ۱۳۸۹، رشته‌ی «مطالعات اسلامی زنان» برای خواهران سطح سه حوزه‌های علمیه ارائه شده است که علاوه بر دروس تخصصی فقهی و اسلامی، واحدهایی چون «جریان‌شناسی فمینیسم»، «مبانی و آثار فمینیسم»، «جامعه‌شناسی جنسیت»، «اخلاق جنسیتی»، و «جنسیت و تعلیم و تربیت» نیز آموزش داده می‌شود. در سال ۱۳۹۲ هم برای اولین بار دانشگاه ادیان و مذاهب قم از طلاب سطح سه حوزه علمیه برای دکترای «مطالعات نظری جنسیت» و «حقوق زن در اسلام» دانشجوی پذیرفته است. چنانکه مهرخانه در گزارش تحلیلی خود ادامه می‌دهد:

«بخشی از اهداف حوزه از ارائه چنین واحدهایی، آن است که فارغ‌التحصیلان بتوانند مواجهه عالمانه‌ای با امواج فکری فمینیستی و التقاطی داشته باشند و نیاز رو به رشد نظام اسلامی را درباره مسائل نوپدید زنان و خانواده و در حوزه مدیریت‌های فرهنگی و کارهای کارشناسی با تسلط به مباحث جنسیتی پاسخ دهند و جایگاه زن و خانواده را در اندیشه اسلامی تبیین کنند.» (همان منبع)

نویسنده تیزبین مهرخانه اما، امکان موفقیت در این زمینه را بعید می‌بیند و می‌نویسد:

«تصور اولیه آن است که ارائه این مباحث در فضای اندیشه‌های اسلامی و برای طلاب حوزه‌های علمیه، می‌تواند ضمن تقویت رویکرد دینی در مطالعات زنان، بر آثار منفی آموزش اندیشه‌های فمینیستی نیز غلبه کند و فارغ‌التحصیلانی پرورش دهد که برای پاسخ‌گویی به شبهات فمینیستی و حل مسائل زنان با رویکرد دینی توانمندند؛ اما در عمل چنین آرمانی محقق می‌شود؟» (همان منبع)

به نظر می‌رسد، علیرغم تصفیه استادان، تغییرات در محتوای دروس، و تلاش‌های «شورای تحول» به ریاست حداد عادل، نویسنده گزارش پر نکته مهرخانه هنوز نگران خطر فمینیسم به‌خصوص در حوزه‌های علمیه است. در این‌جا منظور گزارشگر مهرخانه از "رویکردهای التقاطی" و یا "شبهات فمینیستی" لابد "خطر فمینیسم اسلامی" است. او به دو شاهد برای احساس خطر خود استناد می‌کند: اولی گفته یک دانشجوی دکترای این رشته است و دومی تحلیلی است خوش‌بینانه توسط یکی از پیشروان جنبش فمینیستی در ایران، یعنی نوشین احمدی خراسانی. در مورد شاهد اول، مهرخانه می‌نویسد:

«یکی از دانشجویان دکترای مطالعات نظری جنسیت در دانشگاه ادیان و مذاهب قم از تأثیر جدی و عمیق اندیشه‌های فمینیستی بر ورودی‌های حوزه در این رشته خبر می‌دهد و می‌گوید: دانشجویانی که از حوزه آمده‌اند، زمینه‌های فکری لازم را ندارند و با مباحث علوم اجتماعی آشنا نیستند و نمی‌توانند نقاط ضعف و تعارضات ظریف آن را با اندیشه‌های دینی به خوبی تمییز بدهند. از همین رو به سادگی تحت تأثیر اندیشه‌های فمینیستی قرار می‌گیرند و آن را تأیید می‌کنند. به‌خصوص اگر استادان ارائه‌دهنده این مباحث قوی باشند و خودشان گرایش‌های روشنفکری و فمینیستی داشته باشند. در این شرایط، دروس دیگری که با رویکرد اسلامی در زمینه‌ی مسائل زنان ارائه می‌شود نیز نمی‌تواند به آنان کمک کند تا نسبت بین این دو اندیشه و تعارض‌ها و تباین‌های آن را دریابند و تحلیل کنند.» (همان منبع)



و به دنبال آن، نویسنده مهر خانه به شاهد دوم احساس خطر خود اشاره کرده، نقل قول طولانی و جالبی را از یکی از مقالات نوشین احمدی خراسانی در این زمینه طرح می‌کند:

«شاید نوشین احمدی خراسانی، از فعالان فمینیست جنبش زنان در ایران، با آگاهی یا پیش‌بینی چنین سرنوشتی برای رشته‌ی مطالعات زنان در حوزه‌های علمیه است که نسبت به تأسیس آن ابراز خوشبینی و امیدواری می‌کند. او در مهرنامه شماره ۲۳ می‌نویسد: «در حوزه‌های علمیه رشته‌ی مطالعات زنان برای دختران جوان حوزوی بر پا شده و قرار است دختران مشغول به تحصیل در حوزه‌های علمیه «جامعه‌شناسی جنسیت» بخوانند و چه خوب. به فرض که برقراری این رشته‌ها در حوزه، با این انگیزه صورت گرفته باشد که زنان فارغ‌التحصیل از حوزه‌های علمیه، در آینده علیه جنبش زنان کشورشان تجهیز شوند، اما چه باک! زیرا به‌رغم همه این پیش‌بینی‌ها و فرضیه‌ها، باید ایمان داشته باشیم که دل‌وجان دختران حوزه‌های علمیه نیز همچون ما، از مشاهده تبعیض و ظلم و ستمی که به زنان و کودکان هم‌وطنشان می‌رود، آزرده خواهند شد و برای جلوگیری از ادامه این وضع، واکنش نشان خواهد داد؛ گرچه ممکن است این واکنش و اعتراض، با روش خاص خودشان باشد. باور داشته باشیم که حتی اگر این دختران، در حال حاضر «فمینیسم» را دشمن خود می‌دانند و روش‌های ما را در طرح مشکلات زنان، احیاناً «غربی» و وارداتی می‌دانند، اما دیگر در برابر خدا و وجدانشان نمی‌توانند ظلم‌هایی که به زنان جامعه‌شان می‌رود را نیز وارداتی و غربی بدانند و نسبت به خشونت‌ها و کتک‌هایی که زنان هم‌وطنشان در پستوی خانه‌ها تحمل می‌کنند، بی‌تفاوت باشند... دیر نخواهد بود روزی که دختران تحصیل‌کرده حوزه‌های علمیه هم به این نتیجه برسند که «مسائل و مشکلات زنان»، مسئله شخصی و فردی چند فعال جنبش زنان نیست، بلکه مسئله میلیون‌ها زنی است که زندگی‌شان تحت ستم‌ها و تبعیض‌ها و خشونت‌های بی‌رحمانه، نابود می‌شود. و متوجه خواهند شد که سکوت در برابر تبعیض و ستم؛ هر چقدر هم که بخواهند برای جلوگیری از سوءاستفاده «دشمن»، آن را بپوشانند و توجیه کنند، دوامی نخواهد داشت.»

و در پایان، مهرخانه هشدار می‌دهد که:

«با توجه به چنین پیامدهایی آیا شورای تحول در علوم انسانی، تمهیدات لازم را برای پیشگیری از آسیب‌ها اندیشیده است؟ آیا اساساً شورای تحول در علوم انسانی مسئولیتی در قبال رشته‌ی مطالعات زنان در حوزه‌های علمیه دارد یا متولی آن به‌طور خاص، حوزه‌های علمیه هستند؟» (همان منبع)

آنچه از مجموعه این گزارش جالب مهر خانه و سایر گزارش‌ها درباره تکاپو و اظهارات شورای عالی انقلاب فرهنگی، به‌خصوص بازوی اصلی آن «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» برمی‌آید، بیش از آنکه گویای وضعیت رشته‌ی «مطالعات زنان» باشد، حاکی از هراس و نگرانی است که متولیان مردسالاری از جهش آگاهی جنسیتی، خودباوری، و حق‌خواهی در میان زنان ایران پیدا کرده‌اند. و الا «لولویی» که آن‌ها از فمینیسم ساخته‌اند هیچ پایه واقعی ندارد. چراکه فمینیسم (با وجود گرایش‌های متفاوت) عموماً و اکثراً چیزی نیست جز خودآگاهی، توانمندی، و تساوی‌جویی حقوق و فرصت‌ها برای زنان و رفع هر نوع تبعیض و خشونت و محرومیت به دلیل جنسیت یک فرد. فمینیسم نه ضد مرد است نه ضد خانواده و نه ضد دین و ایمان مردم، بلکه ضد سلطه مردان بر زنان، ضد زورگویی و خشونت و ضد آن نوع ساختاری از خانواده است که پدرسالارانه و مبتنی بر مالکیت و سلطه پدر - مرد بر جان و مال و بدن زن و کودکان باشد. اغلب فمینیست‌ها نه تنها برای رفع تبعیض جنسی و جنسیتی می‌کوشند بلکه در پی ایجاد مناسبات خشونت پرهیز میان انسان‌ها هستند، مناسباتی که عاری از هر نوع تبعیض بر مبنای ماتریس قدرت باشد، یعنی تبعیض بر مبنای جنسیت، نژاد، قومیت، طبقه، مذهب، عقیده و امثال آن. «رشته‌ی مطالعات زنانی» که تهی از این ارزش‌های فمینیستی باشد دیگر آن رشته‌ای نیست که در استانداردهای دانشگاهی جهان شناخته شده است.

ارزیابی، بازنگری و آسیب‌شناسی رشته‌ی مطالعات زنان:

در این قسمت به یک ارزیابی تخمینی و باواسطه از کیفیت،



مشکلات، آسیب‌ها و ضعف و قوت‌های رشته‌ی مطالعات زنان در ایران می‌پردازم. این ارزیابی مختصر و محدود بر اساس برداشتی است بدون داشتن امکان بررسی مستقیم از طرف خودم و بدون امکان بازدید از کلاس‌های درس، بلکه بر مبنای اطلاعاتی است که از برنامه‌ها و منابع برخی کلاس‌ها و نیز آنچه از شیوه تدریس اساتید، ارزیابی توسط دانشجویان، و کیفیت خروجی‌ها یا بازده دوره تحصیلاتی، از زبان برخی اساتید، دانشجویان و روزنامه‌نگاران شنیده و خوانده‌ام. از جمله منابع اصلی مورد استفاده من، گزارش داخلی مفصلی است که اخیراً از وضعیت مطالعات زنان در ایران توسط یک تیم از دانشجویان و کارشناسان این رشته تهیه و تدوین شده است. منبع دیگری که بسیار برایم قابل استفاده بوده است، مباحث و نظرات ارائه شده در سه نشست است که حول محور «فراز و فرود رشته‌ی تحصیلی مطالعات زنان» در تاریخ‌های ۱۴ و ۲۸ مهر و ۱۹ آبان ۱۳۹۳ برگزار شدند. این نشست‌ها به همت کارگروه زنان «انجمن جامعه‌شناسی ایران» و در محل این انجمن در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران و با مدیریت یکی از اساتید مجرب این رشته، دکتر شهلا اعزازی، و با شرکت عده‌ای از دانشجویان، فارغ‌التحصیلان، کنشگران، و کارشناسان این رشته تشکیل گردید.

شهلا اعزازی در سخنرانی مقدماتی خود در اولین نشست فوق‌الذکر در مورد هدف رشته‌ی مطالعات زنان در ایران، یادآوری کرد که:

«از همان ابتدا دو دیدگاه متفاوت وجود داشت، یک دید بر بررسی حقوق انسانی زن در دین اسلام و نمایش واقعیت اسلام در برابر آنچه در غرب تدریس می‌شود تأکید داشت و دیدگاه دیگر بیشتر متوجه مسئله شناسی زنان در جامعه ایران، پژوهش در حوزه زنان و خانواده، توجه به ملاحظات جنسیتی، انجام مطالعات تطبیقی در مورد زن و خانواده و... بود.»^{۴۱}

در آغاز تأسیس رشته، مشکل اصلی کمبود استادان متخصص و مجرب بود که البته بعدها استادان علاقه‌مند سعی در بهبود اطلاعات خود در این حوزه را نمودند. کمبود منابع درسی نیز به تدریج با

۴۱. ۱۴ مهر ۱۳۹۳، ارائه در گروه مطالعات زنان انجمن جامعه‌شناسی ایران

افزایش مقالات و کتاب‌های تألیف یا ترجمه‌شده تا حد زیادی جبران شد. به‌رغم ورود بسیاری از دانشجویان بی‌اطلاع و بی‌علاقه به این رشته که به صرف گرفتن مدرک و آسانی بیش‌ازحد آزمون ورودی صورت می‌گرفت، تعدادی دانشجویان جدی و علاقه‌مند و فعال نیز به این رشته راه یافتند و تعدادی پایان‌نامه‌های مناسب و خوب که با دیدگاه‌های انتقادی به آنچه تاکنون خوب تصور می‌شد یا پنهان نگاه داشته می‌شد، پرداختند.^{۴۱}

اما به نظر می‌رسد، پس از یک دوره تحصیلی نسبتاً خوب و موفق، به‌خصوص در دانشگاه‌هایی چون علامه طباطبایی، دانشگاه تهران، و دانشگاه آزاد رودهن، دخالت‌های مراجع دولتی و حکومتی با انگیزه فمینیسم هراسی، تلاش در جهت تغییر ماهیت دادن رشته را به دنبال داشت، مثل سختگیری در مورد عناوین پایان‌نامه‌ها و از محتوا خالی کردن آن‌ها؛ سعی در تبدیل رشته از ماهیت انتقادی، سنجشگر و دگرگون ساز به ماهیتی توجیهی و تأییدی از وضعیت موجود زنان؛ و کنار گذاشتن اساتید مجرب و متخصص.

یکی از کارشناسان فعال در جلسات فوق‌الذکر، کتایون مصری، یکی از آسیب‌های اصلی را «سیاسی شدن این رشته» می‌داند که «با تغییر دولت، در این رشته نیز کادرها، سرفصل‌ها، و برنامه‌های درسی تغییر می‌کند. ما در طول سه دوره‌ای که گذرانیدیم هنوز با مشکل نبود ثبات، نبود تداوم، نبود تجانس در میان دانشگاه‌های مختلفی که این رشته را ارائه می‌دهند، روبرو بوده‌ایم.» (همان جلسه)

به نظر می‌رسد مشکل اصلی در سال‌های اخیر، تلاش در مسخ کردن و یا تهی ساختن از محتوای دگرگون ساز این رشته باشد. چنان‌که شهلا اعزازی متذکر می‌شود، تخصص در «حقوق زن در اسلام» به مثابه دوره دکتری خوب است، چراکه لازم است روی مباحث دینی و اسلامی نیز کار تخصصی شود، اما با دیدگاه فقهی که ارائه می‌شود، این دیگر «مطالعات زنان» نیست. کتایون مصری اشاره می‌کند که برای حفظ ظاهر و خالی نبودن عریضه، دو واحد

۴۲. شهلا اعزازی، ص. ۶، همان منبع



زن و روان‌شناسی، زن و بهداشت هم اضافه می‌کنند اما محتوا چندان متفاوت با درس کلی روانشناسی و یا بهداشت نیست، صرفاً یکی دو فصل به آن واحدها اضافه شده که در مورد زنان است. اما کل کلاس فاقد تحلیل جنسیتی است. (همان جلسه)

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان (در جلسه سوم) این نشست‌ها، دکتر سوسن باستانی، عضویت علمی دانشگاه و مدیر گروه «مطالعات زنان و خانواده» در دانشگاه الزهرا که درعین حال همکار شهین دخت مولاوودی، معاون امور زنان و خانواده در دولت حسن روحانی است، روی دستاوردها و نقاط قوت این رشته نیز انگشت گذاشت. او یادآوری کرد که:

«نباید صدها دانش‌آموخته خوبی را که تربیت کرده‌ایم از نظر دور بداریم. در بعضی حوزه‌ها خوب کار شده است و در بعضی حوزه‌ها اصلاً کار نشده است. اگرچه گرایش زن در تاریخ و زن در سیاست کنار گذاشته شده است، اما ما زن در توسعه را درس می‌دهیم و با وجود افزودن بعضی دروس محافظه‌کارانه در سال‌های اخیر، استادان منتقد و متبحر دروس دیگری را باکیفیت خوب به‌پیش می‌برند.»

شهلا اعزازی اما، بدون انکار این نقاط قوت، تأکید دارد که این رشته دچار عقب رفتن و تهی شدن از معنا و اهداف خود گشته است، به‌خصوص در دانشگاه‌هایی مثل «علوم تحقیقات» که «همه دانشجویان از آن می‌نالند، چه مرد و چه زن.»

درباره خدمات و آثار مثبت رشته‌ی مطالعات زنان، یکی دیگر از استادان این رشته، دکتر محمدتقی کرمی، مدیر گروه مطالعات زنان دانشگاه علامه طباطبائی، در گزارش مهر خانه بیان داشته بود که: «این رشته باعث شده است مسئله زنان در کشور دیده بشود و پروژه‌های مخصوص زنان، به‌ویژه با رویکردهای کیفی، طراحی و اجرا شود. حساسیت نسبت به جنسیت، نکته مثبت و مهم از نیازهای کشور است که رشته‌ی مطالعات زنان به شکل‌گیری و بسط آن کمک کرده است.»^{۴۳}

از دید این استاد، آثار منفی رشته‌ی مطالعات زنان مربوط می‌شود

۴۳. مهرخانه: مطالعات زنان در ایران؛ حساسیت‌ها و چالش‌ها، تیر ۱۳۹۳

به «برجسته کردن بیش از حد مسئله زنان از سوی فارغ‌التحصیلان این رشته و طرح انتقادات نابجا و غیر لازمی که به نق زدن شباهت پیدا می‌کند و تبعات منفی برای جامعه دارد» و به تنش‌های خانوادگی دامن می‌زند. او کم‌توجهی به خانواده در گفتمان حاکم بر رشته مطالعات زنان را نیز از جمله ضعف‌ها و جنبه‌های منفی این رشته می‌داند. بالاخره «فقدان هویت تحصیلی و شغلی مطلوب برای فارغ‌التحصیلان این رشته» که می‌تواند آن‌ها را منتقدتر و سرکش‌تر بکند مثل سایر بیکاران که معترض می‌شوند. (همان منبع)

در یک نشست تخصصی دیگر که چند سال قبل (۱۳۸۵)، یعنی زمانی که فقط پنج سال از تأسیس این رشته می‌گذشت، تشکیل شد، یکی دیگر از اساتید، دکتر سهیلا صادقی فسایی، که رئیس وقت گروه مطالعات زنان دانشگاه تهران بود نیز انتقادهای زیادی به وضعیت این رشته مطرح می‌کند:

«بحث رشته‌ی مطالعات زنان در غرب برآیندی از جنبش‌های فمینیستی و جنبش‌های اجتماعی بوده و تکلیفش مشخص است، اما در کشور ایران اصلاً معلوم نیست که این مطالعات زنان از کجا می‌آید. آیا برآیندی از یک جنبش اجتماعی است؟ آیا اصلاً جنبشی به نام جنبش زنان داریم؟... آیا این رشته برآمده از یک نوع نخبه‌گرایی و جریان روشنفکری است؟ اگر چنین باشد که به نظر این‌طور می‌آید که روشنفکرها باید حداقل تبیین بهتر و علمی‌تری هم از ضرورت رشته و هم از تقویت رشته داشته باشند».^{۴۴}

وی در ادامه، مشکلات رشته را چنین برمی‌شمرد:

«اولین اشکال این است که تراکم و تضاعف علمی ایجاد نمی‌کند. درس‌هایی که برای رشته‌ی مطالعات زنان اندیشیده شده است، از هم‌گسیخته شده و هیچ پیوستگی ندارند و نهایتاً دانشجو نمی‌داند که با دو واحد از این درس و دو واحد از آن درس به کجا خواهد رسید. مطلب دیگر بحث منابع و مأخذ و به نظر من حتی بحث استادان است... ما برای دانشجویان لیسانس جامعه‌شناسی، واحد جامعه‌شناسی جنسیت نداشته و نداریم، ولی یک‌دفعه و بدون

۴۴. مهرخانه، همان منبع



هیچ زمینه قبلی، گرایش و رشته در سطح فوق‌لیسانس تأسیس کرده‌ایم... اولین ابزار این است که رشته باید ۲۰ ژورنال علمی تولید کرده باشد؛ درحالی‌که متأسفانه در کل کشور تنها دو ژورنال داریم که دیدگاه علمی- پژوهشی دارند. شما حداقل باید ۲۰ پروفیسور-تمام داشته باشید که بتوانند رشته را به‌صورت معنوی تقویت کنند، که ما اصلاً نداریم. آمدم یک رشته‌ی حاشیه‌ای ایجاد کردیم و دلمان هم به این خوش است که قرار است این رشته، مسائل و مشکلات زنان جامعه را حل کند. اگر اضافه نکند بعید میدانم که بتواند چیزی را حل کند.» (همان منبع)

از دید گزارشگران مجلات مختلف و روزنامه‌نگاران و کنشگران حوزه زنان نیز گله و شکایت از این رشته زیاد طرح شده است و آنان معمولاً رشته را با صفاتی توصیف کرده‌اند که نشانگر وضعیت پرتضاد و نابسامان این رشته است. برای مثال در گزارشی در طول اولین سال‌های آغاز به کار این رشته، پروین اردلان در مجله زنان نوشت:

«حکایت رشته‌ی مطالعات زنان، اگر به دانشجویان این رشته برخورد نکند، حکایت آن جوجه اردک زشت است که نه خودش می‌دانست به کجا تعلق دارد، نه به پرنده‌گانی که او به‌اشتباه از میان آن‌ها برخاسته بود. رشته‌ی مطالعات زنان مهمان ناخوانده گروه علوم اجتماعی شد و دانشجویان این رشته را نیز مهمان ناخوانده دانشگاه کرد.»^{۴۵}

در یک نقد اخیرتر، نسیم جان فذا، در مجله زنان امروز، سعی کرده نشان دهد که مطالعات زنان که «از جنجالی‌ترین رشته‌های علوم انسانی است»، در گفتارها، آموزه‌ها، و گزاره‌های موجود در این زمینه، شرایطی ویژه و سرنوشتی پیچیده و چندبعدی برای این رشته رقم زده است؛ شرایطی که می‌توان از آن با تعبیر «دیگری» بودن در عرصه دانشگاه و «حاشیه‌ای شدن مضاعف» نام برد.

در نوشته دیگری، نوشین احمدی خراسانی، ضمن برشمردن

۴۵. زنان، شماره ۸۳، دی ۱۳۸۰، ص. اردلان، پروین، ص ۳۲

۴۶. جان فذا، نسیم، زنان امروز، شماره ۱، خرداد ۱۳۹۳.

پیوندها و اشتراکات نمادین بسیار میان پایه‌گذاران رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های ایران و کشگران مدافع حقوق زنان در عرصه جنبش مدنی- اجتماعی زنان، افسوس می‌خورد که:

«امروز اما ادامه این پروسه به دلیل جایگزینی سیاست‌گذاری‌های دستوری به جای سیاست‌گذاری‌های «تعاملی» دچار وقفه شده است. امروز مبتکران طرح رشته‌ی مطالعات زنان هرکدام به‌نوعی در انزوا قرار گرفته‌اند، همان سرنوشتی که خود این رشته در دانشگاه‌های ایران پیدا کرده است. دانش‌آموختگان این رشته نیز با توقف این روند نتوانسته‌اند به اهدافشان آن‌چنان که باید و شاید (به‌عنوان مشاوران امور اجرایی در دستگاه‌های دولتی) یا پژوهشگران و نظریه‌پرداز در حوزه مسائل زنان... دست یابند.»^{۴۷}

در گزارش دیگری گفته می‌شود این رشته در ایران «مجهول و غریب مانده است»^{۴۸} و بعضی دانشجویان نیز این رشته را «یتیم» و «شتر گاو پلنگ» خوانده^{۴۹} و بالاخره در یکی از اخیرترین گزارش‌های روزنامه‌نگاری، رشته‌ی مطالعات زنان در ایران پس از دوازده سال که از عمرش می‌گذرد، «رشته‌ای سرگشته» توصیف می‌شود.^{۵۰}

انتقادات و نگرانی‌های دانشجویان رشته‌ی مطالعات زنان در ایران:

در دومین نشست که چند ماه پیش (۲۲ مهر ۱۳۹۳) در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران به ابتکار کارگروه زنان «انجمن جامعه‌شناسی ایران» برگزار شد تا به «فراز و فرود رشته‌ی تحصیلی مطالعات زنان» در ایران رسیدگی شود، تکیه اصلی روی هم‌اندیشی با دانشجویان و فارغ‌التحصیلان این رشته قرار گرفت. در این جلسه گویا ۳۱ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای رشته‌ی مطالعات زنان از دانشگاه‌های علامه طباطبائی، دانشگاه آزاد رودهن، دانشگاه تهران، الزهراء و تربیت مدرس شرکت داشتند و دغدغه‌ها و انتقادهایشان را در

۴۷. احمدی خراسانی، نوشین. «رشته مطالعات زنان: از فعالان جنبش زنان تا دختران حوزه علمیه»، مهر نامه، شماره ۲۳، تیر ماه ۱۳۹۱

۴۸. مهر خانه، دی ماه ۱۳۹۳

۴۹. نشست کار گروه زنان انجمن جامعه‌شناسی ایران، ۲۸ مهر ۱۳۹۳

۵۰. مسعود پیوسته، مردم سالاری، ۲۱ آبان ۱۳۹۳



سه زمینه تحصیل، اشتغال، و اجتماع مطرح کرده بودند. موارد زیر عمدتاً بر اساس گزارشی که زهره معینی، یکی از فعالان حقوق زنان، از اظهارات دانشجویان در جلسه سوم این نشست‌ها (۱۹ آبان ۱۳۹۳)، ارائه داد، ذکر می‌گردد:

تحصیل:

نبود یا کمبود هیئت‌علمی مجرب و مطلع؛ حذف استادان مناسب و برجسته و جانشین کردن آن‌ها با استادان فاقد دیدگاه و تحلیل جنسیتی و دانش لازم در این رشته؛ نبود یا کمبود منابع درسی و تحقیقی مناسب و محدودیت یا عدم دسترسی به منابع خارجی و یا عدم توانایی استفاده از آن‌ها توسط دانشجویان؛ نبود تنوع در گرایش‌ها و واحدهای درسی؛ همپوشانی زیاد میان دروس، یکدست بودن سرفصل‌ها و عدم توجه به نیازها و تفاوت‌ها؛ انتخاب عجولانه و برداشت‌های سلیقه‌ای در انتخاب سرفصل‌ها؛ ورود دانشجویان بدون انگیزه به این رشته؛ «بعضی‌ها که در رشته‌های دیگر قبول نمی‌شوند وارد رشته‌ی «مطالعات زنان» می‌شوند چون آزمون آن را خیلی سهل و ساده و سطحی گرفته‌اند»؛ عدم پیش‌بینی برنامه کارآموزی و کارورزی در تبیین رشته؛ نبود پایه و اساس علمی در بسیاری از متون درسی؛ و وجود قرائتی خاص از فقه و بیشتر درس‌ها فقهی است (بخصوص در دانشگاه تربیت مدرس). و در پایان، یکی از دانشجویان شرکت‌کننده گفت: «به لحاظ آکادمیک احساس یتیمی می‌کنیم. در دروه چهارم کتاب‌های خوبی در کتابخانه وجود داشت، اما بعد از پایان دوره متوجه شدیم که کتاب‌ها را جمع کرده‌اند!»

اشتغال:

دانش‌آموختگان علوم اجتماعی، به‌خصوص «مطالعات زنان»، دومین رتبه بیکاری را در میان سایر دانش‌آموختگان دانشگاه‌های ایران دارند؛ حوزه کاری «مطالعات زنان» تعریف نشده است و خیلی از فارغ‌التحصیلان به‌صورت حق‌التدریسی در سایر رشته‌ها مشغول تدریس هستند؛

امنیت شغلی وجود ندارد، به مجرد صحبت پیرامون حقوق زنان و آگاهی جنسیتی، مورد مؤاخذه واقع شده، عذرمان خواسته می‌شود؛ و هنوز اطلاعات لازم برای استفاده از این تخصص در نهادهای مختلف وجود ندارد. لازم است من خود اضافه کنم که آینده شغلی دانشجویان دغدغه همه آن‌هاست، چه آن‌ها که باعلاقه و زمینه قبلی مناسب وارد این رشته شده‌اند و چه آن‌ها که به صرف گرفتن مدرک و سهل بودن آزمون ورودی، این نکته در تمامی گزارش‌ها منعکس است. از جمله در یکی از اولین نوشته‌ها در مورد این رشته در مجله زنان، یکی از دانشجویان این رشته، محمد یزدانی، به پروین اردلان می‌گوید: «لیسانس مدیریت جهانگردی دارد و بالاینکه رشته‌ی مطالعات زنان برای کارشناسی اولویت هفتم او بود، اما پیش‌تر هم به مسائل زنان علاقه‌مند بوده است.» و مقاله‌ای در تاریخ دوم دی‌ماه ۱۳۷۸ در همشهری نوشته پیشنهاد داده بود که دوچرخه‌سواری زنان آزاد شود. او تأسیس این رشته را اقدام مثبتی دانسته می‌گوید: «باید در تقویتش بکوشیم و به تدریج به معایب آن بپردازیم. باید ظرفیت جامعه را هم در نظر گرفت. ما کشوری جهان‌سومی هستیم اگر بخواهیم با سرعت غربی‌ها پیش برویم، یقیناً نه به این رشته و نه به زنان کمک نخواهیم کرد.»

در مورد مسئله اشتغال برای دانش‌آموختگان این رشته، این دانشجوی دوره کارشناسی می‌گوید: «هر حرکتی در جامعه باید از پشتوانه قدرت برخوردار باشد وگرنه ناکام خواهد ماند.» او معتقد است باید سازمان‌ها و وزارتخانه‌های ذی‌ربط به این رشته، مکلف گردند که دانش‌آموختگان و متخصصان مطالعات زنان را استخدام کنند. به اعتقاد او، خدمتی که مطبوعات می‌توانند در این زمینه بکنند این است که از سازمان‌های دولتی و وزارتخانه‌ها و نهادهایی که بخش‌های مربوط به زنان دارند، بخواهند که فعالیت‌های مربوط به این بخش‌ها را به فارغ‌التحصیلان این رشته بسپارند. علاوه بر این، «سازمان برنامه‌ریزی و مدیریت باید تمام این سازمان‌ها را مکلف کند که دانش‌آموختگان این رشته را استخدام کنند.»^{۵۱}

۵۱. اردلان، پروین. «رشته مطالعات زنان» مهمان ناخوانده رشته علوم اجتماعی، زنان، شماره ۸۳، دی ۱۳۸۰



اجتماع:

در بحث مسائل اجتماعی این رشته، اولین اشکال را «سیاسی کردن» آن دانستند، به تدریج با تغییر رئیس جمهوری، این رشته نیز دستخوش بحران و تغییرات ناخواسته شده است؛ نبود پیوند میان مطالعات زنان و مسائل و مطالعات قومی، نژادی، و طبقاتی؛ جهل اجتماعی و بی‌اطلاعی عمومی نسبت به این رشته، در خیلی از ادارات هیچ شناختی از این رشته وجود ندارد؛ و جهل و ترس از این رشته و از دانش آن‌هایی که فارغ‌التحصیل این رشته هستند.

در جمع‌بندی این بخش می‌توانم بگویم که هم در عرصه دولتی یا سیاسی و هم در عرصه جامعه مدنی هنوز آشنایی با رشته مطالعات زنان بسیار ضعیف و مخدوش است. و این ارتباط با عدم آشنایی و درک درست نسبت به مفهوم فمینیسم نیز دارد. فویبای فمینیسم به تبع هراس از رشته «مطالعات زنان و جنسیت» را که پیوندی ناگزیر با فمینیسم دارد، نیز به دنبال آورده است.

تنزل اخلاق علمی و تعهد پژوهشگری

متأسفانه در رشته‌ی «مطالعات زنان» نیز مثل سایر رشته‌های دانشگاهی در ایران، یکی از مشکلات عبارت است از سقوط اخلاقی، تقلب، کمبود تعهد و معیارهای علمی پژوهشگری. بارها، بخصوص در دوره دولت احمدی‌نژاد، استادان مجرب و متبحر به دلایل نظری و سیاسی برکنار شده‌اند و به کسانی که نه زمینه آکادمیک و دانش لازم و نه زمینه علمی و کنشگری در حوزه زنان را داشته‌اند، مسئولیت اداری و یا حتی تدریس این رشته داده می‌شود. چنانکه یکی از استادان «مطالعات زنان» در نشست اخیر بیان داشت، «بعضی دانشگاه‌ها به صنعت پول‌سازی تبدیل شده‌اند. به جای جایزه به نورچشمی‌ها، ورود به دانشگاه‌ها را تقدیم می‌کنند.»

یکی دیگر از دردهای فراگیر در دانشگاه‌ها و حوزه تحقیقات (از جمله مطالعات زنان) در ایران، مسئله کپی‌برداری با ارجاع از یک‌سو، و کپی‌برداری بدون ارجاع از سوی دیگر (یعنی دزدی علمی) است. در یکی از گزارش‌ها در این باره آمده است:

«کپی کردن نظریه‌ها و بخش‌های مختلف یک پایان‌نامه منجر به افتادن پژوهش‌ها در یک دور باطل و معیوب می‌شود؛ دوری که پایانی ندارد، بلااستفاده و بی‌حاصل بوده و فاقد ارزش علمی است.»^{۵۲}

کپی‌برداری بدون ارجاع به منبع اصلی یا دزدیدن نظر و تحلیل پژوهشگری دیگر بدون ذکر نام و منبع آن، از بی‌اخلاقی‌های رایج در میان ایرانیان است و اگرچه این نوع بی‌اخلاقی‌ها گاه در کشورهای پیشرفته علمی نیز اتفاق می‌افتد، اما به دلیل معیارهای مشخص و مبانی قانونی، صاحب نوشته اصلی می‌تواند متخلف را مورد پیگیری قانونی قرار دهد و چه‌بسا کسانی که یا کرسی استادی خود را به دلیل این نوع تقلب‌ها ازدست‌داده‌اند و یا امکان گرفتن شغل دانشگاهی را ازدست‌داده‌اند. در میان ایرانیان اما، حتی آن‌ها که در خارج از ایران زندگی می‌کنند، تعداد دکترهای قلابی و یا ادعای دکتر بودن، یا ادعای «استاد دانشگاه» بودن به صرف چند بار تدریس موقت کلاس‌های استادان دیگر، یکی از مسائل شرم‌آور در فرهنگ ما بوده است.

نکته غیراخلاقی دیگر که جنسیت‌گرایانه نیز هست این است که تعدادی از پژوهشگران و روزنامه‌نگاران مرد و گاه حتی زن، که روی مسائل زنان کار می‌کنند، معمولاً کمتر به محققین و استادان زن ایرانی ارجاع می‌دهند، حتی اگر آن زنان پیشرو یک نظر یا یافته تحقیقی مشخصی باشند. آن‌ها به مردهای پژوهشگر بیشتر استناد می‌جویند و در منابع خود نام مردان محقق و یا زنان غیر ایرانی را به محققین زن و ایرانی برتری می‌دهند و درواقع کار پژوهشی و نظریات تحلیلی زنان ایرانی در این حوزه را نادیده گرفته و بی‌اهمیت قلمداد می‌کنند.

خلاصه و جمع‌بندی:

در اینجا به‌طور فهرست‌وار نکات اصلی درزمینه‌ی آسیب‌ها و ضعف‌ها و مشکلات وضعیت کنونی رشته‌ی مطالعات زنان در ایران خلاصه می‌شود:

۵۲. فرزادفر، نورا، مهرخانه، آذر ۱۳۹۳



- عدم پیوند کافی میان رشته‌ی مطالعات زنان با نیازها، واقعیات جامعه، و خواسته‌های جنبش زنان؛
- کنترل و دست‌کاری برنامه‌های آموزشی و دخالت سلیقه‌ای و مسلکی اقتدار حاکم در جهت تهی نمودن محتوای انتقادی، سنجشگر، و دگرگون ساز این رشته؛
- نبود منابع درسی منسجم و دقیق، همپوشانی بیش‌ازحد میان واحدها و نمایشی بودن یا مشخص نبودن سرفصل‌های دروس، به عبارت دیگر «تطابق نداشتن سرفصل‌ها با محتوای ارائه شده در دانشگاه‌های گوناگون یا حتی در یک دانشگاه برای ورودی‌های مختلف» (نسیم جان فذا، زنان امروز، شماره ۱ خرداد ۱۳۹۳)؛
- نحوه انتخاب دانشجو، نحوه انتخاب استاد (به سخنان دانشجویان مراجعه کنید)؛
- نحوه قرار گرفتن این رشته در کنار سایر رشته‌ها، ندیدن «مطالعات زنان» به صورت میان‌رشته‌ای انگیزه دانشجو را کم کرده است؛
- نبود یا کمبود دوره‌های کارورزی و اینترنشیپ در مراکز و نهادهای مختلف ذی‌ربط؛
- اشکالات متدولوژیک و کاربرد روش‌های نامتناسب با موضوع تحقیق، به خصوص ضعف در کاربرد متدولوژی فمینیستی پژوهش، از جمله روش‌های کیفی، میدانی و مشارکتی؛
- پژوهش در زمینه‌ی بدیهیات و موضوعات تکراری و مجاز یا مطلوب اقتدار و کمبود پژوهش‌های چالش‌گرانه و نوآوری در موضوعات پژوهشی؛
- پیوند نخوردن مباحث جنسیتی با مباحث قومیتی، طبقاتی، گرایش‌های مختلف جنسی در متد تدریس و پژوهش‌ها، به عبارت دیگر ضعف کاربرد نگرشی همه‌جانبه به تلاقی مبانی ستم و تبعیض در مناسبات اجتماعی (اینترسکشنالیتی)؛
- کمبود مجلات تحقیقی مستقل دانشگاهی و مشکل دسترسی به منابع پژوهشی؛
- موارد متعددی از عدم رعایت اصول اخلاق آکادمیک و

پژوهشگری مسئولانه و صادقانه؛

■ عدم تعامل و ارتباط لازم میان سازمان‌های غیردولتی زنان (سازمان‌های مردم- نهاد) با برنامه‌ها و فعالیت‌های دانشگاهی، گاه اطلاعات و درک از «مطالعات زنان و جنسیت» در میان این سازمان‌های مدنی فعال در حوزه زنان بیشتر و بهتر از بعضی برنامه‌های دانشگاهی است؛

■ به نظر می‌رسد مکانیسم نظام‌مندی برای ارزیابی تدریس استادان و یا کل برنامه تحصیلی رشته‌ی مطالعات زنان تدوین نشده و رایج نگشته است. منظور خودسنجی یا ارزیابی از خود در هر گروه و دپارتمان است که نه تنها پس از پایان هر دوره کلاس از کارکرد استاد توسط دانشجویان و هراز چند گاهی نیز توسط همکاران صورت می‌گیرد، بلکه خود-ارزیابی یا خود-سنجی که برای مثال در دانشگاه‌های آمریکا هر پنج سال یک‌بار از کلیت کارکرد و کیفیت تدریس، پژوهش و بازدهی هر دپارتمانی صورت می‌گیرد. هنوز پس از ۱۲-۱۰ سال تدریس رشته‌ی مطالعات زنان در نزدیک به ده دانشگاه در ایران، هیچ گزارش و ارزیابی علمی توسط خود استادان و دانشجویان و کارشناسان این رشته انتشار بیرونی نیافته است؛ و نبود شبکه‌های ارتباطی، انجمن‌ها و ساختارهای متشکل در میان دانشجویان، فارغ‌التحصیلان و استادان رشته‌ی مطالعات زنان در دانشگاه‌های مختلف ایران. با وجود اینکه «انجمن ایرانی مطالعات زنان» با همکاری عده‌ای از استادان مطالعات زنان از سال ۱۳۷۹ شکل گرفته است (با کسب مجوز رسمی از وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری)، و استادان باسابقه و مجربی چون دکتر شکوه نوابی نژاد (رئیس انجمن) و دکتر نعیا جنیدی (نائب رئیس) و سایر اعضای هیئت‌مدیره به تلاش‌های مفیدی ادامه داده‌اند، اما به نظر می‌رسد این انجمن نتوانسته است نقش یک ساختار حرف‌های سراسری یا ملی را بازی کند و استادان و دانشجویان و فارغ‌التحصیلان را باهم در ارتباط قرار دهد. چنانکه دکتر شهلا اعزازی در نشست ۱۹ آبان ۱۳۹۳ ابراز داشت «ما از هم هیچ خبری نداریم. شاید تا امروز هزار نفر



فارغ‌التحصیل رشته‌ی مطالعات زنان داشته باشیم، اما حتی یک ایمیل لیست از آن‌ها نداریم، یا حتی یک صفحه فیس‌بوک برای ارتباط‌گیری وجود ندارد... ما آنقدر در فشار هستیم که نمی‌خواهیم درگیر شویم، لذا کنار می‌کشیم.»

پیشنهادها و توصیه‌های اصلاحی:

طبعاً در یک سیستم دانشگاهی که استقلال علمی و اداری ندارد و تحت کنترل و دست‌کاری یک اقتدار تمامت‌خواه ایدئولوژیک قرار گرفته است، ایجاد اصلاحات چالشی بس دشوار خواهد بود. به‌خصوص در زمینه‌ی علوم انسانی و اجتماعی، به‌ویژه رشته‌ی مطالعات زنان، که نسبت به آن هراسی مداوم توسط مقامات حکومتی، از رهبر (ولی‌فقیه) گرفته تا مقامات روحانی و غیرروحانی دیگر ابراز می‌شود.

تقویت تشکیک و سنجشگری، گسترش روحیه پرسشگر و اجتناب از مطلق‌گرایی، و پاداش به ذهنیت نقاد؛ ترویج ارزش‌های تساوی‌جو، عدالت‌خواه و حق‌طلب در میان دانشجویان، همگی از نتایج طبیعی علوم انسانی و اجتماعی مدرن است که طبعاً برای حکومتی مذهبی و مطلق‌گرا که مدعی داشتن تمامی حقیقت و تنها راه درست برای بشریت است، نمی‌تواند هراس‌انگیز نباشد. نمودار واضح این هراس و سیاست زدگی یک‌جانبه در علوم و دانشگاه‌های ایران را در ماه‌های اخیر در جدال‌های سیاسی و بازی قدرت در مجلس شورای اسلامی بر سر استیضاح وزیر علوم و انتصاب چندباره وزیری دیگر شاهد بودیم. در کدام کشور دموکراتیکی می‌توان این‌همه کشمکش، هراس، و سیاست زدگی بر سر اینکه چه کسی وزیر علوم باشد، مشاهده نمود؟!

معهذا، با توجه به وجود شکاف‌ها و اختلاف‌های درونی در میان افراد و جناح‌بندهای حاکم، و با توجه به دینامیسم یا پویایی جامعه، خاصه در میان جوانان و جامعه دانشگاهی، و «فرازوفرودهایی» که رشته‌ی مطالعات زنان داشته است، می‌توان پیشنهادها و توصیه‌های چندی جهت اصلاح و بهبود وضعیت این رشته ارائه کرد حتی اگر اجرایی کردن بسیاری از آن‌ها بعید و یا ناممکن به نظر برسد.

پیشنهادهای زیر، اغلب، بر اساس گفته‌ها و نوشته‌های پراکنده دانشجویان و استادان این رشته تهیه و تنظیم شده است:

۱. خود سنجی و ارزیابی تخصصی برنامه‌های رشته‌ی مطالعات زنان: با توجه به تفاوت وضعیت این رشته در دانشگاه‌های مختلف ایران، لازم به نظر می‌رسد ابتدا مدیر گروه رشته‌ی مطالعات زنان در هر دانشگاه در جهت تشکیل کمیته‌ای از استادان و نمایندگان دانشجویان جهت تهیه یک خود-ارزیابی پیش‌قدم شود. گزارش مکتوب این خود سنجی در اختیار یک هیئت سه‌نفره از استادان مجرب این رشته از سایر دانشگاه‌ها قرار می‌گیرد. آن هیئت پس از بازدید مستقیم از کارکرد برنامه مزبور و بازرسی و بررسی‌های لازم، ارزیابی مکتوب خود را در اختیار آن گروه قرار می‌دهد. پس از تهیه چنین خودسنجی‌ها و همکاری‌سنجی‌ها توسط هر یک از دانشگاه‌ها، یک تیم متخصص بررسی این رشته، منتخب شبکه استادان و دانشجویان مطالعات زنان، می‌تواند با ادغام گزارش‌های تهیه‌شده، یک گزارش کلی مبنی بر ارزیابی سراسری از وضعیت رشته را تهیه و تقدیم مسئولان وزارت علوم نماید.

قدم بعدی می‌تواند همان پیشنهادی باشد که در طی جلسه سوم نشست‌های کارگروه زنان انجمن جامعه‌شناسی ایران (در ۱۹ آبان ۱۳۹۳) در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران مطرح شد و با استقبال دکتر سوسن باستانی (استاد مطالعات زنان دانشگاه الزهرا)، نماینده معاونت امور زنان و خانواده در دولت حسن روحانی نیز قرار گرفت؛ یعنی تشکیل یک سلسله جلسات هم‌اندیشی، گفتگو و تبادل نظر با حضور نمایندگان رشته‌ی مطالعات زنان از دانشگاه‌های مختلف، نمایندگان دانشجویان این رشته، علاقه‌مندان از سازمان‌های مردم‌نهاد و غیردولتی زنان و کنشگران مدافع حقوق زنان؛ و نیز نمایندگان معاونت امور زنان و خانواده با مسئولین مربوطه در وزارت علوم، در طی این جلسات شاید بتوان به یک اجماع نسبی بر سر مسائلی چون «اهداف و ضرورت‌های رشته‌ی مطالعات زنان، دروس و سرفصل‌ها، شیوه‌گزینش دانشجو، مشخصات و ویژگی‌های لازم استادان، و راهکارهای ارتقای علمی دانشجویان و استادان این رشته دست‌یافت.



در یک کلام به جای «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی که نهادی است حکومتی، سیاسی و کاملاً جهت‌دار، هر نوع سنجش، بازنگری و ارتقا در رشته‌های دانشگاهی باید توسط خود دانشگاهیان ذینفع و متخصص آن رشته صورت گیرد.

۲. بسط نام و محتوای رشته‌ی «مطالعات زنان» به «مطالعات زنان و جنسیت». به جای تغییر نام رشته‌ی «مطالعات زنان» به «مطالعات زنان و خانواده» یا «مطالعات اسلامی زنان» یا «مطالعات زنان در اسلام» که همگی محتوا و اهداف این رشته را محدود و مخدوش می‌کنند، منطقی آن است که نام این رشته را متناسب با واقعیت محتوا و اهداف آن و نیز منطبق با استانداردهای کنونی در دانشگاه‌های معتبر دنیا، به «مطالعات زنان و جنسیت» و یا «مطالعات جنسیت و زنان» بسط دهیم. اگرچه «خانواده» یک نهاد اجتماعی بنیادین و بسیار بااهمیت است و یکی از مهم‌ترین عرصه‌های شکل‌گیری مناسبات جنسیتی و تربیت جسم و روان و هویت کودکان و نسل آینده است، اما با تقلیل رشته به «مطالعات زنان و خانواده» نقش و مسائل زنان و نقش‌ها و مناسبات جنسیتی را محدود به یکی از نهادهای جامعه کرده‌ایم. درحالی‌که باید زنان را نیز چون مردان و مناسبات جنسیتی را به‌طور کلی، در تمامی نهادهای جامعه و عرصه‌های زندگی خصوصی و عمومی مدنظر قرار داد، اعم از خانواده، مدرسه و نهادهای آموزشی، کار و اشتغال و اقتصاد، دین، مذهب، سیاست، فرهنگ و هنر، علم و صنعت و تکنولوژی. نام «مطالعات زنان در اسلام»، «مطالعات اسلامی زنان» می‌تواند تنها درباره یک گرایش یا تخصص لازم و جالب در درون رشته بسیار وسیع‌تر و همه‌جانبه‌تر «مطالعات زنان و جنسیت» معنا بدهد و الا نمی‌توان کل یک رشته‌ی علمی را در چهارچوب یک دین یا مذهب و یا هر ایدئولوژی و مسلک دیگری محصور نمود. نقطه قوت دیگر تغییر نام به «مطالعات زنان و جنسیت» و یا «مطالعات جنسیت و زنان» این است که همه‌شمول‌تر گشته، زنان، مردان و هر نوع هویت جنسی را در بر می‌گیرد و رشته را محدود به مطالعه زنان یا مطالعات از دیدگاه زنان نمی‌کند اگر چه همچنان تأکید

رشته روی زنان باقی می‌ماند، چرا که برای جبران سالیان درازی از مغفول و مجهول ماندن زنان در علوم انسانی و اجتماعی، چنین تاکیدی ضرورت تاریخی و علمی دارد.

بعضی استادان این رشته در ایران، برای مثال، دکتر ناهید مطیع از دانشگاه آزاد رودهن در این ارتباط می‌گوید: «امسال ۸۱ نفر مرد در گرایش زن و خانواده پذیرش داشتیم. این رشته مخصوص زنان نیست و خیلی خوب است که مردان هم بیایند و در این رشته تحصیل کنند. مطالعات زنان رشته‌ی جنسیتی است، زنانه بودن به معنای مردانه نبودن نیست. اگر قرار باشد تغییر و تحولی در زنان ایجاد شود، ابتدا باید تغییر در مردان باشد وگرنه در بهبود وضعیت زنان هیچ دگرگونی ایجاد نمی‌شود.»^{۵۳}

بنابراین برای بسط و گسترش محتوای این رشته باید واحدهایی هم به دروس اصلی و هم به دروس انتخابی و تخصصی افزوده گردد که فقدان آن‌ها در لیست دروس موجود این رشته کاملاً به چشم می‌خورد. واحدهایی نظیر: جنسیت و شهروندی؛ جنسیت، قومیت، و ملیت؛ نقد فمینیستی مدرنیته؛ جنسیت و روابط بین‌الملل؛ جنسیت و فلسفه؛ جنسیت و اخلاق؛ جنسیت و فمینیسم؛ جنسیت و خشونت؛ جنسیت و آموزش و پرورش؛ جنسیت و شهرسازی؛ جنسیت و معماری؛ زنان و سینما؛ جنسیت و ورزش؛ جنسیت، استعمار و پسااستعمارگرایی؛ جنسیت و تبلیغات تجاری؛ جامعه‌شناسی سکسوالیته؛ یا تاریخ تحول تمایلات و هویت‌های جنسی؛ زنان در جنبش‌های اجتماعی؛ زنان ایلات و روستاها؛ زنان و اشتغال در ایران؛ و جنسیت و توسعه.

۳. گنجاندن و تقویت دوره‌های کارورزی و کاربردی. نه تنها باید جنبه‌های علمی و کاربردی این رشته تقویت شود بلکه باید از این طریق پیوند میان تئوری و عمل، آکادمی و کنشگری مدنی در راه تحول در موقعیت زنان، و فرهنگ‌آفرینی در جهت تبعیض زدایی و تساوی جویی تقویت گردد. یکی از ویژگی‌های «رشته‌ی مطالعات زنان و جنسیت» همانا محدود نماندن در برج عاج آکادمیک و در عرصه مجرد نظری است. در دپارتمانی که خود من سال‌ها تدریس

۵۳. بصیری، مریم، پیام زن، ۱۳۸۴



کرده و مدیریت نیز کرده‌ام، یکی از کلاس‌های مهم «یادگیری خدمت در سازمان‌های مدنی و محلی» است که هدف آن یادگیری خدمات اجتماعی است که دانشجوی طی آن؛ با یک‌نهاد مدنی ارتباط برقرار کرده و به مدت ۱۵ هفته در آن نهاد هم به ارائه خدمات اجتماعی یاری می‌رساند و هم در این فرآیند آموزش دیده کسب تجربه عملی و اجتماعی می‌کند. چندین نهاد دولتی و نیز غیردولتی در زمینه‌های مختلف نظیر مبارزه با خشونت علیه زنان؛ پناهگاه زنان آسیب‌دیده از خشونت‌های خانگی؛ مشاوره حقوقی؛ دادگاه‌ها؛ آموزش مهارت‌های شغلی؛ یتیم‌خانه‌ها؛ خدمات بهداشتی برای زنان آسیب‌دیده؛ سازمان‌های زنان برای ارتقای مشارکت سیاسی؛ خطوط امدادی (خدمات تلفنی) برای نیازهای فوری؛ و امثال آن، معمولاً با دپارتمان‌های مطالعات زنان در ارتباط هستند و برای اینترنت‌شیپ و دوره‌های تجربی دانشجوی می‌پذیرند. این نوع ارتباط ها گاه از طریق «مرکز خدماتی زنان» که در بسیاری از دانشگاه‌ها وجود دارد، تسهیل و تقویت می‌شود.

۴. پشتیبانی مادی و معنوی از مترجمین و مؤلفین کتاب‌ها و مقالات موردنیاز رشته. خوشبختانه برخی کنشگران و استادان ایرانی مقیم خارج در ارتباط با نیاز به منابع بیشتر تلاش کرده‌اند تا از طریق اینترنت و سامانه‌های مجازی چنین خدماتی را به‌رایگان و آزاد در اختیار پژوهشگران و دانشجویان داخل ایران قرار دهند ازجمله «ایران آکادمیا» و نشریه «زن نگار» که مباحث خوب و مفیدی را از منابع پیشرفته انتخاب و خلاصه‌ای از آن‌ها را به زبان فارسی ترجمه و منتشر کرده است. می‌توان این نوع خدمات را با همکاری استادان داخل و خارج از ایران گسترش داد تا تعداد و کیفیت مجلات علمی و پژوهش‌های میدانی و مرتبط با مسائل و نیازهای مناطق مختلف کشور در زمینه‌ی زنان و جنسیت افزایش یابند.

۵. تولید دانش و آموزش مرتبط با نیازهای بومی - جهانی. چنان‌که به‌تفصیل توضیح داده شد، «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» تلاش کرده است تا پتانسیل‌های رشته «مطالعات زنان» را برای ترویج فمینیسم خنثی کند و این رشته را در بستر اندیشه‌های اسلامی

بنشانند».^{۵۴} اما، به جای این تلاش مسلکی و غیرواقع‌بینانه، باید متناسب با محتوای واقعی این رشته که پیوندی طبیعی و تاریخی با تئوری‌ها و دیدگاه‌های فمینیستی و جنبش‌های حق‌خواهی و رهایی‌بخش زنان دارد؛ سعی نمود هر چه بیشتر محتوای دروس و پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌ها مرتبط با مسائل و مشکلات و نیازهای خاص جامعه ایران گردد. یعنی تولید دانش بر اساس واقعیت‌های مشخص و بومی هر منطقه ایران صورت گیرد و در سطح مجرد تئوریک و کپی‌برداری مکانیکی از دانشمندان و نظریه‌پردازان فمینیست اروپا-محور در کشورهای دیگر محدود نباشد. باید ضمن فراگرفتن تمامی نظریه‌ها و تئوری‌های مطرح در مباحث فمینیستی، بتوانیم به‌طور خلاق و نقادانه از کاربرد متناسب جنبه‌های جهان‌شمول فمینیستی بهره‌برداریم. همان‌گونه که از نظریات و دستاوردهای علم پزشکی، مهندسی، شیمی، شهرسازی، معماری، جامعه‌شناسی، تاریخ، سیاست، فلسفه و... بهره‌برده‌ایم بدون اینکه به خاطر خاستگاه «غربی» یا «شرقی» آن‌ها، دستاوردهای جهانی علم بشری را کنار گذاشته باشیم. فرمان‌برداران «شورای تحول و ارتقای علوم انسانی» در دانشگاه‌ها می‌توانند و حق دارند به سلیقه و مرام خود یک گروه «مطالعات اسلامی زنان» تشکیل دهند که هدفش تربیت مدرس و متخصص برای ترویج اسلام‌گرایی باشد، اما حق نیست که کلیت رشته دانشگاهی «جنسیت و مطالعات زنان» در «مطالعات اسلامی زنان» محصور و محدود گردد. طبیعی و معمول آنست که گرایش‌های مختلف فمینیستی (اعم از اسلامی و غیراسلامی، لیبرال، سوسیال، ...) در دانشگاه‌های مختلف نیز متجلی گردند. اما هیچ کشور آزاد و دموکراتیکی، دانشگاه‌های خود را در هیچ رشته تحصیلی به یک گرایش نظری و مکتبی خاص محدود نمی‌کند. علوم انسانی و اجتماعی، ازجمله مطالعات جنسیت و زنان، جزئی از گفتمان‌ها و دانش‌های جهانی-محلی هستند و مبانی مشترک جهان‌شمول و قابل دیالوگ بین‌المللی دارند. علم، پرواز آزاد اندیشه علمی و خلاقیت را نمی‌توان در چارچوب یک مذهب، مسلک، یا ایدئولوژی محبوس یا محصور نمود.



۶. ایجاد فضای دیالوژیک و گسترش تعامل و تبادل استاد و دانشجو میان دانشگاه‌های ایران و دانشگاه‌های دیگر کشورهایی که در این رشته تجربیات بیشتری دارند. برگزاری کنفرانس‌های ملی و بین‌المللی، برپایی کارگاه‌های آموزشی فشرده با حضور استادان مجرب از داخل و خارج از ایران جهت ارتقای نظری و علمی محتوا و تنوع دروس؛ فراهم کردن تدریس تیمی فرامرزی از طریق اینترنت در مورد کلاس‌های جدیدی که هنوز استادان مجرب لازم را ندارند؛ و ارائه بورس‌های تحصیلی به دانشجویان شایسته و خلاق از جمله راهکارهایی است که می‌تواند به بسط و تنوع و رشد و ارتقای واقعی این رشته‌ی نوپا در ایران یاری رساند.



ر. رمضانی^۱ / فساد دانشگاهی در ایران^۲

۱. پیش‌گفتار

در ایران دانشگاه نهاد مستقلی نیست پیش از هرچیز بدین خاطر که اساساً خودِ دانش استقلال‌ی ندارد! نهاد دانش در ایران از جمله به نهاد دین و نهاد سیاست پاسخگو و وابسته است. نخست، به خاطر تضادهایی که همواره میان دانشگاه و حوزه بوده است، دانشگاه‌ها رقیبانی جدی برای حوزه‌های علمیه به شمار می‌آیند و، زین‌رو، گرایشی در برخی از بخش‌های نظام سیاسی هست که از دانشگاه حوزه‌های دیگر ساخته شود. به نظر می‌رسد گفت‌وگوهای «اسلامی‌کردن دانشگاه»، «علم اسلامی»، و «وحدت حوزه و دانشگاه» همه به هدف برداشتن تضادهای میان حوزه و دانشگاه از راه تبدیل دانشگاه به نهادی شبه‌حوزوی باشد.^۳ زان‌پیش، در درون ساختار سیاسی نیز هریک از طیف‌ها می‌کوشد دانشگاه را از آن خود سازد و به نظر می‌رسد ستیزی بنیادین میان گروه‌های سیاسی بر سر

۱. جامعه‌شناس

۲. ویراستی از این نوشتار پیشتر در رادیو زمانه منتشر شده است.

۳. می‌توان همچون عبدالکریم سروش تضاد میان دانشگاه و حوزه را دراصل برخاسته از تضاد میان علم و دین دانست. اگر چنین تبیینی درست باشد، از آنجاکه به نظر نمی‌رسد تضاد میان علم و دین برطرف‌شدنی باشد جز از راه کناراندن یکی به‌سود دیگری، پس نظام سیاسی در ایران، که درسرشت خود با دین پیوند دارد، قادر به از میان برداشتن تضاد میان دانشگاه و حوزه نخواهد بود مگر با از میان برداشتن خودِ علم. نظر عبدالکریم سروش را در اینجا ببینید:

<http://www.mghaed.com/lawh/interviews/int.sorush.htm>

دانشگاه در جریان باشد.^۴ معمولاً، با روی کار آمدن هر جناح سیاسی، تصمیم‌سازی‌های کلانی در رابطه با نهاد دانشگاه صورت می‌گیرد، تصمیم‌سازی‌هایی که گاهی درحقیقت چیزی جز کردوکارهای فسادآمیز نیست.

در نگاهی کلی، فساد در ایران شدید و فراگیر است. این واقعیت را نه تنها آمارهای بین‌المللی تأیید می‌کند بلکه حتی از آنچه از درون نظام سیاسی به بیرون درز می‌کند نیز به‌خوبی نمایان است. گاه‌به‌گاه، طی ستیزه‌هایی میان گروه‌های سیاسی، پرده از فسادهایی بسیار درشت کنار می‌رود. برای نظر به معیارهای بین‌المللی نیز کافی ست رتبه‌بندی سازمان شفافیت بین‌المللی در زمینه‌ی فساد را ببینیم. در آخرین رتبه‌بندی، این سازمان رتبه‌ی ایران در زمینه‌ی فساد را، در میان ۱۷۵ کشور و منطقه، ۱۳۶ اعلام کرده است و در مقیاسی میان صفر (بسیار فسادآمیز) و صد (بسیار پاک) به ایران نمره‌ی ۲۷ داده است.^۵ اما، در کنار شکل‌های جوراجور کردوکارهای فسادآمیز، فساد دانشگاهی در ایران از ناپیداترین‌ها و هم‌هنگام پرمدمترین‌ها ست؛ دخالت بی‌حدومرز قدرت سیاسی در دانشگاه به وضعیتی انجامیده است که می‌توان آن را فساد دانشگاهی سازمان‌یافته (سیستمیک) به شمار آورد. نوشتار پیش‌رو می‌کوشد سویه‌های گوناگون فساد دانشگاهی در ایران را بازنماید.

۲. فساد دانشگاهی

در این نوشتار، مجموعه‌ی پرشماری از کردوکارهای ناعادلانه، تبعیض‌آمیز، یا غیرقانونی که به دانشگاه و دانشگاهیان مربوط می‌شود را «فساد دانشگاهی» می‌نامیم. فساد دانشگاهی یا «فساد در آموزش عالی» یکی از گونه‌های شناخته‌ی فساد است که در جاهایی حتی مراکزی برای مقابله با آن تأسیس کرده‌اند.^۶ در یک تقسیم‌بندی

۴. برای یک بررسی مفصل‌تر درباره‌ی نزاع در درون نظام سیاسی بر سر دانشگاه، بنگرید به: www.merip.org/mero/mero022014

۵. برگرفته به تاریخ بیستم ژانویه ۲۰۱۵ (IRN) <http://www.transparency.org/country#IRN>

۶. برای یک نمونه می‌توان به بخش دیده‌بان فساد در آموزش عالی در کالج بوستون اشاره کرد. بنگرید به:



کلی، می‌توان فساد را به دو گونه‌ی فساد دولتی^۷ و فساد غیردولتی^۸ تقسیم کرد. تعریفی ساده و کلی برای فساد، که فساد دولتی و غیردولتی هر دو را دربرمی‌گیرد، به شکل زیر است:

فساد: سوءاستفاده از قدرت یا جایگاه-که به کسی یا گروهی واگذار شده است-برای منفعت شخصی یا گروهی.

طبق تعریف بالا، در جریان فساد دانشگاهی نیز استادان، دانشجویان، کارمندان و دست‌اندرکاران دانشگاه، یا هر کس یا گروهی که تصمیم‌سازی‌هایشان با دانشگاه مرتبط است، از جایگاه‌شان به‌نادرست درجهت منفعت شخصی یا گروهی خود استفاده می‌کنند. بدین‌سان، روشن است که فساد دانشگاهی می‌تواند با شکل‌های دیگر فساد، همچون فساد سیاسی، فساد اقتصادی، فساد اداری و جزاین ها، درآمیزد یا مرتبط شود. هم‌آمیزی فساد دانشگاهی با شکل‌های دیگر فساد ردگیری، افشا، و اثبات فسادهای دانشگاهی را دشوار می‌کند.

فساد دانشگاهی ازجمله این موردها را شامل می‌شود: دزدی ادبی، جعل مدرک تحصیلی، خرید و فروش مدرک تحصیلی، تقلب، فریب‌دادن، رشوه‌دادن، خرابکاری، کم‌کاری در حرفه، جعل هویت، پارتی‌بازی، گروه‌گرایی، و خویشاوندسالاری. درمقابل این کردوکارهای فسادآمیز، ازجمله می‌توان راهکارهای زیر را برای پیشگیری و اصلاح پیشنهاد کرد: تقویت سازوکارهای نظارتی، به‌کرد سامانه‌های داوری و ارزیابی، شفافیت در استخدام‌های دانشگاهی و بورس‌های تحصیلی، منطقی‌کردن کمک‌هزینه‌ها و پژوهانه‌ها، و رتبه‌بندی دقیق مراکز آموزشی و مجله‌های علمی. در این نوشتار برخی شکل‌های اصلی فساد دانشگاهی در ایران در بخش‌های استخدام هیئت‌علمی، تولید علمی، و حمایت از پژوهش بررسی می‌شود.

<https://www.bc.edu/research/cihe/hecm.html>

همچنین، سازمان شفافیت بین‌المللی بخشی را در رابطه با فساد در آموزش عالی در خود دارد:

http://www.transparency.org/gcr_education/content/higher

7. Public corruption

8. Private corruption

۳. هیئت علمی

پس از گذشت سالیان، هنوز هم یادآوری ماجرای تصفیه‌ی استادان دانشگاه در جریان انقلاب فرهنگی در سال‌های آغازین انقلاب اسلامی مایه‌ی افسوس است. اما فقط نگاهی گذرا کافی ست تا دریابیم اعمال نظر سیاسی درمورد کرسی‌های دانشگاهی به انقلاب فرهنگی محدود نشد بلکه زان‌پس و تاکنون به شیوه‌های گوناگون، شیوه‌هایی ظریف‌تر و نهان‌تر، ادامه یافته است؛ در همه‌ی سالیان پس از انقلاب، دخالت قدرت سیاسی درمورد کرسی‌های دانشگاه به روش‌های مختلف برقرار بوده است: روش‌های مستقیم همچون بازنشسته‌کردن اجباری برخی استادان؛ روش‌های پیش‌گیرانه همچون اعمال گزینش‌های غیرعلمی؛ روش‌های پیش‌دستانه همچون جلوگیری از راه‌یابی مخالفان به مقاطع تحصیلی بالاتر و اعطای امتیازاتی همچون بورسیه‌های تحصیلی به خودی‌ها؛ و روش‌های ریشه‌ای‌تر همچون حذف یا تغییر برخی واحدهای درسی.

در دوره‌ی ریاست‌جمهوری محمود احمدی‌نژاد روند جذب هیئت‌علمی و بورسیه‌های تحصیلات تکمیلی به شکل متمرکز درآمد. این کار گرچه در ظاهر برای جلوگیری از اعمال نظر دانشگاه‌ها انجام شد، در عمل دست دولت را در اعمال نظر سیاسی و ایدئولوژیک در جریان استخدام هیئت‌علمی بازتر کرد. به‌طور مشخص، یکی از پی‌آیندهای زود هنگام این اقدام دولت احمدی‌نژاد همان قضیه‌ی بورسیه‌های غیرقانونی دکتری بود. نشانه‌ها این حدس را تقویت می‌کند که شاید اساساً اصل قضیه‌ی متمرکزسازی در جهت زمینه‌سازی برای چنان فسادهای بزرگی بوده است، باید توجه داشت که بورسیه‌های دکتری در ایران عمده‌ترین راه برای گرفتن کرسی‌های دانشگاهی است. در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته، بورسیه‌های دکتری تنها در قبال کار پژوهشی مشخص در دوره‌ی دکتری به دانشجویان شایسته اعطا می‌شود و جزاین درمورد اشتغال پس از دوره‌ی دکتری تعهدی برقرار نمی‌شود؛ نه دانشجوی تعهد می‌سپارد که پس از دوران دکتری برای سازمان مشخصی خدمت کند و نه ارگان بورسیه‌دهنده تعهد دارد که دانشجوی بورسیه را به کار گیرد. در ایران اما بورسیه‌ی دکتری به



معنای تعهد دانشجو به خدمت برای سازمان بورسیه‌دهنده است. خود این سازوکار را باید یکی از سرچشمه‌های فساد دانشگاهی دانست چراکه به بی‌سوادِ قشر تحصیل کرده می‌انجامد؛ دانشجویان بورسیه قرار نیست در دوران تحصیل کاری بیش از دانشجویان غیربورسیه انجام دهند بلکه، برعکس، چون پیشاپیش اشتغال خود را تضمین شده می‌بینند، کوشش بایسته را به کار نخواهند بست. اما، افزون بر این، وجود تعهد شغلی در بورسیه‌های دکتری نشان می‌دهد که اعمال نظری در این زمینه چه نقش فسادآمیزی در رابطه با هیئت علمی دارد.

در دوران ریاست‌جمهوری حسن روحانی بود که فساد بزرگ دوران احمدی‌نژاد در مورد بورسیه‌های دانشگاهی برملا شد. برملا شدن فسادها در ایران معمولاً نه توسط رسانه‌های آزاد بلکه در جریان نزاع‌های سیاسی انجام می‌گیرد. زین‌رو، اگر به جای روحانی کسی از گروه احمدی‌نژاد زمام امور را در دست می‌گرفت، چنان فساد بزرگی شاید هیچگاه بر ما معلوم نمی‌شد. باری، در جریان افشای این فساد بزرگ در جذب‌های دانشگاهی، هرچه بیشتر پرده از روی کردوکارهای فسادآمیز در آموزش عالی در ایران کنار رفت؛ در این میان، گفته شد که حتا نام برخی نمایندگان مجلس و فرزندان برخی مسئولان نظام در فهرست بورسیه‌های غیرقانونی بوده است.^۹ نیز، در جریان دعوای گروه‌های سیاسی، این نظر طرح شد که فساد در بورسیه‌های دکتری به دولت احمدی‌نژاد محدود نبوده بلکه چنین وضعیتی در دولت‌های پیش از آن نیز حاکم بوده است.^{۱۰} دولت روحانی رسیدگی به بورسیه‌های غیرقانونی دکتری را در دستور کار قرار داد که این کار مخالفت‌هایی را از طرف جناح مقابل برانگیخت و استیضاح و برکناری رضا فرجی دانا، وزیر علوم وقت، را در پی داشت. در نهایت اما تصمیم دولت آشکارا با ملاحظه‌کاری‌های سیاسی همراه بود که مانع از برقراری کامل عدالت شد.^{۱۱}

9. <http://www.khabaronline.ir/detail/364920/society/education>

<http://www.parsine.com/fa/print/202588>

10. <http://www.mehrnews.com/print/2368095/>

۱۱. اطلاعاتی نهایی وزارت علوم در زمینه‌ی بورسیه‌های غیرقانونی در تارنمای وزارت علوم ببینید.

در انتخابات سال ۱۳۹۲ امیدهای بسیاری دانشگاهیان را به پشتیبانی از حسن روحانی برانگیخت. سایت «روحانی‌سنج»، که عملکرد رئیس‌جمهور ایران را رصد می‌کند، «بازگرداندن اساتید کنار گذاشته شده به دانشگاه» و «مخالفت با ستاره دار کردن دانشجویان» را دو وعده‌ی محقق‌شده‌ی رئیس‌جمهور به شماره آورده است.^{۱۲} اما، از این‌ها گذشته، اقدامات دولت در زمینه‌ی دانشگاه در حد انتظار نبوده است. بلکه، برعکس، نشانه‌هایی هست که ما را بدبین می‌کند. در اینجا تنها به یک مورد اشاره می‌کنیم و آن اظهارنظر رئیس مرکز جذب اعضای هیئت‌علمی وزارت علوم، حجه‌الاسلام دکتر محمدرضا رضوان طلب، درباره‌ی جذب هیئت‌علمی است:

در تمام دنیا ورود به عرصه مدرسی دانشگاه و عضو هیئت علمی شدن حساب و کتاب دقیق‌ی دارد و حتی از راهنمایی و رانندگی و دستگاه قضا استعلام می‌گیرند و اگر از حدی تخلفات بیشتر بود فرد مورد نظر را شایسته استادی و الگو شدن در جامعه نمی‌دانند زیرا اگر یک نفر رعایت نکند جامعه ذهنیت منفی پیدا می‌کند و این دید منفی به دیگر اعضا نیز سرایت می‌کند.

... دنیا انتظار دارد استاد پایبند باشد، در یک همایش بین المللی شاهد بودم که از استاد مسلمان انتظار دارند قرآن را حفظ باشد و دیده‌ام پزشکی که حافظ قرآن است و استاد دانشگاهی که تفسیر قرآن نوشته است. تظاهر به ضروریات دین لازم است همان‌طور که پیامبر(ص) و خدیجه(س) و علی(ع) نماز را آشکارا در مسجد الحرام اقامه می‌کردند، آن‌ها می‌توانستند در دخمه‌ای نماز بخوانند و به آنان سنگ پرانی و اعتراض نشود آن‌ها نگفتند ما ریا نمی‌کنیم و نماز رادپرستو نخوانند و لازم است اساتید مابدانند بنای اولیه نماز بر اقامه آشکار است و باید با حضور خود در نماز و آئین‌های دیگر الگوسازی کنند.^{۱۳}

مغالطه‌ی سخن بالا آشکار است: حتی اگر، آن‌سان که گوینده می‌گوید، در تمام دنیا برای استخدام هیئت‌علمی از راهنمایی-رانندگی و دستگاه قضا استعلام شود، نمی‌توان نتیجه گرفت که استاد دانشگاه

12. <https://rouhanimeter.com/fa/> (برگرفته به تاریخ بیستم ژانویه ۲۰۱۵)

13. <http://isna.ir/fa/print/93062313901/>



باید به ضروریات دین تظاهر داشته باشد. چراکه اولی به تبعیت از قانون مربوط می‌شود که امری مرتبط با سپهر همگانی‌ست و دومی به اعتقادات شخصی که به حریم خصوصی مربوط است. گرچه در سپهر همگانی قانون‌ها و قاعده‌هایی باید بر کنش‌های فرد حاکم باشد، حریم خصوصی جنبه‌ای از زندگی فرد است که کسی حق دخالت در آن را ندارد. اعتقادات مذهبی مربوط به امور شخصی و خصوصی‌ست. اگر او می‌خواهد بر پایه‌ی قیاس با تمام دنیا (!) استدلال کند، باید نشان دهد که در کشورهای دیگر نیز تظاهر به ضروریات دینی شرط استخدام هیئت‌علمی است. برای مثال، آیا در کشورهایی که اکثریت مردم مسیحی‌اند برای استخدام در هیئت‌علمی شخص باید به ضروریات مسیحیت تظاهر داشته باشد؟!

نتیجه‌ی نظر کلی و رادیکال حجه‌الاسلام رضوان‌طلب این است که یک متخصص، هراندازه که در کار خود توانمند باشد، و گذشته از اینکه در چه زمینه‌ای کار می‌کند، نمی‌تواند به‌عنوان هیئت‌علمی استخدام شود مگر اینکه به ضروریات اسلامی تظاهر داشته باشد. توجه کنید که اینجا سخن از صرفِ باورمندی، و حتا صرفِ التزام عملی، نیست، بلکه سخن بر سر تظاهر عملی به ضروریات اسلام است. پی‌آورد چنین نگرشی چیست جز فساد دانشگاهی در شکل‌هایی چون معیارهای غیرعلمی، اعمال سلیقه‌های شخصی، فساد استخدامی، نابرابری، و در نتیجه فرار مغزها، بی‌سوادی، و رشد ریاکاری-همه‌ی چیزهایی که در دانشگاه‌های ایران کمابیش به چشم می‌خورد. باید از این مسئول پرسید: آیا کسی که در کار خود تخصص کافی دارد، و زان‌بیش هیچ سابقه‌ی کیفری هم ندارد، اما به هر دلیل نمی‌خواهد به ضروریات دین تظاهر کند، یا اساساً اعتقادی به مذهب ندارد، نباید به کار گرفته شود؟

۴. پژوهش و تولید دانش

بحث پژوهش و تولید دانش چند سالی ست که به بحثی داغ در جامعه‌ی ایران تبدیل شده است. از این سو و آن سو آمارهایی می‌شنویم از جایگاه کشور در تولید علم، آمارهایی که ما را شگفت‌زده

می‌کند. مثلاً گفته می‌شود که ایران اکنون از نظر تولید علم رتبه‌ی پانزدهم جهان را دارد^{۱۴} و اگر روند کنونی در تولید علم ادامه یابد در سال ۲۰۱۸، یعنی تنها در عرض چهار سال، رتبه‌ی چهارم در جهان را به دست خواهد آورد.^{۱۵} پرسیدنی ست که هم‌اکنون کشور ایران از نظر توسعه در زمینه‌های گوناگون رتبه‌ی چندم دنیا را دارد و اگر همین روند توسعه ادامه یابد در عرض چهار سال رتبه‌ی چندم را خواهد داشت. پاسخ به چنین پرسشی نشان خواهد داد که آیا رتبه‌ی ما در زمینه‌ی تولید علم، هر قدر هم که خوب باشد، اصلاً نقشی در توسعه در دیگر ابعاد جامعه داشته است. با این حال، گذشته از نقشی که جایگاه علمی ما در جهان بر جایگاه ما در زمینه‌های دیگر دارد، اساساً اعتبار و معناداری چنان آمارهایی درباره‌ی جایگاه علمی ایران را باید جداً به پرسش گرفت. البته، گفتنی‌ست که در اینجا اثر روان‌شناختی و جامعه‌شناختی امیدبخشی و نمایش چشم‌اندازی مثبت را نادیده نمی‌گیریم؛ روشن است که پیشرفت‌های هر چند اندک در هر زمینه‌ای را باید به دیده گرفت و آن‌ها را برای ایجاد حس خودباوری بازگو کرد. اما این نکته‌ی روان‌شناختی نباید باعث شود چشم خود را بر بسیاری واقعیت‌های ناپسند ببندیم و ذهن خود را به رؤیای دروغینی از پیشرفت سرگرم سازیم. در عوض، لازم است کمبودها و کاستی‌های خود را بشناسیم اگر قرار است آن‌ها را برطرف کنیم.

واقعیت این است که چنان آمارهای شگفت‌انگیزی درباره‌ی تولید علم در ایران از رویکرد کمی به پژوهش برخاسته است، رویکردی که به‌ویژه در دوران ریاست‌جمهوری محمود احمدی‌نژاد بر آموزش عالی حاکم بوده است. آنچه در رابطه با جایگاه ایران در تولید علم حتی از زبان مسئولان عالی‌کُشور می‌شنویم بر اساس رتبه‌بندی‌هایی ست که در مورد چاپ مقاله‌ها در مجله‌های بین‌المللی انجام می‌گیرد. روشن است که سطح کیفی مجله‌ها بسیار متفاوت است و حتی برخی از آن‌ها با دریافت پول مقاله‌ها را حتی بدون ویرایش چاپ می‌کنند. بایسته است برای دقت در رتبه‌بندی ایران در تولید علم

14. <http://isna.ir/fa/print/93052512752/>

15. <http://farsi.khamenei.ir/newspart-index?tid=1851&p=2>



به‌طور دقیق مشخص شود که چه درصدی از مقاله‌های استادان و دانشجویان ایرانی در مجله‌های معتبر به چاپ رسیده و چه درصدی در مجله‌های پولی و بی‌ارزش چاپ شده است.

گذشته از کیفیت تولیدات پژوهشی، همچنین باید دید تولید علم در ایران با چه سازوکارهایی انجام می‌شود. درصد چشمگیری از مقاله‌های پژوهشی توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی نوشته می‌شود. این کار اجباری ست که از سوی دانشگاه، و در قبال هیچ، بر دانشجویان تحصیلات تکمیلی اعمال می‌شود و در این زمینه تفاوتی میان دانشجویان بورسیه و دانشجویان غیربورسیه وجود ندارد. همچنین، کمابیش همه‌ی دانشجویان ناگزیراً نام استادان را نیز به‌عنوان نویسنده‌ی مقاله قید کنند حتی اگر آن‌ها در حقیقت نقشی در مقاله نداشته باشند. بایسته است روشن شود که کسانی که در رسانه‌های دولتی در ایران به نام «دانشمند جهانی» و «دانشمند جهان اسلام» معرفی می‌شوند چه تعداد از مقاله‌های پر شمارشان را به‌واقع خودشان نوشته‌اند.

نگاه کمی به تولید مقاله در ایران، به‌همراه مدرک‌گرایی و عدم سامانه‌های نظارتی، به نوع دیگری از فساد نیز دامن زده است که همان شکل‌گیری صنعت مقاله‌نویسی و پایان‌نامه‌نویسی است.^{۱۶} کافی ست سری به خیابان انقلاب بزنیم و سیل تبلیغات مختلف برای نوشتن پایان‌نامه و مقالات ISI را بنگریم. گویا مراکزی که حتی به‌طور رسمی ثبت‌شده‌اند کار نوشتن پایان‌نامه‌ها و مقالات پژوهشی را انجام می‌دهند. از خود خواهیم پرسید مگر پایان‌نامه نتیجه‌ی پژوهش چندساله‌ی یک پژوهش‌گر نیست که بتوان نوشتن آن را به دیگری سپرد. حتی اگر بدبینانه بگوییم که جامعه‌ی ما چنان به دزدی و دروغ آلوده شده است که پهنه‌ی پژوهش و دانش را هم نمی‌توان از این جهت مستثنا کرد، خواهیم پرسید چگونه می‌توان نوشتن مقالات ISI که در مجله‌های خارجی چاپ می‌شوند را با پرداخت پول به دیگری سپرد. واقعیت این است که دلایل متعدد، از جمله مهم‌تر از همه اعمال نفوذ در دانشگاه از راه معیارهای غیرعلمی، به

۱۶. در این باره بحثی مفصل‌تر را در اینجا ببینید: 1DWUS/http://dw.de/p

وضعیتی انجامیده که راه را بر این گونه فسادها هموار کرده است؛ معمولاً در رشته‌های مختلف دانشگاهی در ایران گروهی از متخصصان وجود ندارند که بتوانند نقشی نظارتی داشته و سره را از ناسره جدا کنند. با نبود سامانه‌های نظارتی کارا و فراگیر، درحالی که بسیاری از بهترین‌های دانشگاهی طرد یا کوچانده شده و دیگران بر جای آن‌ها تکیه می‌زنند، هر از چندی از این سو و آن سو خبرهایی از فساد دانشگاهیان ایران به گوش می‌رسد.^{۱۷}

۵. حمایت از پژوهش

گرچه هنوز کسانی را، از جمله در ایران، می‌توان یافت که از سر عشق و علاقه‌ی شخصی به کار علمی و پژوهشی دست می‌زنند و از قضا آثار ارزشمندی می‌آفرینند، در دنیای امروز معمولاً کار پژوهشی جدی بدون پشتیبانی مالی شدنی نیست. در ایران نیز حمایت از پژوهش در شکل بورس‌های خارج و داخل، پژوهانه برای دانشجویان دکتری، فرصت‌های مطالعاتی، و طرح‌های پژوهشی صورت می‌گیرد. در نتیجه‌ی رویکرد کمی دولت به آموزش عالی، آمار پذیرش دانشجو در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری در چند سال گذشته به شدت افزایش یافته است. در این میان، اصلی‌ترین علت را باید ناتوانی دولت در حل معضل بیکاری دانست. دولت در عوض می‌کوشد جوانان را به تحصیل در سطوح بالاتر سرگرم سازد و بحران بی‌کاری را، گرچه به صورت ظاهری، چند سالی به تعویق اندازد. بی‌گمان حمایت شایسته از این تعداد دانشجو برای دولت شدنی نیست و فقط شمار اندکی از دانشجویان موفق به کسب بورسیه می‌شوند. زین‌رو، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به جای تمرکز بر کار پژوهشی، معمولاً به کارهای دیگر مشغول می‌شوند. اما حتا همان بورسیه‌های اندک نیز با سازوکاری عادلانه و غیرفسادآمیز به دانشجویان شایسته اعطا نمی‌شود. همان‌سان که در مورد بورسیه‌های دوران احمدی‌نژاد بر ملا

۱۷. برای یک نمونه‌ی متأخر از فساد دانشگاهیان ایران، که بسیار تکان‌دهنده و پیچیده است، بنگرید به:

a-case-of-extensive-plagiarism-guest-post/05/11/2014/http://dailynous.com



شد، گروه‌گرایی، اعمال سلیقه‌های شخصی، و معیارهای سیاسی و ایدئولوژیک بر بورسیه کردن دانشجویان حاکم است. افزون بر این ایرادهای پایه‌ای، به نظر می‌رسد بهتر است بورسیه‌ها در قبال کار پژوهشی بوده و تعهد شغلی در میان نباشد. درباره‌ی پژوهش‌های فرصت مطالعاتی نیز سازوکار مناسبی حکم‌فرما نیست؛ گاهی کسانی از فرصت مطالعاتی استفاده می‌کنند که حتی آشنایی لازم با زبان کشور مقصد را ندارند.

به طور کلی می‌توان گفت، به خاطر سازوکارهای فسادآمیز، حمایت از پژوهش در ایران هدفمند نبوده و بر پایه‌ی گزینش علمی و عادلانه‌ی پژوهشگران برتر انجام نمی‌شود. زین‌جاست که برترین‌ها در رشته‌های دانشگاهی مختلف صلاح خود را در مهاجرت می‌یابند. در رابطه با علوم انسانی، افزون بر این نابه‌سامانی، باید به جهت‌دهی‌های سیاسی و ایدئولوژیک نیز اشاره کرد که پژوهش علمی مستقل را، اگر نگوییم ناممکن، دشوار کرده است در حالی که پژوهش‌های فرمایشی به شکل‌های مختلف مورد حمایت قرار می‌گیرند.

۶. سخن پایانی

فساد دانشگاهی در ایران را باید بخشی از یک وضعیت دانست که می‌توان آن را «وضعیت فساد» نام نهاد. در وضعیت فساد سازوکارها چنان است که ارزش واقعی کارها و تولیدات به‌درستی تعیین نمی‌شود و زین‌رو میزان توانمندی افراد هم به‌درستی مشخص نمی‌شود. در نتیجه‌ی این وضعیت کسی بر جایگاه شایسته‌اش تکیه نمی‌زند. در چنین وضعیتی فساد فراگیر شده و نه‌تنها در هر گوشه و کنار جامعه بلکه نیز در ذهنیت افراد جامعه رخنه می‌کند چنانکه افراد خود را ناگزیر بلکه محق و برحق می‌دانند که راه‌های فسادآمیز را برگزینند. ویژگی دیگر وضعیت فساد این است که، با ایجاد یک «چرخه‌ی فساد»، خود را پیوسته بازتولید می‌کند. به زبان ساده، این ویژگی بازتولیدگرانه به این خاطر است که کسی که به‌گزارف بر جایگاهی تکیه زده است

طبیعتاً هیچ‌گاه راه را بر شایستگان نخواهد گشود بلکه به فسادِ بیشتر دامن خواهد زد.

وضعیت فساد ممکن است دیر یا زود منتقد را به سمت نومی‌دی بکشاند چنان‌که هر کوششی برای به‌کرد را بی‌ثمر بشمارد. اما تا جایی که هنوز کورسوی امیدی برای به‌کرد هست، باید از فساد گفت و بازگفت و آن را چون گفتمانی اصلاحی پروراند. به‌ویژه در زمانه‌ای که کوشش‌های اصلاح‌گرانه از یک واگراییِ کاهنده رنج می‌برند، فسادستیزی را می‌توان چونان رهیافتی هم‌گرایانه به ارتقاء مردم‌سالاری نگریست، رهیافتی که بخت بالایی برای ثمربخشی دارد چراکه، برخلاف برخی رهیافت‌های دیگر همچون رهیافت حقوق بشری، با مانع‌های مذهبی و فرهنگی روبه‌رو نخواهد بود. به‌ویژه اکنون، که برخی فسادهای درشتِ دوره‌های پیشین رو شده است، زمان مناسبی ست که کنشگران مدنی به فکر فعالیت علیه فساد باشند.



سعید پیوندی^۱ / هفت پرسش پیرامون معنای اسلامی کردن علوم انسانی در ایران

بحث بر سر اسلامی کردن دانشگاه و علوم انسانی در ایران، پیشینه‌ای به درازای عمر جمهوری اسلامی دارد. انقلاب فرهنگی سال ۱۳۵۹ که منجر به بسته شدن موقت دانشگاه‌ها شد، برای نخستین بار در ایران بحثی را که کسانی بسته و گریخته در گذشته در سطح نظری به میان کشیده بودند، در بعد سیاسی طرح کرد. انقلاب فرهنگی و نهادهای جدید وابسته به آن وظیفه‌ی اصلی خود را اسلامی کردن دانشگاه و علوم انسانی اعلام کردند، بدون آن که کسی به‌طور مشخص بدانند اسلامی کردن به چه معناست و یا به قول عبدالکریم سروش «آخرش هم ندانستند که منزلت‌گه مقصود کجاست» (۱۳۷۸).

۳۴ سال پس از انقلاب فرهنگی کسانی که هنوز هم بر طبل اسلامی کردن علوم انسانی می‌کوبند، بر این باورند که کار جدی در این حوزه انجام نشده است. مجتبی مجاهدین از «ملودرام علوم انسانی» (۱۳۹۰) سخن می‌گوید و به‌زعم [به‌باور] آیت‌الله مصباح یزدی «هنوز هم برای عده‌ای از مسئولین دلسوز دانشگاه‌ها منظور از اسلامی کردن علوم مشخص نیست» (۱۳۹۰). مهدی گلشنی، استاد فیزیک دانشگاه شریف، در جامه‌ی یکی از پیگیرترین مدافعان اسلامی کردن دانشگاه و علوم انسانی نیز بر این باور است که «دانشگاه‌ها تا حدی چهره‌ی اسلامی به خود گرفته‌اند، ولی متأسفانه بینش اسلامی در آنها شیوع نیافته است» (۱۳۸۵، ص ۱۸۷). او این ناکامی را به گردن بینش سکولاریستی هیئت علمی دانشگاه‌ها، عدم انجام اقدام‌های اساسی فرهنگی در دانشگاه‌ها و نیز غلبه‌ی جنبه‌های صوری بر محتوایی در

۱. استاد جامعه‌شناسی در دانشگاه لورن Lorraine (نانسی، فرانسه)

آنها می‌اندازد. آیت‌الله خامنه‌ای در مهرماه ۱۳۹۳ در حکم کتبی آغاز دوره‌ی جدید شورای انقلاب فرهنگی از جمله به همین واقعیت اشاره دارد: «مهندسی فرهنگی و موضوع تحول و نوسازی در نظام آموزشی و علمی کشور اعم از آموزش عالی و آموزش و پرورش و نیز تحول در علوم انسانی که در دوره‌های گذشته نیز مورد تأکید بوده است، هنوز به سرانجام مطلوب نرسیده است» (ایسنا، ۲۷ مهر ۱۳۹۳).

بحث اسلامی کردن دانشگاه‌ها و علوم انسانی در حالی در دوره‌های زمانی گوناگون بازتولید می‌شود که از زمان انقلاب فرهنگی چندین تشکیلات و نهاد برای عملی کردن این پروژه به‌وجود آمده‌اند و شماری از آنها هنوز هم به کار مشغولند. یکی از اقدامات اولیه در این زمینه به‌وجود آوردن دفتر همکاری حوزه و دانشگاه در سال ۱۳۶۱ در شهر قم به ریاست آیت‌الله مصباح یزدی بود. «سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهی» در سال ۱۳۶۳، «دانشگاه باقرالعلوم» در سال ۱۳۶۴، و «موسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی» به ریاست آیت‌الله مصباح یزدی در سال ۱۳۷۴ با وظیفه‌ای کمابیش مشابه به‌وجود آمدند. در سال ۱۳۷۶، «شورای اسلامی شدن دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی کشور» به طور رسمی با نظر آیت‌الله خامنه‌ای تأسیس شد و به‌صورت یکی از شوراهای اقماری شورای عالی انقلاب فرهنگی به فعالیت خود ادامه می‌دهد. در پی موج جدید فشار برای اسلامی کردن علوم انسانی و دانشگاه در سال ۸۸۳۱، کمیسیون‌های جدیدی در وزارت علوم نیز به‌وجود آمدند. تعداد مطالب چاپ‌شده، ظهور چهره‌هایی که خود را نظریه‌پرداز اسلامی کردن علوم انسانی می‌دانند،^۲ برگزاری نشست‌ها و کنگره‌های ملی و بین‌المللی پیرامون اسلامی کردن علوم انسانی و چاپ نشریات تخصصی مربوط به اسلامی کردن علوم انسانی (مانند فصل‌نامه‌ی «پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی، حوزه و دانشگاه»)

۲. از میان کسانی که فعالانه در زمینه اسلامی کردن علوم انسانی تلاش می‌کنند می‌توان از عبدالله جوادی آملی، محمد تقی مصباح یزدی، مهدی گلشنی (دانشگاه شریف)، سید مهدی میرباقری (رئیس فرهنگستان علوم اسلامی قم)، خسرو باقری، مهدی نصیری، سعید زیبا کلام، حمید پارسانیا (موسسه امام خمینی و عضو شورای انقلاب فرهنگی)، حسین سوزنچی (عضو هیئت علمی دانشگاه امام صادق و باقرالعلوم)، عبدالحسین خسرو پناه (رئیس موسسه حکمت و فلسفه)، محسن مهاجر نیا، مظفر نامدار، نعت الله کرم اللهی (دانشگاه باقر العلوم)، فنایی اشکوری (موسسه آموزش و پژوهشی امام خمینی) علی عابدی شاهرودی، مصطفی تقوی نام برد.



از دهه‌ی ۱۳۸۰ به این سو نشان از وجود حرکت در این عرصه دارد. چرا این طرح‌های عریض و طویل با امکانات مالی، سیاسی و اداری فراوان نتوانسته‌اند به هدف اسلامی کردن علوم انسانی دست یابند؟ آیا می‌توان دعوا بر سر علوم انسانی را بخشی از همان تنش قدیمی میان دانشگاه مدرن و علوم سکولار با یک موسسه‌ی آموزشی مذهبی (پیرو یک مذهب خاص) دانست؟ معنای اسلامی کردن علوم انسانی چیست؟ آیا پس از سی‌وچند سال بحث و جدل توافقی هم بر سر معنای اسلامی کردن علم انسانی وجود دارد؟

هدف این نوشته پاسخ به هفت پرسش پیرامون پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی و معنای آن است. بحث مربوط به اسلامی کردن علوم انسانی می‌تواند از زاویه‌های گوناگون صورت گیرد. در متن حاضر این موضوع بیشتر از دیدگاه جامعه‌شناسی و تاریخ و فلسفه‌ی آموزش عالی مورد توجه قرار گرفته است.^۳

رابطه‌ی میان دین و علوم جدید در نظام‌های آموزشی چگونه مطرح می‌شود؟

اسلامی کردن علوم انسانی و یا دانشگاه موضوع رابطه‌ی میان دین و علوم جدید در نظام آموزشی و از جمله در آموزش عالی را به میان می‌کشد. از نظر تاریخی رابطه‌ی باورهای دینی با شاخه‌های گوناگون علوم، به‌ویژه در پی انقلاب صنعتی و تحولات علمی وفنی و شکل گرفتن جوامع مدرن به یک موضوع مهم نظری و نیز سیاسی و آموزشی تبدیل شد. در طول قرن‌ها آموزه‌های مذهبی و حوزه‌های شناخت غیردینی و سکولار مانند ریاضیات و طب در کنار یکدیگر همزیستی می‌کردند و دگم‌های مذهبی بر فعالیت‌های گوناگون آموزشی از مدرسه تا دانشگاه سلطه داشتند. در این دوران طولانی، برنامه‌ی درسی دانشگاه‌های اروپا از متون ثابتی به‌ویژه در حوزه‌ی فلسفه، الهیات، حقوق، پزشکی، ادبیات تشکیل شده بود که مورد قبول کلیسا و دین‌باوران قرار داشتند و کسی هم پیرامون آنها چون و چرا نمی‌کرد. با تلفیق پژوهش و آموزش دانشگاه‌ها، پیشرفت سریع

۳. تلاش نویسنده دستیابی به منابع معتبر در نشریات دانشگاهی و یا کتاب‌ها بوده است. در موارد چندی عدم به ناچار و به خاطر عدم دسترسی به برخی متون و اسناد به منابعی مراجعه شده که در سطح رسانه‌ها طرح شده‌اند و دارای همان استحکام منابع دانشگاهی نیستند.

علوم در دوران جدید، و روندهای عرفی شدن جامعه این پرسش مهم برای نظام‌های آموزشی و دانشگاه به میان آمد که همزیستی میان این دو حوزه‌ی معرفتی چگونه باید باشد. علوم دارای قانونمندی‌ها، روش‌شناسی و شناخت‌شناسی خاصی هستند که پایه و اساس اعتبار علمی آنها هم به شمار می‌روند. معرفت، باورها و اسطوره‌های دینی مشروعیت خود را از جای دیگری می‌گیرند و پیشینه، روندهای ساخت و پرداخت و جایگاه آنها با علوم دانشگاهی یکی نیست.

تجربه‌ی یک قرن گذشته نشان می‌دهد رابطه‌ی میان علم و معرفت و باورهای دینی به عنوان دو سپهر متفاوت در نظام‌های

نوع رابطه‌ی میان علوم و شناخت و باورهای مذهبی	گرایش‌های اصلی	پروژه‌ی آموزشی
اصالت و الویت شناخت و باورهای دینی و تابعیت علوم از مذهب	گرایش دین‌محور گرایش سازگاری میان دین و علم (کنکور دیسم)	همزیستی دین با علم و حذف علمی که با شناخت و باور دینی تضاد داشته باشد، آموزش دین‌محور، مدارس و دانشگاه‌های مذهبی
-همزیستی علوم و شناخت و باور دینی، علوم و دین به مثابه‌ی دو حوزه‌ی تکمیلی و یا مستقل	گرایش عدم تداخل دو حوزه گرایش همزیستی تکمیلی	حضور آموزش دینی در کنار علوم با رعایت استقلال هر یک از حوزه‌ها
۳-اصالت علوم و عقلانیت مدرن، تضاد علوم با باورهای دینی	علم‌گرایی و عقلانیت مدرن لاتیسیته (جدایی کامل علوم از دین) همراه نقد و انزوای دین	برخورد با دین به عنوان پدیده‌ی اجتماعی، تاریخی و فلسفی آزادی نقد و سنجش‌گری در حوزه‌ی دین، حضور پژوهش‌های دینی و دین‌شناسی در دانشگاه

جدول شماره ۱: رابطه میان علوم و معرفت و باورهای دینی



رسمی آموزشی از دبستان تا دانشگاه موضوع برخوردها و تنش‌های مهمی بوده است. برخی نظام‌های آموزشی با پذیرش علوم جدید با روایت‌های دینی از زندگی انسان و جهان فاصله گرفتند و شماری هم تلاش کردند نوعی آشتی میان این دو حوزه بوجود آورند. در حوزه‌ی نظری گونه‌شناسی‌های مختلفی برای نوع رابطه آموزه‌های دینی با علوم وجود دارد. بازخوانی تحلیلی این گونه‌شناسی‌ها (200, Lambert; wolfs et al) نشان می‌دهد که سه گرایش عمومی در سمت‌گیری‌ها و تجربه‌های آموزشی وجود دارد که گاه هر یک از آن‌ها شاخه‌های گوناگونی را در برمی‌گیرد (جدول ۱).

الگوی نخست که به سازگاری (کنکوردیسم) میان علوم و باورها و شناخت دینی باور دارد در عمل علمی را می‌پذیرد که با آموزه‌های دینی سرآشتی داشته باشند و در برابر آنها قرار نگیرند. در این الگو پیوستگی و همسازی میان علوم و آموزه‌های دینی کارپایه‌ی برنامه‌ی آموزشی است و شرط اعتبار علوم عدم تضاد آن با دین است. در این گروه هم گرایش‌های افراطی آموزش دینی قرار می‌گیرند که با حرکت از آموزه‌ها و اصول دینی درجه‌ی مشروعیت علوم را می‌سنجند و هم کسانی که تلاش برای همزیستی دین با علمی دارند که می‌بایست قلمروی معرفت و باورهای دینی را به رسمیت بشناسند و برای آن اعتباری هم‌سنگ علم قائل باشند. دین در رهیافت کنکوردیستی حضوری پررنگ در آموزش دارد و علوم کمتر وارد موضوع نقد دین می‌شوند.

الگوی دوم بیشتر در تلاش برای به‌وجودآوردن قلمروهای مستقل علوم و دین است و به همزیستی حداقلی میان آنها باور دارد. این نگاه می‌پذیرد که علوم و دین در وجه روش‌شناسانه و شناخت‌شناسانه دارای اعتبار یکسانی نیستند. آموزش دینی در این گرایش در کنار علوم وجود دارد و آگاهانه تلاش می‌شود استقلال نسبی آن به رسمیت شناخته‌شود و تداخلی تنش‌برانگیز میان آنها رخ ندهد.

الگوی سوم بیشتر به ناهمسازی میان دین و علوم جدید باور دارد و این دو حوزه را از یکدیگر تفکیک می‌کند. این بدان معناست که آموزش دینی به سبک و سیاق سنتی از برنامه‌ی درسی کنار گذاشته

شده است. در آن بخش از نظام‌هایی که نوعی از آموزش درباره‌ی دین وجود دارد، موضوع پرداختن به دین خاصی نیست و به دین بیشتر به مثابه‌ی یک پدیده‌ی اجتماعی، موضوع فلسفی و مقوله‌ی تاریخی نگاه می‌شود. دانش‌آموز و یا دانشجو در این الگو با فلسفه، تاریخ و یا جامعه‌شناسی دین و جایگاه و نقش آن در جامعه با نگاهی سنجش‌گرانه آشنا می‌شود.

تشخیص این الگوها در نظام‌های آموزشی (دوره‌ی ابتدایی و متوسطه) بسیار آسان‌تر از آموزش عالی است که موضوع دین در آن با پیچیدگی بیشتری طرح می‌شود. وجود بخش‌های گوناگون مستقل از یکدیگر در آموزش عالی سبب می‌شود گاه دانشگاه‌هایی هر چند کم‌شمار با گرایش مذهبی (کاتولیک، پروتستان، یهودی، اسلامی) در کنار دانشگاه‌های دیگر به فعالیت بپردازند. همزمان نقش پژوهش، نقد و سنجش‌گری در کار دانشگاهی سبب شده است که در بسیاری از دانشگاه‌ها حتماً گاه با وجود حضور بخش الهیات کار پژوهشی مستقل درباره‌ی تاریخ ادیان، معرفت دینی، کارکرد دین در جامعه و یا موضوعات مشابه در حیطه‌ی علوم انسانی به امری رایج تبدیل شود. با این وجود علوم انسانی در برخی دانشگاه‌ها موضوعی حساس و مورد مناقشه است، زیرا بخش اصلی نقد دین و یا برخوردهای سنجش‌گرانه به این حوزه‌ی دانشگاهی تعلق دارد. در شماری از کشورها به‌ویژه در مناطق مسلمان‌نشین، دین حضوری فعال در فضای دانشگاهی دارد ولی علوم و از جمله علوم انسانی هم از استقلال نسبی برخوردارند. همزمان نقد دین در تجربه‌ی این کشورها کار آسانی نیست و متون مقدس و یا اسطوره‌ها و شخصیت‌های دینی، گاه به حوزه‌ی ممنوعه‌ی پژوهش دانشگاهی تبدیل می‌شوند.

در حوزه‌ی علوم انسانی، موضوع علم و عقلانیت جدید و رابطه‌ی آنها با مذهب در بخش بزرگی از آثار فیلسوفان پس از قرن هفدهم میلادی بازتاب گسترده‌ای یافته است. سنجش‌گری دین از سوی علوم اجتماعی در حالی گسترش یافت که نقد دست‌کم در اروپا پیش از آن‌که از خارج از دین آغاز شود، از درون دین شکل گرفته بود. شاخه‌های علوم انسانی به این یا آن شکل درگیر موضوع دین



به مثابه‌ی امر تاریخی و پدیده‌ی اجتماعی بودند. فاصله‌گیری علوم انسانی با نهاد دین از جمله به این واقعیت باز می‌گشت که به دین دیگر به عنوان امر قدسی و خارج از فهم و دسترس بشری نگاه نمی‌شد. آنچه در تلاش‌های نظری دوران جدید مهم است، درک دین به عنوان امر تاریخی، پدیده‌ی اجتماعی و موضوع علم و تبدیل آن به یک ابژه و مقوله‌ی پژوهشی است. این به معنای نگاه کردن به دین به مثابه‌ی امر پیشامدرن، کهنه و یا غیرعلمی نیست. بحث بر سر تحلیل ابعاد تاریخی، روندهای استدلالی و یا روش‌شناسانه‌ی معرفت و رهیافت دینی و مقایسه با علوم جدید بود. جایگاه و کارکرد اجتماعی دین، نقش تاریخی دین، فلسفه‌ی دین، زبان دین، رابطه‌ی دین با اخلاق، برخورد تاریخ‌نگاران با متون و روایات دینی، و نیز رابطه‌ی مردم با دین و معنای دین در فعالیت‌های ذهنی از جمله زمینه‌های جدید بحث و کند و کاو پژوهشی بودند.

به این گونه علوم انسانی دانشگاهی در یک‌ونیم قرن اخیر بحث‌ها و موضوعاتی درباره‌ی دین و دینداری افزوده شده که در تاریخ ادیان بی‌سابقه بوده است. بخش بزرگی از ادبیات آکادمیک درباره‌ی دین را نه مدرسان مدارس دینی و رهبران فکری مذاهب که دانشگاهیان به وجود آورده‌اند. گسترش کارهای پژوهشی مستقل در حوزه‌ی دین و نیز پیشرفت علوم در شاخه‌های مختلف در کنار سایر تحولات اجتماعی سبب شده است تا بخش بزرگی از ادیان به تدریج به محدوده‌ی کارکرد اصلی خود عقب بنشینند و قاعده‌ی بازی در جامعه‌ی مدرن را بپذیرند. این شرایط جدید را به‌ویژه باید با تحولات اساسی جامعه‌ی معاصر، نقش و جایگاه انسان و نهادهای مدنی هم دید. نمونه‌ی این تحول در غرب موضع کلیسا بود که ناچار شد در برابر پیشرفت علوم جدید پا در گلیم خود کشد و به نظام گفت‌وگویی و انسان‌شناسی و الهیات خود سامان معقول‌تری دهد تا در متن جامعه‌ی مدرن جایی برای خود دست‌وپا کند. در کشورهای مسلمان نشین تنش میان علوم و دین هنوز هم یکی از چالش‌های اساسی این جوامع است و شکل‌گیری اسلام سیاسی و گرایش‌های اسلام‌گرا و یا دولت‌هایی که خود را با هویت اسلامی تعریف

می‌کنند، رابطه‌ی میان این دو حوزه را دشوارتر از همیشه ساخته‌است. تجربه‌ی ایران یکی از مصداق‌های مهم تنش بحران‌زا میان علوم و باورها و معرفت دینی است.

تنش بر سر نقش و جایگاه حوزه‌های گوناگون معرفتی فقط وجه آکادمیک ناب ندارد و مربوط به آموزش و دانشگاهیان نمی‌شود. علم به اشکال گوناگون، همان‌گونه که میشل فوکو (۱۹۸۰)، دُلوز و یا برنشتاین (۱۹۷۱) هم نشان داده‌اند، با مقوله‌ی قدرت در جامعه پیوند خورده است و بخشی از دعوای رابطه‌ی قدرت در جامعه است. برای دولت‌های مدرن و نهادهای سنتی مانند دین، علم در رابطه با میزان نفوذ و قدرت در جامعه و مشروعیت‌بخشیدن به نظم اجتماعی و جایگاه نهاد مذهب هم مطرح می‌شود. از نظر تاریخی دانشی که از صافی مذهب عبور کرده باشد و یا معرفت دینی در خدمت مشروعیت‌بخشیدن به مذهب و نهادهای مذهبی و تحکیم قدرت واقعی و نمادین آنها قرار داشتند، برای نهاد مذهب از دست‌دادن آموزش و ایفای نقش حاشیه‌ای در مدارس و دانشگاه به معنای کاهش نفوذ در سطح جامعه هم بود. موضوع دین را نمی‌توان از سیاست و قدرت جدا کرد. بدین‌گونه است که در رقابت میان سنت و نهادهای وابسته به آن با نهادهای سکولار، آموزش به عرصه مهم نبرد اجتماعی تبدیل می‌شود. در تجربه‌ی ایران، نظم جدید برآمده از انقلاب سال ۱۳۵۷ از همان ابتدا تلاش کرد آموزش و دانشگاه را در خدمت مشروعیت دینی و سیاسی خود قرار دهد (Paivandi, 2012).

بحث سازگاری دین و علم در ایران به چه گونه مطرح است ؟

رابطه‌ی میان علم و دین یکی از مباحث مطرح محافل مذهبی در ایران از دهه‌های گذشته بوده‌است. پشتوانه‌ی تاریخی این بحث‌ها هم جایگاه علم و یادگیری آن در متون و تجربه‌ی اولیه‌ی اسلامی و نیز دوران شکوفایی علوم در تمدن اسلامی طی قرون ۹ تا ۱۳ میلادی است. آغاز رنسانس در اروپا همراه است با شتاب‌گرفتن سیر نزولی نفوذ فرهنگی و علمی کشورهای اسلامی. با رشد آموزش نوین در ایران از نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم میلادی و شکل‌گیری آموزش



عالی، ما شاهد نوعی عقب‌نشینی نهاد دین در این حوزه هستیم و حتا کسانی مانند «سید جمال الدین اسدآبادی» آشکارا بر اهمیت یادگیری علوم جدید و نیز عقب‌ماندگی فرهنگی نهادهای آموزشی سنتی تاکید می‌کرد (Pakdaman, 1969). «حسین نصر» یکی از معروف‌ترین کسانی است که از دیدگاه سنت به بحث پیرامون علم مقدس، معرفت قدسی و رابطه‌ی علوم با دین پرداخته‌است. برای نصر عقل برآمده از روشننگری و علوم عقلی جدا از دین محصول انسان عاطفی است که علیه آسمان شورش کرده و اومانیسیم جایگزینی انسان به جای خداست. از نگاه او روندهای تقدس‌زدایی، عقلانی‌شدن جامعه‌ی انسانی، جداشدن از عقل کلی و معرفت قدسی و فرادستی علم در دنیای حاضر به معنای تنزل انسان به فاعل شناسایی است که فقط توانایی شناخت امور جزئی را دارد و معرفت او هم فقط به امور سطحی (عقل منفصل و عقل ابزاری) محدود شده‌است (نصر، ۱۳۸۳، ۱۳۸۴). نصر علم همراه با امر قدسی (عقل کل) را شکل عالی معرفت انسانی و نتیجه‌ی گذار از صور جسمانی (ناسوتی) به صور مجرد (لاهوته) و رسیدن به نوری می‌داند «که مهم‌ترین بخش و نیز ریشه‌ی تعقل و ابزار شناخت خداوند است» (نصر، ۱۳۸۳).^۴

رشد برخوردهای انتقادی به سمت‌گیری‌های نظام آموزشی و دانشگاهی ایران به اتهام غربی و یا غیردینی‌بودن در دهه‌ی ۶۰ و ۷۰ میلادی همراه است با ایجاد شبکه‌ی مدارس اسلامی جدید (علوی، کمال...) و نیز شکل‌گیری گفتمانی که تلاش می‌کند علوم جدید و اسلام را سازگار با یکدیگر نشان دهد (Mottaghi, 2004). از میان کسانی که بیرون از حلقه‌ی روحانیون در تلاش برای نشان‌دادن علمی‌بودن دین و یا هم‌نوایی دین با علم بودند، می‌توان از «مهدی بازرگان» و «یدالله سبحانی» یاد کرد. انقلاب سال ۷۵۳۱، برپایی جمهوری اسلامی و نیز انقلاب فرهنگی سال ۹۵۳۱ موضوع رابطه‌ی اسلام با علم را بار دیگر در سطح جامعه‌ی ایران طرح کرد. این بار موضوع نه فقط در مقام بحث و جدل‌های روشنفکری

۴. هدف این نوشته ورود موضوعی و انتقادی به بحث رابطه علم و دین در میان فلاسفه مسلمان نیست.

که در سطح پروژه‌های آموزشی-سیاسی دولتی مطرح شد. به نظر می‌رسد که اسلام‌گرایان با درس گرفتن از تجربه‌ی مسیحیت در غرب، سرنوشت نبرد میان علم و کلیسا، و عقب‌نشینی دین در برابر روندهای سکولاریزه‌شدن جامعه در تلاش تعریف جدیدی از رابطه با علم و آموزش بودند.

برای بخش اصلی دست‌اندرکاران سیاسی کشور سازگاری دین با علم و دخالت دین در امر آموزش و پژوهش نوعی امر بدیهی به شمار می‌رفت (Paivandi, 2006). «آیت الله جوادی آملی» بر این باور است که دین در کنار تشویق به فراگیری علم «خطوط کلی و قواعد عام علوم را نیز فراهم می‌کند و مبانی جامع بسیاری از علوم تجربی، صنعتی، نظامی و مانند آن را تعلیم می‌دهد». او از جمله روحانیونی است که علم جدا از دین را علم نمی‌داند، چرا که از نظر او «آنچه علم صحیح و ثمربخش است، قطعاً اسلامی و حجت شرعی است و آن دسته از محتوای علوم که وهم است و خیال، در واقع جهل مرکب است و علم نیست تا سخن از اسلامی‌بودن و غیر اسلامی‌بودن علوم، شامل حال آن شود». (۱۳۷۲، ص ۱۴۴) مصباح یزدی هم معتقد است که «مبانی صحیح با قرآن موافق است، یعنی عقل و نقل در این‌جا با هم توافق کامل دارند». (۱۳۹۰) از نظر وی اعتبار علم دینی یا به سرزمین و محل تولد و رشد یک علم، جامعه‌ی اسلامی یا اندیشمندان مسلمان تولیدکننده‌ی آن علوم باز می‌گردد، یا به کاربست «روش‌شناسی دینی» و استفاده از منابع دینی و اطمینان و یقین‌آوری آن به جهت سخن وحی‌بودن آن. همزمان «علمی که مستقیماً بر اساس حرف و منبع اولیای دین نباشد، بلکه بر اساس حس یا عقل اثبات شده‌باشد اما نتیجه‌ی آن با دین هماهنگ باشد» (۱۳۹۰) هم می‌تواند علم دینی تلقی شود.

گلشنی محدودکردن «علم اسلامی به معارف خاص دینی» را بسیار تنگ‌نظرانه می‌داند که با «قرآن و سنت اسلامی مطابقت ندارد». نویسنده به آیت‌الله مطهری استناد می‌نماید که «جامعیت و خاتمیت اسلام اقتضاء می‌کند که هر علم مفید و نفعی را برای جامعه‌ی اسلامی لازم و ضروری است، علم دینی بخوانیم». (۱۳۸۵،



ص ۱۷۶) از نظر گلشنی علم دینی را هم از جنبه‌ی پیش‌فرض‌های متافیزیکی علم که می‌تواند متأثر از جهان‌بینی دینی باشد و هم از جنبه‌ی تاثیر بینش دینی در جهت‌گیری‌های کاربردی علم توجیه می‌کند. (همانجا، ص ۱۵۸) در «دانشگاه اسلامی» مورد نظر گلشنی «هدف باید این باشد که دانش‌پژوه با چنان قوتی واجد بینش اسلامی شود که بتواند آن را در همه‌ی حوزه‌ها به کار برد» و «معلوماتش را در یک چهارچوب متافیزیکی الهی قرار دهد». گلشنی مانند بخش بزرگی از مدعیان علم دینی برای توجیه بینش خود به این گزاره متوسل می‌شود که علم به معنای ناب کلمه وجود ندارد چرا که «علم متأثر از جهان‌بینی است. جهان‌بینی منطبق بر آموزه‌های دینی، علمی دینی ارائه می‌کند و جهان‌بینی غیردینی، علمی غیردینی». (۱۳۸۵، ص ۱۸۹-۱۸۸)

«حسین سوزنجی» نیز اسلامی کردن علوم انسانی را برحسب رویکرد جدیدی با نام «علم دینی» توضیح می‌دهد و از دهه‌ی ۱۳۷۰ به این سو کوشیده‌است تا تعبیری متفاوت از رابطه‌ی علم و دین به‌دست دهد. علم دینی از نظر سوزنجی دیگر مانند گذشته فقط حوزه‌های سنتی مانند فقه و کلام را در بر نمی‌گیرد و قرار است «جایگزین علوم جدیدی همچون روانشناسی و جامعه‌شناسی و اقتصاد و غیره و شاید فیزیک و شیمی شود» (۱۳۸۷). نویسنده که از شاگردان آیت‌الله جوادی آملی است به استاد خود استناد می‌کند که «گرچه فهم آنها بشری و فاقد قداست الهی است، اما مفهوم و فتوا و محتوای سخنان مقدس و مبارک است». از نظر نویسنده «نه مقدس‌بودن این علوم مانع نقدپذیری و تکامل این علوم می‌شود، و نه این علوم، خاص جامعه‌ی دینی است». این نگاه به اسلام به عنوان کلیت واحد بر بستر تصویری شکل می‌گیرد که گویی اسلام باید «عهده‌دار امور انسان در عرصه‌های مختلف فردی و اجتماعی‌اش باشد و پتر خود را بر قامت تمامی علوم بیفکند». (سوزنجی، ۱۳۸۷)

«خسرو باقری» هم با احتیاط و شرط و شروط بیشتر نسبت به دیگران موضوع علم دینی را به میان می‌کشد. در کتاب وی مبانی علم شناختی، دین شناختی و نیز علم دینی به‌گونه‌ای گسترده مورد

بحث قرار گرفته است. نویسنده توجه خاصی به فلسفه‌ی علم در دوران پساپوزیتیویستی و پسامدرن دارد و مبنای فکری خود را در چند اصل مهم بیان می‌کند. باقری از جمله علم و دین را دو مقوله‌ی در هم تنیده می‌داند و از همین نگاه مشاهده، داده‌های میدانی و نظریه‌سازی را از دنیای ارزشی و ذهنیت محقق جدا نمی‌کند. وی همزمان می‌پذیرد که نظریه‌ها و الگوهای عملی در جریان تاثیر متقابل و رقابت پیشرفت می‌کنند و بر آن است که دیدگاه‌های متافیزیکی از ابطال تجربی به دور هستند (باقری، ۱۳۸۲). باقری با حرکت از «درهم‌تنیدگی علم و متافیزیک» به نقش پژوهش‌گر و دنیای ارزشی و فرهنگی او برای نقد علوم دانشگاهی و توجیه دخالت دین در حوزه‌ی علم و اعتبار بخشیدن به نظریه‌ی علم دینی بهره می‌جوید.

بحث سازگار بودن دین با علم و یا علمی‌بودن آموزه‌ها و قواعد دینی از یک سو در صدد نشان دادن اعتبار دین در عصر جدید و مقابله با کسانی است که تحولات علمی و صنعتی را امری ضد سنت، ضد دین و دینداری تعبیر می‌کنند. این رهیافت همچنین هدف مشروعیت‌بخشیدن به دخالت دین در همه‌ی حوزه‌های زندگی بشری را هم نشانه رفته است. به گفته‌ی مصباح یزدی «مقولات دینی از قبیل مقولات فلسفی، منطقی و ریاضی است. اگر یک فیلسوف یا ریاضیدان یک قضیه‌ی علمی را برای مردم بیان کند و بگوید مجموع زوایای مثلث مساوی دو قائمه است، آیا این استبداد است؟ یا اگر در یک قضیه‌ی منطقی، بگویند نقیض موجهی جزئیة سالبه‌ی کلیه است، این استبداد است؟»^۵

گلشنی همچون حسین نصر و شماری دیگر برای دفاع از علم قدسی و پیوند دین و علم در تلاش نوعی وحدت گفتمانی در رابطه با دیگر ادیان یکتاپرست به‌ویژه اندیشمندان مسیحی هستند و ترجمه و چاپ بسیاری از آثاری که از فرضیه‌ی مشابهی در دنیای مسیحیت دفاع می‌کنند از این جنبه قابل فهم است. از نظر آنها نوعی وحدت استعلایی ادیان به‌واسطه‌ی وجود امر قدسی در باطن ادیان یا «پژواک ندای الهی» (نصر، ۱۳۸۳) وجود دارد. گلشنی در کتاب

۵. گفت و گوی محمدتقی مصباح با محمد لنسل رئیس جامعه شیعیان اتریش، ۱۶ بهمن ۱۳۸۶ حوزه نیوز



خود به سراغ فهرست بلندبالایی از اندیشمندان مسلمان کشورهای مسلمان نشین از «شیخ محمد عبد»ه تا «ابوالاعلی مودودی» (هند) رفته است تا نشان دهد دینی کردن علم و یا علم دینی در دهه‌های گذشته مطرح شده‌است. (۱۳۸۵)

انتقادهای اصلی اسلام‌گرایان ایران به علوم انسانی دانشگاهی کدامند؟

پروژه‌ی اسلامی کردن دانشگاه‌ها همراه است با انتقاد به علوم انسانی دانشگاهی و آن‌چه که منتقدان جوهر غیردینی و غیر بومی این حوزه‌ی دانشگاهی می‌نامند. پیش از سال ۱۳۵۷ کسانی مانند جلال آل‌احمد فکر می‌کردند که مدارس و دانشگاه‌های ما «آدم‌های غرب‌زده‌ی پادروایی که به هر مبنای ایمانی بی‌ایمانند» (۱۳۷۵، ص ۱۲۵) را تحویل مملکت می‌دهند. اما موج بلند انتقاد به علوم انسانی دانشگاهی در شکل سازمان‌یافته و رسمی آن در ایران به دوران پس از انقلاب فرهنگی سال ۱۳۵۹ بازمی‌گردد. بسته‌شدن دو تا سه‌ساله‌ی دانشگاه‌ها در پی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۵۹ هر چند هدف دگرگون کردن دانشگاه‌ها و همساز کردن آن با اهداف دولت اسلامی نویناد را دنبال می‌کرد اما بر پایه‌ی چند باور و فرضیه‌ی اولیه شکل گرفته‌بود که به تصور از قابلیت‌های اسلام در پاسخ‌دادن به نیازهای دانشگاهی استوار بود. بازخوانی نوشته‌ها و گفته‌های بسیاری از دست‌اندرکاران دولتی این زمان و نیز شخصیت‌های فرهنگی اسلام‌گرا نشان می‌دهد که برای همگان پروژه‌ی اسلامی کردن امری ساده و دست‌یافتنی به نظر می‌رسید. در میان بخش بزرگی از روحانیون و کنشگران اسلام‌گرا نوعی تصور اسطوره‌گونه درباره‌ی قابلیت‌های اسلام به عنوان «کامل‌ترین» دین که برای جامعه، اقتصاد، علم، آموزش، دانشگاه، قوه‌ی قضائیه راه‌حل‌های معتبر دارد، به چشم می‌خورد. سخنان آیت‌الله خمینی درباره‌ی اسلامی کردن علوم انسانی به‌روشنی از این اعتقاد حکایت می‌کند: «گمان نکنند بعضی از این اشخاص که در اسلام راجع به جامعه چیزی نیست یا راجع به -فرض کنید که- امور تربیتی کم است. اسلام عمیق‌تر از همه‌جا و از همه‌ی مکتب‌ها راجع به امور انسانی و راجع به امور تربیتی

(نظر) دارد که در راس مسائل اسلام است، چنانچه امور اقتصادی دارد. ما نمی‌توانیم امروز همان‌طور که انبار می‌کردند از غرب برای ما سوغات می‌آوردند و در دانشگاه‌های ما، بچه‌های ما را فاسد می‌کردند، امروز هم بنشینیم که مغزهایی که تربیت غربی دارند برای ما تربیت کنند بچه‌های ما را. (...) کسانی که اطلاع از احکام اسلامی ندارند، از اقتصاد اسلام ندارند، از فرهنگ اسلام ندارند، از علوم عقلی اسلام ندارند، این‌ها می‌گویند که در اسلام نیست. خوب، تو که اطلاع نداری؛ به چه مناسبت یک همچو حرفی می‌زنی؟! متخصص لازم است و در این امر باید از حوزه‌های علمیه متخصص بیاورند» (۱۳۶۰، ص ۴۱۵). جانشین وی هم بارها بر غربی‌بودن علوم انسانی دانشگاهی و امکان بهره‌جستن از منابع اسلامی اشاره کرده‌است. او با انتقاد از علوم انسانی دانشگاهی که «به صورت ترجمه‌ای» و بدون «هیچ‌گونه فکر تحقیقی اسلامی» تدریس می‌شود بر این باور است که «ریشه و پایه و اساس علوم انسانی را در قرآن باید پیدا کرد» (علی خامنه‌ای، ایسنا، ۲۸ مهر ۱۳۸۸).

نگاه انتقادی آیت‌الله خامنه‌ای به علوم انسانی دانشگاهی و به‌ویژه بی‌اعتبار دانستن آنها به واسطه‌ی عدم استفاده از منابع اسلامی و یا ناسازگاری آنها با جوامع اسلامی توسط همه‌ی کسانی که از پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی دفاع می‌کنند به اشکال گوناگون بازتولید می‌شود. از جمله این کسان محمد تقی مصباح یزدی است که به روشنی اصل و نسب علوم انسانی دانشگاهی را ساخته و پرداخته‌ی غرب می‌داند: «گزاره‌هایی که به نام علوم انسانی شناخته می‌شود و در اطرافش کتاب نوشته شده، خاستگاهش مغرب‌زمین است و سردمداران و صاحبان نظریه‌های معروف آن، عمدتاً اهل مغرب‌زمین هستند. از این رو خواه ناخواه تحت تأثیر فرهنگ و ادبیات غرب است و اصطلاحش با همان اصطلاحاتی که موافق فرهنگ غربی است، شکل گرفته و هم بر بینش‌ها و جهان بینی‌های سازگار با فرهنگ غرب پایه‌ریزی شده‌است. بنابراین پیش‌فرض‌های علوم انسانی از مبانی فلسفی و ایدئولوژیک گرفته‌شده و این مبانی با مبانی اسلامی سازگار نیست.» او نوک تیز انتقاد خود علیه علوم انسانی دانشگاهی را



متوجه رهیافت پوزیتیویستی می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۵). گلشنی هم بر آن است که «آنچه ما در مورد علوم انسانی منتقل کردیم، عمدتاً محصولات غربی است» (۱۳۸۷). او مانند بسیاری دیگر به رهیافت پوزیتیویستی رایج در غرب اشاره می‌کند و می‌نویسد «در واقع علم غربی که به محیط زندگی ما راه یافت، صرفاً یافته‌های علمی محض را نیاورد، بلکه بینش پوزیتیویستی را به همراه آورد، بیش‌ی که برای متافیزیک ارزشی قائل نبود و دین را مهم‌ل می‌شمرد.» (۱۳۸۵، ص ۳۳). نویسنده ادعا می‌کند که «مکاتب حاکم در روانشناسی و جامعه‌شناسی معاصر فعلاً فاقد ابزار لازم برای تشخیص و تعامل با ابعاد معنوی انسان و جامعه است. از نظر نویسنده مشکل اساسی این مکاتب این است که می‌خواهند با همان ابزاری که برای شناخت ماده به کار می‌برند به سراغ انسان و جامعه بروند.» (گلشنی، ۱۳۸۵) وی در جای دیگری به دو جنبه از علوم اشاره می‌کند که شامل «واقعیات طبیعت یا حقایق» و نیز «دیدگاه انسانی که این حقایق را طبقه‌بندی می‌کند و آنها را در قالب نظریه‌ها می‌ریزد و بعضی مفاهیم را تدوین می‌کند» می‌شود. از نظر او حقایق جهان‌شمول هستند اما «مثلاً ذهنیت مارکسیستی، آنها را برطبق دیدگاه مارکس تنظیم می‌کند». نویسنده نتیجه می‌گیرد که «پس هر طفلی در جوامع کمونیستی علم را به نحوی که بر طبق ایدئولوژی مارکسیستی شکل گرفته‌است می‌آموزد. شبیه این وضعیت در مورد علمای غربی صادق است، آنها تصویر خاص خودشان از جهان، خدا و انسان دارند. آنها می‌خواهند مطابق دیدگاهشان کار سیستم جهان را بدون خدا ببینند... آنها ممکن است به‌عنوان عقیده‌ی شخصی به وجود خدا اعتقاد داشته باشند اما در حوزه‌ی علم، تاریخ و فلسفه فرض می‌کنند که خدا وجود ندارد» (۱۳۸۵، ص ۱۵۹-۱۵۸).

از دیگر کسانی که علوم انسانی دانشگاهی را یکسره غربی می‌خواند و ناسازگار با جوامع اسلامی، می‌توان از «حمید پارسانیا» یاد کرد که از حضور «غیرنقدانه‌ی علم غربی» در ایران سخن به میان می‌آورد؛ گرایشی که از نظر نویسنده «موجب رسوب مبنای فرهنگی و معرفتی غرب در ذهن متعلمین می‌شد.» (پارسانیا، ۱۳۸۷، ۱۶۶).

«غلامرضا اعوانی» که سال‌ها ریاست «موسسه‌ی پژوهشی حکمت و فلسفه ایران» را بر عهده داشت هم بر این باور است که «به دلیل سلطه‌ی تفکر غرب بر ایران در رشته‌ی علوم انسانی، هر چه اندیشمندان ایرانی هم می‌نویسند، در راستای همان اندیشه‌های غربی است» (مهر، ۲۵ دی ماه ۱۳۹۲). «حسن رحیم‌پور ازغدی» ضمن اشاره به آنچه که خود «عصر ترجمه و تقلید» می‌نامد ادعا می‌کند که «بسیاری از رجال ما و محافل آکادمیک شرق، فکرکردن را کنار گذارده‌اند» (فردا، ۲۹ مهر ماه ۱۳۸۸). «ابراهیم فیاض» با توجه به درکی که از نظر او از انسان در غرب وجود دارد، ادعا می‌کند که علوم انسانی اسلامی «انسان را به جای خودش به‌عنوان یک انسان و نه یک حیوان برگرداندند» (فیاض، ۱۳۸۹).

بیشتر کسانی که دل به پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی بسته‌اند هم‌زمان دنیای اسلام را در جنگ فکری، فرهنگی و تمدنی فراگیر با غرب می‌بینند و این «جنگ» شامل «الگوهای معرفتی و روش‌های علمی و جزئیات زندگی و نظم زندگی و جزئیات معرفتی» هم می‌شود. زمینه‌ی ذهنی این جنگ تمدنی اعتقاد به وجود غرب و اسلام به‌مثابه‌ی کلیت‌های واحد است. «نعمت‌الله کرم‌اللهی» (دانشگاه باقر العلوم) علوم انسانی دانشگاهی «بی‌شناسنامه» را یکی از سازوکارهای استعمار فرانو در عصر جدید می‌داند که «از مرزهای غرب عبور کرده و به جهان اسلام راه یافته‌است» (۱۹۹۲).

اسلامی کردن علوم انسانی به چه معناست ؟

پس از فروکش کردن هیجان اولیه‌ی ناشی از انقلاب فرهنگی و بسته‌شدن دانشگاه‌ها نوبت عمل به شعارها و وعده‌هایی رسید که پیرامون اسلامی کردن دانشگاه‌ها و علوم انسانی داده شده بود. در آن زمان دست‌اندرکاران انقلاب فرهنگی به توصیه‌ی آیت‌الله خمینی و دیگران دست‌شان را به امید یافتن متخصصان ناشناخته علوم انسانی به‌سوی حوزه‌های علمیه دراز کردند و پای شماری از روحانیون هم به دانشگاه باز شد. اما برخلاف تصور اولیه، کسانی با سرعت دریافتند که اسلامی کردن دانشگاه کار چندان آسانی هم نیست.



بازخوانی نوشته‌های دست‌اندرکاران اولیه‌ی انقلاب فرهنگی و پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی به‌خوبی از میزان دانش نهفته در حوزه‌های علمیه‌ی آن زمان نیز پرده برمی‌دارد. «غلامعباس توسلی»، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه، درباره‌ی اولین گام‌ها اجرایی کردن پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی می‌گوید: «پیش آیت‌الله مشکینی رفتیم و صادقانه گفت ما نمی‌دانیم جامعه‌شناسی چیست. فقط دکتر شریعتی را می‌شناسیم و کتاب‌های ایشان را خوانده‌ایم. ایشان حرف‌های خوبی زده ولی حدیث کم استفاده کرده‌است. [در قم] با آقای مصباح یزدی آشنا شدیم. ما با ایشان صحبتی کردیم که چه کنیم. ایشان هم گفت من ۹۵ درصد حرف‌های شما را قبول دارم و تنها پنج درصد جای کار دارد. قرار شد استادان و روحانیون جلسات مفصلی هم در تهران و هم در قم داشته باشند. پنج رشته‌ی جامعه‌شناسی، اقتصاد، روان‌شناسی، حقوق، و تعلیم و تربیت را انتخاب کردیم که آقایان معتقد بودند رشته‌های دیگر مشکلی ندارد اما این پنج رشته باید اصلاح شود... حدود ۳۰-۴۰ نفر از استادان را انتخاب کردیم و هر هفته از صبح شنبه یا غروب یکشنبه در قم بودیم و در جلسات شرکت می‌کردیم. فرآیند خسته‌کننده‌ای بود. اما در نهایت متوجه شدم آقای مصباح یزدی و دوستانشان می‌خواستند بفهمند جامعه‌شناسی و سایر رشته‌های علوم انسانی چیست» (کارگزاران، ویژه‌نامه‌ی نوروز ۱۳۸۷). «عبدالکریم سروش» نیز در مصاحبه با نشریه‌ی «لوح» (ش ۶، مهرماه ۱۳۷۸) کم‌وبیش همین روایت از رابطه با حوزه‌ی علمیه‌ی قم و روحانیون را تکرار می‌کند. وی در چندین نوشته‌ی انتقادی که در سال‌های ۱۳۶۰ منتشر شدند، آشکارا اسلامی کردن علوم انسانی و دانشگاه را بیشتر پروژه‌ی سیاسی و ایدئولوژیک به شمار می‌آورد و تلاش گروه‌های سنت‌گرا و یا بنیادگرا برای «رجعتی خام و ناممکن به گذشته» (سروش، ۱۳۶۵).

بخشی از کسانی که دست‌اندرکار اسلامی کردن دانشگاه بودند با مشاهدی بن‌بست‌های شناخت‌شناسانه و مشکلات عملی به‌تدریج انتظار و توقع خود را از این فرایند کاهش دادند و یا به‌کلی به انتقاد از آن روی آوردند. درباره‌ی این افراد می‌توان از دوران افسون‌زدایی

اسلامی‌سازی دانشگاه سخن به میان آورد. اما این پروژه طرفداران پیگیری هم دارد که بیشتر در مراکزی حضور دارند که با چنین مأموریتی شکل گرفته‌اند (دانشگاه امام صادق، دانشگاه باقر العلوم، موسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی...). متون منتشرشده پیرامون علوم انسانی اسلامی نشان می‌دهند که معنای اسلامی کردن برای بسیاری از کسانی که به بحث مصداقی در این حوزه وارد شده‌اند، هم ابعاد معرفت‌شناسی را شامل می‌شود و هم به روش‌شناسی مربوط است. یکی از محورهای بحث علوم انسانی اسلامی در مقایسه با علوم انسانی موجود در دانشگاه‌ها به اعتبار منابع گوناگون مورد استفاده‌ی این علوم و نوع برخورد با متون دینی و یا به‌گفته‌ی آنها «وحی» باز می‌گردد.

برای مهدی گلشنی «این جهان تنها شامل محسوسات نیست» و «جهان غیب» وجود دارد که از نظر او «از اصول مسلم اسلام» است و باید به کار «اثبات» آن همت گماشت. نویسنده «معرفت و روش نازل‌شده از سوی خدا» را محترم و کارآمد می‌داند و بر این باور است که دین در مرحله‌ی تولید و آزمون نظریه نیز تأثیرگذار است: «دین در مرحله‌ی تولید نظریه، هم از طریق تأثیرگذاری بر مبانی علوم و هم از راه ارائه‌ی اصول موضوعه‌ی برگرفته از متون دینی، بر شکل‌گیری علوم انسانی اسلامی تأثیر می‌نهد. در مرحله‌ی آزمون هم، صرف تجربه‌پذیری و کارآمدی ملاک صحت یک نظریه نیست، بلکه کارآمدی در جهت ملاک صحت یک نظریه است. از این‌رو، علوم انسانی اسلامی می‌بایست بستر رشد و تقرب به ساحت ربوبی را فراهم سازند» (گلشنی، ۱۳۸۵). «مظفر نامدار»، رئیس سابق «شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی» هم به علوم انسانی دانشگاهی خرده می‌گیرد که شأنی برای کتاب‌های آسمانی، متون روایی، پیامبران و امامان قائل نیست. همان‌طوری که «برای بعضی از موجودات دیگر عالم خلقت که ما درک تفضیلی از آن‌ها نداریم شأنی قائل نیست و آن‌ها را به مسخره می‌گیرد، مثل جن و پری و...» (نامدار، ۱۳۹۲، ص ۱۸). «حسین دیبا» علوم انسانی موجود را از لحاظ معرفت‌شناختی پوزیتیویستی می‌داند و از همین‌رو معتقد است که «این



علوم در روش تحقیق خود از زاویه‌ی تنگ ادراکات حسی به مسائل علم نگاه می‌کنند» (دیبا، ۱۳۹۱).

«عبدالحسین خسروپناه»، رئیس موسسه‌ی پژوهشی حکمت و فلسفه، تفاوت اندیشه‌ی اسلام و علوم انسانی دانشگاهی را هم به «مبانی» و هم به «روش‌ها» مربوط می‌کند. او هم مانند سوزنچی «روش وحیانی، روش عقلی و روش تجربی» را به عنوان روش‌های «تولید علوم انسانی در اسلام» معرفی می‌کند و ورود به بحث علوم انسانی اسلامی را از طریق «روش حکمی - اجتهادی» ممکن می‌داند (خسرو پناه، ۱۳۹۲). نویسنده این رهیافت در اسلام را مناسب‌تر می‌داند، چرا که از نظر او «دارای گستره‌ی وسیع‌تری نسبت به علوم انسانی سکولار است که تنها تجربه را معتبر می‌شمارد». او درباره‌ی نقش وحی می‌نویسد: «مبنای تفکر رئالیسمی مدرن، سوپراکتیویزم است، یعنی اصالت فاعل شناسابودن انسان و تنها انسان را فاعل شناسادانستن. ولی ما علاوه بر انسان برای وحی هم ارزش معرفتی قائلیم و یک ترکیب متشابه، یک تألیف و ترکیب عقل و وحی است که می‌تواند برای ما معرفت‌زایی کند و معرفت بدهد» (خسرو پناه، ۱۳۹۲).

مصباح یزدی هم با انتقاد از کنار گذاشتن وحی در دانشگاه تولید علوم انسانی اسلامی را بر دو منبع «آموزه های وحی و دین» و دیگر «دست‌آوردهای جدید بشر در علوم انسانی» موجود متکی می‌داند که می‌بایست در یک «تبادل فرهنگی میان آنها به جمع سالم دست یافت» (۱۳۹۰). از نظر او بومی‌سازی و اسلامی کردن علوم، «صرف تعویض اصطلاحات» نیست، بلکه «تغییر جهان‌بینی‌ها و استفاده از منبع وحی در تولید علم» است. او بر این باور است که در اسلام «چیزهایی به برکت وحی» وجود دارد که در خارج از «فرمول مطالعات میدان و آزمون و خطا و روش‌های علمی است» (۱۳۸۵). مصباح یزدی وظیفه‌ی میراث‌داران علمی اسلام می‌داند که این را کشف و استخراج کنند و در دسترس دنیا قرار دهند. البته این تلاش برای قانع کردن دیگران است چرا که «این دسته از مسائل برای ما که معتقد به وحی هستیم و این خورشید برایمان طلوع کرده

است، نیاز به روش‌های علمی ندارد». از نظر مصباح یزدی «علم تجربی به دنبال فلسفه و به پشته‌ای آن است که ارزش می‌یابد و البته پشته‌ای هر دوی این‌ها وحی است که ارزش آن از هر چیزی بیشتر است و درستی آن ضمانت دارد. وحی واقعاً علم است؛ اما نه به معنای پوزیتیویستی آن» (۱۳۹۰).

تفاوت مهم دیگر بینش دینی با رهیافت علوم انسانی دانشگاهی در نگاه معتقدان به علوم انسانی اسلامی توجه به نوع نگاه دین به انسان، فطرت او، علت خلقت و سمت و سوی این جهان و وجود جهان آخرت است. برای حائری شیرازی «انتقاد اساسی علوم انسانی اختلاف تعریف انسان از دیدگاه قرآن با تعریف انسان از دیدگاه غرب است» (۱۳۹۰). سوزنچی از ضرورت توجه به غایت‌مندی، ذات‌گرایی، ترکیب انسان از نفس و بدن، اصل فطرت، منحصرنشدن انسان در هستی به عنوان مبادی فلسفه یاد می‌کند که سمت و سوی علوم انسانی اسلامی را تعیین می‌کنند (۱۳۸۷). برای حسین نصر هم اشکال در عدم درک انسان سنتی متفاوت از انسان مدرن است: «انسان متجدّد غربی، بر خلاف مسلمان سنتی، یا همچنین برخلاف مسیحی سنتی، هیچ چیزی به کسی یا چیزی وام‌دار نیست. حتی در مقابل موجود دیگری ورای انسان، احساس مسئولیت نمی‌کند. در مقابل، انسان مسلمان سنتی یا انسان مسلمان، همواره با آگاهی به حقوق خدا و حقوق دیگران که دربرگیرنده‌ی عالم غیرانسانی هم می‌شود، زیسته است» (نصر، ۱۳۸۲، ص ۲۲۷).

انتقاد مدعیان علوم انسانی اسلامی به نوع نگاه علوم انسانی به فرد اجتماعی کم‌وبیش همان اختلاف اساسی است که میان مدرنیته و دین بر سر درک از انسان وجود دارد که بسیار پیشتر از سوی حسین نصر بیان شده بود. فردیت و خودمختاری انسان در جامعه‌ی مدرن مخدوش‌کننده رابطه‌ی انسان با «حکمت درونی» است «که از روز ازل در وی نهاده شده است» (نصر، ۱۳۸۴). همین انسان بریده از آسمان و زمین است که از نظر آنها منشاء از خودبیگانگی (به گفته‌ی نصر)، امر ضداخلاقی و فساد می‌شود و مایه‌ی سقوط معنوی جامعه. نوستالژی مذهبی در جستجوی بازگرداندن انسان به آغوش مذهب و سنت است؛



انسانی که تعبد مذهبی دارد و برای دستیابی به حیات طیبه‌ی زندگی این دنیا را با ترس از آخرت تعریف می‌کند: «نگاه حاکم بر علوم انسانی در باب انسان، یک‌بار به نحوی است که انسان را جدای از خالق و پرورده‌گار خویش و به‌عنوان یک موجود خودبنیاد در نظر می‌گیرد و برای چنین انسانی برنامه‌ی عمل می‌دهد، یک‌بار انسان را به‌عنوان خلیفه‌الله می‌نگرد و برنامه‌ی زندگی او را محدود در دنیا نمی‌بیند» (سوزنچی، ۱۳۸۸). به نظر نویسنده «طبیعی است که این دو نگاه، کشف متفاوتی از انسان خواهند داشت و برنامه‌ریزی متفاوتی را برای ابعاد مختلف حیات دنیوی وی طراحی خواهند کرد.» از نظر وی «گاه غایت زندگی انسان، رفاه و ثروت و قدرت دنیوی قلمداد می‌شود و گاه حیات طیبه‌ای که سعادت دنیا را جدای از سعادت اخروی نمی‌بیند و عدالت را برتر از رفاه می‌انگارد و آن را ذیل عبودیت تعریف می‌کند» (۱۳۸۷). خسروپناه در تعریف غایت می‌نویسد که «علوم انسانی اسلامی علاوه بر مصالح مادی دنیوی مصالح معنوی دنیوی و مصالح معنوی اخروی انسان را نیز دنبال می‌کند» (خسروپناه، ۱۳۹۲).

نگاه به جامعه و «غایت» آن هم بیشتر از زاویه‌ی دینی و باور به سرنوشت جهان «فانی» و وجود دنیای پس از مرگ و بهشت و جهنمی است که به انسان‌های زمینی وعده داده می‌شود. از نظر گلشنی این که «علم درباره‌ی هدف جهان چیزی به ما نمی‌گوید این نتیجه را در بر ندارد که جهان بی‌هدف است» (۱۳۸۵). او می‌نویسد «علم جدید غایت‌انگاری، یعنی توجه به غایت را، به کنار گذاشته است. بعضی از دانشمندان معتقدند که جهان ما فاقد هدف است.» (همانجا) نویسنده بر آن است که «از نظر اسلام نمی‌توان علم را به حال خود رها کرد بلکه باید آن را در پرتو جهان‌بینی دینی به کار گرفت.» گلشنی بر علم دانشگاهی خرده می‌گیرد که «هدفی جز توسعه و پیشرفت» ندارد. او می‌نویسد: «بنابراین نمی‌توان بدون در نظر گرفتن هدف، علمی را تولید کرد که در راستای هدف خود نباشد. اما اینکه این هدف چه باشد! مقصدی الهی یا مقصدی نفسانی!»، به نظر نویسنده علم اگر «در پرتو جهان‌بینی سکولار انجام شود

تضمینی بر مخرب نبودن آن نخواهد بود» (گلشنی، ۱۳۸۵، ۱۷۳). در نگاه یامین عزیزی «برای پرهیز از آفات علم و برای هرچه غنی تر کردن آن، باید که بینش الهی بر عالم حاکم باشد - بینشی که خدا را خالق و نگه‌دارنده‌ی جهان می‌داند، عالم وجود را منحصر به عالم مادی نمی‌کند، برای جهان هدف قائل است و اعتقاد به یک نظام اخلاقی دارد». نویسنده مبنای جهان‌شناسی اسلامی را «فطرت» می‌داند چرا که «بر مبنای آموزه‌های این شریعت مقدس، جهان مفسطور است و خداوند فاطر». «فطرت» در زبان قرآن به معنای «خلقت هدایت‌یافته» است که البته فلسفه‌ی ارسطویی توانایی فهم آن را ندارد؛ چرا که علت و معلول نمی‌تواند هدایت‌یافتگی و سیورورت را تبیین کند» (عزیزی، ۱۳۹۳).

کسانی که از وجود علوم انسانی اسلامی دفاع می‌کنند همگی بر این فرضیه تکیه کرده‌اند که علوم به‌طور کلی و به‌ویژه علوم انسانی را نمی‌توان از فضای ایدئولوژیک و فرهنگی جامعه و دنیای فرهنگی و فکری پژوهنده جدا کرد. خسرو باقری از جمله این کسان است که با بهره‌جستن از برخی از فیلسوفان علم در غرب مانند کوهن، «علم و متافیزیک، مشاهده و تجربه، علوم و ارزش‌ها» را از یکدیگر تفکیک‌پذیر نمی‌داند. سوزنچی نیز معتقد است که علم نباید جدای از عالم در نظر گرفته‌شود و «فرد گناهکار و یا با تقوا از نظر درک و تشخیص واقعیت در مقام یکسانی» قرار ندارند و «هر مقدار که خالص‌تر شویم تاثیرات عوالم برتر را درست‌تر درک و منعکس می‌کنیم». از نظر او «هر جهت‌گیری ارزشی در وجودمان باشد، در مقام علم نیز تاثیر خواهد گذاشت» (باقری، ۱۳۸۲).

آیا درک طرفداران علوم انسانی اسلامی از علوم انسانی دانشگاهی دقیق است؟

مطالعه‌ی تحلیلی نوشته‌های انتقادی پیرامون علوم انسانی دانشگاهی نشان می‌دهد در کنار اختلافات بنیادی که موضوع مناقشه‌ی جدی میان علوم انسانی دانشگاهی و مدعیان اسلامی کردن آن هستند، چند سوء تفاهم و بدفهمی مهم همچون گزاره‌های بدیهی



کم‌وبیش در بسیاری از نوشته‌ها تکرار می‌شوند. در حقیقت نگاه به علوم انسانی دانشگاهی در بسیاری موارد تقلیلی و جانبدارانه است، و شمار کمی به معنای واقعی علوم انسانی دانشگاهی را با همه‌ی تنوع آن می‌شناسند.

پوزیتیویستی‌بودن علوم انسانی دانشگاهی یکی از این بدفهمی‌های رایج و برخورد‌های تقلیلی و جانبدارانه است. هر کسی که اندکی هم با سیر تاریخی علوم انسانی دانشگاهی در غرب و در هر جای دیگر آشنا باشد، می‌داند که این حوزه‌ها فقط با رهیافت پوزیتیویستی و یا کاربرد روش‌های تجربی به سراغ مسائل و پدیده‌های اجتماعی نمی‌روند. علوم انسانی دارای گرایش‌ها و سنت‌های فکری و روش‌شناسانه‌ی بسیار متنوعی است. موضوع استحکام علمی، روش، دلیل، داده و مدارکی که اعتبار یک پژوهش و نظریه را محک می‌زنند بحث‌های نقادانه‌ی طولانی را به‌وجود آورده است.

شکل‌گیری دانشگاه مدرن و انقلاب صنعتی در کشورهای غربی وضعیت علوم در دانشگاه‌ها را به‌کلی دگرگون کرد. پیوند آموزش و پژوهش و تبدیل‌شدن توسعه‌ی علمی به عالی‌ترین هدف دانشگاه به گسترش بی‌سابقه‌ی شاخه‌های جدید علمی انجامید. شکل‌گیری و گسترش علوم انسانی و اجتماعی به چنین دوران تاریخی‌ای باز می‌گردد. آنچه امروز به نام علوم انسانی و اجتماعی در دانشگاه‌های دنیا تدریس می‌شود در شمار «علوم نو» قرار دارند، چرا که بخش اصلی شاخه‌های علوم انسانی حوزه‌های جدیدی هستند که در یک‌قرن و نیم اخیر گسترش یافته‌اند. پیش از قرن نوزدهم، اندیشمندانی مانند منتسکیو، روسو، هیوم و یا قبل از آنها ابن خلدون و بیرونی نظریه‌ها و بحث‌هایی را به میان کشیدند که بعدها بخشی از دانش علوم انسانی جدید شدند. برای این علوم نوپا از همان ابتدا پرسش‌های شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه‌ی پرشماری به میان آمدند که برخی از آنها هنوز هم موضوع بحث و جدل علمی و دانشگاهی است. پرسش اصلی که در قرن نوزدهم و در روند نهادی‌شدن این شاخه‌ها به میان آمد، این بود که آیا علوم انسانی را می‌توان هم‌تراز علوم پایه و تجربی دانست و یا علمی‌بودن علوم انسانی از

کجا ناشی می‌شود و به چه معناست؟ برای مثال اگر جامعه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و شاخه‌های گوناگون آنها عنوان علوم را یدک می‌کشند، اعتبار علمی آنها چگونه کسب می‌شود و چه تفاوت‌هایی با علوم پایه و تجربی و یا کاربردی دارند؟ رابطه‌ی پژوهش‌گر با موضوع پژوهش چگونه است و کدام بی‌طرفی علمی تضمین‌کننده‌ی علمی‌بودن این یا آن تئوری هستند؟

قرن نوزدهم دوران شتاب‌گرفتن پیشرفت‌های علمی و فنی و روند صنعتی‌شدن کشورهای غربی هم بود. علوم تجربی و پایه و یا علوم جدید کاربردی از ارج و قرب فراوانی برخوردار بودند و کار و پژوهش‌های آکادمیک با هنجارهای این علوم تراز می‌شدند. شماری از اندیشمندان متقدم قرن نوزدهم علوم انسانی را در کنار سایر علوم قرار می‌دادند. به همین‌خاطر هم برای برخی علوم انسانی می‌بایست برای شکل‌دادن به روش‌شناسی و شناخت‌شناسی خود به سراغ علوم پایه و طبیعی بروند و تجربه و راه و کارهای آنان را به عاریت گیرند. اگوست کنت (۱۸۱۲-۱۸۷۳) در سلسله درس‌های معروف خود تحت عنوان «فلسفه‌ی پوزیتیویستی» پس از اشاره به شکل‌گیری شاخه‌های فیزیک، زیست‌شناسی و شیمی می‌گوید که اکنون زمان آن فرا رسیده‌است تا علم فیزیک اجتماعی به‌وجود آید. او جامعه‌ی بشری را به سه‌دوره تقسیم می‌کرد. ویژگی اصلی دوره‌ی نخست، سلطه‌ی باورها و اندیشه‌ی مذهبی است، دوره‌ی دوم به گسترش متافیزیک و اندیشه‌ی انتزاعی مربوط می‌شود، و دوره‌ی سوم از نظر کنت پوزیتیویستی است، چرا که عینیت و روش علمی به رویکرد اصلی علوم انسانی تبدیل می‌شود. کنت فرزند دوران رشد علوم و توهم امکان بررسی پدیده‌های اجتماعی و انسانی با بهره‌جستن از روش‌های علمی و رعایت معیارهای دقیق عینی است. این نگاه بیشتر به دنبال اصلاح و بهبود وضعیت جامعه با بهره‌گیری از علوم انسانی و از طریق کشف قوانین اجتماعی بود. در دهه‌های آخر قرن نوزدهم، پارادایم پوزیتیویستی جایگاه رفیعی در اندیشه‌ی علوم انسانی به‌ویژه در جامعه‌شناسی نوپا پیدا کرد. کارهای میدانی آماری و پژوهش‌های کمی گسترده نوعی اعتبار علمی جدید به این



حوزه می‌دادند و داده‌های عینی و گردآوری فاکت‌ها هم می‌بایست فراتر از دنیای ارزشی پژوهش‌گر به معیار آکادمیک اصلی تبدیل شوند. پوزیتیویسم بر این باور بود که سازمان اجتماعی و پدیده‌های انسانی را هم می‌توان با قوانین دقیق توضیح داد و یا راه‌حل‌های مهندسی‌شده برای مشکلات جامعه پیدا کرد. این دوران همچنین با رونق اندیشه‌هایی همراه بود که در صدد کشف قوانین و تحولات اجتماعی و تاریخ بودند. تئوری ماتریالیسم تاریخی و یا ماتریالیسم علمی مارکس محصول همین دوره تاریخی است.

رشد گرایش پوزیتیویستی در علوم انسانی واکنش‌های انتقادی را هم در پی آورد که بیشتر به تفاوت مهم میان پدیده‌های اجتماعی و انسانی با قلمروی علوم طبیعی و تجربی باز می‌گشت. ماکس وبر (۱۸۶۴-۱۹۲۰) از جمله کسانی است که نقش مهمی در پایه‌ریزی شناخت‌شناسی علوم انسانی با درک انتقادی ایفا کرد. برای او کار واقعی و خاص جامعه‌شناسی از جایی شروع می‌شود که آمار قادر به توضیح پدیده‌ها نباشند. وبر بر اهمیت درک پدیده‌ها (نگاه کیفی از درون) در برابر توضیح جهان (تلاش برای پیدا کردن روابط علت و معلولی و یا قوانینی که حاکم بر پدیده‌ها هستند) تکیه می‌کرد. اگر دورکیم همه‌جا از امور اجتماعی سخن به میان می‌آورد، وبر به فعالیت انسان، معنای آن برای شخص و نیز کش‌های اجتماعی توجه داشت (Aron, 1967). درک وبر از جامعه‌شناسی به این ترتیب از نگاه پوزیتیویستی فاصله می‌گیرد و معنای ذهنی امور نزد بازیگران اجتماعی به موضوع جامعه‌شناسی تبدیل می‌شود. وبر همچنین به جایگاه پژوهش‌گر و رابطه‌ی او با موضوع تحقیق (ابژه) توجه خاصی داشت و بی‌طرفی اکسیولوژیک را یکی از معیارهای مهم اعتبار دانشگاهی پژوهش می‌دانست (Colliot-Télène, 2006). او از نخستین کسانی در جامعه‌شناسی مدرن است که سنجش اعتبار علوم انسانی و تئوری‌های آن را به نوع فاصله‌گیری پدیده‌ها از دنیای ارزش‌ها نیز قابل بررسی بودن منوط می‌کند (Weber, 1965). بعدها کارل پوپر اصل قابل رد بودن را هم به این مجموعه می‌افزاید. او می‌گفت: «من معیار ابطال‌پذیری را پیشنهاد کردم تا علم را از آنچه علم نیست،

جدا سازم. اما، چیزی که علم نیست، به این معنا نیست که بی معنا است» (زرین، ۱۳۹۳).

در روند تاریخی شکل‌گیری جامعه‌شناسی به‌عنوان یکی از شاخه‌های اصلی علوم انسانی پوزیتیویسم فرانسه، فلسفه‌ی ایده‌آلیستی آلمان و همچنین پراگماتیسم انگلیسی و آمریکای شمالی مانند نهرهای جدا از هم به‌تدریج به یکدیگر پیوستند تا حوزه‌ی متکثر دانشگاهی را به‌وجود آورند. رهیافت کیفی در جامعه‌شناسی و یا روان‌شناسی اجتماعی با ظهور و رشد پدیدارشناسی از جمله در آثار هوسرل و زیمل ابعاد جدیدی یافت و تجربه‌ی کار میدانی «مکتب شیکاگو» (ژرژ هربرت مید، بلومر، الفرد شوتز، توماس) در عمل سبب شکل‌گیری دو خانواده‌ی بزرگ (کمی و کیفی) در حوزه‌ی پژوهش‌های اجتماعی شد. گرایش اگزیستانسیالیستی نزد هایدگر، مرلوپوتتی، سارتر و کسان دیگر، روان‌کاوی، زبان‌شناسی اجتماعی، مکتب جدید شیکاگو (گوفمن، هوارد بیکر)، پسا ساختارگرایی (فوکو و دریدا)، گرایش نقد مدرنیته (بلومبرگ)، جامعه‌شناسی کیفی معاصر (گارفینکل، وودز) از جمله گرایش‌ها و شاخه‌هایی بودند که بر جامعه‌شناسی و تنوع نظری علوم انسانی تاثیر فراوانی بر جا گذاشتند.

مشاهده‌ی عینی و یا عینی‌بودن داده‌ها و تحلیل‌ها فقط یکی از ابعاد سازوکار پژوهش دانشگاهی در رشته‌ای مانند جامعه‌شناسی و یا در روان‌شناسی است. روش‌مندبودن شیوه‌ی بررسی، نوع گردآوری و ساخت و پرداخت داده‌ها در یک پژوهش، جایگاه هر تحقیق در مقایسه با نظریات و پژوهش‌های پیشین، کاربست اندیشه‌ی انتقادی و سنجش‌گری، سخت‌گیری و وسواس روش‌شناسانه، ابزار پژوهشی که برای گردآوری داده‌ها مورد استفاده قرار گرفته و ... هم بخشی مهم از شیوه‌ی کار دانشگاهی است. کار پژوهش با انتشار نظریه یا نتیجه‌ی تحقیق خاتمه نمی‌یابد، مفاهیم نظری، گونه‌شناسی‌ها، صورت‌بندی‌ها و یا شیوه‌ی طرح و استدلال نظریه‌پرداز و یا پژوهش‌گر در محیط آکادمیک مورد داوری دیگران قرار می‌گیرند. روش‌شناسی در شاخه‌های گوناگون علوم انسانی معنای یکسانی ندارد ولی اعتبار و استحکام روشی که برای به‌وجودآوردن و شکل‌دادن به



یک پژوهش استفاده شده است، معیار آکادمیک مهمی برای داوری پیرامون آن به شمار می‌رود. بسیاری از تئوری‌ها در روابط درون دنیای آکادمیک و در جریان تبادل نظر به تدریج اشکال دقیق‌تر و کامل‌تری به‌خود می‌گیرند. بدون تردید، خلاقیت و نبوغ پژوهش‌گر و نظریه‌پرداز در شکل‌دادن به تئوری‌ها و علم تولیدشده در هر حوزه بسیار نقش دارد ولی داوری سنجش‌گرانه دنیای آکادمیک مرحله‌ی مهمی در اعتبار بخشی به یک نظریه و یا مفهوم است. اگر در برخی شاخه‌های علوم انسانی مانند روان‌شناسی و یا جامعه‌شناسی کمی کار میدانی و یا داده‌های قابل مشاهده و کنترل اهمیت پیدا می‌کنند، در تاریخ، انسان‌شناسی، مردم‌شناسی و یا جامعه‌شناسی کیفی کار روی داده‌های کیفی در چارچوب متفاوتی مطرح می‌شوند.

یکی دیگر از این بدفهمی‌های رایج مشکل «غربی‌بودن»، «غیر بومی» بودن علوم انسانی و یا بومی کردن علوم انسانی است و برای بسیاری اسلامی کردن این رشته‌ها در این چارچوب توجیه می‌شود. برای داوری منصفانه در این حوزه باید دید علوم انسانی از کجا آمده است، اصل و نسب و ریشه‌ی آن کدام است. همچنین باید دید زمانی که علوم انسانی بطور عمده در غرب ساخته و پرداخته می‌شد، وضعیت کار آکادمیک و مدارس مذهبی و حوزه‌ها در ایران چگونه بود، از چه منابعی استفاده می‌شد، بحث‌ها بر سر چه مسائلی بود و نگاه آنها به دنیا چگونه بود.

پژوهش روش‌مند علوم انسانی دانشگاهی در روندهای ساخت و پرداخت خود یک بعد بومی و محلی دارد. در شرایط متعارف، پژوهش‌های دانشگاهی با کار و یا اندیشیدن بر شرایط خاص تاریخی، انسان‌شناسانه و اجتماعی جامعه‌ی خودی صورت می‌گیرد. روش‌شناسی در کار پژوهشی از جمله به معنای بازخوانی سنجش‌گرانه نظریه‌های موجود در رابطه با زمینه‌ی فرهنگی و اجتماعی فضایی است که در آن قرار است کار تحقیقی صورت پذیرد. یکی از مباحث اصلی کارآمدی تئوری‌های علوم انسانی و جهان‌شمول بودن آنها رابطه‌ای است که نظام‌های انسانی یا انتروپوسیستم (در برابر اکوسیستم) یا مکان‌ها و قلمروهای فرهنگی دارند. اگر چنین رهیافتی بخوبی دنبال

نمی‌شود و پژوهشگر با تنبلی فکری خود راه آسان کاربست بدون نقد نظریات ساخته‌وپرداخته‌شده در کشورهای دیگر را انتخاب می‌کند، اشکال نه به علوم انسانی دانشگاهی که به پژوهش‌گر و فرهنگ پژوهشی هر جامعه‌ای هم باز می‌گردد. اگر نظریه‌ها و مفاهیمی با هدف «سلطه»ی علمی و فرهنگی طرح شده‌اند، کار دانشگاه بازخوانی نقادانه‌ی آنهاست. در حقیقت باید دید چه شرایطی در ایران سبب گسترش استفاده‌ی ترجمه‌ای و نسخه‌برداری می‌شود. بسیاری از پژوهش‌گران در کشورهای آسیایی و یا در آمریکای لاتین مفاهیم و نظریه‌های ساخته‌وپرداخته‌شده در دانشگاه‌های غربی را به پرسش می‌کشند و این خوانش انتقادی به بخشی از دانش علوم انسانی تبدیل می‌شود.

اگر به تقسیم‌بندی‌های رایج علوم انسانی و اجتماعی بازگردیم، می‌توان گفت که این حوزه‌ی دانشگاهی هم تجربی-تحلیلی است و از روش‌های علوم طبیعی و تجربی (ریاضیات، آمار، روابط علت و معلولی) استفاده می‌کنند و هم نظری-تاریخی که نقش محقق را برجسته‌تر می‌کند. زمانی که حوزه‌ی کار بیشتر تجربی و تحلیلی است، پژوهش‌های میدانی و روش تجربی و علمی نقش اساسی را بازی می‌کنند، بخش بزرگی از روش‌ها و صورت‌بندی‌ها عام و جهان‌شمول هستند و تعلق فرهنگی تاثیر کمتری بر سمت‌وسوی آنها دارند. بومی‌کردن علوم انسانی روندی آگاهانه و درون‌زاست و بخشی از فعالیت پژوهشی به شمار می‌رود. اگر صدسال پیش کشورهای که در «مرکز» جهان بودند، بخش عمده‌ی بار توسعه‌ی علوم انسانی در حال زایش را برعهده داشتند و کشورهای در «حاشیه»ی جهان کارشان بیشتر نظاره‌گری و مصرف این علوم بود، اکنون این رابطه‌ی نابرابر علمی در حال دگرگونی است.

در دو دهه‌ی گذشته بحث‌های انتقادی فراوانی پیرامون ماهیت «نواستعماری» برخی تحلیل‌های تاریخی و مفاهیم سیاسی و علوم انسانی غرب در آمریکای لاتین و یا در آسیا در آثار کسانی مانند پارتا چاترجی (Chatterjee, 2006)، دیپش چاکرابارتی (۲۰۰۹) و یا ارتورو اسکوبار (۱۹۹۹) نیز مطرح شده است. چاکرابارتی در نقد خود بر



این باور است که تز جهانی شدن در سایه‌ی توسعه‌ی سرمایه‌داری پویایی بومی را در حد یک برداشت متغیر یک موضوع تقلیل می‌دهد. برخی از این بحث‌های انتقادی بطور گسترده در محافل دانشگاهی کشورهای مختلف از جمله در غرب مطرح می‌شوند و کسی هم سخن از هندویی کردن و یا مسیحی و یا آمریکای لاتینی کردن علوم انسانی نمی‌زند. ویوک چیر (۲۰۱۴) دانشیار رشته‌ی جامعه‌شناسی دانشگاه نیویورک در مقاله‌ای به نگاه انتقادی به فرهنگ و پروژهی چپ در آمریکای لاتین و آسیا می‌پردازد و نشان می‌دهد چگونه در میان برخی از اندیشمندان این مناطق نوعی انتقاد به اساسی‌ترین مفاهیم چپ اروپایی مانند «طبقه» و یا «انقلاب» شکل گرفته‌است. تلقی بسیاری از این اندیشمندان این است که برخی مفاهیم متداول در حوزه‌ی علوم سیاسی و جامعه‌شناسی سیاسی محصول شرایط اروپا و آمریکای شمالی است و ضرورتاً با شرایط کشورهایمانند هند، برزیل، کلمبیا و یا هندوراس هم‌خوانی ندارند.

عبدالکریم سروش درباره‌ی رابطه پژوهش‌گر با زمینه‌ی پژوهشی خود به‌درستی اشاره می‌کند که «تمدن‌ها، فرهنگ‌ها، جامعه‌ها و انسان‌ها روحی دارند که جز از طریق انس با آن روح‌ها و دوستی عمیق با آنها نمی‌توان به اعماقشان راه جست و سرشان را به چنگ آورد». وی با حرکت از این گزاره نتیجه می‌گیرد اگر من می‌خواهم رفتار یک ایرانی مسلمان را در مقابل رهبرش به‌درستی بفهمم و توصیف کنم، باید خودم واقعاً یکی از اشخاص همین جامعه باشم» (۱۳۸۰، ص ۲۹). او در جای دیگری با اشاره به مبارزات ضد شاه می‌نویسد: «کسی که هرگز نه در انقلابی شرکت جسته، نه یک روز از غذای خود دست کشیده، و نه یک لحظه به خاطر خدا لذتی را ترک گفته... وقتی وارد این جامعه می‌شود، حالات مردم، راهپیمایی‌های مردم، دلاوری‌های جنگاوران، علاقه‌ی مردم به رهبرشان، گذشت و ایثارشان، به مسجد رفتنشان و رفتارشان با دولت را می‌بیند، همه را از چشم خود می‌بیند و هرگز آنها را به معنای واقعی‌شان نمی‌تواند بگیرد». درک شرایطی که سروش از آن سخن می‌گوید بخشی از کار جامعه‌شناسی کیفی و مردم‌نگارانه، روان‌شناسی اجتماعی و یا انسان‌شناسی است. کارهای

پژوهشی فرهاد خسروخاور پیرامون انقلاب ایران و ویژگی‌های آن از جمله نقش مذهب و رهبری مذهبی به زبان فرانسه درست به همان چالشی پرداخته‌است که سروش به آن اشاره می‌کند. پژوهش‌گر در کار میدانی خود به سراغ بازیگران انقلاب، بسیجی‌ها، افراد ناراضی از انقلاب رفته است و تلاش کرده با نگاهی از درون، درک این افراد را از انقلاب، شهادت، اسلام و وقایع سیاسی مورد تحلیل قرار دهد (1993 Khosrokhavar). تفاوت این پژوهش با برخی دیگر از نوشته‌های دانشگاهی در غرب درباره‌ی انقلاب ایران این است که نویسنده با همان ابزار تئوریک شناخته‌شده‌ی جامعه‌شناسی جنبش‌های اجتماعی به انقلاب ۱۳۵۷ نپرداخته و تلاش کرده از طریق انعکاس درک کنش‌گران انقلابی نگاهی تازه از درون به انقلابی متفاوت بیفکند. طبیعی است که سه کتاب خسروخاور درباره‌ی انقلاب ایران نه در مدح انقلاب است و نه نگاه منفی به این پدیده دارد. انقلاب ایران در این کار با رهیافت جدیدی مورد بررسی قرار گرفته و این برای علوم انسانی دانشگاهی هم تازگی دارد.

در یک پژوهش دیگر فرهاد خسروخاور و امیر نیک‌پی در کتاب خود به زبان فرانسه با عنوان «بیست‌سالگی در سرزمین آیت‌الله‌ها» که به کار میدانی روی جوانان شهر قم اختصاص دارد، نشان می‌دهند که دین‌داری جوانان و رابطه‌ی آنها با امر قدسی و یا زندگی روزمره غیر دینی دارای تنوع بسیار است و بخش مهمی از این گونه‌گونی هم به درک‌ها و برداشت‌های فردی از دین و دین‌داری ارتباط دارد (2008, Khosrokhavar & Nikpay). این تنوع هویتی هم‌زمان نشان می‌دهد که جوانان «مقلد» و دنباله‌روی ساده‌ی این یا آن فرد نیستند و از طریق یک گفتمان و یک درک با دین ارتباط ندارند و تجربه‌های فردی آنها و یا محیط زندگی، شبکه‌های اجتماعی در رابطه‌ی آنها با دین تاثیر می‌گذارد. این پژوهش یک نمونه از کار علوم انسانی دانشگاهی است که متناسب با جامعه‌ی ایران شکل گرفته‌است. پژوهش‌گران نه به دین نگاهی هویتی و ذات‌گرایانه داشته‌اند و نه شکلی از دین‌داری را ارزش یا ضد ارزش تلقی کرده‌اند. برای آنها مسئله‌ی اصلی شناخت رابطه‌ی جوانان با دین بوده است. برای درک



بهتر این رابطه آنها پای صحبت ده‌ها جوان نشسته‌اند و حاصل گفتگوهای خود را در قالب تئوری که به اشکال متنوع سکولاریزاسیون جامعه از پائین می‌پردازد، ارائه کرده‌اند.

سوء تفاهم دیگر رابطه‌ی دولت و حکومت با علوم انسانی و دانشگاهی است. برای نگاه بسیاری از منتقدان علوم انسانی دانشگاهی در حقیقت علوم انسانی اسلامی چیزی نیست جز علمی که باید به‌گونه‌ای ابزاری در خدمت تحکیم حکومت اسلامی و یا رواج فرهنگ اسلامی باشند. آنها مشروعیت نگاه خود را بیشتر از نوع تلقی خود از کارکرد دانشگاه به عنوان ابزار تحکیم ایدئولوژیک حکومت‌ها کسب می‌کنند. اتفاقی هم نیست که شماری مدعی می‌شوند گویا علوم انسانی غربی برای تحمیل سلطه‌ی غرب بر جهان سوم و یا منحرف کردن فرهنگ کشورهای مسلمان به‌وجود آمده‌اند. برای عبدالکریم سروش تلاش برای «اسلامی» کردن دانشگاه و علوم انسانی نزد دست‌اندرکاران سیاسی و دانشگاهی پیش از آن که به‌خاطر دل‌مشغولی علمی و دانشگاهی باشد، از ترس علوم انسانی دانشگاهی است. از نظر او «کسانی این دغدغه را دارند که این علوم حاوی و حامل شبهه‌ای ست که ممکن است جوانان مسلمان و آموزندگان این علوم را از جاده‌ی هدایت خارج کند» (تفرج صنع، ۱۳۸۰، ص ۱۹۲). مصداق این تحلیل را می‌توان در سخنان آیت‌الله خامنه‌ای پیرامون علوم انسانی دانشگاهی یافت: «بسیاری از علوم انسانی بر فلسفه‌هایی است که مبانی آن‌ها مادی‌گری و بی‌اعتقادی به تعالیم الهی و اسلامی است و آموزش این علوم موجب بی‌اعتقادی به تعالیم الهی و اسلامی می‌شود و آموزش این علوم انسانی در دانشگاه‌ها منجر به ترویج شکاکیت و تردید در مبانی دینی و اعتقادی خواهد شد» (ایسنا، ۸ مهر ۱۳۸۸) و یا «انسان همان‌طور که از برخی اتفاقات و یا اشرار نگرانی دارد از برخی کرسی‌ها در دانشگاه‌ها هم نگرانی دارد» (ایرنا، ۱ آبان ۱۳۸۸).

تلقی از نقش علوم انسانی و رابطه‌ی آن با ایدئولوژی حکومتی نه تنها موضوع سرنوشت استقلال دانشگاه و آزادی‌های آکادمیک را به میان می‌کشد که پرسش مهمی درباره‌ی شرایط آموزش و

پژوهش در دانشگاه را هم پیش می‌کشد. منتقدین اسلام‌گرای علوم انسانی دانشگاهی در ایران برای توجیه اسلامی کردن از بالای دانشگاه مدعی‌اند که در کشورهای غربی هم استادان و دانشگاه نوعی ایدئولوژی دارند که بر نوع آموزش و پژوهش تاثیر می‌گذارد. خطای بزرگ این دسته از قائلان به علوم انسانی دانشگاهی این است که وجود این یا آن ایدئولوژی و یا گرایش ایدئولوژیکی نزد این یا آن استاد به معنای آموزش ایدئولوژیک و تحمیل یک دکترین از بالا نیست. حضور سید حسین نصر و یا هانری کربن با دیگرانی که شیعه‌شناس هستند در دانشگاه‌های غربی به معنای گرایش این یا آن دانشگاه در آمریکا و یا فرانسه به دین شیعه نیست. تحمیل یک دکترین و یا تلقین ایدئولوژیک در آموزش به دو عامل مهم بستگی دارد:

نخست، شرایط آموزش و آزادی‌هایی است که استادان و دانشجویان از آن برخوردارند. استاد جامعه‌شناسی که برای مثال مسیحی، مارکسیست و یا لیبرال است و در کلاس از نظر خود دفاع می‌کند (چیزی که در علوم انسانی قابل فهم است) دست به تحمیل ایدئولوژیک نمی‌زند، چرا که نه تنها دانشجویان از حق اظهار نظر و نقد برخوردارند که استادان دیگر هم می‌توانند نظر متفاوتی داشته باشند و دانشگاه و یا دپارتمان مربوطه در چهارچوب یا علیه یک دین، مکتب و ایدئولوژی خاصی تعریف نمی‌شوند. مذهبی یا سکولار، چپی یا لیبرال بودن استادان و دانشجویان بیشتر بعد فردی دارد.

عامل دوم به اهداف آموزش باز می‌گردد. دانشگاه زمانی مسلکی و مبتنی بر یک دکترین عمل می‌کند که بخواهد دانشجویان را نه در رابطه با فراگیری یک علم با همه‌ی پیچیدگی‌ها و تنوع رهیافت‌ها و گرایش‌های متکثر آن که با هویت دینی یا ایدئولوژیک خاصی (کاتولیک طرفدار پاپ، شیعه‌ی طرفدار ولایت فقیه، کمونیست، وهابی، طرفدار داعش، لیبرال طرفدار نئوکنسرواتیسم) تربیت کند. این رویکرد بسته، یکسویگرا و ابزاری سبب می‌شود آموزش از شکل دانشگاهی آن خارج می‌شود، چرا که دانشگاه نه مدرسه‌ی حزبی است، نه مدرسه‌ی دینی و نه مرکز تلقین مسلک خاص. در علوم انسانی هدف



کلی دانشگاه آشنا کردن دانشجو با مفاهیم و نظریه‌ها (با همه‌ی تنوع آن) و فراگیری روش‌های مطالعاتی و پژوهشی، سنجش‌گری، نقد و اندیشیدن مستقل است و کمتر دانشگاهی هدف تربیت یک نوع خاص انسان با هویت ازپیش تعیین‌شده (دین‌دار یا ضد دین) را در برابر خود می‌گذارد.

آیا درک یکسانی از اسلامی کردن علوم انسانی وجود دارد؟

بازخوانی تحلیلی و انتقادی آن‌چه که در ایران پیرامون اسلامی کردن علوم انسانی نوشته شده‌است، نشان می‌دهد که درک از این پروژه در میان دانشگاهیان و روحانیون غیر دانشگاهی به یک گونه نیست و برداشت‌های بسیار متنوعی در میان آنها مشاهده می‌شود. اگر مطالب نوشته‌شده پیرامون اسلامی کردن علوم انسانی دانشگاهی را معیار داوری تحلیلی خود قرار دهیم، به چهار درک متفاوت از این پروژه برمی‌خوریم که بر سر موضوعات گوناگونی که به معنا، فلسفه و جایگاه این علوم مربوط با یکدیگر اختلاف نظر دارند.

گرایش نخست به پیروان رویکرد اسلامی کردن حداکثری علوم انسانی و باور به امکان وجود قرائت دینی از شاخه‌های گوناگون علوم انسانی باز می‌گردد. آنها علوم انسانی را برای دانشگاه‌های ایران به رسمیت می‌شناسند که از صافی دین عبور کرده‌باشد و یا در برابر آموزه‌های دینی قرار نگیرد. تلاش اصلی این گرایش، بازخوانی رابطه‌ی میان علوم جدید و معرفت دینی در چارچوب تجربه‌ی قرون وسطایی هم‌زیستی علوم نقلی و عقلی است. در درون این گرایش دیدگاه‌هایی وجود دارند که به رویکرد دایره‌المعارفی به دین باور دارند و معتقدند که همه‌ی علوم به‌نوعی ریشه در علوم دینی دارند و متون دینی نسخه‌ی کامل پاسخ به همه‌ی نیازها و تبیین همه‌ی حقایق هستند. جوادی آملی به عنوان یکی از نمایندگان شاخص این گرایش معتقد است که «محصولات عقلی به معنای وسیع آن که شامل علوم طبیعی، انسانی، ریاضی و فلسفه می‌شود مطالب دینی را می‌رسانند نه آن‌که بیگانه و متمایز از دین باشند» (۱۳۷۲، ص ۱۶). علم در این تلقی زمانی عنوان «دینی» می‌گیرد که بتوان به صورت

منطقی و متدیک نسبت آن را با وحی (یعنی کتاب و سنت) معلوم کرد و این سخن به معنی «تقلی شدن همه‌ی علوم» نیست، بلکه به این معناست که منطق علوم و حجیت آن‌ها باید به تأیید وحی برسد (میرباقری، ۱۳۹۱). در کنار این گرایش سنتی کسانی مانند مصباح یزدی قرار دارند که با وجود باور عمیق به نقش سنت کم‌وبیش می‌دانند که علوم انسانی اسلامی در شکل و قالب قابل ارائه در دنیای امروز وجود ندارند و باید پایه‌های شناخت شناسانه و روش شناسانه آنرا در رقابت با دنیای بیرونی به‌وجود آورد: «ما نمی‌توانیم بدون داشتن نیروی انسانی کافی به تحول اساسی در علوم انسانی دست یابیم. حداقل ما باید چند استاد متخصص در اقتصاد اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی و روان‌شناسی اسلامی داشته باشیم تا همان طور که دیگران سر کلاس‌های دانشگاه می‌روند و حرف‌هایی مبتنی بر مبانی غربی و بعضاً حرف‌های الحادی می‌زنند، ما نیز حرف خود را بزنیم». (۱۳۸۵) در این گرایش کسانی هم مانند سعید زیبا کلام بیشتر از نگاه پست‌مدرن وارد بحث می‌شوند و فکر می‌کنند نسبی‌بودن علوم انسانی و تاثیر زمینه‌ی فرهنگی بر شکل‌گیری این علوم راه را برای حضور و اعتبار دانشگاهی رهیافت اسلامی-شیعی آنها هموار می‌سازد (۱۹۹۷).

گرایش دوم طرفدار سازگاری تطبیقی و همزیستی میان بخش‌های اسلامی‌شده‌ی علوم انسانی با شاخه‌های دیگر علوم انسانی است. برای هواداران این گروه علوم انسانی دارای هویت مستقل غیردینی هم هست، ولی همزمان علوم از فضای فرهنگی جامعه و نیز دنیای ارزشی پژوهشگران و خالقان علم تاثیر می‌پذیرند. برای مثال فنایی اشکوری از «بازسازی علوم انسانی» به عنوان پروژه‌ی دست‌یافتی در شرایط کنونی سخن می‌گوید (۱۳۹۲) و یا خسرو باقری دین را گزیده‌گو می‌داند یعنی دین نه در مورد همه چیز بلکه بطور عمده آنچه را مربوط به هدایت انسان بوده، گفته است. نویسنده با وجود پذیرش امکان علم دینی و بهره‌گیری از الهامات حاصل از مبانی دینی، معیار درستی و غلطی نظریه را سنجش تجربی می‌داند. (باقری، ۱۳۸۷).



رهیافت سوم اسلامی کردنِ حداقلی و تفکیک کم‌وبیش روشن میان دانش تولیدشده با روش‌های آکادمیک و معرفت دینی است. عبدالکریم سروش و محسن کدیور از جمله کسانی هستند که ضمن باور به اصالت علوم انسانی و اعتبار روش‌شناسانه و معرفت‌شناسانه‌ی آنها در تلاش تعریفی برای معرفت دینی و نوع رابطه‌ی آن با علوم انسانی و حضور دانشگاهی آنها هستند. مقالات منتشرشده در مجموعه‌ی "تفرج صنع" (سروش، ۱۳۸۰) بطور مستقیم نقد نظریات اسلامی کردن حداکثری علوم انسانی را هدف رفته‌اند. سروش از جمله معدود کسانی است که به جای اثبات کردن غربی‌بودن به مصداق‌های علوم انسانی بومی پرداخته‌است و پیشنهاد می‌کند برای فهمیدن پدیده‌های انسانی فردی و جمعی باید «به عالم اعتبارات و ارزش‌های معنوی» (سروش، ص ۴۷) آنها وارد شویم. سروش با پیتروینچ هم‌صدا است که «انسان موجودی است اعتبارساز» و جایگاه پژوهشگر و اخلاق و باورهای دینی و فرهنگی اندیشه‌های او یکی از موضوع‌های مهمی است که در نوشته‌های او مورد توجه قرار می‌گیرد. از نظر سروش در کار پژوهشی باید میان مقام کشف و مقام داوری تفاوت گذاشت.

رهیافت چهارم به گرایشی باز می‌گردد که پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی را ناشدنی و حتا زیانبخش می‌داند و در نوشته‌های خود تلاش کرده میان آموزه‌ها، باورها و معرفت دینی، شاخه‌های علوم انسانی دانشگاهی و دین‌پژوهی دانشگاهی تفاوت بگذارد. علی‌پایا، مصطفی‌ملکیان، غلامعباس توسلی، صادق زیبا کلام، سوسن شریعتی از جمله چهره‌های شاخص این گرایش هستند که با وجود فضای حاکم در داخل ایران مخالفت خود با اسلامی کردن علوم انسانی را بطور صریح بیان کرده‌اند. کسان دیگری هم هستند که بدون انتقاد مستقیم از اسلامی کردن علوم انسانی با تکیه بر «بومی کردن» علم در عمل در برابر این پروژه‌ی حکومتی قرار می‌گیرند. ملکیان معتقد است که جهان‌بینی و باورهای مذهبی یک پژوهشگر می‌تواند بروی کار پژوهشی او تاثیر گذارد، ولی روش‌شناسی علوم انسانی را نمی‌توان دینی کرد (ملکیان، ۱۳۸۸). پایا می‌پذیرد که دین می‌تواند منبع

الهام برای حدس‌های علمی باشد، اما همزمان تاکید می‌کند که فرضیه‌های ساخته‌وپرداخته‌ی بشری از هر متافیزیکی که باشند، باید از مرحله‌ی ارزیابی و آزمون عبور کنند تا به عنوان یک نظریه‌ی علمی شناخته شوند. به نظر نویسنده اگر فرضیه‌ی متکی برآموزه‌های دینی بتواند از آزمون روش‌شناسی دانشگاهی سربلند بیرون آید و به یک گزاره‌ی معتبر تبدیل شود، دیگر منشأ دینی نظریه نمی‌تواند سهمی تعیین‌کننده یا قاطع در محتوای تجربی و مفهومی نظریه‌ی علمی داشته باشد (پایا، ۱۳۸۶).

نوع برخورد هر یک از این گرایش‌ها با رویکرد اسلامی کردن علوم انسانی بسیار متفاوت است. در حالی که گروه اول و دوم بیشتر به مهندسی دانشگاه برای خدمت به حکومت اسلامی و هدایت علوم انسانی از بالا معتقدند، گرایش سوم و چهارم بیشتر به روندهای دانشگاهی از پائین باور دارند و تولید و گسترش علوم اسلامی را دستوری و در خدمت یک نظم سیاسی نمی‌دانند.

همزیستی گرایش‌های گوناگون پیرامون پروژه‌ی اسلامی کردن دانشگاه به معنای وجود دیالوگ باز و انتقادی میان آنها نیست. در حالی که گرایش اول و دوم که بیشتر شامل روشنفکران اسلام‌گرای محافظه‌کار (خسرو خاور، ۲۰۰۲) می‌شوند، با استفاده از موقعیت خود در مراکزی مانند «دانشگاه امام صادق»، «دانشگاه باقر العلوم»، «موسسه‌ی آموزشی و پژوهشی امام خمینی»، و یا «موسسه‌ی پژوهشی حکمت و فلسفه» می‌توانند نظرات خود را همه‌جا اعلام کنند و یا منتشر سازند، گروه سوم و چهارم جای کمی در بحث‌ها و نشست‌های رسمی دارند. همزمان دانشگاهیان که با گرایش‌های اسلام‌گرا هم‌نوا نیستند، کمتر وارد بحث در این حوزه می‌شوند و یا بیشتر نظرات خود را به‌طور غیر مستقیم مطرح می‌کنند. به این ترتیب، یکی از ابعاد آسیب‌شناسانه و قابل تامل پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی عدم بحث جدی دانشگاهی پیرامون معنا، اعتبار و چندوچون این رویکرد است. اسلامی‌شدن علوم انسانی پروژه‌ی حکومتی و سیاسی است که از بیرون به دانشگاه تحمیل شده و می‌شود و نشست‌ها بیشتر دولتی و رسمی هستند. شماری از دانشگاهیان رشته‌های علوم انسانی



به اشکال گوناگون، گاه به گونه‌ای آشکار و گاه سربسته و غیرمستقیم انتقادات و یا مخالفت خود را با این پروژه مطرح کرده‌اند، ولی صدهای انتقادی حاشیه‌ای است و ما شاهد شکل‌گیری یک دیالوگ جدی در این زمینه نیستیم.

نکته‌ی مهم دیگر در موضوع اسلامی کردن علوم انسانی این است که روایت دولتی این پروژه و دست‌اندرکاران آن در حقیقت به دنبال عملی کردن علوم انسانی اسلامی نیست، بلکه بیشتر در جستجوی پی‌ریزی علوم انسانی سازگار با شیعه‌ی مبتنی بر ولایت فقیه است. در نگاه دو گروه اول (اسلامی کردن حداکثری و نظریه‌ی همزیستی) درک از منظور از اسلام همان شیعه‌ی دوازده امامی بر پایه‌ی اصل ولایت فقیه است. در این بینش وحی و «علم مربوط به عالم غیب» همان معنایی را ندارد که برای یک سنی، یک مسلمان اسماعیلی، و یا شیعه‌ی غیر ولایت فقیه‌ی. حتی در نشست‌های بین‌المللی که پیرامون اسلامی کردن علوم انسانی برگزار می‌شوند، به دلیل عدم رعایت معیارهای آکادمیک شناخته شده (کمیت‌های علمی بی‌طرف و کثرت‌گرا، نوع فراخوان و پذیرش مقالات، دعوت از شخصیت‌های مرجع) در عمل دیالوگ علمی و انتقادی جدی به‌وجود نمی‌آید.

فرضیه‌ی اولیه‌ی بسیاری از هواداران اسلامی کردن دانشگاه‌ها این است که گویا کلیتی به نام اسلام به‌مثابه‌ی پدیده‌ی ثابت وجود دارد که همگان بر سر معنای آن توافق دارند و این خوانش باید پایه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی قرار گیرد. چنین درکی یک پندار خیالی است، زیرا نه یک اسلام و نه یک شیعه که اسلام‌ها و شیعه‌های پرشماری وجود دارند که گاه خوانش‌های بسیار متفاوتی هم از اسلام و شیعه عرضه می‌کنند. مجتهد شبستری «بحران اسلام» را از جمله در تعدد برداشت‌های گاه افراطی در اسلام قلمداد می‌کند و بر این باور است که همه‌ی این روایت‌ها شکلی از اسلام در عصر ما را نمایندگی می‌کنند و کسی هم نمی‌تواند آنها را مسلمان نداند (سخنرانی محمد مجتهد شبستری در مراسم بزرگداشت محمود طالقان، شهریور ۱۳۹۳، تارنمای نیلوفر).

مشکل اسلام مانند هر دین و یا ایدئولوژی دیگر وجود

برداشت‌های گاه بسیار متفاوت از متون و سنت‌ها است. اسلام نمایندگان و سخن‌گویان پرشماری در دنیا دارد و همه‌ی آنها هم اسلام خود را واقعی و ناب می‌دانند. شاید گفته شود چنین تفاوت آرایه‌ی درباره‌ی تئوری‌ها و نظریه‌های علوم انسانی هم وجود دارد. این نکته‌ی نادرستی نیست اما علوم انسانی دانشگاهی دارای ابزار و ظرفیت‌هایی است که اختلاف نظر و تفاوت برداشت‌های احتمالی بتوانند در فضای باز علمی با یکدیگر برخورد کنند و در کنار یکدیگر همزیستی آکادمیک داشته باشند. اما تفاوت‌های دینی را به آسانی در کنار یکدیگر نمی‌توان قرار داد، چرا که بسیاری از موضوعات و مرزها دارای بعد قدسی و هویتی هستند و پیروان این یا آن دین به گونه‌ای دگماتیک به روایت‌ها و حقیقت دین خود اعتقاد کامل دارند و پیرامون آنها چون‌وچرا نمی‌کنند. به همین خاطر هم مدارس مذهبی تک‌هویتی هستند و نماینده‌ی یک دین یا گرایش دینی و به‌ندرت محل برخورد آراء و عقاید گوناگون.

آیا علوم انسانی می‌تواند اسلامی شود؟

پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی در ایران اگر بخواهد دانشگاهی باشد، باید همان معیارها و ویژگی‌هایی را داشته باشد که علوم دیگر در سنت دانشگاه مدرن احراز کرده‌اند. برای به‌وجودآمدن یک علم و یا یک شاخه یا گرایش علمی، سازوکارهایی لازم است که در وهله‌ی اول به پرسش‌های شناخت‌شناسانه و روش‌شناسانه‌ی آن علم، حدود و مرزهای آن، رابطه‌ی آن با سایر شاخه‌ها و حوزه‌ها، مکان‌ها و ظرف‌های مشخص که در کار تولید، انتشار و یا اعتباربخشی یک علم هستند، پاسخ‌های عملی داده شود. منظور از پاسخ‌های عملی به‌وجود آوردن واقعی این علوم و نشان‌دادن عملی‌بودن و اعتبار آن به‌عنوان علم است. برخلاف آنچه مصباح یزدی می‌پندارد، «اثبات برتری نظریات اسلامی» (۱۳۹۰) نمی‌تواند یک پروژه‌ی دانشگاهی واقعی باشد. سرنوشت هیچ علمی از پیش نوشته نشده‌است. علوم انسانی مانند علوم دیگر دانشگاهی حرکتی است متکثر، خلاق و دارای پویایی درونی و تعریف آن در چهارچوب یک دین با



جوهر کار دانشگاهی در تناقض قرار می‌گیرد. چیز ازپیش تعیین شده‌ای در قلمروی گسترده‌ی علوم انسانی دانشگاهی وجود ندارد. شاخه‌های گوناگون علوم در رابطه با یک پرسش اساسی و یا پرسش‌های مهم به تدریج شکل می‌گیرند. بدون پرسش معتبر، شناخت علمی جدیدی هم به وجود نخواهد آمد. همزمان نگاهی به تاریخ و خط سیر تحول هر شاخه‌ی علمی نشان می‌دهد که پویایی آن امری درونی و از پایین است و کسی نمی‌تواند از بالا و به گونه‌ای دستوری علمی را بوجود آورد. اگر قرار است جامعه‌شناسی اسلامی، علوم سیاسی اسلامی و یا روان‌شناسی اسلامی وجود داشته باشد، این امر پیش از آنکه به اراده و خواست این یا آن شخصیت دینی و یا سیاسی ارتباط داشته باشد، به عملی کردن این پروژه، پرداختن به چالش‌های روش‌شناسانه، پیش‌بردن پژوهش‌های جدی و معتبر، ساخت و پرداخت نظریه‌هایی بنیادی، نوشتن مقالات و مطالب علمی، طرح آنها در مجامع آکادمیک و بازشناسی اعتبار این تولیدات در مراکز علمی و دانشگاهی ایران و دنیا است. فقط در چنین صورتی می‌توان ادعای وجود علوم انسانی اسلامی را جدی تلقی کرد. به سخن دیگر، باید روند نوعی انباشت علمی معتبر و کافی طی شود و دستاوردهای این علوم فرضی اسلامی شده جای خود را در دانش آکادمیک باز کنند و همزمان قابل ارائه در نشست‌ها و همایش‌های دانشگاهی معتبر باشند.

با نگاهی به آنچه پیرامون علوم انسانی اسلامی در ایران منتشر شده هم می‌توان گفت بخش مهمی از بحث‌های کنونی به اثبات جایگاه و اعتبار علمی حوزه‌ای است که هنوز به وجود نیامده و یا از انباشت شناختی کافی برخوردار نیست. در ایران مانند شماری دیگری از کشورهای مسلمان نشین مطالب فراوانی پیرامون نظرات اسلام در حوزه‌های گوناگون اجتماعی منتشر می‌شوند که بخش بزرگی از آنها از استحکام کافی برای مشارکت در بحث‌های دانشگاهی برخوردار نیستند. اگر برای مثال نگاهی به کتاب‌های پرشمار منتشر شده پیرامون نظر اسلام درباره‌ی موضوعاتی مانند آموزش، خانواده، جوانان، زنان، فقر در ایران نگاهی بیفکنیم، می‌توان گفت که بسیاری از آنها به تکرار و تفسیر سخنان و نصیحت‌های بزرگان دین بسنده می‌کنند، و به

سراغ موعظه و پند و اندرز و امر به معروف و نهی از منکر می‌روند. این نوشته‌ها که برای برخی نشانه‌ی وجود علوم انسانی اسلامی است، ارتباط چندانی با علوم انسانی دانشگاهی، نظریه‌ها، مفاهیم و پژوهش‌های این حوزه ندارند.

پروژه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی همچنین نگرانی‌ها و پرسش‌هایی جدی درباره‌ی تعریف یک حوزه‌ی علمی با هویت دینی خاص و نیز پی‌آمدهای دخالت دین دولتی بر کارکرد دانشگاه به‌وجود می‌آورد.

پرسش مهم اول به سرنوشت نقد، سنجش‌گری، شک کردن و کار پژوهشی در دانشگاه و رابطه آن با تعبد دینی بازمی‌گردد. دانشگاه مدرن از آغاز قرن نوزدهم با تلفیق آموزش و پژوهش بر پایه‌ی احترام همه‌جانبه به آزادی‌های آکادمیک و به رسمیت شناختن اهمیت نقد و سنجش‌گری برای استادان و دانشجویان شکل گرفت. فلسفه‌ی دانشگاه مدرن که به همت «هومبولت»، فیلسوف آلمانی برای نخستین بار در برلین پایه‌گذاری شد، آنتی‌تز دانشگاه سنتی قرون وسطایی بود که بر پایه‌ی تدریس دانشی بسته (جدا از پژوهش) شکل گرفته بود و خود را در چارچوب یک دین و یا هویت دینی تعریف می‌کرد. در پروژه‌ی دانشگاه مدرن، دولت با وجود تامین مالی دانشگاه حق دخالت و اعمال نظر سیاسی و ایدئولوژیک در آن را ندارد و به استقلال دانشگاه احترام می‌گذارد. به این گونه بود که جامعه‌ی بشری برای اولین بار در تاریخ، مؤسسه‌ی آموزشی و پژوهشی را به‌وجود آورد که در آن نقد و آزادی اندیشه نهادینه شد و بخشی از کارکرد آن به شمار می‌رفت. از سال ۱۳۵۷ به این سو، به‌ویژه در پی انقلاب فرهنگی سال ۱۳۵۹، ما شاهد محدود کردن آزادی‌های آکادمیک و استقلال دانشگاه و نیز دخالت منظم نیروهای غیردانشگاهی و امنیتی در امور آکادمیک هستیم. همه‌ی شواهد نشان می‌دهند اسلامی کردن علوم انسانی دانشگاه همراه است با مخدوش کردن بیشتر استقلال دانشگاه و محدودیت‌های باز هم بیشتر برای استادان و دانشجویان. تجربه‌ی اسلامی کردن دانشگاه علامه طباطبایی که منجر به اخراج استادان و دانشجویان و یا حتا بسته شدن برخی گرایش‌ها شد،



نمونه‌ای تامل‌انگیز از اسلامی‌شدن علوم انسانی است. تجربه‌ی دیگر ابلاغ منابع درسی برای علوم انسانی در سال ۱۳۹۳ بود که با واکنش اعتراضی بسیاری از دانشگاهیان هم همراه بود.

پرسش دوم به اعتبار، دقت و استحکام روش‌شناسانه و کار آکادمیک باز می‌گردد. از نظر تاریخی، تفاوت مهم مدارس دینی و دانشگاه مدرن از جمله به چندوچون و فلسفه‌ی کار پژوهشی و اعتبار شناخت‌شناسانه‌ی نتایج یک پژوهش باز می‌گردد. روش متداول در مدارس و حوزه‌های مذهبی استنباطی و حرکت از یک حقیقت پذیرفته‌شده‌ی قدسی، «اصول موضوعه‌ی» تردیدناپذیر و نیز تکیه بر متون تاریخی است که به گفتمان امروزی دین اعتبار می‌بخشند. همه‌ی مباحث دینی اصلی (از فقه تا کلام، منطق، فلسفه اسلامی، علوم بلاغی، عرفان، صرف و نحو، اصول) کم‌وبیش در قلمروی این پارادایم شناخته‌شده قرار می‌گیرند. در حالی که نوع ورودی علوم دانشگاهی مانند جامعه‌شناسی و یا روان‌شناسی به موضوعات، بیشتر بر پایه‌ی واقعیت‌ها و تحولات اجتماعی و فردی، سنجش‌گری، بازخوانی انتقادی مفاهیم و نظریه‌ها و مکاشفه و گسترش شناخت با درنظرگرفتن دو وجه اساسی زمان و مکان است. این دو رهیافت فرایندهای یکسانی برای چندوچون کردن، بررسی و کشف، تحلیل و دآوری و کسب اعتبار ندارند.

یکی از گره‌گاه‌های بحث اسلامی‌کردن هم جایگاه متون مقدس و امکان برخورد سنجش‌گرانه با آنهاست. برای مثال وقتی مصباح یزدی می‌گوید «وحی واقعاً علم است؛ اما نه به معنای پوزیتیویستی آن» باید راه‌های اعتباربخشی و سنجش وحی هم معلوم شود و نشان داده شود به چه اعتباری وحی علم است (فقط به صرف وحی‌بودن؟) و پژوهش‌گر از چه آزادی برای چندوچون کردن پیرامون اصالت، صحت و اعتبار آنها برخوردار است؟ آیا دانشگاهی این حق را دارد که «علم وحی» را مورد نقد قرار دهد و یا درباره‌ی آن به‌طور منطقی شک کند؟ برای مثال آیا تاریخ‌نگار می‌تواند در مورد صحت و استحکام اسناد و روایات تاریخی مربوط به رویدادهای تاریخی مانند غدیر خم کار پژوهشی کند و نتایج آن را هم آزادانه منتشر کند؟

هواداران اسلامی کردن علوم انسانی با حرکت از چیزی که خود آن‌را "انسان‌شناسی اسلامی" می‌نامند، درک ازپیش تعریف‌شده و ذات‌گرایانه از انسانی دارند که دارای فطرت است (یعنی انسان آن‌گونه که باید باشد و یا خلق شده‌است و نه آن‌گونه که هست، دیده می‌شود و آن‌گونه که خوشتن را می‌بیند). به نظر مهدی عبداللهی کار اصلی علوم انسانی تبیین چستی انسان و انسان ایده‌آل است (۱۹۹۲، ص ۴۵). برای نویسنده «اصالت انسان غربی، در واقع اصالت حیوانیت شهوت و غضب است»، چرا که چنین انسانی، از نگاه علوم انسانی غربی فقط به امور دنیوی می‌پردازد و هر گونه مفهومی از روح و حیات پس از مرگ را رد می‌کند (همانجا، ص ۴۶). نعمت‌الله کرم‌اللهی در انتقاد به انسان علم اقتصاد که با عقل ابزاری در پی حداکثر سود است، می‌نویسد: «در نگاه قرآن، انسان مطلوب و مورد تأیید اسلام مومن است و مومن کسی است که تنها خداوند را شایسته‌ی معامله می‌داند. این انسان در تمام آنات زندگی فردی و اجتماعی خویش، تنها یک چیز را می‌جوید و آن جلب رضایت خداوند است» (۱۳۹۲، ص ۳۱). چنین درکی از انسان با حرکت از یک صورت‌بندی ازپیش تعیین‌شده جای چندانی برای پژوهش‌های علوم انسانی نمی‌گذارد. این حرف‌ها بی‌تردید برای موعظه و نصیحت مردم و نوشتن توضیح المسائل خوب است، ولی نکته‌ی جامعه‌شناسانه این است که افراد واکنش و برداشت یکسانی از اصول دینی ندارند. درست به‌همین دلیل هم با وجود چنین اصل اسلامی و حضور یک حکومت دینی، ایران از نظر فساد اقتصادی جایگاه چندان مطلوبی در دنیا ندارد. چرا ۳۵ سال حکومت اسلامی نتوانسته است بهشت اسلامی وعده‌داده‌شده و پارسایان اصیلی را که می‌بایست ساکن این مدینه‌ی فاضله‌ی دینی باشند، به‌وجود آورد؟

تحلیل برخی مثال‌هایی که پیرامون معنای پژوهش در علوم انسانی اسلامی در نوشته‌های هواداران اسلامی کردن علوم انسانی به روشن شدن این بحث کمک می‌کند. از جمله سوزنچی درباره‌ی رابطه‌ی میان یک پدیده‌ی فیزیکی و امر معنوی با اشاره به زلزله‌ی بم و رابطه‌ی آن با ارتکاب گناه و «عذاب الهی» می‌نویسد: «مفهوم



گناه متغیرهای پژوهش شما را (روابط نا مشروع، ظلم، ستم و تبعیض و...) رقم می‌زند و طرح پژوهشی خاصی طلب می‌کند و مشاهدات خاصی انجام می‌دهید و نهایتاً توصیه‌ی خاصی برای جامعه مطرح می‌کنید» (۱۳۸۷، ص ۲۰). حال پرسش این است که جامعه‌شناسی و روان‌شناس چگونه خواهد توانست رابطه‌ی میان ارتکاب گناه (عمل انسانی) را با یک پدیده‌ی طبیعی مانند زلزله پیدا کنند؟ آیا این بدان معناست که در کشورهایی که در خط زلزله قرار ندارند، مردم گناه کمتری مرتکب می‌شوند؟ آیا این داوری فقط به کشورهای اسلامی مربوط است و زلزله در کشورهای غیرمسلمان از قانون‌مندی دیگری پیروی می‌کند؟ تکلیف غیرمسلمانان ساکن مناطق زلزله‌خیز که سنت و باورهای متفاوتی درباره‌ی فعل حرام و گناه دارند، در این میانه چیست؟ مفهوم ظلم، ستم و تبعیض چیست و چگونه و با کدام معیار قابل مشاهده و اندازه‌گیری هستند؟

مثالی دیگر می‌توان زد درباره‌ی رابطه‌ی میان بارش باران با باورهای دینی که سروش هم در کتاب «تفرج صنع» (۱۳۸۰، ص ۱۹) به آن اشاره می‌کند. علم هواشناسی نمی‌تواند رابطه‌ی تجربی ثابت‌شده‌ای میان مقدار ایمان مردم و یا تعبدشان به خدا و میزان بارندگی سالانه پیدا کند. در حالی که در برخی از متون دینی «برکت آسمانی» و یا «نعمات طبیعی» به ایمان مردم ربط داده شده‌است. سروش در همان مطلب پاسخ خود را این‌گونه طرح می‌کند: «یک فیلسوف ممکن است ارتباط این دو را به شیوه‌ی فلسفی توضیح دهد... بسیار بعید است که چنین ارتباطی را بتوان به قالب یک نظم تجربه‌پذیر در آورد. علوم انسانی از بحث درباره‌ی پدیده‌هایی نظیر آن کاملاً ساکت خواهند بود» (همانجا، ص ۲۰). علوم انسانی می‌تواند از ورودی خاص خود وارد بحث دانشگاهی پیرامون این موضوع شود. برای مثال ربط‌دادن بارش باران به ایمان و تقوای مردم و تعبد آنها از خداوند را می‌توان از بعد پدیدارشناسانه (معنایی که مردم به این رابطه می‌دهند) مورد بررسی قرار داد و از جمله نشان داده‌شود که مردم تناقضات احتمالی این رابطه را چگونه برای خود توضیح می‌دهند و آیا اصولاً چنین تناقضاتی بر میزان ایمان مردم هم تاثیر

می‌گذارد یا خیر، یا آیا مردم برای جلوگیری از خشکسالی بر میزان تقوا و ایمان خود می‌افزایند یا خیر؟

در جامعه‌شناسی ما با انسان واقعی و نه انسان خیالی و آرمانی که در کتاب‌های مذهبی توصیف‌شده سروکار داریم. انسان با توجه به موقعیت خود هستی چند بعدی دارد و فردیت، خویشتن و من اجتماعی او در جریان کنش‌های اجتماعی و در رابطه با نقش‌های گوناگون اجتماعی ساخته و پرداخته می‌شود. حال این فرد می‌تواند در ایران دین‌دار یهودی، درویش گنابادی، کمونیست، شیعی پیرو ولایت فقیه، مسلمان نیم‌بند، ارمنی با باورهای سطحی، بودایی و یا شهروندی باشد با باورهای دینی-عرفانی بسیار کم‌رنگ. حال اگر از مرزهای ایران فراتر رویم، این تنوع هویتی و اشکال رابطه با دین صدها و صدها برابر بیشتر خواهد شد. بیش از ۱،۵ میلیارد نفر در آسیای شرقی هیچ اعتقادی به خدای ادیان یکتاپرست ندارند. رابطه با امر قدسی و دینداری انسان بخشی از هویت و واقعیت بیوگرافیک انسان است و دین‌دار بودن نوعی بودن و انتخاب در این دنیا. شدت و ضعف دین‌داری (و یا بی‌دینی) و معنایی که هر کس به دین و دین‌داری خود می‌دهد، در جریان تجربه‌ی فردی و اجتماعی شکل می‌گیرد. جامعه‌شناسی نه دین و باور قدسی را امری فطری می‌داند و نه رابطه با دین و دین‌داری را پدیده‌ای ساکن، ذاتی و یا مقدس. وقتی هم قرار است پیرامون موضوعی کار شود که به یکی از اصول و یا باورهای دینی مربوط است، قدسی، غلط و یا صحیح بودن این اصل و قاعده مسئله‌ی اصلی جامعه‌شناس نیست، چرا که نقش او با آیت‌الله، مرجع تقلید، مبلغ دینی و یا امام جمعه متفاوت است. برای او امر جامعه‌شناسانه عبارت است از معنای یک باور یا عمل دینی، رابطه با نهاد دین، نوع تلقی و تجربه‌ی افراد، تفاوت‌های احتمالی و رابطه‌ی بین‌الذهانی با دیگران.

تلاش برای اسلامی کردن علوم انسانی خطر انتقال و تحمیل کارکردهای دین به علوم انسانی را در بردارد. علوم انسانی که باید گفتمان خود را نه بر پایه‌ی واقعیت‌ها و تحولات انسان و جامعه و کار میدانی و نظری آکادمیک که الگوها و آموزه‌های دینی منطبق کند.



چنین علوم انسانی دیگر استقلال آکادمیک خود را از دست می‌دهد و به زیرمجموعه‌ی کاربردی برای توجیه یک دین و یا کمک به یک حکومت دینی و مهندسی جامعه تبدیل می‌شود.

پرسش بعدی به جایگاه دانشجو و استاد باز می‌گردد. همان‌گونه که پیشتر نیز گفته شد، یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های دانشگاه مدرن وجود آزادی‌های آکادمیک و نقد و سنجش‌گری به‌عنوان شرایط اصلی فعالیت علمی و دانشگاهی است. در نوشته‌های هواداران اسلامی کردن علوم انسانی از هدف‌های سیاسی و ایدئولوژیکی سخن به میان می‌آید که قرار است علوم انسانی اسلامی دنبال کنند. به زبان دیگر، هدف دانشگاه اسلامی شده پیش از آنکه فراهم کردن زمینه‌ی مطلوب یادگیری علوم و پژوهش با هدف‌های آکادمیک و دغدغه‌ی شناخت ژرف‌تر باشد تربیت جوانانی با هویت دینی ازپیش تعیین‌شده برای خدمت به حکومت دینی است. این درک از آموزش با فضا و دنیای آکادمیک و دانشگاهی و نیز با آزادی انتخاب فرد در تناقض اشکار است و بیشتر به تلقین ایدئولوژی (Reboul, 1977) می‌ماند. در این الگو نظام آموزشی به‌جای دانشجو تصمیم گرفته است، چه هویت و چه خوانشی از دین دارای اعتبار است و از دانشجو هم انتظار می‌رود به اصل تعبد گردن نهد، چراکه دیگرانی که مصلحت او را بهتر از خود او می‌دانند، راه را برایش تعیین کرده‌اند. خطر علوم انسانی اسلامی فروکاستن نقش دانشجو به طلبه‌ای است که با ایمان کامل به مدرسه دینی می‌رود و پای درس استاد و عالم دینی می‌نشیند، مقلد این یا آن مرجع می‌شود و کم‌وبیش همان یادگرفته‌ها را بازتولید می‌کند. نقش استاد هم ازپیش تعیین شده‌است. او نباید در دانشجو شک و تردید ایجاد کند و علمی را عرضه کند که خطوط قرمز را رعایت کرده‌اند و در خدمت یک خوانش از دین و یک حکومت دینی قرار دارد. سرنوشت پژوهش در علوم انسانی مهندسی‌شده هم در این درک از دانشگاه متفاوت از سرنوشت استاد و دانشجو نخواهد بود. ناگفته پیداست که آن بخش از علوم انسانی کاربردی که در خدمت مهندسی کردن جامعه است مشکل کمتری با خطوط قرمز مذهبی و سیاسی خواهد داشت.

پرسش چهارم به تعریف دانشگاه با یک هویت دینی (یا خوانشی از یک دین) باز می‌گردد. بسیاری از مدعیان اسلامی کردن علوم انسانی با اشاره به هویت فرهنگی پژوهش‌گر و یا زمینه‌ی فرهنگی موضوع پژوهش مدعی به‌وجود آوردن علمی هستند که دارای روش‌شناسی و شناخت‌شناسی متفاوتی نسبت به علوم انسانی متداول دانشگاهی است. اگر قرار باشد علوم انسانی دانشگاهی به‌جای تکیه بر مجموعه‌ای از هنجارها، روش‌ها، مفاهیم و نظریه‌های کم‌وبیش مشترک یک حوزه‌ی علمی دارای مرزهای هویتی و فرهنگی باشند، در این صورت کسانی هم که به دانشگاه اسلامی (شیعه‌ی ولایت فقیه‌ی) می‌آیند باید با چنین هویتی هم‌ساز باشند (و یا به ناچار «تقیه» اختیار کنند). حال اگر بخواهیم این منطق را پی‌گیریم و آزادی وجدان و هویت دینی افراد را خدشه‌دار نکنیم، باید علوم انسانی سنی، ارمنی، یهودی، زرتشتی، بهایی، شیعیان ناباور به ولایت فقیه، لائیک و یا درویش‌گنابادی را هم به‌وجود آوریم که هر یک پیش از آنکه دغدغه‌ی یک حوزه‌ی شناختی و دانشگاهی جهان‌شمول را داشته باشند، نماینده‌ی یک حوزه‌ی فرهنگی، هویت دینی و علمی با اگر و مگرها و مناطق ممنوعه باشند. هر دینی و یا هر برداشت دینی متون مقدس و خطوط قرمز، حقیقت یگانه‌ی خویش را داراست و تعریف علوم انسانی در چهارچوب هویت دینی به معنای پایان علوم انسانی دانشگاهی هم خواهد بود.

اسلامی کردن علوم انسانی و دانشگاه به این ترتیب نوعی به‌قهقرا رفتن دانشگاه در مقایسه با فلسفه‌ی وجودی دانشگاه مدرن و هویت فرامذهبی و جهان‌شمول آن در عصری است که بین‌المللی شدن علوم و دانشگاه به یک گرایش کلان در توسعه‌ی آموزش عالی در سطح جهانی تبدیل شده‌است. فرامذهبی‌بودن دانشگاه مدرن به معنای ضد‌مذهبی‌بودن آن نیست. دانشگاه مدرن بر پایه‌ی مرزهای جغرافیای ملی تعریف می‌شود و در هر کشوری هویت‌های مذهبی و فرهنگی گوناگونی در کنار یکدیگر زندگی می‌کنند. تفکیک آموزش مذهبی و آموزش علمی و دانشگاهی نتیجه عملی بن‌بست‌ها و گره‌گاه‌های روش‌شناسانه و معرفت‌شناسانه‌ای بود که اختلاط این دو



حوزه به وجود می آورد. این بدان معنا نبوده و نیست که دانشجو و استاد دست از باورهای مذهبی خویش بشویند و یا ضدمذهب باشند. ناسازگار بودن کار علمی با برخی از باورهای مذهبی و انگاره‌های قدسی و نیز تمایل به پرهیز از ورود به درگیری فرهنگی و نظری بی سرانجام بسیاری از دانشگاهیان دین دار را هم به این نتیجه گیری رساند که تفکیک این دو حوزه پیش از هر چیز به سود خود دین است. همه‌ی بحث‌هایی که مدعیان علوم انسانی اسلامی مطرح می کنند می توانند موضوع کار علوم انسانی باشند، درست همان گونه که کسانی مانند حسین نصر در دانشگاه‌های آمریکایی توانستند و یا می توانند نظریات خود را در کنار سایر نظریه‌ها مطرح کنند.

خطر بزرگ دیگر اسلامی کردن علوم انسانی و برجسته کردن بعد هویتی دانشگاه می تواند این باشد که دانشگاه‌های ایران از برقراری ارتباط با دیگر فضاها و آکادمیک بازمانند. بدون وجود مجموعه‌ای از معیارها و پایه‌های شناخت‌شناسانه‌ی مشترک و یا یک زبان جهانی علمی در هر شاخه‌ی دانشگاهی رابطه گرفتن و دادوستد و تبادل علمی با دنیای امروز حتا در حوزه‌ی کشورهای مسلمان نشین هم ناممکن می شود. تجربه‌ها و دانش علوم انسانی دیگر کشورها زمانی می توانند بطور خلاق در خدمت پیشرفت علوم انسانی در ایران باشند که این زبان و کدهای مشترک و مفاهیم قابل درک جهان شمول امکان ارتباط علمی را به وجود آورند.

کتاب شناسی

آل احمد جلال (۱۳۷۵). غرب زدگی. تهران: انتشارات فردوس، چاپ سوم.
بازرگان، مهدی (۱۳۷۹). مباحث علمی اسلامی. مجموعه آثار ۷، تهران: شرکت سهامی انتشار.
باقری خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی: نگاهی معرفت شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
پارسانیا حمید (۱۳۹۱). جهان‌های اجتماعی. قم: کتاب فردا.
پارسانیا حمید (۱۳۸۷). "بازسازی علم مدرن و بازخوانی علم دینی"، فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، ش ۳۰
پارسانیا حمید (۱۳۸۸). "روش شناسی علوم انسانی با رویکرد اسلامی"،

پژوهش، ش ۲۰

پارسانیا حمید (۱۳۸۶). سنت، ایدئولوژی، علم. قم: بوستان کتاب.

پارسانیا حمید (۱۳۶۷). "فلسفه علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی معرفت"، مجله معرفت، ش ۲۰.

پایا علی (۱۳۹۰). فلسفه تحلیلی و تحلیل فلسفی: مسائل، چشم انداز ها و کاربرد ها (مجلد ۱ و ۲)، تهران: طرح نو.

پایا علی (۱۳۸۶). "ملاحظات نقادانه در باره دو مفهوم علم دینی و علم بومی"، حکمت و فلسفه، ش ۲ و ۳.

پایا علی (۱۳۸۵). "آینده علوم انسانی در ایران"، فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، ش ۴۹.

جمالی مصطفی (۱۳۹۰). "هویت علوم انسانی اسلامی از دیدگاه روش شناختی"، پژوهش، ش ۳.

جوادی آملی عبدالله (۱۳۸۹). منزلت عقل در هندسه معرفت دینی. قم: نشر اسرا.

جوادی آملی عبدالله (۱۳۷۲). شریعت در آئینه معرفت. قم: نشر فرهنگی رجاء.

خسروپناه عبدالحسین (۱۳۹۳). در جستجوی علوم انسانی اسلامی. قم: دفتر نشر معارف.

خسروپناه عبدالحسین (۱۳۹۲). فلسفه علوم انسانی (بنیادهای نظری). تهران: انتشارات تعلیم و تربیت اسلامی.

خسروپناه عبدالحسین (۱۳۹۰). "جستاری در اسلام سازی علوم انسانی"، ماهنامه معارف، ش ۸۶.

حائری شیرازی محی‌الدین (۱۳۹۰). پیشرفت جامعه و تحول علوم انسانی، کیهان فرهنگی، ش ۲۹۲، ۲۹۳.

خمینی روح الله (۱۳۶۰). صحیفه امام خمینی. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، جلد پانزدهم.

خندان علی اصغر (۱۳۸۸). درآمدی بر علوم انسانی اسلامی. تهران: دانشگاه امام صادق.

داوری اردکانی رضا (۱۳۸۷). درآمدی بر آزاداندیشی و نظریه‌پردازی در علوم دینی. قم: مؤسسه بوستان کتاب.

دیبا حسین (۱۳۹۱). "مشکلات نظری و عملی فرا روی مسئله اسلامی سازی علوم انسانی"، فصلنامه پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی، ش ۳.

زرین ادوارد (۱۳۹۳). پوپر چونان فیلسوفی ندانم انگار- گفت و گو با کارل پوپر در باب دین و خدا. ترجمه یاسر میردامادی، تارنمای ایران وایر.



زیبا کلام سعید (۱۳۸۲). "از چیستی علم به سوی چگونگی علم"، فصلنامه حوزه و دانشگاه، ش ۳۴.

زیبا کلام سعید (۱۳۸۴). معرفت شناسی اجتماعی؛ طرح و نقد مکتب ادینبور. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه.

سروش عبدالکریم (۱۳۸۰). تفرج صنع (گفتارهایی در اخلاق و صنعت و علوم انسانی). تهران: موسسه فرهنگی صراط.

سروش عبدالکریم (۱۳۷۸). آخرش هم ندانستند که منزله مقصود کجاست، نشریه لوح، ش ۶.

سوزنچی حسین (۱۳۸۷). درآمدی بر علوم انسانی اسلامی، "ارزش و دانش". تهران: دانشگاه امام صادق.

سوزنچی حسین (۱۳۸۸). "تاملی در باب بایسته‌های تحول در علوم انسانی: حرکت به سمت تحقق علوم انسانی اسلامی"، فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، ش ۵، بهار.

سوزنچی حسین (۱۳۸۸). "علم دینی به منزله مبنایی در باب نحوه تعامل علم و دین"، فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، ش ۶.

سوزنچی حسین (۱۳۸۷). درآمدی بر علوم انسانی اسلامی، در «ارزش و دانش»، تهران: دانشگاه امام صادق.

طباطبایی محمد حسین (۱۳۷۲). اصول فلسفه و روش رئالیسم. تهران: صدرا. عبداللهی مهدی (۱۹۹۲). "الگوی تاسیس علوم انسانی اسلامی"، پژوهش نامه علوم انسانی اسلامی، ش ۱.

عزیزی امین (۱۳۹۳). عوامل اثرگذار بر تولید علوم انسانی، علم دینی (۱). فیاض ابراهیم (۱۳۸۹). تولید علم و علوم انسانی. مشهد: سپیده باوران. کرم اللهی نعمت الله (۱۹۹۲). "علوم انسانی از هست تا باید"، خردنامه، ش ۱۱۱.

کوهن تامس (۱۳۸۳). ساختار انقلاب های علمی. ترجمه عباس طاهری، تهران: نشر قصه.

گلشنی مهدی (۱۳۸۵). از علم سکولار تا علم دینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

گلشنی مهدی (۱۳۸۰). قرآن و علوم طبیعت. تهران: نشر مطهر. گلشنی مهدی (۱۳۷۷). "آیا علم دینی معنا دارد؟" فصلنامه حوزه و دانشگاه، ش ۱۶ و ۱۷.

مجاهدیان مجتبی (۱۳۹۰). "ملودرام علوم انسانی در ایران"، ماهنامه معارف، ش ۸۶.

ملکیان مصطفی (۱۳۸۸). پیش فرض های بازسازی اسلامی علوم انسانی،

دیدگاه ها و ملاحظات علم دینی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
 ملکیان مصطفی (۱۳۷۹). "امکان و چگونگی علم دینی"، حوزه و دانشگاه،
 ش ۲۲.
 مصباح یزدی محمد تقی (۱۳۹۰). "علم دینی و اسلامی سازی علوم انسانی"،
 ماهنامه معارف، ش ۸۶.
 مصباح یزدی محمد تقی (۱۳۸۵). "شیوه های اسلامی کردن دانشگاه"، فقه
 و مبانی حقوق، ش ۴.
 مطهری مرتضی (۱۳۷۷). آشنایی با علوم اسلامی ۱، منطق "فلسفه. تهران:
 انتشارات صدرا.
 مهاجر نیا محسن (۱۳۹۲). راهکارهای تحول در علوم انسانی، خرد نامه، ش
 ۱۱۱.
 میرباقری سید محمدمهدی (۱۳۹۱). گفتارهایی پیرامون تحول در علوم انسانی.
 قم: فجر ولایت.
 نامدار مظفر (۱۳۹۲)، "کژتابی های بومی کردن علوم انسانی در ایران"، خرد
 نامه، ش ۱۱۱.
 نصر حسین (۱۳۸۴). آرمانها و واقعیت های اسلام. ترجمه انشاء الله رحمتی،
 تهران: نشر جامی، چاپ دوم.
 نصر حسین (۱۳۸۳). معرفت و امر قدسی. ترجمه فرزاد حاجی میرزایی،
 تهران: نشر فرزاد.
 نصر حسین (۱۳۸۲). نیاز به علم مقدس. ترجمه حسن میاندری، قم: نشر
 طه.



- Arkoun M. (1984). «Le Concept de Raison Islamique», in Pour une Critique de la Raison Islamique, Maisonneuve et Larose, Paris, 1984, pp. 99-65.
- Aron R. (1967). Les Étapes de la pensée sociologique. Paris: Gallimard.
- Arturo E. (1999). « After nature: Steps to an antiessentialist political ecology», Current Anthropology, 1) 40).
- Bernstien B. (1971). «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», in M. F. D. Young (ed.). Knowledge and control : New Directions for the Sociology of Education. London and New York: Collier-Macmillan.
- Berthelot J.-M. (2012). Epistémologie des sciences sociales. Paris : PUF.
- Bucaille M. (1976). La Bible, le Coran et la Science. Paris : Seghers.
- Butt N. (1991). Science and Muslim Societies. London : Grey Seal Books.
- Charrier J.-P. (2012). Scientisme et occident: Essais d'épistémologie critique. Paris : Harmattan.
- Chatterje P. (2006). Controverse en Inde autour de l'histoire colonial, Le Monde diplomatique, février.
- Chibber V. (2014). L'universalisme, une arme pour la gauche, Le Monde Diplomatique, n° 722.
- Colliot-Thélène C. (2006). Sociologie de Max Weber. Paris: La Découverte.
- Compte A. (2002). Discours sur l'esprit positif: Ordre et progrès. Paris: éd. Vrin.
- Compte A. (2001). Cours de philosophie positive. (quatre tomes) éd. BookSurge Publishing.
- Depesh C. (2009). Provincialiser l'Europe. La pensée postcoloniale et la difference historique. Paris : Editions Amsterdam
- Foucault M. (1980). Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1977-1972 (trans. Colin Gordon). Vintage: Stained edition.
- Khosrokhavar F. & Nikpey A. (2008). Avoir vingt ans au pays des ayatollahs. Paris : Robert Laffont
- Khosrokhavar F. (2002). « Neo-conservative Intellectuals in Iran », Critique, n° 2002 ,19, pp. 30-5
- Khosrokhavar F. (1993). L'Utopie Sacrifiée. Sociologie de la révolution iranienne. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Lambert D. (1999). Sciences et théologie - Les figures d'un dialogue. Namur: Presses universitaires de Namur

- Mottaghi M. (2004). Les nouveaux intellectuels musulmans. Thèse de 3^e cycle, Paris : EHESS
- Paivandi S. (2012). « The meaning of the Islamization of the school in Iran », in M. Ahmed, Education in West Asia, London: Bloomsbury, pp. 102-79.
- Paivandi S. (2006). Islam et éducation en Iran. Echech de l'islamisation de l'école en Iran. Paris : L'Harmattan.
- Pakdaman H. (1969). Jamâl ed dîn Asad Abâdî dit Afghani. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Piaget J. (1970). Epistémologie des sciences de l'homme. Paris : Gallimard.
- Weber M. (1965). Essais sur la théorie de la science. Paris : Plon.
- Wolfs J.L. (2013). Sciences, religions et identités culturelles : quels enjeux pour l'éducation ? Bruxelles : De Boeck.
- Ziba Kalam S. (1997). "Relativism Due to a Theory of Natural Rationality", Journal for General Philosophy of Science, vol.28



حسن یوسفی اشکوری / دین علمی و علم دینی

چکیده

در این نوشتار دو مفهوم «علم دینی» و «دین علمی» مورد بحث و مذاقه قرار می‌گیرند. در آغاز از دین علمی (موجه سازی گزاره‌های اسلامی با داده‌های علوم تجربی و انسانی) و حامیان و حاملاناش در میان متفکران مسلمان معاصر سخن می‌رود و بعد مفهوم علم دینی به بحث گذاشته می‌شود. در پی آن معنا و مفهوم علم و دین ارائه می‌شود و آنگاه از ربط موضوعی دین و علم و اینکه دین علمی ممکن است یا نه سخن می‌رود و پس از آن به مبانی تئوریک و موضوع مداخله پیش‌فرض‌ها در تولید نظریه‌ها و تولید علم پرداخته می‌شود. در بخش اصلی دعاوی مدعیان علم دینی (علم اسلامی و از جمله تأسیس علوم انسانی اسلامی و نیز اسلامی‌شدن و یا اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها) مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد. نظریه‌ی مختار نویسنده این است که به‌دلایل مختلف تأسیس علمی خاص با عنوان «علم اسلامی» ممتنع است و حداقل تا کنون نظریه‌پردازی‌های مدعیان در ایران در این باب قانع کننده نبوده و نیست و در عمل نیز محقق نشده و از این‌رو اکنون در دانشگاه‌ها پدیده‌ای ذیل عنوان «علم دینی» نداریم. قابل گفتن است که این نوشتار بسی مبسوط‌تر از این بود که به دلیل محدودیت در نشریه تلخیص شده و متن کامل آن پس از این منتشر خواهد شد.

کلیدواژه‌های این نوشتار عبارت‌اند از: علم، دین، دین علمی، علم دینی، اسلام، خداباوری، انسان، فقه و شریعت، فلسفه، علوم

انسانی، علوم انسانی و علوم اجتماعی اسلامی، عقل و عقل‌گرایی و دانشگاه اسلامی.

درآمد

از اصطلاحات تازه در حوزه دین‌شناسی معاصر جهان اسلام «علم دینی» است اما اصطلاح «دین علمی» نیز از قبل مطرح بوده است. هرچند در این نوشتار محور بحث موضوع نخست است و نه دومی، در عین حال با گزارشی که خواهد آمد، تلاش خواهیم کرد که پرتوی بر هر دو مفهوم افکنده شود.

تاریخچه

از آنجا که مبحث «دین علمی» تاریخاً مقدم است، در آغاز شرحی کوتاه در این باب می‌آورم.

دین علمی: شاید بتوان رد پای تفسیر علمی گزاره‌های دینی و به ویژه متن مقدس مسلمانان یعنی قرآن را به سده‌های نخستین و میانه‌ی اسلامی نیز یافت، اما بی‌گمان، این نوع نگاه به دین و به‌ویژه به قرآن، به روزگار ما و بیشتر به یک قرن اخیر بازمی‌گردد. به‌طور مشخص این نوع نگاه تفسیری به دین، محصول و برآمد مواجهه و چالش مسلمانان و متفکران اسلامی معاصر با جهان غربی و افکار و آموزه‌های علم‌محور مدرن است.

در این میان، هرچند عموم عالمان دینی و به پیروی از آن‌ها مؤمنان مقلد، در این مواجهه راه نفی و انکار را در پیش گرفته یا به کلی چنین چالشی را منکر شده و یا آشکارا به ستیزه با عقلانیت جدید و علوم و فنون فرنگی پرداخته تا به دیانت و سنن مذهبی وفادار بمانند و از ساحت دیانت دفاع کنند. اما جریان نوپای روشنفکران و نوگرایان مسلمان، کم‌وبیش چالش‌ها را جدی گرفته ولی تلاش کردند تا به نحوی معقول تعارضات احتمالی دین و عقل و علم را برطرف نمایند و در نهایت با ارائه دین عقلی و علمی، هم از ساحت دین و ارزش‌های دینی دفاع کنند و هم علوم و فنون و عقلانیت جدید را به رسمیت بشناسند و حتی تمام این علوم جدید را از منظر



دینی موجه و پذیرفتنی بنمایانند. در این مقطع است که مفهوم «دین علمی» زاده می‌شود. در گذشته چنین اصطلاحی و کوششی (حداقل در سطح معاصر) وجود نداشت. دین عقلی یعنی تقدم عقل بر نقل و قبول سنت نقلی بر بنیاد استدلال‌های عقلی.

اگر بخواهم به چهره‌های شاخص این نحله‌ی نوین فکری در جهان اسلام اشارتی بکنم تا صورت مسئله روشن‌تر شود، می‌توانم به سید احمدخان، رفاعة الطهطاوی، محمد عبده در عالم سنت و در عالم شیعی و در ایران به آیت‌الله طالقانی، مهندس مهدی بازرگان، دکتر یدالله سبحانی، محمد حنیف نژاد اشاره کنم. البته بیفزایم می‌توان تمام روشنفکران معاصر مسلمان را در یک طبقه قرار داد و گفت که تمام آن‌ها در رویکرد عقلانی و علمی به دین اشتراک نظر داشته و همه کم‌وبیش روی آن تأکید داشته‌اند، ولی بخش عمده‌ی آنان به طور خاص بیشتر عقل‌گرا بودند تا علم‌گرا و بخش محدودتر آن به طور ویژه و گاه تخصصی علم محور بودند. کسانی چون سید جمال‌الدین اسدآبادی، اقبال لاهوری، فضل‌الرحمان، عابد جابری، حسن حنفی، نصر حامد ابوزید، محمد ارکون، شریعتی، پیمان و اکنون سروش و شبستری و پرشماران دیگر، در زمره‌ی گروه نخست‌اند و افرادی که پیش گفته شد از شمار گروه دوم‌اند. گروه علم‌محور در تکاپوهای فکری و به ویژه در تفاسیری که بر قرآن نوشته‌اند، عمدتاً با معیارهای علوم نوین سراغ قرآن و دیانت رفته و تلاش وافر کرده‌اند تا به نحو معقول آیات مربوط و یا روایات مذهبی را با داده‌های علوم مختلف (از فیزیک و شیمی و نجوم گرفته تا پزشکی و ریاضیات و آمار و اعداد و گیاه‌شناسی و آب‌شناسی و...) تفسیر و توجیه کنند. شاید بتوان گفت هر دو گروه به ارائه‌ی دین علمی باور داشته و هر یک به فراخور حال و تخصص خود در این راه کوشیده‌اند، ولی کسانی که در علوم انسانی و علوم اتماعی دستی داشته و از آن منظر به بازتفسیر متون و گزاره‌های دینی پرداخته و کسانی هم در علوم طبیعی و دقیقه کم‌وبیش تبحری داشته و از این منظر به تفاسیر دینی اهتمام کرده‌اند. بازرگان شش کتاب مهم و اثرگذار در قلمرو دین علمی به یادگار نهاده است: مطهرات در اسلام، راه طی شده، عشق

و پرستش، ذره‌ی بی‌انتهای باد و باران در قرآن و مهم‌تر از همه سیر تحول قرآن. با این همه باید افزود که هرچند بازرگان پیرو آن نحله فکری بود که باور داشت علم واقعی و دین واقعی در تعارض قرار نمی‌گیرند و خود او در تمام عمر کوشش کرد تا این دعوی را ثابت کند، در عین حال با فرض تصور تعارض غیر قابل حل، او آشکارا جانب دین و وحی را می‌گرفت و از علم و عقل عبور می‌کرد.

علم دینی: اما علم دینی یکسره از مقوله‌ی دیگر است و کاملاً جدید. این نظریه البته در جهان اسلام بی‌سابقه نیست (ازجمله در مالزی متفکرانی مانند نقیب در این باب کتاب‌ها نوشته و تلاش‌های بسیاری کرده‌اند) اما در ایران از مقطع پس از انقلاب این اندیشه جدی شد و کسانی در این راه کوشش‌های زیادی کرده و همچنان این کوشش ادامه دارد. البته می‌توان تبار این گرایش را در ایران به دوران پیش از انقلاب بازگرداند؛ از زمانی که در دهه‌ی چهل و پنجاه این فکر اوج گرفت که باید اسلام را به‌مثابه‌ی یک مکتب و جهان‌بینی تمام‌عیار و کامل معرفی کرد؛ به‌گونه‌ای که توان رقابت با افکار و مکتب‌های دیگر (بیشتر مارکسیسم) را داشته باشد و بتواند به تمام مسائل و معضلات فردی و اجتماعی و سیاسی جدید یعنی به پرسش‌های دنیا و آخرت مؤمنان پاسخی دینی بدهد. در پی آن عناوینی ترکیبی بر ساخته شد که دارای پسوند «اسلامی» بودند چون: مکتب اسلام، جهان‌بینی اسلامی، ایدئولوژی اسلامی (دین به‌مثابه‌ی یک ایدئولوژی)، فلسفه‌ی تاریخ قرآنی و اسلامی، تاریخ‌نگری اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی، اقتصاد اسلامی، روان‌شناسی اسلامی، انسان‌شناسی اسلامی و... گرچه در تولید و گسترش این مصطلحات بیشترین نقش را شریعتی داشت اما مجاهدین (به طور غیر مستقیم) و مرتضی مطهری (به طور مستقیم البته بیشتر تحت تأثیر شریعتی و مجاهدین) در تعمیم این رویکرد تازه و پروراندن چنان مفاهیم و مصطلحاتی نقش مهمی ایفا کردند.

مدعای بزرگ این است که در اندیشه و تفکر مسلمانان و در جامعه‌ی اسلامی، علوم در تمام شاخه‌هایش (از علوم دقیقه مانند فیزیک و نجوم گرفته تا علوم انسانی و اجتماعی) باید اسلامی



باشند و گرنه مسلمانان و جوامع اسلامی غرب زده باقی خواهند ماند و همچنان به پیروی خود از علوم و فرهنگ بیگانه و ضد اسلامی ادامه خواهند داد و در نهایت به استقلال و خودکفایی نخواهند رسید. در این چهارچوب بود که «انقلاب فرهنگی» در همان نخستین سال انقلاب رخ داد و پس از آن بحث داغ و پر مناقشه اسلامی شدن و یا اسلامی کردن دانشگاه‌ها و تحول بنیادین در متون درسی (از جمله تأسیس «سمت» برای تأمین این منظور) و تربیت و پرورش استادان متخصص و مطلوب نظام سیاسی مطرح شد و نهادهای آموزشی مهم چون «تربیت مدرس» و «جامعه الصاق» در تهران و نهادهایی در قم (مانند «فرهنگستان علوم اسلامی» که از دوران پیش از انقلاب به وسیله سید منیرالدین حسینی تأسیس شده بود) و حتی اعزام طلاب قم به برخی دانشگاه‌های غربی (از جمله اعزام به مک‌گیل - کانادا) پدید آمد؛ داستانی که به رغم ناکامی‌های آشکار، هنوز نیز باقوت و قدرت ادامه دارد. آنچه در پی می‌آید، جهدی در باب ایضاحات مفهوم علم دینی است. اما نخست ضروری است که در دو مفهوم کلیدی «علم» و «دین» اندکی تأمل کنیم.

علم چیست؟

واژه‌ی «علم»، مانند دیگر مفاهیم و واژگان، دارای معنای جامع و مانع نیست و از این رو در فرهنگ‌های مختلف و حتی در مقاطع مختلف تاریخی و فرهنگی معانی مختلف و متنوع پیدا می‌کند. اجمالاً علم در یک نگاه عام و گسترده به معنای دانایی است که سطوح مختلفی از دانایی را دربرمی‌گیرد. در پایین‌ترین سطح علم به معنای اطلاع از چیزی است و در عالی‌ترین سطح به معنای دانایی، مترادف با آگاهی و شناخت است. اما در هر حال مراد اطلاعات و آگاهی‌ای است معتبر و قابل توضیح و در صورت دعوی وثاقت و صحت، قابل اثبات و توجیه. در این صورت هر نوع آگاهی و دانایی و دانشی که از طرق معقول و مقبول و منطقی قابل توضیح و توجیه و در صورت لزوم قابل اثبات باشد، در مفهوم عام و شامل علم قرار می‌گیرد. در این تعریف عام، متعلق و موضوع علم هر چیزی می‌تواند باشد، اما در صورت توضیح

و توجیه‌پذیری، می‌تواند مشمول تعریف علم قرار بگیرد. اما در این میان، موضوع هر علمی متفاوت است و از این رو به تناسب مدعا و موضوع، منطق توضیح و توجیه و احیاناً اثبات نیز متفاوت خواهد بود. مثلاً موضوع تحقیق و تفحص در علوم مادی (به اصطلاح علوم دقیقه و طبیعی) با منطق خاص و متناسب با خودش قابل توضیح و تبیین است و موضوع تحقیق در علوم غیردقیقه (اصطلاحاً علوم انسانی و اجتماعی) نیز ابزارها و منطق خاص خود را می‌طلبد. منطق و ابزار توجیهی هر موضوع خاص در هریک از علوم طبیعی و غیرطبیعی نیز ویژه و منحصر به خود اوست. مثلاً علم ریاضی و منطق قواعد و ابزار خاص خود را دارد و علم نجوم ابزارهای خود و علم فیزیک و شیمی و گیاه‌شناسی و پزشکی و... نیز چنین است. در علوم انسانی، با توجه به تنوع گستره‌ی موضوعی آن، نیز همین قاعده حاکم است. مثلاً فلسفه مبانی (مانند بدیهیات اولیه) ابزار شناختی و تحلیلی و توجیهی خاص خود را دارد و جامعه‌شناسی و علم سیاست و روان‌شناسی و علم تاریخ و اخلاق و... نیز همین‌طور.

باینکه از منظرهای مختلف می‌توان علوم را به انواع بسیار متکثر تقسیم‌بندی و طبقه‌بندی کرد، اما دیری است که علوم را در یک سطح کلان به دو گروه متمایز طبقه‌بندی کرده‌اند: علوم طبیعی و دقیقه و علوم انسانی و علوم اجتماعی. با معیار منطق تحقیق و روش تحلیل و توجیه، علوم طبیعی و مادی، با ابزار مادی و تجربی (=مشاهده و آزمایش، استقراء، تحلیل، توجیه، نظریه، انکشاف قاعده) سامان پیدا می‌کنند و علوم انسانی و اجتماعی با ابزار تحقیق متناسب (برهانی، میدانی و یا کتابخانه‌ای) موجه و مدلل می‌شوند. شاید بتوان گفت در علوم انسانی و اجتماعی از دو معیار و ابزار استفاده می‌شود، یکی عقل محض و برهان قیاسی (در فلسفه) و دیگر، علوم اجتماعی که با ابزار تحقیق در اشکال مختلف و متکثر میدانی (مانند جامعه‌شناسی و روان‌شناسی و...) و کتابخانه‌ای (مانند تاریخ و علم سیاست و...) ممکن و موجه می‌شوند. با این همه گزاف نیست که گفته شود، این علوم و دانش‌ها، متکی و مستظهر به تجربه و مشاهده‌اند، با این تفاوت که علوم طبیعی و به اصطلاح تجربی، مستقیماً به تجربه‌ی حسی و



عینی تکیه دارند و علوم غیرطبیعی به طور غیر مستقیم مستظهر به تجربه‌اند و در هر حال هیچ علمی بدون اتکا به تجربه و مشاهده، درخور نام علم نیست؛ حتی فلسفه که کاملاً متکی به برهان است، باز مقدمه‌ی نخست آن (صغری) کاملاً تجربی، مادی و حسی است و بالاتر، عرفان که مستند به «شهود» است، باز شهود (حداقل برای صاحب دعوی) پدیده‌ای است کاملاً تجربی و البته باطنی و صدا البته یقینی در حد ایمان. ازاین‌رو فیلسوف عارف‌مسلمی چون اقبال لاهوری، عارف را «مرد باطنی» و شهود را «تجربه‌ی باطنی» می‌نامد. احتمالاً به همین دلیل بوده است که تا سده‌ی نوزدهم میلادی، علم و فلسفه در غرب یکی و حداقل در یک طبقه قرار داشتند؛ در واقع، علم شامل فلسفه هم می‌شد و در این صورت دانش فلسفه بخشی از علم بود و یا در ادواری برعکس (ازجمله در تاریخ تمدن اسلامی) بخش مهمی از فلسفه طبیعیات بود. در هر حال علم در مقام کشف روابط بین پدیده‌هاست و گزاره‌های علمی، گزاره‌های واقع‌نما هستند و ازاین‌رو ارزش معرفتی دارند (هرچند گزاره‌های معرفتی منحصر به گزاره‌های علمی خاص نیستند).

شاید استفاده از معیار دیگری بتواند تمایز علوم را نشان دهد. می‌گویند علم از چگونگی اشیاء و پدیده‌ها سخن می‌گوید و فلسفه از چرایی اشیاء. در مبحث علم دینی این تمایزات بیشتر روشن می‌شود.

دین چیست؟

دین نیز، مانند دیگر مفاهیم رایج و مصطلح، چندان به صورت جامع و مانع قابل تعریف و توصیف نیست. اگر به مبدأ و نقطه‌ی آغازین پیدایی ادیان نظر کنیم، به نظر می‌رسد که تعریف «دعوت اخلاقی به امر قدسی» که تعریفی است بیرونی و جامعه‌شناسانه از پدیده و مفهوم دین، تعریف معقولی است و چنین می‌نماید که تعاریف دیگر تا این حد عمومیت و لذا مقبولیت نداشته باشند. اما اگر دین را به عنوان یک پدیده‌ی تاریخی، یعنی آن‌گونه که در عینیت تاریخ و تحولات تمدنی و فرهنگی، متعین و آشکار شده است، مورد تحقیق قرار دهیم، می‌توانیم بگوییم که دین عبارت است از: دعوتی به امر

قدسی (به تعبیر ادیان سامی خدا = یهوه = الله) که از طریق ایمان به خدا و غیب (غیب در برابر عالم شهود) و تَقْيِد به افعال اخلاقی و نیز رعایت انواعی از آداب و شعائر و احکام شریعت ممکن می‌شود و هدف غایی آن نیز رستگاری آدمی در دو جهان است.

حال به مبحث اصلی بازگردیم و ببینیم علم و دین چه نسبتی می‌توانند برقرار کنند و به طور مشخص توجیه علمی دین شدنی است؟ و یا علم دینی ممکن است؟ از همان مبحث اول آغاز می‌کنیم.

آیا دین علمی شدنی است؟

هرچند موجه‌سازی عقلی و علمی سابقه دیرینه دارد اما در روزگار جدید علم‌گرایی و توضیحات و توجیهات معتقدات دینی از اهمیت بیشتری برخوردار شد. اگر در گذشته توجیهات پاره‌های دستگاه دینی عمدتاً عقلی بود و آن هم عقل کهن ارسطویی که از طریق منطق صوری و فلسفه یونانی وارد حوزه‌ی فرهنگی و تمدنی مسلمانان شده بود، اما این بار آن نوع عقل‌گرایی تقریباً سست شده و در مقابل علم‌گرایی و توجیهات علمی به معنای علم تجربی و طبیعی محور دانش‌ها و توجیهات همه چیز شده بود. دیگر نه کلام کهن اشعری و حتی معتزلی چندان کارآمد و مؤثر بود و نه فلسفه‌ی یونانی با براهین قیاسی سنتی می‌توانست پاسخی درخور به پرسش‌های تازه بدهد. با اندکی درنگ در مقام نقد دین علمی، می‌توان به سه نکته اشاره کرد. اول اینکه، دین اساساً مستند به نقل است و علم مستند به عقل و تجربه و نظریه‌پردازی بر اساس تجارب و مشاهدات مستقیم و غیر مستقیم و این دو نه دنبال غایات واحدی هستند و نه در روش و ابزار معرفت یکی هستند، از این رو یگانه شمردن آن دو به تناقضات بنیادینی منتهی می‌شود. دوم اینکه، قطعاً تمام مبانی معرفتی و ایمانی یک مؤمن (اعم از مسلمان و غیرمسلمان) نه با عقل برهانی قابل اثبات‌اند (هرچند عقلایی تفسیر شوند) و نه با معیارهای علوم تجربی و طبیعی آزمون‌پذیرند (مانند خدا و وحی و نبوت و معاد و غیب). سوم اینکه، هرچند به لحاظ نظری استفاده از علوم و معارف روز برای موجه کردن برخی از باورها و تفسیرها از متون و منابع اسلامی هم می‌تواند



موجه باشد و هم در مقاطعی به لحاظ عملی موجب تقویت ایمان دینی و تحکیم سنت‌ها و احکام شرعی در مؤمنان شود، اما در نهایت توجیه علمی گزاره‌های دینی (به ویژه قرآن با توجه به انتساب مستقیم آن به خداوند علیم حکیم مطلق) بسیار خطیر می‌نماید و در واقع شمشیر دو‌دمی است که هر دو سوپیه‌ی آن کارآمد و بُرنده است و می‌تواند دین علمی را دچار قبض و بسطی ویران‌گر کند. چراکه در علم هیچ تضمینی جاودانه برای هیچ نظریه و حتی قانونی وجود ندارد؛ علم عبارت است از مجموعه‌ی داده‌ها و گزاره‌های صادق و کاذب و صدق و کذب نیز ممکن است، دیر و یا زود، جابه‌جا شوند و یکی جایش را به دیگری بدهد. به همین دلیل برخی علم را با ابطال‌پذیری تعریف کرده‌اند. این را تاریخ علم به روشنی گزارش می‌کند. در این صورت، اگر تفسیری علمی و مستظهر به داده‌های علم امروز، فردا تغییر کرد و کذب از آب در آمد، در آن صورت، چه باید کرد؟ آیا مؤمنان این را می‌پسندند که حرف خدا و کلام وحی خلاف و کاذب درآید؟ آنگاه تکذیب کلام خدا و رسول او، چگونه با ایمان مطلق به او و اعتماد کامل به حکمت ذات باری، سازگار خواهد بود؟ اصولاً کذب و اشتباه پیاپی کلام خدا و رسول (ولو تحت عنوان تفسیر شخصی)، به تدریج دیگر اعتباری برای اصل دعاوی و متن مقدس دینی باقی نمی‌گذارد و حداقل مؤمنان صادق را دچار پریشانی و تناقض و تردید و تزلزل خواهد کرد. البته شاید برخی نظریه‌های تفسیری هرمنوتیک (از جمله نظریه‌ی مؤلف مرده است و یا «شریعت صامت»)، راهی برای گریز از این مخمصه باشد، اما آن نظریه‌ها نیز، حداقل از نظر من، هم چندان معقول و مقبول نیستند و هم در نهایت اگر گره‌ای بگشایند، ده‌ها گره، احتمالاً ناگشودنی، دیگر در دین‌شناخت دینداران ایجاد می‌کنند. در هر حال دین علمی، راه خطرناک و پریپیچ‌وخمی است که در نهایت بیشتر به زیان دینداران خواهد بود تا به سودشان. در حوزه‌ی علوم عقلی «دین فلسفی» نیز تا حدودی در معرض چنین مشکلی است و داستان تناقضات و تنش‌های آن دو در تاریخ (از جمله در تاریخ اسلام)، داستانی است آشنا و به همین دلیل یکی از پژوهشگران اهل فلسفه و دین (دکتر غلامحسین ابراهیمی دینانی) در کتاب چند جلدی‌اش

«ماجرای فکر فلسفی در اسلام» از آن تحت عنوان «ماجرای یاد کرده است.

آیا علم دینی ممکن است؟

با این مقدمات، حال، به مبحث اصلی می‌رسیم و پرسش از چندوچون «علم دینی».

مبادی و مبانی استدلالی نظریه‌ی علم دینی چیست؟ و تفاوت آن با علم غیردینی در چیست؟ ظاهراً قسیم «علم دینی» «علم سکولار» است، در این صورت، ممیزات این دو علم کدام‌اند؟

پیش از این در تعریف علم گفته شد که علم عبارت است از هر نوع آگاهی و دانایی و دانشی که از طرق معقول و مقبول و منطقی قابل توضیح و توجیه و در صورت لزوم قابل اثبات باشد. نیز گفته شد که در روزگار ما علوم را به علوم طبیعی و علوم انسانی و یا اجتماعی تقسیم می‌کنند. با این تعریف از علم و مرزبندی انواع علم، دعوی علم دینی، چگونه مدعایی است و مدعیان و مدافعان آن چگونه از آن حمایت و دفاع می‌کنند؟

مبادی نظری و تئوریک علم دینی

تا آنجا که من متوجه شده‌ام، نظریه‌پردازان علم دینی در ایران، عمدتاً یک محور را به عنوان نقطه عزیمت و مبدأ نظری و معرفتی علم دینی مطرح کرده و در این چارچوب دعوی علم با پسوند دینی را نه تنها امری ممکن بلکه ضروری می‌شمارند و آن عبارت است از: ضرورت مبادی و پیش‌فرض‌های متافیزیکی (مابعدالطبیعی) در علوم. در این باب شرحی ضروری است.

اجمالاً در اینکه تولید علم و طرح هر نظریه و یا انکشاف هر قاعده‌ای علمی مسبوق به انواع فرضیه‌ها و یا پیش‌فرض‌هاست، اختلافی نیست،^۱ اما اینکه این فرضیه‌ها از کجا می‌آیند، دیدگاه اجماعی یکسانی وجود ندارد. این مبحث در موضوع «فلسفه علم»

۱. در این مورد کتاب «مبادی مابعدالطبیعی علوم نوین» اثر ادوین آثر برت، ترجمه عبدالکریم سروش، تهران، انتشارات صراط، ۱۳۶۹ اثر مفیدی تواند بود.



مورد گفتگوست و انواع نظریه در این باب اظهار شده است. آنچه قطعی می‌نماید این است که غالب پیش‌فرضیه‌ها معلل‌اند و نه مدلل. در غرب دیری است که به این موضوع توجه شده ولی در جهان اسلام احتمالاً سید جمال‌الدین اسدآبادی نخستین کسی است که حدود ۱۳۰ سال قبل در کتاب «مقالات جمالیه» به ضرورت فلسفه‌ی علم برای تولید علم در میان مسلمانان اشاره کرده است.^۲ اما در مورد منشأ فرضیه‌ها، این فرضیه‌ها می‌تواند از عقل متعارف آدمی، تجربه‌ها و از جمله آموزه‌های ایمانی و دینی برآمده باشند. اگر اصل حضور ضروری مبادی ماقبل علم را مسلم بدانیم، حال سخن و دعوی مدافعان علم دینی این است که در صورت مفروض گرفتن اصول متافیزیکی ایمان دینی و اصول مذهبی، علم دینی قابل تصور و حتی می‌توان گفت بدیهی است؛ زیرا این مفروضات قطعی، هم در تجربه (مشاهده) اثر می‌گذارند و هم در تحلیل داده‌ها و هم در داوری‌ها و هم در نحوه‌ی استفاده از علوم. اینک به میزان اعتبار هر کدام اشارتی می‌کنم.

در مورد تجربه و تحلیل داده‌ها، چنین می‌نماید که مبادی ماقبل تجربه و مشاهده در تجربه و نیز در تحلیل و آنالیز داده‌ها (فاکت‌ها) در علوم طبیعی و انسانی تأثیری نداشته باشند. به ویژه در قلمرو علوم طبیعی و دقیق، مثلاً باورهای خاص شخصی من (اعم از مذهبی و غیرمذهبی) در ریاضیات و یا در نجوم و یا پزشکی و یا فیزیک و شیمی و... چه نقشی دارند؟ وقتی کسی از طریق استقراء و تکرار مشاهده به یقین مفید علم رسید که آب در صد درجه به مرحله جوش می‌رسد، چه ارتباطی با مفروضات پیشینی متافیزیکی استقراء کننده دارد؟ یا باورهای مابعدالطبیعی و یا بی‌اعتقادی مطلق یک تکنسین در آزمایشگاه قند خون، چه نقشی و سهمی در تجربه و تحلیل تجربه‌های علمی او می‌تواند داشته باشد؟ در علوم انسانی و اجتماعی نیز کم‌وبیش چنین است. مثلاً تحقیق میدانی و یا کتابخانه‌ای یک اقتصاددان در مورد وضعیت اقتصاد ایران در سال ۱۳۹۲ و تحلیل و جمع‌بندی آن مشروط

۲. در کتاب «درای قافله-سیری در آثار و افکار سید جمال‌الدین اسدآبادی» اثر این‌جانب شرح مفیدی در این باب آمده است.

به هیچ شرط پیشینی و شخصی و حزبی و عقیدتی نیست، حرف اول و آخر را تجربه‌های مستقیم و غیر مستقیم و آمار و ارقام و واقعیت‌ها می‌زنند و استنتاج‌ها نیز کاملاً خارج از مفروضات پیشینی و شخصی است و گرنه آن دیگر علم اقتصاد و یا اقتصاد علمی نیست و از منظر علمی بی اعتبار است. در جامعه‌شناسی و تاریخ و سیاست و روانشناسی و... نیز همین گونه است.

اما در مورد داور، در این مورد اندکی جای مناقشه و تفصیل دارد. اگر مراد از داور، جمع‌بندی منطقی از تجربه‌ها و داده‌ها و تحلیل‌ها باشد، باز مفروضات متافیزیکی، هیچ تأثیری در علوم ندارند؛ چراکه توصیف‌ها در مقام بیان و گزارش واقعیت‌ها (داده‌ها)، به طور طبیعی و منطقی، به توصیه‌هایی خاص منتهی می‌شود و این فی‌نفسه، هیچ ربطی به مفروضات متافیزیکی و شخصی توصیه‌کننده ندارد. به عبارت دیگر، مقدمات خاص به نتایج علمی و منطقی و عقلایی خاص منتهی می‌شود و محقق هر علم منطقاً و بر وفق اخلاق باور ملتزم به لوازم و مقدمات تحقیق است. اما اگر مراد از داور، داور همراه با ارزش‌گذاری (ارزش-داوری) باشد، احتمال دارد که این نوع داورها با برخی مفروضات پیشینی مذهبی و یا اخلاقی داور یا گروه وابسته به آن در تعارض واقع شود. اما در این حالت نیز تا آنجا که داور به علم بازمی‌گردد و در واقع داور به معنای دقیق کلمه علمی است، معتبر است و جای چون‌وچرا ندارد اما تعارض احتمالی و مفروض را باید به گونه دیگر حل کرد و در هر حال حل معضل تعارض علم و اخلاق و یا دیانت و مانند آن‌ها، در گرو اصول دیگر و در چهارچوب سیستم ترجیحات هر فرد و یا گروه ممکن است نه در چارچوب قواعد علمی. این نوع تعارضات به ویژه در علم اخلاق (بایدها و نبایدها) و در علم اقتصاد برای مسلمانان (از جمله ربا) و نیز در علم پزشکی به ویژه برای زنان متشرع مذهبی بسیار پیش می‌آید و به همین دلیل است که اخیراً رساله‌های عملیه مستقل با عنوان «احکام پزشکی» به وسیله‌ی فقیهان پدید آمده است. از جمله آیت‌الله منتظری رساله‌ای مفرد با همین عنوان دارد. اما روشن است که قلمرو ادله‌ی فقهی



و اظهار نظر شرعی به کلی از ادله‌ی علمی و اظهار نظر علمی جداست و هر کدام به قلمرو ویژه و تعریف‌شده‌ای تعلق دارند. اما در مورد نحوه‌ی استفاده از علم، کاملاً روشن است که مفروضات پیشینی هر عالمی در چگونگی استفاده از دانش و علم اثرگذار است، اما نکته این است که این واقعیت هیچ از اعتبار علمی فلان نظریه و یا قانون علمی نمی‌کاهد و نظری را غیرعلمی نمی‌کند و یا مستلزم افزودن پسوندی به نام «علم دینی» و یا «علم سکولار» نیست؛ در واقع، علم، علم است و هیچ پسوند ارزشی را بر نمی‌تابد (البته تعریف علم بر حسب موضوع امر جداگانه‌ای است و خارج از موضوع بحث کنونی ماست). وقتی یک محقق و عالم، از طرق علمی محض، به فلان نظریه و استنتاج منطقی علمی رسید، اینکه از آن استفاده بکند و یا نکند و یا چگونه استفاده نماید، به خود او مربوط است و باید با معیارهای دیگر تصمیم بگیرد.

در هر حال به صرف تکیه هر علمی به مبادی و فرضیه‌های پیشینی متافیزیکی و دینی مشخص، نه تجربه‌های علمی دینی می‌شوند و نه تحلیل‌ها و نه داوری‌ها و فقط در نوع استفاده از علوم در زندگی است که مفروضات شخصی و در واقع نظام ترجیحات فردی اثرگذارند که البته خارج از قلمرو علم‌اند و از سنخ دیگری است. مثلاً پیش‌فرض نظم در جهان و طبیعت، به پیدایش علوم مختلف (به ویژه علوم متنوع طبیعی) کمک کرده و می‌کند، اما این امر مفروض، هیچ نقشی در تحقیقات و انکشافات علمی (مثلاً در نجوم و پزشکی و فیزیک و شیمی و حتی در علوم انسانی) ندارد و به عبارتی علم بودن علم به روش و رعایت پروسه‌ی خاص است و نه به امور خارج از خود. از قضا مفروض نظم در جهان، عمدتاً از طریق دین وارد حوزه‌های معرفتی آدمی و از جمله در علوم شده است اما این امر مذهبی علم را مذهبی نمی‌کند. در یک سطح کلان‌تر می‌توان استدلال کرد که اصولاً علوم و فنون در طول هزاران سال زیست آدمی در کره زمین و در نتیجه ظهور فرهنگ و تمدن، اگر نگوییم تماماً حداقل می‌توان گفت عمدتاً، مستقیم و غیرمستقیم، در ارتباط با دین و آموزه‌های دینی بوده است و این را هم منابع اساطیری (از جمله

شاهنامه در فرهنگ ایرانی) نشان می‌دهند و هم تاریخ علوم و فنون گواه آن است؛ اما این بدان معنا نیست که این علوم و فنون ماهیتاً و یا موضوعاً دینی بوده‌اند و به همین دلیل است که در تاریخ علوم، عناوینی چون علوم دینی و علوم غیردینی نداریم. مثلاً ستاره‌شناسی و به طور کلی علم نجوم، زاده‌ی تفکر دینداران اولیه و به انگیزه‌ی رفع نیازی مشخص بوده است، ولی این سبب نشده است که دینداران و یا بی‌دینان نجوم را علم دینی بنامند.

انسان، علوم انسانی و علوم اسلامی

در قلمرو مبادی و فرضیه‌های پیشینی علوم، از جمله دلایلی که مدافعان علم دینی ارائه می‌دهند، پیوند بین «انسان» و «علوم انسانی» است. می‌گویند انسان و انسانیت و مفاهیمی چون ارزش‌های انسانی تعریف واحدی ندارند و کاملاً بستگی دارد به مفروضات متافیزیکی و در واقع مفروضات پیشاعلمی، از این‌رو با لحاظ کردن مفروضات دینی و الهیاتی تعاریف انسان و امور انسانی متفاوت می‌شود و در واقع تعاریف و داوری‌ها به طور خاص دینی می‌شوند و در فرجام کار می‌توان از علوم انسانی دینی (و اسلامی در میان مسلمانان) سخن گفت و از آن دفاع کرد. دعوی این است که یک انسان خداپاور و یکتاگرا با فرض وجود خدای حکیم و علیم و قادر مطلق و با فرض حاکم بودن شعور بر عالم و... هستی را تفسیر می‌کند و انسان را هم بر همان مبنا می‌فهمد و از این‌رو مفروض ایمانی‌اش را در تولید علم دخیل می‌داند و در نهایت علمی که او به ویژه در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی (سیاست و اقتصاد و حقوق و جامعه‌شناسی و روان‌شناسی و فلسفه و اخلاق و...) تولید می‌کند، نمی‌تواند از مفروض پیشینی اعتقادی‌اش دور باشد و به ویژه نمی‌تواند در تعارض با آن امر مفروض قرار بگیرد. این مهم‌ترین و رایج‌ترین استدلالی است که مدعیان ضرورت تأسیس علم دینی و به طور خاص اسلامی شدن علوم انسانی در ایران و اسلامی کردن نهادهای آموزشی و از جمله نهاد مهم دانشگاه ارائه می‌دهند؛ مدعایی که انقلاب فرهنگی در سال ۸۵ به انگیزه‌ی آن رخ داد و سی‌وپنج سال است که حاکمان جمهوری اسلامی و



نظریه‌پردازان علوم اسلامی و مدعیان تأسیس دانشگاه اسلامی برای تحقق این ایده تلاش می‌کنند. از نظریه‌پردازان نامدار تأسیس علم دینی در ایران دکتر مهدی گلشنی و در خارج از کشور دکتر سید حسین نصر است. در این بخش کوشش می‌شود این دعوی بزرگ مورد نقد و واریسی قرار گیرد.

اما پیش از ورود به نقد و بررسی این نظریه، اول باید تکلیف علوم طبیعی را روشن کرد. چنان‌که پیش از این گفته شد، مدافعان علم دینی در جهان اسلام و در ایران، عموماً علوم طبیعی و تجربی را به دلایلی که گفته شد، دینی و اسلامی می‌پسندند؛ ولی واقعیت این است که چنین نظریه‌ای به هیچ وجه قابل دفاع نیست و از این‌رو چندان اصراری نیز بر آن دیده نمی‌شود. آنچه در عالم واقع دیده می‌شود، این است که در دوره‌ی جدید آشنایی مسلمانان با غرب و اروپا، مسلمانان در تمام نحله‌های خود (حتی مرتجع‌ترین و ضد غربی‌ترینشان) از تکنولوژی مدرن غربی و علوم و فنون اروپایی در حد توان خود بهره‌برداری می‌کنند و در عمل، بدون اینکه مبادی متافیزیکی و الهیاتی اسلامی برای این علوم تعریف کرده باشند و حتی بدون اینکه چنین نیازی را احساس بکنند، تکنولوژی مدرن را در خدمت ایمان ادعایی دینی خود درآورده‌اند. این روند را در پاکستان از عبدالقدیر خان (پدر بمب اتمی پاکستان) تا جمهوری اسلامی ایران و تا گروه‌های جهادی دشمن مطلق غرب (مانند القاعده و اخیراً داعش) که در جهاد نظامی و سیاسی و تبلیغاتی علیه غرب به طور خاص از پیشرفته‌ترین تکنولوژی استفاده می‌کنند، مشاهده می‌کنیم. اما دعوی اسلامی کردن علوم انسانی، بحث جدی‌تری می‌طلبد. ظاهراً جای تردید ندارد که جدای از طبیعت و بیولوژی و فیزیولوژی انسان، «انسان» و «انسانیت» دارای تعریف جامع و مانع و جاودانه نیست و از این‌رو منظرها و جهان‌بینی‌های افراد در تعریف و تفسیر آدمی و امور مربوط به او اثر می‌گذارند، اما پرسش اساسی این است که در این صورت، آیا علوم انسانی از تعریف و محدوده‌ی خاص علم خارج می‌شود؟ مثلاً با جهان‌بینی اسلامی علم مسلمانان اسلامی می‌شود؟ پاسخ راقم، به شرحی که خواهد آمد، به هر دو پاسخ منفی است.

برای وضوح بیشتر و در واقع با نوعی ساده‌سازی می‌توان گفت: فرضاً من به عنوان یک مسلمان باورمند تمام‌عیار به اسلام و تمام الزامات ایمانی و شرعی آن، بخواهم علم اسلامی در قلمرو متنوع علوم انسانی و علوم اجتماعی کنونی تأسیس کنم، چه کار باید بکنم و چه کار می‌توانم بکنم؟

اول باید دید اسلام چیست و دستگاه اعتقادی و عملی آن کدام است. بدون اینکه ضرورت داشته باشد وارد بحث پیچیده‌ی کلامی و الهیاتی و یا فقهی بشویم، می‌توان با اندکی ساده‌سازی گفت که دین اسلام با محوریت نبوت محمد و آموزه‌هایی که از قرون نخستین با عناوینی حول اصول و فروع دین شناخته می‌شوند، تعریف می‌شود؛ اما می‌دانیم که تقسیم آموزه‌های دینی به «اصول» و «فروع» از برساخته‌های قرون میانه اسلامی (سوم تا ششم هجری) است و هیچ ارتباط ویژه‌ای با قرآن و سیره و سنت پیامبر و حتی با آموزه‌های اصحاب و خلفای راشدین ندارد؛ برساخته‌ای کاملاً بشری است و محصول فهم و تفاسیر اسلامی متأخر عالمان و مفسران مسلمان. به عبارت روشن‌تر، این صورت‌بندی تفسیری، جعل دینی نیست و نمی‌توان آن را به خدا و رسول نسبت داد و در نهایت آن را امری دینی شمرد.

اصول و فروع اسلامی روشن است. اصول: توحید، نبوت، معاد (دیدگاه خاص برخی معتزله و شیعه مبنی برافزودن اصل امامت و عدالت فعلاً خارج از موضوع است). فروع: نماز، روزه، زکات، حج، جهاد و امر به معروف و نهی از منکر. در مورد فروع دین، فکر نمی‌کنم کسی بتواند مدعی شود که مثلاً با باور به نماز و روزه و حج و زکات بتوان علم و از جمله علوم انسانی و اجتماعی تولید کرد و اصولاً کسی قادر باشد بین این دو مقوله‌ی کاملاً متفاوت و متمایز ربطی علی برقرار کند. تا آنجا که اکنون به یاد می‌آورم، کسی هم چنین چیزی نگفته است. پس می‌ماند اصول دین و آموزه‌هایی که به هر تقدیر مفهوماً با جهان و انسان و علوم انسانی به‌نوعی سروکار دارند. هریک از آن سه را به ترتیب مرور کنیم. البته دومی و سومی را، به دلیل تجانس موضوعی باهم مطرح خواهیم کرد.



توحید: نخستین گام این است که به استناد جهان‌بینی مبتنی بر ایمان به خداوند و تفسیر عالم و آدم بر بنیاد همان جهان‌بینی، تفسیری خاص و ویژه از انسان و ویژگی‌ها و ممیزات و نیازها و عوامل دخیل در سعادت و شقاوت و هدایت و ضلالت او و کثیری دیگر از مسائل و مفاهیم انسانی آدمی، ارائه دهم و آنگاه در قلمرو علوم یک سلسله بایدها نبایدهایی را پیشنهاد کنم تا انسان مؤمن به رستگاری (که اگر بتوان آن را هدف غایی هر دینی دانست) برسد. در این مورد دو نکته قابل تأمل است.

نکته اول: نکته نخست این است که موضوع خدا و باور به وجود آفریدگار در هستی، گرچه بنیاد اصلی دیانت اسلام است، اما موضوع اختصاصی اسلام نیست، بلکه محور مشاع تمام دین‌های ابراهیمی (مسیحیت و یهودیت) و حتی غیرابراهیمی (مانند دین زرتشتی) و حتی بالاتر محور مشاع با افرادی است که به خدای یکتا باور دارند ولی به هیچ دینی معتقد و ملتزم نیستند. به همین دلیل است که می‌توان گفت در چهارچوب دستگاه دین اسلام، با ایمان به «نبوت محمد بن عبدالله» است که فردی مسلمان می‌شود و با دیگران متمایز می‌گردد. در واقع نقطه‌ی عزیمت دین اسلام، ایمان به محمد است و نه توحید و خدا. ایمان به وجود خدای صانع و هستی‌بخش، امری بدیهی در اسلام و به طور کلی دین‌های ابراهیمی شمرده می‌شود و از این‌رو در نگرش قرآنی اثبات صانع به چشم نمی‌خورد، بلکه آنچه مورد تأکید است، دعوت به «تفکر» در عالم و آدم (به تعبیر قرآن «آیات») و سپس «تذکر» است و بیداری و خروج از غفلت و ورود به جهان هشیاری و آگاهی. یعنی قرآن خدا را امری بدیهی و ضروری می‌شمارد و تمام تلاش آن خرافه زدایی و شرک زدایی از ساحت قدسی «الله» است (=تنزیه) و در نهایت توجه به «او» و ایمان به «او».^۳

۳. هرچند بعدها در تاریخ اسلام متکلمان و فیلسوفان مسلمان به پیروی از الهیات یونانی دستگاه عریض و طویلی برای اثبات صانع تدارک دیدند و برای اثبات وجود آفریدگار به انواع براهین فلسفی و کلامی متوسل شدند و اخیراً نیز تحت تأثیر علم‌گرایی جدید غربی و دین علمی، کوشش شد تا از داده‌های علوم جدید برای اثبات صانع استفاده شود.

از این‌رو صرف باور به وجود خداوند، نه هیچ علمی را دینی می‌کند و نه با مفروض گرفتن خدا و توحید، هیچ علمی، به طور خاص، اسلامی می‌شود. این نکته‌ای بس مهم است چراکه در استدلال‌های مدافعان علم دینی و اسلامی، بیشترین تأکید حول محور اصل بنیادین خداباوری در تفسیر عالم و آدم و در نتیجه ضرورت تأسیس علوم انسانی اسلامی است و اینان مدعی‌اند که این اصل پیشینی و متافیزیکی، ماهیت علوم اسلامی و غیراسلامی (علوم سکولار) را از هم متمایز و حتی متضاد می‌کند.

نکته دوم: نکته مهم دیگر این است که در عالم واقع، تفسیر واحدی از مفهوم خدا در نزد خداباوران وجود ندارد و در نتیجه چگونه می‌توان تعریف واحدی از انسان، حتی انسان خداباور هم‌کیش، ارائه داد و در نهایت علوم انسانی موحدانه تأسیس کرد؟ علم، ولو نسبی، از طریق تحقیق و تجربه‌های مکرر (هرچند در علوم انسانی غیرمستقیم و مع‌الواسطه) و در نهایت معرفت بین‌الاذهانی در حد مفید علم، تولید می‌شود نه با علم و دانایی شخصی. در عالم واقع دو موحد و دو مسلمان را نمی‌توان یافت که درک و تفسیر واحدی از خدا داشته باشند و بدیهی است خداشناسی‌های فردی، کاملاً شخصی است و با چنین درک‌های شخصی هر گز علم به‌مثابه دانش بشری کارآمد، علمی که در حوزه تمدنی و فرهنگی گرهی بگشاید، تأسیس نمی‌شود. با توجه به نکات گفته شده، حداقل به دو دلیل نمی‌توان با فرض خداباوری و یکتاپرستی، تولید علم خاص و مقید و متصف به دین و به طور خاص اسلام کرد: اول، خدامحور مشترک دین‌های مختلف و افراد متنوع است و اختصاص به دین‌های خداباور و از جمله دین اسلام ندارد؛ دوم، در میان خداباوران یکتاگرا نیز تفسیر واحدی از مفهوم خدا و یکتایی به‌چشم‌نمی‌خورد تا معیار و ملاک شاخصی برای تولید علوم و از جمله علوم انسانی اسلامی باشد.

نبوت و معاد: چنان‌که گفته شد، در واقع، «دین اسلام» (حداقل آن‌گونه که اکنون فهمیده و تفسیر می‌شود)، پس از اصل مهم وجود و حضور بدیهی خداوند در هستی، شکل‌گرفته و معنای محصلی یافته‌است. درست است که در اسلام محور اصلی و اصیل ایمان به



خداوند است؛ اما پس از باور پیشااسلامی آن، البته مفهوم توحید با تفسیر خاص قرآنی و اسلامی آن مطرح و عرضه شده است و از این رو توحید خاص اسلامی بنیاد و غایت دینی این دین است و نه اصل باور به خدا و به همین دلیل هم خدای اسلام با خدا و یا خدایان ادیان مختلف فرق فارق دارد و هم توحید اسلام با توحید دین‌های توحیدی و هم‌خانواده (مانند یهودیت و مسیحیت) تفاوت بنیادی دارد. در هر حال اسلام با ایمان به نبوت محمد آغاز می‌شود (و این البته مغایرتی ندارد با این مدعا که محور دین منسوب به محمد، الله و توحید است) از این رو مدعیان علم اسلامی قاعدتاً باید بیشتر روی آموزه‌های خاص اسلام تکیه کنند تا به طور خاص با فرض الله و توحید. اما در قلمرو اصول دین اسلام، دو اصل مهم‌اند: نبوت و معاد. از آنجا که معاد و اعتقاد به رستاخیز، اولاً اختصاصی اسلام نیست (چراکه در دین‌های دیگر نیز در اشکال مختلف وجود دارد) و ثانیاً، هیچ دلیل عقلی و یا علمی مستقل بشری قادر نیست آن را به شکل اجماعی مدلل و ثابت کند^۴ و به صرف اخبار پیامبر و وحی مقبول مؤمنان واقع شده است، در شمار ضروریات دینی و اسلامی آمده و از این رو در ذیل عنوان نبوت از آن یاد می‌شود. بازهم به مبحث قیامت باز خواهیم گشت.

اما نبوت چگونه می‌تواند به علوم مرتبط شود و یا در تولید علم سهمی داشته و مهم‌تر «علم اسلامی» تأسیس کند؟ روشن است

۴. البته این بدان معنا نیست که برای مدلل کردن باور به قیامت هیچ دلائل عقلی اقامه نشده و نمی‌شود، بلکه مدعا این است که اولاً اگر پیامبران از رخداد قیامت و روز حساب و کتاب خبر نداده بودند، بعید است کسی به خودی خود بدان راه یافته و به چنان مرحله‌ای باورمند می‌شد و ثانیاً، می‌توان باور به رستاخیز را معقول کرد ولی نمی‌توان از طریق عقل مستقل اثبات و مدلل کرد. در هر حال قیامت و عالم پس از مرگ کاملاً از طور عقل و علم و تجربه‌ی حسی و عینی ما به دور است و ما به هیچ وجه به آن جهان راه نداریم. از این رو تمام استدلال‌های کلامی و عقلی نیز با فرض ایمان به قیامت است و در واقع استدلال پسینی است. به همین دلیل است که خردمندی چون ابن‌سینا صادقانه اعتراف می‌کند که من هیچ دلیل برهانی و عقلی برای اثبات قیامت ندارم و به صرف اخبار رسول صادق قبول کرده‌ام. بیفزایم در روزگار ما در چهارچوب جنبش دین علمی، شخصیت دینداری چون مهندس بازرگان که به استدلال‌های کلامی و ذهنی متکلمان باور نداشت، در کتاب «راه طی شده» اش، با استفاده از داده‌های علوم طبیعی و فیزیک مدرن تلاش کرد باور به قیامت را باورپذیر کند. البته بعداً شاگردان وی در سازمان مجاهدین با عنوان «راه انبیاء یا راه بشر» آن را پی گرفتند.

که مفهوم و منطوق وحی و نبوت به خودی خود هیچ ربطی به هیچ نوع از علم ندارد (حتی اگر وحی را معرفت بخش بدانیم) اما دستاوردهای نبوت در جاهایی با مفهوم علم و علوم مرتبط می‌شود. گفتن ندارد که مهم‌ترین متن دینی اسلام قرآن است و از این‌رو هر نوع تعیین تکلیفی در هر موضوعی در مورد متن مقدس مسلمانان ممکن و منطقی است. اگر همچنان تقسیم علوم به علوم طبیعی و علوم انسانی و اجتماعی معتبر باشد، می‌توان گفت بخشی از آیات و محتویات قرآن در قلمرو اصطلاحات و مفاهیم علوم مختلف طبیعی قرار می‌گیرند و بخش‌هایی دیگر نیز در قلمرو علوم انسانی و اجتماعی. آیات مربوط به خلقت به طور کلی و به طور خاص اوصاف و احوال آسمان‌ها (از جمله تعبیر هفت‌آسمان)، زمین، شب و روز، ستارگان و خورشید و ماه، بعد مادی و طبیعی آدمی، قیامت و... در قلمرو نخست قرار می‌گیرند و موضوعات پرشماری مانند قصص قرآن، افعال و توصیه‌های قرآنی و به ویژه آیات الاحکام در قلمرو علوم انسانی. اما نکته آن است که این هر دو گروه آیات، با دین علمی ربط موضوعی دارند ولی به کلی با علم دینی بیگانه‌اند. با این توضیح:

در مورد ربط این شمار آیات و مضامین آن‌ها با دین علمی می‌توان گفت ربط از آن بابت است که به هر حال پدیده‌هایی طبیعی در قلمرو خلقت و اوصاف طبیعی و مادی عالم و آدم، در حوزه‌ی علوم طبیعی و تجربی قرار می‌گیرند و قرآن نیز، افزون بر طرح و اشارات مکرر به آن‌ها، برخی اوصاف آن‌ها را بیان کرده است و گفتن ندارد که این امر پیوند علم و دین را آشکار می‌کند و به همین دلیل نیز در چند قرن اخیر که علوم در غرب مسیحی رشد کرد و عرض و طول و عمق بی‌سابقه‌ای یافت، اول برخی آموزه‌های مرتبط کتاب مقدس یهودی-مسیحی را به‌چالش کشید و بعد هم در جهان اسلام چنین مواجهه‌ای رخ داد که هنوز نیز کم‌وبیش ادامه دارد. گزارش این مواجهه در میان مسلمانان پیش از این آمد اما در اینجا فقط با ذکر یک نکته از آن می‌گذرم.

گفته شد که شماری از متفکران نوگرای مسلمان در یک قرن و نیم اخیر، تلاش وافر کردند تا برخی آیات قرآن را با داده‌های



نوبین علوم طبیعی و تجربی توجیه و تبیین و در نهایت موجه و معقول و مقبول نشان دهند، اما اکنون پرسش اساسی این است که آیا این شمار آیات قرآنی واقعاً در قلمرو علوم قرار می‌گیرند؟ مثلاً وقتی قرآن از آفرینش زمین و آسمان، فرشتگان، خلقت آدم و همسرش، شیطان، سجده، بهشت و دهها مورد از این دست سخن می‌گوید، مراد بیان حقایق عینی و علمی در عالم واقع است و یا این بیان‌ها و تعبیر و اصطلاحات نمادین‌اند و هدف توجه به افکار و اهداف دیگری (مثلاً عبرت‌آموزی و تقویت اخلاقی و آگاهی و... مؤمنان) بوده است؟ به عبارت دیگر، آیا گزاره‌های مورد بحث در قرآن، گزاره‌های علمی به معنای اخص کلمه‌اند و یا گزاره‌هایی از جنس زبان ادبی و یا هنری و یا فلسفی هستند؟ اینجاست که اول باید زبان قرآن (حداقل در این زمینه) روشن شود و آنگاه تفسیر متن و آیات مربوطه ممکن شود. بدیهی است که متفکران مسلمانی که آیات مورد بحث را علمی تفسیر کرده‌اند، با این پیش‌فرض بوده که اولاً: قرآن عیناً (لفظاً و معناً) کلام الهی است و ثانیاً: در کلام خداوند (و نیز نبی) اشتباهی راه ندارد (عصمت نبی) و ثالثاً: تمام گزاره‌های قرآنی و وحیانی گزاره‌های واقع‌نما هستند و در واقع خداوند در مقام بیان واقعیت‌ها، به گونه‌ای که واقعاً هستند و یا رخ داده‌اند، بوده و هست. با این مفروضات، طبیعی است که چنان تفسیری از قرآن پدید آید و در نهایت علم دینی معنای محصلی پیدا کند. اما اگر هر یک از سه امر مفروض منتفی شوند و یا تفسیر دیگری پیدا کنند، ناگزیر تفاسیر نیز دچار تغییر می‌شوند و در این صورت، دین علمی نیز یا منتفی و یا به گونه‌های دیگر مطرح می‌شوند. این مدعا در مورد قیامت و رستاخیز نیز کاملاً صادق است. باید اول روشن شود که اوصاف قیامت و مضامین و اصطلاحاتی که در این باب مطرح شده‌اند (زنده شدن، حساب و کتاب، ثواب و عقاب، بهشت و جهنم و...) تعبیر ادبی و هنری و نمادین‌اند و یا واقع‌نما و عینی و مادی؛ آن‌گونه که از ترجمه‌ی تحت‌اللفظی آن‌ها برمی‌آید؟

در هر حال دین علمی دارای اشکالات فراوانی است که به برخی از آن‌ها اشاره شد، ولی اگر دین علمی اسلامی، به هر تقدیر ممکن

و مقبول باشد، علم دینی ممتنع است چراکه وجود آیات علمی در قرآن و تفسیر آن‌ها به سیاق علوم طبیعی، هرگز به معنای تولید علوم اسلامی نیست؛ مگر اینکه وصف علم به اعتبار موضوع باشد که به‌زودی در این باره سخن خواهیم گفت. بگذریم که تفسیر علمی نیز به وسیله‌ی یک انسان عالم صورت می‌گیرد و این تفاسیر، موجه و یا ناموجه، در هر حال محصول مفروضات ایمان شخصی و نیز برآمده از دانش و اطلاعات به‌روز یک انسان است و نه علم الهی و از این‌رو این نوع تفاسیر نه موضوعات علمی را تغییر می‌دهند و نه محتوا و ماهیت علوم را؛ در نهایت، علمی است که یک عالم و دانشمند دینی در رشته‌ای خاص (مثلاً زیست‌شناسی-دکتر سبحانی، فیزیک و ریاضی-مهندس بازرگان و...) در قلمرو قرآن‌شناسی تولید کرده و به بازار علم عرضه کرده و طبعاً با معیارهای علمی قابل نقد و داوری‌اند. در هر حال مسلمان بودن دانشمند و محقق در علوم و یا مفروضات دینی و ایمانی‌اش و نیز صرف موضوع تحقیق در مباحث خاص اسلامی، هیچ علمی را دینی و اسلامی نمی‌کند. مثلاً باور به این گزاره که «قرآن کلام الهی است» و یا «سخن خداوند مطلقاً حق و درست است» و یا «اوصاف قرآن از عالم و آدم عین حقیقت‌اند»، چه تأثیری در تولید علم و محتوا و ماهیت فرآورده‌ی علمی معین (مثلاً در اخترشناسی و یا گیاه‌شناسی و یا فیزیولوژی و زیست‌شناسی و هندسه و ریاضیات و...) دارد؟ بر مدعیان علم اسلامی فرض است، که این ربط علمی و ضروری را نشان دهند.

به طور کلی می‌توان گفت، اگر صرفاً به دلیل تأثیر مفروضات دینی عالمان دیندار بتوان پسوند دینی را بر علم افزود، پس تمام علوم بشری از آغاز تا کنون علوم دینی بوده‌اند؛ زیرا اولاً، تمام علوم به شکلی در بستر ادیان مختلف (از ادیان محلی ابتدایی تا دین‌های بزرگ منطقه‌ای و جهانی و تمدن ساز) زاده شده و رشد و تکامل یافته‌اند و ثانیاً، مهم‌تر، اکثریت قریب به اتفاق دانشمندان و مکتشفان و نظریه‌پردازان در شاخه‌های مختلف و متکثر علوم تجربی و انسانی و علوم اجتماعی (از جمله فیلسوفان) دینی بوده‌اند و هنوز هم البته با نسبت نازل‌تری، چنین است. آیا می‌توان علوم و تجارب و



اندیشه نیوتون (از جمله فیزیک نیوتونی) را دینی دانست؟ آیا می‌توان اخترشناسی گالیله و کپلر را دینی (مسیحی) شمرد؟ آیا می‌توان نظریات فلسفی اثرگذار دکارت و کانت و هگل مسیحی را مسیحی دانست؟ می‌توان نظریه نسبیت اینشتین را که خود فردی مذهبی بود و بارها تصریح کرده است که شهودهای خداپورانه پیشینی در علم اثرگذار است، دینی و یهودی وصف کرد؟ همین‌طور می‌توان تولید علم به‌وسیله‌ی دانشمندان ذوفنون مسلمان (ابوریحان، جابر بن حیان، ابن هیثم، خوارزمی، غیاث‌الدین جمشید کاشانی، فارابی، ابن سینا و...) را اسلامی دانست؟ اگر چنین بود تا کنون چنین قیده‌ها و یا اوصافی را برای علوم آن‌ها برشمرده بودند و جالب است که مدافعان علوم اسلامی کنونی نیز از علوم عالمان مسلمان گذشته با قید دینی و اسلامی یاد نکرده‌اند.

اما در قلمرو علوم انسانی نیز داستان کم‌وبیش همین‌گونه است. مثلاً بخش قابل‌توجهی از قرآن «قصص قرآن» است. از ماجرای آدم ابوالبشر (به عنوان نخستین مخلوق از نوع انسان و اولین پیامبر) گرفته تا ابراهیم و موسی و عیسی و طالوت و جالوت و ذوالقرنین و عزیز و فرعون و رود نیل و اصحاب کهف و... آیا این گزارش‌ها واقعی و در واقع تاریخی‌اند و یا بیان قصه‌ها و اسطوره‌های رایج در حجاز و یا سرزمین‌های هم‌جوار (به ویژه در منطقه‌ی باستانی متمدن بین‌النهرین) به منظور تحقق اهداف غیر تاریخی دیگر مطرح شده‌اند؟ اگر پاسخ مثبت باشد، باز محصول چنان تفاسیری، دین علمی خواهد بود نه علم دینی. آیات الاحکام قرآن البته موضوعاً و ماهیتاً متفاوت است؛ حداقل از این نظر که در این نوع آیات و گزاره‌ها پرسش از واقع‌نمایی بلاموضوع است، اما در هر حال در همان زمینه‌ها نیز نه دین علمی معنای محصلی دارد و نه به ویژه علم دینی. هرچند کسی چون بازرگان تلاش کرده است که حتی «مطهرات در اسلام» را توجیه علمی کند و برای وضو و غسل و تیمم نیز دلایل علمی دست‌وپا کند، اما ضمن اینکه چنین رویکردی (به دلایلی که گفته شد) امر خطیری است، حتی اگر چنین توجیهاتی کاملاً مقبول باشد، باز علم احکام شرعی طهارت و نجاسات را دینی نمی‌کند.

و بازرگان نیز چنین ادعایی نداشت. از سوی دیگر، در قلمرو بخش «معاملات» فقه (که بخش کوچکی از آن در قرآن یافت می‌شود)، باز کم‌وبیش داستان همین‌گونه است. همان پیش‌فرض‌های اعتقادی و کلامی (متافیزیکی) در این باب نقش ایفا می‌کنند. به ویژه نوع پاسخ به پرسش از «از دین چه انتظاری؟» در موضوع «فلسفه دین»، در تلقی از آیات الاحکام نقش تعیین‌کننده و مستقیمی دارد. از باب مثال، اگر فرض این باشد که اولاً، غایت دین اخلاق و رستگاری است، ثانیاً، احکام و مقررات عبادی برای تمرین انسان مؤمن برای زیست و سلوک اخلاقی و معنوی است و احکام اجتماعی نه به ضرورت حکومت محمد بوده و نه به ضرورت دعوت دینی و زیست مسلمانی، ثالثاً، همان احکام نیز امضایی‌اند؛ یعنی مقررات رایج عربان حجاز با اصلاحاتی پذیرفته شده‌اند، رابعاً، این احکام از همان آغاز موقت بوده و نه جاودانه، خامساً، اصولی چون عقل و اخلاق و عدالت مقدم بر دین‌اند (یعنی دین باید خود را با آن معیارها محک بزند و تنظیم کند و نه برعکس)، سادساً، دین برای انسان است و نه انسان برای دین و شماری دیگر از این نوع مفروضات؛ با این مفروضات، می‌توان با معیارهای درون دینی گزاره‌های دینی را در قلمرو احکام نیز معقول سازی کرد؛ ولی بی‌گمان نمی‌توان این نوع احکام را نه از طریق عقل نظری و برهانی ثابت و مدلل کرد (چراکه از طور عقل نظری خارج‌اند) و نه به طریق‌اولی از طریق داده‌های متحول علوم تجربی روز قابل تحلیل و اثبات پذیراند و در نهایت نمی‌توان بر اساس آن مفروضات علم خاص دینی و اسلامی بنیاد نهاد.

اصولاً باید پرسید قسیم «علم دینی» چیست؟ قاعدتاً باید «علم غیردینی» باشد که به آن علم سکولار گفته می‌شود. هرچند در حال حاضر این دوگانه از سوی هر دو گروه دینی و سکولار پذیرفته شده است، اما در آن جای مناقشه و تأمل است. چراکه اگر خصلت بی‌طرفی و به دور از ارزش-دآوری را ذاتی علوم (اعم از تجربی و انسانی) بدانیم، دیگر فقط می‌توان هر دعوی و یا نظریه‌ی غیرعلمی (نظریه‌ای که از طرق غیرعلمی مانند خرافات و حتی اساطیر) حاصل شده باشد را قسیم علم شمرد، نه سکولار و یا هر چیز بی‌ربط دیگری را، اما



گر سکولاریسم را به معنای تفسیر جهان بدون پیش‌فرض خدا و یا غیب بدانیم، در این صورت، علم البته سکولار است چراکه این بی‌طرفی ذاتی علم است. بنابراین، سکولاریسم از علم جدا نیست تا قسم آن باشد. از سوی دیگر، اگر علم دینی دارای امتناع باشد، منطقاً نمی‌تواند هیچ نوع قسمی باشد. در هر حال دانشمند به اعتبار دانش و تخصص خود، الزاماً سکولار است اما به اعتبارات دیگر، می‌تواند اوصافی چون عالم دینی، عالم مسلمان، مسیحی، یهودی، بودایی و مانند آن‌ها داشته‌باشد و با این اوصاف و پسوندها شناخته‌شود. علم ابزار تغییر جهان است (هرچند که در تفسیر جهان نیز اثرگذار است) اما اموری چون فلسفه و دین و هنر و ادبیات عمده‌تأثیرگذار تفسیر جهان‌اند. بنابراین، دانشمند و ادیب و هنرمند می‌تواند دینی و غیردینی باشد و این دو مانع‌الجمع نیستند. نیز اگر سکولاریسم را به معنای باور به جدایی نهاد دین و دولت و دفاع از دولت عرفی بدانیم، دیگر جمع‌دینداری و سکولاریسم ممکن است.

واپسین نکته آن است که اگر علم دارای قواعد خاص است و با هیچ پسوندی مقید نمی‌شود، ناگزیر باید نتیجه گرفت که علم (علم به‌ماهو علم) غربی و شرقی هم ندارد؛ همان‌گونه که نجوم بابلیان قدیم علم است، نجوم خواجه‌نصیرالدین طوسی هم علم است و اخترشناسی کپلر و گالیله هم علم است و همین‌گونه است آخرین اخترشناسان کنونی مثلاً در «ناسا». در عالم اسلام سید جمال‌الدین در حدود یک قرن و نیم پیش گفت مسلمانان علم را به شرقی و غربی تقسیم می‌کنند و حال آنکه علم بی‌وطن است و در هر شرایط مساعدی زاده می‌شود و رشد می‌کند.

علم دینی از منظری دیگر

تا اینجا کوشش این بوده است که نشان دهیم با هیچ منطقی نمی‌توان بر بنیاد مفروضات متافیزیکی دینی و به‌طور خاص اسلامی، علم دینی و اسلامی تولید کرد؛ به‌گونه‌ای که مثلاً علم دینی قسم علم سکولار و یا انواع دیگر علم باشد.

اگر قرآن را به عنوان مهم‌ترین و نخستین سند نقلی اسلام

معتبر بدانیم، در آیات پرشمار قرآن واژه‌ی «علم» و مشتقات آن آمده است و عموماً از علم به صورت مثبت یادشده و مؤمنان به علم و تعلیم و تعلّم سفارش شده‌اند (تا آنجا که گفته شده اگر از چیزی که بدان علم ندارید پیروی نکنید-آیه ۶۳ سوره اسراء-) اما در تمام این آیات علم به معنای عام و متعارف در روزگار قدیم، یعنی دانایی است نه علم به معنای خاص و مصطلح آن، یعنی دانش و فهم و شناخت پدیده‌های طبیعی و انسانی و اجتماعی از طرق معین و با ابزارهای مشخص و ویژه که عمدتاً مستند به مشاهده و تجربه است و در نهایت هدف آن انکشاف قوانین حاکم بر روابط بین پدیده‌ها. در این نوع آیات جهت‌گیری و غایات علم قرآنی روشن است. یعنی وقتی در آیات پرشمار توصیه می‌شود که در آسمان‌ها و زمین و کوه‌ها و مورچه‌ها و شتر و گاو و فیل و دیگر پدیده‌های طبیعی و یا در نفس خود بنگرید و در آن‌ها تعمق و تدبّر کنید، هدف غایی و مطلوب بیداری و آگاهی و علم به وجود صانع و ایمان به او و در نهایت تذکر و تصعید اخلاقی و تعالی معنوی و رستگاری در این جهان و جهان برین است، نه انکشاف قوانین و تولید علم. البته روشن است که به طور ضمنی و گریزناپذیری در پروسه این نوع تأملات و تعلیم و تعلّم، علوم هم زاده می‌شوند و از این طریق به زایش تمدن و تولید دانش در شاخه‌های مختلف علوم و فنون کمک خواهد شد. چنان‌که می‌توان نشان داد که این رویکرد دینی و قرآنی در زایش تمدن و فرهنگ عظیم اسلامی در قرون نخست اسلامی سهم مؤثری داشته است. به همین دلیل است که برخی متفکران نواندیش مسلمان معاصر (سید جمال، اقبال، بازرگان، شریعتی) متد شناخت قرآنی و اسلامی را (شناخت عالم و آدم و جامعه) را روش تجربی (مشاهده و تجربه) می‌دانند (که با الهام از قرآن به آن روش شناخت آیه‌ای می‌گویند) و حتی حاملان تفلسف سنتی اسلامی نیز روش فلسفه اسلامی را «روش رئالیسم» می‌دانند (اشارتی به طباطبایی و مطهری و کتاب مشترک آن دو: اصول فلسفه یا روش رئالیسم).

از کلیات که بگذریم، باید دید کدام علم از علوم بشری و حتی معارفی که اکنون با عنوان «معارف اسلامی» شهرت دارند، واقعاً از



درون قرآن و سنت استخراج شده و می‌توان به لحاظ مفهومی آن را به معنای اخص کلمه علم اسلامی نامید؟

در مورد علوم تجربی و طبیعی فکر نمی‌کنم جای انکار باشد، که هیچ‌یک از این علوم مستقیماً از قرآن حدیث استخراج نشده‌اند و از این‌رو چندان نیازی به بحث و استدلال ندارد. تاریخ علوم در تاریخ اسلام نشان می‌دهد که فیزیک و شیمی و نجوم و پزشکی و دیگر شاخه‌های علوم تجربی محصول دانش و تجربه بشری بوده و از تمدن‌های پیشرفته مغلوب و جذب‌شده در تمدن عربی-اسلامی سده‌های میانه اسلامی (سوم-هفتم هجری) وارد حوضه تمدنی امپراتوری گسترده‌ی مسلمانان شده است. چنان‌که در عالم مسیحیت و در غرب نیز چنین بوده است. البته در این میان باید گفت آموزه‌های اسلامی مستقیم و غیرمستقیم مشوق مؤمنان به فراگیری انواع دانش بوده و طبعاً این منابع نقلی، آن هم در اعراب حجاز که چندان با علم‌آشنایی نداشت، در تعمیق و گسترش علوم مؤثر بوده است. افزون بر آیات متعدد قرآن، وقتی از قول پیامبر این دین نقل شده که «علم را بیاموزید ولو در چین باشد» و یا از نبی خود شنیده‌اند، که «علم را به دست بیاورید هرچند از کافران باشد»، به‌سادگی درمی‌یافتند که این علم همان علوم و فنون است چراکه بی‌تردید، در نزد چینیان (که گویا تصور می‌شد دورترین نقطه جهان است) و در نزد کافران، معارفی چون تفسیر و اعتقادات و دیگر معارف متعارف اسلامی، نمی‌آموختند. در همان حال از پیامبر نقل شده بود، که «طلب علم بر هر مرد و زنی واجب است»، بر حسب اطلاق جمله و در زمینه‌های روایات هم‌سنخ (از جمله دو نمونه یاد شده) و مجموعه‌ی شواهد و قرائین حالیه و مقالیه، مؤمنان درمی‌یافتند که مراد از علم همان علوم متعارف بشری است و همان مطلوب است و می‌باید آن را فراگیرند تا زندگی‌شان بهبود یابد و رو به پیشرفت حرکت کنند. شواهد چنین برداشتی در گفتار و رفتار پیامبر اسلام کم نیست.

اصل بنیادین تولید علوم و توسعه تمدن سواد خواندن و نوشتن است و محمد، آن هم در حجازی که تعداد باسوادهایش از انگشتان

دو دست تجاوز نمی‌کرد و طبق نقل مشهور خود خواندن و نوشتن نمی‌دانست (هرچند برخی تحقیقات نشان می‌دهد که او خواندن و نوشتن می‌دانست)، هم خود کتابش را با کمک کاتبانش می‌نویسد و ثبت و ضبط می‌کند و هم دیگران را تشویق می‌کند که خواندن و نوشتن بیاموزند و او در یکی از جنگ‌ها از اسیران قریش می‌خواهد، به عنوان فدیه آزادی، هر یک یک مسلمان را خواندن و نوشتن بیاموزند. این آموزه‌ها بعدها بی‌گمان در ترغیب مسلمانان به فراگیری دانش‌های مختلف از اقوام مختلف (حتی غیرمسلمان) سهم مهمی داشت. اما نکته آن است که این اثرگذاری‌ها هرگز به معنای آن نیست که دین اسلام (مانند دیگر دین‌ها) و دعوت دینی محمد در حجاز برای بنیاد نهادن تمدن و به ویژه تمدنی خاص و یا توسعه علوم و فنون بوده است و از آن مهم‌تر بدین معنا نبوده که این علوم دینی و اسلامی به معنای اخص کلمه بوده‌اند. با اینکه در همان روایت مشهور «طلب العلم فریضه علی کل مسلم و مسلمة» چنین آموختنی به عنوان «فریضه» (واجب شرعی) مطرح شده است اما شواهد و قرائن فراوان نشان می‌دهد که مراد جعل حکم شرعی نیست و صرفاً برای بیان اهمیت دانش جویی و ترغیب مؤمنان به این علوم و فنون این تعبیر گفته شده است. قابل توجه اینکه بعدها عالمان و فقیهان مسلمان نیز این نوع علوم را ماهیتاً و موضوعاً دینی ندانسته‌اند.

اما در قلمرو علومی که امروز ذیل علوم انسانی طبقه بندی شده‌اند، نیز کم‌وبیش همین مدعا صادق است. می‌توان تمام شاخه‌هایی که امروز در شجره‌نامه علوم انسانی و علوم اجتماعی نام بردارند را یک‌به‌یک واریسی کرد و سوابق و سیر تحولات آن‌ها را در تاریخ علوم و فرهنگ‌های مختلف در جوامع متکثر بشری و از جمله در تاریخ و فرهنگ چهارده قرنه‌ی اسلامی به عیان دید و می‌توان به طور مستند نشان داد که هیچ‌یک از آن‌ها مستقیماً از درون دین و دستگاه عقیدتی اسلام (اصول و فروع دین) آن استخراج نشده‌اند. در گام نخست اشارتی به فلسفه می‌کنیم که مهم‌ترین شاخه علوم انسانی است. این پرسش جدی است، که آنچه دیری است



تحت عنوان «فلسفه اسلامی» شهرت دارد، چه نسبتی با اسلام به عنوان یک دین و شریعت دارد؟ در این مورد نیازی به تکرار مکررات و توضیح واضحات نیست. حداقل می توان گفت که در هیچ آیه و حتی روایتی به دانشی به نام فلسفه و تفلسف اشاره نشده و یا مورد تشویق قرار نگرفته است. شاید بتوان به صورت انضمامی و التزامی فراگیری فلسفه و یا استفاده از آن را در زندگی عرفی و یا دینی ممدوح اسلام شمرد. مثلاً وقتی طلب علم به عنوان فریضه سفارش می شود، می توان از اطلاق علم و فریضه چنین برداشت کرد، که فلسفه نیز ممدوح و حتی فریضه است. یا وقتی که در قرآن این همه به عقل و تعقل و علم و تعلیم و تعلم توصیه شده است، می توان به صورت التزامی نتیجه گرفت فلسفه که چیزی جز تفکر و اندیشیدن نیست، مطلوب است و مورد تأیید اسلام هم هست. با چنین رویکردی بود که در آغاز شکل گیری فرهنگ و تمدن اسلامی به ورود فلسفه یونانی به جهان اسلام خوش آمد گفته شد و چیزی پدید آمد که بعدها به فلسفه و یا «حکمت اسلامی» شهرت یافت. یا در زمان ما شخصیتی چون اقبال لاهوری می گوید که با این جمله پیامبر «اللهم ارنا الاشياء كما هي» (خدایا! حقیقت پدیده ها را آن گونه که هستند به ما نشان ده) فلسفه و فلسفیدن در میان مسلمانان آغاز می شود. با این همه فلسفه به معنای ماقبل و مابعد اسلام، دانشی است موضوعاً و ماهیتاً غیردینی، اما در جاهایی با باورهای دینی و از جمله اسلامی برخورد پیدا می کند و در امور اشتراک موضوعی پیدا می کنند و مهم ترین محور نیز موضوع خداست که بخشی از هستی شناسی است.

در اسلام نیز مبحث خداوند و اثبات او و بیان حقیقت وی و چگونگی ارتباط خالق با عالم و آدم و نیز مفاهیمی چون وحی و غیب و فرشتگان از موضوعات محوری در فلسفه اسلامی بوده است؛ هرچند که از منظر عموم فیلسوفان در هر دو نحله ی مشایی و اشراقی آرایه ارائه شده که نه تنها باب طبع بسیاری از متکلمان و به ویژه فقیهان و صوفیان متشرع نبود بلکه با عموم آرای اینان در تعارض بود و به همین دلیل فیلسوفان غالباً مورد طعن و انکار قرار گرفته و حتی تکفیر

شدند (نمونه‌ی آن تکفیر فلاسفه و از جمله بوعلی به‌وسیله‌ی عارف و متکلم و فقیه ابوحامد غزالی).

وقتی دو موضوع مهم علم و فلسفه چنین باشند، تکلیف علوم انسانی دیگر روشن است. مثلاً «اقتصاد اسلامی» به چه معناست و چگونه اقتصاد اسلامی می‌شود؟ اقتصاد یک علم است که آموخته می‌شود و پیوسته در حال رشد و در معرض آزمون و خطاست و یک اقتصاددان بر اساس تحقیقات و داده‌های خاص و معتبر زمانه، می‌تواند بگوید فلان جامعه در فلان نقطه چگونه و با چه امکانات و ابزارهایی و در چه بازه زمانی می‌تواند به فلان درجه از رشد برسد. علم و عالم اقتصاد در این مرحله کاملاً بی‌طرف است و تابع استدلال و تحقیقات میدانی و یا کتابخانه‌ای و آماری است و از منطق علمی درونی علم اقتصاد پیروی می‌کند نه چیزی دیگر. دین در اینجا چه جایگاهی دارد؟ مگر در قرآن مفهومی و اصطلاحی به نام علم اقتصاد هست؟ مگر پیامبر علم خاصی در اقتصاد تأسیس کرده و یا نظام اقتصادی معینی طراحی کرده است؟ حتی اگر هم باشد که قطعاً نیست، باز ممکن نیست نظام اقتصادی جامعه‌ای کوچک در قلب عربستان قرن هفتم میلادی برای صد سال بعد و به طریق اولی در هزار سال بعد و آن هم در جوامع مختلف و گاه متضاد با فرهنگ و نیازهای انسانی و اجتماعی و اقتصادی زمان پیامبر کارآمد و مفید و قابل اجرا باشد. گاهی گفته می‌شود علم اقتصاد در اسلام نداریم ولی فلسفه‌ی اقتصاد در اسلام داریم. اگر چنین هم باشد، باز برخی اصول عام (از جمله عدالت و فقرزدایی که به روشنی از متون و منابع اسلامی قابل استنباط و استخراج است) می‌تواند در جوامع اسلامی به‌وسیله‌ی اقتصاددانان مسلمان و یا دولت‌مردان و آن هم از طرق دموکراتیک لحاظ شده و در مقام عمل و اجرا و برنامه‌ریزی، مورد توجه قرار گیرد ولی این امر نه علم اقتصاد را از علم بودن خارج می‌کند و نه علم اقتصاد را اسلامی و دینی می‌کند. علم اقتصاد فقط تابع اطلاعات و قواعد مقبول در نزد اهل اقتصاد است. برخی احکامی که در قرآن و سنت نبوی با برخی جوانب علم اقتصاد موضوعاً ربط پیدا می‌کنند، فقط می‌توانند در چهارچوب علم اقتصاد زمانه و متعارف مورد سنجش



قرا بگیرند و با معیارهای همین علم تأیید و یا تکذیب شوند. بر همین قیاس می‌توان درباره‌ی دانش‌هایی چون حقوق، جامعه‌شناسی، سیاست، روانشناسی، هنر، معماری و... داوری کرد. هیچ علمی (علم به معنای متعارف آن) در اسلام نخستین (قرآن و سنت نبوی) تأسیس نشده و انتظاری نیز نیست چراکه نه دین و پیامبرش چنین ادعایی داشت و نه در قلمرو هدف و غایت دین و دعوت دینی بوده است. از این رو نمی‌توان دعوت به تعقل را لزوماً فلسفه دانست و با وجود برخی اشارات قرآن به برخی خصوصیات جوامع بشری جامعه‌شناسی اسلامی درست کرد و یا با وجود برخی احکام جزایی و مدنی در قرآن و سنت علم حقوق اسلامی تدوین کرد. یا مثلاً از هنر اسلامی و معماری اسلامی سخن گفت. پسوند اسلامی برای تمام این‌ها، به اعتبار بانیان و حاملان این علوم است که مسلمانانند و نیز اثرگذاری‌های مستقیم و غیر مستقیم برخی از ابعاد جهان‌بینی دینی و یا ارزش‌های عام انسانی در میان مسلمانان بر پاره‌ای از این معارف (از جمله در هنر و معماری و شهرسازی)؛ چنان‌که دین مسیحی و یا زرتشتی عصر ساسانی نیز در مقاطعی از تاریخ اثراتی در این‌گونه معارف برجای نهاده‌اند. به همین دلیل است که از تمدن رمی، تمدن ایرانی (از جمله بناها و باغ‌ها و شهرهای ایرانی)، تمدن مسیحی و اصولاً تمدن غربی و شرقی سخن گفته می‌شود اما این نام‌های ترکیبی هرگز به معنای خصلت ذاتی پسوندها در این نوع نسبت‌ها نیست.

فقط می‌ماند دینی بودن عناوینی چون فقه اسلامی، کلام اسلامی، تفسیر قرآن و مانند آن‌ها. اگر بتوان هر علمی را با موضوع آن تعریف کرد، می‌توان از پسوند اسلامی برای فقه و کلام و تفسیر و علم‌الحديث و مانند آن‌ها استفاده کرد اما این بدان معنا نیست که این علوم نیز ماهیت دینی دارند و یا مستقیماً از دین اسلام (دین متجلی در کتاب و سنت) برآمده‌اند. چنان‌که گفته شد هیچ علم و دانشی حداقل به طور خاص از درون دین اسلام و کتاب مقدسش قرآن استخراج نشده، از جمله علوم که اکنون به عنوان علوم و یا معارف اسلامی شناخته می‌شوند. علم در قرآن و ادبیات روایی قرن نخست به معنای دانایی

و آگاهی است و نه دانش و تخصص خاص و عالم و جمع آن علما نیز به معنای آگاهان است و نه متخصصان و به همین دلیل «عقل» در برابر «جهل» قرار گرفته و دوگانه‌ی «کتاب‌العقل والجهل» در منبع مهم روایی شیعی «کافی» پدید آمده است. از قرن دوم به بعد، به هر دلیل، دانش‌هایی خاص در حوزه‌ی دین‌شناسی مسلمانان پدید آمد که از حدیث و علم الحدیث آغاز شد و به فقه و اجتهاد تحول یافت و علم تفسیر و کلام نیز پدید آمدند. اما این‌ها اولاً به لحاظ متدولوژیک عمدتاً از برخی دانش‌های اقوام و ملل غیرمسلمان اثر پذیرفتند (از جمله استفاده از منطق صوری ارسطویی در فلسفه و علم اصول فقه و تفسیر) و ثانیاً تمامی این معارف فرآورده‌ی افکار و تکاپوهای فکری و پژوهشی عالمان مسلمان (حتی برخی فیلسوفان و عالمان غیرمسلمان زیسته در حوزه‌ی تمدنی اسلام در شرق و غرب جهان اسلام) در رشته‌های یادشده بود و هیچ ربط علی بین قرآن و سنت و آموزه‌های خاص دینی وجود نداشته و ندارد. تنها موضوع این تخصص‌ها موضوعات اسلامی بودند مانند احکام (فقه و شریعت) و یا اعتقادات (کلام). از این‌رو اگر هیچ‌یک از این علوم پدید نمی‌آمد، باز رخنه‌ای در کار دین و دین‌ورزی ایجاد نمی‌شد. قابل تأمل اینکه فقه و تفقه که در قرآن نیز بارها به کاررفته، به معنای «فهم عمیق» است و نه به معنای دانشی خاص. در واقع، فقیهان از این اصطلاح قرآنی استفاده کردند تا مدعی شوند اجتهادشان در احکام شریعت همان فهم عمیق و ژرف‌نگری مورد سفارش قرآنی است تا از این طریق به نوعی به دانش خود بعد دینی و قداست ببخشند. همان‌گونه که عنوان «عالم» و «علما» را برای خود برگزیدند تا به توده‌های مؤمن بگویند ما مصداق همان علمایی هستیم که خداوند فرموده و پیامبرش مورد تمجید قرار داده است و حال آنکه هرگز چنین نبوده و نیست. اما آیا این معارف را می‌توان علم نامید؟ پاسخ مثبت است؛ زیرا این معارف دارای ویژگی‌های تحقیق و پژوهش و نظریه‌پردازی‌های متعارف و معمول در علوم انسانی هستند. مثلاً فقه و اجتهاد دارای روش‌شناسی مدون و روشنی است و استنباط احکام در همان چهارچوب و قواعد (علم اصول) صورت می‌گیرد و از این‌رو هر فتوایی بر اساس



منابع و قواعد و ادله مشخصی است (کتاب، سنت، عقل و اجماع- البته در فقه سنی قواعد دیگر-) و درست به همین دلیل است که می‌توان اجتهادها و فتواها را مورد نقد و بررسی قرار داد و رد و اثبات کرد. کلام نیز کم‌وبیش این‌گونه است. تاریخ‌نگاری اسلامی قرون نخستین، هرچند با اساطیر مذهبی ادیان ابراهیمی (مانند آفرینش و سلسله‌ی پیامبران ابراهیمی از آدم تا خاتم) آغاز می‌شود و با زندگی و سیره‌ی پیامبر اسلام و بعد خلفا ادامه پیدا می‌کند و از این‌رو با آموزه‌های دینی و یا منسوب به دین آمیخته است، اما در عمل بسیار بیشتر از فقه و حدیث و تفسیر و کلام از متن دین و منابع خاص آن فاصله دارد ولی در هر حال تاریخ‌نگاری عصر اسلامی علمی است کاملاً انسانی و تاریخی و هیچ ماهیت مذهبی ندارد و فقط بخشی از تاریخ مذهب را گزارش می‌کند.

در همین ارتباط جای پرسش دارد که آیا روش‌شناسی علم دینی مورد نظر مدافعانش، ویژه است و با روش‌شناسی علوم متعارف (اعم از علوم تجربی و یا انسانی و علوم اجتماعی) فرق دارد؟ و حتی می‌توان پرسید آیا روش‌شناسی‌های معمول در معارف اسلامی سنتی در علوم دینی مطرح کنونی نیز حاکم است؟ پاسخ هرچه باشد، این روش‌شناسی‌ها در تولید علم خاص اسلامی تأثیری ندارد.

سخن آخر

در پایان می‌توان گفت که حتی اگر بتوان علم دینی و اسلامی تأسیس کرد، باز جای این پرسش باقی است که آیا در یک کشور با اکثریت مسلمان و حتی با حاکمیت اسلامی، حکومت و دولت حق دارد تمام دانشگاه‌ها را در استخدام بگیرد تا علوم را طبق تعریف خود اسلامی کند و دانشجویان را با علوم اسلامی آموزش دهد؟ این سخن البته دیگر از سخن راهبرد و سیاست است و نه از سخن نظریه و نظریه‌پردازی.

این پرسش از آنجا اهمیت پیدا می‌کند که در سند مشروعیت جمهوری اسلامی (قانون اساسی) حکومت برآمده از اراده آزاد ملت است و بودجه‌ی آن برآمده از اموال عمومی (به ویژه در حال حاضر

بیشتر نفت) است و از این رو (باز طبق اصول مصرح دیگر)، حکومت نمی‌تواند بدون رضایت عموم مردم (=ملت) از اموال عمومی استفاده کند. در ارتباط به موضوع مورد بحث کنونی، روشن است که: اولاً، اکثریت قاطع مسلمانان و به طور خاص عالمان و استادان مسلمان ایرانی نه تنها مفهوم و منطق علم دینی و عنوان دانشگاه اسلامی را نپذیرفته‌اند بلکه با آن آشکارا مخالف‌اند و ثانیاً، تکلیف اقلیت بزرگ غیرمسلمان اما شهروند ایرانی چه می‌شود که بدون رضایت آن‌ها اموال آنان صرف کاری می‌شود که حداقل از نظر آنان اتلاف مال و ثروت ملی و تضییع حقوق شخصی است. در هر حال در بهترین حالت دولت جمهوری اسلامی می‌تواند دانشگاه‌ها را که از اموال عمومی برآمده‌اند و ملک مشاع تمام شهروندان است، به همان صورت دانشگاه متعارف برای تولید علم و خدمت به کشور نگه دارد و اداره کند اما به بخش خصوصی نیز اجازه دهد که دانشگاه‌های خاص اسلامی تأسیس کنند و به فعالیت خود ادامه دهند (البته به مقتضای حقوق شهروندی باید پیروان ادیان قانونی دیگر چنین حقی داشته باشند). از قضا در این صورت، پس از مدتی ایده‌ی انتزاعی و توهمی علوم اسلامی و به طور خاص اسلامی کردن علوم انسانی، به محک و آزمون نهاده می‌شود و گفتن ندارد که در صورت امکان و موفقیت، منتقدان و مخالفان نیز به حقیقت و واقعیت آن مدعای بزرگ اذعان خواهند کرد و این پیروزی سیاسی بزرگی برای حکومت خواهد بود. اما در بدترین حالت، حداقل رژیم دانشگاه‌های غیردولتی را به حال خود رها کند و بگذارد آن‌ها به فعالیت متعارف علمی و آکادمیک خود ادامه دهند و به اصطلاح آزادی‌های آکادمیک را محترم بشمارد. گمان من این است با روندی که فعلاً در جریان است و اصراری که حکومت بر اسلامی کردن علوم و دانشگاه‌های کشور (اعم از دولتی و غیردولتی) دارد، در نهایت، نه علوم انسانی و دانشگاه‌ها اسلامی خواهند شد (چنان‌که تا کنون کمترین موفقیت نظری و عملی در این زمینه نصیب نشده است) و نه تولید علم تقویت خواهد شد و در فرجام کار حتی حکومت نیز از خدمات علمی و فنی لازم و پیشرفته محروم خواهد ماند. اگر رهبران نظام می‌خواهند «تمدن اسلامی-



ایرانی» تأسیس کنند، بی‌گمان بدون دانش مدرن و به طور خاص علوم انسانی و علوم اجتماعی پیشرفته و مدرن و دانشگاه‌های خلاق و مولد و همراه با آزادی‌های آکادمیک ممکن نخواهد بود. از این همه مهم‌تر، لابد هدف اصلی دانشگاه‌های اسلامی تربیت و پرورش دانش‌آموختگان مؤمن و متدین است، اما در نظر و عمل اثبات‌شده است که نه تنها چنین غایتی برآورده نخواهد بلکه حتی به ضد خود تبدیل شده و خواهد شد. چراکه این کار در شرایط کنونی و در چهارچوب سیاست‌های آمرانه، جز با توسل به زور و تحمیل ممکن نمی‌شود و روشن است زور و تحمیل به هر بهانه‌ای و قصدی کامیاب نخواهد بود.

محسن کدیور^۱ / انقلاب فرهنگی و اسلامی کردن دانشگاه ها^۲

آزادی اندیشه: پیش از انقلاب هم برخی روشنفکران دینی، اینجا و آنجا از اصطلاحاتی نظیر «اقتصاد توحیدی» یا «اقتصاد اسلامی» و ... استفاده می کردند و بعضاً هم مدعی نظریه پردازی در این زمینه بودند، اما پس از انقلاب ما با پدیده‌ای روبه‌رو هستیم که به علت حاکمیت ایدئولوژیک، سایه‌ی سنگین‌اش بر سرنوشت علوم انسانی و اجتماعی بسیار مشکل ساز شده است. به نظر حضرت‌عالی آیا می توان از «علوم انسانی اسلامی» سخن گفت؟ آیا حتی می توان از «فلسفه‌ی اسلامی» سخن گفت؟

محسن کدیور: ابتدا از نشریه‌ی «آزادی اندیشه» و جناب آقای کردوانی تشکر می‌کنم. مقوله‌ی «علوم انسانی اسلامی» پدیده‌ای متعلق به بعد از انقلاب ۱۳۵۷ است و قبل از آن سابقه ندارد. قبل از انقلاب به دو علم اطلاق اسلامی می‌شد یکی فلسفه و دیگری اقتصاد. فلسفه اگرچه در میان مسلمانان بیش از دوازده قرن سابقه دارد اما مولدان این فلسفه از قبیل فارابی، ابن سینا، سهروردی و ملاصدرا هرگز به محصول خود نام «فلسفه‌ی اسلامی» نگذاشته بودند. بعد از آشنایی ایرانیان با فلسفه‌های غربی برای تمایز فلسفه‌ی بومی از

۱. محسن کدیور دانشیار پیشین مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران و استاد مدعو گروه مطالعات دینی دانشگاه دوک آمریکا در خرداد ۱۳۸۸ ممنوع‌القلم شد. در خرداد ۱۳۹۰ به جرم انتشار مقالات توهین‌آمیز علیه ارکان نظام حکم اخراج از محل خدمت و انفصال دائم وی از خدمات دولتی صادر شد. تاکنون ۲۴ جلد کتاب منتشر کرده است از جمله حکومت ولایی، حکومت انتصابی، سیاست نامه خراسانی، حق الناس، و ابتذال مرجعیت شیعه: استیضاح مرجعیت مقام رهبری.

۲. این گفت‌وگو به صورت کتبی انجام شده است.



اواخر قرن بیستم به آن عنوان فلسفه‌ی اسلامی داده شد. اگرچه در اروپا در اینکه فلسفه‌ی دوران میانه از قبیل آراء توماس آکویناس فلسفه است یا الهیات بحث بوده است، اما تردیدی نیست که فلسفه‌ی امثال ابن سینا (با توجه به زمانه‌ی وی) همان قدر شایسته‌ی نام فلسفه است که فلسفه‌ی دکارت و کانت. فلاسفه‌ی مسلمان همواره آزادانه بحث کرده‌اند و ساحت فلسفه را از الهیات و کلام متمایز نگاه داشته‌اند به‌همین جهت از سوی متکلمان و متأللهانی از قبیل غزالی تکفیر شده‌اند. به‌هر حال عنوان فلسفه‌ی اسلامی هرگز به معنای اسلامیزه کردن علوم پس از انقلاب نبوده است.

اما اقتصاد اسلامی داستان دیگری دارد. متفکران مسلمان بعد از آشنایی با اقتصاد کاپیتالیستی و اقتصاد سوسیالیستی به این نتیجه رسیدند که اسلام مکتب اقتصادی خاص خود را باید داشته باشد و در مقام کشف آن برآمدند. کتاب «اقتصادنا» (اقتصاد ما) سیدمحمدباقر صدر فقیه عراقی، «اقتصاد توحیدی» ابوالحسن بنی صدر، و «یادداشت‌های اقتصاد اسلامی» مرتضی مطهری از جمله نخستین کوشش‌های قبل از انقلاب در زمینه‌ی تدوین مکتب اقتصادی اسلام بود. اما اینکه «علم اقتصاد» باید اسلامی شود بحث آن دوران نبود. در مکتب اقتصادی ارزش‌ها (values) مطرح بود و در علم اقتصاد واقعیت‌ها (facts). اولی جای بروز دین یا ایدئولوژی بود و دومی جایگاه علم (science) داشت. مرتضی مطهری در مقاله‌ی وظایف حوزه‌های علمیه در کتاب پیرامون جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) از ضرورت آشنایی با «علوم انسانی جدید» یاد می‌کند اما نامی از «علوم انسانی اسلامی» نمی‌برد. «علوم انسانی اسلامی» ازجمله اسلامیزه کردن علم اقتصاد از اصطلاحات بعد از انقلاب است.

آنچه بعد از انقلاب اتفاق افتاد داستان متفاوتی دارد. بعد از تشکیل اتحاد جماهیر شوروی و طرح جهانی مارکسیسم لنینیسم و به دنبال آن مائوئیسم و سیطره تفکر چپ در جریان روشنفکری قرن بیستم و نفوذ این تفکر در ایران رویکرد علوم مارکسیستی اعم از علوم تجربی، علوم انسانی و علوم اجتماعی مطرح شد. در علوم تجربی بیش از همه زیست‌شناسی و فیزیک، در علوم انسانی فلسفه، و در علوم اجتماعی هم

اقتصاد و جامعه شناسی بیشتر مدّ نظر بود. مارکسیست‌ها مدعی فهم تازه‌ای از ماده، تاریخ و مناسبات انسانی بودند. بر اساس ماتریالیسم دیالکتیک و ماتریالیسم تاریخی به‌خود حق می‌دادند علوم موجود را تلقی بورژوائی / لیبرالیستی / امپریالیستی از جهان و انسان بدانند و در نتیجه به‌دنبال علوم تجربی مارکسیستی، علوم اجتماعی مارکسیستی و علوم انسانی مارکسیستی باشند. این اندیشه‌ی ایدئولوژیک مادر «اسلامی کردن علوم انسانی» است.

علوم انسانی متداول در دانشگاه‌ها امپریالیستی و لیبرالیستی اعلام شد، اما جانشین آن دیگر علوم انسانی مارکسیستی نبود، اصطلاح «علوم انسانی اسلامی» متولد شد. اما این چگونه علمی است و با علوم موجود چه تفاوتی دارد؟ در آن زمان این اصطلاح جز آرزویی تیره و مبهم چیزی نبود، در سایه‌ی شور انقلابی سال‌های نخست پندار آن بود که حوزه‌های علمیه محور تولید علوم انسانی اسلامی خواهند بود و هم‌چنان که از فقه تئوری سیاسی درآمد و تغییر نظام و اداره‌ی کشور را به سرعت عملی ساخت، همین فقه مولد علوم انسانی جدید خواهد بود. چند صباحی اساتید رشته‌های علوم انسانی را روانه‌ی حوزه‌ها کردند، دفتر هم‌کاری حوزه و دانشگاه تشکیل شد، بعد از سه دهه جز چند جلد کتاب مقدمه‌ای بر برخی علوم انسانی چیزی منتشر نشد، آن‌ها را هم کسی جدی نگرفت و در هیچ دانشگاهی متن درسی نشد.

اشکال کجای کار بود؟ به نظر می‌رسد اصل نظریه‌ی اسلامی کردن علوم انسانی اشکال داشت. علوم انسانی که در این‌جا علوم اجتماعی و هنر را نیز شامل می‌شود، اسلامی و مسیحی و سوسیالیستی و لیبرالیستی ندارد. مقصود بی‌اشکال بودن این علوم نیست. مقصود این است این علوم حاصل تجربه‌ی جمعی و خرد عمومی دانشمندان این رشته هاست. اگر کسی نمی‌پسندد می‌باید کار علمی سترگ و درخوری ارائه کند که از توان یک نفر بیرون است و چندین دهه به‌طول می‌انجامد. تازه می‌باید در محافل علمی نمره‌ی قبولی بگیرید و در عرف اهل علم پذیرفته شود. علوم انسانی اسلامی اگر هم امری شدنی باشد تا کنون محقق نشده و درباره امر غیرمحقق



نمی‌توان بحث علمی کرد، با صدور بخش‌نامه که علوم متحول نمی‌شوند. این که علوم انسانی این‌گونه باید باشند تا زمانی که کتب و مقالات و تحقیقات این رویکرد منتشر نشده و مورد نقادی قرار نگرفته باشد کمترین ارزشی برای آن نمی‌توان قائل شد. بحث علوم انسانی اسلامی تا کنون بحث درباره‌ی امری فرضی و آرمانی و فاقد هرگونه مصداق خارجی و محقق بوده است.

علاوه بر آن مدعیان چنین علم فرضی قبل از ارائه‌ی هرگونه مصداق عینی علوم انسانی اسلامی با حذف علوم انسانی موجود و متهم دانستن آن به عنوان علوم غربی و وابسته و لیبرالیستی و امپریالیستی باب هرگونه بحث علمی و نقادی را مسدود کردند و با حاکم کردن جو امنیتی چهل را برداشته‌های علوم انسانی دانشگاه‌های کشور حاکم نمودند. قطع مراودات علمی این دانشکده‌ها با جهان خارج نتیجه‌ای جز فقر مفرط علمی این رشته‌ها نداشته است. رشد علمی بدون فضای آزاد امری محال است. حاکمیت فضای ایدئولوژیک و خفقان و فشار در این چند دهه مانع هرگونه رشد علمی در این رشته‌ها بوده است.

محسن کدیور: بحث من امتناع علوم انسانی اسلامی نیست، این بحثی فلسفی است و مقال و مجال دیگری می‌طلبید. اما ادلّ دلیل بر امکان چیزی وقوع آن است. مدافعان چنین علومی باید علوم انسانی اسلامی مورد نظر خود را ارائه کنند تا مورد نقد و بررسی اهل نظر قرار گیرد. من چنین علومی را نمی‌بینم تا بخواهم درباره‌ی آن‌ها بحث کنم. اما علوم انسانی متعارف موجود است و به راحتی می‌توان آن‌ها را مورد بررسی و نقادی قرار داد. درباره‌ی امر متولد نشده و غیرموجود هیچ بحث علمی ممکن نیست. اما اگر معنای علوم انسانی اسلامی ممنوعیت تعلیم و تعلم علوم انسانی موجود باشد و جلوگیری از تضارب آراء با صاحبان غربی آن، من به شدت با چنین روش و منشی مخالفم و آن را تولید چهل مرکب می‌دانم نه تولید علوم انسانی اسلامی. مدافعان چنین علومی کمترین اطلاع کارشناسی از این رشته‌ها ندارند. اگر کسی می‌پندارد این علوم از دل فقه به

دست می‌آید کاملاً برخطاست.

آزادی اندیشه: «علم دینی» یا به‌طور خاص «علوم انسانی اسلامی» چه ماهیتی دارد و مرز آن‌ها با علوم غیر دینی چیست؟ اصولاً قید دینی یا اسلامی مفید چه معنایی است؟

محسن کدیور: بحث علمی تنها در باره علوم واقعاً موجود امکان‌پذیر است. علوم انسانی اسلامی هنوز متولد نشده است تا نفیاً و اثباتاً درباره‌ی آن حکمی صادر کرد. اما علوم دیگری هستند که متصف به دینی یا اسلامی می‌باشند. علومی از قبیل تفسیر و علوم قرآن، علوم حدیث، کلام (الهیات)، فقه، اصول، رجال و درایه. موضوع این علوم متون اسلامی از زوایای مختلف است. سه علم اخلاق اسلامی، فلسفه‌ی اسلامی و عرفان اسلامی هم اگرچه ماهیت متفاوتی با علوم پیش‌گفته دارند اما از این حیث که مولدان آن‌ها مسلمان بوده‌اند در تمایز با اخلاق و فلسفه و عرفان‌های دیگر بدون کمترین اشکالی اسلامی خوانده می‌شوند و به‌راحتی می‌توان درباره‌ی محتوای آن‌ها بحث کرد.

اما فرضاً جامعه‌شناسی اسلامی، روانشناسی اسلامی، علم اقتصاد اسلامی، علوم سیاسی اسلامی موجود نیستند تا درباره‌ی ماهیت و چیستی آن‌ها سخن گفته شود. حتی علم حقوق هم لزوماً فقه اسلامی نیست. ممکن است مثلاً حقوق ایران به دلیل خاص منابع دینی حقوق در ایران تناسبی با فقه اسلامی داشته باشد، اما علم حقوق فی‌حد ذاته اسلامی و غیراسلامی ندارد. اینکه این علوم چنین و چنان باید باشند معنای محصلی به دست نمی‌دهد تا بتوان از مرز آن‌ها با دیگر علوم بحث کرد.

آزادی اندیشه: آیا می‌توان در ادعای طرفداران چنین نظری یا چنین نگاهی، نقطه‌ی قوتی یا رگه‌ای از حقانیت یافت؟

محسن کدیور: محال وقوعی نیست. اما با توجه به عدم ارائه‌ی محصول کارشان نمی‌توان نقطه‌ی قوت یا رگه‌ای از حقانیت را اثبات یا نفی کرد. میزان اطلاع این افراد از علوم انسانی جدید



جداً جای ابهام دارد.

آزادی اندیشه: یکی از هدف‌های اصلی «انقلاب فرهنگی» همین «اسلامی کردن» علوم انسانی بود. در آن زمان چه دلیل‌ها یا علت‌ها برای چنین هدفی عنوان می‌شد؟ این «انقلاب فرهنگی» بر چه بنیان فکری و نظری استوار بود؟

محسن کدیور: تردید دارم. نه انقلاب ۱۳۵۷ اهداف ایجابی شفاف و مشخصی داشت، نه تصرف سفارت آمریکا و نه پدیده‌ی انقلاب فرهنگی. اهداف کوتاه مدت و مقطعی سلبی می‌توان برای این اقدامات برشمرد، اما در حد اطلاع من برنامه‌ریزی و پیش‌بینی درازمدتی در کار نبود. در اردیبهشت ۱۳۵۹ دانشگاه‌ها کانون مبارزه با رژیم جوان انقلابی و لجستیک گروه‌های مسلح جدایی طلب در استان‌های مرزی شده بود. دانشجویان مسلمان انقلابی با هدف مقطعی و کاملاً سیاسی تعطیل دفاتر گروه‌های سیاسی یادشده در دانشگاه‌ها اقدام به بستن دانشگاه‌ها کردند. اقدامی نادرست در مقابله با اقدام نادرست دیگری. اهداف دیگری از زبان مسئولان ارشد نظام در آن زمان ابراز شده از قبیل تصفیه‌ی اساتید و دانشجویان غرب‌زده و شرق‌زده (فعالان دگراندیش) و حاکم کردن جو اسلامی بر دانشگاه‌ها برای تدریس علوم اسلامی و مستقل و بومی. آنچه انقلاب فرهنگی نامیده شد دانسته یا ندانسته گرت‌برداری از انقلاب فرهنگی در چین کمونیست بود که اهداف پاکسازی دانشگاه‌ها از عناصر مخالف در میان دانشجویان و اساتید رابه سرعت محقق کرد و جو دانشگاه را با جو جامعه همسان نمود و ظواهر اسلامی را در دانشگاه به رخ کشید. اما در آن زمان و نیز تا سال‌ها بعد هیچ ایده‌ی مشخص و شفافی درباره‌ی اسلامی کردن علوم از جمله علوم انسانی مطرح نشد یا حداقل من از آن بی‌اطلاعم. اسلامی کردن علوم به اضافه کردن چند درس عمومی اجباری درباره انقلاب اسلامی و معارف اسلامی و حذف برخی سرفصل‌ها از دروس علوم انسانی محدود بود.

آزادی اندیشه: حاصل آن «انقلاب» چه بود؟ هم برای حکومت و

هم برای جامعه و دانشگاه و علوم انسانی و اجتماعی؟

محسن کدیور: تصفیه اساتید و دانشجویان دگراندیش، سیطره‌ی حکومت بر دانشگاه‌ها، یک صدا کردن دانشگاه‌ها، خفقان و فشار و حاکمیت جو امنیتی و پلیسی بر دانشگاه‌ها، به حاشیه راندن علوم انسانی و اجتماعی، و ممانعت از رشد آموزشی و پژوهشی آن‌ها به توهم ماهیت غربی آن‌ها و پندار تدوین علوم انسانی اسلامی که هرگز محقق نشد.

آزادی اندیشه: چه ضرورتی باعث شده است که هیئت حاکمه پس از سی و پنج سال دوباره چنین تهاجمی را علیه علوم انسانی و اجتماعی سازمان‌دهی بکند؟

محسن کدیور: نادرست بودن ایده‌ی حذف علوم انسانی متعارف، غیرعملی بودن علوم انسانی اسلامی، در کنار زوال کاریزما، فرو ریختن هیئت نظریه‌ی ولایت فقیه، ارزیابی عملکرد جمهوری اسلامی بعد از سه دهه، و اقبال جوانان و دانشگاهیان به نظریات رقیب اعم از دینی اصلاح طلبانه و دیدگاه‌های عرفی حاکمیت را در موقعیتی قرار داد که یا باید به خطا بودن مسیر پیموده شده اعتراف کند و به تصحیح آن کمر همت ببندد، یا با پافشاری بر خطای پیشین به سرکوب اصلاح طلبان و تحول‌خواهان که اکثریت جمعیت جوان کشور را تشکیل می‌دهند اقدام کند. جمهوری اسلامی راه حل دوم را برگزید و در دادگاه‌های تفتیش عقاید مدل استالین در سال ۱۳۸۸ فعالان سیاسی جنبش سبز را به اقرارهای تحت فشار تلویزیونی کشاند که حاصل آن معرفی علوم انسانی غربی و متفکران بین‌المللی (از قبیل کانت، هگل، ماکس وبر، هابرماس و رورتی) به عنوان متهمان اصلی بود و این نهایت سقوط این رژیم ایدئولوژیک و اقتدارطلب را می‌رساند.

آزادی اندیشه: مبانی نظری و استدلالی نظریه پردازان علوم انسانی اسلامی چیست و آنان با کدام مبادی و استدلال مدعی خود را مدلل می‌کنند؟

محسن کدیور: مبانی نظری و استدلالی علوم انسانی اسلامی



وقتی قابل بحث است که چنین علومی تولید شده و به شکل عینی در دسترس بوده و قابل مراجعه باشد. در حد اطلاع من در هیچیک از رشته‌های علم انسانی تا کنون چیزی عینی و مشخص و متعین به نام علوم انسانی اسلامی محقق نشده است. به عبارت دیگر تا کنون بحث از این علوم بحث از بایستن‌ها و شایستن‌ها بوده و هنوز جامه‌ی عمل نپوشیده است. به بیان دیگر بحث علوم انسانی اسلامی تا اطلاع ثانوی بحثی فرضی و تخمینی است.

مطالبی در این زمینه منتشر شده، آنچه را که من از این مطالب خوانده‌ام در این چند نکته می‌توانم خلاصه کنم: اولاً قریب به اتفاق نویسندگان آن‌ها در زمینه‌ی علوم انسانی تحصیل کلاسیک نکرده‌اند و اطلاعات آن‌ها درباره‌ی علوم انسانی از مطالعه‌ی چند متن ترجمه‌ای قدیمی فراتر نمی‌رود. ایشان در باره‌ی علوم انسانی هیچ تألیف آکادمیک قابل عرضه‌ی بین‌المللی ندارند. ثانیاً در تقسیم‌بندی تفکر اسلامی آن‌ها در دسته‌ی مسلمانان محافظه‌کار یا بنیادگرا جای می‌گیرند و هیچ رگه‌ای از نواندیشی و روشن‌فکری و اصلاح‌طلبی (reformism) در آن‌ها دیده نمی‌شود. لذا مبانی نظری و استدلالی ایشان از این دو رویکرد فراتر نمی‌رود. ثالثاً از تفکر انتقادی، تحول تاریخی اندیشه‌ها، خوانش جدید متن (hermeneutics) نه تنها بیگانه‌اند، بلکه این‌گونه روش‌ها را ناروا می‌پندارند. رابعاً تعلقات سیاسی آن‌ها به جمهوری اسلامی و غرب‌هراسی آن‌ها بر تفکر علمی‌شان به نحوی سایه انداخته، که به زحمت می‌توانند بدون چنین تعلقی سرکنند.

از این چهار ویژگی عمومی اگر بگذریم، مبانی نظری و استدلالی مدافعان این دیدگاه بسته به اشخاص مختلف در دوره‌های زمانی متفاوت فرق می‌کند. متناسب با دوره‌های سیاسی مختلف جمهوری اسلامی ما حداقل با سه بازاندیشی در میان مدافعان علوم انسانی اسلامی مواجه‌ایم. بحث تفصیلی در این زمینه متکی بر ارائه‌ی نمونه‌هایی از طرح بحث و استدلال‌های چهره‌های شاخص این جریان از قبیل محمدتقی مصباح یزدی در هر دوره است. بیانیه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی که نهادی رسمی اما غیرقانونی است در کنار بیانات و بخش‌نامه‌های رهبران جمهوری اسلامی اگر تحلیل

محتوا شود بهترین طریق آشنائی با مبانی نظری و استدلالی این دیدگاه است. بهترین راه اطلاع از این امور مصاحبه با مدافعان دیدگاه یادشده است.

آزادی اندیشه: در خصوص پاسخ جنابعالی به پرسش چهارم من، می‌فرمایید که «اهداف کوتاه مدت و مقطعی سلبی می‌توان برای این اقدامات برشمرد، اما در حد اطلاع من برنامه‌ریزی و پیش‌بینی درازمدتی در کار نبود». اما نه تنها زیسته‌ی مشترک ما در مقام شاهدان آن دوران که براساس مصاحبه‌ها و نوشته‌های مطلعان و برخی دست‌اندرکاران «انقلاب فرهنگی»، این حرکت از سوی کانون‌های اصلی قدرت آن زمان حکومت کاملاً برنامه‌ریزی شده بود. وجود گروه‌های دانشجویی وابسته به سازمان‌های غیرهمسو یا مخالف حکومت در دانشگاه تنها بهانه بود. این تصمیمی بود که نخست در «حزب جمهوری اسلامی» و سپس در «شورای انقلاب» گرفته شد. حتی روز شنبه ۳۰ فروردین ۱۳۵۹ رئیس‌جمهور وقت، آقای بنی‌صدر، و شورای انقلاب به دیدن آقای آیت‌الله خمینی رفتند و جلسه‌ای بسیار طولانی با حضور ایشان تشکیل شد و سپس اعلامیه‌ای دادند و سه روز به همه‌ی گروه‌های دانشجویی مخالف مهلت دادند که از دانشگاه خارج شوند و روز سه شنبه اطلاعیه‌ی رادیویی رئیس‌جمهور خوانده شد که همه‌ی گروه‌های دانشجویی مخالف (که آخرین‌شان سازمان پیشگام وابسته به سازمان فداییان بود) نظر شورای انقلاب را پذیرفته‌اند. چنین حرکت بزرگ و همگانی در تهران و شهرستان‌ها، به‌طور هم‌زمان، بدون برنامه‌ریزی تصوراتناپذیر است.

محسن کدیور: اتفاقاً نکاتی که در این پرسش مورد اشاره‌ی شما واقع شده جلگی مؤید پاسخ پیشین من است. شما هیچ دلیل و شاهده‌ی بر تصمیم از پیش برنامه‌ریزی شده برای تدوین علوم انسانی اسلامی ارائه نکرده‌اید. مهم‌ترین دلیل بر عدم چنین تصمیم از پیش برنامه‌ریزی شده‌ی این است که بعد از گذشتن از سی و چهار سال از آن دوران هنوز این تصمیمات از پیش برنامه‌ریزی شده



محقق نشده است!

تصمیمات نهادهای مورد اشاره‌ی شما چیزی جز حاکمیت جو انقلابی یا اخراج گروه‌های ناهمسو و مخالف حکومت و حاکمیت جو اسلامی در دانشگاه‌ها (عبارت‌آخری حجاب دختران دانشجو و برخی تفکیک‌های جنسیتی) نبود. خط و نشان‌هایی هم برای اساتید و دانشجویان وابسته و مخالف کشیده شد که مدتی بعد توسط جهاد دانشگاهی عملی شد. این می‌شود «بخش سلبی انقلاب فرهنگی» که مورد بحث ما نبود.

اما «بخش ایجابی آن» که محور این گفت‌وگوست و من مدعی عدم برنامه‌ریزی و پیش‌بینی درازمدت در آن هستم «علوم انسانی اسلامی» است. برخی کلی‌گوئی‌ها درباره‌ی لزوم بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم دانشگاهی شد، اما از برنامه‌ریزی و پیش‌بینی درازمدت در حد اطلاع من خبری نبود.

ضمناً شما تنها شاهدان آن دوران نیستید، شاهدان دیگری هم در آن فضا زیسته‌اند که خوانشی متفاوت از نوزاد هنوز متولد نشده‌ی «علوم انسانی اسلامی» دارند. فکر می‌کنم سوء تفاهم پیش آمده ناشی از خلط علوم انسانی اسلامی با پدیده‌ی انقلاب فرهنگی باشد. این دو دسته شاهدان متخالف آن دوران غالباً در طول زمان متحول شده‌اند. دآوری دو گروه شاهد متحول شده درباره‌ی پدیده‌ای که سه چهار دهه قبل اتفاق افتاده کار ساده‌ای نیست. البته شاهدانی هم هستند که ظاهراً از عبرت این ایام تجربه نیندوخته‌اند و ظاهراً هنوز همان‌اند که بوده‌اند. اتفاقاً همین دسته‌ی سوم تعزیه‌گردان انقلاب فرهنگی و علوم انسانی اسلامی هستند.

کسی از ما نظر نخواست / گفت‌وگو با دکتر محمد ملکی درباره‌ی انقلاب فرهنگی^۱

مهرک کمالی: شرایطی که اداره دانشگاه تهران به دست شما سپرده شد چگونه بود؟

ملکی: می‌خواهم اول از شما تشکر کنم به‌خاطر کار قشنگی که در مجله‌ی لوح شروع کرده‌اید، به‌خصوص برای نسل جوان روشنگری‌هایی می‌کنید در باب انقلاب فرهنگی. برای من موجب خوشحالی است که بعد از حدود ۲۰ سال امکانی پیدا شد تا به‌عنوان کسی که در دانشگاه تهران و اتفاقاتی که در آن‌جا افتاد، مسئول بودم، حرف‌هایم را بزنم. باید یک روز این مسائل روشن می‌شد. سعی من بر این است که آنچه می‌گویم مستند باشد. دانشگاه در پیروزی انقلاب نقش مهمی بازی کرد و وقتی انقلاب به پیروزی رسید، دانشجویان و دانشگاہیان توقعاتی داشتند. طبیعی است کسی که در جریانی نقشی بازی کند از آن جریان توقع هم دارد. وقتی انقلاب پیروز شد، مملکت دچار ازهم‌گسیختگی و هرج‌ومرج بود. تمام ادارات و دانشگاه‌ها و کارخانه‌ها و مدارس تعطیل بود. روز ۲۲ بهمن که حکومت اسلامی امور را در دست گرفت، تمام تلاش حکومت‌کنندگان، به‌خصوص شخص امام، این بود که همه چیز به وضع عادی برگردد. در آن زمان مدارس تعطیل بود و جوانان و محصل‌ها و دانشجویان می‌آمدند در زمین چمن دانشگاه تهران به بحث می‌نشستند و دولت سعی داشت یواش‌یواش وضع را عادی کند.

آیت‌الله طالقانی به من پیشنهاد ریاست دانشگاه کردند. قبول کردم به شرط آنکه شورایی برای اداره‌ی دانشگاه تشکیل شود. این

۱. برگرفته از نشریه‌ی «لوح» شماره‌ی هفتم، دی ماه ۱۳۷۸



شورا تشکیل شد و اواخر بهمن حکم چهار نفر اعضای آن از طرف نخست‌وزیر وقت صادر شد: دکتر حسین صباغیان استاد دانشکده بهداشت، دکتر ترابعلی براتعلی استاد دانشکده علوم، دکتر کاظم ابهری استاد دانشکده فنی، و من به‌عنوان سرپرست و مسئول شورای دانشگاه. شرایط بسیار سختی بود. در دانشگاه تهران چند تانک مستقر بود و در دانشکده فنی پرچم سرخ در اهتزاز بود. دانشکده علوم مقر مجاهدین خلق بود. مسجد مقرر کمیته بود که به خانه‌ها می‌رفتند و اسلحه‌ها را جمع می‌کردند و می‌آوردند آن‌جا. در چنین شرایطی ما مسئول شدیم و تلاشمان این بود که دانشگاه را به حال عادی برگردانیم. اولین کارمان اعلام روز پاکسازی دانشگاه بود. همه دانشجویان، استادان و مردم به دانشگاه آمدند. خود من نهر آبی را که بغل کتابخانه مرکزی جاری بود پاک می‌کردم و برگ‌ها را با دست هایم بر می‌داشتم. عده‌ای که من را نمی‌شناختند فکر می‌کردند مأمور شهرداری هستم.

اوایل اسفند دانشگاه آماده شد و دانشجویان و استادان سر کلاس رفتند. بعد از باز شدن دانشگاه تهران، دانشگاه‌های شهرهای دیگر هم باز شد و کم‌کم همه چیز به حال عادی برمی‌گشت. دانشجویان نقش اساسی در انقلاب داشتند. خیلی‌ها از زندان آمده بودند، در تظاهرات شرکت کرده بودند و بعضی گردانده بودند. اول انقلاب همه بودند، مسلمان، چپ، بی‌حجاب، باحجاب و هرکس خود را چه‌گوارا می‌دانست. حتی آن‌هایی که در انقلاب شرکت نکرده بودند بعد از انقلاب خواست‌هایی داشتند.

اولین مسئله پیش روی شما در دانشگاه چه بود؟

ملکی: برقراری نظم. اگر می‌خواستیم با همان مقررات و اصول گذشته پیش برویم، مورد اعتراض قرار می‌گرفتیم. بعد از بحث‌های مفصل به این نتیجه رسیدیم که برای اداره‌ی دانشگاه شوراهایی تشکیل بدهیم. آن‌زمان موضوع شوراهای خیلی مطرح بود. شورای هماهنگی تشکیل دادیم: دانشجویان و استادان و کارمندان هرکدام سه نماینده. در بیست و چند دانشکده‌ای که آن موقع داشتیم،

این کار انجام شد و مشکلی هم پیش نیامد. روش کار این بود که شورای هماهنگی یک نفر را به‌عنوان سرپرست دانشکده معرفی کند. این شورا به تمام امور دانشکده رسیدگی می‌کرد و احساس می‌شد، انقلابی که انجام شده و شعارهایی که داده شده حداقل در این‌جا صدق می‌کند. غالباً مذهبی‌ها برنده می‌شدند. در یک مورد، صورت‌جلسه‌ای از دانشکده هنرهای زیبا آوردند و دیدم آقای محمدرضا لطفی، موسیقیدانی را که تمایلات چپ یا لائیک داشت، انتخاب کرده‌اند. من هم آقای لطفی را به‌عنوان رئیس دانشکده هنرهای زیبا معرفی کردم. کاملاً دموکراتیک بود. ما بی هیچ اعمال نفوذ و دخالتی سعی می‌کردیم چیزی را که قول داده بودیم انجام بدهیم.

پس از انتخاب شورا، نقش مدیریت دانشگاه چه بود؟

ملکی: به‌محض اینکه شورای دانشگاه انتخاب شد هیئت مدیره موقت استعفا کرد. ما در واقع انتصابی بودیم، ولی بعد از استعفا بلافاصله از سوی شورای دانشگاه انتخاب شدیم. تشکیل شورای دانشگاه در قانون استقلال دانشگاه‌ها پیش‌بینی شده بود. ماده سوم قانون تأسیس دانشگاه تهران، مصوب ۸ خرداد ۱۳۱۳ مجلس شورای ملی (به نقل از لغت‌نامه دهخدا، می‌گوید: «رئیس دانشگاه در آغاز انتصاب بر حسب پیشنهاد وزیر معارف و به موجب فرمان همایونی تعیین و بعدها طبق ماده ۱۴ به پیشنهاد شورا و با موافقت وزیر معارف به‌موجب فرمان همایونی منصوب خواهد شد. شورای دانشگاه از نمایندگان هر دانشکده و رؤسای دانشکده‌ها تشکیل می‌شود و تمام امور دانشگاه را اداره می‌کند». در ماده هفتم همین قانون، دانشگاه دارای شخصیت حقوقی است و نمایندگی آن به‌عهده رئیس دانشگاه است. از نظر مالی هم کاملاً مستقل است. این قانون تا سال‌ها منشأ استقلال دانشگاه بود. بعد از کودتای ۲۸ مرداد که استبداد حاکم شد، این استقلال کم شد، و شد مثل چیزی که الآن هست.



قدم‌های بعدی چه بود؟

ملکی: با باز شدن دانشگاه دو کار انجام دادیم: (۱) پیش‌نهادی به شورای انقلاب بردیم و گفتیم در حکومت گذشته تعداد زیادی از استادان و دانشجویان به جرم‌های سیاسی از دانشگاه اخراج شده‌اند؛ پس تبصره‌ای بگذرانید تا آن‌هایی که از سال ۱۳۳۲ به بعد از دانشگاه اخراج شده بودند یا مشروط بودند با توجه به اینکه فکر می‌کردیم بچه‌های سیاسی بوده‌اند و به دلیل فعالیت سیاسی نتوانسته‌اند درس بخوانند یا نمره به آن‌ها نداده بودند، یک ترم دیگر بیایند؛ اگر نتوانستند نمره بیاورند آنگاه اخراج شوند. نزدیک به ۱۰۰۰ استاد و دانشجو به دانشگاه برگشتند که تقریباً همگی تجربه کار سیاسی داشتند. خیلی از آن‌ها تشکیلاتی بودند یا با تشکیلات مختلف در ارتباط بودند. (۲) شورای انقلاب به دانشگاه بخش‌نامه کرد؛ استادانی که مقام‌های کلیدی حکومت شاه بوده‌اند حق تدریس در دانشگاه ندارند. لیستی تهیه کردیم و حدود صد اسم به دفتر نخست‌وزیر فرستادیم؛ کسانی که اگر هم می‌آمدند، دانشجویان قبولشان نمی‌کردند و تشنج درست می‌شد.

سال تحصیلی ۵۷-۵۸ به پایان رسید. به تأیید آن‌هایی که در دانشگاه بودند، هم استاد با شوق و علاقه درس می‌داد و در پی مطالعه بود چون مملکت را متعلق به خودش می‌دانست و هم دانشجو با شوق و علاقه درس می‌خواند. تابستان سال ۵۸، طبق معمول، دانشگاه تعطیل بود و آماده می‌شدیم برای اول مهر.

تلاشی برای تدوین مقررات و قوانین جدید برای دانشگاه شد؟

ملکی: ضمن اداره دانشگاه، خود دانشگاهی‌هایی که با مسائل دانشگاه آشنا بودند، نشستند مقررات و قوانین را تدوین کنند و به شورای انقلاب بفرستند؛ مثل قانون مطبوعات که آن را باید کسی بنویسد که در کار مطبوعات باشد.

عده‌ای را انتخاب کردیم، از جمله حقوقدانان و استادان با سابقه دانشگاه و کمیته‌ای تشکیل شد. سرپرستی این کمیته را دکتر ناصر کاتوزیان، از استادان معروف و رئیس دانشکده حقوق، به عهده

گرفتند. این کمیته بعد از ماه‌ها کار بسیار فشرده و مطالعه قوانین دانشگاه‌های جهان، «طرح قانونی تأسیس و استقلال دانشگاه‌ها» را نوشت. این قانون در تعطیلات تابستان آماده شد و همراه با نامه‌ای در تیرماه ۱۳۵۸ برای دکتر علی شریعتمداری، وزیر وقت علوم و آموزش عالی، ارسال شد. از این نامه هیچ خبری نشد. گرچه به‌طور شفاهی گفتند، این بهترین قانونی است که تا به حال تهیه شده. این قانون عملاً راکد ماند و نفهمیدیم چه بر سرش آمد.

شورای انقلاب بستن دانشگاه را تصویب کرد؟

ملکی: بله، هنوز مجلس نبود. زمان سپری می‌شد و از گوشه و کنار زمزمه‌های بستن دانشگاه را می‌شنیدیم. در شورای انقلاب بعضی از دستجات و گروه‌های پر قدرت، از جمله حزب جمهوری اسلامی، این زمزمه‌ها را می‌کرد. در کتابی که اخیراً به دستم رسید، نوشته‌اند بحث‌هایی در شورای انقلاب برای بستن یا باز نگه‌داشتن دانشگاه مطرح بوده و مطالبی از قول همین آقایان آورده‌اند و نظرات متفاوت بوده است. این بحث در شورای انقلاب بود. وقتی مطالب را شنیدیم، تصمیم گرفتیم خدمت امام که در قم تشریف داشتند برویم و کسب تکلیف کنیم: اول مهر دانشگاه باز شود یا نه؟

اواخر شهریورماه ۱۳۵۸، وقتی ما چهار عضو شورای مدیریت خدمت امام رسیدیم، مهندس بازرگان و مهندس کتیرائی هم حضور داشتند. اتفاقی آمده بودند یا برنامه بود، نمی‌دانم. بعد از چند لحظه امام تشریف آوردند به اتاقی که افراد را می‌پذیرفتند و احمدآقا پشت سر ایشان آمدند. احمدآقا دفترچه‌ای دستشان بود که مطالب را یادداشت می‌کردند. امام طبق آن سیاستی که داشتند اول سکوت کردند. آقای بازرگان شروع به صحبت کرد و دلایلی آورد که طبق نظرات شورای انقلاب و دولت، دانشگاه اول مهر باز نشود.

دلایل‌شان چه بود؟

ملکی: که دانشگاه‌ها مشکلات ایجاد می‌کنند؛ که خواسته‌هایی دارند و ما برای باز کردن دانشگاه قانون خاصی نداریم. چون در هر حال



بحث‌هایی بود، استادان سر کلاس بحث می‌کردند و دانشجویان می‌گفتند اینها طاغوتی‌اند. مملکت طوری بود که وزیر می‌رفت وزارتخانه راهش نمی‌دادند و مستخدم می‌گفت خودت چای برو بریز. بهر حال انقلاب بود و در انقلاب این مسائل پیش می‌آید و آن‌ها نگران بودند که دانشجویان به دانشگاه بیایند و با خواسته‌های خود برای دولت مشکل ایجاد کنند.

مهندس بازرگان نظرشان را گفتند و امام نظر مرا پرسیدند. گفتم مصلحت نمی‌بینم دانشگاه باز نشود؛ چون اگر روز اول بعد از انقلاب دانشگاه را باز نمی‌کردید مثل کوبا که دانشجویان را به روستا فرستادند به بی‌سوادان سواد بیاموزند یا به جهاد رفتند تا بیماران را معالجه کنند و شهرها را بسازند، این فکر قشنگی بود. ولی حالا که دانشگاه را باز کردید و دانشگاهیان آمده‌اند، با این بحث‌ها که در سرتاسر دنیا هست، می‌گویند این‌ها مخالف علم و دانشجویان هستند و این‌جا باید فقط حوزه علمیه قم باشد. به این دلایل من معتقدم دانشگاه باز باشد. البته این نظر شورا و دانشگاه بود که من می‌گفتم. بعد از توضیحاتی که دادم، امام فرمودند نظر ایشان درست است، دانشگاه اول مهر باز می‌شود. وقتی ایشان تأیید کردند، من گفتم طبق سنت، دانشگاه با پیام رهبر مملکت باز می‌شود و ما می‌خواهیم با پیام شما دانشگاه باز شود. ایشان گفتند اشکالی ندارد، یک چیزی تهیه می‌شود.

اول مهر سال ۵۸ در زمین چمن دانشگاه ابتدا پیام ایشان خوانده شد. بعد سخنرانی آیت‌الله منتظری بود، بعد سخنرانی مهندس بازرگان. بنده هم صحبت کردم و نماینده دانشجویان هم حرف زد. دانشگاه به این ترتیب افتتاح شد. در پیام امام جز تجلیل از دانشگاه و دانشگاهیان چیزی نبود. دانشگاه افتتاح شد، اما همان‌طور که گفتم گروهی بودند که نمی‌خواستند دانشگاه افتتاح شود.

چه کسانی نمی‌خواستند دانشگاه باز شود و با دانشگاه چه مشکلی داشتند؟

ملکی: بعد از اینکه شوراهای هماهنگی در دانشگاه‌ها تشکیل

شد، گروه‌های مذهبی چپ و به‌طور کلی گروه‌های رادیکال پیروز شدند و غالب شوراهای دست گروه‌های مذهبی رادیکال بود. گروه‌های وابسته به حزب جمهوری که هفت‌هشت روز بعد از انقلاب اعلام موجودیت کرده بود، تدارکاتی دیده بودند برای در دست گرفتن دانشگاه. وقتی احساس کردند در بسیاری از دانشگاه‌ها دانشجویان طرفدار آنها رأی نیاوردند، به این نتیجه رسیدند که دانشگاه دست آنها نیست و دست گروه‌های دیگر است. این بود که به فکر افتادند در دانشگاه را ببندند. یکی از جاهایی که هنوز در اختیارشان نبود، دانشگاه بود. می‌بینید امروز هم به‌محض اینکه قدرت‌هایی که خودشان را مسلط می‌دانند، احساس می‌کنند اختیار بعضی جاها را ندارند حمله می‌کنند، مثل حمله به کوی دانشگاه. چند ماه بعد از شروع سال تحصیلی اولین حمله به دانشکده فنی آغاز شد.

آبان سال ۵۸؟

ملکی: بله. یک عده از بیرون به دانشکده فنی حمله می‌کنند و زد و خورد می‌شود و چند نفر مجروح می‌شوند. مشکلات برای ما شروع شد. بعد از این حمله، تماس‌هایی گرفتیم و گفتیم که ما حاضر نیستیم تحمل کنیم که از بیرون کسانی دخالت کنند و به دانشجویها حمله کنند. نامه‌ای به شورای انقلاب نوشتیم و گفتیم اگر به این کار رسیدگی نشود و کسانی که حمله کرده‌اند تنبیه نشوند ما استعفا می‌دهیم. وقتی این‌ها به دانشکده حمله کردند، دانشجویان دانشکده‌ی فنی پنج‌شش نفر از آن‌ها را دستگیر کردند و دانشجویان در آمفی‌تئاتر جمع شده بودند و می‌خواستند آن‌ها را محاکمه کنند. ما گفتیم این محاکمه کار شما نیست و باید خلافاً به مقامات مسئول سپرده شود. این چند نفر را اول به کلانتری منطقه تحویل دادیم و بعد کلانتری به سپاه تحویل داد. دوسه روز از این جریان گذشت و دیدیم یکی دو نفر از همان‌ها آمدند دفتر ریاست دانشگاه و شروع به فحاشی و تهدید کردند. روی این اصل ما نامه‌ای به شورای انقلاب نوشتیم و دسته‌جمعی استعفا دادیم، چون نمی‌توانستیم این‌طور کار کنیم که هر روز یکی بیاید و نظم دانشگاه را بر هم بزند.



در جواب، نامه‌ای از شورای انقلاب رسید که در آن گفته شده بود «شورا تأیید و تأکید می‌کند که آزادی‌های اساسی که از مبانی اسلام است و در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به تصویب ملت رسیده، باید در محیط دانشگاه و محیط‌های آموزشی دیگر کاملاً رعایت گردد و هر نوع تهدید و تحدید این آزادی‌ها به هر صورت که باشد محکوم می‌شود. ولی در این مرحله حساس بروز حوادث و نارسایی‌هایی که احياناً در برابر آنها عکس‌العمل لازم دیده شده، نمی‌تواند دلیل قانع‌کننده برای کناره‌گیری آقایان از مسئولیت خطیری باشد که بر عهده گرفته‌اید. با توجه به نامه شورای سرپرستان دانشگاه تهران، آقایان مهندس مهدی بازرگان و دکتر حسن حبیبی از طرف این شورا ماموریت یافتند به حادثه ۵۸/۹/۶ دانشگاه و پیامدهای آن‌ها و مسائل و مشکلات دیگری که وجود دارد رسیدگی و با آقایان تبادل نظر کنند».

بعد از اینکه نامه آمد و مهندس بازرگان و دکتر حبیبی از طرف شورای انقلاب آمدند و قول دادند جلو این قبیل کارها گرفته شود، به کارمان ادامه دادیم اما چه آن‌هایی که پیشتر حمله کرده بودند و چه دیگران مدام حمله می‌کردند و بچه‌ها را می‌زدند و آن موقع نمی‌شد که در دانشگاه را ببندیم یا از کسانی که می‌آمدند کارت بخواهیم. روزهای جمعه هم که نماز بود بسیاری می‌آمدند و می‌رفتند.

در بهمن‌ماه باز این مسائل تکرار شد و ریختند توی دانشگاه. وقتی آن‌ها می‌آمدند، بچه‌ها هم عکس‌العمل نشان می‌دادند و دفاع می‌کردند. دیدیم به این ترتیب اصلاً نمی‌شود کار کرد و مجدداً استعفا دادیم. یک نامه نوشتیم و قول‌های آن‌ها را یادآوری کردیم. حالا موقعی است که آقای بنی‌صدر حکم ریاست جمهوری گرفته است. نامه‌ی استعفای ما رفت به شورای انقلاب و در ۲۷ اسفند نامه‌ای از شورای انقلاب با امضای رئیس جمهوری آمد که از ما می‌خواست به کارمان ادامه بدهیم. شب عید نوروز ۱۳۵۹ امام در پیام عید منشوری دادند که در تمام امور مملکت باید یک انقلاب اساسی صورت بگیرد.

به روزهای انقلاب فرهنگی نزدیک می‌شویم. آن روزها در دانشگاه چه می‌گذشت؟

ملکی: ۲۵ یا ۲۶ فروردین آقای هاشمی رفسنجانی به دانشگاه تبریز تشریف می‌برند. آن جا تظاهراتی علیه ایشان می‌شود. این مسائل در روزنامه‌ها منعکس می‌شود زمزمه بسته شدن دانشگاه‌ها بالا می‌گیرد، تظاهرات دانشگاه علم و صنعت و محاصره دانشگاه تبریز. آقای دکتر فاروقی رئیس دانشگاه تبریز به محاصره‌کننده‌های دانشگاه می‌گوید «شما ۲۰۰، ۳۰۰ نفرید و اینجا ۱۲، ۱۳ هزار دانشجو دارد. به نمایندگی از طرف کی این حرف‌ها را می‌زنید و این کارها را می‌کنید؟». در هر حال در جلسه شورای انقلاب که با حضور امام تشکیل می‌شود اول به این نتیجه می‌رسند که باید جلو گروه‌ها گرفته شود و بعد در دانشگاه بسته شود. چند روز فرصت می‌دهند: شنبه، یکشنبه، دوشنبه، و از صبح سه‌شنبه هیچ دفتر و دستکی از گروهی نباشد. این را اعلام کردند و قرار بر این شد که اطراف دانشگاه هیچ تظاهراتی نشود تا گروه‌ها وسایلشان را خارج کنند. بسیاری از گروه‌های چپ و انجمن دانشجویان مسلمان (که مجاهدین بودند) وسایل را جمع کردند. فقط یک گروه به نام پیشگام که چپ بود هنوز دفتر و دستک خودش را جمع نکرده بود. آن‌ها می‌گفتند تا آخر وقت دوشنبه مهلت داریم، یعنی صبح سه‌شنبه، چرا از حالا جمع کنیم؟

از اول صبح دوشنبه حمله شروع شد. برای اینکه موضوع روشن‌تر بشود، قسمت‌هایی از یک کتاب رسمی با عنوان «غائله چهاردهم اسفند ۱۳۵۹: ظهور و سقوط ضد انقلاب» را که دادگستری جمهوری اسلامی منتشر کرده و در آن وقایع انقلاب فرهنگی نقل شده است می‌خوانم:

«از ماه‌ها قبل درگیری‌های موضعی بین گروه‌های مختلف در دانشگاه تهران شروع شده بود. در ۱۰ و ۱۱ بهمن‌ماه این درگیری‌ها به اوج خود رسید. گروه‌هایی از خارج دانشگاه، گاه مستقلاً و گاه به‌طرفداری از دستجات داخل دانشگاه، با حملاتی به دانشگاه به درگیری‌ها دامن می‌زدند. در پی این درگیری‌ها دکتر ملکی، رئیس



شورای سرپرستی دانشگاه، استقرار امنیت در دانشگاه را خواستار شد و تهدید کرد چنانچه خواسته‌اش مورد توجه قرار نگیرد استعفا خواهد داد.» (ص ۲۸۲ و ۲۸۳)

در همین موقع جلساتی تشکیل می‌شود. شنبه ۳۰ فروردین ۵۹ ابوالحسن بنی‌صدر به اتفاق اعضای شورای انقلاب با امام گفتگو کردند. گفتگو تا ساعت ۱۴ ادامه داشت و در پایان این ملاقات اطلاعاتی انتشار یافت. نکته مهم اطلاعاتی این است که می‌گوید ستادهای عملیاتی گروه‌های گوناگون، دفترهای فعالیت و نظایر این‌ها که در دانشگاه و دانشکده‌ها و مدرسه‌های عالی مستقر شده‌اند ظرف سه روز، تا پایان دوشنبه، برچیده شوند؛ چنانچه تا پایان این مهلت برچیده نشوند، شورای انقلاب مصمم است که مردم را فرا بخواند تا در دانشگاه‌ها حاضر شوند و این کانون‌های اختلاف را برچینند. یعنی سه روز مهلت دادند. باز در همین کتاب (ص ۲۸۳):

«از عصر روز یکشنبه سی و یکم فروردین گروه‌هایی از پاسداران انقلاب اسلامی و کمیته‌های منطقه ۸ به تدریج در خیابان‌های شانزده آذر و دیگر خیابان‌های اطراف دانشگاه حضور یافته و پاسداران اکثراً از کمیته‌ها بودند و تا ساعت ۴ صبح روز دوشنبه هر لحظه بر تعدادشان افزوده می‌شد و در طلوع آفتاب دانشگاه تهران را شدیداً به محاصره خود درآوردند [از ساعت ۴ صبح دوشنبه در حالی که گروه‌ها، طبق اطلاعات رسمی، تا آخر وقت دوشنبه مهلت داشتند]. با وجودی که بنی‌صدر در پیام خود از تمام مردم و گروه‌ها خواسته بود از تجمع در اطراف دانشگاه خودداری کنند و خاطرنشان ساخته بود که حمله به دانشگاه‌ها به معنای تضعیف انقلاب و عملی ضدانقلابی است.

درگیری گروه مخالفان ساعت ۶ صبح دوشنبه انجام شد. در این هنگام پاسداران شروع به تیراندازی هوایی نمودند و دانشجویان پیشگام نیز خود را مسلح به چماق و سنگ نمودند و به درگیری پرداختند [چون فقط گروه پیشگام بودند و بقیه رفته بودند]. این درگیری‌ها به صورت موضعی تا یک‌ونیم بعد از ظهر ادامه یافت و حاصل این درگیری هفت‌ساعته یک‌صد زخمی بود. افراد سپاه پاسداران با تیراندازی هوایی قصد آرام کردن محیط و خاتمه بخشیدن به نزاع را

داشتند که فایده نداشت. ۳۰۰ زخمی و دو کشته بر جای ماند.»
با مذاکراتی که با پیشگام کردیم توافق کردند تخلیه کنند و این کار را هم کردند.

بعضی می‌گویند دانشجویان اسلحه داشتند. تا چه حد واقعیت دارد؟
ملکی: اسلحه در دانشگاه چه کار می‌کرد؟ این‌ها واقعیت ندارد. این‌ها را بعداً شایع کردند. در خود این کتاب دولتی (غائله ۱۴ اسفند ۱۳۵۹) نوشته‌اند تیراندازی از طرف گروه‌ها شده است. تمام تیراندازی‌ها از طرف وابستگان به حکومت شده. اگر کسانی مدارکی دارند که آنجا اسلحه بوده ارائه بدهند. همین جوری گفتن و متکی به شایعه بودن کار درستی نیست. به‌هرحال، تا ساعت ۸ صبح صدای تیراندازی به گوش می‌رسید ولی طبق آخرین گزارش که بعد از ساعت ۸ منتشر شد دانشگاه تهران کلاً در اختیار نیروهای جمهوری در آمده بود.

صبح سه‌شنبه؟

ملکی: بله. ولی هنوز مدارس اطراف دانشگاه تهران عملاً حالت تعطیل و نیمه‌تعطیل داشت و پاسداران گاز اشک‌آور می‌انداختند. در خیابان قدس چند تیر شلیک شد و پای دانش‌آموزان هم به این قضیه کشیده شد. تعداد کشته‌شدگان واقعه را پنج نفر و زخمی‌ها را ۷۰۰ نفر ذکر کرده‌اند. وقتی این مسائل پیش می‌آید، دوشنبه اول اردیبهشت‌ماه بنی صدر اعلامیه صادر می‌کند و می‌گوید؛ مقصود شورای انقلاب از تصمیم متخذه، عادی کردن وضع و اداره امور را بر عهده دولت گذاشتن و تغییر بنیادی نظام آموزشی بوده است. روز سه‌شنبه بنی‌صدر در پیامی رادیویی گفت: «در ساعت ۲ بعد از نیمه شب دوشنبه آخرین گروه به تصمیم شورای انقلاب گردن گذاشت و در دانشگاه کسی باقی نمانده است. ای کاش دیروز صبح این کار صورت می‌پذیرفت و برخوردی به‌وجود نمی‌آوردند.» و چند نکته را هم اعلام می‌کند: «(۱) فعالیت سیاسی در حدود قانون اساسی آزاد است و هیچ‌کس خودسر نباید مزاحم فعالیت هیچ یک از گروه‌ها



بشود؛ ۲) در دانشگاه جدید فعالیت آزاد است و سازمان دانشجویان منتخب دانشجویان از امکانات صنفی برخوردار خواهد شد. دانشگاه باید همیشه محل بحث آزاد و ابداع و ابتکار علمی تلقی گردد.» روز سه‌شنبه شعارهایی که در خیابان انقلاب و داخل دانشگاه می‌دادند جالب بود: «بنی‌صدر حمایت می‌کنیم»، «ارتش ۲۰ میلیونی/آماده جهاد است/فدائی، فدائی/این آخرین پیام است»، «راه ما راه علی است/برو گمشو کمونیست»، «پاسدار، ارتشی/حمایت می‌کنیم»، «فرهنگ آمریکایی نابود باید گردد/دانشگاه اسلامی ایجاد باید گردد». در شورای انقلاب تصمیم گرفته شد دانشگاه بلافاصله باز شود، تا پانزدهم خرداد امتحانات انجام بگیرد و بعد از آن دانشگاه تعطیل شود.

چرا تا آخر خرداد که امتحانات تمام می‌شد صبر نکردند؟ چرا در اردیبهشت این اتفاقات افتاد؟

ملکی: این سؤال را باید از آن‌هایی بکنید که دنبال بهانه بودند. شما پرسید سه روز به دانشجو فرصت دادید: شنبه و یکشنبه و دوشنبه. اگر تا دوشنبه آخر وقت تخلیه نکردند، آن وقت اقدام کنید. اقدام زودرس تحریک‌کننده است.

این جریان‌ها تمام شد و دانشجویان امتحانات را دادند و دانشگاه تعطیل شد و ما در اعتراض به این قضیه استعفا دادیم و به طور مفصل دلائل استعفای خودمان را نوشتیم. استعفا به آن صورت پذیرفته نشد و هیچ نامه‌ای که در آن رسماً استعفا را پذیرفته باشند وجود ندارد. در نامه استعفای خودمان ذکر کردیم که این کار بستن دانشگاه و این اعمالی که انجام شد به هیچ وجه به نفع مملکت نیست. نتیجه اینکه ۲۰۰ هزار دانشجوی بیکار بیرون بروند و خوراک گروه‌های سیاسی بشوند؛ همین طور هم شد؛ در حالی که در دانشگاه سرشان به درس خواندن گرم می‌شد و گاهی هم کار کم‌اهمیتی می‌کردند. شما منتخب شورای دانشگاه بودید و شورای دانشگاه هم از داخل دانشگاه شکل گرفته بود، یعنی شما یک نهاد و قدرت مردمی بودید، اما با یک مشکل بلافاصله استعفا کردید. بهتر نبود رجوع می‌کردید

به آن بدنه‌ای که شما را انتخاب کرده بودند و آن نهاد را حفظ می‌کردید؟ حتی اگر آن‌ها کارشان را می‌کردند، شما نهاد شورای دانشگاه را حفظ می‌کردید.

ملکی: قبل از اینکه ما استعفا بدهیم، شورای دانشگاه که مرکب از سرپرستان دانشکده‌ها بود استعفا داده بود. دیگر شورای دانشگاهی وجود نداشت. حتی بعدها وقتی اصرار کردند، گفتیم به‌شرطی حاضریم به کار ادامه دهیم که شورای سرپرستان تشکیل شود و به‌اتفاق آرا از ما بخواهد به کارمان ادامه بدهیم. چون شورای سرپرستانی اصلاً وجود نداشت، ما مجبور بودیم استعفا را به دولت تقدیم کنیم.

به این ترتیب در دانشگاه بسته شد. بعدها معلوم شد که این جریان توطئه‌ای سیاسی و از پیش طراحی شده بود. برنامه‌ای بود که قبل از این جریان‌ات، گروهی به سرکردگی آقای حسن آیت برای بستن دانشگاه‌ها برنامه‌ریزی کرده بودند و جریان طوری پیش رفت که رئیس‌جمهور هم موافق بستن دانشگاه شد. بعدها نواری در آمد که در آن معلوم شد توی این جریان آقای بنی‌صدر هم رو دست خورد. آن نوار معروف آیت در این کتاب (غائله چهاردهم اسفند ۱۳۵۹: ظهور و سقوط ضد انقلاب) به‌طور کامل آمده است. آقای آیت در حزب جمهوری اسلامی نقش بسیار مهمی داشت و دبیر سیاسی حزب بود، یعنی کسی که برای حزب برنامه‌های سیاسی می‌ریزد. آیت پیش‌ترها یکی از اعضای حزب زحمتکشان بود که با دکتر بقایی ارتباط داشت. ثابت شده که دکتر بقایی همکار ساواک و وابسته به سیا بود و توطئه می‌کرد. آیت گفته بود که دانشگاه بسته شود. در این نوار حملات شدیدی به بنی‌صدر شده بود و بنی‌صدر به همین دلیل نوار را منتشر کرد، چون توطئه علیه خودش بود. در دانشگاه را بستند و او را از ریاست جمهوری عزل کردند و آقای آیت هم آمد با افتخار گفت، این کار را او کرده. این توطئه بود، نقشه بود که در دانشگاه را ببندند.

ارزیابی شما از جریان انقلاب فرهنگی چیست؟

ملکی: بستن دانشگاه یک جریان سیاسی بود. بارها اعلام کردند



دانشگاه باید اصلاح بشود، اما هنوز هم اصلاح نشده و همان‌طور که آقای سروش و دیگران توضیح داده‌اند، نه کسی می‌دانست اسلامی‌شدن یعنی چه و نه تعریف خاصی داشتند. توطئه از طرف کسانی بود که این احساس را داشتند که دانشگاه در اختیارشان نیست و می‌دانستند که دانشگاه در آینده‌ی مملکت و تحولات مملکت نقش اساسی دارد. در همین انتخاب آقای خاتمی دیدید که دانشگاه چه نقشی اساسی بازی کرد. در جریان انتخابات شورای شهر دیدید که دانشجویان چه نقشی داشتند. حدود دو میلیون دانشجو باعث تحولات زیادی می‌شوند. الان هم باز می‌بینیم مسئله انتخابات دوره ششم مطرح است و هر روز به‌نحوی دانشگاه را می‌کوبند. قضیه‌ی نشریه داخلی موج که ۱۰۰ یا ۱۵۰ نفر آن را می‌خوانند و بزرگ‌کردن آن در سطح ملی بهانه است. احساس می‌کنند دانشگاه با آن جناح نیست، بهانه می‌تراشند، همان‌طور که ۲۰ سال پیش کردند. دانشجویان توجه داشته باشند آلت دست بعضی از جناح‌های سیاسی نشوند. دانشجو باید هدفش این باشد که دانشگاه را مستقل کند. تا زمانی که دانشگاه مستقل نشده، همیشه تحت‌تأثیر حکومت‌ها و قدرت‌هاست. وقتی قرار باشد رؤسای دانشگاه را وزیر علوم تعیین کند، خواه‌ناخواه ریاستی که تعیین‌شده وزیر علوم است باید سیاست وزیر را اجرا بکند و وزیر سیاست حکومت را اجرا می‌کند و این مشکلات پیش می‌آید. در همه جای دنیا دانشگاه مستقل است و دولت‌ها نمی‌توانند در آن‌ها دخالت داشته باشند. دانشگاه وقتی مستقل باشد، هر روز یک گروه دانشجویان را به سویی نمی‌کشند و سوءاستفاده نمی‌کنند.

وقتی ستاد انقلاب فرهنگی تشکیل شد، ما سعی کردیم همکاری خودمان را ادامه بدهیم. جلسه‌ای با حضور حدود ۳۰ نفر از اساتید سرشناس دانشگاه تهران در وزارت علوم که مرکز ستاد انقلاب فرهنگی بود تشکیل شد. آقای سروش هم تشریف داشتند. با ایشان صحبت کردیم و گفتیم ما در اختیار شما هستیم، اگر برنامه‌هایی می‌خواهید اجرا کنید، ما حاضریم تجربیاتمان را در اختیار بگذاریم. به‌یاد می‌آورم که ایشان ما را تحویل نگرفتند. بعدها مسائلی که خودشان اعتراف کردند نتیجه حاصل از ستاد انقلاب فرهنگی بود. در سه مصاحبه‌ای

که شما با آقایان کردید، حرف‌هایی زده شده که خیلی جالب است. عنوان مصاحبه با دکتر توسلی این بود: «چراغی که فروغی اندک داشت». چه فروغی داشت؟ انقلاب فرهنگی لطماتی به دانشگاه زد که شاید ده سال دیگر هم نتوانیم جبران کنیم. ما تعداد زیادی از بهترین استادان دانشگاه را از دست دادیم. در این جریان تعداد بسیاری از دانشجویان از دست رفتند یا دوباره نتوانستند به دانشگاه برگردند، کسانی که می‌توانستند هر کدام‌شان مغزهایی باشند و بهترین دکترها و مهندس‌ها باشند. شرایطی به وجود آوردیم که سال‌ها دانشگاه دچار خموشی و خمودگی و افتادگی شد. این چراغ نه تنها فروغی اندک نداشت، بلکه تاریکی بسیاری برای ملت به وجود آورد.

این را بعد از بیست سال می‌توانیم بگوییم. آقای زیباکلام در مصاحبه با شما گفته بودن «حلالیت می‌طلبیم» و آن موضوع‌هایی که تعریف کردند و شما چاپ کردید. وقتی ستاد انقلاب فرهنگی دست یک نفر باشد، آن هم فردی مانند جلال‌الدین فارسی، کسی که کاندیدای ریاست جمهوری شد و شخص امام مخالفت کردند، آن یک فرد چه می‌کند؟ آقای جلال‌الدین فارسی یکی از مدافعان سرسخت اخراج و خشونت بود. آقای سروش هم با آن سبک ادیبانه و عالمانه خودشان می‌گویند «آخرش هم ندانستند که منزلت‌گه مقصود کجاست».

عنوان مصاحبه از ما بود.

ملکی: در هر حال، بعد از ۲۰ سال هنوز تعریفی برای دانشگاه اسلامی ندارند.

واژه انقلاب فرهنگی، برخلاف آنچه می‌گویند، واژه‌ای وارداتی است. انقلاب فرهنگی را اولین بار در چین عَلم کردند، با اهداف کاملاً سیاسی برای در قدرت نگه‌داشتن جناحی که خودش را صاحب انقلاب می‌دانست، اما اکثریت آرا پشت سرش نبود. به عقیده شما اصولاً در فرهنگ می‌شود انقلاب کرد، مثل سیاست و حکومت، یا با یک حرکت تند، طرح فرهنگی نوینی ابداع کرد؟ **ملکی:** آقای سروش در همان مصاحبه می‌گوید: «بعدها سعی



کردم به‌جای انقلاب فرهنگی، انقلاب آموزشی را به کار ببرم». باز هم بینیم می‌شود در آموزش انقلاب کرد یا به‌مرور زمان خیلی چیزها تغییر می‌کند. بعد از این جریان مقاله‌ای نوشتم (که اجازه ندادند در کتاب دیروز و امروز چاپ شود) با عنوان «انقلاب فرهنگی یا کودتای فرهنگی». بنده معتقدم اسم صحیح‌اش باید باشد کودتای فرهنگی. درهرحال، به‌هیچ وجه موفق نبوده است. بعد از ۲۰ سال نه‌تنها مشکلات دانشگاه حتی از نظر اخلاقی و اسلامی کم نشده، بلکه زیاده‌تر هم شده. در یک سال قبل از انقلاب دانشجویان دختر واقعاً اعتقاد به روسری و چادر داشتند؛ یعنی فرهنگ‌شان تغییر کرده بود. در همین دانشگاهی که در سال ۴۵ و ۴۶ یک دختر با روسری نبود، در سال‌های نزدیک به انقلاب اکثریت قریب به اتفاق دانشجویان دختر، حتی چپ‌ها، با روسری به دانشگاه می‌آمدند. خوب در فرهنگ جامعه تغییر ایجاد شده بود. این را هم فرهنگ می‌گویند. تغییر فرهنگ یک‌روزه و با بخش‌نامه ایجاد نمی‌شود؛ با تحمیل نمی‌شود فرهنگ را تغییر داد و با زور نمی‌شود کسی را مسلمان کرد. اعتقادات مذهبی چیزی است که انسان‌ها باید به آن برسند.

با تهدید هم نمی‌شود اعتقادات مذهبی را از کسی گرفت.

ملکی: بله. عکسش هم درست است. این یک اصل مهم در اسلام است که اصول دین تحقیقی است. وقتی ما دارای چنین مکتبی هستیم، نباید به زورکاری را انجام دهند که دانشجویان مجبور به دورویی و دروغ گفتن شوند و نفاق به آن‌ها یاد داده شود. باید با آگاهی و خودآگاهی خودشان راهشان را انتخاب کنند و مملکت خودشان را بسازند.

در دانشگاه آزادی آکادمیک باید وجود داشته باشد، یعنی دانشجو و استاد در مورد هر چیز دلشان می‌خواهد چون‌وچرا کنند و صحبت کنند. این فضایی که الآن وجود دارد تا چه حد ما را به دیسپلین علمی نزدیک می‌کند؟

ملکی: من اعتقاد دارم از این دیسپلین خیلی دوریم و با آن فاصله داریم. آقای سروش اشاره داشتند که دانشگاه هنوز از استبداد رنج می‌برد. در شرایط فعلی اگر دانشجو روی قانون اساسی کار علمی بکند، آیا می‌تواند نتایج یافته‌هایش را با آزادی بیان کند؟ آیا می‌تواند یافته‌های خودش راجع به تضاد بین قانون اساسی و جامعه مدنی را بیان کند؟ مسلماً نمی‌تواند، چون بین قانون اساسی و مسئله مردم‌سالاری تضاد داریم. سود پول‌هایی که در بانک گذاشته می‌شود همان ریاست؛ کلاه شرعی سر خودمان می‌گذاریم. اگر استادی به این مطالب برسد می‌تواند بیان کند؟ برای نزدیک شدن به این هدف، دانشگاه باید مستقل باشد.

در داخل یک سیستم اجتماعی اجزا با هم متناسبند. در جامعه‌ی ما هنوز مسئله اولیه‌ی آزادی بیان حل نشده، هنوز نمی‌دانیم تحقیق یعنی چه، هنوز رابطه حکومت با مردم درست مشخص نیست. در چنین جامعه‌ای شعار استقلال دانشگاه، گرچه شعار درستی است، یک‌جور آرمانگرایی نیست؟ نمی‌شود شعار حدقلی که این‌قدر دور از دسترس نباشد مطرح کرد؟

ملکی: نمی‌گوییم دانشگاه جزیره‌ای وسط دریاست. اینکه بگوییم زیر سلطه نباشد، یعنی بتواند صحبت از استقلال خودش بکند، خارج از توان ایران نیست. در سال ۱۳۱۳ قانون استقلال دانشگاه نوشته شد که از نظر فکری و فرهنگی و اداری مستقل عمل کند. درست است که بودجه را دولت تأمین می‌کند، ولی زیر سلطه نیست. منظورم نقشی است که دانشگاه می‌تواند در محیط بیرون داشته باشد. دانشگاه باید روی جامعه اثر بگذارد، چون دانشگاهی‌ها متفکرترین قشر جامعه‌اند؛ چه استاد و چه دانشجو. اگر متفکران نتوانند حرف خودشان را بزنند، نتوانند اندیشه‌ی خودشان را به جامعه منتقل کنند، همین‌طور می‌شود که الآن هست. وقتی می‌گوییم دانشگاه مستقل بشود، نه اینکه هرکاری دلشان خواست بکنند. یعنی از نظر فکری و آکادمیک بتوانند یافته‌های خودشان را بیان کنند؛ به آنچه می‌خواهند ببینند و به آنچه رسیده‌اند درباره‌اش بحث کنند.



بخشی هم شاید این است که کسی از خارج دانشگاه برای دانشگاه تصمیم نگیرد.

ملکی: وقتی شورای انقلاب تصمیم می‌گرفت دانشگاه را ببندد، کاش چهار نفر دانشگاهی را هم دعوت می‌کردند که حرفشان را بزنند. آن موقع این کار را نکردند و نتیجه بعد از ۲۰ سال این شد. پس از جریان حمله‌ی امسال به کوی دانشگاه، هیئتی را انتخاب می‌کنند که به این ماجرا رسیدگی کند. در این هیئت یک دانشجو یا حتی استاد وجود ندارد. صاحب حق که به خانه‌اش حمله شده، حق ندارد در مورد آن اظهارنظر کند؟ این اهمیت‌ندادن به دانشجویست. در کشور ما همیشه سیاست بر فرهنگ و علم غلبه داشته و در طول تاریخ می‌بینیم پادشاهان مستبد وزرای دانشمند داشتند، ولی این وزرا هیچ اختیاری نداشتند، صرفاً به‌عنوان کارگزار سیاست عمل می‌کردند. الان هم جامعه‌ی ما به شخصیت‌های فرهنگی‌اش به‌عنوان مرجع نگاه نمی‌کند. یک شخص که به هر دلیلی در یک موقعیت اداری یا سیاسی قرار گرفته هر حرفی بزند در روزنامه‌ها درج می‌شود، ولی به یک شخصیت فرهنگی تحلیل‌گر که نظر دارد و می‌تواند وقایع را ببیند و بشناسد و شخصیت مستقل دارد، نه جامعه، نه دولت و نه حتی دانشگاه‌های ما اهمیت نمی‌دهند. دکتر ملکی تا زمانی که رئیس دانشگاه باشد و ابلاغ از وزیر داشته باشد مرجع علمی است، ولی به محض اینکه کناره‌گیری کند دیگر کسی به سراغش نمی‌رود. یعنی عالم همیشه باید در خدمت صاحب قدرت باشد. این را چه‌طور می‌شود درمانش کرد؟ این فرهنگ جامعه است. در تاریخ ایران می‌بینیم، کسانی که نمی‌خواستند دلیل قدرت باشند به چه سرنوشتی دچار شدند، در به‌در و فراری شدند. بسیاری از دانشمندان به‌خاطر همین به هند و جاهای مختلف فرار کردند. باید این فرهنگ را تغییر داد. الان در دانشگاه، استاد از نظر زندگی وابسته به حکومت است. هر وقت بخواهند، او را بیرون می‌اندازند. امام در پیام سال ۹۵ گفت در تمام قسمت‌ها باید انقلابی اساسی صورت بگیرد، آیا این انقلاب در حوزه صورت گرفته، در بازار صورت گرفته، یا در جاهای دیگر صورت گرفته؟

اگر مسائل سیاسی را به حوزه فرهنگی ببریم و با دید فرهنگی به مسائل نگاه کنیم، به حل بسیاری از کشمکش‌ها کمک می‌کند. **ملکی:** من فکر می‌کنم اتفاقات جامعه و مسائل جامعه یک اتفاق فرهنگی است. اگر امروز در جامعه‌ی ما رشوه‌خواری زیاد است، این برمی‌گردد به فرهنگ جامعه. من قبول دارم تعدادی از مشکلات فرهنگی یا مشکلاتی که فرهنگیان ما دارند، چه استاد، چه دانشجو و چه دانش‌آموز، مشکل عدم خودباوری ماست. هنوز من استاد پی به شخصیت وجودی خودم نبرده‌ام. در مقابل کسی که می‌بینم از نظر زر و زور قدرتش بیشتر است، ضعیف و ذلیلیم. استاد واقعاً تسلیم است. می‌گوید من را اگر از دانشگاه بیرون کنند چکار کنم؟ استاد در سر کلاس اصلاً جرأت نمی‌کند در مورد مسائلی که می‌داند و تحقیق کرده حرف بزند. نتیجه این است که از پیشرفت و امی‌مانیم و جلو نمی‌رویم. دیگران هم وقتی ببینند ما ضعیفیم و دنبال حق خودمان نیستیم، سوءاستفاده می‌کنند. در جریان اخیر دانشگاه، بعد از حمله‌ای که آقای جاسبی به روزنامه‌ها کرد، نامه‌ای به این مضمون نوشتیم: خودشکن، آیینیه شکستن خطاست؛ یعنی به خودت نگاه کن، نتیجه برخورد تو با دانشجو این شده که دانشجو اعتراض می‌کند. خودت را اصلاح کن. با وجودی که ده سال در دانشگاه آزاد تدریس کرده‌ام، بلافاصله درس مرا حذف کردند. من حرفم را زدم، اما اگر ده‌تا استاد دیگر می‌ایستادند، شاید حرف پیش می‌رفت. ما خودمان را نیافتیم، چون استاد و دانشجویمان خودشان را نیافتند. صاحبان قدرت هم دوست دارند زود تسلیم شویم. می‌گویند معلم از شاگردی که زیاد سؤال می‌کند خوشش نمی‌آید.

در بزرگترین دانشگاه کشور که ۷۵۰ هزار دانشجو دارد چندی پیش سخنرانی کردند و به "قلم‌به‌دست‌ها" حمله کردند.

ملکی: محصلان و دانشجویان همه قلم‌به‌دست هستند. البته منظورشان روزنامه‌نگاران بود. قلم‌به‌دست یعنی چه؟! امیدواریم روزی برسد که هر گروهی، از کارگر معمولی تا بالاترین مقامات، پی به شخصیت انسانی خودش ببرد و خودش را بشناسد. طبق گفته قرآن،



انسان خلیفه خداست. هدف همین است که در جایگاه خودمان قرار بگیریم. امیدوارم دانشجویان به این جایگاه برسند و از گذشته‌گان تجربه بیاموزند و دنیای بهتری بسازند.

رسماً و علناً حلالیت می‌طلبیم / گفت‌وگو با دکتر صادق زیباکلام درباره‌ی انقلاب فرهنگی^۱

مهرک کمالی: قبل از تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی، در جامعه و دانشگاه‌ها چه وقایعی در جریان بود؟

زیباکلام: اگر بخواهیم به علت و نحوه‌ی شکل‌گیری اولیه‌ی ستاد انقلاب فرهنگی در تابستان ۵۹ پردازیم ناگزیر از مقدمه‌ای هستیم. اواخر سال ۵۸ و اوایل سال ۵۹ مسئله‌ی ضرورت انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها در بعضی محافل دانشگاهی و سیاسی مطرح شد. این ضرورت به بازنگری در نحوه‌ی آموزش و پژوهش و کارکرد دانشگاه‌ها اشاره داشت. همان‌طور که می‌دانیم، دانشگاه بزرگ‌ترین مانع و مخالف رژیم پهلوی بود، یعنی حکومت پهلوی، تمامی ارکان و بنیان‌ها و نهادها اعم از مطبوعات، رادیوتلوویزیون، سازمان اداری و اجرایی را در دست خود گرفته بود، الا دو کانون که تسلیم رژیم نشدند: حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها. دانشگاه‌ها برای حکومت مهم‌تر بود زیرا حوزه‌های علمیه، به لحاظ مالی و تشکیلاتی، کاملاً مستقل از حکومت بودند. اما تمام بودجه و اعتبارات دانشگاه‌ها از سوی دولت تعیین می‌شد و برای دولت مهم بود که بتواند این نهاد را کنترل کند. به‌علاوه، میزان مقاومت دانشگاه در مقابل حکومت به‌مراتب بیش از حوزه بود. رده‌های بالای حوزه — اگر امام را استثنا کنیم — به‌هیچ‌وجه با رژیم مخالفت نمی‌کردند، اما در دانشگاه همیشه مخالفت و اعتصاب و تظاهرات به‌بهانه‌ی ۱۶ آذر و بهانه‌های دیگر در جریان بود. مخالفت حوزه با رژیم پهلوی بیشتر بعد از خرداد سال ۴۲ شکل گرفت. اما مشکل اصلی‌تر با دانشگاه بود. دانشگاه در

۱. برگرفته از نشریه‌ی «لوح»، شماره‌ی پنجم، مرداد ۱۳۷۸



سال‌های ۵۶ و ۵۷ کانون مبارزه شد. دانشگاه تهران که قلب مبارزه بود و دانشگاه‌های دیگر هم، به تناسب، نقش مهمی در مبارزه داشتند. جملگی یا اکثریت قریب به اتفاق مبارزان حوزه پیرو حضرت امام بودند، اما در دانشگاه این جور نبود. در دانشگاه اگرچه یک طیف از دانشجویان مسلمان از امام طرفداری می کردند، گروه‌های دیگر، مارکسیست، طرفدار سازمان مجاهدین و غیره بودند. نقطه مشترک همه‌ی گروه‌های دانشجویان مسلمان، تأثیرگیری آن‌ها از تفکرات دکتر شریعتی بود. به این ترتیب، حتی جریان اسلام‌گرا و اسلام‌خواه دانشگاه هم از نظر حوزه یک جریان صددرصد قابل قبول نبود. اگرچه افکار و آرای مرحوم شریعتی در حوزه در میان بعضی از طلاب جوان و مبارز نفوذ داشت، این نفوذ به هیچ وجه قابل مقایسه با دانشگاه نبود. بعد از انقلاب، حاکمیتی که به تدریج شکل می گرفت — حاکمیت اسلامی — مشکلی با حوزه نداشت، در حالی که با دانشگاه‌ها مسائل و مشکلات زیادی داشت. دانشجویهای طرفدار چریک‌های فدایی خلق، دانشجویهای طرفدار حزب توده، بعضاً دانشجویهای طرفدار جبهه ملی، دانشجویان طرفدار سازمان مجاهدین، درست است که اکثریت نبودند، ولی مجموع آن‌ها طیف قابل توجهی در سراسر دانشگاه‌ها بود. مشکل دیگر، فعالیت آن‌ها در خارج از دانشگاه بود. فعالیت‌های آن‌ها در خود دانشگاه زیاد در دسرافرین برای انقلاب نبود، بلکه فعالیت‌هایی که از سوی این دانشجویها در نهادهای دیگر جامعه می شد — مثلاً در دبیرستان‌ها، کارخانه‌ها، مطبوعات، در بین اقلیت‌های قومی کردستان، خوزستان، ترکمن صحرا، بلوچستان — بیشتر در دسرافرین بود تا اینکه مثلاً در دانشکده فنی یک میتینگ یک یا دوساعته برگزار کنند. بنابراین به تدریج این سؤال به وجود آمد که واقعاً چه باید بکنیم؟ آیا دانشگاه‌ها را بگذاریم همین طور باشد؟

در شورای انقلاب و دولت موقت دو دیدگاه وجود داشت: یک دیدگاه می گفت این وضع نمی تواند ادامه پیدا کند چون این حرکات به امنیت کشور و انقلاب لطمه می زند. مدافع سرسخت این دیدگاه ابوالحسن بنی صدر بود. دیدگاه دیگر که از طرف مرحوم بازرگان و

مرحوم شهید بهشتی اظهار می‌شد چندان اعتقادی به برخورد با دانشجویها نداشت و معتقد بود که در فضای باز به‌وجودآمده این تا حدودی اجتناب‌ناپذیر است و باید، به‌قول معروف، قدری دنده‌په‌نی کرد تا این‌ها به‌تدریج مرتفع شود؛ حرکت‌ها را باید سوق داد به‌سمت چهارچوبی قانونی؛ در فضای دموکراسی و آزادی، به‌هرحال، مخالفانی هم هستند.

اما دیدگاه دیگر کم‌وبیش خواهان محدود کردن این آزادی‌ها بود. نه اینکه یک‌جور برخورد با دانشجویها بشود. ازجمله مخالفان آزادی بی‌حدوحصر در دانشگاه بنی‌صدر بود که آن‌وقت هم فرمانده کل قوا بود و هم رئیس‌جمهور. ایشان در آن‌وقت یک التیماتومی داد به گروه‌ها و جریان‌ات دانشجویی که چندان موافق حکومت نبودند و گفت اگر تا روز فلان دانشگاه‌ها را تخلیه نکنند من از مردم خواهم خواست، این را ایشان به‌عنوان رئیس‌جمهور گفت که بیایند به دانشگاه‌ها و خودشان کار را با شما یکسره کنند.

غرضم از نقل تمام این مطالب این است که به‌هرحال، مشکلات این‌چنینی در دانشگاه‌ها بود. به‌موازات مسائل سیاسی به‌تدریج بحث دیگری مطرح می‌شد به این مضمون که اساساً کارکرد دانشگاه چیست؟ مسائل سیاسی حل‌وفصل می‌شود. مرحوم بهشتی، مرحوم بازرگان، مرحوم آیت‌الله طالقانی معتقد بودند دانشجویان جوان‌اند و این‌ها را باید به‌حساب طبیعت جوانی گذاشت. جدا از آن‌هم این بود که بالاخره دانشگاه قرار است در جامعه چه بکند؟

چرا این بحث به وجود آمده بود؟ چون این فکر وجود داشت که برنامه‌ی دانشگاه‌های ما برگرفته و ملهم و متأثر از دانشگاه‌های غربی است و همان دوره و دروسی که یک دانشجوی جامعه‌شناسی به مدت چهار سال در فرانسه، در انگلستان، در آمریکا می‌خواند و جامعه‌شناس می‌شود ما همان را در دانشگاه تهران آموزش می‌دهیم، بدون هیچ تفاوتی. بحث این بود که آن برنامه‌ی جامعه‌شناسی، آن برنامه‌ی روانشناسی، آن لیسانس تاریخ، آن لیسانس علوم سیاسی با توجه به مختصات اجتماعی خودشان به‌وجود آمده است؛ مختصات اجتماعی ما چیست؟



آیا آن صد و سی‌چهل واحدی که در آمریکا برای جامعه‌شناسی تدریس می‌شود و عین همان هم در دانشگاه تهران تدریس می‌شود قرار است چه بکند؟ آیا فارغ‌التحصیل‌های ما می‌خواهند بروند در آمریکا یا در فرانسه خدمت بکنند، یا می‌خواهند اینجا کار کنند؟ آیا مختصات جامعه ما با مال آمریکا یکی است؟ آیا آن نوع جامعه‌شناسی که در آمریکا تدریس می‌شود و ما هم اینجا تدریس می‌کنیم همان کارآیی را دارد؟ در همه رشته‌ها، در علوم اداری، اقتصاد، مدیریت بازرگانی و حتی به رشته‌های علوم کاربردی این کشیده شده بود، یعنی گفته می‌شد تکنولوژی و صنعتی که در آلمان و ژاپن و انگلستان هست این نوع مهندسان و تکنیسین‌ها و افراد را می‌طلبد؛ ما همان برنامه را داریم در جامعه‌ی خودمان که سطح صنعتش و نیازهای تکنولوژی‌اش آن پیشرفتگی را ندارد، اما همان را داریم اینجا آموزش می‌دهیم. بنابراین فارغ‌التحصیل دانشکده فنی ما، فارغ‌التحصیل مهندسی مکانیک دانشگاه صنعتی شریف و پلی‌تکنیک اگر برود در صنعت انگلستان کار کند کارآیی‌اش خیلی بیشتر است و بیشتر به‌درد آن صنعت و تکنولوژی می‌خورد تا این چیزی که در ایران وجود دارد. در مورد رشته بهداشت همین طور و الی‌آخر. با توجه به اندیشه‌های طرفداران تشریفاتی جهان سوم که در غرب تحت عنوان "تکنولوژی مناسب" مطرح شده بود، که می‌گوید ما به سمت تکنولوژی‌ای برویم که با توسعه کشورهای جهان سوم سازگاری بیشتری داشته باشد، این‌ها هم چاشنی قضایا بود. اما اصل کلام، دانشگاه با توجه به ویژگی‌ها و نیازهای جامعه‌ای که در آن است باید فارغ‌التحصیل بیرون بدهد. یعنی باید ببیند این فارغ‌التحصیل را برای ایران می‌خواهد یا برای آمریکا و فرانسه. (اینجا داخل پرانتز باید بگویم یکی از کسانی که در این مورد نقش بسیار بسیار زیادی داشت — به شهادت مقالات و سخنرانی‌ها — بنده بودم و در خیلی از دانشگاه‌ها به دعوت دانشجویانی که امروز به‌نام "تحکیم وحدت" شناخته می‌شوند، می‌رفتم و در این مورد سخنرانی می‌کردم. آن زمان من در دانشکده‌ی فنی مربی بودم، اما روابط خوبی با دانشجویان انجمن اسلامی داشتم. ازجمله، طرحی که

امروزه به نام جهاد سازندگی شناخته می‌شود این طرح هم یکی از محصولات فکری این بنده بود. به همراه دانشجویها، پیشنهاد جهاد سازندگی را بنده از زمان دولت موقت تنظیم کردم).

**تأکید شما بر اسلامی‌بودن به‌عنوان یک ویژگی اصلی بود؟
یعنی خواهان تأسیس دانشگاه اسلامی بودید؟**

زیباکلام: نه. بحث اسلامی‌کردن دانشگاه به‌هیچ‌وجه مطرح نبود. فکری که وجود داشت — تا جایی که به بنده و امثال من مربوط می‌شد — این بود که تربیت نیروی انسانی در دانشگاه باید با توجه به مختصات جامعه صورت بگیرد. جامعه‌ی ایران بالطبع یک جامعه مذهبی بوده و هست. بنابراین اینکه ما بنشینیم و بحث کنیم که چه‌جور جامعه‌شناسی‌ای باید در ایران تدریس شود، پاسخش این بود که ما اول باید ببینیم چه‌جور جامعه‌ای داریم. یکی از مهم‌ترین ممیزه‌های جامعه‌ی ایران — یا شاید مهم‌ترین آن‌ها — نقش پررنگ مذهب در آن است. بنابراین واضح است که مذهب باید وارد مناسبات و معادلاتی که ما می‌خواهیم طراحی کنیم بشود. ولی هدف اولیه ایجاد دانشگاه اسلامی به آن معنایی که این روزها بیان می‌شود نبود هدف، به‌وجود آوردن دانشگاهی بود که بتواند برای جامعه‌ی ایران فارغ‌التحصیلان بهینه‌ای بیرون بدهد. به‌نظر من آنچه درنهایت باعث بسته شدن دانشگاه و شروع انقلاب فرهنگی شد تلفیق این دو عنصر بود: ملاحظات سیاسی و ملاحظات انقلاب فرهنگی به‌معنای تغییر و تحول در سازمان علمی و روش‌های آموزش دانشگاه.

از بین این دو عنصر، اولی تیر خلاص را شلیک کرد و باعث بسته شدن دانشگاه شد. پیش از اینکه بحث جلوتر برود به یک عنصر سومی هم اشاره کنم: یکی از دلایلی که باز به مسئله علمی قضیه برمی‌گردد و از طرف من و افرادی شبیه من که سودای بسته شدن دانشگاه را در سر داشتند مطرح می‌شد وضع فلاکت‌بار تحقیقات علمی در دانشگاه‌ها بود که، در یک کلام خلاصه می‌شود: فقدان. همان‌جور که امروزه در دانشگاه‌ها پژوهشی وجود ندارد برخلاف دانشگاه‌های کشورهای غربی که شاید به‌موازات رسالت



آموزشی‌شان رسالت پژوهشی هم مطرح است — در ایران چیزی به نام نوآوری چه در حوزه‌ی اندیشه، چه در حوزه‌ی کاربردهای تازه‌ی علمی، نه در سال ۸۵ وجود داشت نه در زمان شاه. مثل مدرسه، مثل دبستان، مثل دبیرستان که فقط آموزش می‌دهند، در گذشته هم دانشگاه‌ها همین‌طور بود.

یکی از دغدغه‌های بنده این موضوع بود. علم و دانش فقط با نوآوری جلو می‌رود و دانشگاه‌های ما در این زمینه صفرند، زیر صفرند. هم امروز این حالت هست، هم در گذشته بود. من به دنبال این بودم که چه بکنیم که در دانشگاه‌های ایران هم مثل دانشگاه‌های آمریکا، انگلستان، آلمان و جاهای دیگر، یک مقدار تحقیق و حرف تازه و نقد صورت بگیرد. این‌طور مطالب علمی‌اش فقط سینه‌به‌سینه نقل نشود و این جور نباشد که ببینیم دیگران چه کرده‌اند بیایم ترجمه کنیم و به خورد دانشجویانمان بدهیم. خودمان هم حرکتی بکنیم.

تلقى سایر دست‌اندرکاران انقلاب فرهنگی در مورد این سه عنصر چه بود؟ به نظر می‌رسد که بعدها اساساً به شکل دیگری عمل شد.

زیباکلام: از دو عنصری که اول گفتم آنی که در نهایت باعث بسته شدن دانشگاه‌ها شد ملاحظات و مسائل سیاسی بود. یعنی همه به دنبال مسائل علمی و تغییر و تحولات آن‌جوری نبودند.

یعنی شما اصلاً اعتقادی به بستن دانشگاه‌ها نداشتید؟

زیباکلام: چرا. درست نیست که بگویم اعتقادی به بستن دانشگاه‌ها نداشتیم. من می‌گفتم دانشگاه را ببندیم و بعد از بستن بنشینیم در آن مجالی که پیش می‌آید ببینیم چه کار می‌خواهیم بکنیم و چه باید بکنیم. دانشگاه چه هست، جامعه‌ی ما چه هست، جامعه‌ی ما چه می‌خواهد و دانشگاه چه باید تربیت بکند. من معتقد بودم که برای آنکه این بحث اصلی بلاگردان مسائل سیاسی نشود، بیایم دانشگاه را ببندیم تا خیال مسئولان و دولت و شورای انقلاب و همه از دانشگاه خلاص شود. آن وقت سر صبر ببینیم چه باید بکنیم.

نیت من از بستن دانشگاه چیز دیگری بود و نیت بعضی چیز دیگر. بالاخره با امتحانات پایان‌ترم نیمه‌ی دوم سال تحصیلی ۵۹-۵۸، در خرداد ۵۹ دانشگاه تعطیل شد. یک سؤال آن موقع بود که، خوب، حال دانشگاه تعطیل شد، یک عده دانشجوی طرفدار چریک‌های فدایی خلق و حزب توده و سازمان مجاهدین یک مقدار مقاومت کردند و خوابگاه‌ها را تحویل نمی‌دادند و غیره که این‌ها به تدریج حل می‌شد چون وقتی که دانشجویها می‌رفتند عملاً کسی در دانشگاه نبود. بالاخره در تیرماه سال ۵۹ بود که صحبت‌هایی بین امام و شورای انقلاب و دانشجویهایی که کم‌کم آن‌ها را با نام "دفتر تحکیم وحدت" می‌شناختیم صورت گرفت. امام به چهار نفر حکم دادند به‌عنوان مسئولان ستاد انقلاب فرهنگی. یعنی تمام برنامه‌های دانشگاه‌ها، انقلاب فرهنگی که باید صورت بگیرد، تغییر و تحولاتی که در دروس باید انجام شود و اساساً اینکه دانشگاهی که ما می‌خواهیم چه دانشگاهی باید باشد، تماماً زیر نظر این چهار نفر قرار بگیرد. این چهار نفر، دکتر عبدالکریم سروش، شمس‌الاحمد (برادر مرحوم جلال آل‌احمد) که نویسنده هستند، مرحوم ربّانی املشی از روحانیون حوزه‌ی علمیه و آقای جلال‌الدین فارسی بودند.^۲ خود ترکیب این چهار نفر نشان‌دهنده‌ی نیروهای عمده و جلو‌دار انقلاب اسلامی در ابتدای کار است. این چهار نفر در طبقه‌ی آخر ساختمان وزارت فرهنگ و آموزش عالی در خیابان استاد نجات‌اللهی جمع شدند و اگر از من بپرسید خودشان هم نمی‌دانستند چه کار باید بکنند، چه کار قرار است بکنند و دستورالعملی نداشتند. این‌طور به‌نظر می‌رسید که آقای سروش و مرحوم ربّانی املشی بیشتر به‌لحاظ مسائل اسلامی و علمی روز منصوب شده‌اند. آقای فارسی به‌دلیل آگاهی و اشرافشان به مسائل سیاسی منصوب شدند و آقای آل‌احمد به دلیل تسلط به مسائل هنری و ادبی و فرهنگی و اینکه درمجموع طرفدار انقلاب اسلامی بودند.

۲. تلاش پر دسیسه اما بی‌ثمر جلال‌الدین فارسی، نظریه‌پرداز جناح راست، به‌همراه هفت نفر دیگر از نمایندگان مجلس برای استیضاح دولت میرحسین موسوی به بهانه ورود مخفیانه هیئتی آمریکایی به تهران در سال ۱۳۶۵، چنان خشم بنیان‌گذار جمهوری اسلامی را برانگیخت که آن دسته را به‌حضور خواند و «یک‌مشت پوچ» خطاب کرد. این پایان حیات سیاسی فارسی حتی پیش از درگیرشدنش در ماجرای قتل عمد بود.



اولین سؤال پیش روی این چهار نفر این بود که با وضع فعلی دانشگاه‌ها چه بکنند. دانشجوها که امتحانات را دادند و رفتند. مسئله اصلی این بود که با اساتید چه بکنند. هزاران استاد بیکار می‌مانند. آن موقع ابتدای تابستان و تعطیلات یکی دوماهه در پیش بود. آن‌هایی که تحقیق دارند، مهرماه که دانشگاه باز شد می‌آیند و تحقیقشان را انجام می‌دهند. یکی از برنامه‌ها این بود که چون خیلی از استادان فارغ‌التحصیل کشورهای غربی بودند، پیشنهاد شد که در حوزه‌ی کاری خودشان، برای ترجمه کتاب انتخاب کنند. یکی در علوم سیاسی، یکی در چوب‌شناسی از اتریش و رشته‌های دیگر. این فکر به تدریج باعث به وجود آمدن مرکز نشر دانشگاهی شد.

کسی آنجا بلند نشد بگوید اگر استادی از علوم سیاسی انگلستان فارغ‌التحصیل شده ممکن است در کار خود ملاً باشد، استاد باشد ولی چه کسی گفته این‌ها حتماً مترجم‌های خوبی‌اند؟ چه کسی گفته آثاری که ترجمه می‌کند، نوشته‌ی این‌ها به درد می‌خورد و برای دانشجو قابل فهم می‌شود؟ دانستن زبان انگلیسی معنی‌اش این نیست که فرد مترجم خوبی هم هست. ممکن است فارسی‌اش خوب نباشد.

مشکل بعدی، تعداد زیاد استادان پیمانی بود. روال این بود، و هنوز هم هست، که استخدام رسمی نمی‌کردند بلکه یکی دو سال قراردادی کار می‌کردند و اگر از کار فرد در مجموع راضی بودند، با تقاضای او برای تبدیل وضعیت از قراردادی به رسمی موافقت می‌کردند. از جمله‌ی این استادان خود بنده، مهرماه سال ۵۵ تقاضای استخدام در دانشکده فنی کرده بودم. بنا به دلایل سیاسی، خرداد ۵۶ تازه جواب ساواک و گزینش آمد که بلامانع اعلام کرد، یعنی نه ماه طول کشید. سال ۵۹-۶۰ من هنوز پیمانی بودم و امثال من خیلی بودند. بنده فکر می‌کنم یکی از بزرگ‌ترین ضایعات به پیکر علمی مملکت در اینجا پیش آمد، به این معنی که دانشگاه‌ها خیلی از اساتید پیمانی را تمدید قرارداد نکردند. اینجا بود که اولین برخوردهای سیاسی شروع شد بخصوص با کسانی که انجمن اسلامی، دانشجوها، دیگران گزارش می‌کردند که ایشان تمایلات چپی دارد،

ایشان زیاد تمایلات اسلامی ندارد. ما بدبختانه و متأسفانه اساتید بسیار بسیار جوان و مستعد و خوش‌فکر زیادی را از دست دادیم. ۷۰-۸۰ نفر در دانشگاه علم و صنعت، تعدادی در پلی‌تکنیک، دانشگاه شریف، دانشگاه تهران. هر قدر آن رؤسای دانشگاه‌هایی که به تدریج از طرف ستاد انقلاب فرهنگی تعیین می‌شدند تنگ‌نظرتر و متعصب‌تر بودند، اخراج یا تمدید نکردن قرارداد استادان بیشتر و بیشتر می‌شد. هر قدر رئیس آدم متساهل‌تری بود، این ضایعه کمتر پیش می‌آمد. اینجا من برای ثبت در تاریخ باید بگویم که شورای انقلاب به هیچ وجه دستورالعملی، چه محرمانه و چه غیرمحرمانه، نداده بود که استادان را اخراج کنید یا پیمانی‌ها را تمدید قرارداد نکنید. حتی ستاد انقلاب فرهنگی هم چنین دستوری نداده بود. این به دست خود مسئولان دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها بود که چه جوری ببرند و بدوزند. ریش و قیچی دست خودشان بود.

دکتر غلامعباس توسلی در مصاحبه‌ای به لوح گفت که عزل و نصب‌ها بیشتر دست دانشجویهای دفتر تحکیم وحدت بود و آن‌ها می‌گفتند کی باشد و کی نباشد.

زیباکلام: احسنت! رؤسایی که منصوب می‌شدند نمی‌دانستند در دانشکده کی مسلمان است، کی نیست. در تأیید گفته آقای دکتر توسلی می‌شود گفت این‌جور چیزها بدبختانه افتاده بود دست دانشجویها و دانشجوها مثل برگ خزان زدند و ریختند. اینجا یک مطلب دیگر را هم باید بگویم: من از اینکه می‌دیدم برخی از استادان را در دانشگاه تهران، که من می‌شناختم — با بعضی‌شان در جریان مبارزه آشنا شده بودم — واقعاً به درد این مملکت می‌خورند. حیف است نباشند. میلیون‌ها تومان خرج شده تا این آقا در فلان دانشگاه آمریکا یا انگلستان دکترا گرفته. به وضوح می‌دیدم این آقا لنگ نمی‌ماند. برمی‌گردد می‌رود. اگر یکی دو ماه، شش ماه هم در پمپ‌بنزین کار کند بالاخره جذب سیستم دانشگاه می‌شود. درست است که ما می‌خواهیم تغییراتی به وجود بیاوریم، ولی معنی‌اش این نیست که آدم‌ها را اخراج کنیم.



بنده به‌شدت با این قضیه مخالف بودم و یکی از دلایل رمیدن من و ادامه ندادن کار با جریان انقلاب فرهنگی، یکی از اولین دلایل ناخشنودی شدید من، همین اخراج‌ها بود. آماری از بسیاری دانشگاه‌ها تهیه کردم، علم‌وصنعت و فنی. وقت گرفتم و رفتم پیش آقایان. آل‌احمد از همان اول به‌تدریج خود را کنار کشیده بود. رفتم پیش آقای املشی؛ ایشان هم اظهار تأسف کردند ولی گفتند حالا ببینیم چه می‌شود. نفر سوم آقای جلال‌الدین فارسی بود. دیدم که ایشان طلبکار هم هست و می‌گوید که اصلاً انقلاب فرهنگی شده که ما این‌طور پاک‌سازی بکنیم و ما طرح داریم که مدرس اسلامی تربیت کنیم. دانشگاه تربیت مدرس در حقیقت مولود فکر ایشان بود. برخورد حسابی بین من و ایشان پیش آمد. کار به آنجا کشید که ایشان به من گفت "تو نمی‌فهمی." گفتم "شما نمی‌فهمید. شما اصلاً معلوم نیست کی هستی و از کجا آمده‌ای." یعنی برخورد لفظی تند این‌طوری.

رفتم پیش آقای دکتر سروش. ایشان البته این کار را تأیید نکردند اما متأسفانه حاضر نشدند هیچ عملی، هیچ حرکتی انجام بدهند. کم‌وبیش گفتند مسائل مهم‌تری مطرح است. ضایعاتی هم برای رسیدن به آن مسائل مهم ممکن است به‌وجود بیاید. ایشان اشک و زاری زیادی به خاطر این مطلب نکردند. مثلاً من گفتم فلانی از دانشگاه استنفورد، یکی از دانشگاه‌های ممتاز آمریکا، در ریاضیات فارغ‌التحصیل شده و این‌ها سرمایه‌های این مملکت‌اند، اما ایشان هیچ واکنشی نشان ندادند. انگار این وقایع دارد در افغانستان اتفاق می‌افتد و این‌ها برویجه‌های ایرانی نیستند که حالا راه می‌افتند می‌روند خارج.

به‌موازات این قضایا، تقریباً از مردادماه مطرح شد که بچه‌مسلمان‌های دانشگاه‌ها چکار می‌توانند بکنند، همان‌هایی که رکن اصلی بسته‌شدن دانشگاه‌ها بودند و جهاد دانشگاهی را به‌وجود آوردند. کار جهاد این بود که از نیروها و امکانات دانشکده‌ها بهره‌برداری بکند. یک عده از این نیروها در اداره‌ها و تشکیلات مختلف مأمور به خدمت شدند. دانشگاه‌ها تشویق هم می‌کردند.

این تا حدودی مانع از اخراج نیروهایی هم می‌شد. در شهریورماه جنگ شروع شد و بخش عمده فعالیت جهاد دانشگاهی معطوف به جنگ شد.

اما ستاد انقلاب فرهنگی چه کرد؟ این ستاد به تدریج دست به تأسیس کمیته‌هایی زد. در خود ستاد کمیته‌های معادل دانشکده و معادل گروه‌های آموزشی تشکیل شد. برای تمام رشته‌ها، گروهی در ستاد انقلاب فرهنگی تشکیل شد. در این گروه‌ها سعی می‌شد از استادان مسلمان دعوت شود؛ چه برای رشته داروسازی، چه جامعه‌شناسی شهری، چه روابط بین‌الملل. و چون تعداد استاد مسلمان در خیلی از رشته‌ها یا کم بود یا حاضر نبودند با ستاد انقلاب فرهنگی همکاری کنند، قید اسلامیت یک صورت ظاهر داشت. کار اصلی گروه‌ها این بود که برنامه آموزشی هر رشته را تدوین کنند. پس برنامه‌ی ستاد انقلاب فرهنگی به دو حوزه تقسیم شد: (۱) امور عملی و اجرایی دانشگاه‌ها. (۲) برنامه‌ریزی برای آینده دانشگاه‌ها. این برنامه‌ریزی کار اصلی ستاد بود و همه رشته‌ها را شامل می‌شد. مثلاً شاید بگویید رشته چوب‌شناسی چه تغییری باید بکند؟ برای چوب‌شناسی هم گروه تشکیل شده بود. حداقل تغییری که می‌توانست به وجود آید اضافه کردن بعضی دروس اسلامی بود. این دو حوزه زیاد به هم کاری نداشتند. می‌ماند این بحث که مدیریت دانشگاه با کیست؟ رئیس دانشگاه داریم؟ معاون داریم؟ رئیس جهاد هست؟ بعد از تعطیلات تابستان به تدریج در دانشگاه‌ها شوراهایی به وجود آمد تحت عنوان شورای مدیریت جهاد دانشگاهی. این شورا دانشگاه را اداره می‌کرد و تشکیل می‌شد از سه چهار استاد، دو دانشجو و یک کارمند. دبیر شورا طبق مصوبات ستاد انقلاب فرهنگی عملاً رئیس دانشگاه بود. چون عملاً نمی‌شد هفت نفر پای سند مالی و چک و حکم رئیس دانشکده را امضا کنند.

اعلام نامزدی برای عضویت در این شوراها طبق چه شرایطی بود؟

زیباکلام: اعلام نامزدی وجود نداشت. سیستم این جور دموکراتیک نبود که ستاد انقلاب فرهنگی اعلام کند "در دانشگاه اصفهان ما



می‌خواهیم شورای مدیریت جهاد دانشگاهی تشکیل بدهیم؛ کسانی که علاقه‌مندند بیایند خود را معرفی کنند تا از بین آن‌ها شورا انتخاب شود." این‌جوری نبود. مثل الآن که یک نفر را به‌عنوان رئیس دانشگاه منصوب می‌کنند، آن زمان هم ستاد انقلاب فرهنگی این هفت نفر را تعیین می‌کرد و احکام آن‌ها را هم وزیر فرهنگ و آموزش عالی امضا می‌کرد.

ستاد انقلاب فرهنگی چه اختیاراتی در زمینه اجرا داشت و از کجا؟ جای وزارت فرهنگ و آموزش عالی کجا بود؟

زیباکلام: این‌ها زیاد مشخص نشده بود. در کل، بیشتر امور اجرایی و روزمره دانشگاه‌ها به دست آقای جلال‌الدین فارسی بود. آقای دکتر سروش خیلی کم در این امور دخالت می‌کردند. آقای آل‌احمد، همان‌طور که گفتم، خیلی زود خود را کنار کشیدند. مرحوم ربانی املشی هم دچار کسالت بودند و مسئولیت قضایی داشتند.

بحث ما این بود که جایگاه ستاد انقلاب فرهنگی از نظر اجرایی کجاست.

زیباکلام: ارکان و نهادهای نظام در قانون اساسی تعریف شده‌اند. ستاد انقلاب فرهنگی حکمی بود که امام حسب ضرورت به چهار نفر داده بودند و اساساً حدود اختیارات، وظایف و چیزهای دیگر اصلاً مشخص نشده بود. در قوانین، وزیر فرهنگ و آموزش عالی را می‌شود استیضاح کرد و از او درباره مسائل مالی و غیره ذلک توضیح خواست. ولی مجلس می‌تواند ستاد انقلاب فرهنگی را استیضاح کند؟ کی باید آن‌ها را کنترل کند؟ نخست‌وزیر می‌تواند از وزیر بازخواست کند؛ ولی آقای میرحسین موسوی می‌توانست به آقای فارسی یا سروش چه بگوید؛ که شما در ستاد انقلاب فرهنگی چه کردید و چه نکردید و بودجه را کجا مصرف کردید؟. ستاد انقلاب فرهنگی البته بودجه‌ای داشت که شورای انقلاب برایش تصویب کرده بود. جهاد دانشگاهی هم بودجه‌ای داشت که به ستاد انقلاب فرهنگی تخصیص داده بود. حالا که صحبت بودجه شد خوب است خاطره‌ای نقل کنم که نشان‌دهنده‌ی چگونگی کارهای شروع کار جهاد دانشگاهی هم هست.

شهریورماه سال ۵۹ بود. جهاد دانشگاهی تشکیل شده بود، منتها بنی‌صدر به‌عنوان رئیس‌جمهور با آنکه نقش زیادی در تعطیلی دانشگاه‌ها داشت، به‌تدریج حس می‌کرد که دارد از دست خودش خارج می‌شود. بعلاوه آبش با دکتر سروش چندان توی یکی جو نمی‌رفت، و نه با فارسی و نه با دفتر تحکیم وحدت و دانشجوها. ایشان فکر می‌کرد جریان ستاد انقلاب فرهنگی و جهاد دانشگاهی در جهت صرفه و صلاح سیاسی او نیست. بنابراین سنگاندازی می‌کرد، ازجمله چیزی حدود ۰۰۵ میلیون تومان بودجه برای ستاد انقلاب فرهنگی تصویب شده و ایشان دفع‌الوقت می‌کرد. بچه‌های دانشکده فنی برای کارهای آزمایشگاهی‌شان پول نداشتند. دانشکده بودجه جاری خودش را داشت و نمی‌توانست آن را در اختیار جهاد دانشگاهی بگذارد. بچه‌های جهاد دانشگاهی دانشکده فنی — آقای رضا هاشمی که دکترایش را از کانادا گرفت، آقای عبدی‌زاده که او هم دکترایش را گرفت و احتمالاً باید مسئول یکی از دانشگاه‌ها باشد، آقای مهران سبحانی، آقای داوود کشاورزی که الآن استاندار مازندران است — اصلاً پول نداشتند. آمدند پیش من که اگر می‌توانم یک مقدار برایشان قرض کنم. چیزی حدود ۶۰-۷۰ هزار تومان به این‌ها پول دستی دادم. آن زمان ۶۰-۷۰ هزار تومان خیلی بود، یک پیکان صفرکیلومتر حدود صد هزار تومان بود. به‌اندازه سه چهار میلیون تومان الآن بود.

با استادان چطور برخورد شد؟

زیباکلام: فعالیت‌های دانشگاه در ارتباط با استادان بیشتر محدود به حوزه‌ی تألیف و ترجمه بود که از همان ابتدا به‌صورت مستقل — مرکز نشر دانشگاهی — در آمد. دو ساختمان در خیابان گاندی گرفتند و آقای دکتر نصرالله پورجوادی هم از همان ابتدا مسئول مرکز نشر شد. در این مرکز دو نفر بسیار فعال بودند: آقای دکتر رضا شعبانی از گروه تاریخ شهید بهشتی، و آقای دکتر اسدالله کارشناس از دانشکده علوم دانشگاه تهران که مسائل اداری و مالی را تقبل کرد. یکی از محاسن مرکز نشر، دور بودنش از بحث‌های خطی و جناحی بود. اگر



استادی پیشنهاد ترجمه کتاب خوبی درباره فیزیک می‌داد، دیگر کاری نداشتند که مثلاً توده‌ای است، پدرش طرفدار پیشه‌وری بوده، خانمش روسری‌اش عقب است.

فعالان ستاد بیشتر چه کسانی بودند؟

زیباکلام: آقای دکتر غلامعباس توسلی مسئول هسته علوم انسانی؛ حجت‌الاسلام دکتر احمدی از گروه فلسفه دانشگاه تهران؛ آقای دکتر نجف‌قلی حبیبی که الآن رئیس دانشگاه علامه طباطبائی است و اولین رئیس دانشگاه تربیت مدرس بود. آقای دکتر رضا داوری اردکانی از گروه فلسفه دانشگاه تهران؛ آقای دکتر جلیل تجلیل از گروه ادبیات. خارج از علوم انسانی، دکتر محمد معین وزیر اسبق و کنونی فرهنگ و آموزش عالی به‌تدریج وارد شد و اهمیت پیدا کرد. حالا دیگر شرح وظایف ستاد تعیین شده بود و داشت کارهایش را تکمیل می‌کرد.

نه کاملاً. هنوز ابهام وجود داشت. این ابهام را لزوماً کسانی که مخالف ستاد بودند مطرح نمی‌کردند. حتی کسانی از داخل ستاد می‌گفتند جایگاه ما کجاست؟ آیا ستاد می‌تواند استخدام کند؟ می‌تواند افراد را رسمی کند؟ بعلاوه، مسئله‌ی گزینش‌ها یواش‌یواش مطرح می‌شد. استادانی اخراج شده‌اند، و باید استاد جدید بگیرند. این استادهای جدید با چه ملاک و معیاری باید گزینش شوند؟ گزینش را ستاد باید بکند، یا وزارت فرهنگ و آموزش عالی، یا هیچ‌کدام؟ اساساً گزینش غلط است یا درست است؟

جهاد دانشگاهی چه می‌کرد؟

زیباکلام: با شروع جنگ تحمیلی فعالیت‌های جهاد به‌طرف اهداف جنگی سوق پیدا کرد. مثلاً یکی از مسائلی که پیش آمده بود کمبود صابون بود. حالا چی شده بود که صابون کم شده بود، نمی‌دانم. جهاد دانشکده فنی در نماز جمعه اعلام کرد که آشغال‌گوش و این‌جور چیزها را به دانشگاه بیاورند، بشکه‌هایی هم در محوطه گذاشته بودیم که داخل آن بریزند. در دانشکده فنی، ما

از طریق پیه و آشغال‌گوشت و چربی، صابون درست می‌کردیم و برای جبهه و بیمارستان‌های نظامی می‌فرستادیم. یک شورایی هم درست کردیم تحت عنوان شورایی جهاد بهداشت و پزشکی دانشگاه تهران، یا یک همچنین چیزی. من و چند نفر از دانشجویها کارمان این بود که نیازهای پزشکی و بهداشتی جبهه را برآورد کنیم و با امکانات دانشکده‌ی پزشکی و بیمارستان‌ها آن‌ها را تأمین کنیم. این کار گرفت. در این شورا یک نماینده از ستاد مشترک می‌آمد، یکی از سپاه، یکی از جهاد، یکی از هلال‌احمر، یکی از دفتر بنی‌صدر، یکی هم مرحوم شهید رجایی می‌فرستاد و یک نماینده هم از وزارت بهداشت بود. ما هفته‌ای یک‌بار جلسه داشتیم. به مسائل نظامی کاری نداشتیم، اما (این برای ما مهم بود که مثلاً) آب فلان منطقه آلوده شده، فلان محل حصه آمده و این را چه کار می‌شود کرد. آن زمان در دانشکده فنی و دانشکده بهداشت با کمک هم قرص‌هایی تهیه کردیم به‌اندازه‌ی قرص‌های بزرگ ویتامین ث بود و وقتی سرباز آن را در قمقمه‌اش می‌انداخت، می‌جوشید و آب را تصفیه می‌کرد. چون یک مشکل بزرگ در غرب و جنوب آب تصفیه‌شده بود، اما غیر از علوم کاربردی، در سایر دانشکده‌ها، مثل دانشکده زبان، دانشکده ادبیات یا دانشکده مدیریت، جهادهای دانشگاهی کاری نمی‌کردند، چون کار خاصی هم نمی‌شد انجام داد.

برگردیم به ستاد انقلاب فرهنگی. بالاخره توانستند وظایف و

اهداف خود را مشخص کنند؟

زیباکلام: ستاد یک کار فرعی داشت و آن تدوین دروس اسلامی مثل معارف و تاریخ اسلام و ریشه‌های انقلاب اسلامی بود که باید در تمامی رشته‌ها تدریس می‌شد و حالا دیگر یک کار اصلی، یعنی اسلامی‌کردن رشته‌های علوم انسانی بود. در جامعه‌شناسی اسلام حرف دارد در فلسفه حرف دارد، در تاریخ هم، در علوم سیاسی هم. اساس تمام این‌ها باید بر مبنای اسلام باشد. همه این را فرض گرفته بودند که ما چیزی به نام جامعه‌شناسی اسلامی، روانشناسی اسلامی، تاریخ اسلامی داریم. البته حقوق اسلامی داریم. اما به



همان میزان مدیریت اسلامی هم داریم. البته برای کسانی مثل من، اسلامی کردن یکی از چیزهای پس ذهنمان بود، اما همان‌طور که گفتیم، بحث اصلی ما بومی کردن بود. اما بحث الآن فقط و فقط اسلامی شدن است. سال ۶۰ اگر می‌گفتید چیزی به نام جامعه‌شناسی اسلامی وجود ندارد، خود دکتر سروش شما را شقه می‌کرد، حالا دیگران به کنار. من هیچ تردیدی ندارم که شما در سال ۶۰ جرأت نمی‌کردی به دکتر توسلی بگویی جامعه‌شناسی اسلامی یعنی چه؟ فرض بر وجود این‌ها بود، اما حاکمیت طاغوت، حاکمیت غرب، حاکمیت فراماسون‌ها بر دانشگاه نگذاشته بود که این‌ها وارد بشود. در مورد علوم تجربی مثل پزشکی و فیزیک، مشکلی نبود. فقط باید چند درس مثل معارف و این‌ها اضافه بشود یا شاید یکی دو واحد در مورد تاریخ آن رشته در اسلام. در مورد حسابداری چی؟ خب یک بخش فنی است، اما آنجایی که بر مبنای نزول و رباست باید حذف شود. بعضی رشته‌ها باید از اساس خانه‌تکانی شود، مثل علوم سیاسی، علوم اجتماعی، فلسفه، تاریخ و علوم انسانی من حیث المجموع.

بالاخره اولین کلاسهای درس با چه شرایطی تشکیل شد؟

زیباکلام: عده‌ای از دانشجویان بودند که ۱۰ واحد اگر می‌گرفتند فارغ‌التحصیل می‌شدند. فشار این‌ها از کانال‌های مختلف و همکاری نیروهای عقلانی‌تر حکومت باعث شد که مقاومت امثال جلال‌الدین فارسی که می‌گفتند تا همه‌چیز درست نشود نباید دانشگاه را بازکنیم در هم بشکند و بعد از یکی دو سال اولین کلاس‌های درس برای دانشجویانی که تا ۲۵ واحد با فارغ‌التحصیلی فاصله داشتند تشکیل شود. البته برای این‌ها هم واحدهای دروس اسلامی در نظر گرفته شد که باید می‌گذراندند. این‌ها هنوز گزینش نداشتند و همه ۲۵ واحدی‌ها آمدند. همه دانشجویهای یک رشته را از سراسر کشور جمع می‌کردند در یک دانشگاه؛ مثلاً تاریخ در شهید بهشتی، مکانیک در دانشکده فنی، برق در دانشگاه پلی‌تکنیک. این موج به نفع باز شدن دانشگاه‌ها شد. به تدریج فشار زیاد شد که رشته‌های غیر

علوم انسانی را هم بازگشایی کنید. فیزیک را که نمی‌خواهیم تغییر بنیانی بدهیم؛ در نهایت بیاییم تاریخ فیزیک در اسلام و آن دروس اسلامی را اضافه کنیم. در عمل آن تاریخ هم نوشته نشد و ارائه نشد. از آن طرف هم یواش‌یواش به‌نظر رسید مثلاً مدیریت اسلامی یا نیست یا رویش کار نشده؛ تنها چیزی که آقایان در این زمینه دارند روایت هست از امام جعفر صادق که اگر کارگر آوردید، قبل از غروب آفتاب مزدش را بدهید. این یک کلام اخلاقی است. مدیریت جدید را نمی‌توان بر مبنای آن بنا کرد.

نوگشایی دانشگاه‌ها چه موقع بود؟

زیباکلام: مهر ۶۲ پس از نزدیک به سه سال وقفه، دانشگاه‌ها باز شد. سروش در دانشگاه تهران سخنرانی افتتاحیه کرد، جلال‌الدین فارسی در دانشگاه تبریز، دکتر احمدی در تربیت مدرس.

مسئله گزینش از اینجا مطرح شد؟

زیباکلام: بله. حالا دیگر گزینش آمد و شروع کردند به جلوی دانشجویان را گرفتن. اعضای گروه‌ها که مشخص بودند، اما با سمپات‌ها و هوادارها چه باید می‌کردند؟ مثلاً در سال ۵۸ یک خانم یا آقای رفقه یکی دوبار حشرونشر داشته با انجمن دانشجویان مسلمان وابسته به سازمان مجاهدین. تکلیف او چه می‌شود؟ کسانی سه ماه، شش ماه، یک سال یا دو سال در بازداشت بودند. گفتند بروید از دادستان انقلاب، از امام‌جمعه محل، از بقال محل، از مسجد محل تحقیق کنید؛ و واقعاً آدم‌هایی بدبخت شدند. چون کسی سی واحد، چهل واحد مانده بود فارغ‌التحصیل شود، اما پاک‌سازی شد. آن جمله‌ای را که در دانشگاه تربیت مدرس در ۱۶ آذر سال ۱۳۷۷ گفتم اینجا تکرار می‌کنم. من به‌عنوان کسی که نقش زیادی در بسته‌شدن دانشگاه‌ها داشت می‌گویم، باتوجه به مسائل و مشکلاتی که پیش آمد، به آن اهدافی هم که می‌خواستیم نرسیدیم و متوجه شدیم که خود آن هم هدفی غیرعلمی بوده و اصلاً چنین چیزی وجود نداشته است. اما تا ما بیاییم این را بفهمیم تعدادی از بروبچه‌های



مملکت حالا به خاطر طرفداری از این تشکیلات، از آن تشکیلات، بی‌حجابی و غیره به‌حق یا ناحق از تحصیل محروم ماندند و زندگی‌شان فروپاشید.

آنجا گفتم که من رسماً و علناً حلالیت می‌طلبم. حلال کنید من را، از خدا هم توبه می‌کنم به خاطر ضرر و زیانی که متوجه خیلی‌ها شد برای اینکه از دانشگاه اخراج شدند. به‌علاوه بی‌خود و بی‌جهت دانشگاه را دو سه سال بستیم، منتها نیت‌مان واقعاً خیر بود. یعنی من واقعاً فکر می‌کردم یک چیزی وجود دارد به‌نام مدیریت بازرگانی که به درد ایران می‌خورد؛ یک چیزی به همین اسم هم وجود دارد که به درد واشنگتن می‌خورد، همین‌طور سایر رشته‌ها. بنده الآن می‌فهمم که سخن از این غیر علمی‌تر و احمقانه‌تر وجود ندارد. مهندسی مکانیک یکی است، علوم اجتماعی یکی است. ما نوعی جامعه‌شناسی نداریم که در چین باید آموزش داد چون آن‌ها کمونیست‌اند، نوعی جامعه‌شناسی در جمهوری اسلامی ایران باید تدریس شود چون ما اسلام به‌اصطلاح ناب محمدی هستیم، یک‌جور جامعه‌شناسی در عربستان چون آن‌ها اهل اسلام آمریکایی هستند، یک جامعه‌شناسی در آمریکا و غیره. این نشان می‌دهد کسی که این را می‌گوید اصلاً نمی‌داند جامعه‌شناسی یعنی چه. تازه این را الآن به‌سختی می‌توانی بگویی، توی دهانت می‌زنند، چه برسد به سال شصت و شصت‌ویک.

علوم انسانی همان زمان بازگشایی شد؟

زیباکلام: تکلیف حسابداری، چوب‌شناسی، صنایع طبیعی، پزشکی، مکانیک، کامپیوتر و غیره روشن شد، ولی علوم انسانی مانده بود و کسی هم جرئت نمی‌کرد بگوید بیاییم علوم انسانی را هم راه بیندازیم. دانشکده ادبیات، علوم سیاسی، علوم اجتماعی، هنر و غیره بسته بود. در انتظار چه؟ در انتظار سرفصل‌های علوم سیاسی اسلامی که ستاد انقلاب فرهنگی باید ارائه کند. ستاد انقلاب فرهنگی این را از کجا باید بیاورد؟ آقای سروش شما این را از کجا می‌خواهید بیاورید؟ از قم، از حوزه علمیه قم، از مدرسه فیضیه باید بگیریم، از

علماء. اینجا که همه غربی‌اند، از خود سروش گرفته تا دیگران. یک سال نشستی نیامد، دو سال، سه سال، نیامد.

از آن طرف فشار زیادی برای باز شدن، و از آن ور هم مقاومت زیاد، که این تا اسلامی نشود شما حق ندارید بازش کنید. پدر و مادرها و خیلی از استادها، از جمله کسانی که در ستاد انقلاب فرهنگی نشسته‌اند، به این نتیجه رسیدند که علوم سیاسی اسلامی وجود ندارد، جامعه‌شناسی اسلامی وجود ندارد. منتها دانشجویهای دفتر تحکیم وحدت قبول نمی‌کردند نمی‌کنند. به جلال‌الدین فارسی و سروش و این‌ها می‌گویند، که مقصر شما هستید، چون با حوزه و با علماء همکاری نکردید و از آن‌ها نخواستید؛ از آقای مصباح، از آقای جوادی‌آملی نخواستید. بنده و امثال من از همان زمان که اخراج استادها پیش آمد خودمان را کنار کشیدیم. من متوجه شدم که نیت ما هر چه بود، نیت یک عده چیز دیگری بوده. با جهاد دانشگاهی همکاری می‌کردم البته. از سال ۵۹ هم که در دولت شهید رجایی بنیاد امور جنگ‌زدگان تأسیس شد، بنده رفتم و با آن بنیاد همکاری کردم. یک سالی آنجا بودم و هیچ کاری با ستاد انقلاب فرهنگی و جهاد دانشگاهی نداشتم. آن موقع هنوز فکر نمی‌کردم کارمان اشتباه بوده، فقط می‌گفتم چرا شما آدم‌ها را اخراج کردید؟ کسانی که عضو فعال سازمان مجاهدین یا چریک فدایی بودند اصلاً دانشگاه را ول کرده بودند. حالا کسی که آمده می‌خواهد ادامه تحصیل دهد، بگیریم سمپات مجاهدین بوده، الآن که می‌دانید کاری نمی‌خواهد بکند، اگر این چیزی داشت که خود آقای لاجوردی این را در دادستانی انقلاب ولش نمی‌کرد. اینکه این آدم ول است نشان می‌دهد کاری نکرده و اگر هم چیزی بوده باید بگذاریم به حساب فضای آن زمان. اگر مورد جدی بود که یا اعدامش کرده بودند یا توی اوین بود. حالا که آزاد است، ما حق نداریم جلوی تحصیل او را بگیریم. به خاطر این مسائل بنده کاملاً کنار کشیده بودم.

حدود اردیبهشت سال ۵۹ آقای دکتر حسن حبیبی، که آن موقع وزیر علوم و آموزش عالی و عضو و سخنگوی شورای انقلاب بودند، مرا خواستند و گفتند شما را می‌خواهیم بفرستیم رئیس دانشگاه علوم



و فنون بشوید. آن دانشگاه، هم مال ارتش بود و هم امکانات زیادی داشت. من را رئیس آن دانشگاه کردند و تمام مدتی که آنجا بودم با جلال‌الدین فارسی سر همین گزینش‌ها برخوردهای شدید لفظی و دعوای درستی و حسابی داشتیم. بعد هم که جنگ شد و من استعفا دادم رفتم دنبال کارهای آن شورای بهداشتی که قبلاً گفتم.

بالاخره با علوم انسانی چه کردید؟

زیباکلام: آتش دعا شعله‌ور شد و دانشجویها به شدت متعرض استاد شدند که با حوزویان همکاری نکرده. حوزویان حرفی نداشتند، سروش زیاد چیزیش نبود، اما به جلال‌الدین فارسی خیلی برخورد، چون خودش را رئیس حزب‌الله می‌دانست. به او بگویند آدم لیبرالی هستی و با روحانیون همکاری نکرده‌ای، خیلی بهش برمی‌خورد. در روزنامه جمهوری اسلامی به انتقادهای دانشجویها جواب مفصلی داد با این مضمون که "بابا چی می‌گویید شما؟ بروید پی کارتان. ما کجا نخواستیم با روحانیون همکاری کنیم؟ این یک نامه، این هم یک نامه دیگر. ما دیگر چکار کنیم؟ چه جوری باید می‌گفتم؟ نبوده، چیزی نبوده، چیزی به ما ندادند. ده‌دفعه، بیست‌دفعه، سی‌دفعه، صد دفعه از آقایان خواستیم. خودمان پا شدیم رفتیم قم پیششان؛ چیزی دست ما ندادند. شما هم می‌گویید ما همکاری نکردیم. کجا همکاری نکردیم؟"

حوزه که این را شنید فهمید در آتشی که به پا شده چه بخواد و چه نخواهد پایش وسط کشیده می‌شود. اگر اشتباه نکنم یواش‌یواش این بحث‌ها داشت مطرح می‌شد که انگار حوزه چیزی در مورد روانشناسی و جامعه‌شناسی اسلامی و علوم سیاسی اسلامی نداشته که ارائه بدهد. یا علوم سیاسی اسلامی وجود دارد یا ندارد. جواب آری یا نه است. اگر وجود دارد، پس چطور بعد از سه سال سرفصل‌ها را حوزه، یا هر کسی که باید می‌داد، نداده. اینجا بود که بعضی آقایان متوجه شدند که دانشجویها از روی صدق دارند می‌گویند که علوم سیاسی اسلامی و واقعاً اعتقاد دارند؛ حالا یواش‌یواش دانشجویها دارند با این سؤال مواجه می‌شوند که گویا این‌طور نیست. اگر اشتباه نکنم آقای محمدرضا فاکر در مشهد یا در کجا به یک مناسبتی در

ارتباط با دانشگاه‌ها سخنرانی خیلی تاریخی و مهمی کردند به این مضمون که "دو گروه بحث علوم انسانی اسلامی را مطرح می‌کنند و می‌گویند حوزه باید می‌داد. یک گروه که منافق‌اند برای ضدیت با حوزه و اینکه می‌خواهند حوزه را رسوا کنند و بگویند: بین چیزی ندارد، و به حوزه لطمه بزنند، از روی نفاق و بغض این‌را به این صورت مطرح می‌کنند. گروه دیگر جاهل‌اند. باباجان، ما دو گروه عالم داشتیم: یک گروه که به دروس سنتی و فقه و اصول و مکاسب و سیوطی و این‌ها می‌پرداختند. این‌ها اصلاً کاری به دانشگاه نداشتند. گروه دیگر که به مسائل روز، به مسائل سیاسی و اجتماعی وارد بودند و برایشان مطرح بود. این‌ها که با مدرنیته آشنا شده بودند تماماً مشغول مبارزه بودند یا زندانی بودند یا تبعید بودند. به گروه اول که خَرَجی نبود. گروه دوم هم، همه رفته‌اند دنبال کارهای سیاسی و مشغول آن بوده‌اند. بنابراین دلیل آنکه سرفصل‌ها را حوزه نداده این است. یا شما این را می‌دانید و منافقید، یا نمی‌دانید و ناآگاهید." معنی دیگر حرف آقای فاکر این بود که "ما نمی‌گوییم داریم یا نداریم؛ می‌گوییم فعلاً چیزی حاضر نیست. فرصت نداشتیم، مجال نداشتیم." دیگر کسی جرئت نکرد بگوید کو دروس اسلامی؟ چون اگر می‌پرسید، یا منافق بود یا نادان.

اوج این قضایا در سال ۶۳ بود و معلوم شد که، به هر حال، سرفصل‌های اسلامی آماده نیست، و جایز نیست که علوم انسانی بیش از این تعطیل باشد. منتها چند واحد اسلامی اضافه شد. مثلاً علوم سیاسی که ما در دانشگاه حقوق درس می‌دهیم در اصل همان درس‌هایی است که زمان شاه هم تدریس می‌شد. منتها جز معارف و اخلاق و غیره که مشترک همه رشته‌هاست، سه چهار درس هم اضافه شده، مثل اسلام و نهضت‌های رهایی‌بخش، دیپلماسی پیامبر، سیاست و دولت در اسلام، اندیشه‌ی سیاسی در اسلام. حسب اینکه این دروس را چه کسی کی بدهد کیفیتش فرق می‌کند. بعضی از این دروس اسم است، من درآوردی است. مثلاً اسلام و نهضت‌های رهایی‌بخش. اولاً نهضت‌های رهایی‌بخش اکثراً مارکسیست‌اند. بهترینش که مارکسیست نبوده مال اریتره است که می‌دانید برای



ما از هر غیرمسلمانی بدتر است. این در بهترین حالت، تاریخ است: مثلاً، دیپلماسی پیامبر تقلیل پیدا کرده به نظم نوین جهانی و آمریکا می‌خواهد آقای دنیا باشد و چرا ما ضدامریکا هستیم و غیروذلك. متأسفانه باید بگوییم که دل دانشجویان مسلمان از درس‌های اسلامی این‌چنینی خون است. چون در بهترین حالتش به تاریخ تبدیل می‌شود و آن‌هم مشروط به آگاهی استاد از تاریخ اسلام. اکثراً تاریخ هم نمی‌دانند و می‌آیند این درس‌ها را می‌دهند و یکرشته بحث‌های آبکی شعاری مُد روز مطرح می‌کنند. به نظر من این درس‌ها بیش از آنکه باعث جذب دانشجویان به اسلام شود آن‌ها را از اسلام دور کرده است. مثلاً در درس دیپلماسی پیامبر، یکی از استادان در مورد صلح حدیبیه حرف زده بود و بدون آنکه خودش متوجه باشد، جنگ را زیر سؤال برده بود. گفته بود رسول‌الله در جریان صلح حدیبیه این کارها را کرده است. آن‌وقت دانشجویان می‌بینند که پس ما در جنگ با عراق درست عکس رسول‌الله عمل کرده‌ایم، چون ایشان تمام تلاشش این بود که جنگ صورت نگیرد و ادامه پیدا نکند. مشکلاتی برای استاد به‌وجود آمد و او باید ثابت می‌کرد که "والله، به خدا مقصود من این نبوده و من همین‌طوری آمده‌ام صلح حدیبیه را به‌عنوان دیپلماسی پیامبر گفته‌ام." اگر استاذ تاریخ اسلام نداند، می‌شود قضیه «ازقضا سرکنگین صفرا فزود» و به‌ضرر اسلام تمام می‌شود.

الآن شورای عالی انقلاب فرهنگی چه می‌کند؟

زیباکلام: کار خاصی نمی‌کنند. گاهی جمع می‌شوند و بحث‌هایی می‌کنند. تا آنجا که می‌دانم، هیچ کار خاصی نکردند. کار خاصی هم نمی‌شود کرد، برای اینکه اصل اول بنیادی بقا و پیشرفت فکری هر دانشگاهی در هر جامعه‌ای استقلال آن است. در هیچ جامعه‌ای شما نمی‌توانید از بیرون دانشگاه بنشینید برای دانشگاه برنامه بنویسید. اگر برای حوزه‌ی علمیه می‌توانید این کار بکنید، برای دانشگاه هم می‌شود. مگر می‌شود برای فکر و تحقیق و اندیشه شما برنامه بنویسید و تعیین تکلیف کنید؟ برای یک کارخانه و برای وزارت

صنایع می‌شود برنامه نوشت، ولی برای دانشگاه نمی‌شود از بیرون برنامه‌ریزی کرد.

یک نمونه‌ی برنامه‌ریزی، برای دانشگاه تربیت مدرس بود، که به‌وجود آمد تا استاد مسلمان تربیت کند و از همان اول خطا بود، چون استاد شدنی است، تربیت‌کردنی نیست. در هیچ جای دنیا نمی‌توانید چند نفر را بگیرید و بگویید من می‌خواهم این‌ها را استاد کنم. استادی مثل خیلی حرفه‌های دیگر به استعداد و علایق انسان‌ها برمی‌گردد. شما می‌توانید معلوماتی را دو سه سال به یک نفر بدهید، اما معلوم نیست که او حتماً استاد خوبی باشد یا بشود. خیلی‌ها هستند که معلومات زیاد دارند، اما لزوماً استاد خوبی نیستند. میلیاردها تومان هزینه شد تا عده‌ای فهمیدند که دانشگاه تربیت مدرس، در بهترین حالت، دانشگاهی است مثل بقیه دانشگاه‌ها.

در این میان چه چیزی به دست آمد؟

زیباکلام: عملاً چیزی به دست نیاوردیم. اما همین که آدمی مثل من متوجه می‌شود چیزی به نام علوم سیاسی اسلامی وجود ندارد و همین که شما متوجه می‌شوید که دنبال اندیشه اسلامی و متفکر اسلامی باید بروید، ولی چیزی به نام جامعه‌شناسی اسلامی، مسیحی، کمونیستی، غربی یا شرقی وجود ندارد، خود این دستاوردی است برای ما، منتها دستاوردی که بهای سنگین برایش داده‌ایم. این باید گفته شود چون هنوز عده‌ای دنبال این حرف‌ها هستند، یا آگاهانه، به قول آقای فاکر، تا ضربه وارد کنند، یا مثل من که در سال‌های ۵۹ و ۶۰ در جهل کامل بودم، واقعاً جاهل‌اند و فکر می‌کنند چیزی به اسم علوم سیاسی اسلامی وجود دارد منتها افراد ناباب ناحقِ ضدانقلابی، شبیه من، می‌خواهند جلویش را بگیرند. این بحث‌ها به بالا رفتن فهم و تعقل و فکر در جامعه کمک می‌کند. این درست نیست که به دنبال هر چیز جدیدی که درمی‌آید بدویم و بگوییم این در اسلام بوده یا نه.



کاظم کردوانی / بسترهای فکری، فرهنگی، اجتماعی پیدایش جنبش سبز

چکیده:

در این مقاله به بررسی بیست عامل در جامعه‌ی ما پرداخته شده است که از نگاه این قلم، جنبش سبز بر بستری که این عامل‌ها فراهم کردند، به وجود آمد. این عامل‌ها عبارت‌اند از: حرکت روشنفکران ایران، رشد شهرنشینی، باسواد شدن، تعداد دانشجویان، تعداد دانش‌آموزان، نقش خانواده در ایران، انتقال فرهنگ طبقه متوسط ایران، شکل‌گیری جدید طبقه متوسط ایران، دوران اصلاحات و نقش مطبوعات، ازدست‌رفتن اتوریته‌ی حکومتی و تقدس زدایی، ماهواره و اینترنت، سینمای ایران، موسیقی، توریسم و ایران گردی و جهان‌گردی، فراگیری زبان خارجی، رشد روحیه‌ی تعاون در جامعه، مُد در ایران، نقش زنان و جوانان، سیاست‌های هویت‌سازی یک سویه و رشد ملی‌گرایی، ناتوانی حکومت در «ساختن» انسان «نمونه prototype» اسلامی خود و نقش زبان فارسی.

مقدمه^۱

پس از سربرآوردن جنبش سبز در ایران و پیامدهای آن، در شهریور ۱۳۸۸ در نوشته‌ای نسبتاً بلند با عنوان «تحلیلی بر جنبش اخیر مردم ایران» به تحلیل این جنبش پرداختم.^۲ در آن نوشته به بررسی «چرایی و چگونگی سربرآوردن این جنبش اجتماعی» و «شکل‌های

۱. از دوستان عزیزم کاظم ایزدی و علی (اصغر) شیرازی که این مقاله را پیش از انتشار خواندند و از دیدگاه‌های آنان بهره‌مند شدم سپاسگزاری می‌کنم.

۲. کاظم کردوانی، تحلیلی بر جنبش اخیر مردم ایران. اخبار روز، ۲ شهریور ۱۳۸۸ برابر با ۲۴ اوت ۲۰۰۹.

مبارزه و «مشخصه‌های جنبش» و «پیامدهای جنبش» پرداختم. در این مقاله از بُعد دیگری به این جنبش و چگونگی شکل‌گیری‌اش می‌پردازم. در حقیقت این نوشته، متن پالایش شده‌ی چند گفتار من است در این خصوص که نخستین آن در شهر پاریس در «انجمن اجتماعی فرهنگی ایرانیان در فرانسه-وال دُمارن» بیان شد و سپس در شهر وین (در انجمن فرهنگی ایرانیان مقیم اتریش) و در شهر گوتنبرگ (در شبکه پشتیبانی از مدرنیته) و آخرین آن در نهاد «گفتارهای برکلی» (در تاریخ ۱۶ سپتامبر ۲۰۱۲). پیش از پرداختن به بحث لازم می‌دانم که به هشت موضوع اشاره کنم:

۱- عامل‌های برشمرده در اینجا بسیار فراتر از جنبش سبز است. این عامل‌ها در مجموع خود موجب پیدایش یک حرکت فرهنگی، اجتماعی شده است که مجموعه‌ای است از ارزش‌ها و هنجارها و باورها و رفتارهای در حال رشد که در مقابل بدیل‌های حکومتی پدید آمده است و به مناسبت‌های مختلف به شکل‌های گوناگون بروز می‌کند و در وجه سیاسی خود موجب پیامدهایی می‌شود مانند جنبش سبز یا نمونه‌ی کم‌دامنه‌تر آن در دوم خرداد ۷۶. و تا حدی انتخاب حسن روحانی.

از همین‌رو این مقاله می‌توانست به شکل دیگری و در سه بخش ارائه شود، یک بخش به توضیح جنبش سبز بپردازد به معنای پدیده‌ای سیاسی که ریشه در تحولات فرهنگی و فرهنگی-سیاسی سی سال اخیر دارد. به عبارت دیگر وجه سیاسی بروز حرکتی با مشخصات ویژه‌ی خود، جنبش سبز، تبیین شود. بخش دیگر به شرح و تحلیل مشخصات این پدیده‌ی فرهنگی و فرهنگی-سیاسی اختصاص یابد (و عامل‌هایی نظیر تحول ذهنیت روشنفکران سکولار و نواندیشان دینی، انتقال فرهنگ، سقوط اتوریته حکومت و «روحانیت» و... بررسی شوند) و در بخش سوم عامل‌های زیرساختاری این جنبش (مثل رشد شهرنشینی، باسواد شدن، طبقه متوسط و...) تشریح شوند. اما به دو دلیل ترجیح دادم که به همین



شکل ارائه شود: نخست اینکه در مقاله‌ی «تحلیلی بر جنبش اخیر مردم ایران» به پاره‌ای از این مسائل و مشخصات جنبش سبز پرداخته بودم و دو دیگر اینکه به‌ریزشمردن همه‌ی عامل‌ها و برجسته‌کردن آن‌ها را، به‌رغم گوناگونی و یک دست نبودن آنان، در نوع بیان نظرم نزدیک‌تر و روشن‌تر یافتم. و برای نتیجه‌گیری مناسب‌تر دانستم.

۲- عامل‌های برشمردن در اینجا به ترتیب اهمیت و اولویت آورده نشده‌اند. شاید تنها نوعی تسلسل منطقی در موضوع رعایت شده است. ۳- برخلاف زبان‌های انگلیسی و فرانسه و آلمانی که برای دو واژه‌ی «حرکت» و «جنبش» از یک کلمه‌ی واحد (movement در انگلیسی و mouvement در فرانسه و bewegung در آلمانی) استفاده می‌کنند، ما در زبان فارسی می‌توانیم از دو واژه استفاده کنیم و تعریف دقیق‌تر و کم‌تر مجادله‌آمیز جامعه‌شناختی ارائه کنیم. و به عبارت دیگر هم دقیق‌تر بحث کنیم و هم از بسیاری مشکلات مجادله‌آمیزی که اغلب در غرب میان جامعه‌شناسان در تعریف واژه‌ی «جنبش» وجود دارد برکنار باشیم. در نتیجه، این دو واژه را با تفاوت معنایی از نظر بُعد و گستردگی و هدف اعلام‌شده به‌کاربرده‌ام.

۴- حرکتی که در آستانه‌ی انتخابات سال ۱۹۸۸ در ایران شروع شد و پس از تقلب‌ها و اتفاقات بعدی به گستردگی بی‌سابقه‌ای دست یافت، همان‌طور که در مقاله‌ی پیش‌گفته آورده‌ام «به تمام معنا دارای همه‌ی مختصات تعریف شده‌ی یک جنبش اجتماعی است. جنبش مردم ایران، حتا در چارچوب تعریف شده‌ی سخت‌گیرترین جامعه‌شناسان مطرح جهان، جنبشی است اجتماعی. جنبشی که حاصل مجموعه‌ای از نظر‌ها و باورها در بخش بسیار بزرگی از مردم است که بیان‌کننده و بازنمود الویت‌های آنان است برای تغییر عناصر سازنده و سازه‌های ساختار جامعه؛ بسیج و حرکت جمعی جوانان و زنان و مردانی است به دور امیدها و احساس‌ها و برانگیختگی‌ها و منفعت‌ها و دلبستگی‌ها؛ جنبشی که جامعه و سیاست را تکان داده‌است و به حرکت واداشته‌است و یک موقعیت خاصی را در حافظه‌ی جمعی جامعه به ثبت رسانده‌است و یک نقطه‌ی ارجاع تعیین‌کننده شده

است برای یک نسل.^۳

۵- جنبش سبز، جنبش طبقه متوسط شهری بود و از جمله به علت کوتاه‌مدت بودن و سرکوب شدید و کاستی‌های خود نتوانست به سایر قشرهای جامعه گسترش یابد. البته این امر، به معنای نفی شرکت کارگران و دیگر قشرهای اجتماعی در آن نیست. از همین رو در تحلیل حاضر، عمدتاً عامل‌های مؤثر بر طبقه‌ی متوسط شهری جامعه بررسی شده‌اند.

۶- در عامل‌هایی که برمی‌شمرم، میان دو واژه‌ی «پیامد» و «دست‌آورد» تفاوت می‌بینم. «دست‌آورد»، به‌قاعده باید دارای نشانه‌ای از خواست و ابتکار حکومت باشد، حال آنکه «پی‌آمد» از چنین خواستی و ابتکاری بی‌نیاز است، «آمده است» بی‌آنکه حکومت بخواهد، حتی به‌رغم خواست حکومت. نمونه‌ی «جنبش زنان» یا حرکت روشنفکران، مثال‌های روشنی هستند برای مفهوم «پیامد». هرچند، گاه «دست‌آورد» و «پیامد» شانه‌به‌شانه‌ی هم می‌زنند و جدا کردن‌شان سخت دشوار است.^۴

۷- عامل‌های برشمرده نه تأثیر یگانه‌ای براین پدیده دارند و نه الزاماً تأثیرشان در همه‌ی حوزه‌هاست. در مقام مثال، تأثیر تغییرات نهاد خانواده چه در گستره و چه طیف‌هایی را که دربرمی‌گیرد، کاملاً با تأثیر روشنفکران در جامعه و حوزه‌های اثرشان متفاوت است.

۸- در اینجا چون سخن از جنبش سبز است، ناچار بوده‌ایم از آمارهایی استفاده کنیم که مربوط باشند به سال‌های منتهی به سال ۱۳۸۸. از همین رو در آمارهای جمعیتی و... به آمارهای معتبری نظیر آمار مرکز آمار و سرشماری سال ۱۳۸۵ ارجاع داده‌ایم. و در صورت ضرورت گاه روند مورد بررسی را تا سال ۱۳۹۳ هم دنبال کرده‌ایم.

در متن مقاله از آوردن قدرمطلقِ رقم‌های آماری تا حد امکان خودداری کرده‌ایم (و در پانویست‌ها آورده‌ایم) و در ذکر درصدها (به‌جز نرخ باوری و رشد جمعیت که ذکر رقم‌های اعشاری ضروری است)

۳. همان

۴. نگاه کنید به: کاظم کردوانی، وقتی که «ممیزی» از اخوان شاعر دیگری «می‌سازد»؛ نشریه‌ی «حقوق بشر»، ویژه‌نامه اول، سال بیستم، شماره پیاپی ۶۰.



رقم‌های اعشاری از ۵ و بیشتر به عدد بعدی اضافه شده است و از ۵ کمتر رقم قبلی ذکر شده است.

عامل نخست: حرکت روشنفکران در ایران

موضوع این بخش نگاهی است به حرکت روشنفکران ایران، به معنای وسیع کلمه، در داخل کشور. در دو سوی جریان روشنفکری ایران، روشنفکران سکولار غیردینی و نواندیشان دینی. بررسی جریان‌ها و تشکلهای سیاسی درون و بیرون کشور و چگونگی تأثیر آن می‌بایستی در فرصتی دیگر انجام شود. همچنین ارزیابی نقش و سهم روشنفکران خارج کشور، با همه‌ی اهمیت آن، نیز نیاز به بررسی جداگانه‌ای دارد، هرچند که در این بخش به آن اشاره خواهد شد.

پس از حاکم‌شدن «روحانیت» در انقلاب ایران، روشنفکران سکولار ایرانی دومین شکست بزرگ خود را در فاصله‌ای سی ساله تجربه کردند که نخستین آن بعد از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ بود. این کودتا که به فرماندهی دو کشور بزرگ غربی، آمریکا و انگلیس، انجام شد، در حقیقت به بی‌اعتبارشدن دموکراسی در نگاه ایرانیان منجر شد. دخالت این دو کشور در تحمیل رژیم حاصل کودتا به مردم ایران، دو کشوری که نماد دموکراسی بودند، برای سه دهه موضوع «دموکراسی» و اهمیت آن را به امری دروغین در نگاه روشنفکران ایران تبدیل کرد. از نخستین سال‌های نیمه‌ی اول سال‌های ۶۰ شمسی ما روشنفکران عرفی ایران پذیرفتیم که شکست خورده‌ایم. و این پذیرفتن شکست، خود راهی به سوی چاره‌اندیشی بود. حاصل این چاره‌اندیشی، بازاندیشی بزرگی بود که در میان روشنفکران، چه چپ و چه لیبرال، شروع شد و هر روز ابعاد آن گسترده‌تر شد. به علت وضعیت حاکم در ایران (آن سال‌ها را به یاد بیاوریم)، این بازاندیشی نه می‌توانست در قالب برگذاری سمینارها تجلی پیدا کند و نه می‌توانست به شکل هم‌گرایی در نهادها و تشکلهای روشنفکری آشکار شود. همچنین این بازاندیشی نه یک‌شبه انجام شد و نه یک‌باره و هم‌زمان همه‌ی روشنفکران را در بر گرفت. ضرورت این «بازاندیشی» چون «شبحی» همه‌گیر بر فضای روشنفکری آن دوران

روشنفکران سکولار ایرانی سایه افکنده بود و افراد مختلف هر یک در حوزه‌ی کاری و فکری و در حد درک و توان خود، در فاصله‌های زمانی متفاوت، به آن پرداختند. اگر این شکست را با شکست بعد از کودتای ۲۸ مرداد و نتیجه‌گیری روشنفکران این دو دوره مقایسه کنیم، در چند زمینه تفاوت‌های اساسی مشاهده می‌کنیم. نخستین تفاوت در روحیه‌ی روشنفکران است. بعد از کودتای ۲۸ مرداد، روحیه‌ی حاکم بر روشنفکران ایران روحیه‌ی یأس است. شعرهای اخوان ثالث و شاملو و حتا منوچهر آتش (در «اسب سفید من») همین روحیه را منعکس می‌کنند. حال آنکه بعد از سال‌های ۶۳-۶۴ روحیه‌ی حاکم بر روشنفکری ایران، روحیه‌ی تأمل و تفکر است و واکاوی چرایی چنین اتفاقی و چگونگی مقابله با چنین وضعیتی است.

دومین تفاوت در جست‌وجوی یافتن عاملان شکست است. بعد از کودتا، مجموعه‌ی شکست به‌عهده‌ی رهبری جریانات سیاسی محول شد (که البته مقصر بودند) و دیگران خود را چندان سهیم در علت شکست نمی‌دانستند، اما در این سال‌ها همه به سهم و نقش خود پرداختند و انکار نکردند. سومین تفاوت در نوع نگاه بود. بعد از کودتا، اکثریت قریب به اتفاق روشنفکران در عین انتقاد به رهبری جریان‌های سیاسی (و به‌طور مشخص حزب توده)، در نگاه ایدئولوژیک به جهان با همین رهبری شریک بودند (حتا از نگاهی رادیکال‌تر). اما در این بازاندیشی، خود نگاه ایدئولوژیک نخست ترک برداشت و آرام‌آرام کنار گذاشته و طرد شد. طبیعتاً این موضوع نه برای همه به‌طور یکسان اتفاق افتاد و نه در یک زمان واحد و معین. هرچند پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی این حرکت تسریع پیدا کرد و به دیگر بخش‌های روشنفکری-تا آن زمان بی‌تفاوت به این امر- تسری پیدا کرد، اما این جریان بازاندیشی بسیار پیش از فروپاشی شوروی آغاز شد و با توجه به وضعیت خاص و بومی روشنفکران ایران و دغدغه‌های آنان شکل گرفت. شاید نقل نظر سه تن از اعضای فعال کانون نویسندگان در اینجا، نمونه‌ی روشنی باشد بر این مدعا. هوشنگ گلشیری در سال ۱۳۶۳ در مقدمه‌ای بر ۸ داستان به نام «وجیزه‌ای در کارنامه ی این دفتر» که در «باغ در باغ» دوباره چاپ شد، می‌گوید "به‌تبع



زلزله‌ای که بنیان سلطنت را فرو ریخت، همه‌ی گذشته‌ی ما حاضر و ناظر و در جلو چشم ما به جلوه درآمد و آنچه را که در داستان‌ها به کنایه می‌گفتیم به‌رأی‌العین می‌بینیم که اسطوره و خیال دست‌درست واقعیت ملموس، هم در کوچه و خانه‌ی ما و هم در مرزهای ما راه می‌سپارند. به همین دلیل است که عنایت به آثار گذشتگان و لزوم بازبینی و شناخت همه‌ی آن گذشته و همه‌ی آن مطلق‌های فرهنگی و سیاسی و غیره به حدی است که انگار داریم حافظ و مولوی و حتا نیما و هدایت را دوباره می‌شناسیم^۵ و محمد مختاری در مقاله‌ی «بازخوانی فرهنگ» از جمله می‌گوید «بازخوانی فرهنگ یکی از ضرورت‌های دوران ماست. ... بازخوانی فرهنگ از دوره‌ی انقلاب ضرورت اساسی و همه‌جانبه یافت. زیرا انقلاب به هرحال ذات ما را عریان کرد. ما را واداشت به دیدن و در یافتن اینکه چه بوده‌ایم و نمی‌دانسته‌ایم. با انقلاب شروع کردیم به داوری در باره‌ی بازدارندگی‌های خویش و فاصله گرفتن از آن‌ها...»^۶ و جواد مجابی در مقاله‌ای در یادبود مختاری می‌گوید که «دوران سکوت را بر ما تحمیل کردند با هدف کنارزدن و حذف و امحا. اما بسیاری از این آفرینش‌گران در این سال‌های سکوت [سال‌های ۶۰] - که من آن را دوران تأمل می‌نامم - اندیشیدند، در حوادث گذشته غور کردند، آینده را به چشم‌انداز کشیدند، کار کردند، خلق کردند و باز هم در باره خود، کارشان، مردم، فرهنگ و کشور و جهان پیرامون تأمل کردند. درواقع نوعی بازنگری ژرف در باره آنچه بودیم و هرچه گذشت و آمادگی برای روزهایی که پیش‌رو داشتیم.»^۷ افزون بر این اصولاً بسیاری از روشنفکران سکولار ایران که در طیف چپ قرار نداشتند در این بازاندیشی سهم غیرقابل انکاری داشتند. نمود این حرکت روشنفکری ایران را می‌توانیم در عرصه‌های گوناگون مشاهده کنیم.

۵. [هوشنگ گلشیری، وجیزه‌ای در کارنامه این دفتر، باغ در باغ (مجموعه مقالات)، جلد دوم، انتشارات نیلوفر، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ص ۵۳۴]

۶. [محمد مختاری، تمرین مدارا (بیست مقاله در بازخوانی فرهنگ و...، انتشارات ویستار، چاپ اول، ۱۳۷۷، ص ۷ و ۸]

۷. [جواد مجابی، خاموشی یا سکوت، صدای آواز (یادنامه‌ی محمد مختاری و محمد جعفر پیونده - کانون نویسندگان ایران)، انتشارات فصل سبز، چاپ اول، پاییز ۱۳۷۸، ص ۱۹۲]

الف: عرصه‌ی نشریات. بعد از سرکوب سال‌های ۶۰، نخستین نشریه‌ی مستقل روشنفکری نشریه‌ی «صنعت حمل و نقل» است.^۸ هرچند که این نشریه، همان‌طور که از نام آن پیداست، به موضوع صنعت ترابری و حوزه‌های مرتبط با آن اختصاص داشت، اما بسیاری از بحث‌های حوزه‌ی روشنفکری و دغدغه‌های آنان را می‌توان در مقاله‌های آن دید. شاید به این دلیل که تنها نشریه‌ی مستقل آن زمان بود. «نشریه»ی «آدینه» تنها نشریه‌ای ادبی نبود، بلکه در حوزه‌ی سیاست و امور اجتماعی هم فعال بود و به علت حمایت و هم‌کاری بخش بزرگی از روشنفکران عرفی ایران با این نشریه، در جای‌گاه ویژه‌ای قرار داشت و بحث‌های مطرح شده در آن اغلب به بحث و جدل در حوزه‌ی روشنفکری و دانشجویی تبدیل می‌شد. سپس نشریه‌های «دنیای سخن» است و «گردون» و «تکاپو» در حوزه‌ی ادبی که این نشریات نیز از امور فرهنگی و اجتماعی غافل نبودند و با طرح موضوع‌های حساسی چون وضعیت کانون نویسندگان ایران و ... توانستند به بحث‌های درخور توجهی در حوزه‌ی آزادی اندیشه دامن بزنند. در همین حوزه می‌بایست به نشریه‌ی «جامعه سالم» اشاره کرد که به‌عنوان نشریه‌ای اجتماعی (که از طرح مسائل ادبی خودداری کرد) با شجاعت توأم با بختگی و هوشیاری مطالب اساسی در زمینه‌ی سیاست و اجتماع مطرح کرد. همچنین است نشریه‌ی «پیام امروز» که جای‌گاه ویژه‌ی خود را داشت. با فاصله‌ای زمانی نشریه‌ی «گفتگو» منتشر شد که در حوزه‌ی خاص سیاست و بحث‌های روشنفکری فعالیت خود را آغاز کرد. همچنین در فاصله‌ی زمانی سال‌های ۱۳۶۱ تا ۱۳۶۳ چهار شماره کتاب «نقد آگاه» (از انتشارات نشر آگاه) منتشر شد که اساساً به بحث‌های سیاسی و اجتماعی و فرهنگی و زبان شناختی اختصاص داشت و مطالب آن به بحث‌های مهمی در درون جریان روشنفکری ایران دامن زد. نشریه «ایران فردا» با مدیرمسئولی عزت‌الله سحابی از خرداد ۱۳۷۱ ابتدا به صورت دوماهنامه و سپس ماهنامه و بعد هفته‌نامه منتشر می‌شد که عمده‌تاً به طرح بحث‌های بنیادی ملی و نقد عملکرد دولت و

۸. نشریه‌ی «آدینه» در سال ۶۰ منتشر شد، اما پس از انتشار ده شماره با توجه به وضعیتی که حاکم شده بود، دست از انتشار کشید و چند سال بعد انتشار خود را از سرگرفت.



نهادهای حکومتی می‌پرداخت. نشریه‌ی «کلک» (و بعداً بخارا) هرچند حوزه‌های دیگری را برای کار خود انتخاب کرد، اما خودِ حضورش معتنم بود. «فصلنامه ارغنون» که در بیست شماره و طی ده سال منتشر شد یکی از تأثیرگذارترین نشریات بر جنبش روشنفکری ایران بود. در دورانی بیش از یک دهه، بخش بزرگِ بحث‌های قابل طرح در نشریات علنی از سوی نشریه‌های متعلق به سکولارهای غیردینی بیان شد (بی‌آنکه همان حاشیه‌ی امنِ مطبوعاتِ دوم خردادِ بعدی را داشته باشند) و در حقیقت اینان میدان‌دار اصلی بحث بودند. البته بدون آنکه بخواهیم سهم نشریه‌ی «ایران فردا» در آن دوران را نادیده بگیریم.

ب: عرصه‌ی ترجمه. از دوران مشروطیت، حتا پیش از مشروطیت، تا به امروز بخش مهم انتقال فکر مدرن از طریق ترجمه بوده است. بی‌آنکه بخواهیم کوشش‌ها و خدمات مترجمان بزرگ و پیش‌کسوت مان را نادیده بگیریم، ما امروز شاهد وضعیتی خاص و ممتازی در این حوزه هستیم. با توجه به ترجمه‌هایی که در حوزه‌ی فکر و اندیشه از نخستین سال‌های دهه‌ی شصت تا به امروز در ایران منتشر شده است به یک‌معنا می‌توان از نهضت ترجمه در ایران صحبت کرد. ترجمه‌هایی که هم انتخاب ناشر و هم انتخاب مترجم آگاهانه بوده است و از خلال این ترجمه‌ها هم می‌توان به دغدغه‌های فکری روشنفکران پی‌برد و هم نوعی کوشش برای درک برون‌رفت از این اوضاع را دید. نگاهی به عنوان‌های کتاب‌های ترجمه شده در حوزه ی علوم انسانی و اجتماعی (به رغم سانسور مدام و همه‌ی سخت‌گیری‌هایی که می‌شود) گستره و بزرگی کار مترجمان سخت‌کوش و برجسته‌ی کشورمان را نشان می‌دهد. به سختی می‌توان فهرست کاملی از مترجمان امروز ایران تهیه کرد (منظور من البته مترجمان جدی با ترجمه‌های درخشان یا دست‌کم قابل قبول است)، تنها چند نام را ذکر می‌کنم: عزت الله فولادوند با بیش از چهل کتاب در حوزه‌ی علوم سیاسی و فلسفه سیاسی؛ محسن ثلاثی با بیش از سی کتاب در حوزه‌های جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و علوم سیاسی؛ عبدالحسین نیک‌گهر با بیش از بیست کتاب در زمینه‌های جامعه

شناسی و روان‌شناسی اجتماعی؛ باقر پرهام با حدود بیست کتاب در مقوله‌های جامعه‌شناسی و علوم سیاسی و فلسفه؛ عباس مخبر با بیش از شصت کتاب در حوزه‌های سیاسی و جامعه‌شناسی؛ خشایار دیهیمی با بیش از هشتاد کتاب در حوزه‌های سیاسی و فلسفه سیاسی و ادبیات و نقد ادبی؛ جلال ستاری با بیش از پنجاه جلد کتاب در ترجمه و ترجمه-تألیف و تألیف؛ مراد فرهادپور با ترجمه‌های فراوان عمدتاً در حوزه‌های فلسفه و فلسفه سیاسی؛ حسن مرتضوی با نزدیک به پنجاه کتاب در حوزه‌های چپ و مارکسیستی. یا داریوش آشوری با ترجمه‌های متعدد که کتاب «چنین گفت زرتشت» نیچه تاکنون بیست و پنج بار تجدید چاپ شده است. همچنین در حوزه ادبیات، عبدالله کوثری با بیش از پنجاه کتاب و عمدتاً مطرح‌ترین آثار نویسندگان آمریکای لاتین یا سروش حبیبی با بیش از چهل و پنج کتاب، ازجمله بزرگ‌ترین کلاسیک‌های روسی را از زبان روسی به فارسی و آثار کلاسیک آلمانی از زبان آلمانی به زبان فارسی ترجمه کرده است. این نام‌ها را تنها نمادهایی هستند که در این حوزه می‌توان نام‌برد، فهرست نام و آثار ترجمه‌شده در این سال‌ها خود به چند جلد کتاب نیاز دارد.

پ: عرصه‌ی تألیف، در این سه دهه‌ی اخیر شاهد حرکت بسیار روبه‌رشد آثار تألیفی روشنفکران ایران هستیم. نام‌هایی چون حسین بشیریه، داریوش شایگان، جواد طباطبایی، بابک احمدی، ضیا موحد، داریوش آشوری، جلال ستاری، ژاله آموزگار، حسن قاضی‌مرادی در میان نواندیشان دینی کسانی چون مجتهد شبستری، عبدالکریم سروش، مصطفی‌ملکیان، محسن کدیور، حسن یوسفی اشکوری تنها نمونه‌هایی هستند از تعداد قابل‌توجهی روشنفکرانی تأثیرگذار که در خصوص مشکلات فکری و معضلات امروزین جامعه به تولید فکر پرداخته‌اند. بدون ذکر جریان روشنفکران و متفکران ایرانی خارج کشور این فهرست ما ناقص خواهد بود. اگر در گذشته، عمدتاً شرق‌شناسان و ایران‌شناسان مرجع مطالعات در باره‌ی ایران بوده‌اند (که در جای خود کارهای بسیار بالارزشی هم انجام داده‌اند و ما وامدار ایشان هستیم) اما امروز اندیشمندان و دانشگاهیان ایرانی که در دانشگاه



های معتبر جهان مشغول کار هستند مرجع اصلی مطالعات ایرانی به شمار می‌روند. آثار عده‌ای از اینان که به فارسی ترجمه شده است، با استقبال وسیع دانشجویان و روشنفکران ایران روبه‌رو شده است و توانسته است در حوزه‌ی فکر در ایران تأثیرگذار باشد. تنها چند نمونه را ذکر کنیم: پروانه آبراهامیان، همایون کاتوزیان، مهرزاد بروجردی، علی میرسپاسی و کاظم علمداری و...

ت: موضوع کانون نویسندگان ایران. کانون نویسندگان به‌عنوان تنها نهاد مدنی که در سال ۱۳۴۶ شکل گرفت و تا کنون پابرجا مانده است (آن‌هم به‌رغم همه‌ی فشارها و محدودیت‌ها و سرکوب‌ها)، در میان روشنفکران عرفی ایران از وضعیت خاصی برخوردار بود. برگزاری شب‌های شعر کانون در انستیتو گوته بیش از یک‌سال قبل از انقلاب و موفقیت چشم‌گیر آن و اعتباری که در این سال‌ها به دست آورده بود و حضور برجسته‌ترین نمایندگان ادبیات ایران در آن، به کانون نویسندگان جای‌گاهی خاص داد. بررسی کارنامه‌ی کانون در دوران پس از انقلاب و ارزیابی اشتباهات آن خارج از بحث این نوشتار است (که در موقعیت‌های دیگر به آن پرداخته‌ام)^۹ در اینجا قصد من اشاره به حرکت کانون در دوره‌ی چهارم است و تأثیری که در درون جریان‌های روشنفکری و دانشجویی به‌جا گذاشت. و در رفتار بسیاری از فعالان کانون نویسندگان در دوره‌ی اخیر به خوبی می‌توان تأثیر این بازاندیشی را دید. پس از پلمب‌کردن محل کانون نویسندگان و به تعطیلی کشاندن فعالیت‌های کانون در سال ۱۳۶۰، در فاصله‌ای که با زلزله‌ی رودبار شروع می‌شود و کانونیان شروع به جمع‌آوری پول برای کمک به آسیب‌دیدگان زلزله می‌کنند تا زمانی که نخستین مجمع عمومی کانون در سالن اجتماعات اتحادیه ناشران و کتابفروشان تهران برگزار شد (۱۳۷۸)، یک‌دوره‌ی زمانی یازده ساله را در برمی‌گیرد که همراه بود با فشارهای گوناگون و متعدد و احضار به دادگاه انقلاب و وزارت اطلاعات و آخر نیز به قتل‌رساندن چهار تن از

۹. از جمله نگاه کنید به: کاظم کردوانی، در «هر اتاقی مرکز جهان است» (گفت‌وگوهایی با اهل قلم)، انتشارات نگاه، تهران، ۱۳۸۰، ص ۳۱۳-۳۴۴ / و «گفت و شنود با کاظم کردوانی»، بخشی از تاریخ جنبش روشنفکری ایران، مسعود نقره‌کار، نشر باران، چاپ اول، سال ۲۰۰۴ (۱۳۸۱)، جلد پنجم، صفحه‌های ۵۷۷-۶۳۳

فعالان کانون(احمد میرعلایی، غفار حسینی، محمدجعفر پوینده، محمد مختاری)، اما به‌رغم همه‌ی این تضییقات، موضوع کانون نویسندگان و ضرورت فعال شدن آن و خواست‌های آن، در نشریه‌های «آدینه» و «دنیای سخن» و «گردون» و «تکاپو» مطرح شد و توانست در زمان خود به بحث‌های مهمی در ضرورت آزادی بیان و اندیشه و نشر دامن بزند. در سازوکار تأثیر جریان‌های روشنفکری به‌طور عام و در اینجا کانون نویسندگان ایران به‌طور خاص، نمونه‌ی خواست کانون مبنی بر «آزادی اندیشه و بیان بی‌حصرواستثنا» نمونه‌ی جالبی است. این خواست کانون که طی سال‌ها در نشریه‌ها و گفت‌وگوهای فعالان کانون مطرح شد، امروز به یک خواست عمومی تبدیل شده است که بسیار فراگیرتر حتی از حوزه‌ی روشنفکری است. و بی‌شک اکثریت عظیم کسانی که امروز این خواسته را مطرح می‌کنند، نمی‌دانند که این خواست را کانونیان مطرح کردند.

ث: تحولی که در ادبیات ایران در دهه‌های اخیر اتفاق افتاده است، تنها تحولی در حوزه‌ی ادبیات نیست، بلکه به دلیل سرشت خود مفهومی جامعه‌شناختی دارد و از گذاری بنیادین خبر می‌دهد. همان طور که علی‌محمد حق‌شناس در مقاله‌ی «رمان و عصر جدید در ایران» می‌گوید "ادبیات فارسی در دهه‌های اخیر دستخوش تحولی بنیادین شده است. این تحول... به عنوان گذار ادبیات فارسی از مرحله‌ی شعرمحوری به مرحله‌ی رمان‌محوری [است]... صرف وقوع آن حاکی از این است که جامعه‌ی فارسی‌زبان، دارد رفته‌رفته از جوامع سنتی با فرهنگ‌های قومی و محلی فاصله می‌گیرد و به جوامع جدید با فرهنگی همگانی و جهانی نزدیک می‌شود."^{۱۰} و اضافه می‌کند که "رمان و آثار داستانی اینک در حیات فردی و جمعی و در قوام هویت مشترک و اهلیت فرهنگی ما، فارسی‌زبانان، همان نقشی را ایفا می‌کند که در گذشته به عهده‌ی شعر فارسی و انواع آن نهاده شده بود."^{۱۱} و در پایان مقاله‌ی خود به موضوعی مهم اشاره می‌کند

۱۰. علی‌محمد حق‌شناس، زبان و ادب فارسی در گذرگاه سنت و مدرنیته (مجموعه‌ی مقالات)، نشر آگه، چاپ اول، پاییز ۱۳۸۲، ص ۴۳.

۱۱. همان، ص ۵۱



که برای بحث ما دارای اهمیت فراوانی است: "تحولی که در ادبیات فارسی در ظرف چند دهه‌ی گذشته رخ داده است ... حکایت از این نیز دارد که بنیاد زیبایی‌شناسی جامعه‌ی محدود و محلی، که رو به گذشته‌ها و حفظ سنت‌ها داشت، به زیباشناسی‌ای جهانی و نامحدود، که رو به جهان آینده و رخداد‌های غیرمترقبه و ناشناخته دارد تغییر ماهیت داده است. در فضای این زیباشناسی نوین، دیگر اصالت در روزگاران گذشته و در تکرار الگوها و مضامین شناخته‌شده نیست؛ بلکه در چشم اندازهای آینده و در نوآوری‌هایی است که همواره از تکرار هر الگو و مضمون شناخته‌شده‌ای می‌پرهیزد."^{۱۲} و این یکی از مشخصه‌های مدرنیته است. ناگفته پیداست که آنچه گفته شد نه به معنای بی‌اهمیت دانستن شعر است و نه نفی شاعران و نفی پیدایش شاعران بزرگ است در آینده. شاید بی‌مناسبت نباشد که اضافه کنم میزان تولید ادبیات رمانی در دهه‌ی ۷۰ سه برابر دهه‌ی ۶۰ بوده است و تا سال‌های پایانی دهه‌ی ۷۰ پرفروش‌ترین رمان‌های ایران، رمان‌های نویسندگان زن بوده است. بی‌آنکه بخواهم به نقدابی پردازم، اضافه می‌کنم که تا پایان همین دهه‌ی هفتاد کتاب «بامداد خمار» از فتانه حاج سیدجوادی، ۴۷ بار تجدید چاپ شده است و رمان «سهم من» از پرینوش صنیعی، ۱۴ بار و کتاب «سه کتاب» زویا پیرزاد ۱۸ بار. البته باید اشاره کنم که تحول در سبک این نوع ادبیات و موضوع‌های آن و رابطه‌ای که می‌توان با فرهنگ جنبش سبز در آن‌ها یافت (از جمله نبود رویکرد طبقاتی و...) می‌بایستی در نوشته‌ی مستقل دیگری به آن پرداخت.

ج: سربرآوردن حرکت نواندیشان دینی پس از انقلاب در ایران یکی از مهم‌ترین رویدادهای بزرگ این دورانِ روشنفکری ایران است. پس از انقلاب و به‌خصوص پس از سال‌های بعد از جنگ حرکت بزرگ و مهمی در میان این نخله از جریان روشنفکری ایران شکل گرفت که هم تأثیر تعیین‌کننده‌ای داشت و هم در نوع و ابعاد خود بی‌سابقه بود. در چرایی سربرآوردن نواندیشان دینی^{۱۳} جدید دینی می‌توان چند

۱۲. همان، ص ۶۱

۱۳. در حوزه‌ی روشنفکری ایران سال‌هاست که بحثی در خصوص مفهوم یا اصطلاح

علت اساسی را برشمرد. نخستین دلیل، خود عملکرد حکومت بود. بسیاری از اینان جوانان و روشنفکرانی آرمان خواه بودند که تصور می کردند با این انقلاب و با این حکومت به رؤیایها و آرمان شهر خود دست خواهند یافت. اما پس از سال های نخستین انقلاب و فروکش کردن تب حاصل از آن، این گروه از طرفداران حکومت با واقعیتی روبه رو شدند که با آن مدینه ی فاضله ای که در ذهن خود داشتند هیچ هم خوانی نداشت. دومین علت، اجبار این روشنفکران در پاسخ گویی به وضعیت موجود بود. بی آنکه در پی برقراری این همانی در هیچ سوی این معادله باشم، در مقام مقایسه می توان گفت که گرفتار همان وضعیتی شدند که روشنفکران چپ در برابر واقعیت

«روشنفکر دینی» در گرفته است. حتی در میان نواندیشان دینی نیز این مفهوم به موضوعی چالش برانگیز تبدیل شده است که نمونه ی بارز آن را می توان در سخنان مصطفی ملکیان دید که معتقد است «شکی نیست که اسلام تجددگرایانه همان چیزی است که امروزه در جهان اسلام از آن به عنوان روشن فکری دینی یاد می کنیم ... من خودم معمولاً تعبیر تجددگرایی اسلامی را به کار می برم؛ اما امروزه متعارف شده به روشن فکری دینی. ... اما خود روشن فکری دینی به نظر من یک مفهوم پارادوکسیکال است به دلیل اینکه روشن فکری قوامش به عقلانیت است، روشن فکر، روشن فکر نیست مگر اینکه به عقلانیت التزام داشته باشد، التزام صددرد به عقلانیت داشته باشد. التزام حتی المقدور و یا نزدیک به صددرد داشته باشد. ... اما از سوی دیگر قوام تدین و دیانت پیشگی و دین ورزی تعبد است. ... اگر قوام روشن فکری به عقلانیت است و اگر قوام تدین و دین ورزی به تعبد است، بنده عرض می کنم که عقلانیت با تعبد سازگار نیست، عقلانیت نافی تعبد است، تعبد نافی عقلانیت است چگونه دو چیزی که یکدیگر را ذاتاً نفی می کنند در پروژه ی روشن فکری دینی می خواهند با هم جمع شوند؟» (سایت «نیلوفر»، ۲۹ بهمن ۱۳۹۲) من بر این باورم که هم انسانی دین دار می تواند روشنفکر باشد و هم روشنفکر می تواند دین دار باشد؛ در جهان بزرگان اندیشه کم نبوده اند و نیستند کسانی که اعتقادات دینی و خداباورانه داشته اند و دارند اما، در بیان دیدگاه و اندیشه های خود دینی بودن خود را وجه تمایز و معرف خود ذکر نکرده اند و نمی کنند. اما اصطلاح «روشنفکر دینی» به گونه ای که امروز در گفتمان سیاسی رایج در ایران مطرح شده است، با خود مشکلات فراوانی حمل می کند. نخستین موضوع روشن نبودن این مفهوم از دیدگاه فلسفی و معرفت شناسی و تبعات آن است، و تا به امروز نه تعریف دقیقی از سوی نواندیشان دینی ارائه شده است و نه تفاوت چاره جویی های آنان با روشنفکران سکولار غیردینی در مسائل حال و آینده ی کشور در زیر این نام بیان شده است. موضوع دوم، اغتشاش حاصل از این اصطلاح در رابطه ی این گروه از روشنفکران با حکومت دینی است. البته کم نیستند روشن اندیشان دینی که معتقد به جدایی حکومت از دین هستند، اما از سوی دیگر ما شاهد نمونه های مخالف آن هم هستیم. و موضوع سوم، به عقیده ی بسیاری از روشنفکران سکولار چنین تعبیری به معنای یک نوع خط کشی با روشنفکران سکولار در ارتباط با حکومت است که پایه در تقسیم بندی «خودی» و «غیرخودی» دارد.



اتحاد شوروی قرار داشتند. همان گونه که روشنفکران چپ مجبور شدند در مقابل واقعیت آن روز شوروی بیاندیشند و توضیح بدهند که چگونه «دژ پرولتاریای جهان» به آن چنان سرنوشتی دچار شد (و به همین علت جریان های متعددی در درون چپ شکل گرفت) اینان نیز مجبور شدند که در چرایی سرنوشت «ام القرای اسلام» بیاندیشند و پاسخ بدهند. سومین علت را باید خارج از خود آنان جست و جو کرد. آنان با یک جریان قویِ روشنفکریِ سکولار در ایران روبه رو بودند که هرچند سرکوب می شد و از امکانات رسمی برخوردار نبود اما، حضور داشت و نمی توانستند حضورش را نادیده بیانگارند که دست کم در چهار حوزه ی کتاب و مطبوعات و دانشگاه و فضای فکریِ روشنفکریِ حضوری غیرقابل انکار داشت و بعدها هم همان سخنِ همیشگیِ همین روشنفکران سکولار را پذیرفتند که خواهان جدایی دین از حکومت بودند. در حقیقت اگر روشنفکران سکولار غیردینی با حاکمیت «روحانیت»^{۱۴} در انقلاب، از لحاظ سیاسی شکست خوردند، این روشنفکران در بُعد فرهنگی شکست خوردند. سومین علت هم را باید در سرشت و جوهر خودِ حکومت دید که از روز نخست با مایه های حذفی

۱۴. اصطلاح «روحانیت» که امروز در ایران به کار برده می شود، مفهومی است رایج اما بی ارتباط با اسلام. و چنین است سلسله مراتبی که در حوزه ها جاری است. مرتضی مطهری می گوید: «یکی دیگر از جنبه های منفی اسم گذاری است. کمتر افراد به این مطلب توجه دارند. حتی اسلام برای علمای دینی اسم و عنوان خاصی انتخاب نکرده است... اگر کسی واقعا خیال کند که یکی از دستورهای اسلام این است که به یک عالم دینی باید گفت شیخ یا آخوند یا ملا اشتباه کرده است... لفظ «روحانی» خیلی جدیدالولاده است، معاصر است با خودمان، یعنی با نسل ما. شما در شصت، هفتاد سال پیش یعنی قبل از مشروطه یک جا پیدا نمی کنید که به علمای دین روحانیین گفته باشند. این اقتباس از مسیحیت است. مسیحی ها روی حساب اینکه در نظر آن ها روح از تن، آخرت از دنیا، معنی از ظاهر جداست و عالم دینی باید به اصطلاح تارک دنیا باشد به علمای خودشان می گفتند روحانیون و بعد هم این اصطلاح در ایران ما شایع شد. به هر حال اسلام جزو کارهایی که نکرده است یکی این است که برای علمای دین اسم مخصوص انتخاب نکرده است. همچنان که لباس مخصوص هم انتخاب نکرده است.» (مرتضی مطهری، از جلسات ششم و هفتم سلسله سخنرانی در حسینیه ارشاد با عنوان «خاتمیت»، حدود سال ۱۳۴۷، نشریه ی نوروز، ۱۹ تیر ۱۳۸۱)

شکل گرفت. و یکی از مشخصات رسمی ایدئولوژیک حکومت خاصیت «دفع» و نه «جذب» آن، به‌خصوص در قبال روشنفکران، بوده است. چهارمین علت، بحران بزرگ این روشنفکران در چگونگی پایان جنگ است. سخن عمادالدین باقی نیز در تأیید همین نظر است. باقی می‌گوید «به دلیل اینکه شعارهای قاطع و سازش‌ناپذیری چون «جنگ جنگ تا رفع فتنه» و «جنگ تا سقوط صدام» و «جنگ تارسیدن به قدس» و غیره مطرح بود پذیرش قطعنامه موجب شوک سنگینی شد که تنش‌ها و حتی تمردهایی را در مناطق جنگی به‌وجود آورد و رهبری انقلاب ناگزیر از صدور پیام تاریخی در ۲۹ تیر ۱۳۶۷ گردید و تعبیر «جام زهر را نوشیدن» و «آبروی خود را با خدامعامله کردن» در آن به کاربردند و وعده دادند که در آینده عوامل اینکه جنگ به این‌سان خاتمه یافت شناسایی شوند. نحوه پایان جنگ با توجه به تأثیرات ذهنی و روانی که در طول ۸ سال بر افکار و عقاید فردی و جمعی نهاده بود موجب ترک‌برداشتن ایدئولوژی در پاره‌ای از نیروها و ایجاد تردید و تزلزل در قطعیت و حتمیت برخی آرمان‌ها و انتظارات و وعده‌ها گردید که پیدایش افکار اصلاح‌طلبانه از عواقب آن است.»^{۱۵}

شاید بتوان نخستین بروز چشم‌گیر و عمومی این حرکت در عرصه عمومی را در سخنرانی عبدالکریم سروش در دانشگاه اصفهان دید در چرایی ناممکن بودن وحدت حوزه و دانشگاه (مبنی بر اینکه حوزه بر «تعبد» استوار شده است و اساس دانشگاه بر «چرا»). بررسی جای‌گاه عبدالکریم سروش در منظومه‌ی سیاست‌گذاری‌های فرهنگی حکومت در یک‌دوره و نقش او در ستاد انقلاب فرهنگی را به فرصتی دیگر واگذار می‌کنم، اما به صراحت باید گفت که نقش سروش در تغییر فکر دانشجویان و روشنفکران طرفدار حکومت انکارنشده است. به‌علت موقعیت نخستین سروش در دستگاه فرهنگی حکومت نوپید- که شرکت‌اش در مناظره‌های تلویزیونی به‌عنوان فیلسوف اسلامی و مدافع ایدئولوژی اسلامی-حکومتی در کنار آیت الله مصباح یزدی در برابر نمایندگان حزب توده و فداییان اکثریت خود گویاست و سمت‌اش در ستاد انقلاب فرهنگی- و مقبولیتی که در میان جوانان و روشنفکران

۱۵. عمادالدین باقی، مهرنامه، شماره‌ی ۱۵، شهریور ۱۳۹۰، ص ۱۷۴



مذهبی داشت، نقشی مهم، و به یک معنا تاریخی، در دگرگونی فکری مذهبی در آن وضعیت داشت. بسیاری رویکرد شخصیتی چون مجتهد شبستری را بسیار عمیق تر و اساسی تر می دانند اما، سروش به دلایل پیش گفته جای گاهی خاص داشته است و تأثیری گسترده تر، دست کم در آن ظرفیت زمانی. عنصر دیگری که گستردگی تأثیر سروش و پیروانش را برجسته می کند، تأثیر افکار و سخنان عبدالکریم سروش در میان لایه های حکومتی و رده هایی از مراکزهای تصمیم گیری حکومتی است.

این گروه از نواندیشان دینی، مجتهد شبستری، سروش، ملکیان، کدیور و...، توانسته اند با آرا و نواندیشی های خود به حرکتی فکری در میان دین باوران دست بزنند که برای جامعه ی ما دارای اهمیت فراوانی است. و به رغم همه ی اختلاف های طبیعی فکری که روشنفکران سکولار غیردینی با آنان دارند و به رغم آن دسته موضع گیری های سیاسی نادرستی که برخی از آنان اتخاذ می کنند و به رغم ناشکیبایی های نظری برخی شان و حکم های نامدراجویانه ی این یا آن، می بایست به اهمیت حرکت فکری آنان و فضایی که در برابر اسلام خواهان تمامیت خواه گشوده اند واقف بود. افزون بر کتاب و نوشته های این دسته از روشنفکران دینی، به هیچ روی نمی توان نقش مطبوعات طرفداران اصلاحات را در گشودگی ذهنی و مداراجویی و کمکی که به رشد تفکر آزادی خواهانه در ایران کردند نادیده انگاشت. نشریاتی نظیر «کیان» و «راه نو» در حوزه ی اندیشه ی دینی و ماهنامه ی «زن» (نشریه ی فمینیستی زنان که به مدت ۱۶ سال منتشر شد) و روزنامه ی «زن» و روزنامه هایی چون «جامعه»، «نشاط»، «صبح امروز»، «خرداد»، «آبان» و... در دوران اصلاحات و طبیعتاً با امکاناتی که در اختیار داشتند، نقش مهمی در رشد افکار داشتند.

جریانی دیگر در نواندیشان دینی کسانی هستند که بعدها خود را «ملی مذهبی» خوانند. این جریان که پس از حضوری کم رنگ در مجلس اول، بیرون از حوزه ی سیاست حکومتی قرار گرفت، با پیشینه و تباری کاملاً متفاوت از روشنفکران اصلاح طلب حکومتی یا نزدیک به حکومت، تأثیرات خاص خود را داشت. این طیف که یک سوی آن

«نهضت آزادی» قرار داشت و یکسوی دیگرش کسانی چون عزت الله سبحانی و حبیب‌الله پیمان و حسن اشکوری یوسفی، نه از امکانات اصلاح‌طلبان برخوردار بود و نه گستره‌ی نفوذ و فعالیتش با آنان برابری می‌کرد. شاید بتوان نشریه‌ی «ایران فردا» به مدیر مسئولی عزت‌الله سبحانی (و با فعالیت کسانی چون حسن یوسفی اشکوری و رضا علیجانی و هدی صابر و تقی رحمانی) و بحث‌های نواندیشانه‌ی دینی حسن یوسفی اشکوری را نماد این طیف دانست در بحث‌های فکری، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی روشنفکران.

رویکردهای نواندیشان دینی به اسلام (در نحله‌های مختلف خود و به‌رغم تفاوت‌های‌شان در این رویکرد) و تفاوت آن‌ها با خوانش «روحانیت» حاکم و اینکه آنان توانسته‌اند هم با نسبی و تاریخی کردن اعتبار جزم‌های دینی اقتدار «روحانیت» را به‌چالش بکشند و هم راهی برای تفسیرهای مداراجویانه فراهم آورند، دارای اهمیت فراوانی است.

چ: هم‌گرایی نسبی میان روشنفکران سکولار غیردینی و نواندیشان دینی. از رابطه‌های قدیمی (و تاریخی به نوعی) که میان عده‌ای از فعالان سیاسی و روشنفکران سکولار و چپ با فعالان سیاسی و نواندیشان مذهبی نظیر عزت‌الله سبحانی که بگذریم، ما پس از سربرآوردن حرکت اصلاح‌طلبی شاهد نوعی هم‌گرایی میان این دو گروه از روشنفکران هستیم. افزون بر مراودات و هم‌اندیشی‌های فردی و جمعی اینجا و آنجا و گاه منظم میان این دو گروه از روشنفکران، بازکردن فضا برای نواندیشان مذهبی در نشریه‌ی «جامعه سالم» و متقابلاً در نشریه‌هایی نظیر «ایران فردا» و «جامعه» و «نشاط» و «خرداد» و «زنان» و «آبان» و ... برای روشنفکران سکولار غیرمذهبی و شرکت مشترک اینان در «کنفرانس برلن» یا هم‌آرایی بخش‌هایی بزرگی از این دو طیف در انتخابات شورای شهر یا مجلس یا ریاست جمهوری را می‌توان نمادهایی از این «هم‌گرایی نسبی» دانست. البته این امر نه یک‌شبه اتفاق افتاد و نه بدون تنش بود. از یک‌سو ما با تردیدها و بدبینی‌های عده‌ای از روشنفکران سکولار غیردینی در قبال اصلاح‌طلبان (با تفاوت‌ها و سایه‌روشن‌ها) روبه‌رویم



و از دیگر سو با نوعی انحصارطلبی در طیف اصلاح‌طلبان و برخورد ابزاری به این روشنفکران. یکی از مشکلات جریان اصلاح‌طلبی، چه در حوزه‌ی سیاست و چه در حوزه‌ی روشنفکری، عدم توجه‌ی کافی آنان به این موضوع اساسی بود که خود آنان نیز «موضوع» (ابژه) اصلاحات هستند. چشم‌اسفندیار جریان اصلاح‌طلبی، مستثنا کردن خود از «اصلاح» بود که این خود باعث رشد نوعی انحصارطلبی در میان آنان شد. اصولاً در هر جامعه‌ای، کسانی که دست به اصلاحات می‌زنند، چنانچه خود آنان هم «موضوع» همین اصلاحات باشند، جریان اصلاح‌طلبی با مشکلات فراوانی روبه‌رو می‌شود. در دو مصاحبه‌ی نسبتاً طولانی که نشریه «آبان» در آبان ماه ۱۳۷۸ با من داشت، به طور مفصل در ضرورت این هم‌گرایی صحبت کرده‌ام و آن را یکی از دستاوردهای جریان روشنفکری ایران دانسته‌ام.^{۱۶} امروز هم چنان می‌اندیشم. نه تنها آن را ضروری می‌دانم، بلکه اهمیت فراوانی برای آن قائل هستم. هم‌گرایی دوطیف زنان ایران در مبارزه برای حقوق ازدست‌رفته‌شان و هم‌گرایی بزرگی که میان این دو طیف در جنبش سبز به وجود آمد، نمونه‌های روشن و پربار این حرکت است.

چ: روشنفکران متخصص و روزنامه‌نگار. ما در ایران، چون دیگر کشورهای جهان، در سه دهه‌ی اخیر شاهد رشد روزافزون روشنفکران متخصص و روزنامه‌نگار هستیم که سهم مهمی در پیشبرد بحث‌ها و طرح مشکلات و معضلات جامعه دارند. به دلیل وضعیت اجتماعی این گروه و امکاناتی که برخوردارند و بُردی که در طرح دیدگاه‌های خود دارند، دارای تأثیر فراوانی در جامعه هستند.

عامل دوم: رشد شهرنشینی

در سال ۱۳۸۵ در کل ۷۰ میلیون نفر جمعیت کشور، ۴۸ میلیون نفر در نقاط شهری و ۲۲ میلیون نفر در نقاط روستایی زندگی می‌کردند.^{۱۷} به عبارت دیگر ۶۸/۴۵ درصد مردم ایران در نقاط شهری

۱۶. ر.ک. به: کاظم کردوانی: «پرسشگری، گفتمان جهانی و همگرایی روشنفکران در ایران»، نشریه‌ی «آبان»، ۲۲ آبان ۷۸، شماره‌ی ۱۰۱/ و «چالش‌های روشنفکری در ایران»، نشریه‌ی «آبان»، ۲۹ آبان ۷۸، شماره‌ی ۱۰۲.

۱۷. رقم دقیق آن براساس مرکز آمارچنین است: در سال ۱۳۸۵، کل جمعیت کشور

زندگی می‌کردند. از سوی دیگر متوسط رشد جمعیت در آبان سال ۱۳۳۵ سه و یک دهم درصد، در آبان ۱۳۴۵ سه و یک دهم درصد، در آبان ۱۳۵۵ دو و هفت دهم درصد، در مهر ۱۳۶۵ سه و نه دهم درصد، در مهر ۱۳۷۰ دو و پنج دهم درصد، در آبان ۱۳۷۵ یک و پنج دهم درصد، در آبان ۱۳۸۵ یک و شش دهم درصد بوده است.^{۱۸} و «طبق آخرین برآوردهای جمعیتی، جمعیت کشور در سال ۱۳۸۷، ۷۲ میلیون و ۵۸۴ هزار نفر برآورد شده است، که از این تعداد ۵۰/۸ درصد مرد و ۴۹/۲ درصد زن می‌باشد. همچنین، جمعیت ساکن در نقاط شهری ۵۰ میلیون و ۹۲۸ هزار نفر برآورد شده است».^{۱۹} به دیگر معنا در سال ۱۳۸۷، ۷۰/۱۶ درصد مردم ایران در نقاط شهری زندگی می‌کنند. یعنی در فاصله‌ی دو ساله‌ی ۱۳۸۵ تا ۱۳۸۷، ۱/۱۷ درصد به مردم شهرنشین اضافه شده است!

عامل سوم: باسوادی

ناگفته پیداست که یکی از عامل‌های تغییر ذهنیت و گذر از دنیای قدیم به جهان جدید در هر جامعه‌ای و از جمله در ایران، جمعیت با سواد کشور است. البته ناگفته روشن است که سواد تنها در صورتی می‌تواند مؤثر باشد که به فرد امکان بهره‌برداری از ایده‌های نوشته شده‌ی دنیای نو و فرهنگ آن را فراهم سازد. در نتیجه افزایش سواد به طور کلی موجب افزایش آن بخش از جمعیت می‌شود که می‌تواند به واسطه‌ی سواد با فرهنگ نو آشنایی پیدا کند و تحت تأثیر آن قرار بگیرد. و همچنین روشن است که باسواد شدن و تحصیل کردن جوانان روابط پدرسالارانه‌ی خانوادگی و معیارهای سنتی جامعه را برهم می‌زند. بر اساس آمارهای سالنامه‌های کشور که خود عمدتاً براساس سرشماری‌های عمومی نفوس و مسکن تنظیم شده است، به اختصار می‌توان چنین گفت:

در آبان سال ۱۳۳۵ در کل جمعیت ۱۹ میلیون نفری کشور، کل

۷۰،۴۹۵،۷۸۲ نفر است که ۴۸،۲۵۹،۹۶۴ نفر در نقاط شهری و ۲۲،۱۳۱،۱۰۱ نفر در نقاط روستایی زندگی می‌کنند.

۱۸. سالنامه آماری کشور، ۱۳۷۸، مرکز آمار ایران، تاریخ انتشار بهمن ۱۳۸۸، ص ۹۲

۲. همان، ص ۹۱



باسوادمردان کشور ۱،۹۱۱،۰۰۰ نفر (۱۰ درصد) است (۷۶ درصد مرد و ۲۴ درصد زن)؛ در آبان سال ۱۳۴۵ کل جمعیت در سن سوادآموزی کشور ۱۹ میلیون نفر است که از این تعداد ۲۸ درصد باسواد هستند (۷۱ درصد مرد و ۲۹ درصد زن)؛ در آبان سال ۱۳۵۵ کل جمعیت سن سوادآموزی کشور ۲۷ میلیون نفر است که از این تعداد ۴۷ درصد باسواد هستند (۶۴ درصد مرد و ۳۶ درصد زن)؛ در آبان ۱۳۸۵ کل جمعیت در سن سوادآموزی کشور ۶۴ میلیون نفر است که از این تعداد ۸۵ درصد باسواد هستند (۵۳ درصد مرد و ۴۷ درصد زن).^{۲۰} به دیگر سخن نرخ باسوادی به ترتیب در سال ۱۳۴۵، ۲۸/۷ درصد (مردان ۳۹/۲ درصد، زنان ۱۷/۴ درصد)؛ در سال ۱۳۵۵، ۴۷/۵ درصد (مردان ۵۸/۹ درصد، زنان ۳۵/۵ درصد)؛ در سال ۱۳۸۵، ۸۴/۶ درصد (مردان ۸۸/۷ درصد، زنان ۸۰/۳ درصد) بوده است.^{۲۱}

در درک و تفسیر این آمارها باید به چند نکته توجه کرد. نخستین موضوع تعریف مفهوم «باسواد» است. براساس سالنامه آماری کشور چنین گفته شده است: «باسواد: تمامی کسانی که می‌توانند متن ساده‌ای را به فارسی و یا هر زبان دیگری بخوانند و بنویسند، باسواد تلقی می‌شوند»^{۲۲} این تعریف تقریباً همان تعریف یونسکو است. و اضافه می‌کنند که «در سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۴۵، تمامی کسانی که حداقل دارای گواهینامه سال اول ابتدایی بوده اند و ... در سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۷۵ و ۱۳۸۵ تمامی

۲۰. رقم‌های دقیق مرکز آمار از این قرار است: در آبان سال ۱۳۳۵ در کل جمعیت کشور (۱۸،۹۵۴،۷۰۴ نفر)، کل باسوادمردان کشور ۱،۹۱۱،۰۰۰ نفر است (۱،۴۵۴،۰۰۰ نفر مرد و ۴۵۷،۰۰۰ نفر زن)؛ در آبان سال ۱۳۴۵ در کل جمعیت در سن سوادآموزی کشور (۱۹،۳۷۲،۰۰۰ نفر)، کل باسوادمردان ۵،۵۵۶،۰۰۰ نفر است (۳،۹۲۸،۰۰۰ نفر مرد و ۱،۶۲۸،۰۰۰ نفر زن)؛ در آبان سال ۱۳۵۵ در کل جمعیت سن سوادآموزی کشور (۲۷،۱۱۳،۰۰۰ نفر)، کل باسوادمردان ۱۲،۸۷۷،۰۰۰ نفر است (۸،۱۹۸،۰۰۰ نفر مرد و ۴۶۷۹،۰۰۰ نفر زن)؛ در آبان ۱۳۸۵ در کل جمعیت در سن سوادآموزی کشور (۶۳،۹۲۰،۰۰۰ نفر)، کل باسوادمردان ۵۴،۰۸۲،۰۰۰ نفر است (۲۸،۸۳۵،۰۰۰ نفر مرد، ۲۵،۲۴۷،۰۰۰ نفر زن). همان، ص ۶۰۷ و ۶۰۸ و ۶۰۹.

کل جمعیت ایران برای سال‌های یادشده به ترتیب ۱۸،۹۵۴،۷۰۴ نفر، ۲۵،۷۸۸،۷۲۲ نفر، ۳۳،۷۰۸،۷۴۴ نفر، ۷۰،۴۹۵،۷۸۲ نفر است. همان، ص ۹۶.

۲۱. همان، ص ۶۰۸ و ۶۰۹.

۲۲. همان، ص ۶۰۴.

نوآموزان سال اول ابتدایی و سوادآموزان کلاس‌های نهضت سوادآموزی نیز باسواد شناخته شده‌اند. وضعیت سواد در سرشماری عمومی سال ۱۳۳۵ از افراد ۱۰ ساله و بیش‌تر، در سرشماری عمومی سال ۱۳۴۵ از افراد ۷ ساله و بیش‌تر و در سرشماری عمومی سال‌های ۱۳۵۵ و ۱۳۶۵، طرح آمارگیری جاری جمعیت ۱۳۷۰ و سرشماری عمومی نفوس و مسکن ۱۳۷۵ و ۱۳۸۵ از افراد ۶ ساله و بیش‌تر سؤال شده است.^{۲۳} اما برای درک سنجیده‌تر موضوع باسوادی در ایران از درون همین آمار و به کمک ابزار جمعیت‌شناسی نیز می‌توان به شاخص‌هایی پی برد که به واقعیت نزدیک‌تر باشد: چون معیار «باسوادی» در همه‌ی سرشماری‌های عمومی تقریباً یکی است به کار مقایسه‌ای ما لطمه‌ای وارد نمی‌شود. اما از یک ابزار جمعیت‌شناسی هم می‌توان بهره گرفت و به نتیجه‌ی قابل اتکائی رسید. در میان جمعیت‌شناسان، بسیاری برای ارزیابی سواد جامعه گروه سنی ۲۰ تا ۲۴ را در نظر می‌گیرند که می‌توان تصور کرد که معیار قابل قبول و مهمی برای سنجش سواد جامعه باشد. اگر براساس این معیار جامعه‌ی ایران را بسنجیم، آمار باسوادی ایران برای این گروه سنی در سال‌های ذکرشده به این ترتیب خواهد بود: نرخ باسوادی گروه ۲۰ تا ۲۴ ساله، در آبان ۱۳۴۵، ۳۲ درصد (مردان ۴۷ درصد، زنان ۷۱ درصد)؛ در آبان ۱۳۵۵، ۵۰ درصد (مردان ۶۶ درصد، زنان ۳۵ درصد)؛ در آبان ۱۳۸۵، ۹۶ درصد (مردان ۹۷ درصد، زنان ۹۶ درصد). بدین ترتیب یکی از شاخص‌های مهم جمعیت‌شناسی، یعنی گذر از آستانه‌ی ۵۰ درصد باسواد به دست می‌آید.^{۲۴} براساس این آمار به‌طور قاطع می‌توان گفت که مردان ایران در سالهای ۴۵-۱۳۴۷ از مرز ۵۰ درصد باسوادی گذشته‌اند و زنان ایران در سال‌های ۶۳-۱۳۶۵.

در اینجا بسیار ضروری است که به چند نکته اشاره شود.

یک: این آمارهایی که برای کل کشور صادق است، تقریباً در میان ۳۰ استان ایران در سال ۱۳۸۵ هم به نوعی هماهنگی دیده می‌شود. هرچند استان تهران با ۹۱ درصد نرخ باسوادی در صدر

۲۳. همانجا

۲۴. همان، ص ۶۰۸ و ۶۰۹



نشسته است اما، نرخ باسوادی در استان‌های اصفهان، بوشهر، خراسان رضوی، سمنان، فارس، قزوین، قم، مازندران، یزد بالای ۸۵ درصد (به ترتیب ۸۸، ۸۶، ۸۶، ۸۹، ۸۷، ۸۶، ۸۶، ۵۸، ۸۸ درصد)، در استان‌های آذربایجان شرقی، اردبیل، ایلام، چهارمحال و بختیاری، خراسان جنوبی، خوزستان، زنجان، کرمان، کرمانشاه، کهگیلویه و بویراحمد، گلستان، گیلان، لرستان، مرکزی، هرمزگان، همدان بالای ۸۰ درصد (به ترتیب ۸۲، ۸۰، ۸۲، ۸۳، ۸۱، ۸۴، ۸۲، ۸۲، ۸۲، ۸۱، ۸۴، ۸۲، ۸۳ درصد)، در استان‌های آذربایجان غربی، خراسان شمالی، کردستان بالای ۷۵ درصد (به ترتیب ۷۸، ۷۹، ۷۷ درصد)، در سیستان و بلوچستان ۶۸ درصد است.

نکته دوم: در نرخ باسوادی مردان و زنان نیز شاهد تفاوت‌های فاحش نیستیم. برای جلوگیری از اطاله‌ی کلام به آمار چند استان از میان پنج گروه بالا اشاره می‌کنیم. نرخ باسوادی به ترتیب مردان و زنان، در استان‌های تهران ۹۴، ۸۹؛ اصفهان ۹۱، ۸۴/۲؛ قزوین ۹۰، ۸۲؛ آذربایجان شرقی ۸۷، ۷۶؛ اردبیل ۸۷، ۷۴؛ کهگیلویه و بویراحمدی ۸۷، ۷۶؛ هرمزگان ۸۶، ۷۸؛ آذربایجان غربی ۸۵، ۷۰؛ کردستان ۸۵، ۷۰؛ سیستان و بلوچستان ۷۴، ۶۱ درصد است.

نکته سوم: نگاهی کوتاه به تفاوت نرخ باسوادی در نقاط شهری و نقاط روستایی در همین نمونه‌های اختیاری ده استان بالا نیز می‌تواند آگاه‌کننده باشد. نرخ باسوادی به ترتیب در شهر و روستا، در استان‌های تهران ۹۲، ۸۲؛ اصفهان ۸۹، ۷۹؛ قزوین ۹۰، ۷۲؛ آذربایجان شرقی ۸۶، ۷۴؛ اردبیل ۸۵، ۷۳؛ کهگیلویه و بویراحمدی ۹۰، ۷۴؛ هرمزگان ۹۰، ۷۶؛ آذربایجان غربی ۸۴، ۶۹؛ کردستان ۸۳، ۷۰؛ سیستان و بلوچستان ۷۶، ۶۰ است.

عامل چهارم: تعداد دانشجویان

در آستانه‌ی انقلاب کل دانشجویان ایران ۱۵۷،۰۰۰ نفر است. آن‌هم در شهرهای بزرگ ایران نظیر تهران و تبریز و مشهد و اصفهان و شیراز و ... حال آنکه در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸ کل دانشجویان ایران ۳،۳۰۸،۶۹۲ نفر (۲۱ برابر) است (۱،۹۱۷،۱۸۳ نفر دانشجویان دانشگاه‌ها و

مراکز آموزش عالی، ۱،۳۹۱،۵۰۹ نفر دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی).^{۲۵} در این ارقام نسبت دانشجویان زن و مرد از اهمیت فراوانی برخوردار است. تعداد دانشجویان زن برای همین سال تحصیلی ۱،۶۸۸،۲۲۳ نفر (دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ۱،۱۱۵،۸۵۲ نفر، دانشگاه آزاد اسلامی ۵۷۲،۳۷۱ نفر) و تعداد دانشجویان مرد برای همین سال تحصیلی ۱،۶۲۰،۴۶۹ نفر است (دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ۸۰۱،۳۳۱ نفر و دانشگاه آزاد اسلامی ۸۱۹،۱۳۸ نفر)^{۲۶} یعنی تعداد دانشجویان زن از تعداد دانشجویان مرد پیشی گرفته است.

لازم به توضیح است که نویسنده کاملاً به واقعیت کیفیت دانشگاه‌های امروز ایران واقف است. و از دیرباز در این خصوص قلم زده است و در مقاله‌ای در نشریه‌ی «آدینه» آن را «دیرستان‌های بزرگ» نامیده‌است. حقیقت این است که به علت حاکم بودن نگاه ایدئولوژیک در دانشگاه‌های ایران و روابط آن، تبعات سیاستی که به «انقلاب فرهنگی» انجامید و کماکان در همه‌ی بُعدهای زندگی دانشگاهی ایران حضور دارد (انتخاب استاد، مواد درسی، مطالب تدریس، رابطه‌ی استاد- دانشجو و...) و به‌خصوص «خطاهای قرمز» موجود در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی و تحقیقات دانشگاهی، دانشگاه‌های امروز ما از لحاظ کیفیت دچار وضعیت اسفناکی شده‌اند. اما، به رغم همه‌ی این ناهنجاری‌ها، دانشگاه‌های ما به یمن خودِ ماهیتِ مدرن دانشگاه و کوشش‌های گاه جان‌کاهِ کادر علمی آگاه و باوجدان ما جایگاه بزرگی در مدرنیزاسیون جامعه‌ی ما در بعدهای مختلف دارد. در مقام مثال کافی است به نقش دانشگاه آزاد، به‌رغم مشکلات کیفی شناخته شده‌ی آن، در زیرورو کردن روابط اجتماعی در شهرهایی که حضور دارد توجه کنیم.

اتفاق مهم دیگر در حوزه‌ی دانشگاه نوع توزیع دانشجویی است که عملاً و در سطح بسیار به‌وقوع پیوسته است، جابه‌جایی وسیع دانشجویان از شهرها و روستاهای مختلف برای ادامه تحصیل در شهرهای دیگر است که پیامدهای گوناگون جامعه‌شناختی دارد. در

۲۵. همان، ص ۶۴۹ و ۶۵۰

۲۶. همانجا



فاصله‌ی سال‌های ۱۳۷۵ و ۱۳۸۵، بیش از ۱۲ میلیون نفر (۱۲،۱۴۸،۱۴۸) در کشور جابه‌جا شده‌اند. از نه علت مهاجرت آمده در سالنامه آماری کشور، یک علت «تحصیل» ذکر شده است که تعداد مهاجرت در ده سال مذکور برای تحصیل را ۱،۰۴۰،۷۶۷ نفر ذکر می‌کند.^{۲۷} در سالنامه های آماری موضوع تحصیل (دانشگاه، دبیرستان، راهنمایی، دبستان) تفکیک نشده است. اما اگر تعداد افراد ۲۰ سال به بالا را از رقم ذکرشده در بالا استخراج کنیم (در این آمارها ستونی برای گروه سنی ۱۸ تا ۲۰ ساله وجود ندارد و به همین علت از دقت بحث کاسته می شود) عدد ۵۵۳،۱۵۶ نفر را خواهیم داشت (در صورت موجودبودن آمار مربوط به گروه سنی ۱۸ تا ۲۰ ساله هم این آمار دقیق‌تر می‌بود و هم این تعداد بیشتر) که شاید برای درک جابه‌جایی دانشجویان در سطح کل کشور تا حدودی راه‌گشا باشد و اهمیت این نوع توزیع را برای موضوع‌های فرهنگی نشان بدهد که از جمله می‌توان آشنایی با خرده‌فرهنگ‌های موجود در جامعه‌ی ما و آشنایی با جنبه‌های متفاوت زندگی و فرهنگ‌های دیگر و دادوستد و نزدیک‌شدن جوانان کشور با یکدیگر و در نهایت شاید بشود از کمک کردن به رشد فرهنگ مشترک ما ایرانیان صحبت کرد.

یکی از مهم‌ترین تبعات این جابه‌جایی وسیع امروز دانشجویان ایران، شرکت دختران دانشجو در آن است. امروز زمانی که دانشجوی دختری برای تحصیل در مقام مثال از مشهد می‌رود تبریز یا اهواز و از تبریز می‌رود کرمان یا لاهیجان و از قم می‌رود کرمانشاه و... اتفاق مهمی در ذهن جامعه و سنت‌های آن رخ داده‌است، آن‌هم در جامعه‌ای که حاکمان رسمی و غیررسمی آن شدیدترین تنگناهای اجتماعی را برای زنان توصیه می‌کنند.

عامل پنجم: تعداد دانش‌آموزان

در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸ کل تعداد دانش‌آموزان ایران در سه مقطع دبستان و راهنمایی و متوسطه عمومی ۱۲،۶۴۲،۷۹۳ نفر است.^{۲۸}

۲۷. همان، ص ۱۲۲

۲۸. در این ارقام، دانش‌آموزان دوره‌ی آمادگی ۴۵۵،۸۴۴ نفر و دانش‌آموزان دوره‌ی پیش

از این تعداد ۵۲ درصد پسر و ۴۸ درصد دختر هستند. و در مقطع دوره متوسطه عمومی در برابر ۵۲ درصد دانش آموز پسر ۴۸ درصد دانش آموز دختر است. خود این رقم‌ها به خودی خود با اهمیت است اما، اگر آن را با کل جمعیت ایران ۷۰،۴۹۵،۷۸۲ نفر مقایسه کنیم، ۹/۱۷ درصد ایرانیان دانش آموز هستند و به عبارت دیگر از هر ۷۵/۵ ایرانی یک نفر دانش آموز است. و اگر تعداد دانش آموزان را در عدد ۳/۵ ضرب کنیم، بیش از ۴۴ میلیون ایرانی به نوعی درگیر مسائل آموزش و پرورش هستند.

عامل ششم: نقش خانواده در ایران

تغییرات عظیمی که در خانواده‌ی ایرانی پس از انقلاب اتفاق افتاده است، یکی از دیرپاترین و اساسی‌ترین رخداد‌های جامعه‌ی ماست که به نظر می‌آید به این پدیده و تحولات شگرفی که در جامعه به وجود آورده است توجه‌ی درخور نشده است. در حقیقت خانواده‌ی امروز ایرانی فاصله‌ی بسیار دوری دارد با آن تصویر خانواده‌ی سنتی که ممکن است در ذهن عده‌ای هنوز وجود داشته باشد. در بالا میزان سوادآموزی و تعداد دانشجویان و دانش آموزان را نشان دادیم. در حقیقت «پیشرفت فرهنگی ثبات مردم را بر هم می‌زند. ...جامعه‌ای که اکثریت آن باسواد می‌شوند... دیری نمی‌گذرد که آموزش همگانی روابط اقتدار در خانواده را بی‌ثبات می‌گرداند»^{۲۹}

برای بررسی تغییرات در نهاد خانواده‌ی ایرانی کافی است به چند شاخص مهم در این ارتباط توجه کنیم:

۱-۶: باروری

موضوع باروری زنان و کنترل زایمان یکی از بزرگ‌ترین شاخص

دانشگاهی ۴۴۷،۱۸۷ نفر منظور نشده است (همان، ص ۶۲۰ و ص ۶۲۵).

۲۹. امانوئل تُد و یوسف کورباژ، دیدارگاه تمدن‌ها، ترجمه‌ی عبدالوهاب احمدی، نشر آگه، چاپ اول، بهار ۱۳۸۸، ص ۳۸

من در عین حال که به صفحه‌های این کتاب ارجاع داده‌ام، همیشه به ترجمه‌ی خوب آن وفادار نمانده‌ام و از روی متن اصلی ترجمه کرده‌ام. مشخصات اصلی این کتاب به زبان فرانسه از این قرار است:

Courbage Yousssef, Todd Emmanuel, Le rendez-vous des civilisations, Editions du Seuil et La Republique des Idees, septembre 2007



های تغییر ذهنیت جامعه است. همان طور که جمعیت‌شناس سرشناس فرانسوی می‌گوید «کنترل زایمان را باید هم‌دردنشان و هم‌اهرم دگرگشت انسان‌شناختی پراهمیتی دانست.»^{۳۰} و در امر باوری زنان، یکی از مهم‌ترین عامل‌های دخیل نرخ باسوادی زنان است، بی‌آنکه نرخ باسوادی مردان را نادیده بگیریم. در معیارهای جمعیت‌شناسی قاعده براین است که نرخ باسوادی زنان و مردان در فاصله‌ی سنی ۲۰ تا ۲۴ محاسبه می‌شود. و آستانه‌ی گذر هم ۵۰ درصد است. بدین ترتیب یکی از شاخص‌های مهم جمعیت‌شناسی، یعنی گذر از آستانه‌ی ۰۵ درصد جمعیت باسواد به دست می‌آید. همان‌طور که پیش از این گفته شد براساس آمارهای رسمی به‌طور قاطع می‌توان گفت که مردان ایران در سال‌های ۴۵-۱۳۴۷ از مرز ۵۰ درصد باسوادی گذشته‌اند و زنان ایران در سال‌های ۶۳-۱۳۶۵. البته مثل هر رقم آماری دیگر، نوع تفسیر و درک و تأویل آن مهم است. در این خصوص باید به سه موضوع بسیار مهم اشاره کنیم: نخست اینکه باسوادشدن مردان و زنان ایرانی یک‌شبه و در عرض یکی، دو سال اتفاق نیافتاده است. روندی بوده است که از زمان حکومت پیشین ایران شروع شده بود و به رغم افت‌وخیزهای حاصل از انقلاب، ادامه یافته است. دوم اینکه این آمارها در باره‌ی کل ایران است و تفکیک گروه‌های سنی برای شهر و روستا و استان‌ها در سالنامه‌های آماری وجود ندارد. اما با توجه مجموعه‌ی عامل‌های موجود می‌توان به ضرس قاطع گفت که نرخ باسوادی مردان و زنان، در شهرهای بزرگ ایران و به‌طور خاص تهران بسیار جلوتر از تاریخ‌های ذکر شده از مرز ۵۰ درصد گذشته است. سوم، خانواده‌های طبقه متوسط و پیشرفته‌تر از لحاظ فرهنگی، گذر از این مرز را در سال‌های پیش از این تاریخ‌ها انجام داده‌اند.

در الگوهای برآورد رشد جمعیت در کشورهای دنیای سوم، امانوئل تد و یوسف کورباژ خود معترف‌اند که در میان متخصصان جمعیت‌شناسی غرب نظری غالب بود که می‌پنداشتند «مردمان جهان سوم پای در راه افزایش بی‌فرجام و مهارنشده جمعیت نهاده‌اند که

ناشی از مرگومیر رو به کاهش و زادوزاهش فزاینده بود. همچنین تحلیل دور باطلی که افزایش جمعیت و رکود اقتصادی را هم مرتبط می‌دانست یکی از موضوع‌های ناگزیر علوم اجتماعی شمرده می‌شد. اما چندی نگذشت که دیدیم همه‌ی قاره‌ها و همه‌ی کشورها کم و بیش پای در فرآیند کنترل باروری نهاده‌اند که البته نمی‌توان آن را بدون فرضیه‌ی انقلاب در ذهن توضیح داد، زیرا تحول اقتصادی به‌تنهایی توان توضیح چنین حرکتی را ندارد.^{۳۱} و «در واقع بهترین متغیر توضیح‌دهنده‌ای که جمعیت‌شناسان یافته‌اند، نه تولید سرانه‌ی داخلی، بلکه نرخ باسواد‌ی زنان است. ضریب وابستگی شاخص باروری و نرخ باسواد‌ی زنان همیشه بالاست.»^{۳۲} در حقیقت همین «انقلاب در ذهنیت» مهم‌ترین عنصری است که ما در بحث خود دنبال می‌کنیم و یکی از پایه‌های بنیادین جنبش سبز می‌دانیم که تنها در حوزه‌ی خانواده خلاصه نمی‌شود. اکنون شاخص باروری در ایران که آمارهای بین‌المللی به ترتیب با رقم‌های متفاوت ۲/۰۸ و ۲/۰۰ و ۱/۷۳ فرزند برای هر زن ذکر کرده‌اند^{۳۳} به این معناست که ایران از آستانه‌ی شاخص بین‌المللی ۱،۲ فرزند برای هر زن گذشته است.^{۳۴} یعنی شاخص باروری در ایران با شاخص باروری در فرانسه یکی است. «این برگشت جریان علت‌های فرهنگی و اجتماعی ژرفی دارد و نشان‌دهنده‌ی زیروبرشدگی تعادل‌های سنتی است. درواقع، این زیروبرشدگی بر همه‌ی رابطه‌های اقتدار، ساختارهای خانوادگی، ارجاع‌های ایدئولوژیک، نظام سیاسی و غیره پرتو می‌افشاند.»^{۳۵} امر مهم دیگر در نرخ باروری در ایران، متوازن بودن این نرخ تقریباً در همه‌ی ایران است. به عنوان مثال در کردستان ۱/۹ درصد، در کرمانشاه ۱/۸ درصد، در ایلام ۱/۸ درصد، در آذربایجان باختری ۲/۵ درصد است. تنها در بخشی از مردم خوزستان ۲/۶ درصد و در بلوچستان ۴/۱ درصد

۳۱. همان، ص ۱۱

۳۲. همان، ص ۱۱

۳۳. همان، ص ۱۱۲

۳۴. همان، ص ۱۱۱

۳۵. همان، ص ۱۰



است. ۳۶

دو جمعیت‌شناس فرانسوی در کتاب خود به چند موضوع اشاره می‌کنند که برای بحث ما از اهمیت فراوانی برخوردار است، از جمله می‌گویند: «تقارن ریزش باورهای مذهبی و گسترش کنترل زایمان چشم‌گیر و بحث‌ناپذیر است. البته نباید فراموش کرد که در این روند گذر از آستانه‌ی باسوادِی شرطی لازم به‌شمار می‌آید.» و «فراسوی ظواهر کنونی، ... کشورهای مسلمانی که باروری‌شان رو به کاهش دارد نیز لرزش گسترده‌ای در اعتقادهای سنتی خود را تجربه می‌کنند. ... مسیحیت‌زدایی یک‌روزه انجام نگرفت و مستلزم ناپدید شدن علامت‌ها و نشانه‌های مذهبی و ارجاع‌های اخلاقی عام مشخص کننده‌ی آن نبود... باری مسیحیت‌زدایی با پس‌رفت عمومی اعتقاد دینی (croyance) و به‌ویژه با فروریزش رژیم دگرپی‌روی (یا تقلید مذهبی) همراه آن مشخص می‌شود که تا توی اتاق خواب افراد هم دخالت می‌کرد. در این معنا می‌توان گفت که چنین فرآیندی در اسلام نیز به احتمال آغازیده است و نشانه‌های آن در جمعیت‌شناسی به چشم می‌خورد.»^{۳۷} و «در واقع تضاد بنیادین اسلام‌یسم این است که رهبران‌اش خود را نگهبان سنت می‌پندارند در حالی که موج مردمی که آن‌ها را بالا می‌آورد خود از انقلاب ذهنی مدرن ساز نتیجه می‌شود. در پی پیروزی ناگزیر شکست فرهنگی رخ می‌نماید.»^{۳۸} و «پیشرفت فرهنگی ثبات مردم را بر هم می‌زند... جامعه‌ای که اکثریت آن باسواد می‌شوند... دیری نمی‌گذرد که آموزش همگانی روابط اقتدار خانواده را بی‌ثبات می‌گرداند. گسترش کنترل زاد و ولد که در پی افزایش سطح آموزش می‌آید، به نوبه‌ی خود روابط سنتی مردان و زنان و اقتدار شوهر بر زن را به لرزه می‌اندازد. این گسست‌های اقتدار (خواه باهم و خواه غیر آن)، سرگشتگی فراگیر در جامعه، و اغلب فروریزش گذرای سیاسی را تسهیل می‌کند که ممکن است مرگبار باشد.»^{۳۹} و در آخرین اظهار نظرهای مقامات

۳۶. همان، ص ۱۱۷ و ۱۱۸

۳۷. همان، ص ۲۷

۳۸. همان، ص ۱۱۴

۳۹. همان، ص ۳۸

رسمی کشور، ناظمی اردکانی، رئیس سازمان ثبت احوال کشور در پیش خطبه‌ی نمازجمعه تصریح کرد که "بررسی‌های آماری نشان می‌دهد ۱۴ درصد خانواده‌های ایرانی بدون فرزند و ۱۹ درصد فقط دارای یک فرزند بوده‌اند. یعنی در مجموع، ۳۳ درصد به معنی یک سوم خانواده‌ها بدون فرزند یا حداکثر دارای یک فرزند هستند." و همو اضافه کرده است که "البته این آمار در نسل‌های جدیدتر به مراتب نگران‌کننده‌تر است، به این صورت که ۲۴ درصد بدون فرزند و ۳۱ درصد فقط دارای یک فرزند هستند که در مجموع بسیار بیشتر از میانگین کشوری است."^{۴۰}

۲-۶: بالارفتن سن ازدواج

یکی دیگر از تغییرات مهم در خانواده‌ی ایرانی، بالارفتن سن ازدواج است. سن ازدواج به بیست و هفت سال رسیده است که امر مهمی است.

به گفته‌ی مدیرکل وقت دفتر سلامت جمعیت و خانواده وزارت بهداشت "سن ازدواج در کشور افزایش یافته و به طور میانگین از ۲۱ سال به ۲۷ سال رسیده است و وزارت بهداشت می‌خواهد این سن را به کمتر از ۲۷ سال کاهش دهد"^{۴۱} براساس مستندات مرکز پژوهش‌های مجلس سن ازدواج پسران ۲۸ سال و دختران ۲۴ سال است. و ناظمی اردکانی می‌گوید "در سال‌های اخیر همواره شاهد افزایش سن ازدواج بوده‌ایم، به‌طوری که در سال ۱۳۹۲ شاهد میانگین سن ۲۸ سال برای ازدواج آقایان و ۲۳ سال برای ازدواج خانم‌ها بوده‌ایم و این هم یکی از عوامل تشدید کننده کاهش باروری است... در زمینه تأخیر ازدواج، سهم ازدواج آقایان در بالای ۳۵ سالگی یعنی بالای سن متعارفی که در ثبت احوال ثبت می‌شود از ۶/۷ با یک روند رو به افزایش به ۸/۸ رسیده است و در ازدواج خانم‌ها سهم ازدواج‌های بالای ۳۰ سالگی از ۶/۳ در کمتر از ده سال به ۱۱/۲ درصد یعنی نزدیک به ۲ برابر رسیده است و این‌ها باز هم باعث کم شدن باروری

۴۰. ناظمی اردکانی مردمسالاری، ۱۳۹۳، ۱۰۶ (سنین ۲۰ تا ۳۴ سالگی برای آقایان و سنین ۱۵ تا ۲۹ سالگی سن متعارف ثبت ازدواج در پایگاه ثبت احوال است).

۴۱. دکتر محمد اسماعیل مطلق، تابناک، ۱۲ تیر ۱۳۹۰



می‌شود^{۴۲}

با مشکلات اقتصادی و تنگناهای مالی جوانان (بی‌آنکه بخواهیم آن را نادیده بگیریم) نمی‌توان این پدیده را توضیح داد. علت اصلی را باید در تحول خودمختار ذهنیت‌ها دید. همین تغییر خودمختار ذهنیت است که مهم‌ترین بسترهای تغییر جامعه را به وجود می‌آورد که یکی از مهم‌ترین تجلی‌گاه‌های آن در روابط خانوادگی و تغییر ساختار یا شکل خانواده است. در امر ازدواج، شاید ذکر یک نمونه‌ی دیگر آماری خالی از اهمیت نباشد. براساس آمارهای موجود، که در عمل می‌تواند بیش‌تر هم باشد، یک ششم ازدواج‌ها به طلاق می‌انجامد. حتی در شهری مثل قم و در روستاها^{۴۳} این موضوع از یک‌طرف می‌تواند نوعی ناهنجاری اجتماعی تلقی شود و مبین وضعیتی بحرانی در جامعه باشد که حکومت نتوانسته بر آن فائق بیاید اما، از سوی دیگر نشان دهنده‌ی ناکارایی قیده‌های اجتماعی است در جلوگیری از طلاق. روابط سنتی حاکم بر جامعه که در گذشته تا حدود زیادی از جدایی زن و شوهر جلوگیری می‌کرد، عملاً دیگر کارایی چندانی ندارد. و رئیس سازمان ثبت احوال کشور، اذعان می‌کند که "آمار طلاق سالیانه بالغ بر ۱۶۰ هزار مورد می‌باشد ... و عوامل متعددی چون تغییرات سبک زندگی، تهاجم فرهنگی، کم‌رنگ شدن باورهای مذهبی و اخلاقی، رسومات غلط در زمان شروع ازدواج و... به افزایش آن دامن می‌زند"^{۴۴}

۳-۶ پدیده‌ی ازدواج سفید

آمار دقیقی از تعداد کسانی که بدون ازدواج رسمی بایکدیگر زندگی می‌کنند (ازدواج سفید) در دست نیست. اما براساس اطلاعاتی که اینجا و آنجا در مطبوعات منتشر می‌شود یا براساس کارهای میدانی انجام‌شده، هرچند محدود، می‌توانیم بر روند فزاینده‌ی این

۴۲. ناظمی اردکانی مردم‌سالاری، ۱۳۹۳، ۱۰۶ (سنین ۲۰ تا ۳۴ سالگی برای آقایان و سنین ۱۵ تا ۲۹ سالگی سن متعارف ثبت ازدواج در پایگاه ثبت احوال است).

۴۳. فرهاد خسروخاور و سعید پیوندی، برنامه پرگار

۴۴. ناظمی اردکانی مردم‌سالاری، ۱۳۹۳، ۱۰۶ (سنین ۲۰ تا ۳۴ سالگی برای آقایان و سنین ۱۵ تا ۲۹ سالگی سن متعارف ثبت ازدواج در پایگاه ثبت احوال است).

نوع ازدواج تأکید کنیم. همین امر که در یکی، دو سال اخیر راجع به این پدیده در مطبوعات کشور گزارش منتشر می‌شود و بحث در گرفته است، و حتا رئیس‌دفتر آیت الله خامنه‌ای، محمد محمدی گلپایگانی از رشد این پدیده‌ی «شرم‌آور» سخن می‌گوید، از شیوع این موضوع در جامعه حکایت می‌کند. دست‌انداران و طرفداران حکومت عامل‌هایی نظیر تجردگرایی دختران، کمرنگ شدن اعتقادات و باورهای دینی و مذهبی مردم، الگوبرداری از ماهواره و رسانه‌های بیگانه بویژه سریال‌های ساخت ترکیه و امریکای جنوبی را مسبب رشد ازدواج سفید دانسته‌اند. "عواملی همچون تهاجم فرهنگی، کمرنگ شدن باورهای مذهبی و اخلاقی، ضعیف شدن پیوندهای خانوادگی، سنت‌های غلط ازدواج، هزینه‌های کمرشکن اقتصادی، تنوع طلبی جوانان، قوانین و شرایط دشوار و زائد عقد و طلاق باعث شده برخی از جوانان به این سمت گرایش پیدا کنند."⁴⁵ اگر عامل‌هایی نظیر «تهاجم فرهنگی» را که ترجیع‌بند همه‌ی توضیحات متخصصان حکومتی برای مشکلات اجتماعی است، به کنار بگذاریم همه بر «کمرنگ شدن اعتقادات و باورهای دینی و مذهبی مردم» یا «کمرنگ شدن باورهای مذهبی و اخلاقی و ضعیف شدن پیوندهای خانوادگی» متفق‌القول هستند. در حقیقت دنیا‌باوری و تغییر نگاه دختران به موضوع ازدواج و پذیرش زندگی مشترک (بدون ازدواج‌های تکلیفی) سهم مهمی در این رویکرد دارد.

امر دیگری که باید در اینجا یادآوری کرد، پذیرفتن یا دست‌کم کنار آمدن خانواده‌ها با این نوع ازدواج فرزندان‌شان است. به‌خصوص خانواده‌ی دختری که ازدواج سفید کرده است، و اینکه این زوج‌ها می‌توانند در شهرها زندگی عادی داشته باشند و از هدف آسیب‌های این و آن نباشند، خود موضوع مهمی است. این پدیده کنار آمدن یا پذیرفتن خانواده‌ها نیز بر تحول خودمختار ذهنیت و گسست‌های اقتدار روابط پدرسالارانه و ریزش باورهای مذهبی دلالت می‌کند.

۴-۶: سرمایه‌گذاری خانواده‌های ایران در تحصیل فرزندان



هرچند که آمار دقیقی در این خصوص در دسترس نیست، اما براساس برخی آمارهای رسمی و کارهای میدانی انجام شده و مشاهدات روزمره می‌توان به سرمایه‌گذاری عظیمی که خانواده‌های ایرانی در امر تحصیل فرزندانشان انجام داده‌اند، پی‌برد. این موضوع تنها در باره‌ی قشرهای مرفه جامعه خلاصه نمی‌شود. بسیار هستند کسانی که از نان شب خود می‌گذرند تا شهریه و خرج تحصیل فرزندانشان تأمین شود. اگر خانواده‌های فرهنگی به آموزش موسیقی و ... فرزندانشان توجه‌ی خاص دارند و بهای آن را می‌پردازند، اما در حوزه‌های تحصیلات عالی همه خانواده‌ها خود را ملزم به تأمین هزینه‌ها و تحصیل فرزندانشان می‌دانند. امری که تنها به شهرهای بزرگ نظیر تهران ختم نمی‌شود.

عامل هفتم: انتقال فرهنگ

سومین عنصری که در تغییر وضعیت خانواده و نقش آن نیز جای گاه پراهمیتی دارد، بحث انتقال فرهنگ است. طبقه متوسط مدرن ایران که به دنبال انقلاب و حاکم‌شدن معیارهای بازدارنده‌ی رشد اجتماعی، در حوزه‌ی فرهنگی شکست خورده بود، به رغم افت‌وخیزهای فراوان نه‌تنها توانست از معیارهای فرهنگی خود پاسداری کند، بلکه موفق شد که این معیارهای فرهنگی را در سطح کل جامعه منتشر کند. و امروز شاهدیم که بخش‌های فزاینده‌ی جامعه از این فرهنگ ارتزاق می‌کنند و حامیان آنند. و نسل‌هایی که پس از انقلاب به دنیا آمدند، با آنکه در آن فرهنگ رشد نکرده بودند، امروز از حامیان پرشور همان فرهنگی هستند که شکست خورده بود. و خانواده ایرانی در انتقال این فرهنگ سهم مهمی داشته است. همه‌ی روابط باز اجتماعی (نظیر آزادی پوشش) و خواست‌های اجتماعی که در طبقه متوسط مدرن، عمدتاً شهری، حاکم بوده است و در جامعه از سوی حکومت سرکوب شده است، از طریق خانواده به میان نسل‌های بعدی برده شده است. پس از یک دوره پس‌رفت یا عقب‌نشینی فرهنگی طبقه متوسط مدرن، همراه با رشد اجتماعی، نسل‌های بعدی بیش‌ازپیش به سازگاری بیشتر آن با جهان امروز خود پی‌بردند. موضوع دیگری

که در همین ارتباط، اهمیت دارد، سهم مهم ایرانیان خارج کشور است در انتقال فرهنگی خانواده. امروز میان سه تا چهار میلیون ایرانی مهاجر در خارج کشور زندگی می‌کنند. امروز ما با خیل عظیم خانواده‌های چندملیتی ایرانی روبه‌رو هستیم. ارتباط کم‌وبیش مرتب و دائمی ایرانیان مقیم خارج با خانواده‌های خود در ایران و آمدورفت‌های خانوادگی میان داخل و خارج، سبب شده است که بسیاری از معیارهای مدرن زندگی از طریق این بخش به جامعه ایران منتقل شود. و در تغییرات نظام خانوادگی ایران سهم‌گرفته‌است. همچنین با آنکه در جای دیگری به آن پرداخته‌ام باز هم لازم می‌دانم در حوزه‌ی انتقال فرهنگ به انقلاب الکترونیکی و تأثیرهای آن اشاره کنم.

عامل هشتم: شکل‌گیری جدید طبقه‌ی متوسط ایران

طبقه‌ی متوسطی که در دوران شاه شکل گرفت (به‌خصوص پس از چند برابرشدن درآمدهای نفتی) به‌رغم تنگناها و ضربه‌های حاصل از انقلاب، با تکیه به جای‌گاه اقتصادی و فرهنگ خود و توانایی‌های حرفه‌ای و فنی و دیوان‌سالاری خود توانست با فراز و نشیب‌های فراوان به زندگی خود ادامه بدهد و روزبه‌روز در موقعیت مناسب تری قرار بگیرد. پس از دوران جنگ و تغییر سیاست‌های اقتصادی و اجتماعی (که با دوران ریاست جمهوری هاشمی رفسنجانی شروع شد) این طبقه متوسط رشد کرد و بخش‌های جدیدی هم سربرآوردند و در کنار آن جای‌گرفتند. بررسی آماری و دقیق گستره‌ی دامنه‌ی نفوذ اقتصادی، اجتماعی این طبقه را به مجال دیگری واگذار می‌کنم، اما به اختصار اشاره می‌کنم که طبقه متوسط ایران یکی از پایه‌های اساسی شکل‌گیری نوع حکومت آینده‌ی ایران است. هرچند بخش بالایی این طبقه امروز «آزادی» و «دموکراسی» را با رشد اقتصادی و حفظ موقعیت برتر خود معامله کرده‌است، اما یکی از خواست‌های طبقه متوسط سهیم و شریک‌شدن در قدرت سیاسی (با درجات متفاوت) است، از همین‌رو خواست گسترش مناسبات بیرون از محدودیت‌های دست‌وپاگیر فعلی حکومتی و شرکت در تصمیم‌گیری‌ها موضوعی است که با سرنوشت و آینده‌ی آن گره خورده است و به



همین علت خواست آزادی از عناصر جداناپذیر خواست‌های این طبقه می‌متوسط است. رفتار بخش‌های قابل توجهی این طبقه در دوران اصلاحات و دوران جنبش سبز شاهد مدعای ماست. ما همین رفتار را هم، با مختصات خاص خود در آن زمان، در سال‌های آخر حکومت شاه شاهد بودیم. در این نوشته مجال پرداختن به دوران دولت‌های هاشمی رفسنجانی و شکافتن مشکلات و آسیب‌های آن وجود ندارد، اما در ارتباط با این بحث شاید بتوان ادعا کرد که بدون دوران هاشمی رفسنجانی، دوران اصلاحات نمی‌توانست شکل بگیرد.

عامل نهم: دوران اصلاحات و نقش مطبوعات

در اینجا قصد بازگویی و ارزیابی جنبه‌های مختلف جنبش اصلاحات و ارزیابی راهبردها و ناتوانی‌های محمد خاتمی را (که در موقعیت‌های دیگری به آن پرداخته‌ام) ندارم. اما بدون یادآوری دوران اصلاحات و اقدامات دولت و شخص محمد خاتمی و تأثیر تعیین‌کننده‌ی مطبوعات و فضای فکری آن دوران و کوشش‌های هر دو طیف روشنفکری ایران در بسترسازی جنبش سبز، چشم‌فروستن بر یکی از مهم‌ترین عامل‌های بررسی این جنبش است.

عامل دهم: از دست رفتن اتوریته حکومتی و تقدس‌زدایی

عامل مهم دیگری که می‌بایست ذکر کرد تضعیف شدید و بعضاً از دست رفتن اتوریته حکومتی است که خود (بی‌آنکه بخواهیم سهم ناکارآمدی حکومت در پاسخ به نیازهای جامعه را نادیده بگیریم) عمدتاً از بحران ایمان و بحران اعتقاد و تقدس‌زدایی که در جامعه اتفاق افتاده است، ناشی شده است. این تغییر ذهنیت را نخست در تحلیل یکی از بلندپایگان حکومتی در چرایی انتخاب محمد خاتمی به ریاست جمهوری در سال ۱۳۷۶ مشاهده می‌کنیم: علی ربیعی، معاون پیشین وزارت اطلاعات (و وزیر کنونی کار در دولت حسن روحانی) در کتابی که درباره‌ی رفتارشناسی رأی‌دهندگان در دوم خرداد ۱۳۷۶ نوشته است، از جمله می‌گوید "نظرسنجی‌ها نشان می‌دهد، نقش خانواده و دوستان نسبت به گروه‌های مرجعی مانند روحانیت و احزاب

بسیار بیش‌تر بوده است. در این بین گروه‌های روشنفکری بیش از هر گروه مرجعی بر رفتار رأی‌دهندگان تأثیر گذاشته و نقش آن‌ها قابل توجه بوده است. در این انتخابات تغییر در گروه‌های مرجع و ظهور گروه‌های جدید که به‌نوعی جانشین سازمان‌های سیاسی- اجتماعی از جمله احزاب شدند به وضوح قابل مشاهده است. ... گروه‌های مرجع سنتی در شرایط گذار اهمیت خود را به‌طور نسبی از دست می‌دهند و گروه‌های مرجع جدیدی به میدان می‌آیند. این واقعیت در انتخابات دوم خرداد بیش از هر زمانی خود را به عیان نشان داد.^{۴۶} و در جدولی میان «ارزش‌های رسمی» (حکومتی) و «ارزش‌های جدید» (رأی‌دهندگان) به مقایسه می‌پردازد که ما در اینجا به عنوان نمونه چندتایی از آن‌ها را (به ترتیب «ارزش رسمی» و در برابر آن «ارزش جدید») ذکر می‌کنیم: پیروی از خط امام/دفاع منطقی و مناسب از دین- تبعیت از رهبری/فکر نو برای جوانان- سوابق انقلابی/احرمیت گذاشتن به همه مردم- مبارزه با تهاجم فرهنگی/ حمایت دانشجویان و دانشگاہیان- دفاع از ارزش‌های انقلاب/توجه به علم و فرهنگ- مبارزه جدی با غربی‌ها/توجه به توسعه و سازندگی کشور- اعتقاد مذهبی/روشنفکر بودن- ضدآمریکایی بودن/آشنا با شرایط امروز جهان و جامعه- مخالفت با بی‌حجابی/توجه به قانون و اجرای آن- حمایت رهبری/مدیریت و سیاست‌مداری- حمایت علما و روحانیت/ صداقت و صمیمیت- تقدیر و خواست خدا/حمایت هنرمندان و ورزشکاران و...- عدم سازش با ابرقدرت‌ها/میدان دادن به نظریات مختلف- اصلح بودن/فکر نو برای زنان (دفاع از حقوق)- حمایت بازاریان/شخصیت و دیدگاه فرهنگی- حمایت ایثارگران و رزمندگان/آزاداندیشی.^{۴۷} ربیعی ارزش‌های جدید دیگری را هم نام می‌برد که معادلی در «ارزش‌های رسمی» ندارد، نظیر آشنایی با زبان‌های خارجی، حمایت از تحصیل کردگان، دفاع از حقوق فردی، توسعه‌ی مشارکت سیاسی- اجتماعی، نوگرایی و آزادی‌خواهی، گسترش آزادی‌های اجتماعی، اثبات حاکمیت ملت و... اما آنچه در جامعه‌ی ایران اتفاق افتاده است بسیار فراتر از

۴۶. علی ربیعی، جامعه‌شناسی تحولات ارزشی-نگاهی به رفتارشناسی رأی‌دهندگان در دوم خرداد ۱۳۷۶، انتشارات فرهنگ و اندیشه، چاپ اول ۱۳۸۰، ص ۳۹۷

۴۷. همان، ص ۱۰۵



این تحلیل رفتارهاست.

همان‌طور که ژرژ زیمل خاطرنشان کرده است^{۴۸} «اتوریته بدون وجود نوعی اعتماد که اعتقاد را ضروری می‌سازد، وجود ندارد». برای اعتماد داشتن به یک نهاد، نه تنها می‌بایستی دلایل فراوانی داشت تا در باره‌ی آن نهاد به خوبی فکر کرد، بلکه می‌بایستی انسان معتقد باشد که آن نهاد به طور اساسی با تصویری که انسان از آن دارد، تطابق دارد.^{۴۹} و چنین واقعیتی به علت همه‌ی عملکردهای حکومت موجود نیست. در جامعه‌ی ایران نسبت به آن چیزی که گفته و تبلیغ می‌شود، نه اعتمادی وجود دارد و نه اعتقادی. و هانا آرنت در بحث بنیادین خود در باره‌ی «اتوریته» اشاره می‌کند که از دست رفتن اتوریته به دنبال خود تضعیف مذهب و سنت را دارد. و اضافه می‌کند که «از زمان نقد شدید باورهای مذهبی در قرن هفدهم و هجدهم به بعد، شک به حقیقت مذهبی ویژگی دوران مدرن باقی مانده است و این هم در مورد معتقدان به مذهب صادق است و هم در مورد منکران آن. از زمان پاسکال، حتا دقیق‌تر از زمان کیرکگور، شک وارد ایمان مذهبی شده است و معتقدان مدرن مذهب باید پیوسته ایمان خود را در مقابل شک پاسداری کنند.» و بر نکته‌ی مهمی انگشت می‌گذارد و می‌گوید «از بین رفتن ایمان (foi) به اصول جزمی (dogmes) مذهب نهادینه شده ضرورتاً متضمن از بین رفتن ایمان یا حتا به معنای بحران ایمانی نیست، زیرا مذهب ایمان، یا اعتقاد (croyance) و ایمان، به هیچ وجه یکی نیستند. تنها اعتقاد، نه ایمان، است که وابستگی درونی به شک دارد و پیوسته از سوی آن تهدید می‌شود. اما چه کسی می‌تواند انکار کند که ایمان، که قرن‌های متمادی از سوی مذهب و باورها و اصول جزمی آن به نحوی مطمئن مورد حمایت بود، از طریق آنچه که در واقع چیزی جز بحران در مذهب نهادینه شده نیست، به شدت در معرض تهدید قرار گرفت؟»^{۵۰} اگر در اروپا چند قرن لازم بود که چنین وضعیتی به وجود

48. BAUBEROT Jean, La laïcité 2005-1950, entre la passion et raison. Editions du Seuil, Paris, 2004, p.213

49. ibid

۵۰. هانا آرنت، میان گذشته و آینده - هشت تمرین در اندیشه‌ی سیاسی، ترجمه سعید مقدم، نشر اختران، چاپ اول، ۱۳۸۸، ص ۱۲۷. ضمن حفظ صفحه‌ی متن ترجمه

بیاید، در ایران به دلیل حاکم شدن حکومت ولایت فقیه و تبعات آن و جهان امروز ما، در عرض چند دهه این اتفاق به وقوع پیوست. این شک و کوشش برای حفظ آنچه حفظ‌شدنی در مذهب است، ما در آرا و دیدگاه‌های نواندیشان دینی چون مجتهد شبستری و سروش و ملکیان و کدیور و یوسفی اشکوری و ... می‌بینیم. این سخن مجتهد شبستری که "ایمان دینی با هرگونه نظام اجتماعی و سیاسی سازگار نیست و در جامعه‌های زورمدار و توتالیتار بذر ایمان می‌پوسد و نابود می‌گردد"⁵¹ هم بازتاب اندیشمندانه‌ی متفکرین دینی امروز ماست و هم فریادهای عاصی‌شان.

علت آنچه در ایران در این حوزه اتفاق افتاده است را، افزون بر تغییر ذهنیت، می‌بایست در عملکرد خود حکومت و متولیان رسمی دین جست‌وجو کرد. شیوه‌ی خشن حکومت، دخالت حکومت در همه‌ی عرصه‌های زندگی خصوصی و عمومی مردم، فساد همه‌جانبه‌ی حکومتی و متولیان دینی، آلوده‌شدن بزرگ‌ترین مقامات دینی در امور مالی و تصاحب کردن انحصاری بسیاری از رشته‌های اقتصادی و تجارت، بی‌اعتنایی آشکار و گستاخانه‌ی متولیان رسمی دین و صاحبان قدرت به قانون که خود دیگران را به مجبور به رعایت آن می‌کنند، به‌راه انداختن مؤسسات عظیم مالی و تجارتي و سرباز زدن حتا پرداخت مالیات خود (نظیر آستان قدس رضوی و فرمان هشت‌ماده‌ای امام)؛ و همه‌ی این‌ها به نام دین و مقدسات آن. از پیامدهای این تضعیف شدید اتوریته و بحران اعتقادی و ایمانی، نوعی شکل‌گیری مفهوم فردیت و مبارزه برای فردیت است.

عامل یازدهم: ماهواره و اینترنت

هرچند که اطلاعات دقیق و خالی از محاسبات سیاسی در باره‌ی تعداد استفاده‌کنندگان شبکه‌های ماهواره‌ای و مقایسه‌ی آن با شده به فارسی، من این جمله را از متن فرانسه‌ی آن ترجمه کرده‌ام که مشخصات آن چنین است:

ARENDT Hannah, La crise de la culture-Hui exercices de pensée politique, Gallimard, Paris, 1972, p.125

۵۱. محمد مجتهد شبستری، ایمان و آزادی، انتشارات طرح‌نو، چاپ چهارم، ۱۳۸۲، ص ۸



استفاده‌کنندگان شبکه‌های داخلی در دسترس نیست، اما براساس همین آمارهای موجود و مشاهدات روزمره‌ی اخبار جمع‌آوری آتن‌های دریافت ماهواره و مطالب اعتراف‌گونه‌ی مقامات حکومتی در مناسبت‌های مختلف می‌توان به ضرس قاطع از جای‌گاه کم شبکه‌های تلویزیونی داخل کشور و مقام بسیار بالای شبکه‌های بین‌المللی در خانواده‌های ایران (حتا در شهرهای کوچک و روستاها) و به‌خصوص در میان جوانان سخن گفت. و این امر به معنای بی‌اثر ماندن سیاست‌ها و برنامه‌های فرهنگی حکومت در این عرصه است. و از سوی دیگر بر نفوذ وسیع فرهنگ و ارزش‌های مخالف حکومت بر زندگی ایرانیان دلالت می‌کند و این تا بدانجا که در همه‌ی توضیحات «ناهنجاری‌های» اجتماعی به دیده‌ی حکومتیان ماهواره و تهاجم فرهنگی در صندلی شماره یک اتهام نشسته است.

در مورد اینترنت هم ما در وضعیت مشابه‌ای قرار داریم. نخستین موضوع، تفاوت آشکار و بزرگ میان آمارهای مرجع در ایران است. در سال ۱۳۸۷ در حالی که وزارت ارتباطات و فناوری اطلاعات به عنوان دستگاه ارائه دهنده‌ی خدمات اینترنتی ضریب نفوذ اینترنت در ایران را ۳۴/۹ درصد اعلام کرد، مرکز آمار ایران در مقام مرجع رسمی اعلام آمارهای کشور آن را ۱۱/۱ اعلام کرد. اما به‌رغم این واقعیت و به رغم وضعیت اسفبار سرعت اینترنت در ایران و پهنای باند آن و هزینه‌ی نسبتاً بالای آن (که ایران را در زمینه در وضعیت بسیار پایینی در سطح جهان و حتا در منطقه قرار داده است)، و به رغم فیلترینگ دستگاه‌های سانسور، استفاده از اینترنت بخش جداناپذیر زندگی ایرانیان و به‌خصوص جوانان کشور شده است. و از طریق فعالیت و حضور فعال در شبکه‌های اجتماعی جوانان ایران موفق به تولید یک نوع فرهنگی شده‌اند که خویشاوندی با فرهنگ حاکم و نسخه‌های تجویزی آن ندارد.

عامل دوازدهم: سینمای ایران

در نوروز سال ۱۳۶۸، کمی پس از پایان جنگ، داریوش مهرجویی در مصاحبه‌ای در باره‌ی سینمای ایران با نشریه‌ی «آدینه» می‌گوید

"در مورد اینکه سینمای ما با تماشاگر به سختی رابطه برقرار می‌کند هم باید بگویم که باز با یک فرض اولیه طرفیم. چون از لحاظ تعداد تماشاگر و استقبال از فیلم‌های سینمایی، ایران یکی از اولین کشورهای جهان است ولی خب این درست است که سینمای ما هنوز با بخش مهمی از قشر تحصیل کرده و متخصص شهری رابطه برقرار نکرده است و هنوز خیلی‌ها هستند که خیال می‌کنند از هنر و فرهنگ و سینما و رمان و تئاتر در ایران هیچ خبری نیست" و در پاسخ به پرسش «به نظر شما سینمای امروز (بعد از انقلاب) ما چگونه سینمایی است و با فیلم‌هایی که در سال گذشته ساخته شد ما به سوی چه نوع سینمایی حرکت می‌کنیم؟» می‌گوید "یک سینمای در حال شکفتن. پُر از تناقض و پیچیدگی از نظر تنوع موضوعات، و نحوه اتخاذ تدابیر ولی سالم و تپنده و پرشور، که اگر بماند و خوب تحول یابد آینده درخشانی در انتظارش است. این سینمای نسبتاً بیست سی ساله، حالا وارد مرحله سوم خود می‌شود".^{۵۲} در هنگام جنبش سبز، سال ۱۳۸۸، زمانی که سینمای ایران و تأثیر آن در جامعه را بررسی می‌کنیم، همان «آینده درخشان»ی که مهرجویی آرزو کرده بود، تحقق یافته می‌بینیم. از «باشو غریبه کوچک» بیضایی تا «مشق شب» کیارستمی و تا «سه زن» منیژه حکمت و تا «شهر زیبا»ی فرهادی و تا «زیر پوست شهر» رخشان بنی‌اعتماد و تا دیگر آثار آنان و آثار بزرگ دیگر کارگردانان و فیلم‌سازان نامدار ایران همچنین دیگر سینماگران کم‌تر شناخته شده و تعداد قابل ملاحظه‌ی سینماگران خوب جوان، با موضوع‌های بسیار متنوع، همگی، افزون بر جنبه‌های برجسته‌ی زیباشناختی و فنی، حول مسائل و مشکلات و معضلات روز و بنیادین ایران شکل گرفته است که به تصویرکشاندن تضاد میان سنت و مدرنیته و طرح مفهوم‌های زندگی مدرن و حقوق بشری در میان آن‌ها کم نیست. سهم سینمای ایران در بسترسازی فکر مدرن در جامعه انکارناپذیر است.



عامل سیزدهم: موسیقی

جایگاه موسیقی در سرای اندیشه و روان و زندگی مردم غیرقابل انکار است. اما باتوجه به نگاه گناه‌بنیانِ باورهای مذهبی حاکم در دستگاه حکومتی، موسیقی در ایران وضعیتی خاص پیدا کرده است. با درافتادن حکومت با این خواست طبیعی و بشری، موسیقی ایران دچار وضعیتی بغرنج شده است. از یک‌سو معیارهای جرم‌اندیشانه‌ی حکومتی در عرصه‌ی موسیقی، تنگناهای فراوانی برای رشد و شکوفایی موسیقی ایجاد کرده است، از سوی دیگر مقاومت جامعه و مقابله‌ی وسیعِ هنردوستان و هنرمندان با این تنگناها و گسترش روابط بیرون از حیطه‌ی اقتدار حکومتی، موسیقی در ایران امکانات خاص خود را فراهم کرده است. هم‌نوایی خانواده‌ها با خواست فرزندان خود و درک ضرورت فراگیری موسیقی از سوی آنان موجب شده است که بسیاری از کودکان از سنین پایین به کلاس‌های موسیقی می‌روند و نوازندگی انواع سازها را فرامی‌گیرند، بسیار گسترده‌تر و فراگیرتر از زمان حکومت شاه که در این زمینه‌ها تقابلی نبود. فراگیری موسیقی پس از پایان جنگ به این سو به گونه‌ای عجیب در جامعه ایران رشد کرده است. این رشد هم شامل موسیقی سنتی می‌شود و هم موسیقی از نوع پاپ و راک و متال و رپ و ... (کاملاً نظیر غرب). این امر در جامعه‌ای که بالاترین مقام‌های دینی و حکومتی‌اش شدیداً با موسیقی ورشد آن مخالفت می‌کنند و آن را «ترویج اباحه‌گری و ارزش‌های مبتذل» می‌دانند، حتا «موسیقی حلال» را جایز نمی‌شمردند، از اهمیت فراوانی برخوردار است و بیان‌کننده‌ی نگاهی کاملاً متضاد با فرهنگ تجویزی و حاکم در حکومت است. در این میان رشد بی‌نظیر موسیقی‌دانان زن و موسیقی نوع غربی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به‌رغم همه‌ی سخت‌گیری‌هایی که علیه خواندن و نوازندگی زنان اعمال می‌شود، شاهد رشد انواع گروه‌های موسیقایی زنان یا با شرکت زنان هستیم. در عرصه‌ی موسیقی نوع غربی هم همین وضعیت رشد فزاینده اما بسیار شدیدتر حاکم است. تا به آنجاکه در سال ۱۳۸۹ در مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت

نظام، نشست با عنوان «بررسی موسیقی زیر زمینی» برگزار شد.^{۵۲} فیلم «کسی از گربه های ایرانی خبر ندارد» بهمن قبادی گوشه های مهمی از واقعیت این موسیقی زیرزمینی ایران را نشان می دهد.

عامل چهاردهم: توریسم، ایران گردی، جهان گردی

اگر توریسم ایران را به دو بخش تقسیم کنیم یکی مسافرت خارجیان به ایران و دیگری مسافرت ایرانیان چه در داخل ایران و چه به خارج کشور، به یک معنا با دو پدیده کاملاً متفاوت رو به رو هستیم. البته در هر دو وضعیت، صنعت توریسم در ایران به علت کمبود زیرساخت های لازم وضعیت مناسبی ندارد. اما در حوزه ی مسافرت خارجیان به ایران، وضعیت توریسم ایران تنها با صفت اسفناک قابل توضیح است. علت اصلی آن، فرهنگی و سیاسی است. حکومت بخصوص به دلیل نگاه جرم اندیشانه و غرب ستیز خود و واهمه ی ترویج فرهنگ غربی و حتا رخنه ی «جاسوسان»، با دیده ی شک به هر خارجی غیرشیعه می نگرد و چندان تمایلی به گشودن درهای مملکت به روی توریست ها ندارد و از سوی دیگر به دلیل اجبارهای فرهنگی و اجتماعی موجود برای توریست ها در ایران، رغبتی از سوی آنان دیده نمی شود و در نتیجه کشوری مانند ایران با جاذبه های فراوان توریستی، در این سال ها هم از لحاظ اقتصادی بسیار متضرر شده است و هم از لحاظ فرهنگی و اجتماعی و سیاسی در جهان. اما، اگر پدیده ی ایران گردی و جهان گردی ایرانیان را بررسی کنیم که موضوع بحث ما در اینجا است، شاهد واقعیت مهمی هستیم که در تغییر فضای فکری جامعه سهم انکارناپذیری دارد. اگر ایران گردی و جهان گردی ایرانیان را به عنوان یک «امر کامل اجتماعی» در نظر بگیریم، جنبه های متنوع آن بر تأثیر مهم بر جامعه و فرهنگ آن دلالت می کند. ما امروز می توانیم از همگانی شدن مسافرت در ایران صحبت کنیم. افزون بر جنبه های اقتصادی نهفته در این صنعت، مفهوم «لذت» نخستین حاصل مسافرت توریستی است. تأیید وجود فرد و خواست های او و تأیید ارزش های او، گسترش «خوش

۵۳. دویچه وله فارسی، ۱۹، ۰۵، ۲۰۱۲



باشی» در تضاد آشکار با فرهنگ تبلیغی حکومت، روند اجتماعی شدن و آشنایی با فرهنگ‌های دیگر و تأثیرپذیرفتن و تأثیر گذاشتن از جمله پیامدهای گردش‌گری است. رشد سریع و روبه‌رشد آژانس‌های توره‌های مسافرتی داخل و شرکت تعداد بزرگ مردم، نه تنها ثروتمندان، در این توره‌های مسافرتی که همراه است با انواع تدارکاتی که از سوی برگزارکنندگان این تورها برای جلب رضایت آنان صورت می‌گیرد و فرهنگی کاملاً مغایر با فرهنگ رسمی حکومتی در آن حاکم است، به آشنایی بیشتر مسافران و رشد معیارهای فرهنگی متفاوت با حکومت و تغییر فضای فرهنگی و اجتماعی مناطق مسافرتی این تورها که تاکنون از تأثیر این فرهنگ به دور بوده‌اند، منجر شده است. رشد پدیده‌ی توریسم فرهنگی و طبیعت‌گردی و روابط بازاری که بر آن‌ها حاکم است، به امر اجتماعی‌شدن و رشد فرهنگ مدرن اجتماعی یاری می‌رساند. این نوع توریسم هم در نوع خود مدرن است و هم اینکه توریست در سفر با پدیدارهای فرهنگ مدرن روبه‌رو می‌شود. تحول چشم‌گیر فرهنگ و نگاه مردم مناطقی که از سوی آژانس‌های توریستی برای سفر انتخاب می‌شوند، یکی دیگر از تبعات رشد ایران‌گردی در ایران است. همچنین ایران‌گردی موجب شناخت بیشتر مسافر از ایران و هم‌وطن خود و رشد حس تعلق او به وطن ایران می‌شود. در مسافرت‌های گردش‌های ایرانیان به خارج به‌خصوص در دوهه‌ی اخیر و رشد فزاینده‌ی آن که شاهد هستیم افزون بر تأثیرات ذکرشده در بالا، می‌توانیم از اجتماعی‌شدن در روابط باز، هم‌نشینی زن و مرد در فضای بیرون از محدودیت‌ها و ممنوعیت‌های داخل، شرکت در کنسرت‌های موسیقی، رفتن به دریا و تبعات فرهنگی و اجتماعی را ذکر کنیم.

عامل پانزدهم: فراگیری زبان خارجی

فراگیری زبان‌های خارجی، یکی دیگر از پدیده‌هایی است که می‌بایست اهمیت آن را در تغییر فکر جوانان امروز ایران و رشد معیارهای مدرن زندگی به رسمیت شناخت. امری شناخته شده است که هر زبانی حامل فرهنگی است و فراگیری هر زبان خارجی، گشوده‌شدن

پنجره‌ای از یک دنیا به سوی آدمی است. یکی از شیوه‌های مهم مقابله با فرهنگ‌های بسته، آشنایی با دیگر فرهنگ‌ها و شناختن آن‌هاست. و برای این امر، یکی از مؤثرترین شیوه‌ها فراگرفتن زبان خارجی است. برای نشان وسعت این پدیده، من تنها به یک مثال بسنده می‌کنم. کانون زبان ایران، که همان انجمن ایران-آمریکا سابق است، و زیر نظر کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان اداره می‌شود، در نیمه اول دهه‌ی شصت شمسی تنها در شعبه خیابان وصال دایر بود و مجموعه‌ی تعداد شاگردان دختر و پسر آن حدود ۷۰۰ تا ۸۰۰ نفر در هر ترم بود. در سال ۱۳۸۸ همین کانون در ۲۷ استان کشور و ۷۳ شهر شعبه دارد و در مجموع هر سه ماه ۲۴۰،۰۰۰ نفر در آن ثبت نام می‌کنند، با بخش‌های زبان انگلیسی که عمده‌ی شاگردان در برمی‌گیرد، و زبان‌های فرانسه و آلمانی و عربی. چنانچه تعداد بی‌شمار کلاس‌های آموزش زبان‌های خارجی در تهران و دیگر شهرهای ایران، حتا شهرهای بسیار کوچک، و شاگردان آن‌ها را هم اضافه کنیم، تصویر روشن‌تری از رشد این پدیده‌ی بااهمیت خواهیم داشت.

عامل شانزدهم: رشد روحیه تعاون در جامعه

از دیگر موضوع‌هایی که می‌بایست از آن سخن گفت، به وجود آمدن نوعی «همبستگی انسانی» در ایران است. در حقیقت ما با دو پدیده‌ی کاملاً متفاوت در ایران روبه‌رو هستیم. از یک‌سو ما شاهد فروریختن بسیاری از ارزش‌ها و نزاع‌هایی بر سر «پول» در ایران هستیم، از دیگرسو رشد نهادها و سازمان‌های مدنی که با پوشش‌های مختلف و نام‌های متفاوت و به صورت داوطلبانه و بدون وابستگی حکومتی از امری حکایت می‌کنند که می‌توان از مجموعه‌ی آنان با نام نهادهای «همبستگی انسانی» نام برد. نمونه‌ها فراوان اند. مؤسسه‌ی «محک» یا مؤسسه‌ی «بهنام» یا نهادهایی که در حمایت از کودکان خیابانی کار می‌کنند یا مؤسسه‌ی خیریه‌ای که در کرج خانواده‌های بی‌سرپرست را زیر پوشش خود دارد و تنها با کمک‌های افراد خیر اداره می‌شود و... و جالب است که بسیاری از سوپرمارکت‌های تهران پذیرفته‌اند که قلک این مؤسسه‌ها را نظیر



«محک»، در مغازه‌های خود بگذارند.

نهادهای کوچک و بزرگ حمایت و طرفداری از محیط زیست جای گاه خاص خود را در همبستگی انسانی در ایران دارند. و این همه، به رغم همه‌ی سخت‌گیری‌هایی است که حکومت در راه کار و عمل این نهادها به وجود می‌آورد. و شاید بتوان گفت که همبستگی میان ملت و روحیه‌ی تعاون در جنبش سبز، گرمای جمع و گرمای جنبش، نمادی بود که از درون همین همبستگی‌های انسانی که موجد تشکیل بسیاری از این نهادها شده است بیرون آمده بود. همبستگی میان ملت و روحیه‌ی تعاون در جنبش سبز، تا بخشی به علت گرمای جمع و گرمای جنبش است، اما بدون پایه‌ی اجتماعی نیز نیست.

عامل هفدهم: مُد در ایران

جریان دیگری که در این بحث ما شایسته‌ی تأمل است، نقش مُد در فضای فکری ایران است. در نگاه اول، توجه به جنبه‌ی اقتصادی مُد است (سه‌م شش درصدی مُد در اقتصاد جهانی خود گواهی است بر وزنه‌ی سنگین مُد در جامعه‌ها) اما، مُد صرفاً یک پدیده‌ی اقتصادی نیست، بلکه کارکرد اجتماعی آن بسیار گسترده است. مُد، هم جنبه‌ی تقلید از دیگری را در خود دارد و هم خواست انسان‌ها برای متفاوت شدن از دیگری. چنانچه موضوع مُد را وسیع‌تر از پوشش در نظر بگیریم و حالت‌های رفتاری، لحن بیان، دکوراسیون خانه و... را هم به حساب بیاوریم، درمی‌یابیم که در جامعه‌ی ما مُد از عامل‌های مهمی است که سنت و فرهنگی را که از سوی حکومت تبلیغ می‌شود به چالش کشیده است. ثابت نبودن مُد و جنبه‌ی تغییر مُدام آن، به دنبال خود تغییر دائمی در جامعه را دارد. و این تغییر حاصل از مُد، بسیار اثرگذار است در جامعه. مُد بیان یک نوع رفتار انسان در جامعه است با دو جنبه‌ی بارز خود یکی فردگرایی و دیگری پذیرفتن جمع. منتها در جامعه‌ای که این همه سیاست تجویزی راجع به پوشش وجود دارد، مُد در واقع یک عصیان مقابل این حکومت و سیاست حاکم است که تجویز می‌کند که چه بپوشید و چه نپوشید.

عامل هجدهم: نقش زنان و جوانان

زنان ایران و جنبش روبه‌رشد آنان یکی از برجسته‌ترین و پایدارترین پدیده‌های دوران پس از انقلاب است که تاثیر به‌سزایی در رشد فکری جامعه ما داشته است و حکومت هم به‌رغم همه‌ی محدودیت‌ها و چاره‌اندیشی‌ها نتوانسته است بر آن چیره شود. این زنان سکولار ایران بودند که از نخستین روزهای پس از انقلاب برای حقوق خود به‌پاخواستند، اما با گذشت زمان و آشکارتر شدن وضعیت نابه‌نجار زنان در قوانین و در عمل نظام جدید، طیف‌های بزرگی از زنان حتی طرفدار حکومت به موقعیت بسیار شکننده و پایین خود پی‌بردند و بخش‌های قابل توجهی از آنان به این جنبش-با درجات متفاوت-پیوستند. ورود این بخش از زنان ایران به بازار کار مدرن که متفاوت است با فرهنگ رسمی حکومت، یکی از پدیده‌های مهم دوران پس از انقلاب است. همگرایی نسبی که میان زنان دو طیف دینی و غیردینی از سال‌های نیمه‌ی هفتاد شکل گرفت از خودآگاهی بالای زنان ما حکایت می‌کند. ایستادگی دختران و زنان سکولار ما برای آزادی پوشش و مخالفت با حجاب اجباری، به واقعیت غیرقابل انکار و غیرقابل مهار (از سوی حکومت) تبدیل شده است. و این ایستادگی باعث شده است که تعداد روبه‌رشدی از متفکران و نواندیشان دینی در این خصوص دست به کارهای تحقیقاتی ارزش‌مندی بزنند و حجاب اجباری را مخالف اسلام بدانند. و این امر برای پیشرفت آرمان زنان ایران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. کمپین یک‌میلیون امضای زنان، یکی از نمادهای روشن ذهن خودمختار زن ایرانی است. همین ذهن خودمختار بود که در آستانه‌ی انتخابات سال ۸۸، با طرح وسیع خواسته‌های مطالبه‌محور خود توانست کاندیداهای ریاست جمهوری را مجبور به پاسخ‌گویی کند و با پاسخ مثبت آقایان موسوی و کروبی، نقش خود را در این انتخابات نشان داد.

جوانان ایران، که دانشجویان ایران را هم در این دسته قرار می‌دهیم، یکی دیگر از پایه‌های ثابت جنبش سبز بوده‌اند. کشور ایران از جوان‌ترین کشورهای جهان به‌شمار می‌آید. در سرشماری سال ۱۳۳۵ که کل جمعیت کشور ۱۹ میلیون نفر است، افراد ۱۵ تا ۲۴



سال ۱۵ درصد جمعیت را تشکیل می‌دهند؛^{۵۴} در سرشماری سال ۱۳۵۵ کل جمعیت کشور ۳۴ میلیون نفر است و تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۱۹ درصد جمعیت را تشکیل می‌دهند؛ در سرشماری سال ۱۳۸۵ که کل جمعیت بالغ بر ۷۰ میلیون نفر است، تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۲۵ درصد جمعیت را تشکیل می‌دهند. اگر گروه سنی ۲۵ تا ۲۹ سال را هم اضافه کنیم، در سال ۱۳۸۵ افراد ۱۵ تا ۲۹ سال ۳۵ درصد جمعیت کشور را تشکیل می‌دهند. این رقم‌ها به خودی‌خود بسیار گویاست. اگر در کنار این رقم‌ها خواست‌های فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی و دلبستگی آنان به آزادی‌های فرهنگی و اجتماعی را بگذاریم و در برابر این بخش بزرگ و فعال کشور محدودیت‌ها و سرکوب‌ها و ناتوانی حکومت در پاسخ‌گویی به خواسته‌ی آنان را قرار بدهیم، چشم انداز روشنی در موقعیت‌سنجی وضعیت این بخش از مردمان کشورمان داریم. افزون بر آنچه گفته شد چنانچه نگاه جوان‌ستیز گفتمان رسمی حکومت و فعالیت‌ها و مبارزات دانشجویان ایران را هم اضافه کنیم، گستردگی این چشم‌انداز با همه‌ی ابعادش بیشتر آشکار خواهد شد. ضروری است که در ارزیابی وضعیت جوانان کشور، آگاهی آنان به دستاوردهای جهان مدرن و رابطه‌ی بسیار تنگاتنگ آنان با جهان امروز و حاکم بودن «روح آزادی» در جهان امروز کاملاً توجه شود.

عامل نوزدهم: سیاست هویت‌سازی یک‌سویه و رشد ملی‌گرایی

در دوران حکومت شاه، شاه تنها بر یک عنصر تاریخی ایرانی، یعنی ناسیونالیسم تکیه کرد و به دیگر عناصر تشکیل دهنده‌ی هویت ملی ایرانی، بی‌اعتنا ماند. و همان عنصری را هم که در مقام مشروعیت حکومت‌اش انتخاب کرده بود، نه تنها با سنت ملی‌گرایی

۵۴. براساس سالنامه آماری کشور، رقم‌های دقیق این آمار از این قرار است: در سرشماری سال ۱۳۳۵ در کل جمعیت کشور ۱۸,۹۵۴,۷۰۴ نفر، تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۲,۹۱۷,۷۰۲ نفر است (یعنی ۱۵/۳ درصد جمعیت)؛ در سرشماری سال ۱۳۵۵ در کل جمعیت ۳۳,۷۰۸,۷۴۴ نفر، تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۶,۳۹۲,۴۸۰ نفر است (یعنی ۱۸/۹ درصد جمعیت)؛ در سرشماری سال ۱۳۸۵ در کل جمعیت ۷۰,۴۹۵,۷۸۲ نفر، تعداد افراد ۱۵ تا ۲۴ سال ۱۷,۷۳۸,۱۸۳ نفر است (یعنی ۲۵/۱ درصد جمعیت). اگر گروه سنی ۲۵ تا ۲۹ سال را هم اضافه کنیم، در سال ۱۳۸۵ تعداد جمعیت ۱۵ تا ۲۹ سال ایران ۲۴,۹۶۳,۱۳۵ نفر است (یعنی ۳۵/۴ درصد جمعیت). همان، ص ۹۶.

ایرانی که در قرن‌های نوزده و بیست رشد یافت و جنبه‌ی شدید ضداستعماری داشت در تعارض بود(در باره‌ی ملیت‌گرایی تاریخی ایرانیان می‌بایست در فرصت دیگری به آن پرداخت)؛ بلکه با پذیرفتن عاملیت کودتای بیست و هشت مرداد، مشروعیت همان ناسیونالیسم خوداعلام‌کرده را هم ملغی کرد و اساساً ملی‌گرایی ایرانی را تنها با سلطنت پیوند زد و در سلطنت خلاصه کرد.

جمهوری حکومت اسلامی نیز، مشروعیت خود را تنها بر یکی از عنصرهای هویت تاریخی ایران بنا کرد و آن هم مذهب بود. و تمام هم و غم حکومت در بازسازیِ هویتی اسلامی-ایدئولوژیک خلاصه شد و سیاست‌گذاری‌های هویتی به طور رسمی و با شدتی اعجاب‌انگیز "حتی در دوران جنگ عراق علیه ایران" روی به کاهش شدید وزنه‌ی ویژگی ملی ایرانی و میراث کهن آن داشته‌اند و دارند. طرفه آن که حکومت نوع دینی برخاسته از انقلاب ایران، نه تنها با پیشینه و تجربه‌ی تاریخی کشور ما "حتی در بعد مذهبی آن" سازگاری ندارد؛ که بیشتر به نوع حکومت خلافتی نزدیک است. در برابر این سیاست یک‌جانبه‌ی هویت‌سازی مذهبی حکومت و تحقیری که ایرانیان در سطح ملی و بین‌المللی ناشی شده از رفتار حکومت احساس می‌کنند، ما شاهد رشد اعجاب‌انگیز ملی‌گرایی ایرانی بخصوص میان جوانان هستیم. نمونه‌های رشد این ملی‌گرایی را در مجموعه‌ی کتاب‌های منتشرشده یا سمینارهای برگزارشده در این زمینه یا در افزایش چشمگیر نمادهای تاریخی و باستانی ایران در فروشگاه‌های صنایع دستی یا جای‌گاه این نمادها در تزئین خانه‌های ایرانیان و شرکت فزاینده و رشدیابنده‌ی مردم بخصوص جوانان در مراسمی که به مناسبت روزها و تاریخ‌های ملی برگزار می‌شود، مانند شرکت وسیع مردم در آرامگاه کوروش کبیر در زمان فرارسیدن سال نو و ... می‌توان دید.

عامل بیستم: ناتوانی حکومت در «ساختن» انسان «نمونه

prototype» اسلامی خود و نقش زبان فارسی

در سه نمونه‌ی حکومت با ایدئولوژی رسمی اعلام‌شده، یعنی اتحاد



جماهير شوروی و آلمان نازی و جمهوری اسلامی (بی‌آنکه بخواهم هیچ‌یک از این حکومت‌ها را شبیه دیگری بدانم، نه در جوهر و نه در ایدئولوژی)، دو نوع نخستین توانستند «انسان نمونه»ی خود را تربیت کنند، اما جمهوری اسلامی (جز در دو دوره‌ی کوتاه: یکی در میان بسیجیان در دوران جنگ و دیگری از میان توبان زندان در سال‌های شصت) موفق نشده است انسان «نمونه‌ی اسلامی» خود را بسازد. شاید بتوان پنج علت برای این ناتوانی حکومت برشمرد. نخست، نوع شکل‌گیری انقلاب و نبود یک جریان معین تشکیلاتی و منظم با سلسله مراتب سازمانی حزبی در ساختار «روحانیت» ایران و فرهنگ حاکم در میان آنان است. علت دوم، تضادها و درگیری‌های جناحی شدید در میان حاکمان جدید از روز نخست و بحران‌های مشروعیتی و جداسدن‌های پی‌درپی بخش‌های مهمی از کارگزاران و دست اندرکاران سطح بالای حکومتی که نقطه برجسته و اوج آن سربرآوردن جناح اصلاح‌طلبان از درون سرای حکومتی است. علت سوم، برخلاف تبلیغات رسمی در «مقدس‌سازی» نظام، آلوده‌شدن بسیاری از نمادهای «معنویت» حکومت در امور مالی و تجاری و دست‌اندازی بی‌حساب و کتاب این نمادهای «معنویت» و قدرتمندان حکومتی است در همه‌ی عرصه‌های حکومتی و مالی، انحصارطلبی، فسادافسارگسیخته‌ی حاکم سهم بزرگی در خنثی کردن تبلیغات رسمی در ذهن مردم حتا در میان طرفداران خود داشته است. علت چهارم، زبان حکومت است. زبان رسمی حکومت زبانی است گناه‌بنیاد و آخرت‌اندیش. چنین زبانی، صرف‌نظر از فاقد بودن جنبه‌ی مدرن زندگی امروز انسان‌ها، در جوهر خود دلمشغولی نهادین و اساسی‌اش آن جهان است نه این جهانی که آدمیان در آن زندگی می‌کنند. انسان امروزین با دلمشغولی‌ها و خواسته‌ها و تمنیات این دنیایی نمی‌تواند با چنین زبانی کنار بیاید و از آن خود بداند. علت پنجم، نقش زبان فارسی است. زبان فارسی و رشد آن یکی از عامل‌های مهمی است در این ناتوانی حکومت. نیازی به اثبات به هم پیوستگی زبان و تفکر در هر زبانی نمی‌بینیم. و به رغم سیاست‌های دوگانه‌ی حکومت در قبال زبان فارسی، نقش بستن زبانی غیر از زبان فارسی در پرچم ایران، نماد ملی کشور، به

خودی خود بسیار گویاست. وجود زبان فارسی به خودی خود یکی از سدهای «انسان نمونه سازی» حکومت است. انتقاد علی مطهری از فرهنگستان، هم می‌تواند بر این بحث روشنائی بیافکند و هم می‌تواند گوشه‌ای از تناقضات حکومتی را نشان دهد. نمونه‌ی علی مطهری، به‌رغم اینکه دیدگاه‌هایش بیان‌کننده‌ی خالص جوهر تفکر حاکم در این زمینه نیست، اما دور از آن هم نیست، می‌تواند بن بست‌های حکومتی از لحاظ فرهنگی «اصول‌گرا» را نمایندگی کند. علی مطهری می‌گوید "به بهانه مبارزه با الفاظ بیگانه نباید با کلمات عربی مقابله کنیم و به کلمات عربی هم به چشم کلمات لاتین بنگریم چون زبان عربی زبان دین ما و زبان قرآن است و نباید کاری کنیم که کلمات عربی از زبان فارسی خارج شود. اشکالی ندارد که کلمات معادلی برای لغات عربی طراحی کنیم اما اینکه اصلاً از کلمات عربی استفاده نکنیم یک اشتباه بزرگ است. متأسفانه فرهنگستان زبان فارسی مشغول این کار است. مثلاً به‌جای واژه «خروج» واژه «برون‌رفت» را در نظر گرفته‌اند. نفس این کار اشکال ندارد که هر دو کلمه استفاده شود، اما اینکه در کتاب‌های درسی هر جا «خروج» هست تبدیل به «برون‌رفت» کنیم اشتباه است. «خروج» یک کلمه قرآنی است و نباید مردم را از ادبیات قرآنی دور کنیم. به این ترتیب اگر پیش برویم ممکن است ۲۰ سال بعد، دیگر آثار شهید مطهری و امام خمینی (ره) برای مردم مفهوم نباشد." و برای نشان دادن جای‌گاهی که زبان عربی قاعداً می‌بایستی در میان ما می‌داشت می‌گوید "من زبان فارسی را زبان دوم جهان اسلام می‌دانم و بسیار متأسف می‌شوم که دو نفر مسلمان در مکه با یکدیگر انگلیسی صحبت می‌کنند. به نظر من دو نفر مسلمان غیرهم‌زبان در درجه اول باید به زبان عربی و گرنه با زبان فارسی و یا دیگر زبان‌های دنیای اسلام با هم صحبت کنند. البته دانستن زبان انگلیسی به‌عنوان یک ابزار و وسیله، خوب بلکه لازم است اما اینکه مسلمانان زبان انگلیسی را بهتر از زبان عربی می‌دانند یک نقطه ضعف است و نشانه نفوذ استعمار در جهان اسلام است." و در ادامه می‌گوید "من خودم را یک مسلمان ایرانی می‌دانم. به



قول سیدجمال‌الدین اسدآبادی وطن ما آنجاست که اسلام باشد. ما مرزهای موجود را مرزهای قراردادی می‌دانیم که خیلی از آن‌ها را استعمارگران ترسیم کرده‌اند. به ویژه مرزهای خاورمیانه که به دست انگلیسی‌ها و فرانسوی‌ها پس از شکست دولت عثمانی و بیشتر به صورت خطوط مستقیم کشیده شده و برای ایجاد تفرقه بین دنیای اسلام بوده است. اینکه ما روی ایرانی یا عرب یا ترک بودن مان تأکید داشته باشیم و به آن تفاخر کنیم نوعی انحراف از تعالیم اسلام است. البته هر کسی وطنش را دوست دارد ولی وطن‌دوستی یک امر مشترک بین انسان و حیوان است و یک امر متعالی نیست.^{۵۵} و در برابر این سیاست‌ها، ما شاهد کوشش‌های وسیع نویسندگان و مترجمان و متخصصان- بیرون از دایره‌ی حکومت- برای رشد زبان فارسی در این سی و چند سال بوده‌ایم که در تاریخ معاصر ما بی سابقه است. و در این زمینه و نقش زبان فارسی در مقابله‌ی با این ایدئولوژی‌سازی توجه‌ی درخور نشده است.

سخن پایانی

جنبش سبز پایان یافته است اما، عامل‌هایی که این جنبش بر بستر آن‌ها به وجود آمد نه تنها پایان نیافته‌اند که سهل است پابرجایند و حرکتی روبه‌رشد دارند. و به‌رغم پایان یافتن جنبش سبز، این جنبش «یک موقعیت خاصی را در حافظه‌ی جمعی جامعه به ثبت رسانده است و یک نقطه‌ی ارجاع تعیین‌کننده شده است برای یک نسل.» و این «حافظه‌ی جمعی جامعه» هم دربرگیرنده‌ی درس‌های فراوانی برای نسل‌های بعدی است و هم می‌تواند در وضعیتی خاص کارآیی ویژه‌ای داشته باشد. اما افزون بر این، همان‌طور که در مقدمه اشاره و در این نوشته بررسی شد، عامل‌های برشمرده در اینجا بسیار فراتر و فراگیرتر از جنبش سبز است. گستره‌ی این عامل‌ها از وضعیتی مستمر و رشدیابنده حکایت می‌کند که برای امروز و فردای ایران از اهمیت بسزایی برخوردار است. با دقت در همه‌ی این عامل‌ها به‌خوبی می‌توان دریافت که عنصرهای زیرساختاری

۵۵. علی مطهری، مصاحبه با «خبرآنلاین»، منبع: «تاریخ ایرانی» ۱۳۹۲، ۰۵، ۱۹.

و فرهنگی، سیاسی، اجتماعی که در اینجا بررسی شد مستقل از اراده ی این یا آن دولتمرد و رئیس و ... به‌رغم فرازونشیب‌های مقطعی به‌گونه‌ای رشدیابنده به راه خود ادامه می‌دهند. و آینده‌ی ایران در گرو چگونگی رشد این عامل‌هاست. و بسیاری از حرکات و اتفاقات جامعه را می‌توان در پرتو همین عامل‌ها ارزیابی و بررسی کرد، حتی اتفاقی از نوع واکنش خودجوش مردم به مرگ مرتضی پاشایی. شاید روشن‌ترین نمونه‌ی ناکارایی سیاست‌های سرکوبگرانه، عملکرد فاجعه بار دوران هشت ساله‌ی دولت احمدی نژاد باشد که کوشید با نشانه گرفتن حرکت روشنفکری ایران و عرصه‌ی کتاب و مطبوعات، دانشگاه، نهادهای مدنی، طبقه متوسط ایران و... آب رفته را به جوی بازگرداند. اما در عمل مشاهده کردیم که به‌رغم لطمه‌ها و آسیب‌هایی که متوجه‌ی این بخش‌ها شد، اما جامعه‌ی ما سخت‌جان‌تر از آنی بود که گمان می‌بردند. در حقیقت این گونه سیاست‌ها و کوشش‌های حکومتی مصداق بارز این سخن است که : زمین‌لرزه در قعر دریا و سخن‌ها تمامی ز امواج.



آرش جودکی / در بزرگداشتِ میر شمس الدین ادیب سلطانی : مترجم

دیباچه

نوشته‌ی حاضر، در رفت‌وآمدش میان نویسنده و ویراستاران نشریه، پرسش‌هایی برانگیخت که انگیزه‌ی نوشتن این دیباچه و دست‌مایه‌ی آن شدند. پیش‌نهادهایی هم داشتند که چون ذوقی‌اند، ذوق هم می‌تواند آن‌ها را نپذیرد. پس از آن‌ها که بگذریم، دشواری‌های نخستین خوانندگان را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: بی‌پاسخ گذاشتن پرسش‌هایی که به پندارشان متن می‌بایستی به آن‌ها پاسخگو باشد؛ نیازِ خود متن به ترجمه شدن. که این مشکل آخر، مشکل نخست را هم در برمی‌گیرد، اگر به پیوند «ترجمه» و «خواندن»، آن‌گونه که سپس‌تر از خلال تبارشناسی واژگان درخواهیم یافت، بیاندیشم.

کوشش برای دریافت معنای هر متنی، و به‌ویژه متن فلسفی، هم‌زمان کوششی است، یا باید باشد، برای دریافت چرایی شیوه‌ی نگارش آن. اگر از آغاز بدانیم یا بپنداریم که می‌دانیم هر متنی چگونه باید نوشته شود، در پایان شاید باورمان به این دانایی استوارتر شود، اما بی‌گمان بخشی از معنا را، که بایستی در جست‌وجویش می‌بودیم، از دست داده‌ایم. و همراه آن، لذتِ خوانش را که لذت کشف است: آموختنِ زبانی ناآشنا در زبانِ آشنا، در این آموزش است که خواندن و ترجمه کردن به هم می‌گرانند. چندوقون این هم‌گرایی را اما هربار متن تعیین می‌کند، که به فراخور طبیعت‌اش می‌تواند دریافت را، همچون هدف خواندن و ترجمه کردن، نیازمند آموختن‌های دیگری

سازد. به عنوان مثال وقتی می خوانیم : «آگاهی به خویشتن خود (خوداندریافت)، تصور ساده‌ی من است، و اگر تنها بدان راه همه‌ی بسیاریگان در درون آخته، خودکار داده شده بود، آنگاه سهش درونی اندراندیشگی می بود»،^۱ معنای جمله که با جمله‌های دیگر و در گستره‌ی معنایی اثر پیوند دارد، بدون آموزش درازآهنگ فلسفی، تنها با دانستن اینکه واژه‌های خوداندریافت، درون آخته، خودکاری، سهش و اندراندیشگی ترجمه‌های Apperzeption، Subjekt، Selbstatigkeit، Anschauung و Intellektuell هستند، هرگز فراهم نخواهد آمد.

شوکی که ادیب سلطانی در ترجمه‌هایش به فارسی می دهد، رانشی دارد و گرانشی. پویش‌اش در بهره‌گیری بهینه از سرشت پیوندی فارسی چنان با ایستایی تن‌آسانی که روانی بیان را ملاک سنجش می گیرد ناسازگار است، که آمختگاری‌های زبانی ما را برمی آشوبد. اما همان شوک خواه‌ناخواه تکانه‌هایی در ذهن به جا می گذارد که کمینه فراآمدشان می باید آگاهی از ناچیزی زبان فلسفی مان باشد و بیشینه‌شان خواست فرآراستن آن. پس این نوشته نه می کوشد تا اهمیت ادیب سلطانی در تاریخ ترجمه را نشان دهد، چون آگاهی از این اهمیت خاستگاه آن است؛ و نه راهی می جوید تا به انتقادهایی که به زبان و نگارش او می شود پاسخ گوید، چون در بازنمایی خواستی که شیوه‌ی نگارش و زبان او بر آن بنا شده، همراه آن می شود. که چیزی نیست جز دغدغه‌ی گسترش توانایی اندیشش فارسی و اندیشیدن به فارسی. همخواند با این خواست، متن حاضر در رهیافتی همدستانه، با به کارگیری واژگان او و پیش نهاد واژه‌های نو و همچنین واژه‌سازی با توجه به اصطلاحات پیرامون یک واژه که در گنجینه‌ی ادب پارسی می یابیم (نمونه «داوری» در متن)، خوانش‌اش را از اندیشه بنلادی رویکرد او به دست می دهد. و چون موسیقی‌آشنایی و موسیقی دوستی او را می دانیم، پیرامون «خواندن» همچون درونمایه‌اش، با گوشه‌چشمی به فرم سونات، در چند موومان و نه همچون سوئیت با توانالیه‌ای همگن، گسترش می یابد.

۱. ایمانوئل کانت، سنجش خرد ناب، ترجمه م.ش. ادیب سلطانی، تهران، انتشارات امیر کبیر، چاپ چهارم، ۱۳۹۰، ص ۱۳۲ (با نگره‌داشت شیوه خط ادیب سلطانی در اینجا و در گفتاوردهای دیگر).



بی‌گمان این شیوه تنها شیوه برای بزرگ داشتن کاری که ادیب سلطانی به فرجام رسانده نیست، اما به باور نگارنده، بزرگداشت‌هایی اصیل‌اند که بیش از پاسخگویی به فراخوانی بیرونی، نیازی درونی را پُرژواک می‌دهند. نیاز به اینکه «شاید بود» (ممکن) تنها به دایره پدیدآمدگان تصادفی فروکاسته نشود، بلکه همچون آنچه هستی‌پذیرفتگان را اندیشیدنی می‌کند، برشمرده شود. دیدار با «سنجش خرد ناب» و نوجویی‌های دلاورانه مترجمی که به گواهی ظاهری نامش می‌بایستی سنت‌گرایی پیشاپیش سرنوشت‌اش را رقم زده باشد، بیست و چند سال پیش، در میان قفسه‌ی کتاب‌هایی که نام‌هاشان با «ال» آغاز می‌شد و قرار نبود پایان بگیرند، نمایی از چنین شایدبودهایی را پیش چشم آورد. همدلی هنوز ناآموخته و ناآزموده‌ی آن روزگار، برای به‌زبان آمدنِ امروزی، بایستی راه دشوار آموزش و دانش را می‌پیمود.

۱

با آغاز نخستین نشست‌های شورای تحریریه‌ی نشریه‌ی پیش‌رو، به‌منظور همفکری در باب چگونگی راه‌اندازی و ترسیم چارچوب کارِ ارگانی که می‌باید قلب انجمنی - «انجمن آزادی اندیشه» - باشد که با توجه به اساسنامه‌اش، یاری رساندن به علوم انسانی و اجتماعی و بنیادهای آن‌ها و تقویت این علوم در ایران را یکی از هدف‌های اصلی خود می‌داند، این فکر هم پاگرفت که در هر شماره بخشی نیز به معرفی یکی از چهره‌هایی که در این راه کوشیده‌اند اختصاص یابد. نخستین نامی که مطرح شد و همگان بر سر آن توافق داشتند نام میرشمس الدین ادیب سلطانی، مترجم اندیشمندِ متن‌های بنیادین فلسفی بود، متن‌هایی که دشواری‌شان هر فلسفه‌آشنایی را پیشاپیش از خطر کردن در چنین کاری، که او با توانایی و به‌تنهایی به انجام رسانده، باز می‌دارد. زبان‌دانی که نزد او دامنه‌ای گسترده‌تر از دانستن یک زبان خارجی می‌گیرد - تسلط بی‌مانندش به چندین زبان زنده اروپایی که سنت فلسفی پویایی دارند و آشنایی‌اش با زبان‌های باستانی اروپایی و ایرانی - اگرچه آن شرط لازمی است که کسان

بسیاری که امروز در ایران به کار ترجمه متن‌های فلسفی دست می‌زنند از به‌جا آوردن‌اش ناتوان اند، به‌تنهایی ناکافی بود اگر «دید»ی که دانش است به کاری که می‌کند و از اینکه چرا می‌کند، آن دانسته‌ها و دانستی‌ها را همراهی نمی‌کرد.

نوشتن معرفی‌نامه‌ای آنگونه که معمول است اما در مورد ادیب سلطانی چندان ساده نیست. چون چیز زیادی از زندگی او نمی‌دانیم. و این ندانستن را می‌توان به فال نیک گرفت، چون به ناچار همه ی دقت خود را تنها بر آنچه کرده و آنچه هست می‌گذاریم، یعنی : ترجمه و مترجم. و از این زاویه به او و کارش نگریستن، اگر آنچه از خلال و در رهگذر این شیوه از ترجمه بسته را پیش چشم بیاوریم، فروکاست اندیشه‌ورز به مترجم نخواهد بود. بگذریم از اینکه «مترجم خواندن» هرگز فروکاهنده جا و مقام هیچکس نیست، به ویژه کسی که به ترجمه چنین جایگاهی بخشیده است. پس همسو با ادیب سلطانی، کمی بر سر همین واژه‌های «ترجمه» و «مترجم» و معادل‌های آن‌ها در فرانسه و آلمانی درنگ کنیم. چون از رهگذر این درنگ، از «ترجمه» و «مترجم» به «خواندن» می‌رسیم و از آنجا ناگزیر به «نوشتن» و چگونگی و آهنگش.

۲

مصدر فرانسوی traduire به معنای ترجمه کردن از traducere لاتین می‌آید که به‌معنای گذر دادن چیزی از میان چیز دیگر، رساندن چیزی از این سو و نهادنش در آن سوست. مصدر آلمانی übersetzen ترجمه‌ی همین مصدر لاتین است. ردّ «ترجمه» و «مترجم» و «ترجمان» را که عادت داریم عربی‌شان بدانیم اگر بگیریم، نشان‌شان را در بسیاری از زبان‌های اروپایی پیدا می‌کنیم: δραγούμανος در یونانی سده‌های میانه، dragomano در ایتالیایی، truchement کمی آرکائیک‌تر drogman در فرانسوی. از سوی دیگر در عبری و آرامی targûm به‌معنای تفسیر است، و trgumûn در پهلوی و عبری به معنای مترجم که در آرامی: turgemânâ، درهیتی: tarkummija، و



در اوگاریتی: targumiānu می‌گفته‌اند. شاید که ریشه‌ی همه‌ی این‌ها برگردد به واژه‌ی آکادی taurgumannu که مشتق است از مصدر verkünden, call to, appeler, صدا کردن، ragamu به معنای نامیدن، مصدرهای فرانسوی معادل verkünden آلمانی، یعنی: annoncer, prononcer, proclamer, promulguer می‌توانند معادل‌هایی برای ragamu باشند.

اکنون اگر تنها به ترجمه نخستین معادل فرانسوی tragamu، یعنی appeler بسنده کنیم، مناسب‌ترین فعل در فارسی برای آن، فعل «خواندن» است، زیرا نه تنها تمام گستره‌ی سمانتیک tragamu را می‌پوشاند، بلکه معنایی در آن نهفته است که بدون آن هیچ ترجمه‌ای ممکن نخواهد بود. هرچند که در کاربرد معمولی و کنونی‌اش، «خواندن» معادل lire باشد، اما هیچ چیز به ما اجازه نمی‌دهد که «نگاه کردن به نشانه‌های نوشتاری و درک کردن مفاهیم آن‌ها؛ درک کردن معنای نوشته‌ها؛ مطالعه کردن»^۲ را معنای اصلی و نخستین «خواندن» بشماریم. زیرا که معناهای دیگر «خواندن» نیز به همان اندازه کاربرد و رواج دارند، همچون^۳: نامیدن و یا صدا زدن کسی به نام (appeler)، بیان کردن نوشته‌ای با صدای بلند یا از بر خواندنش (réciter)، کلامی را با صوت آهنگین ادا کردن (chanter)، آموختن و تحصیل کردن (étudier)، یادگرفتن و آموختن (apprendre)، دریافتن (percevoir)، چیزی را پیش از وقوعش خواندن (prevoir)، هم‌آهنگ بودن و تناسب داشتن (s'accorder)، سنجیدن (considerer)، تشبیه کردن (comparer)، نقل کردن (raconter). با اینکه همه این فعل‌ها رابطه‌ای دور و نزدیک با ترجمه کردن می‌توانند داشته باشند، و باز اگر ترجمه به معنی چیزی را از سویی به سوی دیگر رساندن باشد، «خواندن» در خود هنوز معنای دیگری هم دارد که بدون آن، هیچ چیز را نمی‌توان از هیچ سویی به هیچ سو رساند: دعوت کردن (inviter). هایدگر برای اینکه در heissen (نامیدن)، einladen

۲. نگاه کنید به سرواژه‌ی خواندن در فرهنگ بزرگ سخن.

۳. معادل فرانسوی برای هریک از این معانی، کلمه‌ی پیشنهادی در پراوتر است.

(دعوت کردن) بشنود، دلیل می‌آورد که در سانسکریت* «نامیدن» این معنا را هم می‌رسانده است. اما در این مورد ویژه در فارسی، گویشی هایدگری نباید داشت، چون معناهای به حضور طلبیدن (convoquer)، احضار کردن (evoquer)، یاری جستن (invoquer)، همگی در «خواندن» موجوداند.

نگاهی ساده به فرهنگ‌های لغت ما را با خود به جایی درون خود زبان برد، جایی که واژه‌ی خودی از واژه‌ی بیگانه آنچنان بازنشاختنی می‌شود که انگار هیاهوی زبان‌های دیگر در دهان زبان خودی، از خودی زبان، جایگاهی برای دیگر زبان‌ها می‌سازد: جایگاهی مهمان‌نواز که از مهمان‌نوازی نمودی ناب به دست می‌دهد، چون که مهمان و میزبان پیوسته جاهایشان را جابه‌جا می‌کنند. و مترجم جویای چنین جای و جایگاهی است تا زبان خودی را بیگانه کند و زبان بیگانه را، خودی. در این جایگاه باید بی‌پروایی کرد و بی‌پروا بود. و ادیب سلطانی این بی‌پروایی را دارد.

۳

برای هر کس که ترجمه‌ای از ادیب سلطانی را برای نخستین بار به دست گرفته باشد، خیلی زود شگفتی از اینکه ترجمه کتاب را پیشکشی می‌یابد به فیلسوفان بزرگ از باستان تا امروز - انگار که باشند - اند هنوز و همراه مترجم که در این به نام خواندن، به نشاندگی احضار کردن، از آنان یاری می‌جوید، جای خود را به شگفتی بزرگتری می‌سپارد که پیش از خواندن متن، سبک و شیوه نگارش نخستین سطرهای پیش‌گفتارها در او برمی‌انگیزد، پیش‌گفتارهایی که ادیب سلطانی بر نهاده‌های فلسفی و منطقی خودش را در کنار راهنمایی‌ها و اطلاعاتی درباره متن و ترجمه‌های دیگر آن به زبان‌های دیگر، در آن‌ها گنجانده است. تنها در یکی از این پیش‌گفتارها، در جستار «زبان و اندیشش» (۶۶، ۶۷) از پیش‌گفتار منطق ارسطو (ارگانون)، انتشارات نگاه، ۱۳۷۸) «در برابر واکنش‌های ابراز

4. Heidegger, Was heisst Denken, Tübingen, Max Niemeyer, 1954, S. 82.



شده در پیرامون زبان و شیوه‌ی نگارش [ترجمه‌ها] [...]، مترجم برای نخستین بار یک آپولوگیا [= دفاعیه=αἰγολοπᾶ] پیش نهاده است [...] [تا] ایستگاه و نگرگاه او دریافته شود و هماهنگی‌ها و ناهماهنگی‌های خوانندگان با روش او با آگاهی‌ی بیشتری انجام گیرند و ژرف‌ش بیشتری الفنجیده شود».^۵

این جستار کوتاه پنج پاره دارد که تنها در آخرین پاره، آن «دید» که گفتیم دانش است به کاری که می‌کند و از اینکه چرا می‌کند، به زبان می‌آید. در دوپاره نخست، ادیب سلطانی با تأکید بر اینکه «زبان در وهله نخست ابزار اندیشیدن است»^۶ و کارکردش تنها برقراری ارتباط و هم‌رسانش دانسته‌ها نیست، برداشت خودش را از کارکرد زبان در دستکار اندیشه‌ورز به دست می‌دهد. به گمان او، اندیشه‌کاری که می‌داند «فلسفه و دانش با مفهوم‌های عادی‌ی عقل سلیم پیش نمی‌روند»^۷، زبان را چنان به کار می‌گیرد تا ایده‌ها و پیوندشان با هم هرچه رساتر خود را بنمایانند. این میان باید پرسید (پرسشی که کمتر در پیشگفتارهای ادیب سلطانی چهره می‌کند): آیا زبان را می‌توان «ابزار» اندیشیدن یا ابزار هرچیز دیگر پنداشت؟ چنین باوری نزد دانشمندی برجسته‌ای همچون محمد حیدری ملایری، که نگرش‌اش به زبان و واژه‌سازی همسانی‌های بسیاری با نگرش ادیب سلطانی دارد، تا بر ساختن زبان‌واره‌ای پیش می‌رود که گونه‌ای اسپرانتوست بر پایه پهلوی و فارسی باستان. چنین رهیافتی ریشه در همین دریافت ابزاری از زبان دارد که می‌پندارد با بکارگیری مجموعه‌ای از شگردها و تکنیک‌ها، در فراوند فراورش، می‌توان همه چیز از زبان بیرون کشید، و با کمک فراورده‌هایی که از این راه به دست می‌آیند، جای هر نبود و کمبودی را پُر کرد.

در سومین پاره، ادیب سلطانی بر دو نکته بنیادین دست می‌گذارد که بر پایه درستی‌شان اما نمی‌توان درباره راست و ناراست متضاد آن‌ها تصمیم گرفت. نخست اینکه زیبایی زبانی یک متن هیچگاه

۵. پیشگفتار مترجم بر ویراست دوم ترجمه فارسی سنجش خرد ناب، یادشده، ص XIII.

۶. پیشگفتار مترجم بر: منطق ارسطو (ارگانون)، ترجمه م.ش. ادیب سلطانی (ویراست دوم)، تهران، انتشارات نگاه، ۱۳۹۰، ص LI.

۷. سنجش...، ص XXXIII.

پذیرفتار (ضامن) ارزش اندیشگی آن نیست، اما از زیبایی یک متن هم حکم به کاواکی (تهی بودن) آن نمی‌توان راند. دوم اینکه، چون آن که در زبان و با زبان می‌آفریند، گوش به فرمان آنچه شاید به اشتباه ذوق برخاسته از هوش همگانی‌اش می‌خوانیم، نیست، پس ناگزیر از ساده نوشتن در سودای آسان دریافته شدن هم نیست. چنین آفریننده‌ای، بر پایه آنچه به اندیشه‌اش واداشته، می‌نویسد. پس اگر با پدیده‌ای پیچیده رو به روست، برای نمایش آن می‌تواند زبانی دشوارخوان و دیرباب به کار بگیرد تا پیچیدگی دیدن و دریافتن آن پدیده را بازتاب دهد، بی آنکه این میان دشوارخوانی و دیربابی نشانگر ژرفی اندیشه باشند.

در پاره سوم، ادیب سلطانی موقعیت خودش را از خلال پرسش خواننده‌ای انگاری و تزیین به نمایش می‌گذارد. مترجم هرچند که نتواند دشواری نوشته‌اش را به تمامی به پای دلمشغولی آفرینندگی اندیشه بنویسد، اما با این دلمشغولی چندان هم بیگانه نیست. چون فرمودمان وفاداری به متن و دقت و سختی، یا به بیان خودش، فرسختی ترجمه با آن دلمشغولی چنان همخون و هم‌تافته هستند که بتوانند او را از پابندی به زیبایی و روانی نثر برهانند. از سوی دیگر، هرآینه دغدغه‌ی رساندن متن ترجمه به خوانندگان نبود، هرگز کوشش برای ترجمه هم نمی‌بود. برآیند این دو رهیافت، موقعیت ناهموار مترجم را می‌سازد، موقعیتی که در آن «آخشیجی [تضاد] گوهرین فرسختی در یک سوی، با برقراری ارتباط با انسان‌های دیگر در دیگر سوی، در جای خود باز می‌ماند».^۸

ادیب سلطانی از پس این موقعیت تضادآمیز تنها با آگاهی از (و به) آنچه می‌کند برمی‌آید. چون همانگونه که در پاره‌ی پایانی می‌نویسد: «با هر نوشته و با هر ترجمه، مترجم کوشیده است تا توانش‌های گوهرین زبان فارسی برای آفرینش اندیشه‌ها و مینوها [ایده‌ها] و باز نمود و هم‌رسانش آن‌ها را بگستراند و هستانیده کند و بدینسان زبان فارسی را به کنش، توانگرتر سازد.»^۹ آنچه تا کنون

۸. منطق...، ص ۱۱۱.

۹. همان، ص ۱۱۱.



ادیب سلطانی به انجام رسانده، بیگمان راههایی هستند که پیمایش آن‌ها در بی‌پایانی‌اش بر توانگری فارسی خواهد افزود، اما پرسش، همانگونه که خود او هم می‌پرسد، همچنان این است که «آیا توانگری زبانی بی از [بدون] اندیشه‌ی توانا توانستی است»؟^{۱۰}

۴

هر بوده‌ای وقتی که هست در هستن خود ادعایی دارد و در ادعای خود فرموده‌ای که هستی‌اش نمود آن است. از کانت که ادیب سلطانی به پارسی‌اش درآورده، آموخته‌ایم که پس از آنکه «بوده» برقرار شد و برجاهستی (وجود) گرفت، پرسش Quid juris? را می‌باید پیش نهاد. به عبارت دیگر باید شایستگی (مشروعیت) آن هستی‌پذیرفته را، همچون «بوده» و همچون «فرموده»، در نمودش بررسی. این بررسی، نشانگرِ آزمودنِ چیستی و چگونگی استوار شدنِ «هستایی» این «بوده» بر آن «بنیان» است. از رهگذر این آزمایش، درست‌بناشدگی آن «بوده» ثابت، و شایانی ادعای آن تایید می‌شود. «بوده» با هستن خود، دادخواهی ادعای خود را دارد، و اینگونه «داوری می‌آورد» که از این «داوری آوردن»، داوری هم می‌افتد. پس داورگاهی باید تا داوری هم برخیزد. در این داورگاه به هدفِ داوری برخاستن است که حرف حق و حقانیت هم پیش می‌آید. راستی‌آزمایی اما از برقراری یک سنجیدار (کریتر) جدایی‌ناپذیر ست، سنجیداری که اجازه خواهد داد تا درباره «بوده» و ادعایش داوری کنیم. پرسش حق و حقانیت به نوبه خود جدایی‌ناپذیر است از تعیین و تحدید یک بنیان.

اما بر چه بنیانی می‌توان کارهای ادیب سلطانی که می‌کوشد^{۱۱} «راههایی را برای توانگری هرچه بیشتر زبان فارسی پیش نهد» داوری کرد؟ چون «بنیان» از پیش پیکریافته، تنها می‌تواند از پس سنجشِ «داده»ها و «هستا»هایی برآید که به پهنه‌ای تعلق دارند که آن بنیان پیشاپیش گشوده است. به عبارت دیگر با تکیه بر چنین بنیانی نمی‌توان راههایی که «آرزوی بودش‌بابی و

۱۰. سنجش...، ص XIV.

۱۱. همان. ص XIV.

شوش‌پذیری»^{۱۲} آنچه نیست را دارند، داوری کرد. راه‌هایی اینگونه که سودای فراآورش گستره‌های نو را دارند، فراتر از هر بنیان از پیش شکل‌گرفته‌ای، به «بی‌بنیان» چشم دارند تا فارسی را که نه سابقه و نه سنت اندیشه‌ورزی دارد توانا سازند. از همین رو از نگرگاه هوش همگانی بی‌پایه و داوری‌ساز می‌نمایند. جست‌وجوهایی از این دست که ادیب سلطانی از کوشندگان خستگی‌ناپذیر آن‌هاست، دیرپاب‌اند. ادیب سلطانی که فرجام‌آهنگش این نیست که «فلسفه‌نگاران در ایران به شیوه‌ی سنجش خرد ناب بنویسند و سخن بگویند»،^{۱۳} ما را به گشودن راه‌هایی نو و پیمودن آن‌ها می‌خواند، باشد تا به پاس چنین گشایش‌ها و پوشش‌هایی «شاید بود» بودش بگیرد.

۱۲. همان. ص ۷۸۸.

۱۳. همان. صص XIV - XIII.



خبر ویژه/ آغاز به کار ایران آکادمیا: آموزش مجازی علوم انسانی بدون سانسور

ایران آکادمیا یک موسسه آموزشی در علوم انسانی ست که خود را یک نهاد آموزشی مجازی بدون سانسور می خواند. این مؤسسه در فوریه سال ۲۰۱۴ اعلام موجودیت کرد و در ماه نوامبر همین سال رسماً در کشور هلند افتتاح گردید. انگیزه های نخستین و اهداف آکادمیا کدامند و نحوه ی عمل این موسسه چگونه است؟

تاریخچه و اهداف

ایران آکادمیا یا "انستیتوی علوم اجتماعی و انسانی" نخستین مؤسسه ی ایرانی دانشگاهی مجازی در خارج از کشور است که آموزش و ترویج علوم اجتماعی و انسانی را هدف خود قرار داده است. نطفه ی این مؤسسه از اقدام جمعی از جوانان پرشور و پرانگیزه، همگی دانشجویان و دانش آموختگان در حوزه ی علوم اجتماعی و انسانی، بسته شد که در جریان انتخابات ریاست جمهوری ایران در سال ۸۸۳۱ با یکدیگر در اروپا آشنا شدند. آن ها بر آن شدند که اقدامی موثر، واقع بینانه و ماندگار برای نسل جوان، خصوصاً آنانی که ببه واسطه ی انواع ممنوعیت ها و سرکوب های نظام جمهوری اسلامی راه به دانشگاه نمی یابند، انجام دهند. انگیزه ی این جوانان مقابله با محدودیت هایی بود که خصوصاً پس از جنبش سبز در ارتباط با علوم انسانی و علوم اجتماعی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در داخل کشور صورت گرفته بود. اقدامات رژیم همچون حذف بسیاری دروس در حوزه علوم انسانی و اجتماعی و نیز بازنگری برخی دیگر دروس در این حوزه ها قابل پذیرش نمی نمود.

علیرضا کاظمی یکی از مدیران ایران آکادمیا در همین رابطه می‌گوید: "وسعت این محدودیت‌ها به حدی بود که یک قلم به زبان آمار رسمی ۵۵۵ ماده درسی در ۴۸ رشته‌ی علوم انسانی شامل بازنگری‌های گسترده برای انطباق با «فرهنگ ایرانی-اسلامی» شدند که در این میان بیشترین تغییرات در علوم اجتماعی بود".

این اقدامات همچنین به اخراج برخی از بهترین اساتید دانشگاهی که با روش‌ها و عقاید حاکمان وقت سرخوشی نداشتند، کشیده شد. برخی شامل بازنشستگی ناخواسته شدند و برخی دیگر خود از کشور فرار کردند. از میان این اساتید میتوان نام تنی چند از بهترین پژوهشگران میهن مان در حوزه علوم انسانی را دید. در همین جریان، برخی از دانشجویان "ستاره‌دار" شدند، و خصوصاً آنکه ورود دختران به دانشگاه‌ها با محدودیت‌های قابل توجهی روبه‌رو شد.

برای مقابله با این اقدامات، مهم‌ترین وظیفه ایجاد یک آلترناتیو کارساز و باعتبار بود که هم از لحاظ حوزه‌ی مطالعاتی و هم از نقطه نظر صلاحیت علمی و دانشگاهی، نه فقط به راحتی توان مقابله با وضع دانشگاهی ایران را داشته باشد، بلکه مسلماً موثرتر و معتبرتر از آن عمل نماید.

به این ترتیب از سال ۲۰۱۱ این جوانان فعال، در طی ارتباط‌گیری با برخی اساتید و مدیران دانشگاهی در اروپا و آمریکای شمالی، فکر ایجاد ایران آکادمیا، همچون یک مؤسسه آموزش عالی مجازی ایرانی را مطرح کردند. پس از دوسال برنامه‌ریزی پیگیر و مشاوره و مذاکره، که بخش اعظم آن را همان جوانان سازماندهی کردند، سه سمینار در کشور هلند جهت تدوین اهداف مؤسسه و برنامه ریزی علمی و تشخیص بهترین اساتید با صلاحیت برای تدریس، برگزار شد. و بالاخره در آخرین سمینار، ایران آکادمیا، به‌طور رسمی در نوامبر ۲۰۱۴ افتتاح گردید.

اهداف ایران آکادمیا

بنابراین نخستین هدف کلی ایران آکادمیا جذب جوانان، دختران و پسران، و نیز همه‌ی ایرانیان در داخل کشور، و نیز ایرانیان علاقه



مند مقیم کشورهای غربی، و دیگران نقاط جهان است که علاقه مند به تحصیل در علوم انسانی و اجتماعی می باشند. هدف همچنین جذب کسانی ست که به خاطر شرایط سرکوبگرانه داخل کشور از تحصیل محروم شده اند و امکان ورود به دانشگاه ها و موسسات عالی کشور را ندارند؛ و نیز آن هایی که به خاطر شرایط نامتناسب و یا سرکوب، به عنوان پناهنده در کشورهای اطراف ایران یا کشورهای دیگر سکنا گزیده اند.

بنابراین هدف نخستین ایران آکادمیا یاری رساندن به آنانی است که یا به واسطه مخالفت شان با رژیم سیاسی مورد غضب نظام قرار گرفتند و امکان تحصیل را ندارند و یا آن اقلیت های دینی و یا قومی که از ادامه ی تحصیل محروم شده اند.

و اما درباره ی دومین هدف این مؤسسه در اسناد ایران آکادمیا می خوانیم: هدف ما "تأکید بر آموزش اندیشه سنجشگر و روش شناسی، آشنایی با مبانی علوم انسانی و اجتماعی؛ آشنایی با شیوه تشخیص و تقریر مسائل اجتماعی و فرهنگی، آشنایی با تاریخ ایده ها و نظریه ها در حوزه فرهنگ و اجتماع؛ تحلیل، تبیین و مطالعه ی موردی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی". به عبارت روشن، هدف دوم حمایت و پاسداری از علوم انسانی و اجتماعی در میان ایرانیان به جهت ترویج فرهنگ انتقادی، آزادی اندیشه است.

آموزش مجازی

برای برقرای وسیع ترین سطح ارتباط با ایرانیان در سراسر جهان، ایران آکادمیا ضرورتاً می بایست یک مؤسسه آموزشی مجازی باشد. از آن رو که پراکندگی چشمگیر ایرانیان علاقه مند در کشورهای گوناگون امکان تجمع آن ها را در یک مکان مشخص امکان ناپذیر کرده است، تنها رابطه مجازی به اتکاء به اینترنت می توانست ایرانیان همه کشورها را در سطح یک شبکه همگانی و قابل دسترس به گردهم جمع نماید.

ایران آکادمیا یکی از کاراترین سیستم های تدریس مجازی که در اروپا و آمریکای شمالی در سطح دانشگاهی مطرح شده اند و پاسخگو

بوده‌اند رابه کار گرفته است. ما چندین سیستم آموزش مجازی را مورد آزمایش قرار دادیم و سعی کردیم سیستمی را به کارگیریم که خصوصاً برای ایرانیان داخل کشور دسترسی به آن قابل تحقق باشد.

پشتیبانان

مدیران و اساتید ایران آکادمیا، خصوصاً از هنگام اعلام رسمی تاسیس مؤسسه، از طریق ارتباط با شخصیت‌های دانشگاهی و نیز روشنفکران و پژوهشگران معتبر و شناخته شده‌ی ایرانی و غیرایرانی، به توضیح و ترویج اهداف ایران آکادمیا پرداخته‌اند. همچنین انتشار برخی مقالات و مصاحبه‌ها در همین مورد نیز کمک بسیاری کرد برای جذب افکار عمومی و نیز شخصیت‌های مطرح جهان. تاکنون توانسته‌ایم حمایت نویسندگان ایرانی همچون رضا براهانی، داریوش آشوری و آکادمیسن‌هایی نظیر پروفسور ژانت آفاری و پیام اخوان را جلب کنیم. همچنین روشنفکران و پژوهشگران غیرایرانی نظیر ادگار مورن، پیتر سینگر، آریل دورفمان از ایران آکادمیا حمایت کرده‌اند.

اساتید

از میان اساتید شناخته شده‌ی ایران آکادمیا باید از فرهاد خسرو خاور، داریوش آشوری، محمد رضا نیکفر، نیره توحیدی و جلیل روشندل و سعید پیوند و برخی دیگر از دانشگاهیان مدرس در دانشگاه های اروپایی و آمریکای شمالی نام برد.

چرا علوم انسانی و اجتماعی

بنیانگذاران ایران آکادمی نقطه آغاز کار خود را به‌روی دروس علوم انسانی و اجتماعی متمرکز نمودند. چرا؟ زیرا به کارگیری روش‌های سنجیده علمی در پژوهش، و نیز در حوزه‌های دیگر فکری، همچنین ترویج اندیشه انتقادی به‌جهت بالندگی تفکر، یکی از فرآورده‌های علوم انسانی و اجتماعی ست. از آن‌رو که در ایران، پس از پای‌گیری نظام اسلامی و خصوصاً پس از انتخابات ۱۳۸۸، مشخصاً این دو حوزه بودند که مورد حملات پیگیر نظام قرار گرفتند، و نیز به آن منظور



که همین حوزه‌ها هستند که به باروری جامعه‌ای آزاد منش، متوقع و وظیفه‌مند یاری می‌رسانند، ایران آکادمیا به تدریس و ترویج علوم انسانی و اجتماعی می‌پردازد.

مقطع آموزشی و برنامه سال اول

دروس ایران آکادمیا از آغاز سال ۲۰۱۵ میلادی شروع شد. در این ابتدای کار، برخی از ایرانیان علاقه‌مند تاکنون در موسسه نام نویسی کرده‌اند. نام نویسی در ایران آکادمیا رایگان است و دانشجویان تنها ۱۰۰ دلار آمریکا برای بررسی و ارزیابی پرونده‌شان می‌پردازند. عنوان برنامه سال اول ایران آکادمیا «مطالعات اجتماعی» است. مقطع آموزشی آن کارشناسی ارشد است. دروس ترم اول عبارت می‌شود از: «روش‌شناسی»، «تاریخ اندیشه سیاسی مدرن» و «نظریه‌های اجتماعی معاصر». در کنار این دروس تخصصی، حوزه‌هایی از قبیل حقوق بشر، دموکراسی و تغییرات اجتماعی نیز در برنامه آموزشی موسسه گنجانده شده است.

حمایت مالی

ایران آکادمی یک سازمان مستقل آکادمیک است. تاکنون افراد خیرخواه، هرکس به‌طور خصوصی، منابع مالی ما را تامین نموده‌است. اما اتکای جدی تر این مؤسسه به سازمان‌های بین‌المللی، حقوق بشری و آکادمیک در اروپا و آمریکای شمالی است. تلاش‌های ما در مسیر جلب سازمان‌های بین‌المللی غیر دولتی ادامه دارد. در همین جا می‌بایست به حمایت‌های بی دریغ "رادیو زمانه" و مدیریت آن اشاره کرد. این رادیو نه فقط تاکنون از ایران آکادمیا حمایت معنوی قابل توجهی نموده است، بلکه در جلب حمایت مالی برخی مؤسسات و ارتباط گیری با سازمان‌های اروپایی در این مسیر، اقدامات موثری انجام داده است.

عطا هودشتیان "عضو هیئت اجرایی ایران آکادمیا

حوزه تدریس: تاریخ اندیشه سیاسی مدرن

■ مصاحبه با علیرضا کاظمی :
<http://www.shahrvand.com/archives/48068>

■ مصاحبه با شاهین نصیری:
<http://news.gooya.com/politics/archives/177090/03/2014.php>

■ مقاله جلیل روشندل: با «ایران آکادمیا» بیشتر آشنا شویم:
<http://www.radiozamaneh.com/130715>

■ گفت‌وگو رادیو زمانه با دو تن از استادان «ایران آکادمیا»: جلیل روشندل و سعید پیوندی
<http://www.radiozamaneh.com/162832>

■ گفت‌وگوهای زمانه-کنفرانس اساتید ایران آکادمیا
<http://www.radiozamaneh.com/162832>
<https://www.youtube.com/watch?v=uPTndx5xYMw>
<https://www.youtube.com/watch?v=kFukmMe0myM>

■ مصاحبه با عطا هودشتیان و علیرضا کاظمی - تلوزیون رها:
<https://www.youtube.com/watch?v=ieCQW505xr8>

اطلاعات بیشتر:

■ آدرس تارنما ایران آکادمیا:
<http://iran-academia.com/about/iran-academia2->

■ آشنایی با هیئت مدیره ایران آکادمیا:
<http://iran-academia.com/meet-the-team/>

■ آشنایی با استادان ایران آکادمیا:
<http://iran-academia.com/about/faculty/>

■ آشنایی با اعضای هیئت مشاور ایران آکادمیا:
<http://iran-academia.com/about/advisory-board/>

■ آشنایی با چهره‌های پشتیبان بین‌المللی:
<http://iran-academia.com/about/international-honorary-board/>

■ برای مطالعه برنامه آموزشی ایران آکادمیا نگاه کنید به:
<http://iran-academia.com/study/programmes/>

■ ایرانیان علاقه‌مند می‌توانند برای پشتیبانی از این پروژه به لینک کمپین «آگاهی به تحول می‌انجامد» مراجعه کنند:
<http://right2edu.com>



راهبرد و اساسنامه‌ی «انجمن آزادی اندیشه»^۱

عنوان: انجمن آزادی اندیشه

تبصره ۱: از این پس در این راهبرد و اساسنامه، «انجمن» نامیده می‌شود.

تعریف و اهداف:

- ۱- «انجمن» نهادی است مدنی و غیرانتفاعی.
- ۲- «انجمن» جمعی است متشکل از دانشگاهیان و پژوهشگران و روشنفکران.
- ۳- «انجمن» خود را به آزادی اندیشه و بیان و به سنجش و انتقاد روشنگرانه‌ی تفکر و ترویج و دفاع از حیثیت علوم انسانی و اجتماعی و پیشرفت اعتبار آن‌ها در ایران متعهد می‌داند.
- ۴- «انجمن»، نهادی است مستقل، غیر حزبی، غیرایدئولوژیک که برای اهداف زیر کوشاست:
 - یاری رسانیدن به علوم انسانی و اجتماعی و بنیادهای آن‌ها و تقویت این علوم در ایران.
 - رشد روشنگری و گسترش آزادی اندیشه و نقد و بیان و نشر و گفت‌وگوی آزاد.
 - برقراری و یاری رساندن به گفت‌وگوی سامان‌یافته میان روشنفکران ایران.
 - برقراری و یاری رساندن به گفت‌وگوی سامان‌یافته میان روشنفکران ایران و دیگر روشنفکران جهان به خصوص روشنفکران کشورهای همجوار ایران و منطقه‌ی خاورمیانه و آسیای مرکزی.

۱. این راهبرد و اساسنامه براساس نظر و توافق اعضای فلی انجمن در جلسه‌ی مورخ ۲۵ دسامبر ۲۰۱۳ «هیئت‌مدیره موقت انجمن» برای ارائه‌ی به نخستین مجمع عمومی انجمن به تصویب نهایی رسید.

اساسنامه:

۱. هر کسی که به اعتبار آثار قلمی و ماهیت مشغولیت‌هایش در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی فعالیت می‌کند و به تقویت این علوم در ایران علاقه‌مند است و به طرح راهبردی و اساسنامه‌ی «انجمن» متعهد است، می‌تواند عضو «انجمن» باشد.

۲. هر عضو «انجمن» به اصل مدارا و پذیرش اصل تکررگرایی و احترام به حقوق دیگران پایبند است.

۳. همه‌ی اعضای «انجمن» از حقوق برابر برخوردار هستند.

۴. درباره‌ی پذیرش عضویت افراد، هیئت مدیره‌ی «انجمن» تصمیم می‌گیرد.

تبصره ۱. چنانچه تقاضای فردی با پاسخ منفی هیئت مدیره روبه‌رو شود و او به این تصمیم اعتراض داشته باشد، می‌تواند اعتراض خود را به صورت کتبی به اطلاع هیئت مدیره برساند و هیئت مدیره موظف است حداکثر تا یک ماه این موضوع را به اطلاع کلیه‌ی اعضای «انجمن» برساند و نظر آنان را جویا شود. چنانچه اکثریت اعضاء (پنج‌ه‌زار صد به اضافه‌ی یک) با تصمیم هیئت مدیره مخالف باشند، هیئت مدیره موظف به پذیرفتن عضویت فرد تقاضاکننده است.

۵. هر عضو موظف به پرداخت حق عضویت است.

تبصره ۱: مبلغ حق عضویت را هر دو سال یک‌بار هیئت مدیره تعیین می‌کند و چگونگی پرداخت حق عضویت در آیین نامه‌ی داخلی مشخص خواهد شد.

تبصره ۲: هر عضو که به مدت یک سال حق عضویت خود را پرداخت نکرده باشد، مادامی که آن را نپرداخته است در تصمیم‌گیری‌ها حق رأی ندارد، اما از حق شرکت در بحث‌ها و طرح دیدگاه‌های خود برخوردار است.



۶. کلیه‌ی کسانی که در نخستین مجمع عمومی «انجمن» شرکت می‌کنند و طرح راهبردی و اساسنامه‌ی «انجمن» را تصویب می‌کنند، عضو مؤسس «انجمن» به شمار می‌آیند.

۷. ارگان‌های «انجمن» عبارتند از: مجمع عمومی؛ هیئت‌مدیره؛ شورای سرپرستی نشریه؛ نشریه‌ی انجمن؛ دایره‌ی امور مالی؛ سایت انجمن؛ فیس‌بوک انجمن.

۸. مجمع عمومی:

۱ / ۸: مجمع عمومی بالاترین مرجع تصمیم‌گیری «انجمن» است.

۲ / ۸: مجمع عمومی هر دو سال یک‌بار تشکیل می‌شود.

۳ / ۸: بررسی و تصویب عملکرد «هیئت‌مدیره» و دیگر ارگان‌های «انجمن» از اختیارات و وظایف مجمع عمومی است.

۴ / ۸: انتخاب «هیئت‌مدیره» از اختیارات و وظایف مجمع عمومی است.

۵ / ۸: تعیین سیاست و نقشه‌ی راه میان دو مجمع عمومی از اختیارات و وظایف مجمع عمومی است.

۶ / ۸: هیئت‌مدیره موظف است دست کم یک ماه پیش از تشکیل، تاریخ و زمان و نحوه‌ی برگزاری مجمع عمومی «انجمن» را به اطلاع کلیه‌ی اعضا برساند.

تبصره ۱: به‌علت پراکندگی جغرافیایی اعضا، مجمع عمومی «انجمن» می‌تواند به‌صورت مجازی و با استفاده از امکانات اینترنتی برگزار شود.

تبصره ۲: با شرکت اکثریت (پنجاه در صد به اضافه‌ی یک) اعضای دارای حق رأی مجمع عمومی «انجمن» رسمیت می‌یابد.

تبصره ۳: کلیه‌ی مصوبات مجمع عمومی عادی و فوق العاده با اکثریت آراء (پنجاه در صد به اضافه‌ی یک) به جز تغییر «راهبرد و اساسنامه» - رسمیت می‌یابد.

تبصره ۴: کلیه‌ی پیش‌نهادهای اعضای دارای حق رأی برای قرارگرفتن در دستورکار مجمع عمومی «انجمن» می‌بایست دو ماه پیش از تشکیل مجمع عمومی به‌صورت کتبی

به اطلاع هیئت مدیره رسانیده شود.

تبصره ۵: چنانچه جلسه‌ی نخست مجمع عمومی «انجمن» به حدنصاب لازم نرسد، هیئت مدیره موظف است حداکثر تا یک ماه بعد از تاریخ این مجمع عمومی، مجمع عمومی را فراخواند که با شرکت هر تعداد از اعضای دارای حق رأی رسمیت می‌یابد.

تبصره ۶: هر عضو دارای حق رأی می‌تواند وکالت یک نفر از اعضای دارای حق رأی را در مجمع عمومی به عهده داشته باشد.

تبصره ۷: یک سوم اعضای دارای حق رأی می‌توانند در صورت لزوم خواستار تشکیل مجمع عمومی فوق العاده‌ی «انجمن» شوند. هیئت مدیره پس از دریافت این تقاضا، موظف است حداکثر تا دو ماه مجمع عمومی فوق العاده را فراخواند. رسمیت یافتن این مجمع عمومی فوق العاده نیز طبق مقررات مجمع عمومی عادی خواهد بود.

۹. هیئت مدیره:

۹/۱: هیئت مدیره متشکل از هفت عضو اصلی و دو عضو جانشین است.

۹/۲: هیئت مدیره توسط مجمع عمومی «انجمن» انتخاب می‌شود.

تبصره ۱: در صورت بازماندن هر یک از اعضای اصلی هیئت مدیره (استعفا یا هر علت دیگری) از فعالیت در چارچوب وظایف محوله از سوی «انجمن»، عضو یا اعضای جانشین به ترتیب آرای کسب شده در مجمع عمومی جایگزین عضو یا اعضای کناررفته می‌شود (شوند).

تبصره ۲: چنانچه تعداد اعضای هیئت مدیره کمتر از نصف به اضافه‌ی یک کل اعضا شود (به رقم چهار نفر برسد)، هیئت مدیره موظف است برای کامل کردن تعداد اعضای هیئت مدیره، مجمع عمومی فوق العاده‌ی «انجمن» را فراخواند.

۹/۳: برپایی گردهم‌آیی‌های دوره‌ای «انجمن» و سامان دادن شرکت اعضا در گردهم‌آیی‌هایی که متضاد با اهداف و اساسنامه‌ی آن نباشند، از وظایف هیئت مدیره است.



۹/۴: تأمین منابع مالی نشریه و سایت و برگزاری گردهم‌آیی‌های دوره ای «انجمن» (در چارچوب سند راهبردی و با حفظ اصل خدشه‌ناپذیر استقلال انجمن و شفافیت امور مالی) از وظایف هیئت‌مدیره است.

۹/۵: افرون بر موارد تصریح شده حوزه‌ی اختیارات و وظایف هیئت‌مدیره در ماده ۴ (و تبصره ۱)، ماده ۵ (تبصره ۱)، ماده ۷، ماده ۸/۵، (تبصره‌های ۴ و ۵ و ۷)، ماده ۹، ماده ۱۰/۱، ماده ۱۴، ماده ۱۲/۲ (و تبصره ۱)، ماده ۱۳ (و تبصره ۱)، ماده ۱۴ (و تبصره ۱)، هیئت‌مدیره مسئولیت کلی هدایت فعالیت‌های «انجمن» را به عهده دارد.

۱۰. شورای سرپرستی نشریه‌ی انجمن:

۱۰/۱: هیئت‌مدیره جمعی پنج نفره از میان اعضا یا هیئت مدیره را به‌عنوان «شورای سرپرستی نشریه‌ی انجمن» به مدت دو سال انتخاب می‌کند.

۱۱. نشریه‌ی انجمن:

۱۱/۱: نشریه‌ی «انجمن»، قلب فعالیت‌های «انجمن» را تشکیل می‌دهد.

۱۱/۲: نشریه‌ی «انجمن» زیر نظر شورای سرپرستی نشریه‌ی «انجمن» منتشر می‌شود.

۱۱/۳: چگونگی سازوکار انتخاب مقالات و نحوه‌ی انتشار آن‌ها، در آیین‌نامه‌ی داخلی شورای سرپرستی نشریه‌ی «انجمن» مشخص خواهد شد. این آیین‌نامه با تصویب هیئت‌مدیره‌ی «انجمن» رسمیت خواهد یافت.

۱۲. دایره‌ی امور مالی:

۱۲/۱: دایره‌ی امور مالی «انجمن» از یک مسئول مالی و یک ناظر مالی تشکیل می‌شود.

۱۲/۲: هیئت مدیره‌ی «انجمن» یک نفر از میان خود را به‌عنوان مسئول امور مالی «انجمن» انتخاب می‌کند.

تبصره ۱: مسئول امور مالی، سیاست‌های مالی «انجمن» را با تأیید هیئت‌مدیره تنظیم می‌کند و به‌پیش می‌برد.

تبصره ۲: مسئول امور مالی، موظف است گزارش دقیق امور مالی «انجمن» را به مجمع عمومی «انجمن» ارائه کند.

۱۲/۳: مجمع عمومی «انجمن» یک نفر از اعضای خود را به عنوان ناظر امور مالی انتخاب می‌کند.

تبصره ۱: ناظر امور مالی در هر زمان که ضروری بداند می‌تواند بی‌هیچ محدودیتی کلیه‌ی امور مالی «انجمن» را بررسی کند.

تبصره ۲: گزارش مالی مسئول امور مالی «انجمن» به مجمع عمومی می‌بایست همراه با تأییدیه‌ی ناظر مالی باشد.

۱۳. سایت انجمن:

هیئت‌مدیره می‌تواند در صورت تشخیص ضرورت و فراهم بودن امکانات، به راه‌اندازی یک سایت خاص انجمن مبادرت ورزد.

تبصره ۱: چگونگی راه‌اندازی و سیاست‌گذاری و نحوه‌ی انتشار مقالات از اختیارات هیئت‌مدیره است که در آیین‌نامه‌ی داخلی آن مشخص خواهد شد.

۱۴. فیس بوک انجمن:

هیئت‌مدیره می‌تواند در صورت تشخیص ضرورت و فراهم بودن امکانات، به راه‌اندازی یک صفحه‌ی فیس بوک خاص انجمن مبادرت ورزد.

تبصره ۱: چگونگی راه‌اندازی و سیاست‌گذاری و نحوه‌ی انتشار مقالات از اختیارات هیئت‌مدیره است که در آیین‌نامه‌ی داخلی آن مشخص خواهد شد.

۱۵. تغییر طرح راهبردی و اساسنامه:

هر نوع تغییر در طرح راهبردی و اساسنامه‌ی «انجمن» دست کم به پیش‌نهاد ده نفر از اعضای دارای حق رأی قابل طرح است و تنها با رأی دو سوم اعضای دارای حق رأی رسمیت می‌یابد.

۱۶. هیئت مدیره‌ی موقت انجمن:

«هیئت مدیره‌ی موقت انجمن» که با اجماع و موافقت اعضای فعلی



«انجمن» تشکیل شده است، تا تشکیل نخستین مجمع عمومی «انجمن» کلیه‌ی وظایف و اختیارات «هیئت‌مدیره انجمن» را به‌عهده دارد.

۱۷. این پیش‌نهاد «راهبرد و اساسنامه» در هفده ماده و نوزده تبصره تنظیم شده است که به نخستین مجمع عمومی «انجمن» برای بررسی و تصویب نهایی ارائه خواهد شد.

چگونگی عضویت در انجمن

همان‌طور که در ماده اول اساسنامه‌ی «انجمن» آمده است «هر کسی که به‌اعتبار آثار قلمی و ماهیت مشغولیت‌هایش در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی فعالیت می‌کند و به تقویت این علوم در ایران علاقه‌مند است و به طرح راهبردی و اساسنامه‌ی «انجمن» متعهد است» می‌تواند تقاضای عضویت خود را با ذکر نام و نام خانوادگی و آخرین مدرک تحصیلی خود همراه با شرح مختصر آثار قلمی و فعالیت‌های خود در این زمینه را برای «هیئت‌مدیره انجمن» به نشانی azadiandisheh.association@gmail.com ارسال کند.

AZADIYE ANDISHEH

(Freedom of Thought)

A Persian Journal of Social Sciences & the Humanities

Published by

The Association for Freedom of Thought-Iran (AFTI)

No. 1, June 2015

Editor-in-Chief:

Kazem KARDAVANI

Editorial Board:

Arash DJOUDAKI, Kazem KARDAVANI, Mohammad Reza
NIKFAR, Nayereh TOHIDI, and Hassan YOUSSEFI ESHKEVARI

Contacts:

Editor-in-Chief: azadiandisheh.journal@gmail.com

Board of Directors: azadiandisheh.society@gmail.com

Azadiye Andisheh is a peer reviewed journal