

مقاله «دانشگاه در آئینه تاریخ یا جغرافیا» تأملی است در فلسفه تعلیم و تربیت که طی آن به واریسی و نقد مبانی معرفتی نظام آموزشی ایران پرداخته است. نظام آموزش عالی در ایران حسب تلقی آن مقاله، میناگرایی و تاریخی است و لذا مانع رشد ظرفیت‌های فکری کنش‌گران این عرصه، یعنی استاد و دانشجو بوده است و راه درمان آن نیز تغییر و انتقال به گفتمان جغرافیای‌گرایی است.

مقاله حاضر در واقع مروری است بر مقاله مذکور و در مقام نقد آن مدعی است که اولاً بر پشتوانه‌های ناستواری تکیه کرده و ثانیاً به آنچه از گفتمان پست‌مدرن در این باب اخذ نموده نیز پایبند نمانده است و لذا نتوانسته مصداق مطابقی از رهیافت مورد توصیه خود باشد. این ناهمراهی و خلاف‌آمدها خود را در سطوح مختلف و در جای جای مقاله نشان داده‌اند و لذا معروض نقدهای نظری و مفهومی ما واقع شده‌اند.

#### ■ واژگان کلیدی:

ژیل دلوز، میناگرایی تاریخی، جغرافیای‌گرایی، فلسفه مکان، معرفت‌شناسی ریزوماتیک، پست‌مدرنیسم

## میناگرینی‌های ناگزیر میناگریزان

نقدی بر مقاله «دانشگاه در آئینه تاریخ یا جغرافیا»

علی‌رضا شجاعی‌زند

دانشیار دانشگاه تربیت مدرس  
shojaeez@modares.ac.ir

## مقدمه

این مقال همچنان که از عنوان آن برمی آید، نقدی است بر مقاله‌ای با عنوان اصلی «دانشگاه در آئینه تاریخ یا جغرافیا». مقاله مذکور را که مراحل داوری‌اش پیموده شده و در نوبت انتشار بود، تحریریه فصلنامه راهبرد فرهنگ برای بنده ارسال کرد تا چنانچه دیدگاه متفاوتی درباره آن دارم، به نقد آن مبادرت کنم که هم‌زمان در یک شماره از فصلنامه منتشر شود. از آنجا که تقویت و ترویج این رویه را در مجلات علمی و درباره موضوعات و مقالات بحث‌برانگیز، کار پسندیده‌ای می‌دانم، از آن استقبال کردم و با مطالعه مقاله به آن ترغیب شدم. چراکه علاوه بر آثار عمومی مترتب بر نقد و گفتگوی علمی، می‌تواند در بازشناسی و تأمل در منظر و گفتمان خاصی که به نقد نظام تعلیم و تربیت حاکم بر ایران پرداخته و از گرایش‌ها و توجهات رو به گسترشی هم در محافل روشنفکری و دانشگاهی برخوردار است، مؤثر افتد. نگرانی و دغدغه اصلی مؤلف محترم، آقای دکتر سیدمهدی سجادی، آنچنان که در مقاله آمده، استعدادهای طبیعی و ذاتی کنشگران دانشگاهی است که مهار و محدود شده و ظرفیت‌های نهفته در استاد و دانشجو است که امکان بروز نیافته‌اند. سبب آن از نظر ایشان، غلبه نگاه میناگرایانه تاریخی در نظام آموزش عالی کشور است و راه درمانش نیز جایگزین نمودن آن، با نگاه دیگری که جغرافیای‌گرایی نامیده‌اند.

مرور و تأملات نگارنده پس از شالوده‌شکنی و عبور از بحث‌های فراوان و متنوعی که در فرازهای مختلف مقاله آورده‌اند، شامل چهار محور اصلی است:

۱. توصیفی از مشخصات عمومی مقاله؛
۲. واکاوی عقبه و خاستگاه نظری مقاله؛
۳. تأملی در نقدهای مقاله به میناگرایی تاریخی؛
۴. نقد مفهومی مقاله.

## مشخصات عمومی

ساختار کلی مقاله همچنان که آمد، مبتنی بر کشف و معرفی و مقایسه دو رویکرد و نگاه رقیب در سیاست‌گذاری‌های آموزشی کشور است. جهت‌گیری مقاله معطوف به نقد و طرد رویکردی است که با عنوان «میناگرایی تاریخی» نامیده شده است و ترجیح و تصدیق و دفاع از دومی با عنوان «جغرافیای‌گرایی». مقاله که از حیث ساختار و طرح مدعای کلی و دسته‌بندی مباحث، صورت روشن و قابل فهمی دارد؛ از حیث محتوا و براهین اقامه شده

دچار نقص و ایراداتی است و نیازمند بازخوانی و بازنگری‌های جدی. از مفروضات مهم و بنیادی مقاله اذعان به لزوم انسجام و هم‌سویی درونی سیاست‌گذاری‌های آموزشی است از سه حیث «مبانی توجیهی» و «نظام ارزیابی» و «چشم‌اندازهای آینده». اتقان و اعتبار این فرض برای مؤلف محترم تا جایی است که همین شرایط را برای راهبرد و رویکرد مورد قبول و بدیل پیشنهادی خویش نیز ضروری می‌داند. مقاله از نگرانی‌های قابل درک و دفاعی برخوردار است و اهداف صائبی را هم تعقیب می‌کند: «اهتمام به رشد خلاقیت و نوجویی در نظام آموزشی»، «اعتنای لازم و کافی به شرایط و نیازهای بومی و محیطی» و «پویا بودن سیستم» از دغدغه‌های ارزشمندی است که مؤلف محترم دارند و ایشان را به تأمل در مبانی نظری نظام آموزش عالی کشور و نقد و ارائه ایده و راه‌کارهایی برای اصلاح آن واداشته است.

مقاله متأثر از رهیافت‌های اخیراً رواج یافته در علوم انسانی است؛ در عین حال آن را به صراحت ابراز و آشکار نمی‌نماید. ردّ و اثر رهیافت موسوم به برساخت‌گرایی<sup>۱</sup> و اصالت ذهن<sup>۲</sup> را که خود ناشی از رونق گرفتن گرایش‌های نظری پست‌مدرن در ادوار اخیر و در جوامعی نظیر ایران است، می‌توان در جای جای مقاله شناسایی کرد. خصوصاً در مقولاتی که با آنها مخالفت شده و بدیل‌هایی که به‌جایشان پیشنهاد گردیده و همچنین در ارجاعاتی که داده و نقاط اتکایی که در طرح و دفاع از مدعیات خویش دست و پا کرده است. با وصف این معلوم نیست که چرا این عقبه نظری را به‌صراحت معرفی و به‌روشنی عرضه ننموده است. اگر این را نقضی برای مقاله بدانیم و به کشف علل آن نیز مُصر باشیم، لاجرم باید سراغ حدس و گمان رفت و احتمالات متصور آن را وارسی کرد. این تأسی بدون تصریح به یک رهیافت نظری، یا ناخواسته و فکر نشده بوده است و یا سنجیده و با امعان نظر. اولی از جنس بسیاری از بحث‌ها و افاضات مطرح در مجامع علمی و روشنفکری امروز ایران است که برای به‌روز بودن، به‌دنبال جدیدترین مدهای فکری زمانه می‌روند<sup>۳</sup> و بی‌آنکه آنها را عمیقاً بشناسند و خود را به لوازم‌شان پایبند بدانند، از آنها تغذیه می‌کنند و بدان‌ها دامن می‌زنند. دومی اما آگاهانه و قصدشده است و خود دست‌اندرکار ساختن و تقویت بی‌نام و نشان همان فضایی است که قرار است دیگران را

1. Constructivism

2. Subjectivism

۳. ملهم از مدعای پوپر درباره روشنفکران و فلاسفه‌ای است که به ریشه و عقبه‌های فکری خویش توجه ندارند و به نقد و بازنگری در آن نمی‌پردازند. (نک: پوپر، ۱۳۷۹)

اِشرابِ نماید و تحت تأثیر قرار دهد. همین سهل‌گیری در تشخیص و تعیین مبنای نظری و یا پنهان‌سازیِ آگاهانه موجب بروز انواع پارادوکس‌ها و تعارضات مفهومی و نظری در مقاله گردیده که بخش عمده نقدهای این نگاشته را به آن تشکیل می‌دهد.

بدیهی است که این برداشت و فهم ما از مقاله مذکور است و رافع نیاز خوانندگان و ضرورت مراجعه و مطالعه آن نیست و همچنین مانع از آن نمی‌شود که مؤلف محترم درصدد بیان توضیحات کامل‌تری در رساندن بهتر مقصود خویش برآید.

### عقبه و خاستگاه نظری

با اینکه مقاله در مقام نقدِ یک رویکرد و دفاع از رویکرد دیگر در سیاست‌گذاری برنامه‌های آموزشی در ایران، سرشار از ردّ و ابرام‌های نظری است؛ اما ساختار آن به‌نحوی نیست که آن را به انتخاب و معرفی یک «چارچوب نظری» مشخص و حرکت در پرتو آن ملزم نماید. به همین‌رو هم نمی‌توان آن را به‌دلیل عدم تعیین انگاره نظری و تصریح به آن مورد نقد قرار داد و ایراد گرفت. نکته اما در اینجاست که مقاله واجد چنین چارچوبی است و در ظلّ آن هم حرکت کرده و در عین حال از ابراز آشکار و صریح آن امتناع نموده است.

مقاله هم در نقد میناگرایی تاریخی و هم در دفاع از فلسفه مکان و جغرافیاگرایی و هم در غالب مفاهیم و معرف‌های مورد بحث و مقایسه، وام‌دار نظریه‌پرداز پست‌مدرن، ژیل دلوز است و به دفعات نیز از او نام می‌برد و مستقیم و غیرمستقیم بدو ارجاع می‌دهد؛ در عین حال این کار را به شیوه مرسوم و متعارفی که با معرفی و تشریح یک نظریه مینا صورت می‌گیرد، دنبال نکرده است. همین شاید باعث شود تا افراد ناآشنا با این عقبه فکری، نقش دلوز را در حد دیگر متفکرینی ارزیابی کنند که در مقاله حضور دارند و مرجع و مأخذ برخی از مدعیات قرار گرفته‌اند؛ در حالی که چنین نیست<sup>۱</sup>.

با اینکه می‌شود مقاله را با نظر به توضیح فوق، از طریق واری اندیشه‌های دلوز و آرای منتسب به جریانات پست‌مدرن و امکان تعقیب آنها در علم و تعلیم دنبال کرد؛ اما ترجیح دادیم سراغ سهم و نقشی که مؤلف محترم در استفاده از این افکار داشته‌اند

۱. جستجوی سریع «سیدمهدی سجادی» نشان می‌دهد که ایشان لاقلاً پنج مقاله دیگر را که حاصل پایان‌نامه و رساله‌های دانشجویی بوده است با همین مضمون و ذیل اندیشه‌های دلوز و رویکرد ریزوماتیک وی تحریر و منتشر کرده‌اند. (نک: سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۸۶؛ سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۸۸؛ سجادی و باقری‌نژاد، ۱۳۹۰؛ سجادی و ایمان‌زاده، ۱۳۹۱ و سجادی و دیگران، ۱۳۹۷) فحوای مقالات نیز مؤید وقوع یک تحول تدریجی در مواضع ایشان نسبت به آرای دلوز است و انتقال از یک رویکرد انتقادی و بعضاً خنثی به پذیرش و هم‌سویی هر چه بیشتر با آن.

برویم و پیامدهای ناشی از تاسی ناقص و پارادوکس‌هایی را که به دلیل عدم پابندی به آن دچار شده‌اند، مورد بررسی قرار دهیم.

مهم‌ترین درسی که از دلوز و رهیافت مبناگریز و ریزوماتیکش<sup>۱</sup> می‌باید گرفت همین است که نباید بدو تمسک جست و تکیه کرد؛ زیرا سنت تاسی و اتکا به هر متفکری، خصوصاً به خودش را از محققان و اندیشمندان بعدی سلب کرده است. این نخستین و شاید برجسته‌ترین نقض و عدولی است که مقاله از مبنای اتخاذ شده خویش مرتکب شده است. به دلوز و اندیشه‌های پست‌مدرن می‌شود مراجعه کرد و ارجاع داد؛ اما تنها در مقام معرفی آنها و نه بیشتر. اگر کسی نظریه دلوز را متکای استدلالی و پشتوانه اعتباربخش کار خویش قرار دهد، به ضد آن عمل کرده و زیر پای خویش را خالی نموده است و این از لوازم اجتناب‌ناپذیر آن نظریه است. ممکن است در مقام رفع این پارادوکس گفته شود که مؤلف صرفاً از «دستگاه مفهومی» او استفاده کرده و «مبانی نظری» آن، خصوصاً نظریه مبناگریز او را قبول ندارد و به همین رو هم آن را به عنوان چارچوب نظری کار خویش برنگزیده و اعلام نکرده است. اما استمداد و استفاده‌های مقاله از نظریه دلوز بسیار بیش از مأخوذات صرفاً مفهومی است؛ ضمن اینکه همان‌ها نیز در پرتو رویکرد نظری اوست که معنای خاصی پیدا کرده و در اینجا به کار گرفته شده‌اند.

پارادوکس‌های مقاله تنها به تمسک جویی و دنباله‌روی از کسی که هرگونه دنباله‌روی را نهی کرده خلاصه نمی‌شود؛ بلکه آن را می‌توان در جستجوی «مبنایی» بدیل به‌منظور جایگزینی آن با «مبناگرایی تاریخی» نیز مشاهده کرد. شاهد مثال آن همین است که خود این تعبیر و نظایر هم‌معنای آن را به‌صراحت در فرازهای مختلف مقاله در مقام معرفی بدیل پیشنهادی خویش آورده‌اند: «مبنا»، «اصول»، «ذات» و «ایجاد مدل نظام‌مند مناسب». این قبیل تناظر جویی‌ها با رویکرد رقیب را در فرازهای دیگر مقاله نیز می‌توان یافت؛ مثل اذعان به لزوم تأمین انسجام میان «مبانی» و «طراحی» و «اهداف» و پذیرفتن «نظام ارزیابی». مقولاتی که از اساس با رهیافت ضد مبناگرایی مقاله و نظریات دلوز مغایرت دارند. مخالفت‌های مقاله به پیروی از دلوز، با «مبنا» و با «ضرورت» و با «تاریخیت»، به‌طور طبیعی به سلب اقتضاء از امور انجامیده است. گویا این تنها راهکاری است که قادر است

۱. برای تفصیل در این باره نک: دلوز و گتاری، ۱۹۸۷ و دلوز، ۱۹۹۵.

۲. از دیگر تناظر جویی‌های مقاله تعابیری است که در اشاره به «مبناگرایی تاریخی» و «جغرافیاگرایی» به‌کار برده‌اند. «نگاه» و «آئینه» که برای هر دو به‌کار رفته، متضمن معنای «مبنا» است و مؤید آن است که هیچ تفاوتی میان این دو رویکرد از این حیث وجود ندارد.

به انسان در به‌دست گرفتنِ عنان اختیار خویش و کسب آزادی و رشد خلاقیت کمک نماید. این تصریحات در عین حال مانع از آن نبوده که در فرازهای متعددی از مقاله به وجود اقتضائاتِ حاکم بر محیط و بر جغرافیا و بر دنیای واقعی اطراف، اقتضائات درونی و امکانی، اقتضائات زمانی و مکانی و اقتضائات هستی‌شناختی اذعان نموده و بر آن تأکید نماید. از جمله تعریضاتِ مقاله به مبنای تاریخی اتفاقاً همین است که چرا به اقتضائات ذاتی و درونی و امکانی نظام آموزش توجه ندارد. به همین رو باید از مؤلف محترم پرسید چه معنایی از اقتضائاتِ ذاتی را مدّ نظر داشته، وقتی که با مبنا و ضرورت و علیت به‌طور کلی مخالفت می‌کرده است؟

همین‌طور است مخالفت‌های مقاله با غایت‌گرایی و داشتن اهداف از پیش‌مقرر برای نظام آموزش عالی. مقاله در فراز نتیجه‌گیری شاید با فراموش کردن این مخالفت و تعریضات، به هدف‌گذاری‌هایی در یک سیستمِ خلاق توصیه می‌کند که موجب آفرینش و تولید شود و می‌گوید «باید» حالت‌های مختلف و متغیر رفتار سیستم را شناسایی و موانع آن را برطرف کرد و «باید» سراغ سیاست‌گذاری مبتنی بر گفتمان دانشگاه در آئینه جغرافیا رفت و آن را سرلوحه برنامه‌ریزی‌های دانشگاه قرار داد. گویا «شناسایی» و «رفع موانع» و «سیاست‌گذاری بر مبنای گفتمان بدیل» و «سرلوحه برنامه‌ها» قراردادن، از جنس اهداف و غایات نیستند.

### نقدهای مقاله به مبنای تاریخی

مدعای اصلی مؤلف محترم مقاله اگر در فهم و تقریر درست آن صائب و صادق بوده باشیم این است که گفتمان حاکم بر سیاست‌گذاری‌های نظام آموزش عالی در ایران با تمام فراز و فرودهایش در چهل ساله پس از انقلاب، متأثر از رهیافت «مبنای تاریخی» است. این مدعا شامل دو جنبه «نظری - مفهومی» و «انضمامی - مصداقی» است. مؤلف در بخش نظری به معرفی دو پارادایم یا گفتمان رقیب تحت عنوان «مبنای تاریخی» و «جغرافیا و مکان‌گرایی» پرداخته و خصوصیات را به هر یک از آنها نسبت داده است. خصوصیات و معرف‌های گفتمان نخست از نظر ایشان، «ضرورت‌گرایی»، «علیت‌گرایی»، «غایت‌گرایی»، «بازتولید و بازنمایی» تولیدات قبلی و بالاخره «مستندسازی» است. آنها از جنس عوارض و آفاتی‌اند که مانع از بروز و ظهور ظرفیت‌های نهفته در کنش‌گران دانشگاهی می‌شوند و به همین‌رو باید ترک و طرد شوند تا راه برای تحقق خصوصیات دیگری که به پویایی و

بالندگی هر چه بیشتر دانشگاه و به فعلیت رساندن استعدادها کمک می‌نماید، باز شود. این جابجایی و اصلاح چندان هم سهل و ساده نیست و نیازمند تغییراتی بنیادی در نگرش است و بلکه، تحولاتی پارادایمیک و گفتمانی<sup>۱</sup>. مدعای انضمامی و مصداقی مقاله اما از پرداخت و تفصیل کمتری برخوردار است؛ در عین حال چنین به‌دست می‌آید که گفتمان غالبی را در سیاست‌گذاری‌های نظام آموزش عالی ایران در چهل‌ساله پس از انقلاب کشف کرده و قادر است رد آن را در تمامی برنامه‌های درسی و اسناد بالادستی و متون مختلفی که طی این سال‌ها تدوین و تصویب و اجرا شده است، بیابد و نشان دهد. طرح این مدعیات، مبتنی بر یک مجموعه پیش‌فرض‌های نظری در اصول اساسی «معرفت» و «واقعیت» است و همچنان که اشاره شد، با برخی از رهیافت‌های معرفت‌شناختی معاصر هم‌سویی دارد و به نحوی از آنها استمداد جسته است. توقف و تأمل کوتاه ما در این «پیش‌فرض‌ها» اگرچه دورخیز بلند و بافاصله‌ای نسبت به موضوع محوری مقاله محسوب می‌شود؛ اما ضروری است و روشنگر؛ زیرا نشان خواهد داد که منشأ نقد و ابرام‌های صورت‌گرفته در نظام تعلیم و تربیت کشور از کجا ریشه گرفته و از چه منطق و بنیانی برخوردار است.

**معرفت:** معرفت‌عنوانی است شناخته شده برای آن دسته از فعل و انفعالات ذهنی که هم کاشف از واقع باشد و هم مطابق با واقع<sup>۲</sup>. پیش‌فرض قبول چنین محصولی برای ذهن، اولاً فرض واقعیت‌های مستقل از ذهن است و ثانیاً شناختنی بودن آنها و ثالثاً امکان نیل به شناخت مطابق با واقع و بالاخره امکان داوری درباره برداشت‌های مختلف و اختلاف نظرهای احتمالی میان آنها. رئالیسم چیزی جز اعتقاد به همین چهار اصل اساسی نیست و خدشه و تردید در هر یک از آنها، هم معرفت را منتفی می‌سازد و هم گفتگوهای نظری فیما بین واجدان و مدعیانش را. پس کسی که کار علمی و تعلیمی می‌کند و آرا و اندیشه‌هایش را از طریق نگارش و انتشار مقاله با دیگران در میان می‌گذارد؛ اندیشه‌هایی را نقد و از اندیشه‌های دیگری دفاع می‌کند و ارجاع و استناد می‌دهد؛ پیشاپیش امکان وجودی معرفت و پیش‌فرض‌های رئالیستی و حقیقت‌شناسانه آن را پذیرفته است؛ حتی اگر به آن اذعان نداشته باشد یا اقرار ننماید.

۱. مطرح کردن تعبیری از قبیل گفتمان و پارادایم در اشاره به رویکرد بدیل، خود ناقض مبناگرایی مورد ادعای مقاله است.

۲ این تلقی از معرفت، مأخوذ از تعریف جاافتاده منتسب به افلاطون است که آن را «باور صادق موجه» (True Justified Belief) دانسته است. برای تفصیل نک: حسین‌زاده، ۱۳۹۰: ۶۳-۵۱.

این البته تعریف معرفت در مقام حقیقی و منتظر آن است که ممکن است با آنچه در جایی و شخصی به تحقق رسیده، فاصله داشته باشد. فراوانی حجم معرفت‌های ناقص، بر ساختی و مخطئی که ممکن است بیش از معرفت‌های حقیقی هم باشند، مبرر آن نیست که اصل وجودی و امکانی تحصیل معرفت نیز به طور کلی زیر سؤال رود و مورد انکار قرار گیرد. یکی از خلط‌های رایجی که به رونق و رواج رهیافت‌های برساختی در ادوار اخیر منجر شده، همین ابتدای بر صورت غالب و محقق معرفت است و استنتاج‌های ناقص و ناروا از آنها در تعیین تکلیف برای معرفت به معنای حقیقی و ممکن آن. ضمن اینکه اتلاق معرفت به آنها نیز محل اشکال و تردید جدی است.<sup>۱</sup>

علم و عالم به مثابه فاعل شناسا<sup>۲</sup> از همه انواع‌شان، بر همین فرض و تلقی از معرفت استوار است و اتکا دارد و در عین حال در مقام واری و شناسایی معرفت در ساحات انسانی، با صورت‌های متنوعی از معرفت‌های محقق مواجه می‌گردد که حکم موضوع شناسایی<sup>۳</sup> را دارند و در باب آنها به نظریه‌پردازی مبادرت می‌کند. این فروض در باب صورت‌های «حقیقی» و «واقعی» معرفت برای همه عالمان و نظریه‌پردازان، حتی پست‌مدرن‌ها و برساخت‌گرایان و پس‌ساختارگرایان و ساخت‌شکنان نیز صادق است؛ حتی اگر به آن اذعان نمایند و آگاهانه و عمدانه از ساحات علم و معرفت پای بیرون گذارند و به ساحات زیبایی‌شناسی و امور ذوقی منصرف شوند.<sup>۴</sup>

دلوز نیز به مثابه یک معرفت‌شناس، نمی‌تواند وجود این دو موقعیت متنافر برای معرفت (معرفت حقیقی و منتظر در مقابل معرفت غالب و محقق) را نادیده بگیرد و اندیشه و عقل خویش به‌گاه نظرورزی را مصداق همان احکامی بداند که از نظریه‌اش درباره معرفت به‌دست می‌آید. چرا که اگر خود را استثنا نکند و از شمول مدعای خویش در باب معرفت خارج نسازد، پیش و بیش از هر کس، نظریه خویش را ابطال و بی‌اعتبار ساخته است. **ضرورت:** از همان اصل اول رئالیسم که جنبه وجودشناختی دارد، مبنای دیگری به‌دست

می‌آید که می‌توان از آن با عنوان «ضرورت» یاد کرد. ضرورت اولاً مستلزم فرض «وجود مستقل از ذهن» برای واقعیت‌های عینی است و ثانیاً فرض «اقتضا و تعین» برای آنها. مقاله

۱. برای تفصیل در این باره، نک: حسین‌زاده، ۱۳۹۰: ۷۶-۴۳.

2. Subject

3. Object

۴. اینکه دریدا میان متن‌های فلسفی و ادبی فرق چندانی قائل نیست؛ اولاً برخاسته از اصالت و استقلال است که به نوشتار صرف نظر از مضمون و مقصود نگارنده آن می‌دهد و ثانیاً برخاسته از آمیزشی است که میان ساحات‌های مختلف حقیقت‌شناسی و زیبایی‌شناسی قائل است. برای تفصیل، نک: ضیمران، ۱۳۹۲.



در حالی با اصلِ ضرورت درآویخته که نمی‌توان چنین رأیی را به دلوز نسبت داد. باید توجه داشت که تردیدهای او و قاطبه اندیشمندان پست‌مدرن، عمدتاً معرفت‌شناختی‌اند و کمتر دامان جنبه‌های هستی‌شناسانه واقعیت را می‌گیرد. به همین‌رو باید پرسید که انکار و طرد «ضرورت» اولاً با انکای به چه مبنا یا استدلالی صورت گرفته است و ثانیاً چه معنایی دارد و با تأکیدات فراوان مقاله بر رعایت اقتضائات، چگونه قابل جمع است؟ از این فروض وجودشناسانه در باب ضرورت، البته هیچ نتیجه‌ای به نفع ثبات (انکار تغییر<sup>۱</sup>) و حتمیت (انکار مشروطیت<sup>۲</sup>) به دست نمی‌آید و مستلزم سلب اختیار انسان در مواجهه با واقعیت هم نیست. ضرورت‌های اقتضایی و تعینی پدیده‌های طبیعی و حتی انسانی، با آنچه در برخی از مکاتب نظری و مرامی با عنوان «جبریت» مطرح شده است، تفاوت اساسی دارد و نباید با ساده‌گزینی یکی را به دیگری تحویل بُرد یا از آن استنتاج کرد. همین ضرورت است که نظم را بر هستی حاکم و تحصیل معرفت را ممکن و انسان را قادر به تصرف و تسخیر در عالم ساخته و امکان تحقق خصلی نظیر خلاقیت<sup>۳</sup> را برای او فراهم آورده است. پس چه لزومی دارد که برای وارهایی از جبرگرایی<sup>۴</sup> و ذاتی‌انگاری<sup>۵</sup> رخداده‌ها به سلب تعین و اقتضا از عالم متوسل شویم؟

یکی از دلایل بروز این خطِ ناخواسته شاید ناشی از عدم تمییز دقیق میان انواع «باید»ها در تعبیر و کاربردهای رایج آن است. به تفاوت معنای باید در این سه عبارت توجه نمایید: آتش باید سوزاننده باشد.

برای رسیدن به موقع به کلاس در روزهای بارانی، باید یک‌ساعت زودتر از منزل خارج شد.

نظم و وقت‌شناسی را حتی‌المقدور باید رعایت کرد.<sup>۶</sup>

1. Change
2. Contingency
3. Creativity
4. Determinism

۵. ذاتی‌انگاری با ذات‌انگاری تفاوت دارد. اولی به همان معنی جبریت و حتمیت نزدیک است؛ در حالی که دومی به معنای تعین و اقتضا داشتن پدیده‌هاست. برای تفصیل در این باب، نک: شجاعی‌زند، ۱۳۹۲، ۱۶. ایراد هیوم که از مجموع هر تعداد گزاره «استی»، هیچ گزاره «بایدی» به دست نمی‌آید (حائری‌یزدی، ۱۳۹۴)، به لحاظ منطقی صائب است؛ در عین حال که زندگی انسان‌های عاقل نظیر خود هیوم، مملو از بایدهایی است که نسبتی هم با است‌های مورد قبولشان دارند. این بدان‌روست که او نخواستگی و یا نتوانستگی به وجود گزاره‌های «هدفی» و «ارزشی» محذوف در استنتاج «باید» از «است» اذعان نماید. «به‌موقع رسیدن به کلاس» در عبارت دوم، همان گزاره هدفی حذف شده است که نسبت میان روزهای بارانی (گزاره استی) را با الزام زودتر خارج‌شدن از منزل (گزاره بایدی) برقرار و معنادار و منطقی می‌سازد. همین صورت را برای عبارت سوم که گزاره محذوف آن ارزشی است، می‌توان برقرار ساخت.

«باید»‌های مندرج در عبارت‌های اول و دوم، اقتضایی‌اند و از ضرورت‌های تکوینی نشئت می‌گیرند؛ در عبارت سوم اما اساساً از سنخ دیگری است و مربوط به حوزه تشریح و نیکویی‌شناسی و تابع ارزش و مطلوبیت‌های بشری.

**علیت:** علیت مولود فرض تعین و اقتضا برای هستی است<sup>۱</sup> و مؤید مشروطیتِ رخدادها و امور. آن را می‌شود در جهان انسانی، یعنی در جامعه و تاریخ همچون جهان طبیعی نیز حاکم دانست؛ بی‌آنکه مستلزم سلب اراده و اختیار از انسان باشد. اراده و اختیار اساساً در جایی به کار می‌افتد و به نتیجه می‌رسد که سازوکارهای علی در کار باشند و انسان هم قابلیت درک و کشف آنها را داشته باشد<sup>۲</sup>. با وصف این چه لزومی دارد که به منظور اثبات و دفاع از یکی، به نفی و نهی دیگری مبادرت نماییم؟ چرا دغدغه‌ای که همیشه با بشر بوده (علت‌یابی) و از آن در تسخیر طبیعت و تصرف و مداخله در آن به نفع خویش بهره برده و روز به روز هم بر توانایی‌های خویش از این طریق افزوده، در اینجا به مثابه مانعی در برابر رشد و خلاقیت او قلمداد شده است؟

**تاریخیت:** وقتی ارتباط تأثیرگذار میان پدیده‌ها و وجود نظم‌ی پایدار در عالم را بپذیریم، به زنجیره‌هایی از تغییر و تحولات تودرتو و معنادار می‌رسیم که می‌توان از آن با عنوان تاریخ یاد کرد. تاریخ با این تعریف به جهان طبیعی نیز قابل اتلاق است؛ هر چند که اهمیت و موضوعیت آن به اندازه جهان انسانی نیست و معنای مستفاد از آن را هم ندارد<sup>۳</sup>. یکی از دلایل تخصیص یافتن تاریخ به پدیده‌های انسانی همین خصلت تفریدی<sup>۴</sup> و تکرارناپذیر آنها است و همچنین اثر آگاهی تاریخی<sup>۵</sup> در انسان که برای پدیده‌های طبیعی بلاموضوع است<sup>۶</sup>. پس آن دسته از رهیافت‌هایی که با انواع فیلسوفی‌های تاریخ، این خصال بنیادی حاکم بر جهان انسانی را نادیده گرفته و سازوکاری نظیر جهان طبیعی برای آن قائل شده‌اند؛ در

۱. هستی بلا تعین و اقتضا یا به بیان دیگر، بلاماهیت، اساساً موجودیت و موضوعیت ندارد؛ لذا یک مفهوم صرفاً انتزاعی است.

۲. وجود تطابق میان سازوکار حاکم بر هستی و قابلیت‌های ذهن البته «ضروری» نیست و اگر چنین است، مؤید وجود نوعی کارسازی عالمانه در عالم است. یعنی نیازمند فرض چیزی فراتر از منشأ مشترک برای انسان و طبیعت می‌باشد و آن مدبر بودن خالق است تا بدین طریق انسان را قادر به ادامه حیات و تصرف در آن سازد.

۳. این در حالی است که کتاب‌هایی با عنوان یا مضمون «تاریخ طبیعی» (Natural History) وجود دارد؛ مثل اثر معروف و دائره‌المعارفی پلینی با همین عنوان که در اواخر قرن اول میلادی نگاشته شده است و برخی آثار چارلز داروین نظیر منشأ انواع (۱۸۵۹) و تبار انسان (۱۸۷۱).

4. Idiographic

5. Historical Consciousness

6. برای تصریحاتی درباره این دو ممیزه، نک: پوپر، ۱۳۵۸: ۲۲-۱۷.

واقع تاریخ را از موضوعیت انداخته‌اند.<sup>۱</sup> حال اگر کسی همین تلقی انحرافی از تاریخ را که از مهم‌ترین محصولاتش، فرض انواع خصوصیات جبری و خطی و یکنواختی<sup>۲</sup> در جهان انسانی است، مبنای داوری و صدور حکم علیه تاریخ قرار دهد و کار را تا نهی و انکار کلی آن هم به پیش ببرد، به نتایج و عواقبی می‌رسد که خود نیز نمی‌تواند بدان ملتزم بماند و لاجرم همانی را که پیش‌تر طرد کرده است با عنوان دیگری فرامی‌خواند و به کار می‌گیرد. آنچه به‌عنوان «تاریخ» شناخته شده و معروف گردیده، معرفت‌هایی است حاوی سه دسته متمایز که در غالب موارد به‌نحوی درهم آمیخته عرضه شده‌اند و می‌شوند.<sup>۳</sup> دسته نخست، تاریخ‌نگاری<sup>۴</sup> است که بیش و پیش از برقراری ارتباط میان رخدادها و تحلیل آنها، به ثبت و مستندسازی وقایع به خردترین وجه ممکن می‌پردازد. دسته دوم با استفاده از همین مواد خام تولیدشده توسط تاریخ‌نگاران، به سراغ کشف روابط و تحلیل و تشخیص روندها می‌رود. این تحلیل و تبیین‌ها<sup>۵</sup> لزوماً آن سویه تعمیمی<sup>۶</sup> را که بیشتر دأب دسته سوم است، ندارند. آنچه در این کار مسئله‌مند شده و بهانه برخی حملات ناروا به تاریخ گردیده، همین استفاده ناصوابی است که فیلسوفان از آن کرده‌اند. فیلسوفی تاریخ یعنی تسری بی‌محابای رویکرد تعمیمی رایج در علوم طبیعی به این حوزه و تلاش برای پیش‌بینی‌های قطعی<sup>۷</sup> و یا پیش‌گویی<sup>۸</sup> پیامبرانه رخدادهای آینده. تفکیکی هم که پوپر میان «تاریخ‌مندی»<sup>۹</sup> واقعیت‌های انسانی و اجتماعی و «تاریخ‌گرایی»<sup>۱۰</sup> به‌مثابه یک فلسفه

۱. پوپر از فیلسوفی تاریخ با عنوان تاریخی‌گری (Historicism) یاد کرده و آنها را در دو دسته طبیعی‌گران و غیرطبیعی‌گران از هم تفکیک نموده است (پوپر، ۱۳۵۸: ۱ و ۲). بر این اساس، نمی‌توان ادعا کرد که تمامی فیلسوفی‌های تاریخ بر پایه نگرش‌های طبیعت‌گرایی (Naturalism) و اثبات‌گرایی (Positivism) صورت گرفته و دچار عوارض نامقبولی چون جبرگرایی بوده‌اند.

۲. فرض میزانی از یکنواختی در اوضاع و احوال جوامع البته بدیهی و صائب است و این به‌دلیل سرشت مشترک بشری است. بحث درس و عبرت‌گیری از تاریخ و از جوامع دیگر نیز به همین دلیل مطرح شده است. حتی وجودگرایان (Existentialists) هم با این میزان از تعین پیشینی در مشخصات و ممیزات انسانی مخالفتی نداشته و ندارند.

۳. اصطلاح تاریخ‌گاه برای اشاره به رخدادهای گذشته به‌کار می‌رود و گاهی هم برای اشاره به دانشی درباره این رخدادها. پس لازم است مشخص شود که با تعریض و طرد تاریخ، کدام یک از این دو معناراهد ف گرفته‌ایم.

4. Historiography

۵. تحلیل و تبیین‌های تاریخی در این سطح چیزی فراتر از کشف و بیان رابطه‌های صوری و مکانیکی میان رخدادهاست؛ آنها با نظر به معانی‌شان و فهم کنش‌گران در آن موقعیت است که مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

6. Generalization

7. Certain Prediction

8. Prophecy

9. Historism

10. Historicism

و رهیافت کرده و هگل و مارکس و امثال ایشان و نه مورخان را مورد طعن و تاخت و تاز قرار داده (پوپر، ۱۳۵۸: ۲۹)، بدان روست که به بهانه حمله به وجهی یا وجود خبیطی در این کار، کل آن را مهدور نسازیم.

مخالفت با تاریخ به بهانه تاریخی‌گری‌های بلندپروازانه، ناخواسته به انکار روندها و فرایندها در تاریخ می‌انجامد و انکار آن، از اعتقاد به صدفه و بی‌قاعدگی در جهان اجتماعی و رخدادهای آن سردر می‌آورد. چنین استنتاجی را نمی‌شود به سادگی به مخالفت‌های پوپر با تاریخی‌گری و یا به گسست‌های تاریخی منتسب به فوکو استناد داد. مواجعات آنان بیش از هر چیز با رویکردهای کل‌گرایانه و تعمیم‌گرا بوده است و روایت‌های خطی و ساده‌سازی شده و رسمی از تاریخ و نه با کلیت تاریخ و حاکم بودن نظم و قاعده و علیت و اقتضا در جهان اجتماعی. توصیه‌های پوپر به دنبال کردن تغییرات خرد و مداخلات گام به گام و تبارشناسی فوکو در برملا ساختن تاریخ‌سازی‌های دستگاه قدرت، مؤید اذعان به وجود سازوکارهای پیچیده و عمیق‌تر علی در حیات اجتماعی است. قائل شدن «ربط» میان رخدادها و کشف «زنجیره‌های علی» و ادراک «فرایند» از برخی تحولات تاریخی و حتی استنتاج وجود «ساختار» در حیات اجتماعی به هیچ رو نافی اختیار و اراده انسانی نیست. اینها اولاً برداشت‌ها و تحلیل‌های پس از وقوع هستند و نباید آنها را با مدعیاتی از جنس پیش‌گویی خلط کرد و به مثابه «ریل‌های تاریخ» فرض نمود. ثانیاً مبتنی بر فروشی‌اند که در آنها بر اختیار و اراده انسانی و عدم قطعیت‌های حاکم بر حیات اجتماعی تأکید شده است. فرایند و ساختار از سنخ مقولات القاشده از بالا و از بیرون نیستند؛ آنها محصول کنش‌های فردی و آثار و پیامدهای خواسته و ناخواسته آن در سطح خردند که وقتی صادر شدند، بر فاعل خود نیز حاکم می‌شوند و وقتی با واکنش‌های دیگران آمیخته و بر هم انباشته می‌شوند، آثاری نظام‌مند و فراتر از سرجمع آن از خود باقی می‌گذارند.<sup>۱</sup> فرض دانشگاه به مثابه یک امر امکانی و مستقل نیز به هیچ‌رو مستلزم انقطاع و انفصال آن از عقبه‌های تاریخی و اعطای هویتی منززل از جامعه و بی‌ارتباط با اجزای مختلف آن نیست و بذلِ امعان‌نظرهای تاریخی در پدیده‌های اجتماعی نیز هیچ‌گاه موجب محدودیت و مانع تحول و تغییر آنها نبوده است. مشکلی اگر هست که هست؛ باید آن را در جای دیگری جست.

۱. دو دسته با این تلقی مخالفت کرده‌اند؛ یک‌دسته آنان که دستخوش نوعی فردگرایی جامعه‌شناختی‌اند و دوم کسانی که نسبتی قطعی میان کنش و ساختار برقرار می‌کنند و جانب یکی را علیه دیگری می‌گیرند. رد هر سه رهیافت را می‌توان در سنت جامعه‌شناسی به دست آورد.

لازمه مخالفت با اصول و مبانی مسلمی که در فوق اشاره شد، به چیزی فراتر از تأکید بر «امکان‌گرایی» و «خلاقیت» و «شدن» انسان که پیشنهاد مقاله برای رهایی از تحمیل‌های ناشی از قبول ضرورت و علیت و غایت است، نیاز دارد. کار مدعی با فرض انقطاع و گسست در تاریخ به نتیجه نمی‌رسد و نیازمند تسری آن به معرفت و سپس به انسان و به هستی است که بعید است آمادگی‌های لازم برای پیش‌رفتن تا بدانجا را داشته باشند.<sup>۱</sup>

غایت: غایت‌نگری یا غایت‌گرایی سرمنشأ دینی دارد<sup>۲</sup> و بخشی از مخالفت‌ها و تهاجمات به آن را نیز باید در همین مسئله جست. عقبه‌های دینی غایت‌نگری دو حیث هستی‌شناسانه و انسان‌شناسانه دارد. اولی از فرض خالق دانا برای هستی نشئت می‌گیرد و جاری دانستن تدبیر و مشیت الهی در امور<sup>۳</sup> و دومی از تعالی بخشی دین به دغدغه‌ها و درگیری‌های انسان برمی‌خیزد و فراتر بردن سطح آنها<sup>۴</sup>. درگیری‌های غایی از مهم‌ترین مسائل و پرسش‌های وجودی‌اند و پاسخ‌های داده شده به آن، به هستی جهت و به زندگی انسان معنا می‌بخشد. عجیب است که بهانه‌های مخالفت و مقابله با مقوله‌ای در این سطح، بعضاً از توجهات بس نازلی سر درآورده است. مثل اینکه انصراف نظر از پرسش‌های غایی و انتقال به پرسش از «چه کارگی» و «چگونگی»، به رشد دانش‌های تجربی و مفید کمک کرده است<sup>۵</sup> و اینکه انسان را از اهتمام نامؤثر در غایات دور و کلان، به سمت اهداف خرد و نزدیک که امکان دستیابی و تحقق بیشتری

۱. ایده انقطاع گویا با نظریه بازی‌های زبانی ویتگنشتاین و نظریه پارادایم‌های کوهن و اصالت ذهن پست‌مدرن‌ها تا مرحله «گسست‌های معرفتی» گسترش داشته و پیش آمده است؛ اما هنوز کسی از آن به انقطاع در انسان و در هستی ره نسپرده است. همان‌ها را هم به اعتقاد ما بیشتر باید به مثابه گسست در «حقیقت‌شناسی» و نه «معرفت» قلمداد کرد.

۲. ... وَ إِلَى اللَّهِ تُرْجَعُ الْأُمُورُ (آیه عمران، ۱۰۹)؛ أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا... (مؤمنون، آیه ۱۵)؛ وَ مَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا بَاطِلًا... (ص، آیه ۲۷). همچنین نک: علامه طباطبایی، ۱۳۵۴: ۱۰۵-۱۰۲.

۳. نک: جوادی‌آملی، ۱۳۶۶: ۲۸۹-۲۸۵. از فرض خالق دانا و وجود طرح پیشینی برای خلقت، نظم و یکپارچگی و انسجام درونی هستی به دست می‌آید و حاصل آن تقویت نگاه‌های کل‌نگر و اندام‌واره به هستی و تغییرات آن است. این نگاه هم‌سویی به مراتب بیشتری با غایت‌نگری دارد تا نگاه‌های خرد و مکانیکی به روابط میان پدیده‌ها.

۴. آدلر نیز که ابتدا بر احساس حقارت عمومی (Inferiority Feeling) انسان به‌عنوان نیروی برانگیزاننده او یسار می‌کرد؛ آن را به نظریه غایت‌نگری خیالی (Fictional Finalism) که مبین روحیه کمال‌گرای انسانی است تغییر داد. نک: شووتس و شووتس، ۲۰۰۵: ۱۳۰-۱۲۷.

۵. سه پرسش دیگر به‌جز پرسش‌های مذکور نیز مطرح است که بیشتر مورد اهتمام فلسفه است. هستی (بود و نبود)، چیستی (ماهیت) و چرایی (از کجایی). این تفاوت در پرسش‌ها، بیش از ابراز بی‌نیازی یا اعتنای به بعضی علیه بعض دیگر، مبین تفاوت میان مسائل علم و فلسفه و مرام است. برای اشاراتی در باب تفاوت میان دو پرسش علی (چرایی) و غایی (برای چه). نک: رایشنباخ، ۱۳۷۱: ۲۲۷-۲۲۶.

دارند و فاعلیت او را بهتر محقق می‌سازند، منصرف نموده است.<sup>۱</sup> این در حالی است که اگر به تفاوت سطوح آنها توجه شود هیچ لزومی به فرض نسبت تقابلی میان‌شان نیست و امتناعی هم برای جمع میان پرسش‌های غایی و کاربردی و غایات دور و اهداف نزدیک وجود ندارد.<sup>۲</sup> داشتن غایات دور و بلند، به عدم اقتناع در انسان کمک می‌کند و آن نیز در ارتقای سطح و سقف مطلوبیت‌های انسانی مؤثر است و بر دامنه و دوام «خلاقیت»‌های او می‌فزاید. همین تلاطم میان ویژگی مثبت دیگری به نام «شدن» با غایت‌نگری وجود دارد؛ چرا که مطالبه آن بدون فرض مقطور بودن انسان به کمال اساساً نامیسر است و مؤید اهمیت درون نسبت به بیرون. این یعنی رجحان بخشی به تحولات وجودی؛ فراتر از آنچه از محیط بیرون تملک و برای رفاه و خوشی انسان تدارک دیده می‌شود.

تنها مسئله‌ای که ممکن است از درگیر بودن با غایات منتظر و محتوم پدید آید، تضعیف «مشروطیت و امکانیت»<sup>۳</sup> است و تحدید و انسداد آینده به روی بشر. همان که در بحث از تاریخیت نیز به نحو دیگری مطرح شد. در این باب البته موضع ادیان و فرق مختلف آنها متفاوت است و نمی‌توان به نحو دریست و جامع از همه آنها به یک میزان دفاع کرد. اسلام در عین فرض غایت برای هستی و تحولات آن و نویدهایی چون پیروزی نهایی حق<sup>۴</sup> و برآمدن مستضعفان<sup>۵</sup> و صالحان<sup>۶</sup> و سرانجامی که به نفع متقین<sup>۷</sup> رقم خواهد خورد، به صراحت از مشروط بودن وعده‌های الهی<sup>۸</sup> که مبین نوعی از امکانیت است و بازبودن

۱. پوپر هم مهندسی و فناوری اجتماعی پاره‌پاره (Piece Meal Tech) را در برابر مهندسی اجتماعی تمام‌گرا و خیالی قرار داده و از اولی دفاع کرده است. نک: پوپر، ۱۳۵۸: ۷۸.  
 ۲. فرض علل چهارگانه فاعلی و مادی و صوری و غایی از سوی فلاسفه مسلمان و به تاسی از ارسطو، خود مبین آن است که هیچ الزامی به قبول یکی به بهای طرد دیگری نیست. همچنین است وجود برداشت‌های نازل و نزدیک و عالی و دور از علت‌های فاعلی و غایی، بی‌آنکه به نفی یکدیگر بینجامند. برای اشاراتی در این باره. نک: مطهری، ۱۳۵۰: ۳۲.

### 3. Contingency and Possibility

۴.... وَبَرِّئِدُ إِلَهُهُ أَنْ يُحَقِّقَ الْحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ ... (انفال، آیه ۷).  
 ۵. وَبَرِّئِدُ أَنْ نُمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتَضَعُّوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلُهُمْ أُتَمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ. (قصص، آیه ۵)  
 ۶. وَعَدَّ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا... (نور، آیه ۵۵)  
 ۷. ... إِنَّ الْأَرْضَ لِلَّهِ يُورِثُهَا مَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ وَالْعَاقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ. (اعراف، آیه ۱۲۸)  
 ۸. وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ... (اعراف، آیه ۹۶) ... إِنَّ اللَّهَ لَا يَتَّعِبُ مَا يَفْعَلُ حَتَّىٰ يَغْيُرُوا مَا بَانْفُسِهِمْ... (زعد، آیه ۱۱) وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَرْنَاهَا تَدْمِيرًا. (اسراء، آیه ۱۶) ... وَلَيَبْصُرَنَّ اللَّهُ مِنَ يَوْمِئِذٍ... (حج، آیه ۴۰) ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ... (روم، آیه ۴۱) إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشُرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ. (فصلت، آیه ۳۰) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن تَنْصُرُوا اللَّهَ يَنْصُرْكُمْ وَيُثَبِّتْ أَقْدَامَكُمْ. (محمد، آیه ۷) وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى. (نجم، آیه ۳۹)

آینده، یاد کرده است. مخالفین غایبیت اما اعلام همین وعده‌ها و تلاش برای تحقق آنها را موجب انسداد می‌دانند و توصیه به وانهادنِ امور به خود دارند. در حالی که همین قبیل مخالفت‌ها و توصیه‌ها اولاً مبتنی بر فلسفه‌ای مشخص در باب هستی و انسان است و در عین حال، دیگران را به کنار گذاردن هرگونه فلسفه و اندیشه‌ای در این باب فرامی‌خوانند؛ ثانیاً حکم راهبردی را دارند برای از میدان به‌در کردنِ رقبای فکریِ خویش تا به نظاره‌گری اکتفا کنند و از مداخله و به‌کاراندازی اراده‌های خویش در ساختن آینده صرف نظر نمایند و بالاخره اینکه با دیگر مطلوبیت‌های مطرح‌شده از سوی مدعی در باب «خلاقیت» و «شدن» نیز تعارض آشکار دارد. در این باره در فراز چهارم، آنجا که به نقد مفهومی مقاله می‌پردازیم، بیشتر توضیح خواهیم داد.

مبناگرایی: مبناگرایی دو معنای خاص و عام دارد و هر دو نیز مورد تعریض مقاله قرار گرفته است. این تعبیر در معنای خاصش، به یک رهیافت فلسفی در مسئله موجه‌سازی<sup>۱</sup> به‌مثابه مشخصهٔ دوم معرفت (باور صادق موجه) اشارت دارد. مبناگرایی بدین معنا در واقع راهبردی است برای فرار از دور و تسلسل در تأمین پشتوانه‌های نظری متقن برای یک باور صادق. اصلی‌ترین رقیب مبناگری<sup>۲</sup> در این معنا، انسجام‌گرایی<sup>۳</sup> است که پشتوانه‌های توجیهی یک معرفت را نه در اتکای نهایی آن بر باورهای پایه، بلکه در انسجام و هماهنگی میان باورها می‌جوید. باورهای پایه گزاره‌هایی‌اند بدیهی و بی‌نیاز از اثبات و به همین دلیل مبنا و متکای باورها و گزاره‌های دیگر قرار می‌گیرند و اجازه می‌دهند تا آخرین باور آن زنجیره، به‌منزله معرفت شمرده شود.<sup>۴</sup> مبناگری بدین معنا، هیچ تلازم و ابتدایی به تاریخ و تاریخی‌نگری ندارد و نمی‌توان چنین نسبتی بدان داد و با این بهانه آن را طرد کرد. اعتبار اصول و مبانی و گزاره‌های پایه، به خلاف برداشت مؤلف، نه به ریشه‌داری تاریخی؛ بلکه به منطق و عقلانیت جاری در آنها است و روا نیست که آن را به تاریخ وابسته کرد و بدان تحویل بُرد.

معنای عام مبناگرایی اما دامنه‌ای گسترده‌تر از این دارد و بیانگر قبول و باور به مجموعه مبانی و اصولی است که به برخی از آنها در فوق اشاره شد و مختصراً معرفی گردید. مخالفت‌های مقاله با مبناگرایی را با توجه به تعریضاتی که به ضرورت و علیت و

1. Justification
2. Foundationalism
3. Coherence Theory

۴. برای تفصیل در این باب، نک: حسین‌زاده، ۱۳۹۰: فصول ۶ تا ۹.

معرفت و حقیقت و تاریخ و غایت داشته، باید بیشتر به همین دومی حمل کرد و فراتر از رد و ابرام بر یک نظریه در باب موجه‌سازی.

مخالفت‌های «بنیادی» و «همه‌جانبه» با مبنایگرایی که مضمون‌نظر مقاله بوده، وقتی مسموع و موجه است که اولاً امکان وجودی ولو یک گزاره بسیط پایه را که عقل هر انسان سالمی در هر شرایط و موقعیتی بر آن صحنه می‌گذارد، منتفی و ممتنع بداند و ثانیاً طرد و انکارهای صورت گرفته درباره مقولات مبنایی فوق را با هیچ پیشنهاد بدیل و جایگزین‌های عدیلی همراه نسازد.<sup>۱</sup> این در حالی است که گزاره‌های منطقی و شهودی بسیاری وجود دارد که هم مؤلف محترم و هم دلوز و دیگر اندیشمندان پست‌مدرن، بی‌آنکه مطالبه دلیل و شاهدهی کرده باشند آنها را قبول دارند و به‌مثابه گزاره‌های پایه و مفروضاتی مسلم در تأملات‌شان به‌کار گرفته و می‌گیرند. وجود همین فروض مشترک و بدیهی است که امکان گفتگو و مفاهمه را میان نحله‌های مختلف معرفتی فراهم آورده و به یک رئالیست امکان و اجازه می‌دهد تا مدعیات یک نظریه‌پرداز ایده‌الیست یا برساخت‌گرا یا معتقد به معرفت غیردرختی ریزوماتیک را بفهمد و با آن به‌مواجهه بپردازد. همین امکان لا‌بد در سویه مقابل او هم وجود داشته و موجب شده تا مواجهات فراوان نظری در ساحات مختلف، خصوصاً در معرفت‌شناسی شکل بگیرد. پس نمی‌توان و نباید مخالفت‌های مقاله با مبنایگرایی را چندان هم مبنایی و ریشه‌ای گرفت. شاهد دیگر آن هم همین خط‌مشیی است که در پیش گرفته است و به‌جای طرد کلی هرگونه مبنا از ساحت تعلیم و تربیت، مبنای دیگری را به‌جای آن پیشنهاد کرده و از آن با عنوان رویکرد مختار و مطلوبی که خود واجد مبنایی و اصولی است یاد نموده است. شاید هم این، نقطه فراق مقاله از عقبه‌ای باشد که ما حدس زده و به اعتبار مفاهیم اصلی مقاله، به حساب دلوز گذارده‌ایم.<sup>۲</sup>

۱. خط‌مشی دریدا در شالوده‌شکنی (Deconstruction) و مرکززدایی (De-Centering)، کنار گذاردن هرگونه مبنا و متافیزیک بوده است نه جایگزینی آن با مبنا و متافیزیک دیگری. همین مشی را می‌شود به دلوز هم نسبت داد. نک: دریدا، ۱۹۷۶ و دلوز و گوتاری، ۱۹۸۷.

۲. اگر به این نکته توجه کنیم که دلوز هم خود به بسیاری از آنچه در معرفت‌شناسی ریزوماتیک مطرح کرده پایبند نمانده؛ به این نتیجه می‌رسیم که این میزان از عدول مؤلف محترم از دلوز را هم نباید چندان جدی گرفت و دلیلی بر نقض حدس ما درباره تعلق فکریش به او دانست. یکی از نقض و عدول‌های بارز دلوز از نظریه خود، پیوند و ارتباطی است که با فلسفه دیگر برقرار می‌کند. شاید کمتر فیلسوفی را بتوان پیدا کرد که به اندازه او به سراغ فلاسفه هم‌عصر و ماقبل خود رفته و درباره آنان به ابراز نظر پرداخته باشد. یکی از شهرت‌های دلوز، تک‌نگاری‌های متعدد اوست درباره فیلسوفان. به‌اعتقاد ما این تأمل و برقراری ارتباط با دیگر متفکران به هر شکلش، از جنس همان معرفت درختی است که او آن را طرد و به جای آن معرفت بی‌ریشه ریزوماتیک را پیشنهاد می‌کرد. نک: دلوز، ۱۹۹۴.



در هر صورت لازم بود و لازم است که مؤلف محترم پیش از هرگونه مخالفت با مبناگرایی، معنای مقصود و مستفاد از آن را به‌روشنی بیان نمایند و توضیح دهند که در کجا و بر روی چه چیزی ایستاده‌اند و نقطه ارشمیدسی<sup>۱</sup> او به‌عنوان فاعل شناسا و نظریه‌پرداز و ناقد چیست؟

### بررسی و نقد مفهومی

یکی از سهل‌انگاری‌های جاری در مقاله، استفاده از تعابیر متعدد و غیرلازم برای اشاره به مفهومی واحد است که معانی متفاوتی را القا می‌کند. مثل «تحلیل گفتمان انتقادی»، «تحلیل انتقادی گفتمان...» که معانی کاملاً متفاوتی دارند. این گشاده‌دستی را همچنین در به‌کارگیری تعابیر متعدد مثل «تاریخ‌نگری»، «تاریخی‌نگری»، «تاریخ‌گرایی»، «تاریخ‌گرایانه»، «تاریخی‌گرایانه»، «نگرش تاریخی‌نگر»، «نگرش تاریخی‌گرا»، «مبناگرایی تاریخی‌نگر»، «مبناگرایی تاریخی»، «ملاحظات تاریخی»، «نگرش تاریخی»، «نگاه تاریخ‌گرایانه»، «ریل تاریخ»، «آئینه تاریخ»، «زمان تاریخمند»، «ملاحظات زمانمندانه» که جملگی برای اشاره به یک مفهوم افاده شده‌اند، می‌بینیم.

به‌جز استفاده توأم با تسامح از اصطلاحات و تعابیر، معانی و معرف‌های متفاوت و بعضاً مغایری به نقل از نظریه‌پردازان مختلف بر این مفاهیم بار شده و هیچ نقد و گزینش و ترکیبی هم که ما را به‌معنای مورد نظر مؤلف محترم رهنمون سازد، بر روی آنها صورت نگرفته است. به‌عنوان مثال ذیل «نگاه تاریخی» که یکی از اصلی‌ترین مفاهیم مورد تعقیب مقاله است، به مشخصاتی از قبیل «تعیین‌کنندگی علائق و تفاسیر مختلف شارحان»؛ «غلبه رویکرد ساختاری و غایت‌نگر بر تاریخی‌گرایی و فرض نوعی ثبات و پایداری برای آن»؛ «تحمیل معناداری و معنایابی بر تاریخ و وارد کردن ملاحظات باستان‌شناختی و شجره‌شناسی و نگاه ترسیمی با نمونه‌های از پیش‌ساخته» اشاره شده و بدون هرگونه نتیجه‌گیری و جمع‌بندی و بیان صریحی از معنای مقصود، رها گردیده است. ضمن اینکه روشن نمی‌شود که ساجکتیویته و تعیین‌کنندگی شارحان تاریخ چگونه با فرض ثبات و پایداری برای آن قابل جمع است و چه تلازمی میان نگاه تاریخی و ساختارگرایی وجود دارد و تأمل در چیزها، چرا و چگونه فکر را دستخوش قید و بند می‌سازد و یا چرا معناداری و معنایابی واقعیت‌های تاریخی باید کار فکر و اندیشیدن آزاد را به تأخیر

1. Archimedean Point

بیندازد؟ ملاحظات باستان‌شناختی حاکم بر نگاه تاریخی یعنی چه و غلبه آن چرا موجب از دست رفتن صیوروت و شدن انسان می‌گردد؟ و بالأخره اینکه چرا شجره‌شناسی تاریخی را متضمن فرض نمونه‌های از پیش ساخته گرفته‌اند و چرا ترسیم‌های تاریخی الزاماً باید بر پایه نمونه‌های پیشینی و قیاسی صورت گیرد و چرا نتواند یک مبادره مؤخر و ناشی از استقرای رخدادها باشد؟

چه اصراری هست و چه لزومی دارد که زمان و مکان یا تاریخ و جغرافیا که بر روی هم، «موقعیت» را و شرایط وقوع رخدادها و زمینه‌های انتخاب و اعمال اراده‌ها را می‌سازند و بستر بروز هرگونه ابتکار و خلاقیتی هستند، به لحاظ مفهومی در مقابل هم نشانده شوند؟ چرا باید خود را در موقعیت انتخاب‌های غیرلازم و دشوار میان این قبیل دوگانه‌های تصنعی قرار داد؛ چندان که گویا هیچ مفردی جز فداکردن یکی به‌ازای دیگری وجود ندارد؟

مقاله با برجسته‌سازی مکان و رفتن سراغ فلسفه مکان و جغرافیا، آیا منظوری فراتر از رعایت اقتضائات بومی و فرهنگی و موقعیتی را دنبال می‌کرده است؟ تلاش‌های صورت گرفته در چهل ساله اخیر ایران، صرف نظر از اینکه تا چه حد دقیق و مصاب و جامع و مؤثر بوده یا نبوده‌اند؛ آیا چیزی جز به‌کاراندازی اراده‌های خودی و استفاده از خلاقیت و نوآوری‌های درونی در طراحی نظام آموزشی بوده است؟ توصیه‌های مقاله به وانهادن فرایندهای جامعه‌پذیری و امور مهمی چون تربیت نسل‌های آینده به سازوکارهای خودبه‌خودی، در حالی است که هیچ یک از جوامع لیبرال غربی نیز چنین نکرده‌اند و نمی‌کنند و اگر چیزی مثل وانهادن و وارهایی را به دیگران دیکته می‌کنند، بدان‌روست که ساختار و گفتمان مطلوب و دلخواه خویش را در اقصای عالم، مسیطر ساخته‌اند و در بسترهای رها و به‌خود وانهاده سهل‌تر و سریع‌تر و با مؤونه و هزینه کمتری می‌توانند بسط و گسترش یابند. راستی چرا نظریات روشنفکران و فلاسفه پست‌مدرن به اندازه‌ای که در جوامعی نظیر ما جدی گرفته می‌شود و میدان پیدا می‌کنند؛ در مسقط‌الرأس خود چندان مورد اعتنا قرار نمی‌گیرند و راهی به میدان عمل و واقعیت‌های عینی و کلان اجتماعی پیدا نمی‌کنند؟

از دیگر خلط و تسامحات مفهومی، عدم تمییز روشن میان «واقعیت‌نگری»<sup>۱</sup> و

«واقعیت‌پذیری»<sup>۱</sup> است و همچنین عدم تشخیص و به‌کارگیریِ درستِ «درون» و «بیرون». مقاله می‌گوید مبناگرایی تاریخی با نادیده‌انگاشتنِ قوانین حاکم بر واقعیتِ موجود، سعی دارد قوانین مطلوب خویش را بر آن تحمیل نماید. این بیان بسیار ساده‌شده از مواجهه با واقعیات، اولاً به وجود ضرورت و علیتی صحنه می‌گذارد که پیش‌تر نفی شده بود و ثانیاً نافی و ناقضِ جهت‌گیری‌های مثبتِ خودِ مقاله نسبت به «امکان‌گرایی» و «خلاقیت» است و مدافع و مروجِ نوعی انفعال و ناگزیری در برابر آن‌دسته از واقعیاتی شده است که توسط کنشگران اجتماعی معاصر و سلفِ برساخته شده‌اند. علت بروز این سهو شاید ناخواسته نیز نادیده گرفتنِ تمایزی است که میان واقعیت‌نگری و واقعیت‌پذیری وجود دارد. واقعیت‌نگری در حالی بر فرض اقتضاداشتنِ امور و لزوم کشف و مراعات آن مبتنا دارد که واقعیت‌پذیری مولود یک نتیجه‌گیری انحرافی از آن است و ما را به تمکین و پذیرشِ اوضاع به همان صورتی که هست سوق می‌دهد. مواجهه فعالانه با همین واقعیت می‌تواند تلاش برای تغییر اوضاع و قرار دادن آن در مسیر دلخواه باشد؛ بی‌آنکه اقتضائات حاکم بر آن نادیده گرفته یا انکار شود. از اینجاست که معلوم می‌شود مقاله در بسیاری از فرازها به آنچه ادعا کرده و رجحان بخشیده، پایبند نمانده و به‌منظور غیریت‌سازی همه‌جانبه با رقیب مفروض، تن به تحمیل و قبول اجبارهای مهیب‌تری داده و با جریانات بس بیرونی‌تری پیوند خورده است.

دور و نزدیک و بیرون و درون هم که مورد اشاره مقاله قرار گرفته، مواضفاتی‌اند به‌غایت نسبی درباره پدیده‌ها و تا تصویر درست و دقیق و جامعی از آنها ارائه نشود، منظور مدعی از به‌کاربردنِ آنها مشخص نخواهد شد. به‌نظر می‌رسد مقاله نیز دچار همین تسامح است و دقت و ملاحظات لازم را در نسبت دادن این خصوصیات به مقولات مورد اشاره رعایت نکرده است.

از فحوای مطالب مندرج در مقاله می‌توان به وجود سه الگوی مطرح و در عین حال رقیب برای نظام آموزش عالی کشور پی برد:

۱. الگوی نهادینه و جاافتاده رایج در قبل از انقلاب؛
۲. الگویی که جمهوری اسلامی تلاش داشته تا با طراحی و مداخلات ایدئولوژیک خود، پیاده نماید و جایگزین قبلی سازد؛
۳. الگویی که مؤلف محترم پس از نقد الگوی جمهوری اسلامی و به‌مثابه بدیل

مطلوب، پیشنهاد کرده است.

در حالی که الگوی حاکم بر نظام آموزش عالی در قبل از انقلاب، به اذعان همگان، یک الگوی وارداتی و کپی شده از غرب بوده است و الگوی مطلوب و پیشنهادی مقاله نیز به شدت متأثر از امواج متأخر پست مدرنیستی است؛ چرا مقاله از میان آن سه، تنها الگوی جمهوری اسلامی را به عنوان یک قالب تحمیلی از بیرون قلمداد کرده است؟ چگونه است که مقاله با فراورده‌های غربی فوق‌الذکر احساس قرابت و خویشاوندی بیشتری دارد و آنها را درونی محسوب می‌کند و آنچه را از ناحیه جمهوری اسلامی و با پشتوانه‌های دینی و مردمی آن عرضه شده است و می‌شود، بیگانه و از بیرون می‌نامد؟ گویا معنای درون و بیرون در اینجا قلب شده و به جای پسند و ناپسندهای نظری و مرامی نشسته است. بنابراین منازعه نه بر سر بیرون و درون و حتی نه بر سر تقلیدی یا ابداعی بودن الگو؛ بلکه برخاسته از همان انتخاب‌های پیشینی متأثر از ترجیحات فلسفی و ایدئولوژیک است که برای دیگران مذموم و برای مؤلف محترم مباح شمرده شده است. راهکار ایشان برای رفع ابهام و دوگانگی از این موضع نیز همین است که اثبات کنند از بین این سه تنها جمهوری اسلامی است که الگوی خویش را بر عقبه‌های فلسفی و ایدئولوژیک مبتنا کرده و مدرنیسم و پست مدرنیسم از دچار بودن به این شوائب مبرا هستند.

همین ابهام و شائبه در باب «خودسامان‌بخشی» وجود دارد و لذا این پرسش مطرح می‌شود که منظور از آن چیست و کدام یک از الگوهای سه‌گانه مذکور با عقبه‌های فلسفی - مرامی خاص‌شان، قادرند به ما در نیل بدین خصوصیت کمک نمایند و زمینه‌های تحقق آن را فراهم سازند؟ پاسخ مؤلف محترم حسب شواهد و جهت‌گیری‌های منطوقی در مقاله، به احتمال قوی صومی است؛ با این توضیح که ممکن است ایشان بر ادعای ما در انتساب آن به اندیشه‌های پست مدرن صحه نگذارد و فرض تضمینات فلسفی و ایدئولوژیک را به مثابه یک امر ناگزیر برای آنها نپذیرد. یعنی ممکن است مدعی شود که راهبرد مقاله اساساً اخراج هرگونه فلسفه و ایدئولوژی از ساحت دانش و آموزش بوده است و منظور از خودسامان‌بخشی نیز کوتاه کردن دست تجاول آنها از این ساحت و سپردن امور به اهالی آن و محول کردن به سازوکارهای درونی نظام دانشگاهی.

چنین پاسخ احتمالی در نفي هرگونه عقبه فلسفی - ایدئولوژیک، خود تأیید دیگری است بر صبغه پست مدرنیستی مقاله صرف نظر از آنکه قصد شده باشد یا نباشد. ریشه‌های این مدعا را می‌توان در «انگاره پایان» جست و نظریاتی که از پایان ایدئولوژی (بل، ۱۹۶۰)،

پایان متافیزیک (هایدگر، ۱۹۶۲ و دریدا، ۱۹۷۶)<sup>۱</sup>، پایان فلسفه (رورتی، ۱۳۸۵)، پایان تاریخ (فوکویاما، ۱۹۹۲)، پایان سوژه آگاه و فعال<sup>۲</sup> سخن گفته و به‌طور کلی از ختم هرگونه مبنا و بنیادی خبر داده‌اند.<sup>۳</sup> اعلان پایان می‌تواند روحیه و رویه جریاناتی باشد که گفتمان خویش را غالب و نهادینه ساخته و به موقعیتی انحصاری دست یافته و به تبع، راهبردی محافظه‌کارانه در پیش گرفته‌اند. با این ترفند، اولاً از فراخوانده شدن به رویارویی‌های فلسفی و ایدئولوژیک رخصت می‌یابند و ثانیاً شور و حرارت را از این میادین که می‌تواند تهدیدی برای موقعیت هژمونیک آنان باشد، باز می‌ستانند.<sup>۴</sup>

به همین دلیل است که می‌گوییم «خودسامان‌بخشی» یک مفهوم مبهم است؛ زیرا «خود» در آن، حکم یک دال تهی و شاید مقلوب را دارد که با استمداد جستن از مبانی اسلامی از دست می‌رود و با رفتن به سراغ فلسفه و نظریات پست‌مدرن، جان می‌گیرد. مقاله در حالی با اقدامات صورت گرفته در چهل‌ساله اخیر ایران برای رسیدن به سیاست و برنامه‌ریزی‌های آموزشی مستقل و متفاوت از دیگران می‌ستیزد که در فراز دیگری، متعرض پیروی نظام آموزش عالی کشور از دانشگاه‌های جهان، همچون «ستاره‌های دنباله‌دار» شده است. باید توجه داشت که یکی از پشتوانه‌های توجیهی تلاش‌های صورت

۱. قبل از او نیچه با بی‌اعتنایی‌هایش به معرفت و حقیقت، شاید نخستین گام را در خاتمه‌بخشی به متافیزیک برداشته است. پوزیتیویسم هم از مسیری دیگر خود را از هرگونه تأملات پیشینی متافیزیکی بی‌نیاز می‌دانست و دیگرانی مثل رورتی و دریدا هم با رجحان‌بخشی به منظر زیبایی‌شناختی و نگاه ذوقی، از اندیشه و عقبه‌های متافیزیکی به‌نحوی تبری جستند. گمان ما بر این است که هیچ‌یک از ایشان حتی برای یک لحظه هم از متافیزیک جدا نشده و از آن امتناع حاصل نکرده‌اند؛ بلکه در حین گلاویز شدن با رقبای فکری خویش، در دامان آن به‌سر برده‌اند. راهکار امتناع از متافیزیک، اولاً خروج از ساحت فکر و اندیشه و نظرورزی به‌طور کلی است و حذف نام خویش از عداد فیلسوفان و متفکران و ثانیاً پیوستن به جمع هنرمندان و ادیبان و شاعران. در آن‌صورت هم باز این سؤال مطرح است که آیا ادیب و شاعر مطرح و درخوری را سراغ دارید که از هرگونه عقبه معرفتی و متافیزیکی تهی بوده باشد؟ موضع هایدگر در مخالفت با متافیزیک، چیزی نظیر دلوز است؛ بدین معنا که بیش از نفی و انکار مطلق آن، با تأسی و تقلید از متافیزیک‌های پیش از خود و متافیزیک‌های سوژه‌محور به مخالفت پرداخته است. او حتی برای یک لحظه هم از متافیزیک جدا نگردیده است و انصراف نظر او از فاعل شناسای دکارتی و کانتی به‌نفع دازاین را هم نمی‌توان و نباید به‌معنای پایان متافیزیک گرفت.

۲. در این باره می‌توان به آرای فوکو با نظریه سوژه منقاد (فوکو، ۱۳۸۹) و بارتس با نظریه مرگ مؤلف (۱۹۷۷) مراجعه کرد.

۳. با اینکه اغلب ایده‌های پایان را پساساختارگرایان و پست‌مدرن‌ها مطرح کرده‌اند؛ اما این مدرنیست‌ها هستند که بیشترین استفاده را از آن برای مقابله با رقبای گفتمانی خویش برده و می‌برند. در عین حال آن‌قدر هوشیارند که این قبیل افاضات را چندان جدی نگیرند و هیچ مجال و میدانی از ساحات واقعی زندگی را به آنان واگذار نکنند.

۴. برای تفصیل در این باره، نک: شجاعی‌زند، ۱۳۹۰.

گرفته در مسیر تدوین اسناد ملی تحول در نظام آموزشی کشور که معروض مخالفت‌های مقاله واقع شده، رعایت همین ملاحظات فرهنگی و بوم‌شناختی ایران بوده است و استفاده بیشتر از قدرت انتخاب و خلاقیت‌های خویش در این راه. انتظار طبیعی از مدعی دفاع از نگاه جغرافیایی و فلسفه مکان این است که از انگیزه و ایده‌های مستقل و متفاوت از سنت غالب جهانی حمایت و پشتیبانی نماید و در عین حال، به نقد و تنقیح آنها بپردازد. این در حالی است که تعریضات و هجمه‌های مقاله به سیاست و راهبردهای جمهوری اسلامی ایران در سامان‌بخشی به نظام آموزشی کشور، به فراتر از نقدهای برنامه‌ای و اصلاحات محتوایی ره سپرده است. مقاله در واقع مبانی فلسفی و بنیادی تعلیم و تربیت را هدف گرفته و با هر گونه اهتمام و مداخله‌گری در آن به مخالفت برخاسته است. اینجاست که ردّ اندیشه‌های پست‌مدرن و راهبردهای مدرنیستی در موقعیت هژمونیک<sup>۱</sup>، خود را بیشتر آشکار می‌سازند و نشان می‌دهد که تعبیر جغرافیا و مکان نیز فاقد معنا هستند و یا معنایی به جز آنچه ابراز شده است را دنبال می‌کنند.

مقاله از یک سو از لزوم داشتن «سیستم» سخن می‌گوید و از سوی دیگر به تلاش‌ها و تجربه ۴۰ ساله ایران حمله می‌کند و عتاب که چرا جمهوری اسلامی سیستمی «متمرکز» و مبتنی بر یک «فلسفه» و «الگوی بومی» را برپا کرده و چرا آن را در قالب یک «سند» ریخته و در انتظار نیل به نتایج و «خروجی‌های خاصی» از آن نشسته است؟ گویا لازمه تأمین و تحصیل «پویایی» و «خودسامان‌یابی» یک سیستم، کنار گذاردن اهداف، اصول و مبانی از پیش تعیین‌شده و ثابت است. در حالی که فرض سیستم بدون مبنا و اصول و اهداف از پیش معین، شبیه شیر بی‌یال و دم و اشکم است که نه مسما پیدا می‌کند و نه امکان تحقق. تحصیل پویایی و خودسامان‌بخشی نیز با فرض پایایی است که معنا پیدا می‌کند و پایایی سیستم نیز وابسته به ثبات در مبانی و اهداف آن است.

پیش‌تر و در بیان مشخصات عمومی مقاله نشان دادیم که هم مقاله و هم رویکرد مطلوب آن، اهداف روشنی را طرح و دنبال کرده‌اند؛ اینجا اما شاهد مقابله با هرگونه هدف پیشینی هستیم. این دوگانگی را چگونه باید فهم و توجیه کرد؟ آیا نشانه‌ای است دال بر عدول از مخالفت با داشتن غایات و اهداف مشخص و از پیش تعیین‌شده؛ یا اینکه معنای

۱. رشد و رواج اندیشه‌های پست‌مدرن را نباید به حساب هزیمت و عقب‌نشینی مدرنیته و در رسیدن دوران پسامدرن گذارد. علل آن را بیش از هر چیز و هر جا باید در موقعیت هژمونیک و بلازقیب مدرنیته دنبال کرد و راهبردهای آن برای مقابله با رقبای دیگر. به همین رو نیز در جوامعی نظیر ما بیش از حتی مسقط‌الرأس آن، مورد توجه قرار گرفته و رواج و رسوخ پیدا کرده است.

دیگری از واژه هدف را مطمح‌نظر داشته‌اند که از توضیح آن غفلت کرده‌اند؟ مقاله در سه‌و و غفلتی دیگر از یک‌سو با فرض هرگونه مبنای از پیش‌معین و پایدار برای سیستم به مخالفت برمی‌خیزد و از سوی دیگر، به «کنترل» درونی و نه بیرونی سیستم توصیه می‌نماید. سؤال این است که مگر ارزیابی و کنترل، خصوصاً از نوع درونی آن، جز بر پایه اصول و ملاحظه اهداف و خروجی‌های یک سیستم میسر و ممکن است؟

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

مرور و نقد مقالات منتشره در مجلات علمی پژوهشی و انتشار هم‌زمان یا ناهم‌زمان آنها در ایران، از آن رونق و رواجی که در غرب دارد، برخوردار نیست. این در حالی است که در جلب توجهات و فضا سازی در اطراف موضوعات مطروحه در محافل دانشگاهی، بسیار مؤثر است و می‌تواند نقشی بیش از انتشار مستقل مقالات ایفا کند. این کار به‌علاوه قادر است کم‌اعتنایی مؤلفان و صاحب‌نظران داخلی نسبت به هم و به تولیدات فکری یکدیگر را تا حدی برطرف کند و مواجهات انتقادی ایشان را از موضوعات سطحی به موضوعات و مسائل بنیادی تری منصرف سازد.

مقاله پیش‌رو با همین انگیزه و با هدف گفتگوی انتقادی با مقاله «دانشگاه در آئینه تاریخ یا جغرافیا» که جهت‌گیری و تمایل نظری روشنی به جانب آزادی پست‌مدرن داشت، به این شیوه کمتر شایع در سنت مقاله‌نویسی در ایران تأسی جست.

اندیشه‌ها و ایده‌های قابل درج ذیل عنوان عام پست‌مدرن، بیش از هر چیز به‌کار نقد و بازنگری در ساخت‌های جاافتاده و قالب‌های فکری معتاد می‌آیند و کمک‌های شایانی هم تاکنون، به بازبینی مسلمات معرفتی رایج و تعمیق و تفصیل آنها کرده‌اند. در عین حال به دلایلی که جای بسط و شرح آن اینجا نبود و نیست، نتوانسته‌اند خود را به‌مثابه یک بدیل و جانشین کارآمد عرضه نمایند. یکی از چند دلیل مهم آن نیز همین است که اساساً چنین داعیه‌ای ندارند و چنین نقش و رسالتی را برای خود تعریف نکرده‌اند. آنها هنوز هیچ تصویر و تصور روشنی از جهان برساخته با مفروضات و مبانی خویش در اختیار ندارند و در جایی هم عرضه و پیاده نکرده‌اند. حتی مسئولیت طرح آن را هم به‌عهده نمی‌گیرند و مدعی‌اند چنین مطالبه و انتظاری را کسانی مطرح و دنبال کرده‌اند که ذهنشان هنوز درگیر رسوبات معرفتی مدرن و ماقبل مدرن است. به همین روست شاید که یافتن متفکری خالصاً و تماماً پست‌مدرن و پایبند به لوازم آن، تقریباً ناممکن شده و هر یک از

ایشان در یکی از گردنه‌ها، از مفروضات و منویات خویش عبور و بلکه عدول کرده است. این سرگردانی و بی‌خانمانی در تابعین و در کسانی که به‌نحوی تحت تأثیر عناصری از آرای مجذوب‌کننده ایشان بوده‌اند، به مراتب شایع‌تر است؛ چرا که غالباً در موقعیت‌گذار و برزخ میان آنچه با آن آموخته و آمیخته شده و آنچه جدیداً آشنا و بدان دلبسته شده‌اند، به‌سر می‌برند. همانند کسی که صحبت کردن با زبان جدیدی را فراگرفته و در عین حال هنوز با همان زبان قبلی خویش فکر می‌کند. طبیعی است در چنین شرایطی که با ترجمه مدام قبل از افاده افکار همراه است؛ دچار انواع وقفه و لغزش‌های بیانی شود و اگر به ساحت معرفت داخل شود؛ دستخوش انواع تعارضات نظری و نقص و خلط‌های مفهومی گردد. چیزی به مراتب بیش از آنچه پست‌مدرن‌های اصیل و راسخ بدان دچارند و دچار می‌شوند.

برداشت ما از مقاله مذکور تقریباً حاوی چنین تصویری است و لذا برجسته‌ترین نقد وارد بر آن، مواجه شدن با انواع پارادوکس‌های موقعیتی، منطقی، نظری و مفهومی بوده است. پارادوکس موقعیتی بدین معنا که مؤلف محترم نمی‌تواند متکی و ملتزم به معرفت‌شناسی ریزوماتیک باشد و در عین حال، در نقش عالم و معلم و نگارنده مقاله بنشیند و در آن به آرای استناد دهد و وارد تبادلات نظری و فکری شود. اینها روح دلوز را هم، اگر بر عهد و نظر خویش باقی و بر آن ملتزم باشد، آزار می‌دهد. پارادوکس منطقی یعنی نمی‌شود نسبت ساقه و بدنه یا بدنه و ریشه با کسی برقرار کرد که خود ناقد جدی معرفت‌شناسی درختی است و متفکران معاصر و بعد خویش را از آن برحذر داشته است. پارادوکس نظری یعنی نمی‌شود هم با مبنایابی و هدف‌داری و سامان‌بخشی ستیخت و هم مینا و اهداف و سامان بدیلی را برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت کشور پیشنهاد کرد. پارادوکس‌های مفهومی نیز تقریباً دامن‌گیر تمامی مفاهیمی است که مقاله به‌سراغ آنها رفته و با تمام تلاشی که به خرج داده، نتوانسته است هیچ‌یک را در قالب اندیشه‌های ناب پست‌مدرن بریزد و در آن چارچوب حفظ نماید. پس شاید بتوان نتیجه گرفت که مشکل اساسی مقاله، صرف نظر از ایرادات فرعی‌تر، به‌کارگیری و مصرف رویکرد مذکور است در ساحت علم و در عرصه تعلیم و تربیت و همین، به اضافه بقایای معرفتی بازمانده از اندیشه‌های دینی و مدرن نویسنده، علت اصلی بروز تعارض و پارادوکس‌های اشاره‌شده در مقاله بوده است.



## منابع

۱. پوپر، کارل ریموند. (۱۳۵۸). *فقر تاریخی‌گری*. احمد آرام. تهران: خوارزمی.
۲. پوپر، کارل ریموند. (۱۳۷۹). *اسطوره چارچوب*. علی پایا. تهران: طرح‌نو.
۳. حائری‌یزدی، مهدی. (۱۳۹۴) *کاوش‌های عقل عملی*. تهران: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
۴. حسین‌زاده، محمد. (۱۳۹۰). *پژوهشی تطبیقی در معرفت‌شناسی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۵. جوادی‌آملی، عبدالله. (۱۳۶۶). *ده مقاله پیرامون مبدأ و معاد*. قم: الزهراء.
۶. رایشنباخ، هانس. (۱۳۷۱). *پیدایش فلسفه علمی*. موسی اکرمی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۷. رورتی، ریچارد. (۱۳۸۵). *اولویت دموکراسی بر فلسفه*. خشایار دیهیمی. تهران: طرح‌نو.
۸. سجادی، سیدمهدی و علی ایمان‌زاده. (۱۳۸۶). *چالش‌های اساسی تربیت دینی در فضای ریزوماتیک*. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*. سال چهاردهم. شماره ۴.
۹. سجادی، سیدمهدی و علی ایمان‌زاده. (۱۳۸۸). *بررسی و تبیین فضای ریزوماتیک و دلالت‌های آن در برنامه درسی*. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. شماره ۱۲.
۱۰. سجادی، سیدمهدی و زهره باقری‌نژاد. (۱۳۹۰). *رویکرد ریزوماتیک به معرفت و نقد چالش‌های آن برای تربیت اسلامی*. *فصلنامه تربیت اسلامی*. سال ششم. شماره ۱۳.
۱۱. سجادی، سیدمهدی و علی ایمان‌زاده. (۱۳۹۱). *تبیین و تحلیل دلالت‌های تربیتی دیدگاه معرفت‌شناختی ژیل دلوز و تقد دلالت‌های آن برای تعلیم و تربیت*. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*. شماره ۳۲.
۱۲. سجادی، سیدمهدی؛ محسن فرمهینی فراهانی؛ حمید احمدی هدایت و نجمه احمدآبادی آرانی. (۱۳۹۷). *تبیین معرفت‌شناسی ژیل دلوز و علامه طباطبایی و نقد چالش‌های رویکرد ریزوماتیک*. *فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*. شماره ۲.
۱۳. شجاعی‌زند، علی‌رضا. (۱۳۹۰). *مدرنیته و قدرت انتخاب*. *فصلنامه آینه معرفت*. سال ۹. شماره ۲۷.
۱۴. شجاعی‌زند، علی‌رضا. (۱۳۹۲). *ذات‌انگاری دین*. *دوفصلنامه جستارهایی در فلسفه دین*. سال ۲. شماره ۳.
۱۵. ضمیران، محمد. (۱۳۹۲). *ژاک دریدا و متافیزیک حضور*. تهران: هرمس.
۱۶. طباطبایی (علامه)، سیدمحمدحسین. (۱۳۵۴). *شیعه در اسلام*. تهران: کتابخانه بزرگ اسلامی.
۱۷. فوکو، میشل. (۱۳۸۹). «سوژه و قدرت» در *تئاتر فلسفه*. نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده. تهران: نشر نی.
۱۸. مطهری، مرتضی. (۱۳۵۰). *اصول فلسفه و روش رئالیسم*. جلد ۵. قم: دارالعلم.

19. Barthes, R. (1977). *The Death of the Author*. Image, Music, Text. Transl. Stephen Heath; New York: Hill&Wang.
20. Bell, D. (1960). *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*. Glencoe, IL: Free Press.
21. Darwin, C. R. (1859). *The Origin of Species by Means of Natural Selection*. London: John Murray.
22. Darwin, C. R. (1871). *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*. London: John Murray.
23. Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. New York: Columbia University Press.
24. Deleuze, G. (1995). *Negotiations*. Trans. M. Joughin. Columbia: Columbia University Press.
25. Deleuze, G. & F. Guattari. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia (Brian Massumi)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
26. Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Trans. G. Chakravorty Spivak. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
27. Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: Avon Book inc.
28. Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Transl. J. Macquarrie & E. Robinson. Oxford: Blackwell.
29. Schultz, D. P. & S. E. Schultz. (2005). *Theories of Personality*. USA: Wadsworth.