

این مقاله به بررسی روندهای ماقبل انقلابی مؤثر بر وقوع رخداد «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» (۱۳۵۹) اختصاص دارد. برخلاف تصور رایج که این رخداد را محصول کشاکش سیاسی نیروهای رقیب در دوره اولیه مابعد انقلاب اسلامی دانسته و آن را همچون واقعه‌ای فاقد ضرورت اجتماعی و یک کنش سیاسی صرف فارغ از وجوه نظری معرفی می‌کند، از قضا این مقاله نشان می‌دهد که واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» نقطه نهایی و اوج یک مطالبه عمومی است که مدت‌ها قبل از پیروزی انقلاب اسلامی ۱۳۵۷ نیاز و ضرورت آن در بین نیروهای اجتماعی و حتی در میان نخبگان آموزشی اواخر دوره پهلوی دوم، البته در سطح و مرتبه متفاوتی وجود داشته است. این نیروها به انحاء متفاوت اعم از تأثیرپذیری از خودانتقادی‌های غرب در دوره مابعد جنگ جهانی دوم، یا به دلیل مشکلات و مسائل نظام آموزشی و دانشگاهی کشور، نسبت به «علم جدید» و نظامات علمی و دانشگاهی انتقاد و اعتراض داشته‌اند. این مواضع انتقادی گاه به‌طور عینی خود را در برنامه‌هایی نظیر «انقلاب آموزشی» یا «آموزش اسلامی» نشان داده است و گاه در قالب ایده‌های ذهنی نظیر «علم بومی»، «علم قدسی»، «علم متعهد» و نظیر آن در میان نخبگان فکری مطرح شده و ذهنیت تحول در نظام علمی - آموزشی در آستانه وقوع انقلاب اسلامی را قوت بخشیده است. مقاله نشان خواهد داد که وقوع انقلاب اسلامی و نیروی برآمده از آن، بنا به ماهیت اسلامی انقلاب و نوع و تنوع نیروی سیاسی درگیر در آن، این خواست عمومی را در سطح و مرتبه بالاتر با جهت‌گیری متفاوتی پیگیری کرده که ظهور اولیه آن در واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» و نهادسازی‌ها و سیاست‌گذاری‌های آن بوده است. برای تباریابی و شناسایی این روندهای فرهنگی و اجتماعی اثرگذار، از شیوه کار فوکو استفاده شده است.

■ واژگان کلیدی:

انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها، انقلاب آموزشی، آموزش اسلامی، علم متعهد، علم اسلامی، علم بومی، انقلاب فرهنگی در چین، اسلامی‌سازی معرفت.

تباریابی رخداد «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها»

بر مبنای همسویی انتقادی روندهای کلان فرهنگی
دوره ماقبل انقلاب اسلامی

قاسم زائری

استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران
qasem.zaeri@gmail.com

حاجیه محمدعلی زاده

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه شاهد
hj.mohammadalizadeh90@gmail.com

مقدمه و طرح مسئله

وقوع رخداد «انقلاب فرهنگی» (۱۳۵۹) و به‌ویژه «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» به مجموعه گسترده و پویایی از مباحثات علمی و مناقشات عملی دامن زد: از بحث انتقادی پیرامون ماهیت «علم جدید» و تناسب آن با جامعه و حکومت اسلامی (بنگرید به: مکارم شیرازی، ۱۳۵۹: ۴؛ مهدوی کنی، ۱۳۵۹: ۴ و مصباح‌یزدی و دیگران، ۱۳۶۱)، تا طیف وسیعی از سیاست‌گذاری‌های کلان‌نهادی و تأسیس مراکز علمی و تحقیقاتی جدید (بنگرید به: ستاد انقلاب فرهنگی، ۱۳۶۰ الف: ۶۷-۶۰) و نیز پیدایی اشکال متنوعی از موضع‌گیری‌ها و دسته‌بندی‌های سیاسی در میان نخبگان سیاسی و اجتماعی. (بنگرید به: شرف‌زاده‌برد، ۱۳۸۳: ۲۱۸-۱۶۵) در سال‌های بعد از این واقعه، مجادلات و تحلیل‌های پردامنه‌ای پیرامون نحوه وقوع آن و پیامدهایش و به‌خصوص در مورد زمینه و مبدأ شکل‌گیری آن صورت گرفته است. فارغ از جزئیات این تحلیل‌ها و مجادلات، نوعاً همگی بر وقوع «انقلاب اسلامی» (۱۳۵۷) به‌عنوان مبدأ شکل‌گیری این واقعه تأکید داشته و آن را به‌مثابه پیامد فرهنگی انقلاب اسلامی دانسته‌اند. البته روشن است که وقوع «انقلاب فرهنگی»، آنچنان‌که وقوع «انقلابات کبیر» ایجاب می‌کند، ذاتی «انقلاب اسلامی» است و توالی زمانی رخدادها و نیز اهداف و نیروهای عمل‌کننده در جریان «انقلاب فرهنگی» مبین همین امر است. با این حال این مقاله درصدد است نشان دهد که در اواخر حکومت پهلوی دوم و در سال‌های منتهی به وقوع انقلاب اسلامی، خواست همه‌گیری در میان نخبگان فرهنگی و نیز گروه‌های فراگیرتر اجتماعی برای تحول در «نظام علمی» و آموزشی و بازنگری در نگرش نسبت به «علم جدید» پدید آمده بود و این خواست، بخشی از نگرش انتقادی و اعتراضی فراگیرتری بود که در نهایت به وقوع انقلاب اسلامی منجر شد. در واقع وقوع انقلاب اسلامی و نیروی برآمده از آن موجب شد تا این خواست نسبتاً عمومی، از حیث کمی و کیفی، ارتقا یافته و بنا به ماهیت نیروهای جدید و نیز تغییر شرایط زمینه‌ای، در سطح بالاتر و البته متفاوتی پیگیری شود. بدین ترتیب سؤال اصلی مقاله حاضر این است که چه روندهای کلان فرهنگی و اجتماعی، موجب پدید آمدن مطالبه همگانی و خواست عمومی برای تحول در نظام علمی و آموزشی کشور و نیز تغییر نگرش در مورد «علم جدید» در دوره منتهی به انقلاب اسلامی شد؟ برای پاسخ به این سؤال از شیوه فوکویی تحلیل تبار و مبدأ استفاده خواهد شد.

اهمیت و ضرورت

چرا از میان مسائل مختلفی که مبتلا به حوزه علم و «نهاد علم» در ایران است، پرداختن به موضوع «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» و خصوصاً تحلیل تبار آن در دوره ماقبل انقلاب اسلامی اهمیت بیشتری دارد؟ و چه فایده عملی برای بهبود وضع نظام علمی و آموزشی خواهد داشت؟ آنچه در اینجا بیشترین اهمیت را دارد توجه به مباحثاتی است که اکنون پیرامون تحول در علم در میان صاحب‌نظران و پژوهشگران رواج دارد و نوعاً نسبت به مسئله تاریخ و مداخله رخدادهای و روندهای تاریخی در فرآیند تحول بی‌اعتناست (برای نمونه بنگرید به: سوزنچی، ۱۳۸۹ و باقری، ۱۳۸۷)، حال آنکه بخش مهمی از موانع مربوط به تحول در علم خصوصاً علوم انسانی مربوط به عوامل ذهنی است. در واقع نگرش غالب نسبت به واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها»، آن را صرفاً در چارچوب گروکشی سیاسی نیروهای رقیب در دوره مابعد انقلابی فهم‌پذیر کرده و به عرصه تسویه حساب‌های سیاسی تقلیل داده است.^۱ این ذهنیت موجب شده تا اکنون نیز هرگونه تلاش برای تحول در علم و روابط و نهادهای علمی، در قالب مناسبات سیاسی نیروهای رقیب فهمیده شود. حال آنکه مقاله نشان خواهد داد که میل به تحول در نظام علمی و آموزشی، قدمتی بیش از مقطع وقوع انقلاب اسلامی دارد و انقلاب تنها در سطح بالاتری امکان تحقق آن را فراهم آورده است. به علاوه «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» (۱۳۵۹) در نهایت و در واقع امر به افزوده شدن تعدادی نهاد جدید آموزشی و علمی و نیز تعدادی دروس عمومی به دروس مصوب آموزشی، تقلیل یافت و چنان در گرداب کشاکش‌های سیاسی افتاد که موافقت یا مخالفت با آن به ابزاری برای تهدید رقیب سیاسی بدل شد. به نظر می‌رسد که توضیح بخشی از ناکامی این رخداد به دلیل بی‌توجهی نسبت به تأثیرپذیری آن از روندهای ماقبل

۱. اگرچه این مقاله به بررسی تأثیر روندهای کلان تاریخی و فرهنگی پیش از انقلاب اسلامی بر وقوع «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» اختصاص دارد و بررسی تأثیر مناقشات سیاسی و رقابت نیروهای اجتماعی در مقطع پس از پیروزی انقلاب اسلامی بر وقوع رخداد «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» از محدوده آن خارج است. (برای دیدن شرحی از منازعات نیروهای سیاسی درون دانشگاهها و خصوصاً «دیدگاه افراد مخالف انقلاب فرهنگی» در مرحله وقوع آن می‌توان مراجعه کرد به: شرف‌زاده برادر، ۱۳۸۳: ۲۴۵-۲۳۸) از این منظر «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» نوعاً ماحصل مناقشه حزب جمهوری اسلامی به پیشگامی حسن آیت با ابوالحسن بنی‌صدر به عنوان رئیس جمهور و در محدوده اختلافات سیاسی این دو و یا پاکسازی نیروهای چپ از دانشگاهها فهمیده می‌شود. البته در مقاطع بعدی نیز بر ماهیت انقلاب فرهنگی به عنوان یک تصمیم سیاسی و اشتباه تأکید شده و مورد نکوهش قرار گرفته است. (بنگرید به: سروش، ۲۰ خرداد ۱۳۸۶؛ زیباکلام، ۲۳ اردیبهشت ۱۳۸۶؛ فراستخواه، ۱۳۸۸: ۶۶۱-۵۰۷ و عبدالکریمی، ۲۰ بهمن ۱۳۹۳)

انقلابی است. تحلیل دقیق‌تر عوامل مؤثر بر پیدایی یا ناکامی این رخداد می‌تواند برای برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری‌های جدیدتر در قلمرو نظامات علمی و دانشگاهی مفید باشد.

سوابق موضوع

تاکنون کارهای متعددی از منظرهای مختلف سیاسی و آموزشی و اداری و فرهنگی در مورد واقعه «انقلاب فرهنگی» و به‌ویژه «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» صورت گرفته است. در این میان، تحقیقات مرتبط با موضوع این مقاله را می‌توان به دو دسته اصلی تقسیم کرد: نخست آثاری که تحلیل رخداد «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» را صرفاً به رویدادها و حوادث پس از انقلاب اسلامی محدود نکرده و در تطابق با جهت‌گیری این مقاله، به برخی تحولات و مسائل علمی و آموزشی دوره ماقبل انقلاب اسلامی نیز رجوع کرده‌اند. فی‌المثل روشن‌نهاد (۱۳۸۳) در کتاب «انقلاب فرهنگی در جمهوری اسلامی» و شرف‌زاده‌بردر (۱۳۸۳) در کتاب «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌های ایران»، شرح مبسوطی از مسائل و مشکلات نظام آموزشی دانشگاهی در اواخر دوره پهلوی دوم ارائه داده‌اند.^۱ دوم آثاری که موضوع‌شان بررسی واقعه «انقلاب فرهنگی» یا مسائل آموزشی دانشگاه‌ها در دوره پهلوی نیست، بلکه به‌دنبال بررسی روندهای فکری در تاریخ معاصر ایران بوده‌اند و از جمله به متفکرانی در دوره ماقبل انقلاب اسلامی پرداخته‌اند که نسبت به مسئله «علم جدید» یا نحوه مواجهه ایرانیان با دستاوردهای تمدنی و علمی جهان جدید، رویکردی انتقادی داشته و بر حوزه عمومی نخبگانی جامعه ایرانی یا بر برخی مراکز سیاست‌گذاری فرهنگی و اجتماعی اثرگذار بوده‌اند. از این جمله می‌توان به شرح یا نقد دیدگاه‌های «علی شریعتی»، «احسان نراقی»، «جلال آل‌احمد»، «مهدی بازرگان»، «احمد فردید» یا «داریوش شایگان» در آثاری نظیر «روشنفکران ایرانی و غرب: سرگذشت نافرجام بومی‌گرایی»

۱. برخی متون و گزارش‌ها نیز از دوره ماقبل انقلاب اسلامی وجود دارند که در آنها به شرح مسائل و مشکلات آموزشی دوره پهلوی دوم یا تلاش‌ها برای اصلاح آن اختصاص دارند، نظیر «اصل دوازدهم: انقلاب اداری و آموزشی» اثر محمد کشمیری (۱۳۵۵) و «تحول آموزش عالی در پنجاه سال شاهنشاهی پهلوی» تألیف رضا مرزبان (۱۳۵۵) و نیز گزارش «هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی» (۱۳۵۴). همچنین مقصود فراستخواه در کتاب «سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن»، ضمن ارائه گزارشی تاریخی از وضع آموزش عالی در ایران و از جمله در دوره پهلوی دوم، به برخی مسائل آموزشی این دوره اشاره کرده است. (بنگرید به: فراستخواه، ۱۳۸۸: ۴۷۳-۴۸۲) هرچند این اثر به موضوع «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» اختصاص ندارد اما از حیث شناسایی روندهای آموزشی مؤثر بر وضع و جایگاه نظام آموزش عالی در ایران می‌تواند مفید باشد.

نوشته مهرزاد بروجردی (۱۳۷۷) و «تأملی در مدرنیته ایرانی: گفت‌وگوهای روشنفکری و سیاست مدرنیزاسیون در ایران» نوشته علی میرسپاسی (۱۳۸۴) اشاره کرد. هر دو دسته از آثار پیش گفته برای این مقاله سودمند است و از آنها بهره برده می‌شود؛ با این حال آنها نابسندیده بوده و از جامعیت لازم برای پوشش دادن دیگر روندهای فرهنگی و اجتماعی مؤثر بر تحولات علمی و آموزشی در دوره منتهی به انقلاب اسلامی برخوردار نیستند. در یکی از معدود آثاری که تلاش کرده با رویکردی جامعه‌شناختی به بررسی مسائل واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» و تحول در علم به‌ویژه علم جامعه‌شناسی بپردازد («جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی در ایران»، آزاد ارمکی، ۱۳۷۸) نیز عملاً جامعیت رویکرد جامعه‌شناختی نادیده گرفته شده و از میان «شرایط جدید اجتماعی قبل از انقلاب» که در پیدایی ایده «جامعه‌شناسی اسلامی» اثرگذار بوده‌اند، تنها به «شکل‌گیری جریان‌های فکری و علمی جدید در دنیا و افول کمونیسم که زمینه اساسی بازبینی در بسیاری از مکاتب و نظریات مرتبط و یا متأثر از مارکسیسم بود» (آزاد ارمکی، ۱۳۷۸: ۲۲۲-۲۱۷) اشاره شده و از پرداختن و شرح و بسط زمینه‌های اجتماعی و اداری و آموزشی مؤثر بر وقوع این رخداد صرف نظر شده است؛ مرتبط‌ترین متن به این مقاله از حیث «مسئله»، مقاله «علوم انسانی اسلامی در ایران: واکاوی نقش جریان‌های فکری قبل از انقلاب در شکل‌گیری آن» (زیباکلام و مظفرپور، ۱۳۹۵) است که به‌رغم جهت‌گیری درست در صورت‌بندی مسئله، در مقام تحقیق به ورطه معمول بررسی افکار «روشنفکران» و «روحانیان» در افتاده و از شناسایی روندهای کلان تاریخی و فرهنگی غفلت کرده است. به‌علاوه در مورد آثار دسته اول نیز که نوعاً ذیل بحث تحلیل واقعه «انقلاب فرهنگی» به مسائل آموزشی دوره ماقبل انقلاب توجه کرده‌اند نیز صرفاً به ارائه گزارشی تاریخی بسنده شده و تلاشی صورت نگرفته است تا تأثیر این روندها بر وقوع «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» و نظامات فکری و سازوکارهای اجرایی آن مشخص شود.

ملاحظات نظری - روشی

تاریخ‌نگاری‌های مرسوم تمایل دارند که «علت»، «مفهوم» یا «نیروی» معینی را عامل وقوع پدیده‌ای ذکر کنند: یک جنگ، یک قحطی، برآمدن یک خاندان، یک شورش یا یک قتل. این شکل از میل به شناسایی «مبدأ» با ارتباط این قسم از تاریخ‌نگاری‌ها با عالم سیاست که مستمراً به‌دنبال یافتن «مقصر» هستند، در تناسب است. اما برای تبارشناس

فوکویی، مبدأ، لحظه شکل‌گیری پدیده یا لحظات تغییر مسیر آن است که باید به دقت و ارسای شود. تحلیل مبدأ «امکان می‌دهد که در زیر شکل واحد یک ویژگی یا یک مفهوم، کثرت رویدادها را بازبیم که از طریق آنها این ویژگی یا مفهوم شکل گرفته‌اند». (فوکو، ۱۳۸۱: ۳۷۸) آنچه اکنون تاریخ‌نگاری به‌عنوان «مبدأ» باز می‌شناسد، در واقع، شکل بازسازی‌شده وحدت‌یافته‌ای از آن آغازگاه متکثر با رخدادهای خرد و کوچک و گاه خطا و متناقض است. وظیفه تبارشناسی، برملاکردن همین شکل بازسازی‌شده است؛ در واقع مبدأ ساده نیست، بلکه بسیار پیچیده است و مجموعه‌ای از «پیشامدها، انحراف‌های ناچیز، خطاها، اشتباه‌های ارزیابی و محاسبه‌های نادرست» را در بر می‌گیرد. (فوکو، ۱۳۸۱: ۳۷۸) مبدأ تاریخ‌نگارانه، با ظاهر ساده لوحانه‌اش، صامت و منظم و بی‌حرکت و استوار است، اما فی‌الواقع، تجزیه‌شدنی و پرهیاهو (اگر به دقت گوش دهیم) و بی‌نظم و شکننده است. تحلیل مبدأ، «ناهمگونی آنچه را هم‌خوان با خویش تصور می‌شد» نشان می‌دهد. (فوکو، ۱۳۸۱: ۳۷۹) پدیده تاریخی، تبار واحد ندارد و ریشه در نیروها و عناصر متعدد و مجموعه‌ای از نقص‌ها، شکاف‌ها و لایه‌های ناهمگن دارد. فوکو به‌جای «جریان وقایع» و حوادث، بر «همبستگی‌ها و روابط» تکیه می‌کند: در واقع توالی و پیوستگی مورد نظر مورخ علمی، خود محصول همین روابط است. (دریفوس و رایینو، ۱۳۸۷: ۱۵۹) چنانچه پیش‌تر نیز توضیح داده شد این مقاله نمی‌خواهد خاستگاه پیدایی ایده «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» را به رخداد و مبدأ معینی تقلیل دهد، بلکه معتقد است مجموعه‌ای از آغازگاه‌های متکثر و روندهای ناهمگون در دوره ماقبل انقلاب اسلامی وجود دارند که به پیدایی آن کمک کرده‌اند.

درآمدی تاریخی بر شکل‌گیری روندهای انتقادی به «علم جدید» در ایران

منورالفکران اولیه ایرانی، تجدد را بر مبنای فلسفه‌های تاریخ قرن هجدهم و نوزدهم میلادی شناخته و در همان قالب به ایرانیان معرفی کردند که چارچوب اصلی آنها نوعاً دوگانه علم و جهل، یا نور و ظلمت است و تلاش این فیلسوفان تاریخ این بود که چگونگی آغاز «عصر منور» و «عصر روشنگری» را در اروپا و غرب توضیح داده و اثبات کنند. روشن است تاریخ بشر تا «عصر جدید»، تاریخ ظلمت و جهل است و نور تنها در فقدان تاریکی و با کنار نهادن آن ممکن می‌شود. این باور قرن هجدهمی وقتی با اصل تکامل قرن نوزدهمی پیوند می‌خورد، منورالفکران ایرانی، به‌خصوص در روایت‌های خلوص خواهانه‌ای

نظیر افکار آخوندزاده و آقاخان کرمانی را مجاب می‌کرد که لحظه تاریخی رهایی ایرانیان از ظلمت سنت و دین و پیوستن چاره‌ناپذیر به روشنایی و نور تمدن جدید فرارسیده است. (کچویان، ۱۳۸۹: ۹۶-۸۲) نگرش شیفته‌وار منورالفکران ایرانی نسبت به «علم جدید» محصول چنین نگرشی است و از نیمه دوم حکومت قاجاریه، در کشاکش با نظامات و نهادهای سنتی و دینی علم و دانش در ایران بود. با این حال تنها با تأسیس حکومت پهلوی است که علم‌گرایی منورالفکران ایرانی امکان پیدا می‌کند تا از نیروی برانگیزاننده‌ای علیه سنت دینی در حوزه عمومی و سیاسی به مبنایی برای سیاست‌گذاری عمومی و نهادسازی برای اداره جامعه بدل شود. به این معنا روایت ارتدوکسی پوزیتیویستی از «علم جدید» که نوعاً روشنفکران ایرانی متأثر از سنت فرانسوی تجدد در آن محوریت دارند، در خدمت تمنیات رضاخان درآمده و به هسته اصلی سیاست‌گذاری‌ها بدل شد. «دانشگاه تهران» در ۱۳۱۳ تأسیس شد و نظامات آموزشی و علمی دینی و سنتی کاملاً از دستور کار برنامه‌ریزان آموزشی خارج شده و در حوزه عمومی نیز بی‌اعتبار شدند. برخی اشکال منفور سیاست‌گذاری‌های اجتماعی و فرهنگی نظیر کشف حجاب یا تغییر لباس، همگی به‌عنوان گام‌هایی در مسیر ترقی، توسط روشنفکران علم‌گرا براساس استدلال‌های علمی توجیه و تفسیر می‌شوند. با این حال خوی استبدادی رضاخان، با تأخیر و تقدم، موجب یأس و نومیدی و کناره‌گیری روشنفکران متجدد علم‌گرا از اطراف او شد، البته اگر پیش‌تر جان خود را از دست نداده بودند. بر این اساس نه‌تنها «مشروطه» به «استبداد» منجر شده و شکست خورده بود، بلکه علم‌گرایی عوامانه و نگاه نجات‌بخش به تمدن جدید نیز مورد تردید قرار گرفت. هر چند می‌توان نخستین نشانه‌های تردید در میان برخی روشنفکران را در کاظم‌زاده ایرانشهر جستجو کرد (بنگرید به: وحدت، ۱۳۸۳: ۱۳۶-۱۳۵)، اما این واقعه جنگ جهانی دوم است که این تردید را تسریع کرده و به امری عمومی بدل کرد. در واقع با جنگ جهانی دوم و در نتیجه آن، اشغال ایران توسط نیروهای استعماری روس و انگلیس (از ۱۹۴۱ تا ۱۹۴۶ م.) است که ایرانی‌ها جهان جدید را نه در تصویری «آنجا»یی، بلکه به‌طور واقعی در «اینجا» و با همه پیامدهای سهمگین جنگ و تحقیر و قحطی و مرگ‌ومیر درک کردند. با محوریت واقعه جنگ جهانی دوم و پیامدهای تعیین‌کننده آن^۱

۱. کتاب دو جلدی «مجموعه مقالات همایش ایران و جنگ جهانی دوم» شامل سی و چهار مقاله در باب ساختارهای اجتماعی و اقتصادی و سیاسی جامعه ایران در آستانه جنگ جهانی دوم و نیز پیامدهای این جنگ بر زندگی و نگرش‌های ایرانیان است. (بنگرید به: مطلبی، ۱۳۹۵)

تا رخداد کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ می‌توان به برخی روندهای فرهنگی و اجتماعی در دوره مابعد شهریور ۱۳۲۰ در جامعه ایران^۱ اشاره کرد که بر شئون مختلف جامعه ایران و از جمله بر نگرش نخبگان ایرانی نسبت به تجدد و قدرت‌های مترقی تأثیر گذاشت که برای موضوع این مقاله بسیار مهم است:

الف. نقد اخلاقی تجدد و نیروهایش

همچنان‌که وقوع جنگ جهانی دوم به یک نقطه عطف در اروپا و به‌طور کلی‌تر در تاریخ تجدد بدل شد که به‌واسطه آن، تجدیدنظرهاى بنیادینی در نظامات فکری و نیز مناسبات سیاسی و اجتماعی غرب پدید آمد، در ایران نیز این واقعه پیامدهای تعیین‌کننده‌ای داشته که تاکنون تنها به بُعد سیاسی آن که همانا برکناری و تبعید رضاخان است توجه شده، حال آنکه این رخداد مهم، واجد پیامدهای بسیار مهم سیاسی و فرهنگی برای نخبگان و عامه مردم ایران بوده است از جمله و در نقطه مقابل ذوق‌زدگی و شیفتگی دوره مشروطه و رضاخان نسبت به تجدد، در این مقطع زمانی، باب نقد تجدد یا نیروها و دستاورهای آن در ایران باز شد. این جریان انتقادی بدواً جوشیده از سنت و دارای مایه‌های دینی است، اما به تدریج و با انتشار خودانتقادی‌های غربی در دوره مابعد جنگ جهانی دوم در دیگر مناطق جهان و آشنایی ایرانیان با آن، اسلوب بیانی مدرن فلسفی یا جامعه‌شناختی یافت. از جمله یکی از مهم‌ترین متن‌های نقد تجدد، رساله «کشف اسرار» (۱۳۲۴) نوشته امام خمینی^(۵) است که هرچند در پاسخ به کتاب «اسرار هزارساله» (۱۳۲۲) حکمی‌زاده نوشته شده^۲، اما در خود واجد نقد تجدد به‌واسطه وحشی‌گری‌های اروپایی‌ها در جریان

۱. محققان دیگری نیز همین برهه تاریخی را به‌عنوان مقطع تحول مهم در تاریخ معاصر ایران قلمداد کرده‌اند اما از سطح رخدادهای محلی و داخلی فراتر نرفته و صرفاً به «دهه ۱۳۲۰ شمسی» و بعد از شهریور ۱۳۲۰ اشاره کرده‌اند که ناظر بر فضای باز سیاسی پس از برکناری و تبعید رضاخان و ناتوانی شاه جدید در تسلط بر اوضاع است. (بنگرید به: زیباکلام و مظفرپور، ۱۳۹۵) این محققان توجه نکرده‌اند که شرایط دهه ۱۳۲۰ و برکناری رضاخان، خود معلول واقعیت بین‌المللی بسیار مهم‌تری به‌نام «جنگ جهانی دوم» است که از قضا در یکی از مقاطع حساس این جنگ، ایران به نقطه کانونی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی قدرت‌های دخیل در آن بدل شد. در دهه بعد از آن تا کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ نیز ایران به یکی از مهم‌ترین عرصه‌های کشاکش و مداخلات قدرت‌های جهانی و درگیر در طراحی‌های بین‌المللی (نظیر دخالت شوروی در مناقشات کردستان و آذربایجان و نقش‌آفرینی در تأسیس حزب توده و نهضت ملی شدن صنعت نفت در مقابله با انگلیس و محوریت آمریکا در وقوع کودتای ۲۸ مرداد) تبدیل شد و روشن است که هرچه دامنه و سطح دخالت قدرت‌های بین‌المللی بالاتر باشد، نوع و کیفیت تحول وجودی و تاریخی در نخبگان و نیروهای سیاسی و اجتماعی فعال و درگیر در این منازعات نیز بالاتر خواهد بود.

۲. مدعای اصلی نویسنده در مقدمه کتاب، ساختار شکنی رأی نویسنده «اسرار هزارساله» و ریشه‌یابی

جنگ بین الملل دوم است: «کلمه توحش به اروپا نزدیک تر است از تمدن». (خمینی [امام]، ۱۳۲۴: ۶) او به طور ماهرانه‌ای این گفتمان ریشه‌دار در میان نخبگان مسلمان را که تمدن جدید تداومی از تمدن اسلامی است و اروپایی‌ها در واقع، قوانین اسلام را عملی کرده و به تمدن رسیده‌اند به چالش می‌کشد^۱: اروپا «جز خونخواری و آدمکشی و کشورسوزی، مرامی ندارد و جز زندگی ننگین سرتاسر آشوب و هوسرانی‌های خانمان سوز، منظوری در پیش او نیست» (خمینی [امام]، ۱۳۲۴: ۲۷۲) و ادامه می‌دهد که «آنچه در اروپا هست سرتاسر بیدادگری‌ها، آدم‌دردی‌ها، دیکتاتوری‌ها و خودسری‌هاست» و می‌پرسد که چنین اروپایی چه نسبتی با قوانین اسلامی که کانون دادگری و عدالت است دارد؟ او زندگی اروپا را امروزه «از بدترین زندگانی‌ها می‌داند که البته برخی خود را «در مقابل آنها باخته‌اند» و عیارشان برای تمدن، اروپاست و این از بزرگ‌ترین خطاهاست. (خمینی [امام]، ۱۳۲۴: ۲۷۳) «کشف اسرار» در فضای سنت و از موضع نقد اخلاقی و عملی تجدد نوشته شد، اما نقد تجدد و نیروهایش در ایران، با انتشار «تسخیر تمدن فرنگی» نوشته فخرالدین شادمان (۱۳۲۶) که دوره بلوغ فکری خود را ذیل سیاست‌های باستان‌گرایانه رضاخانی و در جریان به بار نشستن آنها گذرانده، تداوم می‌یابد. شادمان نقد خود را متوجه «فکلی» می‌کند: «ایرانی غافل یا مغرضی» که خطرناک‌ترین دشمن ایرانی است و هوادار تقلید کامل یا جزئی از زندگی «فرنگی» است. (بروجردی، ۱۳۷۷: ۹۵) فکلی محصول غرب است: «ایرانی شهوت‌پرست کوتاه‌نظری» که تصورش از تمدن غرب، جز «رقص گونه بر گونه و

آن در آراء و هابیت است. او پس از شرح کوتاهی از نحوه پیدایی محمدبن عبدالوهاب در صحرای نجد، می‌نویسد که: «اینک بعضی نویسندگان [نظیر حکمی زاده] برای خودنمایی و اظهار روشنفکری از افکار جاهلانه ابن تیمیه پیروی کردند» و «اشکالات و هابیه» به تشیع و علمای شیعی را به‌عنوان نظرات خود بیان داشته‌اند. (خمینی [امام]، ۱۳۲۴: ۵-۴) کتاب به نقد مدعیات اصلی کتاب «اسرار هزارساله» اختصاص دارد که بر وجود خرافات و تناقض و مقولات غیرمنطقی در میان احکام دینی و آراء علما و مناسک مذهبی تأکید دارد. روشن است که موضوع اصلی کتاب «کشف اسرار» پاسخ کلامی به همین مدعیات است، اما با توجه به اصرار نویسنده «اسرار هزارساله» بر قیاس جایگاه و منطق دیانت با وضع «امروز» جهان، کتاب ضمناً در درون خود حاوی نقدی بر جهان جدید است که با توجه به علم‌زدگی و اروپادوستی دوره رضاخان، در نوع خود منحصر به فرد است.

۱. او به تصریح می‌نویسد: «آری من هم می‌گویم خنده‌آور که هیچ ننگ‌آور است اگر کسی بگوید اروپائیان قانون‌های اسلام را عملی کردند و به اینجا رسیدند...». (خمینی [امام]، ۱۳۲۴: ۲۷۳)

۲. البته شادمان، دایره فکلی را از فرنگ‌رفته‌ها و محصلین علوم جدید گسترش داده و از «جوجه فقیه یا فقیه‌نمایی خوش عبا و قبا» نیز یاد می‌کند که با «چند کلمه عربی و فارسی» و با «ترجمه ناقص اصطلاحات و مطالب علمی و فلسفی فرنگی به زبان عربی» در همه جا بحث می‌کند. (شادمان، ۱۳۸۲: ۱۷)

قمار کردن و به میخانه پر از قیل و قال و دود و دم رفتن» نیست و نمی‌داند که «اساس تمدن فرنگی، مطالعه و درس و بحث» است نه «شب و روز رقصیدن و شراب نوشیدن». (شادمان، ۱۳۸۲: ۴۰) شادمان علت برتری غرب را «بینش علمی» آن می‌داند و نه قدرت باورهای اخلاقی‌اش و بر همین اساس معتقد است که دانشجوی ایرانی فرنگ‌رفته، باید دانش علمی غرب را بیاموزد و نیازی نیست معیارهای اخلاقی یا طرزفکر غربی را بپذیرد. (بروجردی، ۱۳۷۷: ۹۶) او معتقد است در مواجهه با غرب، ایرانیان باید «از روی میل و رضایت» و «هوشمندانه» تمدن غرب را از آن خود کنند؛ او حربه اصلی برای این کار را «زبان فارسی» می‌داند (بروجردی، ۱۳۷۷: ۹۶ و ۲۰۴) و بر این باور است باید «از راه زبان فارسی، به جمع آثار علم و ادب و هنر و فرنگی راه یابیم». (بروجردی، ۱۳۷۷: ۲۰۹)

ب. شکل‌گیری «پارادایم علم و دین»

با غلبه رویکرد پوزیتیویستی ارتدوکسی فرانسوی در دوره رضاخان که به‌دنبال نگرش «علمی» به مسائل و قلمروهای مختلف حیات اجتماعی ایرانیان بود، نوعاً دانش و شناخت سنتی و دینی در حاشیه و انزوا قرار گرفت که مهم‌ترین نمود آن، وضع تحصیل علوم دینی در دوره رضاخان در حوزه علمیه نوپای قم است. (نک: آشنا، ۱۳۸۴: ۱۲۵-۱۲۴ و ایوانف، ۱۳۵۷: ۸۷) به همین نحو گرایش افراطی و خشن حکومت رضاخان به مدرن‌سازی و غربی‌کردن جامعه ایران، موجب شد تا در حوزه عمومی نیز گفتار دینی و سنتی، بی‌اعتبار شود. برکناری رضاخان و آغاز دوره جدید سیاسی در کشور موجب شد تا متدینین و نیروهای مذهبی به تدریج به حوزه عمومی بازگشته و از طریق تعامل با شاه جدید که هنوز قدرت سرکوب پیدا نکرده و پایه‌های حکومتش محکم نشده است، برخی سیاست‌های ضد دینی حکومت رضاخان را تلطیف کنند (مانند حذف تصویب قید «اجباری» از قانون «کشف حجاب اجباری» در سال ۱۳۲۲ با درخواست و پشتیبانی آیت‌الله حسین قمی؛ بنگرید به: منظورالاجداد، ۱۳۷۹: ۹۵-۹۴)، یا اینکه در سایه تزلزل مواضع روشنفکران علم‌گرای دوره رضاخان بار دیگر به بحث در باب موقعیت دین در جهان جدید و نسبت آن با دستاوردهای تجدد از جمله علم جدید بپردازند. به همین نحو تلاش‌های اولیه‌ای از سوی متدینین آغاز شد تا برنامه درسی سکولار مدارس دوره رضاخان را با افزودن برخی مواد درسی دینی یا گنجاندن برخی تعلیمات تربیتی مذهبی تلطیف کنند. در مجموع، در فضای سیاسی و فرهنگی این دوره که دیگر تشکیلات حکومتی به‌دنبال حذف دین و نهادها و مناسک مذهبی نیست، یک جریان مذهبی تدریجاً ظهور پیدا می‌کند که مشغله

اصلی‌اش بحث از نسبت «علم و دین» یا بررسی چگونگی تلفیق یا همسازی نهادهای جدید و نظامات دینی است. تلاش برای سازگار نشان دادن دین با جهان جدید از یک سو از طریق کنکاش در متون و منابع دینی و از سوی دیگر جستجو در یافته‌های علمی جدید، برای یافتن شواهدی از هر دو قلمر دین و علم که مؤید یکدیگر باشند، سرمشق اصلی در این جریان است. نمودهای متأخرتر این جریان در دهه‌های چهل و پنجاه شمسی را می‌توان در مؤسسه دارالتبلیغ قم یا مجله «مکتب اسلام» و یا آثار نخبگانی نظیر مهدی بازرگان یا یدالله سبحانی و حتی مرتضی مطهری دید. (برای دیدن شرحی پیرامون این دیدگاه بنگرید به: جعفریان، ۱۳۸۱: فصول دوم و هفتم)

ج. نقد تجدد سرمایه‌دارانه و علم بورژوازی

شکل‌گیری «حزب توده»، یک رخداد مهم دهه ۱۳۲۰ شمسی است که پیامدهای مهمی برای ذهنیت فرهنگی و اجتماعی نخبگان و نیز افکار عمومی ایران داشته است. هرچند در دوره مشروطه اشکالی از تفکر سوسیالیستی چپ در میان منورالفکران وجود داشت، که البته نسبت به دیگر ایدئولوژی‌های مدرن نظیر لیبرالیسم یا ناسیونالیسم بسیار خام و تمایز نیافته بود؛ اما پس از اختناق رضاخانی و منع رسمی «مرام اشتراکی» و البته در لوای حمایت سیاست‌های توسعه‌طلبانه قدرت نوظهور اتحاد جماهیر شوروی که یکی از نیروهای اشغالگر حاضر در ایران دوره مابعد جنگ بود، ایدئولوژی مارکسیستی به‌طور گسترده‌ای رواج یافت. آنچه در اینجا اهمیت دارد نقد تجدد سرمایه‌دارانه به‌وسیله حزب توده و اعضای آن است که نوعاً نیروهای متجددی در ارتش، هنرمندان به‌ویژه نویسندگان و نیز تحصیلکرده‌های دانشگاهی را که اولاً از دیکتاتوری رضاخان گریزان بودند و ثانیاً مداخلات استعماری انگلیس و بعدتر آمریکا را نمی‌پسندند شامل می‌شد. از جمله آنچه در سنت مارکسی و مارکسیستی «علم بورژوازی» خوانده می‌شود در جریان فعالیت‌های فراگیر حزب توده خصوصاً در میانه دهه بیست، در قالب متون ادبی نظیر رمان و داستان و شعر و یا بیانیه‌های سیاسی یا تحلیل‌های اجتماعی مورد نقد قرار گرفت و در «علم متعهد» به مایه اصلی روشنفکران چپ در دهه‌های بعدی بدل شد و خصوصاً در شکل دادن به آرای آل‌احمد و شریعتی مؤثر افتاد.

د. تجربه استعمار

آغاز دهه بیست در ایران، با اشغال ایران توسط متفقین و حضور استعماری آنها در ایران همراه است. از میانه این دهه، مبارزات ضد استعمار انگلستان برای ملی کردن صنعت نفت

شعله‌ور می‌شود و انتهای این دهه مداخلات آمریکا به‌عنوان قدرت استعماری جدید آغاز شده و در نهایت به کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ منجر می‌شود. در واقع موج دوم رخدادهایی را که موجب بدبینی تاریخی ایرانیان نسبت به قدرت‌های استعماری بیگانه شد باید در حوادث و رخدادهای دهه سی جست: جنگ جهانی دوم و اشغال ایران توسط متفقین خصوصاً موجب نومیدی متجددین ایرانی از انگلستان شد؛ نحوه عمل دولت شوروی در ماجرای «امتیاز نفت شمال» و نوع مواجهه‌اش با دولت مصدق در ماجرای ملی کردن نفت، موجب یأس متجددین از شوروی به‌رغم مدعیات ضد امپریالیستی و رهایی‌طلبانه‌اش شد؛ و در نهایت وقوع کودتای ۲۸ مرداد موجب شد تا خوش‌بینی روشنفکران ایرانی به ابرقدرت نوظهور آمریکا به‌عنوان قدرتی غیراستعماری، به بدبینی تبدیل شود. در این دهه مجموعه متنوعی از افکار و اعمال سیاسی و اجتماعی و فکری و فرهنگی برای مقابله با قدرت‌های استعماری پرورنده شد و برخی از مهم‌ترین رخدادهای سیاسی نظیر ملی شدن صنعت نفت به وقوع پیوست که نه تنها تجربه مواجهه مستقیم با نیروهای استعماری را برای ایرانیان شکل داد بلکه ضمناً ذهنیت ضد استعماری را در حافظه تاریخی ایرانیان پدید آورد که بعدها در فرهنگ و هنر و تصمیمات و مواضع سیاسی و اجتماعی خود را نشان داد.

شناسایی روندهای کلان فرهنگی مؤثر بر تغییر نگرش نسبت به «علم جدید» و نظام علمی و آموزش رسمی: تا مقطع پیروزی انقلاب اسلامی

پس از یک دوره غلبه کامل نیروهای متجدد در دوره رضاخان و پیشبرد طرح متجددسازی و در حقیقت غربی‌سازی جامعه ایران، می‌توان مقطع وقوع جنگ جهانی دوم و اشغال استعماری ایران تا مقطع مبارزات ملی شدن صنعت نفت و در نهایت کودتای ۲۸ مرداد را دوره گذار مرحله جدیدی از تاریخ ایران معاصر دانست که از قضا با برخی تحولات تجدد در دوره مابعد جنگ جهانی دوم و تلاش‌های برای بازسازی آن همراه شده است. در نتیجه مجموع این تحولات، طیف متنوعی از فهم‌ها و رویکردهای انتقادی نسبت به تجدد و «علم جدید» و دستاوردها و نظامات تمدن غرب در ایران پدید آمد، همچنان که اشکالی از بازیابی هویت تاریخی و دینی نیز با اسلوب‌های بیانی مختلف در ایران رواج یافت. این رویکردها و روندهای جدید موجب بازنگری در نگرش عمومی به علم جدید و نظامات علمی و آموزشی در میان نخبگان و برخی تصمیم‌سازان شد که در مجموع، میل به تغییر و تحول در سطوح مختلف نظام علمی و آموزشی کشور از تغییر نگرش‌های

بنیادین تا اصلاحات نهادی تا ترمیم برخی رویه‌های رایج را دامن زد. در ادامه به برخی از این روندها اشاره خواهد شد:

یک. مشکلات تمدن جدید: رواج پاسخ سنت‌گرایان در ایران

علم جدید توانست به‌طور موفقیت‌آمیزی به یک نظم اقتصادی صنعتی که یک نظام سیاسی لیبرال آن را راهبری می‌کند در نیمه دوم قرن نوزدهم شکل دهد. توأم با این موفقیت، مشکلات این نظم تازه سیاسی و صنعتی نیز آشکار شد، که در این میان می‌توان به وضع معیشتی گروه‌های حاشیه‌ای مانند کارگران صنعتی یا نقد سیاسی رمانتیسیست‌ها به پیامدهای منفی فرهنگی نظم اجتماعی لیبرال اشاره کرد. در چرخش قرن، همین وضعیت دوگانه به قرن بیستم منتقل شد و اگر وقوع جنگ خانمان‌سوز جهانی اول در نتیجه مناقشات ملت‌گرایانه را به آن بیفزاییم، می‌توانیم به درکی از شرایط روحی و فرهنگی دهه‌های اولیه قرن بیستم دست یابیم. در این شرایط، طیفی از متفکران شروع به نقد تجدد و علم جدید کردند^۱ که از جمله آنها می‌توان به پیدایی دسته‌ای از اندیشمندان اشاره کرد که در قیاس بین سنت و تجدد، جانب سنت را نگه داشته و برای درک سنت، متوجه شرق شدند. از این میان، هانری کربن فرانسوی (۱۹۷۸-۱۹۰۳) با انتشار آثاری نظیر «روابط حکمت اشراق و فلسفه ایران باستان»^۲ (محرک‌های زرتشتی در فلسفه اشراق) (۱۳۲۵)، از میان حوزه‌های متنوع فرهنگی و تمدنی در شرق، توجهات را به فلسفه و عرفان اسلامی جلب کرد و به چهره شناخته‌شده‌ای برای طیفی از اندیشمندان ایرانی از جمله سیدحسین نصر و سیداحمد فرید و داریوش شایگان بدل شد. به‌علاوه می‌توان به آراء طیفی از اندیشمندان اشاره کرد که بعدها به «سنت‌گراها» شهرت یافتند و پیشگام آنها رنه گنون فرانسوی - مصری است که بدواً تحت تأثیر علوم خفیه رایج رشد یافته در این مقطع زمانی در فرانسه بود اما به‌سرعت از آن برید و به «روح راستین» سنت گرایش یافت و تلاش کرد بر مبنای آن، «بحران دنیای متجدد» را تشریح کرده و برای خروج از

۱. اندیشمندانی نظیر جورج گیسینگ، دلبیو. اچ. ملاک، حوزه ارتگالی گاست، اروینگ باییت، جورج سانتیانو و دیگران که بشیریه (۱۳۹۰) گزارشی از افکار آنها تحت عنوان «نسل قدیم محافظه‌کاران قرن بیستم» ارائه کرده است، نمونه‌ای از این منتقدان هستند. (بنگرید به: بشیریه، ۱۳۹۰: ۲۵۱-۱۷۱) فی‌المثل جمع‌بندی او از افکار گاست این است که «عصر مدرن، عصر سرگردانی و اقتدارگرایی است: مرکز فرماندهی از هم فروپاشیده، سکان ره‌اشده و هدایتی در کار نیست. زندگی مدرن، طرحی ندارد؛ و همگان در هزارتوی نفس خود گم شده‌اند» (بشیریه، ۱۳۹۰: ۲۳۲)
 ۲. این اثر در نشریه انجمن ایران‌شناسی و به‌عنوان «گزارش احمد فرید و عبدالحمید گلشن» چاپ شد.

آن، راهی پیش نهد. (بنگرید به: گنون، ۱۳۴۹) آنچه «سنت‌گرایی گنونی» نامیده شده و سنت‌گرایان به احترام گنون این عنوان را برای جریان فکری خود برگزیده‌اند، مقدمه‌ای شد بر راه‌حلی که گروه متنوعی از اندیشمندان با ملیت‌های مختلف نظیر کوماراسومی، فریتیهوف شوان و از جمله سیدحسین نصر برای توضیح شرایط به‌مراتب بحرانی‌تر پس از جنگ جهانی دوم برگزیدند. وجه‌اشتراک همه این افراد تمسک به باور گنونی وجود یک «سنت کلی» متعالی است که از طریق مجاری مختلف برای افراد انسانی قابل دسترسی است. سیدحسین نصر، متفکر ایرانی، به راهنمایی دی‌سانتایانا مورخ علم ایتالیایی با این جریان آشنا شده و به چهره مهمی در میان سنت‌گرایان بدل شد. سنت‌گرایی منتقد جهان مدرن است و به‌ویژه «علم‌پرستی» جهان جدید را نکوهش می‌کند. دانش علمی مدرن، «یک دانش عبث و موهوم و خرافات مربوط به واقعیت است». (گنون، ۱۳۴۹: ۸۰) نصر «علم اسلامی» را به‌مثابه بدیل علم جدید پیش می‌نهد (برای اطلاع بیشتر نک: نصر، ۱۳۷۸: ۱۷۰) و راه دستیابی به واقعیت غایی به‌مثابه گمشده علم جدید را مسیر فلسفه می‌داند و تأکید دارد که: «باید اصول را دوباره کشف کنیم و ریشه‌های عمیقی را که ما را به متن واقعیت و حقیقت اشیا می‌پیوندد جستجو کنیم». (نصر، ۱۳۴۸: ۱۴) لذا او بر احیای فلسفه اسلامی به‌عنوان سنت علمی و عقلی بنیادین در تمدن اسلامی تأکید کرده و معتقد است باید اصول حکمت اسلامی را دوباره احیا کرد و شناخت و شناساند و با مسائل جدیدی که در عصر حاضر پدید آمده است، با استمداد از این اصول اجتناب‌ناپذیر و ابدی مواجه شد و آن را به‌صورت مناسبی حل کرد. (برای اطلاع از دیدگاه نصر در باره فلسفه و اهمیت آن بنگرید به: (دین‌پرست، ۱۳۸۷: ۸۹-۶۱ و نصر، ۱۳۸۰: ۱۱۱-۸۸ و ۱۳۸۲: ۲۹۰) بر این‌اساس راه رسیدن به «علم اسلامی»، نشر فلسفه و حکمت اسلامی است. نصر در بازگشت به ایران، در اواخر دهه ۱۳۳۰، به عاملی فعال در طرح و بسط نگاه‌های انتقادی به علم جدید خصوصاً از حیث ایجابی از طریق توجه به تاریخ علم مسلمانان و میراث علمی آنها بدل شد^۱: «وقتی رئیس مهم‌ترین دانشگاه علمی در ایران [دانشگاه آریامهر] بودم سعی می‌کردم کتاب‌هایی را که حاوی نقدهای علوم جدید بود در اختیار دانشجویان قرار دهم تا آنها به‌صورت یک‌جانبه و تقلیدی به غرب و علوم جدید نگاه نکنند». (نصر، ۱۳۹۰: ۱۶) او به تأسی از الگوی دانشگاه ام‌آی‌تی، دوره‌های تازه‌ای را در دانشکده‌های مهندسی و

۱. مأموریت نصر در این سال‌ها برقراری ارتباط بین علوم جدید و میراث سنتی و بومی علم بود. (برای اطلاع بیشتر نک: نصر، ۱۳۸۵: ۱۷۲-۱۷۱)

علوم، درباره ارزیابی فناوری مدرن و تأثیر آن بر جامعه بشری و بر محیط‌زیست ارائه داد (نصر، ۱۳۹۰: ۱۷۲) و در مرتبه بعد، با اضافه کردن واحدهای اختیاری در حوزه فلسفه و عرفان و معارف اسلامی به دروس دانشجویان، برای تحقق ایده «علم اسلامی» تلاش کرد. مجموعه فعالیت‌های نهادی او منجر به تأسیس «دپارتمان علوم انسانی» و «مرکز تعلیمات عمومی» در دانشگاه صنعتی آریامهر شد که او در آنجا دانشجویان پیشین خود در گروه فلسفه دانشکده ادبیات دانشگاه تهران را به کار گرفت، تا صورت متفاوتی از فعالیت علمی را در این دانشگاه صنعتی شکل دهد. نگرش متفاوت نصر به علم جدید موجب شد تا او از منظری تازه، ایده «دانشگاه اسلامی» را مطرح کند و با پذیرش آن از سوی شاه، خود مأمور به تأسیس این «دانشگاه بزرگ اسلامی» در مشهد شود.^۱ بدین ترتیب نصر نه تنها با انتقال صورت تازه‌ای از نقد سنت‌گرایانه علم جدید به ایران در نگاه خوش‌بینانه پیشین به علم، شکاف ایجاد می‌کند بلکه با تکیه بر سنت و به‌طور مشخص «علم اسلامی» (و «علم قدسی» بعدی) که با فرهنگ و باورهای اسلامی ایرانیان نیز تطابق داشت تلاش کرد حس هویت دینی و بومی را توأمان در مخاطبانش برانگیزد و آنها را سرسختانه علیه علم جدید و نظام علمی و دستاوردهای آن بشوراند. به‌ویژه تکیه نصر بر «تاریخ علم»، به دلیل تخصص او در این حوزه و بی‌میلی نسبت به بحث‌های معرفت‌شناسانه فلسفی محض، لاجرم پیگیری دیدگاهش برای مخاطب را عاری از پیچیدگی‌ها و دشواری‌های فلسفی می‌نمود و همین، جذابیت دیدگاه او را بیشتر می‌کرد. در واقع مجموعه فعالیت‌های نصر، از حیث شناختی و نهادی و با لحاظ کردن محدود بودن گستره آن یا تعریف شدن آن در ذیل حکومت غرب‌گرای پهلوی، سازمان‌یافته‌ترین تلاش شناختی و نهادی برای نقد علم جدید و خصوصاً بدیل‌سازی از آن در دوره مابعدانقلاب اسلامی و در جریان «انقلاب فرهنگی در نظام‌یافتگی نهادی است که در دوره مابعدانقلاب اسلامی و در جریان «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها»، شاگردان تربیت‌یافته نصر و نیز الگوهای عملی او برای نقد علم جدید و تحول در آن به مرسوم‌ترین شیوه برای ایجاد تحول در علم و دانشگاه بدل می‌شود. افزودن برخی دروس اسلامی به برنامه درسی دانشگاه‌ها یکی از این شیوه‌هاست که در جریان انقلاب فرهنگی به کار گرفته شد.

۱. البته روشن است که هدف حکومت از طرح این ایده، جلوگیری از رشد حرکت «روحانیت انقلابی» و کاستن از محوریت و مرکزیت «شهر مقدس قم» و حوزه علمیه انقلابی آن بود. (برای دیدن شرح مبسوطی از ایده و نحوه پیگیری آن؛ بنگرید به: زائری و محمدعلی‌زاده، ۱۳۹۳: ۲۴-۱۹)

دو. جهان سوم گرایی: استعمارزدایی از تاریخ و فرهنگ

وقوع جنگ جهانی دوم به مجموعه‌ای از پیامدهای سیاسی و فرهنگی در جوامع غیر غربی از جمله ایران منجر شد. از جمله می‌توان به پیدایی نهضت‌ها و جنبش‌های ناسیونالیستی و ضد استعماری اشاره کرد که در نتیجه آنها نه تنها برخی دولت‌های ملی بر سر کار آمدند بلکه به ظهور برخی کشورهای جدید در جغرافیای جهان منجر شد. به علاوه این تحولات سیاسی بر مبنای نوعی بازیابی هویت تاریخی و فرهنگی صورت گرفت که در نهایت خواهان «بازگشت به خویشتن» در مقابل تمدن و فرهنگ غربی بود. آنچه در اینجا از آن به «جهان سوم گرایی» یا جریان‌های «پسا استعماری» یاد می‌شود، بر مبنای تشکیک در هژمونی و استیلای استعماری غرب و نقد لوازم و ابزارهای آن شکل گرفت. این جریان خواهان بازگشت به «خویشتن فرهنگی» و بازخوانی انتقادی روایت تاریخی جهان و خروج از «استعمار فرهنگی» به عنوان ابزار رهایی از استعمار سیاسی و اقتصادی است. «علم اروپامدار» یکی از مهم‌ترین نقاط تمرکز انتقادی و یک متهم اصلی در موفقیت استعمارگران است. بازگشت به سنت علمی تاریخی و احیای دانش‌های نیاکان و پیشینیان یک راهبرد اصلی برای بازیابی هویتی و مقدمه استقلال سیاسی و اقتصادی است. در حالی که احمد سوکارنو، جمال عبدالناصر و محمد مصدق پیشبرنده جنبش‌ها و نهضت‌های سیاسی و مقابله با استعمار سیاسی هستند، متفکرانی نظیر فرانتس فانون و امه سزر و... پیشگام خودیابی فکری و فرهنگی‌اند. علی شریعتی مصداق تامی از جریان بازگشت به خویشتن و مقابله با استعمار فرهنگی است. او در سال ۱۳۴۹، در گزارشی از تباریابی جریان جهان سوم گرایی آن را «یک فکر انقلابی ضد امپریالیستی» می‌نامد که مقصودش «بازگشت به ارزش‌های سازنده مترقی و متعالی اخلاق و مذهب و بینش و معنویت ما و احیای روح خلاقه تمدن و ایمان و فرهنگ و قوام گرفتن شخصیت اصیل انسانی و ملی» ماست. او پیشروان این جریان را «رهبران انقلابی و روشنفکر جهان سوم... به خصوص آفریقا از قبیل فرانتس فانون و امه سزر و کاتب یاسین و عمر مولود و عمر او زغان و سید و محمد قطب و شاندل و بن ابراهیم و ژولیوس نیرره و سنقر...» می‌داند.^۱ (شریعتی، ۱۳۴۹) او به طور تحسین برانگیزی متوجه اختلاف این جریان با جریان دیگری

۱. شریعتی این نگاه خود در خصوص غرب زدگی را در یادداشتی به نام «سنگی از فلاخن دوست» در مجله فردوسی (شماره ۹۸۱، دوشنبه ۶ مهر ۱۳۴۹) و در پاسخ به نقد این نشریه (در شماره ۹۷۷، دوشنبه نهم شهریور ۱۳۴۹) از سخنرانی وی با عنوان «روشنفکر و مسئولیت او در جامعه» منتشر کرده بود.

در همین دوره که «بومی‌گرایی» خوانده می‌شود هست و بر خصیصه انقلابی بودن آن تکیه دارد. شریعتی تمدن غرب را در مقام یک «کل» یکسره رد نمی‌کند بلکه آن را مجموعه‌ای از خوب و بد و «تجربیات تلخ و شیرین» می‌داند که باید «با احتیاط و دقت و خبرگی و بینایی بدان قدم گذاشت و به انتخاب پرداخت و نه به انتقال [صرفاً]». (شریعتی، ۱۳۶۰ الف: ۲) با این حال او نقدی رادیکال به علم جدید به‌خاطر بی‌تعهدی‌اش دارد: «سود جای ارزش را گرفت و عقل حسابگر جای احساس عرفانی را و قدرت‌طلبی در همه چیز و از جمله در علم، جای حقیقت‌جویی را». (شریعتی، ۱۳۶۰ ج: ۲۷) او به بحران اخلاق و معنای زندگی در نظام‌های بورژوازی و سوسیالیستی معاصر اشاره کرده و ضمن نقد بنیادهای فلسفی آموزش مدرن^۱، بحران کنونی در تعلیم و تربیت جدید را ناشی از تزلزل دو پایه اساسی آن یعنی «ایمان» و «اخلاق» می‌داند. (شریعتی، ۱۳۶۰: ۵۶۸) او خواستار شکسته شدن «قالب‌های متحجر و متکبرانه بینش علمی قرن نوزدهمی» و رسیدن به یک «معنویت ماوراء علمی» است. او منتقد جدی ایده «علم برای علم» است و معتقد است که باید از طریق دین به علم جهت داد^۲. قدرتمندان و سرمایه‌داران شعار «بی‌تعهدی علم» را سر داده‌اند تا علم را از رسالت اصلی‌اش که خدمت‌گزاری به «آرمان‌های بشر» است، دور ساخته و به خدمت خود درآورند. آنها دو صفت و رسالت قداست و هدایت را از علم گرفتند و لازم است با وارد کردن تعهد و ایمان و ایدئولوژی به علم، مجدداً این دو خصیصه را بازیابی کرد. او چنین علمی که یاریگر انسان در راه رسیدن به سعادت است، «حکمت» خوانده و دارنده آن را «روشنفکر» می‌نامد. (شریعتی، ۱۳۷۶: ۲۸۲-۲۸۱) در بازگشت به خویشتن فرهنگی «ما» او معتقد است که اساساً «تیپ فرهنگی» ما (مسلمانان و ایرانیان)، متفاوت از تیپ فرهنگی دیگر جوامع و فرهنگ‌ها از جمله اروپایی‌ها است (بنگرید به: شریعتی ۱۳۶۰ ب: ۲۸۲) و به‌عنوان بدیل، او خصوصاً در کتاب «روش شناخت اسلام» و در فصل «مکتب تعلیم و تربیت» (صفحات ۷۰۳-۵۶۷) به قیاس نظام آموزشی جدید و نظام

۱. «نظرات او قرابت‌هایی با برخی تئوری‌های معنوی‌گرایانه نوین در حوزه آموزش پیدا می‌کند. در تئوری‌های معاصر تربیتی، گرایش‌های معنوی‌گرایانه کسانی مانند مازلو (Maslow)، فرگسون (Ferguson)، هارمان (Harman) و لئونارد (Leonard) را شامل می‌شود که خارج از چهارچوب ادیان بزرگ از تلفیق معنویت و آموزش در مدرسه‌جانبداری می‌کنند. آنها هم مانند دکتر شریعتی نگران تنهایی و سرگردانی روحی انسان‌اند و خشونت و سردی زندگی مدرن و مادی امروز را مورد سرزنش قرار می‌دهند. (پیوندی، بی‌تا)

۲. برای دیدن شرحی از شیوه‌های مختلف برقراری رابطه بین علم و دین در آثار شریعتی، (بنگرید به: میری و علی‌اصغری صدری، ۱۳۹۰)

آموزشی در تمدن اسلامی می‌پردازد. او از بی‌توجهی به تجربه‌های غنی گذشته انتقاد کرده و البته نسبت به فاصله‌گیری نظام مدارس قدیم کنونی از پیشینه درخشان‌شان معترض است و خواهان بازخوانی و احیای این گذشته تاریخی علمی و آموزشی است. (شریعتی، ۱۳۶۰: ۵۹۹) او خصوصاً با تشریح ساختار و شیوه کار و متد نظام آموزش سنتی، به بیان دو ویژگی اصلی آن می‌پردازد: یکی «آزادی»^۱ که «یکی از شگفت‌ترین جلوه‌های فرهنگ قدیم ما»ست (شریعتی، ۱۳۶۰: ۶۰۵) و دیگری و شگفت‌تر از قبلی، «تعهد و مسئولیت» است. با این حال آنچه برای او شگفت‌انگیزتر می‌نماید جمع این دو ویژگی متضاد با هم است، خصیصه‌ای که نظام آموزشی جدید فاقد آن است و ما به تقلید از نظام آموزشی و علمی جدید، آن را در نظام آموزشی خود کنار نهاده‌ایم. گفتار شریعتی به‌ویژه تأکید او بر «علم متعهد» و خصیصه ضداستعماری دانشگاه، خصوصاً در نیمه دوم دهه چهل و نیمه اول دهه پنجاه، نقد تمام‌عیار و البته انقلابی از «علم جدید» و نظام آموزشی برآمده از آن را فراهم می‌آورد که در میان مخاطبان جوان دانشگاهی وی، با اقبال فراوان مواجه می‌شود.

سه. علوم اجتماعی و توسعه تجدیدی: روایت بومی‌گرایانه

وقوع جنگ جهانی دوم و ظهور موفقیت‌آمیز جنبش‌های استقلال‌طلبانه ضداستعماری که موجب پیدایی خودآگاهی تاریخی تازه‌ای در باب خویشتن فرهنگی و هویت تاریخی در جوامع غیرغربی شد، همچنین به تحول مهمی در برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های کلان کشورهای جهان سومی منجر شد: گذار از «غربی‌شدن» به «مدرن‌شدن». در واقع اگر در ابتدا «نوسازی» به‌معنای غربی‌سازی جوامع سنتی یا شبیه‌سازی آنها به جوامع غربی است، در دوره مابعد جنگ جهانی دوم و در نتیجه این آگاهی‌های جدید، برنامه‌های «توسعه» همان هدف پیشین را این بار با ملاحظه خصیصه‌های فرهنگی و اجتماعی جوامع هدف پیگیری می‌کنند. این درک تازه به نقد سیاست‌های نوسازانه پیشین (فی‌المثل سیاست‌های رضاخانی در ایران) به دلیل رویکرد آمرانه و «از بالا»ی‌شان دامن زده و هدف خود را شناسایی «امر بومی» معرفی می‌کند تا از طریق برنامه‌ریزی، از آسیب دیدن آنها

۱. آزادی سنی و نداشتن محدودیت «سن مجاز برای تحصیل» و یا «حد نصاب سنی برای مدرسه»، آزادی زمان ورود به مکتب و شروع درس، آزادی مدت تحصیل، آزادی فردی، مواد درسی و نظام اداری به‌عنوان مهم‌ترین وجوه آزادی این نظام آموزشی، به‌طور ویژه مورد تأکید شریعتی است.

در مقابل ورود تجدد و دستاوردهایش محافظت کند؛ هر چند هدف واقعی، کاستن از مقاومت‌های سنت در مقابل تجدد و تسهیل راه ورود آن است تا حفظ سنت. در واقع، تجدد در مرحله جدید تحول خود و پس از مقاومت موفقیت‌آمیز نهضت‌های ضداستعماری و افزایش خودآگاهی‌های تاریخی و فرهنگی، گریزی ندارد از اینکه در مسیر متجددسازی جوامع غیرغربی، به «امر بومی» توجه کند؛ لذا امر بومی نه در قالب هنجاری (که می‌تواند وجه انقلابی و ضدّ غربی پیدا کند)، بلکه به‌طور تلطیف‌شده به‌صورتی غیرهنجاری و در حد مناسک و آداب اجتماعی که می‌تواند ظاهری برای متجددسازی جامعه فراهم آورد، مورد توجه قرار می‌گیرد. علوم اجتماعی، نوعاً متکی به فهم و بازتفسیری از نظریه پارسونز، پشتوانه علمی و ظاهر آکادمیکی برای این خواست تازه تجددی فراهم می‌آورد. بومی‌گرایی این «نظریه علمی» جدید، مستمسک دولت‌ها و البته نخبگان جوامع جهان سومی قرار می‌گیرد. احسان نراقی با تأسیس «مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی» (۱۳۳۷)، در فضای پس از شکست ملی‌شدن نفت و وقوع کودتای ۲۸ مرداد، روایت پرفدرتی دست‌کم در سطح حکومتی و نخبگانی از بومی‌گرایی در دهه‌های چهل و پنجاه شمسی در ایران ارائه کرد.

نراقی متأثر از ادبیات «بحران» که در دوره مابعد جنگ جهانی دوم در غرب رواج دارد، بر «شی‌انگاری» به‌عنوان عامل بحران در علوم اجتماعی تأکید کرده و ابزارانگاری و کمیت‌گرایی در عقلانیت غربی را نقد می‌کند. او شواهدی از تردیدهای جهانی در خصوص دستاوردهای تکنولوژیک مدرن آورده و ادعا می‌کند که «کشورهای جهان سوم دیگر نمی‌توانند چشم‌پسته علم و تکنیک غربی را بپذیرند» و لازم است برای «اخذ علم و تکنیک»، «سیاست علمی» مستقلی داشته باشند و مرادش از این سیاست، توجه به اولویت‌بندی علم براساس مقتضیات و احتیاجات هر کشور و منطقه است تا به‌جای «انقیاد کشورهای غربی» و «در خدمت علم و صنعت غربی» بودن، «علم و صنعت غربی در خدمت جهان سوم با اتکای به اندیشه و ابتکار خود مردم قرار گیرد». (نراقی، ۱۳۵۵) ایده عمومی‌تر او مقلد و مجتهد بودن توأمان است. (نراقی، ۱۳۵۳) او تمدن غرب را غرقه در «واقعیت» و شکوه تاریخ شرق را منبعث از «حقیقت» دانسته و مدعی است: «اکنون ما ناگزیریم که واقعیت غرب (علم و فناوری غرب) و حقیقت شرق (ایمان، عرفان و فلسفه باطنی شرق) را در هم آمیزیم و یگانه کنیم. این کاری است بس گران و دشوار و درعین حال بس دل‌انگیز و هیجان‌آور». (نراقی، ۱۳۵۵: ۷) بدین ترتیب در حالی که حکومت پهلوی دوم به‌خصوص

در اواخر دهه چهل و از ابتدای دهه پنجاه شمسی با افزایش ناگهانی قیمت نفت، «فرمول مقدس مآبانه توسعه را برای توجیه تقلید بی‌فکرانه از غرب در زمینه اقتصادی» در پیش می‌گیرد (بروجردی، ۱۳۷۷: ۲۱۴)، نراقی با انتشار سه کتاب «غربت غرب» (۱۳۵۳)، «آنچه خود داشت» (۱۳۵۵) و «طمع خام» (۱۳۵۶) در نقدی بومی‌گرایانه از این شکل «مدرن‌سازی بی‌نقشه، توسعه اجباری و غرب‌گرایی بی‌وقفه»، خواهان وام‌گیری دانش فنی از غرب با حفظ بینش فرهنگی و تمدنی خودی است. (بروجردی، ۱۳۷۷: ۲۰۹-۲۰۸)

چهار. «آموزش اسلامی»: ورود نیروهای مذهبی به نظام آموزشی سکولار

یکی دیگر از جریان‌های انتقادی نسبت به غرب در نیمه اول دهه ۱۳۲۰ جریانی است که از سوی گروهی از علما و نیروهای مذهبی نمایندگی می‌شود، با این تفاوت که مبنای نقد این جریان، برخلاف سه جریان پیشین، نه جریان‌های انتقادی نوظهور در غرب، بلکه فهم منطقی دینی است که هم غیرغربی و هم غیرمدرن است.^۱ (بنگرید به: پارسانیا، ۱۳۷۶ و جعفریان، ۱۳۸۱) به تبع فضای باز سیاسی و اجتماعی گریزناپذیر پس از برکناری رضاخان، بعد از یک دوره پیگیری مستمر علمای مختلف جهت اجباری کردن تدریس تعلیمات دینی در مدارس، نهایتاً در سال ۱۳۲۵ محمدرضا پهلوی پیشنهاد آیت‌الله بروجردی را جهت اجرای این قانون پذیرفت و دستور داد همراه با اجرای قانون تعلیمات ابتدایی اجباری که در سال ۱۳۲۱ به تصویب مجلس رسیده بود و در ۱۹ بهمن‌ماه ۱۳۲۵ حکم به اجرای آن داده شد، تعلیمات دینی هم در برنامه مدارس قرار بگیرد (بنگرید به: مرکز اسناد انقلاب اسلامی، ۱۳۷۶: ۱۸۲-۱۸۱)^۲ در این فضای تازه، دست کم دو شکل اصلی

۱. رهبران و متفکران دینی در جریان تاریخ ایران بعد از اسلام همواره در فضای اجتماعی و فکری کشور حضور مستمر داشته و یکی از ریشه‌دارترین جریان‌های منتقد به غرب از ابتدای رویارویی با آن است که در این برهه از تاریخ ظهور چشمگیرتری می‌یابد. سرآغاز این جریان را می‌توان در افرادی چون سیدجمال‌الدین اسدآبادی، آیت‌الله میرزای شیرازی، آیت‌الله آخوند خراسانی، آیت‌الله شیخ فضل‌الله نوری، آیت‌الله میرزای نایینی، آیت‌الله مدرس، آیت‌الله کاشانی و... دانست. (نک: کچویان و زائری، ۱۳۹۱)

۲. به موازات موضع مرجعیت شیعه، بخش‌های دیگری از روحانیون نیز نسبت به وضع آموزش در مدارس و الگوی نظام آموزشی انتقاداتی داشتند. نواب صفوی و «فدائیان اسلام» ذیل موضع عمومی انتقادی‌شان نسبت به وضع کشور، در حوزه آموزش بر موضوعاتی نظیر حذف دروس غیراسلامی موسیقی و تفکیک کلاس‌های دختران از پسران و تعیین آموزگار متناسب با جنسیت دانش‌آموزان، الزامی شدن اقامه اذان و نماز جماعت در مدارس و تدریس علوم ضروری چون شیمی، فیزیک و ریاضی و طب و آشنا کردن دانش‌آموزان با فنون عملی و مشاغل و کوتاه کردن دوره‌های آموزش

فعالیت آموزشی در بین متدینین پدید آمد:

یک. تأسیس مدارس مذهبی. گروهی از جریان‌های اسلام‌گرا در صدد برآمدند در شرایط جدید و با توجه به تأیید مرجعیت دینی، به تأسیس مدارسی بپردازند که جهت‌گیری‌های دینی داشته باشند. آغاز این جریان با فعالیت‌های حجت‌الاسلام شیخ عباسعلی اسلامی است که با الگوبرداری از «مدرسه الواعظین» شیعیان هند، اقدام به تأسیس «جامعه تعلیمات اسلامی» در ۱۳۲۲ کرد. این مرکز که فعالیت اصلی آن ساخت مدارس در مقاطع مختلف تحصیلی بود با کمک مالی بازاریان متمول و با حمایت روحانیون و معلمان، بزرگ‌ترین زنجیره مدارس مردمی و غیردولتی در زمان پهلوی دوم را بر عهده داشت.

دو. تدوین محتواهای آموزشی اسلامی. مواد درسی دانش‌آموزان در مدارس مذهبی با محتوای رسمی آموزشی تفاوت‌هایی داشت: فی‌المثل مواد درسی مدارس «جامعه تعلیمات اسلامی» علاوه بر کتاب‌های تخصصی و فنی که از سوی وزارت آموزش و پرورش تصویب می‌شد و تدریس آن برای همه مدارس اجباری بود، شامل کتاب‌های دینی مربوط به آموزش اصول و عقاید و احکام اسلامی نیز می‌شد. این کتب را روحانیونی نظیر علامه سیدمحمدحسین طباطبایی، محمدجواد باهنر و علی گلزاده غفوری تدوین می‌کردند. به‌علاوه اجرای عملی مسائل معنوی و اخلاقی و مناسک دینی در دستور کار برنامه روزانه این مدارس قرار داشت و علما و شخصیت‌های مهم دینی در مدیریت این مدارس مشارکت داشتند. (برای اطلاع بیشتر در مورد جامعه تعلیمات اسلامی بنگرید به: کرمی‌پور، ۱۳۸۰) بعدها تأسیس مدارس مذهبی به یک الگوی غالب در بین گروه‌های مذهبی و اسلامی بدل شد که تأسیس مدارس «نو» از سوی آیت‌الله حاج شیخ جواد فومنی حائری در فاصله سال‌های ۱۳۳۰-۱۳۲۶، تأسیس مدرسه «دین و دانش» در قم توسط سیدمحمد حسینی بهشتی در سال ۱۳۳۳ و تأسیس مدرسه «دین و دانش» در رشت توسط آیت‌الله احسان‌بخش در سال ۱۳۴۰، دبیرستان پسرانه کمال^۱ در سال ۱۳۳۵ و مدرسه دخترانه رفاه^۲ در بازه زمانی ۱۳۴۷-۱۳۴۶ از جمله این موارد است. همچنین

تأکید داشتند. آنها خواهان فراگیری و آموزش علم و اخلاق در مدارس بودند و معتقد بودند که دبیرستان‌ها باید تخصصی شود و هر کس پس از فارغ‌التحصیلی به فن خاصی آشنا شود. این گروه ضمن تحسین الگوی ژاپن (نواب صفوی، ۱۳۶۰: ۱۷۷-۱۷۶) خواستار بومی کردن صنعت و تکنولوژی غرب بودند. (نواب صفوی، ۱۳۶۰: ۹۰ و ۱۰۴)

۱. مؤسس این مدرسه یدالله سبحانی از اعضای نهضت آزادی بود.

۲. اعضای اصلی این مدرسه عبارت بودند از: سیدمحمد حسینی بهشتی، اکبر هاشمی رفسنجانی، محمدجواد باهنر و محمدعلی رجایی.

مدرسه علوی، مدرسه پسرانه موسوی، مدرسه دخترانه روشنگر و دبیرستان پسرانه فلسفی دیگر مدارس مذهبی این دوره را تشکیل می‌دهند. (برای دیدن گزارشی از فعالیت این مدارس، بنگرید به: روشن‌نهاد، ۱۳۸۴)

گزارش‌های ساواک در این دوره، بر نقش این مدارس و گروه‌ها در جریان مبارزات انقلابی صحنه می‌گذارد. در یکی از این موارد، ساواک در گزارشی در مورد مدارس جامعه تعلیمات اسلامی در تاریخ بیست و پنجم تیرماه ۱۳۴۶ می‌آورد: «... در مدارس جامعه، صبح‌ها به‌هیچ‌وجه مراسم نیایش (رسمی) انجام نمی‌شود، بلکه فقط قرآن خوانده می‌شود و کتب مذهبی یا درسی علاوه بر کتب دولتی تدریس می‌شود». این گزارش به اقبال مذهب‌یون به این دست از مدارس اشاره می‌کند و هشدار می‌دهد «مردم متعصب، اطفال خود را به این مدارس می‌فرستند و در اثر تبلیغات آنان، دیگر حاضر نیستند کودکان خود را به مدارس دولتی بفرستند» و به‌عنوان نمونه به اطفال اشخاص بازاری اشاره می‌شود. گزارش ساواک در ادامه به رویه سیاسی متفاوت این مدارس می‌پردازد و تأکید می‌کند، «در مدارس کمتر از شعائر ملی و شاهنشاهی نام برده می‌شود» و بیشتر معلمان این مدارس را طلبه‌های معلم و طرفداران آیت‌الله میلانی و [آیت‌الله] خمینی و نواب صفوی معرفی می‌کند...». (آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی، سند شماره بازیابی ۱۶۸-۱۹۱/۶) با نزدیک شدن به دوره اوج مبارزات انقلابیون، ساواک نقش مدارس جامعه تعلیمات اسلامی را در فضای مبارزاتی کشور مجدداً مورد تأکید قرار داده و موفقیت‌های آن را چنین روایت می‌کند: «تعداد مدارس جامعه تعلیمات اسلامی به ۱۸۳ باب رسیده است [در سال ۱۳۵۶] با توجه به کمک‌های مالی بی‌دریغی که از طرف بازاریان، کسبه و برخی از اعضای سابق جبهه ملی و عناصر مذهبی به این جامعه می‌شود، این جامعه توانسته است با استخدام معلمان مجرب، خرید وسایل آزمایشگاهی و کارگاهی و نیز سخت‌گیری زیاد، سطح آموزش مدارس خود را به‌صورت قابل‌توجهی بالا ببرد. به‌طوری‌که بیشتر دانش‌آموزانی که از این مدارس فارغ‌التحصیل می‌گردند در آموزش همگانی دانشگاه‌ها پذیرفته می‌شوند». ساواک که نسبت به گسترش محبوبیت این مدارس نگران است، تأکید می‌کند: «این مدارس با وجود مقررات خاص جهت ثبت‌نام و اشکال تراشی‌های متعدد در این زمینه، به علت بالا بودن سطح آموزش آنها و تبلیغات وسیعی که از طریق عناصر مذهبی به‌نفع آنها صورت می‌گیرد، با استقبال زیادی از طرف مردم روبه‌رو شده است. طبقات مختلف مردم حتی طبقات روشنفکر، جهت ثبت‌نام در این مدارس به هر وسیله‌ای متوسل می‌شوند». (آرشیو

مرکز اسناد انقلاب اسلامی، پرونده شیخ عباسعلی اسلامی، شماره بازبانی ۲۷۶-۱۹۱/۴) بدین ترتیب و به دلیل اجباری شدن تعلیمات مذهبی در مدارس و گسترش مدارس مذهبی، جمعی از روحانیون نظیر سیدمحمدحسینی بهشتی و محمدجواد باهنر (روشن‌نهاد، ۱۳۸۴: ۱۵۰-۱۴۹ و برای اطلاعات بیشتر در این زمینه، رجوع شود به: جعفریان، ۱۳۸۱: ۹۳-۹۱) به منظور تدوین کتب و محتواهای دینی و نیز آموزش آن به معلمان و انجام برخی امور نظارتی جذب حوزه تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش شده و عملاً به بخشی از نظام رسمی آموزشی بدل شدند. روشن است که این گروه فضای فکری و عقیدتی خود را نیز به درون نظام آموزشی سکولار رسمی برده و باب گفتگو و احیاناً چالش را با اولیای آموزشی برقرار کردند. در واقع فعالیت این گروه اخیر در ترمیم نظام آموزشی و دینی کردن روندهای تربیتی دانش‌آموزان، شبیه همان کاری است که افرادی نظیر مرتضی مطهری یا محمد مفتاح با ورود به مراکز آموزش عالی دانشگاهی برای بسط مضامین دینی و تفکر اسلامی انجام دادند (و علی شریعتی از به سرانجام رساندن آن بازماند). این دسته از نیروهای مذهبی نوعاً به آنچه «پارادایم علم و دین» خوانده شد تعلق دارند که تلاش‌شان مصروف برقرار کردن پیوند بین نظام تربیت دینی و نظام آموزشی رسمی و نیز مباحثه فکر دینی و «علم جدید» است. به این قسم از فعالیت‌ها و البته همسو با آنها باید تلاش‌های برخی نخبگان مسلمان دانشگاهی نظیر مهدی بازرگان یا یدالله سبحانی را نیز اضافه کرد که به منظور عبور از اصل رواج‌یافته «تعارض علم و دین» در فضای آموزشی و دانشگاهی، با اتکا به گزاره «پذیرش علم جدید بدون عناصر اخلاقی غرب» و در چارچوب اخلاق اسلامی، تلاش‌شان مصروف تربیت افرادی دانشمند و در عین حال باورمند به خداوند و اخلاق (بازرگان، ۱۳۵۹: ۱۲) بود. نتیجه چنین تلاش‌هایی شکل‌گیری مجموعه‌ای از الگوهای رفتاری و نهادی^۱ بود که در متن نظام آموزشی و علمی رسمی، جهت‌گیری‌های اسلامی و مضامین بعضاً منتقدانه دینی را به اصحاب نظام آموزشی و از جمله دانش‌آموزان و دانشجویان و معلمان و اساتید القا می‌کرد. به نظر می‌رسد که نیروهای مذهبی تجربه موفق‌تری را از حیث اثرگذاری بر سیاست‌گذاری‌های نظام آموزشی یا افزودن محتواهای دینی و نیز اصلاح برخی رفتارها و

۱. از این حیث می‌توان به تأکید بر انجام برخی مناسک مذهبی نظیر نماز در دانشگاه‌ها یا رواج نمادهای شرعی همانند حجاب یا برخی تشکلهای مذهبی نظیر انجمن‌های اسلامی و یا محوریت یافتن برخی شخصیت‌های روحانی نظیر آیت‌الله طالقانی در بین دانشگاهیان اشاره کرد. (برای دیدن شرحی از این تغییرات بنگرید به: جعفریان، ۱۳۷۶: فصول اول و سوم)

خصوصاً باورهای اهل علم و اصحاب آموزش در دوره منتهی به انقلاب اسلامی پشت سر نهادند.^۱ این نیروها در دوره مابعدانقلابی محوریت یافته و به‌ویژه به دلیل صبغه دانشگاهی و آموزشی‌شان و نیز آشنایی آنها با نظام آموزشی و دانشگاهی و مشکلات و معضلات آن، به نیروی اصلی در مسائل فرهنگی و آموزشی به خصوص در واقعه «انقلاب فرهنگی» در دانشگاه‌ها بدل شدند. از برخی تأثیرات عمومی واقعه «انقلاب» و نیز اختصاصات «انقلاب فرهنگی» که بگذریم، نوعاً این نیروها با همان ذهنیت اصلاحی ماقبل انقلابی‌شان به این روند تازه پیوستند و تجربه البته موفق قبلی‌شان، بر راهکارهای ارائه‌شده آنها برای «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» شان مؤثر افتاد.^۲

پنج. اصلاح درون سیستمی: «انقلاب آموزشی»

کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ برای سرنگونی دولت ملی مصدق و بازگرداندن پهلوی دوم به قدرت موجب شد تا مشروعیت اجتماعی او زیر سؤال رود و آمریکایی‌ها را نسبت

۱. تجربه موفق مداخله ترمیمی نیروهای مذهبی در نظام آموزشی به‌نحوی است که برخی از روحانیون به فکر پیگیری الگوی مدارس مذهبی در حوزه آموزشی عالی و تأسیس دانشگاه‌های مذهبی افتادند. آیت‌الله مهدوی کنی روایت می‌کند که ایده تأسیس دانشگاه امام صادق^(ع) مربوط به دوره ماقبل انقلاب اسلامی و حاصل دغدغه مشترک او و مرتضی مطهری و محمدجواد باهنر و سیدمحمد حسینی بهشتی است. آنها حتی اساسنامه این مرکز علمی را تهیه کرده بودند که به دلیل فراهم نبودن شرایط، پیگیری آن به دوره بعد از انقلاب موکول شد. (مهدوی کنی، ۱۳۹۳) البته بدیهی است که وقوع انقلاب اسلامی و شرایط خاص انقلابات، ایده ترمیمی اولیه را در سطح متفاوتی به فعلیت رساند. البته در کنار این جهت‌گیری اصلاحی، باید از نوع مواجهه انقلابی امام خمینی^(ره) با آنچه «دانشگاه استعماری» می‌نامد نیز یاد کرد: «صدسال است به یک معنی دانشگاه داریم... اما باید طیب از خارج بیاید. سد کرج را باید خارجی‌ها درست کنند... [کشور] صد سال است فرهنگ و دانشگاه دارد، ولی دکتر ندارد، مهندس ندارد». (سخنرانی ۱۱ آذر ۱۳۴۱، مندرج در: خمینی [امام]، ۱۳۹۰ الف: ۱۱۵-۱۱۴) «دانشگاه ما دانشگاه استعماری است... یعنی نمی‌تواند یک نفر انسانی که در مقابل اجانب عرض اندام کند، درست کند». (سخنرانی ۲۸ مهر ۱۳۵۷، مندرج در: خمینی [امام]، ۱۳۹۰ ب: ۵۵-۵۴) ما دانشگاهی می‌خواهیم که «...مرکز دانش بشود، باید مرکز تربیت باشد، باید این جوان‌های ما را چنان کند که مستقل بشود، آزادمنش بشوند، بتوانند مملکت خودشان را [اداره کنند]...». (سخنرانی ۲۸ مهر ۱۳۵۷، مندرج در: خمینی [امام]، ۱۳۹۰ ب: ۵۵-۵۴) «ما الان دانشگاه نداریم. یک صورتی است و نمی‌گذارد حتی این صورت [هم] محفوظ بماند». (سخنرانی ۱۰ خرداد ۱۳۵۷) در کنار این نگرش انتقادی سیاسی و اجتماعی نسبت به ناکارآمدی و عدم استقلال و وابسته بودن دانشگاه‌ها و مراکز علمی، ضمناً باید به فهم عرفانی - توحیدی امام خمینی^(ره) از ماهیت «علم» نیز توجه کرد که البته در جریان مبارزات سیاسی - اجتماعی منتهی به پیروزی انقلاب اسلامی کمتر مورد توجه قرار گرفت و در جریان انقلاب فرهنگی و نیز در سال‌های اخیر بیشتر مورد توجه اهل نظر واقع شده است. (فی‌المثل بنگرید به: لکزایی، ۱۳۸۸)

به وقوع یک انقلاب کمونیستی به تحریک شوروی در ایران نگران سازد. در مجموع و برای ممانعت از وقوع یک انقلاب، شاه تصمیم گرفت که خود دست به انقلاب بزند که نتیجه آن، «انقلاب سفید شاه و مردم» بود. اصول انقلاب، ابتدا ششگانه بود که بعدها افزایش یافت. «انقلاب آموزشی»، سومین (و بعدها دوازدهمین) اصل بود که بر مبنای منشور آن که مرداد سال ۱۳۴۷ اعلام شد، اصلی‌ترین دغدغه حکومت، توسعه کمی و کیفی آموزش و پرورش جهت تأمین نیروی انسانی موردنیاز جامعه رو به پیشرفت ایران با توجه به نیازهای اقتصادی و اجتماعی کشور و رسیدن به تمدن بزرگ و هماهنگی برنامه‌ها و طرح‌های آموزشی با آخرین روش‌های علمی و فنی روز دنیا بود. (مرزبان، ۱۳۵۵: ۷۸-۸۱) بدین ترتیب نوسازی نظام آموزشی پیشین که در فضایی شیفته‌وار نسبت به علم و آموزش جدید شکل گرفته و اکنون مشکلاتش آشکار شده بود، به هدف عمده اجرای این طرح بدل شد: افزایش میزان کمی آموزش؛ ارتقاء کیفیت آموزشی؛ توجه به مسئله عدالت آموزشی؛ نوسازی دانش مدیریت دانشگاهی؛ تطبیق برنامه آموزشی با نیازمندی‌ها و شرایط محل و منطقه‌ای کردن واقعی آموزش و پرورش (عدم تمرکز اداری)؛ اقتصادی دیدن و اقتصادی عمل کردن امر آموزش و پرورش؛ گسترش دانشگاه‌های تربیت‌معلم و دانشگاه‌های علوم تربیتی و مؤسسات آموزش عالی و توجه ویژه به تربیت معلم و انطباق این قشر با شرایط و ضروریات ملی؛ تغییر مقررات استخدامی معلمان؛ توجه به رفاه معلمان و استادان و افزایش اعتبار شغلی آنها با هدف جذب افراد تحصیلکرده به حوزه تدریس؛ تلاش برای حذف کنکور سراسری و دادن اختیار پذیرش دانشجو به دانشگاه‌ها و مدارس عالی از طریق ایجاد همکاری نزدیک بین وزارت علوم و آموزش عالی و وزارت آموزش و پرورش در اجرای امتحانات پایان تحصیلات متوسطه و سال دوازده (سال آمادگی برای تعلیمات دانشگاهی یا ورود به بازار کار)؛ استفاده از شیوه‌های نوین و پیشرفته آموزشی و تجهیز مراکز آموزشی به انواع وسایل تکنولوژیک (وسایل سمعی و بصری نظیر استفاده از تلویزیون ماهواره‌ای در امر تدریس)؛ تطبیق دائمی برنامه‌های آموزشی با پیشرفت‌ها و نیازهای جامعه متحول ایران؛ اصلاح مقررات مالی و اداری برای تسهیل امور پژوهشی؛ تقویت سازمان انتشارات و چاپ دانشگاهی با هدف انتشار کتب معتبر علمی و تحقیقی؛ بررسی رشته‌های آموزشی موجود و تهیه الگوی مناسب برای رشته‌های موردنیاز (شامل حذف یا تلفیق رشته‌های موجود و یا ایجاد رشته‌های جدید)؛ متمرکز شدن امور مرتبط با آموزش عالی در یک وزارتخانه

از جمله اهدافی بود که در این طرح دنبال می‌شد.

علاوه بر این منطبق کردن اهداف آموزشی با نیازهای جامعه و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور و ارتباط دانشگاه‌ها با مؤسسات اجرایی و صنعتی؛ بهبود روابط استاد و دانشجو و فراهم آوردن امکان گفت‌ووشنود میان اساتید و دانشجویان؛ تنظیم و بررسی مجدد مقررات آموزشی و اجرای آن (نظیر آئین‌نامه‌های دوره‌های فوق‌دیپلم، لیسانس، فوق‌لیسانس و دکترا، آئین‌نامه انضباطی، آئین‌نامه انتقال دانشجویان بین مؤسسات آموزش عالی، آئین‌نامه انتقال دانشجویان از دوره روزانه به شبانه و برعکس، آئین‌نامه امتحانات، شهریه، بورس تحصیلی و...)؛ تأمین رفاه دانشجویان مستعد اما کم‌بضاعت؛ عمومی کردن تحصیلات؛ اولویت‌دهی به تحصیلات و مراکز آموزشی فنی و حرفه‌ای با توجه به مقتضیات رشد و تحول صنعتی و کشاورزی کشور و جهت تأمین نیروی انسانی مورد نیاز بخش صنعتی؛ جهت دادن تحقیقات به سمت برآوردن نیازهای دولت و بخش خصوصی؛ توجه ویژه به علوم انسانی و اجتماعی و فرهنگ ایران و آموزش ملی و میهنی؛ رفاه معلم و استاد؛ آموزش رایگان در سطوح مختلف آموزشی و از جمله آموزش عالی؛ آموزش بزرگسالان و سوادآموزی؛ افزایش نسبت تحصیل رشته‌های تکنولوژیک (حرفه‌ای) به محصلین دانشگاهی (گسترش تعلیمات فنی و حرفه‌ای)؛ تجدیدنظر در متون کتب درسی براساس آخرین پیشرفت علوم؛ تأسیس دانشگاه آزاد (۱۳۵۰)؛ دایر کردن کلاس‌های شبانه در کنار کلاس‌های روزانه و کلاس‌های تابستانی برای تقلیل دوره لیسانس؛ ایجاد مدارس نمونه و خاص از دیگر اقدامات موجود در این زمینه بود (بنگرید به: مرزبان، ۱۳۵۵: ۱۶۵-۱۱۶) تا از این طریق بتوان در راستای حل مشکلاتی چون کمبود فضا و تجهیزات و امکانات آموزشی (کارگاه، آزمایشگاه و...) در کشور؛ مسئله کنکور و نحوه پذیرش دانشجو؛ ناهماهنگی میان رشته‌های تحصیلی و نیازهای اجتماعی و اقتصادی و عدم ارتباط آموزش عالی با نیازمندی‌های جامعه؛ حافظه‌محور بودن نظام آموزشی؛ بی‌عدالتی آموزشی و نبود امکانات کافی برای آموزش همگانی^۱؛ غلبه آموزش

۱. یک آمار از پذیرفته‌شدگان دانشگاه در رشته پزشکی نشان می‌دهد که چگونه از میان «۹۵۳» دانشجوی پزشکی، دانشجویان از میان طبقات مرفه و بالای اجتماع انتخاب می‌شدند: فرزند کارمندان عالی رتبه (۲۳۰ نفر، معادل ۲۳٪)، فرزند افسران ارتش (۳۴۰ نفر، معادل ۳۴/۵٪)، فرزند تجار (۲۰۰ نفر، معادل ۲۱٪)، فرزند دکتر، مهندس و وکیل (۱۰۳ نفر، معادل ۱۰/۵٪)، فرزند فرهنگیان (۲۴ نفر، معادل ۲/۵٪)، فرزند پیشه‌وران (۲۶ نفر، معادل ۲/۷٪)، فرزند روحانیون (۲۷ نفر، معادل ۲/۸٪)، فرزند کشاورزان (۲ نفر، معادل ۲٪)، فرزند کارگران (۱ نفر، معادل ۱٪). (ماهنامه دانشگاه انقلاب، مردادماه ۱۳۶۰: ۱۵)

تئوریک به جای آموزش عملی، نبود برنامه مشخص در زمینه تربیت معلم (جذب معلمان از فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم، علوم پایه و علوم انسانی به جای مراکز تربیت معلم) و کمبود معلم به خصوص در رشته‌های فنی و علوم؛ تقلیدی بودن نظام آموزشی؛ پایین بودن میزان کارهای پژوهشی اساتید و دانشگاهیان؛ مسئله عدم تمام‌وقتی بودن اساتید؛ مسئله اشتغال فارغ‌التحصیلان؛ کمبود کتب درسی جدید؛ مدرک گرایی؛ فرار مغزها؛ عدم هماهنگی تحقیقات با نیازمندی‌های ۲۳٪ کشور و... مقابله کرد (بنگرید به: قنادان، ۱۳۵۲ و زیباکلام، ۱۳۵۹ و وزارت علوم و آموزش عالی، ۱۳۵۳: ۲) و در راستای آموزش فرهنگ میهنی؛ تمام‌وقت شدن اساتید؛ ایجاد تعادل بین دانشگاه و مدارس حرفه‌ای؛ اعمال ضوابط دقیق در امر تحصیل و تدریس؛ آینده‌نگری (توجه به مسائل بزرگ جامعه انسانی نظیر بحران انرژی، مسائل محیط زیستی، مسائل اجتماعی و روانی و فرهنگی ناشی از بسط و توسعه اقتصادی و پیشرفت صنعت و تکنولوژی)؛ گام برداشت. (به‌عنوان نمونه‌ای از اسناد موجود در خصوص انقلاب آموزشی بنگرید به: مرزبان، ۱۳۵۵ و هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی، ۱۳۵۴)

بر همین اساس و جهت حل مشکلات آموزشی کشور، بنا به دستور پهلوی دوم از سال ۱۳۴۷ هر ساله کنفرانسی در شهر رامسر برگزار می‌شد که وظیفه‌اش ارزشیابی نتایج «انقلاب آموزشی» با حضور مقامات دولتی و مسئولین علمی کشور و اساتید دانشگاه‌ها بود. در «کنفرانس رامسر» کمیته‌ای وجود داشت که مأمور پیگیری پیشرفت راهکارهای توصیه‌شده این کنفرانس برای ارزشیابی «انقلاب آموزشی» بود. براساس مصوبات کنفرانس انقلاب آموزشی رامسر، وزارت علوم مکلف به پیگیری و اجرای مصوبات و تعلیمات کنفرانس بود و علاوه بر وزیر علوم، نخست‌وزیر، وزیر دربار و وزیر آموزش پرورش بر اجرای مصوبات نظارت می‌کردند. اما بعد از گذشت نُه دوره از مرحله اعلان «انقلاب آموزشی»، تنها اصل اول مبنی بر «افزایش میزان کمی آموزش» در قالب افزایش شمار دانشجویان و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی محقق شده بود، بی‌آنکه بسیاری از دیگر اهداف تعیین شده که نوعاً ناظر بر «ارتقاء کیفیت آموزشی» بود، صورت عملی یابد. (بنگرید به: مرزبان، ۱۳۵۵: ۱۱۳-۱۰۲؛ کشمیری، ۱۳۵۵)

از این‌رو مطالبه برای تحول کیفی در نظام آموزشی و اصلاح کارکردهای مؤسسات علمی و دانشگاهی، یک خواست رسمی و عمومی در دوره ماقبل انقلاب اسلامی بود که تا آخرین روزهای عمر حکومت پهلوی دوم با جدیت دنبال می‌شد، هر چند که عملاً نتیجه

اصلاحی خاصی در بر نداشت. وقوع انقلاب اسلامی، برگزاری این کنفرانس‌ها را متوقف کرد و به‌واسطه آن، مجموع افرادی که عامل یا موضوع «انقلاب آموزشی» و مباحثات و تصمیمات و دستورالعمل‌های آن بودند، به همراه این مشکلات به دوره مابعدانقلاب اسلامی منتقل شدند. در واقعه انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها، همانند مصوبات و تصمیمات «انقلاب آموزشی»، بخشی از سیاست‌گذاری‌ها به امور آموزشی و بوروکراتیک اختصاص دارد و بررسی مصوبات بعدی «شورای عالی انقلاب فرهنگی» در سال‌های بعد نشان می‌دهد که در مواردی بیشتر تصمیمات و راهکارها از همین جنس می‌شوند.^۱

۱. مروری بر ماهیت برخی از مهم‌ترین مصوبات «شورای عالی انقلاب فرهنگی» در ارتباط با دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور از ۱۳۶۳ تا اواخر دهه هفتاد شمسی نشان می‌دهد که اهداف اولیه «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» مبنی بر «اسلامی کردن دانشگاه‌ها» و ایجاد تحول بنیادین در نظام علمی و آموزشی کشور متناسب با اهداف و آرمان‌های انقلاب اسلامی، جای خود را به برخی سیاست‌گذاری‌های توسعه‌گرایانه مبتنی بر گسترش کمی یا بهبود کیفی آموزش عالی داده است. برخی از مهم‌ترین مصوبات بدین شرح‌اند: تأسیس «مؤسسات آموزش عالی غیردولتی و غیرانتفاعی» (۱۳۶۴/۸/۸)، «سه‌میه‌بندی مناطق در آزمون سراسری» (۱۳۶۴/۱۰/۲۱)؛ «پذیرش پانصد نفر از متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از مناطق محروم کشور بدون شرکت در کنکور» (۱۳۶۵/۴/۱۷)؛ تأسیس «دانشگاه نیمه حضوری و آموزش از راه دور (پیام‌نور)» (۱۳۶۶/۱/۲۰)؛ مصوبه «اعمال ضوابط گزینش دانشجو در رشته‌های دبیری» (۱۳۶۶/۵/۷)؛ آیین‌نامه تشکیل «دفتر جذب نخبگان» (۱۳۶۶/۸/۳)؛ تشکیل «شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی» (۱۳۶۶/۲/۱۹)؛ افزایش ضریب درس ادبیات فارسی در آزمون سراسری دانشگاه‌ها» (۱۳۶۷/۸/۲۴)؛ مصوبه «مقررات مربوط به نحوه جذب و استفاده از کمک‌های مردمی در زمینه توسعه و گسترش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی کشور» (۱۳۶۷/۴/۱۵)؛ تشکیل شورای عالی آموزش‌های علمی - کاربردی» و «دانشگاه علمی - کاربردی» (۱۳۶۹/۱۱/۹)؛ مصوبه «تأیید سیاست وزارت فرهنگ و آموزش عالی در رابطه با تقویت کیفی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی موجود و اتخاذ سیاست گسترش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور» (۱۳۶۹/۷/۹)؛ تأسیس شهرک‌های علمی - تحقیقاتی» به‌منظور ایجاد شرایط مناسب برای ارتباط تنگاتنگ مؤسسات آموزشی و پژوهشی با دستگاه‌های اجرایی (۱۳۷۷/۴/۱۷) و نیز تعیین سیاست‌ها و ضوابط فعالیت هیئت‌های مربوط به اساتید و دانشجویان مانند هیئت‌های گزینش، بررسی تخلفات، کمیته انضباطی و نظایر آن. به این موارد باید مباحث مربوط به بررسی نحوه برگزاری آزمون ورود به دانشگاه (یک مرحله‌ای یا دو مرحله‌ای بودن، برگزاری آزمون پیش‌دانشگاهی)، تعیین اهداف و سیاست‌ها و ضوابط نشر کتاب و نظایر آن را نیز افزود. مروری بر این مصوبات نشان‌دهنده فروکاهش از اهداف اولیه انقلاب فرهنگی به سطح حل‌وفصل مسائل بوروکراتیک و اداری آموزش عالی و دانشگاه‌هاست (هر چند از برخی مصوبات عدالت‌محور نظیر «سه‌میه‌بندی مناطق» نیز نباید غافل بود) و چنین تلقی کمی نسبت به آموزش عالی بخشی از نگرش توسعه‌گرایانه است و از این حیث با اقتضانات مدرنیزاسیون دوره منتهی به انقلاب اسلامی که نوعاً در «انقلاب آموزشی» دنبال می‌شد مشابهت دارد. تنها در سال ۱۳۸۱ است که رهبر معظم انقلاب از شورای عالی انقلاب فرهنگی به‌عنوان «ستاد مرکزی و اصلی» در مدیریت مسائل فرهنگی کشور و در ۱۳۸۶ از آن به‌عنوان «قرارگاه اصلی مهندسی فرهنگی» کشور یاد کردند و بدین ترتیب راه برای بازگشت شورا به مسیر پیگیری برخی از مهم‌ترین مطالبات «انقلاب فرهنگی» (۱۳۵۹) و از جمله «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» هموارتر شد.

همسویی انتقادی: ماهیت متعارض و تکمیل‌کننده روندهای کلان فرهنگی

روندهای پیش‌گفته، رابطه متقابلی با تحولات عمومی جامعه ایران در آستانه پیروزی انقلاب اسلامی دارند: اولاً این روندها در مجموع از جمله عوامل مهم مؤثر بر تغییر نگرش نخبگان علمی و دانش‌گامیان در مقطع منتهی به پیروزی انقلاب‌اند و ثانیاً خود متأثر از فضای عمومی‌تر نارضایتی فرهنگی و اجتماعی در جامعه بوده و در متن آن شکل گرفته‌اند. ضمناً این روندها منفک و جدای از هم نیستند: آنها به‌طور تنگاتنگی در هم تنیده و بر هم اثرگذارند. و در عین هم‌جهتی کلی، ضمناً در برخی وجوه کلی یا جزئی، نسبت به هم متفاوت و متعارض‌اند. فی‌المثل شریعتی که خود مبلّغ «بازگشت به خویشتن» است ضمناً آنچه را از آن به «خویشتن‌شناسی و احیای فرهنگ و سنت و هنر اصیل جامعه ما و بازگشت به شخصیت تاریخی و ریشه‌دار ملی» یاد می‌کند «رواج‌دهنده یک نوع ارتجاع جدید و پدیدآورنده استعمار نو» می‌داند و آشکارا بومی‌گرایی و «نهب‌زدگی» (و شاید سنت‌گرایی) را از حیث درک غیرهنجاری‌اش از فرهنگ مورد انتقاد قرار می‌دهد: این نهب‌زدگی را به «یک بازگشت ارتجاعی سنت‌گرایی فلكلوریک بدل کرده‌اند و روح و جهت آن را گرفته و شاخ و نیش و قدرت و حرکت و حالت حمله‌اش را کوفته و شکسته‌اند و در نتیجه شده است یک نوع کار تفننی و جامعه‌شناسی و هنری و وجه مشترک کفر و دین و همدستی و همداستانی بالا و پایین...» (شریعتی، ۱۳۴۹) این قسم «همسویی انتقادی»، یک خصیصه مهم فضای بحث و نظر پیرامون «علم جدید» و نظام علمی و آموزشی مدرن در ایران ماقبل انقلاب اسلامی است که یکی از نمایاترین تجلیات آن را در دوره مابعد جنگ جهانی دوم تا مقطع منتهی به انقلاب اسلامی می‌توان در زندگی و سلوک فکری و عملی جلال آل‌احمد دید. از یک‌سو آل‌احمد با انتشار کتاب «غرب‌زدگی» (۱۳۴۱) و مهم‌تر از آن با بسط مفهوم «غرب‌زدگی» و فضای تحلیلی مرتبط با آن، به یکی از پرقدرت‌ترین عناصر مؤثر بر تحول فرهنگی و اجتماعی در دوره منتهی به انقلاب اسلامی^۱ و پس از آن، حتی تا به امروز بدل شد و از سوی دیگر زندگی او در مقام یک «روشنفکر شناور» و به‌مثابه تجسمی از «چشم‌انداز» عصر می‌تواند گزارشی از روندهای فرهنگی و اجتماعی اثرگذار در آن دوره در اختیار

۱. بروجردی (۱۳۷۷) در ستایشی تعریض‌گونه او را «بی‌باک‌ترین و مؤثرترین غوغابرانگیز زمان خود» نامیده است. (بروجردی، ۱۳۷۷: ۱۱۰)

نهد. فی‌المثل کتاب «غرب‌زدگی»^۱ را از حیث موضوع و محتوا و «سبک فکری» می‌توان تداومی از کتاب «تسخیر تمدن فرنگی» شادمان دانست^۲ که واجد نقدی بر نحوه عمل و تفکر قاطبه تحصیلکردگان و روشنفکران متجدد ایرانی در این دوره زمانی است و در آن «غرب‌زده» جایگزین «فکلی» شده است. ضمناً در آراء آل‌احمد، تأثیر تعلق خاطر اولیه او به مارکسیسم و عضویتش در «حزب توده»، به‌رغم جدایی بعدی‌اش از آن و پیوستن به «جریان سوم» را می‌توان دید. به همین نحو آل‌احمد عضو و همکار «مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی» نراقی است و ذیل رویکرد بومی‌گرایانه آن، تک‌نگاری‌های مردم‌شناسانه‌ای نظیر «اورازان» (۱۳۳۳)، «تات‌نشین‌های بلوک زهرا» (۱۳۳۷) و «جزیره خارک» (۱۳۳۹) را انجام داده است؛ اما از منظری که نقادی شریعتی را به‌شکل دیگری به یاد می‌آورد، آل‌احمد دقیقاً به دلیل «بومی نبودن» کار مؤسسه و تلاش آن برای اینکه از «تک‌نگاری‌ها متاعی بسازند برای عرضه‌داشت به فرنگی و ناچار به معیارهای او»، از آن جدا شد.^۳ او همچنین مفهوم «غرب‌زدگی» را از گفتار سیداحمد فردید به عاریت گرفت که در این سال‌ها، رگه هرچند باریکی از فلسفه هایدگر را درآمیخته با تفاسیر عرفانی در ایران ترویج می‌کرد؛ فردید البته مدعی شده که آل‌احمد «غرب‌زدگی» موردنظر او را به‌درستی نفهمیده است. به همین نحو آل‌احمد در «خدمت و خیانت روشنفکران» (۱۳۵۶) به روحانیت سنتی شیعه که از آنها به‌عنوان «آخرین برج و باروی مقاومت در قبال فرنگی» یاد می‌کند و شرایط غرب‌زدگی هنوز بر آنها مؤثر نیفتاده و

۱. هر چند مضمون اصلی دیدگاه آل‌احمد از سطح نظام آموزشی و علمی فراتر رفته و ناظر به مواجهه تاریخی ما و غرب است، اما جالب آن است که به‌تناسب بحث این مقاله، او طرح اولیه کتاب «غرب‌زدگی» را بدو به‌عنوان گزارشی برای «شورای هدف فرهنگ ایران» در وزارت آموزش و پرورش و با هدف کمک به اصلاح نظام آموزشی تهیه کرده بود که پس از مخالفت‌های اولیه، در نهایت در سال ۱۳۴۱ منتشر شد. (هاشمی، ۱۳۸۴: ۱۴۸)

۲. آل‌احمد می‌نویسد: «کتاب تسخیر تمدن فرنگی» سال‌ها پیش از این اوراق در جستجوی علاج «فکلی‌مآبی» برآمده... اما نسخه مجربی ندارد... چرا که این فکلی‌مآبی یا به‌تعبیر من قرتی‌بازی، خود یکی از عوارض ساده درد بزرگ‌تری است که غرب‌زدگی باشد. (آل‌احمد، ۱۳۸۰: ۷۲) البته جعفریان (۱۳۸۳) سابقه بحث را عقب‌تر برده و اصطلاح غرب‌زدگی را ترجمان اصطلاح قدیمی‌تر فرنگی‌مآبی می‌داند که در متون دوره مشروطه فی‌المثل در «تاریخ دخانیه» شیخ حسین کربلایی (۱۳۱۰ هـ. ق.) آمده است. (جعفریان، ۱۳۸۱: ۶۰)

۳. او شرح می‌دهد که: «... و گر چه پس از نشر پنج تک‌نگاری ایشان را [مؤسسه تحقیقات اجتماعی] ترک گفتم. چرا که دیدم می‌خواهند از آن تک‌نگاری‌ها متاعی بسازند برای عرضه داشت به فرنگی و ناچار به معیارهای او و من این‌کاره نبودم. چرا که غرض از چنان کاری از نو شناختن خویش بود و ارزیابی مجددی از محیط بومی و هم به معیارهای خودی...» (آل‌احمد، ۱۳۵۷: ۹۶)

«ماشین زده» نیست، تمایل نشان داد (برای دیدن شرحی انتقادی از این دیدگاه بنگرید به: میرسپاسی، ۱۳۸۴: ۱۸۹-۱۸۶) و ضمناً با توجه به تمایلات ضداستعماری آل احمد است که برخی «غرب زدگی» را نخستین «رساله شرقی» دانسته‌اند که وضع شرق را در برابر «غرب استعمارگر» روشن می‌کند.^۱ (میرسپاسی، ۱۳۸۴: ۱۶۳) نظام علمی و آموزشی یکی از مهم‌ترین عرصه‌های تأثیر پذیرفته از وضعیت «غرب زدگی» است: «مدرسه‌های ما غرب زده می‌سازند؛ آدم‌های همچون نقش بر آب می‌سازند؛ زمینه‌های آماده برای قبول غرب زدگی تحویل می‌دهند. این است بزرگ‌ترین خطر مدارس ما و فرهنگ ما.» (آل احمد، ۱۳۸۰: ۹۵)

در سال‌های منتهی به وقوع انقلاب اسلامی در ایران، تأثیر برخی رخدادهای فراملی بر ذهن نخبگان و نیروهای سیاسی و اجتماعی مخالف حکومت پهلوی، موجب شد تا در لزوم تحول در نظام آموزشی و علمی و حتی نظامات فرهنگی، بیش از پیش پافشاری شود. از میان این رخدادها دو مورد واجد اهمیت بیشتری است و به مبحث تحول در علم و دانشگاه‌ها پیوند بیشتری دارد. نخست وقوع «انقلاب فرهنگی چین» در بازه زمانی ۱۹۶۶ تا ۱۹۷۶ میلادی است، که به سرعت از مرزهای این کشور فراتر رفت و در جهان کمونیستی و در میان اعضای جنبش‌ها و گروه‌های مارکسیستی در دیگر جوامع جهان‌سومی هوادارانی یافت. به تبعیت از چین، در کامبوج و کوبا نیز «انقلاب فرهنگی» اعلام شد و مجموعه اقداماتی برای پالایش فرهنگ عمومی از عناصر «بورژوازی» و «امپریالیستی» و نیز تصفیه نیروهای «ناسالم» و پاک‌سازی سازمان‌ها و ادارات و نهادهای عمومی آغاز شد. (بنگرید به: پیتروزا، ۱۳۹۴) در ایران به دلیل وضعیت انقلابی جامعه که در آن، گروه‌های مبارز و انقلابی، هر رویداد انقلابی در دیگر نقاط جهان را آشنا قلمداد کرده و با آن تعیین نسبت می‌کنند، اخبار و اطلاعات مربوط به «انقلاب فرهنگی چین» به‌ویژه در بین گروه‌های چپ و نیز مارکسیست‌های اسلامی هوادارانی یافت.^۲ به‌ویژه با

۱. از این حیث رضا براهنی معتقد است که «غرب زدگی... احتمالاً نخستین رساله ایرانی است که در یک سطح جهانی ارزش اجتماعی دارد». (بنگرید به: میرسپاسی، ۱۳۸۴: ۱۶۳)

۲. زیباکلام (۱۳۸۰) بین تفکر «نیروهای مارکسیستی» و یا «تمایل به مارکسیستی» [مارکسیست‌های اسلامی] از یک سو و «تفکر اسلامی» از سوی دیگر تمایز می‌گذارد و معتقد است که این دو با مبانی متفاوت، هدف واحدی را دنبال می‌کردند: «جریانات اسلامی» معتقد بودند که بینش اسلامی به علم و علوم انسانی می‌بایستی جایگزین بینش غربی شود؛ «تفکرات مارکسیستی» معتقد بودند که باید حالت وابستگی دانشگاه به نگرش‌های سرمایه‌داری، بورژوازی و امپریالیستی دچار تغییر و تحول شود». (زیباکلام، ۱۳۸۰: ۱۱۴)

سرکوب حزب توده پس از کودتای ۲۸ مرداد و زندانی و تبعید شدن و فرار اعضای مهم آن، در دهه‌های چهل و پنجاه شمسی به ترتیب شاهد ظهور گروه‌های مارکسیست و مارکسیست اسلامی هستیم که نه از شوروی، بلکه از انقلاب متأخرتر چین (۱۹۴۹) و کوبا (۱۹۵۹) الگوبرداری کرده و به جای لنینیسم - استالینیسم بیشتر هوادار مائوئیسم و کاستروئیسم بودند. در مقطع وقوع انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها، برخی گروه‌های چپ‌گرا دست به انتشار ادبیاتی در باب الگوی انقلاب فرهنگی در چین زدند، از جمله ترجمه عباس میلانی از کتاب «انقلاب فرهنگی و سازمان صنعتی در چین، دگرگونی مدیریت و تقسیم کار» اثر شارل بتلهایم در سال ۱۳۵۸ که خوانندگانی یافت.^۱ اگرچه در جریان وقوع انقلاب اسلامی و پس از آن، نخبگان اسلام‌گرا به «جامعیت دین» اعتقاد داشته و از این هم‌پرو همه قلمروهای زندگی اجتماعی از جمله قلمرو فرهنگی را نیازمند تغییرات بنیادی می‌دانسته‌اند (فی‌المثل بنگرید به: (فارسی، ۱۳۵۹ و باهنر، ۱۳۸۷: ۱۷۷-۱۵۰)^۲، اما در مقام عملیاتی‌کردن این ایده، نسبت به الگوی کمونیستی «انقلاب فرهنگی» بی‌توجه نبوده‌اند؛ چنان‌که در جریان «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» برخی افراد به آلمان شرقی اعزام شدند تا تجربه نظام کمونیستی آن کشور در تغییر نظام آموزشی دانشگاه‌ها را مطالعه کنند.^۳

جز این باید به جریان «اسلامی‌سازی معرفت»^۴ اشاره کرد که در سال‌های منتهی به انقلاب اسلامی در بخش‌هایی از جهان اسلام و نیز در میان برخی متفکران مسلمان ساکن در اروپا و آمریکا دنبال می‌شد و خواهان تجدیدنظر در مبانی «علم جدید» و تأسیس علم اسلامی بود. (بنگرید به: صدیقی، ۲۰۱۱) سوزنچی (۱۳۸۹) گزارش می‌دهد که در ۱۹۷۴

۱. کتاب دیگری نیز با عنوان «مقدمه‌ای بر انقلاب فرهنگی در کوبا» (۱۳۶۰) توسط انتشارات «پیشگام قزوین» منتشر شد که نوعی گردآوری سخنان کاسترو در باب انقلاب فرهنگی بود.
 ۲. جلال‌الدین فارسی، یکی از اعضای منصوب‌شده امام خمینی (ره) در «ستاد انقلاب فرهنگی»، در کتاب «انقلاب تکاملی اسلام» (۱۳۵۷) معتقد است که «انقلاب اجتماعی تکاملی اسلام»، نیازمند شش انقلاب خردتر است: انقلاب‌های اعتقادی، اخلاقی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و نظامی (فارسی، ۱۳۵۷: ۲۰) و منظورش از «انقلاب فرهنگی»، مؤکداً «تغییر شیوه و هدف و برنامه آموزش» است. (فارسی، ۱۳۵۷: ۲۰)

۳. به پیشنهاد «محمدجواد باهنر» گروهی از اساتید دانشگاه (۱۰ الی ۱۵ نفر) در سال ۱۳۶۰ به برلین شرقی اعزام شدند تا از تجربیات این کشور بهره بگیرند. (گلشنی، ۱۳۹۵) گلشنی که خود یکی از اساتید اعزامی بود معتقد است که به دلیل اختلافات سیاسی و «به‌علت کارشکنی‌های افرادی مثل بنی‌صدر تلاش‌ها بی‌نتیجه ماند». (گلشنی، ۱۳۹۵)

۴. «اسلامی کردن معرفت» معادلی برای «Islamization of Knowledge» یا «اسلمه المعرفه» است.

م. / ۱۳۵۲ ش. «اولین کنگره جهانی اقتصاد اسلامی» در عربستان برگزار و در ۱۹۷۵ م. «مرکز جهانی مباحث اقتصاد اسلامی» تأسیس شد. در سال ۱۹۷۷ م. «اولین کنگره جهانی تعلیم و تربیت اسلامی» در مکه برگزار شد و در همین سال «کنگره جهانی اندیشه اسلامی» در سوئیس تشکیل شد. سیدحسین نصر نقش خود را در برگزاری کنگره مکه (۱۹۷۷) محوری دانسته و معتقد است آنچه را که «اسلامی سازی دانش» نامیده می شود نخستین بار او در کتاب «علم و تمدن در اسلام» مطرح کرده است.^۱ (نصر، ۱۳۸۰: ۱۱۵ و ۱۱۸) پس از پیروزی انقلاب اسلامی، در ۱۹۸۱ م. نیز «مؤسسه جهانی اندیشه اسلامی» در آمریکا تأسیس شد و با همکاری «دانشگاه اسلامی پاکستان»، «دومین کنگره جهانی اندیشه اسلامی» را با عنوان «اسلامی کردن معرفت» برگزار کرد. ماحصل کنگره اخیر کتابی است با عنوان «اسلامی کردن معرفت: مبادی کلی، راهکارها و اقدامات» از اسماعیل الفاروقی که نقطه عطفی در حیات جریان «اسلامی سازی معرفت» است. (سوزنچی، ۱۳۸۹: ۴-۶) جز نصر، جریان اسلامی سازی معرفت نمی توانسته برای برخی از نیروهای انقلابی

۱. توجه به پیوند نصر با جریان «اسلامی سازی معرفت» و آگاهی وی از اهداف و ساختار آن، با توجه به موقعیت او در تصمیم سازی های فرهنگی و علمی کشور در اواخر دوره پهلوی دوم در قالب ترویج دیدگاه سنت گرایانه و ارائه الگویی برای ارتباط بین علوم اسلامی و علوم جدید در دانشگاه صنعتی آریامهر [شریف] که بعد از انقلاب به وسیله شاگردانش تداوم یافت و نیز ایفای نقش او در تلاش برای تأسیس «دانشگاه اسلامی» در ایران همانند پاکستان و مالزی، (بنگرید به: زائری و محمدعلی زاده، ۱۳۹۳) برای بیان مقصود مقاله حاضر بسیار حائز اهمیت است. گلشنی (۱۳۹۵) نیز ضمن اشاره به مطرح شدن ضمنی و مقدماتی بحث اسلامی کردن معرفت در آثار آیت الله مطهری، بدون آنکه نام آن را «اسلامی کردن» بگذارد، تقدم نصر در طرح این بحث در «کنفرانس مکه» را تأیید می کند. او در این بحث ضمناً به غنای فلسفی دیدگاه نصر در مقابل گرایش اشعری مسلکانه و ضد فلسفه فاروقی تأکید دارد و از حیث توجه به عمق متافیزیکی بحث اسلامی کردن معرفت، العطاس را بالنسبه به نصر نزدیک تر دانسته است. او «کنفرانس مکه» را تنها تلاش «جهان عرب» در زمینه اسلامی سازی معرفت دانسته و از این حیث، سهم بیشتری برای جوامع شرق جهان اسلام نظیر پاکستان و به خصوص مالزی در مبحث اسلامی کردن معرفت قائل است که دلیل اصلی آن می تواند اقتضانات هویتی این جوامع و به خصوص سیاست های ضیاء الحق و ماهاتیر محمد برای تقویت هویت اسلامی در این دو کشور باشد. در مجموع گلشنی معتقد است که جریان «اسلامی کردن» در جهان اسلام و ایران، دو جریان با خاستگاه مستقل است که به ویژه تنها پس از انقلاب اسلامی ارتباطی مستقیم تری بین این دو برقرار شده است. فی المثل گلشنی در سال ۱۹۸۳/۱۳۶۲ م. در «کنفرانس بین المللی علم در سیاست اسلامی» در اسلام آباد و نیز در سال ۱۹۸۴/۱۳۶۳ م. در رخدادهای مهم «کنفرانس اسلامی کردن علوم» در کوالالمپور شرکت کرد و به دعوت او اسماعیل الفاروقی در سال ۱۹۸۳/۱۳۶۲ م. برای شرکت در «نخستین کنفرانس اندیشه اسلامی» که سازمان تبلیغات اسلامی در تهران برگزار کرد به ایران آمد. (گلشنی، ۱۳۹۵) (برای دیدن نوع مباحثی که وی در کنفرانس های پاکستان و مالزی و تهران مطرح کرده است، بنگرید به: گلشنی، ۱۹۸۳؛ ۱۹۸۴؛ ۱۹۸۹؛ ۱۳۶۳ و ۱۳۶۴)

تحصیل کرده در غرب یا دانشجویان انقلابی مقیم اروپا و آمریکا ناشناخته مانده باشد. البته باید تأکید کرد که بلوغ جریان «اسلامی سازی معرفت» نوعاً در دهه هشتاد میلادی و پس از وقوع انقلاب اسلامی در ایران و برخی از مهم ترین رخدادهاى آن، همزمان با وقوع «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» در ایران است.^۱

جمع بندی و نتیجه گیری

واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» (۱۳۶۳-۱۳۵۹) یکی از مهم ترین پیامدهای وقوع انقلاب اسلامی است که عموماً در چارچوب مناقشه سیاسی بین گروه های رقیب در دوره مابعد پیروزی انقلاب فهمیده و توضیح داده شده است. این مقاله، این شیوه استدلالی را کنار نهاده و از منطق فوکویی توضیح پدیده های اجتماعی براساس شناسایی روندهای متعدد و گاه متعارض و متضاد مؤثر بر وقوع یک پدیده تبعیت کرده است. ایده مهم مقاله این است که فارغ از اقتضائات انقلابات کبیر و تأثیر انقلاب بر نگرش و شیوه عمل نیروهای انقلابی، واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» را باید تداومی از روندهای انتقادی در قلمروهای فرهنگی و اجتماعی دوره ماقبل انقلاب اسلامی دانست. مقاله نشان داد که از مقطع اشغال ایران در جریان جنگ جهانی دوم توسط قدرت های استعماری، دیدگاه خوش بینانه رضاخان و روشنفکران هوادار و وابسته به او از تمدن و «علم جدید»، در منظر ایرانیان، اگر نگوئیم فروپاشید، دست کم دچار آسیب جدی شد. غیر از اشغال ایران به مثابه یک رخداد محلی، به طور عمومی تری وقوع جنگ جهانی دوم در خود غرب نیز تأثیرات عمیق فکری بر جای نهاد و جریان های انتقادی مهمی در اروپا و آمریکا در نقد تجدد ظهور کردند که کمی دیرتر در دهه های بعد وارد فضای فکری و نخبگانی جامعه ایران شدند. مبارزات ملی شدن صنعت نفت این آگاهی انتقادی و دور شدن از رویکرد خوشبینانه به

۴۰

۱. ادريس هانی (۱۳۹۴) نیز بین جریان «اسلامی سازی معرفت» در جهان عرب و «اسلامی سازی علوم» در ایران تمایز می گذارد و اولی را پروژه های «سلفی» و «وهابی» می داند که به خاطر «تعصب مذهبی و ایدئولوژیک» و «پول و هابیونی» که آن را اداره می کردند از ابتدا «مرده متولد شد»؛ در حالی که دومی «دارای یک پروژه تمدنی خاص خود است و به عنوان حکومتی که رویکرد اجتماعی دارد، کار جدی تری انجام می دهد». او معتقد است که گروه اول «سابقه ای در تفکر عقلانی و فلسفه اسلامی» ندارند و از این رو «ایران تنها کشور اسلامی است که حامل چنین رسالتی است» و «بسیار مضحک» خواهد بود اگر «بگوئیم اسلامی سازی علوم در ایران، ادامه اسلامی سازی علوم در جهان عرب است». به علاوه معتقد است که آثار دکتر مهدی گلشنی و سیدمحمدباقر صدر از لحاظ زمانی خیلی مقدم بر کارهایی است که در جهان عرب انجام شده است. (هانی، ۱۳۹۴: ۲۰۶-۲۰۲)

تمدن جدید را شدت بخشید و با وقوع کودتای آمریکایی و انگلیسی ۲۸ مرداد، روندهای انتقادی نسبت به تجدد و دستاوردهایش قوت بیشتری یافتند. ذیل این فضای انتقادی که تجربه اشغال استعماری ایران، قوت‌یابی نیروهای مذهبی و بازیابی تفکر دینی، نقد اخلاقی تجدد و پیدایی فکر چپ و ظهور حزب توده و در نهایت وقوع کودتا به آن دامن زد، روندهای پنجگانه‌ای پیدا شد که هر یک به شکلی به نقد تجدد و خصوصاً نقد «علم جدید» و نظام علمی و آموزشی برآمده از آن در ایران دامن می‌زدند: اندیشه سنت‌گرایانه با تأکید بر اصالت «علم اسلامی» و «علم قدسی» در مقابل علم جدید یکی از پرقدرت‌ترین روندهاست که به واسطه سیدحسین نصر در ایران ترویج شد و به شکل اولیه‌ای از بازسازی نهادی و مضمونی دانشگاه در ایران با الهام از الگوی دانشگاه ام.آی.تی منجر شد: تأسیس «مرکز تعلیمات اسلامی» و «دپارتمان علوم انسانی» در دانشگاه آریامهر (دانشگاه صنعتی شریف فعلی) که علاوه بر دروس فنی و مهندسی، دانشجویان باید دروسی در ارتباط با عرفان و فلسفه و معارف و تاریخ و تمدن اسلامی و سنت علمی مسلمانان می‌آموختند. این جهت‌گیری به نهاد علم موجب شد تا نصر مأمور تأسیس «دانشگاه اسلامی» شود. حال و هوای پسااستعماری دوره مابعد جنگ جهانی دوم که با نهضت‌های استقلال‌طلبانه و آزادی‌بخش در کشورهای جهان سوم به‌ویژه آفریقا و آسیا همراه بود تأثیری عمومی بر فکر و عمل طیفی از نخبگان ایرانی داشت که خصوصاً کودتای ۲۸ مرداد را درک کرده و از آن تأثیر پذیرفته بودند. «بازگشت به خویشتن فرهنگی» و استعمارزدایی از فرهنگ، این‌دسته از نخبگان را به نقد علم جدید و نظامات وابسته به آن به‌مثابه «علم استعماری» واداشته که مشخصاً آن را در رویکرد پرتطرفدار علی شریعتی به «علم متعهد» می‌توان دید. او در نقدی شبیه به نقد رایج نومارکسیست‌های اروپایی به «علم بورژوازی»، علم جدید را متهم به «بی‌تعهدی» می‌کند که نسبت به «آرمان‌های بشر» بی‌تفاوت است. در جهت‌گیری کلی جهان سوم‌گرایانه، او خواهان کشف نظام علمی و آموزشی پیشین است که دو عنصر تعهد و مسئولیت و آزادی دو رکن اصلی آن هستند. برخی نخبگان ایرانی نیز به‌تبع بازاندیشی جامعه‌شناسان غربی در نقد الگوهای نوسازی به‌واسطه بی‌توجهی‌شان به زمینه‌های بومی و محلی، خواهان بازنگری در سیاست‌گذاری‌های توسعه‌ای و توجه به امر بومی شدند و به‌جای خصیصه جهان‌وطنی بر اصالت «علم بومی» تأکید کردند. علم بومی از اقتباس مقلدانه از غرب و مدرن‌سازی‌های بی‌نقشه و ذوق‌زده عبور کرده و خواهان پیوندی زنده بین فرهنگ ملی و علم غربی است. بخش مهمی از نقد تجدد در

این دوره، مربوط به گفتار دینی است که منفک از گفتارها و رویه‌های متجددانه، صرفاً با رفع گریزناپذیر محدودیت‌هایی که در دوره رضاخان بر فعالیت آنها اعمال می‌شد، در این دوره خود را آشکار کرده و در قالب «آموزش اسلامی» اثرگذار شد. در واقع نیروهای مذهبی بدو با درخواست افزودن دروس و تعلیمات اسلامی به محتواهای آموزشی دانش‌آموزان مدارس خود را به نظام علمی و آموزشی تحمیل کرده و بعدتر با تأسیس مدارس مذهبی و در نهایت با افزوده شدن به ساختار رسمی آموزش و پرورش برای تألیف کتب درسی و نظارت بر آموزش آنها و نیز حضور در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، آن را تقویت کردند. ماحصل مجموع این فعالیت‌ها تزریق مجموعه متنوعی از رفتار و افکار و نهادسازی‌های مذهبی در درون نهادهای علمی و آموزشی بود که هر چند نوعاً در پارادایم «علم و دین» جای می‌گرفتند اما به‌دلیل همراه شدن با واقعه بزرگ‌تر وقوع یک انقلاب مذهبی با محوریت مرجعیت دینی و روحانیون، خودبه‌خود از محدوده سازگارانۀ این پارادایم خارج شده و صورت انتقادی‌تر و ایدئولوژیک‌تری نسبت به علم جدید و ترتیبات آموزشی به خود می‌گرفت. ضمناً در درون نظام آموزشی رسمی و به‌واسطه رفع خطر بزرگ‌تر کمونیستی شدن کشور یا وقوع یک انقلاب از پایین، «انقلاب آموزشی» در دستور کار حکومت پهلوی قرار گرفت که هدف اصلی از آن، بازسازی نظام آموزشی شکل‌گرفته در دروه رضاخان و متناسب‌سازی آن با وضع جدید کشور در شرایط افزایش قیمت نفت بود. ماحصل این مباحثات چندساله پیرامون اصلاح نظام آموزشی که هر ساله در «کنفرانس رامسر» صورت می‌گرفت، ارائه فهرست بلندی از انتقادات و خلأها و مشکلات نظام آموزشی کشور و البته پیشنهاد سیاست‌ها و دستورالعمل‌های بوروکراتیک و نهادی و محتوایی برای تحول در آن است که به‌دلیل قرارداشتن انقلاب آموزشی در فهرست اصول «انقلاب سفید» شاه، به‌صورت تبلیغاتی و پرسروصدا در حوزه رسانه‌ای و نیز مراکز آموزشی مطرح می‌شد.

این روندهای پن‌جگانه در تطابق و سازگاری با یکدیگر نیستند بلکه واجد نوعی «همسویی انتقادی» هستند. بدین معنا که در نارضایتی نسبت به وضع آموزشی و علمی کشور با یکدیگر هم‌صدا هستند هر چند که سطح تحلیل هر یک از عمق و نیز گستره متفاوتی برخوردار است؛ اما ضمناً به‌دلیل همان عمق و گستره متفاوت نسبت به یکدیگر موضع انتقادی دارند و در ردّ یا نقد یکدیگر به‌دلیل نحوه انتقاد از علم و تمدن جدید یا چگونگی دور شدن از آن و بازگشت به خود و یا تحریف خود، بحث کرده‌اند. با این حال

آنها به مجموعه‌ای از مباحثات متنوع و بعضاً عمیق در مورد مشکلات نظام آموزشی دامن زده‌اند: از مشکلات روزمره و بوروکراتیک نظام آموزشی رایج تا ایرادات و مشکلات ذاتی تمدن و «علم جدید». آنها نه تنها بدیل‌های «علم متعهد» و «علم بومی» و «علم اسلامی» را برای جایگزینی با «علم جدید» مطرح کرده‌اند بلکه ضمناً با جهت‌گیری‌های ترمیمی، الگوهایی نیز برای پیگیری این بدیل‌ها عملاً به اجرا در آورده‌اند، فی‌المثل الگوی موفق «آموزش اسلامی» و یا مباحثات مربوط به «انقلاب آموزشی» و نیز تأسیس «دپارتمان علوم انسانی» یا «مرکز تعلیمات اسلامی». بدین ترتیب روشن می‌شود که در آستانه وقوع انقلاب اسلامی، نه تنها فضای نخبگانی جامعه بلکه عموم اهل علم و اصحاب آموزش نسبت به نظام آموزشی و علمی کشور دیدگاه انتقادی داشته‌اند و در مواردی برخی الگوهای ترمیمی یا تحول بنیانی ارائه کرده‌اند. علاوه بر این رویکردهای انتقادی، طبعاً نظام آموزشی و علمی نیز در خود واجد مشکلات فراوان ساختاری بوده که فی‌المثل وقوع «انقلاب آموزشی» و تداوم مباحثات آن تا مقطع پیروزی انقلاب اسلامی را ضروری ساخته است. به این موارد خصوصاً در آستانه وقوع انقلاب اسلامی باید تجربه «انقلاب فرهنگی چین» و نیز جریان «اسلامی‌سازی معرفت» را نیز افزود که اولی به‌عنوان یک الگوی اجرایی شناخته‌شده و دومی به‌مثابه یک ذهنیت قوام‌بخش به‌تناسب بر کلیت روند شکل‌گیری ایده «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» یا شیوه اجرایی کردن آن اثرگذار بوده‌اند. در مجموع مقاله نشان داد که نمی‌توان ایده «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» را صرفاً بنابر منافع سیاسی گروه‌های اسلام‌گرا و به‌مثابه طرحی ابن‌الوقتی برآمده از اقتضائات رقابت سیاسی گروه‌های متخالف تعریف کرد، بلکه ضمناً و پیش از همه باید آن را محصول روندها و مناسبات کلان فرهنگی و تاریخی دانست که به‌طور ظاهراً متناقض‌نمایی ریشه در دوره ماقبل انقلاب دارند.

بنابراین اگر از شیوه معمول پژوهش‌های واقعه‌نگارانه مربوط به «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» که نوعاً با نگاهی تقلیل‌گرایانه معطوف به توصیف رویدادها و حوادث مربوط به دانشگاه‌هاست، فراتر رویم و این واقعه را در چارچوب مجموعه‌ای از روابط تاریخی و مناسبات عینی واریسی کنیم، با حقایق تازه‌ای مواجه خواهیم شد: نخست اینکه مبدأ واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها»، وقوع «انقلاب اسلامی» نیست و لزوماً محصول آن محسوب نمی‌شود؛ بلکه باید خاستگاه آن را در روندهای فرهنگی و نیز رویه‌های آموزشی - علمی ماقبل وقوع انقلاب اسلامی تباریابی کرد. هر چند شرط امکانی وقوع «انقلاب فرهنگی

در دانشگاه‌ها» صرفاً وقوع انقلاب اسلامی است و در فقدان آن این واقعه نیز نمی‌توانست ظهور یابد اما تبار این واقعه و خصوصاً نحوه پیگیری آن را باید در روندهای پیش‌گفته در دوره ماقبل انقلاب جست. در واقع وقوع «انقلاب اسلامی» تنها به یک مطالبه فرهنگی و اجتماعی درون - برون‌سیستمی در نیمه دوم حکومت پهلوی دوم، تحقق بخشیده است. مطالبه برای تحول در نظام علمی - آموزشی یک خواست عمومی و تثبیت‌شده در سال‌های منتهی به انقلاب اسلامی بوده است؛ دوم اینکه طبیعی است که «انقلاب اسلامی» به‌مثابه یک «انقلاب کبیر»، تحول بنیادی وجودی خاص خود را پدید آورده و نیروی خاص خود را بیافریند. از این‌رو در دوره مابعد انقلاب اسلامی، مطالبه پیشین برای نقد «علم جدید» و تحول در نظام علمی - آموزشی کشور در سطحی بالاتر و متفاوت‌تر از آنچه پیش از انقلاب اسلامی مورد نظر نخبگان بود، پیگیری شود؛ سوم اینکه واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» یکدست نیست. تباریابی آن نشان می‌دهد که مجموعه متکثر و گاه متخالفی از روندها و مناسبات عینی و ذهنی و طیفی از افراد و اندیشه‌ها در پیدایی و پیگیری این ایده نقش داشته‌اند. لذا در جریان این واقعه، ما با گفتمان‌های متنوعی روبرو هستیم که خواهان تحول در نهاد علم، تحول در روابط علم و تحول در عالم و تحول در خود علم هستند که البته باید در مجال دیگری مورد بررسی واقع شوند؛ چهارم و چنان‌که گفته شد، ایده «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» در دوره مابعد انقلاب اسلامی، گفتمان واحدی نداشت و به همین دلیل در جریان آن با مجموعه گوناگونی از سیاست‌گذاری‌ها مواجه هستیم. این سیاست‌گذاری‌ها، با صرف‌نظر از برخی اقتضائات موقعیتی، نوعاً تداومی از برخی الگوها در دوره ماقبل انقلاب اسلامی‌اند که نزد برخی از گروه‌های انقلابی یا عاملان تحول‌خواه نظام علمی - آموزشی درونی شده و فعلیت یافته بود. این افراد بعضاً خود از پرورش‌یافتگان الگوی «مدارس مذهبی» یا «مرکز تعلیمات اسلامی» یا «مؤسسه تحقیقات و مطالعات اجتماعی» یا مشارکت‌کنندگان در / تأثیرپذیرندگان از «کنفرانس رامسر» و انقلاب آموزشی و نظایر آن بودند. لذا «انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها» عملاً در راستای یکی از الگوهای عملیاتی‌شده پیشین فهمیده و اجرایی شد. البته برخی سیاست‌گذاری‌ها و طرح‌های تازه نیز مطرح شده و به اجرا در آمد. هر چند برخی از مقامات تصمیم‌ساز نظام آموزشی و علمی در دوره ماقبل انقلاب، پس از پیروزی انقلاب اسلامی، به‌طوری طبیعی و به‌خاطر فضای فکری و سیاسی خاص آن از ایران خارج شده، یا برکنار شدند، اما در فقدان الگوی خاصی برای «انقلاب» در دانشگاه‌ها و تحول نظام آموزشی و علمی

کشور، ناگزیر الگوهای پیشین و مباحثات دوره قبل، آگاهانه یا حتی ناخودآگاهانه، مورد استفاده متولیان جدید نظام علمی و آموزشی کشور قرار گرفت. در نهایت اینکه واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاهها» را باید در ترکیبی از الگوهای متفاوت تحول در نظام علمی و آموزشی و نیز بدیل‌های متنوع و گاه متعارض برای «علم جدید» با شیوه‌های استدلالی مختلف و البته تعلقات سیاسی متفاوت و گاه متعارض نیروهای درگیر در این واقعه از یک‌سو و نیز شرایط وجودی انقلاب کبیر اسلامی از سوی دیگر که موجد تحول وجودشناختی در افراد و موضوعات انسانی است، بررسی کرد. همین ترکیب متفاوت است که سیاست‌گذاری‌های متنوعی را در جریان واقعه «انقلاب فرهنگی در دانشگاه» رقم زده و باید در تحقیقات بعدی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

۱. آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی. پرونده شیخ عباسعلی اسلامی. شماره بازیابی ۲۷۶-۱۹۱/۴.
۲. آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی. شماره بازیابی ۱۶۸-۱۹۱/۶.
۳. آرشیو مرکز اسناد انقلاب اسلامی. اساسنامه و مرامنامه جامعه تعلیمات اسلامی. شماره بازیابی ۱۹۵.
۴. آزادارمکی، تقی. (۱۳۷۸). جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی در ایران. تهران: کلمه.
۵. آشنا، حسام‌الدین. (۱۳۸۴). از سیاست تا فرهنگ: سیاست‌های فرهنگی دولت در ایران (۱۳۲۰-۱۳۰۴). تهران: سروش.
۶. آل‌احمد، جلال. (۱۳۵۶). در خدمت و خیانت روشنفکران. تهران: رواق.
۷. آل‌احمد، جلال. (۱۳۵۷). ارزیابی شتابزده. تهران: امیرکبیر.
۸. آل‌احمد، جلال. (۱۳۸۰ [۱۳۴۱]). غرب‌زدگی. تهران: فردوس.
۹. ایوانف، یوری سرگیویچ. (۱۳۵۷). انقلاب مشروطیت ایران. آذر تبریزی. تهران: شبگیر.
۱۰. بازرگان، مهدی. (۱۳۵۹). روزنامه اطلاعات. شماره ۱۶۱۳۶. پنجشنبه ۱۸ اردیبهشت‌ماه. صفحه ۱۲.
۱۱. باقری، خسرو. (۱۳۸۷). هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۲. باهنر، محمدجواد. (۱۳۸۷). مباحثی پیرامون فرهنگ انقلاب اسلامی. تهران: نشر شاهد.
۱۳. بتلهایم، شارل. (۱۳۵۸). انقلاب فرهنگی و سازمان صنعتی در چین، دگرگونی مدیریت و تقسیم کار. ترجمه د. برتاف [عباس میلانی]. تهران: یاور.
۱۴. بروجردی، مهرزاد. (۱۳۷۷). روشنفکران ایرانی و غرب: سرگذشت نافرجام بومی‌گرایی. جمشید شیرازی. تهران: نشر و پژوهش فرزانه روز.
۱۵. بشیریه، حسین. (۱۳۹۰). تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم: لیبرالیسم و محافظه‌کاری. تهران: نشر نی.
۱۶. پارسانیا، حمید. (۱۳۷۶). حدیث پیمان‌ه؛ پژوهشی در انقلاب اسلامی. ویراستار: سرور صبوری، قم: معاونت امور اساتید و دروس معارف اسلامی.
۱۷. پیتروزا، دیوید. (۱۳۹۴). انقلاب فرهنگی چین. مهدی حقیقت‌خواه. تهران: ققنوس.
۱۸. پیشگام قزوین. (بی‌تا). مقدمه‌ای بر انقلاب فرهنگی در کوبا. بی‌جا: پیشگام قزوین.
۱۹. پیوندی، سعید. (بی‌تا). بازخوانی تعلیم و تربیت اسلامی و مدرسه جدید در اندیشه دکتر شریعتی. پایگاه اطلاع‌رسانی علی شریعتی، آدرس الکترونیکی: <http://drshariati.org/show/?id=128>
۲۰. جعفریان، رسول. (۱۳۸۱). جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی سیاسی ایران، سال‌های ۱۳۵۷-۱۳۲۰. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. ویراست سوم.
۲۱. خمینی، [امام] سیدروح‌الله. (۱۳۲۴). کشف اسرار. بی‌جا: نشر مظفر.

۲۲. خمینی، [امام] سیدروح‌الله. (۱۳۹۰ الف). **مجموعه آثار جلد اول**. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی^(ه).
۲۳. خمینی، [امام] سیدروح‌الله. (۱۳۹۰ ب). **مجموعه آثار جلد سوم**. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی^(ه).
۲۴. دریفوس، هیوبرت و رابینو پل. (۱۳۸۷). **میشل فوکو، فراسوی ساخت‌گرایی و هرمنوتیک**. حسین بشیریه. تهران: نشر نی.
۲۵. دین‌پرست، منوچهر. (۱۳۸۷). **سیدحسین نصر دل‌باخته معنویت**. تهران: کویر.
۲۶. روشن‌نهاد، ناهید. (۱۳۸۳). **انقلاب فرهنگی در جمهوری اسلامی ایران**. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۲۷. روشن‌نهاد، ناهید. (۱۳۸۴). **مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم**. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۲۸. زائری، قاسم و حاجیه محمدعلی‌زاده. (۱۳۹۳). **دیرینه‌شناسی طرح دانشگاه اسلامی در ایران**. **راهبرد فرهنگ**. شماره ۲۵.
۲۹. زیباکلام، صادق. (۱۳۵۹). **ضرورت انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها**. بی‌جا: بی‌نا.
۳۰. زیباکلام، صادق. (۱۳۸۰). **دانشگاه و انقلاب**. تهران: روزنه.
۳۱. زیباکلام، صادق. (۱۳۸۶). **اخراج دانشجویان و اساتید منتقد «انقلاب فرهنگی» نیست**. وبگاه **عصر ایران**. دسترسی در مورخه ۲۳ اردیبهشت ۱۳۸۶. آدرس الکترونیکی: <http://www.asriran.com/fa/news/17378>
۳۲. زیباکلام، صادق و مختار مظفرپور. (۱۳۹۵). **علوم انسانی اسلامی در ایران: واکاوی نقش جریان‌های فکری پیش از انقلاب در شکل‌گیری آن**. **فصلنامه سیاست**. دوره ۴۶. شماره یک. تهران: دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران.
۳۳. سروش، عبدالکریم. (۱۳۸۶). **یک‌بار انقلاب فرهنگی کافی بود**. **روزنامه هم‌میهن**. یکشنبه ۲۰ خرداد.
۳۴. سوزنجی، حسین. (۱۳۸۹). **معنا، امکان و راهکارهای تحقق علم دینی**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۳۵. شادمان، سیدفخرالدین. (۱۳۸۲). **تسخیر تمدن فرهنگی**. تهران: گام نو.
۳۶. شرف‌زاده‌برد، محمد. (۱۳۸۳). **انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌های ایران**. تهران: پژوهشکده امام خمینی^(ه) و انقلاب اسلامی. معاونت پژوهشی.
۳۷. شریعتی، علی. (۱۳۴۹). **سنگی از فلاخن دوست**. **مجله فردوسی**، شماره ۶. ۹۸۱ مهر.
۳۸. شریعتی، علی. (۱۳۶۰ الف). **مجموعه آثار جلد ۱۱**. تهران: چاپخش. (دفتر تدوین و تنظیم مجموعه آثار معلم شهید دکتر علی شریعتی).

۳۹. شریعتی، علی. (۱۳۶۰ ب). **مجموعه آثار جلد ۲۰**. تهران: چاپخش. (دفتر تدوین و تنظیم مجموعه آثار معلم شهید دکتر علی شریعتی).
۴۰. شریعتی، علی. (۱۳۶۰ ج). **مجموعه آثار جلد ۲۳**. تهران: چاپخش. (دفتر تدوین و تنظیم مجموعه آثار معلم شهید دکتر علی شریعتی).
۴۱. شریعتی، علی. (۱۳۶۰ د). **مجموعه آثار جلد ۲۸**. تهران: چاپخش. (دفتر تدوین و تنظیم مجموعه آثار معلم شهید دکتر علی شریعتی).
۴۲. شریعتی، علی. (۱۳۷۶). **ویژگی‌های قرون جدید**. تهران: چاپخش.
۴۳. عبدالکریمی، بیژن. (۱۳۹۳). نقد عملکرد شورای عالی انقلاب فرهنگی. **سایت خبری مشرق**. دسترسی در مورخه ۲۰ بهمن ماه، آدرس الکترونیکی: <http://www.mashreghnews.ir/fa/news/388007>
۴۴. فارسی، جلال‌الدین. (۱۳۵۹). **روزنامه جمهوری اسلامی**. ۲۲ خرداد ماه. تهران.
۴۵. فارسی، جلال‌الدین. (۱۳۵۷). **انقلاب تکاملی اسلام**. تهران: مؤسسه انتشارات آسیا.
۴۶. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). **سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران (بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن)**. تهران: انتشارات رسا.
۴۷. فوکو. (۱۳۸۱). **نیچه، تبارشناسی و تاریخ**. نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده؛ مندرج در: **کهون، لارنس**. (۱۳۸۱). **متن‌گزیده‌های مدرنیسم و پست‌مدرنیسم**. عبدالکریم رشیدیان و دیگران. تهران: نشر نی.
۴۸. قنادان، محمود. (۱۳۵۲). **دانشگاهیان درباره آموزش عالی چه می‌گویند؟**. تهران: امور اجتماعی سازمان شاهنشاهی بازرسی آموزش عالی و پژوهش علمی.
۴۹. کچویان، حسین. (۱۳۸۹). **تجددشناسی و غرب‌شناسی: حقیقت‌های متضاد**. تهران: امیرکبیر.
۵۰. کچویان، حسین و قاسم زائری. (۱۳۹۱). **بازنمایی غرب در گفتمان اسلام احیاشده**. راهبرد فرهنگ. شماره ۲۰.
۵۱. کرین، هانری. (۱۳۲۵). **روابط حکمت اشراق و فلسفه ایران باستان (محورک‌های زرتشتی در فلسفه اشراق)**. تهران: بی‌نا.
۵۲. کرمی‌پور، حمید. (۱۳۸۰). **جامعه‌تعلیمات اسلامی (آیت‌الله حاج شیخ عباس‌علی اسلامی و انقلاب اسلامی)**. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۵۳. کشمیری، محمد. (۱۳۵۵). **اصل دوازدهم: انقلاب اداری و آموزشی**. دو ماهنامه بررسی‌های تاریخی. شماره ۶۷. اسفندماه.
۵۴. گلشنی، مهدی. (۱۳۶۳). «بعد علمی امت اسلامی». مندرج در: **سازمان تبلیغات اسلامی. مقالات نخستین کنفرانس اندیشه اسلامی**. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
۵۵. گلشنی، مهدی. (۱۳۶۴). «شناخت طبیعت از دیدگاه قرآن کریم». مندرج در: **سازمان تبلیغات اسلامی. قرآن در آئینه اندیشه‌ها**. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.

۵۶. گلشنی، مهدی. (۱۳۹۵). مصاحبه نویسندگان با دکتر مهدی گلشنی پیرامون اسلامی کردن علوم و انقلاب فرهنگی در دانشگاه‌ها. تهران: بی‌نا.
۵۷. گنون، رنه. (۱۳۴۹). بحران دنیای متجدد. ضیاءالدین دهشیری. تهران: انتشارات سپهر.
۵۸. ماهنامه دانشگاه انقلاب. (مردادماه ۱۳۶۰). شماره دوم.
۵۹. لکزایی، نجف. (۱۳۸۸). طبقه بندی علوم از دیدگاه صدرالمآلهین و امام خمینی رحمه‌الله. فصلنامه خردنامه صدرا. تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا. شماره ۵۷. پاییز.
۶۰. مرزبان، رضا. (۱۳۵۵/۲۵۳۵). تحول آموزش عالی در پنجاه سال شاهنشاهی پهلوی. تهران: دفتر روابط عمومی و بین‌المللی دانشگاه آزاد ایران.
۶۱. مرکز اسناد انقلاب اسلامی. (۱۳۷۶). خاطرات و مبارزات حجت‌الاسلام فلسفی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۶۲. مشایخی، محمد. (۱۳۴۹). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: دانشسرای عالی. شهر نشر.
۶۳. مصباح‌یزدی، محمدتقی و دیگران. (۱۳۶۱). علوم انسانی، اسلام و انقلاب فرهنگی. چاپ اول. تهران: جهاد دانشگاهی.
۶۴. مطلبی، مطلب. (۱۳۹۵). مجموعه مقالات همایش ایران و جنگ جهانی دوم. تهران: انتشارات سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران.
۶۵. مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۵۹). روزنامه اطلاعات. شماره ۱۶۱۲۸. دوشنبه ۸ اردیبهشت‌ماه. صفحه ۴.
۶۶. منظورالاجداد، محمدحسین [به کوشش]. (۱۳۷۹). مرجعیت در عرصه اجتماع و سیاست: اسناد و گزارش‌هایی از آیات عظام نائینی، اصفهانی، قمی، حائری و بروجردی، ۱۲۹۲ تا ۱۳۳۹ شمسی. تهران: شیرازه.
۶۷. مهدوی‌کنی، محمدرضا. (۱۳۵۹). روزنامه اطلاعات. شماره ۶۱۲۳. دوشنبه ۱ اردیبهشت‌ماه. صفحه ۴.
۶۸. مهدوی‌کنی، محمدرضا. (۱۳۹۳). تأسیس دانشگاه امام صادق^(ع) از زبان آیت‌الله مهدوی‌کنی^(د). سایت خبرنامه صادق. دسترسی در مورخه ۱۹ دی‌ماه. آدرس الکترونیکی: <http://isunews.ir/9896>
۶۹. میرسپاسی، علی. (۱۳۸۴). تأملی در مدرنیته ایرانی (بحثی درباره گفتمان‌های روشنفکری و سیاست مدرنیزاسیون در ایران). جلال توکلیان. تهران: طرح نو.
۷۰. میری، سیدجواد و علی‌علی اصغری صدری. (۱۳۹۰). رابطه علم و دین از دیدگاه دکتر شریعتی. دوفصلنامه پژوهش‌های علم و دین. شماره دوم. پاییز و زمستان. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و علوم انسانی.
۷۱. نراقی، احسان. (۱۳۵۳). غربت غرب. تهران: امیرکبیر.
۷۲. نراقی، احسان. (۱۳۵۵). آنچه خود داشت. تهران: امیرکبیر.

۷۳. نراقی، احسان. (۱۳۵۶). *طمع خام*. تهران: انتشارات توس.
۷۴. نصر، سیدحسین. (۱۳۴۸). *معارف اسلامی در جهان معاصر*. تهران: شرکت سهامی کتاب جیبی.
۷۵. نصر، سیدحسین. (۱۳۷۸). *نیاز به علم قدسی*. حسن میانداری. قم: مؤسسه فرهنگی طه.
۷۶. نصر، سیدحسین. (۱۳۸۰). *معرفت و معنویت*. انشاءالله رحمتی. تهران: سهروردی.
۷۷. نصر، سیدحسین. (۱۳۸۲). *جاودان خرد، مجموعه مقالات دکتر سیدحسین نصر*. به اهتمام سیدحسن حسینی. تهران: سروش.
۷۸. نصر، سیدحسین. (۱۳۸۵). *در جست‌وجوی امر قدسی: گفت‌وگوی رامین جهانبگلو با سیدحسین نصر*. مصطفی شهر آیینی. تهران: نشر نی.
۷۹. نصر، سیدحسین. (۱۳۹۰). *علم مدرن خداوند را از صحنه جهان حذف کرده است*، نقد علم مدرن در گفت‌وگو با سیدحسین نصر. کتاب ماه دین. شماره ۱۷۱. دی‌ماه.
۸۰. نواب صفوی، سیدمجتبی. (۱۳۶۰). *راهنمای حقایق*. بی‌جا: بی‌نا.
۸۱. وحدت، فرزین. (۱۳۸۳). *رویارویی فکری ایران با مدرنیت*. تهران: ققنوس.
۸۲. وزارت علوم و آموزش عالی. (۱۳۵۳). *بررسی آماری دانشجویان خارج از کشور ۱۳۵۲-۱۳۴۷*. تهران: مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
۸۳. هاشمی، محمدمنصور. (۱۳۸۴). *هویت‌اندیشان و میراث فکری احمد فردید*. تهران: کویر.
۸۴. هانسی، ادريس. (۱۳۹۴). *جهان عرب، ایدئولوژی زده است!* (گفت‌وگو با دکتر ادريس هانسی).
- فصلنامه تخصصی علوم انسانی اسلامی صدر*. سال چهارم. شماره ۱۶. تهران: مرکز پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی صدر.
۸۵. *هشتمین کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی*. (۱۳۵۴). تهران: انتشارات دفتر اطلاعات و روابط عمومی وزارت علوم و آموزش عالی.

86. Golshani, M. (1983). The Significance of Physical Sciences in Islamic Outlook and the Need for a Scientific Renaissance in Islamic Polity. *International Conference on Science in Islamic Polity*. Pakistan: Islamabad.
87. Golshani, M. (1989). Philosophy of Science form the Qur'anic Perspective, in towards Islamization of Disciplines. *International Institute of Islamic Thought*. USA: p. 71.
88. Siddiqi, M. N. (2011). Islamization of Knowledge: Reflections and Priorities. *The American Journal of Islamic Social Sciences (AJISS)*. V. 28. I. 3. U.S: University of California.