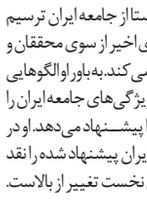

عکس: حامد ملانقی/ اعتماد

گفت‌وگو با دکتر حسین مصباحیان، مجری پروژه فلسفه در دانشگاه‌های ایران

دانشگاه خود را نقد کند

☐ کبوتر ارشدی/ حسین مصباحیان، استادیار سابق گروه فلسفه دانشگاه تهران و همکار فوق دکترا در دانشگاه تورنتو کانادا است. او در حال حاضر مشغول تحقیق روی پروژه‌یی با عنوان اولیه فلسفه در دانشگاه‌های ایران است؛ تحقیقی که درصدد است تا موانع و امکانات تدریس فلسفه در ایران را با محوریت پرسش از «شرایط امکان تاسیس تفکر فلسفی در ایران»، مورد بررسی قرار دهد. علاوه بر این، او کتابی دو جلدی با عنوان پدیدارشناسی دانشگاه در دست انجام دارد که بخشی از آن به چهار مرحله تاریخی در تاریخ دانشگاه (پاریس- هاله –برلین- وفینکس) و بخش‌های دیگر آن به ایده دانشگاه نزد فیلسوفانی چون کانت، شلینگ، فیخته، هگل، شلایرماخر، هایدگر، اورتگایی گاست، یاسپرس، گادامر، دریدا، فوکو و متفکرانی چون نیومن، همبولت، وبر و بوردیو اختصاص یافته است؛ کتابی که بخشی از آن حاصل درسی پیرامون ایده دانشگاه در دوره کارشناسی ارشد فلسفه دانشگاه تهران بوده است. او در مورد دو پروژه فوق تا به حال چند مقاله شامل «درباره شرایط امکان آموزش فلسفه در دانشگاه»، «درباره شرایط امکان اشتغال به علوم انسانی» و «دانشگاه از تاریخ تا فلسفه: در ضرورت تحلیل تاریخی نهاد و بازاندیشی فلسفی ایده دانشگاه» انتشار داده است. اینک با او پیرامون نسبت علوم انسانی و دانشگاه با کنش‌های اجتماعی به بحث نشسته‌ایم.

■چگونه است که خروجی علوم انسانی، همدرد کنش‌های اجتماعی جامعه ما نیست؟ به طور مشخص اهل فلسفه دانشگاهی نسبت به تئوریزه کردن رفتارهای اجتماعی و تولید خروجی‌های نظری به چه میزان دغدغه داشته‌اند؟ در کل این انتظار بجایی است یا اینکه بگذاریم علوم انسانی ما همچنان شارح نظریات دیگران باقی بماند؟

من اجازه می‌خواهم که قبل از ورود به بحث بسیار مهمی که مطرح کردید، دو نکته را روشن کنم: اول حوزه علوم انسانی را و دوم تمایزی که به نظر من باید بین «اشتغال در علوم انسانی» و «اشتغال به علوم انسانی» گذاشته شود. این دو نکته اگر روشن شود، به نظر من بهتر می‌توان به مولفه‌های بحث شما یعنی انتظار از علوم انسانی، دغدغه‌های این علوم و نحوه مواجهه هر شعبه‌یی از شعب علوم انسانی با کنش‌ها و رفتارهای اجتماعی پرداخت. پرداختن به شعب مختلف علوم انسانی سبب می‌شود که بهتر بتوانیم با نحوه یا حالات مختلف دغدغه‌های اجتماعی هر یک از آنها آشنا شویم و یا به عبارت دقیق‌تر، آشنایی‌زدایی کنیم، و پرداختن به مساله «اشتغال در» و «اشتغال به» سبب می‌شود که بر قسمت دوم بحث شما یعنی اینکه آیا علوم انسانی باید همچنان شارح نظریات دیگران باقی بماند؟ پرتوافکنی شود. علوم انسانی به رشته‌های دانشگاهی «ای» اطلاق می‌شود که موضوع آن مطالعه «موقعیت انسان» است. علوم انسانی از این‌رو، در نخستین گام هم با علوم طبیعی و هم با علوم اجتماعی که موضوع یکی طبیعت است و موضوع دیگری اجتماع، متمایز می‌شوند و این تمایز در بحث ما بسیار مهم است. در اینکه چه رشته‌هایی، به طور مشخص می‌توانند ذیل علوم انسانی تعریف شوند، مجادلات زیادی در گرفته است. اما آنچه تقریبا همگان بر آن اتفاق نظر دارند این است که رشته‌هایی همچون فلسفه، تاریخ (گاه تاریخ را مادر علوم انسانی دانسته‌اند)، حقوق، ادبیات، دین، زبان شناسی، هنرها (شامل نقاشی، موسیقی، تئاتر، رقص)، به علوم انسانی تعلق دارند. گو اینکه رشته‌هایی نظیر انسان‌شناسی، ارتباطات و مطالعات فرهنگی را رشته‌های مرزی –مرز بین علوم انسانی و علوم اجتماعی– دانسته‌اند. آنچه اما در کل این بحث مختصر به کارمان می‌آید این است که فلسفه شعبه‌یی از علوم انسانی –و شاید مهم‌ترین شعبه آن- است، در حالی که علوم اجتماعی همچنانکه از عنوانش و از تاریخ و فلسفه شکل‌گیری‌اش و از آنچه که تا به حال به آن پرداخته است، پیداست، شعبه‌یی از علوم انسانی نیست. نتیجه‌یی که از این تفکیک می‌خواهم بگیرم این است که اولا هر علمی از علوم انسانی به کنش‌های اجتماعی واکنش متفاوتی نشان می‌دهد و ثانیا این واکنش‌ها در درون خانواده علوم انسانی، با واکنش علوم اجتماعی قاعدتا باید متمایز باشد و از این‌رو نمی‌توان از دغدغه و انتظاری با جنس واحد سخن گفت. نکته دوم، تفکیک لازمی است که باید بین «اشتغال در علوم انسانی» و «اشتغال به علوم انسانی» صورت گیرد. «اشتغال در علوم انسانی» به این معنا است که هر کسی بالاخره دارای شغل و حرفه‌یی است و از طریق آن شغل ارتزاق می‌کند. کسانی مانند معلمان، استادان و حتی دانشجویان رشته‌های علوم انسانی که می‌خواهند در آینده شغلی در بخشی از علوم انسانی به دست آورند در همین طبقه‌بندی «اشتغال در علوم انسانی» می‌گنجند. آنچه برای استاد یا دانشجویی که در علوم انسانی اشتغال دارد، اصل است این است که آنچه را پیشاپیش تولید شده است، آموزش دهد و یا فرابگیرد. دغدغه تولید فکر هم اگر در این طیف وجود داشته باشد، بیشتر معطوف به مسائل بسیار فنی، تخصصی، غیرانضمامی و معمولا بی‌ربط به مسائل اساسی علوم انسانی در روزگار معاصر است. در «اشتغال به علوم انسانی» اما آنچه اهمیت می‌یابد درگیر شدن و مواجهه با موضوع اصلی و کلی این علوم یعنی «موقعیت یا وضعیت انسان» است. بنابراین نقطه عزیمت کسی که به علوم انسانی اشتغال دارد، وضعیت انسان در جهان معاصر- جهانی که خود عالم آن علم نیز در آن به سر می‌برد –است. کسی که چنین رویکردی به علوم انسانی دارد، به هیچ‌وجه نمی‌تواند نسبت به مسائل روزگار خود در هر دو سطح ملی و بین‌المللی بی‌تفاوت باشد.

■حال اجازه بدهید که با درنظر داشتن تفکیک‌هایی که صورت دادم، برگردم به بحث مشخص شما و آن اینکه همان‌طور که فرمودید اهل فلسفه دانشگاهی آیا نسبت به کنش‌های اجتماعی دغدغه داشته‌اند یا خیر. من به عنوان کسی که اصولا موضوع تحقیق او فلسفه در دانشگاه‌های ایران است به شما عرض می‌کنم که چنین دغدغه‌یی اگر هم به صورت فردی در بین برخی از اهل فلسفه در دانشگاه‌ها وجود داشته است، در مجموع بسیار نادر و موردی بوده است. اما شاید سوال مهم‌تر این باشد که اصولا نحوه فلسفه‌خوانی در دانشگاه‌های ایران می‌تواند به فلسفه‌ورزی و به تبع آن تامل بر هر آنچه در شهر می‌گذرد بینجامد؟

واقعیت این است که پاسخ به این سوال منفی است. آموزش فلسفه در دانشگاه‌های ایران براساس نظام بانکداری آموزش پیش می‌رود، این نظام که مبتنی بر تعلیم و تعلم است، نظامی منسوخ و سپری شده است. می‌توانم ادعا کنم که بسیاری از اساتید دانشگاه‌ها به نتیجه‌یی مشابه نتیجه‌یی که من رسیده‌ام، رسیده‌اند. ولی تغییر شیوه‌های آموزشی و به طور مشخص تغییر شیوه آموزش فلسفه، امری بطئی و کند است. در آموزش فلسفه، معلم باید شرایطی را فراهم سازد که دانشجو به سراغ متون اصلی فلسفه برود. سوالاتی را مطرح کند که دانشجو را با متن اصلی درگیر کند و او را به فکر فرو ببرد. تنها راه –تاکید می‌کنم تنها راه- فلسفه‌خوانی و به تبع آن فلسفه‌ورزی، رجوع مستقیم و روشمند به متون و منابع اصلی فلسفه است. در این روش، کار معلم این است که برخی از مهم‌ترین متون و منابع اصلی درسی که عهده‌دار تدریس آن است را به تشخیص خود جمع‌آوری کند و در ابتدای ترم در اختیار دانشجو بگذارد. دانشجو نیز وظیفه دارد متن هر جلسه را بخواند و همراه با معلم آن را در کلاس مورد تفسیر انتقادی قرار دهد. تنها در این صورت است که دانشجو اولا بخت و فرصت آن را می‌یابد که به تعداد جلسات کلاس، متن اصلی فیلسوفان را بخواند –و نه روایت معلم از آن متن را- ثانیا خود را، هم در کشمکش با متن و هم در گفت‌وگو با معلم به عنوان فاعل و جست‌وجوگر در دنیای معرفت به رسمیت بشناسد، و ثالثا از دانش معلم خود به نحوی روشمند در تفسیر متن استفاده کند. تنها از طریق چنین روشی از فلسفه‌خوانی است که می‌توان به آهستگی وارد قلمرو فلسفه‌ورزی شد. متاسفانه تا روش آموزش فلسفه تغییر نکند، فلسفه‌ورزی اصولا امکان‌پذیر نخواهد شد. و وقتی فلسفه‌ورزی میسر نباشد، طبیعتا تامل بر آنچه در شهر و در جهان معاصر می‌گذرد نیز امکان‌پذیر نخواهد بود. خلاصه اینکه به نظر من شرط اولیه درگیر شدن در آنچه پیرامون‌مان می‌گذرد، تا آنجا که به فلسفه مربوط می‌شود، آموزش فلسفه‌ورزی است و چون چنین آموزشی وجود ندارد، یا کم وجود دارد، به تبع آن نوع نگاه به فلسفه، نگاهی شکسته، معیوب و غیر معاصر است. تا این نگاه به فلسفه که در آن فلسفه تا آنجا فلسفه است که برج عاج‌نشین است، تغییر نکند، طبیعتا واکنش فلسفی نسبت به مسائل مبتلا به روزگار در سطح ملی و بین المللی وجود نخواهد داشت.

■آنچه را مورد توجه قرار می‌دهید یعنی اینکه چرا ما شیوه‌ها را فرا نمی‌گیریم یا اینکه چرا فلسفه‌ورزی نمی‌آموزیم، به بستر نیاز دارد. بستری به نام دانشگاه با حفظ تعریف واقعی آن که در ذیل «فضای خلاق و آزاد» می‌گنجد. مناسبات جوامع دموکراتیک، مناسبات بر مدار پرسشگری و جدل است و بنیان نظام آموزشی جوامع جهان سومی، سلسله مراتب استاد- دانشجو و عبور نکردن از «خط‌های قرمز» از اهم موارد آن. به نظر شما مشکل فرانگرفتن فلسفه‌ورزی در «مدرسه» نتیجه سیستم آموزشی غلط است؟ و اگر این گونه است، در چنین بستری چگونه می‌شود شیوه‌ها و متد اندیشیدن را فرا گرفت و فرا یاد آورد؟

نظام آموزشی ما همان‌طور که شما هم گفتید کشنده خلاقیت است به دلیل اینکه به تعبیر پائولو فریره، متفکر برزیلی براساس نظام «بانکداری آموزشی» بنا شده است. در «آموزش به مثابه بانکداری»، دانشجویان فقط فرصت می‌یابند که گردآورنده اطلاعاتی شوند که در آنها ذخیره شده است. نرم‌ترین کلماتی که در مورد این شیوه آموزشی می‌توان به کار برد این است که این روش به مرگ خلاقیت می‌انجامد. چرا که جدا از ضرورت تحقیق، جدا از امر گفت‌وگو، به عنوان دو پایه اصلی آموزش، اصولا در این روش دانشجویان انسان به حساب نیامده‌اند. دانش در این روش به عنوان هدیه‌یی تلقی می‌شود که توسط کسانی که خود را صاحبان دانش تلقی می‌کنند، به آنهایی که فاقدان معرفت تلقی می‌شوند، اعطا می‌شود. این روش حقیقت آموزش و دانش را مورد غفلت قرار می‌دهد. نقطه آغاز آموزش بنابراین، باید تلاش برای حل کردن تناقض موجود در رابطه بین معلم و دانشجو باشد. هر دو طرف رابطه باید به نحوی همزمان بپذیرند که در حال یاد دادن و یاد گرفتن هستند. تنها در این صورت است که حرکت علیه ستمگری در امر آموزش شکل می‌گیرد. این راه‌حل به هیچ‌وجه از مفهوم آموزش به‌مثابه بانکداری قابل استخراج نیست، چرا که آموزش به مثابه بانکداری نه تنها بر رابطه خدایگانی و بردگی در امر آموزش پای می‌فشارد، بلکه از طریق کنش‌هایی مشخص به آن دامن می‌زند، در این روش، معلم یاد می‌دهد و دانشجو یاد می‌گیرد. معلم همه‌چیز می‌داند و دانشجو هیچ چیز نمی‌داند. معلم فکر می‌کند و دانشجو از فکر او بهره می‌گیرد. معلم سخن می‌گوید و دانشجو بردبارانه و با فروتنی گوش می‌دهد. معلم نظم می‌دهد و دانشجو نظم می‌پذیرد... معلم موضوع و متن درس را انتخاب می‌کند و دانشجو، که مورد مشورت قرار نگرفته است، خود را با آن وفق می‌دهد. معلم اقتدار مفروض علمی خود را با اقتدار حرفه‌یی خود در می‌آمیزد و آن را در مقابل آزادی دانشجو قرار می‌دهد. معلم فاعل روند یادگیری است و دانشجو ابژه یادگیرنده صرف. بنابراین جای تعجب نیست که در مفهوم آموزش به مثابه بانکداری، انسان‌ها موجوداتی رام و برنامه‌پذیر تلقی شوند. قابلیت نظام آموزشی مبتنی بر آموزش به مثابه بانکداری، در کاهش یا حتی الغای خلاقیت دانشجو، می‌تواند به سادگی ستمگرانی را که نه علاقه‌یی به تغییر چیزی دارند و نه در پی روشن کردن حقیقتی هستند، سرویس دهد و خدمت کند. حالا ما که این همه را می‌دانیم به این معنی است که هیچ کاری نمی‌توانیم بکنیم؟ باید بگوییم در حد خودمان و به طور فردی هم که شده است می‌توانیم مبانی مناسبات آموزشی حاکم را مورد پرسش قرار دهیم. معلوم نیست که نقد نظری ما به سیستم بانکداری آموزش چه نتیجه‌یی می‌دهد و تا چه حد می‌توان به تغییر این سیستم امیدوار بود، اما در متن همین محدودیت‌ها و مشکلاتی که وجود دارد، هر کسی مسوولیتی دارد. اصولا لازم است عنصر مسوولیت به امر آموزش بازگردد.

■ اینجا یک سوال مطرح می‌شود: باید به سمت جامعه‌یی برویم که نخبه‌پرور است یا اینکه آن احساس مسوولیت را میان افراد جامعه پخش کنیم؟ یعنی به سمت نهادسازی گام برداریم. با توجه به بستر اجتماعی ما، هم این مسوولیت روی دوش صاحبان اندیشه است که نخبه باشند، به این معنی که خروجی‌های در حد استانداردهای بین‌المللی و جهانشمول داشته باشند و هم برای فراگیر کردن فلسفه‌ورزی یا اندیشه‌ورزی و پرسشگری خلاق، به سمت نهادسازی پیش بروند. نظرتان چیست؟

به نظر من، این امری کاملا subjective است، به این معنا که فردی است. ما نمی‌توانیم این را توصیه کنیم که کسی که کار دانشگاهی می‌کند، الزاما باید به فکر نهادسازی هم باشد در این تعریف نمی‌گنجد.

■در ذیل آن مسوولیتی هم که تعریف کردید نمی‌گنجد؟

نه، نمی‌گنجد. نه اینکه مطلوب نباشد، اما ضروری امر مسوولیت نیست. گاه شرایط عینی جامعه به گونه‌یی بوده است که مسوولیت در مقابل امری از امور اجتماعی، به طور طبیعی به نهادسازی انجامیده است و گاه این مسوولیت فقط به شکل واکنش نظری ظهور کرده است. در تاریخ فلسفه معاصر، گاهی برخی از افراد تاثیرگذار نهادسازی هم کرده‌اند و برخی هم نه! مثال می‌زنم؛ برای نمونه دریدا. می‌دانیم که دریدا یکی از اعضای موسس گرف (Group for the Research of the Teaching of Philosophy) بود که در ژانویه ۱۹۷۵ شکل گرفت. هدف گرف سازماندهی پیکره‌یی از تحقیق پیرامون پیوندی بود که بین فلسفه و آموزش آن وجود دارد. در اساسنامه گرف که دریدا یکی از نویسندگان اصلی آن بود، عباراتی با این مضامین آمده که: ما فکر نمی‌کنیم که اندیشیدن روی آموزش فلسفه را بتوان از تحلیل شرایط سیاسی –تاریخی و به طور کلی وظایف سیستم آموزشی جدا کرد. از آنجا که هیچ تحقیق نظری وجود ندارد که نتایج عملی و سیاسی در پی نداشته باشد، گرف نیز محلی خواهد بود که در آن مواضع فکری اتخاذ شده در خصوص نهاد دانشگاه مورد بحث قرار خواهد گرفت و بر اساس تحقیق و نقدی اصیل، اقدامات عملی‌ای نیز اتخاذ خواهد شد. وقتی که دریدا تعهدش به گرف را امضا می‌کند، فقط به خاطر «حق به فلسفه» که او احساس می‌کند از طریق قدرت سیاسی زمان مورد تهدید قرار گرفته است، نیست که مبادرت به چنین عملی می‌کند، بلکه همچنین به این سبب به گرف می‌پیوندد که احساس می‌کند نوع دیگری از فلسفه، فلسفه مبتنی بر حرفه‌یی‌سازی، سودباوری و فایده‌گرایی، در مقابل فلسفه قرار گرفته است. بنابراین تقابل گرف با قدرت سیاسی بر سر فلسفه و «نه فلسفه» یا «کم فلسفه» نبود. تقابل دو نوع فلسفه بود. حرف من این است که اگر دریدا به گرف نمی‌پیوست و صرفا به طور فردی و نظری اعتراض خود را اعلام می‌کرد باز هم جای ایرادی نداشت. می‌خواهم بگویم از ذات کار آکادمیک، الزاما نهادسازی در نمی‌آید.

■من یک چیز را متوجه نمی‌شوم. به قول خودتان از شرایط عینی حرف بزنیم. در دانشگاه‌های ما که با وضعیت «هیس»! روبه‌رو هستیم و نه با «حرفت را بگو»، اگر قرار باشد خروجی‌های ما در حوزه دانشگاه، همدرد با جامعه باشد، نیاز هست به اینکه اهل اندیشه در حوزه علوم انسانی در خلوت، به خروجی معادل و یونیورسال برسد. از طرفی هم برای گذشتن از موانع به شکل یک نهاد- یا نهادساز- ظاهر شود. در تولید اندیشه بتواند یک تنه جریان‌سازی کند. یعنی به این سطح کیفی نایل شود. در تکمیل فرمایش شما، به نظر می‌رسد برای آموزش اندیشه ورزی اگر جای نهادسازی خالی بماند با توجه به شرایط عینی جامعه ما، توفیقی حاصل نشود.

من فقط دارم تفکیک وظیفه می‌کنم. یک زمان از مسوولیت آکادمیک صحبت می‌کنیم، یک زمان از مسوولیت روشنفکر، یک زمان از مسوولیت انسانی، این تعریف مسوولیت‌ها نسبی است و مربوط است به همان طبقه‌بندی‌ای که از آن صحبت می‌کنیم. تاکید من این است که ساماندهی نهادهای اعتراضی ضروری مسوولیت دانشگاهی نیست.

■نمی‌توانم متوجه شوم که اینجا تاکید بر اعتراض به چه منظور است؟

منظورم اصولا مسوولیت نهادسازی به نحوی کلی است...

■خب الزاما نهاد اعتراض نسازد!

من اصلی‌ترین مسوولیت یک دانشگاهی را در اصلاح نهادی می‌دانم که خود او در آن قرار دارد یعنی نهاد دانشگاه و نه الزاما پی‌ریزی نهادهای موازی در خارج از دانشگاه. تلاش برای نقد دانشگاه- در درون دانشگاه-تاریخ دیرینه و موثری دارد. تا حدی که می‌توان ادعا کرد که بدون فلسفه‌ورزی‌های فیلسوفان پیرامون دانشگاه -از کانت تا دریدا– وضع نهاد دانشگاه در همین حد که هست هم نبود. نقد دانشگاه از آنچه هست به چیزی که می‌تواند در راه باشد، اصلی‌ترین وظیفه دانشگاهیان است. خانه یک دانشگاهی، دانشگاه است و چون چنین است، هیچ منطقی ایجاب نمی‌کند که او خانه خود را رها کند و به فکر ساختن خانه دیگری بیفتد. چرا دانشگاه رها شود و به دست کسانی سپرده شود که صاحبان اصلی آن نیستند؟! در تمام تاریخ تاسیس دانشگاه، پیشبردی اگر در دانشگاه بوده توسط خود دانشگاهیان و در درون دانشگاه بوده است. حالا در این زمینه مشخص یک دانشگاهی می‌تواند روشنفکر هم باشد و بیرون از دانشگاه نهادسازی هم بکند ولی کار اصلی دانشگاهی این است که مراقب دانشگاه باشد که اگر به واقع این طور باشد از ده‌ها نهاد موثرتر واقع می‌شود.

> **روشی از آموزش علوم انسانی باید ترویج یابد که به جای ذخیره گذاری دانش در ذهن دانشجو، او را در امر خواندن، گفت‌وگو کردن، اندیشیدن و نوشتن، آن‌هم برای گشودن سینه واقعیت برای ظهور امکانات جدید مشارکت دهد**

■ اصلا نمی‌خواهم بگویم چیزی غیر از اینکه گفتید منظور بوده است و به این واسطه نظر شما را می‌پذیرم اما وجهی از پرسش را که مغفول مانده، به اختصار مطرح می‌کنم. در شرایط عینی دانشگاه، در حوزه علوم انسانی نیازمند استادان یا نظریه‌پردازانی هستیم که بتوانند جریان‌سازی کنند یعنی بتوانند نظریه‌های فلسفی، جامعه‌شناسانه، تاریخی و... با مفصل‌بندی و رویکرد دقیق علمی ارائه دهند که موجبات تحول و کنش دانشگاهی –دانشجویی شود. نظریه‌پردازانی که مثل یک نهاد ظاهر شوند تا در آن صورت چه‌بسا دانشجو آن اندیشه را به نهادهای موازی تبدیل کند. کاری که خیلی از نظریه‌پردازان در دنیا انجام دادند. اشاره می‌کنم به «هانری لوفور» و تاثیرش در جنبش دانشجویی یا «سارتر» و...

اجازه بدهید من قدری از مواجهه مستقیم با پرسش شما فاصله بگیرم و پاسخم را با ارجاع به نقل قولی از دریدا پیش ببرم. دریدا در سال ۱۹۸۰ در مراسم دومین سالگرد تاسیس تحصیلات تکمیلی دانشگاه کلمبیا، سخنرانی خود را با طرح پرسش‌هایی آغاز می‌کند که بسیار برانگیزاننده است. او می‌پرسد، اگر ما [عناصر دانشگاهی] می‌توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می‌پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ چه چیزی و چه کسانی را نمایندگی می‌کنیم؟ آیا ما مسوول هستیم؟ در برابر چه کسانی و برای چه امری؟ من معتقدم اگر ما به این پرسش‌های دریدایی توجه کنیم، آنچه شما آن را جریان‌سازی یا نهادسازی خواندید، به طور طبیعی حاصل خواهد شد. دریدا درصدد است مسوولیت را به آموزش و به دانشگاه بازگرداند؛ مسوولیتی که خود متکی بر ساخت گشایی دانشگاه است. رویکردی که نه سازمان‌های آموزشی و محافل آکادمیک موجود را به بقای خود امیدوار می‌سازد و نه به ویران‌سازی غیرمسوولانه آنها می‌پردازد. از نظر دریدا قطعی‌ترین نتیجه رها کردن دانشگاه به حال خود، تحکیم وضع موجود این نهاد است. به نظر من وقتی نقد نهاد دانشگاه به نحوه ریشه‌یی انجام گیرد، امکان ریشه گرفتن جریانات مختلف فکری هم پدید خواهد آمد.

■ بله، کاملا حق با شما است اما به صحبت خودتان ارجاع می‌دهم: اگر بدانیم کی هستیم، کجا هستیم و در جایی که هستیم چه می‌کنیم. به این منظور که ضرورت و چرایی ظهور فلاسفه را یادآور شویم کاری که به‌طور معمول نمی‌شود.

به طور کلی معلم در موقعیت دشوار و خطرناکی قرار دارد. حتی در سنت‌های آکادمیک غرب هم وقتی دانشجویی آمده که یک بحث تخصصی بشنود، شما به عنوان مدرس نمی‌توانید چیزی غیر از این تحویل او بدهید. حقیقتش را بخواهید من نمی‌توانم بین فلسفه‌خوانی و فلسفه‌ورزی یا به تعبیر شما حمالی اندیشه و اندیشه‌ورزی تمایز قاطعی قایل شوم. هیچ فعالیت فلسفی‌ای نمی‌تواند شکل بگیرد مگر آنکه پیشاپیش منابع فلسفی مورد پژوهش، سبک بیان فلسفی و زبانی که فلسفه با آن سخن می‌گوید، مورد توجه قرار گرفته باشد. برخلاف تصور ساده از فلسفه، که در آن فلسفه‌ورزی مترادف با درافکندن پرسش دانسته می‌شود، باید گفت لازمه فلسفه‌ورزی، باز به تعبیر دریدا، نه فقط طرح پرسش که دانستن این امر است که چگونه این پرسش طرح شود. امری که نیازمند دانش فلسفی است.

> **تا روش آموزش فلسفه تغییر نکند، فلسفه‌ورزی اصولا امکان‌پذیر نخواهد شد. و وقتی فلسفه‌ورزی میسر نباشد، طبیعتا تامل بر آنچه در شهر و در جهان معاصر می‌گذرد نیز امکان‌پذیر نخواهد بود. شرط اولیه درگیر شدن در آنچه پیرامون‌مان می‌گذرد آموزش فلسفه‌ورزی است و چون چنین آموزشی وجود ندارد، یا کم وجود دارد، به تبع آن نوع نگاه به فلسفه، نگاهی شکسته، معیوب و غیر معاصر است**

■ به هر حال بحث «در راه بودگی» با «در راه‌ماندگی» به تفکیک عینی نیاز دارد. برای در راه بودگی لازم است تمهیدات خودمان را داشته باشیم...

بله، ما در راه مانده و یا اصولا درمانده هستیم. اما نه به این دلیل که دانشگاهیان ما به فکر نهادسازی نبوده‌اند، بلکه دقیقا به این علت که به فکر نهاد نهادینه شده‌یی مثل دانشگاه نبوده‌اند. در ضمن همان‌طور هم که اشاره کردید، نهادسازی الزاما مربوط به خارج از دانشگاه نیست. در حال حاضر یکی از مصیبت‌های ما این است که با وجود اینکه فلسفه یکی از قدیمی‌ترین رشته‌های دانشگاهی ما است، اما ما اهل فلسفه، «انجمن فلسفه» که خود می‌تواند نهادی دانشگاهی قلمداد شود، نداریم! ما انجمن تاریخ داریم، انجمن جامعه‌شناسی هم دو تا داریم، ولی انجمن فلسفه نداریم.

■دلیل نداشتن انجمن فلسفه چیست؟

نمی‌دانم. شاید دلیلش وجود انجمن حکمت و فلسفه باشد که به طور غیر رسمی، برخی از وظایف انجمن فلسفه را به عهده گرفته است...

■ می‌شود هم گفت این مشکل استادان فلسفه است که دغدغه تاسیس انجمنی برای خودشان نداشته‌اند. به هر حال منظورم این بود که خود این فعالیت‌ها هم در دل دانشگاه، نوعی نهادسازی است.

بله، متاسفانه به نظر می‌رسد در اهل فلسفه عزمی جدی برای ساماندهی یک انجمن ملی فلسفه وجود نداشته باشد...

■در دوره‌های مختلف از دل تحولات اجتماعی که به آن اشاره‌هایی هم داشتیم، نظریه‌پردازانی ظهور کردند که حتی نظرات‌شان معرف و تبیین‌گر شهرهایی شده است. مثلا زیمل برای بیان شعور شهر برلین نام آشنایی شده یا شهرهای دیگری از جمله پاریس، لندن، شیکاگو... پشت نام این شهرها، چهره اندیشمندانی نقش بسته است. در جامعه ما این‌گونه اندیشه‌ورزی دیده نمی‌شود. جدای از آسیب‌شناسی کلی که تا حدی درباره‌اش صحبت کردیم، در بعد شخصی هم می‌توانیم بگوییم انسان ایرانی اگر استاد دانشگاه است، دیگر گویی فکر کردن به سینما، یا دیوارنویسی یا کالبد شهر دغدغه او نیست، او پرتاب نمی‌شود میانه شهر. ارتزاق ذهن او، به بستر زیستش خیلی مربوط یا درگیر نیست.

نمی‌دانم، شاید این‌طور باشد. ولی به نظر من اولا نمی‌توان حکمی کلی صادر کرد، چرا که ممکن است، باشند دانشگاهیانی که به حوزه‌های مورد اشاره شما علاقه نشان داده باشند و ثانیا گرچه می‌توان از یک دانشگاهی انتظار داشت که در حد یک شهروند فضول پیرامون آنچه که در شهر می‌گذرد، اظهارنظر کند، ولی در عین حال نمی‌توان از او انتظار داشت که به هر چیزی هم نوک بزند!

■به هر حال ما در شهر زندگی می‌کنیم و مجبوریم نسبت به کالبد زیست‌مان بیندیشیم. چرا از اصطلاح نوک زدن استفاده کنیم؟ بهتر است بگوییم «تاملات» چیزی شبیه مثلا تاملات «لوفور» درباره فضاهای شهری که هنوز برای نگاه کردن ما به شهر و شناخت ما از شهر ورودی معتبری است. منظور اینکه آن خروجی‌های کلان، گاهی از همین خروجی‌های ریزریز درمی‌آید به شرط اینکه به عنوان فاعل شناسا گام برداریم، نه مکلف. یاد دادن اینکه چگونه یک اندیشه در شهر تعمیم پیدا می‌کند و راه می‌رود و می‌بیند. این نوع از آموزشی است که اینجا رنگی ندارد. شما چه فکر می‌کنید؟

راستش را بخواهید من در این حوزه‌ها اطلاعی ندارم. گرچه می‌توانم بفهمم یا فکر می‌کنم بتوانم بفهمم، ولی نظری نمی‌توانم داشته باشم. به جای آن اجازه می‌خواهم که به فلسفه برگردم و بر آنچه که «اشتغال به علوم انسانی» نامیدم و فکر می‌کنم دغدغه اصلی بحث شما هم باشد، تاکید بگذارم. «اشتغال به علوم انسانی» (به معنای درگیر شدن یا مواجه شدن مستقیم با مسائل علوم انسانی) زمانی صورت می‌گیرد که اولا به فلسفه علوم انسانی توجه بنیادی شود، ثانیا به فلسفه یا ماهیت آموزش به نحوی مداوم ارجاع داده شود و ثالثا روشی از آموزش علوم انسانی به کار گرفته شود که شرایط امکان اشتغال به آن و یا درگیر شدن با موضوعات آن را فراهم سازد. اگر قرار باشد اشتغال به علوم انسانی صورت گیرد، سه شرط لازم است: نخست اینکه علوم انسانی باید همواره نسبت به وضع موجود انسان ناراضی باقی بماند. دوم اینکه مسوول است که این نارضایتی را به حوزه عمومی بکشاند و خود را نسبت به دیگری مسوول بداند. و سوم اینکه روشی از آموزش علوم انسانی باید ترویج یابد که به جای ذخیره گذاری دانش در ذهن دانشجو، او را در امر خواندن، گفت‌وگو کردن، اندیشیدن و نوشتن، آن هم برای گشودن سینه واقعیت برای ظهور امکانات جدید مشارکت دهد.

کتابخانه

مروری بر «جامعه‌شناسی ایران مدرن» نوشته حمیدرضا جلایی‌پور

مدرن اما بدقواره

☐ محسن آزموده/

«جامعه ایران، عقب افتاده و جهان سومی نیست بلکه جامعه مدرن، اما بدقواره است.» این حکم کلی و اساسی آخرین کتاب حمیدرضا جلایی‌پور با عنوان «جامعه‌شناسی ایران: جامعه کژ مدرن» است که به تازگی نشر علم آن را منتشر کرده است. اهل مطالعه در ایران جلایی‌پور را به واسطه تحلیل‌ها و اظهارنظرهایش پیرامون وقایع روز، به عنوان فعالی سیاسی می‌شناسند که در کنار کار حزبی، گاه نیز در ردای روشنفکر به نقد قدرت می‌پردازد و با نشریات و مطبوعات درباره مسائل روز گفت‌وگو می‌کند. چهره دیگر دکتر جلایی‌پور در عرصه عمومی اما حضورش به عنوان یک جامعه شناس و استاد دانشگاه است که در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران به تدریس جامعه‌شناسی سیاسی می‌پردازد و کتاب‌ها و نوشته‌هایی چون «دولت پنهان: جنبش‌های اصلاحی ۱۳۸۰- ۱۳۷۰» (۱۳۷۹) و «جامعه‌شناسی جنبش‌های اجتماعی» (۱۳۸۱) را نگاشته است. جلایی‌پور خود معتقد است که توانسته میان سه ساحت آکادمیک، روشنفکری و فعالیت حزبی تفکیک قایل شود و در هر کدام متناسب با اقتضائات آن میدان به فعالیت بپردازد.

کتاب «جامعه‌شناسی ایران» اما نشانگر هر سه حوزه مورد علاقه جلایی‌پور است یعنی کتاب گذشته از آنکه می‌کوشد به دفاعی سرسختانه و علمی از جامعه‌شناسی به مثابه یک علم ارائه کند و به تحلیل جامعه‌شناختی وضعیت جامعه ایران با تکیه بر روش‌های علمی و منابع دانشگاهی بپردازد، جنبه‌یی روشنفکرانه نیز دارد یعنی شیوه بیان و نقدی که جلایی‌پور در جای‌جای کتاب از آسیب‌های اجتماعی و نقایص جامعه ایران ارائه می‌دهد، کتاب را از سطح اثری دانشگاهی با زبان خشک و سخت علمی دور می‌کند و مطالعه آن را برای علاقه‌مندانی که متخصص جامعه‌شناسی نیستند، ممکن می‌سازد. گو اینکه رویکرد سیاسی جلایی‌پور به مثابه یک اصلاح‌طلب در آن آشکار است. کتاب «جامعه‌شناسی ایران» بعد از پیشگفتار و مقدمه از دو بخش و ۹ فصل تشکیل شده است و چنان که نویسنده خود در پیشگفتار تصریح کرده بر ایران معاصر تمرکز کرده است یعنی اگر چه به تناسب به تاریخ ایران مراجعات فراوانی صورت گرفته اما عمدتا ایران معاصر یعنی پس از انقلاب را بررسی می‌کند. بخش نخست کتاب به دیدگاه‌های نظری جامعه‌شناختی می‌پردازد که خود از سه فصل تشکیل شده است. فصل نخست «چگونه از انبان مفهومی و نظری جامعه‌شناسی برای حل مسائل جامعه استفاده کنیم؟» نام دارد. نویسنده در این فصل می‌کوشد به انتقادهایی که به خصوص «در سال‌های اخیر، از پایگاه معارف اجتماعی به علوم انسانی و علوم اجتماعی وارد آمده» پاسخ دهد. جلایی‌پور ۱۱ روایت از معارف اجتماعی دینی ارائه می‌دهد و در نهایت می‌کوشد نشان دهد که «جامعه‌شناس مسلمان می‌تواند بدون نگرانی از فرسایش ایمان دینی خود و با انگیزه‌های اخلاقی، به پژوهش‌های جامعه‌شناختی مشغول باشد.» او با تحلیل سبک‌های نظری اثباتی و تفسیری و انتقادی چهار شاخه جامعه‌شناسی یعنی آکادمیک، سیاستگذار، انتقادی و مردم‌مدار را از هم تمییز می‌دهد و معتقد است که این شاخه‌ها با وجود تمایز مکمل یکدیگرند. فصل دوم دو تصویر پویا و ایستا از جامعه ایران ترسیم می‌شود. نویسنده در این فصل به تبیین‌ها و تلاش‌هایی که در دهه‌های اخیر از سوی محققان و پژوهشگران برای توضیح وضعیت جامعه ایران ارائه شده نقدهایی وارد می‌کند. به باور او الگوهایی مثل جامعه در حال گذار یا جامعه کوتاه‌مدت و کلنگی و... نمی‌توانند ویژگی‌های جامعه ایران را توضیح دهند. او در مقابل الگوی جامعه «کژ مدرن یا مدرن بدقواره» را پیشنهاد می‌دهد. او در این فصل سه الگوی تغییر که در سال‌های اخیر برای اصلاح جامعه ایران پیشنهاد شده را نقد و بررسی می‌کند و نقاط قوت و ضعف هر یک را بیان می‌دارد. الگوی نخست تغییر از بالاست. «بیش از پنجاه سال در مباحث نظری نوسازی، به خصوص جامعه‌شناسی توسعه، الگوی تغییر از بالا ارائه شده است.» الگوی دوم ایجاد تغییرات از پایین یا تغییر انقلابی است. این الگو پس از جنگ جهانی دوم با تاثیر جامعه‌شناسی مارکسی، رونق بخش جنبش‌های ضد استعماری رهایی بخش و انقلابی در جهان سوم شد. الگوی سوم نیز تغییرات از وسط یا تغییرات اصلاحی است. «جهت گیری اصلی این الگو، فعال کردن بخش میانی جامعه از طریق تقویت نهادهای مدنی، اصناف، رسانه‌های مستقل، احزاب رقابتی، تاکید بر حقوق شهروندی، برگزاری انتخابات آزاد است.» نویسنده پس از معرفی هر سه الگو، «الگوی اصلاح‌طلبی سه‌ضلعی» را معرفی می‌کند که «تجربه‌یی فراتر از الگوی سوم خواهد بود.» از نظر او «در سه الگوی نخست، جهت گیری اصلی یک طرفه بود و بر دولت مقتدر یا اصلاح‌طلب یا دولت برآمده از انقلاب یا تقویت بخش میانی جامعه تاکید می‌کرد.» در حالی که در الگوی پیشنهادی او «بر جهت‌گیری سه طرفه و لزوم همکاری سه جانبه نمایندگان دولت و نهادهای میانی و شهروندان در گیر یعنی شهروندانی که از تبعیضی خاص رنج می‌برند، تاکید می‌کنند.» در این الگو اولا «به همکاری نمایندگان دولت و نهادهای مدنی و شهروندان نیازمند هستیم»، ثانیا در این الگو «غیر از نهادهای مدنی و نهادهای صنفی، گروه‌های خودیاری نیز اهمیت می‌کنند»، ثالثا «الگوی اصلاح‌طلبی سه‌ضلعی به عرضه عمومی امن نیاز دارد.» این الگو به «شهروندان فعال سیاسی» توجه بیشتری می‌کند، بر تقویت گروه‌های خودیاری و خیریه‌یی تاکید می‌کند، به دموکراسی در مفهومی وسیع‌تر مثل دموکراسی گفت‌وگویی اهمیت می‌دهد، هم نهادهای مدنی و هم سازمان‌های دولتی را دستاورد مدرنیته تلقی می‌کند و در نهایت اینکه با جهان جهانی شده تطبیق بیشتری دارد. اما جلایی‌پور در توضیح ترجیح اصطلاح کژمدرن بر ایران ابتدا فقدان تناسب‌های بیرونی را شاهد مثال می‌آورد. او از شش کژریختی یاد می‌کند: نخست بی‌قوارگی در اندازه نهادها و سازمان‌های دولتی است، دوم شیوع پدیده اسکان موقت موسوم به حاشیه نشینی است، سوم کژریختی در سطح شهرهاست، چهارم کژریختی در مناطق قومی جامعه ایران است، پنجمین کژریختی در وضعیت طبقاتی کشور است و ششمین کژریختی در نابرابری جنسیتی است. او همچنین به نارسایی‌های درونی این جامعه کژمدرن نیز اشاره می‌کند: ضعف اول اینکه هنوز وجه غالب روابط اجتماعی در عرصه عمومی ایران، روابط مدنی نیست، دوم فرسایش سرمایه اجتماعی در ایران است، ضعف سوم دخالت‌های نهادهای قدرتمند جامعه است که عرصه را در ایران تنگ کرده است. نارسایی چهارم بی‌توجهی به جهت‌گیری‌های تبلیغات ناسیونالیستی است. فصل سوم کتاب به بررسی نظم سیاسی مردم‌سالارانه می‌پردازد و به پیشرفت‌های تکوین دولت ملت در ایران اشاره می‌شود. در این فصل همچنین بحثی مفصل پیرامون ملی‌گرایی و قوم‌گرایی صورت می‌گیرد و پیامدهای بی‌توجهی به سازوکارهای مردم‌سالاری و نارسایی‌های دولت ملت یا بی‌توجهی به اصول جهت‌دهنده مورد بحث واقع می‌شود. بخش دوم کتاب «جامعه از دریچه مقولات اجتماعی» نام دارد. فصل چهارم کتاب و نخست این بخش «جامعه مدنی و مردم‌سالاری» ابتدا تعریف نویسنده از جامعه مدنی روشن می‌شود و سپس به این موضوع می‌پردازد که چرا مفهوم توده‌یی در توضیح ویژگی جامعه ایرانی نارساست. به اعتقاد نویسنده اگر چه بخش قابل توجهی از جامعه ایران حالت بی‌شکل توده‌یی دارد، ولی بخش قابل توجهی از جامعه از این حالت خارج شده است. از دید جلایی‌پور «جامعه مدنی قوی و عرصه عمومی امن، رابطه متقابلی با نظم مردم‌سالارانه دارد که دولت از آن حمایت می‌کند». به نظر او «علت موثر و مفقود ضعف مردم سالاری در ایران آن است که توان طرفداران نظم مردم‌سالارانه، توانی اجتماعی و غیراجرایی و رسمی است.» در فصل پنجم نویسنده با تحلیل مساله اجتماعی و جنبش اجتماعی تغییرات چشمگیر حوزه زنان به خصوص بعد از انقلاب را بررسی می‌کند. در همین فصل به پیدایش خانواده مدنی در برابر خانواده سنتی در جامعه ایران اشاره می‌شود و با بر شمردن ویژگی‌های این خانواده‌ها نشان می‌دهد که «آنها یکی از پایه‌های اصلی حفظ جامعه کنونی ایران هستند. در فصل ششم به تراکم‌های آسیب‌های اجتماعی در ایران اشاره می‌شود. در ابتدا فهرستی از آسیب‌های اجتماعی چون فقر، اعتیاد، بیکاری، حاشیه‌نشینی اشاره می‌شود و در ادامه علت آنها بررسی می‌شود. فصل هفتم کتاب نقد و بررسی تجربه اصلاحات است. به نظر می‌رسد که اصطلاح‌طلبی مردم‌سالارانه‌یی که در انتهای این فصل پیشنهاد می‌شود، ناشی از تجربه‌یی است که جلایی‌پور به همراه سایر اصلاح‌طلبان در هشت سال اخیر اندوخته است. در فصل هشتم نیز ظرفیت بزرگ جنبشی ایران مورد بحث قرار می‌گیرد. به اعتقاد نویسنده «اگر نظم مردم‌سالارانه و فرآیند اصلاحات با مانع روبه‌رو نشود، بیشتر لایه‌های جنبش‌های ایران با هزینه کمی تخلیه می‌شود. در غیر این صورت این لایه‌های جنبشی، هم ظرفیت تقویت و تعمیق اصلاحات با مانع روبه‌رو شده را دارد و هم پیامدهای حاد سیاسی». به باور جلایی‌پور «جامعه مستعد رفتن به سوی انقلابی بزرگ نیست بلکه در صورت انسداد سیاسی ممکن است انقلابی محدود روی دست جامعه گذاشته شود.» جلایی‌پور در فصل پایانی کتاب می‌کوشد آینده جامعه ایران را بر اساس نگاهی که در فصل‌های پیشین به ابعاد گوناگون آن داشت، جمع‌بندی کند. او معتقد است که اولا در جامعه ایران انقلابی بزرگ رخ نمی‌دهد، ثانیا این جامعه چنان که برخی اقتدارگرایانه در تبلیغات‌شان می‌کوشند نشان دهند، «بر فراز بام جهان» نیز نمی‌رود. او معتقد است که جامعه ایران باید میان دو مدل کره جنوبی یا ترکیه‌یی شدن یا کوبایی شدن انتخاب کند. او می‌گوید «عاقلانه است که نخبگان و دلسوزان از کوبایی شدن ایران و خاورمیانه جلوگیری کنند» و با وجود همه مشکلاتی که مسیر دیگر ممکن است در پیش رو به وجود آورد، در راستای حرکت به سمت مدل‌های بهتری چون کره جنوبی یا ترکیه تلاش کنند. شرط این کار نخست حل مسالمت‌آمیز پرونده هسته‌یی ایران، دوم به بازی گرفتن همه ایرانیان در روند توسعه کشور و سوم تن دادن نخبگان به سازوکار مردم‌سالاری و نظم سیاسی مردم‌سالارانه است. کتاب «جامعه‌شناسی ایران مدرن» سرشار از دیدگاه‌های بدیع و پیشنهادهای تامل برانگیز درباره جامعه ایران امروز است؛ ایده‌هایی که اگر چه قابل نقد نیستند اما مستلزم تفکر و بازاندیشی هستند و باید جدی گرفته شوند.