

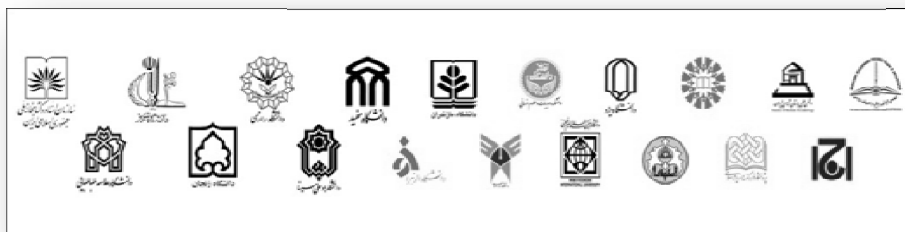
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مجموعه مقالات اولین همایش
ملی نقد متون و کتب علوم انسانی
۳۰ آذرماه ۱۳۹۶

جلد (۱)

تجارب حرفه‌ای نقد

به کوشش دکتر جان‌اله کریمی مطهر (استاد دانشگاه تهران)
دکتر عباس خلجی (استادیار دانشگاه جامع امام حسین (ع))
دکتر مهدی محمدیگی (دبیر گروه زبان‌های خارجی شورای بررسی متون)





پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، صندوق پستی ۶۴۱۹-۱۴۱۵۵، تلفن: ۳-۸۸۰۴۶۸۹۱ فکس: ۸۸۰۳۶۳۱۷

مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی جلد (۱)

به کوشش دکتر جان‌اله کریمی مطهر، دکتر عباس خلجی، دکتر مهدی محمدبیگی

دبیر علمی همایش: دکتر جان‌اله کریمی مطهر (استاد دانشگاه تهران)

دبیر اجرایی همایش: دکتر عباس خلجی (استادیار دانشگاه جامع امام حسین(ع))

دستیار دبیر علمی و اجرایی همایش: دکتر مهدی محمدبیگی (دبیر گروه زبان‌های خارجی شورای بررسی متون)

مدیر منشورات همایش: دکتر مسروره مختاری (هیات علمی دانشگاه محقق اردبیلی)

مدیر انتشارات: ناصر زعفرانچی

ویراستار: دکتر مسروره مختاری (هیات علمی دانشگاه محقق اردبیلی)

صفحه‌آرا: احمد مجاهد

چاپ اول: ۱۳۹۶

شمارگان: ۵۰۰ نسخه

چاپ و صحافی: چاپ خانه لوح

حق چاپ برای پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی محفوظ است.

سرشناسه: همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی (نخستین: ۱۳۹۶: تهران)

عنوان و نام پدیدآور: مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی

جلد(۲) // به کوشش جان‌اله کریمی مطهر، عباس خلجی، مهدی محمدبیگی.

مشخصات نشر: تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۶-

مشخصات ظاهری: ج

شابک دوره‌ای: 978-964-426-964-6 ج. ۱: شابک: 978-964-426-962-2

ج. ۲: 978-964-426-962-2

وضعیت فهرست نویسی: فیبا

مندرجات: ۱. تجارت حرفه‌ای نقد. ج. ۲. مبانی، روش و چشم‌انداز نقد مطلوب

موضوع: علوم انسانی -- کتاب‌های نقدشده -- کنگره‌ها

موضوع: Humanities -- Book reviews -- Congresses

شناسه افزوده: کریمی مطهر، جان‌اله، ۱۳۴۳ - گردآورنده

شناسه افزوده: خلجی، عباس، ۱۳۴۳ - گردآورنده

شناسه افزوده: محمدبیگی، مهدی ۱۳۶۱ - گردآورنده

شناسه افزوده: Research Institute for Humanities and Cultural Studies

شناسه افزوده: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

رده بندی کنگره: ۱۳۹۶ ۸۸/۶۲۶۵Z

رده بندی دیویی: ۰۰۱/۳

شماره کتابشناسی ملی: ۵۰۰۶۵۶۸

فهرست

صفحه	عنوان مقاله / نام نویسنده
۵	ضرورت تدوین ادبیات داستانی به منزله اثری دانشگاهی زهرآ آقابابایی خوزانی
۲۵	ارزیابی کیفیت یک کتاب مطرح در رشته مدیریت آموزشی از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی فرشته بابان آبادی، حسن‌رضا زین آبادی و بیژن عبدالهی
۴۹	مروری بر ایده دموکراسی رادیکال؛ نقد و بررسی کتاب پسامارکسیسم و پسامارکسیسم فرزاد آذرکمند
۷۳	بررسی «برنامه درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی» مرتضی کوکبی
۸۹	«رفتار فرهنگی» در کتاب‌های آموزش زبان فارسی اجرای یک روش ارزیابی زهرآ ابوالحسنی
۱۰۷	نقد کتاب «وظایف فلسفه» یحیی صولتی نجمه پورهنک
۱۲۱	بررسی و تحلیل کتاب‌های درسی دانشگاهی انتشارات سمت رشته کارشناسی علوم تربیتی سیدمسعود حسینی و مقصود امین‌خندقی
۱۳۷	بررسی و نقد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای (نظری- فنی حرفه‌ای- کاردانش) پایه دهم دوره متوسطه ۱۳۹۵ محمد اصغری
۱۵۱	بهاره نصیری و آمنه بختیاری راهکارهای انتقادی در تألیف کتب آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی در ایران
۱۶۷	رضوان حسن زاده

صفحه	عنوان مقاله / نام نویسنده
۱۷۹	نقد کتاب روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی تألیف بهروز میلانی فر علی اکبر ارجمندنیا و سمانه ملکی
۱۸۹	بررسی و نقد کتاب فلسفه سیاسی تکنولوژی اطلاعات: رهایی یا انقیاد مختار نوری
۲۱۳	جهت گیری جنسیتی در کتابهای جدید درسی زبان انگلیسی در مقطع دبیرستان (کتابهای Vision، I و II)
۲۳۳	محدثه امینی هرسینی و سحر اوج بررسی و نقد اندیشه‌های آنتونی گیدنز در زمینه سیاست‌های زیست‌محیطی مطالعه موردی: کتاب «سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوا»
۲۴۹	سید محسن علوی پور تحلیل انتقادی کتاب نگاهی نو به دین و سیاست در نظام بین‌الملل کنونی محمد رضا اقارب پرست
۲۶۳	بررسی و نقد کتاب جمهوری خواهی حمید ملک‌زاده نقد کتاب قانون، قانون‌گذاری و آزادی (گزارش جدیدی از اصول آزادی خواهانه عدالت و اقتصاد سیاسی)
۲۸۱	روح الله فرهادی و مهدی میرعابدینی ارزیابی کارآمدی کتب رسمی عقاید حوزه در گفت‌وگو با مخاطبان برون دینی
۲۹۵	محمد دین محمدی نقد و بررسی کتاب تاریخ تحول دولت در اسلام
۳۰۹	مسعود اخوان کاظمی آموزش در ایران پیش از اسلام: نقد یک فرضیه تاریخی در رشته علوم تربیتی
۳۲۵	عباس معدن‌دار آرانی و لیدا کاکیا نقد کتاب «چالش‌های اخلاقی در عصر اطلاعات: جستارهایی در اخلاق اطلاعات»
۳۳۷	حمیدرضا رادفر و سولماز نوری کاربردی نمودن برنامه درسی علوم انسانی در دانشگاه بر اساس رویکرد مدیریت دانش
۳۴۹	فرانک امیدیان

صفحه	عنوان مقاله / نام نویسنده
۳۵۷	نقد و بررسی دوگانگی های علوم انسانی بومی و یا جهانی و چشم انداز خروج از آن سید یعقوب موسوی
۳۷۳	نقدی بر وضعیت متون و برنامه درسی دانشگاهی فلسفه معاصر در ایران مالک شجاعی جشوقانی
۳۹۵	نقدی بررسی و نقد کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی علی حسن پور و ایوب گراوند
۴۱۱	نقد و بررسی کتاب قدرت نرم سیاست خارجی آمریکا در جنگ علیه عراق طی سال های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۳ الهام رسولی ثانی آبادی

اعضای کمیته علمی همایش

جناب آقای دکتر حسینعلی قبادی

رئیس پژوهشگاه علوم انسانی
و مطالعات فرهنگی و شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر غلام‌علی افروز

عضو هیات علمی دانشگاه تهران
و رئیس گروه روان‌شناسی شورای بررسی متون

سرکار خانم دکتر اشرف بروجردی

رئیس سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران
، معاون فرهنگی و اجتماعی پژوهشگاه و عضو شورای بررسی متون

سرکار خانم دکتر زهرا پارساپور

عضو هیات علمی پژوهشگاه، مشاور ریاست پژوهشگاه
و عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر حمید تنکابنی

مشاور ریاست پژوهشگاه
و عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر مجید توسلی

عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات
و رئیس گروه علوم سیاسی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر محمد جعفر حبیب زاده

مشاور عالی ریاست پژوهشگاه علوم انسانی

جناب آقای دکتر حمیدرضا خادمی

رئیس پژوهشکده تحقیق و توسعه «سمت»

جناب آقای دکتر عباس خلجی

عضو هیات علمی دانشگاه امام حسین (ع)
و قائم مقام دبیر شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر بهروز درّی

عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی
و رئیس گروه مدیریت شورای بررسی متون

اعضای کمیته علمی همایش

جناب آقای دکتر محمد رحیم ربانی زاده

عضو هیات علمی پژوهشگاه

و معاون مالی و اداری پژوهشگاه

جناب آقای دکتر محمد سپهری

عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

و رئیس گروه تاریخ

سرکار خانم دکتر خدیجه سفیری

عضو هیات علمی دانشگاه الزهراء

و رئیس گروه علوم اجتماعی بررسی متون

جناب آقای دکتر حسین سلیمی

رئیس دانشگاه علامه طباطبائی (ره)

و عضو شورای بررسی متون

سرکار خانم دکتر سیده مریم عاملی رضایی

عضو هیات علمی پژوهشگاه

و رئیس گروه زبان و ادبیات فارسی

جناب آقای دکتر سید سجاد علم الهدی

معاون پژوهشی و تحصیلات تکمیلی پژوهشگاه علوم انسانی

جناب آقای دکتر سید محسن علوی پور

مشاور و مدیر کل حوزه ریاست پژوهشگاه علوم انسانی

جناب آقای دکتر جان اله کریمی مطهر

عضو هیات علمی دانشگاه تهران،

دبیر شورا و رئیس گروه زبان‌شناسی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر حسین کلباسی

عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)،

رئیس گروه فلسفه و کلام شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر عیسی متقی زاده

عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس

و رئیس گروه زبان و ادبیات عربی شورای بررسی متون

اعضای کمیته علمی همایش

جناب آقای دکتر مهدی محمدبیگی

دبیر انجمن ایرانی زبان و ادبیات روسی
و عضو گروه زبان‌های خارجی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر غلامرضا مصباحی مقدم

عضو هیات علمی دانشگاه امام صادق(ع)
و رئیس گروه اقتصاد شورای بررسی متون

سرکار خانم دکتر شمس الملوک مصطفوی

رئیس گروه روش‌شناسی علوم انسانی اسلامی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر محمد علی مظاهری

عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید حسین میرجلیلی

عضو هیات علمی پژوهشگاه
و قائم مقام گروه اقتصاد شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید جمال موسوی

عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید فضل‌ا... موسوی

عضو هیات علمی دانشگاه تهران
و رئیس گروه فقه و حقوق شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید مهدی موسوی

عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس
و رئیس گروه باستان‌شناسی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر محمدرضا نیلی

عضو هیات علمی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)
و رئیس گروه علوم تربیتی شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر سید ضیاء هاشمی

عضو هیات علمی دانشگاه تهران
و عضو شورای بررسی متون

جناب آقای دکتر شهرام یوسفی‌فر

مشاور ریاست پژوهشگاه علوم انسانی

باسمه تعالی

«قَيِّدُوا الْعِلْمَ بِالْكِتَابَةِ»؛

علم را با نوشتن در بند کشید.

پیامبر اکرم (ص)

شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی با الهام از اندیشه‌های حضرت امام خمینی (ره)، میانی انقلاب اسلامی و با عنایت و اشارت مقام معظم رهبری برای پاسخگویی به خلاءها و نیازهای موجود در عرصه منابع درسی حوزه علوم انسانی دانشگاه‌ها تشکیل شده‌است و اکنون با جلب مشارکت هدفمند، روشمند، منسجم، نظام‌مند، خروجی‌مدار با توزیع فراوانی فراگیر و متناسب و نزدیک به یک ربع قرن سابقه با مشارکت عمده دانشگاه‌های کشور و با عضویت بیش از ۲۰۰۰ تن از محققان و استادان سراسر کشور به یک شبکه فراگیر و ملی تبدیل شده‌است. این شبکه با تداوم و تعمیق ارتباط بین منتقدان و محققان و مؤلفان و اصالت خروجی‌گرایی و اثربخشی مستمر در نُضج و بسط تفکر انتقادی در دانشگاه‌ها به سرمایه‌های اجتماعی مغتنم برای کشور تبدیل شده‌است.

شورای بررسی متون از حیث تلاقی چهار نسل در جلسات خود، از سرمایه‌های اجتماعی کم‌نظیر و مهمی است که تجربیات و اندوخته‌های علمی را در زمینه تحلیل و نقد کتب و متون علوم انسانی، نسل به نسل منتقل می‌کند در عین حال که به دانش و تجربه پیشکسوتان متکی است، به دلیل نخبه‌گرایی میدان را به روی جوانان نخبه نیز باز گذاشته‌است.

شورای بررسی متون نخستین و تنها شورای تخصصی نقد کتاب در ساختار نظام آموزش عالی کشور است که بر نقد منابع درسی و متون تخصصی تمرکز دارد. این شورا با انبانی از تجربه ۲۲ سال فعالیت مستمر و تقسیم کار تخصصی پر ثمر، همکاری قریب چندین هزار نفر از استادان دانشگاه‌های سراسر کشور را با گروه‌های تخصصی هفده‌گانه جلب نموده و شبکه نخبگانی از داوران و ناقدان علوم انسانی را در عمل تشکیل داده است. در این فرایند بیش از ۱۵۰ دانشگاه و مؤسسه علمی و پژوهشی و مرکز دانشگاهی و حوزوی با شورای بررسی متون همکاری صمیمانه‌ای داشته و دارند.

شورای بررسی متون در طول ۲۲ سال فعالیت خود بیش از ۶۰۰۰ کتاب برای داوری و نقد ارسال نموده و بیش از ۵۷۰۰ داوری کتاب را دریافت نموده که ۵۰۰۰ کتاب ملی و ۷۰۰ کتاب تراز جهانی را در بر می‌گیرد. نتیجه این داوری‌ها دریافت ۴۸۰ مقاله انتقادی و چاپ و نشر ۳۱۶ مقاله در نشریات علمی، به ویژه در پژوهشنامه انتقادی است.

پژوهشنامه انتقادی تنها نشریه علمی-پژوهشی نقد کتاب است که تا کنون ۵۰ شماره آن منتشر شده است و چندین مقاله آن در جشنواره‌های سالانه نقد کتاب به عنوان مقاله برتر برگزیده شده و در سال ۱۳۹۵ نیز در جشنواره فارابی به عنوان نشریه برتر نقد کتاب برگزیده و معرفی گردیده است.

شورای بررسی متون دو دوره کنگره ملی علوم انسانی را در سال‌های ۱۳۸۵ و ۱۳۹۰ برگزار نموده و اینک نخستین همایش نقد متون و کتب علوم انسانی را در روز پنجشنبه ۳۰ آذر ۱۳۹۶ برگزار می‌نماید. امروزه، آنچه که بر گفتمان نقد دانشگاهی مسلط است، بیش‌تر نقدهای عملی و آموزشی است، هرچند این نوع نقدها از جنبه آموزشی، مطلوب است؛ اما نباید از یاد برد که بنیادهای تفکر انتقادی، بر پایه نظریه‌پردازی استوار می‌شود. کاستی موجود در حوزه نظریه‌پردازی آسیب‌هایی را به دنبال داشته است. یکی از مهم‌ترین این آسیب‌ها، فقر تفکر نظری و فقدان بنیادهای فلسفی در مطالعات متون علوم انسانی است. اغلب انتخاب نظریه و روش بدون در نظر گرفتن بنیادهای فلسفی و روش‌شناختی و بدون انگیزه‌های جدی همراه بوده است. همچنین در بسیاری اوقات متن به طور تصادفی انتخاب می‌شود و چارچوب نظریه و روش بر متن تحمیل می‌شود. نتیجه چنین پژوهش‌هایی این است که متن قربانی روش و ساختار گزینشی منتقد می‌شود و بهترین خروجی یا برآیند این قبیل تحقیقات، معرفی نظریه و روش است نه بازشناسی و قضاوت در باره متن. از این‌رو بسیاری از نقدهای انجام شده، فردیت نویسنده یا وجه خلاقه اثر مورد نقد را نشان نمی‌دهند و در سطح باقی می‌مانند. ژرف‌کاوی در نظریه‌پردازی و تقویت فرهنگ گفتمان انتقادی، این جریان‌های سطحی‌نگر را مهار خواهد کرد که امروزه شورای بررسی متون این رسالت را سرلوحه فعالیت‌های خود قرار داده است.

نقد، به خصوص نقد کتب و متون دانشگاهی، یک ضرورت و مقدمه گذار از وضع موجود به سوی وضع مطلوب است و تحقق این مهم، جز با برنامه‌ریزی دقیق و نظام‌مند میسر نیست. وضعیت موجود حاکی از این است که عوامل پیش‌برنده تفکر انتقادی در روزگار ما ثغوری‌هایی هستند که از طریق ترجمه وارد شده‌اند. منتقدان ما باید از مصرف‌کننده صرف ترجمه‌ها یا فراتر بگذارند. برای این کار به واکاوی دقیق مفاهیم، اصطلاحات کلیدی و روش‌ها و رویکردهای نقد و گفتمان انتقادی نیاز داریم. اگرچه بسیاری از این مفاهیم، جهانی‌اند؛ اما لازم است به درستی استنباط شوند، با فرایند بومی‌سازی و خلاقیت پژوهشگران و محققان تلفیق و سپس با متون انسانی تطبیق داده شوند و چه بسا برخی از این نظریه‌ها به چالش کشیده شوند. در این صورت است که می‌توان، به رفع خلأ موجود در نظریه‌پردازی امیدوار بود.

نخستین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی، کوششی برای تحقق اهداف یاد شده و رفع کاستی‌های موجود است. این همایش علمی که همراه با جشنواره نکوداشت کنشگران حوزه علوم انسانی است، در واقع یک بازخوانی و بازشناسی فعالیت‌های ۲۲ ساله شورای بررسی متون است. هدف اصلی این همایش، توسعه و رشد گفتمان انتقادی در فضای علمی و دانشگاهی کشور است، زیرا بر این باوریم که تولید هدفمند علم، تولید بر اساس نیازهای کشور، بدون نقد وضعیت موجود امکان‌پذیر نیست. توسعه فرهنگ نقد در جامعه علمی کشور، تقویت جایگاه علوم انسانی، تولید متون علوم انسانی با رویکرد بومی ایرانی - اسلامی از اهداف دیگر شورا در این همایش است.

همچنین، این همایش برآن است تا نسبت بین وضعیت نقد علوم انسانی در ایران را با وضعیت نظریه‌های جهانی با نگاهی دانشگاهی بررسی کند و چشم‌اندازی از بنیادهای تفکر انتقادی را ترسیم کند. این کار نوعی بازنگری در وضعیت کیفی و کمی کاربرد نظریه‌ها در نقد متون علوم انسانی است. مجموعه حاضر، جلد اول از مجموعه مقالات این همایش علمی با عنوان «تجارب حرفه‌ای نقد» است که حاصل نقدها، پژوهش‌ها و تحقیقات استادان و پژوهشگران از دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی سراسر کشور است و در پایگاه علوم جهان اسلام (ISC) و پرتال جامع علوم انسانی نمایه خواهد شد.

در پایان، بر خود فرض می‌دانم که از ریاست محترم پژوهشگاه و علوم انسانی جناب آقای دکتر «حسینعلی قبادی»، معاون محترم اداری مالی پژوهشگاه جناب آقای «دکتر ربانی‌زاده»، اعضای محترم کمیته علمی همایش و سایر مسئولین دلسوز این پژوهشگاه که در تمام مراحل برگزاری این همایش ما را همراهی کردند؛ همچنین از روسا و معاونین پژوهشی؛ پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)، سازمان کتابخانه و اسناد ملی، تمام دانشگاه‌ها، پژوهشکده‌ها، مراکز و انجمن‌های علمی که دست یاری به ما دادند، دبیر اجرایی، دستیار دبیر علمی و اجرایی و مدیر منشورات همایش که بی‌چشم‌داشت وقت خود را صرف این کار کردند و تمام استادان و پژوهشگرانی که با ارسال مقاله‌های پژوهشی و انتقادی و آثار ارزنده خود ما را در تحقق اهداف این همایش یاری نمودند و از کلیه مدیران، دبیران و اعضای محترم گروه‌های تخصصی شورای بررسی متون بالاخص اعضای که در داوری مقالات نیز فعالیت مضاعف داشتند و از تلاش‌های بی‌وقفه همکاران گرامی در دبیرخانه شورای بررسی متون و افرادی که در صفحه آرایی، تنظیم و چاپ این مجموعه کمک کردند تقدیر و تشکر کنم. امید داریم که این همایش توانسته‌باشد گامی مؤثر در راستای اعتلای فرهنگ اسلامی - ایرانی برداشته باشد.

و من الله التوفیق

جان‌اله کریمی مطهر

دبیر علمی همایش و

استاد دانشگاه تهران

بسم الله الرحمن الرحيم

بیانیه نخستین جشنواره ملی نقد متون و کتب علوم انسانی دانشگاهی

انقلاب اسلامی حادثه‌ای تاریخ‌ساز و تجربه‌ای موقّق و عینی در ساخت نظام مردم‌سالاری دینی بود و با تجربه سی و اند ساله خود نشان داد که از رهگذر شناخت و تحلیل روشن و بازآفرینی میراث و ذخایر معنوی خود می‌تواند گام‌های مؤثر و جریان‌سازی را در راستای دگرگونی در تمام مناسبات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی برای رسیدن به جامعه مطلوب بردارد.

اعتلای علوم انسانی فرایندی زمانبر و پر فراز و فرود است، اما با تکیه بر وعده پروردگار و با پشتوانه مبانی انقلاب اسلامی و میراث عظیم بنیانگذار کبیر انقلاب اسلامی و رهنمودهای رهبر معظم انقلاب اسلامی و آرمان بزرگ دانشمندان و پژوهشگران مسلمان در مجامع علمی و دانشگاهی، سرمایه‌های گراندتری پیش روی ماست که اراده‌ها را دو چندان و ما را برای تحقّق این هدف مقدّس مصمّم‌تر و امیدوارتر می‌کند.

اکنون که به حول و قوّه الهی و در سایه توجّهات حضرت ولی عصر (عج) و با گرمی‌داشت یاد و نام مبدعان و مؤسسان شورای بررسی متون، به ویژه، رئیس فقید پیشین پژوهشگاه علوم انسانی و شورای بررسی متون، استاد فرهیخته، شادروان، جناب آقای دکتر صادق آیینه‌وند، اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی در مسیر تحقّق هر چه بیشتر اهداف زیر:

۱. افزایش بهره‌وری از ظرفیت‌های موجود علمی و ترغیب بیشتر اعضا،
۲. تقویت شبکه نخبگانی علوم انسانی به منظور ایجاد ظرفیت‌های جدید،
۳. ایجاد فرصت جدید برای تضارب و تعاطی آرا اعضای شورای بررسی متون در سراسر کشور،
۴. ارائه نوآوری‌های علمی و تبیین اندیشه‌های انتقادی برای عرضه محصولات روشمند و خروجی‌های با کیفیت متعالی‌تر،

در سی‌ام آذرماه ۱۳۹۶ در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی برگزار شده است، مشارکت و همراهی و حضور پرثمر استادان، اندیشمندان و پژوهشگران دانشگاهی و حوزوی، نشانگر دغدغه‌مندی مشترک صاحب‌نظران معطوف به این نیاز ضروری است.

شرکت‌کنندگان در این جشنواره ملی، ضمن اعلام آمادگی برای ایفای نقش فعال در پیشبرد فرایند نقد متون و کتب دانشگاهی، در مسیر اعتلای علوم انسانی، با عنایت به پیشنهادهای پژوهشگران و جلسات کارشناسی، خواهان تحقّق آرمان‌ها و راهبردهای متعالی در محورهای شش‌گانه ذیل هستند:

نخست: تقویت مبانی نظری و رهیافت روشی

۱. آسیب‌شناسی رهیافت‌های پژوهشی و روش‌شناسی تحقیقات علمی و ارجحیت بخشیدن به مطالعات مسئله‌محور و تحقیقات کاربردی؛
۲. بازخوانی میراث عظیم فکری و معرفتی اندیشمندان مسلمان و دانشمندان ایرانی در قلمرو تمدن ایرانی-اسلامی و بازسازی آن‌ها در چهارچوب نظری نوین؛
۳. مستدل‌سازی مبانی فلسفی (فرانظری و پارادایمی) به ویژه مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناسی و روش‌شناختی علوم انسانی بومی توأم با نقد علمی مبانی فلسفی سایر پارادایم‌های موجود در علوم انسانی؛
۴. تبدیل نظریه‌پردازی به مسئله اول و اساسی در علوم انسانی کشور، با تمرکز بر مسایل و نیازهای فکری، نظری و عملی کشور و سازمان دادن آموزش و پژوهش علوم انسانی بر اساس نظریه‌پردازی در سطح عمومی، آموزش عالی و تحصیلات تکمیلی با همکاری هیات حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی؛
۵. بهره‌گیری از رویکردهای جدید مطالعات فرهنگی و فهم مبانی و شناخت وضعیت موجود منابع تأثیرگذار علوم انسانی در تراز جهانی؛

دوم: افزایش کیفیت آموزش و پژوهش

۱. افزایش کیفیت و بهره‌وری آموزش و پژوهش دانشگاهی از طریق تقویت خودباوری و تعامل، همکاری و هم‌افزایی فکری و نظری با صاحب‌نظران، متفکران و منتقدان حوزه علوم انسانی؛
۲. گسترش تعامل فکری و نظری و ارتباط عملی با مراکز علمی و پژوهشی دانشگاهی و حوزوی کشور در راستای افزایش بهره‌وری ظرفیت‌های موجود علوم انسانی؛
۳. پرهیز از شتاب‌زدگی و لزوم برنامه‌ریزی نظام‌مند و متکی بر نگرش علمی برای اعتلای تدریجی علوم انسانی با تمرکز بر چیستی، چرایی و چگونگی اعتلای آن؛
۴. تقویت روحیه کار گروهی، نظم و انسجام تشکیلاتی، فضای بین‌رشته‌ای و تعامل تخصص‌های گوناگون علوم انسانی در مسیر انجام پژوهش‌های نظام‌مند و کارآمد معطوف به توسعه، پیشرفت و تعالی بومی جامعه؛
۵. تعمیق امر پژوهش با ارائه ساز و کار مناسب برای جلوگیری از پژوهش‌های ضعیف و کم‌مایه، به مثابه پشتوانه و مکمل مأموریت پژوهشگاه علوم انسانی در اجرای برنامه توسعه علمی و شبکه‌های طرح‌های اعتلای علوم انسانی معطوف به پیشرفت کشور؛

سوم : برخی اقدامات عملی برای ترسیم وضعیت مطلوب

۱. اهتمام برای تدوین یک طرح کلان ملی با عنوان نقد نظام آموزش-پژوهش کشور و ارائه پیشنهادها و اصلاحی با هدف تعیین و اصلاح معیارها و شاخص‌های موجود با پشتیبانی نهادهای حامی و فرادستی؛
۲. طراحی و تدوین سند ملی نقد و ترویج مؤلفه‌ها و معیارهای نقد علمی برای رشته‌های گوناگون علوم انسانی با مشارکت قطب‌های علمی و سایر مراکز ذی‌ربط برای تقویت تفکر انتقادی و گسترش جریان نقد در جامعه علمی؛
۳. بررسی، نقد و تحلیل کتب، متون و منابع دانشگاهی، پژوهشگاهی و حوزوی در زمینه علوم انسانی کشور با جهت‌گیری اقتضائات بومی و فرهنگ ایرانی-اسلامی و با اولویت کتاب‌های درسی دانشگاهی؛
۴. تبیین و ترسیم الگوهای انتقادی برای نگارش پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی به عنوان یکی از سرمایه‌های اصلی و مسیرهای بنیادی تولید علوم انسانی بومی و اتخاذ تصمیمات مؤثر و کاربردی برای ارتقای سطح علمی و پژوهشی دانشجویان؛
۵. تأسیس انجمن علمی نقد برای رشته‌های گوناگون علوم انسانی و پیگیری مستمر اجرایی شدن برنامه‌های انتقادی آن؛

چهارم : تقویت ساختاری نقد و نهادینه‌سازی رویکرد انتقادی

۱. میثاق عمیق و پایدار برای تحقق رویکرد محصول‌محور، مخاطب‌گرا و دستاوردهای علمی و تحقیقاتی کیفی؛
۲. تقویت گفتمان «نقد روشمند و علمی» از مسیر فرهنگ‌سازی برای نقد متون و کتب دانشگاهی و تسریع در انتشار خروجی شورا برای اصلاح محصولات علمی و جهت‌دهی به فعالیت‌های علمی کشور؛
۳. اهتمام برای رسمیت بخشیدن به فعالیت‌های شورا توسط وزارت علوم و ایجاد چارچوب‌های لازم برای نظارت و اصلاح متون و کتب درسی و تقویت و تکمیل گروه‌های علوم انسانی و اضافه کردن شاخه‌های ضروری در جهت تخصصی کردن نقد در حوزه‌های گوناگون، افزودن اعضای جدید و گسترش ابعاد استانی و واگذاری برخی اختیارات گروه‌های تخصصی به کارگروه‌های استانی با هدف اثربخشی و کارایی به تبع آن بهره‌وری افزون‌تر؛
۴. تقویت مناسبات شورای بررسی متون با سایر نهادهای مرتبط که دارای دغدغه‌ها و حوزه‌های کاری مشترک‌اند، مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای تحول علوم انسانی، و هیأت

حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی و ... در شبکه نخبگانی علوم انسانی و انعقاد تفاهم‌نامه با مراکز تصمیم‌گیری و سیاستگذاری فرهنگی و ... و ارائه گزارش عملکرد شورای بررسی متون به مراجع بالادستی چون شورای عالی انقلاب فرهنگی، نهاد ریاست جمهوری، مجمع تشخیص مصلحت نظام، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، شورای عالی عتف، وزارت آموزش و پرورش، و وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی؛

۵. تاسیس قطب علمی نقد در پژوهشگاه علوم انسانی و شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی؛

پنجم: تقویت اخلاق حرفه‌ای و افزایش تعهد علمی

۱. تقویت شبکه نخبگانی نقد در حوزه علوم انسانی و بهره‌گیری از ظرفیت‌های هیأت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و نوآوری با همکاری صاحب‌نظران و انجمن‌های علمی دانشگاهی و حوزوی در سطح ملی و توسعه قلمرو فعالیت‌های علمی و پژوهشی و سایر اقدامات شبکه نخبگانی علوم انسانی شورای بررسی متون؛
۲. تقویت اخلاق علمی و برنامه‌ریزی راهبردی جهت جلوگیری از سوءاستفاده برخی از مؤسسات و افراد سودجو در تدوین و نگارش پایان‌نامه‌ها و دیگر فعالیت‌های علمی و پژوهشی با همکاری دانشگاه‌ها و مراکز ذی‌ربط؛
۳. لزوم ایجاد تناسب منطقی، عقلانی و اخلاقی میان کمیت و کیفیت آموزش و پژوهش با عنایت به سیطره ویرانگر و فاجعه‌آمیز کمیت‌گرایی بر فعالیت‌های علمی و پژوهشی که معیارهای ارزش‌های‌گذاری فعالیت‌های علمی و پژوهشی استادان و پژوهشگران در سطوح گوناگون بر مبنای آن صورت می‌پذیرد و در نتیجه کیفیت عملکرد آنان نادیده می‌ماند؛

ششم: بهره‌گیری از ظرفیت نوین فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی

۱. بررسی و نشر یافته‌های نو، به‌ویژه در حوزه‌های بین‌رشته‌ای دانش با تأکید بر تقویت پژوهشنامه انتقادی و انتشار آن در فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی؛
۲. جلب مشارکت صاحب‌نظران رشته‌های گوناگون علوم انسانی برای توسعه گستره فعالیت مجله‌های علمی- پژوهشی جدید در حوزه نقد و انتشار نشریه‌های انتقادی بین‌رشته‌ای؛
۳. بهره‌گیری از ظرفیت‌های فضای مجازی و چند رسانه‌ای، تأسیس شبکه‌های مجازی فراملی نقد در سطح قاره آسیا با بهره‌گیری از توانمندی‌های شورای بررسی متون؛

۴. معرفی اندیشه‌های ایرانی و آثار بومی به بازار خارجی از مسیر ترجمه مستقیم یا انعقاد قرارداد با ناشران خارجی؛
۵. نشر عمومی نتایج جشنواره، انتشار نسخه الکترونیکی مجموعه مقالات همایش، تشکیل دبیرخانه دائمی همایش ملی نقد متون و برگزاری دو سالانه آن.

در پایان از زحمات استادان و صاحب‌نظران محترمی که با پژوهش‌های ارزشمند خود در راستای پیشرفت و تعالی جامعه اسلامی و تألیف متون درسی دانشگاهی گام برداشتند و کسانی که به انحای گوناگون در نقد متون همکاری داشته‌اند و ما را در مراحل گوناگون این همایش با نقدها و ارزیابی‌های عالمانه خود یاری رساندند، صمیمانه سپاسگزاریم. همچنین از برگزارکنندگان و مشارکت‌کنندگان و پشتیبانان این همایش گرانقدر سپاس و امتنان ویژه داریم، از درگاه ذات احدیت می‌خواهیم ما را در پاسداشت و تعالی فرهنگ غنی ایرانی-اسلامی و هویت ملی‌مان بیش از پیش یاری فرماید. توفیق روزافزون پاسداران علم و فرهنگ این مرز و بوم را از خداوند متعال مسألت داریم.

والسلام علیکم ورحمه‌الله

۳۰ آذر ۱۳۹۶

برگزارکنندگان اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی



ضرورت تدوین ادبیات داستانی به منزله اثری دانشگاهی

زهرا آقابابایی خوزانی^۱

دکترای ادبیات فارسی، استادیار دانشگاه پیام نور

زرین شهر، ایران

اگرچه عمر نقد ادبیات داستانی به طور کلی در جهان و به ویژه در ایران، به نسبت قصه و داستان، بسیار جوان تر به نظر می‌رسد، امروزه یکی از مباحث جدی و اصلی مطالعات ادبی است و پایه و اساس خوانش متون ادبی است. در ایران، کتاب‌های فراوانی درباره نقد ادبیات داستانی از حدود سال‌های ۱۳۰۰ تاکنون نوشته شده و در این صدسال، به قصه، رمانس، داستان کوتاه و رمان از منظرهای گوناگون یا براساس نظریه‌های مختلف نگاه شده است. با وجود گستردگی مطلب و اهمیت ادبیات داستانی به عنوان یکی از اصلی‌ترین ژانرهای ادبیات معاصر در ایران و جهان، نگاه آکادمیک و دانشگاهی هنوز بی‌رنگ و کم‌فروغ است؛ در مقطع کارشناسی در رشته ادبیات فارسی دو واحد به این «علم» اختصاص یافته‌است و در مقطع کارشناسی ارشد نیز، تنها در گرایش آموزش‌محور در دانشگاه پیام نور درسی با عنوان نقد ادبیات داستانی تعریف شده‌است. منبع این درس در این دانشگاه در طول هشت سال، چهار بار تغییر کرده است. از آن‌جا که منابع درسی دانشگاه پیام نور بیش‌تر باید به گونه‌ای طرح شوند که بتوان آن‌ها را در زمره منابع خودخوان تعریف کرد، این امر گویای آن است که هنوز متنی خودخوان برای درس مذکور که بتواند به تمامی پاسخ‌گوی نیازهای آکادمیک باشد، مدون نشده‌است. ما در این پژوهش کوشیده‌ایم به برخی نواقص و نقایص دو منبع معرفی شده برای این درس یعنی کتاب هنر رمان نوشته ناصر ایرانی و هنر داستان‌نویسی اثر ابراهیم یونسی اشاره کنیم تا ضرورت تدوین اثری دانشگاهی در باب نقد ادبیات داستانی را گوشزد کرده باشیم.

واژه‌های کلیدی: نقد ادبیات داستانی، کتاب دانشگاهی، هنر داستان‌نویسی، هنر رمان.

^۱ zahrababaii@gmail.com

مقدمه

دانشجویان سراسر کشور، در مقطع کارشناسی ارشد رشته ادبیات فارسی دانشگاه پیام نور همزمان با اخذ واحد سمینار در وضعیت آموزش محور، که معادل پایان نامه به شمار می آید، ملزم هستند دو واحد نظری نیز با عنوان ادبیات داستانی با مطالعه سرفصل مصوب گروه ادبیات فارسی آن دانشگاه بگذرانند. در سال ۱۳۸۸ برای نخستین بار، منبع درس مذکور کتاب دستور زبان داستان از احمد اخوت معرفی شد، دو سال بعد، سرفصل تغییر کرد و کتاب درآمدی بر روایت شناسی و داستان نویسی از فتح الله بی نیاز به عنوان منبع معرفی شد، این کتاب نیز نیاید و پس از چندی هنر رمان از ناصر ایرانی و در نهایت هنر داستان نویسی از ابراهیم یونسی انتخاب شد. وضع کتاب هایی نظیر: هنر رمان و هنر داستان نویسی در جایگاه اثری دانشگاهی، هم انتقاداتی را به سمت کتاب ها و هم نظام دانشگاهی ادبیات در ایران نشانه خواهد گرفت. کتاب درسی خود باید دارای ویژگی هایی نظیر اثربخشی و کارآمدی باشد تا بتواند پیام پدیدآور را به مخاطب منتقل کند؛ مؤلفه های اثربخشی و کارآمدی کتاب های درسی و دانشگاهی را می توان چنین برشمرد: تخصص گرایی و هدفمندی موضوعی، توان نظری و دلالت های کاربردی، توان استنادی و ماهیت میان رشته ای، جامعیت و روزآمدی، صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان، پاکیزگی نگارشی و ادبی، انسجام محتوایی و ساختاری، همخوانی با نظریه های یادگیری، ماهیت تعاملی و توان انگیزشی، ویژگی های فیزیکی و ظاهری. (منصوریان، ۱: ۱۳۹۲). متأسفانه دو کتاب هنر رمان و هنر داستان نویسی اگرچه برای خوانندگان علاقمند به مباحث داستانی می تواند جذاب و سودمند باشد، اما به عنوان کتابی دانشگاهی، فاقد برخی از مؤلفه های مذکور از جمله هدفمندی موضوعی، توان استنادی، نظری و استدلالی، جامعیت، انسجام محتوایی و ساختاری است. البته در صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان دو اثر و نیز برخی مؤلفه ها نظیر ماهیت تعاملی و توان انگیزشی آن ها تردیدی نیست. لیکن کاربرد درسی و دانشگاهی کتاب ما را ناگزیر به طرح مسائل ساختاری و برخی نکات محتوایی می کند. در این مقال کوشیده ایم، ضمن طرح نکات نقادانه ای در باب کتاب هنر رمان برخی نواقص و نقایص مشترک در این کتاب و هنر داستان نویسی را نیز گوشزد کنیم تا از این مسیر به برخی ناسازواری های رایج در کتب ادبیات داستانی دست یابیم:

هنر داستان نویسی:

خواست مؤلف هنر داستان نویسی اگرچه آن است که به کسانی که شوق یادگیری اصول و شیوه داستان نویسی را دارند، نکات اساسی کار را بیاموزد، اما طرح کلی کتاب برای علاقمندان خالی الذهن هنر داستان نویسی نمی تواند کارآمد باشد، زیرا اولین نکته ای که خواننده کتاب با آن روبرو است، طرح پاره ای اصطلاحات است بدون آن که تعریف یا پیش زمینه ذهنی برای آن ها ایجاد شده باشد. به طور نمونه در ص ۲۸ بی مقدمه به «نقل» اشاره شده است در حالی که از آن تعریفی ارائه نشده است. دست کم نویسنده می توانست در پانویشت متن به ص ۳۶ کتاب و تعریف خود از نقل ارجاع دهد، از این دست اصطلاحات رها شده بدون تعریف یا بی ارجاع به تعاریف پیشین فراوان دیده می شود.

نگاهی انتقادی به ساختار کتاب:

از ویژگی‌های بارز و مثبت کتاب، استفاده فراوان از منابع لاتین و گاه دست اول است. فهرست منابع و مآخذ انتهای کتاب، می‌تواند گویای این امر باشد؛ اما آنچه باعث می‌شود تقسیم‌بندی‌های متفاوت و دیدگاه‌های نسبتاً تازه مؤلف دیده نشود، تنظیم مشوش و عدم دقت در تدوین علمی مطالب است؛ عدم مدیریت در تنظیم مطالب، رج‌بندی‌های ناقص، جانبداری و گاه عدم نگاه منصفانه و حاشیه‌پردازی‌های فراوان سبب شده‌است تا زحمات مؤلف در گردآوری مجموعه‌ای از بهترین نظریه‌های مربوط به داستان‌نویسی دیده نشود.

ارجاعات برون‌متنی:

الف. هنر رمان:

نویسنده به‌ندرت مطالبی را بدون اشاره به منبع آن ذکر کرده‌است، با وجود این به نظر می‌رسد بسیاری از بخش‌های کتاب فاقد ارجاعات برون‌متنی دقیق است؛ بر صفت دقیق تأکید می‌کنیم؛ زیرا در این اثر در شیوه ارجاع‌نویسی و مستندسازی نقل قول‌ها و ارجاعات دقت کافی اعمال نشده‌است. خصوصاً نویسنده در ارجاعات غیر مستقیم، تقریباً در هیچ کجای کتاب شماره صفحه را ذکر نکرده‌است؛ به طور نمونه در صفحه ۳۵۳ به قولی در کتاب درباره رمان و داستان کوتاه از سامرست موام، بدون ذکر شماره صفحه اشاره شده‌است و یا در صفحه ۴۷۷ به نظر فورستر در باب پایان‌بندی طرح، بدون ذکر شماره صفحه منبع اشاره رفته‌است. گاه ارجاعات مستقیم کتاب هم بر همین‌گونه است؛ در صفحه ۳۳۴ که درباره هفت سرخی است که از منظر جان کیبل به وسیله آن‌ها می‌توان طبع و گرایش‌های ذهنی نویسنده را در آثارش جست‌وجو کرد، عباراتی از قول کیبل به‌صورت مستقیم داخل گیومه بدون ارجاع نقل شده، حال آن‌که براساس رویه معمول علمی در پایان نقل قول مستقیم می‌بایست به منبع نقل قول و صفحه آن اشاره می‌شد. به طور کلی در کتاب از این دست نقل‌های مستقیم بدون ارجاع، فراوان می‌توان یافت؛ به گونه‌ای که نویسنده نقل قول را داخل گیومه بدون ارجاع به اثر و شماره صفحه رها کرده و یا در صفحه ۲۷۳ کتاب، سیاق عبارت به گونه‌ای است که جمله داخل گیومه نقل قول مستقیم از آنتوان چخوف پنداشته می‌شود: «آنتوان چخوف هم معتقد بود «هر علمی در شعر به کار نمی‌شود». حال آن‌که در حقیقت مطلب داخل گیومه، ادامه گفتار نظامی عروضی سمرقندی در باب شاعری است و تنها با ارجاع درون متنی در پایان عبارت منقول و یا تغییر سیاق کلام، این توهم از ذهن زدوده می‌شد. در بخش‌هایی از کتاب، نویسنده از منابع لاتین استفاده کرده اما ارجاع دقیق نداده‌است. به طور نمونه در بخش دیدگاه، بهتر بود که به مقاله نورمن فریدمن^۱ با عنوان «زاویه دید در داستان»^۲ که به نظر می‌رسد نویسنده در تنظیم مطالب این بخش تحت تأثیر مستقیم او بوده‌است اشاره می‌کرد؛ یا در بخش سه ابزار عمده روایت در بیان تاریخچه نظریه‌های مربوط به تلخیص و صحنه که از ارسطو آغاز

^۱ Norman friedman

^۲ point of view in fiction

کرده، به جیمز جویس و شباهت نظریه او در باب اشکال هنری روایت به ارسطو رسیده است؛ همین سیر را می توان در مقاله فریدمن یافت که بهتر بود نویسنده محترم اشارتی به این امر می کرد. در این بخش می گوید: «و در عصر جدید جیمز جویس... شکل های هنری را به صورتی طبقه بندی می کند که تقریباً مشابه طبقه بندی افلاطون و ارسطو است» (ایرانی، ۱۳۹۳: ۳۶۸). فریدمن هم به همین طریق به مقایسه پرداخته است:

We recall a similar distinction developed by Joice in the person of Stephen between the lyric and the dramatic forms, with the epic as intermediary, which is no way differs in its essential outlines from that of Plato (friedman, 1955: 1162).

در صفحه ۵۰۰ کتاب در باب نورمن فریدمن آمده است که در منابعی که در اختیار نویسنده بوده است از جمله اینترنت اطلاعاتی درباره وی به دست نیامده است؛ در فرهنگ روایت شناسی اثر جرالد پرنس آمده است که نورمن فریدمن نویسنده و شاعر و روانشناس آمریکایی، متولد ۱۹۲۵ و متوفی ۲۰۱۴ است و کتاب ها و مقالات فراوانی در باب مطالعات داستانی دارد؛ فریدمن صاحب کتابی با نام فرم و معنا در ادبیات داستانی^۱ است و حدود دوازده مقاله پژوهشی در باب مطالعات داستانی دارد. (Prince, 1989: 72-73) به نظر می رسد همان گونه که مؤلف از مقاله «اشکال طرح» او به خوبی استفاده کرده است، طبقه بندی او از پیرنگ که براساس نظریه ای از آر. اس. کرین^۲ در کتاب نظریه رمان^۳ است، یکی از بهترین طبقه بندی ها از موضوع مذکور باشد (ر.ک؛ همان، 73).

گاه هم ادامه مطلب را بدون ذکر شماره صفحه یا بخش مربوط به آن در کتاب به بخش های دیگر اثر خود موکول می کند. نظیر صفحه ۴۴۹ که در بخش راوی اول شخص، در بیان شگرد حل مشکل راوی اول شخص تنها به این جمله بدون ذکر شماره صفحه اکتفا کرده است: «اما این مشکل را می توان با شگردی از پیش پا برداشت. آن شگرد را کمی بعد توضیح می دهم.» توضیح شگرد در پاره دیگر مبحث مذکور، در بخش دیدگاه قهرمان و در صفحه ۴۵۵ آمده است.

ب. هنر داستان نویسی:

هنر داستان نویسی نیز اغلب فاقد ارجاعات برون متنی دقیق است؛ این خرده را می توان بر جای جای کتاب گرفت. حتی نقل قول های مستقیم کتاب هم گاه بدون ارجاع مانده اند. نخستین نمونه نقل قول مستقیمی است از دزموند مک کارتی در مقاله ای تحت عنوان آثار نو در صفحه ۱۱. در صفحه ۱۲ کتاب داستان مینی مال یا داستانک آن چه واندالها برجای می گذارند بدون هیچ اشاره ای حتی به نویسنده داستان مطرح شده است. به طور کلی می توان گفت بی دقتی در ارجاع نویسی به مستندسازی کتاب و در نتیجه به خودخوان بودن متن آسیب می رساند؛

¹ Form and Meaning in Fiction

² R.S.Crain

³ The Theory of Noval

مدیریت مطالب نوشتار و «رج‌بندی»:

الف. هنر رمان:

در ترتیب مطالب و رعایت انسجام محتوایی و ساختاری هم‌گام نوعی، تشتت و بی‌نظمی احساس می‌شود؛ نویسنده به تکرار، در فحوای بحث از موضوع اصلی خارج شده و به حاشیه رفته، تابع هدف اصلی نوشتار نبوده و مطالبی نامرتب با موضوع را وارد بحث کرده‌است؛ به طور نمونه در فصل سوم کتاب که به منشأ رمان اختصاص دارد، نویسنده از ص ۷۱-۷۳ را به بحث در باب ماهیت و چیستی هنر می‌گذراند. شاید نویسنده خواسته است با نیم‌نگاهی به سایر حوزه‌های هنری در اثر خود خصلت بینارشته‌ای ایجاد کند، اما به گمان ما این امر بر انسجام مطلب آسیب زده است؛ نیز در بخشهایی از فصل ششم کتاب، یعنی «رمان، اخلاق، حقیقت و دین»، نویسنده از موضوع اصلی فاصله می‌گیرد و برای انتقاد از حساسیت نسبت به طرح عشق جسمانی در رمان ایرانی، به دلایل این امر، یعنی نیروگرفتن طبقه متوسط در ایران و پیامدهای هنری و ادبی آن، می‌پردازد و با اختصاص عنوان جداگانه‌ای درین مورد، بحث تازه و نسبتاً مستقلی را از متن پیش می‌کشد. (ایرانی، ۱۳۹۰: ۲۰۷-۲۱۱) شگفت آنکه دیگر در هیچ کجای کتاب به ادبیات داستانی در ایران، نواقص و نقایص آن اشاره نشده است؛ طرح بحث مذکور اگرچه تازه و خواندنی است، عدم ذکر مباحث این‌چنینی در سراسر متن، سبب شده که خواننده نویسنده را گرفتار در دام «خط‌کشی‌های مرامی» تصور کند.

نویسنده حتی در سخن آخر کتاب هم که به نوعی می‌تواند نتیجه‌گیری از بحث و جمع‌بندی مطالب باشد، از حاشیه‌پردازی غافل نشده‌است؛ یک صفحه از سه صفحه سخن نتیجه‌گیری را در قیاسی مع‌الفارق به فوتبال! اختصاص داده‌است: «بازیکنان تیم فوتبال شاهین، که من طرفدار پرشور آنان بودم، البته کتاب‌زده بازی نمی‌کردند. باشگاه شاهین نخستین باشگاهی در ایران بود که در آموزش فنون فوتبال به بازیکنانش شیوه‌ای علمی اختیار کرد و تیم آن باشگاه در بازی‌هایش از تاکتیک‌های نو سود می‌جست. از این‌رو، نوع بازی تیم شاهین در ابتدا به چشم طرفداران جاهل تیم‌های رقیب «سوسولی» جلوه می‌کرد و آنان را برانگیخته بود تا بازیکنان تیم شاهین را دست بیندازد...» (همان: ۵۵۶).

برخی از مفاهیم نظیر رمانس یا روایت در متن و فصل مربوط به آن‌ها بدون تعریف رها شده‌است؛ البته در فصل آخر کتاب یعنی «برخی از مهم‌ترین اصطلاح‌های هنر داستان» از بیش‌تر مفاهیم تعریف مختصری داده شده است که دست‌کم بهتر بود نویسنده در فصل مربوط به هر یک از مفاهیم فوق، خواننده را به اصطلاحات پایان کتاب ارجاع می‌داد؛ با این همه به دلیل اهمیت برخی مفاهیم از جمله روایت، بهتر بود نویسنده نخست با طرح ویژگی‌های روایت ویا رویکردهای روایت‌شناسی، به اهداف ساختاری روایت اشاره می‌کرد. از سوی دیگر مشخص نیست آیا مبنای اهداف ساختاری روایت در کتاب نظر شخصی نویسنده است یا برگرفته از نظریه‌های روایت‌شناسان؛ و یا در فصل «قصه رمان» پیش از ورود به تاریخچه رمانس، بهتر بود مؤلفه‌های رمانس طرح می‌شد.

در سراسر کتاب، دسته‌بندی موضوعات، تفکیک آن‌ها، «رج‌بندی» و ردیف کردن موضوعات اصلی و فرعی، مشوّش و ناهماهنگ به نظر می‌رسد؛ به طور نمونه، در کتاب دوم در بخش‌بندی مطالب بهتر بود

پس از فن روایت، بی‌فاصله، ابزارهای روایت طرح می‌شد؛ نیز بخشی از این بی‌نظمی ناشی از عدم شماره‌گذاری دقیق تقسیم‌بندی‌ها است؛ به طور نمونه، در بیان ابزارهای روایت به ابزار اول و دوم به صورت مشخص در عنوان بخش اشاره کرده‌است؛ حال آن‌که ابزار سوم روایت یعنی توصیف از سایر عناصر مربوط به ابزارهای اول و دوم، نظیر نیم‌صحنه و گفت‌وگو مجزا نشده‌است.

ب. هنر داستان‌نویسی:

تشتت و بی‌نظمی در انسجام محتوایی و ساختاری در کتاب هنرداستان‌نویسی هم محدودتر اما مشاهده می‌شود. اگرچه نویسنده از حاشیه‌رفتن پرهیز کرده و همواره تابع هدف اصلی نوشتار بوده‌است. یا «خط‌کشی‌های مرامی» در اثر دیده نمی‌شود، اما در این اثر نیز «رج‌بندی» و دسته‌بندی موضوعات هماهنگ و تابع نظم و نسقی معین نیست.

رج‌بندی در زاویه دید:

هنر رمان:

در فصل دیدگاه، به نظر می‌رسد نویسنده دسته‌بندی هماهنگی از زاویه دید ارائه نکرده‌است؛ نخست این‌که ایرانی‌انواع دیدگاه را مطابق معمول با ارائه نوعی طبقه‌بندی کلی، بدون رج‌بندی و شماره‌گذاری طرح کرده، دوم آن‌که تقسیم‌بندی مذکور آن‌چنان‌که گفته شد، برداشت ناکاملی از دسته‌بندی نورمن فریدمن بدون ارجاع‌دهی است. (friedman:1169-1178) در عین حال در آن نوعی ناهماهنگی، بی‌نظمی و عدم تجانس در نامگذاری انواع دیدگاه به چشم می‌خورد، اگرچه نویسنده اذعان می‌کند که طبقه‌بندی ساده‌ای از رایج‌ترین دیدگاه‌ها عرضه می‌دارد (همان: ۴۳۰) و تلاش می‌کند که از حداکثر گفتار به سمت حداکثر نمایش پیش برود، به نظر نوعی تشتت در این تقسیم‌بندی به چشم می‌خورد که البته این ناهماهنگی نسبت به اصل آن یعنی مقاله فریدمن بیش‌تر به چشم می‌آید. شاید این مسئله بیش‌تر به دلیل تنظیم مطالب، جهت‌گیری‌های نویسنده و حاشیه‌پردازی‌های او در متن باشد. به منظور بررسی تطبیقی کار ایرانی و فریدمن در این باب، به مقایسه این دو بحث از نظر دو نویسنده پرداخته می‌شود. فریدمن با طبقه‌بندی انواع دیدگاه به صورت دانای کل ویرایشی^۱، دانای کل بی‌طرف^۲، «من» شاهد^۳، «من» قهرمان^۴، دانای کل متعدد^۵، دانای کل منتخب^۶، شیوه نمایشی^۷ و دوربین^۸ (friedman, 1955: 1169-1178) انواع زاویه دید در روایت را از گفتن یا تلخیص به سمت نشان دادن یا صحنه سیر داده‌است. همین قصد را می‌توان در هنر رمان مشاهده کرد؛ فریدمن در آغاز

¹ editorial omniscience

² neutral omniscience

³ "I" as witness

⁴ "I" as protagonist

⁵ multiple selective omniscience

⁶ selective omniscience

⁷ dramatic mode

⁸ the camera

تقسیم‌بندی خود، چهار پرسش مطرح می‌کند که سه نمونه مشابه از این پرسش‌ها را در اثر ایرانی هم در این بخش از کتاب (البته بدون ارجاع به اثر فریدمن) می‌یابیم. حال آن‌که فریدمن در جریان معرفی هریک از زاویه دیدها نیز به تک‌تک پرسش‌ها پاسخ می‌دهد؛ اما در کتاب هنر رمان پرسش‌های طرح شده در آغاز، در فحوای طبقه‌بندی بی‌پاسخ‌ها می‌شوند. دیگر این‌که مؤلف هنر رمان، یکی از پرسش‌های اصلی فریدمن را در ابتدای طبقه‌بندی‌اش، نادیده گرفته‌است و آن این‌که راوی از کدام مسیر، اطلاعات داستان را به خواننده منتقل می‌کند؟ (نخست کلمات، اندیشه‌ها، دریافت‌ها و احساسات نویسنده؛ دوم کلمات و افعال شخصیت؛ سوم احساسات، دریافت‌ها و اندیشه‌های شخصیت) پاسخ به پرسش حاضر به سیر منطقی طبقه‌بندی از تلخیص به صحنه یاری می‌رساند.

دیگر این‌که فریدمن اساساً به عمد سرفصلی با نام انواع دیدگاه انتخاب نکرده، تنها با شماره‌گذاری وارد مباحث شده و با طرح چهار سوال، در تلاش است که با طبقه‌بندی زاویه دید، در پی پاسخ به سؤالات باشد؛ از این‌رو، می‌توان چنین تعبیر کرد که طرح زاویه دیدهایی نظیر دانای کل ویرایشی، دانای کل بی‌طرف و جز آن پاسخ به سؤالات مربوط به روایت است و نه بیان انواع دیدگاه. به جهت این‌که عنوان مبحث در هنر رمان، انواع دیدگاه است، می‌توان با طرح نکته‌های زیر بر تقسیم‌بندی حاضر اشکال وارد کرد؛ از زاویه دید در هر یک از انواع دیدگاه به واژه‌ای تعبیر شده‌است؛ ایرانی دیدگاه را به سه نوع «نویسنده دانای کل» و «راوی اول شخص» و «اشکال نمایشی» تقسیم کرده‌است. در دسته نخست، بجای دیدگاه از واژه نویسنده استفاده شده‌است و در «راوی» اول شخص، واژه راوی، مدلول دیدگاه واقع شده و در نهایت اصطلاح اشکال را مدلول زاویه دید قرار داده‌است. در عین حال تقسیم‌بندی مذکور، جامع و مانع هم نیست. اگرچه مبحث دیدگاه از جمله موضوعاتی است که با طرازبندی محدود می‌شود و با توجه به نوآوری‌های مختلف از جمله ذکر چند روای در کنار هم یا روای‌های ترکیبی به طور کل نمی‌توان تقسیم‌بندی جامع و مانعی از آن ارائه داد، به نظر می‌رسد برخی انواع مهم دیدگاه در تقسیم‌بندی کتاب هنر رمان فراموش شده‌است. آن‌چنان‌که نویسنده از ذکر برخی انواع دیدگاه که در مقاله نورمن فریدمن هم آمده خودداری کرده‌است. نظیر دانای کل متعدد و دانای کل منتخب.

عناوین دسته‌بندی هم، احتمالاً با یکدیگر تجانس ندارند و البته بر برخی دیگر از تقسیم‌بندی‌های سنتی از جمله تقسیم‌بندی جمال میرصادقی در کتاب عناصر داستان نیز، این خرده وارد است. در دیدگاه دانای کل بی‌طرف، بر خصلت راوی تأکید شده، در دیدگاه اول شخص بر شخص آن و در شکل نمایشی، به فاصله خواننده از داستان تأکید دارد. برخی بخش‌بندی‌ها از زاویه دید، نظیر زاویه دید درونی و زاویه دید بیرونی و جز آن همگون‌تر می‌نماید.

طریق دیگر طبقه‌بندی متجانس را در روش پرسشی لوبک^۱ می‌یابیم؛ او در صناعات داستان‌نویسی^۲ در هریک، یک اثر را اساسی قرار داده، با تمرکز بر بررسی یک رمان شاخص در هر صنعت، به انواع

^۱ Percy Lubbock

^۲ the crafts of fiction

دیدگاه می‌پردازد. به طور نمونه، او نخست رمان جنگ و صلح را به دقت بررسی می‌کند و معتقد است در جنگ و صلح راوی را باید کانون روایت در نظر گرفت، بنابراین نقطه‌نظرهای او نیز به عنوان نظر شخصیت کانونی روایت و شاید به عنوان یکی از شخصیت‌های مرکزی داستان اهمیت پیدا می‌کند. آنگاه مادام بواری گوستاوفلوبر و بازار خودفروشی ویلیام تکرر را بررسی می‌کند؛ سپس به سراغ اتوبیوگرافی می‌رود، آنگاه دوباره عمده‌اً به سوم شخص بازمی‌گردد (ر.ک. Lubbock، ۱۹۶۰: ۱۴۲).

هنر داستان‌نویسی:

در اثر یونسی نیز تشریحی که در تقسیم‌بندی دیدگاه گفته آمد، ملاحظه می‌شود. وی از ذکر اصطلاحاتی نظیر دیدگاه یا زاویه دید به عمد و به درستی پرهیز کرده‌است و این موضوع را با عنوان «داستان را چگونه باید گفت» آغاز کرده. سپس او دو شیوه سوم شخص و اول شخص مفرد را برای گفتن داستان مناسب دانسته؛ در پی آن دو «قالب» نامه و داستان در داستان را هم توضیح داده‌است. مطالعه تنها همین فصل از کتاب می‌تواند گویای آن باشد که یونسی در تحریر کتاب، تلاش کرده نوشتن داستان را برای مبتدیان راه تا حد امکان آسان جلوه دهد. بنابراین کتاب نمی‌تواند نیازهای مربوط به «نقد» ادبیات داستانی را مرتفع سازد. نخست این که محدود کردن زاویه دید به دو شیوه سوم شخص و اول شخص و ذکر عباراتی نظیر: «شیوه‌های دیگری را نیز می‌توان به کاربرد، ... اما چنین شیوه‌هایی متضمن دشواری-های فراوانند و به همین جهت کم‌تر مورد استفاده نویسندگان قرار می‌گیرند.» (یونسی: ۶۹) بنابراین آنچه گفته شد، راه را بر نوآوری خواهد بست و اگر قرار است تنها به برخی دیدگاه‌ها اشاره شود، نویسنده نویا را با تأکیدهای بی‌درپی به شیوه‌ای خاص محدود نکرد و دست‌کم او را به مطالعه نمونه‌های متنوع در این زمینه تشویق کرد. بهتر بود به شیوه‌های دیگر روایت که پیش ازین گفته شد نیز، به اختصار اشاره می‌شد. به‌ویژه با تقسیم‌بندی داستان به شیوه سوم شخص و اول شخص، بهتر بود به صورت گذرا از شیوه دوم شخص نیز که بهترین نمونه آن داستان اُتورا اثر کارلوس فوئنتس است، نام برده می‌شد. در بخشی دیگر با امتیاز دادن به شیوه اول شخص و سوم شخص می‌گوید: «سایر شیوه‌ها را دشواری‌ها و محدودیت‌های فراوانی دربرگرفته‌است و نویسندگان جدید در اجتناب از آن‌ها اتفاق نظر دارند.» (همان: ۷۰) این سخن نیز که شیوه‌های دیگر کم‌تر مورد استفاده قرار می‌گیرند، ناصحیح است. امروزه ترجیح اول شخص یا سوم شخص بر دیگر شیوه‌ها تا حدودی منسوخ است، مخصوصاً اگر نوع دیدگاه سبب شود تنها یک جهان‌بینی بر مخاطب عرضه شود. در مقابل متن‌هایی «چندصدایی» که بتوانند از طریق زاویه‌دیدهای متنوع، نظام‌های ارزشی و جهان‌شناختی مختلف را روایت کنند، جذابیت بیش‌تری خواهند داشت.

در همین بخش از کتاب در باب طریقه اول شخص آمده‌است: «بهترین داستان‌های جهان در همین شیوه نگارش یافته‌اند» (یونسی: ۷۲). خاستگاه این جمله کجاست؟ آیا این ادعا مرجعی برون‌متنی دارد که البته در کتاب مشخص نشده و یا محقق خود به این نتیجه رسیده‌است؟

در تبیین طریقه سوم شخص آمده‌است که این نوع دیدگاه به نسبت اول شخص می‌تواند نویسنده را از لغزش دخالت در داستان و ایراد موعظه‌های اخلاقی از سوی نویسنده داستان، برکنار دارد

(همان: ۷۱). حال آن‌که دیدگاه دانای کل نامحدود عموماً به شیوه سوم شخص روایت می‌شود و راوی در این داستان‌ها که عموماً کلاسیک هستند نظیر جنگ و صلح تولستوی پدران و پسران تورگنیف همه-چیز دان و آگاه است.

زبان اثر:

هنر رمان:

کتاب «هنر رمان» را می‌توان اثری پژوهشی محسوب کرد که شاید در دسته‌بندی انواع روش پژوهش بر اساس هدف، بتوان آن را در زمره «پژوهش توسعه‌ای» قلمداد کرد؛ اساساً شیوه نگارش علمی با نثر شاعرانه و داستانی متفاوت است؛ از آن‌جا که ناصر ایرانی، خود از نمایش‌نامه‌نویسان و نویسندگان برجسته این مرز و بوم است، تأثیر طبع هنرمندانه او را می‌توان در اثر تحقیقی به وفور یافت. این مسئله سبب شده‌است که خواننده گاه سرگرم لذت بردن از خواندن متن شود و غرض اصلی و اهداف آموزش متن، به فراموشی سپرده شود. اگرچه این خصیصه در سراسر کتاب مشاهده می‌شود، به تنها یک نمونه اکتفا می‌کنیم: «نویسنده همچون فیلم‌سازی است که زندگی‌های درونی و بیرونی شخصیت‌هایش را با چندین دوربین ثبت و ضبط می‌کند که هر یک از آن‌ها از موضع خاصی به دره وسیع داستان می‌نگرد: یکی‌شان از هلوپتری که در آسمان دره پرواز می‌کند؛ یکی‌شان از بالای کوه این سوی دره؛ یکی‌شان از دامنه کوه همین سوی دره؛ یکی‌شان از بالای کوه آن سوی دره؛ یکی‌شان از دامنه کوه همان سوی دره؛ چندتاشان از جاهای مختلف کف دره؛ یکی‌شان دوربینی است که می‌تواند به درون قلب و روح یکایک شخصیت‌ها بنگرد...» (ایرانی، ۱۳۹۳: ۴۳۱).

دیگر این‌که در نگارش کتاب لحن نویسنده همه‌جا بدون قید احتمال و با یقین و قطعیت همراه است؛ بنابراین وجود قیود قطع و یقین در سیاق عبارت جای تفکر و تأمل برای خواننده باقی نمی‌گذارد: «بی‌تردید هیچ هنری به اندازه رمان به ما امکان نمی‌دهد که درون معمولاً پوشیده انسان را در لحظه‌های بیم و امید... مشاهده کنیم...» (همان: ۲۰). نیز بهتر بود که نویسنده اصطلاحات مربوط به ادبیات داستانی را نظیر «صحنه»، «گفتن»، «گفت‌وگو» و جز آن در داخل گیومه مشخص می‌کرد.

هنر داستان‌نویسی:

یونسی اما، ساده‌نویسی را سرلوحه کار خود قرار داده‌است، اما به نظر می‌رسد کتاب نیازمند ویرایش جدی است جملاتی نظیر «ولی این موهبت از نویسنده‌ای که در اول شخص نویسنده دریغ شده‌است» (یونسی: ۷۱). به همراه اغلاط فراوان چاپی، (نظیر ص ۱۴ سطر ۲، ص ۱۸ سطر ۱، ص ۲۲ سطر ۱۹، ص ۳۳ سطر ۱۲، ص ۳۸ سطر ۱۶.....) متن را دچار ضعف تألیف و تعقید کرده‌است.

میان‌روی و انصاف:

نویسنده هنر رمان خود مدعی وجود این اصل در کتاب است: «ولی روح میان‌رو و منصف حاکم بر این کتاب در عین حال که می‌کوشد عیب و هنر هر رهیافت و شیوه‌ای را در هنر رمان یکجا درک کند و به حساب بیاورد و در عین حال که به هر نویسنده‌ای حق می‌دهد آن‌گونه داستان بیافریند که خود می‌-

پسندد با اهل افراط در هیچ قطبی از نظریه‌های هنر و ادبی همدلی و همراهی نمی‌کند. (همان: ۴۳۹). با وجود این، در بخش‌های زیادی از کتاب خود به ارزش‌گذاری دست می‌زند؛ به طور نمونه، دیدگاه دانای کل مداخله‌گر را نکوهش می‌کند و مداخلات راوی را در این نوع دیدگاه مساوی با وراجی‌های قهوه‌خانه‌ای محسوب می‌کند: «بهتر آن است که نویسنده دانای کل دست از مداخله‌گری بردارد، از وراجی‌های قهوه‌خانه‌ای بپرهیزد، به‌ویژه مرتکب این جرم نشود که اسرار هویدا کند...» (همان: ۴۴۲). حال آن‌که پیش ازین در همین مقال گفته آمد که لوبک راوی را در داستان‌هایی نظیر جنگ و صلح، کانون روایت و از شخصیت‌های اصلی روایت در نظر می‌گیرد. شاید با این نگاه، دیگر نتوان اظهارنظرهای راوی را در داستان‌هایی نظیر جنگ و صلح که راوی آن‌ها دانای کل مداخله‌گر است، وراجی‌های قهوه‌خانه‌ای توصیف کرد. یکی دیگر از مصادیق عدم رعایت میانه‌روی و انصاف در کتاب، نگاه نویسنده به ادبیات داستانی در ایران است.

جای خالی ادبیات داستانی ایران

تقریباً در هیچ کجای مباحث مربوط به ماهیت و صناعات رمان از نمونه‌های داستان ایرانی استفاده نشده‌است. اگر هم به ادب فارسی اشاره شده‌باشد، درج شواهدی از شعر شاعران فارسی است که گاه نه تنها چندان کمکی به بسط علمی مطلب نکرده‌است بلکه به انسجام ساختاری بحث آسیب زده؛ ایرانی در مقدمه تحریر کتاب داستان: تعاریف، ابزارها و عناصر در توجیه این مسئله می‌گوید: «لازم می‌دانم پیشاپیش به این پرسش احتمالی پاسخ دهم که چرا در کتاب حاضر نه تاریخچه‌ای از رمان و داستان کوتاه فارسی ذکر شده‌است و نه در ایضاح تکنیک‌های داستان‌نویسی مثال‌هایی از آثار نویسندگان ایرانی؟ درباره‌ی تاریخچه باید بگویم که کتاب حاضر منحصراً شناخت اجمالی هنر داستان‌نویسی است نه تاریخ آن. درباره‌ی ذکر مثال از آثار نویسندگان ایرانی اعتراف می‌کنم که بیم داشتم نارسایی معلومات از یک سو و کوتاه‌نظری از سوی دیگر، چنان که افتد و دانی مرا نیز بازدارد از این‌که بهترین مثال‌ها را انتخاب کنم» (ایرانی، ۱۳۶۴: ۱۲)^۱ در پاسخ به دلیل نخست نویسنده، باید گفت که موضوع تاریخچه علی‌رغم کتاب داستان: تعاریف، ابزارها و عناصر در هنر رمان کاملاً مغفول نمانده‌است و نویسنده در مبحث قصه و رمان به پیدایش رمانس و تاریخچه آن اشاره کرده‌است؛ حال آن‌که خواهیم گفت که درجایی که از سنت یهودی و مصری یاد رفته‌است، مختصر اشارتی به تاریخچه قصه در ایران نشده. درباره‌ی ذکر مثال از آثار نویسندگان ایرانی نیز، این شائبه مطرح می‌شود، که خواننده احساس می‌کند، با متنی روبرو است که نادیده گرفتن ادبیات داستانی، نه به دلیل هراس نویسنده از انتخاب بهترین مثال-هاست؛ بلکه جهت‌گیری نویسنده به سمت ادبیات داستانی مغرب زمین است؛ خصوصاً این‌که داورهای گاه و بیگاه نویسنده در اثر این شبهه را بیشتر تقویت می‌کند؛ ناصر ایرانی در بخشی از کتاب می‌گوید: «البته تصدیق باید کرد که ادبیات کلاسیک فارسی از حیث گونه‌ها و شکل‌های ادبی و شکردهای

^۱ شگفت آنکه فتوحی در مقاله کتابشناسی نقد داستان در ایران، در تقسیم‌بندی خود کتاب حاضر را در دسته «کتاب‌هایی که اختصاصاً درباره‌ی ادبیات داستانی ایران نگاشته شده» (فتوحی، ۱۳۷۳: ۱۷۸-۱۷۹) قرار داده‌است.

صناعی و همچنین گستره موضوع و مضمون به اندازه ادبیات کلاسیک یونان و روم و ادبیات عصر رنسانس غنی نیست» (همان: ۲۸۲). این مطلب درست در ادامه ضرورت غواصی در دریای سنت ادبی ذکر شده است و چنین القا می‌کند که نویسندگان ایرانی دارای میراث ادبی، همچند با اروپاییان نیستند؛ بنابراین به جای استفاده از سنت‌های ادبی خود، ناگزیر باید تنها از سنن جهانی ادبیات استفاده کند. اگرچه نویسنده محترم در ادامه همین مطلب معترف است که ادبیات کلاسیک فارسی آفرینندگان بزرگ نظیر بیهقی، منوچهری، فردوسی، نظامی و عطار کم ندارد، اما نگاه کلی حاکم بر کتاب القاکننده نوعی وازدگی در برابر ادبیات غرب است. حال آنکه مؤلف، در همین بخش از کتاب به جای طرح موضوع مذکور می‌توانست به آن دسته از غواصان اروپایی که اتفاقاً از مسیر غور و غواصی در ادب و فرهنگ فارسی گنجینه‌ها توخته‌اند، هم نیم‌نگاهی بیفکند؛ در میان اروپاییان چهره‌هایی نظیر گوته، فردریش رویکرت، ادوارد فیتز جرالده، ویکتور هوگو و چرنیشوسکی که از سرچشمه‌های شعر فارسی سیر و سیراب شده‌اند، کم نبوده‌اند. به هر روی، به گمان ما بهتر بود در ادامه نظریه‌های طرح شده، با استشهد به آثار بومی میزان کارآیی و تعمیم‌پذیری نظریه‌های مطروح، به محک آزمون نهاده می‌شد. به طور نمونه حکیم نظامی اتفاقاً از کسانی است که در غرب به عنوان روایت‌پرداز و قصه‌گوی قوی به وی پرداخته‌اند و ایتالو کالوینو در کتاب «چرا باید کلاسیک‌ها را خواند» که به فارسی هم در آمده، در مقاله‌ای به کارهای او پرداخته است.

پیشینه رمانس در ایران

در فصل سوم از کتاب اول نیز که به معرفی نخستین رمانس‌های جهان اختصاص دارد؛ نویسنده به نخستین رمانس‌های اروپایی و حتی همتایان آن در ادبیات مصر و یهودیت به طور مشخص تحت عنوان سنت داستانی مصر و سنت داستانی یهودیت اشاره کرده، حال آنکه نیم‌نگاهی هم به پیشینه داستان-سرایایی در ایران نینداخته است. چگونه ممکن است ایران در بررسی پیشینه داستان‌سرایایی و رمانس نادیده گرفته شود، در جایی که بنا به نقل مؤلف از کتاب *داستان یونانی*^۱ «یهودیان داستان‌هایی را گردآوری کردند که احتمالاً شفاهی بودند و براساس قصه‌های کتاب مقدس و نیز قصه‌های ایرانی ساخته شده بودند» (همان: ۶۴) مگر نه این که نویسندگان نام‌آشنایی نظیر بورخس و جیمز جویس تحت تأثیر یکی از مؤثرترین داستان‌های شرقی در جهان یعنی هزار و یک‌شب بوده‌اند، هزار و یک شبی که نخستین پایه‌اش هزار افسان ایرانی است و ریشه در فرهنگ ایرانی و هندی دارد.

نویسنده، قدیمی‌ترین رمانس اروپایی را «کالیرهو» معرفی می‌کند؛ رمانی که اتفاقاً یکی از شخصیت‌های اصلی آن اردشیر ساسانی است. نگارنده این سطور معتقد است ایران را بنا به دلایلی که در ذیل به آن اشاره رفته است، می‌توان یکی از خواستگاه‌های مهم رمانس در جهان تلقی کرد. اگرچه بنا به گفته دکتر تفضلی در این قول ابن ندیم که: «اولین کسانی که دست به تصنیف افسانه زدند و آن را به صورت کتاب درآورده در خزانه‌های خود نگاه‌داری کردند و بعضی از آن‌ها را از زبان حیوانات نقل

^۱ grec fiction

کردند، ایرانیان اولیه (کیانیان و هخامنشیان) بودند. پس از آن پادشاهان اشکانی که دومین طبقه شاهان ایران‌اند در این مورد اغراق کردند، در زمان ساسانیان به داستان‌ها افزوده شد و اعراب آن را به عربی ترجمه کردند» (ابن ندیم: ۳۶۳) تا حدی گزافه‌گویی است (تفضلی، ۱۳۷۶: ۲۹۷). به هر روی قول ابن‌ندیم می‌تواند نمایانگر روایی فراوان قصه و قدمت دیرین آن در میان اقوام ایرانی باشد. اگرچه می‌دانیم که رمانس‌ها از منظر ساختاری و معنایی، وجوه اشتراک فراوانی با قصه‌های بلند فارسی دارند، اما خاستگاه و وجود قهرمان‌های اشرافی و درباری در آن‌ها و سبک فاخرشان آن‌ها را از قصه‌های بلند فارسی متفاوت می‌کند. (ر.ک. میرصادقی: ۲۳). با این‌همه به گمان ما می‌توان رد پای از رمانس با ویژگی‌های فوق هم حتی در تاریخ داستان‌سرایی ایرانی یافت. شاید رد پای قدیم‌ترین داستان‌های عاشقانه را از سنت روایی-شفاهی مادها که به وسیله مورخان یونانی به ما رسیده‌است، در داستان‌های مربوط به زندگی کورش بتوان دنبال کرد؛ اگرچه راویان زندگی کورش عموماً یونانی بوده‌اند، ولی به دلیل ارتباط آن‌ها با ایران می‌توان حدس زد که افسانه‌های مرتبط با کورش آبشخورهای ایرانی دارند و ساخته و پرداخته اذهان ایرانی است و یونانیان تنها راویان این افسانه‌ها بوده‌اند. در میان سه روایت مشهور یونانی از زندگی کورش، روایت گزنفون، کتزیاس و هرودوت (ر.ک. دیاکونوف، ۱۳۴۵: ۲۲-۳۷). نوشته‌های کتزیاس فاقد وجوه تاریخی و بیش‌تر واجد جنبه داستانی است اما به جهت این‌که کتزیاس مدتی را در ایران می‌زیسته و افسانه‌های فراوانی را شنیده (همان: ۳۳). او راوی داستان‌ها و نه خالق آن-هاست؛ بنابراین زاویه دید فضایی حاکم بر داستان، ایرانی است. روایت کتزیاس دارای نوعی طرح داستانی است که در آن به گونه‌ای تعلیق تصاعدی یا پیشرونده مواجهیم. «تربیت کوروش» اثر گزنفون حدود ۳۶۰ سال قبل از میلاد مسیح در آتن درباب زندگی‌نامه رمانتیک و ایده آلیستی کوروش نوشته شده که دارای بسیاری از ویژگی‌های رمانس است. این کتاب نیز نگاشته یونانیان است، به دلیل اینکه گزنفون نیز به مانند کتزیاس مدتی را در ایران زیسته (همان: ۳۸). فضا، مکان و شخصیت‌های داستان رنگ و بوی شرقی و ایرانی دارند. به هر روی شخصیت کوروش با سایر اساطیر ایرانیان همچون کیخسرو نیز آمیخته شده‌است. خصوصاً روایت گزنفون در مجموع، با داستان کیخسرو شباهت‌های قابل ملاحظه دارد که برخی محققان بدان توجه کرده‌اند. «بر این اساس، استبعاد ندارد اگر بپذیریم گزنفون نزدیک به دو سده پس از مرگ کوروش، داستان‌های اختلاط‌یافته کیخسرو و کوروش را از زبان ایرانیان دوستدار شهریار ایرانی شنیده باشد» (زرین کوب، کوروش و ذولقرنین، ۸۴).

از دیگر اساطیری که می‌توان جلوه‌هایی از ادبیات غنایی را در آن یافت، داستان خواستگاری افراسیاب از اسپندارمذ است که می‌توان رد پای کم‌رنگی از این موضوع را در شاهنامه پیدا کرد: «در زمان پادشاهی منوچهر افراسیاب دوازده سال بر ایران مسلط شد. منوچهر از ایزد بانو اسپندارمذ کمک خواست. او خود را به شکل زنی زیبا در آورد و از افراسیاب دل‌ربایی کرد و او را قانع کرد که به تعیین مرز که بعداً به وسیله تیزاندازی آرش معین می‌شود، رضایت دهد» (تفضلی، ۱۳۷۶: ۱۸۹ به بعد). با این‌که زمان و مکان در این داستان، زمان و مکان اسطوره‌ای است، اما جلوه زیبای بانو اسپندارمذ و دل

باختن افراسیاب به آن، داستان را به رمانس نزدیک می‌کند؛ حتی نیایش منوچهر را هم با حالت خاص خود می‌توان از جنبه‌های غنایی این داستان به حساب آورد.

در همین دوره از داستان عاشقانه ستریانگایوس و زرینیا یاد شده که کتزیاس آنرا نقل کرده‌است. در این داستان ستریانگایوس^۱ یک شاهزادهٔ مادی است که دل به ملکهٔ سکاها به نام زرینیا^۲ می‌بندد، اما نمی‌تواند به وصال این ملکه برسد، از این رو دست به خودکشی می‌زند (تفضلی، ۱۳۷۶: ۱۸). از خلاصهٔ به‌جای مانده از داستان آشکار است که ۱. این داستان واجد یکی از ویژگی‌های رمانس یعنی رخداد حوادث در طبقات بالا و به خصوص طبقهٔ حاکم است. ۲- عشق به نظر یک طرفه می‌آید و فرجام آن تراژیک است. ۳. عاشق و معشوق از دو قوم متفاوت هستند.

داستان عاشقانهٔ دیگری که در این عهد می‌توان از آن یاد کرد، داستانی است که خارس میتلنی نقل کرده است؛ افسانهٔ زیبای حماسی که نولدکه بسیار مایل است آن را منظومه‌ای عاشقانه بنامد (ر.ک. نولدکه، ۱۳۶۹). خلاصهٔ داستان چنین است: «زردیارس^۳، فرزند آفرودیت و آدونیس، حاکم ماد است و بر نواحی علیای دروازه‌های خزر تا تنائیس حکم‌رانی می‌کند. در آن سوی تنائیس مراثی‌ها می‌زیستند که فرمان‌روای آن‌ها امارتس بود^۴. امارتس صاحب زیباترین دختر آسیا به نام آداتیس^۵ است و آداتیس و زردیارس هر دو همدیگر را در خواب می‌بینند و به یکدیگر دل می‌بندند، اما پدر دختر رضایت به ازدواج دختر با بیگانه نمی‌دهد. امارتس جشنی برگزار می‌کند و از آداتیس می‌خواهد جام را به یکی از مهمانان دعوت شده که از بزرگان آن سرزمین‌اند، بدهد و او را به عنوان همسر اختیار کند. زردیارس نیز که با اطلاع قبلی و هماهنگی آداتیس به شتاب به همراه گردونه ران خود از تنائیس می‌گذرد و با لباس مبدل به کاخ آمده در میان مهمانان است و آداتیس جام را به او می‌دهد و وصال بین این دو عاشق و معشوق رخ می‌دهد» (کریستن سن، ۱۳۳۵: ۱۹-۲۰). این داستان به اعتقاد نولدکه و مری بویس همان افسانه‌ای است که در شاهنامه دربارهٔ گشتاسب و کتایون آورده شده و نولدکه دلایلی از قبیل عبور از رودخانه و دریای وسیع در هر دو داستان و اسم‌های مشترک و شباهت کلیات داستان را برای اثبات مدعای خود ذکر می‌کند (ر.ک. نولدکه، ۱۳۶۹). البته مری بویس برخلاف نولدکه که این داستان را افسانه‌ای پارسی می‌داند، آن را افسانه کاملاً مادی قلمداد می‌کند (ر.ک. بویس، ۱۳۸۴). در این داستان نیز برخی ویژگی‌های رمانس را می‌توان دید از جمله آن‌که بنا به نظر نولدکه داستان منظوم بوده‌است و می‌دانیم رمانس‌های اولیه به نظم بوده‌اند. داستان در بستری اشرافی جریان دارد. عشق و حوادث شگفت آور و سلحشوری قهرمان رمانس درین داستان هم دیده می‌شود. پایان خوش داستان نیز فصل مشترک این قصه با رمانس می‌تواند باشد.

^۱ stryargaios

^۲ Zarinaia

^۳ Zariadres

^۴ Omartes

^۵ Odatum

اما به نظر می‌رسد بهترین و کامل‌ترین رمانس‌ها را در ایران در دوره اشکانیان می‌توان جست‌وجو کرد؛ پارت‌ها که حدود پانصد سال بر سرزمین پهناوری حکومت کردند، برخلاف ساسانیان دارای مرکزیت واحد نبودند؛ بلکه به تیول‌های چندی تقسیم می‌شدند که در برابر حکومت مرکزی از نوعی استقلال داخلی برخوردار بودند. این حکومت‌های نیمه‌مستقل دارای رسوم و فرهنگ و ادبیاتی ویژه خود بودند. بررسی ویس و رامین و بیژن و منیژه و دیگر آثار حماسی فارسی نشان می‌دهد که به‌ویژه دوتا از تیول‌های پارتی از نظر ادبی اهمیت بیش‌تری داشته‌اند. یکی تیول گرگان و مرو که در دست خاندان گودرز بود و دیگر تیول سیستان که بر طبق شاهنامه در دست خاندان زال بود. داستان عاشقانه زال و رودابه و داستان حماسی رستم و سهراب و همه آنچه به روایات سیستان مشهوراند، جزو ادبیات تیول سیستان به شمار می‌روند. در این میان داستان زال و رودابه که فردوسی به زیباترین وجه روایت کرده است، خود یک رمانس تمام‌عیار به شمار می‌آید (ر.ک. غلامرضایی، ۱۳۷۵: ۵۲)، اما شاید مهم‌ترین و معروف‌ترین رمانس پارتی را بتوان ویس و رامین دانست.^۱ این داستان کهن مانند تمام روایت‌های ملی سال‌ها زبانزد مردم بوده است و احتمالاً به مرور مهذب و پیراسته شده و به صورتی که فخرالدین اسعد گرگانی به نظم کشیده به دست ما رسیده است، حال آن‌که ما از صورت نخستین آن هیچ اطلاعی نداریم. (ر.ک. محجوب، ۱۳۳۷: ۷۳). فضای داستان در اجتماعی آزاد و اشرافی می‌گذرد و در آن به‌ویژه زنان در فضایی متفاوت از آنچه در داستان‌های ساسانی و حتی پس از اسلام دیده می‌شود، می‌زیند. به هر روی فضاها و شخصیت‌های داستان بسیار رنگارنگ و متنوع‌اند. حتی گاه شخصیت‌پردازی در این داستان به رمان‌های مدرن نزدیک می‌شود. آنچنان‌که برخلاف قصه‌های کهن، قهرمان از میان یک تیپ سیاه یا سفید انتخاب نشده، بلکه دارای شخصیتی خاکستری رنگ است؛ اگر رمانس تمام عیار «کالیبرهو» مربوط به قرن دوم میلادی است. داستان ویس و رامین با داشتن بسیاری از جنبه‌های رمانس بنا به گفته ولادیمیر مینورسکی، بر پایه پاره‌ای از جزئیات، برابر با زمان پادشاهی گودرز دوم اشکانی یعنی سال‌های ۳۹ تا ۵۱ میلادی است.

نگاهی انتقادی به ترجمه منابع:

یکی از محاسن کتاب، استفاده گسترده از منابع لاتین است؛ لیکن همان‌طور که در بحث از انواع زاویه دید نشان دادیم، بهتر بود بسیاری از آرا و دیدگاه‌ها به کمال دریافت و ترجمه می‌شدند. نیز نویسنده می‌توانست در بیان برخی عبارات و اصطلاح‌ها از برابر‌گزینی‌های بهتری استفاده کند. به‌طور نمونه در صفحه ۳۱۴ یکی از دو هدف ساختاری روایت، وحدت نظام یافته معرفی می‌شود و نویسنده در ادامه بحث بنا به نظر کولریچ منقول از کتاب چراغ و آینه^۲ از آبرامز آثار شکسپیر را دارای خصیصه وحدت

^۱ مینورسکی در باب اصل پارتی اثر می‌گوید: «طرز حکومت و اوضاع کلی و خاصه جغرافیایی آن چنانکه در داستان ویس و رامین توصیف شده با هیچیک از ادوار چند هزار ساله ایران جز دوره حکومت «پارتها» هنگام فرمانروایی سلسله اشکانی سازگار نیست» (گرگانی، ۱۳۸۱: ۴۵۲)

^۲ the mirror and the lamp

نظام یافته می‌داند. ایرانی عبارت وحدت نظام‌یافته را معادل اصطلاح *organic unity* از کولریج قرار داده‌است؛ حال آن‌که به گمان ما این برابرگزینی، معنای دقیقی از اصطلاح کولریج را نمی‌رساند؛ چرا که می‌دانیم از نظر رمانتیست‌ها واژه *organic* در برابر *mechanic* و به معنای طبیعی، زنده و درونی است. کولریج مبحث زیباشناسی و به طور کلی هنر را به دو شاخه مکانیکی و ارگانیکی تقسیم می‌کند و به مباحثی نظیر تاریخ ارگانیک، سنجش ارگانیک و فرم ارگانیک می‌پردازد. در همین کتاب آمده‌است که کولریج وحدت ارگانیک^۱ را در برابر وحدت مکانیکی^۲ توضیح می‌دهد. (ر.ک. *abrams*: ۱۹۵۳): (۲۱۸-۲۲۶). بنابراین اگر نظر کولریج شرط باشد، بهتر است اصطلاح *organic unity* به وحدت طبیعی یا ذاتی ترجمه شود تا وجود گشتارهایی که هم نهادی (سنتزی) از تفاوت‌ها و شباهت‌ها هستند، در روایت آشکار شود. یا واژه *narrative* که به نظر می‌رسد معادل مناسب آن روایی است، در بسیاری بخش‌ها از جمله صفحه ۳۱۷ داستانی ترجمه شده‌است. نیز در مبحث هفت سرنخ که از نظر جان کیبل به وسیله آن می‌توان طبع و گرایش ذهنی هر نویسنده را جست‌وجو کرد (ایرانی: ۳۳۴)؛ ایرانی نخستین سرنخ یعنی *theme* را مضمون و در متن، موضوع ترجمه کرده‌است. اگرچه واژه مضمون در برخی منابع از جمله فرهنگ اصطلاحات ادبی از سیما داد مترادف درون‌مایه در نظر گرفته شده (داد، ۱۳۷۵: ۲۷۳)، بهتر است که اصطلاح *theme*، به جای مضمون، درون‌مایه ترجمه شود. به دلیل این‌که از سویی اصطلاح مضمون تعریف واحدی تاکنون نداشته و بر سه مصداق کاملاً متفاوت و مجزا دلالت می‌کند (یکجا به معنای موضوع به کار رفته، یک جا در معنای مضمون‌پردازی و پردازش موضوع و در جای دیگر به معنای تم) این اشکال را می‌توان بر کتاب هنر داستان‌نویسی هم گرفت در هنر داستان‌نویسی هم تم مترادف با مضمون در نظر گرفته شده‌است. (ر.ک. یونسی: ۳۰) از سوی دیگر نیز ترجمه موضوع^۳ برای *theme* به هیچ‌وجه پذیرفتنی نیست. نکته دیگر آن است که نویسنده در ادامه مبحث، به مؤلفه دیگری با عنوان «اندیشه‌ها و موضع‌گیری‌های خاص» اشاره کرده و بنا به گفته خود سرنخ‌های دیگری به پنج سرنخ جان کیبل افزوده‌است. در توضیح سرنخ «اندیشه‌ها و موضع‌گیری‌های خاص» آمده‌است: «در آثار هر نویسنده‌ای اندیشه‌های خاصی درباره برخی از مسائلی که فرد یا جامعه با آن‌ها دست به‌گریبان است و نیز موضع‌گیری‌های خاصی نسبت به آن مسائل، بارها تکرار می‌شود. تکرار شدن آن اندیشه و موضع‌گیری‌ها دلالت بر گرایش‌های ذهنی نویسنده دارد» (ایرانی: ۳۳۵-۳۳۶). براساس توضیح نویسنده آشکار است که ایشان بر تکرار موضع‌گیری‌ها در اثر تاکید داشته‌اند؛ بنابراین می‌شد به جای عنوان «اندیشه‌ها و موضع‌گیری‌های خاص» از اصطلاح «بن‌مایه یا موتیف» استفاده کرد؛ چرا که گاه نه تنها اندیشه بلکه تکرار یک تصویر و یا فضایی خاص در اثر می‌تواند سرنخی برای یافتن گرایش ذهنی نویسنده باشد.

^۱ *organic unity*

^۲ *unity mechanical*

^۳ *Subject*

فصل هفتم کتاب دوم با عنوان «طرح» به مباحث مربوط به پیرنگ داستان تعلق دارد. بهتر بود عنوان این بخش، پیرنگ انتخاب می‌شد؛ زیرا واژه طرح، موهم به نظر می‌رسد و گاه معادل دیگری به غیر از پلات نیز در داستان دارد. می‌دانیم که در برخی متون مربوط به نقد داستان، طرح معادل *design* (میرصادقی، ۱۳۷۶: ۵۳۹) و پیرنگ معادل *plot* (همان: ۵۴۴) گرفته شده‌است. بین طرح و پیرنگ تفاوت ظریفی دیده می‌شود که در برخی آثار از جمله کتاب هنر رمان از آن غفلت شده‌است. در واقع در طرح ارتباط اجزا و مسئله انسجام مطرح می‌شود. ویتکمب می‌گوید: «پلات در لغت‌نامه‌های تخصصی چهار مفهوم نسبتاً متفاوت دارد و طرح اندیشه اولیه مربوط به همه مفاهیم مربوط به پیرنگ است. این اندیشه اولیه ذهنیت مشخصی را در همه پیرنگ‌ها بیان می‌کند؛ طرح، به مسئله اتحاد در پیچیدگی اجزا می‌پردازد. اگرچه طرح ممکن است ساختار بیرونی داشته باشد، اساساً محصولی ذهنی است. تحلیل پیرنگ کمابیش امری قابل انعطاف است، بستگی به جهت مشخصی دارد که در آن هنرمند و منتقد ارتباط اجزا را با نقشه مرکزی می‌بینند. یک طرح گرافیکی ساده نظیر این طرح را در نظر بگیرید:

تخیل در این طرح گرافیکی، احتمالاً نخست دایره و صلیب درون شکل و چهار بخش درون آن را می‌بیند؛ در طرح‌های پیچیده‌تر گاه چشم تربیت نشده، برای درک انسجام آن‌ها نیاز به زمان دارد. این انعطاف‌پذیری در پیرنگ رمان به شدت مشخص است، زیرا جزئیات، خود همیشه پیچیده و ذهنی هستند. به بیانی، نقد بیش از آنکه تنها پلات را کشف کند آن را می‌سازد. ...» (ر.ک. Whitcomb، ۱۹۰۵: ۴۷)

در بسیاری از موارد، نویسندگان نام آشنای اثر داستانی را برای خواننده فارسی زبان نپذیرفته، خود به ترجمه نام اثر دست زده‌است. به طور نمونه در صفحه ۲۷۱ کتاب *بلندی‌های بادگیر* یا *عشق هرگز نمی‌میرد* با عنوان اصلی آن یعنی *وودرینگ هایتس* معرفی شده‌است و نویسنده در پانویس علت استفاده از نام اصلی داستان را چنین ذکر کرده‌است: «وودرینگ هایتس نام اقامتگاه آقای هیثکلیف شخصیت اصلی رمان است پس اسم خاص است و ارجح است که به فارسی (بلندی‌های بادگیر) ترجمه نشود» به گمان ما، نظر مؤلف کتاب، به پیشنهاد سیروس پرهام در معرفی هنر رمان با عنوان «سیری در قلمرو داستان» البته بدون ارجاع درون‌متنی، صورت گرفته‌است: «*wuthering*» اسم مکان خاص است و به معنای «بادگیر» یا توفانی نیست، هرچند که ممکن است خالی از ابهام نباشد» (پرهام، ۱۳۸۰: ۳۷) اما به نظر می‌رسد این نام اگرچه اسم خاص است اما *Wuthering* به معنی خانه‌ای است که روی تپه و در معرض باد ساخته شده. صفت «*Whither*» هم اسم است و هم فعل این واژه، بیانگر توفانی است که گرد خانه شخصیت اصلی داستان می‌چرخد و آشوبی که ایجاد می‌شود و بدین ترتیب، فضای رمان را از نظر صدا، به شکلی نمادین تجسم می‌بخشد. (*How-Wuthering-Heights-got-its-name*)

۱۳۹۵) بنابراین به گمان ما برابر گذاری بلندی‌های بادگیر برای واژه [*Wuthering Heights*] می‌تواند هم به معنای استعاره‌ی واژه اشاره داشته باشد و هم خود می‌تواند اسم خاص اقامتگاه هیثکلیف محسوب شود. نیز این کتاب با نام بلندی‌های بادگیر برای خواننده فارسی زبان به شدت جا افتاده است؛ به

گونه‌ای که اگرچه کتاب نخست بار با عنوان عشق هرگز نمی‌میرد، به وسیله کامران پروانه به فارسی ترجمه شد؛ پس از آن بیست و شش بار با عناوینی غیر از وودرینگ هایتس و بیش‌تر با نام بلندی‌های بادگیر به فارسی برگردانده شد.^۱

به جز کتب مذکور، آثار داستانی فراوان دیگری نیز در کتاب مشاهده می‌شود که بهتر بود با نام آشنای آن‌ها برای خواننده فارسی زبان معرفی شوند، چرا که گاه ترجمه تازه و ناآشنا از نام کتاب ارتباط خواننده را با داستان قطع می‌کند و حتی موجب ایجاد ابهام در متن می‌شود؛ نظیر برگزیدن نام «تک چهره جوانی هنرمند»^۲ برای اثر جیمز جویس. (ایرانی، ۱۳۶۴: ۳۶۸) این اثر نیز چهار بار به فارسی با عناوینی غیر از آنچه نویسنده در کتاب یاد کرده است، ترجمه شده؛ یعنی «سیمای مرد هنرآفرین در جوانی» ترجمه پرویز داریوش «چهره یک مرد هنرمند در جوانی» ترجمه امیر علیجان‌پور، «سیمای هنرمند در جوانی»، از اصغر جویا، «چهره مرد هنرمند در جوانی»، منوچهر بدیعی به فارسی منتشر شده است و یا کتاب ژاک قضا و قدری و اربابش^۳ اثر دنی دیدرو ترجمه مینو مشیری که با عنوان ژاک جبری مشرب و اربابش معرفی شده است، نیز پرهام، در معرفی کتاب هنر رمان، بازار خودفروشی را برای اثر تکرری بجای بازار خودفروشان پیشنهاد داده است. (ر.ک. پرهام، ۱۳۸۰: ۳۷).

نویسنده حتی به این مقدار نیز اکتفا نکرده، بلکه در بسیاری از ارجاعات به داستان‌ها، از منبع انگلیسی داستان استفاده کرده است. به طور نمونه، در ارجاع به بخش‌هایی از کتاب جنگ و صلح تولستوی، ترجمه قابل قبول سروش حبیبی از کتاب را رها کرده، نه اصل روسی کتاب بلکه ترجمه انگلیسی آن را، به فارسی برگردانده و به آن ارجاع داده است؛ هدف نویسنده از این زحمت دوچندان، برما روشن نیست؛ اما تنها مقایسه یک مورد از ترجمه نویسنده از بخشی از جنگ و صلح تولستوی با ترجمه سروش حبیبی می‌تواند گویای آن باشد که بهتر بود نویسنده به ترجمه متعارف فارسی کتاب وفادار می‌ماند:

«افسانه کتاب مقدس می‌گوید انسان نخستین پیش از هبوط حال و روز خجسته‌ای داشت که نبود زحمت-بیکاری- یکی از نشانه‌های آن بود. انسان هبوط کرده عشق بیکارگی را همچنان در دل حفظ کرده است در حالی که مصیبت همچنان گریبان نژاد انسان را گرفته است هم از آن‌رو که ناگزیریم نانمان را با عرق جبین و کد یمین به دست بیاوریم و هم بدین سبب که سرشت اخلاقی ما به گونه‌ای است که نمی‌توانیم بیکاره باشیم و در آرامش» (ایرانی، ۱۳۶۴: ۴۳۶).

«در کتاب مقدس آمده است که حضرت آدم پیش از ارتکاب گناه و رانده شدن از بهشت از آسایش بهره‌مند و از رنج کار فارغ بود. تمایل به تن‌آسایی در آدم خاکی به همان شکل پیشین باقی ماند، اما

^۱ تنها نگاهی گذرا به تعداد عناوین ترجمه شده کتاب می‌تواند بیانگر آشفتگی در وضعیت ممیزی در ایران باشد؛ چرا کتابی که دارای لااقل سه ترجمه پذیرفتنی است (ترجمه مهدی غبرایی و رضا رضایی و علی اصغر بهرام بیگی) باید بیست بار ترجمه شود؟

^۲ A portrait of the artist as a young man

^۳ Jacques le fataliste et son maître

لعنت خدا هنوز همچنان بر انسان گرانی می‌کند و این نه فقط به آن جهت که انسان محکوم است که از عرق جبین نان بخورد بلکه به سبب آن که سرشت ما چنان است که نمی‌توانیم در عین آزادی از رنج کار به صفا روزگار بگذرانیم» (تالستوی، ج ۲ ص ۷۱۱).

نتیجه‌گیری:

کتاب هنر رمان نوشته ناصر ایرانی با نثری ساده، جذاب و گاه شاعرانه توانسته است در عین حال که شوق به خواندن رمان و تأمل در آن را در خواننده ایجاد کند، مقدمات صنعت رمان را هم به خواننده آموزش دهد؛ اما از آن‌جا که کتاب به‌ویژه از منظر ساختاری دارای رویکرد علمی نیست و گاه فاقد دقت پژوهشی است، نمی‌تواند به‌طور کل به عنوان کتابی نظری و علمی و به‌ویژه دانشگاهی و آموزشی پاسخ‌گویی مخاطب جوانی تخصص در زمینه ادبیات داستانی باشد؛ از آن‌جا که این درس به مدت یک سال جای خالی ادبیات داستانی را در مقطع کارشناسی ارشد در برخی از دانشگاه‌های ادبیات فارسی پر می‌کرد، از منظری دیگر نیز می‌توان به موضوع پرداخت و آن این‌که مسئله تکراری اما جدی وجود انشقاق میان فضای ادبیات معاصر ایران به طور کل و به‌ویژه ادبیات داستانی معاصر و دانشکده‌های ادبیات و نیز تحرک ناکافی علمی در فضاهای دانشگاهی سبب شده‌است که کتابی که فاقد روشمندی لازم و متکی بر ذوق و سلیقه است به منزله درس‌نامه تلقی شود و مبانی نقد ادبیات داستانی را به دانشجوی ادبیات فارسی تفهیم کند؛ در حالی که نیاز نخست یعنی آشنایی با ادبیات داستانی در ایران با این کتاب به هیچ وجه مرتفع نمی‌شود و به نیاز دوم به صورت دقیق و علمی پاسخ داده نمی‌شود.

منابع

۱. ابن ندیم، محمد بن اسحاق (۱۳۸۳) الفهرست، ترجمه م. رضا تجدد، تهران: دنیای کتاب.
۲. ایرانی، ناصر (۱۳۶۴). داستان: تعاریف، ابزارها و عناصر. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۳. _____ (۱۳۸۰). هنر رمان، چاپ اول، تهران: آبانگه.
۴. _____ (۱۳۹۳). هنر رمان (تحریر دوم)، چاپ اول، تهران: نشر نو.
۵. بویس، مری (۱۳۸۴). زردیارس و آداتیس، پشت فرزاتگی (جشن‌نامه دکتر ابوالقاسمی)، چاپ نخست، تهران: نشر هرمس.
۶. پرهام، سیروس (۱۳۸۰). «سیری در قلمرو داستان»، نشر دانش، ش ۳. پاییز: ۳۳-۳۷.
۷. تفضلی، احمد (۱۳۷۶)، تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام، به کوشش ژاله آموزگار، چاپ نخست، تهران: سخن.
۸. تالستوی، لی یف نیکلایوچ (۱۳۸۷). جنگ و صلح، ترجمه سروش حبیبی، چاپ پنجم، تهران: نیلوفر.
۹. خالقی مطلق، جلال (۱۳۶۹). «بیژن و منیژه و ویس و رامین»، ایران‌شناسی، سال دوم، ش ۲: ۲۷۳-۲۹۸.

۱۰. داد، سیما (۱۳۷۵). *فرهنگ اصطلاحات ادبی: واژه‌نامه مفاهیم و اصطلاحات ادبی فارسی و اروپایی* به شیوه تطبیقی و توضیحی، چاپ دوم. تهران: مروارید.
۱۱. دیاکونوف، ا.م (۱۳۴۵). *تاریخ ماد*، ترجمه کریم کشاورز، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
۱۲. غلامرضایی، محمدرضا (۱۳۷۵). *داستان‌های غنائی منظوم، از ابتدا تا قرن هشتم*، چاپ نخست، تهران: فردابه.
۱۳. فتوحی، محمود (۱۳۷۳). «کتابشناسی نقد داستان در ادبیات فارسی»، دانشگاه انقلاب، آذر ۱۳۷۳، ش ۱۰۳: ۱۷۷-۱۸۶.
۱۴. کریستن‌سن، آرتور (۱۳۳۵). «قصه‌های ایرانی»، ترجمه کیکاووس جهانگیری، مجله سخن، ج ۷، ش ۱.
۱۵. گرگانی، فخرالدین اسعد (۱۳۸۱). *ویس و رامین*، مقدمه و تصحیح و تحشیه محمد روشن با دوگفتار از صادق هدایت و مینورسکی، تهران: صدای معاصر.
۱۶. گزنفون (۱۳۴۲). *کورشن‌نامه*، ترجمه مهندس رضا مشایخی، چاپ نخست، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
۱۷. محجوب، محمدجعفر (۱۳۳۷). *مقدمه ویس و رامین*، چاپ نخست، نشر اندیشه.
۱۸. منصوریان، یزدان (۱۳۹۲). «صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۱۷، ش ۲۹، پاییز ۱۳۹۲، صص ۱-۱۷.
۱۹. میرصادقی، جمال (۱۳۸۸). *عناصر داستان*، تهران: سخن.
۲۰. میرصادقی، جمال و میمنت میرصادقی (ذوالقدر) (۱۳۷۷). *واژه‌نامه هنر داستان‌نویسی*، تهران: نشر کتاب مهناز.
۲۱. مینورسکی، ولادیمیر فیودورویچ (۱۹۵۴-۱۹۴۷). «ویس و رامین، داستان عاشقانه پارتی»، BSOAS، ترجمه مصطفی مقربی.
۲۲. نولدکه، تئودور (۱۳۶۹). *حماسه ملی ایران*، ترجمه بزرگ علوی، چاپ چهارم، تهران: جامی.
23. Abrams, m, h, (1971). *The Mirror and the Lamp*. London: oxford university press.,
24. Gerald Prince, (1989). *Dictionary of Narratology* (Lincoln & London: University of Nebraska Press:72-73.
25. Friedman, Norman(Dec., 1955). *point of view in fiction: the development of a critical concept*, modern language association PMLA .Vol. 70, No. 5, pp. 1160-1184 .
26. Friedman, N. (1955). *Forms of the Plot*. Journal of General Education. 8: 241-253.
27. Lubbock, Percy.(1960). *the crafts of fiction*. London: Jonathan cape.
28. Whitcomb,Selden.Lincol, 1905. *The study of a novel*. BostonD.C. Heath &co publitoires.
29. www.telegraph.co.uk/.../How-Wuthering-Heights-got-its-name.htm (29/6/1395).



The Necessity of Compiling Fictional Literature as a University Work

Zahra Aghababaei Khozani¹

Ph.D. in Persian Language and Literature, Assistant Professor of Payame Noor University, Zarin Shahr, Iran.

Although the life of the critique of fiction is generally much more youthful than storytelling in the world, especially in Iran, today it is one of the main issues of literary studies and is the basis for reading literary texts. In Iran, many books on the critique of fictional literature have been written around the years of 1920 until now, and tale, romances, short stories and novels have been viewed from a variety of perspectives or based on different theories. Despite the widespread significance of fiction literature as one of the main genres of contemporary literature in Iran and the world, the academic look to this issue is still colorless and low; at the undergraduate level in the Persian literature, two units devoted to this "science" And in postgraduate studies, the curriculum of critique of fiction is defined only in the directional orientation of Payame Noor University. The source of this lesson at this university has changed four times over the course of eight years; since the textbooks of Payame Noor University should be designed in such a way that they can be categorized as self-reading sources, this suggests that it is still a self- The lesson that can fully meet academic needs is not documented. In this study, we have tried to point out some of the shortcomings and defects of the two sources mentioned for this lesson, the book of the art of the novel Nasser Persia and the art of fiction writing by Ibrahim Younesi, to point out the necessity of compiling a university work on the critique of fictional literature.

Keywords: Criticism of Fiction, Academic Books, Art of Fiction, Art of the Novel.

¹ E-mail: zahrababai@gmail.com



ارزیابی کیفیت یک کتاب مطرح در رشته مدیریت آموزشی از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی

فرشته بابان آبادی^۱

دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

حسن رضا زین آبادی^۲

دانشیار دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

بیژن عبدالمهی^۳

دانشیار دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

پرواندن مهارت‌ها و نگرش‌ها همراه با آموختن اندیشه‌های فراگیران، رسالت مشترک نظام‌های آموزشی است که از طریق کتاب‌های درسی انجام می‌گیرد. برای ایفای این رسالت، کتاب درسی علاوه بر کیفیت و نحوه ارائه مطلوب، باید بتواند یادگیرنده را برای یادگیری و توسعه آن در یادگیری‌های بعدی یاری رساند. هدف از پژوهش حاضر، ارزیابی کیفیت یک نمونه از کتاب‌های تألیفی مطرح و پرکاربرد در حوزه اصول و مقدمات مدیریت آموزشی با استفاده از شاخص‌های ده گانه منصوریان (۱۳۹۲) است. برای رسیدن به این هدف از آمار توصیفی و آزمون آماری «خی دو تک نمونه‌ای» استفاده شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع پیمایشی-مقطعی است. جامعه آماری مورد بررسی شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری رشته مدیریت آموزشی شهر تهران به تعداد ۲۳۰ نفر است. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان شامل ۹۱ دانشجوی کارشناسی ارشد و ۴۹ دانشجوی دکتری است که از ۶ دانشگاه در تهران از طریق نمونه‌گیری در دسترس پیمایش شدند، می‌باشد. داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه جمع‌آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش به نوبه خود قابل تأمل است و نشان می‌دهد اگرچه که کتاب‌های مورد ارزیابی در عوامل تخصص‌گرایی و هدفمندی، توان نظری و دلالت‌های کاربردی، توان استنادی و ماهیت میان‌رشته‌ای، صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان، انسجام محتوایی و ساختاری و ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری وضعیت خوبی داشتند، اما از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی در برخی از عوامل مانند جامعیت و روزآمدی، پاکیزگی نگارشی و ادبی، همخوانی با نظریه‌های یادگیری و ماهیت تعاملی و توان انگیزشی وضعیت رضایت‌بخش نیست.

واژه‌های کلیدی: ارزیابی کیفیت، کتاب درسی دانشگاهی، مدیریت آموزشی.

¹ fereshteh.babanabadi@gmail.com

² hzeinabadi@yahoo.com

³ biabdollahi@yahoo.com

مقدمه

اواخر قرن بیستم، تغییرات اقتصادی، اجتماعی و فناوری بسیاری در جوامع پدیدار شد (مورگان^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). با نگاه به این شرایط، متفکران تذکر داده‌اند، جوامع اگر بخواهند از فرصت‌های ناشی از تحولات به نفع خود سود جویند و از عهده چالش‌های احتمالی برآیند، باید جامعه آینده مطلوب خود را پیش‌بینی کرده و برای رسیدن به آن بسترسازی کنند (جارویس^۲، ۲۰۰۸).

بدیهی است در تحقق این جامعه، نظام‌های آموزشی به ویژه آموزش عالی و در میان مؤسسات آن، دانشگاه نقش مهمی دارد (ایکسیا از هو^۳، ۲۰۰۱؛ تیچلر^۴، ۲۰۰۶). نگاهی به وضعیت حاضر دانشگاه در ایران و تحلیل تطبیقی عملکرد فعلی آن با وضعیت ایده‌آل مورد نظر جامعه، نشان می‌دهد که شکاف عظیمی بین «آن‌چه که باید باشد» و «آن‌چه که هست» وجود دارد (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۴).

اگر یک نظام آموزشی بخواهد تحول اساسی در برنامه‌های درسی، به‌ویژه در منابع و کتاب‌های درسی به وجود آورد، باید آن را سیستمی بنگرد و تمام عواملی را که به طریقی در ایجاد فضا، موقعیت و فرصت‌های یادگیری موثرند، بازنگری کند، زیرا با تغییر عناصری از نظام بدون تغییر کارکردهای سایر قسمت‌ها هرگز نمی‌توان از برنامه‌های درسی انتظار کارایی لازم را داشت. یکی از عواملی که تحول آن در نظام آموزش عالی ضروری به نظر می‌رسد، تحول در منابع و کتاب‌های درسی است. (شعبانی، ۱۳۸۸).

کتاب درسی به عنوان اثری استاندارد برای مطالعه موضوعی خاص (دیکشنری آکسفورد^۵، ۲۰۱۲)، یا کتابچه راهنمای آموزش و یا کتابی استاندارد در شاخه‌های خاصی از علم (شرام-پیت^۶، ۲۰۱۲ به نقل از حسینی و مطور)، یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین محصولات برنامه درسی است که نقشی بسیار مهم و انکارناپذیر در فرایند آموزشی دارد. ریشه‌های این اهمیت از چند دیدگاه بررسی می‌شود: نخست، از دیدگاه جایگاه برنامه درسی در نظام آموزشی برنامه درسی یکی از زیرنظام‌های اساسی نظام آموزشی است که بدون آن نمی‌توان انتظار داشت آموزشی رخ دهد یا فرایند یاددهی-یادگیری شکل گیرد. تعمق در مفهوم برنامه درسی نیز نشان می‌دهد که به طور سنتی این عبارت برابر است با مجموعه‌ای از تصمیم‌های از پیش گرفته شده و مسیر شناخته شده‌ای که یادگیرندگان باید طی کنند. (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، به نقل از حسینی و مطور)، و نیز مجموعه تصمیماتی که در سندی به نام کتاب درسی ارائه می‌شوند و در کلاس‌های درسی به کار می‌روند. دوم، از دیدگاه منطق حاکم بر کتاب‌های درسی. در واقع، کتاب درسی نشان دهنده نمادهای قدرتمند و اغلب بحث

¹ Morgan

² Jarvis

³ Xiaozahu

⁴ Teichler

⁵ oxford dictionaries

⁶ Schramm-Pate

برانگیز سیاسی و ایدئولوژیک در مطالعات برنامه درسی است و بر ساختار خاصی از واقعیت و روش-های خاصی از انتخاب و ساماندهی اطلاعات و دانش دلالت دارد (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، به نقل از حسینی و مطور). سرانجام از دیدگاه سوم، جایگاه آن در فرایند یاددهی-یادگیری، بر اساس مطالعات متعدد، کتاب‌های درسی متداول‌ترین وسیله مورد استفاده در کلاس‌های درس بوده، بیش از ۷۵ درصد از زمان دانش‌آموزان و دانشجویان به مطالعه و بررسی کتاب‌های درسی می‌گذرد (فتحی و اجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۵، به نقل از حسینی و مطور).

اگرچه کتاب درسی نقشی بسیار مهم در فرآیند آموزشی دارد، اما کتابی می‌تواند اثرگذار باشد که ویژگی‌های اثربخشی و کارآمدی یک کتاب درسی را دارا باشد. پژوهش‌های مختلفی در زمینه کتاب درسی دانشگاهی انجام شده است برای مثال کاردان (۱۳۸۲) معتقد است، کتاب دانشگاهی اثربخش کتابی است که از نظر محتوا منعکس کننده جدیدترین اطلاعات در زمینه مورد نظر باشد و متن کتاب روح انتقادی را در خواننده پرورش دهد. از نظر رضایی و نوروززاده (۱۳۸۹)، کتاب اثربخش و کارآمد دانشگاهی کتابی است که تازه‌ترین و آخرین یافته‌های علمی را دربرگیرد، دانشجویان و استادان را به تفکر نقادانه و خلاق برانگیزد و آن‌ها را به ادامه مطالعه و تحقیق ترغیب کند، مطالب به زبانی ساده و شیوا نوشته شده باشد و از تکرار عبارت‌های بی‌جا خودداری شود. همچنین آرمند (۱۳۷۸)، در یک مطالعه موردی، برای کتاب مطلوب دانشگاهی ویژگی‌هایی را ذکر می‌کند. حسینی و مطور (۱۳۹۱) و رضی (۱۳۸۸) نیز به برخی از ویژگی‌ها اشاره داشته‌اند.

در میان پژوهش‌های انجام شده منصوریان (۱۳۹۲)، با نگاهی جامع به صد نشانگر برای کتاب‌های دانشگاهی اثربخش و کارآمد اشاره می‌کند. او این ویژگی‌ها را در ده عامل به شرح ذیل طبقه‌بندی کرده است:

- ۱) **تخصص‌گرایی:** تخصص‌گرایی به این معناست که کتاب در یک حوزه موضوعی مشخص دارای درجه‌ای از بنیان علمی و سرشت پژوهشی باشد و هدفمندی نیز دلالت بر این اصل دارد که یک کتاب دانشگاهی باید هدفی صریح و روشن را دنبال کند.
- ۲) **توان نظری و دلالت‌های کاربردی:** منظور آن است که محتوای کتاب تا چه اندازه بر پشتوانه نظری استوار متکی است و تا چه اندازه میان نظریه و عمل پیوند برقرار کرده است؛ سهم رویکرد عملی به چه میزان است.
- ۳) **توان استنادی و ماهیت میان رشته‌ای:** هر کتاب مجموعه‌ای از آثار پیشین است، به عبارتی هر اثر تازه در پیوند با آثار پیشین و رشته‌های مختلف است که باید بازتابی از آن در متن کتاب دیده شود.
- ۴) **جامعیت و روزآمدی:** منظور از جامعیت، جامعیت نسبی است، به این طریق که کتاب مورد نظر بیش‌ترین پوشش ممکن را در پرداختن به مباحث و منابع مرتبط با محور بحث خود داشته باشد. و منظور از روزآمدی همراهی نویسنده با پیشرفت‌های جدید یک رشته است.

- (۵) **صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان:** در واقع منظور توان نویسنده و کارنامه آموزشی و پژوهشی او است. مؤلف باید در زمینه موضوع اثر مورد نظر دارای تخصص و تجربه باشد و به بیانی ساده تر از صلاحیت علمی لازم در این زمینه بهره مند باشد.
- (۶) **پاکیزگی نگارشی و ادبی:** منظور شفافیت، سادگی و سلاست نثری است که برای انتقال مفاهیم انتخاب شده است. شیوه نگارش یک کتاب دانشگاهی کارآمد باید به گونه‌ای باشد که خواننده بدون کم‌ترین ابهام به اصل مطلب دست یابد.
- (۷) **انسجام محتوایی و ساختاری:** منظور از انسجام، پیوند منطقی میان اجزاء خرد و کلان یک متن است به نحوی که خواننده بتواند سیر طبیعی و پیوسته کلام نویسنده را در آن ببیند و موضوع را دنبال کند. و منظور از یکدستی یا سازگاری هم اشاره به یکسانی در بیان مفاهیم و شکل ظاهری کلمات است.
- (۸) **همخوانی با نظریه‌های یادگیری:** از آنجایی که کتاب دانشگاهی ماهیتی آموزشی دارد و قرار است دانش، تخصص یا مهارت مشخصی را به خواننده بیاموزد، یا او را به پیگیری موضوع تشویق کند، بنابراین لحن و شیوه نویسنده باید تا آنجا که ممکن است با نظریه‌های یادگیری و توصیه‌های عملی این نظریه‌ها همخوانی داشته باشد.
- (۹) **ماهیت تعاملی و توان انگیزشی:** در واقع منظور ثمربخشی نتیجه گفت‌وگو و تعامل میان ذهن نویسنده و خواننده است و این که تا چه میزان کتاب توانایی ایجاد انگیزه در دانشجویان را دارد.
- (۱۰) **ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری:** منظور ویژگی‌های چاپی و ظاهری کتاب از جمله صفحه-آرایی، طرح روی جلد، تصاویر و توان فنی ناشر در چاپ و انتشار با کیفیت این تصاویر و ... است.
- در این پژوهش با توجه به جامعیت و بدیع بودن تقسیم‌بندی ارائه شده به وسیله منصوریان (۱۳۹۲)، عوامل ده‌گانه و نشانگان آن برای ارزیابی کتاب مقدمات مدیریت آموزشی، تألیف علی علاقه‌بند، انتشارات روان مورد استفاده قرار گرفته‌است.
- مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که علیرغم این که کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند) در بیش‌تر دانشگاه‌ها به عنوان منبع درسی تدریس می‌شود، هنوز اطلاع‌چندانی در خصوص کیفیت کتاب و کارآمدی و اثربخشی آن وجود ندارد. گرچه متخصصان رشته مدیریت آموزشی توان علمی بالایی در نگارش یک کتاب جامع در این حوزه نشان نداده‌اند، فراوانی کاربرد این کتاب به وسیله دانشجویان به شکل‌گیری این مسئله اساسی کمک کرده‌است. به بیان دیگر این مسئله مطرح است که آیا این منبع دانش ویژگی‌های یک کتاب دانشگاهی مطلوب را دارا است؟ از طرفی با توجه به این که در نگاه به شاخص مثبت یک کتاب جامعیت چندانی وجود

نداشته‌است، مسئله دیگر این پژوهش این است که آیا این کتاب بر اساس عوامل دهگانه معرفی شده به وسیله منصوریان (۱۳۹۲) از کیفیت لازم برخوردار است یا خیر؟ ضرورت و اهمیت این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که اولاً تاکنون ارزشیابی جامعی از کیفیت کتاب‌های درسی رشته مدیریت آموزشی، انجام نشده‌است. همان‌گونه که اشاره شد کتاب‌های درسی نقش زیادی در یادگیری دانشجویان ایفا می‌کنند، بنابراین ارزیابی کیفیت کتاب‌ها باید در اولویت قرار گیرد و این اولویت در پژوهش حاضر با ارزیابی یک کتاب مطرح و پرکاربرد در رشته مدیریت آموزشی بخوبی مورد تأکید قرار گرفته است. البته نقدهای جدی بر کتاب‌های درسی مورد استفاده برای رشته مدیریت آموزشی وارد است، ولی به دلیل این‌که پژوهش‌های مستند اینچنینی کم‌تر انجام شده‌است، بر اقبال نقدها تأثیر سوء خواهد گذاشت. با ارزشیابی این کتاب بایستی برای ارزشیابی سایر کتاب‌های این رشته گشوده خواهد شد. چرا که برای رسیدن به بهره‌وری مطلوب در کتاب‌های درسی و افزایش کارایی و اثربخشی آن‌ها لازم است که آن‌ها با استفاده از شیوه‌های درست نقد و ارزیابی شوند و برای تقویت نقاط قوت و برطرف کردن نقاط ضعف، تلاش‌های مؤثر و نتیجه‌بخش انجام شود.

نگاهی به کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» تألیف علی علاقه‌بند، انتشارات روان

به بیان مؤلف هدف کلی این کتاب، زمینه‌سازی برای شناخت علمی مدیریت و رهبری در آموزش و پرورش، تفکر درباره مسائل آن و پی‌بردن به اهمیت کاربرد مفاهیم، اصول، نظریه‌ها و یافته‌های علمی در مدیریت آموزشی است. مطالب کتاب در دو بخش و چهارده فصل تدوین شده‌است. بخش یکم، در ۵ فصل، مفاهیم و اصول عمومی سازمان و مدیریت را معرفی می‌کند. به این طریق که در فصل اول کلیات بیان شده‌است و فصل دوم تا چهارم به بیان کارکردهای مدیریت از جمله تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، سازماندهی، ارتباط، رهبری و کنترل می‌پردازد و در فصل پنجم، مکتب‌ها و نظریه‌های مدیریت از جمله مدیریت علمی، مدیریت اداری، بوروکراسی و ... بیان شده‌است. همچنین بخش دوم در ۹ فصل، به مدیریت و رهبری آموزش و پرورش و ویژگی‌های آن اشاره کرده‌است. این کتاب با توجه به این‌که یکی از منابع مهم آزمون کارشناسی ارشد است، به وسیله اغلب دانشجویان رشته مطالعه می‌شود و یکی از پر رجوع‌ترین کتاب‌های رشته مدیریت آموزشی در بحث مبانی و اصول است.

اهداف و سؤالات پژوهش

هدف این پژوهش ارزیابی کیفیت کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند) با استفاده از شاخص‌های دهگانه معرفی شده به وسیله منصوریان (۱۳۹۲) است. برای تحقق این هدف سؤالات ذیل پاسخ داده شده‌است:

- ۱) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند) «تخصص‌گرایی و هدفمندی» از چه کیفیتی برخوردار است؟

- ۲) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «توان نظری و دلالت‌های کاربردی» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۳) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «توان استنادی و ماهیت میان‌رشته‌ای» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۴) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «جامعیت و روزآمدی» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۵) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۶) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «پاکیزگی نگارشی و ادبی» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۷) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «انسجام محتوایی و ساختاری» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۸) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «همخوانی با نظریه‌های یادگیری» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۹) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «ماهیت تعاملی و توان انگیزشی» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۱۰) در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، «ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری» از چه کیفیتی برخوردار است؟
- ۱۱) هر یک از عوامل دهگانه در کتاب «مقدمات مدیریت آموزشی» (تألیف علی علاقه‌بند)، به لحاظ کیفیت چگونه مرتب می‌شوند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری اطلاعات توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری مورد بررسی شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل در مقاطع کارشناسی ارشد (ورودی سال ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵) و دکتری (ورودی از سال ۱۳۹۲ تا ۱۳۹۵) رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه‌های جامع شهر تهران بوده است. کل این دانشجویان ۲۳۰ نفر بودند (۱۵۰ نفر کارشناسی ارشد و ۸۰ نفر دکترا). با استفاده از جدول کرجسی و مورگان حجم نمونه ۱۳۹ نفر محاسبه شد و پس از افزایش ۳۰ درصد (جهت حذف اطلاعات ناقص) به حجم تعیین شده و حذف پرسشنامه‌های ناقص، تعداد ۱۴۰ دانشجو (۹۱ نفر کارشناسی ارشد و ۴۹ نفر دانشجوی دکتری) از ۶ دانشگاه در تهران از طریق نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی پیمایش شدند. جدول شماره ۱ تعداد دانشجویان پیمایش شده را به تفکیک مقاطع و دانشگاه‌ها گزارش کرده است.

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶، ۳۱.

جدول ۱: تعداد دانشجویان پیمایش شده به تفکیک مقاطع و دانشگاه‌ها

مقطع		دانشگاه
دکترا	کارشناسی ارشد	
۶ نفر	۱۱ نفر	تهران
۹ نفر	۱۰ نفر	شهید بهشتی
۱۲ نفر	۲۴ نفر	علامه طباطبایی
۱۴ نفر	۱۶ نفر	خوارزمی
-	۲۴ نفر	الزهرا (س)
۸ نفر	۶ نفر	امام صادق (ع)
۴۹	۹۱	جمع کل

ابزار مورد استفاده در پژوهش یک پرسشنامه ۱۰۰ گویه‌ای بود که بر اساس پژوهش و عوامل و ویژگی‌های مطرح شده در پژوهش منصوریان (۱۳۹۲) در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت تهیه شد. در بررسی روایی از روایی متخصصان استفاده شد و در بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد. همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود تمام ضرایب پایایی بالاتر از ۰/۸ محاسبه شده‌است که بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه مورد استفاده است. شایان ذکر است که در بررسی پایایی از روش «حذف گویه به شرط افزایش پایایی» استفاده شد که با توجه به نتیجه، تعداد یک گویه ضعیف حذف شد. و در نهایت ضرایب پایایی برای پرسشنامه ۹۹ گویه‌ای به ترتیب ذکر شده در جدول ۲ محاسبه شد. (گویه شماره ۴۸ حذف شده‌است).

جدول ۲: ضرایب پایایی پرسشنامه

عوامل	سؤالات	ضریب پایایی
تخصص‌گرایی و هدفمندی	۱-۱۰	۰/۸۱
توان نظری و دلالت‌های کاربردی	۱۱-۲۰	۰/۸۲
توان استنادی و ماهیت میان‌رشته‌ای	۲۱-۳۰	۰/۸۰
جامعیت و روزآمدی	۳۱-۴۰	۰/۸۵
صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان	۴۱-۴۹	۰/۸۲
پاکیزگی نگارشی و ادبی	۵۰-۵۹	۰/۹۲
انسجام محتوایی و ساختاری	۶۰-۶۹	۰/۸۱
همخوانی با نظریه‌های یادگیری	۷۰-۷۹	۰/۸۸
ماهیت تعاملی و توان انگیزشی	۸۰-۸۹	۰/۸۹
ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری	۹۰-۹۹	۰/۸۲
پایایی کل	۹۹	۰/۹۷

برای تحلیل داده‌های پژوهش علاوه بر ضریب «آلفای کرونباخ» که به آن اشاره شد، از روش‌های آماری توصیفی (فراوانی درصد، میانگین و انحراف معیار) استفاده شده‌است. همچنین برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون «کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه‌ای» استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که داده‌ها نرمال نیستند. بر این اساس برای پاسخ به سؤالات پژوهش از آزمون «خی دو تک نمونه‌ای» و آزمون «فریدمن» استفاده شده‌است. در مورد کیفیت هریک از نشانگرها در سطوح «خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد» قضاوت شده‌است. همچنین مبنای پاسخ به سؤالات پژوهش یعنی تعیین کیفیت هریک از عوامل، به ترتیب ذیل است:

- نامطلوب: بیش از ۵۰ درصد فراوانی‌ها به گزینه‌های «کم» و «خیلی کم» اختصاص دارد.
- نسبتاً نامطلوب: بیش از ۵۰ درصد فراوانی‌ها به گزینه‌های «متوسط»، «کم» و «خیلی کم» اختصاص دارد.
- نسبتاً مطلوب: بیش از ۵۰ درصد فراوانی‌ها به گزینه‌های «متوسط»، «زیاد» و «خیلی زیاد» اختصاص دارد.
- مطلوب: بیش از ۵۰ درصد فراوانی‌ها به گزینه‌های «زیاد» و «خیلی زیاد» اختصاص دارد.

یافته‌های پژوهش

جدول شماره ۳ عوامل ۱۰ گانه مورد ارزیابی در پژوهش حاضر را با میانگین و انحراف معیار توصیف کرده‌است.

جدول ۳: توصیف عوامل (متغیرهای) پژوهش

عوامل	تخصص- گرایی و هدفمندی	توان نظری و دلالتهای کاربردی	توان استنادی و ماهیت میان رشته ای	جامعیت و روزآمدی	صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان	پاکیزگی نگارشی و ادبی	انسجام محتوایی و ساختاری	همخوانی با نظریه های یادگیری	ماهیت تعاملی و توان انگیزشی	ویژگی های فیزیکی و ظاهری
میانگین	۳/۴۵	۳/۰۹	۳/۵۰	۲/۶۲	۳/۶۳	۳/۶۳	۳/۷۲	۲/۸۰	۲/۶۳	۳/۳۸
انحراف معیار	۰/۵۰	۰/۵۸	۰/۴۹	۰/۷۲	۰/۴۲	۰/۵۳	۰/۴۳	۰/۶۲	۰/۶۵	۰/۵۴

جدول فوق، عوامل (متغیرها) را با میانگین و انحراف معیار توصیف کرده‌است. بر اساس آن عواملی که مقادیر کم‌تر از میانگین فرضی ($\mu=3$) دارند عبارتند از: «جامعیت و روزآمدی»، «همخوانی با نظریه‌های یادگیری»، «ماهیت تعاملی و توان انگیزشی». مابقی عوامل میانگینی بالاتر از میانگین فرضی جامعه دارند. همچنین بر اساس انحراف معیارها، مشاهده می‌شود که غالب عوامل با پراکندگی نسبتاً کمی از میانگین فاصله دارند.

پاسخ به سؤال اول پژوهش

جدول شماره ۴: نتایج ارزیابی عامل «تخصص‌گرایی و هدفمندی»

خی دو (df=9)	df	خی دو	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت	
				۵	۴	۳	۲	۱		
				فراوانی مشاهده شده						
۱۰۵/۶۴*	۶/۸۰	۴	۳۷/۰۰*	۰.۰۰۰	۲۱	۲۸	۱۶	۴	۱	۱. محتوا به روشنی تعلق آن را به حوزه تخصصی نشان می‌دهد.
	۶/۷۲	۴	۳۲/۲۷*	۰.۰۰۰	۲۱	۲۶	۱۷	۵	۱	۲. همخوانی کتاب با قلمرو تخصصی موضوع مورد بحث
	۶/۵۲	۴	۳۹/۰۰*	۰.۰۰۰	۱۶	۳۲	۱۴	۷	۱	۳. تعیین هدف مشخص از نگارش اثر
	۶/۱۲	۴	۳۵/۲۹*	۰.۰۰۰	۱۴	۲۳	۲۷	۴	۲	۴. ترسیم درست و روشن دامنه موضوعی کتاب
	۵/۸۴	۴	۳۹/۲۹*	۰.۰۰۰	۹	۳۲	۱۸	۱۰	۱	۵. موفقیت نویسنده در رسیدن به هدف موردنظر
	۵/۶۱	۴	۳۷/۴۳*	۰.۰۰۰	۱۰	۲۵	۲۷	۷	۱	۶. توانایی نویسنده در پوشش مطالب تخصصی
	۵/۰۵	۴	۳۵/۴۳*	۰.۰۰۰	۶	۲۴	۲۸	۸	۴	۷. همخوانی معقول میان هدف نویسنده و نیازهای مخاطبان اصلی کتاب
	۴/۵۴	۴	۴۰/۷۱*	۰.۰۰۰	۶	۱۵	۳۳	۱۴	۲	۸. روشن بودن وجوه تشابه و تمایز کتاب با آثار مشابه
	۴/۰۶	۴	۲۲/۴۳*	۰.۰۰۰	۶	۱۵	۲۱	۲۴	۴	۹. مبتنی نبودن کتاب بر نظریه‌های یادگیری
	۳/۷۳	۴	۳۲/۴۳*	۰.۰۰۰	۶	۱۰	۲۹	۲۱	۴	۱۰. نداشتن ماهیتی پژوهشی

همان‌گونه که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، در تمام نشانگان عامل «تخصص‌گرایی و هدفمندی»، بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود دارد (خی دو محاسبه شده بزرگتر از خی دو جدول است). به این ترتیب نشانگان این عامل از رتبه اول تا دهم مرتب شده‌است که این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار بوده‌است. ($X^2 = 105.64, df = 9, p \leq 0.05$) با توجه به جدول ۴، می‌توان گفت در مجموع عامل «تخصص‌گرایی و هدفمندی» در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی شده‌است.

پاسخ به سؤال دوم پژوهش

جدول شماره ۵: نتایج ارزیابی عامل «توان نظری و دلالت‌های کاربردی»

خی دو (df=9)	خی دو df	سطح معناداری	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت
				۵	۴	۳	۲	۱	
				فراوانی مشاهده شده					
۲۴۲/۵۴*	۳	۰.۰۰۰	۲۲/۴۶*	۲۷	۲۷	۱۲	۴	-	۱. استفاده از مبانی دست اول و معتبر
	۴	۰.۰۰۰	۵۲/۴۳*	۲۳	۲۵	۶	۵	۲	۲. بالا بودن سهم مبانی نظری در پیدایش محتوای کتاب
	۳	۰.۰۱۰	۱۶/۲۹*	۲۴	۲۷	۱۳	۶	-	۳. اطمینان به پشتوانه نظری مباحث مطرح شده
	۴	۰.۰۰۰	۲۹/۸۶*	۱۸	۲۸	۱۵	۸	۱	۴. بالا بودن تجربه نویسنده
	۴	۰.۰۱۰	۱۸/۷۱*	۹	۱۸	۲۵	۱۴	۴	۵. هوشمندی و دقت نویسنده در استناد به نظریه‌های مرتبط
	۴	۰.۰۰۰	۲۴/۸۶*	۵	۵	۲۵	۲۲	۱۳	۶. توجه کم نویسنده به دلالت‌های کاربردی مطالب کتاب
	۴	۰.۰۰۰	۳۲/۱۴*	۲	۶	۲۹	۱۵	۱۸	۷. عدم برقراری پیوند میان دو حوزه نظر و عمل
	۴	۰.۰۰۰	۲۳/۱۴*	۳	۱۱	۱۱	۲۷	۱۸	۸. عدم استناد نویسنده به تجربیات خود در به کار بستن توصیه‌ها
	۴	۰.۰۰۰	۳۰/۰۰*	۶	۵	۹	۲۷	۲۳	۹. نبود مثال‌های کافی از دلالت‌های کاربردی مطالب در متن
	۴	۰.۰۰۰	۲۷/۲۹*	۵	۶	۱۰	۲۵	۲۴	۱۰. عدم توجه به جزئیات و موارد خاص در بیان توصیه‌های عملی

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول ۵، در تمام نشانگان عامل «توان نظری و دلالت‌های کاربردی»، بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود دارد به این ترتیب نشانگان این عامل از رتبه اول تا دهم مرتب شده‌است که این رتبه‌بندی نیز به لحاظ آماری معنادار بوده‌است. ($X^2 = 242.54, df = 9, p \leq 0.05$). با توجه به جدول ۵، می‌توان گفت که در مجموع عامل «توان نظری و دلالت‌های کاربردی» در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی شده‌است.

پاسخ به سؤال سوم پژوهش

جدول شماره ۶: نتایج ارزیابی عامل «توان استنادی و ماهیت میان رشته‌ای»

خی دو (df=9)	df	خی دو	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت	
				۵	۴	۳	۲	۱		
				فراوانی مشاهده شده						
۲۳۱/۴۹*	۷/۵۳	۴	۵۷/۵۷*	۰.۰۰۰	۳۲	۲۶	۹	۲	۱	۱. امانت‌داری نویسنده در استفاده از آثار دیگران
	۷/۳۱	۳	۲۸/۵۱*	۰.۰۰۰	۳۰	۲۶	۱۲	۲	-	۲. طراحی دقیق و منظم فهرست منابع مورد استفاده
	۶/۷۹	۳	۲۳/۱۴*	۰.۰۰۰	۲۲	۲۸	۱۹	۱	-	۳. استفاده از آثار معتبر و مرتبط پیشین
	۶/۳۹	۴	۳۳/۷۱*	۰.۰۰۰	۲۱	۲۷	۱۶	۵	۱	۴. میزان جامعیت کتاب در استناد به منابع مرتبط موضوعی
	۶/۱۲	۳	۲۳/۱۴*	۰.۰۰۰	۲۲	۲۸	۱۹	۱	-	۵. استناد به آثار هسته و تأثیرگذار پیشین
	۵/۷۱	۴	۲۷/۲۹*	۰.۰۰۰	۸	۳۲	۲۳	۵	۲	۶. منصف و بی طرف بودن نویسنده در ارزیابی پیشینه موضوع
	۴/۹۷	۴	۲۲/۱۴*	۰.۰۰۰	۹	۲۲	۲۰	۱۸	۱	۷. مفید بودن این کتاب برای متخصصان رشته‌های همجوار
	۴/۳۲	۴	۳۳/۵۷*	۰.۰۰۰	۵	۱۴	۲۸	۲۱	۲	۸. بهره‌گیری کم نویسنده از منابع علمی رشته‌های همجوار
	۳/۴۰	۴	۲۷/۲۹*	۰.۰۰۰	۳	۹	۲۹	۲۲	۷	۹. تحلیلی و انتقادی نبودن نگاه نویسنده نسبت به آثار مرتبط پیشین
	۲/۴۶	۴	۲۷/۲۹*	۰.۰۰۰	۲	۵	۲۳	۲۳	۱۷	۱۰. عدم اشاره نویسنده به آراء مخالف و موافق دیدگاه خود

در تمام نشانگان عامل «توان استنادی و ماهیت میان رشته‌ای»، بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود دارد (خی دو محاسبه شده بزرگ‌تر از خی دو جدول است). نشانگان این عامل از رتبه اول تا دهم مرتب شده‌اند که این رتبه‌بندی به لحاظ آماری معنادار بوده است ($X^2 = 231.49, df = 9, p \leq 0.05$). در مجموع عامل «توان استنادی و ماهیت میان رشته‌ای» در سطح «نسبتاً مطلوب» ارزیابی می‌شود.

پاسخ به سؤال چهارم پژوهش

جدول شماره ۷: نتایج ارزیابی عامل «جامعیت و روزآمدی»

خری دو (df=9)	خری دو df	خری دو	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت	
				۵	۴	۳	۲	۱		
				فراوانی مشاهده شده						
۲۲۱/۸۶*	۸/۴۴	۴	۵۸/۸۶*	۰.۰۰۹	۱۷	۳۶	۱۳	۲	۲	۱. شناخت نویسنده از مؤلفان هسته رشته خود و بهره‌گیری از آثار آنها
	۷/۳۴	۴	۲۸/۰۰*	۰.۰۰۰	۷	۲۷	۲۱	۱۲	۳	۲. پوشش وجوه مختلف موضوعی
	۷/۰۸	۴	۲۵/۸۶*	۰.۰۰۰	۷	۱۸	۲۸	۱۳	۴	۳. جامعیت کافی محتوای کتاب در حوزه موضوعی مورد نظر
	۶/۲۵	۴	۱۳/۵۷*	۰.۰۰۰	۸	۱۲	۲۵	۱۶	۹	۴. بهره‌گیری نویسنده از مجلات هسته رشته خود
	۴/۷۸	۴	۱۸/۰۰*	۰.۰۰۰	۲	۱۱	۱۵	۲۱	۲۱	۵. محتوای کتاب بازتابی از گفت‌وگو جاری در رشته است
	۴/۶۶	۴	۲۱/۸۶*	۰.۰۰۱	۲	۱۰	۱۳	۲۳	۲۲	۶. در کتاب بازتابی از تحولات رشته مورد بررسی دیده می‌شود.
	۴/۴۲	۴	۳۰/۱۴*	۰.۰۰۰	۴	۴	۱۳	۲۴	۲۵	۷. کتاب حاضر نسبت به آثار مشابه در زمینه موضوعی، برتری دارد.
	۴/۱۶	۴	۳۱/۷۱*	۰.۰۰۰	۲	۱۱	۱۳	۱۳	۳۱	۸. بهره‌گیری از منابع جدید و روزآمد
	۴/۰۳	۴	۳۰/۱۴*	۰.۰۰۰	۲	۵	۱۶	۲۱	۲۶	۹. استناد به آخرین یافته‌های موجود در مجموعه مقالات سمینارها
	۳/۸۴	۳	۲۳/۶۰*	۰.۰۰۰	-	۷	۹	۳۲	۲۲	۱۰. استناد به منابع الکترونیکی جدید

در عامل «جامعیت و روزآمدی» تمام نشانگان، بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود دارد و رتبه‌بندی اول تا دهم آنها نیز به لحاظ آماری معنادار بوده‌است ($X^2 = 221.86, df = 9, p \leq 0.05$). این عامل به‌طور کلی در سطح «نامطلوب» ارزیابی می‌شود

پاسخ به سؤال پنجم پژوهش

جدول شماره ۸: نتایج ارزیابی عامل «صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان»

خی دو (df=7)	df	خی دو	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت
				۵	۴	۳	۲	۱	
				فراوانی مشاهده شده					
۸۹/۲۰*	۲	۵۱/۳۸*	۰.۰۰۰	۴۶	۲۰	۴	-	-	۱. صاحب شهرت و اعتبار بودن نویسنده در حوزه موضوعی کتاب
	۲	۵۷/۶۰*	۰.۰۰۰	۳۲	۳۱	۷	-	-	۲. صاحب تجربه ی عملی بودن نویسنده در زمینه موضوعی کتاب
	۴	۵۷/۶۰*	۰.۰۰۰	۲۸	۳۱	۹	۱	۱	۳. همخوانی کارنامه آموزشی و پژوهشی نویسنده با موضوع کتاب
	۳	۹۴/۵۱*	۰.۰۰۰	۲۲	۴۰	۷	-	۱	۴. کارشناس و متخصص بودن نویسنده در زمینه موضوعی کتاب
	۴	۷۱/۵۴*	۰.۰۰۰	۲۷	۳۱	۶	۴	۲	۵. وجود آثار تالیفی یا ترجمه شده مشابه به وسیله نویسنده
	۳	۹۱/۳۴*	۰.۰۰۰	۲۱	۳۵	۱۳	۱	-	۶. توانا بودن نویسنده برای نقد و بررسی آثار مرتبط با کتاب
	۳	۸۵/۱۲*	۰.۰۵۰	۱۴	۲۳	۲۶	۷	-	۷. نمونه‌هایی از جوایز علمی در کارنامه نویسنده که بیانگر شایستگی او باشد.
	۴	۴۳/۱۹*	۰.۰۰۱	۱۴	۲۴	۲۰	۸	۴	۸. نقد و بررسی آثار دیگر نویسنده در مجلات تخصصی

در تمام نشانگان عامل «صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان»، بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود دارد و رتبه‌بندی اول تا هشتم نشانگان نیز با توجه به نتیجه آزمون فریدمن معنادار بوده است ($X^2 = 89.20, df = 7, p \leq 0.05$). این عامل با توجه به فراوانی پاسخ‌ها در سطح «مطلوب» ارزیابی می‌شود.

پاسخ به سؤال ششم پژوهش

جدول شماره ۹: نتایج ارزیابی عامل «پاکیزگی نگارشی و ادبی»

خی دو (df=9)	df	خی دو	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت
				۵	۴	۳	۲	۱	
				فراوانی مشاهده شده					
۱۰۳/۶۸*	۴	۶۳/۸۶*	۰.۰۰۰	۲۸	۳۲	۸	۱	۱	۱. رعایت اصول سجاوندی
	۳	۵۷/۶۶*	۰.۰۰۰	۲۱	۴۲	۵	۲	-	۲. به کارگیری ظرایف زبانی و پرهیز از کژتابی
	۴	۵۱/۱۴*	۰.۰۰۰	۱۰	۲۵	۳۱	۳	۱	۳. عاری بودن متن از غلط‌های املائی و نگارشی
	۳	۲۶/۶۹*	۰.۰۰۰	۹	۳۱	۲۵	۵	-	۴. عاری بودن کتاب از ایجاز مخل و اطناب ممل
	۴	۳۳/۱۴*	۰.۰۰۰	۱۳	۲۱	۲۸	۷	۱	۵. موفقیت نویسنده در کاربرد زبان معیار
	۴	۴۹/۰۰*	۰.۰۰۰	۸	۳۰	۲۶	۵	۱	۶. موفقیت نویسنده در بیان ایده‌ها و اندیشه‌های خود
	۴	۴۶/۱۴*	۰.۰۰۰	۸	۳۰	۲۵	۶	۱	۷. کوتاه، صریح و روشن بودن اغلب جمله‌ها
	۴	۴۸/۲۹*	۰.۰۰۰	۷	۲۹	۲۷	۶	۱	۸. موفقیت نویسنده در پیشگیری از ابهام در متن کتاب
	۴	۳۴/۷۱*	۰.۰۰۰	۱۰	۲۲	۲۹	۴	۵	۹. سلیس و روان بودن نثر کتاب
	۴	۲۹/۰۰*	۰.۰۰۰	۶	۱۹	۲۷	۱۶	۲	۱۰. پرهیز از پیچیدگی‌های غیرضروری

در تمام نشانگان عامل «پاکیزگی نگارشی و ادبی»، بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود دارد. به این ترتیب با توجه به فراوانی پاسخ‌ها، نشانگرها به‌طور معناداری از رتبه اول تا دهم مرتب شده‌اند ($X^2 = 103.68, df = 9, p \leq 0.05$). این عامل به‌طور کلی در سطح «مطلوب» ارزیابی می‌شود.

پاسخ به سؤال هفتم پژوهش

جدول شماره ۱۰: نتایج ارزیابی عامل «انسجام محتوایی و ساختاری»

خی‌دو (df=9)	df	خی‌دو	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت
				۵	۴	۳	۲	۱	
				فراوانی مشاهده شده					
۱۳۲/۸۹*	۳	۶۶/۴۱*	۰.۰۰۰۰	۲۲	۳۷	۱۰	۱	-	۱. نگارش اصولی بندها (پاراگراف‌ها)
	۴	۱۴/۶۵*	۰.۰۰۰۰	۲۰	۳۷	۱۱	۱	۱	۲. تناسب معقول بین حجم مطالب پیش‌بینی در فصول مختلف
	۴	۵۷/۸۲*	۰.۰۰۰۰	۱۷	۴۲	۹	۱	۱	۳. فهرست مندرجات به خوبی بیانگر دامنه و عمق مطالب است.
	۴	۷۱/۵۱*	۰.۰۰۰۰	۲۱	۳۳	۱۳	۲	۱	۴. وجود صفحه‌آرایی واحد و یکسان در بخش‌های مختلف کتاب
	۴	۲۹/۳۷*	۰.۰۰۰۰	۲۳	۲۸	۱۳	۲	۴	۵. اصولی و استاندارد بودن شیوه استناد به منابع
	۴	۴۳/۳۰*	۰.۰۰۰۰	۲۲	۲۶	۱۴	۷	۱	۶. یکدستی در رسم الخط مورد استفاده
	۳	۴۳/۵۰*	۰.۰۰۰۰	۱۲	۳۱	۲۴	۲	۱	۷. استمرار منطقی مطالب هر فصل با فصل‌های قبلی
	۴	۸۶/۲۱*	۰.۰۰۰۰	۱۰	۲۰	۲۳	۶	۱	۸. وجود انسجام و پیوندی منطقی بین اجزاء کتاب
	۳	۵۱/۵۶*	۰.۰۰۰۰	۵	۱۸	۴۳	۴	-	۹. منطقی و دقیق بودن فصل‌بندی مطالب
	۴	۴۳/۱۱*	۰.۰۲۲	۴	۱۷	۲۱	۱۵	۱۳	۱۰. یکدستی در استفاده از معادل فارسی کلمات بیگانه

نشاندگان عامل «انسجام محتوایی و ساختاری» به‌طور معناداری ارزیابی شده‌اند. برای آن‌ها نیز بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود داشته‌است. این نشاندگان نیز از رتبه اول تا دهم به‌طور معناداری به لحاظ کیفی مرتب شده‌اند ($X^2 = 132.89, df = 9, p \leq 0.05$) و با توجه به فراوانی پاسخ‌هایی که برای آن‌ها فراهم شده‌است، عامل «انسجام محتوایی و ساختاری» در سطح «مطلوب» ارزیابی می‌شود.

پاسخ به سؤال هشتم پژوهش

جدول شماره ۱۱: نتایج ارزیابی عامل «همخوانی با نظریه‌های یادگیری»

خی دو (df=9)	df	خی دو	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت
				۵	۴	۳	۲	۱	
				فراوانی مشاهده شده					
۱۲۹/۴۹*	۴	۵۰/۷۱ [*]	۰.۰۰۰	۲۸	۲۹	۵	۶	۲	۱. وجود واژگان تخصصی در پایان کتاب
	۴	۴۴/۷۱ [*]	۰.۰۰۰	۴	۱۳	۳۴	۱۶	۳	۲. وجود تدابیری برای اطمینان از انتقال صحیح و دقیق مطالب
	۴	۲۲/۱۴ [*]	۰.۰۰۰	۹	۱۰	۲۸	۱۷	۶	۳. کتاب زمینه ای برای تأمل مخاطب فراهم کرده است.
	۴	۲۲/۸۶ [*]	۰.۰۰۰	۷	۱۳	۲۱	۲۵	۴	۴. شیوه نگارش کتاب حاضر، می تواند الگویی کارآمد برای آثار مشابه باشد.
	۴	۱۳/۱۴ [*]	۰.۰۱۱	۹	۷	۲۴	۱۷	۱۳	۵. توجه نویسنده به پرسش‌های پرتکرار خوانندگان
	۴	۶۸/۱۴ [*]	۰.۰۰۰	۴	۴	۴۱	۱۱	۱۰	۶. مخاطب اصلی برای درک مطالب کتاب نیاز به کمک دارد.
	۴	۸/۱۴	۰.۰۸۶	۵	۲۵	۱۸	۱۸	۱۴	۷. بهره‌گیری نویسنده از نظریه‌های یادگیری در تدوین کتاب
	۴	۲۰/۴۳ [*]	۰.۰۰۰	۶	۷	۱۶	۲۷	۱۴	۸. دغدغه درک و فهم مخاطب
	۴	۲۱/۲۹ [*]	۰.۰۰۰	۳	۱۰	۱۲	۲۰	۲۵	۹. وجود تمرین‌های عملی و مسائلی برای تفکر در کتاب
	۴	۲۸/۱۴ [*]	۰.۰۰۰	۴	۳	۱۸	۲۵	۲۰	۱۰. تاثیرگذاری کم بر پویایی ذهن و زبان مخاطبان

در تمام نشانگان عامل «همخوانی با نظریه‌های یادگیری» به جز نشانگر «بهره‌گیری نویسنده از نظریه‌های یادگیری در تدوین کتاب» بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود دارد. رتبه اول تا دهم آن‌ها نیز به لحاظ آماری معنادار محاسبه شده‌است ($X^2 = 129.49, df = 9, p \leq 0.05$). این عامل در سطح «نسبتاً نامطلوب» ارزیابی می‌شود.

پاسخ به سؤال نهم پژوهش

جدول شماره ۱۲: نتایج ارزیابی عامل «ماهیت تعاملی و توان انگیزشی»

خی دو (df=9)	df	خی دو	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت
				۵	۴	۳	۲	۱	
				فراوانی مشاهده شده					
۱۱۷/۱۶*	۴	۳۴/۸۶*	۰.۰۰۰	۱۰	۲۰	۳۰	۸	۲	۱. بیان ضرورت انتشار اثر و امتیاز ویژه آن
	۴	۸/۴۳	۰.۰۷۷	۱۵	۲۰	۱۸	۱۰	۷	۲. نویسنده در پیشگفتار به انگیزه خود از نگارش اشاره کرده است
	۴	۴۰/۴۳*	۰.۰۰۰	۶	۱۱	۳۲	۱۹	۲	۳. ترسیم مسیری که برای تدوین کتاب پیموده شده است.
	۴	۱۳/۰۰*	۰.۰۱۱	۹	۱۸	۲۴	۹	۱۰	۴. مشخص بودن بخش‌های مهم و اهمیت آن‌ها برای مخاطب
	۴	۱۷/۸۶*	۰.۰۰۰	۶	۸	۱۲	۲۵	۱۹	۵. مطالعه این کتاب شور و شوق کمی جهت آموختن ایجاد می‌کند.
	۴	۱۷/۷۱*	۰.۰۰۰	۷	۵	۱۵	۲۰	۲۳	۶. صداقت و صمیمیت لحن نویسنده در نگارش اثر
	۴	۲۵/۴۳*	۰.۰۰۰	۷	۶	۱۱	۱۷	۲۹	۷. کتاب از فضایی گفت‌وگویی و تعاملی برخوردار است
	۴	۲۴/۷۱*	۰.۰۰۰	۷	۵	۱۰	۲۴	۲۴	۸. تعاملی و گفت‌وگومدار بودن لحن نویسنده در نگارش کتاب
	۴	۳۱/۴۳*	۰.۰۰۰	۵	۷	۸	۲۱	۲۹	۹. وجود پرسش‌هایی برای تأمل در مباحث مطرح شده، در انتهای هر فصل
	۴	۵۴/۸۶*	۰.۰۰۱	۴	۵	۷	۳۷	۱۷	۱۰. امکان مکاتبه با نویسنده (نظیر درج نشانی ایمیل) در کتاب

در عامل «ماهیت تعاملی و توان انگیزشی» در تمام نشانگان به جز نشانگر «نویسنده در پیش‌گفتار به انگیزه خود از نگارش اشاره کرده است»؛ بین فراوانی مشاهده شده و فراوانی مورد انتظار تفاوت معناداری ($p \leq 0.05$) وجود دارد و رتبه‌بندی اول تا دهم آن‌ها نیز به لحاظ آماری معنادار بوده است ($X^2 = 117.16, df = 9, p \leq 0.05$). این عامل به‌طور کلی در سطح «نسبتاً نامطلوب» ارزیابی می‌شود.

پاسخ به سؤال دهم پژوهش

جدول شماره ۱۳: نتایج ارزیابی عامل «ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری»

df	df	df	سطح معناداری	سطوح پاسخ					به ترتیب کیفیت
				۵	۴	۳	۲	۱	
				فراوانی مشاهده شده					
۷/۵۰	۲	۱۶/۸۳*	۰.۰۰۰	۲۴	۳۷	۹	-	-	۱. تناسب صفحه‌آرایی کتاب با محتوای آن
۶/۹۳	۳	۳۷/۶۶*	۰.۰۰۰	۱۷	۳۷	۱۵	۱	-	۲. رعایت معیارهای زیبایی‌شناختی در طراحی جلد کتاب
۶/۷۹	۴	۳۵/۰۰*	۰.۰۰۰	۲۵	۲۶	۱۲	۴	۳	۳. تدوین نمایه اشخاص برای سهولت در بازیابی اسامی
۶/۵۶	۴	۳۳/۲۹*	۰.۰۰۰	۲۰	۲۸	۱۵	۶	۱	۴. تناسب کیفیت کاغذ و چاپ کتاب با استانداردهای موجود
۶/۲۱	۳	۲۳/۱۴*	۰.۰۰۰	۱۳	۳۱	۲۲	۴	-	۵. خوانا و چشم‌نواز بودن فونت انتخابی برای متن کتاب
۵/۸۷	۴	۲۰/۲۹*	۰.۰۰۰	۱۷	۲۵	۱۵	۱۱	۲	۶. تناسب حجم کتاب با نیاز اغلب مخاطبان
۵/۵۴	۴	۱۷/۸۶*	۰.۰۰۰	۱۴	۲۵	۱۶	۱۲	۳	۷. تدوین نمایه موضوعی برای سهولت در بازیابی مطالب
۵/۱۱	۴	۴۷/۴۳*	۰.۰۰۰	۴	۳۴	۲۰	۶	۶	۸. استحکام و کیفیت جلد و صحافی کتاب
۲/۴۲	۴	۵۶/۱۴*	۰.۰۰۰	۴	۲	۱۱	۱۶	۳۷	۹. تناسب بهای پشت جلد با کیفیت اثر و قیمت روز
۲/۰۸	۲	۲۰/۷۷*	۰.۰۰۰	-	-	۷	۳۸	۲۵	۱۰. عدم وجود نسخه الکترونیکی کتاب در کنار نسخه چاپی

۲۸۰/۸۵*

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶، ۴۳

در ارزیابی آخرین عامل، نتایج حاکی از آن است که نشانگان عامل «ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری»، به‌طور معناداری ارزیابی شده‌اند ($p \leq 0.05$) و به‌طور معناداری از رتبه اول تا دهم مرتب شده‌اند که ($X^2 = 280.85, df = 9, p \leq 0.05$). این عامل در مجموع در سطح «مطلوب» ارزیابی می‌شود.

در جهت جمع‌بندی نهایی، آزمون فریدمن رتبه کیفی هر یک از عوامل مورد ارزیابی را تعیین کرده‌است که جدول ۱۴ آن را گزارش کرده‌است.

جدول شماره ۱۴: آزمون معناداری رتبه‌بندی فریدمن برای عوامل مورد ارزیابی

عوامل به ترتیب کیفیت	میانگین رتبه	خی دو (df=9)
۱. صلاحیت و کارنامه ی پدیدآورندگان	۹/۱۶	۳۴۶/۲۲*
۲. انسجام محتوایی و ساختاری	۷/۷۱	
۳. پاکیزگی نگارشی و ادبی	۷/۱۶	
۴. توان استنادی و ماهیت میان رشته‌ای	۶/۲۲	
۵. تخصص‌گرایی و هدفمندی	۶/۰۴	
۶. ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری	۵/۷۸	
۷. توان نظری و ماهیت میان رشته‌ای	۴/۴۱	
۸. همخوانی با نظریه‌های یادگیری	۳/۳۹	
۹. جامعیت و روزآمدی	۲/۷۰	
۱۰. ماهیت تعاملی و توان انگیزشی	۲/۴۳	

$P < 0/05^*$

همان‌گونه که در جدول ۱۴ ملاحظه می‌شود، عامل «صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان» بیش‌ترین کیفیت و عامل «ماهیت تعاملی و توان انگیزشی» کم‌ترین کیفیت را در کتاب مورد ارزیابی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که از نظر گذشت، این پژوهش یک کتاب مطرح و پر مطالعه و پر ارجاع را با عوامل و نشانگانی مورد ارزیابی قرار داد. یافته‌های این پژوهش به نوبه خود قابل تأمل است. هر چند که کتاب مورد ارزیابی در عوامل تخصص‌گرایی و هدفمندی، توان نظری و دلالت‌ای کاربردی، توان استنادی و ماهیت میان‌رشته‌ای، صلاحیت و کارنامه پدیدآورندگان، انسجام محتوایی و ساختاری و ویژگی‌های فیزیکی و ظاهری وضعیت خوبی داشت، اما از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی در برخی از عوامل وضعیت رضایت‌بخش نیست. اگرچه که طبق چارچوب پژوهش‌های کمی در قسمت بحث به برخی از شواهد پژوهشی پشتیبان اشاره می‌شود، این روند برای پژوهش حاضر که یک کتاب را ارزیابی کرده‌است و پژوهش‌های مشابهی برای این کتاب یا کتاب‌های مشابه در رشته مدیریت آموزشی صورت نگرفته‌است کاربرد ندارد. از این‌رو بحث را به ضعف‌های کتاب و عوامل ضعیف معطوف می‌کنیم. ضعف‌های کتاب بر

اساس یافته‌ها و تحلیل‌های صورت گرفته، به‌طور کلی شامل جامعیت و روزآمدی، پاکیزگی نگارشی و ادبی، همخوانی با نظریه‌های یادگیری، ماهیت تعاملی و توان انگیزشی است.

برای رسیدن به بهره‌وری مطلوب در آموزش و افزایش کارایی و اثربخشی آن لازم است کتاب‌های درسی موجود با استفاده از شیوه‌های درست و در ابعاد مختلف از جمله محتوا، ساختار و شکل ظاهری مورد ارزیابی قرار گیرند. می‌دانیم که هدف هر کتاب درسی از طریق محتوا و مفاهیم درون آن محقق می‌شود، بنابراین توجه به محتوای کتب دانشگاهی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. جامعیت و روزآمدی کتاب درسی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در اثربخشی آموزش است. بر این اساس محتوای کتاب دانشگاهی کارآمد باید به گونه‌ای باشد که بازتابی از جدیدترین یافته‌ها و پژوهش‌های علمی باشد، نه صرفاً مجموعه‌ای از نظریه‌های کهنه و قدیمی؛ چرا که دانش بشر و دستاوردهای آن دائماً در حال تغییر و تحول است و نادیده گرفتن آن و بسنده کردن به دانش قدیمی، نتیجه‌ای جز عقب‌ماندگی، بی‌عبوری و سکون نخواهد داشت. می‌دانیم که محتوای کتاب، مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و ارزش‌هایی است که باید دانشجو فراگیرد. دانشجوی مدیریت آموزشی نیز، نیازمند یادگیری انواع مهارت‌هایی است که بتواند در محیط پیچیده امروزی آن‌ها را به کاربندد و امر خطیر مدیریت را به خوبی برعهده گیرد، این در حالی است که کتاب‌های موجود دانشجو را تنها وادار به حفظ مجموعه‌ای از اصول و قوانین می‌کند، بدون آن‌که زمینه‌ای برای خلق اندیشه‌ای جدید در ذهن او فراهم کند و یا روح انتقادی او را پرورش دهد. باید بدانیم تا زمانی که کتاب‌های دانشگاهی رشته مدیریت آموزشی صرفاً نظریه‌محور باشند و حوزه عمل و کاربرد را به فراموشی سپارند، اثربخش بودن فارغ‌التحصیلان مدیریت آموزشی در عرصه جامعه، مدارس و سازمان‌ها، امری به مراتب مشکل خواهد بود و اگر هم محقق شود قطعاً با سختی و فراز و نشیب‌های بسیار همراه است.

ویژگی دیگری که در کتاب حاضر کم‌تر دیده شده است، ماهیت تعاملی و توان انگیزشی است. منظور از تعامل، تعامل میان نویسنده کتاب و خواننده آن است. تا چه میزان امکان برقراری ارتباط با نویسنده وجود دارد؟ نویسنده چگونه می‌تواند بازخورد مناسبی از سوی خوانندگان کتاب خود دریافت کند؟ بازخوردهایی حاصل از نقدها، نظرات مختلف، تقدیرها و تشکرها که خود زمینه‌ای برای رشد نویسنده و بهسازی کتاب است. اگرچه در برخی از کتاب‌ها یک نشانی ایمیل درج شده است و این تا حدودی باب تعامل و گفت‌وگو را فراهم می‌کند اما راه‌های دیگری مانند ایجاد یک وبلاگ و یا وبسایتی که به وسیله نویسنده به روزرسانی شود نیز پیشنهاد می‌شود. همچنین منظور از توان انگیزشی، ایجاد شور و شوق در خواننده جهت آموختن بیشتر و نیروی محرکه‌ای جهت انجام پژوهش‌های مرتبط است، که از دیدگاه دانشجویان شرکت‌کننده در این پژوهش، هم در این کتاب و هم در بیش‌تر کتاب‌های این رشته، کم‌تر دیده شده است.

پاکیزگی نگارشی و ادبی نیز از نکات بسیار مهمی است که ضعف در آن موجب کاهش انگیزه و خدشه‌دار کردن تعامل و گفت‌وگو میان خواننده و نویسنده می‌شود. موفقیت نویسنده در کاربرد زبان معیار، سلیس و روان بودن نثر کتاب، پرهیز از ایجاز مخل و اطناب ممل و ابهام در متن همگی در

اثربخش و کارآمد بودن کتاب نقش به‌سزایی دارند. وقتی برای بیان مطلب از جملات طولانی استفاده شود و پیچیدگی‌های غیرضروری در متن دیده شود، خواننده دچار سردرگمی می‌شود. بنابراین پیام نویسنده دریافت نمی‌شود. اینجاست که اگر استاد توانا و با مسئولیتی در کنار دانشجو نباشد که مطالب کتاب را به او منتقل کند، عملاً می‌توان گفت یکی از فرصت‌های یادگیری دانشجو بر باد رفته‌است و یادگیری مطلب قطعاً صرف انرژی مضاعفی را می‌طلبد.

از دیگر ویژگی‌هایی که در کتاب حاضر و شاید کتاب‌های دیگر این رشته، کمرنگ است، بهره‌گیری نویسنده از نظریه‌های یادگیری جهت تدوین کتاب است. از آن‌جا که کتاب دانشگاهی ماهیتی آموزشی دارد و قرار است دانش، تخصص، یا مهارت مشخصی را به خواننده بیاموزد، بنابراین لحن و شیوه بیان نویسنده باید تا آنجا که ممکن است با نظریه‌های یادگیری و توصیه‌های عملی این نظریه‌ها هم‌خوانی داشته‌باشد (منصوریان، ۱۳۹۲). طبق نظریه رشد شناختی پیاژه، فراگیرندگان زمانی به فراگیری یا تعامل با محیط انگیزه می‌یابند که مطلب مورد نظر به نحوی بتواند در رفع نیازمندی‌هایشان اثرگذار باشد. بنابراین مواد آموزشی و محتوا باید انگیزشی و کاربردی باشند. پیاژه معتقد است که فراگیر در جریان یادگیری به دانش خود شکل می‌دهد و آن را بنا می‌نهد. فراگیر جدا از کسب اطلاعات مورد نیاز، بتواند چگونه آموختن و چگونه فکر کردن را بیاموزد. بنابر نظریه یادگیری معنادار آربل، محتوای درسی باید ابتدا مفهیم و مطالب را به صورتی کلی بیان کند و سپس به ذکر جزئیات بپردازد (از کل به جزء). در ابتدای هر فصل نخست کلیات مطالب بیان شود و سپس به شرح و تفصیل آن پرداخته شود. همچنین براساس نظریه یادگیری برونر، یادگیرنده وادار می‌شود تا خود بیندیشد و کشف کند که دانش چگونه به دست می‌آید که در نتیجه این امر، مهارت‌های تفکر سطح بالا در دانش‌آموزان بالا می‌رود (علوی لنگرودی و قلی زاده، ۱۳۹۳). بنابراین بهره‌گیری نویسندگان از نظریه‌های یادگیری حین نگارش و تدوین کتاب درسی دانشگاهی امری ضروری است. اگرچه در این تحقیق، یک نمونه کتاب از کتب دانشگاهی رشته مدیریت آموزشی بررسی شده‌است، اما بر اساس یادداشت‌ها و نظراتی که دانشجویان شرکت‌کننده در نمونه آماری بیان کرده‌اند، می‌توان دریافت که به‌طور کلی عمده ضعف‌هایی که از این کتاب شناسایی شده‌است، در سایر کتاب‌های این رشته نیز کم و بیش وجود دارد و این اشکال نه تنها در کتاب‌های تألیفی بلکه در کتاب‌های ترجمه‌ای نیز دیده می‌شود. از آنجایی که کتاب‌های تألیفی کم هستند و کتاب‌های موجود نیز با یکدیگر و با کتب ترجمه‌ای هم‌پوشانی دارند، لذا ضروریست که کتاب‌های موجود بازبینی و اصلاح شوند و همچنین کتاب‌های جدیدتری تألیف و ترجمه شود. از آنجایی که کتاب‌های تألیفی موجود به دلیل آن‌که مؤلفان آن‌ها از منابع غیربومی استفاده می‌کنند، به نوعی «شبه ترجمه» هستند، از این رو وقتی می‌گوییم نیاز به تألیف کتاب‌های جدیدتر وجود دارد، مقصود کتبی است که با شرایط بومی جامعه ایران هماهنگی داشته باشد و پتانسیل پرورش دانشجویان را به گونه‌ای فراهم کند که قدرت تحلیل مسائل روز و مشکلات اصلی حوزه آموزش کشور خود را داشته باشند (بابان آبادی، ۱۳۹۶).

از آن جا که کتاب‌های درسی مهم‌ترین منبع و شاید بتوان گفت اصلی‌ترین منبع کسب دانش برای دانشجویان

است، هر گونه بهبود در این زمینه و رفع نواقص موجود در کتاب دانشگاهی می‌تواند تا حد زیادی در اثربخشی آموزش و رشد مهارت‌ها و دانش دانشجویان و به طبع آن، رشد آموزش کشور کمک کند. امید است پژوهش حاضر توانسته باشد تمرکز توجه مؤلفان، صاحب‌نظران و اساتید رشته مدیریت آموزشی را بر امر اصلاح کتاب‌های این رشته و تدوین کتاب‌ها کاربردی تر جلب کند و نقطه آغازی باشد برای ایجاد تغییری مثبت و در پی آن تحولی کارساز جهت بهینه‌سازی کتاب‌های موجود تا در آینده شاهد تألیف کتاب‌های جدید، بدون نواقص موجود و با هدف تربیت دانشجویانی کارآمد برای نظام آموزشی کشور باشیم.

پیشنهاد‌های کاربردی:

- بومی‌سازی کتاب‌های تألیفی دانشگاهی بر اساس نیازهای آموزشی و مشکلات مطرح در حوزه آموزش کشور (نیازسنجی حوزه آموزشی و تألیف کتاب متناسب با اولویت‌ها).
- تألیف کتاب‌های درسی با تأکید برحوزه عمل و کاربرد بیان مثال‌های کاربردی و ملموس.
- اصلاح و به‌روز رسانی کتاب‌های موجود بر اساس شاخص‌های کتاب مطلوب و تألیف کتاب‌های درسی مبتنی بر جدیدترین یافته‌های علمی.
- ضروریست که مؤلفان کتب درسی دانشگاهی علاوه بر برخورداری از تخصص و مهارت لازم در زمینه موضوع مورد نظر، به اصول، فنون و مشخصه‌های تألیف کتاب درسی اشراف داشته باشند، براین اساس یکی دیگر از پیشنهادات این پژوهش برگزاری دوره‌های آموزشی اصول نگارش کتاب برای مؤلفان کتب دانشگاهی است.

منابع

۱. آرمند، محمد؛ ملکی، حسن (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی. تهران: انتشارات سمت.
۲. بابان‌آبادی، فرشته (۱۳۹۶). ارزیابی کیفیت کتاب‌های تألیفی مطرح در حوزه اصول و مقدمات مدیریت آموزشی از دیدگاه دانشجویان رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی.
۳. حسینی، سید محمدحسین؛ مطور، معصومه (۱۳۹۱). «نقدی بر کتاب‌های درسی دانشگاهی رشته علوم تربیتی در ایران»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۶، پاییز ۱۳۹۱، صص ۱۱۹-۱۴۲.

۴. رضایی، ندا؛ نوروززاده، رضا (۱۳۸۹). «پیش‌بایست‌ها و الزامات کتاب درسی دانشگاهی». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۱، ص ۱۴۰-۱۱۹.
۵. رضی، احمد (۱۳۸۸). «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۱، ص ۳۰-۲۰.
۶. شعبانی، حسن (۱۳۸۸). «تحلیل انتقادی منابع دروس آموزش عالی (رویکردها و چالش‌ها)». سخن سمت، شماره ۲۱، بهار ۱۳۸۸، صص ۵۰-۶۴.
۷. طالب‌زاده نوبریانو همکاران (۱۳۸۱). مباحث تخصصی برنامه‌ریزی درسی. تهران: آبیژ.
۸. علوی گرگانی، سید کاظم؛ قلی‌زاده، اعظم (۱۳۹۳). «نظریه یادگیری اکتشافی برونر و کاربرد آن در برنامه‌ریزی درسی»، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت، شرکت اندیشه‌سازان مبتکر جوان.
۹. فتحی واجارگاه، کورش؛ آقازاده، محرم (۱۳۸۵). راهنمای تألیف کتاب‌های درسی. تهران: آبیژ.
۱۰. کاردان، محمدعلی (۱۳۸۲). «نقش کتاب دانشگاهی و ویژگی‌های آن». سخن سمت، سال هشتم شماره ۱۰، تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی وابسته به «سمت».
۱۱. مرزوقی، رحمت‌ا... و همکاران (۱۳۹۴). «تدوین و اعتباریابی چارچوب سنجش دستاوردهای برنامه درسی ضمنی دانشگاهی». پژوهش‌های برنامه درسی، دوره پنجم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۴، ص ۱۶۱.
۱۲. منصوریان، یزدان (۱۳۹۲). «صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی اثربخش و کارآمد». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۹، ص ۱۷-۱.
13. Jarvis, P. (2008). *Globalization, lifelong learning and the learning society*.
14. London and New York: Routledge
15. Morgan, B., Osborne, K. and Osborne, M. (2007). *The concepts and practices of lifelong learning*. London and New York: Routledge.
16. Teichler, U. (2006). *Changing structures of the higher education systems: The increasing complexity of underlying forces. Higher Education Policy Vol 19. Issue 4: 447-461*
17. Xiaozhou, Z. (2001). The role of the university in lifelong learning: Perspectives from the People's Republic of China. Vol 14. Issue 4: 313-324.



Quality evaluation of one well-known book era principles and introduction of educational administration from the perspective of students and of educational administration discipline

Ferestheh Babanabadi¹

M.S of educational management from Kharazmi University, Iran.

Hasan Reza Zein Abadi²

Ph.D Associate professor, Head of department of Educational Administration, Faculty of Management Kharazmi University, Iran.

Bijan Abdollahi³

Ph.D Associate professor Department of Educational Administration Faculty of management Kharazmi University, Iran.

Cultivation of skills and attitudes with learning of thoughts by textbooks are common aim of education systems. For this end in addition of quality, the textbooks should can help the learner for next steps in education. The end of this research is quality evaluation of one useful and well-known samples from compilation books in principle of education management with use of Mansourian ten index (1392). For this purpose descriptive statistics and one sample Chi-squared test are used. This research from the point of view of practical and data gathering is survey-cross sectional. Statistical society is M.s and PHD active students in field of educational management to numbers 230 in Tehran, also Morgan table is used for determination of volume samples with this result: 91M.s , 49 PHD from 6 university. Research data is gathered by questionnaire. Findings from this research shows that samples books have good specialization and targeted topic, theoretical and practical implication, citing ability and interdisciplinary nature, competence and records of creators, structural and content coherence, physical characteristics and appearance, however from perspective of student, they have weak factors such as: comprehensiveness and update, cleanliness of writing and literature, consistent with theories of learning and interactive nature of the motivating power.

Keywords: Criticism of Fiction, Academic Books, Art of Fiction, Art of the Novel.

¹ E-mail: ferestheh.babanabadi@gmail.com

² E-mail: hzeinabadi@yahoo.com

³ E-mail: biabdollahi@yahoo.com



مروری بر ایده دموکراسی رادیکال؛ نقد و بررسی کتاب پسامارکسیسم و پسامارکسیسم

فرزاد آذرکمند^۱

کارشناسی ارشد علوم سیاسی و پژوهشگر اندیشه سیاسی

کتاب پسامارکسیسم و پسامارکسیسم شرح و بسطی از نظریه گفتمان و ایده دموکراسی رادیکال لکلاو و موف است. نویسنده اثر بیش از هر چیز به اثر معروف لکلاو و موف یعنی هژمونی و استراتژی سوسیالیستی نظر دارد. سنت پسامارکسیسم آن چنان که در اثر حاضر مشاهده می‌شود، در صدد است با تکیه بر منطق جنبش‌های اجتماعی جدید، مسیری نو برای گشایش امر سیاسی در عرصه سیاست باز کند، ولی با این حال، خوش‌بینی مفرط به جنبش‌های اجتماعی جدید (به‌جای طبقه)، بی‌توجهی به نقش سازنده دولت، نسبی‌گرایی و آرمان‌گرایی، ناتوانی در تحلیل پدیده انقلاب، حصارکشی کاذب میان دولت و جامعه مدنی و... از جمله انتقاداتی است که در ایده پسامارکسیست‌ها دیده می‌شود. همچنین تأکید پسامارکسیسم بر مقوله گفتمان باعث می‌شود تا سوژه سیاسی آلت گفتمان و ساختارهای از پیش تعیین شده قرار گیرد و بدین ترتیب امکان تحرک سوژگی را از بین ببرد. با این حال، اثر مزبور از جمله معدود آثاری است که به طور اخص به بررسی و تشریح دیدگاه‌های لکلاو و موف می‌پردازد. انتقادات اساسی که به نظریه لکلاو و موف و رویکرد پسامارکسیسم وارد است، بر کتاب پسامارکسیسم و پسامارکسیسم نیز جاری است.

واژه‌های کلیدی: پسامارکسیسم، لکلاو و موف، دموکراسی رادیکال، گفتمان.

^۱ azarkamand.farzad@yahoo.com

مقدمه

چندی است در اثر بروز نارضایتی‌ها از نظام‌های نمایندگی و کاستی‌های دموکراسی لیبرال، نظریات متعددی برای ترمیم، اصلاح و حتی جایگزینی آن بیان شده‌است. این نظریه‌ها بیش از هر چیز، بر مسئله عدم بروز احساسات مدنی شهروندان و طرد تفاوت‌ها در سنت فلسفی غرب تمرکز کرده‌اند. از طرف دیگر، ظهور جنبش‌های جدید اجتماعی در قالب فمینیسم، طرفداران محیط‌زیست، شهروندی سبز، مخالفان سلاح‌های هسته‌ای و ... تغییرات اساسی در نظریه‌های سیاسی پدید آورده و توجه مردم را از مسائلی مانند اقتدار، مشروعیت، قدرت، حاکمیت سرزمینی و دولت‌به سمت تفاوت، کیفیت شهروندی، شهروندی زیست‌بوم‌گرا و حقوق اقلیت‌ها معطوف ساخته‌است. جنبش‌های اجتماعی جدید که به تازگی وارد متن سیاست شده بودند، تحلیل‌های مبتنی بر طبقه را به چالش کشیدند. این جنبش‌ها از آن جهت جدید بودند که متن اجتماعی که در آن‌ها ظهور می‌یافتند «جدید» بود، که دلایلش عبارت بودند از: زوال تعیین هویت رأی‌دهندگان بر حسب طبقه، کاهش حمایت از احزاب سیاسی که برای «منافع طبقاتی» سازمان‌یافته بودند و سیاسی‌شدن هویت‌هایی نظیر هویت‌های جنسیتی، جنسی، قومیت و ملت که قبلاً به وسیله جریان مسلط سیاست به حاشیه رانده شده بودند (نش، ۱۳۸۹: ۱۴۳). در چنین وضعیتی، ابتدا گونه‌های متکثری از سیاست هویتی و شهروندی فرهنگی به منصفه ظهور رسیدند که مانند سابق، تحلیل‌های مارکسیستی مبتنی بر «طبقه» نمی‌توانست علل ظهور آن‌ها را توضیح دهد.

در همین راستا، اثری که قرار است در مقاله حاضر مورد نقد و واکاوی قرار گیرد، در زمره آثاری است که سنت تحلیلی مبتنی بر طبقه [رویکرد مارکسیسم ارتدکس را زیر سؤال می‌برد. بررسی اثر نشان می‌دهد مؤلف کوشا درصدد است تا ایده لکلائو و موف را با تکیه بر اثر معروف آنان یعنی هژمونی و استراتژی سوسیالیستی توضیح دهد. لکلائو و موف، راه‌حل‌های بدیعی در زمینه احیای امر سیاسی و ورود جماعت‌های حاشیه‌ای به سیاست ارائه می‌دهند. ایده دموکراسی رادیکال مورد نظر آنان بیان می‌دارد؛ شهروندان دموکراتیک تنها می‌توانند از طریق متکثر کردن نهادها، گفتمان‌ها و اشکال زندگی که هویت‌بخشی با ارزش‌های دموکراتیک را تشویق می‌کنند، خلق شوند (موف، ۱۳۸۸: ۲۰۱). بنابراین تلاش‌هایی که برای ایجاد «اجماع اخلاقی» و همچنین «برابری منصفانه» در زمینه مشارکت سیاسی می‌اندیشند، ایده‌هایی تلقی می‌شوند که فاقد توانایی ورود «تفاوت»‌ها به سیاست هستند.

ساختار مقاله بدین ترتیب است که ابتدا به معرفی اثر پرداخته می‌شود؛ سپس ارزیابی انتقادی از اثر ارائه می‌گردد که به ترتیب شامل: انتقادات شکلی و سپس انتقادات محتوایی می‌شود. در پایان نیز نتیجه‌گیری بیان می‌شود.

معرفی اثر

اثر به قلم محمدرضا تاجیک در پنج بخش مرتبط با یکدیگر و با عنوان پسامارکسیسم و پسامارکسیسم‌نگاشته شده است. بخش‌های متعدد آن، ۲۶۶ صفحه را تشکیل می‌دهند که به ترتیب شامل: سخن اول (مقدمه اثر)، دفتر اول (روایت بی‌قراری مارکسیسم ارتدکسی)، دفتر دوم (روایت بی‌قراری دولت‌های فزون‌حمایتی/جماعتی)، دفتر سوم (پسامارکسیسم و پسامارکسیسم) و دفتر آخر (نتیجه‌گیری) است. اثر در حوزه تاریخ و فلسفه پسامارکسیسم نگاشته شده و به همین دلیل نویسنده به دیدگاه متفکران مارکسیست نیز می‌پردازد. این اثر در سال ۱۳۹۲، با شمارگان ۱۱۰۰ و به وسیله نشر علم و در قطع رقعی (شومیز) منتشر شده است. با این حال، مقاله حاضر درصدد است چاپ اول (۱۳۹۲) این اثر را مورد نقد و ارزیابی قرار دهد.

ارزیابی اثر با نگاهی انتقادی

در ورود به نقد پسامارکسیسم و پسامارکسیسم ابتدا به نقاط قوت آن اشاره می‌شود. پسامارکسیسم و پسامارکسیسم به حق یکی از معدود آثار قابل توجه داخلی است که ایده لکلائو و موف را به‌صورتی نظام‌مند و منسجم تشریح کرده است. چه این که ایده دموکراسی رادیکال، از جمله مهم‌ترین نظریه‌هایی است که به عنوان بدیلی برای کاستی‌های نظام نمایندگی در غرب بیان شده‌اند. نویسنده درک نسبتاً جامعی از اندیشمندان مارکسیست ارتدکس و اختلاف دیدگاه‌های آنان بیان می‌دارد.

نویسنده در «دفتر اول» ظهور پادگفتمان‌های مختلف را در برابر مارکسیسم ارتدکس به تصویر می‌کشد که در نهایت به افول مارکسیسم ارتدکس و تحلیل‌های مبتنی بر طبقه انجامیدند. وی از منظری گفتمانی استدلال می‌کند که مسلط‌شدن یک گفتمان به جای گفتمانی دیگر به عوامل گوناگونی بستگی دارد: اولاً، اینکه گفتمان مسلط از توانایی سیادت و استعداد برتری‌طلبی فاصله گرفته باشد؛ دوماً، گفتمان جایگزین می‌بایست از قابلیت اعتبار برخوردار باشد؛ بدین معنا که اصول پیشنهادی گفتمان نباید با اصول بنیادین جامعه ناسازگار باشد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۳۴). سوماً، خرده‌گفتمان‌های مخالف گفتمان مسلط برای پیروز شدن، به ابزارها و روش‌های حفظ و افزایش قدرت نیاز دارند. مثلاً وقتی نیروهای انقلابی در جایی به ابزارهای مناسب و مفید برای تبلیغ ایدئولوژی خود دسترسی نداشته باشند، احتمال پیروزی‌شان کم‌تر می‌شود. همچنین گفتمان‌ها برای تداوم هژمونی خود نیازمند سامان‌دهی بی‌قراری‌ها، تدبیر بحران‌ها و جذب و نمایندگی تقاضاها و نیروهای اجتماعی متکثر و متنوع‌اند (تاجیک، ۱۳۹۲: ۳۶). بنابراین در چنین صورتی است که یک پادگفتمان می‌تواند نظم‌نوینی بیافریند و افق جدیدی پایه‌ریزی کند. به باور تاجیک، پسامارکسیسم به این دلایل توانست جایگزینی

برای مارکسیسم ارتدکس باشد. بنابراین، لاکلاو و موف، از رهگذر بازخوانی نظریه مارکسیستی در پرتو مسائل جهان امروز، مقولات محوری این نظریه را به کلی و اساسی کردند. این تلاش نظری، نوعی فرایند همضم و جذب دوباره یک سنت فکری و در عین حال فرارفتن از آن و نیز، جایگزینی شرایط امکان این سنت و ایجاد امکانات جدید است (تاجیک، ۱۳۹۲: ۹۸). به بیان دیگر، پسامارکسیسم در بستری ظهور کرد که اولاً گفتمان مارکسیسم ارتدکس رو به افول نهاده بود و نحله‌های گوناگون مارکسیستی در حال ظهور بودند و ثانیاً بروز آشفتگی در دموکراسی‌های مبتنی بر نمایندگی در غرب، بیش از پیش به پیدایش گفتمان پسامارکسیسم کمک رسانده بود.

نویسنده در «دفتر دوم» به تاریخ ظهور و سقوط کمونیسم شوروی اشاره می‌کند که به دلایل عمده‌ای همچون عدم پیشرفت اقتصادی و نبود آزادی‌های سیاسی به جامعه‌ای عقب‌مانده (در مقایسه با نظام‌های کاپیتالیستی) بدل شدند. وی بر این مسئله تأکید دارد که الگوی کمونیستی توسعه نوعی مدرن‌سازی بدون مدرنیته بوده است. مطابق این تعریف، ایجاد فاصله میان نخبگان حاکم و توده مردم به سقوط این دولت‌ها انجامید، زیرا بی‌علاقگی عمومی به سرنوشت جامعه و بی‌پیوندی افراد باهم تقریباً در تمامی سطوح دیده می‌شد؛ طبقه کارگری که به نام آن، حزب و دولت شوروی فرمانروایی می‌کردند، وجدان طبقاتی از خود نشان نمی‌داد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۲۱). به نظر می‌رسد نویسنده معتقد است که گریزی از الگوی لیبرال دموکراسی توسعه، وجود ندارد و نظام‌های کمونیستی نیز پس از تبدیل شدن به حاکمیت الیگارشیک، نشانه‌های زوال در آنان ظهور کرد و به جرگه دموکراسی‌های لیبرال پیوستند.

در «دفتر سوم» که از بخش‌های اصلی اثر به‌شمار می‌رود، نویسنده با بهره‌گیری از کتاب هژمونی و استراتژی سوسیالیستی به خاستگاه ایده پسامارکسیسم می‌پردازد. وی چند عامل اساسی را به‌عنوان دلایل ظهور پسامارکسیسم بیان می‌کند: اول این‌که لاکلاو و موف از آموزه‌های پست‌مدرنیستی تأثیر پذیرفتند. بدین معنا که اعلام مرگ «فراروایت‌ها» (meta-narrative)، از سوی کسانی مانند لیوتار، تأثیر زیادی بر ایده پسامارکسیسم گذاشته بود. همچنان‌که پسامارکسیسم، تحت تأثیر موضع بنیادستیزی رورتی بود. از جانب دیگر، تحت تأثیر استراتژی قرائت‌متن دریدا، که از رهگذر آن هرگونه متنی گوهر ثابت خود را از دست می‌دهد، است (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۵۱-۱۵۰). به نظر می‌رسد مجموع این عوامل در کنار رویکرد بازی‌های زبانی ویتگنشتاین، زمینه‌ساز ظهور پسامارکسیسم در نزد لاکلاو و موف شده‌اند. به همین دلیل ایده پسامارکسیسم به دنبال اثبات گونه خاصی از خردورزی نیست و شکل‌های گوناگون خرد، عدالت، سیاست و تجارب اجتماعی را پیش می‌کشد. ترجمان سیاسی این قضایا چنین است که در عرصه سیاست، وجود «دیگری» شرط امکان هویت «من» می‌شود و بنابراین، هر هویتی به شکلی اجتناب‌ناپذیر با بیرون از خود دگرگون و متحول می‌شود (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۳۵).

نویسنده در نهایت «دفتر چهارم» که نتیجه‌گیری اثر است توضیح کاملی از ایده دموکراسی رادیکال و پسامارکسیسم ارائه می‌دهد. به بیان نویسنده، پسامارکسیسم برخلاف مارکسیسم ارتدکس به مفاهیم ذاتی مانند طبقه کارگر، انقلاب رهایی‌بخش، پرولتاریا و نابودی مطلق سرمایه‌داری باور ندارد، بلکه برخوردی گفتمانی با روابط اجتماعی دارد و ذاتی برای امر اجتماعی قائل نیست و بدین ترتیب از نگرش‌های ذات‌گرایانه سوسیالیستی در زمینه نقش طبقه کارگر در تحولات بنیادین اقتصادی-اجتماعی فاصله می‌گیرد و روابط اجتماعی را براساس تفاوت‌های موجود و نسبت این تفاوت‌ها با هم می‌سنجد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۵۹). نویسنده با تأثیرپذیری از لاکلاو و موف که معتقد بودند سیاست مسئله‌ای میان رقابت «من» و «دیگری» است از پذیرش مبنایی جهان‌شمول برای پیکربندی سیاست و اجتماع می‌گریزد. چه این‌که در نزد لاکلاو و موف، امر سیاسی، مسئله نهاد امر اجتماعی یا به عبارت دیگر، تعریف و مفصل‌بندی روابط اجتماعی در حوزه‌ای است که تخصص‌های مختلف در آن جریان دارند (لاکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۲۳۹). هنگامی که روابط اجتماعی بدین شکل سامان یابد، عرصه برای خودنمایی مخالفان در برابر گروه‌های قدرت و مسلط معنا پیدا می‌کند.

به‌طور کلی، نویسنده درک جامعی از جنبش‌های اجتماعی جدید دارد و به آنان به‌عنوان ستون‌های ایده دموکراسی رادیکال می‌نگرد (بخش دفتر سوم). چنان‌چه با تشریح زوایای نظریه‌گفتمان، به مسائلی مانند: «تفاوت‌های قومی و فرهنگی، «جنبش‌های ضد نظام [سرمایه‌داری]، فمینیسم، «مسئولیت در قبال غیریت»، محیط‌زیست و ... توجه نشان می‌دهد. چه این‌که سیاست «شناسایی»، در نتیجه ظهور این‌گونه نظریات مورد توجه جدی قرار گرفته‌است. به تعبیر چالرز تیلور؛ هدف این‌گونه نظریات جدید، نوعی سیاست شناسایی است؛ چه این‌که عدم شناسایی یا کژشناسایی (misrecognition) می‌تواند شکلی از سرکوب باشد (تیلور، ۱۳۹۲: ۳۵). بدین ترتیب، می‌توان توضیحات نویسنده در بخش پسامارکسیسم و پسامارکسیسم را در همین راستا مورد توجه قرار داد. به عنوان نمونه، در صفحه ۱۹۵، در قسمتی با عنوان چکیده مطالب، به‌خوبی ظهور تکثرگرایی در ایده دموکراسی رادیکال را شرح می‌دهد.

در دفاع از متن اثر باید گفت نویسنده برای ساده‌سازی و تشریح مطالب، در پایان هر بخش، قسمتی با عنوان «چکیده مطالب» بیان داشته که در نوع خود جدید و در عین حال سرشار از مطالب مختصر و مفید است.

نقاط ضعف شکلی اثر

اغلاط املاتی و چاپی در اثر اندک است که به آن‌ها اشاره می‌شود:

صفحه ۵۴ سطر هفتم «اسن» اصلاح شود «است»؛ همین صفحه سطر شانزدهم «فوق العاده» اصلاح شود «فوق العاده»؛ صفحه ۷۳ سطر هجدهم «واقع» اصلاح شود «واقع»؛ صفحه ۸۱ سطر بیستم «قواعد» اصلاح شود «قواعد»؛ صفحه ۹۹ سطر نهم، «روز به روز» اصلاح شود «روز به روز»؛ صفحه ۲۰۵ سطر هفتم «تبلیغات» اصلاح شود «تبلیغات»؛ صفحه ۲۰۵ سطر نهم به جای «درگیر» عبارت «در متن» بیاید؛ صفحه ۲۱۲ سطر ششم «فلمرو» اصلاح شود «قلمرو»؛ صفحه ۲۱۶ سطر بیست و یکم «نقطه» اصلاح شود «نقطه»؛ صفحه ۲۴۱ سطر آخر، «درصدند» اصلاح شود «درصدند»؛ صفحه ۲۳۱ سطر چهاردهم «برابری» اصلاح شود «برابری»؛ صفحه ۲۵۷ سطر پنجم «تاکنن» اصلاح شود «تاکنون».

برخی مطالب تکراری نیز در متن مشاهده می‌شود. به عنوان نمونه گفته شد: از نظر آنان [الکلاو و موف] هیچ ساختار اجتماعی و هویت از پیش تعیین شده و ثابتی در جامعه وجود ندارد و هیچ‌گاه یک گفتمان مسلط نمی‌تواند همه نیروهای اجتماعی را جذب کند. جامعه تلاشی است در راستای تامیت بخشیدن هرچه بیش‌تر به روابط اجتماعی از طریق ساخت‌مند کردن آن (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۹۴). همین مطلب نیز در صفحه ۱۹۷ پاراگراف دوم تکرار شده است. همچنین صفحه ۱۷۹ در زیر عنوان «پسامارکسیسم و گفتمان» تا انتهای آن، مطالب تکراری زیادی به چشم می‌خورد. به طور کلی بخش - سوم اثر (مخصوصاً از صفحه ۲۲۵ تا آخر فصل) دارای مطالب تکراری فراوانی است و این موضوع کیفیت اثر را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

نقاط ضعف محتوایی اثر

در مورد نقاط ضعف اثر به لحاظ محتوایی می‌توان به چند مورد اشاره کرد:

تحلیل ناقص از سقوط کمونیسم

به نظر می‌رسد نویسنده اثر تحلیل یک‌جانبه‌ای از سقوط نظام‌های کمونیستی ارائه می‌دهد و نقش دولت‌های قدرتمند و خارجی را در سقوط این دولت‌ها در نظر نمی‌گیرد. جایی که بیان می‌دارد؛ بی‌تردید، فروپاشی نظم‌ها و نظام‌های کمونیستی نتیجه محتوم بحران و بی‌قراری گفتمان‌های مسلط در جوامع کمونیستی بود. به بیان دیگر، این «فروپاشی» دقیقاً در بستر فاصله‌ها و شکاف‌های ستیزبرانگیزی که میان گفتمان مسلط کمونیستی و گفتمان‌ها و پادگفتمان‌های رهایی‌بخش یا هویت‌های مقاومت ایجاد شده بود، آغازیدن گرفت و در مسیر خود، از نارضایتی‌های بی‌پایان، از انزجارها، از فلاکت‌ها و از نومیدی‌ها، نیرویی ساخت که یک شکل بیان متفاوت را بازنمایی می‌کرد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۴۰). این تحلیل چندان جامع به نظر نمی‌رسد. بدیهی است که نقش دولت‌های قدرتمند در سقوط برخی دولت‌های کمونیستی بسیار مؤثر بود. از کودتاهای نظامی علیه دولت‌های چپ‌گرا در آمریکای لاتین نظیر

شیلی زمان آینده گرفته تا دولت‌های چپ‌گرای افریقایی و حتی دخالت در سقوط کمونیسم در افغانستان و اغلب کشورهای قفقاز و آسیای میانه، همگی نشان از این مسئله دارد که سقوط این دولت‌ها، به طور قطعی نتیجه بحران‌های داخلی‌شان نبوده است.

نویسنده در همین راستا به دیدگاه باومن و بودریار در باب سقوط نظام‌های کمونیستی نیز اشاره می‌کند: چیزی که بیش از همه این دولت‌ها را از اعتبار ساقط کرد، این بود که ضعف درونی باورنکردنی آن‌ها برملا شد؛ این دولت‌ها در برابر جمعیت غیرمسلحی تسلیم شدند که ظاهراً هیچ تهدیدی غیر از عزم قاطع آن‌ها به امتناع از رفتن به خانه‌هایشان متوجه آن نبود. این گونه شد که دولت‌های متکبر و سرکوب‌گر کمونیستی، به تعبیر بودریار، تقریباً بدون خشونت فرو ریختند، گویی که آینه ساده جمعیت مردم و کوچه و خیابان، آن‌ها را متقاعد کرده بود که وجود ندارند (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۱۴). برخلاف این دیدگاه، شواهد نشان می‌دهند در سال ۱۹۵۵، دکترین بوش در یونان و برای مقابله با شورش‌های کمونیستی وارد عمل شد و ایالات متحده به فرانسه در تلاش ناموفق برای سرکوب شورش‌های کمونیستی در ویتنام کمک کرد. در سال ۱۹۵۵ نیز به منظور برخورد با شبکه فراملی احزاب کمونیست نسخه‌ای از پروژه‌های دموکراسی‌سازی در کار بود. هر دو دولت ترومن و آیزنهاور در جهان آزاد (free world) که متحد امریکا بود- به وسیله بنیان‌نهادن دموکراسی‌های لیبرال، رفاه اقتصادی و حتی در صورت ضرورت ایجاد دولت رفاه در کشورهای متحدشان، در پی مبارزه با احزاب کمونیست بود (کورتز، ۲۰۰۵: ۱۶۱).

نادیده‌انگاری مفاهیم تحلیلی مارکسیسم

نویسنده در دفاع یک‌جانبه از پسامارکسیسم، تحلیل‌های مبتنی بر «طبقه» را ناکارآمد تلقی می‌کند. جایی که می‌آورد از منظر لاکلاو و موف، مفروضات تحلیلی مربوط به اقتصاد که قلب تپنده مارکسیسم - مدرن است، دیگر قابل دفاع نیست. اقتصاد «حوزه خود-تنظیم‌کننده‌ای نیست که تابع قوانین درون‌زا باشد»؛ هیأت‌ها و تشکل‌های اجتماعی و سیاسی هیچ‌گونه «هسته یا شالوده طبقاتی» ذاتی و ضروری ندارند و هیچ رابطه ضروری میان موقعیت‌های طبقاتی و منافع وجود ندارد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۹۹). برخلاف این دیدگاه، سیدنی هوک معتقد است مفاهیم مارکسیسم همچنان از اعتبار نیفتاده‌اند. به دلیل این که مارکسیسم به صورت‌های گوناگون (مانند مارکسیست‌های اگزیستانسیالیستی و حتی مارکسیست‌های کاتولیکی) به تکرار سربر می‌آورد، امیدبخشی آن است. هر نوع مارکسیسم اگر نگوئیم حاوی یقین به رستگاری اجتماعی است، به هر حال نوید آن را دربر دارد، یا دست‌کم امید می‌دهد که ناراحتی‌ها و بحران‌های حاد عصر به‌سر خواهند رسید. اعم از این که آینده به شکل آخرالزمان به تصور درآید یا به صورت‌هایی ملایم‌تر، به هر تقدیر قطعاً صلح و آرامش و رونق و فراوانی و رهایی از بدی‌ها و آفاتی را به ارمغان خواهد آورد که همه از جامعه‌ای برنامه‌ریزی‌نشده و درست سازمان‌نیافته و اسیر تولید

کالاها و سودجویی نشأت می‌گیرند. همچنین، برخی عناصری از حقیقت در مارکسیسم وجود دارند که گرچه مبهم، ولی به تبیین پاره‌ای از رویدادها و بعضی از جنبه‌های صحنه اجتماعی، مانند رشد جامعه - صنعتی و گسترش جهانی آن و تعارض منافع اقتصادی طبقاتی و رفع آن، کمک می‌کند (هوک، ۱۳۹۰: ۳۴۳-۳۴۲).

خلط نظریه مارکس و تجربه عملی کمونیسم

خلط مفهوم و مصداق نیز از جمله مسائلی است که نویسنده از طریق آن، اندیشه مارکس را با سیاست-های مارکسیستی رهبران کشورهای گوناگون یکی می‌پندارد. وی معتقد است تجربه واقعیت‌های کمونیسم «واقعا موجود»، بسیاری را بر این اعتقاد کرد که کمونیسم مارکس چیزی نبود جز یک بی‌ربطی خطرناک با مشکلات اصلی جامعه مدرن و مستعد اشکال اقتدارگرای حکومت که از توسعه همه‌جانبه جوامع و افراد تشکیل‌دهنده آن‌ها ممانعت می‌کرد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۱۸). ناگفته پیداست که نباید تجربه مارکسیسم در کشورهای گوناگون را یکسره به حساب مارکس گذاشت. به نظر می‌رسد چنین باوری به این دلیل شکل گرفت که توسعه اجتماعی و سیاسی جوامع صنعتی-سرمایه‌داری از زمان مرگ مارکس تغییراتی را ایجاد کرده که چالش‌هایی را نسبت به مدل مارکس از این‌گونه جامعه و نظریه‌های او راجع به تحولات سیاسی و اجتماعی آن به وجود آورده‌است. واقعیتی که بیش از همه تحلیل مارکسیستی را تضعیف می‌کند. رخ ندادن انقلاب اجتماعی و سیاسی در جوامع پیشرفته است. گرچه انقلاب پیش‌بینی شده که نقطه اوج و لحظه نهایی توسعه جامعه صنعتی-سرمایه‌داری در نظریه مارکس بود، تحقق نیافت، اما عدم تحقق آن به خودی خود مارکسیسم را به‌عنوان ابزاری برای تحلیل سیاسی ناکارآمد نمی‌کند (ورلین، ۱۳۸۹: ۲۱۸). در بدترین حالت می‌توان همچنان آموزه‌های مارکسیسم را به‌عنوان روزه‌ای برای نقادی وضع موجود نگریست. به بیان موران، نبود چپ در عرصه سیاست ممکن است دامنه جاه‌طلبی لیبرالیسم را نیز افزایش دهد. نتیجه احتمالاً بازگشت در مقیاس جهانی به برخی از جنبه‌های نادلپذیر سرمایه‌داری خواهد بود که با نبود هرگونه قدرت نهادینه به‌منظور مهار کردن آن‌ها، افزایش بیش‌تری نیز خواهد داشت (موران، ۱۳۹۰: ۲۸۳).

اعتقاد مفرط به جنبش‌های اجتماعی جدید

به طور کلی دیدگاهی که لکاتو و موف درباره اثرگذاری دموکراتیک جنبش‌های اجتماعی مطرح کرده‌اند، در اثر حاضر یعنی پسامارکسیسم و پسامارکسیسم نیز قابل مشاهده است. نویسنده در خلال مباحث، آشکارا نقش دموکراتیک جنبش‌های اجتماعی را تصدیق می‌کند. جایی که می‌آورد؛ ظهور بسیج توده‌ها در کشورهای جهان سوم، الگوهای کلاسیک مبارزه طبقاتی را به چالش طلبیده‌است، ظهور بازیگران -

اجتماعی جدید، هم‌چون زنان، اقلیت‌های قومی و جنسی، طرفداران صلح، مخالفین انرژی هسته‌ای، موجب تکثیر حاملان و عاملان تغییرات اجتماعی شده‌است، بروز اشکال جدید رفتار سیاسی، به گونه‌ای عمیق و گسترده بر قوانین حرکت آن چه به‌طور سنتی «زیرساخت» نامیده می‌شود، تأثیر گذارده است. در این وضعیت، دیگر نمی‌توان به هیچ «حقیقت ثابت» و هیچ «قانون تحول تاریخی اطمینان‌بخش» دل‌خوش داشت و بالمآل، در این وضعیت، چه هیچ گزینه‌ای جز این‌که خود را تسلیم کثرت‌گرایی و منطق و منش جنبش‌های جدید اجتماعی نماید، ندارد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۸). هرچند این مسئله روشن است که چه در مواجهه با فرایند نظم جدید، چاره‌ای جز پذیرش آن ندارد، اما با این‌حال، مترادف دانستن این جنبش‌ها با فرایند دموکراتیزه کردن چندان قابل دفاع نیست. چه این‌که برخی از جنبش‌های جدید نیز اغلب ساختاری اقتدارگرا و متصلب دارند.

دل‌پورتا و دیانی که از صاحب‌نظران بنام در زمینه جنبش‌های اجتماعی جدید هستند، به این مسئله نیز اشاره کرده‌اند. به بیان این‌دو، نمی‌توان ماهیت جنبش‌های اجتماعی و اهداف آنان را همواره باز و دموکراتیک دانست. به عنوان مثال، سبزه‌ها حداقل در ابتدا هرگونه قدرت‌سازمانی سازمان یافته را رد می‌کردند، همچنان که تکنولوژی‌های متمرکزکننده را رد می‌کردند، اما مدل گردهمایی‌های باز و نمایندگی‌های موقتی و ابطال‌پذیر مدت طولانی دوام نیاورد. سبزه‌ها به‌ویژه پس از این‌که ابتدا به پارلمان‌های منطقه‌ای و سپس به پارلمان‌های ملی راه‌یافتند، شروع به ایجاد یک ساختار سازمانی ثابت با کادرهای عضو نمودند و به‌جای این‌که دموکراسی مستقیم درون‌حزب برقرار باشد یک دموکراسی نمایندگی با رهبری ثابت برقرار نمود. تأمین مالی عمومی احزاب باعث جریان‌یافتن دائمی و فراوان پول به سمت احزاب شد که برای ایجاد یک طبقه سیاسی حرفه‌ای و تأسیس روزنامه‌ها و نهادهای کاملاً جناحی مورد استفاده قرار می‌گرفت. بنابراین ساختار احزاب سبز، رسمی و متمرکز شد (دل‌پورتا و دیانی، ۱۳۹۰: ۲۱۰). به‌نظر می‌رسد مبتنی‌بودن برنامه دموکراسی‌رادیکال بر جنبش‌های اجتماعی جدید به عنوان جنبش‌هایی دموکراتیک، می‌بایست با احتیاط بیش‌تری دنبال شود. همچنان‌که لکلاو و موف نیز با خوش‌بینی مفرط به این جنبش‌ها می‌نگرند. به بیان آنان؛ نهادهای حقوقی، نظام آموزشی، روابط کار و گفتمان‌های مقاومت جماعت‌های حاشیه‌ای، اشکال اصیل اعتراض اجتماعی را تشکیل می‌دهند و از این‌رو، در پیچیدگی و غنای گفتمانی سهیم‌اند که برنامه دموکراسی‌رادیکال می‌باید براساس آن بنا شود (لکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۲۹۳-۲۹۲). به زعم لکلاو و موف، چنین تحلیلی ما را به درک این جنبش‌ها به منزله گسترش انقلاب دموکراتیک به مجموعه کاملاً جدیدی از روابط اجتماعی رهنمون می‌شود. تازگی این جنبش‌ها به‌خاطر آن است که انقیادهای جدیدی را به چالش می‌کشند (لکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۲۴۹). با این‌حال، نویسنده اثر در دفاع از منطق جنبش‌های اجتماعی جدید معتقد است ترجمه عملی و

عینی این گفتمان، نظام باز و مشروطی است که در آن هویت و روابط هم‌سانی میان کثرت‌تشکل‌های اجتماعی و سیاسی، خصومت‌ها، و مبارزه به صورت هژمونیک مفصل‌بندی می‌شوند، نه یک کلیت‌بسته، معین و پایدار (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۵۷-۱۵۶).

دومین انتقاد در همین زمینه به مسئله نابرابری در دسترسی به منابع و امتیازات به وسیله برخی گروه‌های اجتماعی و مخصوصاً گروه‌های کم‌تر شناخته‌شده برمی‌گردد. به طوری که نمی‌توان با قاطعیت گفت در فرایند مبارزه سیاسی همه گروه‌ها از امتیازات برابری برخوردارند. نویسنده در دفاع از رقابت سیاسی میان خرده‌فرهنگ‌ها بیان می‌دارد؛ در نهایت نیز عرصه سیاست بر روی همگان گشوده است و دیگر در کنترل نظامی که به وسیله دیدگاه‌های سیاسی کلان و کلی تجدد در شکل سیاست حزبی و اتحادیه‌های کارگری، بر مباحث سیاسی تحمیل می‌شد، نیست. به بیان دیگر، عرصه سیاست نه عرصه کلان روایت‌ها و کلان نظریه‌ها و «کلان سیاست»‌ها، بل که عرصه سیاست‌های خرد و کوتاه‌مدت و عرصه بازی و رقابت فرهنگ‌ها، گفتمان‌ها، طبقات اجتماعی متکثر است (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۰۹). حتی لکلاو و موف نیز معتقدند پروژه دموکراسی رادیکال باید مبتنی بر جست‌وجو برای نقطه تعادل میان بیش‌ترین پیشرفت به سوی انقلاب دموکراتیک در گستره‌ای وسیع و ظرفیت هدایت هژمونیک و بازسازی مثبت این گستره از سوی گروه‌های فرودست است (لکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۲۸۹). در این زمینه، هابرماس به عنوان تئوری پرداز دموکراسی مشورتی (deliberative democracy) به مسئله نابرابری گروه‌های دارا و ندار در عرصه رقابت سیاسی اشاره کرده بود. چارلز لیندبلوم نیز به نفوذ زیاد شرکت‌های تجاری بر دولت اشاره کرده بود. بر این اساس، برای این که دولت بتواند در موقعیت ثبات و تعادل سیاسی عمل نماید، خواسته‌های سرمایه‌داران باید ارضاء شود. لیندبلوم، نظریه لیبرال دموکراتیک را به علت در نظر نگرفتن موقعیت ممتاز سرمایه‌داران مورد انتقاد قرار می‌دهد (ایوانز، ۱۳۹۰: ۳۷۵). بنابراین در جایی که برابری گروه‌ها برای دسترسی به حوزه سیاست عمومی تضمین شده نباشد، مسئله رقابت همچنان حل نشده باقی می‌ماند.

اشکال اساسی نگاه کثرت‌گرایانه (رادیکال دموکراسی) این است که گروه‌های قدرتمند اقتصادی را با گروه‌های فرودست یکی می‌پندارد. اما پرواضح است که سرمایه‌داران دارای امتیازاتی هستند که دیگر گروه‌ها فاقد آن هستند. سرمایه‌داران دارای سازمان‌های آماده به کار مانند شرکت‌های تجاری هستند و بنابراین، آنان برخلاف دیگر گروه‌ها با مشکل عمل دسته‌جمعی مواجه نیستند (اسمیت، ۱۳۹۰: ۳۴۴). بدین ترتیب، تشویق گروه‌های سیاسی موجود در جامعه در وهله نیازمند داشتن ابزارهای تبلیغی، مالی است و ثانیاً برخی گروه‌های موجود در یک جامعه خاص، همواره دارای قدرت و نفوذ بیش‌تری نسبت به سایرین هستند و این مسئله، معضل نابرابری را حل نشده باقی می‌گذارد. برای مثال نفوذ گروه‌های

مذهبی در جامعه ما همواره بیش‌تر از سایر گروه‌ها بوده‌است؛ همین‌طور نفوذ نظامیان در ترکیه یا گروه‌های سرمایه‌دار در نظام‌های سرمایه‌داری.

استدلال می‌شود رویکرد پسامارکسیست‌هایی مانند لکلاو و موف، سیاست را تابعی از امر سیاسی تلقی می‌کند. به بیان ساده، امر سیاسی (ذاتاً منازعه‌آلود و متخاصم) بر سیاست و جامعه مطلوب تقدم دارد. به تعبیر موف، امر سیاسی ذاتاً منازعه‌آلود و متخاصم است. چون با فقدان آن‌ها، دیگر دموکراسی، کثرت‌گرا نخواهد بود. بدین دلیل است که سیاست دموکراتیک نمی‌تواند هدف خود را در حرکت به سوی هماهنگی و آشتی قرار دهد (موف، ۱۳۸۹: ۴۷). بلکه می‌بایست ابعاد متخاصم امر سیاسی را در نظر بگیرد. از این جهت اجماع اخلاقی از بین‌برنده امر سیاسی و درنهایت به پایان سیاست منجر می‌شود. باومستر در همین‌زمینه، علناً رویکرد موف درباره گروه‌های سرکوب‌شده مانند زنان را مورد انتقاد قرار می‌دهد. به بیان باومستر؛ در تحلیل نهایی، تأکید بر چالش‌پذیری، حکایت از این‌دارد که ظرفیت [هر] گروه برای تأثیر گذاشتن بر سیستم سیاسی، کار ویژه واقعی قدرت سیاسی آن گروه است. اگر «ما»یی که خبر از یک جامعه سیاسی دارد در بستر تنوع و منازعه ساخته می‌شود و اگر همه تفاسیر از ارزش‌های اخلاقی-سیاسی مشترک قابل مناقشه‌اند، پس قدرتمندترین گروه‌بندی اجتماعی به‌سادگی در معرض تحمیل تفسیر خود از این ارزش‌ها بر نظام سیاسی است. درواقع، اگر منازعه و طردشدگی به عنوان جنبه‌های غیرقابل اجتناب امر سیاسی محسوب می‌شوند، گروه مسلط ممکن است احساس تعهد و الزامی به درنظر گرفتن منظرهای بدیل از این اصول نکند. خطر در این است که گروه‌هایی مانند زنان که به طور سنتی نسبتاً بی‌قدرت بوده‌اند، حاشیه‌ای و طردشده باقی بمانند (باومستر، ۱۳۸۸: ۱۰۶-۱۰۵). به بیان ساده، منازعه‌آلود بودن و طرد خرده‌گفتمان‌ها، همواره فرصتی برای گروه‌های قدرتمند است تا بتوانند ارزش‌های خود را به ضرر گروه‌های حاشیه‌ای گسترش دهند.

دفاع از جهانی‌شدن و سیاست‌های نئولیبرال

چنین به‌نظر می‌رسد در اندیشه پسامارکسیسم، اقتصاد جهانی‌شده امری پذیرفته‌شده و در عین حال قابل دفاع است. آموزه‌های پسامارکسیسم چنین القاء می‌نمایند که همه کشورها برای حضور در سیاست و اقتصاد جهانی می‌بایست به همکاری‌های بین‌المللی روی بیاورند. نابرابری میان کشورهای توسعه‌یافته و توسعه‌نیافته امری طبیعی است و کشورهای توسعه‌نیافته برای منتفع‌شدن از اقتصاد جهانی، باید آموزه‌های نئولیبرال در باب همکاری‌های اقتصادی را بپذیرند. نویسنده می‌آورد؛ همکاری دولتی و بین‌المللی حول پروژه‌های معین باعث توسعه و افزایش تولید می‌شود. امپریالیسم‌ستیزی بیان دیگری از گذشته‌ای سپری‌شده‌است. در اقتصاد جهانی امروزی امکانی برای ستیز با مراکز اقتصادی وجود ندارد. تمام کشورهای جهان به‌صورت فزاینده به یکدیگر وابسته‌اند. انتقال سرمایه، فناوری و دانش فنی از

کشورهای ثروتمند به کشورهای فقیر نیازمند همکاری‌های بین‌المللی بیش‌تر است. رهبران سازمان‌های مردمی نباید منحصرأً به سوی سازماندهی فقیران و سهم‌شدن در شرایط زندگی آن‌ها حرکت کنند. توانمندسازی داخلی بایستی مبتنی بر کمک‌های مالی بیرونی باشد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۶۱). چنین‌باوری، ضمن خط‌بطلان کشیدن بر مبارزه دولت‌های ضعیف علیه دولت‌های ممتول اقتصادی، همکاری‌های دولت‌های ضعیف و استثمارشده در قالب طرح‌هایی چون جنوب-جنوب و ... را بی‌اهمیت می‌داند. همچنین فقره فوق به طور ضمنی این پیام نئولیبرالی را می‌دهد که نقش دولت تنها این است که «کاری انجام ندهد».

چنین به‌نظر می‌رسد دفاع پسامارکسیست‌ها از گریزناپذیری مقوله جهانی‌شدن، این باور را در اذهان تقویت می‌کند که جهانی‌شدن به کم‌شدن فاصله فقیر و غنی کمک می‌کند و بنابراین ضروری است که نه تنها مقاومت‌ها در برابر جهانی‌شدن را بی‌فایده دانست، که بیش از پیش به همکاری‌های بین‌المللی در این راستا دل‌بست. آنچه شایسته قدری تأمل است شرایطی‌اند که تعادل را هرچه بیش‌تر به نفع ناهمگونی برهم می‌زنند، چندین شرط به‌هم‌پیوسته هست، اما اگر بنا بود آن‌ها را ذیل یک‌عنوان بگنجانیم، نامش می‌شد: سرمایه‌داری جهانی‌شده. البته، دیگر نباید درک‌مان از سرمایه‌داری تمامیتی فروبسته و محصور درخود باشد که تحت‌تأثیر حرکات ناشی از تناقض‌کالا به مثابه فرمی ابتدایی قرار دارد. دیگر نمی‌توانیم سرمایه‌داری را به منزله واقعیتهای کاملاً اقتصادی درک‌کنیم، بلکه باید آن‌را به منزله مجموعه‌ای درک‌کنیم که در آن تعینات- که هر یک منطق خاص خود و خودآیینی معینی بهره‌مند است- در تعین حرکت کل^۱ سهمی ادا می‌کنند. به بیان دیگر، ناهمگونی جزء ذات سرمایه‌داری است، که ثبات‌یافتن‌های ناتمام آن ماهیتی هژمونیک دارند (لکلائو، ۱۳۹۲: ۸۸). به‌نظر می‌رسد دعوت به همکاری فرهنگی و اقتصادی فرهنگ‌های حاشیه‌ای با دول ثروتمند، ماهیت دموکراسی رادیکال را نیز وارونه می‌سازد. چه این‌که شهروندان دموکراسی رادیکال به دنبال «شناسایی» و «تفریق» هستند و این دعوتِ تجمیع‌ساز^۲، خطری برای اهداف پروژه دموکراسی رادیکال محسوب می‌شود. به‌عبارتی ساده، هدف دموکراسی رادیکال، ایجاد گونه‌ای از تکثرگرایی بود که فرهنگ‌های حاشیه‌ای باید صدایشان شنیده شود نه اینکه در نظم نئولیبرالی و گفتمان مسلط جهانی ادغام شوند. به نظر می‌رسد اتخاذ چنین رویه‌ای از جانب پسامارکسیسم، به جهانی‌شدن از بالا^۳ کمک شایانی می‌کند.

^۱ Whole.

^۲ Integration.

^۳ globalization from above.

تفکیک سفت و سخت میان دولت و جامعه مدنی

به نظر می‌رسد، باور افراطی به جایگاه والای جنبش‌های اجتماعی در دموکراسی‌سازی جامعه، مشکل - دیگری برای پسامارکسیسم ایجاد می‌کند؛ مشکلی که در نهایت به مرزبندی کاذب و مصنوعی میان دولت و جامعه مدنی منجر می‌شود. در چنین تفکیکی، دولت‌ستیزی به اوج می‌رسد و جامعه مدنی و نهادهای متشکله آن به گونه‌ای غیرواقعی برکشیده می‌شوند. در این نگاه، حتی نقش «باغبانی دولت» نیز مضر پنداشته می‌شود. به نظر می‌رسد شکل‌گیری چنین نگرشی بیش از هرچیز به همان رویکردی برمی‌گردد که نقش جنبش‌های اجتماعی را در گسترش دموکراسی بیش از پیش بزرگ جلوه می‌دهد. چنانچه نویسنده می‌آورد؛ از این منظر، سیاست‌فعالیتی نیست که به نهادهای سیاسی سنتی هم‌چون «دولت» محدود شده‌باشد، بل که ترسیم مجدد مرزها، محدوده‌ها، وظایف و توانایی‌های دولت، خود جزئی از سیاست هستند، و نیز قدرت، دیگر به وسیله دولت و طبقه یکپارچه‌ای که خود را به توده‌ها تحمیل می‌کند، اعمال نمی‌شود. مردم صرفاً از بالا مورد سرکوب و بهره‌کشی قرار نمی‌گیرند، بل که قدرت بیش‌تر از طریق شبکه‌های عادی و کوچک زندگی روزمره اعمال می‌شود (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۰۵). بنابراین پسامارکسیست‌ها ضمن تأیید اصل لیبرالی انفکاک دولت و جامعه مدنی، به دنبال تقویت و فعال کردن جامعه مدنی و تضعیف ابعاد سرمایه‌دارانه آنند. آن‌ها امیدوارند که در چارچوب این مدل دموکراسی، دامنه آزادی‌های فردی را گسترش دهند و درعین حال، محمل مناسبی برای گسترش دامنه برابری اعضای جامعه فراهم آورند (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۳۱). به نظر می‌رسد این خوش‌بینی بیش از آن که به تضعیف ابعاد سرمایه‌دارانه نهادهای مدنی بینجامد، به دیدگاه نئولیبرال‌ها در باب قدرتمند شدن هرچه بیش‌تر نهادهای خصوصی و غیردولتی کمک می‌رساند.

لاکلاو و موف نیز معتقدند مداخله دولت در سطوح گسترده بازتولید اجتماعی با رشد بوروکراتیزه- شدن رویه‌های آن همراه شد که در کنار کالایی‌شدن، به یکی از منابع عمده سیاسی شدن مناسبات اجتماعی در بیان تخصصات متعدد جدید قرار دارد، اما آنچه در این‌جا برای ما مهم است، ردیابی پیامدهای این بوروکراتیزه‌شدن است که متضمن تخصص‌هایی جدیدند. واقعیت مهم، تحمیل اشکال متکثری از مواظبت و تنظیم مناسبات اجتماعی است که قبلاً بخشی از قلمرو خصوصی به شمار می‌آمدند. تغییر خط فاصل میان امر «عمومی» و «خصوصی» تأثیرات مهمی در پی دارد. از یک طرف، این موضوع پرده از خصلت سیاسی (به معنای وسیع کلمه) مناسبات اجتماعی و این واقعیت برمی‌دارد که این روابط همیشه محصول شیوه‌های خاصی از شکل‌گیری‌اند که معنا و شکل آن‌ها را معین می‌سازد. از سوی دیگر، با توجه به خصلت دیوان‌سالارانه مداخله دولت، این شیوه خلق «فضاهای عمومی» نه در

شکل دموکراتیزه شدن واقعی، بلکه از رهگذر تحمیل اشکال جدیدی از انقیاد حاصل می‌شود (لکلائو و موف، ۱۳۹۲: ۲۵۳-۲۵۲).

چنین به نظر می‌رسد افراط‌گرایی پسامارکسیست‌ها در نادیده گرفتن نقش دولت باعث هرچه نزدیک‌تر شدن دیدگاه آنان به نئولیبرال‌هایی مانند نوزیک می‌شود. نوزیک هم در انتقاد از دولت معتقد بود نفس وجود دولت حقوق افراد را پایمال می‌کند و این اعمال ذاتاً غیراخلاقی است (Nozick, 1974: xi). چنین نگرشی این باور مشترک میان دموکراسی رادیکال و نئولیبرال‌ها را تقویت می‌کند که جامعه مطلوب دربرگیرنده طیف گسترده‌ای از افراد و گروه‌هاست که افراد اگر بخواهند وارد آن می‌شوند و اگر خواستند آن را ترک می‌کنند و به شکل دلخواه خود آن را شکل می‌دهند؛ جامعه‌ای که در آن امکان خطا و آزمون‌های یوتوپیایی مقدور است و انواع گوناگونی از شیوه‌های زیست و زندگی در آن می‌توان یافت و بینش‌های مختلفی اعم از فردی و جمعی در آن یافت می‌شود (Nozick, 1974: 307). به‌طور کلی چنین به نظر می‌رسد، عملکرد نامطلوب دولت‌گرایی و برنامه‌ریزی متمرکز در دولت‌های کمونیستی سابق، پسامارکسیست‌ها را به این باور رساند که به تضعیف هرچه بیشتر دولت همت گمارند و به نهادهای مدنی توجه بیش‌تری نمایند، اما در مقابل این دیدگاه باید بیان کرد گسترش دولت در اغلب زمینه‌ها هرگز به معنی سلب آزادی‌های افراد و درعین حال ضربه‌زدن به جامعه مدنی نیست. به‌تعبیر دیوید میلر؛ این عقیده رایج که هر اندازه حکومت کارهای بیش‌تری را بر عهده بگیرد، آزادی ما کم‌تر می‌شود، نادرست است. حکومت‌ها گاهی اوقات آزادی را محدود می‌کنند، گاه موجه و گاه ناموجه (برای مثال، مقررات مربوط به کمربند ایمنی آزادی رانندگان اتومبیل را محدود می‌کند، اما بیش‌تر مردم، به خاطر نقشی که کمربند ایمنی در نجات جان رانندگان دارد، آن را موجه می‌شمارند) (میلر، ۱۳۸۸: ۸۲).

تقدم گفتمان بر کارگزار تاریخی

چنین به نظر می‌رسد نظریه پسامارکسیسم در نزاع تاریخی میان ساختار و کارگزار، جانب ساختار را می‌گیرد. نویسندگان نیز در لابلای مباحث خود در باب گفتمان، این مسئله را مطرح می‌کنند. به بیان وی، لاکلاو و موف، در ساحت زبانی بیش‌تر به آموزه‌های پسوسوسوری، پساساختارگرایی دل بسته‌اند، زیرا آنان نیز، هم‌چون پساساختارگرایان، بر این نظرند که هیچ‌چیز خارج از گفتمان وجود ندارد که بازنمایی شود. فرد هیچ صفت ذاتی ندارد، چرا که یک ساختار گفتمانی خاص تاریخی و فرهنگی است و بنابراین، عرصه‌ای برای سیاست فرهنگی نیز است (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۷۶-۱۷۵). بنابراین در این فرایند، عناصر هویت فردی، خود را فرو می‌گذارند تا به مثابه کلیتی از یک ساختار به حساب آیند. بنابراین در نزد پسامارکسیسم، هویت گفتمان یک هویت رابطه‌ای و پیوندی است. به بیان دیگر، در نظریه گفتمانی

لاکلاو و موف، هیچ معنا و هویتی ثابت نیست و اساساً هویت‌ها اموری هستند که خارج از گفتمان‌ها قابل تصور نیستند. معنای اجتماعی کلمات، اعمال و نهادها، در رابطه با زمینه‌ای کلی فهمیده می‌شوند که هر کدام از آن‌ها جزئی از آن‌را تشکیل می‌دهند (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۸۶). بدین ترتیب، بیرون از ساختار گفتمانی نمی‌توان از گسستگی یا حتی مشخص کردن عناصر سخن گفت. با وجود این، ساختار گفتمانی صرفاً، هستاری «شناختی» یا «تفکری» نیست، بلکه، کرداری مفصل‌کننده است که مناسبات اجتماعی را شکل می‌دهد و سازمان می‌بخشد (لکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۱۵۸). لکلاو و موف به صراحت بیان می‌دارند؛ تحلیل ما تمایز میان رویه‌های گفتمانی و غیرگفتمانی را کنار می‌نهد و بر این نکته صحت می‌گذارد که هر ابژه‌ای به منزله ابژه‌ای از یک گفتمان شکل می‌یابد تا آنجا که هیچ ابژه‌ای خارج از شرایط گفتمانی ظهور، معین نمی‌شود (لکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۱۷۵-۱۷۴).

با این حال، نویسنده اثر معتقد است نظریه لکلاو و موف به دیدگاه ساختاریابی گیدنز شباهت دارد که در واقع فرارفتن از نوعی دوگانه‌انگاری میان ساختار و کارگزار است. وی می‌آورد؛ لاکلاو و موف، در واپسین حرکت، مفهوم گفتمان را جایگزین ساختار می‌کنند. راهی که آنان برای مطالعه گفتمان پیشنهاد می‌کنند، شباهت‌های چندی با مفهوم «ساخت‌یابی» گیدنز دارد که در حقیقت تلاش نظری برای فرارفتن از دوگانه‌انگاری ساختار و کارگزار به شمار می‌آید، نظریه ساخت‌یابی گیدنز در اصل پاسخی به این سؤال بود که جایگاه کنش‌گران اجتماعی به عنوان سوژه در شکل‌دهی به زمینه‌ای که در آن فعالیت می‌کنند کجاست؟ آیا ساختار را باید به عنوان برخاسته آگاهانه و ارادی این سوژه‌ها تلقی کرد یا برعکس، این ساختارها هستند که به سوژه موجودیت می‌بخشند؟ (لکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۱۹۹). به نظر می‌رسد چنین شباهتی میان نظریه گیدنز و نظریه گفتمان چندان قابل دفاع نباشد. چه این‌که، تأکید لکلاو و موف بر نقش تعیین‌کننده گفتمان نمی‌تواند با رویکرد ساخت‌گرایانه گیدنز قابل مقایسه باشد. گیدنز در این باب معتقد است ساختار و کارگزاری دو روی یک سکه هستند که در هردو بار تنها یک روی آن را می‌توانیم ببینیم (Giddens, 1984: 9). از این منظر، ما باید جوامع انسانی را مانند ساختمان‌هایی تصور کنیم که در هر لحظه با همان آجرهایی که از آن ساخته شده‌اند، از نو ساخته می‌شوند. کنش‌های همه ما از ویژگی‌های ساختی جوامع که در آن پرورش یافته‌ایم و زندگی می‌کنیم تأثیر می‌پذیرند، در عین حال، ما آن ویژگی‌های ساختاری را در کنش‌هایمان دوباره می‌آفرینیم (و تا حدی تغییر می‌دهیم) (گیدنز، ۱۳۸۷: ۴۳).

در مقام مقایسه باید گفت نقش کارگزار در نزد گیدنز اسیر دست و پا بسته ساختار نیست و کارگزار می‌تواند دست به تغییر ساختارها نیز بزند. از این منظر، ایده پسامارکسیسم با توجه به برکشیدن گفتمان در نقش یک عامل سازنده، نمی‌تواند نقش فعالی به کارگزار بدهد. همچنین گیدنز به ثبات

ساختارها معتقد است و برخلاف پسامارکسیست‌ها، هویت ساخت را همواره در خطر نمی‌بیند. به نظر گیدنز، تنها راه پیشرفت برای از میان برداشتن شکاف بین رویکردهای «ساختاری» و «کنشی» شناخت این واقعیت است که ما در جریان فعالیت‌های هر روزه خود، ساخت اجتماعی را فعالانه می‌سازیم و بازسازی می‌کنیم (گیدنز، ۱۳۸۷: ۷۶۶). اما برخلاف گیدنز، پسامارکسیسم از این ایده دفاع می‌کند که سوژه، همواره تکه‌تکه است و هیچ‌گاه خودش را باز نمی‌یابد. سوژه، هویت خود را از طریق بازنمایی در یک گفتمان و انتصاب به یک موقعیت گفتمانی می‌یابد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۳۷).

نسبی‌گرایی و عدم توجه به پیشینه تاریخی و فرهنگی هویت‌ها

از یک جهت می‌توان این انتقاد را به پسامارکسیسم وارد کرد که تأثیر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی بر آنان باعث می‌شود تا پیشینه هویتی و فرهنگی هویت‌ها را در نظر نگیرند. این مسئله در موارد گوناگونی در متن اثر نیز مشاهده می‌شود. جایی که نویسنده می‌آورد؛ هیچ ساختار اجتماعی و هویت از پیش تعیین شده و ثابتی در جامعه وجود ندارد و هیچ‌گاه یک گفتمان مسلط نمی‌تواند همه نیروهای اجتماعی را جذب کند. جامعه، تلاشی است در راستای تامیت بخشیدن هرچه بیش‌تر به روابط اجتماعی از طریق ساخت‌مند کردن آن (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۹۴). لکلاو و موف نیز بر همین عقیده‌اند که جامعه و عاملان - اجتماعی فاقد هرگونه ذاتی هستند و تکرارپذیری آن‌ها صرفاً متشکل از اشکال نسبی و موقت تثبیت هستند که شکل‌گیری نظم معین را همراهی می‌کند (لکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۱۶۱). به همین ترتیب، رویکرد نسبی‌گرایی در نزد پسامارکسیست‌ها به عرصه تحلیل‌های سیاسی آنان نیز کشیده می‌شود. پسامارکسیست‌ها معتقدند نگاه جوهرگرایانه به مسائل اجتماعی، مانعی عمده بر سر راه پیشرفت اجتماعی است. از این منظر کثرت‌گرایی به معنای اتمام اندیشیدن ذاتی در حوزه‌های مربوط به زندگی - سیاسی و یکی از ارکان سیاست‌های رادیکال است (Mouffe, 2000: 18). پسامارکسیسم نسبت به ادعاهای توانایی برای تشخیص «حقیقت» از طرف هر گروهی بدگمان است. آن‌ها با توجه به نقایص آشکار «فراروایت‌های کلان» ابتدایی و با فرض این‌که هریک از آن‌ها به هر حال ساخته و پرداخته عده‌ای از دانشمندان برای اعلام واقع‌نگری آنان بوده‌است، همه آن‌ها را با تأیید اصل نسبی‌گرایی و با پافشاری بر این‌که در جایی که هیچ «حقیقتی» وجود ندارد، تنها روایت‌هایی از «حقیقت» می‌تواند وجود داشته - باشد، رد می‌کنند (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۵۴). چنین تصویری برای ارزش‌ها و هویت‌ها، جایی برای پیشینه - فرهنگی یک هویت باقی نمی‌ماند. بنابراین دامنه نسبی‌گرایی افراطی همچنان گریبان‌گیر پسامارکسیسم است.

عدم نقد گفتمان

گفته می‌شود برای انجام یک تحقیق، محقق می‌بایست خود را از «داوری ارزشی» در باب پدیده مورد تحقیق دور نگه دارد. محقق به‌سان شخصی بی‌طرف می‌ماند که سنخیت ارزشی و قوم‌مدارانه را به تحلیل‌های خود راه نمی‌دهد. از قضا این همان مشکلی است که در نظریه گفتمان قابل مشاهده است، اما این مشکل چگونه در نظریه گفتمان بروز پیدا می‌کند؟

به نظر می‌رسد سیطره گفتمان بر فعالیت سوژه‌ها، عامل اصلی در شکل‌دهی به قضاوت‌ها، نگرش‌ها و باورهای آنان است. در چنین شرایطی، سوژه محقق‌گر هرگز نمی‌تواند از سیطره گفتمان‌ها رهایی یابد تا بتواند به نقد و تحلیل آن گفتمان بنشیند. مشکل از جایی بروز می‌کند که اولاً سوژه در گفتمان اراده‌ای ندارد؛ دوماً، هرگز از سیطره گفتمان‌ها رهایی نمی‌یابد تا با فراغ بال و جدای از گفتمان به نقد و ارزیابی آن بپردازد؛ و سوماً، بازآفرینی مداوم گفتمان‌ها، همواره مطالعه موردی محقق را با دردسر روبرو می‌سازد. چه این‌که گفتمان‌ها محصول مفصل‌بندی‌ها هستند؛ این مفصل‌بندی باید مدام بازآفرینی شود و مورد توافق قرار گیرد و هیچ نقطه نهایی وجود ندارد که در آن توازی حاصل شود (لکلانو و موف، ۱۳۹۲: ۲۸۸). از این حیث، هیچ هویت اجتماعی وجود ندارد که کاملاً مصون از امر بیرونی گفتمانی باشد که موجب تغییر شکل و مانع از تثبیت هویت آن شود (لکلانو و موف، ۱۳۹۲: ۱۸۱). موف معتقد است همین‌طور از آن جایی که هر نظم سیاسی بیانی از یک هژمونی-الگوی خاص روابط قدرت-است کردار سیاسی نمی‌تواند به‌عنوان امری صرفاً بازتاب‌دهنده منافع هویت‌های از پیش ساخته شده تصور شود، بلکه تنها باید به عنوان سازنده آن هویت‌ها بر یک زمین متزلزل و همیشه آسیب‌پذیر تصور شود (موف، ۱۳۸۸: ۲۰۵). به نظر می‌رسد به نقد کشیدن هر گفتمان نیازمند بیرون‌ماندن محقق و خالی بودن از پیش‌داوری‌های ارزشی است، اما محقق موردنظر پسامارکسیست‌ها، از قبل در گفتمان غوطه‌ور شده‌است.

به گفته دیوید هوارث، این نقد مربوط به نقش انتقادی تحلیلگر گفتمان است. در درجه اول، به کارگیرندگان نظریه گفتمان ادعای انجام تحقیقات «مبتنی بر واقعیت» و «فاقد ارزش» را ندارند. یکی از فرضیه‌های بنیادین در این رویکرد این است که تحلیلگر گفتمان همیشه در موقعیت ساخت گفتمانی ویژه‌ای قرار گرفته‌است. یعنی وی به‌عنوان یک عاقل شناسا دقیقاً مثل عاقلان شناسای دیگر شکل‌یافته است. آنچه نظریه پردازان گفتمان را به چالش می‌طلبد این ادعاست که ارزش‌ها را می‌توان از فرضیه‌های نظری و فلسفی نظریه گفتمان اشتقاق یا استنتاج کرد (هوارث، ۱۳۷۷: ۱۷۹). علاوه بر این، ناپایداری ساخت‌ها، بیش از پیش به این مسئله دامن می‌زند که ساخت گفتمانی ثابتی برای تحلیل مشاهده

نمی‌شود. به بیان‌نویسنده اثر، نوعی ساخت همیشه برای تثبیت یک هویت لازم و ضروری است، اما این ساخت‌ها ازلی و پایدار نیستند (تاجیک، ۱۳۹۲: ۱۹۲).

پسامارکسیست‌ها؛ بازی قدرت و مقاومت در زمین لیبرالیسم

«پسامارکسیست‌ها دوباره قدرت را به کانون تحلیل سیاسی می‌آورند». به بیان لکلاو، سهم عمده نظریه گفتمان در حوزه سیاست را به خصوص می‌توان در مفهوم‌پردازی قدرت دید (لکلاو، ۱۳۷۷: ۴۸). از این منظر، قدرت، بخشی از روابط اجتماعی است و هر رابطه اجتماعی در درون خود، عنصر قدرت را دارد و نمی‌توان انتظار روزی را داشت که تأثیر قدرت از روابط اجتماعی حذف شود و یا برای چنین ایده‌آلی تلاش کرد، زیرا تمنای محالی است. همه اشکال ارتباطات انسانی، اعم از اقناع، مذاکره و گفت‌وگو، مباحثه و ... ضرورتاً با روابط قدرت گره خورده‌اند و این نکته در همه جوامع صادق و جاری است. بنابراین نمی‌توانیم فضایی عاری از قدرت و تأثیرات آن ایجاد کنیم (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۰۴). پسامارکسیست‌ها می‌گویند: «ما نیز مانند فوکو معتقدیم هر جا قدرت هست، مقاومت هم وجود دارد، اما باید با این نکته توجه داشت که مقاومت اشکال بسیار متنوعی دارد. فقط در پاره‌ای موارد، این اشکال مقاومت خصلتی سیاسی پیدا می‌کند و به مبارزاتی تبدیل می‌شوند که ختم مناسبات انقیاد را هدف قرار می‌دهند» (لکلاو و موف، ۱۳۹۲: ۲۳۹). فوکو نیز گفته‌بود هر جا که قدرت هست مقاومت نیز هست (Foucault, 1990: 95).

به تازگی جورجو آگامبن، این تصور که «هرجایی که قدرت وجود دارد، مقاومت نیز وجود دارد» را به چالش کشاند. به باور آگامبن، دموکراسی مدرن می‌خواهد آزادی و خوش‌بختی آدمیان را درست در همان جایی-«حیات برهنه»- تحقق بخشد که مشخصه‌اش انقیاد انسان‌هاست. این آپوریا (سرگشتگی و بی‌هدفی سیاست مدرن)، این ناسازه و سرگشتگی، هم‌چنان پابرجا می‌ماند چون سیاست مدرن از «پر کردن شکاف» میان بیوس و زوئه ناتوان است، و تا زمانی که پاسخ قانع‌کننده‌ای به دست نیامده سیاست به بازی در زمین خشونت و مرگ ادامه خواهد داد (میلز، ۱۳۹۳: ۱۱۱-۱۱۰). به عبارتی ساده، اساس نظم‌مدرن [دموکراسی لیبرال] که از زمان ارسطو بر غرب مسلط است بر جداسازی شهروندان [خودی-غیرخودی] استوار است و مقاومت در چنین فضایی راه به‌جایی نمی‌برد. به عقیده آگامبن چنین دیدگاهی که درصدد است کانون مقاومت را در زمین لیبرال دموکراسی بکارد، یکسره برخطا می‌رود.

پسامارکسیسم‌هایی مانند لاکلاو و موف معتقدند که اگر بپذیریم روابط قدرت سازنده امر اجتماعی است، پس مسئله اصلی برای سیاست دموکراتیک این نیست که چگونه قدرت را حذف کند، بلکه این است که چگونه اشکال قدرت را با ارزش‌های دموکراتیک سازگارتر کند. از این امر برمی‌آید که پذیرفتن ماهیت سازنده قدرت، حکایت از چشم‌پوشی از آرمان جامعه‌ای دموکراتیک به‌مثابه تحقق

هارمونی یا شفافیت کامل دارد (موف، ۱۳۸۸: ۲۰۶). گفتمان‌ها، در شرایط پیروزی، نقاب استعاره را به کنار زده و محتوای واقعی خود را آشکار می‌سازند، و بدین ترتیب، بستر را برای رویش و پیدایش هویت‌های مقاومت فراهم می‌آورند (تاجیک، ۱۳۹۲: ۳۸). همچنین با تسامح باید گفت این تصور نیز وجود دارد که با آمدن پسامارکسیست‌ها خطر قدرت نیز بر می‌گردد.

محدود بودن دموکراسی رادیکال به الگوی لیبرال دموکراسی غرب

از یک جهت این انتقاد به دموکراسی رادیکال نیز وارد است که برخلاف ادعاهایش نمی‌تواند پایبند «مسئولیت در قبال غیریت» باشد. هرچند الگوی دموکراسی رادیکال به سبب ناتوانی الگوهای مشورتی در باب شناسایی «دیگری» شکل گرفت، اما به نظر می‌رسد دیدگاه دموکراسی رادیکال نیز همچنان اسیر این مسئله است. نویسنده اثر با دفاع از سیاست دموکراتیک رادیکال، آن‌ها را قابل دفاع‌ترین سیاست ارزیابی می‌کند و معتقد است هیچ شکل مقدر و قطعی و ازلی برای هویت‌یابی انبای بشر وجود ندارد. از این رو، باید فضایی «رادیکال دموکراتیک» ایجاد شود تا در آن امکان به‌چالش کشیدن هویت‌های مستقر و تعامل هویت‌های گوناگون و «از هم‌آموختن» آن‌ها فراهم گردد (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۴۳). موف نیز معتقد است آن نظریه سیاسی که می‌خواهد تکثر ارزشی را در ابعاد گوناگون خود جدی بگیرد، باید برای تکثر فرهنگی و شکل‌های زندگی (forms of life) و رژیم‌های سیاسی فضا ایجاد کند. این بدان معنا است که ما باید در کنار تصدیق تعدد اشکال دموکراسی، تعدد برداشت‌ها از حقوق بشر را هم تصدیق کنیم. جوامعی که به شیوه‌ای متفاوت از برداشت غرب از حقوق بشر، با منزلت انسانی مواجه می‌شوند، احتمالاً با ماهیت و نقش نهاد‌های دموکراتیک نیز به شیوه‌ای متفاوت مواجه می‌شوند (موف، ۱۳۹۴: ۵۹-۵۸).

حتی پسامارکسیست‌هایی مانند لکلاو و موف، دیدگاه‌های خود را در تقابل دموکراسی مشورتی هابرماس مطرح کرده‌اند. چنان‌چه موف معتقد است روش من به طور واضح، بسیار متفاوت‌تر از چیزی است که هابرماس از آن دفاع می‌کند (Mouffe, 2007: 3). چه این که هابرماس، آن (سیاست) را به عنوان مکانی که در آن شور و مشورت با هدف یک اتفاق نظر جمعی صورت می‌گیرد، می‌دانست (Mouffe, 2008: 11). بدین ترتیب، پروژه جامعه عقلانی هابرماس، به مونیسم منجر می‌شود و عرصه را بر تکثرگرایی می‌بندد. بنابراین پیشرفت هر پروژه‌ای برای دموکراسی رادیکال به معنای کنار گذاشتن اسطوره جامعه شفاف و عقلانی است. در این صورت جامعه به «نامکان» (non-plac) یا نماد امکان‌ناپذیری خود تبدیل می‌شود... گفتمان دموکراسی رادیکال دیگر گفتمانی جهان‌شمول نیست؛ موقعیتی معرفت‌شناختی که سوژه‌ها و طبقات «جهان‌شمول» از طریق آن سخن بگویند، رو به زوال

رفته‌است (لکلائو و موف، ۱۳۹۲: ۲۹۲). بنابراین تنها با تصدیق مشروعیت شکل‌های درست جامعه و این واقعیت که الگوی لیبرال دموکراسی فقط یکی از الگوهای دموکراسی از میان دیگر شکل‌هاست، می‌توان زمینه‌ای برای همزیستی «قضاوت‌گریزانه» میان قطب‌های منطقه‌ای مختلف به همراه نهادهای خاص خودشان ایجاد کرد (موف، ۱۳۹۴: ۶۳).

موف همچنین در دفاع از دموکراسی رادیکال و البته در نقد الگوی مشورتی هابرماس معتقد است وظیفه نظریه‌پردازان و سیاست‌مداران دموکراتیک این است که به‌جای این که بکوشند تا از طریق رویه‌های ظاهراً بی‌طرف، نهادهایی را طراحی کنند تا میان همه منافع و ارزش‌های متعارض آشتی ایجاد کنند، حوزه‌های عمومی پیکار‌گرایانه و آگونیسمی (agonistic) را ایجاد کنند تا در آن انواع پروژه‌های سیاسی هژمونیک بتوانند باهم پیکار کنند (Mouffe, 2006: 84). به نظر پسامارکسیست‌ها در نزد هابرماس هر مخالفتی [با کلیت دموکراسی لیبرال] به طور خودکار به عنوان نشانه ناعقلانیت و عقب‌ماندگی اخلاقی تصور می‌شود و از این‌رو نامشروع تلقی می‌شود. معنای ضمنی حرف او این است که همه جوامع باید نهادهای دموکراتیک لیبرال که تنها راه مشروع برای همزیستی بشر هستند را بپذیرند (موف، ۱۳۹۱: ۸۸). حال سؤال اساسی این است: آیا الگوی دموکراسی رادیکال، روایت‌ها و قرائت‌های متعدد از سیاست را می‌پذیرد؟

به نظر می‌رسد الگوی دموکراسی رادیکال، چندان هم که ادعا می‌شود از محدودیت فرهنگ غرب فراتر نمی‌رود. به باور نویسنده اثر، دموکراسی کثرت‌گرای رادیکال، محصول رسوب ارزش‌های لیبرالی در جوامع غربی است، و چپ و راست، هیچ‌کدام قادر به نفی این ارزش‌ها نیستند (تاجیک، ۱۳۹۲: ۲۳۰). این ارزش‌ها که منبعث از دیدگاه دموکراسی لیبرال هستند، به‌عنوان مبنایی برای تکثرگرایی قلمداد می‌شوند. بنابراین دموکراسی مدرن شکلی از همزیستی انسان‌ها را بنا می‌کند که نیازمند تمایز میان امر عمومی و امر خصوصی، جدایی دین از دولت و قانون مدنی از قانون دینی است. این‌ها برخی از دستاوردهای اساسی انقلاب دموکراتیک‌اند که وجود تکثرگرایی را ممکن می‌کنند. بنابراین نمی‌توان این تمایزها را به نام تکثرگرایی به پرسش گرفت. از این‌روست که ادغام دینی مثل اسلام، که این تمایزها را نمی‌پذیرد، مسئله‌دار می‌شود. رویدادهای اخیر پیرامون سلمان رشدی نشان می‌دهد که در این‌جا مشکلی هست که به این سادگی‌ها حل نخواهد شد (موف، ۱۳۹۲: ۳۷۹-۳۸۰). بدین ترتیب الگوی دموکراسی رادیکال به راحتی چشم بر «تفاوت»های سیاسی می‌بندد و با ارائه تفسیری واحد از اسلام، مسلمانان را از عداد شهروندان دموکراسی رادیکال خارج می‌سازد. این استدلال پسامارکسیست‌ها کافی است تا با کیت‌نش همصدا می‌شویم که نظریه دموکراسی رادیکال لاکلائو و موف با توجه به نگرش محدودشان در مورد کثرت‌گرایی، نظریه‌ای شدیداً مختص فرهنگ غربی باقی می‌ماند (نش، ۱۳۸۹: ۲۹۰).

بنابراین رویکرد پسامارکسیسم همچنان می‌خواهد الگوی لیبرالی حکومت را به عنوان تنها بازی در شهر^۱ حفظ کند.

نتیجه‌گیری

کتاب پسامارکسیسم و پسامارکسیسم توضیح و تشریح ایده دموکراسی رادیکال و نظریهٔ گفتمان لکلاو و موف است. به عبارتی ساده، نویسنده اثر از مواضع پسامارکسیسم دفاع کرده‌است. پسامارکسیسم که بعد از ناکامی تحلیل‌های مبتنی طبقه (مارکسیسم ارتدکس)، عرصه را خالی دید، با تکیه بر مفاهیمی مانند: هژمونی، گفتمان، مفصل‌بندی، رادیکال دموکراسی و ... درصدد ارائهٔ الگویی برآمد که هم از یک طرف، احیای چپ را فرماندهی کند و از طرفی به تعمیق ارزش‌های لیبرالی مانند آزادی و برابری وفادار بماند. ایدهٔ مهمی که از دل این سنت برآمد همان دموکراسی رادیکال است که در نقد عقلانیت وحدت‌گرا- اخلاقی هابرماس مطرح شد و این دعوی را پیش کشید که عقل همسان‌ساز، همگان را به یک چشم می‌انگارد و از این‌رو تفاوت‌ها را نادیده می‌گیرد. همچنین دموکراسی رادیکال به ما می‌آموزد دموکراسی- های نمایندگی فعلی در غرب و همچنین ایدهٔ هابرماسی و راولزی، تخصم را به عنوان پایه امر سیاسی از سیاست دور نگه می‌دارند و این به معنی سرکوبی آشکار در زیر پوشش مخملی گفت‌وگوی برابر و عادلانه است.

ایدهٔ لکلاو و موف که در اثر پسامارکسیسم و پسامارکسیسم و به طریق اولی در هژمونی و استراتژی سوسیالیستی بیان شد، دارای نقاط ضعف قابل توجهی است: این ایده در دفاع از «مسئولیت در قبال غیریت» همچنان اسیر ساختارهای نسبی‌گرایانه و غرب‌مدار است؛ در تحلیل نهادهای سیاسی و پدیده‌هایی مانند انقلاب ناتوان است؛ باتأکید مفرط بر گفتمان، نقش سوژه تاریخ‌ساز را کنار می‌نهد و این مسئله به سادگی نقش «کاریزما» در سیاست را نادیده می‌گیرد؛ جنبش‌های اجتماعی را بدون توجه به این‌که دارای ماهیتی (اقتدارگرا یا دموکراتیک) هستند، به عنوان عناصر رهایی‌بخش و مدافع دموکراسی آن‌گون‌نستی معرفی می‌کند؛ ستم و نابرابری دولت‌های مرکز و متمول بر علیه دولت‌های ضعیف و بی‌بضاعت را امری طبیعی و نتیجهٔ قهری فرایند جهانی شدن تلقی می‌کند؛ و به جای ارائهٔ نظریه‌ای در باب احیای «تفاوت»‌های سیاسی جهانی، علناً دولت‌ها و فرهنگ‌های مخالف را به همکاری با نظم بین‌المللی فرا می‌خواند، موضوعی که برخلاف ایدهٔ دموکراسی رادیکال یعنی حفظ تفاوت‌ها و مبارزهٔ برابر در عرصهٔ سیاست است.

¹ the only game at the town.

منابع

۱. اسمیت، م. (۱۳۹۰). کثرت‌گرایی در روش و نظریه در علوم سیاسی، نویسنده: دیوید مارش و جری استوکر، ترجمه امیرمحمد حاجی‌یوسفی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
۲. ایوانز، م. (۱۳۹۰). نخبه‌گرایی در روش و نظریه در علوم سیاسی، نویسنده: دیوید مارش و جری-استوکر، ترجمه امیرمحمد حاجی‌یوسفی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
۳. باومستر، آ. (۱۳۸۸). فمینیسم جدید در نظریه سیاسی در گذار، ویراستار: نونل اسولیوان، ترجمه حسن آبنیکی، تهران: کویر.
۴. تاجیک، م. (۱۳۹۲). پسامارکسیسم و پسامارکسیسم، تهران: نشر علم.
۵. تیلور، چ. هابرماس، ی. (۱۳۹۲). چندفرهنگ‌گرایی؛ بررسی سیاست شناسایی، ترجمه طاهر خدیو و سعید ریزوندی، تهران: رخ داد نو.
۶. دلاپورتا و دیانی، د. م. (۱۳۹۰). مقدمه‌ای بر جنبش‌های اجتماعی، ترجمه محمدتقی دلفروز، تهران: کویر.
۷. کورتن، ج. (۲۰۰۵). «تهدیدات جهانی راهبردهای امریکا»، از کمونیسم در سال ۱۹۵۵ تا اسلام‌گرایی ۲۰۰۵، ترجمه آرمین خامه، پژوهشنامه خلع سلاح، شماره اول، صص ۱۵۱-۱۸۰.
۸. گیدنز، آ. (۱۳۸۷). جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی.
۹. لاکلاو، ا. (۱۳۷۷). گفتمان، ترجمه حسینعلی نودری، فصلنامه گفتمان، شماره صفر، بهار ۱۳۷۷، صص ۳۹-۵۳.
۱۰. لکلاو و موف، ا. ش. (۱۳۹۲). هژمونی و استراتژی سوسیالیستی؛ به سوی سیاست دموکراتیک - رادیکال، ترجمه محمد رضایی، تهران: ثالث.
۱۱. لکلاو، ا. (۱۳۹۲). عقل پوپولیستی: ملاحظات پایانی، ترجمه جواد گنجی در نام‌های سیاست، گزیده مقالات لویی آلتوسر و دیگران، گزینش و ویرایش: مراد فرهادپور، بارانه عمادیان، آرش - ویسی، تهران: بیدگل.
۱۲. موران، ک. (۱۳۹۰). اندیشه کمونیسم در قرن کوتاه بیستم، در فلسفه و جامعه و سیاست، آثاری به قلم و درباره ماریو بارگاس یوسا و دیگران، گزیده و نوشته و ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: ماهی.
۱۳. موف، ش. (۱۳۸۸). در حمایت از مدل مجادله‌ای دموکراسی در نظریه‌سیاسی در گذار، ویراستار: نونل اسولیوان، ترجمه حسن آبنیکی، تهران: کویر.
۱۴. موف، ش. (۱۳۸۹). دیکانستراکشن و پراگماتیسم، ژاک دریدا، ریچارد رورتی، ارنستو لاکلاو، سایمون کریچلی، ترجمه شیوا رویگران، تهران: آگه.

۱۵. موف، ش. (۱۳۹۲). *تکثرگرایی و دموکراسی مدرن: دوروبر کارل اشمیت*، ترجمه علی عباس بیگی و مجتبا گل محمدی در گزیده مقالات قانون و خشونت، جورجو آگامبن و دیگران، گزینش و ویرایش؛ مراد فرهادپور و همکاران، تهران: فرهنگ صبا.
۱۶. موف، ش. (۱۳۹۴). *کدام نظم جهانی؛ چند قطبی یا جهان وطنی؟* ترجمه محمد مهدی ذوالقدری و مریم شعرباف چی در زبان‌پداری؛ مجموعه مقالاتی درباره حقوق بشر، شانتال موف و دیگران، گزینش و ویرایش: محمد مهدی ذوالقدری، تهران: ترجمان.
۱۷. میلر، د. (۱۳۸۸). *فلسفه سیاسی*، ترجمه کمال پولادی، تهران: مرکز.
۱۸. میلز، ک. (۱۳۹۳). *فلسفه آگامبن*، ترجمه پویا ایمانی، تهران: مرکز.
۱۹. نش، ک. (۱۳۸۹). *جامعه‌شناسی سیاسی معاصر، جهانی شدن، سیاست، قدرت*، ترجمه محمد تقی دلفروز با مقدمه حسین بشیریه، تهران: کویر.
۲۰. ورلین، ر. (۱۳۸۹). *تحلیل سیاسی مارکسیستی در نگرش‌ها در جامعه‌شناسی سیاسی*، مؤلف: اندرو افریت، ترجمه رحیم ابوالحسنی، تهران: میزان.
۲۱. هابرماس، ی. (۱۹۹۶). «*دموکراسی رادیکال به مثابه یک آرمانشهر*» گفت‌وگوی میخائیل - کارلهون و رنه گابریل با هابرماس، ترجمه عبدالحامد حسینی، فرهنگ توسعه، شماره ۲۴ و ۲۵ و ۲۶، صص ۱-۸.
۲۲. هوارث، د. (۱۳۷۷). *نظریه گفتمان*، ترجمه علی اصغر سلطانی، سال اول، شماره دوم، پاییز ۷۷، صص ۱۵۶-۱۸۳.
۲۳. هوک، س. (۱۳۹۰). *مارکسیسم در فلسفه و جامعه و سیاست*، آثاری به قلم و درباره ماریو بارگاس یوسا و دیگران، گزیده و نوشته و ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: ماهی.
24. Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality*, V 1: An Introduction, New York: Vintag Books.
25. Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*, Cambridge: Polhcy.
26. Mouffe, Ch. (2006). *bringing hegemony, agonism and the political into journalism and media studies*. Published in: *journalism studies*, 7(6): 964-75.
27. Mouffe, ch. (2000a). *the democratic paradox*, London: verso.
28. Mouffe, Ch. (2008). *Art and democracy*, art as an agnostic intervention in public spase, open no. 141 art as a public issue.
29. Mouffe, ch. (2007). *Artistic activism and agonistic spase, art and research, a journal of ideas*, contextsan ISSN 1752-6388.
30. Nozick, R. (1974). *Anarchy, state and utopia*, basil Blackwell, oxford.



Critical Review of the Idea of Radical Democracy: Book Review Post-Marxism and Post-Marxism

Farzad Azarkamand¹

Master of Political Science and Researcher of Political Thought

The book, post-Marxism of post-Marxism, is an account and the idea of radical and discourse theory democracy Laclau and Mouffe's. This book is above all considering working of Hegemony and Socialist Strategy by Laclau and Mouffe. post-Marxism as can be seen in this work, Although it try to emphasis in the logic of the new social movements, to open the new path for the politice, But excessive optimism to the new movement, Instead of class, Disregarding the constructive role of the state, Relativism and idealism, The inability to analyze the phenomenon of revolution, Creating fence between the government and civil society and... are Including Logged criticism to this book. Also stressed the discourse of post-Marxism, this will cause that the political subject is A means of discourse and preset structures. Thus it destroys the mobility subjectivity. But this work is among the works that in particular describesthe Mouffe and Laclau viewpoint. In the present context major criticisms leveled against Laclau and Mouffe is specified.

Keywords: Post-Marxism, Radical Democracy, Laclau and Mouffe, Discourse.

¹ azarkamand.farzad@yahoo.com



بررسی «برنامه درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی»

مرتضی کوبی^۱

استاد بازنشسته دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران

فهرست‌های منابع در هر نوعی از آثار منتشر شده یا ارسالی برای انتشار، همواره یکی از معیارهای ارزیابی آثار بوده‌اند. از منظری خرد، یکی از معیارهای ارزیابی مقالات نشریات، یک یا دو مورد پرسش درباره میزان روزآمدی منابع مورد استفاده در مقاله، در سیاهه ارسالی به داوران از سوی هر نشریه است. از منظری کلان، وجود سازمان‌هایی بین‌المللی مانند تامسن روتیز و دیگر سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌هایی که عموماً با اتکا به منابع، به ارزیابی دانشگاه‌ها در سطح بین‌المللی می‌پردازند نشان از اهمیت منابع دارد. رواج مفاهیمی مانند ISI که در برخی مواقع موضوع بحث‌هایی در میان دانشگاهیان بود و نیز نسخه بومی آن یعنی ISC نیز دلیلی بر اهمیت فهرست منابع است. هدف پژوهش حاضر بررسی «برنامه درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی: گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی» است تا از این رهگذر، نقاط ضعف و قوت احتمالی این سرفصل را از منظر روزآمدی منابع ارائه شده برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل روشن سازد. پژوهش حاضر را می‌توان به گونه‌ای، از انواع تحلیل محتوا نامید، زیرا اتکای آن صرفاً بر محتوای منابع هر درس در سرفصل «برنامه درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی: گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی» است. جامعه پژوهش حاضر را تمامی منابع ارائه شده در این سرفصل تشکیل می‌دهند و آزمون آماری مورد استفاده در این نوشته، میانگین است. پژوهش حاضر نشان داد که از نظر اختلاف میانگین منابع فارسی و منابع انگلیسی، مقایسه نیم‌عمر منابع فارسی با نیم‌عمر منابع انگلیسی، و میانگین منابع فارسی مربوط به رشته در مقایسه با میانگین منابع انگلیسی مربوط به رشته، سرفصل مورد بررسی وضعیت چندان مناسبی ندارد اما مقایسه میانگین تعداد کتاب‌های تألیفی فارسی با میانگین کتاب‌های ترجمه فارسی نسبت مناسبی را نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، علم اطلاعات و دانش‌شناسی، مطالعات کتابخانه‌های عمومی.

^۱ kokabi80@yahoo.com

مقدمه

شاید بتوان ادعا کرد که فهرست منابع در سرفصل‌های برنامه‌های درسی از اهمیت بیش‌تری از سایر موارد برخوردار باشد، زیرا نشان‌دهنده میزان روزآمدی تدوین‌کنندگان این سرفصل‌ها از سویی و نیز، میزان روزآمدی انتشارات موجود در زمینه هر سرفصل مورد بررسی باشد. بر پایه همین پندار، نوشته حاضر بر آن است تا به بررسی «برنامه درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی: گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی» بپردازد تا از این رهگذر، نقاط ضعف و قوت احتمالی این سرفصل را از منظر روزآمدی منابع ارائه شده برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل روشن سازد. بدیهی است همان‌گونه که پرسش‌های پژوهش ارائه شده در زیر، نشان خواهند داد افزون بر بررسی روزآمدی که با استفاده از نیم‌عمر بیان خواهد شد نکات دیگری هم مورد توجه قرار خواهند گرفت.

«برنامه درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی: گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی» که در هفتصد و نود و دومین جلسه مورخ ۹۰/۱۰/۱۰ شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی به تصویب رسیده و از تاریخ تصویب به‌مدت پنج سال قابل اجرا و پس از آن نیازمند بازنگری است در کل، دارای ۳۲ احد به شرح: ۱۰ واحد درس‌های پایه، ۱۲ واحد درس‌های تخصصی اجباری، ۴ واحد درس‌های تخصصی اختیاری، ۲ واحد کارورزی و ۴ واحد پایان‌نامه است. در جدول ۱ این برنامه، ۵ درس پایه و مشترک، ۶ درس تخصصی اجباری، و ۵ درس تخصصی اختیاری قید شده است. این سه گروه درس، با کارورزی و پایان‌نامه جمعاً ۳۸ واحد را تشکیل می‌دهند که همان‌گونه که در بالا نیز ذکر شد تنها ۲ درس به میزان ۴ واحد از دروس تخصصی اختیاری باید به وسیله دانشجو گرفته شود. تمامی دروس به‌استثنای پایان‌نامه که ۴ واحدی است، ۲ واحدی هستند. برای کلیه دروس این برنامه، روی هم‌رفته ۱۲۱ منبع، ۶۹ منبع فارسی و ۵۲ منبع انگلیسی اعم از کتاب، مقاله، پایان‌نامه و وب‌سایت ارائه شده است.

توضیح چند نکته

ذکر چند نکته در آغاز برای روشن ساختن چگونگی انجام پژوهش حاضر ضروری به نظر می‌رسد. در نوشته حاضر، در مواردی که امکان مقایسه عنوان درسی با عنوان‌های منابع مربوط به آن درس، از منظر کلیدواژه‌های مورد استفاده وجود داشته، این مقایسه انجام و نتیجه گزارش شده است. بدیهی است که امکان انجام این مقایسه در مورد همه دروس وجود نداشته است. اگر چه این معیار، معیار چندان دقیقی نیست، اما می‌تواند شناختی نسبی از میزان ارتباط منابع با عنوان درس مربوط نشان دهد. همچنین در نوشته حاضر، منابع مربوط به رشته در مورد منابع فارسی به منابعی گفته شده است که به وسیله کتابداران تهیه شده باشند. در مورد منابع انگلیسی، این ارتباط از طریق بررسی عنوان‌های منابع تعیین می‌شود. موارد استثناء در زیر جدول مربوط توضیح داده خواهند شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر را می‌توان به گونه‌ای، از انواع تحلیل محتوا نامید، زیرا اتکای آن صرفاً بر محتوای منابع هر درس در سرفصل است. همچنین از آن‌جا که پژوهشی مشابه پژوهش حاضر که صرفاً به بررسی منابع یک سرفصل پرداخته‌باشد، یافت نشد در پژوهش حاضر، «پیشینه پژوهش» ارائه نخواهد شد. ساختار نوشته حاضر به این صورت است که پرسش‌های ارائه شده زیر عنوان «پرسش‌های پژوهش»، با استفاده از جدول‌هایی پاسخ داده خواهند شد و زیر هر جدول، جز در موارد استثنا، توضیح افزوده‌ای ارائه نخواهد شد. این جدول‌ها به تفکیک «درس‌های پایه و مشترک»، «درس‌های تخصصی (اجباری)» و «درس‌های تخصصی اختیاری» ارائه خواهند شد. برای منابع هر درس در تقسیم‌بندی سه‌گانه بالا، یک جدول که در آن تلاش شده به همه پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شود وجود دارد. در پایان هر یک از تقسیم‌بندی‌های سه‌گانه، جدولی به مقایسه منابع درس‌های آن تقسیم‌بندی خواهد پرداخت. بخش پایانی این نوشته نیز به مقایسه سه جدول انتهایی هر یک از تقسیم‌بندی‌های سه‌گانه می‌پردازد و این مقایسه را در جدولی نهایی ارائه می‌کند.

آزمون آماری

آزمون آماری مورد استفاده در این نوشته، میانگین است.

پرسش‌های پژوهش

۱. چه تعداد منبع فارسی برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل وجود دارد؟
۲. چه تعداد منبع انگلیسی برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل وجود دارد؟
۳. چه تعداد کتاب فارسی به تفکیک تألیف و ترجمه برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل وجود دارد؟
۴. چه تعداد کتاب انگلیسی برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل وجود دارد؟
۵. نیم‌عمر منابع فارسی برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل چقدر است؟
۶. نیم‌عمر منابع انگلیسی برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل چقدر است؟
۷. نسبت منابع فارسی به انگلیسی برای هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل چقدر است؟
۸. تعداد منابع فارسی مربوط به رشته در هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل چند است؟
۹. تعداد منابع انگلیسی مربوط به رشته در هر درس، درس‌های هم‌نوع، و درس‌های کلّ سرفصل چند است؟
۱۰. نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته در هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل چقدر است؟
۱۱. نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته در هر درس، درس‌های هم‌نوع و درس‌های کلّ سرفصل چقدر است؟

الف. درس‌های پایه و مشترک

جدول الف ۱: مشخصات منابع درس «مبانی کتابداری و علم اطلاعات»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی		تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
مبانی کتابداری و علم اطلاعات	۵	۳	۱	۴	۳	۴.۵	3/5

جدول الف ۱ (ادامه): مشخصات منابع درس «مبانی کتابداری و علم اطلاعات»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
مبانی کتابداری و علم اطلاعات	۱/۶۶	۲	۱	۰/۴	۰/۳۳

جدول الف ۲: مشخصات منابع درس «کتابخانه‌ها و جامعه اطلاعاتی»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی		تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
کتابخانه‌ها و جامعه اطلاعاتی	۴	۵	۱	۳	۰	۵	4	5

جدول الف ۲ (ادامه): مشخصات منابع درس «کتابخانه‌ها و جامعه اطلاعاتی»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
کتابخانه‌ها و جامعه اطلاعاتی	۰/۸	۰	۰*	۰	۰*

*تشخیص مرتبط بودن منابع انگلیسی با رشته در مواردی دشوار است و باید با احتیاط در این مورد قضاوت کرد.

از بین کلیدواژه «کتابخانه‌ها» و کلید عبارت «جامعه اطلاعاتی»، کلید عبارت «جامعه اطلاعاتی» در عنوان‌های تمام منابع فارسی وجود داشت. کلید عبارت Information Society نیز در عنوان‌های

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶، ۷۷.

تمامی منابع انگلیسی دیده می‌شود. لازم به توضیح است که در سرفصل «گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی» معادل‌های انگلیسی عنوان‌های دروس ارائه نشده‌اند.

جدول الف ۳: مشخصات منابع درس «روش تحقیق»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی
روش تحقیق	۸	۲	۱	۱	۱	۲	۵/۵	۵

جدول الف ۳ (ادامه): مشخصات منابع درس «روش تحقیق»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به رشته غیررشته	نسبت منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی مربوط به رشته
روش تحقیق	۴	۰/۱۴	۱	۱

کلیدعبارت «روش تحقیق» تنها در دو عنوان از هشت عنوان منابع فارسی و کلیدعبارت research methods نیز در یک مورد از دو منبع انگلیسی دیده می‌شود.

درس «سمینار تحقیق» هیچ منبعی ندارد و به همین دلیل در این نوشته مطرح نمی‌شود. در محاسبه نیم عمر منابع فارسی و انگلیسی، سال‌های انتشار کتاب‌ها محاسبه شده‌است.

جدول الف ۴: مشخصات منابع درس «آمار در کتابداری و علم اطلاعات»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی
آمار در کتابداری و علم اطلاعات	۴	۵	۲	۰	۲	۵	۸/۵	۵

جدول الف ۴ (ادامه): مشخصات منابع درس «آمار در کتابداری و علم اطلاعات»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به رشته غیررشته	نسبت منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی مربوط به رشته
آمار در کتابداری و علم اطلاعات	۰/۸	۳	۰	۳

کلیدواژه «آمار» و کلیدعبارت «کتابداری و اطلاع‌رسانی» که در سرفصل، با عبارت «کتابداری و علم اطلاعات» بیان شده، در عنوان‌های سه منبع از چهار منبع فارسی وجود دارند. اگر معادل انگلیسی عبارت «آمار در کتابداری و علم اطلاعات» را *Statistics in library and information science* در نظر بگیریم هیچ یک از کلیدواژه *statistics* و کلیدعبارت *library and information science* در عنوان‌های منابع انگلیسی دیده نمی‌شوند.

جدول الف ۵: مشخصات منابع درس‌های پایه و مشترک

درس‌های پایه و مشترک	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی		تعداد منابع انگلیسی	تعداد منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
			مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی			
میانگین‌ها	5/25	3/75	۱/۲۵	۳/۷۵	۱/۲۵	۳/۸	۵/۵

جدول الف ۵ (ادامه): مشخصات منابع درس‌های پایه و مشترک

درس‌های پایه و مشترک	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به انگلیسی
میانگین‌ها	۱/۸۱۵	۱/۵	۰/۵	۰/۸۸۵	۰/۲۰۷۵

تعداد منابع فارسی ۲۳ و تعداد منابع انگلیسی ۲۱ است.

ب. درس‌های تخصصی (اجباری)

جدول ب ۱: مشخصات منابع درس «کتابخانه‌های عمومی و جامعه»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی		تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع انگلیسی
			مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی			
کتابخانه‌های عمومی و جامعه	۲	۶	۰	۲	۰	۳/۵	۵

جدول ب ۱ (ادامه): مشخصات منابع درس «کتابخانه‌های عمومی و جامعه»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع فارسی به انگلیسی
کتابخانه‌های عمومی و جامعه	۰/۳۳	۲	۶	۲ به ۰	۶ به ۰

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶، ۷۹.

اگر چه کلید عبارت «کتابخانه‌های عمومی» در عنوان‌های هر دو منبع فارسی دیده می‌شود، اما هیچ نشانی از کلیدواژه «جامعه» در این عنوان‌ها به چشم نمی‌خورد.

جدول ب ۲: مشخصات منابع درس «مدیریت کتابخانه‌های عمومی»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی		تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
			ا	ر				
مدیریت کتابخانه‌های عمومی	۵	۵	۴	۱	۰	۵	۴/۵	۴

جدول ب ۲ (ادامه): مشخصات منابع درس «مدیریت کتابخانه‌های عمومی»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
مدیریت کتابخانه‌های عمومی	۱	۵	۵	۵ به ۰	۵ به ۰

کلید عبارت «مدیریت کتابخانه‌های عمومی» در عنوان‌های هیچ یک از منابع فارسی وجود ندارد. معادل انگلیسی Public library management نیز در عنوان‌های هیچ کدام از منابع انگلیسی دیده نمی‌شود.

جدول ب ۳: مشخصات منابع درس «منابع و خدمات اطلاعاتی علوم اسلامی و انسانی»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی		تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
			ا	ر				
منابع و خدمات اطلاعاتی علوم اسلامی و انسانی	۸	۲	۷	۱	۰	۲	۵/۵	۴/۵

جدول ب ۳ (ادامه): مشخصات منابع درس «منابع و خدمات اطلاعاتی علوم اسلامی و انسانی»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
منابع و خدمات اطلاعاتی علوم اسلامی و انسانی	۴	۰	۰	۰	۰

چهار منبع از هشت منبع فارسی، ماهیتی ارجاعی دارند و می‌توانند منابع فارسی مربوط به رشته انگاشته شوند، اما به وسیله کتابدارها نوشته نشده‌اند. این نکته در مورد منابع انگلیسی نیز به نوعی صادق است.

جدول ب ۴: مشخصات منابع درس «منابع اطلاعات عمومی-اجتماعی الکترونیکی»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
منابع اطلاعات عمومی-اجتماعی الکترونیکی	۶	۴	۲	۰	۴	۴/۵	۵

جدول ب ۴ (ادامه): مشخصات منابع درس «منابع اطلاعاتی عمومی-اجتماعی الکترونیکی»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
منابع اطلاعات عمومی-اجتماعی الکترونیکی	۱/۵	۵	۴*	۵	۴ به ۰

*در عنوان‌های منابع انگلیسی عبارات *online resources*، *electronic resources* و *library services* دیده می‌شوند و به همین دلیل منابع انگلیسی، مربوط به رشته انگاشته شده‌اند.

جدول ب ۵: مشخصات منابع درس «مدیریت منابع چندرسانه‌ای»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
مدیریت منابع چندرسانه‌ای	۲	۴	۱	۰	۴	۵/۵	۴

جدول ب ۵ (ادامه): مشخصات منابع درس «مدیریت منابع چندرسانه‌ای»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
مدیریت منابع چندرسانه‌ای	۰/۵	۰	۴*	۰	۴ به ۰

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶، ۸۱.

* در تمامی عنوان‌های منابع انگلیسی، کلیدواژه multimedia دیده می‌شود و به همین دلیل، این منابع مربوط به رشته انگاشته شده‌اند.

جدول ۶: مشخصات منابع درس «طراحی و برنامه‌ریزی خدمات فرانهادی»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
طراحی و برنامه‌ریزی خدمات فرانهادی	۱۰	۴	۱	۰	۱	۰	۰	۸/۵	۴*

جدول ۶ (ادامه): مشخصات منابع درس «طراحی و برنامه‌ریزی خدمات فرانهادی»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
طراحی و برنامه‌ریزی خدمات فرانهادی	۲/۵	۱۰	۴	۱۰ به ۰	۴ به ۰

* دو منبع انگلیسی تاریخ نشر ندارند. این‌ها در محاسبه نیم‌عمر منظور نشده‌اند.

چهار منبع فارسی که مقاله هستند به لزوم ارائه خدمات به زندان‌ها اشاره کرده‌اند.

جدول ۷: مشخصات منابع «درس‌های تخصصی (اجباری)»

درس‌های تخصصی (اجباری)	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
میانگین‌ها	۵/۵	۴/۱۶	۳/۱۶	۰/۸۳	۱/۵	۰	۴/۱۶	۵/۳۳	۴/۴۱

جدول ۷ (ادامه): مشخصات منابع «درس‌های تخصصی (اجباری)»

درس‌های تخصصی (اجباری)	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
میانگین‌ها	۱/۶۳	۳/۶۶	۳/۸۳	۲	۱۱/۵

تعداد منابع فارسی ۳۳ و تعداد منابع انگلیسی ۲۲ است.

پ. درس‌های تخصصی اختیاری

جدول پ ۱: مشخصات منابع درس «اطلاعات و انتشارات دولتی»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد وب سایت انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
اطلاعات و انتشارات دولتی	۱	۴	۱	۰	۰	۴	۱۴/۵	*

*منابع انگلیسی، وبسایت هستند و تاریخ ندارند.

جدول پ ۱ (ادامه): مشخصات منابع درس «اطلاعات و انتشارات دولتی»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
اطلاعات و انتشارات دولتی	۰/۲۵	۱	۴	۱ به ۰	۴ به ۰

در عنوان تنها منبع فارسی، کلیدعبارت «انتشارات دولتی» به صورت جدا از هم وجود دارد. کلیدعبارت governmental publications در هیچ کدام از منابع انگلیسی دیده نمی‌شود.

جدول پ ۲: مشخصات منابع درس «نسخه‌های خطی و آثار کمیاب»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد وب سایت انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
نسخه‌های خطی و آثار کمیاب	۲	۰	۲	۰	۰	۰	۴	*

*منابع انگلیسی، وبسایت هستند و تاریخ ندارند.

جدول پ ۲ (ادامه): مشخصات منابع درس «نسخه‌های خطی و آثار کمیاب»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
نسخه‌های خطی و آثار کمیاب	۰ به ۲	۲	۰	۰ به ۰	۲ به ۰

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶. ۸۳.

در عنوان یکی از منابع، کلیدعبارت‌های «نسخ خطی» و «آثار کمیاب» وجود دارد.

جدول پ ۳: مشخصات منابع درس «مدیریت آرشیو»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد وبسایت انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
مدیریت آرشیو	۳	۳	۲	۱	۰	۰	۶	۵

جدول پ ۳ (ادامه): مشخصات منابع درس «مدیریت آرشیو»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
مدیریت آرشیو	۱	۳	۳	۳ به ۰	۳ به ۰

جدول پ ۴: مشخصات منابع درس «ذخیره و بازیابی اطلاعات»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد وبسایت انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
ذخیره و بازیابی اطلاعات	۴	۶	۳	۱	۰	۰	۴	۴

جدول پ ۴ (ادامه): مشخصات منابع درس «ذخیره و بازیابی اطلاعات»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
ذخیره و بازیابی اطلاعات	۰/۶۶	۲	۳	۰/۵	۰/۵

کلیدعبارت «ذخیره و بازیابی اطلاعات» تنها در عنوان یکی از منابع فارسی وجود دارد.

کلیدعبارت information storage and retrieval در عنوان‌های هیچ یک از منابع انگلیسی دیده نمی‌شود.

جدول پ۵: مشخصات منابع درس «تاریخ و ادبیات شفاهی و محلی»

عنوان درس	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد پایان نامه فارسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
تاریخ و ادبیات شفاهی و محلی	۴	۰	۲	۲	۰	۰	۰	۱	۵	۰

جدول پ۵ (ادامه): مشخصات منابع درس «تاریخ و ادبیات شفاهی و محلی»

عنوان درس	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
تاریخ و ادبیات شفاهی و محلی	۴ به ۰	۲	۰	۰/۵	۰ به ۰

دو منبع از منابع، دو مقاله در «کتاب ماه کودک و نوجوان» و پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان» هستند.

جدول پ۶: مشخصات منابع «درس‌های تخصصی (اختیاری)»

درس‌های تخصصی (اختیاری)	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی	نیم عمر منابع انگلیسی
میانگین‌ها	2/8	2/6	۲	۲	۰/۴	۰/۴	۱/۸	6/7	4/5

جدول پ۶ (ادامه): مشخصات منابع «درس‌های تخصصی (اختیاری)»

درس‌های تخصصی (اختیاری)	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
میانگین‌ها	0/63	2	2	0/9	0/75

تعداد منابع فارسی ۱۳ و تعداد منابع انگلیسی ۹ است.

جدول ت: مشخصات منابع کلّ سرفصل

کلّ درسه‌ها	تعداد منابع فارسی	تعداد منابع انگلیسی	تعداد کتاب فارسی		تعداد مقاله فارسی	تعداد کتاب انگلیسی	نیم عمر منابع انگلیسی	نیم عمر منابع فارسی
			ر	ا				
میانگین-ها	4/56	3/98	۰/۸۲	۲/۹۷	0/4	0/7	5/76	5/28

جدول ت (ادامه): مشخصات منابع کلّ سرفصل

کلّ درسه‌ها	نسبت منابع فارسی به انگلیسی	منابع فارسی مربوط به رشته	منابع انگلیسی مربوط به رشته	نسبت منابع فارسی رشته به غیررشته	نسبت منابع انگلیسی رشته به غیررشته
میانگین-ها	1/32	2/13	0/93	1/43	1/15

تعداد منابع فارسی ۶۹ و تعداد منابع انگلیسی ۵۲ است.

تحلیل پایانی

جدول «ت» تحلیل پایانی نوشته حاضر را به دست می‌دهد. با نگاهی به جدول متوجه می‌شویم که اختلاف میانگین منابع فارسی و منابع انگلیسی، عدد ۰/۵۸ است. اگر چه معیاری در دست نیست که بر پایه آن بتوان پیرامون این مقدار داوری کرد، اما تجربه نشان می‌دهد که در دوره کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشجو بیش‌تر با منابع فارسی کار می‌کند تا منابع انگلیسی و توان و تسلط او بر زبان انگلیسی آن‌گونه نیست که بتواند با منابع هر دو زبان به‌گونه‌ای یکسان کار کند. با این استدلال شاید بتوان گفت که تعداد منابع فارسی در این سرفصل باید حدّ اقل دو برابر منابع انگلیسی باشد.

همچنین مقایسه میانگین تعداد کتاب‌های تألیفی فارسی با میانگین کتاب‌های ترجمه فارسی نسبت مناسبی را نشان می‌دهد اما با توجه به میانگین «منابع فارسی مربوط به رشته» یعنی ۲/۱۳ و مقایسه آن با میانگین تعداد کتاب‌های فارسی یعنی ۲/۷۹ یا میانگین منابع فارسی (مجموع میانگین کتاب فارسی به اضافه میانگین مقاله فارسی یعنی ۰/۴، که میانگین ۳/۹۱ را به دست می‌دهد) در بهترین حالت، میانگین تعداد منابع مربوط به رشته ۱/۷۸ است. شکی نیست که رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی، حوزه‌ای میان‌رشته‌ای است و با برخی حوزه‌های دیگر به‌ویژه رشته کامپیوتر میانکنش علمی دارد اما این که آیا این نسبت در سرفصل، نسبت مناسبی است باید مورد تأمل و تعمق بیش‌تری قرار گیرد.

مقایسه نیم‌عمر منابع فارسی با نیم‌عمر منابع انگلیسی، تفاوت ۰/۴۸ را نشان می‌دهد که در هر حال نشان از کهنگی بیش‌تر منابع فارسی در این سرفصل دارد. با توجه به این که میانگین تعداد کتاب-

های فارسی ۲/۹۷ و میانگین تعداد کتاب‌های ترجمه ۰/۸۲ است که نشان می‌دهد کتاب‌های تألیفی بیش‌تر از کتاب‌های ترجمه در این سرفصل استفاده شده‌اند، این تفاوت نیم‌عمر می‌تواند محلّ تأمل باشد، اما اگر بپذیریم که کتاب‌های تألیفی رشته نیز معمولاً با اتکا به منابع انگلیسی نوشته می‌شوند، این تفاوت نیم‌عمر می‌تواند موجه باشد. میانگین نسبت منابع فارسی به انگلیسی، یعنی ۱/۳۲ نسبت چندان مناسبی به نظر نمی‌رسد و همان‌گونه که در بالا ذکر شد، تعداد منابع فارسی حدّ اقل باید دو برابر منابع فارسی باشد.

اگرچه میانگین منابع فارسی مربوط به رشته بیش‌تر از میانگین منابع انگلیسی مربوط به رشته است (آن‌گونه که در بالا ذکر شد، تعیین این که منبعی انگلیسی، مربوط به رشته هست یا نیست کار دشواری است) اما اگر باور داشته باشیم که تعداد منابع انگلیسی مربوط به رشته در جهان منطقی‌اً باید بیش‌تر از منابع فارسی مربوط به رشته باشد. شاید این اندیشه به ذهن خطور کند که در این زمینه کم-کاری شده‌است. اما شاید پندار پشت این قضیه اتکای بیش‌تر دانشجوی کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی به منابع فارسی باشد که باعث شده است این نسبت بیش‌تر باشد. سرانجام، تفاوت ۰/۲۸ میان میانگین منابع فارسی مربوط به رشته و منابع انگلیسی مربوط به رشته، نکته‌ی مثبتی است اما بهتر است این تفاوت در بازنگری‌های آتی این سرفصل بیش‌تر شود.

پیشنهادها

رعایت یک نسبت حداقلی، دوبرابری کتاب‌های فارسی نسبت به کتاب‌های انگلیسی در سرفصل «برنامه‌ی درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی: گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی»، یکی از پیشنهادها پژوهش حاضر است. در کل می‌توان پیشنهاد داد که منابع فارسی مربوط به رشته، و ترجیحاً کتاب، بیشتر تألیف شوند تا ترجمه زیرا کتاب‌های تألیفی طبیعتاً دانشجو را با فضای علم اطلاعات و دانش‌شناسی درون کشور بیشتر آشنا می‌سازند؛ اگرچه رشته بی‌نیاز از ترجمه‌های فارسی سلیس منابع معتبر انگلیسی نیز نیست.

از سویی دیگر، شناسایی بیش‌تر منابع مرتبط و ارزشمند به‌زبان انگلیسی و گنج‌اندین آن‌ها در سرفصل «برنامه‌ی درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی: گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی»، حتی با عنوانی مانند: «منابعی برای مطالعه‌ی بیش‌تر» می‌تواند برای دانشجویان علاقه‌مندی که خواهان مطالعه‌ی بیش‌تر هستند سودمند باشد، ضمن این که این منابع می‌توانند به‌عنوان منابعی برای ترجمه‌های آینده استفاده شوند. در نهایت، ایجاد وب‌لاگی از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای دریافت پیشنهادها در زمینه‌ی منابع جدید برای سرفصل مورد بررسی در این پژوهش، که

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶. ۸۷.

امکان ابراز نظر از سوی کارشناسان رشته را در این زمینه فراهم سازد می‌تواند اقدامی بسیار سودمند باشد که راه را برای روزآمدسازی هر چه سریع‌تر این سرفصل، هموار سازد.

منابع

۱. ایران. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی. برنامه درسی (بازنگری شده) مقطع کارشناسی ارشد علم اطلاعات و دانش‌شناسی: گرایش مطالعات کتابخانه‌های عمومی. تهران، ۱۳۹۰.



A Survey on “Mlib. on Knowledge and Information Science Curriculum (Revised): Public Libraries Studies Major

Mortaza Kokabi¹

Professor emeritus Shaheed Chamran University, Ahwaz, Iran.

Purpose: the purpose of the present paper is to study the “Mlib. on knowledge and information science curriculum (revised): public libraries studies major” in order to indicate the weak points and strengths of the curriculum in terms of the up datedness of its references. **Methodology:** The paper is somehow of content analysis type since it relies on references of the curriculum. Research populations consists of all references presented in “Mlib. on knowledge and information science curriculum (revised): public libraries studies major”. The statistical test employed is mean. **Findings:** present paper illustrated that in terms of mean difference between Farsi references and English references, half-life of Farsi references compared to those of English references, and field-related Farsi references compared to those of English ones, the curriculum status is not satisfactory while in terms of mean comparison between authored books with translated ones, the saturation is better.

Keywords: Curriculum, Mlib., Knowledge and Information Science, Public Libraries Studies.

¹ E-mail: kokabi80@yahoo.com



«رفتار فرهنگی» در کتاب‌های آموزش زبان فارسی اجرای یک روش ارزیابی

زهرا ابوالحسنی چیمه^۱

دانشیار گروه زبان‌شناسی پژوهشکده سمت، ایران

این مقاله به معرفی و اجرای یکی از رویکردهای ارزیابی فرهنگی و کتاب آموزش زبان و به‌طور ویژه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌پردازد. در این روش فرهنگ در سه شق تولیدات، رفتار و چشم‌انداز تبیین می‌شود که همگی ضرورت اجتناب‌ناپذیر و لازمه معیارسازی فرهنگی کتاب آموزش زبان هستند. این پژوهش ضمن معرفی فرهنگ در این سه مقوله، به طور خاص به بررسی مقوله رفتار در دو کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخت. در این پژوهش به روش تحلیل محتوا همه متون درسی در این دو کتاب به صورت جمله به جمله و با هدف رصد میزان آموزش فرهنگ در شق رفتار، بررسی شد. پس از تحلیل روشن شد که هیچ یک از کتاب‌های «آموزش مقدماتی زبان فارسی» و «کتاب درس فارسی» بر رفتار فرهنگی و اجتماعی تاکید نکرده‌اند. در واقع هیچ یک از کتاب‌ها الگوهای رفتاری مقبول جامعه، تعامل اجتماعی، رفتارهای فردی، آداب اجتماعی، رفتار سلسله‌مراتبی و هنجارهای اجتماعی را به زبان‌آموز نمی‌آموزند. در نتیجه هیچ کدام از کتاب‌ها در شق دوم ضوابط فرهنگی یعنی رفتار، به درستی به فرهنگ نپرداخته‌اند و زبان‌آموز نخواهد توانست از این کتاب‌ها برای تقویت توانش ارتباط بینا فرهنگی بهره بگیرد. این امر ضرورت ارزشیابی کتاب‌ها در این حوزه را بیش‌تر می‌کند.

واژه‌های کلیدی: آموزش فرهنگ، کتاب آموزش زبان فارسی، رفتار، تولیدات، چشم‌انداز، توانش بینا فرهنگی.

^۱ zabolhassani@hotmail.com

مقدمه

اهمیت آموزش فرهنگ به همراه زبان و ضرورت این همراهی چند دهه است که توجه اصحاب آموزش زبان را به خود معطوف کرده است. حال آن که این توجه در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کم‌تر روشمند و کم‌تر جدی بوده است، به طوری که کم‌تر کتابی در این حوزه می‌توان یافت که موضوعات لازم برای تقویت توانش بینا فرهنگی را به طور علمی در خود جای داده باشد. نتیجه یک چنین کم‌توجهی آموزش محض زبان و یا آموزش کاریکاتور فرهنگی است، به طوری که کتابی خشک و بی‌روح و خالی از موضوعات لازم فرهنگی در کلاس به کار گرفته می‌شود و یا فقط جنبه‌هایی از فرهنگ آموزش داده می‌شود که تمامی فرهنگ نیست و یا دست کم، کمینه لازم برای آشنایی زبان-آموز با فرهنگ را در خود ندارد. به طور مثال زبان‌آموز فارسی حتی در سطوح پیشرفته نمی‌داند که تعارف در ایران یکی از مؤلفه‌های ادب است و نه یک دروغ.

درواقع زبان‌آموزانی که فقط از طریق متون آموزشی و خارج از بافت بومی زبان فارسی را می‌آموزند، در معرض این ریسک هستند که دانش فرهنگی مقدماتی برای تعامل قابل قبول، درک رفتارهای گویشوران زبان مقصد و پیش‌گیری از شوک فرهنگی را نداشته باشند. کرامش^۱ (۱۹۹۳: ۱۷۷) مانند بسیاری دیگر از اصحاب آموزش زبان معتقد است «آموزش زبان یعنی آموزش فرهنگ» (۱۷۷ص) که «نه در کنار چهار مهارت دیگر بلکه در دل آن‌ها واقع می‌شود، و این امر درست از روز اول آموزش اتفاق می‌افتد» (ص ۱).

معمولاً در دلایل این بیگانگی فرهنگی به طور کلی گفته می‌شود که مدرسان دانش فرهنگی کافی ندارند، برنامه‌های آموزشی فشرده است و دقت کافی در آن اعمال نمی‌شود و در نهایت بعضی از مدرسان فکر می‌کنند آموزش فرهنگ به مهمی آموزش دستور نیست (برد^۲ ۲۰۱۴). اما واقعیت این است که زبان و فرهنگ دوشادوش هم حرکت می‌کنند، زیرا فرهنگ از زبان جدایی‌پذیر نیست (منتل و بروملی^۳، ۱۹۹۲). فرهنگ به عنوان نظامی از نهادها، معانی، و هنجارهاست که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود، و باعث تمایز گروه‌های مردم می‌شود که با مشخصه‌های معینی مانند مبداء، نژاد، قومیت، جنسیت، مذهب، طبقه اجتماعی-اقتصادی یا دیدگاه‌های سیاسی متحد شده‌اند (سویگتون و سیسویر^۴، ۲۰۰۲). می‌توان معنی فرهنگ را گسترده‌تر کرد، اما در واقعیت، فرهنگ فقط «راه کلی زندگی» است. همرلی^۵ (۱۹۸۲).

حال موضوع اصلی و اساسی این است که چگونه باید به دانشجویان زبان فارسی به عنوان زبان خارجی کمک کرد تا رفتار و طرز تفکر مردمی را که به زبان مقصد حرف می‌زنند، بدانند، درک کنند و به آن

^۱ Kramsch.

^۲ Bird.

^۳ Mantle-Bromley.

^۴ Savignon & Sysoyer.

^۵ Hammerl.

احترام بگذارند و عمل کنند. یکی از اصلی‌ترین منابع آموزش این رفتار و طرز تفکر، کتاب‌ها و متون آموزشی است. بررسی این کتاب‌ها و تلاش برای برجسته‌سازی عناصری که برای تقویت توانش بینا فرهنگی زبان‌آموزان لازم است می‌تواند به توجه و درج تدریجی مؤلفه‌های استاندارد فرهنگی در کتاب آموزش زبان فارسی بینجامد که یکی از مهم‌ترین منابع دسترسی به فرهنگ زبان مقصد است. در واقع تولیدات فرهنگی تنها جنبه ایستای فرهنگ هستند در حالی که فرهنگ مفهومی پویا، در حال تغییر و نوآورانه است و از این‌رو تعریف فرهنگ به شدت پیچیده و گاه غیرضروری است. استریت^۱ (۱۹۹۳: ۲۵) معتقد است «این‌که بگوییم فرهنگ چیست فایده‌ای ندارد، بهتر است بگوییم فرهنگ چه می‌کند».

در این مقاله با بهره‌گیری از یکی از رویکردهای توجه به آموزش مبانی فرهنگ از طریق زبان در کتاب، به روشی برای نقد و بررسی میزان آموزش فرهنگ در کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته می‌شود و تلاش می‌شود با استفاده از یک روش استاندارد آموزش فرهنگ، دو کتاب آموزش زبان فارسی به طور تطبیقی ارزیابی شوند.

طرح موضوع

فرهنگ و آموزش

حقیقت آن است که بسیاری از مدرسان زبان خارجی علاقه‌ای به آموزش فرهنگ ندارند، زیرا شناخت همه ابعاد را از یک فرهنگ بسیار مشکل است. به همین دلیل معمولاً در کلاس‌های درس بر جنبه‌هایی از فرهنگ تأکید می‌شود که شناخته شده‌ترند. مثلاً آثار باستانی ایران، یکی از مؤلفه‌های فرهنگی در مفهوم «تولیدات» است که دستیابی به آن‌ها و درج آن‌ها در کتاب‌های درسی بسیار آسان است. از سوی دیگر مدرسان به شدت بر کتاب‌های درسی تکیه می‌کنند تا این اطلاعات و اطلاعات دیگر از دیگر ابعاد فرهنگی را از آن‌ها به دست آورند. نتیجه آن که آنچه آموزش داده می‌شود، تنها بخشی از فرهنگ است و نه تمام آن.

تغییرات اجتماعی و فناوری که در سراسر دنیا انجام شده به طور شدیدی ماهیت آموزش زبان خارجی را دگرگون کرده است، یعنی در سال‌های اخیر تأکید بسیار بر توانش ارتباطی بینا فرهنگی شده است. در تعریف این اصطلاح، مییر^۲ (۱۹۹۱: ۱۳۷) توضیح می‌دهد که «توانش بینا فرهنگی ... توانایی یک شخص را برای رفتار مناسب و منعطف هنگام مواجهه با کنش‌ها، نگرش‌ها و انتظارات مظاهر فرهنگ خارجی نشان می‌دهد».

ویلیامز^۳ (۱۹۸۳: ۸۷) در سانتو^۴ (۲۰۰۷) تعریف فرهنگ را جزو یکی از پیچیده‌ترین سه واژه زبان می‌داند. در تعریف فرهنگ نظرات گوناگونی مطرح شده است که ذکر همه آن‌ها در اینجا مقدور نیست.

¹ Street.

² Meyer.

³ Williams

⁴ Santo

تنها به تعاریفی اشاره می‌شود که بیش‌تر صاحب‌نظران بر آن توافق دارند. تایلر^۱ (۱۸۷۰) مردم‌شناس انگلیسی فرهنگ را تمامیت پیچیده‌ای می‌داند که شامل دانش، باور، هنر، اخلاقیات، قانون و دیگر توانایی‌ها و عادت‌هایی است که انسان به عنوان عضوی از جامعه اکتساب می‌کند. ماتسوموتو^۲ (۱۹۹۶) معتقد است فرهنگ مجموعه‌ای از نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و رفتارهایی است که بین گروهی از مردم مشترک، اما برای هر کس متفاوت است و از یک نسل به نسل دیگر منتقل می‌شود. دیگر جامعه‌شناسان و مردم‌شناسان نیز تعاریف کم و بیش مشابهی را ارائه داده‌اند و بیش از هر چیز بر رفتارها و باورها تأکید کرده‌اند. اما از اصحاب آموزش زبان، آداسکو^۳ (۱۹۹۰: ۳-۴) فرهنگ را با ارائه چهار سطح معنایی تعرف می‌کند: زیبایی شناختی، (به طور مثال سینما، ادبیات، موسیقی و رسانه)، جامعه‌شناختی، (به طور مثال سازمان و خانواده، روابط اجتماعی)، معناشناختی، (به طور مثال نظام فکری و مفهوم‌سازی در خیلی چیزها مثل غذا) و کاربردشناختی، (به طور مثال دانش پیشین و رمزگان زبان و مهارت‌های فرازبانی). کرامش (۱۹۹۶) نیز به تقسیم فرهنگ به حروف بزرگ و کوچک برای جا دادن عناصر فرهنگی موسیقی، هنر و ادبیات (C) و عقاید و رفتارهای اجتماعی (C) پرداخته‌است. اما استاندارد ملی برای پروژه آموزش زبان (۲۰۰۵) فرهنگ را به سه بخش تولیدات، رفتارها و چشم‌اندازها تقسیم کرده‌است که به نظر می‌رسد از همه تقسیم‌بندی‌های پیش گفته و نگفته صریح‌تر و عینی‌تر باشد و بنابراین در این پژوهش از آن استفاده شده و در جای خود به آن خواهیم پرداخت.

نقش کتاب درسی آموزش زبان در تدریس فرهنگ

بیش‌تر اصحاب آموزش زبان خارجی باور دارند که کتاب در میان اصلی‌ترین منابع آموزش زبان خارجی قرار دارد. متون آموزشی با هدف هدایت فرآیند یادگیری (حسن و راداتس^۴، ۲۰۰۸)، تکمیل نقش مدرس، نقشه، منبع آموزش، مقام موثق و ایدئولوژی (کورتازی و جین^۵، ۱۹۹۹) ایجاد شده‌اند. از سوی دیگر، تامیلسون^۶ (۲۰۰۸) اعتقاد دارد کتاب‌های درسی مهارت‌زدایی می‌کنند و تکیه زیاد بر مطالب آموزشی استاندارد ممکن است به شکست بسیاری از زبان‌آموزان منجر شود. با تمرکز صرف بر آیت‌های زبانی، متون کلاس زبان‌آموزان را به صورت شناختی و مؤثر درگیر نمی‌کند، بنابراین وی این متون را ناکارآمد می‌داند، زیرا به دانشجویان کمک نمی‌کند تا در ارتباط و مکالمه معنادار شرکت کنند، چیزی که برای توسعه و رشد توانش ارتباطی بینا فرهنگی مورد نیاز است. به علاوه، وی تأکید می‌کند که کتاب‌های درسی اغلب برای نیازهای دانشجویان برای آماده شدن برای امتحان است و ارزش‌های

¹ Tayler.

² Matsumoto.

³ Adasko.

⁴ Hassan & Raddatz.

⁵ Cortazzi & Jin.

⁶ Tomilson.

فرهنگی را نمی‌آزماید. آن‌طور که بایرام و فتی^۱ (۲۰۰۵) استدلال می‌کنند، این بافت‌های آموزشی، آموزش برای امتحان را تقویت می‌کنند و بنابراین درج افلام بینا فرهنگی برایشان اولویت ندارد. آن‌چه مسلم است این است که اگر کتاب درسی اساسی‌ترین منبع آموزشی نبود، سالانه بر تعداد آن‌ها افزوده نمی‌شد. کتاب درسی در حوزه آموزش زبان این مزیت را دارد که قدم به قدم پیش می‌رود و روال آموزش به این ترتیب مدیریت می‌شود. کتاب درسی بیش از متون دیگر برای زبان‌آموزی حاوی حقایق است (سلاندر^۲ ۱۹۹۰) و از این رو بیش‌تر، زبان‌آموزان را به واقعیات بافت زبانی متوجه می‌سازد. به عبارت دیگر زبان‌آموز ارزش‌ها و هنجارهای کتاب را که در قالب حقایق عرضه شده‌است، بدیهی فرض می‌کند بدون این‌که راجع به آن‌ها به طور نقادانه تفکری داشته باشد. از این جهت است که انعکاس این مطالب در کتاب اهمیت صد چندان پیدا می‌کند.

برد (۲۰۱۴) گزارش می‌دهد که با برجسته کردن رشد تاریخی کتاب‌ها، بایرام (۱۹۹۱) توجهات را به جدایی زبان از فرهنگ جلب می‌کند. وی توضیح می‌دهد که متون دوره مدل شنیداری - گفتاری همه ابعاد به جز زبان را خارج از بافت قرار داده بودند، اشتباهی که وی غیرقابل قبول می‌داند. به اعتقاد کرامش (۱۹۹۶) «توانش ارتباطی بینا فرهنگی» نوآوری بایرام در دهه ۹۰ است که در نظریه‌پردازی این حوزه و تحقیقات عملی در کتاب‌های آموزش زبان وارد شده‌است. به همین صورت ریزاگر (۱۹۹۱) تغییری در سیاست‌گذاری را روشن می‌کند، به طوری که قبل از ۱۹۵۰، متون آموزش زبان در درجه اول یک نقش زبانی داشتند، اما از دهه ۱۹۷۰ به بعد، عموماً بافت اجتماعی کشورهای مربوط را نیز لحاظ کردند. این امر نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی زبان که امروزه منتشر می‌شوند، باید ابزاری برای معرفی فرهنگ‌های مختلف باشند. در راستای ضرورت آموزش فرهنگ در کتاب درسی، جامع‌ترین مقوله‌بندی انواع فرهنگ که باید در کتاب‌های آموزش زبان به آن‌ها توجه کرد از سوی کورتازی و جین (۱۹۹۹:۲۰۴) ارائه شده‌است:

- فرهنگ مبدأ: مطالب مربوط به فرهنگ خود زبان‌آموز.
- فرهنگ مقصد: مطالب مربوط به فرهنگ کشوری که زبان خارجی مورد نظر به عنوان زبان اول صحبت می‌شود.
- فرهنگ بین‌المللی مقصد: مطالب مربوط به تنوعی از فرهنگ‌ها که زبان مقصد به عنوان زبان بین‌المللی در آن‌ها به کار می‌رود.

علی‌اکبری (۲۰۰۴) یک مقوله دیگر را هم اضافه کرده‌است: کتاب‌های درسی که هیچ علاقه‌ای به آموزش فرهنگ ندارند و فقط بر زبان تأکید دارند! اگر چه در مطالعه مقاله حاضر زبان فارسی شامل مقوله سوم یعنی فرهنگ بین‌المللی نمی‌شود و بیشترین تأکید بر روی فرهنگ مقصد است، اما به نظر می‌رسد تعداد کتاب‌هایی هم که در دسته چهارم علی‌اکبری یعنی کتاب‌های بی‌فرهنگ قرار می‌گیرند، کم نباشد. بایرام (۱۹۹۷) سه هدف اصلی را برای آموزش زبان در نظر می‌گیرد:

¹ Byram & Feny.

² Slander.

الف) رشد توانش ارتباطی برای استفاده در موقعیت‌های مورد نیاز.

ب) رشد آگاهی از زبان مقصد.

پ) رشد آگاهی از فرهنگ خارجی و نگرش مثبت نسبت به مردم خارجی.

بنابراین بایرام (همان، ۵۵) توصیه می‌کند که این اهداف با هم برای انتخاب مناسب کتاب درسی آموزش زبان در نظر گرفته شوند. برای این‌که کتاب درسی به لحاظ فرهنگی مناسب باشد، باید شامل مجموعه متنوعی از متون واقعی باشد. هارمر^۱ (۱۹۹۱: ۱۸۵) متون واقعی را متونی می‌داند «که برای زبانور بومی تهیه شده‌است»، و براردو^۲ (۲۰۰۶: ۶۴) معتقد است «متون واقعی اطلاعات فرهنگی واقعی می‌دهند».

هدف مطالعه

این مطالعه با هدف ارزشیابی محتوای فرهنگی کتاب‌های آموزش زبان فارسی در ارائه محتوای فرهنگی انجام شده است و به نوع حوزه ارزیابی پس از چاپ تعلق دارد. ارزیابی محتوای فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی فرایندی بسیار پیچیده است و یکی از دلایل آن نبود اتفاق نظر در تعریف فرهنگ از یک سو و انگاره‌های بومی برای ارزیابی از سوی دیگر است. به طوری که می‌توان گفت تنها انگاره ارزیابی که تاکنون برای کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پیشنهاد شده‌است، متعلق به ابوالحسنی و نوشی (۱۳۹۵) است، که در آن با الهام از نظریه چندصدایی باختین، روشی دمکراتیک برای درج همه صداهای فرهنگی در کتاب درسی آموزش زبان فارسی طراحی شده‌است. اما در حل مشکل اول باید گفت، اگورو^۳ (۲۰۰۸: ۳۱) معتقد است علیرغم تفاوت‌های زیاد در تعریف فرهنگ می‌توان به سه دسته-بندی نسبی برای امر آموزش زبان خارجی رسید:

- ۱) انگاره هم‌رلی^۴ که در آن فرهنگ به سه مقوله دستاوردها، اطلاعات و رفتار تقسیم می‌شود.
- ۲) مفاهیم دوگانه C بزرگ، فرهنگ دستاوردی، و C کوچک، فرهنگ رفتاری.
- ۳) تقسیم‌بندی سه‌گانه فرهنگ به چشم‌اندازها، تولیدات و رفتارها که از سوی استاندارد آموزش زبان خارجی پیشنهاد شده‌است.

در این مقاله هدف اصلی این است که دریابیم به طور کلی چگونه این کتاب‌ها فرهنگ را در رابطه با چارچوب مفاهیم سه‌گانه فرهنگی (۳P) ترسیم می‌کنند و سؤال اصلی این مقاله این است: تا چه میزان دو کتاب آموزش زبان فارسی مورد بررسی در این پژوهش فرصت آموزش «رفتار فرهنگی» از تقسیمات سه‌گانه فرهنگ در استاندارد آموزش زبان فارسی را به غیرفارسی‌زبانان می‌دهند؟ در واقع در این پژوهش روش نقد و بررسی و یا به عبارتی ارزیابی چگونگی آموزش فرهنگ در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به دست داده می‌شود. برای این کار ضمن معرفی

^۱ Harmer.

^۲ Berardo.

^۳ Oguro.

^۴ Hammerlian model.

رویکرد استاندارد سه‌گانه فرهنگ، دو کتاب «آموزش مقدماتی زبان فارسی» و «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی» مورد بررسی فرهنگی، در یکی از سه شق استاندارد فرهنگی قرار می‌گیرد. فرضیه این تحقیق آن است که «این دو کتاب در مجموع در آموزش فرهنگ رفتاری موفق نبوده‌اند، اما کتاب هاجری تا حدی نسبت به کتاب پورنامداریان بهتر عمل کرده‌است».

چارچوب نظری

سه‌گانه فرهنگ

استانداردهای آمادگی جهانی برای یادگیری زبان^۱، فرهنگ را به عنوان یکی از ساحت‌های تمرکز که باید در کلاس درس هدف قرار گیرد مشخص کرده‌است (برد ۲۰۱۴). این استانداردها نشان می‌دهند که معیارهای آموزش فرهنگ چه هستند و چگونه با یکدیگر مرتبط شده‌اند. این استانداردها نشان می‌دهند که همه این معیارها به یک اندازه اهمیت دارند و به یک میزان از توجه نیاز دارند. در این استاندارد معیارهای فرهنگی به سه بخش تقسیم می‌شود، «تولیدات آ»، «رفتارها آ» و «چشم‌اندازها آ». همان‌طور که ملاحظه می‌شود همه فرهنگ در سه مفهوم بنیادین خلاصه می‌شود که هر سه در انگلیسی با حرف P شروع می‌شوند. بنابراین این رویکرد در تعریف فرهنگ به P ۳ معروف است. «تولیدات» به مصنوعات فرهنگ هدف مثل کتاب، غذا، موسیقی، اقلام خانگی و غیره اطلاق می‌شود. «رفتارها» به الگوهای رفتاری مثل ژست‌ها، احوال‌پرسی، اجازه خواستن، مراسم تعطیلات و تفریح گفته می‌شود. «چشم‌اندازها» شامل عقاید، باورها، نگرش‌ها و ارزش‌هاست (بیتمن^۲، ۲۰۰۶). لانگه^۳ (۱۹۹۹: ۶۰). معتقد است تعریف فرهنگ در قالب سه شقی از تضاد بین فرهنگ رویین و زیرین جلوگیری می‌کند و با در هم تنیدن جنبه‌های رسمی و غیررسمی جنبه‌های زندگی روزانه فرهنگ را همان‌طور نشان می‌دهد که مردم به طور معمولی زندگی می‌کنند. گفته می‌شود از این سه مفهوم فرهنگی، «چشم‌انداز» عنصر کلیدی در کمک به دانشجویان برای رشد حس تقدیر از دیگر فرهنگ‌هاست (یانگ^۴، ۱۹۹۹)، که خود مبتنی بر دو شق دیگر یعنی تولیدات و رفتارهاست.

برد (۲۰۱۴: ۳) معتقد است همه کتاب‌ها موضوعات فرهنگی را به صورت رویکرد موضوع محور^۵ آموزش می‌دهند. یعنی در مکالمه‌ها اسم همدیگر را می‌پرسند، احوال‌پرسی را نشان می‌دهند و ... اما هیچ وقت در این کتاب‌ها معلوم نمی‌شود چقدر از این سه مفهوم P ۳ آموزش داده شده‌است. در این شرایط و در نبود کتابی که مواد فرهنگی را به درستی عرضه کند، نه تنها مواد آموزش زبانی خارج از

¹The World Readiness Standards to Learning Language.

² Products.

³ Practices.

⁴ Perspectives.

⁵ Bateman.

⁶ Lange.

⁷ Young.

⁸Topic-based.

بافت و بدون زمینه فرهنگی عرضه می‌شود بلکه تمام مسئولیت‌ها برعهده مدرس گذاشته می‌شود تا مطالب فرهنگی را در هر درسی و به هر صورتی که مایلند وارد کنند. در این حالت اگر مدرس به فرهنگ آن درس آشنا باشد می‌تواند اطلاعاتی بدهد، در غیر این صورت آموزش مبانی فرهنگی مغفول می‌ماند. حتی گاه درج برخی مطالب فرهنگی اثر برعکس می‌دهد. یعنی زبان‌آموزان فرهنگ مقصد را خیلی عجیب و غریب می‌بینند. در واقع زبان‌آموزان شاید زبان را یاد بگیرند، اما نخواهند دانست چطور در میان آن فرهنگ زندگی کنند.

در توضیح این رویکرد به توصیف و مقوله‌بندی فرهنگ، پیچ و بناندر (۲۰۱۶) در تعریف سه‌گانه فرهنگی می‌گویند: ربط دادن «رفتار» به «چشم انداز» از یک سو و ربط دادن «تولیدات» به «چشم انداز» از طریق زبان برای تحقیق، توضیح، و واکنش به رابطه بین این دو در مطالعات فرهنگی، اصلی‌ترین هدف این رویکرد است. در اینجا با ارجاع به برد (۲۰۱۴) و نیز نکته‌های تکمیلی، مصادیقی از هر یک از این شقوق سه‌گانه فرهنگی به دست داده می‌شود:

تولیدات فرهنگی

- جنبه‌های عینی زندگی روزمره
- ابزار، غذا، حقوق، بازی و ...
- ملموس و غیرملموس
- نقاشی، آثار باستانی، آثار ادبی، آثار باستانی، داستان شفاهی، مراسم مقدس، سیستم آموزشی.
- اختراع و نوآوری
- غذا، وسیله نقلیه، فرآیندها و ...
- ارائه‌های زیباشناسانه
- موسیقی، ادبیات، هنر

رفتارهای فرهنگی

- الگوهای رفتاری مقبول جامعه
- تعامل اجتماعی در یک بافت فرهنگی خاص
- رفتارهای فردی، گروه‌های کوچک و اجتماعی
- چه چیز را، کجا و کی انجام دهیم
- چگونه تعامل کنیم
- نوبت‌گیری، عروسی، قرار، مراسم تدفین...
- مراسم و آداب اجتماعی
- استفاده از شکل‌های گفتمانی، خطاب رسمی/غیررسمی، استفاده از زبان رسمی و غیررسمی
- سلسله مراتب اجتماعی
- زمان غذا، رفتار سرمیز

• استفاده از فاصله (فضای) شخصی

هنجارهای احترام، چه وقت کسی را بغل کنیم یا دست بدهیم

چشم‌انداز فرهنگی

• عقاید، نگرش‌ها و ارزش‌های سنتی

• باورها و ارزش‌های زیربنایی که یک محصول یا رفتار را توجیه می‌کند.

• افراد از دیدگاه خاص خودشان چه فکری می‌کنند یا انجام می‌دهند.

• نظام دیدگاه و باور جهانی

رفتارها، الگوهای تعامل اجتماعی رفتاری هستند. رفتارها شامل استفاده از تولیداتند. دانش چه، کجا، کی انجام دادن (استاندارد^۱، ۲۰۰۵). تولیدات خلق ملموس و ناملموس یک فرهنگ خاص است، و همه اینها چشم‌انداز یک فرهنگ را نشان می‌دهند. یک تولید یا محصول فرهنگی به هر چه شکل که باشد، حضورش در فرهنگ فقط با باورها و ارزش‌های زیربنایی توجیه یا ضروری می‌شود. آن فرهنگ و رفتارهای فرهنگی شامل کاربرد آن محصول است. در برخی فرهنگ‌های آسیایی، اعضا بر روی یک مقیاس سلسله مراتبی مبتنی بر سن، وضعیت اجتماعی، تحصیلات یا متغیرهای مشابه قرار می‌گیرند (همان). پس این سلسله مراتب باید در کتاب آموزش زبان مورد نظر قرار گیرد. مثلاً در آمریکا به طور سنتی به جوانان بیش‌تر ارزش داده می‌شود (چشم‌انداز). در نتیجه محصولات که به جوان ماندن کمک می‌کنند، بخش جدایی‌ناپذیر فرهنگ شده‌است (مثل کرم، صبحانه فیبری، غلات، ابزار ورزشی). ابزار ورزشی محصول (تولیدات)، و تمرینات ورزشی در مدارس رفتار اجتماعی است. این رابطه بین چشم‌انداز، رفتار و تولیدات فرهنگی در هر فرهنگی به شیوه خاص آن فرهنگ تعریف شده‌است و بنابراین درک این رابطه و نیز درک هر شق فرهنگ به تنهایی برای تقویت توانش بینا فرهنگی زبان‌آموز بسیار ضروری است.

پیشینه مطالعات

تعدادی پژوهش متأخر محتوای فرهنگی کتاب‌های زبان خارجی را به طور عام مورد بررسی قرار داده‌اند، اما در اینجا فقط به مواردی اشاره می‌شود، که با چارچوبی مشابه این مطالعه کار کرده‌اند. ماتوس و بیتمن^۲ (۲۰۰۶) محتوای ۶ کتاب پرتغالی را بررسی کردند. نتیجه نامید کننده بود اگرچه تعجب‌آور نبود. آن‌ها بر روی غذای برزیلی، عادت غذا خوردن، خرید برای غذا، و بیرون غذا خوردن متمرکز شدند. آن‌ها هر کتاب را برای هر سه شق فرهنگ p ۳، درباره این موضوع، بررسی کردند و برای این کار مقایسه بین فرهنگی، استفاده از متون واقعی، مناطق جغرافیایی، و تصویر وجود ناهمگنی بین فرهنگ‌ها، را در برنامه بررسی خود قرار دادند. فهرست و واژگان در کتاب‌ها موجود بود، اما نمی‌گفت

¹ Standards of...

² Mattos & Bateman.

چرا اینها و چه موقع، خورده می‌شود و چه کسی آن‌ها را می‌خورد. در واقع هیچ‌کدام از این کتاب‌ها چشم‌انداز فرهنگی را به وضوح نشان نمی‌داد.

مطالعه یانگ (۱۹۹۹) نشان می‌دهد معلمان با دانش کم فرهنگی بر کتاب‌های درسی به عنوان منبع اصلی آموزش فرهنگ تکیه می‌کنند. وی اشاره می‌کند که فرهنگ احتمالاً دلپذیرترین، جالب‌ترین و بی‌استرس‌ترین تجربه کلاسی برای زبان‌آموزان است، با این حال کتاب‌های درسی با فرهنگ به عنوان یک موضوع حاشیه‌ای در آموزش زبان برخورد می‌کنند. در مطالعه او کتاب‌های درسی چشم‌اندازهای فلسفی از جمله، معنی، نگرش، ارزش و عقاید یک فرهنگ را نادیده گرفته بودند. این مطالعه نشان می‌دهد هیچ معلمی دانش کافی از همه آنچه فرهنگ است، ندارد. بنابراین کتاب‌ها باید ورود به این زمینه را به‌طور عمیق‌تری فراهم کنند.

تیلور و بیتمن (۲۰۱۱) بر سه شق فرهنگ ۳P تأکید کرده‌اند. آن‌ها فهرستی از مقوله‌ها و نیز فهرستی مفصل از آن‌چه ذیل هر مقوله محتوای فرهنگی قرار دارد، به دست می‌دهد که باید آموزش داده شوند و در این بین لیست زیر دیده می‌شود.

- چگونه کنش و واکنش داشته باشیم.
- حقایق مهم از محیط فیزیکی، کجا، چه و چگونه زندگی می‌کنیم.
- ارزش‌ها و نگرش‌ها، چه دوست داریم و به چه اهمیت می‌دهیم.
- الگوهای رفتاری، شبیه چه هستیم و چگونه با دیگران مرتبط و ممزوج می‌شویم.
- تاریخ، تمدن و هنرهای زیبا، میراث تاریخی مردم و مکان آنها در رابطه با دنیا به طول کل چگونه است.
- عملیات و نقش نهادهای رسمی، چیست و سازمان‌ها چگونه بر زندگی مردم اثر می‌گذارند به شرایط سیاسی و اقتصادی فعلی، و کیفیت زندگی چگونه است؟
- آن‌ها معتقدند (همان) اگر ما فرهنگ را در مرکز آموزش زبان قرار دهیم، قادر خواهیم بود به دانشجویان کمک کنیم نه تنها زبان بیاموزند بلکه چگونه به درستی با مردم زبان مقصد آمیزش داشته باشند. ماتوس و بیتمن (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کنند که کتاب‌های درسی باید تنوعی از چشم‌اندازها را لحاظ کنند. مثلاً:
- رفتارهای فرهنگی را از مناطق مختلف یک کشور وارد کتاب کنند.
- توصیفات مکان‌ها، چه هستند، چرا مردم به آنجا می‌روند، کی می‌روند، و آن مکان چه به آن‌ها می‌دهد.
- مصاحبه با مردم سنین مختلف و نه فقط همسن دانشجویانی که آن کتاب را می‌خوانند.
- رفتار و چشم‌انداز از طبقات اجتماعی مختلف چیست.
- چه محصولاتی در چه زمان، فصل یا تعطیلات استفاده می‌شود.
- یعنی اطلاعاتی که دانشجویان را به فرهنگ هدف وصل می‌کند.

رشدی الشاوا^۱ (۲۰۱۱) با روش استاندارد سه‌گانه فرهنگ کتاب‌های انگلیسی سال‌ای یازده و دوازده مدارس فلسطین را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌است که اگرچه در دو شق دیگر نابرابری‌هایی به چشم می‌خورد، اما در حوزه «رفتار» فرهنگ فلسطین و فرهنگ زبان مقصد به یک اندازه مورد توجه قرار گرفته‌اند. چلیک و اربی^۲ (۲۰۱۳) دوره‌ای از کتاب‌های انگلیسی رایج در ترکیه را در چارچوب چهارگانه فرهنگی (سه مورد اصلی به علاوه «افراد») بررسی کردند و دریافتند که اگرچه تأکید بر فرهنگ اروپاست، اما همه مؤلفه‌های فرهنگی بومی نیز به خوبی در کتاب‌های آموزشی وارد شده‌است.

روش تحقیق

در این پژوهش از روش تحلیل محتوای توصیفی استفاده شد. بنابر ناندورف^۳ (۲۰۰۲)، تحلیل محتوا تکنیک تحقیقی است که برای بررسی محتوا به صورت عینی و کمی انجام می‌شود. همان‌طور که کریپندورف^۴ (۲۰۰۴) می‌گوید، این رویکرد برای استنباط‌های معتبر از متون نوشتاری مناسب است که برای خواندن، تفسیر و درک نوشته شده‌اند. جامعه آماری کتاب‌های آموزش زبان فارسی برای فارسی‌زبانان بود که برای سطح مبتدی نوشته شده است. از بین این کتاب‌ها دو کتاب با قدمت‌های متفاوت یعنی جدید و قدیمی انتخاب شد. این دو کتاب «آموزش مقدماتی زبان فارسی»^۵ که کتابی تقریباً جدید است و «درس فارسی»^۶ که کتابی به نسبت قدیمی‌تر است، انتخاب شدند. به لحاظ سبک و محتوا دو کتاب مشابه بوده و روش آموزشی تقریباً یکسانی را لحاظ کرده‌اند. شیوه تحلیل محتوا در این دو کتاب مورد استفاده قرار گرفت به شکلی که تمامی متون درسی و تمرینی بررسی شد و تلاش شد از بین این پیکره، اقلام زبانی و فرهنگی موجود در متون درسی که به نوعی به آموزش رفتار فارسی‌زبانان ایرانی می‌پردازد، برجسته شود. با روش کمی این اقلام شمارش شد. سپس نسبت این اقلام به کل متون درسی سنجیده شد. اطلاعات در جدول‌هایی مرتب شد. از آن‌جا که اعتقاد داریم، هیچ محتوای زبانی خالی از آموزش فرهنگی نیست ستونی نیز به آموزش فرهنگ به طور عام اختصاص یافت. وجود یا عدم وجود آموزش فرهنگ رفتاری با مؤلفه دو ارزشی مثبت یا منفی به دست آمد. در نهایت درصد وجود آموزش فرهنگ رفتاری در هر یک از کتاب‌ها به دست آمد و با یکدیگر مقایسه شد.

تحلیل داده‌ها

در تحلیل داده‌ها همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، فقط به یکی از شقوق سه‌گانه فرهنگ می‌پردازیم و در واقع دو کتاب را تنها از جنبه «رفتار» و مؤلفه‌های آن مورد بررسی قرار می‌دهیم.

^۱ Roshdi Al Shawa.

^۲ Celik & Erby.

^۳ Neundorf.

^۴ Krippendorff.

^۵ نوشته حسین هاجری، ۱۳۹۱، سمت.

^۶ نوشته تقی پورنامداریان، ۱۳۷۳، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

جدول شماره ۱: بررسی فرهنگ در کتاب آموزش مقدماتی زبان فارسی

عنوان درس	محتوا	جنبه فرهنگی آموزش	رفتار فرهنگی
(۱) حروف فارسی	آموزش حروف	-	-
(۲) اسم من	سلام و معرفی	سلام- معرفی فردی	+
(۳) والدین و فرزندان	معرفی افراد- اعضاء خانواده- شغل	اسم نسبت‌های خانواده اصلی	-
(۴) اهل کجا هستی	معرفی- ملیت- شغل- احوالپرسی	ملیت- احوالپرسی	+
(۵) خانه شما کجاست	معرفی خانواده- شغل- مکان- آدرس	آدرس	-
(۶) ساعت چند است	دوست داشتن/ نداشتن- معرفی- شغل	تلقیات فردی	-
(۷) چه داری	معرفی- ملیت- شغل- کتابخانه- منزل- فرم	تعامل در کتابخانه- پرکردن فرم	+
(۸) امروز و دیروز	معرفی- شغل- عادات- تولد- مفاخر فرهنگی- ماه‌های سال- بازدید از موزه فرش	مفاخر- موزه رفتن	-
(۹) ما می‌توانیم	توانایی‌های فردی- ورزش- چند گفت- و گو درباره عذرخواهی- کمک- درخواست- تشکر	تعاملات اجتماعی در حوزه عذرخواهی- درخواست- تشکر	+
(۱۰) چه می‌خواهی	خرید- خرید تمبر و ارسال بسته در پست- سفارش غذا در رستوران	چند فعالیت اجتماعی	+
(۱۱) آنها دارند چکار می‌کنند	معرفی- تعریف یک روز کامل فردی- مصاحبه با روزنامه‌نگار خانم- حالات شخصی	تلقیات و حالات فردی	-
(۱۲) برنامه‌ریزی برای آینده	برنامه فردی- سفر در آینده- اسکی فرد سوم- گزارش سفر- وسایل سفر	گزارش‌های فردی و خشک	-
(۱۳) شهر و روستا	پیدا کردن کیف پول- برنامه‌ریزی سفر- مقایسه زندگی شهر و روستا- شهرشناسی	باورهای فردی	-
(۱۴) بیشتر بخوانیم	چند حکایت قدیمی فارسی- چند لطیفه- ایران شناسی	در حد لطیفه	-
تعداد درس: ۱۴		میزان رفتار فرهنگی: ۳۶٪	۵

جدول شماره ۲: بررسی فرهنگ در کتاب درس فارسی

عنوان درس ^۱	محتوا	جنبه فرهنگی آموزش	رفتار فرهنگی
۳-۱) حروف	واژه‌ها	-	-
۴-۸) دستور	جمله / اعداد / شمار / معرفه / نکره / ضمیر اشاره / صفت اشاره	تا حد جملات	-
۹)	فصل‌ها	-	-
۱۰-۱۱)	معرفی-سن-شغل-محل زندگی	تا حدی آشنایی با محتوای فرهنگی	-
۱۲-۱۳)	محل زندگی-نوع خانه-وسیله نقلیه	-	-
۱۴)	درباره خانه	تا حدی	-
۱۵)	فصل-هوا-شهر	-	-
۱۶)	گزارش یک روز-خرید	خرید بدون تعامل	-
۱۷)	خانه-دانشگاه-ماشین	-	-
۱۸)	روز جمعه در خانه	تا حدی گزارش از افراد خانواده	+
۱۹)	اسباب‌کشی به یک خانه جدید	تا حدی	-
۲۰)	گفتگو درباره غذا خوردن و آماده کردن سفره	تعامل خانوادگی	+
۲۱)	دیدار با یک دوست قدیمی در خیابان	-	-
تعداد درس ۲۱		میزان رفتار فرهنگی: ۹٪	۲

^۱ تمامی درس‌ها بدون عنوان هستند. بعد از درس ۲۱ قسمت سوم کتاب به حکایات و داستان‌های قدیمی اختصاص داشته که اگرچه خالی از آموزش فرهنگی نیست اما از نظر این نگارنده فاقد ارزش «رفتار فرهنگی» است.

جدول شماره ۳: مقایسه دو کتاب در میزان آموزش «رفتار» فرهنگی

میزان آموزش	کتاب ۲: درس فارسی	میزان آموزش	کتاب ۱: آموزش مقدماتی زبان فارسی	
ندارد	-	۲۱٪	دیالوگ فقط سلام و احوالپرسی	۱) الگوی رفتاری مقبول جامعه
ندارد	-	ندارد	-	۲) تعامل اجتماعی در یک بافت فرهنگی خاص
۴٪	تعامل در پهن کردن سفره و آوردن غذا	ندارد	-	۳) رفتارهای فردی، گروه‌های کوچک اجتماعی
ندارد	-	۷٪	دیالوگ فقط سفارش غذا در رستوران	۵) چه چیز را کی و کجا انجام دهیم
ندارد	-	ندارد	-	۶) چگونه تعامل کنیم
۴٪	فقط دکتر شفیعی/ دکتر باستانی به عنوان اساتید دانشگاه معرفی شده‌اند	۷٪	دیالوگ عذرخواهی/تشکر...	۷) هنجارهای احترام و انواع خطاب‌های رسمی و غیررسمی
ندارد	-	ندارد	-	۸) رفتار سلسله مراتبی

تحلیل توصیفی آموزش فرهنگ در کتاب آموزش مقدماتی زبان فارسی: کتاب پر است از متن‌های گزارش گونه که در آن یک نفر به ارائه گزارشی خشک، کلیشه‌ای و بی تفاوت نسبت به محیط می‌پردازد. بیش از نیمی از متن‌های کتاب شامل سلام و احوال‌پرسی، معرفی اسم، معرفی شغل، و معرفی ملیت است که در آن‌ها هیچ تعامل واقعی اتفاق نمی‌افتد، هیچ چالشی ایجاد نمی‌شود، هیچ سؤالی پاسخ داده نمی‌شود و هیچ اطلاع اجتماعی انتقال داده نمی‌شود (صص ۴۰، ۶۵). حتی حضور در جامعه، با گزارش‌های سرد و بی‌روح همراه است که در آن فرد در خلاء، سوژه‌ها را می‌بیند و گزارش می‌کند. بازدید از موزه فرش ص ۸۴ کتاب، معرفی عکس و اسم و شغل اعضای خانواده ص ۳۰ و ، خانه شما کجاست ص ۴۳، برنامه روزانه مرضیه و امروز دیروز ص ۷۷، مسافرت ۱۱۲ تنها چند نمونه از این گزارش‌های بدون تعامل است. در واقع هیچ‌یک از موارد استاندارد آموزش فرهنگ به طور جدی در کتاب معرفی نشده، تعامل بین فرزندان و والدین در خانواده، درک مراسم، هنجارشناسی ادب و احترام، معیار در آغوش گرفتن و نظام سلسله‌مراتبی حتی در دانشگاه معرفی نشده‌اند و در نتیجه انتظار هم نمی‌رود با این سطح از آموزش، زبان‌آموز توانش بینا فرهنگی خود را بتواند تقویت کند.

تحلیل توصیفی آموزش فرهنگ در کتاب درس فارسی: در این کتاب حتی دیالوگی در سلام و احوال‌پرسی دیده نمی‌شود. چند مورد از معرفی شغل و محل زندگی و اعضای خانواده و گزارش‌هایی از

خرید و نوع خانه تنها اطلاعاتی است که از متون کتاب قابل استخراج است. در این کتاب نیز هیچ دیالوگ پویا و موقعیت‌محوری که در آن مفاهیم زندگی واقعی را بتوان یافت درج نشده‌است. بخشی از کتاب به متن‌های محیط‌زدایی شده و بخشی به قصه‌های مردمی ساده شده اختصاص یافته‌است و در این میان هیچ تلاشی برای آشنا کردن زبان آموز با مبانی فرهنگی رفتاری زندگی در ایران نشده‌است. در این دو کتاب حتی جای ابتدایی‌ترین ضوابط آداب معاشرت، مانند دست دادن، بوسیدن، بغل کردن، تعریف و تعارف کردن، خطاب کردن، احترام گذاشتن، عذرخواهی کردن خالی است. این کتاب‌ها به مراسم و آیین‌ها نیز توجه نکرده‌اند. هیچ کدام از این دو کتاب به رفتار واقعی برای تعامل در تولید متون نپرداخته‌اند و در نتیجه چنین به نظر می‌رسد که این متون در خلاء و فارغ از آموزش فرهنگ تهیه شده‌اند.

نتیجه‌گیری

اصولاً در امر آموزش فرهنگ و زبان دیدگاه‌های گوناگونی وجود دارد که بیش‌تر آن‌ها معتقدند آموزش زبان بدون فرهنگ نه صحیح است و نه شدنی. یکی از بدفهمی‌های حوزه کتاب آموزش زبان فارسی و یا شاید همه زبان‌ها این باشد که فرهنگ را باید نگه داشت تا سطوح بالاتر زبان‌آموزی، تا زبان‌آموز آمادگی لازم را به دست آورد. به این معنی که کتاب‌های مبتدی یا مقدماتی نیازی به آموزش فرهنگ ندارند! این بدفهمی از اینجا ناشی می‌شود که در نظر همین عده، آموزش فرهنگ از زبان قابل جدا شدن است. آن‌چه در این مقاله انجام شد مروری بر یکی از شقوق فرهنگ در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، یعنی رفتار بود. این شق از فرهنگ در آموزش اذعان می‌دارد که متن آموزشی باید دوشادوش آموزش زبان حاوی مؤلفه‌های فرهنگی‌ای باشد که در عین حال که زبان‌آموز را با اقتضائات فرهنگی زبان فارسی و جامعه ایرانی آشنا می‌کند، بتواند تصویر بافت محوری از نحوه تعاملات در ایران را به نمایش بگذارد. این تصویر بافت محور اگرچه همه در یک کتاب کامل نمی‌شود، اما تنها شیوه عرضه متون آموزشی در کتاب خواهد بود. به این معنی که دیالوگ‌ها، مونولوگ‌ها و گزارش‌ها در خلاء و بی‌کنش و واکنش روی نمی‌دهند، بلکه برای تولید هر کدام سناریوی اجتماعی تعریف می‌شود که در آن تعامل بین افراد، طبیعی بوده و مبتنی بر چارچوب‌های اجتماعی رفتار زبانوران بومی است.

فرهنگ رفتاری در کنار فرهنگ تولیدی و چشم‌اندازی کلیت جامع فرهنگ را در زبان مقصد پوشش می‌دهد که از این میان، فرهنگ رفتاری به طور خاص در دو کتاب آموزش مقدماتی زبان فارسی و درس فارسی مورد بررسی قرار گرفت. این دو کتاب مانند بسیاری از کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به گونه‌ای بر آموزش بافت‌زدایی شده زبان متمرکز شده‌اند که گویی زبان‌آموز بدون بافت زبانی می‌تواند به درک درستی از تعامل زبانی برسد. از آنجا که بافت به معنای فضای اجتماعی تولید زبان است و این خود در بستر فرهنگ روی می‌دهد، بنابراین آشنایی با نحوه تعامل و رفتار فرهنگی از ضروریات مفاد کتاب آموزشی است. این دو کتاب با تولید متون خشک، تکراری، غیرزنده و بافت‌زدایی شده، هیچ توفیقی در تقویت توانش بینا فرهنگی زبان‌آموز نداشتند و قطعاً این دروس صرفاً زبانی نمی‌تواند متن مناسب آموزش زبان تلقی شود. از این رو به نظر می‌رسد لازم است پیش از نگارش،

حین نگارش و پس از نگارش، ارزیابی دقیقی از میزان آموزش مواد فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی انجام شود. موادی که قرار است زبان‌آموز را با شیوه زندگی در ایران، برخورد و تعامل تقریباً واقعی با افراد و نحوه انتظار بازخورد رفتاری آشنا کند و توانش بینا فرهنگی زبان‌آموزان را تقویت کند، باید با آموزش فرهنگی مناسب عجین شده باشد.

منابع

۱. ابوالحسنی، زهرا و موسی نوشی کوچکسرایبی (۱۳۹۵) «ارزیابی گفتمان فرهنگی در کتاب آموزش زبان فارسی: پیشنهاد انگاره چندصدایی» واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان. نویسه.
2. Adaskou, K., Britten, D., & Fahsi, B. (1990). Design Decisions on the cultural content of a course for Morocco. *ELT Journal* 44 (1), 3-10.
3. Aliakbari, M. (2004). The Place Of Culture In The Iranian ELT Textbooks In High School Level. *The 9th Pan Pacific Association of Applied Linguistics conference*. Namseoul University, Korea .
4. Bateman, B., & Mattos, M. (2006). An analysis of the cultural content of six Portuguese textbooks. *Portuguese Language Journal*.
5. Berardo, S. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *The Reading Matrix*. 6(2).
6. Bird, M. Susy (2014) "Products, Practices, and Perspectives in the World Language Classroom: A Unit on Mexican Food for a High School Spanish 1 Class", *BYU Scholarshives*.
7. Byram, M. (1991). Teaching culture and language: Towards an integrated method. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 17-32). Clevedon, England: Multilingual Matters.
8. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. *levedon: Multilingual Matters*.
9. Byram, M., & Feng, A. (2005). Teaching and researching intercultural competence. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 911-930). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
10. Celik, S. & Erbay, S. (2013) Cultural Perspectives of Turkish ELT Coursebooks: Do Standardized Teaching Texts Incorporate Intercultural Features? *Egitim ve Bilim*. Vol. 38, No 167.
11. Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In
12. E. Hinkel (Ed.) *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge, England: Cambridge University Press.
13. Hammerly, H. (1987). The immersion approach. *The Modern Language Journal*, 71, 395-401.
14. Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. London and New York: Longman. (New Edition)
15. Hasan, A. S., & Raddatz, V. (2008). Analysis of EFL elementary textbooks in Syria and Germany: Cognitive, affective and procedural aspects in their intercultural context. *Journal of Intercultural Communication*, 17.
16. Houghton, S. (2009). The role of intercultural communicative competence in the development of world Englishes and lingua francas. 3L: *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 15, 69-95.

17. Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford: OUP.
18. Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2), 13 pp.
19. Lange, K., (2011): *Perspectives on Intercultural Competence. A textbook Analysis and Empirical Study*, Master's thesis, Freie University Berlin.
20. Mantle-Bromley, C. (1992). Preparing students for meaningful culture learning. *Foreign Language Annals*, 25, 117-127.
21. Matsumoto, D. (1996) *Culture and Psychology*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
22. Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 136-158). Clevedon, England: Multilingual Matters.
23. National Standards in Foreign Language Learning Project. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21st century*. Lawrence, KS: Allen Press.
24. Oguro, Y. (2008). Presentation of Culture in English as a Foreign Language (EFL) Reading Textbooks in Japan. Virginia Polytechnic Institute and State University. PhD thesis.
25. Page, D. and Benander, R. (2016) Cultural Products and Practices Leading to Cultural Perspectives: Practical Applications, *The Journal for Research and Practice in College Teaching* 2016, Volume 1, Number 1.
26. Risager, K. (1991). Cultural references in European textbooks: an evaluation of recent tendencies. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 181-192). Clevedon, England: Multilingual Matters.
27. Roshdi El Shawa, N (2011). Evaluating the cultural content of English Palestine secondary stage textbooks in the light of International trends. MA thesis, University of Gaza.
28. Santos, D. (2007). Reconceptualizing textbooks in culture teaching. *The Free Library*. (2007).
29. Savignon, S. & Sysoyev, P. V. (2002). Sociocultural strategies for a dialogue of cultures. *The Modern Language Journal*, 86, 510-524.
30. Sowden, C. (2012). ELF on a mushroom: The overnight growth in English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, 66(1), 89-96. doi:10.1093/elt/ccr024.
31. Street. B. V. (1993). Culture is a Verb: Anthropological aspects of language and cultural process. In David Graddol, Linda Thompson, Mike Byram. *Language and Culture*. Clevedon.
32. Taylor, J. S., & Bateman, B. (2011). *Fundamentals of language teaching: What Every Spanish Teacher Needs to Know*. Available online at Lulu.com.
33. Tomlinson, B. (Ed.). (2008). *English language learning materials: A critical review*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.
34. Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society* (revised edition). London: Fontana Press.
35. Young, D. J. (1999). The standards definition of culture and culture instruction in beginning and intermediate Spanish textbooks. *Northeast Conference Review*, 45, 17-22.
36. Yuen, K.-M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458-466. doi:10.1093/elt/ccq089.



Cultural Practices in Persian as a Foreign Language Textbooks: Applying a Review Method

Zahra Abolhassani Chimeh¹

Associate Professor of Linguistics Department, Member of the
Organization for Researching and Composing University
Textbooks in Humanities (SAMT), Tehran, Iran.

This paper introduces and implements one of the approaches to cultural evaluation of textbooks for teaching language, particularly Persian as a foreign language. In the method, culture is described in 3 parts of products, practices and perspectives, all of which are essential and needed for standardizing the language teaching textbooks. This research along with introducing a 3P culture, investigates practice in 2 textbooks of teaching Persian as a foreign language. Using content analysis all the sentences were analyzed to find out if the cultural practice was considered in the books. It was found out that none of the Persian language basic training and Persian Lessons have the cultural standards in practice. In fact none taught patterns of behavior accepted by society, social interactions, individual practice, customs, social hierarchy and social norms. As a result none of the two books could teach practice and strengthens the intercultural competence of language learner. This makes the cultural evaluation of language books as a must.

Keywords: Teaching Culture, Teaching Persian as a Foreign Language Textbook Practices, Products, Perspectives, Intercultural Competence.

¹ E-mail: zabolhassani@hotmail.com.



نقد کتاب «وظایف فلسفه»

یحیی صولتی^۱

پژوهشگر و استادیار مدعو دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، ایران

نجمه پورهنگ

کارشناس ارشد زبان انگلیسی (گرایش مترجمی) و مدرس مدعو دانشکده سما کرج، ایران

«وظایف فلسفه»، عنوان کتابی است که اِلس ایر. مک این تایر تألیف کرده‌است. این کتاب، مشتمل بر ده مقاله مهم وی بوده که آن را تحت عنوان کلی کتاب حاضر به چاپ رسانده‌است. صرف‌نظر از کلی بودن عنوان کتاب، از یک طرف، بین فصل‌های این کتاب با عنوان یاد شده، ارتباط و انسجام خاصی وجود ندارد و از طرف دیگر، بین هر یک از این فصل‌های نیز، پیوستگی و استلزام منطقی لازم دیده نمی‌شود. از جهت محتوایی نیز، کتاب انسجام و پختگی لازم را ندارد. با این وصف، شیوه‌های نگارشی و ویرایشی، تقریباً رعایت شده و کتاب حاضر، از موازین اخلاق و امانت‌داری لازم برخوردار است. علی‌رغم جنبه‌های ابتکاری در کتاب و خلاقیتی که مک این تایر در این خصوص از خود نشان می‌دهد، ضعف بزرگ کتاب این است که نویسنده می‌کوشد تا ضمن بررسی «نسبیت‌گرایی اخلاقی»، از این موضع‌گیری دفاع کند و آن را به عنوان تنها موضع‌گیری قابل دفاع فلسفی بداند. واقعیت این است که «نسبیت‌گرایی اخلاقی» که مک این تایر از آن دفاع می‌کند، نه از حیث معرفت‌شناسی قابل تبیین بوده و نه از جهت هستی-شناسی دارای توجیه منطقی است.

واژه‌های کلیدی: وظایف فلسفه، نسبیت‌انگاری اخلاقی، مک این تایر، اندیشمندان غربی.

^۱ solati_yahya@yahoo.com

مقدمه

«نسبیت‌گرایی اخلاقی»، از جمله مسائلی است که در اواخر قرن نوزدهم و به دنبال شکل‌گیری پوزیتویسم و دیگر تفکرات اومانستی سده‌های پیشین، مطرح شد. به همین دلیل، «نسبیت در بدو پیدایش خود، در قالب نسبیت حقیقت بروز کرده به این معنا که حقیقت مطلق در عالم وجود ندارد، اما این طرز نگرش در دوران رنسانس و قرن اخیر در قالب دیگری به نام نسبیت حقیقت شکل گرفت» (ایزدپور، ۱۳۸۲، ص ۱۲۷). از این حیث می‌توان اذعان کرد که این مسئله دارای منشأیی اومانستی است. شاید بتوان تجربه ناموفق این دیدگاه را در تفکر سوفسطائی‌گری مشاهده نمود؛ مخصوصاً آن جایی که پروتاگوراس همه چیز را نسبی می‌پنداشت و از این جهت «انسان فردی» را به عنوان ملاک حقیقت معرفی می‌کرد؛ بدین معنا که: «انسان میزان و مقیاس همه چیزهاست، به طوری که اگر تفسیر فردی درباره متعلقات ادراک حسی پذیرفته شود، باید آن را در مورد ارزش‌ها و احکام اخلاقی نیز تعمیم داد» (کاپلستون، ۱۳۷۵، ص ۱۰۷).

با این حال، «نسبیت‌گرایی اخلاقی» ریشه در تفکر غربی معاصر دارد و نتیجه‌ی بلافصل تفکر اومانستی می‌باشد. به این معنا، «نسبیت‌گرایی اخلاقی» به دنبال تفکراتی همچون: سکولاریسم، لیبرالیسم، پراگماتیسم و شکل گرفت؛ چنان‌که می‌توان به اصول و مبانی تفکر پراگماتیسمی اشاره نمود که در آن، تلقی و برداشت از مفهوم «حقیقت»، بیشتر با ذائقه‌ی دیدگاه «نسبیت‌گرایی اخلاقی» مرتبط و سازگار است.

بنابراین باید گفت که «نسبیت‌گرایی اخلاقی» نه تنها در عرصه علوم اجتماعی، علوم سیاسی، فلسفه و بلکه در مباحث علمی نیز، به صورت یک دکترین، اعلام موجودیت کرده‌است؛ به طوری که تاکنون بسیاری از پژوهشگران و اندیشمندان جهان در عرصه‌های مختلف علمی، آن را سرلوحه اهداف خود قرار داده‌اند. البته باید گفت که «نسبیت‌گرایی اخلاقی» نمی‌تواند پایدار بماند؛ زیرا در واقعیت، منجر به شکاکیت می‌شود؛ بدین معنا که «با اعتقاد به نسبیت اخلاقی، امکان هر گونه داوری قاطع نسبت به یک موضوع اخلاقی از بین می‌رود و نمی‌توان نسبت به هیچ حقیقتی، حکم مطلق داشت و این همان شکاکیت اخلاقی است» (دیلمی، ۱۳۸۴، ص ۲۹). حتی این امر، به انکار کمال و نفی خاتمیت دین منجر خواهد شد.^۱

آن‌چه در این جستار، اهمیت دارد، پرداختن به «نسبیت‌گرایی اخلاقی» در چارچوب معرفت‌شناسی، به ویژه تحلیل مواضع فکری مک این تایلر است. بر این اساس، ضمن بررسی انتقادی از نسبیت‌گرایی مک این تایلر در کتاب «وظایف فلسفه»، به معرفی اجمالی این اثر، عنوان کلی کتاب، فصل‌های کتاب، نحوه انسجام عنوان با فهرست مطالب و چگونگی ارتباط و سازگاری عنوان کتاب با فصل‌های کتاب، انسجام یا عدم انسجام کلی کتاب با محتوا، جایگاه روش‌شناسی اثر، انجام نقد تحلیلی کتاب، بررسی میزان خلاقیت و نوآوری اثر و پرداخته می‌شود تا از این رهگذر، نقاط قوت و ضعف کتاب آشکار شود.

^۱ ر. ک: مطهری، مرتضی، ۱۳۶۲، ص ۱۸۵.

معرفی کلی اثر

این اثر، مشتمل بر ده مقاله جداگانه و مستقل است که در قالب کتابی با عنوان «وظایف فلسفه»، به چاپ رسیده است. کتاب حاضر، از جمله آثار مهم مک این تاینر به شمار می‌رود که در کنار دیگر آثار او، از جمله: «ناریخچه کوتاهی بر کتاب اخلاق»^۱ (که در سال ۱۹۶۷ منتشر شده است)، «در جستجوی تقوا»^۲ (که در سال ۱۹۸۱ منتشر شده است)، «تعلقات حیوانات خردگرا»^۳ (که در سال ۱۹۹۹ چاپ شده است)، همچنین به همراه تعداد کثیری از مقالات دیگر وی، به چاپ رسیده است. مک این تاینر، استاد ارشد فلسفه در دانشگاه نوتردام است؛ همچنین وی، عضو آکادمی امریکایی هنرها و علوم نیز، است.

همان‌طور که از عنوان کتاب پیداست، دغدغه اصلی مؤلف، تمرکز و دقت در بیان وظایف اساسی فلسفه است. گویی که این مؤلف، فقط انسان و مسائل اخلاقی مربوط به آن را به عنوان مسائل اصلی فلسفه تلقی می‌کند و از تحلیل و بررسی و یا حتی اشاره نسبت به دیگر مسائل مهم فلسفی و ارائه‌ی وظایف و کارکردهای اساسی آن اجتناب می‌ورزد. این در حالی است که فلسفه دارای مسائل مهم دیگری همچون «خداوند» و «جهان» نیز است که حول محور واحد آن، یعنی مبحث «وجود»، مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد. بر این اساس، همان‌طور که راسل بیان می‌کند، «وجود در بر دارنده اشیا فیزیکی و امور روحی است» (Meyers, 2006, p 6)، که این بیان راسل، ناظر به دو قلمرو کلی وجود، یعنی «وجود مادی» و «وجود مجرد» (غیر مادی)، است. بدون وارد شدن به این‌گونه مسائل و بدون پرداختن به دیگر حواشی، باید به مسائلی همچون «انسان» و «اخلاق» نیز، توجه خاصی کرد و آن‌ها را به عنوان دو نمونه از مسائل مهم فلسفه، مورد تحلیل و بررسی قرار داد. اهمیت این مسئله زمانی آشکار می‌شود که به جمله معروف «خودت را بشناس» سقراط و یا محاوره کریتون، نظری واقع‌گرایانه داشته‌باشیم. در این محاوره، افلاطون از «ارتباط نزدیک بین اخلاق و مذهب» (Craig, 2002, 21)، سخن می‌گوید و آن‌ها را به عنوان دو قلمروی مرتبط با هم می‌داند که از مسائل مهم فلسفه به شمار می‌روند.

با این وصف، مک این تاینر، نه تنها ساحت‌های مختلف انسان‌شناسی و حتی فلسفه اخلاق را به درستی نشناخته، بلکه با نادیده گرفتن دو مسئله اصلی دیگر فلسفه (یعنی خدا و جهان)، عملاً دانش فلسفه را منحصر و محدود به پاره‌ای از مسائل مربوط به (نسبیت‌گرایی اخلاقی)، کرده است و بدین‌ترتیب، از نقش اصلی فلسفه و کارکردهای حیاتی آن چشم‌پوشی نموده است. از جهت عناوین اصلی و فرعی، باید گفت که این کتاب، مشتمل بر دو بخش اصلی و ده فصل فرعی است. دو بخش اصلی کتاب، عبارتند از:

¹ A Short History of Ethics.

² After Virtue.

³ Dependent Rational Animals.

الف) تعریف موقعیت فلسفی.^۱

ب) اهداف پژوهش فلسفی.^۲

ده فصل فرعی کتاب، عبارتند از:

فصل اول: «نقطه عطف معرفت‌شناسی، حکایت چشم‌گیر و فلسفه علم».^۳

فصل دوم: «رنگ‌ها، فرهنگ‌ها و عادات».^۴

فصل سوم: «نسبیت‌گرایی اخلاقی، صدق و توجیه».^۵

فصل چهارم: «هگل بر روی صور و مجموعه‌ها».^۶

فصل پنجم: «بدن انسان چیست؟».^۷

فصل ششم: «فلسفه اخلاق و عادات اجتماعی معاصر: چه چیزی آن‌ها را به صورت مجزا قرار می‌دهد».^۸

فصل هفتم: «اهداف زندگی، اهداف دست‌نوشته‌ها فلسفی».^۹

فصل هشتم: «اصول اولیه، اهداف نهایی و نتایج فلسفی معاصر».^{۱۰}

فصل نهم: «فلسفه آن وظایف را به یاد می‌آورد: قرائت تومیسیتی از ایمان و عقل».^{۱۱}

فصل دهم: «حقیقت به عنوان فضیلت: بازتابی از ایمان و عقل».^{۱۲}

این اثر، در ۲۳۰ صفحه تنظیم شده‌است و در بین آثار نویسنده، در درجه اول از اهمیت قرار دارد.

نقد و تحلیل خاستگاه اثر:

این اثر، می‌تواند در ذیل علوم و دانش‌هایی همچون: معرفت‌شناسی، فلسفه سیاست، فلسفه اخلاق، فلسفه حیات و همچنین در ذیل الهیات قرار بگیرد. با این وصف، نویسنده در عین پرداختن به شاخه‌های مختلف فلسفه مضاف، عملاً به مبحث «نسبیت‌گرایی اخلاقی» پرداخته‌است. وی، در تحلیل و نقد این مبحث، ضمن اتخاذ و پذیرش نسبیت‌گرایی در حوزه اخلاق، نسبیت‌گرایی را به عنوان ضرورت اجتناب‌ناپذیر دوران معاصر تلقی می‌کند.

¹ Defining A Philosophical Stance.

² The End of Philosophical Enquiry.

³ Epistemological crises, dramatic narrative and the Philosophy of science.

⁴ Colors, Cultures and Practices.

⁵ Moral relativism, truth and justification.

⁶ Hegel on faces and skulls.

⁷ What is human body?

⁸ Moral Philosophical and contemporary social practice: what holds them apart?

⁹ The end of life, the ends of Philosophical writing.

¹⁰ First principles, final ends and contemporary Philosophical issues.

¹¹ Philosophy recalled to its tasks: a Thomistic reading of *Fides et Ratio*.

¹² Truth as a good: a reflection on *Fides et Ratio*.

این در حالی است، که نه تنها نسبیّت‌گرایی، دیدگاه صائب دوران معاصر نبوده، بلکه غالباً محور مکاتب اخلاقی و مبانی علوم مختلف نیز، بر مبنای کلیّات و اصول ثابت و تغییرناپذیر قرار دارند. این مسئله در مورد فلسفه، صراحت بیش‌تری دارد؛ زیرا «ویژگی ماهیت فلسفه این است که فارغ از هر گونه پیش‌فرض در مسائل فلسفی، به صورت عقلی و استدلالی بحث می‌شود» (خسروپناه، ۱۳۸۴، ص ۱۰۱). بر این اساس، می‌توان مبحث کلیات و اصول ثابت را در نزد فلاسفه‌ای همچون سقراط، افلاطون، کانت و... دنبال کرد. به عنوان نمونه می‌توان به تفکر افلاطون در باب کلیّات اشاره نمود. از این حیث، «مباحثی که در حوزه معرفت‌شناسی افلاطون نقل شده‌است، یکی بحث چیستی و تعریف معرفت است که در متن این تعریف به نقد شکاکیت و نسبی‌گرایی پرداخته شده‌است» (همان: ۶۳). علاوه بر این، «با این‌که بعضی از متفکران جدید در نتیجه افکار فیلسوف آلمانی قرن ۱۸ (کانت)، و (اگوست کنت)، برای فلسفه اولی قائل به به هیچ‌گونه قدر و اعتبار نیستند، نمی‌توان منکر کلیّت و عمومیت تبعات فلسفی و عواطف دینی شد» (شاله، ۱۳۴۶: ص ۱۷). به همین جهت، اساس فلسفه و به تبع آن، مبانی و اصول اخلاقی، بر اساس کلیّات و امور ثابت قرار دارد که با گذشت زمان دچار تغییر و دگرگونی نمی‌شود. در واقع، مبادی همه علوم تجربی در دانش فلسفه مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد؛ از این جهت می‌توان فلسفه را به عنوان مادر علوم، تلقی کرد، زیرا به کلی‌ترین مسائل می‌پردازد^۱. به هر حال، آنچه از این اثر اثر انتظار می‌رود، طرح مواردی است که در ذیل، به پاره‌ای از آن‌ها اشاره می‌شود:

- ارائه راه‌کارهای مختلف.
- ارائه اهداف مناسب.
- تعیین وظایف و کارکردهای مبنایی فلسفه.
- اثبات نقش معرفتی فلسفه پیرامون علوم مختلف.
- نشان دادن عملکرد اساسی این دانش در حوزه عمل.
- آشکار ساختن تأثیر فلسفه در زندگی فردی یا اجتماعی افراد جامعه.
- تأکید بر کلی بودن اصول و موازین اخلاقی در تمامی عرصه‌ها و در تمامی دوره‌های تاریخ بشری.
- نشان دادن بطلان «نسبیّت‌گرایی اخلاقی».

دلیل پژوهشگر در انتخاب اثر:

انتخاب این اثر از سوی پژوهشگر، به علاقه شخصی در باب فلسفه اخلاق و همچنین به حوزه تخصص وی درباره معرفت‌شناسی است.

نقد شکلی اثر از جهت مؤلفه‌های چهارده‌گانه جامعیت صوری (که عبارت‌اند از: پیش‌گفتار، بیان هدف اصلی اثر، مقدمه، فهرست مطالب، جدول و تصویر و نمودار و نقشه، اهداف درس، خلاصه فصول، جمع‌بندی (خلاصه کلی کتاب)، نتیجه‌گیری و پیشنهادها، تمرین و آزمون‌ها (پرسش‌ها)، معرفی منابع

^۱ ر. ک: طباطبائی، ۱۳۸۰، ص ۱۳.

برای مطالعه در هر فصل، پیشنهاد پژوهش در هر فصل، انواع نمایه، کتاب‌شناسی، بدین ترتیب مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد:

کتاب، دارای مقدمه کلی، بیان هدف اثر، فهرست مطالب است؛ اما با این وصف، کتاب حاضر، فاقد جمع‌بندی، کتابنامه (منابع)، فهرست اعلام (نمایه)، واژه‌نامه، جدول، نمودار، نقشه (که البته در این اثر، ضرورتی هم ندارد)، معرفی منابع پیشنهادی، خلاصه فصل و پرسش است.

نقد و تحلیل کیفیت چاپی و فنی اثر، مانند: طرح جلد، حروف‌نگاری، صفحه‌آرایی، کیفیت چاپ، صحافی، قطع کتاب، اغلاط چاپی).

از حیث، طرح روی جلد کتاب (مخصوصاً رنگ جلد)، مناسب است؛ اما با این وصف، طرح روی جلد، ساده و بدون پس‌زمینه است.

نکته دیگری که باید پیرامون طرح روی جلد این کتاب مطرح کنیم، این است که عنوان کتاب، با فونت ریزتری نسبت به نام نویسنده نوشته شده‌است؛ این در حالی است که باید فونت و قلم عنوان کتاب، بزرگ‌تر و شکیل‌تر باشد.

نقد و تحلیل نحوه رعایت قواعد عمومی نگارش و ویرایش:

از جهت نگارشی، در پاره‌ای از موارد، فرمت نگارشی رعایت نشده‌است؛ اما در مجموع می‌توان از جهت رعایت قواعد عمومی نگارشی، کتاب را مناسب لحاظ نمود.

نقد و تحلیل میزان روان و رسا بودن اثر:

با توجه به این که کتاب از مجموعه‌ای از مقالات مختلف تشکیل شده‌است، در برخی از مقالات، مطالب چندان روان و رسا نیست. به همین جهت، مترجم باید دقت بیش‌تری در ترجمه و برگردان این مقالات، داشته باشد.

نقد محتوایی اثر از جهت نقد درون‌ساختاری:

کتاب، از جهت نظم درون ساختاری، به دلیل ساختار مقاله‌ای بودن آن، منسجم و مرتبط نیست. علاوه بر این، نه تنها برخی از فصل‌های کتاب با عنوان کتاب بی‌ارتباط بوده، بلکه بین این فصل‌ها نیز، ارتباط و انسجام منطقی خاصی دیده نمی‌شود. بر این اساس، عنوان روی جلد کتاب، بسیار کلی بوده و با محتوای بخش‌های کتاب و همچنین با محتوای فصل‌های مختلف کتاب نیز، هماهنگی و تناسب لازم را ندارد.

بر این اساس، باید اذعان کرد که کتاب حاضر، از دو بخش عمده تشکیل شده‌است که نه تنها، عناوین این بخش‌ها با عنوان کتاب انطباق کم‌تری دارد، بلکه فصل‌های هر بخش نیز، به درستی نمی‌تواند انتظار آن بخش را کاملاً برآورده سازد. از این حیث، هر بخشی از کتاب، مشتمل بر مجموعه مقالاتی است که از لحاظ محتوایی، ارتباطی منسجم و منطقی با یکدیگر ندارند و در ذیل یک طبقه‌بندی واحد قرار نمی‌گیرند؛ به عنوان نمونه، در هر یک از این دو بخش، دیده می‌شود که مقاله‌ای در

باب متافیزیک نوشته شده؛ اما مقاله بعدی، بی‌درنگ به فلسفه اخلاق، زیباشناسی و یا دیگر موضوعات فلسفی اختصاص یافته‌است.

نقد منابع اثر:

این کتاب، فاقد منبع پایانی است. منابعی هم که در متن مقالات به آن‌ها اشاره شده‌است، صرفاً در قسمت پاورقی کتاب آورده شده‌است. از این جهت، کتاب حاضر نمی‌تواند به عنوان منبع اصلی دانشگاهی معرفی شود؛ اما با این حال، کاربرد آن به عنوان دروس اختیاری یا دروس فرعی بلامانع است. گرچه به دلیل مقاله‌ای بودن ساختار کتاب، موضوعات مختلف و متنوعی در آن مطرح و یا گنجانده شده‌است؛ اما از حیث ارجاعات، به ندرت از منابع جدید در این کتاب استفاده شده‌است.

نقد وضعیت تحلیل و بررسی اثر:

این اثر، به دلیل این‌که ساختار مقاله‌ای دارد و از مقالات متعددی تشکیل شده‌است، بالطبع نمی‌تواند انسجام و هماهنگی لازم را داشته‌باشد؛ چراکه موضوع هر یک از مقالات، با مقاله بعدی متفاوت بوده و به جز سه مقاله یا چهار مقاله (که می‌توان همه آن‌ها را در ذیل یک موضوع قرار داد)، باقی مقالات با یکدیگر، اختلاف موضوعی دارند.

نقد و تحلیل میزان نوآوری و روزآمدی اثر:

گزینش مقالات و مسائل مطرح شده در این کتاب، جدید و متناسب با نیازهای علمی روز است و از این جهت، دقت و تأمل بیش‌تری را می‌طلبد؛ چنان‌که در صفحات ۱۲۵ تا ۱۲۸، می‌توان به نمونه‌ای از این خلاقیت اشاره کرد که در آن، نویسنده سعی کرده تا آثار و دست‌نوشته‌های فلسفی خود را متناسب با اهداف زندگی کنونی معرفی کند.

بنابراین، همان‌طور که گفته شد، مباحث جدید و به روز است؛ اگر هم قبلاً مطرح شده‌است، نویسنده سعی دارد تا از زاویه و نگرش علمی نوین و جدید به این مباحث بپردازد.

نقد و تحلیل میزان هماهنگی‌های محتوای علمی و پژوهشی اثر با اصول، مبانی و پیش‌فرض‌های آن:

از آن‌جا که دانش فلسفه، مسائل و حوزه‌های گسترده‌ای را پوشش می‌دهد؛ پرداختن به همه این حوزه‌ها در یک کتاب، با توجه به تخصصی‌شدن علوم و تخصصی‌شدن شاخه‌های فلسفه (فلسفه‌های مضاف)، بسیار دشوار و حتی غیر ممکن است. از این جهت، اگر هدف مؤلف، همان چیزی باشد که در ذیل عنوان کتاب مطرح شده، چنین هدفی در این کتاب عملی و محقق نخواهد شد.

نقد و تحلیل میزان انطباق و جامعیت اثر:

در این کتاب، عنوان، اعم از محتوا بوده و علاوه بر این، پراکندگی مطالب آن، دقیقاً نمی‌تواند فهرست مطالب و محتوای کتاب را پوشش دهد. بنابراین، این اثر از جهت انطباق محتوایی و فهرست مطالب، با عنوان کتاب، چندان هم‌پوشانی ندارد و به دلیل عدم انسجام بین عنوان و محتوا، کتاب جامعیت لازم را ندارد.

نقد و تحلیل «چگونگی بهره‌گیری» از ابزارهای لازم علمی برای تفهیم موضوع و مسائل اثر از جهت نحوه و کیفیت استفاده و نوع به کارگیری:

کتاب، فاقد جدول، تصویر، تمرین، نقشه و است. علاوه بر این، به دلیل تنوع و اختلاف موضوعی مقالات، تا حدودی، دستیابی به چنین هدفی را با مشکل مواجه ساخته است.

نقد و تحلیل میزان دقت در کاربرد اصطلاحات تخصصی و معادل‌سازی‌ها از جهت روان و رسا بودن نزد مخاطبان تخصصی:

در این کتاب، نحوه معادل‌سازی و استفاده از اصطلاحات، مناسب است. به عنوان نمونه، اصطلاح: «فضیلت» (Good)، و «حقیقت» (Truth)، در مقاله دهم کتاب، مناسب و رسا بوده که علاوه بر رعایت محتوای ادبی، از حیث محتوای علمی نیز، کاملاً ارزشمند است. این مسائل، نه تنها از جمله مسائل مورد بحث و جنجالی در فلسفه اخلاق به شمار می‌روند، بلکه هم اکنون نیز، از جمله مباحث ارزشمند معرفت‌شناسی به شمار می‌آیند.

نقد و تحلیل رویکرد کلی:

اگر بخواهیم به طور منصفانه، کتاب را در یک نظر اجمالی داوری کنیم، این کتاب، مبتنی بر مقالات بسیار ارزشمندی است که مک این تاجر، در طی سی سال زندگی علمی خود، به نوشتن آن‌ها مبادرت ورزیده است. وی این مقالات را برای پاسخ‌گویی به مسائل مختلف علمی روز نوشته است. بنابراین، دغدغه و دل‌مشغولی این نویسنده بزرگ، شاید دغدغه بسیاری از اندیشمندان و افراد اهل تفکر معاصر یا دل‌مشغولی هر شخص اهل پژوهش دیگری نیز، باشد. با این حال، یکی از انتقادات جدی که بر این اثر وارد است، مربوط به کلی بودن عنوان کتاب یعنی عنوان «وظایف فلسفه» است که این عنوان از دو جهت قابل نقد و بررسی است: از یک طرف، کلی و خاص بودن عنوان کتاب، نمی‌تواند این مقالات متعدد را که در بر دارنده موضوعات مختلفی هستند، پوشش دهد و از طرف دیگر، نویسنده، با این که مدعی انشاء و تقریر چنین وظیفه‌ای شده است؛ اما توجه چندانی به پردازش آن ندارد. این اشکال زمانی پررنگ می‌شود که بدانیم، عنوان هر کتاب، نقش مهمی در پردازش مطالب و محتوای کتاب ایفا می‌کند، مطالبی که باید در ذیل عنوان کتاب، مورد تبیین و بررسی قرار بگیرند. بر این اساس، در کتاب حاضر، این خلاء وجود دارد که به وظایف فلسفه، از نگرش‌های گوناگون پرداخته شود و حداقل به کارکردهای مهم آن اشاره شود. علاوه بر این، پرسش‌هایی را در این زمینه مطرح کند؛ مانند این پرسش که «آیا فلسفه با زندگی واقعی ارتباط دارد؟» (تیچمن / اوانزا، ۱۳۸۰، ص ۳۷۷). بنابراین، باید اذعان کرد که فلسفه دارای غایت و کارکرد نظری و عملی است که این غایت و اهداف فلسفه، نه تنها کارکرد فلسفه و نقش حیاتی آن را مشخص می‌کند، بلکه وظایف آن را نیز، گوشزد می‌نماید. بر این اساس، «کارکرد فلسفه، عموماً در این است که آیا آن فلسفه، انسان‌ها را بهتر و خوشبخت‌تر می‌کند؟ آیا منتهی به آرامش، صلح، همکاری و سعادت می‌شود؟ (واتس، ۱۳۷۸، ص ۹۸). بدین ترتیب، باید اذعان کرد که:

فلسفه نیز، مانند علم، یک غایت نظری دارد و آن کامیاب ساختن یا سعی در کامیاب ساختن کنجکاو بشر درباره مخلوقات مهمّ ذهن انسان و دنیای عظیمی است که در خویشتن خویش می‌یابد؛ زیرا همان‌طور که نظر انسان، متوجّه اشیاء است، ممکن است این نظر را به طرف موجودات و درون موجودات منعطف ساخته و بخواهد جنبش‌های فکر و بلندپروازی‌های دل را بشناسد و آثار آن‌ها را در حرکات و چهره‌ها دریابد، به همین جهت، فلسفه مانند علم، دارای غایت عملی نیز هست و آن اعانت به انسان در اصلاح خویش است؛ زیرا که روان‌شناسی ما را آن‌طور که هستیم نشان می‌دهد و در منطق و علم اخلاق معلوم می‌شود چگونه باید باشیم و معین می‌شود چگونه باید بیندیشیم و چطور باید رفتار کنیم. عادت به تفکر را که فلسفه در ما بسط و نمو می‌دهد، بسیار برای حیات عقلانی و اخلاق سودمند است... فلسفه نه تنها، بهتر عمل کردن را باید تعلیم کند، بلکه باید بهترین طریقه‌ی برخورداری از زیبایی را نیز بیاموزد و ما را در تشخیص بین علم و ایمان رهبری کند... خلاصه آن‌که، فلسفه تفکر و تعمق درباره‌ی زندگانی است و باید ما را به بهترین طرز زندگی هدایت کند. مطالعه فلسفه، فرصتی است برای اصلاح حیات عقلانی و تهذیب نفس. فلسفه نه تنها انسان را به تأثیر در خویش، بلکه در عمل و اثر کردن در دیگران نیز کمک می‌کند؛ زیرا همان‌طور که فعالیت و تأثیر و دخل و تصرف در مورد اشیاء، متوقف بر شناختن آن‌هاست، فعالیت و تأثیر در دیگران نیز، موقوف بر معرفت به حال خویش است (شاله، ۱۳۴۶، صص ۱۸ و ۱۹).

به هر حال، نویسنده کتاب به دنبال کاربردی کردن فلسفه (فلسفه اخلاق)، در حوزه عمل است که این امر با چالش‌های نوینی (از جمله پاسخ‌گویی به نسبت‌گرایی)، مواجه خواهد بود. از جمله پشتوانه‌های فرهنگی جامعه ما، داشتن مبانی عقلی و استدلالی است که از این حیث، کتاب حاضر باید بتواند عهده‌دار پاسخ‌گویی به سؤالات دانشجویان، مخصوصاً قشر نوجوان و جوان جامعه باشد و همچنین استعداد و ظرفیت کافی برای این کار را داشته باشد. بنابراین، مطالعه این مقالات می‌تواند بستری مناسب برای طرح مسائل مربوط به نسبت‌گرایی را فراهم سازد. بدین ترتیب، دانشجو می‌تواند بر اساس مبانی ارزشی و استدلالی اسلام، این مسائل به راحتی پاسخ دهد (مخصوصاً در دوران معاصر و به دنبال تهاجم فرهنگی دشمن در فضای مجازی، مجال بیشتری برای پرداختن به این مباحث وجود دارد تا ضمن آشنا ساختن نسل نوجوان و جوان جامعه با این‌گونه مسائل، نسبت به بسیاری از شبهات و سؤالات آنان نیز، پاسخی درخور و مناسب ارائه شود).

نقد و تحلیل نحوه کاربرد اثر در برنامه‌های آموزشی از جهت پیشنهاد آن برای استفاده در مقاطع و رشته‌های درسی:

این اثر، می‌تواند به عنوان دروس فرعی آموزشی در حیطه معرفت‌شناسی، فلسفه تحلیلی، فلسفه علم و فلسفه اخلاق ارائه شود.

مقاطعی که این دروس، ممکن است در آن ارائه شود، مقطع کارشناسی ارشد و دکترا خواهد بود؛ بدین ترتیب که درس معرفت‌شناسی و فلسفه تحلیلی در مقطع دکتری و دروس: فلسفه اخلاق و فلسفه علم در مقطع کارشناسی ارشد ارائه خواهد شد.

نقد و تحلیل جایگاه اثر: (روش اثر)

این اثر، در ذیل معرفت‌شناسی، فلسفه سیاست، فلسفه اخلاق، فلسفه حیات و همچنین در ذیل الهیات قرار می‌گیرد. این کتاب، از حیث روش‌شناسی، بر اساس روشی تجربی عمل می‌کند و با نگاه پدیدارشناسانه خود درصدد است تا ضمن نقد مواضع گوناگون معرفت‌شناختی و مباحث مختلف مربوط به فلسفه علم، فلسفه حیات، فلسفه اخلاق، به اثبات دیدگاه «نسبیت‌گرایی اخلاقی» بپردازد. بدین-ترتیب، نویسنده در عین پرداختن به شاخه‌های مختلف فلسفه مضاف، عملاً به مبحث «نسبیت‌گرایی اخلاقی» روی می‌آورد.

مک این تأییر، در تحلیل و نقد این مباحث، ضمن اتخاذ و پذیرش نسبیت‌گرایی در حوزه اخلاق، نسبیت‌گرایی را به عنوان ضرورت اجتناب‌ناپذیر دوران معاصر تلقی می‌کند. این در حالی است، که نه تنها نسبیت‌گرایی، دیدگاه صائب دوران معاصر نبوده، بلکه غالباً محور مکاتب اخلاقی و مبانی علوم نیز، بر مبنای کلیات و اصولی ثابت و تغییرناپذیر قرار دارد.

با نگاهی واقع‌گرایانه به تاریخ فلسفه، می‌توان به این حقیقت اذعان کرد که نگاه فلاسفه بزرگ نسبت به واقعیت، یک نگاه کل‌نگر و اصول‌گرا است که همواره در سایه این اصول و مبانی ثابت، درصدد توجیه امور برآمده‌اند. در علوم تجربی، نیز دانشمندان، فرضیات خود را در چارچوب قواعد و اصول کلی ارائه می‌کنند؛ به گونه‌ای که تخطی از این چارچوب، به منزله شکست آن فرضیه و خروج از آن دیدگاه به شمار می‌رود. چراکه در هر یک از علوم تجربی، از قبیل: علم مکانیک، فیزیک، شیمی و، «موضوع هر یک از آن‌ها مسائل کلی است.....» همین مطلب درباره زیست‌شناسی و روان‌شناسی و جامعه‌شناسی نیز صادق است و متعلق بحث آن‌ها کلیات است نه امور جزئی و خصوصی» (شاله، ۱۳۴۶، ص ۳۴). به عنوان نمونه «در مکانیک، به قوانین بسیار عمومی که از آزمایش به دست آمده و در عین حال کاملاً انتزاعی است و مصدر قضایائی می‌شود که به نحو قطعی از آن استنتاج می‌شود» (همان، ص ۹۱)، قابل ارجاع خواهد بود. البته نسبیت علوم تجربی، صرفاً به معنای نسبت در امور پدیداری و مشاهده‌پذیر و همچنین نسبی بودن مؤلفه‌های مورد آزمایش است، نه نسبیت در قوانین و اصول کلی؛ حتی نسبیت عام انشتین نیز، در پذیرش همین اصل نسبیت عام، یک اصل کلی خواهد بود که انشتین برای همه مدل‌ها و تمامی پارادایم‌های فیزیکی خود، آن را طراحی و معرفی کرده‌است. با این توصیف، نسبیت در قلمرو واقعیت، جای خود را به ثبات و کلیت خواهد داد و در سیطره مبانی ثابت و کلی قرار خواهد گرفت؛ زیرا این امر، خاصیت و ویژگی اساسی علم است.

بدین وجه در تعریف علم، باید گفت که آن، معرفتی است جمعی درباره امور کلی. از آن‌جا که در علم از جزئیات و امور فردی و خصوصی صرف‌نظر می‌کند، لاجرم به احکام و قضایایی می‌رسند که آن‌ها مطاع و متبع تمام عقول است و وقتی مطلبی برهانی گشت، تمام صاحبان فکر آن را می‌پذیرند (شاله، ۱۳۴۶، ص ۳۴).

به هر حال، آنچه از این اثر انتظار می‌رود، ارائه راه‌کارها، اهداف، وظایف و کارکردهای مبنایی فلسفه، نقش معرفتی آن پیرامون علوم، عملکرد اساسی این دانش در حوزه عملی و تأثیر آن در زندگی فردی یا اجتماعی افراد است.

موضع‌گیری مک این تاینر پیرامون علم اخلاق

مک این تاینر، از جمله متفکرانی است که از «نسبیت‌گرایی اخلاقی» دفاع می‌کند. وی ابتدا در مقام یک منتقد اخلاقی وارد عمل می‌شود و سپس با برشمردن براهین و استدلال‌های قائلان به کلیت اصولی اخلاقی از یک طرف و با لحاظ نمودن ادله‌ی طرفداران «نسبیت‌گرایی اخلاقی» از طرف دیگر، به بررسی مواضع معرفتی هر یک از این دو طرف می‌پردازد. از آن‌جا که مک این تاینر، با پیش‌فرض‌های خود وارد عرصه می‌شود، بدیهی است که نتایج اتخاذ شده به وسیله وی نیز، از همان ابتدا، به سمت و سوی «نسبیت‌گرایی اخلاقی» متمایل می‌شود.

مک این تاینر، در مقاله‌ای با عنوان «نسبیت‌گرایی اخلاق، صدق و توجیه»^۱، به تحلیل و بررسی این دو موضع‌گیری مهم در علم اخلاق پرداخته‌است. وی در مقاله خویش، با این جمله آغاز می‌کند که «معقول‌ترین روش، مربوط به روش نسبی‌گرایی اخلاقی در پاسخ به چه چیزی است؟»^۲ این مسئله به خوبی نشان می‌دهد که نویسنده از همان ابتدا، درصدد دفاع از نسبیت‌گرایی در حیطه‌ی علم اخلاق بوده‌است.

مهم‌ترین استناد مک این تاینر در اثبات موضع‌گیری خود این است که «در اغلب موارد، نسبیت‌گرایی اخلاقی، درصدد پاسخ به اختلافات دیدگاه‌های رقیبی است که هر کدام مدعی عقلانی بودن و موجه بودن دیدگاه خویش هستند در حالی که هیچ‌کدام از عهده‌ی این کار بر نمی‌آیند» (Macintyre, p52). به ادعای مک این تاینر، وجود این‌گونه اختلافات بین دیدگاه‌های رقیب، دلیل اصلی بر اثبات دیدگاه نسبیت‌گرایی در علم اخلاق و اتخاذ این دیدگاه از سوی وی بوده‌است.

نقد مک این تاینر

مک این تاینر با حذف صورت مسئله، به خیال خویش معما را حل کرده‌است؛ در حالی که وی از این نکته غافل شده‌است که وجود اختلافات بین دیدگاه‌های رقیب، به همان سان که به عنوان مؤیدی بر دیدگاه «نسبیت‌گرایی» به شمار می‌رود، به همان شکل نیز، می‌تواند مثبت «اطلاق‌گرایی» باشد؛ چرا که اختلافات آشکار شده بین دو یا چند دیدگاه مخالف، نیازمند مرجع و حقیقتی بیرونی بوده که دیدگاه‌های مذکور هر کدام در توجیه آن، به بیراهه رفته‌اند.

علاوه بر این، مک این تاینر، چگونه می‌تواند از یک طرف، وجود اختلافات بین دیدگاه‌های رقیب را بپذیرد - و حتی آن را دستاویزی برای اثبات دیدگاه خویش تلقی کند- اما از طرف دیگر، دیدگاه نسبیت‌انگاری را دیدگاهی برحق بداند؟ به عبارت دیگر، مک این تاینر، بر چه اساسی، مجوز برحق بودن

^۱ "Moral relativism, truth and justification".

^۲ (Macintyre, p 52).

«نسبیت‌گرایی اخلاقی» را صادر می‌کند در حالی که به یک حقیقت مستقلی قائل نمی‌شود؟ این جاست که راه حل تئوری «مطابقت»^۱ به عنوان منطقی‌ترین و موثرترین دیدگاه در حل مسئله مذکور، مطرح می‌شود.

پیشنهادهات:

- عنوان این اثر باید به صورت جزئی‌تر بیاید.
- ذکر عنوان کتاب در روی جلد، به صورت برجسته باشد.
- حروف‌چینی کتاب و فاصله‌ی خطوط رعایت شود.
- از پرداختن به موضوعات مختلف و خارج از عنوان خودداری شود.
- ساختار مقاله‌ای بودن و تألیف آن به صورت یک کتاب (در ذیل عنوان موضوعی خاص)، مناسب و پسندیده نیست؛ بر این اساس، چاپ مقالات، صرفاً با عنوان مجموعه مقالات مناسب خواهد بود.
- در این اثر، باید منابع، فهرست اعلام، خلاصه‌ی فصول و... ذکر شود.
- تناسب و هماهنگی لازم بین عنوان و فهرست مطالب برقرار شود.
- بر روی منابع دست اول و منابع جدید بیش‌تر تأکید شود.
- در صورت لزوم، اصطلاحات و واژگان خاص معادل‌یابی شود.
- ارجاعات درون‌متنی به درستی انجام شود.
- کتاب دارای نتیجه‌گیری (سخن پایانی)، باشد.

نتیجه‌گیری

بدون شک، «نسبیت‌گرایی اخلاقی» در تفکر غربی، به عنوان برابری ضروری تفکر اومانیستی به شمار می‌رود که با مبنایی پراگماتیسمی به تفسیر اصول اخلاقی می‌پردازد؛ غافل از این‌که کلیت اصول اخلاقی نه تنها با مصالح فردی هیچ‌گونه منافاتی ندارد، بلکه اساساً، یگانه طریق راستین در جهت دستیابی به رستگاری و سعادت بشر، التزام به چنین اصول و قوانینی کلی خواهد بود. منطقی‌ترین و زیباترین دلیل در اثبات کلیت اصول و قوانین حاکم بر اخلاق، ابتدای این قوانین بر «فطرت اصیل آدمی» است؛ فطرتی که مورد تأکید قرآن و مورد تصدیق معلمان بزرگ اخلاق، همچون سقراط بوده- است.

کتاب حاضر که در آن، مک این تائیر، عهده‌دار دفاع از نسبیت‌گرایی شده‌است، در این کتاب، نه تنها نویسندۀ موفق به توجیه منطقی مواضع عقیدتی خود نشده، بلکه اساساً دیدگاه نسبیت‌انگاری در فلسفه، دیدگاهی باطل و غیر قابل تبیین است. با این وصف، تألیف اثری با عنوان «وظایف فلسفه»، گرچه شکل و زینده است، اما صرف‌نظر از کلی بودن آن، نمی‌تواند عنوانی جامع برای مقالات متعددی باشد که ارتباط و انسجام منطقی بین آن‌ها دیده نمی‌شود. از این حیث، مک این تائیر، به جایی پرداختن به موضوعی خاص، عملاً مقالات متعددی را در زیرمجموعه این عنوان، تجمیع ساخته که این امر با

¹ Correspond Theory.

استناداردهای لازم برای تألیف یک کتاب، سازگاری ندارد. با توجه به این امر، صرفاً می‌توان پاره‌ای از مباحث کتاب را برای دروس: معرفت‌شناسی و فلسفه تحلیلی (در مقطع دکتری)، و همچنین برای دروس: فلسفه علم و فلسفه اخلاق (در مقطع کارشناسی ارشد)، پیشنهاد کرد.

منابع

۱. ایزد پور، محمد رضا (۱۳۸۲). هش، فهم دینی در بستر آگاهی‌های جدید، تهران: انتشارات هستی‌نما.
۲. تیچمن، جنی/ اوانزا، کاترین (۱۳۸۰). ه ش، فلسفه به زبان ساده، ترجمه اسماعیل سعادت، تهران: دفتر پژوهش و نشر سهروردی.
۳. خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۸۴). ه ش، «هویت فلسفه اسلامی»، تهران: فصلنامه قیسات، شماره دهم.
۴. (بی تا). تاریخ فلسفه غرب، تهران.
۵. دیلمی، احمد؛ آذربایجانی، مسعود (۱۳۸۴). ه ش، اخلاق اسلامی، ویراست دوم، قم: نشر معارف.
۶. شاله، فیلیسین (۱۳۴۶). ه ش، شناخت روش علوم یا فلسفه علمی، ترجمه یحیی مهدوی، تهران: چاپخانه دانشگاه تهران.
۷. طباطبائی، سید محمد حسین (۱۳۸۰). ه ش، بدایة الحکمة، ترجمه علی شیروانی، چاپ ششم، تهران: انتشارات دارالعلم.
۸. کاپلستون، فردریک (۱۳۷۵). ه ش، تاریخ فلسفه یونان و روم، جلد یکم، ترجمه سید جلال‌الدین مجتبوی، تهران: انتشارات سروش.
۹. مطهری، مرتضی (۱۳۶۲). ه ش، نقدی بر مارکسیسم، تهران: انتشارات صدرا.
۱۰. واتس، آلن (۱۳۸۷). ه ش، حکمت بی‌قراری، پیامی برای عصر اضطراب، ترجمه مرصده لسانی، تهران: انتشارات بهنام.
11. Craig, Edward, 2002, "*Philosophy A very short introduction*", New York, Oxford University Press.
12. Macintyre, Alasdair, "*The Tasks of Philosophy Selected Essays*". Volume 1, Cambridge University Press.
13. Meyers, Robert. G, 2006, "*Understanding Empiricism*", First Published, Gutenberg Press.



Critical Book Review of “Tasks of Philosophy”

Yahya Solati¹

Researcher and Assistant Professor in Islamic Azad University of Karaj, Iran.

Najmeh Pourhang

M.A. in English translation studies and Teacher of Sama faculty in Karaj, Iran.

The “tasks of philosophy” is the title of a book which has been written by Alasdair Macintyre. This book contains ten important articles of him that has published under this general title. Except for having a general title from one aspect, there is no specific relation and coherence among the chapters of the mentioned book with its title. Also, from another aspect, there is no necessary logical continuity and commitment among each of these chapters. This book also does not contain enough coherence from the view of content but writing and editorial methods have been observed in this book. The present book contains the necessary moral rules and trusteeship. In spite of creative aspects in this book and Macintyre’s creativity regarding this point, the main weakness of the present book is that the writer tries to defend relativism while considering the moral relativism and knows it as the only philosophical defensible aspect. The reality is that Macintyre’s defence of the moral relativism is not able to be identified from the epistemological’s view and does not have a logical justification from the ontological’s view.

Keywords: Tasks of philosophy, the moral relativism, Macintyre, Western Thinkers.

¹ E-mail: solati_yahya@yahoo.com



بررسی و تحلیل کتاب‌های درسی دانشگاهی انتشارات سمت رشته کارشناسی علوم تربیتی

سیدمسعود حسینی^۱

دانشجوی دکتری تخصصی رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

مقصود امین خندقی^۲

دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

کتاب‌های درسی اصلی‌ترین منبع فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی عالی به شمار می‌آیند. از این‌رو، این کتاب‌ها به عنوان منابع دروس رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاهی نقش مهمی در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی نظام آموزش عالی ایفا می‌کنند. بنابراین باید در طراحی و تدوین آن اصول، چارچوب و معیارهای مشخصی رعایت و براساس همین موارد نسبت به انتشار آن اقدام شود. بنابراین هدف اصلی این پژوهش نقد و بررسی کتاب‌های درسی دانشگاهی انتشارات سمت رشته علوم تربیتی با توجه به دروس و سر فصل‌های رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد با حجم نمونه ۲۸ جلد از این کتاب‌ها بوده که با استفاده از پرسشنامه ۳۸ سؤالی محقق ساخته در چهار حیطه (شاخص‌های ارزیابی ساختاری - شکل ظاهری - تصاویر و اشکال - ارزیابی زبانی) مورد تحلیل قرار گرفتند. نتایج این پژوهش نشان داد که در بخش ساختاری، وجود مقدمه در ابتدای کتاب و ابتدای هر فصل - جمع‌بندی مباحث و نتیجه‌گیری در انتهای هر فصل و داشتن فهرست جداول و نمودار در سطح نامطلوبی هستند. از نظر شکل ظاهری نیز یک چهارم این کتاب‌ها از لحاظ تناسب تعداد صفحه با هر واحد درسی و طبقه‌بندی درست مطالب و تناسب میان حجم فصل‌ها در سطح مطلوبی نیستند. همچنین در خصوص شاخص‌های ارزیابی تصاویر و اشکال حدود ۱۵٪ این کتاب‌ها فاقد هرگونه تصویر، اشکال، جدول و نمودار هستند و در بخش ارزیابی زبانی یک چهارم این کتاب‌ها فاقد معادل‌های لاتین و اصطلاحات خارجی در پی‌نوشت هستند و بیش از ۵۰٪ آن‌ها فاقد اصطلاحات تخصصی یا واژه‌نامه، پایان کتاب بوده و در خصوص قواعد نگارشی و کیفیت ساختار دستوری نیز بعضی از آن‌ها به بازبینی نیاز دارند.

واژه‌های کلیدی: محتوا - شاخص‌های ارزیابی تحلیل محتوا - کتاب درسی دانشگاهی سمت.

^۱ نویسنده مسئول massudhosseni.1389@gmail.com

^۲ aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir

مقدمه

یکی از مهم‌ترین و رایج‌ترین منابع تحقق یادگیری مؤثر و پایدار در کشورمان، کتاب‌های آموزشی هستند. یادگیری اطلاعات از طریق کتاب، علیرغم گسترش اینترنت همچنان اهمیت خود را حفظ کرده‌است. (مهجور به نقل از ریس ۱۳۷۸). به گونه‌ای که کتاب‌های آموزشی توانسته‌اند در کنار ابزار پیچیده و به سرعت توسعه‌یافته رسانه‌ای در سراسر نظام‌های آموزشی جهان، همچنان اهمیت خود را حفظ کنند و به تحقق یادگیری در سطوح متفاوت فراگیران بپردازند.

به نظر پنی^۱ (۱۹۹۶) کتاب‌های درسی علاوه بر آن که ارزان‌ترین راه برای تهیه مطالب یادگیری است بسته‌ای محدود و مناسب با اجزاء به هم پیوسته و منظم است، به گونه‌ای که چارچوب روشنی را فراهم می‌کند که در آن معلم و یادگیرندگان می‌دانند هدف چیست و چه چیز مطرح می‌شود. بر همین اساس کتاب درسی مهم‌ترین ابزار یادگیری است و رسانه‌های آموزشی دیگر حول محور آن قرار دارند. در حقیقت کتاب درسی نقش محوری را در فرایند یاددهی-یادگیری به عهده دارد. کتاب درسی وسیله اصلی یادگیری است که برای دستیابی به مجموعه خاصی از نتایج آموزشی طراحی شده و از متن، تصویر تشکیل شده‌است، و به طور سنتی مجموعه چاپی مجلدی است که آسان‌سازی توالی یادگیری را هدایت و راهنمایی می‌کند. (نوریان، ۱۳۸۸).

کتاب درسی بخش مکتوب عناصر و اجزای محتوا را در برمی‌گیرد. برای تحقق یادگیری برنامه درسی^۲ باید مواد آموزشی گوناگون و وسایل متعدد تهیه کرد، ولی کتاب درسی آن بخش مهم و اساسی برنامه است و این مسئله در مورد جایگاه کتاب درسی در وضعیت فعلی دانشگاه‌های ما نمایان است. بنابراین آن قسمت از برنامه درسی که برای همه دانشجویان مفید و ضروری است و ناظر بر جنبه‌های اصلی آموزشی است در کتاب درسی قرار می‌گیرد. (ملکی، ۱۳۸۶).

کتاب درسی دانشگاهی در تحقق هدف‌های آموزشی، در آموزش عالی^۳ نقش اساسی دارد. به ویژه در مراکز آموزش عالی ایران که از رسانه‌های آموزشی دیگر استفاده می‌شود. این وسیله آموزشی از اهمیت مضاعفی برخوردار است. در اصل بخشی از کیفیت آموزش در نظام آموزش عالی با کیفیت کتاب درسی در ارتباط است؛ هر چه کتاب درسی غنی و دارای کیفیت بالا باشد، بر کیفیت آموزشی نیز افزوده می‌شود. در مقابل اگر کتاب‌های درسی کیفیت پایینی داشته باشند، تأثیر نامطلوبی در کیفیت آموزش خواهند داشت. (آرمند، ۱۳۹۱).

بنابراین کتاب‌های درسی باید به گونه‌ای تدوین شود که اهداف آموزشی از قبل تعیین شده را تأمین کند، اگر در طی فرایند آموزش نتیجه‌ای غیر از برنامه مورد نظر به دست آید و یا متناسب با درک فراگیر نباشد، لزوم توجه و بازنگری مطالب مورد تدریس ضروری به نظر می‌رسد. از این رو محتوای مطالب آموزشی در نظام‌های آموزشی متمرکز، نیاز به تحلیل و بررسی علمی دارد، این تحلیل به مؤلفان

¹ Penny

² curriculum

³ Higher education

کمک می‌کند تا در تدوین کتاب‌های درسی، تصمیم عاقلانه‌ای بگیرند و بهترین را انتخاب کنند. (شعبانی، ۹۳). امروزه متخصصان علوم تربیتی در زمینه^۱ ارائه کتاب‌های درسی و آموزشی که متناسب با اصول صحیح در همه ابعاد یک کتاب خوب باشد، تلاش بسیاری کرده‌اند و علاوه بر این که به محتوای آشکار^۲ کتاب‌ها توجه کرده‌اند، به محتوای پنهان^۳ آن نیز بهای زیادی داده‌اند. بنابراین برای تحلیل محتوای یک کتاب درسی باید به همه ابعاد کتاب توجه لازم را داشت. (رسولی، ۹۳). از طرفی دیگر تعدادی از محققان اتفاق نظر دارند که کتاب‌های درسی دانشگاهی از رویه و اصول به خصوصی پیروی نمی‌کند، بلکه نویسندگان مطابق میل شخصی نسبت به تدوین اقدام می‌کنند. در همین راستا با توجه به آنچه از نظر گذشت، پژوهشگران در این پژوهش درصدد ستند با استفاده از شاخص‌های ارزیابی به تحلیل تعدادی از کتاب‌های انتشارات سمت بپردازند تا دریابند، چه میزان موفقیت این شاخص‌ها در تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی این انتشارات حاصل و رعایت شده است؟ دغدغه این که آیا سازمان سمت این یافته‌ها را در تألیف کتب خود اعمال خواهد کرد، خود پژوهش دیگری را می‌طلبد.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های متنوعی در رابطه با تحلیل^۴ کتب درسی دانشگاهی صورت پذیرفته است که هر کدام از زوایا و ابعادی این کتب را مورد بررسی و تحلیل قرار داده و به بررسی و تحلیل کتاب‌های رشته علوم تربیتی از انتشارات مختلف پرداخته‌اند، اما این پژوهش تنها به تحلیل و ارزیابی کتاب‌های درسی انتشارات سمت پرداخته است. ایزوالیو^۵ (۲۰۰۲) یافته‌های پژوهش خود را بدین صورت منتشر کرد که بین کارآمدی^۶ کتاب‌های درسی در آموزش عالی در کشورهای (هلند، فنلاند، انگلستان، آمریکا، کانادا، استرالیا، فرانسه و سوئد) با ساختار توانمندی آن‌ها نسبت به آموزش عالی و ضریب دسترسی به نظام دانشگاهی می‌توان پیوندی یافت هم چنین فنلاند یکی از کشورهایی است که بیشترین کارآمدی در کتاب‌های درسی دانشگاهی آن گزارش شده است.

نتایج پژوهش خالد محمود^۷ (۲۰۱۱) در خصوص بررسی کتاب‌های درسی کشور پاکستان نشان داد که کتاب‌های درسی این کشور فاقد هشت ویژگی مطلوب مطابق با فرم ارزیابی ساختاری کتاب‌های درسی از قبیل (انطباق با سیاست‌های برنامه درسی و حیطه های آن، واژگان و فرمت آن، توازن افقی و عمودی متن، سازگاری، خوانایی متن، رشد شناختی و تفکر خلاق، یادگیری و ارزیابی، دوری از تعصب) هستند. هم‌چنین در این مطالعه یافته‌ها نشان دادند که کارشناسان با تجربه عملی در توسعه مواد

^۱ Context.

^۲ Explicit.

^۳ Hidden.

^۴ Analysis.

^۵ Isoalio.

^۶ Efficacy.

^۷ Khalid Mahmoud.

درسی و ارزیابی درک عمیق‌تری از ارزیابی کتاب درسی در مقایسه با کسانی که دارای دانش نظری هستند، دارند.

جنیفر پریز^۱ (۲۰۱۲) در پژوهش خود که به ارزشیابی کیفیت^۲ کتاب‌های درسی در آموزش و پرورش باز با کتاب‌های منتشر شده سنتی پرداخته‌است، یافته‌های پژوهش حاکی از این است که کیفیت کتاب‌های باز در مقایسه با هم‌تایان منتشر شده به صورت سنتی، کیفیتی در حد درجه ۲ دارند. هر دو گروه کتاب سنتی و باز، برای یادگیری مستقل به عنوان ابزار مطالعاتی مناسب هستند، اما کتاب‌های سنتی غالباً به عنوان منبع استفاده می‌شدند در حالی که کتاب‌های باز بیش‌تر به عنوان کتاب کار استفاده می‌شوند. هم‌چنین نتایج روشن ساخت که اجزای کتاب‌های درسی باید شامل محتوای متناسب با سطح مقطع مورد نظر در نظر گرفته شود، دارای گرافیک کارآمد و اصطلاحات و واژه‌نامه باشد. سپس امکاناتی که به نظر ضروری نمی‌رسد اما می‌تواند برای دانش‌آموز و معلمان سودمند و مفید باشند، این است که کتاب‌های باید دارای گرافیک رنگی، مثال‌های واقعی، توانایی نوشتن دانش‌آموز در داخل کتاب و توانایی شخصی‌سازی محتوا به وسیله معلم را داشته‌باشند. هم‌چنین تحلیلی بر داده‌ها نشان داد که کتاب‌های درسی به‌ندرت به عنوان ابزار مطالعاتی ساختاری مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ از آن‌ها اغلب به عنوان منبع، نوشتن یادداشت‌ها در حین کلاس و یا برای مطالعه گروهی در کلاس به کار می‌روند.

در پژوهشی دیگر (۱۳۸۷) نصر و همکاران با عنوان «میزان تحقق معیارهای تدوین کتاب‌های درسی در دوره کارشناسی علوم تربیتی» به این نتیجه رسیدند که اغلب کتاب‌های درسی علوم تربیتی، به دلیل ناآشنایی مؤلفان با معیارهای تدوین کتاب‌های درسی بر اساس دیدگاه‌ها و سلیقه نویسندگان و مؤلفان و بدون توجه به معیارهای تدوین کتاب تهیه شده و با معیارهای مطلوب فاصله زیادی دارد. کتاب‌های درسی موجود از بعد ظاهری، نگارشی و توجه به اصول روان‌شناسی به تجدیدنظر^۳ اساسی نیاز دارد و مطالب کتاب‌ها هم در بعد محتوایی باید هر چند سال یک‌بار همگام با پیشرفت‌های علمی و بین‌المللی، تجدید نظر شود. هم‌چنین در بعد ساختاری علاوه بر تجدید نظر در خصوص بسیاری از شاخص‌ها، فهرست جدول‌ها، نمودارها، واژه‌نامه، فهرست موضوعی که جزء لاینفک هر کتاب درسی است، متأسفانه در بسیاری از کتاب‌های مورد بررسی حذف شده‌است.

ستار (۱۳۸۷) در پژوهش «بررسی رابطه میان نیازها و علایق دانشجویان با یادگیری مطالب کتاب‌های درسی دانشگاهی» دریافت افرادی که به تألیف یا ترجمه کتب درسی می‌پردازند، باید دارای مهارت و آگاهی‌های مناسب باشند. در تهیه و تدوین کتب درسی باید از مفاهیم و جملات مناسب و منطبق با توانمندی‌های فراگیران و نیز اهداف آموزشی استفاده نمایند، اما در دانشگاه‌های ما به ویژه رشته‌های علوم انسانی، افراد فوق فاقد مهارت‌های مورد نظر هستند و در تهیه و تدوین کتب درسی از مفاهیم و جملاتی استفاده می‌کنند که برای فراگیران غیر قابل درک هستند.

¹ Price

² quality

³ review

در پژوهش دیگر حسینی و مطور (۱۳۹۱) در یافته‌های پژوهششان مهم‌ترین نقاط قوت^۱ کتاب‌های درسی دانشگاهی علوم تربیتی ایران در بخش شکلی و محتوایی، مواردی چون (سلیس و قابل فهم بودن نگارش اثر، رعایت قواعد ویرایشی و نگارشی و معادل‌سازی مناسب و استفاده از اطلاعات تخصصی) و مهم‌ترین نقاط ضعف^۲ آن‌ها در همین بخش‌ها (داشتن غلط‌های چاپی، نامناسب بودن طرح جلد یا صحافی و کیفیت چاپ و استفاده نکردن از ابزارهای علمی و تطابق نداشتن با سرفصل‌های شورای عالی برنامه ریزی) را ذکر کرده‌اند.

با توجه به آن‌چه ذکر شد پژوهش‌های زیادی در مورد تحلیل و ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی صورت پذیرفته و هر کدام حاوی نتایجی بوده‌است، اما چه اندازه این نتایج و یافته‌ها در بهبود^۳ تدوین کتاب‌ها مفید واقع شده و آیا نتایج این پژوهش نیز در آینده از جانب سازمان سمت برای بالا بردن هرچه بهتر کیفیت کتاب‌های درسی دانشگاهی مورد استفاده قرار خواهد گرفت، خود پژوهشی دیگر را در زمینه ارزیابی و نظارت بر به‌کارگیری نتایج پژوهش‌های انجام شده در خصوص تدوین کتب درسی دانشگاهی می‌طلبید، اما در خصوص تحلیل کتاب‌های درسی سازمان سمت، می‌توان اظهار داشت که پژوهش‌های صورت گرفته قبلی در طول ده سال گذشته تنها به تعداد محدودی از کتب این سازمان بسنده کرده‌اند، اما پژوهش صورت گرفته حاضر در سطح نسبتاً وسیعتری از تحقیقات قبلی به تعداد ۲۸ کتاب از این سازمان پرداخته‌است. تا دریابد چه میزان تألیف کتب درسی دانشگاهی این انتشارات با معیارها و شاخص‌های تدوین کتب درسی مطابقت دارد؟

اهداف و سؤالات پژوهش

هدف اصلی این پژوهش تحلیل و تطبیق^۴ کتاب‌های درسی دانشگاهی انتشارات سمت رشته کارشناسی علوم تربیتی با شاخص‌های ارزیابی کتب درسی دانشگاهی است که به منظور تحقق هدف کلی یاد شده سؤالات پژوهشی زیر مطرح می‌شوند.

- ۱) آیا کتاب‌های درسی انتشارات سمت با شاخص‌های ارزیابی ساختاری کتب دانشگاهی مطابقت دارند؟
- ۲) آیا کتاب‌های درسی انتشارات سمت با شاخص‌های ارزیابی ظاهری کتب دانشگاهی مطابقت دارند؟
- ۳) آیا کتاب‌های درسی انتشارات سمت با شاخص‌های ارزیابی تصاویر و اشکال دانشگاهی مطابقت دارند؟
- ۴) آیا کتاب‌های درسی انتشارات سمت با شاخص‌های ارزیابی زبانی دانشگاهی مطابقت دارند؟

^۱ advantage

^۲ debility

^۳ improvement

^۴ reconciliation

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحلیل محتوا^۱ بوده که مطابق با دروس و سرفصل‌های کارشناسی رشته مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد با حجم نمونه ۲۸ جلد از این کتاب‌ها با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و با استفاده از پرسشنامه ۳۸ سؤالی محقق ساخته^۲ در ۴ حیطه (شاخص‌های ارزیابی ساختاری، شکل ظاهری، تصاویر و اشکال، ارزیابی) مورد تحلیل قرار گرفتند. روایی پرسشنامه علاوه بر دو نفر از اساتید رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد به تأیید ۳ تن از اساتید رشته‌های زبان‌شناسی- ادبیات فارسی و گرافیک رسیده‌است. هم‌چنین پایایی سؤالات به روش آلفای کربناخ ۰/۷۰ به‌دست آمده‌است.

یافته‌ها

۱) آیا کتاب‌های درسی انتشارات سمت با شاخص‌های ارزیابی ساختاری کتب دانشگاهی مطابقت دارند؟

با توجه به جدول شماره ۱ و شاخص سؤال یک می‌توان گفت که در تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی انتشارات سمت سه شاخص اول رعایت شده‌است، اما در مورد بقیه شاخص‌ها می‌توان چنین استنباط کرد که ۲۸/۶٪ از این کتاب‌ها، اهداف کل کتاب یا اهداف هر فصل برای دانشجو توضیح داده نشده؛ ۵۷٪ فاقد مقدمه بوده و ۲۸/۶٪ آن‌ها فاقد پیش‌گفتار هستند. هم‌چنین ۷۵٪ آن‌ها در ابتدای هر فصل مباحث مقدماتی برای درک مطالب تحت عنوان مقدمه آورده نشده‌است و ۷۸/۶٪ این کتاب‌ها فاقد جمع‌بندی مباحث و نتیجه‌گیری در انتهای هر فصل آمده‌است. در ۲۸/۶٪ آن‌ها بخشی با عنوان (پرسش-ها، تمرین‌ها و فعالیت‌هایی برای یادگیری و فهم بهتر موضوع) گنجانده نشده‌است. در خصوص بند دهم بجز فهرست جداول و نمودار تماماً رعایت شده، اما ۹۳٪ این کتاب‌ها فاقد فهرست جداول و نمودارها هستند. حتی با توجه به این‌که در بعضی از این کتاب‌ها از منابع لاتین استفاده شده‌است، اما فاقد بخش اصطلاحات و واژگان و فهرست‌شان هستند. شاید بتوان گفت در خصوص ۹٪ رعایت شده این بند می‌توان گفت به دو کتاب راهنمایی و مشاوره کودک (دکتر شفیع‌آبادی) و اقتصاد آموزش و پرورش (دکتر متوسلی و آهنچیان) اشاره کرد که دارای تمام این فهرست‌ها هستند.

شاخص	درصد	تعداد	گزینه
آیا زیرعنوان‌های هر فصل با موضوع آن فصل تناسب دارد؟	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی

^۱ analysis content

^۲ در تدوین این پرسشنامه از منابع شماره ۱، ۲، ۳، ۵، ۷، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۴ بهره گرفته شده‌است.

شاخص	درصد	تعداد	گزینه
آیا سازماندهی مطالب بندهای هر قسمت با کل آن قسمت همخوانی دارد؟	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
مطالب و محتوای کتاب از یکپارچگی و انسجام کافی برخوردار است؟	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا اهداف کل کتاب و یا هر فصل برای دانشجو توضیح داده شده است؟	۶۴/۳	۱۸	بلی
	۲۸/۶	۸	خیر
	۷/۱	۲	تاحدودی
آیا کیفیت مقدمه کتاب بیانگر عنوان و اهداف و ضرورت تدوین کتاب می‌باشد؟	۳۵/۷	۱۰	بلی
	۵۷/۱	۱۶	خیر
	۷/۱	۲	تاحدودی
آیا کتاب علاوه بر مقدمه پیشگفتار دارد؟	۷۱/۴	۲۰	بلی
	۲۸/۶	۸	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا برای کل کتاب در مقدمه و برای هر فصل در ابتدای آن، مباحث مقدماتی آورده شده تا برای خواندن کتاب زمینه‌سازی شود؟	۲۱/۴	۶	بلی
	۷/۵	۲۱	خیر
	۳/۶	۱	تاحدودی
آیا در انتهای هر فصل جمع‌بندی مباحث و نتیجه‌گیری آورده شده است؟	۲۱/۴	۶	بلی
	۷۸/۶	۲۱	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا پرسش‌ها، تمرین‌ها و فعالیت‌هایی برای یادگیری و فهم بهتر موضوع در کتاب گنجانده شده است؟	۲۸/۶	۸	بلی
	۷۱/۴	۲۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا کتاب، فهرست مطالب (که به نوعی نشان دهنده سازماندهی مطالب کتاب باشد) و فهرست‌های دیگر، از جمله فهرست منابع یا کتاب شناسی، فهرست راهنما، فهرست جداول و نمودارها و فهرست اصطلاحات و واژگان دشوار دارد؟	۷/۱	۲	بلی
	۰	۰	خیر
	۹۲/۹	۲۶	تاحدودی

جدول ۱: درصد مطابقت کتاب‌ها در بخش ارزیابی ساختاری

۲) آیا کتاب‌های درسی انتشارات سمت با شاخص‌های ارزیابی ظاهری کتاب دانشگاهی مطابقت دارند؟

در تبیین جدول ۲ نیز می‌توان چنین بیان کرد که ۲۱/۴٪ این کتاب‌ها (ملاک حدود ۱۰۰ صفحه برای هر واحد درسی) رعایت نشده به گونه‌ای که می‌توان گفت برای یک درس ۲ واحدی معمول است

که برای هر واحد درسی آن حدود ۱۰۰ صفحه در نظر گرفته شود.^۱ در شاخص بعدی ۲۵٪ این کتاب‌ها حجم صفحات هر فصل با فصل‌های دیگر متناسب نیست، یعنی طبقه‌بندی درست مطالب و ایجاد تناسب میان حجم فصل‌ها رعایت نشده‌است. در خصوص شاخص بعدی که کیفیت صفحه‌آرایی یعنی نحوهٔ چینش نمودارها، جداول، اشکال و نقشه‌ها است ۱۴/۳٪ از این کتاب‌ها فاقد نمودار، جداول، اشکال و نقشه است پس نمی‌توان اذعان داشت که در این خصوص صفحه‌آرایی صورت گرفته‌است. هم-چنین در مورد شاخص‌های کیفیت صحافی، نوع کاغذ و نوع جلد و هم‌چنین کیفیت تایپ می‌توان گفت که به نحوهٔ مطلوبی در این کتاب‌ها رعایت شده‌است.

شاخص	درصد	تعداد	گزینه
آیا حجم کتاب متعارف است؟ (شمار صفحات متناسب با محتوای کتاب و درس است به طور معمول حدود ۱۰۰ صفحه برای هر واحد درس)	۶۷/۹	۱۹	بلی
	۲۱/۴	۶	خیر
	۱۰/۷	۳	تاحدودی
حجم صفحات هر فصل با فصل‌های دیگر متناسب است؟ (طبقه‌بندی درست مطالب، ایجاد تناسب میان حجم فصل‌ها).	۲۸/۶	۸	بلی
	۲۵	۷	خیر
	۴۶/۴	۱۳	تاحدودی
آیا کیفیت تایپ، استفاده از حروف متفاوت در متن (تفاوت نوع حروف، اندازه حروف، رنگ حروف) رعایت شده است؟	۹۶/۴	۲۷	بلی
	۰	۰	خیر
	۳/۶	۱	تاحدودی
آیا کیفیت صفحه‌آرایی (نحوهٔ چینش نمودارها، جداول، اشکال و نقشه‌ها) مناسب می‌باشد؟	۸۵/۷	۲۴	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا کیفیت صحافی مناسب می‌باشد؟	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
نوع کاغذ (از کاغذ مرغوب) استفاده شده است؟	۹۶/۴	۲۷	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۱	تاحدودی
آیا نوع جلد (کیفیت نوع جلد و جنس جلد، خوش طرح و خوش رنگ و ساده بودن طرح) مناسب می‌باشد؟	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی

جدول ۲: درصد مطابقت کتاب‌ها در بخش ارزیابی شکل ظاهری کتاب

^۱ مانند کتاب روش تحقیق در علوم انسانی تألیف دکتر حافظ‌نیا که برای دو واحد درسی چهارصد و دو صفحه است که هم‌خوانی ندارد.

۳) آیا کتاب‌های درسی انتشارات سمت با شاخص‌های ارزیابی تصاویر و اشکال دانشگاهی مطابقت دارند؟

درباره سوال سوم پژوهش و جدول شماره ۳ این چنین استنباط می‌شود که حدود ۱۵٪ این کتاب‌ها فاقد هرگونه تصاویر، اشکال و نمودار هستند؛ اما در خصوص ۸۶٪ بقیه کتاب‌ها می‌توان گفت که کلیه شاخص‌های هشت‌گانه که در جدول ۳ آورده شده، رعایت شده‌است.

شاخص	درصد	تعداد	گزینه
آیا تصاویر، اشکال، جداول و نمودار با متنی که در فصل‌ها ارائه شده همخوان هستند؟	۸۲/۱	۲۳	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۳/۶	۱	تاحدودی
آیا تصاویر، اشکال، جداول و نمودار، اطلاعات وضوح و دقت مورد نیاز را دارند؟	۸۵/۷	۲۴	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا تصاویر، اشکال، جداول و نمودار، توان برانگیختن یادگیرنده را دارند؟	۸۵/۷	۲۴	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا تصاویر، اشکال، جداول و نمودار، اطلاعات مورد نیاز را به ادگیرنده منتقل می‌کنند؟	۸۵/۷	۲۴	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا تصاویر، اشکال، جداول و نمودار، محیط آشنا را برای یادگیرنده آشناتر می‌سازند؟	۸۵/۷	۲۴	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا توجه کافی به جنبه زیباشناختی تصاویر، اشکال، جداول و نمودار شده تا اطلاعات دقیقی از طریق آن‌ها را به دانش‌آموز ارائه دهد؟	۸۵/۷	۲۴	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا همه تصاویر، اشکال، جداول و نمودارها که در متن گنجانده شده‌اند، توجیه مورد نیاز را دارند؟	۸۵/۷	۲۴	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آیا عناوین مربوط به تصاویر، اشکال، جداول و نمودار به حد کافی روشن و دقیق هستند؟	۸۲/۱	۲۳	بلی
	۱۴/۳	۴	خیر
	۳/۶	۱	تاحدودی

جدول ۳: درصد مطابقت کتاب‌ها با بخش شاخص‌های ارزیابی تصاویر و اشکال

۴) آیا کتاب‌های درسی انتشارات سمت باشاخص‌های ارزیابی‌زبانی کتاب‌دانشگاهی مطابقت دارند؟

شاخص	درصد	تعداد	گزینه
استفاده‌ی به‌جا از علایم سجاوندی	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
استفاده از جملات کوتاه و پرهیز از کاربرد زیاد جمله‌های مرکب	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
استفاده از بندها و پاراگراف‌های کوتاه	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
پرهیز از بکارگیری واژگان و تعبیرات مهجور	۸۹/۳	۲۵	بلی
	۱۰/۷	۳	خیر
	۰	۰	تاحدودی
استفاده از جملات مثبت به جای جملات منفی	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
به کارگیری کمتر از جملات معترضه	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
پرهیز از بکارگیری ساخت‌های نحوی زبان کهن	۹۶/۴	۲۷	بلی
	۰	۰	خیر
	۳/۶	۱	تاحدودی
پرهیز از سره نویسی	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
پرهیز از گرت‌برداری نادرست از زبان بیگانه	۱۰۰	۲۸	بلی
	۰	۰	خیر
	۰	۰	تاحدودی
آوردن معادل‌های لاتین، اسامی و اصطلاحات خارجی در زیرنویس یا پی‌نوشت	۶۰/۷	۱۷	بلی
	۱۷/۹	۵	خیر
	۲۱/۴	۶	تاحدودی

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶. ۱۳۱.

شاخص	درصد	تعداد	گزینه
معادل سازی برای اصطلاحات تخصصی (پایان کتاب).	۵۰	۱۴	بلی
	۵۰	۱۴	خیر
	۰	۰	تاحدودی
رعایت قواعد نگارشی و کیفیت ساختاری دستوری.	۰	۰	بلی
	۰	۰	خیر
	۱۰۰	۲۸	تاحدودی
یکدستی رسم‌الخط و میزان رعایت دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی در نشر کتاب.	۱۷/۹	۵	بلی
	۰	۰	خیر
	۸۲/۱	۲۳	تاحدودی
روشن و قابل فهم بودن معنای متن.	۸۷/۶	۲۲	بلی
	۰	۰	خیر
	۲۱/۴	۶	تاحدودی

جدول ۴: درصد مطابقت کتاب‌ها در بخش شاخص‌های ارزیابی زبانی

هم‌چنین درباره داده‌های جدول ۴ «سؤال چهارم پژوهش» نیز می‌توان نتیجه گرفت: که سه شاخص اول در متن کتاب‌ها رعایت شده‌است، اما در مورد شاخص ۴ می‌توان گفت که ۳ کتاب از این حجم نمونه کتاب‌ها که ۱۱٪ را شامل می‌شود، از واژگان و تعبیرات مهجور استفاده شده‌است.^۱ در مورد شاخص دهم این بخش می‌توان اذعان داشت که ۱۸٪ این کتاب‌ها فاقد معادل‌های لاتین و اصطلاحات خارجی در زیرنویس یا پی‌نوشت هستند، حتی می‌توان گفت ۲۲٪ این شاخص با توجه به صفحات کتاب و با وجود استفاده از منابع لاتین در این کتاب‌ها، یک سوم صفحاتشان دارای زیرنویس لاتین است که از این بعد هم کم‌رنگ به نظر می‌رسد.

شاخص یازدهم که مربوط به اصطلاحات تخصصی یا واژه‌نامه پایان کتاب است، نتایج بررسی‌ها حاکی از این است که ۵۰٪ این کتاب‌ها فاقد این شاخص هستند. و در مورد شاخص دوازدهم نیز در بعضی از کتاب‌ها قواعد نگارشی و کیفیت ساختار دستوری مراعات نشده و به بازبینی مجدد نیاز دارد.^۲ هم‌چنین از بررسی شاخص سیزدهم «رعایت دستورخط فارسی مصوب فرهنگستان زبان و ادبیات

^۱ کتاب برنامه‌ریزی آموزشی دکتر محسن پور (لغات مطمح ص ۱۵- عقاید عاملین ص ۱۵۶) - کتاب آموزش و پرورش: ابتدایی، راهنمایی و متوسطه احمدصافی (واجب‌التعلیم ص ۴۲) - کتاب مسائل آموزش و پرورش ایران دکتر آقازاده (حوایح ص ۸۹ - سطح نازلی ص ۱۷۸).

^۲ در کتاب دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی دکتر مشایخ در خصوص قواعد نگارشی و کیفیت ساختاری دستوری می‌توان بیان داشت که در ص ۹۲ کتاب آمده: «قوانین هرگز در خلاء وضع نمی‌شوند، قانون پیوسته با خود باری از فرهنگ، سیاست، تاریخ، دین و اقتصاد و جامعه دارد». که برای رعایت این شاخص می‌توان این گونه نوشت: «قوانین بسته به موقعیت‌های اجتماعی (فرهنگ، سیاست، تاریخ، دین، اقتصاد و جامعه) وضع می‌شوند.

فارسی مربوط به نثر کتاب‌ها» آن چنان برمی‌آید که در اکثر قریب به اتفاق این کتاب‌ها این شاخص رعایت نشده و به کرات می‌توان کلماتی از قبیل: پارادایم‌ها - صلاحیت‌ها - سیاست‌گذاری‌ها - منسجم‌تر- طرح‌ها - تحلیل‌ها - مکتب‌خانه - پیشرفت‌گرا- بحث‌ها و ... مشاهده کرد. سپس در خصوص شاخص چهاردهم نیز می‌توان گفت که معنای بعضی از لغات به کار رفته در متن بعضی از این کتاب‌ها برای خوانندگانی که دانشجویانی هستند به تازگی از مقطع دبیرستان فارغ‌التحصیل شده و در ترم‌های آغازین به عنوان واحد عمومی با آن روبرو می‌شوند، روشن و قابل فهم نیست.^۱

نتیجه‌گیری

انتشارات سمت یکی از مؤسسات بزرگ نشر کتب درسی دانشگاهی است و در رشته علوم تربیتی که مد نظر پژوهش ماست، اساتید برجسته این رشته تعدادی کتب درسی دانشگاهی تألیف کرده‌اند که انتشارات سمت به نشر این کتاب‌ها مبادرت ورزیده‌است. این منابع در غالب دانشگاه‌های کشور (سراسری، پیام نور، آزاد، علمی کاربردی و فرهنگیان) تدریس می‌شود. همچنان که در یافته‌ها ذکر شد، در برخی از شاخص‌ها، کتاب‌های انتشارات سمت با سطح مطلوب فاصله دارد. به گونه‌ای که حدود ۹۳٪ این کتاب‌ها فاقد فهرست جداول و نمودار و واژه‌نامه هستند و این یافته با پژوهش نصر و همکاران هم-خوانی دارد، درحالی که بایستی این شاخص جزء لاینفک هر کتاب درسی باشد. از بعدی دیگر حدود ۲۹٪ این کتاب‌ها فاقد سؤالات و خودآزمایی پایان هر فصل هستند و این بیانگر کم اهمیت تلقی کردن عنصر ارزشیابی در محتوی کتاب‌های درسی است. چه بسا ارزشیابی از عناصر اساسی هر برنامه درسی است و این مسئله با یافته‌های پژوهش خالد محمود مطابقت داشته و باید جدی تلقی شود. همچنین در یافته‌های پژوهش حسینی و مطور، دارا بودن معادل‌سازی و واژه‌های تخصصی جزو نقاط قوت به حساب آمده‌است که در این پژوهش ۵۰٪ این کتاب‌ها فاقد واژه‌نامه و اطلاعات تخصصی هستند و تا حدودی با این قضیه هم‌خوانی ندارد، اما با یافته‌های پژوهش پریرز هم‌خوانی دارد. این پژوهش در شاخص سلیس بودن با یافته‌های پژوهش ستار هم‌خوان است، اما با یافته‌های حسینی و مطور مطابقت ندارد. با این‌که این پژوهش در خصوص بررسی تعدادی از کتب انتشارات سمت مطابق با اصول و شاخص‌های تدوین کتب درسی دانشگاهی وارد عمل شده‌است، بنابراین از زوایای گوناگون و اصول برنامه‌ریزی درسی^۲ نیز این کار قابل بررسی و مطالعات دیگری را می‌طلبد. آن‌چه از این پژوهش استخراج می‌شود گامی در

^۱. کتاب کلیات فلسفه (دکتر محمدحسین گنجی) و فلسفه آموزش و پرورش نلر (ترجمه دکتر فریدون بازرگان) که در متن آن‌ها کلمات صقیل استفاده شده، زیاد روشن و قابل فهم نمی‌باشد. به طور مثال: می‌توان گفت که کتاب کلیات فلسفه به عنوان یک درسی عمومی برای دانشجویان ترم‌های اول ارائه می‌شود لذا فاصله‌ی آنچنانی با دوره دبیرستان نداشته تا به غنا و درک این گونه لغات در متن این کتاب برسند یا در کتاب روان‌شناسی رشد ۲ (حسین لطف‌آبادی) همانگونه که در پیشگفتار ذکر گردیده که این کتاب منحصراً به رشته روان‌شناسی تعلق ندارد و برای دانشجویان رشته کارشناسی علوم تربیتی نگاشته شده، لذا در ص ۱۴۶ از لغات هیپی‌گری، پانکیسم، گروه‌های ارتجاعی استفاده نموده که شاید زیاد برای دانشجویان قابل فهم نباشد.

^۲. Curriculum development.

جهت بالا بردن کیفیت تدوین کتاب‌های درسی دانشگاهی است. امید است دست اندرکاران و مسئولان امر، از یافته‌های پژوهش و پیشنهادات ارائه شده، جهت رفع مشکلات و نقص کتاب‌های درسی دانشگاهی بهره ببرند.

- (۱) اهتمام به اضافه کردن بخش‌هایی از قبیل اصطلاحات تخصصی یا واژگان پایه، آن هم با توجه به این که اغلب در تدوین این کتاب‌ها از منابع لاتین استفاده شده است.
- (۲) تصحیح^۱ و به روزآمد کردن بعضی از کتاب‌ها با توجه به این که سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران در سال ۹۰ تدوین شده، هنوز تغییرات با توجه به این سند در بعضی از این کتاب‌ها اعمال نشده است. به گونه‌ای که هنوز به جای ابتدایی دوره اول و دوم و دوره متوسطه اول و دوم از همان اصطلاحات ابتدایی و راهنمایی و متوسطه استفاده شده است.
- (۳) استفاده از نقشه، نمودار، اشکال و تصاویر در تعدادی از این کتاب‌ها که فاقد این موارد هستند؛ زیرا علاوه بر نقش تصاویر یا حس بینایی (۷۶٪) در یادگیری، تحقیقات ثابت کرده که افراد با تصاویر بهتر از الفاظ ارتباط برقرار می‌کنند به گونه‌ای که تصاویر نسبت به نوشته‌ها در زمان کوتاه‌تری پردازش می‌شوند و افراد تصاویر را ۶۰۰۰۰ مرتبه سریع‌تر از متن پردازش می‌کنند. خلاصه انسان‌ها چیزهایی جدید و مختلف را در صورتی که به صورت تصویری ارائه شوند راحت‌تر به خاطر می‌آورند. (فلسفی، ۱۳۹۴).
- (۴) اتفاق نظر درباره‌ی واژه‌های به‌کارگرفته شده در توجیه عنوان (نمودار، شکل، جداول) وجود ندارد. به گونه‌ای که از واژه طرح^۲ نیز استفاده شده است که این باعث سردرگمی دانشجو هنگام مطالعه مطالب این کتاب‌ها می‌شود.
- (۵) اجرای پژوهشی با عنوان نظارت بر به‌کارگیری یافته‌های پژوهش‌های انجام شده قبلی در تدوین کتب درسی دانشگاهی سمت در خصوص این‌که تا چه میزان این پژوهش در تدوین کیفیت کتب درسی دانشگاهی خصوصاً انتشارات سمت تأثیر و دخالت داده شده است.
- (۶) در صورت امکان به عنوان متولی از طرف وزارت علوم واحدی تحت عنوان اداره نظارت بر تدوین و نشر و بهره‌برداری کتب درسی دانشگاهی تأسیس، هم‌چنین ملاک و معیارهای اساسی تدوین محتوای کتب درسی به وسیله هیأتی از متخصصان علوم تربیتی خصوصاً برنامه‌ریزان درسی تهیه و در اختیار این دایره در وزارت علوم قرار گرفته است تا مطابق با این استانداردها مؤلفان و ناشران ملزم به نشر کتب درسی دانشگاهی شوند.

^۱ Correct.

^۲ در کتاب روش تدریس پیشرفته (دکتر شعبانی) از واژه طرح استفاده شده است.

۱۳۴ بررسی و تحلیل کتاب‌های درسی دانشگاهی انتشارات سمت

ردیف	نام کتاب	مؤلف	سال انتشار
۱	مسائل آموزش و پرورش ایران	دکتر احمدآقازاده	۱۳۹۲
۲	سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران	احمد صافی	۱۳۹۱
۳	نظارت و راهنمایی آموزشی	دکتر مصطفی نیکنامی	۱۳۹۰
۴	راهنمایی و مشاوره کودک	دکتر عبدالله شفیع‌آبادی	۱۳۹۴
۵	آموزش و پرورش تطبیقی	دکتر احمد آقازاده	۱۳۹۰
۶	روان‌شناسی رشد	دکتر سوسن سیف و دیگران	۱۳۹۴
۷	روان‌شناسی رشد	دکتر حسینی لطف‌آبادی	۱۳۹۳
۸	مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی	دکتر محمدرضا حافظ‌نیا	۱۳۹۱
۹	روان‌شناسی تربیتی	دکتر پروین کدیور	۱۳۹۳
۱۰	برنامه‌ریزی آموزشی	دکتر بهرام محسن‌پور	۱۳۹۲
۱۱	دیدگاه‌های نو در برنامه‌ریزی آموزشی	دکتر فریده مشایخ	۱۳۹۳
۱۲	اقتصاد در آموزش و پرورش	دکتر محمود متوسلی دکتر محمدرضا آهنچیان	۱۳۹۴
۱۳	آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش	دکتر فریدون بازرگان	۱۳۹۳
۱۴	کلیات فلسفه	دکتر محمدحسین گنجی	۱۳۸۹
۱۵	جامعه‌شناسی آموزش و پرورش	دکتر محمود شارع‌پور	۱۳۸۸
۱۶	تکنولوژی آموزشی	دکتر هاشم فردانش	۱۳۹۰
۱۷	مقدمات برنامه‌ریزی درسی	دکتر حسن ملکی	۱۳۹۴
۱۸	تربیت بدنی عمومی	دکتر نمازی‌زاده دکتر سلحشور	۱۳۸۶
۱۹	اخلاق اسلامی	محمدعلی سادات	۱۳۹۱
۲۰	برنامه‌ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان	دکتر کورش فتحی‌اجارگاه	۱۳۸۳
۲۱	روش تدریس پیشرفته	دکتر حسن شعبانی	۱۳۹۳
۲۲	آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه	احمد صافی	۱۳۸۸
۲۳	سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی	دکتر حسین لطف‌آبادی	۱۳۹۲
۲۴	اصول کتابداری	ایرج صبا	۱۳۹۰
۲۵	مبانی امور مالی و بودجه در آموزش و پرورش	داود صالحی	۱۳۹۳
۲۶	آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم	دکتر غلامعلی سرمد	۱۳۸۱
۲۷	راهنمایی و مشاوره تحصیلی	دکتر عبدالله شفیع‌آبادی	۱۳۹۳
۲۸	روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی	دکتر غلامعلی سرمد	۱۳۹۴

جدول ۵: کتب درسی بررسی شده

منابع

۱. ابن ندیم، محمد بن اسحاق (۱۳۸۳) الفهرست، ترجمه م. رضا تجدد، تهران: دنیای کتاب.
۲. ایرانی، ناصر (۱۳۶۴). داستان: تعاریف، ابزارها و عناصر. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
۳. _____ (۱۳۸۰). هنر رمان، چاپ اول، تهران: آبانگاه.
۴. _____ (۱۳۹۳). هنر رمان (تحریر دوم)، چاپ اول، تهران: نشر نو.
۵. بویس، مری (۱۳۸۴). «زردیارس و آداتیس»، پشت فرزانیگی (جشن‌نامه دکتر ابوالقاسمی)، چاپ نخست، تهران: نشر هرمس.
۶. پرهام، سیروس (۱۳۸۰). «سیری در قلمرو داستان»، نشر دانش، ش ۳، پاییز: ۳۳-۳۷.
۷. تفضلی، احمد (۱۳۷۶). تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام، به کوشش ژاله آموزگار، چاپ نخست، تهران: سخن.
۸. تالستوی، لی یف نیکلایوچ (۱۳۸۷). جنگ و صلح، ترجمه سروش حبیبی، چاپ پنجم، تهران: نیلوفر.
۹. خالقی مطلق، جلال (۱۳۶۹). «بیژن و منیژه و ویس و رامین»، ایران‌شناسی، سال دوم، ش ۲: ۲۹۸-۲۷۳.
۱۰. داد، سیما (۱۳۷۵). فرهنگ اصطلاحات ادبی: واژه‌نامه مفاهیم و اصطلاحات ادبی فارسی و اروپایی به شیوه تطبیقی و توضیحی، چاپ دوم. تهران: مروارید.
۱۱. دیاکونوف، ام (۱۳۴۵). تاریخ ماد، ترجمه کریم کشاورز، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
۱۲. غلامرضایی، محمدرضا (۱۳۷۵). داستان‌های غنائی منظوم، از ابتدا تا قرن هشتم، چاپ نخست، تهران: فردابه.
۱۳. فتوحی، محمود (۱۳۷۳). «کتابشناسی نقد داستان در ادبیات فارسی»، دانشگاه انقلاب، آذر ۱۳۷۳، ش ۱۰۳: ۱۷۷-۱۸۶.
۱۴. کریستن‌سن، آرتور (۱۳۳۵). قصه‌های ایرانی، ترجمه کیکاووس جهانداری، مجله سخن، ج ۷، ش ۱.
۱۵. گرگانی، فخرالدین اسعد (۱۳۸۱). ویس و رامین، مقدمه و تصحیح و تحشیه محمد روشن با دوگفتار از صادق هدایت و مینورسکی. تهران: صدای معاصر.
۱۶. گزنفون (۱۳۴۲). کورش‌نامه، ترجمه مهندس رضا مشایخی، چاپ نخست، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
۱۷. محجوب، محمدجعفر (۱۳۳۷). مقدمه ویس و رامین، چاپ نخست، نشر اندیشه.
۱۸. منصوریان، یزدان (۱۳۹۲). «صد ویژگی کتاب‌های دانشگاهی کارآمد و اثربخش»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۱۷، ش ۲۹، پاییز ۱۳۹۲، صص ۱-۱۷.
۱۹. میرصادقی، جمال (۱۳۸۸). عناصر داستان، تهران: سخن.
۲۰. میرصادقی، جمال و میمنت میرصادقی (ذوالقدر) (۱۳۷۷). واژه‌نامه هنر داستان نویسی، تهران: نشر کتاب مهناز.
۲۱. مینورسکی، ولادیمیر فیودورویچ (۱۹۵۴-۱۹۴۷). «ویس و رامین، داستان عاشقانه پارتی»، BSOAS، ترجمه مصطفی مقربی.
۲۲. نولدکه، تئودور (۱۳۶۹). حماسه ملی ایران، ترجمه بزرگ علوی، چاپ چهارم، تهران: جامی.
23. Abrams, m, h, (1971). The Mirror and the Lamp. London: oxford university press ,
24. Gerald Prince, (1989). Dictionary of Narratology (Lincoln & London: University of Nebraska Press:72-73.
25. Friedman ,Norman(Dec., 1955). point of view in fiction: the development of a critical concept, modern language association PMLA .Vol. 70, No. 5, pp. 1160-1184 .
26. Friedman, N. (1955). Forms of the Plot. Journal of General Education. 8: 241-253.
27. Lubbock, Percy .(1960). the crafts of fiction. London: Jonathan cape.
28. Whitcomb.Selden.Lincol, 1905. The study of a novel. BostonD.C. Heath &co publitiors.
29. www.telegraph.co.uk/.../How-Wuthering-Heights-got-its-name.htm (29/6/1395)



Study and analysis of text books Published by SAMT Company Press in the field of Bachelor of Science of education

Sayed Massud Hosseni¹

Ph.D Student of Education curriculum Studies at Ferdowsi University of Mashhad.,
Iran.

Maqhsoud Aminkhandaghi²

Ph.D Curriculum, Department of Education Faculty of Education and Psychology,
Ferdowsi University of Mashhad.

Text books are the main Source of educational and research activities of universities and higher education institution. Therefore, these books, as sources of courses in various academic field, play an important role in achieving the educational goals of the higher education system. Hence, the principles, frameworks and certain criteria must be followed in designing, compiling and publishing them. The main purpose of this research is study and analysis of textbooks published by samt company press in the field of bachelor of Science of education, according to the courses and heading of management and educational planning field of ferdowsi university of Mashad. The Sample Size was 28 volumes of these books. By using a 38-items research made questionnaire, these books was evaluated in Four areas of Structural evaluation indicators, the appearance, images and Forms, Linguistic evaluation, The results of this research, in Structural evaluation, Showed that the existence of introduction at the beginning of each chapter, Summarizes the discussions and conclusion at the end of each chapter and has a content table and graphs are at an undesirable Level. In terms of appearance, a quarter of these books are not proportionate to the number of page per each unite and the correct Classification of the content and the proportion between the volume of the sections are not at an appropriate Level. Also, regarding the evaluation indexes of images and forms, about 15% of these books do not have any pictures, shapes, tables and charts, In the linguistic evaluation section, a quarter of these books are Lack of Latin equivalents and foreign terms in the footnote, and over 50% are Lack of specialized terminology and glossary of the end of the books. Additionally, some of them need to be reviewed in terms of punctuation rules and quality of grammatical Structure.

Keywords: Content – Content Analysis Evaluation Indicators- SMAT University's
Textbook.

¹ E-mail: massudhosseni.1389@gmail.com

² E-mail: aminkhandaghi@ferdowsi.um.ac.ir



بررسی و نقد کتاب «فلسفه آلمانی» نوشته تری پینکارد

محمد اصغری^۱

دانشیار گروه فلسفه دانشگاه تبریز، ایران.

این مقاله از دو منظر به بررسی و ارزیابی انتقادی کتاب فلسفه آلمانی نوشته تری پینکارد با ترجمه ندا قطوری می‌پردازد. منظر اول ناظر به محتوای کتاب است بدون توجه به متن ترجمه فارسی و منظر دوم ناظر به ترجمه فارسی کتاب و شیوه ترجمه مترجم از جهت محاسن و معایب. به‌طور کلی این کتاب با طرح تناقض عقل کانتی در ساحت نظری و کشیده شده آن به ساحت عملی و تلاش فیلسوفان پساکانتی و پساهاگلی برای یافتن راه‌حل عملی برای این تناقض نویسنده را وادار ساخته در مقدمه هر ۴ بخش کتاب، مباحث مطرح درباره زمینه و زمانه تاریخی و اجتماعی را در قالب انقلاب اجتماعی جامعه آلمان در قرن ۱۸ و ۱۹ را مطرح کند. علی‌رغم تلاش مترجم در ترجمه روشن و خوب آن به زبان فارسی بازهم ایراداتی متوجه مترجم است که عدم آوردن مقدمه برای این کتاب از جمله آن‌هاست که در متن مفصل به آن‌ها اشاره شده‌است. به هر روی این کتاب می‌تواند برای دانشجوی فلسفه در مقاطع تحصیلات تکمیلی مفید واقع شود. در این مقاله ضمن بررسی و تحلیل محتوای این کتاب به ارزیابی ترجمه فارسی و پیشنهاداتی برای بهتر شدن ترجمه پرداخته‌است. این کتاب می‌تواند به عنوان یک منبع مهم مطالعه فلسفه آلمان به‌ویژه تفکر ایده‌آلیستی برای علاقه‌مندان به فلسفه آلمان بسیار روشنگر و سودمند باشد.

واژه‌های کلیدی: فلسفه آلمانی، فلسفه کانت، هگل، انقلاب، تناقض کانتی، ایده‌آلیسم و پینکارد.

مقدمه

فلسفه آلمان یکی از تأثیرگذارترین فلسفه‌ها در فلسفه‌های اروپایی در عصر حاضر است. تأثیر کانت و هگل هنوز بر اندیشه‌های فلسفه معاصر غرب قابل ملاحظه است هرچند انتقاداتی بر فلسفه آن‌ها وارد شده‌است. انقلاب کپرنیکی کانت در فلسفه در عصر روشنگری انقلابی در تمامی حوزه‌های فرهنگ آلمانی قرن ۱۸ و ۱۹ بود. البته به عقیده برخی مفسران این انقلاب تأثیر عمیقی نیز در انقلاب فرانسه داشت. چنانکه کارل مارکس می‌گوید: «فلسفه کانت را به درستی باید نظریه آلمانی انقلاب فرانسه تلقی کرد» (خراسانی (شرف) ۱۳۷۶: ۱۷۵). کتاب *فلسفه آلمانی: میراث ایده‌آلیسم* نوشته تری پینکارد تلاشی برای نشان دادن اهمیت فلسفه کانت در شکل‌گیری انقلابات فلسفی و اجتماعی در آلمان بعد از خودش است. این کتاب در واقع حول یک مسئله مهم کانتی یعنی مرجعیت و اتوریته عقل و حل این مسئله به وسیله فیلسوفان ایده‌آلیست پساکانتی مثل هگل، شوپنهاور و دیگر متفکران کم‌تر شناخته شده در بستر اجتماعی می‌پردازد. پینکارد در این کتاب خود، مشروعیت‌بخشی و اتوریته عقل را به عنوان یک تناقض کانتی معرفی می‌کند که در فلسفه‌های پساکانتی خود را به اشکال مختلف نشان می‌دهد. مراد از خودمشروعیت‌بخشی یا اتوریته عقل این است که کانت ادعا می‌کند که شخص باید تابع قوانینی باشد که عقل او وضع می‌کند و از طرف دیگر می‌گوید انسان آزاد است. نویسنده کتاب از این مسئله به عنوان تناقض کانتی یاد می‌کند.

به نظر راقم این سطور این کتاب برای اهل فلسفه از دو جهت پیام روشنی را منتقل می‌کند. اولین پیام این است که آگاهی و تفکر فلسفی می‌تواند انقلابی بی‌صدا در درون هر فرد ایجاد کند و کانت و هگل در این مرحله پیشگام بودند و پیام دوم این است که این انقلاب بی‌صدا درونی می‌تواند تک‌تک افراد را مجبور می‌کند تا سؤالات جدیدی مطرح کند و دنبال پاسخ باشند و یافتن پاسخ یعنی یافتن راهنمایی جدید برای زیستن به شکلی تازه و این همان انقلاب اجتماعی و سیاسی است که در جامعه عملاً به وقوع می‌پیوندد. اگر بخواهیم با زبان مارکس صحبت کنیم، باید بگوییم که رسالت فلسفه نه تنها تفسیر جهان بلکه باید تغییر آن باشد.

تری پینکارد در سال ۱۹۹۴ کتاب *پدیدارشناسی هگل: اجتماعیت عقل* را منتشر ساخت و در آن کتاب به نحو مستقیم و غیرمستقیم مقدمات لازم برای نگارش حداقل بخش سوم (تکمیل انقلاب؟ هگل) کتاب *فلسفه آلمانی* را فراهم کرده‌است. بنابراین، اگر به فهرست کتاب *پدیدارشناسی هگل* او و از همه مهم‌تر به عنوان فرعی کتاب یعنی «اجتماعیت عقل» نظری بیفکنیم، این مسئله کاملاً قابل فهم است. او در فصل ۱ (چرا پدیدارشناسی روح هگل؟) بیان می‌کند که مسئله خودآگاهی در مدل هگلی صرفاً آگاهی از یک دسته اعیان درونی مثل تصورات، بازنمایی‌ها یا احساسات نمی‌داند بلکه خودآگاهی حداقل مستلزم فرض جایگاهی در یک «فضای اجتماعی»^۱ است (Pinkard, 1994:7). بنابراین پینکارد می‌گوید: «ما خودمان را در «فضای اجتماعی» قرار می‌دهیم وقتی برای مثال به شیوه‌های

^۱ social space.

گوناگون استدلال می‌آوریم یا نقش‌های مختلفی را فرض می‌کنیم یا وقتی که اشکال رفتار را متناسب با نوع شخصیت فرد مشاهده می‌کنیم و تصور می‌کنیم که ما نیز باید چنین رفتار کنیم یا وقتی برای شخص دیگر درباره آنچه انجام می‌دهیم دلیل و برهان اقامه می‌کنیم» (Ibid, 7). سال ۱۹۹۴ را در آمریکا باید سال استقبال از هگل دانست چون در آن سال آثار مربوط به هگل به وسیله پینکارد، وود، هاردیمون، مک دوول، براندوم، رورتی و سلارز منتشر شدند. سال‌های بعد نیز اروپایی آثاری درباره هگل گرایی نوین آمریکایی منتشر کردند و در واقع استقبال از هگل در آمریکا و استقبال از هگل آمریکایی در اروپا توجهات را به نقش هگل و ایده‌آلیسم آلمانی معطوف ساخت، اما قصد ورود به این مبحث را نداریم بلکه خواستیم اهمیت هگل در عصر حاضر و نقش که او می‌تواند در جامعه و سیاست امروز ایفا کند را خاطر نشان سازیم.

معرفی کلی اثر و مشخصات صوری آن

کتاب *فلسفه آلمانی: میراث ایده‌آلیسم از ۱۷۶۰ تا ۱۸۶۰* نوشته تری پینکارد نخستین بار به وسیله انتشارات معتبر دانشگاه کمبریج در سال ۲۰۰۲ منتشر شده است. این کتاب به زبان انگلیسی در ۳۶۸ صفحه و به زبان فارسی ۵۷۶ صفحه به وسیله انتشارات ققنوس در سال ۱۳۹۴ با ترجمه ندا قطروبی روانه بازار فلسفه ایران شده است. طرح جلد خوب این کتاب از محاسن آن به شمار می‌آید، زیرا تصویر متفکران ایده‌آلیست آلمانی را هم در حوزه فلسفه و هم در حوزه‌های دیگری روی جلد چاپ کرده است. صفحه‌آرایی خوب و آوردن معادل‌های لاتین انگلیسی و آلمانی در پاورقی‌ها نیز از دیگر محاسن این کتاب است. درست است که این کتاب نمی‌تواند در قالب درس‌های تاریخ فلسفه به عنوان یک منبع درسی در دوره کارشناسی فلسفه تدریس شود، ولی می‌تواند به عنوان موضوع پژوهش‌ها و تحقیقات دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی رشته‌های فلسفه در تدوین پایان‌نامه‌ها و رساله بسیار سودمند باشد. البته قبل از ورود به تحلیل محتوایی اثر لازم به ذکر است که قبل از این نقد، نقد مشابهی بر کتاب پینکارد به وسیله دکتر محمد مهدی اردبیلی تحت عنوان «یک قرن ایدئالیسم آلمانی» نوشته شده است که در مجله نقد کتاب کلام، فلسفه و عرفان در شماره ۷ و ۸ پاییز و زمستان ۱۳۹۴ منتشر شده است. البته بنده این مقاله سودمند را خواندم و از آن مقاله نیز در این متن استفاده کرده‌ام که در تحلیل ترجمه فارسی اثر به آن استناد کرده‌ام. باید بگویم که نویسنده این مقاله انتقادی نیز از هگل پژوهان شناخته نسل جوان کشورمان هستند.

تحلیل بیرونی و خاستگاه اثر و مؤلف

کتاب ایده‌آلیسم در فضایی منتشر شده که توجهات به هگل و کانت در ابتدای قرن بیستم در آمریکا بیش‌تر شده است. برای مثال نئوپراگماتیستی مثل رورتی در آمریکا به نقش تفکر تاریخ‌گرایانه هگل در شکل‌گیری تفکر پراگماتیسم کلاسیک اذعان می‌کند و دیویی را هگل طبیعی شده می‌داند. در بسیاری از موارد رورتی از هگل نقل قول آورده و نفوذ هگل نزد سه قهرمان فلسفی اش یعنی دیویی، ویتگنشتاین و هایدگر را متذکر شده و حتی از دیویی به عنوان هگل طبیعی شده یاد کرده است. شاید بتوان تفکر و

اندیشه تاریخییت یا تاریخ‌گرایی^۱ را مهم‌ترین میراثی دانست که رورتی از هگل به ارث برده و در کتاب نتایج پراگماتیسم می‌گوید که تاریخ‌گرایی هگل احساس تازگی و رشد و گسترش را در اندیشه و جامعه به ما می‌دهد (Rorty 982:3).^۲ در چنین فضایی تری پینکارد (متولد ۱۹۵۰) فیلسوف آمریکایی و استاد گروه فلسفه دانشگاه جورج تاون درباره فلسفه‌های قرن ۱۸ و ۱۹ آلمان تحقیق می‌کند و ۶ کتاب درباره فلسفه آلمان به‌ویژه فلسفه هگل چاپ کرده‌است. او در سال ۱۹۷۴ دکترای فلسفه خود را با دفاع از رساله دکتری خود تحت عنوان «شالوده‌های ایده‌آلیسم استعلایی: کانت، هگل و هوسرل» از دانشگاه استونی بروک گرفته‌است. جدیدترین کتاب زیر چاپ او ترجمه کتاب پدیدارشناسی روح هگل از آلمانی به انگلیسی است که به وسیله انتشارات کمبریج چاپ خواهد شد. دو کتاب بعد از کتاب تری پینکارد درباره فلسفه آلمانی منتشر شد. یکی در سال ۲۰۱۵ به وسیله میشل فوستر و کریستین جسدال تحت عنوان راهنمای آکسفورد به فلسفه آلمانی در قرن ۱۹ و دیگری به وسیله آندره بوی تحت عنوان فلسفه آلمانی: درآمدی مختصر منتشر شده‌است. البته قبل کتاب پینکارد سه یا چهار کتاب دیگر نیز منتشر شده بود و هر کدام از منظری به فلسفه آلمانی در قرن ۱۹ پرداخته‌اند. حسن کتاب پینکارد نسبت به اینها کتاب این است که مسئله مرجعیت عقل فلسفی کانتی را که اصلی‌ترین مسئله برای فیلسوفان آلمانی پساکانتی است در بستر اجتماعی بررسی می‌کند. البته پرداختن به مقایسه این کتاب با کتاب-های منتشر شده مشابه با محتوای کتاب پینکارد خارج از توان موضوع این مقاله است.

تحلیل درونی و محتوایی اثر

پینکارد در این کتاب ۳۸۶ صفحه انگلیسی (و البته ۵۷۶ صفحه فارسی) به ۱۰۰ سال تاریخ اندیشه فلسفی و اجتماعی آلمان از ۱۷۶۰ تا ۱۸۶۰ پرداخته‌است. در این صد سال کانت و هگل دو نماینده اصلی ایده‌آلیسم آلمانی سرنوشتی متفاوتی هم برای فلسفه آلمان و هم برای فلسفه خودشان رقم زده‌اند. برای مثال می‌توان گفت که «قرن ۱۹ را می‌توان از حیث نسبتش با هگل دو پاره دانست. از یک سو در نیمه نخست قرن نوزده هگل‌گرایی رواج می‌یافت... این رشد هگل‌گرایی در حقیقت ادامه رشد و گسترش عقل‌گرایی مدرن به شمار می‌رفت ... و از سوی دیگر، در نیمه دوم قرن نوزدهم، هگل‌گرایی رفته‌رفته رو به افول گذارد» (اردبیلی، ۱۳۹۵: ۲۴).

انقلابات سیاسی و اجتماعی که پینکارد در ابتدای هر چهار بخش (همراه با یک مقدمه و چند فصل) به آن‌ها پرداخته در واقع در حکم نتیجه‌ای است که از انقلابات فکری و فلسفی حاصل گشته‌است. گزارش خوب و گاهاً دایره‌المعارفی پینکارد از متفکران آلمانی در این دوره اطلاعات بسیار مفیدی به خواننده ایرانی می‌دهد. اجازه بدهید به محتوای کتاب و فصول آن بپردازیم:

^۱ Historicism.

^۲ رورتی در کتاب فلسفه به مثابه سیاست فرهنگی می‌نویسد: «ما هرگز از آنچه هگل «کشمکش و کار امر منفی» نامیده نخواهیم گریخت بلکه فقط می‌گوییم که ما مخلوقات متناهی، بچه‌های زمان‌ها و مکان‌های خاص باقی خواهیم ماند» (Rorty 2007: 82).

این کتاب با یک مقدمه ۲۲ صفحه‌ای شروع شده که در آن نویسنده به جنگ‌های متعدد در آلمان در سال ۱۷۶۳ شروع شده و هفت سال طول کشیده و او این جنگ‌ها را مستعد کسب عنوان «اولین جنگ جهانی» (پینکارد، ۱۳۹۴: ۱۱) می‌داند. یکی از محاسن این کتاب این است که مقدمه هر چهار بخش کتاب را با یک بافت و زمینه تاریخی و اجتماعی کوتاه آغاز کرده است.

بخش اول تحت عنوان «کانت و انقلاب در فلسفه» در قالب یک مقدمه و سه فصل به بررسی نقش نقد اول، دوم و سوم کانت در شکل‌گیری نوعی گفتمان انتقادی در آلمان آن دوره و ظهور و بروز آن در حیات فکری و سیاسی آلمان می‌پردازد. به سخن دیگر در این قسمت به بررسی انقلاب فلسفی کانت نه تنها در نقد عقل محض بلکه در ساحت‌های دیگر مثل اخلاق، زیبایی‌شناسی نیز پرداخته است. پینکارد استدلال‌ها و نتایج کانت در این انقلاب فلسفی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و مسائل و تناقضاتی را مطرح می‌کند که توجه فیلسوفان پس از خود را به خودشان جلب می‌کنند. نویسنده سعی دارد با تحلیل انقلاب کپرنیکی کانت روایتی فشرده و مختصر از نقد اول کانت و «انقلاب کپرنیکی در فلسفه» ارائه دهد که این کتاب و این انقلاب در تمام حوزه‌های حیات فکری آلمان در بخش پایانی قرن هیجدهم به اثری کلیدی تبدیل شد (همان، ۳۵). پیام کانت این بود که انسان باید با به کارگیری فهم خویش از نابالغی و تحت قیمومت دیگری بودن خارج شود. پینکارد در این فصل با تشریح اجمالی محتوای کتاب نقد اول کانت و بیان تبعات اخلاقی و اجتماعی آن چنین نتیجه می‌گیرد که «به نظر می‌رسد که جهان قدیم به تدریج زیر گرمای نقد کانت ذوب شده است» (همان، ۶۶).

در بخش دوم تحت عنوان «ادامه انقلاب: پساکانتی‌ها» در قالب یک مقدمه و پنج فصل به بررسی تأثیر و نفوذ انقلاب فلسفی کانت در فلسفه‌های پساکانتی مثل فیشته، شلینگ، نوالیس، شلاپرماخر پرداخته و معتقد است که تخریب متافیزیک سنتی به وسیله کانت باعث تخریب هر آن چیزی شد که با آن همراه بود. این انقلاب در سطح جامعه آلمان به نقطه‌رهایی بخش تبدیل شد و شعار روشنگری که به کارگیری عقل برای همگان بود، به بسیاری از زنان و مردان عصر روشنگری امیدی تازه برای تغییر جهان و زندگی‌شان داد.

در بخش سوم تحت عنوان «تکمیل انقلاب؟ هگل» پینکارد کتاب پدیدارشناسی روح هگل را ادامه جریان انقلاب کپرنیکی کانت می‌داند اما به سبکی تازه. بنابراین به نظر پینکارد «به این معنا پدیدارشناسی روح کتابی است که کاملاً در جریان اصلی تفکر پساکانتی قرار می‌گیرد، زیرا می‌خواهد به مخاطبش نشان دهد که چرا «رهبر زندگی خود بودن» و خود تعیین‌بخش بودن برای «ما انسان‌های مدرن» ناگزیر و ضروری شده و این که این چنین «قانونگذار بودن برای خویشتن» در حقیقت چه معنایی دارد؟» (همان، ۳۳۸). اما قبل از هگل این کانت است که عقل را رهبر زندگی فرد می‌دانست. به سخن دیگر، پینکارد می‌گوید: «کانت عقیده داشت که ما به ضرورت عملی باید خودمان را موجوداتی خودتعیین‌بخش بدانیم و معنای نهایی فاعلیت نیز همین آزادی رادیکال است (یا اگر کمی از زبان کانتی فاصله بگیریم، بدون وجود چنین آزادی، بودن‌مان هیچ معنایی نمی‌داشت) اما اگر اراده بر خود «قانون» اعمال می‌کند، باید دلیلی برای این کار داشته باشد (یا در غیر این صورت، باید بی‌قانون باشد) اما اراده

بی‌قانون نمی‌تواند اراده آزاد برشمرده شود و در عین حال، دلیل اراده برای اعمال قانون بر خویش، باید دلیلی باشد که خودش برنهاده خود نباشد (زیرا در این صورت، برای برنهادن همین دلیل نیز به دلیل دیگری نیاز خواهیم داشت). می‌دانیم که کانت معتقد بود که اعمال قانون به وسیله اراده بر خودش تکلیف خوانده نمی‌شود. او می‌نویسد: «عملی که برطبق این قانون و به لحاظ نفی و طرد هر مبدأ ایجاب‌کننده از سنخ تمایل، به لحاظ عینی وجهه عملی دارد، تکلیف خوانده می‌شود» (کانت ۱۳۸۵ ص ۱۳۵). «تناقض» این جاست که گویی ما نباید هیچ دلیلی برای وضع دستورهای نخستینمان داشته باشیم و در عین حال باید چنین دلیلی داشته باشیم. روش خود کانت برای اجتناب از این تناقض توسل به «واقعیت عقل» بود که از دیدگاه پساکانتی‌ها به جای حل «تناقض» صرفاً آن را بیان می‌کرد» (همان، ۳۴۳-۳۴۴). در ادامه نویسنده معتقد است که هگل و فیلسوفان پساگلی از این تناقض ناراضی بودند و لذا سعی کردند راه حلی عملی یا اجتماعی برای این تناقض بیابند.

این تناقض تنها به فلسفه اخلاق او محدود نمی‌شود بلکه در ساحت‌های دیگر مثل سیاست نیز وجود دارد. تمام فیلسوفان پساکانتی می‌خواستند این مسئله را حل کنند و هگل این تناقض عقل را مسئله اساسی می‌دانست که فیلسوفان باید آن را حل کنند. هگل سعی داشت راه حل اجتماعی برای این امر پیدا کند. بنابراین انقلاب‌های اجتماعی آلمان را با این مسئله پیوند زده‌است.

در بخش چهارم کتاب تحت عنوان «انقلاب زیر سوال می‌رود» با یک مقدمه و دو فصل و یک نتیجه‌گیری کوشیده تا نشان دهد که آرمان روشنگری کانت و هگل در فلسفه به سرانجام نیک ختم نشده‌است، چرا که به عقیده نویسنده شکست ناپلئون در لایپزیک در سال ۱۸۱۳ و خلع او از قدرت در سال ۱۸۱۴ و ظهور قوای سیاسی در آلمان بعد از شکست ناپلئون در آلمان نظم اجتماعی و سیاسی آلمان متحول شد. همراه با تحولات سیاسی و اجتماعی مخصوصاً در دهه ۳۰ و ۴۰ قرن ۱۹ ایده‌آلیسم هگلی به ماتریالیسم مارکسی و فوئرباخی تغییر کرد و به تعبیر پینکارد نوعی دلسردی و رویگردانی از انقلاب کانتی و هگلی در بین مردم به وجود آمد. به بیان دیگر «این بار شعار جدید به جای «ایده آلیسم»، «ماتریالیسم» بود» (همان، ۴۷۸). پینکارد در بخش نتیجه می‌گوید که متفکران بعدی مثل شلینگ، شوپنهاور و کی‌یرکگور میراث ایده‌آلیسم کانتی و هگلی را نقد کردند و در دهه ۱۸۶۰ به بعد دیگر این سخن شلینگ که «آغاز و انجام هر فلسفه‌ای آزادی است» نیروی اثرگذار خود در جامعه آلمان را از دست داد. نویسنده کتاب می‌نویسد که «ایده‌آلیسم همواره به مثابه رابطه بین عقل و آزادی تعبیر شده و پیام‌آور این ایده بوده است که مدرنیته نماینده شکاف و گسستی عظیم در تاریخ بشر است» (همان، ۵۵۴). در پایان چنین نتیجه می‌گیرد که وضعیت پیچیده و متکثر و چندگانه بشر با فلسفه‌های ایده‌آلیستی قابل تفسیر نیست و نفی این وضعیت میراث ایده‌آلیسم است. اگر خواهیم با نگاه پست-مدرنیستی به تحلیل محتوای این کتاب بپردازیم باید بگوییم که وضعیت پیچیده بشر در دوره معاصر با رویکرد کثرت‌گرایانه و پست‌مدرنیستی قابل فهم است نه رویکرد وحدت‌گرای مدرنیستی.

ترجمه کتاب: ترجمه فارسی کتاب تا حد زیادی روان و سلیس است و خواننده در خواندن کتاب با دشواری خاصی روبرو نمی‌شود. معلوم است که مترجم در ترجمه متن وسواس زیادی به خرج داده و

ویراستار خوبی هم به همراه داشته چون مترجم چندان برای جامعه فلسفی شناخته شده نیست (البته صرف نظر از این که متن انگلیسی کتاب به قلم روان نوشته شده است)، اما چند نکته لازم است که به عنوان پیشنهاد در چاپ‌های بعدی در ترجمه لحاظ شود:

۱. مترجم تمامی پانوشته‌های کتاب را به آخر هر فصل یا بخش انتقال داده است در حالی که در متن انگلیسی این پانوشته‌ها زیر هر صفحه قرار دارد. حسن بزرگ این پانوشته‌ها این است که خواننده به راحتی می‌تواند ارجاع و پاورقی نویسنده را زیر همان صفحه ببیند. بردن ارجاعات و پانوشته‌های زیر صفحه به آخر هر بخش یا فصل معمولاً در مقالات رخ می‌دهد نه کتاب‌ها. مثلاً وقتی پاورقی صفحه ۳۵ {ترجمه فارسی} و صفحه ۱۹ {انگلیسی} مقایسه می‌کنیم در متن فارسی ارجاع به مقاله «پاسخ به یک پرسش: روشنگری چیست» کانت وجود ندارد. همین امر در کل کتاب وجود دارد، بنابراین پیشنهاد می‌شود در چاپ‌های بعدی مطابق متن اصلی پانوشته‌ها زیر صفحه خاص خودش گنجانده شود.

۲. برخی اسامی نسبتاً ناآشنا و کاملاً ناآشنا برای خوانندگان کتاب‌های فلسفی در این کتاب آمده که بهتر بود مترجم در پاورقی هر صفحه توضیحات مختصر در حد یک یا دو سطری می‌داد تا خواننده بهتر بتواند تصویری از نقش او در ایده‌آلیسم آلمانی به دست آورد. مثل موزس مندلسون در صفحه ۲۰، یا هاینریش پاولوس در صفحه ۴۹۲.

۳. برخی جاها برخی عبارات معادل فارسی خوبی نیستند چنان که آقای اردبیلی در مقاله‌ای که در سال ۱۳۹۴ در نقد فارسی این کتاب منتشر کرده به درستی به برخی معادل‌گذاری‌های فارسی برخی کلمات لاتین این کتاب ایراد گرفته‌اند و چون این ایراد را کاملاً وارد می‌دانم، لاجرم به نمونه‌ای از این ایراد از مقاله ایشان اشاره می‌کنم؛ مثلاً واژه *particularism* در صفحه ۱۷ که مترجم به «فرقه‌گرایی» ترجمه کرده حال آن که معادل مقابل آن *universalism* که به درستی به «کلی‌گرایی» ترجمه شده است. از این رو اگر *particularism* به «جزیی‌گرایی» ترجمه شود، می‌تواند معادل مناسبی باشد تا فرقه‌گرایی. در صفحه ۷۴ کتاب بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق کانت به صورت «بنیانگذاری» برای عبارت لاتین *Groundwork* مناسب نیست و بهتر است عبارت «بنیاد» به جای آن به کار رود (اردبیلی، ۱۳۹۴: ۱۵۹). در صفحه ۳۳۸ واژه آلمانی *Bildung* معادل فارسی واحدی ندارد. واژه *Bildung* در زبان آلمانی چند معنا دارد: خلاقیت، تعلیم و تربیت، پرورش استعدادها، شکل‌دادن، فرهنگ، پختگی فکری، جامعه‌پذیری، رشد، آگاهی فرهنگی و کمال یافتن شخص و رشد مداوم. بنابراین، بهتر است مترجم زیر صفحه معادل‌های متناسب با متن هر متفکر را توضیح دهد. بنابراین ترجمه *Bildungsroman* به رمان تعلیمی چندان مناسب نیست.

البته مفهوم *Bildung* یکی از مضامین اصلی و بنیادی فلسفه هگل است که می‌توان آن را در وهله اول به «تعلیم و تربیت»^۱ ترجمه کرد؛ هرچند رابرت استرن در فلسفه هگل واژه *Bildung* را به «فرهنگ» ترجمه می‌کند (Stern 2002:138). اما نمی‌توان این اصطلاح را تنها به تعلیم و تربیت

^۱ education

خلاصه کرد. معادل‌های دیگری نیز برای Bildung وجود دارد مثل شکل‌گیری^۱، توسعه و شکوفایی^۲، و «فرهنگ»^۳. اما در پدیدارشناسی روح مفهوم مذکور به سیر تاریخی و اجتماعی آگاهی اشاره دارد که در هر مرحله‌ای از مراحل خود می‌کوشد استعداد‌های ذاتی آدمی را شکوفا سازد. هگل در فلسفه حق می‌نویسد: «از راه همین تلاش تربیتی است که ارادهٔ ذهنی، حتی در درون خود به عینیت خواهد رسید، عینیتی که ارادهٔ ذهنی تنها در آن این شایستگی و توانایی را دارد که فعلیت «مثال» باشد» (هگل ۱۳۷۸: ۲۴۰). در حقیقت وقتی به کتاب پدیدارشناسی روح نگاه می‌کنیم می‌بینیم که آن داستان سفر طولانی روح و سفر پرورش و شکوفایی روح است و ماحصل این سفر چیزی نیست جز تبدیل انسان به یک روح آگاهی که بتواند قوای خود را به فعلیت برساند و تجسم Bildung راستین باشد. این همان معنای فرهنگی واژه Bildung است، اما چون این تحقق در بستر جامعهٔ بشری مدرن رخ می‌دهد پس، شرط لازم برای تحقق Bildung داشتن جامعه‌ای با مختصات مدرنی است که هگل و زمانه هگل در پی تأسیس آن بودند. به سخن دیگر، از نظر هگل Bildung به سیر تطور و شکوفایی و روح^۴ در فرایند تاریخی و اجتماعی اشاره دارد و کتاب پدیدارشناسی روح هگل داستان این سیر تاریخی و اجتماعی را بازگو می‌کند. بنابراین، Bildung بخشی از فرایند زندگی روح آدمی است که در بستر تاریخ و اجتماع و سنت بشری تحقق می‌یابد.^۵

۴. معمولاً کتابی با این حجم نیاز به مقدمه‌ای دارد که مترجم حداقل ضمن تأکید بر اهمیت محتوای کتاب و ارائه گزارشی اجمالی، طرح پیش‌فرض‌ها، شیوهٔ ترجمه و معادل‌گذاری‌های خود را در آن برای خواننده روشن سازد.

نظم منطقی اثر:

پینکاردر این کتاب در قالب چهار بخش و هر بخش دارای چند فصل به تشریح صد سال ایده‌آلیسم آلمانی از کانت تا کی‌یرکگور پرداخته‌است. هر بخش نسبت به بخش بعدی نقش مقدمه‌ای دارد و نظم منطقی بین این چهار بخش و فصول حول مفهوم ایده‌آلیسم دیده می‌شود. نویسنده کتاب با زبان هگلی‌اش سعی کرده نشان دهد که فلسفه محصول زمان خویش است و از این‌رو رویدادها تاریخی و اجتماعی این دوره آلمان که در مقدمه هر بخش آورده شده با مضامین فلسفی فیلسوفان هر دوره تاریخی پیوند زده‌است و این یکی از نقاط قوت کتاب محسوب می‌شود که کم‌تر در کتاب‌های فلسفی راجع به فلسفه‌های آلمان به چشم می‌خورد.

^۱ formation

^۲ development

^۳ culture

^۴ Geist

^۵ برای آشنایی با این اصطلاح به مقاله زیر مراجعه کنید:

(فرهنگ) در فلسفه هگل»، همایش بین‌المللی اسلام و ارزش‌های متعالی Bildung اصغری، محمد (۱۳۹۵). «جایگاه مفهوم

دانشگاه خوارزمی اردیبهشت ۱۳۹۵.

زبان کتاب

قلم فاخر و ساده و روان پینکارد در این کتاب هم کار مترجم را آسان کرده و هم فهم مطلب را برای خواننده تسهیل نموده است. زبان پینکارد در این کتاب بیش‌تر گزارش‌گونه و توصیفی است و از بیان ادبی و ذوقی تا حد زیادی دوری جسته و همانند یک تاریخ‌فلسفه‌نویس سعی کرده آن‌چه که رخ داده را بی‌کم و کاست برای خواننده به تصویر بکشد. البته این کتاب فراتر از یک کتاب تاریخ‌فلسفه است چون او سعی کرده همانند هگل فلسفه را در افق تاریخ و زمان تحلیل کند و شاهد این مدعا مقدمه‌هایی که به زمینه و تاریخی آلمان و رویدادهای سیاسی و اجتماعی و فرهنگی پرداخته‌است، ولی چون وی یک هگل‌پژوه نیز هست لاجرم وزن سنگین فلسفه هگل و تفکر هگلی در قلم و نوشتار او دیده می‌شود. می‌دانیم که پینکارد یکی از بزرگ‌ترین زندگی‌نامه‌نویسان هگل در عصر حاضر است که چندین اثر درباره هگل منتشر کرده‌است.

اعتبار منابع و کفایت آن‌ها

پینکارد از نویسندگان به روز است که ارجاعات و منابع او در این کتاب کاملاً معتبر و موجه است. هرچند شیوه ارجاع درون‌متنی (APA) در آن به کار نرفته، بلکه شیوه ارجاع پاورقی را به کار برده ولی تمامی ارجاع‌ها کاملاً صحیح و درست صورت گرفته‌است و جایی که برای یک واژه نیاز به توضیح بیش‌تر بوده، نویسنده در پاورقی آن را توضیح داده و برای آشنایی بیش‌تر خواننده با آن واژه به منبعی ارجاع داده‌است؛ مثلاً در صفحه ۱۹۱ اصطلاح «شهود عقلی» را توضیح داده و به منبعی ارجاع داده‌است. نویسنده به چهار اثر خود نیز در متن ارجاع داده و در فهرست منابع ذکر کرده‌است. همچنین از منابع اصلی کتاب‌های فیلسوفان آلمانی مطرح در این کتاب مثل، کانت، هگل، شوپنهاور، کی‌یرکگور، فیشته و دیگران بهره برده‌است و در کنار استفاده از منابع دست اول از منابع معتبر دست دوم مثل تفسیرهای معتبر کانت و هگل‌شناسان معروف مثل آلیسون، پل‌گایر، رابرت استرن، هنری هریس، رابرت پیپین و دیگران نیز استفاده کرده‌است. بنابراین از جهت کفایت منابع و ارجاعات تقریباً در بین بسیاری از کتاب‌ها جزو بهترین و بروزترین ارجاعات را دارد.

دقت در استنادات و ارجاعات و رعایت امانت

کتاب حاضر از نظر دقت در استنادات و ارجاعات و نیز رعایت امانت ایراد آن‌چنانی ندارد و نویسنده هر جا لازم دیده که نقل قول مستقیم بیاورد، عیناً آن را نقل کرده و ارجاع داده و هر جا غیرمستقیم بوده بار در پاورقی ارجاع لازم را انجام داده‌است. اما به نظر می‌رسد که در برخی جاها برخی عبارات و جملاتی داخل گیومه آورده شده که بدون ذکر منبع صورت گرفته‌است، هرچند در ادامه با قلم خودش مطلب را کمی توضیح داده و سپس با آوردن جمله‌ای داخل گیومه ارجاع داده‌است. به بیان دیگر، پینکارد در نقل قول‌های مستقیم کمی دخل و تصرف می‌کند و گاهی بخش از نقل قول را داخل گیومه می‌گذارد و بخشی دیگر را بعد از آوردن جملات خودش داخل گیومه می‌گذارد و ارجاع را در نقل قول دوم انجام می‌دهد. مثلاً در صفحه ۲۵۱ و ۲۵۲ می‌نویسد:

تنها امید حقیقی در ایدئال «آلمان» نهفته بود، «آلمانی که خودش را با جدیت برای شرکت جستن در عصر فرهنگی عالی‌تری تربیت می‌کند»، چیزی که اکنون بیش از اسمی از آن در میان نیست اما آن‌گاه که به واقعیت بپیوندد «فردیتی جهانی ایجاد خواهد کرد و تاریخی جدید، بشریتی جدید و شیرین‌ترین وصال با کلیسایی نوپا و خدایی مهربان و حتی مفهوم شوق‌انگیز منجی‌ای جدید را در قلب تک‌تک اعضای بی‌شمارش پایه‌گذاری خواهد کرد» (ارجاع شماره ۵۶ در ص ۲۶۳ به اثر نوالیس صورت گرفته).

در این ارجاع مطلب خط کشیده شده بدون ارجاع آورده شده‌است. البته مواردی از این دست زیاد است و ایراد آن‌چنانی نیست ولی به هر روی اگر ارجاع صورت می‌گرفت، بهتر می‌شد. البته راقم این سطور این مسئله را ایراد اساسی نمی‌داند ولی یک نوشتار آکادمیک ایجاب می‌کند که هر کلمه و عبارت یا جمله‌ای با دقت و وسواس بیش‌تر به منبعی که از آن نقل شده ارجاع داده شود.

وضعیت نقد و بررسی و تحلیل‌های علمی اثر

این اثر هرچند جنبه گزارش تاریخی از تفکر صدساله ایده‌آلیستی آلمان ارائه داده ولی نویسنده کم و بیش از منظر تفکر هگلی مباحث کتاب را پیش برده‌است. کسی اگر کتاب را بخواند به راحتی دید که نویسنده «انقلاب کپرنیکی» کانت و «انقلاب کبیر فرانسه» را در «انقلاب هگلی» ترکیب می‌کند و در آخر کتاب شکست این انقلاب را نیز عیان می‌سازد. از آن‌جا که نویسنده کتاب کاملاً با متون فیلسوفان مطرح در این کتاب از کانت تا هگل و از هگل تا کی‌یرکگور آشنایی نزدیک دارد، به خوبی به تفسیر و تحلیل مفاهیم و عبارات این فیلسوفان مسلط بوده و راوی خوبی از اندیشه آن‌ها است؛ اما چون نویسنده چنان‌که پیش‌تر نیز اشاره کردیم، یک هگل‌پژوه است، بی‌شک تحلیل او در این کتاب تحلیل هگلی نیز به خود گرفته‌است.

میزان نوآوری اثر و امروزی بودن محتوای آن

کتاب فلسفه آلمانی: میراث ایده‌آلیسم نوآوری آن میان سایر کتاب‌ها با موضوع مشابه در این است که تفکر ایده‌آلیستی آلمان را با بافت تاریخی و اجتماعی گره زده و فلسفه را به تعبیر رورتنی به مثابه یک پیشامد تاریخی در بطن تاریخی معنا می‌کند. تاریخ‌گرایی غالب در این کتاب ناشی از همین تاریخی-سازی فلسفه است که پینکارد از هگل اقتباس می‌کند. انتشار این کتاب در ابتدای قرن بیست یکم دو پیام دارد: یکی این است که فلسفه و بافت تاریخی جدا از هم نیستند و دیگر این که هگل و تفکر هنوز زنده است.

میزان سازواری محتوا با مبانی و پیش‌فرض‌های مقبول اثر

انسجام و ساختار کتاب چنان طراحی شده که مسئله آزادی و خودتعیینی که از کانت تا هگل و از هگل به بعد در آگاهی انسان مدرن شکل گرفته پیوسته با فراز و نشیب‌هایی به عنوان دغدغه‌گریزناپذیر انسان مدرن مطرح می‌شود و هنوز نیز مسئله آزادی مطرح است اما دیگر نسخه کانتی و هگلی جواب-گوی این مسئله نیست. اما این امر به معنای کنار زدن روش‌های هگلی و کانتی نیست. ارتباط منطقی

بین مقدمات هر بخش با فصول آن بخش و در نتیجه در مقیاس بزرگ ارتباط هر بخش کتاب با بخش دیگر نقش مکمل ایفا می‌کنند تا بتوانند تصویر از ایده‌آلیسم آلمانی در بستر تاریخی برای خواننده نشان دهند.

میزان سازواری محتوا با مبانی و پیش‌فرض‌های اسلامی

مسئله ایده‌آلیسم در فلسفه آلمان شاید در وهله اول چندان سنخیتی با تفکر دینی ما نداشته باشد، ولی یقیناً تفسیرهای هگلی به فلسفه و تاریخ فلسفه و مسئله آزادی می‌تواند در حوزه مطالعات فلسفه اسلامی مورد استفاده قرار گیرد.

میزان انطباق عنوان و محتوا

این انطباق کامل و متناسب است و نویسنده با اشاره به زمینه تاریخی و اجتماعی در مقدمه هر بخش از کتاب سعی کرده فلسفه آلمانی را در ۱۰۰ سال مورد نظر خود در بافت تاریخی خودش قرار دهد. این‌که در این کار تا چه حد موفق بوده یا نه قضاوت درباره آن از عهده این‌جانب خارج است.

میزان دقت در کاربرد اصطلاحات تخصصی

از آن‌جا که نویسنده خود یک هگل‌شناس سرشناس و شناخته شده در جامعه فلسفی جهان است در انتخاب واژگان و اصطلاحات کاملاً درست عمل کرده ولی مترجم فارسی در برخی موارد در معادل‌گذاری اصطلاحات چندان خوب عمل نکرده که در سطور قبلی به چند مورد از آن‌ها را اشاره کردیم.

نیازهای جامعه و کتاب حاضر

باتوجه به هگل‌پژوهی‌های اخیر مخصوصاً از سال ۱۳۹۰ به بعد در کشورمان ترجمه و چاپ چنین کتاب‌هایی آن‌هم از مفسران و هگل‌پژوهان معتبر جهانی می‌تواند خلأ ناشی از شناخت درست از هگل و فلسفه او به‌طور خاص و فلسفه آلمانی به‌طور عام را تا حدودی پر نماید. نکته مهم دیگر که نویسنده این مقاله قویاً از «نگفتن» آن‌اگره دارد این است که ما امروز در حال هوای تفکر پست‌مدرنی نفس می‌کشیم که تفکر انضمامی یا افقی در فلسفه جایگزین تفکر انتزاعی و عمودی شده‌است و در نتیجه فلسفه باید در بطن جامعه و در ساحت عمل خود را بروز و نشان دهد وگرنه فلسفه هیچ کاربردی جز اتلاف وقت شاغلان به فلسفه نخواهد داشت. چنین کتابی دقیقاً از این حال هوای پست‌مدرن الهام گرفته و متقابلاً الهام‌بخش چنین حال و هوایی نیز هست.

نتیجه و ارزیابی

انتشار این کتاب در آغاز قرن ۲۱ در آمریکا نویدبخش ظهور تفکر هگل‌گرایی نوین در جامعه آمریکایی است. در بین پراگماتیست‌های جدید مثل رورتی و براندوم به ترتیب مفاهیم هگلی مثل تاریخ‌گرایی و کل‌گرایی مقبولیت مضاعفی پیدا کرده است. بنابراین افرادی مثل رورتی پراگماتیسم جدید خود را با چاشنی تاریخ‌گرایی هگلی عرضه کرده و حتی یکی از قهرمانان فلسفی خود یعنی دیوییرا هگل طبیعی معرفی می‌کند. براندوم نیز کل‌گرایی خود را مدیون هگل دانسته و اجتماعی بودن مفاهیم را نیز با استناد به گفته‌های هگل تشریح می‌کند و صراحتاً خود را یک نوه‌گلی می‌داند. این کتاب فلسفه آلمانی

پینکارد هم در آمریکا و هم در اروپا مخاطبان زیادی پیدا کرده و هگل را دوباره در آغاز هزاره سوم وارد مباحث داغ فلسفی فیلسوفان به‌ویژه پست مدرن‌ها ساخته‌است.

باتوجه به آنچه بیان شد، کتاب فلسفه آلمانی اثر تری پینکارد با ترجمه نسبتاً خوب خانم ندا قطرویی در ردیف کتاب‌هایی با ترجمه خوب قرار می‌گیرد، اما یقیناً اهمیت چنین کتابی برای جامعه فلسفی زمانی بیش‌تر می‌شود که مترجم نیز مقدمه‌ای برای ترجمه خود بنویسد و برای خواننده ایرانی اهمیت مطالب کتاب و نیز اهمیت نویسنده کتاب را به عنوان یکی از شارحان و مفسران سرشناس امروزی در جهان غرب را در آن مقدمه نشان دهد. به هر روی با توجه به نکاتی که در متن مقاله مخصوصاً درباره معادل‌های فارسی واژه‌ها و توضیحات بیشتر در پاورقی برای برخی مفاهیم و کلمات ارائه شد، کتاب حاضر می‌تواند در حوزه فلسفه‌های آلمانی یکی از بهترین کتاب‌ها برای گروه‌های فلسفه و دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی باشد.

منابع

۱. اردبیلی، محمدمهدی (۱۳۹۵). «بازخوانی انتقادی عناصر مفهومی اندیشه کیرکگور بر مبنای ضدیتش با نظام هگلی»، مجله پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز، سال ۱۰ شماره ۱۹، پاییز و زمستان ۱۳۹۵ صص ۴۳-۲۳.
۲. ----- (۱۳۹۴) داستان یک قرن ایدئالیسم آلمانی: نقدی بر محتوا و ترجمه کتاب فلسفه آلمانی (۱۷۶۰ الی ۱۸۶۰). میراث ایدئالیسم، فصلنامه نقد کتاب کلام، فلسفه و عرفان، سال دوم، شماره ۷ و ۸ پاییز و زمستان ۱۳۹۴ صص ۱۶۲-۱۵۵.
۳. پینکارد، تری (۱۳۹۴). فلسفه آلمانی: میراث ایدئالیسم، ترجمه ندا قطرویی، تهران: ققنوس.
۴. کانت، ایمانوئل (۱۳۸۵). نقد عقل عملی، ترجمه دکتر انشاءالله رحمتی، تهران: انتشارات نورالثقلین.
۵. هگل، فریدریش ویلهلم (۱۳۷۸). عناصر فلسفه حق، ترجمه مهرداد ایرانی‌طلب، تهران: نشر قطره.
۶. اصغری، محمد (۱۳۹۵). «جایگاه مفهوم Bildung (فرهنگ) در فلسفه هگل»، همایش بین‌المللی اسلام و ارزش‌های متعالی دانشگاه خوارزمی.
۷. خراسانی (شرف)، شرف‌الدین (۱۳۷۶). از برونو تا کانت، چاپ دوم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
8. Pinkard, Terry (2001) *Hegel: A Biography*, (Cambridge University Press).
9. ----- (1994) *Hegel's Phenomenology: the Sociality of Reason* (Cambridge University Press)
10. Rorty, Richard (1982) *Consequences of Pragmatism: Essays*, (University of Minnesota Press,).
11. ----- (2007) *Philosophy as Cultural Politics: Volume 4: Philosophical Papers* (Cambridge University Press).
12. Stern, R. (2002) *Routledge Philosophy Guidebook to Hegel and the Phenomenology of Spirit*. (London and New York, Routledge).
13. Italo Testa, Luigi Ruggiu, and Lucio Cortella (edi) (2007) "I that is we, we that is I," perspectives on contemporary Hegel: social ontology, recognition, naturalism, and the critique of Kantian constructivism, (Boston: Brill publisher).



Review of (Persian translation) German Philosophy by Terry Pinkard

Muhammad Asghari¹

Associate Professor of Philosophy at University of Tabriz, Iran.

This article reviews and considers German Philosophy: Idealism Legacy by Terry Pinkard translated into Persian language by NedaGatroee and this article brings it from two perspectives. First, we will focus on content of the book regardless of its Persian translation, secondly, we refer to the Persian translation and its disadvantages and advantages. In general, this book, by raising a rational contradiction in Kant's philosophy and situating it the theoretical and social contexts, attempts to express the views of post-Kantian philosophers such as Hegel on this subject to explain its role in the political and social developments of Germany in the eighteenth and nineteenth centuries. Pinkard tried to consider this subject, social and political revolutions, in "introductions" of each chapters. Despite the good translation of this book, the translator has chosen some Persian equivalents that are inappropriate for English words. She should also write an introduction to this book that did not this. However, this book can be useful for student of philosophy for reading of Germany philosophy at department of philosophy. Off course, we in this article have some superstations for correcting the Persian translation.

Keywords: Germany Philosophy, Kant's Philosophy, Hegel, Revolution, Contradiction of Reason, Idealism and Pinkard

¹ E-mail: asghari2007@gmail.com



بررسی و نقد کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای (نظری - فنی حرفه‌ای - کاردانش) پایه دهم دوره متوسطه ۱۳۹۵

بهاره نصیری^۱

دکترای علوم ارتباطات، هیئت علمی گروه پژوهشی
مطالعات زنان پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ایران

آمنه بختیاری^۲

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی،

کارشناس مسول پژوهشی گروه پژوهشی مطالعات زنان پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

زندگی بدون سواد رسانه‌ای در قرن بیست و یکم؛ قدم گذاشتن در تاریکی و راه رفتن در مسیر باتلاقی است. سواد رسانه‌ای دعوت به اندیشیدن عمیق، دقیق و جدی درباره آنچه می‌بینیم، می‌خوانیم و می‌شنویم است. با توجه به این که عرصه تعلیم و تربیت امروز؛ عرصه دانش‌اندوزی نیست، بلکه عرصه مهارت‌آموزی به‌ویژه برای دانش‌آموزان به عنوان کنش‌گران فعال اجتماعی جامعه است. به منظور جبران خلأهای آموزشی در حوزه سواد رسانه‌ای نوجوانان، در برنامه درسی متوسطه دوم، درس دو واحدی تفکر و سواد رسانه‌ای برای اولین بار در سال ۱۳۹۵ از سوی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (اعضای شورای برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی) وزارت آموزش و پرورش ارائه شد. جهت‌گیری بسته آموزشی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم، پرورش توانایی نقد و بررسی هوشمندانه و تولید مؤثر پیام و مدیریت صحیح و هوشمندانه بهره‌مندی از پیام‌های رسانه‌ای است که از ۶ فصل تشکیل شده است. با توجه به استانداردهای طراحی آموزشی، سه نوع تفکر حاکم در این کتاب قابل مشاهده است: تفکر فلسفی، تفکر سیستمی و تفکر انتقادی. رویکرد کتاب مسئله‌محور بوده و از چهار مرحله آموزش سواد رسانه‌ای که شامل: ۱. دسترسی، ۲. تحلیل، ۳. تفکر نقادانه، ۴. تولید و خلق پیام است؛ به دو بخش تحلیل و تفکر نقادانه پرداخته شده است. همچنین مخاطبان هدف در این کتاب که دانش‌آموزان هستند به دو گروه کل‌نگر و جزئی‌نگر تقسیم شده‌اند. در این جستار، کوشش شده است، به لحاظ ابعاد شکلی و ظاهری و نیز محتوایی، به جنبه‌های قوت و ضعف این اثر پرداخته شود، بنابراین روش مورد استفاده در این مقاله، توصیفی-تحلیل و ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه با صاحب‌نظران حوزه سواد رسانه‌ای است.

واژه‌های کلیدی: سواد رسانه‌ای، آموزش سواد رسانه‌ای، آموزش و پرورش، نقد و بررسی، کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای.

¹ bn.nasiri@gmail.com

² ameneh_b2000@yahoo.co.uk

مقدمه

در هر عصری تعلیم و تربیت، به انسان‌هایی وابسته است که مسئولیت آن را برعهده دارند و نیز تابع کیفیت فرهنگی است که در چارچوب آن این فعالیت صورت می‌گیرد. توانایی و ضعف‌های جوانان ما بازتابی از توانایی‌ها و ضعف‌های بزرگسالان است، زیرا نسل جوان راهی را که از طرف نسل‌های گذشته برایشان ترسیم شده، در پیش می‌گیرند. حال اگر در پایان راه زنان و مردان جوان به آنچه قرار بود برسند، نائل نشوند و اگر روح آنان خالی و بی‌محتوا باشد؛ نتیجه تماس آنها با انسان‌هایی است که هیچ نوع مفهوم و هدف عمیقی برای زندگی خود ندارند و شکل ثابتی برای زندگی خود کسب نکرده‌اند.

پائلو فریره، نظریه‌پرداز برجسته آمریکای لاتین در حوزه آموزش، باسواد بودن را محدود به آموختن خواندن و نوشتن نمی‌داند. به نظر او آنچه اهمیت دارد، کشف نقش خود در ساختن تاریخ و ایفای مسئولیت اجتماعی است. سوادآموزی در اندیشه فریره از جنس «روان‌درمانی اجتماعی» است و این روان‌درمانی وقتی ثمربخش است که افراد جامعه کنش‌گر باشند و در درمان امور مربوط به خود سهم و نقش فعال داشته‌باشند و بدانند چرا رنج می‌برند و چگونه می‌توانند بر رنج خویش چیره شوند. در این نگاه، باسواد کسی است که بر اساس دانش آموخته‌اش به پرسشی انتقادی نسبت به وضع موجود در ذهن برسد و این پرسش او را به سوی پیدا کردن وضع بهتر سوق دهد. آگاهی مقدمه کنش و مایه تقویت قصد و اراده است. به این اعتبار، حتی اگر کسی خواندن و نوشتن هم بداند، ولی از آگاهی اجتماعی و تفکر نقاد بی‌بهره باشد، در شمار بی‌سواده‌هاست.

حال آیا نمی‌شود تب سواد رسانه‌ای را قدری با نبض «هوشیارسازی» فریره‌ای گرفت و در پی درمان آن رفت؟ اگر می‌شود، باید گفت برای آموزش سواد رسانه‌ای بیش و پیش از هر چیز باید به فکر آموختن تفکر و بالا بردن قدرت نقد و انتخاب شهروندان بود؛ آموزش مصرف، آموزش انفعال، آموزش کنار نشستن، آموزش نظاره‌گر بودن و آموزش زبان در کام فرو بردن آموزش سواد رسانه‌ای نیست. آموزش سواد رسانه‌ای فراتر از آموختن مهارت در فنون دیدن و شنیدن و خواندن است؛ آموزش رویارویی فعال و دریافت فعال که مصرف فعال و انباشت فعال در برابر پیام‌ها و محصولات رسانه‌ای است.

به همین دلیل بسیاری از کشورها از سال‌ها پیش موضوع سواد رسانه‌ای را در سرفصل‌های رسمی برنامه‌های آموزشی خود وارد کرده‌اند. آموزش و پرورش ایران نیز که از سال ۱۳۹۱ برخی مباحث مربوط به آشنایی و شناخت رسانه‌ها را در کتاب‌های درسی گنجانده بود، با تثبیت سواد رسانه‌ای در سرفصل‌های اختیاری درسی پایه دهم و تألیف کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای گام مهمی در این زمینه برداشته؛ اما این تلاش آموزش و پرورش با نقد و نظرهایی نیز به‌ویژه از سوی محافل علمی و آکادمیک رشته ارتباطات و نیز رسانه‌ها و روزنامه‌نگاران همراه بوده‌است. بنابراین، ما بر آن شدیم تا در این مقاله به بیانی کوتاه از نقد و ارزیابی کتاب سواد رسانه‌ای پایه دهم بپردازیم. در این نوشتار نویسندگان قصد خوانش متن مقدس را - که قطعاً بی‌نقص باشد- ندارند. بلکه هدف ارائه پیشنهادها و ایده‌های اصلاحی جهت ارتقای کیفی محتوای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای برای فرزندان وطن است. به عقیده بسیاری از

متخصصان تعلیم و تربیت؛ هر نوع آموزشی بهتر است از مقاطع پایین تحصیلی انجام پذیرد و به صورت آهسته و پیوسته از مهد و پیش دبستانی آغاز و تا آموزش عالی و چه به بسا با توجه به ضرورت این دست آموزش‌ها به صورت مادام‌العمر از طریق مجاری رسمی و غیر رسمی ادامه یابد. مقوله سواد رسانه-ای هم از جمله این آموزش‌ها تلقی می‌شود.

ضرورت سواد رسانه‌ای در عصر حاضر

از ضرورت‌های عصر اطلاعات و ارتباطات، نیاز به آموزش سواد رسانه‌ای است. بر طبق آمار ۵۰ سال گذشته و صحبت‌های سید رضا عاملی در نشست فعالان سواد رسانه‌ای، ایران با تأخیر آموزش سواد رسانه‌ای را وارد نظام آموزش رسمی کرده‌است. انتشار کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» اولین گام برای آموزش سواد رسانه‌ای در مدارس است و اولین گام به بهترین نتیجه ممکن نخواهد رسید، بلکه شروعی است که می‌تواند روند بهبود مستمری را تا رسیدن به نتیجه ایده‌آل بپیماید. ضرورت آموزش سواد رسانه‌ای زمانی می‌تواند موضوعیت پیدا کند که «اراده» دخیل باشد؛ اراده نهادهایی چون خانواده، مدرسه، آموزش عالی، تشکل‌های مرد نهاد و ... که می‌توانند منابعی برای کمک به رشد و توسعه آموزش سواد رسانه‌ای در جامعه باشند، همان‌گونه که می‌توانند مانع نیز باشند. کشورهای انگلیس، استرالیا، کانادا، آلمان، فنلاند، ژاپن و... از پیشگامان آموزش سواد رسانه در دنیا به شمار می‌آیند.

تحقیقات انجام شده، در حوزه سواد رسانه‌ای به به وسیله سازمان جهانی یونسکو به این مسئله بسیار توجه شده تا جایی که مؤسسه آموزش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی در برخی کشورها تأسیس شده- است؛ در کشور کانادا از همان سنین کودکی و در مدارس دبیر رسانه تعریف شده‌است که بتوانند در آگاه کردن دانش‌آموزان به استفاده درست رسانه و قدرت گزینش‌گری از رسانه‌ها به آنها آموزش داده می‌شود. سازمان جهانی یونسکو نیز اقدامات مؤثری برای افزایش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی انجام داده- است. این اقدامات شامل روش‌های آموزشی و کارگاهی است. آموزش سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی به عنوان یادگیری مادام‌العمر مطرح شده‌است. به همین دلیل آموزش آن در کشورهای مختلف و در تمامی مقاطع تحصیلی انجام می‌شود. (کریمی نامیوندی، ۱۳۹۵).

پژوهش‌های انجام شده در سطح بین‌المللی نشان می‌دهد، در کشورهای اتحادیه اروپا (مانند: فنلاند و انگلستان و...) سیاست‌گذاری‌هایی در زمینه آموزش سواد رسانه‌ای صورت گرفته‌است. ابعاد این چارچوب عبارتند از: ۱. پیشینه تاریخی؛ ۲. چارچوب سیاست قانونی؛ ۳.۱. ظرفیت‌سازی: آموزش معلمان؛ ۳.۲. ظرفیت‌سازی: تدریس و آموزش دیگر محتواهای مرتبط؛ ۳.۳. ظرفیت‌سازی: منابع مالی؛ ۴. نقش بازیگران (بیرون سیستم مدارس)؛ ۵. مکانیسم ارزیابی (درون و بیرون مدرسه)؛ ۶. مفاهیم اصلی و ارزش‌های مشروع و قانونی؛ ۷. قدرت‌دانی عمومی (توصیه‌ها) و ۸. شیوه‌ها و تمارین مفید (مکدوگال و لوینگستون، ۲۰۱۴). دولت فنلاند در چارچوب سیاست‌گذاری حقوقی توجه بسیار زیادی به سواد رسانه-ای جوانان و امنیت محیط رسانه‌ای به‌ویژه از آغاز قرن ۲۱ داشته‌است. سال ۲۰۰۳ وزارت آموزش و پرورش فنلاند به منظور حمایت از کودکان، در حال تغییر محیط رسانه‌ها و برنامه‌های رسانه‌ای بوده و

اقداماتی را شروع کرده‌است. (کوتیلاینن و سونینن^۱، ۲۰۱۴).

بنابراین آموزش سواد رسانه‌ای از این منظر ضروری است که نوعی سواد زندگی و مهارت اجتناب-ناپذیر در عصر ارتباطات و اطلاعات به شمار می‌آید. آموزه‌های سواد رسانه‌ای از دانش‌آموزان می‌خواهد تا در زندگی رسانه‌ای خود در مورد فکر کردنشان هم فکر کنند؛ آن هم به صورت عمیق، دقیق و جدی. تسلیم پیام‌های رسانه‌ای نشوند و پیام‌ها را به چالش بکشند و آگاهانه در معرض آنها قرار گیرند و دست به انتخاب بزنند و پیشنهادهای سالم را انتخاب کنند. بنابراین، از آنجا که سواد رسانه‌ای نقش بسزایی در توسعه اجتماعی و مشارکت مدنی افراد جامعه خواهد داشت، ضرورت آموزش آن به کودکان و نوجوانان امروز ضروری به نظر می‌رسد.

نویسندگان این نوشتار به این نکته معتقدند که کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» با در نظر گرفتن این مطلب مورد ارزیابی قرار می‌گیرد که این کتاب با توجه به شرایط خود یعنی با توجه به عدم وجود کتابی با موضوع سواد رسانه‌ای در مجاری رسمی آموزش به‌ویژه در آموزش و پرورش مد نظر قرار می‌گیرد نه با یک کتاب جامع، کامل و بدون اشکال که در نظام آموزش و پرورش کشورمان منتشر شده‌است.

معرفی کتاب

با توجه به وجود سلسله‌کتاب‌های راهنمای حوزه تربیت، یادگیری، تفکر و حکمت که جزء سند مادر (اسناد تحول بنیادین و برنامه درسی ملی) و به عنوان یک برنامه بالادستی در شورای عالی آموزش و پرورش مطرح است و در آن انواع تفکر با سه رویکرد شناختی، تحلیلی و کاربردی قید شده‌است؛ ضمن آنکه تفکر فراحوزه تمامی درس‌ها قرار گیرد؛ مجموعه کتاب‌های تفکر به رشته نگارش و تألیف درآمده-است.

در راستای چنین برنامه‌ای کتاب تفکر و پژوهش (۱۳۹۱) در پایه ششم، کتاب تفکر و سبک زندگی (۱۳۹۲) در پایه‌های هفتم، برنامه درسی تفکر و سبک زندگی و مطالعات اجتماعی (۱۳۹۳) در پایه هشتم و در برنامه درسی زبان انگلیسی مبحث سواد رسانه‌ای به طور مستقیم و غیر مستقیم (۱۳۹۴) در پایه نهم پرداخته شده‌است و در سال ۱۳۹۵ با برنامه اختصاصی «کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای» پایه دهم، به استناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش آموزش سواد رسانه‌ای به طور رسمی وارد نظام آموزشی ایران شد و به عنوان درس دو واحدی طی ۲۴ جلسه و دو ساعت در هفته برای یک سال تحصیلی به دانش‌آموزان ارائه می‌شود که البته در رشته‌های نظری اگر امکان تدریس آن در مدرسه‌ای در پایه دهم فراهم نباشد، می‌توانند در پایه یازدهم هم این واحد درسی را آموزش دهند، اما در رشته‌های فنی و حرفه‌ای کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای صرفاً در پایه یازدهم ارائه می‌شود. بنابراین، به منظور جبران خلأهای آموزشی در حوزه سواد رسانه‌ای کودکان و نوجوانان، در برنامه درسی متوسطه دوم، درس دو واحدی سواد رسانه‌ای ارائه شده‌است. جهت‌گیری بسته آموزشی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه دهم، پرورش توانایی نقد و بررسی هوشمندانه و تولید مؤثر پیام و مدیریت بهره‌مندی از رسانه‌هاست که

¹Kotilainen&Suoninen 2014.

از ۶ فصل تشکیل شده است:

چرا سواد رسانه‌ای؟

فصل ۱: ما و رسانه

درس ۱: رسانه در گذر زمان

درس ۲: پیام همبرگری

درس ۳: پنجگانه سواد رسانه‌ای (۱)

فصل ۲: فنون خلق پیام رسانه‌ای

درس ۴: تصاویر معصوم نیستند!

درس ۵: از بازنمایی تا کلیشه

درس ۶: کلیشه بدن

درس ۷: فنون اقناع

درس ۸: ما هم می‌توانیم!

فصل ۳: نادردهای رسانه‌ها

درس ۹: مهندسان پیام

درس ۱۰: بازیگردانان بزرگ

درس ۱۱: دروازه بانی خبر

فصل ۴: مخاطب شناسی

درس ۱۲: مخاطب خاص!

درس ۱۳: مخاطب فعال یا منفعل!

درس ۱۴: مخاطب بی‌مخاطب!

فصل ۵: رسانه و سبک زندگی

درس ۱۵: هرچیز که درجستن آنی، آنی

درس ۱۶: زندگی به سبک رسانه

درس ۱۷: بازی زندگی است

درس ۱۸: ستاره‌ها

درس ۱۹: زندگی دوم

درس ۲۰: پنجگانه سواد رسانه‌ای

فصل ۶: رژیم مصرف رسانه‌ای

درس ۲۱: مراقب اضافه‌بار باشید!

درس ۲۲: من از رسانه‌ها، هوشمندانه استفاده می‌کنم!

درس ۲۳: اخلاق رسانه‌ای

بدین ترتیب نقشه‌راه سرفصل‌های کتاب از این قرار است؛ در فصل اول این کتاب با عنوان ما و رسانه‌ها، مباحث و کلیات رسانه ای مطرح شده‌است که به نظر می‌رسد مبنای رویکرد کل‌نگر داشته- باشد. این رویکرد، یادگیری معنادار و مبتنی بر کارکرد داشتن و مؤثر بودن است، بنابراین بدیهی است همان‌طور که ولی و ولی (۱۹۹۵) نیز معتقدند این معناداری به تجربیات مدرسه‌ای کودکان عمق و معنا می‌بخشد. برنامه‌ی درسی کل‌نگر فعالیت‌ها و تمرینات آموزشی معلمان را غنی‌تر می‌کند و این نقطه‌ی مثبتی برای رویکرد کل‌نگر به شمار می‌آید. از فصل دوم تا فصل پنجم به ۵ سوال کلیدی سواد رسانه‌ای پرداخته شده‌است و در فصل ششم مبحث رژیم مصرف رسانه‌ای مطرح شده‌است. به عبارتی دیگر شاید بتوان گفت از فصل دوم تا پنجم بیش‌تر رویکرد جزئی‌نگر و تحلیلی دارند از نظر این طرز نگرش، شناخت ویژگی‌های عناصر و اجزای هر شی یا پدیده‌ای اعم از طبیعی و اجتماعی می‌توان به خاصیت کلی آن پدیده دست یافت. نگرش تجزیه‌گرایی با بار مکانیستی خود با وجود تکیه بر اصل علت و معلولی، دامنه‌ی این رابطه‌ی علمی را به روابط میان اجزا محدود کرده و علت نهایی و کارکرد و ساختار کل پدیده‌ها را به فراموشی می‌سپارد (فرشاد، ۱۳۸۲) و به دنبال آن هستند تا آجرهای دانش‌شان را دانه به دانه کنار هم قرارداده و سپس براساس فنون و تکنیک‌های ارائه شده به آنها به تفسیر و پردازش اطلاعات بپردازند.

فرضیه‌ی کتاب

در سراسر کتاب تلاش در جهت سازماندهی مسئله‌محور بودن محتوا به روشنی به چشم می‌خورد، تا این مسئله‌محور بودن با عنوان کتاب هماهنگ باشد و جهت تبدیل این هدف به محتوا، سرفصل‌های کتاب با تکیه بر دو فرضیه و ایده‌ی اصلی شکل گرفته‌است: الف) سؤال‌های پنج‌گانه‌ی سواد رسانه‌ای؛ ۱. از چه فونونی برای جلب توجه مخاطب استفاده شده است؟ ۲. چه کسی یا کسانی این پیام را تولید کرده- اند؟ ۳. چطور افراد مختلف این پیام را متفاوت درک می‌کنند؟ ۴. چه سبک زندگی، ارزش‌ها و نظریاتی در این پیام ارائه شده یا از آن حذف شده‌است؟ ب) رژیم مصرف رسانه‌ای.

اهداف کتاب

اهداف این کتاب در مقدمه‌ی آن، این‌گونه تشریح شده‌است:

۱. دستیابی به اهداف حوزه‌ی تربیت و یادگیری تفکر و معارف اسلامی علوم انسانی و مطالعات اجتماعی
۲. با گذراندن این درس همه‌ی آنچه را که باید درباره‌ی سواد رسانه‌ای بدانید، بخواهید و بتوانید، یاد نگرفته‌اید. فقط سعی شده‌است در شما حساسیت ایجاد شود.
۳. جهت‌گیری بسته‌ی آموزشی تفکر و سواد رسانه‌ای پایه‌ی دهم، پرورش توانایی نقد و بررسی هوشمندانه و تولید مؤثر پیام، و مدیریت بهره‌مندی از رسانه‌هاست.

پس از گذراندن این واحد درسی انتظار می‌رود دانش‌آموزان توانایی‌های زیر را به دست آورده باشند:

- تفسیر پیام‌های آشکار و پنهان تولیدات رسانه‌ای
- تشخیص بازنمایی‌ها در تولیدات رسانه‌ای
- تشخیص شیوه‌های اقناع در تولیدات رسانه‌ای

- تشخیص اهداف و انگیزه‌های ارسال کنندگان پیام
- تشخیص ارزش‌ها و سبک زندگی در تولیدات رسانه‌ای

سؤال اصلی درباره کتاب

سؤال این است: «کتاب قرار است به وسیله چه کسانی تدریس شود؟»

در خوش‌بینانه‌ترین وضعیت این کتاب به وسیله معلمان علوم اجتماعی یا علوم انسانی تدریس می‌شود، اما پرسش این است که معلمان علوم اجتماعی تا چه اندازه با مسائل رسانه و دنیای مطبوعات آشنا هستند؟ معلمانی که فقط دو واحد درسی در دوران تحصیلی گذرانده‌اند. واقعیت این است که بسیاری از معلمان سال‌هاست که روزنامه نمی‌خرند و کتابی نمی‌خوانند و تنها عرصه فعالیت رسانه‌ای معلمان حضور در تلگرام و فیس‌بوک و اینستاگرام است. از سوی دیگر، هنوز آموزش ضمن خدمتی هم برای معلمان در راستای آشنایی با سواد رسانه‌ای برگزار نشده است (محسنیان‌راد، مهدی، ۱۳۹۵، <http://www.magiran.com>).

آموزگاران که تدریس این واحد درسی به آنها سپرده می‌شود به دو گروه تقسیم می‌شوند: آموزگاران که به زمان این واحد درسی برای پر کردن زمان تدریس خود نیاز دارند و نه تخصصی در این زمینه دارند و نه چندان علاقه‌ای به تدریس این واحد درسی دارند و در مقابل آموزگاران که به شدت دغدغه این حوزه را دارند و با هزینه شخصی خود در کارگاه‌های آموزشی سواد رسانه‌ای شرکت می‌کنند حتی در کارگاه‌هایی که به لحاظ مسافت فاصله بسیار زیادی تا محل زندگی آنها دارد.

ارزیابی کتاب (بیان نقاط قوت و ضعف)

در ارزیابی کتاب برآنیم نقاط ضعف و قوت کتاب را متذکر شویم، اما بنا بر نگاه انتقادی که در این مقاله داریم، نخست، نقاط قوت کتاب را بیان می‌کنیم آن‌گاه به تفصیل وارد کاستی‌ها و نقاط ضعف آن می‌شویم. لازم می‌دانیم یادآور شویم نقد و بررسی کتاب در دو بخش صورت گرفته است:

۱. از لحاظ ظاهری

الف) تصاویر کتاب

علی شاکر، محقق و فعال حوزه رسانه معتقد است: کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای ۱۲۰ عکس دارد که ۸۱ عکس موجود در آن مرتبط با رسانه و ۴۶ عکس، عکس‌های رسانه هراس هستند. در این کتاب بیش از هر چیزی تذکر داده شده که دنیا وحشتناک شده و رسانه‌ها به ما دروغ می‌گویند. در این کتاب به مخاطب القا می‌کند که رسانه‌ها باعث جنگ، فربه شدن، دوری از خانواده و تنبلی شده‌اند. ادبیات متن‌های این کتاب رسانه هراسانه است. این کتاب مخاطب را از رسانه می‌ترساند و به او می‌گوید مواظب باش که رسانه وسیله‌ای است که تو را از راه به در می‌کند (<http://fa.shafaqna.com>).

سپنجی (۱۳۹۵) مدرس دانشگاه معتقد است: متأسفانه عکس‌ها و تصاویر استفاده شده در کتاب دانلودی است و اصلاً کار خلاقانه و عملی روی تصاویر کتاب استفاده نشده و این موجب مشکلات

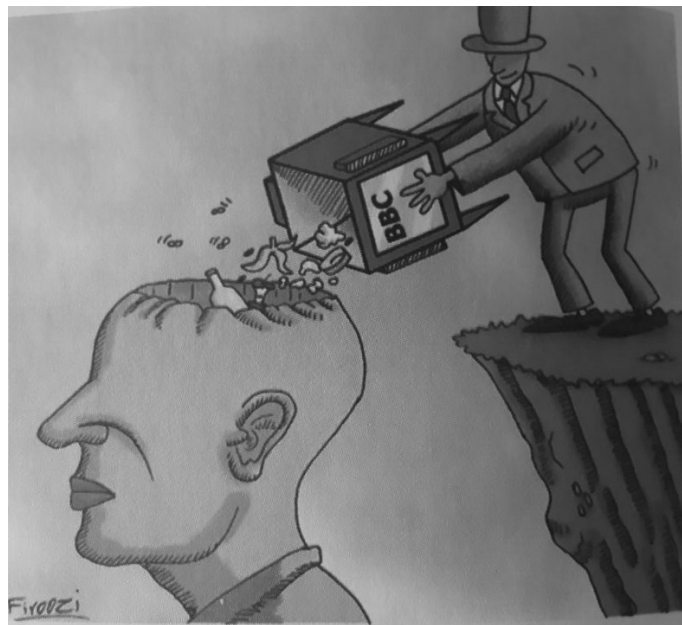
بسیاری در این باره شده‌است. از سوی دیگر در برخی از صفحات کتاب استیکرهای تلگرامی استفاده شده که در شأن کتاب نیست (<http://jamejamonline.ir>).

حسینی (۱۳۹۵) عضو شورای مؤلفان کتاب معتقد است: در راستای درگیر کردن بیش‌تر مخاطبان که اکثریت آنان نوجوانان هستند (به‌جز تعداد محدودی از دانش‌آموزان دورهٔ شبانه)، طراحان کتاب می‌توانستند از تصاویر و لوگوهای آشنایی مانند اینستاگرام و تلگرام استفاده کنند. این پدیده موجب روزآمدی کتاب، باورپذیری، جذابیت و همچنین درگیر کردن بیش‌تر دانش‌آموزان با کتاب می‌شود. البته می‌توان حدس زد دست طراحان در این زمینه چندان باز نیست و محدودیت‌هایی وجود دارد.

در درس بیست و یکم، صفحهٔ ۱۴۹ تصویر پسر بچه‌ای که بی‌شبهت به «ای کیو سان» نیست، با لباس زردرنگ دیده می‌شود؛ که ارتباط آن با نشریات زرد گویا نیست. که بهتر بود توضیحاتی در ذیل آن ذکر می‌شد (<http://media.shafaqna.com>).

در درس بیست و سوم، تصویر صفحه ۱۶۱: اشارهٔ مستقیم و بی‌واسطه در نقش برنامه‌های BBC در ارائه دیدگاه‌ها به مخاطبان دارد.

تصویر صفحه ۱۶۱



تصویر صفحه ۱۶۲: به نظر می‌رسد این تصویر، تصویر مناسبی برای بیان شکاف نسلی نباشد و شاید در ذهن نوجوان این مسئله متبادر شود که کسانی که اهل مطالعه هستند؛ معمولاً از نسل‌های گذشته هستند و نسل حاضر نسلی صرفاً دیجیتال است.



ب) شیوه نگارش

در فصول مختلف کتاب نوعی چند دستی به چشم می‌خورد و واضح است که فصول مختلف به وسیله افراد متفاوتی طراحی شده‌است و ادبیات استفاده شده در محتوای متن‌ها از انسجام و وحدت رویه برخوردار نیست. این چنددستی آن‌قدر وسیع است که روشن می‌سازد، تعامل چندانی میان نویسندگان فصول مختلف کتاب نبوده‌است و یا اگر تعامل بوده به توافق ختم نشده‌است و هر کدام از آن‌ها در نهایت مسیر خود را پیموده‌اند و در مجموع مجمع الجزایری از شیوه‌های نگارشی به چشم می‌خورد.

۲. از لحاظ محتوایی

۲-۱. مقدمه کتاب

در مقدمه کتاب تحت عنوان سخنی با دانش‌آموزان، مربیان و خانواده‌ها، مطالبی با تیتیر «چرا سواد رسانه‌ای؟» در میان گذاشته شده‌است. در بخشی از این مقدمه در مورد کلیدواژه «سواد رسانه‌ای» یک تعریف ارائه شده‌است که منبع آن نیز مشخص نشده‌است. ضمن آن که این تعریف به قدری کلی و مبهم است که برای مربیان و والدین گویا نیست. در حالی که لازم بود جهت درک بهتر این مفهوم چند تعریف از صاحب‌نظران خارجی و داخلی ارائه می‌شد. البته جای خالی توضیحات مربوط به کلیدواژه «تفکر» که در عنوان کتاب آمده و ارتباط موضوعی آن با سواد رسانه‌ای احساس می‌شد.

۲-۲. تفکر حاکم بر کتاب

به نظر می‌رسد رویکرد مؤلفان با تمرکز بر محتوا و انواع پیام‌های رسانه‌ای است و صرفاً قالب خاصی (کتاب، مطبوعات، رادیو، تلویزیون، فضای سایبر و...) مدنظر نیست. با این منظر تفکر حاکم بر این کتاب را می‌توان دسته‌بندی کرد.

در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای ۳ نوع تفکر حاکم است:

۱. **تفکر فلسفی:** تعقل نظام‌مند و سازوار درباره مبانی باورهای ماست. تفکر فلسفی عمیق‌ترین بنیان‌های فکری ما را به چالش می‌کشد و با استفاده از ابزار منطق درستی یا نادرستی آنها را می‌سنجد. این نوع تفکر پرسش‌های بنیادین را برای فرد مطرح می‌کند؛ پرسش‌هایی از نو و به صورت حقیقی و در درون خودمان پیرامون مفاهیم، ارزش‌ها و دیدگاه‌هایی که در زندگی با آنها مواجه هستیم (Brenifer, 2004).

نمونه تفکر فلسفی موجود در کتاب: درس دوم صفحه ۱۱؛ «پیام همبرگری» که شامل فرامتن، متن و زیرمتن. لایه زیرین نان (زیرمتن) پیام‌های پنهان و غیرمستقیم که تولیدکننده پیام به صورت هدفمند جهت تأثیرگذاری بر مخاطب ارسال می‌کند.

یک لایه گوشت وسط آن (متن) که به پیام‌های محسوس رسانه‌ای که در واقع همه اطلاعات ظاهری هر پیام را دربرمی‌گیرد، مد نظر است.

لایه بالایی نان، (فرامتن) پیام‌هایی که خارج از متن و درون پیام است و شامل اوضاع محیطی، فرهنگی، اقتصادی و عوامل بیرونی حاکم بر درک و اثرگذاری پیام است؛ که حتی گاهی مفهوم و هدف هر پیام را به ضد آن چیزی تبدیل می‌کند که مد نظر تولیدکننده‌اش بوده‌است.

در این نوع تفکر دانش‌آموز فرا می‌گیرد که تمامی پیام‌هایی که در محیط رسانه‌ای با آنها مواجه می‌شود را می‌توان به وسیله عینک جدیدی ببیند و این پیام‌ها را مورد پرسش قرار داد و به دنبال پاسخ آنها باشد.

۱. **تفکر سیستمی:** در تفکر سیستمی، صرفاً به اجزاء و جزئیات یک سیستم نگاه نمی‌شود بلکه چگونگی تعامل بین اجزاء و نیز برهم‌کنش اجزاء و محیط بررسی می‌شود. به این ترتیب از سطح به عمق و از جزء به کل گذر می‌شود. این که دانش‌آموز بتواند واژه‌هایی همچون بازنمایی، کلیشه، انگاره، اقناع و... را در سیستم به معنای صنایع رسانه‌ای شناسایی و ارزیابی کند. (مختاری، قاسم ۱۳۸۷).

نمونه تفکر سیستمی موجود در کتاب: درس هفتم ۴۹ تا ۵۲؛ «فنون اقناع» که بر چگونگی تأثیرات ماهرانه و پیچیده رسانه‌ها بر ذهن، قلب مخاطب صحبت شده‌است و در آن انواع شیوه‌های اقناع از جمله برجسته‌سازی، گواهی دادن، تداعی معانی، ترس، طنز، تکرار، همراهی با جماعت، افراد زیبا، تطمیع، ادعای آشکار، شدت، نمادها و مقایسه توضیح داده شده‌است. در واقع متن کتاب خواسته‌است، فنون اقناع را در سیستمی مانند صنایع رسانه‌ای شرح دهد.

۲. **تفکر نقاد:** هنر اندیشیدن پیرامون اندیشیدن خودتان در حالی که شما می‌خواهید اندیشه‌تان را بهتر، روشن‌تر، دقیق‌تر، یا قابل دفاع‌تر بنمایید. فردی که انتقادی می‌اندیشد، قادر است پرسش‌های مناسب بپرسد و اطلاعات مربوط را جمع‌آوری کند. سپس با خلاقیت آن‌ها را دسته‌بندی کند و با منطق استدلال کند؛ و در پایان به یک نتیجه قابل اطمینان درباره مسئله برسد. در این کتاب این که دانش‌آموز بتواند وجوه مثبت و منفی، فرصت‌ها و تهدیدها را در ژانری مثل فیلم شناسایی کند و به تجزیه و تحلیل آن بپردازد، مد نظر است. (پل و الدر، ۲۰۰۲).

نمونه تفکر نقاد موجود در کتاب: فصل پنجم، رسانه و سبک زندگی صفحه ۱۰۹؛ ضمن آن که به چگونگی ارائه سبک‌های مختلف زندگی همچون نوع و چگونگی غذا خوردن، پوشش، آرایش ظاهری، اوقات فراغت، تفریح و سرگرمی و... پرداخته شده است؛ در بخش فعالیت گروهی از دانش‌آموزان خواسته شده که به دوگروه تقسیم شوند و هرگروهی نماینده سبک خاصی از رفتار، پوشش و... باشند و به شیوه «محاکم قضایی» مانند یک وکیل مدافع با ذکر دلایل از آن دفاع کنند. نماینده گروه دیگر مانند دادستان، دلایل گروه خود را در رد آن آن نظر بیان کند. در این شیوه دانش‌آموزان فرا می‌گیرند که چگونه در فضایی تعامل و تفاهم و توأم با احترام متقابل به نقد و بررسی یکدیگر بپردازند.

نقاط قوت کتاب (جمع‌بندی)

۱. اضافه شدن کتابی با موضوع سواد رسانه‌ای به کتاب‌های درسی آموزش و پرورش فرصتی مغتنم جهت گسترش سواد رسانه‌ای به صورت مستقیم و غیر مستقیم در جامعه است. به زبان ساده آموزش سواد رسانه‌ای از طریق مجاری رسمی آموزش در مدارس این امکان را برای تمامی دغدغه‌مندان سواد رسانه‌ای فراهم می‌آورد تا با تکیه و تأکید بر آن، اهمیت سواد رسانه‌ای را به همگان بقبولانند و بتوانند سواد رسانه‌ای را بیش از پیش در دیگر حوزه‌ها توسعه دهند.
۲. برخلاف سنت حاکم بر کتاب‌های درسی که غالباً رویکردی حافظه‌محور است، رویکرد این کتاب مسئله‌محور است؛ که این امر مهم‌ترین نقطه قوت کتاب است. همان‌گونه هم که در کتاب ملاحظه می‌کنیم، در هر درس پیش از ارائه تعاریف مفهومی از واژه‌ها به عنوان نمونه درس یازدهم، دروازه‌بانی خیر، ابتدا ذهن دانش‌آموز را با ارائه ۱۹ عنوان تیتیر خبری درگیر کرده و از آنها خواسته شده تا دست به گزینش خبر بزنند. این نوع آموزش غیرمستقیم همراه با مصداق‌های عینی و ملموس به درک بهتر فراگیر از مفاهیم کمک می‌کند.
۳. از دستاوردهای مهم این کتاب ترغیب دانش‌آموزان به جمع‌گرایی به جای فردگرایی است. دانش‌آموزان در این کتاب، مهارت کار گروهی را می‌آموزند و ضمن تعامل و تفاهم با یکدیگر، به نقد و بررسی دیدگاه‌های یکدیگر به دور از فضای رقابتی می‌پردازند.
۴. دامنه مطالب برنامه‌های درسی این کتاب محدود به مدرسه و امتحان پایان ترم نیست؛ بلکه قرار گرفتن دانش‌آموز در موقعیت‌ها و تحلیل متن به وسیله دانش‌آموز به او کمک می‌کند تا پیام‌های دریافتی خود از محیط زندگی از جمله محیط خانواده، خیابان، دیدن فیلم‌ها، خواندن کتاب‌ها،

شنیدن موسیقی، برنامه‌های تفریحی و سایر فعالیت‌ها را به صورت هدفمند و پرسش‌گرانه مورد تجزیه و تحلیل و ارزیابی قرار دهند.

۵. به نظر می‌رسد که برای آموزش کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» حتی اگر بخش بسیار کوچکی از مدارس به صرافت تربیت دبیر برای آموزش این کتاب بیفتند، آنگاه یک تحول بزرگ در گسترش سواد رسانه‌ای پدید می‌آید و تعداد آموزش دیدگان کارگاه‌های آموزش سواد رسانه‌ای و در نتیجه آن کمیت و کیفیت کارگاه‌های آموزش سواد رسانه‌ای رشد قابل توجهی خواهند یافت.

نقاط ضعف کتاب (جمع بندی)

۱. درس اول کتاب با عنوان رسانه در گذر زمان صفحه ۲ با تصویری از پروانه و مجوز تهیه و نصب دستگاه رادیو در منزل مسکونی به تاریخ ۱۳۱۹/۹/۲۷ آغاز شده است. بعد از بخش‌های گفت‌وگوی کلاسی و فعالیت گروهی به یکباره و به صورت جهشی وارد عصر اینترنت، رسانه‌های پوشیدنی، فناوری‌های کاشتنی در بدن انسان می‌شویم. در حالی که بهتر بود جهت آشنایی دانش‌آموزان با سیر تحول ارتباطات اشاره‌ای کوتاه و مختصر به انواع ارتباط (ارتباطات شفاهی، ارتباطات مکتوب و ارتباطات الکترونیکی) می‌شد. حتی در این فصل مبحث مهم رسانه‌شناسی به کادری در پایین صفحه ۷ تحت عنوان بیش‌تر بدانیم بسنده شده است.

۲. در درس ششم کتاب با عنوان «کلیشه بدن» پیرامون انگاره‌های ذهنی ساخته شده از زنان و مردان در رسانه‌ها توضیح داده می‌شود؛ اما هرچه پیش می‌رویم بیش‌تر با انگاره‌های ذهنی در مورد دختران و زنان مواجه می‌شویم. اشاره به پژوهش‌های سه پژوهشگر (جان برگر، اروینگ کافمن و لورا ماروی) در صفحه ۴۰ از انتشار پیام‌ها از نقاشی کلاسیک گرفته تا سینمای هالیوود نشان می‌دهد: زنان آموخته‌اند خود را از بیرون تماشا کنند؛ اما مردان اغلب افرادی قوی معرفی شده‌اند که در کنار دیگر نقش‌های هدفمند و ارزشمند اجتماعی، نگاهی فعال و تیزبین دارند. شاید این نوع نگاه در کتاب خود می‌تواند به کلیشه‌های جنسیتی در جامعه دامن بزند.

به عبارتی کلیشه‌های جنسیتی تصویر ذهنی یکنواخت و قالب‌بندی‌شده‌ای از رفتارهای خاص مربوط به زنان و مردان را ارائه می‌دهد، بدون آن که بررسی و آزمون شده باشند. براساس کلیشه‌های جنسیتی، زنان و مردان در جامعه دارای ویژگی‌های خاص، رفتار خاص و حالات روانی خاصی هستند و در نهایت، قابلیت انجام‌دادن وظایف و کارهایی را دارند که به صورت معمول با یکدیگر متفاوت هستند. نظریه کلیشه‌سازی به‌ویژه در حوزه ارتباطات و رسانه بسیار توجه شده و در برگیرنده اصولی به شرح زیر است:

➤ تمامی پیام‌های رسانه‌ای اعم از برنامه‌های سرگرمی و سایر برنامه‌ها به شکل مداوم افرادی را از گروه‌های مختلف به تصویر می‌کشند، اعم از گروه‌های مختلف سنی، جنسی و افرادی از گروه‌های اقلیت و اکثریت.

- این کلیشه‌ها به ارائه برنامه‌های پیوسته منفی گرایش دارند، یعنی گروه‌های مشخصی از اجتماع را صاحب صفات منفی و جنبه‌های اندکی از خصوصیات مثبت، نسبت به مردم قرار گرفته در گروه‌های اکثریت یا حاکمیت، نشان می‌دهند.
- این نوع کلیشه‌سازی کم و بیش بین شاخه‌های مختلف رسانه وجود دارد و همه آن‌ها روش یکسانی را در این زمینه دنبال می‌کنند. صنعت سینما، رادیو، تلویزیون، مطبوعات به صورت هماهنگی در این کلیشه‌سازی شرکت دارند و همدیگر را تقویت می‌کنند.
- این نمایش‌ها برای گروه مخاطبان معین کلمات را به صورت خاصی معنا می‌کنند، به‌ویژه برای مخاطبانی که تماس عملی با گروه‌های مورد بحث ندارند.
- براین اساس اعضای گروه مخاطب معین، معانی این الفاظ را به خاطر می‌سپارند و در حافظه خود ذخیره می‌کنند (دی فلورث و دنیس، ۱۳۸۳: ۵۹-۶۵۸).
۳. در درس ششم کتاب با عنوان و در صفحه ۴۲ به نقل از خانم آلیس واکر برنده جایزه پولیتزر (نوبل ادبیات) سال ۲۰۱۰ درباره بازنمایی تصویر مطلوب از دید رسانه‌ها برای دختران و زنان چنین می‌گوید: ظاهر دختران، مهم‌ترین چیز در ارتباط با آنان است. همه چیز در ارتباط با بدن و ظاهر آنها است! هیچ چیز در ارتباط با مغز نیست! (نگاه جنسیتی به موضوع) در ادامه آمده است: رسانه است که این پیام خطرناک را به نسل جوان می‌دهد. این فرهنگ به گونه‌ای عرضه می‌شود که دختران و زنان ما دائماً احساس ناامنی می‌کنند. (رسانه‌هراسی) در حالی که سواد رسانه‌ای به معنای رسانه‌هراسی نیست.
۴. سواد رسانه‌ای به ما می‌گوید که رسانه، یک شمشیر دو لبه است. یعنی هم «فرصت» است و هم «تهدید»، هم «سازنده» است و هم «تخریب‌کننده»، هم «توسعه‌دهنده ذهن» است و هم «اسیر کننده ذهن». بنابراین مفید یا مضر بودن آن، به ظرفیت فکری افراد و قابلیت تصمیم‌گیری و مدیریتی کسانی بستگی دارد که اطلاعات دریافتی را سازماندهی و پردازش می‌کنند. غالباً بینش حاکم بر کتاب «محدودیت‌سازی» است، که با منع و سرکوب همراه است، این دیدگاه مانع از برخورد واقع بینانه با پیام‌ها می‌شود.
۵. در درس هفتم این کتاب که به «فنون اقناع» اختصاص دارد. در فعالیت گروهی این درس مطرح شده است: «اکنون تعدادی فیلم، پوستر، خبر و شعر به شما ارائه می‌شود. در هر یک از آنها فن یا فنونی از اقناع به کار گرفته شده است. با استفاده از متن صفحات بعد، این رسانه‌ها را تحلیل و فنون به‌کار گرفته شده در هر یک را شناسایی کنید. پس از این سؤال، تعدادی تصویر در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفته است که یکی از آنها عکس هنرپیشه معروف و شرکت چرمی است در صفحه ۴۷ که این هنرپیشه، تبلیغات آن را انجام می‌دهد. نکته حائز اهمیت این است که چرا آموزش و پرورش در کتاب درسی، تبلیغات یک شرکت را که پوستر و بنرهای آن با هزینه گزاف در سطح شهر موجود است به کتاب درسی وارد کرده است؟ آیا این هم یک تبلیغ ظریف آموزش و پرورش است؟! »

نتیجه‌گیری

مسئله سواد رسانه‌ای، مسئله‌ای مهم و در خور تأمل است و از ضروریات مهم زندگی است. در حالی که بسیاری از کشورهای دنیا از قبیل کانادا، ژاپن، استرالیا، آلمان، انگلیس، آمریکا، کشورهای اتحادیه اروپا، ترکیه، را وارد نظام آموزشی خود کرده‌اند. در نهج‌البلاغه بخشی داریم که در آن حضرت علی (ع) می‌فرمایند، باید حقت را بگیری. چطور می‌توانیم حقتان را بگیریم. باید بتوانیم سوال کنیم و حرف بزنیم. در این خصوص یکی از مشکلاتی که در سواد عمومی ما وجود دارد، این است که نمی‌توانیم صحبت کنیم و به خوبی از حق خود دفاع کنیم و سواد رسانه‌ای سعی دارد تا این نکات را به دانش‌آموزان یاد دهد. بنابراین باید قبل از این که به مهارت سواد رسانه‌ای برسیم، مهارت‌های ارتباطی را از جمله مهارت‌های گوش دادن و مهارت‌های حرف زدن را بفهمیم، چیزی که در مدارس ما آموزش داده نمی‌شود. وجود کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در نظام آموزشی کشورمان با تمام نقاط قوت و ضعفش؛ فرصت مغتنمی به شمار می‌آید و شاکله علمی این کتاب به عنوان اولین کتاب در این حوزه نسبتاً قابل قبول است. یادمان باشد که این کتاب برای گروهی از افراد خودجوش و علاقه‌مند به این حوزه تدوین نشده‌است، بلکه برای دانش‌آموزی که ذهنش خالی از بحث سواد رسانه‌ای است، تدوین شده‌است. پیشنهاد می‌شود اگر قصد داریم به صورت جدی و علمی به دانش‌آموزان سواد رسانه‌ای یاد بدهیم، مناسب‌تر آن است که سواد رسانه‌ای را به صورت یک پیوستار در نظام آموزش و پرورش در نظر بگیریم، چرا که فلسفه آموزش سواد رسانه‌ای هرچه از سنین پایین‌تر آغاز شود، اثربخش‌تر خواهد بود.

منابع

۱. دی‌فلوئر، ملوین و دنیس، اروت (۱۳۸۷). شناخت ارتباط جمعی، ترجمه سیروس مرادی و ناصر باهنر، تهران: دانشکده صدا و سیما.
۲. فرشاده، مهدی (۱۳۶۲). نگرش سیستمی، تهران: امیرکبیر.
۳. کرمی نامیوندی، سجاد (۱۳۹۵). طراحی الگوی سیاست‌گذاری آموزش سواد رسانه‌ای در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی کشور. [پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت رسانه]. تهران: دانشگاه تهران، دانشکده مدیریت.
۴. کرمی نامیوندی، سجاد. (۱۳۹۵). <http://shabestan.ir/detail/News/585477>.
۵. مختاری، قاسم (۱۳۸۷). مقدمه‌ای بر تفکر سیستمی، ویرایش پنجم. تهران.
6. Brenifer O. Regard Critique Sur la Method Lipman. Diotime, 2004; (21): 117.
7. <http://fa.shafaqna.com>.
8. <http://jamejamonline.ir>.
9. <http://media.shafaqna.com>.
10. <https://www.instagram.com>.
11. Kotilainen, S., & Kupiainen, R. (2014). Media and Information Literacy Policies in Finland.
12. Kupiainen, R. (2010) Finnish media literacy policies and research tendencies within a European Union, International Journal of Media and Cultural Politics (6)3, pp. 335–341. Finnish Society on Media Education: www.mediaeducation.fi.
13. McDougall, J. & Livingstone, S. (2014). Media and information literacy policies in the UK.
14. Richard W. Paul, Linda Elder. (2002) Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal life.



The study of the book of Media Thinking and Literacy (Theoretical-Technical-Professional)The 10th grade of the secondary school is 1395

Bahareh Nasiri¹

Assistant Professor and Faculty Member of the Institute of Humanities and Cultural Studies, Iran.

Ameneh Bakhtiyari²

Ph.D. student of cultural sociology, research assistant, research group of women's studies, Institute of Humanities and Cultural Studies, Iran.

Medialess life is in the 21st century; walking in the dark and walking on the swamp track. Media are inviting you to think deeply, accurately and seriously about what we see, and we hear. Given that the field of education today is not the field of knowledge; it is an area of skill development, especially for students as active social activists of society. In order to compensate for the educational gap in the media literacy of adolescents, in the second secondary curriculum, a two-dimensional module of media thinking and education for the first time in 1395 by the Research and Educational Planning Organization (members of the Planning and Compilation Board of the textbooks) Ministry of Education was presented. The orientation of the educational curriculum of media thinking and literacy is the foundation of the 10th generation, the ability to intelligently critique and effectively produce the message, and the sound and smart management of media messages that consists of six chapters. Considering the educational design standards, three types of thinking in this book can be seen: philosophical thinking, systemic thinking, and critical thinking. The book approach is problem-based and consists of four levels of media literacy training, which include: 1- Access 2 - Analysis 3- Critical thinking 4- Production and creation of messages. It is divided into two parts: critical thinking and analysis. Also target audiences in this book, which are students, are divided into minor and minor groups. In this article, it has been tried to address the strengths and weaknesses of the work in terms of its appearance and appearance as well as its content. Therefore, the method used in this paper is a descriptive-analytical and data gathering tool, an interview with the experts The media literacy field.

Keywords: Media Literacy, Media Literacy Training, Education, Critique, Media Literacy And Thinking Book.

¹ E-mail: bn.nasiri@gmail.com

² E-mail: ameneh_b2000@yahoo.co.uk



راهکارهای انتقادی در تألیف کتب آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی در ایران

رضوان حسن‌زاده^۱

استادیار گروه زبان و ادبیات روسی و اسلاوی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی
تهران، ایران

یکی از اجزای بسیار مهم در آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی کتاب آموزشی مناسب است که پاسخ‌گوی همه‌جانبه و جامع نیازهای زبان‌آموزان باشد. پژوهش‌ها و مطالعات در حوزه آموزش زبان نشان می‌دهند که یکی از نقاط قوت در تألیف کتاب‌های آموزشی زبان روسی به عنوان زبان خارجی تطابق ساختار آموزشی به کار رفته در آن‌ها با فرهنگ و جهان‌بینی زبان‌آموزان کشوری است که زبان روسی را فرا می‌گیرند. بحث بومی‌سازی آموزش زبان روسی به زبان‌آموزان ایرانی در حال حاضر یکی از مهم‌ترین مسایل مطرح در محافل دانشگاهی رشته زبان و ادبیات روسی کشورمان است. مقاله حاضر به بررسی بومی‌سازی کتاب‌های آموزشی زبان روسی در ایران می‌پردازد و در حقیقت هدف از آن «نقد پیش از نقد» است. به عبارت دیگر، مقاله حاضر قبل از آن که نقدی بر آثار چاپ شده در حوزه آموزش زبان روسی در کشورمان باشد، در حقیقت برای مؤلفان آینده راهکارهای انتقادی را در تألیف کتب آموزشی زبان روسی برای زبان‌آموزان ایرانی ارائه می‌کند، باشد که از این طریق بر تعالی و ارتقای سطح علمی کتاب‌های آموزشی زبان روسی افزوده شود و نتایج حاصل از این مقاله برای متخصصان حوزه آموزش زبان روسی و علاقه‌مندان به زبان‌های خارجی مفید واقع شود.

واژه‌های کلیدی: زبان روسی به عنوان زبان خارجی، بومی‌سازی زبان آموزشی روسی، کتب آموزشی، راهکارهای انتقادی، تطبیق فرهنگی و زبان-شناختی.

^۱ re_hassanzadeh@sbu.ac.ir

مقدمه

منابع و کتاب‌های آموزشی جزء لاینفک و بسیار مهمی در فرایند آموزش زبان‌های خارجی به شمار می‌روند. علیرغم این‌که در کشورمان تاکنون منابع و کتب آموزشی متعدد و موفقی در زمینه آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی چاپ شده‌اند، اما هنوز خلاء تألیف و تدوین نسل جدیدی از کتب آموزشی زبان روسی بر پایه شیوه‌ها و نظریه‌های نوین آموزشی و زبان‌شناختی در حوزه زبان روسی به عنوان زبان خارجی احساس می‌شود و به همین دلیل امروزه در محافل مختلف دانشگاهی رشته زبان و ادبیات روسی بیش از گذشته احساس نیاز می‌شود که به رعایت نظریه‌ها، اصول و مبانی نوین روش‌های تدریس زبان روسی به عنوان زبان خارجی در تألیف کتب و منابع آموزشی اهمیت بیش‌تر و عمیق‌تری داده شود و با لحاظ کردن روش‌های نوین آموزش مبتنی بر مؤلفه‌های فرهنگ‌شناسی، روان‌شناسی و زبان‌شناسی در آموزش زبان روسی به دانشجویان ایرانی موجبات ارتقای سطح علمی، اثرگذاری بیش‌تر و مفید بودن آثار علمی فراهم شود. از طرفی روز به روز بر اهمیت آموزش زبان روسی در کشورمان با توجه به رشد فزاینده روابط دوجانبه کشورمان با روسیه فدراتیو در عرصه مناسبات سیاسی، تجاری، فرهنگی، صنعتی، علمی و غیره افزوده می‌شود. بدون شک تحقق موفقیت در هر کدام از این عرصه‌ها در روابط دو کشور از طریق آموزش زبان‌های این دو کشور و تربیت متخصصان در حوزه زبان فارسی و روسی میسر می‌شود. سالانه مراکز آموزش عالی کشور پذیرای دانشجویان ایرانی زیادی هستند که برای فراگیری زبان روسی وارد این عرصه می‌شوند و از طرفی دیگر دانشجویان زیادی نیز برای ادامه تحصیل غالباً در مقطع تحصیلات تکمیلی راهی کشور روسیه می‌شوند و در آن‌جا دوره‌های مقدماتی آموزش زبان روسی را می‌گذرانند تا بتوانند در کلاس‌های تخصصی خود که عمدتاً به زبان روسی ارائه می‌شوند، شرکت نمایند. از طرفی هنوز اولین و مهم‌ترین ابزار آموزشی در فراگیری زبان روسی، کتاب آموزشی مناسب است که باید با ویژگی‌های روش‌های نوین تدریس و نظریات زبان‌شناختی آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی کاملاً مطابقت داشته باشد. یک کتاب آموزشی خوب و مناسب ویژگی‌هایی دارد که در مقاله پیش‌رو با دید انتقادی به مطالعه مهم‌ترین این ویژگی‌ها که در ساختار هر کتاب تألیفی در حوزه آموزش زبان روسی در کشورمان باید لحاظ شوند پرداخته می‌شود و نویسنده آن به نقد یک کتاب و منبع مشخصی که در کشورمان در حوزه آموزش زبان روسی به چاپ رسیده است، نمی‌پردازد بلکه راهکارهای انتقادی جامعی را برای تمام منابع آموزشی چه کتاب‌هایی که در زمینه آموزش زبان روسی تاکنون در کشورمان چاپ شده‌اند و چه کتاب‌هایی که در آینده تألیف و منتشر خواهند شد ارائه می‌کند؛ در حقیقت در این مقاله به موضوع «نقد پیش از نقد» پرداخته می‌شود یعنی نقد ساختاری کتب آموزشی‌ای مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد که قرار است در آینده در کشورمان به چاپ برسند.

بحث و بررسی

آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی همواره از مقوله‌های بسیار مهم و پیچیده بوده‌است که توجه زبان‌شناسان بسیاری را از گذشته تاکنون به خود جلب کرده‌است. در این حوزه نظریه‌های زبان‌شناختی، روش‌های تدریس زبان‌های خارجی و بحث‌های روان‌شناختی زیادی از سوی متخصصان

این امر ارائه شده است. ل.و. شِربا (Щерба, 1974: 7) یکی از زبان‌شناسانی است که نظریه‌های راهگشای زیادی را در حوزه آموزش زبان‌های خارجی به زبان‌آموزان خارجی به خصوص آموزش زبان روسی ارائه کرده‌است. به عقیده شِربا در ماهیت شیوه‌های آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی دو ویژگی مهم نهفته است: اول این که «مهم‌ترین مسئله در شیوه‌های آموزش زبان مشخص کردن هدف از آموزش و روش‌های رسیدن به این هدف است» (همان: ۸). از طرف دیگر به عقیده وی، روش‌های آموزش زبان به عنوان زبان خارجی قبل از این که بعد نظری داشته‌باشند، باید کاملاً کاربردی باشند تا بتوانند مؤثر واقع شوند و به عنوان متممی کاربردی عملاً در خدمت علم زبان‌شناسی همگانی باشند (همان: ۱۲). وی موفقیت در آموزش زبان به زبان‌آموزان خارجی را تنها از طریق ارتباط تنگاتنگ دو علم زبان‌شناسی و روش‌شناسی تدریس می‌داند و یکی را مکمل دیگری معرفی می‌کند.

ل.آ. نوویکوف از زبان‌شناسان روسی دیگر در این حوزه معتقد است که آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی روش‌های توصیف زبان‌شناختی خاصی را می‌طلبد که با آن زبان‌شناسی که برای افرادی که زبان روسی به عنوان زبان مادری‌شان است، بسیار متفاوت است (Новиков, 2000: 710). وی تفاوت زیادی را بین دستور زبان روسی برای اهل زبان آن و همین دستور برای زبان‌آموزان خارجی قائل است. به عقیده وی مسایل زبان‌شناسی و دستور زبان روسی که برای خود روس‌ها نوشته می‌شود (که به این زبان تسلط کافی دارند) در فرایند آموزش این زبان برای زبان‌آموزان خارجی به هیچ‌وجه نمی‌تواند مفید و مؤثر باشد. به نظر او محتوای منابع و کتب آموزشی زبان روسی برای زبان‌آموزان خارجی باید شامل مؤلفه‌هایی چون: تصفیه و خالص‌سازی زبان روسی از ترکیبات و عناصر زبان‌شناختی و زبانی روسی که زبان‌آموز خارجی نسبت به آن‌ها کاملاً بیگانه است؛ کاربردی بودن محتوای منبع آموزشی به گونه‌ای که زبان‌آموز خارجی آن‌ها را بتواند در سریع‌ترین زمان ممکن فراگیرد؛ کاربردی و متداول بودن محتوای منبع آموزشی؛ در نظر گرفتن بعد فرهنگی و روانشناختی زبان‌آموزان و ویژگی‌های زبان مادری آن‌ها و ... باشد. (همان: ۷۱۲) نوویکوف معتقد است که کتاب آموزشی می‌تواند موفق باشد و زبان‌آموز را در فراگیری زبان روسی به صورت کاربردی یاری نماید که همه این مؤلفه‌های یاد شده را داشته باشد.

سؤال اصلی که در اینجا پیش می‌آید آن است که آیا می‌توان برای تمام زبان‌آموزان خارجی کشورهای مختلف یک روش آموزش زبان را در نظر گرفت و آن را در ساختار کتب آموزشی آن‌ها گنجانده و مطالعه و بررسی منابع متعدد آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی حاکی از آن است که این تفکر که برای تمام زبان‌آموزان خارجی، یک زبان روسی واحدی وجود دارد، کاملاً اشتباه است؛ زبان‌شناسان در بحث‌های آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی عقیده دارند که به تعداد زبان-آموزان خارجی که به زبان‌های مادری خودشان تسلط دارند، زبان‌های آموزشی روسی مختلفی موجود است. به عبارت دیگر خصوصیات زبانی، فرهنگی و روان‌شناختی زبان‌آموزان خارجی که زبان روسی را فرا می‌گیرند تعیین‌کننده اصلی نوع روشی هستند که در کتب آموزشی زبان روسی به عنوان زبان خارجی از آن‌ها به بهره گرفته می‌شود. بنابراین در اواخر حکومت شوروی سابق که تألیف کتب آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی (با هدف اشاعه فرهنگی، علمی و سیاسی از طریق زبان روسی) به اوج

خود رسیده بود با نوعی از کتاب‌های آموزشی مواجه می‌شویم که به عنوان مثال برای زبان‌آموزان آلمانی، فرانسوی، چینی، عرب، ترک و غیره تألیف شده بودند. از این‌رو در حوزه آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی می‌توان در حدود ۲۰ تا ۳۰ نوع زبان آموزشی روسی تعریف کرد که یکی از آنها بدون شک زبان «آموزشی روسی برای زبان‌آموزان ایرانی» است که ویژگی‌های مشترک زیادی با زبان‌های آموزشی روسی دیگر دارد با این تفاوت که این زبان برای فرهنگ و زبان ایرانی بومی‌سازی شده‌است. پس نتیجه می‌گیریم در فرآیند آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی در کشورمان ایران منبع و کتابی مفید به شمار می‌رود که لازم است ساختاری متناسب با معیارها و استانداردهایی که در بالا بدان اشاره شد، داشته باشد و به صورت خاص و بومی‌سازی‌شده‌ای به حل مشکلات خاص زبان‌آموزان ایرانی کمک کند، اما یک کتاب آموزشی مفید و جامع برای زبان‌آموزان ایرانی باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟

در پاسخ به این پرسش لازم است تمام ویژگی‌های زبانی کتاب‌های آموزشی زبان روسی به عنوان زبان خارجی را به دو دسته تقسیم کنیم: دسته اول شامل آن خصوصیات و ویژگی‌هایی است که همان‌گونه که در بالا هم به آن اشاره شده‌است برای تمام کتاب‌های آموزشی و درسی زبان روسی مشترک است. با این دیدگاه منابع و کتب آموزشی زبان روسی به عنوان زبان خارجی را می‌توان در چهار گروه زیر طبقه‌بندی کرد:

۱) کتاب‌های آموزشی با رویکرد عمدتاً زبان‌شناختی یا گرامری: در این‌گونه از

کتاب‌های آموزشی تمرکز اصلی بر روی موضوعات دستور زبان، اعم از صرف و نحو زبان روسی است. مطالب و تمرینات ارائه شده در این دسته از کتاب‌های آموزشی به گونه‌ای ارائه می‌شود که قدرت تحلیل دستور زبانی زبان‌آموزان از طریق تجزیه و تحلیل جملات زبان روسی تقویت شود. گاهی اوقات در این‌گونه از منابع آموزشی از زبان‌آموز خواسته می‌شود که جملات ارائه شده در تمرین مشخص را به زبان مادری خود و یا بالعکس ترجمه نماید.

۲) کتاب‌های آموزشی با رویکرد ایجاد و تقویت مهارت‌های چهارگانه زبانی: هدف از

تألیف این‌گونه از منابع آموزشی ایجاد تسلط کامل در مهارت‌های چهارگانه نوشتن، خواندن، درک مطلب و صحبت کردن زبان‌آموزان است. مطالب و تمرینات ارائه شده در این‌گونه از منابع درسی عمدتاً معطوف به ساختن جملات بر اساس الگوهای مشخص، استخراج و مشخص کردن جملات از یک متن و متمایز ساختن جملات از هم با توجه به معنا و مفهوم مشخصی که بیان می‌کنند، می‌باشد. محتوای این‌گونه از کتاب‌ها عمدتاً از دیالوگ‌ها و تمرین‌هایی (از قبیل توصیف کلامی یک تصویر و نوشتن جملات و انشاهای کوتاه در مورد آن) تشکیل می‌شوند که فاصله زیادی با استفاده کاربردی و زنده از زبان در موقعیت‌های گفتاری مختلف دارند.

۳) کتاب‌های آموزشی با رویکرد تقویت زبان با استفاده کاربردی از زبان در

موقعیت‌های گفتاری مختلف: هدف اصلی این دسته از کتاب‌های آموزشی به کار بستن تمام

دانسته‌های زبانی در موقعیت‌های گفتاری مختلف و استفاده زبان‌آموزان از زبان به اصطلاح زنده در اینگونه موقعیت‌هاست. (Azimov, Shchukin, 2009: 223) مطالب و تمرینات ارائه شده در این نوع کتاب‌ها عمدتاً ذهن زبان‌آموز را در مورد موضوع یا مسئله خاصی به چالش می‌کشد و او را در موقعیت گفتاری قرار می‌دهد تا زبان‌آموز با استفاده از تمام دانسته‌های زبانی که در سطوح قبل آن‌ها را کسب کرده‌است در شرایط آزادتری به بیان نظرات، افکار، اندیشه‌ها و احساسات خود در مورد یک موضوع مشخصی بپردازد. به نظر می‌رسد که این‌گونه کتاب‌های آموزشی با روش‌های نوین آموزش زبان‌های خارجی هم‌خوانی بیشتری داشته باشند.

۴) کتاب‌های آموزشی تلفیقی: این دسته از کتاب‌ها مجهز به کامل‌ترین مدل ساختار آموزشی زبان روسی می‌باشند که همان‌گونه که از نام‌شان پیداست تلفیق و ترکیبی از سه رویکرد یادشده در آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی هستند. این‌گونه از کتاب‌ها در آموزش زبان روسی برای زبان‌آموزان خارجی از آن‌جایی که ساختاری جامع‌تری دارند و تمام مؤلفه‌ها و رویکردهای یادشده را شامل می‌شوند بیش‌تر توصیه می‌شوند. (Kostomarov, Mitrofanova, 1990: 221) در کشورمان نیز متأسفانه کم‌تر چنین کتاب‌های آموزشی زبان روسی به چشم می‌خورد و هنوز خلأ تألیف این‌گونه کتاب‌ها در کشورمان به شدت احساس می‌شود، خصوصاً اگر مولفه بومی‌سازی زبان آموزشی روسی در این کتاب‌ها برای زبان‌آموزان ایرانی نیز محقق شود.

مطالعه و بررسی منابع آموزشی مختلف که در کشورمان تألیف شده‌اند، نشان می‌دهد که در ایران عمده کتاب‌های آموزشی تألیف شده در حوزه آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی غالباً زیر مجموعه دسته اول از کتاب‌های آموزشی قرار می‌گیرند. تعداد انگشت شماری را نیز می‌توان جزء دسته دوم قرار داد و تا به حال متأسفانه در دسته سوم و چهارم تألیفی نشده‌است. بنابراین برای کسانی که در پی تألیف کتاب آموزشی زبان روسی به عنوان زبان خارجی هستند لازم به ذکر است که اگر کتب تألیفی خود را به سوی دسته سوم و خصوصاً چهارم از منابع آموزشی سوق دهند، به مراتب بر ارزش علمی و کاربردی آثار علمی‌شان در حوزه آموزش زبان روسی افزوده می‌شود و خدمت بزرگ‌تری را به جامعه زبان‌آموزان و علاقه‌مندان به فراگیری زبان روسی در کشورمان خواهند کرد.

اما دسته دوم از ویژگی‌ها و خصوصیات آن‌ها که کتاب‌ها و منابع آموزشی زبان روسی در کشورمان باید عنایت ویژه و خاصی به آن‌ها داشته باشند ویژگی‌هایی است که از رویکرد بومی‌شدن زبان آموزشی روسی برای زبان‌آموزان ایرانی که در بالا نیز بدان اشاره شده‌است، نشأت می‌گیرد.

مسئله بومی‌سازی زبان آموزشی روسی به عنوان زبان خارجی از موضوعات بسیار مهم و پیچیده‌ای است که تاکنون توجه زبان‌شناسان و متخصصان روش‌شناسی آموزش زبان روسی به زبان‌آموزان خارجی را به خود جلب کرده است و آثار ارزشمند علمی زیادی نیز در این زمینه به چاپ رسیده‌است، اما در این فهرست نام دانشمندانی چون: م.ن. ویاتیوتنیف، ون. واگنیر، ر.ل. آروچا یرناندیس، ا.یو. ساسنکا، ل.ب. تروشینا، و.گ. کاستوماروف، ا.د. میتروفانوف بیش از دیگران به چشم می‌خورد. (Bagavutdinova, 2015) مطالعات و پژوهش‌های این آثار ما را به نتایج ارزشمندی در حوزه

مبانی و اصول تألیف کتب آموزشی زبان روسی مبتنی بر رویکرد زبانشناختی و فرهنگ‌شناسی بومی شده سوق می‌دهد. بر همین اساس کتاب‌های آموزشی زیادی نیز با تکیه بر بومی‌سازی زبان آموزشی روسی برای زبان‌آموزان خارجی کشورهای چین، ویتنام، سنگال، مغولستان، آلمان، فرانسه، ایتالیا، چین، کوبا، مجارستان، و غیره تألیف شده‌است. حال پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود این است که بومی‌سازی زبان آموزشی روسی برای زبان‌آموزان خارجی چه تعریفی دارد؟

تاریخچه این اصطلاح در علم روش‌شناسی آموزش زبان روسی به دهه ۶۰ قرن بیستم بر می‌گردد که برای اولین بار به عنوان روشی نوین در آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی مطرح شد که بر اساس آن «تمام اجزای نظام آموزش زبان روسی برای زبان‌آموزان خارجی باید با ویژگی‌ها و خصوصیات فرهنگی، ملی، شخصیتی و روان‌شناختی زبان‌آموزان کشورهای مختلف مطابقت نماید». (Бим, 1981: 47) یکی از ویژگی‌های بسیار مهم در این شیوه آموزش زبان «تألیف کتب آموزشی مبتنی بر مقایسه تطبیقی شباهت‌ها و تفاوت‌های زبان مورد آموزش و زبان مادری زبان‌آموزان خارجی است». (Азимов, Щукин, 2009: 229) این‌گونه کتاب‌های آموزشی به دو شکل تألیف می‌شوند: یا به صورت «کتاب‌هایی که برای یک کشور خاصی بومی‌سازی شده‌اند و خود به عنوان آثار علمی مستقل برای زبان‌آموزان فرهنگ و کشور خاصی ارائه می‌شوند؛ و یا کتاب‌های بومی‌شده‌ای که بر پایه کتاب‌های آموزش زبان روسی که به صورت مشترک برای تمام زبان‌آموزان خارجی تعریف می‌شوند تألیف می‌گردند». (Костомаров, Митрофанова, 1979: 68) بررسی کتاب‌های بومی‌شده آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی نشان می‌دهد که در این کتاب‌ها مواردی که در زیر بدان اشاره می‌شود رعایت شده‌است:

- به کار بردن نکات گرامری به زبان مادری زبان‌آموزان خصوصاً در سطوح مبتدی و مقایسه دستورهای زبان روسی و زبان مادری زبان‌آموزان خارجی در مورد یک مقوله زبانی مشخص که به عنوان مثال در جلد اول کتاب «گام‌های اول» برای زبان‌آموزان کوبایی (Эрнандес, Сосенко, 1984: 16) این مورد را می‌توان مشاهده کرد.

- به کار بردن اسامی خاص اشخاص و مناطق جغرافیایی کشور زبان‌آموزان خارجی، که این مورد را به خوبی می‌توان در کتاب آموزشی «رادوگا (رنگین کمان)» که برای زبان‌آموزان مغولستان (Вятютнев М.Н. и другие, 1985: 26)، و کتاب «پرایکتی (پروژه‌ها)» که برای زبان‌آموزان آلمانی تألیف شده‌اند مشاهده کرد.

- به کاربرد مفاهیم و موضوعاتی که خاص فرهنگ ملی و بومی کشور زبان‌آموزان است و فهم و درک‌شان برای آن‌ها ملموس‌تر باشد، به عنوان مثال در همان کتاب «رادوگا (رنگین کمان)» که در بالا به آن اشاره شده‌است با کلماتی چون «شتر»، «گله گوسفندان»، «بره» در متون آموزشی مواجه می‌شویم که خاص فرهنگ زبان‌آموزان مغولی است و برای آن‌ها این مفاهیم بسیار ملموس‌تر هستند و این امر به یادگیری زبان روسی کمک شایانی می‌کند و یا در متون کتاب «گام‌های اول» برای

زبان‌آموزان کوبایی به جای کلمات «خرس» و «روباه» که خاص فرهنگ روسیه هستند واژه‌هایی چون «تمساح»، «ذرت»، «طوطی» و «میمون» به کار رفته‌اند.

- آشنا کردن زبان‌آموزان خارجی با مهم‌ترین رویدادهای ملی، تاریخی و فرهنگی کشور خودشان از طریق زبان روسی قطعاً فرایند یادگیری زبان روسی را آسان‌تر کرده و میزان جذابیت آن را دو چندان می‌کند. به عنوان مثال این امر در کتاب «گام‌های اول» برای زبان‌آموزان کوبایی در متن‌هایی در قالب معرفی قهرمانان ملی کشور کوبا و فرهنگ آن‌ها کاملاً مشهود است و بدون شک به زبان‌آموزان خارجی کمک می‌کند که احساس جذابیت، رضایت‌مندی و علاقه‌مندی بیش‌تری نسبت به موضوعاتی که در کتاب‌های آموزشی زبان روسی آن‌ها گنجانده شده‌است، داشته باشند.

- استفاده از آثار ملی و ادبی خصوصاً آثار ادبی شفاهی، فولکلور و آثار مشاهیر ادبی کشور زبان‌آموزان خارجی به صورت ترجمه شده به زبان آموزشی روسی.

- استفاده کردن از متون آموزشی که حاوی مطالبی درباره تاریخچه و اشتراکات فرهنگی کشور روسیه و کشور زبان‌آموزان خارجی باشد و به روابط سازنده فرهنگی و تاریخی دو کشور و استحکام این روابط اشاره کند.

- به کار بردن تصاویر مرتبط با فرهنگ کشور زبان‌آموزان خارجی که هم راستا با هدف آموزش زبان روسی برای زبان‌آموزان خارجی باشند و سایر موارد ...

موارد یادشده مهم‌ترین ویژگی‌ها و معیارهای زبانی و فرهنگی مشترکی هستند که در تألیف کتب آموزشی زبان روسی برای زبان‌آموزان خارجی کشورهای مختلف حائز اهمیت هستند و به عنوان چارچوب‌های استاندارد تألیف اینگونه کتاب‌ها مورد توجه مؤلفان و حتی منتقدان این نوع منابع آموزشی قرار می‌گیرند، اما مسئله مهمی که در اینجا باید مورد بررسی قرار گیرد، این است که کتاب‌های بومی‌سازی شده کشورمان علاوه بر بعد فرهنگی در زمینه آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی چه ویژگی‌های زبانی‌ای باید داشته باشند که هر چه بیش‌تر به این استانداردها نزدیک شوند؟

بررسی تطبیقی بافت‌های زبان روسی و فارسی نشان می‌دهد که در تألیف کتب آموزشی زبان روسی برای زبان‌آموزان ایرانی توجه به سه سطح زبانی یعنی آواشناسی، دستور زبان (اعم از صرف و نحو) و واژه‌شناسی اهمیت زیادی دارد (Шаكلةин, 2008: 101) به طوری که در تألیف این نوع کتاب‌ها مؤلفان باید توجه ویژه‌ای به این سه سطح داشته باشند و با تکیه بر تفاوت‌ها و شباهت‌های زبانی که میان زبان فارسی و روسی وجود دارد به ارائه مطالب آموزشی در کتاب‌هایشان بپردازند.

مطالعه نظام آوایی زبان روسی در مقایسه با زبان فارسی نشان می‌دهد که آواهای زبان روسی دو دسته هستند: یا به طور کامل برای زبان فارسی بیگانه هستند و در زبان فارسی وجود ندارند (مثل П که «تس» تلفظ می‌شود و БИ که در زبان فارسی نمود آوایی و حتی نوشتاری هم ندارد) و دسته دوم آواهایی هستند که در زبان فارسی تلفظ می‌شوند اما به واسطه این‌که باعث اختلاف معنایی در کلمات نمی‌شوند و در دستور زبان فارسی به عنوان یک مقوله مستقل مورد مطالعه و بررسی قرار نمی‌گیرند. زبان‌آموز ایرانی از وجودشان در زبان فارسی بی‌اطلاع است و بنابراین حس می‌کند که واجگاه مناسب

برای ادای این نوع آواها را ندارد (مانند بسیاری از صامت‌های نرم و سخت)؛ بنابراین در همان ابتدای آموزش برای زبان‌آموز ایرانی باید توضیح داده شود که «رعایت سختی و نرمی آواها در زبان روسی از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است چرا که عدم رعایت آن موجب تغییر کلی مفهوم جمله‌ای می‌شود که زبان‌آموز آن را بیان می‌کند» (Борисова, Латышева, 2003: 35) به عنوان مثال کلمات روسی *шест* و *шесть* به معنای عدد «شش» و «نیزه» که نرمی و سختی صداها پایانی در آن‌ها معنای کاملاً متفاوتی به آن‌ها می‌بخشد. از طرف دیگر با ذکر مثال‌های متعدد می‌توان به زبان‌آموز ایرانی نمونه‌هایی را نشان داد که در زبان فارسی همان آواهای نرم و سخت نیز وجود دارد، اما چون موجب اختلاف معنایی نمی‌شود در دستور زبان فارسی به عنوان مقوله مجزای زبانی مورد بررسی قرار نمی‌گیرند ولی به هر حال این تلفظ‌ها وجود دارند؛ به عنوان مثال، تلفظ آوای «ش» نرم و سخت روسی (Ш-Ш) برای بسیاری از زبان‌آموزان ایرانی دشوار است. در حالی که با مقایسه تلفظ آوایی زبان فارسی می‌توان آوای مشابه را در واژه‌های فارسی جست‌وجو کرد. به عنوان مثال تلفظ آوای «ش» در کلمه «شیر» همان تلفظ «ش» نرم روسی است (Ш) و از طرفی تلفظ آوای «ش» در کلمه «شاهد» همان تلفظ «ش» سخت در زبان روسی (Ш) است. همین مثال را به صامت‌های دیگری نیز می‌توان تعمیم داد. به عنوان مثال در کلمه فارسی «تیر» آوای «ت» کاملاً نرم تلفظ می‌شود حال آن‌که همین آوا در کلمه «تار» کاملاً سخت است. مشکل دیگری که زبان‌آموزان ایرانی از همان ابتدا در تلفظ آواهای روسی دارند تلفظ هجاهایی مثل «НЯ» و «МЯ» است که در کلماتی چون *ДЫНЯ* (خربزه) و *ВРЕМЯ* (زمان) دیده می‌شوند که زبان‌آموز ایرانی این هجاها را همانند هجای *МЬЯ* و *НЬЯ* تلفظ می‌کند، یعنی شبیه تلفظ هجاهای «نیا» و «میا» در زبان فارسی. دلیل بروز این مشکل در زبان‌آموزان ایرانی آن است که در زبان فارسی اگر صامتی نرم هم تلفظ شود بعد از آن هیچ‌گاه مصوت «آ» یا فتحه قرار نمی‌گیرد و زبان‌آموز ایرانی سعی می‌کند هجایی را تولید کند که مشابه آن را در زبان مادری خود دارد و آن‌ها را مانند بخش‌های اول کلمات «نیاوران» و «میانداوب» تلفظ می‌کند. در حالی که با مقایسه ویژگی‌های آوایی زبان فارسی و روسی می‌توان این نکات آوایی را در کتاب‌های آموزش زبان روسی برای ایرانیان متذکر شد. با عنایت به مطالب یادشده توصیه می‌شود که مؤلفان در بخش‌های آواشناختی کتاب‌های آموزشی زبان روسی برای زبان‌آموزان ایرانی همین راهکارها را برای تمام موارد آموزشی بکار ببرند تا آموزش آواشناسی زبان روسی را در کتاب‌هایشان برای ایرانیان بومی‌سازی کنند.

از طرفی همین کار را نیز می‌توان درباره بخش‌های دستور زبان و گرامر زبان روسی انجام داد و با ذکر شباهت‌های دستوری نهان و پنهان این دو زبان در کتاب‌های آموزش زبان روسی برای زبان‌آموزان ایرانی فرایند یادگیری و درک مطالب را به مراتب تسهیل بخشید. به عنوان مثال در بحث مقوله نمود فعل در زبان روسی پیشنهاد می‌شود که مؤلفان اشاره‌ای به ابزارهای بیان اصلی‌ترین مفاهیم نمود فعل (اعم از شروع عمل، تداوم انجام عمل، استمرار عمل، پایان عمل و به نتیجه رسیدن عمل) در زبان فارسی بکنند و برای زبان‌آموزان ایرانی تصریح نمایند که همه مفاهیم اصلی نمود فعل در زبان فارسی نیز بیان می‌شوند و نمود فعل در زبان فارسی نیز وجود دارد و فارسی‌زبانان در حین حرف زدن به زبان

فارسی برای بیان کردن مفاهیم نمود فعل باید اجزای واژگانی‌ای را (مانند «می-») به فعل اضافه کنند و آن را در زمان مورد نظر صرف کنند. همین کار را نیز یک روس‌زبان انجام می‌دهد با این تفاوت که او در بیان مفاهیم نمود فعل از همان اول دو مصدر که یکی نمود غیرکامل و دیگری نمود کامل است در اختیار دارد و یکی از آن‌ها را انتخاب و در زمان دستوری مناسب صرف می‌کند. پس اشاره به نمود افعال در زبان فارسی و مقایسه تطبیقی آن با زبان روسی می‌تواند به درک و فهم بیشتر زبان‌آموزان از این مقوله دستوری کمک شایانی کند. همین کار را نیز می‌توان در بحث‌های نحوی مانند متمم اسم ناهم‌هنگ در زبان روسی و ترکیبات اضافی (اسم-نقش نمای اضافه-اسم) در زبان فارسی انجام داد و با مقایسه اجمالی این دو موضوع در کتاب آموزشی ذهن زبان‌آموز را برای پذیرش این نکته دستوری در زبان روسی که چرا معادل ترکیب اضافی «قله دماوند» در زبان روسی «Вершина Дамаванд» می‌شود و نیازی به صرف کردن واژه «Дамаванд» در حالت دستوری اضافی (Р.П.) نیست آماده کرد. تجربه تدریس مقوله متمم‌های اسم ناهم‌هنگ در زبان روسی برای زبان‌آموزان ایرانی نشان داده‌است که «پیدا کردن ابزار زبانی مناسب برای ترجمه ترکیبات اضافی زبان فارسی به زبان روسی برایشان با پیچیدگی‌های زیادی همراه است و طبقه‌بندی و توضیح اجمالی انواع ترکیبات اضافی زبان فارسی و روابط معنایی مختلفی که بین مضاف و مضاف‌الیه در آن‌ها وجود دارد و ارائه ابزارهای معادل برای هر کدام در زبان روسی بسیاری از این سختی‌ها را برای زبان‌آموزان ایرانی از بین می‌برد.» (حسن زاده ۲۰۱۵: ۱۱۷). پس توصیه می‌شود که در بخش‌های آموزش گرامر و دستور کتاب‌های آموزشی زبان روسی برای ایرانی‌ها مؤلفان همین راهکارهای تطبیقی و مقایسه‌ای دو زبان را بکار ببرند تا به نوعی آموزش دستور زبان روسی را در کتاب‌های‌شان برای ایرانیان بومی‌سازی نمایند.

در نهایت، بومی‌سازی سطح واژه‌شناسی زبان روسی در کتب آموزش زبان روسی برای زبان‌آموزان ایرانی از موضوعات مهمی است که مؤلفان در آثارشان باید عنایت ویژه‌ای به آن داشته باشند. بدون شک این سطح از زبان ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ و جهان‌بینی زبان‌آموزان ایرانی دارد. به عنوان مثال، در فرهنگ زبان‌آموز ایرانی پس از انجام کاری رسم بر این است که عبارت «خسته نباشید» برای شخص کننده کار استعمال شود، حال آن‌که برای زبان‌آموزان ایرانی این نکته باید ذکر گردد که روس‌ها معادلی برای بیان این مفهوم در همین موقعیت گفتاری ندارند و اساساً چنین مفهومی در فرهنگ کلامی خود ندارند، پس نیازی نیست که زبان‌آموز ایرانی این عبارت را تحت‌اللفظی ترجمه کند و در زبان روسی به کار ببرد. مثال‌های فراوان دیگری را از این دست تفاوت‌ها و حتی شباهت‌های بین دو زبان فارسی و روسی می‌توان یافت. پس شناساندن برخی تفاوت‌های گفتاری و کلامی که از برخی تفاوت‌ها در فرهنگ و جهان‌بینی روس‌ها و ایرانی‌ها نشأت می‌گیرد، امری بسیار مهم در تکمیل فرایند آموزش زبان به زبان‌آموزان ایرانی است. از طرفی بهتر است که متون آموزشی در این نوع کتاب‌ها از موضوعات و واژگانی بهره بگیرند که قرابت فرهنگی زیادی با فرهنگ ایرانی داشته‌باشد تا هم علاقه‌مندی‌شان نسبت به موضوعات بیشتر شده و هم واژگان و مفاهیم به کار رفته در کتاب برای‌شان ملموس‌تر باشند. به عنوان مثال در کنار معرفی فرهنگ روسیه می‌توان مشاهیر ملی خود، آثار باستانی، تاریخی و مذهبی کشورمان

را به زبان روسی ترجمه کرده و در کتاب‌ها از آن‌ها استفاده کرد. (Багавутдинова, 2015) پیشنهاد می‌شود که مؤلفان در تألیف کتب آموزش زبان روسی در ایران به این مهم توجه ویژه‌ای کنند و در قالب متن‌های آموزشی با موضوع تفاوت‌ها و شباهت‌های فرهنگی روس‌ها و ایرانی‌ها و نکته‌های آموزشی از این دست در تمرین‌های کتاب‌های خود بر ارتقای سطح علمی آثارشان بیفزایند.

نتیجه‌گیری

با طرح نظریات نوین در آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی کتاب‌های آموزشی این حوزه دستخوش تغییرات فراوانی شده‌اند، خصوصاً پس از مطرح شدن تفکر بومی‌سازی فرهنگی و زبانی یا به عبارتی تطبیق ویژگی‌های فرهنگی و زبانی زبان آموزشی روسی با زبان و فرهنگ کشور زبان‌آموز خارجی در دهه شصت قرن گذشته کتاب‌های آموزش زبان روسی برای زبان‌آموزان خارجی مختلفی پدید آمد که هر کدام علاوه بر ویژگی‌های مشترک زیادی که در هدف اصلی‌شان یعنی آموزش زبان روسی به عنوان زبان خارجی داشتند تفاوت‌هایی نیز در نحوه و روش طرح مطالب آموزشی با یکدیگر داشتند. این کتاب‌های آموزشی همه یک هدف را دنبال می‌کردند و آن این بود که مهارت‌های چهارگانه زبان روسی را برای زبان‌آموزان خارجی یاد دهند تا آن‌ها بتوانند در موقعیت‌های گفتاری مختلف از آن‌ها به صورت کاربردی استفاده کنند. نتایج مطالعات و پژوهش‌های مقاله حاضر نشان می‌دهد که این‌گونه کتاب‌های آموزشی را عمدتاً می‌توان به چهار دسته تقسیم‌بندی کرد: کتاب‌های آموزشی با رویکرد عمدتاً زبانشناختی یا گرامری؛ کتاب‌های آموزشی با رویکرد ایجاد و تقویت مهارت‌های چهارگانه زبانی؛ کتاب‌های آموزشی با رویکرد تقویت زبان با استفاده کاربردی از زبان در موقعیت‌های گفتاری؛ و کتاب‌های آموزشی تلفیقی. آن‌چه که این کتاب‌ها را از هم متمایز می‌کند راه‌ها و روش‌های ارائه مطالب آموزشی در آن‌ها است که منطبق با ویژگی‌های فرهنگی و زبانی کشور خارجی تعریف می‌شوند. توصیه می‌شود که در کشور ما نیز مؤلفان بیش‌تر در پی تألیف کتاب‌های آموزشی تلفیقی با رویکرد بومی‌سازی مطالب آموزشی برای زبان‌آموزان کشور برآیند زیرا مطالعات و پژوهش‌های صورت گرفته از کتاب‌های تألیفی نشان داده‌است که در ایران هنوز هم خلاء بزرگی در تألیف کتاب‌های بومی‌سازی شده برای زبان‌آموزان ایرانی احساس می‌شود. اگر مؤلفان کتاب‌های آموزشی راهکارهای پیشنهادی مقاله حاضر را در آثارشان لحاظ کنند قطعاً فرایند فراگیری زبان روسی را برای زبان‌آموزان ایرانی تسهیل می‌بخشند و بر ارتقای علمی آثارشان می‌افزایند. بدون شک نزدیک کردن زبان آموزشی روسی برای زبان‌آموزان ایرانی فرایند یادگیری زبان را به مراتب تسهیل می‌بخشد و به درک و فهم مطالب آموزشی کتاب‌های آموزشی کمک شایانی می‌کند، چرا که تجربه تدریس زبان روسی برای زبان‌آموزان ایرانی نشان می‌دهد که مقایسه فرهنگی و زبانی دو زبان روسی و فارسی بسیاری از دشواری‌ها و پیچیدگی‌های فرایند آموزش زبان روسی را در حد زیادی می‌کاهد و این فرایند را برای زبان‌آموزان جذاب‌تر می‌کند.

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. (2009) *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. – М.: ИКАР.
2. Бим И.Л. (1981) *Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание*. – М.: Русский язык.
3. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. (2003) *Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей*. – М: Флинта /Наука.
4. Вятютнев М.Н., Гадинжид С., Зулхүү Ш. (1985) *РАДУГА -I : учебник русского языка для монгольской аудитории*. – М.: Русский язык.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. (1979) *Методическая проблематика двуязычия. Русский языка за рубежом*. – М.: -№6. С.67-73.
6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. (1990) *Теория русского языка как иностранного*. – М.: Русский язык.
7. Новиков Л.А. (2000) *Избранное*. – М.: РУДН.
8. Хасан-заде Р. (2015) *Изучение персидских изофетных конструкций (сущ.-сущ.) в сопоставлении с их эквивалентами в русском языке. Дисс.* – Т.: Тегеранский университет.
9. Шаклеин В.М. (2008) *Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие*. – М.: РУДН.
10. Щерба Л.В. (1974) *Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики*. М.: - Л.
11. Эрнандес, Сосенко (1984) *Первые шаги: Учебник русского языка для кубинских учащихся*. – М.: Русский язык за рубежом.
12. Багавутдинова А. (2015) *Особенности национально-ориентированных учебников по русскому языку как иностранному*. Электронный журнал: iyazyk.prosv.ru.



Critical Strategies in the Compilation of Russian Learning Books as a Foreign Language in Iran

Rezvan Hasanzadeh¹

Ph.D. Assistant Professor at the Department of Russian and Slavic Languages and Literature, Faculty of Literature and Humanities, ShahidBeheshti University, Iran.

One of the major components of teaching Russian as a foreign language is undoubtedly appropriate learning books that can comprehensively meet the needs of language learners. Studies on language pedagogy show that one of the advantages of Russian learning books as a foreign language is the adaptation of the employed educational structure therein to the culture and worldview of a country's language learners where Russian is taught. Localization of teaching Russian to Iranian language learners is currently one of the most important issues raised in academic circles of Russian Language and Literature in Iran. This paper attempted to investigate the localization of Russian learning books in Iran, aiming to "criticize before criticism." In other words, before being a criticism of the Russian learning books published in Iran, this paper provided future authors with critical strategies in the compilation of Russian learning books for Iranian language learners. It is hoped that this paper will enhance the scientific quality of Russian learning books and that its results will be useful to the specialists in the field of teaching Russian and those interested in foreign languages.

Keywords: Russian as a Foreign Language, Localization of Teaching Russian, Learning Books, Critical Strategies, Cultural and Linguistic Adaptation.

¹ E-mail: re_hassanzadeh@sbu.ac.ir



نقد کتاب روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی تألیف بهروز میلانی‌فر

علی اکبر ارجمندنیا^۱

دانشیار روان‌شناسی دانشگاه تهران، ایران

سمانه ملکی^۲

کارشناس ارشد روان‌شناسی، ایران

کتاب روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی به وسیلهٔ دکتر بهروز میلانی‌فر در سال ۱۳۶۹ برای اولین بار در انتشارات قومس به چاپ شد. این کتاب در حال حاضر به چاپ هجدهم رسیده‌است و یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع آموزشی دانشجویان رشتهٔ روان‌شناسی کودکان استثنایی به شمار می‌آید. به سبب اهمیت نقش محتوای کتاب در برانگیختن و تأمین نیازها و تسهیل امر یادگیری دانشجویان، هدف پژوهش حاضر نقد و بررسی کتاب روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی (تألیف میلانی‌فر)، بر اساس ویژگی‌های شکلی، تناسب اظهارنظرهای ارائه شده با مبانی پژوهشی و نظری معتبر، تناسب فصول با یکدیگر و همسانی درونی مطالب و در نهایت میزان روزآمدی و اتقان داده‌ها است. نقد این اثر بر اساس چاپ هجدهم کتاب - که در سال ۱۳۸۴ به رشتهٔ تحریر در آمده‌است - صورت گرفته‌است. نقد اثر حاضر بر اساس رویکرد کیفی، نشان داد که کتاب مزبور دارای نقاط مثبت و منفی فراوانی است و استفاده از آن به عنوان منبع اصلی باید با احتیاط صورت گیرد.

واژه‌های کلیدی: روان‌شناسی، کودکان استثنایی، نقد کتاب.

¹ arjmandnia@ut.ac.ir

² maleki93@ut.ac.ir

مقدمه

کودکانی به عنوان کودکان استثنایی شناخته می‌شوند که به خدمات آموزشی ویژه و حمایت‌های گسترده نیاز دارند، تا از کل استعداد خود استفاده کنند. آنها به دریافت خدمات آموزشی نیازمند هستند چون غالب آنها در یک یا چند مقوله به شرح زیر با یکدیگر تفاوت دارند: آنها ممکن است کم‌توانی ذهنی، ناتوانی‌های یادگیری، آشفتگی‌های هیجانی، ناتوانی‌های جسمی، اختلال‌های گفتار و زبان، آسیب شنوایی یا آسیب دیداری داشته باشند یا در مقابل سرآمد و با استعداد باشند.

تربیت و آماده‌سازی مربیان برای آموزش و توانبخشی افراد استثنایی با توجه به آمار قابل توجه این گروه از افراد در سطح جامعه- بین ۲۰ تا سی درصد از جمعیت هر کشور- ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. بر این اساس و برای آماده‌سازی مربیان کارآمد داشتن کتاب‌ها و منابع درسی و آموزشی مفید و به روز در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی از اهمیتی خاص برخوردار است. در حال حاضر در ایران و محیط‌های علمی و دانشگاهی منابع و کتب متعددی در این حوزه به رشته‌تحریر درآمده‌است که از آن میان می‌توان به کتاب روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی تألیف دکتر بهروز میلانی‌فر اشاره کرد. این کتاب در ویرایش‌های مختلف و دفعات متعدد به چاپ رسیده‌است.

در پژوهش حاضر با هدف نقد و بررسی کتاب روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی (تألیف میلانی‌فر)، بر اساس ویژگی‌های شکلی، علمی و محتوایی، تناسب اظهارنظرهای ارائه شده با مبانی پژوهشی و نظری معتبر، تناسب فصول با یکدیگر و همسانی درونی مطالب و در نهایت میزان روزآمدی و اتقان داده‌ها انجام شده‌است.

الف) بررسی شکلی اثر

کتاب روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی که به وسیله دکتر بهروز میلانی‌فر تنظیم شده‌است. نگارش روان و رسایی دارد و سلاست و روانی کتاب را شاید بتوان ناشی از این دانست که اولاً کتاب، متنی تألیفی است و دوم اینکه مؤلف محترم تلاش نموده‌است تا تجارب بالینی خود را به روی کاغذ بیاورد.

یکی از مشکلاتی که می‌توان در بسیاری از کتاب‌های فارسی و از جمله این کتاب مشاهده کرد، اغلاط تایپی است. در سرتاسر متن می‌توان به اشکالات تایپی متعددی برخورد کرد که از آن جمله می‌توان به پانویس صفحه ۲۵۹ اشاره کرد که Who به جای WHO و iCD به جای ICD تایپ شده است. در صفحه ۱۹۷ نیز فرومتال و پاری‌متال به جای فرونتال و پاریتال و در صفحه ۱۳۳ سطر ۱۰ نداد به جای ندارد آمده است.

طرح روی جلدی که برای کتاب انتخاب شده‌است، می‌تواند گویای محتوای درج شده در کتاب باشد. ارائه عکس‌هایی از گوش، چشم، زبان و ... که به صورت متفاوت از شکل معمولیشان تنظیم شده اند، بیانگر تفاوت‌های کودکان و نوجوانان استثنایی از همسالان عادی‌شان است. در طرح روی جلد آثار آرم سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور را نیز می‌توان لمس کرد. از این جهت تناسب لازم بین محتوا و طرح روی جلد دیده می‌شود.

یکی از موضوعاتی که یک کتاب درسی را جذاب کرده و خوانندگان را در انتقال مفاهیم یاری می‌کند، استفاده از ابزارهای علمی چون نمودار، عکس و تصویر، شکل و ... است. در این کتاب خواننده با عکس‌های کم و کم‌کیفیتی مواجه است. برخی از عکس‌ها (مثل ص ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۷۴) تصاویر بی‌کیفیتی هستند که بارها به وسیله مؤلفان و مترجمان مختلف استفاده شده‌اند. جا دارد مؤلف محترم این کتاب و سایر کتاب‌های این چنینی، نسبت به تهیه و ارائه عکس‌های بومی، باکیفیت، و یا شاید رنگی همت‌گمارد و خوانندگان را در امر یادگیری مفاهیم و اهداف درس، یاری رساند.

با توجه به اینکه کتاب تألیفی است و نه ترجمه؛ به جای تصاویر غیربومی صص ۳۴، ۳۵، ۳۸، ۲۱۶، ۱۶۵، ۱۴۰، ۸۹، و ... می‌توان به سادگی از عکس‌های با کیفیت‌تر بومی استفاده کرد. در تصویر ص ۱۶۵، تصویر پرچم کشور آمریکا به خوبی نمایان است. آیا یافتن عکسی از دادگاه نوجوانان در کشور خودمان کار دشواری است؟! یا گرفتن یک عکس از خانمی که در حال نگاه کردن به یک پسر نوجوان است، کار پیچیده‌ای است که خواننده مجبور باشد عکس یک خانم و یک نوجوان غیر ایرانی را مشاهده کند؟! نکته مهم دیگر اینکه بعضی از تصاویر هیچ ارتباطی به عنوانی که برای تصویر انتخاب شده و محتوای آن صفحه و یا آن فصل خاص ندارد (مثل ص ۱۷۸).

ب) بررسی علمی و محتوایی اثر

کاربرد اصطلاحات تخصصی

یکی از بخش‌هایی که در این کتاب شایسته توجه جدی است، وضعیت معادل‌ها و اصطلاحات تخصصی است. مؤلف محترم نه تنها توجه چندانی به معادل‌های دقیق و مرسوم حوزه روان‌شناسی و توانبخشی نکرده‌است، بلکه در برخی موارد اصطلاحات را به صورت نادرست ترجمه و یا معادل‌یابی نموده‌است. در زیر به مواردی از این دست اشاره می‌شود:

- برای کلمه Sensory-motor، معادل «حواسی - حرکتی» انتخاب شده‌است.
- برای کلمه Remedial instruction، معادل «آموزش درمانی» قید شده‌است.
- برای اصطلاح Special Teaching، «آموزش مخصوص» انتخاب شده‌است. (ص ۱۰۳، سطر ۶).

تناسب اظهارنظرهای ارائه شده در کتاب با مبانی پژوهشی و نظری معتبر و به روز در متن اثر، خواننده با جملات متعددی مواجه می‌شود که نه تنها به بینش او در زمینه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی کمکی نمی‌شود، که بیشتر سردرگم و دچار تضاد می‌گردد، چرا که بعضی از اظهارنظرها با متون دیگر در تضاد و تنافی است.

مؤلف محترم در صفحه ۲۴، پاراگراف اول چنین می‌گوید:

«... با این محاسبه اگر هوشبر ۱۰۰ باشد، کودک را طبیعی و در صورتی که بیش از ۱۰۰ باشد، او را باهوش و بالاخره اگر کمتر از ۱۰۰ باشد او را مبتلا به نارسایی رشد عقلی یا ضعف قوای ذهنی می‌دانند».

در جای دیگری گفته شده است:

«... در اندازه‌گیری هوش، بهره هوشی و رفتار تطابقی (سازگاری) دو مسئله اساسی هستند» ظاهراً منظور نویسنده از این جمله، اندازه‌گیری عقب‌ماندگی ذهنی بوده نه اندازه‌گیری هوش. به این جمله نیز دقت کنید:

«... در کودک عقب‌مانده ذهنی، خواندن و نوشتن ممکن است طبیعی جلوه کند ولی در مورد مسایل ریاضی مانند تفریق، ضرب، تقسیم و حل مسئله همان‌طوری که در این کتاب خواهید دید، دشواری زیادی خواهند داشت.»

در ارتباط با این جمله، ذکر این نکته ضروری است که این ویژگی، بر اساس متن صریح DSM IV، خصوصیت بارز افراد دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری است و نه عقب‌ماندگی ذهنی. جمله ص ۱۰۵، سطر ۲ نیز در ارتباط با موضوع فوق، قابل توجه است:

«در گروه (عقب‌مانده ذهنی) آموزش‌پذیر، افرادی پیدا می‌شوند که از لحاظ یادگیری در کارهای عملی و غیرکلامی به حد متوسط کودکان عادی نیز می‌رسند»

قطعاً پذیرش چنین اظهارنظری، مستند کردن آن به منابع معتبر و متعدد را می‌طلبد که مؤلف محترم در این زمینه اقدامی انجام نداده‌اند. جدای از اظهارنظرهای غیرعلمی و غیرمستند، در برخی از قسمت‌های کتاب، خواننده با جملات و عباراتی روبرو می‌شود که در همان صفحه و یا قسمت، موارد نقض آن را می‌تواند مشاهده کند. در صفحه ۱۰۳، عقب‌ماندگی ذهنی به درمان‌پذیر و درمان‌ناپذیر تقسیم شده است - که البته این مسئله جای بحث و جدل فراوانی دارد - در عین حال در صفحه ۱۰۴ بند ۳، سطر ۵ کتاب، آمده است؛ «علم به آن درجه از پیشرفت نایل نشده که این گونه نارسایی‌ها را درمان کند». این جمله ذیل تیترب - عقب‌مانده‌های درمان‌پذیر آمده است. استفاده از ترکیب «اختلالات نابینایی» در ص ۳۱۲ نمونه دیگری از عدم بذل دقت در انتخاب معادل‌های مناسب است.

«اختلالات مهارت‌های تحصیلی یا ناتوانی‌های یادگیری» در ص ۲۶۰، به خواننده این گونه القا می‌شود که ناتوانی‌های یادگیری همان اختلالات مهارت‌های تحصیلی است. در حالی که بر اساس منابع موجود و متقن و جدید، ناتوانی‌های یادگیری به دو حوزه ناتوانی‌های رشدی و ناتوانی‌های تحصیلی تقسیم می‌شوند، به عبارت دقیق‌تر، ناتوانی‌های یادگیری نسبت به مشکلات تحصیلی نسبت اعم و اخص دارند (کاوالی، فورنس، و بندر ۱۹۸۷؛ ترجمه شکوهی یکتا و پرنده، ۱۳۸۵). به عبارت صحیح‌تر، ناتوانی‌ها و ناکامی‌های تحصیلی یکی از ویژگی‌های افراد دارای ناتوانی‌های یادگیری است (افروز، ۱۳۸۵). ضمناً یادآوری می‌شود که استفاده از «اختلالات مهارت‌های تحصیلی» نیز خود جای تأمل دارد.

«اصطلاح عقب‌مانده‌های خفیف و مرزی» در صفحه ۲۷۱ سطر ۱۲ نیز از موارد دیگر استفاده از معادل‌های سلیقه‌ای و بدون ابتنا به مبانی دقیق علمی و تجربی است که به وسیله مؤلف محترم صورت گرفته است. تقسیم‌بندی‌های سلیقه‌ای و به دور از منطق مؤلف محترم در جای جای کتاب خواننده‌های دانشجو را به گمراهی می‌کشاند. در بخش دوم کتاب، خواننده با عنوان اختلالات سازگاری «کودکان ناسازگار یا کودکان دشوار» مواجه می‌شود. ذیل این تیترب، مواردی همچون فصل اول - اختلالات سازگاری یا کودکان و نوجوانان ناسازگار، فصل دوم - طبقه‌بندی کودکان و نوجوانان ناسازگار، فصل

سوم- ناسازگاری و اختلالات رفتاری که منشأ عضوی دارند، فصل چهارم- ناسازگاری بر اثر نوروزها، فصل پنجم- اختلالات رفتاری ناجور یا از هم گسیخته و کمبود توجه و دقت، فصل ششم- اختلالات اختصاصی رشد، فصل هفتم- اختلالات رشدی فراگیر یا ناسازگاری‌های کودکان و نوجوانان بر اثر ابتلا به بیماری‌های شدید روانی، فصل هشتم- ناسازگاری واکنشی یا شرطی شده و فصل نهم- ناسازگاری‌های کودکان و نوجوانان بر حسب سن آنها، آمده‌است.

در ارتباط با این تقسیم‌بندی ذکر چند نکته حایز اهمیت است:

اولاً: این تقسیم‌بندی بر چه اساسی صورت گرفته است؟ و چه روال منطقی در این تقسیم‌بندی دیده می‌شود؟

ثانیاً: بر اساس چه مستنداتی کودکان دارای لکنت زبان ذیل عنوان کودکان دشوار و ناسازگار طبقه‌بندی می‌شوند؟

ثالثاً: در DSM IV و ICD-10 که مؤلف محترم در قسمت لیست منابع در صفحه ۳۵۲ (آن هم به صورت ناقص) و در پانویس صفحه ۲۵۹ از آن سخن به میان آورده است، آیا هنوز هم از نوروز استفاده می‌شود یا اینکه این اصطلاح فقط مختص DSM I و DSM II بود؟

ضمناً در ارتباط با اصطلاح «ناسازگار» ذکر این نکات ضروری است:

• معادل دانستن ناسازگاری با بزهکاری امری ناصواب است، چرا که همیشه ناسازگاری منجر به بزه نمی‌شود.

• در حال حاضر منابع متقن و جدید در این حوزه، از این واژه استفاده نمی‌کنند. DSM IV با استفاده از دو اصطلاح اختلال سلوک و اختلال نافرمانی مقابله‌ای، قلمرو رفتارهای نابهنجار را از رفتارهای قانون شکنانه متمایز کرده و مرز مشخصی را در بین آنها ترسیم کرده‌است. اگرچه در این دستورالعمل تشخیصی آماری می‌توان با اختلالاتی همچون ADHD، طیف اوتیستیک و ... به صورت مجزا مواجه شد.

• اصطلاح ناسازگاری به درستی نابهنجاری‌های هیجانی را از رفتاری متمایز نمی‌کند، آن گونه که در حال حاضر بر این دو بعد تأکید می‌شود. شاید این مطلب یکی از دلایلی باشد که در حال حاضر استفاده از اصطلاح ناسازگار و ناسازگاری طرفدار زیادی ندارند.

مؤلف محترم در ص ۱۶۳ عنوان کرده است که «به کودکان و نوجوانانی «ناسازگار» یا «کزخو» و یا «بزهکار» اطلاق می‌شود که از هوش عادی یا حتی هوشبهر بالایی برخوردارند ولی رفتار غیرعادی و نابهنجار دارند و به طور عادی قادر به حفظ رابطه با افراد دیگر نیستند».

در ارتباط با این اظهارنظر ذکر چند نکته ضروری است:

- معادل دانستن کودکان ناسازگار با کودکان بزهکار مبتنی بر مبانی دقیق نظری و پژوهشی نیست.

- مؤلف محترم برای این تعریف هیچ منبعی ذکر نکرده است.

- «در بین کودکان دارای اختلال رفتاری، تعداد کمی هستند که هوش‌شان متوسط و یا بالاتر از متوسط است. در واقع اغلب کودکانی که دارای پریشانی‌های خفیف و متوسط هستند، بهره هوشیشان از نرمان

پایین‌تر است. اکثر کودکانی که دچار آشفتگی‌های شدید و عمیق می‌باشند، نمراتشان در حد افراد عقب‌مانده ذهنی است و به طور متوسط در حدود ۵۰ می‌باشد» (هالاها و کافمن، ترجمه جوادیان، ۱۳۸۷).

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در تعریف ارائه شده به وسیله آقای بهروز میلانی‌فر، افراد دارای اختلال رفتاری را دارای هوشبهر عادی و یا حتی بالاتر از عادی می‌داند.

در فراز دیگری از کتاب- فصل چهارم از بخش اول- عنوان کودکان تیزهوش یا پر استعداد برای فصل انتخاب شده‌است، جالب اینجاست که داخل متن، مؤلف محترم بدون توجه به این عنوان، دائماً از کلمه یا اصطلاح کودکان ممتاز استفاده می‌کند گویی فراموش کرده‌است که خود عنوان تیزهوش را برای فصل برگزیده‌است. این نکته، شاهد دیگری برای این مدعا است که مؤلف هیچ حساسیتی به این گونه تناقض‌گویی‌ها ندارد.

در ارتباط با موضوع آموزش، درمان و توانبخشی کودکان و نوجوانان استثنایی، ذکر این مطلب ضروری است که منابعی که در این زمینه تألیف شده‌است همه بر این عقیده توافق و تأکید دارند که معلولیت‌ها و اختلالاتی که در دوران کودکی رخ می‌دهد مواردی هستند که عموماً علاج‌پذیر نیستند. مواردی همچون عقب‌ماندگی ذهنی، نابینایی، ناشنوایی، معلولیت جسمی-حرکتی و ... از این دست هستند. البته اگر برای موارد مذکور، درمانی وجود داشته باشد، قطعاً به وسیله روان‌شناسان و مربیان صورت نخواهد گرفت. اختلالات بینایی و شنوایی اگر درمان شوند، به وسیله افرادی غیر از روان‌شناس درمان خواهند شد. وظیفه اصلی روان‌شناسان برای این گروه از افراد، آموزش و توانبخشی و ارائه خدمات روان‌شناختی و مشاوره‌ای به ایشان و خانواده‌های آنها است.

نویسنده این کتاب، برای روان‌شناسی بالینی نقشی درجه دو و نازل در قبال این افراد انتخاب و ارائه کرده‌است. وی در پاراگراف دوم ص ۱۶۸، نقش روان‌شناسی بالینی را تا حد یک آزمونگر تقلیل داده‌است و او را در خدمت روان‌پزشکی معرفی کرده است و روان‌پزشک را محور درمان تلقی کرده و وظایف اصلی روان‌شناسی بالینی را به روان‌پزشک محول کرده‌است و مشخص نکرده است که روان‌پزشک چرا باید والدین و کودک را با هم ببیند.

نویسنده محترم عنوان «روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی» را برای کتاب انتخاب کرده و در فصول کتاب، روان‌پزشکی را معرفی کرده‌است و روان‌شناسی را مورد کم‌لطفی قرار داده‌است. این کتاب با تمام بی‌توجهی‌ها و کم‌لطفی‌هایی که در مورد روان‌شناس و روان‌شناسی روا داشته، در حوزه روان‌شناسی پرمخاطب است.

تناسب فصول با یکدیگر و همسانی درونی مطالب در کتاب:

تهیه و تنظیم مطالب یک اثر علمی بر اساس سرفصل‌های تنظیم شده قبلی، از جمله وظایفی است که یک مؤلف در عرصه تولید و نشر مباحث علمی درسی و دانشگاهی بر عهده دارد. حوزه کودکان استثنایی، حوزه‌ای است که علی‌رغم برخی اختلاف‌نظرهای جزئی در زمینه طبقه‌بندی و انواع، حوزه شناخته شده و مشخصی است. در حال حاضر در کشورهای مختلف دنیا و در منابع پیشرو و معتبر

فعلی، کودکان عقب‌مانده ذهنی، کودکان تیزهوش، کودکان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری، کودکان دارای اختلالات شنیداری و دیداری، کودکان دارای اختلالات جسمی و حرکتی، ارتباطی، عاطفی- رفتاری و در نهایت کودکان دارای معلولیت‌های چندگانه، اجزای اساسی حوزه کودکان استثنایی هستند و این ناتوانی‌ها و معلولیت‌ها مورد وفاق عموم مؤلفان است.

منابع مختلفی که در این حوزه نگاشته شده‌است، عمدتاً روال تعریف، طبقه‌بندی و انواع، سبب‌شناسی، آموزش، توانبخشی و درمان را با کمی اختلاف پذیرفته و آن را در تدوین اثر خود لحاظ می‌کنند. اگرچه ممکن است در این بین مؤلفی بخواهد بر حسب میزان وفور هر معلولیت اختصاص صفحات کتاب را به هر موضوع تعیین کند.

آنچه که در کتاب مورد بحث دیده می‌شود، هیچ از یک موارد فوق نیست. یعنی خواننده نمی‌داند به چه علت صفحات متراکمی (۱۵۱ صفحه) به عقب‌ماندگی ذهنی و تیزهوشی اختصاص داده شده و چرا بحث اختلالات دیداری و شنیداری فقط در ۱۵ صفحه ارائه شده‌است. آیا مؤلف محترم به این دو بحث اخیر علاقه نداشته است؟ آنها را مهم تلقی نکرده‌است؟ در مورد آن دو دانش و تخصص نداشته است؟ یا...؟

با وجود تفاوت و اختلاف عقیده درباره طبقه‌بندی کودکان استثنایی، وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده، تعداد کودکانی را که هر ساله از خدمات آموزش ویژه استفاده می‌کنند، اعلام کرده‌است. طبقه‌بندی کودکان با توجه به هر یک از موارد استثنایی که در آن قرار داده شده‌اند، در زیر ارائه شده است:

ناتوانی‌های یادگیری خاص: ۱/ ۵۱ درصد؛ اختلال گفتاری یا زبانی: ۲۰/۸ درصد؛ ناشنوایی- نابینایی: ۲۰/۱ درصد؛ عقب‌ماندگی ذهنی: ۱۱/۶ درصد؛ اختلال عاطفی شدید: ۸/۷ درصد؛ نارسایی‌های بهداشتی دیگر: ۲/۲ درصد؛ اختلال‌های چندگانه: ۱/۸ درصد؛ اختلال‌های شنیداری: ۱/۳ درصد؛ معلولیت‌های استخوانی: ۱/۲ درصد؛ درخودماندگی (اوتیسم): ۰/۵ درصد؛ اختلال‌های دیداری: ۰/۵ درصد و صدمه مغزی آسیب‌زا: ۰/۱ درصد. (تامپسون و رودلف، ۱۹۹۶؛ ترجمه طهوریان، ۱۳۸۴).

صرف‌نظر از مباحث تخصصی، کتاب به لحاظ شکلی باید از تناسب لازم در زمینه حجم فصول برخوردار باشد تا خواننده بتواند با توزیع متناسب نیرو و انرژی خود به مطالعه آنها بپردازد. این کتاب دارای سه بخش است. بخش اول، ۱۶۱ صفحه. بخش دوم، ۱۴۶ صفحه و بخش سوم ۴۰ صفحه. صفحات اختصاص داده شده به بحث اختلالات دیداری (و یا به قول مؤلف محترم اختلالات نابینایی!) و اختلالات شنوایی، هر یک کمتر از ۱۰ صفحه (به صفحات ۳۰۹ تا ۳۲۵ نگاه کنید).

میزان روزآمدی و اتقان داده‌ها

یکی از ویژگی‌های کتاب حاضر، این است که در موارد بسیار اندک می‌توان ذکر سند و تاریخ برای اظهارنظرها مشاهده کرد. به عبارت دیگر مؤلف محترم، خود را مقید به مستند کردن مطالب ارائه شده نکرده‌است. مثل صفحات ۳۴۱، ۳۱۰، ۱۰۴. در موارد بسیار محدودی نیز که اسم محقق یا مؤلفی ارائه

شده، برای آن سال انتشار ذکر نشده است، مثل صفحات ۳۰، بند آخر، ص ۳۱ (تحقیقات برت و کارتر)، از این جهت نمی‌توان روزآمدی آنها را بررسی کرد.

در هر حال آنچه که به‌طور کلی در مورد روزآمدی محتوای این اثر می‌توان گفت، این است که عموماً مطالب کتاب قدیمی است. در مواردی می‌توان تأثیر طبقه‌بندی اختلالات روانی در ویرایش دوم (DSM II) که مربوط به سال ۱۹۶۸ است (دیویسون و کرینگ، ۲۰۰۴؛ ترجمه دهستانی، ۱۳۸۶) را نیز در کتاب مشاهده کرد.

نتیجه‌گیری

کتاب‌ها با محتوای نوشتاری و تصویری خود جهت و موضوع یادگیری را مشخص می‌نمایند و چنانچه عناصر و اجزای کتاب در راستای اهداف آموزشی و متناسب با نیازهای دانشجویان باشند؛ آنها را در رسیدن به اهداف آموزشی یاری می‌کنند. کتاب‌های تخصصی دانشجویان باید به لحاظ شکلی و محتوای علمی، برانگیزنده و پاسخ‌گوی نیازهای آنها باشد.

بررسی شکلی اثر، علی‌رغم رعایت روانی و رسایی در شیوه نگارش و وجود تناسب بین محتوا و طرح روی جلد، حاکی از وجود اشکالات تاپپی در سراسر متن و همچنین استفاده از عکس‌های بی‌کیفیت و غیربومی، عدم وجود ارتباط بیم برخی تصاویر با محتوای مربوط به آن است. بررسی علمی و محتوایی اثر گویای این امر است که معادل‌های مورد استفاده برای اصطلاحات تخصصی در این کتاب، به دلیل نادرست بودن و عدم توجه به معادل‌های حوزه روان‌شناسی، شایسته بازنگری و توجه جدی است. بررسی کتاب به لحاظ وجود تناسب و هماهنگی با متون نظری و پژوهشی معتبر و به‌روز، نشان از وجود تضاد و تنافی دارد. علاوه با وجود اظهار نظرهای غیرعلمی و غیرمستند، مواردی مشاهده می‌شود که حتی مطالب کتاب با یکدیگر نیز تناقض دارند. نکته دیگری که در این قسمت شایان توجه است، تنزل نقش روان‌شناس بالینی و رشته روان‌شناسی از سوی مؤلف است. در رابطه با تناسب میان فصول کتاب با یکدیگر باید عنوان شود که مؤلف محترم در پرداختن به اختلال‌های حوزه کودکان استثنایی در فصول مختلف، رعایت تناسب را در حجم مطالب ارائه شده نکرده و به برخی از اختلالات بذل توجه کافی نشده است. نکته دیگری که باید عنوان شود، مستند نبودن مطالب و اظهارنظرها است و مطالب کتاب به لحاظ روزآمدی، قدیمی است.

منابع

۱. افروز، غلامعلی (۱۳۸۵). اختلالات یادگیری، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
۲. تامپسون، چارلز و رودلف، لیندا (۱۹۹۶). مشاوره با کودکان. (ترجمه جواد طهوریان، ۱۳۸۴)، تهران: انتشارات رشد.
۳. دیویسون، جرالده؛ نیل، جان و کرینگ، آن (۲۰۰۴). آسیب‌شناسی روانی، جلد اول. (ترجمه مهدی دهستانی، ۱۳۸۶)، تهران: نشر ویرایش.
۴. شکوهی یکتا، محسن و پزند، اکرم (۱۳۸۶). اختلالات رفتاری کودکان، تهران: انتشارات تیمورزاده.
۵. هالاهان، دانیل پی؛ کافمن، جیمز (۱۹۸۸). کودکان استثنایی، مقدمه‌ای بر آموزش‌های ویژه، (ترجمه مجتبی جوادیان، ۱۳۸۶). تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.



Critical study of The Book Psychology of exceptional children and adolescence authored by Behrooz Milani-Far

Ali Akbar Arjmandnia¹

Associate professor, University of Tehran, Iran.

Samaneh Maleki²

MA in Psychology and education for Exceptional children, Iran.

The Book Psychology of exceptional children and adolescence authored by Behrooz Milani-Far in 1990. This book is published frequently by Ghomes press. In this time the book is 18th edition and one of the most important educational sources for students in exceptional children major. Goal of this research based on importance and role of this book on motivating and meeting needs in students and facilitating learning them, was study and critic of the book. Critic in this research was conducted based on formal characteristics, appropriateness comments with research and theoretical foundations, appropriateness between chapters and internal consistency and finally rate of up-to-datedness and validation of data. Approach of this research was qualitative. Results showed that this book has positive and negative points and for using that as main source should be conservative.

Keywords: Psychology, Exceptional children, book critic

¹ E-mail: arjmandnia@ut.ac.ir

² E-mail: maleki93@ut.ac.ir



بررسی و نقد کتاب فلسفه سیاسی تکنولوژی اطلاعات: رهایی یا انقیاد

مختار نوری^۱

دکتری علوم سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی علوم و تحقیقات تهران، ایران

محور اصلی مقاله حاضر نقد و بررسی کتاب رهایی یا انقیاد؛ فلسفه سیاسی تکنولوژی اطلاعات در قرن بیستم است که از سوی انتشارات تیسرا منتشر شده است. در مقاله حاضر تلاش شده است ضمن معرفی اثر یاد شده، نقد و ارزیابی شکلی و محتوایی آن در دستور کار نویسنده قرار گیرد. جستار حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است: دغدغه و کانون تمرکز نویسنده اثر چیست؟ مدعای اصلی مطرح شده در آن بر چه مبنایی استوار است؟ هدف این اثر و جایگاه آن در منابع موجود این حوزه به چه صورتی است؟ این سؤالات از مهم‌ترین موضوعاتی هستند که نویسنده مقاله در تلاش است تا به آن‌ها بپردازد. مدعای نویسنده این است که اثر مذکور به مسئله بسیار مهم و قابل تأملی پرداخته است، زیرا نقش و جایگاه تکنولوژی در زندگی سیاسی و اجتماعی انسان معاصر موضوعی است که به جهت روزآمدی و کاربرد مستمر آن در زندگی روزمره باید مورد تجزیه و تحلیل علمی قرار گیرد. با وجود اهمیت طرح چنین مسئله‌ای در اثر مورد مطالعه، به نظر می‌رسد که نویسنده به دلیل خلط بیش از حد مباحث تئوریک در حوزه‌های مفهومی مختلف نتوانسته است تبیین دقیقی از رابطه سیاست و تکنولوژی اطلاعات ارائه نماید.

واژه‌های کلیدی: تکنولوژی، سیاست، فلسفه سیاسی، پارادایم، رهایی، انقیاد.

^۱ nouri.mokhtar63@gmail.com

مقدمه

در پی انقلاب اطلاعات که به صورت پیدایش تلفن همراه، ماهواره‌ها، رسانه‌های جدید، کامپیوترهای پیشرفته، اینترنت و علوم و فنون جدید اطلاعاتی نمایان شد، روابط انسانی دستخوش تغییرات زیادی گردید. تأثیر این تغییرات به گونه‌ای است که می‌توان در عرصه تحلیل، سیاست را به دوران قبل و بعد از پیدایش فناوری اطلاعات تقسیم کرد. امروزه دورافتاده‌ترین و سُنّتی‌ترین جوامع نیز از بستن مرزهای خود به روی جریان‌ها و شبکه‌های جهانی ناتوانند. در این فضا که «فضای جریان‌ها» (کاستلز و اینس، ۱۳۸۴: ۸۴) نیز نامیده می‌شود، میلیون‌ها تن با هدف‌های مشترک از راه رسانه‌ها خود را می‌شناسانند، با یکدیگر مرتبط می‌شوند، بر هم اثر می‌گذارند و از هم اثر می‌پذیرند. همه جلوه‌های فرهنگی از بدترین تا بهترین و از نخبه‌گراترین تا مردمی‌ترین، در این جهان دیجیتالی گرد هم می‌آیند، جهانی که در ابر متنی غول‌آسا و غیر تاریخی جلوه‌های ذهنی گذشته و حال و آینده را که برقرار کننده ارتباط است، به یکدیگر پیوند می‌دهد و بدین سان محیطی نمادین و تازه پدید می‌آید که جهان مجازی را به واقعیت تبدیل می‌کند. در جهان ارتباطی تازه، افراد نیازی به نزدیکی جغرافیایی ندارند و ممکن است در قاره‌هایی جدا از هم به سر برند. این پیوند، پیوندی اجتماعی است که با پست الکترونیک، شبکه‌های اجتماعی یا دیگر ابزارهای ارتباطی برقرار می‌شود (مقصودی و حیدری، ۱۳۹۱: ۴۴-۴۵). در این فضای نوین، جهان معاصر در معرض دگرگونی، تغییر و تحولات فزاینده‌ای قرار دارد، به خصوص حرکت به سمت و سوی «دهکده واحد جهانی»^۱ و در هم ریختن نظام‌ها و سازمان‌های ملی موجود. در عین حال بروز و ظهور چالش‌ها و بحران‌های جدید در عرصه‌های سیاست، فرهنگ، اقتصاد، امنیت و... در جهان ایجاد می‌کند که این تحولات و جریان‌ها به دقت مورد مطالعه و مطمح نظر قرار گیرد و مهم‌تر این‌که فاکتورها، عوامل و اسباب مؤثر در خیزش، تسریع و یا سمت و سو دادن این حوادث و تغییرات نیز باید ارزیابی و مورد شناخت قرار گیرد.

مباحث جدید علمی در حوزه‌های «میان‌رشته ای» سیاست و ارتباطات توجه روزافزونی به تأثیرات بالقوه مثبت یا منفی فناوری‌های ارتباطی نوین در تحولات سیاسی جوامع نشان می‌دهد. رسانه‌های ارتباط جمعی جدید و به‌ویژه شبکه‌های اجتماعی مجازی، در عصر حاضر نقش عمده و مهمی را در تغییر و تحولات سیاسی و اجتماعی بر عهده دارند و این وسایل و ابزارها منشأ بسیاری از تحولات، راه‌نما و کنترل‌کننده جریان‌ها و تحولات در جهان معاصر به شمار می‌آیند. به هر ترتیب، امروزه توجه به این موضوع به سرعت در حال رشد و شکوفایی است و تعداد کتاب‌ها، مقالات، رساله‌های دانشگاهی و

^۱ مارشال مک لوهان، استاد سابق مرکز مطالعات رسانه‌ای تورنتو، مطرح‌کننده مفهوم «دهکده جهانی» است.

^۲ Interdisciplinary

دوره‌های آموزشی که برای پاسخ‌گویی به سؤالات مربوط به نقش رسانه و تکنولوژی‌های جدید در سیاست تألیف شده در حال افزایش است. بحث تکنولوژی‌های اطلاعاتی و نحوه برخورد اندیشمندان و فلاسفه سیاسی با آن از موضوعاتی است که مطالعه و بررسی آن برای محققان نه تنها لازم، بلکه ضروری و واجب به نظر می‌رسد. تنها در سایه پیگیری چنین مطالعاتی می‌توان به ترسیم خط‌مشی کلی و کلان در برخورد با پدیده «انقلاب اطلاعات»^۱ پرداخت. از این منظر بررسی ادبیات نظری و تحلیلی محققان و نظریه‌پردازانی که چنین رابطه‌ای را بررسی کرده‌اند، می‌تواند در فهم هر چه بهتر مطالب این مقاله درباره رابطه تکنولوژی و سیاست راهگشا باشد. در این چارچوب این مقاله تلاش می‌کند تا کتاب *رهایی یا انقیاد؛ فلسفه سیاسی تکنولوژی اطلاعات* در قرن بیستم را نقد و بررسی کند. این مقاله با نگاهی انتقادی به رابطه تکنولوژی‌های اطلاعات و سیاست از منظر فلسفه سیاسی معاصر پرداخته‌است. ابتدا مؤلف و اثر وی معرفی شده و در ادامه، کتاب را به لحاظ شکلی و سپس محتوایی مورد نقد و ارزیابی قرار داده‌است.

معرفی مؤلف و اثر

کتاب «رهایی یا انقیاد؛ فلسفه سیاسی تکنولوژی اطلاعات در قرن بیستم» حاصل پژوهش روح‌الله اسلامی عضو هیأت علمی گروه علوم سیاسی دانشگاه فردوسی مشهد است. نویسنده اثر از اساتید جوان علم سیاست در کشور است که در حال حاضر در حوزه فلسفه سیاسی غرب و اندیشه سیاسی ایران‌شهری مشغول تدریس و تحقیق است. کتاب مورد نقد در سال ۱۳۹۳، در ۲۲۲ صفحه به وسیله انتشارات تیسرا به چاپ رسیده‌است. کتاب مشتمل بر مقدمه و مبانی نظری و سه فصل است که در فصول مذکور و مباحث فرعی آن نویسنده تلاش می‌کند تا با توسل به نظریات و اندیشه‌های مختلف در ساحت‌های متفاوت فلسفه سیاسی نوع رابطه تکنولوژی و سیاست را فراروی مخاطبان خود به تصویر بکشد.

در قسمت مقدمه و مبانی نظری مؤلف ضمن تعریف ابتدایی تکنولوژی اطلاعات و سیاست تلاش کرده تا به طرح مسئله در خصوص دو متغیر مورد نظر بپردازد. نویسنده تعاریف مختلفی در خصوص تکنولوژی اطلاعات و سیاست ارائه داده‌است. تکنولوژی اطلاعات از آغاز دهه هفتاد میلادی و به‌ویژه با اوج گرفتن از دهه ۱۹۹۰ به بعد ما را وارد عصر جدیدی کرده‌است که با نام‌های گوناگون می‌توان به آن اشاره کرد؛ عصر پسامدرن (لیوتار)، عصر اطلاعات (کاستلز)، عصر پسا صنعتی (بل)، عصر جهانی شدن (گیدنز)، عصر بیوتکنولوژی (ریفگین) و غیره که ویژگی همه آن‌ها دستیابی بشر به قدرت جدید اطلاعاتی، ارتباطی و کشف علوم و فنون و هنرهای استراتژیک جدید است.

^۱ Information revolution.

به این ترتیب از نظر مؤلف به طور خلاصه می‌توان گفت که منظور از تکنولوژی اطلاعات دو عرصه زیر است:

- عرصه عملی، انقلاب تکنولوژی اطلاعات از رسانه‌ها به ماهواره، تلفن همراه و اینترنت و علوم زیستی، ژنتیکی و بیو تکنولوژیکی.

- عصر و فضای حاصل از فراگیری تکنولوژی اطلاعات.

پس از تکنولوژی اطلاعات نویسنده به تعریف سیاست در مقدمه کتاب پرداخته است. از نظر وی تولد علم سیاست همراه با مطالعه دولت و رفتار سیاسی آن بود. هم‌چنین از نظر وی سیاست معانی گوناگونی دارد؛ حکم راندن بر رعیت؛ سیاست و داوری (کلیله و دامنه)، سرکوب امیال، حاکمیت بر نفس و تدبیر و دور اندیشی (گلستان سعدی)، نمایش هیبت از طریق شکنجه و عذاب و عقوبت (تاریخ بیهقی) و جلوگیری از بر هم خوردن تعادل (اخوان‌الصفا). در اثر مذکور گزاره‌های زیر به عنوان مفاهیم سیاست در نظر گرفته شده‌اند:

- سیاست؛ تدبیر درباره امور عمومی جامعه.
- سیاست؛ تنبیه، آگاه کردن، رهبری و هدایت جامعه.
- سیاست؛ شناخت علمی - اندیشه‌ای قدرت داخلی، ماهیت و عملکرد دولت.
- سیاست؛ نظم و امنیت داخلی و خارجی و ...

نویسنده پس از روشن نمودن دو مفهوم تکنولوژی اطلاعات و سیاست، به شرح رابطه میان این دو با تاکید بر تاثیر تکنولوژی اطلاعات بر سیاست پرداخته است. مفهوم تکنولوژی اطلاعات بنا به قرار گرفتن در رویکردهای گوناگون، معانی گوناگونی را خواهد پذیرفت. از این‌رو نویسنده مسئله اصلی اثر خود را پیرامون منطقی فکر کردن در رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست صورت‌بندی و مطرح می‌کند.

در گام بعدی نیز نویسنده در مقدمه اثر به روش‌شناسی بحث خود پرداخته و مدعی است که روش‌شناسی اثر برگرفته از روش تحلیل «پارادایم»^۱ توماس کوهن است. پارادایم در واقع یک فضای علمی جمعی است که در هر دوره‌ای ایجاد می‌شود و دانشمندان واژه‌ها، کلام و گزاره‌های خویش را با آن معنا می‌کنند. با توجه به انتخاب این روش و تن دادن به تمام الزامات آن، هر پارادایم با شرح بیرونی و بی‌طرفانه آغاز می‌شود، سپس وارد رویکردهای هر پارادایم شده، سه پارادایم انتقادی به رویکردها و تنوعات درونی تقسیم می‌شوند و در طی آن‌ها نقل و قول‌های زیاد و مکرری از متفکران هر رویکرد را برجسته ساخته است. در پارادایم‌های سیاسی سه‌گانه همدلانه، میانه و رادیکال نحوه نگاه هر رویکرد به

^۱ Paradigm

صورت برجسته‌سازی و نام نهادن تعریفی بر عرصه‌های تکنولوژی اطلاعات و سیاست شرح داده شده‌است. در پرتو این نزدیک شدن، ارتباط تکنولوژی اطلاعات و سیاست با مرکزیت فلسفه سیاسی در هر رویکرد مورد توجه قرار گرفته و تحلیل می‌شود.

فصل اول اثر نیز در قالب عنوان «پارادایم انتقادی همدلانه» نسبت به رابطه تکنولوژی و سیاست شرح و بسط داده شده است. نویسنده این پارادایم را نگاه انتقادی و همدلانه نام نهاده‌است و معتقد است درست است که همه متفکران و رویکردهای پارادایم مذکور ماهیتی خوش‌بین دارند، به دلیل ترس از حاکم نشدن چشم‌انداز پیش‌رو و همین‌طور نگرانی از تحریف دستاوردها، نویسنده ناگزیر شده‌است که نگرش انتقادی، حتی در دل پارادایم همدلانه داشته باشد. در این فصل و در قالب پارادایم مذکور سه رویکرد کلاسیک، جدید و فمینیستی مورد بحث و بررسی قرار گرفته و دیدگاه اندیشمندان این رویکردها نسبت به رابطه تکنولوژی و سیاست مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌است. هر یک از این رویکردها از تنوعات درونی متعددی برخوردار هستند و از متفکران سنتی و کلاسیکی که هنوز به طور جدی به تکنولوژی اطلاعات نپرداخته‌اند، همانند تافلر، گیدنز، هلد و دانیل بل آغاز کرده و به کسانی چون فایرستون، کین و غیره که در رویکردهای جدید جای می‌گیرند، رسیده‌است. در این فصل هم چنین نویسنده فضای اثرگذار تکنولوژی اطلاعات را برای جنبش زنان و رویکرد فمینیستی بررسی کرده‌است و این موضوع را مطرح نموده که چگونه زنان در یک فرصت استثنایی و در فضای اطلاعاتی نوین به عرصه عمومی پای گذاشتند. به‌طور کلی در فصل اول مؤلف در درون پارادایم انتقادی همدلانه به مباحث دمکراسی دیجیتالی، دولت الکترونیکی، دیپلماسی دیجیتالی، جنگ اطلاعاتی و تأثیر مطلوب و مثبت تکنولوژی اطلاعات بر سیاست پرداخته‌است.

رویکرد کلاسیک:

اندیشمندانی مانند آلوین تافلر، گیدنز، دیوید هلد و دانیل بل در زمره اندیشمندان کلاسیک دسته‌بندی شده‌اند که نگاهی خوش‌بینانه و ابزاری به رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست دارند. به‌طور نمونه آلوین تافلر اعتقاد داشت که دیگر نباید بدبینانه و سیاه دنیا را نگرست. ما وارد دوران گذاری شده‌ایم که می‌توانیم وحشی‌گری‌های تمدن‌های قدیم را کم‌تر کنیم. از نظر وی «جامعه جدید، گونه‌ای جامعه مافوق صنعتی است که در آن ما با یک انقلاب، موج و جهش کوانتومی مواجه‌ایم» (تافلر، ۱۳۷۴: ۱۹).

هم‌چنین دانیل بل نیز دیدگاهی خوش بین به عصر اطلاعات دارد و معتقد بود «تکنولوژی فقط ابزار است و نه هدف و تمام زندگی؛ تکنولوژی می‌تواند فرصت‌های جدیدی به روی ما بگشاید» (بل،

۱۳۸۵:۱۱۲). در بُعد سیاسی بل می‌گوید «تکنولوژی ماهیتی دوگانه دارد؛ در ابتدای امر باعث شکل‌گیری دولت‌های کنترلی و اقتدارگرا می‌شود، اما هر چه زمان می‌گذرد تکنولوژی ماهیتی آزادتر و دمکراتیک‌تر به خود می‌گیرد» (بل، ۱۳۸۵:۱۰۱).

آنتونی گیدنز مدافع سرسخت، پرکار و تلاشگر مدرنیته که ارائه‌دهنده راه سوم و نظریه‌پرداز «ساخت‌یابی»^۱ است، عصر تکنولوژی اطلاعات را همان مدرنیته‌ای می‌داند که سرمایه‌داری، صنعتی شدن، قدرت نظامی و از همه مهم‌تر دولت-ملت به‌وضوح در آن قابل مشاهده‌اند (گیدنز، ۱۳۷۸:۳۸) و با نگاه مثبت و امیدوارانه به رابطه عصر اطلاعات و سیاست می‌نگرد. او می‌گوید «ارتباطات از فرایند جهانی شدن جلو افتاده‌است و برای نمونه می‌توان به تأثیر ماهواره در آزادسازی اروپای شرقی اشاره کرد» (گیدنز، ۱۳۷۸:۳۸-۴۰).

در مجموع رویکرد کلاسیک به سیاست هنوز وارد دوران اطلاعاتی نشده و نگرش آن به رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست در ابزارها و وسایل پیش از دنیای کامپیوتر و اینترنت سیر می‌کند، نگرشی که می‌توان آن را نگاه خوش‌بینانه رسانه‌ای- ماهواره‌ای نامید. از نظر مؤلف اثر فرهنگ رسانه‌ای خود را از فرهنگ ارتباطی چایی جدا کرده‌است و فارغ از کنترل و سانسور دولت‌ها امکان خردورزی و زیست آزاد سیاسی را به اشکال گوناگون فراهم کرده‌است.

رویکرد جدید:

از نظر مؤلف اثر در مباحث رویکرد جدید در پارادایم انتقادی همدلانه، ما با نوعی عبور از خردگرایی‌های سطحی مدرنیته مواجه‌ایم. این مباحث به وسیله فلاسفه پسا لیبرال، نومحافظه‌کار و جماعت‌گرایانی چون هایک، نوزیک، ساندل، مک‌اینتایر و دیگران شرح و بسط داده شده‌است! در رویکرد مذکور در سیاست عصر اطلاعات، امکانات لازم برای سیاست‌ورزی عمل‌گرایانه مستقیم شهروندی شکل گرفته‌است. رسانه، ماهواره و اینترنت فضای سایبری را به‌وجود آورده‌اند که در آن پتانسیل‌های مثبت دمکراسی از قالب سنتی خود خارج شده‌اند. از نظر «کین» این فرایند به ایجاد فضای دموکراسی دیجیتال به صورت شهروندان توانمند و مشارکت مستقیم در امر سیاست کمک کرده‌است. از نظر وی عصر اطلاعات امکانات وسیعی را برای دمکراسی، جامعه مدنی و مشارکت مستقیم شهروندان جهت ایجاد کنش ارتباطی به منظور خلق الگوهای تعاملی گفتمانی فراهم کرده‌است (کین، ۱۳۸۳:۱۶۸-۱۹۰). امکاناتی که در مباحث دفاع از تجدد هابرماس و دمکراسی مستقیم و عمل‌گرای هانا آرنت فراهم نبود و آن‌ها را غیر عملی می‌کرد. هم‌چنین میشل مازار می‌گوید «با وقوع انقلاب اطلاعات، گروه‌های فروملی

^۱ Structuration.

فعال شده و فرایند دمکرات شدن شتاب پیدا می‌کند و گسترش اینترنت را به تشدید روند جهانی شدن پیوند می‌زند» (mazarr,2002:3-5). در این رویکرد «روبرت پیتر» می‌گوید «اینترنت می‌تواند باعث ضربه زدن به دولت بسته چین شود و روند دمکراسی‌خواهی در این کشور را شدت بخشد» (Peters,2002:111). همچنین به صورت مصداقی «روبسکو» نیز در تحقیقی مفصل به گسترش جامعه مدنی و جنبش‌های آزادی‌خواه در ایران در نتیجه فضای اطلاعاتی جدید می‌پردازد و از این تحول در دوره اصلاحات به عنوان انقلاب یاد می‌کند» (Rabasco,2002:115). برخی محققان دیگر همین روند و فرایند را در رابطه با کشورهای آفریقایی مطرح می‌کنند و امیدوار به صلح و دموکراسی از طریق تکنولوژی‌های اطلاعاتی در قاره سیاه هستند.

رویکرد فمینیستی:

سرانجام نویسنده به سومین رویکرد موجود در پارادایم انتقادی همدلانه یعنی رویکرد فمینیستی اشاره می‌کند و معتقد است که فمینیست‌ها از آغاز شکل‌گیری مبارزه برای به دست آوردن حقوق برابر مثل حق رأی، شغل، مالکیت، دستمزد و غیره ناچار به ارتباط دادن حوزه‌های عمل و نظر بودند. بر همین اساس، استفاده از ابزارهای ارتباط جمعی از قبیل روزنامه، نشریه، کتاب، فیلم و غیره در گرایش‌های چپ و راست آنان بسیار اهمیت دارد، اما در عصر اطلاعات این امکان چندین برابر شده است. به گونه‌ای که ماهواره، کامپیوتر، اینترنت و غیره فضایی مجازی را شکل داده‌اند که در آن گفتگو، تبادل اندیشه، گردهمایی، اعتراض و همیاری آسان‌تر، سریع‌تر و کم‌هزینه‌تر شکل می‌گیرد. از نظر نویسنده کتاب آنچه در اثرش از رویکرد فمینیستی مراد می‌شود، موج سوم است، موجی که در پی اثبات تفاوت خویش است که نادیده گرفته شده است و از امکانات عصر اطلاعات برای پیشبرد اهداف خویش بهره می‌گیرد. آن چنان که به گفته فوکویاما «زنان بزرگ‌ترین برنده تحولات قرن پسانسانی خواهند بود» (فوکویاما، ۱۳۸۳:۴۸). پس میزان همدلی، علت سوگیری امیدوار کننده سیاست و تکنولوژی اطلاعات، در رویکرد فمینیستی با شور و شوقی زیاد به اوج می‌رسد، تا شاید قرن بیست و یکم آرزوها و آرمان‌های نیمی از جمعیت حاشیه‌ای و مخفی شده تاریخ انسانی را به تحقق نزدیک کند. لایه‌های قدرتمند نابرابری ظالمانه کم‌رنگ‌تر شوند، خشونت و شهوت مردان کاهش و قدرت مقاومت زنان افزایش یابد و به این ترتیب عرصه انسانی، انسانی‌تر شود. به هر حال رویکرد فمینیستی به صورت همدلانه فضای تند و در حال ظهور تکنولوژی را جذب می‌کند.

فصل دوم کتاب در قالب «پارادایم انتقادی میانه» نامگذاری شده است و نویسنده در فصل مذکور در تلاش است تا رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست را در پرتو چهار رویکرد تجدید نظرطلب،

رویکرد انتقادی، رویکرد محافظه‌کاری و رویکرد عمل‌گرایانه کلان و تنوعات درونی آن‌ها تجزیه و تحلیل کند. در این فصل نویسنده اثر با اتخاذ رویکردی میانه و انتقادی افزون بر اشاره به کارآمدی، دمکرات‌گرا بودن و وجوه خیر تکنولوژی اطلاعات برای سیاست، به وجوه منفی آن، از جمله ازدست‌رفتن اخلاق و معنویت، شکل‌گیری سلطه و کنترل، دوری از عمل و کنش سیاسی، مصرفی و تجاری‌شدن حوزه عمومی دیجیتالی، خطرات تجاری‌سازی، خطرات ژنتیکی و محیط زیستی ناشی از مهندسی ژنتیک و سایر تبعات منفی این رابطه پرداخته‌است. در پارادایم میانه وجه اعتدال بیش‌تری وجود دارد. اعتدال در میانه ایستادن آنان که بسیار خوش‌بین به عصر اطلاعات هستند با آنان که نگاهی به شدت بدبین دارند. در این فصل میان دمکراسی دیجیتالی، فضای عمومی و جامعه مدنی مجازی، دولت الکترونیک، جنگ اطلاعاتی و شهروند جهانی از یک‌سو و دولت‌های انضباطی-کنترلی، از دست رفتن معنا و پوچ‌گرایی، شبیه‌سازی و نابودی عواطف بشر نسبت به یکدیگر ارتباط برقرار کرده و در قالب پارادایم انتقادی میانه مورد بحث قرار می‌گیرد به گونه‌ای که نه سیاه و ناامیدانه و نه خوش‌بینانه و سفید به نظر برسد.

رویکرد تجدیدنظر طلب:

مؤلف بحث خود در این فصل را با اندیشه‌های ایمانوئل کاستلز در رویکرد تجدیدنظر طلب آغاز می‌کند و معتقد است که کاستلز متفکر بزرگ عصر اطلاعات است. دیدگاه تجدید نظر طلبانه کاستلز عمیق است و اطلاعات وسیعی و قابل اتکایی برای این نوشتار دارد. او جهت‌گیری را تا حد بی‌طرفی حفظ می‌کند و نگاهی نوسانی، اما میانه و اعتدالی دارد. از نظر کاستلز روند تکامل کمی و کیفی، رادیو و تلویزیون، ماهواره و اینترنت و غیره باعث شده‌است به عصر جدید اعداد و رقم‌های کامپیوتری قدم بگذاریم که از عصر صنعت‌گرایی و سرمایه‌داری دولت-ملت متمایزند. این تکامل جهشی انقلاب اطلاعات نام دارد که در آن شاهد مهندسی خرد و کلان تحولات به وسیله الکترونیک و اطلاعات هستیم. کاستلز این تحول را حرکت از جهان گوتنبرگ به دنیای مک لوهان می‌داند که جوامع مجازی تعیین‌کننده همه چیز هستند. از این‌رو عصر اطلاعات، جامعه جهانی شبکه‌ای را شکل داده‌است که از نتایج آن می‌توان به جهانی شدن، فضای جریان‌ها، زمان بی‌زمان، بحران پدرسالاری و غیره اشاره کرد. از نظر مؤلف شاید در رویکرد تجدیدنظر طلبانه کاستلز، مهم‌ترین رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست مربوط به تغییر مفاهیم دولت-ملت‌ها و دمکراسی قدیم باشد. کاستلز معتقد است «در عصر اطلاعات، با پیدایش شهروند جهانی، استانداردهای جهانی و حقوق و تکالیف از بیرون تحمیل شده، به گونه‌ای بحث قرارداد اجتماعی، دولت ملی و شهروندی را که بعد از عهدنامه وستفالی شکل گرفته بودند، به زیر سؤال بردند. در پایان این هزاره، شاه و ملکه یعنی دولت و جامعه مدنی، هر دو بی‌تخت و کلاهدن و فرزندان، شهروندان آن‌ها آواره یتیم خانه‌ها شده‌اند» (کاستلز، ۱۳۸۰: ۴۲۶). به هر حال، کاستلز سیطره عصر

اطلاعات را تحلیل می‌کند و می‌گوید با تکنولوژی‌های جدید جامعه‌ای شبکه‌ای شکل گرفته که تمام ابعاد اندیشه و زندگی آدمی را به شکلی انقلابی تغییر داده‌است.

رویکرد انتقادی:

رویکرد دوم این فصل رویکرد انتقادی است و نویسنده می‌کوشد رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست را در پرتو افکار اندیشمندانی چون یورگن هابرماس به عنوان نماینده گرایش چپ هگلی و فرانسیس فوکویاما به عنوان نماینده راست و آرمانی هگلی مورد بررسی قرار دهد. مؤلف هابرماس را به عنوان نماینده و نسل متأخر مکتب فرانکفورت معرفی می‌کند و معتقد است این مکتب بر اساس بازنگری در اندیشه‌های هگل و مارکس و با تأکید بر روینای فرهنگی، با آثار آدورنو، مارکوزه، هورکهایمر و آدورنو آغاز شد. آن‌ها بیش از هر چیز در باب فرهنگ، شی گشتگی انسان‌ها، کالایی شدن روابط آدمی و بت‌وارگی مبتنی بر سودمحوری مدرنیته نوشتند و نقد کردند. از نظر صاحب اثر، تنها یورگن هابرماس فرصت پیدا کرد که دوران جدید عصر اطلاعات را تجربه کند و پیوند آن را در ارتباط با سیاست شرح دهد. نسل اول مکتب فرانکفورت ناامیدانه، روشنگری و مدرنیته را دارای چهره‌ای مخفی و انقیادی می‌دانستند، اما هابرماس این نگاه به مدرنیته را نقد می‌کند و به بازسازی آن می‌پردازد. هابرماس جهت تکمیل پروژه مدرنیته و دفاع از آن، در چند جبهه فکری جنگید. او ابتدا به سراغ گرایش‌های مسلط بر روش‌شناسی و مطالعات علوم انسانی رفت؛ تفکر علمی مارکسیستی جبهه دومی بود که هابرماس با آن جنگید. جبهه سوم مبارزه هابرماس، خود مکتب فرانکفورت بود. به این ترتیب، هابرماس با جنگیدن در عرصه‌های زیر، طرح تکمیل پروژه ناتمام مدرنیته را دنبال می‌کند. به هر حال یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هابرماس، دفاع از حوزه عمومی است، حوزه‌ای که در آن انسان‌ها فارغ از روابط قدرت، آزادانه و خلاقانه سمت و سوی لذت و آزادی خویش را پاس می‌دارند. نقد هابرماس از همین جا آغاز می‌شود و معتقد است با ورود تکنولوژی اطلاعات در حوزه عمومی ما با فئودالی‌سازی مجدد مواجه هستیم. حوزه عمومی که مستقل از دولت بود و در جهت «رهایی»^۱ انسان گام بر می‌داشت، اکنون در عصر اطلاعات به راحتی دست‌کاری می‌شود و این نابودی حوزه عمومی است. همان‌طور که «وبستر» می‌گوید «از نظر هابرماس سیاست اطلاعاتی را همان سیاست دولت‌ها معین می‌کند» (وبستر، ۱۳۸۰: ۲۳۲). پس تولید اطلاعات در حوزه عمومی برای افکار عمومی نه در جهت رساندن حقیقت و آگاهی که رسالتی استراتژیک و اقدامی سیاسی تلقی می‌شود که نتیجه آن تهی‌کردن گستره عمومی از گفت‌وگوی انتقادی و کنش ارتباطی

^۱ emancipation

عقلانی است. به هر حال اثر مورد بررسی مدعی است که هابرماس نگاهی انتقادی به رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست دارد و برخی متفکران معاصر مانند جان کین و جین کوهن نیز تفاسیر هابرماس پیرامون رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست را قبض و بسط داده‌اند.

دیگر متفکر انتقادی و پرکار رویکرد انتقادی نوشتار حاضر فوکویاما است. ایده اصلی وی با بهره‌گیری از اندیشه هگل «پایان تاریخ» و پیروزی نهایی لیبرال دموکراسی است. به گفته فوکویاما امروزه فناوری و علوم طبیعی حاصل از تمدن غرب به همه جا رسوخ کرده‌اند، تمدنی که بر اساس لیبرال دموکراسی است و از انقلاب فرانسه به روی صحنه آمده‌است، اما فوکویاما عرصه عملی سیاست را نیز خالی نگذاشت و در دوران حکومت نومحافظه کاران در ایالات متحده، در کنار شاگردان اشترواس قرار گرفت و در استراتژی برای حمله پیش‌گیرانه به افغانستان و عراق شرکت کرد، اما چندی نگذشت که طرح سیاست خارجی آمریکا مبتنی بر خاص‌گرایی آمریکایی و ترویج لیبرال دموکراسی و به‌ویژه نتایج برآمده از حمله به عراق، فوکویاما را به مواضع انتقادی سوق داد و در مقاله‌ای به نام «زمان نومحافظه کاری» خود را از جریان نومحافظه کاری جدا کرد و یک جانبه‌گرایی و استثناگرایی آمریکا را از اساس باطل دانست. در این تحول فوکویاما مدعی شد که برقراری دموکراسی با زور امکانپذیر نیست و باید به سنت‌ها احترام گذاشت و بر همین اساس یکی از مخالفان جدی حمله به ایران شد و گفت «اگر ایران موفق شود، می‌تواند الگوی معتدل مناسبی برای منطقه باشد». به هر حال، مواضع انتقادی فوکویاما فقط به نبرد ایسم‌ها محدود نمی‌شود؛ بلکه به محیط زیست، تکنولوژی اطلاعات و مهندسی ژنتیک نیز پرداخته‌است. او در نوشتاری تحت عنوان «آینده پساانسانی ما» مدعی شد که با توجه به دستاوردهای اخیر تکنولوژی اطلاعات و مهندسی ژنتیک، ما باید شاهد ظهور انسان و تاریخی جدید باشیم و جمله‌ای از فردریش نیچه نقل می‌کند «...زمانی که در آن دیگر سیاست معنای متفاوتی داشته باشد، در حال رسیدن است». او در تحلیل امکان ژنتیکی قرن ۲۱ می‌گوید «ژنتیک و تکنولوژی اطلاعات می‌تواند دنیا را تکان دهد» (فوکویاما، ۱۳۸۳: ۱-۳۶). نگاه منفی و انتقادی فوکویاما به تاریخ و عصر اطلاعات از نقل قول‌های نیچه‌ای و هایدگری او مشخص می‌شود. فوکویاما از دست‌کاری شدن طبیعت بشر در عصر اطلاعات و ژنتیک، همانند هابرماس نگران است و می‌گوید «نگذاریم به سمت نژادگرایی علمی حرکت کنیم، چرا که نازیسم مابی و اصلاح نژادی در آن به خوبی قابل مشاهده‌است» (فوکویاما، ۱۳۸۳: ۱۲۷). به هر حال مواضع انتقادی، میانه و هراس‌آور نسبت به تکنولوژی اطلاعات در این رویکرد تحلیل شدند و عمدتاً سیاست به معنای دولتی فرض شد که باید جلوی این سرعت بی‌نام و نشان انقلابی را بگیرد و کنترل کند. با این توضیحات در نهایت مؤلف اثر معتقد است که هابرماس با دیدی فلسفی‌تر و فوکویاما با نگاهی عمل‌گرایانه تر بر دو وجهی بودن رابطه تکنولوژی و سیاست توجه کرده‌اند. هر دو پا در

مدرنیته داشتند، اما آن را بی‌نصیب از نقد و واکاوی نگذاشتند. هابرماس کم‌تر به سمت تکنولوژی اطلاعات رفت، اما فوکویاما جذب آرمان شهر «پسانسانی» شد که می‌خواهد بهترین‌ها را برای بشر به ارمغان بیاورد.

رویکرد محافظه‌کاری:

رویکرد سوم پارادایم انتقادی میانه رویکرد محافظه‌کاری است. آنچه به عنوان محافظه‌کاری در فلسفه سیاسی مرسوم است، میراث نقاد بزرگ انقلاب فرانسه «ادموندبرک» است که انفجار عقل و خرد در اندیشه لیبرال را پس‌رفت به سمت حیوانیت می‌داند. از نظر برک انقلاب فرانسه آمیزه‌ای بی‌قواره، بی‌لطف، تلخ، بی‌رحمانه و اندوهگینی از فضل‌فروشی و شهوت‌بارگی را به نمایش گذاشت. بی‌اعتقادی به فلسفه و تکیه بر عمل و اعتقاد به آموزش بیش از افکار انتزاعی، همیشه طرح محافظه‌کاران بوده‌است. دفاع از مذهب، سنت، خانواده، اخلاق، ارزش‌ها و غیره همه از واژگان بنیادین محافظه‌کاری هستند، اما در این اثر رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست در سه نوع نگرش محافظه‌کاری؛ یعنی فلسفه سیاسی، علمی و جهان‌سومی‌ها بررسی شده‌است. محافظه‌کاران می‌دانند که علم و تکنولوژی در عصر جدید پیشرفت‌هایی را رقم زده‌است، طبیعت وحشی را رام کرده و مرزهای جهل را نورانی ساخته است، اما آن‌ها این تکامل و پیشرفت را هر چند ضروری، اما ناقص و ظاهری فرض می‌کنند. از نظر محافظه‌کاران فلسفه سیاسی، عصر اطلاعات به همه عرصه‌هایی که می‌توانستند وارد شدند، تمام تابوها را شکستند و ارزش‌ها، اخلاق و قداست‌های نیم‌بند مدرنیته را به باد تمسخر گرفتند. گفتار «پیتر برگر» در نقد عقل مدرن به یاد آوریم که می‌گفت «در دوره جدید مفهوم افتخار، شرف، عفت و پاکدامنی منسوخ و مهجور شده‌است» (برگر، ۱۳۷۴: ۲۴۴). هم‌چنین اجتماع‌گرایان قرن بیستم-السدیرمک اینتایر و دیگران- نیز دغدغه دمیدن یک روح اخلاقی را در قرن تکنولوژی دارند و یا مفهوم فضیلت به تحقق آرمان‌های خود می‌اندیشند. هدف فلاسفه جماعت‌گرا و هگل‌گرا، گونه‌ای تقابل با منطق تند و پر قدرت تکنولوژی اطلاعات در عصر جدید است که خود را در بقا و ممانی استراتژیک، با قدرت و سیاست پیوند زده‌است. در وجه سیاسی، رویکرد محافظه‌کاری با امکانات فلسفی و تکنولوژی اطلاعات افزون بر نقد تکنولوژی و امپریالیسم سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آن، با مفاهیم نسبیت، هرج و مرج و غیره به سراغ طرح‌افکنی معنوی، قدسی و روحانی خویش می‌رود تا جای پای خداوند را باز کرده، از دیانت دفاع کند و حوزه اخلاق و فضیلت‌های بر باد رفته توسط مدرنیته را به صحنه آورد. برای مثال می‌توان به ایران اشاره کرد که به لحاظ فلسفی، از این فضای ضد مدرنیته بهره‌گرفت تا با انجام دادن یک انقلاب در ابتدای عصر پسامدرن، داد تمدن تحقیر شده و سنت فراموش شده خویش را از نو در برابر مدرنیته یک صدا علم کند و از حاشیه به متن وارد شود. همه این غایات با فرصت‌هایی که پسامدرنیته، عصر اطلاعات و

تکنولوژی اطلاعات در اختیار آنان قرار می‌دهند، باعث می‌شود پتانسیل‌های تحقیرشده‌اش به بازی گرفته شوند. هم‌چنین می‌توان به کشورهای جنوب شرق آسیا مانند مالزی و سنگاپور اشاره کرد که با بهره‌گیری از دانش و فضای عینی عصر اطلاعات خود را بالا کشیده‌اند و به لحاظ اقتصادی از رونق بهره‌مند شده‌اند.

رویکرد عمل‌گرایانه:

چهارمین رویکرد پارادایم انتقادی میانه را می‌توان رویکرد عمل‌گرایانه نامید. عمل‌گرایی زمانی ایجاد می‌شود که نوعی نسبیت، بی‌اعتمادی به عقل و نفرت از فلسفه و متافیزیک رواج پیدا کند. در این فضا تئوری از عمل جدا می‌شود و اندیشه حالتی تجملی در تمدن‌های مرفه به خود می‌گیرد. مؤلف اثر در این رویکرد از سه نوع عمل‌گرایی در عصر اطلاعات تحت عنوان عمل‌گرایی پسامدرن قاره‌ای، عمل‌گرایی لیبرال و عمل‌گرایی پسامدرن انگلوساکسونی نام می‌برد. عمل‌گرایی پسامدرن قاره‌ای، جمعی از فلاسفه فرانسوی‌اند که سامانه معرفتی عصر مدرن را به چالش کشیدند و به نقد فرروایت‌های جهان‌شمول عصر مدرن پرداختند. از جمله مهم‌ترین اندیشمندان این رویکرد می‌توان به لیوتار و فوکو اشاره کرد. او مختصات عصر اطلاعات را مرگ استاد، ماشینی شدن دانش و نابودی استقلال دانشگاه‌ها به همراه ریاضی و کامپیوتری شدن علم دانست. هم‌چنین فوکو نیز استراتژی حبس را مطرح می‌کند و این‌که در یک عقلانیت سراسر بین‌بنامی با تکنولوژی اطلاعات و علوم ژنتیکی و کنترل پزشکی جمعیت، قدرت بسیار ریز شده و دقیقی بر بدن‌ها و انسان‌ها حکومت می‌کند. فوکو در این مورد می‌گوید «... ما نه بر پله‌های آملی تئاتر نشستیم و نه روی صحنه‌ایم، بلکه در ماشین سراسر بین جا گرفته‌ایم» (فوکو، ۱۳۷۸: ۲۰۰). آگامبن اعتقاد دارد که این جنبه تکنولوژی‌های انضباطی، کنترلی و زیستی-ژنتیکی فوکو، پتانسیل بالایی برای بسط و شرح دادن و شناخت سیاست جدید دارد که در آثار او نام‌تمام ماند (آگامبن، ۱۳۸۷: ۳۴). خانم کیت نش تحلیل فوکو را چنین ارزیابی می‌کند «عصر اطلاعات با قدرتی تولیدکننده به وجود آمده‌است». به‌طور کلی در رویکرد پسامدرن قاره‌ای، عصر اطلاعات و تکنولوژی در اواخر قرن بیستم در عرصه سیاسی حکومت همه بر همه و خود حکومتی را به‌وجود آورده‌است، اما نویسنده کتاب معتقد است که عمل‌گرایان لیبرال چندان پیچیده نیستند. مؤلف اندیشمندانی چون مایکل اوکشات و هانا آرنت را در این چارچوب عمل‌گرایانه قرار می‌دهد و مدعی است که آن‌ها اعتقاد دارند که مدرنیته و فلسفه سیاسی برآمده از آن، با بنیادهای متافیزیکی و انتزاعی عرصه سیاسی را نابود کردند. از نظر مؤلف از نظر متفکران مذکور، سیاست عرصه عمل و کنش مستقیم است. لذا در سیاست عصر اطلاعات، امکانات لازم برای تحقق این سیاست‌ورزی عمل‌گرایانه مستقیم شهروندی شکل گرفته‌است. پس مشارکتی بودن، باز بودن و عمومی بودن اینترنت می‌تواند فضاهای عمومی بی‌شماری را ایجاد

کند. سرانجام آخرین نگرش در این رویکرد که مورد توجه مؤلف اثر واقع شده «عمل‌گرایی پسامدرن انگلوساکسونی» است که در آن عمدتاً بر عقاید «ریچارد رورتی» توجه شده‌است. در این نگرش مؤلف مدعی است که عصر اطلاعات در اواخر قرن بیستم در عرصه سیاسی همان تداوم پرسرعت‌تر و محکم‌تر شده قبل به صورت مثبت‌تر و عمیق‌تر است. مردم‌سالاری، آگاهی شهروندان، تکثرگرایی و دموکراسی مستقیم از دستاوردهای شیوع این فرایند است.

سرانجام فصل سوم و پایانی کتاب در قالب «پارادایم انتقادی رادیکال» نامگذاری شده و نویسنده در فصل مذکور در تلاش است تا رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست را در پرتو سه رویکرد پدیدارشناسی، رویکرد نئومارکسیستی و رویکرد پسامدرنیسم مورد تجزیه و تحلیل انتقادی قرار دهد. بر خلاف دو فصل پیشین که اندیشمندان دارای نگاهی مثبت و انتقادی به رابطه مذکور بودند، در این فصل مؤلف اثر در تلاش است تا رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست را در قالب نگاه منفی و بدبین برخی از مهم‌ترین اندیشمندان معاصر مورد بررسی قرار دهد. به اعتقاد بسیاری از متفکران انتقادی رادیکال و بدبین، در عصر اطلاعات نه جنگ حذف و نه سلطه نابود شده‌است. در این فصل مفاهیم و رویکردهای بسیار بدبینانه در خصوص رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست همانند رژیم‌های کنترلی، رژیم‌های انضباطی، امپریالیسم سایبر و شبیه‌سازی اطلاعاتی مورد نظر مؤلف اثر است. برای بررسی این مفاهیم نویسنده سراغ متفکران رادیکال و بدبینی مانند فردریک جیسمون، بودریار، دلوز، نگری، هارت و... رفته‌است.

رویکرد پدیدارشناسانه:

فلسفی‌ترین و انتزاعی‌ترین دیدگاه نسبت به رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست از آن پدیدارشناسانی که نسبت به مدرنیته و عقلانیت نهفته در آن نگاهی انتقادی و بدبین دارند. پدیدارشناسی در ابتدای قرن بیستم ظهور کرد و در زمانی که هنوز هیچ اثری از تکنولوژی اطلاعات و اثرات آن نبود، منطقی و عقلانیت حاکم بر آن را تحلیل کرده و پیش‌بینی کردند که طبیعت این نوع رویکرد به کدام سو جهت‌گیری دارد. هوسرل و هایدگر از مهم‌ترین اندیشمندان این رویکرد به شمار می‌آیند. از نظر آن‌ها عقل ریاضی گونه غربی که به دنبال فایده‌گرایی، یعنی کم کردن دردها و افزایش لذت‌ها بود، همه چیز را ابزاری کرد و باعث جنگ، استبداد، ترس، بی‌خدایی، شک و پوچی شد. در همین نقطه است که شبان هستی، خود را به جای خدای هستی گذاشت و انسان‌گرایی تهی و فارغ از معنی را خلق کرد (هایدگر، ۱۳۸۵: ۳۰۵). هم‌چنین ریاضی کردن مفاهیم انسانی نظیر زیبایی، عشق و سعادت نگرانی هوسرل شد و تبدیل شدن انسان به عدد و روابط انسانی به کمیت، حاصلی جزء

ویرانگری زیست جهان و جهان بین الاذهانی نداشت. به هر حال، پدیدارشناسی یکی از اثرگذارترین رویکردها در تحلیل و بررسی مدرنیته، تکنولوژی و پسامدرنیته است و مؤلف اثر مورد بررسی نیز در تلاش است تا به بررسی رابطه پدیدارشناسی هوسرل و هایدگر با تکنولوژی بپردازد. از نظر وی، پدیدارشناسی قصدیت نهفته در تکنولوژی جدید را عقلانیت تک بعدی، نفس طماع، حسابگر، دقیق و قدرت طلبی می‌داند که سیری ناپذیری آدمی را به صورت فایده‌گرایی بی‌حد و حصر، بر شانه‌های غایت تکنولوژی بنا نهاده است. از نظر هایدگر «...تکنولوژی نحوه‌ای از انکشاف هستی است» (هایدگر، ۱۳۷۷:۱۳). اکتشاف و حبس کردن، تغییر شکل دادن، انبار کردن و توزیع کردن، همگی گونه‌های انکشاف و ظهور این خرد تکنولوژیک است. به هر حال در این چارچوب پدیدارشناسانه «ریچارد کی مور» می‌گوید «امکانات تکنولوژی اطلاعات برای سیاست، شمشیری دو لبه‌اند» (مور، ۱۳۸۳:۱۰۷)؛ هم می‌توانند مسوولیت، شفافیت و مشارکت ایجاد کنند؛ هم پتانسیل گرایش به توده‌گرایی و مردم‌فریبی را دارا هستند. او در نهایت می‌گوید که در فضای سایبر چشم‌انداز مطلوبی دیده نمی‌شود. هم‌چنین «ژان پیر دو پویی» نیز از رویکرد پدیدارشناسی، نگاه بسیار جالبی به رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست دارد. او می‌گوید «هر چه بیش‌تر با هم ارتباط برقرار می‌کنیم؛ دنیای جهنمی‌تری را خلق خواهیم کرد. او از دنیای اطلاعات به عنوان عصری بی‌معنی و اسطوره‌ای خالی یاد می‌کند. اطلاعات زیاد پوچی بیش‌تر را به همراه دارند و انسان را از عمل خلاق و ساختن تاریخ دور می‌کنند» (دوپویی، ۱۳۷۹:۲۰). همان‌طور که قابل پیگیری است؛ ریشه بسیاری از نقدها و بدبینی‌های معاصر به تکنولوژی اطلاعات و رابطه آن با سیاست، قدرت و خرد مدرن و پسامدرنیته، در رویکرد پدیدارشناسی وابسته است. به‌طور کلی در این رویکرد نگاه مثبتی نسبت به تکنولوژی و عصر اطلاعات و رابطه آن با سیاست وجود ندارد و انقیاد انسان را مهم‌ترین ثمره تکنولوژی‌های ارتباطی عصر مدرن می‌داند که کنترل و برنامه‌ریزی سیاسی را نیز به ارمغان می‌آورد. رویکرد پدیدارشناسی با نگرشی انتقادی دیگر رویکردها را به چالش می‌کشد که نگاهی ساده و خوش بینانه به عصر اطلاعات دارند.

رویکرد نئومارکسیستی:

این رویکرد دومین رویکرد انتقادی و بدبینانه‌ای است که مؤلف در فصل سوم بدان پرداخته است. در این رویکرد مؤلف تلاش کرده تا به سه گروه از تحلیل‌های نئومارکسیستی راجع به رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست بپردازد. تحلیل اول مربوط به چپ‌گرایان انتقادی و سنتی است که هنوز در فضای فکری مارکس و مباحث ضدسرمایه‌دارانه آن تنفس می‌کنند و تلاش شان بر آن است تا مفاهیم کلاسیک خود را به عصر اطلاعات نیز تعمیم دهند در این تحلیل متفکران پایبند به رویکرد انتقادی، رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست را بر اساس منطق سرمایه‌داری و مناسبات تجارت جهانی تحلیل

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶. ۲۰۳

می‌کنند. آن‌ها نگاهی منفی و تسلیم‌جویانه از عصر اطلاعات ارائه می‌دهند. الن مک سینز وود در نوشتاری با نقد اندیشه‌های جیمسون و هاروی می‌گوید «آنچه به عنوان سرمایه‌داری متأخر، دنیای پسامدرن و عصر اطلاعات نام برده می‌شود واقعیت ندارد» (وود، ۱۳۷۹: ۵۵).

در این تحلیل هم‌چنین رابرت مک چسنی نیز روبنای فرهنگی خوش‌بینانه انقلاب اطلاعات را نقد می‌کند و آن را به اقتصاد، تجارت و جهان سرمایه‌داری ربط می‌دهد. گروه دوم اندکی جلوتر می‌آیند و به حوزه روابط بین‌الملل نگاه می‌کنند و مباحثشان تا حدی بروزتر است. این گروه شباهت بسیاری به تحلیل‌های بالا دارند و از همان مفاهیم قدیمی مارکس استفاده می‌کنند. در این راستا فرانک لوئیس چیانو می‌گوید «همان‌طور که در قرن‌های گذشته بریتانیا با تکیه بر دریا، امپراتوری خود را حفظ می‌کرد، آمریکا نیز امپراتوری‌اش را از راه سلطه بر اطلاعات نگه می‌دارد» (چیانو، ۱۳۸۵: ۲۷).

دبورا تونگ نیز سلاطین نامرئی عصر اطلاعات را به‌طور مستقیم صندوق بین‌المللی پول و بانک جهانی می‌داند. او عصر اطلاعات را بی‌طرف نمی‌داند و این گزاره را یک انحراف می‌داند که بگوییم تکنولوژی اطلاعات در بعد سیاسی دموکراسی و آزادی را به همراه دارد. در گروه سوم این رویکرد نویسنده اثر به آثار دو تن از مبارزان نسل جدید مارکسیسم پرداخته که توانسته‌اند از فضای سنتی مارکسیستی خارج شوند و به نحو بسیار انقلابی و رادیکال از منظر سیاسی بسط تکنولوژی اطلاعات را بررسی کنند. این دو اندیشمند آنتونیو نگری و مایکل هارت هستند، دو ماجراجوی مارکسیست ارتدکس در ایتالیا که کار باخوانی سرمایه مارکس را بر عهده گرفتند و اعتقاد داشتند که ویژگی اصلی قرن ۲۱ ایجاد شدن امپراتوری است.

امپراتوری در تعریف نگری و هارت اقتداری است که هیچ حد و مرزی نمی‌شناسد؛ یک نظم جدید است. از نظر آن‌ها جهان از عصر پسافوردیسم، جهانی شدن و امپریالیسم به دوران امپراتوری رسیده است و در وجه دوم آزادی‌بخش خویش، یعنی انبوه خلق، مقاومت را با همه بیم و امیدها و آرمان‌هایش در پیش‌رو دارد. نگری و هارت دنیای بعد از فروپاشی شوروی را به مدد تکنولوژی اطلاعات این گونه به تصویر می‌کشند که با امپراتوری مواجه‌ایم (نگری و هارت، ۱۳۸۶: ۶۸).

رویکرد پسامدرنیسم:

رویکرد پسامدرن آخرین رویکردی است که نویسنده اثر در خصوص رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست مورد بحث و بررسی قرار داده است. در این رویکرد مؤلف از مفاهیمی چون سیاست انضباطی، سیاست کنترلی و سیاست پسامدرنی یاد می‌کند و اندیشه متفکران پسامدرن و پساساختارگرایی مانند لیوتار، فوکو، دلوز و گاتاری را در این خصوص به بحث گذاشته است. در این خصوص نویسنده در پرتو افکار پسامدرن معتقد است که با حاکم شدن تکنولوژی اطلاعات، انسان‌ها در معرض نمایش عمومی

قرار می‌گیرند و هیچ عرصه‌ای دیگر خصوصی نیست. در این رویکرد مؤلف بر «جامعه کنترلی و انضباطی» فوکو تأکید دارد و تکنولوژی اطلاعات را در پرتو جامعه سراسر بین فوکو به تحلیل گذاشته است و معتقد است با ورود عصر اطلاعات دیگر هیچ امری مخفی نخواهد ماند و انسان‌ها در قفس جبری قرار خواهند گرفت. هم‌چنین نویسنده به اندیشه لیوتار اشاره می‌کند و معتقد است که از نظر وی «ما در حال ورود به دنیایی هستیم که آگاهی، تبدیل به کالا می‌شود». (وبستر، ۱۳۸۰: ۲۸۸). و برای سیاست به سراغ تحلیل انتقادی بودریار می‌رود که معتقد است تکنولوژی اطلاعات فرایند سیاست را شبیه‌سازی می‌کند، انگار اصلاً واقعیتهای وجود نداشته‌است (وبستر، ۱۳۸۰: ۳۸۹). هم‌چنین مارک پوستر نیز مانند متفکران پست مدرن معتقد است که تبدیل فرهنگ شفاهی - کتبی به الکترونیکی، نوعی فضای مجازی متکثر و ناپایداری دائم را شکل می‌دهد که در آن هویت‌ها حالت نوسانی پیدا می‌کنند (وبستر، ۱۳۸۰: ۳۸۷). جیانی و اتیمو این فرایند را در جهت همسان‌سازی و توده‌ای کردن یکدست شرح می‌دهد.

سرانجام نویسنده اثر در نتیجه‌گیری پایانی خود با ذکر این نکته که هر نوشته‌ای دارای مشکل و مسئله‌ای است، مسئله اصلی خود را بررسی رابطه تکنولوژی اطلاعات و سیاست در عصر اطلاعات معرفی کرده‌است، بنابراین، در چارچوب یک جدول طراحی شده به خلاصه‌کردن این پارادایم‌ها و رویکردهای مورد اشاره در خصوص رابطه یاد شده پرداخته‌است.

نقدشکلی کتاب

اولین موردی که در بررسی شکلی اثر قابل توجه است، طرح جلد ساده کتاب است. حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی نیز ساده است و کیفیت چاپ به‌طور کلی مناسب ارزیابی می‌شود. با این وجود در کتاب برخی اغلاط تایپی و چاپی یافت می‌شود؛ به‌طور نمونه در صفحه ۱۱۹ به جای اسم «السدیرمک‌این‌تایر» اندیشمند جامعه‌گرا، نوشته شده الکساندر مک این‌تایر و هم‌چنین صفحه ۱۱۶، به جای نئولیبرالیسم، از کلمه نئولیبرالیسم استفاده شده و در صفحه ۲۰ نیز مفهوم «پارایم» نوشته شده که پارادایم صورت صحیح آن است. اگرچه مترجم اثر معادل لاتین اسامی خاص و مفاهیم کلیدی را به صورت زیرنویس در برخی صفحات آورده‌است، اما در بیش‌تر صفحات مواردی را از قلم انداخته‌است. با توجه به این‌که اثر مذکور دارای ابعاد تئوریک زیادی است، مناسب بود که نویسنده معادل لاتین کلیه مفاهیم تخصصی را ارائه کند. اصول منبع‌دهی در اثر مورد بررسی نیز به صورت درون‌متنی (APA) است و با معیار جدید رفرنس‌نویسی کاملاً تطابق دارد، اما در صفحه ۸۱ نویسنده به نقل از «مرتضی مردیها» می‌گوید «هر چیز طبیعی خوب نیست». در این نقل قول لازم است که به مردیها رفرنس داده شود، اما به «بیواتیک» رفرنس داده شده است که در فهرست منابع پایانی نیز این رفرنس وضعیت روشنی ندارد. اگرچه در اکثر

مطالب منبع و مآخذ معرفی شده‌است اما برخی منابع استفاده شده در داخل متن در فهرست منابع پایانی مورد اشاره قرار نگرفته‌است. به‌طور نمونه در صفحه ۱۱۹ از منبعی با عنوان: (تیلور، ۱۳۷۴) مطالبی اخذ شده‌است، اما در فهرست پایانی ذکر نشده‌است. به احتمال منظور این منبع است: مایکل ساندل (۱۳۷۴)، *لیبرالیسم و مقتدان آن*، ترجمه احمد تدین، تهران: انتشارت علمی و فرهنگی. در این اثر مقاله تیلور مورد استفاده قرار گرفته و نویسنده باید به مقاله خود چارلز تیلور در اثر ساندل نیز اشاره می‌کرد. هم‌چنین فقدان درج نمایه مفاهیم و اعلام در انتهای کتاب بی‌تردید از نقاط ضعف این اثر است. به‌طور کلی اثر مورد بررسی اگر چه به‌طور نسبی دارای رسایی و روانی در فرایند بحث است، اما در برخی مباحث مطالب به صورت نامفهوم ارائه شده‌است. به عبارت دیگر نویسنده اگر چه از مفاهیم فنی و فلسفی زیادی بهره گرفته‌است اما نتوانسته در درون متن به تشریح و صورتبندی دقیق آن‌ها بپردازد. به طور نمونه در صفحه ۱۱۹ آمده است که «الکساندر مک‌این‌تایر اجتماع‌گرایی قرن بیستم که دغدغه‌مدیدن یک روح اخلاقی را در قرن تکنولوژی دارد، با مفهوم فضیلت به تحقق آرمان‌های خود می‌اندیشد، هر چند این آرمان‌ها بر بنای سنت و قواعد کوچک متافیزیکی، حیات یابند». چنین مفاهیم کلی می‌تواند از رسا بودن اثر بکاهد و موجب پیچیده‌گویی متن اثر شود. بر این اساس، از نظر ناقد این گونه خطوط و مباحث کتاب دارای ابهام است و مناسب است که نویسنده در چاپ‌های آتی مباحث را روان‌تر بنویسد.

نقد محتوایی کتاب

پس از معرفی مؤلف، درون‌مایه اثر و بررسی شکلی آن در ادامه بحث تلاش خواهد شد تا به‌طور دقیق ابعاد محتوایی کتاب و درون‌مایه اصلی آن مورد بررسی و ارزیابی انتقادی قرار گیرد. در حالت کلی به نظر می‌رسد در اثر مورد بررسی پراکنده‌گویی‌هایی وجود دارد و نویسنده نتوانسته است نظم منطقی و انسجام میان مطالب را حفظ کند. نویسنده اثر اندیشه‌های مختلفی را در خصوص رابطه «تکنولوژی و سیاست» از منظر سه لایه دانشی یعنی لایه اول مربوط به علوم ارتباطات، علوم سیاسی، جامعه‌شناسی، مدیریت و اقتصاد؛ لایه دوم مبتنی بر فلسفه، زبان‌شناسی، ادبیات، مذهب و عرفان و لایه سوم، زیست‌شناسی، پزشکی به‌ویژه ژنتیک، فیزیک، روان‌شناسی و بهداشت مطرح کرده‌است، اما در برقراری ارتباط منسجم و نظم هارمونیک میان مطالب و اندیشه‌های طرح شده زیاد موفق نبوده‌است. از نظر ناقد، میان این لایه‌های دانشی و نظریات و تئوری‌های طرح شده در این اثر «فاصله معرفت‌شناختی» زیادی وجود دارد، چرا که هر یک از این نظریات به مکتب خاصی وابسته هستند و نویسنده اثر نیز نتوانسته به روشنی و در مقدمه دلایل بهره‌گیری از این همه نظریه و تئوری گوناگون را تبیین کند. اثر حاضر را می‌توان دایره‌المعارفی از نظریات مربوط به تکنولوژی اطلاعات و سیاست دانست. حجم گسترده‌ای از

اطلاعات و نظریات از مکاتب فلسفی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، فمینیستی، روان‌شناسی و حتی علوم مربوط به ارتباطات و تکنولوژی و غیره ... در اثر حاضر مورد بررسی قرار گرفته‌اند. هم‌چنین این اثر دارای ماهیتی توصیفی است و نویسنده نتوانسته‌است رویه‌ای تحلیلی در تجزیه و تحلیل مطالب پژوهش در پیش گیرد. عنوان «رهایی یا انقیاد» در پیشانی کتاب انتظارات خواننده را به این سمت سوق می‌دهد که نویسنده در نهایت قصد دارد تشریح کند که تکنولوژی اطلاعات منجر به رهایی یا انقیاد انسان حاضر در عصر اطلاعات خواهد شد؟! اما در نهایت و حتی در نتیجه‌گیری اثر مؤلف از اتخاذ موضع نهایی جلوگیری کرده و صرفاً دست به مقایسه پارادایم‌ها با یکدیگر زده‌است. این در حالی است که با توجه به اهمیت عصر اطلاعات و تکنولوژی‌های جدید در زندگی روزمره بشر توقع آن است که نویسنده روشن کند که عصر اطلاعات رهایی‌بخش خواهد بود یا نه... از دیگر مواردی که در نقد محتوایی این اثر قابل ذکر است، آشفتگی در دسته‌بندی مباحث ارائه شده‌است بدین صورت که بعضی از مطالب و حتی اندیشمندان در مکان خود در رابطه با پارادایم مورد نظر قرار نگرفته‌اند. برای نمونه می‌توان به اندیشه سیاسی «مایکل اوکشات» اشاره کرد که در بخش عمل‌گرایان لیبرال در صفحه ۱۳۹ اثر بررسی شده- است، در حالی که در برخی منابع معتبر مانند اثر مایکل ایچ لسناف اندیشه اوکشات در قالب لیبرالیسم صف آراسته و در نهایت به عنوان متفکری محافظه‌کاری در فلسفه سیاسی دسته‌بندی شده‌است (رجوع شود به: لسناف، ۱۳۸۵). از دیگر نکات قابل تأمل در نقد این اثر می‌توان به این دسته‌بندی نویسنده در خصوص جماعت‌گرایان اشاره کرد. نویسنده بیان می‌کند

«...این مباحث به وسیله فلاسفه پسالیبرال، نومحافظه‌کار و جماعت‌گرایانی چون هایک، نوزیک، ساندل، مک‌این‌تایر و دیگران شرح و بسط داده شده‌است...!». باید اشاره کرد که هایک و نوزیک در شمار متفکران لیبرال و لیبرتارین قابل دسته‌بندی هستند و مهم‌ترین متفکران جماعت‌گرا به ترتیب مک‌این‌تایر، ساندل، تیلور و والزر هستند. هم‌چنین فهرست مطالب اثر و هم‌چنین طرح «روش‌شناسی پارادایمی» در مقدمه در ابتدای امر نشانگر آن است که اثر از نوآوری‌هایی برخوردار است، اما پس از ورود به متن و خواندن آن متوجه خواهیم شد که اثر صرفاً به توصیف نظریات اندیشمندان در چارچوب رویکردهای نظری مختلف بسنده کرده و نوعی تکرار مکررات است. در واقع محتوای کتاب نشانگر آن است که نویسنده نتوانسته‌است به خوبی از ابزارهای تحلیلی این روش‌شناسی بهره گیرد و در چارچوب آن روش به تجزیه و تحلیل داده‌های خود بپردازد. نویسنده در مقدمه پژوهش خود به روش پارادایمی به عنوان چارچوب روشی بحث اشاره می‌کند و معتقد است که روش‌شناسی این نوشتار برگرفته از روش تحلیل پارادایم است که به وسیله توماس کوهن مطرح شده‌است، اما با این وجود نویسنده در پشت جلد کتاب مدعای روش‌شناختی دیگری مطرح می‌کند که تلاش دارد تا ده منطق ممکن ارتباط تکنولوژی

اطلاعات و سیاست را با به سخن در آوردن فیلسوفان و نحله‌های اصلی فلسفه سیاسی قرن بیستم به گونه‌ای با روش «پدیدارشناسی» به سخن در آورد. چنین مدعایی قابل نقد است؛ چرا که بین روش پارادایمی و پدیدارشناسی تفاوت‌های مهمی وجود دارد. می‌توان گفت که نویسنده در اثر خود نتوانسته است به صورت موفق از روش پارادایمی بهره‌گیری کند. این در حالی است که اصلاً امکان استفاده از روش پارادایم در حوزه علوم انسانی و به‌طور مشخص علم سیاست محل مناقشه و نقد جدی است. کوهن در کلیتی فراگیر پارادایم را «سرمشق علمی معین و حاکم بر علم هنجاری می‌داند که اصول موضوعه، روش‌شناسی، شیوه شناخت، روش‌ها و فنون پژوهش علمی و چشم‌انداز نظر به هستی را در برمی‌گیرد. به عبارت دیگر، پارادایم سرچشمه روشن و مسائل میدانی و استانداردهای حل مسائل است که اجتماعی علمی بالغ آن در زمانی مفروض پذیرفته است» (رجوع شود به: کوهن، ۱۳۸۳). توماس کوهن تاریخ علم را جایگزین شدن پارادایمی به دست پارادایم دیگری می‌داند. تا زمانی که پارادایم مسلط بتواند به حل مسائل ادامه دهد، علما و دانشمندان وابسته به آن پارادایم به کار خود ادامه می‌دهند، اما زمانی که پارادایم مسلط با موارد خلافی روبرو می‌شود کارکرد پارادایم دچار اشکال می‌شود. احساس عدم اطمینان و ناخرسندی از چارچوب فکری سنتی شیوع پیدا می‌کند و حالت عصبی فزاینده‌ای در میان دانشمندان ایجاد می‌شود. بنابراین از نظر کوهن انقلاب علمی زمانی رخ می‌دهد که موارد خلاف به ساختار اساسی پارادایم مسلط حمله کنند و در نتیجه آن پارادایم سقوط می‌کند و پارادایم جدید به جای آن می‌نشیند (اعتماد، ۱۳۷۵: ۱۵۶). با این اوصاف و در چشم‌انداز کوهنی، نویسنده اثر چگونگی تحول پارادایمی را مدنظر قرار نداده است و در شکلی کلی تحول را مفروض گرفته است. این در حالی است که با اندکی تسامح می‌توان سه پارادایم مطرح شده در این اثر یعنی پارادایم انتقادی همدلانه؛ پارادایم انتقادی میانه و پارادایم انتقادی رادیکال را در کنار هم قرار داد و به نظر نمی‌رسد تحول پارادایمی شدیدی و انقلاب علمی مهمی صورت گرفته باشد. به عبارت بهتر برخی اندیشمندان و محققان سیر تطور اندیشه سیاسی غرب را به سه پارادایم کلاسیک، مدرن و انتقادی معاصر تقسیم کرده‌اند (رجوع شود به: منوچهری، ۱۳۹۵). از این لحاظ می‌توان تحول از پارادایم کلاسیک به مدرن و سپس پستمدرن یا معاصر را پذیرفت، چرا که در این تحول «هسته مرکزی» هر یک از پارادایم‌ها دچار تحول شده است. برای نمونه می‌توان به تحول از فضیلت و اخلاق محوری کلاسیک به عقلانیت و سودمندگرایی مدرن عنوان «تحول پارادایمی» داد؛ اما نمی‌توان تفاوت اندیشه هایدگر با میشل فوکو و تفاوت‌نگری و هارت با دیگر اندیشمندان مورد بررسی را در قالب شیفت پارادایمی گنجانده. این در حالی است که خود نویسنده در ذیل اندیشه آنتونی گیدنز و این گفته وی که «نگاه کنید، اتفاقی نیفتاده است»، مدعای اصلی خود مبنی بر تحولات پارادایمیک را نقض می‌کند. گیدنز با صبر و حوصله

آراء و افکار دریدا و هایدگر و ویتگنشتاین را «خودی» می‌کند و آن‌ها را از «پسرها» پس می‌گیرد و تحولات سریع اواخر قرن بیستم یا عصر اطلاعات را در چارچوب «مدرنیته متاخر»^۱ یا فشرده تحلیل می‌کند. در نقد روش‌شناسی اثر مذکور هم چنین می‌توان به این نکته نیز اشاره کرد که در تحلیل و روش‌شناسی پارادایمی باید ابعاد پنج‌گانه هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، روش‌شناسی، انسان‌شناسی و غایت‌شناسی هر پارادایم را مورد بحث قرار داد، اما در اثر مذکور از این ابعاد پنج‌گانه در بررسی پارادایم‌های یاد شده کاملاً غفلت شده‌است و روش‌شناسی پارادایمی در حد یک مفهوم باقی مانده‌است. نکته قابل توجه دیگری که در نقد و ارزیابی اثر می‌توان مورد توجه قرار داد، این است که اثر مورد بررسی چندان مغایرتی با مبانی و اصول اسلامی ندارد. اگرچه محتوای اثر تقریباً به‌طور کامل بر مبنای فلسفه سیاسی معاصر و سکولار غربی تدوین شده‌است، اما در صفحاتی از مباحث اثر حاضر به برخی موضوعات و مباحث فکری در ساحت اندیشه اسلامی نیز توجه شده‌است. برای نمونه می‌توان به مباحث طرح شده در رویکرد محافظه‌کاران جهان سومی نسبت به تکنولوژی اشاره کرد که نویسنده در ذیل این رویکرد به دیدگاه‌های ایرانی، اسلامی و شرقی در خصوص تکنولوژی اشاره کرده‌است. به‌طور کلی به نظر می‌رسد که نویسنده نسبت به طرح دیدگاه‌های شرقی و اسلامی در این حوزه بی‌تفاوت نبوده‌است.

نتیجه‌گیری

در طول قرن بیستم، پس از جنگ جهانی دوم و با ورود به عصر جهانی شدن، توسعه ابزارهای تکنولوژیک موجبات تحول در بسیاری از عرصه‌های زندگی بشری را فراهم ساخت. این ابزارها یا از شدت مشکلات کاسته یا مسائلی را حل کرده‌است که برای مدت‌ها نوع بشر را به ستوه آورده بودند. این امر مایه خوشحالی است که پیشرفت‌های فنی و تکنولوژیک بسیاری از بیماری‌ها را ریشه‌کن کرده یا تحت کنترل درآورده است و فرصت‌های بی‌شماری را برای تغییر و تحولات سریع و ارتباطات از راه دور فراهم کرده‌اند، اما این امر فقط یک جنبه قضیه عصر اطلاعات است، چرا که به زعم برخی دیگر از صاحب‌نظران تکنولوژی بیش از آنکه مشکلات را حل و فصل کند، مشکل‌زا بوده و این مشکلات از موارد پیشین لاینحل‌تر هستند. بنابراین دو دیدگاه متعارض از این احساسات دوگانه پدید آمده‌اند؛ یکی از آن‌ها خوش‌بینانه و معطوف به همه توان تکنیکی است و دیگری بدبینانه و معطوف به ناتوانی تکنیکی. یکی به کنترل بر محیط زیست و بشریت از طریق تکنولوژی توجه دارد و دیگری به از کنترل خارج شدن نظام‌های تکنیکی؛ اما این دوگانگی نسبت به تکنولوژی کل ماجرا نیست؛ چرا که دانایل مک کارتی در تلاش است تا مابین این دوگانگی راه سومی را نیز جست‌وجو کند. او میان این خوش‌بینی و بدبینی

^۱ Late Modernity

تکنیکی در قالب «برساختگی اجتماعی»^۱ نسبت به تکنولوژی می‌کوشد تا راه میانه ذات‌گرایی تکنولوژیکی و ابزارانگاری آن را پیدا کند (MacCarthy, 2015). بنابراین به نظر می‌رسد که عصر اطلاعات زمینه‌های نظریه‌پردازی در تمام حوزه‌ها از جمله حوزه علوم سیاسی را فراهم آورده باشد و نظریه‌پردازان و اندیشمندان متعددی را واداشته تا اهمیت، مزایا و کاستی‌های این عصر پر سر و صدا را تئوریزه کنند. در چنین فضایی نویسنده در اثر خویش «فلسفه سیاسی تکنولوژی اطلاعات در قرن بیستم: رهایی یا انقیاد» کوشیده است تا با تکیه بر رهیافت فلسفه سیاسی به تشریح رویکردهای تئوریک مختلف نسبت به عصر اطلاعات و اهمیت آن در دنیای سیاست بپردازد. از این رو نویسنده در قالب سه پارادایم انتقادی همدلانه، میانه و رادیکال سعی نموده تا دیدگاه‌های متعارض اندیشمندان و فلاسفه سیاسی معاصر در خصوص عصر اطلاعات را تجزیه و تحلیل کند. چنان‌که در فرایند بحث ملاحظه شد، اثر یاد شده اگرچه با اتخاذ رویکردی تئوریک و توجه به نوع رابطه تکنولوژی و سیاست واجد اهمیت فراوان است، در محتوای خویش دچار نقاط ضعف و قوتی است که در این مقال بدان‌ها پرداختیم و مشخص شد که نویسنده با وجود آن‌که تلاش مناسبی در بهره‌گیری از منابع دست اول از خود نشان داده است، در فهم آراء متفکران معاصر، چگونگی تحولات پارادایمی، عدم مشخص کردن رهایی‌بخشی یا اسارت انسان معاصر در چنگال تکنولوژی و در نتیجه تحلیل کلی برخی موضوعات با نقدهای جدی مواجه است. به هر ترتیب، ضمن توجه و احترام به کلیه زحمات نویسنده، تمام تلاش ناقد، برجسته ساختن ایرادات شکلی و محتوایی اثر بود تا از این طریق در چاپ‌های بعدی زمینه تقویت و غنای بحث مطرح شده در اثر فراهم شود.

^۱ Social Construction

منابع

۱. اسلامی، روح‌الله (۱۳۹۳). فلسفه سیاسی تکنولوژی اطلاعات در قرن بیستم: رهایی یا انقیاد، تهران: نشر تیسرا.
۲. اعتماد، شاپور (۱۳۷۵). دیدگاهها و برهانها، تهران: نشر مرکز.
۳. آگامبن، جورجیو (۱۳۸۷). قانون و خشونت، ترجمه مراد فرهادپور و امید مهرگان، تهران: فرهنگ صبا.
۴. برگر، پیتر (۱۳۷۴). در مهجوری مفهوم افتخار، در کتاب: لیبرالیسم و منتقدان آن، مایکل ساندل و دیگران، ترجمه احمد تدین، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۵. بل، دانیل (۱۳۸۵). «فرارسیدن جامعه پسا صنعتی»، ترجمه محمد شکری، برگرفته از متن‌های برگزیده از مدرنیسم تا پست-مدرن، ویراسته لارنس کهون، مترجم عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
۶. تافلر، آلوی (۱۳۷۴). موج سوم، ترجمه شهیندخت خوارزمی، تهران: فاخته.
۷. چیانو، فرانک لوئیس (۱۳۸۵). سه چهره از امپریالیسم اطلاعاتی، در کتاب: امپریالیسم سایبر، ترجمه پرویز علوی، تهران: نشر ثانیه.
۸. دوپویی، ژان پیر (۱۳۷۹). اسطوره‌های جامعه اطلاعاتی، در کتاب: جامعه انفورماتیک و سرمایه داری، ترجمه محمدرضا خواجه‌پور، تهران: نشر آگاه.
۹. ساندل، مایکل (۱۳۷۴). لیبرالیسم و منتقدان آن، ترجمه احمد تدین، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۰. فوکو، میشل (۱۳۷۸). مراقبت و تنبیه، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشر نی.
۱۱. فوکویاما، فرانسیس (۱۳۸۳). آینده پسانسانی ما، ترجمه حبیب‌الله فقهی‌نژاد، تهران: روزنامه ایران.
۱۲. کاستلز، ایمانوئل (۱۳۸۰). عصر اطلاعات، ترجمه احمد علیقلیان، تهران: طرح نو.
۱۳. کاستلز، مانوئل و اینس، مارتین (۱۳۸۴). گفتگوهایی با مانوئل کاستلز، ترجمه حسن چاوشیان و لیلی جوافشانی، تهران: نشر نی.
۱۴. کوهن، توماس (۱۳۸۳). ساختار انقلاب‌های علمی، ترجمه عباس طاهری، تهران: نشر قسه.
۱۵. کین، جان (۱۳۸۳). رسانه‌ها و دموکراسی، ترجمه نازنین شاه‌کنی، تهران: طرح نو.
۱۶. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). تجدد و تشخیص، جامعه و هویت شخصی در عصر جدید، ترجمه ناصر موفقیان، تهران: نشر نی.

۱۷. لسناف، مایکل ایچ (۱۳۸۵). فیلسوفان سیاسی قرن بیستم، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران: نشر ماهی.
۱۸. مقصودی، مجتبی و شقایق حیدری (۱۳۹۱). «نقش ابزارهای ارتباطی تازه در پیشبرد جنبش‌های اجتماعی شمال آفریقا»، ماهنامه اطلاعات سیاسی-اقتصادی، سال بیست و هفتم، شماره ۲۹۰.
۱۹. منوچهری، عباس (۱۳۹۵). فراسوی رنج و رؤیا: روایتی دلالتی-پارادایمی از تفکر سیاسی، تهران: پژوهشکده تاریخ اسلام.
۲۰. مور، ریچاردکی (۱۳۸۳). دموکراسی و فضای سایبر، ترجمه عبدالرضا روشندل، فصلنامه رسانه، شماره ۳، پیاپی ۵۹.
۲۱. نگری، آنتونیو و هارت، مایکل (۱۳۸۶). انبوه خلق، ترجمه رضا نجف‌زاده، تهران: نشر نی.
۲۲. وبستر، فرانک (۱۳۸۰). نظریه‌های جامعه‌اطلاعاتی، ترجمه اسماعیل قدیمی، تهران: قصیده‌سرا.
۲۳. وود، میک سینز (۱۳۷۹). مدرنیته، پسامدرنیته یا سرمایه‌داری، در کتاب: جامعه انفورماتیک و سرمایه‌داری، ترجمه مه‌ران مهاجر، تهران: نشر آگاه.
۲۴. هایدگر، مارتین (۱۳۷۷). پرسش از تکنولوژی، در کتاب: فلسفه تکنولوژی، ترجمه شاپور اعتماد، تهران: نشر مرکز.
۲۵. _____ (۱۳۸۵). نامه‌ای در باب انسان‌گرایی، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، برگرفته از: متن‌های برگزیده از مدرنیسم تا پست‌مدرن، ویراسته لارنس کهن، مترجم عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.
26. MacCarthy, Daniel R (2015), Power, Information Technology, and international Relations Theory, New York: palgravemacmillan.
27. Mazarr, Michael, (2002), Information Technology and World politics, New York: palgravemacmillan.
28. Peters, Robert (2000), China, Democracy and the internet, In Michael Mazarr, Information Technology and World politics, new York: palgravemacmillan.
29. Rabasco, Michael (2002), The internet and the evolution of civil society in Iran, In Michael Mazarr, Information Technology and World politics, New York: palgravemacmillan.



Review and critics of Political Philosophy of Information Technology: Emancipation or subjugation

Mokhtar Nouri¹

Ph.D. in Political science, Tehran, Iran.

The main focus of this paper is to review the book of the political philosophy of information technology in the twentieth century that published by Tisa Publishing. In this paper, the critique and evaluation of its form and content are on the agenda of the author. The present article seeks to answer the following questions: What is the focal point of the author? What basis is the main argument raised in it? What is the purpose of this work and its place in the sources of this field? These questions are the most important issues that the author of the article is trying to address. The author's claim is that the work has addressed a very important issue because the role of technology in the contemporary political and social life of a contemporary man is a subject to be analyzed for its consistent application. The results show that the author has not been able to provide a detailed explanation of the relationship between politics and information technology due to the excessive confusion of theoretical issues in various conceptual fields.

Keywords: Technology-Politics- Political Philosophy-Paradigm- Emancipation – Subjugation.

¹ E-mail: nouri.mokhtar63@gmail.com



جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های جدید درسی زبان انگلیسی در مقطع دبیرستان (کتاب‌های Vision، I و II)

محدثه امینی هرسینی^۱

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرج، ایران

سحر اوج^۲

آموخته برتر کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات (تهران)، ایران

ارزشیابی کتاب‌های درسی به عنوان ابزار تعالی علمی و معنوی دانش آموزان از ارکان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به حساب می‌آید. بررسی جهت‌گیری جنسیتی یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های چنین ارزیابی است. هدف از مطالعه حاضر، ارزیابی میزان جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های درسی انگلیسی جدید پایه دهم و یازدهم دبیرستان (مجموعه کتاب‌های Vision، I و II) تألیف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش کتب درسی وزارت آموزش و پرورش در سال‌های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ بوده است. به منظور بررسی جهت‌گیری جنسیتی دو کتاب فوق، میزان مشاهده، تقدم، ساختارهای خنثی مذکر-مرجع، مشاغل مرتبط با هر جنسیت و فعالیت‌های مربوط به هر جنسیت مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج حاکی از وجود جهت‌گیری و نگرش جنسیتی مرد-محور در هر دو کتاب است. پیشنهاد می‌شود که با توجه به اهمیت جهت‌گیری جنسیتی در شکل‌دهی ذهنیت دانش‌آموزان، دفتر تألیف کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش وزارت آموزش و پرورش با نگاه منتقدانه به این مسئله در جهت کاستن و حذف جهت‌گیری جنسیتی گام‌های مؤثری بردارد.

واژه‌های کلیدی: جهت‌گیری جنسیتی، میزان مشاهده، تقدم، ساختارهای خنثی مذکر-مرجع.

¹ m.amini@kiauo.ac.ir

² ojsahar@yahoo.com

مقدمه

مواد درسی منابع ملی آموزشی هستند. هر ساله هزاران نسخه از آنها بین دانش‌آموزان توزیع شده و در اکثر مدارس به وسیله دبیران به عنوان تنها مراجع آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد (Hutchinson & Torres, 1994). مواد درسی آموزش زبان به هر آنچه اطلاق می‌شود که در یادگیری زبان به وسیله دانش‌آموزان نقش داشته باشد. این مواد شامل کتاب‌های درسی، کتابهای حل تمرین، سی دی، فیلم‌های آموزشی، جزوات، روزنامه‌ها، مجلات و یا حتی تک پاراگرافی می‌شود که به منظور آموزش مطلب درسی، روی تخته نوشته شده‌است. به طور خلاصه هر چیزی که راجع به زبان هدف به فراگیران اطلاعات می‌دهد را می‌توان مواد درسی نامید (Tomlinson, 1998:66).

به عقیده هاجینسون و تورز^۱ (1994: 302)، «کتاب‌های درسی جایگاه نخست را در بین مواد درسی در امر ارائه اطلاعات به دانش‌آموزان در غالب متن، فعالیت، و تمرین دارا هستند». برای دانش‌آموزان، کتاب‌های درسی نقش چهارچوب یا راهنمای زبانی را ایفا کرده و آنان را در امر یادگیری زبان چه در داخل و چه خارج از کلاس یاری می‌رسانند (Johansson, 2009). «خواسته و یا ناخواسته، کتاب‌های درسی، ذهنیت دانش‌آموزان را نسبت به زبانی که فرا می‌گیرند و دنیایی که در آن زندگی می‌کنند، شکل می‌دهند» (Stockdale, 2006: 158).

«زبان نه تنها ابزاری است برای برقراری ارتباط، بلکه انعکاسی است از نگرش‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جوامع» (Stanley, 2001: 187).

زبان می‌تواند برتری مردان و حقارت زنان و یا بالعکس را به تصویر بکشد. زبان مرد-محور، برتری نهفته مردان را در زمینه‌های مختلف زندگی به تصویر می‌کشد. زبان جنسیت‌گرا^۲، به زبانی دلالت دارد که جهت‌گیری جنسیتی^۳ نسبت به یک جنسیت و یا در واقع نگاه تبعیض‌آمیز نسبت به آنرا نشان می‌دهد. واژه جنسیت‌گرایی^۴ اولین بار برای نشان دادن عقاید یا فعالیت‌هایی که زنان را در مقابل مردان تحقیر می‌کند، به کار رفت (Cameron, 1985). امروزه این واژه، فعالیت‌هایی را شامل می‌شود که با هر یک از جنسیت‌ها، رفتاری ناعادلانه دارد. یکی از زمینه‌های مطالعات جامعه‌شناختی زبان در سال‌های اخیر، نگاه جنسیتی به زنان در زمینه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی بوده‌است (Mineshima, 2008).

روند تهیه و تدوین کتب درسی می‌بایست نه تنها شامل طرح و اجرا بلکه ارزشیابی مطالب درسی نیز باشد (Mc Donough & Shaw, 2003). در زمینه آموزش زبان انگلیسی، حدود سه دهه است که به مسئله بررسی جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های درسی توجه شده‌است. (Tomlinson, 2001).

¹ Hutchinson & Torres.

² sexist language.

³ gender bias.

⁴ Sexism.

نتایج بررسی‌ها حاکی از آن بوده‌است که در فرهنگ‌های مختلف، عموماً ویژگی‌های منفی و کلیشه‌ای پست‌تر به زنان نسبت داده می‌شود و مردان نسبت به زنان برتر و قدرتمندتر به تصویر کشده می‌شوند.

در حیطه یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی^۱ معلمان می‌بایست در کلاس درس به زبان جنسیت‌گرا توجه داشته‌باشند، چرا که زبان موجودی دارای ارزش و زندگی بوده و نشانگر نگرش سیاسی حاکم بر جامعه است (Beebe, 1996, as cited in Cook, 2005). نگرشی که به طور مکرر در کتاب‌های درسی و سایر رسانه‌ها ابراز می‌شود، به تدریج طرز تفکر دانش‌آموزان را نسبت به نقش‌های کلیشه‌ای و ارزش‌های جنسیتی آنان تحت تأثیر قرار می‌دهد. به مرور، نقش‌های جنسیتی که در کتاب‌های درسی فراگیران به تصویر کشیده می‌شود، به وسیله آنها درونی شده و مجموعه باورهایشان را شکل می‌دهد (Cook, 2005). از این‌رو، مطالب درسی جنسیت‌گرا در دراز مدت می‌تواند با تأثیر بر طرز نگرش فراگیران زبان به محدود شدن نقش‌های زبانی، رفتاری و اجتماعی آنها منجر شود. (Camase, 2009).

با توجه به ضرورت اهمیت پرهیز از زبان جنسیت‌گرا که در صدر اولویت‌های سازمان یونسکو هم قرار گرفته‌است، مطالعه حاضر به بررسی نگاه جنسیت‌گرا در کتاب جدید درسی انگلیسی پایه‌های دهم و یازدهم دبیرستان تألیف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش کتب درسی وزارت آموزش و پرورش در سال‌های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ می‌پردازد. امید است با توجه به اهمیت و ضرورت کاستن و حذف تعصبات جنسیتی در کتاب‌های درسی مدارس، بالابردن آگاهی و حساسیت به این مسئله، مسئولین و دست‌اندر کاران تهیه و تدوین مطالب درسی را در این امر یاری رسانند.

مطالعات جهت‌گیری جنسیتی کتاب‌های درسی از دهه ۱۹۷۰ آغاز شد. گراهام^۲ (1975) جزء اولین کسانی بود که به بررسی جنسیت‌گرایی در فرهنگ لغت دانش‌آموزان پرداخت. او دریافت که تعداد کلماتی که فعالیت‌های مردانه را به تصویر می‌کشید ۷ برابر تعداد کلماتی بود که فعالیت‌های زنانه را به تصویر می‌کشید. علاوه بر آن، میزان مشاهده شدن زنان نسبت به مردان در کل کتاب ۱ به ۴ بود. گرشانی^۳ (1977) در بررسی ۳ جلد از کتاب‌های دبستان در انگلستان، دریافت که نسبت تعداد کلمات مربوط به زنان در مقایسه با مردان، ۱ به ۳ بود. در مطالعات مشابه جنسیت‌گرایی، نیلسون، هومز^۴ (1977)، کولز و گریتی^۵ (1978) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. هارتمن و جود^۶ (1978) در چند جلد از کتاب‌های انگلیسی به عنوان زبان دوم^۷ به مطالعه میزان مشاهده شدن^۱، تقدم^۲، نقش-

¹ English as a Foreign Language.

² Graham.

³ Gershuny.

⁴ Nilsen & Coles.

⁵ Hoopes & Gerrity.

⁶ Hartman & Judd.

⁷ ESL.

نقش‌های شغلی، کلمات زن یا مرد-محور و ساختارهای خنثی مذکر-محور پرداخته و دریافته‌اند که در تمامی دسته‌بندی‌ها، تعداد زنان نسبت به مردان بسیار اندک بود، و نیز آنکه زنان در نقش‌ها و مشاغل کلیشه‌ای نظیر خانم خانه‌دار و مادر ظاهر شده، در حالی که مردان در گستره‌ای از مشاغل و فعالیت‌ها از رانندگی گرفته تا پزشکی معرفی می‌شدند.

نتایج مطالعات پوریکا^۳ (1984) و هلینگر^۴ (1980) نیز دلالت بر برتری مردان نسبت به زنان در تعداد و نوع نقش‌های در نظر گرفته شده برای آنها در کتاب‌های درسی داشت. بر طبق نتایج پوریکا (1984)، اگر چه زنان کمی بیش‌تر از نصف جمعیت ایالات متحده را تشکیل می‌دادند، ولی در متن یا فعالیت‌های آموزشی معادل یک دوم مردان به تصویر کشیده می‌شدند. پولو^۵ (1997) نیز به نتایج مشابهی دست یافت.

جوهانسون و بچلدر^۶ (2005) به مطالعه ۳ مجموعه از کتاب‌های درسی انگلیسی از حیث آغاز کردن گفتگو، گرفتن نوبت، تعداد شخصیت‌ها و تعداد کلمات به‌کار رفته پرداخته و دریافته‌اند که در مجموعه (1996-98) Time، مردان در ۳ دسته از ۴ دسته بر زنان برتری داشتند و در ۲ مجموعه Happy (2004-06) و What's up (2004-07) مردان در ۳ دسته از ۴ دسته نسبت به زنان بیشتر نشان داده شده بودند.

لی و کالینز^۷ (2006) در بررسی میزان جهت‌گیری جنسیتی کتاب‌های درسی انگلیسی مدارس هنگ کنگ به مطالعه میزان مشاهده شدن، نقش‌ها، ساختارهای خنثی مذکر-محور، عناوین، ترتیب ظاهر شدن، نمایش تصویری هر دو جنسیت و فعالیت‌های آنان پرداختند. تحقیق آنها با مطالعات پیشین کمی متفاوت بود. آنها بر اساس مدل کاربردی-سمنتیک هلیدی^۸ (2004) به بررسی معنایی^۹ شرکت‌کننده^{۱۰} و روند^{۱۱} مادی، زبانی، رابطه‌ای، ذهنی و بنیادی پرداختند. نتیجه آن بود که با حساسیت دست‌اندرکاران تهیه و تدوین مطالب درسی نسبت به جهت‌گیری جنسیتی، از میزان تبعیض جنسیتی بسیار کاسته شده بود.

¹ Visibility.

² Firstness.

³ Porreca.

⁴ Hellinger.

⁵ Poulou.

⁶ Johansson & Bachelder.

⁷ Lee & Collins.

⁸ Halliday.

⁹ Semantic.

¹⁰ Participant.

¹¹ Process.

در سال‌های اخیر، تجزیه و تحلیل انتقادی گفتمان^۱ به مطالعه روابط پنهان قدرت و وجود جنسیت جنسیت‌گرایی در کتاب‌های درسی توجه کرده‌است. کتاب‌های درسی انگلیسی‌ELT در سراسر دنیا به وسیله این روش از لحاظ جهت‌گیری جنسیتی بررسی شده‌اند:

Camase 2009, Johansson 2009, Paivandi 2008, Stockdale 2006, Muto-Humphrey 2005, Stanley 2001, Faroo 1999.

مینشیمای^۲ (2008) به بررسی نمایش جنسیتی^۳ از حیث تعداد زنان به مردان، میزان گفتمان هر یک و تقدم آنها پرداخت. در تمامی موارد، زنان نسبت به مردان در اقلیت بوده و همچنان در نقش‌های کلیشه‌ای و به عنوان کمک کار مردان ظاهر شده بودند. ماکان دان و نیمه چی سالم^۴ (2008) به بررسی نمایش جنسیتی^۵ کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در مالزی پرداخته و دریافته‌اند که تعداد مردان در متون و تصاویر بیش‌تر از زنان بود و نیز آنکه مردان عمدتاً در نقش‌های منفی به تصویر کشیده شده بودند. در گفت‌وگوها، مردان از حیث تقدم و تعداد کلمات بر زنان برتری داشتند.

وگلی^۶ (2009) به بررسی نمود جنسیتی کتاب درسی انگلیسی *New Success at First Certificate* در ۶ دسته: حذف^۷، مشاغل، کلیشه‌های مذکر/ مؤنث، ساختارهای خنثی مذکر-محور، تقدم و صفت-های مربوط به هر جنسیت پرداخته و دریافت که علی‌رغم تلاش‌ها و مطالعات انجام شده در به تصویر کشیدن جهت‌گیری جنسیتی و پرهیز از آن در کتب درسی، همچنان مردان در تعداد، نقش‌ها و تقدم بر زنان برتری داشتند.

در ایران نیز هم راستا با تلاش‌ها و مطالعات جهانی، مطالعات بسیاری در زمینه بررسی جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های درسی به ویژه کتاب‌های درسی انگلیسی، در سال‌های اخیر انجام شده‌است، که در ادامه به معرفی و مرور برخی از آنها می‌پردازیم.

فاطمی، پیش‌قدم و حیدریان (2011) بر اساس مدل ریفکین^۸ (1998) پژوهشی را پیرامون عدم توازن و کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی انگلیسی مقطع دبیرستان و پیش‌دانشگاهی وقت انجام دادند. تجزیه و تحلیل نسبت به تصویر کشیده شدن زنان به مردان در تصاویر و متن کتاب‌ها حاکی از وجود جهت‌گیری جنسیتی به نفع مردان و نیز انگشت‌شمار بودن نمایش داده شدن زنان و آن هم در نقش‌های کلیشه‌ای در این کتاب‌ها بود.

¹ Critical Discourse Analysis/CDA.

² Mineshima.

³ gender representation.

⁴ Mukundan & Nimehchisalem.

⁵ gender representation.

⁶ Vogli.

⁷ Omission.

⁸ Rifkin.

پژوهش امینی و بیرجندی (2012) پیرامون میزان و نوع جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های درسی انگلیسی پایه دوم و سوم مقطع متوسطه در ۵ دسته میزان مشاهده شدن، تقدم، ساختارهای خنثی مذکر-محور^۱، مشاغل و فعالیت‌ها نشانگر آن بود که در تمامی موارد، مردان نسبت به زنان نمود بیش‌تری داشتند.

قرباوی و موسوی (2012) به مطالعه تبعیض جنسیتی بر اساس مدل هلیدی (۲۰۰۴) پرداخته و دریافته‌اند که در هر دو جایگاه مبتدا و خبر نسبت مردان دو برابر زنان بود. به بیان دیگر، جایگاه ارتباطی جمله‌واره‌ها در کتاب‌های درسی به مردان تعلق داشت. نتیجه دیگر این پژوهش آن بود که مردان نسبت به زنان در تنوع گسترده‌تری از نقش‌های مختلف اجتماعی به تصویر کشیده شده بودند.

انصاری و بابایی (2005) به مطالعه نگرش و ارزش‌های جنسیتی در کتاب انگلیسی Right Path to English I & II پرداختند. برای این منظور آنها میزان مشاهده شدن زنان و مردان در متن و تصاویر و میزان آغازگر بودن هر یک از جنسیت‌ها را در گفتگوها و متن بررسی کردند. نتایج حاکی از آن بود که در تمامی دسته‌ها، بر علیه زنان جهت‌گیری جنسیتی وجود داشت.

بهمن و رحیمی (2010) به مطالعه جهت‌گیری جنسیتی در سه جلد از کتاب‌های درسی انگلیسی مقطع دبیرستان پرداختند. برای این منظور، آنها میزان تکرار اسم‌ها، کلمات، ضمائر و صفت‌های مرتبط با زنان و مردان را شمارش کردند. علاوه بر این، تقدم زنان و مردان در جملات، تمرین‌ها و دستورالعمل‌ها را مورد بررسی قرار دادند. در پایان، تمامی متون خواندن و درک مفاهیم برای یافتن کلمات خنثی مذکر-محور مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از آن بود که نسبت کاربرد کلمات، اسامی، ضمائر مربوط به مردان بسیار بیش‌تر از کلمات، اسامی و ضمائر زنانه بود. جهت‌گیری جنسیتی در این مطالعه حتی در مورد حیوانات نیز مشاهده شد.

اسماعیلی و عامریان (2014) به بررسی میزان جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های درسی انگلیسی سه پایه اول مقطع دبیرستان پرداخته و مشاهده کردند که تعداد شخصیت‌ها، نقش‌های اجتماعی^۲، نقش‌های معنایی^۳، عناوین^۴، و تقدم (ترتیب ظاهر شدن در متن) مردان چندین برابر زنان بود. آنها همچنین دریافته‌اند که ساختارهای خنثی عمدتاً مذکر-مرجع بودند.

کاظمی و یاریان (2014) به مطالعه جهت‌گیری جنسیتی در کتاب درسی انگلیسی پایه ۷ پرداخته و دریافته‌اند که در تعداد اسامی، تصاویر، مشاغل، میزان مشاهده شدن اجتماعی^۵، ظاهر^۶، لباس پوشیدن^۱ پوشیدن^۱ و رفتار^۲ بر علیه زنان تبعیض جنسیتی وجود داشت.

¹ generic masculine constructions.

² social roles.

³ semantic roles.

⁴ Titles.

⁵ social visibility.

⁶ Appearance.

داده‌های تحقیق حاضر از دو کتاب درسی زبان انگلیسی مقطع دبیرستان پایه دهم و یازدهم تألیف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش کتب درسی وزارت آموزش و پرورش، II و I Vision جمع‌آوری شده است. I Vision شامل ۴ درس و II Vision شامل ۳ درس است.

در مطالعه حاضر از الگوی تحقیق کمی و کیفی برای بررسی نحوه به تصویر کشیده شدن زنان و مردان در تصاویر و متن کتاب استفاده شده است. جهت‌گیری جنسیتی در این دو کتاب در ۵ دسته‌بندی میزان مشاهده شدن، تقدم، ساختارهای خنثی مذکر-محور، مشاغل و فعالیت‌ها بررسی شده است. به جهت بررسی میزان جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های I و II Vision در ابتدا میزان مشاهده شدن زنان و مردان در هر درس هم در متن و هم در تصاویر در هر یک از کتاب‌ها در جداول مجزا ثبت شد. شایان ذکر است که معیار ثبت میزان مشاهده شدن در تصاویر، شمارش اسامی، ضمائر و مراجع ضمیر مربوط به هر دو جنسیت بوده است.

به منظور محاسبه میزان تقدم، تمامی ضمائر، عبارات و جملات هر دو کتاب مورد بررسی قرار گرفت تا میزان تقدم یا تأخر مردان و زنان در متن کتاب به دست آید. کلماتی از قبیل man/person، ضمیری از قبیل everybody/somebody و غیره در هر دو کتاب مشخص شده و مراجع آنها نیز برای تشخیص آنکه آیا این ساختارها به طور مساوی به هر دو جنسیت ارجاع داشته و یا تنها به جنسیت مذکر اشاره دارند، تعیین شد. به جهت بررسی میزان مشارکت زنان و مردان در مشاغل و فعالیت‌ها، تصاویر و متن هر دو کتاب مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت.

متن اصلی

میزان مشاهده شدن زنان و مردان

به منظور بررسی میزان مشاهده شدن زنان و مردان در دو کتاب I و II Vision، تعداد زنان و مردان در متن و تصاویر هر دو کتاب بررسی و شمارش شد. جداول ۱ و ۲ بیانگر میزان مشاهده شدن زنان و مردان در کتاب I Vision هستند. بر اساس جدول ۱، در کتاب زبان انگلیسی پایه دهم یعنی I Vision، در متن کتاب در درس اول میزان مشاهده مردان به زنان ۵۲ به ۳۱، در درس دوم ۲۳ به ۱۴، در درس سوم ۹۴ به ۵۹ و در درس چهارم ۴۱ به ۱۹ است.

جدول ۱ میزان مشاهده تعداد واژگان مردانه به زنانه در متن کتاب I Vision

تعداد واژگان زنانه	تعداد واژگان مردانه	تعداد کل	درس
۳۱	۵۲	۸۳	درس ۱
۱۴	۲۳	۳۷	درس ۲

¹ Clothing.

² Behavior.

³ Referents.

۲۲۰ جهت گیری جنسیتی در کتابهای جدید درسی زبان انگلیسی

تعداد واژگان زنانه	تعداد واژگان مردانه	تعداد کل	دروس
۵۹	۹۴	۱۵۳	درس ۳
۱۹	۴۱	۶۰	درس ۴
۱۲۳	۲۱۰	۳۳۳	مجموع

میزان مشاهده شدن (visibility) مردان به زنان در تصاویر در همین کتاب به قرار زیر بوده است: در درس اول ۱۰ به صفر، در درس دوم ۷ به ۲، در درس سوم ۱۹ به ۵ و در درس چهارم ۸ به ۳. هر دو جدول حاکی از آن هستند که در کتاب Vision I، نسبت مشاهده شدن (visibility) مردان به زنان در متن کتاب ۲۱۰ به ۱۲۳ (حدود دو برابر) و در تصاویر ۲۶ به ۱۰ (حدود دو و نیم برابر) است. در حالیکه در حال حاضر جمعیت مردان در کشور ایران حدود نیم میلیون از زنان بیش تر است.

جدول ۲ میزان مشاهده تعداد تصاویر مردانه به زنانه در تصاویر کتاب Vision I

تصاویر خنثی	تعداد تصاویر زنانه	تعداد تصاویر مردانه	تعداد کل	دروس
۰	۰	۱	۱	فهرست
۲	۰	۸	۱۰	درس ۱
۱	۲	۴	۷	درس ۲
۲	۵	۱۲	۱۹	درس ۳
۴	۳	۱	۸	درس ۴
۹	۱۰	۲۶	۴۵	مجموع

جدول ۳ و ۴ میزان مشاهده شدن (visibility) زنان و مردان را در متن و تصاویر کتاب Vision II به تصویر می کشند. بر اساس جدول ۳، در متن کتاب Vision II، از ۱۹۵ مورد، زنان در تنها در ۶۴ مورد مشاهده شده اند.

جدول ۳ میزان مشاهده واژگان مردانه به زنانه در متن کتاب Vision II

تعداد واژگان زنانه	تعداد واژگان مردانه	تعداد کل	دروس
۱۷	۴۸	۶۵	درس ۱
۲۹	۵۰	۷۹	درس ۲
۱۷	۳۴	۵۱	درس ۳
۶۳	۱۳۲	۱۹۵	مجموع

در جدول ۴، از ۶۶ مورد مشاهده شدن (visibility) زنان و مردان در تصاویر، تنها ۱۶ مورد به زنان و ۵۰ مورد به مردان تعلق دارد.

جدول ۴ میزان مشاهده فعالیت‌های مردانه به زنانه در تصاویر کتاب Vision II

دروس	فعالیت‌های مردانه در تصاویر	فعالیت‌های مردانه در متون	فعالیت‌های زنانه در تصاویر	فعالیت‌های زنانه در متون
فهرست	Interviewing			
درس ۱	Driving Walking Working ...	Hosting Interviewing Inviting ...	Visiting the museum Learning English ...	Laughing Learning English Speaking English ...
درس ۲	Riding bike working with computer Eating ...	Watching TV Surfing the net Hanging out ...	Smelling apple Playing Climbing the Mount ...	Climbing the mount Measuring herself Having good relationship with
درس ۳	Taking photo Making handicrafts Weaving a rug ...	Sleeping Looking for handicrafts Buying ...	Spinning Weaving a carpet Carving metal	Buying a decorative clock Working hard Making handicrafts ...

تقدم

تقدم به معنای ذکر مردان در متن قبل از زنان است، چنانچه گویی جنس مذکر ارزشمندتر از جنس مؤنث است (Poole, 1946:21; Ecket & McConnell-Ginet, 2003:34). متأسفانه در کشور ما، در اکثر فعالیت‌ها و تعاملات اجتماعی، فرهنگی و خانوادگی مردان بر زنان مقدم‌اند. مثلاً هنگام راه رفتن معمولاً مردان جلوتر از زنان راه می‌روند. در مهمانی‌ها و مراسم عزاداری، مردان قبل از زنان پذیرایی می‌شوند و به طور خلاصه در ایران مردان خورشان از زنان رنگین‌تر است (امیری و بیرجندی، ۲۰۱۲).

جداول ۵ و ۶ میزان تقدم مردان و زنان را در کتاب‌های Vision I و II به تصویر می‌کشد.

جدول ۵ میزان تقدم مردان و زنان در کتاب Vision I

دروس	تعداد کل	تقدم مردان	تقدم زنان

۲۲۲ جهت گیری جنسیتی در کتابهای جدید درسی زبان انگلیسی

تقدم زنان	تقدم مردان	تعداد کل	دروس
۳	۳	۸	فهرست
۱	۱	۲	درس ۱
۲	۱	۳	درس ۲
۱	---	۱	درس ۳
۷	۷	۱۴	درس ۴
۳	۵	۲۸	مجموع

در کتاب Vision I، از کل ۱۴ مورد، به طور مساوی ۷ مورد به مردان و ۷ مورد به زنان تعلق دارد.

جدول ۶ میزان تقدم مردان و زنان در کتاب Vision II

تقدم زنان	تقدم مردان	تعداد کل	دروس
...	He, she Boys and girls Shayan is always kind to his sister ...	۶	درس ۱
-----	My father was a teacher and my mother was a nurse	۱	درس ۲
-----	Craftsmen and craftswomen Craftsmen and craftswomen	۲	درس ۳
-----		۸	مجموع

در کتاب Vision II، از کل ۸ مورد، تمامی موارد متعلق به مردان است. تقدم (firstness) مردان بر زنان در کتابهای درسی زبان انگلیسی نظیر Vision II همان طور که پیش تر گفته شد در فرهنگ ایرانی ریشه دارد.

ساختارهای خنثی مذکر - محور

یکی دیگر از نمادهای تبعیض و جهت گیری جنسیتی استفاده از ساختارهای خنثی مذکر- محور است که ریشه در دستور زبان انگلیسی دارد. در اکثر موارد بعد از کلماتی نظیر انسان: *man* و یا *person* و ضمایی نظیر هر فرد یا شخص: *everybody, somebody* و غیره از کلمات و مراجع ضمیر مذکر استفاده می شود (Parreca, 1984). در سالهای اخیر به منظور اجتناب از به کار بردن این گونه ساختارها، از ضمائر جفت نظیر *his/her, him/her, s/he* و غیره استفاده می شود. در هیچ یک از این دو کتاب، نمونه ای از ساختارهای خنثی مذکر-محور یافت نشد. احتمالاً عدم وجود چنین مواردی

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶. ۲۲۳

نشأت گرفته از این امر است که نویسندگان کتاب‌های درسی انگلیسی مقطع دبیرستان عمدتاً فارسی زبان هستند و به زبان انگلیسی به عنوان زبان مادری تکلم نمی‌کنند.

مشاغل^۱

به تصویر کشیده شدن زنان و مردان در مشاغل کلیشه‌ای سنتی می‌تواند مصداق دیگر جهت‌گیری جنسیتی (gender bias) به شمار آید. جداول ۷ و ۸ نمایش مردان و زنان را در مشاغل مختلف در کتاب‌های Vision I و II نشان می‌دهند.

جدول ۷ نمایش مردان و زنان در مشاغل مختلف در کتاب Vision I

دروس	مشاغل مردان در تصاویر	مشاغل مردان در متون	مشاغل زنان در تصاویر	مشاغل زنان در متون	تصاویر خنثی
فهرست	Scientist	....	....	....	....
درس ۱	Fire fighter Bullfighter Woodsman ...	Tourist Zoo-keeper Doctor	....	....	Vet Teacher Tourists
درس ۲	Camel driver	....	....	Scientist	Bus driver
درس ۳	Scientists Worker Driver ...	Scientists (3) Researcher Doctor ...	Researcher Writer, translator, and thinker	Writer, translator, and thinker Founder (2)	Scientist Teacher Workers ...
درس ۴	Photographer	Tourist Travel agent ...	...	Driver	Tourist Police Translator ...

در جدول ۷، در مقابل ۴۲ مورد نمایش مردان در مشاغل مختلف، زنان تنها در ۱۱ مورد شامل محقق، نویسنده، مترجم، متفکر، سرمایه‌گذار، راننده و دانشمند به تصویر کشیده شده‌اند. جای خوشحالی است که زنان از نقش‌های کلیشه‌ای خانم خانه‌دار، معلم و پرستار کمی فاصله گرفته‌اند.

جدول ۸ نمایش مردان و زنان در مشاغل مختلف در کتاب Vision II

دروس	مشاغل مردان در تصاویر	مشاغل مردان در متون	مشاغل زنان در تصاویر	مشاغل زنان در متون
درس ۱	Translator Weightlifter Teacher	Translator Teacher Doctor...	...	...

¹ Occupations.

درس ۲	Doctor Teacher Firefighter ...	Doctor ...	Secretary Poet	Nurse Cook
درس ۳	Photographer Craftsmen Carpet weaver ...	Poet Painter Scientist ...	Craftswomen Spinner Carpet ...	Craftswomen

بر اساس جدول ۸، در مقابل ۳۶ بار نمایش مردان در مشاغل مختلف در متن و تصاویر کتاب Vision II، زنان تنها در ۹ مورد به نمایش کشیده شده‌اند. این مشاغل به اصطلاح زنانه عبارتند از: منشی، شاعر، هنرمند (هنرهای دستی)، نخ‌ریس، فرش باف، پرستار و آشپز. بر طبق نتایج به دست آمده، در هر دو کتاب از نظر تعداد نمایش در مشاغل، مردان بر زنان برتری داشته و در کتاب Vision II برتری مردان در انواع مشاغل نیز مشاهده می‌شود.

فعالیت‌ها^۱

هم مردان و هم زنان می‌بایست در کتاب‌های درسی در گستره‌ای از فعالیت‌ها نظیر نظافت، آشپزی، تعمیر ماشین، مراقبت از بچه‌ها، و غیره به تصویر کشیده شوند (Mineshima, 2008). در زندگی واقعی، در کشور ما اغلب مردان در بیرون از خانه فعالیت کرده و زنان به انجام فعالیت‌های داخل خانه می‌پردازند. جداول ۹ و ۱۰ میزان مشارکت زنان و مردان در فعالیت‌های مختلف را در متن و تصاویر دو کتاب Vision I و II به تصویر می‌کشند.

جدول ۹ نمایش مردان و زنان در فعالیت‌های مختلف در کتاب Vision I

دروس	فعالیت‌های مردان در تصاویر	فعالیت‌های مردان در متون	فعالیت‌های زنان در تصاویر	فعالیت‌های زنان در متون
درس ۱	Cutting out the fire Cutting trees Hurting the animals ...	Destroying the jungle Saving the injured animal Flying to Australia ...	...	Visiting the museum Talking to ... Going to the library ...
درس ۲	Doing daily exercise Socializing Migrating	Working with powerful computers	...	Buying a dress Being so happy Looking at the sky Losing watch
درس ۳	Drawing Playing Doing	Teaching Working in hospital	Studying English Doing research	Reading book (2) Learning Coming to the library

¹ Activities.

تجارب حرفه‌ای نقد، سال ۱۳۹۶. ۲۲۵

	experiment	Studying the planet ...	Studying...	...
درس ۴	Hiking Walking Taking photo	Planning for vacation (2) Talking Not being sure ...	Feeling sick	Studying Persian Being helpful Being in need of help ...

بر اساس جدول ۹، در کتاب Vision I در تصاویر مردان در ۲۳ مورد شامل خوابیدن، رانندگی کردن، معاشرت کردن، مراقبت از حیوانات، شکستن چوب و غیره و زنان تنها در ۸ مورد شامل مریض شدن، تصادف کردن، مطالعه، تحقیق و درس خواندن و در همان فعالیت‌های کلیشه‌ای زنانه به تصویر کشیده شده‌اند. در تصاویر میزان مشارکت مردان در فعالیت‌ها دو برابر زنان است.

جدول ۱۰. نمایش مردان و زنان در فعالیت‌های مختلف در کتاب Vision II

درس	فعالیت‌های مردان در تصاویر	فعالیت‌های مردان در متون	فعالیت‌های زنان در تصاویر	فعالیت‌های زنان در متون
فهرست	Interviewing			
درس ۱	Driving Walking ...	Hosting Interviewing Inviting ...	Visiting the museum Learning English English ...	Laughing Learning English Speaking English ...
درس ۲	Riding bike working with computer Eating ...	Watching TV Surfing the net Hanging out Eating junk food ...	Smelling apple Playing Climbing ...	Climbing the mount Measuring herself Having good relationship with Starting business ...
درس ۳	Taking photo Making handicrafts Weaving a rug ...	Sleeping Looking for handicrafts Buying ...	Spinning Weaving a carpet Carving metal ...	Buying a decorative clock Working hard Making handicrafts

بر اساس جدول ۱۰، مشارکت مردان در فعالیت‌ها چه در تصاویر، چه در متن کتاب پایه یازدهم دوره دبیرستان یعنی Vision II به طرز چشمگیری از زنان بیش‌تر است.

نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر تلاشی در جهت بررسی میزان جهت‌گیری جنسیتی کتاب‌های درسی جدید انگلیسی پایه دهم و یازدهم دوره دبیرستان Vision I و II بود که به وسیله شورای سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش کتب درسی وزارت آموزش و پرورش در سال‌های ۱۳۹۵ و ۱۳۹۶ نگارش شده‌اند. برای این منظور، میزان مشاهده شدن زنان و مردان در متن کتاب و تصاویر، میزان تقدم زنان و مردان، تعداد

ساختارهای خنثی مذکر-محور، نمایش مردان و زنان در مشاغل و فعالیت‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفت.

به جهت بررسی میزان مشاهده شدن زنان و مردان در دو کتاب Vision I و II، تعداد زنان و مردان در متن و تصاویر هر دو کتاب مورد بررسی قرار گرفت. در کتاب Vision I، در متن کتاب مردان ۲۱۰ بار و زنان تنها ۱۲۳ بار یعنی حدود نصف مردان مشاهده شدند. در تصاویر این کتاب، مردان ۲۶ بار و زنان تنها ۱۰ بار مشاهده شدند. در کتاب Vision II، میزان مشاهده شدن زنان به مردان در متن کتاب ۶۴ به ۱۳۱ و در تصاویر ۱۶ به ۵۰ بود. نتایج حاکی از آن است که میزان مشاهده شدن زنان به مردان چه در تصاویر و چه در متن هر دو کتاب بسیار کمتر از مردان است.

در رابطه با تقدم یا ذکر یکی از جنسیت‌ها قبل از جنسیت دیگر، در کتاب Vision I از تعداد کل ۱۴ مرتبه، در ۷ مرتبه زنان و در ۷ مرتبه دیگر مردان در ابتدای جملات قبل از جنسیت دیگر به کار رفته‌اند. این در حالیست که در کتاب Vision II، از تعداد کل ۸ مورد، در تمامی موارد مردان قبل از زنان در جملات به کار رفته‌اند. این نکته بیانگر جهت‌گیری جنسیتی شدید است.

از دیگر موارد نمود جهت‌گیری جنسیتی، به کار بردن ساختارهای خنثی با اسم مرجع مذکر است که ریشه در دستور زبان انگلیسی دارد. مثلاً امکان دارد اسم مرجع ضمیر یا اسامی خنثی نظیر *some* و *body* و *man* مذکر و نه مونث باشد. در هیچ یک از دو کتاب فوق، چنین مواردی یافت نشد. احتمالاً این بدان علت است که نویسندگان این کتاب‌ها انگلیسی زبان نبوده‌اند و قواعد دستوری زبان انگلیسی بر دانش زبانی آنها حاکم نبوده‌است.

در تعداد و نوع به تصویر کشیده شدن زنان و مردان در مشاغل که یکی دیگر از مصادیق جهت‌گیری جنسیتی به شمار می‌رود، در کتاب Vision I، مردان در ۴۲ مورد و در گستره‌ای از مشاغل نظیر آتش نشان، فیزیکی‌دان، پزشک، کشاورز، خلبان، منجم، دانشمند، راننده، محقق، پلیس و عکاس و زنان تنها در ۱۱ مورد به تصویر کشیده شده‌اند. جای بسی خوشحالی است که در این کتاب زنان از مشاغل سنتی و کلیشه‌ای که به آنان نسبت داده می‌شود کمی فاصله گرفته و در مشاغل نظیر دانشمند، نویسنده، پژوهشگر، مترجم و راننده به تصویر کشیده شده‌اند. در کتاب Vision II، مردان ۳۶ مرتبه در گستره‌ای از مشاغل نظیر مترجم، معلم، پزشک، وزنه‌بردار، آتش نشان، ماهیگیر، عکاس، توریست و مغازه‌دار و زنان تنها ۹ مرتبه در متن و تصاویر در مشاغل سنتی به اصطلاح زنانه نظیر منشی، نخ‌ریس، قالبیاف و آشپز به تصویر کشیده شده‌اند.

آخرین زمینه‌ای که میزان مشارکت زنان و مردان در آن در هر دو کتاب بررسی شد، فعالیت‌ها بود. در کتاب Vision I در متن و تصاویر، مردان در ۱۱۲ فعالیت متنوع و به اصطلاح مردانه یا بعضاً منفی نظیر خاموش کردن آتش، بریدن درخت، آسیب زدن به جنگل، پرواز کردن، عکس گرفتن و مهاجرت و زنان تنها در ۶۴ (حدود نصف مردان) فعالیت ظریف و به اصطلاح هنری و زنانه نظیر بازدید از موزه، خرید لباس، نگاه کردن به آسمان، گم کردن ساعت، شعر خواندن، رمان خواندن، تصادف کردن، با احتیاط رانندگی کردن و تمیز بودن به تصویر کشیده شده‌اند. در کتاب Vision II در متن و تصاویر

کتاب، مردان در ۱۰۵ مورد و در گستره‌ای از فعالیت‌ها نظیر مصاحبه کردن، رانندگی کردن، شنا کردن، معاشرت کردن، اخبار شنیدن، یاد گرفتن زبان، معاینه مریض، فهمیدن تفاوت‌ها، کار کردن با کامپیوتر، فوتبال بازی کردن و نامه‌نگاری کردن و زنان تنها در ۴۱ فعالیت (کمتر از ۴۰ درصد مردان) و آن هم در فعالیت‌هایی عمدتاً ظریف و زنانه نظیر انجام کارهای هنری، لذت بردن از داستان، خرید گل، قالیبافی، بوییدن سیب، درست کردن کیک و غیره به تصویر کشیده شده‌اند.

پنج سال پیش در سال ۲۰۱۲، پژوهش مشابهی به وسیله یکی از نگارندگان مقاله حاضر (امینی و بیرجندی) پیرامون جهت‌گیری جنسیتی کتاب‌های سال دوم و سوم دبیرستان وقت انجام شد که حاکی از وجود تبعیض شدید جنسیتی بر علیه زنان بود. علی‌رغم همه مطالعات و پژوهش‌های انجام شده در سال‌های اخیر در خصوص جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی در سراسر دنیا و نیز کشور ایران، بر اساس نتایج به‌دست آمده از تحقیق حاضر، متأسفانه همچنان جنسیت‌گرایی به وضوح در کتاب‌های درسی جدید زبان انگلیسی پایه دهم و یازدهم دوره دبیرستان مشاهده می‌شود.

علی‌رغم آنکه در جمعیت حال حاضر کشور ایران، تعداد زنان و مردان تقریباً برابر است، زنان به طور آشکارا از مشاهده شدن پایین‌تری نسبت به مردان برخوردارند. به نظر می‌رسد نگاه ایرانی-فرهنگی-دینی به زن در کتاب‌های درسی نیز حاکم است. زن بهتر است از دید عمومی دور بماند، در خانه باشد و به پرورش فرزندان بپردازد. کمتر در فعالیت‌های اجتماعی و مشاغل دیده شود. بر اساس همین فرهنگ ایرانی-مذهبی هنوز در اطلاعیه ترحیم زنان، جای عکس خالی می‌ماند و یا این جای خالی با تصویر گلی جایگزین می‌شود. علی‌رغم برتری کتاب‌های درسی انگلیسی جدید به کتاب‌های قدیمی از برخی جهات نظیر ارتباطی بودن، متأسفانه هنوز جهت‌گیری جنسیتی بر آنها حاکم است.

پیشنهادهای کاربردی

به نظر می‌رسد جهت‌گیری و تبعیض جنسیتی چنان ریشه در فرهنگ، زبان، و ضمیر ناخودآگاه ما دوانده است که اجتناب از آن در نگارش مطالب درسی بس دشوار و چه بسا ناشدنی است (Vogli, 2009). پس از حدود ۳۰ سال از توجه به مسئله جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های درسی در ایران، هنوز و هر ساله متأسفانه کتاب‌های درسی بدون توجه به این مهم، تألیف و ویرایش می‌شوند. یکی از کاربردهای عملی نتایج مطالعه حاضر را می‌توان افزایش آگاهی و هوشیاری مؤلفان و دست‌اندرکاران تهیه و تألیف کتب درسی پیرامون تبعیض جنسیتی در کتاب‌ها دانست. این افراد و نهادها می‌بایست با استفاده از نتایج چنین مطالعاتی و با در نظر گرفتن رهنمودهای تهیه و تدوین مطالب درسی عاری از جنسیت‌گرایی^۱ نظیر کتابچه (NCTE) سال ۲۰۱۰ و کتابچه‌های مشابه در جهت حذف و کاهش جهت‌گیری جنسیتی در کتاب‌های درسی تلاش کنند. معلمان نیز می‌بایست با افزایش آگاهی از وجود جهت‌گیری و راه‌های مقابله با آن، مطالب جنسیت-محور را به شیوه‌ای دور از تبعیض ارائه دهند. معلمان می‌بایست هوشیار باشند تا با آگاهی از وجود مطالب جنسیت-محور و جایگزین

^۱ guidelines if gender-free materials.

^۲ National Council of Teachers of English.

کردن آن با مطالبی که جهت گیری جنسیتی ندارند، هیچ نقش ویژه اجتماعی یا فرهنگی را با هیچ جنسیت خاصی مرتبط نساخته و هیچ گونه پیش فرضی جنسیتی را در فراگیران زبان بوجود نیاورند. پژوهشگران حوزه علوم انسانی نیز می بایست با انجام مطالعات و بررسی های منظم و دوره ای مسئله جنسیت گرایی را در کتاب های علوم انسانی و به ویژه کتاب های درسی علوم انسانی در اولویت مطالعات خود قرار داده و با ارائه گزارشات مدون و مکرر، مسئولین را از وجود چنین جهت گیری هایی مطلع و نسبت به وجود آن حساس سازند.

دانشجویان رشته آموزش زبان انگلیسی در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری نیز می توانند کتاب های درسی زبان انگلیسی تألیف شورای سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش کتب درسی وزارت آموزش و پرورش را در تمامی مقاطع تحصیلی از حیث جهت گیری و تعصب جنسیتی مورد مطالعه و بررسی قرار داده و با ارائه یک نسخه از نتایج به دست آمده به وزارت آموزش و پرورش، هم مؤلفان و دست اندرکاران تهیه و تألیف کتب درسی را نسبت به این موضوع حساس تر سازند و هم به آنها در تشخیص مصادیق و راه های مقابله با جهت گیری جنسیتی یاری رسانند.

1. Amini, M. & Birjandi, P. (2012). Gender bias in the Iranian high school EFL textbooks. *ELT*, 5 (2), 134-147. Retrieved October 20, 2010, from <http://dx.doi.org/10.5539/ells.v1n2p25/>
2. Ansary, H. & Babaii, E. (2002). Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation. *The Internet TESL Journal*, 8(2), available on-line at: <http://iteslj.org/Ansary-textbooks/>.
3. Bahman, M., & Rahimi, A. (2010). Gender representation in EFL materials: An analysis of English textbooks of Iranian high schools. *Social and Behavioral Sciences*, 9, 273-277.
4. Camase, G., (2009). *The ideological construction of a second reality: A critical analysis of a Romanian EFL textbook*. Unpublished master's thesis, University of Toronto, Toronto, Canada. Retrieved July 14, 2010 from https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/18099/1/Camase_Greta_2009_11_MA_thesis.pdf
5. Cameron, A. (1985). Diagnostic and gender differences in the expressed fears of anxious patients. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16 (2), 111- 115.
6. Coles, G. (1977). Dick and Jane grow up: Ideology in adult basic education readers. *Urban Education*, 12(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085977121003>
7. Cook, A. (2005). *Women in their Speech Communities*. London: Longman.
8. Eckert, P., & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Esmaili, E., & Amerian, M. (2014). Gender representation in Iranian High School English Textbooks with a Critical Discourse Analysis Perspective. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 5(4), 277-289.
10. Farooq, M.U. (1999). Examining Sexism in an EFL Textbook. Retrieved May 10, 2007, from www.cels.bham.ac.uk/resources/essays/farooq6.pdf.
11. Fatemi, A., Pishghadam, R. & Heidarian, Z. (2011). Gender delineation in high school and pre-university ELT textbooks: A criterion-oriented approach to text analysis. *The Iranian EFL Journal*, 7 (3), 32-47. Retrieved October 20, 2010, from <http://www.iranian-efl-journal.com/>
12. Gerrity, R. (1982). Sex-stereotyping in modern language teaching – an aspect of the hidden curriculum. *British Journal of Language Teaching*, 20, 1, 71-78
13. Gershuny, H. L. (1977). Sexism in dictionaries and texts: Omissions and commissions. In Nilsen, A. P., et al. *Sexism and Language*. Urbana, Ill: the National Council of Teachers of English.
14. Gharbavi, A. & Mousavi, S. A. (2012). The application of functional linguistics in exposing gender bias in Iranian high school English textbooks. *English Language and Literature Studies*, 2 (1), 85-93. Retrieved October 20, 2010, from <http://dx.doi.org/10.5539/ells.v2n1p85>

15. Graham, A. (1975). The making of a non-sexist dictionary. In *Language and sex*, ed. B. Thorne and N. Henley, 57–63. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
16. Hartman, J., & E. L. Judd. (1978). Sexism and TESOL materials. *TESOL Quarterly*, 12, 383-393. <http://dx.doi.org/10.2307/3586137>
17. Hellinger, M. (1980). For men must work, and women must weep: Sexism in English language textbooks used in German schools. In C. Krameræe (Ed.), *The voices and words of women and men*. New York: Pergamon Press. pp. 267-274
18. Hoomes, J. (1978). Functions of 'you know' in women's and men's speech. *Language in Society*, 15(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500011623>
19. Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
20. Johansson, S., and K.B. Malmso. (2009). Gender bias in EFL textbook dialogues. Retrieved from <http://dspace.mah.se:8080/bitstream/2043/8217/1/Gender/Bias/in/EFL>.
21. Kazemi, S., & Yarian, M. (2014). A gender analysis of new Iranian English textbooks in grade seven “English for schools, Prospect One”. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (4), 142- 154.
22. Key, M. R. (1975). *Male/female language*. Metuchen, N.J.: Scarecrow Press.
23. Lakoff, R. T. (1975). *Language and women's place*. New York: Harper Colophon Books.
24. Lee, S., & Collins, A. (2006). Determining social prominence: A methodology for uncovering gender bias in ESL textbooks. In D. R. Hall, & A. Hewings (Eds.), *Innovation in English language teaching: A reader*. London: Routledge. pp. 275-283
25. McDonough, J., & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT*. Oxford: Brazil Blackwell.
26. Mineshima, M. (2008). *Gender Representation in an EFL Textbook*. [Online] Available: http://www.niit.ac.jp/lib/contents/kiyo/genko/13/14_MINESHIMA.pdf
27. Mukundan, J., & Nimehchisalem, V. (2008). Gender representation in Malaysian secondary school English language textbooks. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4 (2), 155- 173.
28. Muto-Humphrey, K. (2005). *Gender representations in an EFL textbook*. Oxford: Blackwell.
29. Nilsen, A. (1977). *Sexism and language*. Urbana, Ill: the National Council of Teachers of English.
30. Paivandi, S. (2008). *Discrimination and intolerance in Iran's textbooks*. New York: Freedom House.
31. Porecca, K.L. (1984). Sexism in current ESL textbooks. *TESOL Quarterly* 18, 705–24.
32. Poulou, S. (1997). Sexism in the discourse role of textbook dialogues. *Language Learning Journal* 15: 68–73.

33. Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42 (4), 237-246.
34. Stanley, D. (2001). Declining bias and gender wage discrimination? A meta-regression analysis. *Journal of Human Resources*, 6 (5), 156-187.
35. Stockdale, A. (2006). *Gender representation in an EFL textbook*. UK: Blackwell.
36. Sunderland, (2001). From bias 'in the text' to 'teacher talk around the text': An exploration of teacher discourse and gendered foreign language textbook texts. *Linguistics and Education* 11, 251-86.
37. Sunderland, J. (2000). New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research* 4, 149-73.
38. Tomlinson B. (2001). Materials development. In Carter R. & Nunan D. (eds.), *The Cambridge guide to TESOL*. Cambridge: Cambridge University Press, 66-71.
39. Tomlinson, B. (ed.) (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
40. Vogli, S. (2009). *Gender representation in New Success at First Certificate*. Paper submitted to CELS, the University of Birmingham as course requirement for the Degree of Master of Arts in Applied Linguistics.
<http://www.birmingham.ac.uk/Documents/collegeartslaw/cels/essays/sociolinguistics/SotiVogliSO.pdf>



Gender Bias in Iranian High School New EFL Textbooks (Vision I & II)

Mohadeseh Amini¹

Ph.D., Associate Professor of English Language and Literature, Islamic Azad University, Karaj, Iran.

Sahar Oj²

M.A. of English Language and Literature, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Textbook evaluation is an essential component of syllabus design and materials development. The investigation of gender bias is an indispensable part of such evaluation. The present study aimed to investigate gender bias representation in the new Iranian EFL textbooks at the high school level for grades 10 and 11, namely Visions I & II, designed and written by the Organization for Research and Pedagogical Planning of Textbooks in 1395, and 1396. Gender bias was studied in 5 categories of visibility, firstness, generic masculine constructions, gender-linked occupations and activities. Results indicated significant degrees of prejudice against women and in favor of men in both books. Due to the crucial role of gender biased materials in shaping sexist attitudes in students, it is highly suggested that the Ministry of Education in Iran pay critical attention to reduction and elimination of gender discrimination in textbooks.

Keywords: Gender Bias, Visibility, Firstness, Generic Masculine Constructions.

¹ E-mail: m.amini@kiaau.ac.ir

² E-mail: ojsahar@yahoo.com



بررسی و نقد اندیشه‌های آنتونی گیدنز در زمینه سیاست‌های زیست‌محیطی مطالعه موردی: کتاب «سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوا»

سید محسن علوی پور^۱

عضو هیات علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ایران

آنتونی گیدنز از جمله مهم‌ترین متفکران جامعه‌شناسی است که تلاش می‌کند ضمن درک انتقادی اقتضات جامعه معاصر، راهکارهایی برای حل مسائل آن ارائه کند. وی که از جمله نظریه‌پردازان مقوله جهانی‌شدن است، موضوعات مرتبط با این امر را مورد کاوش قرار داده‌است. تغییرات آب و هوایی از جمله مهم‌ترین مسائلی است که در دهه‌های اخیر زندگی انسانی بر روی کره زمین را دچار چالش کرده است. پدیده‌هایی مانند گرمایش زمین و وقوع سیلاب‌ها و توفان‌های متعدد در سرتاسر جهان نشان می‌دهد که باید هرچه زودتر چاره‌ای برای این بحران اندیشیده شود. گیدنز، در کتاب «سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوا» به دنبال آن است که با پرداختن به ابعاد مختلف این بحران، در سطوح ملی، بین‌المللی و غیردولتی، راهکاری هنجاری و فراگیر را در این زمینه عرضه کند. مقاله حاضر با بررسی انتقادی کتاب مذکور، ضمن تبیین ابعاد مختلف مدنی و سیاسی موضوع در سطح ملی و جهانی، نقاط ضعف و قوت دیدگاه‌های گیدنز در این زمینه را مورد کاوش قرار دهد.

واژه‌های کلیدی: محیط زیست، گرمایش زمین، تغییرات آب و هوا، گیدنز.

^۱ m.alavipour@gmail.com

مقدمه

قرن بیستم که در آغاز نویدبخش تحولات شگرف در عرصه فناوری و ارتقای سطح رفاه زیست انسانی بود، در فاصله‌ای کوتاه، روی تاریخ مدرنیته و مرزشکنی‌های متداوم علوم را به رخ کشید و باعث شد که در سرتاسر جهان، به بهانه‌ها و با دغدغه‌های متنوعی، اعتراضات علیه سیطره بی‌چون و چرای اسطوره‌های علمی جدید، شکل گیرد که تاکنون نیز به انحاء گوناگون ادامه دارد. در واقع، در حالی که پیشرفت‌های صورت گرفته در دهه‌های پایان قرن نوزدهم و ابتدای قرن بیستم نشان از آن داشت که به زودی انسان می‌تواند در همین جهان به بهشت معهود خویش دست یابد، وقوع جنگ جهانی اول در سال ۱۹۱۷ به نوعی تلنگر بزرگ بدل شد و انسان غربی مدرن ناگهان دریافت که دانش تنها معطوف به رفع بحران‌هایی مانند بیماری‌های واگیردار و صعب‌العلاج، یا تسهیل رفت و آمدها و تأسیس کارخانه‌های جدید ریسندگی و مواد غذایی نیست؛ بلکه همین دانش به تولید انبوه جنگ افزارها و سلاح‌های گوناگون هم کمک می‌کند و نتیجه آن شده‌است که کشتار فراگیری که در طی روزهای مختلف جنگ جهانی اول - از هر کدام از دو سوی جنگ با بهره‌گیری از فناوری‌های جدید مانند پرواز هواپیماهای جنگی یا حرکت تانک‌های گول‌پیکر صورت می‌گیرد، از تعداد کشته‌های جنگ‌های پیشین که در طول شاید یک قرن در سراسر اروپا رخ می‌داد بیش‌تر است و شاید اگر نبود این رشد شتابان علوم و فناوری‌های نوین، تعداد تلفات انسانی و حتی میزان خسارات مالی حاصل از جنگ می‌توانست بسیار کم‌تر از اینها باشد.

در پی این تلنگر، هنگامی که غرب سرخورده از خسارات جنگ جهانی اول به دنبال بازسازی خود و تأمل انتقادی در چرائی و چگونگی این وضعیت بود، ناگهان دوباره روی پلید و وجه تاریک علوم مدرن در تصویر دهشتناک نژادپرستی فاشیستی در آلمان نازی ظهوری دوباره یافت و باز هم با اتکا به دانش فراهم آمده از تحولات علمی و فناوری مدرن، کشتار به صورت نظام‌مند و در سطح بسیار وسیع‌تر تحقق یافت. علاوه بر اینها، تولید بمب اتمی که در روزهای پایان همین جنگ از سوی ایالات متحده آمریکا در دو شهر ژاپنی هیروشیما و ناکازاکی مورد آزمایش قرار گرفت، دیگر کاسه‌های صبر انسان معاصر را لبریز کرد و این پرسش در صورتی بسیار جدی‌تر و شدیدتر دوباره روی نمود که انسان در بهره‌گیری بی‌حساب و کتاب از علم و اکتشافات جدید تا کجا پیش خواهد رفت؟

از جمله موضوعات مهمی که در همین سال‌ها زمزمه‌های آن در نقاط مختلف جهان آغاز شد و البته در دهه‌های بعدی و در نتیجه مشهود شدن خطرات و مخاطرات مربوط بدان، هر روز برجسته‌تر شد، موضوع ارتباط انسان با طبیعت و محیط زندگی‌اش بود که در چهره‌های مختلف در طول قرن بیستم و پس از آن تا زمانه حاضر مورد توجه اندیشمندان و فعالان سیاسی و اجتماعی بوده‌است. در واقع، باید توجه داشت که محیط زیست ذاتاً یک مسئله جهانی است، چرا که هیچ تضمینی وجود ندارد که عواقب حوادث زیست محیطی تنها به کشور یا منطقه‌ای خاص محدود شود. نمونه‌های زیادی می‌توان برای این مسئله ذکر کرد: نازک شدن لایه اوزون در قطب جنوب، گرم شدن کره زمین و گسترش و فراوانی باران‌های اسیدی و حتی نمونه‌های موردی چون حادثه اتمی چرنوبیل یا بارش برف

سیاه در کوه‌های هیمالیا که ناشی از آتش زدن چاه‌های نفتی کویت به وسیله عراق در پایان جنگ اول خلیج فارس بود نمونه‌های مشخصی هستند که نشان می‌دهند هیچ کس نمی‌تواند فعالیتی در ارتباط با محیط زیست داشته باشد و به این وسیله تأثیری هر چند کوچک بر زندگی دیگر افراد نداشته باشد. این مسئله حتی خود را به شکل بارزی در اعلامیه‌های جهانی زیست محیطی هم نشان داده‌است، در اصل بیست‌ویکم اعلامیه استکهلم و در اصل دوم اعلامیه ریو و در دیگر اعلامیه‌ها و پروتکل‌ها به صراحت درباره بی‌مرز بودن محیط زیست سخن گفته شده‌است. با توجه به اهمیت و ضرورت توجه جدی به مقولات آب و هوایی بوده‌است که اندیشمندان بزرگ علوم انسانی نیز در دهه‌های اخیر، هم در عرصه عمل و هم در قلمرو نظر به فعالیت در حوزه محیط‌زیست روی آورده‌اند. کتاب «سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوایی» که نویسنده آن، آنتونی گیدنز از بزرگ‌ترین جامعه‌شناسان و نظریه‌پردازان علوم انسانی معاصر به شمار می‌آید و در عرصه سیاست نیز مدت زمان مدیدی در نقش مشاور نخست‌وزیر بریتانیا فعالیت کرده‌است، در زمره آثاری است که می‌تواند به عنوان نمونه‌ای از کاربرد علوم اجتماعی و انسانی در حل معضلات واقعی جهان موجود در نظر گرفته شود.

مقاله حاضر به دنبال آن است که با بررسی انتقادی کتاب مذکور، ضمن معرفی رویکردی که گیدنز به عنوان یکی از افراد تأثیرگذار در سیاستگذاری اجتماعی (به ویژه در بریتانیا)، وجوه تاریخی و کاربردی موضوع محیط‌زیست را مورد بررسی قرار دهد و با اتکا به آن، ظرفیت‌های کتاب را برای پژوهشگران علوم اجتماعی بسنجد. این کار به شیوه کتابخانه‌ای و با مطالعه اسناد و آثار مرتبط چه در زمینه سیاست‌های محیط‌زیستی در عرصه بین‌المللی و چه در زمینه آشنایی با اندیشه‌های آنتونی گینز صورت خواهد پذیرفت.

تبیین محتوای اثر و نقد شکلی

آنتونی گیدنز از جمله مهم‌ترین جامعه‌شناسان معاصر است که آثار وی در زمینه وجوه مختلف زیست اجتماعی انسان در دنیای مدرن، و به ویژه در عصر جهانی‌شدن مورد توجه جدی پژوهشگران و دانشمندان است. وی با ارائه نظریه ساختاربنندی^۱ در کتاب فراسوی چپ و راست: آینده سیاست رادیکال^۲ (۱۹۹۴) و سپس نگارش کتاب راه سوم: احیای دموکراسی اجتماعی^۳ (۱۹۹۸)، ایده «راه سوم» را به عنوان شیوه‌ای برای حل مسئله قدیمی و به ظاهر لاینحل رابطه ساختار کارگزار که نه در چارچوب سنتی نظریات راست‌گرا قرار گیرد و نه متهم به چپ‌گرایی شود، ارائه کرد که در این زمینه به توفیقاتی نیز دست یافت که از جمله آنها می‌توان به انتخاب او به عنوان مشاور تونی بلر نخست‌وزیر وقت بریتانیا اشاره کرد (برای اطلاعات بیشتر نک: الیوت، ۲۰۱۴: ۱۵۹؛ پاپاپول، ۲۰۰۵: ۳۱). وی پیش‌تر با وجود آنکه درباره مسائل جهانی‌شدن، از جمله موضوع محیط‌زیست مطالبی را منتشر کرده‌بود، تاکنون

^۱. Structuration.

^۲. *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*.

^۳. *The Third Way: The Renewal of the Social Democracy*.

کتابی مختص این موضوع ارائه نکرده بود و به نظر می‌رسد، کتاب «سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوایی» اولین گام منسجم وی برای مشارکت در این حوزه کاربردی از علوم اجتماعی باشد. این کتاب، که چنان‌که نویسنده در بخش سپاس‌گزاری ابتدای آن می‌نویسد، حاصل مشارکت وی در یک پروژه تحقیقاتی تحت حمایت مجمع محققان «شبکه سیاست‌گذاری» و «مرکز مطالعات حکمرانی جهانی» در مورد تغییرات آب و هوایی در کره زمین است، بر آن است که نه به موضوع محیط‌زیست به طور کلی، که صرفاً به مقوله «گرمایش زمین» بپردازد و بر در این راه با در نظر گرفتن وجوه مختلف این «مسئله» از ابعاد ملی گرفته تا بین‌المللی و از رویکردهای اقتصادی گرفته تا ملاحظات سیاسی و از دغدغه‌های ژئوپلیتیکی گرفته تا تحولات و رشد فناوری‌های نوین، هم‌زمان سوبه‌های تبیینی و هنجاری را ارائه کند که مخاطب بتواند با بهره‌مندی از این کتاب، هم با دیدگاه‌های گوناگون در این عرصه آشنا شود و هم مخاطرات و راه‌حل‌های رفع بحران را در کنار یکدیگر مورد آزمون قرار دهد. دلیل نویسنده برای اتخاذ چنین رویکردی آن است که مدافعان محیط‌زیست چنان‌که در بالا نیز اشاره شد، غالباً نگاهی رمانتیک به مقوله محیط‌زیست و طبیعت کره زمین دارند و با طرح ایده‌هایی مانند «بازگشت به طبیعت» امکان دستیابی به راهکاری عملی و مبتنی بر واقعیت جوامع انسانی را از میان برمی‌دارند. وی حتی از این هم پیش‌تر می‌رود و با تأکید بر این‌که «سبزه‌ها به ویژه پس از گسترش این جنبش در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ در آلمان، خود را در مخالفت با سیاست‌های متعارف تعریف کردند. هیچ یک از این دیدگاه‌ها کمکی به انتقال نگرانی‌های زیست محیطی به نهادهای سیاسی رایج ما نمی‌کنند» مدعی می‌شود که «طرفداری از محیط‌زیست ممکن است یک ارزش قابل دفاع باشد، اما اساساً چیزی برای مبارزه با گرمایش زمین ندارد» (گیدنز، ۱۳۹۴: ۲۸).

با این حال، چنان‌که در عمل و در بخش‌های مختلف کتاب قابل مشاهده است، امکان تمایز قطعی موضوع «گرمایش زمین» از دیگر مقولات زیست محیطی چه در عرصه طبیعت و تحولات صنعتی و فناوری و چه در حوزه سیاست‌گذاری و پویه‌های اجتماعی و فرهنگی چندان وجود ندارد و بسیاری از مباحث مطرح شده از سوی نویسنده، در فهم و بررسی مقوله حفظ محیط‌زیست و مخاطرات پیش روی آن نیز قابل بهره‌برداری است.

کتاب برای نخستین‌بار در سال ۱۳۹۴ در قطع وزیری و جلد شومیز و در ۳۳۵ صفحه با ترجمه دکتر صادق صالحی و شعبان محمدی، از سوی نشر آگه منتشر شده‌است. کتاب شامل یادداشت‌های مقدماتی مترجمان (که بیش‌تر تشریح ساختار و فصول کتاب است)، فهرست تفصیلی، فهرست منابع و نمایه موضوعی و اعلام است. اگرچه نمایه، طبق رسم جاری در میان ناشران ایرانی، فاقد نمایه ارتباطی (ذکر صفحاتی که یک عنوان با عناوین دیگر مربوط می‌شود) است، اما به طور کلی سعی شده‌است، جامع موضوعات و نام‌های مذکور در کتاب باشد و با توجه به این‌که متأسفانه رسم نمایه‌سازی در کتاب‌های فارسی چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد، همین اندازه را می‌توان یکی از نقاط قوت کتاب دانست که برای خواننده متخصص که ممکن است به دنبال پژوهش درباره موضوعات خاص باشد بسیار مفید فایده است.

کتاب در ۹ فصل تدوین شده‌است که البته نویسنده با آوردن مقدمه‌ای بر آن، دغدغه‌های خود برای نگارش کتاب و دلایل انتخاب موضوعات فصول ۹ گانه را تشریح می‌کند. در این مقدمه، سوال اصلی نویسنده برای پرداختن به این موضوع به این شکل صورت‌بندی می‌شود: «چرا اکثر مردم، در غالب مواقع، چنان عمل می‌کنند که انگار می‌توان این مشکل بزرگ تغییرات آب و هوا و گرمایش زمین را نادیده گرفت؟» (ص ۲۳).

در این زمینه، نویسنده در فصل نخست گام مناسبی را بر می‌دارد و با بررسی ریشه‌های تاریخی بحث‌های صورت گرفته درباره تغییرات آب و هوایی، به چالش‌ها و تفاوت دیدگاه‌های موجود در زمینه میزان اهمیت این تغییرات می‌پردازد. چنان‌که خواننده در این فصل درمی‌یابد، با وجود روند غالب جهانی در باور به این‌که گرمایش زمین یک بحران بزرگ جهانی است که همگان باید در مواجهه با آن دست به کار شوند، مباحثی که شکاکان در این زمینه مطرح می‌کنند نیز شایسته توجه است. از جمله می‌توان به موضوع لو رفتن ایمیل‌های برخی از پژوهشگران فعال در زمینه تغییرات آب و هوایی اشاره کرد که چنان‌که نویسنده می‌نویسد، شکاکان بر پایه اطلاعات مندرج در این ایمیل‌ها توانستند این دعوی را مطرح کنند که «دانشمندان مذکور عمدا داده‌های خود را دستکاری کرده‌اند تا این تز خود را تقویت کنند که تغییرات اقلیمی ناشی از فعالیت‌های انسانی در حال وقوع است... به علاوه، منتقدان می‌گفتند که دانشمندان مذکور تلاش کردند تا با دستکاری در فرایند نقد، از انتشار مقاله‌های انتقادی در مورد آثارشان جلوگیری کنند» (همان: ۵۰). بر این اساس، می‌توان توجه را به این نکته جلب کرد که از یک‌سو نه هر پدیده جوی متفاوت، ضرورتاً ناشی از مقوله گرمایش زمین است (که بتوان با احاله بدان، از مسئولیت‌های مربوطه شانه خالی کرد) و نه پنهان‌کاری و بستن دهان منتقدان با این دعوی که گرمایش زمین، آنقدر حیاتی است که تشکیکی در آن نمی‌توان وارد کرد، می‌تواند برای پیشبرد اهداف فعالان حوزه محیط‌زیست مفید فایده باشد و این می‌تواند برای فعالان و سیاست‌گذاران حوزه محیط‌زیست در کشور ایران نیز راهنما باشد. چرا که کشور ما که در طول سال‌های گذشته با پدیده‌های شگرفی مانند هجوم زیرگردها از کشورهای همسایه و خشک‌سالی بی‌رویه و فراگیر و خشک شدن رودخانه‌ها و سفره‌های زیرزمینی روبرو بوده است، در بخشی از این موارد ناگزیر متأثر از تحولات فراگیر زیست محیطی در عرصه‌های جهانی است و در بخشی نیز مسئله ناشی از عدم مدیریت مناسب منابع و بهره‌برداری‌های بی‌رویه از آنهاست که به نظر می‌رسد مطالعه گزارش تاریخی گیدنز از مناسبات میان معتقدان به نقش انسان مدرن در تغییرات آب و هوایی معاصر و نافیان آن، می‌تواند در این زمینه بسیار روشنگر باشد.

در فصل دوم کتاب، نویسنده توجه خود را به موضوع مهم آلاینده‌های طبیعی که منبع تأمین انرژی برای جهانیان است معطوف می‌کند. این موضوع از آن جهت اهمیت وافر می‌یابد که تقریباً همگان بر این نکته اتفاق نظر دارند که بهره‌گیری از سوخت‌های فسیلی مهم‌ترین منبع آلودگی محیط‌زیست در قرن اخیر بوده‌است، اما با توجه به جایگاهی که این سوخت در تأمین نیازهای حیاتی انسان مدرن دارد و با توجه به هزینه‌های مالی و سیاسی مترتب بر تغییر آن، عزم جدی برای این کار در میان

سیاستمداران دیده نمی‌شود و در این میان گیدنز به خوبی به ایالات متحده به عنوان بزرگ‌ترین مصرف‌کننده انرژی در جهان اشاره می‌کند که «کشوری است که در آن هیچ دولتی نه تمایل داشته و نه قادر بوده که عطش این کشور به انرژی را مهار کند» (همان: ۵۶).

این فصل کتاب با گزارش مختصر، اما دقیقی از تحولات بازار انرژی در طول قرن بیستم آغاز می‌شود و ادامه فصل نیز بسط و تبیین همین گزارش است. چنان‌که نویسنده در گزارش خویش تصریح می‌کند، نه تنها نفت همچنان مهم‌ترین منبع تأمین انرژی در جهان باقی خواهد ماند، بلکه حتی مصرف ذغال سنگ (با درصد بالای آلاینده‌گی محیطی) و گاز طبیعی نیز سیر شتابانی دارد و مصرف‌کنندگان عمده انرژی جهان یعنی آمریکا و چین در رقابت‌های اقتصادی خود، چندان تمایلی نیز به بازنگری در عملکرد خود در این زمینه نشان نمی‌دهند.

فصل سوم کتاب را می‌توان نظری‌ترین بخش آن در نظر گرفت و می‌توان این نقد را بر نویسنده وارد کرد که مقوله مهم رویکردهای فعالان محیط‌زیست و دسته‌بندی نظری و عملی از آن‌ها و تبیین مسائل و موضوعاتی که مد نظر آن‌ها قرار می‌گیرد به خصوص با توجه به این‌که گیدنز تأکید دارد راه خود را از این فعالان جدا کند و متن خود را منحصرأً به مقوله تغییرات آب و هوایی و نه کلیت موضوع محیط زیست، محدود کند می‌توانست در اولین فصل کتاب مورد بررسی قرار گیرد تا از همان ابتدا مشخص باشد که نویسنده در این تمایزگذاری به دنبال چیست. با این حال، نویسنده ترجیح داده‌است موضوع را تنها پس از بیان مقولاتی مانند جنگ انرژی مورد بحث قرار دهد و در اینجا نیز بیش از آن‌که بنیادهای این تمایزگذاری به صورت نظری مورد مباحثه قرار گیرد، گیدنز به دنبال آن است که صرفاً به تکیه بر گزارش تاریخی فعالیت‌های طرفداران محیط‌زیست و نسبتی که هر کدام از آن‌ها در کشورهای مختلف با دستگاه قدرت برقرار کرده‌اند، دغدغه خود را محدود به میزان تأثیرگذاری عملی، آن‌هم بیش‌تر از سطح کره خاکی، معطوف به پدیدارهای حقوقی و سیاسی مانند اتحادیه اروپا، در نظر بگیرد. در واقع، وی صراحتاً با تقسیم‌بندی مباحث جاری در مورد تغییرات آب و هوا در میان گروه‌های چپ و راست می‌گوید: «البته مسئله حیاتی این است که سیاست تغییرات آب و هوا تا جایی که ممکن است از این نوع تقسیم‌بندی‌ها فراتر رود و تغییرات دولت در داخل نظام‌های دموکراتیک را امکان‌پذیر سازد» (همان: ۸۵).

فصل چهارم کتاب را می‌توان به مثابه طلوع‌ای برای بخش دوم کتاب در نظر گرفت که تا پایان فصل ششم را در بر می‌گیرد. در این بخش، نویسنده ضمن ارائه پیش‌گفتاری درباره اقدامات صورت‌گرفته در زمینه مواجهه با تغییرات آب و هوایی، به الگوهای متفاوت پرداختن به این موضوع دست یابد. این موضع که در فصل چهارم و با بررسی کارنامه دولت‌هایی مانند آلمان و دانمارک و بریتانیا و ایالات متحده آمریکا صورت گرفته‌است، در نهایت به ارائه یک چارچوب نظری رویکردی در میان دولت‌های مختلف چه از منظر قدرت سیاسی و اقتصادی و چه از منظر گرایش‌های فکری و ایدئولوژیک- منتهی می‌شود. این چارچوب البته بسیار مفید است اما این نقد جدی بر آن وارد است که به برخی کشورهای توسعه‌یافته محدود است.

در هر حال، گیدنز در فصل پنجم و ششم بر آن است که راهکارهایی برای برنامه‌ریزی مناسب حکومتی در این زمینه ارائه کند. البته همچنان این نقد عمده بر وی وارد است که راهکارهای ارائه‌شده نیز معطوف به کشورهای توسعه یافته‌است و در حالی که کشورهای توسعه‌نیافته بیش‌ترین نیاز را به تدوین برنامه‌های مناسب جهت جلوگیری از آسیب‌های وارده به محیط‌زیست دارند، این راهکارها به گونه‌ای تدوین شده‌است که با واقعیت‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی این کشورها کم‌ترین تناسب را دارد و در نتیجه چندان کارآمد نیست. در این دو فصل آنچه مورد بحث قرار می‌گیرد، عمدتاً شامل تجربیاتی است که در کشورهای مرفهی مانند اسکاندیناوی صورت گرفته‌است. البته تردیدی نیست که این کشورها همواره در انطباق سیاست‌های خود با ضرورت‌های زیست محیطی پیش‌قدم بوده‌اند، اما از سوی دیگر باید توجه داشت که بسیاری از برنامه‌ریزی‌های صورت‌گرفته در این کشورها مستظهر به پیشرفتی است که در دهه‌های گذشته تجربه کرده‌اند. بر این اساس، شاید بتوان آنچه در این کتاب در بخش برنامه‌ریزی‌های معطوف به دوستی با محیط‌زیست را برای کشور ایران الهام‌بخش دانست، اما بهره‌گیری از آن در سیاست‌گذاری‌های عمومی پیشنهادی مبتنی بر واقعیت نخواهد بود.

فصل هفتم و هشتم کتاب، مشخصاً به بررسی این مسئله در چارچوب جامعه‌اروپایی می‌پردازد که این امر از یک‌سو با تبیین وضعیت موجود و امکان ارائه راه‌حلهایی منطبق با شرایط و اقتضانات این جامعه صورت می‌گیرد و از سوی دیگر، راهکارهای هنجاری بنیادینی مانند مذاکره در سطح فراملی و قاره‌ای و نقشی که اتحادیه نوظهور اروپایی می‌تواند در این زمینه چه از منظر اجتماعی و سیاسی و چه از منظر سیاست‌گذاری اقتصادی می‌تواند ایفا نماید، ارائه می‌شود که با ابتدای بر این راهکارهای کاربردی و عملیاتی، سازمان‌های ملی و فراملی حکومتی و همچنین سازمان‌های غیردولتی می‌توانند تلاش برای مقابله با بحران تغییرات اقلیمی را سر و سامان دهند. در این فصل نیز اگرچه نویسنده بر جوامعی متمرکز است که الگوهای سیاست‌گذاری در آن، با کشور ایران بسیار متفاوت است (با توجه به تفاوت فاحش سطح پیشرفت صنعتی)، اما همچنان گزاره‌هایی ارائه می‌شود که می‌تواند برای ما نیز الهام‌بخش باشد. به عنوان مثال در صفحات ۲۴۰ به بعد موضوع برنامه‌ریزی‌های عاری از آینده‌پژوهی را در مورد نمونه سیل در انگلستان مورد بررسی قرار می‌دهد. در این بخش توضیح داده می‌شود که چگونه از دهه ۱۹۶۰ میلادی، با توجه به طرح توافق دولت انگلستان با صنعت بیمه این کشور برای بیمه ارزان‌قیمت سیل برای تمامی منازل، یک «خطر اخلاقی بزرگ» پدید آمد مبنی بر این‌که «با این نگاه که پرداخت بیمه سیل حتمی است، پروژه‌های دولتی به گونه‌ای به کار خود ادامه دادند که انگار بیمه سیل قطعی است. دولت‌های مختلف احساس کردند که می‌توانند در مناطق در معرض سیل... بدون توجه به پرداخت بیمه، برنامه‌های عظیم ساختمانی اجرا کنند» (همان: ۲۴۱). این موضوع البته در برنامه‌ریزی‌های توسعه در کشورهای توسعه‌نیافته بیش از پیش نمودار است.

فصل نهم نیز همین مقوله را در سطح جهانی دنبال می‌کند. این فصل که می‌توان آن را هنجاری‌ترین بخش کتاب دانست و گیدنز در آن، با دقت و توجه بیش‌تری به نقش دولت‌های توسعه‌نیافته در چنین فرایندی اشاره می‌کند، شاید مفیدترین و راهگشایترین بخش برای خواننده ایرانی

باشد. در این فصل، گیدنز در ابتدا با نقد سیاست‌های یک‌جانبه‌گرایانه قدرت‌های بزرگ مانند ایالات متحده آمریکا و همچنین هشدار نسبت به قدرت گرفتن دوباره ملی‌گرایی نظامی در بسیاری از کشورهای دنیا، سیاست‌های جنگ‌افروزان دولت جرج بوش را مورد کاوش قرار می‌دهد و نسبت به خطر گسترش تروریسم در میان جوامع فقیر هشدار می‌دهد (امری که امروزه به روشنی در سطح جهانی قابل مشاهده است). در پایان این فصل، و پس از بررسی سازوکارهای مختلفی که در طول دهه‌های اخیر در کشورها و مناطق مختلف جهان در زمینه سیاست‌گذاری زیست محیطی صورت به اجرا درآمده‌است، گیدنز مجدداً به ایده یک سازمان بین‌المللی محوری بازمی‌گردد و همچنان تقویت و مرکزیت بخشیدن به سازمان ملل متحد را در این زمینه تجویز و تأکید می‌کند.

اگر نگرانی دربارهٔ خطرات تغییرات آب و هوا فوری‌تر و اضطراری‌تر از امروز شود، مقابله با آن‌ها می‌تواند به وسیله‌ای برای تقویت خود سازمان ملل بدل شود. البته تا حدی به خاطر گسترش زیاد گرمایش زمین، این نگرانی را باید فوری‌تر و اضطراری‌تر دانست. رهبران دولت‌ها ممکن است دریابند که نه تنها نمی‌توانند بدون سازمان ملل کاری بکنند، بلکه دلیل اصلی وخیم‌تر شدن خطرات مذکور، نبود حکمرانی جهانی مؤثر است (همان: ۳۱۴).

مقدمه‌ای بر نقد محتوایی اثر

کتاب «سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوایی» اگرچه از منظر یک جامعه‌شناس نوشته شده‌است، اما فصول آن به گونه‌ای تنظیم شده‌است که وجوه مختلف موضوع، از جمله تقریر محل نزاع در میان دانشمندان (اصالت دغدغه و نقد شکاکان بر آن)، مسائل اقتصاد سیاسی و مخاطرات انرژی‌محوری در دنیای صنعتی مدرن، حوزه‌های مدنی و دولتی پرداختن به موضوع، هم از منظر تاریخی و هم از منظر تبیین اندیشه‌ای، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در این عرصه و الزامات آن در حوزه مدیریت سیاسی جامعه، ابعاد بین‌المللی و فرامرزی آن به ویژه در عصر جهانی شدن و در نهایت، ارائه راهکارهای هنجاری برای بهبود شرایط را در بر گیرد. از این منظر و با توجه به ابعاد آشکارا میان‌رشته‌ای اثر، کتاب نه تنها برای دانشجویان و پژوهشگران حوزه علوم اجتماعی، که برای دانشمندان دیگر حوزه‌های علوم انسانی و حتی پژوهشگران رشته‌های فنی و مهندسی که مقوله محیط‌زیست به یکی از مهم‌ترین ابعاد برنامه‌ریزی و طراحی‌های صنعتی آنان مبدل شده‌است، حائز اهمیت است. چنین ظرفیتی باعث شده‌است که کتاب با وجود حجم کم، بتواند به عنوان راهنمایی تحلیلی برای فهم ضرورت‌های پردازش سیاست‌های زیست محیطی تبدیل شود و در نتیجه، پژوهشگران حوزه‌های مختلف علمی و حتی فعالان مدنی بتوانند از آموزه‌ها و اطلاعات آن در پیشبرد کارهای خویش بهره ببرند، اما برای فهم جایگاه کتاب در ادبیات کلی موضوع، لازم است در آغاز نگاهی تاریخی تحلیلی به برخی از ابعاد مذکور بیندازیم تا بر پایه آن بتوان نقدی جامع و قابل اتکا از اثر به دست داد.

باید گفت در جهان امروز و با توجه به تأثیرگذاری منافع مختلف سیاسی، اقتصادی اجتماعی، به‌ویژه در عصر درنوردیده‌شدن مرزهای جغرافیایی در تدوین سیاست‌هایی که کشورها و حتی قاره‌های

مختلف را متأثر می‌کند، رویکردهای مختلفی نسبت به مقوله محیط‌زیست وجود دارد که به طور کلی می‌توان آن‌ها را به شکل ذیل دسته‌بندی کرد:

- احزاب سبز که بیش‌تر در کشورهای توسعه‌یافته فعالیت می‌کنند و خود به دو گروه عمده: افراطی (زیست‌بوم‌گرایان) و متعادل (محیط‌زیست‌گرایان) تقسیم می‌شوند که گروه اول با نگاهی فلسفی خواستار تغییرات بنیادین در نحوه زندگی بشر از جمله در نوع تولید و مصرف و بقیه شاخصه‌ها زندگی مدرن است و بیش‌تر بر «ساده‌زیستی داوطلبانه» تأکید دارد (دابسون، ۱۳۷۷: ۱۴۳). اما گروه دوم که خود را با زندگی مدرن و تکنولوژی هماهنگ‌تر نشان داده‌است، بیش‌تر به دنبال دگرگونی اساساً سازگار با راهبردهای کنونی که مبتنی بر تولید و مصرف نامحدوداند (همان: ۲۲) است.
- از سوی دیگر سازمان‌های غیر دولتی زیست محیطی که شاید بتوان آن‌ها را فعال‌ترین گروه‌ها در رابطه با محیط زیست دانست در حال حاضر از سوی اکثر دولت‌ها و در یک برابری کلی از سوی سازمان ملل متحد به عنوان نهاد مشورتی مورد توجه قرار گرفته‌اند. این سازمان‌ها «از طریق فعالیت‌های تبلیغی و ترویجی، دولت‌ها و بخش خصوصی را در کشورهای خود و حتی در کشورهای در حال توسعه تحت فشار می‌گذارند تا فعالیت‌های مخرب محیط‌زیست را تغییر دهند» (لاهیجانیان، ارجمندی، محرم‌نژاد و دیگران، ۱۳۸۹: ۱۰۲). بر همین اساس، می‌توان اذعان کرد که موفقیت‌هایی که در زمینه حفاظت از محیط‌زیست و ممنوعیت فعالیت‌های مخرب برای کره زمین در سطوح ملی و بین‌المللی به دست آمده‌است، بیش از همه مدیون فعالیت‌های روشنگرانه و غیرسودجویانه این سازمان‌هاست (ر.ک.: بحرینی و امینی، ۱۳۷۹).
- ولی با وجود اثرگذاری این سازمان‌ها در موارد مختلف، به‌طور کلی هنوز تصمیم‌گیری درباره مسائل محیط زیستی در اختیار دولت‌هایی است که معمولاً تحت قانون سازمان ملل (یک دولت، یک رای) عمل می‌کنند (افتخاری، ۱۳۸۰: ۲۹۳).

سیر تاریخی توجه به محیط‌زیست در دوران معاصر

در بازخوانی و بازشناسی بافتاری که دانشمندان برجسته علوم اجتماعی را به همراهی و مشارکت در طرح‌های پژوهشی و اجرایی در زمینه محیط‌زیست و تغییرات آب و هوایی تشویق می‌کند، لازم است نخست دریابیم که چرا و چگونه توجه انسان‌ها و به ویژه متخصصان حوزه‌های مختلف علمی به مقوله‌هایی مانند تخریب کره زمین و گرمایش محیطی جلب شد. بر این اساس، در گام آغازین، گزارشی مختصر از تحولات تاریخی حرکت در جهت حفظ محیط‌زیست در دوران معاصر ارائه می‌شود.

اولین کنفرانس بزرگ محیط زیستی در سال ۱۹۷۲ در استکهلم برگزار شد (همان: ۸۷). در این کنفرانس، روز ۵ ژوئن به عنوان روز زمین نامگذاری شد و در حقیقت نطفه همگرایی و اجماع جهانی بر سر لزوم حفظ محیط زیست در این کنفرانس بسته شد. پس از آن، در سال ۱۹۷۳ اولین برنامه محیط زیستی سازمان ملل با تأکید بر آلودگی هوا و مواد سمی تولیدی در سطح جو اعلام شد. همچنین اولین

برنامه اجرایی اتحادیه اروپا برای محیط زیست در این سال آغاز به کار کرد (سنگبای، ۲۰۰۲: ۱۲). از سوی دیگر، توجه به مشکلات زیست محیطی از جمله «تغییرات آب و هوا» و «نازک شدن لایه اوزون» به صورت دغدغه مشترک جهانی درآمد و در نهایت، در سال ۱۹۸۰، نتیجه دو دهه تلاش برای تدوین یک برنامه جامع پژوهشی جهانی در زمینه مطالعات آب و هوا در سطح نهادی به ثمر نشست و برنامه جهانی پژوهش‌های آب و هوا^۱ (WCRP) راه‌اندازی شد (ن.ک.: بولین، ۲۰۰۷: ۱۹).

اما مهم‌ترین اتفاق قرن بیستم در مواجهه با بحران‌های زیست‌محیطی و چاره‌جویی برای روند فزاینده و نگران‌کننده تخریب کره زمین، برگزاری کنفرانس زیست محیطی جهانی در سال ۱۹۹۲ در ریودوژانیرو بود که با توجه به میزان توجه دولت‌های جهان به اجلاس «سران زمین» معروف شد و در پایان نیز با اعلام «دستور کار ۲۱» به عنوان سند تلاش‌های جهانی برای حفظ محیط زیست، خود را به عنوان نقطه عطفی در تلاش‌های محیط زیستی جاودانه کرد (آقازاده، ۱۳۷۹: ۹۵-۹۴).

اتفاق مهم دیگری که در دهه ۱۹۹۰ در عرصه محیط زیست روی داد «معاهده کیوتو» بود که در سال ۱۹۹۴ امضا شد و بر اساس آن کشورهای جهان مجبور شدند که میزان تولید گازهای گلخانه‌ای خود را تا سال ۲۰۰۰ به سطح تولیدی در سال ۱۹۹۰ برسانند (آقازاده، ۱۳۷۹: ۹۶).

کنفرانس جهانی ژوهانسبورگ درباره توسعه پایدار که در سال ۲۰۰۲ برگزار شد را می‌توان به عنوان مهم‌ترین حرکت جهانی زیست محیطی اخیر عنوان کرد (سنگبای، ۲۰۰۲: ۱۴). این کنفرانس که به «ریو + ۱۰» نیز مشهور است برای بررسی نتایج فعالیت‌ها در ۱۰ سال پس از کنفرانس ریو برگزار شد و در نهایت نیز با اعلام بیانیه‌ای جهانی کار خود را به پایان برد.

بر اساس آنچه به لحاظ تاریخی ارائه شد، می‌توان دریافت که توجه به محیط‌زیست در میان غالب دولت‌های جدید دست‌کم در حرف جدی گرفته شده‌است، اما بررسی آمار عملکردی نشان می‌دهد که این توجه در عرصه واقعیت چندان مجال بروز نیافته‌است. به عنوان مثال چنان‌که شیرمن و واین اسمیت (۲۰۰۷: ۲۰) اشاره می‌کنند، با وجود آن‌که بر مبنای معاهده کیوتو کشورهای جهان متعهد شده بودند، میزان آلودگی‌ها را در سال ۲۰۱۲ به میزان ۵ درصد نسبت به سال ۱۹۹۰ کاهش دهند، این هدف جز در معدود کشورهایی محقق نشد و بر همین اساس می‌توان نتیجه گرفت که «پیش از آنکه تغییرات آب و هوایی به بروز آشوبی در حیات تمدنی [بشر] رهنمون شود، امید اندکی می‌توان داشت که گرمایش زمین با مانعی روبرو شود.

غالباً همین مسئله باعث چالش‌های فراوان در اجرایی شدن تصمیمات اتخاذ شده در کنفرانس‌های جهانی شده است که آخرین نمونه آن را در کنفرانس تغییرات اقلیمی پاریس که در سال ۲۰۱۵ برگزار شد می‌توان مشاهده کرد که در این کنفرانس، بارها مذاکرات تا مرز شکست پیش رفت و در نهایت نیز بیانیه مورد توافق، تا حد امکان رقیق در نظر گرفته شد تا امکان اجماع جهانی بر آن وجود داشته‌باشد.

^۱. World Climate Research Programme (WCRP).

نقد محتوایی اثر

آنتونی گیدنز، جامعه‌شناس برجسته بریتانیایی، در کتاب «سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوا» به خوبی تعهد متفکر و نظریه‌پرداز در مواجهه با مسائل مبتلابه اجتماع امروزین را به تصویر می‌کشد. واقعیت آن است که چنان‌که در ابتدای این مقاله اشاره شد، مسئله محیط‌زیست و ضرورت اتخاذ تدابیر فوری و اجرایی برای مقابله با پدیده‌هایی مانند گرمایش زمین مهم‌تر از آن است که اهل نظر و تفکر از پرداختن به آن سر باز زنند و خود را صرفاً دل‌مشغول مباحث نظری نگاه دارند. او پیش‌تر (گیدنز، ۱۹۹۰: ۸) نیز با بیان این‌که بسیاری از نظریه‌پردازان محوری عصر صنعتی‌شدن، مانند دورکهایم، وبر و مارکس، از تبعات محیط‌زیستی نظریات خود آگاه نبودند از اینکه جامعه‌شناسی با چنین پشتوانه‌ای در تحلیل و تبیین دغدغه‌های زیست‌محیطی چندان توانمند نیست، گلایه‌مند بود و پرداختن به این موضوع را یکی از مهم‌ترین وظیفه‌های جامعه در عصر جدید معرفی می‌کرد. شاید بتوان کتاب «سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوایی» را یکی از آثار الهام‌بخش و بنیادین برای ورود جامعه‌شناسی به این حوزه فراگیر اجتماعی و سیاسی برشمرد. از این جهت، این کتاب برای پژوهشگران و دانشمندان ایرانی نیز می‌تواند راهنما و الهام‌بخش بسیار خوبی باشد؛ چرا که کشور ما در طول سال‌های اخیر به شدت خود را درگیر مسائل محیط‌زیستی و عواقب بی‌توجهی به ازدیاد آلاینده‌ها و تخریب زمین یافته است و اگر چاره‌ای بنیادین برای این بحران اندیشیده نشود، شاید دور نباشد روزگاری که زیستن در این سرزمین بسیار شاق و شاید تحمل‌ناپذیر شود.

نقطه امتیاز کتاب آن است که در سطوح مختلف به دنبال آن است که موضوع را با اکتفا بر شواهد و اطلاعات ملموس و آماری بررسی کند و از این جهت میزان اعتبار علمی آن قابل تردید نیست، اما از آنجا که همان‌گونه که خود نویسنده نیز در متن اشاره می‌کند، منتقدان سیاست‌های زیست‌محیطی بر این باورند که بسیاری از داده‌های علمی ارائه‌شده در مراکز علمی عمده به گونه‌ای دستکاری شده‌است که میزان تأثیرات مداخلات انسانی در بروز بحرانی مانند گرمایش زمین را بیش از اندازه واقعی بزرگ جلوه دهند، می‌تواند این تردید فراگیر را نسبت به اطلاعات مورد استفاده در این کتاب نیز سرایت داد. با این حال، با توجه به نشانه‌های ملموس زیست‌محیطی مانند کم‌آبی فراگیر در نقاط مختلف کره زمین که به خشک شدن بسیاری از تالاب‌ها و دریاچه‌های جهانی رهنمون شده‌است، یا وقوع طوفان‌های متعدد ویرانگر و یا آلودگی‌های متعدد منابع آبی در مناطق مختلف جهان و یا اثرات زیست‌محیطی از میان رفتن گونه‌های مختلف گیاهی و جانوری که حتی مناطق زیست‌انسانی را نیز تحت تأثیر قرار داده‌است، به نظر می‌رسد ایرادات واردشده از سوی مخالفان تلاش برای مقابله با تغییرات آب و هوایی چندان مستدل نباشد. بنابراین، با توجه به این شواهد می‌توان پذیرفت که مبانی و شواهد مورد استفاده در تحلیل و بررسی‌های کتاب منابعی معتبر است که عموم دانشمندان و نه لزوماً تمامی آنها بر آن اتفاق نظر دارند. با این حال، می‌توان در یک موضوع بسیار مهم با پاپاپول (۲۰۰۵: ۳۲) هم‌دل بود که گیدنز در درک ضرورت‌های گذار از انقلاب صنعتی به عصر دیجیتالی چندان موفق نبوده‌است و همچنان گزاره‌های خود را در چارچوب سنتی دولت ملت ارائه می‌کند. در واقع، گیدنز بر خلاف بسیاری از

متفکران جهانی‌شدن، بر آن است که در عصر جدید، دولت‌ملتها همچنان اهمیت خود را حفظ کرده‌اند و در نتیجه موضوعات رهایی‌بخشی مانند توجه به مقوله محیط‌زیست را همچنان در زمره موضوعات دولت‌های حاکم می‌انگارد (نک: نش، ۱۳۸۲: ۹۲-۹۰).

علاوه بر این، این ایراد را می‌توان به نویسنده وارد دانست که تمامی وجوه اندیشه مخالفان این سیاست‌ها را به خوبی نکاویده است و صرفاً با اتکا بر این‌که آنها در شمار اقلیت هستند، بیش‌تر بحث خود را نه به اقناع آنها که به ارائه راهکارهایی معطوف می‌دارد که با مسلم گرفتن بحران تغییرات اقلیمی ناشی از مداخله انسانی در فرایندهای طبیعی محیط‌زیست مهیا می‌شوند. در واقع، نویسنده در چارچوب فرهنگ غربی کشورهای توسعه‌یافته سخن می‌گوید و اگرچه در بحث‌های خود، راهکارهایی جهانی عرضه می‌کند، بسیاری از مباحث مطرح‌شده از سوی اندیشمندان در مناطق توسعه نیافته جهانی را مغفول می‌گذارد. واقعیت آن است که بسیاری از بحران‌های زیست محیطی پدید آمده در دنیای معاصر ناشی از فعالیت‌هایی است که کشورهای صنعتی در دوران صنعتی شدن خود صورت داده‌اند و امروزه تاوان آن‌را کلیه انسان‌ها در تمامی منطبق جهان می‌پردازند. کشورهای توسعه نیافته به حق بر آنند که حال که مقوله محیط‌زیست به یک بحران فراگیر جهانی تبدیل شده است، مشارکت آنها در فرایندهای ایجاد تعدیل در این وضعیت، از جهت صنعتی و اجتماعی برای آنها مانع ایجاد می‌کند و این نکته مهمی است که اتفاقاً بسیاری از کشورهای صنعتی عامدانه از آن چشم‌پوشی می‌کنند. مسئله تنها آن نیست که مثلاً ایالات متحده آمریکا هنوز بزرگ‌ترین کشور آلاینده محیط‌زیست است، مسئله این هم هست که کشورهای توسعه‌نیافته برای دستیابی به شرایط مدرن صنعتی ناگزیر از تولید آلاینده‌های زیست محیطی هستند و مانع‌تراشی در مقابل تلاش‌های آنها برای صنعتی شدن اگرچه می‌تواند به بهبود شرایط زیست محیطی زمین کمک کند، در نهایت باعث توسعه نیافته باقی ماندن آنهاست. کم‌توجهی نویسنده به این وجه از مسئله تغییرات آب و هوایی که به نظر می‌رسد بیش‌تر ناشی از مخاطب غربی است که او برای خود در نظر می‌گیرد را می‌توان از جهتی ناقص اصل بی‌طرفی دانست، اما اگر او را در چارچوب همین بافتار در نظر بگیریم، به نظر می‌رسد دغدغه مهم نویسنده در زمینه محیط‌زیست باعث شده‌است که او در ارائه راهکارهای مدنظر خود، از رویکردهای طرفدارانه به نفع هر کدام از ذی‌نفعان از احزاب سیاسی گرفته تا فعالان اقتصادی و صنعتی برکنار مانده‌است و تلاش دارد راه‌حلهایی را ارائه کند که بتواند اجماع فراگیری را در جامعه ایجاد کند، اما در هر حال باید توجه داشت که با توجه به این‌که جامعه اصلی مخاطب نویسنده، اعضای جامعه و حاکمان غربی، به‌ویژه در کشور بریتانیاست، می‌توان انتظار داشت که بسیاری از منابعی که در این زمینه در کشورهای مختلف و یا بر اساس رویکردهای دیگر و مخالف ارائه شده‌است، در این زمینه مغفول مانده باشد.

در زمینه ترجمه کتاب نیز باید گفت گیدنز در این متن، عموماً از مفاهیمی استفاده می‌کند که برای مخاطبان آشناست و از این‌رو، بسیاری از معادل‌های ارائه شده، مانند توسعه پایدار یا جنبش محیط زیستی و ... معادل‌هایی جاافتاده است، اما در مواردی که معادل‌گذاری‌های خاص کتاب نیز مد نظر است، عموماً مترجمان موفق عمل کرده‌اند. به عنوان مثال در فصل سوم از صفحه ۱۱۲ تا ۱۱۶،

معادل‌هایی با عنوان «دولت تضمین‌گرا» برای *ensuring state*، «دولت توانمندساز» برای *enabling state*، «همگرایی سیاسی» برای *political convergence*، «اهداف مثبت مواجهه با تغییرات آب و هوا» برای *climate change positiveness* و «انطباق پیشگیرانه» برای *proactive adaptation* استفاده شده‌است که اگرچه بر مبنای سلیقه می‌توان معادل‌های دیگری نیز برای آنها ارائه داد، معادل‌های ارائه‌شده از صحت و درستی کافی برخوردارند و از این جهت شایسته تقدیر است. همچنین در فصل چهارم در صفحه ۱۲۴ برای *Energy Concept* بنا به بافتار متن از معادل درست «سیاست انرژی» استفاده کرده‌است که اگرچه به لحاظ تحت‌اللفظی عبارت «مفهوم انرژی» درست‌تر است، اما محتوای متن نشان می‌دهد که انتخاب مترجمان هوشمندانه و درست است.

جمع‌بندی

موضوع محیط‌زیست و گرمایش زمین یکی از مهم‌ترین موضوعات مبتلابه امروز بشر در سرتاسر جهان است. از این جهت، علوم مختلف اگر به دنبال کارآمدی و حفظ مشروعیت وجودی خود هستند، ناگزیر از پرداختن به وجوه مختلف این موضوع هستند. در نتیجه، همان‌گونه که مهندسان می‌بایست در طراحی کارخانه‌ها و پروژه‌های صنعتی، میزان آلوده‌سازی محصولات خود را بسنجند و برای بهینه‌سازی آن نهایت تلاش خود را بکنند، یا پزشکان برای پیشگیری از امراض ناشی از آلودگی محیط‌زیست و گرمایش زمین تلاش کنند، دانشمندان علوم مختلف انسانی و اجتماعی نیز ناگزیر از پرداختن به این موضع خواهند بود. به ویژه که مسئله محیط‌زیست اکنون به یکی از مهم‌ترین موضوعات سیاسی در عرصه مدنی و بین‌المللی تبدیل شده‌است و تمامی دولت‌ها به انحاء مختلف تلاش دارند سیاست‌گذاری‌های خود را به گونه‌ای تنظیم کنند که دست‌کم در ظاهر با معیارهای زیست‌محیطی متناسب باشد و خود را از مظان اتهام به ضدیت با محیط‌زیست بر کنار بدارند. چنان‌که در بیان مواضع نهادها و گروه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی مشاهده شد، این امر البته پیچیده‌تر از آن است که به راحتی و با چند سیاست‌گذاری کلی بتوان بدان دست یافت. فعالان مدنی محیط‌زیستی از جمله گروه‌هایی هستند که در دهه‌های اخیر، دولت‌ها را در عرصه‌های مختلف مجبور به پذیرش تغییرات در سیاست‌های خود کرده‌اند و از آنجا که این سیاست‌ها می‌تواند علاوه بر اثرات درون‌مرزی، از مرزهای جغرافیایی نیز گذر کند، تمهیداتی بین‌المللی در این زمینه به کار رفته است که برگزاری کنفرانس‌های مختلف جهانی و امضای تعهدات مختلف بین‌المللی که توضیح داده شد تنها نمونه‌ای از آنهاست. در این میان، حتی در میان کشورها نیز بنا به سابقه تاریخی و سیاسی و همچنین میزان توانمندی‌های صنعتی تفاوت‌های مؤثری در نگرش به موضوع وجود دارد که دسته‌بندی‌های تشریح‌شده در متن حاضر با هدف تبیین این تفاوت‌ها ارائه شده‌است. تمامی این نکات از این جهت بررسی شده‌است که برای درک انتقادی دیدگاه یکی از بزرگ‌ترین و مهم‌ترین جامعه‌شناسان معاصر که دیدگاه‌هایش در سیاست‌گذاری‌های کشورهای صنعتی (به ویژه انگلستان) بسیار مؤثر است در زمینه سیاست‌گذاری برای مقابله با تغییرات آب و هوایی و گرمایش زمین مقدمات لازم فراهم آمده‌باشد. البته همان‌گونه که بیان شد تردیدی نیست که آنتونی گیدنز در تأملات خود، در درجه نخست به دنبال ارائه راهکارهایی برای

حفظ منافع جامعه و دولت صنعتی پیشرفته باشد و در نتیجه، همان‌گونه که دیدیم، در بحث‌های خود کم‌تر توجهی به دیدگاه‌ها و دغدغه‌های کشورهای توسعه‌نیافته داشته‌است. این در حالی است که دیدیم این کشورها در تدوین سیاست‌های بین‌المللی در عرصه محیط زیست، با توجه به سابقه تاریخی و به خصوص تجربه استعمار از سوی دولت‌های غربی، دیدگاه‌های انتقادی و مهمی را مطرح می‌کنند که عدم توجه به آنها می‌تواند به تخریب هرچه بیشتر محیط‌زیست رهنمون شود. با این حال، این امر مانع از آن نیست که اثر گیدنز را به عنوان منبعی الهام‌بخش در کاوش‌های علمی اجتماعی سیاسی در آکادمی ایرانی در نظر بگیریم. نباید فراموش کرد که جامعه‌شناسی و میراث آن در ایران از ابتدا چندان توجهی به پیامدهای زیست محیطی ایده‌های خود برای صنعتی‌شدن و جامعه برخوردار از رفاه نداشته‌است و این یکی از افسوس‌هایی است که گیدنز آن‌را در سطح جهانی مطرح می‌کند. اثر گیدنز یکی از آثار آغازین روشمند در این زمینه است و در نتیجه با وجود آنکه شاید نتوان از ایده‌های آن که برای سیاست‌گذاری در جهان پیشرفته تدوین شده‌است مستقیماً در سیاست‌گذاری‌های ایرانی بهره برد، منبع فکری شایان توجهی برای تأمل انتقادی در وضعیت پرداختن به محیط‌زیست در علوم اجتماعی کشورمان به دست می‌دهد. پژوهشگران و دانشجویان علوم اجتماعی در ایران با مطالعه و تأمل در این اثر خواهند توانست ضمن بهره‌مندی از دیدگاهی جامع و میان‌رشته‌ای درباره محیط‌زیست و سیاست‌گذاری‌های صورت‌گرفته و یا هنجارهای پیشنهادی در این زمینه، با بازخوانی انتقادی این رویکرد، چارچوبی بومی و متضمن منافع اجتماعی مردم ایران ارائه کنند تا سیاست‌گذاری‌های زیست‌محیطی کشور که از این جهت شرایط بسیار بفرنجی را تجربه می‌کند با ابتناء بر تحلیل‌های علمی، راهی به توسعه پایدار و مبتنی بر حفظ محیط‌زیست بیابد.

منابع

۱. افتخاری، اصغر؛ تهرانیان، مجید (۱۳۸۰). جهانی شدن، چالش‌ها و ناامنی‌ها، چاپ اول، تهران، پژوهشکده مطالعات راهبردی.
۲. آقازاده، جواد (۱۳۷۹). «روند توجه جامعه جهانی به محیط زیست» (۱)، در: مطالعات خاورمیانه، سال هفتم، شماره ۲، صص ۱۱۴-۸۳.
۳. بحرینی، سید حسین؛ امینی، فرهاد (۱۳۷۹). «نقش سازمان‌های غیردولتی زیست محیطی در دستیابی به مشارکت مردمی به منظور حفاظت از محیط‌زیست در ایران»، در: فصلنامه محیط‌شناسی، دوره ۲۶، شماره ۲۶، زمستان، صص ۴۹-۳۵.
۴. دایسون، اندرو (۱۳۷۷). فلسفه و اندیشه سیاسی سبزه‌ها، ترجمه محسن ثلاثی، چاپ اول، تهران، نشر آگاه.
۵. گزارش اجلاس جهانی توسعه پایدار (۱۳۸۲). تهران، سازمان حفاظت محیط زیست.
۶. گیدنز، آنتونی (۱۳۹۴). سیاست‌های مقابله با تغییرات آب و هوا، ترجمه صادق صالحی و شعبان محمدی، چاپ اول، تهران: نشر آگاه.
۷. لاهیجانیان، اکرم‌الملوک؛ ارجمندی، رضا؛ محرم‌نژاد، ناصر؛ و جمشیدی دلجو، مجتبی (۱۳۸۹). «بررسی ساختار و عملکرد سازمان‌های غیردولتی زیست محیطی و نقش آنها در فرایند توسعه شهری استان تهران»؛ در: فصلنامه علوم و تکنولوژی محیط زیست، دوره دوازدهم، شماره سوم، پاییز، صص ۱۱۱-۱۰۱.
۸. نش، کیت (۱۳۸۲). جامعه‌شناسی سیاسی معاصر: جهانی‌شدن، سیاست، قدرت، ترجمه محمدتقی دلفروز، چاپ دوم، تهران، نشر کویر.
9. Bolin, Bert (2007), *A History of the Science and Politics of Climate Change: The Role of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Oxford, Oxford University Press.
10. Elliot, Anthony (2014), *Contemporary Social Theory: an Introduction*, 2nd Ed., London and New York, Routledge.
11. Giddens, Anthony (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
12. Giddens, Anthony (1994), *Beyond Left and Right: The Future of Radical Politics*, Cambridge, Polity Press.
13. Giddens, Anthony (1998) *The Third Way. The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
14. Papapoli, Martin (2005), *Digital Capitalism: Towards a Manifesto for the New Left*, Nordstedt, BoD.
15. Sangby, Katarina (2002), *Globalization and Environment Work within Multinational Companies*, Sweden, Linkopings University.
16. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>, last visit: March 12, 2017.



Critical Approach to Giddens' Thought on Environment; Case study: The Politics of Climate Change

Mohsen Alavipour¹

Ph.D., Faculty Member of Institute of the Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.

As a great and influential sociologist, Anthony Giddens is critically concerned with the different aspects of the contemporary modern society and attempts to find solutions out of its problems. His endeavor to theorize globalization leads him to explore the related subjects, such as the environmental issues. Indeed, among others, climate change is an urgent problem which has been challenging human life on the earth. Phenomena such as global warming, besides floods and typhoons and even the Tsunamis which happened throughout the world during recent decades show how the problem is critical and there is no other way than to find a general consensus over a solution. In *The Politics of Climate Change*, Giddens, has explored the issue from different aspects, namely the national, international, global and non-governmental in order to normatively help on the way. Besides explaining these aspects from civil and political point of views, the present study critically attempts to explore Giddens' approach towards the problem.

Keywords: Environment, Global Warming, Climate Change, Giddens.

¹ E-mail: m.alavipour@gmail.com



تحلیل انتقادی کتاب نگاهی نو به دین و سیاست در نظام بین‌الملل کنونی

محمد رضا اقارب پرست^۱

استادیار گروه روابط بین‌الملل، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا، ایران

کتاب نگاهی نو به دین و سیاست تلاشی است در جهت ارتباط دین و سیاست در عصر حاضر که به قلم یکی از برجسته‌ترین کارشناسان این حوزه نگاشته شده و محصول بیش از دو دهه مطالعه است. دکتر او هانسون در این اثر به بررسی سابقه ارتباط دین و سیاست پرداخته و پس از آن با بررسی تأثیر شگرف رشد تکنولوژی و فناوری ارتباطات، ماهیت رابطه دین و سیاست را تبیین کرده است. نویسنده این‌گونه نتیجه می‌گیرد که عمل دینی تأثیرات مثبت و مهم سیاسی به دنبال دارد که مهم‌ترین آن تأثیرات حفظ شأن تک‌تک انسان‌ها و ترویج کنش مثبت در شرایط ناامید کننده و حفظ هویت اجتماعی و فردی در جهان در حال تغییر کنونی است. در بررسی و نقد این اثر که به روش تحلیل محتوا و تحلیل انتقادی انجام شده و در عین حال به مقایسه این اثر با سایر آثار مشابه نیز پرداخته می‌توان دریافت که که به رغم نقاط ضعف شکلی و محتوایی که در اثر وجود دارد نمی‌توان انکار کرد که اثر هوشمندانه تنظیم شده و به خوبی توانسته ارتباط دین و سیاست را در نقاط مختلف جهان مورد بررسی قرار دهد. به صورت کلی این اثر در تعارض با فضای فکری حاکم و ترویج شده از سوی غرب تنظیم شده و در نوع خود با فضای فکری مبتنی بر اومانیزم و سکولاریسم در تضاد است.

واژه‌های کلیدی: سیاست، دین، فناوری ارتباطات، نظم نوین جهانی، نظام بین‌الملل.

^۱ aghareb@iaush.ac.ir

مقدمه

بدون تردید یکی از مسائل مهم در حوزه اندیشه‌های اجتماعی و سیاسی، مسئله رابطه «دین» و «سیاست» است. در جهان اسلام و در بین متفکران اسلامی درباره نوع و چگونگی این رابطه، بحث و اختلاف نظر جدی وجود دارد. برخی با انکار هرگونه پیوندی میان دین و سیاست، تداخل یکی از آن دو را در امور دیگری موجب ناکارایی طرف مقابل دانسته‌اند و بنابراین به جدایی کامل آن دو توصیه می‌کنند و در مقابل عده‌ای دیگر با بیان استدلال‌های گوناگون و مستند معتقد به وجود رابطه‌ای عمیق بین دین و سیاست هستند. هر چند این گروه در کیفیت و نوع رابطه دین و سیاست با هم اختلاف نظر دارند ولی در این اصل یعنی وجود رابطه، کنش و واکنش متقابل میان دین و سیاست، متفق‌القول هستند.

در جهان مسیحیت نیز رویکردهای متفاوتی به این مساله قابل مشاهده است. از یک سو در دوران حاکمیت تقریباً هزار ساله کلیسا بر کلیه شئون زندگی در غرب دین منشأ تأثیر بر سیاست و سایر حوزه‌های فکری و عملی زندگی بود در حالی که پس از آن در دوره روشنگری تفکیک دین از سایر ساحت‌های زندگی بشر و به طور خاص سیاست ترویج شد. محصول این دیدگاه تشکیل حکومت‌های غیر دینی در غرب بود که تا کنون نیز وجود دارند (خواجه سروی، ۱۳۸۰: ۹۲).

اما به راستی ماهیت ارتباط دین و سیاست به چه شکل است؟ یا بهتر است سؤال شود که ماهیت این رابطه باید به چه شکل باشد؟ بی‌تردید این مساله به نوع تلقی از دین و تعریفی که از دین ارائه می‌شود ارتباط می‌یابد. اگر تعریف از دین در قالب تعاریف متفکران غربی چون نیل اسملسر، فلورانس، کلاکون، یا فرد استرادیات بک تعریف شود که دین را نوعی مقوله جهت‌گیری ارزشی توصیف می‌کنند که شامل اصول پیچیده و در عین حال کاملاً منظم است و به جریان سیال اعمال و اندیشه‌های انسانی نظم می‌دهد (Robertson, 1970: 47) طبیعتاً نتیجه و محصول با تعریف متفکران اسلامی که دین را مجموعه‌ای به هم پیوسته از باورها و اندیشه‌های برگرفته از وحی الهی در رابطه با جهان، انسان، جامعه و جهان پس از مرگ تعریف می‌کنند که هدف آن هدایت انسان به سوی روش بهتر زیستن و کامل تر شدن است (عمید زنجانی، ۱۳۷۵: ۷۳). متفاوت خواهد بود. اگر چه در این اثر نویسنده بیش از هرچیز به بررسی ماهیت ارتباط دین و سیاست در عصر حاضر پرداخته است، اما نمی‌توان انکار کرد که در جای‌جای اثر، تأثیر دیدگاه وی در این که این رابطه چگونه باید باشد وجود دارد.

این مقاله در دو بخش اصلی تنظیم شده است. در بخش اول به بررسی مؤلف و اثر پرداخته و بخش دوم مقاله به نقد اثر اختصاص یافته است. در قسمت نقد کتاب از نظر شکلی و محتوایی مورد بررسی قرار گرفته است. نظر به این که هدف از نگارش مقاله نقد کتاب نگاهی نو به دین و سیاست در نظام بین‌الملل کنونی بوده در این مقاله از رویکرد انتقادی و روش تحلیل محتوا استفاده شده، شیوه گردآوری اطلاعات نیز کتابخانه‌ای بوده است.

معرفی اثر و مؤلف

کتاب نگاهی نو به دین و سیاست نوشته پروفیسور اریک اوہانسون در حقیقت محصول بیست سال تحقیق و مطالعه در باب ارتباط دین و سیاست در عصر حاضر است. اریک اوہانسون استاد علوم سیاسی دانشگاه سانتا کلارا و از برجسته‌ترین محققان این حوزه مطالعاتی است. کتاب حاضر که محصول تحقیقات گسترده وی در این حوزه است سال‌هاست که یکی از منابع تدریس در دانشگاه‌های مختلف دنیاست.^۱

این کتاب در دو بخش اصلی که بخش اول چهار فصل و بخش دوم شش فصل دارد، تنظیم شده است. در ابتدای کتاب سخن مترجم به ارائه تصویری کلی از اثر پرداخته و پس از آن مقدمه نویسنده به بسترسازی نویسنده برای آشنایی مخاطب با تحولات نظام بین‌الملل و جایگاه کلی مقوله دین در این روندها پرداخته است. به طور خاص اوہانسون در مقدمه این کتاب را تلاشی در جهت تصویر پارادایم جدید پس از جنگ سرد که از یک سو بر تعامل میان جهانی شدن نظام‌های سیاسی، اقتصادی، نظامی، و ارتباطی جاری و از سوی دیگر بر نقش فزاینده دین در تأثیرگذاری بر سیاست جهانی مبتنی است تصویر می‌کند.

بخش اول با عنوان دین و سیاست در پارادایم جدید جهانی مشتمل بر چهار فصل تلاش می‌کند تا از منظر فرانظری به ارتباط دین و سیاست بپردازد. در فصل اول با عنوان «پارادایمی جدید برای سیاست جهانی؟» تلاش شده تا وضعیت نظام بین‌الملل در دوره پساوستفالیایی بررسی شود. تبیین ارتباط متقابل دولت‌های تازه تأسیس در این دوره و پس از آن در دوره جنگ سرد و نهایتاً دوره پس از جنگ سرد که جهان شاهد تحولات شگرفی نظیر در هم‌ریختن موازنه دو قطبی، گروه‌بندی‌های منطقه‌ای و ظهور بازیگران جدیدی چون سازمان‌های فراملی و گروه‌های تروریستی بوده از مباحث محوری این فصل است در هر قسمت نویسنده جایگاه دین و نوع نگرش به مقوله دین را مورد بررسی قرار داده است. اوہانسون در این فصل به دیدگاه مایکل بود^۲ بسیار نزدیک می‌شود و بر این دیدگاه وی که رسانه و گسترش فناوری‌های ارتباطی نظیر شبکه‌های اجتماعی سبب کاسته شدن از گرایش به سمت دین شده است (Budde, 1997: 86)، صحنه می‌گذارد.

فصل دوم با عنوان «چشم‌انداز سیاسی به دین و سیاست» به بررسی رابطه دین و سیاست پرداخته و این‌گونه استدلال می‌کند که این رابطه در قالب چهار مقوله قابل بررسی است: ۱. دین در قالب تأمین‌کننده سایبان مقدس و مشروعیت‌ساز برای قدرت دولت ۲. دین به مثابه یک حزب سیاسی که برای کسب قدرت تلاش می‌کند ۳. تلاش گروه‌های رقیب دینی در جهت بسط نفوذ در کشور ۴. تلاش گروه‌های دینی برای کنترل فرهنگ ملی. در ادامه این فصل نویسنده به بررسی دیدگاه‌های متفکرانی چون استانیلی هافمن و ساموئل هانتینگتون پرداخته و دیدگاه هانتینگتون را به طور نسبی پذیرفته است.

^۱ <https://www.scu.edu/cas/political-science>.

^۲ Michael Budde.

فصل سوم با عنوان «چشم‌انداز دینی به دین و سیاست به بررسی جهان‌بینی، شناخت‌شناسی و انسان‌شناسی از منظر دین می‌پردازد و از مجرای هفت عمل دینی که بر سیاست اثر می‌گذراند یعنی: معنویت، مناسک، کتاب مقدس، پیش‌گویی، جهان‌نگرش فرهنگی، دکترین و سازمان و اصول اخلاقی و قانون تلاش می‌کند تا مبانی مشروعیت سیاسی، عملکرد فرد در جامعه، زبان مشترک ملت‌ها، تجارب مشترک افراد، شکل‌گیری قانون و مبانی قیام و اعتراض در جوامع را مورد بررسی و تحلیل قرار دهد.

در فصل چهارم با عنوان «ادیان آسمانی، تجربه مکاشفه‌ای و زندگی عمومی» نویسنده تلاش می‌کند که با رویکرد تحلیل تاریخی به بررسی شکل‌گیری ادیان آسمانی و تحول تأثیرگذاری این ادیان بر زندگی بشر بپردازد. ا هانسون پس از بررسی رشد ادیان ابراهیمی نظیر یهودیت، مسیحیت و اسلام به مقایسه این ادیان ابراهیمی با هندویسم، بودایسم، کنفوسیونیسیم می‌پردازد و زمینه‌های رشد و گسترش این ادیان و مذاهب را در بافت‌های فرهنگی متفاوت مورد بررسی قرار می‌دهد.

در بخش دوم اثر با عنوان «دین در سیاست جهان کنونی» که در پنج فصل تنظیم شده نویسنده تلاش می‌کند تا با دیدگاه موشکافانه به بررسی رشد ادیان و مذاهب و میزان و نوع اثرگذاری آن بر زندگی بشر و به طور خاص سیاست در نقاط مختلف جهان بپردازد.

در این راستا در فصل پنجم با عنوان «غرب، مسیحیت، سکولاریزاسیون و مهاجرت» تلاش می‌کند تا ضمن بررسی تحولات مسیحیت در غرب در قرن بیستم وضعیت دین در اروپا و آمریکا را در دوره پس از جنگ جهانی دوم مورد بررسی قرار دهد. نویسنده ادعا می‌کند که با ورود به قرن بیستم و یکم ایالات متحده دچار نوعی سرگشتگی سیاسی مذهبی شده‌است و به بیان نویسنده از لحاظ دینی کاتولیک و به لحاظ مذهبی دچار شیذوفرنی شده‌اند. از دیدگاه نویسنده ارزش‌های مسیحیت کاتولیک در مورد جمهوری خواهان با شدت فراوان در مواردی چون مخالفت با همجنس‌گرایی و سقط جنین و در مورد دموکرات‌ها در نظریه کار و نظریه اجتماعی کاتولیک تجلی یافته‌است. نهایتاً نویسنده از شکاف کاتولیک- پروتستان در اروپا سخن می‌گوید و آن را درباره آینده اتحادیه اروپا تأثیرگذار می‌داند.

فصل ششم با عنوان «آسیای شرقی: مدرنیزاسیون» تلاش می‌کند تا به بررسی ماهیت رابطه مذهب و سیاست در شرق آسیا بپردازد. ا هانسون بر این باور است که آسیای شرقی مشروعیت‌های سیاسی- دینی متحدالشکل دولت را در اشکال کنفوسیوسی و مائویستی و سنت جدایی بودائیسیم ماهایانارا تجربه کرده‌است. در ادامه به بررسی وضعیت دین در چین پرداخته شده و بر این نکته تأکید می‌شود که به رغم تفاوت‌های مذهبی در چین کنترل دین به وسیله حکومت در این کشور همواره امری دشوار بوده- است. در این کشور استفاده از فناوری‌های ارتباطی ابزاری جهت گسترش افکار به وسیله گروه‌های مذهبی بوده‌است. در ادامه فصل وضعیت مذهب در ژاپن و شبه جزیره کره مورد بررسی قرار گرفته‌است.

فصل هفتم با عنوان «آسیای جنوبی و مرکزی: میراث‌های گاندی و امام خمینی (ره)» با بررسی وضعیت دین در هند آغاز می‌شود. در ابتدا دو رقیب در این کشور که رهیافت خاندانی سکولار نهرو و ملی‌گرایی هندوی حزب جاناتا با هاریتا هستند، مورد بررسی قرار می‌گیرند. ا هانسون بر این باور است که سنت تسامح دینی که به وسیله گاندی بنا نهاده شد، اگرچه همواره در دوره پس از او قابل رؤیت است،

اما به تدریج قطب‌بندی‌های دینی- سیاسی وضعیت سیاست و امنیت را در این کشور تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. مناقشات دینی و مذهبی در پاکستان و افغانستان نیز تشدید شده و سبب شکل‌گیری رویکردهای افراطی در این منطقه گشته‌است. نویسنده پس از آن به بررسی ارتباط تنگاتنگ دین و سیاست در ایران می‌پردازد و سنت شیعی جاری در ایران را همچنان الگویی بزرگ در سطح جهان معرفی می‌کند. از دید اهانسون قدرت سازمانی سیاست دینی شیعی قوی‌تر از همتای سنی‌اش است و این عمدتاً به خاطر رهبری روحانیت در سطح ملی و محلی است.

فصل هشتم با عنوان «خاورمیانه و شمال آفریقا: سیاست اسلامی و یهودی» با بررسی وضعیت جامعه یهود و تأثیر آموزه‌های یهودیت بر سیاست رژیم صهیونیستی آغاز می‌شود. در ادامه تأثیر اندیشه و آموزه‌های شیعی در پیروزی حزب‌الله در مقابل اسرائیل مورد بررسی قرار گرفته‌است. در ادامه نویسنده از استفاده ابزاری خاندان آل سعود با عنوان خادم حرمین در کنترل جامعه و ایجاد مشروعیت سخن گفته و پس از آن تأثیر دین را در جنبش‌هایی که در سوریه، مصر و شمال آفریقا روی داد، بررسی می‌کند. نویسنده در ادامه به تفصیل گرایش‌های مذهبی را در نقاط مختلف شرق آسیا مورد بررسی قرار می‌دهد و نهایتاً از رقابت‌هایی که بین کشورهای اسلامی مانند ترکیه، ایران، و پاکستان وجود دارد پرده بر می‌دارد.

فصل نهم با عنوان «آمریکای لاتین: ادیان بومی، مسیحیت و جهانی شدن» در ابتدا به بررسی روابط کلیسا و دولت‌های آمریکای لاتین پرداخته‌است. از دید مؤلف پنج مرحله در این راستا قابل تفکیک است: ۱. اقتدارگرایی سنتی دولت بر مثلث زمین‌داران، ارتش، و روحانیون برجسته کلیسا ۲. غلبه فرهنگ کاتولیسم ۳. رسمیت‌یافتن کاتولیسم در این کشورها ۴. وارد شدن دموکراسی مسیحی نشأت گرفته از اروپا ۵. نظم نهادی کاتولیسم. اهانسون با بررسی وضعیت دین در دوره پس از جنگ سرد در آمریکای لاتین بر این باور است که روند رشد سکولاریسم در آمریکای لاتین در این دوره شدت یافته که نشان از کاهش قدرت سیاسی مذهب است.

در نهایت فصل دهم با عنوان «دین و سیاست در هزاره آتی» نویسنده به بررسی مزایا و محدودیت‌های پارادایم جدیدی که پس از جنگ سرد مطرح شد، می‌پردازد. نویسنده اهانسون بر این باور است که در سطح بین‌المللی در این دوره چهار موضوع مهم سیاسی- دینی بین‌المللی از نظام‌های سیاسی و اقتصادی، نظامی و ارتباطی نشأت می‌گیرند که به ترتیب عبارتند از: ۱. عدالت اجتماعی در نظام اقتصادی ۲. صلح در سیستم نظامی ۳. هویت فرهنگی دینی و ارزش‌ها در نظام ارتباط ۴. حقوق بشر دموکراتیک. نویسنده کتاب خود را با این ایده به پایان می‌برد که عمل دینی تأثیرات مثبت سیاسی را به دنبال دارد و از آن جهت که شأن تک‌تک انسان‌ها را تقویت می‌کند و در عین حال الهام‌بخش کنش مثبت مداوم در موقعیت‌های سیاسی و اجتماعی است، بسیار سودمند است.

نقد و تحلیل خاستگاه اثر

زمینه پیدایش این اثر ریشه در این واقعیت مهم دارد که در عصر حاضر که فناوری ارتباطات بیش از پیش نظام بین‌الملل را متحول ساخته‌است دین در سیاست جهانی روز به روز تأثیر و نقش بیشتری

ایفا می‌کند. از دید مؤلف اثر اگرچه افراط‌گرایان دینی در گوشه و کنار جهان در حال ظهور هستند، اما از دل ادیان الگوهای جدید از سیاست در حال سربرآوردن هستند که دیدگاه‌های میانه‌رو دارند، طوری که این الگوهای جدید نظام بین‌الملل امروز و جهان سکولار را تحت تأثیر خود قرار داده‌است.

خاستگاه اصلی این اثر به تحولات نظام بین‌الملل پس از پایان یافتن جنگ سرد ارتباط می‌یابد. در طول جنگ سرد رقابت‌های بین دو بلوک شرق و غرب و در حقیقت دو ایدئولوژی لیبرالیسم و مارکسیسم تعیین‌کننده معادلات سیاسی بود و این مجال را برای ظهور و بروز جایگاه مذهب در سیاست را فراهم نمی‌کرد (Simons and Westerlund, 2015: 129-130). پس از فروپاشی نظم دو قطبی در نظام بین‌الملل زمینه بروز دیدگاه‌های فکری جدید فراهم شد و توجه به دین و ارتباط آن با سیاست معنای جدی‌تری یافت. فقدان دشمن سنتی در برابر لیبرالیسم سبب شد تا غرب و به طور خاص ایالات متحده بنیادگرایی اسلامی و تروریسم را به عنوان دشمن جدید در برابر نظم نوین مبتنی بر لیبرالیسم تعریف کنند که این خود سبب توجه بیشتر به مقوله مذهب شد. از این‌رو پژوهشگران رابطه دین و سیاست را مورد توجه قرار دادند و تحقیقات و آثار جدید در این رابطه شکل گرفت.

در رابطه با ارتباط سیاست و دین به طور خاص در قرن بیست و یکم چندین اثر قابل توجه به چاپ رسید که متأثر از این فضای فکری است. کتاب (مقدس و سکولار: دین و سیاست در سراسر جهان) که به وسیله انتشارات معتبر دانشگاه کمبریج به چاپ رسیده یکی از مهم‌ترین این آثار است (Norris and Inglehart, 2004). در این اثر تقابل دو جریان اصلی پس از جنگ سرد یعنی روند سکولاریسم از یک سو و روند تأثیرگذاری دین بر جریان‌های سیاسی می‌پردازد. مؤلفان این اثر بر این باورند که این تقابل بزرگ‌ترین تقابل فکری در قرن بیست و یکم خواهد بود. از دید ایشان سکولاریسم به دنبال زدودن رنگ دین از سیاست است تا بدین‌سان ارزش‌های انسان‌مدار را بیش از پیش به سیاست وارد کند و از سوی دیگر روند دین‌گرایی تلاش می‌کند تا با وارد کردن آموزه‌های دینی به سیاست منفعت‌محوری که همواره رکنی اساسی در سیاست است، بکاهد. در این اثر نویسندگان پیش‌بینی نمی‌کنند که کدام جریان در نهایت پیروز خواهد شد، اما تلاش می‌کنند تا هر دو جریان را بازشناسی کرده و ابعاد تأثیرگذاری هر یک بر سیاست را روشن کنند. شاید اصلی‌ترین تفاوت بین این کتاب و کتاب نگاهی نو به دین و سیاست در این باشد که کتاب نگاهی نو به دین و سیاست علاوه بر پرداختن به جریان فکری تأثیرگذاری مذهب بر سیاست با نوعی پژوهش میدانی این تأثیرگذاری را در نقاط مختلف جهان مورد بررسی قرار داده‌است که جنبه‌ای ملموس و عملیاتی به این کتاب داده و بر ارزش آن افزوده‌است. کتاب مهم دیگری که در این حوزه منتشر شده کتاب (مذهب، سیاست و روابط بین‌الملل) است که به وسیله جفری هاینز گردآوری و ویراستاری شده‌است (Haynes, 2011). این کتاب به شناسایی و بررسی فعالیت‌های سیاسی بازیگران مذهبی در حوزه داخلی و بین‌المللی می‌پردازد. در این بین بازیگران غیر دولتی مانند گروه‌های اسلام‌گرا یا کلیسای کاتولیک رومی و بازیگران دولتی مذهبی مانند جمهوری اسلامی ایران که تأثیر مهمی در نظام بین‌الملل دارند مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در

حقیقت این کتاب تلاش کرده تا چرایی، چگونگی و زمان تأثیرگذاری این بازیگران مذهبی را بر معادلات سیاست بین‌الملل تبیین کند.

این کتاب شباهت زیادی به کتاب نگاهی نو به دین و سیاست دارد از این جهت که در بررسی تأثیر بازیگران مذهبی بر سیاست نقاط مختلف جهان را مورد توجه و بررسی قرار داده است. تفاوت این اثر با کتاب نگاهی نو در این است که به جای بررسی منطقه‌ای کشورهای خاصی را انتخاب کرده‌است که از دیدگاه وی بازیگران مذهبی در آن فعالیت سیاسی قابل توجه دارند. اگرچه این اثر در نوع خود تلاشی قابل تقدیر در بررسی تأثیر دین بر سیاست است، اما پیش‌داوری مؤلف در انتخاب کشورهای خاص برای بررسی نوعی نقص در آن به شمار می‌آید.

بررسی شکلی کتاب

کتاب در کل وضعیت شکلی و ظاهری مناسبی دارد اگرچه بی‌عیب نیست. به طور مثال اغلاط چاپی و ویرایشی در برخی از قسمت‌ها دیده می‌شود. مثلاً در صفحه ۴۲ نام رئیس کمیته مطالعات اسلامی در پاراگراف آخر یک‌بار (متاها) و یک‌بار (متعهده) ذکر شده‌است. یا در صفحه ۸۹ پانویس شماره ۳ از قلم افتاده‌است. یا در صفحه ۱۷۱ نام قاتل گاندی به اشتباه (ناتورام گارس) ذکر شده که صحیح آن (گادس) است. در فصل دهم عنوان فصل در بالای صفحات به اشتباه عنوان فصل نهم درج شده‌است. اگرچه اثر در کل به نسبت روان و رسا است اما سه ایراد عمده در این خصوص قابل رؤیت است که هر سه به ضعف در ترجمه ارتباط می‌یابد. اول این که به دلیل این که اثر ترجمه و برگردان از متن انگلیسی است جملات طولانی متن اصلی به جملات کوتاه فارسی شکسته نشده و همان قالب‌بندی طولانی به فارسی برگردان شده که باعث پیچیدگی هر چه بیش‌تر متن شده‌است. مثلاً در صفحه ۲۶۲ پاراگراف چهار (مورد مداوم نه خیلی سریع) جمله طولانی است که معمولاً در متون انگلیسی زیاد دیده می‌شود، اما در فارسی این جملات شکسته می‌شود تا رسایی بیش‌تری داشته باشد.

ایراد دوم این است که مترجم در برخی موارد از اصطلاحات کاملاً تخصصی و نامأنوس استفاده کرده که فهم آن حتی برای برخی از دانشجویان مقطع دکتری نیز امکان‌پذیر نیست و نیازمند تحقیق حاشیه‌ای است. معادل‌گذاری صحیح یا حتی توضیح به صورت پانویس از جمله راه‌هایی است که مترجم می‌توانسته در ترجمه به برطرف کردن این مشکل کمک کند، اما در انجام آن ناکام بوده‌است. مثلاً در صفحه ۱۰۱ خط ۱۴ (مهاجرت هیسپانتیک). یا در صفحه ۳ پاراگراف آخر (روز بعد از ترینیتی) که مخاطب در حالت عادی به هیچ عنوان ممکن نیست مفهوم این عبارت را متوجه شود. در حالی که مترجم می‌توانست با کمک پانویس توضیح دهد که این نام یک فیلم مستند هالیوودی است درباره پروژه منهن و ساخت اولین بمب هسته‌ای است.

سومین و مهم‌ترین ایراد به انتقال مفهوم ناصحیح در اثر ترجمه غلط بر می‌گردد. در صفحه ۲۶۲ پاراگراف چهار (مورد مداوم نه خیلی سریع) جمله نه تنها طولانی است، بلکه ضعف ترجمه تقریباً مفهوم جمله را تغییر داده‌است. به عبارت دقیق‌تر مترجم جمله را این‌گونه ترجمه کرده‌است (تصمیم شتاب‌زده و عجولانه معمولاً با بدتر کردن وضعیت طولانی مدت یا دست‌کم بی‌نهایت آشفته‌تر کردن، مسأله آنی و

عجولانه را حل خواهد کرد) مخاطب این اثر با خواندن این جمله به طور قطع مراد نویسنده را در نخواهد یافت. با مطالعه متن اصلی و جملات قبل و بعد این جمله در می‌یابیم که مراد نویسنده در حقیقت این بوده‌است: تصمیم شتابزده و عجولانه معمولاً برای حل یک مشکل در کوتاه‌مدت، آشفته‌گی شدید و تبعات وخیم بلند مدت را به دنبال خواهد داشت. یا در صفحه ۱۲۶ پاراگراف آخر جمله اول کاملاً نامفهوم است: (رهبران دینی و سیاسی اروپایی پس از جنگ، اجماع عمومی و کلی را که همکاری اقتصادی فزاینده قاره‌ای هم‌گرایی سیاسی و اقتصادی را بیش‌تر ضروری کرده‌است، تقویت و حفظ کرده‌است).

صفحه ۱۰۴ خط ۱۲ معادل‌گذاری به نظر ناصحیح است. استفاده از واژه (قضیه) در عبارت قضیه روی در برابر واد که اشاره به دعوی حقوقی در نظام حقوقی ایالات متحده آمریکا دارد بهتر بود با واژه (پرونده) جایگزین می‌شد.

صفحه ۴۷ نقل قول از مایکل بود در خط ۱۴ نامفهوم است: (زبان اعتقاد و ایمان، جز این که کامل در قلوب و اذهان انسان‌ها وارد شود، بسان زبان لاتین در جهان آگهی‌های جلینگ جلینگ تبلیغاتی والاکنگی مرده است) در این که مترجم به راحتی می‌توانست عبارت نامأنوس و محاوره‌ای جلینگ جلینگ را با واژه (پر زرق و برق) جایگزین کند، شکی نیست. بدتر این که منتقد اثر بعد از چندین بار مطالعه این قسمت و تأمل بسیار متوجه شده که واژه والاکنگی در حقیقت یک کلمه نبوده ترکیب حرف ربط واو و الاکنگ است، باشد که نوعی ابزار بازی کودکان است. مبرهن است که وقتی درک جملات از دید یک منتقد تا این حد سخت باشد، مخاطب دانشجو با معضل بزرگی در مطالعه این اثر مواجه خواهد شد.

از دیگر موارد اشکال در ترجمه می‌توان به پاراگراف دوم صفحه ۴ به طور خاص خط چهارم پاراگراف به بعد و صفحه ۱۸۶ عبارت (شورای رهبری) که معادل صحیح آن (خبرگان رهبری) بوده اشاره کرد.

مورد دیگر استفاده از اصل واژه انگلیسی در درون متن است. مترجم در صفحه ۱۹ واژه Embraer و در صفحه ۲۳ AOL را عیناً در درون جمله فارسی استفاده کرده که اشتباه است. حتی در مورد اسامی و اعلام مترجم باید واژه فارسی را در درون متن استفاده کند و با استفاده از پانویس معادل لاتین را ذکر کند.

بررسی محتوایی کتاب

نظم منطقی و انسجام طالب در کل اثر قابل تحسین است. نویسنده به‌خوبی مطالب را بر اساس توالی منطقی در قالب دو بخش و فصول مختلف به رشته تحریر در آورده که این در نوع خود قابل تحسین است. چینش مطالب و تنظیم فصول هوشمندانه بوده و از این نظر مخاطب علاقه‌مند را کاملاً راضی می‌کند. شروع کتاب با یک مقدمه قوی شروع شده و نویسنده به زیبایی مباحث نظری در خصوص ارتباط دین و سیاست و مسأله دین در جهان کنونی را با محوریت تقسیم‌بندی‌های منطقه‌ای تنظیم کرده‌است. از سوی دیگر نظم منطقی و انسجام مطالب در هر فصل نیز بسیار عالی است. عناوین

جزئی همگی با هوشمندی انتخاب شده و از نظم منطقی در کل اثر حمایت می‌کند. البته ضعف در ترجمه در برخی موارد سبب آشفتگی مخاطب شده فهم مطالب را با مشکل مواجه می‌کند. مطرح کردن مباحث کلیدی در ابتدای هر فصل و نتیجه‌گیری قوی و سؤالات در آخر هر فصل سبب تقویت انسجام و نظم منطقی در هر فصل شده است.

بررسی منابع اثر نشان می‌دهد که نویسنده با دقت فراوان تقریباً بهترین منابع موجود در این حوزه را مورد بررسی قرار داده که این مسأله کتاب حاضر را در نوع خود منحصر به فرد می‌سازد. منابع مورد استفاده در اکثر موارد منابع معتبر و علمی است. مؤلف در کلیه مواردی که استناد و ارجاع دهی لازم بوده ارجاع دهی را به شکل صحیح انجام داده است به نحوی که نمی‌توان در اثر ادعا یا آماری را یافت بدون این‌که مستند به منبع معتبر باشد. از این جهت کمیت منابع مورد استفاده در اثر نیز قابل توجه و شایان تقدیر است. استفاده نویسنده از گستره‌ای از منابع روزنامه‌ای، مقالات، کتب و حتی پایان‌نامه‌ها نشان از قوت اثر دارد که شاید بهترین نمونه آن در پایان فصل ششم (ص ۱۶۵-۱۶۴) می‌توان دید. البته ضعفی کلی در منابع قابل تشخیص است و آن عدم استفاده از منابع به زبان‌های مختلف است که می‌توانست بر غنای اثر بیفزاید. به طور مثال در فصل هفتم که به تأثیر مذهب بر سیاست در غرب آسیا به طور خاص هند و ایران پرداخته از هیچ منبع فارسی یا عربی استفاده نشده است (ص ۱۹۴-۱۹۳). اما در کل وضعیت اثر از نظر ارجاع‌دهی و کیفیت منابع مورد استفاده بسیار خوب است.

بی‌تردید بررسی موشکافانه و دقیق رابطه دین، سیاست، و تحولات مربوط به پدیده جهانی شدن از نقاط قوت این اثر است. نویسنده با دقت نقش رسانه‌های جدید در سیاست جهانی و ارتباط این مقوله با مسأله دین را مورد بررسی قرار داده و در عین حال نظرات متفکران مختلف در رابطه با موضوعاتی چون تمدن، فرهنگ و دین را مورد بررسی و مذاقه قرار داده است. بررسی آثار و نظرات دیگر متفکران و نقد منصفانه و دقیق دیدگاه‌های ایشان از نقاط قوت دیگر این اثر است. به طور مثال ا هانسون دیدگاه هانتینگتون در باب تمدن‌ها که را مورد بررسی قرار می‌دهد. در این راستا هانتینگتون تأکید می‌کند که (فرهنگ و هویت‌های فرهنگی که در گستره‌ترین سطوح، هویت‌های تمدنی هستند الگوهای همبستگی، فروپاشی و منازعه را در دوران پس از جنگ سرد شکل می‌دهند. از این منظر دین مشخصه اصلی تعریف‌کننده تمدن‌هاست و تمدن‌ها به وسیله کشورهای اصلی و مرکزی هدایت می‌شوند و جنگ‌ها در راستای خطوط اشتباه میان تمدن‌ها رخ می‌دهد). (Huntington Samuel, 1996: 101). نویسنده به روشنی قسمتی از دیدگاه هانتینگتون که مرکزیت دین در حفظ تمدن‌های منطقه را مورد تأکید قرار می‌دهد، می‌پذیرد، اما الزاماً با برخورد تمدن‌های مد نظر وی موافق نیست. با این وصف اشکالاتی نیز در این تحلیل‌ها می‌توان یافت. به طور مثال در صفحه ۱۸۷ نویسنده به مقایسه نظام حکومتی چین و نظام جمهوری اسلامی می‌پردازد و تعدیل‌های حکومتی در چین را با رد صلاحیت در ایران مقایسه کرده و به عنوان ابزار حکومت جهت کنترل کشور معرفی می‌کند. حال آن‌که در حقیقت این مقایسه از اساس اشتباه است. یا در قسمت نکات کلیدی صفحه ۳۳ نویسنده به روشنی تصویری ابزاری از دین ارائه می-

کند و دوباره با یک کاسه کردن ایران اسلامی و لهستان کمونیست دین در ایران را در حد یک بازیگر قدرت طلب تقلیل می‌دهد.

با مطالعه اثر به طور خاص فصل هفتم که در آن به مورد ایران پرداخته شده در می‌یابیم که نویسنده درک روشن و کاملی از تأثیر اسلام شیعی بر سیاست ندارد. که این در نوع خود یکی از نقاط ضعف اثر است (ص ۱۹۱-۱۸۹). دیدگاه نیابت عام و ولایت فقیه و جایگاه روحانیت تشیع در سیاست و حکومت آن‌گونه که در منابع اصلی شیعه وجود دارد در این کتاب دیده نمی‌شود. در حقیقت نویسنده در این قسمت برداشت دست دوم از آثار و منابع موجود را منشأ تحلیل خود قرار داده که از عمق اثر در این قسمت کاسته‌است. که به نظر می‌رسد ناتوانی مؤلف در دسترسی به منابع اصلی شیعه و عدم آشنایی با آن سبب این اشکال شده‌است. اما حداقل می‌توان گفت این اثر برخلاف آثاری جدیدتری چون کتاب (پیشگامان امام: مذهب و سیاست و سپاه پاسداران انقلاب اسلامی) که به طور خاص در مورد تأثیر اسلام شیعی بر سیاست سخن گفته‌اند و دیدی کاملاً مغرضانه و غیرواقعی را عرضه می‌کنند (Ostovar, 2016)، حداقل از غرض ورزی بدور است.

مورد دیگر برخی از ادعاهای مؤلف اثر است که محل شبهه و تردید است. به طور مثال در صفحه ۳۷ مؤلف دین در ایالات متحده آمریکا را منشأ مشروعیت دولت معرفی می‌کند حال آن‌که با یک بررسی جزئی می‌توان دریافت که دولت‌های بوش پدر و پسر به عنوان دو دولت با تبلیغ نمادهای مسیحیت از کمترین میزان محبوبیت در بین مردم و دولت کلینتون با بیش‌ترین مذهب‌گیزی (به طور خاص حمایت از همجنس‌گرایی و سقط جنین) در زمره محبوب‌ترین دولت‌ها در تاریخ ایالات متحده آمریکا بوده‌اند (Gallup Survey Group, 2011).

نکته دیگر این‌که در صفحه ۴۷ نویسنده گویا از رسانه‌های گروهی و به طور خاص تلویزیون و صنعت سینما به عنوان تهدیدی علیه دین یاد می‌کند. چنین دیدگاه سیاه و سفیدی به مسأله حساس و پیچیده رسانه از نویسنده توانمند و فاضلی چون او هانسون بعید است. این باور در بین متفکران سیاسی و دینی همواره باور رایج و غالب بوده که ابزار بسته به نیت استفاده‌کنندگان آن می‌تواند مفید یا مخرب باشند. از این جهت این دیدگاه مؤلف اثر در نوع خود چندان صائب به نظر نمی‌رسد.

یکی از مهم‌ترین نقاط قوت اثر خلاقیت و نوآوری نویسنده در مطرح کردن رابطه دین و سیاست در فضای پیچیده متأثر از جهانی شدن است. بی‌تردید گسترش فناوری اطلاعات و ارتباطات فزاینده در جهان امروز زمینه گسترش ایده‌ها را با سرعت فروان و بسیار متفاوت از قبل فراهم کرده‌است. این تحول جدید سؤالات فراوانی را در برابر مخاطبان قرار داده که هم ناظر به تأثیرپذیری دین از ارتباطات گسترده است و هم ناظر به تأثیرگذاری دین بر سیاست و جوامع در اقصی نقاط جهان خواهد بود. ا هانسون با بررسی موشکافانه این تأثیرات متقابل تلاش کرده تا با طبقه‌بندی و تئوریزه کردن افکار متفاوت در باب تأثیرگذاری دین بر سیاست مخاطب خود را در درک این فضای پیچیده یاری کند که این در نوع خود از نقاط قوت اثر است. یکی از ایده‌های اصلی که به وسیله نویسنده در این اثر مطرح شده و با فضای رایج فکری پس از عصر روشنگری در تعارض است تأثیر مثبت دین بر سیاست و کمک به ارتقاء زندگی

بشر است که نویسنده با ادلهٔ مختلف به دفاع از آن برخاسته است. مطرح کردن چنین ایده‌ای در فضای سکولار جوامع غربی شجاعانه و شایسته تقدیر است.

رویکرد کلی اثر با توجه به ارزش‌های نظام جمهوری اسلامی به صورت کلی قابل توجه و مناسب است. این بدان علت است که پیام انقلاب اسلامی ایران ورود دین به عرصهٔ سیاست و توجه به جایگاه ارزش‌ها در سیاست‌ورزی داخلی و خارجی بوده است. در عین حال با مطالعه کتاب در قسمت‌های مختلف می‌توان دریافت که این اثر نیز در نوع خود تأثیر مثبت دین بر حیات بشر در صورت تأثیرگذاری آن بر سیاست را ترویج کرده است (ص ۲۶۱-۲۶۰).

این در حالی است که در بسیاری از آثاری که به رابطهٔ دین و سیاست پرداخته‌اند متأثر از رویکردهای اومانیستی و سکولار ورود دین به سیاست مذموم و سرمنشأ نوعی اقتدارگرایی دینی معرفی شده که رگه‌هایی از این افکار را در شبکه‌های اجتماعی یا گردهمایی‌های به اصطلاح روشنفکرانه و غرب‌گرا می‌توان یافت. به طور مثال تیموتی فیتزجرالد در کتاب خود با عنوان (دین و سیاست در روابط بین‌الملل: اسطوره مدرن) در قسمت‌های مختلف از سکولاریسم دفاع کرده و این ایده را ترویج کرده است (Fitzgerald, 2011: 105-109). در این کتاب فیتزجرالد دشمنی خود با دین را تا بدانجا پیش می‌برد که از تأثیر دین بر سیاست به مثابهٔ سمی کشنده یاد می‌کند. از این جهت می‌توان دریافت که کتاب نگاهی نو به دین و سیاست تا چه حد در تقابل با جریان فکری رایج در غرب سخن گفته است.

نتیجه‌گیری

بررسی ارتباط پیچیدهٔ دین و سیاست همواره یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی متفکران بوده است. در این بین برخی از نقش و اهمیت دین و لزوم تأثیرگذاری آن بر شئون مختلف زندگی اجتماعی بشر و به طور خاص سیاست سخن گفته‌اند و برخی دیگر آن را به حوزهٔ فردی محدود دانسته و برخی نیز به طور کلی آن را مضر به حال بشر توصیف کرده‌اند. کتاب نگاهی نو به دین و سیاست در نظام بین‌الملل کنون تلاشی است از سوی یکی از برجسته‌ترین کارشناسان این حوزه که نتیجهٔ بیش از دو دهه تحقیق خود را در این رابطه منتشر کرده است. به رغم نقاط ضعف شکلی و بعضاً محتوایی که در اثر وجود دارد، نمی‌توان انکار کرد که اثر هوشمندانه تنظیم شده و به خوبی توانسته ارتباط دین و سیاست را در نقاط مختلف جهان مورد بررسی قرار دهد.

تنظیم اثر به شکل کتاب درسی از نقاط قوت برجسته این کتاب است که آن را به منبعی مناسب برای مطالعه دانشجویان مقاطع تکمیلی تبدیل کرده است. به طور کلی نویسنده بر این باور است که تحولات پس از فروپاشی شوروی سبب تغییر در رابطهٔ دین و سیاست شده و به طور خاص رشد تکنولوژی و فناوری ارتباطات در این رابطه تأثیر بسزایی داشته است. نهایتاً نویسنده نتیجه می‌گیرد که عمل دینی تأثیرات مثبت سیاسی را به دنبال دارد و از آن جهت که شأن تک‌تک انسان‌ها تقویت کرده الهام‌بخش کنش مثبت مداوم در موقعیت‌های سیاسی و اجتماعی است، بسیار سودمند است.

ضعف ترجمه در برخی قسمت‌ها، واژه‌گزینی ناصحیح در برخی موارد در متن فارسی و ناآشنایی نویسنده با تفکر اسلامی شیعی و مفاهیم نیابت عام و ولایت فقیه به عنوان ستون تأثیرگذاری تشیع بر

سیاست از نقاط ضعف عمده این اثر است. در مقابل نظم منطقی و انسجام کلی اثر، هماهنگی عنوان اثر با عناوین فصول و تیترهای فرعی، نظم منطقی ستودنی مطالب، استفاده از ابزارهای مناسب جهت تفهیم موضوعات و مباحث، بررسی جامع مناطق مختلف جهان و تأثیرگذاری ادیان و مذاهب مختلف بر سیاست، پرهیز از غرض‌ورزی، استفاده از منابع متعدد و به روز، مطرح کرده ایده‌های نو، از نقاط قوت مهم این اثر است. که آن را به منبعی جهت مطالعه دانشجویان تبدیل می‌کند.

منابع

۱. خواجه‌سروی، غلامرضا (۱۳۸۰). «وحدت دین و سیاست در اندیشه امام خمینی (ره)»، مجله علوم سیاسی، شماره ۱۶.
۲. عمید زنجانی، عباسعلی (۱۳۷۵). «نسبت دین و سیاست» مجله فلسفه، کلام و عرفان.
3. Budde, Michael (1997). *The Magic kingdom of God: Christianity and the Global Culture Industries*, New York: Westview Press.
4. Fitzgerald Timothy (2011). *Religion and Politics in International Relations: The Modern Myth*, London: Continuum.
5. Gallup Survey Group (2011). Retrievable at <http://www.gallup.com/poll/116584/presidential-approval-ratings-bill-clinton.aspx>
6. <https://www.scu.edu/cas/political-science/faculty--staff/eric-hanson/>
7. Haynes Jeff (2011). *Religion, Politics and International Relations*, New York: Routledge.
8. Huntington Samuel (1996). *The Clash of Civilizations and Remaking of World Order*, New York: Simon&Schuster.
9. Norris Pippa, Ronald Inglehart (2004). *Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide*, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Ostovar, Afshon (2016). *Vanguard of the Imam: Religion, Politics, and Iran's Revolutionary Guards*, Oxford: Oxford University Press.
11. Robertson, Ronald (1970). *The Sociological Interpretation of Religion*, Oxford: Basil Blackwell.
12. Simons Greg and David Westerlund (2015). *Religion, Politics and Nation-Building in Post-Communist Countries*, New York: Routledge.



Critical Analysis of the book: “Religion and Politics in the International System Today”

Mohammadreza Agharebparast¹

Ph.D., Associate professor of Islamic Azad University, Shahreza, Iran.

The book which has been analyzed critically in this paper is basically a research report about the correlation between religion and politics in recent history which has been written by one of the distinguished researchers of the field. Dr. O Hanson studied the correlation between religion and politics with regard to the remarkable progress of the communication technology. The author concludes that religion based behavior has good and important effects on each and every one of human beings and can lead to hope in times of despair. Meanwhile it can help keeping social and individual identity in the changing world. In analyzing and criticizing the book, the Content analysis and critical reason approach have been applied. Meanwhile, by comparing this book with other similar books it has been revealed that in spite of some flaws in shape and content, the book has many advantages and managed to show the relations between religion and politics. Finally, the book is in contradiction with the dominant western discourse which has roots in humanism and secularism.

Keywords: Politics, Religion, Communication Technology, New World Order, International Relations

¹ E-mail: aghareb@iaush.ac.ir



بررسی و نقد کتاب جمهوری خواهی

حمید ملک‌زاده^۱

دکتری علوم سیاسی (اندیشه سیاسی) دانشگاه تهران، ایران

سیاست چیست؟ عناصر اساسی تشکیل‌دهنده کدام‌اند؟ نظریه‌پردازی دربارهٔ سیاست چه اهدافی را دنبال می‌کند؟ و آیا دولت‌های ملی، آن‌گونه که ما آن‌ها را می‌شناسیم نهادهایی ازلی و ابدی بوده‌اند؟ این‌ها پرسش‌هایی هستند که سعی خواهیم کرد تا در این مقاله و به بهانهٔ مطالعهٔ انتقادی کتاب جمهوری خواهی، مورد بررسی قرار دهیم. ما برای انجام دادن این کار از مجرای مطالعهٔ مفاهیمی که جمهوری خواهی و ویرولی را تشکیل داده‌اند، تلاش خواهیم کرد تا فاصله میان فهم جمهوری خواهان کلاسیک در ایتالیای برآمده از رنسانس و نظریه‌پردازان حاکمیت سیاسی در قرن‌های بعدی را نشان دهیم. امیدواریم تا از این طریق امکان انتقادی تازه‌ای در مطالعه سیاست به وجود آید.

واژه‌های کلیدی: جمهوری خواهی، میهن پرستی، مائوریتسیو ویرولی، آزادی، فضیلت مدنی.

^۱ hmaleakzade@gmail.com

مقدمه

بعد از ظهور کتاب شهریار نیکولوماکیاوللی، بحث دربارهٔ سیاست به بحث دربارهٔ «مصلحت حاکم» تقلیل پیدا کرد. دولت ابژه اصلی نظریه‌های سیاسی شد و هر نظریه‌پردازی سیاسی، به بحث دربارهٔ عناصر دولت پرداخت. کار تا جایی پیش رفت که تئوری‌های سیاسی به تئوری‌های چگونگی به دست آوردن قدرت سیاسی، حفظ و افزایش آن تبدیل شدند. نظریه‌پردازان حاکمیت ظاهر شدند و با «منحصر کردن زور در دست یک هیأت حاکم مشخص» به آن مشروعیت بخشیدند. بدین ترتیب قدرت جمهوری که ابزاری دفاعی برای حفظ استقلال و آزادی آن به حساب می‌آمد، میان ارتش ملی و پلیس، به‌عنوان دو ابزار اعمال زور برای حفاظت از هیأت حاکم و ارزش‌هایش تقسیم شد.

مقاله حاضر مطالعه‌ای است در جمهوری‌خواهی با هدف نشان دادن تفاوت‌هایی که فهم جمهوری‌خواهانه از سیاست با سیاست در جهان دولت-ملت‌ها دارد؛ مطالعه‌ای که در نهایت امیدوار است تا امکان فهم تازه‌ای از سیاست‌ورزی بر اساس مبنای گفت‌وگویی را برای قرن تازه پیشنهاد دهد. فهمی که ضرورتاً بر شکلی از نظریه‌پردازی خلاقانه و تولید تئوری‌های جدید سیاست بنیان گذاشته نشده، بلکه نتیجه یک‌جور بازگشت به شیوه‌های کلاسیک نظریه‌پردازی دربارهٔ سیاست خواهد بود. چیزی شبیه بازگشت به خود چیزها، آن‌طور که ممکن است کاربرد روش شناسای پدیدارشناسانه در سیاست برای ما به ارمغان بیاورد. در این مسیر بعد از ارائه معرفی از مائوریتسیو ویرولی، مباحث مطرح‌شده در هر فصل از کتاب او را به‌طور مفصل مورد بررسی قرار خواهیم داد.

معرفی نویسنده

مائوریتسیو ویرولی، استاد ایتالیایی سیاست در دانشکدهٔ علوم سیاسی دانشگاه پرنستون از سال ۲۰۱۳ تا امروز، استاد حکومت در دانشگاه تگزاس و استاد ارتباطات سیاسی و نظریه (اندیشه) سیاسی در *Università della Svizzera italiana* از سال ۲۰۰۸ تا امروز است. او تحصیلات دانشگاهی‌اش را در رشتهٔ در ایتالیا به پایان رساند. رسالهٔ دکتری خود را، دربارهٔ اندیشه سیاسی ژان ژاک روسو، بعدها به وسیلهٔ انتشارات دانشگاه کمبریج با عنوان جامعه به درستی سازمان یافته (*Well-Ordered Society*) به‌عنوان یک کتاب مستقل منتشر شد.

ویرولی مجموعه قابل توجهی از جوایز و مشاغل تحقیقاتی را در کارنامه علمی خود دارد که در اینجا امکان پرداختن به آن‌ها برای ما وجود ندارد. همچنین تعداد زیادی از مقالات علمی و کتاب‌هایی در اندیشه و تئوری سیاسی و همچنین تاریخ عقاید سیاسی به‌وسیلهٔ او منتشر شده‌است؛ او همچنین در تعداد زیادی از آثار منتشرشده پیرامون نظریه‌های سیاسی و تاریخ عقاید سیاسی به‌عنوان ویراستار علمی حاضر بوده‌است.

بیش‌ترین تمرکز ویرولی در آثاری که تاکنون از او به دست انتشار سپرده‌شده، بر اندیشهٔ سیاسی ایتالیا در دوران رنسانس بوده‌است. جمهوری‌خواهی مهم‌ترین کلیدواژهٔ همهٔ آثار ویرولی است. مجموعهٔ آنچه او از جمهوری‌خواهی افاده می‌کند، در رسالهٔ مختصری با عنوان *Republicanesimo* در سال ۱۹۹۹ و به زبان ایتالیایی منتشر شده‌است و ترجمهٔ انگلیسی این کتاب، در سال ۲۰۰۲ در دسترس

علاقه‌مندان و دانشجویان نظریه‌های سیاسی در کشورهای انگلیسی‌زبان قرار گرفته‌است. این رساله مختصر همچنین به زبان‌های آلمانی (۲۰۰۲)، کره‌ای (۲۰۰۷)، فرانسوی (۲۰۰۱) و عربی (۲۰۱۱) نیز برگردانده شده‌است. ترجمه فارسی این کتاب در سال ۱۳۹۴ و با ترجمه حسن افشار در ۹۸ صفحه، به وسیله نشر مرکز در اختیار فارسی‌زبانان قرار گرفته‌است.

سیاست و مسئله جمهوری‌خواهی:

امروزه و درحالی‌که اندیشه‌های سیاسی «بی‌مینا» یا حتی «ضد‌مینا» هستند و معتقدند که اندیشه نیاز به مینا ندارد، چون امور کاملاً اقتضایی هستند، اصولی در کار نیست، زمینه مشترکی وجود ندارد و هیچ‌چیز با هیچ‌چیز دیگری قابل قیاس نیست و هرگونه توافقی ساختگی و سلطه‌گرانه است» (معینی، ۱۳۹۴: ۸۱). نظریه‌پردازی درباره سیاست بیش از هر وقت دیگری برای ما از اهمیت برخوردار شده‌است. قبل از هر چیز، یافتن مبنایی مناسب برای نظریه‌پردازی سیاسی باید مورد توجه پژوهشگران سیاسی قرار بگیرد. شاید مهم‌ترین اصلی که یک نظریه‌پرداز سیاسی، آن‌طور که قصد داریم در این‌جا مورد بررسی قرار دهیم، باید در نظر بیاورد ضرورت یک‌جور تعلیق پدیدارشناختی، برای فراهم شدن امکان ارزیابی درست از چیزی که به نام علم سیاست در حال حاضر در اختیار داریم باشد. تعلیقی ما را به پرسش از هستی‌شناسی سیاست سوق خواهد داد. این تعلیق با عنایت به این مسئله انجام می‌پذیرد که «علوم سیاسی، برخلاف علوم طبیعی، نه با طرح نظریات جدیدی که جای قبلی‌ها را می‌گیرند، بلکه با بازبایی و پالایش افکار و مضامین از یاد رفته به‌پیش می‌روند و گاهی کار بازبایی به عمل سیاسی کمک می‌کند» (ویرولی، ۱۳۹۴: ۵).

بحث درباره هستی‌شناسی سیاسی با ارجاع به فهم کارل اشمیت از آن، به یک بحث کلاسیک در نظریه‌پردازی سیاسی در دهه‌های پایانی قرن بیستم تبدیل شده‌است.

ما در اشمیت با یک هستی‌شناسی مبتنی بر برابر نهاد دوست-دشمن مواجهیم. برای او دولت تنها در ممکن است وجود داشته باشد که یک برابر نهاد انضمامی دوست-دشمن در سیاست حاضر باشد. مفهوم دولت بر مفهوم امر سیاسی دلالت دارد (اشمیت، ۱۳۹۲: ۴۹). این بن‌مایه اصلی نظرگاه اشمیتی درباره سیاست است. مسئله تصمیم و اهمیت تصمیم‌گیری در اندیشه اشمیت مسئله‌ای بسیار برجسته است. تا جایی که در ابتدای رساله الهیات سیاسی‌اش به صراحت می‌نویسد: «حاکم کسی است که در باب استثناء تصمیم می‌گیرد» (اشمیت، ۱۳۹۰). بدون این‌که بخواهیم درباره مفهوم استثناء در اشمیت مطالب بیش‌تری بیان کنیم، می‌بینیم که پیوند مستقیمی بین دولت، استثناء و اصل تصمیم‌گیری در اشمیت وجود دارد. می‌توان گفت تصمیم‌گیری واسطه‌ای است که هستی دولت و امر استثناء را به هم پیوسته است.

این میراثی است که به‌طور مشخص از رساله شهریار ماکیاولی برای نظریه سیاسی غربی به‌جای مانده، در هابز صورت کامل‌تری به خود گرفته و در اشمیت با صراحتی مثال‌زدنی بیان شده‌است؛ آن‌طور که آگامبن در وضعیت استثنائی‌اش نشان می‌دهد این میراث واقع‌گرایانه در نظریه سیاسی بن‌مایه اصلی نظریه‌ها و نظام‌های سیاسی امروز در همه صورت‌های ممکن را تشکیل می‌دهد، یا به تعبیر او به

«پارادایم حکومت» تبدیل شده است. به این بدین معناست که اگرچه «استثناء» در حقوق قرون وسطی نشان دهنده گشایشی در نظام حقوقی بر واقعیت بیرونی است، در مقابل وضعیت استثنائی مدرن تلاشی است برای گنجاندن خود استثناء درون نظام حقوقی». (آگامبن، ۱۳۹۵: ۵۹-۶۱).

به عبارت دقیق تر «در دولت‌های مدرن وضعیت استثنائی در مقام تعلیق اضطراری قانون به شالوده اصلی و منشأ حقیقی قانون گذاری تبدیل شده است» (آگامبن، ۱۳۹۵: ۶۳) و این درست شبیه همان چیزی است که ویرولی از آن با عنوان گذار از سیاست به عقل دولت یاد کرده است. (Maurizio Viroli, 2005)

با عنایت به همین مسئله است که باید به شکل تازه‌ای از نظریه پردازی درباره سیاست بپردازیم که بر اساس آن وضعیت استثنائی نوع خاصی از قانون نیست، بلکه در حکم تعلیق نظام حقوقی و معرفی آستانه قانون یا حد قانون است. تأمل جمهوری خواهانه جدید در آستانه قرن بیست و یکم به دنبال بازنگری در این فهم از هستی شناسی سیاست به نفع فهمی است که سیاست را «بر اساس مراودات، فعالیت‌ها و کنش‌ها و انگیزش‌های انسانی» (معینی، ۱۳۹۴: ۹۶). در مقام مبنایی برای نظریه پردازی‌اش در نظر می‌آورد.

این تلاشی است که تا حد زیادی در پدیدارشناسی سیاسی خاص هانا آرنت، نیز مورد توجه بوده است. می‌دانیم که برای او «سیاست خاطره‌ای گشوده، خاطره‌ای احیا شده و مشترک که خود آن را زندگی این یا آن کیستی می‌نامد» (کریستوا، ۱۳۹۴: ۵۴).

در مسیر تازه‌ای که به نظر می‌رسد نظریه پرداز سیاسی در بازگشت به جمهوری خواهی ایتالیایی رنسانس باید به دنبال امکان تازه‌ای در بازتعریف امر سیاسی، یا به ادبیات فنی تر پدیدارشناسانه، فراهم آوردن امکان تازه‌ای برای آشکارگی سیاست در جریان بازگشت آن به خودش، آن گونه که در افق اومانیسیم کلاسیک، یا به تعبیر اسکینر اومانیسیم پیش از اومانیسیم باشد. این تلاش نظری به نظریه پرداز سیاسی اجازه می‌دهد تا بیش از هر چیز مفاهیم سیاسی مورد نظرش را در تفاوتی که با مفاهیمی پذیرفته شده امروزی دارند، تعریف کند. مفاهیمی از جمله: آزادی، شهروند، فضیلت سیاسی و میهن پرستی که هر کدام افق تازه‌ای بر آبجکتیویته سیاست می‌گشایند.

آزادی در مقام عدم وابستگی

گفتیم که بحث درباره سیاست جمهوری خواهانه، بحث درباره هستی شناسی سیاسی بر مبنای فهم سیاسی نویسان اومانیسیت در ایتالیایی رنسانس خواهد بود؛ سعی خواهیم کرد تا از بحث درباره آزادی در معنای جمهوری خواهانه‌اش راهی به فهمی از هستی شناسی سیاست، متناسب با عناصر تئوری‌های جمهوری خواه پیدا کنیم. قبل از هر چیز باید به این مسئله اشاره کنیم که «جمهوری خواهی... نه درباره دموکراسی مشارکتی مستقیم، که در مورد خود حکمرانی انتخابی در چارچوبی مشروط بود (ویرولی، ۱۳۹۴: ۷). تا از این طریق راهمان برای وارد شدن به مفهوم آزادی جمهوری خواهانه را گشوده باشیم.

می‌دانیم که در جمهوری خواهی کلاسیک [مفهوم] مقابل آزادی همواره استبداد نامیده می‌شد. حداقل تا قرن سیزدهم استبداد نه تنها به قانون یک [حاکم] غاصب^۱ بلکه همچنین به اجرای دلخواهی قانون مشروع نیز اشاره می‌کرد. (Moulakis, 1998, p. 73) این مفهوم از یک طرف نسبت مشخصی بین آزادی با خودرایی و آزادی و عدم وابستگی از طرف دیگر برقرار می‌کند. بدین ترتیب و برخلاف آن چه در لیبرال-دموکراسی‌ها با آن مواجه هستیم، این نه نیاز به امنیت بلکه خواست آزادی است که سیاست و اندیشیدن دربارهٔ سیاست را ضروری می‌نماید. مسئله‌ای که به‌طور خاص به این فهم آزادی مربوط می‌شود، عبارت است از این که [این فهم] «سیاست را به‌عنوان یک وسیله و نه هدفی در خودش می‌بیند» (Honohan, 2005, p. 17).

سیاست بدین ترتیب وسیله‌ای برای تأمین این آزادی است و برای این کار ناگزیر دو وجه ایجابی و سلبی دارد. سیاست جمهوری خواه در وجه ایجابی‌اش عبارت است از تربیت شهروندان آزاد و عادل و در وجه سلبی‌اش شامل تشکیل قوای نظامی مناسب برای جلوگیری از میان رفتن آزادی به وسیلهٔ نیروی خارجی است. از این جهت است که «آزادی باستانی همراه با زیستن در یک دولت آزاد (یا جماعت آزاد) است؛ [درحالی‌که] آزادی [نظریه‌پردازان] مدرن مفهومی آزادی است که حق افراد برای آزاد بودن از دخالت‌های غیرضروری را ترویج می‌کند. (Maynor, 2003, pp. 13-14)

باید تا اینجا مشخص شده باشد که آزاد بودن اصولاً مسئله‌ای مربوط به درون دولت بودن است. برای یک نظریه‌پرداز جمهوری خواه، این درون دولت و تحت قوانینی عادلانه بودن است که امکان آزادی را برای شهروندان فراهم می‌آورد و بدین ترتیب است که ذیل جمهوری خواهی کلاسیک «تا آزاد بودن عبارت از تحت سلطه نوسانات مطلق [قانون] بودن: تحت سلطه اراده‌ای به‌طور بالقوه دمدمی مزاج یا قضاوت شخصی دیگری بودن است. آزادی شامل رهایی از چنین صورتی از فرمان‌برداری^۲، آزادسازی از چنین وابستگی است. (Pettit, 1999, p. 5) و نه در بیرون دولت بودن یا از مداخله سیاست به‌طور کامل رها بودن.

در واقع «شهروندان جمهوری خواه به وسیلهٔ قوانین اساسی یک دولت جمهوری خواه شناسایی می‌شوند و از این قوانین حمایت می‌کنند؛ قوانینی که آزادی را در مقام مفهومی مربوط به زیر سلطه نبودن صورت‌بندی کرده‌است. چراکه این شهروندان در وضع و حفاظت از این قوانین دخیل بوده‌اند» (Maynor, 2003, p. 42).

اگر راه خودمان به سمت مفهوم امر سیاسی را از مسیر مذاقه مفهوم آزادی جمهوری خواهانه ادامه دهیم، خواهیم دید که «سیاست و هنر دولت به وسیلهٔ اومانیسست‌های کوانتروچنتو به‌عنوان متضاد هم در نظر گرفته شدند، درست همان‌طور که «مرد دولت» به‌عنوان انسانی فاسد و نقطه مقابل و منحرف‌شدهٔ شهروند خوب به حساب می‌آمد (Maurizio Viroli, 2005, p. 71). در واقع این سیا، و نه دولت، به معنایی که پس از ماکیاوولی در اندیشهٔ سیاسی غربی صورت‌بندی شده‌است که امکان

¹ Usurper.

² Subordination.

آزادی را برای شهروندان به وجود می‌آورد و همچنین از این آزادی حفاظت می‌کند. بی‌جا نخواهد بود اگر بگوییم سیاست جمهوری خواهانه عبارت است از مجموعه‌ای از مناسبات جاری میان یک دسته از مردم با تعلقات شناختی و فرهنگی خاص که تحت نهادهای مادی و روانی ویژه‌ای به اداره زندگی خود در مقام یک مردم، یک شهر و یک جماعت روحانی مشغول هستند. در این شیوه خاص با موضوع، «سیاست و قانون معطوف به حفاظت از جامعه مدنی‌اند^۱. هدف سیاست، مانند هدف قانون‌گذاران، [دستیابی به] شهروند خوب است؛ او کسی است که توجهش معطوف به خیر و نظم شهر و تمامیت بشریت است. (Viroli, Machiavelli, 1998, p. 45).

می‌دانیم که واحد سیاسی در جمهوری‌های رومی شهر بوده‌است؛ بنابراین وقتی در این مقاله از دولت جمهوری خواه استفاده می‌کنیم، نباید با این اشتباه اساسی مواجه شویم که چنین دولتی در مقیاس دولت-ملتهای امروزی امکان تحقق یافتن دارد. وقتی ما در این مقاله از دولت به معنای جمهوری خواهانه‌اش حرف می‌زنیم، معنای ویژه‌ای از آن افاده می‌کنیم؛ برای ما «دولت فعلیت آزادی متجسم است. اما، آزادی متجسم نیازمند آن است که فردیت شخصی و دل‌بستگی‌های ویژه آن به شکفتگی کامل خود برسند و برای خود، به شناسایی حق خود دست یابند (در درون نظام خانواده و جامعه مدنی)، همچنین باید، از سویی، به میل خود به درون دل‌بستگی [امر] کلی راه یابند و از سویی دیگر، دانسته و به اراده خود، این دل‌بستگی کلی را، حتی همچون روح گوهری خود بشناسند و فعالانه آن را همچون هدف غایی خود دنبال کنند. (هگل، ۱۳۹۳: ۳۰۱). تنها در چنین فهمی از دولت است که می‌توانیم مدعی باشیم تصور آزادی موجب تصدیق ایده دولت می‌شود.

پیش از این گفته شد که جمهوری خواهی را نباید معادل دموکراسی و آزادی جمهوری خواهانه را نباید معادل آزادی لیبرالی به حساب آورد. «جمهوری خواهی از نوع کلاسیک... نظریه‌ای درباره دموکراسی مشارکتی نیست. نظریه‌ای درباره آزادی سیاسی است که مشارکت شهروندان در شور عالی را، تنها در صورتی که از مرزهای دقیقاً تعریف‌شده‌ای فراتر نرود، برای دفاع آزادی ضروری می‌داند. (ویرولی، ۱۳۹۴: ۶).

سیاست لیبرالی و آزادی

تا اینجا بنای ما بر این بوده‌است تا از مجرای بررسی مفهوم آزادی در ادبیات سیاسی نویسان اومانیست به سمت فهم خاص ایشان از امر سیاسی راهی بازکنیم و به مطالعه فهم ایشان از هستی‌شناسی سیاست، متناسب با فهمی که از آزادی افاده کرده‌اند، ارائه دهیم. برای رسیدن به این مقصود سعی کردیم تا این مسئله را روشن کنیم که «آزاد بودن، در رویکرد نئو-رومن (یا جمهوری خواهانه)، به معنای زیستن در یک دولت آزاد بود» (Cecile Laborde (Editor), 2008, p. 4).

^۱ جامعه مدنی در اینجا عبارت است از جمهوری، مجموعه نهادهای مادی و معنوی یک جمهوری ایتالیایی و به آن چیزی که امروزه ما ممکن است از خلال مباحث مربوط به قرن بیستم به خاطر داشته باشیم متفاوت است.

در این بخش از مقاله و پیش از این که بخواهیم به‌طور خاص به فهم جمهوری خواهانه از امر سیاسی و عناصر آن بپردازیم، لازم است تا مفهوم آزادی در انگاره‌های لیبرال و جمهوری خواهی رومی، دقیق‌تر تحلیل کنیم. اهمیت این مسئله در بخش پایانی این مقاله - جایی که به مقایسه میان سیاست و امر سیاسی در این دو الگوی نظریه‌پردازی درباره سیاست خواهیم پرداخت - مشخص خواهد شد.

پرسش آزادی درون خودش پرسش آزادی «چه کسانی»، «از چه چیزهایی» و «به چه منظوری» را دارد. برای بررسی مفهوم آزادی لیبرالی ناگزیریم تا از مجرای بررسی این پرسش‌ها وارد موضوع شویم. بدین ترتیب است که می‌توانیم امیدوار باشیم بر پایه پاسخ‌هایی که برای پرسش‌های سه‌گانه فوق ارائه می‌دهیم، راهی به سمت سیاست برای ما گشوده خواهد شد.

به گفته مک کالوم، هر برداشت آزادی از سه ویژگی برخوردار است: الف) یک عامل ب) یک مانع که این عامل را مسدود کند و ج) هدفی که عامل به دنبال آن است. (داگر، ۱۳۸۴: ۲۶). در این بخش بنا داریم به مسائل مربوط به عامل بپردازیم. به بیان بهتر قصد داریم این مسئله را مورد بررسی قرار دهیم که صحبت آزادی صحبت از چه کسانی است.

ماکیاولی در رساله شهریار، بر اساس شیوه خاص صورت‌بندی‌اش از انسان فاصله‌ای میان محکومان و شهریار برقرار می‌کند که وظیفه پر کردن آن به عهده سیاست گذاشته می‌شود. او می‌نویسد «در باب آدمیان، بر روی هم، می‌توان گفت که ناسپاس‌اند و زبان‌باز و فریبکار و ترسو و سودجو. (ماکیاولی، ۱۳۸۹: ۱۴۲). بر همین اساس است که وظیفه شهریار را کنترل این فریبکاران سودجو را به عهده شمشیر و مکر شهریار و امی‌نهد. این تصویر از انسان زمینه‌ساز انتزاع دولت و انفصال سیاست از مردم قرار گرفتن آن در جایی بالا و بیرون مردم با استقرار یک نظام کنترل بیرونی، مجهز به حق استفاده مشروع از زور در میان نظریه‌پردازان سیاسی بعد از او شد؛ این شیوه خاص از مواجهه با انسان و تالی سیاسی آن در ارتباط با شهریار دولت را به قاضی مردم تبدیل کرد. یک قاضی هیولاوش مجهز به این باور اساسی که «عهد و پیمان‌ها بدون پشتوانه شمشیر تنها حرف‌اند و به‌هیچ‌روی توان تأمین امنیت آدمی را ندارند» (هابز، ۱۳۸۱، ص. ۱۸۹) و راه را برای صادر کردن این فرمان اساسی صادر کرد که «فرمانروای جدید باید وضع موجود را نگاه دارد و به‌ویژه در حفظ سلطه خویش بر نظام موجود حکومت بکوشد. (اسکینر، ۱۳۷۲: ۶۳). تا در بخش مهمی از نظریه‌پردازی سیاسی بعد از خودش، از هابزلاک و در تمامی قرن بیستم - از مجرای تأثیری که به‌واسطه او از هابز به اشمیت رسیده بود - هر قلمی صدای او را بازتاب بدهد.

فاصله عمیقی در شهریار میان مردم و حکومت ایجاد می‌شود، اتفاقی که به نظر می‌رسد مهم‌ترین وجه تمایز سیاسی‌نویسان اومانیست پیش از ماکیاول با اندیشه‌های او در این رساله باشد، وحدت مردم در مقام یک واحد سیاسی را از هم‌گسیخته و زمینه تولد فرد^۱ تنها، به‌عنوان موضوع کنترل‌گری دولت را ایجاد کرد. انسانی که تعلقش به یک هستی اجتماعی واحد را از دست داده و حالا با تبدیل شدن به

¹ Individual.

موجودی که امکان تعریف شدنش به عنوان «شهروند» را از دست داده است به خطری برای دیگران تبدیل می‌شود. دیگران به موانعی برای تحقق خواسته‌ها و امیال او تبدیل می‌شوند؛ مجموع همه این‌ها شرایطی را ایجاد می‌کند که بر اساس آن هر انسانی تهدیدی برای انسان‌های دیگر و حق آن‌ها برای دست یافتن به موضوع میلشان می‌شود. تالی منطقی این بحث تصدیق منطقی یک‌جور وضعیت آشوب‌ناک، حضور یک‌جور ترس مداوم از مورد تعرض قرار گرفته به وسیله دیگران است. نتیجه‌ای که از این بحث درباره آزادی به دست می‌آید، آزادی را به مسئله امنیت پیوند می‌زند، بر این اساس آزادی «به معنی فقدان مخالفت است؛ (مراد من از مخالفت، موانع بیرونی حرکت است) (هابز، ۱۳۸۱: ۲۱۷-۲۱۸).

پس بر طبق این معنای درست و مقبول واژه آزادی، انسان آزاد کسی است که در امری که می‌تواند با تکیه بر قوت و دانش خود، عملی انجام دهد، بدون آنکه مواجه با مانعی باشد، آنچه را که می‌خواهد انجام دهد. (هابز، ۱۳۸۱: ۲۱۸) این مسئله در نوشته‌های سیاسی هابز عالی‌ترین صورت خود را پیدا کرده و زمینه‌ساز شیوه‌های تازه‌ای از اندیشیدن درباره آزادی و رابطه آن با سیاست می‌شود.

پیوند میان آزادی و امنیت در هابز بیش از هر چیز به صورت‌بندی مفهوم آزادی منفی در نظریه‌پردازان لیبرال نیرو بخشیده است. این مفهوم به‌طور ویژه در مباحثی که آیزا برلین درباره آزادی مطرح کرده است. در این نگاه آزادی، «آزادی از چیزی است یعنی محفوظ ماندن از مداخلات غیر در داخل مرزی که هرچند متغیر است ولی قابل‌شناسایی باشد» (برلین، ۱۳۸۰: ۲۴۳). این فهم آزادی وقتی به اعتبار سیاست مورد توجه قرار بگیرد. به‌طور ساده عبارت است از قلمروی که در داخل آن، شخص می‌تواند کاری را که می‌خواهد انجام دهد و دیگران نتوانند مانع کار او شوند. (برلین، ۱۳۸۰: ۲۳۷). این قلمرو در نهایت چیزی نیست جز دولت در معنای مدرن آن.

در این جستار سعی کردیم نشان دهیم انسان ترسیم‌شده در شهریار ماکیاولی زمینه‌ساز شکل‌گیری دغدغه امنیت در نظریه‌پردازی‌های سیاسی بعد از خودش می‌شود. بعد از فروپاشی وحدتی که سیاسی نویسان اومانیست برای جمهوری و مردمانی که آن را تشکیل داده‌اند، تصور می‌کردند، نهاد سیاست، دولت، به تنها مسول تأمین‌کننده امنیت که با در انحصار در آوردن زور و حق گرفتن جان مردم تبدیل شد. بر اساس نظریه‌هایی که بر این بنیان تولید شدند «اگر قدرتی کافی تأسیس نشود تا امنیت ما را تأمین کند، در آن صورت هرکس می‌تواند حقاً برای رعایت احتیاط در مقابل دیگران بر قدرت و مهارت خویش تکیه کند و چنین هم خواهد کرد» (هابز، ۱۳۸۱: ۱۸۹). این در حالی است که «کامنولث یا وضعیت جمهوری خواهانه ...، مردم را در مقام اعتماد کنندگان، به‌طور انفرادی یا جمعی، و دولت را به‌عنوان نهادی که به آن اعتماد می‌شود، به حساب می‌آورد: به‌طور خاص، این وضعیت مردم را به‌مثابه ودیعه گذارانی به حساب می‌آورد که به دولت برای وضع قوانینی که استبدادی^۱ نباشند اعتماد کرده‌اند» (Pettit, 1999, p. 9) به وضوح تفاوت میان مردم با افراد، کامنولث با دولت و انسان با انسان در این دو نظریه قابل‌مشاهده است. این تفاوت در عبارت زیر از هابز با وضوح بیش‌تری قابل‌مشاهده است:

¹ non-arbitrary.

«هدف، غایت یا خواست نهایی آدمیان (که طبعاً دوستدار آزادی و سلطه بر دیگران‌اند) از ایجاد محدودیت بر خودشان (که همان زندگی کردن درون دولت است) دوران‌دیشی درباره حفظ و حراست خویشتن و به تبع آن تأمین زندگی رضایت‌بخش‌تری است». (هابز، ۱۳۸۱: ۱۸۹).

با مراجعه به گفته‌های فراوانی از این دست در لویاتان برای ما مشخص است که «فهم هابز آزادی در لویاتان، فهمی مبتنی بر آزادی منفی است، فهمی که بر اساس آن آزادی با غیاب تضاد معرفی شده است» (Maynor, 2003, p. 20).

دولت، ترس‌رهایی‌بخش

این ادعا که نظریه‌پردازهای لیبرال برای نزدیک شدن به مفهوم آزادی از امنیت به‌عنوان یک مفهوم میانجی استفاده می‌کنند درباره جان لاک^۱ نیز صادق است. اگرچه وضع طبیعی لاک وضعیتی نیست که استعداد جنگ همه با همه را درون خود داشته باشد، وضع انسان‌هایی است که «می‌توانند به اعمالشان نظم و نسق دهند و اختیار دارایی‌شان و شخص خودشان را آن‌طور که فکر می‌کنند مناسب است، داشته باشند، در حد و مرزهای قانون طبیعت، بدون آنکه از کسی کسب اجازه کنند یا تابع اراده هر انسان دیگری باشند (لاک، ۱۳۹۲: ۱۷۵) اما حتی در اینجا نیز خطر زیر پا گذاشته شدن قانون طبیعت، ضرورت پیش‌بینی یک نیروی اجرایی برای قانون طبیعت را پیش کشیده است.

برای جان لاک وضعیت طبیعی یک قانون طبیعی دارد که بر آن حکم می‌راند و همگان را ملزم می‌کند: و عقل که آن قانون است، به نوع بشر که آن را طرف مشورت خود قرار می‌دهند، می‌آموزد که همه باهم برابر و مستقل از هم‌اند و هیچ‌کسی نباید به زندگی، سلامت، آزادی و متصرفات دیگری آسیب و صدمه‌ای برساند. (لاک، ۱۳۹۲: ۱۷۷) اما این‌طور نیست که همه افراد حاضر در وضع طبیعی، همواره بر سیل خرد حاکم بر طبیعت عمل کنند. از آن‌جا که «قانون طبیعت مانند همه قوانین دیگر که دغدغه انسان را در این جهان دارند، بی‌فایده است، اگر هیچ‌کسی نباشد که در وضع طبیعی قدرت اجرای آن قانون را داشته باشد (لاک، ۱۳۹۲: ۱۷۸). ضرورت دارد تا یک نیروی اجرایی کمر خدمت قانون طبیعی ببندد و خاطیان از این قانون را در محدوده آن مجازات کند. برای این‌که نفس مجازات کردن کسی که «خروجش از شمول قانون طبیعی» به وسیله همه کسانی که در وضع طبیعی برابری دارند، دچار ایجاد هرج‌ومرج و آشفتگی وضع طبیعی بگردد ضرورت دارد تا دولت، در مقام یک‌نهاد قضاوتی برخوردار از حق مجازات خاطیان و متجاوزان به قانون طبیعت تشکیل شود تا ضمن تضمین امنیت حاکم بر وضع طبیعی از تغییر قانون طبیعت جلوگیری کند. بدین ترتیب می‌توانیم ادعا کنیم که فهم لاک از مفاهیمی که ارائه کرده‌است در بنیان خود فهمی محافظه‌کارانه است. این بیش‌تر به خاطر این است که در نظریه‌های مبتنی بر آرای این‌چنین «قانون طبیعت» برای تمامی موجودات عقلانی واحد و یکسان است

^۱ مفهوم وضع طبیعی را باید یک مفهوم‌پردازی منطقی که به کار توجیه منطقی نفس حضور دولت در مقام قاضی تأمین‌کننده امنیت می‌آید به حساب آوریم.

و شرایط یا ویژگی‌های محلی هیچ دخلی در آن ندارند. (مکاینتایر، ۱۳۹۰: ۲۸۷) و در نهایت وظیفه دولت حفاظت از این قانون فراگیر و مطابق با عقل است.^۱

آنچه را تا اینجا آوردیم، می‌توانیم در تعاریفی که برای روشن کردن مفهوم دولت^۲ آورده‌اند با وضوح بیش‌تری ببینیم. واژه دولت (state) از ریشه لاتینی stare به معنی ایستادن و به صورت دقیق‌تر از واژه status به معنی وضع مستقر و پابرجا گرفته شده است. (وینسنت، ۱۳۷۶: ۳۶) همچنین مضمون عمده دیگری که در معنای status وجود دارد این است که «ایستادگی» و استمرار همواره در رابطه با چیزی متصور است. (وینسنت، ۱۳۷۶: ۳۷) اگر این دو عبارت روشن را در کنار مفهوم فضیلت شهریار، که ماکیاوولی آن را در مقابل مفهوم فضیلت مدنی به کار برده است، مورد مطالعه قرار بدهیم خواهیم دید که دولت را می‌شود به عنوان یک جور وضع ثابت و نامتغیر، در بنیان‌هایش، در مناسبات قدرت فعال میان مردم و طبقه‌ای از حاکمان، به حساب آورد که در یک محدوده سرزمینی حق انحصاری استفاده از زور را به دست آورده‌اند.

پیوند خوردن ایده دولت با مسئله امنیت، دولت را به یک فرقه مذهبی تبدیل خواهد کرد که در پلیس و نهادهای قضایی حاکم بر روال زندگی یک مردم بیرونیت پیدا می‌کند و از طریق قوانینی که وضع می‌کند، نفس حضور مناسبات قدرتی را که به حفظ هیأت حاکم یاری می‌رساند، تضمین می‌کند. اگر این مسئله را بپذیریم که «یکی از ویژگی‌های یک فرقه شرعی غیرتی است که آن فرقه در گستراندن تعالیم خویش و یافتن کسانی که به آیین او و راه خدا بگروند از خود نشان می‌دهد. (هگل گ. و.، ۱۳۸۶: ۶۲) آنگاه معنای سکولاریزه شدن الهیات مسیحی در الهیات سیاسی کارل اشمیت نیز برای ما قابل فهم‌تر خواهد بود.

در همه صورت‌های نظریه‌پردازی سیاسی مبتنی بر ایده حاکمیت به معنای جدید کلمه مراجعه به دولت برای فهم هستی‌شناسی سیاسی ضروری است. در میان جریان قالب نظریه‌پردازی سیاسی از قرن شانزدهم به این‌طرف در میان اکثریت قاطع موافقان و مخالفان وضع موجود صحبت درباره دست‌یابی به قدرت دولتی برای «رها کردن» انسان از سلطه هم‌نوعانش بوده است. ارزش‌های جمهوری خواهانه فراموش شدند و علم سیاست به علم تسخیر قدرت، حفظ و افزایش آن تقلیل پیدا کرد. انسان تنها شد و تعلقاتش را از دست داد. عرف و مناسبات اجتماعی که در جریان نیندیشیده زندگی یک مرد جهان ایشان را معنا می‌بخشیدند و امکان باهم بودنشان را در رابطه‌ای که درون آن احساس تعلق به یکدیگر در مقام شهروندان یک جمهوری آزادی ایشان را ممکن می‌کرد، از بین رفت. انسان‌ها به موجودات تنهایی تبدیل شدند که ترس از دیگری آن‌ها را به دام دولت‌ها انداخت و ترس از دولت سردرگمشان

^۱ این مسئله را مقایسه کنید با فهم روسو از قانون، دولت و رابطه‌شان با مردم؛ که براساس آن:

روسو در رساله قرارداد اجتماعی به دنبال بررسی امکان یک «قاعده امور عادلانه و مطمئنی [است] که انسان‌ها را چنان‌که هستند و قوانین را چنان‌که باید باشند در نظر بگیرد». (رسو، قرارداد اجتماعی، ۱۳۸۰: ۵۳).

^۲ State.

کرد. این سردرگمی را شاید در هیچ‌جا بیش‌تر از تلاش‌های نظری هانا آرنتمو بیش از همه در این بیان او که مسئله آن‌گونه که برای هملت بود، بودن با نبودن نیست، بلکه تعلق داشتن یا تعلق نداشتن است. (کریستوا، ۱۳۹۴: ۴۴) نتوانیم پیدا کنیم. بر اساس این احساس تعلق داشتن است که می‌توانیم بگوییم «سیاست خاطره‌ای گشوده، خاطره‌ای احیاشده و مشترک که خود آن را زندگی این یا آن کیستی می‌نامد. (کریستوا، ۱۳۹۴: ۵۴).

این فهم از سیاست در مقام خاطره گشوده ضرورت بازگشت نظریه‌پرداز سیاسی به نوشته‌های اومانیست‌های سیاسی نوین را به وجود می‌آورد؛ نظریه‌پردازی که درمیان‌شان تجلیل از سیاست در مقام هنر جمهوری، هم‌زمان با نفی هنر دولت، هنر پایه توجیه به قدرت و استفاده از نهادهای عمومی برای به دست آوردن اهداف خصوصی پیش رفت. (Maurizio Viroli, 2005, p. 71). این بیش‌تر تحت تأثیر واقعیت‌های مربوط به سیاست در ایتالیای دوران رنسانس باید فهمیده شود. شاید بشود این مسئله را یک‌جور بازگشت سیاسی به خود چیزها و زمینه‌ساز یک‌جور مطالعه پدیدارشناسانه در سیاست و امر سیاسی نیز به حساب آورد. بازگشتی که لازمه‌اش مطالعه در چگونگی فهم سیاسی نویسان آن دوران درباره سیاست است. می‌دانیم که «در فلورانس ابتدای قرن شانزدهم، بلاغت عمومی، فلسفه و تاریخ‌نویسی هنوز تحت نفوذ قرائت سیسرونی و ارسطویی از سیاست به‌مثابه هنر سازمان دادن، حفاظت از و بهسازی *respublica*—که عبارت است از جماعتی از شهروندان آزاد و برابری که برای خیر عمومی تحت حاکمیت قانون زندگی می‌کنند ایدئال انسان سیاسی، یا مد، که به‌عنوان شهروند نیکوکاری که با عدالت حزم، بردباری و اعتدال به خیر عمومی خدمت می‌کرد، قرار داشت. (Viroli, Machiavelli, 1998, p. 43) این همان شیوه فراموش‌شده در فهم سیاست است که می‌توانیم به‌عنوان مبنایی برای بازنگری در امر سیاسی از آن استفاده کنیم.

دولت و مفاهیمی که همراه آن زاییده سند:

گفتیم که «جمهوری‌خواهی در رنسانس بسیار فراتر از مجموعه‌ای از ادعاها درباره ساختارهای سیاسی، موضعی اخلاقی بود. (Nelson, 2004, p. 22). که بر اساس آن قانون حقیقتاً متنی نوشته‌شده نبود. بلکه قانونی بنیان گذاشته‌شده بر طبیعی ثابت به حساب می‌آمد.

بدین ترتیب تا پایان قرن هجدهم، تحت موقعیت‌های خاص تاریخی، عناصر چندی جمع شدند تا چیزی را که ممکن است امروزه نظام جمهوری‌خواه بنامیم، تشکیل دهند: ایده و تجسم نهادی^۱ تا حدی موفق یک نحوه حکومت‌داری مشروطه مستقل خودمختار^۲ از شهروندان آزاد و برابر که به‌وسیله کامان سنس هدایت می‌شوند». (Moulakis, 1998, p. 1).

مهم‌ترین عناصر تشکیل‌دهنده نظریه‌های کلاسیک جمهوری‌خواهی را ایده‌های آزادی، فضیلت مدنی و میهن‌دوستی تشکیل می‌دادند. عمرمان با گذار از سیاست به عقل دولت (ر.ک. به (Maurizio Viroli, 2005)، این ایده‌های جمهوری‌خواهانه نیز شکل‌هایی متناسب با این گذار پیدا کردند. درباره

^۱ institutional embodiment.

^۲ self-governing.

آزادی تا حدی توضیح دادیم، فضیلت مدنی به فضیلت سیاسی تبدیل شد و میهن پرستی جایش را به ناسیونالیسم داد. در این بخش از مقاله سعی خواهیم کرد تا ایده اصلی مان را با بررسی این مفاهیم و مقایسه شان با مفاهیمی که سیاسی نویسان اومانیست از آن‌ها افاده می‌کردند پیش ببریم.

نسبت مشخصی میان احساس تعلق جمهوری خواهانه به مردم و میهن پرستی وجود دارد. به طوری که «میهن پرستی را اغلب، به آمادگی برای انجام فداکاری‌ها و کارهای فوق العاده، معنا می‌کنند، اما میهن پرستی، در اصل آن سرشتی است که در شرایط و اوضاع و احوال عادی زندگی از روی عادت می‌داند که جماعت بنیاد گوهری و هدف است. همین آگاهی است که، چون در تمامی زندگی عادی درستی خود را به اثبات رساند، زمینه آمادگی برای تلاش‌های فوق العاده را فراهم می‌آورد.» (هگل، ۱۳۹۳: ۳۰۸). در این تعبیر میهن پرستی یک جور احساس اتحاد و روح عمومی است که می‌تواند مردم را برای انجام دادن کنش مدنی یا برای حفاظت آزادی عمومی برانگیزاند. (Honohan, 2005, p. 20) احساسی که باید آن را نتیجه یک جور آگاهی غیر تئوریک فعال به تعلق من و دیگران به مجموعه‌ای از مناسبات مادی و روانی، که در کار وساطت کردن رابطه میان ما با یکدیگر در مقام اعضای یک وحدت روانی به نام جمهوری-شهر است به حساب بیاوریم. به معنای دقیق تر میهن (جمهوری) نهادی سیاسی است به این معنا که محصول یک جور گفت و گوی نیندیشیده بین اعضای یک شهر-جمهوری است. میهن یک جور تعلق داشتن به یک جریان مشترک از تربیت است؛ که در خلال آن ارزش‌های مشترکی برای در کنار هم بودن و دنبال کردن خیر عمومی ترویج می‌شود. این فهم از میهن در میان جمهوری خواهان ریشه‌ای عمیقاً یونانی دارد. می‌دانیم که از نظر یونانیان «آدمی که موجود جسمانی و روانی است، برای نگهداری و انتقال صورت نوعی خویش شرایطی به وجود می‌آورد و سازمان‌هایی برای پروردن تن و روح آماده می‌سازد که به محتوا و جوهر آن‌ها اصطلاح تربیت اطلاع می‌کنیم (یگر، ۱۳۷۶: ۱۷). وقتی همه این‌ها را کنار این باور افلاطونی بگذاریم که «آدمی از لحاظ اخلاقی چنان بار آید که پیوسته بکوشد تا عضوی کامل و مفید برای جامعه باشد. (افلاطون، ۱۳۸۰: ۱۹۳۰) خواهیم دید که مهم‌ترین وظیفه یک جمهوری، آماده کردن شهروندانش برای مشارکت در برآوردن خیر عمومی از طریق ارائه تربیتی مناسب با این هدف خواهد بود. در سایه این فهم از رابطه بین میهن و تربیت است که می‌توانیم این ادعای روسو را بهتر فهم کنیم که «جمهور افلاطون» یک کتاب سیاسی نیست: بهترین رساله آموزش و پرورش است که تاکنون نگاشته شده است. (روسو، ۱۳۷۱: ۲۳).

باید مشخص شده باشد که مهم‌ترین عنصر میهن دوستی جمهوری خواهانه عشق ورزیدن نسبت به خانه‌ای است که هر شهروند در آن سکنی گزیده و به آن تعلق دارد. همین‌طور تربیت عبارت است از همین جریان مداوم سکنی‌گزینی شهروندان در مجموعه‌ای از ارزش‌های مدنی که اولاً آزادی هر کدامشان را ممکن می‌کند و ثانیاً به اعتبار قوانینی که در جریان باهم بودن ایشان، در آزادی را تضمین می‌کند بدین ترتیب «میهن ما... باید به معنای جهان اخلاقی ما و میهن همه مردان آزاد دیگر باشد» (Violi, For Love of Country: An Essay On Patriotism and Nationalism, 1995, p. 162).

این بدین معنا خواهد بود که «میهن‌دوستی... نه کلی بلکه جزئی است، زیرا عشق به کشور را عشق پر اشتیاق شهروندان به نهادهای جمهوری‌شان و شیوه زندگی‌اش می‌داند...» در واقع این میهن‌دوستی جزئی [یک میهن‌دوستی بدون ملی‌گرایی است]. (ویرولی، ۱۳۹۴: ۱۴).

تا اینجا باید مشخص شده باشد که «Patrie» در دایره المعارف، برخلاف تصور رایج، فقط مکانی نیست که ما آنجا به دنیا می‌آییم؛ یک «کشور آزاد» (etat libre) است که ما مردم آنیم و قوانین‌اش پاسدار «آزادی ما و نیکبختی ما (nos libertes notre bonheur) است». (ویرولی، ۱۳۹۴: ۶۵). و این ما را به سمت این ایده پیش می‌راند که بدون آزادی و بدون شهروندان واقعی، کشور می‌تواند وجود داشته باشد ولی میهن نه (همان).

در جریان گذار از فضیلت مدنی به فضیلت سیاسی میهن‌پرستی نیز به ناسیونالیسم تبدیل شد؛ با این وجود باید تأکید کنیم که Amore della patria و ملی‌گرایی همان قدر متفاوت‌اند که «عشق یک انسان نجیب به یک انسان دیگر» و شهوت حیوانی، عیاشی فاسد و هوس خودخواهانه» با یکدیگر متفاوت‌اند. (Virolì, For Love of Country: An Essay On Patriotism and Nationalism, 1995, p. 168).

ناسیونالیسم ایدئولوژی‌ای است که «دولت ملی» را عالی‌ترین شکل سازمان سیاسی می‌داند. (آشوری، ۱۳۸۱: ۳۱۹-۳۲۰) در واقع عشق میهن‌دوستانه در ناسیونالیسم به تعهدی جزءگرایانه به دولت حاکم تبدیل می‌شود. در حالی که در میهن‌دوستی مسئله عشق ورزیدن به آزادی است، ناسیونالیسم یک جور آری‌گویی مداوم به ارزش‌هایی محلی است که بر اساس غرور ملی به دین و تاریخ سیاسی نیاکان مربوط می‌شود. در حالی که از دید جمهوری‌خواهان، عشق به کشور یک احساس مصنوعی بود که پیوسته نیاز به تقویت و تغذیه با وسایل سیاسی داشت، وسایلی که مهم‌ترینشان کشورداری شایسته و مشارکت در زندگی اجتماعی بود. در مقابل، عشق به کشور را ملی‌گرایان یک احساس طبیعی می‌دانستند که برای رشد و نموش لازم بود از آلودگی و آمیزش فرهنگی برکنار بماند. (ویرولی، ۱۳۹۴: ۶۸-۶۹). بدین ترتیب مشخص می‌شود که بنیان‌های میهن در رابطه میان شهروند و دولت و یک شیوه زندگی هماهنگ با نهادهای جمهوری نهفته است. (همان: ۶۶).

مفهوم میهن‌دوستی ما را به سمت ایده فضیلت مدنی سوق می‌دهد. فضیلت مدنی عبارت است از مجموعه‌ای از ارزش‌ها که شهروندان یک جمهوری را در مقابل وابستگی و استبداد خارجی آگاه می‌سازد. فضیلت مدنی محصول تربیت است. در جریان این تربیت شهروندان به شکلی تربیت می‌شوند که سلطه‌پذیر نباشند و خیال حکومت کردن، یا سلطه، بر دیگران را نیز در سر نپروراندند. (نگاه کنید به (Dagger, 1997, pp. 117-131). این مسئله را باید در کنار این واقعیت فهمید که «نظریه‌پردازی‌های نخستین جمهوری‌های ایتالیا فضیلت مدنی را با میهن‌دوستی یکی می‌گرفتند و عشق واقعی به جمهوری را شوقی توصیف می‌کردند که به خدمت و مراقبت ترجمه می‌شد». (ویرولی، ۱۳۹۴: ۱۳). به یک بیان کاملاً مشخص فضیلت مدنی عبارت است از تمایل و ظرفیت شهروندان به غیرمشتراک.

برای روشن تر شدن رابطه میان تربیت و فضیلت مدنی می‌توانیم به ژان ژاک روسو مراجعه کنیم. جایی که او می‌نویسد:

«گیاهان را با اصول کشاورزی و انسان‌ها را با اصول آموزش تربیت می‌کنند اگر انسان بزرگ و قوی تولد می‌یافت، قد و قامت و نیروی او تا وقتی که استفاده از آن‌ها را فراموشی گرفت بی‌فایده بود» (روسو، ۱۳۷۱: ۱۸).

اگر همه این‌ها را در کنار هم بنگریم برای ما روشن خواهد شد که چطور جمهوری عبارت است از یک شیوه زندگی خاص که بر پایه تربیت شهروندان برای دنبال کردن خیر مشترک بنیان گذاشته شده است. و این مسئله ما را به سمتی هدایت خواهد کرد که بگوییم «سازمان‌های اجتماعی خوب آن‌هایی هستند که می‌توانند به بهترین نحوی انسان طبیعی را تغییر ماهیت دهند، وجود مطلقش را بگیرند و یک وجود نسبی به او بدهند و فردیتش را به واحد مشترک انتقال دهند. به طوری که هر فرد دیگر خودش را یکی نداند، بلکه قسمتی از واحد بیندارد و فقط در کل محسوس باشد». (روسو، ۱۳۷۱: ۲۱).

بحث درباره نسبت میان فضیلت مدنی و تربیت ضرورت دوباره پرداختن به بحث درباره آزادی را پیش می‌آورد. از مباحثی که تا اینجا مطرح کردیم، باید مشخص شده باشد که «آزادی جمهوری خواهانه این تفاوت را با همتای لیبرالیستی‌اش دارد که فقدان آزادی را نه تنها در مداخله... بلکه همچنین در امکان دائم مداخله به سبب وجود قدرت‌های خودکامه می‌بیند». (ویرولی، ۱۳۹۴: ۳۴).

درحالی‌که «اومانیست‌ها با دفاع از مفهوم آزادی... از این مفهوم، حسب معمول، استقلال و خودگردانی را اراده می‌کنند-آزادی به معنای آزاد بودن از مداخله خارجی و همچنین به معنای آزادی برای مشارکت فعال در اداره جامعه» (اسکینر، بنیادهای اندیشه سیاسی مدرن، ۱۳۹۳: ۱۴۵)؛ آزادی مدّ نظر نظریه پردازان لیبرال «آن‌طور که برلین از آن افاده می‌کند، عبارت از فقدان مداخله است، جایی که دخالت‌گری مداخله کم و بیش قصدمندانه است. مداخله‌ای که ضرورتاً فیزیکی نیست و شامل تهدیدی واقعی و قابل‌اعتناست». (Pettit, 1999, p. 17).

این بدین معناست که در آزادی جمهوری خواهانه دخالت در زندگی جمهوری-شهر از مجرای تربیت شهروندانی عادل و فضیلت‌مند نه تنها امری نخواستنی و علیه آزادی بلکه در راستای تحقق آن است. در جمهوری-شهرها، دخالت‌گری هیأت حاکم در زندگی شهر نه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر، در مقام شهری لازم، برای حفظ امنیت شهروندان و حفاظت از آن‌ها در مقابل خطری که از طرف دیگران او را تهدید می‌کند بلکه ضرورتی است که اصولاً آزادی را امکان‌پذیر می‌کند. در نهایت جمهوری‌ها که با «عشق به آزادی»^۱ روح یافته‌اند، شهروندان‌شان را [به انسان‌هایی] عادل و خردمند^۲ تبدیل می‌کنند. (Nelson, 2004, p. 180).

^۱ 'l'amour de la liberté'.

^۲ Reasonable.

نتیجه‌گیری

آگامبن وضعیت استثنائاستدلال می‌کند که در دولت‌های مدرن وضعیت استثنائی در مقام تعلیق اضطراری قانون به شالوده اصلی و منشأ حقیقی قانون‌گذاری تبدیل شده‌است. (آگامبن، ۱۳۹۵: ۶۳) و این درست شبیه همان چیزی است که ویرولی از آن با عنوان‌گذار از سیاست به عقل دولت یاد کرده است. (ر.ک. (Maurizio Viroli, 2005)) شناسایی این مسئله در نظام‌های سیاسی مدرن و نشان دادن آن در نظریه‌پردازی سیاسی جدید ضرورت یک‌جور بازنگری در مفهوم امر سیاسی، آن‌طور که از این جابه‌جایی تئوریک برآمده است، مطرح کرده‌است. این بازنگری به‌مثابه شکلی از بازگشت به سیاست برای دفاع از سیاست‌ورزی در دنیای جدید باید در نظر گرفته شود. بازگشتی که اصولاً معطوف به نوشته‌های سیاسی نویسان اومانیست است.

ما در این نوشتار سعی کردیم تا با عنایت به همین ضرورت و با هدف راه پیدا کردن به امکان تازه‌ای برای دفاع از سیاست از طریق فهم جمهوری خواهانه آزادی به امر سیاسی راه پیدا کنیم. تلاش کردیم نشان بدهیم که چطور نسبت میان آزادی و امنیت بعد از شهریار ماکیاولی سیاست را به فنی امنیتی برای پر کردن فاصله میان مردم و هیأت حاکم تبدیل کرده‌است. این ایده را در جریان مطالعه مفاهیم میهن‌دوستی، فضیلت مدنی و آزادی در نظریه‌پردازی‌های جمهوری خواهانه در مقابل مفاهیمی چون ملی‌گرایی، فضیلت سیاسی و آزادی منفی در لیبرال دموکراسی‌های امروزی مورد بررسی بیش‌تر قرار دادیم تا بتوانیم در دفاع از سیاست‌ورزی جمهوری خواهانه در مقابل سیاست مبتنی بر عقل دولت دفاع کنیم. باور ما بر این است که این شکل از مواجهه با سیاست ضمن حفظ امید به امکان‌گذار از وضعیت سیاسی نابسامان حاکم بر جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، می‌تواند به یافتن مبنایی برای سیاست‌ورزی در جهانی که به سرعت به سمت ضد‌مبناگرایی شکاکانه‌ای که به وسیله شکلی از نیهیلیسم معرفت‌شناختی ترویج می‌شود در حال کورت کردن است منتهی شود. نیهیلیسم معرفت‌شناختی که در تحت پوششی نیهیلیسمی سیاسی فجایع انسانی زیادی از جنگ‌های جهانی اول و دوم، ظهور و سقوط نازیسم و فاشیسم در غرب، بمباران اتمی در ژاپن، ظهور بنیادگرایی اسلامی غیرقابل کنترل در عراق و سوریه، جنگ در یمن، لیبی و محاصره بی‌رحمانه مردان و زنان فلسطینی در غزه را ایجاد کرده‌است.

منابع

۱. اسکینر، ک (۱۳۷۲). *ماکیاولی*. (ع. ا. فولادوند، مترجم) تهران: طرح نو.
۲. _____ (۱۳۹۳). *بنیادهای اندیشه سیاسی مدرن (جلد جلد یکم)*، (ک. فیروزمند، مترجم) تهران: آگاه.
۳. آشوری، د (۱۳۸۱). *دانشنامه سیاسی (نسخه هشتم)*، تهران: انتشارات مروارید.
۴. افلاطون (۱۳۸۰). *دوره آثار افلاطون (نسخه چاپ سوم)*، (م. ح. لطفی، مترجم) تهران: شرکت سهامی انتشارات خورزمی.
۵. آگامبن، ج (۱۳۹۵). *وضعیت استثنائی (نسخه چاپ دوم)*، (پ. ایمانی، مترجم) تهران: نی.
۶. برلین، آ (۱۳۸۰). *چهار مقاله درباره آزادی (نسخه دوم)*، (م. ع. موحد، مترجم) تهران: شرکت سهامی انتشارات خورزمی.
۷. داگر، ت. ب (۱۳۸۴). *ایدئولوژی‌های سیاسی و ایده‌آل دموکراتیک*، (ر. منتظمی (کیوانشکوهی)، مترجم) تهران: انتشارات پیک بهار.
۸. دیویس، ت (۱۳۹۰). *اومانسیسم (نسخه چهارم)*، (ع. مخبر، مترجم) تهران: مرکز.
۹. روسو، ژ. ژ (۱۳۷۱). *امیل*، (م. کیا، مترجم) تهران: نشر محمد-گنجینه.
۱۰. _____ (۱۳۸۰). *قرارداد اجتماعی*، (چ. دوم، تدوین، & م. کلانتریان، مترجم) تهران: نشر آگه.
۱۱. رواهر، ف (۱۳۹۴). *فلسفه سیاسی و اجتماعی کانت*، (د. میرزایی، مترجم) تهران: ققنوس.
۱۲. کاسیرر، ا (۱۳۶۲). *افسانه دولت*، (ن. دریابندری، مترجم) تهران: شرکت سهامی انتشارات خورزمی.
۱۳. کاسیرر، ا (۱۳۷۸). *مسأله ژان ژاک روسو*، (ح. ش. آوری، مترجم) تهران: مرکز.
۱۴. کریستوا، ژ (۱۳۹۴). *زندگی روایت است: هانا آرنٹ*، (م. پارسا، مترجم) تهران: رخداد نو.
۱۵. لاک، ج (۱۳۹۲). *دو رساله حکومت*، (ف. شریعت، مترجم) تهران: نگاه معاصر.
۱۶. ماکیاولی، ن (۱۳۸۹). *شهریار*، (د. آشوری، مترجم) تهران: نشر آگه.
۱۷. معینی، ج (۱۳۹۴). *زیست جهان و اهمیت آن برای نظریه سیاسی*، تهران: رخداد نو.
۱۸. مکاینتایر، ا (۱۳۹۰). *در پی فضیلت*، (ح. ش. شمالی، مترجم) تهران: سمت.
۱۹. هابز، ت. (۱۳۸۱). *لویاتان (جلد دوم)*، (سی. بی. مکفروسون، تدوین، & ح. بشیریه، مترجم) تهران: نی.
۲۰. هگل، گ. و. (۱۳۸۶). *استقرار شریعت در مذهب مسیح (نسخه چاپ دوم)*، (ب. پرهام، مترجم) تهران: نشر آگه.
۲۱. هگل، گ. و. (۱۳۹۳). *عناصر فلسفه حق*، (م. ا. طلب، مترجم) تهران: نشر قطره.
۲۲. ویرولی (۱۳۹۴). *جمهوری خواهی*، تهران: مرکز.
۲۳. وینسنت، ا (۱۳۷۶). *نظریه‌های دولت*، (ح. بشیریه، مترجم) تهران: نشر نی.
۲۴. یگر، و. (۱۳۷۶). *پایدیا (جلد یک)*، (م. ح. لطفی، مترجم) تهران: شرکت سهامی انتشارات خورزمی.

25. Cecile Laborde (Editor), J. M. (Ed.). (2008). *Republicanism and Political Theory*. Wiley-Blackwell; 1 edition.

26. Dagger, R. (1997). *Civic Virtues: Rights, Citizenship, and Republican Liberalism*. New York.
27. Honohan, I. (2005). *Republicanism in Theory and Practice*. (J. Jennings, Ed.) Routledge.
28. Martens, J. (2003). *One God, One Law: Philo of Alexandria on the Mosaic and Greco-Roman Law*. Brill Academic Publishers.
29. Maurizio Viroli. (2005). *From Politics to Reason of State: The Acquisition and Transformation of the Language of Politics 1250–1600*. Princeton University.
30. Maynor, J. (2003). *Republicanism in the Modern World*. Blackwell Pub.
31. Moulakis, A. (1998). *Republicanism Realism in Renaissance Florence (Francesco Guicciardini's Discorso Di Logrogno)*. Rowman & Littlefield Publishers.
32. Moulakis, A. (1998). *Republicanism Realism in Renaissance Florence (Francesco Guicciardini's Discorso Di Logrogno)*. Rowman & Littlefield Publishers.
33. Nelson, E. (2004). *The Greek Tradition in Republican Thought (Ideas in Context)*. Cambridge University Press.
34. Nelson, E. (2004). *The Greek Tradition in Republican Thought (Ideas in Context)*. Cambridge University Press.
35. Pettit, P. (1999). *Republicanism: A Theory of Freedom and Government*. CLARENDON PRESS • OXFORD.
36. Viroli, M. (1995). *For Love of Country: An Essay On Patriotism and Nationalism*. CLARENDON PRESS.
37. Viroli, M. (1998). *Machiavelli*. Oxford University Press.



Critical Review and Critics the Book of Republicanism

Hamid Malekzade¹

Ph.D. of political sciences, Tehran, Iran.

What is politics? what are the basic Elements by which The politics is founded? what are the goods of theorizing politics? and are Nation-states, as we know them today, are infinities? these are the questions I am to answer in behalf of my critical review on Republicanism which is written by Maurizio Viroli. in so doing we find our way through a study on the terms by which his book is found its coherence. we will work on showing the clear distance between what 16th century political writers understood of Republicanism and what we, today's grasp of this important concept to find our way to Politics these days.

Keywords: Republicanism, Civil Virtue, Freedom, Emancipation, Maurizio Viroli.

¹ E-mail: hmalekzade@gmail.com



نقد کتاب قانون، قانون گذاری و آزادی (گزارش جدیدی از اصول آزادی خواهانه عدالت و اقتصاد سیاسی)

روح الله فرهادی^۱

دکتری علوم سیاسی و هیأت علمی دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، ایران

مهدی میرعابدینی

پژوهشگر و دکتری علوم سیاسی دانشگاه امام صادق (ع)، ایران

کتاب «قانون، قانون گذاری و آزادی» یکی آثار خوب هاید است که با ملاحظه‌های تئوریک به تبیین پیچیدگی‌ها و بحران‌های جوامع مدرن لیبرالیستی می‌پردازد. هاید در این کتاب به منظور اصلاح وضع موجود، سعی در ترمیم و بازسازی لیبرالیسم کلاسیک در دوران جدید داشته‌است. به زعم هاید، حفظ جامعه‌ای که از مردمان آزاد تشکیل شده‌است، بستگی به سه مفهوم اساسی دارد که در هر جلد از این مجموعه به بحث از یکی از این مفاهیم می‌پردازد. هاید هرچند خود قلمی روان و واضح دارد، اما ترجمه کتاب «قانون، قانون گذاری و آزادی» نیز حکایت از ترجمه‌ای روان از مترجمانی دارد که سال‌ها در حوزه اندیشه هاید و معرفت‌شناسی اقتصادی تحصیل و پژوهش و تدریس کرده‌اند. در این مقاله تلاش داریم تا بیش از هر چیز از منظر درون‌گفتمانی، تناقض‌ها و گسست‌های درونی اندیشه هاید که در کتاب مذکور بدان پرداخته است را نشان داده و به نقد آن‌ها بپردازیم.

واژه‌های کلیدی: کاتالاکسی، آزادی، نظم، عدالت، هاید.

^۱ farhadirouhollah@gmail.com

مقدمه

فریدریش آوگوست فون هایک (۱۸۹۹-۱۹۹۲) اقتصاددان و یکی از بزرگ‌ترین فیلسوفان سیاسی و اجتماعی قرن بیستم است که به دنبال بازسازی جدیدی از لیبرالیسم کلاسیک و نقد سوسیالیسم بود و تمرکز اندیشه‌هایش بر مفاهیمی همچون آزادی، بازار آزاد^۱، نظم‌های خود جوش^۲، عقلانیت تحولی^۳ و صنع‌گرا^۴ است. توجه هم‌زمان وی به فلسفه و اقتصاد باعث شده که برخی وی را فیلسوف‌ترین اقتصاددان و اقتصاددان‌ترین فیلسوف بنامند. وی در سال ۱۹۷۴ موفق به کسب جایزه نوبل اقتصاد شد. یکی از مهم‌ترین تألیفات هایک کتاب قانون، قانونگذاری و آزادی با عنوان فرعی گزارش جدیدی از اصول آزادی‌خواهانه عدالت و اقتصاد سیاسی است که در سه جلد قواعد و نظم^۵ (۱۹۷۳)، سراب عدالت اجتماعی^۶ (۱۹۷۶) و نظم سیاسی مردمان آزاد^۷ (۱۹۷۹) به وسیله انتشارات دانشگاه شیکاگو به چاپ رسید. هایک در این مجموعه با بیان اصول و مبانی خود در دفاع از آزادی‌های فردی و لیبرالیسم و مطرح کردن برخی از مشکلات و پیچیدگی‌های جوامع مدرن، درصدد یافتن پاسخ‌هایی است تا وضع موجود را اصلاح کند.

به زعم هایک، حفظ جامعه‌ای که از مردمان آزاد تشکیل شده‌است، بستگی به سه مفهوم اساسی دارد که در هر جلد از این مجموعه به بحث از یکی از این مفاهیم می‌پردازد. موضوع اصلی در جلد نخست از اثر خود، تمایز بین نظم خودجوش و سازمان است که به توضیح قواعد و قوانین حاکم بر هر کدام از مؤلفه‌های مورد اشاره می‌پردازد. دومین مفهوم اصلی در نگاه وی عدالت اجتماعی (توزیعی) است که در نوع نظم سازمانی معنا پیدا می‌کند و موضوع جلد دوم اثر ایشان است. هایک با نشان دادن عوامل و نتایج این نوع از عدالت به‌شدت به مخالفت با آن می‌پردازد و با سراب قلمداد کردنش، عدالت اجتماعی را در ناسازگاری با جامعه بزرگ «اسمیت» و جامعه باز «پوپر» می‌داند. در سومین مجلد از این کتاب هایک به نقد مدل رایج نهادهای دموکراتیک لیبرال که در رأس آن یک هیأت نمایندگی قرار دارد و قواعد رفتار درست را ایجاد و حکومت را اداره می‌کند، می‌پردازد و معتقد است این شیوه اداره نظم خودجوش جامعه آزاد را به سمت نظم سازمانی هدایت می‌کند و حکومت را توتالیتر کرده و در خدمت منافع ائتلاف‌هایی از منافع مشترک (احزاب و سندیکاهای خاص) قرار می‌دهد (هایک، ۱۳۹۲، ج ۱: ۲۳). دو جلد اول این مجموعه در ایران به وسیله دکتر غنی‌نژاد و خانم مهشید معیری ترجمه شده‌است که نوشتار حاضر کوششی است برای نقد این کتاب با تمرکز بر دو جلد موجود است. معمولاً منتقدان با دو رویکرد درون‌گفتمانی و بیرون از گفتمان به نقد اندیشمندان و مکاتب می‌پردازند. در نقد بیرون‌گفتمان، تمرکز بر روی اصول و مبانی است و منتقد با زیر سؤال بردن این مفروضات به دنبال نشان دادن عدم مطابقت با واقع یا ناکارآمدی اندیشه است. این نوع نقد غالباً با جواب‌های تند و مشابه مدافعان روبرو می‌شود که اکثر نقدهای سوسیالیست‌ها به هایک (همچون نفی مالکیت خصوصی، آزادی‌های فردگرایانه، بازار آزاد) از این سنخ است. این نوع نقدها معمولاً آسان و کم اثر هستند. از سوی دیگر در نقد درون‌گفتمانی، با پذیرش اصول و مفروضات مکتب یا متفکر، منتقد درصدد نشان دادن تناقض‌ها و گسست‌های درونی اندیشه بر می‌آید. در نوشتار حاضر کوشش شده‌است اندیشه هایک بیش از هر چیز از منظر نقد درون‌گفتمانی مورد بررسی و نقد قرار گیرد. هر چند در مواردی بنا به ضروریاتی

^۱ - Free market.

^۲ - Sensory order.

^۳ - evolutionary rationalism.

^۴ - constructivist rationalism.

^۵ - rules and order.

^۶ - the mirage of social justice.

^۷ - The Political Order of a Free People.

که توضیح داده شده به نقد مبانی و اصول یا نشان دادن ناکارآمدی‌های سیاسی و تاریخی نیز پرداخته شده‌است. نکته قابل ملاحظه‌ای که قبل از ورود به بحث لازم است ذکر شود این است که با توجه به آثار فراوانی که اندیشه‌هایک را به خوبی و واضح تبیین کرده‌اند، در این مقاله سعی بر آن است تا جای ممکن از بیان مفصل و دقیق خود اندیشه‌ها صرف‌نظر شود و تمرکز بر روی نقد دو اثر یاد شده باشد.

معرفی کلی اثر

ساختار مفهومی «قواعد و نظم»

دغدغه اصلی هایک درک و فهم رابطه میان فرد و جامعه است. این دغدغه که در ادبیات فلسفه اجتماعی «سؤال از ماهیت و چیستی هستی جامعه و هستی فرد» است در اندیشه‌هایک شکل سیاسی به خود می‌گیرد و به صورت تلاشی برای حفظ نظم و امنیت اجتماعی با لحاظ کردن آزادی‌های فردی در آثار هایک منعکس می‌شود (لسناف، ۱۳۸۰: ۲۳۱). در واقع مجموعه سه جلدی قانون، قانون‌گذاری و آزادی خلاصه تمام تلاش‌های هایک برای پاسخ به این دغدغه است. این مهم با انتشار جلد اول کتاب و اخذ جایزه نوبل اقتصاد را در سال ۱۹۷۴ جامع عمل به خود می‌پوشاند.

شناخت

هایک در جلد اول کتاب بحث خود را از مسأله محدودیت شناخت و عدم شناخت متافیزیک شروع می‌کند. به زعم هایک، فهم عقلانیت کامل عمل به معنای دکارتی آن، شناخت همه واقعیت‌های جزئی مربوطه است. از این رو معتقد است موفقیت عمل در جامعه بستگی به تعداد زیادی از واقعیت‌های خاصی دارد که هیچ‌کس قادر به شناخت آن‌ها نیست. در نتیجه کل تمدن ما بیش‌تر مبتنی بر مسلم فرض کردن چیزهایی است که به معنای دکارتی قادر به شناخت آن نیستیم (هایک، ۱۳۹۲، ج ۱: ۴۶).

هایک اشتباه خردگرایان صنع‌گرا را در برداشت دکارتی از ذهن می‌داند، یعنی پذیرش این که جوهر ذهنی، مفهومی مستقل است که خارج از جهان طبیعت قرار دارد و انسان را قادر می‌سازد نهاد جامعه و نهاد فرهنگ را که در آن زندگی می‌کند، طراحی و هدایت کند. هایک با رد این نظر ذهن را در واقع محصول محیط اجتماعی می‌داند که در عین این که ساخته او نیست، ولی در آن رشد کرده و بر نهادهای جامعه اثر گذاشته و آن‌ها را تغییر می‌دهد (هایک، ۱۳۹۲، ج ۱: ۵۴).

هایک معتقد است نتیجه علم‌گرایی و تمرکز علمی و نظری شکل‌گیری نوعی از عقلانیت است که وی آن را عقلانیت صنع‌گرا (معطوف به سازندگی) می‌نامد. اساس این عقلانیت مبتنی بر عینیت و نفی خصلت ذهنی معرفت است. همچنین تعمیم روش‌های علوم تجربی به علوم اجتماعی (پوزیتیویسم) هم نتیجه این تفکر است. هایک با رد این دیدگاه رویکردی بر مبنای عدم تمرکز و شناخت عملی معرفی می‌کند. از این‌رو، شناخت را بین مردمان پراکنده می‌داند و بر اساس این پراکندگی شناخت مسیر مستمر و تکاملی خود را طی کرده و امکان تمرکز آن محال است. هایک بر اساس همین تقسیم معرفت به تقسیم کار می‌رسد و اساس تقسیم کار را همین عدم تمرکز شناخت می‌داند.

نظم

هایک در ادامه براساس دو نوع عقلانیت صنع‌گرا و تکاملی سعی در کشف قواعد و نظم نهفته در جامعه می‌کند. وی نظم را وضعیتی می‌داند که عناصر متعددی از انواع متفاوت، در چنان ارتباطی با یکدیگر هستند که می‌توانند با شناخت برخی از عناصر زمانی یا مکانی تشکیل‌دهنده مجموعه، پیش‌بینی‌های صحیحی درباره بقیه ارائه داده یا حداقل بخت زیادی برای درست درآمدن داشته باشند. بر این اساس دو نوع از نظم را تبیین می‌کند؛ نظم طبیعی یا رشد کرده و نظم مصنوعی یا ساخته شده (هایک، ۱۳۹۲، ج ۱: ۹۳). هایک برای نام‌گذاری این نظم‌ها از دو واژه یونانی تزیس^۱ و کاسموس^۲ استفاده

^۱ - taxis.

^۲ - cosmos.

می‌کند. «تزیس» در نگاه وی معطوف به عقلانیت صنع‌گرا است که در واقع همان نظم سازمان در مقابل ارگانیک است. چنین نظمی عامدانه و با طرح و برنامه و قصد قبلی ایجاد می‌شود که هاید آن را ناشی از ترکیب معرفت‌شناسی دکارتی با انسان‌گرایی دوران جدید است (هاید، ۱۳۹۲، ج ۱: ۱۰۷). هاید نظم «کاسموس» را ثمره عقلانیت تکاملی دانسته و آن را نظمی خودجوش، تحولی و خودسازمان می‌داند که محصول تأمل عامدانه و آگاهانه آن‌چنان که در عقلانیت صنع‌گرا مشاهده شد، نیست. هاید نمونه نظمی خودجوش را در کهکشان‌ها، زیست‌شناسی انسانی و جانوری و حتی در ساختار بلورها اشاره کرده است. وی در فهم این نوع عقلانیت به شدت متأثر از نظریه تکاملی داروین است و این نظریه را در مسائل مربوط به ذهن و فرایند تدریجی تحولات ذهنی به کار برده است. با این وجود باید توجه داشت که تکامل‌گرایی هاید کاملاً مادی است و از جنبه‌های متافیزیکی بی‌بهره است. هاید با فهم چنین نظمی در طبیعت به دنبال تسری آن به اجتماع انسانی است و در نهایت نظم جوامع انسانی را نظم خودانگیخته‌ای می‌داند که محصول طرح عامدانه و قصد قبلی نیست. تفاوت چنین نظمی خودانگیخته در اجتماع انسانی با نظم طبیعی، این است که بر خلاف نظم طبیعی که صحبت از انتخاب و آگاهی نیست، در اجتماع انسان‌ها آگاهی از شرایط نسبی خود وجود دارد و آنها عامدانه دست به انتخاب می‌زنند. با این وجود، در نهایت، نظم خودجوشی که قصدمند و از پیش طراحی شده نیست ایجاد می‌شود. از این رو همانطور که ذهن نمی‌تواند پیشرفت خود را پیش‌بینی و طراحی کند، تمدن بشری نیز نمی‌تواند محصول طراحی و کنترل عقل بشری باشد و این تمدن همراه با عقل بشری همانند مفاهیمی مانند زبان، اخلاق و قانون دائماً در حال تکامل و بالندگی است. این عقل‌گرایی تکاملی هاید مبنایی است برای تکاملی بودن شناخت و بالتبع تکاملی بودن پیشرفت. در حقیقت هاید در این اندیشه تا حد زیادی از روش دیالکتیکی هگل متأثر است و سعی دارد کشمکش دیرین ساختار-کارگزار را به نحوی حل کند یا حداقل تقریری از آن ارائه دهد که ضامن آزادی‌های فردی و مانع از حرکت جامعه به سمت توتالیتراریسم شود (هاید، ۱۳۹۲، ج ۱، ۱۲۴-۱۱۰).

قانون

هاید در پایان جلد اول کتاب خود به بحث قانون می‌پردازد و به دنبال آن است که ایده جامعه آزاد خود را با استفاده از مفهوم قانون از حالت نظری و انتزاعی خارج کرده و به حوزه عمل نزدیک کند. وی با همان مبانی قبلی خود دو نوع قانون را برمی‌شمارد که در نوع اول آن، قانون را با قواعد فرمان نظیر سازمان اجتماعی معادل می‌گیرد. به زعم هاید، چنین قانونی با گسترش حیطة حکومت به تمام عرصه‌های اجتماع، جامعه را به سمت توتالیتراریسم سوق می‌دهد.

نوع دوم قانون که مطلوب هاید است، قواعد انتزاعی رفتاری است که مشخصه جامعه باز^۱ است. با عنایت به چنین تعریفی، به عقیده هاید حکومت قانون صرفاً وقتی محقق می‌شود که حکوت همانند هر فرد دیگری تابع قواعد قابل تنفیذ عادلانه باشد. هاید قوانین نوع اول را صوری و نوع دوم را ماهوی و ذاتی می‌داند. وی حتی قانون اساسی را هم در حیطة قوانین صوری قلمداد می‌کند که باید نگاهی از حقوق اساسی مثل حقوق بشر، مالکیت فردی، حق آزادی انسان‌ها و... باشد. در نگاه هاید، حقوق خصوصی بر حقوق عمومی توفیق دارد به صورتی که اگر در حقوق عمومی آزادی‌های فردی تامین نشود، می‌بایست در انطباق با حقوق خصوصی، خود را تغییر دهد (هاید، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۱۷۹). این دیدگاه در مقابل افکار افرادی مثل روسو است که فردیت انسان را در جامعه می‌بینند و حقوق آن را در جامعه تعریف می‌کند و یا مارکسیست‌های ارتدوکسی که برای فرد از حیث فردیت هیچ جایگاه و حقوقی ندارند، قرار می‌گیرد، ندارد. با این ملاحظه دولت در نگاه هاید شری است که از آن چاره‌ای نیست و در نهایت هاید به یک دولت حداقلی و شبانی رضایت می‌دهد.

^۱ - Open Society.

بحث دیگر هایک در ارتباط با قانون درباره منشأ و ریشه قانون است. به عقیده وی، علاوه بر منشأ رایج قانون که مجلس قانونگذاری یا قوه مقننه است، تکوین خود به خودی و خودانگیخته قوانین از قواعد رفتار عادلانه در جامعه ریشه دیگری است که اتفاقاً به زعم هایک منشأ اصلی قانون چنین تکوین خودانگیخته است. با این حال هایک مخالف قانونگذاری نیست و معتقد است که قانونگذاری باید در چارچوب قواعد رفتاری قابل تنفیذ عادلانه صورت گیرد و گر نه قانونگذاری افراد را به موضوع اداره کردن حکومت تبدیل می‌کند. هایک در مورد تبعیت از قانون بحث برابری را مطرح می‌کند. وی برابری در مقابل قانونی که بر اساس قواعد رفتاری عادلانه تنظیم شده را می‌پذیرد و این در حالی است که برابری اقتصادی را در هیچ موردی نمی‌پذیرد. هایک در موارد متعددی مثل آموزش، پیشرفت علمی و مادی و... در صدد نشان دادن این است که برابری موجب به خطر افتادن آزادی‌های فردی و خسارت به کل جامعه حتی ضعیفان می‌شود. با این وجود هایک فراهم کردن حداقل معیشت به وسیله حکومت را برای افراد ضعیف منوط بر اینکه حکومت آن را در خارج از بازار آزاد تأمین کند، می‌پذیرد. هایک چنین ملاحظه‌ای را نیز منوط به عدم تمرکز چنین فعالیت‌هایی در دست دولت می‌داند تا آزادی افراد در انتخاب حفظ شود و حکومت اجتماع را به سمت جامعه بسته جریان پیدا نکند (هایک، ۱۳۹۲، ج ۱: ۲۰۸).

ساختار مفهومی «سراب عدالت اجتماعی»

هایک پس از روشن کردن اصول و مفروضات خود در جلد اول، در جلد دوم سعی دارد تا به کمک مبانی خود سه مسئله اساسی و پرچالش یعنی خیر عمومی، بازار و عدالت را بررسی کند.

خیر عمومی^۱

مفهوم خیر عمومی از مفاهیم بسیط و اساساً اختلافی است که نظریه‌پردازان و متفکران با دیدگاه‌های متفاوت و از زوایای گوناگون به آن پرداخته‌اند. در لیبرالیسم محدوده آزادی‌های لیبرالی، بر اساس آزادی افراد برای انتخاب، بدون هیچ فشار و محدودیتی از سوی نظم موجود یا قدرت عمومی تعریف می‌شود. نظریه‌پردازان لیبرال در درجات مختلف، بر محافظت از فرد در برابر تعدی و فشار اجتماعی اصرار دارند. بر این اساس، تأمین خیر عمومی که در ظاهر با فردگرایی در تعارض است، اهمیت پیدا می‌کند و هایک بحث خود را در جلد دوم کتاب «قانون، قانون‌گذاری و آزادی» عطف نظر به چنین مفهومی شروع می‌کند. وی خیر عمومی را آسان کردن پیگیری اهداف فردی ناشناخته می‌داند و معتقد است کشف نظمی که با خصلت انتزاعی قابل تعریف باشد، به این پیگیری برای رسیدن به اهداف گوناگون کمک می‌کند (هایک، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۴۰). در حقیقت هایک نیز مانند لیبرال‌هایی نظیر بنتام هرگونه پدرسالاری را در جامعه نفی می‌کند و وجود هرگونه پیش فرض معرفت‌شناسانه در مورد حقیقت غایی که خیر جامعه در آن نهفته است، را نفی کرده و تنها معیار خیر عمومی را چیزی می‌داند که مردم آزادانه انتخاب کنند (صلاحی، ۱۳۸۳: ۱۸۲). هایک در توضیح این خیر عمومی به شرایط و ویژگی‌های قواعد انتزاعی می‌پردازد. البته همان‌طور که پیش از این اشاره شد، منشأ انتزاعی که هایک از آن نام می‌برد، ذهن بشری نیست، بلکه الگوها و قواعد رفتاری است که در فرایند سازگاری انسان با محیط اطراف خود و دیگر انسان‌ها به طور خودجوش پدید می‌آید. در واقع انتزاع محصول ذهن نیست بلکه چیزی است که ذهن از آن تشکیل شده‌است. هایک این الگوهای رفتاری را در دنیایی که جزئیات ناشناخته‌اند به عنوان راهنمای عمل معرفی می‌کند و آن‌ها را ارزش‌های نهایی می‌داند چراکه کاملاً خصلت بی‌طرفی دارند و به دنبال کمک به اهداف خاصی طراحی نشده‌اند. هایک ضامن بقای چنین قواعدی را انتظار مردم از این‌که چنین قواعدی در همه موارد و بدون توجه به نتایج خاص (اگرچه بسا افرادی پیش‌بینی شوند)

^۱ - public goodness.

اجرا شوند، می‌داند. بالتبع اصلاح این قواعد را هم در داخل نظام معینی از این قواعد می‌پذیرد. (هایک، ۱۳۹۲، ج ۲: ۷۲).

بازار آزاد

اصطلاح بازار آزاد از مفاهیم اساسی و پرچالش علم اقتصاد است و به بازاری گفته می‌شود که قیمت کالا و خدمات بر اساس قانون عرضه و تقاضا مشخص می‌شود و سیاست‌های دولت در آن چندان پررنگ و تأثیرگذار نیست. در مقابل این نگاه به بازار، اصطلاح بازار کنترل شده است که قیمت‌ها ناشی از سیاست‌گذاری دولت و تحت کنترل آن هستند (آشوری، ۱۳۷۳: ۳۶).

هایک بر اساس مبانی معرفت‌شناسی خود به نقد تئوری بازار کامل در اقتصاد نئوکلاسیک می‌پردازد. مدل نئوکلاسیک اطلاعات اقتصادی را کاملاً شفاف می‌داند و افراد را دارای اطلاعات کامل فرض می‌کند. هایک نه تنها این فرض را غیر واقعی می‌داند بلکه آن را موجب غفلت از استفاده از اطلاعات پراکنده و جزئی می‌داند و معتقد است در نظریه بازار کامل با کنار گذاشتن عناصری مثل تبلیغات، شکستن قیمت‌ها، بهبود کیفیت، ناهمگنی کالاها، روابط شخصی و... کارکرد اکنشافی بازار نادیده گرفته شده است (هایک، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۱۱۴).

هایک با پذیرش بازار آزاد، با هرگونه برنامه‌ریزی و کنترل بازار مخالفت می‌کند. وی نظم بازار را از مهم‌ترین مصادیق نظم خودانگیخته می‌داند و آن را کاتالاکسی^۱ می‌نامد. هایک کاتالاکسی را جاگزین «اقتصاد» می‌کند. زیرا معتقد است که واژه economy از واژه لاتین oikonomia گرفته شده که ریشه آن واژه‌های یونانی oikos به معنی خانه و واژه nomos به معنی قانون و اداره کردن است، گرفته شده که در ذات خود معنای کنترل و برنامه‌ریزی را دارد (فولادوند، ۱۳۸۲: ۸۹).

هایک رقابت را چنین تعریف می‌کند که: «رقابت فرآیندی است که طی آن گروهی کوچک (خردگرایان) گروه بزرگ‌تری را به صورتی غیر مستقیم و ادار به کاری می‌کنند که برایشان خوشایند نیست و در صورت عدم رقابت، چنین کارهایی را انجام نمی‌دادند...». از این‌رو رقابت از سوی اکثریت جامعه به دیده‌ای منفی نگریسته می‌شود. افراد به‌رغم استفاده از دستاوردهای رقابت، از کردارهایی که چنین نتیجه‌ای به وجود می‌آورد، ناخشنودند (هایک، ۱۳۹۲، ج ۲: ۱۵۸).

به عقیده هایک در کاتالاکسی به دلیل نامشخص بودن اطلاعات اقتصادی، کسی نمی‌تواند برای دیگران برنامه‌ریزی کند و با این مبنا وی استفاده بهینه از منابع موجودی که در اختیار هر یک از افراد است را جایگزین تخصیص منابع می‌کند. به زعم هایک چرخه تولید و توزیع در نظم خودانگیخته که ناشی از فعالیت اقتصادی پراکنده در غالب رقابت است، به تعادل می‌رسد. در حقیقت رقابت در فضایی که افراد آزادی انتخاب اهداف نهایی را برای خود دارند، روش عقلایی هایک برای تبیین نظم خودانگیخته در فضایی با محدودیت شناخت و نقص اطلاعاتی است (هایک، ۱۳۹۲، ج ۲: ۱۷۱).

عدالت

چیستی عدالت و نحوه تحقق آن از سؤالات مهم و پایدار در اندیشه بشر بوده و متفکران زیادی از دوره تمدن یونان تا به امروز با نگاه‌های متفاوت به آن پرداخته‌اند. نظریه‌های عدالت در مکتب لیبرالیسم را می‌توان به دو نحله تقسیم کرد؛ فایده‌گرا و کانتی. متفکرانی که با نگاه فایده‌گرایی به عدالت پرداخته‌اند نظیر بنتام و میل، به دنبال تحقق آن از طریق بیشینه کردن رفاه عمومی هستند و در مقابل کانتی‌ها همچون رالز و هایک با توسل به اخلاق وظیفه‌گرای کانت به دنبال تبیین عدالت بر اساس آزادی‌های فردی و حقوق طبیعی هستند (تمدن، ۱۳۸۵: ۱۳۱).

^۱ - Catallaxy.

هایک به شدت مفهوم عدالت اجتماعی^۱ را مورد انتقاد قرار می‌دهد؛ آن را از ویژگی‌های زشت جامعه قبیله‌ای^۲ (دوران شکار و خوشه‌چینی) می‌داند و سخن از آن را در دوران مدرن، تحمیل قواعد جامعه قبیله‌ای به جامعه مدرن قلمداد می‌کند (غنی‌نژاد، ۱۳۸۱: ۸۱). وی آن‌چنان مصمم به پاک کردن اهمیت انگاره عدالت اجتماعی و بیهوده نشان دادن آن است، که جلد دوم این مجموعه را سراب عدالت اجتماعی نامیده‌است.

شالوده استدلال هایک در رد ایده عدالت اجتماعی، خارج شدن جامعه از نظم خودجوش و حرکت آن به سمت سوسیالیسم است و احساسات و عواطف جامعه قبیله‌ای را انگیزه پیگیری این نوع از عدالت در افراد بیان می‌کند. او همچنین پیگیری الگوی خاصی در باب توزیع کالاها یا خدمات و اعتقاد به برابری نهایی در حوزه اقتصاد را موجب تضعیف آزادی‌های فردی و زمینه‌ساز توتالیتراریسم^۳ و استبداد می‌داند (غنی‌نژاد، ۱۳۸۱: ۱۰۹). هایک معتقد است که: «عبارت عدالت اجتماعی، بر خلاف نظر بسیاری از مردم، بیان شفقت‌آمیز حسن نیت درباره مردم بی‌چاره و بی‌نوا نیست... بلکه به ترفند ریاکارانه‌ای بدل شده- است که به موجب آن باید با خواست برخی گروه‌ها موافقت کنیم، درحالی که نمی‌توان دلیلی واقعی برای آن یافت» (هایک، ۱۳۹۲، ج ۲: ۱۶۷).

هایک با نفی عدالت اجتماعی به تبیین نظر خود در عدالت می‌پردازد. رویکرد وی در این باب برگرفته از اندیشه‌های کانت و هیوم است. جان گری در این خصوص معتقد است: «نظر هایک درباره عدالت را بهتر می‌توان فهمید اگر راهنمایی‌های آشکار او را دنبال کرده و نظرش را ترکیبی از شرط تعمیم‌پذیری کانتی در استدلال عملی و گزارش دیوید هیوم از محتوا و بنیان قواعد عدالت بدانیم. یکی از ویژگی‌های شاخص هایک پیدا کردن راه سوم بین دیدگاه‌های هیوم و کانت است» (گری، ۱۳۷۹: ۷۷). در واقع هایک سعی دارد عقل عملی کانت را با قوانین طبیعت هیوم پیوند زده و راه کشف عدالت را اعمال آزادی تعمیم‌پذیر کانت (قاعده کلی کانت در عقل عملی) در تمام شرایط زندگی می‌داند. به بیان دیگر، زمانی یک قاعده یا قانون عادلانه است که همه افراد در همه موارد، آن را درست بدانند و عمل به آن را بپذیرند. هایک با عنایت به ملاحظه کانت در باب عدالت و با پذیرش دو واقعیت هیوم در «تقص عقل بشری» و «ناکافی بودن جبران‌ناپذیر منابع برای ارضای تمام خواسته‌های انسانی»، قیود هستی-شناسانه این آزادی را مشخص می‌کند و معتقد است با این رویکرد و در چارچوبی حقوقی که در آن فرایند نظم بازار تمهید شود، عدالت و نه عدالت اجتماعی محقق می‌شود. در حقیقت عدالت در نگاه هایک وصف آگاهی است و از دو جنبه فردی و اجتماعی خود را نمایان می‌سازد. از جنبه فردی خود را به صورت وصف عادلانه یا ناعادلانه بودن عمل انسانی (با معیار کانتی) آشکار می‌کند. به نظر او تنها عمل انسانی را می‌توان عادلانه یا ناعادلانه خواند و درباره وضعیت‌ها نمی‌توان چنین احکامی صادر کرد. واقعیت یا وضعی را که هیچ‌کس نمی‌تواند تغییر دهد، نمی‌توان عادلانه یا ناعادلانه خواند. سخن گفتن از عدالت همواره به این معناست که کسی یا کسانی بایستی یا نبایستی عملی را انجام داده باشند؛ و این باید و نباید خود متضمن تصدیق وجود قواعدی است که شرایطی را معین می‌کنند، شرایطی که در آن‌ها نوع خاصی از عمل ممنوع یا لازم است (هایک، ۱۳۹۲، ج ۲: ۲۱۱). از جنبه اجتماعی نیز عدالت هایک خود را در نظامی حقوقی در غالب قانون نشان می‌دهد. در اینجا عدالت وصف قانون است که در واقع آگاهی جمعی (نوموس)^۴ محسوب می‌شود. وی معتقد است با مبنا قرار گرفتن قواعد انتزاعی و در صورت نیاز قانونگذاری با عقل عملی کانت و در چارچوب این قواعد، آزادی‌های فردی حفظ شده و با

^۱ - Social justice.

^۲ - tribal society.

^۳ - totalitarisem.

^۴ - Nomos.

رقابت سالم میان افراد آزاد عدالت و نه برابری ایجاد می‌شود. برابری در اندیشه هایک تنها در برابر قانون معنی دارد. هایک نابرابری‌هایی را که در نتیجه توزیع امتیازات ایجاد می‌شود، با استدلال بر اینکه آگاهانه و عامدانه نیستند، نه تنها ناعادلانه نمی‌داند بلکه آن را اجتناب‌ناپذیر و مفید می‌داند (هایک، ۱۳۹۲، ج ۲: ۱۹۰).

تحلیل ابعاد شکلی اثر

کتاب از لحاظ ظاهری کاملاً دقیق و منسجم نگاشته شده‌است. این مهم شاید به این دلیل است که کتاب در سال‌های پختگی هایک به نگارش در آمده‌است. طرح روی کتاب در هر دو جلد به خوبی توجه خواننده را به خود جلب می‌کند و او را به تأمل به معنای عکس و ارتباط با ایده اصلی نویسنده وامی‌دارد. به علت روان و راحت بودن قلم نویسنده و همچنین توانایی مناسب مترجمان، کتاب از متن ساده و کاملاً شفاف در بیان مطالب برخوردار است. مترجمان کتاب « قانون، قانون گذاری و آزادی»، سال‌ها خود در اندیشه هایک و معرفت‌شناسی اقتصادی تحصیل و پژوهش و تدریس کرده‌اند. به همین دلیل ویرایش فنی خوبی که در هر دو مجلد اعمال شده است. برای واژه‌های تخصصی معادل‌های خوب و مناسبی انتخاب شده که مانع از سردرگمی خواننده می‌شود. ملاحظه اخیر نظر به این‌که بیانگر فهم صحیح مترجم از متن اصلی و رعایت امانتداری در حوزه اندیشه‌ورزی است، متأسفانه در اغلب ترجمه‌ها اتفاق نمی‌افتد. از این‌رو، ترجمه کتاب حاضر از این لحاظ شایسته توجه و تحسین است. مترجمان در موارد ضروری برخی از واژه‌های کلیدی را به صورت زیرنویس انگلیسی آورده‌اند و به تبیین آن پرداخته که به فهم ترجمه و ارتباط بهتر با متن اصلی کمک می‌کند. نمایه آخر کتاب، هرچند یکی از امتیازات کتاب است اما تمامی مدخل‌ها و اعلام را در حوزه اندیشه هایک و پارادایم فکری وی را در خود جای نداده‌است.

کتاب از نظر ساختار کاملاً منظم و ساختارمند است. خواننده به راحتی با سیر مباحث ارتباط برقرار می‌کند. هر فصل از مقدمات شروع شده و با یک نتیجه‌گیری پایان می‌پذیرد. کتاب در هر دو مجلد از سازماندهی مناسبی برخوردار است و مخاطب را به خوبی با نظم و منطق فکری نویسنده آشنا می‌کند، اما کتاب از لحاظ منابع دارای ضعف‌هایی است که اصلی‌ترین آن‌ها عدم ذکر منبع در برخی از استفاده‌ها و ارجاعات به وسیله نویسنده است. چنین وضعی به دلیل شهرت نویسنده و پذیرش آن به وسیله جامعه علمی تا حد زیادی محل انتقاد نیست. همچنین مترجمان در مواردی که نویسنده در پایان کتاب منبع برخی از نقل قول‌ها را آورده‌است، از ترجمه پرهیز کرده‌اند و اصل ارجاعات را به انگلیسی آورده‌اند که بهتر بود چنین ارجاعاتی علی‌رغم التفات به متن اصلی، به ترجمه آن نیز پرداخته می‌شد.

تحلیل ابعاد محتوایی اثر

نقد درون ساختاری

اولین اشکالی که به نظریه شناخت هایک وارد است خودشکن بودن استدلال وی در نرسیدن به شناخت و معرفت جامع و متمرکز است. وی با وجود این‌که معتقد است شناخت کلی و متمرکز امکان‌پذیر نیست، صحبت از فهم نظم‌های خودجوش در طبیعت و بالتبع در ذهن و اجتماع بشری کرده‌است که فهم چنین امر کلی و بسیطی لاجرم احتیاج به یک معرفت کلی و انتزاعی فراگیر از واقعیت‌های انضمامی دارد. حال هایک خود اساساً شکل‌گیری چنین فهم متمرکز و جامعی را در فرد واحدی نفی می‌کند.

اساس معرفت‌شناسی هایک را شکاکیت کانتی، تشکیل می‌دهد. از این‌رو، هایک نیز همانند دیگر متفکران کانتی با متافیزیک و ذات‌گرایی^۱ مخالفت می‌کند. و رویکردی نومیالیستی^۲ به معرفت دارد.

^۱ - Substantivism.

^۲ - Nominalism.

البته هایدک با طبیعت‌گرایی^۱ که متأثر از ارسطو، پوزیتیویسم قرن نوزدهم و داروین است تا حد زیادی از عقل‌گرایی کانتی فاصله گرفته و به یک عقل‌گرایی تحولی و تکاملی نزدیک شده‌است. بر مبنای همین عقلانیت تکاملی و اصل تقسیم معرفت و عدم تمرکز است که هایدک معتقد به تکامل و روند بهینه‌شناخت است. وی هیچ توجهی به عوامل یکسان‌ساز معرفت در هر دوره مانند تسلط پارادایم‌های فکری و یا رسانه‌ها که جهت‌دهنده اندیشه‌ها در هر دوره‌اند و امکان شناخت آزاد و غیرمتمرکز را سلب می‌کنند، ندارد. این در حالی است که سنت انتقادی مارکسیسم مثل مکتب فرانکفورت به این مسأله توجه زیادی داشته است و آن را با مفاهیمی مثل از خودبیگانگی^۲ و جامعه توده‌ای^۳ پیوند زده و مبنای سرمایه‌داری را به شدت به چالش کشیده‌است.

هایدک هیچ استدلال روشن و واضحی را برای پذیرش نظم خودجوش در جامعه ارائه نمی‌دهد و تنها با آوردن مصادیقی از این نظم در طبیعت مدعی وجود چنین نظمی در اجتماع هم می‌شود. حال اگر این نظم با وجود غیرمستدل بودنش پذیرفته شود، قبل از ورود به نقد چنین نظمی (که مبنای بحث هایدک در فلسفه علوم اجتماعی قرار گرفته)، باید کنکاشی در سازگاری درونی چنین نظمی با مبنای معرفت‌شناسانه‌اش انجام گیرد. هایدک با تأثیری که از کانت پذیرفته، رویکرد نومیالیستی در شناخت اتخاذ کرده‌است. در نگاه نومیالیستی با نفی ذات برای پدیده‌ها، با هر نوع تعالی مخالفت می‌شود بلکه آن را اساساً کذب و بی‌معنی می‌دانند. در این نگاه مفاهیم و پدیده‌ها نه طبیعی‌اند و نه وابسته به ذات، بلکه در یک فرایند برساخته شده و همگی در یک فضای درون ماندگار فهم می‌شوند (کاپلستون، ۱۳۷۵، ج ۸: ۲۵۱). در نگاه مذکور باید به ملزومات انتزاعی و انضمامی این درون ماندگاری پای‌بند بود. جنبه انضمامی به این معنی است که فضای ایده‌آل و تجربه‌نشده‌ای در بیرون از فضای موجود، وجود ندارد و هرگز در نقد وضعیت موجود حق توسل و رجوع به فضای خارجی و مبارزه و اصلاح وضع موجود به کمک آن مانند «یوتوپیا سازی» یا «غایت‌انگاری»^۴ تاریخی جایز نیست. این در حالی است که هایدک به این تناقض آشکار مبنای معرفت‌شناسانه‌اش با یوتوپیا سازی آگاه نیست و به راحتی به ترسیم یوتوپیا می‌پردازد. وی در مورد یوتوپیا چنین می‌گوید: «آرمان‌شهر مانند ایدئولوژی، امروزه واژه بدی است. درست است که اغلب آرمان‌شهرها طراحی مجدد و از بیخ و بن جامعه را هدف قرار می‌دهند و به علت تضادهای درونی‌شان غیرقابل تحقق‌اند، اما تصویری آرمانی از جامعه‌ای که شاید هیچ‌گاه به طور کامل تحقق نیابد، یا یک طرح راهنما از نظم کلی مورد نظر، نه تنها شرط اولیه و ناگزیر برای هرگونه سیاست عقلایی است، بلکه همچنین کمکی است که علم می‌تواند برای حل مسائل سیاست عملی فراهم کند (هایدک، ۱۳۹۲، ج ۱: ۸۸).

درباره واقعیت انتزاعی نیز پذیرش رویکرد نومیالیستی به معرفت لازم می‌دارد تا معیارهای نقد از بستر خود آن اندیشه استخراج شود و نقطه اتکایی برای نقد در بیرون از فضای حاکم، وجود نداشته باشد، تا نقد را بر آن استوار کرد. به عنوان مثال، در نقد سرمایه‌داری باید به محدودیت‌های خود سرمایه‌داری توجه کرد و از درون به نقدش پرداخت. همانند روش استعلایی که کانت در نقد عقل محض داشت و با مینا قرار دادن خود عقل محض به محدودیت‌های عقل نظری در شناخت رسید و شناخت را به فنومن محدود کرد و با نفی امکان معرفت به نومن و متافیزیک، معرفت‌شناسی را در جایگاه هستی‌شناسی نشان داد (محمودی، ۱۳۸۷).

^۱ - Naturalism

^۲. البته هیچ استدلالی در پذیرش چنین رویکردی در معرفت ارائه نمی‌دهد.

^۳ - Alienation.

^۴ - Mass Society.

^۵ - teleology.

حال با این مقدمه باید بررسی شود که آیا نظم خودجوش هایک که نظمی درون ماندگار است، با انگاره فردگرایی وی در سازگاری و انطباق است؟ نظم خود جوشی که هایک به دنبال تبیین آن است در تضاد بین فرد و جمع بر ساخته می شود و این در حالی است که تضاد در یک نگاه نومیالیستی کاملاً بی معنی است. دو عنصر متضاد باهمدیگر در یک ساحت معنایی نمی توانند جای گیرند و درون ماندگار یک فضای معنایی نیستند، بنابراین در صورت پایبندی به چنین تضادی باید انگاره های فرد و جمع را متعالی و صلب شده در نظر گرفت که در این صورت نظم خودانگیخته، درون ماندگار نخواهد بود. در این حالت فرد و جمع دو مفهوم طبیعی انگاشته می شوند که دارای ذاتند. چنین نگاهی با تضاد معنی پیدا می کند همانند تضاد در اندیشه دولت هگل و یا جامعه مدنی گرامشی. در واقع هایک اگر می خواست به مبانی نومیالیستی خود پایبند باشد نباید بر نظم درون ماندگاری که بر ساخته شده از تضاد میان فرد و جمع است، تأکید می داشت چرا که در رویکرد اخیر تفاوتها عامل فهمند و نه تضادها، و تضاد و تعارض مردود است. حال آن که هایک با این ناسازگاری در دستگاه اندیشه ای، بر فردگرایی تأکید دارد و تلاش می کند تا با تأکید بر انگاره فرد، آزادی های فرد را در جامعه حفظ کند. چنین کوششی مذبحخانه است؛ بدین دلیل که هرگاه در درون اندیشه ای ناسازگاری نظری مانند پایبند نبودن به ملزومات اصول و مفروضات (که در نظام هایک نشان داده شد) وجود داشته باشد، بدون شک خود را از جنبه عینی و خارجی نشان خواهد. بنابراین ریشه تمامی انتقاداتی که به اندیشه هایک (جامعه شناختی، سیاسی، تاریخی و اقتصادی) وارد می شود همین ناسازگاری و تناقض درونی است.

این در حالی است که «لسناف» از جنبه ضمانت نظم، هایک را به چالش می کشد و معتقد است در این نظم ضمانتی برای هیچ چیز نیست. به عنوان مثال، هیچ ضمانتی نیست که استعدادهای توانایی های فردی در آن رشد کند و یا آزادی های فردی در آن حفظ گردد. همچنین «گری» از زاویه هنجاری نبودن نظم خودانگیخته هایک را به چالش می کشد. به عقیده گری، اگر نظم مورد نظر هایک پدیده ها را در اجتماع توصیف می کند، پس نمی تواند محتوای هنجاری داشته باشد و در نتیجه به دلیل اینکه خالی از محتوا نمی تواند از آزادی های فردی حفاظت کند (لسناف، ۱۳۸۰: ۲۵۵).

مبنای نظم خود انگیخته هایک از نگاه جامعه شناختی، نظریه گزینش عمومی است و وی معتقد است که زمانی که گزینش عمومی صورت گیرد نظمی پدید می آید که مانع از مداخله گری دولت می شود. با این وجود، نظریه پردازانی نظیر «بیوکنن» و «تالوک» نشان داده اند که چنین نظمی نه تنها مانع مداخله گری نمی شود، بلکه باعث رشد دخالت دولت نیز می شود و شاید دلیل این امر این باشد که زمانی که فضا کاملاً رقابتی است افراد برای غلبه بر دیگران به هر ابزاری متوسل می شوند. یکی از پر قدرترین این وسایل نیروی قاهره دولت است که با در اختیار گرفتن دولت به وسیله عده ای جنگ همه علیه همه بر راه می افتد و آزادی های فردی را از بین می برد (قنبری، ۱۳۸۳: ۹۸).

هایک با تأکید بر نظم خوانگیخته، شمشیر دولبه ای را در دست گرفته که هر لحظه بیم آن می رود به جای اینکه حافظ آزادی های فردی و پیشرفت مادی باشد، با تأکید بر سنتها و قواعد رفتاری جاری و همچنین با ایجاد ترس از عواقب دخالت های عامدانه و از پیش طراحی شده (ترس از سوسیالیسم و فاشیسم)، به نظم های موجود و سلسله مراتب ناشی از بوروکراسی^۱ که به قول و بر قفس آهنین سرمایه - داری است، مشروعیت بخشیده و حداقل راههایی که برای تغییر و اصلاح موجود است را از بین می برد. از این رو، هایک عملاً اگر هم بتواند آزادهای فردی را در سطح خرد نظیر انتخاب های زندگی روزمره حفظ کند، اما در اندیشه خود، آزادی و اختیار را برای تغییرات کلان ذبح کرده است. این مهم ناشی از اندیشه محافظه کاری^۲ است که در نگاه هایک برخلاف اکثر لیبرالها قابل ملاحظه و پررنگ است.

^۱ - Bureaucracy.

^۲ - Conservatism.

نحوه پرداختن هایک به مقوله خیر عمومی نشان می‌دهد که چندان این مفهوم برایش اهمیت ندارد و تنها با ادعای این‌که اگر راه برای پیگیری آزادانه منافع فردی باز باشد و همه بر اساس قواعد رفتاری انتزاعی عمل کنند، خیر عمومی تأمین می‌شود، از این مقوله فرار می‌کند. از این‌رو هایک نه استدلال محکمی ارائه می‌کند و نه ساز و کار جمع میان فردگرایی افراطی لیبرالیستی خود را با خیر جمعی نشان می‌دهد. به همین دلیل است که جماعت‌گرایی نظیر سندل و مک اینتایر به شدت به این معنی از خیر عمومی که هایک بدان معتقد است، انتقاد کردند. به عنوان نمونه، مک اینتایر تلاشی وسیع برای نشان دادن تناقض‌های این فردگرایی غایت‌گریز با خیر عمومی انجام داده‌است که پرداختن به نقدهای وی به علت گستردگی و پیچیدگی احتیاج به کار مفصل و مستقلی دارد. ولی در نگاه مک اینتایر، لیبرالیسم از آن روی شکست خورده است که به فرد اجازه نمی‌دهد تا از طریق شناخت طبیعت و جامعه یا شناخت وجود انسان در ارتباط با حقیقت، هویت و اهداف مناسب خویش را کشف کند. در لیبرالیسم تمامی ارزش‌ها شخصی است (مخصوصاً در نگاه‌های افرادی نظیر هایک)، جز ارزش احترام به ارزش‌های شخصی و این، به تنهایی برای جهت بخشیدن به زندگی انسان کافی نیست. سندل نیز معتقد است خطای اساسی و بنیادین لیبرالیسم وظیفه‌گرا (کانتی‌هایی همچون هایک و رالز) این است که از هر نوع قضاوت درباره ماهیت خیر و محتوای اهداف و غایات افراد پرهیز می‌کند (سندل، ۱۳۸۰، ص ۵۷).

از جنبه اقتصادی نیز اندیشه‌های هایک خود را در دهه هشتاد در غالب سیاست‌های دولت حداقلی ریگان و تاچر نمایان ساخت که به خوبی ناکارآمدی این برداشت از خیر عمومی را روشن ساخت. چنین رویکردی نتایج سیاست‌های دولت حداقلی خود را در دو دهه بعد، یعنی اوایل قرن ۲۱ در غالب بحران مالی در غرب نشان داد. چنین بحران‌هایی به این دلیل است که دولت با هدف حفظ آزادی‌های فردی، نقش خود را در اقتصاد کم‌رنگ کرد و تنها به نهادی ناظر با حداقل اختیارات نظارتی تبدیل شد که خود عملاً رکود تولید در کشورهای سرمایه‌داری را موجب شد. بنابراین تولید در اقتصاد غرب کاهش پیدا کرد و اقتصاد شرق آسیا مخصوصاً چین با اعمال سیاست‌های دولتی در اقتصاد و نیروی کار ارزان، به تدریج جایگزین این خلاء تولیدی در اقتصاد کشورهای سرمایه‌داری شد. این مهم هم‌اکنون هم اقتصاد غرب را درگیر پیامدهای این سیاست‌ها کرده‌است و به صورت اعمال سیاست‌های ریاضتی در اقتصاد و پیروزی احزاب سوسیالیست (حزب سوسیال دموکرات در فرانسه) در سیاست نشان داده‌است.

همچنین به عقیده عده‌ای، نظم بازاری که هایک مدعی آن است نارضایتی‌های زیادی ناشی از تأمین نکردن برخی از خواسته‌ها و نیازها ایجاد می‌کند، که برای ادامه حیات چنین نظمی چالش‌آفرین است. مضاف بر آن نابرابری‌ای که هایک به آن مشروعیت می‌بخشد به شدت پتانسیل آسیب زدن به فضای رقابت بازار را با ایجاد بنگاه‌های اقتصادی انحصاری، دارد. همچنین این نابرابری در فضای رقابت باعث می‌شود، عده‌ای در خدمت تأمین منافع گروه دیگری قرار گیرند و آزادی‌شان محدود شود و رویای آزادی همچنان محقق نشود (براتعلی‌پور، ۱۳۸۱: ۶۱).

عدالت هایک همانند رالز بر عقلانیت کانتی استوار است. رالز رویکردی قرارداد‌گرایانه به عدالت دارد و با قرار دادن انسان‌ها در پرده‌ای از جهل اصل آزادی برابر، اصل برابری منصفانه فرصت‌ها و اصل تفاوت را استخراج می‌کند و با مفهوم انصاف به دنبال جمع بین فردگرایی لیبرالی خود با مفهوم اجتماع است تا از این رهگذر عدالت را با آزادی پیوند دهد (بوردو، ۱۳۷۸: ۲۸۴). با وجود این هایک با تأکید بر آزادی فردی در تبیین نسبت این فردگرایی با جامعه وامانده و عدالت را تنها وصف عمل انسانی می‌داند. این در حالی است که انگاره فرد را در تضاد با جمع تعریف کرده‌است. هایک در بحث عدالت هم به دلیل تناقض اساسی که در ارتباط میان معرفت‌شناسی وی با نظم خودانگیخته ادعایش وجود دارد، نمی‌تواند از

¹ - Night-watchman state.

عدالت تبیین درستی ارائه دهد و تنها با اصل تعمیم‌پذیری کانت، معیاری اخلاقی از عدالت در سطح فردی ارائه می‌کند. پایبندی هایک به نظم خودجوش-افتادن در جبر روش دیالکتیکی هگل- مانع از توجه او به خیرعمومی شده‌است. رالز که در بند فهم دیالکتیکی از فرد و جامعه نیست به راحتی با رویکردی قراردادگرایانه توانسته به عدالت در اندیشه آزادی‌بنیان خود معنی بخشد، اما آنچه به عنوان عدالت در اندیشه هایک وجود دارد، وصله ناموزونی است که وی مجبور است با قوانین طبیعت هیوم و اصل اخلاقی کانت به آن معنی بخشد و در این امر موفق نبوده‌است. لازم به ذکر است اصول عدالت رالز نیز به علت ابهامی که در ماهیت فرد در اندیشه وی وجود دارد، با چالش‌هایی جدی روبرو است.

نقد برون‌ساختاری

از لحاظ نقد برون‌گفتمانی اندیشه هایک به شکل واضح و نمایانی در تعارض با مبانی اسلامی است. هایک تحت تاثیر کانت هیچ جایگاهی به هستی‌شناسی نمی‌دهد و بحث خود را با تقریر مفروضات معرفت‌شناسانه خود شروع می‌کند. وی در معرفت‌شناسی هم با نفی «ذات» و «کلی»، رویکردی نومیالیستی دارد. این در حالی است که در نگاه اسلامی اصل بر هستی‌شناسی است و اگر در جایی به بحث شناخت هم پرداخته می‌شود از جهت چگونگی ارتباط و شناخت هستی است و معرفت اصیل معرفتی است که راه را به سمت شناخت وجود در ابعاد و نشأت مختلف هموار کند. همین‌جا در رویکرد اسلامی پدیده‌ها دارای ذاتند که معرفت کوششی است در فهم ذات آن‌ها. بنابراین مفاهیم کلی هم در این رویکرد معنا پیدا می‌کند (حسین‌زاده، ۱۳۸۸: ۲۰۱).

هایک مبنای معرفت‌شناسی خود را بر شناخت ناقص و عدم تمرکز معرفت می‌گذارد و معتقد است کسی نمی‌تواند به معرفت کامل و متمرکز دست پیدا کند. بر این اساس، کنترل و برنامه‌ریزی را در جامعه و اقتصاد رد می‌کند. این در حالی است که از منظر اسلامی اولاً در رویکردی آرمانی، چنین شناخت کامل و متمرکزی قابل تصور است. در علم کلام و فلسفه چنین علم و شناخت کاملی برای «انسان کامل» اثبات می‌شود که نمونه «اتم» آن شخص معصوم است. ثانیاً در غیاب معصوم هم، فقدان شناخت کامل و متمرکز جوازی برای نفی برنامه‌ریزی و مدیریت نمی‌شود. بلکه با توسل به هم‌اندیشی و استفاده از خبرگان علمی و اجرایی باید به اداره و سامان زندگی اجتماعی، سیاسی و اقتصادی پرداخت. هایک در نگاه لیبرالیستی خود هدف را آزادی انسان قرار می‌دهد و تمام بنای اندیشه‌اش را بر پایه تأمین و حفظ آزادی‌های فردی گذارده است. وی در تلاش است تا از مفاهیمی مثل عدالت و خیر عمومی اهمیت‌زدایی کند و پرداختن به آن‌ها را باعث از دست رفتن آزادی و حرکت جامعه به سمت توتالیتر شدن می‌داند. در حالی که در اسلام هدف سعادت دنیوی و اخروی است و تمام امور باید بر این مبنا سامان گیرد. فرد در نگاهی کلان در نظر گرفته می‌شود تا در درون جامعه به نیازهای خود برسد. عدالت در اسلام تا حدی از اهمیت برخوردار است که قرآن هدف از بعثت انبیا و نزول کتاب هدایت را برپاداشتن عدل می‌داند.^۱

اساس رویکرد هایک در بحث از اقتصاد را نظم خودجوش شکل داده‌است که آن را کاتالاکسی می‌نامد. وی با هرگونه دخالت و کنترل بازار مخالفت می‌کند و معتقد است بازار خودش در رقابت میان افراد نظم و تعادل مطلوبش را پیدا می‌کند، اما در اسلام به کلی با این نگاه به بازار و اقتصاد مخالف می‌شود. به این دلیل که در رویکرد اسلامی رها کردن بازار اسباب هرج و مرج اقتصادی و فرصت‌طلبی سودجویان را سبب می‌شود و به دنبال خود اخلال در نظم عمومی جامعه را به همراه خواهد داشت (دادگر، ۱۳۷۸: ۱۲۴).

نتیجه‌گیری

۱. سوره حدید، آیه ۲۲.

در نوشتار حاضر تلاش شد بیش از هر چیز اندیشه‌هایک از منظر نقد درون‌گفتمانی مورد بررسی و نقد قرار گیرد. هر چند در مواردی به نقد مبانی و اصول یا نشان دادن ناکارآمدی‌های سیاسی و تاریخی نیز پرداخته شد. خودشکن بودن استدلال‌هایک در نرسیدن به شناخت و معرفت جامع و متمرکز، یکی از نقدهای جدی به اندیشه وی است. شاید این پارادوکس معرفتی‌هایک همان‌طور که «شومپیتر» اشاره داشت، به این دلیل بود که‌هایک در میان لیبرالیسم و محافظه‌کاری گیر افتاده بود؛ از یک رو جامعه‌مدرن و نظم بازار را محصول قواعد انتزاعی مثل سنت‌ها، فرهنگ و آداب و رسوم می‌دانست و از سوی دیگر در دفاع از مدرنیسم به نفی این سنت‌ها و فرهنگ تحت عنوان اخلاق قبیل‌های می‌پردازد و خواهان از بین رفتن آن است (بشیریه، ۱۳۷۹: ۲۰۸). اگر‌هایک به دنبال فهم قواعد انتزاعی است که در گذر زمان شکل گرفته‌اند تا آن‌ها را معیار کنش انسانی قرار دهد، می‌بایست به عدالت توزیعی نیز به عنوان مفهومی که از دیرباز بشر به آن اندیشیده و تطور و تکامل پیدا کرده و کارایی خود را در بهبود وضع رفاهی افشار تهیدست اجتماع و کاهش فاصله طبقاتی نشان داده، توجه می‌کرد (گری، ۱۳۷۹: ۲۳۵).

منابع

۱. قرآن مجید.
۲. آشوری، داریوش (۱۳۷۳). دانشنامه سیاسی، تهران: مروارید.
۳. براتعلی پور، مهدی (۱۳۸۱). لیبرالیسم، قم: انجمن معارف اسلامی ایران.
۴. بشیریه، حسین (۱۳۷۹). تاریخ اندیشه‌های سیاسی در قرن بیستم، تهران: نشر نی.
۵. بوردو، ژرژ (۱۳۷۸). لیبرالیسم، ترجمه عبدالوهاب احمدی، تهران: نشر نی.
۶. تمدن، محمد حسین (۱۳۸۵). معیارهای عدالت از نظر رالس، تهران: خرد و آزادی، ۱۳۸۵.
۷. حسین‌زاده، محمد (۱۳۸۸). درآمدی بر معرفت‌شناسی و مبانی معرفت دینی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۸. دادگر، یدالله (۱۳۷۸). نگرشی بر اقتصاد اسلامی، تهران: نشر مدرس.
۹. سندل، مایکل (۱۳۸۰). لیبرالیسم و منتقدان آن، ترجمه احمد تدین، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۰. صلاحی، ملک یحیی (۱۳۸۳). اندیشه‌های سیاسی غرب در قرن بیستم، تهران: نشر قومس.
۱۱. غنی‌نژاد، موسی، (۱۳۸۱). درباره‌هایک، تهران: موسسه پژوهش نگاه معاصر.
۱۲. فولادوند، عزت‌الله (۱۳۸۲). در سنگر آزادی، تهران: لوح فکر.
۱۳. فون‌هایک، فریدریش (۱۳۹۲). قانون، قانونگذاری و آزادی، تهران: دنیای اقتصاد.
۱۴. قنبری، آیت (۱۳۸۳). نقدی بر اومانیسیم و لیبرالیسم، قم: فراز اندیشه.
۱۵. کاپلستن، فردریک (۱۳۷۵). تاریخ فلسفه، جلد هشتم، از بنتهام تا راسل. تهران: انتشارات سروش.
۱۶. گری، جان (۱۳۷۹). فلسفه سیاسی فون‌هایک، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران: طرح نو.
۱۷. لسناف، مایکل ایچ (۱۳۸۰). فیلسوفان سیاسی قرن بیستم، تهران: نشر کوچک.
۱۸. محمودی، سیدعلی (۱۳۸۷). فلسفه سیاسی کانت اندیشه سیاسی در گستره فلسفه نظری و فلسفه اخلاق، تهران: نگاه معاصر.



The Review of the book: Law, Legislation and Liberty: A new statement of the liberal principles of justice and political economy

Rouhollah Farhadi¹

Ph.D. in political science and academic staff of the Secretariat of the Council of the Cultural Revolution, Iran.

Mahdi Mirabedini

Researcher and Ph.D. in political science at Imam Sadiq University, Iran.

Law, Legislation and Liberty," a Hayek's major work writing in three volumes, considerably to explain the theoretical complexities and tensions of modern liberal societies. Hayek's writings are trying to reconstruct the classical liberalism in modern era in order to reform the current situation. According to Hayek, to survive a community that consists of a free people, depending on three basic concepts that are discussed in each volume of the book. Fortunately, as the text is well written and cogent, the translation of the book "Law, Legislation and Liberty," is also Fluent and clear and it suggests that the translators are able to translate these writings because of their experience in teaching and researching in the economic epistemology and Hayek' thoughts. Above all, in this article we try to show the Internal contradictions and breaks in Hayek' thoughts by inter-discursive perspective and criticize them.

Keywords: Catallaxy, Liberty, order, justice, Hayek.

¹ E-mail: farhadirouhollah@gmail.com



ارزیابی کارآمدی کتب رسمی عقاید حوزه در گفتمان با مخاطبان برون دینی

محمد دین محمدی^۱

مدرس دانشگاه مجازی المصطفی، دانش آموخته حوزه،
دانشجوی دکتری اندیشه اجتماعی مسلمین، ایران

دین اسلام به عنوان یکی از مدعیان برنامه کامل زندگی، تمامی انسان‌ها را مخاطب حقیقی خود قلمداد کرده است. یقیناً برای معرفی خود و همچنین جذب، حفظ و تعالی تک تک آن‌ها برنامه‌هایی دارد. بخشی از این انسان‌ها تاکنون هیچ تعاملی با این برنامه نداشته‌اند. فضای گفتمان با چنین افرادی که هیچ علاقه و نسبتی با این آیین و برنامه ندارند، با فضای گفتمانی افراد ایمان‌آورنده بسیار متفاوت خواهد بود. مباحث کلان اعتقادی یکی از مهم‌ترین و مقدم‌ترین مباحثی است که می‌تواند بهانه‌ای برای گفت‌وگو، معرفی و جذب این دسته از مخاطبان باشد. رسالت تبلیغ و گسترش این برنامه در مکتب شیعه بر عهده نهادی به نام «حوزه علمیه» است که در قالب عنوانی به نام «دروس عقاید» و یا «کلام» اطلاعات مربوط به این اندیشه را به مخاطبین خود ارائه می‌دهد. با تحلیل این کتب مشاهده می‌کنیم فضای گفتمانی حاکم بر آن، بیش‌تر مناسب فضای «درون‌دینی» بوده و در نتیجه مخاطب برون‌دینی، مخاطب اصلی این نوشتار نیست و برای پر شدن این خلأ، راهکارهایی ارائه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: عقاید، حوزه، کتب عقاید، مخاطب برون‌دینی.

^۱ mdm1360@gmail.com

مقدمه

تمامی ادیان و اندیشه‌ها برای نشر و رشد خود برنامه‌های گوناگونی دارند که با توجه به سطح علمی، گرایش‌ها و فضای گفتمانی مختلف، این برنامه‌ها متفاوت می‌شود. تأسیس عقیده، ایجاد فضای رویش و ایمان‌سازی بخشی از این برنامه است که معمولاً این برنامه برای افرادی در نظر گرفته می‌شود که هیچ تمایل و انگیزه‌ای برای تعامل با این اندیشه ندارند و یا در اولین گام‌های شناخت با این اندیشه قرار دارند و هنوز هیچ قضاوت و تصمیمی در مورد نحوه تعامل با این اندیشه اتخاذ نکرده‌اند. دین اسلام نیز از این امر مستثنی نیست و برای این امر ساز و کارهای معرفتی و اقتصادی خاصی در نظر گرفته‌است که در طول تاریخ این فعالیت‌ها منسجم شده و موجب تشکیل نهادهایی شده‌است که در این راستا برنامه‌ریزی می‌کنند. در دنیای امروز در مکتب تشیع از این نهاد با عنوان «نهاد مرجعیت» یا «نهاد حوزه» یاد می‌شود. عنوان «عقاید» یکی از ابتدایی‌ترین فضاهای گفتمانی است که برای تعامل با مخاطبان جدید در نظر گرفته شده‌است که در آن به مهم‌ترین و اساسی‌ترین مفاهیم تأثیرگذار بر این اندیشه - که موجب تمایز آن از سایر ادیان می‌شود - اشاره می‌شود.

این مقاله با دو گام مخاطب‌شناسی و کتاب‌شناسی، به تحلیل و شفاف‌سازی فضای گفتمانی خود می‌پردازد و در نهایت میزان کارآمدی کتب عقاید رایج در حوزه‌های علمیه را در قبال گروه خاصی از مخاطبان (برون‌دینی) - که کم‌ترین تمایل تعامل با این فرایند دارند - مورد بررسی قرار دهد.

پیشینه بحث

در بررسی‌های صورت گرفته هیچ کتاب یا مقاله مستقلی درباره بررسی میزان کارآمدی کتب عقاید حوزه برای مخاطبان خود یافت نشد. در میان تحقیقات مشابه و غیرمستقیم می‌توان به مقاله «نقد و ارزیابی کتاب «آموزش عقاید» گروه زبان فارسی دانشگاه مجازی المصطفی و معرفی ظرفیت‌های جدید» (دین محمدی، زواد، رستمی، ۱۳۹۶) اشاره کرد که به بررسی کارآمدی کتب عقاید درون سازمانی این مجموعه در قبال مخاطب خاص خود می‌پردازد.

ضرورت بحث

با توجه به پیشرفت‌ها و تغییرات فزاینده‌ای که در یک دهه اخیر اتفاق افتاده‌است که موجب به‌وجود آمدن مسائل و فضاهای جدید در گفتمان دینی شده‌است، یقیناً باید شاهد تغییراتی در نحوه عملکرد نهاد حوزه نسبت به دهه‌های گذشته می‌شدیم، اما هیچ تغییری در کتب عقاید حوزه در ده سال اخیر اتفاق نیفتاده‌است و همین مسئله با توجه به اهمیت فوق‌العاده و جایگاه سوق‌الجیشی مباحث عقاید در گفتمان دینی می‌تواند به عنوان مسئله‌ای مهم برای محققان و تحلیل‌گران حوزه قلمداد شود. عدم وجود هیچ پژوهشی درباره کارآمدی و پوشش‌دهی مناسب به مخاطبان نقیصه‌ای است که ضرورت تحقیق در ابعاد این قضیه را دو چندان می‌کند.

مفاهیم اساسی

مخاطب‌شناسی

در این بخش با بیان انواع اعتبارات و تقسیم‌بندی مخاطبان، سعی می‌شود در مختصرترین شکل ممکن مرز جامعه آماری مقصد و مخاطبان حقیقی این پژوهش که همان «مخاطبان برون‌دینی» هستند با انواع مخاطبان دیگر مشخص شده و در عین حال علت تمایز آن با سایر گروه‌ها معلوم شود. بر اساس اعتقاد و ایمان افراد به یک دین می‌توان آن‌ها را به دو دسته عمده تقسیم کرد:

مخاطب درون‌دینی

در این قسم مخاطب خود را یکی از اعضای این دین به شمار آورده و جزو پیروانش دانسته‌است. تعامل تمامی مخاطبان درون‌دینی با مفاهیم دینی به یک شکل نیست. با توجه به فعال و غیرفعال بودن این تعامل می‌توان آن‌ها را به دو دسته تقسیم کرد:

الف) مخاطب فعال: به مخاطبی اطلاق می‌شود که به‌صورت پویا در حال تعامل با دین و مفاهیم آن است که دو نحوه تعامل در این بین قابل مشاهده است:

۱) **تعامل همسو (تضایفی):** هدف این مخاطب از تعامل با دین، افزایش و تقویت بُعد ایمانی و همچنین نشر و گسترش مضامین و مفاهیم دینی و یا حل شبهات این دین است. حرکت این مخاطب یک حرکت همسو با مفاهیم دینی و برای درک و فهم هر چه بیش‌تر احساس‌های دینی‌اش است. یکی از ثمرات این تعامل هم‌افزایی بهره‌مندی مخاطب و دین از یکدیگر می‌تواند باشد؛ یعنی هر دو به یکدیگر در راستای قدرت گرفتن کمک می‌کنند.

۲) **غیر همسو (تناقصی):** این مخاطب در صدد تقویت ایمان و یا تثبیت و قبول مفاهیم موجود در این دین نیست، بلکه در عین قبول این هویت دینی، به دنبال کشف نقطه‌ضعف‌ها و بیان ایرادات و زدودن نقیصه‌ها و انحرافات از دین است. چه بسا کثرت و شدت این حرکت موجب خروج یک فرد از این دین بشود.

ب) مخاطب غیر فعال: به مخاطبی اطلاق می‌شود که از حیث هویت دینی، خود را یکی از افراد این دین به حساب می‌آورد و معمولاً اطلاعات او از دین، در حد کلیاتی اجمالی و تعبدی است که همین مقدار از اطلاعات و باور، موجب قرار گرفتن وی در قشر ایمان‌آوردگان به این دین می‌شود. این افراد معمولاً هیچ تلاشی برای فهم و یا تعمیق بیش‌تر به این مضامین ندارد و ایمانشان در حد همان مسائل سطحی باقی می‌ماند. بسیاری از مخاطبان هر دینی جز این قسم به شمار می‌آیند که معمولاً در ضمن یکی از بسترهای تاریخی، فرهنگی، اجتماعی و خانوادگی، به‌صورت ناخواسته جزو افراد این گروه قلمداد شده‌اند.

مخاطب برون دینی

گروهی از مخاطبان یک دین افرادی هستند که فعلاً هیچ نسبت، ارتباط و تعلقی با این دین و مضامین آن نداشته و خود را جزو ایمان آورندگان به آن نمی‌دانند. تمامی ادیان به این گروه از مخاطبین به عنوان یک مخاطب بالقوه نگاه می‌کنند و برای جذب و تعامل با این افراد برنامه و طرح‌های دقیق و گسترده‌ای دارند که البته این طرح و برنامه در افرادی که در حال حاضر به یک دین، ایمان و تمایل دارند با افرادی که نسبت به هیچ دینی گرایش ندارند، بسیار متفاوت خواهد بود. این مخاطبان بر اساس تمایل و عدم تمایل به ارتباط، به دو دسته تقسیم می‌شوند:

(۱) **متمایلین به ارتباط:** این گروه از وجود چنین دینی مطلع هستند، ولی اطلاعات کافی و دقیقی درباره محتوای آن ندارند و در این راستا خودشان برای دریافت اصول مهم و تأثیرگذار این دین اقدام و تلاش می‌کنند. این تمایل جهت‌های متفاوتی می‌تواند داشته باشد:

الف) برای تجربه یک حس ایمانی: نیت این افراد از این تعامل فقط به دست آوردن یک حس ایمانی است که گاهی این حرکت یک حرکت هم‌سوینانه و همراهانه با این دین است که فرد تمایل دارد در ضمن مضامین همین دین و با همراهی با آن، این حس دینی را تجربه کند^۱ و گاهی این نیت یک حرکت تقابلی است که نیت فرد از حرکت، رد آن دین و شناخت اشکالات و نواقصش بوده که این رد و انکار موجب بوجود آمدن یک حس دینی مطلوب در ضمن یک دین و آیین دیگر میشود^۲.

ب) برای حصول یک شناخت غیر ایمانی: گاهی اوقات مطالعه یک دین به هیچ وجه به نیت درک و تجربه یک حس ایمانی از یک دین صورت نمی‌گیرد، بلکه محقق فقط درصدد بررسی یک حقیقت خارجی از ابعاد گوناگون آن است؛ این ابعاد می‌تواند دارای جنبه‌های تاریخی، فلسفی، کلامی، جامعه‌شناختی، دین‌شناختی و باشد.

(۲) **هیچ تمایل و انگیزه‌ای برای تعامل ندارند:** این امر یا به سبب عدم شناخت و نداشتن هیچ‌گونه اطلاعاتی در مورد این دین است و یا حتی در صورت اطلاع از وجود این دین، ظاهر این برنامه چنان نیست که مخاطب را به خود جذب کند و در نهایت این مخاطب هیچ‌گونه حرکتی برای تعامل با ماهیت و محتوی این دین برنخواهد داشت.

جمع‌بندی مخاطب‌شناسی:

تمام اقشار یاد شده مخاطب حقیقی دین اسلام بوده و دین اسلام تمامی این مخاطبان را دعوت به خود کرده و برای جذب و تعالی تمامی این افراد برنامه دارد. تحقیق حاضر به دنبال بررسی کارآمدی مفاد عقایدی موجود در فضای حوزه برای مخاطبان «برون‌دینی» است.

^۱ مانند شخص غیرمسلمانی که با شرکت در مراسم پیاده‌روی اربعین در بین شیعیان، سعی دارد این حس ایمانی عاطفی را تجربه کند.

^۲ مانند شخصی که به دنبال مطالعه تورات است تا در ضمن این مطالعه اشکالات و تناقضات ایمانی و فکری آن را پیدا کرده و ایمان مسیحی و یا اسلامی خود را تقویت کند.

کتاب‌شناسی

نهاد مرجعیت و زعامت شیعه با قرار گرفتن در فضای نجف به یک انسجام نسبی رسید که بعد از انتقال این فضا از نجف به قم و مخصوصاً بعد از انقلاب اسلامی این نهاد شکل منسجم‌تری به خود گرفت و به یک سازمان اجتماعی و مرجع علمی جهان تشیع تبدیل شد. در این فضا برخی کتب و برخی نویسندگان از مرجعیت خاصی برخوردار شدند که بدون آن‌ها سیر مطالعات علمی دانش‌آموختگان ناقص قلمداد می‌شد و تمامی طلاب و دانش‌پژوهان این عرصه برای کامل شدن مراحل آموزشی خود، لازم بود این مرحله را سپری کنند و این کتب را مورد مطالعه و مباحثه قرار دهند. از این منابع با عنوان «کتب رسمی» حوزه یاد می‌کنیم. در مباحث کلامی نیز از دیرباز برخی کتب از رسمیت و مرجعیت بیش‌تری نسبت به سایر کتب برخوردار بودند و همین کتب به دلیل اعتباری که حوزه به آن‌ها داده‌است در اولویت شناسایی و بررسی و مطالعه محققان و کسانی که تمایل به شناسایی عقاید شیعه دارند، قرار داشته و دارد و غالباً مشاهده می‌کنیم همین کتب در نهایت به زبان‌های دیگر دنیا ترجمه شده و به مخاطب بین‌المللی عرضه می‌شود.

رشته «کلام» رشته‌ای است که از آن به عنوان رشته مدافع دین و معرفی‌کننده عقاید یاد می‌شود؛ به عبارت بهتر تمامی مؤلفه‌های کلان تأثیرگذار در یک دین، در قالب این عنوان مورد بررسی قرار می‌گیرد و اگر کسی تمایل دارد درباره ماهیت و روح یک دین اطلاعاتی به دست بیاورد، بهترین راه مراجعه به بخش کلامی آن دین است. این علم مانند سایر علوم دارای سطوح مختلف است که معمولاً از ابتدایی‌ترین و پایین‌ترین سطح آن با عنوان مباحث «اصول دین» یاد می‌شود که در ضمن آن اساسی‌ترین و تأثیرگذارترین مباحثی که اولاً نقش تعیین‌کننده‌ای در فهم و شکل‌گیری سایر مفاهیم داشته و ثانیاً باعث تمایز و جدایی این برنامه از سایر برنامه‌ها می‌شود، به مخاطبان معرفی می‌شود.^۱ در حال حاضر این مباحث تحت عنوان «کتب عقاید» به طلاب و علاقه‌مندان به آشنایی با دین اسلام و مکتب تشیع آموزش داده می‌شود. شاید بتوان به لحاظ دوره‌های تاریخی این کتاب‌ها را به دو دسته عمده تقسیم کرد:

الف) کلاسیک: در یک تقسیم‌بندی کلان می‌توان دوران حوزه قبل از انقلاب اسلامی ایران را با عنوان دوران کلاسیک حوزوی نام برد، زیرا ساختار نهاد حوزه تا قبل از انقلاب، تقریباً شکل و شاکله واحدی داشت و دروس و سیر مطالعاتی آن حتی تا چند دهه نزدیک به انقلاب تغییر چندانی نکرده بود. در این فضا برای علم کلام تقریباً سه سطح عمده قابل طرح بود (مومنی، ۱۳۹۵: ۱۲۲) که سطح اول آن شامل کتب زیر است:

۱) کتاب «الباب الحادی عشر» نوشته علامه حلی که این کتاب معمولاً با شرح فاضل مقداد (مقداد، ۱۴۱۳) خوانده می‌شد.

^۱ که منظور اصیل از آن «توحید»، «نبوت»، «معاد» است و مباحث مربوط به «اصول مکتب» یعنی «امامت و معاد» به صورت تبعی مد نظر قرار گرفته‌است.

۲) کتاب «عقایدالامامیه» نوشته علامه محمدرضا مظفر که این کتاب اکنون با شرح آیت‌الله خرازی با عنوان «بدایه المعارف الالهیه فی شرح عقاید الامامیه» (خرازی، ۱۴۲۴ ه.ق) مورد مطالعه قرار می‌گرفت. (ب) جدید: همان‌طور که بیان شد بعد از انقلاب، نهاد حوزه ساختار سازمانی منسجم‌تری به خود گرفت و نظام آموزشی خود را در چهار سطح طراحی کرد که در سطح اول آن چندین کتاب با عنوان عقاید و اعتقادات مورد مطالعه و آموزش قرار می‌گیرد که به معرفی آن می‌پردازیم. سال اول (پایه اول): کتاب «اصول اعتقادات در چهل درس» نوشته آقای قائمی مورد مطالعه دانش‌پژوهان و طلاب علوم دینی قرار می‌گیرد. سال دوم (پایه دوم): در این مقطع طلاب با کتاب «شیعه در اسلام» نوشته علامه طباطبایی (ره) آشنا می‌شوند. سال سوم (پایه سوم): کتاب «اصول عقاید» نوشته آیت‌الله مصباح یزدی از منابع مهمی است که طلاب در سال سوم به عنوان منابع درسی ارائه می‌شود. سال چهارم تا سال ششم (پایه چهارم تا پایه ششم): در این سال کتاب «بدایه‌المعارف الالهیه فی شرح عقاید الامامیه» نوشته آیت‌الله خرازی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. این کتاب دو جلد است و در ظرف مدت سه سال به طلاب علوم دینی تدریس می‌شود.

بررسی کارآمدی

در این بخش با عنایت به نحوه ورود به بحث و سیر استدلال و چگونگی آن، مخاطبان مورد نظر نویسنده شناسایی شده و سپس میزان کارایی این گفتار برای انواع مخاطبان برون‌دینی مختلف مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در این بخش، محتوی کتب، هدف اصلی تحلیل هستند و مسئله زبان مبدأ (کتاب) و زبان مقصد (مخاطب) مفروض عن قلمداد شده است. نکته‌ای که باید در این مقام به آن تصریح شود، این است که استفاده از هر گونه مفهوم درون‌دینی بر اساس آیات قرآن و روایات برای تمامی انواع مخاطب برون‌دینی نه تنها بی‌معنی و غیر جذاب است، بلکه مانع ارتباط و تعامل نیز هست، زیرا هنوز برای او این مفاهیم - قرآن و پیامبر و ... - اموری بی‌معنایی قلمداد می‌شوند که نیاز به اثبات دارند.

کتاب کلاسیک

۱) کتاب «الباب الحادی عشر» نوشته علامه حلی که با این عبارت آغاز می‌شود: «فی ما یجب علی عامه المکلفین من معرفه اصول الدین و اجمع العلماء کافه علی وجوب معرفه الله ...» (حلی، ۱۴۱۰: ۱).

نحوه ورود مؤلف به بحث با عباراتی مانند «تکلیف، خدا، وجود» است و همین‌طور در استدلال خود به «اجماع علماء و بسیار از آیات و روایات» تمسک می‌جوید که این نشان می‌دهد مخاطب اصلی این نوشتار یقیناً مخاطب درون‌دینی است که بیش‌ترین سنخیت را با این مفاهیم دارند. با توجه به این‌که هیچ‌کدام از افراد این گروه خود را مکلف به انجام مضامین و دستورات این دین نمی‌دانند، این

نحوه ورود به بحث هیچ جذابیتی برای آن‌ها نخواهد داشت و استناد به آیات و روایات برای آن‌ها کاملاً بی‌معنی است.

۲) کتاب «عقاید الامامیه» نوشته علامه محمد رضا مظفر که کتاب خود را با این مطلب آغاز می‌کند: «عقیدتنا فی النظر والمعرفة؛ نعتقد: أن الله تعالى لَمَّا منحنا قوَّة التفکیر و وهب لنا العقل، أمرنا أن نتفکر فی خلقه و ننظر بالتأمل فی آثار صنعه، و نتدبر فی حکمته و اتقان تدبیره فی آیاته فی الافاق و فی أنفسنا، قال تعالى: (سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْاَفَاقِ وَ فِي اَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ اَنَّهٗ الْحَقُّ) ...» (مظفر، ۱۳۸۵: ۱۷).

ورود به این مباحث با عناوینی مانند «خدای متعال» و استناد به آیات قران برای ضرورت و لزوم ورود به این مباحث، نشان‌دهنده توجه ویژه مصنف به گفتمان درون‌دینی است و به نظر می‌رسد منظر اولیه در مخاطبان درون‌دینی قلمداد شده‌است که همان اشکالات سابق در این مقام نیز قابل بیان است.

کتاب جدید:

۱) کتاب «اصول اعتقادات در چهل درس»:

این کتاب با بحث «توحید» کار خود را آغاز می‌کند و در اولین گام وارد بحث «اهمیت مباحث اعتقادی» می‌شود: «اهمیت و ارزش هر علمی بستگی به موضوع آن دارد و در میان تمام علوم علم اعتقادات شریف‌ترین و با ارزش‌ترین موضوع را دارد. اساس و زیربنای تمام حرکات مادی و معنوی هر انسانی اصول عقاید اوست که اگر سالم و صحیح، قوی و بی‌عیب باشد، اعمال و حرکات، افکار و بینش‌های مختلف او صحیح و شایسته خواهد بود. بنابراین کیفیت و کمیت توجه هر انسانی به فروع دین (که برنامه‌های عملی اسلام است) بستگی به میزان اعتقاد وی به اصول دین دارد. از طرف دیگر در میان اصول اعتقادی مساله خدانشناسی از اهمیت و شرف خاصی برخوردار است، زیرا اساس و ریشه همه مسائل عقیدتی و هسته مرکزی تمام افکار جهان‌بینی انسان موحد، خدانشناسی اوست» (قائمی، ۱۳۸۹: ۱).

عباراتی مانند «فروع دین»، «خدانشناسی»، «انسان موحد» نشان می‌دهد که این کتاب در صدد توجیه و ترغیب به یک گفتمان درون‌دینی است که با ورود به بحث فطرت و آوردن دلایل نقلی (آیات و روایات) برای اثبات وجود آن این نیت پررنگ‌تر می‌شود. نحوه ورود به این مطالب چنان است که به نظر می‌رسد، پیش‌فرض‌هایی مانند وجود خدا و حقانیت دین اسلام و قرآن و نبوت و امامت و لزوم تبعیت و تسلیم بودن در آن، مسلم انگاشته شده‌است که تمامی این فرض‌ها برای مخاطب «برون‌دینی بی‌دین»^۱ بی‌معنی و بخش مربوط به آیات و روایات برای مخاطب «برون‌دینی دارای دین»^۲ قابل تأمل است.

^۱ یعنی کسی که در زمره افراد این دین به شمار نمی‌رود و در عین حال خودش از هیچ دینی تبعیت نمی‌کند.

^۲ مانند یک فرد مسیحی نسبت به دین اسلام.

شیعه در اسلام:

دکتر نصر در مقدمه این کتاب گروه مقصد این کتاب را چنین معرفی می‌کند: «کتابی که اکنون از نظر خواننده می‌گذرد، جزئی از طرحی است که جهت معرفی «تشیع» در مغرب زمین تحقق پذیرفته‌است. گرچه در طی قرن گذشته، دانشمندان مغرب زمین، مطالعات زیادی در باره جوانب مختلف اسلام و تمدن اسلامی انجام داده‌اند، اما اکثر این آثار با نهایت تعصب و غرض انجام گرفته و در آن‌ها کوشش در تحریف اسلام دیده می‌شود.» (طباطبایی، ۱۳۹۱: ۱). علامه طباطبایی با دقت در این مسئله سعی می‌کند با بیانی تاریخی و برون‌دینی یک گفتمان مشترک با مخاطب دانشمند خود ایجاد کند و برای این منظور با توجه به بخشی از ابعاد اجتماعی زندگی انسانی و نیازمندی انسان به قانون‌مندی، ضرورت توجه به مباحث اعتقادی را چنین بیان می‌کند: «قوانین و مقررات نامبرده که در زندگی انسان حکومت می‌کند به یک اعتقاد اساسی استوارند و انسان در زندگی خود به آن تکیه داده-است» (طباطبایی، ۱۳۹۱: ۱۴). این نحوه استدلال و ورود، یک روش بسیار مقبول و قابل فهم برای قشر فرهیخته و دانشمند جامعه است که علامه نیز آن گروه را مخاطب اصلی خود قرار داده‌بود و به زیبایی از این فضاهای گفتمانی مشترک برای تعامل با این قشر برگزیده استفاده کرده‌است و در عین حال هیچ ادعایی نسبت به سایر اقشار برون‌دینی - که هیچ توجهی به مبانی و ریشه‌های افکار و اعمال خود ندارند - ندارد.

کتاب «آموزش عقاید»:

آیت‌الله مصباح در مقدمه‌ای بر این کتاب، هدف از نگارش آن و گروه مخاطب را چنین معین می‌کند:

«از این روی، برای برقراری و تحکیم نظام ارزشی و رفتاری اسلام باید مبانی عقیدتی آن که ریشه‌های این درخت تنومند و پربرکت به‌شمار می‌رود در دل‌ها پابرجا گردد» (مصباح، ۱۳۸۷: ۱) و چنین ادامه می‌دهد: «در عصر جدید هم با توجه به شبهات نوظهور، کتاب‌های عقیدتی مختلفی نوشته و در دسترس همگان قرار داده شده‌است، اما غالباً این‌گونه کتاب‌ها در دو سطح کاملاً متفاوت، نگارش یافته‌است. یکی در سطح عمومی با بیانات ساده و توضیحات فراوان و دیگری در سطح تخصصی با بیانات پیچیده و عبارات سنگین و اصطلاحات علمی و در این میان، جای کتاب‌هایی که برای تدریس در سطح متوسط، مناسب باشد خالی مانده و سال‌هاست که مدارس دینی احساس نیاز شدید به چنین متون درسی می‌کنند» (همان: ۲). این عبارات به وضوح مخاطب اصلی این نوشتار، سطح آن و نیت نگارنده را کاملاً مشخص می‌کند و جای تعجب ندارد با وجود تمام تلاش‌هایی که برای بیان علمی و منطقی و عقلی صورت گرفته‌است ولی باز در بعضی مقام‌ها شاهد برخی پیش‌فرض‌های درون‌دینی مانند مباحث

مربوط به فطرت و یا تصویرسازی اخروی سعادت یا عدم کافی بودن حس و تجربه برای رسیدن به این سعادت و یا استفاده از آیات و روایات برای اثبات چیزی هستیم. ایشان با مباحث مفهوم‌شناسی دین بحث خود را آغاز می‌کنند و در گام بعدی در بررسی انگیزه‌های پژوهش در دین چنین می‌گویند:

«از ویژگی‌های روانی انسان، میل فطری و غریزی به شناختن حقایق و اطلاع از ... همین فطرت حقیقت‌جویی که گاهی بنام «حس کنجکاوی» نامیده می‌شود می‌تواند انسان را وادار کند تا درباره مسائلی که در چارچوبه دین، مطرح می‌شود بیندیشد و درصدد شناختن دین حق برآید، مانند این مسائل: آیا موجود نامحسوس و غیرمادی (غیب) وجود دارد؟ در صورت وجود، آیا رابطه‌ای بین جهان غیب و جهان مادی و محسوس هست؟ در صورت وجود رابطه، آیا موجود نامحسوسی هست که آفریننده جهان مادی باشد؟ آیا وجود انسان، منحصر به همین بدن مادی و حیات او محدود به همین زندگی دنیوی است، یا زندگی دیگری هم دارد؟»

فرض گرفتن وجود فطرت و حساسیت به مسائل گفته شده و نحوه استدلال باز هم تأکید می‌کند که این فضای گفتمانی با مخاطب درون‌دینی سازگاری بیش‌تری دارد.

«بداية المعارف الالهيه في شرح عقايد الاماميه» (خرازی، ۱۴۲۴ هـ ق)

این کتاب نیز به نوعی محل تلاقی سطح مقدماتی و سطح پیشرفته مباحث اعتقادی قلمداد می‌شود و از حیث گفتمانی نیز متأثر از فضای کتاب اصلی یعنی «شرح عقاید الامامیه» است. هرچند که جناب خرازی سعی می‌کنند ورود به بحث را با دو دلیل عقلی «دفع ضرر محتمل» و «وجوب شکر منعم» آغاز کنند، اما با تأمل در نحوه استدلال مشاهده می‌کنیم دو عنوان «ضرر» و «منعم» دارای پیش‌فرض‌های اعتقادی است که این پیش‌فرض‌ها بیش‌تر برای مخاطب درون‌دینی دارای جذابیت و اهمیت می‌تواند باشد. «و لا یخفی علیک ان الدلیل العقلی علی وجوب المعرفة، اما دفع الضرر المحتمل ...» (خرازی، ۱۴۱۲ هـ ق : ۹).

برای مثال در بحث «دفع ضرر محتمل»، فرض اطلاع از ماهیت معاد و اطلاع از اهمیت آن را امری مسلم و بسیار و خطیر قلمداد می‌شود که ما این فرض و اهمیت را در برخی از مخاطبان برون‌دینی بخصوص افراد بی‌دین، مشاهده نمی‌کنیم. همین‌طور در بحث «شکر وجوب منعم» توجه به نعمت بودن ابعاد گوناگون حیات انسانی به عنوان پیش‌فرض مبنایی لحاظ شده‌است در حالی که این برای بسیار از افراد برون‌دینی عباراتی و هم‌گونه و احساسی باشد که هیچ‌گاه موجب تهییج آن‌ها برای ورود به این مباحث نخواهد شد.

جمع بندی مخاطب شناسی

در بین کتب بررسی شده کتاب « شیعه در اسلام » علامه طباطبایی بیشترین تناسب و موضوعیت را برای گفتمان با مخاطب برون دینی داراست که البته آن هم فقط در صدد پوشش بخشی از مخاطبین برون دینی - قشر فرهیخته و دانشمند- است.

جمع بندی و نتیجه گیری نهایی

با توجه به پیشرفت و دگرگونی‌های عظیمی که در دنیای امروز بخصوص در حوزه ارتباطات به وجود آمده است ما شاهد تولد نسل جدیدی از گفتمان‌های انسانی هستیم که هر اندیشه باید برای حفظ حیات و جایگاه خود تلاش کند و نقش بسزایی در جهت‌دهی به جریان‌های گفتمانی داشته‌باشد تا بتوان به حیات و ثبات خود ادامه دهد. دین اسلام و مکتب تشیع یکی از گفتمان‌های مدعی در این فضا است که رسالت اولیه جذب و معرفی آن بر عهده مباحثی با عنوان «عقاید» یا «کلام» قرار گرفته ولی با بررسی کتب رسمی موجود در این فضا شاهد آن هستیم که جدیدترین کتب نگاشته شده در این فضا، متعلق به حدود سه دهه قبل و گفتمان غالب حاکم بر آن یک گفتمان درون‌دینی است به گونه‌ای که تصور می‌شود این دین هیچ وظیفه‌ای در قبال انسان‌های برون‌دینی و بخصوص کسانی که هیچ تمایلی به ارتباط با این دین ندارند احساس نمی‌کند و جای بسی تعجب است که با وجود نهادی مانند نهاد «مرجعیت» و «حوزه» که وظیفه سامان‌دهی و جهت‌دهی به امور دینی را دارند، چرا از روزرسانی و همگام‌سازی این اطلاعات با دنیای امروز و مخاطب جهانی و مخصوصاً مخاطبان برون‌دینی غفلت شده- است و تعارض، زمانی پررنگ‌تر می‌شود که ادعاهای بزرگی در راستای برنامه‌ریزی برای جذب تمامی انسان‌ها به این تفکر ناب در این سیستم وجود دارد.

راهکار

مضامین متعالی این مکتب همراه با ادعای خاتمیت و کاملیت این برنامه نشان می‌دهد که این مکتب تمامی انسان‌ها را مخاطب گفتار خود قلمداد کرده‌است و آماده پاسخ‌گویی به پرسش‌های حرکت به سمت شناخت این مکتب است، علاوه بر این برنامه‌هایی دارد که بتواند خود را به مخاطبانی که تمایلی برای تعامل با این دین ندارند، عرضه کند. حال مسئله اصلی این است که این مضامین در چه قالب و شکلی باید به مخاطب ارائه شود که علاوه بر این‌که بتواند مخاطبان بیش‌تری را پوشش دهد، دارای محتوایی جذاب و قابل فهم نیز باشد. این برنامه‌ریزی باید در سطوح مختلفی صورت بگیرد که این مقاله در این مقام در صدد ارائه راهکارهایی برای ابتدایی‌ترین سطح است. دو مؤلفه مهم و تأثیرگذار در این فضا، مؤلفه‌های «محتوی» و «شاکله» ارائه این مطالب است که به بررسی آن خواهیم پرداخت.

راهکار محتوایی

با آسیب‌شناسی‌های مطالب گذشته متوجه شدیم که اولین مشکل در این حوزه، عدم وجود محتوایی مناسب برای مخاطب برون‌دینی است که برای این امر باید محتوایی جدید متناسب با فضای فکری و فرهنگی مخاطبان برون‌دینی باید تعریف شود. در این راستا باید به برخی مؤلفه‌ها توجه ویژه داشته باشیم:

۱) استفاده از گفتمان‌های مشترک:

لذت و آرامش دو مقوله‌ای است که تمامی انسان‌ها درک مشترکی از آن داشته و به دنبال آن هستند. همین امر یکی از ابتدایی‌ترین و قابل درک‌ترین فضاهای تعاملی مشترک ما بین تمامی انسان‌ها می‌تواند قرار بگیرد.

۲) رعایت خط قرمزها:

گاهی اوقات مخاطب برون‌دینی دارای گرایش‌های ایمانی است و همین امر لازم است با توجه به محتوی دینی ارائه شود، چرا که نباید به گرایش‌های فعلی او توهینی بشود، زیرا در این صورت مقاومت و مخالفت اولین و شایع‌ترین رفتاری است که مخاطب از خود در برابر محتوی پیش رو ارائه می‌دهد. پس بهترین حالت برای ایجاد یک محتوی مشترک اولیه، عدم استفاده از هرگونه مطلبی است که از آن حس جانب‌داری و یا تخریب یک عقیده به مشام برسد.

۳) توجه به مقوله سن و اطلاعات:

این واقعیتی است که در برخی اوقات همین سطح ابتدایی گفتمان برون‌دینی دارای اقسامی است که تفاوت میان مخاطبان مانع از نگارش متنی واحد برای این اقسام می‌شود. در این حالت بهتر است برای هر کدام از این گروه‌ها محتوی جداگانه‌ای متناسب با فضای آن نگاشته شود. برای نمونه دو مؤلفه سن و دانش می‌توانند چنین تأثیری داشته باشند که متفاوت بودن کتاب‌های کودک و نوجوان با سایر انواع کتاب‌ها امری واضح و مبرهن است.

۴) تغییر نگرش و استنادی:

نگرش غالب در گفتمان حاکم بر کتب عقاید توجه به «تشبیه عقیده» ایمان آورندگان به این دین است تا «مانع ریزش» مؤمنین و خروج آن‌ها از دین شود و این کتب عملاً به نوعی به ابزار «ایمان نگهدار» تبدیل شده‌اند. در حالی که مکتبی که داعیه جهانی شدن دارد، باید به فکر «تأسیس عقیده» باشد و کتاب‌هایش برای «ایجاد رویش»‌های جدید در راستای فرایند «ایمان‌سازی» مورد استفاده قرار گیرد.

۵) رعایت اختصار و سادگی:

یکی از آفات کتب عقاید، حجیم بودن و پیچیده بودن محتوی این کتب است. به نظر می‌رسد باید اولین سطح از کتب عقاید در ساده‌ترین شکل ممکن و راحت‌ترین سطح محتوایی به مخاطب ارائه شود.

۶) رعایت فرهنگ:

استفاده از عوامل فرهنگی و توجه به آن، یکی از مسائلی است که می‌تواند موجب غنای این محتوی بشود. برای نمونه می‌توان با حفظ مطالب اصلی کتاب، با توجه به فرهنگ‌های متفاوت، از مثال‌های گوناگون برای تلقین و تقریب مفاهیم به ذهن مخاطب استفاده کرد. مثال‌هایی که از دل این فرهنگ می‌جوشد و بیش‌ترین سنخیت را با مخاطب می‌تواند ایجاد کند.

راهکار شکلی

منظور همان ظرف بیان این مفاهیم و شاکله‌ایست که به خود می‌گیرد. این امر چنان مهم است که حتی در صورت جذاب نبودن ابتدایی مفاهیم، این قالب‌ها می‌توانند عامل جذب مخاطب باشد و شرایط را برای ورود و پیگیری مباحث فراهم آورد.

۱) استفاده از ابزار هنر:

یکی از عوامل سختی انتقال مفاهیم اعتقادی، عقلی بودن آن‌ها و فاصله گرفتن کتب موجود از زندگی عادی و روزمره مردم است. استفاده از ابزارهای هنری می‌تواند به این فضا کمک کند و با فعال کردن قوه خیال انسان و تشبیه معقول به محسوس راه ارتباط‌گیری مخاطب با مفاهیم را هموارتر کند. هرکدام از ابزارهای هنری مانند عکس، صوت، فیلم، انیمیشن، تصاویر گرافیکی می‌تواند در این راستا کمک بسزایی کند.

۲) توجه به مقوله زبان تخصصی:

تفاوت فضای زبانی مبدأ و نویسنده کتاب با فضای زبانی مقصد و مخاطب برون دینی یکی از عواملی است که سختی فرایند انتقال مفاهیم را دوچندان می‌کند. برای از بین بردن این فاصله علاوه بر ساده‌سازی واژگان می‌توان از تمرین‌های مربوط به آموزش زبان تخصصی نیز کمک گرفت تا مفاهیم به‌صورت راحت‌تر و ماندگارتر در ذهن مخاطب شکل گیرد. در مقاله «نقد و ارزیابی کتاب آموزش عقاید گروه زبان فارسی دانشگاه مجازی المصطفی و معرفی ظرفیت‌های جدید» (دین محمدی و همکاران، ۱۳۹۶: ۹) به چگونگی این مطلب و ثمرات آن اشاره‌هایی شده است و در آخر از یک نمونه کاربردی اولیه از محتوی جدید مناسب مخاطب برون‌دینی پرده‌برداری می‌شود.

منابع

۱. حلی، حسن بن یوسف (۱۴۱۰ق). *الباب الحادی عشر*، قم: بی‌جا.
۲. خرازی، سید محسن (۱۴۲۴ ه.ق). *بداية المعارف الالهيه في شرح عقايد الاماميه*، چاپ اول، قم: نشر اسلامی.
۳. دین محمدی محمد و همکاران (۱۳۹۶). *نقد و ارزیابی کتاب «آموزش عقاید» گروه زبان فارسی دانشگاه مجازی المصطفی و معرفی ظرفیت‌های جدید، همایش بین‌المللی ظرفیت‌شناسی و تأثیرگذاری فضای مجازی در ارتقای آموزش‌های دینی*، قم: دانشگاه المصطفی.
۴. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۹۱). *شیعه در اسلام*، چاپ بیست و چهارم، قم: جامعه مدرسان حوزه علمیه.
۵. قائمی، اصغر (۱۳۸۹). *اصول اعتقادات در چهل درس*، چاپ ششم، قم: ادباء.
۶. مصباح، محمدتقی (۱۳۷۸). *آموزش عقاید*، قم: دار الثقلین.
۷. مظفر، محمدرضا (۱۳۸۵). *عقائد الامامیه*، تحقیق عبدالکریم الکرمانی، چاپ اول، تهران: فرصاد.
۸. مقداد، فاضل (۱۴۱۳ق). *الباب الحادی عشر مع شرحه النافع يوم الحشر*، مصحح: محمود رضا افتخارزاده، چاپ اول، قم: مکتب العلامه.
۹. مؤمنی، علی (۱۳۹۵). *تحصیل علوم حوزوی به روش سنتی*، چاپ اول، قم: اسوه.



Evaluation of Belief Textbooks in Dialogue with Non-Religious Audience

Mohammad Dinmohammadi¹

Moderator of Al-Mustafa Virtual University, PhD student of Social Thought of Muslims.

Islam claims to provide a comprehensive plan for human life and considers all human beings as its audience. Therefore, it must attempt to promote this plan and attract each and every one of its audience. A portion of the audience have no knowledge of the teachings of Islam but for some reason have come to contact with it. Obviously, the environment and circumstances under which dialogue with non-believers takes place will be entirely different from that of dialogue with followers of Islam. Large-scale and fundamental discussions and debates over religious belief principles are of great significance and priority which can pave the way for dialogue and the attraction of this group of the audience. The responsibility for promotion and propagation of this plan, in Shiite denomination is assigned to an institution called "Hawzah Elmiye" which provides these teachings to its audience in the form of courses such as "Beliefs" or "Kalam". Through the evaluation of the textbooks of these courses it is observed that the dialogue environment prevailing in them is appropriate for believers, that is, they are intended to strengthen and consolidate the faith of those already following Islam. As a consequence, non-believers, who are not within the realm of Islam, are not the primary audience of these textbooks. The present study addresses this void and offers a few solutions for it.

Keywords: Religious Beliefs, Hawzah, Belief Textbooks, Non-believer Audience.

¹ E-mail: mdm1360@gmail.com



نقد و بررسی کتاب تاریخ تحول دولت در اسلام

مسعود اخوان کاظمی^۱

دانشیار علوم سیاسی دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

تاریخ تحول دولت در اسلام، عنوان یکی از دروس اصلی مقطع کارشناسی رشته علوم سیاسی است که برای تأمین منابع آموزشی و تدریس این درس دانشگاهی، کتاب‌های متعددی به‌ویژه در دهه‌های اخیر نوشته شده‌است. مقاله حاضر ضمن نقد و بررسی کتاب «تاریخ تحول دولت در اسلام» که اخیراً (در سال ۱۳۹۴) در این حوزه به وسیله دانشگاه پیام نور منتشر شده‌است، و در راستای پاسخ به این پرسش که اثر یاد شده تا چه اندازه توانسته‌است مباحث این عرصه را غنی‌تر کند و شناخت عمیق‌تری را از تحولات دولت اسلامی در جوامع مسلمان در طول تاریخ فراهم آورد، به این جمع‌بندی دست می‌یابد که کتاب مورد نظر اساساً نتوانسته‌است مفهوم تحول دولت در اسلام را مورد کنکاش اساسی و تحلیل محتوایی قرار دهد. بنابراین ضمن اکتفا به برخی تاریخ‌نگاری‌های ناقص و گزینشی، از دستیابی به هدف مورد نظر از ارائه این درس (یعنی معرفی مبانی، اهداف و شاخصه‌های اساسی دولت اسلامی معیار در دوران پیامبر و تحلیل میزان دوری یا نزدیکی دولت‌های اسلامی پس از عصر نبوی، به معیارها و مبانی دولت شاخص و الگوی اسلامی در دوران پیامبر) بازمانده‌است. همچنین، مقاله حاضر نتیجه می‌گیرد که کتاب مورد نظر، با توجه به کاستی‌های قابل ملاحظه آن، نسبت به آثار موجود در این زمینه، از برجستگی و یا نوآوری خاصی برخوردار نیست.

واژه‌های کلیدی: دولت اسلامی، حکومت پیامبر، خلافت، ولایت، عدالت.

^۱ mak392@yahoo.com

مقدمه

بیش از ۱۴۰۰ سال است که جوامع اسلامی در گستره جغرافیایی وسیعی، حکومت‌های مختلف و متنوعی را چه به لحاظ ماهیت و چه به لحاظ اهداف، ساختارها و رفتارهای سیاسی، در تحت عنوان اسلام و یا با صفت اسلامی تجربه کرده‌اند. بدیهی است که صرف دارا بودن عنوان یا صفت اسلامی برای یک حکومت نمی‌تواند نشانگر ماهیت واقعی اسلامی آن و یا اثبات کننده تطابق رفتارها و یا ساختارهای آن با موازین اسلامی باشد. بر این اساس، برخی از نویسندگان به منظور اجتناب از در افتادن به ورطه اشتباه در تعبیر، بین مفهوم «دولت اسلامی» و «دولت در جهان اسلام» تمایز قائل شده‌اند؛ بدین معنی که «دولت اسلامی»^۱ را به معنایی هنجاری عبارت از دولتی می‌دانند که همه ضوابط و هنجارهای اسلامی را در کانون توجه و عمل قرار داده و دولت ناطق اسلام باشد و اساساً بین وضعیت مطلوب و آرمانی آن از یکسو و واقعیت خارجی آن از سوی دیگر، شکاف و اختلالی وجود نداشته باشد. اما مراد از «دولت در جهان اسلام»^۲ از دید این اندیشمندان، دولتی است که به مثابه یک امر واقع و به معنای جامعه‌شناختی آن در جهان اسلام ظاهر شده‌است و بدین لحاظ، به آن «دولت مسلمانان» نیز گفته می‌شود (برزگر، ۱۳۸۳: ۱۳). به همین لحاظ است که سه اقدام اساسی و بنیانی برای همه اندیشمندان و پژوهشگرانی که در این وادی به تفکر و تأمل مشغولند، ضرورت پیدا می‌کند: اول، ضرورت کسب درک و شناختی عمیق از مبانی و اصول تئوریک نظام سیاسی اسلام، که به‌ویژه در دولت اسلامی پیامبر تحقق عینی و عملی پیدا کرده‌است و معیارها و ملاک‌های ارزشمند و نابی را از ماهیت، اهداف و ارزش‌ها، عملکردها و رفتارهای سیاسی دولت اسلامی در اختیار ما قرار می‌دهد و دوم، سنجش و ارزیابی دولت‌های بعدی در جوامع اسلامی (که داعیه‌دار استمرار دولت اسلامی نبوی بوده‌اند و با وصف اسلامی یا توصیفات دیگری، به نوعی خود را به اسلام نسبت می‌داده‌اند) با موازین دولت اسلامی پیامبر، به منظور شناخت میزان دوری یا نزدیکی و یا انطباق و عدم انطباق کلی یا جزئی آن‌ها نسبت به دولت معیار، شاخص و ناب اسلامی نبوی و سوم تحلیل فرایند تغییر و تحولاتی که در طول تاریخ در ماهیت، اهداف و ارزش‌ها، و عملکردهای دولت‌های اسلامی ایجاد شده و شناخت علل و زمینه‌های فراز و فرود آن‌ها در ارتباط با مبانی دولت اسلامی معیار در زمان پیامبر.

در دهه‌های اخیر و به‌ویژه پس از پیروزی انقلاب اسلامی در ایران، حجم انبوهی از کتب، مقالات، پایان‌نامه‌ها و تحلیل‌ها در خصوص مبانی و ماهیت دولت و نظام سیاسی در اسلام به زبان‌های مختلف نگارش و منتشر شده‌است و تلاش کرده‌اند تا لایه‌های مختلف این مبحث را بر اساس منابع اسلامی و رفتار پیامبر اسلام و رهبران بعدی جوامع اسلامی تشریح و تبیین کنند تا به درک و شناختی نسبی از سیر تحولات بعدی در دولت‌های اسلامی و سیاست در جوامع مسلمان دست یابند. در نظام آموزش عالی پس از انقلاب اسلامی نیز، به‌ویژه در رشته علوم سیاسی، همواره این دغدغه وجود داشته‌است که دانشجویان و پژوهشگران این حوزه می‌بایست به شناختی مناسب از ماهیت، اهداف و ساختارهای نظام

^۱ Islamic State.

^۲ Muslim's State.

سیاسی اسلام دست یابند و بتوانند تبیینی از سیر تحولات دولت اسلامی در طول تاریخ جوامع مسلمان داشته باشند. بدین منظور، دروس متعدد و متنوعی در راستای این هدف، در سرفصل دروس رشته علوم سیاسی در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد گنجانده شده‌است تا بتوانند زمینه را برای تعمیق شناخت از بنیان‌های تفکر و عمل سیاسی در اسلام برای دانشجویان و پژوهشگران این عرصه فراهم کنند. از جمله عناوین این سرفصل‌ها می‌توان به دروس «نظام سیاسی و دولت در اسلام»، «تاریخ تحول دولت در اسلام و ایران»، «فقه سیاسی»، «سیره سیاسی پیامبر اعظم»، «سیره سیاسی ائمه معصومین»، «دیپلماسی و رفتار سیاسی در اسلام»، «اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران» (۱) و (۲) و (۳)، «قرآن و سیاست»، «اندیشه سیاسی امام خمینی و امام خامنه‌ای»، «اسلام و سکولاریسم»، «سیاست در حکمت متعالیه»، «روش‌های فهم نظریه‌های سیاسی اسلام»، «ولایت فقیه و نظریه مردم‌سالاری دینی» و ... اشاره کرد. در عین حال، همین ملاحظات و دغدغه‌ها نیز بر تصمیم نگارنده پژوهش حاضر در نقد کتاب «تاریخ تحول دولت در اسلام» به شیوه‌ای مؤثر دخیل بوده‌اند.

در این میان، به‌عنوان مثال، سازمان سمت (سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها) به‌عنوان متولی اصلی تأمین کتب و منابع درسی علوم انسانی دانشگاهی، تاکنون توانسته است شمار قابل توجهی از آثار نویسندگان و پژوهشگران مطرح کشور را در حوزه مطالعات مربوط به اندیشه‌های سیاسی اسلام و دولت و نظام سیاسی اسلامی را به محافل علمی و دانشگاهی عرضه کند که غالباً از لحاظ علمی و تخصصی آثاری وزین هستند (مانند: «فقه سیاسی»، منصور میر احمدی، ۱۳۹۵؛ «دیپلماسی و رفتار بین‌المللی در اسلام»، بهرام اخوان کاظمی، ۱۳۹۲؛ «مبانی آیین و اندیشه سیاسی در اسلام»، سید محمد علی تقوی، ۱۳۹۵؛ «اندیشه سیاسی امام خمینی: سیاست به مثابه صراط»، ابراهیم برزگر، ۱۳۹۲؛ «مبانی اندیشه سیاسی در اسلام»، سید صادق حقیقت، ۱۳۸۹؛ «تاریخ تحول دولت در اسلام و ایران»، ابراهیم برزگر، ۱۳۹۳؛ «نظام سیاسی و دولت در اسلام»، داود فیرحی، ۱۳۹۴؛ «فقه سیاسی: حقوق تعهدات بین‌المللی و دیپلماسی در اسلام»، عباسعلی عمید زنجانی، ۱۳۹۴؛ «اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران»، حاتم قادری، ۱۳۹۵). تعداد قابل توجهی از آثار مرتبط دیگر با این مبحث، در کتاب‌شناسی پایانی پژوهش حاضر معرفی شده‌اند.

معرفی کلی اثر

کتاب «تاریخ تحول دولت در اسلام» که در این مقاله مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، از مجموعه انتشارات دانشگاه پیام نور است که در سال ۱۳۹۴ به وسیله دکتر محمدرضا حاتمی، نعمت‌الله توکل‌فر و دکتر حمیدرضا رحیمی‌النگ برای استفاده دانشجویان رشته علوم سیاسی دانشگاه پیام نور منتشر شده‌است. کتاب در مجموع دارای ۲۰۷ صفحه است (چهارده + ۱۹۳). مطالب کتاب در یک پیش‌گفتار و هفت فصل تنظیم شده‌است. در ابتدای هر یک از فصل‌های کتاب، هدف کلی از ارائه آن فصل و اهداف یادگیری مورد نظر به‌صورت فهرست‌وار بیان شده‌است و انتظارات مورد نظر از مطالعه فصل مذکور در جهت یادگیری دانشجویان مطرح شده‌است. هر یک از فصول مختلف کتاب با یک مقدمه آغاز شده‌است و با یک جمع‌بندی و معرفی منابع به پایان رسیده‌است. کتاب حاضر دارای پیش‌گفتار، مقدمه در تمام

فصل‌ها، فهرست مطالب، خودآزمایی و فهرست منابع است، اما فاقد مقدمه اصلی و جمع‌بندی نهایی است و طبقاً به خاطر ماهیت مباحث مطروحه، از جدول و نمودار و نقشه و تصویر بهره نگرفته‌است. فصل نخست کتاب به مبحث تکوین دولت اسلامی اختصاص داده شده و مفاهیم دولت، دولت اسلامی و تحولات دولت پیامبر را تا زمان وفات آن حضرت تشریح می‌کند. فصل دوم کتاب، به انتقال قدرت و تکوین خلافت پرداخته و در واقع، دولتهای اسلامی بعد از پیامبر، در دوران خلافت خلفای راشدین را توصیف می‌کند. در فصل سوم کتاب، تحول دولت در عصر بنی‌امیه و بنی‌عباس مورد بررسی قرار گرفته و فراز و فرود حاکمیت سیاسی این دو خاندان در سرزمین‌های اسلامی مورد تحلیل واقع شده‌است. فصل چهارم کتاب، با عنوان عصر تجزیه و تشکیل دولت‌های محلی و منطقه‌ای، به تشریح تعدادی از دولت‌های کوچک محلی بخصوص در دوران خلافت عباسی و در منطقه شرقی حاکمیت این دولت، پرداخته‌است و گزارشی از آشوب‌ها و شورش‌های محلی و منطقه‌ای متعددی را در سرزمین‌های تحت حکومت عباسیان ارائه می‌دهد. فصل پنجم به توصیف تحولات دولت در عصر امپراطوری عثمانی اختصاص پیدا کرده و تحولات این خلافت را تا زمان فروپاشی آن پی می‌گیرد. فصل ششم، که کم-حجم‌ترین فصل کتاب حاضر به شمار می‌آید، با هدف بررسی تحول دولت در کشورهای استقلال یافته اسلامی، به‌صورتی بسیار مختصر به تشریح وضعیت حکومت‌هایی در جوامع مسلمان خاورمیانه، شمال آفریقا و آسیای میانه و قفقاز پرداخته و سرانجام در فصل هفتم و نهایی کتاب، نویسندگان به بیان تأثیرات انقلاب اسلامی ایران بر تحولات سیاسی اجتماعی کشورهای اسلامی اقدام کرده‌اند. کتاب بدون یک جمع‌بندی نهایی و نهایتاً با معرفی یک فهرست منابع فارسی به پایان می‌رسد.

الف) ارزیابی شکلی

کتاب حاضر در مجموع از لحاظ شکلی و از نظر ویرایشی و نگارشی وضعیت نسبتاً قابل قبولی دارد. با این وجود، از آن‌جا که این اثر به وسیله اعضای هیأت علمی دانشگاهی و به وسیله یک انتشارات دانشگاهی (دانشگاه پیام نور) به رشته تحریر در آمده‌است، انتظار بجایی خواهد بود که اساساً فاقد هر گونه ایرادات و اشکالات ویرایشی و نگارشی باشد. در زیر به برخی از این ایرادات اشاره می‌شود. البته با توجه به نگارش کتاب به وسیله سه نویسنده، جا داشت تا بازبینی مجددی از متن به‌عمل می‌آمد تا همگونی و یکسانی متن و روانی و رسایی آن بیش‌تر می‌شد و در عین حال میزان انسجام مباحث و نظم منطقی مباحث، که از ایرادات قابل توجه در اثر حاضر به‌شمار می‌روند، افزایش پیدا می‌کرد.

اول) اغلاط املائی و چاپی

- در ص ۶ سطر دوم، واژه «نگهبانی» باید به «نگهبان» تبدیل شود.
- در ص ۶ سطر ۷، واژه «جامع شناختی» باید به «جامعه‌شناختی» تبدیل شود.
- در ص ۱۱ سطر ۶ از پاراگراف چهارم، خلا باید به خلاء تبدیل شود.
- در ص ۶ سطر سوم از پاراگراف دوم، کلمه جامع شناختی باید به جامعه‌شناختی تبدیل شود.
- در ص ۳۶ پنج سطر مانده به آخر: در «بعدها که»، «که» اضافی است.

- در ص ۳۷ دو سطر به آخر مانده: سعدبن معاد باید به سعدبن معاذ تبدیل شود.
- در ص ۴۱ سطر اول، واژه ارتداد، فاقد تشدید باید باشد.
- در ص ۴۶ سطر اول از پاراگراف سوم، کلمه «احظتت» باید به «لحظتت» تبدیل شود.
- در ص ۴۷ سطر چهارم، اصطلاح عامیانه «دم مرگ» باید به «در آستانه مرگ» تبدیل شود.
- در ص ۵۳ سطر آخر، فعل «می‌دهد» مربوط به زمان حال است در حالی که هم فعل قبلی گذشته است و هم اساساً جمله در خصوص یک واقعه تاریخی در گذشته است.
- در ص ۶۰ سطر ۸ از پاراگراف آخر، واژه «خاست گاهی» باید اصلاح شود.
- در ص ۶۰ سطر آخر پانویس، واژه «دارالحیاء» باید به «دار الاحیاء» تبدیل شود.
- در ص ۶۴ سطر ۷، واژه «لذت‌های» باید به «سنت‌های» تبدیل شود.
- در ص ۶۷ در چهار سطر آخر، واژه «بنی‌امیه» چهار بار تکرار شده‌است که حداقل در مورد دوم، می‌توان از «امویان» به جای آن استفاده نمود.
- در ص ۸۵ سطر آخر، جمله ایرادات نگارشی و محتوایی زیادی دارد و اساساً واژه «رژیم» در ابتدای آن، اضافی است.
- در ص ۱۵۰ سطر دوم از پاراگراف دوم، بجای عبدالرزاق، باید عبدالرازق نوشته شود.
- در ص ۱۵۷ سه سطر مانده به آخر، به جای «تجارت» باید «تجار» نوشته شود.

دوم) ایرادات نگارشی ویرایشی:

- در ص دوازده سطر دوم، «پر می‌کند» باید به «فراهم می‌کند» تبدیل شود.
- در ص ۳۹ سطر اول پاراگراف سوم، ایرادات نگارشی و ویرایشی دارد: «الگوهای دیگری نیز وجود دارد از جمله، الگویی استیلا یا زور و غلبه، (که) یکی دیگر از راه‌های انعقاد خلافت در اندیشه اهل سنت است».
- در ص ۶۷ در چهار سطر آخر، واژه «بنی‌امیه» چهار بار تکرار شده‌است که حداقل در مورد دوم، می‌توان از «امویان» به جای آن استفاده کرد.
- در ص ۸۵ سطر آخر، جمله ایرادات نگارشی و محتوایی زیادی دارد و اساساً واژه «رژیم» در ابتدای آن، اضافی است.
- تیتیر ص ۵۳ فاقد شماره و تقسیم‌بندی است و در فهرست مطالب کتاب نیز (که یک فهرست تفصیلی است) موجود نیست و اصولاً یک تیتیر اضافی است که باید حذف شود.
- چهار سطر اول پاراگراف دوم ص ۶۸ عیناً در سطور ابتدایی ص ۸۹ تکرار شده‌اند.

سوم) ارجاعات

- کیفیت رعایت امانت در ذکر منابع در مجموع قابل قبول است. با این وجود، در موارد اندکی گفته‌ها و نقل قول‌هایی بدون ذکر منبع در این اثر ذکر شده‌اند. مانند:
- در ص نه سطر آخر، مطلبی به نقل از «سیاری از متفکران»، بدون هیچ ارجاعی ذکر شده- است.

- در ص ده سطر سوم نیز مطلبی با عبارت «به تعبیر برخی نویسندگان» ذکر شده و ارجاعی به منبع آن صورت نگرفته است.
- در ص ۲ پاراگراف دوم، مطالبی از ابن خلدون بدون ذکر منبع بیان شده‌اند و در پاراگراف سوم نیز اگرچه به کتاب ابن خلدون ارجاع داده شده است، اما شماره صفحات ذکر نشده است.
- در مواردی، ارجاعاتی با واسطه صورت گرفته که با توجه به در دسترس بودن منابع این ارجاعات، بهتر بود مستقیماً به خود منبع اصلی ارجاع داده می‌شد. مانند: سطر اول ص ۴ که مطلبی با واسطه از آندرو وینسنت نقل شده است. و یا در سطر اول ص ۵، مطلبی با واسطه از رابرت مک آیور نقل شده است.
- در ص ۵۷ سطر چهارم از پاراگراف سوم، «به گفته برخی محققان»، فاقد ارجاع است.
- در ص ۱۵۷ پاراگراف آخر فاقد ارجاعات لازم است.

چهارم) وضعیت ظاهری کتاب

طرح روی جلد کتاب، نسبتاً خوب است، اما تناسب اندکی با موضوع و متن کتاب دارد. کتاب از حروف-نگاری مناسبی برخوردار است و از لحاظ صفحه‌آرایی نیز وضعیت قابل قبولی دارد؛ هر چند در برخی موارد، تیتروایی در اواخر صفحات قرار گرفته‌اند که با یک صفحه‌آرایی مناسب هم‌خوانی ندارند. (مانند صفحات ۲، ۴۷، ۸۵، ۹۸، ۱۲۶، ۱۳۳). کتاب حاضر از لحاظ کیفیت چاپ و صحافی نیز قابل قبول است.

ب) ارزیابی محتوایی

اول) تحلیل روش‌شناسی

در تحلیل محتوایی اثر حاضر از لحاظ روش‌شناختی، در درجهٔ اول باید گفت که اساساً مبنای روش‌شناسانه تحول دولت در اسلام، در این کتاب به‌خوبی مشخص نشده است. بدین ترتیب می‌بایست نویسندگان محترم در ابتدای کتاب، چارچوب روشی خود از تحول دولت در اسلام را به‌صورتی دقیق و شفاف مشخص می‌کردند، بنابراین، خواننده در این اثر، در نمی‌یابد که آیا مؤلفان صرفاً در نظر دارند تا رویدادها و وقایع تاریخی حادث شده در طی دوران حاکمیت دولت‌های با عنوان اسلامی را در جوامع مختلف مسلمان مورد بررسی و تحلیل قرار دهند؟ و یا این‌که هدف آن‌ها، بررسی و مطالعه تحولات ایجاد شده در ساختار، عملکرد یا اهداف دولت‌های اسلامی در طول تاریخ در دنیای اسلام بوده است؟ همچنین، در این کتاب اساساً به روش‌شناسی مورد استفاده در بیان تحولات دولت در تاریخ اسلام به-عمل نیامده و مشخص نشده است که متدولوژی نویسندگان در تحلیل دگرگونی‌های حادث شده در مفهوم دولت، چیست و در واقع چارچوب روشی به‌کار برده شده در این اثر دارای چه ویژگی‌هایی است؟ همچنین این سؤال اساسی نیز برای خواننده اثر حاضر مطرح می‌شود که آیا بهتر نبود که مؤلفان تغییر و تحولاتی را که در ماهیت پدیده دولت در جوامع اسلامی در طول تاریخ (ماهیت اسلامی، ماهیت سکولار، ماهیت ایدئولوژیک، ماهیت پراگماتیستی و عملگرایانه یا قدرت طلبانه، و ...) ایجاد شده، مورد

مطالعه قرار می‌دادند و میزان و ماهیت این دگرگونی‌ها را با استناد به دولت معیار اسلامی پیامبر تشریح می‌کردند؟

با این وجود، به نظر می‌رسد که رویکرد غالب در اثر حاضر در خصوص تاریخ تحول دولت در اسلام، ناظر بر بررسی وقایع تاریخی حادث شده در طی دوران حاکمیت دولت‌های اسلامی در برخی جوامع مسلمان بوده‌است (دولت در جهان اسلام و نه دولت اسلامی).

صرف‌نظر از ایراد اساسی فوق، باید گفت که اثر حاضر، با اعتقاد غالب در بین مسلمین (و به‌ویژه در ایران)، مبنی بر ارتباط اسلام با سیاست و حکومت، سازواری دارد و بر تلفیق دین و سیاست و ضرورت تشکیل حکومت دینی در جوامع اسلامی دلالت دارد. بدین ترتیب، پیش فرض اساسی اثر حاضر بر ارتباط وثیق دین و سیاست و یا دین با دولت و قدرت سیاسی مبتنی است. به عبارت دیگر، مبنای نظری کتاب حاضر بر تشکیل دولت دینی به وسیله پیامبر و جانشینان وی در جوامع اسلامی مبتنی است. با این حال، جا داشت به فرضیه‌های رقیب و دیدگاه‌های متفاوت دیگری (هر چند در اقلیت) که هم در گذشته و هم در عصر حاضر بر نفی رابطه دین و دولت در اسلام پافشاری می‌کنند، نیز اشاراتی به عمل می‌آمد و به‌عنوان مثال، نظرات امثال علی عبدالرازق (در کتاب الاسلام و اصول الحکم) و یا مهندس بازرگان (در مقاله معروف او تحت عنوان «آخرت و خدا هدف بعثت انبیاء») نیز به تفصیل مورد بحث و یا نقد قرار می‌گرفت.

در عین حال، اگر این کتاب از منظر اسلام شیعی نگاشته شده (که همین‌طور نیز است)، باید در ابتدای بحث این نکته مورد تأکید قرار می‌گرفت که علیرغم این‌که عنوان کتاب «تاریخ تحول دولت در اسلام» است، اما مباحث مطروحه از نقطه نظر مکتب و اعتقادات شیعی نگاشته شده‌اند. بدیهی است که هر محقق با خواندن این اثر به آسانی درمی‌یابد که کتاب حاضر از منظر یک پژوهشگر مسلمان شیعه ایرانی که در تحت حاکمیت نظام جمهوری اسلامی زندگی می‌کند و به مبانی و اصول اسلام شیعی و دولت جمهوری اسلامی اعتقاد دارد، نوشته شده‌است. با این وجود، در موارد متعددی اصول مسلم اعتقادات شیعی که مورد توافق منابع اهل سنت نیز هستند، به دلایلی مورد غفلت واقع شده‌اند. مثلاً، در صفحات ۳۵ تا ۳۸ که تحت عنوان «تولد خلافت» مباحثی در خصوص واقعه سقیفه مطرح شده‌اند، اصولاً هیچ‌گونه اشاره‌ای به دیدگاه علی (ع) در این رویداد و مخالفت وی با این روند و خودداری از بیعت با ابوبکر به میان نیامده و گویی اساساً آن حضرت هیچ جایگاهی در این میان نداشته‌است! نه تنها نویسندگان نامی از آن حضرت در این مبحث به میان نیاورده‌اند، بلکه به احتجاجات او و بارانش در استناد به واقعه غدیر نیز هیچ اشاره‌ای نشده‌است.

دوم) تحلیل و بررسی

اینک با توجه به متن کتاب، به صورتی مصداقی به برخی اشکالات محتوایی اثر حاضر اشاره می‌شود. در صفحه نه، ادعا شده‌است که «اندیشه نوین سیاسی غرب تا حد زیادی از دل الهیات مسیحی در آمد». در این خصوص باید گفت که اولاً این ادعایی غیر مستند و شاذ است و اساساً اندیشه نوین سیاسی غرب در تقابل و تضاد با الهیات مسیحی غرب شکل گرفته‌است و ثانیاً، بر اساس ادعای فوق، مؤلفان محترم

پیشنهاد کرده‌اند که با استفاده از این تجربه غرب، دین‌شناسان باید تلاش کنند تا «از دل آموزه‌های اسلامی راه‌هایی را به سوی دنیای نوین بگشایند». بنابراین چنانچه درستی ادعای مؤلفان محترم هم (در زمینه شکل‌گیری اندیشه نوین سیاسی غرب بر مبنای الهیات مسیحی) ثابت شود، باید اذعان نمود که آنچه که در غرب از دل الهیات مسیحی درآمد، اساساً دیگر ماهیتی دینی نداشت، بلکه با ماهیت سکولار خود در نقطه مقابل حاکمیت کلیسا و حکومت دینی قرار گرفت و به حذف کلیسا و نهادهای دینی از عرصه قدرت و حکومت انجامید. آیا این نسخه‌ای که مؤلفان برای اسلام‌شناسان در جهت واکاوی تحول دولت در اسلام تجویز می‌کنند نیز، لزوماً باید به همان نتایجی برسد که در غرب حاصل شد؟! کما این که از چنین پیشنهاد و تجویزی، همین امر برداشت می‌شود.

در صفحه یازده، موضوعات اساسی فلسفه سیاسی مورد اشاره قرار گرفته‌اند که برخی از آن‌ها مانند «چگونگی احراز حقیقت، عدالت، مبنای خیر و صلاح عمومی»، و یا «استوار کردن زندگی سیاسی بر اصول اخلاقی»، اساساً جزء موضوعات فلسفه سیاسی تلقی نمی‌شوند.

در مبحث «اهمیت تحقیق» در صفحه یازده، یکی از دلایل اهمیت نگارش این پژوهش، «بحران موجود در وضعیت فکر و اندیشه سیاسی در اسلام معاصر» ذکر شده‌است که اولاً هیچ اشاره‌ای در این اثر به ماهیت و یا شاخصه‌های بحران مورد نظر، به‌عمل نیامده‌است و ثانیاً، معلوم نشده‌است که کتاب حاضر چقدر و در چه حوزه‌هایی تلاش کرده یا توانسته به حل یا کاهش بحران مورد اشاره کمکی نموده‌باشد.

در صفحه دوازده، تحت عنوان مفاهیم پژوهش، «تحول» به درستی به معنای «میزان دوری و نزدیکی یک مصداق، از مفاهیم» تعریف شده‌است. بدین ترتیب، و بر اساس این تعریف، می‌بایست مفهوم ناب و اصیل دولت اسلامی در این کتاب به وضوح تشریح می‌شد تا سپس بتوان میزان دوری و نزدیکی مصادیق بعدی از این مفهوم اساسی و ناب را مشخص کرد. در پایان صفحه سیزده، اهداف نگارش کتاب در سه مورد خلاصه شده‌است که ضمن شعاری و سطحی بودن، هیچ‌کدام انطباقی با مباحث مطرح شده در صفحات قبلی و بعدی ندارند.

همچنین، در تعریف دولت، گفته شده که «(دولت) در قلمرو داخلی، مسئول حفظ امنیت و در سطح جهانی، مسئول و مجری خواسته‌های مردم است» (در ص ۵)، که بسیار عامیانه و غیر علمی است.

علاوه بر این، تعریفی سیاسی از دولت ارائه شده که بسیار سطحی و غیر علمی است:

«تعریف سیاسی از دولت، مبتنی بر واقعیت‌هایی است که در گذشته وجود داشتند، اکنون وجود دارند و در آینده نیز وجود خواهند داشت. از این دیدگاه، جامعه از صورت‌بندی‌های بسیار ساده تا بسیار پیچیده، بر پایه تغییرات در نظام تولید، رشد یافته‌است» (ص ۵).

در اثر حاضر، اصطلاح «جهان اسلام» چندین بار تکرار شده، اما تعریفی از این مفهوم ارائه نشده‌است و بدون طرح شاخصه‌هایی در این اثر، معلوم نشده که چه مناطقی یا سرزمین‌ها و یا جوامعی به-عنوان «جهان اسلام» در نظر گرفته شده‌اند! توجه به این نکته از آن‌روی در این کتاب بسیار ضروری است که ادعا شده «به صرف این که دولتی در جهان اسلام پدید آمده و استمرار داشته‌است، ما آن را

دولت منسوب به اسلام یا جهان اسلام می‌دانیم» (ص ۶). این در حالی است که در جای دیگری، به صورت تناقض‌آمیزی با تعریف قبلی، گفته شده که «دولت اسلامی، دولتی دینی است که ارزش‌ها و اصول خود را از دین اسلام می‌گیرد» (ص ۹). در عین حال، در تشریح مفهوم دولت در جهان اسلام، عباراتی دارای ابهام ذکر شده‌است: «دولت در جهان اسلام دولتی است که به مثابه یک امر واقع و به معنای جامع؟ شناختی آن در جهان اسلام ظاهر شده‌است و فراز و فرود خود را طی کرده‌است» (ص ۶).

در بخشی از کتاب، ضمن تأکید مکرر بر تفاوت دولت دینی با دولت ایدئولوژیک، و ادعای ارائه تمایزات این دو با یکدیگر در سطور آتی، هیچ‌گونه تفکیکی بین این دو مفهوم مطرح نشده و صرفاً این نکته مجدداً تکرار شده که آن‌ها با هم متفاوتند (در ص ۹). این در حالی است که این تفاوت در سایر آثار که در این مبحث تألیف شده‌اند و سال‌ها قبل از کتاب حاضر منتشر شده‌اند، با دقت و عمق بیشتری مورد اشاره قرار گرفته‌اند (فیرحی، ۱۳۸۲: ۳۱-۲۸). در موارد متعدد دیگری کاستی‌های اثر حاضر نسبت به آثار مشابه آن، که قبل از این کتاب منتشر شده‌اند، کاملاً مشهود است؛ در حالی که انتظار می‌رود که آثار منتشر شده متأخر در یک حوزه، از گستردگی و عمق بیشتری نسبت به آثار قبلی برخوردار باشند.

سوم) انطباق و جامعیت

با دقت در مباحث مطروحه در اثر حاضر، نارسائی‌ها و کاستی‌هایی از لحاظ جامعیت موضوعات مورد بحث و عدم انطباق مناسب با مباحثی که قاعدتاً می‌بایست در چنین کتابی مورد اشاره واقع شوند، ملاحظه می‌شود. به‌عنوان مثال، در فصل اول کتاب که تحت عنوان «تکوین دولت اسلامی» نگاشته شده، می‌بایست ویژگی‌ها و شاخص‌های اصلی دولت پیامبر، به‌عنوان مبنای بحث تاریخ تحول دولت در دنیای اسلام، به‌خوبی تشریح می‌شدند و از تاریخ‌نگاری صرف احتراز می‌شد. به‌عبارت دیگر، در این فصل می‌بایست به ماهیت، ارکان و شاخصه‌های اصلی دولت اسلامی، به‌عنوان یک ملاک و معیار و یک الگوی ناب، برای سنجش انطباق یا عدم انطباق دولت‌های اسلامی پس از پیامبر با این شاخصه‌ها، تعریف می‌شد. این در حالی است که در این فصل صرفاً به برخی وقایع و رویدادهای سیاسی زمان پیامبر اشاره شده‌است. همچنین با توجه به اهمیت بحث ساختارها و نهادهای حکومتی، و این نکته که این نهادها و ساختارها ممکن است بنا به مقتضیات زمانی و مکانی دچار تغییر و تحولاتی شوند، ضرورت داشت تا در این فصل به تشریح و تحلیل این ساختارها و نهادها در زمان پیامبر توجه می‌شد تا تغییر و تحولاتی که در آن‌ها در طی دولت‌های بعدی ایجاد شدند نیز، بر این اساس مورد ارزیابی و تحلیل قرار می‌گرفتند. همچنین، در ذیل تیتر «جهاد با منافقان» (در ص ۲۳)، اصولاً هیچ اشاره‌ای به منافقان به‌عمل نیامده‌است. در ابتدای فصل دوم (در ص ۳۴)، در پاراگراف آخر ادعا شده که در روایات اهل سنت اشاره‌ای به آینده دولت و امر جانشینی پیامبر نشده‌است! این در حالی است که در کتاب ارزشمند الغدير، علامه امینی در مجلدات فراوانی به معرفی منابع متعددی از اهل سنت پرداخته که حدیث غدیر و مسئله جانشینی سیاسی پیامبر در آن‌ها ذکر شده‌است.

در بحث از «الگوهای تعیین خلافت» (در ص ۳۸)، نحوه انتخاب سه خلیفه اول به عنوان الگوهای مشروع تعیین خلیفه معرفی شده‌اند، اما هیچ اشاره‌ای به بیعت و انتخاب عمومی که در مورد علی (ع) شکل گرفت (و مشروع‌ترین و دمکراتیک‌ترین روش محسوب می‌شود) به عمل نیامده‌است. در مبحثی جدید که تحت عنوان «تحول دولت در عصر خلافت راشدین»، آغاز می‌شود (ص ۴۰) نیز، تحول دولت (نه به معنای تحلیل بروز تغییر و تحولاتی در ارکان و مبانی و اهداف و شاخصه‌های دولت اسلامی، بلکه) به معنای توصیف رویدادها و وقایع سیاسی دوران خلفای راشدین به صورتی تاریخ‌نگارانه مطرح شده‌است.

در ادامه، ادعا شده که «در دوره حکومت ابوبکر تحول عمده‌ای در خلافت روی نداد» (سطر آخر ص ۴۰). سؤالی که در این جا مطرح می‌شود این است که مگر قبل از ابوبکر هم خلافتی وجود داشته‌است که در دوره ابوبکر تحولی در آن ایجاد نشده باشد؟! همچنین اگر خلافت ابوبکر را دنباله حکومت پیامبر هم تلقی کنیم، چگونه می‌توان مدعی شد که در دوران ابوبکر تحول عمده‌ای در خلافت (یا به اصطلاح مؤلفان، در «دولت اسلامی») روی نداد؟ آیا واقعاً دولت اسلامی دوران ابوبکر طابق النعل بالنعل دنباله حکومت پیامبر بود؟!

همچنین، این ادعا مطرح شده که «چهار رکن اصلی حکومت وی (ابوبکر)، عبارتند از: عمر، ابوعبیده جراح، خالد بن ولید، و عثمان». آیا این اشخاص ارکان حکومت یا دولت اسلامی ابوبکر به شمار می‌آیند؟! آیا در یک متن تخصصی تحلیلی از دولت اسلامی، که بر مبانی فکری و شاخصه‌های اعتقادی و رفتاری تأکید به عمل می‌آید، افراد را می‌توان رکن حکومت به حساب آورد؟ آیا بهتر نبود گفته می‌شد: «عمر و... از جمله اشخاص متنفذ در حکومت ابوبکر بوده‌اند»؟

در بحث ارتداد قبایل (در ص ۴۲)، هیچ اشاره‌ای به سرکوب شدید (به اصطلاح) مرتدین به وسیله ابوبکر و نیروهای نظامی وی، و بهره‌برداری‌های سیاسی از این واقعه و افراط‌هایی که در این میان شکل گرفت (مانند قتل مالک بن نویره و نکاح زوجه او در همان شب به وسیله خالد بن ولید)، به عمل نیامده‌است. در عین حال، در همین صفحه و صفحه بعد که یک تقسیم‌بندی پنج‌گانه از اهل رده بعمل آمده، جا داشت که برای هر کدام از آن‌ها مثال‌ها و مصادیقی ذکر می‌شد.

در جای دیگری از کتاب (در ص ۴۴)، افرادی مانند معاویه، عمروعاص، ولید بن عقبه و... به عنوان «مجاهدان» توصیف شده‌اند که سوگیری خاصی را القاء می‌کند؛ و در عین حال در چند سطر بعد، از آنان تحت عنوان «شراف مردم در جاهلیت» یاد شده‌است. همچنین، ادعا شده که «ابوبکر... فقط در مدت یک سال، جزیره‌العرب را چون زمان پیامبر یکسره زیر لوای اسلام در آورد». (در پاراگراف سوم ص ۴۴) که بهتر بود گفته شود، زیر «لوای حکومت خود» یا «خلافت خود» در آورد؛ چرا که اگر اثر حاضر به معنای واقعی کلمه، تحولات دولت اسلامی را مورد تبیین قرار می‌داد، مشخص می‌شد که ماهیت دولت اسلامی در زمان ابوبکر با دولت اسلامی زمان پیامبر بسیار متفاوت بوده است و جامعه همانند زمان پیامبر، «تحت لوای اسلام» نبوده است.

در ذیل تیتیر «فتوحات در دوره خلافت عمر» (در ص ۴۷)، مؤلفان با دیدی کاملاً مثبت به فتوحات عمر نگریسته‌اند و حتی از آن به‌عنوان «فتوحات بزرگ اسلامی» یاد کرده‌اند؛ در حالی که باید بحث می‌شد که آیا این فتوحات و لشگرکشی‌ها با مبانی و اصول دینی مندرج در اهداف و اساس دولت اسلامی - که محور اصلی بحث اثر حاضر است - هم‌خوانی داشته‌است یا خیر؟ به‌طور کلی می‌بایست در پایان فصل دوم (که به بررسی خلفای راشدین اختصاص دارد) یک جمع‌بندی از میزان دوری یا نزدیکی رفتار سیاسی و حکومت هر یک از خلفای راشدین نسبت به مبانی و اصول دولت اسلامی و اهداف آن به‌عمل می‌آمد و سنجش و ارزیابی منسجمی در این خصوص صورت می‌گرفت نه این‌که صرفاً وقایع و رویدادهای سیاسی دوران حکومت آن‌ها (آن هم به‌صورتی ناقص و گزینشی) توصیف می‌شد. مثلاً درباره قتل عثمان، صرفاً چگونگی شورش مردم و کشتن وی توصیف شده و اشاره‌ای به علل و ریشه‌های این واقعه (مانند دور شدن وی از مبانی و اصول و اهداف دولت اسلامی) به‌عمل نیامده‌است. بدین ترتیب ضرورت داشت تا در این کتاب، همه دولت‌های اسلامی (چه در زمان خلفای راشدین و چه در بعد از آن‌ها) با معیار دولت اسلامی پیامبر، از حیث اصول و مبانی و ارزش‌ها و اهداف سنجیده شوند و از تکیه صرف بر تاریخ‌نگاری احتراز می‌شد. برخی مطالب کتاب متأسفانه دارای سوگیری‌های نژادپرستانه و ضد قومی هستند که می‌تواند در ضمن تدریس در برخی مناطق، مشکل‌آفرین باشد:

«استعداد جنگی و نوکر مآبی غلامان ترک به زودی توجه خلفاء و سرداران را جلب کرد تا از این بنده مطیع و سخت جان استفاده نمایند» (ص ۱۰۱ در سطور دوم و سوم از پاراگراف آخر).

چهارم) نظم منطقی اثر

اثر حاضر از لحاظ تسلسل مطالب و نظم منطقی نیز کاستی‌هایی دارد. به‌عنوان مثال، فصل هفتم کتاب (تحت عنوان: بازتاب و تأثیر انقلاب اسلامی بر تحولات سیاسی اجتماعی کشورهای اسلامی)، ارتباطی با مجموعه مباحث قبلی آن ندارد. در واقع، نظم منطقی در اثر حاضر تا پایان فصل ششم مناسب است، اما در فصل هفتم بحث جدید و کم ارتباطی با مجموعه مباحث گذشته مطرح می‌شود که تسلسل منطقی کلی کتاب را تا اندازه‌ای بر هم می‌زند؛ چرا که ابتدا می‌بایست خود سیستم و نهاد دولت جمهوری اسلامی و ارکان آن توضیح داده می‌شد و سپس تأثیرات ساختارها و مبانی آن مورد مطالعه واقع می‌شد (نه تأثیرات انقلاب اسلامی!). خاطر نشان می‌شود که حتی یک کلمه در کتاب حاضر، از مفهوم و نظریه «ولایت فقیه»، به‌عنوان الگوی رهبری یک دولت اسلامی موجود که نظام سیاسی خود را برگرفته از اصول و معیارهای دولت شاخص اسلامی در عصر پیامبر می‌داند، سخن گفته نشده‌است! مؤلفان محترم حتی تحولات دولت در کشورهای تازه استقلال یافته آسیای مرکزی را (البته به‌صورتی بسیار ناقص و نارسا) مورد بررسی قرار داده‌اند، اما هیچ ضرورتی در تبیین نهاد دولت اسلامی در نظام جمهوری اسلامی احساس نکرده‌اند!

همچنین، از لحاظ تسلسل مطالب و شمول تاریخی مباحث، این اثر در حوزه تحولات دولت اسلامی در جوامع اسلامی در دوران معاصر، با کاستی‌هایی اساسی مواجه است؛ از جمله این‌که به تشریح ماهیت

دولت اسلامی در سده‌های اخیر و در جوامع اسلامی، در دوران مشروطه و پسامشروطه در ایران، و یا در حداقل پنج کشوری که واژه اسلامی در عنوان رسمی آن‌ها ذکر شده (ایران، افغانستان، پاکستان، موریتانی و اخیراً گامبیا) و مدعی دارا بودن حکومتی مبتنی بر اسلام واقعی هستند، نپرداخته و از تبیین دولت اسلامی در کشور عربستان (که خود را ام‌القرای دنیای اسلام و کلیددار حرمین شریفین و مدعی اسلام واقعی در جهان معاصر می‌داند) نیز غفلت ورزیده‌است و این امر شاید ناخودآگاهانه ناشی از سوگیری‌های غیر علمی حاکم بر محافل علمی و پژوهشگران باشد.

در ص ۲۱ از فصل اول کتاب، ذیل تیتر «تحولات دولت پیامبر»، مباحثی چون «صلح حدیبیه»، «فتح مکه»، «سرکوبی فتنه‌گران»، «جهاد با منافقان»، «برپایی عدالت اجتماعی» مطرح شده که در ذیل تحولات دولت پیامبر قابل تعریف نیستند و ترجیحاً باید به‌عنوان رویدادهای سیاسی یا وقایع‌نگاری سیاسی چند سال آخر حکومت پیامبر در نظر گرفته شوند. در عین حال، قرار دادن «عدالت اجتماعی»، که یک رکن یا هدف اساسی دولت اسلامی تلقی می‌شود، در کنار رویدادهایی سیاسی مانند صلح حدیبیه یا فتح مکه، هیچ وجهی ندارد و جز خلط مبحث نمی‌توان نام دیگری بر آن نهاد.

نتیجه‌گیری

مسئله اصلی مورد مطالعه این اثر، بررسی سیر تحول تاریخی دولت در دنیای اسلام و در جوامع اسلامی (و نه در اسلام) بود که تا اندازه‌ای در دستیابی به این هدف موفق بوده‌است. با این حال، علاوه بر این که تعریف جامع و مانعی از دنیای اسلام و یا جوامع اسلامی ارائه نداده، همچنین نتوانسته‌است این سیر تاریخی را تا زمان حاضر به‌خوبی پیگیری کند و تا پایان خلافت عثمانی را مطالعه کرده‌است. تحلیل‌ها و بررسی‌های تاریخی (و نه محتوایی) کتاب حاضر، تا مقطع یاد شده مناسب و معتبر است. بدین ترتیب، می‌توان گفت که محتوای اثر حاضر، با عنوان آن مطابقت ندارد؛ چرا که در عنوان آن، «تاریخ تحول دولت در اسلام» ذکر شده در حالی که تمام مباحث کتاب به تاریخ تحول دولت در جوامع مسلمان یا در دنیای اسلام اختصاص داده شده و نتوانسته خود را از قلمرو تاریخی منفک کند و به مباحث ماهوی و محتوایی مربوط به تحولات دولت در اسلام بپردازد و تصویری از دولت اسلامی الگو و ناب را که در طول زمان دچار تغییر و تحولاتی شده‌است، ارائه کند و به‌ویژه انحرافات ایجاد شده را در این حوزه از لحاظ مبانی اعتقادی و شاخصه‌های عینی تشریح کند. به‌عبارت دیگر، مؤلفان محترم تلاش کرده‌اند تا تغییر و تحولات و برداشت‌هایی را که در طول زمان و در جریان تاریخ و در جغرافیای مختلف جوامع اسلامی و تحت تأثیر عوامل بسیار متفاوتی (غیر از خود اسلام و مبانی و اصول آن)، در شکل و ساختار و اهداف و عملکرد دولت‌هایی به نام اسلام ایجاد شده‌اند، مورد بررسی تاریخی (و نه محتوایی) قرار دهند! البته این ایراد در درجه اول به کسانی باز می‌گردد که در وزارت علوم این عنوان را برای این درس مطرح کرده‌اند، ولی در سرفصل‌ها، موضوعاتی را از سنخ همین مطالبی که مؤلفان محترم در این کتاب ارائه کرده‌اند، به‌عنوان مباحث اصلی این درس مطرح ساخته‌اند. علاوه بر این، با توجه به این که در سرفصل‌های جدید مصوب وزارت علوم، عنوان این درس به «تاریخ تحول دولت در اسلام و ایران» تغییر پیدا کرده‌است، بنابراین می‌توان گفت که مباحث مربوط به تاریخ تحول دولت در ایران در این کتاب به هیچ‌وجه تأمین

کننده نظر تنظیم‌کنندگان سرفصل‌های جدید نیست و لازم است بخش‌های مربوط به تاریخ تحول دولت در ایران غنی‌تر و کامل‌تر شوند. در مجموع باید اذعان کرد که کتاب حاضر در زمینه مباحث تاریخی و یا نظری مربوط به تحول دولت در اسلام، در مقایسه با سایر کتبی که در دو دهه اخیر در این موضوع در ایران نوشته شده‌اند (مانند کتاب «تاریخ تحول دولت در اسلام و ایران»، ابراهیم برزگر (۱۳۸۷)؛ «تاریخ تحول دولت در اسلام»، داود فیرحی (۱۳۸۸)؛ «نظام سیاسی و دولت در اسلام»، داود فیرحی (۱۳۸۲)؛ «اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران»، حاتم قادری (۱۳۹۴)؛ «دین و دولت در اندیشه اسلامی»، محمد سروش محلاتی (۱۳۸۶)؛ نوآوری چندانی ندارد و حرف جدید و افق تازه‌ای را پیش روی محققان و پژوهشگران قرار نمی‌دهد.

منابع

۱. ابن طقطقی، محمدبن علی طباطبا (۱۳۶۷). تاریخ فخری در آداب ملکداری و دولتهای اسلامی، ترجمه محمد وحید گلپایگانی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۲. ابن قتیبه، ابی محمد عبدالله بن مسلم (۲۰۰۱ م). الامامه و السیاسة، بیروت: دارالکتب العلمیه.
۳. ابن هشام، ابومحمد عبدالملک (۱۹۵۵ م). السیره النبویه، قاهره: حلبی.
۴. احمد العلی، صالح (۱۳۸۱). دولت رسول خدا، ترجمه هادی انصاری، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۵. الخضری، محمد بک (۱۴۲۳). الدوله الامویه، بیروت: المکتبه العصریه.
۶. الدمیری، کمال الدین (۱۴۲۲). تاریخ الخلفاء، بیروت: مؤسسه المعارف للمطبوعات.
۷. افضلی، رسول (۱۳۸۲). «رویکردی جامعه‌شناختی به تحول دولت در دنیای اسلام»، مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی، شماره ۵۹.
۸. بارتولد، و. (۱۳۵۸). خلیفه و سلطان، ترجمه سیروس ایزدی، تهران: امیرکبیر.
۹. برزگر، ابراهیم (۱۳۸۳). تاریخ تحول دولت در اسلام و ایران، تهران: سمت.
۱۰. بوسورث، کلیفورد ادموند (۱۳۷۱). سلسله‌های اسلامی، ترجمه فریدون بدره‌ای، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۱۱. بیضون، ابراهیم (۱۴۱۱ م). من دوله عمر الی دوله عبدالملک، بیروت: دارالنهضة العربیه.
۱۲. جعفریان، رسول (۱۳۸۷). تاریخ تحول دولت و خلافت از برآمدن اسلام تا بر افتادن سفیانیان، چاپ پنجم، قم: انتشارات بوستان کتاب.
۱۳. جعفریان، رسول (۱۳۸۴). تاریخ سیاسی اسلام تا سال چهارم هجری، تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۱۴. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۶۷). ولایت در قرآن، بی‌جا: نشر فرهنگی رجا.
۱۵. _____ (۱۳۶۸). پیرامون وحی و رهبری، قم: الزهرا.

۱۶. حائری یزدی، مهدی (۱۹۹۵). حکمت و حکومت، بی جا: انتشارات شادی.
۱۷. حسن، حسن ابراهیم (۱۳۶۶). تاریخ سیاسی اسلام، ترجمه ابوالقاسم پاینده، تهران: آگاه.
۱۸. خدایاری، ناصر (۱۳۷۵). تاریخ تحلیلی سیاسی اسلام، تبریز: نشر سالار.
۱۹. خدوری، مجید (۱۳۵۹). تجدید حیات سیاسی اسلام از سید جمال تا اخوان المسلمین، ترجمه حمید احمدی، تهران: الهام.
۲۰. خضری، احمدرضا (۱۳۷۹). تاریخ خلافت عباسیان: آغاز تا پایان آل بویه، تهران: سمت.
۲۱. خمینی، روح الله (۱۳۵۸). ولایت فقیه، تهران: امیرکبیر.
۲۲. _____ (۱۳۶۹). صحیفه نور، تهران: سازمان مدارک انقلاب اسلامی.
۲۳. دورسون، داود (۱۳۸۱). دین و دولت در دولت عثمانی، ترجمه منصوره حسینی و داود وفاپی، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد اسلامی.
۲۴. زرگری نژاد، غلامحسین (۱۳۷۸). تاریخ اسلام عصر نبوت، تهران: سمت.
۲۵. زیدان، جرجی (۱۳۳۳). تاریخ تمدن اسلام، ترجمه علی جواهر کلام، جلد اول، تهران: امیرکبیر.
۲۶. سالم، عبدالعزیز (بی تا). تاریخ الدولة العربیه منذ عصر الجاهلیه حتی سقوط الدولة الامویه، بیروت: دارالنهضة العربیه.
۲۷. سجادی، عبدالقیوم. (۱۳۸۳). دیپلماسی و رفتار سیاسی در اسلام، قم: بوستان کتاب.
۲۸. سیوطی، جلال الدین (۱۳۷۰). تاریخ الخلفاء، قم: الشریف الرضی.
۲۹. شجاعی زند، علیرضا (۱۳۷۶). مشروعیت دینی دولت و اقتدار سیاسی دین، تهران: تبیان.
۳۰. شریعتی، محمدتقی (۱۳۵۱). خلافت و ولایت از نظر قرآن و سنت، تهران: مؤسسه حسینیّه ارشاد.
۳۱. صالحی نجف آبادی، نعمت الله (۱۳۶۳). ولایت فقیه حکومت صالحان، قم: مؤسسه فرهنگی رسا.
۳۲. طباطبایی، محیط (۱۳۶۷). تطور دولت در ایران بعد از اسلام، تهران: بعثت.
۳۳. طقوش، محمد سهیل (۱۳۸۰). دولت امویان، ترجمه حجت الله جودکی، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۳۴. طقوش، محمد سهیل (۱۳۸۰). دولت عباسیان، ترجمه حجت الله جودکی، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.
۳۵. ظریفیان شفیعی، غلامرضا (۱۳۷۶). دین و دولت در اسلام، تهران: مؤسسه علمی و فرهنگی میراث ملل.
۳۶. عبدالکریم، خلیل (۱۹۹۵). الاسلام بین الدوله الدینیّه و الدوله المدینه، قاهره: نشر سینا.
۳۷. عنایت، حمید (۱۳۶۲). اندیشه سیاسی در اسلام معاصر، تهران: امیر کبیر.
۳۸. فقیهی، علی اصغر (۱۳۷۸). تاریخ آل بویه، تهران: سمت.
۳۹. فیرحی، داود (۱۳۷۸). قدرت، دانش و مشروعیت در اسلام، تهران: نشر نی.
۴۰. _____ (۱۳۸۸). تاریخ تحول دولت در اسلام، قم: دانشگاه مفید.

۴۱. _____ (۱۳۸۲). نظام سیاسی و دولت در اسلام، تهران: سمت.
۴۲. قادری، حاتم (۱۳۷۵). تحول میانی مشروعیت خلافت از آغاز تا فروپاشی عباسیان، تهران: بنیان.
۴۳. _____ (۱۳۹۴). اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران، تهران: سمت.
۴۴. کدیور، محسن (۱۳۷۶). نظریه‌های دولت در فقه شیعه، تهران: نشر نی.
۴۵. لمبتون، آن (۱۳۵۹). نظریه‌های دولت در ایران، ترجمه چنگیز پهلوان، تهران: کتاب آزاد.
۴۶. _____ (۱۳۷۴). دولت و حکومت در اسلام، ترجمه سید عباس صالحی و مجید مهدی فقیهی، تهران: نشر عروج.
۴۷. لوئیس، برنارد (۱۳۷۸). زبان سیاسی اسلام، ترجمه غلامرضا بهروز لک، قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
۴۸. لینپول، استانی؛ و. بارتولد (۱۳۶۳)، تاریخ دولت‌های اسلامی و خاندان‌های حکومت‌گر، تهران: نشر تاریخ ایران.
۴۹. مادلونگ، ویلفرد (۱۳۷۷). جانشینی حضرت محمد (ص)، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس.
۵۰. ماوردی، ابی‌الحسن علی بن محمد بن حبیب (۱۴۲۲). الاحکام السلطانیه، بیروت: دارالفکر.
۵۱. متولی، عبدالحمید (۱۹۷۴). مبادی نظام الحکم فی الاسلام، اسکندریه: دارالمعارف.
۵۲. مسجد جامعی، محمد (۱۳۶۹). زمینه‌های تفکر سیاسی در قلمرو تشیع و تسنن، تهران: الهدی.
۵۳. مودودی، ابوالاعلی (۱۴۰۵). خلافت و ملوکیت، ترجمه خلیل احمد حامدی، تهران: بیان.
۵۴. موسی، محمد یوسف (۱۹۶۴). نظام الحکم فی الاسلام، قاهره: دارالمعرفه.
۵۵. نویهض، ولید. (۱۹۹۴). الإسلام و السياسه، بیروت: مرکز الدراسات الاستراتیجیه.
۵۶. واعظی، احمد (۱۳۷۸)، حکومت دینی، قم: مرکز نشر اسراء.



Critical Review on the Book “the History of State Evolution in Islam”

Masoud Akhavankazemi¹

Associate Professor of Political Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran.

“The history of state evolution in Islam”, is the title of one of the main lessons of undergraduate course in political science field. In order to provide educational resources for teaching this lesson, numerous books have been written, particularly in recent decades. This article reviews the book "The history of state evolution in Islam," which has been released recently (2015) by PNU, and tries to answer the question that how much this book has been able to enrich the debate in this field and to provide a deeper knowledge about the evolutions of Islamic state in Muslim communities throughout history. The article concludes that the mentioned book has failed fundamentally to analyze the concept of state evolution in Islam. Thus, by limiting itself to some partial and selective historiographies, has failed to achieve the desired goal of this course (Which is: an introduction of principles, objectives and essential elements of the basic Islamic State at the time of the Prophet, and Islamic states after the prophetic era, the analysis of the compliance of Islamic states after the Prophetic era, with the criteria and principles of state and Islamic model at the time of Prophet). Also, this paper concludes that, the book, due to its considerable shortcomings, compared to the other works in this field, is a very weak work that does not have any advantage.

Keywords: Islamic State, The Prophet’s Government, the Caliphate, Velayat, Justice

¹ E-mail: mak392@yahoo.com



آموزش در ایران پیش از اسلام: نقد یک فرضیه تاریخی در رشته علوم تربیتی

عباس معدن‌دار آرانی^۱
استادیار دانشگاه لرستان، ایران

لیدا کاکیا
مدرس دانشگاه پیام نور

تاریخ آموزش و پرورش ایران به لحاظ تلاقی دو جریان تمدنی ایران و اسلام، حائز اهمیت فراوان است، به همین برای روشن‌سازی ابعاد و زوایای گوناگون آن، به پژوهش‌های بیش‌تر نیاز دارد. پیامد طبیعی ورود اسلام به ایران تغییر در ساختار کلی باورهای مذهبی، تشکیلات اجتماعی و نظام سیاسی بود که برای قرن‌ها در این سرزمین تداوم داشت. در این بین بررسی علل شکست سریع دولت ساسانی همیشه یکی از موضوعات مورد علاقه مورخان ایرانی بوده‌است. یکی از مشهورترین فرضیات در این خصوص، فرضیه مورخان تاریخ آموزش و پرورش است. این پژوهشگران با تأکید بر کارکرد منفی نظام طبقاتی جامعه ایران، یکی از عوامل مؤثر در سقوط دولت ساسانی را عدم دسترسی توده‌ها به آموزش و پرورش بیان می‌کنند. همزمان بسیاری از پژوهشگران ایرانی بر نقش بارز نظام آموزشی در تشکیل تمدن و امپراطوری ایران پیش از اسلام اصرار می‌ورزند. حاصل این دو دیدگاه، ایجاد تعارض در دانشجوی علوم تربیتی برای تعیین واقعیت تاریخی است. مقاله حاضر با نگاهی دوباره به وضع تعلیم و تربیت در ایران پیش از اسلام بر این موضوع تأکید دارد که فرضیه سقوط دولت ساسانی متأثر از طبقاتی بودن نظام تعلیم و تربیت و مستلزم بازنگری مجدد است.

واژه‌های کلیدی: ایران پیش از اسلام، آموزش و پرورش، نظام طبقاتی، مورخان تربیتی.

^۱ rie2000@gmail.com

مقدمه

تأثیر علم‌گرایی در تاریخ، باعث پیدایش دو جهت‌گیری فنی و فلسفی در این حوزه از معرفت بشری شده‌است. اگرچه جهت‌گیری فنی را می‌توان جنبه‌ای بس تخصصی و منحصر به علمای این علم دانست، ولی جهت‌گیری فلسفی آن، پژوهشگران دیگر رشته‌های علمی را به تعمق در چگونگی حوادث و وقایع گذشته وامی‌دارد تا با عنایت به تخصص خود، به انتخاب و تحلیل پدیده‌ها بنشینند. در چنین وضع و موقعیتی است که نگاه تاریخی به تعلیم و تربیت موضوعیت پیدا می‌کند و بحث از «تاریخ آموزش و پرورش» مطرح می‌شود. نگاه مورخ تربیتی، تبیین هویت تاریخی و کشف سنت‌های تربیتی است که از گذشته به آن عمل شده‌است، البته باید اذعان کرد که در فقدان منابع تاریخی، توجه به سنت‌های تربیتی - که زمان زیادی از پیدایش آن‌ها گذشته‌است - عمدتاً عملی بر بنیان آن‌چه مورین¹ آن را «کشف» می‌نامد، قرار گرفته‌است. از دیدگاه وی «کشف عبارت است از دیدن آن‌چه همه دیده‌اند و فکر کردن آن‌طور که هیچ‌کس فکر نکرده‌است». (Morin, 1986:243). البته می‌توان در علم تاریخ، جمله وی را بدین گونه اصلاح کرد که کشف عبارت از شنیدن آنچه همه دیده و شنیده‌اند و فکر کردن در باره آن، آن‌گونه که هیچ‌کس فکر نکرده‌است. بر بنیان این تفکر، پژوهشگران تاریخ آموزش و پرورش در بررسی «تاریخ تعلیم و تربیت در ایران پیش و پس از اسلام»، با عنایت به فاصله زمانی وقایع باید به ارائه تحلیل مبتنی بر «کشف فکری» بپردازند. یکی از موضوعاتی که نیاز به کشف فکری را آشکار می‌سازد، تحلیل و تبیین وضع تعلیم و تربیت مردمان در ایران پیش و پس از اسلام است. از یک سو، بسیاری از پژوهشگران و استادان رشته علوم تربیتی برای دانشجویان خود از رشد عظیم علمی و تمدنی ایران پیش از اسلام و وجود مراکزی همچون دانشگاه جندی‌شاپور یاد می‌کنند که همگی مبین وجود یک زیرساخت قوی آموزشی است و از سوی دیگر همزمان بسیاری از آنان از وجود یک نظام طبقاتی شدید خبر می‌دهند که تعلیم و تربیت را فقط مختص طبقه اشراف کرده‌است. نظامی که به طور طبیعی نمی‌تواند منجر به پیدایش یک امپراطوری قوی در ایران (از کرانه‌های رود سند تا رود نیل) بر بنیان وجود اکثریتی بی‌سواد باشد. مقاله حاضر کوششی ابتدایی در راستای تفکر بیش‌تر مبتنی بر کشف، بر فرضیه رایج «وجود نظام طبقاتی آموزش و پرورش» در ایران پیش از اسلام از زاویه‌ای است که کم‌تر مورد مذاقه و توجه مورخان تربیتی قرار گرفته‌است.

بیان مسئله

یکی از مباحث مطرح در درس «تاریخ آموزش و پرورش در ایران پیش و پس از اسلام» در رشته علوم تربیتی بررسی وضع تعلیم و تربیت در دوره تاریخی پیش از ورود اسلام در ایران است. هدف اصلی این واحد درسی، آشناسازی دانشجو با تجارب تاریخی برای درس‌آموزی و تغییر و اصلاح در وضع و شرائط فعلی نظام آموزشی است. تجربه بیش از دو دهه تدریس نویسنده حاضر در دانشگاه‌های مختلف مبین ارائه دو فرضیه به ظاهر جدا از یکدیگر - ولی در واقعیت متعارض - از سوی مدرسان درس مذکور

¹ Morin.

است. در فرضیه اول گفته می‌شود که ایران پیش از ورود اسلام و در دوره‌های مختلف دارای امپراطوری‌های عظیم و سابقه تمدنی درخشان بوده‌است که می‌توان بر این اساس از رواج مراکز علمی و آموزشی در سرتاسر قلمرو این مرزو بوم یاد کرد. در فرضیه دوم گفته می‌شود یکی از علل اصلی سقوط سلسله ساسانی، وجود نظام طبقاتی تربیتی بوده‌است که مانع دسترسی توده‌ها به نظام آموزش و پرورش می‌شده‌است. پرسش چالشی که برای دانشجو ایجاد می‌شود، این است که چگونه از یک سو ما تمدنی عظیم داشته‌ایم و از سوی دیگر ملتی بی‌بهره از آموزش. هدف مقاله حاضر طرح پرسش‌هایی برای توجه مجدد به این تعارض و بازخوانی فرضیه «طبقاتی بودن نظام آموزشی در ایران پیش از اسلام» از سوی مورخان تربیتی است.

تعلیم و تربیت در ایران باستان: فقدان منابع تاریخی

اولین نکته قابل توجه برای علاقه‌مندان تاریخ تعلیم و تربیت در ایران پیش از اسلام این است که اطلاعات تاریخی مورخان از این دوره علیرغم «وسعت زمانی» آن، هنوز بسیار اندک است. به عنوان نمونه مرتضی راوندی (۱۳۶۶) درباره آموزش و پرورش در زمان هخامنشیان معتقد است که از اصول تعلیم و تربیت و اخلاق و عادات طبقه متوسط و محروم اجتماع ایرانی در عهد باستان اطلاع دقیقی نداریم یا ذبیح‌الله صفا اذعان می‌کند که «اطلاعات فرهنگی ما درباره ایرانیان پیش از اسلام چنان‌که می‌دانید در همه ابواب کامل نیست. بعضی اطلاعات از راه کتیبه‌ها و کتاب‌های ایرانی، و برخی از راه اشارات مؤلفان غیر ایرانی و مقداری هم از راه مأخذ عربی و فارسی نخستین قرن‌های اسلامی به دست می‌آید و چنان نیست که بتوان از روی آن‌ها تاریخ منظمی درباره تعلیم و تربیت پیش از اسلام فراهم کرد» (صفا، ۱۳۶۳: ۳). به بیان دیگر عمدتاً منبع اولیه اطلاعاتی ما، مورخان یونانی یا عرب هستند که از یک سو به عنوان ناظرانی بیگانه شاید چندان از کنه امور و جریانات حاکم بر نظامات اجتماعی جامعه ایران آگاهی نداشته‌اند و از سوی دیگر، به علت عدم آشنایی با مبانی دقیق علم تاریخ، ثبت، ضبط و برداشت‌های تاریخی آن‌ها از وقایع و امور را نتوان از مایه‌های علمی مبتنی بر اعتبار و روایی برخوردار دانست. به این نکته باید این حقیقت تاریخی مبتنی بر شواهد تجربی را افزود که در ایران معمولاً اکثر حاکمان و سلسله‌های شاهی جدید چندان در راه نابودی آثار و نشانه‌های پیشینیان خود افراط می‌کردند که بعد از چند صباح، کم‌تر کسی می‌توانست به اطلاعات ارزشمند و واقعی دست یابد. چنان‌که ساسانیان آثار پارتیان را از بین بردند یا آن‌گونه که حمزه اصفهانی درباره علت مشوش بودن تاریخ ایران پیش از اسلام می‌نویسد «اسکندر کتب را آتش زده، موبدان و هیربدان و علما و حکما را کشته و محفوظات علمی و تاریخی ایشان را از میان برده‌است» (۱۳۴۶: ۱۱۹). با مشاهده چنین وضعیتی است که باستان‌شناس معروف آرتور کریستین سن اذعان می‌کند که «مطلقاً از تعلیمات ابتدایی آن زمان (دوره ساسانی) آگاهی نداریم» (کریستین سن، ۱۳۷۰: ۴۳۸). با این درجه از آگاهی تاریخی، وقتی به سراغ بررسی وضع تعلیم و تربیت در ایران باستان می‌رویم، با تکرار پی در پی دو موضوع روبرو می‌شویم: موضوع اول این‌که همه مورخان اذعان دارند که نظام آموزش و پرورش در ایران پیش از ورود اسلام، جنبه طبقاتی داشته‌است و دوم این‌که همگی تلاش کرده‌اند ثابت کنند در گستره وسیعی از این

سرزمین، مراکز آموزش عالی فراوانی وجود داشته که چراغ علم، معرفت و تمدن ایرانی را فروزان نگه می‌داشته‌اند.

نظام طبقاتی آموزش و پرورش

نویسنده حاضر در بررسی کتاب‌ها و منابع تألیفی پژوهشگران ایرانی در خصوص وضع تعلیم و تربیت، نتوانست هیچ کتاب یا مقاله‌ای را بیابد که در آن با ذکر نشانی دقیق منابع و مدارک مستندی همچون کتیبه‌ها، سنگ‌نوشته‌ها و الواح گلی ثابت کرده باشد که نظام آموزش و پرورش ایران باستان طبقاتی بوده‌است. آنچه که به نظر مشهود می‌رسد این است که اعتقاد به طبقاتی بودن نظام اجتماعی - به‌ویژه از بعد اقتصادی - باعث شده‌است که اکثریت مورخان تربیتی، تعلیم و تربیت را نیز - به عنوان جلوه‌ای از زندگی اجتماعی - متأثر از روابط طبقاتی بیندارند. در این حالت، پرسشی که مطرح می‌شود، این است که چگونه در یک دوره زمانی طولانی هزار ساله و بیش‌تر، حکومت‌هایی که همه وجوه مادی و معنوی سلسله‌های قبلی را از بیخ و بن برمی‌کنند، حاضر نشده‌اند، نظام طبقاتی تعلیم و تربیت را که میراث نظام‌های سیاسی قبلی بوده‌است، ملغی اعلام کنند و آن را منتفی سازند. اجازه دهید با ذکر یک مثال تاریخی ابعاد این مسئله را بهتر بررسی کنیم:

منابع تاریخی نشان می‌دهد که اسکندر در سال ۳۳۴ قبل از میلاد به ایران حمله‌ور شد و یک سال بعد سراسر آسیای صغیر را تصرف کرد. بعد از این لشکرکشی، بسیاری از یادگارهای هنری و قسمت اعظم منابع علمی دوران باستان ایران از بین رفت و به تدریج تمدن یونانی در ایران گسترش یافت و دوره سلطه یونانیان و حکومت سلوکی آغاز شد (دورانی، ۱۳۸۱). در این موقعیت، «سلوکیان دستگاه دیوانی هخامنشی را با زبان آرامی حفظ کردند و زبان یونانی هم بر زبان رسمی نوشتاری افزوده شد. زبان رسمی گفتاری نیز شاید یونانی بود» (فرای، ۱۳۵۸: ۵۱). علاوه بر تغییرات زبانی «..... در کار پیشرفت‌های اجتماعی و اقتصادی تکانی پدید آمد که خالی از تأثیر نبود..... و در زیربنای اقتصادی جامعه و نظام مبتنی بر آن دگرگونی‌هایی روی داد» (پیگولوسکایا، ۱۳۶۷: ۴۲). البته این تحولات، همان‌گونه که گفته شد، منحصر به یک دوره زمانی و یک سلسله شاهی نبوده‌است. چنان‌که بعضی از پژوهندگان گمان کرده‌اند که زبان رسمی و اداری اشکانیان نیز یونانی بوده‌است، که البته تا اندازه‌ای می‌توان با این نظر موافق بود (همان، ۴۴). به هر حال، سلوکیان بیش از ۸۰ سال در ایران حکومت کردند و زبان، فرهنگ و تربیت یونانی را در آن رواج دادند. به تعبیر پیگولوسکایا، سلوکیان در زیربنای اقتصادی جامعه و نظام مبتنی بر آن نیز دگرگونی‌هایی پدید آوردند. با عنایت به موارد فوق، حال اگر مهم‌ترین کارکرد نظام طبقاتی حاکم بر جامعه ایران باستان را جلوگیری از تحرک شغلی که یک موضوع اقتصادی است، بدانیم آیا می‌توان تغییرات اعمال شده به وسیله سلوکیان در زیربنای اقتصادی جامعه را چیزی جز تغییر در نظام آموزشی طبقاتی دانست که از رژیم قبل - یعنی هخامنشیان - به ارث رسیده بود. در این مورد تاریخ ساکت است.

صرف نظر از ابهاماتی که از لحاظ تاریخی در مورد تغییرات تربیتی - پس از تحول در رژیم‌های سیاسی ایران - وجود دارد، باید اذعان کرد که یکی از معروف‌ترین منابع تاریخی در خصوص طبقاتی

بودن نظام آموزش و پرورش داستانی است که حکیم ابوالقاسم فردوسی در شاهنامه ذکر کرده‌است. در این داستان آمده‌است که انوشیروان به علت کمبود منابع مالی از وزیر معروف خویش بوذرجمهر می‌خواهد که پولی را برای این منظور تهیه کند و او نیز به کفش‌دوزی مراجعه می‌کند که توان پرداخت سیصد هزار درهم را دارد. کفش‌دوز حاضر است این پول را تهیه کند، به شرط این‌که شاه اجازه دهد فرزند او نیز سواد خواندن و نوشتن بیاموزد. پاسخ انوشیروان در برابر این خواسته را فردوسی این‌گونه به نظم کشیده‌است:

بدو گفت شاه: ای خردمند مرد	چرا دیو چشمم ترا خیره کرد
برو همچنان باز گردان شتر	مبادا کزو سیم خواهیم و در
چو بازارگان بچه گردد دبیر	هنرمند و با دانش و یادگیر
چو فرزند ما بر نشیند به تخت	دبیری بایدش پیروز بخت
هنر باید از مرد موزه فروش	سپارد بر او چشم بینا و گوش
به دست خردمند مرد نژاد	نماند بجز حسرت و سرد باد
به ما بر پس مرگ نفرین بود	چو آئین این روزگار این بود

اگر این داستان را بیان واقعیتی تاریخی و نه صرفاً یک حکایت بدانیم که فردوسی نقل کرده‌است، در رابطه با آن، موارد زیر به ذهن متبادر می‌شود:

- هزینه‌های نظامی جنگ به قدری زیاد بوده‌است که حتی بر شاه قدرتی همچون انوشیروان فشار وارد کرده و او را به اخذ کمک از مردم عادی مجبور می‌کند. البته درخواست کمک از دیگران، نشاندهنده خالی بودن خزانه دولت، تشدید فشار بر آحاد مردم جامعه و به‌ویژه نابسامانی‌های اقتصادی است که از پیامدهای طبیعی اوضاع جنگی قلمداد می‌شود. در چنین شرایطی این‌که یک کفش‌دوز بتواند ثروتی آن‌چنان عظیم فراهم سازد، بعید به نظر می‌رسد، مگر این‌که فکر کنیم او کفش‌دوزی بوده‌است که کارگاه‌ها و فروشگاه‌های تولید و توزیع کفش در سرتاسر قلمرو ایران داشته‌است.
- یا فکر کنیم نظام اقتصادی به قدری فعال و پویا بوده‌است که حتی در وضعیت جنگی نیز اوضاع مالی / مادی طبقه زبردست جامعه به اندازه‌ای خوب و پر رونق بوده‌است که یک کفاش با پس‌انداز خود بتواند سیصد هزار درهم به شاه کمک کند. ولی این پرسش مطرح است که چرا حکومت نیاز مالی خود را از طریق اخذ مالیات بیشتر برآورده نکرده‌است.
- از دید انوشیروان، عدم اجازه به فرزند کفاش برای کسب سواد نه به‌خاطر مخالفت ذاتی شاهان با این امر بلکه منبعث از رعایت عرف، آئین و سنت اجتماعی است. این رسم و سنت به قدری قوی بوده‌است که پادشاهی همچون انوشیروان در شرایط بحرانی جنگ نیز توان و طاقت شکستن و زیر پا نهادن آن را نداشته‌است.

و در نتیجه هیچ یک از سلسله‌های پادشاهی در ایران قبل از اسلام، در تدوین، تثبیت و تداوم آن نقشی نداشته و به‌ویژه ساسانیان را نمی‌توان ملامت کرد که با اطاعت از این سنت (یعنی پذیرش نظام اجتماعی طبقاتی) باعث بیزاری مردم از خود و شکست در برابر سپاهیان اسلام شده‌اند.

با عنایت به موارد مذکور به نظر می‌رسد که پذیرش واقعی بودن داستان کفاش با سایر واقعیت‌های تاریخی که مورد استناد مورخان قرار می‌گیرد، همخوانی ندارد.

بازخوانی تاریخی

تفکر و غور در گذشته تاریخی باید مبتنی بر درک و بررسی نقادانه و به تعبیر هورین، فکر کردنی متفاوت از شیوه‌های مرسوم تفکر نسبت به موضوعاتی باشد که کاملاً به عنوان «حقایق تاریخی» پذیرفته شده‌اند. به همین دلیل هدف مقاله حاضر، طرح مجدد یک موضوع تاریخی، نگاه به آن از زاویه‌ای غیرمرسوم و بیان پرسش‌هایی است که گاه به ذهن هجوم می‌آورند، تا آگاهی و بینش عمیق‌تری در دانشجویان فعلی و معلمان آینده این جامعه نسبت به سیر تحولات تاریخی تعلیم و تربیت ایران حاصل شود. با عنایت به این مطلب، امید داریم طرح پرسش‌های زیر فتح بایی برای ارائه پاسخ‌های دقیق و مبتنی بر شناخت فنی و فلسفی به وسیله مورخان این دوره حساس از تاریخ باشد.

❖ اگر نظام تعلیم و تربیت ایران باستان تا بدین درجه از حدت و شدت طبقاتی بوده‌است، پس چگونه ایرانیان توانسته‌اند حداقل در یک دوره زمانی هزار ساله پیش از ورود اسلام، تمدنی درخشان و امپراطوری‌هایی عظیم تشکیل دهند که از یک‌سو تا میانه شبه جزیره هند و از سوی دیگر تا مرز یونان و مصر را در برگیرد. آیا تشکیل این امپراطوری‌ها، با پشتیبانی و حمایت هزاران انسان بی‌سواد و بی‌بهره از فضل و دانش صورت گرفته‌است و اصولاً چگونه می‌توان امپراطوری عظیمی را بدون مدد از دانشمندان، علما و فرهیختگان که برون‌داد یک نظام آموزشی هستند، اداره کرد؟

❖ بسیاری از مؤلفان تاریخ ایران به این امر اعتقاد دارند که ایران به دلیل موقعیت خاص جغرافیایی – به منزله پل تماس بین شرق و غرب – تأثیر فراوانی از نظام‌های اجتماعی، مبادلات فرهنگی و ساختار حکومتی همسایگان خود پذیرفته‌است برای مثال از یونانیان). چرا این موقعیت ویژه بر ساختار طبقاتی نظام آموزشی آنان تأثیر نگذاشته‌است.

❖ با نابودی ساسانیان و آزادی دسترسی به تعلیم و تربیت باید تعداد باسوادان جامعه افزایش می‌یافت. ولی واقعیت نشان می‌دهد که در طول تاریخ ایران پس از اسلام، عامه مردم چندان طالب سواد نبودند و حتی در پایتخت ایران تا دهه ۱۳۴۰ شمسی ۷۰ درصد جمعیت ۱ میلیونی تهران بی‌سواد بودند. از این‌رو به نظر می‌رسد ایرانیان از بی‌عدالتی ساسانی در عذاب بودند، ولی این بی‌عدالتی بیش‌تر اقتصادی – اجتماعی بوده‌است تا آموزشی.

❖ تأکید افراطی بر طبقاتی بودن آموزش و پرورش در ایران باستان باعث ایجاد تعارض دیگری در اذهان دانشجوی مبتدی و مستعد – که به قول فیلسوف انگلیسی جان لاک با ذهنی سفید پا به

درون کلاس گذاشته‌است - می‌شود. آن‌ها، بارها در مجامع مختلف از زبان و قلم اندیشمندان ایرانی شنیده و خوانده‌اند که این ایرانیان بوده‌اند که در کشاکش هجوم اقوام دیگر همچون یونانیان، اعراب و مغولان به این مرز و بوم، به جای این‌که به شکل و شمایل یونانی، عرب و مغول درآیند، آنان را اصطلاحاً ایرانی مآب «کرده‌اند به نحوی که مثلاً بعد از چند دهه نواده چنگیز خان نه تنها اسم و رسم قبیلگی خود را فراموش می‌کند بلکه به «سلطان محمد خدابنده» مبدل می‌شود (ن. ک مطهری، ۱۳۶۲: اسلامی ندوشن، ۱۳۷۰؛ رجائی، ۱۳۸۳). حال این پرسش مطرح می‌شود که چگونه یک جامعه کاملاً طبقاتی که در آن آموزش فقط در انحصار تعداد معدود و محدودی قرار دارد، می‌تواند انتقال دهنده فضل و دانش در چنان گستره وسیعی باشد که فی‌المثل همه اعراب وارد شده به این سرزمین را تحت تأثیر خود قرار دهد. آیا تعداد باسوادان و دانشمندان ایرانی در بدو ورود لشکر اسلام به ایران آن‌قدر زیاد است که می‌توانسته‌اند همه سربازان عرب را آموزش داده و با فرهنگ و تمدن ایرانی آشنا سازند یا برعکس، آراستگی به هنر، فضل و دانش در آحاد مردم وجود داشته‌است که هر کجا سرباز عرب پا می‌گذارد، خواه ناخواه در تماس مستقیم با آن قرار می‌گیرد.

❖ مراحل کمالی تعلیم و تربیت، فرایندی اجباری را طی می‌کند، بدین معنی که یک فرد زمانی می‌تواند وارد مراکز آموزش عالی شده و دانش تخصصی را فرا گیرد که حتماً و از قبل مقاطع ابتدایی و متوسطه آموزش را طی کرده‌باشد. با عنایت به این واقعیت چگونه می‌توان بین اعتقاد به طبقاتی بودن نظام آموزشی و ادعای فراوانی مراکز آموزش عالی در سرتاسر امپراطوری ایران، تلفیق ایجاد کرد. وقتی مورخان از مراکز متعدد آموزش عالی در ایران قبل از اسلام یاد می‌کنند به نحو ضمنی باید پذیرفت که حتماً مدارس ابتدایی و متوسطه فراوانی در سرتاسر سرزمین ایران برای آحاد مردم وجود داشته تا شاگردان را برای ورود به مراکز آموزش عالی همچون «ریواردشیر»، «گندی شاپور» و «آموزشگاه‌های دینی» که در غالب آن‌ها مطالب مشکل و پیچیده‌ای همچون «منطق ارسطو و فلسفه مشائیان و طبیعیات و نجوم تدریس می‌شده است» (صفا، ۱۳۶۳: ۴)، آماده سازند.

ابهام در تعریف آموزش و پرورش

عدم ارائه تعریفی دقیق از اصطلاح «آموزش و پرورش» به وسیله مورخان را می‌توان عمده‌ترین مشکل در مباحث مربوط به وضع تعلیم و تربیت در ایران باستان دانست. واژه «آموزش و پرورش» معادل کدام-یک از اصطلاحات «دانش و معرفت»، «آموزش تجربی»، «آموزش فنی و حرفه‌ای»، «آموزش مذهبی»، «آموزش عمومی» و یا «سواد خواندن و نوشتن» است. بررسی تاریخی هریک از این واژه‌ها نشان می‌دهد که از لحاظ دسترسی عامه مردم به مصادیق این موارد، هیچ‌گونه مانع و رادعی وجود نداشته‌است. به مثال‌های زیر توجه نمایید:

- الف- دانش و معرفت: «در دوره ساسانیان بیش‌تر **دانش‌ها و آموزش‌ها** با روایت‌ها و سرودهای شفاهی، از نسلی به نسلی منتقل می‌شد. بدین‌سان نظام اعتقادی، ارزشی و فرهنگی جامعه بارور می‌شد و در واقع **تمدنی شفاهی** بر جامعه حاکم بود». (دورانی، ۱۳۸۱: ۴۷).
- ب- آموزش فنی و حرفه‌ای: «... بر همگان روشن است که در ایران تولید انواع وسایل فلزی تا چه حد پایه پیشرفت بود، بنابراین جای شگفتی نیست که با عناوینی همچون استاد نقره کار، استاد زرگر و استادانی دیگر در زمینه فلزکاری مواجه شویم «... اغلب پسر شغل پدر را می‌آموخت تا جانشین وی شود. پسران برزگران، سوداگران و پیشه‌وران از طریق شاگردی نزد پدر یا استاد، **حرفه پدر را می‌آموختند**» (فیوضات، ۱۳۷۲: ۳۳).
- ت- آموزش تجربی: «ایرانیان **جز هنر زندگی**، هیچ چیز به فرزندان خود نمی‌آموختند» (دورانی، ۱۳۸۱: ۲۵) و این هنر زندگی شامل چه اموری می‌شده است «شنا یکی از فنونی است که هر کودکی می‌بایست در طفولیت می‌آموخت. اسب‌سواری، تیراندازی، چوگان‌بازی، زوبین‌اندازی و شکار از اهم ورزش‌های آن زمان بوده است». (صدیق، ۱۳۵۲: ۱۸).
- ث- آموزش مذهبی: «پاره‌ای از درس‌ها چون فراگیری قطعاتی از اوستا و آداب و رسوم مذهبی و ملی، ... **کمابیش همگانی بود**» (دورانی، ۱۳۸۱: ۳۰).
- ج- آموزش عمومی: «فرزندان تا سن پنج سالگی به اختیار مادر و از پنج تا هفت سالگی تحت سرپرستی پدر بودند» و «پانزده سالگی سن ختم تربیت بدنی و اخلاق بود» و «پسران طبقات پایین اجتماع ... تنها سه چیز را می‌آموختند: اسب‌سواری، تیراندازی و راستگویی» (دورانت، ۱۳۶۵: ۴۳۴-۴۳۵).
- ح- سواد خواندن و نوشتن: گزنفون می‌نویسد «**کلیه افراد ایرانی** مجازند اطفال خود را به **مدرسه عمومی** اعزام دارند. باید دانست که اعزام اطفال به مدارس برای کسانی است که احتیاج به کمک اطفال خود در امر معیشت ندارند، ولی کسانی که چنین قدرتی ندارند کودکانشان را به مدرسه اعزام نمی‌دارند» (رضوی، ۱۳۵۰: ۱۸۴-۱۸۳). بنا به گواهی تاریخ تعلیم و تربیت نوین در ایران، می‌توان گفت که این امر تا سال ۱۳۰۰ شمسی یعنی آغاز نظام آموزش و پرورش رسمی و همگانی نیز امری کاملاً عادی و بدیهی بوده است.

نتیجه‌گیری

بنیان اصلی تفکر حاکم بر مقاله حاضر بازخوانی و تجدید نظر در نظریه طبقاتی بودن آموزش در ایران پیش از اسلام است. باور این‌که از جنبه عملی یک نظام سیاسی کاملاً قدرتمند- همچون امپراطوری ساسانیان - بتواند در یک گستره وسیع سرزمینی، دائماً از تحرک شغلی افراد جامعه مراقبت و مواظبت کند و بدین وسیله مانع تحرک طبقاتی آنان شود، امری بس دشوار است، چرا که این امر حتی امروزه مستلزم پرداخت هزینه‌های مادی و مالی فراوانی است که پذیرش آن با عقل سلیم منافات دارد. بنابراین، به باور نویسنده حاضر، در ایران باستان دولت‌های گوناگون در عمل چندان نظارتی بر تحرک

طبقاتی افراد جامعه نداشتند و صرفاً تمرکز خود را به نظارت بر ورود و پذیرش افراد جدید به طبقه ممتاز و اشراف محدود می‌کرده‌اند که کاری آسان‌تر و بی‌دردس‌تر بوده‌است. به همین دلیل است که مورخان از لحاظ ساختار طبقاتی جامعه به هیچ تفاوتی بین دولت هخامنشی با ساسانی یا سلوکیان با اشکانیان اشاره نکرده‌اند. در واقع، مکانیزم حاکم بر تداوم نظام طبقاتی را باید در جای دیگر جست‌وجو کرد و علت دیگری به غیر از «اعمال زور به وسیله نظام سیاسی برای تداوم آن» یافت. البته به فوریت باید افزود که اعتقاد به این امر بدین معنی نیست که منکر نقش حمایتی نظام‌های سیاسی ایران پیش از اسلام از تداوم ساختار طبقاتی جامعه شویم، ولی نقش بس عمده‌ای نیز برای آن در بخش آموزش قائل نیستیم. در واقع، آنچه که باید مورد تأکید قرار گیرد و معمولاً فراموش می‌شود عنایت به ساختار اقتصاد سنتی مبتنی بر نظام آموزشی استاد-شاگردی در ایران است که از عصر مدها شروع و تا اوایل قرن بیستم حیات داشته‌است. برای تبیین بهتر این نکته بهتر است به موضوع دقیق‌تر توجه شود:

با توجه به تقسیم‌بندی مورخان از طبقات اجتماعی ایران که در اصل مبتنی بر نوع شغل و جایگاه حرفه‌ای مردم بوده‌است، می‌توان دریافت که هر فرد از طریق شغل پدری، حرفه‌ای را می‌آموخته و اصول، قواعد و بنیان‌های آموزشی آن را فقط به فرزندان خود منتقل می‌کرده‌است. در این حالت، عدم آموزش این اصول، قواعد و بنیان‌ها به دیگران دربردارنده سود اقتصادی بوده‌است که بقا و حیات وی و نسل آتی او را تضمین می‌کرد. بنابراین همان‌گونه که کوزه‌گر حاضر نبوده‌است فوت و فن آن را به فرزند دبیران و منشیان بیاموزد، دبیران نیز «سواد خواندن و نوشتن» را به عنوان یک فن در اختیار خود و فرزندان‌شان داشتند و به همین دلیل است که فردوسی از زبان انوشیروان می‌گوید «اگر من چنین اجازه-ای به فرزند کفاش بدهم تا او خواندن و نوشتن بیاموزد مردم بعد از مرگ، من را لعن و نفرین خواهند کرد، چرا که اسرار حرفه‌ای را هویدا کرده‌ام». بر این مبنا است که چرخه تولید بهره‌مند از نظام استاد-شاگردی تأسیس شده‌است تا اقتصاد سنتی بتواند به حیات خود ادامه دهد:

«جامعه ایران پیش از پذیرفتن روش جدید آموزش و تأسیس مدارس و دانشگاه‌ها برای برآوردن نیازهای آموزشی خود سازمان‌هایی داشته‌است ... آموزش کارگاهی برای رفع نیازهای حرفه‌ای مبتنی بر نظام استاد-شاگردی تأسیس شد که ویژگی عمده این نظام رازداری و مردسالاری بوده‌است» (فیوضات، ۱۳۷۲: ۱۱۷).

این دو ویژگی نشان می‌دهند که این نظام اقتصادی و نه نظام سیاسی بوده‌است که متأثر از حرفه فرد، جایگاه طبقاتی او را تعیین می‌کرده‌است و همه مردم این امر را به عنوان پدیده‌ای کاملاً طبیعی پذیرفته بودند که نخست اسرار حرفه‌ای خود را به دیگران یاد ندهند و سپس این اسرار را از نسلی به نسل دیگر منتقل سازند. با توجه به این موضوع است که بعضی مورخان معتقدند که «مردم عادی معمولاً بی‌سواد و به این بی‌سوادی خرسند بودند» (رضوی، ۱۳۵۰: ۱۸۲)، چرا که این سواد هیچ نفع عملی برای آن‌ها در پی نداشته‌است. از سوی دیگر، نمی‌توان این واقعیت تاریخی را انکار کرد که بعد از ورود اسلام به ایران و علیرغم آزادی دسترسی به سواد خواندن و نوشتن، گفته فوق در عمل تا اوایل قرن بیستم درباره اکثریت مردم صادق بوده و مردم عادی شوق و رغبتی به فرستادن فرزندان خود به

مدارس نشان نمی‌دادند. نکته پایانی این که اول شواهد بسیاری نشان می‌دهند وضع تعلیم و تربیت در ایران باستان بدان معنی و مقصودی که ما امروزه از واژه «طبقاتی» برداشت می‌کنیم، متضمن بعد منفی نبوده‌است و دوم با توجه به ماهیت و کارکرد اقتصاد سنتی، دولت‌ها نقش چندانی در تحکیم نظام طبقاتی آموزش و پرورش نداشته‌اند و در نتیجه این فرضیه که یکی از علل و اسباب اصلی شکست دولت ساسانی از اعراب، تبعیض در نظام تعلیم و تربیت بوده‌است، چندان متقن به نظر نمی‌رسد و باید در پی جست‌وجوی علل دیگری برای آن برآمد.

منابع

۱. اسلامی ندوشن، محمدعلی (۱۳۷۰). ایران، لوک پیر، تهران: انتشارات پرواز.
۲. اصفهانی، حمزه (۱۳۴۶). سنی ملوک الارض و الانبیاء (تاریخ پادشاهان و پیامبران)، ترجمه محمد جعفر شعار، تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
۳. پیگولوسکایا، ن. و (۱۳۶۷). شهرهای ایران در روزگار پارتیان و ساسانیان، ترجمه عنایت‌الله رضا، چاپ اول، تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی .
۴. دورانت، ویل (۱۳۶۵). تاریخ تمدن، ترجمه احمد آرام، کتاب اول، بخش اول، تهران: انتشارات انقلاب اسلامی .
۵. دورانی، کمال (۱۳۸۱). تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام ، چاپ چهارم، تهران: سمت.
۶. راوندی، مرتضی (۱۳۶۶). سیر فرهنگ و تاریخ تعلیم و تربیت، تهران: نشر نگاه.
۷. رجائی، فرهنگ (۱۳۸۳). مشکل هویت ایرانیان امروز، چاپ دوم، تهران: نشر نی.
۸. رضوی، مسعود (۱۳۵۰). تربیت ایرانیان در شاهنشاهی دوران پیش از اسلام، چاپ اول، تهران: مدرسه عالی پارس .
۹. صدیق، عیسی (۱۳۵۲). دوره مختصر تاریخ فرهنگ ایران، تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.
۱۰. صفا، ذبیح الله (۱۳۶۳). آموزش و دانش در ایران، چاپ اول، تهران: مؤسسه انتشارات نوین.
۱۱. فرای، ریچارد . ن (۱۳۵۸). عصر زرین فرهنگ ایران، ترجمه مسعود رجب‌نیا، چاپ اول، تهران: سروش .
۱۲. فیوضات، ابراهیم (۱۳۷۲). بررسی تحولات نظام استاد- شاگردی در ایران، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی .
۱۳. کریستین‌سن، آرتور (۱۳۷۰). ایران در زمان ساسانیان. ترجمه فضل‌الله رشید یاسمی، تهران: دنیای کتاب.
۱۴. مطهری، مرتضی (۱۳۶۲). خدمات متقابل اسلام و ایران، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۱۵. مورین، ادگار (۱۹۸۶). روش ۳، شناخت شناخت، (ترجمه علی اسدی، ۱۳۷۴)، چاپ اول، تهران: انتشارات سروش .



Education in Pre-Islam's Iran: A critical view on a historical theory in educational sciences

Abbas Madandar Arani¹

Assistant Professor, University of Lorestan, Iran.

Lida Kakiya

Lecturer of Payam Noor university, Iran.

The history of education in Iran is of great importance and it is because of a historical interconnection between the two Iran and Islamic civilizations. More attempts by historians are now in great demand in order to reveal its various dimensions from different points of view. The introduction of Islam into the Iranian society gave rise to basic changes in general structure of religious beliefs, social institutes and political system which endured for centuries. Hence, the discovery of the factors that caused the fall of the Sassanid dynasty has been of great interest for the historians. In this regard, having emphasized on negative functions of class-based educational system of the time, many educational historians consider the lack of access to general education by ordinary people as a basic reason for this fall. Many others stress on the crucial role of the educational system in establishing pre-Islamic Iranian civilization. Having these opposing views in mind, the present paper reviews the status of education in pre-Islamic Iran and emphasizes that the hypothesis which says the fall of the Sassanid dynasty has been the outcome of class-based educational system needs to be revised.

Keywords: Pre-Islam, Iran, Education, Class-Based System, Educational Historians.

¹ E-mail: rie2000@gmail.com



نقد کتاب «چالش‌های اخلاقی در عصر اطلاعات: جستارهایی در اخلاق اطلاعات»

حمیدرضا رادفر^۱

هیأت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ایران

سولماز نوری^۲

کارشناس ارشد، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ایران

اخلاق، اخلاق‌مداری و حاکمیت اخلاق در تمامی موضوعات و حوزه‌هایی که انسان درگیر آن است، مبحثی ضروری و چالش‌برانگیز است. در این میان ضرورت و اهمیت پرداختن به موضوع اخلاق در عصر اطلاعات که در حال حاضر به شدت بشر را احاطه کرده‌است بر هیچ کس پوشیده نیست. در این راستا سعی شده‌است تا کتاب چالش‌های اخلاقی در عصر اطلاعات با تمام توجه و به دور از سوگیری به نحوی علمی و با روش توصیفی-تحلیلی مورد بررسی انتقادی قرار گیرد تا ضمن شناسایی نقاط قوت و ضعف آن، به اعتلای این اثر دامن زده شود. در ابتدا اثر و مؤلف و مترجم آن معرفی و سپس کتاب در دو حوزه شکلی و محتوایی نقد شده‌است. در نقد شکلی، مشخصات ظاهری، ادبی و نگارشی اثر مورد توجه قرار گرفته و در بخش محتوایی به مواردی همچون نظم منطقی، اعتبار منابع، کیفیت علمی، نوآوری، سازواری و ... توجه شده و در پایان پیشنهادهایی جهت رفع کاستی‌ها ارائه شده‌است.

واژه‌های کلیدی: اخلاق فن‌آوری اطلاعات، اخلاق فضای مجازی، اخلاق سایبر، اخلاق اطلاعات.

¹ hamidreza_radfar@yahoo.com

² solmaz.noori@yahoo.com

مقدمه

مسائل و مشکلات اخلاقی در عصر اطلاعات هنگامی اهمیت یافت که پدیده فناوری اطلاعات تا جایی گسترش یافت و فراگیر شد که عموم مردم به تدریج از مشکلات و مسائلی که این دست ساخته قدرتمند در به خطر انداختن منافع بالقوه آنان به وجود می‌آورد، آگاهی یافتند (ثقه الاسلامی، ۱۳۹۰: سال ۶، شماره ۳). فناوری‌های قدرتمند، پیامدهای اجتماعی عمیقی دارند. فناوری رایانه‌ای، تاکنون از قدرتمندترین و انعطاف‌پذیرترین فناوری‌ها عرضه شده‌است. به این دلیل که رایانه هر چیزی را تغییر می‌دهد؛ هم‌چون مکان و کیفیت کارمان، مکان و کیفیت آموزش‌مان، خرید، تغذیه، رأی‌گیری، مراقبت‌های بهداشتی، اوقات فراغت، رزم‌آوری، دوست‌یابی، و حتی عشق‌ورزی را.

از این‌رو، گسترش انقلاب اطلاعات، انقلابی صرفاً فناورانه نیست، بلکه انقلابی اساساً اجتماعی و اخلاقی را به دنبال دارد. دلیل این‌که چرا فناوری اطلاعات این‌چنین قدرتمند است، به خوبی به وسیله جیمز مور در مقاله‌ی کلاسیک خود با عنوان «اخلاق رایانه چیست؟» توضیح داده شده‌است. وی بیان می‌دارد رایانه تقریباً «بزاری عمومی» است، چرا که از «انعطاف‌پذیری منطقی» برخوردار است، و تا حدی می‌تواند برای انجام هر وظیفه‌ای شکل و قالب بگیرد (جوادی، ۱۳۹۰: ۱۸۴).

افزایش روزمره و ملموس حملات هکری، نفوذ ویروس‌ها و بدافزارها به رایانه‌های شخصی و سازمانی که حاصل آنها ضررهای فراوان مادی و معنوی به دنبال داشته است را همگان دیده و می‌شناسند. دانشمندان حوزه علوم رایانه و امنیت نیز به طور مستمر در حال پژوهش روی نرم‌افزارها و نظام‌های امنیتی برای مقابله با این موارد هستند. علاوه بر این موارد، تحمل نامه‌های الکترونیکی ناخواسته، آگهی‌ها در رسانه‌های حرفه‌ای و یا مقالات سوگیری‌شده موضوعی و موارد بسیاری از این دست نیز برای بسیاری آشنا و ناخوشایند هستند (گوردن-تیل، ۲۰۰۲: ۱۰۳). اما در کنار تمام این پیشرفت‌ها نیاز به وجود و اهمیت موضوعی به نام اخلاق و به طبع آن اخلاق فناوری اطلاعات و یا اخلاق در عصر اطلاعات به شدت احساس می‌شود و با گذشت زمان هر چه بیش‌تر ضرورت آن پررنگ‌تر می‌شود. رایانه و اخلاق اطلاعات، در معنای وسیع خود، می‌توانند به‌عنوان شاخه‌ای از اخلاق کاربردی باشد (باینوم، ۲۰۰۸). با توجه به این نکته، پژوهش در زمینه‌های اخلاق اطلاعات، اخلاق در عصر اطلاعات و یا اخلاق فناوری اطلاعات، بسیار مهم هستند و نیاز هست تا منابع علمی در این زمینه تهیه، مورد بررسی و به‌روز گردند. در این راستا در این مقاله سعی بر این است تا کتابی در حوزه اخلاق در عصر اطلاعات که شامل مقالاتی از صاحب‌نظران این حوزه در عرصه جهانی است و به وسیله یکی از متخصصان و فعالان این موضوع در داخل کشور تهیه شده‌است، مورد نقد و ارزیابی قرار گیرد تا ضمن معرفی موارد و نقاط قوت و ضعف کتاب و ارائه پیشنهادات اصلاحی، در صورت امکان راهنمایی برای مخاطبان و توصیه‌ای برای رفع کاستی‌ها و بهبود و توسعه برجستگی‌های کتاب باشد.

برای نقد و بررسی اثر حاضر از شیوه توصیفی-تحلیلی بهره گرفته شده‌است و از آن طریق به مطالعه و تحلیل ساختار و نقد درونی اثر پرداخته شده است.

از دلایل انتخاب این اثر برای نقد و بررسی می‌توان به دو نکته اشاره کرد، اول این که کتاب مورد بررسی از معدود کتاب‌های نگارش یافته در حوزه اخلاق اطلاعات و فناوری اطلاعات است و این که به وسیله یکی از صاحب‌نظران این موضوع تألیف و ترجمه شده است؛ نکته دوم این که کتاب حاضر از جمله کتاب‌های شناسایی شده به وسیله شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی به عنوان یک کتاب مطرح در این حوزه است.

معرفی اثر

پیش از نقد اثر حاضر، مفید و ضروری است که کتاب مورد بررسی از لحاظ ظاهری و محتوایی در حد مفید و مختصری معرفی شود. از نخستین مواردی که در نقد کتاب باید بدان توجه داشت، این است که موضوع کتاب نیز به روشنی بیان شود.

توصیف شکلی اثر

نام کتاب: چالش‌های اخلاقی در عصر اطلاعات؛ گردآوری، ترجمه و تألیف علیرضا ثقفی‌الاسلامی، تهران: نشر همرا، نشر چاپار؛ نوع جلد شومیز؛ قطع کتاب وزیری کوچک؛ تعداد صفحات ۲۶۸ صفحه. نگارنده کتاب را در ده فصل سامان بخشیده است. عنوان‌های فصل‌ها عبارت است از: از اخلاق کاربردی تا اخلاق اطلاعات، از انقلاب اطلاعات تا اخلاق اطلاعات، عصر اطلاعات و خلأهای مبنایی، عصر اطلاعات و حقوق مالکیت، عصر اطلاعات و مسأله ناشناختگی، عصر اطلاعات و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، عصر اطلاعات و مدیریت پروژه، عصر اطلاعات و منشورهای اخلاقی، عصر اطلاعات و اخلاق جهانی، عصر اطلاعات و دگردیسی اجتماعی. فهرست مندرجات کتاب کلی است و تنها عناوین فصل‌ها را دارد. در انتهای کتاب منابع و مراجع به صورت تفکیکی برای هر فصل آمده است. پس از آن واژه‌نامه فارسی به انگلیسی و انگلیسی به فارسی نیز موجود است. کتاب فاقد نمایه موضوعی است.

خلاصه محتوای اثر

در فصل اول، از اخلاق کاربردی تا اخلاق اطلاعات، علم اخلاق به‌طور عام و اخلاق کاربردی به‌طور خاص معرفی شده است. همچنین با تقسیم پژوهش‌های اخلاقی به چهار رهیافت عمده فرااخلاق، اخلاق هنجاری، اخلاق توصیفی و اخلاق کاربردی، به توضیحی مقدر در باب هر یک پرداخته شده است. در ادامه فصل بر حوزه کاربردی متمرکز شده و اخلاق اطلاعات به مثابه شاخه‌ای از اخلاق کاربردی معرفی شده، آن‌گاه اخلاق اطلاعات از سه دیدگاه متمایز اخلاق حرفه‌ای، اخلاق فلسفی و اخلاق توصیفی مورد بررسی قرار گرفته است. به نظر می‌رسد، فصل اول پیش‌نیازهای فکری مفید و مقتضی را برای مطالعه مطلوب سایر فصل‌ها فراهم آورد. در فصل دوم، از انقلاب اطلاعات تا اخلاق اطلاعات، پیشینه پیدایش، نظریه‌پردازان شاخص و موضوعات مطرح در حوزه اخلاق اطلاعات معرفی شده است. فصل سوم، عصر اطلاعات و خلأهایی مبنایی، در پی پاسخ به پرسش «اخلاق رایانه چیست؟» به بحث درباره این که چه چیز رایانه‌ها را از دیگر فناوری‌ها متمایز می‌کند، پرداخته است. در فصل چهارم، عصر اطلاعات و حقوق مالکیت، به مفهوم و مسئله مالکیت معنوی نرم‌افزارهای رایانه‌ای اشاره شده و چالش‌های اخلاقی و

اجتماعی مطرح در این موضوع از جایگاه تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته‌است. فصل پنجم، عصر اطلاعات و مسئله‌ناشناختگی، به معرفی مفهوم ناشناختگی یا همان گم-نامی و ویژگی‌های مهم و شاخص آن در عصر اطلاعات پرداخته‌است. فصل ششم، عصر اطلاعات و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای، مفهوم مسئولیت و مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مسائل اخلاق حرفه‌ای به‌طور عام و در اخلاق اطلاعات به‌طور خاص، مورد تحلیل و ارزیابی قرار گرفته‌است. فصل هفتم، عصر اطلاعات و مدیریت پروژه، به بررسی عملکرد مدیریت پروژه‌های نرم‌افزاری و به‌طور خاص در ارتباط با مسائل اخلاقی احاطه‌کننده فرآیندهای ساخت و تولید نرم‌افزار پرداخته‌است. در فصل هشتم، عصر اطلاعات و منشورهای اخلاقی، به معرفی ضرورت تهیه و تنظیم ضوابط و منشورهای اخلاقی در حوزه فعالیت حرفه‌ای مهندسان و متخصصان رایانه اشاره شده است. فصل نهم، عصر اطلاعات و اخلاق جهانی، به فرضیه گورنیاک درباب توسعه حوزه اخلاق رایانه به اخلاق جهانی عصر اطلاعات اشاره داشته و فصل دهم، عصر اطلاعات و دگردیسی‌های اجتماعی، به جمع‌بندی موضوعات و مسائل مطرح در فصل‌های پیشین می‌پردازد.

معرفی مختصر مؤلف - مترجم

علیرضا ثقة‌الاسلامی مؤلف اثر از جمله اساتید علاقه‌مند به حوزه اخلاق اطلاعات و فناوری اطلاعات است. وی دانش‌آموخته دوره دکتری گروه فلسفه علم است و در زمینه اخلاق فناوری اطلاعات آثاری چند از خود به جای گذاشته، از جمله: «رویکردی طبقه‌بندی شده به حوزه اخلاق اطلاعات»، «بررسی ماهیت مسائل اخلاقی پژوهش در فضای مجازی» در فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری و کتاب «اخلاق پژوهش: مبانی و مسائل». علاوه بر ایشان نام دو تن از بزرگان این حوزه نیز به نسبت بیش‌تر در متن کتاب مورد اشاره قرار گرفته‌است که عبارتند از، ترل وارد باینوم^۱ نویسنده و ویراستار تعداد بسیاری از کتاب‌ها، مقاله‌ها و برنامه‌های ویدیویی در حوزه اخلاق رایانه، منطق، روان‌شناسی، آموزش، و تاریخ فلسفه که یکی از پیشگامان فلسفه سایبری و اخلاق دیجیتال است. او بنیانگذار و نزدیک به یک دهه مدیر دپارتمان «فلسفه و رایانه» انجمن فلسفه ایالات متحده است. وی همچنین برجسته‌ترین شارح نظریه‌های گوتلوب فرگه - ریاضیدان و فیلسوف - و مترجم چند اثر کلیدی این متفکر به زبان انگلیسی است و همچنین سیمون راجرسون^۲ که ویراستار و گردآورنده «اخلاق رایانه‌ای و مسئولیت حرفه‌ای» بوده‌است.

نقد شکلی اثر

اثر مورد بررسی دارای پیش‌گفتار جامعی از مؤلف است. مقدمه کلی ندارد. فهرست مطالب به‌صورت اجمالی است. در پایان هر فصل یک سری پرسش در قالب مسئله و تمرین مطرح شده‌است. نتیجه‌گیری تنها در چند فصل بیان شده‌است.

^۱ . Terrell Ward Bynum.

^۲ . Simon Rogerson.

کتاب دارای طرح ساده، قلم مناسب، صفحه‌آرایی خوب، کیفیت چاپ مناسب و صحافی مطلوبی است، اما طرح روی جلد به نظر کاستی‌هایی دارد، از جمله: بالای جلد خیلی خالی است و مناسب بود آرم ناشران کمی پایین‌تر و گوشه قرار می‌گرفت، حالت تبلیغاتی ناشران به نسبت زیاد است. با توجه به شمارگان صفحات، قطع کتاب نیز مناسب است.

نمونه‌خوانی و اغلاط چاپی

کتاب از لحاظ بررسی میزان اشکالات املائی و تایپی به دقت مورد مطالعه قرار گرفت و باید گفت که مورد خاصی مشاهده نشد و معلوم است نمونه‌خوانی دقیقی انجام گرفته است. در یک مورد در ص ۲۲، سطر ۱۲ «این بنده» باید بین دو کلمه فاصله باشد که نیست و یا در ص ۵۵ سیاست‌گذاران، سیاست‌گزاران نوشته شده است. در مواردی هم در نیم فاصله‌ها بعضا افراط شده، مثل آن‌چه و کتاب‌داری.

۲ میزان رعایت قواعد عمومی نگارش و ویرایش تخصصی اثر

ظاهر امر نشان‌دهنده این نکته هست که سعی شده مسائل ویرایشی و نگارشی در طول متن رعایت شود. در مجموع هم می‌توان گفت که کتاب حاضر از لحاظ نگارش و ویرایش دچار مشکل قابل عرضی نیست، به‌رحال مواردی چند قابل ذکر است که در ادامه به آنها پرداخته می‌شود:

- استفاده چند باره از فعل «می‌باشد» که باید به «هست» یا «است» تغییر یابد به‌طور مثال در صفحات ۶۳، ۳۷، ۱۶.

- در مواردی مانند ص ۵۵ «آن چنان که» که کلمات آن به‌صورت مجزا باید نوشته شود و با نیم‌فاصله، «که» با یک فاصله کامل آمده‌است.

- در ص ۲۵ در سطر ۱۱ پس از کلمه «ساختار» نیاز به ویرگول هست.

- نکته دیگر در شماره‌گذاری مطالب داخل فصل‌هاست که در برخی فصل‌ها مانند فصل ۲، ۳، ۷ و ۸ تیتراها فرعی بدون شماره‌گذاری آمده‌اند ولی در فصل‌های ۱، ۴، ۶ دارای شماره‌گذاری هستند.

- در ص ۶۱ در سطر ۱۰ قبل از «یک دهه»، «از» لازم است.

- در ص ۷۷ «وب گسترده‌ی جهانی» به جای «وب گستره جهانی» نوشته شود.

- در ص ۱۱۶ زیرنویس شماره ۱، شماره ۲ تایپ شده‌است.

- در ص ۱۴۹ «دانشگاه ایالتی تنسی غربی» درج شده‌است در صورتی که مطابق زیرنویس باید شرقی باشد.

- در ص ۱۶۳ در انتهای صفحه واژه «منفی» دوبار پیاپی تکرار شده‌است که یکی اضافه است.

روانی و رسایی اثر

با توجه به اینکه بیشترین بخش اثر مورد بررسی ترجمه است و در کارهای ترجمه شده توجه به روانی و رسایی متن در نقد اثر بسیار مهم است، لذا متن به‌طور کامل و دقیق خوانده شد و خوشبختانه باید گفت که متن حاضر از این لحاظ در سطح و وضعیت خوبی قرار دارد.

نقد محتوایی

نظم منطقی اثر

اثر حاضر در اصل مجموعه مقالاتی است که غیر از مقاله اول بقیه مقالات مجزا و ترجمه شده هستند که چندی از آنها هم از یک مجموعه هستند. در چینش مقالات سعی شده است تا از لحاظ نظم موضوعی و تاریخی، نظام منطقی برقرار باشد. در خیلی از موارد مقالات کاملاً مستقل هستند و هرکدام به تنهایی معنا و مفهوم خود را دارند و شاید جابجایی برخی از آنها هیچ تأثیری در کل اثر نداشته باشد. در مجموع شاید اگر به واسطه دید جهانی در فصل نهم جای آن با فصل ده تغییر می‌کرد از نظم مناسب‌تری برخوردار بود. از طرفی به‌واسطه استقلال هر مقاله ممکن است که در بعضی موارد، مشابهت‌هایی هم وجود داشته باشد.

نظم منطقی فصول

همان‌طور که ذکر شد غیر از فصل اول که می‌تواند به‌عنوان مقدمه کل کتاب از آن یاد کرد، بقیه فصل‌ها مقالات مستقلی هستند که هرکدام نظم خود را دارند و در مواردی هم یکدست نیستند، مثلاً تنها سه فصل دارای نتیجه‌گیری هستند. ولی در مجموع هر مقاله نظم منطقی خود را دارد و دارای بخش‌های تفکیک شده و مرتب است. در هر فصل نیز مؤلف سعی کرده در بخش ابتدایی معرفی از نویسنده آن داشته باشد. به‌رحال به‌واسطه استقلال بودن مقالات در کل یکدستی و نظم یکسانی را برای هر مقاله نمی‌توان متصور شد. اگر از دید آموزشی به آن پرداخته شود، وجود بخشی با عنوان و محتوای «خلاصه فصل» می‌توانست بسیار مفید باشد.

میزان اعتبار منابع از جهت علمی

میزان اعتبار منابع از جهت علمی چه در فصل اول که تألیف شده و چه در ۹ فصل بعدی که ترجمه است به‌واسطه مؤلفان و ناشران آنها، بالاست، البته قابل ذکر است که بیشتر مقالات از مجموعه‌های محدودی انتخاب شده‌اند به‌خصوص از Computer Professional for social report که البته به‌واسطه ناشر و ویراستار معتبر آن، از لحاظ علمی قابل تأیید است.

میزان اعتبار منابع از جهت روزآمدی

می‌توان گفت که اکثریت منابع مورد استفاده در این کتاب در اصل به سال‌های قبل از ۲۰۰۰ م. برمی‌گردند، البته این کتاب به ویرایش‌های جدید این مجموعه مقالات اشاره دارد که اکثر آنها هم مربوط به سال ۲۰۰۴ و قبل هستند. با توجه به دید مؤلف که نگاهی مروری بر موضوع دارد شاید قابل درک باشد

ولی با توجه به موضوع، یعنی رایانه و فناوری اطلاعات و توجه به این نکته که سرعت رشد این دو علم و به طبع آن علوم جانبی آن خیلی بالاست، انتظار این بود که از مقالات جدیدتری نیز استفاده شود. در اصل سال‌های تألیف مقالات اصلی بین سالهای ۱۹۸۵ تا ۲۰۰۱ است، یعنی تقریباً ۱۰ سال قبل از سال انتشار این کتاب.

دقت در استنادات و ارجاعات

بیش‌تر کتاب ترجمه است و نحوه استنادات و ارجاعات در ظاهر مانند منابع اصل است و بنابراین یکدستی کمی دارند. در ارجاعات درون متنی به شماره صفحات اشاره‌ای نشده است. چند اشکال عمده نیز در سال نشر یکی از منابع اصلی است که حدود ۴ مقاله کتاب از آن است، به صورتی که سال نوشته شده در متن ۲۰۰۴ است و سال مربوط به استنادات در زیرنویس همان صفحه ۲۰۰۶ است (ص ۱۱۲، ص ۱۵۰، ص ۱۷۶، ...). مشکل دیگر در فهرست منابع پایانی است که فصل به فصل جدا شده است و هیچ یکدستی ندارد، به طور مثال، در بعضی موارد سال انتشار پس از نام پدیدآور و در بعضی موارد در انتهای استناد آمده است.

بررسی علمی اثر

بسته به زمان انتشار اصل مقالات، هر کدام سعی کردند به تحلیل مسائل بپردازند و از پس این امر نیز به خوبی برآمده‌اند، ولی مسئله این است که در طول سال‌های اخیر با توجه به مسائل فراوانی که در حوزه اخلاقی در مباحث فناوری اطلاعات پیش آمده جای برخی مباحث خالی است و به برخی مباحث نیز باید دید جدیدتری داشت، از جمله سانسور اطلاعات، آزادی بیان و اشاعه اطلاعات، عمومیت اطلاعات، فیلترینگ و سایر مسائل.

نحوه ارائه نظرات و سوگیری‌های احتمالی

در بسیاری از بخش‌های کتاب عقاید و نظرات متخصصین آورده شده است که برخی نقل قول و برخی نیز حالت نقد نظرات یکدیگرند که این نقد نظرها علمی است و در راستای توسعه این علم و در این زمینه سوگیری علمی دیده نمی‌شود. کتاب بیش‌تر جنبه علمی دارد، در نقد نظرات و ارائه آنها نیز بحث‌ها علمی است. با این‌که بیش‌تر روی اشخاص خاص تمرکز شده است چون باینوم، راجرسون، ... ولی جنبه سوگیری در آن دیده نمی‌شود، اما نکته‌ای که هست این است که در ص ۲۵ مؤلف در زیرنویس به مقاله از خود ارجاع می‌دهد که هنوز چاپ نشده است و طبعاً غیر قابل استناد است و کمی جنبه تبلیغی دارد.

نوآوری و روزآمدی

شاید متن حاضر به لحاظ کمبود منابع فارسی در این حوزه جنبه نوآوری داشته باشد ولی با توجه سال-های انتشار مقالات و موضوع اصلی کتاب یعنی فناوری اطلاعات، اگر جنبه نوآوری هم بوده است دیگر تازگی خود را تا حدودی از دست داده است.

در باره میزان روزآمدی داده‌ها و اطلاعات اثر باید گفت تاریخ انتشار اصل مقالات به نسبت قدیمی است، شاید پاسخگوی مسائل اساسی و کمی در این حوزه باشد ولی بنابر نیازهای روز و مسائل جدید اخلاقی در حوزه فناوری اطلاعات ممکن است خیلی پاسخگو نباشد. نکته قابل عرض این است که تاریخ انتشار در مورد متون و مقالات فکری و فلسفی آنچنان اهمیت ندارد، این مقالات هم عموماً از این دست هستند و تاریخ نمی‌تواند معیاری برای نوآوری باشد، اما این نکته را نیز نباید فراموش کرد که جنبه‌های اخلاقی تنها بخشی از موضوع اصلی کتاب است و جنبه موضوعی فناوری اطلاعات بخش مهم دیگری از موضوع است که بسیار وابسته به زمان و روزآمدی است.

سازواری محتوای علمی و پژوهشی اثر با مبانی و پیش‌فرض‌های مورد قبول مطرح

از لحاظ پرداختن به موضوعاتی چون امنیت اطلاعات، حقوق معنوی، حریم خصوصی و ناشناختگی، مسئولیت‌پذیری،... تا حد خوبی با فرض‌های مورد قبول همخوان است، ولی پرداختن به مباحثی همچون فرهنگ، سانسور، آزادی، اشاعه اطلاعات، حقوق معنوی آثار و مطالب دیجیتال، که نیاز روز این حوزه هست مطلب خاصی دیده نمی‌شود. همچنین پرداختن به حریم‌های خصوصی و حتی عمومی که این روزها دغدغه بسیاری است باید پررنگ‌تر و به‌روزتر باشد. نکته دیگر اهمیت دادن این مقالات به مقوله اخلاق رایانه است و این موضوع بر اخلاق اطلاعات و اخلاق در عصر اطلاعات و فناوری اطلاعات سایه انداخته‌است و بیش‌تر به مباحث رایانه و نرم‌افزارها اشاره دارد و خیلی با محتوا که امروزه حرف اول را در عصر اطلاعات می‌زند، کاری ندارد.

ارتباطات رایانه محور در فضای مجازی، افراد را با زمینه‌های اخلاقی و فرهنگی متفاوت و متعدد، درگیر موقعیت‌های متکثر پژوهشی می‌کند، آن‌چنان که این مجموعه فرهنگی به‌طور فزاینده‌ای تنوع می‌یابد. این امر باعث افزایش اجتناب‌ناپذیر حساسیت‌ها به نگرش‌ها و سنت‌های میان فرهنگی متعدد و متمایز نسبت به مفاهیمی همچون حریم خصوصی، حریم عمومی، محرمانگی، رضایت آگاهانه و مواردی از این نوع می‌شود (جوادی، ۱۳۹۰: ۲۳۱). وجود چنین حساسیت‌هایی، می‌طلبد هر جایی صحبت از اخلاق و قوانین اخلاقی در حوزه اطلاعات و فناوری اطلاعات می‌شود، این مفاهیم نیز به‌طور دقیق و ملموس مورد موشکافی و بنابر نیازهای هر جامعه‌ای تحلیل و تبیین شوند، زیرا ضوابط اخلاقی در جوامع مختلف می‌توانند بسیار متفاوت باشند (ریچلز، ۱۳۸۷: ۳۷). همچنین بحث اخلاق اطلاعات و به‌طور کلی اخلاق در عصر اطلاعات علاوه بر این‌که تمامی سطوح سنی را دربر می‌گیرد خیلی بیش‌تر گروه سنی جوان و نوجوان را باید مورد توجه و مدنظر قرار دهد.

سازواری محتوای علمی اثر با مبانی و اصول دینی و اسلامی

اثر مورد بررسی همان‌طور که گفته شد، بیش‌تر به اخلاق رایانه پرداخته شده‌است و مطالب مندرج نیز هیچ منافاتی با مبانی و اصول دینی و اسلامی ندارند. از آنجا که مباحث اخلاقی در حوزه‌های مختلف آن بسیار در ارزش‌های اسلامی مورد تأکید قرار گرفته و این کتاب نیز در حوزه اخلاق است، می‌تواند بخشی از نیازهای این حوزه را در زمینه رایانه و فناوری اطلاعات که موضوعات روز هم هستند مرتفع کند. ولی از لحاظ سازواری با ارزش‌های دینی و اسلامی مشکلی ندارد چون بیش‌تر به جنبه‌های علمی

خاص مسئله پرداخته‌است و از آنجا که بیش‌تر حالت ترجمه دارد و حاصل کار نویسندگان غربی است، خیلی مسائل اسلامی (له یا علیه) در آن مطرح نشده‌است.

میزان به‌کارگیری ابزارهای علمی برای تفهیم موضوع

کتاب شامل پیشگفتار مفصلی است که به نظر مقداری زیاد است و مثال‌های ابتدایی آن می‌توانست خلاصه‌تر باشد. مقدمه مجزایی برای کل کتاب وجود ندارد ولی می‌توان گفت که پیشگفتار و فصل اول نوعی مقدمه کتاب است. فهرست مطالب آن تفصیلی نیست و با توجه به این‌که نمایه موضوعی هم کتاب ندارد، می‌تواند از نقاط ضعف اثر باشد. جمع‌بندی نهایی و خلاصه فصول نیز در کتاب وجود ندارد که با توجه به اهداف درسی کتاب بهتر بود باشد، تمرین‌هایی پایان هر فصل وجود دارد که بعضی از آنها خوب است و مخاطب را به تحلیل و تفکر وا می‌دارد و برخی دیگر تنها حالت تمرین جست‌وجو دارد و خیلی مناسب نیست مانند تمرین ۵ ص ۱۷۳ و یا تمرین ۴ ص ۱۴. از مؤلفه‌های شکلی تنها از چند جدول محدود استفاده شده‌است که تا حدی از این نظر اثر ضعف دارد. واژه‌نامه‌ها خوب ولی در برخی موارد یکدست نیست، به‌طور مثال بیش‌تر واژه‌ها با کلمات کوچک شروع شده‌اند ولی برخی با حروف بزرگ آمده‌اند مانند Cyberethic، Computer ethic، Global laws و موارد دیگر.

وضعیت اصطلاحات تخصصی اثر

ترجمه کتاب، سلیس و روان است، سعی شده اصطلاحات نیز به خوبی ترجمه شود، اشکال قابل توجهی دیده نمی‌شود به جز چند مورد کوچک مانند این مورد که در همه جای متن «تکنولوژی» آمده‌است ولی کلمه «فناوری» مناسب‌تر است، یا معادل «Copyright» در ص ۲۵۸ واژه‌نامه همان «کپی رایت» نوشته شده‌است و یا در ص ۸۶ بهتر بود ژورنال، نشریه ترجمه شود و یا در ص ۷۳ معادل «Copying»، «نسخه‌برداری» بهتر است. همچنین معادلهای نادرستی مثل «policy vacuum» که خلاء تدبیری ترجمه شده که اشتباه است و خلاء سیاستی صحیح است و یا «patent research» که «انجام کاوشی ثبتی» ترجمه شده که اشتباه است و «جست‌وجوی پروانه ثبت اختراع» صحیح است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

بررسی و نقد کتاب «چالش‌های اخلاقی در عصر اطلاعات»، همان‌طور که در مقاله حاضر پیداست، نشان‌دهنده نکات مثبت و ارزشمند و مقداری نکات حاوی اشکال و ضعف در اثر است. در مجموع و از لحاظ موضوعی کتاب ارزشمندی است، زیرا مسائل مرتبط به فناوری اطلاعات و به خصوص مسائل اخلاقی در عصر حاضر یا به عبارتی عصر اطلاعات از اهمیت بالا و فزاینده‌ای برخوردار هست و حوزه اخلاق در فناوری اطلاعات هنوز هم نیازمند پژوهش‌های بیش‌تر و بروزتر هم هست. مقالات ترجمه شده در متن نیز از لحاظ علمی به‌واسطه ناشر و نویسنده معتبر و قابل استناد هستند. خود مولف و مترجم کتاب نیز از افراد حاذق و صاحب نام در زمینه موضوعی کتاب هستند که از نقاط قوت اثر حاضر است. اثر از روانی و رسایی خوبی برخوردار هست و ارتباط خواننده با اثر به خوبی در طول متن حفظ می‌شود. اثر حاوی برخی کاستی‌ها نیز هست که عمده آنها عبارتند از:

الف. از کاستی‌های اثر قدیمی بودن منابع اصل آن است (البته همان‌طور که بیان شد در حوزه فلسفه و اخلاق قدیمی بودن منابع دلیلی بر کهنگی مطالب نیست) که توصیه می‌شود برخی منابع جدیدتر در این حوزه نیز اضافه شود. همان‌طور که پیش از این نیز مطرح شد، بحث اخلاق در عصر اطلاعات به طور مداوم درگیر چالش‌های جدید می‌گردد و نیاز هست که پژوهش‌هایی که در این حوزه انجام می‌شوند تا حد امکان به روز باشند و موضوعات متعدد و مختلفی که در جامعه مطرح و مورد توجه هستند را پوشش دهند.

ب. رعایت یکدستی در کل کتاب، در برخی موارد ویرایش ادبی و ساختاری دچار اشکال است. بهتر است در ویرایش مجدد کتاب در خصوص سرهم نویسی یا جدانویسی‌ها طبق رسم‌الخط فرهنگستان اقدام شود. درباره ساختار نیز با توجه به استقلال مقالات، ساختارها نیز متفاوت هست و شاید خیلی امکان دخل و تصرف وجود نداشته ولی در مورد تیتربندی‌ها و شماره‌گذاری‌ها مولف این امکان را دارد تا یکدستی را رعایت کند.

ج. بخش مربوط به منابع و مراجع نیز پیشنهاد می‌شود که هر مقاله در انتهای خود منابع و مراجعش را داشته باشد و در صورتی که اصرار بر این است که این بخش در انتها باشد بهتر است تمامی آنها بر اساس یک شیوه استاندارد مأخذنویسی بازنویسی شوند و یکدستی در آنها رعایت شود.

د. سوگیری در انتخاب مقالات، دو رویکرد اصلی در اخلاق اطلاعات وجود دارد: اخلاق اطلاعات از منظر فناوری اطلاعات و اخلاق اطلاعات از منظر علم اطلاعات. مقالات انتخاب شده در این کتاب، همگی مؤلفان وابسته به رویکرد اول هستند.

منابع

۱. ثقة‌الاسلامی، علیرضا (۱۳۸۸) الف. «رویکردی طبقه‌بندی شده به حوزه اخلاق اطلاعات». فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری سال چهارم، شماره ۱ و ۲.
۲. ثقة‌الاسلامی، علیرضا (۱۳۸۸) ب. چالش‌های اخلاقی در عصر اطلاعات. تهران: نشر چاپار.
۳. جوادی، محسن (۱۳۹۰). اخلاق پژوهش مبانی و مسائل، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۴. ریچلز، جیمز (۱۳۸۷). فلسفه اخلاق، ترجمه آرش اخگری. تهران: حکمت.
۵. سارتون، جورج (۱۳۸۶). نقد کتاب‌های علمی و تحقیقی، ترجمه کامران فانی در کتاب نقد و نقد کتاب، تهران: مؤسسه خانه کتاب.
۶. گوردون-تیل، جانانان (۲۰۰۲). «اخلاق: چالش حرفه‌ای» در از اخلاق حرفه‌ای دانش کاران تا اخلاق اطلاعاتی، ترجمه لعبت رضایی و سعید رضایی شریف‌آبادی. تهران: نشر کتابدار، ۱۳۹۳.
7. Bynum , Terrell.(2008). “Computer and Information Ethics”. Stanford Encyclopedia of Philosophy.



The Ethical Challenges in Information Age: papers in Information Ethics: A critical review

Hamidreza Radfar¹

PhD., Faculty member of Institute for Humanities and Cultural Studies, Iran.

Solmaz Noori²

M.A., Institute for Humanities and Cultural Studies, Iran.

Ethics, Ethical oriented and ethical governance is a critical subject around human and humanities. Between different subjects in ethics; Ethics and ethical challenge in information age is obviously important and surrounded the life of human kind. According to this subject we tried to do a critical review without any bias on the book “The ethical challenge in information age, papers in information ethics”. This review done in a descriptive- analytic research methodology. First the work & writer was introduced, Next in form review tried to surveyed appearance, dictation. Writing characteristics. In content review paid to logical order, Resource authority, scientific quality. Innovation and of this book. At last present some suggestion to elimination of deficiencies.

Keywords: Information Technology Ethics, Cyberspace Ethics, Cyber Ethics, Information Ethics.

¹ E-mail: rie2000@gmail.com

² E-mail: solmaz.noori@yahoo.com



کاربردی نمودن برنامه درسی علوم انسانی در دانشگاه بر اساس رویکرد مدیریت دانش

فرانک امیدیان^۱

استادیار ، گروه آموزشی علوم تربیتی ، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول ،
دزفول ، ایران

علوم انسانی از شالوده‌های اساسی پیشرفت و توسعه در جوامع امروز است. حاکمیت پارادایم غیر کاربردیی بودن علوم انسانی در ایران تأثیرات زیادی را بر شکل‌گیری برنامه درسی علوم انسانی در دانشگاه داشته‌است. برنامه درسی مبتنی بر رویکرد مدرنیسم و رئالیسم دیگر پاسخ‌گوی نیازهای دانشی عصر حاضر نیست. اگر چه در طی چند دهه اخیر غیر کاربردیی بودن علوم انسانی دغدغه بسیاری از صاحب‌نظران بوده‌است و در این راستا تلاش‌هایی در جهت استفاده از مطالعات میان‌رشته‌ای در کاربردیی شدن علوم انسانی صورت گرفته‌است، اما نتایج تحقیقات حاکی از آن است که مطالعات بین رشته‌ای در صورتی که به کاربردیی شدن علوم انسانی منجر شود مفید است. بنابراین در این نوشتار رویکرد مدیریت دانش به‌عنوان یک راهبرد جهت کاربردیی نمودن برنامه درسی علوم انسانی در دانشگاه مطرح می‌شود. در این راستا برنامه درسی روش‌ها و فنون تدریس و نظارت و راهنمایی آموزشی به صورت کاربردیی بر اساس روش مدیریت دانش ارائه می‌شود.

واژه‌های کلیدی: برنامه درسی، علوم انسانی، مدیریت دانش.

^۱omidian.2013@gmail.com

مقدمه

علوم انسانی یکی از مهم‌ترین شالوده‌های اساسی توسعه و پیشرفت در جوامع است، زیرا بر اساس نظر بسیاری از صاحب‌نظران علوم انسانی نقش مهمی را در ایجاد مبانی فکری و چارچوب‌های توسعه یافتگی برنامه‌دستی دیگر علوم ایفا می‌کند. به گونه‌ای که زیربنای فلسفی هر علمی مبتنی بر علوم انسانی است، اما نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که در ایران وضعیت تولید علم در علوم انسانی رضایت‌بخش نیست. یکی از دلایل عمده و اصلی، پنداشت و باور مسئولان و مردم نسبت به تئوری و نظری بودن علوم انسانی است. اعتقاد بر این است که علوم انسانی همانند دیگر علوم مهندسی، فنی، پزشکی و... کاربردی نیست. حاکمیت پارادایم غیر کاربردی بودن علوم انسانی تأثیرات زیادی را بر شکل‌گیری برنامه‌دستی علوم انسانی داشته‌است. یکی از ابزارهای مهم رشد و توسعه علوم انسانی، استفاده از رویکرد میان‌رشته‌ای در طراحی و تدوین کتب درسی دانشگاهی است. البته به زعم لینچ (۲۰۰۶) مطالعات میان‌رشته‌ای صرفاً به معنای احاطه بر چند رشته یا انجام مشترک کار به وسیله افرادی با تخصص‌های مختلف نیست؛ بلکه در آن از آموزه‌های رشته‌های مختلف برای بسط مدل‌های مفهومی، توضیح و مفهومی کردن نتایج، به‌کارگیری روش‌های یکدیگر و ایده گرفتن از دانش زمینه‌ای رشته‌های مختلف استفاده می‌شود. این امر تفکر انتقادی و خلاقیت را افزایش می‌دهد و دانش‌ورای رشته‌ها را با هم ترکیب می‌کند. (قاسمی و مبییدی، ۱۳۹۴) اما نتایج پژوهش قاسمی و مبییدی ۱۳۹۴ حاکی از آن است که کارآمدی ابزار مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی از یک‌سو مستلزم شرایط و امکاناتی از جمله تأمین فضای بازفکری در دانشگاه‌ها و استقلال جامعه علمی است و از سوی دیگر باید به کاربردی بودن علوم انسانی و رشد و توسعه علوم انسانی منجر شود. بنابراین در این نوشتار رویکرد مدیریت دانش به‌عنوان ابزار مهمی در جهت کاربردی کردن علوم انسانی با توجه به کاربست رویکرد مطالعات بین‌رشته‌ای بررسی می‌شود. ابتدا مبانی نظری این رویکرد به صورت خلاصه ذکر می‌شود.

مبانی نظری مدیریت دانش

به عقیده نوناکا و تاکه‌اچی (۱۹۹۵) بسته به این که دانش، از لحاظ فیزیکی در کجا قرار داشته باشد، به دو نوع تصریحی و ضمنی تقسیم می‌شود. این دو بعد دانش، اگرچه از نظر ماهیت و ویژگی‌ها با یکدیگر متفاوتند، اما آنچه مهم است توجه به هر دو بعد دانش در طراحی و اعمال مدیریت دانش در سازمان است. دانش ضمنی، دانشی است که ارائه آن با زبان رسمی دشوار و نوعی دانش شخصی است که در تجربه افراد نهفته است و شامل انواع ملموس و نامحسوس از قبیل مهارت، تجربه، نظام‌ارزشی است و غالباً به وسیله تمرین حاصل می‌شود. دانش ضمنی در بسیاری از سازمان‌ها هرگز ثبت و ذخیره نمی‌شود. دانش تصریحی، دانشی است که می‌تواند به صورت رسمی بیان شود و شامل جملات دستوری، فرمول‌های ریاضی، شرح جزئیات و دست‌نامه‌ها و در میان افراد به آسانی قابل انتقال است. دانش صریح، می‌تواند در اشکال بایگانی‌های تجاری، مجله یا مقالات مجلات، کتاب‌ها، صفحات وب، بانک‌های اطلاعاتی، اینترنت، ایمیل‌ها، ارائه گرافیکی یا منابع دیداری- شنیداری تدوین شده باشد (رومی، ۱۳۹۳). نوناکو و کونو (۱۹۹۹) مدیریت دانش را ابزاری مهم برای کشف دانش ساختاریافته و

ضمنی افراد و تبدیل و توسعه آن از طریق مکانیزم‌های متعددی نظیر تعامل، گفت‌وگو و تجربه را مؤثر می‌دانند. دانش ساختارنیافته عمدتاً در اذهان افراد وجود دارد و به صورت دانش ضمنی ناشی از تجارب کارکنان و مدیران باسابقه از آن یاد می‌شود. که از طریق فرایند مدیریت دانش نیاز به کشف و شناسایی و تبدیل آن به دانش صریح و آشکار دارد. فرگوسن و ویکرت (۲۰۰۵) با توسعه الگوی مفهومی ناکوتا عینی شدن دانش در سازمان را مستلزم به‌کارگیری سیستم‌های مدیریت مدارک الکترونیکی، فناوری کاوش، سیستم‌های هوش تجاری و دانش مدار می‌دانند. بر اساس نظریه ساختارگرایی تیمبرل و همکاران (۲۰۰۵) شناسایی، کشف، تولید و به‌کارگیری دانش ماهیتی اجتماعی دارد و مبتنی بر روش کیفی، گفت‌وگو و مصاحبه است. بر اساس الگوی مفهومی پروبست و همکاران (۲۰۰۱) مدیریت دانش فرایندی است که شامل شناسایی از نوع دانش‌های جاری در سازمان از طریق شناسایی مهارت‌های کارکنان، کتابچه‌های راهنمای متخصصان، خاطرات، اعتقادات سیستم‌های اطلاعات جغرافیایی، چک لیستی از موفقیت‌ها و اشتباهات پروژه‌های سازمانی و تجارب و سیاست‌های شرکت (نظام‌نامه، مدارک سیستم، نقشه فرایند، برنامه‌ها و استانداردها) قابل بازیافت و شناسایی هستند. جلیناس و همکاران (۲۰۰۴) مدیریت دانش را فرایند احصاء، ذخیره‌سازی، بازیابی، و توزیع دانش افراد سازمان برای استفاده دیگران به منظور ارتقاء کیفیت و یا کارایی تصمیم‌گیری‌ها ذکر کرده‌اند. مدیریت دانش ابزارهای متعددی همچون مستندسازی و مدیریت اسناد الکترونیکی دارد. در واقع مستندسازی ابزاری است که امکان استفاده و به‌کارگیری تجربیات فردی و گروهی و ضبط فرایندهای سازمانی برای توسعه سازمانی فراهم می‌سازد. مستندسازی شامل فرایند شناسایی، گردآوری، طبقه‌بندی، ارزش‌گذاری، پالایش، فهرست‌نویسی و در دسترس قرار دادن سوابق یا اسناد موجود از قبیل فیلم، عکس، مکاتبات، فایل‌های کامپیوتری و... است که حاصل تجارب یادگیری افراد هستند. الگوهای متعدد مدیریت الکترونیکی اسناد را مبتنی بر فرایند چند مرحله‌ای همچون: تحلیل فعالیت‌های کاری، تعیین نیازهای سامانه نگهداری اسناد، ارزیابی سیستم موجود و تعیین خط‌مشی و طراحی و اجرا و ارزیابی می‌دانند. در الگوی مفهومی مدیریت دانش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات اعتقاد بر آن است که مدیریت دانش برای موفقیت به فناوری‌ها و نرم‌افزارهای متعدد و متنوعی بر اساس الزامات سازمان نیاز دارد. ساخت نرم‌افزار برای ثبت و ضبط دانش سازمانی باید متناسب با موقعیت و عملکرد سازمان باشد و در هر زمانی قابل طراحی نیست. ابتدا باید شرایط، موقعیت و عملکرد آن شناسایی شود (مهرعلیزاده و عبدی ۱۳۸۸). از منظر کنسرسیوم ویس (۲۰۰۲) ابزارهای مدیریت دانش شامل همکاری، نگاشت دانش، بازیابی اطلاعات، سیستم‌های آموزش روی خط، مدیریت اسناد و حافظه سازمانی است. البته نقطه شروع پیاده‌سازی مدیریت دانش در سازمان خرید تجهیزات و نرم‌افزارها نیست؛ بلکه شناسایی از جمله دانش ساختار نیافته در سازمان است (نوعی‌پور، ۱۳۸۳؛ باقری و سلاجقه ۱۳۸۹). بر اساس الگوی مفهومی مهرعلیزاده ۱۳۸۷ هر سازمان آموزشی دارای سه رسالت خطیر

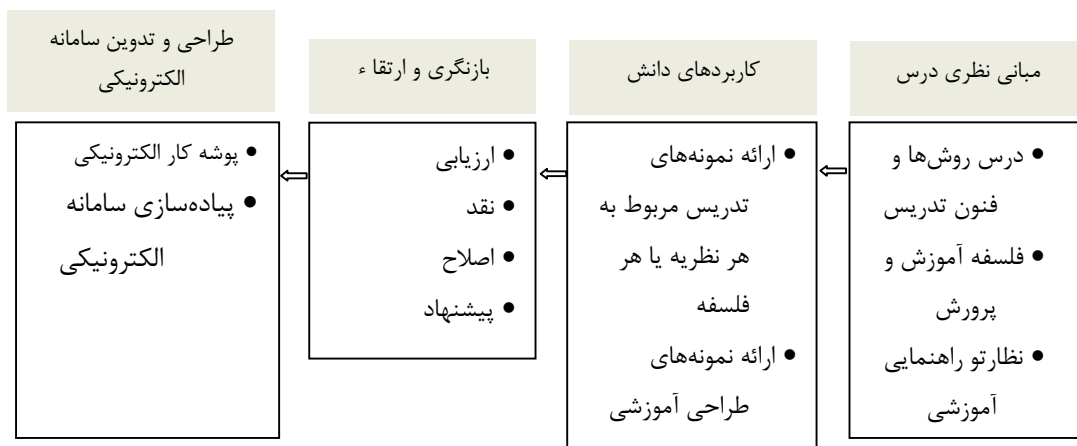
¹Probst, Raub&Romhardt.

آموزشی، پژوهشی و خدماتی است. گروه‌های کارکنان متشکل از مدیران عالی، میانی و عملیاتی در این سه حوزه نقش‌آفرینی می‌کنند. به منظور مدیریت دانش از جمله شناسایی انواع دانش، نیاز است این گروه‌ها به صورت مجزا مورد بررسی قرار گیرند. فرایند شناخت شامل تدوین و سنجش شاخص‌های سنجش فعالیت‌های گروه‌های کاری همچون نوآوری‌های علمی، اختراعات و اکتشافات، طرح‌های پژوهشی، کیفیت سوادآموزی، کارایی آموزشی و... از طریق مصاحبه، مشاهده و اسناد و مدارک است. بر اساس رویکرد مدیریت دانش الگویی به منظور کاربردی کردن برنامه درسی علوم انسانی ارائه شده است (شکل ۱). به گونه‌ای که در هر کتاب حوزه علوم انسانی ابتدا مبانی نظری تبیین شود. سپس نمونه‌ها و مثال‌ها مربوط به نظریه‌ها در کتاب ذکر شود. تکالیف کاربردی برای دانشجویان در نظر گرفته شود و فعالیت‌هایی در خصوص نقد و ارزیابی برنامه درسی در نظر گرفته شود. در مرحله آخر، به منظور مستندسازی فعالیت‌های دانشجویان از پوشه کار الکترونیکی و طراحی سامانه الکترونیکی دانشجویان استفاده شود. در این راستا راهکارهایی به منظور کاربردی شدن دو درس روش‌ها و فنون تدریس، نظارت و راهنمایی آموزشی بر اساس رویکرد مدیریت دانش ارائه شده است.

روش‌ها و فنون تدریس

روش‌ها و فنون تدریس یکی از دروس تخصصی، کاربردی و جذاب رشته علوم تربیتی به شمار می‌آید. بسیاری از منابع مرتبط با روش‌ها و فنون تدریس، صرفاً به تبیین مبانی نظری یادگیری، شیوه‌های تدریس و عناصر و مؤلفه‌های فرایند تدریس پرداخته‌اند. اگر چه این منابع شیوه‌های تدریس را معرفی کرده‌اند.

شکل ۱: الگوی طراحی کتب درسی علوم انسانی بر اساس رویکرد مدیریت دانش



اما به کشف شیوه‌های نوین تدریس از سوی دانشجویان به‌ویژه دانشجو معلمان و ارائه مثال‌های کاربردی، توجهی نشده‌است. در کتاب‌های روش تدریس، متأسفانه شیوه‌های تدریس به یک سبک و سیاق نگارش شده‌اند. این نوع جبر یادگیری علاوه بر این‌که به خستگی و ملامت می‌انجامد، از رشد و شکوفایی استعداد‌های معلمان نیز جلوگیری می‌کند. فراموش نکنیم که معلمان مدیران عملیاتی در صحنه آموزش هستند و به عبارتی نقش‌آفرینان اصلی فرایند یاددهی - یادگیری هستند. دانشجویان به‌ویژه دانشجو معلمان با توجه به متغیرهای اقتضایی کلاس و محیط یادگیری راهبردهای متفاوتی را در تدریس استفاده می‌کنند. معلمان تنها افرادی هستند که به متغیرهای مؤثر بر یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس بیش‌ترین آگاهی را دارند. در این راستا بازنگری منابع مرتبط با روش‌ها و فنون تدریس ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. البته این امر نه به معنای حذف مبانی نظری شیوه‌های یادگیری است، که بر عکس ادغام مبانی فلسفی، نظری و عملی شیوه‌های تدریس است. طراحی کتاب روش تدریس بر اساس رویکرد مدیریت دانش زمینه‌های بروز خلاقیت و رشد تفکر انتقادی معلمان را از طریق ارائه تکالیف متنوع و متعدد کاربردی فراهم آورد. به منظور ایجاد انتظام و انسجام آموخته‌های دانشجویان و افزایش انگیزش آن‌ها در یادگیری تکالیف یادگیری نیز به صورت عملی و کاربردی در نظر گرفته شود. به این معنا که سناریو تدریس بنویسند، نقد کنند، ارائه دهند و نقشه مفهومی با استفاده از نرم افزارهایی همچون *x mind* برای شیوه‌های تدریس مربوط به هر بخش کتاب و یا کل کتاب فراهم کنند. شیوه ارزشیابی اساتید نیز از کمی به کیفی و به عبارتی به ارزشیابی توصیفی سوق پیدا کند. به گونه‌ای که دانشجویان از فعالیت‌های تدریس خود پوشه کار الکترونیکی تهیه کنند. به‌علاوه با همکاری دانشجویان سامانه الکترونیکی شیوه‌های تدریس نوین را طراحی نمود. این همان ایجاد و توسعه فرایند مدیریت دانش در کلاس درس است که از دانشگاه به آموزش و پرورش تسری می‌یابد. با استفاده از مدیریت دانش، تجارب و دانش نهان کارکنان و مدیران مستندسازی می‌شود. دانشی که با رفتن کارکنان از سازمان از بین می‌رود و قابلیت بازیافت آن از سازمان سخت و تا حدود زیادی غیر ممکن است. بنابراین با وجود پتانسیل و ظرفیت دانشجویان به‌ویژه دانشجو معلمان بعنوان سرمایه‌های انسانی ارزشمند، کاربرد مدیریت دانش در تدوین و طراحی کتاب روش‌ها و فنون تدریس بسیار ضروری است.

نظارت و راهنمایی آموزشی

همچنین کتب مربوط به درس نظارت و راهنمایی آموزشی نیز بیش‌تر به صورت نظری و تئوری می‌باشند قدیمی‌ترین کتابی که در حوزه درس نظارت و راهنمایی آموزشی وجود دارد، کتاب نظارت و راهنمایی آموزشی نگارش دکتر مصطفی نیکنامی در سال ۱۳۷۷ است. این کتاب در مقطع کارشناسی گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی حتی در دوره کارشناسی ارشد گرایش مدیریت آموزشی در اکثریت دانشگاه‌ها تدریس می‌شود. کتاب بر مبانی نظری نظارت و راهنمایی آموزشی همچون مفهوم، نظریه‌های حوزه نظارت و راهنمایی با تأکید بر سیر تحولی آن، روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی و عوامل مؤثر بر اثربخشی فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی بحث می‌کند. به‌طور کلی چند فصل کتاب

بر مفهوم‌شناسی نظارت و راهنمایی آموزشی تأکید می‌کند، اما همان‌گونه که ذکر شد، کتاب ترجمه شده است و بیش‌تر جنبه نظری دارد و کم‌تر بر جنبه‌های کاربردی درس نظارت و راهنمایی آموزشی اشاره می‌کند. «کتاب نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس امروز» ترجمه دکتر غلامرضا احمدی و سعیده شعبانی مربوط به انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان یک‌بار در سال ۱۳۷۹ به چاپ رسیده‌است. در این کتاب مفهوم نظارت و راهنمایی آموزشی بیش‌تر متمرکز بر کمک به معلمان در فرایند تربیت و دارای فصول کمک به معلمان برای طراحی آموزشی، کمک به معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری، کمک به معلمان در فرایند ارزشیابی، کمک به معلمان در اداره کلاس است. بنابراین این کتاب بر جنبه‌های کاربردی نظارت و راهنمایی آموزشی در کلاس درس بیش‌تر تأکید می‌کند. منبع دیگر کتاب «نظارت و راهنمایی آموزشی در مدارس امروز راهنمایی عملی برای راهنمایان، مدیران و معلمان مدارس» به وسیله دکتر علی حسن‌زاده فروغی تدوین شده‌است. از نظر ساختار بسیار نزدیک به کتاب احمدی و شهابی است.

نظارت و راهنمایی آموزشی بر اساس نگرش سیستمی مفهومی گسترده و چند وجهی است. ناظران آموزشی شامل طیف گسترده‌ای از افرادی است که در جریان تربیت نقش‌آفرینی می‌کنند. ناظران آموزشی ممکن است از مدیران آموزشی در سطوح عالی، میانی و عملیاتی و اولیا و دانش‌آموزان به شمار می‌آیند. از سوی دیگر طبق تعاریف هر آنچه که به بهبود و رشد تربیت مربوط باشد در حوزه مفهومی نظارت و راهنمایی آموزشی است. بنابراین علوم مختلفی همچون ریاضیات، آمار، کامپیوتر، هوش مصنوعی، روانشناسی یادگیری، روانشناسی محیط، روانشناسی سلامت، معماری، بهداشت مدارس، بهداشت محیط و ... در ارتقاء و بهبود کیفیت یادگیری و ارتقای حس خوب یادگیری سهیم هستند. بنابراین محتوای کتاب باید بر اساس رویکرد میان‌رشته‌ای و مدیریت دانش طراحی شود. در این راستا فصول زیر پیشنهاد می‌شود:

فصل اول: مفهوم‌شناسی نظارت و راهنمایی آموزشی در سطح کلان و خرد؛ بررسی نظارت آموزشی در سطح کلان حرکت به سمت عدم تمرکز در آموزش و پرورش و خصوصی‌سازی مدارس؛ مدرسه‌محوری و خصوصی‌سازی آموزش و پرورش.

فصل دوم: انواع معلمان دشوار و راهبردهای اصلاح رفتار.

فصل سوم: کمک به معلمان در طراحی آموزشی؛ ارائه انواع طرح درس بر اساس الگوهای طراحی آموزشی، معرفی نرم‌افزارهای مربوط به ارائه نقشه‌های مفهومی مانند *x mind*.

فصل چهارم: کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی؛ معرفی نرم‌افزارهای مورد استفاده در علوم تربیتی همانند، شیوه‌های جست‌جو در اینترنت.

فصل پنجم: کاربرد رباتیک در آموزش، آموزش رباتیک و کاربرد آن در برنامه درسی کتب درسی آموزش و پرورش.

فصل ششم: شیوه‌های تدریس مبتنی بر رویکرد رفتارگرایی، شناخت گرایی و ساختارگرایی با تأکید بر نمونه‌های کاربردی

فصل پنجم: شیوه‌ها و مدل‌های نظارت و راهنمایی آموزشی با تأکید بر نمونه‌های کاربردی اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی در آموزش و پرورش.

فصل ششم: شاداب‌سازی مدرسه با توجه به کاربرد روانشناسی محیط، معماری، بهداشت مدارس، حقوق کودک، روانشناسی یادگیری و

نتیجه‌گیری

همان‌گونه که بحث شد، برنامه‌ی درسی علوم انسانی در دانشگاه‌ها بیش‌تر به صورت نظری و تئوریک ارائه می‌شود و کم‌تر جنبه‌ی کاربردی دارد. توجه به کاربرد مطالعات بین‌رشته‌ای در برنامه‌ی درسی علوم انسانی ممکن است که به کاربردی شدن علوم انسانی منجر نشود. بنابراین پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ی درسی علوم انسانی در دانشگاه بر اساس رویکرد مدیریت دانش طراحی شود. در این راستا ابتدا مبانی نظری درس مورد نظر تبیین شود. سپس مثال‌های کاربردی از سوی دانشجویان ارائه، ارزیابی، نقد و اصلاح شوند. در نهایت تجارب و فعالیت‌های دانشجویان به منظور مستندسازی تجارب و تداوم یادگیری در سامانه‌ی الکترونیکی ثبت شوند. البته توجه به پیش‌بایست‌های اجرای این فناوری نیز باید مورد توجه صاحب‌نظران و مسئولان حوزه‌ی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی نیز باشد، زیرا عوامل مهمی همچون فرهنگ یادگیری سازمانی در میان اساتید و دانشجویان، امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات، توانمندسازی علمی اعضای هیأت علمی با رویکرد مطالعات بین‌رشته‌ای، توسعه‌ی نگرش سیستمی اساتید و دانشجویان به موضوع علوم انسانی و پرهیز از تفکیک‌سازی گرایش‌ها، فرهنگ تیمی و ... بر کاربردی شدن علوم انسانی تأثیرگذار است.

منابع

۱. باقری، شیرین؛ سلاجقه، سنجر (۱۳۸۹). *از مدیریت داده تا مدیریت دانش*، عصر مدیریت، سال ۱۴، شماره ۱۴ صص ۸۱-۷۶.
۲. رومزی، هدا (۱۳۹۳). *مدیریت دانش سرمایه پنهان*، انتشارات علوم و فنون پزشکی اهواز: اهواز.
۳. قاسمی، علی‌اصغر؛ امامی‌مبیدی، راضیه (۱۳۹۴). *نقش و جایگاه مطالعات بین‌رشته‌ای در رشد و توسعه علوم انسانی در کشور*، فصلنامه‌ی مطالعات بین‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره‌ی هفتم، شماره ۴ صص ۱۹-۱.
۴. مهرعلیزاده، یدالله؛ عبدی، محمدرضا (۱۳۸۸). *نظام مدیریت دانش تجربه‌ی سازمان امور مالیاتی کشور*، انتشارات دانشگاه شهید چمران: اهواز.
5. Probst G., Raub ., S ., Romhardt , K (2001) *Managing knowledge – Bilding blocks for success* Willey: chichester.



Making Applied Curriculum Human Science in University Based on Knowledge Management

FaranakOmidian¹

Assistant Professor, Department of Education, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran.

Human science is known as vital factor for development of contemporary societies. Paradigm shift of non-applied human science has much many effects on human science curriculum in Iranian higher education. Curriculum base on modernism and realism is not able to response contemporary knowledge needs. Although it has been concern for present era and contributors have made much efforts to form interdisciplinary human science, researches demonstrated it would be achieved just when it is applicable. Therefore, knowledge management has been considered as a strategy to make applied curriculum in university. Two course of teaching methods and educational supervision are presented based on knowledge management.

Keywords: Curriculum , Human Science , Knowledge Management.

¹ E-mail: omidian.2013@gmail.com



نقد و بررسی دوگانگی های علوم انسانی بومی و یا جهانی و چشم انداز خروج از آن

سید یعقوب موسوی^۱

هیأت علمی دانشگاه الزهراء (س)، تهران، ایران

در حال حاضر علوم انسانی کشور بیش از هر زمان با چالش تاریخی در برابر دو رویکرد مطرح و عمده بومی‌گرا و جهانی قرار دارد. ریشه‌های دوگانگی فوق به چند دهه پیش به‌ویژه در دهه معطوف به انقلاب اسلامی در سال ۵۷ بازمی‌گردد. عوامل متعددی زمینه‌های تقویت تمایل به تأسیس و توسعه علوم بومی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی را موجب شده‌است. بیگانگی بسیاری از محصولات دانش جدید با پاره‌ای از مختصات فرهنگی و اجتماعی در داخل، ناکارآمدی بخشی از نظریه‌ها و فرضیه‌های علوم انسانی و اجتماعی مقتبس در حل و فصل مسائل و مشکلات اجتماعی و نیز تردید در قبال توسعه آینده این علوم و فایده‌های عمومی آن برای منافع کشور موجبات طرح و پرورش رویکرد بومی‌گرایی در علوم انسانی شده‌است. افزون بر آن حجم وسیع از ادبیات منتقدانه طی سال‌های قبل و بعد از انقلاب متوجه آثار پنهان اجتماعی آموزه‌های استعماری علوم انسانی مدرن در قالب نظریه‌های علمی مطرح و تلاش‌های قابل‌اعتنایی برای دستیابی به نوآوری‌های نظری در بعد علوم بومی‌محور انجام داده‌است. در نقطه مقابل رویکرد جهانی‌گرا در علوم انسانی تلقی و تعریفی متفاوت از ماهیت علم و کاربرد اجتماعی آن داشته و دارد. در این رویکرد علوم عاری از هر نوع تعیین مکانی قابلیت پذیرش، تولید، انتشار و کاربرد را داراست و رویکرد بومی‌گرایی در علم نگاه کوتاه مدت سیاسی و اجتماعی به ساختار علم جدید تلقی می‌شود. پرسشی که در این بررسی مورد هدف قرار دارد واکاوی جنبه‌ها و جهت‌های هر یک از رویکردهای فوق در یک فرایند تحولی در جامعه معاصر ایران به منظر دستیابی به راه‌کارهای ممکن جهت بر ساخت نوین از معرفت‌شناسی بومی در تعاطی و تعامل فعال و تأثیرگذار با ساخت علم بیرونی یا جهانی است. در بررسی از این موضوع تلاش خواهد شد تا از منظر جامعه‌شناسی علم و معرفت به چرایی ظهور دوگانگی معرفت‌شناختی در علوم انسانی کشور پرداخته شود و شیوه‌های تعامل آن مطرح شود.

واژه‌های کلیدی: علوم انسانی بومی، علوم انسانی جهانی، دوگانگی معرفت‌شناختی، تعامل تأثیر گذار معرفتی، علم و جامعه.

^۱ y.mousavi91@alzahra.ac.ir

مقدمه

علم از منظر جامعه‌شناسی پدیده‌ای است تاریخی و اجتماعی و به حکم کنش انسانی دارای ویژگی‌های بشری و فرهنگی است. چنانچه از منابع و سرچشمه‌های انسانی در فرایند تولید علم در تاریخ صرف‌نظر شود، آن‌چه که می‌ماند ضرورت‌ها و تعیین‌های محیطی است که در قالب گزاره‌های معرفتی و شناختی حاصل از انکشاف موضوع توسط جامعه دانشمندان عرصه می‌شود. کنش‌گران علم، علی‌رغم توان و استعداد ذاتی فردی بر حسب نیازها و ضرورت‌ها تن به قاعده‌گذاری در پی شناخت امور در محیط آکادمی و عمومی خود می‌دهند. به‌ویژه در عرصه علوم انسانی و به طور معنی‌دار در قلمرو علوم اجتماعی این حصرها و نیازهای واقعی و عینی است که زیرساخت نظریه‌ها و رویکردها و در نهایت بن-مایه‌های دانش را موجب می‌شود. چرخه تولید علم از ساختاری تودرتو و درهم تنیده برخوردار است که در آن عامل‌های مختلف انسانی، فرهنگی و اجتماعی کاملاً تأثیر گذار هستند.

برای بررسی پدیده علم می‌توان از اصول و قواعد دیگر نیز مدد گرفت. فلاسفه در تبیین ماهیت علم به اصول و قواعد کلی معرفت باور دارند. از این منظر انسان به حکم اندیشه‌ورزی و برخوردار از ابزارهای عقلانیت ذاتی و عرضی یا ابزاری در صدد شناخت امور و استفاده از آن برای تغییر جهان و ساخت آن است، (شالر به نقل از علی‌زاده و همکاران ۱۳۸۳: توکل، ۱۳۸۹: داوری، ۱۳۸۶: مولکی، ۱۳۷۶). معرفت‌شناسان اجتماعی یا جامعه‌شناسان معرفت همچون شالر، مانهایم و وبر به نقش تعاملی ذهن و عین در فرایند تولید نظریه علمی و یا برآیند تولید دانش انسانی تأکید دارند. در حالی که فیلسوفان علم به چپستی علم و چگونگی هستی‌شناسانه علم در قالب انگاره‌ها و یا الگوهای دانش بشری بیش‌تر علاقمند هستند (علیزاده و همکاران، ۱۳۸۳)، زیبا کلام، (۱۳۸۷). و رای نگاه‌ها و تعاریف مختلف مشخص می‌شود. ورود به عرصه تحلیل واقعیت علم و نظریه‌های علمی مستلزم بازخوانی صورت‌های مختلف تبیینی از این موضوع است و این نتیجه آشکار حاصل می‌شود که تحدید علم در قالب‌ها، عرصه‌های محدود و جبری در نقطه مقابل تمام رویکردهای مطرح در علم‌شناسی است که علم را محصولی فرامکان و زمان و تابع قواعد و اصول قابل تعمیم و شمول تلقی می‌کند. این موضوع نافی آن نیست که بتوان از اشکال مختلف اشاعه و گسترش علم در جامعه جدید سخن گفت و پاره‌ای از عوارض خواسته و ناخواسته توسعه علوم انسانی کاربردی جدید را به نقد و ارزیابی گذارد. حتی می‌توان از پیشینه استعماری پاره‌ای از نظریه‌های علوم انسانی و اهداف و تولید و انتشار آن در دنیای بیرون از مغرب زمین و حتی سیطره آشکار سیاسی این دسته از علوم را واکاوی کرد و البته به همین میزان می‌توان از استقلال تولیدی و عملکردی علم در جهان مدرن و نقش‌رهایی‌بخش و خدماتی آن سخن به میان آورد و سعی و جهد دانش‌ورزان را در تمام عرصه‌های تولید علم مورد تکریم قرار داد. در اینجا مهم سطح و دامنه پرداخت به انواع تعیین‌هایی است که در مقام معرفت‌شناختی می‌توان برای علم تعریف کرد. نکته مهم آن است که دهه‌های اخیر جامعه ما بستر آزمون انواع مختلف از رویکردهای اجتماعی و فرهنگی و بعضاً سیاسی بوده‌است حاصل جهد و اجتهاد کنش‌گران علمی در کشور تولید انگاره‌های سلبی و ایجابی در خصوص ماهیت علوم انسانی از جمله علوم اجتماعی بوده‌است. آنچه که اکنون ضروری به نظر

می‌رسد، بازخوانی تلاش‌ها و کوشش‌ها در این عرصه و ارائه رویکردی معرفت‌شناسانه در بعد اجتماعی و در نهایت دارای قابلیت‌های کاربردی است که بتواند در شرایط خطیر امروز یاریگر توسعه و پیشرفت در انگاره داخلی و بومی آن باشد.

ماهیت ذو مراتب و پیچیده علم

پدیده علم در جامعه همچون بسیاری دیگر از امور اجتماعی از چندگانگی و پیچیدگی خاصی برخوردار است. منابع مختلف تولید دانش در کنار تأثیر نیازها و ضرورهای عینی سبب می‌شود ساختار دانش از ساحت یک پدیده ساده به ساحت بسیار پیچیده تحول پیدا کند. به ویژه این که تولید دانش ناشی از فرایندی تاریخی و در عین حال زمانی و مکانی است. به گفته وایتهد نظریه‌های علم بر دوش غول‌های معرفت‌دان پیشین استوار است و هم ماهیت علم متوجه پاسخ به سؤالات و مشکلات هر دوره و زمان خاص است. «اصولاً در تحلیل از ساختار و ماهیت علم می‌توان از دو منظر بدان توجه کرد. بخشی از ماهیت نظریه‌های علمی متوجه چپستی امور است. این واقعیت به همان میزان در علوم طبیعی در قالب یک قاعده عمومی موجود است که در علوم انسانی. برخی از شاخه‌ها و قلمروهای علوم انسانی در صد تبیین چپستی پدیده‌ها هستند. ممکن است این دسته از معارف بشری به کمک دین و فلسفه در چارچوب قواعد معرفتی به تعریف از چپستی امور به پردازند. بعد دیگر، ساخت علم که جنبه کاربردی و عملی دارد متوجه چگونگی و تبیین تجزیه‌ای در امور است. استیگلیتز دانش چرایی را پدیده‌ای جهانی می‌داند، به این معنا که هنگامی که چرایی خلق شد و انتشار یافت نمی‌توان افراد را در استفاده از آن مستثنی ساخت.» (مؤمنی، ۱۳۸۶: ۴۹۴).

علم به چگونگی‌ها شامل دانش مهارت، حرفه، روش و کاربرد است. ذومراتب بودن دانش بشری برخاسته از واقعیت تبارشناختی معرفت و هم ناشی از تقیسمات درونی دانش است. شاید بتوان به کمک الگوها و انگارهای چند بعدی جامعه‌شناسی زوایای ذو مراتب در علم را مورد مطالعه قرار داد. الگزاندر و نیز ریتزر در بررسی‌های نظری خود متوجه شدند که هر نوع شناخت تام اجتماعی مستلزم ادغام چهار بعد مهم شناختی است. پدیده‌های اجتماعی نمی‌توانند بیرون از عینیت قرار داشته باشند (ریتزر، ۱۳۷۸). به عبارت دیگر واقعیت قابل مشاهده هر پدیده اجتماعی (و در اینجا علم) نمی‌تواند بیرون از احساس و مشاهده باشد. در کنار آن هر پدیده اجتماعی برآیندی از حضور ذهن و ادراک و در نهایت فرد انسان است. دانش در جامعه نیز نمی‌تواند از این قاعده مستثنی باشد. بنابراین علوم تا اینجا در دو بستر عینی و ذهنی می‌گیرند. در برداری دیگر آنان از ابعاد کلان ساختار جامعه در شکل‌گیری پدیده‌ها سخن می‌گویند همان‌گونه که در سر دیگر بردار بعد خرد نیز کاملاً محسوس است. ذو مراتب بودن علوم در جامعه ناشی از تعامل در چهار وجه عینی-ذهنی و نیز خرد و کلان است.

معرفت‌شناختی علم جهانی

اندیشه و روش معرفت‌شناسانه عام موضوعی است که در متن تعاریف مربوط به علم از ازمینه قدیم تا کنون مطرح بوده‌است. به عبارت دیگر فیلسوفان تاریخ در تعریف از موضوع و ماهیت دانش بشری هیچ-گاه در صدد ایجاد قید و حصر مکانی و یا زمانی برای نظریه‌ها و یا گزاره‌های علمی و معرفتی خود

نبوده‌اند. معرفت یا اپیستمه از منظر افلاطون به قوای عقلانی و ادراکی انسان ارتباط پیدا می‌کند. منابع معرفت از این منظر بیش‌تر عقلانی و کلی است و دامنه و یا برد آن فرامرزی و فرازمانی است. فلاسفه که نوعاً بیش از سایر گروه‌های دیگر اجتماعی علاقه‌مند به کاوش‌های معرفت‌شناسانه در نزد انسان و یا حوزه اجتماعی بوده‌اند، قسری و ضروری بودن حجیت احکام علمی را برای همگان قطعی تصور می‌کردند. فارابی و هم‌چنین ابن سینا در تألیف و تولید معرفت بیش‌تر پیرامون روش‌ها و یا منابع و نیز صور احکام معرفتی توجه داشته‌اند و تأملات فلسفی آنان عاری از هر نوع ضابطه‌مندی جغرافیایی دانش بوده‌است. (موسوی، ۱۳۸۹). در بررسی از چگونگی اندیشه معرفت‌شناسی پیشینی فقر نگرش‌های نوع جامعه‌شناختی و عدم پرداختن به ساختار شبکه‌ای و اجتماعی علم واقعیتی غیر قابل انکار است. نکته مهم‌تر آنکه فیلسوفان تاریخی کم‌تر دغدغه‌های کاربردی تولید معرفت را داشته‌اند و ضرورت‌ها و نیازهای اجتماعی از نوع بومی به‌ندرت محرک آنان در مطالعات معرفت‌شناسی بوده‌است.

مطالعه و مناقشه پیرامون الگوی بومی یا جهانی در گفتمان جامعه‌شناختی آن از جمله نوآوری‌های علم در دوران جدید است. چرا که علم و ساز و کارهای نهادی و عملکردی و حتی بینش و قواعد آن علی‌الخصوص در قلمرو دانش انسانی طی چند قرن اخیر گرفتار استعمار و نظام سلطه غربی شد. نهضت‌های رهایی‌بخش در جهان بیرون از غرب به اهمیت موضوع استقلال ذهن، استعمارزدایی از معرفت، دانشگاه بومی، دانش رهایی‌بخش و مانند آن پرداختند. این‌همه در شرایطی صورت گرفته و می‌گیرد که تردید در خصوص ساختار جهانی علم با سؤالات فراوانی روبرو است. اما بسیاری از محققان در این عرصه الگوی معرفت‌شناختی علم در بعد جهانی را قاعده‌ای عینی و غیر قابل تردید می‌دانند. به نظر فراستخواه: «از منظر جامعه‌شناختی نظام علم دارای مجموعه‌ای از قواعد و اصول عام جهانی و فرامرزی است. علم اساساً از نظر روش‌ها، شیوه‌ها و نتایج اشتراکی است. مرتون صفاتی چون عام‌گرایی، اشتراک‌گرایی، بی‌طرفی و شک سازمان یافته را برای علم بیان کرده‌است (فراستخواه، ۱۳۸۶: ۱۹۶).

در دنیای پس از رنسانس در غرب عوامل متعددی فرایند جهانی شدن علم را تقویت کرده‌است. ظهور روشنگری و گسترش ایدئولوژی‌های سیاسی و اجتماعی در دوران مدرنیته و برخاسته از عقل مدرن، علم‌گرایی در دامن رویکرد پوزیتیویستی در علوم طبیعی و علوم انسانی، توسعه عقلانیت ابزاری و رشد فن و تکنولوژی و نیز استعمار علمی در خارج از مرزهای اروپایی از جمله عوامل بسیار مؤثر در تقویت انگاره جهان‌گرایی علم بوده و هستند. عصر روشنگری به نوعی شک سازمان یافته را در علم گسترش داد و پرسش‌های متفاوتی را مطرح کرد که عکس‌العمل‌ها و پاسخ‌های جهانی داشت و پوزیتیویسم با پیش‌فرض‌های خود داعیه جهان‌شمولی علم را مطرح کرد. رابرت مرتن از پیشگامان و بنیادگران جامعه‌شناسی علم در امریکا ضمن شرح علل داخلی و بومی پیدایش انقلاب صنعتی در انگلیس به نظریه‌پردازی در خصوص ماهیت علم پرداخته‌است. از نظر مرتن نظریه‌های علوم به ویژه علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، علی‌رغم برخورداری از خصوصیات و الزامات محیط دور و نزدیک نظریه-پردازان، آرمان‌ها و آرزوهای آنان برخوردار از اصول و قواعد عام و کلی است که فاقد مرز معین جغرافیایی و یا ملی است (توکل، ۱۳۸۹). او اصول چهارگانه عام‌گرایی، شک سازمان یافته، بی‌طرفی

علمی و نیز اشتراک در تولید علم را مبنایی برای شناخت ماهیت و سرشت همه نوع علوم از جمله جامعه‌شناسی می‌داند. با این حال، «بسیاری نظریه‌های مرتون را مورد نقد قرار داده‌اند و عنوان کرده‌اند که در تاریخ علم، روش‌ها، پژوهش‌ها و یافته‌های علمی، تا این حد که تصور شده‌است از تأثیرات متافیزیکی، غیر علمی، شخصی، گروهی، سازمانی، اجتماعی و سیاسی به دور و بر کنار نیست (فراستخواه، ۱۳۸۶: ۱۹۶).

مبانی جهانی بودن علم گذشته از ویژگی‌های فوق از دو رویکرد ذات گرایانه نیز برخوردار است. نخست آنکه گزاره‌های علم در تمام موضوعات فی نفسه تمایل به انطباق با مصادیق در وراء زمان و مکان دارد. این مسئله هم در دانش کلاسیک و هم دانش نوین مشاهده می‌شود. ساختار فرامکانی و زمانی علم تنها در علوم تجربی و کاربردی محدود نمی‌شود علوم انسانی با تمام شعبه‌ها و قلمروهای خود نیز این خصوصیت با خود حمل می‌کند. دومین ویژگی بارز در ساحت علم اراده به انکشاف از حقایق است. فیلسوفان فراتجدد هر نوع اهتمام در شناخت تمام چهره‌های حقیقت در عالم به نوعی تلاش ناموفق در تاریخ تعبیر می‌کنند (فوکو، ۱۳۸۸). به نظر لیوتارد، دریدا و فوکو گوناگونی زبان‌های معرفت مبین گوناگونی نظام‌های معرفت و شناخت است. آنان تقلیل دستگاه‌ها و نظام‌های متفاوت و متکثر در عرصه شناخت را به تعدادی اصول و قواعد مشترک ناممکن می‌دانند. با این اوصاف، این سؤال و پرسش منتقدان علم مدرن و جهان‌شمول را دچار تناقض می‌کند و آن ارائه نقدی کم و بیش واحد و توقف بر چارچوب‌هایی که فراتجدد مدت‌ها پیش از آن ساخت‌زدایی کرده‌است (حقیقی، ۱۳۷۸). هابرماس در نکته مقابل نظریه‌پردازان فراتجدد امکان در بررسی از منابع معرفت در اشکال مختلف عینی، ارتباطی و رهایی‌بخش از ضابطه‌ها و قواعد علم و فراگیر دانش در تمام عرصه‌ها و قلمروهای مکانی و زمانی سخن می‌گوید. از نظر او برخورداری معرفت کلی دانشمندان از چشم‌انداز واحد در درک و شناخت امور موضوعی است مشترک در میان آنان. از منظر هابرماس و نیز گیدنز مدرنیته در دوران متأخر خود قرار دارد. ناکامی علم مدرن در ارائه پوشش جهانی و واحد بدون توسل به استعمار و نیرنگ نمی‌تواند دال بر دنیای بی‌قاعده معرفت باشد.

معرفت‌شناختی علم بومی

جامعه‌شناسی معرفت و علم در مجموعه علوم اجتماعی خاستگاه نخستین مباحث در عرصه ماهیت جهانی و بومی علم و معرفت بوده‌اند. نظریه‌پردازان مرتن پیرامون خصوصیات بومی و کارکردی دانش و معرفت در کنار اصول عام و جهان‌شمول آن زمینه‌رهایی دانش را از هر نوع سلطه یک‌سو نگرانه به علم فراهم کرد. در همین زمان انتشار کتاب ساختار انقلاب‌های علم از توماس کوهن انگاره‌های کل‌گرایانه و تمام جهان‌شمول علم را مورد هدف نقدهای ساختاری خود قرار داد. کوهن بر خلاف نظریه‌پردازان کلاسیک در معرفت توسعه علم را نه در یک فرایند روبه پیشرفت تاریخی، بلکه در ارتباط با ضرورت‌ها و نیازهای عاجل تاریخی و اجتماعی تبیین کرده‌است. کوهن بر این نظر بود که علم در درون منظومه‌های پارادایمی رشد می‌یابد و عناصر ارزشی و متافیزیکی در کنار عناصر معرفت‌شناختی و روش‌شناختی به پارادایم شکل می‌دهند. در حقیقت پارادایم در زیر لوای مقتضیات فرهنگی شکل می‌گیرد و بنابراین

تحت این نوع تفکر، علم تاحدودی از جهان شمول بودن خارج می شود و بدین ترتیب، به نوعی به فرایندهای اجتماعی و فرهنگی جوامع و گروهها وابسته می شود. همچنان که فراستخواه بیان می دارد؛ کوهن روایتی معتدل تر از علم جهانی، علم در عین حال که فی الجمله؛ دارای مبادی و زبان و روش-شناسی و معیارهای مشترک بین الاذهانی و جهانی است اما یکسره بری و برکنار از تفاوت های زمینه ای و محلی و شرایط گوناگون جوامع نیست را ارائه می دهد (فراستخواه، ۱۳۸۶: ۱۹۶).

بومی شدن علوم گذشته از پشتوانه عمیق و گسترده رهایی بخشی، صبغه معرفت شناختی و مفهومی نیز دارد. در تلقی از علم بومی یا بومی گرا گفته می شود، علم بومی، علمی بر آمده از درون جامعه است و از هماهنگی کامل میان سه سطح فرانظریه، نظریه و فعالیت های علمی برخوردار است به این معنا که روش شناسی مطالعه مسائل (فرانظریه)، بررسی مسائل بومی (نظریه) و حل مسائل بومی (فعالیت های علمی)، در ارتباطی هماهنگ با یکدیگر قرار دارند. (باقری، ۱۳۸۶: ۲۴۹). به نظر پناهی علوم انسانی بومی برای ایران آن علوم و روش هایی هستند که محصول فعالیت های علمی درون خود جامعه ما و براساس فرهنگ و باورهای ما بوده، براساس نیازهای موجود جامعه ما به وجود آمده اند و معطوف به حل مسائل زندگی خود ما هستند (پناهی، ۱۳۸۷: ۱۳). اوگاوا به لحاظ سطح دستیابی و تولید، دو سطح برای علم قائل شده است، علم شخصی و علم فرهنگی و یا اجتماعی. در نظر وی علم در سطح فرهنگی و اجتماعی، علم بومی است و عبارت است از برداشت عقلانی جمعی و فرهنگ (نوروزی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۷۶).

العطاس، شکل مطلوب علم در جهان سوم را در خصیصه بومی آن جست و جو می کند و میان سه مفهوم علم بومی^۱، بومی کردن^۲ و بوم گرایی^۳ تمایز قائل می شود. از نظر او بومی کردن علم با علم بومی، متفاوت است. اولین تفاوت این است که در این حالت، علم نسبت به جامعه، بیرونی است و قرار است از بیرون به درون بیاید و با شرایط اقلیمی جامعه هماهنگ شود. دوم این که در بومی کردن علم، لازم است برخی تغییرات در علم مورد نظر فراهم آید تا هماهنگی حاصل شود. از نظر العطاس، بومی کردن، گامی در جهت ظهور علم بومی است.

باقری در این زمینه می نویسد: «العطاس در مورد بوم گرایی، برخلاف علم بومی و بومی کردن علم، دیدگاهی منفی و انتقادی دارد. از نظر العطاس، بوم گرایی یعنی این که اصلت را به امر بومی بدهیم و هرگونه امر بیرونی را طرد کنیم. نتیجه این امر این خواهد بود که بگوییم هر چه به علم غربی تعلق دارد، مطرود است و تنها آنچه به زادبوم کشورهای اسلامی تعلق دارد، مطلوب است. العطاس این نوع نگرش را مطرود می داند، زیرا آن را موجب محدودیت و محروم ماندن از دستاوردهای علم بالنده غرب معاصر می داند» (باقری، ۱۳۸۶: ۲۵۰-۲۵۱).

¹ Indigenous.

² Indigenization.

³ Indigenism.

مؤمنی از جمله کسانی است که به مسئله علم بومی پرداخته است و وی نیز دو تلقی متفاوت از علم بومی را بیان کرده است: تلقی اول دانش بومی را عبارت از ذخیره دانش تجربی پیشینیان در نظر گرفته و در عین تأکید بر ضرورت استفاده از ذخیره دانش جهانی به صورت هوشمندانه تنها می‌خواهد که به یک ذخیره دانش بسیار مهم دیگر که در درون جامعه و در طی قرون و اعصار گذشته شکل گرفته نیز توجه شود. در این دیدگاه دانش بومی عبارت از شیوه‌های یادگیری، فهم و نگرش به جهان دانسته می‌شود که نتیجه تجربه‌های انباشته شده در طی قرون و اعصار و رفع نیازها و مشکلات مردم محلی براساس آزمون و خطا و به وسیله مردم فعال در جامعه که منابع در دسترس از این نوع دانایی را در محیط خود به کار برده و تجربه کرده‌اند در نظر می‌گیرد. تلقی دوم بر خصلت «درون‌زا» بودن دانایی به مثابه عنصر گوهری علم بومی تأکید دارد. در این چهارچوب ارکان علم در قالب مؤلفه‌های چهارگانه، مساله، روش، حل و نقد توضیح داده شده و تصریح می‌شود که علم درون‌زا و بومی در عین حال که می‌تواند از روش تجربه‌های حل مسئله‌های معین که دو رکن از چهار رکن علم هستند، با تکیه بر ذخیره دانش جهانی استفاده کند و با آنها مشارکت داشته‌باشد، اما اگر مسئله و نقد را نیز بخواهند وارد کنند، با بحران روبرو خواهند شد. وارداتی شدن مسئله و نقد به معنای در غلتیدن در شرایطی است که ما را نه قادر به شناخت صورت مسائلمان می‌کند و نه امکان خاتمه دادن به فرایند آزمون و خطاهای بی‌فرجام را برای ما فراهم می‌سازد (مؤمنی، ۱۳۸۶: ۵۰۷).

چنان‌که عنوان شد تعاریف و برداشت‌های متعددی از بومی شدن ارائه شده است و هر یک به جنبه‌هایی تأکید داشته‌اند که با توجه به این تعاریف می‌توان خصایص علم بومی را به اختصار این‌گونه بیان کرد:

- علم بومی؛ علمی فرهنگی - اجتماعی است که محصول خود آن جامعه است.
- علم بومی؛ بر اساس ارزش‌ها، باورها و زمینه‌های فکری جامعه شکل می‌گیرد.
- علم بومی؛ معطوف به حل مسائل جامعه است که نتیجه آن توسعه و پیشرفت درونی است.
- علم بومی؛ علمی است برآمده از گسترش پژوهش‌های داخلی که روش‌شناسی، موضوعات و مسائل و حل آنها داخلی است.

الزامات و ضرورت‌های بومی‌سازی علم

در زمینه ضرورت بومی شدن علوم انسانی در کشورهایی که طی قرون اخیر به شیوه‌هایی مختلف تحت سیطره و یا استعمار علمی قرار گرفته‌اند. نظریه‌های مختلفی تا کنون مطرح شده است. گذشته از اندیشمندان داخلی که هر یک در چارچوب ملاحظات نظری و ایدئولوژیکی خود موضوع بازگشت به خویش‌تاریخی و فرهنگی و استفاده از ذخیره‌های معرفت‌شناختی از نوع فرهنگ ملی، تاریخ، ادبیات، عقاید دینی، فلسفه و کلام را مطرح کرده‌اند، در سطح پاره‌ای از کشورهای استعمارزده و حاشیه‌ای دیروز نیز موضوع ضرورت نگاه بومی‌گرایانه به علم و تولید انگاره‌های جدید معرفت‌شناختی در زمینه پرداخته‌اند. فرانتس فانون، امه سزور، ادوارد سعید و از همه عمیق‌تر و ماندگارتر تولیدات و نظریه‌های حسین و نقیب‌العطاص جامعه‌شناسان آسیای جنوب شرقی (مالزی) که بیش‌تر مطرح است. به نظر

العطاس بزرگ‌ترین چالش عصر امروز، چالش شناخت است و این شناخت علمی است که در جهان توسط مغرب زمین شناخته شده و انتشار یافته‌است. این شناخت به صورتی نادرست فهمیده شده و بنابراین هدف واقعی خود را گم کرده و در نهایت باعث پیدایش هرج و مرج می‌شود. به طور کلی شناخت یا علمی که امروزه در جهان انتشار یافته آلوده به فرهنگ و تمدن غربی است، بنابراین علمی راستین نیست (العطاس، ۱۳۷۴). در واقع یکی از ضرورت‌های علم بومی در جهت استعمارزدایی است که العطاس در آغاز دهه ۱۹۵۰ با طرح مفهوم ذهنیت اسیر، به خوبی سلطه استعماری غرب یا همان غرب‌زدگی را توضیح می‌دهد. منظور از ذهنیت اسیر، ذهنی است که اسیر و پیرو اندیشه‌ها و تفکرات قدرت‌های استعماری است و به شیوه‌ای تقلیدی از مطالب علمی و دانش غربی بهره می‌برد. از آن‌جا که تنها پدیده‌های سطحی مورد تقلید قرار می‌گیرند، بنابراین کار تقلید چیزی با کیفیت پایین است (قانع‌راد، ۱۳۸۶).

سید حسین العطاس جامعه‌شناس و روشنفکر مالزیایی، از جمله کسانی است که بر ضرورت ظهور علم بومی در کشورهای اسلامی تأکید ورزیده‌است. «او در سطح نظریه، بر این اعتقاد است که محققان کشورهای جهان سوم به ابداع نظریه نمی‌پردازند و در مقابل نظریه‌های مطرح شده در علوم غربی را قبول دارند و با استفاده از این نظریات به مطالعه مسائل خود روی می‌آورند. حاصل اسارت ذهنی در سطح نظریه‌پردازی این است که در کشورهای جهان سوم، کم‌تر مسائل پژوهشی اصیل ملاحظه می‌شود و بنابراین نتایج تحقیقات و پژوهش‌ها نوعی بازتولید دستاوردهای تحقیقی در غرب است. میان سطح نخست و دوم، رابطه قابل توجهی وجود دارد، به این معنا که هرگاه در سطح فرانظریه، اسارت ذهنی وجود داشته باشد، در سطح نظریه نیز همین اتفاق خواهد افتاد» (باقری، ۱۳۸۶: ۲۴۷).

با بررسی و پژوهش در مورد چگونگی و نوع ورود علم به طور عام و علوم اجتماعی - انسانی به طور خاص، این فرض که این علوم از غرب آمده و در جهت مشروعیت‌بخشی به سلطه است، تأیید می‌شود. بنابراین تز بازگشت به خویشتن قابل طرح است. در راستای این تز؛ این علوم می‌بایست در جهت بنیان‌ها، اهداف و اصول جامعه، بومی شوند. (آزادارمکی، ۱۳۸۶) از جمله افرادی که فرایند بازگشت به خویشتن را در جهت مقابله با اشکال برتری جویی‌های غرب مطرح می‌کنند، می‌توان به آل احمد و شریعتی اشاره کرد. «شریعتی رستاخیز علمی را در یک منظومه فرهنگی قرار می‌دهد که جهت‌گیری اساسی آن بازیابی هویت ملی و فائق آمدن بر گسستگی تاریخی است. وی با رویکردی برون‌گرا رابطه علم و فرهنگ را تحلیل می‌کند» (قانع‌راد، ۱۳۷۹: ۶۲) از نظر شریعتی، «علم تنها مجموعه‌ای از اصول و قوانین مجرد ذهنی نیست و علاوه بر سیمای جهانی دارای یک وجه فرهنگی نیز هست. به نظر او، روح علمی، بینش علمی، جهت و رسالت علمی و به‌ویژه شیوه تفکر و نگرش علمی جلوه‌هایی از خصلت‌های فرهنگی را بیان می‌کنند» (موسوی، ۱۳۸۶: ۶۳).

علم بومی با شکوفایی در بستر فرهنگ یک کشور ظرفیت‌های بالقوه آن فرهنگ را بالفعل می‌کند و در این راستا به گونه‌ای هویت و ارزش‌های فرهنگی جامعه در قالبی علمی ساخت می‌یابند. علاوه بر این، جامعه‌ای که علم بومی در آن پا به عرصه ظهور گذاشته‌است. در جهت شناخت مسائل بومی و نیز

ارائه راهکارهای بومی مناسب توانمند می‌شود. بومی‌سازی علم این قابلیت را در اختیار عالمان قرار می‌دهد تا با تعدیل علم جهانی، بتوانند محدودیت‌های آن را در جهت حل مسائل بومی رفع کنند. «به نظر منصوری باید توجه داشت که علم بومی نتایج منفی نیز دارد و در واقع بومی‌سازی علم را نمی‌توان یکسره از جنبه مثبت مورد توجه قرار داد. یکی از این جنبه‌های منفی که می‌توان از یاد کرد، جداسدن از علم جهانی و در جا زدن در باورهای بومی و کند شدن آهنگ توسعه کشور است. اخبار نیروزای علمی و خبرهای خوش از اکتشافات بومی و دانشمندان بومی که برای روحیه دادن به مردم در جامعه انتشار می‌یابند و دارای تأثیری موقت هستند، از دیگر نتایج منفی بومی‌سازی است. این اخبار در دراز مدت باعث تخریب اذهان و سردرگمی و افسردگی نسل‌های بعدی می‌شود. در ضمن این مطالب، اجتماع علمی که شرط پیوستن به غافله علم جهانی و کشورهای توسعه یافته‌است، تحت این شرایط رشد نمی‌یابد و نیز این جدایی راه را برای اختلاط علم و ضد علم، علم و خرافات، معرفت علمی و اعتقادی باز می‌کند» (منصوری، ۱۳۸۶: ۴۷۱-۴۷۲).

علم بومی با تنگناهایی مواجه است که می‌توان در سه مقوله مورد بحث قرار داد:

• **دام التقاط در نظریه پردازی:**

«نخستین تنگنایی که در برابر علم بومی قرار دارد، افتادن این علم در دام التقاط است. التقاط نوعی ترکیب ناسازوار نظریه‌هایی است که تفاوت‌های بنیادین با یکدیگر دارند» (باقری، ۱۳۸۶: ۲۵۴). در واقع مفهوم التقاط نظری به نظریات نامنسجمی اشاره دارد که عناصر فرهنگی یک جامعه در قالب نظریاتی که برای جامعه‌ای دیگر تبیین شده‌اند، ریخته شود و این گونه نظریات طی علم‌آموزی از غربیان و یا طی مطالعه آثار غرب توسط متفکران جهان سومی صورت می‌گیرد. نظریات التقاطی در اغلب موارد قادر به حل مسائل نیستند و کارایی ندارند.

باقری راه حل خروج از این تنگنا را در آن می‌بیند که ریشه‌های عمیق‌تر نظریه مورد بحث بررسی قرار گیرد تا به شناخت عمیق‌تری از آن دست یابیم، تا در صورت برگرفتن پاره‌هایی از آن برای ترکیب جدید، مشخص شود که چه دنباله‌ای با آن پاره‌ها همراه خواهد بود. (همان: ۲۵۵).

• **برآمیختن علم و غیر علم:**

این دومین تنگنای علم بومی است، به عبارت دیگر محققان بومی می‌کوشند تا رقیبی در برابر علوم غربی فراهم آورند، اما در برگرفتن چنین رقیبی از میراث فرهنگی خود، راه به انحراف می‌پیمایند و آنچه را که علم نیست در برابر علم قرار می‌دهند. این انحراف و اشتباه هم با توجه به موضوع علم و هم با توجه به روش علم ممکن است اتفاق بیفتد. (همان: ۲۵۵).

• **معضل عینیت علم:**

آخرین تنگنایی که علم بومی با آن مواجه بوده‌است، مربوط به مسئله عینیت علم است. علم بومی با سخن گفتن از علمی که مرز و بوم دارد و در ورای آن صادق نخواهد بود، خود را در معرض تهدید دور شدن از عینیت و گرفتار شدن در دام ذهنیت قرار می‌دهد. خروج از این تنگنا در گرو

آن است که مفهوم عینیت، بازکاوی شود (همان: ۲۵۹) عده‌ای نیز چون سید امامی بر این عقیده- اند که بومی‌سازی علوم انسانی و اجتماعی امری است که باید به دست دانشگاهیان و جامعه علمی صورت گیرد و می‌بایست فارغ از اهداف سیاسی باشد، چرا که اهداف سیاسی ربطی به توسعه علمی ندارند و در جریان بومی‌سازی، تفکر و مشی اعتدالی و معقول می‌بایست از افراط و تفریط جلوگیری کند. در واقع سید امامی دو برداشت مختلف از بومی‌سازی را مطرح می‌کند: « نخست عده‌ای تصور می‌کنند در علوم انسانی و اجتماعی باید علم را از پایه و اساس بومی کرد و از هر گونه اقتباس نظری و معرفت‌شناختی از غرب و سایرین اجتناب کرد، از نظر وی این درک از بومی کردن بیمناک است و باعث درجا زدن علم خواهد شد و به تولید هیچ‌گونه علم بومی منجر نخواهد شد. درک دیگری که از بومی‌سازی علم وجود دارد، گسترش پژوهش‌هایی است که با گردآوری داده‌ها از جامعه ایران برای حل مسائل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کشور قدم بردارد. چنین علمی در وهله اول به دنبال انباشت داده‌های بومی که عمدتاً از طریق پژوهش‌های تجربی امکان- پذیر است، خواهد بود و در وهله دوم می‌کوشد تا با نگاه انتقادی به علوم غیر بومی، راه‌حلی را ارائه دهد که با شرایط بومی ما تطابق دارد (سید امامی، ۱۳۹۰: ۳۸).

بومی کردن علوم انسانی در بستری از تعامل با علم جهانی

گذشته از بازخوانی پاره‌ای از نقدهای درون ساختاری در داخل کشور به موقعیت و شرایط علم جهانی به نظر می‌رسد، چنان‌چه از دیدگاه نسبت‌گرا و ساختارشکن فراتجدد به موضوع علم نگریسته شود، کلیه قواعد و اصول علم جهانی در معرض شک و تردید قرار می‌گیرد، چرا که بر اساس قرائت فر روایت دوران تن دادن به اصول کلی و پذیرش احکام متافیزیکی در قالب فلسفی و چه علمی به اتمام رسیده‌است. به نظر فراتجددهایی همچون فوکو، دریدا، رودریار، رورتی و جیمسون جهان فراتجدد دوران محلی شدن دانایی و عصر تجزیه نگرش‌ها و باورها و زمانمندی شدن قواعد اندیشیدن و انتخاب کردن است (حقیقی، ۱۳۷۸). پیدا است با نگرش فوق علم جهانی که قرن‌ها تابعی از عمومیت، کل‌گرایی، همه‌جانگری و فرازمانی بوده‌است، در سطح حامل‌ها و عامل‌ها، گروه‌های اجتماعی، الزامات مکانی و زمانی تعدیل و تجزیه می‌شود و پرواضح است امتداد نگرش فوق به نوعی ساختارشکنی در ساحت علم و یا علم ناباوری منجر خواهد شد که نخستین عارضه آن حداقل برای جامعه ایران تأخیر در توسعه داخلی و عقب- ماندگی خواهد بود که در اصل موضوع خود با مبانی رشد و تعالی در کشور در تعارض است. انتقادات فراتجددها بیرونی و داخلی از عوارض عقلانیت ابزاری و استراتژیک تا حد زیادی می‌تواند مانع از افزایش گرایش علم‌پرستی جدید و سلطه قواعد و اصول برساخته بشری در همه ارکان شود. از نخستین پی- آمده‌های نقد ساختاری علم جدید در ادبیات فلسفی و جامعه‌شناسی که از هوسرل آغاز و همچنان در آثار بسیاری از فیلسوفان معاصر از جمله دلوز ادامه دارد، ایجاد اخلاق متواضعانه در علم و نهادهای علمی است. این باور به معنی نادیده کردن انگیزه‌ها و آرمان‌های سودگرانه در عرصه تولید علم در عصر جهانی‌شدن و در ذیل جهانی دیدن فرایند علم نیست، بلکه در نقطه‌مقابل توجه به جنبه‌های دیگر نارسایی رویکردهای فلسفی و نظری است که دانسته و نادانسته تاریخ را به سمت نوعی قاعده‌گریزی و

هرج و مرج نظری هدایت می‌کند. انگاره علم جهانی عبارت است از ورود مشترک همگان به عرصه دانایی و شناخت به منظور انکشاف از حقیقت و ایجاد هنجارها و باورهایی که بدین طریق بتوان در نظام‌مندی امور موفق شد. تاریخ نظریه‌های علم مشحون از رویکردها و نظرگاه‌هایی است که هر کدام به سهم خود توانسته‌اند گوشه‌هایی از رموز حاکم بر طبیعت را شناسایی کنند. پویایی اندیشمندی انسان در گرو شناخت زمانی و تاریخی است. ظهور تعارض و چالش در تبیین از قلمرو و ماهیت جهانی و یا محلی علم نیز خود بخشی از تاریخ علم و نظریه‌های علمی است که قطعاً میل با تعمیق و توسعه در آن همچنان پابرجاست. به‌ویژه در دوران جدید و در دهه‌های اخیر در ایران که خود با انواع ترفندهای فرهنگی بیرونی و درونی در عرصه توسعه و تعالی درگیر است.

علاوه بر این، بومی شدن علوم خواست و مطالبه است که در طی دهه‌های اخیر، بلکه یکصد سال اخیر در کشورهای در حاشیه و یا استعمار شده در قالب پارادایم و انگاره‌های پذیرفته شده، کم و بیش از قواعد اصلی کاربردی تولید دانش کاربردی گرفته است. از جمله در این زمینه موضوع مورد توجه در نقد علوم وارداتی من جمله ارزیابی و بررسی نظریه‌های جاری در ارتباط با ملل غیر اروپایی مسئله شرق-شناسی است که دامنه گسترش آن برای مدت‌ها زمینه‌ساز ذهن و اندیشه نخبگان و روشنفکران ساکن در جامعه‌های شرقی از جمله ایران را به خود مشغول داشته‌است. بر اساس رویکرد عمده شرق‌شناسی که عموماً در آن دانشمندان اجتماعی، فرهنگ‌شناسان، نژادشناسان و مورخان اروپایی ارائه نظر داده‌اند، گویا علم پدیده‌ای است متعلق به ملل اروپایی و مردمان شرقی تنها مقلدان و کاربران خوبی در هضم و جذب دستاوردهای علوم غربی می‌توانند طبقه‌بندی شوند. اشاعه این نظر در سطوح پاره‌ای از نخبگان غیر غربی زمینه‌ساز درج‌زدگی، تقلید، نوامیدی و نوعی روانشناسی رفتار عکس‌العملی شد که در آن شرقی ورود به حوزه معرفت و علم را در تأسفبارترین حالت ناممکن و در صورت مثبت تنها واردکننده و یا مصرف‌کننده خوب کالاهای معرفت غربی تلقی می‌کند. البته وضعیت دیگری نیز پی‌آمد رویکرد شرق‌شناسی است که بیش‌تر در عرصه فرهنگ و دانش مجال ظهور و بروز و در اشکال مختلف خود را نشان می‌دهد و آن انکار بنیادین همه دستاوردهای علمی دوران جدید با نقد ساختاری عقل مدرن و تکنولوژی جدید و تلاش در انتظار واژگونی کلیت نظام‌های معرفتی مدرن بدون اهتمام لازم در بازخوانی نقادانه فرایند تاریخی و عقلی فوق و نیز ورودی معرفت‌شناسانه به منظور بازسازی دانش جهانی در امتداد بومی‌سازی آن است.

فرایند بومی کردن علوم انسانی بدون انکار دانش جهانی در صدد است تا با ایجاد تعاملی پویا زمینه‌های رشد از درون علم را فراهم کند. اقتباس از نظریه‌های علمی متداول مرحله نخست هر نوع کنش‌گری در فضای تولید و بازتولید معرفت است، اما دانشمندان داخلی نمی‌توانند همیشه بازگوکنندگان حرفه‌ای یافته‌های علمی سایرین در بیرون باشند، بلکه این مرحله تنها خیزگاه اولیه ورود به عرصه جهانی دانش و یافتن سهم و جایگاه حقیقی در نظام دانش جهانی و به طریق اولی تمهید دانش برخاسته به منظور کاهش مسائل و مشکلات داخلی است. در واقع رویکرد تعادلی قائل به دیدگاه واسطی بین دیدگاه علم بومی و علم جهانی است. بر طبق این رویکرد دانشمند تلاش دارد، تا با ورود به

عرصه دانش جهانی قلمروهای دانش بومی را در درون مرزهای ملی با استفاده درست از همه تجربیات بومی و جهانی به سود کاربردهای مورد نیاز در کشور تقویت کند.

ایجاد تعادل و همزیستی منتقدانه علوم بوم‌گرا و یا جهانی به گونه‌های مختلف توسط منتقدان مورد بررسی قرار گرفته است. در این راستا برزگر از دو نوع بومی‌سازی سخن می‌گوید: بومی‌سازی ابژه‌ای و بومی‌سازی سوژه‌ای. در بومی‌سازی ابژه‌ای، می‌پذیریم که بخشی از واقعیت‌های مورد مطالعه در علوم انسانی در ایران و غرب مشترک است، با این همه به دلیل فرهنگی بودن پدیده‌های علوم انسانی در اخذ و اقتباس این بسته‌های معرفتی به طور نقادانه عمل می‌کنیم و احیاناً دخل و تصرفاتی در آن به عمل می‌آوریم. ابژه واقعیت باید تحت بررسی موردی، مشاهداتی و استقرائی قرار گیرد تا نظم و قواعد مستقر در آن شناسایی و افشا شود. این قدر مشترک علوم انسانی مغرب زمین و ایران است. تفاوت در آن است که بومی‌سازی سوژه‌ای قائل بر آن است که آنچه گفته شد شرط لازم است، اما شرط کافی هم دارد. شرط کافی آن ربط آن در پدیده‌های انسانی حتی پدیده‌های طبیعی با جهان نگرش ایرانی و اسلامی است (برزگر، ۱۳۸۹: ۹). داوری نیز فرایند بومی‌سازی علم در کشور در اقتباس نقادانه علوم و در انتباق با نیازهای کاربردی می‌داند. او بر این نظر است که: «باید اقتباس علم و تمدن غربی با توجه به مقتضیات و امکانات باشد و این امکانات و مقتضیات از طریق مطالعات تاریخی و اجتماعی شناخته می‌شود. در برنامه‌ریزی‌های اجتماعی و اقتصادی باید به ملاحظات و مقتضیات و شرایط جغرافیایی و اجتماعی و نفسانی توجه کرد و اطلاعات لازم را با پژوهش به دست آورد» (داوری اردکانی، ۱۳۶۳: ۸۲).

نتیجه‌گیری نهایی

تعادل و تعاطی مشترک دانش بومی و دانش جهانی ممکن است با موانع مختلف از نوع غلبه و سنگینی کفه دانش غربی بر دانش و تجربی باشد، و یا این‌که این تعادل ناعادلانه و با توجه به حجم عظیم نظام دانش غربی در جهات مختلف هیچگاه فرصت برای ظهور و رشد دانش بومی را فراهم نسازد. به علاوه گفته می‌شود اشکال جدید از استعمار در شکل جهانی شدن و ابتکار عمل‌های فراملی به شیوه‌های مرموزانه‌ای ساحت دانش بومی را مورد هجوم و انکار و یا مورد انهدام خود قرار می‌دهد. همه موارد فوق ممکن است بخش‌هایی از واقعیت نظام تولید دانش جهانی را شامل شود. با این حال، تنها راه عقلانی و شدنی توسعه دانش بومی و یا بومی کردن علوم از جمله علوم انسانی بهره‌گیری آزاد و منتقدانه از تجربیات علمی است که ساحتی جهانی دارند و سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در جهت افزایش سهم دانشمندان کشور در عرصه تولید جهانی با استفاده از الزامات کاربست منابع دانش محلی است. کنش‌گری علمی و پایداری در جهت افزایش توان علمی تنها در چارچوب نظریه رشد از درون همراه با اخذ تجربه از بیرون امکان‌پذیر است. نظریه رشد از درون سال‌ها است که در بسیاری از کشورهای در حاشیه دیروز را مجال به عرصه آمدن در مقیاس جهانی را داده است. هند، ژاپن، چین، برزیل، ترکیه و برخی از کشورهای آسیای شرقی با پذیرش رویکرد بومی کردن توانستند ضمن اخذ دانش و تکنولوژی غیر بومی خود را در جهت احراز موقعیت‌های موفقیت‌آمیز در عرصه دانش

جهانی تقویت کنند. نخستین تنگنایی که پیش‌تر مورد بحث قرار گرفت، تنگنای التقاط بوده‌است. راه برون‌رفت از تنگنای دوگانگی فوق در علوم انسانی بازشناسی نظریه‌های جهانی و تلاش در بازسازی بوم‌گرایانه و کاربردی آن با اتخاذ روش‌های درست علمی و کاربردی است. با شناخت دقیق و هم‌جانبه نظریات جهانی و یافتن ریشه‌ها و مؤلفه‌های آن در ترکیب عناصر جهانی با عناصر بومی به پراکنده‌گویی، ابهام و عدم انسجام موجود پایان داده با ایجاد ترکیبی منسجم در بررسی مسائل داخلی کارآمدی بیش‌تری در عرصه حل مشکلات حاصل خواهد شد.

منابع

- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۶). «بوم‌گرایی علوم اجتماعی ضرورتی علمی یا سیاسی»، مجموعه مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- العطاس، سید نقیب (۱۳۷۴). *اسلام و دنیوی‌گری*، ترجمه احد آرام، تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *علم بومی: قابلیت‌ها و تنگناها*، مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- برزگر، ابراهیم (۱۳۸۹). «چیستی علم انسانی بومی»، دو ماهنامه داخلی فارابی، شماره ۱۴، فرودین و اردیبهشت.
- پناهی، محمد حسین (۱۳۸۷). «تولید علوم اجتماعی بومی»، دو ماهنامه داخلی فارابی، شماره ۵، مهر و آبان.
- توکل، محمد (۱۳۸۹). *جامعه‌شناسی علم*، انتشارات جامعه‌شناسان.
- ریتزر، جرج (۱۳۷۸). *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه محسن ثلاثی، انتشارات علمی.
- زیبا کلام، سعید (۱۳۸۷). *چیستی علم*، تهران: انتشارات سمت.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۶۳). *شمه‌ای از تاریخ غرب‌زدگی ما* (وضع کنونی تفکر در ایران)، تهران: سروش.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۶). *درباره علم*، تهران: هرمس.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۶). «مقایسه سه گذرگاه معرفتی درباره «دانش بومی» در ایران با تأکید بر تحولات مفهومی، ساختی و کارکردی علم»، مجموعه مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۶). «دایاسپورای علمی ایرانی و نقش آن در بومی‌سازی علوم اجتماعی در ایران»، مجموعه مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- فوکو، میشل (۱۳۸۸). *دیرینه‌شناسی دانش*: ترجمه عبدلقادر سوری، انتشارات کویر.
- علی‌زاده عبدالرضا و همکاران (۱۳۸۳). *جامعه‌شناسی معرفت*، انتشارات مؤسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۷۹). *جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران*، تهران: انتشارات مدینه.

- _____ (۱۳۸۶). «علوم اجتماعی مستقل/ دگرواره و عینیت چندگانه»، مجموعه مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- سید امامی، کاووس (۱۳۹۰). «تولید علم بومی»، دوماهنامه داخلی فارابی، شماره ۲۳، مهر و آبان ۱۳۹۰.
- حقیقی، شاهرخ (۱۳۷۸). گذر از مدرنیته، تهران: انتشارات آگه.
- منصوری، رضا (۱۳۸۶). «دانش بومی شاید، علم بومی خیر»، مجموعه مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- مولکی، مایکل (۱۳۷۶). علم و جامعه‌شناسی معرفت، تهران: نشر نی.
- موسوی دریاباری، یعقوب سید (۱۳۸۶). «ساختار علم در چالش میان جهانشمولی، بوم‌گرایی و محلی‌گرایی»، مجموعه مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- مؤمنی، فرشاد (۱۳۸۶). «ایران و چالش‌های مواجهه با علم بومی و علم جهانی»، مجموعه مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی تربیت معلم.
- نصر، سید حسین (۱۳۷۸). نیاز به علم مقدس، ترجمه حسن میان‌داری، قم: مؤسسه فرهنگی طه.
- نوروزی چاکلی و همکاران (۱۳۸۶). «چالش‌های نگاه بومی به ارزیابی علم و فناوری در کشور»، مجموعه مقالات علم بومی، علم جهانی: امکان یا امتناع؟، تهران: انتشارات دانشگاه تربیت معلم.



Analysis and Criticism of Indigenous or Global Human Sciences and the Approach of Its Egression

Syed Yaqoub Mousavi¹

PhD., Senior Lecturer of sociology in Alzahra University, Iran.

Ethics, As before these days the human sciences in our country are faced with historical challenges twice against the two major approaches of indigenous and globally sciences. The roots of this duality goes back to decades before especially on 1979 the Islamic Revolution .Several factors contributes in strengthening the desire to establishment and development of indigenous science especially in the field of human sciences . the alienation of many new knowledge products with some cultural and social features in the country , the inadequacy of some of the theories and hypotheses of the humanities and social sciences in solving the problems and problems of the country's historical and social problems, as well as doubts about the future development of these sciences. Its general benefits to the massive investment of human and educational resources have led to the development of the indigenous approach to human sciences .In addition, a large number of critical literature during the years before and after the Revolution has recognized the hidden social effects of colonial doctrines of modern humanities in the form of scientific theories and significant efforts to achieve theoretical innovations in the field of indigenous sciences has been made.On the contrary, the global approach in the humanities has a different conception of the nature of science and its social application. In this approach, science is free of any kind of spatial determination of acceptance, production, publication, and application, and the indigenous approach in science is the short-term political and social view of the structure of new science.The question that is addressed in this study is to examine the aspects and directions of each of the above approaches in a transformational process in Iranian contemporary society in order to achieve possible solutions for the modernization of indigenous epistemology in active and an effective interaction with the construction of external or globally sciences. In this paper the attempt is to examine the epistemological duality of the country's humanities from the perspective of the sociology of science and knowledge and the ways in which its interaction and symbiosis will be exalted.

Keywords: Indigenous Human Science, Globally Human Science, Epistemology, Effective Epistemological Interaction Science and Society.

¹ E-mail: y.mousavi91@alzahra.ac.ir



نقدی بر وضعیت متون و برنامه درسی دانشگاهی فلسفه معاصر در ایران

مالک شجاعی جشقانی^۱

هیأت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ایران

در این مقاله منظور از فلسفه معاصر دقیقاً معادل فارسی عنوان رایج و معیار آن یعنی (Contemporary Philosophy) در محافل و متون آکادمیک جهان است و آگاهانه ناظر به فلسفه معاصر اروپایی است. مقاله در گام اول به شرایط امکانی و مفهوم‌شناسی فلسفه معاصر می‌پردازد و گام بعدی به تحلیل مسائل و روندهای فلسفه معاصر (با تأکید بر فلسفه قاره‌ای) اختصاص دارد. متناسب با مبنایی که در این دو بخش مقدماتی اتخاذ شده، به بررسی تحلیلی - انتقادی سیر برنامه‌ریزی آموزشی فلسفه معاصر در ایران (از دارالمعلمین تا روزگار ما) می‌پردازد. بخش عمده و پایانی مقاله ضمن تحلیلی بر اهم منابع فلسفه معاصر در زبان فارسی به بیان نقاط قوت و ضعف آموزش فلسفه معاصر (با تأکید بر برنامه‌ها و متون) اختصاص دارد.

واژه‌های کلیدی: فلسفه معاصر، متون و منابع دانشگاهی، ایران معاصر، رویکرد انتقادی.

^۱ malekmind@yahoo.com

برای این که حق فلسفه را ادا کرده باشم فاش می‌گویم تنها فلسفه می‌تواند زندگی خصوصی و اجتماعی آدمیان را سامان بخشد. از این رو آدمیان هنگامی از بدبختی رهایی می‌یابند که یا فیلسوفان راستین زمامدار جامعه شوند یا کسانی که زمام امور جامعه را به دست دارند به فلسفه روی آورند و در آن تعمق کنند.^۱

مقدمه

عنوان فلسفه معاصر اشاره به تقسیم‌بندی مشهور اما نه چندان دقیق تاریخ فلسفه غربی به چهار دوره دارد. معمولاً از چهار دوره ۱. فلسفه یونان و روم (۶ ق م-۴) ۲. فلسفه قرون وسطی ۳. فلسفه جدید و ۴. فلسفه معاصر سخن می‌گویند. به لحاظ زمانی نمی‌توان مرزبندی دقیقی برای پایان یک دوره و شروع دوره دیگر تعیین کرد، اما معمولاً از اواخر قرن نوزدهم به عنوان زمانی برای آغاز دوره فلسفه معاصر یاد می‌کنند.

شاید بتوان در تعبیری عام‌تر به این تصویر و تلقی رسید که فلسفه معاصر دوره‌ای در تاریخ فلسفه غرب است که در پایان قرن نوزدهم و با حرفه‌ای شدن این رشته و ظهور فلسفه تحلیلی و قاره‌ای آغاز شده‌است. سیر حرفه‌ای شدن فلسفه از دانشگاه‌های آلمان آغاز می‌شود و سپس به انگلیس و آمریکا می‌رسد.^۲

پرسش کانتی از امکان طرح فلسفه معاصر

یکی از مفسران مشهور فلسفه قاره‌ای گفته است که «بخش عمده تفاوت میان دو جریان عمده فلسفه معاصر یعنی فلسفه تحلیلی و فلسفه قاره‌ای صرفاً بازمی‌گردد به این که چگونه کانت را بخوانیم و چه قدر» و این که «وایسین فیلسوف بزرگ مشترک میان هر دو فلسفه تحلیلی و قاره‌ای و اعلام‌کننده آغاز جدایی راه این دو فلسفه از هم» کانت است.^۳

در تاریخ فلسفه غرب از افلاطون (در برخی محاورات از جمله تیمائوس) تا قرون وسطی و فلسفه دوره اسلامی و اوایل دوره جدید «زمان» بیش‌تر به عنوان یک مسئله فلسفی - بعضاً مسئله فرعی و نه بنیادین - مطرح بود، اما با کانت و در فلسفه کانت است که زمان دیگر صرفاً یک مسئله در کنار سایر مسائل فلسفی نیست، بلکه چنان که پاره‌ای مفسران با استناد به آثاری چون نقد عقل محض نشان داده‌اند کانت با مشروط کردن قضایای تألیفی ماتقدم (یعنی قضایای علمی) به زمان و مکان و برگرداندن

^۱ - دوره آثار افلاطون، جلد سوم، ترجمه محمدحسن لطفی، نامه هفتم، انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۶، ص ۱۸۴۵.

^۲ - برای مطالعه بیش‌تر در باب مفهوم، اقتضانات و پیامدهای حرفه‌ای شدن فلسفه در دوره معاصر با تأکید بر تجربه فلسفه در دانشگاه‌های آمریکا، کتاب زیر سودمند و خواندنی است؛

Campbell, James, *A Thoughtful Profession: The Early Years of the American Philosophical Association*. Open Court Publishing (2006). pp. 35-37.

^۳ - کریچلی، سایمون، فلسفه قاره‌ای، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۷، ص ۳۷.

مکان به زمان، چنان منزلتی به زمان بخشیده که فلسفه با آن قوام می‌یابد و زمان نه فقط شرط ادراک حسی ما بلکه شرط امکانی اطلاق مفاهیم بر اشیاء است.^۱

این تحول، پیش زمینه و شرط تاریخی شدن تفکر است و با بسط و تحول این ایده در تفکر ایده‌آلیسم آلمانی و به‌ویژه تاریخی شدن فلسفه در پدیدارشناسی روح هگل است که طرح تعبیری از قبیل «فلسفه معاصر» ممکن می‌شود؛

اگر زمان در قوام علم و تفکر دخالت دارد دیگر یک مفهوم انتزاعی یا یک امر مجرد نیست بلکه باید آن را در تاریخ تفکر جستجو کرد... (کانت در مقاله منور الفکری چیست؟ به صراحت عقل را امری تاریخی دانسته است) بلکه عالم بشری به طور کلی زمانی و تاریخی است... مع هذا این معنی که اندیشه و تفکر زمانی و تاریخی است قدری دیر عنوان و مطرح شده است، اما به هر حال اگر فلسفه تاریخی است فلسفه هر عصر باید پیوند ناگسستنی با آن عصر داشته باشد.^۲

هیدگر به تفصیل در مقدمه هستی و زمان به طرح و بسط این نکته می‌پردازد که هر چند پرسش محوری فلسفه «هستی» بوده و هست، اما آن چه در عصر کنونی اهمیت طرح جدی دارد این پرسش است که «آیا ما در دوره معاصر پاسخی برای این پرسش داریم که حقیقتاً از «هستی» چه معنایی را مراد می‌کنیم» و بلافاصله پاسخ می‌دهد که «نه. اصلاً»^۳

مسائل و روندهای محوری فلسفه معاصر

ایون شرت در بحث از تمایز سنت فلسفه تحلیلی و قاره‌ای^۴، وجه فارق سنت فلسفه قاره‌ای را آن می‌داند که این سنت برخلاف سنت تحلیلی «برخاسته از اومانیسیم» است و در مقابل سنت تحلیلی هم «بسیاری از دغدغه‌های اومانستی را فدای مسائل علمی کرده است»^۵.

گفتگوی جدی و انتقادی بر سر علم جدید (و عقلانیت و مدرنیته و سوپروکتیویته متناسب و در تلائم با آن) است. با این توضیح که فلاسفه تحلیلی عمدتاً در اردوگاه دفاع فلسفی از آن و فلاسفه قاره‌ای در اردوگاه نقادی آن هستند؛

^۱ - Kant, Immanuel. *Critique of Pure Reason*. trans. and eds. Paul Guyer and Allen Wood. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, A19/B33-A49/B73, ...

^۲ - فلسفه معاصر ایران، رضا داوری اردکانی، انتشارات سخن، ۱۳۹۰، صص ۲۳۰-۲۳۱.

^۳ - *Being and Time*, trans. John Macquarrie and Edward Robinson, Oxford: Blackwell, 1962, p.19.

^۴ - این تمایز البته دقیق و اجماعی نیست و ظاهراً سابقه آن به اواسط دهه ۱۹۷۰ آن هم در برخی دپارتمان‌های فلسفه اسکس و وارویک در آمریکا برمی‌گردد. رک

Critchley, Simon (1999), "Introduction: what is continental philosophy?", in Critchley, Simon; Schroder, William, *A Companion to Continental Philosophy*, Blackwell Companions to Philosophy, Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd, p. 4 .

^۵ - فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای، ایون شرت، ترجمه هادی جلیلی، نشرنی، ۱۳۸۷، ص ۱۴.

در عصر حاضر نقد کوژیتو که بنای موضوعیت نفسانی (سویژکتیویته)^۱ با آن آغاز و تحکیم شده است مطلب مهم بیشتر فلسفه‌هاست... اکنون همه بزرگان و معاریف تفکر معاصر، نقادان تجدیددند اما تجدید (مدرنیته) را از مواضع مختلف و با وجهه نظرهای متفاوت نقد می‌کنند. این نقادان را می‌توان به سه گروه تقسیم کرد. گروهی که به نقد اساس عالم مدرن پرداخته‌اند و کم‌وبیش در نقد خود به نیچه نظر دارند زیرا نقد تمامیت مدرنیته با نیچه آغاز شده است. گروه دوم به نقد آثار و عوارض تجدید می‌پردازند و گروه سوم به ماهیت و عوارض تجدید کاری ندارند بلکه عالم متجدد را عالم شیطانی می‌دانند و چشم‌انداز و افق امید و آینده بشر را روشن نمی‌بینند. این‌ها پیشرفت‌های علم و تکنولوژی را به چیزی نمی‌گیرند.^۲

ورود فلسفه به چنین فضایی عمدتاً میراثی کانتی است که البته در بخش‌هایی عمده از فلسفه معاصر (فلسفه تحلیلی) حضور جدی دارد؛

کانت موفق شده بود فلسفه را از میدان نبردی که متافیزیک‌های متخاصم با یکدیگر وی را در آن از حرکت باز داشته بودند برهاند و کاری کند که فلسفه «در راه مطمئن علم» وارد شود. رسالت فیلسوف از این پس این نخواهد بود که به برپایی چارچوب‌های نظورزانه بی‌ثمر و به همان اندازه دلخواسته همت گمارد بلکه عبارت خواهد بود از همگامی با کار علم از راه روشن کردن مفاهیم علمی.^۳

بازآفرینی و بازسازی مسائل و روش‌های فلسفه براساس مدل علم جدید، پروژه فلسفی مشترک اصحاب حلقه وین، فلاسفه تحلیلی و حتی کسانی چون هوسرل متقدم بود. در سنت قاره‌ای که کسانی چون هیدگر، نیچه، ریکور، فوکو، دریدا و... تفلسف می‌کنند به جهت تعلق به این سنت اومانستی، سه روند کلی و تعیین‌کننده در نوع فلسفه‌ورزی، رویکردها و نوع طرح مسائل و طبیعتاً پاسخ بدان به چشم می‌خورد؛

۱. نخست این‌که این فلاسفه فهم خود را متکی بر قرائت آثار افلاطون، ارسطو، سبسون و ... می‌کنند. به همین جهت است که با نگاهی به رساله‌های دکتری فلاسفه قاره‌ای می‌توان این رویکرد بازخوانی کلاسیک‌های یونان را به خوبی مشاهده کرد.
۲. دومین روند در این سبک فلسفه‌ورزی آن است که این سنت به جد معتقد است که فلسفه معاصر، از گذشته سرچشمه می‌گیرد و گذشته، سرچشمه فهم زمان حال است. طبق این تلقی هدف فلاسفه‌ای چون هگل، نیچه، دیلتای، هوسرل و هیدگر و فوکو از خوانش تاریخی

^۱-Subjectivity

^۲ - فلسفه معاصر ایران، ۱۳۹۰، رضا داوری اردکانی، صص ۲۴۰.

^۳ - تاریخ فلسفه در قرن بیستم، کریستیان دولاکامپالانی، ترجمه باقر پرهام، ۱۳۸۰. صص ۳۲.

فلسفه غربی، صرفاً تاملاتی در باب گذشته بماهو گذشته نیست بلکه دقیقاً ناظر به وضع انضمامی «حال» است و سنگ محک فلسفه در سنت قاره‌ای، مسئلهٔ پراکسیس^۱ است و به همین جهت فلسفه معاصر معطوف به نقد شرایط حاضر، و به سمت این خواست معطوف به رهایی بخشی که وضع امور به گونه‌ای دیگر باشند است. همین ویژگی است که فلسفه معاصر را در مقام طبابت فرهنگی و تامل متعهدانه در باب «بحران»^۲ های زمانه می‌نشانند.

«بحران» به اشکال مختلف در سرتاسر سنت ایده‌آلیسم آلمانی، مارکسیسم، پدیدارشناسی، روان‌کاوی و مکتب فرانکفورت حضور جدی دارد. این بحران را حتی می‌توان در بخش‌هایی از سنت فلسفهٔ تحلیلی که خودآگاه‌تر هستند - فی‌المثل مانیفست ۱۹۹۲ حلقه وین - دید. در بخش عمده‌ای از سنت قاره‌ای، فلسفه به معنای نقد زمان حاضر و ارتقای آگاهی متأملانه بر زمان حاضری است که گرفتار بحران است؛ بحران ایمان در جهان بورژوازی فرهنگ (کرکگور)، بحران در علوم اروپایی (هوسرل)، بحران در علوم انسانی (فوکو)، بحران در نیهیلیسم (نیچه)، بحران در فراموشی «هستی» (هیدگر)، بحران در جامعه بورژوا - سرمایه‌داری (مارکس)، بحران در سلطه عقلانیت ابزاری و سلطهٔ طبیعت (مکتب فرانکفورت) و چه هر بحران دیگری.^۳ با این نگاه است که فلسفه معاصر به تأملی جدی در باب تاریخ، فرهنگ و جامعه تبدیل می‌شود.

۳. سومین روند توجه به اهمیت «معنا» ست و این که اساساً جهان بشری را معنادار می‌یابند. این معنا شامل معنای اخلاقی، زیبایی شناختی و حتی معنوی می‌شود. از همین جاست که به یک مضمون محوری در سنت قاره‌ای (به‌ویژه در سنت هرمنوتیکی) می‌رسیم که جهان انسانی را جهانی زبانی، تاریخی و فرهنگی - اجتماعی می‌یابند.^۴

آموزش فلسفهٔ معاصر در ایران

تا قبل از تأسیس دانشگاه تهران - در سال ۱۳۱۳ ه.ش - آرای فلاسفه غربی با اهداف و اغراضی عمدتاً ایدئولوژیک و سیاسی و در قالب مقالات و یادداشت‌ها در روزنامه‌ها و مباحث روشنفکری و حوزهٔ عمومی بوده و به جز کتاب سیر حکمت در اروپا که بدان اشاره خواهیم کرد، کتابی درسی در حوزهٔ فلسفه جدید و معاصر غربی منتشر نشده‌است.

از حدود یک‌صدوپنجاه سال پیش فلسفهٔ جدید غربی از دو طریق یا بهتر بگوییم به وسیلهٔ دو گروه در زبان ما وارد شده است: یک گروه معلمان و دانشمندان بودند که به آثار فلسفی درسی و آکادمیک توجه کردند و بعضی کتاب‌ها و مقالات فلسفه را به زبان فارسی ترجمه کردند. گروه دیگر هم گرچه اهل فضل و ادب بودند، اما توجهشان به تمدن جدید و سیاست‌های جهان متجدد بود. این‌ها

^۱ - praxis.

^۲ - Crisis.

^۳ - کریچلی، سایمون، فلسفه قاره‌ای، ترجمهٔ خشایار دیهیمی، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۷. صص ۱۰۷-۱۰۸.

^۴ - فلسفهٔ علوم اجتماعی قاره‌ای، ایون شرت، ترجمهٔ هادی جلیلی، نشرنی، ۱۳۸۷. صص ۱۳-۲۵.

اگرچیزی از فلسفه در مقالات خود آوردند مقصود اصلی‌شان تعلیم فلسفه نبود بلکه عبارات فلسفی را که در ضمن مطالب ایدئولوژی و سیاسی آمده بود نقل می‌کردند و اتفاقاً بعضی از آنان مثل آخوندزاده و سید جمال‌الدین اسدآبادی و میرزا آقاخان کرمانی توجه کرده بودند که فلسفه برای بنیاد کردن نظم جهان جدید و تغییر نظام‌های حکومتی یک ضرورت است.^۱

قبل از تأسیس دانشگاه تهران قسمت ادبی دارالمعلمین مرکزی و دارالمعلمین عالی (۱۳۰۷) مشتمل بر دو رشته «فلسفه و ادبیات» و «تاریخ و جغرافیا» بوده‌است.^۲ در طرح اولیه پیشنهادی دانشگاه تهران به سال ۱۳۱۲ که به وسیله علی‌اکبر سیاسی، دکتر حسابی، دکتر رهنما و دکتر شفق تدوین و به دولت ارائه می‌شود، ساختار دانشگاه در قالب پنج دانشکده علوم معقول و منقول، علوم طبیعی و ریاضی، ادبیات و فلسفه و علوم تربیتی، طب و شعب و فروع آن، حقوق و علوم سیاسی و اقتصادی پیشنهاد می‌شود. طرحی که نهایتاً در ۸ خرداد ۱۳۱۳ به تصویب می‌رسد.^۳

در سال تحصیلی ۱۳۱۱-۱۳۱۲ رشته‌های تحصیلی فلسفه و ادبیات به دو رشته مستقل «ادبیات فارسی» و «فلسفه و علوم تربیتی» تفکیک می‌شود. برخی از اساتید فلسفه در این مقطع نامدارانی چون دکتر علی‌اکبر سیاسی استاد روانشناسی، دکتر رضازاده شفق استاد تاریخ و کلیات فلسفه، سید محمدکاظم عصار استاد کلیات فلسفه قدیم، محمدحسین فاضل تونی استاد عربی، دکتر هاز استاد فلسفه جدید و ... هستند. در آذرماه ۱۳۳۶ نخستین دوره دکترای فلسفه در دانشکده ادبیات دانشگاه تهران آغاز به کار می‌کند.^۴ در خردادماه سال ۱۳۴۱ کرسی تاریخ فلسفه باستان به کرسی‌های دانشکده ادبیات افزوده شد و در سال تحصیلی ۴۵-۱۳۴۴ دوره فوق لیسانس فلسفه راه اندازی شد.

بعد از انقلاب اسلامی و به‌ویژه با سیاست‌های توسعه کمی وزارت علوم در ادوار مختلف و به‌ویژه در دهه هشتاد با گسترش کمی اعجاب‌آور دوره‌ها و گرایش‌های مختلف علوم انسانی در سراسر کشور مواجه‌ایم به گونه‌ای که رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در کنار رشته‌هایی چون ادبیات، الهیات و فلسفه^۵ به دلیل عدم نیاز به زیرساخت‌ها و سرمایه‌گذاری خاص، در همه نقاط کشور راه‌اندازی شده و این رشد کمی در سال‌های اخیر به توسعه دوره‌های تحصیلات تکمیلی (به ویژه دکتری) در سطوح

^۱ - فلسفه معاصر ایران، رضا داوری اردکانی، ۱۳۹۰، ص ۲۷۴.

^۲ - برای گزارش تفصیلی تأسیس و تکوین و توسعه دانشگاه تهران، رک: کتاب «تاریخ تحول دانشگاه تهران و مؤسسات عالی آموزشی ایران در عصر پهلوی. حسین محبوبی اردکانی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۰.

^۳ - سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران، مقصود فراستخواه، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۸۸، ص ۱۸۸.

^۴ . مجله دانشکده ادبیات دانشگاه تهران، سال پنجم، ش ۱ و ۲، مهر و دی ۱۳۳۶، صص ۲۵۴-۲۶۲.

^۵ . در یک بررسی مطالعاتی که نگارنده انجام داده است، تا پایان سال ۱۳۹۴، وزارت علوم مجوز راه اندازی فقط بیست و دو گرایش متنوع را در مقطع دکتری فلسفه، تصویب کرده‌است. این در حالی است که تا سال ۱۳۶۶ فقط یک گرایش دکتری و تا سال ۱۳۸۵ فقط ۵ گرایش وجود داشته و سهم عمده این توسعه فقط در بازه زمانی پنج سال (۱۳۸۶-۱۳۹۱) صورت گرفته است.

مختلف شده‌است. در سال ۱۳۸۵ اولین دوره رسمی دکتری فلسفه معاصر در دانشگاه تهران راه‌اندازی شد.

نخستین متن آموزشی فلسفه جدید که از زمان انتشار (۱۳۱۳-۱۳۲۰) منبع درسی فلسفه غرب در دانشگاه تهران بوده - و حتی هنوز هم در برخی از گروه‌های فلسفه هر چند به عنوان منبع فرعی تدریس می‌شود - کتاب سیر حکمت در اروپا نوشته محمدعلی فروغی است. دکتر کریم مجتهدی در مقاله «محمدعلی فروغی و سیر حکمت در اروپا» به این نکته تصریح می‌کند که کتاب سیر حکمت در اروپا از لحاظ تاریخی و در مسیر آشنایی ایرانیان با فلسفه‌های جدید غرب که عمیق‌ترین صورت ارزیابی فرهنگ غربی است، اهمیت خاصی دارد و به لحاظ مواجهه ایرانیان با تجدد نقطه عطفی در تاریخ فرهنگ معاصر ایران به شمار می‌رود.

به نظر ایشان ترجمه مطالب فلسفی در سیر حکمت فروغی در سطح بسیار بالایی است و در نحوه برگرداندن اصطلاحات و مطالب مشکل و پیچیده زبان فرانسه مؤلف سیر حکمت نهایت استادی را به خرج داده‌است. مجتهدی برای پایان دادن به شایعاتی که کتاب فروغی را ترجمه و گرده‌برداری از برخی تاریخ فلسفه‌ها به زبان فرانسه هم‌چون تاریخ فلسفه آلفرد فویه و امیل برهیه دانسته‌اند، ضمن اشاره به فصول و مباحث مطرح‌شده در این دو تاریخ فلسفه به این نتیجه رسیده‌است که فروغی در نوشتن سیر حکمت از این آثار - به طور مستقیم - گرده‌برداری نکرده‌است.^۱

با بررسی فصل مربوط به فلسفه معاصر در سیر حکمت در اروپا (که در قیاس با فلسفه یونان، قرون وسطی و فلسفه جدید بخش ناچیزی را به خود اختصاص داده‌است) در می‌یابیم که شش جریان عمده فلسفه معاصر از نظر فروغی عبارتند از:

فلسفه علمی (فلسفه علم)

فلسفه دینی (فلسفه دین)

فلسفه انتقادی (پسا-کانتی)

ایدئالیسم و نوایدئالیسم

فلسفه‌های حیات و روح

پوزیتیویسم (فلسفه تحققی)

اینک بیان خود فروغی در شرح این شش جریان عمده را از نظر می‌گذرانیم:

در سیر حکمت در سی، چهل سال گذشته کار مشکل‌تر از پیش است. اشخاصی که تحقیقات فلسفی کرده‌اند، فراوان‌اند و مذاهب و آراء ایشان بسیار مختلف و متنشت است. کسانی که به علوم و فنون ریاضی و طبیعی اشتغال داشته و دارند، مبانی و اصول و نتایج حاصل از آن فنون را تکیه‌گاه نظر خود ساخته، آنچه را

^۱- آشنایی ایرانیان با فلسفه‌های جدید غرب، کریم مجتهدی، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، ۱۳۸۴ صص ۳۰۹-۳۴۱.

فلسفه علمی^۱ نامیده‌اند قوت داده‌اند. جماعتی پابند عقاید دینی مسیحی بوده و افکار جدید را به آن سو کشانیده تا بتوانند اصول دین (یا فلسفه دینی)^۲ را تأیید کنند. گروهی دنبال تعلیمات کانت و فلسفه نقادی^۳ را گرفته‌اند. بعضی مذهب اصالت معقول^۴ و مخصوصاً فلسفه هگل را پسندیده‌اند. برخی مذهب روحی^۵ و دوگانگی جسم و روح را دنبال کرده‌اند. بعضی وحدتی روحی یا مادی شده‌اند. بسیاری از دانشمندان به روش اگوست کنت رفته و فلسفه تحقیقی^۶ را اختیار کرده‌اند. از این جماعت بعضی مادی شده یعنی در مذهب مادی^۷ جازم بوده‌اند. برخی در مذهب مادی جزمی نشده و لیکن در تحقیقات خود امور باطنی را دخیل ساخته‌اند. این جمله در عین این‌که هر یک یکی از مسلک‌های پیشین را دنبال کرده‌اند در همان مسلک تصرفات نیز به عمل آورده و از خود عقاید و افکاری اظهار داشته‌اند. چنان‌که مثلاً فلان که به مذهب کانت رفته‌است، نمی‌توان گفت با وجود کانت از او بی‌نیازیم. یا دیگری که در اصالت معقول سخن گفته است نمی‌توانیم بگوییم هگل ما را از او مستغنی می‌سازد. زیرا مردمان با استعداد اروپا این صفت دارند که در هر کار به تقلید و تبعیت صرف از پیشینیان کمتر مقید می‌شوند. تنها به فرا گرفتن تعلیمات دیگران اکتفا نمی‌کنند و غالباً از فکر خود چیزی می‌افزایند یا افکار را منقلب می‌سازند.^۸

فروغی متوجه دشواری گزارش و در عین حال گستردگی و تنوع جریان‌های فلسفه معاصر اروپایی شده است. به نظر فروغی سیر فلسفه معاصر به گونه‌ای بوده که آن‌چه سابقاً و به لحاظ موضوعی ذیل فلسفه مطالعه می‌شد آهسته آهسته از فلسفه جدا شده و به نحو تخصصی‌تر و البته با روش‌شناسی تجربی در حوزه‌های علوم انسانی مدرن مثل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و ... دنبال می‌شود. دکتر داوری اردکانی به وضع آموزش فلسفه جدید و معاصر در سال‌های مقارن و کمی بعد از رواج کتاب فروغی پرداخته‌اند:

وقتی من در سال ۱۳۳۴ دانشجوی فلسفه و علوم تربیتی دانشکده ادبیات دانشگاه تهران شدم، استادانی که فلسفه تدریس می‌کردند و به طور کلی کسانی که در ایران کم و بیش فلسفه می‌دانستند، فلسفه را

۱. philosophiescientifique (scientific philosophy).

۲. philosophiereligieuse (religious philosophy).

۳. Philosophie Critique (Critical Philosophy).

۴. Idealisme (Idealism).

۵. Spiritualisme (Spiritualism).

۶. Philosophie Positive (Positive Philosophy).

۷. Materialisme (Materialism).

۸- سیر حکمت در اروپا، انتشارات زوار، ۱۳۷۵، ص ۵۴۷.

پیش خود یا شاید به عنوان شهادت‌نامه و درس فرعی در دانشگاه‌های اروپا آموخته بودند. در آن زمان نه فقط در فلسفه جدید کتاب درسی خیلی کم بود بلکه در فلسفه اسلامی هم کتاب مناسب برای تدریس در دانشگاه وجود نداشت.^۱

عبارات فوق که تعبیری دست اول از تجربه زیسته یکی از اساتید فلسفه معاصر (و جزو نخستین دانشجویان فلسفه جدید و معاصر غربی) است به خوبی نشان دهنده سطح آموزش، پژوهش و کتاب‌های درسی فلسفه (اعم از اسلامی و غربی) می‌باشد. در ادامه همین عبارات منقول از دکتر داوری اردکانی به خوبی می‌توان سهم فلسفه معاصر از برنامه‌ریزی درسی دهه چهل تا دهه شصت را به خوبی دید:

در رشته فلسفه و علوم تربیتی ... صرف‌نظر از یک درس دو ساعته متون فلسفه و دو درس منطق و فلسفه اسلامی پنج درس دیگر در فلسفه داشتیم: سه درس تاریخ فلسفه (سال اول فلسفه یونان، سال دوم فلسفه قرون وسطی و سال سوم فلسفه جدید) و یک درس ما بعد الطبیعه و بالاخره یک درس اخلاق. تدریس درس تاریخ فلسفه یونان به عهده آقای دکتر غلامحسین صدیقی بود و تاریخ فلسفه قرون وسطی را آقای دکتر یحیی مهدوی تدریس می‌کردند. آقای دکتر صادق رضازاده شفق هم تاریخ فلسفه جدید درس می‌دادند. تدریس درس اخلاق به عهده آقای دکتر مظفربقائی کرمانی بود. هنوز من لیسانس نگرفته بودم که آقای دکتر فرید به جمع مدرسان رشته فلسفه اضافه شدند. ایشان بیشتر به فلسفه معاصر نظر داشتند و از نیچه و هیدگر و سارتر می‌گفتند.^۲

در برنامه کارشناسی فلسفه (مربوط به قبل از انقلاب اسلامی) از ۵۱ واحد الزامی دوره کارشناسی سه درس ۲ واحدی مرتبط با فلسفه معاصر تعریف شده‌است؛ ۱. فلسفه عمومی و شناخت روش‌های علوم (سال چهارم) ۲. تاریخ فلسفه جدید و معاصر از کانت تا امروز (سال چهارم)؛ ۳. متونی از آثار فلاسفه جدید و معاصر به زبان‌های فرانسه یا انگلیسی (سال چهارم) (جمعاً ۶ واحد) و در دروس اختیاری هم عناوین مرتبط هم‌چون زیبایی‌شناسی و فلسفه هنر، فلسفه سیاست، فلسفه تطبیقی و فلسفه تعلیم و تربیت تصویب شده‌است.^۳

در اولین سرفصل کارشناسی فلسفه (بعد از انقلاب اسلامی) در سال ۱۳۶۶ که تا سال ۱۳۸۸ مبنای برنامه‌ریزی گروه‌های فلسفه بوده‌است از جمع ۸۶ واحد دروس تخصصی منطق جدید، فلسفه اخلاق در تفکر غربی، تاریخ فلسفه جدید و معاصر به ارزش ۲ واحد و فلسفه معاصر و مکاتب جدید قرن

^۱ - فلسفه معاصر ایران، رضا داوری اردکانی، ۱۳۹۰، صص ۲۵۹-۲۶۱.

^۲ - همان، صص ۲۶۱-۲۵۹.

^۳ - رک: راهنمای دانشکده ادبیات و علوم انسانی، سال تحصیلی ۱۳۴۶-۱۳۴۷. موجود در کتابخانه دانشکده ادبیات. ش ثبت ۰۸۹۶۵ صص ۱۳-۲۷.

بسیستم و فلسفه علم به ارزش ۴ واحد (جمعا ۱۴ واحد) تصویب شده است. در دروس اختیاری هم مشابه برنامه قبل از انقلاب عناوین مرتبط هم چون زیبایی‌شناسی و فلسفه هنر، فلسفه سیاست، فلسفه تطبیقی و فلسفه تعلیم و تربیت حضور دارد.^۱ متأسفانه در شرح سرفصل هیچکدام از عناوین فوق منابع و متون درسی معرفی نشده است.

در سال ۱۳۷۶ سرفصل کارشناسی ارشد فلسفه تصویب می‌شود. در این سرفصل از ۲۰ واحد دروس تخصصی و الزامی فقط ۲ واحد فلسفه‌های اگزیستانس به فلسفه معاصر و از دروس اختیاری چهار درس ۲ واحدی فلسفه‌های تحلیلی و زبانی، فلسفه‌های حیات، فلسفه علم و فلسفه سیاست و حقوق به فلسفه معاصر اختصاص دارد. در این‌جا هم منابع و متون درسی فلسفه معاصر معرفی نشده‌اند. در اولین سرفصل مصوب دکتری فلسفه^۲ که تا قبل از سال ۱۳۸۵ در گروه‌های فلسفه دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی، علامه طباطبایی، اصفهان، دانشگاه آزاد اسلامی و ... مبنای برنامه‌ریزی آموزش فلسفه بوده است، از ۲۴ واحد (۲۰ واحد الزامی - چهار واحد اختیاری) به ترتیب در دروس الزامی فقط درس ۲ واحدی «فلسفه‌های اگزیستانس یا پدیدارشناسی» و در دروس اختیاری هم دو درس دو واحدی «فلسفه صلاح عملی» و «فلسفه‌های تحلیلی» به فلسفه معاصر اختصاص دارد.

در شرح سرفصل «فلسفه‌های اگزیستانس یا پدیدارشناسی» هدف از این درس آشنایی عمیق با این جریان فلسفه اگزیستانس دانسته شده که در فرهنگ و ادب هم تأثیر داشته و تأکید شده که باید رویکرد استاد در این درس انتقادی باشد. البته تأکید عمده بر فلاسفه‌ای چون کرکگور، یاسپرس، سارتر، هیدگر و گابریل مارسل است. ذیل پدیدارشناسی هم به جریان‌های مؤثر در پدیدارشناسی یعنی فلسفه‌های حیویتی (نیچه، زیمل، دیلتای و...) و فلسفه‌های نوکانتی (کوهن، ناتورپ، ریکرت و ...) و مفهوم‌شناسی پدیدارشناسی و بررسی آرای پدیدارشناسانی چون هوسرل، شلر و نسبت پدیدارشناسی و فلسفه معاصر شده است.

در هیچ‌کدام از این سرفصل‌ها منابع و متون درسی به زبان فارسی یا به زبان‌هایی اروپایی معرفی نشده است.^۳ در دروس اختیاری هم به خطوط کلی جریان پراگماتیسم و فلسفه تحلیلی و فیلسوفان شاخص این نحله‌ها - بدون معرفی منابع - اکتفا شده است.

در سال ۱۳۸۵ به‌طور همزمان در گروه فلسفه دانشگاه تهران دوره تخصصی دکتری فلسفه معاصر و در دانشگاه شهید بهشتی دوره تخصصی دکتری فلسفه جدید و معاصر راه‌اندازی می‌شود. در برنامه

^۱ - مشخصات کلی برنامه و سرفصل کارشناسی رشته فلسفه، کمیته فلسفه شورای عالی برنامه‌ریزی، مصوب نود و ششمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی ۱۱/۷/۶۶.

^۲ - مشخصات کلی برنامه و سرفصل دکتری رشته فلسفه، کمیته فلسفه شورای عالی برنامه‌ریزی، مصوب نود و ششمین جلسه شورای عالی برنامه‌ریزی ۱۱/۷/۶۶.

^۳ - همان، صص ۳۰-۳۱.

مصوب دانشگاه تهران ۸ واحد دروس تخصصی و ۴ واحد (از ۱۴ واحد) دروس اختیاری ویژه فلسفه معاصر پیشنهاد شده است. یعنی در قیاس با برنامه قبلی علاوه بر آن که گرایش فلسفه معاصر مستقل از گرایش فلسفه محض تصویب شده به لحاظ کمی دروس الزامی ۴ برابر و دروس اختیاری (به لحاظ تنوع انتخاب دانشجویان) نزدیک به ۴ برابر توسعه یافته است. ضمن این که شرح درس‌ها دقیق‌تر و تفصیلی‌تر و منابع و متون درسی پیشنهادی هم معرفی شده‌اند. عناوین دروس الزامی عبارتند از ۴ درس دو واحدی، ریشه‌های فلسفه معاصر در فلسفه جدید، پدیدارشناسی، مدرنیسم و پست‌مدرن، اگزستانسیالیسم و در دروس اختیاری هم دروس فلسفه تحلیلی، هرمنوتیک، شناخت‌شناسی، معنی-شناسی در فلسفه منطق، فلسفه‌های نوکانتی و نوهگلی، مسائل مهم عرفان و کلام فلسفی و سمینار فلسفی طراحی شده است.^۱

نکته تأمل‌برانگیز در برنامه‌ریزی فوق، حضور کمرنگ و البته معنادار فلسفه تحلیلی و زیرشاخه‌های مهم آن مانند فلسفه علم، فلسفه دین، فلسفه تاریخ و ... در دروس اختیاری و نه الزامی و غلبه نگاه فلسفه قاره‌ای در کلیت برنامه‌ریزی است. شاید همین وضعیت حاشیه‌ای فلسفه تحلیلی در این برنامه و به‌طور کلی در سنت گروه فلسفه دانشگاه تهران بوده که ایده تأسیس دکتری فلسفه تحلیلی و دکتری فلسفه علم^۲ در جایی غیر از گروه فلسفه دانشگاه ما در کشور دنبال شده است.

در سرفصل برنامه درسی دکتری فلسفه جدید و معاصر دانشگاه شهید بهشتی تفاوت‌هایی با گروه فلسفه دانشگاه تهران به چشم می‌خورد. در این برنامه ۸ درس دو واحدی با عناوین دروس ویژه ۱ و ۲ و ۳، راسیونالیسم، کانت، هگل و ایده‌آلیسم آلمانی، مدرنیسم و پست‌مدرنیسم و فلسفه تحلیلی به چشم می‌خورد. طبق این برنامه درسی آن چه دقیقاً ناظر به فلسفه معاصر است همان دو درس مدرنیسم و پست‌مدرنیسم و فلسفه تحلیلی می‌باشد.^۳

وضعیت متون درسی فلسفه معاصر

با مراجعه به سایت کتابخانه ملی، موسسه خانه کتاب، کتابشناسی‌های فلسفی^۴، مجلات فلسفی و برنامه‌های درسی فلسفه می‌توان از نوعی رشد و توسعه کمی و حتی کیفی متون و برنامه‌های فلسفه معاصر در سال‌های پس از انقلاب و به‌ویژه از دهه هفتاد به این سو سخن گفت. ما در این جا طبقه‌بندی دکتر داوری از جریان شناسی تالیف و ترجمه متون درسی فلسفه جدید و معاصر را مبنا قرار می‌دهیم. ایشان از پنج جریان عمده سخن گفته‌اند:

^۱ - مشخصات کلی برنامه و سرفصل دکتری رشته فلسفه معاصر، گروه فلسفه دانشگاه تهران، ۱۳۸۵، صص ۱۰-۱۲.

^۲ - دوره دکتری فلسفه تحلیلی در مرکز تحقیقات فیزیک نظری و ریاضیات (پژوهشگاه دانش‌های بنیادی) و دوره دکتری فلسفه علم در دانشگاه صنعتی شریف - هر دو در سال ۱۳۸۶ تأسیس شد.

^۳ - مشخصات کلی برنامه و سرفصل دکتری رشته فلسفه جدید و معاصر، گروه فلسفه دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۵، صص ۲۳-۲.

^۴ - مأخذشناسی فلسفه غرب، ۲ جلد، رحمتی، حسینعلی انتشارات پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، ۱۳۹۵.

- ۱- کتاب‌هایی که آشکارا با مقاصد سیاسی و ایدئولوژیک نوشته یا ترجمه شده‌است، مانند آثاری که حزب توده و احزاب کمونیست و مارکسیست منتشر کرده‌اند.
- ۲- آثاری که مترجمان حرفه‌ای بدون هیچ غرضی یا حتی گاهی بی‌هیچ علاقه‌ای ترجمه کرده‌اند مانند آثاری که مترجمان حرفه‌ای و اهل فضل مخصوصاً در دهه سی و چهل ترجمه کردند و البته غالباً بر اثر غلبه مد و احیاناً بر سبیل اتفاق ترجمه شد. مترجمان نامداری مثل پرویز داریوش، محمود صناعی، احمد آرام، مهندس رضا مشایخی، مهندس علیقلی بیانی، ادیب سلطانی و نجف دریا بندری به نظر دکتر داوری در این جریان می‌گنجند.
- ۳- ترجمه‌ها و تألیف‌هایی که به قصد استوار ساختن بنای جامعه مدنی و حکومت و حاکمیت ملی انجام شده‌است. مترجمان رساله‌های افلاطون یعنی دکتر کاویانی و دکتر لطفی معتقد شده بودند که تمام آثار مهم فلسفی را باید به زبان فارسی برگرداند. آنها به توصیه اکتفا نکردند، بلکه خود به ترجمه آثار افلاطون که استاد همه فیلسوفان است پرداختند.
- ۴- کتاب‌هایی که برای دانشگاه و دانشجویان به عنوان نوشته شده و در کلاس‌های درسی آموخته می‌شد و مؤلفان بر حسب وظیفه دانشگاهی و آموزشی و پژوهشی انجام دادند. مانند کتاب مبانی فلسفه دکتر علی‌اکبر سیاسی.
- ۵- آثاری که معرف یک حوزه خاصه فلسفه بودند و مترجمان و نویسندگان دانسته آثار را ترجمه یا تألیف کردند تا مبنای اقوال و افعالی را استوار کنند. گروه پنجم جامع اوصاف گروه‌های چهارگانه‌اند. این‌ها اکنون نماینده فلسفه کشورند یا لااقل در بازار کتاب فلسفه، کتاب‌های اینان بیشتر در ویتترین کتاب‌فروشی‌ها به چشم می‌خورد.^۱
- بعد از انتشار سیرحکمت در اروپا تاکنون، مهم‌ترین کتابی که در اوایل دهه پنجاه به آموزش مکاتب فلسفه معاصر پرداخته و تاکنون تجدید چاپ هم شده و جزو منابع درسی دانشگاهی است، کتاب «فلسفه معاصر اروپایی»^۲ نوشته بوخنسکی و با ترجمه دقیق اما نه چندان روان مرحوم شرف‌الدین خراسانی است.
- این کتاب به یک معنا قدیمی‌ترین و حتی شاید مناسب‌ترین متن برای روایت جریان‌های فلسفه معاصر باشد. نکته مهم این‌که مؤلف به خوبی متوجه این معنا شده که برای روایت انضمامی و مسئله محور از فلسفه معاصر باید به سراغ خاستگاه‌های این فلسفه در جنبش‌های فکری - فلسفی قرن نوزدهم یعنی فلسفه ایده‌آلیستی کانت و متفکرانی چون فیخته، شلینگ و هگل رفت. بوخنسکی با تفتن به همین نکته است که در بخش اول به این خاستگاه‌ها توجه می‌کند و تولد و تکوین مسائل فلسفی را در زمینه بحران‌های فیزیک نیوتنی و بحران ریاضیات قرن نوزدهم می‌کاود. نکته‌ای که کمتر در برنامه‌ریزی

^۱ - فلسفه معاصر ایران، رضا داوری اردکانی، انتشارات سخن، ۱۳۹۰ صص ۲۸۴-۲۹۰.

^۲ - فلسفه معاصر اروپایی، ام. بوخنسکی، ترجمه شرف‌الدین خراسانی، انتشارات علمی فرهنگی، ۱۳۵۲.

دروس فلسفه معاصر بدان توجه می‌شود. اگر از مؤلف کتاب بپرسیم که مهم‌ترین مکاتب و جریان‌های بنیادین فلسفه معاصر کدامند، به این پاسخ می‌رسیم:

مکاتب فکری - فلسفی‌ای که در استمرار روح روشنگری قرن هجدهم بسط یافته‌اند و مشخصاً فلسفه تحلیلی و مارکسیسم که به نوعی بسط ایده‌آلیسم هگلی و کانتی‌اند.

۲- مکاتب فکری - فلسفی‌ای که در گسست از حال و هوای فکری - فرهنگی و تجربه زیسته غرب در قرن نوزدهم هستند. شاخص‌ترین این مکاتب فلسفه‌های حیات، هرمنوتیک پراگماتیسم و پدیدارشناسی می‌باشند.

۳- مکاتب فکری - فلسفی که خاصّ قرن بیستم هستند و دقیقاً منظور بوخنسکی فلسفه‌های اگزیزتانس با قرائت‌های مختلف (الهی، الحادی و لادری) و جریان‌های فلسفی معطوف به احیاء مابعدالطبیعه.

بوخنسکی علیرغم اذعان به این کثرت و نوعی واگرایی در فلسفه معاصر به مؤلفه‌های وحدت و نوعی همگرایی در این تنوع (وحدت در کثرت) هم اشاره می‌کند. این که هر سه جریان عمده نقدهای جدی به پوزیتیویسم دارند (پوپر، کوآین، دیلتای، هابرماس، هیدگر، گادامر ... همه به نوعی قاتلان پوزیتیویسم هستند، برخی تصریح کرده‌اند مانند کوآین و پوپر و برخی هم چون دیلتای و هابرماس و گادامر نشان داده‌اند). نکته دیگر این که نوعی تحلیل و توصیف پدیدارشناختی در جریان‌های عمده فلسفه معاصر به چشم می‌خورد. سه ویژگی مشترک دیگر جریان‌های فلسفه معاصر به روایت بوخنسکی رئالیستی بودن، کثرت‌گرایی و نوعی غلبه اکتیوالیسم است.

در تدریس فلسفه معاصر در ایران و متون و برنامه‌های درسی، بدون این که پوزیتیویسم و مبانی و زمینه و بسط معرفتی - فرهنگی آن در اروپای قرن نوزدهم تبیین شود، وارد نقادی شتابزده آن هم نوعی نقادی ناظر به تصویری کاریکاتوری و ناقص از پوزیتیویسم می‌شوند غافل از آن که پوزیتیویسم جدی‌ترین پایگاه فلسفی برای دفاع از علم جدید و عقلانیت متناسب با آن یعنی عقلانیت مدرن است و ناشکیبایی و شتابزدگی در نقد آن بدون فهم عمق مبانی و دلالت‌های آن تصویری مغشوش از تحولات معرفتی - فرهنگی غرب مدرن به مثابه خاستگاه نضج‌گیری مسائل فلسفه معاصر، فرا روی دانشجویان فلسفه قرار خواهد داد.

در بین آثار منتشرشده در حوزه آشنایی با مکاتب و جریان‌های فلسفه معاصر بعد از انقلاب، آثار برابن مگی به جهت رویکرد گفتگویی در طرح آرا و مسائل فلسفی و مهم‌تر از آن طرح مسئله با بزرگ‌ترین و یا شاخص‌ترین فیلسوفان معاصر (فلاسفه‌ای چون آیزایابریلین، آیر، هر، کوآین، جان سرل، چامسکی، پاتنام، دورکین و...) دلالت‌های آموزشی قابل اعتنایی دارد.

کتاب مردان/اندیشه مگی مشخصاً به فلسفه معاصر می‌پردازد و با طرح بحث از چیستی فلسفه در گفتگو با آیزایا برلین که از نمایندگان برجسته جریان تاریخنگاری اندیشه با نگاه به مسائل انضمامی انسان معاصر است آغاز می‌کند. برلین در پاسخ به پرسش مگی دربارهٔ محوریت زبان در فلسفه معاصر و

این‌که گاه فلاسفه معاصر متهم به لفاظی و زبان بازی شده‌اند - در حالی‌که کسی که افزون زده زبان است ما هستیم نه آن فلاسفه - می‌گوید:

همین‌طور است. به عقیده من این یکی از بزرگ‌ترین خدماتشان به بشر بوده است و به این جهت کسانی که می‌خواهند نحوه استفاده اولیه از زبان هم‌چنان حفظ شود و می‌ترسند که مبدا تحلیل آن به تضعیف تأثیرش بینجامد، این‌گونه فلاسفه را مردمی خطرناک می‌دانند. شاعر آلمانی هاینه می‌گفت فیلسوف آرام و ساکت را در کتابخانه‌اش نادیده نگیرید چون او ممکن است بسیار قوی پنجه و قهار باشد؛ اگر او را صرفاً آدم فضل فروشی سرگرم مشت‌کاری‌های پیش پا افتاده بدانید، قدرتش را دست کم گرفته‌اید؛ اگر کانت خدای متکلمان عقلی مشرب را از ارزش و اعتبار نینداخته بود، روبسپیر گردن شاه را نمی‌زد. هاینه در آن زمان در فرانسه زندگی می‌کرد و به فرانسوی‌ها هشدار می‌داد که فلاسفه ایدئالیست آلمانی - یعنی پیروان فیشته و شلینگ و این قبیل افراد - مؤمنانی متعصب‌اند که نه ترس جلودارشان است و نه لذت جویی و روزی عاقبت خشمناک به پا خواهند خاست و یادگارهای بزرگ تمدن غرب را با خاک یکسان خواهند کرد. او می‌گفت که وقتی این یورش بزرگ فلسفی، اروپا را به ورطه‌ی جنگ و ویرانی سرنگون کند، انقلاب کبیر فرانسه در مقایسه بازی کودکانه‌ای به نظر خواهد رسید. هاینه شک نداشت که قدرت اندیشه‌های فلسفی، ولو به‌طور غیرمستقیم، ممکن است بسیار عظیم و دامنه‌دار باشد چون شخصاً از این موضوع تجربه کسب کرده بود و مثلاً سر درس - های هگل رفته بود. می‌دانست که فلاسفه برای ایجاد خیر یا شر قدرت عظیم دارند و از قهارترین قانون‌گذاران بشرنند، نه فقط مشت‌کاری‌های بی‌آزاری که سرشان به لفاظی گرم است.^۱

مگی متوجه این معنا هست که برای ورود به راه پر پیچ و خم فلسفه معاصر باید از تعریف و چیستی و کارکرد فلسفه در این‌جا و اکنون فرهنگ معاصر و نسبت آن با انسان معاصر پرسید. همین نکته اخیر در بسیاری از منابع درسی و سرفصل‌ها و رویه‌های اساتید در آموزش فلسفه در ایران مغفول افتاده است و دانشجویان - عمدتاً در مقطع کارشناسی - گمان می‌برند که به هر حال فلسفه، فلسفه است چه فلسفه یونان و قرون وسطی باشد، چه فلسفه اسلامی و خواه فلسفه مدرن و معاصر غربی... غافل از این نکته مهم که از ۱۹۶۰ به این سو بخش قابل‌اعتنایی از مباحثات و مناقشات فلسفی و ایضاً حجم قابل‌اعتنایی از مقالات و کتب یا صراحتاً در عنوان خود به پرسش از چیستی فلسفه می‌پردازند «فلسفه چیست؟» و یا در محتوا و ضمن مباحث خود به این مهم پرداخته‌اند و مشخص است که فلسفه

^۱ - مردان اندیشه، پدیدآورندگان فلسفه معاصر، براین مگی، ترجمه عزت‌الله فولادوند، انتشارات طرح نو، ۱۳۷۴، ص ۳۷.

در زمانه ما با پرسش‌ها و چالش‌های مرزی مواجه شده و تأملات فلسفی این بار نه صرفاً به مسائل محوری فلسفه (معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی و...) که دقیقاً متوجه خود فلسفه است. کتاب مردان اندیشه فقط به جریان‌های فلسفی معاصر همچون مکتب فرانکفورت، اگزیستانسیالیسم و فلسفه تحلیلی و ... نپرداخته، بلکه به یک رویداد مهم در فلسفه معاصر که ظهور و توسعه فلسفه‌های انضمامی یا خاص یا به اصطلاح رایج اما نه چندان دقیق فلسفه‌های مضاف (همچون فلسفه اخلاق، فلسفه علم، فلسفه زبان، فلسفه سیاست، فلسفه ادبیات و فلسفه اجتماعی و...) هم التفاتی معنادار داشته‌است.

فلسفه‌های پست کانتی، فلسفه‌های انضمامی و ناظر به علم‌اند و شاید بتوان این نکته را هم افزود که فلسفه معاصر، فلسفه علم و فرهنگ و انسان و ناظر به علوم طبیعی (سنت تحلیلی) و ناظر به علوم انسانی (سنت قاره‌ای) هستند. بخش پایانی کتاب مگی در گفتگو با با آلن مونته‌فیوره و با عنوان «نظری عمومی به فلسفه در غرب» نکات قابل اعتنایی در باب سرشت و کارکرد و سرنوشت فلسفه معاصر غربی با توجه به تنوع مضامین و خاستگاه‌های متکثر و بعضاً متعارض فرهنگی - تاریخی آن دارد. فیوره در پاسخ به پرسش مگی که چرا در دو دهه اخیر بازار فلسفه تحلیلی فقط در کشورهای انگلیسی زبان و اسکاندیناوی رونق گرفته است؟ ضمن اشاره به این‌که البته در سال‌های اخیر کمی فضا تغییر کرده به این نکته اشاره می‌کند که:

تصور می‌کنم هر توضیح کافی باید فوق‌العاده پیچیده باشد. بدون شک ریشه‌های آن را باید در عوامل فرهنگی، عوامل اجتماعی، عوامل سیاسی و شاید عوامل اقتصادی و روابط متقابل همه این عوامل با یکدیگر جست‌وجو کرد... فلاسفه در هر دو سوی دریای مانس به یک مکتب مشترک لاتین زبان مراجعه می‌کردند. گسست این دو از کانت یعنی در آغاز قرن نوزدهم شروع شد ولی اگر بخواهیم به تفصیل ببینیم که این دو دستگی بین فیلسوفان بریتانیایی و فلاسفه بقیه اروپا چطور پیش آمده مسلماً باید تصویر فرهنگی و تاریخی بسیار وسیعی رسم کنیم... همین قدر می‌گوییم که به نظر من دلایل این امر فقط دلایل فکری یا جوشیده از درون خود فلسفه نیست و به عوامل نهادی هم بسیار مربوط می‌شود که یک نمونه آن ساختار دانشگاه‌ها و موقعیت گروه‌های فلسفه داخل آن‌هاست که در این کشور و در سایر کشورهای اروپایی بسیار با هم فرق دارند^۱.

این نکته اخیر فیوره (که بر آن به نحو ایرانیک تأکید کرده‌ایم) اگر در برنامه‌ریزی آموزشی و تدریس و تحقیق در فلسفه معاصر در ایران جدی‌تر گرفته شود، شاهد تحولی در شیوه مواجهه با متون فلسفی و حتی طرح مباحث فلسفی ناظر به افق فکری - فرهنگی ایران معاصر خواهیم بود.

بسته به این‌که تاریخ‌نگاری فلسفه معاصر از چه افق فکری - فرهنگی باشد، نوع روایت جهت‌گیری و افت و خیز متفاوتی پیدا خواهد کرد. فیلسوفان تحلیلی و محققانی که در آن پارادایم تنفس فکری

^۱ - مردان اندیشه، پدیدآورندگان فلسفه معاصر، براین مگی، ترجمه عزت‌الله فولادوند، انتشارات طرح نو، ۱۳۷۴، صص ۵۳۱-۵۳۲.

می‌کنند روایتی از مسائل مهم و فلاسفه معاصر و مکتب‌های فلسفی جدی و تأثیرگذار - و البته غیر مهم و غیر جدی و غیر تأثیرگذار - ارائه می‌دهند و آن محقق و مورخ فلسفه معاصر که به سنت هرمنوتیک گادامری - هیدگری و یا سنت هابرماسی و حتی نوتومیستی - مثل ژیلسون در کتاب نقد تفکر فلسفی غرب - تعلق خاطر دارد در مسیر و جهت دیگری مشی خواهد کرد.

این نکته شاید بدیهی اما سرنوشت‌ساز، در نوع انتخاب متون درسی برای آموزش فلسفه معاصر در ایران معمولاً چندان مورد اعتنا قرار نمی‌گیرد. برای یک فیلسوف تحلیلی که علی‌الاصول در چارچوب آرمان‌های علم و عقلانیت و زیست جهان‌روشنگری و مدرنیته - به نحو همدلانه و گاه مدافعه‌جویانه - می‌اندیشد و فلسفه می‌ورزد و می‌نویسد، فلسفه معاصر فلسفه ناظر به علم جدید است و فیلسوف معاصر یعنی فیلسوف علم. در حالی که برای یک فیلسوف قاره‌ای که علی‌الاصول در چارچوب نقادی معتدل، رادیکال یا بن‌افکنانه - ساختارشکنانه علم و عقلانیت و زیست جهان‌روشنگری و مدرنیته می‌اندیشد و فلسفه می‌ورزد و می‌نویسد، فلسفه معاصر فلسفه ناظر به نقادی علم جدید است و فیلسوف معاصر یعنی فیلسوف نقاد علم جدید.

ژان لاکوست در کتاب فلسفه در قرن بیستم به دلیل تعلق خاطر به مکتب فرانکفورت و به‌ویژه هابرماس، روایت متفاوتی از جریان‌های فلسفی قرن بیستم ارائه داده‌است. به نظر لاکوست، فیلسوف معاصر کسی است که به مسائل معاصر می‌اندیشد و تصریح کرده که ملاک وی در گزینش فلاسفه و جریان‌های فکری همین مینا بوده‌است. به نظر لاکوست هر چند با تنوع مبادی، مقاصد، مسائل و محتوا، روش و حتی زبان فلاسفه معاصر غربی مواجهیم اگرچه نمی‌توان برای فلسفه معاصر خاستگاه واحد و مشترکی پیدا کرد، ولی می‌توان با احتیاط به نفع این گزاره استدلال کرد که فرگه و نیچه خاستگاه مشترک فلسفه معاصر هستند.^۱

استدلال لاکوست آن است که علیرغم تفاوت‌های جدی فرگه و نیچه، هر دو یک مسئله محوری مشترک دارند و آن این‌که اساساً متافیزیک را به‌مثابه نوعی گفتار (Discourse) نقد کرده‌اند و در نتیجه به نوعی نقادی زبان و فلسفه زبان رسیده‌اند. تفاوت در آن جاست که گاه این نقادی زبان، ناظر به نقادی زبان «علم جدید» (فرگه و سنت تحلیلی) و یا ناظر به نقادی زبان «فرهنگ» به مثابه ابزار تفهیم و تفاهم اجتماعی (نیچه و سنت قاره‌ای) است.^۲

نکته دیگر این‌که فلسفه معاصر وارد گفتگویی انتقادی با وقایع فکری و فرهنگی و سیاسی روزگار وارد شده است. این ویژگی فلسفه معاصر خصلت و ویژگی متمایزی به سبک فلسفه‌ورزی فلاسفه معاصر بخشیده و به آنان این امکان را داده است که از یک طرف به اقتضات حرفه‌ای رشته خود پایبند باشند - یعنی به طرح پرسش‌های بنیادین فلسفی بپردازند - و از سوی دیگر در زیست جهان سیاسی و اجتماعی خود منشا اثر باشند. این ویژگی فلسفه معاصر نه فقط در چهره‌های برجسته فلسفه قاره‌ای

^۱ - فلسفه در قرن بیستم، ژان لاکوست، ترجمه رضا داوری اردکانی، انتشارات سمت، ۱۳۷۶، صص ۲۲-۲۳.

^۲ - همان.

هم‌چون سارتر، فوکو، دریدا، هابرماس و ... که حتی در کار و بار فکری و کارنامه عملی برخی از چهره‌های سرشناس فلسفه تحلیلی همچون برتراند راسل هم به چشم می‌خورد. البته چنان‌که پاره‌ای از مفسران فلسفه معاصر به درستی اشاره کرده‌اند این ویژگی شاید برای فیلسوفان تحلیلی صرفاً انتخابی شخصی یا متفنانانه باشد اما برای فلاسفه قاره‌ای نوعی جهت‌گیری جدی ریشه‌دار در نوع خاص فلسفه‌ورزی آنان است.^۱

همین دیدگاه را کامپالانی و البته با توسعه و تفصیل بیش‌تری در روایت خود از فلسفه معاصر مبنا قرار داده‌است. وی از دو نگاه کلان به فلسفه و از جمله فلسفه معاصر سخن می‌گوید و یکی را تأیید و مبنای روایت خود از تاریخ فلسفه در قرن بیستم می‌داند. این دو نگاه در پاسخ به پرسش از نسبت میان فلسفه و تاریخ‌اش جدیت می‌یابد، این‌که آیا فلاسفه باید به تاریخ فلسفه اهتمام بورزند یا نگاه تاریخی به فلسفه و فلاسفه سابق - و حتی معاصر - صرفاً یک انتخاب شخصی و سلیقه‌ای است، فارغ از زمان و مکان و این‌جا و اکنون تاریخ ما؟ آن‌چه به نظر وی مبنای روایت ما از فیلسوفان معاصر - قاعدتاً باید - قرار گیرد، نوعی متافلسفه و نسبت فلسفه با وضع انضمامی تاریخی این حوزه معرفتی است:

فلسفه بیرون از تاریخ خودش وجود ندارد. فلسفه با مجموعه متونی که از خلال آن‌ها به بیان در آمده‌است یکی است و فرقی با آن‌ها ندارد و فلسفیدن، نخست عبارتست از سر و کله زدن با همین متون: به عبارت دیگر، فلسفه رویارو شدن با مشکل‌های طرح شده در همین متون یا برنهادهای بیان شده در آن‌هاست برای از سر گرفتن آن‌ها یا برای مشخص کردن وضع خود در قبال آن‌ها... در این صورت تاریخ فلسفه به عنوان کاری در بازخوانی انتقادی آثار بزرگ گذشته به لحظه استراتژیکی اساسی، در جریان فعالیت فلسفی به معنای خاص کلمه، تبدیل خواهد شد.^۲

این مبنا در عین حال که روایتگر نوعی متافلسفه و تمهید مبنایی برای تاریخ‌نگاری فلسفه است، می‌تواند مبنایی برای شیوه آموزش فلسفه معاصر و ترسیم نحوه صحیح مواجهه با متون و آرای فیلسوفان باشد. در آموزش رسمی فلسفه در کشور ما به دلیل غلبه نوع خاصی از متافلسفه و تلقی عمدتاً تحلیلی - استدلالی از فلسفه که با محوریت استدلال و برهان‌های منطقی است، نگاه فوق‌کمر محل اعتنا و به‌مثابه مبنایی برای آموزش و پژوهش فلسفی است. این فقدان نگاه انضمامی به فلسفه را در برخی نزاع‌ها و مناقشات درون - و برون آکادمی فلسفه می‌توان دید فی‌المثل وقتی استادی در گروه فلسفه یکی از معتبرترین دانشگاه ایران، برای دهه‌هاست اصرار دارد که فی‌المثل آنچه ویلیام جیمز، ژاک دریدا، میشل فوکو و ... گفته‌اند و نوشته‌اند «فلسفه» نیست و نقد ادبی و روان‌شناسی فرهنگی و نهایتاً شبه فلسفه است.

^۱ -An Introduction to modern European philosophy, edited by Jenny Teichman and Graham White, 2nd ed, 1998, Macmillan, pp14-15.

^۲ - تاریخ فلسفه در قرن بیستم، کریستیان دولاکامپالانی، ترجمه باقر پرهام، ۱۳۸۰، ص ۱۲.

آن چه همچون راهبردی بنیادین در خوانش متون فلاسفه معاصر غربی فراروی کامپالانی بوده، توجه به پس‌زمینه (context) وجودی (existential) و جامعه‌شناختی - فرهنگی متون فلسفی است. در کنار بنیادهای نظری و میراث فلسفی‌ای که از یونان و قرون وسطی تا فلسفه روشنگری و مابعد آن به‌مثابه بنیادی معرفتی برای شکل‌گیری پرسش‌ها و پاسخ‌های فلسفه معاصر است، باید به رویدادهایی تعیین‌کننده در سرشت فلسفه معاصر همچون دو جنگ جهانی اول و دوم، انقلاب ۱۹۱۷، جریان نازیسم و کمونیسم، پدیده آوشوتیس، هیروشیما از سویی و شکل‌گیری و توسعه حوزه‌های دانشی چون مردم‌شناسی، زبان‌شناسی، روان‌کاوی در قرن نوزدهم و بحران‌های جدی در باب فلسفه ریاضیات و بنیادهای فلسفی حساب، نوزایش منطق در قرن نوزدهم در تکوین مسائل، روش‌ها و امکانات و محدودیت‌های فلسفه معاصر توجه داشت.

جمع‌بندی و پیشنهاد:

پیش‌تر اشاره شد که دو جریان فلسفه معاصر ریشه در کانت دارند با این که از خوانش کانت در ایران حدود ۱۳۰ سال می‌گذرد^۱ و مطالعات کانتی از پر رونق‌ترین حوزه‌هاست به گونه‌ای که از کانت و درباره کانت بیش از هر فیلسوف دیگری کتاب، مقاله و پایان‌نامه منتشر شده‌است^۲ با این حال در مطالعات فلسفی در گروه‌های فلسفه ایران توجه به کانت تحلیلی و کانت نقد اول بیشتر بوده و کانت نقد دوم و سوم و کانت آن‌چنان که در رساله روشنگری (که اتفاقاً مورد توجه جدی فلسفه معاصر بوده) بازتاب چندانی در تأملات و پژوهش‌های ایرانیان نداشته‌است. غلبه خوانش اپیستمولوژیک از کانت در ایران چندان مجال ورود به کانت قاره‌ای و به تبع آن عمده جریان‌های فلسفه معاصر در متون و برنامه‌های درسی را نداده‌است. در خوانش فلاسفه قاره‌ای از کانت بیشتر تأکید بر پرسش‌های اخلاقی و زیبایی-شناختی نقد دوم و نقد سوم (نقد عقل عملی و نقد قوه حکم) است در حالی که عمده تأکیدها در خوانش تحلیلی از کانت بر پرسش‌ها و وجوه معرفت‌شناسانه نقد اول (نقد عقل محض) است.^۳

نکته دیگر این که امروز در گروه‌های فلسفه در دانشگاه‌های ایران عمدتاً آموزش تاریخ محور یا متن محور - و در برخی موارد جزوه محور - است و از دستاوردهای خود فلسفه برای آموزش فلسفه معاصر کم‌تر استفاده می‌شود. این در حالی است که از سال ۲۰۰۰ تصویر جدیدی از آموزش فلسفه - به ویژه در آلمان - ظهور کرده و دپارتمان‌های فلسفه کوشیده‌اند تا از توانایی‌های بالقوه آموزش فلسفه و روش‌های خاص آموزش فلسفی (مخصوصاً در حوزه‌های فلسفه تحلیلی، پدیدارشناسی، دیالکتیک،

^۱ - ظاهراً اولین اشاره به آرای کانت در «بدایع‌الحکم» آقا علی مدرس زنوزی به سال ۱۳۰۷ قمری است.

^۲ - طرح پژوهشی سی سال فلسفه در ایران (۱۳۵۸-۱۳۸۸)، شهین اعوانی و همکاران، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران، ۱۳۹۲. صص ۶۶-۶۹.

^۳ - Routledge History of Philosophy, Twentieth-Century Continental Philosophy, Richard Kearney, Routledge, 2005, P2.

هرمنوتیک، ساختارگرایی و شالوده‌شکنی^۱) برای تدریس خود فلسفه بهره گیرند.^۲

با اشاره به تأکید دکتر نصر در گفتاری با عنوان وضعیت کنونی فلسفه در جهان اسلام به پایان می‌برم. ایشان معتقد است که از زمان جنگ جهانی دوم و مواجهه با استعمار به این سو هر چند کشورهای اسلامی متوجه اهمیت آزادی سیاسی شده‌اند، اما با شکل دیگری از سلطه که جنس فرهنگی و فلسفی دارد مواجه شده‌اند. این سلطه در قالب مکاتب فلسفی همچون پوزیتیویسم و مارکسیسم و ... بازتولید شده‌است. در این نبرد میان الگوهای متجدد غربی و سنت اسلامی، تربیت اندیشمندان و فلاسفه‌ای که پای در سنت فلسفی اسلامی دارند و به گفتگوی نقادانه با فلسفه و علم معاصر غربی می‌پردازند از ضرورت‌های فرهنگی زمانه ماست.^۳ حتی اگر لزوماً با مبنای سنت‌گرایانه و نقادی رادیکال دکتر نصر نسبت به فلسفه و تجدد غربی هم‌داستان نباشیم، می‌توان با توجه به طرح و انتشار مباحث فلسفه اسلامی در جهان معاصر^۴ پیشنهاد ارائه حداقل یک درس دو واحدی با عنوان «فلسفه اسلامی معاصر» به منظور زمینه‌سازی برای گفتگوی ثمر بخش میان فلسفه معاصر اسلامی و غربی و ارتقای کیفی آموزش فلسفه در ایران معاصر را داد.

^۱ - analytical philosophy, phenomenology, dialectics, hermeneutics, deconstruction and constructivism.

^۲ - Teaching Philosophy in Europe and North America, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011, p75.

^۳ - اسلام سنتی در دنیای متجدد، سیدحسین نصر، ترجمه محمدصالحی، دفتر پژوهش و نشر سهروردی، ۱۳۸۶، ۳۲۴-۳۲۵.

^۴ - به عنوان نمونه یکی از آخرین آثار منتشر شده در این حوزه که متاسفانه مشابه آن در منابع درسی فلسفه معاصر غایب است و لااقل ما نظیری برای آن در زبان فارسی نمی‌شناسیم، این کتاب شایسته ترجمه است.

Khaled El-Rouayheb & Sabine Schmidtke. (2017), *The Oxford Handbook of Islamic Philosophy*, 706 pp.

منابع

۱. دوره آثار افلاطون، جلد سوم، ترجمه محمدحسن لطفی، انتشارات خوارزمی، ۱۳۵۶.
۲. لاکوست، ژان (۱۳۷۶). فلسفه در قرن بیستم، ترجمه رضا داوری اردکانی، انتشارات سمت.
۳. بوخنسکی ا. م. (۱۳۵۲). فلسفه معاصر اروپایی، ترجمه شرفالدین خراسانی، انتشارات علمی فرهنگی.
۴. داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۰). فلسفه معاصر ایران، تهران: انتشارات سخن.
۵. مگی، براین (۱۳۷۴). مردان اندیشه، پدید آورندگان فلسفه معاصر، ترجمه عزت‌الله فولادوند، انتشارات طرح نو.
۶. نصر، سید حسین (۱۳۸۶). اسلام سنتی در دنیای متجدد، ترجمه محمدصالحی، دفتر پژوهش و نشر سهروردی، ۱۳۸۶.
۷. اعوانی، شهین و همکاران (۱۳۹۲). طرح پژوهشی سی سال فلسفه در ایران (۱۳۵۸-۱۳۸۸)، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
۸. رحمتی، حسینعلی (۱۳۹۵). مآخذشناسی فلسفه غرب، ۲ جلد، تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۹. سیر حکمت در اروپا، محمد علی فروغی، انتشارات زوار، ۱۳۷۵.
۱۰. آشنایی ایرانیان با فلسفه‌های جدید غرب، کریم مجتهدی، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه‌ی اسلامی، ۱۳۸۴.
۱۱. فلسفه علوم اجتماعی قاره‌ای، ایون شرت، ترجمه هادی جلیلی، نشرنی، ۱۳۸۷.
۱۲. فلسفه قاره‌ای، سایمون کریچلی، ترجمه خشایار دیهیمی، تهران: نشر ماهی، ۱۳۸۷.
۱۳. مشخصات کلی برنامه و سرفصل دکتری رشته فلسفه جدید و معاصر، گروه فلسفه دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۵.
۱۴. مشخصات کلی برنامه و سرفصل دکتری رشته فلسفه معاصر، گروه فلسفه دانشگاه تهران، ۱۳۸۵.
۱۵. مشخصات کلی برنامه و سرفصل کارشناسی رشته فلسفه، کمیته فلسفه شورای عالی برنامه ریزی، مصوب نود و ششمین جلسه شورای عالی برنامه ریزی ۶۶/۷/۱۱.
۱۶. مشخصات کلی برنامه و سرفصل دکتری رشته فلسفه، کمیته فلسفه شورای عالی برنامه ریزی، مصوب نود و ششمین جلسه شورای عالی برنامه ریزی ۶۶/۷/۱۱.
۱۷. راهنمای دانشکده ادبیات و علوم انسانی، سال تحصیلی ۱۳۴۶-۱۳۴۷. موجود در کتابخانه دانشکده ادبیات، ش ثبت ۰۸۹۶۵.
۱۸. تاریخ تحول دانشگاه تهران و موسسات عالی آموزشی ایران در عصر پهلوی، حسین محبوبی اردکانی، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۵۰.
۱۹. سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران، مقصود فراستخواه، موسسه خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۸۸.
۲۰. مجله دانشکده ادبیات دانشگاه تهران، سال پنجم، ش ۱ و ۲، مهر و دی ۱۳۳۶.

21. Teaching Philosophy in Europe and North America, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011 .
22. Khaled El-Rouayheb & Sabine Schmidtke, The Oxford Handbook of Islamic Philosophy.2017.
23. Routledge History of Philosophy, Twentieth-Century Continental Philosophy, Richard Kearney, Routledge,2005 .
24. An Introduction to modern European philosophy , edited by Jenny Teichman and Graham White, 2nd ed, Macmillan,1998 .
25. Being and Time ,trans. John Macquarrie and Edward Robinson,Oxford: Blackwell, 1962 .
26. Critchley, Simon , "Introduction: what is continental philosophy?", in Critchley, Simon; Schroder, William, A Companion to Continental Philosophy, Blackwell Companions to Philosophy, Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.1999.
27. Kant, Immanuel.Critique of Pure Reason. trans. and eds. Paul Guyer and Allen Wood .Cambridge: Cambridge University Press, 1998 .
28. Campbell, James, A Thoughtful Profession: The Early Years of the American Philosophical Association. Open Court Publishing ,2006 .



Literature and Academic Curriculum of Contemporary Philosophy in Iran Critical review

Malek Shojaei Jeshvaghani¹

PhD., Faculty member of Institute for Humanities and Cultural Studies, Iran.

In this paper, the concept of contemporary philosophy is precisely the Persian equivalent of its standard usage, in the world of academic circles and texts, European Contemporary Philosophy. The first step deals with the contextual conditions and nature of contemporary philosophy, and the next step is to analyze the problems and main trends of contemporary philosophy (with an emphasis on contemporary continental philosophy), and in accordance with the basis taken in these two preliminary steps, the analytical-critical review of the course syllabus and curriculum in Iranian contemporary philosophy. The main and final part of the paper, while analyzing the important origins of contemporary philosophy in Iran, is to highlight the strengths and weaknesses of the teaching of contemporary philosophy (with emphasis on curriculum and texts).

Keywords: Contemporary Philosophy, Literature and Academic Resources, Contemporary Iran, Critical Approach.

¹ E-mail: malekmind@yahoo.com



نقدی بررسی و نقد کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی

علی حسن پور^۱

دانشجوی دوره‌ی دکتری علوم سیاسی (گرایش جامعه‌شناسی سیاسی)، گروه علوم سیاسی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

ایوب گراوند

عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور کوههدشت، ایران

در مقاله حاضر تلاشی است تا کتاب «برساخت‌گرایی اجتماعی» نوشته ویوین بر با ترجمه اشکان صالحی را مورد نقد و ارزیابی شکلی و محتوایی قرار دهد. این اثر در نیمه اول دهه ۱۹۹۰ م. در بریتانیا به چاپ رسیده است؛ زمانی که برساخت‌گرایی اجتماعی و نظریات پست‌مدرن انتقادات عمده‌ای را بر جریان غالب یعنی اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی و مبانی آن‌ها وارد کرده‌اند. در این اثر مؤلف دو هدف را به صورت همزمان پیگیری می‌کند: اولاً تلاش شده تا اصول، مفاهیم و ویژگی‌های برساخت‌گرایی اجتماعی را - به‌ویژه آن وجه از پژوهش‌های برساخت‌گرا که از نظریات پست‌مدرن نشأت گرفته و جریان غالب را به چالش کشیده‌اند - واکاوی کند. ثانیاً تأثیرات برساخت‌گرایی اجتماعی در حوزه روان‌شناسی و انتقادات این پژوهش‌ها بر روان‌شناسی سنتی را ارزیابی و در بوته نقد قرار دهد. تعلق مؤلف به برخی مفروضات سنت اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی در کنار تکثر و تعدد نظریات پست‌مدرن که بخشی از آن به ماهیت این نظریات مربوط می‌شود؛ باعث شده مرزبندی مفاهیم و نظریات مورد استفاده برساخت‌گرایان اجتماعی و پست‌مدرنیسم به همراه معانی و استدلال آن‌ها به درستی در این اثر تشریح نشود. نقدهای مکرر و غیرقابل کنترل نویسنده در هر فصل کتاب به شکل جانبدارانه‌ای به این ابهامات دامن زده، به گونه‌ای که این نظریات را در ارائه رویکردهای نوین پژوهشی ابتر نشان می‌دهد. ویوین بر برای عبور از این وضعیت به نظریاتی مانند روان‌شناسی روایی، تعامل‌گرایی نمادین و ... متوسل می‌شود.

واژه‌های کلیدی: برساخت‌گرایی اجتماعی، روان‌شناسی اجتماعی، گفتمان، روان‌شناسی سنتی، تحلیل فوکویی گفتمان.

^۱ a.hassanpour.a65@gmail.com

مقدمه

امروزه مفهوم برساخت‌گرایی اجتماعی و استفاده از آن در رشته‌های مختلف و به طور خاص علوم اجتماعی و فلسفه علم به پارادایم غالب تبدیل شده‌است (صدرفراتی و مقدم‌حیدری، ۱۳۹۳، ۱۵۸). طیف بسیاری از کتب، مقالات و نوشته‌هایی که در سال‌های اخیر به رشته تحریر آمده‌است گویای این واقعیت است. کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی نوشته ویوین بر را می‌توان در شمار این مطالعات دانست. ویوین بر نویسنده کتاب استاد دانشگاه هادرسفیلد انگلستان از سال ۱۹۹۰ در این دانشگاه مشغول است. وی تحصیلات خود را از لیسانس تا دکتری در رشته روان‌شناسی گذرانده است. نویسنده متأثر از روان‌شناسی اجتماعی بریتانیا بود و از سال ۲۰۰۵ م. تاکنون عضو هیأت تحریریه روان‌شناسی خرد از نظریه تا عمل در این دانشگاه است. در حال حاضر عضو مؤسسه پژوهشی علوم انسانی کاربردی و شهروندی مرکز تحقیقات روان‌شناسی کاربردی وابسته به مرکز تحقیقات علوم اجتماعی مشغول به فعالیت است و در زمینه «فراگیری بین‌نسلی» به مطالعه و پژوهش می‌پردازد. از جمله مهم‌ترین زمینه‌های پژوهشی مورد علاقه وی می‌توان به روش‌های کیفی تحقیق، روان‌شناسی اجتماعی، برساخت‌گرایی اجتماعی، روان‌شناسی برساخت‌گرایی فردی، مطالعات جنسیت، روان‌شناسی رسانه و فرهنگ عامه اشاره کرد. تاکنون بیش از ۵۰ عنوان مقاله و کتاب از نویسنده به چاپ رسیده است که از جمله مهم‌ترین این آثار می‌توان به کتب «مقدمه‌ای بر برساخت‌گرایی اجتماعی»^۱ (۱۹۹۵)، «جنسیت و روان‌شناسی اجتماعی»^۲ (۱۹۹۸)، «فرد در روان‌شناسی اجتماعی»^۳ (۲۰۰۲)، «برساخت‌گرایی اجتماعی»^۴ (۲۰۰۳)، «برساخت‌گرایی»^۵ (۲۰۰۳)، «مداخله اطرافیان»^۶ (۲۰۰۶)، «برساخت خانواده در فرهنگ عامه»^۷ (۲۰۱۰)، «جنسیت و روان‌شناسی»^۸ (۲۰۱۴)، «ارزش بی‌طرفی»^۹ (۲۰۱۴) و ... اشاره کرد. علاوه بر موارد یاد شده سالمندان، زنان، سکس و خشونت از دیگر موضوعاتی است که نویسنده در مقالات خود به آنها پرداخته است. کتاب «برساخت‌گرایی اجتماعی» در سال ۲۰۰۳ م. در انگلستان چاپ شده و در سال ۲۰۱۵ م. به چاپ سوم رسیده‌است. این اثر در سال ۱۳۹۴ به همت اشکان صالحی با شمارگان ۵۰۰ نسخه در ۳۱۲ صفحه به وسیله نشر نی به زبان فارسی ترجمه شده‌است و در سال ۱۳۹۵ به چاپ دوم رسیده‌است. اشکان صالحی مترجم اثر نیز علاوه بر کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی کتب و مقالات دیگری را نیز ترجمه کرده‌است که از جمله این آثار می‌توان به ترجمه کتاب جیبی «پارادوکس‌های هنر سیاسی» (۱۳۹۲) که برگردان مقاله‌ای از «ژاک رانسیر» بوده به وسیله انتشارات بن گاه در ۴۸ صفحه و ترجمه

1. An introduction to social constructionism.
2. Gender and social psychology.
3. The person in social psychology.
4. Social constructionism.
5. Constructivism.
6. Bystander intervention.
7. Constructions of the family in popular culture.
8. Gender and psychology.
9. Value neutrality.

کتاب جیبی راهنمای مصور «آشنایی با مدرنیسم» (۱۳۹۳) به وسیله انتشارات چاپ و نشر نظر در ۱۹۲ صفحه و ترجمه کتابی جیبی تحت عنوان «چرخش اخلاقی استتیک و سیاست» (۱۳۹۴) از ژاک رانسیر که خود بخشی از کتابی با همین عنوان است به وسیله انتشارات بن‌گاه در ۴۴ صفحه به چاپ رسیده است. آن چه مسلم به نظر می‌آید، این که نام مترجم و آثار او برای خوانندگان این حوزه کم‌تر به چشم خورده و شاید کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی تاکنون مهم‌ترین و جدی‌ترین ترجمه وی باشد. نگاهی به عنوان کتب و مقالات ترجمه شده از این مترجم نشان می‌دهد که مهم‌ترین حوزه فعالیت وی هنر و ادبیات بوده و مطالعات حوزه علم‌الاجتماع، فلسفه، روانشناسی اجتماعی و نظریات پسامدرن در ترجمه‌های وی جنبه جانبی داشته است. با این اوصاف، در ادامه جهت نقد اثر مذکور ضمن معرفی آن، ابتدا نقد شکلی کتاب مورد نظر قرار می‌گیرد و سپس به نقدهای محتوایی وارده بر این اثر پرداخته خواهد شد. مطالب ارائه شده با نتیجه‌گیری به پایان خواهد رسید.

نقد شکلی اثر

برساخت‌گرایی اجتماعی کتابی است که برای اولین بار در سال ۱۹۹۵ م. از سوی انتشارات راتلج چاپ و انتشار یافت و در سال‌های ۱۹۹۶، ۱۹۹۷، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱ همان ناشر آن را تجدید چاپ کرد. کتاب بعد از فهرست مطالب، بدون مقدمه و پیشگفتار و با سخنی کوتاه از مترجم که قدردانی و تشکر بوده شروع شده و در نه فصل نگاشته شده است و در پایان با فهرست توصیفی مفاهیم اصلی و پیشنهاد برای مطالعات بیشتر و در نهایت کتاب‌شناسی به پایان رسیده است. اگرچه عنوان کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی است؛ اما با توجه به محتوای کتاب عنوان «برساخت‌گرایی اجتماعی و روان‌شناسی در عصر پسامدرن» عنوان دقیق‌تری به نظر می‌آید. به لحاظ شکلی اشکالات متعددی بر کتاب وارد بوده و همین مسئله سبب شده است که از ارزش اثر بکاهد. بخشی از انتقاداتی که به کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی وارد می‌شود به خاطر ماهیت کار ترجمه است که نه تنها این اثر بلکه بیش‌تر آثاری که حالت ترجمه‌های دارند از آن در امان نیستند. وارداتی بودن اندیشه‌ها و تفکرات و فلسفه‌های یاد شده که منشأ درونی نداشته و در بافت تاریخی و اجتماعی زیست جهان دیگری صورت گرفته ما را در فرآیند ترجمه با اشکالات جدی مواجه می‌کند، که اثر حاضر از آن اشکالات مستثنی نیست. از طرفی بخش از اشکالات ترجمه حاضر به مترجم اثر بر می‌گردد که نقطه تمرکز این نوشته است. کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی فاقد مقدمه و پیشگفتار است و مؤلف و مترجم اثر هیچ‌گونه توجهی به آن نشان نداده‌اند و این مسئله سبب ابهام و سردرگمی برای خواننده شده به گونه‌ای که ضرورت و دغدغه‌ای که این اثر می‌تواند در ساحت اندیشه و فلسفه علوم اجتماعی داشته باشد، برای خواننده مغفول مانده است. فهرست مطالبی که در ابتدای کتاب آمده است این ابهام را برای خواننده بیش‌تر می‌کند. مطالبی که در ذیل عنوان هر فصل آمده تفکیک نشده است؛ بخشی از عناوین با تورفتگی‌هایی از سایر مطالب جدا شده اما این تورفتگی‌ها از قاعده یکسانی پیروی نمی‌کنند. روال اثر در هر فصل به گونه‌ای است که ابتدا مفاهیم آن فصل توضیح داده شده و در آخر هر فصل خلاصه‌ای از آن آورده شده است، اما همین مسئله در همه فصول کتاب رعایت نشده است. نویسنده فصل اول را با «کلامی درباره کلمات» به پایان رسانده و در فصل دوم در

پایان هر بحث خلاصه‌ای از آن ارائه کرده (در فصل دوم سه خلاصه آورده شده‌است) و برخلاف رویه کلی کتاب، در پایان فصل دوم نتیجه‌گیری کرده‌است. از فصل سوم تا هشتم، در پایان هر فصل خلاصه‌ای از آن آورده شده‌است. این روند در فصل آخر یعنی فصل نهم به شکل دیگری ارائه می‌شود؛ به این معنا که فصل نهم اثر با یک نتیجه‌گیری به پایان می‌رسد و این نتیجه‌گیری نه نتیجه‌گیری فصل نهم، بلکه نتیجه‌گیری کل اثر است. از آنجایی که اثر حاضر فاقد یک فصل مجزا برای نتیجه‌گیری است، در پایان آخرین فصل به جای این که خلاصه فصل نهم بیان شود به نتیجه‌گیری کلی اثر پرداخته‌است. از نظر ترجمه اگر نگوییم که ترجمه کتاب سخت و پیچیده است می‌توان گفت که این ترجمه سادگی و شیوایی کافی را نداشته‌است. جملات مبهم، استفاده از چند کلمه منفی‌ساز در یک جمله (ص ۱۹)، جملات طولانی بدون استفاده از علائم نگارشی و کلمات طولانی که گاه تا شش کلمه با علامت کسره به هم متصل می‌شوند (ص ۲۷۰)، باعث ابهام و سردرگمی خواننده می‌شود. این در حالی است که این اثر با هدف آشنایی دانشجویان با نظریات برساخت‌گرایی اجتماعی به رشته تحریر درآمده‌است. همچنین در این اثر دو مفهوم گفتمان و کلماتی که از مصدر «ساختن» (ساختاربندی، واسازی، برساخت‌گرایی، ساختارگرایی، ساخت‌گرایی، واساخت‌گرایی، ساختارگرایی، پاساختارگرایی، برسازی و ...) گرفته شده‌اند، آنقدر تکرار می‌شوند و در جملات مختلف به کار می‌روند که فهم را بسیار دشوار می‌کنند. این در حالی است که مترجم می‌توانست از این مسئله جلوگیری به عمل آورده، بدون آن که از مفهوم آن بکاهد. به طور مثال نویسنده می‌توانست به جای مفهوم «واساخت‌گرایی»^۱ از مفهوم «شالوده‌شکنی» (ص ۳۸) استفاده کند. کلمه حتی به صورت «حتا» (۲۲ و ۹۰ و ۱۰۵) و کلمه خنثی به صورت «حنثا» (۲۵). از دیگر مباحث قابل تامل در نقد اثر، انتصاب شالوده‌شکنی به فوکو و نادیده گرفتن دریدا است. هم چنین تمرکز آلتوسر بر مفهوم ایدئولوژی است نه گفتمان، در حالی که نویسنده آورده‌است که تمرکز آلتوسر بر گفتمان است. ترجمه تحت‌اللفظی برخی از جملات «سکسوالیته محض نمونه به ما نشان می‌دهد» (ص ۱۶۴) یا «برای مثال دیگر» (ص ۱۹۰) یا «نمونه اینک کلاسیک این حمله به دیدگاه سنتی نگرش‌ها را در کتاب ...» (ص ۱۹۱). ص ۱۷۴ و ۱۷۵ و ۲۳۴ و ۲۳۵ گفتگوهایی که برای مثال آورده شده‌است به فارسی ترجمه شود و در صورت ضرورت متن لاتین به صورت پاورقی آورده شود یا بالعکس. ص ۱۹۲ نویسنده از دو فرهنگ مائوری‌ها و موربوری‌ها سخن رانده و در ص ۲۷۳ از پاکه‌هایی‌ها، اما از آنجایی که برای خواننده ایرانی این فرهنگ‌ها ناشناخته است لازم بود در پاورقی توضیح مختصری از آنها داده می‌شد تا انتقال معنا به درستی صورت گیرد. از طرفی آوردن مفاهیمی مانند «دیدگاه ایجاد‌ی یا فردیت استقرایی» (ص ۲۷۵)، «فرقه فرد» (ص ۲۷۵)، «سندروم پیش‌قاعدگی» (ص ۲۷۵)، «خواندن‌پیشی» (ص ۲۷۵)، «حقوق کلامی» (ص ۱۷۹)، نیاز به توضیح دارند و این مفاهیم خواننده را به ابهام بیشتر دچار می‌کنند. عدم رعایت نیم فاصله در جای مناسب و جداسازی کلمات («در این باره» ص ۲۳۰ بین هر سه کلمه فاصله گذاشته شده‌است در حالی که در سایر بخش‌های کتاب «در این باره» با نیم فاصله از هم جدا

^۱ Deconstructionism.

شده‌اند). «به‌خاطر آوردن» در ص ۱۹۳ با نیم فاصله از هم جدا شده است در حالی که بیش از یک کلمه است و باید با فاصله از هم جدا شوند. ص ۱۲۲ «به‌حاشیه‌رانده‌شده» همگی با نیم‌فاصله از هم جدا شده‌اند. ص ۹۳ مترجم مثالی آورده که «مثلاً جمله‌ی» در یک خط آمده و بدون علائم نگارشی به خط بعدی رفته «علیه فیلیپین اعلام جنگ می‌کنم» در حالی که این شکل بیان مطلب در ص ۹۴ نیز تکرار شده و در زبان فارسی مرسوم نیست. استفاده از حرف (ی): روان‌شناسی‌یی (۲۲۴)، همه‌ی (۱۲۳)، به-منزله‌ی (۱۲۳)، کلمه‌ی (۱۲۴)، ص ۱۰۵ و ۱۲۲ و ۹۹ خط فاصله (-) مشخص نیست برای چه آمده-است. ص ۱۳۹ ایرانیک‌ها از متن اصلی است این در حالی است که مترجم باید حتی علائم نگارشی را نیز ترجمه کند و آوردن علائم نگارشی متن انگلیسی در متن فارسی می‌تواند باعث بروز خطا شود. علامت (۰) در ص ۱۳۹ در ارجاع داخل متن بلافاصله بعد از نام نویسنده آورده شود. استفاده از علامت ساکن () به جای کاما (،) برداشت ۱۲۲ نظم ارجاع‌دهی در درون متن به هم ریخته و کلمه مثلاً حذف شود و به جای آن از (ن.ک: یا ر. ک: استفاده شود (ص ۲۲۸ پاراگراف سوم). استفاده از علائم نگارشی زبان انگلیسی در متن ترجمه فارسی (ص ۱۴۴، ص ۲۱۲ و ۱۴۹ پاراگراف دوم خط پنجم و استفاده از جملات که ناقص به نظر می‌آیند مانند ص ۱۸۲ «مثال دیویز (ن.ک: فصل ۵) اینجا گویاست» این درحالی است که مثال دیویز در همان فصل پنجم (ص ۱۴۴) هم چندان گویا نیست. فونت لاتین در پاورقی با بقیه فونت‌های به کار رفته یکی نیست (ص ۲۴۵).

نقد محتوایی اثر

نویسنده در فصل اول کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی با عنوان «برساخت‌گرایی اجتماعی چیست؟» تلاش کرده‌است تا آن دسته از پژوهش‌ها و نوشته‌هایی را که زیر عنوان برساخت‌گرایی اجتماعی قرار می‌گیرند، معرفی کند و دلیل آن را شرح دهد. برای دستیابی به این هدف با توضیحی مختصر درباره نظریه‌پردازانی سخن می‌گوید که در این حوزه سهیم هستند (بر، ۱۳۹۴: ۱۶). در ادامه به برخی از اصول اشاره می‌شود که اگر در پژوهشی این اصول به کار گرفته شوند، می‌توان آن را پژوهش برساخت‌گرا دانست. به عقیده نویسنده چهار اصل عمده برساخت‌گرایی اجتماعی شامل موضع‌گیری انتقادی در برابر دانش بدیهی تلقی شده (اثبات‌گرایی و تجربه‌گرایی)، داشتن منش خاص تاریخی و فرهنگی، اهمیت دادن به فرآیندهای اجتماعی در حفظ و استمرار دانش و ملازمت دانش با کنش اجتماعی است (همان: ۲۰-۱۶). به عقیده نویسنده اثر هر کدام از اصول یاد شده دارای ویژگی‌هایی هستند که پژوهش برساخت‌گرا را از روان‌شناسی سنتی متمایز می‌کند و آن را کمابیش در تقابل با روان‌شناسی اجتماعی و روان‌شناسی سنتی قرار می‌دهد. ضد ذاتی‌باوری، انتقاد از واقع‌گرایی، ویژگی‌های تاریخی و فرهنگی دانش، زبان به مثابه پیش‌شرطی برای اندیشه و کنش اجتماعی، تمرکز بر رویه‌های اجتماعی و فرآیندها از جمله مهم‌ترین این ویژگی‌ها هستند (همان: ۲۷-۲۰). او عصر روشنگری، مدرنیسم و پست‌مدرنیسم را خاستگاه برساخت‌گرایی اجتماعی دانسته که ریشه در تحولات فلسفی دویست تا سیصد سال پیش دارد. برساخت‌گرایی اجتماعی در این معنا در بافت فکری و فرهنگی خاصی شکل گرفته که پسامدرنیسم نامیده می‌شود و کیفیت خاص خود را تا اندازه‌ای وام‌دار همین بافت است (همان: ۳۰-۲۷).

نویسنده در ادامه این روند از برخی متفکران مانند کانت، نیچه، مارکس، برگر و لوکمان نام می‌برد که سهم بسزایی در گذار از مدرنیته به پسامدرنیسم و برساخت‌گرایی اجتماعی داشته‌اند. در نتیجه آثار نویسندگان یاد شده و چرخش زبانی و بحران در روان‌شناسی اجتماعی که با مقاله گرگن^۱ (۱۹۷۳) شروع می‌شود روان‌شناسی اجتماعی برساخت‌گرا بر زمینه‌ای میان‌رشته‌ای و همگام با متفکران فرانسوی مانند فوکو و دریدا پا به میان می‌گذارد. از این رو ویوین بر این عقیده است که پس‌زمینه فرهنگی برساخت‌گرایی اجتماعی پسامدرنیسم است، ولی ریشه‌های فکری آن به آثار قدیمی‌تر جامعه‌شناسی و دغدغه‌های مرتبط با بحران روان‌شناسی اجتماعی بر می‌گردد (بر، ۱۳۹۴: ۳۴).

نویسنده کتاب در ذیل سؤال چه نوع روان‌شناسی را می‌توان برساخت‌گرا نامید؟ روان‌شناسی انتقادی، روان‌شناسی اجتماعی انتقادی، روان‌شناسی گفتمانی، واساخت‌گرایی (با به عبارت دیگر شالوده‌شکنی) و تحلیل فوکویی گفتمان و رویکردهای ساخت‌گرا (ساخت‌گرایی)^۲ که مورد توجه پیازه است نه ساختارگرایی^۳ را در زمره روان‌شناسی برساخت‌گرا می‌داند (بر، ۱۳۹۴: ۴۱-۳۴). در ادامه این بحث مطلبی تحت عنوان نقد و کانون پژوهش آورده می‌شود. در بحث کانون پژوهش نویسنده روان‌شناسی گفتمانی را به عنوان نماینده برساخت‌گرایی اجتماعی خرد و تحلیل فوکویی گفتمان به عنوان نماینده روان‌شناسی اجتماعی کلان به صورت مختصر توضیح داده‌است. سپس بدون آن‌که زمینه و ارتباط مناسب در بحث‌های قبل فراهم شده باشد به بحث واقع‌گرایی و نسبی‌گرایی و عملیت و جبرگرایی می‌پردازد. روش پژوهش کتاب کیفی بوده که در آن زبان به عنوان مرکز پژوهش‌های برساخت‌گرا در نظر گرفته شده که با تحلیل رونوشت مصاحبه‌ها و دیگر متون نوشتاری مجموعه‌ای را فراهم نموده که منجر به شکل‌گیری طیفی از روش‌های تحلیلی با عنوان تحلیل گفتمان شده‌است. همچنین قسمت پایانی فصل اول کتاب مطالبی تحت عنوان نقشه راهنمای کتاب و کلامی درباره کلماتی آمده‌است که در بحث نقشه راهنمای کتاب به معرفی فصول کتاب و در بحث کلامی درباره کلمات به پیچیدگی و ابهام مفاهیم مورد استفاده در پژوهش‌های برساخت‌گرا و کاربردهای متفاوت یک مفهوم مشترک به وسیله متفکران متفاوت به عنوان مشکلات پژوهش برساخت‌گرا آورده شده‌است. برساخت‌گرایی در این اثر رویکردی پسامدرن معرفی شده‌است و توضیحی درباره سایر رویکردها از جمله پسامارکسیسم، هرمنوتیک‌های فلسفی و رادیکال، مطالعات فرهنگی، مکتب فرانکفورت و حتی کسانی که از مدرنیته متأخر سخن می‌گویند، به میان نیاورده و نظریات آنها را از کار خود کنار گذاشته‌است.

نویسنده در بخشی از کتاب آورده‌است که «کانون توجه کتاب حاضر برساخت‌گرایی اجتماعی است آن گونه که در روان‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی مطرح می‌شود و هدف من آشنا کردن خواننده با شماری از ویژگی‌های اصلی برساخت‌گرایی اجتماعی و در عین حال تشریح پیامدهایی است که این رویکرد برای درک رفتار انسان و همچنین برای خود رشته روان‌شناسی به همراه دارد» (بر، ۱۳۹۴: ۱۵).

۱. Gergen.

۲. Constructivism.

۳. Structuralism

در جای دیگر نویسنده آورده است که: «با نوشتن این کتاب به تلاشی ادای سهم می‌کنم که شاید بتوان آن را «برسازی اجتماعی برساخت‌گرایی اجتماعی» نامید» (بر، ۱۳۹۴: ۳۲). نویسنده در این اثر هدف خود را بررسی تأثیر برساخت‌گرایی اجتماعی بر روان‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی معرفی می‌کند. این در حالی است که حدود این مفاهیم و ارتباط آن‌ها با یکدیگر به خوبی تشریح نمی‌شود؛ در ابتدای فصل هنوز برساخت‌گرایی اجتماعی و اصول و ویژگی‌های آن روشن نشده است که نویسنده وارد مباحث روان‌شناسی می‌شود. نویسنده با آوردن این سوال که برساخت‌گرایی اجتماعی چه تفاوتی با روان‌شناسی سنتی دارد؟ تلاش می‌کند این دو رویکرد را از هم جدا کرده و برساخت‌گرایی اجتماعی را نه در نتیجه ناتوانی روان‌شناسی سنتی یا نقد آن، بلکه به نظریه‌ای در کنار آن تنزل دهد.

نویسنده در بخش‌های مختلف کتاب از نظریاتی استفاده می‌کند که جایگاه و نقش آن در برساخت‌گرایی اجتماعی به خوبی تشریح نشده و ارتباط منطقی و منسجمی با سایر مفاهیم برقرار نمی‌کند. برای مثال طرح مباحثی مانند واساخت‌گرایی دریدا (ص ۳۸) نیازمند توضیح و تشریح بیشتری بوده و قرار دادن این مفهوم ذیل عنوان تحلیل فوکویی گفتمان به صورت گذرا و بدون برقراری ارتباط مناسب با سایر مفاهیم باعث ایجاد ابهام و سردرگمی هرچه بیش‌تر خواننده می‌شود.

همچنین استفاده از مفهوم گفتمان در این فصل نیازمند دقت بیش‌تری است و لازم به نظر می‌رسد که نویسنده مرزبندی و معانی متعدد این مفهوم را مد نظر قرار دهد. مفهوم گفتمان پدیده‌ای چندوجهی و چندمعنایی است، که این نوع کثرت موجب پیچیدگی و ابهام در دریافت صحیح معانی و تعاریف آن و فهم دقیق نقش، جایگاه، کارویژه‌ها و استلزام‌های آن شده است. بداعت مسائل و موضوعات مطروحه در بحث گفتمان از یک سو و گستردگی دامنه و دایره شمول کارکردی و معنایی آن از سوی دیگر - که رشته‌های متنوع علوم انسانی و اجتماعی از زبان‌شناسی، ادبیات، هنر، نقد و نظریه ادبی، نقد و نظریه فرهنگی و نقد و نظریه اجتماعی گرفته تا فلسفه، سیاست، روان‌شناسی، روان‌کاوی، زیبایی‌شناسی، جامعه‌شناسی، تاریخ، اقتصاد و حقوق ... را در بر می‌گیرد- سبب شد تا اقبال و توجه چشمگیری به آن صورت بگیرد (مک‌دائل، ۱۳۸۰: ۹). این اثر نیز از این قاعده مستثنی نبوده است، اما این اقبال با آشفتگی‌هایی چند همراه بوده است. در بسیاری از موارد با خلط‌های معنایی و آشفتگی‌های مفهومی در نحوه و شکل استفاده از این مفهوم مواجه هستیم. به گونه‌ای که در بسیاری از موارد با اندکی تأمل و دقت متوجه خواهیم شد که دریافت معنایی و کارکردی صحیحی از این مفهوم، تعریف آن، دامنه یا شمول عملکرد آن و ... وجود ندارد و با این وجود بی‌محابا به کار گرفته می‌شود. اگرچه بخش اعظم این آشفتگی‌ها به ماهیت کثیرالوجه و چندمعنایی بودن پدیده گفتمان بازمی‌گردد (مک‌دائل، ۱۳۸۰: ۱۰). لیکن این امر به هیچ‌وجه مجوزی برای خلط مباحث و ممانعت از رعایت مرزبندی‌های موجود میان مفاهیم مختلف گفتمان با سایر مفاهیم مانند واسازی نمی‌شود.

فصل دوم کتاب با عنوان استدلال برساخت‌گرایی اجتماعی تلاش دارد تا دیدگاه‌های رایج درباره شخص را به چالش کشاند، تا از این طریق خواننده را متقاعد کند که ایده برساخت‌گرایی اجتماعی کارآمد و مفید است. جهت نیل به این هدف نویسنده کوشیده است تا با نگاهی به تجربه‌های روزمره، فهم متعارف

دربارهٔ شخص در روان‌شناسی سنتی را زیر سؤال ببرد و نشان دهد که چرا ایدهٔ برساخت‌گرایی را باید دست‌کم جدی بگیریم تا ببینیم آیا این ایده می‌تواند بینش سودمندتری یا کارآمدتری دربارهٔ انسان به ما بدهد یا نه. ویوین بر با استفاده از سه مفهوم شخصیت، سلامت و بیماری و سکسوالیته^۱ می‌خواهد نشان دهد که بسیاری از امور دربارهٔ خودمان و تجربیاتمان که تا به امروز بدیهی، مفروض، ثابت و تغییرناپذیر انگاشته شده به صورت اجتماعی پدید آمده و استمرار می‌یابند (بر، ۱۳۹۴: ۷۵-۵۱).

آنچه در فصل دوم آمده بیش از آن‌که در راستای روش‌شناسی پژوهش باشد، به نقش عوامل اجتماعی و محیطی در توضیح مفاهیم شخصیت، سلامتی و بیماری و سکسوالیته پرداخته شده‌است. در حالی که در روش‌شناسی پژوهش و مطالبی که در فصل اول آمده‌است، برساخت‌گرایی اجتماعی برآمده از نظریات پسامدرن و به طور خاص گفتمان و استدلال آن‌ها (واساخت‌گرایان، نظریات فوکویی گفتمان، روان-شناسان انتقادی و ...) باید مورد توجه قرار می‌گرفت. در غیر این صورت نظریات روان‌شناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی معرفت برای بیان ناقص بودن برداشت رایج از اصطلاحات یاد شده کفایت می‌کرد. در حالی که استدلال برساخت‌گرایی اجتماعی و مفاهیمی مانند سکسوالیته متفاوت از آن چیزی است که نویسنده به عنوان نمونه‌های استدلال برساخت‌گرایی در این بخش آورده‌است. کتاب تاریخ سکسوالیته فوکو، تاریخ اخلاق جنسی، کنش‌های جنسی و باورهای مذهبی یا علمی دربارهٔ رفتار یا آداب جنسی نیست، بلکه هدف اصلی فوکو کنکاش در پدیده‌ای است که با ذهنیت و قدرت رابطه نزدیکی دارد. به همین جهت او سکسوالیته را کارمایه طبیعی انسان برای تولید مثل یا کسب لذت نمی‌داند. به نظر او، سکسوالیته منظومه‌ای اتفاقی از گفته‌ها، رفتارها و مضامینی است که در عصر حاضر آدمیان را در چنبرهٔ مناسبات قدرت و گفتمان قرار می‌دهد. در این معنا، سکسوالیته راهبردی در جهت اداره، تولید و نظارت بر اندام انسان‌ها و مناسبات اجتماعی آن‌هاست. به عبارت دیگر، در فرهنگ مدرن، سکسوالیته به صورت اهرمی برای چیرگی بر وجود انسان‌ها به کار رفته است (ضمیران، ۱۳۸۹: ۱۶۳). این مفهوم کلید هستی‌ماست، نه به دلیل آن‌چه ما واقعاً هستیم، بلکه به دلیل محوریت آن در طیفی از استراتژی‌هایی که دانشی از سوژه و مجموعه‌ای از هنجارها را فراهم می‌آورد که حول آن‌ها می‌توان رفتار سوژه را سامان داد (میلر، ۱۳۸۸: ۲۴۷-۲۴۶). در واقع بحث تغییر بنیادی از تلقی رایج در روان‌شناسی سنتی از مفهومی سکسوالیته در این معنا است و آوردن استدلال‌های نویسنده کتاب در فصل دوم ساده‌سازی مسئله بوده و به هیچ وجه عمق بحرانی که روان‌شناسی سنتی با آن مواجه است را نشان نمی‌دهد.

فصل سوم تحت عنوان نقش زبان در برساخت‌گرایی اجتماعی تا حد زیادی توانسته‌است ارتباط منطقی بین برساخت‌گرایی اجتماعی، روان‌شناسی و مفهوم زبان به عنوان مرکز پژوهش‌های برساخت‌گرا برقرار کند. ویوین بر در این فصل بیش از هر چیزی کوشیده این موضع را طرح کند که زبان و اندیشه از هم جدا نیستند و این زبان است که اساس تمام اندیشه‌های ماست. زبان نظامی از مقوله‌ها را در اختیار ما می‌گذارد که به کمک آن می‌توانیم تجربه‌مان را تقسیم‌بندی کنیم و بدان معنا ببخشیم، بدین ترتیب ما

^۱. Sexuality

هم به محصولات زبان بدل می‌شویم. زبان تجربه و دریافت ما از خود و دیگران را تولید می‌کند و بر می‌سازد. ساختارگرایان نشان داده‌اند شکل‌گیری تجربه انسانی اختیاری است و در نتیجه همواره ممکن است تجربه ما به نحو متفاوتی شکل بگیرد. چیزی در طبیعت جهان یا انسان‌ها نیست که الزاماً به مقوله‌های مفهومی یک زبان بیانجامد (بر، ۱۳۹۴: ۹۹). سوسور به عنوان مهم‌ترین نماینده این جریان - زبان‌شناس سوئیسی - در این چارچوب، با طرح ساختارهای زبانی، اولین قدم را در ایجاد نظریه گفتمان برداشت. به عقیده سوسور اصوات یا تصاویر نوشتاری و معانی هر زبان تنها در جریان روابط آنها با یکدیگر وجود دارند و به سبک نظام روابط تعلق دارند؛ نه اصوات و نه معانی واژه‌ها و کلمات هیچ‌کدام پیش از نظام مذکور وجود خارجی ندارند، بلکه از نظام نشات می‌گیرند (مک‌دائل، ۱۳۸۰: ۶۶؛ حقیقت، ۱۳۸۷: ۴۸۰). پس‌اساختارگرایان در نقد به برخی از پیش‌فرض‌های ساختارگرایی زبان را عرصه نزاع و کشمکش و دارای توان بالقوه برای ایجاد تغییر در شخص و جامعه می‌دانند؛ آن‌ها بر منش ناپایدار، گذرا و تردیدپذیر معنای زبان و به دنبال آن تجربه و هویت ما پافشاری می‌کنند.

آنچه در این فصل نیاز به توضیح بیشتری دارد و به نظر می‌آید نویسنده از آن غفلت کرده‌است، نظریه و ساختارگرایی (شالوده‌شکنی) دریداست. البته مؤلف همواره در کتاب از نظریه او تحت عنوان واسازی نام می‌برد، ولی اشاره به جایگاه بحث و نظریه او در این اثر کلی، مبهم و گذرا بوده‌است. بهتر بود پس از بحث پس‌اساختارگرایی نویسنده به شرح و بسط نظریه دریدا درباره زبان و نشانه‌ها با تمرکز بر بر ساخت-گرایی بپردازد و کم‌تر دریدا را در سایه فوکو گم کند. در شالوده‌شکنانه دریدا، تاریخ نشانی از هیچ پدیده مجردی نیست، بلکه صرفاً در یک رابطه هم‌نشینی، جانشینی و هم‌زمانی و در زمانی است که پدیده‌ها هویت می‌یابند. در اینجا منظور از شالوده‌شکنی یک متن به معنای ویران کردن و از میان برداشتن شالوده نیست که نشان دهیم متن معنا ندارد، بلکه می‌خواهد نشان دهد که گفتمان‌های فکری، هویت و موجودیت خود را مدیون غیریت‌سازی و تقابل با یکدیگرند (احمدی، ۱۳۷۰: ۳۸۸؛ افتخاری‌راد، ۱۳۸۴: ۸۶-۸۷؛ حقیقت، ۱۳۸۷: ۴۶۹). دریدا معتقد است که تثبیت یک معنا از طریق غیریت‌سازی و به تعویق انداختن احتمالات و معانی جایگزین صورت می‌گیرد. اگر مفاهیم، هویت و معنای خود را مدیون غیر هستند، پس، غیر را باید جزئی از هویت آنها تلقی کرد. زمانی که یک معنا برای یک نشانه تثبیت شد، معانی دیگری که این واژه می‌توانست داشته‌باشد، به تعویق می‌افتد. نزد دریدا، گفتمان‌ها، نظام‌های زبانی ناتمامی هستند که به وسیله نمایش یا بازی تمایزات تولید می‌شوند و نقش واسطه را برای فهم ما از جهان ایفا می‌کنند و تجربه ما از جهان را سامان می‌دهند. بر همین اساس، تثبیت کامل معنا و رسیدن به یک نظام بسته گفتمانی امکان‌پذیر نیست (امامی، ۱۳۸۲: ۱۹-۱۸؛ ضیمران، ۱۳۸۶: ۱۱۳-۱۰۵). بنابراین بر ساخت ثابتی وجود نداشته و زبان عرصه بر ساخت‌گرایی سیال و مداومی مواجه است. روان‌شناسی گفتمانی نیز متأثر از این دیدگاه بر ماهیت اجرایی و کنش محور زبان تأکید کرده‌اند. آنها به کاوش در این‌باره پرداخته‌اند که شرح‌ها چگونه در تعامل‌ها طوری ساخته می‌شوند تا مقاصد خاص نظیر ایجاد هویت‌ها، توجیه کنش‌ها و سرزنش دیگران و ... را تأمین کنند. روان‌شناسان گفتمانی همچنین می‌گویند مردم برای دستیابی بدین مقاصد از مخزنی از ابزارهای فرهنگی مشترک نظیر منابع

تفسیری استفاده می‌کنند. بنابراین هم شالوده‌شکنی و هم روان‌شناسی گفتمانی این دیدگاه را تصدیق می‌کنند که زبان نه بازنمایی جهان، بلکه برساختن آن است (بر، ۱۳۹۴: ۹۹).

در فصل چهارم تحت عنوان گفتمان چیست؟ نویسنده با توضیحی کوتاه از میان نظریات مختلف گفتمان، شرح فوکو از گفتمان و مباحث مرتبط با آن یعنی مفاهیم دانش-قدرت، قدرت انضباطی و منش نامرئی این نوع از قدرت، نقش گفتمان‌ها در ارتباط با ساختار و رویه‌های نهادی و اجتماعی را توضیح می‌دهد (بر، ۱۳۹۴: ۱۲۳-۱۰۱). نویسنده در پایان این فصل آورده‌است که «برساخت‌گرایی اجتماعی ادعا نمی‌کند که زبان و گفتمان صرفاً تأثیری نیرومند بر ادراک ما از واقعیت می‌گذارند، بلکه مدعی است که آنچه واقعیت می‌پنداریم، خود برساختی اجتماعی است. درست همین‌جا نقطه تشکیک در موضع برساخت‌گرایی اجتماعی است». به عقیده ویوین بر این برداشت در برساخت‌گرایی اجتماعی این شائبه را ایجاد می‌کند که برساخت‌گرایی اجتماعی رویکردی آشکارا خیال‌پردازانه است (بر، ۱۳۹۴: ۱۲۴). به همین سبب برای روشن شدن دیدگاه‌های برساخت‌گرایان تلاش می‌کند تا به این پرسش که آیا جهان واقعی بیرون از گفتمان وجود دارد؟ در فصل پنجم پرداخته شود.

مفهوم حقیقت و واقعیت از جمله مهم‌ترین مفاهیمی هستند که همواره محل مجادله و اختلاف نظر میان اندیشمندان و متفکران حوزه علم‌الاجتماع بوده و هم‌چنان که نویسنده آورده‌است «میان انواع و اقسام نظریه‌ها، این فقط برساخت‌گرایی اجتماعی نیست که مفاهیم حقیقت و واقعیت را مسئله‌ساز دانسته‌است» (بر، ۱۳۹۵: ۱۲۷). چنان‌که قبلاً نیز اشاره شد برساخت‌گرایی طیف متنوعی از نظریات را شامل می‌شود و نظریات پساساختارگرا و پسامدرن که مرکز توجه پژوهش حاضر نیز است، بخش غالب این نظریات را تشکیل می‌دهد. در کنار این نظریات بخش دیگری از نظریات که بیش‌تر از سنت مارکسیستی (مطالعات فرهنگی، نظریات انتقادی) الهام گرفته به همراه نظریات هرمنوتیک‌هایی مانند هایدگر و گادامر و بخشی از نظریات هابرماس و گیدنز وجود دارد که به برساخت‌گرایی اجتماعی پرداخته‌اند؛ در حالی که نظریات آنان در این اثر مغفول مانده است. تفاوت اصلی جریان غالب برساخت‌گرایی اجتماعی و جریانی که در این اثر مغفول مانده بیش از هر مسئله‌ای به بحث حقیقت و واقعیت مربوط می‌شود. به این معنا که بخشی از متفکران برساخت‌گرا اجتماعی برخلاف جریان غالب هنوز به حقیقت و واقعیت به معنای فراتاریخی و استعلایی آن اعتقاد دارند. این مسئله سبب شده‌است که از یک طرف نویسنده در پرداختن به مفهوم ایدئولوژی در ابتدای فصل و ارتباط آن با مفاهیم حقیقت و واقعیت با برساخت‌گرایی اجتماعی با مشکل مواجه شود. از طرف دیگر بحث حقیقت و واقعیت و ضرورت آن در فصل پنجم به درستی تشریح نشود؛ عدم ارائه تعریف دقیق از حقیقت، واقعیت، امری مادی و ... در دو طیف از نظریات که نویسنده آنان را تحت عنوان واقع‌گرایی و نسبی‌گرایی آورده است باعث سردرگمی و ابهام بیش‌تری می‌شود. همین ابهام و سردرگمی سبب شده‌است که نویسنده در برخلاف رویه کلی کتاب در پایان فصل صورت‌بندی مجدد بحث را مطرح و سپس به خلاصه فصل بپردازد.

نویسنده در پایان فصل پنجم آورده‌است که «به نظر نمی‌رسد که در چارچوب فعلی و معمول این بحث پیشرفت چندانی حاصل شود در زمینه ماهیت رابطه میان واقعیت، دانش و زبان و پیامدهای

اخلاقی و سیاسی این رابطه. از این رو ترجیح می‌دهم از تحلیل‌های استقبال کنم که می‌کوشند از چارچوب فعلی این بحث عبور کنند (بر، ۱۳۹۴: ۱۵۶-۱۵۵).

گفتمان و سوژکتیویته در فصل ششم مفهومی است که نویسنده کتاب برای درک ویژگی‌های شخص بودن در برساخت‌گرایی اجتماعی به کار گرفته‌است. به عقیده ویوین بر انواع مختلف برساخت-گرایی اجتماعی مدنظر او دربارهٔ پیش‌فرض‌های اساسی‌شان دربارهٔ شخص اتفاق نظر دارند. این رویکردها از ذات‌باوری دست کشیده‌اند و به ایده برسازی توجه کرده‌اند؛ در واقع رویکردهای مزبور تأکید روان-شناسی سنتی بر یک‌دستی و یگانگی را با پراکندگی و چندگانگی جایگزین کرده‌اند؛ همچنین این رویکردها عرصه زندگی روانی را از درون مجموعه فرد به عرصه اجتماعی و بین‌شخصی^۱ منتقل کرده‌اند (بر، ۱۳۹۴: ۱۵۸-۱۵۷). شخص، هویت و مقاومت در گفتمان، جایگاه‌های سوژگی و حقوق کلامی، جاگیری در تعامل و تعریف موقعیت، امکان عاملیت و جاگیری و تغییر مهم‌ترین مفاهیمی هستند که نویسنده تلاش می‌کند به کمک آنها نقش و جایگاه سوژه را در نظریات برساخت‌گرایی اجتماعی توضیح دهد. او معتقد است که میان دیدگاه‌های خرد و کلان برساخت‌گرایی اجتماعی مناقشه و بحث عمده‌ای در مورد جایگاه سوژگی، عاملیت و اختیار وجود دارد. دیدگاه‌های خرد برساخت‌گرایی برای فرد تاحدی قدرت مذاکره و تا اندازه‌ای جا برای مانور دارد و مفهوم مقاومت در برابر جایگاه‌های پیشنهادی گفتمان نیز از همین حداقل بر می‌آید. در مقابل دیدگاه‌های برساخت‌گرایی اجتماعی کلان که وجه غالب این فصل را به خود اختصاص داده در حد افراطی‌اش سوژه انسانی را تابع و محصول گفتمان‌هایی می‌داند که ساختار زندگی او را رقم می‌زند. تمرکز به وجوه افتراق برساخت‌گرایی خرد و کلان به وسیلهٔ بر به شکلی غیرمحسوس این دو دیدگاه را در مقابل هم قرار می‌دهد و به گونه‌ای آن را ناتمام می‌گذارد.

لاکلا و موف برای توضیح دقیق جایگاه سوژه تقسیم‌بندی مفیدی انجام می‌دهند. آنها میان فردیت^۲، عاملیت اجتماعی^۳ و سوژگی سیاسی^۴ تفاوت قائل می‌شوند. لاکلا و موف دیدگاه آلتوسر را مبنی بر این‌که سوژه‌ها به شکل گفتمانی ساخته می‌شوند را می‌پذیرند، اما دلالت ضمنی دیدگاه او بر جبرگرایی را انکار می‌کنند. آنان بین موقعیت فرد و فردیت سیاسی تمایز قائل می‌شوند. مفهوم موقعیت سوژه مربوط به اشکال متعددی است که به وسیلهٔ آن کارگزاران خودشان را در درون گفتمان‌ها به عنوان کنش‌گران اجتماعی تصور می‌کنند و مفهوم فردیت سیاسی مربوط به زمانی است که کنش‌گران به شکل‌های بدیع عمل می‌کنند، یا به اتخاذ تصمیم می‌پردازند. زمانی که بی‌قراری گفتمان‌های هویت-بخش آشکار می‌شود، امکان ظهور سوژگی سیاسی فراهم می‌شود. بنابراین در شرایط فروپاشی هژمونی گفتمان امکان اتخاذ تصمیم، بیرون از گفتمان‌ها و در مورد آنها برای افراد فراهم شده و در این شرایط فرد به عنوان یک عامل اجتماعی و سوژه سیاسی مطرح می‌شود. بنابراین در این نظریه، سوژه تکه تکه

1. Interpersonal.

2. Subjectivity.

3. Social Agency.

4. Political Subjectivity.

تصور می‌شود نه یکپارچه؛ و لذا سوژه خود بنیاد و مستقل افسانه‌ای بیش نیست. این تلقی - نفی سوژه خودمختار - را می‌توان در اندیشه‌های نیچه، هایدگر، فروید و... نیز پی‌جویی کرد که سوژه را به موقعیت‌های سوژگی که گفتمان‌ها برای خود فراهم می‌کنند تقلیل می‌دهند و از این طریق سوژه خودمختار با هویت و منافع ثابت را طرد می‌کنند (حقیقت، ۱۳۸۷: ۵۴۷). سؤالی که مطرح می‌شود، این است که گفتمان‌ها چگونه تغییر می‌کنند؟ و افراد و سوژه‌های انسانی چه نقشی در روند این تغییرات دارند؟

لاکلا و موف برای توضیح این سوال مفهوم ازجاشدگی^۱ را به خدمت می‌گیرند. ازجاشدگی حادثی هستند که حاصل رشد خصومت و ظهور غیریت و تکثر در جامعه‌اند. آنها حادثی هستند که نمی‌توانند به وسیله نظم گفتمانی موجود نمادپردازی شوند؛ بنابراین می‌کوشند آن را متلاشی کنند. این وضعیت، تمایل به فروپاشی نظم و به هم ریختن گفتمان موجود دارد و جامعه را به بحران هدایت می‌کند و به ممکن بودن و تصادفی بودن صورت‌بندی‌های اجتماعی و تغییراتی که جهت آنها از پیش تعیین نشده است، اشاره دارد. بنابراین ازجاشدگی هرچند متضمن نوعی تغییر است، اما تغییری که جهت آن مشخص نیست. بوروکراسی، جهانی‌شدن و ... همه و همه با کلیدواژه ازجاشدگی تبیین می‌شوند. ازجاشدگی امکان ظهور سوژه‌ها و مفصل‌بندی‌های جدید را فراهم می‌کند؛ چرا که در شرایط بی‌قراری و ازجاشده‌گی گفتمان‌ها و ساختارها سوژه‌ها امکان عاملیت را به دست می‌آورند (حقیقت، ۱۳۸۷: ۵۴۲-۵۴۱). واگرایی گفتمان‌ها زمانی اتفاق می‌افتد که آشوب اقتصادی و اجتماعی فراگیری حاصل می‌شود و یا چنین آسیب‌هایی موجب می‌شود تا سوژه‌ها احساس بحران هویت نمایند. در چنین شرایطی سوژه‌ها تلاش می‌کنند تا از طریق مفصل‌بندی و تعیین هویت با گفتمان‌های جایگزین، هویت‌ها و معانی اجتماعی خود را بازسازی کنند.

شخص در مکالمه در فصل هفتم در واقع نوعی بازگشت نویسنده به نگاهی است که در تقابل با بخش قابل توجه از برساخت‌گرایی اجتماعی قرار دارد. نویسنده در فصل اول تمرکز بحث برساخت‌گرایی اجتماعی را نظریاتی می‌داند که با عنوان نظریات پسامدرن شناخته می‌شوند. قرار دادن شخص بیرون از گفتمان و بازگشت به نوعی ذات‌باوری برای «شخص» و مفهوم «خود» فاصله این فصل را از اهداف اصلی آن دور می‌کند. اگرچه در این‌جا از برخی مفاهیم مانند روان‌شناسی گفتمانی یا سوژه روان‌شناسی در روان‌شناسی گفتمانی استفاده می‌شود؛ اما جایگاه سوژگی در گفتمان، چگونگی برساخت‌شدن افراد به صورت گفتمانی و تأثیراتی که نظریات برساخت‌گرایی اجتماعی در نقش و جایگاه فرد در روان‌شناسی به جای می‌گذارند، کم‌تر دیده می‌شود.

استفاده از عناوینی مانند حالت‌های روانی در تقابل با اجراهای عمومی، شخص به مثابه کنشگر اخلاقی، خود در رابطه، خود در مکالمه و خود در روایت نشان می‌دهد که نویسنده هنوز به برخی مفروضات بنیادی روان‌شناسی که به وسیله جریان برساخت‌گرایی اجتماعی مورد چالش قرار گرفته است، پایبند است (بر، ۱۳۹۴: ۲۱۶-۱۸۷). از یک طرف در نتیجه ظهور جریان‌های پساساختارگرا و

^۱. Dislocation.

پسامدرنیسم در سال‌های اخیر، دفاع از این مفروضات بر اساس استدلال‌های پیشین برای نویسنده ممکن نیست. از طرفی نویسنده برای حمایت از مفروضه‌های بنیادی یاد شده به برخی از دیدگاه‌های مطرح در روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی روایی و حتی برخی مفاهیم جامعه‌شناسی مکتب تعامل-گرایی نمادین مانند «کنش مشترک» با آمیزه‌ای از مفاهیم مربوط به زبان متوسل می‌شود. نظریات یاد شده در برخی موارد با برساخت‌گرایی اجتماعی دارای مرز مشترک هستند و طرح دیدگاه‌های ویوین بر در همین حوزه مشترک به وقوع می‌پیوندد.

آنچه برای ویوین بر مسلم است، این‌که برساخت‌گرایی اجتماعی اهداف و رویه‌های پژوهش اجتماعی را از اساس با دگرگونی مواجه کرده‌است. دگرگونی در مفروضات پژوهش‌های پیشین روان‌شناسی از جمله عینیت و آزادی از ارزش‌گذاری (بی‌طرفی ارزشی در پژوهش)، پژوهنده و مورد پژوهش (مرکزیت‌یابی صدای پژوهشگر و نادیده گرفتن صدای سوژه‌ای که پژوهشگر درباره او پژوهش می‌کند)، پایایی و اعتبار در پژوهش، ادعای حقیقت و ... از جمله مهم‌ترین این مفروضات هستند که ویوین بر آن داشته به معرفی برخی از رویکردهای پژوهشی برساخت‌گرایی اجتماعی بپردازد. در این راستا چهار رویکرد پژوهشی مورد بحث قرار می‌گیرد: تحلیل مکالمه، روان‌شناسی گفتمانی، منابع تفسیری و تحلیل فوکویی گفتمان. به عقیده نویسنده رویکرد تحلیل مکالمه گرچه شاید از لحاظ نظری صرفاً تأثیر اندکی از برساخت‌گرایی اجتماعی گرفته باشد، اما به سبب رابطه نزدیک‌اش با روان‌شناسی گفتمانی و استفاده که‌گاه پژوهندگان از آن در چارچوب‌های برساخت‌گرا یا سیاسی بحثی به آن اختصاص داده شده‌است. همچنین این رویکردها شامل همه انواع تحلیل‌هایی که ذیل عنوان «تحلیل گفتمان» می‌گنجد نمی‌شود (مثلاً تحلیل گفتمان رایج در زبان‌شناسی) و کل روش‌هایی که بالقوه با برساخت‌گرایی اجتماعی سازگارند نیز نشان نمی‌دهد؛ بلکه رویکردهای مورد بحث نماینده پیشرفت‌های پژوهشی جدیدی‌اند که می‌توانند خصوصاً برای برساخت‌گرایان جالب توجه باشند (بر، ۱۳۹۴: ۲۳۲-۲۳۱). بیان این مطلب از زبان نویسنده موضوع نقد ارائه شده در پاراگراف قبلی را تأیید می‌کند. به این معنا که بسیاری از مطالب ارائه شده به وسیله نویسنده در مورد جایگاه شخص در فصل هفتم و رویکردهای پژوهشی که در فصل هشتم برای نمونه آورده شده‌اند، پراکنده بوده و از موضوعاتی که در فصل اول به عنوان کانون پژوهش برساخت‌گرایی اجتماعی که به طور خاص نظریات پسامدرن را تشکیل می‌دهد تا حدی فاصله گرفته‌است.

فصل آخر اثر با عنوان نقد برساخت‌گرایی اجتماعی تلاشی است برای انتقاد از مفروضات و نتایج پژوهشی که برساخت‌گرایی اجتماعی در حوزه روان‌شناسی می‌تواند داشته‌باشد. به عقیده نویسنده برساخت‌گرایی اجتماعی خرد و کلان کل جریان اصلی و غالب روان‌شناسی را به چالش می‌کشد و خطر نادیده گرفتن مفهوم «خود» را در پی خواهد داشت. علاوه بر مفهوم «خود»، مفهوم «جسمانگی» و نگاه به آن به عنوان یک متن در رویکردهای برساخت‌گرا به معنای نادیده گرفتن پیامدهای اجتماعی و روانی زیستن، نقد دیگری است که نسبت به این نوع رویکرد گرفته شده‌است. بنابراین نویسنده اثر معتقد است که حتی بخش کوچکی از برساخت‌گرایی خرد که به برداشت‌های رابطه‌ای‌تر و گفتگویی‌تری از شخص

دارند به حد یک نوع روان‌شناسی نمی‌رسد. از این رو هیچ‌یک از رویکردهای برساخت‌گرا توانایی و کفایت پاسخ به بسیاری از پرسش‌هایی که جنبه روان‌شناختی داشته را ندارند. اما این مسئله در فصل پایانی اثر یک بحث است؛ روی دیگر نتیجه‌گیری اثر، اعترافی است که نویسنده به ناتوانی و عدم پاسخ‌گویی روان‌شناسی سنتی نسبت به انتقادات وارده دارد.

ویوین در پاسخ به انتقادات وارده به طرح مباحثی و نظریاتی می‌پردازد که آن را راه حل مناسب برای پاسخ‌گویی و نجات روان‌شناسی می‌داند. خود و عاملیت، عاملیت و ساختار، برسازگی اجتماعی واقعیت، فرد و جامعه به عنوان نوعی نظام بومی، عاملیت در جاگیری، خود رابطه‌ای، برداشت تعامل-گرایانه از خود، جسمانگی مهم‌ترین مفاهیمی هستند که در پاسخ‌گویی به بحران در روان‌شناسی داده شده‌اند. نکته جالب توجه این‌که ویوین بر این مفاهیم را یک‌بار دیگر ذیل عنوان برساخت‌گرایی اجتماعی آورده (فصل هفتم و بخشی از فصل هشتم) و استدلال اینان را به به گونه‌ای به جای استدلال برساخت‌گرایان به کار گرفته‌است در حالی که در فصل آخر این مفاهیم را تحت عنوان روان‌شناسی روانی و مکتب جامعه‌شناسی تعامل‌گرای نمادین به عنوان راه‌حل معرفی می‌کند (بر، ۱۳۹۴: ۲۸۳-۲۶۲). در آخر نویسنده با بیان این‌که من به روان‌شناسی برساخت‌گرایی علاقه‌مندم که به دنبال پاسخ-گویی به پرسش‌هایی نظیر «اشخاص با کدام فرایندها خودشان و دیگران را به اتفاق بر می‌سازند؟ و برداشت ما از خود چه نقشی در این فرآیند برسانده دارد؟» باشد. ویوین بر در نهایت معتقد است که خودآگاهی بازنگرانه^۱ و روش‌های ساخت شخصی^۲ در سایه روش‌های پژوهشی پدیدارشناختی این پتانسیل را داشته که به ما کمک کنند تا فرآیندهای روانی که طی آن کنش مشترک اتفاق می‌افتد را شرح دهیم.

نتیجه‌گیری

هدف اصلی نوشتار حاضر نقد و بررسی شکلی و محتوایی کتاب برساخت‌گرایی اجتماعی بوده‌است. کتاب مذکور با عنوان مقدمه‌ای بر برساخت‌گرایی اجتماعی در اوایل دهه ۱۹۹۰ م. نوشته شده و انتشار یافته‌است. در این دوران مفاهیمی چون برساخت‌گرایی اجتماعی و به طور خاص پسامدرنیسم، جریان غالب مطالعات اجتماعی بوده و اثبات‌گرایی را با چالش‌های جدی مواجه کرده اند. این مدعا که در محافل دانشگاهی و روشنفکری و بالأخص در اروپای قاره‌ای، پسامدرنیسم و برساخت‌گرایی به پارادایم غالب تبدیل شده‌اند، سخنی به گزاف نگفته‌ایم، اما برخلاف چنین تسلطی، در برخی از کشورها مانند بریتانیا که دارای سنت قدرتمند تجربه‌گرایی بوده، برساخت‌گرایی و پسامدرنیسم نتوانسته‌اند به جریان غالب تبدیل شوند. از این‌رو، اثر مورد نقد در این نوشتار در میان منابع برساخت‌گرایانه آن دوران در شمار آثار دسته دوم و یا حتی دسته سوم به حساب آمده و جهت آشنایی دانشجویان روان‌شناسی با مفاهیم برساخت‌گرایی اجتماعی و پسامدرنیسم تهیه شده‌است (بر، ۱۳۹۴: ۵۱). ترجمه این اثر در کشور ما با گذشت بیش از بیست سال در حالی صورت گرفته‌است که شاهد آثار ترجمه‌ای و تألیفی و مقالات

^۱ Reflexive self-consciousness

^۲ Personal construct methods

متعددی در خصوص موضوعاتی مانند پسامدرنیسم، پساساختارگرایی، پسامارکسیسم، برساخت‌گرایی و ... هستیم و یک جست‌وجوی ساده این مسئله را تصدیق می‌کند. به هر شکل، ویوین بر در این اثر علی-رغم پذیرش برخی از انتقادات وارد شده به جریان غالب در روان‌شناسی سنتی از جانب برساخت‌گرایان اجتماعی و جریان پسامدرنیسم از آن عبور نکرده و استدلال برساخت‌گرایان را خطرناک تلقی کرده‌است. تعلق نویسنده به برخی از پیش‌فرض‌های اثبات‌گرایی و روان‌شناسی سنتی سبب شده‌است که در جریان اثر، از یک طرف با طرح مباحثی مانند «خود» و «جسمانگی» به مفروضه‌های روان‌شناسی سنتی برگردد. علاوه بر مفاهیم یاد شده ادعای «بی‌طرفی و نگاه فارغ از ارزش» (بر، ۱۳۹۴: ۲۵۷). که نویسنده در پایان کتاب مطرح کرده‌است به وضوح موضع او را نشان می‌دهد. چرا که «شاید تشخیص اعتقاد دینی کسی که انجیل می‌خواند، به مسیح قسم می‌خورد و برای او تقدیس قائل است زیاد سخت نباشد» از طرف دیگر نویسنده در هر کجای کتاب که از برساخت‌گرایی اجتماعی، اصول و روش‌ها و رویکردهای پژوهشی برساخت‌گرا سخن به میان می‌آورد، قبل از آن که انتقال معانی و مفاهیم صورت گرفته باشد به شکلی عجولانه جلوی آن را می‌گیرد و از گسترش آن امتناع می‌ورزد.

منابع

۱. احمدی، بابک (۱۳۷۰). ساختار و تاویل متن، ۲ جلد، تهران: نشر مرکز.
۲. افتخاری‌راد، امیرهوشنگ (۱۳۸۴). «فیلیسوف تاریکی‌ها»، مجله مدرسه، شماره ۲.
۳. امامی، نصرالله (۱۳۸۲). ساخت شکنی در فرایند تحلیل ادبی، تهران: رسش.
۴. بر، ویوین (۱۳۹۴). برساخت‌گرایی اجتماعی، ترجمه اشکان صالحی، چاپ اول، تهران: نشر نی.
۵. حقیقت، صید صادق (۱۳۸۷). روش‌شناسی در علوم سیاسی، چاپ دوم، قم: انتشارات دانشگاه مفید.
۶. دائل، مک (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر نظریه‌های گفتمان، ترجمه حسین‌علی نوذری، چاپ اول، تهران: فرهنگ گفتمان.
۷. صدرفراتی، محمدمهدی و مقدم‌حیدری، غلامحسین (۱۳۹۳). «اعتبار عقلانیت آلن فرانکلین در برساخت‌گرایی معاصر»، فلسفه علم، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال چهارم، شماره اول، صص ۱۶۵-۱۵۷.
۸. ضیمران، محمد (۱۳۸۹). میشل فوکو: دانش و قدرت، چاپ پنجم، تهران: انتشارات هرمس.
۹. ضیمران، محمد (۱۳۸۶). ژاک دریدا و متافیزیک حضور، تهران: انتشارات هرمس.
۱۰. عضدانلو، حمید (۱۳۸۰). گفتمان و جامعه، چاپ اول، تهران: نشر نی.
۱۱. معینی‌علمداری، جهانگیر (۱۳۸۵). روش‌شناسی نظریه‌های جدید در سیاست (اثبات‌گرایی و فرائیبات‌گرایی)، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۲. میلر، پیتر (۱۳۸۸). سوژه، استیلا و قدرت، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، چاپ سوم، تهران: نشر نی.
۱۳. وارد، گلن (۱۳۸۷). پست‌مدرنیسم، ترجمه قادر فخررنجیری و ابوذر کرمی، چاپ دوم، تهران: نشر ماهی.



Review and critique of the book on social constructivism

Ali Hasanpour¹

PhD. Candidate in Political Science (Political sociology tendency), Political science faculty, Faculty of Law and Political Science, Science and Research Branch, Islamic Azad University of Tehran, Iran.

Ayoub Gravand

PhD., Faculty Member of Payame Noor University of Koohdasht, Iran.

The present article is an attempt to critique and evaluate the form and content of the book "Social constructivism" written by Vivien Burr on the translation of Ashkan Salehi. This work was first published in the United Kingdom in half of the 1990s. When social constructivism and postmodernism theories have made major criticisms of the dominant trend of positivism, empiricism and their foundations. In this work, the author pursues two goals simultaneously; first, the principles, concepts and characteristics of social constructivism, in particular kinds of structuralist research that came from modern postmodern ideas, have been attempted and challenged the dominant stream. Secondly, the impacts of social constructivism in the field of psychology and the critique of these researches on traditional psychology have been assessed and criticized. The author's belonging to some of the assumptions of the tradition of positivism and experientialism, along with the plurality and multiplicity of modern post-modern views, partly related to the nature of these theories, has led to the delineation of the concepts and theories used by socialist and post-modernism, along with their meanings and reasoning, are not properly described in this work. The frequent and uncontrollable criticisms of the author in each chapter of the book have contributed to these ambiguities in a supportive way, in such a way as to show these ideas in presenting new research approaches. Vivien Burr pass thorough this posture with resort to ideas such as narrative psychology, symbolic interactivity, and so on.

Keywords: Social constructivism, Social psychology, discourse, traditional psychology, Foucault discourse analysis.

¹ E-mail: a.hassanpour.a65@gmail.com



نقد و بررسی کتاب قدرت نرم سیاست خارجی آمریکا در جنگ علیه عراق طی سال های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۳

الهام رسولی ثانی آبادی^۱

عضو هیات علمی گروه علوم سیاسی دانشگاه یزد، ایران.

هدف اصلی این مقاله بررسی انتقادی کتاب «قدرت نرم در سیاست خارجی: آمریکا و جنگ علیه عراق در سال ۱۹۹۱ و ۲۰۰۳» است. این کتاب اثر ترزا رینولد است که در سال ۲۰۰۸ به چاپ رسیده و مجید رسولی آن را به فارسی برگردانده است. در واقع نویسنده در این کتاب سعی کرده است با بررسی مقایسه‌ای و تطبیقی دو دوره از سیاست خارجی آمریکا (جنگ اول خلیج فارس علیه عراق به رهبری آمریکا و حمله به عراق در سال ۲۰۰۳) با توجه به نقش و جایگاه قدرت نرم در این دو دوره، این مفروضه را تبیین کند که علت اصلی ناکامی دولت ایالات متحده در واقعه دوم، کاملاً ناشی از عدم توجه دولت بوش پسر و رهبران آمریکا به قدرت نرم و مشروعیت دادن به سیاست‌های خود در نزد جامعه بین‌المللی بوده است. با این ایده این مقاله در راستای پژوهش انتقادی خود ابتدا به معرفی کلی این اثر خواهد پرداخت و سپس در دو مبحث جداگانه از یک سو به بررسی امتیازات شکلی / محتوایی اثر و از سوی دیگر به بررسی کاستی‌ها و نواقص شکلی / محتوایی کتاب مورد نقد خواهد پرداخت. نتیجه نیز بخش پایانی این مقاله را شکل خواهد داد.

واژه‌های کلیدی: ایالات متحده آمریکا، قدرت نرم، عراق، جامعه بین‌المللی.

مقدمه

کتاب «قدرت نرم در سیاست خارجی: آمریکا و جنگ علیه عراق در سال ۱۹۹۱ و ۲۰۰۳» اثر ترزا رینولد است که در سال ۲۰۰۸ به چاپ رسیده است و مجید رسولی نیز ترجمه آن را به زبان فارسی بر عهده گرفته است. این کتاب در سال ۱۳۸۹ به وسیله انتشارات دانشگاه امام صادق به چاپ رسیده است. کتاب یاد شده هشت فصل (شامل مقدمه و نتیجه کلی کتاب) و یک مقدمه از دکتر اصغر افتخاری دارد و ۲۱۷ صفحه است. مقدمه کتاب همان گونه که بیان شد، با قلم دکتر اصغر افتخاری با عنوان «نرم-افزارگرایی در سیاست خارجی ج.ا.ایران با تاکید بر دیدگاه امام خمینی (ره) است. که البته همان گونه که در بخش مربوط به کاستی های محتوایی بیان خواهد شد، این مقدمه اگرچه به عنوان مقاله ای مجزا بسیار ارزشمند و دارای نکات مفیدی است، با محتوا و تز اصلی کتاب ارتباط چندانی ندارد و به عنوان مدخلی برای ورود به بحث کتاب مناسب نیست. در این مقدمه نویسنده ابتدا با بررسی عناصر اصلی سیاست خارجی هر کشوری در سه مبحث (ایده سیاست خارجی، رفتار سیاست خارجی و در نهایت سازمان سیاست خارجی) بر این باور است که عناصری نرم افزارگرایانه در هر سه حوزه البته به صورت نامتوازنی وجود دارد. سپس نویسنده نرم افزارگرایی را در هر سه بعد در سیاست خارجی ج.ا.ایران با تأکید بر دیدگاه امام خمینی توضیح می دهد.

بعد از این مقدمه، مقدمه اصلی به قلم ترزا رینولد نویسنده اصلی کتاب است (رینولد، ۱۳۸۹: ۴۱-۴۸). نویسنده این مبحث را با این سؤال آغاز می کند که چرا دولت ایالات متحده در دوران حاضر (۲۰۰۸) با وجود قدرت مادی (قدرت اقتصادی و نظامی) از محبوبیت خاصی در میان افکار عمومی^۱ و جامعه بین المللی برخوردار نیست؟ وی در پاسخ به این سؤال این فرضیه را بیان می کند که رهبران دولت آمریکا بر خلاف جنگ اول خلیج فارس در سال ۱۹۹۱ که از منابع قدرت نرم به شدت استفاده کرد و کاملاً اقدامات خود را در این زمینه بر اساس منابع قدرت نرم و جلب حمایت افکار عمومی، جامعه بین الملل و هم پیمانانش سازماندهی کرد، در جریان حمله به عراق در سال ۲۰۰۳ به هیچ وجه به قدرت نرم و بهره گیری از آن توجه نکرده است و تنها با تکیه بر قدرت سخت اقدامات خود را سازماندهی کردند که همین امر باعث کاهش محبوبیت دولت آمریکا و ترسیم چهره بد از این کشور در جامعه بین-المللی شده است (همان: ۴۱-۴۵).

در فصل دوم که فصلی بسیار کوتاه و موجز است (همان: ۴۸-۵۲)، نویسنده به بررسی مفهومی قدرت نرم در نظریات جریان اصلی روابط بین الملل می پردازد و بیان می کند که این نظریات تنها به بعد مادی و سخت افزاری قدرت توجه کرده و مفهوم قدرت نرم را نادیده گرفته اند. در فصل سوم (همان: ۵۳-۸۰) با عنوان «قدرت نرم چیست و چگونه آن را بشناسیم؟» نویسنده با تمایز قائل شدن میان قدرت به مثابه منبع در برابر قدرت به مثابه تاثیر بر نتایج به تعریف قدرت نرم پرداخته و قدرت نرم را تأثیر بر رفتار و ذهن دیگر انسان ها و نتایج رفتاری آن ها تعریف می کند. در این فصل نویسنده به طور

^۱ Public Opinion

ضمنی به بیان سیر تاریخی پیدایی مفهوم قدرت نرم می‌پردازد و بیان می‌کند که قبل از نای کسان‌ی چون ماکیاوولی، مورگنتا و گرامشی به طور ضمنی و کلی به قدرت نرم اشاره داشته‌اند. سپس نویسنده به منابع قدرت سخت و قدرت نرم اشاره می‌کند و عواملی چون هنجارها^۱، مشروعیت^۲، نقش سازمان‌های بین‌المللی^۳، اعتبار^۴، صلاحیت در تعیین دستور کار بین‌المللی^۵، مهارت‌های ارتباطی^۶ و توانایی برای کسب توافق^۷ را از جمله عناصر شکل دهنده قدرت نرم بیان می‌کند و توضیحاتی را در مورد هر یک از این عناصر ارائه می‌دهد.

در فصل چهارم و پنجم که فصولی بسیار کوتاه هستند (۸۵-۸۰) نویسنده به سازوکارهای پذیرش قدرت نرم و سخت اشاره و بیان می‌کند در حالی که در پذیرش قدرت سخت ترس یک بازیگر از مجازات و یا تهدید به مجازات و یا تمایل به پذیرش پیشنهادات و پاداش‌ها به دلیل منفعت‌گرایی و عقلانی بودن بازیگران نقش مهمی دارد، در پذیرش قدرت نرم بازیگران نه به دلیل ترس از تهدید، یا اعمال مجازات و ترغیب به سوی کسب پاداش بلکه به دلیل مشروعیت و جذابیتی که اعمال کننده قدرت در اعمال اهدافش برای آن‌ها ایجاد می‌کند، به سوی انجام دادن و یا ندادن کاری ترغیب و نه وادار می‌شوند (همان: ۸۵-۸۰).

در فصل ششم که به همراه فصل هفتم فصول تجربی و مطالعه موردی کتاب در مورد اعمال قدرت نرم از سوی آمریکا را شکل می‌دهند، نویسنده به تحلیل جنگ اول خلیج فارس می‌پردازد (همان: ۸۵-۱۲۸) و با استفاده از شواهد و مستندات تاریخی نشان می‌دهد که چگونه دولت آمریکا به عنوان هژمون و رهبر نظام بین‌الملل در جریان این جنگ از منابع قدرت نرم خود شامل تنظیم دستور کار بین‌المللی، معرفی دولت عراق به عنوان ناقض اصول منشور و کشوری متجاوز، بهره‌گیری مناسب از هنجارهای جهانی، بهره‌گیری مناسب از سازمان ملل (در جریان این جنگ ۱۲ قطعنامه به وسیله شورای امنیت سازمان ملل علیه عراق صادر شد) و نهایتاً جلب حمایت سایر کشورها (مجموعاً ۲۸ کشور از شش قاره در این واقعه از ائتلاف ضدعراق به رهبری آمریکا حمایت کردند)، استفاده کرده‌است. در این فصل همچنین نویسنده به واکنش‌های جامعه بین‌المللی از جمله شوروی، چین، دولت‌های عربی و اعضای اروپایی نظام بین‌الملل در قبال استراتژی آمریکا در جهت جلب حمایت این کشورها می‌پردازد و این که چگونه دولت آمریکا توانسته با استفاده از قدرت نرم، این کشورها را با خود همراه کند.

در فصل هفتم نیز به عنوان آخرین فصل این نوشتار (همان: ۱۲۷-۱۶۷)، نویسنده به بررسی دومین دوره تاریخی مورد نظر خود یعنی حمله آمریکا به عراق در سال ۲۰۰۳ و چگونگی استفاده از قدرت نرم به وسیله این کشور در جریان این واقعه می‌پردازد. وی سپس با اشاره به اقدامات دولتمردان

¹ Public Opinion

² Legitimacy

³ The Role of International Organizations

⁴ Credibility

⁵ Competence in Agenda- Setting

⁶ Communicative Skills

⁷ The Ability to Obtain Consent

آمریکا قبل از حمله در دو سطح بیرونی (اقدامات این کشور در سازمان ملل که نهایتاً منجر به تصویب قطعنامه ۱۴۴۱ شد) و درونی (به عنوان مثال تصویب قانون حمله به عراق در کنگره آمریکا) به این نتیجه می‌رسد که دولت آمریکا در این دوره تاریخی و در جریان تصمیم به حمله به عراق، به هیچ وجه نتوانسته از منابع قدرت نرم خود بهره‌گیری کند و این اقدام کاملاً مبتنی بر قدرت سخت و عدم اجماع میان اعضای نظام بین‌الملل بوده‌است. در واقع نویسنده بر این باور است که رهبران دولت آمریکا در آن برهه زمانی نه به خاطر این که توانایی استفاده از قدرت نرم را نداشته‌باشند، بلکه اصولاً تمایل و نیازی به استفاده از چنین قدرتی و ایجاد اجماع و جلب رضایت دیگر اعضا را در خود احساس نمی‌کردند.

در پایان این فصل نویسنده به صورت کوتاه به بیان ارتباط نا هم‌سویی که میان جهت‌گیری افکار عمومی داخل و استفاده از قدرت نرم به وسیله آمریکا در هر دو دوره وجود داشته‌است، می‌پردازد و در همین راستا بیان می‌کند که نارضایتی افکار عمومی داخلی در دوره اول باعث شد تا بوش پدر توجه بیش‌تری به بهره‌گیری از منابع قدرت نرم نماید و سعی کند تا مشروعیت این جنگ را از بیرون حاصل کند، این در حالی است که در دوران دوم فضای سیاسی داخل بسیار مساعد جنگ علیه عراق بود و بنابراین دولت بوش پسر نیازی به مشروعیت‌سازی اقدام خود در سطح بیرون نمی‌دید.

نویسنده سپس کتاب را با نتیجه به پایان می‌رساند و بیان می‌کند که نهایتاً عدم اتکای دولت آمریکا در جریان جنگ علیه عراق از منابع قدرت نرم به شدت به اعتبار و پرستیژ آمریکا نزد افکار عمومی و هم پیمانان این کشور آسیب زد و اقدامات این کشور را فاقد مشروعیت قانونی کرد (همان: ۱۶۷-۱۷۲).

بعد از معرفی کلی کتاب، در مبحث بعد به بررسی مهم‌ترین برجستگی‌ها و امتیازات شکلی و محتوایی کتاب مربوطه خواهیم پرداخت.

بیان امتیازات شکلی و محتوایی اثر

الف: امتیازات شکلی

- یکی از امتیازات شکلی این اثر داشتن صفحه‌بندی مناسب و همچنین استفاده از قلم مناسب است.
- امتیاز دیگر مربوط می‌شود به فهرست تفصیلی این اثر که تمامی تیتراها و زیرتیتراها را در بر می‌گیرد.
- کلیت چینش مطالب کتاب در دو بخش نظری و سپس عملی قابل پذیرش است. به این معنا که چینش فصول و ترتیب آن‌ها دارای نظم منطقی بیرونی است و خواننده را با ابهام مواجه نمی‌کند.
- مطالب هر فصل نیز دارای چینش خوبی است. در همین راستا علاوه بر آن که مطالب هر فصل با عنوان آن فصل مطابقت دارد، فصول نیز دارای نظم منطقی درونی مناسبی هستند.
- مترجم سعی کرده‌است تا معادل اصطلاحات تخصصی را به صورت پانوشت در همان صفحه بیاورد که این یکی از امتیازات شکلی اثر به شمار می‌آید.

- میزان اعتبار منابع و گستردگی آن نیز در این کتاب نسبتاً خوب و قابل قبول است. البته نویسنده در ارتباط با گردآوری اطلاعات پیرامون موضوع خود، از منابع اینترنتی و اخبار بیش‌تر از مقالات و کتاب‌های مرتبط استفاده کرده‌است.
- به لحاظ شکلی میزان استفاده نویسنده از نقل قول‌ها و همچنین شواهد و مستندات تاریخی در جهت اثبات فرضیه اصلی کتاب با رعایت اصل بی‌طرفی بسیار قابل توجه است.

امتیازات محتوایی

- اولین امتیاز محتوایی این اثر را می‌توان در انتخاب موضوع مناسب دانست، چرا که قدرت نرم یکی از مباحث نسبتاً جدید در روابط بین‌الملل است و نویسنده سعی کرده‌است تا با استفاده از چهارچوب نظری قدرت نرم به بررسی تطبیقی و مقایسه‌ای دو دوره از سیاست خارجی آمریکا بپردازد. در واقع این بررسی تطبیقی در این دوره تاریخی با استفاده از مفهوم قدرت نرم از نوآوری و ابتکار برخوردار است.
- نویسنده به خوبی توانسته‌است ایده اصلی خود را به خواننده منتقل کند. در واقع وی با استفاده از یک رویکرد تطبیقی/مقایسه‌ای و همچنین استفاده مناسب از شواهد و قرائن تاریخی و بهره‌گیری از نقل قول‌های مستقیم توانسته‌است به خوبی موضوع مورد نظر و فرضیه اصلی کتاب را پرورش داده و واکاوی کند.
- در این کتاب تمامی مطالب خیلی درست در جای خود بیان شده‌اند، به عبارت دیگر نویسنده به حواشی نپرداخته است و مطلب اضافی وجود ندارد.
- در این اثر از کلی‌گویی و ابهام پرهیز شده‌است و خواننده با مطالعه مقدمه و ساختار کلی کتاب، می‌تواند به راحتی به ایده اصلی نویسنده و هدف وی از پژوهش پی ببرد.
- نویسنده وجوه افتراق میان قدرت سخت و قدرت نرم را در فصول مربوط به بخش نظری پژوهش خود یعنی فصل دوم تا فصل ششم (صص ۴۸-۸۵) به خوبی بیان کرده‌است.
- اگرچه به طور مشخص نمی‌توان این کتاب را به عنوان منبع اصلی یک درس خاص در رشته علوم سیاسی و یا روابط بین‌الملل مورد استفاده قرار داد، اما می‌توان از این اثر به عنوان یک منبع کمک درسی و جانبی در دروسی چون «سیاست خارجی قدرت‌های بزرگ» در مقطع کارشناسی علوم سیاسی و یا درس «سیاست بین‌الملل» در مقطع ارشد روابط بین‌الملل بهره گرفت.

بیان کاستی‌های شکلی و محتوایی اثر

الف: کاستی‌های شکلی

بعد از بررسی مهم‌ترین امتیازات و برجستگی‌های شکلی و محتوایی کتاب مورد نقد، در این مبحث از مقاله به بررسی مهم‌ترین ایرادات و کاستی‌های شکلی و محتوایی اثر مربوطه خواهیم پرداخت. در مورد کاستی‌های شکلی و صوری کتاب می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

کاستی‌های ظاهری و بصری: اولین اشکال و نقص ظاهری کتاب مربوط می‌شود به طرح جلد این کتاب که نه تنها به لحاظ ظاهری دارای رنگ‌آمیزی مناسبی نیست، بلکه به لحاظ محتوایی هم هیچ‌ونه معنایی از قدرت نرم و یا سیاست خارجی ایالات متحده که موضوع اصلی کتاب است، به ذهن خواننده متبادر نمی‌کند.

کاستی‌های نگارشی: از مهم‌ترین کاستی‌ها و نواقص نگارشی کتاب می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- ۱- اولین کاستی نگارشی کتاب مربوط به حذف حرف ربط «و» در عنوان روی جلد کتاب می‌شود. عنوان کتاب در حال حاضر عبارت است از «قدرت نرم سیاست خارجی آمریکا در جنگ علیه عراق طی سال‌های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۳» که حرف اضافه «در» میان قدرت نرم و سیاست خارجی آمریکا جافتاده است.
- ۲- ایراد دیگر نگارشی مربوط به غلط‌های تایپی در این کتاب می‌شود، به عنوان مثال در صفحه ۸۲ «م» کلمه تحریم افتاده است.
- ۳- یکی دیگر از ایرادات نگارشی کتاب در ص ۷۲ است که عبارت «منبع تشویق» در درون کوتیشن مارک انگلیسی به صورت «منبع تشویق» قرار گرفته در حالی که می‌بایست در درون گیومه فارسی قرار گیرد.
- ۴- یکی دیگر از نواقص نگارشی این کتاب به شیوه به کار بردن نقل قول‌ها بر می‌گردد. در این اثر برخی از نقل قول‌ها در حالی که مستقیم‌اند و در داخل گیومه قرار گرفته‌اند، فاقد نام گوینده اصلی‌اند، به عنوان مثال در صفحه ۱۰۱ نقل قول آورده شده بدون ذکر نام گوینده است.
- ۵- در همین ارتباط ایراد دیگر مربوط است به شیوه به کار بردن نقل قول‌ها. معمولاً در آیین نگارشی نقل قول اگر بیش از یکی دو خط باشد، بایستی با فونتی ریزتر و در وسط صفحه بیاید، تا کاملاً از متن اصلی متمایز شود. به عنوان مثال در صفحه ۹۹ و یا ۱۰۰، نقل قول صورت گرفته به وسیله رئیس جمهور بوش، بایستی طبق همین قاعده نگارشی اصلاح شود. به طور کل این نکته در هیچ‌کجای این اثر رعایت نشده است که حتماً بایستی در کل کتاب مورد بازنگری قرار گیرد.
- ۶- از دیگر ایرادات نگارشی این متن آن است که شماره‌گذاری‌های مربوط به توک‌ها در برخی از صفحات قبل از گروه مربوط به شماره منبع آمده است (مثال ص ۹۱) و در برخی از صفحات بعد از گروه مربوط به شماره منبع (مثال ص ۹۶). که القاعده بایستی یک دست شود.

۷- پاراگراف‌بندی‌ها در کل مطلب خیلی رعایت نشده‌است. به عنوان مثال در صفحه ۱۴۹ بایستی بعد از شماره منبع ۳۷۹، مطلب بعد در پاراگراف بعدی شروع می‌شد که این امر اتفاق نیفتاده‌است.

کاستی‌های مربوط به رفرنس‌دهی: شیوه رفرنس‌دهی این کتاب نیز مورد نقد است. در واقع شیوه رفرنس‌دهی در این کتاب به صورت پی‌نوشت است، بنابراین منابع به صورت شماره در پایان هر مطلبی وجود دارد، اما مطابق با آیین نگارشی شماره منابع می‌بایست در درون پرانتز قرار گیرند، در حالی که شماره‌ها در درون کروش قرار گرفته‌اند، که امری غیرمعمول است. همان‌گونه که بیان شد، شیوه ارجاع در این اثر، شیوه پی‌نوشت است. در همین زمینه نویسنده کلیه اطلاعات مربوط به ارجاع را در پایان کتاب آورده است، که البته بهتر می‌بود حداقل اگر از شیوه منبع‌دهی «درون‌متنی» به عنوان جدیدترین و به روزترین شیوه ارجاع‌دهی استفاده نمی‌شود، حداقل پی‌نوشت‌ها در پایان هر فصلی ذکر شود، تا خواننده با کم‌ترین درنگ و تأخیری بتواند به منبع متنی که می‌خواند دسترسی یابد.

کاستی‌های مربوط به ترجمه متن: یکی دیگر از ایرادات شکلی این کتاب که بسیار قابل توجه است و حتماً بایستی در چاپ‌های بعدی کتاب به وسیله شخص مترجم مورد بازنگری قرار گیرد و تصحیح شود، به برگردان واژه‌های تخصصی بر می‌گردد که در ادامه به مهم‌ترین آن‌ها اشاره خواهد شد:

۱. مترجم در صفحه ۸۲ برای واژه تخصصی *Logic of Appropriateness* از معادل «منطق مصلحت‌گرایی» استفاده کرده‌است در حالی که برگردان مناسب این واژه «منطق تناسب» می‌شود.
۲. مترجم در صفحه ۵۰ واژه *Theorists* را «نظریه‌ها» ترجمه کرده‌است. در حالی که معادل مناسب «نظریه‌پردازان» می‌شود.
۳. در صفحه ۵۴ مترجم کتاب کوهن و نای را که «قدرت و وابستگی متقابل» نام دارد و برگردان *Power and Interdependence* است، به اشتباه «قدرت و استقلال» ترجمه کرده‌است.
۴. در صفحه ۶۵، معادل واژه ناآشنای «شرایط گزنشاختی» نیامده است. معلوم نیست مترجم برای چه واژه‌ای از چنین برگردانی استفاده کرده‌است.
۵. در صفحه ۷۲ مترجم برای اصطلاح *Persuasion Power* برگردان «قدرت تشویق» را به کار برده‌است در حالی که مناسب‌تر بود تا برگردان «قدرت اقناع‌سازی» را به کار می‌برد.
۶. در صفحه ۵۱ «سنت نئوگرامشی» به اشتباه «نئوگرامشیان سنتی» ترجمه شده‌است.
۷. در صفحه ۷۸ مترجم برای اصطلاح *Consensus Power* برگردان «قدرت ایجاد رضایت» را به کار برده است، در حالی که مناسب‌تر بود تا از برگردان «قدرت اجماع‌سازی» استفاده کند.
۸. علاوه بر موارد یاد شده برخی از جملات کتاب دارای ابهام است که مترجم نتوانسته خوب مطلب را به زبان فارسی برگرداند، مثال آن را می‌توان در پاراگراف پایانی صفحه ۸۲ مشاهده

- کرد. یا به عنوان مثال دو خط اول پاراگراف دوم صفحه ۱۰۰ کاملاً دارای ابهام است. یا پاراگراف دوم صفحه ۱۰۸ که جمله کاملاً دارای ابهام است و بایستی اصلاح شود.
۹. در صفحه ۸۳ نویسنده بیان می‌کند که سه سؤال به عنوان اصلی‌ترین سؤالات پژوهشی وی است، در حالی که فقط دو سوال مطرح شده (سؤال اول و سؤال سوم) و سؤال دوم حذف شده‌است که احتمالاً مترجم سؤال دوم را از قلم انداخته و ترجمه نکرده‌است.
۱۰. در کل کتاب فقط از دو جدول در صفحات ۸۵ و ۱۲۷ استفاده شده‌است که متأسفانه این جداول به زبان انگلیسی است و از آن‌جا که این متن یک متن ترجمه شده به زبان فارسی است، بایستی مترجم این جداول را نیز به فارسی ترجمه می‌کرد.

ایرادات شکلی ساختاری:

یکی از مهم‌ترین اشکالات شکلی این اثر مربوط به شیوه فصل‌بندی کتاب به وسیله نویسنده می‌شود. اولین نکته در این مورد آن است که نویسنده تمامی فصول را از مقدمه تا نتیجه نهایی در ذیل عنوان کلی «کلیات» قرار داده‌است که این کاملاً اشتباه است. کلیات معمولاً اولین فصل هر پژوهشی است که نویسنده در آن چهارچوب اصلی تر خود و ساختار اصلی کتاب را بیان می‌کند. دومین نکته بر شیوه فصل‌بندی کتاب برمی‌گردد. به طور کل این اثر می‌توانست به لحاظ محتوایی به سه فصل کلی تقسیم شود. فصل اول شامل مبحث نظری که به معرفی قدرت نرم و جایگاه آن در نظریات جریان اصلی و غیراصولی روابط بین‌الملل، وجوه افتراق آن با مفهوم قدرت سخت، ساز و کارهای پذیرش قدرت نرم و چگونگی شناخت این نوع از قدرت باشد. این در حالی است که نویسنده هر کدام از این مباحث را در ذیل فصلی جداگانه (پنج فصل) با تعداد صفحاتی بسیار کم قرار داده‌است. سپس فصل ششم و هفتم را به بررسی مقایسه‌ای دو دوران مورد بررسی خود یعنی جنگ خلیج فارس ۱۹۹۱ و حمله آمریکا به عراق در سال ۲۰۰۳ اختصاص داده‌است. فصل هشتم هم نتیجه‌گیری است. بنابراین به جای هشت فصل، این کتاب می‌توانست دارای دارای سه فصل (شامل یک فصل نظری و دو فصل تجربی)، یک مقدمه و یک نتیجه کلی باشد.

تیترها و عنوان‌بندی‌ها هم دارای اشکال است. به این معنا که در خیلی از جاها تیترها ناقص است و می‌بایستی کامل شود. در واقع خواننده با خواندن تیتتر نمی‌تواند به محتوای مطالبی که در ذیل تیتتر می‌آیند، پی برد. به عنوان مثال در ص ۱۱۴ تیتتر ۴-۶ آمده‌است: ارزیابی، در اینجا معلوم نیست مقصود از این ارزیابی چیست؟ در حالی که تیتتر مناسب بایستی به این شکل درآید: ارزیابی مؤلفه‌های قدرت نرم آمریکا. در صفحه ۱۵۵ نیز تیتتر ۶-۷ با عنوان بررسی تطبیقی بیان شده‌است، این درحالی است که تیتتر ناقص است و تیتتر مناسب و کامل بایستی به صورت بررسی تطبیقی قدرت نرم در دوره سیاست خارجی آمریکا در جریان جنگ خلیج فارس و حمله به عراق درآید.

همان‌گونه که بیان شد به طور کل محتوای فصول کتاب با عناوین مطرح شده برای هر فصل مطابقت دارد، اما برخی از عناوین بهتر بود موسع‌تر تعریف می‌شدند. به عنوان مثال عنوان فصل ششم «تحلیل جنگ اول خلیج فارس» است، که البته بهتر بود عنوان با توجه به محتوای فصل،

کمی گسترده‌تر تعریف می‌شد. مثلاً «بررسی نقش و جایگاه قدرت نرم در جنگ اول خلیج فارس». فصل هفتم نیز به همین صورت می‌تواند اصلاح شود، یعنی به جای عنوان «جنگ دوم خلیج فارس» از عنوان «بررسی نقش و جایگاه قدرت نرم در جنگ دوم خلیج فارس» استفاده می‌شد.

کاستی‌های مربوط به نظم منطقی متن:

به طور کل نظم منطقی در درون هر فصل نسبتاً خوب است، اما تا فصل ششم، هیچ‌کدام از فصل‌های این کتاب دارای نتیجه نیستند، چراکه نتیجه خود می‌تواند به عنوان مفصلی میان فصل موجود و فصل پیش رو عمل کند. جمع‌بندی فصل هفتم نیز با جمع‌بندی کل کتاب در هم ادغام شده‌است که این خود به لحاظ شکلی دارای اشکال است. معمولاً هر فصل بایستی دارای یک جمع‌بندی خاص خود باشد و کل کتاب نیز دارای یک جمع‌بندی کلی باشد که این دو کاملاً از هم متمایز است. فصول یک تا پنج نیز که مربوط به بخش نظری و معرفی قدرت نرم‌اند، اگرچه دارای نظم منطقی نسبتاً خوبی هستند، اما مطالب این فصول می‌توانست مرتب‌تر و دسته‌بندی شده‌تر و با استفاده از عناوین و تیترهای مشخص بیاید.

ب: کاستی‌های محتوایی

در این بحث از پژوهش بعد از بیان مهم‌ترین کاستی‌های شکلی کتاب مورد نقد، به بررسی مهم‌ترین کاستی‌های محتوایی اثر مربوطه خواهیم پرداخت.

- اولین و شاید یکی از مهم‌ترین ایرادات محتوایی کتاب مربوط می‌شود به ترجمه ناصحیح عنوان کتاب. در واقع با توجه به عنوان انگلیسی کتاب که «Soft Power in Foreign Policy: The U.S and the Wars Against Iraq in 1991 and 2003» است، عنوان کتاب بایستی به جای «قدرت نرم سیاست خارجی آمریکا در جنگ علیه عراق طی سال‌های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۳» به صورت «قدرت نرم در سیاست خارجی: دولت ایالات متحده و جنگ علیه عراق در سال ۱۹۹۱ و ۲۰۰۳» درآید و اصلاح شود.
- فصل دوم کتاب (صص ۴۸-۵۲) که به بررسی ادبیات موجود اختصاص دارد و نویسنده به بیان تعریف قدرت از دیدگاه جریان اصلی نئورئالیزم و نئولیبرالیزم پرداخته‌است، بسیار خلاصه است. در واقع نویسنده می‌توانست به این فصل به عنوان یکی از مهم‌ترین فصول مربوط به چهارچوب نظری کتاب، بسیار مبسوط‌تر و کامل‌تر بپردازد و مطالب بیشتری جمع‌آوری کند. در واقع نویسنده علی‌رغم این‌که در بخش نظری مربوط به تعریف قدرت نرم به طور ضمنی و اجمالی به بیان سیر تاریخی پیدایی مفهوم قدرت نرم از دیدگاه ماکیاوولی، مورگنتا، گرامشی و نهایتاً نای پرداخته‌است، اما متأسفانه اصلاً به بررسی تفصیلی مفهوم قدرت نرم از دیدگاه نای به عنوان نظریه‌پرداز اصلی مفهوم قدرت نرم در ادبیات روابط بین‌الملل نپرداخته‌است و این نکته‌ای است که به لحاظ محتوایی بسیار کمبود و نبود آن در متن احساس می‌شود.

در واقع نویسنده می‌توانست در بخش نظری از مقالات و منابع بیش‌تری برای پرورش مفهوم قدرت و انواع آن در جهت شناخت مفهوم قدرت نرم استفاده کند. یکی از این منابع مقاله بارنت و دووال راجع به انواع قدرت و تحول این مفهوم در روابط بین‌الملل است که نویسنده هیچ اشاره‌ای به آن نکرده‌است. در همین راستا بارنت و دووال قدرت را محصول روابط اجتماعی و نتایجی می‌دانند که توانایی‌های بازیگران را برای تعیین سرنوشت و وضعیت خود شکل می‌دهد (Barnet and Duall, 2005: 55).

به نظر آن‌ها آثار قدرت را می‌توان در دو جنبه مشاهده کرد.

۱- آثار قدرت بر رفتار بازیگران (Power Over) که منجر به قدرت تعاملی (Interactional Power) می‌شود.

۲- آثار قدرت بر هویت بازیگران (Power to) که منجر به قدرت تکوینی (Constitutive Power) می‌شود. قدرت تعاملی به معنای اعمال مستقیم و خاص قدرت به منظور کنترل دیگران و دارای نوعی تأثیر علی بر رفتار آن‌ها است (مفهوم سنتی قدرت) در مقابل قدرت تکوینی مربوط به این است که چگونه روابط اجتماعی تعیین می‌کند که بازیگر چه کسی است و چه توانایی‌هایی دارد. در این جا ما با تأثیر غیرمستقیم و پراکنده قدرت بر هویت بازیگران روبرو هستیم (Ibid: 39).

از نظر بارنت و دووال از ترکیب این دو نوع از قدرت چهارگونه از قدرت را می‌توان شناسایی کرد:

۱- **قدرت اجباری**^۱: این‌گونه از قدرت که در آن کنترل مستقیم به وسیله یک بازیگر بر دیگری است، همان تعریف سنتی از قدرت در نزد رئالیست‌ها است که قدرتی خاص، تعاملی و مستقیم به شمار می‌رود. این‌گونه از قدرت که به یک بازیگر اجازه می‌دهد تا به طور مستقیم وضعیت یا کنش دیگر بازیگران را در جهت منافع خود شکل دهد، با بسیج منابع به وسیله بازیگر اعمال کننده قدرت همراه است (Ibid: 40).

۲- **قدرت نهادی**^۲: قدرت نهادی عبارت است از اعمال کنترل بازیگران به صورت غیرمستقیم از طریق روابط پراکنده و عام تعامل و از طریق نهادها و سازمان‌های بین‌المللی به عنوان عامل واسطه میان دو بازیگر «الف» و «ب». برای همین اعمال این قدرت به صورت غیرمستقیم است. به این معنا که کنش بازیگر «الف» می‌تواند رفتار بازیگر «ب» را به صورت غیرمستقیم و از طریق نهادهای بین‌المللی شکل دهد. این‌گونه از قدرت را بیشتر جریان‌ات لیبرالیستی و نئولیبرالیستی روابط بین‌الملل مدنظر دارند (Ibid: 39).

۳- **قدرت ساختاری**^۳: در این‌گونه از قدرت، اعمال قدرت به صورت مستقیم و از طریق روابط ساختاری صورت می‌گیرد. جریان‌ات چپ در روابط بین‌الملل از جمله مارکسیسم و یا نظریه‌پردازان انتقادی این مفهوم از قدرت را مدنظر دارند. به نظر این جریان‌ات نظام

¹ Coercive Power

² Institutional Power

³ Structural Power

سرمایه‌داری از طریق تقسیم کار اقتصادی دولت‌ها را در جایگاه‌های مرکز، پیرامون و شبه پیرامون قرار می‌دهد. بنابراین این جایگاه دولت‌ها در ساختار نظام بین‌الملل است که توانایی‌های سیاسی آن‌ها را نیز شکل می‌دهد (برای مطالعه بیشتر در این باره بنگرید به: wallerstien 1996).

۴- **قدرت گفتمانی^۱**: بارنت و دووال قدرت گفتمانی را توانایی یک بازیگر در تولید گفتمان خاص در نظام بین‌الملل تعریف می‌کنند. بنابراین بازیگر تولید کننده این قدرت تعیین می‌کند که در نظام بین‌الملل چه چیزی مشروع و مهم است. بارنت و دووال اعمال این گونه از قدرت را به صورت غیرمستقیم و پراکنده بیان می‌کنند. به عنوان مثال این قدرت گفتمانی ایالات متحده است که به این کشور اجازه می‌دهد گفتمان‌هایی چون حقوق بشر و یا دموکراسی را به عنوان گفتمان غالب در نظام بین‌الملل معرفی کند (Barnet and Duall 2005: 69).

مطابق با این تعاریف مفهومی که از قدرت در این کتاب تحت عنوان عنوان قدرت نرم مطرح است، گونه‌ای قدرت تکوینی و نه تعاملی است که پایه‌های آن را بایستی در قدرت نهادی و قدرت گفتمانی جست، که البته متأسفانه به این مفاهیم و این دسته‌بندی در کتاب اشاره‌ای نشده است. به طور کل اصطلاح «قدرت نرم» از زمانی وارد گفتمان سیاسی رایج و ادبیات روابط بین‌الملل شد که جوزف نای استاد دانشگاه هاروارد آن را در سال ۱۹۹۰ در کتاب خود با عنوان «ناگزیر از رهبری: سرشت متحول قدرت آمریکا» (Nye, 1990) مطرح کرد. پس از آن نیز نای در کتاب‌های بعدی خود با عنوان‌های «قدرت نرم: شیوه‌های کامیابی در سیاست جهان» (Nye, 2004) و کتاب «اختیارات رهبری» (Nye, 2008) به این مفهوم بیش‌تر پرداخت.

- به طور کلی هدف اصلی این نوشتار بررسی چگونگی کاربرد قدرت نرم در دو دوره از سیاست خارجی آمریکا است. نویسندگان بر این باور است که در جریان حمله آمریکا به عراق در سال ۲۰۰۳ رهبران آمریکا نتوانستند آن چنان که باید و شاید از منابع قدرت نرم آن گونه که در جریان جنگ خلیج فارس ۱۹۹۱ استفاده کردند، استفاده نمایند. نویسندگان در راستای اثبات این فرضیه خود خوب عمل کرده‌اند، ولی به هیچ وجه به بررسی چرایی این موضوع نپرداخته‌اند، این که چرا چنین چرخشی در این دو دوره صورت گرفته است. در واقع نویسندگان بحث خود را بر روی چگونگی استفاده و یا عدم استفاده از قدرت نرم در این دوره به وسیله دولت آمریکا و چیرستی جایگاه عملی این مفهوم در این دو دوره پرداخته‌اند و اصلاً بحثی بر روی چرایی نکرده‌اند. این درحالی است که نویسندگان حتماً می‌بایستی در کنار پرداختن به چگونگی و چیرستی به چرایی چنین چرخشی بپردازد. به راستی چرا دولت آمریکا در دوره دوم کاملاً عکس دوره اول در جهت بهره‌برداری از قدرت نرم عمل کرد. چرا

¹ Discursive Power

رهبران آمریکا در دوره دوم خود را اصولاً از اعمال قدرت نرم بی‌نیاز می‌دیدند؟ نقش عوامل محیطی (مقدروات و محذورات محیطی) ساختار فرصتی که با وقوع حملات ۱۱ سپتامبر اتفاق افتاد، در چنین چرخشی چه بوده است؟ این‌ها سؤالاتی است که نویسنده اصلاً به آن‌ها نپرداخته است. در واقع نویسنده به هیچ روی سطح تحلیل خود را بر روی اداراکات^۱ رهبران دولت ایالات متحده از دو محیط داخلی و بیرونی، در این دو دوره قرار نداده است.

- در راستای مورد قبلی، اگر طبق تأکید خود نویسنده مبنای تعریف از قدرت نرم را تعریف نای قرار دهیم، به هیچ وجه نویسنده مطابق با این تعریف به بررسی و معرفی قدرت نرم آمریکا نپرداخته است. در همین زمینه نای قدرت نرم را توانایی به دست آوردن آنچه دولت‌ها می‌خواهند از طریق جذب^۲، جلب نظر و متقاعد ساختن دیگران می‌داند به این که آن‌ها اهداف شما را در پیش بگیرند. سرچشمه‌های این جذب نیز از نظر وی می‌تواند شامل فرهنگ^۳ هر کشور، ارزش‌های^۴ و سیاست‌های^۵ آن هر جا که دیگران آن را مشروع بشمارند، باشد (برای مطالعه بیش‌تر بنگرید به: (Nye, 2004)). بنابراین نای مفهوم قدرت نرم را در مقابل قدرت سخت قرار می‌دهد و بر این باور است که قدرت سخت مستلزم درگیری فعال و مستقیم بازیگران دخیل بوده که در قالب مشوق‌ها و یا تهدیدها نمود می‌یابد و معمولاً با به‌کارگیری نیروی نظامی و یا منابع اقتصادی در ارتباط است. این در حالی است که قدرت نرم را که نای قدرت هم‌رنگ‌سازی^۶ و یا غیرمستقیم نیز می‌نامد، بر جذابیتی که مجموعه‌ای از اندیشه‌ها دارند و یا توانایی تبیین دستورکارهای سیاسی که به ترجیحات دیگران شکل می‌بخشد، استوار است. بنابراین در حالی که منابع قدرت سخت عواملی چون جمعیت، سرزمین، منابع طبیعی، حجم اقتصاد، نیروهای مسلح و یا عواملی از این دست هستند، منابع قدرت نرم را منابع ناملموسی چون فرهنگ، ایدئولوژی و ارزش‌های یک کشور شکل می‌دهد (Nye, 1990: 31-35).

مطابق با این تعریف نویسنده بایستی برای شناخت منابع قدرت نرم آمریکا به نقش فرهنگ، ایدئولوژی و ارزش‌ها و سیاست‌های این کشور در کل نظام بین‌الملل اشاره کند و این که چگونه این منابع قدرت نرم توانسته‌اند در جریان جنگ اول خلیج فارس مورد استفاده رهبران آمریکا قرار گیرند. این درحالی است که نویسنده بدون توجه به نقش قدرت گفتمانی آمریکا^۷، فقط به قدرت نهادی^۸ ایالات متحده و استفاده‌ای که این دولت از نهادهای بین‌المللی از جمله سازمان ملل در جهت همراه کردن

¹ Perceptions

² Attract

³ Culture

⁴ Values

⁵ Policies

⁶ Co-optive Power

⁷ Discursive Power

⁸ Institutional Power

دیگران با خود داشته‌است، اشاره می‌کند. به عبارت دیگر در این کتاب مفهوم قدرت نرم و منابع آن به وسیله نویسنده با مفهوم قدرت نهادی یکی شده‌است. این درحالی است که قدرت نهادی تنها یکی از ابزارهای به‌کارگیری قدرت نرم است و نه منبع قدرت نرم.

- یکی دیگر از کاستی‌های محتوایی این کتاب به عدم توجه نویسنده به قدرت هوشمند^۱ مربوط می‌شود. در همین راستا ظرفیت و توانایی یک بازیگر در حوزه‌های موضوعی متفاوت برای ترکیب عناصر قدرت سخت و نرم به نحوی که این عناصر به طور متقابل یکدیگر را تقویت کنند، قدرت هوشمند نام دارد. بنابراین اعمال قدرت هوشمند نیاز به ساختارهای هوشمند، تخصصی و منعطف در داخل یک دولت دارد (Wilson 2008:123).

نای قدرت هوشمند را توانایی در هم آمیختن قدرت سخت اجبار یا پاداش دهی با قدرت نرم جذب و جلب نظر کردن در قالب راهبردی موفقیت‌آمیز می‌داند و بر این باور است که ایالات متحده در دوران جنگ سرد موفق شده‌است تا به چنین آمیزه‌ای دست یابد، ولی در دوران ریاست جمهوری بوش تا حدودی این قدرت را با تکیه بیش از حد بر قدرت سخت از دست داده‌است (نای ۱۳۹۰: ۳۴). بنابراین با این تعاریف با توجه به تأکیدی که در این کتاب بر قدرت نرم و سخت می‌شود، لازم بود تا نویسنده مبحثی را به این نوع از قدرت و جایگاه آن در سیاست خارجی آمریکا اختصاص می‌داد.

- به لحاظ محتوایی بهتر بود تا نویسنده به جای مقایسه جایگاه قدرت نرم و مشروعیت سیاست‌های آمریکا در دو دوره مورد بررسی به بررسی و مقایسه این مؤلفه در حمله آمریکا به افغانستان (۲۰۰۱) و حمله آمریکا به عراق (۲۰۰۳) می‌پرداخت. در واقع با توجه به عوامل محیطی و همچنین عوامل شرایط درونی تقریباً مشابهی که در این دو دوره وجود دارد و همچنین فاصله کم زمانی میان این دو مقطع، زمینه و ظرفیت مقایسه به‌کارگیری قدرت نرم در این دو دوره بسیار مناسب‌تر و شاید مفیدتر بود، چراکه به بیان خیلی از نظریه‌پردازان از جمله آیکنبری حمله آمریکا به عراق بر اساس دکترین «دفاع پیشگیرانه» سرآغاز دوره جدیدی در سیاست خارجی آمریکا از چرخش هژمونی به یک سیاست امپراطوری جویانه به شمار می‌آید. سیاستی که کاملاً فاقد عناصر و مؤلفه‌های قدرت نرم است. از نظر این دسته از تحلیل‌گران حمله به عراق نشانه‌ای یک‌جانبه‌گرایانه از ایالات متحده است. بی‌توجهی این کشور به قواعد و هنجارهای بین‌المللی، تلاش آن برای تثبیت خود به عنوان قاعده‌ساز یگانه نظام بین‌الملل، داور، تصمیم‌گیرنده و مجری قواعد و همچنین بی‌اعتنایی آن به بنیادی‌ترین هنجار جامعه بین‌الملل یعنی احترام به حق حاکمیت دولت‌ها و اتخاذ روش‌های یک‌جانبه‌گرایانه (Ikenberry, 2003: 534-537). این درحالی است که حمله به افغانستان بر اساس دکترین «دفاع پیش‌دستانه» از مشروعیت برخوردار بوده‌است. بنابراین نویسنده می‌توانست با تکیه بر مفاهیم دفاع پیش‌دستانه و پیش‌گیرانه و همچنین مفاهیم هژمونی و

^۱ Smart Power

امپراطوری در سیاست خارجی آمریکا به مقایسه نقش قدرت نرم در این دو دوره زمانی بپردازد.

- یکی دیگر از کاستی‌های این کتاب مربوط می‌شود به عدم توجه نویسنده به چگونگی تأثیر شرایط و متغیرهای محیطی در میزان تکیه دولت آمریکا از قدرت نرم. به عبارت دیگر نویسنده بایستی اشاره می‌کرد که چگونه شرایط محیطی، قطبش (چگونگی توزیع قدرت در روابط بین‌الملل)، توزیع قدرت در منطقه خاورمیانه، الگوهای دوستی و دشمنی در دو سطح منطقه‌ای و بین‌المللی، جایگاه آمریکا به عنوان ابرقدرت بودن در نظام بین‌الملل و ... بر میزان استفاده این کشور از منابع قدرت نرم تأثیرگذار بوده است.
- نویسنده در بررسی دوره اول (جنگ اول خلیج فارس) دلیل اصلی حمایت دیگر کشورهای نظام بین‌الملل از جمله کشورهای اروپایی و کشورهای عربی منطقه خاورمیانه، حتی دولت‌هایی چون چین و شوروی را صرفاً در اعمال قدرت نرم آمریکا دانسته است، این درحالی است که نویسنده در کنار توجه به عوامل معنایی در چهارچوب قدرت نرم، بایستی به این امر هم اشاره می‌کرد که این کشورها به عنوان کنشگرانی عقلانی دارای انگیزه‌ها و منافع مادی نیز بوده و شاید به خاطر این منافع مادی بوده که با دولت آمریکا همراهی می‌کردند، یا از زاویه دیگر شاید در کنار قدرت نرم آمریکا، این کشورها از قدرت سخت آمریکا (مشوق‌های اقتصادی که می‌توانسته همراهی با آمریکا برایشان ایجاد کند) هم متأثر شده بودند. که در این کتاب به این عوامل پرداخته نشده است.
- نویسنده در پایان این نتیجه را می‌گیرد که دولت آمریکا در دوره دوران ریاست جمهوری جورج بوش پسر و در اثنای حمله به عراق، هیچ‌گونه توفیقی در ایجاد دستور کار جهانی و ایجاد توافق در میان دولت‌های نظام بین‌الملل در راستای تعریف از مسائل مشترک جهانی نداشته است، این درحالی است که اتفاقاً دولت آمریکا با وقوع حملات تروریستی یازده سپتامبر ۲۰۰۱، کاملاً توانست مبارزه با تروریسم، دفاع دسته‌جمعی در قبالاً تروریسم و دموکراسی سازی قهرآمیز را به عنوان مسائل جهانی و به عنوان دستورکار سیاسی تعریف کند که نمود آن را می‌توان در قطعنامه‌های سازمان ملل در مجاز دانستن حمله آمریکا به افغانستان بر پایه اصل دفاع دسته‌جمعی و مبارزه با تروریسم مشاهده کرد (بنگرید به: رسولی ثانی آبادی، ۱۳۹۲). حتی در جریان حمله به عراق نیز به استناد خود نویسنده دولت آمریکا توانست قطعنامه ۱۴۴۱ را با اتفاق آراء به تصویب شورای امنیت سازمان ملل برساند و چه بسا به بیان خود نویسنده اگر دولت آمریکا تأمل بیش‌تری می‌کرد، قطعنامه دوم نیز علیه عراق صادر می‌شد.
- همان‌گونه که بیان شد این اثر دارای منابع به نسبت گسترده است، ولی لزوماً این به معنای جدید بودن و به روز بودن منابع نیست. با توجه به سال چاپ کتاب که ۲۰۰۸ است، جدیدترین منبع مربوط به سال ۲۰۰۴ است. نویسنده به خصوص در جمع‌آوری اطلاعات

فصل نظری و فصل مربوط به حمله آمریکا به عراق می‌توانست از منابع جدیدتری استفاده کند.

- نهایتاً در پایان بایستی اشاره کرد که مقدمه این کتاب با عنوان «نرم‌افزارگرایی در سیاست خارجی با تأکید بر دیدگاه امام خمینی» که به قلم دکتر اصغر افتخاری است، اگرچه دارای ابعاد دین‌گرایانه و اسلامی است و خواننده را با محتوای اسلامی سیاست خارجی ج.ا.ایران کاملاً آشنا می‌کند (نویسنده در این مقدمه به بیان ابعاد نرم‌افزارگرایانه سیاست خارجی ج.ا.ایران با تأکید بر دیدگاه امام خمینی و آموزه‌های اسلامی پرداخته‌است و با بیان اصل تکلیف‌گرایی به عنوان ایده اصلی سیاست خارجی ج.ا.ایران به همراه سایر اصول همچون اصل دعوت، اصل مقابله با ظلم، صلح‌گرایی، استقلال‌طلبی و... سعی در تبیین سیاست خارجی ج.ا.ایران کرده‌است: برای مطالعه بیشتر بنگرید به: افتخاری، ۱۳۸۹: ۱۱-۳۶)، اما دارای هیچ مناسبتی به لحاظ محتوایی با مفاهیم اصلی کتاب و مفروضه نویسنده نیست. در واقع این مقاله می‌تواند در جای خود و به صورت مستق خیلی هم دارای ارزش علمی باشد، اما قرار گرفتنش به عنوان مقدمه و مدخلی برای ورود به بحث اصلی کتاب مناسب نیست.

جمع‌بندی:

هدف اصلی این مقاله بررسی انتقادی کتاب «قدرت نرم: سیاست خارجی آمریکا در جنگ علیه عراق در سال ۱۹۹۱ و ۲۰۰۳» اثر ترزا رینولد و ترجمه مجید رسولی بود. در همین راستا این مقاله در طی مباحث مختلفی ابتدا به معرفی کلی اثر پرداخت و سپس مهم‌ترین برجستگی‌های شکلی و محتوایی و همچنین مهم‌ترین کاستی‌های شکلی و محتوایی نوشتار مورد نقد را مورد بررسی قرار داد.

به طور کل مفهوم قدرت یک مفهوم پویا و نسبی و عناصر آن نیز در برخی موارد غیرقابل اندازه‌گیری و غیرقابل تجزیه هستند. مورگنتا سیاست بین‌الملل را کشمکش بر سر قدرت تعریف می‌کند. از نظر او قدرت سیاسی رابطه‌ای است روانی میان کسانی که قدرت را اعمال می‌کنند و کسانی که قدرت بر آن‌ها اعمال می‌شود (Morgenthau, 1985). در همین زمینه والتز قدرت را بر حسب تأثیرگذاری تعریف می‌کند. به نظر وی اگر عاملی بتواند بیش از آن که تحت تأثیر قرار می‌گیرد، دیگران را تحت تأثیر قرار دهد، به همان میزان واجد قدرت است (Waltz, 1979: 192). نای قدرت را توانایی تحت تأثیر قرار دادن رفتار دیگران برای به دست آوردن نتایجی می‌داند که خواهانش هستیم (Nye, 2002: 4-5). نای همچنین در تعریف قدرت، قدرت را به مثابه عشق می‌داند که تجربه کردن آن بسیار آسان‌تر از تعریف و یا اندازه‌گیری‌اش است (نای، ۱۳۸۷: ۹۶).

از نظر نای قدرت نرم اساساً با مشروعیت در ارتباط است و مشروعیت محور اساسی قدرت نرم را شکل می‌دهد. اگر مردم و یا ملتی به مشروع بودن هدف‌های یک دولت اعتقاد داشته‌باشند، آن دولت می‌تواند بدون بهره‌گیری از تهدید و یا تطمیع دیگران را متقاعد سازد که از وی پیروی کنند. در عین حال مشروعیت می‌تواند مقاومت در برابر کاربرد قدرت سخت و هزینه‌های آن را در مواردی که وضعیت مقتضی توسل به چنین قدرتی باشد، کاهش دهد (Armitage and Nye, 2007: 6).

نای از قدرت نرم به عنوان «چهره دوم قدرت» نیز یاد می‌کند و بر این باور است که در چهره اول اعمال قدرت به صورت مستقیم، دستوری و یا تحکم‌آمیز^۱ با استفاده از ابزارهای تشویقی و یا ابزارهای تنبیهی است، این درحالی است که در چهره دوم قدرت اعمال قدرت به صورت غیرمستقیم و غیرتحکم‌آمیز است (نای، ۱۳۹۲: ۱۰۰).

جایگاه قدرت نرم در سیاست خارجی آمریکا، در برداشت نای اساساً به بهبود بخشیدن به تصویری مربوط می‌شود که از ایالات متحده در ذهن مردمان کشورهای دیگر وجود دارد. در همین راستا فرض نای بر این است که هر چه تصویر بهتری از آمریکا در جهان وجود داشته‌باشد، این کشور از هم‌پیمانان بیش‌تری برخوردار خواهد بود و سایر دولت‌ها از سیاست‌های آن حمایت بیش‌تری به عمل خواهند آورد (بنگرید به: Nye 2008: 96). عواملی که می‌توانند به ایجاد این تصویر خوب کمک کنند، عبارتند از: فرهنگ جذاب آمریکا در قالب فرهنگ لیبرال دموکراسی که خود را در قدرت گفتمانی این کشور نشان می‌دهد (توانایی این کشور در ایجاد گفتمان‌های جهانی مثل گفتمان حقوق بشر و...)، سیاست خارجی و اقدامات این کشور در جایی که از منظر دیگران مشروع باشد.

به طور کلی اگرچه نویسنده این کتاب توانسته‌است با بررسی مقایسه‌ای و تطبیقی به جایگاه قدرت نرم در دو دوره از سیاست خارجی آمریکا با استفاده از شواهد و مستندات تاریخی بپردازد، اما با پرداختن بیش‌تر به انواع قدرت و جایگاه قدرت نرم در این طبقه‌بندی، توجه به ترکیب قدرت نرم و سخت در قالب قدرت هوشمند و نقش آن در سیاست خارجی آمریکا از یک سو و از سوی دیگر پرداختن به چرایی توجه و یا عدم توجه به منابع قدرت نرم در دوران‌های مختلف سیاست خارجی و در نظر گرفتن مقدمات محیطی و داخلی در این چرخش ادراکی می‌توانست به غنای کار بیفزاید و اثر مربوطه را از ارزش بیش‌تری برای مطالعه و تدریس برخوردار کند.

^۱ Commanding

منابع

۱. رسولی ثانی آبادی، الهام (۱۳۹۲). درآمدی بر مهم ترین مسائل و مفاهیم نظامی استراتژیک معاصر، یزد: انتشارات دانشگاه یزد .
۲. رینولد، ترزا (۱۳۸۹). قدرت نرم و سیاست خارجی آمریکا در جنگ علیه عراق طی سال های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۳، مترجم: مجید رسولی، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق .
۳. نای، جوزف (۱۳۸۷). قدرت در عصر اطلاعات، مترجم: سعید میرترابی. تهران: مطالعات راهبردی .
۴. نای، جوزف (۱۳۹۰) «آینده قدرت نرم در سیاست خارجی ایالات متحده»، در قدرت نرم و سیاست خارجی ایالات متحده، گردآوردندگان: ایندرجیت پارمار و مایکل کاکس. تهران: مطالعات راهبردی.
5. Barnet, M and R Duall (2006). "Power in International Politics", International Organization, No 59,39-75.
6. Ikenberry, G. J. (2003). "Is American Multilateralism in Decline?", Foreign Affairs, Vol 82, No (3): 533-50
7. Morgenthau, H. (1985). Politics Among Nations: The Struggle for Power and Peace, New York: Knopf.
8. Nye, J (1990). "Soft Power", Foreign Policy, No 80, 153-171 .
9. Nye, J (2002) The Paradox of American Power. Oxford: Oxford University Press .
10. Nye, J (2004). Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York: Public Affairs .
11. Nye, J (2008). The Powers to Lead. New York: Oxford University Press.
12. Wallerstien, I (1996). "The Interstate Structure of the Modern World System" In K.Booth eds. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Waltz, K (1979) Theory of International Politics. London: Addison-Wesley.
14. – Wilson, E (2008) "Hard Power, Soft Power and Smart Power", The Annuals of the American Academy of Political and Social Science, in <http://www.sagepub.com>.



The Study of Soft Power in Foreign Policy: The U.S and the Wars against Iraq in 1991 and 2003

Elham Rasooli Saniabadi¹

Assistant Professor, University of Yazd, Iran.

The main aim of this paper is the study of the book that was written by Theresa Reinold in the name of “The Study of Soft Power in Foreign Policy: The U.S and the Wars Against Iraq in 1991 and 2003”. This book issued in 2008 and Majid Rasooli has translated this book to Persian language. In this book the writer has examined and compare two distinct periods in foreign policy of the United States from the perspective of soft power. The writer has concluded that the American leaders in the invasion of Iraq don’t resort to soft power and just resort to hard power. So in the first of this paper we introduce the books main principles and assumptions, then we examine the prominent points and the main defects in this book and finally we will end the paper with conclusion.

Keywords: Foreign Policy, Soft power, The United of States, Iraq, International Society.

¹ E-mail: a.hassanpour.a65@gmail.com

داوران اولین همایش ملی نقد و متون کتب علوم انسانی

دکتر احمد بیگلری	۲۹	دکتر عیسی ابراهیم زاده	۱
دکتر احمد رضائی	۳۰	دکتر عیسی امن خانی	۲
دکتر آرمین امیر	۳۱	دکتر فرهنگ ارشاد	۳
دکتر بیژن عبدالهی	۳۲	دکتر کوروش روستایی	۴
دکتر پروین صمدی	۳۳	دکتر مازیار مهمیمنی	۵
دکتر جان‌اله کریمی مطهر	۳۴	دکتر مالک شجاعی جشوقانی	۶
دکتر جهانگیر جهانگیری	۳۵	دکتر محسن کرابی	۷
دکتر حسین ابویسانی	۳۶	دکتر محمد احمدی صفا	۸
دکتر حسین کیانی	۳۷	دکتر محمد اصغری	۹
دکتر حمید سجادی	۳۸	دکتر محمد امینی	۱۰
دکتر حمیدرضا ولی پور	۳۹	دکتر محمد آرمند	۱۱
دکتر خدیجه سفیری	۴۰	دکتر محمد سپهری	۱۲
دکتر سجاد اسماعیلی	۴۱	دکتر محمدحسین پناهی	۱۳
دکتر سعید شفیعیون	۴۲	دکتر محمدرضا فخر روحانی	۱۴
دکتر سلمان صادقی زاده	۴۳	دکتر محمدرضا موحدی	۱۵
دکتر سوسن کشاورز	۴۴	دکتر محمدرضا نیلی	۱۶
دکتر سیمین حسینیان	۴۵	دکتر محمدهادی محمودی	۱۷
دکتر سید سعید زاهد زاهدانی	۴۶	دکتر مختار نوری	۱۸
دکتر سید فضل الله موسوی	۴۷	دکتر مرتضی کوکبی	۱۹
دکتر سید محمد تقی موحد ابطحی	۴۸	دکتر مرضیه یحیی پور	۲۰
دکتر سید محمد حسین حسینی	۴۹	دکتر مریم عاملی رضایی	۲۱
دکتر سید مصطفی شهر آیینی	۵۰	دکتر منصور زرانژاد	۲۲
دکتر سید یعقوب موسوی	۵۱	دکتر مهدی حسین زاده فرمی	۲۳
دکتر شمس الملوک مصطفوی	۵۲	دکتر مهدی محمدبیگی	۲۴
دکتر عباس خلجی	۵۳	دکتر نجلا حریری	۲۵
دکتر عبدالرزاق حسامی فر	۵۴	دکتر الهام رسولی	۲۶
دکتر علی اشرف نظری	۵۵	دکتر الیاس صفاران	۲۷
دکتر علی بیات	۵۶	دکتر یعقوب محمدی فر	۲۸

CONFERENCE PROCEEDINGS

Vol.1

FIRST NATIONAL CONFERENCE ON REVIEWING BOOKS AND TEXT OF HUMANITIES SCIENCES 2017

Conference Chairs

Janolah Karimi Motahhar Ph.D.

Abbas Khalaji Ph.D.

Mahdi Mohammad Beygi Ph.D.



Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)

The Iranian Council for Reviewing Books and Texts on Human Sciences