

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی

مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

(جلد اول)

به کوشش

سید محمدرضا امیری تهرانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، ۱۳۹۱

سرشناسه : کنگره ملی علوم انسانی (دومین : ۱۳۹۰ : تهران)
عنوان و نام پدیدآور : علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی: مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی / به کوشش سیدمحمدرضا امیری تهرانی.
مشخصات نشر : تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۹۱ -
مشخصات ظاهری : ج.
فروست : پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی؛ ردیف انتشار ۶۳-۹۱.
شابک : دوره 8-634-426-964-978 : ج. ۱ 7-631-426-964-978 : ج. ۲ 4-632-426-964-978 ؛
ج. ۳: 1-633-426-964-978
وضعیت فهرست نویسی : فیبا
یادداشت : ج. ۲ و ۳ (چاپ اول: ۱۳۹۱) (فیبا).
عنوان دیگر : علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی.
موضوع : علوم انسانی -- ایران -- کنگره‌ها
شناسه افزوده : امیری‌تهرانی، سیدمحمدرضا، ۱۳۴۲ -، گردآورنده
شناسه افزوده : پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رده بندی کنگره : ۱۳۹۰ / ک۹ / AZ۷۷۳
رده بندی دیویی : ۰۰۱/۳
شماره کتابشناسی ملی : ۲۹۷۲۸۷۶



علوم انسانی در بستر فرهنگ و ارزش‌های اسلامی

مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی (جلد اول)

به کوشش: سید محمدرضا امیری تهرانی
ویراستار: سهیلا آقایی، زهرا رفیعا
ناشر: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
مدیر نشر: ناصر زعفرانچی
ناظر چاپ: مجید اسماعیلی‌زارع
آماده سازی: عرفان بهار دوست
حروف‌نگار و صفحه‌آرا: فرزانه صادقیان
طرح و اجرای روی جلد: عطا... کاویانی
چاپ اول: ۱۳۹۱
تیراژ: ۵۰۰ نسخه
چاپ و صحافی: الغدير
ردیف انتشار: ۶۳-۹۱

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

شابک ۹۷۸-۹۶۴-۴۲۶-۳۱۷-۷ شابک دوره: ۸-۶۳۴-۴۲۶-۹۶۴-۹۷۸

نشانی: تهران، صندوق پستی: ۱۴۱۵۵-۴۴۱۹، تلفن: ۸۸۰۴۶۸۹۱-۳، فاکس: ۸۸۰۳۶۳۱۷

فهرست مطالب

بخش اول: علوم انسانی و میراث تمدن اسلامی؛ نقش ادبیات فارسی و

ادبیات تطبیقی در انتقال میراث فرهنگی

آشنایی با متون تاریخی به زبان فارسی، آسیب‌شناسی و راهکارها

- یوسف اسماعیل زاده ۳
- مرثیه سرایان مشهور اردو و ابتکارات آنها در این نوع ادبی
- علی بیات ۱۱
- علوم انسانی و میراث تمدن اسلامی: کاربردی سازی میراث فلسفی اسلامی در نظام آموزش و پژوهش کشور در حوزه علوم انسانی
- امین پرتو ۲۹
- آسیب‌شناسی اصطلاحات بیگانه در عرصه نقد ادبیات معاصر فارسی
- هادی جاهد ۴۳
- مبانی رویکردی مبتنی بر جهان بینی اسلامی به ماهیت زبان
- محمد خاقانی اصفهانی ۵۷
- آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان گامی به سوی جهانی سازی فرهنگ ایرانی
- نگار دآوری اردکانی؛ طاهره محمودی؛ سمیه نواب ۸۱
- شناخت جهان متن به عنوان پایه نقد ادبی
- مریم رامین نیا ۹۹

و مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

بررسی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی (نمونه: کتاب جواهر البلاغه تألیف احمد الهاشمی)

حجت رسولی؛ علی عدالتی نسب..... ۱۱۳
تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مدارس ایران از نظر میزان کاربرد واژه‌های حامل
خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح

بلقیس روشن؛ حسین قاسم پور مقدم؛ حسین عزیزی..... ۱۲۹
نقد تاریخ پژوهی متداول و تبیین روش تاریخ پژوهی کلامی شیعی؛ مبتنی بر قرآن و
حدیث و اصول کلامی شیعه

(مطالعه موردی، صلح حدیبیه، کتاب تاریخ ایران و جهان (۱)، سال دوم متوسطه انسانی)
ایمان روشن بین ۱۴۵

آسیب شناسی تفکر آرمانشهر در تمدن اسلامی و رویکردهای متفکران مسلمان
هوشنگ زارعی..... ۱۸۵
جایگاه تحلیل گفتمان در واکاوی متون ادب فارسی

سپه‌پلا فرهنگی..... ۲۰۷
تغییر و تحول برنامه درسی رشته زبان و ادبیات روسی در دانشگاه‌های ایران

محمدرضا محمدی..... ۲۳۱
بازخوانی ابن رشد در اندیشه سیاسی نواعترالی

رضا نجف زاده..... ۲۳۹

بخش دوم: نقش علوم انسانی در تدوین الگوی اسلامی - ایرانی

پیشرفت؛ چشم انداز سند راهبردی علوم انسانی

درآمدی بر مبانی انسان شناسی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت

سید حسین ابطحی؛ حسن بودلایی؛ علی رضا کوشکی جهرمی..... ۲۶۱
تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در اصلاح و اعتلای علمی کشور

بهرام اخوان کاظمی..... ۲۸۷

فهرست مطالب ز

الگوی درباره نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی	
محمد علی تصدیقی؛ فروغ تصدیقی.....	۳۱۳
مبانی اسلامی حقوق انسانی با تأکید بر رویکرد انسان‌شناسی حقوقی	
محمدجواد جاوید.....	۳۳۹
فن‌بازار تخصصی، ضرورت تجاری‌سازی و توسعه فناوری علوم انسانی	
سیدمحمد رضایی.....	۳۶۵
واکاوی مؤلفه‌های هویت ملی در پایان‌نامه‌های دانشجویی	
مهدی لقمان‌نیا؛ طیبه احمدی یگانه.....	۳۹۹
برنامه‌های پیشنهادی جهت برنامه ریزی در راستای تحول علوم انسانی به ویژه رشته حقوق	
سید فضل ا... موسوی.....	۴۲۹
قرآن، حیات معقول و علوم انسانی یا مدلی برای علوم انسانی اسلامی - ایرانی	
بیت الله ندرلو؛ صدیقه موسی‌زاده نعلبند.....	۴۵۹
آسیب‌شناسی علوم انسانی - اسلامی	
رقیه ولایتی.....	۴۷۳

مقدمه

خدای مهربان را سپاسگزاریم که توفیقی عنایت فرمود تا دومین کنگره ملی علوم انسانی را به همت شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی با حضور جمعی از اندیشمندان فرهیخته و پژوهشگران توانا و با همکاری رئیس و اعضای محترم دانشگاه شهید بهشتی برگزار نماییم. از آغاز فراخوان این همایش بزرگ ملی بیش از چهارصد مقاله و چکیده مقاله از دانشگاه‌ها و مراکز علمی و پژوهشی کشور به دبیرخانه کنگره واصل گردید. فرآیند ارزیابی و داوری مقالات در کمیته‌های علمی و تخصصی با عضویت تعدادی از استادان مجرب و محققان توانا، با توجه به محورهای تخصصی اعلام شده و مجموعه مقالات عرضه شده در کنگره اول با دقت و شکیبایی و بلند نظری انجام پذیرفت. بدون شک صاحبان متعهد و دلسوز همه مقالات و چکیده مقالات دریافتی در تدوین و تقدیم آثار خود زحمات ارزشمندی را متقبل شده بودند که در اینجا از همه ایشان صمیمانه سپاسگزاری می‌نمایم. آنچه در پیش روی شماست حاصل نتایج تلاش‌های متعهدانه کمیته‌های تخصصی و هیأت‌های داوری در ارزیابی مقالات دریافتی است. فرصت را مغتنم دانسته و از همه بزرگوارانی که با نهایت لطف و محبت، گذشت و صبوری، ما را در داوری مقالات دومین کنگره یاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایم. از رؤسای بزرگوار و اعضای محترم گروه‌های تخصصی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی که با علاقمندی و حسن تدبیر در برگزاری این کنگره همراه و همگام ما بودند تشکر نموده و سپاس وافر خود را تقدیمشان می‌نمایم.

مقالات برگزیده دومین کنگره ملی علوم انسانی در شش موضوع تخصصی در مرکز همایش‌های بین‌المللی دانشگاه شهید بهشتی ارائه گردید که در این مجموعه مقالات در

ی مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

شش بخش و سه جلد کتاب به چاپ می‌رسد. بخش‌های شش‌گانه این مجموعه مقالات عبارتند از: علوم انسانی و میراث تمدن اسلامی، نقش ادبیات فارسی و ادبیات تطبیقی در انتقال میراث فرهنگی؛ نقش علوم انسانی در تدوین الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، چشم انداز سند راهبردی علوم انسانی؛ علوم انسانی و نظام آموزش و پژوهش در ایران؛ علوم انسانی و نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران؛ علوم انسانی، کارکردها و دستاوردها، و چالش‌ها و چشم‌اندازهای علوم انسانی. امید است صاحب نظران ارجمند و پژوهشگران بصیر با واکاوی، تأمل و نقد مقالات و طرح دیدگاه‌های علمی و ارایه مباحث مستدل خود بر غنای هر چه بیشتر دستاوردهای دومین کنگره ملی علوم انسانی بیفزایند.

در خاتمه لازم میدانم از همه همکاران ارجمندی که ما را در برگزاری این کنگره مهم ملی یاری نمودند به ویژه دوستان بزرگواری که در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی و دبیرخانه و ستاد برگزاری کنگره زحمات فراوانی را متقبل گردیدند، صمیمانه تشکر و قدردانی نمایم. بدون تردید، در این رهگذر زحمات و تلاش‌های ارزشمند، توانمندی و حسن تدبیر برادر گرامی جناب آقای دکتر امیری طهرانی، دبیر محترم کمیته اجرایی در برگزاری دومین کنگره ملی ستودنی و فوق العاده قابل تقدیر و تحسین است. قدر مسلم نگاه عالمانه و حمایت مدیرانه و زحمات دلسوزانه برادر مکرم جناب آقای دکتر آیت اللهی، رییس محترم پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی در برگزاری این کنگره ملی بسیار مهم و ارزشمند بوده است.

از خالق مهربان سلامت، سعادت و توفیقات روزافزون همه همکاران و همراهان بزرگوار و همه عزیزان شرکت کننده در این کنگره بزرگ ملی را مسألت دارم.

دکتر غلامعلی افروز

استاد دانشگاه تهران

دبیر علمی دومین کنگره ملی علوم انسانی

اعضای کمیته‌های

دومین کنگره ملی علوم انسانی

اعضای کمیته علمی

دکتر حمیدرضا آیت اللهی

دکتر صادق آئینه‌وند

دکتر غلامعلی افروز

دکتر سید کاظم اکرمی

سیدمحمدرضا امیری طهرانی زاده

حجت الاسلام و المسلمین حمید پارسانیا

دکتر قاسم پورحسن

دکتر مجید توسلی رکن آبادی

دکتر سید حسن حسینی

حجت الاسلام و المسلمین دکتر سید حسین حسینی

دکتر بهروز دری

حجت الاسلام و المسلمین محمود رجبی

دکتر حسینعلی قبادی

دکتر جان الله کریمی مطهر

دکتر حسین کلباسی اشتری

دکتر عیسی متقی زاده

حجت الاسلام والمسلمین غلامرضا مصباحی مقدم

دکتر سیدفضل اله موسوی

دکتر محمدرضا نیلی احمدآبادی

دکتر سید ضیاء هاشمی

دکتر شهرام یوسفی فر

رئیس کنگره

دکتر حمیدرضا آیت اللهی

عضو هیأت علمی دانشگاه علامه

طباطبایی و رئیس پژوهشگاه علوم انسانی

و مطالعات فرهنگی

رئیس کمیته علمی

دکتر غلامعلی افروز

استاد ممتاز دانشگاه تهران

رئیس کمیته اجرایی

سیدمحمدرضا امیری طهرانی زاده

عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

و مطالعات فرهنگی

بخش اول

علوم انسانی و میراث تمدن اسلامی؛ نقش ادبیات فارسی و

ادبیات تطبیقی در انتقال میراث فرهنگی

آشنایی با متون تاریخی به زبان فارسی،

آسیب‌شناسی و راهکارها

یوسف اسماعیل زاده*

چکیده

همواره در هر رشته تحصیلی دروس اصلی و تخصصی بیشترین توجه و اهتمام دانشجویان را به خود اختصاص می‌دهد. در این بین برخی دروس پایه خواسته یا ناخواسته مورد بی‌مهری و عدم اقبال قرار می‌گیرند. یکی از دروسی که در رشته تاریخ، کمتر به چشم می‌آید درسی است به نام قرائت متون تاریخی به زبان فارسی (۱ و ۲). هدف از ارائه این درس، آشنایی مختصر دانشجویان با متون کهن تاریخی به زبان فارسی است. تا کنون چند کتاب در این زمینه تألیف شده که بنا به سلیقه و انتخاب مدرّسان در دانشگاه‌های مختلف تدریس می‌شود. ادبیات با تاریخ در آمیخته است. از این رو گاه تمییز متن ادبی از متن تاریخی دشوار است. مثلاً تاریخ بیهقی از دو منظر ادبی و تاریخی قابل بررسی و تحقیق است. بنا براین خواننده ادبیات به ناچار تاریخ را نیز می‌خواند و بالعکس خواننده تاریخ نیز لزوماً باید زیبایی‌های ادبی متون تاریخی را در حد بضاعت خویش دریابد. چرا که در تحقیقات تاریخی حتی‌الامکان باید به منابع قدیمی‌تر استناد کرد و طبیعتاً فهم آن متون، صعوبت بیشتری خواهد داشت. این مقاله

*. استادیار دانشگاه پیام نور منجیل

۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

در پی آن است که مشکلات درس متون تاریخی به زبان فارسی را بر شمرد و راهکار هایی در جهت بهبود وضع موجود ارائه کند. در این جستار کتاب‌های با زمینه متون تاریخی بررسی شده و تحلیل می‌گردد.
کلیدواژه‌ها: متون تاریخی، زبان فارسی، آسیب شناسی، راهکار.

مقدمه

به گفته مؤلف تاریخ بیهق، «تواریخ خزاین اسرار امور است». این جمله ابن فندق مقبول همگان است. سیر تاریخ نویسی نشان می‌دهد که در تمام ادوار، تاریخ نگاری همواره مورد اهتمام بوده و خریدار داشته است. رویکرد امرا و سلاطین نیز به تاریخ اگر چه شاید بیشتر به مخلّد ساختن نام خویش توجه داشتند، نیز کارساز بوده است. بعلاوه این که همواره عبرت ها، مواظظ و فواید پراکنده دیگر تواریخ نیز همیشه مدّ نظر بوده است. خاصیت سرشت آدمی است که طالب خبر است و مطالعه در سیرت و خصوصیات گذشتگان و غور و تعمق در روحيات، زندگی و حوادث پیشینیان را می پسندد و تاریخ این روحیه جستجوگر را ارضاء می کند.

سؤال اساسی تحقیق این است که نسل معاصر، به ویژه دانشجویان، چگونه می توانند با متون تاریخی قدیم ارتباط بر قرار نمایند؟ علت گسست ارتباط دانشجویان تاریخ با متون کهن چیست؟ آیا اساساً نیاز به مطالعه متون تاریخی کهن احساس می شود؟ کدام متون می توانند پاسخگوی پرسش‌ها باشد؟ تعارض های موجود در متون را چگونه باید حل کرد؟ و پرسش های دیگر.

معرفی منابع و جامعه آماری

در رشته تاریخ در مقطع کارشناسی، درسی تعریف شده است به نام قرائت متون تاریخی به زبان فارسی. دانشجویان در این درس با تعدادی از متون تاریخی کهن و با

آشنایی با متون تاریخی به زبان فارسی،... ۵

سبک و ویژگی‌های آن کتابها آشنا می‌شوند. در زمینه آشنایی با متون تاریخی کهن و معاصر چندین کتاب تالیف شده است. که در ذیل بدان‌ها اشاره می‌شود.

آقای محمد رضا نصیری در سلسله انتشارات دانشگاه پیام نور دو جلد کتاب با عنوان متون تاریخی فارسی (۱ و ۲) تالیف کرده اند. که به عنوان مثال جلد اول آن شامل پنج فصل است. این کتاب بر اساس حکومت‌ها تقسیم بندی شده و تا دوره قاجار را در بر می‌گیرد. این کتاب بر اساس اسلوب کتاب‌های پیام نور تدوین شده و دارای هدف‌های آموزشی بوده است. در آغاز بحث مولف را معرفی کرده، علت اهمیت را ذکر نموده است. متن‌ها حجم کمی را به خود اختصاص داده اند. در پاورقی توضیحات اندکی دارد. در آخر کتاب نیز لغات مهجور معنا شده است. این کتاب بر اساس هدف تعریف شده، سوالات چهار گزینه‌ای نیز ارائه کرده است.

علی‌اصغر خبره زاده نیز در دو جلد متون تاریخی را معرفی کرده است. این معرفی‌ها مختصر بوده به مصححان و چاپ‌های معتبر کتب اشاره نشده است. کتاب فاقد مقدمه مولف است.

درگزیده عبدالحسین نوایی در باب مولف، سبک و مصححان مطالبی آمده است. اما لغات دشوار یا بی‌معنی نشده است. منابع و مأخذ در پایان کتاب نیامده است. در پایان متون کهن انتخاب شده مشخصان نشر اثر آمده اما در باب کتب متاخر بدان پرداخته نشده است. در باب اعتبار تاریخی کتاب‌ها هم بحث نشده است. اسماعیل حاکمی نیز کتابی با عنوان متون تاریخی گردآوری کرده اند که آن هم مانند دیگر کتب است. البته متون انتخاب شده بسیار اندک است.

متون تاریخی انتخاب شده

تقریباً بیشتر متون تاریخی مورد نظر گردآورندگان بوده است. که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌شود.

تاریخ طبری، تاریخ بلعمی، تاریخ سیستان، زین الاخبار، تاریخ بیهقی، مجمل التواریخ، سفر نامه ناصر خسرو، تاریخ برامکه، اسکندر نامه، سیاست نامه، تاریخ بخارا، فارسنامه، چهار مقاله، تاریخ طبرستان، سیرت جلال الدین منکبرنی، تاریخ بناکتی، تاریخ حزین لاهیجی، تاریخ نادر شاهی، تاریخ محمدی، مآثر سلطانی، اکسیر التواریخ، آیین اسکندری، خلسه، تجارب الاسلف، نسائم الاسحار، تاریخ قم، مطلع السعدین، تاریخ خانی، تذکره شاه طهماسب اول، مجالس المونین، عباس نامه، رستم التواریخ، تاریخ ابن بی بی، سلجوقنامه، عقد العلی للموقف الاعلی، راحه الصدور و آیه السرور، ترجمه تاریخ یمینی، نفثه المصدور، طبقات ناصری، جهانگشای جوینی، تاریخ و صاف، جامع التواریخ، مسامره الاخبار و مسایره الاخبار، ظفر نامه، منتخب التواریخ معینی، زبده التواریخ، روضه الصفا، تاریخ دیار بکر، عالم آرای امینی، فتوحات شاهی، حبیب السیر، احسن التواریخ، خلاصه التواریخ، تاریخ عالم آرای عباسی، قصص الخاقانی، تذکره الملوک، تاریخ حزین، گلشن مراد، جهانگشای نادری، عالم آرای نادری، مجمل التواریخ، تاریخ گیتی گشا، مآثر سلطانی، تاریخ نو، ناسخ التواریخ، حقایق الاخبار ناصری، افضل التواریخ، حیات یحیی، تاریخ بیداری ایرانیان، منتخب التواریخ مظفری، مرآه الوقایع مظفری، اخبار مشروطیت، سفر نامه مظفر الدین شاه، تاریخ مسعودی.

آسیب شناسی

در این مقاله متون تاریخی مرتبط مورد مطالعه قرار گرفته و معایب و مزایای آن‌ها نشان داده شده است. این موارد را ذیل آسیب شناسی مطرح کرده و راهکار آن نیز در همان جا ارائه گردیده است.

۱. مختصر بودن معرفی

در پیشانی متن انتخاب شده، غالباً معرفی مختصری در باره کتاب، موضوع آن، نویسند، سبک، مجلدات کتاب، شیوه نویسنده، چاپ‌ها و تاریخ آن، مصححان، حیطه

آشنایی با متون تاریخی به زبان فارسی،... ۷

زمانی آن سخن به میان می‌آید. در برخی از کتاب‌ها، این آشنایی مختصر ذکر نشده است و در برخی دیگر بسیار مجمل برگزار شده است. بدیهی است که به دانشجوی تاریخ که همانند دانشجوی ادبیات به تفصیل در باب تاریخ ادبیات و سبک‌شناسی نمی‌خواند و از شیوه تصحیح متون - جز اندک شماری - اطلاعی ندارد باید آگاهی کافی در این زمینه داد.

۲. عدم شناساندن مصححان و تصحیحات معتبر و مورد وثوق

یکی از نکته‌های مهم در تحقیقات ادبی، شناختن منابع و مراجع معتبر و اصیل است. مرحله بعد دانستن و شناختن مصححان معتبر است که آن کتب را تصحیح و چاپ نموده اند. به عنوان مثال، کتاب "تاریخ بی‌هقی" چندین بار و توسط مصححان مختلف منتشر شده است. یک محقق باید تشخیص دهد که کدام تصحیح اعتبار دارد و نزد اهل علم معمول است و علل برتری و مزیت آن‌ها چیست و کدام چاپ‌ها تنها ویرایش است. بنا براین مؤلفان کتاب‌های تاریخی به زبان فارسی باید این نکته را در نظر بگیرند و زمینه آشنایی را فراهم کنند.

۳. عدم مقدمه نویسی بر کتاب

در بسیاری از کتب از این دست دیده می‌شود که گردآورندگان از نوشتن مقدمه بر کتاب دریغ کرده و فی الفور به سراغ متون کهن رفته اند. بهتر است که مؤلفان در آغاز سخن، پیشگفتاری بنگارند و در آن علاوه بر بررسی و تحلیل سیر تاریخ نویسی از نظر شکلی و محتوایی، فضای ذهنی دانشجویان را آماده کنند. و مسائل گوناگون تاریخ نویسی در ادوار مختلف را تبیین و تحلیل کنند تا دانشجویان آسان تر بتوانند در باره دآوری‌های مندرج در کتب تاریخ و شیوه تاریخ نگاری گذشتگان به قضاوت بنشینند.

۴. تکرار مکررات

در اغلب گزیده‌های متون تاریخی دیده می‌شود که در معرفی اثار، گردآورندگان به تکرار نویسی دچار شده اند به ویژه در آثاری که از نظر سبکی و زمانی در یک حیطه قرار

می‌گیرند این نکته مشهود تر است.

۵. عدم دسته بندی منطقی

به نظر می‌رسد هدف گرد آوردن متون تاریخی صرفاً انتخاب متن بوده است. چرا که در غیر این صورت می‌بایست به جنبه‌های و کارکردهای متنوع آموزشی دیگر توجه نشان می‌دادند. مثلاً کتاب‌هایی که در یک سبک نوشته شده اند در یک فصل آورده می‌شد و در ابتدای فصل، ویژگی‌های سبکی، ساختاری، صرفی و نحوی، لغات خاص آن دوره را استخراج کرده و در معرض نقد و نظر دانشجویان قرار می‌دادند. در معرفی و ارائه کتب باید سیر منطقی رعایت شود. به عنوان نمونه می‌توان بر اساس سلسله‌ها، زمان تالیف، سبک شناسی (نثر ساده، فنی، مغلط) نگرش نویسندگان، محیط جغرافیایی تقسیم بندی کرد.

۶. عدم تناسب در کمیّت متون انتخاب شده

آن چه در بیشتر متون منتخب مشهود است این است که گردآورنده در صدد است که صرفاً برگزیده ای را ارائه کند. این امر اگر چه مفید است اما بر کیفیت شناخت لطمه وارد می‌سازد. بهتر است که تکیه بر متون اصلی و معتبر باشد و سعی گردد با توجه به دوره تاریخی، مباحث مشترک ادوار تاریخی معین گردیده و در آن حیطه چند کتاب مطرح شوند. انتخاب‌ها نیز متأثر از سلیقه مولف است. گاهی دیده می‌شود که به یک متن بیش از حد بها داده می‌شود. بعلاوه باید دقت کرد که از بین متون مختلف از نظر سبکی و وازگانی نیز تناسب رعایت گردد. مثلاً از نثر ساده و فنی به گونه ای منطقی انتخاب شود.

۷. فقدان شرح و توضیحات

در اکثر تالیفات مربوطه، فقط متن اصلی نقل شده است. متن شرح و توضیح ندارد و تحلیل و بسط نشده است. در برخی لغات دشوار معنا نگردیده و این امر گسست فکری در دانشجویان ایجاد می‌کند و چه بسا ممکن است او را در تحلیل خویش به اشتباه بیندازد.

۸. ارائه تحلیل از منظر مختلف

آشنایی با متون تاریخی به زبان فارسی،... ۹

بهتر است که از منظر مختلف و بین رشته ای به متن نگریسته شود. این امر دانشجو را قادر می سازد تا بداند که در مواجهه با متون تاریخی چگونه برخورد نماید. گاه باید از نظرگاه جامعه شناختی، روان شناختی، اسطوره شناسی، باور شناسی، مردم شناسی، متن تحلیل محتوا گردد تا دانشجو از حالت خواننده صرف بیرون بیاید و بتواند قدرت تجزیه و تحلیل خود را افزایش دهد. در هیچ یک از متون چنین موردی دیده نمی شود.

۹. انتخاب بر اساس موضوعات مختلف

لزومی ندارد که متن انتخاب شده حتماً باید مرتبط با حادثه تاریخی باشد. گردآورنده می تواند از لایه لای متون، پند ها، مواعظ، و فواید ادبی مندرج را نیز ذکر نماید.

۱۰. سلیقه مدرسان در نحوه انتخاب

نکته دیگری را هم باید در زمینه متون تاریخی در نظر گرفت این است که در برخی از مراکز آموزشی خود استادان درس، اقدام به انتخاب و گزینشی از متون کهن می نمایند. یا از کتاب هایی که در زمینه متون تاریخی نوشته شده است بخش هایی را انتخاب می نمایند. این مسأله ممکن است به درک نادرست دانشجویان از سیر متون تاریخی بینجامد. بنا براین انتخاب و گزینش از متون به صورت جزوات پراکنده. کاری به مراتب خطیر تر است. چرا که تنها متن انتخاب شده و دانشجو از نویسنده، سبک اثر و مصححان و دیگر موارد مرتبط با آن اطلاعی به دست نمی آورد.

نتیجه

با وجود ایرادات مطرح شده در باب کتاب های متون تاریخی، نمی توان اهمیت موضوع را نادیده گرفت. می توان با روش هایی اشکالات وارده را بر طرف نمود. بهتر آن است که متون تاریخی (۱ و ۲) در هم ادغام شده و به صورت یک درس چهار واحدی در یک ترم ارائه گردد. و هدف این نباشد که همه متون خوانده شود. بلکه باید یک تقسیم بندی منطقی بر مبنای موضوع، قرن، سبک و مسائل دیگر انجام داد و از بین متون کهن

۱۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

و متأخر تعدادی را گزینش نمود و در باب آنها به تفصل سخن گفت. بهتر است که تحلیلی از متون تاریخی ارائه گردد.

منابع

- حاکمی، اسماعیل، ۱۳۷۵. *متون تاریخی*، دانشگاه تهران.
- خبره زاده، علی اصغر. ۱۳۷۰. *نثر پارسی در آیینۀ تاریخ*، (گزیده متون تاریخی) دو مجلد، چاپ اول، انتشارات آموزش انقلاب اسلامی، شرکت سهامی.
- نصیری، محمد رضا. ۱۳۸۵. *متون تاریخی فارسی ۱ و ۲*، چاپ دوم، انتشارات دانشگاه پیام نور.
- نوایی، عبد الحسین، ۱۳۸۵. *متون تاریخی به زبان فارسی*، چاپ پنجم، سمت.

مرثیه سرایان مشهور اردو و ابتکارات آنها

در این نوع ادبی

علی بیات *

چکیده

به نظر برخی از محققان و نقادان شبه قاره در میان انواع ادبی منظوم اردو، "مرثیه" یک نوع ادبی به شمار می‌رود که مستقل از مرثیه عربی و حتی فارسی است. یک بررسی پژوهشی می‌تواند صحت و سقم این ادعا را نشان دهد. آنچه مسلم است این است که مویه و نوحه بر متوفی در فرهنگ همه ملت‌ها از زمانهای دور وجود داشته، امروزه هم موجود است و تنها فرق در نوع ابراز آن و شدت و ضعف بیان تأثرات قلبی است. در ادبیات فارسی و اردو مرثیه شهدای کربلا به دلیل وجهه دینی شکلی خاص به خود گرفته است. مرثیه سرایان اردو زبان، به‌ویژه شاعران پرآوازه‌ای چون میرانیس و میرزا دبیرو غیره، چنان آن را پیشرفت دادند که اکثر محققان و منتقدان سراسر شبه قاره بدون تمایز دین و مذهب به اهمیت ادبی مرثیه‌های آنها اذعان دارند. آنان اجزایی را به مرثیه افزودند که علاوه بر خزن انگیز بودن، به دلیل خاصیت‌های دراماتیک و نمایشنامه‌ای، خواننده و شنونده را به خود جلب می‌کند. ایجاد عناوین جدید و اجزای گوناگون مانند "چهره"، "سراپا"، "آمد"، "جنگ" و غیره در قالب ترکیب‌بند مسدس، گونه‌ای ادبی را به وجود آورد که فقط شاعران بلند مرتبه می‌توانستند در این عرصه

*. استادیار دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، ایران

عرض اندام کنند و خود به خود در دوره درخشش مرثیه اردو در شهر لکنئو نوحه سرایان کم سواد و شاعران کم تجربه کنار رفتند و با حضور شاعران بلند مرتبه اهمیت ادبی مرثیه اردو بسیار افزایش یافت.
کلیدواژه‌ها: مرثیه، مرثیه‌سرایی، بین، جنگ، رجز، شهادت.

مقدمه

زین‌العابدین مؤتمن در تعریف مرثیه می‌گوید در اصطلاح ادب «رثاء» یا «مرثیه» بر اشعاری اطلاق می‌شود که در ماتم گذشتگان و تعزیت یاران و بازماندگان و اظهار تأسف بر مرگ پادشاهان و بزرگان و ذکر مصائب ائمه اطهار، مخصوصاً حضرت سید الشهداء (ع) و دیگر شهدای کربلا و ذکر مناقب و مکارم و تجلیل از مقام و منزلت شخص متوفی و بزرگ نشان دادن واقعه و تعظیم مصیبت و دعوت ماتم‌زدگان به صبر و سکون و معانی دیگری از این قبیل سروده شده است (مؤتمن، ۱۳۳۲: ۲). پرواضح است که این نوع سروده‌ها چه در رثای شهدای کربلا باشند و چه در رثای عزیزان و بزرگان دینی و سیاسی، چون ارتباط مستقیم با افکار و احساسات قلبی و شخص سُراینده دارند و این افکار و احساسات همیشه با انسان قرین‌اند، می‌توان گفت که همه اقوام بشری از آغاز تا کنون به نوعی این احساسات را در از دست دادن عزیزان یا بزرگان به نوعی ابراز داشته‌اند و چه بسا به صورت سروده‌هایی برای نسل‌های پس از خویش به یادگار گذاشته باشند. افسری کرمانی نوشته است که «بنابر قول مشهور بسیاری از تذکره‌نویسان، از جمله دولتشاه سمرقندی صاحب تذکره الشعرا و عوفی در لباب‌الالباب اولین شعری که سروده شده است، شعر حضرت آدم ابوالبشر در رثای فرزندش هابیل بوده است» (افسری کرمانی، ۱۳۷۱: ۱۶).

در آغاز، اشاره به این نکته نیز ضروری است که مرثیه در مفهوم کامل ادبی، همچون بسیاری دیگر از انواع شعر در زبان اردو، بدون شک از فارسی به این زبان راه یافته است. در نگاهی گذرا بر تاریخ ادبیات اردو می‌بینیم که به دلیل سیطره و حضور حاکمانه زبان فارسی و در کنار آن ادبیات فخیم فارسی در این سرزمین، اکثر گونه‌های ادبی فارسی توسط شاعران اردو زبان مورد تقلید و اقتباس قرار گرفته‌اند. گذشته از برخی گونه‌های ادبی چون گیت (git)، دوها (duha) و ... که از ادبیات هندی وارد زبان اردو شده‌اند و در

دوره معاصر که برخی گونه‌های ادبی از ادبیات انگلیسی در این زبان رواج یافته‌اند، تمام گونه‌های منظوم و منثور فارسی مربوط به دوره کلاسیک؛ در زبان اردو نیز مورد استقبال قرار گرفته یا توسط شاعران و ادیبان و نویسندگان این زبان در شبه قاره در قالب‌های رایج فارسی مورد تقلید واقع شده‌اند. مرثیه نیز به عنوان ادبی یکی از انواع قدیم فارسی به شبه قاره وارد شد و تا زمانی که فارسی زبان غالب و ادبی در آن سرزمین بود، شاعران این سرزمین به فارسی شعر می‌سرودند ولی بعد از آن، با کم‌رنگ شدن فارسی و رشد گرایش به زبان اردو از اواخر قرن هفدهم و اوایل قرن هجدهم؛ در کنار دیگر قالب‌ها و انواع ادبی، مرثیه هم در زبان اردو مورد توجه ویژه قرار گرفت. برخی از محققین اردو زبان بر این عقیده‌اند که مرثیه در اردو با مرثیه در فارسی از لحاظ قالب و نیز شکل و حتی گاهی از لحاظ محتوا نیز تفاوت‌هایی کرده است. این که ادعای یاد شده تا چه حد درست است و نیز در صورت درست بودن چه تفاوتی با مرثیه رایج در فارسی دارد، در این مقاله مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. قبل از این که به این تفاوت یا تفاوت‌ها بپردازیم لازم است که در مورد تاریخچه مرثیه در زبان اردو هم به اختصار توضیحی ارائه شود.

نگاهی مختصر به تاریخچه مرثیه و مرثیه سرایان مشهور اردو در شبه قاره

آنچه مسلم است این است که نوحه و ماتم و سوگواری فقط مختص شهدای کربلا نیست و چنان‌که گفته شد بنا بر اقتضای عاطفی بشر، در هر نقطه از دنیا مردم بر مرگ عزیزان و بزرگان خود سوگواری می‌شوند و گاهی احساسات خود را در قالب شعری بیان می‌کنند. آن گونه که پیش از این هم گفته شد، در زبان اردو، از همان آغاز، شهدای کربلا یکی از موضوعات شعر و شاعری بوده است. علاوه بر آن در یک قرن اخیر، برخی از شاعران، مرثیه‌هایی در رثای عزیزان و بزرگان ملی خود هم سروده‌اند، مانند مرثیه‌ای که غالب دهلوی (۱۷۹۷-۱۸۶۹م) در وفات شخصی به نام زین‌العابدین خان سرود، مرثیه‌ای که الطاف حسین حالی (۱۸۳۷-۱۹۱۴م) در وفات استاد خود میرزا غالب دهلوی سرود، یا مرثیه‌هایی که اقبال (۱۸۷۳-۱۹۳۸م) به یاد مادر یا استاد خود داغ دهلوی (۱۸۳۱-۱۹۰۵م) به نظم درآورد. اما به طور کلی در این زبان مرثیه اغلب به امام حسین (ع) و

شهدای کربلا اختصاص داده شده است و گویا مفهوم مرثیه با سروده‌هایی با این موضوع درآمیخته است. در کتاب «کشاف تنقیدی اصطلاحات» برای مرثیه دو تعریف ذکر شده است، یک تعریف عام و یک تعریف خاص. در تعریف عام چنین گفته شده است: «مرثیه شعری است که در آن شاعر درباره‌ی دنیا رفتن شخصی، حس غم خود را اظهار می‌کند و با بیان محاسن فرد مرحوم، به او ابراز ارادت می‌کند» (حفیظ، ۱۹۱۸: ۱۷۰) و در تعریف و مفهوم خاص آمده است: «مرثیه دارای یک مفهوم خاص نیز است، یعنی مرثیه‌ی شهدای کربلا که خود را بجا به عنوان یک نوع ادبی قبولانده است. یک امتیاز زبان اردو در میان زبان‌های دنیا این هم هست که مرثیه‌های شهدای کربلا آن طور و آن قدر که در این زبان نوشته شده است، در هیچ زبان، حتی فارسی هم نوشته نشده است» (همان). تعریفی که در مفهوم عام مرثیه داده شده با تعریف متداول فارسی آن تقریباً یکی است ولی در مفهوم خاص آن، چند نکته قابل توجه است. نخست این که طبق این تعریف مرثیه به شهدای کربلا اختصاص یافته و دوم این که در این مفهوم مرثیه توانسته است به عنوان یک نوع ادبی در دنیای ادبیات اردو خود را بشناساند و در نهایت، ادبیات اردو، کثرت مرثیه‌های سروده شده با موضوع کربلا را مایه‌ی امتیاز و افتخار خود، حتی در برابر زبان فارسی، دانسته است.

ارتباط شبه قاره با عقاید شیعی بلافاصله بعد از خاندان بنی‌امیه آغاز می‌شود (فتحپوری، ۲۰۰۴: ۲۷۸) و قرن‌ها در جای جای هندوستان گروه‌های زیادی از شیعیان به طور پراکنده زندگی می‌کردند. اما درست دوازده سال قبل از این که صفویان در ایران زمام امور را در دست بگیرند و شیعه مذهب رسمی در سراسر ایران اعلام شود، در سال ۱۴۸۹م در جنوب هندوستان در منطقه‌ی دکن، در شهر بیجاپور، یک حکومت شیعی به نام سلطنت عادل شاهیان (۸۹۵ ق- ۱۰۹۷ ق) پایه‌گذاری شده بود. چند سال پس از آن در همان خطه در شهرهای گولکنده، سلسله‌ی قطب شاهیان (۹۱۸ ق- ۱۰۹۸ ق) و در احمدنگر توسط برهان دوم (۶۱-۹۱۵ ق) دو حکومت شیعی دیگر به روی کار آمدند (همان: ۲۸۰-۲۷۹). زبان درباری و ادبی غالب در اکثر حکومت‌های یاد شده بالا، فارسی بود و گاهی هم زبان دکنی یا همان شکل قدیمی اردو در آن خطه، زبان درباری اعلام می‌شد. نکته‌ی جالب این است که برخی از آن شاهان، شاعر بودند و به زبان‌های فارسی و اردو شعر می‌سرودند. در دیوان محمد قلی قطب شاه، عبدالله قلی قطب شاه از سلاطین قطب شاهیان

و نیز علی عادل شاه متخلص به شاهی از سلاطین سلسله عادل شاهی دکن در این دوران، مرثیه دیده می‌شود. همچنین، شاعرانی چون هاشمی بیجاپوری، شاه برهان‌الدین جانم، ملک خشنود، حسن شوقی، کمال خان رستمی در بیجاپور و ملاوجهی، احمد غواصی و غیره در گولکنده و محمد قائم قائم، میر مهدی متین، هاشم علی و غیره در برهان پور، مرثیه می‌سرودند.

به طور تقریبی در همین زمان در شمال هند، حکومت بابریان یا مغولان هندوستان نیز پایه‌گذاری شد. از مطالعه تاریخ خاندان بابر مشخص می‌شود که حاکمان این سلسله باوجود این که از اهل تسنن بودند، به دلایل بسیار به فرهنگ و سنن ایرانی احترام می‌گذاشتند و به همین دلیل مشاهده می‌شود که افکار و عقاید شیعی در این دوران در هندوستان تا حد بسیاری بدون مزاحمت از آزادی عمل برخوردار بوده است، تا حدی که برخی از سلاطین این سلسله مانند بهادرشاه اول (۱۲-۱۷۰۷) خود مسلک تشیع اختیار کرده و بزرگان و وزرای او بیشتر مذهب شیعه داشته‌اند. (عابد، ۱۹۹۷: ۲۸۱) زبان درباری و نیز زبان شعر در دوران یاد شده بیشتر فارسی بود و اغلب شعرا حتی شاعرانی که زبان مادری آنها یکی از زبان‌های رایج آن وقت هندوستان بود نیز به فارسی شعر می‌گفتند. نکته قابل توجه این است که در دوران حکومت مغولان هند در شمال و دیگر حکومت‌های کوچک‌تر در جنوب هندوستان یعنی در دکن، مرثیه شهدای کربلا مورد توجه بود و بدون هیچ واهمه‌ای شعرا به مرثیه‌گویی اشتغال می‌ورزیدند. جالب این است که در بسیاری از موارد علاوه بر حاکمان مسلمان شیعی یا اهل سنت، حکام و امرای هندو نیز نسبت به برگزاری مراسم عزاداری امام حسین (ع) همت می‌گماردند (فتحپوری، ۲۰۰۴: ۲۸۱). بعدها که زبان اردو توانست به عنوان زبان ادبی در بین شاعران جایگاه اصلی خود را بیابد، بیشتر شاعران این دوره در کنار دیگر قالب‌های شعری، به سرودن مرثیه شهدای معظم کربلا نیز دست زدند. در دوره معاصر هم به زبان اردو مرثیه‌هایی سروده می‌شود. البته از لحاظ کمی شاید از دوره درخشان مرثیه‌گویی در لکنئو در قرن نوزدهم کمتر باشد، اما می‌توان گفت که از لحاظ کیفی با حفظ ویژگی‌های مرثیه‌های دوره کلاسیک، شاعران این دوره مسائل و حوادث روزگار معاصر را نیز با مرثیه‌های خود درآمیخته و به این ترتیب به ایجاد نوعی ارتباط معنوی با مرثیه به مفهوم کلاسیک آن و مسائل عصر حاضر اقدام

کرده‌اند. در میان این قبیل شاعران، عزیز لکنوی، جوش ملیح آبادی، جمیل مظهری، نسیم امروهوری، سیماب اکبرآبادی و صبا اکبرآبادی به طور خاص قابل ذکرند. در بررسی مرثیه‌های این شعرا نکته مهم دیگر این است که اگر چه برخی از این شعرا قالب‌های غزل یا مریع را برای مرثیه‌های خود انتخاب می‌کنند اما قالب اغلب مرثیه‌ها، همان مسدس ترکیب‌بند است که از زمان مرزا محمد رفیع سودا در قرن هیجدهم میلادی تا امروز همچنان مورد توجه شعرا بوده است.

بررسی اجمالی نوآوری‌های مرثیه گویان مهم اردو

میرزا محمد رفیع، متخلص به سودا (۱۷۱۳-۱۷۸۱) در همه قالب‌های شعری در موضوع مرثیه هنرنمایی کرد، اما در نهایت قالب مسدس ترکیب‌بند را برگزید و سعی کرد با دخالت دادن آداب و رسوم محلی در مرثیه‌های خود رنگی دیگر به مرثیه‌هایش بدهد. با توجه به این که او در قصیده‌سرایی سرآمد همه شاعران اردو به شمار می‌رود، بخشی به نام "تمهید" را که از جنبه موضوعی تقریباً نزدیک به "تشیب" در قصیده است، به مرثیه‌ها افزود. به هرحال برای او مرثیه از اعتباری خاص برخوردار بود و با آگاهی کامل به جایگاه این نوع ادبی، اصلاحات و نظریاتی مهم در این مورد ارائه کرد. او در ردّ مرثیه یکی از شاعران به نام محمد تقی رساله‌ای نوشت و در آن چنین اذعان کرد: "چهل سال است که گوهر سخن این گنجهکار به گوش شنوندگان رسیده است. در این مدت مرحله مشکل‌گویی و نکته‌سنجی هم پیش آمد. اما مشکل‌ترین این ظرایف را در مرثیه یافتیم" (صدیقی، ۱۹۹۷: ۳۲۶). او با بیان مناظر دردآور و حزین‌انگیز کربلا در مرثیه‌های خود، به ارزش‌های وفاداری، ایثار و بزرگی شخصیت‌های کربلا اشاره کرده است. به طور کلی او به جنبه ادبی مرثیه بسیار تأکید داشت و بر این باور بود که مرثیه نباید فقط وسیله‌ای برای گریاندن باشد. (جعفری، ۲۰۰۴: ۲۲)

بعد از بروز نابسامانی در دهلی به دلیل حملات نادرشاه افشار در سال ۱۷۳۹م و احمد شاه ابدالی، مرکز شعر و شاعری اردو از دهلی پایتخت هندوستان به شهر لکنؤ انتقال یافت. بیشتر جمعیت این شهر را شیعیان تشکیل می‌دادند که برای مراسم سوگواری شهدای کربلا اهمیتی خاص قائل بودند. با توجه به پیشینه مرثیه در جنوب و اقدامات شاعران خوش ذوق چون میرزا محمد رفیع سودا در این زمینه، پس از مهاجرت او و عده

قابل توجهی از شاعران به این شهر، به دلیل حمایت دربار نوابان لکنئو و علاقه وافر مردم این شهر، در کنار دیگر قالب‌های پرطرفدار ادبی چون غزل، قصیده و مثنوی، مرثیه هم مرکز توجه آنها واقع شد. شاعرانی طراز اول چون میرخلیق، میرزا فصیح، میان دلگیر و میر ضمیر، که از آنها به نام عناصر اربعه مرثیه اردو یاد شده است (ابوسعید نورالدین، ۱۹۹۷: ۸۰۳) و میر انیس و میرزا دبیر و غیره هر کدام به سهم خود در دگرگونی و پیشرفت این نوع ادبی کوشش‌های فراوان به خرج دادند.

میرخلیق فرزند شاعر مشهور اردو، خالق مثنوی سحرالبیان میرحسن و پدر مهم‌ترین شاعر مرثیه‌گوی اردو میر انیس است. میرخلیق پس از مهاجرت میرغلام‌علی مصحفی همدانی به لکنئو در زمره شاگردان وی در آمد. او در اوایل قرن نوزدهم از شاعران بزرگ مرثیه‌گو در لکنئو به شمار می‌رفت و در مرثیه‌های خود در بیان مناظر جنگ و شهادت و تعریف از قهرمانان کربلا با بیانی شیوا و ساده شهرتی زیاد کسب کرده بود.

میرضمیر هم از شاگردان مصحفی به شمار می‌رود و به علت مهارتش در سرودن مرثیه و داشتن سمت استادی دیگر شاعر مهم مرثیه در زبان اردو یعنی میرزا دبیر در تاریخ ادبیات اردو شهرتی فراوان کسب کرده است. مرثیه‌های او بالغ بر هفت جلد می‌باشند. از ویژگی‌های مرثیه‌های او می‌توان به سعی او در پیشرفت ادبی مرثیه در اردو، طولانی کردن مرثیه‌ها و افزودن بخش‌های جدید به موضوعات مرثیه از قبیل تعریف از شمشیر قهرمانان، اسب‌ها و سلاح‌ها و آلات جنگی، بیان احساسات شخصیت‌های مختلف حاضر در صحرای کربلا، بیان جزئیات صحنه‌های مختلف و زبان و بیانی ساده و به دور از تشبیهات و استعارات پیچیده اشاره کرد (همان: ۶-۷۹۵).

میر ببرعلی متخلص به انیس (۱۸۰۲-۱۸۷۴ م)، از مهم‌ترین شاعران مرثیه در اردو به شمار می‌رود. طبع شعر را از پدر وجد و جد پدرش به ارث برده بود. در جوانی پس از کسب دروس متداول آن زمان، به ورزش، سوارکاری و شمشیرزنی روی آورد. همین روحیه و تجربه‌ها باعث شد که در مرثیه‌های خود به خوبی از عهده بیان مناظر جوانمردی، صحنه‌های جنگ و شمشیرزنی و سوارکاری برآید. انیس به شرافت خانوادگی و عزت و احترام خود بسیار اهمیت می‌داد. تا آن جا که در ملاقات با مردم ساعتی خاص مقرر کرده بود و برای خواندن مرثیه‌های خود با پوششی بسار مناسب و با وقار و هیبتی خاص به

مجالس می‌رفت (همان: ۸۰۴). گفته می‌شود اشعارش بالغ بر ۲۵۰۰۰۰ بیت می‌شود. او بسیار زودگو و پرگو بود. در بیان قسمت‌های مختلف مرثیه که کم و بیش توسط بزرگان نامدار این نوع ادبی ایجاد شده بودند، گوی سبقت از همه ربود و ترکیب‌بندهای مسدس او با موضوعات مختلف مثل مرثیه امام حسین(ع)، حضرت عباس(ع)، حضرت علی اکبر(ع) و دیگر شهدا، گاهی به بیش از ۳۰۰ بند هم می‌رسد. او مهارت شگفت‌انگیزی در بیان خصوصیات ظاهری قهرمانان و اشقیا از خود نشان داده است. از لحاظ ادبی در کاربرد استعاره و دیگر صنایع لفظی و معنوی مهارت کامل به خرج داده و از مبالغه بیجا و اغراق‌های نابجا اجتناب کرده است. از تشبیهات معمولی اجتناب کرده مناسب با موقعیت و وضع موجود لحن کلامش سلاست یا پیچیدگی اختیار می‌کند (سکسینه، ۱۹۸۴: ۲۰۲).

میرزا سلامت علی متخلص به دبیر، مرثیه‌گوی نام‌آور دیگر لکنئو و به نوعی رقیب میرانیس، در ادبیات اردو و مرثیه‌سرایان هندوستان جایگاهی ویژه دارد. در مرثیه‌سرایی شاگردی میرضمیر از عناصر اربعه مرثیه را قبول کرد و خیلی زود به مرتبه استادی رسید. او نیز همانند دیگر شاعران مرثیه‌گو، در بیان احساسات قهرمانان کربلا مهارتی شایسته از خود نشان داده است. اگر چه برخی از منتقدان عقیده دارند که در این زمینه میرانیس از او ماهرتر است (ابوسعید نورالدین، ۱۹۹۷: ۸۱۷) اما می‌توان گفت نمونه‌های اشعارش در این زمینه از اشعار میرانیس کمتر نیستند. به دلیل این که از بیانی فاخر و واژه‌های پرشکوه استفاده می‌کند، به‌رغم آن که گاهی از سلاست و روانی کلامش کاسته می‌شود، در برخی قسمت‌های مرثیه مانند آغاز مرثیه یعنی چهره، فخریه و رجز خوانی و تعریف از شمشیر و دیگر آلات رزم که به کلام فاخر نیازاست، با کمال استادی دادسخن داده است (صدیقی، ۱۹۹۷: ۳۶۱). همچنین در خلق مفاهیم جدید و ترکیب‌های استعاری و تشبیهی مهارتی تام دارد و به خاطر این ویژگی‌ها و بسیاری ویژگی‌های دیگر که از حوصله این بحث خارج است، شمار زیادی از اهالی شهر لکنئو از طرفداران او بودند. در رقابت او با میرانیس کار به جایی رسیده بود که گروه زیادی در دو دسته از آن دو شاعر حمایت می‌کردند و هر گروه استادی شاعر مورد نظر خود را به رخ دسته دیگر می‌کشید. گروهی به انیسیه و گروهی دیگر به دبیریه شهرت یافته بودند. حتی منتقد و محقق معروف فارسی و اردو، شبلی نعمانی، کتابی به نام "موازنه انیس و دبیر" در حکمیت بین این دو استاد به نگارش در آورد. اگر چه در حکمیت در نهایت رأی به سود انیس داده است، اما در تعریف و تمجید

از دبیر هم کم نگذارده است.

مطالعه ساختار مرثیه‌های اردو

بسیاری از نقادان و نویسندگان اردو از جمله احسن فاروقی برآن‌اند که مرثیه در اردو، گونه‌ای از شعر است که در شکل موجود، هیچ نظیری در جهان و حتی در ادبیات فارسی و عربی نیز ندارد. آنها بر این باورند که بیشتر انواع ادبی در ادبیات اردو، از جمله غزل، قصیده، مثنوی و غیره از عربی یا فارسی اخذ شده است؛ اما مرثیه نوعی است که از قوم دیگر یا از ادبیات آن قوم گرفته نشده است، بلکه در همین زبان اردو پایه‌گذاری شده، نشو و نما کرده و به درجه کمال رسیده است (فتحپوری، ۲۰۰۴: ۲۶۱). در این مورد سید عابد علی عابد چنین می‌گوید: «نکته عجیب این است که شعر اردو، تقریباً در هر نوع از سخن، از فارسی بهره برده است، اما در مراسم عزا و مرثیه‌نگاری، مردم شبه قاره هند و پاکستان، به طور کلی سبکی جدید را پایه‌گذاری کرده‌اند که نه تنها با سبک ایرانی متفاوت است، بلکه مثال آن هم در هیچ جای دنیا مشاهده نمی‌شود» (عابد، ۱۰۰۷: ۵۵۱).

اما آنچه موجب شده است که برخی از محققان چنین ادعایی بکنند این است که شعرای اردو زبان، با الهام از فرهنگ بومی خود، توانسته‌اند با ایجاد تنوع، شکلی جدید از مرثیه را ارائه کنند. بنابراین، این ادعا که مرثیه در اردو هیچ ارتباطی با مرثیه در عربی و فارسی ندارد، قابل تأمل است و شاید تنها بتوان گفت که در مرثیه با شکل امروزش، آن هم در مرثیه‌هایی که درباره شهدای والا مقام کربلا سروده می‌شود، با مرثیه‌های فارسی و عربی تفاوت‌هایی چند مشاهده می‌شود و به مرور زمان و توجه ویژه به این نوع ادبی کم کم شکل مرثیه در اردو با شکل متداول در فارسی و عربی از همدیگر فاصله می‌گیرد. گفته می‌شود در آغاز مرثیه‌های اردو هم در قالبی چون قالب غزل سروده می‌شد، اما بعد از آن به صورت بندهای چهار مصرعی یا ترکیب بند هم رایج می‌شود. میرزا محمد رفیع سودا نیز همانند دیگر مرثیه‌گویان اوایل قرن هیجده میلادی، مانند سکندر پنجابی قالب ترکیب‌بندهای شش مصرعی یعنی مسدس را برای مرثیه انتخاب کرد و نکته جالب این است که از آن زمان تا امروز اکثر مرثیه‌های گفته شده در رثای شهدای کربلا در این قالب می‌باشند.

اجزای مرثیه در اردو

با نگاهی گذرا به ساختار مرثیه در فارسی می بینیم که «از ابتدای پیدایی شعر فارسی تا قرن هشتم هجری مرثیه غالب، مرثیه رسمی است که در قالب قصیده سروده می‌شد. اما رفته‌رفته و با به‌قدرت‌رسیدن حکومت صفویه، مرثیه مذهبی در قالب ترکیب‌بند رایج می‌گردد. پس از اوج گرفتن مرثیه‌سرایی مذهبی دو شیوه دیگر مرثیه مذهبی یعنی نوحه و مقاتل منظوم در قالب مثنوی ابداع گردید. در یکصد سال اخیر به‌علت خیزش‌های مردمی، شاعران مضامین مذهبی را با مضامین اجتماعی و سیاسی تلفیق کردند و نوعی مرثیه وطنی - اجتماعی به وجود آوردند که نقش مرثیه را از حد سوگ به مرتبه تحریک و بیداری مردم به عنوان یک وظیفه اجتماعی و سیاسی برتری بخشید» (اسلامی، ۱۳۸۶: ۲۲).

آنچه در اردو با نام مرثیه کربلا یاد می‌شود، تاحدی با همین مقاتل نزدیک است. با وجود این که قهرمانان واقعه جانگداز کربلا عرب‌اند و در یک کلام خصوصیت عربی بر زندگی آنها حاکم بوده است، در مرثیه‌ها و بخصوص در مرثیه‌هایی که در زبان اردو سروده شده‌اند، شنونده عوام اردو زبان در ذهن خود، به طور مبهم این شخصیت‌ها را عرب به شمار می‌آورد. اما در عمل بنا بر خواست همان عوام، شاعر نیز آن شخصیت‌ها و قهرمانان را از ظاهری عربی، ملبس به ویژگی‌های فرهنگی و بومی خود می‌کند و شخصیت‌ها را طوری وصف می‌کند که یک شنونده یا خواننده مرثیه اردو زبان به فرض مثال در شهر لکنئو یا در دیگر مناطق شبه قاره، آنها را همانند خود و در اجتماع خود تصور می‌کند. شاعران با طول دادن به مباحث؛ قسمت‌هایی را بدان افزودند. این اجزاء و عناصر شامل عناوینی‌اند که مفاهیم ادبی خاص را در ادبیات اردو به خود گرفته‌اند. ذکر این نکته ضروری است که برخی از این عناصر در مقاتل سروده شده به فارسی یا متون منظوم مرثیه‌های فارسی نیز به چشم می‌خورند. با این تفاوت که اشعار مرثیه‌های اردو با نگرشی ادبی و توسط شاعران چیره‌دست و پُرآوازه شبه قاره سروده شده‌اند و در کنار ارزش مذهبی و اعتقادی دارای ارزش‌های ادبی نیز می‌باشند؛ در حالی که در مقاتل یا متون سروده شده فارسی برای تعزیه‌های فارسی این خصوصیت بسیار کم‌رنگ‌تر است. با این توضیح در زیر به بیان اجزای نه‌گانه مرثیه و توضیحاتی مختصر و نمونه‌هایی از مرثیه‌های سروده شده در مورد آن عناصر در اردو می‌پردازیم:

۱- چهره: چهره در مرثیه گفتاری نزدیک به تشبیب در قصیده است. چنان که می- دانیم «تشبیب در اصطلاح شعرا قسمت پیش درآمد اوایل قصیده است که مقدمه‌ای در ذکر محاسن محبوب و حکایت حال عاشق، یا وصف مناظر طبیعی از قبیل بهار و خزان و طلوع و غروب آفتاب و ماه و ستارگان و کوه و دریا و دشت و صحرا و امثال آن ساخته، آنگاه به مناسبتی لطیف و بیانی گرم و گیرا... از آن مقدمه به اصل مقصود از قبیل مدح و ستایش یا تهنیت و تعزیت و نظایر آن پرداخته باشد» (همایی، ۱۳۳۹: ۳-۱۶۲). چهره نیز در مرثیه پیش درآمدی است که شاعر با پرداختن به مناظر صبح و شب یا اوصاف و زیبایی‌های بهار، شدت گرما، مشکلات سفر یا حمد الهی و منقبت ائمه اطهار و غیره در جلب توجه خواننده یا شنونده بر می‌آید. گاهی با پرداختن به منظره‌ای یا اظهار درد یا با مدح‌سرایی شخصیتی که مرثیه او مد نظر است یا با اشاره به یک حادثه تاریخی، سعی می‌کند با پیش‌درآمدی گیرا مرثیه خود را آغاز کند. به عنوان نمونه میرانیس در مرثیه‌ای «چهره» ای بالغ بر ۲۰ بند سروده است.

۲- سراپا: در اصطلاح ادبی اردو «سراپا» به بیان ظاهر و قیافه یک شخص گفته می‌شود. یعنی شاعر در شعر خود به تعریف از حسن و جمال محبوب خود دست می‌زند و در کنار آن روان و سیرت زیبایی او را هم تمجید می‌نماید. در مرثیه نیز این عنصر راه پیدا کرده، شاعر مرثیه‌گو پس از قسمت «چهره»، به توصیف قد و قامت قهرمان مرثیه می- پردازد و در کنار آن فداکاری، وفاداری، همت، شجاعت و دیگر خصوصیات مردانه او را نیز به زیبایی بیان می‌کند. در این قسمت شاعر با کمک تشبیهات و استعارات سعی می‌کند مقصود خود را به بهترین شکل بیان کند (جعفری، ۲۰۰۴: ۲۶). در بیان «سراپا» استفاده از عناصر نمایشنامه‌ای تا حدودی لازم به نظر می‌رسد. از آنجا که مرثیه‌گو از تخیل خود بهره زیاد می‌گیرد، شنونده مرثیه در حیرت و تعجب می‌افتد و این خود باعث جلب نظر او برای شناخت بیشتر از آن شخصیت و پی‌گیری ادامه مرثیه می‌شود.

۳- رخصت: بیان منظره عزم قهرمان مرثیه برای رفتن به جنگ و وداع او با خاندان خود و چگونگی حالت بازماندگان در خیمه‌های کربلا پس از وداع آن قهرمان را «رخصت» در مرثیه می‌گویند. این بخش دارای اهمیت بسزایی در مرثیه است. شاعران این بخش را با آب و تاب بیشتری بیان می‌کنند تا احساسات و عواطف خوانندگان یا

شنوندگان مرثیه را برانگیزند. لحظه جدایی، لحظه بسیار دشواری محسوب می‌شود. بنابراین در این بخش شاعر در کلامش رنج و غم بسیاری را ابراز می‌دارد.

۴- آمد: این واژه در در ادبیات اردو معانی اصطلاحی متنوع به خود گرفته، اما در هر صورت بار معنی نخستین خود یعنی همان مفهوم فارسی آمدن و حضور یافتن را در هر کدام از معانی اصطلاحی ادبی خود به نوعی حفظ کرده است (ر.ک: مجله پژوهش زبانهای خارجی شماره ۲۸، صفحه ۳۹-۴۰). در نوع ادبی مرثیه، «آمد» یعنی بعد از وداع قهرمان مرثیه با خاندان و یاران خود و ورود به عرصه جنگ با اشقیا در دشت کربلا. شوکت و جبروت آن قهرمان دشمن را به هراس وامی‌دارد. بزرگی و جبروت و نور چهره-اش در دل دشمن شک و تردید ایجاد می‌کند. او بر بالای اسبش و در لباس رزم خوف و هراسی بسیار ایجاد می‌کند. چون که برای نوشیدن جام شهادت و لقاء الی الله گام در این عرصه نهاده است، چنان از طمأنینه و اعتماد به نفس و آرامش برخوردار است که به جای اخم و عصبانیت، لبخندی بر گوشه لبانش نشسته است. مرثیه‌سرایان اردو هر کدام به نحوی در این بخش هنرنمایی کرده‌اند.

۵- رجز: این واژه از زبان عربی به زبان‌های فارسی و اردو راه یافته است و به معنی مفاخرت و خودستایی است. رجزخوانی در میدان جنگ رواج داشته است و برخی جنگجویان عرب به تعریف و تمجید و برتر نشان دادن خود و خاندان خود نسبت به حریف، رجزخوانی می‌کرده‌اند. نکته جالب این است که طبق تحقیق محقق با نام چراغ حسن حسرت (۱۹۰۴-۱۹۵۵م) در هند قدیم هم رجز وجود داشته است. فرد رجزخوان "کترکیت" (katar kit) و رجز "کتر" (katar) گفته می‌شده است. این افراد معمولاً افرادی با همین پیشه بوده‌اند که در میدان جنگ به تعریف از شجاعت سپاهیان خود می‌پرداخته‌اند (حفیظ، ۱۹۸۵: ۸۶). در تعزیه‌هایی هم که در ایران نمایش داده می‌شوند، بیشتر قهرمانان و جنگجویان حسینی و یزیدی در مقابل هم به رجزخوانی می‌پردازند. شاعران مرثیه‌گوی اردو هم در دوره‌های بعد، در لکنئو از رجز در مرثیه‌های خود استفاده کرده، بعد از حضور قهرمان در میدان جنگ، قبل از این که صحنه جنگ او با دشمن را بیان کنند، از زبان آن قهرمان، رجزخوانی می‌کنند. در این بخش جنگجو پس از بیان بزرگی و شرف خود و خاندانش، با تقویت روحیه یاران خود، به زبان شعر و با بیانی رسا، روحیه دشمن را ضعیف و او را در نظر حضار پست و حقیر می‌کند. این بخش در مرثیه برای مرثیه‌سرا

فرصتی مناسب است که قدرت و هنر خود را در شاعری و علم و فضل خود را در عرصه ادبیات اردو به نمایش بگذارد. او با استفاده از تشبیهات و استعارات و دیگر آرایه‌های ادبی، اشعار خود را می‌سراید. از سویی مخاطبان مرثیه هم با اوصافی که شاعر ارائه می‌دهد به صلابت و اقتدار قهرمان خود بیشتر پی می‌برند.

۶- جنگ: قهرمان میدان کربلا وقتی که از رجزخوانی فارغ شد، با سپاهیان مخالف وارد نبرد می‌شود. مرثیه‌سرایان اردو در مرثیه‌های خود مناظر جنگ‌های دلاوران روز عاشورا را به روش‌های گوناگون به نظم کشیده‌اند. اسب و شمشیر و سپر و دیگر آلات جنگ و مهارت جنگجو در استعمال ماهرانه از آنها، همه و همه چنان در مرثیه آنها بیان شده که گویا صحنه جنگ در مقابل چشمان شنونده مرثیه مجسم می‌شود. برای این کار لازم است که شاعر مرثیه‌گو نیز از همه فنون و مهارت‌های جنگی آگاه باشد و به طور قطع آن شاعری از پس این مهم، پیروزمندانه برمی‌آید که به این امور آگاهی داشته باشد. گفته می‌شود که میرضمیر برای اولین بار در مرثیه‌های خود میدان کارزار و حماسه را در مرثیه‌های خود توصیف کرد (شبل، موازنه انیس و دبیر، ۱۹۲۵: ۲۱۳). قدرت تخیل شاعر و نیز قدرت بیان او اثر جنگ را در اذهان چندین برابر می‌کند. شبل نعمانی بر این باور است که: «کمال شعر حماسی در این است که قبل از همه آمادگی برای رزم، شدت و سختی واقعه، تلاطم، ماجراجویی، سر و صدا، طنین نقاره‌ها، صدای غلاف‌ها، صدای به هم خوردن آلات جنگ، برق شمشیرها، صدای کشیده شدن کمان‌ها و فریاد جارچی‌ها، باید به گونه‌ای بیان شوند که صحنه جنگ در برابر دیدگان، متصور شود. سپس رفتن جنگجویان به عرصه نبرد، مبارز طلبیدن‌ها، درگیری و جنگ بین جنگاوران و به نمایش گذاشتن فن و تکنیک جنگی توسط آنها، همه باید بیان شوند. در کنار آن اسلحه و دیگر آلات جنگی باید جداگانه به تصویر کشیده شوند و سپس به بیان فتح یا شکست پرداخته شود و چنان بیان شود که دل‌ها به وحشت بیفتد یا آکنده از غم شده، افسردگی سایه افکن شود» (همان).

۷- شهادت: هر کدام از قهرمانان کربلا پس از جنگی نمایان و مردانه، بالاخره از تیغ جفای دشمن بی‌رحم، آن قدر زخم می‌خورند که بر زمین می‌افتند و در نهایت به دست دژخیمی سنگ دل به شهادت می‌رسند. منظره شهادت این قهرمانان که خود با آغوشی

باز و برای رضای حق پا به این میدان نبرد نابرابر نهاده‌اند، با کلماتی دردناک، اما ساده و بی‌پیرایه به تصویر کشیده می‌شود. شاعران لحظه شهادت و نحوه شهید شدن هریک از قهرمانان را در دوسه بند بیان کرده‌بدون صرف وقت زیادتیر، با لحنی حزن‌آلود ذهن خواننده را به ماتم و سوگ واقعه شهادت آن شهید هدایت می‌کنند.

۸- بین: این واژه به معنی نوحه و گریستن برای متوفی و توأم با آن بر شمردن صفات و محاسن برتر اوست. در مرثیه هم شاعر پس از به نظم کشیدن جنگ قهرمانان کربلا و به تصویر کشیدن نحوه شهادت او، ماتم و گریه و زاری بازماندگان و نحوه اهل حرم برای آن شهید را به نظم می‌کشد. شاعر از الفاظی استفاده می‌کند که عواطف و احساسات شنونده را تحریک کند و برای کسب ثواب و رضای الهی و قرب به رسول خدا (ص) اشک بریزد. شاید بتوان گفت که این بخش در مرثیه، از مهم‌ترین قسمت‌های یک مرثیه اردو به شمار می‌رود. با بررسی این بخش در مرثیه‌ها می‌توان نتیجه گرفت که شاعر کمتر می‌تواند به خلق اوصاف ادبی در مرثیه دست پیدا کند، چون در اینجا بیشتر توجه بر گریاندن شنوندگان معطوف می‌شود.

۹- دعا: در آخر برخی مرثیه‌ها معمولاً شاعر دست به دعا بر می‌دارد و برای این که در روز قیامت مرثیه‌اش باعث شفاعت و بخشش او در درگاه باری تعالی قرار بگیرد، دعا می‌کند.

نکات و اصول برای مرثیه‌گویی در زبان اردو

نقادان و محققان و نیز شاعران مرثیه‌گو هر کدام برای خود اصول و قوانینی برای این نوع ادبی وضع کرده‌اند که گویا بهتر است شعرای مرثیه‌گو آنها را رعایت کنند. اهم این اصول عبارت‌اند از:

۱- عظمت و شأن ممدوح ذکر شود که از آن درس عبرتی گرفته شود که شخصی با این پایه از جهان رفته است.

۲- رنج و ماتمی که از وفات چنین شخصی برپا شده است، ذکر شود.

۳- با مخاطب قرار دادن شخص متوفی سخنانی بر زبان آورده شوند که ثابت شود مرثیه‌گو به دلیل نهایت بی‌خودی و مدهوشی، گویا از مرگ متوفی خبردار نیست و مرثیه-

سرا هنوز هم او را چنان مخاطب قرار می‌دهد که در زمان زنده بودن او مورد خطاب قرار می‌داد (شبلی نعمانی، ۱۹۱۵: ۶۴).

۴- در بیان وقایع کربلا، به بیان آن حوادثی پرداخته شود که حقیقت و صداقت دارند و از بیان روایات ضعیف و بی‌پایه خودداری شود. چون در غیر این صورت اثر مرثیه کم خواهد شد.

۵- تأثیر کلی مرثیه باید ایجاد غم و الم باشد. در غیر این صورت از تفصیلات بی‌مورد، بر شنوندگان یا خوانندگان مرثیه تأثرات مختلف وارد خواهد شد و بدین ترتیب، هدف اصلی مرثیه از بین خواهد رفت.

۶- مرثیه‌گو باید به زبان و بیان خود در مرثیه، به مناسبت بیان حوادث گوناگون، دقت کافی به خرج دهد (هاشمی، ۱۳۳۹: ۴-۵۳).

نتیجه

در آغاز، مرثیه‌های اردو فقط به اشعاری با محتوای «بین» (یعنی گریه و زاری) محدود بوده و در آن پس از بیان صفات حسنۀ ممدوح، بر شهادت شهادی کربلا اظهار تأسف می‌شده است (سکسینه، ۱۹۸۴: ۱۹۶). تقسیم‌بندی عناصر مرثیه‌های اردو به صورت ذکر شده، یک تقسیم‌بندی نسبی است که در دوره‌های بعدی صورت گرفته است و گویا تا اواخر قرن نوزدهم میلادی هر کدام از شاعران مشهور این نوع ادب منظوم با ابتکارات خود، بخشی از بخش‌های فوق را بدان اضافه کرده‌اند. دکتر تحسین فراقی در مقاله‌ای که به بررسی مختصر مرثیه تا دوره میرانیس پرداخته، از اثر معروف شبلی نعمانی با نام «موازنۀ انیس و دبیر» در مورد تقسیم‌بندی اجزای مرثیه و ابتکارات شاعری با نام میرضمیر، چنین نقل کرده است: «به نظر مولانا شبلی میر ضمیر اولین کسی است که لباس امروزی را بر تن مرثیه نموده است. به نظر او میر ضمیر در مرثیه در ایجاد اجزای ذیل ابتکار به خرج داده است: ۱- [مناظر] جنگ را نوشت. ۲- «سراپا» را ابداع کرد. ۳- اقدام به توصیف اسب، شمشیر و آلات جنگی نمود. ۴- واقعه‌نگاری را پایه‌گذاری کرد و بر همین اساس به طور تفصیلی تک تک حوادث جزئی را در مرثیه به تصویر کشید. ۵- صلابت را در شعر و توازن و روانی را در ساختار مرثیه به وجود آورد و واژه‌های غلط را که برای مرثیه [در گذشته] جائز تلقی می‌شد، کنار گذاشت» (فراقی، ۲۰۰۴: ۱۹۶). با مطالعه

در ساختار محتوایی یک مرثیه اردو، بخصوص مرثیه‌هایی که در قرن نوزدهم در لکنئو سروده شده‌اند، عناصری از دیگر قالب‌های شعری مانند مثنوی و قصیده هم مشاهده می‌شود. برخی از محققان برآن‌اند که در مرثیه در کنار خصوصیات حماسی و عناصر نمایشی، ویژگی روایی مثنوی و اشعاری با موضوعات طبیعت و غیره هم وجود دارد. به هر حال هر کدام از مرثیه‌سرایان بنام اردو، با ابتکار و نوآوری اجزایی را به مرثیه اردو افزودند که هر کدام به غنای ادبی آن افزود و توانست در ادبیات اردو جایگاهی ویژه برای خود بیابد. سید عابد علی عابد بر این عقیده است که «یک مرثیه‌نویس در بسیاری از علوم و فنون جایگاه یک متخصص را دارا می‌باشد و گرنه پُر واضح است که نه می‌تواند نمایی خوب از جنگ را ارائه بدهد و نه از زبان شخصیت‌های داستانی مرثیه، سخنانی معقول بیان کند و نه افزون بر انسان‌ها از حیوانات تصویری زنده به ما نشان دهد. در مرثیه مرثیه‌سرایان خوب نه تنها ما متوجه می‌شویم که فنون جنگی دارای چه ویژگی‌هایی است، بلکه به طور حیرت‌آور، معلومات ما نیز افزایش می‌یابد. حتی به انواع نژادهای برتر اسب‌ها پی می‌بریم، به ظرایف استفاده از وسایل جنگی آگاهی می‌یابیم و از چگونگی رجز هم‌وردان جنگی متأثر می‌شویم. خلاصه این که شاید بخشی از مطالب درونی و ظاهری و مفاهیم باشد که از حیطه شاعرانه مرثیه‌سرا بیرون باشد» (عابد، ۱۹۹۷: ۵۵۷).

با بررسی نوع ادبی «مرثیه» در اردو و ادعای برخی از محققین اردو زبان مبنی بر این که این نوع شعر در اردو یک نوع ادبی منحصر به فرد در شبه قاره است و هیچ گونه تقلیدی در آن از ادبیات فارسی و عربی وجود ندارد؛ فقط تا حدی می‌تواند درست باشد که بگوییم به مرور زمان که انواع گوناگون ادبی در اردو ظهور می‌کردند و توسط شعرای چیره‌دست اردو به کمال نسبی می‌رسیدند، مرثیه هم با ریشه‌ای فارسی و عربی به اردو راه یافت ولی با گذشت زمان، تحت تأثیر عوامل محیطی، فرهنگی و اجتماعی مناطق مختلف شبه قاره و بخصوص لکنئو، مرثیه‌سرایان قسمت‌ها و عناصری را در مرثیه‌های خود گنجانند که در یک مرثیه در فارسی، شاعر مرثیه سرا الزامی در رعایت آنها ندارد. اما شاعران اردو زبان در سرودن مرثیه خود را ملزم به رعایت آن عناصر کردند و توانستند آنها را به عنوان عناصر ضروری در یک مرثیه اردو برای نسل‌های آینده به یادگار بگذارند و این که مرثیه اردو چه در معنای عام و چه در معنای خاص (حفیظ، ۱۹۸۵: ۱۷۰)، بی‌ارتباط با مرثیه‌های فارسی و عربی نیست. البته عناصر موجود در ساختار مرثیه اردو و عناصر

لازم در فن مرثیه‌گویی و اصول و نکات لازم برای یک شاعر مرثیه‌گو از ابتکارات و نوآوری‌های شعرای طراز اول این گونه شعر در شبه قاره است.

منابع و مأخذ

- ابوسعید نورالدین. ۱۹۹۷. *تاریخ ادبیات اردو*. ج ۲ حصه نظم. مغربی پاکستان اردو اکیدمی. لاهور. پاکستان.
- اسلامی علی. ۱۳۸۶. *تقد و تحلیل مرثیه در ادوار شعر فارسی*. مجله دیدار آشنا. قم. بهمن و اسفند ۱۳۸۶. شماره ۸.
- افسری کرمانی، عبدالرضا. ۱۳۷۱. *نگرشی بر مرثیه‌سرایی در ایران*. تهران: انتشارات اطلاعات.
- بیات، علی. ۱۳۸۴. *بررسی اصطلاحات ادبی اردو*. پژوهش زبانهای خارجی. نشریه دانشکده زبانها و ادبیات خارجی دانشگاه تهران. پاییز ۱۳۸۴، شماره ۵۴.
- جعفری، سید قمر مقام حسین. ۲۰۰۴. *شاگردان انیس*. آکادمی بازیافت. کراچی. پاکستان.
- حفیظ، ابوالعجاز صدیقی. ۱۹۸۵. *کشاف تنقیدی اصطلاحات*. مقتدره قومی زبان. اسلام آباد. پاکستان.
- سکسینه، رام بابو. ۱۹۸۴. *تاریخ ادبیات اردو*. ترجمه: مرزا محمد حسن عسگری، مرتب: کاشمیری، تبسم. علمی بک هاوس. اردو بازار. لاهور. پاکستان. چاپ جدید.
- شبلی نعمانی، *شعر العجم*، جلد اول، ۱۹۲۵ م.
- شبلی نعمانی، *موازنه انیس و دبیر*، ۱۹۱۵ م.
- صدیقی، ابواللیث. ۱۹۹۷. *لکثو کا دبستان شاعری*. ج ۲، غضنفر اکادمی، لاهور، پاکستان، لاهور.
- عابد، عابد علی. ۱۹۹۷. *اصول انتقاد ادبیات*. سنگ میل پبلی کیشنز. لاهور. پاکستان.
- فتحپوری، فرمان. ۲۰۰۴. *اردو شاعری کی فنی تاریخ*. الوقار پبلی کیشنز. لاهور. پاکستان.
- فراقی، تحسین. ۲۰۰۴. *افادات*، سنگ میل پبلی کیشنز. لاهور. پاکستان.
- مؤتمن، زین العابدین. ۱۳۳۲. *شعر و ادب فارسی*. تهران.
- هاشمی، رفیع الدین. ۲۰۰۳. *اصناف ادب اردو*. سنگ میل پبلی کیشنز. لاهور. پاکستان.
- همای، جلال الدین. ۱۳۳۹. *صناعات ادبی*. تهران: انتشارات علمی.

علوم انسانی و میراث تمدن اسلامی: کاربردی سازی میراث فلسفی اسلامی در نظام آموزش و پژوهش کشور در حوزه علوم انسانی

امین پرتو*

چکیده

علوم انسانی جدید (modern) در کشورهای غربی به خوبی توانسته است با برقرار ساختن نسبتی وثیق میان نظر و عمل از یک سو و بنیاد گذاری دانش بر اساس اصل مفیدیت (usefulness) از سوی دیگر، با کاربردی سازی خود به صورت ابزاری با کارایی بالا در جهت دست یابی به اهداف نظام سیاسی و محقق کردن منافع کشورهای غربی به کار رود. اما علی رغم آنکه آموزش و پژوهش در رشته های گوناگون علوم انسانی جدید در ایران به صورتی گسترده رواج دارد به جای آنکه به صورت ابزاری کمک کننده در جهت تحقق اهداف و رسیدن به چشم اندازهای مورد نظر نظام جمهوری اسلامی ایران باشد به صورت گونه ای مانع، بلعنه منابع و دست بالا دانشی غیر ضروری و زینتی در آمده است. در این مقاله نشان خواهیم داد که علوم انسانی جدید به دلیل عدم پذیرش وجود مفاهیمی چون خیر مطلق و یا فضیلت از حیث هستی شناسی و به تبع آن پذیرش گونه ای نسبی گرایی ارزشی و بی طرفی مورد ادعا نمی توانند در نظام سیاسی که هدف خود را تحقق خیرهای معنوی و اخلاقی قرار داده و خدا را مبدا و مقصد خود می داند دارای مفیدیت باشند و نتایج نظری شان کاربرد و

*. دانشجوی دوره دکتری علوم سیاسی، دانشگاه تهران.

نسبتی با عمل داشته باشد. در این مقاله تلاش می‌کنیم تا بر اساس میراث فکری که فیلسوفان اسلامی به عنوان بخشی از میراث تمدن اسلامی بر جای گذاشتند بنیانهایی هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه برای علوم انسانی بیابیم که در ابعاد گوناگون مسئله‌انگیزی (problematic)، روش و نتیجه‌گیری بتوانند نسبتی با عمل و مفیدیتی برای اهدافی که در چشم اندازهای نظام اسلامی قرار دارد فراهم آورند.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی جدید، مفیدیت، نسبت نظر - عمل، هستی‌شناسی، شناخت‌شناسی، نسبی‌گرایی، فیلسوفان اسلامی، ایران.

۱. کاربرد علوم انسانی: نظر، عمل و مفیدیت

پرداختن به این مسئله که کاربردی سازی علوم انسانی از چه جهاتی ممکن است را باید تا حد زیادی به این مسئله تغییر دهیم که معیار علمی که کاربردی است چیست؟ از طرف دیگر توضیح این موضوع تا حد زیادی به نفس علوم انسانی که آموخته می‌شود و یا بر بنیاد آن پژوهشی صورت می‌گیرد نیز باز می‌گردد. به عبارت دیگر در جهت بررسی کاربردی سازی علوم انسانی توجه به دو نکته مهم به صورتی فی‌نفسه بسیار مهم است: اول محصولات فراهم شده توسط رشته‌های مختلف علوم انسانی چه نسبتی با عمل دارند؟ به عبارت دیگر شکاف و فاصله نسبت میان نظر و عمل در علوم انسانی چگونه است؟ چه کیفیتی دارد و چگونه پر می‌شود؟ و دوم آیا محصولات فکری فراهم شده توسط علوم انسانی از حیث مفیدیت (usefulness) در خور اعتنا هستند یا نه؟ این دو مسئله ارتباط نزدیکی نیز با یکدیگر دارند. محصولات علوم انسانی اگر نسبتی با عمل نداشته باشند یا مفید نباشند را نمی‌توان دانش دانست و به هیچ رو در خور تأمل و جدی گرفتن دانست. در فقدان نسبت میان نظر و عمل و مفیدیت، هرگونه کار نظری و تتبع در علوم انسانی بی‌معنی خواهد بود. قابلیت کاربردی نتایج یک پژوهش یکی از معیارهای اصلی تولید علم است که در غیاب آن می‌توان گفت به واقع علمی تولید نشده است. (ونک، ۱۳۸۸، ۳۲) همین‌طور کار نظری نسبت خود را با عمل از این حیث می‌یابد که مفید است. (Gibbons, 1994)

علوم انسانی مدرن در کشورهای توسعه‌افته، به خاطر دارا بودن همین دو ویژگی توانسته‌اند به صورت ابزاری موثر در خدمت نظام‌های سیاسی حاکم بر کشورهای خود

عمل کنند: نه فقط روش‌های تحقق اهداف نظام سیاسی حاکم و نیز ترتیبات اجتماعی مسلط را نشان می‌دهند بلکه با پرسش‌گری در باب دغدغه‌های نظام و نیز کاستی‌های آن در جهت توان بخشی، تحکیم و تداوم آنها گام بر می‌دارند. گرچه چنین کارکردی از علوم انسانی سالهاست که در غالب جلوه‌های گوناگون نظریه انتقادی مورد رد و طرد قرار گرفته است اما به هر رو دست کم منتقدان کاربردی سازی علوم انسانی مدرن در کشورهای توسعه‌افته نیز متفقند که این علوم کارامدی و سودمندی خود را در خدمت نظامات حاکم در آن جوامع نشان داده اند و توجیه اقتصادی حمایت از خود و پژوهش‌های علوم انسانی را ثابت کرده اند. از منظر تفکر انتقادی هم به این دلیل علوم انسانی و اجتماعی مدرن توانسته اند از بهترین خدمتکاران نظام سیاسی - اجتماعی موجود و مفید ترین مدرسانان برای پشتیبانی و حفظ و بقای آن باشند که مفاهیم قابل تبدیل به عمل را در طرح‌های پژوهشی و اندیشگی خود بر می‌گزینند (Marcuse, 1966, 190)، روش رو به عمل و واقع دارند و به سودمندی و مفیدیت نظر دارند. (Marcuse, 1989, 126)

همچون هریک از شاخه‌های گوناگون علوم، تقاضا برای محصول علوم بسیار مهم است. این تقاضا ارزش محصولات علمی تولید شده را نیز مشخص می‌کند زیرا از طریق مشخص شدن توانایی آن علم در پاسخ‌گویی به تقاضاهاست که مکانیسمی برای قیمت‌گذاری دانش هم در مصرف و هم در مبادله فراهم می‌گردد. در حوزه تقاضا برای تولیدات علمی مهم ترین بخش، شناسایی سبب بهینه تقاضا از سوی مصرف کننده است. به عبارت دیگر ترجیحات یا اولویت‌های مصرف کننده معضل اصلی است. (منصوری، ۱۳۸۴، ۸۸-۸۹) هر نظام علمی بر اساس ساختاری مبتنی بر داد و ستد یا مبادله عمل می‌کند. مفهوم علم قابل درک نیست مگر اینکه بعد اقتصادی علمی یعنی مبادله میان تقاضای مصرف کننده محصول علمی و تولید کننده آن وجود داشته باشد. (Rescher, 1980, Hogstrom, 1965) همزمانی میان دانش و نظام اجتماعی و سیاسی حاکم سبب می‌شود تا علوم انسانی واقعا به عنوان علم به حساب آیند، جدی گرفته شوند و مفید فایده باشند: هم از این جهت که نسبت خود را با عمل بیابند و هم اینکه وجه مفیدیت در آنها بارز باشد. آنان به نیازهای محیطی که وجود دارد پاسخ می‌دهند و سازمانهای اجرایی حکومتی و غیر حکومتی هم که دانش بری (knowledge intensivity) فعالیت‌هایشان زیاد است از محصولات آنها استفاده می‌کنند. این دانش بری علوم انسانی از این طریق

وجود دارد که میان نیازهای جامعه و محتویات دروس، پژوهش‌ها و محصولاتی که رشته‌های مختلف علوم انسانی تولید می‌کنند ارتباط وجود دارد: تناسب (relevancy) میان علوم انسانی و جامعه و حساسیت به تحولات، نیازها و دغدغه‌های آن سبب می‌شود که مسئله‌انگیزی (problematic) علوم انسانی از داخل مسائل عینی جامعه خود و لزوم داشتن کارکرد مفید در ارتباط با این عینیت، توان کاربردی سازی و عملیاتی شدن بیشتر و در نتیجه مفیدتر بودن افزون‌تر برای نتایج حاصله از پژوهش‌ها را فراهم آورد. (مقتبس از قانعی راد، ۱۳۸۵، ۲۹۷-۲۹۸ و قانعی راد، ۱۳۸۲، ۳۰۶)

تولید دانش در حوزه علوم انسانی در صورتی در خور جدی گرفتن است که محصول تولیدی مطابق با ضوابط و معیارهایی باشد تا بتوان به قیمت گذاری آن مبادرت کرد: هم بر اساس مسائل و موضوعات مورد توجه و هم بر اساس استفاده‌ای که از دانش تولید شده می‌شود. (مولکی، ۱۳۸۹، ۲۶) تخصیص منابع و حمایت مالی از علوم انسانی به این دلیل انجام می‌گیرد که کارکرد خود را با توجه به این دو نکته انجام دهند. به عبارت دیگر از دانش تایید شده حمایت به عمل می‌آید و محصولاتش خریداری می‌گردد چون کاربردی دارند و مفیدند. همانگونه که هدف نهادی علم بسط دانش تایید شده است (Merton, 1973, 27) آن نتیجه و محصولی از علوم انسانی اعتبار معرفتی دارد که تایید شده باشد. معیار تایید هم از خلال توضیحات بالا مشخص است.

۲. علوم انسانی جدید در نظام آموزش و پژوهش کشور

جایگاه و کارکرد علوم انسانی در ایران اما به کلی بر عکس است. علوم انسانی در ایران به هیچ رو نه نسبتی با عمل دارد و نه واجد وجه بارزی از مفیدیت است. علی‌رغم آنکه در ایران رشته‌های علوم انسانی در دانشگاه‌های زیادی تدریس می‌شوند و جمعیت عظیمی از دانشجویان و اساتید در آن‌ها به تحصیل و تدریس مشغولند؛ علی‌رغم آنکه بودجه‌های عظیمی را به خود جذب کرده‌اند؛ علی‌رغم آنکه حجم عظیمی پایان‌نامه و مقاله و کتاب فراهم می‌آورند و علی‌رغم آنکه تعداد مؤسسات پژوهشی در حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی مورد حمایت دولت تنه به تنه مؤسسات پژوهشی در علوم تجربی می‌زند (۱۵ مؤسسه در علوم اجتماعی و ۳۲ مؤسسه در علوم انسانی در برابر ۱۴ مؤسسه در علوم پایه و ۳۳ مؤسسه در علوم فنی و مهندسی) (مهرابی، ۱۳۸۷) لیکن هرگز کارکرد

مشابهی را نتوانسته‌اند ایفا کنند. علوم انسانی در ایران نه فقط بلعندۀ منابع مالی بدون بازدهی متناسب با هزینه‌ها، که دست بالا دانشی زینتی است. از پاسخ به نیازهایی که تحقق آنها از این رشته انتظار می‌رود باز می‌ماند و در حاشیه قرار دارد. به عبارت دیگر جایگاه مستقل و تعریف شده‌ای ندارد. (اجلالی، ۴۴، ۱۳۸۶) به علاوه گاه علوم انسانی به خطری نیز برای سامان مستقر سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشور بدل شده است در حالی که به جای تهدید باید عنصر امنیت و توان بخش این سامان مستقر باشد. نگرانی از این عامل تهدید بودن به ویژه در چند سال اخیر به درستی توسط مقام معظم رهبری و دیگر رؤسای عالی نظام مورد اشاره قرار گرفته است. (امام خامنه‌ای؛ ۱۳۸۴، ۱۳۸۷، ۱۳۸۸ الف و ب؛ آملی لاریجانی، الف و ب ۱۳۸۹)

علوم انسانی در ایران بر اثر وجود شکاف عظیمی میان نظر و عمل به کلی فاقد وجه مفیدیت است. نه علوم انسانی تاکنون نتوانسته‌اند از مشکلات عینی و واقعی بپرسند و برای عالم عمل چاره‌اندیشی کنند و به طریق اولی هم یافته‌های آنها به دلیل بی‌ارتباطی با عینیت فاقد فایده است. تلاش برای تبیین چرایی این وضعیت توسط بسیاری صورت گرفته است. از طرفی چنین نمایانده شده که نهادهای دولتی در جمهوری اسلامی ایران به مدیریت دانش محور - به ویژه در ارتباط با مسائل اجتماعی و انسانی - بی‌توجه‌اند و به‌افته‌های پژوهشی در این حوزه‌ها بی‌اعتنا هستند. به عبارت دیگر در سیکل معیوب اقتصاد دانش در ایران در حوزه علوم انسانی، بار عدم تبادل دانش با تقاضا به دوش نظام سیاسی افکنده شده‌است دست کم موانع معرفتی فراروی این کاربردی سازی موانع بیرونی، نهادی، سازمانی و می‌توان به مسامحه گفت دلبخواهی خوانده شده‌اند. (حسن‌زاده، ۱۳۸۳؛ لطیف، ۱۳۸۸) در حالی که این مسئله از این حیث که آیا علوم انسانی مدرن واقعا به خاطر ویژگی‌های درونی خود با اهداف یک سامان سیاسی و فرهنگی در جستجوی فضیلت و خیرهای اخلاقی همخوانی و مطابقت دارد چندان مورد توجه واقع نشده است.

به نظر پژوهش حاضر علوم انسانی مدرنی که در ایران مورد آموزش قرار می‌گیرد و بنیاد پژوهش می‌باشد به دلیل مختصات درونی خود و ویژگی‌های معرفت شناختی و روش‌شناختی خود نه در حوزه پرسش‌گری، نه در حوزه پاسخ‌گویی قادر به برآورده کردن تقاضاهای علمی یک نظام سیاسی، اجتماعی و فرهنگی که بنیاد خود را بر ارزش‌های اخلاقی و فضیلت‌های انسانی با خوانشی دینی نهاده است نمی‌باشد.

۳. گفتاری در باب دو نوع علوم انسانی

یک سامان مستقر سیاسی، اجتماعی و فرهنگی که خواهان بسط و تحقق ارزشها و فضایل اخلاقی و دینی است با دغدغه‌ها و پرسش‌گری‌هایی به انسان و جهان اجتماعی او می‌نگرد که مسئله‌انگیزی (problematic) ویژه‌ای را نیز با خود به همراه می‌آورد. تقاضاهای چنین نظامی برای دانش در حوزه‌های مختلف در علوم اجتماعی و انسانی به هیچ‌رو نمی‌تواند مبتنی بر بی‌طرفی در ارزشها، سلب نمودن امکان قضاوت و داوری اخلاقی و ارزشی، جدا نمودن دانش از ارزش و سرانجام بی‌توجهی به مفاهیم شکل‌دهنده به دانش به شکل ارزش‌گذارانه باشد. این همه خواسته از توان علوم انسانی مدرن خارج است؛ به عبارت دیگر علوم انسانی مدرن نه ادعا و نتوان پژوهش و پاسخ‌گویی بر اساس چنین بنیادهایی را دارد.

علوم انسانی مدرن بر بنیاد تخص‌گرایی به نحو خاص خود پرسش می‌کند و در جستجوی یافتن پاسخ است: طرح هر سوالی درباره اجتماع و انسان از مسیر دانش خاصی مقدور می‌شود که به گونه‌ای تخصصی و محدود آن جنبه از اجتماع یا انسان را مورد مطالعه قرار داده باشد و همین‌طور به گونه‌ای محدود و تخصصی در این باره پاسخ دهد. این سبک پاسخ‌دادن در علوم انسانی جدید سبک پرسش کردن خاص خود را نیز می‌طلبید؛ پرسش‌ها نمی‌توانند همه‌جانبه و کلی باشند بلکه می‌بایست مضیق و محدود به جنبه خاصی باشند تا بتوانند پاسخ در خور خود را بیابند. علم مدرن پیش از آنکه پاسخی به پرسش‌های آدمی بدهد می‌کوشید نحوه سوال پرسیدن او را نیز مشخص می‌کند. (وبر، ۱۳۷۶، ۴۶-۴۷) تمام کارهای علمی مشمول زمان و مرگ می‌شوند و آنکه می‌خواهد در «مقام علم» باشد باید بداند که هیچ پایداری در پاسخ‌هایش وجود ندارد. علم جدید نو به نو به دنبال پرسیدن است و نمی‌توان در آن به هیچ پایداری و سکونی دست یافت. در این حالت هیچ امر مطلق و ابدی وجود ندارد. در علوم انسانی مدرن نیز پژوهش در باب انسان و اجتماع انسانی نیز عاری از چیزی ابدی و مطلق است؛ به همان گونه که علوم انسانی جدید نمی‌تواند پاسخی کلی و مطلق برای پرسش‌های فراروی آدمیان بدهد به گونه‌ای همسان هم نمی‌توان در الگوی مسلط در پژوهش‌های علوم انسانی جدید انتظار طرح پرسش‌هایی مطلق و کلی یا ابدی در باره انسان و اجتماع را داشت. علم جدید مدعی راززدایی (disenchantment) هم بود یعنی مدعی بود با کاربرد خود ثابت کرده

است که هیچ قدرت اسرار آمیز و غیرقابل دیدنی که در امور زندگی مداخله کند وجود ندارد؛ آدمی می‌توانست با کاربرد این علم بر همه چیز سلطه‌ابد و در همه چیز تصرف کند. (وبر، ۱۳۷۶، ۵۹) علم به او نحوه «چگونه» تصرف کردن رامی‌آموخت و اما این که باید چه تصرفی در دنیا کند را نه. اینکه انسان چه تصرفی باید در دنیا کند یک داوری ارزشی بود که از بنیاد با علم جدید ناهمخوانی داشت. (وبر، ۱۳۸۷، ۱۸-۱۹) به گونه‌ای همسان هر پدیده‌ای هر چند هم غیر اخلاقی به نظر بیاید برای کسی که در الگوی علوم انسانی مدرن مشغول پژوهش است از این حیث که غیر اخلاقی است نمی‌تواند مورد توجه باشد بلکه فقط از این حیث که موردی پژوهشی است که باید درباره آن با بی طرفی پژوهش کرد مورد توجه است. معنای اخلاق به گونه‌ای همسان با معنای مفاهیم دیگری که برای توضیح و توصیف فعالیت انسانی به کار گرفته می‌شود باید از زندگی اجتماعی و انسانی موارد مورد پژوهش اخذ شده باشد. کشف کنش‌های اخلاقی در هر اجتماعی یا هر فرآیند اجتماعی که افراد در آن درگیرند مستلزم توصیفی پرملاط از کیفیت این کنش هاست تا برای ما روشن کند در هر اجتماع انسانی هر بعد معنایی زندگی انسانها من جمله فضیلت و خیر اخلاقی چه معنایی دارد. به این ترتیب ما دچار فهمی اشتباه از فرهنگ ها و اجتماعات دیگر انسانی نمی‌شویم و مثلاً آنها را بری و تهی از خیرهای اخلاقی -آنگونه که در اجتماع ما به آنها اعتقاد وجود دارد- نمی‌دانیم. (فی، ۱۳۸۶) (Geertz, 1973, 412-453) از این ویژگی ها که گفتیم باید مشخص شود که چنین دانشی نه می‌تواند و نه می‌خواهد به ما بگوید که چه به خیر ماست؛ خیرها و فضایل و نیز اخلاقی بودن را انسان تعیین می‌کند و این دانش بعد از آن کار خود را در پژوهش شروع می‌کند. به علاوه به دلایلی دیگر هم از اینکه بتواند همچون ابزاری در خدمت یک نظرگاه اخلاقی و ارزش مدار و دینی باشد ناتوان است. دست کم کمترین پیامد چنین نگاهی آن است که بسیاری خیرهای اخلاقی از حیث وجودی نمی‌توانند وجود داشته باشند چون وجود داشتن یا وجود نداشتن آنها نمی‌تواند مسئله برانگیز باشد. حیرت انگیز هم نیست که مثلاً یک فضیلت اخلاقی جهان سنتی مثل پاکدامنی و عفت (chastity) نمی‌تواند هیچ جایی در یک پژوهش اجتماعی مدرن داشته باشد چون از حیث هستی‌شناختی (ontological) هستی ندارد. از طرف دیگر پرداختن به علم به اعتبار خود علم و نتایج علمی است. علم مدرن موضوعات خود را در عینیت می‌یابد. علوم انسانی مدرن در باب اینکه فضایل اخلاقی در

کجای عینیت وجود دارند پاسخ روشنی دارد: هیچ جا.

فراروی کاربردی سازی علوم انسانی مدرن همچون ابزاری برای نظرگاه‌های ارزش مدار و اخلاق گرا مشکل دیگری نیز وجود دارد: بحث از سعادت انسانی از طریق تحقق فضایل اخلاقی که مد نظر یک سامان سیاسی، اجتماعی و فرهنگی ارزش مدار است تنها از طریق نقشه‌ای کلی، مطلق و ابدی ممکن است. علوم انسانی مدرن علی رغم آنکه در بررسی پدیده‌های انسانی بدل به زرادخانه‌ای از روش‌ها شده است (به ویژه از طریق تلفیق و مطالعات میان رشته‌ای) لیکن نتوانسته و نمی‌تواند به وحدتی در خود برسد. (دورتیه، ۱۳۸۲، ۲۵) به علاوه‌کی از ادعاهای علوم انسانی مدرن آشتی دادن نظریه و عمل در عین رعایت استقلال هر یک از این دو ساحت بود. (همان، ۲۴) لیکن علوم انسانی مدرن نه درباب دست‌یابی به نقشه‌ای واحد در باب سعادت انسانی از طریق تحقق فضایل اخلاقی به پژوهش می‌پردازد و نه شکاف میان نظر و عمل میان دو حوزه فضیلت (virtue) و عمل را خواهد کاوید و راهی برای کاربرد و تحقق آن در عین را به دست خواهد داد.

در همین باب نقدهای بسیاری به علوم انسانی مدرن وارد شده است. اینکه علوم انسانی فارغ از ارزش‌چیزی دروغین و هیولایی و غیر اخلاقی برای تحمیل ارزش‌های سرکوب‌گر است (Marcuse, 1972, 202-203) و یا اینکه علوم انسانی مدرن دچار بیماری ادراکی هستند زیرا آنچه را عقل سلیم برای آدمی بدیهی می‌پندارد به محک شکاکیت می‌زنند و با رد توان انسان در انجام قضاوت اخلاقی به موضعی غیر اخلاقی و ضد انسانی فرو می‌افتند. (Strauss, 1991, 13) و اشتراوس (۱۳۷۳) اما این نقد سلبی بدون جایگزین که کاربردی و عملی باشد بی‌فایده می‌نماید. نوع متفاوتی از علوم انسانی که ارزش مدار، اخلاقی و در جستجوی تحقق فضیلت باشد و دو عنصر کاربردی و عملی بودن و مفیدیت را در این ارتباط بیابد نیازمند وجود درکی متفاوت از علم، مفیدیت و غایت پژوهش در باب پدیده‌های انسانی است. برای دست‌یابی به دانشی تخصصی و کاربردی برای اصلاح امور انسانی به جای دانشی کلی و نظری، برای سامانی سیاسی و فرهنگی که به دنبال حاکم ساختن ارزش‌های اخلاقی است‌آیا سرمشق و نمونه‌ای وجود دارد؟

حتی برای بسیاری از منتقدین غیر مسلمان و غیرمذهبی علوم انسانی مدرن، میراث تمدن اسلامی به ویژه آراء فیلسوفان مسلمان (چنانکه مثلاً در مورد نقدهای اشتراوس)

می‌تواند پایه‌ای برای چنین بنیاد گذاری باشد. از میراث تمدن اسلامی در باره نوع جدیدی از علوم انسانی که در نسبت با ارزش‌های اخلاقی کاربردی و واجد مفیدیت باشد چه می‌توان آموخت؟

۴. علوم انسانی و میراث تمدن اسلامی: امکاناتی برای بازاندیشی

در این قسمت به کوتاهی می‌کوشیم بر اساس میراث فکری که فیلسوفان اسلامی به عنوان بخشی از میراث تمدن اسلامی بر جای گذاشتند بنیانهایی هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه برای علوم انسانی بیابیم که در ابعاد گوناگون مسئله‌انگیزی (problematic)، روش و نتیجه‌گیری بتوانند نسبتی با عمل و مفیدیتی برای اهدافی که در چشم اندازهای نظام اسلامی قرار دارد فراهم آورند.

گرچه شاید از مد افتاده و کهنه باشد اما اشاره به تقسیم بندی فیلسوفان اسلامی از علوم برای نقطه شروع این بحث مفید باشد. مراد ما بازگویی تقسیم بندی علم مدنی به جزء نظری و عملی نیست بلکه نقطه شروعی است که برای این علم توسط آنها مفروض گرفته می‌شد. قسمت نظری شناسایی سعادت و قسمت عملی از تحقق آن سخن می‌گوید اما به هر رو سخن از سعادت است. (فارابی، ۱۰۷، ۱۳۶۴ به بعد) سعادت مثلاً از نظر فارابی عبارت است از خیر مطلق و هر آن چیزی که در تحقق این خیر مطلق کمک کند منزلتی ویژه می‌یابد. علوم از این رو که تنها علم اند مطلوب تلقی نمی‌شوند. همچون حدیثی روایت شده از حضرت رسول اکرم (ص) که در آن به خدا از علم بدون فایده پناه برده بود فارابی منزلت علم را نه فی نفسه که به سبب امکان وصول به خیر مطلق می‌دانست. (فارابی، ۱۳۵۸، ۱۴۴) معیار تقسیم بندی‌های جوامع برای این فیلسوفان نیز وصول به خیرهای مطلق است. اشاره کردیم که سخن گفتن از خیرهای مطلق اخلاقی جز با قضاوت اخلاقی کردن نیز مقدور نخواهد بود. فلسفه‌های فیلسوفان اسلامی بی آنکه همچون فلسفه‌های جدید فلسفه‌های تصرف در عالم و آدم باشد بحث از امکان نیل به سعادت انسانی یا خیرهای مطلق از مجرای فضیلت است. (طباطبایی الف، ۱۳۸۷، ۵۳) به همین شیوه نیز مبنای پژوهش در باب اجتماعات آدمیان از همین زاویه رخ می‌دهد: داوری اخلاقی در باب آنها موکول به نتایج پژوهشی است که امکان وصول به خیر را از رهگذر فضایل مشخص می‌کند.

اما اگر میان دانش مربوط به انسان و پدیده‌های انسانی با عمل شکافی پدید آید، دانش بی معنا می‌گردد و مفهوم خود را از دست می‌دهد. از نظر فیلسوفان مسلمان، به ویژه فارابی، شکاف میان نظر و عمل در دانش از ویژگی‌های مدینه فاسقه است. (فارابی، ۱۳۵۸، ۱۹۷) آنچه که در تاریخ دانش در ایران و اسلام به ویژه در ارتباط با انحطاط علوم گوناگون به ویژه دانش مدنی و اندیشه سیاسی-اجتماعی (به عنوان بخش مهمی از علوم انسانی) به درستی گفته شده است شکاف میان نظر و عمل بوده که لاجرم جز به معنا شدن وجوه گوناگون اندیشه راه نمی‌برده است. (طباطبایی، ۱۳۸۷ الف، ۲۱۹، ۲۵۶؛ ب؛ فصل ششم؛ ۱۳۷۹، ۴۳-۴۴) از همین رو برای فیلسوفان اسلامی سخن گفتن از اخلاق و فضیلت به منزله حل کردن دانش در اخلاق فردی نیست. (طباطبایی ب، ۱۳۸۷، ۱۷۳) بلکه امکان تحقق فضیلت‌های اخلاقی و رسیدن به خیرها از مسیر دانش ممکن است و دانشی نیز که در این مسیر حرکت نکند به عنوان دانشی دست کم غیر مفید به چشم می‌خورد. از این رو در دانش‌ها غایت بخشی نظری - به نظر ابن سینا - حق و غایت بخش عملی خیر است. (همان، ۲۳۷) اما این خیر از نظر آنها نه چیزی نسبی همچون نظر دانش اجتماعی و انسانی مدرن که مفهومی مطلق بود. اگر خیرها مطلق بودند می‌شد به واسطه فضایل به آنها رسید و کار اخلاق هم همین بود. اشاره کردیم که مراد آنها از اخلاق نه اخلاق فردی که به منزله معنای گسترده‌ای از دانش مدنی و سیاسی بود که تحت نام اخلاق مجتمع گشته بود. نحوه نگاه آنها به موضوع تفکر و دانش مشخص می‌کرد که آنها نمی‌توانند به خیرها و فضایل اخلاقی به صورتی نسبی بنگرند. علی رغم آنکه علم مدرن بسیار ادعای انسان گرایی و نیز پذیرفتن توانایی انسان در شناخت را دارد با این حال در سمت شناخت خیرها و نیز داوری اخلاقی ناتوان مانده است. فیلسوفان اسلامی به گونه‌ای بسیار انسان گرایانه تر توانایی انسان را در این مورد به رسمیت می‌شناختند. به نظر آنها انسانی که نمی‌توانست سعادت را که در گرو وصول به خیر و اخلاق فضیلت گرا بود فراچنگ آورد چه امتیازی نسبت به حیوان داشت؟ انسان دقیقاً به همین دلیل از حیوان متمایز می‌شد. (ابن باجه، ۱۳۹۸) فیلسوفان اسلامی چه در آثار ظاهراً تمثیلی و داستانی خود (ابن طفیل، ۱۳۶۰) و چه در آثاری که در دفاع شرعی از فلسفه نگاشتند (ابن رشد، ۱۳۵۶) بر این توان آدمی تاکید داشتند. این فیلسوفان توان به دست آوردن دانشی یقینی - نه در باب همه امور که توقعی خدایی از انسان بود - را ممکن

می‌دانستند. بر خلاف علم مدرن که توان تشخیص آدمیان در باب خیرهای اخلاقی را به بی‌کران نسبی‌گرایی حواله داد، برای فیلسوفان اسلامی کار اصلی علم و پژوهش علمی با همین نکته شروع می‌شد. فلسفه برای آنها تلاشی برای قرار دادن فهمی راستین و همواره معتبر و قطعی در باب خیر بود. (Strauss, 1968, 63) خیر اخلاقی باید مبدا پژوهش در باب انسان می‌بود اما برای پاسداشت آن از تبدیل باید چون پدیده‌ای مطلق به حساب می‌آمد و به آن پرداخته می‌شد. علم برای آدمی بود منتها برای زندگی مطلوب آدمی به همان گونه که مطلوبیت برای آدمی می‌توانست معنی خود را از طریق ارجاع به خود به عنوان چیزی فی‌نفسه و مطلق به دست آورد. اخلاق و خیرهای اخلاقی این مطلوبیت وجهت‌مندی را برای علم مشخص می‌کردند و به این سان یگانه در تنگی در این جهت که با علم نهادینه شدن ارزش‌ها و خیرهای اخلاقی مطلق رخ دهد باز می‌گردید.

این نوع علوم انسانی مورد بازاندیشی اخلاقی قرار گرفته، نه با اصولی که به صورتی کلی راهنما باشند که با ضوابطی مشخص باید راهنمای پژوهش‌هایی کاربردی و مفید در حوزه علوم انسانی باشد:

در مسئله انگیزی؛ موضوعات فارغ از ارزش‌های اخلاقی نمی‌توانند انتخاب شوند؛ مثلاً نمی‌توان پژوهشی در باب اقتصاد را تنها با محوریت سود و یا در باب سیاست را تنها در باب قدرت انجام داد. موضوعات و سوالات پژوهش‌ها باید در مسیری مطرح شوند که نظام جمهوری اسلامی نیازمندی‌های خود را مطرح می‌کند. وقتی نظامی اهداف کلی و جزئی، سیاست‌ها و برنامه‌های اجرایی خود را بر اساسی ارزش‌مدار قرار می‌دهد باید قیمت‌گذاری دانش هم در حوزه مصرف و هم در حوزه مبادله دانش را بر همین نحو قرار دهد. متأسفانه در ایران مکانیسمی برای این قیمت‌گذاری در ایران وجود ندارد. به ویژه در حوزه علوم انسانی (کبیری، ۱۳۸۵، ۹۱-۹۲)

در روش؛ علوم انسانی مدرن از بعد روشی می‌تواند با تنوع و توانمندی خود به کمک گرفته شوند. به ویژه از این حیث که بسیار از حیث مباحث کمی و تکنیکی کارآمدند. لیکن کاربرد روش بدون توجه به غایت مورد نظر سیستم، منتج به نتیجه مطلوب و توان بخشی برای سیستم نمی‌شود. به ویژه اینکه ارزش‌ها و فضایل اخلاقی به صورتی پیشینی جهت کاربرد روش را تعیین می‌کنند. این کاربست روش، لزوماً همچون علم مدرن، به هر آنجایی که علم برود رهنمون نمی‌شود.

در نتیجه؛ پایداری سیستم در یک سطح از طریق تربیت نخبگانی که در رشته‌های علوم انسانی آموزش می‌بینند و از سوی دیگر افزایش بهره‌وری سیستم افزایش می‌یابد. بدون نیاز شناسی و برنامه‌شناسی و آینده‌نگری علوم انسانی کاربری کارآمد و مفیدیتی نخواهند داشت؛ چه در رفع نیازهای شغلی، علمی و اجتماعی سیستم و چه در جهت برنامه‌های پیش روی سیستم. میراث فیلسوفان مسلمان دست کم به ما این را خواهد آموخت که نه فقط در انتخاب موضوع برای پژوهش به چه مسائلی توجه کنیم که دغدغه‌های راستین یک سامان سیاسی تخریق مدار است، بلکه هم در شناخت وضع مطلوب فعلی آموزش و پژوهش در علوم انسانی و هم در رهسپاری برای پژوهش در آن به کدام سو حرکت کنیم. چگونه نیازهای یک سامان سیاسی اخلاقی را در محتوای دروس علوم انسانی که بنیان آموزشی جمع‌کنیری از افراد است از طریق آموزه‌های فیلسوفان مسلمان بگنجانیم و چگونه موضع‌یابی پژوهش در علوم انسانی را به قصد تحقق فضیلتها شکل دهیم. این نوشته جز طرح مسئله‌ای در این خصوص نخواهد بود.

۵. پاره‌ای نتایج

در این مقاله کوشیدیم این مسئله این مسئله را بیان کنیم که علوم انسانی مدرن واقعا به خاطر ویژگی‌های درونی خود با اهداف یک سامان سیاسی و فرهنگی در جستجوی فضیلت و خیرهای اخلاقی همخوانی و مطابقت دارند. نه در انتخاب سوالات که دغدغه‌های چنین نظامی باشند، نه در روش مبتنی بر فراغت از ارزشها و نه در نتیجه‌گیری؛ میراث فکری فیلسوفان مسلمان به عنوان بخش قابل‌اعتنایی از میراث تمدن اسلامی به خوبی می‌تواند سنگ بنایی جهت تصور امکان نوع ارزش مدار و فضیلت محوری از علوم انسانی باشد که به ویژه در حیطه مسئله انگیزی، غایت، آموزش و پژوهش در حیطه علوم انسانی هم واجد کاربرد و مفیدیت برای نظام جمهوری اسلامی به عنوان سیستمی اخلاق محور - ارزش مدار باشد و در جهت توان و پایداری بیشتر آن عمل کند.

۶. منابع و مأخذ

الف - فارسی

- ابن باجه. ۱۳۹۸. تدبیر الموحّد؛ تحقیق محسن زیاده (بیروت: دارالفکر)
- ابن رشد. ۱۳۵۸. فصل المقال فی ما بین الحکمه و الشریعه من الاتصال؛ ترجمه سید جعفر سجادی (تهران: انجمن فلسفه ایران)
- ابن طفیل. ۱۳۶۰. حی بن یقظان: زنده بیدار؛ ترجمه بدیع الزمان فروزانفر (تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب)
- اجللی، پرویز. ۱۳۸۶. بازسازی و توسعه علوم اجتماعی با نگاهی به ساختار برنامه درسی (تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی)
- اشترائوس، لئو. ۱۳۷۳. حقوق طبیعی و تاریخ؛ ترجمه باقر پرهام (تهران: آگاه)
- جعفر زاده، محمد حسن. ۱۳۸۵. نهضت تولید علم با نگاهی به دیدگاه فرهنگستان علوم اسلامی (قم: فجر ولایت)
- حسن زاده، رمضان. ۱۳۸۳. بررسی موانع و عوامل کاربست یافته‌های پژوهشی در دستگاه‌های اجرایی (دفتر برنامه ریزی و اجتماعی و مطالعات فرهنگی وزارت علوم)
- امام خامنه‌ای. ۱۳۸۴. دیدار با اساتید و دانشجویان دانشگاه امام صادق (ع)، ۸۴/۱۰/۲۹
- _____ . ۱۳۸۷. دیدار با دانشجویان و اساتید دانشگاه‌های شیراز، ۸۷/۲/۱۴
- _____ . ۱۳۸۸ الف) دیدار با اساتید و دانشجویان دانشگاه‌های استان همدان، ۸۸/۴/۱۷
- _____ . ۱۳۸۸ ب) بیانات در دیدار استادان و دانشجویان کردستان، ۸۸/۲/۲۷
- جواد طباطبایی. ۱۳۸۷ الف) درآمدی بر تاریخ اندیشه سیاسی در ایران؛ تهران: کویر، ویراست جدید
- _____ . ۱۳۸۷ ب) زوال اندیشه سیاسی در ایران (تهران: کویر، ویراست جدید)
- _____ . ۱۳۷۹/ابن خلدون و علوم اجتماعی: وضعیت علوم اجتماعی در تمدن اسلامی (تهران: طرح نو)
- فارابی، ابونصر. ۱۳۵۸. سیاست مدنی؛ ترجمه سید جعفر سجادی (تهران: انجمن فلسفه ایران)
- _____ . ۱۳۶۴. احصاء العلوم؛ ترجمه حسین خدیو جم (تهران: علمی و فرهنگی)
- فی، برایان. ۱۳۸۶. فلسفه امروزی علوم اجتماعی با نگرش چند فرهنگی؛ ترجمه خشایار دیهیمی (تهران: طرح نو)
- قانع راد، محمد امین. ۱۳۸۲. ناهمزمانی دانش: روابط علم و نظام‌های اجتماعی - اقتصادی در ایران (تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور)
- _____ . ۱۳۸۵. تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی: بررسی موردی رشته علوم اجتماعی (تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی)
- کبیری، غلامحسین. ۱۳۸۵. دانشگاه و تعارض مشروع (تهران: نشر آیدن)

۴۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- لاریجانی، صادق آملی. ۱۳۸۹ الف) پاسخ آیت‌الله لاریجانی به شیفتگان علوم انسانی در: <http://jahannews.com/vdcdzj0ffyt0xo6.2a2y.txt>
_____ ب) آیت الله لاریجانی: سخنان من درباره علوم انسانی را نفهمیدند در: <http://www.ebtekarnews.com/Ebtekar/News.aspx?NID=68536>
لطیف، بیژن. ۱۳۸۸. از توسعه علمی تا توسعه ملی (تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی)
منصوری، رضا. ۱۳۸۴. ایران را چه کنم: ساماندهی و نابسامانی‌های توسعه علمی (تهران: کویر)
مولکی، مایکل. ۱۳۸۹. علم و جامعه شناسی معرفت: ترجمه حسین کچویان (تهران: نشر نی)
مهرابی، مسعود. ۱۳۸۷. موسسات پژوهشی کشور: بخش دولتی (تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور)
ویر، ماکس. ۱۳۷۶. «حرفه و رسالت دانشمند» در: دانشمند و سیاستمدار؛ ترجمه احمد نقیب زاده (تهران: دانشگاه تهران)
_____ ۱۳۸۷. روش شناسی علوم اجتماعی. ترجمه حسن چاوشیان (تهران: مرکز)
ونک، دومینیک. ۱۳۸۸. کاربردهای میان رشته‌ای: تحولات علوم، صنعت و آموزش؛ ترجمه توحیده ملاباشی (تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی)
ب - انگلیسی
Hogstrom, W.O. 1965. *The scientific community* (New York: Basic Books)
Geertz, Clifford. 1973. *Interpretation of cultures: selected essays* (New York: Basic book)
Marcuse, Herbert. 1989. *From ontology to technology: fundamental tendencies of industrial society*, in: *Critical theory and society: a reader*, edited by: S. E. Bronner and M.D. Kellner (London: Routledge)
_____. 1966. *One-dimensional man* (Boston: Bacon press)
_____. 1972. *Negations: essays in critical theory* (Harmondsworth: Panguin)
Merton, R.K. 1973. *The sociology of sciences* (Chicago and London: Chicago UNP)
Rescher, N. 1980. *Cognitive economy: The economic dimension of the theory of knowledge* (Pittsburg: Pittsburg UNP)
Leo Strauss. 1991. *On Tyranny: Including the Strauss-Kojeve correspondence*, Edited by: V. Gourevitch and M.S. Roth (New York: The Free press)
_____. 1968. *Liberalism: Ancient and Modern* (New York: Basic Book)

آسیب‌شناسی اصطلاحات بیگانه در عرصهٔ نقد ادبیات معاصر فارسی

هادی جاهد*

چکیده

زبان و ادبیات فارسی به عنوان زبان رسمی کشور در عرصه تبادل مضامین فکری دارای آمیختگی محتوایی و ظاهری با مبانی غربی گردیده است. با مراجعه به مبانی ساختاری متن‌های بیگانه می‌توانیم به بیان ساختارهای مشابه فارسی در قالب اصطلاحات بومی و نو ساخته بپردازیم. به عقیده ما این نکته می‌تواند سرآغاز حرکت به سوی پویایی افکار گردد چرا که بومی‌سازی اصطلاحات تخصصی هر متن بویژه در عرصه ادبیات ملی می‌تواند به تواناسازی درونمایه ادبیات و اثرگذاری متقابل آن بر ادبیات جهانی کمک شایان توجه گرداند. در بیان اهمیت این موضوع وجود اصطلاحات فراوان انگلیسی که از طریق ترجمه به عرصه نقد ادبی ادبیات ایران وارد گردیده است لزوم پژوهش‌های گسترده در این عرصه را ضروری می‌نماید. ما برآنیم تا با بیان پاره‌ای از اصطلاحات بیگانه به معادل سازی مناسب واژگانی در عرصه ملی بپردازیم این امر در بنیان معناگرایی هر متن استقلال شخصیتی و ملی ایجاد کرده و به پربارسازی متن‌های ادبی در قالب اصطلاحات نوظهور نگاه موشکافانه خواهد داشت. با وجود این نکته در این مقاله به ارائه پاره‌ای از اصطلاحات تخصصی در عرصه نقد ادبی زبان و ادبیات فارسی با توجه به دلالت‌های لفظی و درونمایه‌ای می‌پردازیم و به ارائه نمونه‌های

*. دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد.

پیشنهادی در جایگزینی این اصطلاحات مهاجم بر فرهنگ جامعه اسلامی به تحلیل و بیان جایگاه هر یک از این اصطلاحات خواهیم پرداخت. این مقاله می‌تواند در آینده‌ای نزدیک به پدید آمدن فرهنگ‌های اختصاصی اصطلاحات ادبیات بومی در عرصه نقد ادبی ایران بیانجامد.

کلیدواژه‌ها: اصطلاحات، ساختار، درونمایه، بومی، بیگانه

۱. مقدمه

در دهه‌های اخیر شاهد گسترش علوم مختلف در سطح جهان بوده ایم. از آنجایی که اکثر علوم از غرب وارد شده و به ظاهر سابقه‌ای در کشور ما ندارند؛ مطالعات معاصر، مفاهیم و واژه‌های متنوع و جدیدی را به همراه خود آورده‌اند که همواره نیازمند ترجمه و هضم در زبان بومی فارسی بوده است.

"غرب زدگی ادبی - که جزء لا ینفک عقب ماندگی علمی و ادبی کشور ماست - از چند زاویه قابل بررسی است. مهمترین آنها تقلید از شیوه‌های تحقیقاتی فرنگی‌ها است. یعنی گاهی محققان ما به دنبال تحقیقاتی رفته‌اند که فرنگیان شرق شناس از سر علاقه شخصی یا تدابیر سیاسی و اقتصادی و... رفته‌اند نه تحقیقاتی که دردی از زبان علم و ادب فارسی را درمان کند. از آن جمله است تصحیح برخی متون، تحقیق در زبان‌های قدیم و پیش از اسلام، علم کردن شعر نو، آن هم از نوع تقلیدی و بی محتوا در برابر شعر کلاسیک و سنتی فارسی و کارهایی از این دست، در حالی که کارهای فوری زبان و ادب فارسی معطل مانده است. لذا مباحث اصلی زبان فارسی یعنی ترجمه، زبان رسمی معاصر، اصطلاح سازی، تدریس صحیح فارسی، رسم الخط و سبک شناسی، جدی گرفته نشده است. (فرشیدور، ۱۳۶۳: پیشگفتار)

شناخت و به دنبال آن، آسیب شناسی اصطلاحات بیگانه از مقوله‌هایی است که هم راستا با این هدف‌ها در پی چاره جویی و جستجوی استقلال هویتی ملت‌ها است. اصطلاحات موجود در بستر متن‌های ادبی، نشان از بعد فکری و گستره اندیشه‌ای دانشوران معاصر ملت‌ها است، که متأسفانه چندان که متوقع هستیم از پویایی لازم، برخوردار نمی‌باشد؛ این موضوع با نگاه کوتاهی به متن‌های تخصصی عرصه نقد ادبیات بومی ما نیز مشهود و قابل درک است. ما در این مقاله با فرض این دیدگاه برآنیم در پی

جستجوی معادل‌های بومی و مناسب با فرهنگ اسلامی و ایرانی برای تعدادی از این اصطلاحات نقدی ادبیات معاصر در تنه ادبیات معاصر ایرانی پردازیم. امروزه شناخت اصطلاحات نقد و اهمیت آن بر کسی پوشیده نیست. گذشته از این باید توجه داشت که اصطلاحات بلاغت زبان و ادبیات فارسی که از زبان و ادبیات عربی به زبان بومی ما وارد گردیده است جلوه‌ای از ارتباط تنگاتنگ نقد ادبیات قدیم عربی و فارسی است. و ایرانیان خود پیش‌تاز و از بنیانگذاران این اصطلاحات در بلاغت گذشته ادبیات عربی بوده‌اند. به راستی این ایرانیان آشنا به زبان و ادبیات عربی چگونه توانسته‌اند اصطلاحات بلاغت را به وجود آورده و در این عرصه ببالند؟! اما در این مقاله با نگاهی گذرا به عرصه نقد ادبیات معاصر عربی که خود جلوه‌ای از ادبیات بیگانه است، به چگونگی معادل‌سازی‌های واژگانی پاره‌ای از این اصطلاحات عربی دقت نگاه خویش را به الگوبرداری از شیوه‌ها و ساخت‌های مناسب اصطلاحی معطوف داشته و در ارائه معادل‌های مناسب اصطلاحات فارسی با هدف گذاری پویایی ادبیات بومی ایرانی، به کار خواهیم گرفت.

۲. منشا اصطلاحات ادبیات

شکل‌گیری اصطلاحات ادبی به دوره معاصر منحصر نمی‌گردد بلکه ریشه‌های آن به زمان‌های دور و قرن‌های آغازین اسلامی باز می‌گردد؛ زمانی که اندیشمندان گذشته، در پی بیان و توصیف بلاغت و فصاحت قرآن کریم برآمدند و توانستند در بیان اهمیت توصیف‌های خویش، اصطلاح‌هایی را به وجود آورند که امروزه همچنان با وجود قدمت زبانی، مورد استدلال و دقت نظر اندیشمندان ادبیات و زبان‌شناسان معاصر قرار گیرد. بلاغت نخستین بار به وسیله عبدالقاهر جرجانی که ایرانی نژاد و زاده گرگان بود، تدوین گردیده و صورت علمی یافت. امروزه نیز با وجود گذشت قرن‌ها از تدوین این علم، اصطلاحات بلاغت همچنان هم‌سو با اصطلاحات معاصر و نوظهور به حیات ادبی خود ادامه می‌دهند و جلوه‌ای از نقد قدیم و ریشه‌ای را یافته‌اند. در ادبیات و نقد معاصر عربی نیز از معادل‌سازی‌های اصطلاحات وارد شده به ادبیات بومی، سخنان بسیاری گفته شده است و اندیشمندان این عرصه به ارائه راهکارهای شیوه تعامل و برخورد با اصطلاحات وارده از زبان انگلیسی به عنوان زبان مهاجم بر فرهنگ و ادبیات اسلامی دوره معاصر پرداخته‌اند و در گفته‌های خویش به بیان نکته‌نظرها و ارائه الگوهای راهگشای فراوانی

در مقابله با اصطلاحات مهاجم پرداخته اند. اما چنان که بدون نیاز به هیچ استدلالی واضح است که ادبیات دوره معاصر بر عکس آنچه از پویایی و پیشتازی ادبیات که در قدیم شاهد آن بوده ایم، به ایستایی رسیده و به وسیله ادیبان معاصر به زیایی و ایجاد تحرک در عرصه نقد ادبیات توجه شایسته صورت نپذیرفته است. در بیان این پیشینه کوتاه به دو نکته اساسی که اهمیت موضوع مقاله را بر ما آشکار می‌سازد، تکیه داریم. که این دو را در قالب دو سوال اساسی به عنوان مدخل پژوهش بیان می‌داریم:

- ۱- به راستی، زبان عربی چگونه ساختاری داشت که ادیبان پیشین ما توانستند با آموختن زبان و ادبیات عربی، به خلق اصطلاحات جدید علم بلاغت دست یابند؟
- ۲- آیا زبان و ادبیات فارسی در دوره معاصر، این توانایی را دارد که با الگوبرداری ساختاری و محتوایی زبان عربی، به خلق اصطلاحات یا دست کم به معادل سازی‌های مناسب واژگانی در عرصه نقد ادبیات معاصر فارسی بپردازد؟!

به رغم وجود آثار علمی فراوانی که ایرانیان و غیر ایرانیان به فارسی نوشته ان، زبان فارسی در گذشته زبان علم نبود. علت این امر نحوه تحول علوم و آموزش علم در ایران بود که سبب می‌شد اهل علم ایرانی «دو دستوری» {عربی - فارسی} باشند و در وضع اصطلاحات جدید به قواعد زبان عربی، که در ذهن ایشان فعال تر از قواعد دستوری زبان فارسی بود، متوسل شوند. با تاسیس فرهنگستان اول، واژه سازی با استفاده آگاهانه از عناصر فارسی و به ویژه با استفاده از امکانات اشتقاق و ترکیب در این زبان، آغاز شد. هرچند این گزینش تا کنون نتایج مهمی داشته است. اگر کار واژه گزینی با برنامه ریزی و آگاهی بیشتر توأم نشوی و جزئی از کار مهندسی زبان تلقی نگردد، بیم آن است که صورت جدیدی از «دودستوری» بودن {بیشتر انگلیسی - فارسی} بر زبان فارسی حاکم گردد. (معصومی همدانی، ۱۳۸۲: ۲۷۶)

۳. راهکارهای واژه گزینی زبان فارسی

شهین نعمت زاده در مقاله‌ای تحت عنوان "استدلال در واژه گزینی" به بیان پنج استدلال پرداخته است که به آنها اشاره‌ای خواهیم داشت:

- ۱- استدلال سابقه: اولین و شاید معروفترین استدلالی که در دفاع از یک معادل مطرح می‌شود استناد به سابقه معادل است. یعنی وقتی معادل الف در برابر معادل ب مطرح

می‌شود؛ استناد به سابقه معادل است. یعنی وقتی معادل الف در برابر معادل ب مطرح می‌شود اگر شرایط نسبتاً واحدی برقرار باشد؛ معادلی که سابقه آن بیشتر است پذیرفتنی‌تر می‌شود

۲- استدلال هم‌آوایی: از این استدلال به ویژه برای معادل‌یابی واژه‌های بیگانه‌ای که مدتی است رواج یافته‌اند استفاده می‌شود. منظور از هم‌آوایی هم‌آوایی مطلق نیست بلکه نوعی تشابه آوایی و به عبارت دقیق، اشتراک در بعضی از آواهاست. این استدلال شاید مبتنی بر این نگرش شناختی باشد که اصل واژه به هر حال جایی در فرهنگ ذهنی اشغال کرده است و اگر معادل پیشنهادی نوعی نزدیکی آوایی با واژه اصلی داشته باشد، به یاد سپاری و بازیابی آن سهل‌تر و سریع‌تر خواهد بود و بار کمتری بر حافظه تحمیل خواهد شد.

۳- استدلال هماهنگی: در واژگان زبانی، حوزه‌های معنایی متعددی وجود دارد. در هر حوزه واژه‌هایی وجود دارد که با یکدیگر نوعی رابطه معنایی هم‌شمولی و از نظر صوری هم در مواردی تشابه دارند. مثلاً در حوزه معنایی زینت آلات به این واژه‌ها بر می‌خوریم: دست‌بند، گردن‌بند، انگشتری، انگو، گوشواره

۴- استدلال نگرشی: به نظر می‌رسد که در واژه‌گزینی سه منبع الهام وجود دارد: زبان مبدأ، زبان مقصد، مفهوم،

در واژه‌گزینی معطوف به زبان مبدأ، به ساختار و معنی واژه توجه و با استفاده از معانی اجزا و شیوه واژه‌سازی در زبان اصلی، معادل جستجو می‌شود. یعنی ملاک زبان مبدأ است... در موارد معدودی، مصداق مشابه پدیده در زبان مقصد جستجو می‌شود. یعنی به جای مراجعه به ساختمان واژه در زبان اصلی، مصداق واژه، یا مصداق مشابه آن جستجو می‌شود. در حقیقت این شیوه واژه‌گزینی نوعی مصداق‌یابی است.

منبع الهام سوم مفهوم یا پدیده یا مصداق است. استدلال نگرشی به واژه‌گزینی معطوف به مفهوم بر می‌گردد. یعنی توجه از زبان مبدأ و مقصد برداشته می‌شود و بر مفهوم متمرکز می‌گردد.

۵- استدلال گرایش: مبتنی بر نوعی روان‌شناسی جامعه استفاده‌کننده است؛ و در بسیاری از موارد، در کنار استدلال‌های دیگر قرار می‌گیرد. در ایران تا کنون تحقیق جامعی پیرامون گرایش‌های مخاطبان واژه‌گزینی انجام نگرفته است؛ اما در واژه‌گزینی با استفاده

۴. تحلیلی از اصطلاحات نقدی ادبیات معاصر عربی

در زمینه بهره‌گیری از اینچنین واژه‌گزینی‌ها ادبیات عربی نیز تحولاتی را از سر گذرانیده است. با توجه به مطالعات صورت گرفته خارج از مرزهای ملی ما اصطلاحات نقد، جلوه جهانی یافته است و دغدغه ناقدان معاصر عربی نیز نشانه اهمیت و در پرتو آن تلاش‌ها برای اصلاح و ایجاد اصطلاحات نقدی ادبیات است.

در کتاب "دلیل الناقد الادبی" آمده است:

«با مطالعه تحلیلی و سازنده در برخی از زمینه‌های تعامل ادبیات عربی با جریان‌ات نقد معاصر غربی، اصطلاحاتی را برگزیده‌ایم که بیش از آنکه غربی باشد، عربی است. پایه این اصطلاحات مطالعاتی است که دیدگاه‌های عربی به نقد غربی داشته است و ما چگونگی تعامل با غرب را در نظر داشته‌ایم. این پژوهش بر مبنای نظرگاه عربی به زمینه نقدی معاصر صورت پذیرفته است و چنانکه آشکار خواهد شد، این جهتگیری‌ها حاشیه‌ای نبوده و بلکه به مباحث اصلی و پراهمیت پرداخته است؛ اگرچه گاهی اصطلاحات ارائه شده، در ترکیب و دلالت‌ها، با نقد معاصر عربی هم خوانی ندارد» (البازعی، ۲۰۰۰: ۳۵۳)

۵. دوگانگی تعامل و برخورد با اصطلاحات

«از این اشاره تاریخی-چنان که توقع هم می‌رود-روشن است که انتخاب روش‌های شایسته دشوار می‌باشد. از این رو ناچار هستیم که بر اساس الگوهای مشخص به انتخاب بپردازیم. در این راه دو معیار اصلی وجود دارد: نخست جهتگیری نقدی و دوم تعامل کامل با نقد غربی. از این جهت است که دو گرایش بزرگ در تاریخ نقد معاصر عربی پدید آمده است. این دو گرایش با توجه به اساس شکلگیری دارای اهمیت می‌باشند. جهت‌گیری نقدی خود به دو شاخه: فورمالیسم = صورتگرایی و رئالیسم = واقعیتگرایی تقسیم می‌گردد. همچنین در کنار این دو روش، روش "ساختارگرایی" با دو شاخه: صورت‌گرایی و تکوینی = تولیدی به صورت نسبی هم‌سطح با دو صورت از دو گرایش پیشین قرار می‌گیرد. و این پدیده به توانایی دوگرایش اصلی در آمیختگی‌ها ارتباط می‌یابد. شاید

اینچنین تصویرسازی‌هایی بتواند تکامل "بیشتری" یابد؛ که قید "بیشتر" در اینجا دارای اهمیت است. زیرا زمینه‌های پرداخته نشده در این پژوهش، نقص‌های آشکاری را باقی خواهد گذاشت که امید است در پژوهش‌های آینده کامل شده و با رفع عیب‌ها کمیت بیشتری از نادانسته‌ها را به دانش بشری بیافزاید.» (البازعی، ۲۰۰۰: ۳۵۳، ۳۵۴)

نویسندگان در این کتاب با رویکردی نوین به اصطلاحات نقد ادبیات معاصر عربی در پی چاره‌جویی برآمده‌اند و نه تنها به ارائه نمونه اصطلاحات پیشنهادی متناسب با فرهنگ، ساختار و درونمایه ادبیات پرداخته‌اند، بلکه در مواردی نیز به تولید و ارائه اصطلاحات نوظهور پرداخته و خواننده با مطالعه این کتاب به پویایی اندیشه و افق دید گسترده نویسنده پی خواهد برد.

بیگانه گرایی - چنان که به بنظر می‌رسد - سابقه‌ای طولانی داشته و نزد متفکران این دوره و به ویژه متفکرانی که پس از جنگ جهانی دوم پدیدار شدند، صورت پدیده عمومی بارزی را یافته است. بیماری بیگانه گرایی که به از خود گسیختگی یا جدایی از جامعه منجر می‌گردد. که نتیجه ناآگاهی و نبود انسجام اجتماعی کسانی است که با جامعه خویش همخوانی ندارند. به هر حال شکاف میان فرد و جامعه مشکل تازه‌ای نیست و به دوره‌ای خاص، محدود نمی‌گردد. (العشماوی، ۱۹۸۰: ۵۲)

۶. جناس شرقی جایگزین بینامتنی

به دست جولیا کریستیوا معرفی گردید اما در حقیقت منشا نخستین بار intertext حقیقی این اصطلاح صورت گرایان روسی مانند شک洛夫سکی یکی از بزرگان مکتب صورت گرایی روسیه بودند. سپس میخائیل باختین کسی است که به عقیده بسیاری از ناقدان اولین کسی است که نظریه آمیختگی متن‌ها را ساخت و پس از آن جولیا کریستیوا نخستین کسی است که با بیان این پدیده به عنوان یک اصطلاح، آن را در زمینه نقد تطبیقی به کار برد. جولیا کریستیوا معتقد است که منظور از این اصطلاح این است که همه متن‌ها کاشی کاری‌هایی از اقتباس‌ها هستند و هر متن مکش و بیانی متفاوت از دیگر متن‌ها است. (عزام، ۲۰۰۱: ۳۰)

در زبان مقصد به intertext ناقدان معاصر ایرانی در ارائه جایگزین نگرشی اصطلاح ارائه الگوی پیشنهادی "بینامتنی" پرداخته‌اند که از واژه گزینی نگرشی به زبان مبدا

حکایت دارد. در زبان عربی نیز این اصطلاح مدت‌ها با واژه گزینی نگرشی به زبان مبدا "التناص" نامیده می‌شد که در حقیقت از "النص" به معنای "متن" گرفته شده و به در هم آمیختگی و ارتباط‌های مکشی متن از متن‌های پیشین حکایت داشت. سالها این اصطلاح به همین صورت بیان می‌گردید. تا اینکه با گسترش پژوهش‌های انجام گرفته در تاریخ و تمدن عربی با دریافت شباهت "جناس" این واژه که در بلاغت قدیم عربی وجود داشت به عنوان جایگزین و معادلی مناسب با فرهنگ عربی نوعی "جناس" معرفی گردید. اصطلاح جایگزین شده با توجه به اینکه بومی بوده و به فرهنگ ریشه دار گذشته اشاره دارد با توجه به اشتراک‌های موجود میان بلاغت ادبیات فارسی و عربی می‌تواند الگوی مناسبی در برداشت‌های ما در الگوبرداری از اصطلاحات بیگانه با نگاه به فرهنگ بومی ایرانی باشد.

با توجه به اینکه ما از ترجمه تحت الفظی بینامتنی در ادبیات ملی و در برخورد با این اصطلاح غربی واژه سازی "بینامتنی" را با نگاه به ساختار زبان مبدا داشته ایم. بهتر است مانند زبان عربی و با توجه به اشتراک‌های فرهنگی بلاغت میان دو زبان فارسی و عربی به ساخت اصطلاح دو کلمه ای "جناس شرقی" بپردازیم که به نوعی از وجود این اصطلاح در فرهنگ شرق نوع بیان تازه‌ای دارد.

۷. ادبیات اسلامی و نقد معاصر

اصطلاح ادبیات اسلامی در دو دهه پایانی قرن بیستم برای دلالت بر نوعی از ادبیات به وجود آمد که در سرزمین‌های عربی و اسلامی شکل گرفته و انتشار یافته بود. اساس این اصطلاح که بر عقیده اسلامی بنا شده است، شامل تصویرهایی از هستی می‌شود که در آن توجه و اهتمام به ساختار و زبان و عادات زیبایی شناسی را به صورت کلی مورد پژوهش قرار داده و هم راستا با پایه‌های اسلامی حرکت خود را ادامه می‌دهد (البازعی، ۲۰۰۰: ۲۵)

چنین به نظر می‌رسد که رویکرد اسلامی به پدیده نقد ادبیات معاصر خواهد توانست شخصیت مستقل اسلامی را شکل داده و از ویژگی‌های بارز آن وجود عنصر وحدت بخش اسلام خواهد بود و اسلامی شدن پژوهش‌های ادبی از دستاوردهای مهم آن به شمار می‌آید.

باید افزود که در باره جناس با توجه به گفته‌های پیشین واژه‌گزینی از نوع استدلال سابقه است و با وجود قدمت جناس در ادبیات بومی اصطلاح "جناس شرقی" به عقیده ما حتی با وجود ساختار دو واژه‌ای خواهد توانست بر اصطلاح "بینامتنی" که اصطلاحی نگرشی و ساخته شده با ساختار تقلیدی از زبان مبدا است برتری یابد. و اگرچه این اصطلاح معادل نسبی بینامتنی می‌باشد کاربرد بهتر و مناسب تری در زبان مقصد دارد.

۸. شرقکاوی در برابر الاستشرق

زمانهای بسیاری ما در برخورد با اصطلاحات غربی نیاز درونی به اصلاح ساختار واژه‌ای اصطلاح را در می‌یابیم. واژه "الاستشرق" از اصطلاحات معاصر است که مدلول اساسی و متداول آن، اهتمام و توجه علمی و دانشگاهی غربی‌ها به فرهنگ شرق و آسیا است. غربی‌ها به مشرق زمین روی آورده و با مطالعه گسترده فرهنگی به ترجمه و برداشت از فرهنگ شرقی‌ها می‌پردازند و به عبارت دیگر، غربی‌ها از نظر ادبی و همچنین از جهت ساختاری از شرق اثر می‌پذیرند. این اصطلاح با انتشار کتاب "الاستشرق" به وسیله ادوارد سعید منتقد عربی-آمریکایی در درونمایه اصطلاحی آن تغییرات اساسی ایجاد گردید. (البازعی، ۲۰۰۰: ۳۳)

ادوارد سعید در مطالعه انجام شده بر این اعتقاد است که شکلگیری آغازین "شرق کاوی" با منفعته‌ها و مصلحت‌های سیاسی غرب در ارتباط بوده و ما خواهیم توانست با تواناسازی و شکوفاسازی این اصطلاح اهداف استعماری و امپریالی^۱ غرب را پشت سر افکنده و با ادامه مطالعات شرقی توانمند گردیم.

در ارائه الگو مناسب واژه می‌توانیم با مراجعه به فرهنگ‌های فارسی سره که در آنها واژه "کاوش" به معنای "تفتیش"، "تجسس" و "تفحص" (حائریان اردکانی، ۱۳۸۴: ۱۶۳) آمده است از کاربرد اصطلاح "مستشرق" را که بیشتر با ساختار اسم فاعلی زبان عربی بیان می‌گردد، صرف نظر کرده و به ساخت واژه با توجه به استدلال هماهنگی بپردازیم. "کاو" در زبان فارسی پسوند فاعلی است که در آمیختگی با واژه "شرق" خواهیم توانست به ساخت اصطلاح "شرقکاو" در برابر "مستشرق" بپردازیم. با رعایت این نکته

۱. ایجاد امپراطوری در دوران استعمار

ادبیات فارسی خواهد توانست به توجه به گفته‌های پیشین درباره واژه سازی به هماهنگی این اصطلاح بنیادی و ساخت الگوی بهتر در زبان فارسی بپردازد.

۹. غربکاوی در برابر الاستغراب

با نگاه و دقت در اصطلاح "شرقکاوی" که پیش از این به توضیح مختصر آن پرداختیم، لزوم آگاهی ملت‌های شرقی از تحولات غرب اصطلاح نوظهوری را پدید خواهد آورد که به کوشش پژوهشگران شرق در مطالعه و شناخت غرب و مبانی فکری آن اشاره دارد. پژوهشگر معاصر مصری، "حسن حنفی" برای نخستین بار در گوشه‌ای از مطالعات خود، کتابی را با عنوان "الاستغراب" پدید آورد. حنفی در این کتاب از مطالعه غرب و شناخت آن سخن گفت. وی در شناخت فرهنگ بومی به اهمیت شناخت غرب پرداخت. ما در برخورد با این اصطلاح از همان پسوند فاعلی "کاوش" بهره می‌گیریم و به ایجاد اصطلاح نوظهوری در فرهنگ بومی می‌پردازیم. اگرچه این اصطلاح با نگاه به تجربه اصطلاح سازی زبانی جز زبان مبدا و مقصد و مفهوم و با برداشت ساختاری از "الاستغراب" که مصدر باب استفعال بوده و به طلب و فرا خواندن اشاره دارد و پسوند "کاوش" که به صورت "کاوی" و "کاو" به عنوان اصطلاح مناسب این اصطلاح بیان می‌داریم.

احمد طاهر مکی نیز در کتاب خود "مقدمه فی الادب الاسلامی المقارن" تا حدود زیادی به ادبیات اسلامی نگاه متفاوت داشته است. وی منشا ادبیات را برگرفته از متن اجتماع اسلامی می‌داند و در توصیف‌ها بر مطالعات شرقکاوی تکیه دارد. وی در پایبندی ادیب به اسلام کوشش وصف ناپذیری داشته است و ادبیات را از این جهت که در جامعه اسلامی رشد می‌یابد با مطالعات جداکاو در پی آن است تا به ارائه دیدگاه اسلامی ادبیات بپردازد. ویژگی‌های مشترک افزادی که دین اسلام را پذیرفته و با تاکید و تکیه بر نقاط مشترک، تصویری همسان میان آنها ایجاد گردیده است. (مکی، ۱۹۹۴: ۹۴)

۱۰. ادبیات تطبیقی

"ادبیات تطبیقی" که در زبان و ادبیات عربی "الادب المقارن" نامیده شده است، برای

نخستین بار از اواسط قرن نوزدهم در ادبیات به وجود آمد. در حقیقت گسترش مقارنه و مقایسه میان اروپا و ایالات متحده آمریکا سنگ بنای روش ساخت علوم با نگاه به زبان دیگر گردید. علمی که زمانی به آنها یک جنبه و یکسویه پرداخته می‌شد به زمینه مقایسه رسیده و پژوهشگران ادبیات و زبان‌شناسی، مقایسه را مهمترین وسیله در شخات علوم به شمار آوردند. و به دنبال این تغییر بود که زمینه‌های جدیدی مانند: "قانون تطبیقی"، "ادیان تطبیقی" و... ظاهر شد و حرکت به سمت مقایسه به افزایش حجم مطالعات و گسترش زمینه‌های گوناگون علوم انجامید. متخصصان در تلاش برآمدند که این پراکندگی را از طریق مقایسه به وحدت برسانند تا تمامی علوم در یک عنوان مشترک با شعبه‌های گوناگون در دسترس بشر قرار گیرد.

مکتب آمریکایی در این اصطلاح اعتقاد به وحدت ادبیات را دنبال می‌کرد. اما در برابر این مکتب، مکتب فرانسوی قرار می‌گرفت. که این اختلاف دیدگاه تا امروز همچنان باقی است. تاثیرپذیری‌ها و تاثیرگذاری‌ها و مقایسه و ترجمه و جریان‌ها و حرکت‌های ادبی گوناگون به نوعی به درهم آمیختگی متن‌های بیگانه انجامیده است. ادبیات تطبیقی به عقیده این ادیبان، سراسر جهان کنونی را درنور دیده است و مرز مشخصی ندارد. "(البازعی، ۲۰۰۰: ۳۶۰)

موضوع مورد نظر ما ورود این اصطلاح به فرهنگ و ادبیات بومی ایرانی است. به راستی آیا ما با این اصطلاح همان برخوردی را داشته‌ایم که غرب آن را تجربه کرده است؟ اگر چنین است! آیا در واژه‌گزینی این اصطلاح، دقت لازم را به کار برده ایم؟ به راستی لفظ "تطبیق" در ادبیات بومی ما به چه معنا است؟ در فرهنگ معین آمده است:

تطبیق: برابر کردن دو چیز با هم، با هم مطابق ساختن، برابری (معین، ۱۳۸۰: ۱۰۹۵)
آیا به راستی معنای هسته‌ای و اولیه این اصطلاح با واژه اصطلاح خودساخته "ادبیات تطبیقی" هماهنگی دارد؟!

با توجه به این ناهماهنگی معنایی ما با مراجعه به واژگان فارسی به جستجوی اصطلاحی جایگزین پرداختیم. به عقیده ما با توجه به استدلالی که خواهیم داشت اصطلاح پیشنهادی جایگزین در چارچوب استدلال واژه‌گزینی "نگرشی زبان مبدا" خواهد توانست در شخصیت مستقل زبان و ادبیات فارسی نگرشی متفاوت ایجاد کرده و به

پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی پویایی دوچندان ببخشد.

در فرهنگ فارسی معین آمده است:

انگار: پندار، وهم، گمان و... (معین، ۱۳۸۰: ۳۸۸)

برابر: همسنگ، همسان، هموزن، مطابق، معادل و... (معین، ۱۳۸۰: ۴۹۰)

ما با پیشنهاد ساخت اصطلاح "ادبیات برابر انگار" در جایگزینی واژه اصطلاح: "ادبیات تطبیقی" با توجه به استدلال هماهنگی واژه گزینی به ساخت و جایگزینی این اصطلاح در برابر "ادبیات تطبیقی" می‌پردازیم.

۱۱. نقد ادبی

"نقد" واژه‌ای عربی است. این واژه در فرهنگ واژگان عربی-فارسی "لاروس" چنین تعریف شده است:

نَقَدَ- نَقْدًا الدراهم و غیرها: در درهم‌ها و جز آنها نظر کرد تا خوب آنها را از بد جدا کند. (طیبیان، ۱۳۸۱: ۲۰۷۰)

در حقیقت ما این اصطلاح را بدون هیچ تغییر ظاهری و محتوایی از فرهنگ و ادبیات عربی گرفته‌ایم و به ادبیات بومی فارسی وارد ساخته‌ایم. و هیچ زمانی در پی آن نبوده‌ایم که با توجه به واژه سازی زبان بومی به معادل یابی مناسب این اصطلاح بپردازیم. و حتی اندیشمندان ما کتاب‌های بسیاری با همین عنوان منتشر و به چاپ آن پرداخته اند. ما با مراجعه به "فرهنگ فارسی سره" دو واژه "جدا" و "کاوش" را می‌یابیم که در آمیزشی ابتکاری خواهد توانست جایگزینی مناسب در برابر اصطلاح "نقد ادبی" باشد.

در فرهنگ فارسی سره آمده است:

جدا: تفریق، استثنا (حائریان اردکانی، ۱۳۸۴: ۷۳)

کاوش: تفتیش، تجسس، تفحص (حائریان اردکانی، ۱۳۸۴: ۱۶۳)

به عقیده ما اصطلاح "جداکاوی ادبی" معادل واژگانی مناسب در جایگزینی "نقد ادبی" خواهد بود و نگرش محتوامدار به ایجاد شخصیت مستقل در ادبیات بومی ما کمک بسیاری خواهد کرد.

۱۲. نتیجه

- ۱- تلاش در معادل سازی اصطلاحات وارد شده به نقد ادبیات فارسی می‌تواند به پویایی ادبیات بومی بیانجامد
- ۲- اندیشیدن به اصطلاحات و ماهیت آنها خواهد توانست به اصلاح ساختار ترجمه‌ای و در برخی موارد به یافتن معادل‌های مناسب با ادبیات بومی گردد
- ۳- اگرچه زبان و ادبیات عربی از جهت اشتقاق‌های واژگانی و عمق معنایی توانایی ساخت و معادل سازی واژگانی را بهتر از زبان و ادبیات فارسی دارا می‌باشد اما ادبیات فارسی نیز این توانایی را دارد که با تثلیذ از ساختار شکلگیری اصطلاحات نقدزبان و ادبیات عربی به ارائه اصطلاحات معادل با تکیه بر فرهنگ ایرانی و اسلامی بپردازد
- ۴- تلاش در یافتن و جتی ساخت اصطلاحات بومی در عرصه نقد ادبیات معاصر فارسی خواهد توانست به ادبیات ما جلوه استقلال ادبی داده و با پویاسازی اندیشه‌ها به تولیدهای ادبی از این جهت گه ساخته ذهن ادیب ایرانی است بر ادبیات جهانی تاثیرگذار باشد.

منابع و مأخذ:

- الف- کتابنامه فارسی
- جرّ، خلیل. ۱۳۸۱. فرهنگ لاروس، ترجمه طبیبیان حمید، تهران: انتشارات امیرکبیر
- حائریان اردکانی، محمود. ۱۳۸۴. فرهنگ فارسی سره، همدان: انتشارات نور علم
- فرشیدور، خسرو. ۱۳۶۳. درباره ادبیات و نقد ادبی، ج ۱ تهران: انتشارات امیرکبیر
- معصومی همدانی، حسین، ۱۳۸۲، /خبر دومین هم‌اندیشی مسائل واژه‌گزینی و اصطلاح‌شناسی، نامه فرهنگستان، شماره ۲۱
- معین، محمد. ۱۳۸۰. فرهنگ فارسی (متوسط)، جلد دوم تهران: انتشارات امیرکبیر
- نعمت زاده، شهین. ۱۳۷۹. /استدلال در واژه‌گزینی و اصطلاح‌شناسی، شماره ۱۶: نامه فرهنگستان
- ب- کتابنامه عربی
- الرویلی، میجان؛ البازعی، سعد. ۲۰۰۰م. /دلیل الناقد الادبی، المغرب: المركز الثقافی العربی الدار البیضاء
- عزّام، محمد. ۲۰۰۱م. /النص الغائب- تجلیات التناس فی الشعر العربی، دمشق: اتحاد الکتاب العرب

٥٦ مجموعه مقالات دومين كنڊره ملي علوم انساني

العشماوى، محمد زكى. ١٩٨٠. /الادب و قيم الحياه المعاصره، بيروت:دار النهضه العربيه للطباعه و النشر
مكى، الطاهر احمد. ١٩٩٤م. مقدمه فى الادب الاسلامى المقارن، القاهره: عين الدراسات و البحوث و
الدراسات الانسانيه و الاجتماعيه

مبانی رویکردی مبتنی بر جهان بینی اسلامی به ماهیت زبان

محمد خاقانی اصفهانی*

چکیده

زبان شاید انسانی‌ترین ملکه در میان ملکات آدمی باشد، و شاید اخص آن ملکات باشد. اهمیت زبان در تکوین شخصیت انسان هم مورد تأکید قرآن کریم و هم سایر ادیان آسمانی است. دانشمندان مسلمان و عمدتاً ایرانی برای فهم اسرار زبان قرآن، **فقه اللغة** زبان عربی را تأسیس کردند، و این دانش با آثار بزرگانی چون خلیل بن احمد فراهیدی و سیبویه در طلیعه علمی قرار گرفت که به تبلور تمدن عظیم اسلامی انجامید. اما افسوس که این زبان‌شناسی عربی در پژوهش‌های آنان از گستره زبان عربی فراتر نرفت و به تبیین مبانی زبان‌شناختی مشترک همه زبانها نپرداخت. با سفارش مقام معظم رهبری به بومی سازی علوم مختلف، به‌ویژه علوم انسانی، رویکرد شورای عالی انقلاب فرهنگی در تحقق این نیاز وافر و تعیین دانش زبان‌شناسی به عنوان یکی از اولویت‌ها در حرکت بومی سازی علوم، در این جستار، نظریه **"نشانه شناسی و زبان‌شناسی اسلامی"** با طراحی الگوی **دستور زبان هستی‌گرا** - در برابر مکاتب ساختارگرا، صورتگرا و نقش‌گرا - که یک دستور نظری (Speculative Grammar) و همزمان یک دستور کاربردی (Applied Grammar) است، برای بررسی و تنقیح در اختیار جامعه علمی کشورمان قرار می‌گیرد. هدف اصلی این پژوهش، ارائه زیرساخت‌های نظری نظامی نو از دستور زبان با اعتقاد

* دانشیار گروه عربی دانشگاه اصفهان

به تناظر هستی با زبان است.

این پژوهش در سی گزاره به اختصار تبیین خواهد شد تا از این رهگذر امکان تدوین دستور زبانی جهانی با رهیافت های قرآنی ممکن گردد.

کلیدواژه‌ها: نشانه شناسی، زبان شناسی، فلسفه زبان، دستور زبان هستی‌گرا

پیشگفتار

اهمیت زبان در تکوین شخصیت انسان؛ هم مورد تأکید قرآن کریم و هم سایر ادیان آسمانی است. قرآن کریم بیان را (که می تواند بالاترین مصداق آن زبان بشری باشد) موهبتی الهی برای بشر دانسته است که توسط خدا به او تعلیم شده است. خلقت انسان که بار خلافت خدا در همه هستی را بر دوش می کشد، با تعلیم بیان به او در کنار هم نشسته است: ((خلق الإنسان علمه البيان)) - الرحمن: ۴- تعلیم اسماء به عنوان رمز تفضیل و خلافت الهی انسان معرفی شده است: ((وعلم آدم الأسماء كلها)) - البقرة: ۳۱- همچنین، خدا به قلم و آنچه می نویسند سوگند خورده است: ((ان والقلم وما یسطرون)) - القلم: ۱- دانشمندان مسلمان و عمدتاً ایرانی برای فهم اسرار زبان قرآن با تأسیس **فقه اللغة** زبان عربی افتخاری بزرگ برای تمدن اسلامی رقم زدند، و این دانش با آثار بزرگانی چون خلیل بن احمد فراهیدی، سیبویه، ثعالبی و... در طلیعه علمی قرار گرفت که به تبلور تمدن عظیم اسلامی انجامید. اما کاستیهایی چون حصر پژوهش مسلمانان به زبان عربی، بارقه هایی از تعصب دینی در مورد برتری زبان عربی بر سایر زبانها و آسمانی بودن و توقیفی بودن آن، و اعتقاد به این که زبانهای دیگر همه جلوه های تحریف شده زبان عربی اند، و کاربرد قواعد منطق ارسطویی در صرف و نحو عربی، از فقه اللغة عربی یک دستگاه کامل زبان شناختی ساخت، تا این که سرانجام غریبان در نیمه قرن نوزدهم زبان شناسی نو را در گستره ای وسیع عرضه کردند که شامل زیرمجموعه های متنوع و مکاتب مختلف شد.

متأسفانه این زبان شناسی عربی در پژوهش های آنان از گستره زبان عربی فراتر نرفت، و به تبیین مبانی زبان شناختی مشترک همه زبانها نپرداخت، و زمانی که پژوهشگران غربی در رفع این کاستی کوشیدند و مکاتب زبانی متنوع معاصر و از جمله زبان شناسی زایشی و گشتاری را رقم زدند، محققان برجسته این عرصه در کشور ما و در

جهان اسلام، از ترجمه دستاورد غربیان و نهایتاً تطبیق مبانی آنها بر ساختهای دستوری زبان های فارسی و عربی فراتر نرفتند.

اگر جامعه اسلامی بخواهد کاستی بزرگان سلف خود را جبران کند، و این رشته از دانش بشری را که در راهبرد سایر علوم انسانی سهمی بزرگ دارد بومی کند، چاره‌ای ندارد جز این که با چشمی به دستاوردهای مثبت مکاتب زبان‌شناسی غربی بنگرد و با چشمی به واکاوی آموزه‌های اسلامی و قرآنی در زمینه حقیقت زبان و عملکرد آن بپردازد و با اصالت و بداعت طرحی نو در تبلور دانشی نو با عنوان زبان‌شناسی اسلامی بریزد.

این نظریه همه دیدگاه‌های پیشین را در مورد زبان، اعم از نگاه ارسطوئیان، تبیین دانشمندان مسیحی و یهودی و حتی اسلامی و سرانجام فلسفه های زبان و مکاتب زبان‌شناختی نو را به چالش می‌کشد و تعاریف کهن و نو از زبان را - که آن را به رفتاری بشری و در عین حال پیچیده فروکاسته‌اند - نقادی می‌کند و سپس الگویی تازه برای تبیین دستور زبان بشری که همسو با زبان سایر موجودات، و بلکه ملهم از دستور زبان تمامیت هستی است، ارائه می‌دهد.

در نظریه ما؛ ناکارآمدی مکاتب زبان‌شناختی در تعریف زبان معرفی عملکرد آن در لایه های مختلف آن، و ارائه قوانین و مقررات آن، تحلیل روشهای آموزش زبانهای اول و دوم و سوم، تبیین رمز و راز اختلاف زبانهای بشری، و سرانجام ناکارآمدی روشهای ترجمه بین زبانی و درون زبانی، مشکلاتی برآمده از نگاه فروکاهنده (تقلیل گرا) به زبان و عدم درک مسانخت آن با اصل هستی معرفی شده است. انگیزه این نگاه فروکاهنده را بیشتر باید در نگاه به خود هستی دانست که نگاهی سهل و ممتنع است.

پارادایم حاکم بر این نظریه، اعتقاد به تناظر هستی با زبان است: هستی، زبان نهفته و زبان، هستی آشکار است. مانند آنکه در فیزیک نسبیت ماده، انرژی منقبض و انرژی، ماده منبسط است (E: MC²). بر این اساس، زبان با علوم حقیقی اعم از فلسفه، ریاضیات، و علوم تجربی تعاملی دوسویه دارد. زبان نه یک رفتار عرضی تصنعی و ثانوی بشری، بلکه وصفی است مشترک میان همه موجودات جهان، بلکه بالاتر: وصفی برخاسته از حاق وجود یا ژرفای هستی. **هستی بطن زبان است و زبان ظاهر هستی.** آن چنانکه گویی دو روی یک سکه اند. این دو در عین داشتن اختلاف مفهومی، با هم اتحاد مصداقی دارند. این فرضیه ای است که در این پژوهش در صدد اثبات آنیم.

در این نظریه؛ زبان امری مسانخ هستی و - با اندکی محافظه کاری - صفتی عین ذات آن است. بر این اساس؛ هستی مطلق، خود زبان مطلق، و هستی محدود، خود زبان محدود است. زبان در انحصار حیوان و انسان نیست، و ظلی ممدود است که سرتاپای گیتی را در دو لایه فیزیک و متافیزیک فراگرفته است یا آن را باز می نماید. تکیه‌گاه فلسفی این نظریه در بخش هستی شناسی (Ontology) نظریه: "اصالت وجود"، و در بخش شناخت شناسی و ذهن شناسی (Epistemology) نظریه: "النفس جسمانیة الحدوث و روحانیة البقاء" است، که هر دو از اصول مکتب حکمت متعالیه نابغه ایرانی، حکیم صدر المتألهین شیرازی است. رهیافتهای عرفانی حضرت امام خمینی (ره) نیز الهام بخش زیرساختهای این نظریه در تبیین هویت نشانه گرا یا مرآتی موجودات عالم مشکک، و تبیین کثرت‌ها برپایه وحدت وجود عرفان اسلامی بوده است.

مبانی نظری دستور زبان هستی گرا

در این جستار سی گزاره را که اصول و مبانی فکری نظریه زبان شناسی اسلامی ما را تشکیل می دهد به اختصار بازگو کرده، نتایج کاربردی و عملی تطبیق آنها را بر ساختار زبانهای مختلف به جستارهای دیگر واگذار می کنیم.

۱. زبان؛ پدیده ای سهل و ممتنع

زبان بشر مقوله‌ای بسیار ساده و همزمان بسیار پیچیده است. مکاتب دستور زبان سنتی و نو در تبیین مقوله‌های زبانی با یکدیگر اختلافات فاحش داشته و دارند، که خود مبین پیچیدگی این پدیده است. ولی هیچ یک از آنها موفق به خلق دستگاهی برای پاسخ‌گویی به پرسشهای دستور زبانی بشر نشده است. به عنوان نمونه: "دستور و فرهنگ لغت مجموعاً برای تعبیر و درک جمله‌ها به گونه‌ای که منطبق با تعبیر و درک سخنگوی بومی زبان باشد، کافی نیست" (دبیرمقدم، ۱۳۸۷: ۱۳۶).

۲. ناکارآمدی تعاریف سنتی از زبان

نقیصه مکاتب دستور زبانی حاکی از نگاه غلط به زبان و تعریف ناکارآمد از آن و کارکردهای آن است.

تعاریف مختلف از زبان:

در تعاریف سنتی قدما از زبان به تعبیری از این دست برمی خوریم:

- زبان مجموعه صداهایی است که به وسیله آنها هر قومی از اقوام بشر اهداف خود را برای یکدیگر بیان می کنند. این تعریف از ابوالفتح عثمان ابن جنی است.^۱ در این تعریف زبان اولاً و بالذات گفتار است و ثانیاً و بالعرض نوشتار.
- زبان بیان رموز و نشانه هایی است برای رساندن فکر و اندیشه به دیگران.^۲ این تعریف، زبان گفتاری و نوشتاری را در عرض یکدیگر قرار می دهد.^۳
- اما تشتت تعاریف نو از زبان در عبارات زیر قابل ملاحظه است:
- سوسور: زبان نظامی از آواهاست که با نظامی از مفاهیم مرتبط است.
- هومبلت: زبان بدواً "وسیله تفکر"^۴ و "حدیث نفس"^۵ است (دبیرمقدم، ۱۳۸۷: ۱۶۵).

- بلومفیلد: زبان مجموعه ای است از جمله هایی که می توان در یک جامعه زبانی تولید کرد. البته این عبارت و بیان بلومفیلد توضیحی در مورد زبان است چون در تعریف نباید معرف در معرف به کار رود، وگرنه تعریف شیء به خود و دور منطقی حاصل می شود.
- برخی از زبان شناسان: زبان نظامی است که از نشانه های آوایی ساخته شده است و برای ایجاد ارتباط انسانی، و انتقال پیام به کار می رود (سمیعی، ۱۳۸۶: ۴).
- دستوریان زایشی و گشتاری: به مجموعه نامحدود جمله هایی که دستور زبان می تواند بزیاند یا تولید کند، زبان گفته می شود (باطنی، ۱۳۵۶: ۱۳۳).
- تعریف سنتی از زبان به عنوان: "وسیله ای برای برقراری ارتباط با دیگران" فروکاستن زبان به یکی از اوصاف فرعی و ثانوی آن است. زبان خود اندیشه است نه صرفاً وسیله انتقال آن.

هومبلت معتقد است زبان را نباید صرفاً به عنوان وسیله ای برای ایجاد ارتباط تلقی کرد، بلکه نقش ارتباطی و عملی آن را می بایست فرعی و ثانویه دانست. زبان به عنوان یک وسیله ارتباطی تنها در مورد نظام های ارتباطی حیوانات و نظام های ارتباطی

1. <http://www.banitamim.net/forum/showthread.php?t=43644>

2. <http://vb.groub.com/showthread.php?t=5351>

۳. تعاریف دیگری از زبان در پایگاه زیر قابل دسترسی است:

<http://kinder-garten.1talk.net/t292-topic>

4. Instrument/means of thought

5. Self - expression

ساختگی همچون زبان میانجی مصداق پیدا می کند. (دیبرمقدم، ۱۳۸۷: ۱۶۶). دانشمندان عصر کهن از ارسطو گرفته تا اصحاب وجه همگی این نکته را مسلم انگاشته بودند که زبان در سلسله مراتب پیوندها و وابستگی ها بر اندیشه و انتزاع تکیه دارد، و لذا این دوتای اخیر بر آن یکی مقدم اند.

اما یوهان گوتفرد فون هردر^۱ بنای نظر خود را بر این فرض نهاده بود که زبان و اندیشه هر دو منشائی مشترک دارند، به موازات هم پیشرفت کرده اند و با هم از مراحل مختلف و متوالی رشد و کمال گذشته اند؛ و چون زبان و اندیشه متکی بر یکدیگرند، ناگزیر انگاره های فکری ملت های مختلف و ادبیات مطلوب هریک از آنها را نمی توان به درستی خواند و فهم کرد، مگر آنکه این کار در چارچوب زبانهای خود آن ملت ها صورت پذیرد... هردر در اثر خود اظهار داشت که زبان و اندیشه از یکدیگر جدایی ناپذیرند و زبان هم ابزار اندیشه آدمی است، هم محتوای آن و هم صورت آن (روبینز، ۱۳۷۰: ۳۲۷).

۳. تناظر تعریف هستی و تعریف زبان و بداهت آنها

در اینجا منظورمان از تعریف شرح الاسم است و نه تعریف منطقی به حد و رسم. بنا بر این نوع تعریف؛ ((الوجود هو الظاهر لنفسه والمظهر لغيره)): هستی خود به خود روشن و نیز روشنی بخش ماهیت هاست. زبان نیز همچون هستی معرف خود و تعریف گر سایر اندیشه های بشر است.

فلسفه کلاسیک اسلامی با اتصاف وجود به عنوان بدیهی ترین بدیهیات، آنرا تصویری تعریف ناپذیر می داند و کوشش برای تعریف آن را مستلزم دور منطقی می داند که باطل است.

در این نگاه فلسفی نه تنها اصل هستی بلکه هر صفتی که از حاق آن برخیزد نیز بدیهی و غیر قابل تعریف است:

"چون محال است وجود متصف شود به حالاتی که معدوم اند، لذا احکام و حالات وجود منحصر خواهند شد در احکامی که مساوی وجود من حیث هو موجود باشند مانند خارجیت مطلقه، وحدت عامه و فعلیت کلیه که همه اینها مساوی موجود مطلق هستند..." (طباطبایی، ۶۰).

1. Johan Gottfried von Herder

اما نباید غفلت کرد که وجود در همان حال که بدیهی ترین تصورات ذهن بشری است، از هر اندیشه دیگری بعید المنال تر و در قلّه قافی است که درک کنهش در توان بشر نیست.

هستی همواره یکی از مضمون‌های سترگ فلسفه غرب بوده است. بی حوصلگی قابل پیش بینی ما در باب هستی شناسی متکی بر پاره ای پیشداوریهای کاملاً جالب توجه است. نخست، چنان که هایدگر یادآور می شود، هستی شناسی فرض می گیرد که هستی می بایست کلی ترین مفهوم ها باشد، زیرا بر چیزی اطلاق دارد که همه ی چیزها در آن اشتراک دارند. دوم، فرض می گیرد که هستی مبهم و تعریف ناپذیر است، زیرا چگونه می تواند چیزی چنان کلی باشد که هیچ گونه ویژگی متمایزی نداشته باشد؟ پیش فرض سوم این است که همه ی ما درجا هستی را درمی یابیم بی آن که حتی در باره ی آن بیندیشیم. در هر حال هر کودکی می تواند فعل: "بودن" را به کار ببرد و معنای هستی را از آن بفهمد.

درست مانند هستی، زبان نیز درگیر پارادوکس بداهت است: از جهتی پدیده ای است کاملاً روشن که برخی متخصصان ارائه تعریف منطقی از آن را دوری باطل می دانند و برآن اند که هرچیزی را با زبان باید تعریف کرد، اما تعریف زبان به وسیله خود زبان مستلزم توقف شیء بر نفس و باطل است. ویتگنشتاین معتقد است: توصیف زبان توسط خود زبان نوعی همان گویی (tautology) است (دینه سن، ۱۳۸۰: ۱۴).

۴. تناظر "خودابرازگری" (Self - Evidence) هستی و زبان

هستی به خودی خود حقیقتی "خودابرازگر" (self – evident) است و زبان از همین خودابرازگری سرچشمه می گیرد. به نظر ما خدا که هستی مطلق است از همان رو که هستی مطلق است همواره در کار ابراز خویش است. ((شهد الله أنه لا إله إلا هو)) — آل عمران: ۱۸ — و لذا همیشه در حال سخن گفتن است: ((إنما أمره إذا أراد شيئاً أن يقول له كن فيكون)) — یس: ۸۲ — و چون با سخن خود را ابراز می کند همواره و بی لحظه ای درنگ با همین سخن در کار آفرینشی بی وقفه و بی پایان است ((کل يوم هو فی شأن)) — الرحمن: ۲۹ — به نظر ما هستی بالذات حقیقتی "خودابرازگر" است، و زبان از همین خودابرازگری سرچشمه می گیرد ((شهد الله أنه لا إله إلا هو)) — آل عمران: ۱۸ (رک. به: خاقانی، ۱۹۹۹ و خاقانی، ۱۳۷۹).

۵. تناظر هستی و ذهن

در باب تناظر هستی و ذهن در فلسفه اسلامی تأکید فراوان شده است. اساساً هدف فلسفه را فلاسفه اسلامی اثبات تناظر یا مضاهات بین وجود عینی و وجود ذهنی معرفی کرده اند: "الحکمة صیوره الإنسان عالماً عقلياً مضاهياً للعالم العینی" (طباطبایی).

۶. تناظر ذهن و زبان

برعکس پذیرش تناظر فوق بین هستی و ذهن، تناظر ذهن و زبان تحت تأثیر تعریف تقلیل گرای زبان به ابزار انتقال اندیشه از نظر فلاسفه اسلامی مغفول مانده است. به نظر ما؛ زبان؛ همان اندیشه، اندیشه؛ همان حضور، و حضور؛ همان هستی است.

زبان ————— اندیشه ————— حضور ————— هستی

پس: زبان همان هستی و هستی همان زبان است. اختلاف هستی و زبان در بروز و کمون است. هر چیز هستند از همان جهت که هست، سخنگوست و هر چیز سخنگو از همان جهت که سخنگو است، هستند است. خدا برای خلق هر موجود با او سخن می گوید. خلق یک اثر ابراز توانمندی های خالق و اظهار ویژگی های درونی اوست، و سخن نیز ابراز و اظهار مکنونات فرد سخنگوست. بدیهی است همانندی هستی و زبان در تحلیل ما به اصطلاح اتحاد در مصداق است نه در مفهوم. نظیر اتحاد وجود با دیگر صفات ذاتی اش مانند: وحدت، فعلیت، کمال و غیره.

بلومفیلد از گفت و گو با خود به مثابه اندیشیدن، سخن به میان می آورد. به نظر هومبلیت زبان و تفکر دو روی یک سکه اند. او معتقد به نظریه جبر زبانی است. جوهره جبر زبانی این است که محتوای مفاهیم هر زبان تعیین کننده طرز تفکر و جهان بینی سخنگوی بومی آن زبان است (دیبرمقدم، ۱۳۸۷: ۱۶۷).

چامسکی معتقد است تلقی هایی که زبان را جدای از ویژگی های ذهن / مغز در نظر می گیرد در واقع از زبان برونی^۱ بحث می کند (همان: ۳۵). قابل ذکر است که در برنامه کمینه گرا، چامسکی در تبیین برخی رخداد های دستوری از عناوین روان شناختی کمک می گیرد که مؤید رابطه بین زبان و ذهن است، مانند اصل طمع^۲، که بر اساس آن حرکت هر گروه اسمی به منظور خدمت به خود و به طمع ارضای مشخصه های خود انجام می گیرد

1. Externalized Language = E - Language
2. Principle of Greed

(همان: ۶۲۲).

۷. گستره زبان؛ انسان یا هستی؟

در نظریه ما زبان منحصر به خدا و انسان نیست، بلکه همه موجودات مجرد و مادی را شامل می شود. در فرهنگ قرآن زبان، وصف عام هستی است و از گفت و گوی خدا با فرشتگان، انسان، حیوانات و حتی زمین و آسمان سخن رفته است. در این نظریه؛ زبان خدا بالاترین و برترین زبان، و زبان ماده پست ترین سطح زبان است. زبان بشر دنباله طبیعی زبان سایر حیوانات است. به اعتقاد هورن توک^۱ زبان بدان گونه که شناخته ماست از دل بانگ ها و فریادهای طبیعی سرچشمه گرفته است. بانگ ها و اصوات طبیعی را توک با اصوات (در زبان بشری) برابر می داند و می گوید: کاخ سخن بر ویرانه های اصوات بنیاد نهاده شده است.

در آموزه های قرآنی گستره زبان به وسعت تمامی هستی است:

- خدا سخن می گوید: ((و کلم الله موسى تكليما)) - النساء: ۱۶۴ -
- فرشتگان سخن می گویند: ((قالوا فيم كنتم)) - النساء: ۹۷ -
- پرندگان سخن می گویند: ((قال جئتكم من سبأ نبأ يقين)) - النمل: ۲۲ -
- موران سخن می گویند: ((قالت نملَةٌ يا أيها النمل ادخلوا مساكنكم)) - النمل: ۱۸ -

-

- زمین و آسمان سخن می گویند: ((قالنا أتينا طائعين)) - فصلت: ۱۱ -
- رعد آسمان سخن می گوید: ((ويسبح الرعد بحمده)) - الرعد: ۱۳ -
- و در نهایت همه مخلوقات سخن می گویند: ((إن من شيء إلا يسبح بحمده ولكن لا تفقهون تسبيحهم)) - الإسراء: ۴۴ -

۸. زبان هر موجود؛ معرف مرتبه آن

زبان هر بخش از موجودات بهترین معرف سعه وجودی آن مرتبه است. بدین قرار، بهترین راه درک اسرار هویت آدمی شناخت دقایق و ظرایف زبان اوست. بر این اساس، زبان هر موجود تابعی از سعه وجودی او و تعیین کننده قد و قامت

متکلم و مخاطب آن است^۱: زبان هستی مطلق، یا زبان مطلق هستی، به عبارتی: زبان خدا زبانی عام و جهان شمول، و خطاب به همه هستی است، و در هر بخش از مراتب هستی نیز با زبانی ویژه آن بخش مواجهیم که مقررات صرف و نحو خود را از نحوه تحقق آن بخش استعاره می کند (نظیر: زبان متافیزیکی، زبان فیزیکی)، و در هر یک از این دو لایه نیز با خرده زبانها روبه روییم (مانند: زبان جمادات، زبان گیاهان، زبان حیوانات که هر لایه صرف و نحو خاص خود را دارد).

ما اقرار می کنیم که در توجیه تناظر بین هستی و زبان با مخالفین سرسختی مواجهیم: محمد رضا باطنی که مخالف این دیدگاه است گفته است:

۹. تناظر ظاهر و بطن با روساخت و زیرساخت

تفکیک زبان به دو لایه ژرف ساخت (شامل وجوه اشتراک همه زبانهای بشری) و روساخت (شامل ویژگی های اختصاصی هر زبان) از دستاوردهای برخی مکاتب زبان شناسی نوین غرب است. ما در نظریه خود زیرساخت را به تکوین فکر و تصدیق ذهنی و روساخت را به زبان و تکوین نحو آن اطلاق می کنیم. لذا زیرساخت نظریه ما با ژرف ساخت یا ژ- ساخت نظریه چامسکی یگانه نیست.

هستی نیز در فلسفه ما دارای زیرساخت (بطن) و روساخت (ظاهر) است و از این دو مقوله در مکاتب فلسفی غرب به نومن و فنومن یاد می شود.

۱۰. تناظر فیزیک و متافیزیک با لفظ و معنا

گرایش به تقابل و تضاد فیزیک و متافیزیک در دستور زبان یادآور تقابل و تضاد لفظ و معناست. در فلسفه کلاسیک با کاربرد واژه ماوراء الطبیعه یا مجردات و مفارقات این تقابل مورد تأکید قرار گرفته است. در حوزه بشری جسم فیزیکی انسان و روح متافیزیکی او به قفس و مرغ مانند شده اند که بازتاب اوج تعاند و ناسازگاری این دو در مکاتب فلسفی مشائی و اشراقی است.

همین تقابل را در فلسفه دکارت به عنوان تأثیرگذارترین مکتب فلسفه عقلانی در غرب معاصر شاهدیم. اما این تعاند در فلسفه حکمت متعالیه ملاصدرای شیرازی رنگ

۱. لذا خدا تصمیم حمل امانت خود را به همه کائنات ابلاغ کرد و آن که در ظرف وجودی خود تحمل آن مطروف را داشت آن را پذیرفت.

می‌بازد و رابطه مرغ و قفس جای خود را به رابطه میوه و درخت می‌دهد. ملاصدرای شیرازی با ابداع نظریه: "النفس جسمانیة الحدوث وروحانیة البقاء" خط بطلانی بر ایده مرغ و قفس سینایی (و ثنویت دکارتی سوژه و ابژه) کشید. به نظر او نمی‌شود باور کرد که یک جوهر کاملاً مجرد به معنای کلاسیکی اش در یک جسم کاملاً مادی و ذاتاً مغایر با متافیزیک محبوس شود! واقعیت این است که وجود از فرق سر تا نوک پا دارای وحدتی اتصال و ((ظلّ ممدود)) الهی است، و به همین سبب در آموزه های فلسفه اسلامی برای تحقق این اتصال با مفاهیمی نظیر برزخ یا مثال که رابط عقل کاملاً مجرد با طبیعت کاملاً مادی است، مواجهیم.

در نظریه دستور زبان هستی گرا معنا در لفظ چون روح در جسم آدمی است. رابطه روح و جسم رابطه مرغ و قفس یا رابطه دو دشمن بیگانه با یکدیگر نیست. برخلاف نظریه های صورت گرا که در آن صورت اصل است و معنا و نقش فرع، و نیز برخلاف نظریه های نقش گرا که در آنها نقش ارتباطی و کاربردشناختی اصل است و صورت فرع نسبت به آن، در دستور شناختی صورت و معنا دو روی یک سکه اند، و هرکدام یک قطب از واحد نمادین را تشکیل می‌دهند (دبیرمقدم، ۱۳۸۷: ۶۹).

۱۱. تناظر امر و خلق (ثبات و تغییر) با اسم و فعل

هستی دو رویه یا دو وجه دارد: امر که همان متافیزیک است و ملازم ثبات است و از هر تغییری مصون است و رکن بودن است، و خلق که همان فیزیک است و ملازم تغییر است و رکن شدن است.

زبان نیز در بخش صرف از دو رکن اسم و فعل برخوردار است و در بخش نحو نیز بودن دلالت ذاتی نهاد (مبتدا) است و شدن دلالت ذاتی (خبر) است.

۱۲. تناظر زبان نوشتار (کتاب) و گفتار (کلام) با ثبات و تغییر

ویژگی زبان گفتاری در حدوث و زوال اجزای آن یا در تحرک آن، و ویژگی زبان نوشتاری در ماندگاری و ثبات آن است. در زبان عربی تلفظ مبین خروج هوا از دهان، و کتابت به معنای ثبت نقش است. قرآن کریم هم خود را کتاب و هم کلام معرفی کرده است. ملاصدرا در کتاب "اسرار آیات" خود از وجوه ثبات و تغییر قرآن در دو قالب کتاب و

کلام سخن گفته و آن را تشریح کرده است.

۱۳. خطاناپذیری ساختار کلی زبان

در تفکر ویتگنشتاین، رسالت فلسفه تحلیل زبان برای درک جلوه های گمراه کننده آن است: "جنبه ایجابی فلسفه بازنمایی آشکار قسمت هایی از زبان است که منشأ آشفتگی مفهومی اند. دستور زبان یا قواعد استعمال واژه ها (واژگان و نحو آن ها) به سادگی آشکار نمی شود" (همان: ۱۳).

او یکی از گمراهی های زبان را خلط میان اسم و فعل و صفت می داند: "در جمله: من هزار تومان دارم فعل داشتن به مالکیت دلالت می کند. حالا به نظر می رسد که وقتی می گوئیم: او دندان درد دارد، در اینجا هم فعل داشتن را به معنای مالکیت یک شیء به کار برده ایم، در صورتی که چنین نیست. برای ما مفهوم بازنمایی آشکار زبان دارای اهمیتی اساسی است... یک بازنمایی آشکار ارائه ترتیب نوینی از قواعد کاربرد واژه هاست (همان: ۱۴).

جالب است که ویتگنشتاین مدعی است با طرح ابتکاری او می توان خطاهای زبان را باز نمود و از گرفتار شدن در آن ها نجات یافت؛ غافل از آن که خود این طرح توسط نامبرده با ابزار زبان بیان می شود!

۱۴. تناظر زایشی بودن هستی با زایشی بودن زبان

یکی از نتایج تناظر هستی و زبان، زایشی بودن زبان همچون زایشی بودن نظام خلقت است. درست به همان شکل که آفرینش لحظه ای از حرکت باز نمی ماند و برخلاف تصور یهودی و مسیحی خداوند آفرینش را در روز ششم تمام نکرده، و همواره در کار گسترش آسمانها^۱ و هر روز در حال کاری است^۲، زبان بشری نیز هر لحظه با ایجاد آرایش نو به کلماتی که در جمله های قبل به کار رفته، و با جعل واژه ها و اصطلاحات نو و افزودن جمله های نو در معانی حقیقی و مجازی در کار زایشی بی وقفه است. هومبولت گفته است: زبان نیرویی است خلاق و نه یک محصول تولید شده صرف (روبینز، ۱۳۷۰: ۳۷۲).

۱. ((إنا بنيناها بأيدٍ وإنا لموسعون))

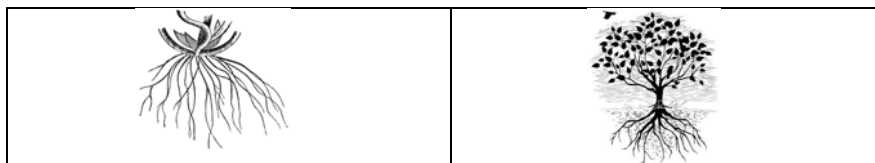
۲. ((كل يوم هو في شأن)). الرحمن

ما در نظریه خود متوجه جنبه دیگری از زایشی بودن زبان شده‌ایم که طراحان زبان‌شناسی زایشی از آن غفلت کرده‌اند.

۱۵. تناظر نظام درختی زبان و ذهن در دو لایه زیرساخت و روساخت با نظام ریشه‌ها (Roots) و شاخه‌ها (Branches)

آیات ۲۴-۲۷ سوره ابراهیم تصویری روشن از حقیقت کلام یا زبان که روی دیگر اندیشه بشری است به دست می‌دهد. در این آیات با توصیف کلمه طیب به شجره طیب و کلمه خبیثه به شجره خبیثه، ما تصویری شگفت انگیز از تناظر نظام زبان با درختان مختلف می‌بینیم، و به اعتقاد ما درک اسرار این آیات افق‌های گسترده‌ای برای درک دستور زبان بشری فراروی ما می‌گشاید و ما برداشت‌های خود را در بند ۶ این پژوهش گزارش خواهیم کرد.

طبق داده‌های زیست‌شناختی نظام شاخه‌ها (اندام هوایی) و ریشه‌ها (اندام زمینی) در ساختمان درخت بطور کلی با یکدیگر متناسب‌اند. به این معنی که اولاً: همچنان‌که شاخه‌ها به اصلی و فرعی تقسیم می‌شوند ریشه‌ها نیز اصلی و فرعی دارند (چلبیان، ۱۳۸۶: ۱۵۲)، ثانیاً: هرچه گروه شاخه‌های یک درخت از تراکم بیشتری برخوردار باشد، گروه ریشه‌های آن نیز انبوه‌تر است. ما بر این اساس سطح تراکم روساخت جمله را متناسب با سطح تراکم زیرساخت آن می‌دانیم.



در نظریه ما سه سطح زبانی وجود دارد: روساخت متناظر با اندام هوایی درخت (ر-ساخت در نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی)، زیرساخت متناظر با اندام زمینی درخت (ژ-ساخت در نظریه مزبور)، و میان‌ساخت متناظر با ساقه درخت است که بخشی از آن زمینی و بخشی هوایی است و از آن به سطح زمینه تعبیر کرده‌ایم. فی‌المثل قاعده درج در نظریه مزبور در سطح بین ژ-ساخت و ر-ساخت شکل می‌گیرد. اصطلاح سطح زمینه با سطح زمین که جداکننده اندام زمینی و هوایی درخت است، تناظر لطیفی دارد.

۱۶. تناظر تنوع ریخت‌شناسی درختان با تنوع ساختاری زبان‌های بشری درختان در طبیعت برحسب وضعیت آب و هوایی و شرایط خاک و اقلیم از

گوناگونیهای زیاد برخوردار شده اند. این تنوع از جمله در موارد زیر قابل مشاهده است:

- انواع ریشه: (اصلی/فرعی، دو لپه ای/تک لپه ای، حقیقی/افشان، راست/نابجا، رشته ای/غده ای، هوایی/دانه تسبیحی، دوکی/مخروطی)،
- انواع ساقه: (آبی/هوایی/زیرزمینی، بالارونده/پیچنده/خزنده، انشعاب کناری/انشعاب دوتایی، گوشتی/تک لپه ای/دولپه ای)،
- انواع جوانه: (انتهایی/جانبی/نابجا)،
- انواع برگ: (ساده/مرکب، کامل، موج، دندانه ای، مژه دار، بریده، چین دار، شانه ای، اره ای، خاردار)،

□ همچنین وجود تنوع در انواع گل، میوه و دانه گل:

همچنین؛ زبان های بشری برحسب تاریخ و جغرافیای زمین گوناگونی های بسیار یافته اند، که از جمله می توان به موارد زیر اشاره کرد:

- انواع جمله: (اسمی/فعلی، خبری/انشایی)
- انواع اسم: (مفرد/مثنی/جمع، مذکر/مؤنث، جامد/مشتق، معرفه/نکره)
- انواع فعل: (ماضی/مضارع، ربطی/غیرربطی، لازم/متعدی، ساده/مرکب)
- انواع حرف: (عامل/غیرعامل، ناصب/جازم/جار، عطف، تأکید، قسم، نفی، تمنی، ترجی، ندا)

تنوع مذکور در چارچوب یک زبان است، به علاوه زبانها خود به انواع متعدد تقسیم می شوند، از جمله:

- در لایه صرف: (زبانهای وندی/تصریفی)،
- در لایه نحو برحسب چیدمان فعل و فاعل و مفعول: -SOV-SVO-VSO-VOS-OVS-OSV

۱۷. نسبت زبان (Langue) و گفتار (Parole)

در فلسفه کلاسیک اسلامی بجز مفهوم نیستی که صرفاً مفهومی ذهنی و انتزاعی است و ممتنع بالذات محسوب می شود، مقابل آن یعنی هستی واجب بالذات است، و هرچه در مرز هستی و نیستی به حساب آید مانند ماهیات که من حیث هی هی نه موجودند و نه معدوم، ممکن الوجود دانسته می شوند. اما فلسفه می پذیرد که بخشی از ممکن الوجودها مورد تعلق اراده واجب قرار گرفته، به نام واجب بالغیر به لباس هستی

ملبس می شوند. در زبان نیز همچنان که فردینان دوسوسور به درستی دریافت، مجموعه ای نامتناهی از امکانات زبانی داریم که وی آن را در گستره عام بشر زبان مطلق و در چارچوب هر قوم از اقوام بشر آن را زبان آن قوم نامید. از این مجموعه نامتناهی ضرورتاً بخش محدودی از قوه به فعل می گراید و توسط افراد بشر به کار می رود که وی آن را گفتار نامید.

تناظر بین عموم ممکن الوجود بالذات و خصوص واجب الوجود بالغیر با عموم زبان و خصوص گفتار یکی از تناظرها و همانندی های شگفت انگیز هستی و زبان است، و ما را به لزوم تکوین نظریه دستور زبان هستی گرا بیشتر برمی انگیزد.

۱۸. مکاتب فلسفه زبان؛ گامی در جهت همانند سازی هستی و زبان

مکاتب فلسفه زبانی به گونه ای غیر عامدانه به درک همانندی هستی و زبان نزدیک شدند، اما به جای پذیرش وحدت هستی و زبان و تلاش برای تکوین نظریه یا نظریه های دستور زبان هستی گرا به ورطه گناهان یا خطاهای زبان پرداختند تا از این طریق خطاهای درک فلسفی از هستی را تصحیح کنند.

مکاتب فلسفه زبانی که جزو جدیدترین دستاوردهای فکر بشر در تلاش برای تبیین عالم اند، ما را به نظریه مورد بحثمان نزدیک می کنند.

۱۹. زبان در پارادکس حقیقت و اعتبار

این که زبان و قوانین آن آیا امری حقیقی اند یا صرفاً قراردادی، همواره یکی از چالش های فکری بشر بوده است. موضوع اصلی رساله کراتیلوس در یونان باستان مناظره ای است در این باب که منشأ زبان کدام است و رابطه میان واژه و معنای آن چگونه است؟ آیا این رابطه بر بنیاد نوعی سنخیت طبیعی استوار است که احياناً میان صورت واژه و معنای آن وجود دارد یا خود نتیجه نوعی قرارداد و توافق است.

از آنجا که دستور زبان امری اعتباری، و هستی امری حقیقی است، ربط اعتبار به حقیقت دستمایه لازم برای تکوین نظریه دستور زبان هستی گراست. قابل ذکر است اگرچه باید و نبایدهای زبان در زمره امور اعتباری است، اما زبان پیش از باید و نباید یک پدیده واقعی است که به این لحاظ در قالب روان شناسی زبان و جامعه شناسی زبان مورد بحث قرار می گیرد. بنابراین شایبه خلط اعتبار با حقیقت در نظریه دستور زبان هستی گرا منتفی است. حتی باید و نبایدهای زبان را نباید قراردادهایی صرفاً ناشی از تصادف و بدون

علتی در زیرساخت زبان جست‌وجو کرد که ریشه در اندیشه بشری دارد. بدین قرار؛ گزینش لفظ برای اراده معنا برخلاف نظر دوسوسور تصادفی نیست، بلکه متکی به اختیار آدمی، و در عین حال همسو با ویژگی‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی اقوام گوناگون است. به همین دلیل می‌توان حدس زد که فلان واژه که برای اولین بار به گوشمان می‌خورد باید مربوط به فلان زبان باشد.

۲۰. تعامل دوسویه قواعد هستی با صرف و نحو زبان

"لیوتار" در کتاب موقعیت پسامدرن شرح داده است که آواشناسی، زبان‌شناسی، و معناشناسی در علوم فیزیکی و طبیعی کاربرد یافته و مسائل تازه‌ای در ارتباط شناسی و سیبرنتیک مطرح شده‌اند. نیاز به آفریدن زبان ویژه‌ای در انفورماتیک احساس می‌شود. تکامل انواع رایانه‌ها و زبان ویژه آنها، ترجمه، برگردان متون به یاری ماشین و اساساً مناسبت زبان با ماشین، امر کارکرد زبانشناسیک ذهن و خاطره، کارکرد مستقل ماشین‌ها، یعنی ساز و کار تنظیم داده‌های تازه بر اساس فراشد پس‌خوردها، شناخت ناسازه‌ها در پراگماتیک فقط نمونه‌هایی از تمرکز پژوهش علمی بر مسئله زبان به شمار می‌آیند (احمدی، ۱۳).

تناظر دستور زبان با نظام هستی مفید ضرورت تعامل دوسویه قواعد دستور زبان با قواعد علوم حقیقی دیگر اعم از فلسفه، علوم ریاضی، علوم تجربی و سایر علوم انسانی نظیر روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است که راه را برای تحقیقات بین رشته‌ای برای تکمیل نظریه دستور زبان هستی گرا هموار می‌کند.

۲۱. تناظر هستی و زبان در هویت تشکیکی و ذومراتبی

هستی حقیقی ذومراتب و به اصطلاح فلاسفه مقول به تشکیک است. زبان نیز همین گونه است: زبان حقیقی عام است، که گستره آن به وسعت تمام هستی است، صرف و نحو زبان هم ملهم از صرف و نحو کل هستی و هم نمایشگر قوانین خاص و عام آن است.

زبان‌شناسی زایشی نیز در عین پذیرش همگانی‌های زبان، وجود تفاوت‌های زبانی را نیز می‌پذیرد، و از آن به "نسبیت زبانی" تعبیر می‌کند.

به خاطر ذومراتب بودن انسان و حضور او به عنوان خلیفه خدا در مراتب مختلف هستی (از قبیل عقل و مثال و ماده)، در تکوین دستور زبان بشری باید هم مقررات صرف و نحو عام هستی را لحاظ نمود، و هم در بخش های مختلف و زیر مجموعه های آن ها از قوانین خرده دستورهای موجودات مختلف بهره برداری کرد. به هر حال آدمی کون جامع، و به تنهایی همسنگ همه مخلوقات خداست. و طبیعی است که دستور زبان بشر همسنگ دستور زبان هستی و حاوی همه مقررات عام و خاص آن باشد. دستور زبان هستی گرا قوانین خود را برپایه ویژگی های عام و خاص هستی استوار می کند.

قوانین صرف زبان متناظر با قوانین نگرش جزء گرایانه به کل هستی، و قوانین نحو زبان متناظر با نگاه کل گرایانه به عالم وجود است، حتی تعبیر "متناظر" نیز توأم با مسامحه است. حق این است که صرف و نحو زبان عیناً همان قوانین خاص و عام هستی است. صرف زبان باید برپایه نگاه فلسفی و تکثر گرا به هستی، و نحو زبان برپایه نگاه عرفانی و وحدت گرا سازماندهی شود. نظریه ما دعوت به واکاوی حقایق زبانی بر پایه نگرشی است که از آن در مکاتب فلسفه اسلامی به "حکمت متعالیه" یاد می کنیم. در دستور زبان هستی گرا دستور زبان به منزله بازتابی دقیق از ساخت و بنیاد ذومراتب هستی، و بازتابی دقیق از ساخت و بنیاد ذهن ذومراتب آدمی است.

۲۲. دستور جهانی؛ اساس دستور زبان های منفرد

دستور جهانی دستوری است که بتواند زیربنای دستور زبانهای منفرد باشد. راجر بیکن اعلام کرد که دستور همه زبان ها به ذات و به گوهر یکی است و نه بیشتر، و تفاوت های سطحی و روستاختی که میان زبان ها به چشم می خورند هیچ نیستند مگر گوناگونی های عارضی (همان: ۲۳). وظیفه دستور جهانی تعیین قانون هایی است که همگانی اند، و باعث تضمین اشتقاق جمله های دستوری و جلوگیری از تولید جمله های غیر دستوری در سطح کل زبان هاست (دبیرمقدم: ۱۳۸۷: ۳۶۲).

پذیرش دستور جهانی در عین وجود دستورهای منفرد از نظر زبان شناسی هستی گرا متناظر با مقوله وحدت در کثرت و کثرت در وحدت در نظام هستی است.

۲۳. وحدت زبانی بشر؛ امری ناممکن

صرف این تصور که ساختاری فکری وجود دارد که خود جهانی است و از آن همه انسان هاست یا دست کم از آن همه انسان های متمدن است و این ساختار از بنیاد

مستقل از هر زبان بخصوص است و لذا می توان آن را در قالب زبانی جهانی باز آورد، بر روی هم تصویری است که در نظر پیروان مشرب خردمداری بسیار طبیعی است (روبینز، ۱۳۷۰: ۲۵۶). اما "هردر" گفته است: میان هر ملتی و زبان آن ملت رابطه ای تنگاتنگ موجود است (همان: ۳۶۷).

به نظر ما دستیابی به زبانی مصنوعی که با معادل سازی های یک به یک بتواند بخشی از نیازهای روساختی و مشترک بشر را در موارد مشترکی چون بازرگانی پاسخ دهد ناممکن نیست، اما چنین زبانی هرگز نخواهد توانست پیچیدگی های اسرارآمیز ذهن بشری را در اقوام و تمدن های گوناگون به مهار درآورد. هم از این روست که قرآن بر اختلاف زبان های بشری تأکید کرده است.

۲۴. مفاضله زبان های بشری (رابطه طولی زبان ها)

به نظر جیمز برنت^۱ احتمال آن هست که جامعه روزگاران درازی وجود می داشته است بی آنکه زبان هنوز اختراع شده بوده باشد. زبان و تفکر هم منشأ یگانه ای دارند و هم مراحل تحولی یگانه ای را طی کرده اند.

زبان های ابتدایی واژگان مجرد بسیار محدودی دارند و سازمان دستوری آنها بسیار محدود و نارساست.

برنت زبان چینی را مطرود می شمارد و می گوید زبانی است بغایت ناقص، و لذا چنین می انگارد که چینیان اصولاً نمی توانسته اند به هیچ گونه پیشرفتی در زمینه فلسفه دست یافته باشند (همان: ۳۴۵).

هر زبانی حاصل گذشته خودش است، و برخی زبانها نشان می دهند که در مقام ابزارها و انگاره هایی که برای فکر و اندیشه به کار می آیند از زبانهای دیگر بیشتر پیش رفته اند. هومبولت می گفت زبان سانسکریت پیشرفته تر از هر زبانی است که نزد ما شناخته است (همان: ۳۷۴).

مفاضله میان زبانها را باید به تفکیک در سطوح چهارگانه زبان، یعنی لایه های صوتی، صرفی، نحوی، و معنایی بررسی کرد.

یکی از پیامدهای قول به مشکک یا ذو مراتب بودن زبان بشر پذیرش تفاضل یا به

1. James Burnett

تعبیر دقیق تر: مفاضله زبان های بشری است. همان گونه که اقوام بشر و تمدنهای انسانی در افق فکر و اندیشه در رتبه های طولی مختلف قرار می گیرند، لاجرم زبان اقوام مختلف در کم و در کیف در یک پایه از غنا و رسایو بلاغت و زیبایی شناسی قرار نمی گیرند. ذکر اختلاف زبان های بشری پس از ذکر آفرینش آسمان ها و زمین در آیه ای از قرآن کریم که این پدیده ها را نشانه هایی برای دانشمندان معرفی کرده است، به گونه ای شگفت انگیز مبین این مفاضله است.

۲۵. خلاقیت انسان در تولید و تغییر زبان و سمت دهی به قواعد آن

آدمی تنها تصویری جامع و شامل از کل هستی نیست، بلکه خود اصل است و سایر موجودات فروع اویند. این حقیقت در زبان قرآن با کرنش ملائکه و سجده آنها به حضرت آدم بازتاب یافته است. و این که خدا همه مخلوقات خود را به تسخیر او درآورد، بدین معناست که او تنها مقلد نظام هستی نیست، بلکه خود عنصری فعال و دارای اراده است که در چارچوب خواست حضرت حق (قضای الهی) برای انتخاب راه و منش خود اختیار تام دارد (قدر الهی). بدین رو؛ دستور زبان بشر در عین حال که در چارچوب دستور عمومی هستی شکل می گیرد، از اختیار آدمی ذره ای نمی کاهد. بنابراین؛ هرچند صرف و نحو زبان بشر همسو با قوانین عام هستی است، آفرینندگی بشر در تولید زبان و سمت دهی به قواعد آن حقیقتی اصیل است.

۲۶. الزام های زبانی؛ تحت اراده انسان

فهم این جبر توأم با اختیار یا قضای مندمج در قدر، کلید فهم الزام های زبانی و اختیارات زبانی در تکوین جمله دستوری است. نباید گمان کرد که برخی از مقوله های دستوری الزامی و برخی دیگر اختیاری است، که این همان تفکیک دو منطقه جبر و تفویض است. مقوله "لا جبر ولا تفویض بل امر بین امرین" با این نگرش تفکیکی ناسازگار است. بنابر این، حتی الزام های عمده سنتی از قبیل "کل فاعل مرفوع" تحت اراده انسان عمل می کند، و قابل جرح و تعدیل است.

تازه ترین نوع اعتراف به اختیارات بشری برای درنوردیدن الزامات زبانی را در تازه ترین نمود زبان شناسی معیار یعنی "نظریه بهینگی"^۱ می توان ملاحظه کرد. برخلاف تفکر

1. Optimality Theory = OT

حاکم بر تمام نظریه های زایشی دیگر مبنی بر این که محدودیت ها/شرط ها/اصول تخطی ناپذیر^۱ند، در نظریه بهیئگی همه محدودیت ها متعلق به مجموعه همگانی محدودیت های تخطی پذیر^۲اند. (دبیرمقدم، ۱۳۸۷: ۶۴۹). در این نظریه، تعداد کمی از محدودیت ها همچنان محدودیت های تخطی ناپذیر تلقی می شوند.

۲۷. تناظر سامانگرایی و سامانگریزی زبانی با نظم و بی نظمی فیزیکی

جدال بین طبیعت مداران و قراردادیان به جدال دیگری بین سامانگرایی (قیاس) و سامانگریزی (بی نظمی) انجامید. ارسطو سامانگرایی را روند غالب در کار زبان می دانست، و رواقیان سامانگریزی را. به نظر ما این دو مقوله نیز با اصل نظم و بی نظمی (آنتروپی) فیزیکی متناظر است.

جدال بین این دو دسته در فقه اللغة اسلامی میان دو مکتب بصره و کوفه ملاحظه می شود.

در مکاتب جدید زبان شناسی، لیکاف کتابی با نام: "بی قاعدگی در نحو" را در سال ۱۹۷۰ منتشر کرد (دبیرمقدم، ۱۳۸۷: ۲۴۲).

همچنین، چامسکی در نظریه حاکمیت و مرجع گزینی، دستور را به دو نوع تقسیم کرده است: دستور کانونی^۳ که مبتنی بر اصول و پارامترهاست (سامانگراست)، و دستور حاشیه ای^۴ که شامل قرض گیری ها، عناصر و ساخت های کهنه و بجا مانده از گذشته (همچون افعال بی قاعده)، بدعت ها، و غیره می شود (سامانگریز است) (همان: ۴۲۵). در زبان شناسی هستی گرا سامانگریزی های زبانی خود بخشی از سامان زبان است، همچنان که اختیار (قدر) بشر خود بخشی از جبر هستی (قضای الهی) است.

۲۸. عقل گرایی و تجربه گرایی در مکتب زبان شناسی هستی گرا

تجربه گرایی به مثابه بخشی از چالشی به میدان آمد که اندیشمندان عصر نوزایی متوجه آرای پذیرفته شده فلسفه مدرسی کرده بودند که خود خاص قرون وسطا بود. تجربه گرایی در مقام نظرگاهی فلسفی ره آوردی به ویژه بریتانیایی بود. در این زمینه فرانسیس بیکن به تأکید آورد که همه دانش های بشری خاستگاه مشاهداتی دارند، و در

1. non-violable
2. violable
3. core grammar
4. periphery

بررسی های علمی فقط روش استقرایی است که حائز اعتبار و اهمیت است و نه روش قیاسی. آن گاه لاک^۱ و بارکلی^۲ و هیوم^۳ شروح و توصیفات از این مرحله از فلسفه به دست دادند که اکنون به مثابه منابع اصلی در این باره پذیرفته شده اند. هسته مرکزی تجربه گرایی این نظر است که دانش بشری به تمامی از جهان خارج برگرفته می شود و در این ماجرا حواس ما از آن جهان برداشت هایی فراهم می آورد، و آن گاه ذهن ما روی آن برداشتها فعل و انفعال هایی انجام می دهد که به انتزاع و تعمیم منجر می شود. تجربه گرایی در شکل افراطی اش در نظرگاه هیوم جلوه گر می شود که یکسره منکر هر نوع بخش پیشینی^۴ در دانش بشری می گردد.

در برابر تجربه گرایی پایگاه خردمداران بود. خردمداری را دکارت و پیروانش باب نهادند. خردمداران می کوشیدند راز تحقیق بودن دانش بشری را نه در برداشت های حواس، بلکه در حقایق ابطال ناپذیر خرد آدمی بجویند (روبینز، ۱۳۷۰: ۲۴۵). نظریه زبانشناسی هستی گرا هم به عقل گرایی در مبانی اصلی فکر، و هم به تجربه گرایی در روستاهای زبانی پایبند است، آنچنان که در درک اسرار هستی نیز بخشی از سطوح جولانگه عقل و بخش دیگری جولانگاه تجربه است.

۲۹. پویایی زبان و رسالت دستور زبان در تسهیل این پویایی

میان روزهای نخست زبان آدمی و شکل امروزی آن که بی گمان بسیار پیچیده است، مراحل زیادی وجود داشته، و دانه های زبان بدان گونه که در روزگاران کهن شناخته شده در ذهن انسان پیش از تاریخ کاشته شده است.

در قرون وسطا دستورگرایان سنتی بر پایداری زبان لاتین اصرار فراوان داشتند، اما دانه در قرن چهاردهم کتاب خود را به نام گفتار عامیانه به رشته تحریر کشید، و در آن به ستایش زبانهای گفتاری پرداخت که ناخودآگاهانه و در دوران کودکی آموخته می شوند و آن زبانها را در مقابل زبان نوشتاری لاتین گذاشت که در مقام زبان دوم به کمک قواعد دستوری به طور خودآگاه در مدارس آموخته می شود.

با آغاز عصر نوزایی دیگر زبان های محلی رومیایی به چشم اشکال فساد گرفته زبان

1. Locke
2. Berkeley
3. Hume
4. a priori

لاتین نگاه نمی‌کردند، بلکه بدان‌ها به منزلهٔ زبانهای می‌نگریستند که ارج و اعتبار و شأن و مقام خاص خودشان را داشتند (همان: ۲۲۱). هیچ زبانی را نمی‌باید با آن چیز مرده‌ای برابر گرفت که حاصل تحلیل دستوریان است (همان: ۳۷۲). بنابراین؛ دستور زبان نباید به عاملی برای مهار حرکت‌ها و انعطاف‌های زبانی تبدیل شود، بلکه باید قوانین این پویایی را بنمایاند، و راه را برای این حرکت تسهیل کند. طبق نظریهٔ دستور زبان هستی‌گرا؛ پویایی خاصهٔ طبیعی زبان بشری و در کل امری زاینده است.

۳۰. مهندسی زبانی و لزوم انقلاب در دستور زبان‌های سنتی

بدون مهندسی فرهنگی، زبان ممکن است رو به فساد برود. شلایخر در سخن گفتن از زوال و فساد تاریخی زبانها برخوردی سخت‌خیمانه با زبان انگلیسی داشت، و با اشاره به تغییراتی که از زمانی در زبان انگلیسی پدید آمده بود و این زبان از دیگر زبانهای شاخهٔ ژرمنی جدا شده بود، چنین نوشت که این تغییرات نشان می‌دهند زبان ملتی چنین قدرتمند که تا این حد در تاریخ عمومی و نیز در تاریخ ادبی جهان مهم و مؤثر بوده است، با چه شتابی و تا چه حدی می‌تواند تباهی گیرد و رو به زوال نهد (همان: ۳۸۹). تکوین دستور زبان هستی‌گرا مستلزم انقلابی سترگ در مبانی دستور زبان‌های سنتی است. این انقلاب باید از بازخوانی مقوله‌های دستوری آغاز شود. هر جا لازم باشد از تغییر نام این مقوله‌ها به گونه‌ای که بستر را برای فهم نظریهٔ دستور زبان هستی‌گرا آماده کند، نباید دریغ نمود.

نتایج بحث

در نظریهٔ زبان‌شناسی اسلامی ما ناکارآمدی مکاتب زبان‌شناختی در تعریف زبان و معرفی عملکرد آن در لایه‌های مختلف آن، ارائهٔ قوانین و مقررات آن، تحلیل روشهای آموزش زبان‌های اول و دوم و سوم، تبیین رمز و راز اختلاف زبانهای بشری، و سرانجام ناکارآمدی روشهای ترجمهٔ بین زبانی و درون زبانی، مشکلاتی برآمده از نگاه فروکاهنده (تقلیل‌گرا) به زبان و عدم درک مسانخت آن با اصل هستی‌معرفی شد، که انگیزهٔ این نگاه فروکاهنده را بیشتر باید در نگاه به خود هستی‌دانست که نگاهی سهل و ممتنع است.

همچنین روشن شد که زبان هر موجود معرف مرتبه آن و متناظر با آن است. ما زبان را در چارچوب عام آن به کار می‌بریم که شامل همه مراتب هستی است. به نظر ما برای تدوین نظام دستوری زبان جمادات مثل زمین و آسمان باید از مرتبه وجودی آن در پایین ترین رتبه طبیعت کمک گرفت، و آن زبان را متناظر با آن رتبه تدوین کرد، و برای درک زبان دلفین ها و طوطی ها نیز همین طور. بدین رو، برای تدوین دستور زبان بشر نباید از مقیاس زبان طبیعت در لایه جمادات مثل حرکت زمین استفاده کرد، و نباید مقوله روان‌شناختی: "گسستگی زبان" را در مقیاس بشری فراموش کرد. از آنجا که مراتب وجود تشکیکی است، و هرچه از پایین‌ترین رتبه جمادات به‌سوی مراتب بالا حرکت کنیم از دامنه جبر کاسته، به دامنه اختیار افزوده می‌شود؛ و چون به انسان می‌رسیم بیشترین حد اختیار رقم می‌خورد، و به‌همین سبب در زبان بشری بیشترین حد اختیار بین افراد انسان در تکوین یک جمله وجود دارد، و این اختیارات زبانی راز اصلی اختلاف زبانها بین اقوام مختلف و اختلاف سبک انسان ها در یک زبان برای تولید فراورده های زبانی است، و این بعد اخیر در دانش سبک شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

گزاره های مندرج در این جستار مقدمات تئوریک نظریه زبان‌شناسی اسلامی ماست که سایر ابعاد آن به‌ویژه رهیافت های قرآنی در ترسیم این مکتب، و تفاوت های اصولی آن با مکاتب زبان‌شناسی غربی از جمله نظریه های معیار، حاکمیت و مرجع‌گزینی، کمینه‌گرایی، و بهینگی در مقالات دیگری بررسی و به مجامع دانشگاهی ارائه شده است.

منابع و مأخذ

قرآن کریم

_____ . ۱۹۹۹. بینات. بیروت: دار التعارف.

- احمدی، بابک. ۱۳۸۰. *ساختار و تأویل متن*. چاپ یازدهم. تهران: نشر مرکز.
- باطنی، محمدرضا. ۱۳۵۶. *نگاهی تازه به دستور زبان*. تهران: انتشارات آگاه.
- چلبیان، فیروزه. ۱۳۸۶. *ریخت شناسی و تشریح گاهی*. تهران: انتشارات آبیژ.
- خاقانی، محمد. ۱۳۷۹. *راز آیین*. جهاد دانشگاهی اصفهان.
- دبیرمقدم، محمد. ۱۳۸۷. *زبان شناسی نظری*. ویراست دوم. تهران: انتشارات سمت.
- دینه سن، آنه ماری. ۱۳۸۰. *درآمدی بر نشانه شناسی*. ترجمه مظفر قهرمان. تهران: نشر پرسش.
- روبینز، آر. اچ. ۱۳۷۰. *تاریخ مختصر زبان شناسی*. ترجمه علی محمد حق شناس. تهران: نشر مرکز.
- ری، جاناتان. ۱۳۸۵. *هایدگر، هستی و زمان*. ترجمه اکبر معصوم بیگی. تهران: انتشارات آگاه.
- سمیعی، احمد و دیگران. ۱۳۸۶. *مبانی زبان شناسی*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- طباطبایی. سید محمد حسین. *نهایة الحکمة*. ترجمه قدوسی. سایت تبیان.

<http://vb.groub.com/showthread.php?t=5351>

<http://kinder-garten.1talk.net/t292-topic>

<http://www.pajoohe.com/fa/index.php?Page=definition&UID=38687>

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

گامی به سوی جهانی سازی فرهنگ ایرانی

نگار داوری اردکانی*

طاهره محمودی**

سمیه نواب***

چکیده

در عصر کنونی که با پدیده گریز ناپذیر جهانی شدن در ابعاد مختلف اقتصادی، سیاسی و فرهنگی روبرو هستیم، زبان به عنوان یکی از ابزارهای انتقال هویت فرهنگی یک جامعه نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. بنابراین توجه به موضوع گسترش آن به ویژه از طریق آموزش، ضرورتی اجتناب ناپذیر خواهد بود. در این پژوهش آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان یکی از راههای جهانی کردن فرهنگ ایرانی تلقی می‌شود. به این ترتیب، لازم است که نحوه آموزش زبان فارسی و میزان تاثیر آن در انتقال فرهنگ و هویت ایرانی به زبان آموزان غیر ایرانی بررسی شود. حوزه بررسی این موضوع به چند کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان کانون زبان ایران محدود می‌شود. بدین معنا که این کتابها را از نظر کمیت و کیفیت پرداختن به موضوعات مربوط به فرهنگ ایرانی مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهد. این پژوهش می‌کوشد به سه سوال اصلی زیر پاسخ دهد: ۱. چه مولفه هایی از فرهنگ ایرانی از طریق آموزش زبان فارسی قابل انتقال هستند؟ ۲. چه مولفه هایی از فرهنگ ایرانی در کتابهای

* استادیار گروه زبانشناسی دانشگاه شهید بهشتی

** کارشناس ارشد رشته زبانشناسی همگانی

*** کارشناس ارشد رشته زبانشناسی همگانی

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان مورد توجه قرار گرفته است؟ ۳. به هر مولفه به چه میزان پرداخته شده است؟ نتیجه این پژوهش فهرست جامعی از مولفه‌های فرهنگ ایرانی است که از طریق آموزش زبان فارسی قابل انتقال می‌باشند. همچنین به نقاط ضعف و قوت کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان از جنبه انتقال مولفه‌های فرهنگ ایرانی نیز دست خواهیم یافت.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، جهانی سازی، (انتقال) فرهنگ ایرانی، کتاب‌های آموزش زبان فارسی

۱. مقدمه

در عصر حاضر به دنبال مطرح شدن موضوع مناقشه برانگیز جهانی شدن، مساله صیانت و حفاظت از هویت ملی و فرهنگ بومی نمود تازه‌ای یافته است. ظهور پدیده بحران هویت در قرن حاضر و انعکاس گسترده این پدیده در رسانه‌های ارتباط جمعی، صاحب‌نظران و متفکران علوم انسانی را بر انگیزته است تا برای رفع این نقیصه و تلاش در جهت هویت سازی و هویت‌یابی چاره‌ای بیاندیشند. از دیگر سو، در سالهای اخیر فرآیند جهانی شدن در ابعاد مختلف اجتماعی سیاسی و فرهنگی ظهور پیدا کرده است و کشورها خواسته یا ناخواسته در معرض این پدیده قرار گرفته اند. کشورها متناسب با سیاست و خط مشی حکومت‌های خود در برابر این پدیده مواضع مختلفی گرفته اند. انعکاس گسترده این فرآیند در مطبوعات نیز به همین اندازه متفاوت بوده است؛ تا آنجا که به سختی می‌توان تعریف واحدی از جهانی شدن به دست داد. مارشال مک لوهان مفهوم دهکده جهانی و این که آینده جهان تحت تاثیر وسایل ارتباط جمعی خواهد بود را مطرح می‌کند. آنتونی گیدنز را می‌توان جزء یکی از اولین مفسران و متفکرانی به شمار آورد که در دهه ۸۰ میلادی به مقوله جهانی شدن به طور جدی توجه کرد. وی دوران مدرن را به دو مرحله تقسیم می‌نماید: مدرنیته دوره اول که تا دهه ۶۰ میلادی به طول انجامید و مدرنیته دوره دوم که از دهه شصت میلادی آغاز شده و تا به امروز ادامه دارد. عقاید سن سیمون توسط اگوست کنت راه خود را در نوشته‌های امیل دورکیم باز کرد، اما میراث اصلی دورکیم در مورد جهانی شدن، نظریه‌های وی در مورد «تمایز و فرهنگ» بود. با وجود تمام این اختلاف نظرها آنچه در مورد این پدیده به وضوح مشاهده می‌شود این است که همه

کشورها و حتی دوردست ترین مناطق نیز در معرض این پدیده قرار دارند و شدت و ضعف آن بستگی به ایدئولوژی و مواضع هر کشور دارد. بعضی معتقدند که جهانی شدن، قدرت طبقه سرمایه دار را به شدت افزایش می‌دهد و بازارهای جدیدی را برای آنها فراهم می‌آورد، در حالی که برخی دیگر بر این نظرند که جهانی شدن موجب تضعیف تعهدات جمعی می‌شود و قدرت دولتها را کاهش می‌دهد و راه را برای کاهش اهمیت مرزها در بین جوامع باز می‌نماید.

در این مقاله، با توجه به جایگاه ویژه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان به عنوان یکی از ابزارهای گسترش فرهنگ و هویت ملی به بررسی منتخبی از کتابهای درسی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان از جنبه انتقال مولفه‌های فرهنگی و هویتی ایرانی می‌پردازیم. نویسندگان این مقاله بر این اعتقادند که شناسایی مولفه‌های هویت ملی و گنجاندن صحیح آن در کتابهای آموزش زبان فارسی به فارسی زبانان و غیر فارسی زبانان، یکی از راههای انتقال فرهنگ و هویت ایرانی است که می‌تواند در دراز مدت منجر به هویت سازی و بازسازی هویت در فارسی زبانان و حفظ و گسترش فرهنگ ایرانی درمیان غیر فارسی زبانان گردد. در این مطالعه ابتدا به تعریف مفهوم هویت ایرانی پرداخته ایم و مؤلفه‌های آن را معرفی نموده‌ایم. سپس کتابهای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان تألیف کانون زبان ایران، به عنوان یکی از مجموعه کتابهای بسیار روزآمد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، از لحاظ کمیت و کیفیت پرداختن به موضوعات مربوط به فرهنگ ایرانی بررسی شده است. این مطالعه سعی دارد به سه سوال اصلی زیر پاسخ دهد:

۱. چه مؤلفه‌هایی از فرهنگ ایرانی از طریق آموزش زبان فارسی قابل انتقال هستند؟
۲. چه مؤلفه‌هایی از فرهنگ ایرانی در کتابهای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان مورد توجه قرار گرفته است؟
۳. به هر مؤلفه به چه میزان پرداخته شده است؟

پس از بررسی این کتابها، نقاط قوت و ضعف آنها بر اساس کیفیت و کمیت پرداختن به مولفه‌های فرهنگ ایرانی و انتقال آنها به غیر ایرانیان مورد بحث قرار گرفته و فهرست جامعی از مولفه‌های فرهنگ ایرانی قابل ذکر در امر آموزش زبان به دست آمد.

۲. مروری بر پیشینه مطالعات

۲-۱. مفهوم جهانی شدن

بحث در مورد جهانی شدن نخستین بار در سالهای پایانی سده بیستم مطرح شد. مقامات حکومتی کشورهای مختلف مواضع متفاوتی در برابر این پدیده اتخاذ کرده اند. همین مسئله باعث شده که تعاریف متفاوت و گاه متضادی از آن ارائه شود. برخی این پدیده را به عنوان غربی سازی جهان یا اضمحلال خرده فرهنگها در فرهنگ مسلط یاد می کنند. بعضی از آن به گسترده شدن تاثیر گذاری و تاثیر پذیری کنشهای اجتماعی و کاهش هزینه های تحمیل شده ناشی از مکان و زمان تعبیر می کنند. گل محمدی (۱۳۸۱: ۲۰) در کتاب "جهانی شدن، فرهنگ، هویت" جهانی شدن را چنین تعریف می کند: فشردگی فزاینده زمان و فضا که به واسطه آن مردم دنیا کمابیش به صورتی نسبتاً آگاهانه در جامعه جهانی واحد ادغام می شوند. گیدنز در کتاب جامعه شناسی، جهانی شدن را این گونه تعریف کرده است: "با گسترش روابط اجتماعی و اقتصادی در سراسر جهان در دوران کنونی، جنبه های متعددی از زندگی مردم از سازمان ها و شبکه های اجتماعی تأثیر می پذیرد که هزاران مایل دورتر از جوامعی که در آن زندگی می کنند قرار دارند. یکی از جنبه های اصلی مطالعه جهانی شدن ظهور یک نظام جهانی است؛ یعنی از برخی جهات ما لازم است جهان را به صورت یک نظم اجتماعی واحد در نظر بگیریم" (همان). البته دلائل مختلفی از قبیل چند جانبه بودن این فرآیند، نوپا بودن نظریه پردازی در این حوزه برای پیچیده و متفاوت بودن این تعاریف ذکر شده است.

با این حال، محورهای مشترکی نیز در تمامی این تعاریف به چشم می خورد که قابل توجه است. مثلاً در تمامی تعاریف ارائه شده از مفهوم جهانی شدن، این فرآیند، فرآیندی تدریجی و پایدار معرفی شده است که از دیرباز شروع شده و تا کنون ادامه دارد و تمامی جوامع حتی دور دست ترین مناطق را در بر می گیرد و هرچه بیشتر می گذرد شتابی دوچندان می گیرد.

۲-۲. جهانی سازی فرهنگی

جغرافیا، فرهنگ و سیاست همواره از عوامل ایجاد مرزها در دنیا بوده اند و هر عاملی که نقش یکی از این عوامل را محو کند یا آن را کم رنگتر نشان دهد عاملی جهانی ساز به

شمار می‌رود. بر این اساس می‌توان گفت هر عاملی که مرزهای فرهنگی بین کشورها را کاهش دهد یا از میان بر دارد عامل مرز زدای فرهنگی است و در جهانی سازی فرهنگی نقش ایفا می‌کند. جهانی شدن فرهنگی را می‌توان این گونه تعریف کرد: شکل گیری فرهنگی جهانی در قلمرو جهان. این فرآیند، فرهنگی یکپارچه و واحد را در سطح جهان مطرح می‌کند و بسیاری از فرهنگها و خرده فرهنگها را در خود حل می‌کند. بعضی از متفکران از این فرآیند به عنوان امپریالیسم فرهنگی یا غربی کردن جهان تعبیر می‌کنند. نظریه پردازانی چون سن سیمون طرفدار فرهنگ جهانی بوده اند.

۲-۳. هویت

هویت مجموعه‌ای از خصوصیات و ویژگی‌های منحصر به فرد یک فرد یا گروه است که آن فرد یا اجتماع را از فرد یا اجتماعی دیگر متمایز می‌کند. آگاهی از هویت، شناسایی فضایل انسانی است و به ویژه در اسلام و مکاتب الهی هویت یابی یکی از راههای شناخت پروردگار تلقی می‌شود که موجب کمال و تعالی انسان است. ناتوانی انسان در بازیابی هویت خود، بحران هویت را به دنبال می‌آورد. بحران هویت عبارت است از وضعیتی که فرد یا جامعه هوشیاری و آگاهی لازم را نسبت به خود از دست بدهد و حالت مردد و ناپایدار به خود بگیرد (ربانی، ۱۳۸۱: ۲۱). هویت را به دو دسته هویت فردی و اجتماعی طبقه بندی می‌کنند. این دو نوع هویت نه به صورت جدا از یکدیگر بلکه ملازم یکدیگرند. هویت اجتماعی نیز خود سنگ بنای هویت ملی است. کارشناسان عوامل تشکیل دهنده هویت فردی را خانواده، قشر و طبقه اجتماعی، گروه دوستان و نیز آموزش هایی می‌دانند که فرد در زندگی کسب می‌کند. هویت اجتماعی نشأت گرفته از جایگاه و تعلق فرد به جامعه است و برخی هویت‌های خردتر مثل هویت جنسی، نژادی، قومی، طبقاتی، منطقه ای، ملی و فراملی را زیر عنوان هویت اجتماعی قرار می‌دهند (پرچکانی: ۱۳۸۵).

۲-۴. هویت ملی

ربانی هویت ملی را اینگونه تعریف می‌کند:

هر ملتی که از دیر باز در سرزمینی مشخص استقرار یافته و طی تاریخ خود مجموعه علایق و ویژگی‌های منحصر به فرد داشته که موجب تشخیص یافتن آن از ملت‌های دیگر گردیده این ویژگی را هویت ملی می‌گویند (همان: ۸۸). هویت ملی یک کشور

چیزی نیست که یک شبه به دست آمده باشد بلکه عقاید آداب و رسوم پذیرفته شده و تصورات اجتماعی آن ملت طی اعصار و قرون متمادی است که به صورت تدریجی هویت ملی آن مردم را به وجود آورده است. بنابراین هویت ملی یک ملت ریشه در تاریخ و فرهنگ آن کشور دارد.

اگرچه، وجود دو واژه ایرانی و انیرانی در دوران باستان نشان از وجود مفهوم هویت ملی در ذهن ایرانیان باستان دارد، شاید آغاز بحث هویت ملی ایران را بتوان از دو قرن پیش جستجو کرد: یعنی از اوایل عصر قاجار و به طور ویژه از زمان انقلاب مشروطه و تحت تاثیر ناسیونالیسم اروپایی و اوج آن را در انقلاب اسلامی. در مورد مؤلفه‌های هویت ملی، اندیشمندان حوزه‌های مختلف علوم انسانی، دیدگاه‌های متفاوتی دارند. جغرافیا یعنی "سرزمین مشترک" و نیز تاریخ مشترک از جمله مولفه‌های اساسی هویت ملی تلقی می‌شوند، در علوم سیاسی بر ساختار سیاسی مشترک، ملیت و یا جامعه مدنی بومی تاکید می‌شود و در علوم اجتماعی دین مشترک، زبان مشترک، آداب و رسوم مشترک از جمله را عناصر اصلی هویت می‌دانند. در فلسفه، بیشتر بر وحدت فرهنگی و تاریخ مشترک تاکید می‌شود و در روانشناسی اجتماعی نیز به "ما" و احساسات مشترک و آگاهی جمعی تاکید می‌شود (افروغ و احمدلو ۱۳۸۱). صنیع اجال در کتاب درآمدی بر فرهنگ و هویت ایرانی هویت ملی را پدیده‌ای ترکیبی دانسته و ابعاد مختلفی برای آن بر می‌شمرد: بعد اجتماعی، بعد تاریخی بعد جغرافیایی، بعد سیاسی، بعد فرهنگی و بعد زبانی (صنیع اجال، ۱۳۸۴: ۱۰۵). برخی دیگر به بعد دینی هویت نیز اشاره می‌کنند (شاه تقی: ۱۳۸۷).

شیخاوندی در این بحث عوامل همگرایی فرهنگی را چنین معرفی می‌کند:

هم کشوری، هم زمانی، هم دولتی، هم کیشی، هم زبانی، پول واحد، وحدت مقیاس اندازه گیری، شناسنامه واحد شهروندان، پرچم و سرود ملی (۱۳۸۰: ۶۲-۶۵)

ربانی معتقد است که چون بحث هویت ایرانی به طور کلی در تقابل با غرب یا جهان مدرن امکان طرح یافته، در برهه‌های مختلف زمانی و به اقتضای شرایط اقتصادی و سیاسی حاکم بر جامعه ما از یک سو و فضای جهانی از سوی دیگر به شکل‌های گوناگون مورد تفسیر واقع شده است: زمانی به شکل میهن پرستی افراطی و زمانی به صورت یک ابزار سیاسی در دست حاکمان وقت، دوره‌ای به عنوان ایده‌ای باستانگرایانه در مخالفت با اسلام و تبلیغ زرتشتی گری و مقطعی از زمان به عنوان مقابله با کمونیسم شرقی یا

استعمار غربی در جهت احقاق ملت نقش ایفا کرده است (همان: ۱۰). باستانی پاریزی در سخنرانی خود در دانشگاه لندن از هفت مقطع هویتی در تاریخ ایران نام می‌برد: مقطع اسکندری در دواران سلوکی، مقطع احیای دوران اردشیری در دوران سامانی، مقطع پیروزی اسلام از سال ۱۸ هجری قمری، مقطع امپراطوری ترکمانان سلجوقی، مقطع چنگیزی و تیموری، مقطع صفویه، مقطع ارتباط با غرب (باستانی، ۱۳۸۷: ۳۲۶)

۲-۵. مؤلفه‌های فرهنگ و هویت ملی

عوامل مختلفی در تشکیل هویت ملی یک ملت دخالت دارند، مثلاً در بعد فرهنگی می‌توان از شاخصهای مهمی همچون آیین و سنتها، جشن ها و اعیاد و فرهنگ عامه، ارزشهای سنتی، لباس و طرز پوشش، معماری بناها و مکان ها، رسوم، عرف، هنرهای ملی و بومی نام برد. البته نمی‌توان گفت که هر کدام از آنها به تنهایی شاخص تعیین کننده هویت ملی ایرانی است (نامدار طالشانی، ۱۳۸۱: ۱۵۴، ۱۵۵). این عوامل در مجموع تشکیل دهنده هویت یک ملت هستند و به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند: دسته اول عناصر نژادی، جغرافیایی، تاریخی و خط و زبانند که به عنوان شکل و صورت ملیت تلقی می‌شود و دسته دیگر که همان عوامل فکری، اعتقادی و فرهنگی هستند و ماده و محتوای ملیت را تشکیل می‌دهند (شاه نقی، ۱۳۸۷: ۲۵). نگرش سنجی داوری (۱۳۸۶) در خصوص نمادهای هویت ملی در شهر تهران نشان می‌دهد که مولفه‌های بسیاری در ساخت هویت ملی دخیلند که فهرست این مولفه ها به ترتیب اولویت به قرار زیرند:

۲-۶. رابطه زبان و هویت ملی

زبان به عنوان ابزاری برای بیان اندیشه جزئی از میراث مکتوب و شفاهی یک ملت است. مثلاً ادبیات بخش مهمی از فرهنگ و هویت ملی یک کشور را تشکیل می‌دهد. درواقع، بخش مهمی از فرهنگ هر ملت را می‌توان از طریق زبان آن ملت انتقال داد، چون زبان به عنوان وسیله‌ای برای برقراری ارتباط در سطح جامعه، خود یکی از عوامل بیان و تولید فرهنگ و اندیشه است. برخی، زبان را وسیله‌ای برای اندیشیدن، خلق جهان بینی، عمل اجتماعی، هویت اجتماعی و شکل دهی به روابط خرد و کلان در جوامع و با زمان‌های گذشته، حال و آینده است (همتی: ۱۳۸۷). مجتهدی (۱۳۸۴) عوامل شکل دهنده هویت ملی در بعد زبانی را به چهار مؤلفه زیر می‌داند: الف. ادبیات علمی، فلسفی

و سیاسی و نیز شخصیت‌های فلسفی، ادبی، علمی و ... ب. آثار منظوم ادبی و داستانی و شخصیت‌های نقش آفرین آنها ج. ادبیات عامه د. زبان رایج.

۲-۷. هویت ملی و فرهنگ و ضرورت انتقال آنها به غیر فارسی زبانان

قیصری در تعریف فرهنگ می‌گوید فرهنگ مجموعه‌ای است از آداب، رسوم، سنن و شیوه‌های زندگی که حیات فردی و اجتماعی را هدفمند، جهت دار و دارای معنا می‌سازد (قیصری: ۱۳۸۶). فرهنگ یکی از سه مولفه تشکیل دهنده هویت ملی است (داوری اردکانی: ۱۳۸۶). فرهنگ یک جامعه به آن جامعه هویت می‌بخشد و اگر جامعه و خواننده ها نتوانند فرهنگ خود را بشناسند و آن را به نسل بعد و جوامع بیگانه انتقال دهند آن جامعه هویت و موجودیت خود را از دست می‌دهد و در برابر فرهنگ مهاجم بیگانه مغلوب می‌شود. پس می‌توان گفت که با انتقال فرهنگ، هویت ملی نیز انتقال می‌یابد و زبان یکی از مهمترین ابزارهای انتقال هویت و به تبع آن انتقال فرهنگ ایرانی است و ضرورت انتقال زبان، انتقال فرهنگ آن جامعه است.

۳. بررسی مؤلفه‌های فرهنگ و هویت ملی در کتابهای آموزش زبان فارسی

همانطور که پیشتر اشاره شد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان به عنوان یکی از راههای انتقال فرهنگ و هویت ایرانی معرفی شد. با توجه به اینکه کانون زبان ایران، از منظری تخصصی به موضوع آموزش زبان نگریسته است و شاید بتوان گفت روزآمدترین کتابهای آموزش زبان فارسی را این موسسه تالیف نموده است، به مرور کتابهای آموزش زبان فارسی این موسسه از جنبه پرداختن به مؤلفه‌های هویتی، ملی ایرانی می‌پردازیم. با استفاده از روش تحلیل محتوا در جستجوی موارد پرداخته شده به مؤلفه‌های هویت ایرانی به مرور کتابهای سطح مقدماتی، متوسط و پیشرفته و نیز کتاب تندآموز این موسسه پرداختیم. در این پژوهش ۱۸ مؤلفه سازنده هویت ملی (معرفی شده در مقاله داوری) را ملاک تحلیل محتوای کتابهای انتخاب شده قرار دادیم. درواقع متن و تمرینات کتابها را در جستجوی این مؤلفه ها مرور کردیم. حاصل این مرور جدولی است که در ادامه در

این مقاله درج شده است. کتاب‌های مورد بررسی در این مقاله نیز در جدول زیر درج شده است:

ردیف	نام کتاب	سطح	تعداد صفحات
1	خواندن سطح مقدماتی	سطح مقدماتی	۸۸ صفحه
2	خواندن سطح متوسطه	سطح متوسطه	۸۸ صفحه
3	تندآموز زبان فارسی		۷۹ صفحه
	مجموع صفحات		۲۵۵ صفحه

۳-۱. جدولهای مربوط به بررسی مولفه‌های هویت ملی در کتابهای بررسی شده

کانون زبان ایران

در مقاله حاضر که با هدف بررسی مولفه‌های ملی در کتابهای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان تهیه شده است، سه کتاب کانون زبان ایران در دو سطح تندآموز و خواندن استفاده شده است. در سطح خواندن نیز هر دو کتاب سطح مقدماتی و سطح متوسطه بررسی شده است و این کتابها را از نظر کمیت و کیفیت پرداختن به موضوعات مربوط به فرهنگ ایرانی مورد بررسی و تحلیل قرار داده ایم. بررسی این کتابها به این صورت بود که ابتدا فراوانی کلیه مولفه‌های ملی که داوری در مقاله هویت ملی خود به آنها اشاره کرده بود در تک تک کتابها به دست آمد و سپس فراوانی کل مولفه‌ها و درصد مربوطه در هر کتاب محاسبه شد و هر کدام در جدول جداگانه‌ای آورده شد. در انتها نیز در یک جدول جداگانه مجموع کل مولفه‌ها و درصد آنها در سه کتاب جمع‌آوری شد. قابل ذکر است که در هنگام بررسی مولفه‌های ملی ایرانی کلیه تصاویر موجود در کتابها نیز در نظر گرفته شده است و میزان مولفه‌ها در آنها نیز محاسبه شده است.

مولفه‌های هویت ملی در کتاب خواندن سطح مقدماتی کانون زبان ایران				
ردیف	مولفه‌های اصلی هویت ملی	زیر مولفه‌های هویت ملی	فراوانی	درصد
۱	فرهنگ	آداب و رسوم و باورها	۶۵	۰/۱۷

۹۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

۹/۱۰	۴۲	لباس		
۵/۱۲	۴۸	غذای ایرانی		
		خصوصیات اخلاقی مثبت	خصوصیات اخلاقی	۲
		خصوصیات اخلاقی منفی		
		خصوصیات ملی یا سیاسی مثبت		
		خصوصیات ملی یا سیاسی منفی		
		مذهبی بودن		
		شناسنامه و هویت ایرانی		۳
۹/۳	۱۵	آثار باستانی		۴
۵/۰	۲	اساطیر ایرانی		۵
		پرچم		۶
	۲	ورزش‌های باستانی و ملی		۷
		دین		۸
		قومیت		۹
		نقشه ایران و مرزها	جغرافیا و مکانها	۱۰
	۴۳	شهرهای ایران		
		طبیعت		
	۸	اقتصاد		۱۱
		هنر		۱۲
		زبان فارسی		۱۳
	۲۴	ادبیات		۱۴
	۰	علم و صنعت		۱۵
	۰	تاریخ و تمدن		۱۶
	۷	ادبی	مشاهیر ایرانی	۱۷
		علمی		
	۵	دینی		

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان ۹۱

سیاسی	•	•		
سیاست	۱۸	توجه به مسایل ملی		
		توجه به مسایل مذهبی		
		روابط سیاسی		
		وجود قوانین		
		توجه به دفاع	۱	۵/۰
اسامی ایرانی	۱۹	۷۴		
صنایع دستی	۲۰	۱۵		
مجموع فراوانی و درصد				
مولفه‌های هویت ملی در کتاب خواندن سطح متوسطه کانون زبان ایران				
ردیف	مولفه‌های اصلی هویت ملی	زیر مولفه‌های هویت ملی	فراوانی	درصد
۱	فرهنگ	آداب و رسوم و باورها	۴۴	
		لباس	۲۵	
		غذای ایرانی	۱۴	
۲	خصوصیات اخلاقی	خصوصیات اخلاقی مثبت		
		خصوصیات اخلاقی منفی		
		خصوصیات ملی یا سیاسی مثبت		
		خصوصیات ملی یا سیاسی منفی		
		مذهبی بودن		
۳	شناسنامه و هویت ایرانی			
۴	آثار باستانی		۳	
۵	اساطیر ایرانی		۰	
۶	پرچم			
۷	ورزش‌های باستانی و ملی		۰	
۸	دین			

۹۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

۹	قومیت		
۱۰	جغرافیا و مکانها	نقشه ایران و مرزها	
		شهرهای ایران	۲۴
		طبیعت	
۱۱	اقتصاد		
۱۲	هنر		
۱۳	زبان فارسی		
۱۴	ادبیات		
۱۵	علم و صنعت		
۱۶	تاریخ و تمدن		
۱۷	مشاهیر ایرانی	ادبی	
		علمی	
		دینی	
		سیاسی	۰
۱۸	سیاست	توجه به مسایل ملی	۰
		توجه به مسایل مذهبی	۶
		روابط سیاسی	۰
		وجود قوانین	۰
۱۹	اسامی ایرانی		۲۰۸
۲۰	صنایع دستی		۷
	مجموع فراوانی		

مولفه‌های هویت ملی در کتاب تند آموز زبان فارسی کانون زبان ایران				
ردیف	مولفه‌های اصلی هویت ملی	زیر مولفه‌های هویت ملی	فراوانی	درصد
۱	فرهنگ	آداب و رسوم و باورها	۴۴	

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان ۹۳

	۱۶	لباس ایرانی		
	۱۴	غذای ایرانی		
۲		خصوصیات اخلاقی مثبت	خصوصیات اخلاقی	
		خصوصیات اخلاقی منفی		
		خصوصیات ملی یا سیاسی مثبت		
		خصوصیات ملی یا سیاسی منفی		
		مذهبی بودن		
۳			شناسنامه و هویت ایرانی	
۴	۳۶		آثار باستانی	
۵	۰		اساطیر ایرانی	
۶			پرچم	
۷	۰		ورزش‌های باستانی و ملی	
۸			دین	
۹			قومیت	
۱۰		نقشه ایران و مرزها	جغرافیا و مکانها	
	۳۳	شهرهای ایران		
	۰	طبیعت		
۱۱	۶		اقتصاد	
۱۲			هنر	
۱۳			زبان فارسی	
۱۴	۲		ادبیات	
۱۵	۰		علم و صنعت	
۱۶	۰		تاریخ و تمدن	
۱۷	۳	ادبی	مشاهیر ایرانی	
	۰	علمی		
	۰	دینی		

۹۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

	سیاسی	۰	
سیاست	توجه به مسایل ملی	۰	۱۸
	توجه به مسایل مذهبی	۶	
	روابط سیاسی	۰	
	وجود قوانین	۰	
	توجه به دفاع		
اسامی ایرانی		۵۸	۱۹
صنایع دستی		۰	۲۰
مجموع فراوانی و درصد			

مؤلفه‌های هویت ملی در سه کتاب کانون زبان ایران						
ردیف	مؤلفه هویت ملی	فراوانی در کتاب خواندن سطح مقدماتی	فراوانی کتاب خواندن سطح متوسطه	فراوانی کتاب تند آموز زبان فارسی	مجموع فراوانی	مجموع درصد
۱	فرهنگ	۱۵۵	۸۳	۷۴	۳۱۲	
۲	خصوصیات اخلاقی					
۳	شناسنامه و هویت ایرانی					
۴	آثار باستانی	۱۵	۳	۳۶		
۵	اساطیر ایرانی	۲				
۶	پرچم					
۷	ورزش‌های باستانی و ملی	۲				
۸	دین					

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان ۹۵

۹	قومیت				
۱۰	جغرافیا و مکانها	۴۳	۲۴	۳۳	
۱۱	اقتصاد	۸		۶	
۱۲	هنر				
۱۳	زبان فارسی				
۱۴	ادبیات	۲۴		۲	
۱۵	علم و صنعت				
۱۶	تاریخ و تمدن				
۱۷	مشاهیر ایرانی	۱۲		۳	
۱۸	سیاست	۱		۶	
۱۹	اسامی ایرانی				
۲۰	صنایع دستی				

۴. تحلیل و بررسی کتابهای کانون زبان ایران

مجموعه کانون زبان ایران چند سالی است که آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان را در برنامه خود قرار داده است و برای این منظور کتابهای آموزش زبان فارسی را در سه دوره تند آموز زبان فارسی، خواندن سطح مقدماتی و خواندن سطح متوسطه تهیه و تدوین کرده است. در این مقاله به بررسی مولفه‌های هویت ملی در این کتابها پرداخته ایم و اساس تحلیل مولفه‌های ملی در این کتابها مقاله نمادهای هویت ملی ایرانی و زبان فارسی خانم داوری بوده است (داوری اردکانی، ۱۳۸۶). در مقاله داوری هیجده مولفه ملی ایرانی بررسی شده است که به ترتیب این مولفه‌ها عبارتند از فرهنگ، خصوصیات اخلاقی، شناسنامه و هویت ایرانی، آثار باستانی، اساطیر ایرانی، پرچم، ورزش‌های باستانی و ملی،

دین، قومیت، جغرافیا و مکانها، اقتصاد، هنر، زبان فارسی، ادبیات، علم و صنعت، تاریخ و تمدن، مشاهیر ایرانی و سیاست. قابل ذکر است که در این بررسی و تهیه جدول ها علاوه بر هیجده مولفه ذکر شده در مقاله داوری دو مولفه دیگر (اسامی ایرانی و صنایع دستی) را نیز به آنها اضافه کرده ایم و در کل بیست مولفه هویت ایرانی ملی در تحلیل مورد نظر قرار گرفته شده است.

همانطور که در چکیده این مقاله عنوان شده است این پژوهش می‌کوشد به سه سوال اصلی زیر پاسخ دهد: ۱. چه مولفه‌هایی از فرهنگ ایرانی از طریق آموزش زبان فارسی قابل انتقال هستند؟ ۲. چه مولفه‌هایی از فرهنگ ایرانی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد توجه قرار گرفته است؟ ۳. به هر مولفه به چه میزان پرداخته شده است؟

برای پاسخ به سوال اول می‌توان گفت که تقریباً اغلب مولفه‌هایی که به عنوان هویت ملی ایرانی در نظر گرفته می‌شود را می‌توان در کتاب‌های آموزش زبان فارسی جای داد البته با این تفاوت که میزان پرداختن به مولفه‌ها متفاوت می‌باشد و به برخی از این مولفه‌ها معمولاً بیشتر از بقیه می‌پردازند. در پاسخ سوال دوم نیز باید گفت که اکثر مولفه‌هایی که در مقاله داوری بررسی شده است به اختلاف فراوانی کم و زیاد در این کتابها وجود دارد اما برخی از مولفه‌ها مانند علم و صنعت وجود دارد که در این کتابها به آن پرداخته نشده است. برای رسیدن به سوال سوم نیز جدول‌هایی تهیه شده است و ابتدا هر مولفه هویت ملی ایرانی را در هر کتاب به صورت مجزا بررسی کرده‌ایم و سپس در یک جدول نهایی کلیه مولفه‌ها در هر سه کتاب سررسی و فراوانی و درصد کل آن محاسبه شده است.

پس از مشاهده و تحلیل جدول ها به این نتیجه رسیدیم که در بین مولفه‌های هویت ملی ایرانی در این سه کتاب به مولفه فرهنگی بیشتر از همه پرداخته شده است و پس از آن اسامی ایرانی، شهرهای ایران و آثار باستانی به ترتیب در مرتبه‌های بعدی فراوانی مولفه‌ها قرار دارند. کمترین میزان پرداختن به مولفه‌ها نیز به ترتیب مربوط به مولفه‌های می‌باشد.

۵. منابع و مأخذ

- احمدلو، حبیب، افروغ، عماد. ۱۳۸۱. *رابطه هویت ملی و هویت قومی در بین جوانان تبریز*، فصلنامه مطالعات ملی سال چهارم، شماره ۱۳.
- الطایی، علی. ۱۳۷۸. *بحران هویت قومی در ایران*، تهران: نشر شادگان.
- باطنی، محمد رضا. ۱۳۷۳. *زبان و تفکر*، تهران: نشر فرهنگ معاصر
- تامیلسون، جان. ۱۳۸۱. *جهانی شدن و فرهنگ*، ترجمه محسن کلیمی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی
- دهشیری، م. ۱۳۷۹. *جهانی شدن و هویت ملی*، فصلنامه مطالعات ملی، ش ۵.
- ربانی، جعفر. ۱۳۸۱. *هویت ملی*، تهران: سازمان انجمن اولیاء و مربیان جمهوری اسلامی ایران.
- رجائی، فرهنگ. ۱۳۸۲. *مشکله هویت ایرانیان امروز: ایفای نقش در عصر یک تمدن و چند فرهنگ*، تهران: نشر نی
- شیخاوندی، داور. ۱۳۸۰. *ناسیونالیسم و هویت ایرانی*، تهران: مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
- صیادی، ابوالقاسم. ۱۳۸۳. *انقلاب اسلامی و چالش‌های جهانی شدن فرهنگ*، زنجان: نیکان کتاب.
- صنیع‌اجلال، مریم. ۱۳۸۴. *درآمدی بر فرهنگ و هویت ایرانی*، تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- عشقوی، ملیحه. ۱۳۸۷. *ضرورت آموزش تعارف‌های ایرانی به فارسی آموزان*، مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، تهران
- گل محمدی، احمد. ۱۳۸۱. *جهانی شدن، فرهنگ، هویت*، تهران: نشر نی.
- گیدنز، آنتونی. ۱۳۸۴. *چشم‌اندازهای جهانی*، ترجمه محمدرضا جلائی پور، تهران: طرح نو
- نامدار طالشانی، مظفر. ۱۳۸۱. *غرب‌گرایی و استحاله هویت ملی ایرانیان*، گروه تحقیقات سیاسی اسلام، دفتر نشر معارف.
- داوری اردکانی، نگار. ۱۳۸۶. *نمادهای هویت ملی ایرانی و زبان فارسی*، مطالعات ملی، سال هشتم، شماره ۳.
- شاه تقی، نجیمه. ۱۳۸۷. *تعیین مولفه‌های هویت ملی و بررسی آنها در کتابهای زبان فارسی مقاطع سه گانه آموزش و پرورش*، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور. واحد تهران.
- همتی، ماندانا. ۱۳۷۸. *زبان و هویت فرهنگی*، مجموعه فرهنگ و جامعه، شماره یک.
- مجتهدی، حسین، *سازه‌های پایا و پویایی هویت ملی در ایران*، <http://www.htm>، صرصر، ۲۲ دی ۱۳۸۴.
- قیصری، نورا... ۱۳۸۶. *گفتارهایی در سنت روشنفکران ایرانی و هویت*، انتشارات تمدن ایرانی.
- والتر، ک. ۱۳۷۹. *«جهانی شدن: راه بی بازگشت؟!»، ترجمه و تلخیص امینی*، حیات نو، ش ۸۰، شهریور
- Clark, I. 1997. *Globalization and Fragmentation*, oxford: oxford university press

شناخت جهان متن به عنوان پایه نقد ادبی

مریم رامین نیا*

در نقد ادبی نوین، ساز و کارهای سنتی تحلیل اثر ادبی از چشم اندازهای قصد و نیت مؤلف و معنادگی اثر که در آن به شیوه‌های انتقال معنی و جستجوی مسائل زندگی نامه‌ای و بستر اجتماعی تولید اثر می‌پرداخت، دیگر مرسوم و مورد توجه نیست. از این رو پرداختن به زمینه‌های بیرونی اثر جای خود را به تحلیل درونی اثر، صرف نظر از پدیدآورنده و دیگر آبشخورهای ضمنی آن داده است. در این رویکرد که نقد نو امریکایی، فرمالیسم و ساخت گرایی، بنیان گذاران و مدافعان آن به شمار می‌رود عنوان «اثر» به «متن» که همانا متناسب با خوانش جدید آثار ادبی ست، تغییر نام می‌دهد. به زعم بارت، عنوان اثر متضمن نوعی پیش انگاشت درباره مؤلف و معناست؛ آنچه از سوی مؤلف به معرفی و نمایش گذارده می‌شود و می‌توان آن را در کتاب فروشی ها، قفسه‌های کتابخانه‌ها و... یافت. در حالیکه متن به نمایش گذاشته نمی‌شود بلکه نشان داده می‌شود؛ درواقع متن از خود کشف حجاب می‌کند و از این رو مستقر در زبان است که پیوسته در حال شدن^۱ است. بارت در «از اثر به متن»^۲ خاطرنشان می‌کند که منطق حاکم بر متن، تبیین معنای اثر

* استادیار دانشگاه گنبد کاووس

1. incoming
2. from work to text

نمی‌تواند باشد؛ چرا که این نگرش، متن را به گونه‌ای نامستقل در ورطه‌ای از مناسبات برون متنی قرار می‌دهد. تأکید بارت بر استقلال متن و شناخت ساز و کارهای درونی آن، شناخت جهان متن را پیش می‌کشد؛ آنچه نظریه‌های گوناگون پیرامونش شکل گرفته که هرکدام از چشم اندازه‌های خاصی به متن و نظام دلالتی آن می‌پردازد. در این راستا نشانه‌شناسی، ساختارگرایی، شالوده‌شکنی، بوطیقای شناختی و آراء باختین در نحوه نگرش و خوانش متن، چشم اندازه‌های نوینی فراروی نقد ادبی و شناخت جهان متن می‌گشاید که در همه آنها کم و بیش جهان متن پایه و نقطه کانونی نقد به شمار می‌رود.

نشانه‌شناسی و جهان متن

سرچشمه این مفهوم از آرای جان لاک گرفته شده است. وی این واژه را دانش نشانه‌ها و مطالعه ماهیت نشانه‌هایی که ذهن برای درک پدیده‌ها به کار می‌برد یا برای انتقال دانش خود به دیگران مورد استفاده قرار می‌دهد، معرفی کرده است.^۱ با این حال مفهوم نشانه‌شناسی به طور اخص آنچه نظام‌های دلالتی متن را مورد کاوش قرار می‌دهد، با آراء سوسور و پیرس پیوند می‌خورد. سوسور نشانه‌شناسی را دانش عمومی مطالعه نشانه‌ها می‌دانست و معتقد بود گرچه این دانش هنوز موجودیت نیافته است اما شکل‌گیری آن قطعی است و پیش‌بینی می‌کرد که در آینده زبان‌شناسی شاخه‌ای از دانش نشانه‌شناسی خواهد بود. گرچه نشانه‌شناسی آنگونه که سوسور پیش‌بینی می‌کرد به عنوان دانشی مستقل که زبان‌شناسی را در درون خود می‌پروراند، تلقی نشد، لیکن رهیافت او در انگاشت اثر ادبی به مثابه نظامی از نشانه‌ها که قاعده‌های دلالتی خود را داراست، در دگردیسی اثر به متن و تغییر زاویه نگرش منتقد بدان، بسیار حائز اهمیت بود. چرا که در این رویکرد تازه، منتقد بدون در نظر گرفتن انگیزه‌های خود و انگیزش‌های مؤلف در آفرینش اثر خود به تفکر و بررسی ساختارهای دال و مدلولی آن می‌پردازد. در این چشم‌انداز، نشانه‌شناسی به تفسیر اثر و میزان معنادگی آن نمی‌پردازد، بلکه تلاش در کشف قراردادهایی دارد که به تولید معنا می‌انجامد. در نشانه‌شناسی ادبی، «هدف ایجاد بوطیقایی برای ادبیات است که همچون زبان‌شناسی برای زبان عمل می‌کند. همانطور که

۱. صفوی، کوروش، زبان‌شناسی و ادبیات، چ سوم، تهران، هرمس، ۱۳۸۹، ص ۱۸۸

وظیفه زبانشناسی مشخص کردن معنای هر جمله به طور مستقل نیست، بلکه تبیین این مسأله است که اجزای آن جمله با توجه به چه قواعدی ترکیب شده و در برابر جمله‌های دیگر معنای خاصی را می‌رسانند، نشانه‌شناس نیز تلاش می‌کند به ماهیت رمزگان‌هایی دست یابد که ارتباط ادبی را ممکن می‌سازند.^۱

آنچه در نشانه‌شناسی مهم می‌نماید، بررسی ماهیت و نظام نشانه‌هاست، از این رو نشانه‌شناسی در پی آن نیست که معنای مندرج در ذات هر نشانه را کشف کند، بلکه می‌کوشد نقش نشانه‌ها و تفاوت آنها را با سایر نشانه‌ها در نظام زبان تبیین کند. نشانه‌شناسی را در این مفهوم می‌توان با ساختگرایی همسو دانست؛ زیرا هر دوی آنها از ابزار زبان در بررسی نظام و ساختار اثر بهره می‌جویند.

نشانه‌شناسی و ساختگرایی: جهان متن

چنانکه گفته شد، نشانه‌شناسی در مفهوم مطالعه منظم نشانه‌ها به ساختگرایی که نظام نشانه‌ها و روابط دلالتی آنها را به منظور تبیین نظام و ساختار اثر بررسی می‌کند، نزدیک می‌شود. «هر دو، برخی از مفاهیم و روش‌های مورد استفاده خود را از زبانشناسی ساختگرا اتخاذ کرده‌اند و از این طریق به نوعی تحلیل ساختگرا مبدل شده‌اند».^۲

بارت و دیگر ساختگرایان بر آن هستند که زبان در ارتباطات آدمی چنان محوری دارد که هیچ نظام معنایی دیگر نمی‌تواند بدون کمک آن کاری از پیش برد.^۳ هر چند معمولاً ساختگرایی و نشانه‌شناسی متعلق به یک حوزه نظری قلمداد می‌شوند، باید گفت که ساختگرایی به نظام‌هایی نیز می‌پردازد که شامل نشانه‌های زبانی (به عنوان مثال:

۱. کالر، جانانان، در جستجوی نشانه‌ها، ترجمه لیلا صادقی و تینا امراللهی، چ اول، تهران، نشر

علمی، ۱۳۸۸، ص ۸۷ و ۸۸

۲. کالر، جانانان، ساختگرایی، ترجمه کوروش صفوی، چ اول، تهران، مینوی خرد، ۱۳۸۸،

ص ۲۲

۳. اسکولز، رابرت، ساختگرایی در ادبیات، فرزانه طاهری، چ دوم، تهران، آگه، ۱۳۸۳، ص ۳۵

مناسبات خویشاوندی) نیستند؛ اما می‌توان با آنها مانند نظام نشانه‌ای برخورد کرد.^۱ به هر روی، پنداشت اثر به مثابه نشانه‌های کلی که رهاورد ساختگرایان به شمار می‌رود، رویکردی است که جهان متن را در گرو شناخت نظام دال‌ها میسر می‌سازد. به زعم بارت، تفاوت اساسی اثر و متن در آن است که «متن در ارتباط با نشانه‌ها تجربه می‌شود؛ در حالی که اثر به گرد مدلول حلقه زده است. کنش متن ناظر به تأخیر و تعویق نامتناهی مدلل است و بر این اساس نباید دال را نخستین مرحله معنا دانست که دال نتیجه و پیامد معناست». به عقیده بارت، «بی‌کرانگی دال نمی‌تواند تصور و ایده عرفانی امری بیان‌ناپذیر و غیبی را یادآور شود؛ زیرا مرجع دال تصور یا مفهوم بازی است نه مدلولی غیر قابل‌نامگذاری».^۲ در واقع، بارت با پیش‌کشیدن مفهوم بازی و تکرار تقلیل‌ناپذیر معنا نه تنها راه خود را از ساختگرایانی که در تحلیل نهایی خود از تقابل‌های دوگانه نظام اثر که می‌بایست برای نگاهداشت ساختار و نظام به مثابه کل وحدت یافته و یکپارچه به مخرج مشترکی تقلیل‌یابند، جدا می‌کند، بیش از پیش به آرا دریدا در تبیین مفهوم بازی و عدم تعیین معنا نزدیک می‌گردد. از این رو، وی را حلقه پیوند دهنده ساختگرایی به پس‌ساختگرایی باید دانست.

دریدا: شالوده‌شکنی و جهان متن

ژاک دریدا، که آغازگر شالوده‌شکنی دانسته شده است، در مقام نقد کلام محوری سنت غربی که همواره گفتار را بر نوشتار و نیز دیگر مفاهیم متعالی را برتری داده است، بر آن است که حوزه‌های دلالتی آنها را برشکند و با وارونه‌سازی آنها به نحوی عدم تعیین معنا را ارائه دهد. به عقیده دریدا، «نشانه‌های زبانی دال‌هایی نیستند که بر اساس وضع و قرارداد بر مدلول معین دلالت کنند؛ زیرا میان دال و مدلول‌ها هیچ رابطه‌ای نیست. ساختار متن نیز دال بدون مدلول است و از این رو نمی‌تواند معنای نهایی داشته باشد. دریدا، دیدگاه سوسور را که بر مبنای آن، نشانه‌ها ماهیتی قراردادی و متمایز از یکدیگر دارند و

۱. سلدون، رامان و پیترویدوسون، راهنمای نظریه ادبی معاصر، ترجمه عباس مخبر، چ دوم،

تهران، طرح نو، ۱۳۷۷، ص ۱۳۷

۲. بارت، رولان، از اثر تا متن، ترجمه مراد فرهادپور، ارغنون، ش ۴، زمستان ۱۳۷۳، ص ۶۰

هر کدام می‌توانند دارای معنای معین باشند، نقد می‌کند^۱، به این دلیل که آن را مبین نوعی معناداری و تعیین معنا می‌پندارد. او تا آنجا با سوسور هم رأی است که نظام زبان را بر پایه افتراق و تفاوت‌های نشانه‌های زبانی می‌داند، اما بر وی خرده می‌گیرد که بازی دال‌ها را محدود انگاشته و به مدلول متعالی^۲ می‌رسد. مدلولی که به دال دیگر اشاره نمی‌کند و بدین ترتیب زنجیره نشانه‌ها متوقف می‌شود^۳.

به عقیده دریدا، نشانه شناسی از مفهوم کلام محوری جدا نمی‌شود. گرچه در نشانه شناسی، «مرجع معنا دیگر آن خودآگاهی نیست که در آن معنای از پیش موجود باشد، بلکه نظامی از تقابلهاست که شرط لازم برای هر کنشی است؛ اما در نهایت به معضل صوری مشابهی برخورد می‌کند: بیان به جای وابستگی به نظام از پیش موجود مفاهیم از هم اکنون به نظام از پیش موجود نشانه‌ها وابسته است»^۴. دریدا با آن نوع ساختگرایی که در بررسی تقابل‌ها همواره یکی را بر دیگری ترجیح می‌دهند، نیز مخالفت می‌ورزد و بر آن است که «تقابل‌ها گاهی ناگزیر می‌شوند برای حفظ جایگاه خویش، خود را معکوس یا واژگون نمایند»^۵.

از دیدگاه دریدا مفهوم ساختار متمرکز که وجود مرکز را متضمن می‌شود، در واقع همان مفهوم بازی مبتنی بر یک زمینه بنیادین است، بازی شکل گرفته بر اساس یک ثبات بنیادین و یک قطعیت باز اطمینان بخش که خود و رای دسترس بازی است^۶. تأکید دریدا بر عدم تعیین معنا، عدم وجود مرکز در ساختار و درهم شکستن ساختاری بودن ساختار، بر بازی پایان ناپذیر دال‌ها، نظام سلسله مراتبی مفاهیم و دلالت‌ها را درهم

۱. نصری، عبدالله، راز متن، چ اول، تهران، سروش، ۱۳۸۹، ص ۵۱

2. Transcendental signified

۳. کالر، جاناتان، در جستجوی نشانه‌ها، پیشین، ص ۹۰

۴. ایگلتن، تری، پیش درآمدی بر نظریه ادبی، ترجمه عباس مخبر، چ دوم، تهران، مرکز،

۱۳۸۰، ۱۸۴

۵. مفهوم بازی یکی از مفاهیمی است که گادامر هم آن را در زمینه زیباشناسی بسط می‌دهد، اما دریدا آن را به مفهوم گسترده‌تر به کار می‌برد؛ زیرا شطرنج بی انتها به نمادی برای جستجوی معنا بدل می‌شود..

می‌شکند و به گونه‌ای آنها را در زنجیره‌ای بی پایان در کنار هم می‌نشانند. در این خوانش، جهان متن، جهانی خودارجاع است که به چیزی ورای خود ارجاع نمی‌دهد. به تعبیر دیگر در چرخه بی پایان بازی دال‌ها، جهان متن را دال‌های بدون مدلولی تشکیل می‌دهند که با ارجاعات پایان ناپذیر به یکدیگر دلالت می‌کنند و در نتیجه تولید معنا را به تعویق می‌اندازند.

در این چشم انداز، متن از هردوی مؤلف و مخاطب رها می‌شود و تنها در خود متکی است.

دیدگاه دریدا در باب جهان دلالتی متن و عدم تعیین معنا و آراء بارت درخصوص متن متکثر، شیوه نگارش ویژه‌ای را می‌طلبد که سازگار با زنجیره خودارجاع دال‌ها باشد. درواقع هردوی بارت و دریدا در نگرشهای خود، متنی را پیشنهاد می‌کنند که گشوده باشد: متنی که از پیش نوشته نشده باشد و به بیان دیگر نوشتن در حال نوشتن رخ داده باشد. حال آنکه تمامی متون چنین ویژگی را دارا نیستند. دیگر آنکه اعتراض دریدا بر کلام محوری سنت غربی، بر سوسور و نیز پدیدارشناسان و تأویل‌گرایانی که به زعم وی در نهایت معنای خاصی را بر متن تحمیل می‌کنند، می‌تواند بر خود او نیز وارد باشد؛ زیرا وی، برداشت خود را بر دیدگاه آنها تحمیل کرده است حال آنکه شاید بتوان بر مبنای عدم تعیین معنا، دیدگاه آنها را به گونه‌ای دیگر نیز خواند. از دگرسو می‌توان گفت که ناآشکارگی معنا و پراکندگی و افشانش دال‌ها که در جهان متن روی می‌دهد، اگر نتواند مخاطب را با خود همراه کند دیگر چه اعتباری می‌توان بر نقد قائل شد. شاید بشود در تکمیل دیدگاه دریدا، یکی از ویژگی‌های «متن به عنوان متن را شناخته شدن آن دانست؛ زیرا متن از آنجا که تقاضای توجه جهانی دارد، متن محسوب می‌شود. در این معنا متن وجودی ست که هرکس آن را بخواند او را مورد خطاب قرار می‌دهد.»^۱

نظریه خوانش جهان متن که در آن نقش و سهمی برای خواننده قائل می‌شود در آراء فلسفی ریکور و بوطیقای شناختی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در هردوی اینها جهان متن و جهان خواننده در دیالکتیکی مدام، بر هم اثر می‌گذارند و خوانش جهان متن را پیش می‌برند. این نگرش از آنجا ناشی شده است که هر متن، در تلاقی با خوانندگان

۱. ادوارد، سعید، جهان، متن، منتقد، ترجمه اکبر افسری، چ اول، تهران، توس، ۱۳۷۷، ۵۱ و ۵۹

خود، خواندن‌های نوینی را به نمایش می‌گذارد و در پاسخ به این پرسش است که چرا خواندن‌های متعدد و گوناگون وجود دارد؟
دقیقا از اینجا است که نظریه‌های متن محور، خودبستگی متن در ارائه تفسیر و کشف حجاب از خود در معرض تردید قرار می‌گیرد.

جهان متن، جهان خواننده: دیدگاه ریکور

پل ریکور که آراء فلسفی او در هرمنوتیک مدرن، راهگشای خوانش‌های مبتنی بر شناخت جهان متن و مشارکت خواننده است، در خوانش متن بر مسأله دیالکتیک میان جهان متن و جهان خواننده پا می‌فشارد و عنوان می‌کند که «هر متن امکانات سکونت در جهان را نشان می‌دهد. بر خود میان متن و خواننده، برخوردی است تمامی ادعاهای متن، افقی که بدان راه می‌یابد، امکاناتی که آشمار می‌کند و افقی دیگر افق انتظارات خواننده».^۱ به عقیده ریکور، در فرایند خواندن، خواندنی که امکانات جهان متن را نادیده نینگارد، خواننده در نسبتی با سنت گرایی قرار می‌گیرد و تابع سنت شدن را نمی‌پذیرد. این مهم مانع از آن می‌آید که خواننده پیش‌انگاره‌های فرضی خود یا مؤلف را بر متن تحمیل کند. ریکور در پرسش ذهنی خود به اینکه چگونه متن‌ها به واقعیت معنای ضمنی می‌بخشند به این پاسخ می‌رسد که نظریه متن برای متن می‌تواند به مانند متن بسته، پویایی خوانش را کمرنگ سازد. هم از این روست که وی نقش میانجی خواندن را ارزیابی می‌کند. با این حال به منظور جلوگیری از آشفته‌گی خوانش‌ها، تحمیل‌های نظام دلالی متن که در خوانش نشانه‌شناسان و ساختارگرایان در دستور کار قرار دارد، می‌ستاید و بر این باور است که تحلیل‌های ساختاری و درون‌متنی مبتنی بر نظام‌های زبانی و نشانه‌ها «موارد دل به خواهی خواننده را محدود کند و جایگاه و نقش خواننده را باز نمایاند. بر این اساس او پیشنهاد می‌کند که خوانش درست باید از میان بهترین انتظارات و پیچیده‌ترین اطلاعات و شناخت نشانه‌ها و علامت‌های متن، یافته شود».^۲ از این نظرگاه آراء ریکور را «می‌توان هرمنوتیک ساخت گرا نامید. مقصود از ارائه این نظر تضمین این امر است که

۱. ریکور، پل، زندگی در دنیای متن، ترجمه بابک احمدی، چ اول، تهران، مرکز، ۱۳۷۳، ص ۶۴

۲. همان، صص ۶۸ و ۶۹

تفسیر عینیت خواهد داشت و این که مفهوم برداشت با وجود ضرورتش به صورت دلخواهی بکار نخواهد رفت؛ بدین معنی که کاربرد آن نمایانگر تحمیل ذهنیت مفسر بر متن و تفسیر آن براساس زمینه دلخواه مفسر نخواهد بود.^۱ بدین ترتیب پافشاری ریکور بر بایستگی انطباق برداشتهای خواننده با عناصر متن، هم عرصه را بر هرج و مرجهای ناشی از خواننده محوری صرف برمی بندد و هم تحلیل «متن بر متن» را منعطف می‌سازد. آنچه بوطیقای شناختی نیز در ارائه نظریه جهان متن همانندش را پیشنهاد می‌دهد.

جهان متن: بوطیقای شناختی

بوطیقای شناختی بر آن است که نظریه‌های متن محور که جهان متن را در خود متن محصور می‌سازند، به دلیل نادیده انگاشتن جهان خواننده به مثابه عنصر زنده و پویا از پیوند دادن جهان متن به جهان خواننده ناتوانند. و به همین دلیل نقد ادبی متکی بر چنین رویکردها از دست یافتن به زوایای گوناگون متن باز می‌ماند. بوطیقای شناختی که در تبیین خود، تجسم ذهنی مخاطبان جهان متن را مطرح می‌سازد به بررسی «روش‌هایی می‌پردازد که در آن پردازش شناختی انسان محدود می‌شود و زبان و فرم اثر و نیز به پاسخ خوانندگان به آنها شکل می‌گیرد. بوطیقای شناختی که در روان‌شناسی گشتالت، فرمالیست، نقد نو و زبان‌شناسی ریشه دارد، در تحلیل جهان متن تنها بر تحلیل جمله متکی نیست بلکه بر تحلیل کل متن و جهان‌هایی که در ذهن خوانندگان ایجاد می‌کند، استوار است. در این مفهوم، ساز و کار شناختی ابزاری برای درک جهان متن تلقی می‌شود و فرایند شناختی درک جهان متن به واسطه ذهن مخاطب در چهارچوب نظریه بوطیقای شناختی صورت می‌گیرد».^۲ در این چشم‌انداز بوطیقای شناختی در شناخت جهان متن به مانند دیدگاه ریکور و البته از چشم‌اندازی دیگر در خوانش متن، نقش خواننده را که همانا

۱. کوزنز هوی، دیوید، حلقه انتقادی، چ سوم، تهران، روشنگران، ۱۳۸۵ ص ۲۰۷

۲. صادقی، لیلا، بررسی عناصر جهان متن بر اسای رویکرد بوطیقای شناختی، نقد ادبی، س ۳، ش ۱۰،

۳. ۱۳۸۹، ص ۱۱۶ و ۱۲۴ و ۱۲۵

میانجی خواندن است، برجسته می‌سازد؛ نقشی که ریکور اذعان می‌دارد آن را از دیدگاه‌های نظریه مبتنی بر زیبایی شناختی دریافت و به ویژه آراء باختین برگرفته است.

جهان متن: دیدگاه باختین

باختین، متن را در پیوند با مؤلف و خواننده قرار می‌دهد و آن را در یک کنش چندسویه، محصول گفتگوی مؤلف با دیگر آواهای متن و خوانندگان تلقی می‌کند. باختین به متن، از آن رو تأکید می‌ورزد که آن را بستری برای خلق آواهای گوناگون و نمایش آواهای متضاد، می‌شمارد؛ آواهای گوناگونی که از طریق اصل همزیستی در کنار هم جمع آمده اند و هر تلاشی برای وحدت‌بخشی به آنها، متن را از معنازایی سترون می‌کند. در این معنی، می‌توان باختین را با بارت در اعتباربخشیدن به بازبودگی متن، همسو دانست. متن چندصدایی که باختین آن را در نظریه خود معرفی می‌کند و متن متکثری که بارت از آن دفاع می‌کند، هردو زبان را از بند اقتدار و یک‌سویگی رها می‌سازند و با ایجاد ظرفیت‌های متعدد از طریق بکارگیری پویایی زبان که با فروکاستن اقتدار مؤلف، به بار می‌نشیند، به جای مصرف‌کنندگی معنا به تولید آن همت می‌گمارند. با این حال، تمایز باختین با متن محوران، در انحصاری کردن متن در تولید معنا است؛ زیرا همان‌گونه که در رویکرد باختین به مؤلف، گفته شد، وی مؤلف را یکی از تولید کنندگان معنا می‌داند نه همه آن. از این رو، متن مورد نظر باختین، اقتدار و خودکفایی کامل و همه جانبه‌ای را که متن محوران بر آن تأکید می‌ورزند، ندارد و در عین حال به تمامی دست افزار مؤلف در تولید معنا نیست. باور به اعتبار صداها و معناهای گوناگون در متن و بازی پایان ناپذیر آنها در ارائه معنا و صدایی مشخص، متن مورد نظر باختین را به متن باز و متن نوشتنی هدایت می‌کند؛ متنی که مؤلف تنها یکی از بازیگران آن است.

متن/تقابل‌های دوگانی/اصل همزیستی تضادها

باختین در مطالعه متن ادبی به مانند روایت‌شناسان ساخت‌گرا به تقابل‌های دوگانه اشاره می‌کند. اما در تأیید نظام مبتنی بر تقابل‌های دوگانه که در دیدگاه ساختارگرایان سرانجام آنها باید به وحدت‌بخشی یا برتری یکی بر دیگری به نفع حفظ یکپارچگی

ساختار متن بینجامد، در جهت مخالف آنان گام برمی‌دارد. «باختین همه نظام‌های مبتنی بر تقابل دوگانی را که به شیوه ساختارگرایان به وحدت‌بخشی آنها بینجامد، نظام‌های تک‌گویه می‌داند. وی با طرح مکالمه‌گری میان تقابل‌های دوگانه از دیالکتیک تقابل دوگانی اجتناب می‌کند»^۱.

بدین ترتیب، باختین در مطالعه تقابل‌های دوگانی به جای اصل وحدت‌بخشی ساختارگرایانه و اصل دیالکتیکی تکامل‌هگلی که در نهایت آواهای گوناگون و متقابل را به سوی تکامل یک‌پارچه رهنمون می‌کنند، به حضور دوسویه یا چندسویه تقابل‌ها که به گفتگوگری آنها می‌انجامد، پا می‌فشارد و آنها را واجد چندآوایی می‌شناسد؛ زیرا در متن چندآوا «نقطه خوانش روایت برای درک اصطلاحات دوگانه‌اش، دیدن بازی^۲ تفاوت‌هاست. اینکه چگونه هر اصطلاح در صدد بازنمایاندن اصطلاحات بسیار متفاوت است، چنین خوانشی مثل ساختارگرایی و فرمالیسم به تقابل‌های دوتایی در روایت‌گری توجه دارد، اما در پی یافتن کیفیات ناپایدار دوتایی‌هاست و نه بر رد پاهای ساختاری تثبیت‌کننده‌شان»^۳.

بدین ترتیب، باختین در بررسی تقابل‌های دوگانه، به جای همگرایی و بازسازی آنها به مثابه ساختار نظام‌مند و تثبیت‌یافته، به واسازی آنها توجه می‌کند. عدم همگرایی تقابل‌ها، واگرایی مداوم آنها در متن، بر اساس اصل همزیستی تضادها روی می‌دهد که باختین از

۱. ایرناریمامکاریک، دانشنامه نظریه ادبی معاصر، ترجمه مهران مهاجر و محمد نبوی، چ اول، تهران، آگاه، ص ۹۹

۲. «بازی تقابل‌ها و تضادها» که اصلی مهم در گفتگوگری و چندآوایی متن مورد نظر باختین می‌باشد، به نوعی یادآور سخن دریدا است. وی در مقاله‌ای با عنوان «ساختار، نشانه و بازی در گفتمان علوم انسانی» به بازی حضور و غیاب مرکز در یک ساختار اشاره می‌کند و آنگاه آن را به بازی و گفتمان، بازی و تاریخ و بازی و انسان و انسان‌باوری تعمیم و گسترش می‌دهد. (رک: مقاله ساختار، نشانه، و بازی در گفتمان علوم انسانی از کتاب به سوی پسامدرن، صص ۷-۳۴)

۳. ام بژه، دیوید، تحلیل روایت و پیش‌روایت، ترجمه حسن محدثی، چ اول، دفتر مطالعات توسعه رسانه‌ها، تهران، ۱۳۸۸، صص ۶۶-۶۷

آن به عنوان عنصر غالب متن چندآوا یاد می‌کند.

جایگاه خواننده در خوانش روایی باختین

باختین به مانند نظریه‌پردازان خواننده‌محور، خواننده را در فرایند متن چندان برتری نمی‌بخشد که آن را یگانه مرجع دریافت و فهم معنا انگارد. بلکه بیشتر، به گفتگوی چندسویه مؤلف، شخصیت‌ها، آواهای متن با یکدیگر و متن با خواننده تأکید می‌ورزد. «از آنجا که خوانندگان، مشاهده‌گران بیرونی روایت و شخصیت‌ها، شرکت‌کنندگان درونی روایت هستند، خوانندگان باید بر پاسخ شخصیت‌ها بر حالت‌ها و افکار دیگری تمرکز کنند و نحوه بازنمایی اهمیت‌ها و آگاهی‌ها را در مقایسه با دیگری قرار دهند.»^۱

از این نظرگاه، اهمیت خواننده در تشخیص آواهای گوناگون متن و شیوه بازنمایی آنهاست. در خوانش متن خواننده باید به یاد داشته باشد که همانگونه که صدای مؤلف و آگاهی او، یگانه صدای متن نیست، آگاهی او نیز یگانه منبع فهم متن نمی‌تواند باشد؛ اقتداربخشی کامل و یکسویه به آگاهی خواننده، خوانش او را گرفتار همان تک‌صدایی و اقتدارگرایی می‌کند که باختین تمامی توش و توانش را در طرح نظریه گفتگویی و چندآوایی، بر نفی آن گذارده است. بدین ترتیب، مهم‌ترین وظیفه خواننده، دقت به عنصر مکالمه‌گری صداها و آگاهی‌های گوناگون، جستجوی تفاوت‌ها و تضادها در متن است. آنگاه که خواننده، مکالمه‌گری را به عنوان اصل بنیادین در روابط میان عناصر متن در نظر داشته باشد، دیگر خود را کانون ویژه تولید و دریافت معنا و خوانش متن نخواهد دانست و با گفتگوی مداوم میان متن و گفتمان‌های بازنموده آن، آگاهی خود را در کنار دیگر آگاهی‌های جهان گذارده، با قرار گرفتن در جهان گفتگوهای متن، در بازشناسی و بازنمایی آواهای گوناگون متن سهم بسزایی ایفا می‌کند

باختین و نقد ادبی معاصر

تأکید بر متن و ادبیت متن و تلقی اثر ادبی به مثابه یک شیء با مکتب فرمالیسم آغاز می‌شود. جریانی که در اوایل قرن بیستم در روسیه رایج می‌شود. این درحالی است که «در

1. Lambrou, Maria and Peter Stockwell. (2007). Contemporary Stylistics: Continuum, p.9

سراسر نیمه اول قرن نوزدهم در روسیه نگرشی عموماً تاریخی و جامعه‌شناختی نسبت به ادبیات رایج بود^۱، با روی کار آمدن فرمالیسم ملاحظات جامعه‌شناختی و تاریخی متن ادبی جای خود را به زیبایی‌شناسی اثر ادبی می‌دهد و بدین ترتیب سویه‌های معنایی و معناشناختی اثر ادبی از نظر دور می‌ماند. درست است که فرمالیست‌ها و پیروان مکتب نقد نو با ارائه خوانش زیبایی‌شناسیک از آثار ادبی، ظرایف هنری آثار ادبی را آشکار کردند، اما توجه صرف به جنبه عینی آثار ادبی، آنها را در دام یکسو‌نگری (اتهامی که به پیروان نقد سنتی وارد می‌کردند) گرفتار کرد. با روی کار آمدن ساختارگرایی نیز نقد ادبی نتوانست از چنگال تلقی آثار ادبی به مثابه یک نظام بسته و فرو کاسته به خود متن، رهاشده شود. هرچند ساختارگرایان «عدم توجه به معنا یا محتوای آثار ادبی را خطای فرمالیستی»^۲ می‌نامند، خود نیز با فروکاستن اثر ادبی به نظامی خودبسته و محصور کردن محتوا در آن، عملاً در خطای فرمالیستی درمی‌غلتنند. پیامد چنین برداشتی از آثار ادبی و هنری «بت‌واره سازی اثر هنری به صورت شیء است که در آن پژوهشگر دامنه پژوهش خود را به اثر محدود می‌سازد و نقش آفرینشگر اثر هنری، دریافت‌کنندگان و مخاطبان اثر و موقعیت زمانی و مکانی را نادیده می‌گیرد»^۳. سرانجام، عینی‌گرایی فرمالیسم و ساختارگرایی که به مطلق‌گرایی می‌انجامد راه را به روی نسبی‌گرایی می‌گشاید که به منظور جبران کاستی‌های عینی‌گرایی فرمالیسم و ساختارگرایی به عرصه نقد ادبی گام می‌گذارد. این جریان از سوی پدیدارشناسانی چون، هوسرل و هایدگر و نظریه‌پردازان مکتب کنستانس چون ولفگانگ آیزرو رابرت یانوس هدایت می‌شود که به موجب آن وظیفه منتقد را تبیین متن به مثابه یک شیء نمی‌پندارد، بلکه بر این نکته پا می‌فشارد که فرایند شناخت اثر ادبی معطوف به دریافت خوانندگان آن است و معنا یک بسته واحد و کارگذاشته شده در اثر ادبی نیست و می‌تواند به تعداد خواندگانش متکثر باشد. بر این

۱. ولک، رنه، تاریخ نقد جدید، ترجمه سعید ارباب شیرازی، ج ۱، چ اول، تهران، نیلوفر، ۱۳۷۳،

ص ۳۱۳

۲. اسکولز، رابرت، ساختارگرایی در ادبیات، پیشین، ص ۲۷

۳. عسگری حسنکلو، عسگر، «سیر نظریه‌های نقد جامعه‌شناختی ادبیات»، ادب پژوهی، ش

چهارم، ۱۳۸۶-۱۳۸۷، ص ۵۹

اساس، نظریات معطوف به خواننده، که نسبی گرایی را در نقد ادبی ترویج می‌دهد، عملاً نقش مؤلف را به عنوان یکی از ارکان اثر ادبی، مسکوت می‌گذارد.

در این میان، رویکرد باختین به نقد ادبی و مواجهه با سه جریان مهم در نقد ادبی (جریان سنتی مؤلف‌مدار، جریان عینی‌گرایی متن‌مدار و جریان نسبی گرایی خواننده‌مدار)، رویکردی انتقادی است. وی از سویی نقد مبتنی بر نیت مؤلف و نادیده انگاشتن جنبه هنری و ادبی متن را نمی‌پذیرد و از سوی دیگر جریان متن محور و خواننده مدار را به دلیل درنظر نگرفتن بافت اجتماعی متن و محتوا، ناکارآمد می‌شمارد. به عقیده باختین مطالعه آثار ادبی بدون درنظر گرفتن زمینه اجتماعی‌شان «ضرورتاً ما را وادار می‌کند که همواره دست به جرح و تعدیل بزنیم. همچنان که ما را ناچار خواهد کرد که به لزوم محدود کردن قلمرو تحقیقمان اعتراف کنیم. به نظر وی درون فرهنگی معین، نویسندگان مختلف زبان ادبی را به شیوه‌های گوناگون به کار می‌برند. بنابراین، نشانه‌های ادبی در فضای اجتماعی معینی متولد می‌شوند و همین فضا موجب می‌شود واحدهای زبانی بر معانی و مفاهیم متعدد و متنوعی دلالت داشته باشند. قواعد و قراردادهایی نحوی، معناشناختی و بلاغتی نیز که به همان اندازه معانی برخاسته از زمینه کلام در ادراک ادبیت نقش دارند، در درون این فضا رشد و تحول می‌یابند^۱». وی همچنین در مواجهه با تفسیر یک جانبه مفسران و نادیده انگاشتن نیت مؤلف عنوان می‌کند که فعالیت هایی را که درخلال آن مفسران میان متن و مخاطبان مستقیم آن واسطه قرار می‌گیرند «محصور در دوران» است. «این محصور بودن هرچند به عنوان بازتابی از تصور معاصران از آثار ادبی برای نسل‌های آینده نیز ارزشمند است، ولی جوانب مختلف نیت مؤلف را مسکوت می‌گذارد و به‌ویژه با این تمایل ذاتی مؤلف همخوانی ندارد که خواهان آن است که اثرش در همه زمان‌ها همچنان همدلی خوانندگان را برانگیزد و به یک دوره خاص محدود نشود. با توجه به آنچه آمد، پرسش اساسی این است که در شناخت جهان متن، کدامیک از نظریه‌ها و رویکردهای نقد ادبی، خوانش کم نقص تری می‌توانند ارائه دهند؟

۱. باختین، نقل از کریمی حکاک، احمد، طلیعه تجدد در شعر فارسی، ترجمه مسعود جعفری،

منابع و مأخذ

- ادوارد، سعید. ۱۳۷۷. *جهان، متن، منتقد*، ترجمه اکبر افسری، چ اول، تهران، توس.
- اسکولز، رابرت. ۱۳۸۹. *ساختگرایی در ادبیات*، فرزانه طاهری، چ دوم، تهران، آگه، - صفوی، کوروش، زبانشناسی و ادبیات، چ سوم، تهران، هرمس.
- ام بژه، دیوید. ۱۳۸۸. *تحلیل روایت و پیشاروایت*، ترجمه حسن محدثی، چ اول، دفتر مطالعات توسعه رسانه‌ها، تهران.
- ایگلتون، تری. ۱۳۸۰. *پیش درآمدی بر نظریه ادبی*، ترجمه عباس مخبر، چ دوم، تهران، مرکز. بارت، رولان. زمستان ۱۳۷۳. *از اثر تا متن*، ترجمه مراد فرهادپور، ارغنون، ش ۴.
- ریکور، پل. ۱۳۷۳. *زندگی در دنیای متن*، ترجمه بابک احمدی، چ اول، تهران، مرکز. سلدون، رامان و پیترویدوسون. ۱۳۷۷. *راهنمای نظریه ادبی معاصر*، ترجمه عباس مخبر، چ دوم، تهران، طرح نو.
- صادقی، لیلا. ۱۳۸۹. *بررسی عناصر جهان متن بر اساس رویکرد بوطیقاشناختی*، نقد ادبی، س ۳، ش ۱۰، صص ۱۴۳-۱۷۴.
- عسگری حسنکلو، عسگر. ۱۳۸۶-۱۳۸۷. «سیر نظریه‌های نقد جامعه شناختی ادبیات»، ادب پژوهی، ش چهارم.
- کالر، جانانان. ۱۳۸۸. *در جستجوی نشانه‌ها*، ترجمه لیلا صادقی و تینا امراللهی، چ اول، تهران، نشر علمی.
- کالر، جانانان. ۱۳۸۸. *ساختگرایی*، ترجمه کوروش صفوی، چ اول، تهران، مینوی خرد، ۱۳۸۸.
- کریمی حکاک، احمد. ۱۳۸۳-۱۳۸۴. *طلیعه تجدد در شعر فارسی*، ترجمه مسعود جعفری، چ اول، تهران، انتشارات مروارید.
- کوزنز هوی، دیوید. ۱۳۸۵. *حلقه انتقادی*، چ سوم، تهران، روشنگران.
- مکاریک، ایرناریما. ۱۳۸۳. *دانشنامه نظریه ادبی معاصر*، ترجمه مهران مهاجر و محمد نبوی، چ اول، تهران، آگاه.
- نصری، عبدالله. ۱۳۸۹. *راز متن*، چ اول، تهران، سروش.
- ولک، رنه. ۱۳۷۳. *تاریخ نقد جدید*، ترجمه سعید ارباب شیرازی، ج ۱، چ اول، تهران، نیلوفر.
- Lambrou, Maria and Peter Stockwell. 2007. *Contemporary Stylistics*: Continuum, p.9.

بررسی و نقد کتاب‌های درسی دانشگاهی

نمونه: کتاب جواهر البلاغه تألیف احمد الهاشمی

حجت رسولی *

علی عدالتی نسب **

چکیده

رعایت معیارهای انتخاب محتوا، اصول و شیوه سازماندهی محتوا و مباحث علمی همچنین تدوین متنی فعال از مسائل مهم و کلیدی در تدوین کتب درسی دانشگاهی محسوب می‌گردد و تأثیر بسزایی در یادگیری دانشجویان و ایجاد انگیزه برای مطالعه آن دارد. بررسی محتوای کتاب‌های درسی گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های ایران و دریافت میزان تطابق محتوای این کتاب‌ها با معیارها و اصول تدوین کتاب‌های درسی می‌تواند راهگشای اصلاح این کتاب‌ها یا تدوین کتاب‌هایی با رعایت استانداردهای لازم باشد. از این رو پژوهش در این زمینه به ویژه با توجه با تعدد گروه‌های عربی در دانشگاه‌های ایران و گستردگی تدریس برخی کتاب‌ها ضرورت دارد. در این مقاله کتاب جواهر البلاغه تألیف احمد الهاشمی که از جمله کتاب‌های درس علوم بلاغی رشته زبان و ادبیات عرب است و در سطح گسترده‌ای در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود نقد و بررسی شده است. اگرچه این اثر کتابی است جامع و بیشتر اصول بلاغی را در بر می‌گیرد اما با اشکالاتی همچون وجود مطالب مشابه و نامفهوم، تمرین‌ها و مثال‌های نوعاً تکراری و نامأنوس و در گاهی مواقع غیر قابل فهم برای دانشجویان، مواجه است. این بررسی می‌کوشد با بررسی محتوا و مثال‌هایی که مؤلف از

*دانشیار دانشگاه شهید بهشتی

**دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی

آن استفاده کرده است، ایرادهای وارد بر آن را بیان کند و حتی الامکان نمونه‌های قابل قبول را جایگزین نماید به علاوه تلفیقی از مثال‌های فارسی و عربی و استفاده از شیوه‌های تطبیقی در تدریس به دانشجویان فارسی زبان پیشنهاد این بررسی است.

کلیدواژه‌ها: زبان و ادبیات عربی، علوم بلاغی، جواهر البلاغه، آموزش تطبیقی.

مقدمه

کتاب‌های درسی دانشگاه از آنجایی که مخاطبان خاص خود را دارند، دارای اهمیتی ویژه‌اند. رعایت معیارهای تدوین و تألیف و سازماندهی مبانی این کتابها نیز بسیار حائز اهمیت است. از مهمترین عناصری که در کتب درسی دانشگاهی باید مورد توجه قرار گیرد، می‌توان به انتخاب محتوای مناسب، سازماندهی خوب و تدوین مناسب مباحث علمی اشاره نمود. یادگیری و آموزش صحیح همیشه نیازمند ابزارهایی از جمله مدرس مجرب، منبع مفید و فضای مناسب است. در رشته زبان و ادبیات عربی، از آنجایی که زبانی غیر زبان مادری است، رعایت این نکته ضروری‌تر است. علاوه بر موارد مذکور انتخاب کتاب مناسب با محتوایی کارآمد و به‌روز نیز اساسی است. بررسی محتوای کتاب-های زبان و ادبیات عربی با معیارها و اصول تدوین کتب درسی و تطبیق آن با شیوه‌های یادگیری جدید، راهگشای اصلاح این کتاب‌ها و تدوین کتاب‌های مناسب و دارای استاندارد لازم برای تدریس است. بلاغت از مواد مهم درسی رشته زبان و ادبیات عربی است که سابقه‌ای کهن در ادب عربی دارد. انتخاب متون بلاغی مفید و کارآمد و هم طراز با درک یک غیر عرب زبان، که زبان و ادبیات عربی می‌خواند از اهمیت بالایی برخوردار است. در اکثر دانشگاه‌های ایران گروه‌های عربی کتاب «جواهر البلاغه» تألیف «احمد الهاشمی» را جهت تدریس به دانشجویان اختیار نموده‌اند. شکی نیست که این کتاب منبعی جامع در بلاغت عربی و از مهمترین کتب بلاغی برای تدریس است، ولی با این وجود خالی از اشکال نیز نیست. این کتاب با همه جامعیتش دارای اشکالاتی است از قبیل: وجود مطالب مشابه و نامفهوم، مثال‌های دشوار و برگزیده از متون قدیمی سخت و نوعاً تکراری و نامأنوس و گاهی غیر قابل فهم برای یک غیر عرب زبان و وجود برخی مطالب که ممکن است کمک چندانی به دانشجویان جهت فهم بلاغت عربی نکند. گرچه اصلاح و بررسی کامل یک کتاب در قالب یک تحقیق نمی‌گنجد ولی در این پژوهش سعی بر آن

است تا با بررسی فصل‌های کتاب ایرادهای وارده بر آن بیان شود و حتی الامکان نمونه‌ها و اصلاحات قابل قبول را جایگزین نماید و تلفیقی از مثال‌های عربی و فارسی را جهت تطبیق و یادگیری بهتر ارائه نماید. در این پژوهش نقد و ایرادات وارده بر کتاب جواهرالبلاغه در هر فصل در قالب‌های زیر بررسی می‌شود: ۱- محتوای کلی بحث در هر فصل و بیان ایرادات آن؛ به عنوان نمونه مؤلف در قسمت دوازدهم درباره‌ی مقدم آوردن مسندالیه گفته است که «رتبه مسند الیه، پیش بودن است». این بحث محل اشکال است زیرا تقدم مسند الیه فقط در جمله‌های اسمیه است. ۲- تعاریف مربوط به هر بحث: مثلاً در تقسیم بندی استعاره با توجه به لفظ مستعار می‌گوید: «زمانی که لفظ مستعار، فعل یا اسم فعل یا اسم مشتق یا اسم مبهم یا حرف باشد آن استعاره تصریحیه است» سپس در ادامه می‌گوید: «اگر لفظ مستعار اسم مشتق یا اسم مبهم به غیر از انواع تبعیه باشد، پس استاره تبعیه مکنیه است». که این دو با هم تناقض دارند ۳- چگونگی استفاده از آیات قرآنی: بدون شک قرآن دریای بی‌کران فصاحت و بلاغت است که می‌توان با تمسک و استشهاد به آن یادگیری مطالب را تسهیل نمود. استشهاد به مثالهای قرآنی اگرچه راهی مهم در یادگیری مطالب است ولی باد توجه داشت که در کنار آن از متون ادبی نیز استفاده نمود چراکه فهم برخی مطالب قرآنی برای همه کس آسان نیست. ۴- مثالها: تطابق مثالها با موضوع در برخی موارد محل اشکال است و علاوه بر آن فهم برخی مثالها مشکل است. ۵- ایجاز یا اطناب در بررسی مباحث هر فصل: برخی مباحث تکرار مکررات است. مثلاً در بحث تقسم دو طرف تشبیه نویسنده ابتدا آن را توضیح داده و مثال آورده است سپس همین مطالب را عیناً در مطلبی با عنوان «ملخص فی تقسیم طرفی التشبیه: خلاصه‌ای در تقسیم دو طرف تشبیه» تکرار نموده است که ضرورتی ندارد. البته ممکن است همه موارد ذکر شده در یک فصل یا بحث نباشد و فقط یک یا دو ایراد در یک مبحث وجود داشته باشد.

طرح مسأله

بررسی محتوای کتابهای زبان و ادبیات عربی با معیارها و اصول تدوین کتب درسی و تطبیق آن با شیوه‌های یادگیری جدید، راهگشای اصلاح این کتاب‌ها و تدوین کتابهای

مناسب و دارای استاندارد لازم برای تدریس است. انتخاب متون بلاغی مفید و کارآمد و هم طراز با درک یک غیر عرب زبان، که زبان و ادبیات عربی می‌خواند از اهمیت بالایی برخوردار است.

کتاب جواهر البلاغة با همه جامعیتش دارای اشکالاتی است از قبیل:

۱. وجود مطالب مشابه و نامفهوم.
۲. مثال‌های دشوار و برگزیده از متون قدیمی دشوار و نوعاً تکراری و نامأنوس و گاهی غیر قابل فهم برای دانشجویان غیر عرب زبان.
۳. عدم تطبیق مثالها با تعاریف و ارائه مثال‌های نامناسب با برخی موضوعات.
۴. اشکالات محتوایی در تعاریف و شیوه آوردن مطالب و چگونگی بیان آنها.

پیشینه پژوهش

بر اساس بررسی‌های بعمل آمده در زمینه کتاب جواهرالبلاغه مشخص شد که در زمینه نقد و بررسی محتوایی کتاب جواهر البلاغه و ایرادهای آن چند پژوهش وجود دارد که البته بیشتر به بررسی ترجمه‌های این کتاب پرداخته‌اند. از جمله این پژوهش‌ها: «نقد و بررسی فن بدیع کتاب جواهر البلاغة» از سیدمحمدرضابن‌الرسول و اکرم حبیبی که به نقد مثالها و اغلاط آن پرداخته است. بررسی انتقادی کتاب «تصحیح و ترجمه جواهرالبلاغه: محمود خرسندی و حمید مسجدسرای» از حسن کیانی نقد و بررسی کتاب «ترجمه و توضیح جواهرالبلاغه: دکتر علی اوسط ابراهیمی» از دکتر احمد پاشا زانوس «جواهرالبلاغه در قرائتی تازه» از محمد فاضلی که تأکید آن بر شواهد و تمرینات و بکارگیری نادرست آنان است. همانطور که گفته شد بیشتر این پژوهشها، ترجمه‌های کتاب جواهرالبلاغه را مورد بررسی داده‌اند و یا به نقد قسمتی خاص از کتاب پرداخته است. این مقاله از آنجایی که می‌کوشد تا تمام کتاب را از نظر مفاهیم، محتویات و مثالها مورد بررسی قرار دهد، تازه و نو است.

روش تحقیق

در این پژوهش با بررسی فصل‌های کتاب، ایرادهای وارده بر آن بیان در برخی

موضوع‌ها تلفیقی از مثال‌های عربی و فارسی برای تطبیق و یادگیری بهتر ارائه شد. نقد و ایرادات وارده بر کتاب جواهرالبلاغه در هر فصل در قالب‌های زیر بررسی و شاهدهای مربوط به هر بخش بیان شد:

- ۱- ساختار مباحث هر فصل و بیان ایرادات آن
- ۲- تعاریف مربوط به هر بحث
- ۳- مثالها و تطابق مثالها با موضوع و ارائه نمونه‌های تطبیقی از زبان فارسی
- ۴- مثالهای مبهم از لحاظ لغت و آرایه
- ۵- چگونگی استفاده از آیات قرآنی

معرفی کتاب جواهرالبلاغه

کتاب «جواهرالبلاغه» اثر گران‌سنگ «احمد الهاشمی» مصری است. این کتاب در برگیرنده سه موضوع مهم بلاغت یعنی معانی، بیان و بدیع است. در برخی چاپها کتاب به دو جلد تقسیم شده که در جلد اول بحث معانی آمده، و در جلد دوم بیان و بدیع بررسی شده است. در ایران این کتاب به فارسی ترجمه شده و افراد مختلفی به ترجمه و شرح آن پرداخته‌اند که مهمترین ترجمه آن ترجمه دو جلدی «استاد حسن عرفان» است. کتاب معانی از مباحثی مانند، فصاحت و بلاغت کلمه و کلام و متکلم، علم معانی، جمله خبریه و انشائیه، قصر، وصل، فصل و ... سخن می‌گوید و کتاب بیان و بدیع به بحث در مورد علم بیان و انواع آن از جمله تشبیه، استعاره، کنایه و گونه‌های مختلف بدیع مانند توریه، استخدام، طباق و ... می‌پردازد. این کتاب به عنوان هشت واحد درسی در طول دو ترم در دانشگاه‌ها ارائه می‌گردد. کتاب معانی به عنوان چهار واحد و کتاب بیان و بدیع نیز به عنوان چهار واحد در یک ترم ارائه می‌شود. متأسفانه شیوه ارائه این درس صحیح نیست و این مشکل نیز خود از جمله مشکلاتی است که علاوه بر ایرادات محتوایی دامنگیر این درس شده است. به نظر می‌رسد تفکیک و ارائه واحدهای این درس عادلانه نیست و دانشجویان مخصوصاً در بخش بیان و بدیع فرصت کمتری جهت درک مطالب دارند. امیدوار است در این راستا و جهت بهبود یادگیری سازمان‌های مربوطه اقدامات لازم را به عمل آورند.

بررسی و نقد کتاب جواهر البلاغه

۱- ساختار مباحث هر فصل و بیان ایرادات آن

در این قسمت از بحث برخی نکات کلی در مورد فصل بندی و ساختار هر بحث شیوه آوردن مطالب و چیدمان آنها ارائه می‌گردد:

الف) حذف مطالب مهم از متن اصلی و انتقال آن به حاشیه کتاب:

برای نمونه : حاشیه‌های مباحث : مسندالیه، قصر ، اطلاق و تقييد، فصل و وصل، تشبيه، استعاره، کنایه، توريه و ... (الهاشمی، ۱۳۷۹: مباحث مذکور)

ب) نداشتن چارچوبی مشخص برای مباحث هر فصل، و عدم رعایت نظم و توالی منطقی مباحث:

۱- پراکندگی و عدم رعایت اصلی واحد در بررسی انواع گونه‌های تشبيه و بیان مطالب آن یکی از ایرادات اساسی این بحث است. پراکندگی در این بخش زیاد است و مؤلف با ردیف کردن گونه‌های مختلف تشبيه از جنبه‌های گوناگون باعث شده است که دانشجو دچار نوعی سردرگمی شود.

ابتدا ارکان تشبيه بیان شده و مثالهایی برای این قسمت ارائه گردیده است ولی ادات تشبيه معرفی نگردیده اند (همان: ص ۲۱۴). بعد از این نویسنده مطلبی را به عنوان «مبحث ششم» آورده که در آن ادات را معرفی نموده است (همان: ص ۲۳۲). اگر قرار است ارکان تشبيه معرفی شوند باید همه با هم باشند تا دانشجو بتواند بخوبی تمارین را حل کند.

۲- در بحث جناس انواع جناس معرفی شده است ولی ترتیب و نظم درستی ندارد: جناس تام و سپس جناس غیر تام آمده است و در این قسمت جناس مردوف و مطرف و مکتنف آمده سپس انواع دیگری از جناس را که همه در شمار جناس غیر تام هستند با عنوانهای مجزا آورده است و تفاوت‌های بین آنها را به صورت دقیق ارائه ننموده است و این امر در مبحث تشبيه و ارکان آن نیز مشهود است (بخش محسنات لفظی قسمت جناس و بحث تشبيه)

۳- «جناس تصحیف (خط) و آرایه ازدواج و آرایه ما لا يستحیل بالانعکاس» از انواع جناس لفظی، است. ولی نویسنده این سه را در ذیل جناس معنوی ذکر نموده است (همان: ص ۳۵۰).

(ج) ناهمخوانی مطالب با مثال‌ها در قسمت تطبیق (اجرای قواعد) و حل نادرست آنها:

در کتاب جواهر البلاغه مؤلف در پایان هر فصل تمریناتی را تحت عنوان تطبیق ارائه و حل نموده که در حل بیشتر این تمرینات دچار اشتباه شده است: بعنوان نمونه در «تطبیق عام علی الخبر و الانشاء» بیشتر مثالهایی را که حل شده از نوع خبر انکاری قرار داده در حالی که بیش از نود درصد آنها انکاری نیست: مثلاً أنت نجحت که هیچ تأکیدی ندارد را از نوع خبر انکاری قرار داده است. و همین خطا را در بحث «تطبیق عام علی أحوال المسند إليه» نیز تکرار نموده است (همان: ص ۱۲۱).

(د) ذکر مثال در مورد مطلبی و عدم ذکر اصل مطلب:

نویسنده در اغراض نهی در قسمت مثالها غرضی به نام «تحقیر» آورده است که این مورد را در بخش اغراض امر ذکر نموده است ولی مثالش را در همان بخش آورده است: دع المکارم لا ترحل لبغيتها.... (همان: ص ۷۰). در ذکر اغراض نهی در قسمت تمارین غرضی به نام «استنهایض الهمم: برانگیختن همت‌ها» آمده است که در بخش اغراض وجود ندارد: لا تياسوا أن تستردو مجدکم ... (همان: ص ۷۱).

۲- تعاریف

از ایرادهای مهمی که برخی تعاریف کتاب دارند جامع و مانع نبودن است؛ ارائه تعریفی جامع و مانع برای هر بحث به خواننده کمک بسزایی در فهم مطالب می‌کند همانطور که تعریف غیر دقیق از یک مسئله خواننده را دچار سردرگمی می‌کند. مؤلف این اصل را در برخی مطالب کتاب رعایت نکرده است:

- در بحث شیوه إلقاء خبر برای متکلم سه حالت بیان شده است: ابتدائی، طلبی و انکاری. تعاریفی که از این سه نوع خبر ارائه شده، با مثالها همخوانی ندارد: در خبر انکاری جمله با دو نوع ادات تأکید یا بیشتر تأکید می‌گردد مثلاً: «إن أخاک قادم» با إن و اسمیه بودن تأکید شده و اسمیه بودن یک ابزار تأکید به شمار آمده حال آن که طبق این تعریف مثالی که برای خبر ابتدائی آمده «المال و البنون زینة الحیاء الدنيا» (کهف: ۴۶) طلبی است

نه ابتدایی چون با اسمیه بودن تأکید شده است (الهاشمی، ۱۳۷۹: ص ۴۹).

- نویسنده در تعریف‌ها گاهی دچار تناقض شده است. مثلاً در تقسیم بندی استعاره با توجه به لفظ مستعار می‌گوید: «زمانی که لفظ مستعار، فعل یا اسم فعل یا اسم مشتق یا اسم مبهم یا حرف باشد آن استعاره تصریحیه است». سپس در ادامه می‌گوید: «اگر لفظ مستعار اسم مشتق یا اسم مبهم به غیر از انواع تبعیه باشد، پس استعاره تبعیه مکنیه است». که این دو با هم تناقض دارند و مثالهایی که برای استعاره تبعیه مکنیه می‌آورد، همه استعاره تبعیه تصریحیه است مانند «ولئک علی هدی من ربهم» (بقره: ۵): که استعاره در لفظ «علی» جاری شده و تصریحیه است نه مکنیه. (الهاشمی، ۱۳۷۹: ص ۲۶۸).

- مؤلف در قسمت دوازدهم بحث مسند الیه درباره‌ی مقدم آوردن مسندالیه گفته است که «رتبه مسند الیه، پیش بودن است» (همان: ص ۱۱۶). این بحث محل اشکال است زیرا تقدم مسند الیه فقط در جمله‌های اسمیه است و شامل جمله‌های فعلیه نمی‌شود. مثلاً در جمله «القصاص حکم به القاضی» مسند الیه مقدم است ولی در جمله «حکم الامیر بالسجن» مسند مقدم است.

- نویسنده سجع را به سه نوع مطرف (دو فاصله هم وزن نیستند و لی هم قافیه اند)، متوازی (لفظ پایانی هر قرینه با همتای خود در وزن و روی یکسان باشد) و مرصع (هماهنگی یکی از دو فقره یا بیشتر آنها در وزن و قافیه) تقسیم کرده، و برای آن مثالهایی آورده است. مثلاً برای سجع مرصع «إن بعد الکدر صفواً، و بعد المطر صحواً» را مثال زده است و سپس در صفحات بعد انواع دیگری از محسنات لفظی مانند موازنه و ترصیع را بیان می‌دارد که مثال‌های موازنه با سجع متوازی و ترصیع با سجع مرصع یکی است (همان: ص ۳۵۱).

سجع متوازی: «فیها سرر مرفوعه و اکواب موضوعه» (غاشیه: ۱۴)

موازنه: افاد فساد و قاد فزاد و ساد فجاد و عاد فأفضل. (همان: ص ۳۵۲)

ترصیع: «أن الابرار لفی نعیم و إن الفجار لفی جحیم» (انفطار: ۱۳)

اگر با سجع مرصع مقایسه شود مشابهت آن دو آشکار می‌گردد.

- در مورد جناس مردوف آمده است که جناسی است که اختلاف یا افزایش حرف در آغاز کلمه باشد مانند «دوام الحال من المحال». همین تعریف برای جناس مطرف نیز

آمده است با این مثال: «لشکری علی تلك اللطائف طائف» (همان: ص ۳۴۷). بطور کلی تعریفات و مسائل مربوط به جناس لفظی بسیار در هم ریخته و نامرتب است.

- فرق میان «تذکیر: یادآوری کردن و تحریک الهمه: برانگیختن همت» چندان آشکار نیست و مثالهای آن به هم شبیهند: «لا یستوی کسلان و نشیط= لیس سواء، عالم و جهول: هر کدام را می‌توان به جای هم به کار برد (عرفان، ۱۳۸۶: ص ۹۴).

۳- مثالها و تطابق مثالها با موضوع و ارائه نمونه‌های تطبیقی از زبان فارسی

در مورد مثالها مهمترین اشکالات عبارتند از:

الف) جابجایی شاهد در متن و عدم به کارگیری در موضع خود

ب) عدم انطباق با صورت مسأله

ج) اشتباه و جابجایی در تمارین

الف) جابجایی شاهد در متن و عدم بکارگیری در موضع خود

به عنوان مثال در قسمت «احتراس» از بخش اطناب آیه ۸ سوره انسان را مثال زده «و یطعمون الطعام علی حبّه مسکینا و یتیم» همین مثال در بحث تطبیق برای «تتمیم» که نوعی از اطناب است نیز آورده شده است (الهاشمی، ۱۳۷۹: ص ۲۰۴).

نویسنده مثالی را برای ایهام تناسب آورده است که با معنای ایهام تناسب سازگاری ندارد و مراعات نظیر است:

کأن الثریا علقت فی جبینها و فی نحرها الشعری و فی خدھا القمر

که در این بیت «جبین، نحر و خد» و «الثریا، الشعری، القمر» با هم مراعات نظیر هستند و ایهام تناسب نیستند (عرفان، ۱۳۸۷: ص ۲۵۴). چرا که در «ایهام تناسب» کلمه دو معنی دارد که یک معنا متناسب با ما قبل و یک معنا با ما بعد است و منظور متکلم، تناسب با ما بعد است

در فارسی: حکایت لب شیرین کلام فرهاد است شکنج طره‌ی لیلی مقام مجنون است

که در آن شیرین ایهام تناسب دارد: ۱. نام معشوقه فرهاد. ۲. مزه‌ی شیرین مراعات نظیر مانند: مزرع سبز فلک دیدم و داس مه نو یادم از کشته خویش آمد و هنگام درو

که در آن بین «مزرع، داس، کشته و درو» مراعات نظیر است (همان).

ب) عدم انطباق تعریف با مثال

در مثالها چه مثالهای متن اصلی و چه تمرینات، برخی مثالها با تعاریف منطبق نیستند:
- به عنوان نمونه در تقسیم تشبیه مرکب به مفرد این مثال را آورده است: «الماء المالح كالسم» در حالی که «الماء المالح» مرکب نیست بلکه مقید است (همان: ص ۲۱۸).

پیشنهاد:

تریا نهاراً مشمساً قد شابه زهر الربا فكأنها هو مقمر

(همان: ص ۲۱۸).

در این شعر مشبه مرکب است و آن هیئتی است که از مجموع روز آفتابی، شکوفه‌ها و گیاهان سرسبز پدید آمده و مشبه به شب مهتابی است.

در فارسی

زلف مشکین تو در گلشن فردوس عذار چیست طاووس که در باغ نعیم افتاده است
(عرفان، ۱۳۸۷: ص ۲۲)

- در تقسیم تشبیه به اعتبار تعدد آنها برای تشبیه ملفوف این مثال را آورده است:
«و ضوء الشهب فوق الليل باد كأطراف السنة في الدروع» (همان: ص ۲۱۹). در حالی که این تشبیه مرکب به مرکب است و ملفوف نیست.

پیشنهاد:

كأن قلوب الطير رطباً و يابساً لدی و کرها العناب و الحشف البالی
قلب تازه به عناب و قلب خشکیده به خرماي خشک تشبیه شده است.

در فارسی:

زلف و رخساره او بود چو باغی که در آن یکطرف سنبل تر روید و یکسو گلنار
(زاهدی، ۱۳۷۷: ص ۲۳۳).

علاوه بر آن نویسنده همین مطالب را در مورد طرفین تشبیه در بخشی با عنوان «فی تقسیم طرفی التشبيه: در تقسیم دو طرف تشبیه» عیناً تکرار نموده است که ضرورتی ندارد (همان: ص ۲۲۶).

ج) اشتباه و جابجایی در تمارین و حل آنها
- در بحث اجرای کلی قواعد در مورد حالات مسند الیه، مثال‌هایی که ارائه و حل شده است، اشکال دارند:

مثلاً جمله «امیرالمؤمنین یا مَرک بکذا»، جمله اسمیه خبریه از نوع انکاری دانسته در حالی که تنها یک تأکید در آن وجود دارد. (همان: ص ۱۲۱).

- در بحث تقسیم و تفریق و ... مثالها در برخی موارد با هم تداخل دارند:
و لا یُقیم علی ضیمٍ یُراد به إلا الأذِلَّانِ غَیرُ الحی و الوَتَدُ
هذا علی الخسفِ مربوط برمته و ذا یَشجُّ فلا یرثی له احد
(الهاسمی، ۱۳۷۹: ص ۳۲۵).

مثال برای تقسیم آمده است در حالی که شاهد تفریق است. (الأذِلَّانِ: گورخر و الوتد: میخ چوبی که ذلیل اند ویژگی هر دو در بیت آمده است سپس فرق آن بیان شده است) در فارسی:

میان ماه من تا ماه گردون تفاوت از زمین تا آسمان است (عرفان، ۱۳۸۷: ص ۲۸۰).
- نویسنده در تعریف توجیه و انواع آن توضیحاتی می‌دهد و سپس مثالهایی برای هر کدام می‌آورد و سرانجام به صورت خلاصه توجیه را دو نوع می‌داند: یکی آنکه بتوان از کلمه دو معنی متضاد برداشت نمود و دیگری اینکه سخن دربرگیرنده مجموعه‌ای از مصطلحات در علوم و فنون باشد (الهاسمی، ۱۳۷۹: ص ۳۳۰). ولی با این وجود نه قبل و نه بعد از این توضیح هیچ مثالی برای نوع دوم ارائه ننموده است. مثال زیر گویای نوع دوم توجیه است:

فی عروض الجفا بحور دموع ما أفادت قلبی سوی التقطیع
که در آن «عروض، بحور و تقطیع» مجموعه‌ای از مصطلحات با دو معنی می‌باشند
- در اسلوب حکیم مثالهای بر عکس آمده و با تعاریف هماهنگی ندارند. دو نوع اسلوب حکیم ذکر شده: ۱. ترک سؤال و جواب دادن غیر مناسب ۲. حمل کلام متکلم به چیزی که غیر مقصود وی است. مثالهای ارائه شده برای نوع اول و نوع دوم جابجا آمده

است (همان:ص ۳۳۶).

- در حل تمارین مربوط به بخش قصر مؤلف اشتباهات زیادی را مرتکب شده که به چند نمونه اشاره می‌شود:

بک إجتمع الملك المبدّد شمله و ضُمّت قواصٍ منه بعد قواصی
لیس الیتیم الذی قد مات والده بل الیتیم یتیم العلم و الادب

در این دو بیت قصر موصوف بر صفت است ولی مؤلف آن را در شمار قصر صفت بر موصوف آورده است:

در بیت اول سامان گرفتن آشفتگی‌ها و تحدید مرزها به ضمیر «کاف» در «بک» که موصوف است بر می‌گردد و در بیت دوم «مورد بحث یتیم» است که محصور شده به نداشتن علم و ادب و موصوف است (همان:ص ۳۱۶).

۴- مثالهای مبهم از لحاظ لغت و آرایه

مثال یا بیت شعری که به عنوان نمونه برای فهم مطلب بیان می‌شود باید به گونه‌ای باشد که خواننده به راحتی بتواند آن را درک کند و از لحاظ لغت، معنا و یا آرایه‌ای که بیان کننده مفهوم است، ساده باشد. مؤلف در پاره‌ای از مثالها این اصل را رعایت نکرده است که به چند مورد اشاره می‌شود:

الف) در تقسیم طرفین تشبیه از نظر حسی و عقلی؛ آنجا که دو طرف حسی باشند در صفت شنوایی این مثال آمده است:

كأن أصوات من إيغالهن بنا أواخر المیس إنقاصَ الفراریج
گویی صداها از وارد شدن به ما در پایان کوچ کردن مانند صدای جوجه گنجشک هاست.

فهم واژگان: المیس، إنقاص و فراریج و درک معنای آنها و بعد از آن رسیدن به تشبیه دشوار است (الهاشمی، ۱۳۷۹:ص ۲۲۲).

ب) نویسنده برای مدار قرینه استعاره تبعیه در فعل و مشتقات آن زمانی که بر مفعول به دوم استوار باشد، این مثال آمده است:

صبحنا الخزر جیه مرهفاتٍ أباد ذوی أرومتها ذووها

بر قبیله خزرجیه صبحگاهان ضربه وارد کردیم و صاحبان شمشیرهای تیز اصل آن قبیله را نابود کردند.

قرینه در این مثال وابستگی فعل «صبح» به مرهفات که مفعول دوم است، می‌باشد. و صبحه یعنی او را از شراب صبحگاهی سیراب کرد و مرهفات یعنی شمشیرهای تیز و برنده (ضمیر در ارومۀ به خزرجیۀ و در ذووها به مرهفات بر می‌گردد). در این بیت تضاد به جای تناسب به کار گرفته شده است و بدی کردن به خزرجیه در صبح به صبح بامدادی با جامع شادمانی تشبیه شده است. و لفظ مشبه به برای مشبه به شیوه استعاره تصریحیه اصلیه عنادیه تهکیمیه استعاره شده و سپس از صبح به معنی ضرب با مرهفات صَبَحَ به معنی ضَرَبَ به شیوه تبعیه اشتقاق شده است (همان: ص ۲۷۷).

(ج) برای تشبیه مؤکد این مثال آمده است:

و الریحُ تعبت بالغصون و قد جرى ذهب الأصيل على لجين الماء
و باد شاخه‌ها را به حرکت در می‌آورد و طلای زرد رنگ غروب بر آب نقره‌ای رنگ روان شده است.

در این مثال مشبه به به مشبه اضافه شده است

اصیل کالذهب علی ماء کاللجین

درک این معنا برای مثالی که مفهوم متن را تشریح می‌کند آسان نیست. (همان: ص ۲۳۴)

۵- چگونگی استفاده از آیات قرآنی

۱- استفاده از آیات قرآن علاوه بر آنکه به علت عمق معانی و فصاحت آن در یادگیری مطالب سهم بسزایی دارد، از لحاظ روحی و معنوی نیز در خواننده اثرگذار است. و بلاغت قرآن چیزی قابل انکار نیست اما ذکر مثال از متون ادبی برای آگاهی بیشتر دانشجو نیز خالی از لطف نیست علاوه بر آن در مثالهای قرآنی فهم برخی آیات نیازمند آگاهی از آیات قبل و یا بعد از آیه می‌باشند و این ممکن است برای دانشجو سخت باشد، در حالی که مثال برای سهولت در فهم مطلب است.

مثلاً نویسنده برای زمانی که هدف از القای خبر تحسر باشد این آیه از قرآن را مثال زده است: «إِنِّي وَضَعْتُهَا اثْنِي: پروردگارا من دختر زاییدم» (مریم: ۴). برای فهم این مثال

باید از آیات قبل و داستان حضرت مریم آگاهی داشت. یا برای تحسر و یا برای شادمانی آیات دیگری از قرآن آورده است که در کنار آنها می‌توانست از متون ادبی نیز استفاده کند(الهاشمی، ۱۳۷۹:ص ۴۶).

پیشنهاده:

هوای مع ركب اليمانين مصعد جنب و جثمانی بمكة موقت
(زاهدی، ۱۳۷۷:ص ۴۴)
تو دانی که مسکین و بیچاره ام فرومانده نفس اماره ام
(رجائی، ۱۳۵۳:ص ۲۹)
۲-در بحث خبر و انشاء مثال‌هایی که برای موارد خروج امر یا نهی و غیر آن از معنی اصلی آمده، همگی قرآنی هستند و شیوا. مؤلف می‌توانست در کنار آنها برای فهم بیشتر متون ادبی و آشنایی با موارد به کارگیر این اغراض در متون از اشعار و متون ادبی نیز استفاده کند. مثلاً برای ارشاد آیه ۲۸۲ سورة بقره «إذا تداینتم بدینِ إلی أجل مسمی فاکتبه و لیکتب بینکم کاتبٌ بالعدل» را مثال آورده که غرض آن روشن است.

پیشنهاده:

شاور سواک إذا نابتک نائبة یوماً و إن كنت من أهل المشورات
(الجارم و امین، ۱۴۲۹:ص ۱۸۸).
و در فارسی:
ای که دستت می‌رسد کار بکن پیش از آن کز تو نیاید هیچ کار
(زاهدی، ۱۳۷۷: ۱۵۲).

نتیجه

کتاب جواهر البلاغه تألیف احمد الهاشمی که از جمله کتاب‌های درسی علوم بلاغی رشته زبان و ادبیات عربی است و در سطح گسترده‌ای در دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شود. اگرچه این اثر کتابی است جامع و بیشتر اصول بلاغی را در بر می‌گیرد اما از

لحاظ محتوا با اشکالاتی همچون وجود مطالب مشابه و نامفهوم، تمرین‌ها و مثال‌های نوعاً تکراری و نامأنوس و در گاهی مواقع غیر قابل فهم برای دانشجویان مواجه است.

اشکالات کلی که بر کتاب جواهر البلاغه تألیف احمد الهاشمی وارد است:

۱. از لحاظ محتوایی برخی مباحث دارای اشکال هستند که باید با دقت و ملاحظه بیشتری تدریس گردند. علاوه بر این به نظر می‌رسد نویسنده در ارائه برخی مباحث دچار لغزشهایی شده است.

۲. در بحث مثالهای قرآنی با توجه به عمق معانی و تفسیر آیات، ارائه مثالها برای هر موضوع باید کاملاً متناسب و آسان فهم باشد و در کنار آنها نباید از متون ادبی جهت فهم بیشتر غافل شد.

۳. تعاریف در برخی مواقع با مثالها منطبق نیست یا مرز مشخصی ندارند بطوریکه یک تعریف را می‌توان برای چند نمونه به کار برد.

۴. متن و مثالها امروزی نیستند و نوعاً قدیمی و خشک می‌باشند.

۵. در هر مبحث یا در هر فصل مؤلف مطالب بسیار مهمی که می‌توانست جزء اصلی متن باشد را به صورت پاورقی آورده است، که این امر ممکن است با کم توجهی دانشجو نسبت به آن مطلب منجر شود.

منابع و مأخذ

قرآن کریم

الجارم، علی و امین مصطفی (۱۴۲۹) *البلاغه الواضحه (البیان و المعانی و البدیع) الطبعة الخامسة*، طهران، مؤسسه الصادق للطباعة و النشر.

رجائی، محمد خلیل (۱۳۵۳)؛ *معالم البلاغه در علم معانی و بیان و بدیع*، شیراز- انتشارات دانشگاه پهلوی زاهدی، زین الدین (جعفر) (۱۳۷۷)؛ *روش گفتار (علم البلاغه) در فن معانی*، بیان، بدیع؛ چاپخانه دانشگاه مشهد

شمیسا، سیروس، (۱۳۸۳). *بیان و معانی*، چاپ هشتم، تهران- فردوس

عرفان، حسن (۱۳۸۷)؛ ترجمه و شرح *جواهر البلاغه*، چاپ هفتم- قم- نشر بلاغت.

الهاشمی، احمد؛ (۱۳۷۹). *جواهر البلاغه فی المعانی و البیان و البدیع*، اشراف صدقی محمد جمیل الطبعة الاولى، طهران، مؤسسه الصادق للطباعة و النشر

تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مدارس ایران از نظر میزان کاربرد واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح

بلقیس روشن*

حسین قاسم پور مقدم**

حسین عزیزی***

چکیده

تحقیق حاضر به تحلیل محتوای متون کتاب‌های فارسی مدارس ایران به لحاظ میزان کاربرد واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح می‌پردازد و در پی یافتن پاسخ سؤالات زیر است: ۱) میزان کاربرد واژه‌های خشونت‌آمیز در متون درس فارسی مدارس ایران چه قدر است؟ ۲) میزان کاربرد واژه‌های صلح‌آمیز در متون درس فارسی مدارس ایران چه قدر است؟ ۳) از میان واژه‌های صلح‌آمیز و واژه‌های خشونت‌آمیز کدام یک دارای بیش‌ترین کاربرد و کدام یک دارای کم‌ترین کاربرد است؟ ۴) از میان پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی کدام یک دارای واژه‌های حامل ملایمت و پیام صلح بیش‌تری است؟ در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل توصیفی تمامی کتاب‌های فارسی مدارس تحلیل شده‌اند. جهت تعیین معناداری تفاوت بین سه مقطع تحصیلی از آزمون کراس‌کال-والیس استفاده گردیده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که: الف) در کتاب‌های فارسی مدارس ایران، فراوانی واژه‌های حامل ملایمت

* عضو هیات علمی گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی دانشگاه پیام نور

** عضو هیات علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

*** کارشناس ارشد رشته آموزش زبان فارسی دانشگاه پیام نور

و صلح با ۲۰۴۸ (۴۲/۵۷ درصد) و فراوانی واژه‌های حامل خشونت با ۲۷۶۳ (۵۷/۴۳ درصد) است، لذا کاربرد واژه‌های خشونت‌آمیز از واژه‌های صلح‌آمیز بیش‌تر است. ب) از میان پایه‌های مختلف تحصیلی، کتاب فارسی دوم دبستان بخوانیم با فراوانی ۱۳۲، معادل ۷۸/۱۱ درصد، واژه حامل ملایمت و صلح، دارای بیش‌ترین و کتاب ادبیات فارسی (۲) سال دوم دبیرستان با فراوانی ۲۲۸، معادل ۲۷/۸۴ درصد، واژه حامل ملایمت و صلح، دارای کم‌ترین تعداد واژه حامل ملایمت و صلح (در مقایسه با واژه‌های حامل خشونت) است. پ) از میان دوره‌های مختلف تحصیلی، دوره ابتدایی با فراوانی ۷۱۳، معادل ۵۳/۲۵ درصد، واژه حامل ملایمت و صلح، دارای بیش‌ترین و دوره دبیرستان با فراوانی ۷۴۱، معادل ۳۳/۸۲ درصد، واژه حامل ملایمت و صلح، دارای کم‌ترین تعداد از این نوع واژه‌ها (در مقایسه با واژه‌های حامل خشونت) است. تفاوت میزان واژه‌های خشونت‌آمیز در سه مقطع معنی‌دار است اما تفاوت میزان واژه‌های حامل ملایمت و صلح در این سه مقطع معنی‌دار نیست.

کلیدواژه‌ها: کتاب فارسی، مدارس ایران، تحلیل محتوا، معنی‌شناسی، واژه، خشونت، صلح.

۱. مقدمه

به خاطر آوردن جنگ‌های بزرگ و خانمان‌سوز در طول تاریخ زندگی بشر از یک سو، و پیشرفت‌های عظیم تکنولوژیکی در زمینه تولید انواع سلاح‌ها و به ویژه سلاح‌های کشتار جمعی و در نتیجه توسعه قدرت تخریب و ویران‌سازی انسان از سوی دیگر، بسیاری از مردم و به خصوص طرفداران صلح جهانی را نگران کرده است؛ در بسیاری از کشورها آموزش صلح به طرق گوناگون و از جمله از طریق کتاب‌های درسی مطرح شده است. کتاب درسی به عنوان یک رسانه عمومی که مخاطبانش کودکان و نوجوانان هستند در شکل‌دهی و آموزش رفتارهای گوناگون نقش مهمی بر عهده دارد.

ایرانیان در طول تاریخ همواره مردمی مهربان و صلح دوست بوده و بسیار کم پیش آمده است که به کشوری دیگر حمله کرده و یا آغازگر جنگ بوده باشند، بلکه سرزمین‌شان بارها مورد هجوم اقوام جنگ‌طلب قرار گرفته است. حس نوع‌دوستی و

همدردی با دیگران همواره جزئی از فرهنگ مردم ایران بوده و شعر زیر از سعدی، شاعر بلند آوازه، که در حکایت دهم از باب اول کتاب *گلستان* آمده، بیانگر این حقیقت است.

بنی آدم اعضای یکدیگرند	که در آفرینش زیک‌گوهرند
چو عضوی بدرد آورد روزگار	دگر عضوها را نماند قرار
توکز محنت دیگران بی غمی	نشاید که نامت نهند آدمی

قرآن کریم نیز در آیات متعددی مسلمانان را به صلح و دوستی فرا می‌خواند و به مؤمنانی که بر خشم و عصبانیت خود غلبه می‌کنند و در بین مردم نیز صلح و سازش برقرار می‌سازند، وعده پاداش می‌دهد؛ از جمله در آیه ۱۰ *سوره الحجرات* می‌فرماید: «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوِيكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ»؛ یعنی مؤمنان هم‌تا و برادر یکدیگر هستند پس بین برادران خود صلح و سازش کنید تا در برابر رحمت خدا قرار گیرید.

واژه‌های به کار رفته در متون کتاب‌های درس فارسی مدارس ایران دارای بار معنایی و عاطفی (semantic load) متفاوتی هستند و مفاهیم گوناگونی مانند دوستی، مهربانی، ملایمت، دشمنی، ستیزه‌جویی، خشونت و غیره را در بر دارند. با انتخاب متون و واژه‌های مناسب در کتاب‌های درس فارسی می‌توان احساسات و عواطف انسانی را در کودکان تقویت کرد و با آشکار نمودن نقاط قوت و ضعف کتاب‌های درسی در این زمینه، می‌توان در راستای بهبود و اصلاح این کتاب‌ها گام برداشت.

۲. مبانی نظری و پیشینه‌ی تحقیق

زبان‌شناسی (linguistics) مطالعه علمی زبان است و "یکی از شاخه‌های اصلی آن معنی‌شناسی (semantics) است که به مطالعه معنی در زبان می‌پردازد (Crystal, 2003:410) و به دنبال کشف چگونگی عملکرد ذهن انسان در درک معنی از طریق زبان است و در اصل بازنمودهای ذهن آدمی را بازمی‌کاود (صفوی، ۱۳۷۸: ۱۰۰).

مطالعه معنی را می‌توان از طریق روابط مفهومی (sense relations) در سطح واژگان نظام زبان انجام داد. روابطی مانند شمول معنایی (hyponymy)، هم معنایی (synonymy)، چند معنایی (polysemy) و تقابل معنایی (semantic opposition) شناخته‌ترین آنها محسوب می‌شوند. اینها انواع روابطی را تشکیل می‌دهند که در نظام معنایی زبان میان مفاهیمی به چشم می‌خورند که ممکن است در نگاه نخست مستقل از یکدیگر بنمایند ولی ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگر دارند و گاه تشخیص یکی از دیگری به سادگی امکانپذیر نیست (همان: ۱۰۱). تحقیق حاضر به بررسی آن نوع از تقابل می‌پردازد که بین واژه‌های حاوی صلح و ملایمت در مقابل واژه‌های حاوی خشونت وجود دارد و تقابل مکمل (complementary) نامیده می‌شود.

تقابل معنایی یکی از روابط مفهومی در سطح واژگان است. مباحث مربوط به این رابطه در آثار بسیاری از زبان‌شناسان غیر ایرانی و ایرانی، از جمله کتز و فودور (Katz & Fodor, 1963)، لاینز (Lyons, 1963; 1977; 1995)، پالمر (Palmer, 1981)، کستوفسکی (Kastovsky, 1982)، هرفورد و هیزلی (Hurford & Heasley, 1983)، کروز (Cruse, 1986)، ایچسون (Aitchison, 1993)، مورفی (Murphy, 2003)، سعید (Saeed, 2003)، کرافت و کروز (Croft & Cruse, 2004)، صفوی (1383; 1369) و صنعتی (1382; 1376) مشاهده می‌شود.

در تقابل مکمل رابطه‌ای بین یک جفت کلمه متضاد (antonyms) وجود دارد به طوری که منفی یکی متضمن صورت مثبت دیگری است (Saeed: 2003: 66). واژه‌هایی مانند «صلح / جنگ»، «خوبی / بدی»، «نوازش کردن / اذیت کردن»، «خشونت / مهربانی»، «اسارت / آزادی»، «دوست / دشمن» و غیره در تقابل با هم قرار دارند و مفهوم یکی از این واژه‌ها در نقطه مقابل مفهوم واژه دیگر قرار گرفته است. تقابل معنایی گونه‌های مختلفی را شامل می‌شود که در این مقاله مجال پرداختن به آن نیست. تا کنون، تحقیقات بسیاری درباره کتاب‌های درسی فارسی مدارس ایران صورت گرفته

تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مدارس ایران... ۱۳۳

است و بسیاری از متون آنها از دیدگاه‌های مختلف بررسی و تجزیه و تحلیل شده اند. برخی از این تحقیقات عبارتند از محمودی (۱۳۷۳) که به ارزیابی محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی و ارایه یک چارچوب نظری در خصوص تدوین و اصلاح کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی می‌پردازد، ذوالفقاری (۱۳۸۲) که به مقایسه تاثیر آموزش محتوای کتاب‌های قدیم و جدید فارسی (بخوانیم و بنویسیم) بر پیشرفت زبان آموزی دانش آموزان سال اول ابتدایی می‌پردازد، منافای دستجردی (۱۳۸۳) که جایگاه آموزش صلح و جنگ را در محتوای کتب درسی دوره ی سه سال راهنمایی سال تحصیلی ۸۳-۸۴ بررسی می‌کند و فریدون پور (۱۳۸۷) که سیر تحول محتوای کتاب‌های فارسی دوره پنج ساله ابتدایی در صده اخیر را بررسی می‌کند. اما تحلیل کتاب‌های فارسی مدارس ایران از نظر میزان کاربرد واژه‌های حامل ملایمت و صلح و واژه‌های حامل خشونت صورت نگرفته است، لذا در این خصوص پیشینه مستقیمی برای تحقیق حاضر متصور نمی باشد. شایان ذکر است که نتایج تحقیق منافای دستجردی (۱۳۸۳) نشان میدهد که میزان مفاهیم مرتبط با صلح در سه بعد متن، تصویر و پرسش ۳۳/۸۹ درصد و میزان مفاهیم مرتبط با جنگ در سه بعد متن، تصویر و پرسش ۱۷/۱۷ درصد و سایر موارد ۴۸/۹۴ درصد در همه کتب درسی دوره تحصیلی راهنمایی بوده است. بیش‌ترین میزان عرضه مفاهیم مرتبط با صلح به ترتیب در دروس تعلیمات دینی، فارسی، تاریخ و اجتماعی عرضه شده است و بیش‌ترین میزان فراوانی مفاهیم مرتبط با جنگ نیز به ترتیب در کتاب‌های تاریخ، دینی و فارسی مشاهده شده است.

۳. کتاب درسی

«کتاب‌های درسی به خاطر اهمیت زیادی که در تعیین محتوا و خط مشی آموزشی دارند، کانون توجه تمامی دست اندرکاران می‌باشند» (فردانش، ۱۳۷۲: ۶۲). اهمیت این کتاب‌ها در نظام آموزشی متمرکز ایران چند برابر می‌باشد. علاوه بر این، کتاب‌های

درسی در تحقق اهداف نظام آموزشی نقش اساسی و کیفی دارند.

«اگر برنامه‌های درسی و محتوای کتاب‌های مربوط به برنامه‌ها، هماهنگ و همسو با هدف‌های کلی و جزئی نظام نباشند نمی‌توان نسبت به تحقق هدف‌های مورد انتظار امیدی داشت. وقوف بر اهمیت نقش کتاب‌های درسی، بازنگری، تجدید نظر و اصلاح برنامه و محتوای کتاب‌های درسی از طریق اصول علمی، زمینه‌های رشد برنامه ریزی و به تبع آن رشد پیشرفت تحصیلی را فراهم می‌آورد» (رئیس دانا، ۱۳۷۳: ۳۵). به همین دلیل تهیه کنندگان کتاب‌های درسی و برنامه‌ریزان برای دستیابی به الگوهای بهتر در تدوین این کتاب‌ها، موضوع تحلیل درسی را به عنوان روشی در بررسی کتاب‌های درسی پذیرفته‌اند تا براساس آن بتوانند معیارهای مطلوب این کتاب‌ها را مشخص نمایند و نارسایی‌های کتاب‌های تهیه شده را مشخص سازند و از تحقیقات انجام شده در مطلوب‌تر ساختن کتاب‌های درسی بهره جویند (واشقانی فراهانی، ۱۳۸۲: ۱۱۷).

با توجه به دلایل فوق و از آن جا که ارزیابی از محتوای دروس در فرایند تعلیم و تربیت یک رویکرد مداوم محسوب می‌شود، در این تحقیق به تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مدارس ایران از نظر میزان کاربرد واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح پرداخته شده است.

۴. روش تحقیق

از آن جا که ماهیت موضوع این تحقیق، تجزیه و تحلیل مدارک، یعنی کتاب‌های درسی، است و از سویی نگارندگان سعی داشته‌اند تا آن چه را که وجود دارد بدون هیچ گونه دخالتی گزارش دهند، برای رسیدن به هدف‌های پژوهش در این تحقیق از روش توصیفی تحلیل محتوا استفاده شده است. در قدم اول محتوای آشکار کتاب‌ها (نوشته‌ها) مشخص گردیده، سپس مقوله‌ها به صورت یک چارچوب کلی تعیین شده‌اند و نهایتاً کتاب‌های فارسی هر سه مقطع آموزشی دبستان، راهنمایی و دبیرستان بر اساس آن

مقوله‌ها مطالعه و فراوانی آن‌ها محاسبه شده‌اند.

با توجه به اهداف پژوهش، واژه‌های متون کتاب‌ها با در نظر گرفتن شواهد، تعریف عملیاتی و مفهوم آن‌ها در جمله به واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح تقسیم گردیده‌اند. تعریف عملیاتی مقوله‌ها به شرح زیر است:

(۱) در تحقیق حاضر منظور از واژه‌های حامل خشونت واژه‌هایی است که مفهوم آن‌ها به طور کلی تفرقه، عدم تفاهم، کینه و خصومت بین انسان‌ها را در ذهن تداعی می‌کند به طوری که موارد زیر در این مقوله می‌گنجد:

- واژه‌هایی که معنی جنگ و دعوای بین انسان‌ها را در بردارند، مانند مبارزه، پیکار، دشمنی و غیره

- اسامی مربوط به ابزار و آلات جنگ و مشاغل نظامی، مانند تفنگ، گلوله، گرز، نیزه، سرباز و غیره

- کلماتی که مفهوم آن‌ها آزار و اذیت دیگران را می‌رسانند، نظیر ظلم، ناسزا، تمسخر، نفرت، بی‌زاری، زدن، کشتن و غیره

- واژه‌های در بردارنده اخلاق نکوهیده، انسان‌های بدکار و بدخواه، مانند بدرفتار، بدنهاد، سنگدل و غیره

- کلماتی که مفهوم آن‌ها نتیجه اعمال خشونت آمیز است، مانند ترس، فرار، زخمی، اسیر و غیره

(۲) منظور از واژه‌های حامل ملایمت و صلح در این تحقیق، واژه‌هایی است که به طور کلی مفاهیمی چون زندگی مسالمت آمیز، تفاهم، آسایش خاطر و عشق و دوستی بین انسان‌ها را در بردارند. موارد زیر در این مقوله می‌گنجد:

- واژه‌هایی که مربوط به روابط اجتماعی مثبت در جامعه می‌باشد، مانند سلام و احوال پرسی، تشکر و قدردانی، تعارفات و برخوردهای دوستانه و غیره

- واژه‌هایی که زندگی آرام و به دور از جنگ و ناامنی را نشان می‌دهند، مانند امنیت،

آرامش، صلح و غیره

- واژه‌هایی که وابستگی انسان‌ها را نسبت به هم نشان می‌دهند، مانند یاری، کمک، دوست، آشنا، یار و غیره

- واژه‌هایی که عواطف مثبت انسانی را می‌رسانند، مانند مهر، محبت، نوع‌دوستی، عشق و غیره

جامعه‌ی آماری در این تحقیق شامل واژگان موجود در کتاب‌های فارسی تمام پایه‌های تحصیلی مدارس ایران، از اول ابتدایی تا سوم دبیرستان می‌باشد و با حجم نمونه یکسان است.

در این تحقیق برای جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها در قسمت مبانی نظری و پیشینه تحقیق، از روش کتابخانه‌ای و جهت جمع‌آوری اطلاعات برای تحلیل محتوای کتب، از کتاب‌های درسی فارسی استفاده گردیده است. ابزار گردآوری اطلاعات چک لیست بوده است.

ضریب پایایی کدگذاران در مورد واژه‌های حامل خشونت ۸۱ درصد و در مورد واژه‌های حامل ملایمت و صلح ۸۷ درصد به دست آمده است.

واحد مورد مطالعه واژه است و هر واژه با توجه به مفهوم آن و تعریف عملیاتی مقوله‌ها که حاوی یکی از دو مقوله واژه‌های حامل ملایمت و صلح و واژه‌های حامل خشونت است، کدگذاری و شمارش شده است. برای تعیین معناداری تفاوت بین سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در میزان واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح، از آزمون کراسکال-والیس استفاده گردیده است.

۵. افته‌های تحقیق

سؤال ۱- میزان کاربرد واژه‌های خشونت آمیز در متون درس فارسی مدارس ایران چه قدر است؟

تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مدارس ایران... ۱۳۷

- هم چنان که جدول ۱-۱ نشان می‌دهد در متون کتاب‌های فارسی مدارس ایران از تعداد کل ۴۸۱۱ واژه حامل خشونت و ملایمت و صلح، تعداد ۲۷۶۳ معادل ۵۷/۴۳ درصد واژه حامل خشونت به کار رفته است.

سؤال ۲- میزان کاربرد واژه‌های صلح‌آمیز در متون درس فارسی مدارس ایران چه قدر است؟

- هم چنان که جدول و نمودار ۱-۱ نشان می‌دهد در متون کتاب‌های فارسی مدارس از تعداد کل ۴۸۱۱ واژه حامل خشونت و ملایمت و صلح، تعداد ۲۰۴۸ واژه حامل ملایمت و صلح معادل ۴۲/۵۷ درصد به کار رفته است.

سؤال ۳- از میان واژه‌های صلح‌آمیز و واژه‌های خشونت‌آمیز کدام یک دارای بیش‌ترین کاربرد و کدام یک دارای کم‌ترین کاربرد است؟

هم چنان که در جدول ۱-۱ ملاحظه می‌شود در کتاب‌های فارسی مدارس، فراوانی و درصد واژه‌های حامل ملایمت و صلح به ترتیب ۲۰۴۸ ، ۴۲/۵۷ و فراوانی و درصد واژه‌های حامل خشونت به ترتیب ۲۷۶۳ و ۵۷/۴۳ است؛ لذا نتیجه می‌گیریم که کلاً در کتاب‌های درسی فارسی مدارس ایران میزان کاربرد واژه‌های خشونت‌آمیز از واژه‌های صلح‌آمیز بیش‌تر است.

جدول ۱-۱: فراوانی و درصد واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و

صلح در کتاب‌های فارسی مدارس ایران

مقوله	فراوانی	درصد
خشونت	۲۷۶۳	۵۷/۴۳
صلح	۲۰۴۸	۴۲/۵۷
جمع	۴۸۱۱	۱۰۰

جدول ۱-۲: فراوانی واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح در

کتاب‌های فارسی

تمام پایه‌های تحصیلی

پایه											مقوله
اول	دوم	سوم	اول	دوم	سوم	اول	دوم	سوم	اول	دوم	
ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	ابتدایی	سوم
۱۱	۳۷	۹۱	۲۲۵	۲۶۲	۲۸۶	۲۱۹	۱۸۲	۴۶۱	۵۹۱	۳۹۸	خسونت
۳۵	۱۳۲	۱۷۵	۲۲۷	۱۴۴	۲۰۴	۲۳۷	۱۵۳	۲۹۶	۲۲۸	۲۱۷	صلح
۴۶	۱۶۹	۲۶۶	۴۵۲	۴۰۶	۴۹۰	۴۵۶	۳۳۵	۷۵۷	۸۱۹	۶۱۵	جمع

جدول ۱-۳: درصد واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح در

کتاب‌های فارسی

تمام پایه‌های تحصیلی

[illegible]

جدول ۱-۴: فراوانی و درصد واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و

صلح در کتاب‌های

فارسی دوره‌های متفاوت تحصیلی

دوره						مقوله
دیبرستان		راهنمایی		ابتدایی		
درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۶۶/۱۸	۱۴۵۰	۵۳/۶۳	۶۸۷	۴۶/۷۵	۶۲۶	خشونت
۳۳/۸۲	۷۴۱	۴۶/۳۷	۵۹۴	۵۳/۲۵	۷۱۳	صلح
۱۰۰	۲۱۹۱	۱۰۰	۱۲۸۱	۱۰۰	۱۳۳۹	جمع

سؤال ۴- از میان پایه‌ها و دوره‌ها کدام یک دارای واژه‌ها و پیام صلح بیش‌تری است؟
 الف- هم چنان که جدول ۱-۲ و ۱-۳ نشان می‌دهند از میان پایه‌های مختلف تحصیلی، کتاب فارسی دوم دبستان بخوانیم با فراوانی ۱۳۲ معادل ۷۸/۱۱ درصد واژه حامل ملایمت و صلح، دارای بیش‌ترین و کتاب ادبیات فارسی (۲) سال دوم دبیرستان با فراوانی ۲۲۸ معادل ۲۷/۸۴ درصد واژه حامل ملایمت و صلح، دارای کم‌ترین تعداد واژه حامل ملایمت و صلح (در مقایسه با واژه‌های حامل خشونت) است. هم چنین کتاب فارسی دوم دبستان بخوانیم با فراوانی ۳۷ معادل ۲۱/۸۹ درصد واژه حامل خشونت، دارای کم‌ترین و کتاب ادبیات فارسی (۲) سال دوم دبیرستان با فراوانی ۵۹۱ معادل ۷۲/۱۶ درصد واژه حامل خشونت، دارای بیش‌ترین تعداد واژه حامل خشونت (در مقایسه با واژه‌های حامل ملایمت و صلح) می‌باشد.

ب- از داده‌های جدول ۱-۴ در می‌یابیم که از میان دوره‌های مختلف تحصیلی، دوره ابتدایی با فراوانی ۷۱۳ معادل ۵۳/۲۵ درصد واژه حامل ملایمت و صلح، دارای بیش‌ترین و دوره دبیرستان با فراوانی ۷۴۱ معادل ۳۳/۸۲ درصد واژه حامل ملایمت و صلح، دارای کم‌ترین تعداد واژه حامل ملایمت و صلح (در مقایسه با واژه‌های حامل خشونت) است. هم‌چنین دوره ابتدایی با فراوانی ۶۲۶ معادل ۴۶/۷۵ درصد واژه حامل خشونت، دارای کم‌ترین و دوره دبیرستان با فراوانی ۱۴۵۰ معادل ۶۶/۱۸ درصد واژه حامل خشونت، دارای بیش‌ترین تعداد واژه حامل خشونت (در مقایسه با واژه‌های حامل ملایمت و صلح) است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این تحقیق مقوله‌های خشونت و صلح مورد بررسی قرار گرفت با این هدف که میزان کاربرد آن‌ها در کتاب‌های درسی فارسی مدارس تعیین شود. قاعدتاً هرچه میزان کاربرد واژه‌های خشونت‌آمیز در کتاب‌های درسی کم‌تر باشد ایده‌آل‌تر است؛ یا حداقل باید تعادلی نسبی بین کاربرد واژه‌های خشونت‌آمیز و واژه‌های صلح‌آمیز برقرار باشد و با توجه به این که شدت تأثیر این مقوله‌ها بر روحیه و نحوه رفتار دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف تحصیلی متفاوت است پس باید در دوره ابتدایی حتی‌المقدور از کاربرد واژه‌های حامل خشونت در کتاب‌های درسی استفاده نشود یا میزان کاربرد آن‌ها بسیار کم باشد. در غیر این صورت یکی از اهداف آموزش زبان فارسی که تلطیف عواطف و احساسات در همه دوره‌های تحصیلی و به ویژه در دوره ابتدایی است، برآورده نخواهد شد.

هر چند میزان پراکندگی واژه‌های حامل خشونت در کتاب‌های فارسی دوره‌ها و پایه‌های مختلف تحصیلی متفاوت است و فراوانی این مقوله در بعضی از کتاب‌ها خیلی کم و ایده‌آل و در بعضی از کتاب‌های دیگر بسیار زیاد و نامطلوب به نظر می‌رسد اما در کل، از یافته‌های به دست آمده در این تحقیق، مشخص گردید که میزان کاربرد واژه‌های حامل خشونت در کتاب‌های فارسی بیش‌تر از واژه‌های حامل ملایمت و صلح است. چنان

که در متون کتاب‌های فارسی مدارس ایران از تعداد کل ۴۸۱۱ واژه حامل خشونت و ملایمت و صلح، تعداد ۲۷۶۳، معادل ۵۷/۴۳ درصد، واژه حامل خشونت و تعداد ۲۰۴۸ واژه حامل ملایمت و صلح، معادل ۴۲/۵۷ درصد، به کار رفته است. با توجه به این موارد و به لحاظ این که استفاده زیاد از واژه‌های خشونت‌آمیز در کتاب‌های درسی مطلوب نیست، باید کتاب‌های درس فارسی در این رابطه مورد بازبینی و اصلاح قرار بگیرند تا در آینده از فراوانی این مقوله در متن کتاب‌های فارسی کاسته شود.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که نسبت واژه‌های حامل ملایمت و صلح در متون درس کتاب‌های فارسی مدارس کم‌تر از واژه‌های حامل خشونت و ۲۰۴۸ واژه، معادل ۴۲/۵۷ درصد، می‌باشد. این در حالی است که تعداد واژه‌های حامل خشونت ۲۷۶۳ واژه، معادل ۵۷/۴۳ درصد، است. یکی از اهداف آموزش زبان فارسی در کتاب‌های فارسی مدارس تلطیف عواطف و احساسات دانش‌آموزان است، نتیجه به دست آمده از این پژوهش از طرفی با هدف مذکور مغایرت دارد و از طرف دیگر چون آموزش صلح به کودکان از طرف آموزش و پرورش، در جهان پر تنش امروز، لازم و ضروری به نظر می‌رسد، این نتیجه بسیار نامطلوب است. با توجه به مطالب ذکر شده بازبینی و اصلاح کتب فارسی مدارس برای افزایش پیام‌ها و واژه‌های حاوی مفاهیم ملایم و محبت‌آمیز لازم می‌نماید.

نتایج به دست آمده بیانگر این است که میزان کاربرد واژه‌های خشونت‌آمیز از واژه‌های حاوی ملایمت و صلح بیشتر است؛ چنان که نسبت واژه‌های خشونت‌آمیز ۵۷/۴۳ درصد و نسبت واژه‌های صلح‌آمیز ۴۲/۵۷ درصد می‌باشد.

با توجه به نتایج تحقیق می‌توان دریافت که کتاب فارسی دوم دبستان - بخوانیم از نظر میزان کاربرد واژه‌های حامل ملایمت و صلح با نسبت ۷۸/۱۱ درصد مناسب‌ترین کتاب از بین کتاب‌های فارسی مدارس می‌باشد. فراوانی واژه‌های صلح‌آمیز در این کتاب بیانگر این است که در کتاب فارسی دوم ابتدایی از متونی استفاده شده که حاوی مطالب محبت‌آمیز و ملایم می‌باشد و کم‌تر به مسائل مربوط به جنگ و خشونت پرداخته شده

است. لذا متون این کتاب احساسات و عواطف مثبت کودکان را تحریک نموده و ذهن آنان را بیشتر با مطالبی چون صلح، دوستی، صفا، صمیمیت، مهر، محبت، تفاهم و ... درگیر می‌نماید. با توجه به مطالب ذکر شده کتاب فارسی دوم ابتدایی از دیدگاه این پژوهش ایده‌آل‌ترین کتاب از میان کتاب‌های فارسی پایه‌های مختلف تحصیلی است. نقطه مقابل آن کتاب *ادبیات فارسی (۲)* است. در این کتاب مقولۀ واژه‌های حامل ملایمت و صلح تنها ۲۷/۸۴ درصد مجموع واژه‌های خشونت‌آمیز و صلح‌آمیز را به خود اختصاص داده است. این امر نشان می‌دهد که در کتاب ادبیات فارسی دوم دبیرستان بیش از اندازه از ادبیات حماسی و ادبیات پایداری استفاده شده و در قسمت‌های دیگر نیز به نحوی به مطالبی پرداخته شده است که محتوایی ناملایم و خشونت‌آمیز دارد و نسبت به ادبیات غنایی و مقوله‌هایی از این دست کوتاهی شده است؛ لذا کتاب مذکور به نظر نگارندگان نامناسب‌ترین کتاب از بین کتاب‌های فارسی مدارس است که به شدت نیاز به اصلاح و بازبینی دارد تا به طریقی از میزان واژه‌های خشونت‌آمیز آن کاسته شود.

از میان سه دوره تحصیلی، کتاب‌های فارسی دورۀ ابتدایی نسبت به دوره‌های دیگر، دارای واژه‌های حامل ملایمت و صلح بیش‌تری است. البته این بدان معنی نیست که همه کتاب‌های فارسی دورۀ ابتدایی در این زمینه ایده‌آل و بی نقص هستند چون مقولۀ واژه‌های حامل ملایمت و صلح تنها حدود پنجاه و چهار درصد مجموع واژه‌های خشونت‌آمیز و صلح‌آمیز را به خود اختصاص داده است که این رقم برای کتاب‌های درسی فارسی مخصوصاً در دورۀ ابتدایی بسیار کم است. از بین سه مقطع تحصیلی کتاب‌های ادبیات فارسی دورۀ دبیرستان دارای کم‌ترین واژه‌های صلح‌آمیز است. در کتاب‌های فارسی این دوره از مجموع واژه‌های خشونت‌آمیز و صلح‌آمیز، سهم واژه‌های حامل ملایمت و صلح تنها ۳۳/۸۲ درصد است و این نشان می‌دهد که در این کتاب‌ها از متون و مطالب صلح‌آمیز بسیار کم استفاده شده است و باید با تغییر و جایگزینی متون مناسب، بر تعداد واژه‌های حامل ملایمت و صلح در کتاب‌های فارسی این دوره افزود. لازم به ذکر است که

تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی مدارس ایران... ۱۴۳

برای تعیین معناداری تفاوت بین سه مقطع در میزان واژه‌های حامل خشونت و واژه‌های حامل ملایمت و صلح، از آزمون کراسکال - والیس استفاده شد و مشخص گردید که تفاوت بین سه مقطع در میزان واژه‌های حامل خشونت معنی‌دار است اما در واژه‌های حامل ملایمت و صلح معنی‌دار نیست.

به نظر می‌رسد علت اساسی فراوانی بیش از حد واژه‌های حامل خشونت و فراوانی پایین واژه‌های حامل ملایمت و صلح در کتاب‌های فارسی مدارس ایران، این است که گسترش و ترویج فرهنگ صلح جزو هیچ یک از اهداف کلی یا جزئی این کتاب‌ها نیست و در هیچ یک از کتاب‌های فارسی و هم چنین کتاب‌های راهنمای معلم صریحاً به چنین هدفی اشاره نشده است.

منابع و مأخذ

ذولفقاری، حسن. ۱۳۸۲. *مقایسه تأثیر آموزش محتوای کتاب‌های قدیم و جدید فارسی (بخوانیم و بنویسیم) بر پیشرفت دانش‌آموزان سال اول ابتدایی*. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان مرکزی.

رئیس دانا، فرخ لقا. ۱۳۷۳. *ارزشیابی محتوای برنامه درس ریاضی دوره راهنمایی تحصیلی*. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.

صفوی، کورش. ۱۳۶۹. "نگاهی به تقابل معنایی"، *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی*، دانشگاه کرمان، سال اول، ۱۰۴-۱۱۵.

صفوی، کورش. ۱۳۸۷. *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران: انتشارات سوره مهر.

صناعتی، مرضیه. ۱۳۷۶. *بررسی تقابل معنایی در زبان فارسی*. پایان نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران.

صناعتی، مرضیه. ۱۳۸۲. "پیشنهادی در طبقه بندی تقابل معنایی در زبان فارسی"، *مجله زبان و ادب دانشگاه علامه طباطبائی*، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، سال ششم، شماره ۱۸، ۱۴-۳۷.

فردانش، هاشم. ۱۳۷۲. *تحلیل کتاب درسی*. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال نهم شماره فریدون پور، طاهره. ۱۳۸۷. *سیر تحول محتوای کتاب‌های فارسی دوره پنج ساله ابتدایی در سده اخیر*.

- پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور.
- محمودی، رضا. ۱۳۷۳. *بررسی ارزیابی محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی و ارائه یک چهارچوب نظری در خصوص تدوین و اصلاح کتاب‌های فارسی ابتدایی*. پایان نامه دکترا. دانشکده علوم تربیتی. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- منافی دستجردی، عالییه. ۱۳۸۳. *بررسی جایگاه آموزش صلح و جنگ در محتوای کتب درسی دوره سه سال راهنمایی سال تحصیلی ۸۴-۸۳*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- واشقانی فراهانی، ماشاءاله. ۱۳۸۲. "تحلیل محتوای کتاب درسی علوم پایه اول کودکان کم توان ذهنی و مقایسه آن با کتاب درسی علوم پایه اول کودکان عادی." *ماهنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال سوم، شماره دو.
- Aitchison, J. 1993. *Linguistics*., London: Hodder and Stoughton Pergamon Press.
- Croft, w. and Cruse, D.A. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, D.A. 1986. *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. 2003. *A dictionary of Linguistics & Phonetics*, (5th ed.) , UK: Blackwell Publishing.
- Hurford, J.R. and Heasley, B. 1983. *Semantics: a course book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kastovsky, D. 1982. "Privative opposition" and lexical semantics. *Studia Angelica Posnaniensia* 14, 29-45.
- Katz, J. & Fodor, J.A. 1963. "The Structure of Semantic Theory," *Language* 39,170-210.
- Lyons, J. 1963. *Structural Semantics*. Oxford: Blackwell.
- Lyons, J. 1977. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1995. *Linguistic Semantics, An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, M. 2003. *Semantic Relations and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Palmer, F. 1981. *Semantics*. (2nd ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Saeed, J.I. 2003. *Semantics*. (2nd ed.), UK: Wiley-Blackwell.

نقد تاریخ پژوهی متداول و تبیین روش تاریخ پژوهی کلامی شیعی؛ مبتنی بر قرآن و حدیث و اصول کلامی شیعه

(مطالعه موردی، صلح حدیبیه، کتاب تاریخ ایران و جهان (۱)، سال دوم متوسطه انسانی)

ایمان روشن بین*

چکیده

این مقاله ابتدا به نقد روش تاریخ پژوهی متداول که به صورت استنادی و اثباتی - و نه صرفاً احتجاجی - به کتب تاریخی اهل تسنن رجوع می‌شود، پرداخته و آثاری را که بر آن مترتب می‌گردد توضیح می‌دهد. برای نقد این روش، ابتدا سیری اجمالی در تاریخ نقل حدیث اهل تسنن از زمان رحلت رسول خدا صلی الله علیه و آله تا زمان عمر بن عبدالعزیز عرضه می‌شود و سعی می‌شود که پیشینه تاریخی نقل، نگارش و تدوین حدیث اهل تسنن روشن گردد. از طرف دیگر شواهد متعددی وجود دارد که تاریخ نگاری در منابع اولیه، تحت تأثیر دیدگاه‌های کلامی اعتقادی و سیاسی و قومی مورخان بوده است. این شواهد از طریق مقایسه و تطبیق گزارش‌های تاریخی ارائه شده در این کتب با قرآن و سنت قطعی، قابل شناسایی است. ضمناً مطالعات تطبیقی میان منابع تاریخی و گزارش‌های معارض در این باب، بر تعدد شواهد می‌افزاید. از دیگر ملاک‌های اعتبار سنجی، تطبیق یا عدم تطبیق گزارش‌های تاریخی با اصول کلامی شیعه است که باید بررسی گردد. تکرار شواهد، قرینه مهمی است که تصویر تاریخ ارائه شده در منابع متقدم اهل تسنن بدون بررسی علمی، اعتبار چندانی ندارد. پس از نقد روش تاریخ پژوهی متداول، برای ارائه روش جایگزین با عنوان تاریخ پژوهی

* دانشجوی کارشناسی ارشد کلام و عقاید دانشکده علوم حدیث

کلامی شیعی، ابتدا به بررسی عوامل کمبود منابع مستقل تاریخی متقدم شیعی پرداخته می‌شود و پس از معرفی چند کتاب تاریخی شیعی به روش استخراج تاریخ از میان روایات و کتب فقهی اعتقادی و اخلاقی پرداخته می‌شود. در ادامه، روش مختار را با تکیه بر قرآن، روایات معصومین و پس از آن کتب تاریخی شیعی تبیین می‌نماییم. نکته حائز اهمیت در این گونه پژوهش، ویژگی‌ها و فواید تاریخ پژوهی کلامی شیعی و روش استفاده کلامی از مباحث تاریخی می‌باشد که توضیح آن مد نظر قرار می‌گیرد.

به عنوان مطالعه موردی، بررسی تطبیقی بین روش مختار و شیوه متداول بر مبنای نقل ابن اسحاق، پیرامون صلح حدیبیه انجام می‌شود. همچنین با بررسی کتاب تاریخ پایه دوم متوسطه انسانی، روشن می‌گردد که نگارش تاریخ اسلام این کتاب، با همان مبنای تاریخ پژوهی متداول بوده و به عنوان نمونه، تحلیلی که در انتها از بیان صلح حدیبیه با روش متداول صورت پذیرفته نه تنها کم فایده‌تر از استفاده‌های تاریخ پژوهی کلامی شیعی می‌باشد، بلکه در این کتاب تحلیلی کاملاً عکس ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها: قرآن، حدیث، کلام، اسرائیلیات، حدیبیه

مقدمه

عموماً محققان برای پژوهش‌های تاریخی از کتب تاریخی اهل تسنن استفاده می‌کنند. بدیهی است که با منبع قرار دادن کتب آنان، نتیجه کار تاریخی شیعه، در بسیاری از موارد رنگ و بوی عقاید اهل تسنن را به خود می‌گیرد. (در ادامه ادله این مدعا بیان خواهد شد). وقتی در مواردی که روایات شیعی وجود دارد، به کتب تاریخی اهل تسنن رجوع می‌شود، به وضوح آشکار می‌شود که در بسیاری از موارد، فضایل اهل بیت علیهم السلام و مطاعن منافقان و خلفا از تاریخشان پاک شده است. در بسیاری موارد هم اگر موضوع به قدری معروف و مشهور بوده که نتوانسته‌اند انکار آن را نمایند یا از حذف آن غافل شده‌اند، یا در نسخه‌های بعدی حذف شده است و یا از معرفی نام، خودداری کرده و با نقل فلاناً، رجل و... از کنار آن گذشته‌اند و یا عبارات و جریان‌ها را با نقل کذا و کذا به پایان برده‌اند. (رک: همین مقاله ذیل عنوان مشورت در جنگ بدر، مجلدات مختلف الغدير از جمله، ج ۲، ص ۴۰۶، ذیل عنوان جنایات علی الحدیث و شرح معانی الآثار، صص ۳۰۶-۳۰۷) به عنوان مثال، «روایت انذار» که در «سیره ابن اسحاق» آمده بود، توسط «ابن هشام» از سیره حذف گردیده است. (تاریخ سیاسی اسلام ۴۷/۱)

نقد تاریخ پژوهی متداول و تبیین روش... ۱۴۷

اگر این حقیقت را در کتب اهل تسنن بپذیریم، کاملاً روشن می‌شود که حاصل تحقیق محققان از روی کتب آنان چه نتیجه‌ای در بر خواهد داشت.

سه کتاب تاریخی مهم اهل تسنن

می‌دانیم که سه کتاب مهم تاریخی اهل تسنن، «سیره ابن اسحاق»، «سیره ابن هشام» و «تاریخ طبری» است. نکته مهم این است که سیره ابن اسحاق اصلی‌ترین کتاب تاریخی اهل تسنن و این کتاب مبنای نگارش سیره ابن هشام بوده و سیره ابن هشام نیز مبنای نگارش تاریخ طبری می‌باشد.

با تحقیق می‌توان نشان داد که میزان قابل توجهی از این کتب دارای محتوایی جعلی و نادرست می‌باشد. از آنجایی که این مقاله، ظرفیت نقد هر سه کتاب را ندارد و با توجه به مطلب بیان شده، نقد سیره ابن اسحاق، تا حدی کفایت از نقد دیگر کتب می‌کند.

محمد بن اسحاق

محمد بن اسحاق (م ۱۵۰ یا ۱۵۱) نویسنده اولین سیره نسبتاً جامع است (تاریخ التراث العربی، التدوین التاريخی، ص ۸۵) و کتاب او دارای امتیازی چون ساختار منظم می‌باشد. بُعد «تاریخی» سیره ابن اسحاق کاملاً آشکار بوده و همین امر سبب شده تا به عنوان کتاب تاریخی شناخته شود. کتاب او مشتمل بر اخبار تاریخی از آغاز زندگی حضرت آدم تا پایان زندگی پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله می‌باشد (رک: سیره ابن هشام). ابن اسحاق سیره خود را به منصور یا مهدی - زمانی که ولیعهد بوده - هدیه کرده است (تاریخ بغداد، ج ۱، ص ۲۱۱). ابن اسحاق تحت تأثیر راویان یهودی و مسیحی یا آنان که متأثر از اهل کتاب بوده‌اند، قرار داشته است (الفهرست، ص ۱۰۲). ابن هشام (م ۲۱۳ یا ۲۱۸) به تهذیب سیره او دست زده و بخش‌های زیادی چون «کتاب المبتدأ» را که ابن اسحاق آن را از طریق راویان یهودی و با استفاده از مآخذ اهل کتاب نگاشته بود یا اشعاری را که برای تکمیل ساختار تاریخی خود استفاده نموده بود - که بسیاری از دانشمندان اسلامی به ساختگی بودن این اشعار تصریح نموده‌اند (به عنوان مثال رک: الفهرست، ص ۹۲ و معجم الادباء، ج ۶، ص ۴۰۰) - و یا مطالبی را که ابن هشام آن‌ها را شنید می‌دانسته، حذف نموده

است (تاریخ سیاسی اسلام ۴۷/۱). متن تهیه شده توسط ابن اسحاق به طور کامل به دست ما نرسیده اما، تهذیب آن توسط عبدالملک بن هشام با نام سیره ابن هشام (السیره النبویه لابن هشام) در دسترس می‌باشد. در این سیره گفته‌های ابن اسحاق و اضافات ابن هشام دقیقاً مشخص است.

ابن ندیم ابن اسحاق را متهم به مسایلی دانسته (الفهرست، ص ۱۰۲) از جمله:

۱. تأثیر پذیری او از یهود
 ۲. تضعیف او توسط اهل حدیث
 ۳. ساختن اشعار و قرار دادن آن‌ها در سیره
- شیخ طوسی نیز در مورد ابن اسحاق گفته است: «الأزدی ضعیف» (رجال الطوسی، ص ۳۴۴)

سیری در تاریخ نقل حدیث اهل تسنن

پیش از نقد سیره ابن اسحاق، ابتدا شواهدی بر وجود منع نقل حدیث، جعل روایات، رواج اسرائیلیات و قصه پردازی ارائه می‌گردد تا آن‌چه ابن اسحاق به آن متهم شده (الفهرست، ص ۱۰۲ و رجال الطوسی، ص ۳۴۴) در بستر این معرفی روشن شود و نقد سیره او در سایه این بحث دقیق‌تر گردد. در این بخش تنها برای روشن شدن سیر تاریخی نقل حدیث اهل تسنن چند نمونه آورده می‌شود، اما از آورد نمونه بیشتر، تحلیل و علت-یابی مسایل بوجود آمده خودداری می‌گردد. (برای آگاهی بیشتر رک: تاریخ حدیث پیامبر، علامه عسکری، الصحیح من سیره النبی الاعظم، ج ۱، سید جعفر مرتضی عاملی و تاریخ عمومی حدیث، مجید معارف)

شاهد اول، دوران خلافت ابوبکر

شروع سیر ممنوعیت نقل حدیث از زمان ابوبکر آغاز شده و بسیاری از احادیث به دست خود او سوزانده شد.

ابوبکر پس از رحلت رسول خدا صلی الله علیه و آله مردم را جمع کرده و گفت: «شما از پیامبر احادیثی نقل می‌کنید که در آن اختلاف دارید. بدیهی است آن‌ها که پس از شما

خواهند آمد، اختلافشان بیشتر خواهد شد. بنابراین از پیامبر حدیثی نقل نکنید و اگر کسی از چیزی سؤال کرد، بگوئید: قرآن در بین ما است حلال آن را حلال و حرام آن را حرام شمارید.» (تذکره الحفاظ، ذهبی، ۳/۱)

ذهبی از قول عایشه نقل می‌کند:

«پدرم پانصد حدیث از احادیث پیامبر را در کتابی گردآورده بود، شبی از شب‌ها متوجه شدم آرام و قرار ندارد و مدام از پهلویی به پهلوی دیگر می‌غلطد. گفتم: ناراحتی یا خبر ناگواری شنیده‌ای؟ او پاسخی نداد و هنگام صبح رو به من کرده و گفت: احادیثی را که نزدت هست، بیاور. آنگاه آتشی طلبید و همه احادیث را سوزاند.» (تذکره الحفاظ، ذهبی، ۵/۱)

شاهد دوم، دوران خلافت عمر

خلیفه دوم سیاست‌های خلیفه پیشین را پی گرفته و علاوه بر جلوگیری از نقل روایات، برای بار دیگر روایات باقی مانده را با سوزاندن از بین برد.

ابن قتیبه دینوری در تأویل مختلف الحدیث، می‌نویسد: «عمر نسبت به کسی که زیاد نقل حدیث می‌کرد و یا شاهی در مورد حدیث خود نداشت با خشونت برخورد می‌کرد. او به صحابه دستور می‌داد که کم به نقل روایت بپردازند.» (تأویل مختلف الحدیث، ابن قتیبه دینوری، ۴۱)

عمر به تمام شهرها نوشت: «هر کس چیزی از سنت پیامبر در اختیار دارد، آن‌ها را محو و نابود کند.» (جامع بیان العلم و فضله، ابن عبدالبر، ۶۵/۱)

احادیث در دوره عمر فراوان شد و او دستور داد که مردم این احادیث را نزد او بردند. سپس فرمان به سوزاندن آن‌ها داده و گفت: آیا مثنائی همانند مثنائات اهل کتاب^۱ تهیه کرده‌اید؟ (اضواء علی السنّه المحمديه، ابوریه، ۴۷)

زمانی که نقل احادیث ممنوع شد و بسیاری از احادیث به آتش کشیده شد، برای پر نمودن این خلأ برای مردمی که در زمان رسول خدا صلی الله علیه و آله مکرر تفسیر

۱. (مثنائات مجموعه‌ای از روایات اسرائیلی بوده که یهودیان جمع آوری کرده و با توجه به آن

از تورات غافل شدند.)

قرآن و حدیث می‌شنیدند و همچنین برای پیشبرد اهداف و مقاصد حاکمان، یکی از راه‌ها جایگزینی علوم اهل کتاب و رواج اسرائیلیات بود (الصحیح من سیره النبی الاعظم، ج ۱، ص ۱۰۸).

این اتفاق در حالی رخ داد که پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله اصرار داشتند که صحابه از اهل کتاب فاصله بگیرند و در امور دینی چیزی از آنان نپرسند. رسول خدا صلی الله علیه و آله پیروان خود را از خواندن کتاب‌های اهل کتاب نهی می‌فرمودند (اسدالغابه، ج ۱، ص ۲۳۵).

یک بار عمر ترجمه تورات را نزد پیامبر صلی الله علیه و آله آورد و برای ایشان خواند. در این هنگام پیامبر صلی الله علیه و آله چنان در خشم شدند که آثار خشم در چهره‌اشان نمودار شد. آنگاه فرمودند:

آیا عقل ندارید و نابخردانه خود را در چاه می‌افکنید؟ من برای شما به جای تورات کتابی پاکیزه و روشن آوردم. به خداوند سوگند؛ اگر موسی زنده بود، فقط از من پیروی می‌کرد (المصنّف، ج ۱۰، ص ۱۱۳، تقييد العلم، ص ۵۲ و الدعوات، ص ۱۷۰).

با وجود همه این تأکيدات، خلیفه دوم به کعب الاحبار اجازه داد تا در زمان‌های مختلف شبانه روز برای مردم تورات بخواند (غریب الحدیث، ج ۴، ص ۲۶۲ و الاسرائیلیات و اثرها فی کتب النفسی و الحدیث، ص ۹۶).

همچنین دستگاه خلافت ناچار بود برای پیش‌برد اهداف خود، مردم را به گونه‌ای مشغول کند و خلأ روحی و روانی آنان را که ناشی از دور ساختن از عالمان حقیقی و روایات بود به گونه‌ای پر نماید. این شیوه، واگذاری میدان برای قصه‌گویان به ظاهر مسلمان شده اهل کتاب و راهبان نصرانی بود که هر چه می‌خواستند از اسطوره‌ها، افسانه‌ها و ترهات در میان مردم منتشر می‌کردند (الصحیح من سیره النبی الاعظم، ج ۱، صص ۱۳۶-۱۳۷).

قصه‌گویی در زمان عمر به عنوان یک منصب رسمی آغاز شد. تمیم داری به اجازه عمر، روزهای جمعه در مسجد رسول خدا صلی الله علیه و آله قصه می‌گفت. او از خلیفه دوم درخواست کرد که یک روز دیگر نیز به صورت رسمی برای مردم قصه بگوید، عمر اجازه داد و چون خلافت به عثمان رسید، یک روز دیگر نیز به آن افزون گشت (المصنّف، ج ۴، ص ۲۱۹ و تاریخ مدینه، ج ۱، صص ۱۱ و ۱۲).

شاهد سوم، دوران خلافت عثمان

سیاست منع حدیث در زمان عثمان نیز همچون دو خلیفه گذشته برقرار بود به گونه‌ای که عثمان بالای منبر اعلام کرد: «برای کسی جایز نیست که به نقل حدیثی بپردازد، جز آن احادیثی که در زمان ابوبکر یا عمر شنیده باشد.» (السنن، دارمی، ۱۳۲/۱)

شاهد چهارم، دوران خلافت زمان معاویه

او نیز سیاست خلفای پیشین را با جدّیت بیشتری دنبال نموده و مدام می‌گفت: «از رسول خدا چیزی نقل نکنید.» (تدوین السنّه الشریفه، ۴۷۳)

معاویه بی‌پروا تر از خلفای پیشین حسّاسیت اصلی خود را که عدم نقل فضائل امیرالمؤمنین علیه‌السلام و اهل بیت علیهم‌السلام و ترویج روایات دروغین در شأن خلفا و صحابه بود آشکارا بیان می‌کرد: «من ذمه خود را از کسانی که چیزی از فضایل ابوتراب و اهل بیت او نقل می‌کنند بری ساخته‌ام.»

به دنبال این فرمان، خطبا بالای هر منبری به لعن علی بن ابی طالب علیهما‌السلام پرداخته و درباره او و اهل بیتش اخبار زشتی نقل کردند. (شرح نهج البلاغه ابن ابی الحدید، ۷۳/۴)

از دیگر کارهای معاویه فرمان به جعل حدیث بود. او دستور داده بود که: «هر کس درباره عثمان منقبتی نقل کند وی را گرامی بدارند. درباره دیگر صحابه از جمله خلفای اولیه روایاتی نقل کنند، خصوصاً در مقابل هر حدیثی که مردم درباره ابوتراب (امیرالمؤمنین علیه‌السلام) نقل می‌کنند، حدیثی هم در فضیلت صحابه نقل کنند.» (شرح نهج البلاغه ابن ابی الحدید، ۴۴/۱۱)

ابوجعفر اسکافی معتزلی، استاد ابن ابی‌الحدید می‌گوید: معاویه یکصد هزار درهم برای سمره بن جندب فرستاد تا او روایتی از پیامبر صلی الله علیه و آله نقل نماید که آیه شریفه: «وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهَدُ اللَّهُ عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ» (سوره مبارکه بقره، آیه ۲۴)، درباره امیرالمؤمنین علیه‌السلام نازل شده و آن حضرت به گفته نبی اکرم صلی الله علیه و آله در شمار دشمنان دین خدا است و آیه «وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ رَؤُفٌ بِالْعِبَادِ» (سوره مبارکه بقره، آیه

۲۰۷)، درباره عبدالرحمن بن ملجم مرادی قاتل امیرالمؤمنین علیه السلام نازل شده است. سمره این مقدار پول را نپذیرفت. معاویه مبلغ را افزود و دویست هزار درهم برایش فرستاد، باز هم نپذیرفت؛ مبلغ به چهارصد هزار درهم رسید. اینجا سمره بن جندب صحابی، قبول کرد و خواسته معاویه را به صورت روایت دروغین، جعل و از قول پیامبر برای مردم نقل نمود (الغدیر، العلامة الأُمینی، ج ۱۱، ص: ۴۲، تاریخ طبری، ج ۵، ص: ۲۳۷).

دوران خلافت عمر بن عبدالعزیز

زمان خلافت عمر بن عبدالعزیز، سال ۹۹ هجری که بیش از نیم قرن از ساختن روایات جعلی و لعن مولای متقیان می‌گذشت، دستور توقف این اعمال صادر شده (مروج الذهب و معادن الجواهر به تحقیق محمد محی الدین، ۱۹۲/۳) و اجازه نگارش حدیث صادر گشت (السنن، دارمی، ۱۲۶/۱).

تحلیل

بدیهی است که پس از هشتاد و هشت سال ممنوعیت نقل حدیث (تذکره الحفاظ، ذهبی، ۳/۱ و تأویل مختلف الحدیث، ابن قتیبه دینوری، ۴۱) و حوادثی چون حدیث سوزی (تذکره الحفاظ، ذهبی، ۵/۱ و اضواء علی السنّه المحمّدیّه، ابوری، ۴۷)، جعل احادیث (شرح نهج البلاغه ابن ابی الحدید، ۴۴/۱۱ و نقش ائمه در احیای دین، ج ۶، ص ۵۱)، گسترش اسرائیلیات (غریب الحدیث، ج ۴، ص ۲۶۲ و الاسرائیلیات و اثرها فی کتب النفسی و الحدیث، ص ۹۶ و رک: الصحیح من سیره النبی الاعظم، ج ۱، صص ۱۰۸-۱۳۲) و قصّه پردازی‌ها (المصنّف، ج ۴، ص ۲۱۹ و تاریخ مدینه، ج ۱، صص ۱۱ و ۱۲ و رک: الصحیح من سیره النبی الاعظم، ج ۱، صص ۱۳۶-۱۵۳)، برای روایات -آن هم صرفاً روایات نبوی- نزد اهل تسنّن جایگاهی باقی نمانده است. حال آیا می‌توان به تاریخ نگاشته شده، آن هم بعد از بیش از هشتاد و هشت سال پس از رویدادهای ذکر شده، اعتماد نمود؟ در مقابل این جریان، شیعه از همان ابتدا به تشویق و ترغیب پیامبر و ائمه علیهم‌السلام به صورت آشکارا (تدوین السنّه الشریفه، حسینی جلالی، محمد رضا، ۸۷، السنن ترمذی، ۳۸/۵) و پنهانی (السنن، دارمی، ۱۲۵/۱ و اسدالغایه فی معرفه الصحابه، ابن

اثر، ۲۴۵/۳) مشغول نگارش حدیث بودند. و از همان ابتدا امیرالمؤمنین علیه السلام به تربیت شاگردانی چون کمیل، رشید هجری، میثم تمّار و (اختیار الرجال طوسی به رقم‌های ۴۸، ۵۱ و ۵۲) پرداختند. حلقه‌های درسی و تربیت شاگردان در زمان امام باقر علیه السلام^۱ و امام صادق علیه السلام^۲ نیز آنقدر مشهور است که نیازی به تفصیل آن‌ها نیست.

اساس نقد سیره ابن اسحاق

اما پس از روشن شدن پیشینه اهل تسنّن در نگارش و تدوین حدیث، باید برای اثبات مدّعی خود پیرامون عدم قابلیت اعتماد سیره ابن اسحاق به عنوان اصلی‌ترین کتاب تاریخی به نقد این کتاب نشست. از آنجایی که یک مقاله ظرفیّت نقد همه عبارات کتاب را ندارد، روش شناسی نقد به همراه چند مثال بیان می‌شود. متدلوژی نقد سیره ابن اسحاق بر ۵ اصل استوار است:

۱. وجود مغایرت گزارشات تاریخی این کتاب با قرآن کریم.
۲. مغایرت گزارشات تاریخی کتاب با روایات ثقه شیعه.
۳. وجود مغایرت گزارشات تاریخی این کتاب با اصول کلامی و اعتقادی تشیع، مثل عصمت رسول خدا صلی الله علیه و آله و ...
۴. تعارضاتی که در خود سیره ابن اسحاق وجود دارد. به عبارت روشن‌تر، برخی بخش‌های کتاب با بخش‌های دیگر نا سازگار است.
۵. مغایرت گزارشات تاریخی این کتاب با کتاب‌های هم عصر و کتبی که پس از آن نگاشته شده است.

بر اساس ۵ مورد بیان شده، ادّعا می‌گردد که بخش بسیاری از این کتاب، در بردارنده جعلیات و سخنانی بی‌پایه و اساس است که به واسطه آن یا حرمت اهل بیت پیامبر صلی

۱. شیخ طوسی در کتاب رجال، تعداد ۴۶۸ نفر را در ردیف اصحاب و راویان حضرت ذکر کرده (الرجال، ۱۰۲-۱۴۲)

۲. شیخ مفید، اصحاب حدیث و نام راویان موثق حضرتش را بالغ بر ۴۰۰۰ نفر برشمرده است (الارشاد، ۲۶۲)

الله علیه و آله پائین آورده شده و یا بر مقام حکومتیان افزون گشته است. از آن جایی که نمی‌توان تمام موارد را نقل نمود، برای هر یک از روش‌ها صرفاً یک نمونه ذکر می‌گردد:

مشورت در جنگ بدر، نمونه‌ای برای اصل دوم و پنجم

ابتدای جنگ بدر، بعد از اینکه پیامبر صلی‌الله علیه و آله و اصحاب متوجه شدند که ابوسفیان مسیر راهش را تغییر داده و دیگر به او نمی‌رسند؛ و از طرفی دیگر مشرکین برای حفظ کاروانشان از مکه به قصد مسلمانان خارج شده‌اند، پیامبر اکرم صلی‌الله علیه و آله نظر اصحاب را در این مورد خواستار شده و فرمودند: ما به قصد کاروان تجاری، با ۵۰ محافظ آمده بودیم ولی، هم اکنون با یک لشکر مسلح از کفار روبرو خواهیم شد.

این داستان در کتب روایی شیعی چنین نقل شده است:

و فی حدیث ابی حمزه الثمالی بعث رسول الله (ص) عینا له علی العیر اسمہ عدی فلما قدم علی رسول الله (ص) فأخبره این فارق العیر نزل جبرئیل علی رسول الله (ص) فأخبره بنفیر المشرکین من مکه فاستشار أصحابه فی طلب العیر و حرب النفیر فقام أبو بکر فقال یا رسول الله إنها قریش و خیلاؤها ما أمنت منذ کفرت و لا ذلت منذ عزت و لم نخرج علی هیئت الحرب. و فی حدیث ابی حمزه قال أبو بکر أنا عالم بهذا الطريق فارق عدی العیر بکذا و کذا و ساروا و سرنا فنحن و القوم علی بدر یوم کذا و کذا کأنا فرسا رهان فقال (ص) اجلس فجلس ثم قام عمر بن الخطاب فقال مثل ذلک فقال اجلس فجلس ثم قام المقداد فقال یا رسول الله إنها قریش و خیلاؤها و قد أمانا بک و صدقنا و شهدنا أن ما جئت به حق و الله لو أمرتنا أن نخوض جمر الغضا و شوک الیهراس لخضناه معک و الله لا نقول لک ما قالت بنو إسرائيل لموسی (فأذهبْ أَنتَ وَ رَبُّکَ فِقَاتِلَا إِنَّا هَاهُنَا قَاعِدُونَ) (سوره مبارکه مائده، آیه ۲۴). و لکنا نقول امض لأمر ربک فإننا معک مقاتلون فجازه رسول الله (ص) خیرا (بحار الأنوار، ج ۱۹، ص ۲۱۷، و مشابه آن: تفسیر القمی، ج ۱، ص ۲۵۸، البرهان فی تفسیر القرآن، ج ۲، ص ۶۵۰، تفسیر نور الثقلین، ج ۲، ص ۱۲۴)

در این نقل، ابوبکر اشاره به قدرت قریش، ضعف مسلمانان و خطرناک بودن اوضاع می‌کند و به نوعی نظر به رها کردن جنگ و گریختن دارد. لذا رسول خدا صلی‌الله علیه و آله به او می‌فرماید: «بنشین!» عمر نیز حرف‌هایی مانند ابوبکر می‌زند و پیامبر صلی‌الله

علیه و آله به او نیز می‌فرمایند: «بنشین!» وقتی مقدار آمادگی خود را برای جنگ و گوش به فرمان بودنش را اعلام می‌کند، حضرت برایش دعای خیر می‌فرماید. نکته مهم این است که اهل‌تسنن اصل ماجرا را انکار نکرده‌اند، ولی در جزئیات پنهان کاری نموده‌اند. اصل اختلاف سر گفته‌های عمر و ابوبکر است. ابن اسحاق ماجرا را این گونه نقل می‌کند:

رسول خدا صلی الله علیه و آله اصحاب خود را جمع کرده خبر حرکت قریش را باطلاع آنها رسانید و برای بازگشت بمدینه و یا جنگ با قریش با آنها مشورت کرد. ابو بکر و عمر هر کدام برخاستند و بنوبه خود چیزی گفتند، سپس مقدار بن عمرو برخاست و چنین گفت: ای رسول خدا هر چه خداوند برایت مقرر فرموده بدون تأمل اجرا کن که ما با تو هستیم، بخدا ما آنچه را بنی اسرائیل بموسی گفتند بتو نمی‌گوئیم که گفتند: «تو با پروردگارت بروید و جنگ کنید ما اینجا نشسته و منتظریم» بلکه ما می‌گوئیم تو و پروردگارت بروید و بجنگید ما هم پشت سر شما- می‌جنگیم، ای رسول خدا سوگند بدان خدائی که تو را بحق مبعوث کرده اگر ما را تا «برک الغماد» [۱] برانی همراه تو خواهیم آمد تا بدانجا برسی! رسول خدا صلی الله علیه و آله مقدار را ستود و در حقش دعا کرد.^۱

ابن اسحاق، هیچ اشاره‌ای به گفته‌های عمر و ابوبکر نمی‌کند اما، در تمامی کتب تاریخی، بیانات جناب مقدار را ذکر کرده‌اند. اگر کسی ابتدائاً با روایات تاریخی‌ای که عموم بزرگان اهل‌تسنن بیان کرده‌اند، مواجه شود؛ این تصوّر برایش ایجاد می‌شود که پیامبر صلی الله علیه و آله با عمر و ابوبکر مشورت کرده و آن‌ها هم بیانات نیکویی را گفته‌اند، اما ظاهراً سخن آنان در تاریخ ثبت نشده است. زمانی این پنهان‌کاری‌ها و دست بردن در

۱. و أتاه الخبر عن قریش بمسيرهم لیمنعوا غیرهم، فاستشار الناس، و أخبرهم عن قریش، فقام أبو بکر الصّدّیق، فقال و أحسن. ثم قام عمر بن الخطّاب، فقال و أحسن، ثم قام المقداد بن عمرو فقال: یا رسول الله، امض لما أراک الله فنحن معک، و الله لا نقول لک کما قالت بنو اسرائیل لموسی: «اذهب أنت و ربّک فقاتلا، إنّنا هاهنا قاعدون» (سوره مبارکه مائده، آیه ۲۴). و لكن اذهب أنت و ربّک فقاتلا إنا معکم مقاتلون، فوالذی بعثک بالحقّ لو سرت بنا إلى برک الغماد لجالدنا معک من دونه، حتی تبلغه. فقال له رسول الله صلی الله علیه و سلم خیرا، و دعا له به. (السیره النبویه، ج ۲، ص: ۲۶۶)

تاریخ بیشتر روشن می‌شود که به دیگر کتب اهل تسنن رجوع شود. چرا که دیگران تعبیری به کار برده‌اند که علاوه بر متفاوت بودن با نقل ابن اسحاق، روشن کننده برخی از واقعیات است.

مسلم در صحیح خود در باب غزوه بدر حدیث زیر را نقل می‌کند:

...عن ثابت عن انس ان رسول الله (ص) شاور حين بلغه اقبال ابي سفيان. قال فتكلم ابوبكر فاعرض عنه ثم تكلم عمر فاعرض عنه فقام سعد بن عبادہ فقال ايانا تريد يا رسول الله و الذي نفسي بيده لو امرتنا ان نخيضها البحر لاختضناها و لو امرتنا ان نضرب اكبادها الى برک الغمام لفعلنا قال فندب رسول الله (ص) الناس فانطلقوا حتى نزلوا بدرا... (بيهقي نیز در «دلائل النبوة» خود این مطلب را نقل کرده است: ج ۳، ص ۴۷، باب «ما جاء في دعاء النبي (ص) على المشركين قبل... من آثار النبوة» - البدايه و النهايه (ابن كثير) / ج ۳، ص ۲۶۳، سنة ۲ هـ: غزوه بدر العظمى يوم الفرقان يوم التقى الجمعان.)

در این حدیث می‌بینیم که مسلم نقل می‌کند که ابوبکر و عمر با پیامبر صلی الله علیه و آله سخن گفته و اظهار نظر کردند اما، پیامبر صلی الله علیه و آله از آن‌ها روی گرداندند. («أَعْرَضَ عَنْهُ» کنایه از بی‌اعتنایی و اظهار نفرت است.)^(۱)

إعراض از سخن کسی یا از سر نفرت انسان نسبت به آن شخص است و یا از سر خشم و غضب. اما هر چه باشد، إعراض نبی اکرم صلی الله علیه و آله از عمر و ابوبکر با هیچ توجیهی ارزش مثبت پیدا نمی‌شود. اساساً به همین جهت بوده است که سایر علمای اهل تسنن این حدیث را (که مسلم در صحیح خود که یکی از صحاح سته است آورده) تغییر داده‌اند و گفته‌اند: «فقال و احسن».

(۱) این عبارت در قرآن نیز به همین معنای منفی بکار رفته است که به عنوان نمونه به چند آیه اشاره می‌گردد.

(وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكاً وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى) طه / ۱۲۴

(وَإِذَا رَأَيْتَ الَّذِينَ يَخُوضُونَ فِي آيَاتِنَا فَأَعْرِضْ عَنْهُمْ) انعام / ۶۸

(يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا) يوسف / ۲۹

(فَأَعْرِضُوا عَنْهُمْ إِنَّهُمْ رَجَسٌ وَ مَا لَهُمْ جَهَنَّمَ) توبه / ۹۵

(وَ الَّذِينَ كَفَرُوا عَمَّا أَنْزَلْنَا مُعْرِضُونَ) احقاف / ۳

(وَ آتَيْنَاهُمْ آيَاتِنَا فَكَانُوا عَنْهَا مُعْرِضِينَ) حجر / ۸۱

در این نمونه ذکر شده علاوه بر وجود تغایر بین نقل روایی با کتب اهل تسنن، شاهد عدم همگونی و تغایر در کتب اهل تسنن نیز هستیم.

داستان سرایی کعب بن مالک در مورد تخلفش از پیامبر صلی الله علیه و آله، نمونه‌ای برای اصل یکم، دوم و چهارم

ابن اسحاق این جریان را از عبدالرحمن ابن عبدالله بن کعب بن مالک، نوه کعب و او هم از پدرش عبدالله نقل می‌کند:

گزارش تخلف من از رسول خدا صلی الله علیه و آله [و سلم در غزوه تبوک، چنین است که من هرگز نیرومندتر و ثروتمندتر از آن هنگام نبوده‌ام، به خدا که هیچ وقت دو شتر سواری برایم فراهم نمی‌بود مگر در آن غزوه!...]

... وقتی خبردار شدم که رسول خدا از تبوک باز می‌گردد، اندوه بر من غالب شد و به فکر دروغ پردازی افتادم و با خود گفتم: با چه بهانه‌ای از خشم رسول خدا بیرون آیم؟ از خاندانم هر کدام که اهل نظر دادن بودند کمک خواستم. وقتی گفته شد: رسول خدا صلی الله علیه و آله [و سلم نزدیک شد، فکر باطل از من دور شد و دانستم که جز با راستگویی از آن حضرت نجات نخواهم یافت. لذا تصمیم خود را یکسره کردم که راست بگویم. تخلف کنندگان آمده و سوگند (دروغ) می‌خوردند و عذر می‌آوردند....]

من رفته و بر آن حضرت سلام کردم، با تبسمی غضب‌آلود فرمود: بیا! جلو رفتم تا در پیشگاهش نشستم، به من فرمود: چرا تخلف کردی؟ گفتم: یا رسول الله به خدا که اگر نزد غیر شما از اهل دنیا نشسته بودم، در خود می‌دیدم که با عذر آوردن از خشم او ایمن بمانم. ولی به خدا قسم دانسته‌ام که هرگاه دروغ بگویم، شما از من راضی می‌شوید و احتمال می‌رود که خداوند تو را به زودی بر من خشمگین سازد و هرگاه راست بگویم، بر من خشم گیرید. امیدوارم عاقبت کارم از سوی خداوند خیر باشد. نه، خدا می‌داند که من عذری نداشتم، به خدا که هیچ وقت قوی‌تر و متمکن‌تر از وقت تخلف از شما نبوده‌ام. رسول خدا صلی الله علیه و آله [و سلم فرمود: این را درست گفتی! حالا برخیز تا خداوند درباره‌ات داوری کند.

رسول خدا صلی الله علیه و آله [و سلم دستور داد که با هیچ یک از ما سه نفر (کعب بن مالک و مراره بن ربیع عمری و هلال بن ابی‌امیه واقفی) از میان متخلفان سخن گفته نشود. ما از مردم کنار گرفتیم و آن‌ها نسبت به ما چهره درهم کشیدند، تا آنجا که من از خودم و از زمین هم بیگانه شدم که آن زمینی نبود که من می‌شناختم، پنجاه شب به همین وضع گذرانیدیم...]

رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم هنگامی که نماز صبح را خواند، به مردم اعلام کرد که خداوند بر ما توبه آورده (توبه ما را پذیرفته) است، لذا مردم در پی مژده دادن به ما سرعت گرفتند... جامه‌ای را که پوشیده بودم، از تن در آورده و به عنوان مژدگانی به کسی که برایم مژده آورده بود، دادم.

به خدا سوگند که آن روز، جز آن جامه، لباس دیگری نداشتم! دو جامه به عاریت گرفته و پوشیدم. سپس به سوی رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم روانه شدم. مردم با من دیدار کردند و به توبه‌ام مژده داده و می‌گفتند: توبه خداوند بر تو گوارا باد!

کعب گوید: وقتی به رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم سلام کردم، در حالی که چهره مبارکش از خوشحالی برق می‌زد، به من فرمود: «به بهترین روز از آن هنگام که مادرت تو را زائیده بشارتت باد». گفتم: یا رسول الله بشارت از شماست یا از سوی خداوند؟ فرمود: «بلکه از سوی خداوند است»...

وقتی در پیشگاه آن حضرت نشستیم، عرض کردم: یا رسول الله! به خاطر توبه‌ام به سوی خداوند عزوجل، تمام ثروتم را به پیشگاه خدا و رسول صدقه می‌دهم. رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم فرمود: قسمتی از اموالت را نگاه دار، که برایت بهتر است.

و خداوند متعال (این آیات را) را نازل فرمود: «لَقَدْ تَابَ اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ وَالْمُهَاجِرِينَ وَ الْأَنْصَارِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ فِي سَاعَةِ الْعُسْرَةِ مِنْ بَعْدِ مَا كَادَ يَزِيغُ قُلُوبُ فَرِيقٍ مِّنْهُمْ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ إِنَّهُ بِهِمْ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ * وَ عَلَى الثَّلَاثَةِ الَّذِينَ خَلَفُوا حَتَّىٰ إِذَا ضَاقَتْ عَلَيْهِمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ وَ ضَاقَتْ عَلَيْهِمْ أَنْفُسُهُمْ وَ ظَنُّوا أَن لَّا مَلْجَأَ مِنَ اللَّهِ إِلَّا إِلَيْهِ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا إِنَّ اللَّهَ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ * يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَ كُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ» (توبه، ۱۱۷-۱۱۹)،

کعب گوید: به خدا سوگند که هیچ نعمتی از روزی که خداوند مرا به اسلام هدایت فرمود، بزرگتر از راست گفتنم به رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم نبود که دروغ نگفتم تا مانند سایرین که دروغ گفتند، هلاک شوم.

و اینکه خداوند، از تخلف ما یاد فرموده، به خاطر تخلف و عقب ماندنمان از غزوه نبود، بلکه چون کارمان را به عقب انداخت و از کسانی که سوگند یاد کرده بودند و عذر خواهی‌شان را پذیرفته بود، به تأخیر افکند، ما را به این نام خواند. (السيرة النبوية / ابن هشام / ۴ / ۱۷۵ - ۱۸۱)

خلاصه داستان نقل شده از زبان کعب بن مالک به نقل از ابن اسحاق به این صورت

است:

او در جریان تبوک در عین سلامتی و مکنت مالی، از شرکت در تبوک تخلف کرد.

پس از رجوع حضرت، قصد داشت مانند دیگر متخلفین، خدمت حضرت رفته و عذر دروغ بیاورد. ولی بعد متوجه شد که جز از طریق صداقت نمی‌تواند نجات یابد. خدمت حضرت رسیده و واقعیت را برای ایشان گفت. پس از گذشت ۵۰ روز، به خاطر صدق در گفتارش، مغفرت الهی شامل حالش شد. سپس می‌گوید: آیه «کونوا مع الصادقین» درباره او نازل شده و بالاتر از این تعبیر و تمجید قرآن، برای خود سراغ ندارد.

واقعیت داستان

در غزوه تبوک تعداد زیادی از منافقین نفاق خود را علنی نموده و از شرکت در غزوه خودداری نمودند. ابن سعد می‌گوید:

و خرج فی غزوة تبوک ناس کثیر من المنافقین لم یخرجوا فی غزوة قط اکثر منهم فیغزوة تبوک و تکلموا بالنفاق (طبقات الکبری ۴-۸۹/۲)

و در غزوه تبوک جمع بسیاری از منافقین بیرون رفتند (از شرکت در غزوه سرباز زدند)، که هرگز در غزوه‌ای پیش از غزوه تبوک بیرون نرفته بودند و نفاق خود را بازگو کردند.

پس از مخالفت منافقین، آنچه پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله را بیش از هر چیزی آزرده خاطر نمود، عدم حمایت ثروتمندان منافقین از مؤمنین نیازمند بود. چرا که عده زیادی از مؤمنین آرزوی همراهی پیامبر صلی الله علیه و آله را داشتند اما به جهت عدم تمکن مالی و نداشتن حتی یک شتر، نتوانسته بودند به این توفیق دست یابند. این مؤمنین به پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم مراجعه می‌کردند تا حضرت مرکبی برای آن‌ها فراهم نمایند و ایشان همراه پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم شوند ولی حضرت می‌فرمودند مرکبی ندارم که شما را همراه کنم. همین مسئله دل آن‌ها را می‌شکست و در حالی که اشک در چشمانشان حلقه زده بود از خدمت حضرت بر می‌گشتند.

...إِذَا مَا أَتَوْكَ لِتَحْمِلَهُمْ قُلْتَ لَا أَجِدُ مَا أَحْمِلُكُمْ عَلَيْهِ تَوَلَّوْا وَأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا أَلَّا يَجِدُوا مَا يُنْفِقُونَ (توبه/ ۹۲)

رسول خدا صلی الله علیه و آله با صراحت ناراحتی خود را از این گروه اعلام نمودند:

فقال رسول الله صلى الله عليه [و آله] و سلم: ما منع احد اولئك حين تخلف أن يحمل على بعير من ابله امرأة شيطاً في سبيل الله؟ ان اعز اهل على ان يتخلف عني المهاجرون من قريش الأنصار و غفار و اسلم (سيرة ابن هشام ۴/ ۱۷۲ - ۱۷۳ ، المغازی للواقدي ۳/ ۱۰۰ - ۱۰۰۲ مجمع الزوائد ۶/ ۱۹۱ - ۱۹۲ ، المصنف، عبدالرزاق، ۱۱/ ۳۹ -

۵۰، اسد الغابه ۱۱۷/۶ = ۵۸۹۲، الاصابه ۱۴۱/۷ - ۱۴۲، السیره ۳۳/۴ - ۳۴، المستدرک علی الصحیحین، معرفه الصحابه (ذکر ابی رهم الغفاری) ۵۹۳/۳ - ۵۹۴ (رسول خدا صلی الله علیه و آله] فرمودند: چه مانعی داشت که هر یک از ایشان وقتی تخلف کرد (و خودش بر جای ماند) یک مرد چالاک را در راه خدا، بر یکی از شترانش می‌نشانند (و به جهاد برانگیزد) بر من گران است که مهاجرین از قریش و انصار و غفار و اسلم از همراهی با من باز نشینند و تخلف کنند.

دستور پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم به اعراض از متخلفین

پس از بازگشت حضرت از تبوک، منافقین خدمت ایشان رسیده تا عذرخواهی کنند. اما پیامبر صلی الله علیه و آله نه تنها عذر هیچ کس را نپذیرفته، از آنان روی ترش نموده و از سخن گفتن با آنان دوری کردند؛ بلکه دستور دادند تا همه مسلمین از آنها روی برگردانده و با آنان سخن نگویند. وضع به صورتی شده بود که پسر از پدر، برادر از برادر، زن از شوهر و ... اعراض کرده بودند و همین مسأله عرصه را بر منافقین تنگ کرد. واقدی می‌گوید:

رسول خدا صلی الله علیه و آله] و سلم هنگامی که در ذی‌انوار منزل کرد، عموم منافقانی که از آن حضرت تخلف کرده بودند (به استقبال آن حضرت و به منظور عذرخواهی) بیرون رفتند، رسول خدا صلی الله علیه و آله] و سلم (به همراهان) فرمودند: با هیچ یک از کسانی که از ما تخلف کرده‌اند، سخن نگویند و هم نشین نشوید تا اینکه به شما رخصت دهم! وقتی آن حضرت به مدینه رسید عذرآوران آمدند قسم یاد می‌کردند ولی آن حضرت از آنها روی گرداند و مؤمنان از آنها روی گردانند تا آنجا که شخص از پدر و برادر و عموی خود روی می‌گرداند و بی‌اعتنایی می‌کرد... (محمد بن عمر الواقدی، المغازی ۱۰۴۹/۳ - ۱۰۵۰)

قرآن کریم به صراحت اعلام می‌کند که منافقان قسم دروغ خورده و عذر دروغ می‌-

آورند:

وَسَيُخْلِفُونَ بِاللَّهِ لَوِ اسْتَطَعْنَا لَخَرَجْنَا مَعَكُمْ يُهْلِكُونَ أَنْفُسَهُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّهُمْ لَكَاذِبُونَ (توبه/ ۴۲) يَعْتَذِرُونَ إِلَيْكُمْ إِذَا رَجَعْتُمْ إِلَيْهِمْ قُلْ لَا تَعْتَذِرُوا لَنْ نُؤْمِنَ لَكُمْ قَدْ نَبَأَ اللَّهُ مِنْ أَمْرِكُمْ وَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ ثُمَّ تُدْرَأُونَ إِلَىٰ أَعَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ * سَيُخْلِفُونَ بِاللَّهِ لَكُمْ إِذَا انْقَلَبْتُمْ إِلَيْهِمْ لِيُعَرِّضُوا عَنْهُمْ فَأَعْرِضُوا عَنْهُمْ إِنَّهُمْ رَجَسٌ

وَمَا أُوَاهِمُ جَهَنَّمَ جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ * يَخْلِفُونَ لَكُمْ لِتَرْضَوْا عَنْهُمْ فَإِنْ تَرْضَوْا عَنْهُمْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يَرْضَىٰ عَنِ الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ (توبه / ۹۴-۹۶)

هنگامی که به سوی آنان بازگردید برای شما عذر می آورند. بگو: «عذر نیاورید، هرگز شما را باور نخواهیم داشت؛ خدا ما را از خبرهای شما آگاه گردانیده، و به زودی خدا و رسولش عمل شما را خواهند دید. آنگاه به سوی دانای نهان و آشکار، بازگردانیده می شوید، و از آنچه انجام می دادید به شما خبر می دهد.

وقتی به سوی آنان بازگشتید، برای شما به خدا سوگند می خورند تا از ایشان صرف نظر کنید. پس، از آنان روی برتایید، چرا که آنان پلیدند، و به [سزای] آنچه به دست آورده اند جایگاهشان دوزخ خواهد بود.

برای شما سوگند یاد می کنند تا از آنان خشنود گردید. پس اگر شما هم از ایشان خشنود شوید قطعاً خدا از گروه فاسقان خشنود نخواهد شد.

و در جای دیگر متذکر می شود که منافقین با میل و رضایت تخلف کردند:

فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلَافَ رَسُولِ اللَّهِ ذُكِرَ لَهُمْ أَنْ يُجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَالُوا لَا تَنْفِرُوا فِي الْحَرِّ قُلْ نَارُ جَهَنَّمَ أَشَدُّ حَرًّا لَوْ كَانُوا يَفْقَهُونَ (توبه / ۸۱)

آنچه در این آیات بسیار مهم است و باید به آن توجه شود، عمومیت داشتن آیات است. به عبارت دیگر آیات کسی را استثنا نکرده و فرموده همه آنان که بر جای خود مانده و از همراهی پیامبر صلی الله علیه و آله تخلف نمودند، از روی عمد این کارها را انجام داده و به کاری که کرده بودند نیز راضی بودند. پس از اینکه حضرت بازگشتند منافقین به دروغ قسم خورده و عذر آوردند. خداوند متعال که از دل های آنان خبر دارد و به آنها وعده عذاب می دهد:

لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا آتَوْا وَيُحِبُّونَ أَنْ يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا فَلَا تَحْسَبَنَّهُمْ بِمَفَازَةٍ مِنَ الْعَذَابِ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ (آل عمران / ۱۸۸)

[ای پیامبر!] مپندار آنان که به کردار زشت خود شادمانند و دوست دارند برای آنچه نکرده اند ستوده شوند، از عذاب [الهی] برکنارند. و برایشان عذابی دردناک است.

بر اساس اعتراف خود کعب بن مالک که گفت: «گزارش تخلف من از رسول خدا صلی الله علیه و آله] و سلم در غزوه تبوک، چنین است که من هرگز نیرومندتر و ثروتمندتر از آن هنگام نبوده ام، به خدا که هیچ وقت دو شتر سواری برایم فراهم نمی بود مگر در آن غزوه!..» (السيرة النبوية / ابن هشام / ۴ / ۱۷۶)

تعبیر تند آیات شامل او نیز می شود. از جمله آن تعبیر می توان به عبارات ذیل اشاره

نمود:

و هُمْ أَغْنِيَاءُ رَضُوا بِأَنْ يَكُونُوا مَعَ الْخَوَالِفِ وَ طَبَعَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ (توبه/۹۳)
و سِيرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَ رَسُولُهُ (توبه/۹۴)
وَقَالُوا لَا تَنْفِرُوا فِي الْحَرِّ قُلْ نَارُ جَهَنَّمَ أَشَدُّ حَرًّا لَوْ كَانُوا يَفْقَهُونَ (توبه/ ۸۱)
فَاعْرِضُوا عَنْهُمْ إِنَّهُمْ رَجَسٌ وَ مَا وَثِقَهُمْ جَهَنَّمُ جزَاءً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ (توبه/۹۵)
فَإِنَّ اللَّهَ لَا يَرْضَىٰ عَنِ الْقَوْمِ الْفَاسِقِينَ (توبه/۹۶)

این آیات گویای خشم و غضب الهی نسبت به کعب و همراهان او است. حال چگونه است که او خود را مخاطب اصلی این آیه ۱۱۹ سوره مبارکه توبه دانسته و می‌گوید: آیه «کونوا مع الصادقین» درباره او نازل شده و بالاتر از این تعبیر و تمجید قرآن، برای خود سراغ ندارد؟

آیه (یا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَ كُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ) (توبه /۱۱۹)) خطاب به مؤمنین یک توصیه مهم می‌کند که اگر میل دارید آسوده خاطر و مطمئن باشید، با «صادقان» همراه شوید. یعنی اگر از این گروه یا فرد تبعیت کردید با خطر مواجه نمی‌شوید والا در معرض گمراهی هستید. بر اساس آن چه گفته شد، کعب نمی‌تواند آن شخصی باشد که خداوند مؤمنین را به تبعیت از او رهنمون می‌شود.

و از همه این تحلیل‌ها مهم‌تر این است که در اخبار شیعه منظور از صادقین امیرالمؤمنین علیه السلام و دیگر ائمه علیهم السلام است (الکافی ۱/ ۲۰۸، ح ۱، کمال الدین/ ۲۷۸، المعانی/ ۵۹، أمالی الطوسی ۱/ ۲۶۱).

از طرفی دیگر پس از قتل عثمان، کعب بن مالک با امیرالمؤمنین علیه السلام بیعت نکرده و در مقابل علویان عثمانی بود:

و قاموا کلهم فأتوا عليا ع... و بايعه المسلمون بالمدينة إلا محمد بن مسلمة و عبد الله بن عمر و أسامة بن زيد و سعد بن أبي وقاص و كعب بن مالك و حسان بن ثابت و عبد الله بن سلام. (شرح نهج البلاغة لابن أبي الحديد، ج ۴، ص: ۹)
وَ كَانَ كَعْبُ بْنُ مَالِكٍ مِنْ شِيعَةِ عُثْمَانَ (بحار الأنوار (ط - بيروت)، ج ۳۲، ص: ۷۱)

از طرف دیگر برای بیشتر روشن شدن چهره کعب بن مالک در معنی و مفهوم آیه ۱۱۸ توبه، باید دقت نمود:

وَ عَلَى الثَّلَاثَةِ الَّذِينَ خَلَفُوا حَتَّىٰ إِذَا ضَاقَتْ عَلَيْهِمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ وَ ضَاقَتْ عَلَيْهِمْ

أَنْفُسُهُمْ وَ ظَنُّوا أَنْ لَا مَلْجَأَ مِنَ اللَّهِ إِلَّا إِلَيْهِ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا إِنَّ اللَّهَ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ
(توبه/۱۱۸)

تَابَ عَلَيْهِمْ: خداوند بر این سه نفر نیز توبه نموده است. به این صورت که این‌ها در اثر تخلف و طرد شدن از جامعه در وضعیتی قرار گرفتند که زمین با تمامی فراخی‌اش بر آن‌ها تنگ می‌نمود و آسایش از آن‌ها سلب شده بود و «صَاقَتْ عَلَيْهِمْ أَنْفُسُهُمْ» و از دست خویش به تنگ آمده بودند، تحت چنین فشاری که دیدند همه از آن‌ها روگردان شده‌اند (به جز اشاره این آیه، خود کعب بن مالک نیز اقرار به این موارد نموده‌است رک: السیره النبویه، ج ۴، ص ۱۷۸) و هیچکس خصوصاً پیامبر صلی الله علیه وآله وسلم به آن‌ها توجهی ندارد، چاره‌ای ندیدند جز اینکه به خدا پناه برده و -در ظاهر- توبه نمایند. در واقع آنان توبه را بر مبنای یقین انجام ندادند، بلکه از روی ناچاری و اینکه راه دیگری برایشان نمانده بود و به همراه ظن و گمان، دست به این کار زدند. در این مرحله بود که «ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا».

معنای «ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا» این است که آن‌ها توبه واقعی نکرده‌اند، ولی خدا نسبت به آن‌ها توبه کرده و بازگشت؛ یعنی دستور داد که با آن‌ها مانند سایر منافقین رفتار کنید و معامله یک فرد مسلمان را با آن‌ها بکنید؛ و این فرج و گشایشی برای آن‌ها بود. چرا که همه، آن‌ها را تحریم کرده بودند و با این آیه وضع آن‌ها به صورت عادی برگشت. هدف از این بخشش الهی این بوده که بلکه آن‌ها نرم شده و واقعاً اقدام به توبه کنند. پس «تَابَ عَلَيْهِمْ» یعنی خدا به سوی آن‌ها بازگشت، لطف الهی شامل حال آن‌ها شد و خداوند به آن‌ها ارفاق کرد. به این ترتیب، ظاهر آیه نشان می‌دهد وضعیتی این سه نفر با سائرینی که خداوند آن‌ها را بخشید فرق دارد و نه تنها این آیه مدح آنان نیست، بلکه در ذم آنان نازل شده است.

نتیجه

آن‌چه ابن اسحاق در شرح داستان تخلف مالک بن کعب نقل نموده و سعی کرده است برای او شخصیتی مثبت ارائه نماید و فضیلت امیرالمؤمنین علیه السلام و خاندان ایشان را به او منتسب کند، جعلی بوده و با آیات صریح قرآن ناسازگار و مغایر با روایات ثقه شیعه

است.

همچنین به تعارضی که در خود سیره ابن اسحاق وجود دارد نیز باید توجه نمود. به عبارت روشن‌تر بخشی از کتابش با بخش دیگر ناسازگار است. از آن مهم‌تر این است که در این داستان جعلی، دو بخش با فاصله از کتاب با هم تعارض ندارد، بلکه در ذکر یک واقعه مشخص شاهد این تعارض هستیم! ابن اسحاق نقل می‌کند که کعب داستان مخالفت خود را این گونه تعریف می‌کند:

«گزارش تخلف من از رسول خدا صلی‌الله علیه و آله و سلم در غزوه تبوک، چنین است که من هرگز نیرومندتر و ثروتمندتر از آن هنگام نبوده‌ام، به خدا که هیچ وقت دو شتر سواری برایم فراهم نمی‌بود مگر در آن غزوه!...» (السيرة النبوية / ابن هشام / ۴ / ۱۷۶)

آنگاه در صفحه بعد در تأیید ثروتش هنگام تخلف می‌گوید: وقتی حضرت از او می‌پرسند که چرا از شرکت در غزوه تخلف نموده است، می‌گوید:

«خدا می‌داند که من عذری نداشتم، به خدا که هیچ وقت قوی‌تر و متمکن‌تر از وقت تخلف از شما نبوده‌ام.» (السيرة النبوية / ابن هشام / ۴ / ۱۷۷)

اما در سه صفحه بعد آن‌چه از ثروت کعب گفته بود را فراموش کرده و می‌گوید: وقتی مژده بخشایش الهی را برایم آوردند:

«جامه‌ای را که پوشیده بودم، از تن در آورده و به عنوان مزدگانی به کسی که برایم مژده آورده بود، دادم. به خدا سوگند که آن روز، جز آن جامه، لباس دیگری نداشتم! دو جامه به عاریت گرفته و پوشیدم.» (السيرة النبوية / ابن هشام / ۴ / ۱۸۰)

و جالب‌تر آن‌که در همین صفحه، پس از به عاریت گرفتن لباس -از سر ناداری- به خدمت حضرت می‌رسد، در حضور رسول خدا صلی‌الله علیه و آله به شکرانه بخشایش الهی می‌گوید:

«یا رسول الله! به خاطر توبه‌ام به سوی خداوند عزوجل، تمام ثروتم را به پیشگاه خدا و رسول صدقه می‌دهم.

رسول خدا صلی‌الله علیه و آله نیز در جواب او فرمودند:

قسمتی از اموال را نگاه دار، که برایت بهتر است.» (السيرة النبوية / ابن هشام / ۴ / ۱۸۰)

البته باید بیان داشت که فارغ از نمونه‌ها، با توجه به شخصیتی که «ابن ندیم» در

کتاب «الفهرست» خود در مورد «محمد بن اسحاق» نقل نموده است (الفهرست، ص ۱۰۲) و همچنین سیر ممنوعیت نقل حیث (تذکره الحفاظ، ذهبی، ۳/۱ و تأویل مختلف الحديث، ابن قتیبه دینوری، ۴۱)، ساخت احادیث جعلی (شرح نهج البلاغه ابن ابی الحدید، ۴۴/۱۱ و نقش ائمه در احیای دین، ج ۶ ص ۵۱)، رواج اسرائیلیات (غریب الحدید، ج ۴، ص ۲۶۲ و الاسرائیلیات و اثرها فی کتب النفسی و الحدید، ص ۹۶ و رک: الصحیح من سیره النبی الاعظم، ج ۱، صص ۱۰۸-۱۳۲) و قصه پردازیها (المصنّف، ج ۴، ص ۲۱۹ و تاریخ مدینه، ج ۱، صص ۱۱ و ۱۲ و رک: الصحیح من سیره النبی الاعظم، ج ۱، صص ۱۳۶-۱۵۳) آن چه رخ نموده، دور از تصوّر نیست.

پیامبر در چهل سالگی مبعوث می‌شود به نبوت می‌رسد؟ نمونه‌ای برای

اصل دوم و سوم

ابن اسحاق واقعه غار حرا را این گونه نقل می‌کند:

قال ابن إسحاق: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ... قال: فخرجت حتى إذا كنت في وسط من الجبل سمعت صوتاً من السماء يقول: يا محمد، أنت رسول الله و أنا جبريل ...

و انصرفت راجعاً إلى أهلي حتى أتيت خديجة فجلست إلى فخذها مضيفا إليها، فقالت: يا أبا القاسم، أين كنت؟ فو الله لقد بعثت رسلي في طلبك حتى بلغوا مكة و رجعوا لي، ثم حدثتها بالذي رأيت، فقالت: أبشر يا بن عمّ و اثبت، فو الذي نفس خديجة بيده إني لأرجو أن تكون نبى هذه الأمة.

ثم قامت فجمعت عليها ثيابها، ثم انطلقت إلى ورقة بن نوفل بن أسد بن عبد العزى بن قصي، و هو ابن عمها، و كان ورقة قد تنصّر و قرأ الكتب، و سمع من أهل التوراة و الإنجيل، فأخبرته بما أخبرها به رسول الله صلى الله عليه وسلم، أنه رأى و سمع، فقال ورقة بن نوفل: قدّوس قدّوس، و الذي نفس ورقة بيده، لئن كنت صدقتيني يا خديجة لقد جاءه الناموس الأكبر الذي كان يأتي موسى، و إنه لنبيّ هذه الأمة، فقول لي له: فليثبت. فرجعت خديجة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فأخبرته بقول ورقة بن نوفل... (السيرة النبوية، ج ۱، صص ۲۵۲-۲۵۴)

در این نقل، پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله پس از وحی الهی همچنان در فشار و اضطراب هستند و نمی‌دانند چه اتفاقی رخ داده است. اما حضرت خدیجه سلام الله علیها پیش از آنکه پیامبر صلی الله علیه و آله سخنی بگویند، می‌فرماید: «فَوَالَّذِي نَفْسُ خَدِيجَةٍ بِيَدِهِ إِنِّي لَأَرْجُو أَنْ تَكُونَ نَبِيَّ هَذِهِ الْأُمَّةِ» (السیره النبویه، ج ۱، صص ۲۵۴) سپس برای مطمئن شدن نزد ورقه بن نوفل که اهل کتاب بود، می‌رود. -ورقه بن نوفل در جاهلیت آئین مسیحیت گزیده بود و به زبان عبرانی کتاب می‌نوشت. او انجیل را نیز به همین زبان نوشته بود. او در آن زمان پیر مردی بزرگ و نابینا بود. (صحیح بخاری، ج ۱، ص ۶ و ج ۹، ص ۳۸، صحیح مسلم، ج ۱، ص ۹۷)، ابن عباس می‌گوید او بر آئین مسیحیت مرد. (سیره حلبی، ج ۱، ص ۲۵۰) - ورقه که این اخبار را از اهل کتاب شنیده بود، قسم می‌خورد که «إِنَّهُ لَنَبِيِّ هَذِهِ الْأُمَّةِ» (السیره النبویه، ج ۱، صص ۲۵۴). خدیجه سلام الله علیها نیز از خدمت رسول خدا رسیده و مؤده نبوت را به ایشان می‌دهد.

این روایت -از نظر اهل تسنن- و گزارش تاریخی در تغایر با معیارهای عقل و قرآن به ویژه با امهات و اصول کلامی و اعتقادی تشیع می‌باشد، چرا که امکان ندارد رسول خدا صلی الله علیه و آله به نبوت خود اطمینان نداشته باشند. چگونه جایز است خداوند فردی را به نبوت برگزیند و او نفهمد و ناچار باشد که همسرش و یک نصرانی او را به این امر مهم رهنمون شوند؟

امام صادق علیه السلام در جواب شخصی که پرسیده بود، چگونه رسول خدا صلی الله علیه و آله نترسیدند که آن چه به ایشان رسید از جانب شیطان نبوده، فرمودند: «إِنَّ اللَّهَ إِذَا أَخَذَ عَبْدًا رَسُولًا أَنْزَلَ عَلَيْهِ السَّكِينَةَ وَالْوَقَارَ فَكَانَ يَأْتِيهِ مِنْ قِبَلِ اللَّهِ عَزَّ وَ جَلَّ مِثْلُ الَّذِي يَرَاهُ بَعِيْنُهُ.» (تفسیر العیاشی، ج ۲، ص: ۲۰۱)

رسول خدا صلی الله علیه و آله پیش از تولد خویش و حتی پیش از خلقت هر مخلوقی به نبوت برگزیده شده بودند. آن حضرت از آغاز ولادت، نبی بودند و در سن چهل سالگی مبعوث می‌شوند. طبق روایات شیعه، اگر توبه حضرت آدم علیه السلام قبول درگاه احدیت افتاد، کشتی نوح پیغمبر سلام الله علیه به سلامت بر زمین نشست، آتش نمرود بر ابراهیم خلیل الله گلستان شد، حضرت عیسی علیه السلام مرده زنده نمود و عصای موسی کلیم الله مبدل به اژدها شد، زبان هر یک مطهر به این ذکر شده که: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ بِحَقِّ مُحَمَّدٍ وَ آلِ مُحَمَّدٍ» و خداوند به حرمت پیامبر صلی الله علیه و آله و خاندان پاک ایشان،

حاجت روایشان نمود. (وسائل الشیعه / ج ۷ / ص ۱۰۰)

ممکن و عقلانی نیست که حضرت عیسی علیه السلام که برای زنده کردن مرده متوسل به رسول خدا و ائمه علیهم السلام می‌شوند (وسائل الشیعه / ج ۷ / ص ۱۰۰)، در گهواره بفرمایند: «إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَ جَعَلَنِي نَبِيًّا» (مریم/۳۰)، اما رسول خدا صلی الله علیه و آله تازه در ۴۰ سالگی، خودشان متوجه نبوتشان شوند؟!

حضرت امیر علیه السلام درباره رسول خدا صلی الله علیه و آله در خطبه‌ی قاصعه می‌فرماید: «وَلَقَدْ قَرَنَ اللَّهُ بِهِ ص مِنْ لَدُنْ أَنْ كَانَ فَطِيمًا أَعْظَمَ مَلَكٍ مِنْ مَلَائِكَتِهِ يَسْلُكُ بِهِ طَرِيقَ الْمَكَارِمِ وَ مَحَاسِنِ أَخْلَاقِ الْعَالَمِ لَيْلَهُ وَ نَهَارُهُ» ، هنگامی که از شیر گرفته شد، خداوند بزرگترین فرشته از فرشتگانش را شب و روز همنشین او فرمود تا راه‌های بزرگواری را پیمود، و خوی‌های نیکوی جهان را فراهم نمود. (نهج البلاغه صبحی صالح، ص ۳۰۰)

بر اساس اعتقاد شیعی و روایات، آن‌چه در غار حرا اتفاق افتاده بود، آغاز بعثت پیامبر صلی الله علیه و آله و علنی کردن نبوت و شروع رسالت بود نه آغاز نبوت.

کتاب تاریخی شیعه

سؤال مهم این است که آیا شیعه، کتب تاریخی برای بهره گرفتن دارد؟

در پاسخ باید اذعان داشت که امروزه کتاب تاریخی شیعی صرف، به تعداد کتب اهل تسنن وجود ندارد اما، پیش از یافتن علت آن و چاره جویی، باید این نکته را اشاره کرد که شیعه رساله‌های تاریخی با ارزشی داشته که در بستر حوادث تاریخی و اتفاقات رخ نموده چون آتش سوزی‌ها و... از بین رفته. فهرست نام این کتب در منابعی چون «نجاشی» و «فهرست شیخ طوسی» موجود است. به عنوان مثال در رجال نجاشی صفحه ۱۷ نام سی و پنج کتاب آمده است:

۱. کتاب المبتدأ ۲. کتاب السیره ۳. کتاب معرفه فضل الأفضل ۴. کتاب أخبار المختار ۵. کتاب المغازی ۶. کتاب السقیفه ۷. کتاب الردة ۸. کتاب مقتل عثمان ۹. کتاب الشوری ۱۰. کتاب بیعه علی [علیه السلام] ۱۱. کتاب الجمل ۱۲. کتاب صفین ۱۳. کتاب الحکمین ۱۴. کتاب النهر ۱۵. کتاب الغارات ۱۶. کتاب مقتل امیر المؤمنین علیه السلام ۱۷. کتاب رسائله و أخباره [علیه السلام] ۱۸. کتاب قیام الحسن [علیه السلام] ۱۹. کتاب مقتل

الحسین [علیه السلام] ۲۰. کتاب التوابین ۲۱. کتاب فدک ۲۲. کتاب الحجة فی فضل المکرمین ۲۳. کتاب السرائر ۲۴. کتاب المودة فی ذوی القربی ۲۵. کتاب المعرفة ۲۶. کتاب الحوض و الشفاعة ۲۷. کتاب الجامع الكبير فی الفقه ۲۸. کتاب الجامع الصغير ۲۹. کتاب ما نزل من القرآن فی أمر المؤمنین علیه السلام ۳۰. کتاب فضل الکوفة و من نزلها من الصحابة ۳۱. کتاب فی الإمامة کبیر ۳۲. کتاب فی الإمامة صغیر ۳۳. کتاب المتعین کتاب الجنائز ۳۴. کتاب الوصیة ۳۵. کتاب الدلائل.

آنچه امروزه به نام کتاب یا اصل سلیم بن قیس هلالی در شرح وقایع صدر اسلام وجود دارد یکی از کتب تاریخی است که از همان ابتدا نگارش شده است.^۱ سؤال دیگر این است که چرا شیعیان و خصوصاً بزرگان آنان همچون محدثان، از زمان اهل بیت علیهم السلام و علمای شیعه در طول تاریخ آن میزان که به نگارش کتب فقهی همت داشته‌اند به تدوین کتب صرفاً تاریخی دست نزده‌اند؟

در پاسخ باید شرایط موجودی را که خلفای جور بوجود آورده بودند و پیشتر بیان شد، یادآوری نمود^۲ و به عنوان نمونه داستان فردی را که برای پرسیدن یک مسأله فقهی و یک روایت از امام صادق علیه السلام به عنوان خیار فروش به در خانه حضرت رفت، تذکر داد (الخرائج و الجرائع، ج ۲، ص: ۶۴۲). نباید فضای تقیه‌ای شیعیان و تقیه ائمه علیهم السلام را در بستر تاریخ از یاد برد (الکافی، ج ۲، ص: ۲۱۷، بَابُ التَّقِيَّةِ). حال با در نظر گرفتن این فضا، کاملاً روشن است که بیشترین تلاش شیعیان زمان ائمه علیهم السلام پرداختن به روایاتی خواهد بود که سمت و سوی اعتقادی و فقهی دارد تا بتوان دین و مذهب شیعه را در بستر تاریخ حفظ و معرفی نمود. از همین رو است که روایات صادره از حضرات معصومین علیهم السلام نیز بیشتر در همین باب بوده است. تلاشی که برای جمع آوری احادیث فقهی و اعتقادی توسط علمای شیعه در طول تاریخ شده است، بسیار بیش از جمع آوری روایات تاریخی بوده، چرا که اهمیت و کاربرد آن‌ها بیشتر بوده و ترجیح داده

۱ در این مقام ظرفیت پاسخ به آنچه در حواشی و سندیات این کتاب مطرح می‌شود، نیست. جهت مطالعه پیرامون سند شناسی کتاب سلیم بن قیس رجوع شود به کتاب اسرار آل محمد، انتشارات دلیل ما و ذیل مقاله مختصر اثبات الرجعة در مجله تراثنا شماره ۱۵.

۲ برای بررسی اوضاع اجتماعی حدیثی خلفای دیگر رجوع کنید به تاریخ حدیث شیعه، دکتر مجید معارف

می‌شد که بیشترین همّت در این راه گماشته شود. صرف روایات تاریخی، به اندازه‌ای که روایات اعتقادی و فقهی مهم بوده، دارای اهمیت نبوده است.

البته این نکته را باید افزود که اهل تسنّن نیز روایات تاریخی نداشته و از منقولات تاریخی استفاده می‌کنند. از آنجایی که آنان با مشکلات مطرح شده شیعه، مواجه نبودند و همچنین همیشه از پشتیبانی و قدرت‌های حاکمه بهره برده‌اند و حکومت‌ها به دست اهل تسنّن بوده، پرداختن به منقولات تاریخی و تاریخ نگاری برایشان فراهم‌تر بوده است. چرا که معمولاً حاکمان به تاریخ توجّه ویژه‌ای داشته‌اند تا جایی که مشهور است: «علم النسب و الخبر، علم الملوك» (المزهر، ج ۱، ص ۱۳۶)

نکته مهم این است که کتب روایی شیعه که دارای روایات اعتقادی و فقهی است، به نوعی در بردارنده تاریخ نیز می‌باشد. یعنی ائمه معصومین علیهم‌السلام در ضمن نقل یک موضوع اعتقادی و یا بیان یک مسأله فقهی به بیان وقایع تاریخی آن نیز پرداخته‌اند. گاهی در اثبات علم غیب یا عصمت و ... به بیان یک واقعه تاریخی پرداخته‌اند یا علمای رجالی برای معرفی یک راوی، به توضیح و تشریح زمان او پرداخته‌اند که او نیز مقارن بوده با دوره یکی از ائمه علیهم‌السلام. تنها کاری که باید انجام پذیرد، پیدا کردن این روایات است که زحمت بخش بسیار عظیمی از آن را مرحوم علامه مجلسی در کتاب شریف بحارالانوار در مجلداتی که در مورد زندگانی پیامبران صلی الله علیه و آله و ائمه علیهم‌السلام است کشیده و آن‌ها را جمع آوری نموده‌اند (جلد ۱۵ تا ۲۷ بحارالانوار).

ارایه روشی جدید برای تاریخ پژوهی

یکی از روش‌های تحقیق تاریخی که باید احیا شود، استفاده مستقیم از قرآن، روایات و پس از آن رجوع به کتب حدیثی با بیشترین محتوای تاریخی از علمای شیعی و یا کتب تاریخی شیعی مانند الارشاد و الخرائج و بعد آن با ملاحظات رجوع به برخی از کتب تاریخی اهل تسنّن است. در این صورت ما کتب تاریخی خواهیم نگاشت که بیشترین قابلیت اتکا را خواهد داشت.

نگاشتن تاریخ یک واقعه

در روشی که معرفی می‌گردد، چنین عمل می‌شود:

۱. ابتدا به قرآن رجوع می‌شود و آیات حاکی از وقایع تاریخی -در صورت وجود- استخراج می‌شود. تأمل در برخی از این آیات کاملاً گویای حوادث رخ نموده است.
۲. سپس باید روایات ذیل آیات را بررسی نمود و به روایات معتبر شیعی مربوطه تمسک جست.
۳. در مرحله بعد به جستجوی روایاتی که در کتب حدیثی نقل شده‌اند و به این واقعه مربوط هستند پرداخته می‌شود. بدیهی است که با داشتن کلید واژه‌هایی از این واقعه‌ها با سعه علمی خواهیم توانست احادیث را استخراج کنیم.
۴. در مرحله بعد، از کتبی مانند «الإرشاد فی معرفة حجج الله علی العباد»^۱ تألیف شیخ مفید، «الخرائج و الجرائح»^۲ تألیف قطب الدین راوندی، «إعلام الوری بأعلام الهدی»^۳ تألیف امین الإسلام طبرسی و... که در ضمن بیان مطالب موضوع کتابشان به برخی مسائل تاریخی نیز پرداخته‌اند و از علما و بزرگان قابل اعتماد شیعه بوده‌اند، می‌توان

۱ مرحوم شیخ مفید (متوفی ۴۱۳ ق) با توجه به روایاتی که در اختیار داشته در کتاب «الإرشاد» به بیان تاریخ زندگانی ائمه علیهم‌السلام پرداخته است. ایشان در این کتاب به فضایل اهل بیت علیهم‌السلام و یاران آنان نیز اشاره دارد. کتاب الإرشاد از معتبرترین منابع روایی شیعه درباره زندگانی ائمه علیهم‌السلام به شمار می‌آید و بسیاری از منابع مهم شیعه که به زندگانی ائمه علیهم‌السلام پرداخته‌اند، این کتاب را مستند خود قرار داده‌اند. کتاب «الإرشاد» بهترین کتاب برای دستیابی به منابع اولیه شیعه درباره زندگانی و فضایل ائمه علیهم‌السلام است. این کتاب از منابع دست اول شیعه در این باره می‌باشد.

۲ مرحوم قطب الدین راوندی (متوفی ۵۷۳ ق) در این کتاب به بیان معجزات پیامبر صلی الله علیه و آله پرداخته است.

۳ مرحوم امین الإسلام طبرسی (متوفی ۵۴۸ ق) در این کتاب به بیان شرح حال و زندگی‌نامه و فضائل پیامبر صلی الله علیه و آله و حضرت زهرا سلام الله علیها و ائمه علیهم‌السلام دوازده‌گانه پرداخته است.

بهره جست.

۵. می‌توان برای پر نمودن خلأهایی که در نگارش وقایع و تحلیل آن‌ها وجود دارد به برخی از کتب تاریخی اهل تسنن رجوع نمود. شروطی که باید در این مراجعه ملاحظه گردد به قرار ذیل می‌باشد:

۱. نویسنده در نگاشتن انصاف بیشتری به خرج داده و با کمتر تعصب مذهبی دست به تاریخ نگاری برده باشد.

۲. تاریخ نگاری نویسنده مهذب‌تر از دیگران بوده و کمتر از جعلیات و تاریخ سازی‌ها استفاده کرده باشد.

۳. انتخاب بخش‌هایی که با آیات، روایات و دیدگاه‌های کلامی شیعی در تضاد نیست و یا همراه است.

پس از به دست آمدن مواد خام می‌توان با رعایت اصول تاریخ نگاری به نگاشتن تاریخ شیعی پرداخت.

نکته

ادّعا نمی‌شود که برای تمام وقایع تاریخی و تاریخ اسلام، تمام و کمال آیات قرآنی و روایت وجود دارد. اما نکته مهم این است که به بهانه عدم وجود آیات و روایات تاریخی در تمام وقایع، نباید خود را از استفاده از مقدار موجود به عنوان منبع مهم تاریخی محروم ساخت. این دقیقاً همان نقطه‌ای است که بسیاری از پژوهشگران و محققان تاریخی از آن غفلت نموده و به خطا رفته‌اند. ضمن این که با پیگیری سیر بیان شده، نقاط خلأی را که در آیات و روایات درمورد یک واقعه تاریخی وجود دارد می‌توان پر می‌نمود.

تأثیر متقابل کلام و تاریخ در یکدیگر

نکته مهم دیگر این است که در تحقیق و نگارش تاریخ، باید با دید کلامی شیعی پژوهش نمود و دست به قلم برد. اگر ما با دید اثبات حقایق اهل بیت علیهم‌السلام و یافتن تخریب‌های منافقین به تاریخ رجوع نماییم «خود مسیر خواهدت گفت که چون باید رفت!» ما باید در تاریخ پژوهی و تاریخ نویسی خود دنبال اثبات امامت، مقامات و صفات

اهل بیت علیهم السّلام و همچنین ردّیا و تخریب‌های منافقین باشیم تا بتوانیم با به دست آوردن فضای موجود آن زمان، به چرایی و تحلیل وقایع اتفاق افتاده در تاریخ بپردازیم.

ویژگی تاریخ پژوهی شیعی

ویژگی بارز رجوع به آیات قرآن و روایات اهل بیت علیهم السّلام برای تاریخ نگاری این است که می‌توان از وقایع رخ داده‌ای که در آیات و روایات بیان شده اطمینان کامل داشت. چرا که منبع معرفّی آن، منبع علوم الهی و متّصل به وحی است. همچنین اگر پیش از مطالعه کتب تاریخی اهل تسنّن بر روایات تاریخی شیعه تسلّط پیدا شود، خواهیم توانست تا تاریخ پژوهی تطبیقی داشته باشیم. به عبارت دیگر خواهیم توانست برخی پنهان کاری‌های عمدی و غیرعمدی را بازشناسیم و با بینش شیعی، معارف و حقّانیت مذهب خود را از کتب آنان نیز بیرون بکشیم. درواقع در این مورد پژوهش به صورت احتجّاجی از کتب اهل تسنّن استفاده می‌شود نه اثباتی.

سؤال مهم این است که چرا شیعه باید منبع پژوهش تاریخی خود را کتب اهل تسنّن قرار دهد؟ اگر این تحقیقات رنگ و بوی اهل تسنّن نگیرد، یقیناً رنگ و بوی علوی به خود نخواهد گرفت و بدون عمد کتب آنان را به عنوان منبع معرفّی نموده و به ارزش علمی آنان می‌افزاید. در عوض کتب دست اول شیعه که دارای مضامین تاریخی نیز هست (البته کتاب «الارشاد» شیخ مفید را کتاب تاریخی می‌دانند) نزد جوامع علمی معرفّی نمی‌شود و به دست خود مُهر عدم ارزش به آن‌ها زده می‌شود.

در زمینه‌هایی که روایتی وجود ندارد، حدّاقل کار این است که به کتب شیعی مانند «الارشاد»، «الخراج و الجراح»، «إعلام الوری» و... رجوع نمود. اگر مؤلّفان بزرگوار این کتب از منابع اهل تسنّن به ذکر تاریخ پرداخته‌اند، یقیناً با بینش و انتخاب شیعی و ضوابط کلامی شیعه بوده است. لذا برای نقل تاریخ اهل تسنّن اگر رجوع به این کتب شود، مطلب استخراج شده خطا پذیری کمتر و قابلیت اتّکای بیشتر دارد.

اگر کتب شیعه به عنوان منبع با ارزش نزد جوامع علمی معرفّی نشده است، ریشه در مدل برخوردی خودمان دارد. چرا که ما به بهانه اینکه از کتب اهل تسنّن برای مطالب خود استفاده می‌کنیم (که در بسیاری موارد، حاصل کارمان رنگ و بوی خطا به خود می‌گیرد)،

از کتب شیعی خود غافل شده و آنان را کنار گذارده‌ایم.

مطالعه موردی

برای اثبات آن که چنین تاریخ پژوهی و تاریخ نویسی امکان پذیر است، نمونه‌ای پیرامون صلح حدیبیه نگاشته شد.

برای نگاشتن صلح حدیبیه ابتدا به آیات سوره مبارکه فتح مراجعه گردید. ذیل آیات آن به تفسیر شریف قمی رجوع شد و روایت طولانی پیرامون صلح حدیبیه از امام صادق علیه‌السلام به نقل علی بن ابراهیم قمی یافت گردید.

پس از آن، با جستجو در میان روایات دیگر با کلید واژه‌های مرتبط، روایات تکمیلی دیگری یافته شد.

با مطالعه سه کتاب «الإرشاد فی معرفه حجج الله علی العباد»، «الخرائج و الجرائح»، و «إعلام الوری بأعلام الهدی» مطالب بیشتری به همراه فضای کلی به دست آمد.

سپس با بررسی مغازی واقدی با شرایط گفته شده، تکمله‌های دیگری نیز یافت گشت. پس از به دست آمدن مواد خام، با پایه قرار دادن روایت امام صادق علیه‌السلام، هر کجا افتادگی از جهت نقل تاریخی در روایت وجود داشت، با استفاده از روایات یا منابع دیگر که یافت شده بود، با مشخص نمودن مکان افزون شده و منبع آن، به روایت وارد شد. در نهایت آیات مربوطه با توضیح و تبیین مورد نیاز، در انتها آورده شد.

اگر به روایات یا نقل‌هایی متعارض برخورد شد، کتابی که درجه اعتبار بیشتری داشت و با فضای کلامی شیعی سازگارتر بود، انتخاب شد.

استفاده کلامی از صلح حدیبیه

همانگونه که گفته شد با دید کلامی شیعی، متن به نگارش درآمد و به دنبال رد پای منافقین گشته شد و تخریب‌های آنان تا حد امکان نمایانده شد. از طرف دیگر سعی شد تا هر کجا فضیلتی از امیرمؤمنان علیه‌السلام نقل شده و رسول خدا صلی الله علیه و آله بر افضلیت ایشان تأکید نموده‌اند، تکیه شود تا خواننده بی‌غرض، کاملاً بتواند راه را از بیراهه تشخیص دهد. از طرف دیگر خواننده با مطالعه این تاریخ، کاملاً خواهد یافت که اوضاع

زمان رسول خدا صلی الله علیه و آله مدینه فاضله نبوده و جامعه آن روز، پیروی بی‌چون و چرا از پیامبر صلی الله علیه و آله را نداشته و حتی گاه ایشان را در حدّ یک رهبر جنگی نیز نمی‌دانستند. زمانی که ما شرایط و جایگاه رسول خدا صلی الله علیه و آله را میان مردمان آن زمان بدانیم که در زمان اوج قدرت رسول خدا صلی الله علیه و آله و ۳ سال پیش از رحلت ایشان بود (صلح حدیبیه در ذی‌قعدۀ (الکافی، ج ۸، ص ۳۲۲) سال هشتم رخ داد (إفصاح، ص ۱۱۱))، برایمان روشن خواهد شد که برای آنان، کنار گذاشتن تمام تأکیدات پیامبر صلی الله علیه و آله بر خلافت امیرالمؤمنین علیه‌السلام، حداقل کاری بوده که می‌توانستند انجام دهند.

همانگونه که پیشتر بیان شد، در تاریخ پژوهی شیعی به دنبال تحلیل‌های کلامی جهت آوردن شواهد تاریخی جهت امامت، افضلیت امیرالمؤمنین علیه‌السلام و تخریب‌هایی که منافقین در طول تاریخ انجام داده‌اند، هستیم و ردّ پای این موارد در روایات اهل بیت علیهم‌السلام و کتب شیعی به فراوانی یافت می‌گردد و در کتب تاریخی و حدیثی اهل تسنّن به ندرت به چشم می‌خورد.

بررسی صلح حدیبیه از منظر قرآن و سنت و کتب تاریخی شیعی

همان‌گونه که بیان شد، در مورد صلح حدیبیه ابتدا به سوره مبارکه فتح و روایات ذیل آن مراجعه شد. با در دست داشتن برخی از کلیدواژه‌ها روایات دیگری نیز یافت شد و با مطالعه به «الإرشاد فی معرفه حجج الله علی العباد»، «الخرائج و الجرائح»، و «إعلام الوری بأعلام الهدی» به مطالب تکمیل‌کننده دیگری دست یافته شد. آن‌چه در این بخش ارائه می‌گردد، ابتدا بیان برخی از فرازهایی از صلح حدیبیه است که می‌توان از آن نتایج کلامی اتخاذ نمود و بعد آن نگارش همان واقعه به نقل از ابن اسحاق، برای مقایسه است.

مثال اول در سایه سار قرآن، عترت و کتب تاریخی شیعی

مسلمانان در جحفه آبی نیافتند. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله سعد بن مالک را با چند مشک برای یافتن آب مأمور کردند اما اندکی بعد، او با مشک‌های خالی بازگشت و گفت: ای رسول خدا! از ترس دشمن، پاهایم از حرکت ایستاده و نمی‌توانم از جایم حرکت کنم! پیامبر به او فرمودند: بنشین! سپس دیگری را فرستادند. او نیز مشک‌ها را برداشت و

اندکی بعد بدون آب بازگشت. رسول خدا صلی الله علیه و آله به او فرمودند: چرا بازگشتی؟ عرض کرد: ای رسول خدا! سوگند به آن که تو را به حقیقت به پیغمبری برانگیخته از ترس دشمن، گام‌هایم توان رفتن ندارد.

رسول خدا امیرالمؤمنین علیه السلام را طلبیدند و ایشان را با مشک‌ها و آب آوران به دنبال آب فرستادند. مسلمانان شک نداشتند که ایشان هم بی‌نتیجه باز خواهند گشت. حضرت امیر برای آوردن آب روانه شدند تا به بیابان سوزانی (که آب در آنجا بود) رسیدند، مشک‌ها را پر از آب کرده و به سوی پیامبر صلی الله علیه و آله بازگشتند. رسول خدا صلی الله علیه و آله با دیدن ایشان تکبیر گفته و برایشان دعای خیر کردند. (ارشاد، ج ۱، ص ۱۱۹)

استفاده کلامی از تاریخ

پیامبر صلی الله علیه و آله ابتدا افراد دیگر را می‌فرستند تا ناتوانی اصحاب از انجام کار ثابت شود، سپس کار را به حضرت امیر علیه السلام می‌سپارند و ایشان سرافراز از انجام دستور حضرت باز می‌گردند.

مثال اول به نقل از ابن اسحاق:

ابن اسحاق، این داستان را که نمونه‌ای از افضلیت امیرالمؤمنین علیه السلام است، نقل نکرده است.

مثال دوم در سایه سار قرآن، عترت و کتب تاریخی شیعی

(وقتی پیامبر صلح را پذیرفتند) عمر نزد رسول خدا صلی الله علیه و آله آمد و گفت: آیا ما بر حق و دشمن ما بر باطل نیست؟ پیامبر صلی الله علیه و آله فرمودند: آری! همین گونه است. عمر ادامه داد: پس چرا ما باید پستی و خواری را در دینمان بپذیریم؟ پیامبر صلی الله علیه و آله به آرامی پاسخ دادند: خداوند به من وعده فتح و پیروزی داده است و هرگز خلف وعده نمی‌کند. اینجا بود که عمر گفت: اگر ۴۰ نفر با من بودند با او (پیامبر) مخالفت می‌کردم. (منظور مخالفت عملی است و گرنه به زبان مخالفت نمود. یعنی در مقابل سخت سپاه می‌کشیدم و آن گونه که خود صلاح می‌دانم عمل می‌کردم.) در این لحظه سهیل بن عمرو و حفص بن احنف به سوی قوم خود بازگشتند و آنان را از صلح خود با پیامبر صلی الله علیه و آله آگاه نمودند.

اما عمر بدون هیچ گونه پشیمانی حرف‌های خود را ادامه داد: ای رسول خدا! مگر تو به ما نگفته بودی که ما وارد مسجدالحرام می‌شویم و همراه دیگر حاجیان سرمان را می‌تراشیم؟ پیامبر صلی الله علیه و آله فرمودند: آیا من به تو گفتم که امسال چنین می‌کنیم؟ به تو گفتم که خداوند به من وعده داده است مکه را فتح می‌کنم و دور کعبه طواف می‌کنم و سعی صفا و مروه را به جا می‌آورم و همراه دیگر حاجیان سرم را می‌تراشم. (اما نگفتم امسال!)

با این کار عمر، جو علیه پیامبر صلی الله علیه و آله تشدید شد. وقتی حضرت مخالفت بیش از حد آنان را دیدند، فرمودند: اگر صلح را قبول ندارید، بروید و با آنان بجنگید! اصحاب نماهای پیامبر به جنگ با قریش رفتند و از آنان که آماده جنگ بودند شکست بسیار مفتضحانه‌ای خورده و به سوی پیامبر بازگشتند!

رسول خدا صلی الله علیه و آله تبسم کرده، رو به امیر مؤمنان علیه السلام کرده و فرمودند: علی جان! این شمشیر را بگیر و به سمت قریش برو!

امیرالمؤمنین علیه السلام شمشیر پیامبر صلی الله علیه و آله را گرفتند و به سوی قریش روانه شدند. هنگامی که قریشیان چشمانشان به امیرالمؤمنین علیه السلام خورد، به عقب بازگشته و گفتند: یا علی! آیا محمد نسبت به گفته خود و عهده‌ی که با ما بسته است تجدید نظر کرده؟

امیرالمؤمنین علیه السلام پاسخ دادند: نه! بلکه هنوز بر عهد خود پا برجاست. وقتی اصحاب این صحنه را دیدند، شرمسار به سوی پیامبر صلی الله علیه و آله روانه شدند و زبان به معذرت خواهی گشودند.

پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله رو به آنان کرده و فرمودند: آیا شما همان اصحاب من در بدر نیستید که خداوند در مورد شما این آیه را نازل فرمود: «[به یادآورید] هنگامی را که از خدای خود کمک می‌خواستید، پس او دعای شما را اجابت کرد که من با هزار فرشته که از پی یکدیگر در آیند مددکار شمایم. (وقتی از ترس بی‌تاب شده بودید خداوند ملائکه را به کمکتان فرستاد)» (سوره مبارکه انفال، آیه ۹) من که شما را به خوبی می‌شناسم! آیا شما همان اصحاب من در احد نیستید که از ترس گریختید و از کوه‌ها بالا می‌رفتید و پشت سر خود را هم نگاه نمی‌کردید و هرچه صدایتان می‌کردم هیچ کدامتان پاسخ نمی‌دادید؟! پاسخم نمی‌دادید؟!!

و حضرت زبان به سخن گشوده و پشت سر هم می‌فرمودند شما همانانی هستید که چه و چه! و ترس و فرار و تنها گذاشتنشان را به یادشان می‌آوردند! (تفسیر قمی، ج ۲، صص ۳۱۱-۳۱۲)

آیه ۶ سوره مبارکه فتح به صورت تلویحی به این جریان اشاره دارد:
و يُعَذِّبُ الْمُنَافِقِينَ وَالْمُنَافِقَاتِ وَالْمُشْرِكِينَ وَالْمُشْرِكَاتِ الظَّالِمِينَ بِاللَّهِ ظَنَّ السَّوْءِ عَلَيْهِمْ
دَائِرَةُ السَّوْءِ وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَلَعَنَهُمْ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيرًا (۶)
و [تا] مردان و زنان نفاق پیشه و مردان و زنان مشرک را که به خدا سوءظن دارند، عذاب کند. حوادث بد زمانه بر آن‌ها باد، و خدا بر ایشان خشم گرفته و لعنتشان کرده و جهنم را برای آن‌ها آماده کرده و چه بد سرانجامی است.

استفاده کلامی از تاریخ

مسلمانان به راحتی با پیامبر صلی الله علیه و آله مخالفت می‌کنند، خلاف نظر ایشان لشکر می‌کشند، شکست می‌خورند و امیرالمؤمنین علیه السلام آبروی اسلام را حفظ می‌کنند و پیامبر صلی الله علیه و آله نیز تاریخچه اصحاب را به زبان می‌آورند که معلوم کننده سابقه ننگین آنان است.

در آیه ۶ خداوند پرده از اسرار بر می‌دارد و کاملاً بین منافقین و مشرکین اختلاف می‌گذارد. یعنی هم از عذاب کردن مشرکان مکّه خبر می‌دهد و هم آشکارا بیان می‌کند که منافقین مدینه که به ظاهر، اظهار اسلام می‌کردند - و هم اکنون به عنوان صحابی همراه پیامبر صلی الله علیه و آله آمده‌اند - اما دقیقاً جایی که پیامبر صلی الله علیه و آله به آن‌ها نیاز داشتند پشت ایشان را خالی می‌کردند و از پشت به ایشان ضربه می‌زدند را عذاب خواهد کرد.

الظَّالِمِينَ بِاللَّهِ ظَنَّ السَّوْءِ، آنان که به خداوند سوءظن دارند، خداوند به آنان نیز وعده عذاب می‌دهد. سوءظن به سخنان پیامبر صلی الله علیه و آله در حقیقت همان سوءظن به خدا است. و در این جریان بسیاری از مسلمانان به اعمال حضرت سوءظن داشتند. عَلَيْهِمْ دَائِرَةُ السَّوْءِ، بر آنان باد گرداننده یا دورزننده بد. دایره همان دایره فارسی است. دایره از یک نقطه آغاز می‌گردد و در نهایت به همان نقطه باز می‌گردد. «دایره السوء»

یعنی فتنه و آشوبی به پا کرده بودند که دیگران (پیامبر و مسلمانان حقیقی) را گرفتار آن نمایند، اما «علیهم دائرة السوء»، این فتنه به خود آن‌ها بازگشت. این افراد همان «الظالمین بالله ظن السوء» بودند.

یکی از فتنه‌هایی که علیه پیامبر صلی الله علیه و آله به پا کردند و عاقبت به خودشان بازگشت و رسوا شدند، مخالفت و لشکر کشی و سپس شکست آنان و عاقبت پرده برداری شدن از سابقه ننگینشان بود و در مقابل پیروزی امیرالمؤمنین علیه السلام و عزت بخشیده شدن اسلام به دستان ایشان بود.

باید به لحن این آیات توجه نمود: غَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَ لَعَنَهُمْ. خداوند بر آن‌ها غضب نموده و آنان را لعن و نفرین نموده است.

مثال دوم به نقل از ابن اسحاق:

گفتگوی عمر با پیامبر صلی الله علیه و آله را بسیار مختصر ذکر کرده - تقریباً تنها سه خط اول این جریان - و بخش «اگر ۴۰ نفر با من بودند با او (پیامبر) مخالفت می‌کردم.» و ادامه مخالفت‌های پس از بازگشت سهیل بن عمرو را مطرح نکرده، همچنین کارشکنی اصحاب، لشکر کشی، شکستشان، سپرده شدن پرچم به دستان حضرت امیر علیه السلام و پرده نمایی از سابقه اصحاب، هیچ کدام نقل نشده است. (رک: السیره النبویه، ج ۳، ص ۳۳۱)

مثال سوم در سایه سار قرآن، عترت و کتب تاریخی شیعی

پیامبر صلی الله علیه و آله رو به یاران و اصحاب خود کرده و فرمودند: برخیزید و شترهای خود را قربانی کرده و سرهای خود را بتراشید.

مردمانی که ادعای یاری رسول خدا داشتند و نامشان صحابه رسول خدا صلی الله علیه و آله بود، دوباره از دستور پیامبر صلی الله علیه و آله سرپیچی کردند و با بی‌شرمی تمام، فریاد زدند: چگونه باید شترهایمان را قربانی کنیم و سرهایمان را بتراشیم در حالی که طواف خانه خدا را نکرده و سعی صفا و مروه را به جا نیاورده‌ایم؟!

این بار که پیامبر صلی الله علیه و آله باز هم مانند همیشه، سرپیچی آنانی که اصحابش نامیده می‌شدند را دیدند غمگین و دلشکسته، از شدت ناراحتی رو به همسرشان کرده و فرمودند: اینان یاران من هستند!

ام سلمه نیز از باب دلداری همسرش، رو به پیامبر صلی الله علیه و آله کرده و گفت:

شما شترتان را قربانی کنید و سرتان را بتراشید! (یعنی: شما غصّه نخورید!) زمانی که پیامبر صلی الله علیه و آله قربانی کرده و سر تراشیدند، این قوم نیز با بدبینی و شک و دودلی، سر تراشده و قربانی کردند. (تفسیر قمی، ج ۲، ص ۳۱۴)

استفاده کلامی از تاریخ

در سال‌های آخر حیات رسول خدا صلی الله علیه و آله، همچنان دستورات ایشان برای بسیاری از اصحاب بی‌اهمیت بوده و آنان همواره عدم تبعیت و مخالفت خود را ابراز می‌کنند.

مثال سوم به نقل از ابن اسحاق:

هیچ نقلی از ابن اسحاق در این رابطه وجود ندارد. در عوض گفته: «مردم با دیدن قربانی نمودن و برآشیدن سر رسول خدا صلی الله علیه و آله آنان نیز چنین کردند.» (السیره النبویه، ج ۳، ص ۳۳۳)

مثال چهارم در سایه سار قرآن، عترت و کتب تاریخی شیعی

در همین سفر، بند نعلین پیامبر صلی الله علیه و آله پاره شده و حضرت آن را برای درست کردن به امیرالمؤمنین علیه السلام سپردند. حضرت با یک کفش به اندازه پرتاب کردن یک تیر (تقریباً دویست گام) راه رفته، پس رو به اصحابشان کرده و فرمودند: چه کسی میان شما درباره تأویل (قرآن) خواهد جنگید همانگونه که درباره تنزیل (و فرود آمدن قرآن) به همراه من می‌جنگید؟ ابو بکر به سرعت گفت: آن کس منم! حضرت فرمودند: نه! عمر گفت: پس حتماً آن کس من هستم! باز هم رسول خدا صلی الله علیه و آله فرمودند: نه! اصحاب سکوت کرده و یکدیگر را می‌نگریستند که ناگاه پیامبر صلی الله علیه و آله فرمودند: آن فرد دوزنده نعلین (من) است! در حالی که اصحاب بهشتیان زده بود حضرت با دست مبارک اشاره به امیرالمؤمنین علیه السلام نموده و فرمودند: زمانی که سنت من رها شده و به سویی افتد، او برای تأویل (قرآن) خواهد جنگید! او درباره دین زمانی سخن می‌گوید که جز او کسی چنین نمی‌کند. او است که برای زنده کردن دین خدا خواهد جنگید! (ارشاد، ج ۱، ص ۱۲۴)

استفاده کلامی از جریان

پیامبر صلی الله علیه و آله با مشرکان و کافران می‌جنگیدند که آیات قرآن در مورد

آن‌ها نازل شده بود و امیرالمؤمنین علیه السلام نیز در این جنگ‌ها مددکار حضرت بودند. پس از رحلت رسول خدا صلی الله علیه و آله امیرالمؤمنین علیه السلام با کسانی می-جنگیدند که طبق فرمایش پیامبر صلی الله علیه و آله آنان تأویل همان آیاتی بودند که دستور جنگ با آنان از سوی خداوند داده شده بود. در واقع رسول خدا صلی الله علیه و آله با فرمایش خود، بر جنگ و اعمال حضرت امیر علیه السلام پس از خویش صحه گذاشته و فرمودند: ایشان با هر که جنگ کنند، دشمن خدا صلی الله علیه و آله و رسول و سنت و دین است. و این جریان گویای مقام امامت و خلافت امیرالمؤمنین علیه السلام و نفی دیگران از این مقام است.

مثال چهارم به نقل از ابن اسحاق:

هیچ نقلی از ابن اسحاق در این رابطه وجود ندارد.

مثال پنجم در سایه سار قرآن، عترت و کتب تاریخی شیعی

پس از این وقایع، بالاخره رسول خدا صلی الله علیه و آله به همراه مسلمانان از این سفر پر ماجرا راهی شهر و دیار خود یعنی مدینه شدند. زمانی که به تنعیم رسیدند زیر سایه درختی نشستند و این هنگام بود که آن یاران و اصحابی که با صلح پیامبر صلی الله علیه و آله مخالفت کرده بودند، به ظاهر از کار خود اظهار ندامت و پشیمانی کردند و از رسول خدا درخواست کردند تا برای آن‌ها از خداوند طلب آمرزش نماید. این‌جا بود که آیه رضوان نازل شد. (تفسیر قمی، ج ۲، ص ۳۱۴)

إِنَّ الَّذِينَ يُبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يُبَايِعُونَ اللَّهَ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ فَمَنْ نَكَثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ عَلَى نَفْسِهِ وَمَنْ أَوْفَى بِمَا عَاهَدَ عَلَيْهِ اللَّهُ فَمَسِيئَتُهُ أَجْرًا عَظِيمًا (۱۰)

کسانی که با تو بیعت می‌کنند، جز این نیست که با خدا بیعت می‌کنند دست خدا بالای دست‌هایشان است. پس هر که پیمان بشکند، تنها به زیان خود می‌شکند، و هر که بر آنچه با خدا عهد بسته وفادار بماند، به زودی خدا پاداشی بزرگ به او می‌بخشد.

استفاده کلامی از جریان

این جریان و آیه اوج فضاحتی را که بعضی اصحاب به بار آورده بودند نشان می‌دهد! یعنی چقدر کارشکنی کرده بودند که دست آخر خودشان سراغ حضرت آمده و پیمان بستند که از این به بعد با او و اوامرش مخالفت نکنند و اطاعتش را نمایند. معمولاً زمانی دوباره

بیعت می‌شود که بیعت پیشین شکسته شده باشد.

مثال پنجم به نقل از ابن اسحاق:

ابن اسحاق این بیعت را نقل نکرده و در عوض بیعت رضوان را در ابتدای حدیث به عنوان مدح اصحاب و اعلام پشتیبانی‌اشان از پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله تا پای مرگ بیان می‌کند (السیره النبویه، ج ۳، ص ۳۳۰) که با این نقل، بیعت رضوان فضیلتی برای مسلمانان به حساب می‌آید نه اعتراف به افتضاحات به بار آورده.

تحلیل حدیثیه بر مبنای آیات و روایات و کتب تاریخی شیعی در یک جمله

صلح حدیثیه، سراسر بیانگر مخالفت‌های عموم مسلمین با پیامبر صلی الله علیه و آله و افضلیت امیرالمؤمنین علیه السلام است.

تحلیل حدیثیه از دید کتاب تاریخ ایران و جهان (۱)، دوم متوسطه انسانی

بر مبنای کتب تاریخی اهل تسنن

منابع بخش تاریخ اسلام کتاب تاریخ ایران و جهان (۱) یا از اساس منابع و کتب اهل تسنن است و یا منابع دسته دوم از کتب شیعی است و اغلب به همان روش تاریخ پژوهی متداول نگاشته شده‌اند. بر اساس این منابع؛ تحلیلی که از صلح حدیثیه ارائه کرده است به این صورت می‌باشد:

«به رغم آن که مسلمانان لباس احرام به تن داشتند و جز شمشیری در نیام، سلاحی همراه آنان نبود، اما در بیعتی دوباره با رسول خدا صلی الله علیه و آله بر پشتیبانی از او تا پای جان تأکید کردند... (کتاب تاریخ ایران و جهان (۱)، دوم متوسطه انسانی، ص ۱۰۲)

نتیجه گیری

بر اساس مستدلّات ارائه شده، تاریخ اهل تسنن دارای جعلیاتی می‌باشد که استفاده از آنها -در تاریخ پژوهی متداول از آنها استفاده می‌شود- سبب می‌شود تا از تاریخ حقیقی فاصله گرفته و تحلیل‌های تاریخی نادرستی به دست آید. صحیح‌ترین و مطمئن‌ترین منبع تاریخی که جعل و انحرافی در آن راه ندارد، قرآن و

روایات ثقه از معصومین علیهم السّلام می‌باشد. در تاریخ پژوهی کلامی شیعی با استفاده از این دو منبع ارزشمند، برای پر نمودن خلأهای تاریخی موجود در این منابع ابتدا به کتب تاریخی شیعه و پس از آن با ضوابطی به کتب تاریخی اهل تسنن رجوع می‌شود. آن‌چه در تاریخ پژوهی کلامی شیعی حائز اهمّیت است، استفاده‌های کلامی و امامتی از تاریخ می‌باشد.

منابع و مأخذ

- قرآن کریم.
- اختیار معرفه الرجال به تعلیق میرداماد، محمّد بن الحسن طوسی، مؤسسه آل البيت، ۱۴۰۴ ق.
- اسدالغابه فی معرفه الصحابه، ابن اثیر جزری، مؤسسه اسماعیلیان، تهران، ۱۳۲۸ هـ.ق.
- اسرار آل محمّد، ترجمه کتاب سلیم بن قیس، اسماعیل انصاری زنجانی خوئینی، انتشارات دلیل ما، قم، ۱۳۸۰ ش.
- اضواء علی السنّه المحمدیه، محمود ابوریه، مؤسسه منشورات الاعلمی للمطبوعات، بیروت.
- إعلام الوری بأعلام الهدی، امین الاسلام فضل بن حسن طبرسی، یک جلدی، دار الکتب الإسلامیه، تهران.
- الاسرائیلیات و اثرها فی کتب النفسی و الحدیث، رمزی نغاعه، ۱۳۹۰ هـ.
- الاصابه فی تمییز الصحابه، ابن حجر عسقلانی، دارالاحیاء التراث العربی، بیروت.
- الإفصاح فی الإمامه، شیخ مفید، یک جلد، انتشارات کنگره جهانی شیخ مفید، قم، ۱۴۱۳ هـ.ق.
- الأمالی، طوسی، محمد بن الحسن، ملقب به شیخ طوسی، دار الثقافه، قم، ۱۴۱۴ ق.
- البدایه و النهایه، ابن کثیر الحنبلی، دارالکتب العلمیه، بیروت، ۱۴۰۹ ق.
- البرهان فی تفسیر القرآن، بحرانی سید هاشم، بنیاد بعثت، تهران، ۱۴۱۶ ق.
- الخراج و الجرائح، قطب الدین راوندی، مؤسسه امام مهدی (عجل الله تعالی فرجه الشریف) قم، ۱۴۰۹ هـ.ق.
- الدعوات، راوندی، مدرسه مهدی، قم، ۱۴۰۷ ق.
- المزهر، جلال الدّین سیوطی، دار احیاء الکتب العربیه، قاهره.
- السنن، عبد الله بن عبد الرحمن دارمی، نشر استانبول، ۱۴۰۱ هـ.ق.
- السیره الحلبیه، حلبی شافعی، ۱۳۲۰ ق.
- السیره النبویه، ابن هشام، دار احیاء التراث العربی، بیروت-لبنان.
- الغدير فی الكتاب و السنه و الأدب، علامه عبد الحسين الامینی، مرکز الغدير للدراسات الاسلاميه، قم،

۱۴۱۶ ق.

- الصحيح من سيره النبي الاعظم، سيد جعفر مرتضى عاملی، دارالحديث، قم، ۱۴۲۶ ق.
- المصنّف، ابن ابی شيبه، دارالفكر، بيروت، ۱۴۰۹ هـ.
- المصنّف، عبدالرزاق بن همام الصنعاني، بيروت، ۱۳۹۲ ق.
- الفهرست، محمد بن اسحاق ابن نديم، مطبعة الرحمانية، مصر، ۱۳۴۸ ق.
- الكافي، كليني، محمد بن يعقوب بن اسحاق، دار الكتب الإسلامية، تهران، ۱۴۰۷ ق.
- المستدرک على الصحيحين، ابو عبدالله الحاكم نيشابوري، دارالمعرفة، بيروت، ۱۳۴۲ ق.
- المغازي محمد بن عمر الواقدي،
- بحار الأنوار، علامه مجلسي، محمد باقر، بيروت - لبنان: مؤسسه الوفاء، ۱۴۰۴ ق.
- بيان المعاني، ملاحويش آل غازي عبدالقادر، مطبعة الترقى، دمشق، ۱۳۸۲ ق.
- تاريخ الأمم و الملوك، محمد بن جرير طبري، دار التراث، بيروت، ۱۳۸۷ ق.
- تاريخ التراث العربي، فؤاد سزگين، كتابخانه آيت الله مرعشي، قم، ۱۳۷۱ ش.
- تاريخ المدينة، ابن شبة، دارالفكر، قم، ۱۴۱۰ هـ.
- تاريخ ايران و جهان (۱)، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۸ ش.
- تاريخ بغداد، ابوبكر احمد بن علي خطيب بغدادی، دارالكتاب العربي، بيروت.
- تاريخ بيهقي، ابولحسن علي بن زيد بيهقي، تصحيح دكتور كلیم الله حسینی، حيدر آباد.
- تاريخ حديث پیامبر، علامه عسکری
- تاريخ سياسی اسلام، رسول جعفريان، دليل ما، قم، ۱۳۸۹ ش.
- تاريخ عمومي حديث، مجيد معارف، انتشارات کوير، تهران، ۱۳۸۷ هـ ش.
- تأويل مختلف الحديث، عبدالله بن مسلم ابن قتيبة دينوري، دارالكتب العلمية، بيروت.
- تدوين السنه الشريفه، محمد رضا حسینی جلالی، دفتر تبليغات اسلامي، قم، ۱۴۱۳ ق.
- تذکره الحفاظ، شمس الدين ذهبی، دارالكتب العلمية، بيروت، ۱۳۷۴ ق.
- تراثنا (مجله)، شماره ۱۵، مؤسسه آل البيت لاحياء التراث، قم.
- تفسير العياشي، عياشي، محمد بن مسعود، المطبعة العلمية، تهران، ۱۳۸۰ ق.
- تفسير قمی، قمی علي بن ابراهيم، دار الكتاب، قم، ۱۳۶۷ ش.
- تفسير نور الثقلين، عروسی حویزی عبد علي بن جمعه، انتشارات اسماعيليان، قم، ۱۴۱۵ ق.
- تقييد العلم، خطيب بغدادی، دار احياء السنه النبويه، ۱۹۷۴ م.
- جامع بيان العلم و فضلہ، يوسف ابن عبدالبر، دارالكتب العلمية، بيروت..
- رجال الشيخ الطوسي، شيخ طوسي، انتشارات حيدريه، نجف، ۱۳۸۱ هـ ق.
- شرح معاني الآثار، طحاوی، دارالكتب العلمية، بيروت-لبنان.
- شرح نهج البلاغه ابن ابی الحديد، ابن أبي الحديد، عبد الحميد بن هبه الله، مكتبة آية الله المرعشي

۱۸۴ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

النجفی، قم، ۱۴۰۴ ق.

صحیح بخاری، محمد بن اسماعیل، الازهر-مصر.

صحیح مسلم، ابوالحسین مسلم بن حجاج قشیری نیشابوری، دار إحياء التراث العربی.

طبقات الکبری، محمد بن سعد، دار إحياء التراث العربی، بیروت، ۱۴۰۵ ق.

غریب الحدیث، قاسم بن سلام، هند، ۱۳۸۵ هـ

کمال الدین و تمام النعمه، ابن بابویه، محمد بن علی، اسلامیة، تهران، ۱۳۹۵ ق.

مروج الذهب و معادن الجوهر، مسعودی، دارالاندلس، بیروت-لبنان، ۱۹۶۵ م.

مجمع الزوائد و منبع الفوائد، نورالدین علی بن ابی بکر الهیثمی، دارالکتاب، بیروت، ۱۹۶۷ م.

معجم الادباء، یاقون حموی، دارالفکر، بیروت، ۱۴۰۰ ق.

معرفة الصحابة، ابونعیم اصفهانی، مکتبه الدار، مدینه منوره، ۱۴۰۸ ق.

نقش ائمه در احیای دین

نهج البلاغه (للصالحی صالح)، شریف الرضی، محمد بن حسین، هجرت، قم، ۱۴۱۴ ق.

وسائل الشیعه، شیخ حر عاملی، محمد بن حسن، مؤسسه آل البيت علیهم السلام، قم، ۱۴۰۹ ق.

آسیب شناسی تفکر آرمانشهر در تمدن اسلامی و رویکردهای متفکران مسلمان

هوشنگ زارعی*

چکیده

علوم انسانی ونقش آن در تعالی و بهینه سازی زندگی انسان ها ضرورت توجه به این حوزه از علوم و مسائل مرتبط با آن را ضروری می سازد. از قرن سوم هجری به بعد و پس از طرح مبانی دینی و عقلی و ثبات سیاسی اجتماعی، اندیشه اجتماعی متفکران مسلمان در حوزه علوم انسانی سمت وسوی جدیدی یافت. حلّ و فصل مسائل با تأکید بر کرامت انسان بر مبنای مفهومی شکل گرفت که از آن به جامعه آرمانی یا مدینه فاضله تعبیر می شود. با افول تمدن اسلامی و نوزایی فکری غرب و سپس دوران استعمار و فترت فکری اندیشمندان مسلمان، این ویژگی تمدن اسلامی به انزوا کشیده شد. در دوران معاصر یک رویکرد بر قبول علوم انسانی ارائه شده از سوی غرب اعتقاد داشته و رویکرد دیگر که توسط مقاله مورد بررسی قرار گرفته است، بر پیشرفت و توسعه مبانی نظری علوم انسانی - اسلامی مستقل از علوم انسانی غرب تأکید دارد. این رویکرد بر بازگشت به خویشتن فرهنگی و دینی پای می فشارد و خواستار جامعه آرمانی اسلامی است. مقاله در صدد آن است که علاوه بر بررسی چالش ها و موانع رشد تفکر آرمانشهر اسلامی، به تشابهات و تناقضات علوم انسانی غرب و علوم انسانی در حوزه تمدن اسلامی نیز نگاهی انتقادی داشته باشد. از این منظر از آنجا که در طول تاریخ حیات متفکران اجتماعی مسلمانان، دوگانگی های درونی و فشارهای خارجی امکان رسیدن به یک تفکر مسلط را ناممکن ساخته است، نیاز به دمیدن روحی تازه در حیات متفکران مسلمان احساس می شود. انقلاب اسلامی ایران در واقع طلیعه این روح تازه

* کارشناس ارشد جامعه شناسی

است. بررسی حاضر با رویکردی تاریخی- تطبیقی و روش کتابخانه‌ای بر مبنای تمدن اسلامی، خواستار پاسخگویی به نیازسنجی ما، به میراث به جا مانده از تمدن اسلامی است و درباره امکان یا عدم امکان رسیدن به این جامعه ساکت است.

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی، تمدن اسلامی، آرمانشهر، آسیب شناسی

مقدمه

علوم انسانی در حیطه موضوعی خود، فهم معمای انسان، تشخیص مسائل و ارائه طرحی برای رفع گرفتاری انسان را به عهده دارد، امر خطیری که بر گردن علوم انسانی گذاشته شده است و صاحبان اندیشه انسانی را در طول تاریخ به این امر واداشته است که راه‌های برون رفت از مشکلات را پی‌جویی کنند و از ضرورت تعالی انسان سخن برانند... تحولات جدید سیاسی، اجتماعی ضرورت نیاز ما، به علوم انسانی را نمایان‌تر از پیش می‌سازد. سیر تمدن اسلامی نشان داده است که هرگاه و در هر دوره‌ای که مسلمین توان آن را یافته‌اند که آزادانه اندیشه کنند، به سرعت حرکت به سمت تعالی اجتماعی را آغاز کرده‌اند. در این میان دوگانه عوامل درونی و بیرونی دست در دست هم و در طول تاریخ به طرق مختلف حرکت تمدن انسان‌ساز اسلامی را با چالش روبرو کرده‌اند. علوم انسانی در واقع پاسخگوی نیاز ما به آسیب‌هایی است که بر تمدن انسانی وارد می‌شود.

طرح مسأله

نامطلوب بودن وضع موجود و تصور امکان نیل به وضعی مطلوب‌تر در طول تاریخ برانگیزاننده متفکران بزرگ علوم انسانی بوده است، تا با ترسیم یک جامعه آرمانی، وظیفه خطیر علوم انسانی در راه به کمال رساندن انسان را بیش از پیش آشکار سازند.

در این میان متفکرین مسلمان^۱ نیز با تکیه بر عناصر اساسی دین مبین اسلام و بر مبنای ارتباطات چهارگانه ترسیم شده در قرآن، یعنی؛ الف) ارتباط انسان با خدا، ب) ارتباط

۱. مراد از متفکران مسلمان، متفکرینی است که در حاشیه متن مقدس قرآن و سنت پیامبر به تفکر پرداخته‌اند. تفکر این گروه متأثر از آموزه‌های دینی است و در نظریاتشان به متون دینی استناد می‌کنند. بدیهی است مقاله با تکیه بر نظریات متفکران مسلمان، در حوزه تمدن ایرانی نگاشته شده است.

انسان با خویشتن، ج) ارتباط انسان با دیگر انسان‌ها و د) ارتباط انسان با طبیعت خویش، با تکیه بر عنصر کمال‌خواهی اسلام، دست به ترسیم جامعه مطلوب اسلامی زده‌اند (علیزاده، ۱۳۸۴: ۳۵) اما آنچه مسلم است موانع به سر منزل رساندن آرمان به واقعیت، بگونه‌ایست که آسیب‌های مترتب بر آن را می‌توان از جمله مهمترین دغدغه‌های اندیشمندان علوم انسانی در حوزه تمدن اسلام دانست. در این راستا نگارنده بر آن است ابتدا سیر تاریخی تفکر آرمانشهر و بخش بندی‌هایی که امروزه در این شاخه از معرفت بوجود آمده است را مورد واکاوی قرار دهد، و سپس آسیب‌هایی که گریبانگیر این عنصر اساسی تفکر اسلامی است را به قضاوت بنشیند. این سیر تاریخی درون تفکر و گفتمان-های حاکم بر تمدن اسلامی به ما کمک می‌کند که به شناخت بهتری از این تحولات دست یابیم و در واقع شناخت گذشته، چراغ راهی برای آینده باشد. از یاد نبریم که تاریخ تمدن غرب نیز، حتی پیش از ظهور اسلام تفکر جهانی متعالی را در حوزه اندیشه پرورانیده است و از جنبه‌ای می‌توان گفت، بر مبنای نوع تفکرات منطبق بر آرمانشهر غربی تا حد زیادی نیز بدان دست یافته است (جامعه مبتنی بر دموکراسی، لیبرالیسم و سکولاریسم). اما اینکه چرا جامعه آرمانی متفکران مسلمان راه به دنیای واقعی نیافته است یا مصداق‌های آن، آنچنان که باید نبوده است، سوال اساسی مقاله حاضر را تشکیل می‌دهد. از این منظر بررسی گفتمان‌های حاکم در تمدن اسلامی با رویکردی تاریخی و نگاهی تطبیقی با عناصر نهفته در تمدن غربی، تشابهات و تناقضاتشان با یکدیگر و نقد آسیب‌شناسانه‌ی علوم انسانی در تمدن اسلامی - ایرانی امروز، رسالت مقاله حاضر را تشکیل می‌دهد

سیر تاریخی اندیشه آرمانشهر

آرمانشهر^۱ از ترجمه و ترکیب دو کلمه یونانی «utopia» به معنی «لامکان» و دیگری «eutopia» به معنای «آباد مکان» است. که سر تامس مور^۲ برای اولین بار ترکیبی دوپهلوی از این دو واژه ساخت و آن را «آرمانشهر» و به تعبیر سهروردی «ناکجاآباد» نامید (مرادخانی، ۱۳۷۹: ۷۲).

1. Utopia

2. Sir Thomas More

جمهوری «Republic» افلاطون را می‌توان اولین نوع از اندیشه آرمانشهری مدون دانست که در آن حکمرانان فیلسوف^۱ با تکیه بر عقل و نگاهبانان جامعه (سربازان و کارمندان دولت و ...) با تکیه بر شجاعت، عامه مردم که شامل کارگران و بردگان می‌شود را اداره می‌کنند. عنصر کلیدی این جامعه را مفهوم «عدالت» تشکیل می‌دهد. به معنای آنکه در این جامعه، هر کس وظایفش را آنگونه که به او محول شده است، بدرستی انجام می‌دهد.

پس از افلاطون آگوستین قدیس (۴۱۳) با «شهر خدا»، تامس مور (۱۵۱۶) با «یوتوپیا» که جامعه‌ای سوسیالیستی و بر پایه اخلاق بنا نهاده شده بود، فرانسیس بیکن (۱۶۲۷) با «آتلاتیس» و در دوران معاصر مارکس و انگلس (۱۸۴۸) با «جامعه کمونیستی» خود بدنبال خلق جهانی بودند که خوشبختی بشر را تأمین کند.

با ظهور اسلام در شبه جزیره عربستان، آرمان رسیدن به جامعه‌ای انسانی‌تر و برابرتر از نگاه مسلمین نیز مورد توجه قرار گرفت. تا قرن سوم هجری، تلاش مسلمانان برای برپایی جامعه اسلامی، اشتغال به فتوحات و همچنین آشنایی با تمدن‌های ایران باستان، یونان و هند سپری شد و بدین ترتیب پایه‌های تفکر مسلمانان برای ارائه نظریاتشان در حوزه اجتماعیات شکل گرفت (آزاد ارمکی، ۱۳۸۸).

از قرن سوم هجری به بعد متفکران مسلمان سعی کردند در تمامی رشته‌ها و حوزه‌های علمی به اندیشه‌ورزی بپردازند. یکی از این گرایش‌ها مربوط به متفکرینی است که «مسائل اجتماعی و امور مربوط به جامعه را از طریق استدلال و اندیشه و عموماً بر اساس آنچه باید باشد مورد توجه قرار دادند و در این اندیشه بودند که جامعه ایده‌آلی یا مدینه فاضله را چگونه به تصویر بکشند». (ریتزر، ۱۳۷۵: ۵۷) فارابی (۳۳۹-۲۶۰ هجری) به عنوان متفکر اصلی در تأسیس فلسفه اسلامی، داعیه‌دار اصلی به تصویر کشیدن جامعه آرمانی است و با تکیه بر اصول و مبانی دینی و همچنین وام گرفتن از فلسفه یونان به طرح ریزی مدینه فاضله اقدام نمود. بستری که فارابی فراهم نمود بعدها بوسیله متفکرین دیگر نیز دنبال شد؛ خواجه نظام الملک در سیاست‌نامه، نظامی (۶۱۴-۵۳۰) در اسکندرنامه، سهروردی (۵۸۷-۵۴۹) در حکمه الاشراق، خواجه نصیرالدین طوسی (۶۷۲-

۵۹۷) در اخلاق ناصری، سعدی (۶۹۰-۶۰۵) در بوستان، و ملاصدرا (۹۷۹-۱۰۵۰) در اسفار اربعه آخرین اثرات سترگ آرمانشهر اسلامی را خلق کردند. از قرن هفتم و هشتم به بعد تمدن اسلامی و سیر تفکر مسلمانان، سیر نزولی خود را آغاز کرد. البته این روند نزولی در ساحت اندیشه از قرون قبل و در حدود قرن پنجم آغاز شده بود، اما نقطه بحرانی آن را از این دوران می‌توان برشمرد. از طرف دیگر از سال ۴۹۰ هجری و هم‌زمان با آغاز جنگ‌های صلیبی، اروپاییان به سرعت شروع به اخذ مبانی اندیشه تمدن اسلامی کرده بودند و با گذشت از دوران قرون وسطی، حرکت بطنی خود را به سمت نوزایی و جهش فکری آغاز کردند. اومانیسم، نهضت روشنگری و انقلاب فرانسه و پس از آن انقلاب صنعتی در انگلیس، با تکیه بر عقبه‌ی فلسفی یونان و روم باستان و اخذ مبانی سرشار علمی تمدن اسلامی^۱ عواملی بود که باعث شد اروپاییان سلطه علمی و فنی خود را بر جهان دیکته کنند. بدین ترتیب تا اولین برخوردهای دوباره تمدن اسلامی ایرانی با تمدن غرب در دوران عباس میرزا، ساحت اندیشه اسلامی دچار فرسایش علمی و رکود شده بود. اگر اندیشه آرمانشهر، تا این دوران از آسیب‌های داخلی رنج می‌برد، این بار عامل خارجی استعمار نیز به عنوان عامل خارجی، ساحت اندیشه آرمانشهری و تلاش برای رسیدن به یک جامعه متعالی را دچار تزلزل و نقصان کرده بود. نهضت مشروطه می‌رفت تا دوباره به حوزه اندیشه اسلامی جانی تازه بدهد، اما با شکست نسبی نهضت و ظهور دیکتاتوری رضاخان، دورانی از خفقان در کشور آغاز شد که تا اولین جرقه‌های بیداری دوباره در ۱۵ خرداد ۱۳۴۲ ادامه یافت. اندیشه امام خمینی و یارانش از جمله شهید مطهری، برای اولین بار در طول حیات روحانیت شیعه وجهی عمل‌گرا به خود گرفت و سرانجام در حکومت انقلابی و آرمان‌گرایی جمهوری اسلامی وجه عینی یافت. این بار اصحاب اندیشه و تفکر، دنیای آرمانی خود را در قالب یک سیستم سیاسی و عینیت یافته مجسم کردند.

آسیب شناسی جریان اندیشه آرمانشهر نزد متفکرین اسلامی

از ابتدای ظهور اسلام تا قدرت یافتن شیعه در دوران صفویه، اکثریت متفکران و عامه

۱. در این باره ر. ک. زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۵۵) کارنامه اسلام، تهران: انتشارات امیرکبیر.

مردم را اهل سنت تشکیل می‌دادند. بدین ترتیب تا دوران صفویه عوامل درونی تضعیف کننده اندیشه جامعه متعالی را گروه بندی درونی اهل سنت، یعنی معتزله و اشاعره تشکیل می‌دادند. هم چنین ضعف بنیان‌های فکری و عدم برداشت‌های متقن از نصوص دینی، به همراه تفسیر به رأی از متون مقدس و تعصبات دینی و البته در کنار آن جریان کمرنگ‌تر اخباری‌گیری فقه شیعه باعث شده بود که بنیان‌های اندیشه آرمانشهر، تا به قدرت رسیدن فقه شیعه در دوران صفویه نتواند بدرستی شکل بگیرد.

آرمانشهر به معنای وجود یک سیستم مدون زندگی در بهترین شکل آن بر پایه توجه به اجتماع و ضرورت پویایی مردمان آن سرزمین بنا نهاده شده است. فارابی مدینه فاضله خود را بر مبنای وجود رهبر فاضل که همان نبی می‌باشد بنا نهاده بود و بر فطرت اجتماعی انسان تأکید داشت و کمتر به ضرورت توجه به نقش تربیت انسانی و اراده اجتماع و مردم در شکل دهی به این جامعه اصرار می‌ورزید (آزاد ارمکی، ۱۳۸۸) به طور مثال مباحث مربوط به فرد و خانواده را فقط در سایه اقتدار حکومت می‌دید و به نظر می‌رسد که انسان گرایی فارابی او را از پرداختن به ضرورت توجه به عنصر اجتماع باز داشته بود و در واقع حکمت مدنی فارابی بیشتر علم سیاست است تا علم اجتماع (آزاد ارمکی، ۱۳۸۸: ۲۹۶). فلسفه که با آثار پرشمار فارابی قدرت گرفته بود، با ظهور قدرتمند غزالی اشعری مسلک رو به ضعف نهاد. این نقطه آغازین جان گرفتن عرفان و تصوّف در مقابل فلسفه بود، برداشت‌های گوناگون دو طیف مخالف که هر کدام برداشت خویش از نصوص دینی را، ناروا می‌دانست باعث شده بود که هر کدام از نحله‌های فکری در تضعیف یکدیگر بکوشند و هیچگاه نتوانند در یک نقطه مشترک جمع آیند تا جامعه آرمانی وعده داده شده را عینیت بخشند.

نفوذ غزالی در بلاد اسلام و فتوای تنها حجت‌الاسلام عصر، باعث شد که چراغ فلسفه رو به خاموشی گراید. نقدهای غزالی در تهافت الفلاسفه و المنقذ من الضلال و هم‌چنین نفوذ علمی امام فخر رازی و مولانا و آزار و اذاء ملاصدرا در مکتب اصفهان، موافقان فلسفه‌ورزی را به زحمت انداخته بود (غیاثی کرمانی، ۱۳۸۱: ۸۹).

بر سیاست‌نامه خواجه نظام الملک نیز می‌توان چندین ایراد اساسی وارد آورد. یکی پرداختن به نوع حکومت آرمانی وی است که حکومت پادشاهی است، که وی در تثبیت پایه‌های آن نیز اقدام نمود. زیرا وی حکومت سلجوقیان را تعیین کننده اهداف سیاسی و

دینی خود می‌دانست. دیگری دیدگاه غیر واقعی و متعصبانه وی نسبت به فرق و مذاهب و بخصوص مذهب تشیع است. این اشکال بر او وارد است چرا که هر جا سخنی از شیعه و تشیع رانده است، ناسزا را آغاز کرده است و بدون دلائل ابطال نظر شیعه، از همان آغاز آن را در حد فرق ضاله، باطنی، خوارج و سرخ جامگان آورده است (آزاد ارمکی، ۱۳۸۸: ۲۶۶؛ طباطبایی، ۱۳۷۵: ۲۰۹).

شهر زیبایی نظامی در اسکندرنامه نیز آنچنان آرمانی تصور شده است که امکان رسیدن به چنان جامعه‌ای را فقط در شکل شاهکار نظامی در شعر می‌توان تصور نمود. در شهر زیبایی مردم بی دخالت دولت و بر مبنای اخلاقیات زندگی می‌کنند و نظام اقتصادی نیز نظامی بی ارتباط با خارج و بر مبنای کشاورزی استوار است، نظام اجتماعی نیز بدون طبقه قرار داده شده است و این با واقعیات عینی اجتماعی ناهم‌ساز است. فارابی و افلاطون، مردم را گرچه بر حسب سرشت و گوهر خویش در طبقات نابرابر قرار می‌دهند و امکان پویایی اجتماعی را در آرمانشهر خود سلب می‌نماید، اما از منظر جامعه‌شناختی و واقعیت اجتماعی نگاهی واقع‌بینانه‌تر به اجتماع داشته‌اند. البته شهر زیبایی نظامی، از این منظر که اراده مردم را در تعیین سرنوشت خود مهم می‌داند با فیلسوف شاه افلاطون و رئیس علی الاطلاق فارابی تفاوت ماهوی دارد. در هرحال آمیختن اسطوره با واقعیت در اسکندرنامه چنان زیاد است که بیشتر جنبه زیبایی‌شناختی بدان می‌بخشد تا یک فلسفه مدون برای ایجاد جامعه متعالی‌تر (اصیل، ۱۳۸۱: ۱۲۱).

ناکج‌آباد شیخ شهید سهرودی را سرزمین «پیران مجرد» دانسته‌اند و به قول سهرودی «... از آن اقلیم است که انگشت سبابه به آنجا راه نبرد» بدین سان سهرودی خود به ویژگی آرمانشهرش اشاره مستقیم دارد و آن را دست نیافتنی تلقی می‌کند. گرچه باید بدانیم که به قول افلاطون «... آرمانشهرها لزوماً بر روی زمین به وجود نمی‌آیند و در واقع شاید نمونه آن در آسمان موجود باشد تا هر کس بخواهد، بتواند آن را مشاهده کند و در استقرار حکومت نفس خود، از آن سرمشق بگیرد» بدین ترتیب با توجه به وجه انتزاعی آرمانشهر سهرودی و شهادت شیخ در ۳۶ سالگی به دست ملک ظاهر، نابغه عرفان و فلسفه ایرانی نتوانست در صحنه سیاست که محمل عینی ساخت جامعه است، کاری از پیش ببرد (همان، ۱۳۸۱: ۱۷).

خواجه نصیر نیز معتقد بود که تنها یک نوع جامعه فاضله وجود دارد که بر مبنای

محبت شکل گرفته است، با اینحال خواجه به عنصر فرهنگ در جوامع انسانی کم توجه بود و مانند فارابی جهان بینی او بر مبنای انسان شکل گرفته بود و نه اجتماع، و این باعث شده بود که خواجه بینشی فردگرایانه پیدا کند (آزاد ارمکی، ۱۳۸۸: ۲۹۶). همچنین جامعه آرمانی خواجه، طرفداری از وضع موجود را بیشتر می‌پسندید، تا خلق سازوکاری که حرکت دهنده به سمت جامعه‌ای متعالی‌تر (همان، ۱۳۸۸).

سعدی اگر چه خود هیچ‌گاه به صراحت از مدینه فاضله یا آرمان‌شهر اسم نبرده است، اما در لابلای آثارش و بخصوص در بوستان مضامین این آرمان‌شهر را می‌توان یافت. وی بوستان را در ده باب: عدل، احسان، عشق، تواضع، رضا، قناعت، تربیت، عافیت، توبه و مناجات سروده است. آنگونه که پیداست بوستان به تعبیر دکتر زرین‌کوب «دنیا را نه آنگونه که هست، بلکه آنگونه که باید باشد تصویر می‌کند، راه نیل به آن نیز که اصلاح احوال جامعه است، تهذیب و تربیت است که انسان را از آن که هست به گونه آنچه باید باشد، درآورد» سعدی بوستان را به شیوه اسکندرنامه نظامی سروده است، ده باب، ده در است که نهایتاً مخاطب را به کاخ دولت- یعنی سعادت ابدی- ره می‌نماید. (زرین‌کوب، ۱۳۸۱: ۷۴)

ابواب دهگانه‌ای که در بوستان از آن یاد شده است از نوع همان حکمت عملی است که در خانقاه دراویش متشرع و پیروان طریقه زاهدانه از آن تبعیت می‌شد و این بدان علت است که قرن هفتم که سعدی در آن می‌زیسته قرن است که بیش از هر عصر و زمانی مردم به تهذیب اخلاق نیازمند بوده‌اند. چه، حکام جابر و ستمکار بساط خودکامگی گسترده و مردم دنیاوار چون مور و مگس به گرد ایشان درآمده و بر طبقه مستمند ستم‌ها روا می‌داشتند و تنها داروی شفابخش این درد خانمانسوز این بود که مردمان به اخلاق فاضله انسانی متخلق و به شریعت مطهره نبوی که با اخلاق توأم و عجین است متشرع باشند. سعدی خلاصه علوم و تجارب خود را در بوستان که منظومه اخلاقی کامل عیاری است آورده است و نگاه مردم‌شناختی و روان‌شناسانه خود را در گلستان. (شاه حسینی در کتاب مقالاتی درباره زندگی و شعر سعدی، ۱۳۷۵: ۱۵۶) شیوه حکومت‌داری آرمانی نیز در نگاه سعدی به شیوه حکومت‌داری خلفای راشدین نزدیک است. (دشتی، ۱۳۸۱: ۱۵۴) در نهایت آنکه آنچه مسلم است سعدی را نمی‌توان یک جامعه شناس دانست اما تفکر اجتماعی او بسیار وسیع و گسترده است و هم‌رأی با گفته همایون کاتوزیان «سعدی درباره

وجوه فردی و خصوصی زندگی گفتگو کرده است و درباره مسائل عمومی و اجتماعی نیز نظر داده است. و این مجموعاً در برگرنده اخلاق، دین، عرفان، روابط اجتماعی و آئین کشورداری است. اما گفتگوی او درباره حکومت گفتگوی مرتب و منظمی نیست و سیستم نظری او درباره حکومت کامل نیست.». (همایون کاتوزیان، ۱۳۸۵: ۲۰۴) اما باز هم می-توان سعدی را بزرگ‌ترین شاعر ایران دانست که تا این پایه به یک متفکر اجتماعی مطابق با مصادیق امروز نزدیک شده است.

داوری معتقد است اصولاً فلاسفه پس از فارابی کمتر به سیاست علاقه نشان می‌دادند و شریعت کمتر جایی برای پرداختن فلاسفه یه سیاست گذاشته بود(داوری اردکانی، ۱۳۷۴: ۱۳۵) گرچه داوری کم و بیش به وجود اندیشه متقن سیاسی در آراء ملاصدرا اعتقاد دارد(همان، ۱۳۷۴) اما از آنجا که زمانه ملاصدرا از یک طرف با رسمی شدن تشیع در ایران به دست سلسله صفویه مصادف بود، و از طرف دیگر استبداد شاهی و نامهربانی فقها که صدرا را متهم به اختلاط تصوف و تفلسف می‌کردند، مقارن بود، صدرا را مجبور به عزلت و گوشه نشینی کرده بود و اجازه خودنمایی را در عرصه سیاست و نظریه پردازی در باب جامعه و سیاست باز داشته بود (حقیقت، ۱۳۸۴). چنانچه از گفته‌های نظریه پردازان بر می‌آید ملاصدرا گرچه در فلسفه مقامی بس سترگ دارد اما در حالیکه در ابتدای عصر صفوی دوران زوال اندیشه در ایران آغاز شده بود و هم چنین تنگناهای موجود بر سر راه ملاصدرا، از جمله دوگانگی تاریخی فلسفه و عرفان که اینبار رنگ شیعی نیز به خود گرفته بود باعث شد که اندیشه وی نیز نتواند تصویرگر جامعه‌ای باشد که آرمان‌ها و نیازهای انسان را بدرستی برطرف سازد (طباطبایی، ۱۳۷۱: ۲۷۱؛ فیرحی، ۱۳۷۸: ۲۵۴)، و به قول استاد مطهری گرچه کار ملاصدرا خدمت بزرگی در حوزه علم محسوب می‌شود اما اصلاحی در خدمت اجتماع محسوب نمی‌شد (مطهری، ۸: ۱۳۶۸)

دومین دوگانگی در میان متفکران مسلمان پس از دوگانگی معتزله و اشاعره، دوگانگی ایجاد شده در فقه شیعه بود که در زمان صفویه به صورت علنی آشکارشد. اجتهاد به عنوان دستگاه تفسیر نصوص دینی و سازوکار فهم و استنباط احکام فردی و جمعی نقش و جایگاه مهمی در تکوین عقلانیت سیاسی شیعه داشته است. تا قرن پنجم و ششم هجری موضع شیعه در قبال اجتهاد تقریباً منفی بود. اولین زمینه‌های مثبت در قبال اجتهاد را به محقق حلی (۶۲-۶۷۶ هـ) نسبت داده‌اند، پس از علامه گفتمان اجتهاد به یک

گفتمان رایج در فقه شیعه تبدیل شد. پس از غیبت کبری و خلاء ناشی از عدم وجود امامان، فقهای شیعه شروع به تلاش برای گردآوری نصوص و اصول دینی کردند، که دو گرایش کلی را بوجود آوردند: گرایش خبرگرای قم و خردگرای بغداد:

خبرگراها بر متن و ظاهر اخبار تکیه می کردند و بیشتر بر گردآوری احادیث تکیه داشتند، نظیر شیخ صدوق یا کلینی. اما در بغداد و با قدرت یافتن آل بویه، گرایش خردگرای بغداد شکل گرفت. همین گفتمان بود که بعدها در شکل اجتهاد نضج یافت و نقل و گردآوری احادیث جای خود را به قاعده مند و ضابطه مند ساختن فهم شریعت براساس اصولی عقلانی داد. این گفتمان با ابوجنید اسکافی (م ۳۷۸ هـ)، شیخ طوسی (۳۸۵-۴۶۰ هـ)، ابن ادریس حلی (م ۵۹۸ هـ) و... ادامه یافت، البته و در حاشیه گرایش اخباری گری هم چنان رشد می کرد (میرموسوی، ۱۳۸۴). چنانکه تا همین اواخر نیز اخباری گری گروهی از شیعیان، مدرسان فلسفه در قم، نجف و مشهد از جمله علامه طباطبایی و امام خمینی را به زحمت انداخته بودند. دوران شاه عباس با تقویت گروه محافظه کار یعنی اخباریون در مقابل خردگراها سپری شد. شاه عباس به فراست دریافته بود که اخباریون را با سیاست کاری نیست و کمتر تهدیدی برای حکومت محسوب می-شوند و از همین منظر دست به قدرتمند کردن اخباریون در مقابل اصولیون زد (میرموسوی، ۱۳۸۴)

دوگانه سنت گرایی - عقل گرایی یا اخباریون - اصولیون در برخوردهای ایرانیان با تمدن غرب نتوانستند در یک نقطه جمع آیند و پذیرای تحولاتی گردند که در برهه های حساس تاریخی می توانست تا حدی عقب ماندگی تاریخی ایرانیان را جبران کند، از جمله در جریان اصلاحات عباس میرزا (فوران، ۸۵: ۳۲۷) و اصلاحات امیرکبیر (همان، ۸۵). شاید تنها در دوره نهضت تنباکو بود که متفکران مسلمان توانستند در یک نقطه مشترک گرد هم آیند. هرچند اگر جنبش ادامه می یافت، می توانست به اعتراض علیه هر نوع امتیاز تبدیل گردد، اما سرانجام به لغو امتیاز و اگذاری انحصار تنباکو به شرکت انگلیسی تالوت محدود ماند. جنبش در این حد موفقیت آمیز بود (فوران، ۸۵: ۲۵۴). دوران نهضت مشروطه (۱۲۸۹-۱۲۸۴) نیز که برای اولین بار اراده علمای شیعه در تشکیل حکومت نقش اساسی پیدا کرد با تعارضات دوباره سنت گرایان و اصولیون نهضت را دچار فرسایش کرد.

در تداوم گرایشات عقل‌گرایانه و نقل‌گرایانه فقه شیعی دو گفتمان در انقلاب مشروطیت وجود داشت: گفتمان اصلاحی و حامی مشروطیت، همانگونه که گفته شد قوی‌تر و اکثریت روحانیون را شامل می‌شد. در چارچوب گفتمان اصلاحی که در آرای بهبهانی، محلاتی، نائینی، کاشانی و مراجع ثلاثه نجف-تهرانی، مازندرانی، خراسانی-نمود پیدا می‌کرد، با تکیه بر برداشت‌های متفاوت از متون دینی، ازجمله توجه به کنارگذاشتن اصل تقیه و ضرورت اعتراض به وضع موجود پس از توصیف سیر قهقرایی جامعه و فزونی درجه ظلم و استبداد (نمونه بارز آن در تنبیه الأمه و تنزیه المله نائینی)، احیای امر به معروف و نهی از منکر، در حالیکه در گفتمان سنتی واجب کفایی محسوب می‌شد و مشروط به شرایطی مانند بصیرت و علم، احتمال تأثیر، نبودن ضرر و ... بود، در تفسیر جدید بر ضرورت آن، حتی در صورت خطر در مواردی که مورد اهتمام شارع است، مثل حفظ حرمت مسلمین، هتک ناموس مسلمانان و ... تأکید می‌شد. کسانی دیگر چون شمس تبریزی، روح الله اصفهانی، سید عبدالحسین لاری و ثقه الاسلام تبریزی نیز از جمله دیگر روحانیون طرفدار مشروطه بودند که با فعالیت‌های قلمی خود در دفاع از مشروطه گام برداشتند (کدیور، ۱۳۷۹؛ میرموسوی، ۱۳۸۴).

از طرف دیگر گفتمان سنتی در تداوم گرایش نقل‌گرایانه و اخباری مسلک هرگونه تلاش برای انطباق با مقتضیات زمان را بدعت و خروج از دین قلمداد می‌کردند. شیخ فضل الله نوری میان نظام سلطانی و حفظ اسلام و اجرای احکام آن پیوندی ناگسستنی برقرار می‌سازد و پس از اینکه اسلام را به عنوان دین خاتم و کامل‌ترین ادیان معرفی می‌کند، نسبت میان اسلام و سلطنت را تفکیک ناپذیر می‌داند. شیخ در کتاب حرمت مشروطه و رسائل مشروطیت به طرز صریح بیان می‌کند که قانون مسلمانان همان اسلام است و هیچ نیازی به جعل و تدوین قانون نیست و اگر کسی را گمان آن باشد که مقتضیات عصر تغییردهنده بعضی از موارد آن قانون الهی یا مکمل آن است، چنین کسی از عقاید اسلامی خارج است. گفتمان سنتی از عصر صفویه و با آرای محمدباقر مجلسی، میرزای قمی و سید جعفر کشفی آغاز و تا عهده قاجار در آرای شیخ فضل الله نوری متبلور می‌شود (کدیور، ۱۳۷۹).

تعارضات و دوگانگی‌ها تا بدانجا پیش رفت که نوری اعدام شد، مجلس به توپ بسته شد و نهایتاً بار دیگر تعارضات ایدئولوژیک و عدم شناخت صحیح نصوص دینی و

تفاوت‌های ماهوی آن با فلسفه سیاسی غرب از جمله در آراء نائینی (حائری، ۱۳۶۴: ۳۰۳) باعث شد که با فروکش کردن تب و تاب مشروطه‌خواهی، بسیاری از روحانیون حتی به شنیدن نام مشروطه نیز تمایل نشان نمی‌دادند و حتی نائینی، نسخه‌های به جا مانده از تنبیه الامه را جمع‌آوری کرد و طباطبایی پی در پی تکرار می‌کرد: «سرکه ریختیم، شراب شد.» (فراستی به نقل از حائری، ۱۳۸۷: ۴).

این تعارضات را به روشنی در گفته‌های شیخ فضل الله نوری نیز می‌توان دریافت: «نه من مستبد بودم و نه سید عبدالله مشروطه‌خواه و نه سید محمد. آنها مخالف من بودند و من مخالف آنها.» (آدمیت، ۱۳۶۰: ۴۳۰).

بدین ترتیب با ظهور رضاخان و به محاق کشاندن روحانیت کمتر جایی برای نظریه پردازی روحانیت در عرصه حکومت‌داری مطلوب فراهم بود. آیت الله حائری مؤسس حوزه علمیه قم کمتر به دخالت در سیاست می‌پرداخت و آیت الله بروجردی نیز به حضور روحانیت در عرصه سیاست اعتقادی نداشت. تا اینکه سرانجام با فوت آیت الله بروجردی (۱۳۴۰) و سپس با ظهور فلسفه سیاسی امام خمینی، فلسفه سیاسی فقه شیعه در راس کنش‌های سیاسی برای ایجاد جامعه مطلوب قرار گرفت. نظام مطلوبی که در شکل جمهوری اسلامی عینیت پیدا کرد.

آنچه حائز اهمیت است قدرت‌گیری نهاد روحانیت و گفتمان اسلام سیاسی از ۱۳۴۲ به بعد و سپس تبعید امام به عراق در ۱۳۴۶ و تلاش برای پرداخت تز ولایت فقیه در سلسله درس‌های نجف است. امام خمینی پس از مطرح کردن نظریه ولایت فقیه در نجف و سپس انتشار آن در اوایل دهه ۵۰ با عنوان «ولایت فقیه و حکومت اسلامی» الگویی جدید برای سلطنت مشروطه را مطرح کرد، نظریه ولایت فقیه به عنوان ایدئولوژی نظام جمهوری اسلامی مطرح شد و از سوی شاگردان امام بویژه آیت الله منتظری و سپس آیت الله مطهری مورد پشتیبانی قرار گرفت و بسط یافت. اما دوگانگی در تفسیر نصوص در اینجا نیز به چشم می‌خورد. آیت الله حائری ناسازگاری جمهوری و اسلامی را بیان می‌کند، آیت الله خوئی علاقه‌ای به شرکت در مباحث سیاسی نداشت و پس از ۱۵ خرداد ۱۳۴۲ عطای دخالت در امر سیاست را به لقایش بخشید (میرموسوی، ۱۳۸۴).

نهایتاً حضرت امام با بیان اینکه قانون مشروطه را بلژیکی‌ها و فرانسوی‌ها نوشته‌اند، نظریه ولایت سیاسی فقیه را تدوین می‌کند. نظریه‌ای که در ۲۴ خرداد ۵۸ در جریان

اظهارنظرها و ضرورت اصل ولایت فقیه مطرح و سپس اصولی از قانون اساسی به آن اختصاص یافت. در باب شکل حکومت نیز هنگام تبعید امام به پاریس و در پاسخ به خبرنگار فایننشال تایمز^۱ که از وی می پرسد خواستار چه رژیمی هستید؛ پاسخ می دهد: «ما خواستار جمهوری اسلامی می باشیم، جمهوری فرم حکومت و اسلامی محتوای آن» (میرموسوی، ۱۳۸۴: ۲۴۲).

اسلام سیاسی و عمل گرای آیت الله خمینی، اسلام ایدئولوژیک شریعتی و اسلام لیبرال مهندس بازرگان و نهضت آزادی که بطور رسمی توسط آیت الله طالقانی و غیر رسمی آیت الله شریعتمداری حمایت می شد، از جمله عناصر فرهنگی مخالف رژیم و از عوامل عمده انقلاب ایران محسوب می شوند، نهایتاً رهبری کاریزماتیک امام خمینی حرکت انقلاب را به نفع طرفداران نظریه ولایت سیاسی فقیه و اطرافیان ایشان از جمله منتظری، بهشتی، مطهری، باهنر، خلخالی، انواری، رفسنجانی و حضرت آیت الله خامنه ای شکل داد، با گذشت زمان منتظری که اشاعه دهنده اصلی نظریه ولایت فقیه بود دست به نائینی گرای جدید زد و محدوده اقتدار فقها را در زندگی سیاسی درحد نظارت کلی می - کاهد، بازرگان نیز که از اندیشمندان اصلی دینی کردن سیاست بود با تجربه عملی از این نظریه فاصله گرفت و اندیشه تفکیک و جداسازی نهاد دین از دولت را مطرح کرد، اسلام ایدئولوژیک شریعتی نیز با فروکش کردن تب و تاب مارکسیسم و فوت ایشان کمتر جایی را در ساختار و شکل بندی حکومت جمهوری اسلامی پیدا کرد.

بدین ترتیب حکومت آرمانی جمهوری اسلامی به دلیل بعضی از دوگانگی های تاریخی درونی آن، عدم سازگاری بنیادین بعضی از مفاهیم اسلامیت و جمهوریت نتوانست آنچنان که انتظار می رفت در عرصه واقعیت اجتماعی به تحقق خواسته های اولیه اش جامه ی عمل بپوشاند. گرچه بسیاری از این تضادها از ذات برداشت های متفاوت اندیشمندان از نصوص دینی نشأت گرفته است و مقتضیات عصر و زمانه نیز این موضوع را تقویت کرده است.

اما آنچه مسلم است انقلاب اسلامی نشان داد که علوم اسلامی و بومی تا چه اندازه

می‌تواند تغییر و تحول بنیادین ایجاد کند و در واقع انقلاب نقطه عطف دوگانگی و جدال طرفداران علوم انسانی بومی و داعیه داران «از فرق سر تا نوک پا فرنگی شدن» بود.

گفتمان اسلامی سازی: نظریات و آسیب‌ها

گفتمان مقاومت در برابر گسترش فرهنگ غرب با عناوینی چون: استقلال، احیا و حفظ هویت در دوره‌ی معاصر رشد کرده است. در جوامع شرقی و کشورهای اسلامی، به ویژه در ایران، تقابل فرهنگ بومی (ایرانی-اسلامی) و فرهنگ غربی از چالش‌های عمده‌ی ۲۰۰ سال اخیر به شمار می‌رود (خان‌محمدی، ۱۳۸۵: ۸۶-۸۱).

سید جمال اسدآبادی از زمره اولین کسانی است که از رجوع به خویشتن دینی و بازگشت به فرهنگ بومی سخن می‌راند. وی معتقد است تنها راه علاج بیماری‌های ملت اسلامی آن است که مانند گذشته نخست به قواعد اصلی دین خود برگردند و احکام آن را دقیقاً اجرا کنند. وی معتقد است هرگز اصلاح برای مسلمانان حاصل نمی‌شود، مگر آنکه رؤسای دین توانایی خود را نشان دهند و از علوم و معارف خویش بهره ببرند. سید جمال همچنین در نقد آسیب شناسانه خویش نسبت به علوم اسلامی بیان می‌دارد که «این خرابی‌ها و تباهی که حاصل شده است ابتدا در علما و بزرگان دین ما حاصل شده است، پس از آن در سایر امت سرایت کرده است» (نوری مطلق، ۱۳۸۳: ۴۶). بدین ترتیب سید جمال راه برون رفت مسلمانان از عقب ماندگی را بازگشت به خویشتن فرهنگی می‌داند. در نهایت اما سیدجمال رابطه‌ای آشتی ناپذیر میان مبانی اسلام و غرب برقرار می‌سازد و اسلام و غرب را به عنوان دو مفهوم جداگانه مورد بررسی قرار می‌دهد و قائل به مبانی اندیشه اسلامی در چارچوب یک مدرنیته بومی است و البته در این راه، گرفتار یک رشته تناقضات در ساخته و پرداخته کردن ایده‌های خویش نیز شد (پدرام، ۱۳۸۳؛ وحدت، ۱۳۸۳) اما ذکر این نکته ضروری است که شناخت سید جمال از مبانی دینی اسلامی او را به این شناخت رسانیده بود که بسیاری از مبانی اسلامی با مبانی علوم انسانی غرب آشتی ناپذیر است. چیزی که در نگاه شیخ فضل الله نوری نیز البته از منظر سنت‌گرایی دیده می‌شد و نشان از شناخت دقیق‌تر ایشان از اسلام و مبانی علوم انسانی-اسلامی داشت. تلقی از اسلام مدرن شده گزاره‌ای بود که پس از سیدجمال به وسیله کسان دیگر

نیز دنبال شد. عبده در مصر، اقبال لاهوری در پاکستان و شریعتی در ایران نیز دنباله‌رو همین نهضت فکری سید جمال محسوب می‌شوند. اما آنچه که در این مقاله مورد ادعا است، تلقی اسلامی سازی تمدن است و نه بومی سازی. چرا که نظریه پردازان گفته شده به بومی سازی بیشتر نظر داشتند و این به معنای در نظر گرفتن عناصر وجودی دیگر تمدن‌شان نیز می‌باشد. بدور از هرگونه تعصب و جانبداری می‌بایست در نظر داشته باشیم که تمدن ایران زمین محصول تعامل و ترکیب «فرهنگ اسلامی»، «فرهنگ ایرانی» و «فرهنگ رسیده از غرب» است. بدین ترتیب این سوال پیش می‌آید که گفتمان‌های رایج در تمدن ایرانی را چگونه می‌توان در کنار یکدیگر جای داد. این پرسش مهم‌ترین چالش‌های فکری نظریه پردازان بومی سازی علوم انسانی را تشکیل می‌دهد. از جمله این نظریه پردازان را می‌توان استاد علامه شهید مطهری دانست. استاد مطهری به‌عنوان یک روشنفکر دینی و آسیب‌شناس مذهبی، که دردهای جامعه را از زاویه دینی مورد شناسایی و ارزیابی قرار می‌داد، به طرح دیدگاه‌هایی درباره هویت ایرانی پرداخته و از میان عناصر متفاوتی که به هویت ایرانی شکل داده است، به مذهب اولویت و اصالت بخشیده و عواملی چون جغرافیا، نژاد، زبان، سنن، فرهنگ و سایر عناصر مرتبط با فرهنگ را در درجه دوم اهمیت قرار داده است. از نظر ایشان مهم‌ترین عامل هویت‌یابی ایرانیان، گرایش آنان به دین اسلام می‌باشد، چرا که اسلام بواسطه خصوصیات معنوی خود، توانست به ایرانیان هویت جدیدی اعطا کند و به ایرانی بودن نیز معنای جدیدی بدهد (قربانی، ۱۳۸۳) بدین ترتیب می‌بینیم که استاد مطهری به دیگر عناصر وجودی فرهنگ ایرانی در سایه اسلام توجه دارد و در واقع توجه او به مبحث اسلامی سازی تمام عناصر فرهنگی را در بر می‌گیرد. استاد مطهری بدرستی در کتاب اسلام و مقتضیات زمان به اصل تغییر پذیر بودن فرهنگ در عنصر زمان، توجه می‌کنند و معتقدند که امروز هم به خواجه نصیرالدین‌ها، بوعلی سیناها، ملاصدراها، شیخ انصاری‌ها و ... احتیاج داریم، اما خواجه نصیرالدین قرن چهاردهم و نه هفتم، بوعلی قرن چهاردهم و نه هفتم و... (مطهری، ۱۳۶۸: ۷۴) از این منظر توجه استاد به مسأله مقتضیات زمان شایان توجه است و نشان از درک عمیق ایشان نسبت به پیچیده بودن مبانی فرهنگی در گستره زمان دارد. اما متأسفانه با شهادت ایشان طرح اولیه اسلامی کردن فرهنگ از منظر ایشان ناتمام ماند.

از دیدگاه حضرت امام نیز دویال پیوسته و اساسی برای ایجاد جامعه آرمانی که در آن همه علوم اسلامی شده باشند، حوزه و دانشگاه می‌باشد. ایشان تهذیب اخلاقی را برای هر دو گروه روشنفکران دانشگاهی و روحانیت حوزه ضروری می‌داند و معتقد است که «...اگر دانشگاه اسلامی باشد. یعنی در کنار تحصیل، تهذیب هم باشد و اگر حوزه‌های علمیه مهذب باشند یک کشور را می‌توانند نجات بدهند...» (آیت‌الله خمینی، ۱۳۶۹: ۲۲۵).

حضرت امام البته بر نقش پررنگ انقلاب فرهنگی تاکید داشتند و در حالیکه بدرستی مشکلات و مصائب مبتلا به علوم انسانی کشور را تشخیص داده بودند، اما فرصت گرانبهایی که می‌رفت بسیاری از مشکلات را حل و فصل نماید از دست رفت و از انقلاب فرهنگی آنچه که انتظار می‌رفت حاصل نیامد و حتی پس از گذشت سال‌ها نتایج نیز امیدوار کننده نبود. آنچنانکه آیت‌الله مصباح یزدی معتقد است که اسلامی سازی دانشگاه-ها جز چند صفحه کتاب محصولی در بر نداشته است و شورای عالی انقلاب فرهنگی ضرورت اسلامی سازی دانشگاه‌ها را جدی نگرفته است (گلکار، ۱۳۸۷: ۲۱۵). نقدی که بدرستی بر روند انقلاب فرهنگی گرفته شده است و چندی است که دوباره از سوی رهبر انقلاب مورد تأکید جدی قرار گرفته است. در واقع حضرت آیه الله خامنه‌ای نیز از زمره کسانی است که به مبانی علوم انسانی ترجمه‌ای در دانشگاه‌ها انتقاد جدی وارد کرده است و از همین منظر است که ضرورت بازسازی علوم انسانی و تغییر سرفصل‌های ۱۲ رشته علوم انسانی را مد نظر قرار داده‌اند. از این منظر ضروری است که اینبار با بررسی‌های کارشناسانه و توجه خاص و با صبر و متانت علمی در پی به تحقق رساندن وعده‌ای باشیم که به تعبیر مطهری یک بال آن ایمان است و بال دیگر آن علم (مطهری، ۱۳۷۰: ۲۰۰).

اما توجه به نکاتی که در باب اسلامی سازی مطرح است حائز اهمیت بسیاری است. ضرورت توجه و شناخت چیزی که در پی آن هستیم مهم‌ترین عنصر وجودی حرکت فرهنگی پیش روی ما را در بر می‌گیرد. در واقع هم شناخت مبانی اسلامی ما عنصر مهمی است و هم وجوه افتراق و تشابه علم انسانی ما با علوم انسانی غربی. بدین سان هم حوزه و هم دانشگاه می‌بایست تحمل نقد یکدیگر را بهتر پرورش دهند و بتوانند نسبت به مبانی شناختی یکدیگر خضوع بیشتری به خرج دهند. هم چنین برای مقابله با

خطر تهاجم فرهنگی^۱ بایستی تلاش بیشتری برای شناخت مبانی علوم انسانی غربی بدست آورد و این امر نیز مستلزم گشودن درهای حوزه و دانشگاه به روی مبادله و مرادفات علمی با غرب است. مسلماً در شرایط رقابت است که توان علمی حوزه و دانشگاه بیشتر می‌شود و حتی در این زمینه می‌توان از تجربیات تاریخی غرب درس گرفت.

شناخت تفاوت‌ها و شباهت‌ها نیز در شناخت بهتر ما از علوم انسانی اسلامی تأثیرگذار است بدین صورت که می‌بایست بدانیم که علوم انسانی غربی پس از دوران رنسانس و وبا نفی کلیسا شروع به رشد کرد و بر مبنای سه اصل دموکراسی، سرمایه داری و لیبرالیسم و در یک جریان بطئی و آرام انسان غربی را به موجودی عقل‌گرا و معاش‌اندیش تبدیل نمود. بگونه‌ای که تفکر انسان غربی بر مبنای نوعی تفکر مادی‌گرایانه شکل گرفت. این موضوع حتی در آرمانشهرهای متفکرین غربی نیز به وضوح مشاهده می‌شود. بگونه‌ای که در آرمانشهر غربی دین به معنای مسیحیت غائب است^۲ و انسان مرکز افکار و اندیشه‌ها محسوب می‌شود و بدین ترتیب اندیشه حرکت و تغییر نیز به وی نسبت داده می‌شود (حیاتی، ۱۳۸۶: ۱۶۵) از دیدگاه علوم انسانی غربی سعادت انسان، محصور در این جهان بوده و بر این باور است که انسان، قادر است با راهنمایی‌های عقل خودبنیاد و تجربه بشری‌اش و بدون استمداد از هدایت‌های سرمدی، حیاتی نیکو برای خود بیافریند (مریجی، ۱۳۸۰: ۷۰) این در حالیست که در تفکر اسلامی، اندیشه آرمانشهر بر مبنای وحی و ظهور اراده خداوند در تمام شئون زندگی مدّ نظر است و وحی عنصر کلیدی این جامعه است و خلاصه، این‌که چون احکام و مقررات، خواه فردی و خواه اجتماعی باید هم با مصالح اخروی و هم با مصالح واقعی سازگار باشد و عقل بشر از کشف وجود و عدم این سازگاری، ناتوان است؛ پس بشر نمی‌تواند و نباید قانون وضع کند و تنها خداست که حق قانون‌گذاری دارد (مصباح یزدی، ۱۳۷۷: ۸۱) و در واقع بدلیل وجه آرمانی و آن جهانی آن، نسبت چندی با دنیای بیرون نمی‌توان برای آن قائل بود.

بدین ترتیب ضرورت توجه به تفاوت‌ها می‌تواند در شناخت هرچه بهتر ما از نوع علوم انسانی مورد نیاز مؤثر واقع شود. و البته می‌بایست بدانیم علوم انسانی به سبب سخن

1. Cultural Invasion

۲. شهر خدا اثر آگوستین قدیس در این زمینه استثناء محسوب می‌شود.

گفتن از انسان دارای مبانی مشترک و زبان یکسان در بسیاری از مسائل است و مرزهای دینی و جغرافیایی را نمی‌توان برای آن قائل بود. این نکته از آنرو حائز اهمیت است که بحث از اسلامی سازی به خطر حذف کلی علوم انسانی نینجامد. بسیاری از مبانی علوم انسانی غربی از نیازهایی سخن گفته‌اند که اسلام نیز بر آن تأکید دارد و بدین سان می‌توانیم با حفظ قالب این علوم، محتوای آن را متناسب با شرایط اجتماعی خودمان درآوریم، امری که پیشینیان ما نیز در دوران نهضت ترجمه انجام دادند و بسیاری از مبانی فلسفه یونان را اخذ نمودند. البته از اوائل انقلاب در این زمینه حرکت‌های مثبتی نیز صورت گرفته است: از جمله تأسیس دانشگاه‌ها و نهادهای پژوهشی فاخری که در این زمینه تلاش‌های سترگی نیز انجام داده‌اند، از جمله؛ دانشگاه امام صادق، دانشگاه مفید، باقرالعلوم و پژوهشگاه‌های مختلف از جمله پژوهشگاه علوم انسانی، مؤسسه امام و ... اما در این زمینه می‌بایست تلاش‌ها گسترده‌تر و با تزریق منابع انسانی بیشتر به لحاظ کیفی و کمی و همچنین صرف منابع مالی بیشتر در راه ایجاد شعبه‌های مختلف طرح و بررسی زوایای مختلف علوم انسانی و کرسی‌های نظریه پردازی باشد. تجهیز و رونق بخشیدن به کتابخانه‌ها، علی‌الخصوص ایجاد کتابخانه‌های مجازی و در دسترس محققان و فراهم کردن فرصت‌های مطالعاتی برای محققان حوزه اندیشه اسلامی نیز می‌تواند به برطرف کردن بسیاری از مشکلات بینجامد.^۱ در کنار عناصر مرتبط با مهندسی فرهنگی^۲، می‌بایست به این نکته نیز توجه تام داشته باشیم که در حوزه مهندسی فرهنگی کدامیک از شقوق فرهنگی را مدنظر گرفته‌ایم. گرچه به نظر می‌رسد فضای حاکم بر سیاست گذاریها به سمت اسلامی کردن علوم انسانی پیش می‌رود، اما نباید از نظر دور بداریم که دیگر عناصر وجودی فرهنگی در حوزه علوم انسانی کشور نیز در نظر گرفته شوند و در واقع

۱. در این زمینه ر.ک. دانایی فرد، حسن (۱۳۸۸). "تحلیلی بر موانع تولید دانش در حوزه علوم انسانی: رهنمودهایی برای ارتقای کیفیت ظرفیت سیاست ملی علم در ایران". فصلنامه

سیاست علم و فناوری. سال دوم، شماره یک، صفحات: ۱۶-۱

۲. مهندسی فرهنگی: این اصطلاح شامل مواردی چون: مدیریت فرهنگی، سیستم‌های فرهنگی، بررسی شاخص‌های فرهنگی و روند رشد آنها، تعاملات فرهنگی با فرهنگ‌های دیگر، بخش‌های مهم فرهنگ کشور و راهبردها و راهکارهای رسیدن به سطح فرهنگ مطلوب می‌باشد (سعیدی، ۱۳۸۷: ۱۳۶)

مراد از انقلاب فرهنگی را در بحث از بومی سازی علوم انسانی یا اسلامی سازی در نظر داشته باشیم. اصل اساسی بومی سازی احترام به نسبی بودن عناصر فرهنگی، اجتماعی است. بومی سازی فرآیندی است که در آن محققین و فعالان علمی در عرصه مطالعات بنیادی با توجه به نگرانی‌هایی که درباره‌ی پذیرش علوم انسانی از غرب دارند، با پیرایش عناصر نامطلوب آن و ادغام عناصر مطلوب آن با فرهنگ بومی و مذهبی کشور و استحکام پایه‌های عاریت گرفته شده آن و احیاء مجدد آن‌ها و تعدیل اثرات منفی علوم انسانی وارداتی و برجسته‌سازی عناصر بومی در آنها سعی می‌کنند به دستاوردی معقول و مفید از علوم انسانی در کشور دست یابند. بومی سازی به معنای شکل‌گیری علوم در یک فضای فرهنگی و تاریخی خاص است و آشنایی با علوم انسانی و در پی آن بحث بومی کردن آن، متناسب با ظرفیت‌های موجود در جامعه می‌تواند افق‌های روشنی را برای آینده‌ی کشور فراهم سازد. در فرآیند بومی سازی علم از حالت قضایای عام خارج شده و نظریه‌ی برد متوسط^۱ جایگزین آن می‌شود. این مفهوم که توسط مرتون، از جامعه‌شناسان آمریکایی، وضع شده حاکی از آن است که کاربرد طرحواره‌های تئوریکی بزرگ شتابزده هستند، زیرا کار زمینه‌ای تجربی برای تکمیلشان به اجرا در نیامده است (turner, 1998: 34). بدین ترتیب با علم به اینکه گذشته پر افتخار تاریخ تمدن اسلامی- ایرانی را دودستگی‌ها و تضارب آرا در طول دوره‌های حساس تاریخی به انحراف کشانده‌اند و با تکیه بر تجربه ۳۰ ساله انقلاب اسلامی می‌توان به آینده تمدن اسلامی و جامعه آرمانی که انقلاب اسلامی پرچمدار آن است به دیده مثبت نگریست و البته از نظر دور نداریم که بشر بدون داشتن آرمان هیچگاه به چنین پیشرفت‌هایی نائل نمی‌شد. تسلط ماشین بر انسان و تسلط عقلانیت ابزاری بر آدمیان، بحران‌های اخلاقی و معنوی و فروپاشی بسیاری از ارزش‌های بنیادین اخلاقی در جهان امروز فرصتی تاریخی را در اختیار انقلاب اسلامی قرار داده است تا بتواند ندا دهنده نیازهای معنوی دنیای امروز باشد. در پایان سخن، ذکر جمله‌ای از میشل فوکو می‌تواند نشان دهنده اهمیت توجه به آرمان‌های انقلاب اسلامی باشد: «مردمی که روی این خاک- ایران- زندگی می‌کنند در جستجوی چیزی هستند که ما غربی‌ها امکان آن را پس از رنسانس و بحران بزرگ معنویت از

نتیجه‌گیری

بسیاری از اقدامات و کارکردهای مؤثر در جوامع بشری از نیات آرمانگرایانه و متعالی شکل گرفته در اذهان متفکران شکل می‌گیرد. بدین ترتیب بررسی ریشه‌های آسیب تفکر آرمانگرایانه در تمدن اسلامی این مزیت مهم را در بر دارد که با شناخت بهتر، از اشتباهات گذشته درس بگیریم و برای آینده روشن‌تر تصمیم‌گیری کنیم. گفتمان‌های حاکم بر تمدن اسلامی در طول حیات پربار خود شاهد تغییر و تحولات گوناگونی بوده است. در این میان دوگانگی معتزله و اشاعره تا قبل از دوران صفویه و پس از آن اخباریون و اصولیون تا دوران معاصر گرچه در فضای تکثر گفتمان‌ها به رشد و بالندگی تمدن اسلامی کمک شایانی کرده است.

مهم‌ترین یافته تحقیق را می‌توان از این منظر مشاهده کرد که در تاریخ تمدن غرب بر مبنای پیشینه تاریخی و فلسفی‌شان تسلط گفتمان عقل‌گرایی مبانی تمدن امروزی‌شان را شکل داده است. این در حالی است که در تمدن اسلامی نبود یک گفتمان مسلط باعث شده است که جامعه متعالی که متفکران مسلمان در پی آن بودند، در عالم واقعیت بدرستی شکل نگیرد. مبانی فلسفی غنی انقلاب اسلامی می‌تواند طلیعه‌دار رویکرد جدید تمدن‌سازی در حوزه اسلامی باشد. البته نباید این نکته را از نظر دور داشت که، عناصر یک آرمانشهر در یک فضای انتزاعی شکل می‌گیرد و نمود عینی آن کاملاً منطبق با چارچوب ذهنی آن نیست. اما آنچه که شکل گرفته، نیز گویای حقیقت تمدن اسلامی نیست. در این میان ظهور انقلاب اسلامی و ضرورت توجه به بحث بومی سازی علوم انسانی، فرصت تاریخی ارزنده‌ای را در اختیار متفکران مسلمان ایرانی قرار داده است تا ندا دهنده آرمان‌های انسانی - الهی تمدن اسلامی باشند.

منابع و مأخذ

- آدمیت، فریدون. ۱۳۶۰. ایدئولوژی نهضت مشروطیت ایران. تهران: انتشارات پیام.
- آزاد ارمکی، تقی. ۱۳۸۸. تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام: از آغاز تا دوره معاصر. تهران: نشر علم.
- آیت‌الله خمینی. ۱۳۶۹. صحیفه نور. تهران: انتشارات سازمان مدارک علمی فرهنگی انقلاب اسلامی.
- اصیل، حجت‌الله. ۱۳۸۱. آرمانشهر در اندیشه ایرانی. تهران: نشر نی.
- پدرام، مسعود. ۱۳۸۳. روشنفکران دینی و مدرنیته. تهران: انتشارات گام نو.
- حائری، عبدالهادی. ۱۳۶۴. تشیع و مشروطیت در ایران و نقش ایرانیان مقیم عراق. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- حقیقت، سیدصادق. ۱۳۸۴. "اندیشه سیاسی ملاصدرا". فصلنامه علوم سیاسی. سال ۸، شماره ۳۱، صفحات: ۲۱۵-۲۰۳.
- حیاتی، صفر. ۱۳۸۴. "پژوهشی تطبیقی بر آرمانشهر اسطوره‌ای جمشید و مدینه فاضله فارابی". فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۷، صفحات: ۱۷۲-۱۵۵.
- خان‌محمدی، کریم. ۱۳۸۵. "بررسی فرایند اسلامی شدن دانشگاه‌ها در ایران: با رویکرد سیاست-گذاری فرهنگی". فصلنامه دانشگاه اسلامی. سال دهم، شماره ۳۱ و ۳۲، صفحات: ۱۲۲-۸۱.
- داوری اردکانی، رضا. ۱۳۸۲. فارابی، فیلسوف فرهنگ. تهران: نشر ساقی.
- دشتی، علی (۱۳۸۱). در قلمرو سعدی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- رستگار فسایی، منصور. ۱۳۷۵. مقالاتی درباره زندگی و شعر سعدی. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- زرین‌کوب، عبدالحسین. ۱۳۷۹. حدیث خوش سعدی: درباره زندگی و اندیشه سعدی. تهران: انتشارات سخن.
- ریتزر، جرج. ۱۳۷۴. نظریه‌های جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
- علیزاده، بیوک. ۱۳۸۴. "جامعه مطلوب از دیدگاه حکیمان مسلمان". ماهنامه اندیشه. سال ۱۱، شماره ۴، صفحات: ۷۰-۲۹.
- غیاثی کرمانی، محمدرضا. ۱۳۸۱. مرزبان وحی و خرد. قم: مؤسسه‌ی بوستان کتاب.
- طباطبائی، سید جواد. ۱۳۷۵. خواجه نظام‌الملک. تهران: طرح نو.
- _____ . ۱۳۷۴. درآمدی بر تاریخ اندیشه سیاسی در ایران. تهران: انتشارات کویر.
- سعیدی، رحمان. ۱۳۸۷. "جهانی‌شدن و مهندسی فرهنگ". فصلنامه دانشگاه اسلامی. سال دوازدهم، شماره ۱، صفحات: ۱۴۳-۱۲۶.
- فراستی، عبدالوهاب. ۱۳۸۷. "وحدانیت، سیاست و دموکراسی". فصلنامه مطالعات انقلاب اسلامی. سال چهارم، شماره چهارده. صفحات: ۲۰۴-۱۸۹.
- فوران، جان. ۱۳۸۶. مقاومت شکننده. ترجمه احمد تدین، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

۲۰۶ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- فوکو، میشل. ۱۳۷۷. ایرانی‌ها چه رویایی در سر دارند؟. ترجمه حسین معصومی همدانی، تهران: انتشارات هرمس.
- فیرجی، داوود. ۱۳۷۸. قدرت، دانش و مشروعیت در اسلام. تهران: نشرنی.
- قربانی، قدرت‌الله. ۱۳۸۳. "هویت ملی از دیدگاه استاد مطهری". فصلنامه مطالعات ملی، شماره ۱۷، صفحات: ۸۶-۶۳.
- کدیور، جمیله. ۱۳۷۹. تحوّل گفتمان سیاسی شیعه در ایران. تهران: انتشارات طرح نو.
- گلکار، سعید. ۱۳۸۶. "بررسی رابطه‌ی نظام پهلوی و دانشگاه در ایران". فصلنامه‌ی دانشگاه اسلامی، سال یازدهم، شماره ۳(۳۵)، صفحات: ۱۵۷-۱۲۶.
- مرادخانی، کیانا. ۱۳۷۹. "بررسی تاریخچه آرمانشهر و ضد آن". کتاب ماه ادبیات و فلسفه. آذر ۱۳۷۹.
- مریجی، شمس‌الله. ۱۳۸۰. سکولاریسم و عوامل اجتماعی شکل‌گیری آن در ایران. قم: انتشارات مؤسسه امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمد تقی. ۱۳۷۷. حقوق و سیاست در قرآن. قم: انتشارات مؤسسه امام خمینی.
- مطهری، مرتضی. ۱۳۷۰. انسان و ایمان، تهران: صدرا.
- _____ . ۱۳۶۸. نهضت‌های اسلامی در صدساله اخیر. تهران: انتشارات صدرا.
- میرموسوی، علی. ۱۳۸۴. اسلام، سنت، دولت مدرن. تهران: نشر نی.
- نوری مطلق، علی. ۱۳۸۳. "تمدن اسلامی؛ موزه‌ای بی حصار". ماهنامه اندیشه و تاریخ سیاسی ایران معاصر. سال ۳، شماره ۲۰، صفحات: ۵۱-۴۴.
- وحدت، فرزین. ۱۳۸۳. رویارویی فکر ایرانیان با مدرنیت. ترجمه مهدی حقیقت‌خواه، تهران: انتشارات ققنوس.

Turner, J. 1998. The Structur of Sociological Theory. London: Wadworth Publishing Company.

جایگاه تحلیل گفتمان در واکاوی متون ادب فارسی

سهیلا فرهنگی*

چکیده

تحلیل گفتمان (Discourse Analysis) یا سخن کاوی چگونگی تبلور و شکل‌بندی معنا و پیام واحدهای زبانی را در ارتباط با عوامل درون‌زبانی (بافت متن) و عوامل برون‌زبانی (بافت اجتماعی، فرهنگی و موقعیتی) بررسی می‌کند. تحلیل گفتمان رویکردی میان‌رشته‌ای است که به مطالعه ساختار متون می‌پردازد و برای آنکه چگونگی تکوین معنا را توضیح دهد، ویژگی‌های زبانی، اجتماعی و فرهنگی متون را مورد بررسی قرار می‌دهد.

رویکرد تحلیل گفتمان هرچند در ایران به وسیله زبان‌شناسان معرفی شد، اما به دلیل ماهیت میان‌رشته‌ای‌اش مورد توجه محققان دیگر رشته‌ها از جمله جامعه‌شناسان نیز قرار گرفت. عده‌ای بیشتر به جنبه فوکویی آن می‌پردازند و به رابطه زبان، ایدئولوژی و گفتمان‌شناسی سیاسی توجه نشان می‌دهند و عده دیگری که زبان‌شناسان در رأس آنان قرار دارند به تحلیل گفتمان از جنبه زبان‌شناسی آن و مخصوصاً به زبان‌شناسی متن‌بنیاد و نظریات هالیدی گرایش دارند. البته تحلیل گفتمان در حوزه ادبیات بیشتر با مباحث زبان‌شناسی و معناشناسی در ارتباط است. در دهه هشتاد، نویسندگان علاوه بر پرداختن به مباحث نظری تحلیل گفتمان به تحلیل گفتمانی متون ادبی نیز توجه نشان دادند و مقالاتی نیز در این زمینه نوشته شد. پایان‌نامه‌های زیادی نیز در زمینه تحلیل گفتمان به زبان فارسی نوشته شده است که تعدادی از آنها به تحلیل متون ادبی اختصاص دارند. بررسی این نمونه‌ها نشان می‌دهد که نویسندگان آنها بیشتر از الگوی هالیدی و حسن بهره گرفته‌اند؛ آنان با بهره‌گیری از مبانی نظری دستور نقش‌گرایی

* استادیار دانشگاه پیام نور مرکز رشت

هالیدی به بررسی ساخت متنی، ساخت اندیشگانی و ساخت بینافردی متون ادبی توجّه نشان داده‌اند و پس از آن الگوی تحلیل گفتمانی هج و ون لیوون مورد توجّه این پژوهشگران بوده است.

به‌طور کلی از سه رویکرد در تحلیل گفتمان می‌توان سخن گفت: تحلیل گفتمان ساختگرا که برای تحلیل زبان در سطحی بالاتر از سطح جمله به کار گرفته می‌شود؛ تحلیل گفتمان نقشگرا که اولویت را به بافت کاربرد زبان می‌دهد؛ و تحلیل گفتمان انتقادی که بافت‌های وسیع‌تر اجتماعی، قدرت و ایدئولوژی را نیز در تحلیل به کار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: تحلیل گفتمان، میان‌رشته‌ای، متون ادبی، زبان‌شناسی، ساختارگرایی

۱. مقدمه

تحلیل گفتمان را اولین بار زلیگ هریس در سال ۱۹۵۲ به عنوان روشی برای تحلیل زنجیره کلام یا نوشتار به کار گرفت. از دید او تحلیل گفتمان یعنی ادامه رویکرد زبان‌شناسی توصیفی اما در حدی فراتر از جمله و ارتباط و همبستگی بین فرهنگ و زبان (آفاگل‌زاده، ۱۳۸۵: ۹۱). گفتمان را «تلازم گفته با کارکردهای اجتماعی و معنایی» (یارمحمدی، ۱۳۸۳: ۱۴۳) نیز دانسته‌اند. بعضی نیز گفتمان را مجموعه به هم تافته‌ای از عمل اجتماعی، عمل گفتمانی و متن می‌دانند (فرکلاف، ۱۳۷۹: ۹۷).

استفاده رویکرد تحلیل گفتمان از اصطلاحات زبان‌شناسی سبب شده است که عده‌ای تحلیل گفتمان را «شاخه علمی بین‌رشته‌ای در زبان‌شناسی» (آفاگل‌زاده، ۱۳۸۵: نه) بدانند، این در حالی است که جامعه‌شناسان به دلیل آنکه تحلیل گفتمان به بررسی کارکرد زبان در جامعه می‌پردازد آن را متعلّق به حوزه خود می‌دانند. به نظر یوهان سون، همه آنهايي که به تجزیه و تحلیل گفتمان می‌پردازند الزاماً زبان‌شناسی را مدل کار خود قرار نمی‌دهند و از پدیدارشناسی که شاخه‌ای از فلسفه است نیز بهره می‌گیرند (ر. ک. یوهان سون، ۱۳۸۷: ۱۲۸). باید توجّه داشت که بین‌رشته‌ای بودن این رویکرد می‌تواند نشان‌دهنده این نکته اساسی باشد که تحلیل گفتمان رویکردی است که از تعامل رشته‌های گوناگون از جمله زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه، نقد ادبی و... به ظهور رسیده است.

از آنجا که امروزه تحلیل گفتمان به عنوان یکی از روشهای بازخوانی متون به کار

گرفته می‌شود ضرورت دارد که نحوه به‌کارگیری این رویکرد را در متون فارسی، بخصوص در متون ادبی مورد نقد و بررسی قرار دهیم تا به شیوه‌های تحلیلی کارآمدتر و دقیق‌تری برای خوانش متون دست یابیم. در زمینه تحلیل گفتمانی متون ادب فارسی مقالات و پایان‌نامه‌های زیادی نوشته شده است که بخشی از این مقاله به نقد و مرور این آثار اختصاص دارد، اما در زمینه بررسی نقش و جایگاه تحلیل گفتمان در پژوهشهای ادب فارسی پژوهشی انجام نشده است؛ از این رو این مقاله به دنبال آن است که پژوهشهای این حوزه از قبیل کتابها، مقالات و پایان‌نامه‌ها را مورد نقد و داوری روش‌شناختی قرار دهد. در این میان یکی از مقالاتی که به تحلیل گفتمانی متنی داستانی مربوط است به تفصیل بیشتری مورد نقد و واکاوی قرار گرفته است. همچنین برای نشان دادن سیر گسترش این رویکرد در زبان فارسی به بررسی بعضی از کتابهایی که به مفاهیم نظری تحلیل گفتمان اختصاص دارند پرداخته شده است.

۲. مؤلفه‌های تحلیل گفتمان

در تحلیل گفتمان برخلاف تحلیل‌های سنتی زبان‌شناختی صرفاً با عناصر نحوی و لغوی تشکیل‌دهنده جمله به عنوان عمده‌ترین مبنای تشریح معنا، یعنی بافت متن (Co-Text) سروکار نداریم بلکه فراتر از آن با عوامل برون‌زبانی یعنی بافت موقعیتی (Context of situation)، فرهنگی و اجتماعی نیز روبه‌رویم. به این دلیل است که براون و یول در تعریف تحلیل گفتمان نوشته‌اند: تحلیل گفتمان ضرورتاً تجزیه و تحلیل زبان در کاربرد آن است که در این صورت نمی‌تواند منحصر به توصیف صورتهای زبانی مستقل از اهداف و نقشهایی باشد که این صورتهای برای پرداختن به آنها در امور انسانی به وجود آمده‌اند (Brown & Yule, 1983:1). تحلیل گفتمان در پی آن است که کشف کند کارکردهای اجتماعی که مختصات آن در لایه‌های زیرین گفتمان لانه گرفته‌اند، چگونه در گفتمان در لایه‌های زیرین تصویرسازی یا بازنمایانده شده‌اند. در چنین پژوهشی تعدادی از مؤلفه‌ها (Features) یا ساختارها (Structures) که گفتمان‌مدار (Discursive) هستند، انتخاب می‌شوند و سپس با به‌کارگیری این مؤلفه‌ها می‌توان به تجزیه و تحلیل متون مورد نظر پرداخت (یارمحمدی، ۱۳۸۵: ۳۵).

در تحلیل گفتمانی متون از الگوهای گوناگونی استفاده می‌شود؛ یکی از این الگوها براساس مبانی نظری دستور نقش‌گرای هالیدی طراحی شده است و در آن از ساخت اندیشگانی، ساخت متنی و ساخت بینافردی متون سخن می‌رود که در ادامه به بررسی هر یک از این مؤلفه‌ها می‌پردازیم.

۲-۱. ساخت اندیشگانی

این ساخت به سه بخش فرایند، مشارکین فرایند و عناصر پیرامونی فرایند تقسیم می‌شود. منظور از فرایند یک واقعه، کنش، حالت، احساس، گفتار و چگونگی بودن چیزها و پدیده‌هاست. فرایندها را می‌توان این‌گونه دسته‌بندی کرد: ۱- فرایند مادی: آن دسته از افعالی را شامل می‌شود که نشان‌دهنده عمل مادی باشند مانند دویدن، پختن و نشستن. ۲- فرایند ذهنی: این فرایند شامل افعالی است که بیانگر اندیشه، احساس و ادراک شخصی باشد، افعالی از قبیل فکر کردن، فهمیدن و شناختن از این نوع‌اند. ۳- فرایند رابطه‌ای: این فرایند بر بودن و هستی پدیده‌ها و چیزها دلالت می‌کند یعنی چگونگی و کیفیت پدیده‌ها را مشخص می‌نماید. از آنجا که این فرایند ویژگی یا خصوصیتی را به چیزی و یا پدیده‌ای نسبت می‌دهد به آن فرایند وجودی نیز می‌گویند. افعالی از قبیل شدن، گردیدن، استن و بودن از این قبیل‌اند. ۴- فرایند کلامی: این فرایند شامل افعالی همچون بیان کردن، گفتن، پرسیدن و تکرار کردن است که در آن «فعل» به معنای «گفتن» محور اصلی است. ۵- فرایند رفتاری: این فرایند با فرایندهای زیست‌شناختی (فیزیولوژیکی) انسان ارتباط دارد. تماشا کردن، خیره شدن و گوش کردن از این نوع‌اند (آفاگل‌زاده، ۱۳۸۴: ۱۳-۱۴). مشارکین فرایند عناصری‌اند که یا عامل فرایند هستند، یا فرایند بر آنها اعمال می‌شود و یا از فرایند بهره‌مند می‌شوند و عناصر پیرامونی عناصری‌اند که زمان و مکان و شیوه عمل و وسایل و شرایط فرایند را فراهم می‌کنند (ر. ک. مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶: ۳۹-۴۸).

۲-۲. ساخت متنی

ساخت متنی ساختی است که ضمن آن گوینده یا نویسنده پیامی را که مبتنی بر دو عملکرد اندیشگانی و بینافردی است به صورت گفته یا نوشته سازمان می‌دهد و به دیگران منتقل می‌کند، درواقع این بخش نقش سازماندهی پیام را به عهده دارد. هالیدی ساخت متنی بند را به دو ساخت «مبتدا - خبری» و ساخت «اطلاعاتی» و «انسجام» تقسیم

می‌کند. ساخت مبتدا - خبری نشان می‌دهد که نزد گوینده، بند درباره چیست. «مبتدا» موضوع و مسئله اصلی پیام است و پیام هر چه باشد درباره آن است. به نظر هالیدی مبتدا عبارت است از آنچه که بند یا جمله درباره آن بیان می‌شود، به عبارت دیگر او مبتدا را نقطه آغاز پیام و یا عنصری که قرار است درباره آن گفتگو شود معرفی می‌کند (Haliday, 1985:39).

ساخت اطلاعاتی حاصل کنش متقابلی است میان آنچه بر شنونده آشکار است یعنی اطلاع کهنه و آنچه بر او ناشناخته است یعنی اطلاع نو. انسجام نیز مناسبات معنایی است که میان عناصر یک متن وجود دارد و به سه بخش تقسیم می‌شود: انسجام دستوری، انسجام واژگانی و انسجام پیوندی. انسجام دستوری عبارت است از: ارجاع، حذف و جای‌گزینی. انسجام واژگانی عبارت است از تکرار، هم‌معنایی، تضاد معنایی، شمول معنایی، رابطه جزء و کل و هم‌آیی. منظور از انسجام پیوندی نیز حروف ربطی است که در جمله‌ها به کار گرفته می‌شود. به این نکته نیز باید توجه کرد که آنچه در بحث انسجام اهمیت دارد، صرف وقوع یا تواتر نیست بلکه تفسیر چرایی و چگونگی آنهاست، به بیانی دیگر توصیف روابط انسجامی در متن به تنهایی فاقد ارزش است زیرا به نتیجه مطلوب و قابل اطمینانی نخواهد رسید بلکه به همراه توصیف دقیق، تفسیر و تحلیل مستدل ضروری است (بهنام، ۱۳۷۹: ۳-۴).

۳-۲. ساخت بینافردی

زبان برای برقراری، حفظ و تنظیم روابط اجتماعی به کار گرفته می‌شود، مشارکین کنش کلامی با هم رابطه برقرار می‌کنند و در این رابطه هر یک ایفاگر نقشی می‌شود: خبری می‌دهد، فرمانی می‌دهد، سؤالی می‌پرسد و پیشنهادی مطرح می‌کند؛ اینکه این نقشها چگونه توزیع می‌شود بستگی به چگونگی بافت ارتباط کلامی و جایگاه هر یک از مشارکین در آن بافت دارد، اینها نقش بینافردی زبان را رقم می‌زند. این نقشهای ارتباطی و به بیانی کنشهای کلامی در لایه واژی - دستوری زبان به وسیله ساختار وجهی بند تحقق می‌یابند. وجه فعل قضاوت گوینده را نسبت به وقوع فعل یعنی قطعی یا غیرقطعی بودن و یا امری بودن آن نشان می‌دهد (ر. ک. مهاجر و نبوی، ۱۳۷۶: ۲۷ و ۵۰-۵۳).

۳. تحلیل گفتمان و متون ادبی

مطالعه گفتمانی بین متنهایی که به عنوان اثر ادبی شناخته می‌شوند و متنهایی که غیرادبی به شمار می‌روند تفاوت چندانی قائل نیست، هرچند نظریه پردازان گفتمان بر تفاوت‌های این دو مجموعه متون آگاه‌اند، به عنوان مثال متون تاریخی به دلیل رابطه‌ای که با حقیقت دارند تشخیص می‌یابند و متون ادبی، رابطه پیچیده‌ای هم با حقیقت، هم با ارزش دارند، از یک سو حقیقتی را درباره وضعیت انسان ارائه می‌دهند و از سوی دیگر آن حقیقت را در درون یک فرم خیالی و بنابراین غیرحقیقی عرضه می‌کنند (میلز، ۱۳۸۲: ۳۴). آن چنان که فرمالیست‌ها می‌گویند نویسندگان متون علمی و صرفاً اطلاعاتی می‌کوشند تا از ابهام و چندمعنایی پرهیز کنند اما آفریننده اثر ادبی عمداً زبانی را بر می‌گزیند که پر از ابهام، معانی چندگانه و سایه‌روشنهای معنایی است، به این دلیل که او به دنبال انتقال اطلاعات نیست بلکه می‌خواهد عواطف و تجربیات انسان را به تصویر بکشد (پاینده، ۱۳۸۲: ۲۰۱-۲۰۲).

براساس یک ملاک فوکویی، ادبیات علاوه بر اینکه ابزاری است که از طریق آن حسی از یک فرهنگ ملی تثبیت می‌شود، در عین حال ابزاری است که از طریق آن، هنجارهای یک فرهنگ مشترک می‌توانند مورد چون و چرا قرار بگیرند (میلز، ۱۳۸۲: ۳۷). مسئله زبان، ایدئولوژی، جهان‌بینی و قدرت که از مفاهیم بنیادی در تحلیل گفتمان انتقادی‌اند، در تحلیل متون ادبی بسیار پررنگ ظاهر شده‌اند، رونالد کارتر معتقد است واژه ادبیات را جدا از اصطلاح ایدئولوژی نمی‌توان تعریف کرد. برج نیز بر این اعتقاد است که زبان‌شناسان و منتقدان با فرایندهای فرهنگی سروکار دارند که مملو از مسائل ایدئولوژیکی است، بنابراین نباید به داشتن نقش بی‌طرفانه و خنثای علمی تظاهر کنند. در همین راستا، «تاریخ‌گرایی نوین» که برگرفته از آراء میشل فوکو است به عنوان یکی از مفاهیم بنیادی در مطالعه متون ادبی از نگاه تحلیل گفتمان انتقادی مطرح می‌شود. در این نگرش، تاریخ زمینه‌ای برای ادبیات نیست بلکه این ادبیات است که زمینه فهم تاریخ را فراهم می‌کند. پیروان این رویکرد، ادبیات را سرشار از دروغهایی می‌دانند که حقیقت در پشت آنها نهفته است و تاریخ برخلاف آن پر از وقایع و مکتوبات ثبت شده‌ای است که در پشت آن دروغ پنهان است. بنابراین، این اثر ادبی است که با نمایش نظامهای رفتاری و اجتماعی، سند تاریخی محسوب می‌شود و می‌توان آن را «تاریخ فعال» دانست)

آقاگل زاده، ۱۳۸۶: ۲۰-۲۱).

تجزیه و تحلیل گفتمانی یک متن ادبی در واقع نگرشی سبک‌شناسانه نیز محسوب می‌شود. این نوع بررسی هم در حوزه ارزیابی ارزشهای ادبی و هم در زمینه شناخت ابزارهای مؤثر زبانی بسیار کارآمد است و می‌تواند راهی را برای شناخت مسائل و مشکلات اجتماعی و فرهنگی و درک و نمایاندن حقایق پشت پرده که از اهداف تحلیل گفتمان است به سوی تحلیلگر بگشاید. تحلیل متن ادبی علاوه بر توصیف و تبیین باید متضمن تفسیر و تأویل نیز باشد. تجزیه و تحلیل و توصیف ممکن است نادرست باشد اما در تفسیر و تأویل درستی و نادرستی مطرح نیست بلکه می‌تواند قانع کننده و مورد قبول باشد و یا مورد پسند کسی قرار نگیرد، چراکه «تفسیرها ترکیبی از محتویات خود متن و ذهنیت مفسر یا دانش زمینه‌ای اوست» (فرکلاف، ۱۳۷۹: ۲۱۵).

زبان‌شناسان انتقادی رمز موفقیت در تعامل پویا بین ادبیات و زبان‌شناسی را در رویکرد و نگاه میان‌رشته‌ای به تحلیل می‌دانند، چراکه زبان‌شناسی و ادبیات به سبب مقاصد جداگانه هر کدام محدودیتها و تنگناهای بسیاری را فراروی تحلیلگر قرار می‌دهد. به اعتقاد آنان، به رویکردی نیازمندیم که دیدگاههایی از حوزه‌های جامعه‌شناسی، فلسفه، تاریخ، سیاست و... را شامل شود. برابرسازی زبان ادبیات و هر نوشته دیگر برای نقد زبان‌شناختی ضروری است. زیرا در نگاه تحلیلگران گفتمان انتقادی، متن تعاملی ارتباطی بین تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان در درون بافتهای اجتماعی و نهادهای مربوط به آن است. برای تحلیل متون ادبی نیز ضرورت دارد که بر ابعاد تعاملی متون ادبی تأکید شود. این گونه تلقی از ادبیات به منزله گفتمان، متن ادبی را میانجی روابط بین استفاده‌کنندگان زبان اعم از روابط گفتاری و روابط مبتنی بر آگاهیهای ایدئولوژیکی، و نقش و وظایف اجتماعی می‌داند و بدین گونه، متن ادبی به یک کنش یا فرایند تبدیل می‌شود (ر. ک. آقاگل زاده، ۱۳۸۶: ۲۳-۲۴).

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان نتیجه گرفت که تجزیه و تحلیل متون ادبی در مقایسه با سایر متون پیچیدگیهای بیشتری دارد. این پیچیدگی در درجه اول ناشی از ابهامی است که امروزه آن را لازمه یک اثر ادبی می‌دانند. همچنین در یک اثر ادبی ممکن است واژه‌ای در معنی مجازی یا استعاری به کار رود و یا شاعر و نویسنده از اغراق و کنایه بهره گیرد. به این دلیل توجه به شاعر یا نویسنده و ویژگیهای او و اعتقاداتش و

بافت موقعیتی که در آن قرار گرفته است اهمیت زیادی دارد. البته توجه به روابط بینامتنی و نیز توجه به این نکته که متون ادبی می‌توانند در خوانشهای مختلف، معانی گوناگونی را نیز با خود به همراه داشته باشند مسئله مهمی است که تحلیلگر گفتمان باید آن را مد نظر قرار دهد.

۴. تحلیل گفتمان در زبان و ادب فارسی

در اولین سالهای دهه هفتاد رویکرد تحلیل گفتمان در ایران در نوشته‌های زبان‌شناسان مطرح شد. کاظم لطفی‌پور ساعدی (۱۳۷۱) در مقاله‌ای با عنوان «درآمدی به سخن‌کاوی» که در مجله زبان‌شناسی چاپ شد، اصطلاح «سخن‌کاوی» را به جای «Discourse Analysis» به کار برد و به اندیشه‌ها و شاخه‌هایی از علوم که در شکل‌گیری این رویکرد مؤثر بوده‌اند اشاره کرد. البته او معتقد است که سخن‌کاوی که نگرش بسیار تازه‌ای در مطالعات زبانی محسوب می‌شود، درحقیقت چندان هم جدید نیست، زیرا در دستور زبان سنتی و در کنار قواعد دستوری و کاربرد درست زبان، شاخه‌ای دیگر با عنوان معانی و بیان دیده می‌شود که اصول طرح و سازمان‌بندی کلام و روشهای مختلف خطابه و بیان را مورد بحث قرار می‌دهد. به نظر لطفی‌پور سخن‌کاوی یا تجزیه و تحلیل کلام مطالعه فرایند پویای شکل‌گیری ارزش‌پیمایی عناصر زبانی در موقعیتهای مختلف و تحت شرایط اجتماعی متفاوت است.

یارمحمدی (۱۳۷۲) در مقاله «ویژگیهای گفتمانی نوشته علمی» که در کتاب *شانزده مقاله در زبان‌شناسی کاربردی و ترجمه به چاپ رسید*، به تحلیل گفتمانی نوشته‌های علمی توجه نشان می‌دهد و ویژگیهای چنین تحلیلی را بر می‌شمرد. به نظر او مطالعه نظام‌مند در قالب چارچوبهای مشخص نظری درباره متن و گفتمان را می‌توان رشته‌ای نوپا به شمار آورد. به اعتقاد او گفتمان به‌طور کلی به ساخت یا بافت زبان در مراحل بالاتر از جمله اطلاق می‌شود، بنابراین تجزیه و تحلیل گفتمانی ساخت و بافت پاراگراف، مقاله، داستان، گفتگو، آگهی، دعوت‌نامه، سرمقاله، حتی رباعی، قصیده و... را مورد بررسی و توصیف قرار می‌دهد. یارمحمدی در این مقاله به مباحثی همچون چارچوب فکری و معرفت زمینه‌ای، عملکردهای زبان و عوامل انسجام و نیز ارتباط آغازگر و بیانگر(مبتدا و

خبر) پرداخته است. او با بهره‌گیری از نظر هالیدی در کتاب *مقدمه‌ای بر دستور کارکردی* سه نقش عمده برای زبان قائل است: عملکرد تجربی، عملکرد اندرکنشی و عملکرد متنی. مهاجر و نبوی (۱۳۷۶) در کتاب *به سوی زبان‌شناسی شعر* از اولین کسانی‌اند که با رویکرد تجزیه و تحلیل کلام به متون ادبی توجه نشان داده‌اند. نویسندگان این کتاب با ارائه الگوی نقش‌گرایی هالیدی و حسن به بازخوانی چند شعر نیما پرداخته‌اند. ساخت اندیشگانی، ساخت بینافردی و ساخت متنی که در کتاب یارمحمدی (۱۳۷۲) با عناوین عملکرد تجربی، عملکرد اندرکنشی و عملکرد متنی از آن یاد شده بود، از جمله مباحثی است که در این کتاب و در خوانش اشعار نیما مورد بررسی قرار گرفته است.

رویکرد تحلیل گفتمان هرچند در ایران به وسیله زبان‌شناسان معرفی شد، اما به دلیل ماهیت بین‌رشته‌ای‌اش مورد توجه محققان دیگر رشته‌ها نیز قرار گرفت. در مجموعه مقالات *گفتمان و تحلیل گفتمانی* که به اهتمام محمدرضا تاجیک (۱۳۷۹) منتشر شد تلاش شده است تا از منظرهای گوناگون به تحلیل گفتمان توجه شود و کارکردهای آن در تبیین و تحلیل مسائل سیاسی و اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد. هرچند نیمی از مقالات این کتاب ترجمه است، اما این کتاب گام خوبی در جهت پیوند زدن تحلیل گفتمان و جامعه‌شناسی و نیز نشان دادن ماهیت بین‌رشته‌ای این رویکرد برداشته است. مقالاتی همچون «درآمدی بر تحلیل گفتمان» نوشته شعبانعلی بهرامپور، «متن، وانموده و تحلیل گفتمان» نوشته محمد رضا تاجیک و «نظریه گفتمان» نوشته امیرمحمد حاجی یوسفی از مقالات ارزشمند این مجموعه مقالات است. بهرامپور (۱۳۷۹) در مقاله خود، خاستگاهها و بنیانهای فکری تحلیل گفتمان را که لطفی‌پور ساعدی (۱۳۷۱) نیز به آنها اشاره کرده بود بیان کرده و از اهداف و کارکرد اجتماعی تحلیل گفتمان سخن گفته است. به نظر او همچنان که گفتمان را در سطوح متفاوت، گفتمان به منزله متن، گفتمان به منزله کنش متقابل یا کردار گفتمانی و گفتمان در سطح اجتماعی، مد نظر قرار می‌دهیم، روش تحلیل گفتمان را نیز به همین ترتیب می‌توان به سطوح متفاوت توصیف (زبان‌شناختی متن)، تفسیر روابط بین فرایندهای تفسیری و تولید گفتمان و تبیین روابط بین فرایندهای گفتمانی و فرایندهای اجتماعی تفکیک کرد.

تحلیل انتقادی گفتمان نوشته نورمن فرکلاف (۱۳۷۹) از اولین آثار مستقلی است که در زمینه تحلیل گفتمان به زبان فارسی ترجمه شده است. در بخش اول این کتاب مطالب

نظری دربارهٔ گفتمان و تحلیل انتقادی گفتمان و در بخشهای دوم و سوم مطالب عملی و کاربردی دربارهٔ این رویکرد آمده است. به نظر نویسندگان، رویکردهای غیرانتقادی در زبان‌شناسی و مطالعات پدیده‌های زبانی، به تبیین شیوه‌های شکل‌گیری اجتماعی اعمال گفتمانی و یا تأثیر اجتماعی آنها توجه ندارند و صرفاً به بررسی توصیفی ساختار و کارکرد اعمال گفتمانی بسنده می‌کنند؛ اما تحلیل انتقادی در بررسی پدیده‌های زبانی و اعمال گفتمانی به فرایندهای ایدئولوژیک در گفتمان، روابط بین زبان و قدرت، ایدئولوژی، سلطه و قدرت و پیش‌فرضهای دارای بار ایدئولوژیک در گفتمان توجه می‌کند و عناصر زبانی و غیر زبانی را به همراه دانش زمینه‌ای کنشگران، هدف و موضوع مطالعه قرار می‌دهد. اما در دههٔ هشتاد، نویسندگان علاوه بر پرداختن به مباحث نظری تحلیل گفتمان به تحلیل گفتمانی متون ادبی نیز توجه نشان دادند. «تجزیه و تحلیل گفتمانی داستان مدیر مدرسه در دو سطح خرد و کلان» از نمونه مقاله‌هایی است که نویسندگان آن جلال رحیمیان و آرزو مؤمنی (۱۳۸۱) به این رویکرد پرداخته‌اند که به‌طور جداگانه به بررسی این مقاله خواهیم پرداخت.

در این سالها کتاب *گفتمان* نوشتهٔ سارا میلز (۱۳۸۲) هم به فارسی ترجمه شد که در آن به مباحث نظری تحلیل گفتمان پرداخته شده است. نویسنده در فصلهای سه و چهار این کتاب بیشتر به نوشته‌های فوکو استناد کرده است و با بهره‌گیری از نظریات او بیان می‌کند که می‌توان ادبیات را همچون یک گفتمان دانست و مورد تحلیل قرار داد. به نظر او ادبیات به مثابه پایگاه ممتاز نقد و تحلیل یا مجموعه‌ای اختیاری از قراردادهایی است که ما آنها را به عنوان قراردادهای ادبی قرائت می‌کنیم.

یارمحمدی را می‌توان از پرکارترین نویسندگان در زمینهٔ تحلیل گفتمان محسوب کرد که علاوه بر نوشتن کتاب و مقاله، پایان‌نامه‌های زیادی را نیز در این زمینه راهنمایی و مشاوره کرده است. علاوه بر کتابی که پیش از این نام بردیم، یارمحمدی (۱۳۸۳) در کتاب *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی* مباحث ارزشمندی را دربارهٔ تحلیل گفتمان مطرح کرده است. او در مقاله «ساخت گفتمانی و متنی رباعیات خیام و منظومهٔ انگلیسی فیتز جرالده» که در این کتاب آمده است، کاربرد تحلیل گفتمان را در متون ادبی نشان می‌دهد. یارمحمدی پس از بیان مباحثی در زمینهٔ معرفت زمینه‌ای و چارچوبهای فکری، به بررسی چارچوب فکری- صوری رباعیات خیام و مقایسهٔ آن با منظومهٔ فیتز جرالده پرداخته است. بررسی

تمهیدات پیوندی در رباعیات خیام و منظومه فیتز جرالد بخش دیگری از این مقاله است، به نظر او عواملی مانند ارجاع، جانشینی، حذف به قرینه، ربط و عوامل واژگانی به متن انسجام می‌بخشد. یارمحمدی معتقد است که در شعر عامل پیوند واژگانی اهمیّت زیادی دارد و همچنین در شناخت ویژگیهای سبکهای مختلف یک زبان و یا گونه‌های مختلف نوشتار در زبانهای گوناگون می‌توان از آن به‌خوبی بهره گرفت.

یارمحمدی (۱۳۸۵) در اثر دیگرش *ارتباطات از منظر گفتمان‌شناسی/انتقادی* نیز به تحلیل گفتمان پرداخته است. او در مقاله اول این کتاب به مبحث ارتباط و مهارتهای ارتباطی از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی توجه نشان داده و در مقاله دوم و سوم، تحلیل گفتمانی چند متن برگزیده و ارائه مؤلفه‌های گفتمان‌مدار در آنها را مدّ نظر قرار داده است؛ البته متون مورد استفاده او در این پژوهشها بیشتر روزنامه‌ها بوده‌اند. دیگر مقالات این کتاب به مباحث زبان‌شناسی، مشکلات معادل‌گزینی، نقد و تحلیل کتابهای درسی و تأثیر فرهنگ اسلامی بر امثال فارسی اختصاص دارد و ارتباطی با عنوان کتاب و تحلیل گفتمان ندارد.

فردوس آقاگل‌زاده نیز از نویسندگان پُرکار در زمینه تحلیل گفتمان است. آقاگل‌زاده (۱۳۸۴) در مقاله «کاربرد آموزه‌های زبانی نقش‌گرا در تجزیه و تحلیل متون ادبی»، ضمن معرفی رویکرد نقش‌گرایی هالیدی و توضیح در مورد اصطلاحاتی همچون معنای اندیشگانی یا فرانقش تجربی، معنای میان‌اشخاصی یا فرانقش بینافردی و معنای متنی یا فرانقش متنی به بررسی غزلی از حافظ براساس این رویکرد پرداخته است تا کارایی مفاهیم و آموزه‌های دیدگاه نقش‌گرا را به علاقه‌مندان تجزیه و تحلیل متون ادبی نشان دهد. او در تحلیل خود به روابط منطقی در متن، تحلیل ساخت منطقی، تحلیل طرحهای واژگانی، انسجام، فرایندهای تعدی، ساخت مبتدایی با مدّ نظر قرار دادن فرایندهای مادّی، ذهنی، اسنادی، رفتاری، کلامی و وجودی و تجزیه و تحلیل متن از نظر زمان دستوری و وجه توجه نشان داده است.

تحلیل گفتمان/انتقادی اثر دیگر آقاگل‌زاده (۱۳۸۵) اولین اثر تألیف شده در زبان فارسی است که رویکردهای گوناگون تحلیل گفتمان از جمله رویکرد نقش‌گرایی هالیدی، گیون، هاپر، لاسنیک و رویکرد فرایندمحور وندایک و نیز رویکرد حلّ مسئله مایکل هویی را معرفی و با یکدیگر مقایسه کرده است. همچنین به رویکردهای مهمّ تحلیل گفتمان

انتقادی از قبیل آراء روث وداک، فرکلاف و گوتتر کرس نیز پرداخته است. بخش دیگری از این کتاب به بیان سابقه و پیشینه مطالعات انجام شده در زبان‌شناسی که به پیدایش تحلیل گفتمان منجر شد اختصاص دارد. در این کتاب همچنین فرضیه نقش گفتمان و ایدئولوژی و جهان‌بینی و ارتباط زبان و قدرت در متون مطبوعات ایران به‌طور خاص، و در تولید و درک هرگونه متنی اعم از فلسفی، تجربی و عرفانی به‌طور عام، با آزمونهای متعدد مورد تأیید قرار گرفته است. این کتاب به دلیل بیان مباحث نظری تحلیل گفتمان بسیار ارزشمند است.

«تحلیل گفتمان انتقادی و ادبیات» مقاله دیگری از آقاگل‌زاده (۱۳۸۶) است که در آن به رابطه تحلیل گفتمان با ادبیات پرداخته است. به نظر او تحلیل گفتمان از طریق سبک‌شناسی، نقد ادبی و مطالعات تحلیل متون ادبی با ادبیات در ارتباط است. آقاگل‌زاده فاولر را اولین زبان‌شناسی می‌داند که الگو و نظریه نسبتاً جامع و منسجمی را برای نقد متون از جمله متون ادبی از دیدگاه زبان‌شناسی انتقادی ارائه نموده است. او مدل دیدگاه روایی فاولر را شامل چهار سطح عبارت‌شناختی، مکانی-زمانی، ایدئولوژیکی و روانشناختی می‌داند.

پایان‌نامه‌های زیادی در زمینه تحلیل گفتمان به زبان فارسی نوشته شده‌اند که تعدادی از آنها به تحلیل متون ادبی اختصاص دارند که در اینجا به ترتیب زمان دفاع به نمونه‌هایی از این پایان‌نامه‌ها اشاره می‌کنیم:

۱- تحلیل بوف کور بر اساس زبان‌شناسی متن‌بنیاد، رخشنده ره‌گوی، به راهنمایی دکتر علی‌محمد حق‌شناس، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۶. این پایان‌نامه به بررسی و تحلیل بوف کور صادق هدایت اختصاص دارد. در این پایان‌نامه پس از بیان مبانی نظری و معرفی دستوره‌های نقش‌گرا، به معرفی نظریه نقش‌گرای متن‌بنیاد هالیدی پرداخته شده است و پس از آن تحلیل ساختاری بوف کور براساس این نظریه مد نظر نویسنده قرار گرفته است. تفسیر واژی-دستوری متن و ارزیابی آن از جمله مباحث این بخش است.

۲- نقد زبان جای خالی سلوچ بر مبنای زبان‌شناسی متن‌بنیاد، خاطره شیبانی، به راهنمایی دکتر علی‌محمد حق‌شناس، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۷.

این پایان نامه، نظریه زبان شناسی متن بنیاد هالیدی را بر رُمان جای خالی سلوچ اثر محمود دولت آبادی آزموده است. نویسنده با انتخاب دو متن که برگرفته از دو کنش متقابل اصلی داستان اند، به تحلیل بندهای برگزیده پرداخته و ساخت متنی، بینافردی و اندیشگانی این دو متن و بافت موقعیتی آنها را بررسی کرده است.

۳- زبان در شعر فروغ فرخزاد؛ یک رویکرد متن بنیاد براساس دستور نقش گرا، آناهیتا کارآمد هوتک، به راهنمایی دکتر علی محمد حق شناس، کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۸.

این پایان نامه نیز همچون دو پایان نامه قبل، پس از بیان مبانی نظری دستور نقش گرای هالیدی، به تجزیه و تحلیل متون ادبی اختصاص یافته است. در این پژوهش چند شعر از فروغ فرخزاد بر اساس ساخت متنی، بینافردی و اندیشگانی مورد بررسی قرار گرفته اند. نویسنده پس از تحلیل واژی- دستوری اشعار مذکور و برشمردن ویژگیهای زبانی این اشعار، نتیجه می گیرد که به رغم باور صورتگرایان، آشنایی زدایی و هنجارگریزی، عامل اساسی ساختن زبان هنری در این اشعار نیست. او توانایی بالای رساندن لفظ به سطح دوم نشانه شناختی (مضمون) را در اشعار فرخزاد تأیید می کنند و آن را مهم ترین عامل خلق زبان زیبا، رسا و هنرمندانه اش می داند.

۴- تجزیه و تحلیل گفتمانی و متنی غزلیات عاشقانه سعدی، ایرج شهبازی، به راهنمایی دکتر عبدالمهدی ریاضی، کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، ۱۳۷۸.

هدف این پژوهش تجزیه و تحلیل غزلیات سعدی در سطح ساخت کلان، خرد و عوامل انسجامی است. نویسنده برای بررسی عوامل انسجامی از الگوی هالیدی و حسن استفاده کرده و برای بررسی غزلیات در ساخت خرد و الگوهای نحوی از دستور فرشیدورد بهره گرفته است و یازده الگوی نحوی را مورد توجه قرار داده است که عبارت اند از: جملات فعلی، اسمی، معلوم، مجهول، بسیط، مرکب، خبری، پرسشی، شرطی، امری و عاطفی. نویسنده در بخش نتایج پژوهش خود، مدّعی شده است که از عامل انسجام جایگزینی در غزلیات سعدی استفاده نشده است که به نظر می رسد این نتیجه گیری، نتیجه گیری درستی نیست و نیاز به بازنگری دارد.

۵- تجزیه و تحلیل گفتمانی و متنی غزلیات ترکی مأذون (شاعر قشقایی)، شهیدقلی

حسینی، به راهنمایی دکتر لطف‌الله یارمحمدی، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه شیراز، ۱۳۷۹.

در این پژوهش پنجاه غزل عاشقانه از مآذون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. نویسنده این پایان‌نامه نیز همچون پایان‌نامه قبل، برای مطالعه عوامل انسجامی از الگوی هالیدی و حسن و برای بررسی سطح خرد از شیوه فرشیدورد بهره گرفته است. جالب اینجاست که نتایج به دست آمده از این پژوهش نیز همچون پژوهش قبلی است و این نویسنده نیز ادعا کرده است که از عامل انسجام جایگزینی در غزلیات مآذون استفاده نشده است. طرح به دست آمده از ساخت کلان و سازه‌های اصلی زیرساخت غزلیات در هر دو پایان‌نامه نیز مانند یکدیگر است.

۶- تجزیه و تحلیل زبان‌شناسانه اشعار فروغ فرخزاد، فرامرز افراسیابی، به راهنمایی دکتر لطف‌الله یارمحمدی، کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، ۱۳۸۰.

در این پایان‌نامه دو نوع تحلیل، یکی در خصوص هنجارگریزی و دیگری درباره نوع و میزان کاربرد عوامل انسجامی صورت گرفته است. در بررسی عوامل انسجامی، نویسنده از الگوی هالیدی و حسن استفاده کرده است. به نظر نویسنده، انسجام واژگانی از نوع تکرار، باعث ایجاد گره‌های انسجامی و پیوستگی شعری فرخزاد شده است.

۷- بررسی دیدگاه روایی در سه داستان کوتاه صادق چوبک؛ با رویکردی به تحلیل کلام انتقادی، فاطمه علوی، به راهنمایی دکتر علی افخمی، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران، ۱۳۸۱.

این پایان‌نامه که بر پنج فصل مشتمل است به تحلیل دیدگاه روایی سه داستان کوتاه قفس، دسته گل و پاچه‌خیزک از صادق چوبک می‌پردازد و در این راستا از نگرش زبان‌شناختی بهره می‌گیرد. رویکرد غالب در این پژوهش، رویکرد تحلیل کلام انتقادی است زیرا تحلیل ایدئولوژیکی دیدگاه نویسنده را در تعامل با خواننده، هدف غایی خود قرار داده است. به این منظور طبق نظر راجر فالر و دیگر تحلیلگران کلام انتقادی، ادبیات نه به عنوان هنر کلامی، بلکه به عنوان زبان و به عنوان کلام در نظر گرفته می‌شود، پس می‌تواند همانند متون دیگر بستری برای انتقال ایدئولوژی و در نتیجه ابزاری انتقادی باشد. در این پایان‌نامه، ابتدا تاریخچه رویکردهای زبان‌شناختی به ادبیات بررسی شده است. پس از آن رویکرد تحلیل کلام انتقادی مورد مطالعه قرار گرفته است. فصل چهارم

به چارچوب تحلیل داده‌ها و فصل پنجم به شرح و توضیح دیدگاه‌های زمانی، مکانی و روانشناختی در هر داستان اختصاص دارد. این پژوهش با استفاده از این سه دیدگاه به تعیین دیدگاه ایدئولوژیکی نویسنده می‌پردازد.

۸- بررسی تحلیل انتقادی گفتمان داستانهای کوتاه معاصر بزرگسالان و داستانهای کوتاه معاصر نوجوانان، لیلا قنبری، به راهنمایی دکتر لطف‌الله یارمحمدی، کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، ۱۳۸۲.

این پژوهش به بررسی و مقایسه ساختارها و مؤلفه‌های گفتمان‌مدار موجود در داستانهای کوتاه معاصر بزرگسالان و نوجوانان پرداخته است و می‌کوشد تا نشان دهد که نویسندگان ادبی تا چه حد و به چه منظور از این ساختارها و مؤلفه‌ها استفاده کرده‌اند. در این پایان‌نامه تعداد ساختارهای گفتمان‌مدار موجود در متن براساس الگوی ون لیوون، تعیین و شمارش شده است. به نظر نویسنده در متون ادبی علاوه بر مؤلفه‌های مطرح شده در الگوی ون لیوون، مؤلفه‌های دیگری نیز وجود دارد که باعث پنهان‌کاری و پوشیدگی سخن می‌شود. به نظر او میزان به کارگیری مؤلفه‌های گفتمان‌مدار در داستانهای بزرگسالان بیش از داستانهای نوجوانان است، اما از مؤلفه‌های ادبی در داستانهای نوجوانان بیش از داستانهای بزرگسالان استفاده شده است.

۹- تحلیل گفتمانی مجموعه یکی بود یکی نبود جمال‌زاده، زهرا همّتی‌راد، به راهنمایی دکتر محمدرضا پرهیزگار، کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، ۱۳۸۲.

در این پایان‌نامه مجموعه داستانی یکی بود یکی نبود جمال‌زاده در دو سطح خرد و کلان و عوامل انسجامی مورد بررسی قرار گرفته است. نویسنده در سطح کلان از الگوی هیچ، در بررسی عوامل انسجامی از الگوی هالیدی و حسن و در سطح خرد و تجزیه و تحلیل الگوهای نحوی از الگوی شفایی بهره گرفته است. به نظر نویسنده تجزیه و تحلیل داستان در سطح ساخت کلان نشان می‌دهد که الگوی مجموعه یکی بود یکی نبود با اصول ارائه شده در مدل گفتمانی هیچ مطابقت دارد. تجزیه و تحلیل عوامل انسجامی داستان نیز نشان می‌دهد که عامل انسجامی ارجاع بیش از سایر عوامل انسجامی در داستان به کار رفته و پس از آن به ترتیب عوامل حذفی، واژگانی، ربطی و... قرار دارد.

۱۰- تحلیل گفتمانی و متنی داستان مدیر مدرسه، رسول حسین‌زاده، به راهنمایی دکتر عامر قیطوری، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه رازی کرمانشاه، ۱۳۸۳. در این پایان‌نامه، داستان مدیر مدرسه جلال آل احمد از نظر عوامل انسجام متنی و تحلیل گفتمانی بررسی شده است. برای تحلیل متنی داستان در ساخت خرد از الگوی هالیدی و حسن و برای تحلیل گفتمانی کل داستان از الگوی هیچ استفاده شده است، البته منظور نویسنده از ساخت خرد، عوامل انسجام متن است، زیرا در نتیجه‌گیری از این بخش بیان می‌کند که مهم‌ترین نتیجه‌ای که از تحلیل داستان در سطح خرد می‌توان گرفت این است که بالا بودن عامل ارجاع، با داستانی و روایی بودن متن مدیر مدرسه همخوانی دارد. به نظر او با به کارگیری الگوی هیچ در بررسی ساخت کلان داستان می‌توان به چارچوب فکری نویسنده دست یافت.

بررسی پایان‌نامه‌هایی که به تحلیل گفتمانی متون ادبی فارسی پرداخته‌اند، نشان می‌دهد که نویسندگان بیشتر این پایان‌نامه‌ها از الگوی هالیدی و حسن بهره گرفته‌اند؛ آنان با بهره‌گیری از مبانی نظری دستور نقش‌گرای هالیدی به بررسی ساخت متنی، ساخت اندیشگانی و ساخت بینافردی متون ادبی توجه نشان داده‌اند و پس از آن الگوی تحلیل گفتمانی هیچ و ون لیوون مورد توجه این پژوهشگران بوده است. البته در این پایان‌نامه‌ها برای بررسی الگوهای نحوی از کتابهای دستور زبان فارسی از جمله دستور فرشیدورد و شفایی نیز استفاده است.

نکته دیگری که باید به آن اشاره کرد این است که در بیشتر این پژوهشها، منظور از ساخت کلان چارچوبهای فکری و منظور از ساخت خرد بررسی الگوهای نحوی است، اما به نظر می‌رسد بعضی از این پژوهشگران از جمله حسین‌زاده (۱۳۸۳) به اشتباه ساخت خرد را بررسی عوامل انسجامی متن به شمار آورده‌اند. در بررسی عوامل انسجامی متون نیز بعضی از نویسندگان پایان‌نامه‌ها همچون شهبازی (۱۳۷۸) و حسینی (۱۳۷۹) به این نتیجه رسیده‌اند که در غزلیات عاشقانه سعدی و مازون (شاعر قشقایی) عامل انسجامی جانشینی دیده نمی‌شود، درحالی که به نظر می‌رسد بهره‌گیری از استعاره در متون ادبی، خصوصاً در غزلیات عاشقانه، به نوعی بهره‌گیری از عنصر جانشینی است که این پژوهشگران به آن توجهی نداشته‌اند.

غیر از پایان‌نامه‌هایی که به تحلیل گفتمان در مفهوم کلی آن پرداخته‌اند

پایان‌نامه‌هایی نیز تنها در زمینه انسجام (دستوری، واژگانی و پیوندی) نوشته شده‌اند. درواقع محققان تحلیل گفتمان به ساخت متنی در شعر و نثر ادبی بیشتر توجه نشان داده‌اند و در زمینه ساخت اندیشگانی و ساخت بینافردی متون ادب فارسی پژوهش‌های درخور توجه اندک است. پایان‌نامه‌های زیر درباره انسجام نوشته شده است:

۱- بررسی زبان‌شناختی عناصر انسجام در فارسی از دیدگاه تحلیل کلام بر مبنای متون داستانی، ام‌الله نصرآزادانی، به راهنمایی دکتر سید محمدتقی طیب، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه اصفهان، ۱۳۷۸.

۲- بررسی و مقایسه روابط انسجام پیوندی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان، لیلی شوق الشعراء، به راهنمایی دکتر علی درزی، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۹.

۳- انسجام واژگانی در شعر معاصر فارسی، غلامرضا غیائی، به راهنمایی دکتر کاظم لطفی‌پورساعدی، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۴.

۴- انسجام واژگانی در داستانهای کوتاه زبان فارسی، شهربانو زکی‌پور لوخی، به راهنمایی دکتر نادر جهانگیری، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۳۸۳.

۵- بررسی انسجام دستوری در زبان فارسی؛ با نگاهی به آثار جلال‌آل احمد، محمدرضا خضرائی یارندی، به راهنمایی دکتر علی درزی، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران، ۱۳۸۲.

۶- به کارگیری روابط واژگانی در مثنوی و مقایسه آن با شاهنامه، مریم سعید دهقی، به راهنمایی دکتر میرجلال‌الدین کزازی، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ۱۳۷۹.

۷- مطالعه و بررسی انسجام دستوری در زبان فارسی با نگاهی به آثار صادق هدایت، مهناز علی خویی، به راهنمایی دکتر علی درزی، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ۱۳۸۰.

۸- بررسی و مقایسه انسجام واژگانی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان، ایران محرابی ساری، به راهنمایی دکتر منصور فهیم، کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، ۱۳۸۰.

۴-۱. بررسی نمونه‌ای از تحلیل گفتمانی متون ادب فارسی

«تجزیه و تحلیل گفتمانی داستان مدیر مدرسه در دو سطح خرد و کلان» نوشته جلال رحیمیان و آرزو مؤمنی از نمونه مقاله‌هایی است که به رویکرد تحلیل گفتمان پرداخته است. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد آرزو مؤمنی است و در آن داستان مدیر مدرسه جلال آل احمد در دو سطح خرد و کلان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. در این پژوهش برای کشف ساخت کلان داستان و طرح کلی آن، از الگوی هیچ استفاده شده است. هیچ با تأکید بر عناصر تشکیل دهنده داستان و در نظر گرفتن آنها در تحلیل گفتمانی و متنی داستان، وجود این عناصر را برای هر داستانی ضروری می‌داند: زمان و مکان وقوع داستان، شخصیتها و نقش هر کدام همراه با توصیف آنها، هدف داستان که نویسنده و قهرمانان داستان به دنبال آن هستند، طرح مسئله‌ای که در داستان مطرح می‌شود و قبل از انتهای داستان به نقطه اوج می‌رسد و گره‌گشایی که برای حل مشکل داستان ارائه می‌شود و زمینه را برای مرحله نتیجه‌گیری فراهم می‌کند. در بخش دیگری که زیرمجموعه «ساخت کلان» داستان است به عوامل انسجامی پرداخته شده و برای کشف این عوامل از الگوی هالیدی و حسن استفاده شده است. ارجاع، جانشینی، حذف، عوامل ربطی و تعبیّرات واژگانی از عوامل انسجامی‌اند که به آنها پرداخته شده است. بخش چارچوب نظری و شیوه تحلیل داده‌ها در سطح خرد به دو مسئله اختصاص پیدا کرده است: بخش اول بررسی الگوهای نحوی است که عبارت‌اند از: نوع جمله از نظر ساده یا مرکب بودن، شکل جمله از نظر خبری، پرسشی، امری، عاطفی، شرطی، معلوم و مجهول، و همچنین جمله از جنبه اسمیه یا فعلیه بودن. در بخش دوم نیز به سازکارهای سبکی داستان از جمله توصیف، تشبیه، اصطلاحات عامیانه و نثر شکسته پرداخته شده است.

در این مقاله ادعا شده است که «با دستیابی به ساخت کلان داستان، در حقیقت چارچوب فکری آل احمد را کشف خواهیم کرد» (رحیمیان و مؤمنی، ۱۳۸۱: ۴۳) اما آنچه در این بخش بررسی و کشف شده است تنها عناصر داستانی داستان مدیر مدرسه است نه چارچوب فکری نویسنده آن. در بخش نتیجه‌گیری نیز آمده است: «بررسی داستان در سطح کلان نشان می‌دهد که آل احمد با رعایت تمامی ملاکهای مورد نظر هیچ، اثری بسیار منسجم و ماهرانه بر جای گذاشته است. داستان، با مقدمه‌ای هیجان‌انگیز

شروع می‌شود. سپس مسائل رخ می‌نماید. بعد از آن داستان به نقطه اوج می‌رسد و در نهایت با استعفای مدیر به پایان می‌رسد» (همان: ۶۳). آن‌چنان‌که مشخص است در این مقاله حرفی از چارچوب فکری نویسنده داستان در میان نیست؛ علاوه بر این، در این پژوهش سخنی از «دانش زمینه‌ای» نیست، درحالی‌که برای دستیابی به چارچوب فکری نویسنده داستان، دانش زمینه‌ای بسیار کارآمد است و در تحلیل گفتمانی متون ادبی به این نکته باید بیشتر توجه کرد. به نظر یارمحمدی (۱۳۸۳: ۳۰) یکی از مباحث عمده در سازمان دادن و پردازش گفتمان به صورت متن و استخراج و استنتاج معنی از متن، مبحث معرفت زمینه‌ای (Background knowledge) یا اطلاعات قبلی است. گوینده، شنونده و یا نویسنده و خواننده در هنگام گفتگو یا نوشتن و خواندن با توجه به اطلاعات قبلی که تصور می‌رود بین گوینده و شنونده و یا نویسنده و خواننده در مورد موضوع مورد نظر مشترک باشد گفته یا نوشته خود را به شیوه خاصی عرضه می‌کنند. نحوه عرضه مطلب، انتخاب قالب بیان، خلاصه یا گسترده بیان کردن مطلب و بالاخره به کارگیری ساخت دستوری و واژگان خاص آرائه مطلب بستگی به عواملی چند از جمله کیفیت معرفت زمینه‌ای دارد. شنونده یا خواننده نیز در کشف، تفسیر و استخراج منظور گوینده و نویسنده از این ویژگیها بهره می‌گیرد.

استفاده از الگوهای گوناگون برای تحلیل گفتمانی یک متن هرچند می‌تواند سودمند باشد اما ممکن است مشکلاتی را نیز در پی داشته باشد. آنچه در این پژوهش به چشم می‌خورد، استفاده از الگوهای مختلف تحلیل گفتمانی است، مثلاً در بخش اول که بررسی سطح کلان است برای تحقیق درباره طرح کلی داستان از الگوی هج و در بخش عوامل انسجامی از الگوی هالیدی و حسن استفاده شده است. در بخش خرد و برای بررسی الگوهای نحوی و سازکارهای سبکی داستان نیز به آثار فرشیدورد و شفایی ارجاع داده شده است. بهره‌گیری از الگوهای گوناگون مورد نظر، سبب درهم آمیختگی دیدگاهها و بی‌نظمی و عدم انسجام در کل پژوهش شده است. بخش بررسی عوامل انسجامی که برگرفته از نظریات هالیدی و حسن است درواقع خود جزئی از بخش بزرگتری است که در الگوی هالیدی و حسن مطرح شده است. براساس این الگو در تحلیل یک متن باید به سه بخش ساخت بینافردی، ساخت متنی و ساخت اندیشگانی توجه کرد. ساخت متنی از دو بخش عوامل ساختاری و غیرساختاری تشکیل می‌شود. منظور از عوامل ساختاری

ساخت مبتدا- خبری و ساخت اطلاعاتی است و منظور از عوامل غیرساختاری انسجام است. بنابراین پرداختن به بحث انسجام یا باید به تنهایی صورت گیرد و یا براساس الگوی هالیدی و به همراه دیگر بخشهای ساخت متنی مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد. در بخش الگوهای نحوی نیز جداولی دیده می‌شود که تعداد و درصد جمله‌های ساده و مرکب، معلوم و مجهول، جملات فعلی و اسمی و نوع جمله از جهت خبری، پرسشی، عاطفی، شرطی و امری در آن مشخص شده است؛ اما تحلیلی از علت کاربرد هر نوع خاص از جمله به دنبال آن نیامده و به توضیح بسیار کوتاهی دربارهٔ کل جداول اکتفا شده است. این در حالی است که مثلاً علت کاربرد فعلهای معلوم یا مجهول در تحلیل گفتمانی متون بسیار اهمیّت دارد.

در بخش سازکارهای سبکی به کار رفته در داستان، چهار مسئله مورد بررسی قرار گرفته است: اصطلاحات عامیانه، توصیف، نثر شکسته و تشبیه. آن‌چنان که مشاهده می‌شود تناسبی بین بخشهای این قسمت دیده نمی‌شود. اکتفا کردن به آرایه تشبیه و پرداختن به دیگر فنون بلاغی از جمله کنایه که در داستان مدیر مدرسه فراوان به چشم می‌خورد از ضعفهای این بخش است. البته باید تأکید کرد که چنین پژوهشهایی با تکیه بر الگوهای علمی و مستند می‌تواند راهگشای خوانش متون ادبی از جمله متون داستانی فارسی باشد.

۵. نتیجه‌گیری

تحلیل گفتمان رویکرد جدیدی است اما ریشه‌های آن را می‌توان در علوم سنتی از جمله معانی و بیان هم دید. علاوه بر اینکه دیدگاههای نقد ادبی نو در شکل‌گیری تحلیل گفتمان نقش داشته‌اند، ادبیات در کنار زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و سایر علوم توانسته است در تعیین چارچوبهای نظری و الگوهای تحلیلی برای تحلیل گفتمانی هرگونه متنی اعم از ادبی و غیر آن، مؤثر و کارآمد باشد. زبان‌شناسان رمز موفقیت در تعامل پویا بین ادبیات و زبان‌شناسی را در رویکرد و نگاه میان‌رشته‌ای به تحلیل می‌دانند، چراکه زبان‌شناسی و ادبیات به سبب مقاصد جداگانه هر کدام محدودیتهایی دارند اما رویکرد میان‌رشته‌ای می‌تواند با ترکیب دیدگاهها و روشهای رشته‌های گوناگون به حل مسائل

جدیدتری منجر شود و در حوزه تحلیل متن نیز می‌تواند به خوانش و درک بهتری از متن منتهی شود.

رویکرد تحلیل گفتمان به دلیل ماهیت بین‌رشته‌ای‌اش مورد توجه محققان رشته‌های گوناگونی از جمله زبان‌شناسان و جامعه‌شناسان قرار گرفته است. البته تحلیل گفتمان در حوزه ادبیات بیشتر با مباحث زبان‌شناسی و معناشناسی در ارتباط است. بیشتر آثاری که در دهه هفتاد در ایران در حوزه تحلیل گفتمان منتشر شده‌اند به مباحث نظری این رویکرد اختصاص دارند و بعضی از پژوهشگران نیز به تحلیل گفتمانی متون پرداخته‌اند، اما در دهه هشتاد، نویسندگان علاوه بر پرداختن به مباحث نظری بیشتر به تحلیل گفتمانی متون ادبی توجه نشان داده‌اند. بررسی نمونه‌هایی از مقالات و پایان‌نامه‌های این حوزه نشان می‌دهد که نویسندگان آنها بیشتر با بهره‌گیری از مبانی نظری دستور نقش‌گرای هالییدی به بررسی ساخت متنی، ساخت اندیشگانی و ساخت بینافردی متون ادبی پرداخته‌اند. بیشتر پایان‌نامه‌هایی که در حوزه تحلیل گفتمان نوشته شده‌اند مربوط به دانشجویان رشته‌های زبان‌شناسی است؛ دانشجویان گرایش زبان‌شناسی همگانی و پس از آن گرایش آموزش زبان فارسی بیشترین پایان‌نامه‌های این حوزه را به خود اختصاص داده‌اند.

منابع و مأخذ

- آفاگل زاده، فردوس. ۱۳۸۴. «کاربرد آموزه‌های زبان‌شناسی نقش‌گرا در تجزیه و تحلیل متون ادبی»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد، شماره ۱۴۹، ص ۱-۲۱.
- _____ . ۱۳۸۵. *تحلیل گفتمان انتقادی*، تهران، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- _____ . ۱۳۸۶. «*تحلیل گفتمان انتقادی و ادبیات*»، مجله ادب‌پژوهی (فصلنامه تخصصی زبان و ادبیات فارسی)، سال اول، شماره ۱، رشت، دانشگاه گیلان، ص ۱۷-۲۷.
- افراسیابی، فرامرز. ۱۳۸۰. «*تجزیه و تحلیل زبان‌شناسانه اشعار فروغ فرخزاد*»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، به راهنمایی دکتر لطف‌الله یارمحمدی.
- بهرام‌پور، شعبانعلی. ۱۳۷۹. «*درآمدی بر تحلیل گفتمان*»، مجموعه مقالات گفتمان و تحلیل گفتمانی، به اهتمام محمدرضا تاجیک، تهران، انتشارات فرهنگ گفتمان، ص ۲۱-۶۴.
- بهنام، بیوک. ۱۳۷۹. «*ماهیت تعامل زنجیره‌ای واژه‌ها در داستان کوتاهی از همینگوی*»، فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال دهم، شماره ۳۶، ص ۱-۲۲.
- پاینده، حسین. ۱۳۸۲. *گفتمان نقد: مقالاتی در نقد ادبی*، تهران، روزنگار.
- تاجیک، محمدرضا. ۱۳۷۹. *گفتمان و تحلیل گفتمانی* (مجموعه مقالاتی از محمدرضا تاجیک، شعبانعلی بهرام‌پور و...)، تهران، فرهنگ گفتمان.
- حسین‌زاده، رسول. ۱۳۸۳. «*تحلیل گفتمانی و متنی داستان مدیر مدرسه*»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه رازی کرمانشاه، به راهنمایی دکتر عامر قیطوری.
- حسینی، شهیدقلی. ۱۳۷۹. «*تجزیه و تحلیل گفتمانی و متنی غزلیات ترکی مآذون (شاعر قشقایی)*»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه شیراز، به راهنمایی دکتر لطف‌الله یارمحمدی.
- خضرائی یارندی، محمدرضا. ۱۳۸۲. «*بررسی انسجام دستوری در زبان فارسی: با نگاهی به آثار جلال آل احمد*»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران، به راهنمایی دکتر علی درزی.
- رحیمیان، جلال و آرزو مؤمنی. ۱۳۸۱. «*تجزیه و تحلیل گفتمانی داستان مدیر مدرسه در دو سطح خرد و کلان*»، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، دوره جدید، شماره ۱۲ (پیاپی ۹)، ص ۳۹-۶۵.
- ره‌گوی، رخشنده. ۱۳۷۶. «*تحلیل بوف کور بر اساس زبان‌شناسی متن‌بنیاد*»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران، به راهنمایی دکتر علی محمد حق‌شناس.
- زکی‌پور لوخی، شهربانو. ۱۳۸۳. «*انسجام واژگانی در داستانهای کوتاه زبان فارسی*»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه فردوسی مشهد، به راهنمایی دکتر نادر جهانگیری.

سعید دهقی، مریم (۱۳۷۹) «به کارگیری روابط واژگانی در مثنوی و مقایسه آن با شاهنامه»، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، به راهنمایی دکتر میرجلال الدین کزازی.

شوق الشعراء، لیلی. ۱۳۷۹. «بررسی و مقایسه روابط انسجام پیوندی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان»، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه تهران، به راهنمایی دکتر علی درزی.

شهبازی، ایرج. ۱۳۷۸. «تجزیه و تحلیل گفتمانی و متنی غزلیات عاشقانه سعدی»، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، به راهنمایی دکتر عبدالمهدی ریاضی.

شیبانی، خاطره. ۱۳۷۷. «نقد زبان جای خالی سلوچ بر مبنای زبان شناسی متن بنیاد»، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه تهران، به راهنمایی دکتر علی محمد حق شناس.

علوی، فاطمه. ۱۳۸۱. «بررسی دیدگاه روایی در سه داستان کوتاه صادق چوبک؛ با رویکردی به تحلیل کلام/انتقادی»، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه تهران، به راهنمایی دکتر علی افخمی.

علی خوبی، مهناز. ۱۳۸۰. «مطالعه و بررسی انسجام دستوری در زبان فارسی با نگاهی به آثار صادق هدایت»، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، به راهنمایی دکتر علی درزی.

غیاثی، غلامرضا. ۱۳۷۴. «انسجام واژگانی در شعر معاصر فارسی»، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه تهران، به راهنمایی دکتر کاظم لطفی پور ساعدی.

فرکلاف، نورمن. ۱۳۷۹. تحلیل انتقادی گفتمان، ترجمه فاطمه شایسته پیران و دیگران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها.

قنبری، لیلا. ۱۳۸۲. «بررسی تحلیل انتقادی گفتمان داستانهای کوتاه معاصر بزرگسالان و داستانهای کوتاه معاصر نوجوانان»، پایان نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، به راهنمایی دکتر لطف الله یارمحمدی.

کارآمد هوتک، آناهیتا. ۱۳۷۸. «زبان در شعر فروغ فرخزاد؛ یک رویکرد متن بنیاد براساس دستور نقش گر»، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه تهران، به راهنمایی دکتر علی محمد حق شناس.

لطفی پور ساعدی، کاظم. ۱۳۷۱. «درآمدی به سخن کاوی»، مجله زبان شناسی، سال نهم، شماره اول، ص ۹-۳۹.

محرابی ساری، ایران. ۱۳۸۰. «بررسی و مقایسه انسجام واژگانی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان»، پایان نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، به راهنمایی دکتر منصور فہیم.

۲۳۰ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

- مهاجر، مهران و محمد نبوی. ۱۳۷۶. به سوی زبان‌شناسی شعر؛ ره‌یافتی نقش‌گرا، تهران، نشر مرکز.
- میلز، سارا. ۱۳۸۲. گفتمان، ترجمه فتاح محمدی، زنجان، نشر هزاره سوم.
- نصرآزادانی، ام‌الله. ۱۳۷۸. «بررسی زبان‌شناختی عناصر انسجام در فارسی از دیدگاه تحلیل کلام بر مبنای متون داستانی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه اصفهان، به راهنمایی دکتر سید محمدتقی طیب.
- همتی‌راد، زهرا. ۱۳۸۲. «تحلیل گفتمانی مجموعه یکی بود یکی نبود جمال‌زاده»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه شیراز، به راهنمایی دکتر محمدرضا پرهیزگار.
- یارمحمدی، لطف‌الله. ۱۳۷۲. شانزده مقاله در زبان‌شناسی کاربردی و ترجمه، شیراز، نوید.
- _____. ۱۳۸۳. گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی، تهران، هرمس.
- یوهان سون، یورگن دینس و سوند اریک لارسن. ۱۳۸۷. نشانه‌شناسی چیست؟، ترجمه علی میرعمادی، تهران، ورجاوند.

Brown, G. & George Yule. 1983. *Discourse Analysis*, Cambridge university press.

Haliday, M.A.K. 1983. *An Introduction to functional Grammar* (1 st edn), London, Edward Arnold.

تغیرو تحول برنامه درسی رشته زبان و ادبیات روسی در دانشگاه‌های ایران

محمدرضا محمدی*

مقدمه

در حال حاضر در ارتباط با آموزش زبان روسی در ایران، و در مقاطع مختلف، سه گرایش مطرح و موجود می‌باشد: زبان (آموزش زبان)، ادبیات و مترجمی زبان روسی. در سالیان متمادی، حدود ۷ دهه، آموزش زبان روسی در ایران فقط در مقطع کارشناسی تدریس گردیده است. زبان روسی تا سال ۱۳۸۰ در دو دانشگاه کشور و آنهم تنها در مقطع کارشناسی تدریس و ارائه می‌گردید. در طی حدود ۱۰ سال، ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۰ در بیش از ۱۰ دانشگاه، مقاطع مختلف زبان روسی افتتاح و بیش از ۲۵ کتاب در این زمینه توسط مدرسین و محققین زبان روسی تألیف گردیده است.

تحقیق حاضر بدنبال آنست که به این سؤال اصلی پاسخ دهد که: تا چه حد در برنامه های درسی رشته زبان و ادبیات روسی در کشور تغییر و تحول صورت گرفته و این تغییرات به چه اندازه بوده و تا چه اندازه با سطح نیازهای جامعه تناسب داشته و کافی بوده است؟

تلاش داریم تا با مقایسه برنامه های درسی مقاطع آموزشی زبان روسی در داخل کشور، به بررسی منابع درسی مختلف تألیف شده برای آنها پرداخته و کم و

* استادیار دانشگاه تربیت مدرس

کاستیهای موجود مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین سعی گردیده تا بر اساس منابع مورد نیاز در حوزه ها و بخش‌های مختلف زبانی، و تفکیک اینگونه منابع بر اساس دوره های آموزشی و پژوهشی مختلف، نیازهای داخلی کشور و لزوم بومی سازی اینگونه منابع در داخل مورد کنکاش قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: زبان روسی، برنامه درسی، منابع درسی، فارسی زبان

بحث و بررسی

در طی یک دهه اخیر خیزشهای خوبی جهت توسعه زبان روسی در ایران برداشته شده و مسئولان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز بارها بدان اشاره داشته اند. در طی ۱۰ سال اخیر، حدود ۱۰ دوره جدید در دانشگاههای کشور افتتاح گردیده که تاسیس دوره های مختلف زبان روسی در ایران از ابتدا تاکنون را به ترتیب زیر و به لحاظ تقدم زمانی چنین می‌توان ذکر کرد:

۱. تاسیس دوره کارشناسی "**زبان و ادبیات روسی**" در دانشگاه تهران – سالهای ۱۳۱۴
۲. تاسیس دوره کارشناسی "**مترجمی زبان روسی**" در دانشگاه آزاد اسلامی تهران (واحد شمال) – سال ۱۳۷۲
۳. تاسیس دوره کارشناسی ارشد زبان روسی، با گرایش "**آموزش زبان روسی**" در دانشگاه تربیت مدرس – سال ۱۳۸۰
۴. تاسیس دوره کارشناسی ارشد زبان روسی، با گرایش "**آموزش زبان روسی**" در دانشگاه تهران – سال ۱۳۸۰
۵. تاسیس دوره کارشناسی "**مترجمی زبان روسی**" دانشگاه فردوسی مشهد – سال ۱۳۸۳
۶. تاسیس دوره کارشناسی "**مترجمی زبان روسی**" دانشگاه بابلسر – سال ۱۳۸۴
۷. تاسیس دوره کارشناسی "**مترجمی زبان روسی**" دانشگاه گیلان – سال ۱۳۸۴
۸. تاسیس دوره کارشناسی ارشد زبان روسی، با گرایش "**ادبیات زبان روسی**" در دانشگاه تهران – ۱۳۸۳

تغییر و تحول برنامه درسی رشته زبان و... ۲۳۳

۹. تاسیس دوره کارشناسی "مترجمی زبان روسی" در دانشگاه تهران - سال ۱۳۸۶

۱۰. تاسیس دوره دکترای "آموزش زبان روسی" در دانشگاه تهران - سال ۱۳۸۷
۱۱. تاسیس دوره کارشناسی "زبان روسی" در دانشگاه شهید بهشتی - سال ۱۳۸۸
۱۲. تاسیس دوره کارشناسی "مترجمی زبان روسی" دانشگاه الزهراء - سال ۱۳۸۹
لازم به ذکر است که دانشگاه علامه طباطبائی تهران نیز در حال راه اندازی دوره کارشناسی زبان روسی می‌باشند.

جهت پرداختن به تغییرات و تحولات در برنامه درسی رشته زبان و ادبیات روسی، لازم است تا بررسی خود را به ترتیب حول ۲ محور پیگیری نمائیم: ۱. مقاطع و رشته های ایجاد شده و ۲. برنامه و محتوای برنامه درسی.

۱. مقاطع و رشته های ایجاد شده

در حال حاضر در سطوح مختلف زبان روسی، رشته های زیر ایجاد شده اند:

الف) کارشناسی:

- ۱) زبان و ادبیات روسی (۱۳۱۴): ۱ دانشگاه
- ۲) مترجمی زبان روسی (۱۳۷۲): ۶ دانشگاه (با ۲ سرفصل جداگانه)
- ۳) زبان روسی (۱۳۸۸): ۱ دانشگاه

ب) کارشناسی ارشد:

- ۱) آموزش زبان روسی (۱۳۸۰): ۲ دانشگاه
- ۲) ادبیات زبان روسی (۱۳۸۳): ۱ دانشگاه

ج) دکترا:

زبان روسی (۱۳۸۷): ۱ دانشگاه

در ایجاد مقاطع مختلف، مسائل زیادی منجمله موارد زیر قابل بررسی است:

- الف) توسعه کمی و کیفی مقاطع و رشته های ایجاد شده،
- ب) همگن بودن رشته های ایجاد شده در مقطع های مختلف،
- ج) مرتبط بودن رشته های ایجاد شده با نیازهای داخلی کشور و بالطبع جذب

حداکثری فارغ التحصیلان رشته.

الف) توسعه کمی و کیفی مقاطع و رشته های ایجاد شده.

از ۱۲ دوره موجود در کشور، ۱۱ دوره آن بعد از انقلاب بوجود آمده اند، که حاکی از رشد و توسعه کمی خوب رشته در طی ۳۳ سال اخیر است. متأسفانه رشد کیفی آنها با برنامه و هماهنگی نبوده است. زبان روسی بدلیل نداشتن پیشینه آموزشی در دوران دبیرستان، به لحاظ آموزشی، در دانشگاههای کشور از دوره مقدماتی زبان و آموزش الفبا شروع می گردد و به همین لحاظ نیز در مقطع کارشناسی در طی ۸ یا ۹ نیمسال تدریس می گردد. بدیهی است با پشت سر گذاشتن چنین آموزشی، ایجاد تخصص و گرایش برای آن، کاری غیر علمی محسوب می گردد و نبایستی با ارائه چند واحد تخصصی به زبان آموز این امر مشتبه گردد که وی دارای تخصص مترجمی و ... است و اعطای مدرک کارشناسی زبان و یا کارشناسی زبان و ادبیات برای مقطع کارشناسی صحیح تلقی می گردد. به اذعان بسیاری از مدرسین دروس کارشناسی، به صرف ارائه تعدادی درس ترجمه در مقطع کارشناسی، اعطای مدرک مترجمی زبان روسی در مقطع کارشناسی صحیح نمی باشد.

یکی از علل توسعه ناموزون کیفی رشته در مقطع کارشناسی، عدم ارائه سرفصل درسی زبان و ادبیات روسی به دانشگاههای خواهان توسعه بوده که اجباراً از برنامه موجود برای سرفصل درسی کارشناسی مترجمی، جهت راه اندازی دوره استفاده نموده و در حال حاضر در ۶ دانشگاه کشور از آن استفاده می گردد.

از آنجا که مقطع کارشناسی به عنوان مقطع پایه در آموزش عالی می باشد، لذا لزوم بازنگری به این امر و یکسان سازی برنامه های این مقطع ضروری به نظر می رسد.

ب) همگن بودن رشته های ایجاد شده در مقطع های مختلف.

از جمله مسئله مهم دیگر، ارتباط محتوایی و همگن بودن رشته های مزبور است. بدلیل عدم هماهنگی برنامه های درسی در سطح کارشناسی، یعنی ارائه مطالب با محتواهای مختلف، بدلیل وجود واحدها و مواد درسی مختلف، دانشجویان در رقابت یکسانی برای ورود به مقطع کارشناسی ارشد نمی باشند. در دوره کارشناسی مترجمی حدود ۲۰ واحد درسی ترجمه ارائه می گردد که در دوره زبان یا زبان و ادبیات روسی نیست و از این مجموعه درسی، هیچ سؤال و آزمونی برای ورود به مقطع کارشناسی ارشد وجود

ندارد.

ج) مرتبط بودن رشته های ایجاد شده با نیازهای داخلی کشور و بالطبع جذب حداکثری فارغ التحصیلان رشته.

هرچند آماری دقیق از فارغ التحصیلان و محل بکارگیری و یا اشتغال آنها در دست نیست، اما با احتساب افراد مراجعه کننده به استادان و یا مرور افراد شاغل به کارگرفته شده، چنین می‌نماید که تعداد قابل توجهی از فارغ التحصیلان کارشناسی ارشد تاکنون توانسته‌اند جذب مراکز آموزشی، پژوهشی و یا سایر مراکز داخلی مورد نیاز شوند. از جمله مسائل مهم در خصوص تربیت دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد و دکترا، پرداختن به نیازهای جامعه و متناسب بودن کارهای پژوهشی آنان با شغل آینده آنان می‌باشد. در پایان نامه ها و رساله ها توجه به محل اشتغال فعلی و یا آینده زبان آموز و جهت دهی آنان، تا حد بسیاری در بکارگیری آنان موثر و از تجمع فارغ التحصیلان بیکار بشدت می‌کاهد.

۲. برنامه و محتوای برنامه درسی

محتوای برنامه درسی از جایگاه ویژه های در آموزش برخوردار است. معمولا عوامل چندی را در یک برنامه‌ریزی کارآمد آموزشی مد نظر می‌گیرند که اصلی ترین آنها عبارتند از: ۱) برنامه‌ریزی درسی، ۲) مهارت در تدریس، و ۳) ارزشیابی. بدیهی است که در تدوین هر کتاب و جزوه آموزشی به منظور ارائه یک برنامه درسی می‌بایستی اصول و مبانی متناسب با موضوع مورد آموزش مد نظر قرار گیرد. معمولا به کوششی که در برنامه‌ریزی مسائل و مطالب آموزشی در سطح کلان صورت می‌گیرد "برنامه ریزی درسی" می‌گویند.^۱ پس از تجزیه و تحلیل محتوای مطالب، در مورد محتوایی که در هر دوره یا کلاس به صورت یک بسته مشخص باید ارائه شود و نیز تسلسل و فواصل تجربیات آموزشی که در نهایت باید فراگیران را به حد مطلوب صلاحیت پیش بینی شده (دانش یا مهارت) برساند، تصمیم گیری می‌شود. طراحی یک برنامه کلان درسی معمولا در کمیته هایی مرکب از مدرسان، روسا و

۱. راهنمای تدریس در دانشگاهها، دکتر حسن ملکی، ص ۲۸.

متخصصان آموزشی صورت می‌گیرد که جمعا برای مشخص کردن درس‌هایی که باید به وسیله دانشجویان در یک دوره آموزشی انتخاب شود، محتوای آن دروس و تقدم و تاخر هر درس نسبت به درس دیگر، تصمیم‌گیری می‌کنند. برنامه‌ریزی درسی را "یک رشته تجارب از پیش تعیین شده برای کمک به فراگیران در جهت دستیابی به اهداف اصلی و اساسی" نیز تعریف کرده‌اند.

مسائل عمده مرتبط با منابع درسی که می‌تواند در ارتباط با وضعیت زبان روسی در کشورما مطرح گردد شامل موارد زیر می‌باشد:

الف) کتابهای درسی زبان روسی برای فارسی‌زبانان، ب) کتابهای کمک آموزشی برای فارسی‌زبانان، ج) فرهنگ‌ها و کتابهای مرجع دیگر برای فارسی‌زبانان،

در نظامهای آموزشی زبان خارجی، خصوصا برای دوره‌های مقدماتی با توجه به زبان مبدا یا زبان مادری زبان‌آموز سعی می‌شود که کتب آموزشی خاصی تهیه و نگاشته شود تا متناسب با نیاز مخاطبین، مطالب مورد لزوم گردآوری و ارائه شوند. این مسئله خصوصا در ارتباط با آموزش زبان روسی برای انگلیسی‌زبانان بسیار چشمگیر می‌باشد و تا حدودی کارهای انجام گرفته شده و کتب نگاشته شده برای آنان می‌تواند راهگشای امور آموزشی در کشورما نیز باشد.

اهمیت موضوع فوق یعنی توجه به منابع موجود برای آموزش زبان روسی به مخاطبان انگلیسی‌زبان را می‌توان از دو جهت حائز اهمیت دانست. از طرفی قانونمندیهای زبانی ارائه شده در اینگونه منابع است که به صورت تحقیقات ارائه شده، وفور کتابهای آموزشی و فرهنگهای بسیار در این زمینه است که به جامعه علمی عرضه گشته‌اند، و بعضی از آنها در کشور ما نیز وجود دارند. این امر خود حاکی از دقت نظر افراد خارجی نسبت به زبان مقصد محسوب می‌گردد. از طرف دیگر بدلیل مشابهت‌های ظاهری و بیشتر دستوری زبان انگلیسی و فارسی (در مقایسه با زبانهای روسی و فارسی) و تنوع کمی و کیفی کارهای انجام گرفته شده در زمینه آموزش زبان روسی برای انگلیسی‌زبانان، می‌تواند راه را برای محققان و اساتید زبان روسی در ایران باز، و تا حدودی راه رفع ابهامات موجود را ترسیم نماید.

به عنوان مثال می‌توان از کتابهای مختلف آموزشی زبان روسی، که برای مخاطبان انگلیسی‌زبان در سطوح مختلف وجود دارد، از جمله کتاب ترجمه شده پولکینا که برای

مخاطبان انگلیسی زبان نیز نگاشته شده، نام برد. عمده محورها و حوزه های اصلی مورد نیاز برای آموزش زبان روسی به شرح زیر است:

۱) دستور زبان روسی - صرف (морфология)، ۲) دستور زبان روسی - نحو (синтаксис)، ۳) آموزش زبان روسی (обучение русскому языку)، ۴) سبک‌شناسی (стилистика)، ۵) واژگان (лексика)، واژه‌سازی (словообразование)، ۶) زبان‌شناسی (языкознание)، ۷) روش تحقیق (методика исследования)، ۸) ادبیات (литература)، ۹) روش تدریس (методика преподавания)، ۱۰) آواشناسی (фонетика).

از محورهای یاد شده بالا، فقط در چند موضوع خاص در داخل کتاب تالیف و تهیه شده و حجم آنها در مجموع ناکافی و بسیار کم و محدود می‌باشد. با توجه به گذشت حدود ۸۰ سال از آموزش زبان روسی در کشور، کمبود کتابهای تخصصی لازم برای مخاطبان فارسی زبان در سطوح مختلف دانشگاهها همچنان احساس می‌گردد. استفاده از سه کتاب محدود آ.ب.، استارت ۱ و ۲ و پراکتی چسکی کورس طی ۳ دهه اخیر در دانشگاهها، مشکل جدی این کمبود را اثبات می‌نماید.

بی‌شک با توجه به حجم گسترش روابط دو کشور ایران و روسیه در تمامی زمینه‌ها، نیاز به کتابهای آموزشی زبان روسی برای فارسی‌زبان، که توسط استادان ایرانی تهیه و تدوین و یا بومی سازی شده باشد، بیش از پیش احساس می‌گردد.

نتیجه

رشد کمی مقاطع مختلف کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا ایجاد شده در کشور در حد نسبتاً خوبی صورت گرفته، اما با رشد کیفی خوبی پیگیری و برنامه‌ریزی نشده است. لزوم هماهنگی محتوای برنامه درسی در سطح کارشناسی و در دانشگاههای مختلف، از جمله اموری است که در رشد کیفی رشته های زبان و ادبیات روسی موثر است. با توجه به کمبودهای شدید منابع تحقیقاتی، کتابهای درسی - تحقیقاتی و فرهنگهای عمومی و تخصصی برای فارسی زبانان، می‌توان چنین نتیجه گرفت که حجم منابع

تحقیقاتی - پژوهشی ارائه شده به جامعه با روند رشد رشته ها و گرایشهای زبان روسی اساسا هماهنگی نداشته و جهت حصول به آن بایستی در دانشگاههای کشور نسبت به برنامه ریزی برای تهیه کتابهای درسی جدید و یا بومی سازی بخشی از کتابهای تهیه شده در کشور صاحب زبان، یعنی کتابهای تهیه شده در روسیه اقدام نمود.

نظر به محدودیت افراد متخصص در حوزه زبان روسی در کشور و ارائه بعضی کتابهای تخصصی توسط افراد غیر متخصص، بایسته است تا مراکز دانشگاهی و آموزش عالی بر تهیه و تالیف کتابهای درسی و آموزشی - تحقیقاتی و اینگونه کتابها نظارت نمایند.

منابع و مأخذ

- پولکینا ی. م. ، زاخاوا ی. ب. ، نکراسووا، دستور زبان روسی / ساخت و صرف واژه (۱)، مترجم علیرضا اکبری پور، تهران، نشر آمون، چاپ اول ۱۳۷۱.
- محمدی، محمدرضا. ۱۳۸۶. بررسی وضعیت آموزش زبان روسی در ایران، نخستین همایش روسیه شناسی در ایران
- ملکی، حسن. ۱۳۸۶. راهنمای تدریس در دانشگاهها.

بازخوانی ابن رشد در اندیشه سیاسی نواعترالی

رضا نجف زاده*

چکیده

فلسفه سیاسی اسلامی منظومه چندپاره ای است که به طور کلی از سه قلمرو اصلی تشکیل شده است: افلاطون گرایی اسلامی، ارسطوگرایی اسلامی و نوافلاطون گرایی اسلامی. از این میان، ارسطوگرایی اسلامی به اقتضای معلم اول، فلسفه سیاسی را در عملی ترین بخش «فلسفه عملی» پیکره بندی میکند. ابوالولید محمد ابن رشد اندلسی (۵۲۰-۵۹۵ ق) یکی از اقطاب ارسطوگرایی اسلامی است و به سنت فلسفه غرب تمدن اسلامی تعلق دارد. ابن رشد *تهافت التهافت* را علیه احتجاجات عقل ستیزانه امام محمد غزالی می نویسد و به اتصال بین حکمت و شریعت می اندیشد. همچنین ابن ارسطویی مسلمان *خلاصه سیاست افلاطون* را در شرح *جمهور افلاطون* می نویسد و «گفتمان برهانی» را در مقابل گفتمانهای جدلی و خطابی برجسته می سازد. به این اعتبار، چنان که محمد عابد الجابری میگوید، تلقی ابن رشد از برهان در فلسفه و علوم و به ویژه در اندیشه سیاسی، تلقی ای ارسطویی است و از یک سو بر منطق تکیه دارد و از سوی دیگر بر استقرای تجربی استوار است. در قلمرو فلسفه عملی، گفتمان برهانی نزد ابن رشد مبتنی بر تحلیل تاویلی رخدادهای اجتماعی-سیاسی است و به تبیین علی وقایع می پردازد. این مقاله به خوانش نواعترالی محمد عابد الجابری از فلسفه عملی ابن رشد اختصاص دارد. محمد عابد الجابری به تحلیل تاریخی اندیشه سیاسی و فلسفی در اسلام می پردازد، و به منظومه های نظری، نگاهی تاریخی دارد. وی از گونه ای تاریخ گرایی انتقادی شبیه به تبارشناسی بهره می گیرد. به باور وی، هدف آدمی از تفسیر تاریخ، فهم زمان حال است. شرح محنت های ابن رشد، و متکلم و فقیهی چون ابن

* دانشجوی دکتری علوم سیاسی (اندیشه های سیاسی) دانشگاه تهران

حنبل، در پروژه الجابری با هدف ژرف تر ساختن فهم وضعیت اکنون مان صورت می گیرد. الجابری قصد دارد عناصری از میراث را چنان بازسازی کند که از آنها پیشینه و مرجعی برای نوگرایی در فرهنگ عربی بسازد. استراتژی الجابری در بازخوانی میراث، سه وجه دارد: ۱. نقد معرفت شناختی میراث؛ ۲. اصالت بخشی در اندیشه و آگاهی عربی؛ ۳. نقد مدرنیته اروپایی و کشف لغزشها و نسبی بودن شعارهای آن. خوانش جابری از فکر فلسفی ابن رشد و شرح مصائب و محنت های او به منزله یک روشنفکر، با هدف اصالت بخشی فرهنگی به میراث صورت میگیرد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه غرب تمدن اسلامی، حکمت عملی، عقل گرایی، میراث عربی - اسلامی، محنت، سیاست برهانی، ارسطوگرایی، نو ابن رشدیان، نومعتزلیان.

مقدمه

فلسفه سیاسی اسلامی منظومه چندپاره ای است که به طور کلی از سه قلمرو اصلی تشکیل شده است: افلاطون گرایی اسلامی، ارسطوگرایی اسلامی و نوافلاطون گرایی اسلامی. از این میان، ارسطوگرایی اسلامی به اقتضای معلم اول، فلسفه سیاسی را در عملی ترین بخش «فلسفه عملی» پیکره بندی میکند. ابوالولید محمد ابن رشد اندلسی (۵۲۰-۵۹۵ ق) یکی از اقطاب ارسطوگرایی اسلامی است و به سنت فلسفه غرب تمدن اسلامی تعلق دارد. برخی وی را «ارسطوی عرب» خوانده اند.

ابن رشد *تهافت التهافت* را در بیست باب علیه احتجاجات عقل ستیزانه امام محمد غزالی می نویسد، و در در رساله کوچک *فصل المقال فی ما بین الحکمة و الشریعت من الاتصال*، به پیوند بین حکمت و شریعت می اندیشد (ر. ک. ابن رشد، ۱۳۸۴ و ۱۳۷۶). همچنین این ارسطویی مسلمان *خلاصه سیاست افلاطون* را در شرح *جمهور افلاطون* می نویسد، و همچون پروژه *فصل المقال*، «گفتمان برهانی» را در مقابل گفتمانهای جدلی و خطابی برجسته می سازد. به این اعتبار، چنان که محمد عابد الجابری میگوید، تلقی ابن رشد از برهان در فلسفه و علوم و به ویژه در اندیشه سیاسی، تلقی ای ارسطویی است و از یک سو بر منطق تکیه دارد و از سوی دیگر بر استقرای تجربی استوار است. در قلمرو فلسفه عملی، گفتمان برهانی نزد ابن رشد مبتنی بر تحلیل تاویلی رخدادهای اجتماعی - سیاسی است و دستور کار آن تبیین علی وقایع است.

کلام عقلانی ابن رشد پیوند وثیقی با الهیات معتزله دارد. در این مقدمه توضیح مختصری در باب نسبت بین فکر خرد بنیاد فیلسوف قرطبه و فکر عقلانی معتزله لازم به نظر می رسد. انتقادات ابن رشد بر مذهب اشعری، چه در مورد اراده مُحدث یا ازلی خدا، و چه در مورد استمرار قوانین طبیعی یا حکمت و عدل الهی، عمدتاً تکرار همان استدلال‌های معتزلی است. همچون معزلیان، از دید فیلسوف قرطبه نیز اراده خدا محدث است و نمی تواند ازلی باشد. موضع ابن رشد درباره اختیار انسان نیز شبیه موضع معتزله است؛ هر دو نقطه حرکت یکسانی دارند و آن توفیق میان آیات موید قدرت مطلقه خداوند و آیات ناظر به اختیار انسان است. ابن رشد همچون غیلان دمشقی، معبد جُهنی، قاضی عبدالجبار و واصل ابن عطاء اشعریان و جبری مسلکان را به دلیل سلب اراده از فعل انسان تخطئه می کند. بر اساس شواهدی که از *فصل المقال* داریم، ابن رشد آرای معتزلیان را می شناخته است (ر. ک. بوعمران، ۱۳۸۲، ص ۳۸۳-۳۸۷).

بر اساس شرحی که در نسبت بین ابن رشد و فکر کلامی-فلسفی معتزله ارائه دادیم، می توان گفت توجه به میراث عقلی اسلامی در سال های اخیر، به طور یکسان هم احیا و بازسازی میراث ابن رشد است، و هم به همین اعتبار احیا و بازسازی فکر عقلانی معتزله و بسط تجربه اعتزال در روزگار رویارویی با دشواری ها و تنگناهای مدرنیته غربی و احساس ضرورت تمهید ساختار های بومی مدرنیته. این چنین «نو ابن رشدی» یا «نومعتزلی» بودن، دست کم در مورد پروژه محمد عابد الجابری به طور یکسان صادق است.

از منظری، مواجهه فیلسوف مراکشی روزگار ما با فیلسوف اندلسی سده ششم هجری، شبیه مواجهه خود این فیلسوف اندلسی با ارسطو است. ابن رشد بخش عمده ای از آثار ارسطو - و البته افلاطون - را در روزگار خود ترجمه، تلخیص و احیا کرده بود، و جابری نیز با ابن رشد چنین مواجهه ای دارد. وی در قالب یک طرح کلان با حمایت مرکز تحقیقات وحدت عربی در بیروت و با همکاری برخی از مصصحان، مترجمان و نسخه شناسان عرب، تقریباً تمام آثار مستقل ابن رشد را احیا و شرح کرده است. در دسترس نبودن نسخه عربی برخی آثار ابن رشد مانع جابری نشده، و گروه تحت سرپرستی وی، برخی از این آثار را بر اساس ترجمه لاتین و عبری آنها مجدداً به زبان عربی برگردانده است.

محمد عابد الجابری به تحلیل تاریخی اندیشه سیاسی و فلسفی در اسلام می پردازد، و به منظومه های نظری نگاهی تاریخی دارد. وی از گونه ای تاریخ گرایی انتقادی شبیه به

تبارشناسی بهره می گیرد. به باور وی، هدف آدمی از تفسیر تاریخ، فهم زمان حال است. شرح محنت های ابن رشد، و متکلم و فقیهی چون ابن حنبل، در پروژه الجابری با هدف ژرف تر ساختن فهم وضعیت اکنون مان صورت می گیرد.

در این مقاله در صدیم تا برخی از ابعاد و زوایای پروژه «ابن رشد شناسی» محمد عابد الجابری را معرفی کنیم. در واقع این پروژه، چندین سویه دارد: احیا و تصحیح آثار و مکتوبات ابن رشد؛ ترسیم بستر تاریخی تکوین گفتمان خردگرایانه فیلسوف قرطبه، در کنار روایت آرایش نیروهای سیاسی و مذهبی عصر وی و ذکر مصائب و محنت هایی که پیش روی فیلسوف بود؛ و بازسازی عقل عربی بر پایه میراث ابن رشد، که این خود پروژه تجددخواهانه و اصلاح گرانه مستقلی است. این چنین، در اینجا پس از شرح مختصر منطقه ناندیشیده یا مغفول فلسفه غرب تمدن اسلامی در حوزه های فلسفی شرق تمدن اسلامی، به کشف دوباره فیلسوف قرطبه در کار گروهی از متفکران و فعالان عرب می پردازیم. این گروه را «نو ابن رشدیان» می نامیم، هرچند در کاربست این عنوان جزمیت و تعصب نداریم. سپس به پروژه احیای آثار ابن رشد در کار الجابری می پردازیم. محمد عابد الجابری از اقطاب گروهی است که «نو ابن رشدیان» و به اعتباری «نومعتزلیان» می خوانیمش، و چه بسا جدی ترین شخصیت در این گروه است.

سپس به ترتیب به «اصالت بخشی فرهنگی» در نگاه جابری و تحلیل تبارشناختی وی از مصائب ابن رشد و «شرک سیاسی» وی می پردازیم، و در شرح محنت فیلسوف، نقد سیاسی رادیکال او را از منظر جابری روایت می کنیم. بنیان معرفت شناختی این نقد رادیکال، «تلقی برهانی از شریعت» است که به طور مختصر به شرح آن خواهیم پرداخت. گفتمان برهانی ابن رشد وی را به رویارویی با فارابی و ابن سینا نیز کشانده، و اساساً سیاست برهانی-انتقادی در حکمت عملی غرب تمدن اسلامی بدیلی است برای «نظریه فیض» و سیاست آرمانی قائم بر آن. در انتهای این روایت مختصر، به جایگاه زن در نگاه ابن رشد نیز اشاره می کنیم، چرا که در نظریه دموکراسی محمد عابد الجابری به زنان توجهی ویژه شده است.

شرح تمام زوایا و ابعاد پروژه «ابن رشد شناسی» نومعتزلیانی چون جابری در این مختصر امکان پذیر نیست. در جایی دیگر این مقوله را بیشتر بسط خواهیم داد.

فلسفه غرب تمدن اسلامی: منطقه‌ای ناندیشیده

مغرب زمین، واپسین ناحیه نفوذ اسلام است. در این ناحیه، به تعبیر هابری کوربن اقلیم فرهنگی با آنچه در در مشرق زمین، و به ویژه در ایران دیده می شود، تفاوت دارد. تحولات این اقلیم فرهنگی را می بایست در متن تاریخ تحولات اسلام در شبه جزیره اسپانیا بررسی کرد (کوربن، ۳۱۰، ۱۳۸۰؛ و فیرحی، ۱۳۸۷). اسپانیای اسلامی موطن و مولد گفتمانهای گوناگون اسلامی است. تنوع آرا و نگرش ها قابل توجه است. اندلس فقیهان، متکلمان، محدثان، مفسران، عارفان و فیلسوفان متعددی را پرورانده است؛ ابن مسره عارف و مکتب المریه، ابن حزم قرطبی نوافلاطونی مشرب، ابن باجه سرقسطه ای فیلسوف که بر ابن رشد و آلبرت کبیر تاثیر بسیار گذاشت، ابن سید بطلیوسی که همچون ابن رشد به وحدت دین و فلسفه می اندیشید، ابن طفیل وادی آشی که حی ابن یقظانی به تاثی از حی ابن یقظان بو علی سینا نوشت، و ابوالولید محمد ابن رشد قاضی و فیلسوف قرطبه.

اسلام شناسان بزرگی چون هانری کوربن ابن رشد را مردی بزرگ و نماینده بزرگ به اصطلاح «فلسفه عربی» دانسته اند. کوربن حتی میگوید آنچه فلسفه عربی خوانده شده، با ابن رشد «به اوج و پایان خود می رسد». اما متاسفانه فیلسوفان بزرگ مشرق اسلامی، نه از ابن رشد خبری داشتند و نه از او چیزی خوانده بودند. خواجه نصیر الدین طوسی، میرداماد، ملاصدرا و ملاهادی سبزواری در آثار خود از فیلسوف قرطبه یادی نکرده اند. منازعه میان غزالی و ابن رشد در مکتب ابن رشدگرایان لاتین اهمیتی فوق العاده داشت، اما گویا فیلسوفان شرق تمدن اسلامی درباره نقش و معنایی که در درسنامه های لاتینی به مناقشه میان غزالی و ابن رشد نسبت داده می شد، اطلاعی نداشتند؛ به طوری که اگر این مطالب به آنها توضیح داده می شد، موجب حیرتشان می شد (ر. ک. کوربن، ۱۳۸۰، ۳۴۲-۳۴۳).

به باور س. مونک و هانری کوربن، این فیلسوفان یهودی بودند که آثار ابن رشد را حفظ و ترجمه کرده، و موجب انتقال آنها به حوزه های فلسفه اروپایی و نیز نسل های متاخر فیلسوفان اسلامی شده اند. نسخه های عربی آثار ابن رشد اغلب بسیار نادر بوده است، چرا که کینه توزی های شدید موحدون نسبت به فلسفه و فیلسوفان، مانع از انتشار و تکثیر آنها شده است. این علمای یهود بودند که در اسپانیای مسیحی و در ایالت پروانس

فرانسه، ترجمه‌هایی به زبان عبری به دست داده، و حتی نسخه‌هایی از اصل عربی به خط عبری تهیه کرده‌اند. بدیهی‌تر از این، خاستگاه مکتب ابن رشدیان لاتینی نیز به ترجمه‌های لاتینی شرح و تلخیص‌های ابن رشد از آثار ارسطو باز می‌گردد. ترجمه‌های لاتینی آثار ابن رشد را احتمالاً میشل اسکوت (Michel Scot) طی سالهای ۱۲۲۸-۱۲۳۵ میلادی در زمان اقامت در پالرمه (Palerme) به منزله ستاره شناس دربار امپراتور فردریک دوم هوهنشتافن، به دست داده است. (کوربن، ۱۳۸۰، ص ۳۴۵-۳۴۶)

کوربن معتقد است که با مرگ ابن رشد، صحنه فلسفه اسلامی برای همیشه از سرزمین‌های غرب تمدن اسلامی در اندلس، به سرزمین‌های شرق تمدن اسلامی در ایران منتقل می‌شود. با مرگ ابن رشد، امری نو آغاز می‌شود، و ابن عربی و سهروردی «حکمت مشرقی» را از سر می‌گیرند. (کوربن، ۱۳۸۰، ص ۳۶۲-۳۶۳)

نوابن رشدیان: کشف دوباره فیلسوف قرطبه

در سال‌های اخیر در جهان فکر اسلامی، میراث ابن رشد مورد توجه واقع شده، و گروهی از اندیشمندان و استادان فلسفه درباره فکر فلسفی وی کتاب‌هایی نوشته‌اند. نسل نوین متفکران جهان اسلام به کشف دوباره و بازشناسی سهم عظیم ابن رشد در سنت عقلانی اسلامی پرداخته‌اند. در دنیای عرب، محمد عابد الجابری مراکشی به احیا و نشر تصحیح شده آثار ابن رشد اقدام کرده، و در چندین کتاب خود به ابن رشد شناسی پرداخته است. وی کتاب مستقلی درباره فیلسوف قرطبه نوشته و در چندین کتاب، از جمله *المثقفون فی الحضارة العربیة: محنة ابن حنبل و نكبة ابن رشد* (جابری، ۱۳۸۹)، و *فلسفة عربی-اسلامی* (al-Jabri, 1999) فکر فلسفی ابن رشد و مصائب او را شرح کرده است. محمد عماره متفکر مصری و عضو مجمع البحوث الإسلامية در الأزهر القاهرة، کتاب کوچک *ابن رشد بین الغرب و الإسلام* (۲۰۰۴) را نوشته است. ماجد فخری استاد بازنشسته فلسفه در دانشگاه جورج تاون واشنگتن کتابی نوشته است با عنوان *ابن رشد: زندگی، آثار و نفوذش* (2001)، و ابراهیم نجار نیز کتابی با عنوان *ایمان و عقل در اسلام: ابن رشد و شرح براهین دینی* (۲۰۰۰) را نگاشته است. ابن رشدیان شمال آفریقا ابن رشد را وارد مطالعات ادبی هم کرده‌اند. عبدالفتاح کیلیطو منتقد ادبی مراکشی، کتابی نوشته با عنوان *از منظر ابن شرق یا من شرقه ابن رشد* (۲۰۰۹).

در جهان فلسفی ایرانی نیز متفکری چون دکتر غلامحسین ابراهیمی دینانی علاوه بر توجه ویژه به *ابن رشد در ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام* (۱۳۷۷)، کتاب مستقلی با عنوان *درخشش ابن رشد در حکمت مشاء* (۱۳۸۹) را به شرح رویارویی ابن رشد با فیلسوفان و فقیهانی چون ابونصر فارابی، ابن سینا، ابوحامد غزالی، ابن باجه، ابن خلدون و ابواسحاق شاطبی اختصاص داده، و شعاع نفوذ ابن رشد در مشرق و مغرب اسلامی و مغرب مسیحی و تفاسیر صورت گرفته را بررسی کرده است. استاد ابراهیمی دینانی اما خود را ابن رشدی نمی داند، اگر چه جابری مراکشی به وضوه یک ابن رشدی است.

چنان که گفتیم، در سالهای اخیر میراث فکری ابوالولید ابن رشد در جهان فکر اسلامی با اقبال فزاینده ای مواجه شده است. متفکران به اصطلاح نواعزالی تلاش فزاینده ای در این راستا کرده اند. برای نمونه، میتوان به مؤسسه فکر آزاد ابن رشد (مؤسسه ابن رشد للفکر الحر / Ibn Rushd Fund for Freedom of Thought) اشاره کرد که در ۱۰ دسامبر ۱۹۹۸ به مناسبت هشت صدمین سالگرد درگذشت ابن رشد و پنجاهمین سالگرد صدور اعلامیه حقوق بشر، از سوی روشنفکران عرب ساکن اروپا و امریکای شمالی به منظور پیوند بین فکر عقلانی و دموکراسی تاسیس شد. دفتر این موسسه در برلین است. این مؤسسه از ۱۹۹۹ به این سو هر ساله طی مراسمی در ماه دسامبر در سالگرد درگذشت فیلسوف قرطبه و تصویب اعلامیه جهانی حقوق بشر، در آموزشگاه گوته برلین «جایزه ابن رشد» (Ibn Rush Prize) را به یکی از متفکران و فعالان قلمرو فرهنگی جهان عرب اعطا می کند. در سال ۲۰۰۸ مؤسسه فکر آزاد ابن رشد جایزه خود را به محمد عابد الجابری، به پاس پژوهش های ارزنده اش در خصوص میراث فکر عربی-اسلامی اعطا کرد. پیش از وی، متفکران و فعالانی چون عصام عبدالهادی از فلسطین (۲۰۰۰)، محمود امین العالم از مصر (۲۰۰۱)، عزمی بشاره از فلسطین (۲۰۰۲)، محمد ارکون از الجزایر (۲۰۰۳)، صنع الله ابراهیم از مصر (۲۰۰۴)، نصر حامد ابوزید از مصر (۲۰۰۵)، فاطمه احمد ابراهیم از سودان (۲۰۰۶)، و نوری بوزید کارگردان تونس (۲۰۰۷) جایزه ابن رشد را دریافت کرده بودند. طی سال های بعد نیز شخصیتهایی چون سمیر امین مصری الاصل (۲۰۰۹)، مؤسسه الحوار المتمدن (۲۰۱۰)، و سهام بن سدرین از تونس (۲۰۱۱) برنده جایزه ابن رشد شدند. مؤسسه ابن رشد همچنین مجله ای نیز منتشر میکند با عنوان *منبر ابن رشد*.

موسسه فکر آزاد ابن رشد از سوی متفکران برجسته ای که به نومعتزلیان مشهورند، حمایت شده است؛ از جمله صادق جلال العظم، آدونیس، عزیز العظمه و محمد عابد الجابری. همچنین متفکران برجسته ای چون نصر حامد ابوزید و آن ماری شیمل، و شاعره فلسطینی فدوی طوقان از جمله اعضای افتخاری این مرکز بوده اند. با این حال، مقالات مجله **منبر/ابن رشد** که به طرزی نامنظم به سه زبان آلمانی، انگلیسی و عربی منتشر میشود، برخلاف انتظار دوستداران فلسفه و تفکر نظری، عموماً چندان عمقی ندارند، و بیشتر به مباحث سیاسی، جامعه شناختی و استراتژیک جهان عرب تمرکز دارند. (در مورد موسسه فکر آزاد ابن رشد و جوایز، اعضا، فعالیتهای و مجله **منبر/ابن رشد**، ر. ک. www.ibn-rushd.org). شاید در این سطح، کاربست نام ابن رشد بیشتر جنبه نمادین داشته باشد، و در بازشناسی فکر فلسفی، سیاسی و فقهی وی تاثیر قابل توجهی نمی بینیم. نمونه دیگری از این دست، تاسیس «دانشگاه ابن رشد» (Averroes University) یا جامعه ابن رشد در هلند است که به دست کسانی چون دکتر تیسیر آلوسی و دکتر صباح قدوری اداره می شود و بیشتر به تدریس و تعلیم زبان و ادبیات عربی اختصاص دارد.

الجابری و پروژه احیای آثار ابن رشد

محمد الجابری در سال ۱۹۹۸، در آستانه هشتمین سده درگذشت ابوالولید ابن رشد، به مناسبت بزرگداشت او، با همکاری جمعی از متفکران جهان اسلام به احیا و تصحیح آثار فیلسوف قرطبه اقدام کرده است. پروژه احیای آثار ابن رشد به سرپرستی عابد الجابری، شامل تصحیح آثار ابن رشد، شرح دوباره آنها به مقتضای تحولات اخیر زبان عربی، و به طور کلی، چنان که خود وی در مقدمه مجلد نخست این مجموعه می گوید، ارائه نسخه ای ساده شده و قابل فهم از تالیفات اصیل ابن فیلسوف است. این پروژه، ترجمه های تلخیص گونه و شروح ابن رشد بر کتابهای معظمی چون **جمهوری افلاطون** یا **سیاست** ارسطو را دربرنمی گیرد، و فقط آثار تالیفی مستقل فیلسوف را شامل می شود. بر این اساس، این مجموعه دربرگیرنده آثار اصلی خود ابن رشد، به شرح زیر است:

بازخوانی ابن رشد در اندیشه سیاسی نواعزالی ۲۴۷

۱. *فصل المقال فی تقریر ما بین الشریعہ و الحکمہ من الاتصال* (عمدتاً مربوط به وجوب مطالعه فلسفه از منظر شرع)؛
۲. *الکشف عن مناهج الادله فی عقائد الملئ* (مربوط به نقد و تحلیل مذهب اشعری و ارائه جایگزینی نزدیک تر به روح شریعت و مقاصد آن)؛
۳. *تهافت التهافت* (نقد آرای غزالی و اثبات بی اساس بودن برهانها و اتهامات فلسفه ستیزانه او، و ذکر کوتاهی ابن سینا در تفسیر و تعبیر قضایای فلسفی ارسطو)؛
۴. *الکلیات فی الطب*؛
۵. *جوامع سیاسه افلاطون (خلاصه های سیاست افلاطون)*؛
۶. *بدایه المجتهد و نهایت المقتصد*.

متأسفانه متن اصلی برخی از آثار ابن رشد طی گذر ایام مفقود شده یا از میان رفته است، و در مجموعه ای که به سرپرستی الجابری منتشر می شود، تلاش شده است تا جای ممکن این آثار مفقود شده را بر اساس ترجمه های لاتینی یا عبری موجود دوباره در زبان عربی احیا و بازآفرینی کنند. کتاب *جوامع سیاسه افلاطون* از جمله این آثار است که اصل عربی آن امروز در دست نیست و ترجمه ای عبری از آن وجود دارد. الجابری و دوستانش برای نخستین بار آن را در قالب این مجموعه به زبان عربی بازترجمه میکنند. آثار ابن رشد را پیش از این طی قرون مختلف شرق شناسان و متفکران نسل های پیشین جهان عرب و اسلام منتشر ساخته بودند. مرکس جوزف مللر در قرن هجده، لیون گوتیه در اواخر نیمه اول قرن بیست، جورج فضل الحورانی در سال ۱۹۵۹، محمد عماره در سال ۱۹۶۹، آلان دو لیبرا و مارک جیو فروی، جوزف مللر، مانوئل آلونسو در سال ۱۹۴۷، عبدالمجید الغنوشی در سال ۱۹۶۷، و محمد قاسم در سال ۱۹۵۹ آثار مستقل ابن رشد را منتشر ساخته بودند، و بر آنها مقدمه ها و شروحاتی نوشته بودند. در واقع، کار جابری و همکارانش صرفاً چاپ دوباره این نسخه ها نیست، بلکه آنان با مطالعه نسخه های منتشر شده قبلی و مطابقت آنها با نسخه های خطی مختلف و بررسی شرح ها و تفسیرهای انجام شده، به ارائه نسخه ای جدید از این آثار مبادرت کرده اند (ویسی، ۱۳۸۶، ۷۰-۷۶).

الجابری در پروژه احیای آثار ابن رشد معتقد است که همه چاپ های پیشین آثار فیلسوف قرطبه دچار «بحران فهم» اند. این بحران فهم در دو سطح نمودار می شود:

سطح فهم صوری، و سطح فهم مقصود مولف. از لحاظ سطح فهم صوری، به باور جابری تمام چاپ های موجود به درجات مختلف فاقد علایم سجاوندی ای چون فاصله گذاری، نقطه گذاری و پاراگراف بندی اند، و به طور کلی آشفتگی های صوری به دشواری فهم متن دامن میزند. از لحاظ فهم مقصود مولف نیز مدونان و محققان پیشین بر آن بودند که ابن رشد میان دین و فلسفه توفیق برقرار می سازد. اما جابری معتقد است که هدف ابن رشد ایجاد توفیق نیست، چراکه توفیق دین و فلسفه از پیش وجود دارد. ابن رشد عیناً و عملاً بر توافق و سازگاری شریعت اسلامی با فلسفه تاکید میکند و این غیر از «توفیق» یا ایجاد سازگاری است (ویسی، ۱۳۸۶، ۷۰-۷۶).

الجابری و اصالت بخشی فرهنگی

بخشی از دستورکار الجابری در پروژوه نقد عقل عربی-اسلامی، به تعبیر خودش «بومی سازی» مفهوم روشنفکر است. وی در پژوهش های الگویی خود، روشی تطبیقی برای این فرایند بومی سازی در مورد ابن حنبل و ابن رشد ارائه میکند. (الجابری، ۱۳۸۹)

الجابری در کتاب *الديموقراطية و حقوق الانسان (دموکراسی و حقوق بشر)* به فرایند اصالت بخشی فرهنگی پرداخته است. از این منظر، به باور وی اندیشه عربی مدرن فاقد خصیصه اصالت بخشی فرهنگی به مفاهیم مدرن است.

الجابری گرایش های عربی را به سه دسته تقسیم میکند:

۱. جریان معاصر که صرفاً به اندیشه اروپایی دل بسته است؛
۲. جریان بنیادگرا که تنها به میراث عربی دل بسته است؛
۳. جریانی که وجوه درخشان میراث یا فرهنگ عربی را با ابعادی از اندیشه اروپایی به شرط عدم تعارض با میراث جمع میکند.

موضع نخست از میراث فراتر می رود و دنباله رو مدرنیته اروپایی است. موضع دوم مدرنیته را کنار میگذارد و صرفاً خواهان میراث است. موضع سوم نیز خواهان برقراری سازش بین میراث و مدرنیته است. اما الجابری سودای فراتر رفتن از این سه موضع را دارد. راهکار او در این فراتر رفتن، اصالت بخشی فرهنگی به ارزشهای مدرن معاصر، ارزشهای انسانی جهانشمول مدرن، و پیوند این ارزشها با عناصر مشابه این ارزشها در میراث خودمان است. الجابری بر این اساس قصد دارد عناصری از میراث را چنان بازسازی

کند که از آنها پیشینه و مرجعی برای نوگرایی در فرهنگ عربی بسازد. استراتژی الجابری در بازخوانی میراث، سه وجه دارد:

۱. نقد معرفت شناختی میراث؛
۲. اصالت بخشی در اندیشه و آگاهی عربی؛
۳. نقد مدرنیته اروپایی و کشف لغزشها و نسبی بودن شعارهای آن. (جابری، ۱۳۸۹، ۲۷-۲۸)

خوانش جابری از فکر فلسفی ابن رشد و شرح مصائب و محنت های او به منزله یک روشنفکر، با هدف گونه ای اصالت بخشی فرهنگی صورت میگیرد.

محنت ابن رشد: تحلیل تبارشناختی «شرک سیاسی»

بخشی از پروژه ابن رشد شناسی عابد الجابری، به شرح محنتها و مصائب اختصاص دارد که از سوی اصحاب قدرت بر ابن رشد روا داشته شده است. محنت یعنی تمام دردها و رنجهایی که بر علمای اسلام تحمیل می شود. ابن رشد در روزگار موحدین مغرب و اندلس محنت فراوان دید، و شرح حال نویسان درباره محنت او علل گوناگونی را ذکر کرده اند. جابری در علل ذکر شده برای مصائب ابن رشد هیچ «خرد سیاسی» ای نمی بیند، و معتقد است که علت سیاسی واقعی این وقایع پنهان مانده و مسکوت گذارده شده است. وی می خواهد از محنت فیلسوف قرطبه ابهام زدایی کند.

یعقوب منصور موحدی، خلیفه موحدین بیانیه ای علیه فلسفه و فیلسوفان صادر کرد، و ابن رشد را به روستای یهودی نشین السیانه در نزدیکی قرطبه تبعید کرد. (متن کامل «منشور تحریم فلسفه» در چاپ فارسی *فصل المقال* آمده است: ر. ک. ابن رشد، ۱۳۷۶، ص ۲۳-۲۶). ابن رشد تنها متفکری نبود که تحت تعقیب و آزار و اذیت قرار گرفت. افرادی چون فقیه ابو عبد الله ابن ابراهیم اصولی قاضی بجایه نیز سرنوشتی مشابه داشتند. اما گروه محکومان بیش از این دو تن بودند؛ قضیه به محاکمه گروهی از «فضلائی اعیان» مربوط است و صرفاً شامل ابن رشد و قاضی ابوعبدالله نیست. ابو جعفر ذهبی، ابو ربیع الکفیف و ابو عباس حافظ شاعر قرایی نیز جزء گروه محکومان اند. غیر از ابن رشد و قاضی بجایه دیگران موفق به فرار شده و از دسترس حاکم پنهان شدند. راوی کتاب *الدلیل و التکمله* می گوید ابن رشد و قاضی ابو عبد الله را به مسجد جامع اعظم قرطبه

آوردند و خطیب معروف آن زمان، ابوعلی ابن حجاج مردم را بنا به دستوری که به او داده شده بود، به اسباب خروج آنان از دین و مخالفتشان با خاندان حاکم موحدون آشنا ساخت. (جابری، ۱۳۸۹، ۲۰۰)

جابری مصائب ابن رشد را بر پایه تحلیل نظم سیاسی استبدادی بررسی میکند. به باور وی، حکم تبعید ابن رشد و دوستانش و سوزاندن کتابهای فلسفی، در درجه نخست حکمی سیاسی بود نه شرعی (جابری، ۱۳۸۹، ۲۰۱).

عموماً دوستی ابن رشد با ابو یحیی برادر یعقوب منصور بالله خلیفه علت اصلی محنت ابن رشد قلمداد شده است. ابو یحیی والی قرطبه بود و در خلافت طمع کرده بود. عبدالواحد مراکشی نیز در کتاب *المعجب فی تلخیص اخبار المغرب* دو علت برای گرفتاری ابن رشد ذکر کرده است که جابری هیچ یک را مسموع نمی داند: علتی آشکار و علتی پنهان؛ دشمنی حاسدانی که به جایگاه او نزد ملوک رشک می بردند و در لابه لای نوشته هایش جملاتی می جستند تا او را به خروج از دین، شرک یا توطئه علیه نظم حاکم متهم سازند. از جمله، این سعایت کنندگان کشف کرده بودند که ابن رشد در تلخیصاتش از قول برخی از فلاسفه آورده است که «ستاره زهره یکی از خدایان است». علت دیگر که اندکی مضحک می نماید، کینه خود خلیفه یعقوب منصور و خانواده اش از ابن رشد است که گویا در شرح و تلخیص کتاب *حیوان* ارسطو در ذکر اوصاف زرافه و محل زیست آن می گوید این حیوان را نزد «پادشاه بربر» رؤیت کرده؛ این چنین خاطر ملوکانه آزرده می شود (ر. ک. جابری، ۱۳۸۹، ص ۲۰۳-۲۰۴؛ و بدوی، ۱۳۸۷، ۳۰۶-۳۰۸). ابن ابی اصیبعه نیز به نقل از قاضی ابومروان گفته است که ابن رشد در مجالس خلیفه منصور با وی رفتاری دون شأن داشته و موجب رنجش خلیفه می شده است.

ابن رشد با وضعیتی توهین آمیز تبعید می شود. ابویوسف که پیش از این فیلسوفان را به گرمی پذیرفته و مشوق ترجمه و تلخیص آثار یونانیان بوده، «منشور تحریم فلسفه» را صادر میکند. خلیفه فرمان داد که هر که در باب علوم فلسفی سخن بگوید تبعید و مجازات شود، و کتب فلسفی به استثنای طب و حساب و مواظیت در آتش سوزانده شوند، چرا که جولانگاه شیاطین اند و کیفر اخروی فیلسوفان خلود در آتش دوزخ است.

جابری علت آشکار و علت پنهان مد نظر عبدالواحد مراکشی و علل مورد نظر راویان دیگر در تفسیر گرفتاری ابن رشد را قبول ندارد و می گوید هیچ یک از این علل بیانگر

انگیزه های واقعی گرفتاری ابن رشد و دیگران نیست. تاویل سوگیرانه نوشته ها و تلخیصات ابن رشد نیز علت قابل قبولی برای جابری نیست؛ چرا که محکومان دیگر چنین نوشته هایی نداشته اند. از دید جابری، علت واقعی گرفتاری ابن رشد سیاسی بوده است؛ همچنان که محنت ابن حنبل مبنایی سیاسی داشت.

فرض جابری این است که عامل گرفتاری ابن رشد و سایر اندیشمندان، تهمتی سیاسی است و در هر حال به سیاست مربوط است. این اتهام سیاسی دو صورت دارد:

۱. متون و نوشته های سیاسی ابن رشد؛
۲. دوستی ابن رشد با برادر خلیفه ابو یحیی والی قرطبه.

جوامع سیاست افلاطون و نقد سیاسی رادیکال

گویا تنها متنی که ابن رشد مستقیماً و اختصاصاً درباره سیاست نوشته است، **جوامع سیاست افلاطون** یا **خلاصه های سیاست افلاطون** است. این اثر شرح کوتاهی است بر **جمهور افلاطون**. ابن رشد چون به ترجمه عربی کتاب **سیاست** ارسطو در اندلس دست پیدا نکرد، به شرح و تلخیص **جمهور** پرداخت. متن عربی اثر ابن رشد تاکنون به دست نیامده و فقط ترجمه انگلیسی آن به قلم روزنتال در دست است.

تالیف کتاب **خلاصه های سیاست افلاطون** تقریباً همزمان بوده است با مغضوب شدن فیلسوف بین سالهای ۵۸۶ ه و ۵۹۰ ه. از دید جابری، این همزمانی نشان دهنده پیوند بین درون مایه کتاب و گرفتاری ابن رشد است. گویا فیلسوف قرطبه نگارش این کتاب را فرصتی برای نقد رادیکال نظم سیاسی واقعاً موجود دانسته و در آن بنیانهای فلسفی سیاستی عادلانه را تمهید کرده است.

برهان در سیاست

جابری خلاصه های سیاست افلاطون را «بهترین کتاب در حوزه سیاست در اسلام» می داند و آن را در مقایسه با دیگر کتب اندیشه سیاسی اسلامی (به استثنای **مقدمه ابن خلدون**) ژرف تر و به واقعیت عربی - اسلامی نزدیک تر می پندارد. از دید جابری، گرانیگاه فلسفه سیاسی ابن رشد «برهان» است، و همین مایه برجستگی گفتمان اوست.

معنای برهان در نزد ابن رشد، چه در علوم به طور عام و چه در علوم سیاسی به طور خاص، همان تلقی ارسطو از برهان است. آرای برهانی نزد ابن رشد از یک سو بر منطق تکیه دارد و از سوی دیگر بر استقرا، مشاهده و تجربه مبتنی است.

نزد ارسطو علم به شیء علم به علل اربعه آن است. شناخت یا علم مطلق به اشیاء با توجه به چهار علت می تواند تحصیل شود: علت مادی (ماده)، علت صوری (صورت)، علت فاعلی (فاعل) و علت غایی (غایت). این روش تبیین برهانی هم در قلمرو حکمت نظری به کار می رود و هم در قلمرو حکمت عملی. علم مطلق از طریق مشاهده، استقرا و تجربه حاصل می شود.

ابن رشد نیز چنین تلقی ای از برهان دارد. در قلمرو علوم طبیعی، ابن رشد به تائید از ارسطو در کتاب *طبیعت* یا *سماع طبیعی*، روش برهانی را به کار می گیرد. روش برهانی همان آرای است که هم بر صدق منطقی در سطح صورت ها دلالت دارد و هم بر صدق مادی یا خارجی که بر استقرا، مشاهده و تجربه استوار است. در قلمرو فلسفه عملی، گفتمان برهانی نزد ابن رشد گفتمانی است مبتنی بر تحلیل وقایع اجتماعی و سیاسی در جهت تبیین علل پدیده ها. افلاطون در جمهور به انواع حکومت ها می پردازد، و ابن رشد نیز در *مجامع*، حکومت را بر اساس علل اربعه تشریح میکند: ماده حکومت، صورت حکومت، علت فاعلی حکومت، و غایت حکومت. (جابری، ۱۳۸۹، ۲۱۴-۲۱۷)

اساس آرای برهانی عقل است، و آرای غیر برهانی در اساطیر و تمثیلات و وهمیات ریشه دارند. ابن رشد در *مجامع* آرای برهانی افلاطون و ارسطو را برمیگیرد و آرای غیربرهانی و غیر علمی آنان را کنار می گذارد.

فلسفه سیاسی و محنت

کتاب *مجامع* یا *خلاصه های سیاست افلاطون*، صرفاً شرح و خلاصه ای از *جمهور* نیست. ابن رشد متن افلاطون را اساساً بازسازی کرده است، و قضایای متافیزیکی و آرای غیرعلمی آن را کنار گذاشته است. این چنین، وی متنی به دست داده است که به باور جابری یک متن سیاسی ناب است. ابن رشد به ذکر شواهد و ادله افلاطون اکتفا نمی کند، و اتفاقاً به جای شواهد مربوط به آتن و اسپارت و سایر شهرهای یونان، از مدینه عربی-اسلامی دوران خویش شاهد می آورد. به بیان جابری، ابن رشد با ذکر نمونه هایی از

بازخوانی ابن رشد در اندیشه سیاسی نواعترالی ۲۵۳

فرهنگ عربی-اسلامی، به «بومی سازی جمهور افلاطون» می پردازد. (ر. ک. جابری، ۱۳۸۹، ص ۲۱۸ و ۲۲۱).

ابن رشد در شرح جمهور افلاطون دو فرایند را در پیش می گیرد: ۱. نزدیک کردن سیاست افلاطون به ذهن خواننده مسلمان عرب؛ و ۲. بومی سازی فکر سیاسی افلاطونی-ارسطویی در فرهنگ عربی-اسلامی از منظری فلسفی. (جابری، ۱۳۸۹، ۲۲۵) بر این اساس، علت گرفتاری ابن رشد شرک در سیاست است نه شرک در الوهیت. حاکم شرک سیاسی را بر نمی تابد و به نام شرک در الوهیت با آن می ستیزد. این متون سیاسی ابن رشد است که خلیفه را علیه وی بر آشفته ساخت. در این متون ابن رشد ضمن شرح جمهور افلاطون، از وضعیت سیاسی و اجتماعی اندلس نیز به شدت انتقاد کرده است. این متون حاوی انتقادات کلی ابن رشد به اوضاع آن زمان بود.

جابری شک ندارد که گرفتاری ابن رشد در *مجامع سیاست افلاطون* ریشه دارد. انتقادات رادیکال ابن رشد در این کتب خلیفه را ترسانده بود. عامل گرفتاری ابن رشد برخلاف آنچه در «منشور تحریم فلسفه» ذکر شده، اشتغال به علوم فلسفی نیست، بلکه در واقع نقد رادیکال وضع موجود است.

بر اساس این نگاه، خلیفه به جای این که دستور جمع آوری کتاب *مجامع سیاست افلاطون* را صادر کند، فرمان داد تا تمام کتاب های فلسفه را بسوزانند. هدف خلیفه انتقام از فلسفه نبود، بلکه قصد داشت بر درون مایه کتاب *مجامع سیاست* ابن رشد سرپوش بگذارد و آن را در لابه لای کتابهای فلسفی دیگر از نظرها دور سازد. در محاکمه ابن رشد نیز به جای بازخواست وی به جرم ارتباط با ابویحیی، او را به جرم نقل قولی از فلاسفه یونان باستان متهم ساخت؛ «زهره از خدایان است». خلیفه منصور موحدی برای سرکوب ابن رشد و دوستانش ادعا کرد که «کتابهایی از برخی از آنان به دست آمده که به گمراهی نوشته شده اند؛ ظاهرشان آراسته به کتاب الهی و باطنشان بیانگر رویگردانی از خداوند است». به بیان جابری، این همان شرک در سیاست است که حاکم آن را برنمی تابد و به نام شرک در الوهیت با آن مبارزه میکند. (جابری، ۱۳۸۹، ۲۴۱)

مواجهه با فارابی و ابن سینا: سیاست برهانی-انتقادی به مثابه نفی نظریه فیض

به باور جابری، ابن رشد به اقتضای ارسطو، در تفسیر افلاطون به زدودن آرای غیربرهانی وی پرداخته است. در واقع تفاوت بین تعامل فارابی-ابن سینا با **جمهور** افلاطون و شیوه تعامل ابن رشد با آن در همین نگاه برهانی نهفته است. این چنین چشم انداز عقلی-برهانی فیلسوف قرطبه را به ستیز با نظریه صدور فارابی و ابن سینا سوق می دهد.

از دید جابری، فلسفه در اندلس تنها تکرار فلسفه مشرق اسلامی نیست، و در واقع، نمی توان از ابن رشد به ابن سینا و از ابن سینا به فارابی بازگشت. تالیفات سیاسی فارابی قائم بر دستگاه متافیزیکی است که با ایده صدور تعریف و تعیین می شود. فارابی مدینه فاضله خود را بر نظریه فیض بنا کرده بود. این فلسفه سیاسی بر گونه ای هستی شناسی صدور یا فیض بنیاد استوار است.

طبق خوانش جابری، فارابی به مدینه فاضله به مثابه جامعه، دولت، اقتصاد، فرهنگ، تربیت و روابط اجتماعی اهمیت نمی دهد؛ بلکه نزد او این «آراء» هستند که از اهمیت برخوردارند. عنوان کتاب فارابی، یعنی «آراء اهل مدینه فاضله» حاکی از این نگاه ایده آلیستی به امر سیاسی است. این چنین امر واقع اجتماعی در محاق قرار می گیرد. مدینه فاضله فارابی مدینه ای است که اهل آن دارای «آرای» فاضله اند، و آرای فاضله همان نظریه وی درباره واجب الوجود، کیفیت صدور اشیا از آن، ترتیب موجودات، نفس و عقل و غیره است. در مقابل، ابن رشد موضوع سیاست را به کلی از موضوعات فلسفه متافیزیک جدا می کند، و برای امر اجتماعی و امر سیاسی، مبانی واقعی-برهانی می جوید. فیلسوف قرطبه آرای غیربرهانی و جدالهای سوفسطایی یا ارجاع به اسطوره های یونانی را در تفسیر خود کنار گذاشت. (ر. ک. جابری، ۱۳۸۹، ص ۲۱۸-۲۲۰ و ۲۲۸-۲۲۹)

زنان در حوزه عمومی

یکی دیگر از دلایل اقبال به ابن رشد در جهان فکر عربی، سهم قابل توجه زنان در حوزه عمومی است. طبق روایت ابن رشدیان جدید، فیلسوف قرطبه برای زنان حق

حاکمیت قائل است و معتقد است که زنان نیز همچون مردان می توانند حاکم شوند؛ و همچنان که قابلیت تفلسف دارند، توانایی اداره قلمرو عمومی را نیز دارند. ابن رشد رویکرد افلاطون در این مورد را بسط داده است. برخلاف ابن رشد، فارابی در خوانش خود از **جمهور افلاطون**، و با وجود اقتباس هایی که از این کتاب کرده و جنبه هایی از واقعیت عربی-اسلامی را بر پایه آن تفسیر کرده، در حوزه عمومی به زنان سهم زیادی نمی دهد. چرا که قصد فارابی این بود که ویژگی های رئیس مدینه فاضله افلاطون را با صفاتی که در فقه اسلامی برای «امام» ذکر شده است، هم آهنگ سازد و نظریه جامعه آرمانی افلاطون را با نظم سلسله مراتبی مبتنی بر «نظریه امامت» جمع کند. در چنین نظامی، سخن گفتن از امامت زن «ممتنع شرعی» است.

افلاطون گفته بود زنان نیز همچون مردان قادرند هر کاری را انجام دهند؛ گرچه زن در همه امور نسبت به مرد توانایی کمتری دارد. افلاطون زن را قادر به اداره دولت می داند، و در میان زنان کسانی را می بیند که می توانند پاسدار دولت باشند، مقام حکومتی داشته باشند و به ریاست دولت برسند. از این منظر، زن نیز همچون مرد سرشتی سازگار با پاسداری دارد، هرچند سرشت پاسدارانه زنان به قوت سرشت پاسدارانه مردان نیست.

طبق روایت جابری، ابن رشد این نگاه به زنان را برجسته می کند، و پس از شرح نگاه افلاطون، آن را با وضعیت رایج تمدن عربی-اسلامی تا عصر خویش مرتبط می داند. از دید ابن رشد، زنان نیز می توانند کارهایی انجام دهند که به عهده مردان سپرده می شود؛ البته بجز کارهایی که قادر به انجام آنها نیستند. از دید وی، زنان با مردان در همه حرفه های گوناگون مشارکت می کنند، جز آنچه برای آنان سنگین است، و حتی در برخی حرفه ها توانا تر از مردانند. فیلسوف قرطبه در میان زنان کسانی را می بیند که از توانایی رزمی و جنگی برخوردارند؛ همچنان که زنانی وجود دارند که از درک و هوش بالایی برخوردارند «و بعید نیست که در میان آنان فلاسفه و دولتمردانی پیدا شود.» (ر. ک. جابری، ۱۳۸۹، ص ۲۲۱-۲۲۵). به این اعتبار، فیلسوف قرطبه استعداد زنان در قلمرو فلسفه و ریاست دولت را ممتنع عقلی نمی داند، بلکه آن را صرفاً در چارچوب هایی از قلمرو شریعت اسلام، «ممتنع شرعی» می داند. نظریه تلازم عقل و شرع در گفتمان ابن رشد، این چنین با مسئله ای جدی مواجه می شود.

نتیجه‌گیری

روشنفکر عرب روزگار ما در میراث ابن رشد گونه ای الگوی نظری برای طراحی مدرنیته و عقلانیت سیاسی دموکراتیک را می‌جوید. چنان که دکتر رضا داوری اردکانی می‌گوید، اینان دیگر نمی‌خواهند ارسطوی واقعی را از طریق شرح‌های ابن‌رشد بشناسند، بلکه به او رجوع می‌کنند تا ببینند چگونه می‌توان دین و مدرنیته را با هم جمع کرد. امروز مواجهه نو معتزلیان یا نو ابن رشدیان با میراث و بازسازی عقل عربی-اسلامی، بر پایه دستاوردهای نظری مدرنیته، مدرنیته بازاندیش گرایانه و نظریه انتقادی و پسامدرن صورت می‌گیرد.

ابن رشد اما در این میان فیلسوفی قانون گذرا است. از منظری ابن رشد را از دریچه آثار و تفاسیر ابن رشدیان لاتین نگریسته و به «نظریه حقیقت مضاعف» در گفتمان وی حکم داده اند؛ و از منظری به «وحدت یا توفیق حقیقت» در نگاه وی حکم داده اند. بر پایه رساله فصل المقال و الهیات برهانی تهافت/التهافت باید به خوانشی دوباره از رای فیلسوف قرطبه پرداخت. جابری با نظریه حقیقت مضاعف میانه ای ندارد و قائل به وحدت عقل و شرع در نگاه فیلسوف قرطبی است. اما تقریر اندیشه سیاسی ابن رشد بدون عطف توجه به مبادی مابعدالطبیعی و کلامی فکر وی امکان پذیر نیست. از این منظر، تحریر موضع ابن رشد در مورد نظریه نوافلاطونی «صدور» در فکر فیلسوفان شرق تمدن اسلامی، امکان استخراج گونه ای سیاست عقل بنیاد یا رئالیستی را می‌تواند تمهید کند. این چنین، یافتن پیوندهایی بین جمهوری خواهی باروخ اسپینوزای هلندی تبار، و اندیشه سیاسی فیلسوف قرطبه بعید نیست. رساله الهیاتی-سیاسی منبع اصلی روش تاویلی-عقلی اسپینوزا در مراجعه به نصوص یهودی و نقدهای وی بر الهیات سیاسی-تاریخی قوم یهود است. مصائبی که از سوی کلیسای یهودیان و برخی رجاله ها و مومنان متعصب کیش کاتولیک بر اسپینوزای طرفدار «دولت آزادی» گذشت، با محنتهایی که از سوی برخی فقیهان و وابستگان خلافت بر ابن رشد روا شد، بی شباهت نیست.

متفکر انتقادی روزگار ما، دکتر رضا داوری اردکانی، صراحتاً می‌گوید میراث ابن‌رشد به تجدد و تجددمآبی مردم شمال آفریقا و دیگر کشورهای اسلامی ربطی ندارد. ایشان «فلسفه‌ی ابن رشدی را بی‌تأمل و بدون چون و چرا ره‌آموز و راهگشای منازل دشوار تجدد و تجددمآبی» نمی‌دانند، اما تردید ندارند که «ابن رشد مورد توجه راهگشایان رنسانس بوده است ... و خود فیلسوف هم رو به سوی غرب داشت.» به این اعتبار،

می‌توان سیاست عقلی-انتقادی ابن رشد را یکی از عناصر فکر سیاسی جمهوری خواهانه قلمداد کرد. در باب کاربست فکر سیاسی ابن رشد در جهت انقلاب یا اصلاح یا تجدیدگرایی یا دیگر گونه‌های دگرگونی سیاسی در وضعیت سیاسی واقعاً موجود شمال آفریقا یا خاورمیانه عربی هر نگاهی هم که داشته باشیم، این نکته بدیهی است که فیلسوف غرب تمدن اسلامی از مراجعی بوده که در قرون وسطی متأخر، سامان الهیاتی و فلسفی مدرنیته سیاسی در اروپا را تمهید کرده است. می‌توان در باب تفاسیر دانته یا سیژر باراباتی از نظریه حقیقت چون و چرا کرد، اما در اساس الهیات عقلی-انتقادی ابن رشد و روش تاویلی وی به منزله عناصر قوام بخش «جمهوری خواهی» کمتر میتوان تردید داشت.

منابع و مأخذ

<http://www.ibn-rushd.org>

ابن رشد، ابوالوليد محمد. ١٣٧٦. *فصل المقال في ما بين الحكمة و الشريعة من الاتصال*، ترجمه سيد جعفر سجادي، مؤسسه انتشارات امير كبير.

ابن رشد، ابوالولید محمد. ۱۳۸۴. *تهافت التهافت*، در جواب تهافت الفلاسفه غزالی، ترجمه و توضیح علی اصغر حلی، انتشارات حامی، چاپ اول.

ابراهیمی دینانی، غلامحسین. ۱۳۸۹. *درخشش ابن رشد در حکمت مشاء*، چاپ دوم، انتشارات علم.
 ابراهیمی دینانی، غلامحسین. ۱۳۷۷. *ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام (سه جلد)*، طرح نو.
 بوعمران، شیخ. ۱۳۸۲. *مسئله اختیار در تفکر اسلامی و پاسخ معتزله به آن*، ترجمه اسماعیل سعادت، انتشارات هرمس.

جابری، محمد عابد. ۱۳۸۹. *سقراط‌هایی از گونه ای دیگر: روشنفکران در تمدن عربی*، ترجمه سید محمد آل مهدی، انتشارات فرهنگ جاوید.

جابری، محمد عابد. ۱۳۸۷. *ما و میراث فلسفی مان*، ترجمه سید محمد آل مهدی، انتشارات ثالث.
بدوی، عبدالرحمن. ۱۳۸۷. *فیلسوفان جهان اسلام؛ شرق و غرب*، ترجمه عبدالله غلامرضا کاشی، قم، نشر فراگفت.

دداوری اردکانی، رضا، ابن رشد، فیلسوف اسلامی زمینه‌ساز رنسانس و آموزگار مدرنیزاسیون مغرب اسلامی (روایت دکتر داورى اردکانى)، کانون ایرانی پژوهشگران فلسفه و حکمت

k.html.⋅f⌘http://www.iptra.ir/vdcdyt

- دکتر داوری اردکانی، فلسفه تطبیقی، تهران، ساقی، ۱۳۸۳، صص ۱۱۵-۱۰۷.
- ژیلسون، اتین. ۱۳۸۵. *فلسفه اسلامی و یهودی به روایت ژیلسون*، ترجمه حسن فتحی، موسسه انتشارات حکمت.
- فیرحی، داود. ۱۳۸۷. *روش شناسی دانش سیاسی در تمدن اسلامی*، قم، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- کوربن، هانری. ۱۳۸۰. *تاریخ فلسفه اسلامی*، ترجمه جواد طباطبایی، انتشارات کویر و انجمن ایرانشناسی فرانسه.
- ویسی، زاهد. ۱۳۸۶. «احیا و بازخوانی آثار اصلی ابن رشد»، *ماهنامه کتاب ماه فلسفه*، سال اول، شماره ۳، آذر ماه ۱۳۸۶، صص ۷۰-۷۶.
- کیلیطو، عبدالفتاح. ۲۰۰۹. *مِنْ شَرْفَةِ ابْنِ رِشْد*، ترجمه عبدالکبیر الشرقاوی، دار توبقال للنشر، الطبعة الاولى.

al-Jabri, Mohammed 'Abed. 1999. *Arab-Islamic Philosophy: A Contemporary Critique*, translated from the French by Aziz Abbassi, Center for Middle Eastern Studies, The University of Texas at Austin.

Ibrahim Najjar. 2000. *Faith and Reason in Islam: Avwroes? Exposition of Religious Arguments*, Oneworld Publications

Majid Fakhry. 2001. *AVERROES: HIS LIFE, WORKS AND INFLUENCE*, Oneworld Publications

بخش دوم

نقش علوم انسانی در تدوین الگوی اسلامی - ایرانی پیشرفت؛

چشم انداز سند راهبردی علوم انسانی

درآمدی بر مبانی انسان شناسی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت

* سید حسین ابطی

** حسن بودلایی

*** علی رضا کوشکی جهرمی

چکیده

یکی از پیش فرض‌های اساسی که در طراحی هر الگوی توسعه ای باید مورد بحث قرار گیرد، مبانی انسان‌شناسی آن الگو می باشد. زیرا مسیر و مقصد هر الگوی پیشرفتی را می توان خود انسان دانست. در واقع با توجه به این پیش فرض می توان انسان را و پس از آن پیشرفت انسان را به عنوان مهم ترین عنصر موضوع در نظر گرفته شده، شناسایی کرد. در این مقاله تلاش می شود که با روش توصیفی تحلیلی مبانی انسان‌شناسی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، تبیین شود. به همین منظور ابتدا به تبیین مفهوم، ماهیت و انواع توسعه انسانی و پیشرفت پرداخته خواهد شد و در خلال آن بازشناسی مفهوم پیشرفت و تعالی انسان از دیدگاه اسلام مورد توجه قرار خواهد گرفت. ذکر این نکته ضروری است که بر خلاف سایر الگوهای توسعه که غایت را در رفاه انسان می دانند الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت غایت خویش را در دستیابی به مقام قرب الهی می داند. تلاش و نتیجه مقاله حاضر می تواند مبین مبانی انسان‌شناسی الگوی اسلامی

* استاد مدیریت و رئیس دانشکده مدیریت دانشگاه علامه طباطبائی

** دانشجوی دکتری مدیریت دولتی دانشگاه علامه طباطبائی

*** دانشجوی دکتری مدیریت دولتی دانشگاه علامه طباطبائی

ایرانی پیشرفت، قلمداد شود.

کلیدواژه‌ها: الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، توسعه، توسعه انسانی، توسعه انسان
اسلامی

مقدمه

امروزه تاکید بر سرمایه‌های مادی برای رشد و توسعه بشدت کاهش یافته است و در عرض به سرمایه‌گذاری در نیروی انسانی بعنوان عامل توسعه توجه بیشتری معطوف شده است. در واقع مهم ترین رکن در زمینه سازی و تغییر جامعه به سمت آمادگی برای نوسازی، توجه به عوامل فرهنگی و اهتمام به رشد، توسعه و ارتقای شخصیت انسان ها و پرورش کمالات انسانی است که در پرتو گزینش ایده آل برتر از راه تغییر محتوای باطنی امکان پذیر می شود. برای تغییر و نوسازی باید انسان ها آموزش دیده و مہیای پذیرش تحول و نوسازی باشند (برو، ۵۳، ۱۳۷۰).

مهم ترین عامل توسعه هر جامعه، افراد آن جامعه می باشند؛ چرا که انسان هم هدف و هم ابزار توسعه است (رانیس و استوارت^۱، ۲۰۰۰). این اهمیت وافر موجب شده تا کشورهای جهان و سازمان‌های بین المللی توجه خاصی به امر توسعه انسانی داشته باشند و عوامل تأثیرگذار بر آن را شناسایی کنند (چاکراواری^۲، ۲۰۰۳). در واقع اهمیت سرمایه انسانی برای توسعه جوامع، موجب شده تا سازمان های بین المللی و کشورهای جهان، در انتخاب یا طراحی های الگوی توسعه جوامع خویش، توجه بسیاری به این موضوع داشته باشند. می توان اشاره نمود که مفهوم توسعه نیز در حال تحول است و مقوله هایی همچون ارزش‌های متعالی، توسعه انسانی و عزت و کرامت انسانی، توسعه سیاسی بر محور ارزش‌ها، رشد عزت نفس فردی و اجتماعی، اصالت بخشیدن به عامل اخلاقی و حتی فرهنگ محور بودن تحولات اقتصادی در متون و منابع توسعه راه یافته است (UNDP, 2001). از سوی دیگر اندیشه مربوط به طراحی الگویی اسلامی ایرانی برای دستیابی به توسعه مدتی است که در کشور مطرح شده است. بنابراین به نظر می

1. Ranis & Stewart

2. Chakravarty

رسد نخستین گام برای تغییر وضعیت موجود به سمت یک وضعیت مطلوب در سطح برنامه های توسعه، رسیدن به یک تعریف و الگوی بومی از توسعه و پیشرفت و مبنا قرار دادن آن برای الگو است. بنابراین در طراحی و بکارگیری الگوهای توسعه و از جمله در طراحی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت از یک طرف باید به ویژگی‌هایی محوریت رشد انسانی در توسعه توجه شود و از طرف دیگر متغیر اصلی در طراحی الگوی یاد شده، توسعه عبودیت و تعالی انسان می‌باشد. به نظر می‌رسد هدف توسعه در منابع اسلامی-ایرانی رسیدن به ارزشهای متعالی انسان - که در هدف خلقت انسان منظور گردیده- می‌باشد، و رشد انسان، هدف فعالیت‌های مادی قرار گرفته است.

در حوزه علم اجتماع نیز پارادایم‌های غالب در علوم انسانی (اثباتی، تفسیری و انتقادی) و در عرصه ایدئولوژی‌ها، مکاتب گوناگون (نظیر تعالیم کنفوسیوس در خاور دور، هندوئیسم، مارکسیسم در شرق و ...) ادعای پاسخگویی به سؤالات اساسی، مهم و متنوعی را دارند که کمک به درک جهان و پیچیدگی‌های آن دارد.

اصولاً اینکه انسان را با چه دیدی نگاه کنیم و نظام هستی‌ها و مافیها را چگونه تفسیر کنیم در تمامی حرکات، آمال، بایدها و نبایدهایمان اثری تام و تمام دارد (اعرابی، ۱۳۸۷: ۱۲). امروزه اکثر مباحث حول انسان و مفاهیم اساسی دیگر مانند علم، واقعیت، شعور عامیانه، تبیین واقعیت ... در قالب معرفت فلسفی ارایه می‌شوند، ولی تا زمانی که این مباحث نتواند در سلسله مراتب معرفتی به سطح پارادایم، علم و در نهایت، مدل وارد شوند، نمی‌توان به درک تجربی در راستای تغییر مفاهیم و پدیده‌ها بر اساس ارزش‌های حاکم بر فلسفه رسید (ایمان، ۱۳۸۷).

در این بین پارادایم‌های غالب در علوم انسانی با ترسیم انسان، ادعای ارایه مدلهای خاصی از انسان دارند. جهت درک این مدل‌ها رجوع به دیدگاه‌های لیبرالیسی، اومانیستی و انتقادی که توسط اندیشمندان معتقد به این پارادایم‌ها ارایه شده‌اند، ضرورت دارد. تمامی دیدگاههای متأثر از پارادایم‌های غالب، ادعای مدلی‌هایی از انسان را دارند که با خصیصه تجربی و مادی گرایانه توأم می‌باشند. اما انسان تحت اراده خداوند که اساساً غیر مادی است، قرار دارد که درک صحیح از آن اراده می‌تواند به ساخت و ساز انسانی و فرهنگ سازی متکی بر رویکرد الهی منجر شود.

با توجه به آنچه بیان شد، ضرورت طرح مبانی معرفت شناختی انسانی در الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت که متکی بر فلسفه الهی باشد، جهت معرفی مدل انسان که از خصیصه آن دنیایی نیز برخوردار باشد، محسوس است. اگرچه مباحث فلسفه الهی (مانند فلسفه اسلامی) به صورت مبسوط و جامع به هستی شناسی و معرفت شناسی انسان توجه نموده اند، ولی فقدان فعالیت های سازمان یافته و منظم که این فلسفه را به سطح پارادایم و سپس علم و مدل وارد نماید از ابهامات اساسی در مدل انسان الهی محسوب می شود. بنابراین طراحی مدل انسان الهی غیرممکن نیست، ولی عدم طراحی آن به ضعف فعالیت های اندیشمندان معتقد به ایدئولوژی های الهی مربوط است، نه به ماهیت و ذات این ایدئولوژی ها. بنابراین تمرکز این مقاله بر ماهیت و مبانی انسان شناسی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت است.

بیان مسئله

اسلام تا آخر هزاره حاضر چگونه می تواند در عین انقلابی بودن، روشن بینی، قاطعیت و اصیل ماندن با حفظ اصلتش، در راه ترقی، توسعه علمی و فنی گام بردارد، در حالی که از اصولی الهام می گیرد که بنیان ها و ریشه های اسلام را تشکیل می دهد؟ اگر به فضایی که تمدن جهانی اسلام را در بر گرفته، نظری بیندازیم، آیا ویژگی قاطع و پیام قرآنی را مشاهده نخواهیم کرد، پیامی که طالب آن است که هر انقلاب واقعی در چشم اندازهای توسعه انتقادی مداوم و همه جانبه بشر، در بطن امت درک و هدایت شود و اینکه این امت باید روز به روز واقعی تر، بزرگتر، قدرتمند، زیباتر و برادرانه تر گردد؟ آیا انقلاب اسلامی نظریه پردازان مستعدی دارد که در مقابل تأویل و تفسیر آمادگی داشته و مصمم باشند که برای اخذ قدرت دنیوی وارد عرصه تجدد گردند و سهم پر بار و پر معنا و بنابراین انتقادی خودشان را در ایجاد یک جامعه اسلامی آرمانی ادا کنند؟ لازم است که برای گشایش مجدد باب «اجتهاد» اقدامی صورت گیرد تا جامعه را در قبال بعضی از برداشتها و اعمال متحجرانه، با تغییرات و تحولات مختلف سازگار نماید. نگاهی آسیب شناسانه به مبانی و فرایند تدوین برنامه های توسعه و پیشرفت همه جانبه و در ابعاد دنیوی و اخروی انسان می تواند ما را در یافتن ریشه پاره ای ناکارآمدی های برخی از مکاتب و پارادایم ها مدد رساند. در کنار عوامل متعدد مؤثر در تدوین برنامه، عامل مبانی معرفتی الگو نقش برجسته

ای را به خود اختصاص می دهد. مراد از مبانی معرفتی الگو آن دسته از دیدگاه های معرفت شناختی است که توسعه یافتگی انسان و جامعه در پرتو آن تبیین و شاخص بندی و در فصول و مواد برنامه متجلی می شود. به نظر می رسد یکی از آفات و آسیب ها و موانع کارآمدی برنامه های در کشور ما، ناهمگونی مبانی معرفتی آن با شرع مقدس اسلام، زمینه و بافت اجتماعی ایران و قانون اساسی و سیاست های کلی حاکم بر آن است.

نظریه اسلامی- ایرانی پیشرفت بر اساس مبانی معرفت شناختی و هستی شناختی و در چارچوب احکام و حقوق اسلامی و منطبق بر شرایط امروز ایران استوار می باشد. از سویی دیگر الگوی اسلامی - ایرانی پیشرفت بر پایه سه مؤلفه آموزه های اسلامی، اقتضائات بومی و تجربه بشری استوار است؛ که دو عنصر اول می تواند تفاوتی چشمگیر در الگو ایجاد نماید.

الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت

الگوها یا مدل های توسعه بر ساخته هایی هستند برای دستیابی به اهدافی غیر معرفتی نظیر رشد اقتصادی، رفاه مادی، توسعه فرهنگی، تعالی معنوی، سلامت روحی و جسمی، شادی و آرامش خاطر. الگوهای توسعه به معنایی روشن و دقیق، به اعتبار آنکه پاسخگوی نیازهای کاربران، در ظرف و زمینه های خاص و مشخص هستند، میتوانند و باید، صورت محلی و بومی بگیرند. بر این اساس سخن گفتن از بر ساخته هایی نظیر الگوی اسلامی ایرانی توسعه نه تنها مجاز که مطلوب و ضروری است و کوشش برای بسط و تکمیل این قبیل الگوها وظیفه ای مبرم است (پایا، ۱۳۸۸، ۴۰-۴۱). اما برای آنکه اسلامیت و ایرانی بودن الگوی توسعه را به لحاظ مفهومی ممکن بدانیم، باید به امکان مفهومی فن آوری دینی یا بومی معتقد باشیم؛ بنابراین حتی چنانچه علم را جهانی و غیر بومی بدانیم، فن آوری را داری خصلتهای محلی قلمداد کنیم؛ می توان از امکان به کارگیری وصف اسلامیت در مورد الگوی توسعه علم و فن آوری دفاع نمود (خوشنویس، ۱۳۸۷).

در شکل گیری و توسعه یک پارادایم فکری، عوامل اجتماعی، اقتصادی و علمی فراوانی اثرگذارند. در واقع این امر لزوم توجه بیش از پیش نسبت به مقوله الگوهای بومی را مطرح می نماید. شناخت نسبت به این نظریات، جهت تصمیم سازی و تصمیم گیری

برنامه پیشرفت و عدالت به عنوان الگوی ایرانی - اسلامی حایز اهمیت می باشد. وقتی از الگوی پیشرفت صحبت می شود مقصود صحبت از نقشه جامعی است که برای مجموع فعالیت های اقتصادی، علمی، فرهنگی، اجتماعی و حتی سیاسی برای کشور وجود دارد. در واقع این الگو تعیین کننده نقشه راه و اهدافی است که در نهایت جمهوری اسلامی ایران باید به آن اهداف برسد، چه اهداف میان مدت و چه اهداف بلندمدت. الگوی پیشرفت مشتمل بر دو عنصر اساسی؛ یکی مبانی و پیشرفت هایی که ما در مسئله پیشرفت داریم و دوم اهداف و اغراضی که ما می خواهیم در طی پیشرفت به آن برسیم. الگوهای پیشرفت در واقع تابع نگرش جهان شناختی، اعتقادات است. البته ارزش ها و مفاهیم اسلامی جهان شمول هستند، تابع شرایط و موقعیت نیستند و در هر زمان و مکانی قابل تحقق اند و ما چون در یک زمان خاص و مکان خاص در شرایط فعلی جمهوری اسلامی ایران قرار داریم، قهراً این الگو یک الگوی ایرانی خواهد بود؛ یعنی منطبق با شرایط و ویژگی های جغرافیایی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و حتی حقوقی ما خواهد بود. الگوهای پیشرفت غربی براساس پیش فرض های معرفت شناسی غربی طراحی می شود که برخی از این پیش فرض ها با مبانی و ارزش های اسلامی و دینی ما ناسازگار است از سوی دیگر اهداف و اغراضی که در الگوهای پیشرفت غربی مطرح می شود اهدافی است که براساس ارزش های غربی شکل گرفته براساس ارزش های مسیحی یا ارزش های اومانستی شکل گرفته که این ارزش ها قابل تطبیق در شرایط و محیط اسلامی نیستند و برخی از آنها با ارزش های اسلامی ناسازگار است.

نکته دیگری که شایسته توجه است این است که وقتی اصطلاح «الگوی توسعه» به گوش می خورد نباید صرفاً بهبود وضع مادی و رفاه اجتماعی به معنای معمول کلمه در نظر مجسم شود، بلکه توسعه باید توسعه در عبودیت خدا و توسعه در دینداری و اخلاق و توسعه در مهار نفسانیات و غرایز بهیمی و حیوانی نیز باشد. استفاده از تجربه دیگران اعتقاد به الگوی اسلامی ایرانی توسعه، به معنای آن نیست که چشم بر تجربه سایر ملّت ها، هرچند در جهان بینی و فرهنگ با آن ها اختلاف وجود داشته باشد، بسته و از راه حل های عقلایی و دستاوردهای علمی و فناوری های نوین و تجربه های مدیریتی دیگران در حل مشکلات استفاده نشود. استقلال در انتخاب الگو به معنای ستیزه با عقل و منطق و فطرت مشترک انسانی نیست. به همان اندازه که می باید به ضعف ها و کجروی ها

و ناکامی‌های دیگران توجه نمود باید قوت‌ها و موفقیت‌های آن‌ها نیز توجه مورد قرار گیرد و البته در همه حال، معیار و ملاک تشخیص قوت و ضعف دیگران، باید معیار و ملاک خویش باشد

وجه تمایز توسعه غربی و ایرانی

هر جامعه‌ای بسته به جهان‌بینی و فرهنگ خود، تعریفی از «سعادت» انسان دارد و توسعه، وقتی توسعه است که به «سعادت» انسان بیانجامد. مسلم است که میان تعریف «سعادت» انسان و تعریف خود «انسان» رابطه‌ای وثیق در کار است. سعادت انسان بستگی به آن دارد که انسان را چه بدانیم. اگر معنای «انسان» در یک تمدن مبتنی بر مبنای الهی و معنوی با معنای «انسان» در یک تمدن مبتنی بر مبانی مادی و دنیوی فرق می‌کند، بی‌گمان «سعادت انسان» نیز در این دو تمدن متفاوت خواهد بود و توسعه و الگوی توسعه نیز نمی‌تواند در آن‌ها یکی و یکسان باشد.

انسان محوری بر اساس آموزه‌های قرآنی با انسان محوری در نظریه‌های توسعه اقتصادی دیگر اقتصاد دانان تفاوت جوهری دارد. زیرا نظام تعلیم و تربیت بر اساس آموزه‌های اسلامی در ارتباط فرد با مبدا آفرینش، ایمان و اعتقاد به توحید و در ارتباط با خویشتن، روحیه مقاومت در برابر سختی‌ها، نظم، وقت شناسی، دانش جویی، حقیقت دوستی، ابتکار و خلاقیت در زمینه‌های علمی، فنی، ادبی، تزکیه نفس، فضایل اخلاقی مورد توجه قرار می‌دهد (آقا نظری، ۱۳۸۶، ۶۳).

از این رو تمایز اساسی این نوع توسعه با تفسیر انسان دوستانه از توسعه در ادبیات اقتصادی، این است که در نظام آموزش اسلامی تمرکز بر توان مندی انسان از جهت علمی، مهارتی و رفتار بر رشد اقتصادی و سرانجام گسترش انتخاب انسان‌ها در حوزه بخشی از نیازهای طبیعی نیست. بلکه کلیه استعدادها و نیازهای اساسی وی اعم از نیازهای مادی، معنوی، در حوزه هدف‌های آموزش قرار می‌گیرد. در تمایز میان توسعه از نگاه اسلام و نگاه غربی، رضایی و پیروزمند نیز از جایگزینی هدف قرب الهی به جای بهره اقتصادی به عنوان هدف نهایی فعالیت علمی و فن‌آوری صحبت می‌کنند (پایا، ۱۳۸۷). در ادامه به منظور تبیین تفاوت و مقایسه میان توسعه انسان در

دیدگاه‌های غربی و توسعه انسان از نگاه اسلام اجمالاً به معرفی و تشریح آنها پرداخته خواهد شد.

مفهوم توسعه در دیدگاه انسان محور

آمارتیا سن با تأکید و توجه خاصی که بر عامل انسانی و سرمایه‌گذاری در منابع انسانی دارد، تفسیر ویژه‌ای از توسعه ارائه می‌دهد. از نظر وی توسعه عبارت است از افزایش توانمندیها و بهبود استحقاقها. به عبارت دیگر اقداماتی که توانمندیهای انسان را در ابعاد مختلف عمق و گسترش دهد عوامل پیش برنده توسعه و برعکس اقدامات و شرایط کاهنده توانمندیهای انسان عوامل بازدارنده توسعه محسوب می‌شوند (متوسلی، ۱۳، ۱۳۸۲). استحقاقها نه فقط درآمد بلکه مجموعه‌ای از حقوق و فرصتهایی است که فرد پیش روی دارد و توانمندیها برمی‌گردد به آنچه انسان قادر به انجام آن است (اینگرام^۱، ۱۹۹۳). انواع مختلف از توانمندیها وجود دارد که بهترین شکل آنها می‌توان در آزادیهای اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جستجو کرد. آزادی‌های اساسی خاص عبارتند از: فرصتهای اقتصادی، آزادی‌های سیاسی، تسهیلات اجتماعی، ضمانتهایی برای شفافیت فعالیتها و امنیت اجتماعی (آمارتیا سن، ۱۳۸۱). بایستی به این آزادی‌های فردی به مثابه یک تعهد اجتماعی نگریست و بسط آنها را هم به عنوان هدف و هم به عنوان ابزارهای اصلی توسعه قلمداد نمود (آمارتیا سن، ۱۵، ۱۳۸۱). طبق این دیدگاه توسعه را می‌توان به صورت فرآیند بسط آزادیهای واقعی که مردم از آنها برخوردارند در نظر گرفت. تأکید بر آزادی‌های انسانی در تعارض با دیدگاههای محدودتر توسعه همچون شناسایی توسعه با رشد تولید ناخالص ملی یا با افزایش در درآمدهای شخصی یا با صنعتی کردن قرار می‌گیرد (آمارتیا سن، ۱۸، ۱۳۸۱). در زمینه دیدگاههای محدودتر از توسعه بر حسب رشد تولید ناخالص ملی یا صنعتی شدن اغلب سؤال می‌شود که آیا آزادی‌های سیاسی یا اجتماعی خاصی همچون آزادی مشارکت سیاسی و ابراز عقیده مخالف، یا فرصتهای کسب آموزش و پرورش ابتدایی، «موجب توسعه» هستند یا خیر؟ در پرتو دید بنیادی‌تر از توسعه به مثابه آزادی، این شیوه طرح سؤال نمی‌تواند این نکته مهم را درک کند که این آزادی‌های اساسی (یعنی آزادی

1. Ingham

مشارکت سیاسی یا فرصت کسب آموزش و پرورش ابتدایی یا مراقبتهای بهداشتی) از جمله عناصر سازنده توسعه هستند (آمارتیا سن، ۲۰، ۱۳۸۱). توسعه مستلزم حذف موارد فقدان آزادی‌هاست: فقر و ظلم، فرصتهای ناچیز اقتصادی و محرومیت نظام‌مند اجتماعی، غفلت از تسهیلات عمومی وعدم مدارا و افراط حکومت‌های سرکوبگر نمونه‌هایی از این موارد از بین برنده آزادی هستند (binder & georgiadis, 2010).

فقدان آزادی اقتصادی به شکل فقر حاد، می‌تواند فردی را در شرایط نقض انواع دیگر آزادی تبدیل به یک طعمه بی‌پناه کند. فقدان آزادی اقتصادی می‌تواند منجر به فقدان آزادی اجتماعی شود، درست همانطور که فقدان آزادی اجتماعی یا سیاسی نیز می‌تواند منتهی به فقدان آزادی اقتصادی شوند (آمارتیا سن، ۲۴، ۱۳۸۱). در واقع آزادی‌ها نه تنها هدفهای اولیه توسعه هستند، جزء ابزارهای اصلی توسعه نیز هستند. علاوه بر تأیید بنیادین اهمیت ارزیابی آزادی، باید ارتباط تجربی فوق‌العاده‌ای که انواع مختلف آزادی را به یکدیگر مرتبط می‌سازد بشناسیم. آزادی‌های سیاسی (در شکل آزادی بیان و انتخابات) به ترویج امنیت اقتصادی کمک می‌کند. فرصتهای اجتماعی (در شکل تسهیلات آموزشی و بهداشتی) مشارکت اقتصادی را تسهیل می‌کنند. تسهیلات اقتصادی (در شکل فرصتهای مشارکت در تجارت و تولید) می‌توانند به ایجاد وفور امکانات شخصی و نیز تولید منابع عمومی برای تسهیلات اجتماعی یاری رسانند. انواع مختلف آزادی‌ها می‌توانند به تقویت یکدیگر بیا نجامند (آمارتیا سن، ۲۶، ۱۳۸۱-۲۷).

در این دیدگاه توسعه شامل حذف انواع مختلف موارد نقض کننده آزادی‌ها است که انتخاب و فرصت اعمال عاملیت معقول مردم را محدود می‌سازند. چنین رویکردی به ما امکان می‌دهد تا نقش ارزش‌های اجتماعی و آداب و رسوم حاکم را که می‌توانند بر آزادی‌هایی که مردم از آنها برخوردارند و برای ارج نهادن بر آنها دلیل دارند مورد تأیید قرار دهیم. هنجارهای مشترک می‌توانند بر جنبه‌های اجتماعی اثر گذارند. جنبه‌هایی همچون برابری جنسی، ماهیت مراقبت از بچه‌ها، اندازه خانواده و الگوهای باروری، برخورد با محیط زیست و بسیاری از ترتیبات و نتایج دیگر.

در نقد دیدگاه فوق می‌توان گفت که معمولاً در بررسی فرآیند توسعه در نظرات اندیشمندان غرب، کمتر به جنبه‌های معنوی و عامل اخلاقی توجه می‌شود؛ هر چند با

تأثیر تعیین کننده‌ای که دارد، باید جای اصلی را بدان داد. در جامعه‌ای که مبانی و اصول اخلاقی‌اش فرو ریخته باشد، توسعه حداکثر به شکل جسته و گریخته و صرفاً مادی، بی‌بهره و نامتعادل روی خواهد داد (نیومایر^۱، ۲۰۱۰). در این قسمت مناسب است که اشاره ای هم به بحث و دیدگاه برنامه توسعه سازمان ملل موسوم به شاخص توسعه انسانی شود که در واقع عملیاتی نمودن ماحصل نگاه انسان محور در یک مدل صورت پذیرفته است که بر اساس آن کشورهای جهان رتبه بندی می شوند.

شاخص توسعه انسانی^۲

آقای محبوب الحق، اقتصاددان پاکستانی، سرپرست پژوهشهای برنامه توسعه سازمان ملل، در گزارشی، مفهوم توسعه انسانی را مطرح می کند و سرانجام هدفهای کلیدی توسعه را طول عمر، سطح دانش، سطح معاش آبرومند می شناساند (مایر- فالکس^۳، ۲۰۱۰). شاخص توسعه انسانی یکی از مهمترین شاخصهای ترکیبی جهت سنجش میزان توسعه تحقق یافته در یک کشور است. این شاخص در پی اندازه گیری سه ظرفیت اساسی کسب دانش، دسترسی به امکانات مادی لازم برای زندگی بهتر و برخورداری از عمری طولانی تر توأم با سلامتی بیشتر است. برای اندازه گیری ظرفیت اول از نرخ باسوادی بزرگسالان و برای اندازه گیری ظرفیت دوم از قدرت خرید واقعی افراد بر اساس دلار امریکا و برای اندازه گیری ظرفیت سوم از امید به زندگی در بدو تولد استفاده می شود (متوسلی، ۲۵، ۱۳۸۲).

مفهوم توسعه انسانی در اسلام

بحث توسعه و دینداری، مدتها است در محافل فرهنگی و روشنفکری در این سامان در جریان است و پرسشهای بسیاری را پیش روی متفکران مسلمان نهاده است: توسعه چیست و در بردارنده چه ابعادی است؟ لوازم توسعه چیست؟ چگونه می توان به

1. Neumayer

2. HDI

3. Mayer- faulkes

توسعه دست یافت؟ برای رسیدن به آن باید دست به چه تغییراتی در سامان وجودی خویش زد؟ نسبت توسعه و دینداری چیست؟ آیا توسعه، همان مدرنیته غربی است؟ نسبت میان دین و مدرنیته چیست؟ آیا اندیشه توسعه، همان اندیشه مدینه فاضله است؟ چه نسبتی با آن دارد؟ مدینه فاضله چه جایگاهی در اندیشه اسلامی دارد؟ آیا اندیشه دینی، مانع توسعه است یا عامل آن؟ آیا مذهب به هیچ وجه در کار و بار این جهان انسان دخالته نمی کند؟ آیا مذهب، راههای آسمان را فقط بر ما گشوده است؟ آیا افسار زندگی را بر دوش خود انسان افکنده است؟ آیا طرحی و چارچوبی برای زیست دنیوی انسان ارائه نکرده است؟ آیا تصویر آنان از این بهشت موعود، یک بهشت آسمانی است، یا یک بهشت زمینی و یا آمیخته ای از این دو. آیا آن مدینه موعود، در نگاه آنان خصلتهای دنیایی دارد و یا دارای ویژگیهای آسمانی است؟ به راستی آیا مذهب، نسبت به بهزیستی انسان در دنیا نیز نظری جدی داشته است، یا خیر؟ بالاخره توسعه و پیشرفت در اندیشه دینی چه شاخصه ها و مشخصه هایی دارد؟

دریچه تمامی این پرسشها نیز به یک دغدغه درونی باز می گردد. همه انسانهای دیندار و معتقد به حقایق دینی بر این باورند که تعالیم دینی، دربردارنده قواعد و فرمولهای اصلی سعادت بشر است، سعادت زمینی و آسمانی. اگر این قواعد به خوبی فهم گردد و به درستی در عمل به کار آید، می تواند جامعه انسانی را در مسیری مطلوب جاری سازد. اما چرا تا این زمان حرکت جامعه های دینی، بویژه، جامعه های مسلمان، در راستای رسیدن به این سعادت همه جانبه صورت نگرفته است. این در حالی است که در جامعه های دیگر نیز، حرکت به سوی توسعه و پیشرفت این جهانی، معمولاً، با نوعی بی اعتقادی نسبت به مذهب همراه بوده است. چه مشکل و مانعی در این میان است. شاید تعالیم مذهبی هیچ گونه جهت گیری نسبت به زندگی این جهانی بشر ندارند. شاید مذهب، صرفاً، جنبه ای آسمانی دارد و زندگی زمینی بشر را به خود او واگذارده است و شاید تعالیم دینی، این راه را به ما نشان داده اند، اما، این دینداران هستند که از مذهب، ظاهری را برگرفته اند و باطنی را وانهاده اند. شاید بدفهمیها و کژ اندیشیهای دینداران باعث شده تا این تعالیم را واژگونه دریافت نمایند.

مجموعاً می توان بیان نمود که از نظر هدف، نظریه های توسعه را به دو دسته می توان تقسیم نمود. نخست نظریه هایی که غایت توسعه را، تولید امکانات فرهنگی، بهبود

کیفیت زندگی، رفاه مادی و بهره جویی بیشتر انسان از لذتها و خوشیهای دنیوی و توسعه علم می دانند. دوم نظریه هایی که تعالی انسان، شکوفایی ابعاد معنوی و روحانی و الهی شدن او را هدف توسعه فرهنگی محسوب می کنند. این دو نظریه، دو الگوی سیاست فرهنگی مختلف را ایجاب می کند. توسعه ای که محور آن به جای رشد کمی، تکامل انسان باشد تنها در سایه ادیان الهی و آن هم دینی که دارای احکام اجتماعی است امکان پذیر است. رشد کمی و کیفی، مراحل نازل و ابتدایی نسبت به توسعه بر آن مقدم است. توسعه به معنای «بالا بردن قدرت کار آمدی در اجتماع» یا «افزایش و ارتقاء انسجام اجتماعی» (انسجام همه جانبه) است. لذا نمی تواند در یک بخش از جامعه حضور داشته و بخش دیگر فاقد آن باشد. در حقیقت وقتی تمام خصوصیات و اوصاف یک موضوع تغییر کند، موجب افزایش ظرفیت، شدت نسبت تاثیر و تغییر جهت آن موضوع می شود؛ در این صورت شاهد توسعه انسانی جامعه هستیم.

به عبارت دیگر توسعه به معنای وارد کردن موضوعات و ارتباطات جدید در نظام یعنی ایجاد کننده وحدت و انسجام تازه ای است که قبلاً نبوده است. به عنوان مثال حساسیت های اقتصادی، فرهنگی و سیاسی بانوان تغییر می یابد و آن گروه از زنان که موضوعات شخصی یا خانوادگی نزدشان از اولویت بالاتری برخوردار است و سطح بالاتر دستیابی به شغل و منصب اجتماعی (احیاناً برابر با مردان) برای حضور در جامعه را مهم می شمارند. با زنانی که با انتخاب یک آرمان خود را متعهد به تحقق جهان بینی الهی می دانند، تفاوت دارند.

انسان در دستورالعمل های الهی از دو توانمندی عقلانیت و خلاقیت برخوردار است. با عقلانیت به کشف سنت های الهی برای بسترسازی زندگی اجتماعی می پردازد تا به ثبات و آرامش برسد و از خلاقیت برای تحول و تعالی استفاده می کند. اینکه تا چه حد خلاقیت منطبق بر عقلانیت عمل می کند، ملاک اعتلای انسان در مسیر خداوند است. جداسازی این دو (عقلانیت و خلاقیت) یا تمرکز بیش از حد بر یکی از آنها به انحطاط انسان و جدا شدن او از مسیر به سوی خداوند است. کشف سنت های الهی (قوانین عام) نیازمند تفکر و تعمق عمیق در خلقت و استفاده روشمند از کلام خداوند و سنت است. این کشف در سلسله مراتب فلسفی بر اساس علم انجام می شود که چون علم متکی بر پارادایم و فلسفه الهی است، از روش های متمایز از علم اثباتی، تفسیری و انتقادی استفاده خواهد کرد. این

عرصه متعلق به عقلانیت است که نظام اجتماعی الهی را از غیرالهی تفکیک و متمایز می سازد. عقلانیت در پی کشف قوانین و دستورالعمل های الهی است تا ثبات و تداوم نظام اجتماعی را در مسیر الهی ضمانت نماید.

پارادایم الهی متمرکز بر عقلانیت و خلاقیت است. در این پارادایم هیچ کدام از این دو توانایی انسان به نفع دیگری مصادره نمی شود. خداوند انسان را با قدرت خلق کنندگی که قدرت بالایی است و از قدرت خداوند است، خلق نموده است (ایمان، ۱۳۸۷).

بنابراین در پارادایم الهی شاهد تعامل بین عقلانیت و خلاقیت هستیم، به نحوی که هم سازی بین این دو ایجاد و تقویت شود. همسازی فرآیندی که تحت آن بین عقلانیت و خلاقیت رفع اختلاف به وجود می آید و ضمن ثبات، نظم و تداوم دنیای اجتماعی شاهد تغییر و تحول انسانی خواهیم بود. در این حالت است که عمل صالح در جوامع انسانی ایجاد و گسترش می یابد. عمل صالح همان کنش های اجتماعی با معنای انسانی است که معنای آن صرفاً توسط انسان (مانند پارادایم تفسیری) ساخته نمی شود، بلکه معنای آن باید از ارزش های الهی اخذ شود. این ارزش ها پایه و اساس بسترهای اجتماعی است که در پارادایم های الهی به عنوان پیش فرض پذیرفته میشود.

در پارادایم الهی تمامی انسان ها با داشتن قدرت خلاقیت و درک خلاقانه از هستی در جهان خلقت مسئول می باشند و بر اساس این درک باید در مقابل خداوند در این دنیا و دنیای دیگر پاسخگو باشند. دانشمندان علاوه بر مسؤولیت ناشی از درک خلاقانه باید مسؤولیت درک ناشی از عقلانیت را نیز قبول نمایند. این افراد علاوه بر پاسخگویی در مقابل خداوند باید در مقابل مردم نیز پاسخگو باشند. دانشمندان با توانایی عقلانی به طراحی ساختار زندگی اجتماعی مردم می پردازند. بسترسازی که محوریت نظام اجتماعی است به عهده اندیشمندان و عالمان است. تمامی ضایعات و انحرافات ناشی از این بستر به عهده آنان است. به همین لحاظ است که بین آنانی که نمی دانند و آنانی که میدانند تفاوت وجود دارد. در پارادایم الهی، اصالت محض به خلاقیت می تواند به معنای اصالت عمل شیطانی (ضد انسانی) باشد. در این حالت انسان به جای درک و آگاهی از سنت الهی به درک و تفسیر از آن می پردازد. در اینجا تفسیر به رأی فردی جاری می شود و کنش های انسانی با معنا با ارزش الهی که از سنت الهی اقتباس می شود، توأم نیست. آنارشیسیم و فعالیت لجام گسیخته انسان خصیصه جوامعی است که بیش از اندازه بر

خلاقیت تأکید می کنند. زمانی که اصالت محض درک به جای درک توأم با تفسیر انسان داریم، چون صرفاً درک از سنت الهی وجود دارد و تفسیر جهت حضور فعال انسان در زندگی اجتماعی اتفاق نمی افتد، تحجر، رهبانیت و انفعال که خصیصه غیرانسانی دارند، بر زندگی انسان سایه می افکند. لذا در اصالت خلاقیت با هویت صرفاً درک محیط شاهد نوعی دیکتاتوری محیط (انفعال انسان) و با هویت درک و تفسیر محیط، فعالیت لجام گسیخته انسان (آناشیسیم) را خواهیم داشت. در این حالت، شرایط زندگی انسانی به صورت هدفمند و سازمان یافته امکان ظهور نمی یابد (ایمان، ۱۳۸۷).

بنابراین در مبانی معرفت شناسی انسان در الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، باید یک فرآیند تعامل به سمت همسازی بین عقلانیت و خلاقیت شکل می گیرد. در این فرآیند بین عقلانیت و خلاقیت رفع اختلاف می شود و انسان با تمام توانمندی های خلاقانه سعی بر انطباق با سنت های الهی (قانون عام بر هستی) که از طریق عقلانیت کشف می شود، دارد. بدین لحاظ در پارادایم الهی عقلانیت و خلاقیت به نفع یکدیگر مصادره نمی شود تا به سمت پارادایم های اثباتی و انتقادی (اصالت عقلانیت) و یا تفسیری (اصالت خلاقیت) میل نماییم. اگرچه اصالت خلاقیت در پارادایم الهی، سمت گیری انسان به سوی پارادایم تفسیری (اومانیسیم و امانیسیم الهی) و یا انفعال (رهبانیت) را تقویت می نماید، نگاه اصالت عقلانیت در پارادایم الهی نیز ما را به سمت اثبات گرایی مانند (لیبرالیسم دینی) و یا انتقادی (مانند سوسیالیسم دینی) متمایل خواهد نمود.

در تبیین مبانی انسان شناسی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت نیز باید به پیوستگی حکومت و مردم به عنوان اصلی ترین راه توسعه آزادی ها از نوع مشروع و متکی بر اصول اخلاقی، ارزشهای دینی ملی، انقلابی اشاره گردد. مردم سالاری دینی و فرصت های برابر و جلوگیری از فقر و تبعیض نیز از دیگر مواردی است که بسیار روشن و صریح به آن تاکید شود و اما باید دقت نمود که به فرق بین آزادی اعطایی که از حکومت باید صورت گیرد و آزادی در اختیار که در همبستگی بین حکومت و مردم و بطور مشترک بوجود آید، در این الگو توجه شود و این مفهوم زمانی به وقوع خواهد پیوست که جامعه و حکومت و افراد جامعه در مفاهیم شناخت از جهان هستی دیدگاه های مشترک داشته باشند بدین ترتیب توافق بر نحوه آزادی برای جامعه سخت نخواهد بود.

مکتب حیاتبخش اسلام در عین آنکه به نیازهای مادی انسان توجه کافی مبذول

داشته و گسترش علم و تکنولوژی را در جامعه اسلامی لازم می داند، توسعه را در افزایش امکانات و گسترش تسهیلات مادی خلاصه نکرده و آن را زمینه و ابزاری برای توسعه حقیقی - که همانا مذهب و متقی شدن انسانهاست - می داند. در این دیدگاه توسعه مادی فاقد اعتبار است و هنگامی ارزشمند خواهد بود که منجر به رشد معنوی، روحی و اخلاقی انسان گردد. بنابراین، هدف غایی توسعه در نظام اسلامی پرورش و تکامل افراد جامعه است، چنانکه قرآن نیز می فرماید: "قد افلح من زکیها و قد خاب من دسیها" به درستی که رستگار شد آن کس که خویش را از آلودگیها پاک کرد و زیانکار شد آن کس که فریفته شد (دچار رذایل گردید). اهمیت این موضوع تا بدانجاست که خداوند، یکی از بزرگترین رسالات پیامبرانش را تزکیه انسانها قرار داده است: "هو الذی بعث فی الامیین رسولا منهم یتلوا علیهم آیاته و یزکیهم و یعلمهم الکتاب والحکمه و ان کانوا من قبل لفی ضلال مبین" او خدایی است که در میان مردم پیامبرانی از خودشان برانگیخت تا آیاتش را بر آنان بخواند و آنها را از پلیدیها پاک سازد و به آنها کتاب و حکمت بیاموزد و اگرچه پیش از آن در گمراهی آشکار بودند. لازم به ذکر است که در طراحی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت و جهت احصا ابعاد و شاخص ها می توان به ارزشهای فردی و اجتماعی انسان از نگاه قرآن نظر افکند و آنرا به مثابه مبانی طراحی الگوی یاد شده نگریست.

ارزش های متعالی اسلامی

در پارادایم اسلامی خداوند حاکم مطلق است و او خالق، حافظ و مدیر جهان هستی است. بنابر این هرچیزی متعلق به اوست و کردار و اندیشه ی هر انسانی باید در جهت رضای او باشد. این پارادایم خدا محوری، درچندین آیه قرآن به شرح زیر مورد تاکید قرار می گیرد:

هرچه در آسمان و زمین است ملک خداست و او به همه چیز(و تمام امور عالم بی انتها) احاطه و آگاهی دارد(سوره نساء آیه ۱۲۶). بگو ای پیامبر همانا نماز و طاعت و تمام اعمال من و زندگی و مرگ من برای خداست که پروردگار جهانهاست(سوره انعام، آیه ۱۶۲). هرچه در آسمانها و زمین است همه ملک خداست و خدا ذاتش بی نیاز و (اوصافش همه) پسندیده است(سوره لقمان، آیه ۲۶)(کلانتری، به نقل از الوانی و دانایی فرد، ۱۳۸۳).

اسلام برای انسانها جایگاه ویژه و خاصی قائل است. انسانها از دیدگاه اسلام به عنوان بهترین مخلوقات خدا و جانشین او روی زمین به شمار می روند. انسانها برای اینکه ارزشمندی خود را اثبات کنند باید از خواست خدا پیروی کنند و خصلتهای او را از طریق تجسم ارزشهای متعالی اسلام به وسیله آموختن و عمل مداوم و مستمر متجلی سازند. خداوند، مدیر جهان هستی است. بنابراین ایجاد درکی از ماهیت او، انسان را به ارزشهای متعالی مدیریتی مجهز می سازد. چون انسان بنده و خلیفه خدا در روی زمین است، امور جامعه باید به روشی مدیریت شود که خواست خداوند را انعکاس دهد. پارادایم اسلامی می تواند در قالب چندین ارزش متعالی تعیین شود که بر روش زندگی، اندیشه و عمل (افراد) حاکمیت دارد. این ارزشهای متعالی عبارتند از:

برابری و عدالت اجتماعی، عدل، رافت و شفقت، درستکاری و اعتقاد واقعی، خود کنترلی، احترام به مالکیت شخصی، رشد شخصی از طریق آموختن مداوم و افراد ارزش و جایگاه و منزلت خود را از طریق رفتار حسنه در پیش گاه خدا رقم میزنند.

انسان کامل انسانی است متخلق به اخلاق الهی، علت غایی خلقت، سبب ایجاد و بقای عالم، متحقق به اسم جامع الله، واسطه میان حق و خلق، خلیفه بلامنازع خدا که علم او به شریعت، طریقت و حقیقت قطعیت یافته، و به تعبیری اقوال نیک، افعال نیک و اخلاق نیک در او به کمال رسیده است. او به ظاهر و باطن راهنمای خلائق و آدمیان است و به امراض و آفات نفسانی و روحی آنان آشنا و هم شفا دهند آنهاست. مخلوق خدا، اما خدا گونه است. آنچه از صفات و اخلاق الهی در او فراهم آمده، به نیابت ذات ربوبی است که چون دوگانگی از او برخاسته، و با هویت متعالی الهی وحدت ذاتی پیدا کرده، به چنین مرتبه ای نائل شده است

اصولاً هر الگو و مدل توسعه انسانی مبتنی بر مبانی فلسفی هستی شناسی و انسان شناسی است و هر نظریه پردازی بر اساس نگرش خود به جهان و انسان، توسعه یافتگی را معنا می کند؛ چون توسعه انسانی در واقع، توسعه انسان و جامعه انسانی در بعد انسانی و اجتماعی برای زندگی بهتر است. بر اساس آموزه های قرآن کریم حقیقت انسان مبتنی بر سه اصل اختیار، فطرت و سعادت است. همه ابعاد وجودی و برنامه های زندگی آدمی مبتنی بر این سه پایه است و بی توجهی الگوها و برنامه های زندگی اعم از سیاسی، فرهنگی و اقتصادی به این اصول پایه ای در انسان شناسی موجب ایجاد رخنه های پر

ناشدنی در تئوری ها و مدل ها می شود.

بر اساس این آیات شریفه، انسان ذاتاً در همه دوره های حیات، مختار و آزاد است تا مسیر زندگی خود را انتخاب کند. این اختیار و آزادی به معنای رها بودن، سرگردان بودن و بی ماهیت بودن وی نیست، بلکه در اعماق درونی خویش به سمت خوبی ها و زیبایی ها گرایش دارد. این گرایش درونی و فطرت ناب نهفته در وجود آدمی، محرک اصلی و سرآغاز رشد و پیشرفت اوست و انسان را به سوی سعادت حقیقی و مقصد نهایی فرا می خواند.

بر این اساس، مفهوم توسعه و نوسازی معنایی فطری می یابد و پیش از آن که به جسم انسان بپردازد، به فطرت و روح الهی و سعادت حقیقی او نظر دارد. استاد مطهری در همین باره می نویسد: بنا بر تلقی فطری از انسان، انسان، موجودی است دارای سرشت الهی، مجهز به فطرت حق جو و حق طلب، حاکم بر خویشتن و آزاد از جبر طبیعت و جبر محیط و جبر سرشت و جبر سرنوشت. بنابر این تلقی از انسان، ارزشهای انسانی در انسان اصالت دارد؛ یعنی بالقوه به صورت یک سلسله تقاضاها در سرشت او نهاده شده است. انسان به موجب سرشت های انسانی خود، خواهان ارزشهای متعالی انسانی است و به تعبیر دیگر، خواهان حق و حقیقت و عدالت و مکرمت های اخلاقی است و به موجب نیروی عقل خود میتواند طراح جامعه خود باشد و تسلیم سیر کورکورانه محیط نباشد و به موجب اراده و نیروی انتخاب گری خود، طرحهای فکری خود را به مرحله اجرا در می آورد. وحی به عنوان هادی و حامی ارزش های انسانی، او را یاری می دهد و راهنمایی می نماید(مطهری، ۱۳۸۲، ۴۴).

توسعه انسانی بر اساس معارف اسلامی زمانی محقق می شود که به تمام ابعاد فردی انسان و اجزای درونی جامعه توجه شود و همه ابعاد و اجزا در سیر اعتدالی و منسجم به سمت مقصد نهایی و سعادت حقیقی در حرکت باشند. از این رو، توسعه انسانی از توسعه اخلاقی، فرهنگی و اقتصادی جدا نیست. استاد مطهری می نویسد:

رشد اسلامی متضمن رشد اخلاقی و رشد اجتماعی و رشد سیاسی هم هست؛ زیرا در اسلام هم اخلاق است و هم مسئولیت اجتماعی و هم مسئولیت سیاسی و هم مسئولیت رهبری حزبی و رهبری معنوی(مطهری، ۱۳۸۶، ۴۷۳).

جامعه ایده آل و آرمان زندگی بهتر مادی در پرتو فضایل اخلاقی و کمالات انسانی و

طرح جامعه ای مطلوب و توسعه یافته موجب رشد و حرکت انسان ها در تمام ابعاد حیاتی و انسجام درونی آنها می شود. در این جامعه، میان دنیا و آخرت، اقتصاد و فرهنگ و جسم و روح، جمع می شود و هیچ یک، جدا از دیگری متحول نخواهد شد و انسجام درونی ابعاد فردی انسان و اجزای درونی جامعه به هم نخواهد خورد. توجه به فضایل اخلاقی همراه با حکومت سیاسی، اقتصاد پویا و بهداشت و درمان از ویژگی های حکومت بقیه الله است (طیسی، ۲۱۱، ۱۳۸۶-۲۷۲).

یکی دیگر از مؤلفه های توسعه یافتگی در جامعه اسلامی ایرانی آرمانی، مشارکت همه انسان ها در تعیین سرنوشت خویش و نقش آفرینی آنان در امور اجتماعی و سیاسی است. یکی از دغدغه های بیشتر نظریه پردازان توسعه این است که الگویی جهانی عرضه کنند. با این حال، تنها الگوی توسعه در جامعه مهدوی می تواند جهان را متحد کند و هم زیستی مسالمت آمیز را بر پایه فطرت و عدالت استوار سازد. با توجه به نقش اصلی عامل انسانی در تغییرات اجتماعی (مطهری، ۱۳۷۹، ۱۶۲) اسلام انسان را موجودی دوبعدی با فطریات و سرشت مشترک و آزادی و اختیار در انتخاب سرنوشت خویش معرفی می کند؛ مکتب اسلام آزادی را حق انسان می داند تا با انتخاب های خویش و بر اساس الگوی معرفی شده (انسان کامل) سرنوشت خود را تعیین کند و در نتیجه، در مقابل خدا، خود و خلق مسوول و پاسخگوست. مکتب اسلام به اجتماع توجه دارد و توجه به فرد در بطن جامعه است و با تک روی و خودمحوری مخالف است؛ در حالی که وجود گرایان ملحد فردگرا بوده، تامین منافع فردی را اصل می دانند و در واقع فردپرور هستند و به کل و منافع جمعی کمتر توجه دارند (صالحی، مهرابیان، ۱۳۸۷، ۶۰).

فارابی فیلسوف شیعی نیز، ریاست مدینه فاضله را کسی می داند که با عالم عقول در ارتباط است و پیام آسمانی را برای بشر می آورد تا با سنت الهی خویش جامعه را به فضیلت برساند. از این رو، رئیس اول همان پیامبر است. در غیاب رئیس اول، رئیس ممائل که در عمده ویژگی ها مشابه و همانند رئیس اول است، ریاست مدینه فاضله را بر عهده می گیرد. در نهایت، در غیاب آنان، کسانی که با سنت رئیس اول آشنا هستند و به رؤسای افاضل شناخته می شوند، ریاست و رهبری جامعه را بر عهده می گیرند. رؤسای افاضل در واقع همان شریعت شناسان یا فقها می باشند (فارابی، ۱۳۷۹). الگوی توسعه انسانی در اسلام مبتنی بر باطن افراد و تغییر و دگرگونی روحی - اخلاقی است. حال سخن خویش

در باب ارزشهای انسانی را در کلام قرآن مجید تحت عنوان "ارزشهای انسان" پی می گیریم (اژه ای، ۱۳۸۵):

ارزشهای انسانی در نگاه قرآن

۱- انسان خلیفه خدا در زمین است.

روزی که خواست او را بیافریند، اراده خویش را به فرشتگان اعلام کرد. آنها گفتند: آیا موجودی می آفرینی که در زمین تباهی خواهد کرد و خون خواهد ریخت؟ او گفت: من چیزی میدانم که شما نمی دانید (بقره/۳۰). اوست که شما انسانها را جانشینهای خود در زمین قرار داده تا شما را در مورد سرمایه هایی که داده است در معرض آزمایش قرار دهد " (انعام/۱۶۵).

۲- ظرفیت علمی انسان بزرگترین ظرفیتهایی است که یک مخلوق ممکن است داشته باشد.

خدا به آدم گفت: ای آدم! تو به اینها بیاموز و اینها را آگاهی ده. همینکه آدم فرشتگان را آموزش داد، خدا به فرشتگان گفت: نگفتم که من از نهانهای آسمانها و زمین آگاهم (می دانم چیزی را که حتما شما نمیدانید) و هم میدانم آنچه را شما اظهار می کنید و آنچه پنهان می دارید؟ (بقره/۳۱-۳۳).

۳- او فطرتی خدا آشنا دارد، به خدای خویش در عمق وجدان خویش آگاهی دارد. همه انکارها و تردیدها، بیماریها و انحرافهایی است از سرشت اصلی انسان. هنوز که فرزندان آدم در پشت پدران خویش بوده (و هستند و خواهند بود) خداوند (با زبان آفرینش) آنها را بر وجود خویش گواه گرفت و آنها گواهی دادند (اعراف/۱۷۲). چهره خود را به سوی دین نگهدار، همان که سرشت خدایی است و همه مردم را بر آن سرشته است (روم/ ۴۳).

۴- در سرشت انسان علاوه بر عناصر مادی که در جماد و گیاه و حیوان وجود دارد، عنصری ملکوتی و الهی وجود دارد. انسان ترکیبی است از طبیعت و ماورای طبیعت، از ماده و معنی، از جسم و جان.

آن که هر چه را آفرید نیکو آفرید و آفرینش انسان را از گل آغاز کرد، سپس نسل او را از شیر کشیده ای که آبی پست است قرار داد، آنگاه او را بیاراست و از روح خویش در او

دمید(سجده/9-7).

۵- آفرینش انسان، آفرینشی حساب شده است، تصادفی نیست. انسان موجودی انتخاب شده و برگزیده است.

خداوند آدم را برگزید و توبه اش را پذیرفت و او را هدایت کرد (طه/۱۲۱).

۶- او شخصیتی مستقل و آزاد دارد، امانتدار خداست، رسالت و مسئولیت دارد، از او خواسته شده است با کار و ابتکار خود زمین را آباد سازد و با انتخاب خود یکی از دو راه سعادت و شقاوت را اختیار کند.

همانا امانت خویش را برآسمان و زمین و کوه ها عرضه کردیم، همه از پذیرش آن امتناع ورزیدند و از قبول آن ترسیدند، اما انسان بار امانت را به دوش کشید و آن را پذیرفت. همانا او ستمگر و نادان بود (احزاب/۷۲).

ما انسان را از نطفه ای مرکب و ممزوج آفریدیم تا او را مورد آزمایش قرار دهیم، پس او را شنوا و بینا قرار دادیم، همانا راه را به او نمودیم، او خود سپاسگزار است یا کافر نعمت(یا راه راست را که به او نشان دادیم خواهد رفت و به سعادت خواهد رسید و یا کفران نعمت کرده، منحرف می گردد) (دهر/۳).

۷- او از یک کرامت ذاتی و شرافت ذاتی برخوردار است، خدا او را بر بسیاری از مخلوقات خویش برتری داده است. او آنگاه خویشتن واقعی خود را درک و احساس می کند که این کرامت و شرافت را در خود درک کند و خود را برتر از پستیها و دنائتها و اسارتها و شهوترانیها بشمارد.

همانا ما بنی آدم را کرامت بخشیدیم و آنان را بر صحرا و دریا (خشک و تر) مسلط کردیم و بر بسیاری از مخلوقات خویش برتری دادیم (اسرا/۷۰).

۸- او از وجدانی اخلاقی برخوردار است، به حکم الهامی فطری زشت و زیبا را درک می کند.

سوگند به نفس انسان و اعتدال آن، که ناپاکیها و پاکیها را به او الهام کرد(شمس/۹۸).

۹- او جز با یاد خدا با چیز دیگر آرام نمی گیرد. خواسته های او بی نهایت است، به هرچه برسد از او سیر و دلزده می شود مگر آنکه به ذات بی حد و نهایت (خدا) بپیوندد. همانا تنها با یاد او دلها آرام می گیرد (رعد/۲۸). ای انسان! توبه سوی پروردگار

- خویش بسیار کوشنده هستی و عاقبت او را دیدار خواهی کرد(انشقاق/۶).
- ۱۰- نعمتهای زمین برای انسان آفریده شده است. آنچه در آسمانها و آنچه در زمین است مسخر او قرار دارد(پس او حق بهره‌گیری مشروع همه اینها دارد (جائیه/۱۳)).
- ۱۱- او را برای این آفرید که تنها خدای خویش را پرستش کند و فرمان او را بپذیرد. پس او وظیفه‌اش اطاعت امر خداست.
- همانا جن و انس را نیافریدیم مگر برای اینکه مرا پرستش کنند (ذاریات/۵۶).
- ۱۲- او جز در راه پرستش خدای خویش و جز با یاد او خود را نمی‌یابد. همانا از آنان مباشید که خدا را فراموش کردند و خداوند خودشان را از یاد خودشان برد (حشر/۱۸).
- ۱۳- او همینکه از این جهان برود و پرده تن که حجاب چهره جان است دور افکنده شود، بسی حقایق پوشیده که امروز بر او نهان است بروی آشکار گردد. همانا پرده را کنار زدیم، اکنون دیده ات تیز است (ق/۲۲).
- ۱۴- او تنها برای مسائل مادی کار نمی‌کند، یگانه محرک او حوائج مادی زندگی نیست. او احيانا برای هدفها و آرمان‌هایی بس والا می‌جنبد و می‌جوشد. او ممکن است که از حرکت و تلاش خود جز رضای آفریننده، مطلوبی دیگر نداشته باشد. ای نفس آرامش یافته! همانا به سوی پروردگارت بازگرد با خشنودی متقابل: تو از او و او از تو خشنود (فجر/۲۸).
- باتوجه به آنچه که گذشت می‌توان برخی از مهمترین مضامین ارزشی حاکم بر الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت را که در قرآن بدان‌ها اشاره شده است در جدول ۱ مشاهده نمود.
- جدول ۱: ارزشهای حاکم بر انسان شناسی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت از نگاه قرآن

۱	مضمون	منبع
۲	دانش مداری	بقره/۳۱-۳۳
۳	معنویت	اعراف/۱۷۲ روم/۴۳
۴	بعد روحی انسان	سجده/۷
۵	برترین مخلوق خداوند	طه/۱۲۱

۲۸۲ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

۶	شخصیت مستقل و آزاد،	احزاب/ ۷۲
۷	کرامت و شرافت ذاتی	اسرا/ ۷۰
۸	وجدان اخلاقی	شمس/ ۹-۸
۹	راز و نیاز	رعد / ۲۸
۱۰	رفاه انسان	جائیه/ ۱۳
۱۱	اطاعت و بندگی	ذاریات/ ۵۶
۱۲	توکل بر خداوند	(الرعد۳۰ / ۱۳)
۱۳	به یاد خدا بودن	(الرعد۲۸ / ۱۳)
۱۴	اعتقاد به نتیجه عمل	(النحل۹۶ / ۱۶) (الاسراء۱۷ / ۱۵) (النحل۱۱۱ / ۱۶)
۱۵	اعتقاد به وجود رهبر	(الرعد۷ / ۱۳)
۱۶	اعتقاد به آزمایشی بودن زینت‌ها	(الکھف۱۸ / ۴۶) (کھف۷ / ۱۸)
۱۷	اعتقاد به ناپایداری دنیا	(الکھف۱۸ / ۴۵) (الکھف۸ / ۱۸)
۱۸	اعتقاد به سنت امهال خداوند	(النحل۱۶ / ۶۱)
۱۹	احترام به والدین	(اسراء۱۷/۲۳-۲۴)
۲۰	پیروی از کتاب هدایت	(النحل۱۶ / ۸۹)
۲۱	بخشش به نزدیکان	(الاسراء۱۷ / ۲۶)
۲۲	نیکی کردن	(النحل۱۶ / ۳۰) (الاسراء۱۷ / ۷)
۲۳	تلاش و کوشش	(الاسراء۱۷ / ۲۱)
۲۴	انجام عمل صالح	(الرعد۱۳ / ۲۳)
۲۵	صبر در راه خدا	(الرعد۱۳ / ۲۴) (الرعد۱۳/ ۲۲)
۲۶	وفای به عهد	(النحل۱۶ / ۹۱). (الاسراء۱۷ / ۲۶) (الرعد۱۳/ ۲۰- ۲۱)
۲۷	ایمان و عمل صالح	(الکھف۱۸ / ۳۰) (الرعد۱۳ / ۲۹)

نتیجه گیری

اندیشه مربوط به طراحی الگویی اسلامی ایرانی برای دستیابی به توسعه مدتی است که در کشور مطرح شده است. مقاله حاضر با هدف تلاش برای ایجاد چارچوبی مفهومی برای درک مفهوم توسعه انسانی در الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت بر مطالعه و بررسی انسان از نگاه معرفت شناسی اسلامی در مقایسه با نگاه برنامه های توسعه ای غربی انسان متمرکز شده است.

انسان محوری بر اساس آموزه های قرآنی با انسان محوری در نظریه های توسعه اقتصادی دیگر اقتصاد دانان تفاوت جوهری دارد. زیرا نظام تعلیم و تربیت بر اساس آموزه های اسلامی در ارتباط فرد با مبدا آفرینش، ایمان و اعتقاد به توحید و در ارتباط با خویشتن، روحیه مقاومت در برابر سختی ها، نظم، وقت شناسی، دانش جویی، حقیقت دوستی، ابتکار و خلاقیت در زمینه های علمی، فنی، ادبی، تزکیه نفس، فضایل اخلاقی مورد توجه قرار می دهد (آقا نظری، ۱۳۸۶، ۶۳).

از این رو تمایز اساسی این نوع توسعه با تفسیر انسان دوستانه از توسعه در ادبیات اقتصادی، این است که در نظام آموزش اسلامی تمرکز بر توان مندی انسان از جهت علمی، مهارتی و رفتار بر رشد اقتصادی و سرانجام گسترش انتخاب انسان ها در حوزه بخشی از نیازهای طبیعی نیست. بلکه کلیه استعدادها و نیازهای اساسی وی اعم از نیازهای مادی، معنوی، در حوزه هدف های آموزش قرار می گیرد. در تمایز میان توسعه از نگاه اسلام و نگاه غربی، رضایی و پیروزمند نیز از جایگزینی هدف قرب الهی به جای بهره اقتصادی به عنوان هدف نهایی فعالیت علمی و فن آوری صحبت می کنند (پایا، ۱۳۸۷). هدف اصلی توسعه در اسلام، ایجاد جامعه ای ایده آل است که در آن نوعی توازن بین دنیای مادی و معنوی برقرار می گردد. انسان شناسی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت از نوعی ترکیب بین ارزشهای فرهنگی و اجتماعی و دنیوی و معنوی حمایت می کند. به عبارت دیگر، موفقیت الگوی پیشرفت بر درجه سازگاری آن با خواسته ها و نیازهای دنیوی و معنوی، و برقراری تعادل بین آنها است. این به دلیل این واقعیت است که توسعه انسانی در این الگو ریشه در فرهنگ اسلامی دارد و می تواند راهکارهای پایا و ماندگار برای همه جوامع، اعم از غربی و غیر غربی و در اینجا ایران فراهم آورد. این الگوی توسعه ویژگیهای منحصر بفردی دارد که می تواند به منظور بهبود

وکاستی ها و کمبودهای الگوی غربی توسعه انسانی مورد استفاده قرار بگیرد. مهمتر اینکه توسعه انسان اسلامی می تواند برای کشورهای در حال توسعه، که فرهنگهای اسلامی بر آنها حاکم است از اهمیت بیشتری برخوردار است. در دیدگاه پرستش کنندگان خدا هستی و آنچه در آن است مخلوق خداوند باری تعالی است. نظام هستی دارای غایت و حکمتی است که حرکت و تغییر در آن قانونمند و در جهت غایت است. انسان به عنوان اشرف مخلوقات کمال خواه، آرمان گرا، مختار و مسئول و برای وصول به کمال، نیازمند علم است تا بتواند بر روابط حاکمیت پیدا کند. ارزشهای حاکم بر انسان شناسی الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت از نگاه قرآن نیز شامل: دانش مداری، معنویت، شخصیت آزاد و مستقل، کرامت و شرافت ذاتی، وجدان اخلاقی، نیاز به راز و نیاز، رفاه، و اطاعت و بندگی می باشد.

منابع و مأخذ

- ا، در، همایون و سعیده ف، اتیتی، شاخص توسعه انسانی/اخلاقی/ کشورهای سازمان کنفرانس اسلامی (OIC)، ترجمه ناصر جهانپان؛ مجله اقتصاد اسلامی، شماره ۱۱. اژه ای، جواد. ۱۳۸۵. انسان قرآن از دیدگاه فردی و اجتماعی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ش ۴۳، صص ۱-۲۳
- آشوری. ۱۳۵۷. داریوش، تعریفها و مفهوم فرهنگ، تهران: مرکز اسناد فرهنگی آیت. اعرابی، سید محمد. ۱۳۸۷. طرح کلی انسان شناسی در : مجموعه مقالات مدیریت، مبانی روش شناسی و تئوریهای مدیریت، جلد اول، تهران، دفتر پژوهشهای فرهنگی آقا نظری. ۱۳۸۶. حسن، توسعه سرمایه انسانی بر اساس آموزه های اسلام و تاثیر آن بر توسعه انسانی، اقتصاد اسلامی، سال هفتم، ش ۲۶،
- آوینی، سید مرتضی. ۱۳۷۷. توسعه و مبانی تمدن غرب، تهران، نشر ساقی. ایمان، محمد تقی. ۱۳۸۷. ارزیابی پارادایمی انسان به عنوان عنصر اساسی در طراحی پارادایم الهی، فصلنامه حوزه و دانشگاه روش شناسی علوم انسانی سال ۱۴، ش ۵۴، بهار ۱۳۸۷ صفحات ۲۵-۴۶.
- برو، یان راکس. ۱۳۷۰. نظریه های توسعه نیافتگی، جامعه شناسی توسعه، ترجمه : مصطفی ازکیا، تهران، نشر توسعه.
- پایا، علی. ۱۳۸۸. آیا الگوی توسعه ایرانی اسلامی دست یافتنی است؟ روش شناسی علوم

- انسانی، سال پانزدهم، ش ۶۰
- خوشنویس، یاسر. ۱۳۸۷. *الگوی اسلامی-ایرانی توسعه علم و فن آوری، شاخصه های مفهومی و پرسش های پیش رو، طرح پژوهشی، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور*.
- سن، آمارتیا. ۱۳۸۱. *توسعه به مثابه آزادی حسین راغفر، کویر، چاپ اول*.
- صالحی اکبر، مهراییان زهرا. ۱۳۸۷. *بررسی انسان شناسی اسلامی و انسان شناسی وجودگرا و مقایسه آنها، تربیت اسلامی پاییز و زمستان ۱۳۸۷؛ ۳(۷): ۱۳۹-۱۶۰*
- طباطبایی، سید محمدحسین. ۱۳۷۷. *المیزان، ترجمه: سید محمدباقر موسوی همدانی، قم، انتشارات جامعه مدرسین*.
- طیسی، نجم الدین. ۱۳۸۶. *نشانه هایی از دولت موعود، قم، انتشارات بوستان کتاب*.
- فارابی. ۱۳۷۹. *رساله الملله، فصلنامه علوم سیاسی، ش ۱۲، تابستان*.
- فرزانه عبدالحمید. ۱۳۸۴. *انسان شناسی در صحیفه سجاده، فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز ۸۶ پیاپی ۱۵، صفحات ۶۹*.
- کلانتری، بهروز، در جستجوی پارادایمی برای مدیریت دولتی: آیا میتوان از مدیریت دولتی اسلامی چیزی آموخت؟ در: الوانی، سید مهدی، دانای فرد، حسن (۱۳۸۰) گفتارهایی در فلسفه تئوری های سازمان دولتی، انتشارات صفار، چاپ اول،
- مطهری، مرتضی. ۱۳۸۲. *قیام و انقلاب مهدی از دیدگاه فلسفه تاریخ، تهران، انتشارات صدرا*.
- مطهری، مرتضی. ۱۳۸۶. *یادداشت ها، تهران، انتشارات صدرا*.
- متوسلی، محمود. ۱۳۸۲. *توسعه اقتصادی، مفاهیم، مبانی نظری، رویکرد نهادگرایی و روش شناسی سمت، چاپ اول*.
- Binder, m & georgiadis, g, (2010), *determinants of human development: insight from state- dependent panel models*, at: human development reports, research paper, united nations development programe. Available at: <http://hdr.undp.org/en>
- Chakravarty, s.r, (2003). "A generalized human development index"
- Ingham, Barbara (1993) "The meaning of Development : Interactions Between New and old Ideas", World Development, No 21, No 11. PP. 18۱۲
- Mayer- faulkes, david, (2010), "divergences and convergences in

human development", at: human development reports, research paper, united nations development programe. Available at: <http://hdr.undp.org/en>

Neumayer, eric, (2010), "*human development and sustainability*" at: human development reports, research paper, united nations development programe. Available at: <http://hdr.undp.org/en>

Ranis G, Stewart F. "*Strategies for success in human development*" ,Economic growth center 2000. Available at: [hdr. undp. org/docs/training/oxford/ readings/Ranis%20and%20Stewart. Pdf](http://hdr.undp.org/docs/training/oxford/readings/Ranis%20and%20Stewart.Pdf)

UNDP. "*Human development report*" 2001. Available at: [http://hdr. undp. org/reports](http://hdr.undp.org/reports). Review of Development Economics 2003; 7(1).

United nations development program, (1990), "*human development report*". New York, oxford university press.

تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در اصلاح و اعتلای علمی کشور

بهرام اخوان کاظمی*

چکیده

پرسش پژوهش حاضر پیرامون مفهوم علم نافع است و این که منظور از علم و دانش متعارف، مقبول، و ممدوح در منابع اسلامی، چه علمی است و علم مزبور در آموزه‌های اسلامی و بویژه روایی دارای چه اختصاصات و ویژگی‌هایی است؟ و پژوهندگان دانش - اعم از معلمین و متعلمین - باید برخورداری از چه صفاتی باشند؟ بر همین مبنا و در پاسخ به سؤال مطروحه، نوشتار حاضر با هدف ترسیم الگویی اسلامی برای تبیین این علم که با وصف «نافع» و «خیر» در روایات اسلامی ذکر شده، به رشته تحریر در آمده است و نتایج چنین پژوهشی در بردارنده نوعی مهندسی تعلّم و تعلیم دانش در جامعه اسلامی در کلیه عرصه‌ها، اعم از حوزوی و دانشگاهی است و نگارنده بر این باور است که تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در اصلاح و اعتلای علمی کشور خواهد بود و علم پژوهی متعالی آن هم در کلیه عرصه‌ها - اعم از حوزه علوم انسانی و غیر انسانی -، منوط و مبتنی بر تحصیل علم نافع است.

کلیدواژه‌ها: روایات، علم نافع، عبودیت، تقوا، تعلیم و تعلّم، علوم انسانی، علم کاربردی، اصلاح، خیر.

* دانشیار دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه شیراز

مقدمه

امر به تعلیم و تعلّم و دانش پژوهی، در بسیاری از آموزه‌های قرآنی و روایی مورد تاکید ویژه قرار گرفته است اما همواره یکی از مباحث مطرح در حوزه معرفت شناسی و مهندسی علمی کشورمان و حتی عالم اسلامی این بوده است که منظور از علم و دانش متعالی، متعارف، مقبول، و ممدوح در منابع اسلامی، چه علمی است؟ آیا این دانش فقط در حیطه الهیات و علوم الهی است یا علوم دقیقه و تجربی و سایر علوم انسانی را هم در بر می‌گیرد؟ اساساً دانش پژوهی و تعلیم و تعلّم متعالی و کارآمد، در آموزه‌های اسلامی و بویژه روایی دارای چه اختصاصات و ویژگی‌هایی است؟ و پژوهندگان دانش - اعم از معلمین و متعلمین - باید برخوردار از چه صفاتی باشند؟

با نگاهی کوتاه به روایات اسلامی، بخوبی فهمیده می‌شود که علم مقبول و ممدوح، با صفت «نافع» مورد اشاره قرار گرفته و مؤید این سخن آن است که پیامبر مکرم اسلام (ص) نیز همانند سایر معصومین، به وفور از علم نافع سخن رانده است همچنانکه می‌فرمود: «خیر العلم ما نفع» (الصدوق، ۱۴۰۰، ص ۳۹۴) یعنی بهترین علم آن است که فایده بخش باشد، از زید ابن ارقم نقل شده است که پیامبر خدا(ص) همواره اظهار می‌داشت: «اللهم انی اعوذبک من علم لا ینفع و من قلب لا یخشع و من نفس لا تشبع و من دعوة لا یتجاب لها» (عبدالقومی مندری، ج ۱، ص ۱۲۴)، یعنی؛ بار خدایا! به تو پناه می‌برم از دانشی که سود نبخشد و از دلی که خاشع نباشد و از نفسی که سیر نشود و از دعایی که پذیرفته نگردد».

همچنین از امام علی (ع) روایت شده است: «لا خیر فی علم لا ینفع» (نهج البلاغه، صبحی صالح، ص ۳۹۳) هیچ خیری در علم غیر سودمند نیست. بدین ترتیب در نهج البلاغه و بسیاری از روایات اسلامی، چنین علم منطبق با معروف اسلامی، با صفت «علم نافع» مورد تنویر و تبیین واقع شده و از صفات متقین به شمار آمده است. در همین راستا؛ این نوشتار با هدف ترسیم الگویی اسلامی برای تبیین این علم که با وصف «نافع» و «خیر» در روایات اسلامی ذکر شده، به رشته تحریر در آمده و بنابر سوال اصلی تحقیق، مفروض و مدعای خود را چنین طرح می‌کند که: «به نظر می‌رسد که منظور از علم متعالی، مقبول و ممدوح در روایات اسلامی، علم نافع می‌باشد و این علم و ویژگی‌های آن مانند: در مسیر عبودیت الهی، عقلانی، کاربردی و خیر بودن و برخورداری از خصیصه

اصلاح گری و هماهنگی با فطرت و ضدیت آن با هواهای نفسانی و...؛ به خوبی در آموزه‌های روایی تعریف شده است و این تعاریف از علم نافع؛ در بردارنده نوعی مهندسی و الگوسازی برای اکتساب و آموزش و تعلم و تعلیم دانش در جامعه اسلامی است». همچنین و بر این مبنا؛ می‌توان از نتایج چنین پژوهشی، به عنوان یکی از راهکارهای مهم علم آموزی صحیح و منطبق با آموزه‌های اسلامی، در عرصه‌های علمی، دانشگاهی و حوزوی سود جست و وحدت رویه و اتحاد واقعی حوزه و دانشگاه را از این منظر جستجو و محقق ساخت.

به باور و مدعای این نوشتار تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در اصلاح و اعتلای علمی کشور خواهد بود و علم پژوهی متعالی آن هم در کلیه عرصه‌ها - و اعم از حوزه علوم انسانی و غیر انسانی -، منوط و مبتنی بر تحصیل علم نافع است.

پیشینه و روش تحقیق

در زمینه موضوع این نوشتار، نگارنده پژوهشی بایسته را مشاهده نکرده است و فقط در یکی دو اثر بطور جسته و گریخته اشارات بسیار کوتاهی به این موضوع شده است از جمله؛ استاد مهدی گلشنی از جمله کسانی است که سعی نموده مفهوم «علم اسلامی» و برداشت‌های متفاوت از آن را تبیین نماید.^۱ همچنین وی در کتاب «قران و علوم طبیعت»؛ با تاکید بر ملاک «مفید بودن» علوم تلاش نموده تا نشان دهد که توصیه ایی که در کتاب و سنت در مورد فراگیری علم شده است منحصر به معارف خاص شریعت اسلام نیست بلکه هر علمی را که برای بشر مفید باشد شامل می‌شود^۲ در این راستا، گلشنی معتقد است که:

«ما طبقه بندی علوم به شرعی و غیر شرعی (و یا دینی و غیر دینی) را نمی‌پسندیم، زیرا همچنانکه استاد شهید مرتضی مطهری به حق متذکر شده‌اند^۳ طبقه بندی مذکور

۱. ر.ک، به: (گلشنی، ۱۳۸۵، ص ۱۷۵-۱۸۶)

۲. ر.ک، به: (گلشنی، ۱۳۷۸، ص ۲۵).

۳. ر.ک، به: (مطهری، ص ۱۳۷)

این توهّم را پیش می‌آورد که علوم غیر شرعی از اسلام بیگانه‌اند و این با جامعیت اسلام جور در نمی‌آید. دینی که مدعی تأمین سعادت کامل بشر است و خود را خودکفا می‌داند نمی‌تواند نسبت به چیزهایی که در تأمین رفاه و استقلال جامعه اسلامی نقش حیاتی دارند. «(گلشنی، ۱۳۷۸، ص ۹).

از سویی مرحوم علامه مطهری هم یکی دو اشاره به مبحث علم نافع داشته از جمله اظهار نموده است:

«جامعیت و خاتمیت اسلام اقتضا می‌کند که هر علم مفید و نفعی را که برای جامعه اسلامی لازم و ضروری است علم دینی بخوانیم» (گلشنی، ۱۳۷۸، ص ۹).

شایان ذکر است که در برخی دایره المعارف‌های روایی شیعی مانند میزان الحکمه^۱، و الحیاء^۲، نویسندگانی مانند محمد محمدی ری شهری، و استاد محمد رضا حکیمی به ذکر اجمالی و بدون تفصیل و تشریح برخی روایات در باره عالمان غیر نافع و یا علم نافع پرداخته‌اند که رافع خلاء تبیینهای لازم در این باره نیست.

در مورد روش این پژوهش، باید اظهار داشت که مفهوم لغوی و محتوایی علم نافع و مترادف‌ها و متضادهای آن، با مراجعه به کتب و نرم افزارهای^۳ احادیث تشیع، به روش کتابخانه‌ایی؛ مورد بررسی و تحلیل نگارنده قرار گرفته است و در حقیقت کلیه کتب روایی شیعی اصلی و فرعی، شامل بیش از ۲۴۰ عنوان کتاب و قریب به ۴۰۰ مجلد آنهم با بررسی ۸۱ هزار باب در موضوعاتی مانند عقائد، تفسیر، فقه، اخلاق، تاریخ، دعا، طب، فضائل و مناقب مورد بررسی دقیق و موشکافانه قرار گرفته و مؤلف بر اساس دریافت قاصر خویش از ذخائر عظیم اهل بیت (ع)، مدخل حاضر را در تبیین علم نافع، تدوین نموده است.

۱. فضیلت علم نافع

۱. ر.ک به: (محمدی، بی تا، ص ۴۸۴ و ۵۰۷)

۲. ر.ک به: (حکیمی، الحیاء، ص ۱۰۰).

۳. برای نمونه از منبع ارزشمند: (نرم افزار گنجینه روایات نور)، به نحو وافی استفاده گردیده است.

علم آموزی از مسلم ترین و پسندیده ترین معروفات اسلامی است که هم آیات الهی و هم روایات معصومین (ع) بر این مطلب به وضوح، تصریح نموده‌اند. قرآن در سوره زمر آیه ۹، اهل علم و دانشمندان را به هیجوجه با نادانان یکسان نمی شمارد فهم این نکته را از ویژگی‌های خردمندان به شمار می‌آورد^۱ همچنانکه در آیه یازده سوره مجادله، آمده است که خداوند متعال، مقام اهل ایمان و دانشمندان را رفیع می‌گرداند.^۲

همچنین در روایات متعددی؛ علم به عنوان سرسلسله و غایت بسیاری از خیرات و فضائل بشمار آمده است و - همانطور که شواهد آن ارائه خواهد گردید - بدون شک منظور از چنین علمی، علم نافع می‌باشد.

به عنوان نمونه پیامبر اکرم(ص) در افضلیت دانش، بیانات فراوانی دارند از جمله فرموده‌اند:

«العلم رأس الخیر کلّه، والجهل رأس الشرّ کلّه (مجلسی، ج ۷۷، ص ۱۷۵)... العلم حیاة الا سلام و عماد الدین (متقی، خ ۲۸۶۶)... طلب العلم افضل عندالله من الصلاة و الصیام والحج و الجهاد فی سبیل الله (متقی، خ ۲۸۶۵۵)... طالب العلم رکن الا سلام و یعطى اجره من النبیین (متقی، خ ۲۸۷۲۹)... اقرب الناس من درجۀ النبوه اهل العلم و الجهاد (فیض کاشانی، ص ۱۴)... العلم افضل من العبادۀ (متقی، خ ۲۸۵۷)... فضل العالم علی العابد کفضل القمر علی سائر النجوم ... ان الفضل العالم علی العابد کفضل الشمس علی الکواکب (مجلسی، ج ۲، ص ۱۹)... والذی نفس محمد بیده، العالم واحد اشدّ علی ابلیس من الف عابد لانّ العابد لنفسه والعابد لغيره (متقی، خ ۲۸۹۰۸، محمدی، ج ۷، بی تا، ص ۴۶۱)

علم در رأس کلیه امور خیر قرار دارد همچنان که در رأس کلیه امور شر، جهل جای گرفته است... علم مایه حیات اسلام و ستون دین است... جوینده دانش، رکن اسلام می‌باشد و به او همانند پیامبران اجر و پاداش داده خواهد شد... نزدیک ترین مردم به درجه نبوت، اهل علم و جهاد هستند... علم از عبادت با فضیلت تر است... فضیلت و برتری عالم بر عابد، همانند برتری و فضیلت ماه و یا خورشید بر سایر ستارگان است... قسم به آن کسی که جان محمد در دست اوست تحمل وجود یک عالم برای شیطان از

۱. قل هل یتوی الذین یعلمون و الذین لا یعلمون انما یتذکر اولوالالباب

۲. یرفع الله الذین آمنوا منکم و الذین اوتوا العلم درجات

تحميل هزار عابد، سخت تر است زیرا [فایده] عابد برای نفس خویش است و [فایده] عالم برای دیگران است»

چنین تعبیر ارجمندی از مقام علم و جویندگان دانش نیز، در کلام امام علی (ع) به کرات وارد شده است از جمله فرموده‌اند:

«رأس الفضائل العلم، غاية الفضائل العلم (محمدی، ج ۷، بی تا، ص ۴۴۷) ... لا شرف كالعلم (نهج البلاغه، دشتی، حکمت ۱۱۳، ص ۴۷۰) ... لا كنز انفع من العلم (مجلسی، ج ۱، ص ۱۶۵) ... العلم حياة (محمدی، ج ۷، بی تا، ص ۴۵۲) ... العلم افضل هداية (همان، ص ۴۴۸) ... العلم مصباح العقل (همان) ... العلم حرز (حکیمی، ج ۱، ص ۱۷۲) .. رأس العلم التمييز بين الاخلاق، و اظهار محمودها و قمع مذمومها (محمدی، ج ۶، بی تا، ص ۵۲۸).

علم در رأس کلیه فضائل قرار دارد، و غایت همه فضائل علم می‌باشد... هیچ شرفی و هیچ گنجی مانند علم نیست... علم مایه حیات است... برترین و با فضیلت ترین هدایت؛ علم می‌باشد... چراغ عقل، دانش است... علم دژی مستحکم است... سر و رأس دانش، عبارت از متمایز سازی اخلاق، و اظهار موارد پسندیده آن، و از میان برداشتن اخلاقیات ناپسند و مذموم است»

بدیهی است چنین تکریمی از علم، فقط مختص علم نافع است و در روایات بسیاری بدین مطلب، تصریح گردیده است، به عنوان مثال؛ امام باقر (ع) در این باره فرموده‌اند: «عالمی که از علم او منفعت حاصل آید، از عبادت هفتاد هزار عابد برتر و با فضیلت تر است»^۱. (مجلسی، ج ۲، ص ۱۸).

همچنین به تعبیر پیامبر گرامی؛ فواید علم نافع پس از مرگ عالم، بمانند صدقه جاریه و فرزندان صالح فرد متوفی، پس از مرگ، باقی خواهد ماند و ثواب اعمال مزبور، با مرگ صاحبان این سه مورد، مستمراً ادامه خواهد داشت^۲. (دیلمی، ج ۱، ص ۱۴)

۲. تعریف علم نافع

۱. «عالم یتنفع بعلمه، افضل من عبادة سبعین الف عابد»،

۲. قال رسول الله صلى الله عليه و آله: اذا مات الرجل انقطع عمله الا من ثلاثة صدقة جاریه و علم یتنفع به و ولد صالح يدعو له.

تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در... ۲۹۳

برای تعریف علم نافع مراجعه به روایات ائمه معصومین(ع) راهگشا است و به همین دلیل در مباحث آتی تلاش شده است که معنای علم و دانش نافع، از منظرهای روایی تبیین گردد بدین لحاظ می‌توان تعارف زیر را برای دانش مزبور، بر شمرد:

۱-۲. به معنای خیر

یکی از معانی علم نافع، علمی است که ناظر بر «خیر» و امور خیر باشد همانگونه که در روایات متعددی؛ علم به عنوان سرسلسله و غایت بسیاری از خیرات و فضائل بشمار آمده است به عنوان نمونه پیامبر اکرم(ص) در این راستا فرموده‌اند: «العلم رأس الخیر کلّه، والجهل رأس الشرّ کلّه» (مجلسی، ج ۷۷، ص ۱۷۵)... ازسویی پیامبر مکرم اسلام؛ نافع بودن علم را با خیر بودن آن یکی دانسته‌اند^۱ (مجلسی، ج ۷۷، ص ۱۱۴). در روایت دیگری از امام علی(ع)، علم، اصل و ریشه تمام خیرات دانسته شده و در مقابل آن، ریشه و اصل هر شر و شرارتی در جهل به شمار آمده است^۲ (محمّدی، ج ۶، ص ۴۵۱)

۲-۲. مترادف با احسن (نیکوترین و بهترین)

از معانی ذکر شده در روایات برای علم نافع، بهترین و نیکوترین علوم و احسن دانش‌ها است در همین راستا و در تایید این معنا، امام علی «ع» می‌فرمایند: «العلم أكثر من أن يحاط به، فخذوا من كل علم أحسنه» (حکیمی، ج ۱، ص ۱۱۵) «دانش بیش از آن است که بتوان همه آن را فرا گرفت، پس از هر دانشی نیکوترین آن را بگیرید.»

۳-۲. مترادف با صالح و یا ناظر به اصلاح

برخی از روایات این معنا از علم نافع را بیان می‌کنند به عنوان نمونه امام علی (ع) می‌فرمایند:

«خير العلوم ما اصلحك... خير العلم ما اصلحت به رشادك و شرّه ما افسدت به معادك» (محمّدی، ج ۶، ص ۵۲۹)، .. علم لا يصلحك ضلال، و مال لا ينفعك وبال (همان، ص ۵۰۶).

بهترین دانش‌ها، علومی است که تو را اصلاح کند... خیرترین آنها، علومی است که

۱. خیر العلم ما نفع .

۲. العلم اصل كل خير و الجهل اصل كل شر.

هدایت تو را اصلاح کند و شریر ترین دانش ها، علمی است که معاد تو را فاسد نماید..دانشی که تو را اصلاح ننماید، مایه ضلالت و گمراهی است و مالی که به تو سودی نرساند، وبال تو خواهد بود»

حال باعنایت به ترادف علم نافع با علمی که می‌بایستی ناظر به اصلاح و اصلاح‌گری باشد و با توجه به اینکه گفته شد که علم آموزی و تعلیم و تعلّم دانش‌های سودمند، از سرآمدان و اصلی ترین معروفات اسلامی است، می‌توان استنباط کرد که عالمان و دانش پژوهان این علم، می‌بایستی از پیشگامان انجام دو فریضه مهم امر به معروف و نهی از منکر باشند. روایات اسلامی نیز بر این نکته مهم، به خوبی تصریح نموده‌اند به عنوان نمونه امام جواد «ع» در این زمینه فرموده‌اند:

«دانشمندان، چون از پند دادن خودداری کنند، خیانت ورزیده‌اند، اگر گمراهی را ببینند و او را راهنمایی نکنند، یا مرده دلی را ببینند و او را زنده نسازند، بد کرده‌اند، زیرا که خدای متعال، در قرآن، از ایشان پیمان گرفته است که به نیکی و به آنچه بدان فرمان رفته است فرمان دهند، و از آنچه از آن ممنوع شده‌اند دیگران را باز دارند، و اینکه در نیکی و پرهیزگاری مددکار یک دیگر باشند، و در گناه و دشمنی مددکار نباشند.» (حکیمی، ج ۱، ص ۱۱۱)

۲-۴. به معنای مطابق و هماهنگ با فطرت

امام علی در حکمت ۳۳۸ نهج البلاغه سودمندی هر گونه علمی را مشروط به تطابق آن با فطرت دانسته و در این راستا فرموده است:

«العلم علمان: مطبوع و مسموع، ولا ینفع المسموع اذا لم یکن المطبوع (نهج البلاغه، ترجمه و شرح دشتی، ص ۵۱۴)

علم بر دو گونه است: علم فطری و علم اکتسابی؛ علم اکتسابی اگر هماهنگ با علم فطری نباشد سودمند و نافع نخواهد بود»

بر مبنای این روایت شریف، هر گونه علوم اکتسابی یعنی دانش‌هایی که با درس و بحث بدست می‌یابد برای اینکه سودمند گردند می‌بایستی با فطرت الهی که انسان بر مبنای آن آفریده شده است ناسازگار نباشد بلکه باید با آن تطابق و هماهنگی داشته باشد.

۲-۵. به معنای علم قلبی و فرا حسی (و شهودی)

از منظر روایات اسلامی، علم نافع، بیش از آنکه علمی اکتسابی باشد، دانشی خداداد و از فیوضات الهی به شمار می‌رود که بنا به لطف الهی در قلوب شایستگانی که خداوند

مصلحت بداند، گنجانده می‌شود. امام صادق (ع) در این زمینه و اینکه چگونه می‌توان به این علم نافع و قلبی دست یازید، می‌فرماید:

«دانش به آموختن نیست، بلکه نوری است که در دل هر کس که خدای تبارک و تعالی بخواهد هدایتش کند، می‌افتد بنابراین، اگر خواهان دانش هستی، نخست حقیقت عبودیت را در جان خودت جویا شو و دانش را از طریق به کار بستن آن بجوی و از خداوند فهم و دانایی بخواه تا تو را فهم و دانایی دهد. (مجلسی، ج ۲، ص ۱۷ و ۲۲۵، محمدی، ۱۳۸۳، ص ۴۰۴)

چنین علم قلبی را می‌توان علم سودمند نامید همانطور که پیامبر مکرم اسلام در بیانی بدین مطلب تصریح نموده‌اند:

«عِلْمٌ لَا يُنْتَفَعُ بِهِ كَكَنْزٍ لَا يُنْفَقُ مِنْهُ... الْعِلْمُ عِلْمَانِ عِلْمٌ بِاللِّسَانِ وَهُوَ الْحُجَّةُ عَلَى صَاحِبِهِ وَ عِلْمٌ بِالْقَلْبِ وَهُوَ النَّافِعُ لِمَنْ عَمِلَ بِهِ (دیلمی، ج ۱، ص ۵۷)

دانشی که از آن بهره برده نشود مانند ثروتی است که از آن اتفاق نمی‌شود... علم دو علم است: یکی به زبان است پس آن فایده ندارد جز این که سبب اتمام حجت است و گفته می‌شود تو که می‌دانستی چرا عمل نکردی. و دیگری علمی است که در قلب، که آن برای کسی که بدان عمل می‌کند، علم نافع است..»

نکته دیگر در باره قلبی بودن علم نافع، این است که چنین دانشی فرا حسی بوده و منحصر در حواس پنجگانه و درک توسط آنها نیست در تایید این مدعا، می‌توان به بیان امام صادق «ع» - در «رساله هلیله»، خطاب به پزشک و دانشمند هندی اشاره نمود:

«اگر بر نادانی خود پای فشاری، و چنان پنداری که دریافت چیزها جز به حواس میسر نشود، من تو را آگاه می‌کنم که حواس به خودی خود اشیا را درک نمی‌کند، و راه شناختی برای حواس بدون قلب وجود ندارد. قلب است که راهنمای حواس است، و اشیا به مدعی هستی قلب آنها را از راه حواس ادراک می‌کند، در ادراک آنها به وسیله حواس، قلب مؤثر اصلی است ... می‌دانی چه بسا هست همه یا برخی از حواس از میان می‌رود، و در این حال سنجش سود و زیان چیزها، چه امور پنهان و چه آشکار، با قلب است. و قلب است که (به استفاده از سودمند) فرمان می‌دهد، و (از چیزهای زیانبخش) باز می‌دارد. و امر نهی او نافذ است، و داوری او درست در می‌آید ... آیا این را نمی‌دانی که پس از نابود شدن حواس قلب باقی خواهد ماند؟» (حکیمی، ج ۱، ص ۱۲۶)

۶-۲. به معنای علمی کاربردی

دانش فاقد عمل و بدون کاربرد، علمی سودمند نیست بلکه دانش‌های کاربردی را می‌توان در زمره علوم نافع به حساب آورد همچنانکه کاربردی شدن علوم، به توسعه و رشد و پیشرفت آنها نیز خواهد افزود. امام علی (ع) در این باره اظهار فرموده اند: «انفع العلم ما عمل به ... العلم رشد لمن عمله به، نافع ترین علم، دانشی است که بدان عمل شود (محمدی، ج ۶، ص ۵۲۹) ... علم، برای کسی که به آن عمل کند، مایه رشد است.» (دیلمی، ج ۱، ص ۵۴) از نظر این امام همام، شدید ترین عذاب‌ها در روز قیامت، نصیب کسی است که علم غیر سودمندی را آموزش داده است.^۱ (حکیمی، ج ۱، ص ۱۲۹)

۷-۲. به معنای علمی غالب بر هواهای نفسانی

نبی مکرم اسلام، علمی را که بر هواهای نفسانی فائق شود را علم نافع دانسته و فرموده است: «من غلب علمه هواه فذالك علم نافع» (طبرسی، ص ۸۵)، به این معنا که هر که دانشش بر هوسش چیره آید این دانش دانشی سودمند است.

۸-۲. به معنای عقلانی و مطابق با عقلانیت

از روایات اسلامی می‌توان فهمید که میان علم نافع و عقل، تلازم دو جانبه‌ای برقرار است به همین دلیل یکی از معانی نافعیت و سودمندی علم، عقلانی بودن آن و تطابق آن با معیارهای عقلایی و سیره عقلا است، اساساً در تفکر اسلامی، امور خیر با علم و عقلانیت درک می‌شود و میان دیانت و عقلانیت نیز، تلازم مستقیمی برقرار است^۲ و علم نیز به مثابه چراغ هدایتگر عقل به شمار آمده است.^۳ (محمدی، ج ۷، ص ۴۴۸). علامه مجلسی نیز در کتاب شریف بحارالانوار، و در شرح برخی روایات اهل بیت (ع)، عقل را با علم نافع یکی دانسته است. وی در جلد اول بحار، و در باب «حقیقت عقل و کیفیت و شروع آفرینش آن»^۴، در این باره چنین نوشته است:

۱. «اشد الناس عذاباً يوم القيامة من علم علماً فلم ينتفع به» .

۲. این معنا در این حدیث از پیامبر (ص)، آمده است: انما يدرك الخير بالعقل، و لا دين لمن لا

عقل له (بحارالانوار، ج ۷۷، ص ۱۵۸).

۳. امام علی (ع): العلم مصباح العقل.

۴. باب ۲: «حقیقه العقل و کیفیت و بدو خلقه ...».

تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در... ۲۹۷

«و در برخی اخبار، عقل به نفس علم نافع اطلاق شده است علمی که نتیجه و حاصل آن، نجات و مستلزم دستیابی به سعادت است^۱» (مجلسی، ج ۱، ص ۹۶)

۳. برخی ویژگی‌های علم نافع

در آموزه‌های روایی، علم نافع دارای خصوصیات و شاخصه‌های متعددی است که به اختصار، برخی از آنها یادآوری می‌شود:

۱-۳. علم نافع در مسیر عبودیت الهی و احیای دین

یکی از اهداف و خصوصیات دانش نافع در روایات، حرکت در جهت عبودیت الهی و احیای دین و پاسداشت شعائر اسلامی است و صاحبان چنین دانشی در مرتبه پایین‌تر از انبیا قرار می‌گیرند. پیامبر اکرم (ص) فرموده است:

«من طلب باباً من العلم لیحیی به الا سلام کان بینه و بین الا نبیاء درجۃ فی الجنة (عبدالقومی مندری، خ ۲۸۸۳۳)... اَنَّ اللّٰهَ یُطَاعُ بِالْعِلْمِ وَ یُعْبَدُ بِالْعِلْمِ وَ خَیْرُ الدُّنْیَا وَ الْآخِرَةِ مَعَ الْعِلْمِ وَ شَرُّ الدُّنْیَا وَ الْآخِرَةِ مَعَ الْجَهْلِ، (مجلسی، ج ۱، ص ۲۰۴)

کسی که بابتی از علوم را برای آنکه اسلام را احیا کند، طلب نماید؛ مابین او و انبیاء در بهشت، تنها یک درجه فاصله خواهد بود... بدورستیکه خداوند با علم، اطاعت می‌شود و با علم پرستیده می‌گردد و خیر دنیا و آخرت با علم است و شر دنیا و آخرت با جهل بدست می‌آید.»

امام کاظم «ع» در بیانی تفصیلی؛ دانش را شامل شناسایی خداوند و نعمات و خواسته‌های پروردگار و نحوه صیانت از دیانت می‌داند ایشان می‌فرمایند:

«دانش مردمان را در چهار چیز یافتن: نخست اینکه پروردگار خود را بشناسی، دوم اینکه بدانی که با تو چه خوبیها کرده است (و به تو چه نعمتها داده است، از نعمت هستی گرفته تا دیگر نعمتها)، سوم اینکه بدانی از تو چه خواسته است، و چهارم آنکه بدانی چه چیز تو را از دین بیرون می‌برد، و گمراه می‌کند» (حکیمی، ج ۱، ص ۱۱۳)

۱. «و فی بعض الأخبار یطلق العقل علی نفس العلم النافع المورث للنجاة المستلزم لحصول السعادات.»

۲-۳. علم نافع و تعلیم آن؛ از برترین معروف‌های اسلامی و اسباب آن

در روایات اسلامی، از تعلیم دانش‌های نافع و سودمند، به عنوان یک معروف بسیار مهم و بزرگ یاد شده و از سوی دیگر؛ نافعیت علم، مشروط به تعلیم آن گشته است همچنانکه امام علی(ع) در نامه ۳۱ نهج البلاغه در فرازی از وصیتنامه خویش به فرزندش امام حسن(ع) می‌فرماید:

«اعلم انه لا خير في علم لا ينفع و لا تنتفع بعلم لا يحقّ تعلمه (نهج البلاغه، دشتی، نامه ۳۱، ص ۳۷۷)، بدان که بدرستیکه خیری در علمی که از آن سودی برده نمی شود وجود ندارد و علمی هم که قابل یاد گیری نیست نیز فاقد انتفاع و بهره گیری است.»

امیر مؤمنان (ع) در فرازهای زیبا و دل انگیزی، اهمیت و مقام ارجمند تعلیم علم نافع را به عنوان یک معروف و عمل بسیار نیکو، به تفصیل یاد آور شده و ضمن تشبیه آن با امور و اجبات مهمی مانند جهاد، عبادت، و...، تحقق بهینه بسیاری از این واجبات و بسیاری از معروفات و مستحبات اسلامی و حتی اطاعت الهی را وابسته به علم آموزی دانسته اند:

«تعلّم العلم فان تعلمه حسنٌ و مدارسته تسبیح، والبحث عنه جهاد، و تعلیمه لمن لا یعلّمه صدقه و هو انیس فی الوحشة، و صاحب فی الوحدة، و سلاح علی الاعداء، و زین الاخلاء، و یرفع الله به اقواماً یجعلهم فی الخیر ائمة یقتدی بهم، ترمق اعمالهم و تقتبس آثارهم... (مجلسی، ج ۱، ص ۱۶۶) با علم بطاع الله و یعبد و بالعلم یعرف الله و یوحد و بالعلم توصل الی راحم و به یعرف الحلال و الحرام، العلم امام العقل و العقل تابعه، یلهمه السّدا و یحرّمه الا شقیاء (همان)

دانش بیاموزید، زیرا که آموختن دانش ثواب و حسنه است و مذاکره اش تسبیح و جستجوی از آن جهاد و یاد دادنش به کسی که آن را نمی داند صدقه می‌باشد. دانش انیس خلوت و یار تنهایی و حربه ای علیه دشمن و زیور دوستان خداوند است. خداوند به واسطه دانش مردمانی را بلند مرتبه گرداند و آنها را پیشوای در خوبیها کند که به آنها تاسی جویند و کردارشان مورد توجه قرارگیرد و آثارشان اقتباس شود... با علم، خداوند یکتا اطاعت و پرستش می‌شود و توحید باورمند می‌گردد، بوسیله علم، صله ارحام انجام می‌شود و حلال و حرام الهی شناخته می‌گردد. علم جلودار عقل است و عقل تابع آن می‌باشد سعادتمندان از علم ملهم گشته و اشقیا از علم محروم می‌شوند»

همچنانکه امام علی (ع) بیان داشته است که انفاق هر چیزی از آن می‌کاهد مگر علم،

۱. این حدیث از پیامبر اکرم(ص) نیز نقل شده است، ر.ک به: (مجلسی، ج ۱، ص ۱۷۱)

که چنین نیست (محمدی، ج ۶، ص ۴۶۹) و آموزش علم، قوی ترین چیزی است که باعث تثبیت و اتقان علم انسان می گردد^۱ (مجلسی، ج ۷۸، ص ۱۱۱) و تزکیه و پاکیزگی عقل از نتایج آن است.^۲ (عبدالقومی مندری، خ ۲۸۸۰۹، محمدی، ج ۶، ص ۴۷۱)

شایان ذکر است که در روایات اسلامی، آموزش و تعلیم، عالی ترین صدقه و بخشش به حساب آمده است^۳ (محمدی، ج ۶، ص ۴۶۹) و بر این نکته تصریح گردیده است که «کسی که علمی را به دیگری بیاموزد، تا روز قیامت اجر عمل کننده بدان علم، به او تعلق خواهد گرفت^۴». (مجلسی، ج ۱، ص ۲۰۶)

۳-۳. اتصاف به علم نافع از صفات متقین

در آموزه های اسلامی میان علم نافع و تقوا تعامل مستقیم وجود دارد و اتصاف به علم نافع از صفات متقین به شمار آمده است و می توان اذعان نمود که عالم متصف به چنین علمی، باید صفات متقین را داشته باشد به همین خاطر می توان استنباط کرد که میان پرهیزکاری و تیقن و تقوا و علم، رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. این برداشت بخوبی از خطبه ۱۹۳ نهج البلاغه، قابل دریافت است و امام علی (ع) در این خطبه که در شرح سیمای پرهیزکاران و اوصاف متقین است به موضوع علم نافع هم اشاره نموده اند.

در فراز اول این خطبه و بعد از حمد و ستایش خداوند و اینکه معصیت گناه کاران و اطاعت مومنان برای خداوند، زیان یا سودی ندارد، امام (ع) در توصیف پرهیزکاران، برخورداری و بهره مندی آنها را از علم نافع مورد تاکید قرار داده و فرموده است:

۱. امام علی (ع): علم الناس علمک و تعلم علم غیرک، فتکون قد اتقنت علمک و علمت ما لم تعلم.

۲. امام علی (ع): اعون الاشیاء علی تزکیة العقل، التعلیم.

۳. ما تصدق الناس بصدقہ افضل من علم ینشر.

۴. پیامبر (ص): من علم علما فله اجر من عمل به الی یوم القیمه.

«... فالمتقون فيها هم اهل الفضائل: منطقهم الصواب، و ملبسهم الاقتصاد، ومشيههم التواضع، غصّوا ابصارهم عمّا حرم الله عليهم، و وقفوا اسماعهم على العلم النافع لهم...» (نهج البلاغه، دشتی، ص ۲۹۵).

...اما پرهیزکاران! در دنیا دارای فضیلت‌های برترند، سخنانشان راست، پوشش آنها میانه روی، و راه رفتنشان با تواضع و فروتنی است. چشمان خود را بر آنچه خدا حرام کرده می‌پوشانند، و گوش‌های خود را وقف دانش سودمند کرده اند....

باید افزود که عالم برخوردار از دانش نافع و سود بخش در مسیر نور و تقوای الهی است به همین خاطر نظر به وجه وی، عبادت شمرده شده است^۱ (مجلسی، ج ۱، ص ۱۹۵).

۴-۳. امتزاج علم نافع با حلم و بردباری

امام (ع) در فرازهای بعدی خطبه ۱۹۳ یا همان خطبه همّام، پرهیزکاران بهره‌مند از علم نافع را، به دانشمندان بردبار و نیکوکاران با تقوا و خائف از خوف الهی، قلمداد نموده است:

«و اما النهار فحلما علماء، ابرارٌ اتقياء. قد برأهم الخوف برئ القِداح...»

پرهیزکاران در روز، دانشمندانی بردبار، و نیکوکارانی با تقوا هستند که ترس الهی آنان را چونان تیر تراشیده، لاغر کرده است.

۵-۳. علم نافع؛ علمی در جهت صلاح و مصالح دینی و دنیایی

از منظر روایات؛ علم نافع علمی است که در جهت و در خدمت صلاح و مصالح دینی و دنیایی باشد همانطور که امام علی (ع) فرموده است: ثمره العلم العمل للحیاء (محمدی، ج ۶، ص ۴۹۹) که به تعبیری گسترده تر، بدین معنا است که ثمره و محصول علم می‌باید تبدیل به عملی برای حیات و زندگانی مادی و معنوی بشری گردد. این معنا به خوبی در فرازی بلند از خطاب امام صادق (ع) به شاگردش مفضل، ذکر شده است آنجا که امام فرموده است:

«ای مفضل! به خاطر داشته باش که دانستن چه چیزهایی بر آدمی روا گشته، و دانستن چه چیزهایی منع شده است. دانستن آنچه را که در آن، صلاح دین و دنیای انسان است به وی ارزانی داشته‌اند. و از جمله آنچه صلاح دین وی در آن است، شناختن خدای متعال است با دلایل و شواهدی که در آفرینش برپا است، و شناختن وظایف لازم در

۱. پیامبر (ص): النظر الی وجه العالم، عباده.

دادگری نسبت به همه مردمان، و نیکویی کردن در باره پدر و مادر، و گزاردن امانت، و کمک رسانی به دوستان، و همانند اینها از چیزهایی که شناختن و قبول کردن آنها در طبع و فطرت هر امتی، از موافق و مخالف، وجود دارد.

و به همین گونه به آدمی دانش هر چه را صلاح دنیای وی در آن است ارزانی داشته‌اند، همچون کشاورزی و درختکاری، و بهره‌برداری از زمینها، و دامداری، و بیرون آوردن آب از دل زمین، و شناخت گیاههای دارویی، و کانهایی که انواع گوهرها از آنها به دست می‌آید، و کشتیرانی و دریانوردی، و غواصی در دریا برای بیرون آوردن گوهر، و فنون شکار جانوران صحرائی و دریایی و پرندگان، و صنعت و صنعتگری، و بازرگانی و سوداگری، و جز اینها، که شماره آن فراوان است و شرح آن به درازا می‌کشد و همه آنها وسیله بهتر شدن کار در این جهان است. بنا بر این به آدمی اجازه تحصیل علمی که به وسیله آنها دین و دنیای خود را اصلاح کند داده‌اند، و از دانستن آنچه که نه در شأن او است و نه توانایی دانستن آن را دارد، او را باز داشته‌اند، مانند علم غیب و آنچه در آینده خواهد شد، و بعضی از آنچه پیشتر وقوع یافته است ...

پس بنگر، که چگونه به انسان دانش همه آنچه برای دین و دنیايش بدان نیازمند است داده شده، و جز این بر او پوشیده مانده است...» (حکیمی، ج ۱، ص ۱۱۹)

۴. ویژگی‌ها و بایسته‌های عالمان و طالبان علم

در روایات اسلامی به خوبی و گستردگی صفات پسندیده و ناپسند جهت عالمان و متعلمان بیان شده است که در حقیقت مبین دایره معروفات و منهیات اسلامی در حیطه علم‌آموزی است. صفات مزبور در این روایات یا به صورت کلی و یا بصورت جزئی و موردی اشاره گردیده‌اند.

۴-۱. ویژگی‌های کلی

در روایات و آموزه‌های روایی، فرازهای کلی وجود دارد که صفات حمیده و شایسته را برای عالمان و متعلمان و دانش پژوهان، بر شمرده است که ابتدا صفات کلی و ارجمند عالمان، مورد اشاره قرار می‌گیرد:

پیامبر خدا(ص) در این باره فرموده اند:

«يَتَنَبَّيْ لِلْعَالَمِ اَنْ يَكُونَ قَلِيلُ الضَّحْكِ، كَثِيرُ الْبُكَاءِ، لَا يَمَازُجُ، وَلَا يَصَاحِبُ، وَلَا يَمَارِي، وَلَا يَجَادِلُ، اَنْ تَكَلَّمَ؛ تَكَلَّمَ بِحَقٍّ، وَ اَنْ صَمَتَ، صَمَتَ عَنِ الْبَاطِلِ، وَ اَنْ دَخَلَ، دَخَلَ

برفق، و آن خرج، خرج بحلم (عبدالقومی مندری، خ ۲۹۲۸۹) زیبنده است که دانشمندکم بخندد، بسیاربگیرد، شوخی نکند، داد و فریاد نکند، ستیزه ننماید، بحث و مجادله نکند، اگر سخن گفت سخن حق بگوید و اگر خاموش ماند، از باطل خاموشی گزیند، اگر وار دبحث شد با ملایمت وارد شود و اگر از بحث کنار کشید با بردباری کنار کشد.»

امام علی (ع) هم، برخی صفات مزبور را چنین بر شمرده است::
«لا یكون العالم عالماً حتی لا یحسد من فوقه، و لا یحتقر من دونه، و لا یأخذ علی علمه شیئاً من حطام الدنيا (محمدی، ج ۶ ص ۴۹۵)... ان العالم ثلاث علامات: العلم، والحلم، والصمت (الکلبینی، ج ۱، ۱۳۶۲، ص ۳۷)^۱ عالم، عالم نیست مگر آن گاه که به فرادست خود رشک نوزد، فرودست خود را کوچک نشمارد و در عزای (آموختن) دانش خود چیزی از متاع بی ارزش دنیا نگیرد... عالم را سه نشانه است: دانش و بردباری و خاموشی.»

امیر مؤمنان(ع) در فراز بسیار زیبایی دیگری، منشور ارزشمندی را برای علم نافع و علم پژوهی، ارایه می دهند و می فرمایند:

«سر علم فروتنی است، و چشم آن پاکیزه بودن از رشک ... و عقل آن شناخت اسباب امور. و از ثمره های آن است پرهیزگاری و دوری گزیدن از هوای نفس، و دامن فروچیدن از گناهان، و دوست داشتن برادران و سخن نیوشیدن از دانشمندان ... و زشت شمردن نزدیکی به باطل، و نیکو شمردن پیروی از حق، و راست گفتن، و پرهیز کردن از شادیهای غافلانه، و از کارهای پشیمانی آور. علم بر عقل کسی که فرزانه است می افزاید، و در آموزنده خویش صفات پسندیده پدید می آورد... و آزمندی را فرو می نشاند، و مکر را از میان می برد، و بخل را می کشد، و جانور وحشی آزاد را اسیر می کند، و راه راست دور از دسترس را نزدیک می سازد.» (حکیمی، ج ۱، ص ۱۲۸)^۲

اما در روایات گسترده ایی هم، حقوق عالمان بر متعلمین و دانش پژوهان مورد تنویر

قرار گرفته است از جمله امام علی (ع) اظهار فرموده اند:

«از جمله حقوق شخص دانشمند بر تو این است که (هر گاه در میان جمعی بود) بر همگان سلام کنی و به او نیز اختصاصاً سلام گویی، روبه رویش بنشین، در حضور او بادست و چشم و ابرو اشاره نکنی، در مخالفت با نظر او نگویی: ((فلانی چنین گفته

۱. همچنین، ر.ک به: (مجلسی، ج ۲، ص ۵۹)

۲. همچنین، ر.ک به: (الکلبینی، ج ۱، بی تا)، جلد اول، کتاب فضل العلم، باب النوادر

است)) نزد اواز کسی غیبت نکنی، در مجلسش در گوشی صحبت نکنی، جامه‌اش را نگیری، اگر خسته بود، در سؤال کردن اصرار نورزی از طول مجالسش به تنگ نیایی، زیرا حکایت همنشینی با او حکایت درخت خرما می است که انتظار می کشی تا کی از آن چیزی برای تو بیفتد همانا پاداش مؤمن دانشمند بیشتر از روزه دار شب زنده داری است که در راه خدا بجنگد هر گاه دانشمند بمیرد، رخنه‌ای در اسلام پدید آید که تا قیامت چیزی آن را نبندد.» (عبدالقومی مندری، خ ۲۹۳۶۳، ۲۹۳۶۴)^۱

امام سجاد (ع) نیز به زیبایی، حقوق اساتید و دانشمندان را بر شاگردانشان، تبیین

کرده‌اند:

«حق استاد تو این است که به او احترام گذاری، محضرش را موقر داری، با دقت به سخنانش گوش بسپاری، رویت به او باشد و به او توجه نمایی، صداقت را بر او بلند نکنی، هر گاه کسی از او سؤالی کند تو جواب ندهی، بلکه بگذاری خودش جواب دهد در محضر او با کسی سخن نگوئی، در حضور او از کسی غیبت نکنی، اگر پیش تو از او بدگویی شود، از وی دفاع کنی عیب‌هایش را بیوشانی، خوبیها و صفات نیکش را آشکار سازی، با دشمن او همنشینی نکنی و با دوستش دشمنی نورزی هر گاه این کارها را کردی فرشتگان خدا درباره‌ات گواهی دهند که تو برای رضای خدای بلند نام، نه برای مردم، نزد آن استاد رفته‌ای و دانش او را فراگرفته‌ای»^۲ (الصدوق، ج ۱، ج ۱، ۱۳۶۲، ص ۵۶۷).... حق شاگرد تو این است که بدانی خداوند، به واسطه علم و دانشی که به تو داده و از خزانه‌های (دانش) خود برای تو گشوده، تو را سرپرست شاگردانت ساخته است بنابراین، اگر مردم را خوب آموزش دهی و با آنان درستی و بدرفتاری نکنی و از تعلیمشان به ستوه نیایی، خداوند از فضل خود بر دانش تو بیفزاید اما اگر دانش خود را از مردم مضایقه کنی یا وقتی برای آموختن دانش نزد تو آمدند با ایشان درستی و بدرفتاری کنی، بر خدای عزوجل سزاوار است که علم و شکوه آن را از تو بگیرد و جایگاه تو را از دل مردم بیندازد.» (ابی جمهور، ج ۴، ص ۵۴ و ۷۴)

۱. ر.ک به: (محمّدی، ۱۳۸۳، ص ۴۰۰)

۲. همچنین ر.ک به: (مجلسی، ج ۲، ص ۴۲ و محمدی، ۱۳۸۳، ص ۴۰۱)

2-4. ویژگی‌های موردی

برخی از صفات ممدوح و پسندیده نیز چه برای عالمان و چه برای دانش پژوهان، به صورت موردی در روایات آمده است که اجمالاً به برخی از آنها اشاره می‌شود:

1-2-4. حرص ورزی در تعلّم و دانش پژوهی

در خطبه 193 نهج البلاغه، در اوصاف پرهیزکاران، حرص ورزی در علم آموزی از صفات متقین به شمار آمده است:

«و من علامه ادهم انک تری له قوة فی دین و حزماً فی لین و ایماناً فی یقین و حرصاً فی علم و علماً فی حلم (نهج البلاغه، دشتی، ص 296)
و یکی از نشانه‌های پرهیزکاران این است که او را اینگونه می‌بینی؛ در دینداری نیرومند، نرمخو و دور اندیش است. دارای ایمانی پر از یقین، حریص در کسب دانش، با داشتن علم بردبار...»

2-2-4. برخورداری از نرم خویی و ملایمت در تعلیم و تعلّم

پیامبر در این زمینه فرموده است: «لَیْتُوا لِمَنْ تَعْلَمُونَ و لِمَنْ تَتَعْلَمُونَ مِنْهُ (مجلسی، ج 2، ص 62)، با کسانی که به آنها آموزش می‌دهید و یا از آنها علم فرا می‌گیرید به نرم خویی و ملایمت رفتار نمائید» همچنین امام علی (ع)، سرآمد و رأس علم را رفاقت و مدارا و رأس جهالت را ایجاد شکاف و اختلاف می‌دانند¹ (محمدی، ج 6، بی تا، ص 528)
امام صادق (ع) هم فرموده اند: علی العالم اذا علّم ان لا یعنف، واذا علّم ان لا یأنف (ابی فراس، ج 1، بی تا، ص 85) یعنی «بر دانشمند است، که هر گاه آموزش دهد، درشتی و خشونت نکند و هر گاه کسی بخواهد به او علم آموزد، ننگش نیاید.»

3-2-4. ضرورت تفهّم، تدبّر و تأمل ورزی در علم آموزی

در آموزه‌های روایی هیچ علمی مانند تفکر نیست² (نهج البلاغه، دشتی، ص 470) و مکرراً بر ضرورت تفهّم، تدبّر و تأمل ورزی در علم آموزی تاکید شده است از جمله - پیامبر خدا(ص) فرموده‌اند:

«کونوا للعلم وعاءاً و لا تكونوا له رواةً (عبدالقومی مندری، خ 29335)... همه العلماء الوعایة، و همه السفها الروایة (همان، خ 29337)
دریابنده علم باشید، نه روایت کننده آن... - اهتمام دانایان به فهمیدن است و اهتمام

1. رأس العلم الرفق، رأس الجهل الخرق .

2. امام علی (ع): لا علم کالتفکر (حکمت 113)

نادانان به روایت کردن.»

۴-۴-۴. ضرورت کتابت و ثبت نوشته‌ها در علم آموزی

موضوع حفظ و ثبت نوشته‌ها و دریافت‌های علمی دارای نقش انکار ناپذیری در ر اکتساب و رشد دانش می‌باشد تا جایی که امام علی (ع)، نگاشته‌های عالمان و دانش پژوهان را به مثابه عیار سنجش دانش و عقلا نیت آنها به حساب آورده‌اند فرموده‌اند: کتابه العالم میزان عقله (محمدی، ج ۶، بی تا، ص ۴۴۵)، یعنی؛ نگارش و نگاشته‌های عالم، میزان و معیار عقل وی است.

۴-۴-۵. ضرورت سختکوشی و تحمل سختی و مشقت و ذلت در علم آموزی

دانش پژوهی نیازمند سعی و تلاش‌های طاقت فرسای بسیاری است به همین دلیل، جهدورزی و پشتکار در کسب دانش مورد توصیه اکید روایات اسلام است همچنانکه پیامبر (ص) فرموده‌اند:

«من لم یصر علی ذلّ التعلّم ساعةً بقی فی ذلّ الجهل ابدًا (مجلسی، ج ۷۷، ص ۱۶۴)، کسی که ساعتی ذلت را در کسب دانش بر نمی تابد، تا ابد در ذلت جهالت باقی خواهد ماند.»

امام علی (ع) هم اظهار می‌دارند که «دانش، با تن آسایی به دست نمی‌آید.» (محمدی، ج ۶، بی تا، ص ۵۳۵)

۵. صفات مذموم (منکرات و منهیات) در علم آموزی

صفات مذموم و نهی شده بسیاری در روایات آمده است تا عالمان و دانش پژوهان از آنها احتراز ورزند از جمله امام علی (ع) فرموده اند:

«خذوا من العلما ما بدالکم، وایاکم ان تبطلوه الخصال أربع لتباهو به العلماء، او تماروا به السفهاء أتراووا به فی المجالس، أو تصرفو وجوه الناس الیکم لتروّس (مجلسی، ج ۲، ص ۳۱)،

از علم هر آنچه که برایتان پیش می‌آید فرا گیرید و زنهار که آن را برای چهار کار بیاموزید: برای فخر فروشی بر علما، یا ستیزه کردن با نادانان، یا خودنمایی در

مجالس، یا جلب کردن توجه مردم به خود و ریاست کردن بر آنها.»
برخی دیگر از این صفات ناپسند در حوزه علم آموزی بدین شرح است:

۱-۵. ریا کاری، شهرت طلبی و فریبکاری

پیامبر خدا (ص) در مذمت علم آموزی با هدف ریاکاری، شهرت طلبی و فریبکاری فرموده‌اند:

«مَنْ تَعَلَّمَ الْعِلْمَ رِيَاءً وَ سَمِعَهُ يَرِيدُ بِهِ الدُّنْيَا نَزَعَ اللَّهُ بَرَكَتَهُ وَ ضَيَّقَ عَلَيْهِ مَعِيشَتَهُ وَ وَكَلَهُ اللَّهُ إِلَى نَفْسِهِ وَ مَنْ وَكَلَهُ اللَّهُ إِلَى نَفْسِهِ هَلَكَ (مجلسی، ج ۷۷، ص ۱۰۰)، ... مَنْ ابْتَغَى الْعِلْمَ لِيُخَدَعَ بِهِ النَّاسَ لَمْ يَجِدْ رِيحَ الْجَنَّةِ» (مجلسی، ج ۷۷، ص ۷۶).
هر کس دانش را برای ریا و شهرت طلبی بیاموزد و هدفش از آن دنیا باشد، خداوند برکتش را از او بگیرد و زندگیش را بر او تنگ سازد و او را به خودش واگذارد و هر کس که خداوند او را به خودش واگذارد، هلاک شود... کسی که به علم برای فریب مردم روی آورد، رایحه بهشت را استشمام نخواهد نمود»

۲-۵. ارتزاق ناروا (استثکال) از علم

در روایات اسلامی، ارتزاق ناروا یا استثکال از علم مذمت شده است. که در حقیقت به معنای بهره و ارتزاق نامشروع مادی و غیر مادی از علم توسط عالم نمایانی است که بی بهره از دانش هستند که یکی از مصادیق بارز چنین افرادی، در عصر فعلی؛ کسانی هستند که از مدارک جعلی و عناوین تقلبی علمی برای فریب مردم و تحصیل منافع خویش استفاده می‌کنند... امام صادق (ع) در این باره فرموده است:

«هر که علم خود را وسیله ارتزاق قرار دهد، نیازمند شود (راوی می‌گوید): عرض کردم: فدایت شوم! در میان شیعیان و دوستداران شما گروهی هستند که دانشهای شما را فرا می‌گیرند و آنها را در میان شیعیان شما پخش می‌کنند و به خاطر این کار به آنها احسان و هدیه و احترام می‌شود حضرت فرمود: اینان ارتزاق کننده نیستند، بلکه ارتزاق کننده به علم کسی است که، بی آن که از علمی برخوردار باشد و از جانب خدای عزوجل هدایتی یافته باشد، برای پامال کردن حقوق و رسیدن به حطام دنیوی، فتوا دهد.»^۱
(مجلسی، ج ۲، ص ۱۱۷).

از سوی دیگر، در روایات، استثکال از علم نیز شامل مواردی هم گشته است که عالمی

۱. «... انما المستأكل بعلمه الذي يفتي بغير علم ولا هدى من الله عزوجل ليبطل به الحقوق طمعاً في حطام الدنيا».

تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در... ۳۰۷

در پاسخ به نیاز مردم در فهم دین، علم خویش را مخفی نماید و با مباحثات و با طفره رفتن از پاسخ به آنها و انجام احتکار علوم خویش، از ایشان مزد طلب کند و سرنوشت این صنف از عالم نمایان، علاوه بر گرفتاری در فقر^۱ (همان)، مسخ چهره در قیامت، و سقوط در آتش دوزخ آنها با لجامی آتشین، عنوان شده است. (محمّدی، ج ۶، بی تا، ۴۷۴-۴۷۶)

۳-۵. کتمان علم نافع در آموزش

همانطور که در آیات الهی موضوع کتمان علم نافع مذمت و تقبیح شده است^۲ در روایات نیز، همین رویکرد ملاحظه می‌گردد. به عنوان مثال؛ نبی مکرم اسلام می‌فرماید: هر کس که علم نافع خود را کتمان کند خداوند در روز قیامت، به دهانش لجامی از آتش خواهد زد^۳ (عبدالقومی مندری، خ ۲۹۱۴۴)، همچنین؛ امام علی (ع)، کاتم علم نافع را جاهل شمرده شده است^۴ (مجلسی، ج ۲، ص ۶۷).

استنتاج

گفته شد که علم آموزی از مسلم‌ترین و پسندیده‌ترین معروفات اسلامی است که هم آیات الهی و هم روایات معصومین (ع) بر این مطلب به وضوح، تصریح نموده‌اند. در روایات اسلامی، امر به تعلیم دانش‌های نافع و سودمند، به کرات توصیه شده و از سوی دیگر؛ نافعیت علم، مشروط به تعلیم آن گشته است همچنین با توجه به اینکه علم آموزی و تعلیم و تعلّم دانش‌های سودمند، از سرآمدان و اصلی‌ترین معروفات اسلامی است، اثبات گردید که عالمان و دانش پژوهان این علم، می‌بایستی از پیشگامان انجام دو فریضه مهم امر به معروف و نهی از منکر باشند. روایات اسلامی نیز بر این نکته مهم، به خوبی تصریح نموده‌اند.

۱. قال ابا عبدالله (ع): من استأكل بعلمه افتقر.

۲. برای نمونه ر. ک به: آیات ۱۵۹ و ۱۷۴ سوره بقره.

۳. من کتم علماً نافعاً عنده الجمعة الله يوم القيامة بلجام من النار.

۴. من کتم علماً فکانه جاهل به.

بر اساس مستندات این پژوهش، ضمن پاسخ به سوال تحقیق، مفروض اصلی آن اثبات گردید و روشن شد که منظور از علم و دانش متعارف، مقبول، و ممدوح در منابع اسلامی، «علم نافع» است و مستلاً و با ذکر ویژگی‌های این علم؛ بیان شد که این دانش فقط در حیطه الهیات و علوم الهی نیست و تمام حیطه علوم مفید و واجد شرایط در روایات را در بر می‌گیرد.

همچنین توضیح داده شد که علم نافع و دانش پژوهی و تعلیم و تعلم در آموزه‌های اسلامی و بویژه روایی باید دارای چه اختصاصات و ویژگی‌هایی است و پژوهندگان دانش - اعم از معلمین و متعلمین - باید برخوردار از چه صفاتی باشند. در همین راستا؛ این نوشتار با هدف ترسیم الگویی اسلامی برای تبیین این علم که با وصف «نافع» و «خیر» در روایات اسلامی ذکر شده، به رشته تحریر در آمد و نتایج و ویژگی‌های ارائه شده؛ در بردارنده نوعی مهندسی و الگوسازی برای اکتساب و آموزش و تعلم و تعلیم دانش در جامعه اسلامی است که می‌توان از آن به عنوان یکی از راهکارهای مهم تحقق امر به معروف و نهی از منکر در عرصه‌های علمی، دانشگاهی و حوزوی سود جست واز سوی دیگر نقشه علمی کشور و موضوعاتی مانند وحدت حوزه و دانشگاه و آفت شناسی علوم انسانی و کارآمد سازی این دسته از علوم را بر اساس الگوی جامع علم نافع، پی ریزی و سامان دهی کرد و وحدت رویه و اتحاد واقعی حوزه و دانشگاه را از این منظر جستجو و محقق ساخت و بر همین مبنا می‌توان تصریح نمود که تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در اصلاح و اعتلای علمی کشور خواهد بود و علم پژوهی متعالی آن هم در کلیه عرصه‌ها- و اعم از حوزه علوم انسانی و غیر انسانی-، منوط و مبتنی بر تحصیل علم نافع است.

شایان ذکر است ابتدا و پس از تبیین فضیلت علم نافع، و با توجه به تصریح روایات، برای علم مزبور معانی زیر استخراج شد:

- ۱- به معنای خیر
- ۲- مترادف با احسن (نیکوترین و بهترین)
- ۳- مترادف با صالح و یا ناظر به اصلاح
- ۴- به معنای مطابق و هماهنگ با فطرت
- ۵- به معنای علم قلبی و فرا حسی (و شهودی)

۶- به معنای علمی کاربردی

۷- به معنای علمی غالب بر هواهای نفسانی

۸- به معنای عقلانی و مطابق با عقلانیت

همچنین برخی از ویژگی‌های علم نافع همانند موارد زیر با استناد به روایات، تشریح

گردید:

۱- علم نافع در مسیر عبودیت الهی و احیای دین

۲- علم نافع و تعلیم آن؛ از برترین معروف‌های اسلامی و اسباب آن

۳- اتصاف به علم نافع از صفات متقین

۴- امتزاج علم نافع با حلم و بردباری

۵- علم نافع؛ علمی در جهت صلاح و مصالح دینی و دنیایی

از سویی اثبات شد که در روایات اسلامی به خوبی و گستردگی صفات پسندیده و ناپسند جهت عالمان و متعلمان بیان شده است که در حقیقت مبین دایره معروفات و منهیات اسلامی در حیطه علم آموزی است. صفات مزبور در این روایات یا به صورت کلی و یا بصورت جزئی و موردی، اشاره گردیده‌اند. از جمله برخی از صفات ممدوح و پسندیده نیز چه برای عالمان و چه برای دانش پژوهان، اینگونه ذکر گردید:

۱- حرص ورزی در تعلّم و دانش پژوهی

۲- برخورداری از نرم خوئی و ملایمت در تعلیم و تعلم

۳- ضرورت تفهّم، تدبّر و تأمل ورزی در علم آموزی

۴- ضرورت کتابت و ثبت نوشته‌ها در علم آموزی

۵- ضرورت سختکوشی و تحمل سختی و مشقت و ذلّت در علم آموزی

همچنین بر حسب شواهد روایی برخی صفات مذموم در علم آموزی ذکر گردید که از جمله آنها: ریا کاری، شهرت طلبی، دنیا طلبی، فریبکاری، ارتزاق ناروا (استئکال) از علم، کتمان علم نافع در آموزش می‌باشد که می‌توان آنها را از جمله منکرات و منهیات در حوزه تعلیم و تعلم و فراگیری دانش به حساب آورد.

آنچه مسلم است تبیین روایی ویژگی‌های پیش گفته علم نافع، مبین اصول و راهبردهای علم پژوهی متعالی است و تحقق علم نافع بر این اساس، به مثابه راهبردی

بنیادین در اصلاح و اعتلای علمی کشور چه در حوزه علوم انسانی و غیر آن خواهد بود.

منابع و مأخذ

قرآن مجید.

- علی ابن ابیطالب (ع). ۱۳۸۱. *نهج البلاغه*، ترجمه و شرح محمد دشتی، موسسه انتشارات حضور، قم.
- علی ابن ابیطالب (ع). ۱۳۸۷ق. *نهج البلاغه*، به کوشش صبحی صالح، بی نا، بیروت.
- ابی جمهور، محمد بن زین الدین بن. ۱۴۰۳ق. *عوالی اللئالی*، ج ۴، مطبعة سید الشهداء، قم.
- ابی فراس، ورام ابن. بی تا. مجموعه ورام (تنبيه الخواطر)، ج ۱، مکتبه فقیه، قم.
- الصدوق، ابی جعفر محمد بن (ابن بابویه القمی). ۱۳۶۲. *الخصال*، ج ۱، جامعه مدرسین، قم.
- الصدوق، ابی جعفر محمد بن (ابن بابویه القمی). ۱۴۰۰ق. *الامالی*، چاپ پنجم، اعلمی، بیروت.
- الکلینی الرازی، ابی جعفر محمد بن یعقوب. ۱۳۶۲. *الکافی*، الطبع الثانی، اسلامی، تهران.
- الکلینی الرازی، ابی جعفر محمد بن یعقوب. بی تا. *اصول کافی*، ترجمه سید جواد مصطفوی، کتابفروشی اسلامی، تهران.
- حکیمی، محمدرضا. ۱۳۸۰. *الحیاء*، ترجمه احمد آرام، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، تهران.
- دیلمی، شیخ حسن. ۱۳۷۶. *ارشاد القلوب الی الصواب*، ج ۱، چاپ پنجم، ترجمه سید عباس طباطبایی، جامعه مدرسین، قم.
- عبدالقومی مندری، عبدالعظیم بن. ۱۴۲۲ق. *الترغیب والترهیب*، ج ۱، دارالتراث العربی، بیروت.
- فیض کاشانی، ملا محسن. بی تا. *مهجه البیضاء فی تهذیب الاحیاء*، ج ۱، شرح علی اکبر غفاری، قم، انتشارات اسلامی.
- گلشنی، مهدی. ۱۳۸۵. *از علم سکولار تا علم دینی*، چاپ سوم، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران.
- گلشنی، مهدی. ۱۳۷۸. *قرآن و علوم طبیعت*، چاپ چهارم، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران.
- طبرسی، فضل بن حسن حفید. ۱۳۸۵ق. *مشکاة الانوار*، حیدریه، نجف.
- متقی، علی بن حسام الدین. ۱۴۲۴ق. *کنز العمال فی سنن الاقوال و الافعال*، دارالکتب العلمیه، بیروت.
- مجلسی، محمد تقی. بی تا. *بحار الانوار الجامعة لدرر اخبار الأئمة الأطهار*، اسلامی، تهران.
- محمدری شهری، محمد. بی تا. *میزان الحکمه*، المجلد ۶ و ۷، مرکز النشر مکتب الاعلام الاسلامی،

تحقق علم نافع، راهبردی بنیادین در... ۳۱۱

قم.

محمدی ری شهری، محمد. ۱۳۸۳. میزان/الحکمه، ترجمه حمید رضا شیخی، دارالحدیث، تهران.

مطهری، مرتضی. ۱۳۴۱. «فریضه علم»، گفتار ماه، جلد ۲، کتابفروشی صدوق تهران.

نرم/افزار گنجینه روایات نور، (اولین نسخه الکترونیکی جامع احادیث اهل بیت علیهم السلام با ترجمه فارسی)، مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی، قم، ۱۳۸۵.

الگوی درباره نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی

محمد علی تصدیقی*

فروغ تصدیقی**

چکیده

حلقه مفقوده‌ای در فرایند توسعه‌ی جامعه‌ی ما به نام نظارت و کنترل به چشم می‌خورد. نظارت و کنترل دقیق و سیستماتیک از برنامه‌ها و اهداف جامعه که ماهیتی بلند مدت دارد از مؤلفه‌های اجتناب‌ناپذیر در فرایند توسعه است. در این مقاله پس از تبیین نظارت، کنترل و تعاریف آن و بیان دیدگاه‌های اسلامی و غربی، الگوی از نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی ارائه می‌گردد. یکی از مؤلفه‌های این الگو نظارت همگانی و عمومی یا امر به معروف و نهی از منکر است که متأسفانه در جامعه‌ی دینی ما کم رنگ شده است. بررسی دیدگاه‌های حضرت علی (ع) در زمینه‌ی نظارت و کنترل در جامعه‌ی اسلامی، به ویژه نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر، یکی از مطالبی است که در مقاله‌ی حاضر بدان پرداخته شده است. روش مورد استفاده در این تحقیق روش کتابخانه‌ای است. برای دستیابی به الگوی از نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی و در پاسخ به این سؤال که ارائه‌ی این الگو نیازمند چه مؤلفه‌هایی است، با استفاده از منابع دست اول و دست دوم، از طریق مطالعه‌ی مقالات و کتابها راجع به نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی، نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر و مشاوره با صاحب‌نظران و با تعمق و اندیشه درباره آنها، مؤلفه‌های الگوی نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی شناسایی شد و مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب در پایان چنین نتیجه‌گیری شده است که ضروری است نظارت و کنترل از دیدگاه

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرضا

** عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول m.tasdighi@gmail.com

مدیریت اسلامی مورد توجه و عنایت مدیران جامعه قرار گیرد و ترس از خدا و نظارت خدا بر اعمال و کردار انسان و خود نظارتی به عنوان ارزشهای والای اسلامی در جامعه متبلور شود و نظارت و کنترل اسلامی در جامعه جایگزین روشهای غربی شود.

کلیدواژه‌ها: نظارت اسلامی، مدیریت اسلامی، مدیریت غربی، امر به معروف و نهی از منکر، نظارت الهی

مقدمه

طرح مسئله

امروزه هر جامعه‌ای در حرکت به سوی توسعه، گام‌هایی بلند برمی‌دارد، توسعه‌ای که شامل ابعاد ذیل می‌باشد: توسعه‌ی سیاسی، توسعه‌ی اقتصادی، توسعه‌ی اجتماعی، توسعه‌ی منابع انسانی و ... در این میان توسعه‌ی منابع انسانی و مدیریت منابع انسانی از اهمیتی ویژه در سازمانها برخوردار است، زیرا تحقق اهداف سازمانی منوط به توجه به مدیریت و کارکردهای آن است؛ به طوری که می‌توان یکی از ریشه‌های اصلی مشکلات سازمانها و جوامع را در مدیریت و شیوه‌های آن جستجو کرد. برای مدیریت کارکردهای گوناگونی بیان کرده‌اند: برنامه ریزی (۱)، سازماندهی (۲)، هماهنگی (۳)، ایجاد انگیزه (۴)، رهبری (۵)، نظارت (۶)، کنترل (۷) و ... نظارت و کنترل به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت همواره، مورد نظر دانشمندان علم مدیریت (۸) بوده است آن را به معنی مراقبت و مواظبت از انجام امور سازمانی در جهت تحقق هدفهای سازمان قلمداد کرده‌اند.

توجه به نظارت و کنترل در هر جامعه، برنامه و سازمان، ضرورتی اجتناب ناپذیر است و بازوانی قوی برای مدیریت در جهت تحقق اهداف محسوب می‌شود. فقدان توجه به این امر در تحقق برنامه‌های جامعه‌ی اسلامی ضررهای جبران ناپذیری برای سازمان و جامعه به دنبال خواهد داشت. حلقه مفقوده‌ای در فرایند توسعه جامعه دینی ما به نام نظارت، کنترل و ارزشیابی به چشم می‌خورد، زیرا اگر برنامه‌ها به طور مستمر مورد ارزشیابی قرار نگیرد، اهداف آن محقق نخواهد شد. در اینجا شایسته‌ی ذکر است که نظارت و کنترل‌های موجود در

جامعه، مقطعی و غیرمستمرند و در مسیر تحقق اهداف جامعه اسلامی، کارآمد نیستند. از این رو یکی از موانع توسعه، فقدان ارزشیابی‌های دقیق از عملکرد است و ارزشیابی‌های موجود بیشتر جنبه تشریفاتی دارد و نتیجه آنها در تصمیم‌گیریها مؤثر نیست و هدف از انجام چنین ارزشیابی‌هایی بهبود کار و فعالیت در سازمان نمی باشد. یکی از اهداف ارزشیابی مشخص شدن عیوب و محاسن یک فرد، طرح و برنامه است و هدف اصلی تقویت محاسن و تضعیف عیوبها در جهت بهبود فعالیتهاست. چنین امری به توسعه اهداف منجر می شود، زیرا بر اثر چنین ارزشیابی مستمری از عملکرد، طرح‌ها و برنامه‌ها، روز به روز تلاش بیشتری در جهت تحقق اهداف انجام خواهد شد.

در این مقاله سعی شده است بعد از ضرورت توجه به نظارت و کنترل در مدیریت و تعریف آن، این پدیده از دیدگاه مدیریت غربی و اسلامی تبیین گردد، شیوه‌های نظارت و کنترل در مدیریت مورد بحث و بررسی قرار گیرد، الگوی نظارت، کنترل و ارزشیابی در مدیریت اسلامی و نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر از دیدگاه حضرت علی (ع) مورد تأکید واقع شود و سرانجام پس از نتیجه گیری، پیشنهادهای لازم درین زمینه به مدیران جامعه اسلامی ارائه گردد. بدان امید که مدیران جامعه در راه اعتلای نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی، نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر گامهای اساسی و لازم را بردارند.

اهداف

- ۱/ تغییر و تحول بنیادی در ساختار، قوانین و تشکیلات نظارت، کنترل و ارزشیابی در سازمانها و نهادها.
- ۲/ تغییر و تحول بنیادی در نظارت و کنترل در مدیریت سازمانها و نهادها.
- ۳/ تغییر و تحول بنیادی در نظارت و کنترل در برنامه‌ریزی سازمانها و نهادها.
- ۴/ تغییر و تحول بنیادی در آموزش مدیران،

- ۵/ تغییر و تحول بنیادی در نگرش افراد و سازمانهای جامعه نسبت به امر به معروف و نهی از منکر.
- ۶/ تغییر و تحول در جامعه‌ی دینی ایران.

مبانی نظری

تعاریف نظارت و کنترل

عده‌ای نظارت و کنترل را به عنوان یکی از کارکردهای مدیریت، با مفهوم ارزشیابی (۹) یکی دانسته و برخی آن را دو مفهوم جدا از هم دانسته اند: ه.س.بولا (۱۰) معتقد است که: ارزشیابی (۱۱) نظارت هم نیست و قطعاً معنای بازرسی خلاف کاری‌های کارمندان را در یک سازمان در یک حوزه‌ی عمل نمی دهد. البته این تصور که همه‌ی تقصیرهای عدم موفقیت برنامه را متوجه مجریان برنامه بدانیم، ناشی از یک برداشت ساده لوحانه در مورد پویایی فرهنگی و اجتماعی است. همان طور که در یک برنامه، عدم تطابق هدفها و نتایج حاصل از آن همیشه در اثر نبودن حس مسئولیت مجریان آن برنامه نیست. به هر حال هدف اصلی ارزشیابی عبارت است از انجام تحلیل به منظور یافتن علل و نه اظهارات محض در مورد مقصرها (ه.س. بولا، ۱۳۶۲: ۱۰). علاقه بند ظاهراً نظارت و ارزشیابی را یکی دانسته، می نویسد: یکی از وظایف و مسئولیت های مهم مدیر، ارزشیابی چگونگی تحقق یافتن هدفهاست تا معلوم شود که اقدامات و عملیات انجام شده تاچه حد مقرون با ملاکها و موازین پیش‌بینی شده بوده‌اند. نظارت یا ارزشیابی ممکن است به طریق غیر رسمی انجام گیرد تا از طریق کاربرد روشهایی مثل حسابرسی دقیق از امور مالی مؤسسه توسط یک حسابرس حرفه‌ای (علاقه بند، ۱۳۵۸: ۴۷). نظارت و ارزشیابی یا کنترل در یک سازمان، بازوانی قوی برای مدیریت است که به کمک آنها مدیر می تواند در مورد ادامه، قطع، تعدیل یا توسعه‌ی برنامه ها تصمیم گیری (۱۲) کند. عسکریان نظارت را چنین تعریف می کند: نظارت یعنی مراقبت و مواظبت از انجام امور سازمانی، تا

جریان امور از محدوده‌ی شرایط و نقشه‌های مطرح شده خارج نگردد (عسکریان، ۱۳۶۳: ۱۰۰).

پرهیزکار، کنترل و نظارت را یکی می‌داند و در توضیح آن‌ها می‌نویسد: کنترل و نظارت عبارت است از آنکه اطمینان حاصل شود عملیات انجام شده در راه نیل به هدف را به موقع و به طور مطلوب تأمین نموده اند یا خیر. در صورتی که در عملیات اجرایی، انحرافی حاصل گردد، در اسرع وقت توسط مقامات کنترل کننده و ناظر، تدابیر لازم به منظور جلوگیری از انحراف و نیل به هدف مطلوب به عمل آید (پرهیزکار، ۱۳۵۷: ۳۰). میرکمالی نظارت و کنترل را بازدید و مراقبت از طرز پیشرفت و اجرای عملیات در مقایسه با وضع مطلوب و تغییر و تصحیح عملیات به منظور جلوگیری از انحراف از رسیدن به اهداف سازمان می‌داند (میرکمالی، ۱۳۶۴: ۲۰). تقوی دامغانی نظارت را در یک جمله چنین تعریف می‌کند: کوششی که مدیر در جهت تطبیق عملیات با برنامه انجام می‌دهد تا میزان صحت و سقم فعالیتها را به دست آورد، نظارت گفته می‌شود. (تقوی دامغانی، ۱۳۷۰: ۹۵).

در مورد چگونگی نظارت، اقتداری مراحل اساسی هریک از فعالیتهای سازمان را شامل سه مرحله به شرح زیر می‌داند:

۱. تعیین هدف و انتخاب موازینی برای ارزیابی عملیات

لازم است که هدف فعالیتهای مهم سازمان حتی المقدور به صورت مقادیر کمی معلوم گردد. در حقیقت آنچه موضوع نظارت قرار می‌گیرد، بررسی درباره‌ی این مسئله است که آیا نتایج عملیات انجام یافته با هدفها و موازین پیش بینی شده تطبیق می‌کند یا نه؟ بدیهی است چنانچه مقاصد فعالیت های مختلف سازمان به نحوی محسوس و قابل سنجش نباشد، اجرای نظارت غیر ممکن می‌گردد زیرا در این صورت ملاک مشخص برای مقایسه‌ی نتایج عملیات وجود نخواهد داشت.

۲. مقایسه‌ی نتایج عملیات انجام یافته با هدفها و موازین پیش بینی شده

به‌طور کلی چند نوع نظارت معمول است: نظارت قبل از شروع عملیات، نظارت در ضمن عملیات و نظارت در پایان عملیات. بسیاری از مدیران برای نظارت قبل از شروع کار اهمیت زیاد قائل‌اند و بدین جهت تحصیل موافقت آنان قبل از اجرای عملیات لازم است. برای مثال چنانچه یکی از وظایف سازمان اعطای اعتبارات باشد، در این صورت مدیر سازمان ممکن است مقرر دارد که اعطای هر نوع اعتباری باید قبلاً به تصویب وی برسد. چنان چه منظور از نظارت اطلاع از وقوع انحرافات باشد که در حال تکوین است تا به موقع از تکرار آنها جلوگیری شود و اقدامات اصلاحی به عمل آید و همچنین در مواقعی که منظور اطلاع از چگونگی پیشرفت کار است، تهیه‌ی گزارش و اجرای نظارت ضمن انجام عملیات لازم می‌باشد. اما اگر منظور صرفاً ارزیابی نتایج عملیات برای تجدید نظر در سیاست عمومی و تغییر روشهای کار باشد، گزارشی به منظور نظارت در پایان اجرای عملیات تنظیم می‌شود.

۳. اقدام به منظور جلوگیری از وقوع یا تکرار انحرافات

تعیین هدف هر یک از فعالیت‌های سازمان و انتخاب موازینی برای سنجش عملیات و همچنین توزیع اطلاعات به منظور مقایسه‌ی نتایج عملیات انجام یافته با هدفهای پیش بینی شده به خودی خود منشأ هیچ گونه اثری نیست. نظارت در صورتی مؤثر است که اقدامات لازم به منظور جلوگیری از وقوع یا تکرار انحرافات به عمل آید (اقتداری، ۱۳۵۷: ۲۵۸-۲۵۲).

آنچه در تعاریف یاد شده درباره‌ی نظارت و کنترل و ارزشیابی به چشم می‌خورد، آن است که هر سه مفهوم با وجوه مشترکی که دارند، تفاوت آنها در کاربرد هریک می‌باشد و هر سه مفهوم، مقایسه‌ی بین وضع مطلوب و وضع موجود سازمان را برای پیشرفت برنامه و کار آیی بیشتر بیان می‌کنند. به عبارت دیگر، مدیریت باید به خاطر تحقق اهداف سازمان، عملکرد افراد را به طور مستمر

مورد نظارت و کنترل ارزشیابی قرار دهد و هدف این نظارت و کنترل، بهبود عملکرد و عملیات سازمانی باشد. نتیجه‌ی یک نظارت و کنترل دقیق و علمی، مشخص شدن محاسن و عیوب کار در یک سازمان است که با مفهوم بازرسی و تفتیش کار و کارمند تفاوتی قابل ملاحظه دارد (تصدیقی، ۱۳۷۴: ۷۶).

مفهوم نظارت و کنترل از دیدگاه مدیریت غربی و مدیریت اسلامی

مفهوم نظارت و کنترل از دیدگاه غربی و اسلامی با توجه به اهداف مدیریت در غرب و اسلام با هم تفاوت‌های بنیادین دارد. از دیدگاه غرب، نظارت و کنترل با هدف سود بیشتر اعمال می‌شود. این نظارت، معمولاً بیرونی است یعنی بر افراد سازمان تحمیل می‌شود زیرا از این دیدگاه، انسان در سازمان و محیط کار موجودی است که کار برای او یک بلای اجتناب ناپذیر است و باید برای کار بیشتر با نظارت و کنترل دقیق و توأم با سخت‌گیری او را وادار به کار کرد. نظارت و کنترل در این معنا تحقیر شخصیت انسانی کارمند را در سازمان به دنبال دارد. در صورتی که از دیدگاه مدیریت اسلامی، در درجه‌ی اول نظارت و کنترل به معنای تشویق نیروهای انسانی به ترس از خدا و نظارت خدا بر اعمال و کردار آنان می‌باشد و هدف، رشد و کمال انسان در سازمان و جامعه است. این نظارت درونی است یعنی فرد علاوه بر این که خدا را در درون خود ناظر و حاضر می‌داند، خود نیز به نظارت و کنترل خود می‌پردازد. در این دیدگاه انسان از کار بیزار نیست و موجودی است که کار جوهر وجودی اوست و کار، او را به کمال می‌رساند و استعدادهای بالقوه‌ی او را شکوفایی سازد. زیرا انسان خلیفه و جانشین خدایی است که او نیز همیشه در کار است: کل یوم هو فی شأن (قرآن کریم، سوره‌ی الرحمن، آیه‌ی: ۲۹). اعمال نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی به منظور ارتقای شخصیت انسانی و کمال او صورت می‌گیرد. افجه‌ای در زمینه‌ی نظارت و کنترل در مقایسه‌ی مدیریت غربی با مدیریت اسلامی چنین می‌نویسد: کنترل و نظارت بر منابع انسانی درون سازمان، از جمله مباحث مهم در مدیریت است. امروز در غرب با استفاده از سیستم‌های تلویزیونی، صوتی، بازرسی مستقیم، گزارش کارکرد روزانه در جدول‌های زمان‌بندی شده‌ی مخصوص، سعی در

اعمال نظارت بر نحوه‌ی عملکرد انسانهای درون سازمان می نمایند که شخصاً از یک پدیده‌ی غیراسلامی و غیر الهی پیروی می کند و همانا عدم تشویق نیروهای انسانی به ترس از خدا یا نظارت بر اعمال و کردار روزانه‌ی آنان می باشد. در حقیقت این روش در عوض اینکه انسانها را با توکل به خدا و برای رضای وی، چه در نهان و چه در آشکار، تشویق کند، او را با ترس از خداهای زمینی چه در شکل ابزار مکانیکی (دوربین های تلویزیونی) و چه در شکل انسان های زمینی (بازرسان علنی) و چه با انگیزه های مادی (تشویق و تنبیه با پول) وادار به اشتغال می سازند (افجه ای، ۱۳۶۲: ۲ ضمیمه‌ی اقتصادی).

البته در اینجا ذکر این نکته ضروری است که برخی از روش های غربی مورد نظر افجه ای مانند دوربین های راهنمایی و رانندگی و... که در کشور خودمان به کار می روند، علاوه بر آنکه به عنوان یک روش غیر مستقیم، تضادی با نظارت و کنترل اسلامی ندارند، می توانند به عنوان پشتیبان نظارت های درونی در مدیریت اسلامی هم به کار روند.

راه های نظارت و کنترل

۱- شیوه‌ی نظارت و کنترل مستقیم

در این شیوه، کارمند بدون هیچ واسطه‌ای تحت نظارت مدیرسازمان قرار می گیرد. در سازمانهای بزرگ این شیوه‌ی نظارت مستقیم ممکن نیست. اما در سازمانهای کوچک این نوع نظارت و کنترل می تواند کارساز باشد.

علاقه بند در این زمینه می نویسد: حیطه‌ی نظارت (۱۳) به زبان ساده اشاره می کند به شمار زیر دستانی که مستقیماً زیر نظر یک مدیر انجام وظیفه می کنند. اگر حیطه‌ی نظارت بسیار وسیع باشد کنترل آن از توان مدیر خارج است. در نتیجه، زیردستان به اندازه‌ی کافی راهنمایی و کنترل نمی شوند (علاقه بند، ۱۳۷۴: ۶۳ و ۶۴). اصل حیطه‌ی نظارت در مکتب کلاسیک به عنوان گرایش در جهت نظارت از نزدیک (کنترل شدید) و به خاطر تأمین هماهنگی مطرح شده است. کلاسیک ها معتقدند که هماهنگی مؤثر موقعی به وجود خواهد آمد که یک مدیر عده‌ی محدودی زیر دست داشته باشد. آنها عده‌ی مناسب افراد تحت

الگوی درباره نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی ۳۲۱

نظارت را پنج یا شش نفر اعلام می کنند. پیش فرض این محدودیت نیز این است که تفویض اختیار (۱۴) مدیر به زیردستان در حداقل خواهد بود (مدنی، ۱۳۷۰: ۸۳ و ۸۴).

۲. شیوهی نظارت و کنترل غیر مستقیم

در این شیوه، کارمند با واسطه، تحت نظارت و کنترل مدیر سازمان است. در این شیوه، مدیریت سازمان، بازرسانی را که مورد اعتماد اویند، مشخص می کند تا کار نظارت و کنترل بر سازمان را انجام دهند و به او گزارش دهند. این افراد به منزلهی چشم و گوش مدیر سازمان عمل می کنند و انتخاب آنان از طرف مدیر کار بسیار مشکلی است.

پیش فرض ها

به نظر می رسد در جامعه ی دینی ما حلقه ی مفقوده ای به نام نظارت و کنترل وجود دارد و از دیدگاه مدیریت اسلامی کمتر مورد توجه مردم و مسئولان قرار گرفته است. نظارت و کنترل های موجود هم علاوه بر اینکه در تصمیم گیریها و برنامه ریزی ها مؤثر نیستند، اغلب غیر مستمر و مقطعی، تشریفاتی و غیر علمی اند و جنبه ی منفی تفتیش و عیب جویی را به دنبال دارند. از طرفی پژوهشگران حوزه ی علوم انسانی، نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی را آن طور که باید و شاید مورد بررسی قرار نداده اند. از این رو بررسی این مسئله و ارائه ی الگوی از نظارت و کنترل در مدیریت جامعه ی اسلامی ضروری به نظر می رسد.

روش انجام کار

روش مورد استفاده در این تحقیق روش کتابخانه ای است. برای دستیابی به الگوی از نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی و در پاسخ به این سؤال که ارائه ی این الگو نیازمند چه مؤلفه هایی است، با مطالعه ی مقالات و کتاب هایی درباره ی

به نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی و مشاوره با صاحب‌نظران و با تعمق و اندیشه درباره‌ی آنها، مؤلفه‌های الگوی نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی شناسایی شد و مورد بررسی قرار گرفت و پس از بررسی و تجزیه و تحلیل این الگو، نتیجه‌گیری و پیشنهادهای لازم ارائه گردید.

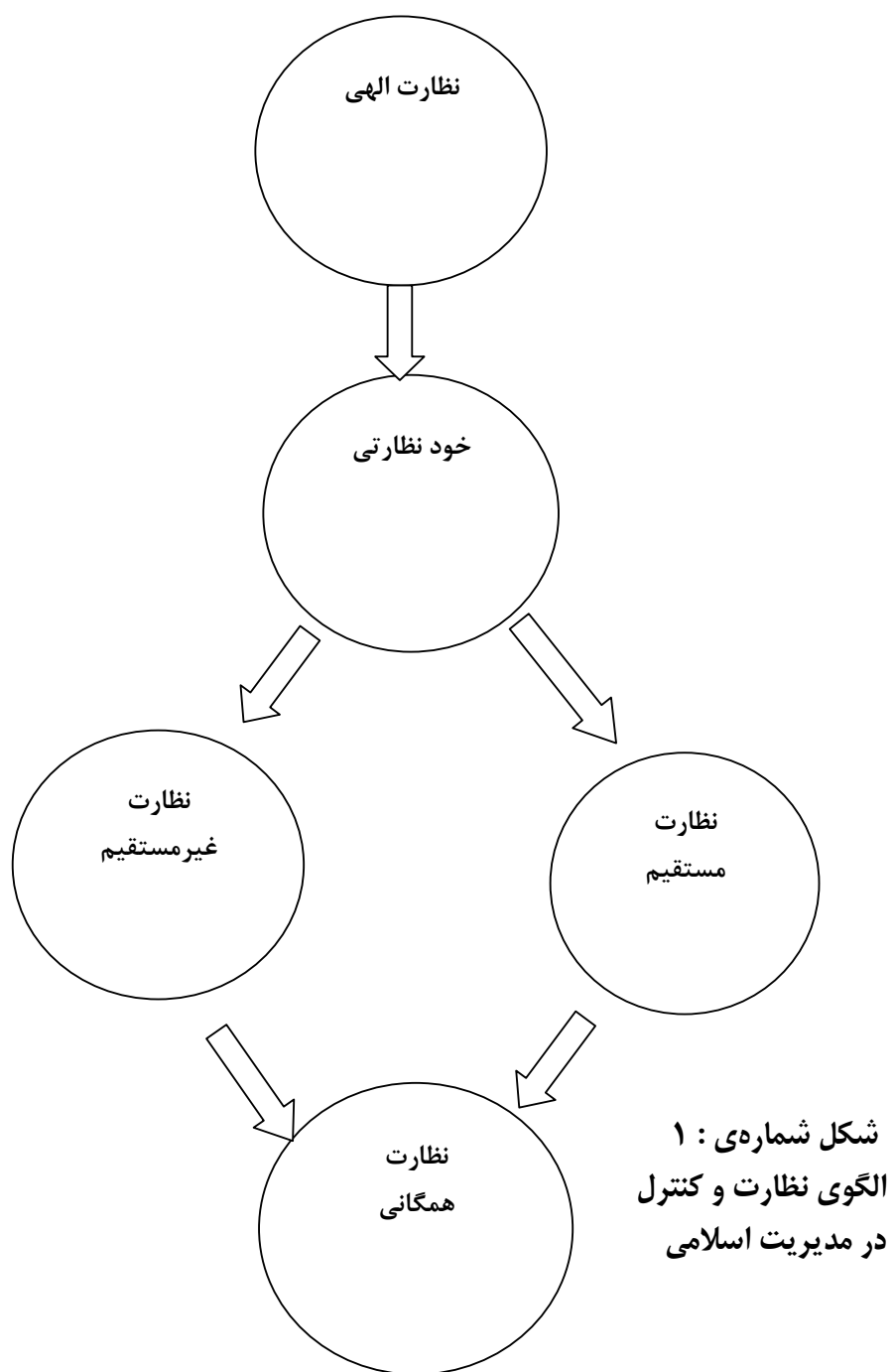
الگوی نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی

این الگو از دیدگاه مدیریت اسلامی مبتنی بر پنج مؤلفه به شرح زیر است:

۱- نظارت الهی ۲- خود نظارتی ۳- نظارت مستقیم ۴- نظارت غیر مستقیم ۵- نظارت

همگانی

در این الگو نظارت الهی و خود نظارتی، نظارت درونی‌اند و بقیه‌ی نظارت‌ها بیرونی‌اند. آنچه اهمیت دارد این است که انواع نظارت بایستی هماهنگ با هم انجام گیرد. به عبارت دیگر برای نظارت و کنترل، ما باید زمینه‌ای فراهم کنیم که علاوه بر نظارت‌های بیرونی بر اجرای برنامه‌ها و عملکرد کارگزاران، به نظارت‌های درونی نیز توجه نماییم. علاوه بر این، در این الگو بالاترین نوع نظارت و کنترل، نظارت الهی است که اگر ایمان به آن در سازمانها و افراد محقق شود، زمینه‌ی تحقق خود نظارتی نیز محقق خواهد شد و در صورتی که نظارت‌های درونی محقق شد، زمینه‌ی نظارت‌های بیرونی (مستقیم و غیرمستقیم و همگانی) هم تسهیل خواهد شد. به عبارت دیگر اگر باور به نظارت الهی در افراد یک جامعه، به وجود آید، خود نظارتی هم در افراد محقق می‌شود و اگر نظارت‌های درونی محقق شدند، در حالت ایده‌آل افراد جامعه نیازی به نظارت‌های بیرونی نخواهند داشت، اما تا رسیدن به آن جامعه‌ی ایده‌آل در بلند مدت، استفاده از نظارت‌های بیرونی هم در کوتاه مدت مؤثر خواهد بود (شکل شماره‌ی ۱).



۱. نظارت الهی

والا ترین و کاملترین نوع نظارت بر عملکرد افراد در یک جامعه ی اسلامی توسط خداوند متعال انجام می گیرد. برطبق این روش انسان با ایمان به صفت دانایی خداوند، همواره نظارت او را براعمال و کردار خود احساس می کند و خداوند را ناظر و حاضر بر فعالیت های خود می داند. این شیوه یعنی ترس از خدا به قول افجهای : مؤثرترین عامل کنترل درسازمان و جامعه است (افجهای، ۱۳۶۴: ۱۱۵).

خداوند هم در قرآن کریم در آیات مختلف به این مطلب اشاره کرده است : خداوند، تو، به آشکار و نهان ما واقفی و هیچ چیز در آسمان و زمین بر خدای متعال پوشیده نیست (سوره ی ابراهیم، آیه ی: ۳۵). خداوند بر پنهان و آشکار شما داناست (سوره ی نخل، آیه ی: ۱۹).

این شیوه ی نظارت را نظارت الهی گفته اند، نظارتی که از اصول عمده ی انسان شناسی اسلامی است. حضرت علی (ع) در خطبه ی صدو هشتاد و دو در این زمینه می فرماید : فَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي أَنْتُمْ بَعِينُهُ، وَ نَوَاصِيكُمْ بَيْنَهُ، وَ تَقْلِبْكُمْ فِي قُبُورِهِ، إِنَّكُمْ أَعْيُنُ اللَّهِ، وَ أَنْ أَعْلَنَ كِتَابَهُ، قَدْ وَكَّلَ بِكُمْ حَفْظَهُ كَرَاماً، لَا يَسْقُطُونَ حَقّاً، وَ لَا يَثْبُتُونَ بِاطِّالَا : پس بترسید از خداوندی که شما در برابر نظر او هستید و موهای پیشانی و خفت و خیز و نشست و برخاست شما در دست اوست. اگر شما اعمالی را پنهانی انجام دهید و با کسی نگوئید او می داند و اگر آشکار نمایید، می نویسد، نگهبانان گرامی (فرشتگان) را بر شما داشته که حق ی از قلم نمی اندازند و بیجا و ناکرده را نمی نویسند (فیض الاسلام: ۶۰۲).

۲. خود نظارتی

امروزه خود ارزشیابی (self evaluation) یکی از مراتب خود شناسی در آموزه های اسلامی است. این امر می تواند انسان را در جهت کمال یاری دهد و او را به مقام واقعی خود ارتقا بخشد. حدیث با ارزش : حاسبوا قبل ان تحاسبوا، در همین جعت می باشد.

برطبق این روش، انسان باید در مسیر رشد و تکامل خویش بر اعمال و رفتار خود نظارت و کنترل داشته باشد. این کنترل که نتیجه‌ی نظارت الهی است یک کنترل درونی است که از آن به نفس لواحه تعبیر شده است یعنی نفسی که انسان را در مقابل نفس اماره، کنترل می کند تا مبادا از مسیر اصلی منحرف شود. علی (ع) در جای دیگری می فرماید: العالم من عرف قدره و کفی بالمرء جهلاً ان لا يعرف قدره. شخص دانا و عالم کسی است که قدر خود را بشناسد و برای جهل و نادانی انسان همین بس که از قدر و منزلت خویش بی خبرماند(نهج البلاغه به نقل از سرمدی، ۱۳۷۹: ۹۲).

انسانی که قدر و منزلت خود را درک می کند، استعدادهای مثبت وجود خود را به هدر نمی دهد، چنین انسانی نسبت به رشد و کمال خود به دیده‌ی بی اعتنائی نمی نگرد، حسنات خود را شوخی تلقی نمی کند و به بازی نمی گیرد. این انسان به جای آن که به عیب جویی از این و آن پردازد، به عیب خویش توجه کرده، سعی در اصلاح خویش می کند (انسان کامل از دید نهج البلاغه، ۱۳۶۲).

۳. نظارت مستقیم

این نوع نظارت توسط مدیریت جامعه یا سازمان انجام می گیرد. افجه‌ای درباره‌ی این نوع نظارت می نویسد: از آن جا که نظارت الهی، نیاز به زمان و امکانات معنوی بسیار از بابت انسان های مشغول در آن سازمان دارد، تا زمان تحقق این امر به طور مطلق نیز مدیران نباید غافل نشسته، سازمان را به حال خود رها سازند. برای پیشبرد این امر لازم است مدیران، با فراغت، پویایی و کارایی که لازمه‌ی مدیر بودن آنان است با حضور نابهنگام (خود) در محیط کار بر نحوه‌ی رفتار و کردار کارکنان آگاهی یابند و همچنین از طریق تماس با مراجعین سازمان، مدیران قسمت‌ها و شنیدن سخنان آنان از چگونگی ارائه‌ی سرویس توسط کارکنان مطلع شوند. بدیهی است این روش نظارت نیاز به امام گونه و مغز

گونه عمل نمودن مدیر در درون سازمان دارد و مدیری که درگیر امور اجرایی باشد، قادر به اعمال چنین نظارتی نیست (افجه‌ای، ۱۳۶۴: ۱۱۸).

حضرت علی (ع) در فرمان معروف خود به مالک اشتر درباره‌ی نظارت مستقیم می‌فرماید: ای پسر حارث در عملیات کارکنان خود نیک بازرسی و دقت کن. آن که با فداکاری انجام وظیفه می‌کند باید قولاً و عملاً تشویق شود و در مقابل از بدکاران نیز لازم است مطابق مقررات اسلام انتقام کشی و کیفرجویی (فاضل، ۱۳۶۱: ۱۹).

حضرت علی (ع) در جای دیگر این فرمان در باب کنترل و نظارت مستقیم مدیریت جامعه می‌فرماید: الا ای مالک! هرگز از جریان امور کشور و طرز سلوک حکام با رعیت لحظه‌ای غافل مباش و به جزئیات امور شخصاً رسیدگی کن (فاضل، ۱۳۶۱: ۳۳).

موارد دیگر در نهج البلاغه به شرح زیر است:

مالکا، یکی در دبیرخانه قدم گذار و از احوال دبیران حکومت لختی باز پرس، دبیر خانه در سازمان حکومت نقطه‌ای بس حساس و خطیر است، تا نکند که نویسندگان زشت کردار و فاسد در دارالانشای تو قلم بگیرند و ستم کنند (فاضل، ۱۳۶۱: ۳۸).

مالکا، با همه‌ی سفارشها که در این فرمان به منظور حکمرانان و قضات ایراد شده باز هم مطمئن نتوانم بود مگر در موقعی که در برنامه‌ی مشخص خود هر ماهه یک روز بار عام دهی و عموم مردم را یک جای ملاقات کنی و مخصوصاً حاجتمندان و دادخواهان را به نام، پیش خوانی و به اصرار از تظلم و عرایض آن‌ها تحقیق کنی (فاضل، ۱۳۶۱: ۴۴).

۴. نظارت غیر مستقیم

در این روش یک مدیر اسلامی کار نظارت بر جامعه و سازمان را از طریق بازرسان مخفی انجام می‌دهد، افرادی که مورد اعتماد او هستند.

حضرت علی (ع) در فرمان خود به مالک اشتر در این زمینه چنین می‌فرماید: ... مقتضی است به منظور انجام این مسئولیت بزرگ (فرمانداری مصر) برعمال خویش

گروهی بازرسان مخفی بگماری تا پنهانی تورا از چگونگی امور مملکت مستحضر دارند... (فاضل، ۱۳۶۱: ۳۲).

حضرت علی (ع) درباره‌ی وفاداری و صداقت بازرسان مخفی به مالک چنین می‌فرماید:

ثم تفقد اعمالهم و ابعث العيون من اهل الصدق والوفا عليهم فان تعاهدك في السر لامورهم حدوه لهم على استعمال الامانه و الفرق با الرعيه : پس ای مالک! در کارهای کارمندان کاوش کن و چشم‌هایی را به عنوان بازرسان که دارای خصوصیات صداقت و وفاداری‌اند برآنان بگمار، چون بازرسی کارهای آن‌ها در پنهانی، وادارشان می‌کند تا نسبت به امانت داری در برخورد با مردم به نرمی و محبت رفتار نمایند (نهج‌البلاغه، نامه‌ی شماره‌ی: ۵۳).

حضرت علی (ع) همچنین به خدا ترس بودن بازرسان مخفی و فروتن بودن آنان به عنوان یکی از شروط انتخاب آنان اشاره می‌فرماید: ففرغ لاولئك ثقتك من اهل الخشيه و التواضع فليرفع اليك امورهم: ای مالک، از معتمدان خویش کسی که خداترس و فروتن باشد، برای نظارت بر زندگی محرومان برگزین تا امورشان را به تو گزارش دهند (نهج‌البلاغه، نامه‌ی شماره‌ی: ۵۳).

۵. نظارت همگانی

یکی از شیوه‌های نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی، نظارت همگانی و عمومی مردم نسبت به مدیران جامعه‌ی اسلامی و همدیگر است. اسلام مسئله‌ی نظارت را تنها وظیفه‌ی دستگاه حاکمه و مدیران نمی‌داند بلکه همه‌ی مردم را، به عنوان وظیفه‌ای شرعی، آموزش می‌دهد که هر فرد مسلمان موظف است به اصلاح امور دیگران و سازمانهای جامعه قیام کند. اسلام با وضع قانون امر به معروف و نهی از منکر یک سیستم نظارت و کنترل همگانی و فراگیر را به وجود آورده است و مشارکت همه‌ی افراد جامعه را در بهبود و رشد و تعالی جامعه در بر خواهد داشت.

اصل هشتم قانون اساسی جمهوری اسلامی نیز خوشبختانه بر امر به معروف و نهی از منکر تأکید کرده است: در جمهوری اسلامی ایران دعوت به خیر، امر به

معروف و نهی از منکر، وظیفه ای است همگانی و متفاوت بر عهده ی مردم نسبت به یکدیگر، دولت نسبت به مردم و مردم نسبت به دولت، شرایط و حدود و کیفیت آن را قانون تعیین می کند (منصور، ۱۳۸۷: ۲۶).

اسلام، راهکار اجتماعی کارآمدی برای ایجاد سیستم نظارت همگانی در جامعه ی اسلامی تدارک دیده است و آن فریضه ی « امر به معروف و نهی از منکر » است. قرآن کریم در این باره می فرماید: «والمؤمنون والمؤمنات بعضهم اولیاء بعض یأمرون بالمعروف و ینہون عن المنکر» (سورۃ توبه: ۷۱): مردان و زنان مؤمن، بعضی ولی بعضی دیگرند، به معروف امر می کنند و از منکر باز می دارند.

استاد مطهری (ره) مفاد این آیه را چگونگی رابطه مؤمنان با یکدیگر می داند و «امر به معروف و نهی از منکر» را ناشی از ولای ایمانی مسلمانان می داند، و لذا با کیفیت خاص، این دو مسئله را به ولای آنها نسبت به یکدیگر ارتباط داده است (مطهری، ۱۳۷۸: ۲۷). وی همچنین در تفسیر آیه ی یادشده، می گوید: « لازمہ یایمان حقیقی و واقعی، نہ ایمان تقلیدی و تلقینی، رابطه وداد و علاقه به سرنوشت یکدیگر است » (مطهری، ۱۳۶۰: ۷۶).

استاد مطهری ضمن نقل روایتی از امام باقر (ع)، اهمیت نظارت همگانی را در فرایند توسعه ی جامعه اسلامی یادآور می شود: که به وسیله ی اصل امر به معروف و نهی از منکر، دیگر فرایض نیز حیات می یابد، راهها امن می گردد، کسبها حلال می شود، مظالم به صاحبان اصلی آن باز می گردد، زمین آباد می شود، از دشمنان انتقام گرفته می شود و در نهایت این که کارها به این سبب سامان می یابد (مطهری، ۱۳۶۰: ۷۷ و ۸۷). استاد مطهری در جای دیگری حتی سلطه ی اسرائیل بر فلسطینیان را در اثر فقدان امر به معروف و نهی از منکر می داند (مطهری، ۱۳۸۱: ۳۱۱).

استاد مطهری (ره) ضمن نقل روایتی از پیامبر اکرم (ص)، اهمیت نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر را بیان کرده است: « گروهی از مردم در یک کشتی سوار شدند و کشتی سینه ی دریا را می شکافت و می رفت. هر یک از مسافران در جایگاه مخصوص خود نشسته بود. یکی از مسافران به عذر این که اینجا که نشسته ام جایگاه خودم است و تنها به خودم تعلق دارد، با وسیله ای که در اختیار داشت به سوراخ کردن

همان نقطه پرداخت. اگر سایر مسافران همان‌جا، دست او را گرفته، مانع می‌شدند، غرق نمی‌شدند و مانع غرق شدن آن بیچاره نیز می‌شدند» (مطهری، ۱۳۷۲: ۱۹).

حضرت علی (ع) در این زمینه می‌فرماید: «امروا بالمعروف وانهو عن المنکر: امر به معروف و نهی از منکر نمایند (جنتی، ۱۳۸۴: ۱۲۷) و در جای دیگری می‌فرماید: «رحم الله رجلاً أعان سلطاناً علی بره: خدا رحمت کند مردی را که سلطان‌ش را بر کار نیکش کمک کند» (حر عاملی، ۱۳۸۶: ۵۹۲).

استاد مطهری (ره) دربارۀ امر به معروف و نهی از منکر در بحث عوامل تعالی و انحطاط جامعه و نهادهای آن بر اساس قرآن، چهار عامل: عدالت و بی‌عدالتی، اتحاد و تفرقه، فساد و صلاح اخلاق و اجرا یا ترک امر به معروف و نهی از منکر را در ترقی یا انهدام جوامع مؤثر می‌داند و از آیه‌ی ۷۹ سوره‌ی مائده استنباط می‌کند که ترک امر به معروف و نهی از منکر در هلاکت و انهدام یک ملت مؤثر است. (مطهری، ۱۳۶۲: ۲۰۶ و ۲۰۷).

اجرای این شیوۀ حسنه در مدیریت دینی نیازمند دو مؤلفۀ اساسی است: انتقادپذیری مدیران جامعه‌ی اسلامی و مسئولیت و پاسخ‌گویی آنان به مردم. این مهم جز با رویکرد مردم‌سالاری دینی و ارتباطات مردمی میسر نخواهد بود.

امام خمینی (ره) درباره‌ی اهمیت نقش نظارت همگانی و نظارت مردم بر مسئولان، با خضوع تمام می‌فرماید: «نظارت کنند اگر من یک پایم را کنار گذاشتم، کج گذاشتم، ملت موظف است که بگوید پایت را کج گذاشتی. خودت را حفظ کن. مسئلۀ مهم این است که همه‌ی ملت موظف‌اند به این که نظارت داشته باشند (امام خمینی، صحیفۀ نور: ۳۳ و ۳۴).

استاد مطهری (ره) ضمن بیان سوء استفاده‌ی حاکمان از امر به معروف و نهی از منکر، در این باره می‌نویسد: «پشتوانه‌ی حاکمان برای استدلال‌های سیاسی استبدادآمیزانه، اعتقاد به خدا بود. آنان مدعی بودند که حکمران در مقابل مردم مسئول نیست، بلکه او فقط در برابر خدا مسئول شمرده می‌شود و از دیگر سوی، مردم در مقابل حکمران مسئول‌اند و وظیفه دارند. به دیگر سخن، مردم هیچ گونه حقی در نظارت بر کار حاکم ندارند و در برابر حاکم مکلف و موظف شمرده می‌شوند» (مطهری، ۱۳۷۰: ۵۵۳). «از نظر فلسفۀ اجتماعی اسلامی، نه تنها نتیجۀ اعتقاد به خدا، پذیرش حکومت مطلقه‌ی افراد

نیست و حاکم در مقابل مردم مسئولیت دارد، بلکه از نظر این فلسفه، تنها اعتقاد به خداست که حاکم را در مقابل اجتماع مسئول می‌سازد و افراد را ذی‌حق می‌کند و استیفای حقوق را یک وظیفه‌ی لازم شرعی معرفی می‌کند» (مطهری، ۱۳۷۰: ۵۵۴).

استاد مطهری (ره) مسئولیت را بر اساس آموزه‌های اسلامی امری همگانی و اجتماعی می‌داند. به باور وی: «در اسلام، خودِ مسئولیت با لفظ مسئولیت عنوان شده است؛ کلکم راعٍ و کلکم مسؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ». علاوه بر این که استاد مطهری از سویی مسئولیت اجتماعی را «مهم‌ترین و انسانی‌ترین مسئولیت‌ها» برمی‌شمارد. وی انواع مسئولیت‌های آدمی را به «فردی» و «خانوادگی» و «اجتماعی» تقسیم می‌کند و معتقد است که مسئولیت اجتماعی در میان انواع مسئولیت‌های انسان، شریف‌ترین و عالی‌ترین است؛ زیرا «آن دو مسئولیت، از ناحیه‌ی عواطف طبیعی حمایت می‌شوند، برخلاف این مسئولیت» (مطهری، ۱۳۸۲: ۸۵ و ۷۶).

استاد مطهری (ره) در باره‌ی محدود شدن امر به معروف و نهی از منکر و نظارت همگانی می‌گوید: «معروف و منکر آن معنای وسیع خود را از دست داده و محدود شده‌اند به یک سلسله مسائل عبادی، که بدبختانه آن هم عملی نمی‌شود» (مطهری، ۱۳۶۰: ۷۸).

البته استاد مطهری (ره) محدود شدن این فریضه‌ی الهی را به مسایل عبادی رد نمی‌کند اما آن را دچار آسیب‌هایی می‌داند و می‌نویسد: «مظاهری در این اواخر به نام امر به معروف و نهی از منکر در زندگی اجتماعی ما پیدا شده که باید گفت اگر معنای امر به معروف و نهی از منکر این است، خوب است متروک بماند. همان طور که وقتی انسان به سفارشها و توصیه‌های پیشوایان دینی مراجعه می‌کند یا به تاریخ دور این اصل مراجعه می‌کند متأثر و متأسف می‌شود که چرا این اصل امروز عملی نیست، وقتی هم که درباره‌ی منظره‌های هولناک و وحشیانه‌ای که در این اواخر به نام امر به معروف و نهی از منکر پیدا شده فکر می‌کند، خدا را شکر می‌کند که چه خوب شد این امر به معروفها و نهی از منکرها از بین رفت و اگر بقایایی هم دارد از بین برود» (مطهری، ۱۳۶۰: ۷۹). در جایی دیگر می‌گوید: «همان طور که درباره‌ی آزادی گفته شده است: ای آزادی چه جنایت‌ها که به نام تو نشد! باید گفت: ای نهی از منکر چه منکراتی که به نام تو نشد.» (مطهری، ۱۳۸۲: ۲۵۰).

همچنین در موردی دیگر در این باب می‌گوید: در گذشته‌ی نزدیک، یک‌عده مردم ماجراجو و شرور، بالطبع، که می‌خواستند ماجراجویی کنند و حساب خرده‌های خود را با دیگران صاف کنند، این اصل مقدس را دستاویز قرار می‌دادند» (مطهری، ۱۳۶۰: ۸۰).

در باور استاد مطهری (ره) یکی از آسیب‌هایی که امر به معروف و نهی از منکر را احاطه کرده است، آن است که این فریضه به جنبه‌های فردی و زندگی خصوصی تقلیل یافته است: «ما فقط در مورد منکراتی که علنی است و به آنها که تجاهر می‌شود حق تعرض داریم. دیگر حق تجسس و مداخله در اموری که مربوط به زندگی خصوصی مردم است نداریم» (مطهری، ۱۳۶۰: ۸۰). در جایی دیگر می‌گوید: «تصور عامه‌ی مردم ما درباره‌ی امر به معروف این است که به بند کفش و دکمه‌ی لباس و موی سر و دوخت جامه‌ی مردم ایراد بگیریم، در صورتی که اینها منطقه‌ی آزادی مردم است، منطقه‌ی آزادی افراد غیر از محیط و جو اجتماعی است» (مطهری، ۱۳۸۲: ۲۵۰).

به گفته‌ی مطهری (ره)، بسیاری از نهی از منکرها مطابق شرایط و قانون امر به معروف و نهی از منکر نیست و بلکه خود آن‌ها در شمار منکراتی است که مطابق این فریضه باید جلو آنها گرفته شود (مطهری، ۱۳۶۰: ۸۰ و ۸۱).

استاد مطهری (ره) از مطرح کردن بحث فقدان ضرر در انجام امر به معروف و نهی از منکر توسط برخی از علمای اسلامی اظهار تأسف می‌کند و بر این باور است که موضوع امر به معروف و نهی از منکر دارای اهمیت حیاتی است، نمی‌توان به صرف احتمال ضرر آن را ترک کرد، بلکه در چنین مواردی اگرچه با ضرر جانی و مالی و... همراه باشد، می‌بایست به امر و نهی پرداخت. چنانکه امام حسین (ع) با فرض خطرهای و ضررهایی که احساس می‌کرد، مبادرت به امر و نهی نمود. وی ادامه می‌دهد: «اینجا که می‌گویند احتمال، نه معنایش این است که برو در خانه‌ات بنشین، بعد بگو من احتمال اثر می‌دهم، احتمال اثر نمی‌دهم. این که پاکی و نجسی نیست. در این موارد باید بروی کوشش کنی، حداکثر تحقیق را بکنی، تا ببینی و بفهمی که آیا به نتیجه می‌رسی یا نمی‌رسی. کسی که بی‌اطلاع است و دنبال تحقیق هم نمی‌رود تا بفهمد از این امر به معروف و نهی از منکرش به نتیجه می‌رسد یا نمی‌رسد، چنین عذری ندارد. یا آن دیگری که می‌گوید: آقا! من که قدرت ندارم. اسلام هم می‌گوید بسیار خوب، ولی برو قدرت به دست بیاور. این شرط وجود است نه شرط وجوب؛ یعنی گفته‌اند تا ناتوانی، دست به کاری نزن که به

نتیجه نمی‌رسی، ولی برو توانایی را به دست آور تا بتوانی به نتیجه برسی» (مطهری، ۱۳۸۱: ۲۶۸ - ۲۶۶ و ۳۰۷).

استاد مطهری (ره) اجرای اصل امر به معروف و نهی از منکر را منوط به برنامه ریزی جمعی می‌داند و می‌نویسد: «گذشته از این که ما در اجرای امر به معروف و نهی از منکر باید عمل را دخالت دهیم، به این نکته هم توجه داشته باشیم که عمل هم، اگر فردی باشد چندان مفید فایده نیست، خصوصاً در دنیای امروز. این هم یک مشکلی است در زندگی اجتماعی ما که آنهایی هم که اهل عمل می‌باشند، توجهی به عمل اجتماعی ندارند و به اصطلاح «تکرو» می‌باشند. از عمل فردی کاری ساخته نیست، از فکر فرد کاری ساخته نیست، از تصمیم فرد کاری ساخته نیست؛ همکاری و همفکری و مشارکت لازم است» (مطهری، ۱۳۶۰: ۸۷). «این مسئولیت را نمی‌توان فردی انجام داد؛ چه در شکل مسالمت و نیکوکاری و چه در شکل درگیری، وحدت و همکاری و قدرت لازم است» (مطهری، ۱۳۸۲: ۸۷).

استاد شهید مطهری (ره) در جای دیگری بر همکاری و مشارکت و آگاهی مردم در امر به معروف و نهی از منکر تأکید می‌کند: «آگاهی باید اجتماعی و دسته جمعی و تعاونی و حزبی باشد، تشکّل و نظم و تقسیم کار لازم است و از طرف دیگر تصمیم و اراده و اجرا و قطعیت اجرایی ضرورت دارد. این تعهد اجتماعی از نظر اجرایی نیز مانند جنبه ی آگاهی نیازمند به تعاون و همکاری است» (مطهری، ۱۳۸۲: ۲۴۸ و ۲۴۹).

وی آگاهی و بینش را در نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر، مقدم بر همکاری و مشارکت می‌داند و می‌نویسد: «این تعهد و مسئولیت صلاحیت می‌خواهد و این صلاحیت دو وظیفه‌ی مهم ایجاب می‌کند: یکی آگاهی و خبرویت و بصیرت اجتماعی در کارها که از آن کسان نباشیم که «ما یُفْسِدُهُ أَكْثَرُ مِمَّا یُصْلِحُهُ» و به عبارت دیگر رشد اجتماعی، دیگر تعاون و همکاری و تحصیل قدرت. اول علم و بینش است و دومی قدرت. از نظر علمی، روان‌شناسی و جامعه‌شناسی لازم است و از نظر قدرت، تجمع و تشکّل و تهیه‌ی وسایل و اسباب و لوازم و نفوذ در سطح عالی اجتماع» (مطهری، ۱۳۸۲: ۲۴۸).

نگارنده نیز بر این باور است که هموار کردن راه نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر به منزله ی مسئولیتی اجتماعی تنها از طریق آگاهی و شناخت آن ممکن

است. در غیر این صورت این فریضه ی الهی از مسیر خود منحرف می شود و آسیب های جبران ناپذیری برای جامعه ی دینی در بر خواهد داشت.

آزادی و اختیار را شرط لازم مسئولیت است. مطهری (۵) در این باره می گوید: «آزادی و اختیار انسان در کارهای خود شرط لازم مسئولیت است نه شرط کافی. اما این که شرط لازم است؛ زیرا با عدم آزادی، مسئولیت معنی ندارد، مثل این است که بگوییم این آتش سبب سوزاندن فرش است. آتش سبب سوزاندن فرش است اما هر سببی مسئول نیست.» «مسئولیت در جایی اعتبار می شود که علاوه بر آزادی و آگاهی و توانایی، رسالت و تکلیف هم در کار باشد؛ یعنی رسالت در مورد کارهایی است که انسان به عنوان یک وظیفه و یک تکلیف انجام می دهد. در کارهای غریزی و فردی که انسان تحت تأثیر یک میل فردی یا یک ترس فردی انجام می دهد، مسئولیت بی معنی است. در واقع مسئولیت صرفاً در مورد کارهایی صادق است که انسان تحت تأثیر و تدبیر عقل و یا اراده ی اخلاقی انجام می دهد، نه کارهایی که تحت تأثیر جاذبه ی میل ها و دافعه ی خوف ها انجام می دهد، قهراً مربوط می شود به حوزه ی واقعی آگاهی و انتخاب، نه غریزه.» (مطهری، ۱۳۸۲: ۸۰ و ۸۱).

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که نظارت و کنترل یکی از وظایف اجتناب ناپذیر مدیران جامعه ی اسلامی تلقی شده است و نقشی مهم در توسعه ی منابع انسانی سازمان و جامعه دارد و مدیریت را در تصمیم گیریهایش یاری می بخشد، لازم است که مدیران جامعه ی اسلامی با این وظیفه ی خطیر آشنایی بیشتری کسب کنند و به خاطر کمال فرد و سازمان و جامعه به طور مستمر بر عملکرد انسانها در جامعه، نظارت و کنترل داشته باشند و با مشخص کردن محاسن و عیوب آنها در مسیر کمال انسان و تحقق اهداف جامعه گام های اساسی بردارند.

همچنین ضروری است که نظارت و کنترل از دیدگاه مدیریت اسلامی، به ویژه، فرمایش های حضرت علی (ع) به مالک اشتر نخعی مورد توجه و عنایت مدیران جامعه قرار گیرد و ترس از خدا و نظارت خدا بر اعمال و کردار انسان و

خود نظارتی به عنوان ارزشهای والای اسلامی در جامعه متبلور شود و نظارت و کنترل اسلامی در جامعه جایگزین روشهای غربی شود.

همه‌ی افراد جامعه نیازمند نظارت و کنترل می باشند. استاد مطهری (ره) نظارت عمومی را به شکل اصل اسلامی امر به معروف و نهی از منکر مطرح می کند و نظارت را کاری گروهی و نه فردی می داند. وی امر به معروف و نهی از منکر را مبتنی بر آموزه های دینی می داند و آن را یک مسئولیت اجتماعی تلقی می کند.

بدان امید که جامعه‌ی دینی ما در این مسیر بتواند در جهت حاکم کردن ارزشهای اسلامی و تحقق اهداف جامعه‌ی اسلامی همچنان موفق و پیروز باشد. ان شاء الله...

پیشنهادهای

در راستای تحقق اهداف جامعه‌ی اسلامی، اجرای الگوی نظارت و کنترل مدیریت اسلامی، نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر در جامعه‌ی دینی پیشنهاد می شود :

۱- مدیران نهادها و سازمانهای جامعه در جهت ساختن افراد و هدایت آنها به سوی کمال، تلاش وافری داشته باشند تا افرادی خدا ترس و با ایمان، به امور مردم و ارباب رجوع مشغول کار باشند.

۲- از گماردن بازرسان علنی و آشکار در سازمان پرهیز شود زیرا ممکن است که آنان خود به یک قطب قدرت تبدیل شوند و مشکلاتی برای سازمان ایجاد کنند.

۳- نظارت و کنترل بر کار بازرسان مخفی فراموش نشود، زیرا در طول زمان آنان نیز آسیب پذیر خواهند بود.

۴- هدف مدیریت سازمانها از نظارت و کنترل، مچ گیری، تفتیش و گرفتن نقطه‌ی ضعف کارمند نباشد، بلکه بهبود امور جاری سازمان و هدایت کارمند هدف اصلی نظارت و کنترل قرار گیرد.

الگوی درباره نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی ۳۳۵

- ۵- بر نظارت و کنترل درونی بیشتر از بعد بیرونی آن تأکید شود تا افرادی در سایه مدیریت اسلامی و مدیریت حضرت علی (ع) تربیت شوند که خود مدیر و ناظر خود باشند و نیازی به نظارت و کنترل نداشته باشند.
- ۶- وزارت تحقیقات، علوم و فناوری دوره‌هایی را تحت عناوین نظارت، کنترل و ارزشیابی در مدیریت اسلامی برای مدیران همه‌ی سازمانها طراحی، برنامه ریزی و اجرا کند.
- ۷- تحقیقات بیشتری در زمینه‌ی نظارت، کنترل و ارزشیابی در مدیریت اسلامی انجام شود.
- ۸- نظارت همگانی و امر به معروف و نهی از منکر در جامعه‌ی دینی، فرهنگ سازی شود. برای آگاهی مردم در این زمینه، آموزش و پرورش، صدا و سیما و رسانه‌های جمعی بیشترین تلاش را باید داشته باشند.

پی‌نوشتها

- 1.Planning
- 2-Organizing
- 3- Coordinating
- 4-Motivation
- 5-Directing
- 6-Supervision
- 7-Control
- 8-Administration
- 9-Evaluation
- 10-Bhola, H. S.
- 11-Appraisal
- 12-Decision Making
- 13-Span of control
- 14-Delegation of Authority

منابع و مأخذ

- الهی قمشه‌ای، مهدی. قرآن کریم (ترجمه)
اقتداری، علی محمد. ۱۳۷۵. *سازمان و مدیریت*. انتشارات دانشکده‌ی علوم اداری و بازرگانی دانشگاه تهران
افجه‌ای، سید علی اکبر. ۱۳۶۲. کنترل و نظارت بر منابع انسانی در مدیریت اسلامی. *روزنامه‌ی اطلاعات*. ضمیمه‌ی اقتصادی یکشنبه ۶۲/۲/۱۸
افجه‌ای، سید علی اکبر. ۱۳۶۴. *مدیریت اسلامی*. تهران: جهاد دانشگاهی.
پرهیزکار، کمال. ۱۳۵۷. *تئوریهای مدیریت*. چاپ سوم. تهران: ناشر، مؤلف.
تصدیقی، محمدعلی. ۱۳۷۴. *مبانی سازمان و مدیریت آموزشی*. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شهرضا.
تقوی دامغانی، سیدرضا. ۱۳۷۰. *نگرشی بر مدیریت اسلامی*. تهران: مرکز چاپ و نشر تبلیغات اسلامی.
جنتی، احمد. ۱۳۸۴. ترجمه‌ی *تحف العقول*: ابو محمد الحسن بن علی بن الحسین بن شعبه الحرانی، تهران: امیرکبیر.
حر عاملی، محمدبن حسین. ۱۳۸۶. *وسائل الشیعه*. مصحح: عبدالرحیم ربانی شیرازی. تهران: کتابچی.
سرمدی، محمدرضا. ۱۳۷۹. *مدیریت اسلامی*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
عسگریان، مصطفی. ۱۳۶۳. *سازمان و مدیریت آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
علاقه بند، علی. ۱۳۵۸. *مقدمات مدیریت آموزشی*. تهران: انتشارات رز.
علاقه بند، علی. ۱۳۷۴. *مقدمات مدیریت آموزشی*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
فاضل، جواد. ۱۳۶۱. *سخنان علی از نهج البلاغه* (ترجمه). تهران: چاپ رنگین.
فیض الاسلام. ۱۳۷۸. *نهج البلاغه‌ی علی (ع)* (ترجمه و شرح). تهران: انتشارات فیض الاسلام.
مطهری، مرتضی. ۱۳۷۸. *ولاءها و ولایتها*. تهران: نشر صدرا.
مطهری، مرتضی. ۱۳۷۲. *جامعه و تاریخ* (مقدمه‌ای بر جهان بینی اسلامی، ج ۵). تهران: نشر صدرا.
مطهری، مرتضی. ۱۳۸۲. *یادداشت‌های استاد مطهری*. چاپ نخست، تهران: نشر صدرا.
مطهری، مرتضی. ۱۳۷۰. *مجموعه‌ی آثار*، چاپ دوم، تهران: نشر صدرا.
مطهری، مرتضی. ۱۳۶۰. *ده گفتار*. تهران: دفتر انتشارات اسلامی
مطهری، مرتضی. ۱۳۸۱. *حماسه‌ی حسینی*، ج ۱، تهران: نشر صدرا.
موسوی خمینی، روح الله. ۱۳۶۹. *صحیفه‌ی نور*، جلد هفتم. تهران: انتشارات مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.
میرکمالی، سید محمد. ۱۳۶۴. *اصول مدیریت*. دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه تهران.
مرکز اسناد و مدارک علمی. ۱۳۶۲. *واژه‌نامه‌ی آموزش و پرورش*. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
مدنی، داود. ۱۳۷۰. *مقدمه‌ای بر تئوریهای سازمان و مدیریت*. تهران: دانشگاه پیام نور.
منصور، جهانگیر. ۱۳۷۸. *قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: نشر دوران.

الگوی دربارۀ نظارت و کنترل در مدیریت اسلامی ۳۳۷

ه. س. بولا. ۱۳۶۲. *ارزیابی آموزشی*. ترجمه‌ی عباس بازرگان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی
هیأت تحریریه. ۱۳۶۲. *انسان کامل از دید نهج البلاغه*. تهران: مؤسسه‌ی مکاتباتی اسلام شناسی

مبانی اسلامی حقوق انسانی با تأکید بر

رویکرد انسان‌شناسی حقوقی

محمدجواد جاوید *

چکیده

فهم دیدگاه حقوق اسلامی پیرامون انسان نمی‌تواند از دیدگاه انسان‌شناسی اسلامی جدا باشد. اینکه اساساً هنوز تفکر اسلامی معاصر بیان شفافی برای وصف خود از انسان‌شناسی حقوقی به مفهوم کنونی یا تبیین موضع خود نسبت به نسخه‌های مطالعاتی پیرامون آن در حوزه علوم انسانی ارائه نداده است، نیاز به پژوهش کلانی ندارد، اما اینکه آیا حقوق اسلامی برای انسان‌شناسی خود از حقوق بنیادین آدمی قائل به دخالت متغیر زمان و مکان هم باید باشد یا نه و در این زمینه عناصر ثابت و متغیری دخیل هست، از جمله پرسش‌های مهم نوشتار حاضر است. به عبارت دیگر، نوعی تحقیق اکتشافی پیرامون چیستی انسان‌شناسی حقوقی از منظر اسلامی در ذیل مطالعات علوم انسانی معاصر محور اصلی مقاله حاضر است. با این وجود از فرضیه‌های رایجی که این تحقیق بر پایه آن قابل تفسیر است این است که (۱) بدون تبعیت از طبیعت انسانی که در اسلام بخشی از آن تحت عنوان فطرت یاد شده است، سخن از انسان‌شناسی حقوقی ناممکن است؛ (۲) مسلمان در اسلام مرکب از انسانی با تمامی حقوق و فضائل انسانی بعلاوه حقوق و کمالات اسلامی است.

کلیدواژه‌ها: انسان‌شناسی، اسلام، حقوق، علوم انسانی، ایران، فقه

* دانشیار، عضو هیئت علمی دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران

مقدمه

انسانی‌شناسی بعنوان شاخه‌ای از علوم انسانی بسیار عقب‌تر از علوم انسانی هم‌طراز خود است. این در شرایطی که علوم انسانی خود قربانی نگاه‌های مهندسی‌شده و مادی معاصر است، امر غریبی نیست. زاویه دید انسان معاصر بیشتر در یک نگاه عمدتاً مادی و عینی متوقف شده است. و براساس آن رشته‌های مختلفی در علوم انسانی با محوریت تجربه و تحقیق تجربی انسان ظهور کرده‌اند. مجموعه این دانش‌ها دارای ویژگی‌های مشترکی با سایر علوم تجربی و فنی هستند به طوری که شاید دیگر نتوان به صراحت از استقلال دانش انسانی در مرحله روش و پژوهش سخن گفت. سرعت پیشرفت‌های مادی و فنی باعث گردید تا انتظار کشف درون انسان و عالم معنا از طریق علوم فلسفی یا ماورایی و یا دینی به کناری نهاده شود و تنها علوم کاربردی از جمله مصادیق علم تلقی گردد. سلطه علوم حسی بر دانش معناگرایی انسانی باعث به حاشیه رفتن علوم بسیاری شده است که سابقاً هسته اصلی دانش بشری را تشکیل می‌دادند. دانشی که شاید ابتدا با انسان‌شناسی آغاز شد. به همین سبب برخی از مورخان اندیشه «سقراط» را و برخی هم معاصران وی یعنی سوفسطائیان را نخستین افرادی می‌دانند که آن چه انسانی و مربوط به درون انسان بود را مورد توجه قرار دادند و فی‌الواقع نوعی انسانی‌شناسی را باب کردند.^۱ اما فارغ از اظهار عقیده در خصوص نخستین نظریه‌پردازان حوزه انسان و امور انسانی، باید افزود که با ورود به عصر جدید، پژوهش در خصوص عملکرد بیرونی یا نودهای خارجی انسان جایگاه بسیار مهم‌تری را کسب نمود. به طوری که همزمان با قرون ۱۶ و ۱۸ میلادی اصطلاح «نظریه‌ای در باب طبیعت انسان» در مفهومی که امروز رایج است، پدید آمد. توضیح بیشتر آنکه انقلاب‌های مذهبی، علمی و سیاسی سده‌های شانزدهم و هفدهم میلادی تغییری سرنوشت‌ساز را در طرز تفکر درباره طبیعت انسان‌ها و مشخصه یک نظام اجتماعی عادل رقم زدند. از این تحولات فرهنگی، فلسفه‌هایی به طرز فزاینده‌ای سر بر آوردند که الهام‌بخش افکار عمومی و فرایندهای تغییر اجتماعی و دموکراتیک در طول سده‌های هفدهم، هجدهم و نوزدهم و به طور قابل ملاحظه‌تر در انقلاب فرانسه و آمریکا بودند. این رویدادها به پیدایش حکومت‌های مردمی انجامیدند که بیش از حق الهی پادشاهان، بر پایه حقوق بشر بنیان نهاده شده بودند. از منظر سیاسی، این مفهوم در تقارن با این ایده نوین بود که هدف از هر حکومت محافظت از حقوق طبیعی اتباع آن

است. بدین معنا که مشروعیت یک قدرت سیاسی تنها به اندازه احترام آن به این حقوق بنیادین است.

به هر حال پیدایش دانش ویژه‌ای به نام «انسان‌شناسی» حاصل توجه جدید انسان به خویشتن است. خویشتنی که پیشتر در ادیان توحیدی به ویژه اسلام به صورت خاص مورد توجه واقع شده بود. اما به توسعه نوعی انسان‌پرستی و امانیسم بجای انسان‌شناسی به تدریج علوم انسانی دیگر لزوماً دانش‌های مربوط به درون، دل، عقل و ذهن انسان تلقی نشد بلکه عموماً دانش انسانی در بیرون انسان یافت می‌شد و اکنون نیز نوعی مطالعات بیرونی مبنای تحلیل رفتار و افعال انسان گردیده است. این نوعی برداشت از انسان و دانش انسانی از قرن ۱۶ تا ۲۰ میلادی در هر برهه سترگ‌تر گردید. این بررسی طبیعتاً عاجز از آن بود تا بُعد معنایی و غیرمادی انسان را که بعد مهمی از وجود آدمی را تشکیل می‌دهد توضیح دهد. از طرف دیگر آنچه قرار بود همین بُعد مادی انسان را توضیح دهد مبتنی بر ابزارهای غیرانسانی (به معنای برونی از وجود انسان) بود که در پیرامون او در جامعه یا در ارتباط با دیگری یافت می‌شد. این همان مثله‌شدن دانش انسانی بود که هنوز هم فعال و سرزنده در شرق و غرب حاکم است.

نوشتار حاضر قصد دارد تا با بیان موضع اندیشه اسلامی نسبت به انسان، وضعیت حقوقی این انسان را در شرایط فردی یعنی در جایی که تنها انسان فارغ از جمع و اجتماع موضوع مطالعه است به تصویر بکشد. فرضیه مطرح مقاله که قابل ارزیابی است آن است که بدون تبعیت از طبیعت انسانی که در اسلام بخشی از آن تحت عنوان فطرت یاد شده است، سخن از انسان‌شناسی حقوقی ناممکن است. از این‌رو مفروض این بحث، وجود طبیعت برای انسان است.

فصل اول: جوهر انسان به مثابه مبنای حقوق انسان

همواره در انسان‌شناسی حقوقی این سؤال مطرح بوده است که مبنای حق برای یک انسان چه می‌تواند باشد. تفاسیر متعددی در پاسخ به این پرسش منجر به ظهور مکاتب متفاوت شده‌اند. مکاتب دینی از پیشکسوتان داوری در این خصوص بوده‌اند و انسان جدا از خدا را عاری از حق می‌خواندند. مجموعه ادیان توحیدی با نگاهی دقیق قائل بودند که

انسان نمی‌تواند بدون خدا بزید و با در نظر گرفتن خداست که می‌توان انسان را صاحب حق دانست حقی که طبیعتاً در طول حق الهی قرار می‌گیرد. از این منظر انسان بما هو انسان، اولاً و بالذات صاحب حق نیست بلکه ثانیاً و بالعرض با قید و شرط وجود خالق خویش و حق الهی است که می‌تواند از حقوق انسانی سخن بگوید. در این نگاه بسیار روشن است که هیچ حقی بیرون از مدار الهی مشروعیت ندارد. لذا منکران خدای نیز بواسطه فیض اوست که فرصت برخورداری از حقوقی می‌یابند که غفلتاً حقوقی خودی و نه حقوق خدایی نامیده و بنابراین از حقوق انسانی سخن می‌گویند. این سبک تحلیل در یک تفسیر مضیق منجر به حذف استقلال حقوق انسانی خارج از مکتب و مرام دینی می‌گردد. به طوری که در برخی شرایط امکان سلب تمامی حقوقی انسانی در صورت صدور حکمی چون ارتداد وجود دارد. بسیاری از ادیان دیگری را بیرون از دایره مؤمنان دانسته و در شرایطی او را مستحق محرومیت از هرگونه حقی می‌دانند. جدا از نگاه تنگ دین یهود نسبت به بیگانگان که در تورات تبلور یافته است، سال‌ها نزاع کلیسا با عنوان تفتیش عقاید و نبردهای دردناک صلیبی آنان هم حکایت از همین تفسیر مضیق از حقوق انسانی برای فرد بیرون از دین دارد که ممکن است ریشه در کتاب مقدس هم داشته باشد.^۲

حال تمامی سخن در این است که برخلاف سایر ادیان ابراهیمی و یا حداقل برخلاف تصور رایجی که از این ادیان وجود دارد، اسلام با تفسیری موسع، برخورداری از حقوق انسانی برای انسان بیرون از شریعت را به مثابه اصلی مسلم و مفروض، ثابت می‌داند فهم این حقوق انسانی در کنار حقوق اسلامی همواره بر پایه اصلی انسان‌شناختی در اسلام مقدور است که بر اساس آن مسلمان در اسلام مرکب از آدمی با تمامی حقوق و فضائل انسانی بعلاوه حقوق و کمالات اسلامی است. به دیگر سخن برای تشرف به اسلام ابتدا باید انسان بود و انسان بودن به مجموعه‌ای از خصال و حقوق انسانی اطلاق می‌گردد که بالفطره در انسان نهفته شده و برای وصول بدان درجه محتاج تلمذ، تعلیم و تربیت غیر نیست. بنابر همین استدلال انسان بیرون از دین در اسلام می‌تواند انسانی صاحب حقوق و کمالات انسانی باشد مشروط بر آنکه از انسانیت خویش فاصله نگیرد. نکته مهم در این تحلیل البته فهم همین معیار انسانیت است.

مبحث اول: جوهر انسان و جمع انسانی

شناخت وجود انسان و سپس شناخت حقوق وی، بدون در نظر گرفتن ماهیت انسان به ویژه در یک وضعیت فردی عملاً ناممکن است. مجموعه‌ای از مکاتب حقوقی که معیار تخصیص حقوق انسانی را نه جوهر انسانی بلکه جمع انسانی قرار داده‌اند در اینجا موسوم به مکاتب وضعی خواهند بود. این مکاتب از آن روی که اختصاص حق به انسان را نه دین انسان و نه جوهره او، بلکه جمع و جامعه انسانی او می‌دانند که در طول دوره حیات اجتماعی یک فرد به آن تعلق می‌گیرد و معیار وضع حقوق هم در واقع نوعی خدمات متقابل فرد در اجتماع است که با محوریت دولت تفویض می‌گردد، مشهور به مکاتب غیرطبیعی یا غیرالهی و در نتیجه وضعی، پزیتیویستی و یا اثباتی هستند. مطالعه این دسته از مکاتب حقوقی محتاج انسان‌شناختی خاصی است که بهتر است بررسی حقوق انسان در این وضعیت را مجازاً انسان‌شناسی حقوقی بنامیم. از این جهت که عموماً در این مکاتب انسان‌شناسی متأخر از جامعه شناختی و مردم شناختی است. تبلور حقوقی انسانی در این نوع از مکاتب پس از ظهور اجتماعی اوست. به عبارت دیگر ابتدا باید انسان در جمع و جامعه باشد و سپس تابع وصف حقوقی گردد. انسان بیرون از اجتماع در این نگاه، انسانی مستحق وصف حقوقی نیست و به دیگر سخن صاحب حق نیست چرا که او در جایی موصوف و معنون به حق نگردیده است. از منظر این مکاتب چون انسان شهروند شد صاحب حق می‌گردد و افراد انسانی بیرون از این حوزه زمانی و مکانی خاص، نمی‌توانند مدعی حقوق انسانی به معنای واقعی آن باشند.

با عنایت به تحلیل این نوع از مکاتب که مجموعه‌ای بزرگ از مکاتب ارادی، تاریخی، جغرافیایی، دولتی و امثال آنرا در بر می‌گیرند، می‌توان دریافت که همان تفسیری مضیق که در برخی ادیان الهی وجود داشت در این مکاتب عموماً سکولار هم عیان است. همان فلسفه‌ای که غیرمؤمن را در برخی مکاتب دینی غیرانسان و در نتیجه ولو در مرحله نظر، محروم از حق می‌داند در مکاتب وضعی هم فرد بیرون از جمع و جامعه نمی‌تواند مدعی حقوق باشد چرا که عملاً حقی بیرون از جمع نیست. به همین سبب حتی جینی که هنوز زاده نشده است از آن منظر که در جرگه شهروندان قرار نمی‌گیرد صاحب هیچ حقی نیست^۲ و حقوق مادر به مثابه شهروند بر حقوق فرزند یا شهروند آینده تقدم دارد. حال آنکه در انسان‌شناسی حقوقی اسلام انسان بیرون از جمع در وضعیت فردی و نیز انسان

بیرون از جهان اما مستتر در جهان ما همچون جنین هم صاحب حقوق انسانی است.^۴ بنابراین انسان‌شناسی حقوق در این مکتب در برگیرنده^۵ (۱) انسان‌هایی که در مسیر ورود به این جهان و جامعه هستند؛ (۲) آنان که در این جهانند^۶ و نیز (۳) آنانکه در گذر به بیرون از این جامعه و جهان هم هستند شامل می‌شود. پس حقوق انسانی از رحم مادر شروع تا لحد قبر ادامه دارد و در هر مرحله صاحب حقوقی متفاوت اما همواره دارای حقوق انسانی است. فلسفه تعهد دیگران به ادای حقوق این صاحبان حق را همان فلسفه تقابل تعهدات و حقوقی رقم می‌زند که در مکاتب وضعی صرفاً در وضعیت مدنی و شهروندی معنا دارد. حال آنکه این تقابل حقوقی و تکالیف در اسلام از زمان انعقاد نطفه تا قیام قامت ادامه دارد. بنابراین همواره انسانیت ادامه دارد و حقوق انسانی هم به تبع آن ادامه می‌یابد. علی‌علیه‌السلام در سخنانی مفصل که در خطبه^۷ ۳۴ و ۲۰۷ نهج‌البلاغه آمده است، ضمن تأکید بر طرفینی بودن حقوق ضمن مقدمه‌ای چنین می‌گوید: «هنگامی که درباره حق گفتگو می‌شود، حق گسترده‌ترین چیزهاست و به هنگام انصاف‌خواهی از یکدیگر حق دقیق‌ترین و تنگ‌میدان‌ترین امور است. انسان، که کسی را بر دیگری حقی است آن دیگر را نیز بر او حقی خواهد بود. کسی که بر همان حق دارد و هیچ‌کس را بر او حقی نیست خدای تعالی است، نه هیچ یک از بندگان». از این روست که می‌افزاید: «هرکس حق کسی را که حق انسان دیگر را ادا نمی‌کند ادا نماید همانا او را پرستیده است».^۸

مبحث دوم: پیوستگی حرمت و کرامت آدمی

کاوش در آیات کریمه قرآن نیز ما را قانع می‌کند که انسان همواره دارای حقوقی پایه است هرچند در دامن دین قرار نگرفته باشد یا در جمع و جامعه زندگی نکند. یکی از نمونه‌های مهم در این زمینه تأکید قرآن کریم بر کرامت ذاتی انسان و حرمت مقام آدمی است. فراگیر بودن این اصل بقدری مبرهن است که یکی از رموز توسعه اولیه اسلامی بوده است. انسان در اسلام فارغ از فرقه، جنسیت و مذهب و مرام، نژاد، زبان و هر نوع ویژگی طبیعی و فطری دارای کرامت است^۹ و اساساً مبدع بحث کرامت انسانی اسلام بی‌باشد، «گمان نمی‌رود در هیچ دین و مکتبی به اندازه اسلام بر کرامت انسان تأکید شده باشد».^{۱۰}

طبق نظر قرآن کریم انسان احسن مخلوقات^۹، مصور به بهترین صور الهی و مصبوغ به جلوه خداست.^{۱۰} این خود نوعی حق طبیعی است که تنها اسلام و براساس قرآن کریم برای آدمی و هر آدمی در هر زمانی به رسمیت شناخته است مشروط به آنکه خود آنرا زیر پا نهد.^{۱۱} اینجاست که امر اخلاقی مورد شک عقل آدمی هم باید تابع قواعد شرع باشد.^{۱۲} لذا انسان بعنوان خلیفه الهی در زمین بر سایر موجودات برتری یافته و دارای کرامتی ذاتی است.^{۱۳} حتی در برخی کتب حدیثی بابی در فضل انسان بما هو انسان وجود دارد که عرصه‌های تعالی، تفضیل و کرامت بشر از سایر موجودات آفرینش نشان داده شده است.^{۱۴} به همین سبب سایر موجودات بعنوان مخلوق خداوند، برای خدمت انسان مهیا شده‌اند و آدمی بر آنها سلطه دارد.^{۱۵} رسول اکرم - صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم - می‌فرماید: «إِیْهَا النَّاسُ إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ كُلُّكُمْ لِأَدَمَ وَ أَدَمٌ مِنْ تَرَابٍ. إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ اتَّقِيكُمْ وَ لَيْسَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى عَجْمِي فَضْلٌ إِلَّا بِالتَّقْوَى.» : ای مردم همانا خدای شما یکی و پدر شما یکی است. همه شما از آدم، و آدم از خاک است، همانا گرامی‌ترین شما نزد خداوند با تقواترین شماست، و عرب را بر عجم فضیلتی نیست جز به تقوا.^{۱۶} نیز وی (صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم) فرموده است: «إِیْهَا النَّاسُ أَنْتُمْ مِنْ أَدَمَ وَ أَدَمٌ مِنْ طِینٍ وَ أَنْ خَيْرَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ وَ أَكْرَمَكُمْ عَلَيْهِ الْيَوْمَ اتَّقَاكُمْ وَ اطُوعُوا لِرَبِّهِ» : ای مردم! همانا شما از آدم و آدم از گل آفریده شده است. آگاه باشید که امروز بهترین شما نزد خدا و باکرامت‌ترین شما کسی است که تقوا و اطاعت او برای خدا بیشتر است.^{۱۷} همچنین رسول اکرم - صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم - می‌فرماید: «إِنَّ النَّاسَ مِنْ عَهْدِ أَدَمَ إِلَى يَوْمِنَا هَذَا مِثْلُ اسْنَانِ الْمَشْطِ، لَا فَضْلَ لِلْعَرَبِيِّ عَلَى الْعَجْمِيِّ وَ لَا لِلْأَحْمَرِ عَلَى الْأَسْوَدِ إِلَّا بِالتَّقْوَى.» مردم از زمان آدم تاکنون همانند دندان‌های شانه برابند و عرب را بر عجم و نژاد سرخ را بر سیاه هیچ برتری و فضیلتی نیست جز به تقوی و پرهیزکاری.^{۱۸}

بنابراین می‌توان دید که قرآن کریم از سویی با تأکید بر حرمت آدمی و منع شدید سلب حق حیات از دیگری می‌فرماید است: «... هَرَكْسٌ، انْسَانِيَّ رَا بَدُونِ ارْتَكَابِ قَتْلِ يَا فِسَادِ دَر رُوی زَمِيْنِ بَكْشَد، چنان است که گویی همه انسان‌ها را کشته؛ و هر کس، انسانی را از مرگ رهایی بخشد، چنان است که گویی همه مدرم را زنده کرده است...»^{۱۹}. اقرآن کریم براساس این منظر رابطه‌ای تنگاتنگ بین عدم قتل انسان و حق حیات وی قائل است. رابطه حرمت و کرامت آدمی از آورده‌های ادیان توحیدی است که در اسلام به

صورت مبسوط تأکید و تفصیل یافته است. آدمی از سویی کرامت دارد باید بزید و از سوی دیگر حرمت دارد و نباید از بین برود. مگر آنکه خود از این مدار بیرون جهد که نتیجه منطقی آن گسست در تقابل حرمت و کرامت اوست. بنابراین این اصل اسلامی فراتر از جمع و جامعه است از این روست که امام علی علیه السلام نیز این کرامت و حرمت انسانی را بسیار بالاتر از آن می‌داند تا ولو در جمع قربانی منافع بالاتر گروه یا صنف خاص گردد. امام علی (ع) بارها کارگزاران خویش را بر لزوم احترام به این موهبت خداوندی سفارش می‌نمودند. ایشان در بخشی از نامه ۵۳ خود در نهج البلاغه خطیاب به مالک اشتر نخعی می‌نویسد: «از خون‌ها و خونریزی به ناحق بر حذر باش، زیرا هیچ چیز بیشتر از خونریزی به ناحق، باعث عذاب و سزاوار بازخواست و موجب از بین رفتن نعمت و کوتاهی عمر نیست. و خداوند پاک در روز رستاخیز اولین حکمی که میان بندگان می‌فرماید درباره خون‌هایی است که مردم ریخته‌اند، بنابراین هرگز با خونریزی ناحق، بنیاد حکومت را استوار نکن». بالعکس یکی از راه‌های پاسداشت همین کرامت آدمی مواخذه مشابه و متقابل کسی است که این حدود انسانیت را حرمت نهد.^{۲۰} اگر جمع و جامعه‌ای هم نمی‌بود طبیعتاً حکم ناقض این حد و همان قصاص می‌بود. این حکم جزایی اسلام برخلاف سایر احکام حقوقی اسلام سخت‌بنا و مبنایی فردی دارد که جمع و اجتماع نیز از اجرای آن از طریق توسعه و عدالت و امنیت منتفع می‌گردد.

مبحث سوم: جوهر انسان و حقوق انسان

در انسان‌شناسی حقوقی اسلام همچون هر انسان‌شناسی دیگری، در گام نخست، اولین سؤال پیرامون هستی طبیعت بشری و سؤال دوم در مورد چیستی طبیعت آدمی است. چرا که در گام بعدی نیز فهم طبیعت بشری به دو مسأله اساسی برمی‌گردد: اول، شناختی که ممکن است از انسان داشته باشیم. به این معنا که حقیقتاً انسان چیست دوم، رابطه‌ای که او باید واقعاً با هم‌نوعان خود در محیط پیرامونی داشته باشد. لذا این سؤال که «آیا طبیعت بشری وجود دارد؟» به ما نشان می‌دهد که طبیعت بشری باید در چارچوبی بنا شود که هیچ انسانی از آن خارج نباشد و در ضمن بتواند یک تساوی اساسی را میان انسان‌ها فراتر از تفاوت ظاهری یا پیرامونی آنها برقرار نماید. پر واضح است که با اثبات فرضیه رقیب در اینکه طبیعت بشری وجود ندارد بلکه فقط یک موقعیت انسانی یا

وضعیت اجتماعی وجود دارد به این معنا که مکان و زمانی که انسان‌ها در آن قرار گرفته‌اند و آنها را شکل می‌دهد مهم است، امکان رد نظریه فطرت در اسلام هم که همسو با نظریه طبیعت است وجود دارد. باید در نظر داشت که این نگاه سلبی جز یک نگاه مقطعی و منطقه‌ای نسبت به طبیعت بشری نیست. ناگزیر آنکه سخن از حقوق انسانی می‌گوید یا می‌خواهد بگوید باید به مبنایی ثابت باور داشته باشد. از این روست که بی‌تردید انکار وجود چنین طبیعت بشری لاجرم منجر به پذیرش یک طبیعت دیگر می‌شود به طوری که شاید منکران طبیعت انسان را نتوان واقعاً منکر عنصر مشترک آدمی دانست چرا که با قبول فرض انکار، اساساً سخن از حقوقی انسانی بیشتر به مجاز می‌ماند. منکران راه جدیدی برای سخن از حقوق انسانی قرار می‌دهند که در دامن زمان و مکان معنا می‌یابد و نسبت‌پذیر است. همین امکان نسبیت در حقوق انسان را آنان اصل ثابت‌ه در حقوق می‌انگارند امری که در عموم مکاتب پزیتویستی حقوق همچون اصل مسم فرض می‌شود.

گفتار اول: طبیعت آدمی و اصالت حقوق

انسان‌شناسی حقوقی اسلام به مثابه انسان‌شناسی حقوقی جوهر محور، حقوق انسان می‌تواند از طریق «طبیعت بشری» قابل درک باشد و بر همان اساس معنا یابد. این البته معنا همان‌گونه که گذشت مقدم بر مفهوم چیستی انسان است اما مجزا از آن نیست. بزرگان از اندیشمندان بر این مهم اعتراف داشته‌اند و تذکر داده‌اند بعنوان مثال، به تعبیر امام خمینی(ره) «... همه چیز از آنجا پیدا شده است که کسی اطلاع ندارد انسان چیست»^{۲۱}. حتی متفکران غربی چون امانوئل کانت نیز می‌گوید «همه فلسفه‌ها می‌توانند به سؤال زیر محدود شوند: انسان چیست؟»^{۲۲} نیز بسیار قابل توجه است که کسی همانند هیوم هم که در عمل روشی مخالف را در پیش گرفته، معتقد است که تمامی علوم در علم به طبیعت بشری جای می‌گیرد.^{۲۳} در واقع، موضوع اصلی در اندیشه متفکران متعدد در طول زمان همین جوهر محوری است. ولی نظرات بسیار متفاوت است، نویسنده‌ای بر عقل به مثابه طبیعت و جوهره تأکید می‌کند، دیگری بر اراده آدمی و آزادی او، دیگری نیز بر روح تجاوز و سرکشی و یا گریز از خویش، و امثال آن تأکید دارد و بنای حق را بر پایه آن می‌تند. خلاصه آنکه در نهایت، یک موجود مرکب ترسیم می‌شود که گاهی هم در

میان تمایلات متعارض در تب و تاب است.^{۲۴} همین سؤال در مورد طبیعت بشری و انسان‌شناسی حقوقی اسلام هم که مبتنی بر طبیعت یا فطرت است نیز مطرح است. لذا باید حقوق طبیعی را بر مبنای طبیعت خود انسان، مستقل از هرگونه عقاید پیشینی یا پسینی، توجیه و پایه‌گذاری نمود. این پایه حتی پیشینی بر مرام سیاسی و مکتب دینی هم هست. تنها با این فرض است که انسان‌شناسی اسلام در خصوص حقوق انسان هم قابل تعمیم و جهان‌شمول بودن تلقی می‌گردد. چرا که با زبانی مطرح می‌گردد که مختص مؤمن یا صرف مسلمان نیست. با طرح این مبنا است که حال باید گفت پس نظر اسلام در خصوص طبیعت آدمی چیست تا زمینه شکل‌گیری حقوق انسانی بر اساس آن مدار میسر گردد؟

گفتار دوم: جنس طبیعت آدمی و جوهره حقوقی مشترک

در این گفتار می‌خواهیم بدانیم که انسان‌شناسی حقوقی اسلام چه نیست و با چگونه وصفی از انسان و سرشت او مخالف است.

واقعیت آن است که تفحص در اندیشه حقوقی اسلام نشان می‌دهد که این مکتب طبیعتاً مخالف تفاوت فاحش بین انسان‌هاست. به ویژه تفاوتی که مغایر اسلوبی مشترک برای تأسیس حقوق مشترک آنهاست. بنابراین با این ایده که «فاصله میان دو انسان از فاصله میان فلان انسان با فلان حیوان هم بیشتر است»^{۲۵} سخت مخالف است. نیز نمی‌توان باور داشت که طبیعت بشری نشانگر یک صفت قومی است که می‌خواهد عالمگیر شود. چرا که چنین عقیده‌ای بیانگر انکار دیگران است.^{۲۶} از این رو اسلام هم منکر قوم‌گرایی است که برای ماندن، نیاز به طرد دیگری است و هم با نظریه نژادگرایی تعبیه‌آمیز^{۲۷} که بر تفاوت میان نژادها تأکید دارد و تابع منطق نابود نمودن نظام‌مند دیگران می‌باشد مخالف است.

در مرحله سوم، اسلام در مقام تأسیس مبنای حقوق انسانی مخالف این تفکر است که «انسان صرفاً یک حیوان فرهنگی است» و لذا خارج از نظام تربیتی، انسانیت وجود ندارد. این اندیشه بسیار همسو با تفکر تاریخی است که آدمی را محصول دوره‌های تاریخی می‌داند که در هر مرحله‌ای هم خلق و خوی و سرشت متفاوتی را می‌طلبد یا با این تفکر که انسان محصول جبر تاریخی و طبقاتی هست هم سخت مخالفت می‌کند. چون یکی از

انسان بواسطه جبر، سنگ جامد طبقات تاریخی می‌سازد و دیگری به نام فرهنگ و تربیت او را به مایع سیال اعصار و جوامع مختلف بدل می‌کند. این هر دو مهم منکر جوهر مشترک بین آدمیانند تا بواسطه آن حقوقی مشترک شکل گیرد. از سوی دیگر دیدگاه تاریخی برای هر فرهنگ، یک شیوه خاص را در تنظیم حقوق بشر فردی و اقتدار سیاسی می‌طلبد. به هر حال اگزیستانسیالیست‌ها و مارکسیست‌ها را می‌توان بعنوان بخشی از دو سوی این افراط و تفریط دانست. پزیتویست‌ها هم نه یکتانگاری فردی انسانی را مهم می‌دانند و نه یکسان‌انگاری جمعی او را مبنا می‌دانند بلکه بر قابلیت استخراج قواعد عمومی و تجربی در دوره‌های خاص تأکید دارند چرا که عموماً فراتر از ماده نمی‌بینند. اینان همگی بدان جهت که بر هسته‌ای سخت چون طبیعت آدمی در تأسیس ساختار حقوقی معتقد نیستند که فراتر از زمان و مکان باشد با مکتب انسان‌شناسی حقوقی اسلام همخوان نیستند. در مرحله چهارم از تحدیات منکران طبیعت بشری، توسل به مقوله دانش مدرن به ویژه در حوزه علوم تجربی، زیستی و طبیعی است. در اندیشه اسلامی این‌گونه تفسیری جبری از تکامل انسان و جامعه و به تبع آن سلطه دانش همواره مورد نقد است چرا که براساس این باور دانش محور پس از نسبیت انیشتین و ظهور مکانیک کوانتوم، علوم پایه یک تغییر کامل در نوع دیدگاه را تجربه کرد چون مفهوم نظام مطلق از بین رفت. بنابراین نوعی سیالیت در دانش ظاهر شد که عملاً به حوزه علوم انسانی هم سرایت می‌کرد. شاید در این مقام تنها چیزی که ثابت داشت روشی بود که از آن به اثبات‌گرایی (یا پوزیتویسم یا تحصیل‌گرایی) یاد می‌شد و منظور عموماً به هرگونه نگرش فلسفی که تنها شکل معتبر از اندیشه را متعلق به روش علمی بداند اطلاق می‌گردد. این اصطلاح در قرن هجدهم توسط فیلسوف و جامعه‌شناس فرانسوی آگوست کنت به کار رفت. در آن هنگام کنت بر این باور بود که جبری تاریخی، بشریت را به سمتی خواهد برد که نگرش دینی و فلسفی از بین رفته و تنها شکل از اندیشه که باقی می‌ماند متعلق به اندیشه قطعی و تجربی علم است. این نگاه مشابه نگاهی بود که مکتب مارکسیسم و نهیلیسم و سپس پسامدرنیسم دنبال می‌کرد چون تحلیل مراحل مختلف تاریخ بشریت و نیز تحلیل تحول نظام‌های اجتماعی و تأثیرات آن‌ها بر افراد، اذهان آنها و اعمال متقابل آنان، بر هر امر مفروض دیگری چون طبیعت، مابعدالطبیعه یا ماوراءالطبیعه اولویت دارد. ریچارد رورتی هم در صف اول کسانی بوده است که در وجود طبیعت انسان به مثابه

مبنای حقوق بشر، تردید کرده است این تعبیر را تماماً تاریخی خوانده است. او می‌گوید: «ما خیلی کمتر از اجدادمان به داشتن نظریه درباب «طبیعت انسان» مایلیم. ما تمایل کمتری برای طرح پرسش وجودشناسانه «ما چیستیم» داریم چون شاهدیم که درس اصلی تاریخ و انسان‌شناسی، انعطاف‌پذیری فوق‌العاده ماست». نظر او این است که ما باید با این مسأله علمی روبه‌رو شویم که «ما» چه چیزی را می‌توانیم از خود بسازیم. لذا او مفهوم حقوق بشر را بیشتر بر مبنای واقعیات تاریخی قرار می‌دهد تا توجیهات مابعدالطبیعی.

قطعاً به نظر رورتی، ماکس و انگلس و نیچه، طبیعت بشری نیز همچون دموکراسی و حقوق بنیادین بشری، یا خیالی‌اند یا کهنه و تاریخ‌گذاشته. این اندیشه طبیعت به مثابه حقوق در این منظر اسیر زمینه و زمان خود است و روایت کلی بر آن جایز نیست. با این حال انتقادی که آنها نموده‌اند شایر برای بررسی ایده‌آل و نوعی آرمان سیاسی مفید باشد اما برای ساخت آرمان حقوقی، خیر. به هر حال در بهترین حالت در این دیدگاه، تعریف یک «طبیعت بشری» مستقل از تأثیرات متقابل انسان با جامعه و هم‌وطنانش تقریباً غیرممکن است.

فصل دوم: طبیعت یا فطرت انسان به مثابه جوهر حقوق انسان

در فصل قبل دیدیم که چگونه منطق انسان‌شناسانه اسلام در عمل مخالف تفاسیر جبرگرایانه یا نسبیت‌گرایانه‌ای است که نمی‌تواند مبنای تأسیس حقوق انسانی گردد. عموم این نظریات در دام نسبی‌گرایی می‌غلطند که هرگونه زیربنای حقوقی مشترک را عملاً منکر است. در حالی که «نسبی‌گرایی» با این انگیزه آغاز می‌شود که عمیقاً به تفاوت‌های موجود میان افراد احترام بگذارد، اما در نهایت به اینجا منجر می‌شود که فهم و درک و حتی به جا آوردن و بازشناختن این تفاوت‌ها را محال اعلام می‌کند. پس می‌باید در خط سیر این استدلال چیزی کاملاً نابجا و غلط به کار رفته باشد. شاید بزرگ‌ترین اشتباه نسبی‌گرایی، این است که در نظر نمی‌گیرد که تفاوت داشتن، مستلزم وجود تشابهاتی بس عمیق در پس زمینه انسان‌هاست. همان‌گونه که عدم توافق فقط در پس زمینه‌ای از توافق ممکن است و عدم توافق در این حالت بایستی استثنا باشد نه قاعده. به هر حال اسلام با نامیدن امت خود به امت وسط از هرگونه اعوجاج افراط و تفریط در تفسیر انسان

و حقوق او پرهیز می‌کند. از منظر اسلام انسان دارای طبیعتی اصت و این جوهر پایه است که سبک تعامل او با خود، دیگری، جامعه و جهان را نیز سامان می‌دهد. در این منظر طبیعت انسانی اصل مسلم ابتدای حقوق انسانی است. در اسلام نظریه فطرت بسیار به این انسان‌شناسی حقوقی کمک می‌کند. در فصل حاضر با نقل نظر حامیان وجود طبیعت انسانی برای حقوق انسانی و ارزیابی دیدگاه اسلام، جهت این طبیعت نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد تا وضعیت حقوق انسانی در شرایط مدنی و اجتماعی هم مورد مذاقه قرار گیرد.

مبحث چهارم. هستی جوهر انسان و حقوق او

از منظر اسلامی هرچند انسان دارای جوهری بنیادین است که حقوق او می‌توان بر محور آن شکل گیرد اما این به معنای تأیید هرگونه جهتی در جوهر و طبیعت آدمی نیست. این توضیح برای آن ضروری است که همچون منکران طبیعت آدمی، موافقان آن هم ادله خاص خود را دارند و به دنبال این اثبات، به توجیه جهت یا گرایش در این طبیعت می‌پردازند. قبول فرض آنها کمک می‌کند تا کمیت و کیفیت حقوقی که فرد رد جامعه قرار است از آن برخوردار گردد را بهتر توجیه کند.

گفتار سوم. ادله اثبات طبیعت برای حقوق مشترک

اسلام با مجموعه ادله‌ای که بتواند به نوعی بر وجود طبیعت آدمی صحه بگذارد مخالفتی ندارد. بنابراین با این گفته که همه انسان‌ها به یک نوع (بشر «همو») و یک جنس (عاقل «ساپین») تعلق دارند. در درون این جنس، انسان‌ها همگی یک گونه را تشکیل می‌دهند. روانشناسی معاصر نیز به ما می‌گوید که ساختمان مغز و اعصاب افراد بشر، کم و بیش به هم شبیه است، پس اگر کسی در نقطه‌ای از دنیا توانسته است کاری بزرگ را به انجام برساند، دیگری هم که دارای مغز و اعصاب مشابه او هست می‌تواند عیناً همان کار را انجام دهد و به همان نتیجه برسد، به شرط آن که از همان راهی که او رفته است برود و طرز تفکر و رفتار شبیه او باشد. زیست‌شناسی نیز به ما می‌گوید که انسان دارای یک جوهره، یک طبیعت است: اگر این صحیح باشد که انسان فاقد طبیعت است، در این شرایط چگونه است که ما به دست‌کاری‌های ژنتیکی بدگمانیم و آن را در بیوتیک مطرح می‌کنیم؟ در واقع، یک سری ویژگی‌های مشترک برای تمام موجودات

بشری وجود دارد (به عنوان مثال، زبان و یادگیری‌ها، که به نظر ژ. مونود و اف. ژاکوب، از لحاظ ژنتیکی برنامه‌ریزی شده است؛ افراط در کارها، خیال‌پردازی و هذیان‌گویی که به نظر ای. موران در طبیعت ماست و ما در نظم طبیعت تغییر می‌دهیم و آن را عقلانی می‌کنیم؛ برخی احساسات و عواطف بنیادین ...)؛ ما بر اساس طبیعت، انسانیم. این همه در دوران اخیر که مسائل سلول‌های بنیادین و رابطه حقوق و اخلاق جوهری انسان‌ها مطرح شده است جدی‌تر قابل دفاع است. دغدغه‌های تخلف و تحریف نسل بشر بی‌تردید نشان از وجود عنصری بنیادین در همه انسان‌هاست. این نظریه یک مبنا را ارائه می‌دهد که می‌تواند به نظریه وحدت نوع بشر که نظریه برابری نوع بشر را ممکن می‌سازد، منجر شود، حتی اگر علم یک‌بار دیگر بگوید که چه کسی هست و نه اینکه چه کسی باید باشد.

به هر حال اسلام هم همه انسان‌ها را دارای اصل واحدی می‌داند و آنگاه که بحث خلقت و تکامل است همه انسان‌ها را دارای یک خط سیر می‌داند. لذا همواره واژه انسن را به کار می‌برد و از تکرر و استعمال جمع آن استفاده نکرده است. از نظر قرآن کریم خداوند انسان‌ها را از گل آفریده است و همگان در تناسل از منطق ثابتی تبعیت می‌کنند و از یک پدر و مادر آفریده شده‌اند. دشمن آنان واحد است و اسباب حیات و مماتشان و نیز سلوک روح و جسمشان ثابت.

با این همه آنگاه که نوبت به وصف این طبیعت می‌رسد طبیعتاً طبایع متفاوت می‌گردند و انسان‌ها جهت می‌یابند که خود نشان از آزادی و اختیار آنهاست. در گفتار بعد این جهات را که از فطرت و خلقت اولیه انسان ناشی می‌گردد بیشتر توضیح می‌دهیم.

گفتار چهارم: وصف طبیعت و نقش فطرت در برخورداری از حقوق

از منظر قرآن کریم انسان بر پایه فطرت متولد شده است. همین مبنای تساوی حقوق آنان در حقوق بشر و زمینه جهان‌شمولی حقوق آنان است. اما این وصف از فطرت با طبیعت آدمی اندکی متفاوت است. برای بسیاری از متفکران مسلمان حقیقت هستی آدمی همان فطرت اوست که پایه‌ای برای گرایش‌های معنوی اوست. اما طبیعت بیشتر ناظر به ابعاد جسمانی انسان است و نه صرف بعد روحانی وی. در یک تقسیم‌بندی ساده می‌توان فطرت را جوهره معنوی آدمی و طبیعت را جوهره جسمانی آدمی دانست. این هر دو به مثابه بال ترقی یا تنزل بری هستند برای همین منظر فیلسوفان نیز در تفسیر از این دو

اوصاف متفاوتی را به انسان نسبت داده‌اند. درست مثل داستان فیل مولوی که هر کسی به دلیل نبود نور با لمس بخشی از جسم فیل آن را بدان بخش وصف کرده است. اینکه انسان‌ها در عمل و در عرصه زندگی وضعیت و اوصاف و در نتیجه اخلاق‌های متفاوت و بعضاً در برخی دوره‌ها متعارض از خود بروز داده‌اند دلیل بر خوبی ذاتی یا بدی ذاتی آنان نیست.

عموم متفکران مسلمان هم در این خصوص برخلاف نگاه بدبینانه علمای مسیحی و یهودی بر این باورند که انسان طبیعتاً بدطینت نیست. چون منظری بدبینانه عملاً سبب شده تا برخی معتقد باشند که بدبینی نسبت به طبیعت بشری ویژگی هم افراد و هم نظام‌های حکومتی مستبد است و خوش‌بینی به طبیعت بشری موجب ایجاد هم شخصیت‌های سلیم و هم نظام‌های دموکراتیک می‌گردد. از طرفداران نوعی استبداد، لوتر، هابز، نیکول، بوسوئه، بونال، ژوزف دومستر و ماکیاول هستند که یک تحلیل مبهم از ضعف‌ها و بدطینتی‌های انسان که در غرایزش رها شده را ارائه داده‌اند. در حقیقت علاوه بر فلاسفه حقوق، اختلاف نظر فلاسفه سیاسی هم دربارهٔ مسأله زیربنایی بشر یعنی طبیعت وی و نوع جهت مثبت یا منفی آن، بر حول چهار محور شکل گرفته است: نخست اینکه آیا انسان طبعاً موجودی فردگرا یا جمع‌گرا است؛ دوم اینکه آیا انسان طبعاً موجودی سیاسی (مدنی) یا غیرسیاسی است؛ سوم اینکه آیا انسان طبعاً موجودی عقلانی و آزاد و یا غیرعقلانی و مجبور است؛ و چهارم اینکه آیا انسان طبعاً موجودی کمال‌پذیر یا کمال‌ناپذیر است. نتیجه آنکه توانایی برای توسعه یک جامعه، بستگی به توانایی در شکل دادن به طبیعت انسانی افراد آن دارد. عموم بدبینان به جهت سرشت انسانی با هابز موافقت دارند که در چهار حوزه فوق‌الذکر باید از نوعی اقتدار جبرگونه برای نظام‌بندی جامعه بشری و تخصیص حقوق بهره گرفت. چون در حالت طبیعی، انسان نه یک موجود اجتماعی است و نه قابل اجتماعی شدن است، او ضرورتاً با دیگران دشمن است. جنگ، طبیعی جهان‌شمول است چرا که انسان‌ها بیش از گرگ‌ها بی‌رحم و درنده‌خو هستند. حتی اگر قوانین طبیعی، براساس عقل، به انسان‌ها دستور دهد که به دنبال صلح - که فقط فایده و خیر برای زندگی فردی و جمعی دارد - بروند، آنها مطابق طبیعتشان در یک رقابت مرگبار باهم مقابله می‌کنند. بنابراین، برای اینکه این دنیا قابل پذیرش و قابل زندگی شود، باید با حکومت کردن و متمدن کردن اجباری، تعدیل و تنظیم گردد. در این منطق مجموعه‌ای از

حق‌های انسانی همگی بخاطر حق اساسی بنام امنیت تقدیم قربگاه حاکم مقتدری می‌گردند که تنها تعهد بر ایجاد امنیت داده است. از سوی دیگر کانت، روسو و لاک و حتی منتسکیو بشارت بر خوبی طبیعت آدمی می‌دهند. سخت از قانون و نظام متناسب طبع نیک آدمی حمایت می‌کنند. اینان عموماً وعده‌های آرمان‌گرایانه حکومت صالحانه و مردمی را تکرار می‌کنند که در آن شهروندان اگر به خود رها شوند جز به سوی نیکی میل نمی‌کنند لذا اجبار و لگام نیز نیست.

با هیمن رویکرد عموماً مطالعه آثار بزرگان از اندیشمندان و شعرای اسلامی ایران زمین می‌توان به نوعی خوشبینی مبتنی بر به رسمیت شناختن جوهر و گوهری نیک در سرشت همه انسان‌ها را نیز مشاهده کرد. در این خصوص سعدی نامدار با الهام از بیان مبارک نبی اکرم (ص) و سایر بزرگان می‌فرماید:

بنی‌آدم اعضای یک پیکرند که در آفرینش ز یک گوهرند
چو عضوی به درد آورد روزگار دگر عضوها را نماند قرار
تو که از محنت دیگران بی‌غمی نشاید که نامت نهند آدمی

تأمل در این آراء نشان می‌دهد که اگر قرار بر تنظیم جامعه‌ای براساس این گزاره‌های دینی-یومی باشد، گرایش نظم سیاسی به سوی یک جامعه دموکراتیک و آزاد مطلوب‌تر خواهد بود.

مبحث پنجم: انسان اسلام و حقوق انسان

قرآن با پذیرش نظریه طبیعت بشری، به انسن به عنوان یک موجود مسئول در قبال خود می‌نگرد. به طوری که شناخت این خود برا برابر با فهم شناخت خدای خویش می‌داند. نبی بزرگوار اسلام (ص) نیز دعا و آفرین می‌گوید بر انسانی که به این مقام از معرفت در هستی خویش دست یابد. از این رو به نظر می‌رسد که اسلام به نظریه یک موجود مرکب که طبیعت او همیشه او را به سوی یک دو راهی رهنمون می‌گردد بیشتر موافق است: «و او را به راه خیر و شر هدیت کردیم» و؛ «و به زمین و کسی که آن را گسترانیده، و قسم به جان آدمی و آن کس که آن را (آفریده و) منظم ساخته، سپس فجور و تقوا (شر و خیرش) را به او الهام کرده است، که هرکس نفس خود را پاک و تزکیه کرده، رستگار شده.»

همین توان بر تعالی و تنازل باعث شده تا انسان در اسلام بتواند بالاتر از ملائکه برود یا برعکس از حیوانات پست‌تر گردد. همین تناسب در کل نظام خلقت هم محفوظ است و زمینه تعادل را در درون و بیرون انسان تضمین می‌کند. این نکته نشان می‌دهد که انسان‌ها می‌توانند کاملاً خوب یا کاملاً بد باشند. در واقع، به کمک عقل است که او می‌تواند بین خیر و شر تمایز دهد. این اصطلاح البته یک هویت تغییر ناپذیر و یک سرنوشت غیرقابل تخطی را القا نمی‌کند. انسان «می‌تواند از طبیعتش بگریزد» یا از این دو راهی بگذرد. بنابراین، صحبت از طبیعت بشری، به این بر نمی‌گردد که به زعم جبرگرایان، یک تعریف از انسان وجود دارد و برای همه آنها اعمال می‌شود. بلکه این اصطلاح معمولاً آن چیزی را نشان می‌دهد که در هر انسانی وجود دارد و آنچه را که در همه نوزادان قبل از ورود به عرصه اجتماع، وجود دارد. این همان چیزی است که امیرالمؤمنین علی علیه‌السلام در وصایای خود به یکی از فرزندان به آن تصریح می‌کند: «قلب نوجوان چونان زمین کاشته نشده، آماده پذیرش هر بذری است که در آن پاشیده شود. پس در تربیت تو شتاب کردم، پیش از آنکه دل تو سخت شود و عقل تو به چیز دیگری مشغول گردد.» در عین حال بد نیست متذکر شویم که بر این اساس با بررسی تفسیر علامه طباطبایی (ره) در ذیل آیات فوق می‌توان به نتیجه دیگری هم دست یافت و آن اینکه اساساً انسان از ذات و طبیعتی نیک برخوردار است. به طوری که نفس وجود گرایش‌ها در آن هم خیر است چرا که اسباب اختیار و اراده آزاد بشر می‌گردد. این ذات نیک در درون خود و گرایش بالقوه به سعادت و شقاوت دارد که ما از آن به شر و خیر یاد کردیم.

مبحث ششم: عناصر طبیعت آدمی و زمینه‌های حق‌های متفاوت

حقوق بشر بر مداری می‌گردد که حقیقت آن جوهر انسانی است. پس از قبول وجود طبیعت و نیز تأیید وجود جهت در این جوهر حال باید به تمییز و تفکیک عناصر این جوهر مرکب پرداخت تا براساس آن حقوق بنیادین شناخته شود. در منابع دینی اسلامی در تحلیل این جوهره ما مواجه با سه اصطلاح: طبع، غریزه و فطرت هستیم. که اینان به عنوان قوانین طبیعی هم یاد می‌شوند. براساس همین اقتضائات طبیعی که قانون می‌نامیم حقوقی انسانی هم برای او به رسمیت شناخته می‌شود:

- قرآن مجید در آیات ۳۰ تا ۳۳ سوره مبارکه انبیاء از طبع صحبت می‌کند. این طبع عمدتاً در عالم جمادات صاحب نقش است. در این معنا طبیعت و طبع یعنی سرشتی که اشیای مادی بر آن آفریده شده‌اند، بیشتر در مورد موجودات بیجان به کار می‌رود و اگر در مورد جاندارها به کار رود به آن جنبه‌هایی از جانداران که با بیجان‌ها مشترکند اطلاق می‌شود:

آیا کسانی که کافرند نمی‌دانند که آسمان‌ها و زمین پیوسته بود و ما از هم بازشان کردیم و هر چیز زنده‌ای را از آب آفریدیم پس چرا ایمان نمی‌آورند؟ (۳۰)
و در زمین کوه‌های ثابت و استوار نهادیم تا شما را نلرزاند و نیز در زمین دره‌ها و راه‌ها قرار دادیم تا ایشان هدایت شوند. (۳۱)

آسمان را سقفی محفوظ کردیم ولی آنها از عبرت‌های آسمان روی گردانند (۳۲)
اوست که شب و روز را آفرید و آفتاب و ماه را خلق کرد که هریک در مداری شناورند (۳۳)

- غریزه مرحله‌ای بالاتر از طبع را در نظر دارد. «غریزه» بیشتر در مورد حیوانات به کار می‌رود و اگر در مورد انسان به کار رود به جنبه‌های حیوانی موجود در انسان اطلاق می‌شود و عبارت از نوعی حالت تسخیری و غیرآگاهانه یا نیمه‌آگاهانه از ناحیه خلقت است که بر خودمحوری یا بقای نوع استوار است و به عضوی مادی از بدن انسان مربوط می‌شود مانند غریزه گرسنگی یا غریزه تشنگی، که این دو از نوع گرایش‌های فیزیولوژیک به شمار می‌روند که برای ادامه حیات حیوان ضروریند. و نیز مانند غریزه جنسی که از نوع گرایش‌های لازم برای بقای نسل است و ارضا نشدن آن حیات موجود زنده را به خطر می‌اندازد و بلکه بقای نوع را به خطر می‌اندازد. در سوره مبارکه نحل پروردگار متعال از نوع وحی سخن می‌گوید:

و پروردگارت به زنبور عسل الهام کرد که در کوه‌ها و درختان و بناها که بالا می‌برند خانه کن. (۶۸)

آنگاه از همه میوه‌ها بخور و با اطاعت در طریقت‌های پروردگارت راه سپر باش. از شکم‌های آنها شرابی با رنگ‌های مختلف برون می‌شود که شفای مردم در آن است که در این برای گروهی که اندیشه کنند عبرتی است. (۶۹)

زنبور عسل ناخواسته از یک قانون درونی پیروی می‌کند که گریزی از آن ندارد. این قانون در منطق قرآنی دارای منشأ الهی است. تقسیم کار بین زنبورها نیز اختیاری نیست. اساساً پیروی از غریزه اختیاری نیست. غریزه همان قانون طبیعی حیوانات است که دارای اشکال متفاوت می‌باشد. حیوانات نیز بدنبال بقا هستند، از خطرات فرار می‌کنند، می‌خورند، می‌آشامند، زاد و ولد می‌کنند، گاهی بخاطر فرزندان جان خود را به خطر می‌اندازند، ... هریک از این غرایز که از آنها به قوانین طبیعی حیوانات یاد می‌شود، می‌تواند دارای شدت و ضعف نیز باشد. در حال که این شدت و ضعف در جمادات به حداقل و شاید صفر می‌رسد، و بالعکس در انسان به حداکثر می‌رسد ولی از او جدایی‌ناپذیر است.

نتیجه آنکه انسان‌ها در نمو و رشد با نباتات مشابهند، و در برخی غرایز با حیوانات شریکند. انسان‌ها نیز دارای همان احساسات و خصوصیات حیوانی هستند. اما وقتی ما از قانون طبیعت سخن می‌گوییم، انحراف از آنرا ناممکن می‌دانیم. اما وقتی از قانون طبیعی انسان سخن می‌گوییم، هرچند در وجود آن کوچکترین شکی نباشد، اما در به اجرا درآمدن آن، انسان صد در صد مجبور نیست و به تعبیری از آزادی لازم برخوردار است. بشر قادر است نیاشامد، نیامیزد، نخورد، بسوی خطرات برود، بمیرد و به زندگی خود خاتمه دهد. در عین حال تا وقتی که در حیات است و می‌خواهد زنده بماند به هیچ وجه نه می‌تواند از قانون طبیعت سرپیچی کند: مثلاً نفس نکشد، ضربان قلب او نرزد و مغز او بیکار بماند، رشد جسمی نداشته باشد؛ و نه می‌تواند به قانون طبیعی انسانی کاملاً بی‌توجه باشد.

- فطرت هم هست. یعنی طبیعت بشری بخش دیگری هم دارد که بخشی از قانون طبیعی بشر از آن منشأ می‌گیرد و سرچشمه حقوق انسانی می‌گردد. این بخش که بالاتر از سطح حقوق حیوانی اوست، منبع برتری است که در زبان دین از آن به فطرت تعبیر شده است. گاهی نیز از اساس در مورد طبیعت آدمی فطرت به کار برده می‌شود چون در حقیقت انسان بدان شناخته می‌شود و از سوی دیگر موجودات تمیز می‌گردد. به هر حال فطرت نیز مانند غریزه و طبع یک امر تکوینی است، یعنی جزء سرشت انسان است و اکتسابی نیست بلکه امریست که از غریزه آگاهانه‌تر است. فرق دیگری که فطرت با غرائز دارد این است که غرائز در محدوده امور مادی است، ولی فطریات مربوط می‌شوند به مسائلی که ما آنها را مسائل انسانی می‌نامیم، مسائل ماوراء حیوانی. لذا قائل شدن به فطرت می‌تواند نوع نگاه ما به بعد معنایی انسان را عمیق‌تر کند. اصل فطرت اصلی است

که در معارف اسلامی ام‌المسائل شمرده می‌شود؛ «بنابر اصل فطرت، روان‌شناسی انسان بر جامعه‌شناسی آن تقدم دارد؛ جامعه‌شناسی انسان از روان‌شناسی وی مایه می‌گیرد.» به هر میزان که انسان از طبایع و غرایزی که زمینه حقوق طبیعی مشترک با سایر موجودات خلقت چون حیوانات فاصله می‌گیرد بهمان میزان بر قدرت استقلال و آزادی او از قوانین طبیعی افزوده می‌شود. از منظر علامه طباطبائی و آیت‌الله جوادی‌آملی این سیر و سلسله مراتب دارای منطقی رفتاری خاص خود است به طوری که انسان مادام که در بند طبع، غریزه و تابع شهوت و غضب است جز به استخدام و استعبار و استعمار و استعمار و استثمار دیگران نمی‌اندیشد. او در این مقام، هلوغ، قنور و بالاخره ظلوم و جهول است. طبع فزون‌طلب در صورت حاکمیت و قدرت، تمامی قوای عملی و علمی را در صورت همراهی به استخدام می‌گیرد و در صورت مقابله و رویارویی به اسارت می‌کشاند. در عین حال چون انسان موجودی مرکب است، مرکب از جسم و روح یا نفس و بدن و دارای دو جنبه فطری و طبیعی است که هر یک از دو جنبه قوایی دارد. در تفسیر این عالمان بزرگوار تفکیکی بین فطرت و طبیعت به مفهوم طبع واقع شده است. در نتیجه گفته شده: «قوای فطری انسان، او را به گرایش‌های معنوی سوق می‌دهد و قوای طبیعی، او را به سمت امور مادی متمایل می‌سازد.» پس همان‌گونه که فطرت انسان‌ها واحد است جوامع آنان و قوانین آنان هم قابلیت تکامل دارد و تکامل آنها نیز در به وحدت رسیدن آنهاست. براساس این برداشت از طبیعت آدمی فرد به سوی جمع و جامعه به سوی نظام واحد جهانی پیش می‌رود چرا که جوهره‌های مشترک امکان ایجاد نظام مشترک حقوقی جهانی را می‌دهد. براساس نظریه فطرت هم جامعه‌ها، تمدن‌ها و فرهنگ‌ها به سوی یگانه‌شدن، حتی متحدالشکل شدن و در نهایت امر در یکدیگر ادغام شدن سیر می‌کنند و آینده جوامع انسانی، جامعه جهانی واحد تکامل یافته است که در آن همه ارزش‌های امکانی انسانیت به فعلیت می‌رسد و انسان به کمال حقیقی و سعادت واقعی خود و بالاخره به انسانیت اصیل خود خواهد رسید. از نظر قرآن این مطلب مسلم است که حکومت نهایی حکومت حق و نابود شدن یکسره باطل است و عاقبت از آن تقوا و متقیان یعنی مجموعه انسان‌هایی است که با تنظیم روابط طبیعی و غریزی بر وجهی معتدل، به بالفعل کردن کمالات انسانی خود که از فطرت سرچشمه می‌گیرد همت گمارده‌اند.

نتیجه

اسلام با تفسیری موسع، برخورداری از حقوق انسانی برای انسان بیرون از شریعت را به مثابه اصلی مسلم و مفروض، ثابت می‌داند. فهم این حقوق انسانی در کنار حقوق اسلامی همواره بر پایهٔ اصلی انسان‌شناختی در اسلام مقدور است که بر اساس آن مسلمان در اسلام مرکب از آدمی با تمامی حقوق و فضائل انسانی بعلاوه حقوق و کمالات اسلامی است. به دیگر سخن برای تشرف به اسلام ابتدا باید انسان بود و انسان بودن به مجموعه‌ای از خصال و حقوق انسانی اطلاق می‌گردد که بالفطره در انسان نهفته شده و برای وصول بدان درجه محتاج تلمذ، تعلیم و تربیت غیر نیست. بنابر همین استدلال انسان بیرون از دین در اسلام می‌تواند انسانی صاحب حقوق و کمالات انسانی باشد مشروط بر آنکه از انسانیت خویش فاصله نگیرد. بنابراین انسان‌شناسی حقوق اسلام پدیده‌ای چندان بیگانه از انسان‌شناسی‌های معاصر نیست. اما اگر بخواهیم تفاوت عمده‌ای را هم در این خصوص متذکر شویم تأسیس بنیان فلسفی است که اسلام در انسان‌شناسی خو از آن تبعیت می‌کند. تأسیسی که منطق اسلام در این خصوص عام و جهان‌شمول می‌نماید. تبعیت از مسأله جوهره‌ای چون طبیعت که بسیار همسو را مکتب حقوق طبیعی هم هست در این خصوص بسیار مهم است. با این تفاوت که اسلام برای انسان خارج از دین حقوق ترسیم نمی‌کند بلکه دین‌داری را هم بخشی از حقوق هر انسان قلمداد می‌کند؛ به طوری که از منظر اسلام انسان بیرون از اسلام هم تماماً برخوردار از حقوق انسانی است هرچند مؤمن و مسلمان نباشد. تأسیس اسلام در این خصوص واقعاً در بین مکاتب دینی و حتی فلسفی بی‌نظیر است چرا که غیر خودی را مسلمان نمی‌داند و نه غیرانسان. بنابراین در انسان‌شناسی حقوقی اسلام مسأله‌ای بنام فطرت نشان می‌دهد که انسان دارای قوا و استعدادهای برتری و متعالی است که لزوماً در سایر موجودات نیست. بعنوان مثال تعبیر دینی انسان را فطرتاً خداپرست می‌داند. یعنی در انسان گرایش به معبود وجود دارد. سه عنصر طبیعت انسان، که قبلاً از آنها صحبت کردیم، در این مورد هم نشان می‌دهد که بر پایهٔ عنصر سوم طبیعت آدمی یعنی فطرت، انسان دارای انگیزهٔ پرستش و لذا حق خداآوری است که ممکن است به شکل‌های متفاوت دارای ظهور خارجی باشد. بنابراین همین خواست درونی که حکایت از وجود قانونی طبیعی در بشر است، حقی برای او در کنار سایر حقوق منبعث از قانون طبع و غریزه ایجاد می‌کند که آن حق پرستش یا

دین‌داری است. در این میانه البته عقل به عنوان پیامبر درونی نقش تعدیل‌کننده قوا یا قوانین پایه حقوق انسانی را بر عهده دارد. تصویر زیر بعنوان چکیده بحث حاضر نشان می‌دهد که چگونه در انسان‌شناسی حقوقی اسلام مراحل ظهور، تداوم و قوام تا تثبیت یک حق انسانی براساس قانون طبیعی انسانی قابل رصد و احصاء است.

نکته قابل توجه در این تصویر جایگاه مرکزی است که انسان‌شناسی حقوقی اسلام به عقل به عنوان ام‌القوانین داده که رسالت آن تنظیم روابط بهینه و عادلانه قوانین و قوای حاکم در تأسیس حقوق آدمی است. به این اعتبار همان‌گونه که گفته شد عقل در حقیقت به عنوان پیامبر درونی انسان در اینجا نقش قوه تعدیل‌کننده را بر عهده دارد. به طوری که مانع رشد سرطانی هریک از قوا و قوانین طبیعی انسان می‌گردد تا نظام هماهنگ رشد، کمال و سعادت برای برخورداری از مجموعه حقوق نافرجام نماند. نگاه اسلام در این انسان‌شناسی حقوق البته چونان که برخی فلاسفه معتقدند، تأکید صرف بر نوعی حصه حقوقی شهروندان به موازات تعقل ایشان نیست، بلکه با در نظر گرفتن هر فرد در جامعه می‌توان او را صاحب حقوق فوق‌الذکر دانست. مادامی که از قوانین سالم طبیعی بهره‌مند بوده و در صدد بالفعل کردن قوای انسانی خود در جامعه برای خدمت به خود و دیگری باشد. پایان سخن در این نوشتار را با بیان امام خمینی (ره) در این رابطه خاتمه می‌دهیم. وی در این خصوص نکته زیبایی دارند که علاوه بر این نقش کلیدی عقل، رسالت شرع را هم در این خصوص هم‌آوا با خرد انسانی می‌داند: «انبیاء علیهم‌السلام آمدند، قانون‌ها آوردند و کتاب‌های آسمانی بر آنها نازل شد که جلوگیری از اطلاق و زیاده‌روی طبیعت کنند و نفس انسانی را در تحت قانون عقل و شرع درآوردند و آن را مرتاض و مؤدب کنند که خارج از میزان عقل و شرع رفتار نکند پس هر نفسی که با قوانین الهیه و موازین عقلیه ملکات خود را تطبیق کرد سعید است و از اهل نجات می‌باشد و الا پناه ببرد به خدای تبارک و تعالی از آن شقاوت‌ها و بدبختی‌ها و ظلمت‌ها و سختی‌ها که در پیش دارد.»

پی‌نوشت‌ها

۱. دیرکس هانس، انسان‌شناسی فلسفی، بهشتی، محمدرضا؛ تهران، انتشارات هرمس، ۱۳۸۴، ص ۱.
2. REUVEN Firestone, Conceptions of Holy War in Biblical and Quranic Tradition, Journal of Religions Ethics, Vol.24, No.1 (spring, 1996), p.105-106.
3. PETTIT Philip, Reworking sandel's republicanism, Journal of philosophy, 1998, p57.
۴. و فرزندانان را از ترس فقر، نکشید! ما آنها و شما را روزی می‌دهیم؛ مسلماً کشتن آنها گناه بزرگی است. ولا تقتلوا اولادکم خشته إِملاقِ نحن نرزقهم و إیاکم إن قتلهم کان خطء کبیراً (اسراء: ۳۱) و لا تقتلوا من إِملاقِ نحن نرزقکم و ایاهم و لا تقربوا الفواحش ما ظهر منها و ما بطن و لا تقتلوا النفس التي حرّم الله إلا بالحق ذلکم وصاکم به لعلکم تعقلون (الانعام: ۱۵۱).
۵. والوالدات یرضعن اولادهن حولین کاملین لمن أراد أن یتّم الرّضاعه و علی المولود له رزقهنّ و کسوتهنّ بالمعروف لا تکلف نفسٌ ألاّ وسعها لا تضارّ والدّه بولدها ولا مولودٌ له بولده و علی الوارث مثل ذلک فان ألد فصلاً عن تراضٍ منهما و تشاور فلا جناح علیهما و إن اردتم أن تسترضعوا اولادکم فلا جناح علیکم إذا سلّمتم ما آتیکم بالمعروف و اتّقوا الله و اعلموا أن الله بما تعملون بصیر (البقره: ۲۳۳).
۶. «من قضی حق من لا یقضی حقه فقد عبده»؛ نهج البلاغه صبحی صالح، حکمت ۱۶۴
۷. اسراء ۷۰: «همانا ما بنی آدم را کرامت بخشیدیم و آنان را بر صحرا و دریا (خشک و تر) مسلط کردیم و بر بسیاری از مخلوقات خویش برتری دادیم».
۸. صفائی سید حسین، حقوق بشر در اسلام و اعلامیه جهانی حقوق بشر، سخنرانی افتتاحیه رئیس دانشکده حقوق و علوم سیاسی در جلسه سمینار بین‌المللی حقوق بشر در اسلام و مسیحیت: ۱۳۷۰/۱۱/۰۰.
- نک: <http://www.ghavanin.ir/paperdetail.asp?=510>
۹. ثمّ خلقنا النطفه علقه فخلقنا العلقه مضغه فخلقنا المضغه عظاماً فکسونا العظام لحماً ثمّ انشأناه خلقاً آخر فتبارک الله احسن الخالقین (المؤمنون: ۱۴)

۱۰. الله الذي جعل لكم الارض قراراً و السماء بناء و صوركم فأحسن صوركم و رزقكم من الطيبات ذلكم الله ربكم فتبارك الله رب العالمين (غافر: ۶۴)

۱۱. وأذ قال ربك للملائكة إني جاعلٌ في الارض خليفه قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها و يفسك الدما و نحن نسبح بحمدك و تقدس لك قال إني اعلم ما لا تعلمون (البقرة: ۳۰) (به خاطر آور) هنگامی را که پروردگارت به فرشتگان گفت: «من در روی زمین، جانشینی [=نماینده‌ای] قرار خواهم داد» فرشتگان گفتند: «پروردگارا! آیا کسی را در آ» قرار می‌دهی که فساد و خونریزی کند؟ (زیرا ما موجودات زمینی دیگر که قبل از این آدم وجود داشتند نیز به فساد و خونریزی آلوده شدند. اگر هدف از آفرینش این انسان عبادت است) ما تسبیح و حمد تورا بجا می‌آوریم، و تو را تقدس می‌کنیم» پروردگار فرمود: «من حقایقی را می‌دانم که شما نمی‌دانید». ؛ یا داوود! إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ (ص: ۲۶)

۱۲. مثالی جالب در این خصوص قابل ذکر است مثلاً ما شاید با ماجرای رابین هود، اظهار همدلی کنیم که نه برای منافع خود، بلکه در جهت منافع فقرا دزدی می‌کرد؛ او یک دزد معمولی نبود، چرا که انگیزه پرهیزگاری او باعث رساندن وی به درجه‌ای از شخصیت، نجابت و جوانمردی شد. با این حال ما می‌دانیم که از نظر قانونی و اخلاقی، دزدی شیوه قابل قبولی برای کمک به فقرا نیست. در داستان ماجرای سارق و توضیح امام صادق (ع) هم همین نکته وجود دارد که در قرآن کریم شرط قبولی اعمال انطباق با معیارهای اخلاقی سلیم است و لذا خداوند تنها از پرهیزگاران می‌پذیرد: وَأَتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنِ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ قَالَ أَنَّمَا يُتَقَبَلُ مِنَ اللَّهِ مَنْ الْمُتَّقِينَ. (المائدة: ۲۷) و داستان دو فرزند آدم را بحق بر آنها بخوان: هنگامی که هر کدام کاری برای تقرب (به پروردگار) انجام دادند، اما از یکی پذیرفته شد و از دیگری پذیرفته نشد (برادری که عملش مردود شده بود، به برادر دیگر) گفت: «به خدا سوگند تو را خواهم کشت!» (برادر دیگر) گفت: «(من چه گناهی دارم؟ زیرا) خدا، تنها از پرهیزکاران می‌پذیرد!»

۱۳. ولقد کرّمنا بنی آدم و حملناهم فی البرّ و البحر و رزقناهم من الطیبات و فضّلناهم علی کثیر ممّن تفضیلاً (الاسراء: ۷۹)

۱۴. ... الاشجار أطول قامه من الانسان بل ینبغی أن یشرط فیہ شرط و هو طول القامه مع استکمال القوه العقلیه و القوه الحسیه و الحریه. و رابعها قال یمان بحسن الصوره و الدلیل علیه قوله تعالی و صورکم فأحسن صورکم و لما ذکرالله تعالی خلقه الإنسان قال فتبارک الله احسن الخالقین و قال صبغة الله و من أحسن من الله صبغ ... نک. بحار الانوار ۵۷-۲۷۲ باب ۳۹ فضل الإنسان و تفضيله علی ال...

۱۵. تمیز جالبی در اینجاست که قابل توجه است خداوند همه آسمانها و زمین را مخلوق و در خدمت خود می داند اما تنها زمین را برای سلطه آدمی مهیا می داند: و الله ما فی السموات و ما فی الأرض و الی الله ترجع الامور (آل عمران: ۱۰۹) : و (چگونه ممکن است ستم کند؟! در حالی که) آنچه در آسمانها و آنچه در زمین است مال اوست؛ و همه کارها به سوی او بازمی گردد (و به فرمان اوست) ؛ و هو الذی خلق لکم ما فی الارض جمیعاً ثم استوی الی اسماء فسواهن سبع سماوات و هو بکل شیء علیم (البقره: ۲۹): او خدایی است که همه آنچه را (از نعمت ها) در زمین وجود دارد: برای شما آفرید، سپس به آسمان پرداخت و آنها را به صورت هفت آسمان مرتب نمود، و او به هر چیز آگاه است.

۱۶. تحف العقول، ص ۳۴

۱۷. سفینه البحار، ج ۲، ص ۳۴۸

۱۸. مستدرک الوسائل، ج ۲، ص ۳۴۰

۱۹. من اجل ذلك كتبنا علی بنی اسرائیل انه من قتل نفساً بغير نفس أو فساد فی الأرض فکأنما قتل الناس جمیعاً و من احياها فکأنما احیا الناس جمیعاً و لقد جاءتهم رسلنا بالبینات ثم إن کثیراً منهم بعد ذلك فی الأرض لمسرفون (المائده: ۳۲)

۲۰. و لکم فی القصاص حیاة یا اولی الالباب لعلکم لتتقون (البقره: ۱۷۹) و برای شما در قصاص، حیات و زندگی است ای صاحبان خرد! شاید شما تقوا پیشه کنید. ... و لولا دفع الله الناس بعضهم ببعض لهدمت صوامع و بيع و صلوات و مساجد بذكر فیها اسم الله کثیراً و لینصرن الله من ینصره إن الله لقوی عزیز (الحج: ۴۰) ... اگر خداوند بعضی از مردم را بوسیله بعضی

- دیگر دفع نکند، دیرها و صومعه‌ها و معابد یهود و نصارا و مساجدی که نام خدا در آن بسیار برده می‌شود ویران می‌گردد. و خداوند کسانی را که یاری او کنند (و از آیینش دفاع نمایند) یاری می‌کند؛ خداوند قوی و شکست‌ناپذیر است.
۲۱. امام خمینی، صحیفه امام، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره)، چاپ سوم، تهران، زمستان ۱۳۷۹، ج ۹، ص ۱۴۴.
22. Voir, LECOMTE(Jacques), Regards multiples sur l'être humanic, science humaines n°4 Aout – September.
23. HUME (David) Traité de la nature humaine , Londres , Imprimé pour C.Borbet, 1740.
BRAHAMI (Frederick) Introduction au Traité de la nature de Hume , Paris, PUF: coll. "Quadrige", 2008, 282p.
24. LECOMTE(Jacques), Regards multiples sur l'être humanic, science humaines n°4 Aout – September 1996, P.19.
25. MONTAIGNE (Michel de) , Les essays, version HTML d'après l'édition de 1595, I,XLII.
- مؤمنین در اینجا در مقام نقل قول است و خود بر این باور اعتقاد ندارد چون مسأله «در عدم تساوی که میان ماست» در حقیقت عبارتست از دیدگاه پلوتارک (Plutarque) که بوردل (Bordelais) برای جنگ نقل کرده است؛ تمام معنای فصل ۴۲ کتاب اول، دقیقاً اثبات ناممکن بودن اشتراک طبیعت بشری است.
26. VERDUN (Olivier) "Y a-t-il une nature humaine?" X-philos, Lycee francais de singapour , 2001,
http://members.fortunecity.com/xphilos/cours_2000_2001/index.html
۲۷. به عقیده پیرآندره تاگیف (Pierre Andre Taguieff) یک نوع نژادگرایی وجود ندارد بلکه لااقل دو نوع متفاوت وجود دارد که دارای منطق‌های متضاد یکدیگرند: ۱- نژادگرایی «سلطه»: قومیت‌گرا، نابرابری‌خواه، خواستار توجیه «شبهات‌ها، تصرف و سلطه، استثمار (معمولاً استثمار)؛ ۲- نژادگرایی «تفاوت‌گرا» یا تبعیض‌آمیز، نک:
- cf.TAGUIEFF(Pierre-andre)face aun Racisme Le seuil , Paris, 1993, 264p

فن بازار تخصصی، ضرورت تجاری سازی و توسعه فناوری علوم انسانی

سید محمد رضایی*

چکیده

پیشرفت‌های علمی و فناوری به‌طور شتابان تأثیرات همه‌جانبه و شگرفی در همه جنبه‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و زیست محیطی در کشور برجای گذاشته، آثار آن روزبه‌روز افزایش می‌یابد. بهبود شاخص‌های مختلف توسعه منطقه‌ای در کشور مؤید این نکته بوده است. یکی از ساز و کارهایی که به تازگی برای تسهیل و ارتقای فعالیت‌های توسعه فناوری، به ویژه فناوری‌های پیشرفته و ایجاد قدرت عرضه و تقاضای فناوری به وجود آمده است، فن بازارها می‌باشند.

متأسفانه رشته‌های مختلف علوم انسانی نتوانسته‌اند برای ایجاد قدرت عرضه و تقاضای فناوری به توفیقات قابل توجه دست پیدا کنند و در بسیاری موارد متخصصان و صاحب‌نظران علوم انسانی از ایجاد ارتباط بین خودشان به عنوان «عرضه‌کنندگان» با «تقاضاکنندگان» دانش و کاربرد علوم انسانی عاجزند.

نظر به اهمیت فن بازارها و فرصت‌هایی که این ساختار برای هر رشته یا شاخه علمی ایجاد می‌کند، یکی از برنامه‌های راهبردی در زمینه آمایش سرزمین از حیث تنوع شرکت‌ها و با توجه به خوشه‌های علمی و فناوری، دایر کردن فن بازارهای تخصصی خواهد بود.

فن بازار (Technomart) به معنای بازار فناوری، یعنی محلی برای مبادلات فناوری-هاست. همان‌طور که فن بازار یا بازار مسکن محلی برای مبادله مسکن است و بنگاه-های معاملات مسکن، واسطه‌های اطلاعاتی و حقوقی معامله مسکن‌اند، در بازار فناوری نیز فن بازارها نقش واسطه‌ای را برای رساندن اطلاعات فناوری به «عرضه‌کنندگان»، «تقاضاکنندگان»، «کارآفرینان» و «سرمایه‌گذاران» بر عهده دارند.

* دانشگاه قم، گروه فیزیک S_M_Rezaei@Qom.ac.ir

در ضمن، فن‌بازارها در دنیا معمولاً به ارائه مشاوره درخصوص مراحل انتقال دانش و فناوری نیز می‌پردازند. آشنایی متخصصان و استادان علوم انسانی با فن‌بازار، می‌تواند به توسعه پژوهش‌های کاربردی و بهره‌گیری از این پژوهش‌ها به منظور حل مشکلات جامعه در حوزه علوم انسانی کمکی شایان کند.

با الگوبرداری از فناوری‌های مختلف، می‌توان در همه رشته‌های علوم انسانی یا در شاخه‌های بین‌رشته‌ای علوم انسانی، فناوری‌هایی با موضوع ارائه خدمت تعریف کرد. این الگوبرداری‌ها می‌تواند از فناوری‌های فنی و مهندسی صورت پذیرد. چنین رویکردی به صنایع فرهنگی و صنایع خلاق نیز منجر می‌شود. استاندارد سازی توسط مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران و در بسیاری از کشورها، توسط سازمان‌هایی با نام‌های مشابه، به تحقیقات صنعتی که به تولید کالا مربوط می‌شود، پیوند خورده است. امروزه شاهد استانداردسازی در روش‌ها و موضوعات علوم انسانی، اجتماعی، رفتاری و مانند آن هستیم. ایزو ۱۶۰۰۰ و ۲۶۰۰۰ نمونه‌هایی از آن‌هایند.

کلیدواژه‌ها: فن‌بازار، فن‌بازار تخصصی، فناوری، تجاری‌سازی علوم انسانی، انتقال فناوری، الگوبرداری.

۱. فن‌بازار

۱-۱. تعریف

فن‌بازار به معنای بازار فناوری، یعنی محلی برای مبادلات تکنولوژی است. همان طور که بازار مسکن محل مبادله مسکن است و بنگاه‌های معاملات مسکن واسطه‌های اطلاعاتی و حقوقی معامله مسکن‌اند، در بازار فناوری نیز فن‌بازارها نقش واسطه‌ای برای رساندن اطلاعات تکنولوژی به «عرضه‌کنندگان»، «متقاضیان»، «کارآفرینان» و «سرمایه‌گذاران» را برعهده دارند؛ در ضمن به ارائه مشاوره در خصوص مراحل انتقال تکنولوژی می‌پردازند. [۱]

۱-۲. تاریخچه

تولد فن‌بازارها به یک دهه قبل (دهه ۱۹۹۰) و کشورهای شرق آسیا برمی‌گردد. کشورهایی چون «ژاپن»، «چین» و «هنگ‌کنگ» که خود تولیدکننده تکنولوژی نبودند و بیشتر از استراتژی انتقال تکنولوژی استفاده می‌کردند، برای سامان‌دهی به جریان انتقال

فن بازار تخصصی، ضرورت تجاری سازی و... ۳۶۷

تکنولوژی در کشورشان دست به ایجاد ساختارهایی زدند که بعداً به نام Technomarket یا Technomart معروف شدند. نمونه‌ای از مهم‌ترین فن بازارها در حال حاضر عبارت‌اند از:

- فن بازار آسیا و اقیانوسیه APCTT؛ مستقر در دهلی‌نو،
- فن بازار Yet۲؛ در آمریکا،
- فن بازار هنگ کنگ. [۱]

۳-۱. ضرورت

امروزه در عرصه جهانی افراد خلاق، نوآور و مبتکر به عنوان کارآفرینان، منشأ تحولات بزرگی در زمینه صنعت، تولید و خدمات‌اند و به عبارتی از آنان به عنوان قهرمان ملی یاد می‌شود.

امروزه همگان دریافته‌اند جامعه‌ای که متکی بر اندیشه بوده است در بلندمدت موفق‌تر و سرافرازتر از جوامعی بوده که به منابع زیرزمینی خود اتکا داشته‌اند. منابع زیرزمینی در کشورهای جهان سوم با وجود مزیت‌هایشان، آنان موانع توسعه‌افتگی به شمار می‌آیند، در صورتی که در پاره‌ای از کشورها با استفاده از فکر و خلاقیت توانسته‌اند از جمله کشورهای پیشرو در جهان باشند.

فرایند توسعه اقتصادی دانش محور نیازمند زیرساخت‌هایی برای تجاری کردن یافته‌های پژوهشی و تسهیل مبادلات فناوری و انتقال صحیح تکنولوژی است. یکی از مکانیزم‌هایی که اخیراً برای تسهیل فعالیت‌های توسعه تکنولوژی، ایجاد قدرت پیشنهاد و تقاضا، شفاف‌سازی و تقویت بازار فناوری در دنیا مورد استفاده قرار می‌گیرد، فن بازارها می‌باشند.

اهدافی که این فن بازارها به دنبال آن‌اند عبارت‌اند از:

□ ایجاد بستر مناسب برای عرضه فناوری و پاسخ‌گویی به نیازهای مرتبط با آن در جامعه،

□ ایجاد فضای حمایتی برای تجاری سازی تحقیقات،

□ جهت دهی بهتر سرمایه‌های بخش دولتی،

□ ترغیب بخش خصوصی برای سرمایه گذاری در زمینه‌های فناورانه با نشان دادن

سوددهی بالای این فعالیت‌ها. [۲]

۴-۱. مأموریت

ظرایف موجود در انتقال تکنولوژی لزوم ایجاد اطلاع‌رسانی صحیح، مشاوره و استانداردسازی مبادلات را به وجود آورد، که این نقش توسط فن‌بازارها ایفا می‌شود. در اصل فن‌بازار در نقش یک واسطه حرفه‌ای در سطوح مختلف در کنار عرضه‌کنندگان (دانشگاه‌ها، پژوهشگاه‌ها و واحدهای تحقیق و توسعه صنایع) و متقاضیان تکنولوژی (صنایع بزرگ، بنگاه‌های اقتصادی کوچک و متوسط، سرمایه‌گذاران و حتی دانشگاه‌ها) خواهد بود. با این تعریف می‌توان گفت فن‌بازار در اصل یک بنگاه تخصصی معاملات تکنولوژی است.

در این بازار، فروشندگان تکنولوژی فرصت می‌یابند تا ایده‌ها و تکنولوژی‌های خود را به معرض نمایش بگذارند و برای آنها اقدام به بازاریابی کنند. از طرفی این امکان نیز وجود دارد که متقاضیان تکنولوژی تقاضاهای خود را مطرح کنند و به این صورت قدرت انتخاب بالاتری در بین گزینه‌ها داشته باشند. [۳]

۵-۱. انواع

فن‌بازارها به سه دسته کلی تقسیم می‌شوند:

۱. فن‌بازار اطلاعات: در فن‌بازار اطلاعات، تنها اطلاعات تکنولوژی به مخاطبان عرضه می‌شود. در واقع همان‌طور که وقتی به یک بنگاه معاملات مسکن مراجعه می‌کنید، اطلاعات کامل در مورد مسکن قابل خرید یا فروش با تمام ویژگی‌هایش می‌یابید، در فن‌بازار اطلاعات هم می‌توانید از تکنولوژی‌های قابل خرید و فروش مطلع شوید؛
۲. فن‌بازار مشاوره: این‌گونه فن‌بازارها به طرفین معامله انتقال تکنولوژی مشاوره‌های فنی، حقوقی و بازار می‌دهند تا به بهترین شکل منافع طرفین تأمین شود؛
۳. فن‌بازار ترکیبی: که هر دو وظیفه بالا را همزمان انجام می‌دهد. [۴]

۲. ساختار فن بازار

۲-۱. تجاری سازی

در مسیر تجاری سازی نتایج نوآوری ها و تحقیقات، حفاظت و نگهداری از دستاوردهای پژوهشی و فکری از جایگاهی ویژه برخوردار است. حفظ و نگهداری قانونی از مالکیت های فکری نظیر اختراعات، فرایندهای کاملاً تخصصی اند که صاحبان دستاوردهای فکری نیازمند دریافت مشاوره های تخصصی مرتبط می باشند. [۵]

دفتر انتقال فناوری شهرک علمی و تحقیقاتی اصفهان به عنوان یکی از مراجع اصلی متولی ارایه خدمات مربوط به حقوق مالکیت فکری در کشور، از سال ۱۳۸۴ فعالیت خود را آغاز کرده و تاکنون خدمات متنوع در زمینه های جست و جوی تخصصی اسناد اختراع، مشاوره در زمینه ثبت اختراع در داخل و خارج از کشور، حمایت از ثبت اختراع داخلی و خارجی، قیمت گذاری دانش فنی، فروش و انتقال دانش فنی، برگزاری دوره های آموزشی مرتبط با مالکیت فکری و مانند آن ارایه نموده است. کارشناسان این دفتر با استفاده از بانک های تخصصی و تهیه گزارش های جست و جو در زمینه های مالکیت فکری به طور خاص و مدیریت فناوری به طور عام آماده ارایه خدمات و مشاوره به واحدهای فناور مستقر در پارک ها و مراکز رشد، اعضای هیأت علمی دانشگاه ها و محققین خصوصی و واحدهای تحقیق و توسعه می باشند.

۲-۲. فن بازار در ایران

با گسترش روزافزون اهمیت فن بازارها در دنیا به عنوان یک ابزار قدرتمند توسعه و تبادل فناوری، ایده ایجاد فن بازار در ایران در سال ۱۳۸۱ شکل گرفت. با توجه به نبود تجربه مشابه در داخل کشور، فاز مطالعاتی ایجاد فن بازار در همان سال در پارک فناوری پردیس آغاز شد. مدل مناسب برای اجرا در ایران با توجه به مطالعات انجام شده و نیز شرایط و زیرساخت های موجود در کشور در سال ۱۳۸۲ استخراج گردید و منجر به شکل گیری اولین فن بازار در پارک فناوری پردیس شد که تحت عنوان فن بازار ملی ایران به کار خود ادامه داد.

با طراحی مدل پیشنهادی فن بازار ملی در سال ۱۳۸۲، اصطلاحات و تعاریف فن بازار

در قالب یک واژه‌نامه، مورد امضا و تأیید سه وزارتخانه علوم، تحقیقات و فناوری، دفاع و پشتیبانی نیروهای مسلح و صنایع و معادن وقت و پارک فناوری پردیس واقع گردید. در این واژه‌نامه، به تعریف فن‌بازار و بخش‌های آن، سایت فن‌بازار ملی و فن‌بازارهای تخصصی اشاره شده است

فن‌بازار ملی ایران، بزرگ‌ترین و منسجم‌ترین تشکیلات مرتبط با فن‌بازار در ایران است. این مرکز که توسط پارک فناوری پردیس تأسیس شده است تاکنون اقدامات مختلف مانند راه‌اندازی بانک اطلاعات مرجع فناوری، برگزاری جشنواره ملی فناوری و مانند آن را انجام داده است. و هم‌اکنون راه‌اندازی بخش فیزیکی فن‌بازار ملی را در پارک مذکور در دستور کار خود دارد.

شناسایی موانع تحقق فن‌بازار در ایران از دیگر اقدامات انجام شده در ارتباط با فن‌بازار در ایران است. تاکنون چندین نمایشگاه فن‌بازار در هفته پژوهش و فناوری از سال‌های ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۵ توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برگزار شده است. [۶]

سایر مراکزی که هم‌اکنون در ایران در حیطه فن‌بازار فعالیت می‌کنند عبارت‌اند از:

- فن‌بازار پارک علم و فناوری یزد،
- فن‌بازار منطقه‌ای خراسان (پارک علم و فناوری خراسان)،
- مرکز فن‌بازارهای صنعتی آصف،
- سامانه مبادلات فناوری (سمفا)،
- فن‌بازار منطقه‌ای شمالغرب،
- فن‌بازار ایران (شرکت سیوان). [۷]

زمینه‌های تخصصی مورد عرضه و تقاضا در فن‌بازار در سایت پارک علم و فناوری

استان سمنان عبارت است از: [۸]

- ۱- صنایع نفت، گاز و پتروشیمی، ۲- صنایع دریایی و زیر سطحی، ۳- صنایع فلزی،
- ۴- صنعت نساجی، ۵- صنایع کشاورزی و دامپروری، ۶- حمل و نقل، ۷- صنایع دفاعی، ۸- صنایع غذایی و دارویی، ۹- صنایع شیمیایی و سلولزی، ۱۰- صنایع خودرو،
- ۱۱- انرژی، ۱۲- صنایع سرامیک و نسوز، ۱۳- لوازم خانگی، ۱۴- محیط زیست، ۱۵- عمران و راه سازی، ۱۶- ماشین و تجهیزات صنعتی، ۱۷- ابزار آلات و تجهیزات آزمایشگاهی، ۱۸- صنایع هوا فضا، ۱۹- سایر.

و همین نگاه است که فناوری‌های علوم انسانی را با تمام نقش و اهمیت آن در حوزه سایر فناوری‌ها می‌شناسد و بررسی‌ها و دسته‌بندی فناوری‌های موجود در پورتال معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم تحقیقات و فناوری، نیز مؤید همین دیدگاه است. [۹]

۲-۳. فنبازار ملی ایران

با ملاحظه سند چشم‌انداز بیست ساله نظام در بخش سیاست‌ها و هدف‌گذاری علمی - فناوری کشور، احراز قدرت برتر علمی فناوری در منطقه از مهم‌ترین اهداف تعیین شده است که این جایگاه به حول و قوه الهی برای کشورمان قابل دستیابی خواهد بود. در مسیر تدارک و برنامه‌ریزی بلندمدت برای حصول این جایگاه رفیع در منطقه، یکی از مهم‌ترین گام‌های حمایتی، بستر سازی برای توسعه کسب و کار و تجاری‌سازی محصولات علمی و تحقیقاتی مؤسسات، شرکت‌های دانش‌بنیان فعال در حوزه فناوری‌ها و صنایع پیشرفته کشور است. بسترسازی در این حوزه لاجرم نیازمند ایجاد و توسعه زمینه‌های همکاری و تعاملات نزدیک، اطلاع رسانی، تبادل اخبار مربوط به دستاوردهای علمی و فناوری، عرضه و تقاضای فناوری‌ها و محصولات و در نهایت ایجاد هم‌افزایی میان کلیه عوامل بخشی و غیر بخشی فعال در این حوزه‌ها در سطح کل کشور است. فنبازار ملی ایران به عنوان یکی از بسترهای مهم زمینه‌ساز برای ایجاد و توسعه این مبادلات و تعاملات در سطح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، فعالیت خود را از سال ۱۳۸۲ شروع کرده و از آن زمان تاکنون، طراحی طیفی متنوع از خدمات و ایجاد زیرساخت‌های تخصصی به منظور تسهیل فرایند توسعه فناوری را در دستور کار قرار داده است. در این مسیر، شبکه سازی، پوشش اطلاعاتی و خبری حوزه‌های مختلف فناوری اعم از عرضه و تقاضا، محصولات و معرفی متخصصین و بنگاه‌های فعال در حوزه خدمات تخصصی، گامی مهم در جهت گسترش زنجیره ارزش و ایجاد ارزش افزوده محسوب می‌گردد. بر این اساس، توسعه ساختار فنبازار سبب می‌شود که اطلاعات مربوط به دستاوردهای نهایی در حوزه محصولات و فناوری‌های عرضه شده توسط مؤسسات و شرکت‌های دانش‌بنیان به درستی در اختیار مخاطبان قرار گیرد و مرحله به مرحله به بازار نزدیک گردد.

سامانه جامع فنبازار ملی ایران به عنوان اولین و بزرگ‌ترین پایگاه اطلاعات فناوری

کشور، مقارن با سی‌امین سالگرد پیروزی انقلاب اسلامی، در بهمن‌ماه سال ۱۳۸۷ توسط معاونت محترم علمی و فناوری رئیس جمهوری افتتاح گردید. اطلاعات این سامانه در پنج حوزه عرضه فناوری، تقاضای فناوری و خدمات فناوری، تجهیزات فناوری جمع‌آوری و در اختیار مخاطبان قرار می‌گیرد. دایر کردن فن‌بازارهای منطقه‌ای و تخصصی که هم‌اینک در دستور کار فن‌بازار است، مبتنی بر این بانک‌های اطلاعاتی است و به عنوان برنامه‌ای جامع، نقشی بی‌بدیل در توزیع بهتر اطلاعات در گستره‌های مشخص جغرافیایی ایفا می‌کند.

تعامل و همکاری نزدیک با مجموعه‌های دولتی مانند معاونت علمی فناوری رئیس جمهوری، پارک فناوری پردیس، مرکز همکاری‌های فناوری و نوآوری نهاد ریاست جمهوری، سازمان توسعه تجارت، شرکت ملی نفت، صندوق توسعه فناوری‌های نو، دانشگاه صنعتی شریف، دانشگاه علوم پزشکی تهران، معاونت فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، همچنین ارتباط تنگاتنگ با تشکلهای، ساختارها و شرکت‌های خصوصی فعال در حوزه فناوری‌های جدید و نیز ارتباطات گسترده بین‌المللی در کشورهای روسیه، چین، هند، مالزی، بلاروس، اوکراین، کره جنوبی و... فرصتی مناسب را برای توسعه و نشر اطلاعات و معرفی دستاوردهای حوزه فناوری‌ها به شرکت‌ها و مؤسسات ارائه می‌کند. به عبارت دیگر بسترهای ایجاد شده توسط فن‌بازار ملی ایران در جهت برقراری تعاملات و همکاری با مجموعه‌های داخلی و خارجی، فرصتی ذی‌قیمت را برای عرضه‌کنندگان و صاحبان فناوری و محصولات این حوزه از یک سو و متقاضیان و متخصصان از سوی دیگر فراهم آورده است.

۲-۳-۱. بخش‌های مختلف فن‌بازار ملی ایران

فن‌بازار ملی ایران مشتمل بر سه بخش مجازی، فیزیکی و پشتیبان است. بخش مجازی شامل ابزارهای رسانه‌ای است که وظیفه اطلاع‌رسانی در مورد فناوری‌های تولید شده در کشور یا نیازهای فناورانه کشور را بر عهده دارد. این ابزارها شامل وب‌سایت (حاضر)، نمایشگاه مجازی محصولات دارای فناوری پیشرفته، نمایشگاه‌ها و مانند آن است.

بخش فیزیکی فن‌بازار در مجموعه پارک فناوری پردیس به مساحت ۶۰۰۰ مترمربع، در حال احداث است که مشتمل بر دفاتر کارگزاران فن‌بازار، نمایشگاه دائمی محصولات

دارای فناوری پیشرفته و سالن اجتماعات می باشد.

بخش پشتیبان مشتمل بر مجموعه های ارائه دهنده خدمات تخصصی فناوری و نیز شبکه همکاران داخلی و خارجی فن بازار است. مرکز خدمات تخصصی پارک فناوری پردیس به عنوان بخش پشتیبان، ارائه دهنده خدمات مختلف در زمینه های ارزیابی اقتصادی، حقوقی، تأمین مالی، انتقال فناوری و... است و شبکه همکاران نیز مشتمل بر همکاران (دولتی و خصوصی) داخل و خارج از کشور می باشد.

فن بازار ملی ایران، گسترش شبکه همکاران را با این هدف مدنظر قرار داده است که بتواند مراکز ارائه دهنده خدمات را در کمترین زمان ممکن به متقاضیان این خدمات معرفی کرده، زمینه را برای تبادل فناوری مساعد کند. همچنین تبادل اطلاعات با همکاران خارجی امکان تسریع در روند انتقال فناوری ها و تسهیل فرایند عرضه فناوری های داخلی به مجموعه های متقاضی خارجی به منظور توسعه فناوری های داخلی را فراهم می سازد.

در فرایند تجاری سازی، نتایج نوآوری ها و تحقیقات و حفاظت و نگهداری از دستاوردهای پژوهشی و فکری از جایگاهی ویژه برخوردار است. حفظ و نگهداری قانونی از مالکیت های فکری نظیر اختراعات، در سال های اخیر یکی از مباحث چالش برانگیز در این حوزه است. تجاری سازی یافته های علمی یا همان اختراعات ثبت شده، مهم ترین رسالت مؤسسات علمی و پژوهشی، نظیر پارک های علم و فناوری می باشد. [۱۰]

۲-۳-۲. ابزارهای اطلاع رسانی فن بازار

در جهت انجام اهداف بالا، در ایران ابزارهای متعددی می تواند برای اطلاع رسانی مورد استفاده گیرد. در این بخش پاره ای از این ابزارها معرفی می شود.

الف. سایت اینترنتی

سایت اینترنتی فن بازار ملی ایران به نشانی www.techmart.ir شامل بانک های اطلاعات فناوری کشور است که دارای بخش های محصولات و تجهیزات صنعتی، پیشنهاد فناوری، تقاضای فناوری، خدمات فناوری و متخصصان است. همچنین سایر اطلاعات مربوط به فناوری شامل خدمات مشاوره ای، اخبار، مقالات و... نیز از طریق این سایت در دسترس عموم قرار دارد. دانشگاه ها، پژوهشگاه ها، شرکت ها یا مراکزی که به فناوری در زمینه ای خاص نیاز دارند یا تمایل به معرفی فناوری های خود دارند، دسته اول

مخاطبین فن بازار را تشکیل می‌دهند. این گونه مراکز می‌توانند با مراجعه به سایت و تکمیل کاربرگ‌های مربوط به عرضه یا تقاضا این اطلاعات را در دسترس عموم قرار دهند و زمینه را برای همکاری‌های فناوری آماده کنند. در زیر دسته‌های شانزده‌گانه مربوط به بانک پیشنهاد فناوری و عناوین برخی از فناوری‌های ارائه شده آمده است.

بانک اطلاعاتی دیگر دربرگیرنده تقاضاهای فناوری است که پاسخی به نیازهای دسته دوم مخاطبان فن بازار محسوب می‌گردد. در این قسمت مراکزی که به فناوری خاص نیاز دارند، تقاضای خود را با استفاده از کاربرگ تقاضای فناوری مطرح می‌کنند. این بخش علاوه بر مرتفع کردن نیاز متقاضیان، در جهت‌دهی به فعالیت واحدهای تحقیق و توسعه و اطلاع‌رسانی در مورد نیازهای تحقیقاتی، مثمر ثمر است. واحدهای صنعتی برای رفع مشکلات صنعتی خود می‌توانند نیازهایشان را در قالب‌های خاص ارائه کنند تا مراکز علمی کشور در قالب پروژه‌های تحقیقاتی به رفع آنها بپردازند.

سومین بانک اطلاعاتی مربوط به مراکز ارائه‌دهنده خدمات فناوری مانند مراکز رشد، مراکز مشاوره حقوقی و مدیریتی، آزمایشگاهها، شرکتهای بازاریابی و مانند آن است. اطلاعات مربوط به برخی از مراکز ارائه‌دهنده خدمات فناوری در ادامه آمده است. همچنین مشاوره‌ها و مطالب آموزشی در زمینه‌های مختلف مانند مدیریت فناوری، مالکیت فکری، تهیه طرح کسب کار و مانند آن در قسمت خدمات مشاوره‌ای ارائه می‌شود.

در بخش اخبار آخرین دستاوردهای فناوری ایران و جهان با هدف اطلاع‌رسانی و جهت‌دهی به فعالیت‌های تحقیق و توسعه در اختیار علاقه‌مندان قرار می‌گیرد. همچنین خبرنامه الکترونیکی فن بازار از طریق این لینک قابل دسترسی است.

ب. لوح فشرده محصولات دارای فناوری برتر کشور (نمایشگاه مجازی)
این لوح فشرده که انتشار آن به صورت دو سالانه است، شامل اطلاعات مربوط به محصولات پیشرفته و دارای فناوری برتر کشور است که در قالب یک نمایشگاه مجازی با ویژگی‌های منحصر به فرد تهیه می‌شود.

نسخه اول این لوح (منتشر شده در پاییز ۱۳۸۴)، شامل بیش از یکصد محصول به دو زبان فارسی و انگلیسی به همراه تصویر و اطلاعات کامل محصول و مشخصات سازنده، نمایش گرافیکی عالی و قابلیت جست‌وجوی پیشرفته است. این محصولات که در

حوزه‌های مختلف فناوری مانند نانو، بیو، IT، تجهیزات پزشکی، مکانیک و الکترونیک ارائه شده‌اند، همگی حاصل طراحی و تولید در داخل کشورند. بیش از ۴۰۰۰ نسخه از ویرایش اول این لوح در سطح داخلی در بین ارگانها، وزارتخانه‌ها، سازمانها و مسئولان ذی‌ربط و در سطح بین‌المللی از طریق سفارتخانه‌های ایران در خارج از کشور، سفارتخانه‌های خارجی، اتاق‌های بازرگانی، کنندگان اقتصادی و بازرگانی ایران در خارج کشور و کنندگان بازرگانی کشورهای خارجی در ایران توزیع گردید.

نسخه دوم این لوح فشرده شامل اطلاعات ۳۱۵ محصول دارای فناوری برتر، در پاییز ۱۳۸۶ منتشر گردید. در نسخه دوم جست‌وجوی پیشرفته دو زبانه (انگلیسی و فارسی) وجود داشته و از گرافیک فلش استفاده شده است. لوح فشرده دوم در شمارگان ۵۰۰۰ نسخه تهیه و در مراکز بهره‌بردار در داخل و خارج از کشور توزیع گردید.

نسخه سوم لوح فشرده فنا بازار ملی ایران نیز در زمستان ۱۳۸۸ با بیش از ۷۲۰ محصول و با ویژگی‌های منحصر به فرد تهیه گردید. نسخه سوم لوح فشرده در محیط مبتنی بر فلش تهیه شده، دارای ادمین (امکان مدیریت داده‌ها) می‌باشد. نسخه سوم در تعداد ۵۰۰۰ عدد تهیه و در داخل و خارج از کشور به طور گسترده توزیع گردید.

نسخه چهارم لوح فشرده محصولات و تجهیزات پیشرفته کشور در سال ۱۳۹۰ منتشر شد. نسخه چهارم دارای اطلاعات ۱۵۰۰ محصول پیشرفته کشور است و دارای امکان جست‌وجو به سه زبان (فارسی، انگلیسی و عربی) می‌باشد. نسخه چهارم لوح فشرده در محیط مبتنی بر وب تولید شده و انتشار آن بر روی DVD بوده است.

۲-۳-۳. نشست‌های تبادل فناوری

این نشست‌ها، سالانه دو بار و به منظور معرفی و تبادل فناوری‌های نو و تسهیل روند تجاری سازی آنها برگزار می‌گردد. در این نشست‌ها با دعوت از شرکت‌ها، مؤسسات و افراد داخلی و خارجی، زمینه برای مذاکره و دربر روی آنان در جهت توسعه و تبادل فناوری ایجاد می‌شود. موضوع این گونه نشست‌ها، فناوری‌های جدید مانند فناوری نانو، فناوری زیستی و فناوری اطلاعات است. در این نشست‌ها بسته به موضوع آنها از صاحبان فناوری از یک سو و از مراکز سرمایه‌گذاری، صنعتی و تأمین مالی به عنوان متقاضی فناوری از سوی دیگر دعوت به عمل می‌آید تا ضمن ارتباط بین این مراکز زمینه برای تجاری سازی و توسعه فناوری نیز فراهم آید.

اولین نشست از سلسله نشست‌های تبادل فناوری، در اسفندماه ۱۳۸۴ با موضوع فناوری نانو و با مشارکت ستاد ویژه توسعه فناوری نانو برگزار گردید. ۱۳ فناوری از کشورمان ۷ فناوری از کشورهای، آلمان، روسیه و چین موضوع این نشست بودند. دومین نشست تبادل فناوری نیز در آبان ماه ۱۳۸۵ با موضوع زیست‌فناوری پزشکی و با مشارکت مرکز همکاری‌های فناوری و نوآوری نهاد ریاست جمهوری و شورای عالی زیست‌فناوری برگزار شد. در این نشست نیز ۳۷ فناوری داخلی و ۶ فناوری از کشورهای کره جنوبی، هند و چین مطرح گردید.

سومین نشست تبادل فناوری با موضوع مخابرات و ارتباطات با همکاری وزارت ارتباطات و فناوری اطلاعات و سازمان صدا و سیما در تاریخ ۲۴ مرداد سال ۱۳۸۶ برگزار گردید. در این نشست نیز ۱۵ فناوری از کشورهای مالزی، چین و هند و ۲۵ فناوری از کشورمان ارائه شدند. همچنین ۴ سازمان به بیان فرصت‌ها و نیازهای فناورانه خود پرداختند. در پایان این نشست جایزه فناوری سال با حضور وزیر محترم ارتباطات به طرح‌های برتر ارائه شد.

چهارمین نشست تبادل فناوری در تاریخ ۲۸ خرداد ماه ۱۳۸۷ با موضوع «فناوری‌های صنعت خودرو» با همکاری وزارت صنایع و معادن و انجمن‌ها و شرکت‌های خودروساز برگزار گردید. حضور ۱۰۰ فناوری داخلی در این نشست در حالی بود که طرح‌هایی از شرکت‌های خودروسازی انگلیس و مالزی نیز به عنوان شرکت‌کننده‌های خارجی حضور داشتند. در پایان این نشست نیز به ۶ فناوری برتر در این حوزه، جایزه فناوری سال اعطا شد.

پنجمین نشست تخصصی با موضوع فناوری‌های حوزه شیمی و پتروشیمی در تاریخ ۱۷ اردیبهشت ۱۳۸۸ برگزار گردید که طی این نشست ۱۸ فناوری توسط انستیتو شیمی و پتروشیمی آکادمی علوم روسیه ارائه شد. در این برنامه حدود ۱۵۰ نفر از مدیران شرکت‌های پتروشیمی، نفتی، شیمی، پژوهشگاه‌ها و دانشگاه‌های کشور حضور داشتند. ششمین نشست انتقال تکنولوژی با موضوع فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات فراگیر در مهرماه ۱۳۸۹ با حضور متخصصانی از کشور کره جنوبی برگزار شد. فناوری‌های ارائه شده در بخش‌هایی همچون دولت الکترونیک، نظام سلامت و بهداشت، سیستم‌های امنیت، مدیریت شهری و شهرداری، سیستم‌ها و زیرساخت‌های حمل و نقل، معماری و

مدیریت ساختمان، ساختارهای حقوقی و قضایی و نیز در صنعت توریسم کاربرد دارند. در این نشست مخاطبانی از مجموعه‌های مختلف نظیر مرکز همکاری‌های فناوری نهاد ریاست جمهوری، سازمان سرمایه‌گذاری خارجی، مرکز تحقیقات وزارت ارتباطات، وزارت صنایع و معادن، وزارت بازرگانی، کمیسیون ملی آیسکو و... حضور داشتند.

۲-۳-۴. فن بازار منطقه‌ای

پیشرفت‌های علمی و فناوری به‌طور شتابان تأثیرات همه جانبه و شگرفی در همه جنبه‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و زیست محیطی در کشور برجای گذاشته، آثار آن روزبه‌روز افزایش می‌یابد. بهبود شاخص‌های مختلف توسعه منطقه‌ای در کشور مؤید این نکته بوده است.

یکی از سازوکارهایی که می‌تواند برای تسهیل و ارتقای فعالیت‌های توسعه فناوری، به ویژه فناوری‌های علوم انسانی و ایجاد قدرت عرضه و تقاضای فناوری به کار رود، فن-بازارها می‌باشند. فن‌بازارها در سطوح مختلف ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی در گستره مناطق، کشورها و قاره‌ها با حمایت و پشتیبانی اتحادیه‌ها و سازمان‌های جهانی و به طور خاص در بسیاری از مناطق صنعتی و تحقیقاتی (مانند پارک‌های علمی و فناوری) راه-اندازی و باعث شکوفایی و تسریع در مبادلات فناوری‌های نوین شده‌اند.

نظر به اهمیت فن‌بازارها و فرصت‌هایی که ایجاد این ساختار برای هر منطقه به وجود می‌آورد، یکی از برنامه‌های راهبردی در زمینه آمایش سرزمین از حیث تنوع شرکت‌ها و با توجه به خوشه‌های علمی و فناوری، دایر کردن فن‌بازارهای تخصصی خواهد بود. در ضمن، فن‌بازارها در دنیا معمولاً به ارائه مشاوره در خصوص مراحل انتقال دانش و فناوری نیز می‌پردازند.

فن‌بازار ملی ایران به عنوان تنها مرجع و زیرساخت متمرکز اطلاعات در حوزه فناوری‌های کشور، با هدف رفع نیازهای اطلاعاتی افرادی که با مقوله تجاری سازی دانش فنی و مبادله آن سروکار دارند، کمک به رفع مشکلات تجاری سازی نوآوری‌ها، بازاریابی محصولات و تجهیزات شرکت‌های دانش‌بنیان، ایجاد فن‌بازار ملی ایران در حوزه فناوری و تسریع و تسهیل در امر مبادلات فناوری در ابعاد منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی است که توسط پارک فناوری پردیس تأسیس شده است و به عنوان بزرگ‌ترین بانک اطلاعات فناوری کشور، ایجاد و مدیریت بازار فناوری را مأموریت اصلی خود قرار داده است.

وبسایت فن بازار ملی ایران، به نشانی www.techmart.ir، در برگیرنده موارد ذیل است:

بانک اطلاعاتی شامل پیشنهاد فناوری، تقاضای فناوری، محصولات فناورانه، متخصصان، خدمات و مطالب آموزشی است و به صورت روزانه به روز رسانی می‌شود. با توجه به همکاری نزدیک فن بازار ملی با مجموعه‌های توانمند دیگر و نیز اطلاع‌رسانی فن بازار ملی به کلیه خبرگزاریها و سرویسهای خبری در خصوص پوشش وسیع آخرین دستاوردهای علمی و فناوری، سایت فن بازار ملی به عنوان یک مرجع مطمئن و کارآمد در خصوص سامان‌دهی اطلاع‌رسانی و مدیریت بازار فناوری کشور مطرح شده است. نظر به سطح اطمینان ایجاد شده و امکان ارائه خدمات گسترده، سامانه فن بازار ملی ایران، در بهمن‌ماه ۱۳۸۷ در نمایشگاه ملی نوآوری و شکوفایی به دست معاون محترم علمی و فناوری رئیس‌جمهوری به صورت رسمی افتتاح شد. مهم‌ترین ویژگی‌های منحصر به فرد فن بازار ملی شامل این موارد است:

۱. ایجاد و توسعه زیرساختی پورتال فن بازار ملی؛ که این امر با سرمایه‌گذاری و پایش منظم و در قالب یک پروژه پنج ساله محقق شده است؛
۲. شبکه گسترده بین‌المللی؛ در حال حاضر تعاملات و همکاری‌های بین‌المللی با مراکز انتقال فناوری کشورهای هندوستان، چین، بلاروس، همچنین تعاملات فعال با دفاتر وابستگی همکاری‌های فناوری ایران در خارج از کشور وجود دارد؛
۳. شبکه داخلی گسترده؛ فن بازار ملی در حال حاضر تعاملات گسترده‌ای با مراکز متولی سیاست‌گذاری و توسعه فناوری در کشور دارد؛
۴. ارائه بسته کامل خدمات فناوری به تقاضاکنندگان؛ در حال حاضر امکان ارائه خدماتی مشتمل بر: خدمات تأمین مالی پروژه‌های فناورانه، حقوق مالکیت معنوی، سرمایه‌گذاری خارجی، توسعه کسب و کار داخلی، مطالعات اقتصادی و فنی و مانند آن، از طریق «مرکز خدمات تخصصی فناوری» وجود دارد؛
۵. برگزاری «جشنواره ملی فناوری» به صورت سالانه؛ این جشنواره طی چهار سال گذشته با موضوعات فناوری‌های بیو، نانو، الکترونیک و مخابرات و صنعت خودرو برگزار شده و فرصت اطلاع‌رسانی و معرفی را برای شرکت‌ها و صاحبان طرحها و فناوری‌های نو فراهم کرده است؛

۶. برگزاری «نشست‌های تخصصی با محوریت انتقال فناوری»؛ این نشست‌ها با حضور شرکتها و مراکز خارجی فعال در زمینه فناوری‌های خاص برگزار می‌گردد و موضوع محوری آنها معرفی فناوری‌ها در مسیر تعریف همکاری و توسعه بازار آنهاست؛

۷. ارائه شناسنامه ثبت فناوری و محصولات مبتنی بر فناوری به تقاضاکنندگان و شرکتها و صاحبان فناوری‌ها، معرفی و درج اطلاعات محصولات و شرکت‌های فعال در حوزه فناوری‌های جدید در «لوح فشرده نمایشگاه مجازی فناوری‌های کشور».

۲-۳-۵. فن بازارهای تخصصی

توسعه زیرساخت فن بازار در کشور با ایجاد دفاتر تخصصی فن بازار در قطبها در مسیر ارائه خدمات به صورت مستقیم و متمرکز به شرکتها و مؤسسات تابعه این قطبها فراهم می‌گردد. این زیرساخت، فرصت کم هزینه و پر حاصلی برای دسترسی به بانک اطلاعات ملی فناوری‌ها و محصولات و متخصصان ایجاد می‌کند تا بتوان مندیها، محصولات و خدمات این شرکتها در آن ثبت شود و بازاریابی و اطلاع‌رسانی محصولات و خدمات تسهیل گردد. ایجاد این فن بازارها، برای ایجاد هماهنگی در جهت بهره‌برداری هرچه بیشتر و بهتر از توان مندیها و فناوریهای داخلی و جلوگیری از موازی کاری و هزینه شدن بودجه در مسیری کپارچه سازی فن بازار در کشور مطرح است. با پیگیری‌های صورت گرفته در خصوص توسعه فن بازارهای تخصصی و جلب حمایت لازم و اعتبار مورد نیاز برای تسریع در این امر، حمایت معاونت محترم علمی و فناوری رئیس جمهوری در این خصوص مورد نیاز است که خوشبختانه اعتبار لازم برای حمایت از ایجاد فن بازارهای تخصصی در نظر گرفته شده است.

فن بازارهای تخصصی مراکزی‌اند که در کنار فن بازار ملی ایران و نهادهای مرتبط با فناوری ایجاد می‌شوند. وظیفه این فن بازارها، مدیریت و جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با دستاوردها و نیازهای فناوری تخصصی مورد نظر، با هدف تعریف همکاری از طریق اشتراک این اطلاعات در سطح فن بازار ملی ایران، پارک فناوری پردیس، منطقه و با سایر مناطق کشور است. مزایای فراوانی را می‌توان برای ایجاد و دائرکردن فن بازارهای تخصصی تصور کرد که به بخشی از این مزایا و فرصت‌های ایجاد شده در ذیل اشاره شده است:

- معرفی محصولات و خدمات تخصصی فن بازار برای آشنایی، شناسایی و جلب

همکاری متخصصان،

- ایجاد بانک اطلاعات فناوری‌های هر منطقه و همچنین تعامل آنها در قالب یک ساختار ملی،
- جلوگیری از موازی کاری و هزینه کرد مجدد و تلاش در مسیر همگرا کردن و هم-افزایی فعالیت‌ها،
- ایجاد فرصت توسعه منطقه از طریق مبادلات فناوری ایجادشده از طریق زیرساخت فن‌بازار تخصصی،
- ارائه فرصت به پارک‌های فناوری و مراکز رشد برای معرفی شرکتها، محصولات و خدمات در جهت توسعه فناوری و تجاری‌سازی ایده‌های تخصصی،
- ایجاد بستری قابل رشد و بسیار لازم برای شهرک‌های صنعتی و شرکتها و واحدهای تابعه برای معرفی محصول یا عنوان کردن تقاضای فناوری در یک تخصص مشخص،
- ایجاد بازار مبادلات تخصصی و فرصت‌زایی برای رقابت میان مناطق با توجه به استعداد و قابلیت‌های متنوع تخصصی در کشور،
- فرصت تعریف همکاری‌های فناوری بین شرکت‌های فناور با سطوح تخصصی، ملی و بین‌المللی.

۲-۳-۶. خدمات فن‌بازارهای تخصصی

- گستره وسیعی از خدمات از طریق بستر شبکه‌ای فن‌بازار تخصصی قابل ارائه‌اند. در ذیل به مواردی از آنها اشاره شده است:
- کمک به معرفی و بازاریابی محصولات شرکتها و مؤسسات تخصصی در کل کشور،
 - همکاری و تعامل در فروش تجهیزات و فناوریهای شرکتها و مؤسسات عضو،
 - تسريع در شناسایی نیازها و مشکلات واحدهای تولیدی برای حل آنها،
 - کمک به معرفی خبرگان صنعت، تجهیزات و فناوریها،
 - ارائه خدمات تخصصی فناوری مورد نیاز به اعضای فن‌بازار تخصصی،
 - ارائه شناسنامه فناوری و محصول به عرضه کنندگان فناوری و محصولات و تجهیزات،

فن بازار تخصصی، ضرورت تجاری سازی و... ۳۸۱

- برگزاری نشست‌های تبادل فناوری و کمک به فرایند صادرات و انتقال تکنولوژی با محوریت فن بازارهای تخصصی،
- ایجاد پوشش وسیع خبری در خصوص دستاوردهای علمی و فناوری و انتشار خبرنامه فناوری،
- درج اخبار شرکت‌های عضو در نشریات، خبرنامه‌ها و گزارش‌های خبری ارسالی به خبرگزاری‌ها.

۳. ویژگی‌های کلی سایت فن بازار تخصصی

۳-۱. شباهت با سایت فن بازار ملی ایران

سایت فن بازارهای تخصصی از لحاظ ویژگی‌ها و مشخصه‌ها عمدتاً مشابه سایت فن- بازار ملی ایران است. تفاوت‌های موجود بیشتر مربوط به دسترسی‌ها و امکان جست‌وجوست که در ادامه به آنها اشاره می‌شود.

۱. این فن بازارها دارای همه امکانات سایت فعلی فن بازار ملی ایران شامل عرضه و تقاضای فناوری، محصولات، خدمات فناوری، متخصصین، آموزش، امکان جست‌وجو و مانند آن خواهند بود.

۲. فن بازارهای مذکور دارای یک وب سایت وابسته به دامنه فن بازار ملی ایران خواهند بود. این وب سایت، تحت ضوابط سایت فن بازار ملی ایران و با مدیریت یک نهادی به ارائه خدمات در گستره یک فناوری تخصصی مشخص فعال خواهد بود. برای مثال سایت فن- بازار علوم انسانی به عنوان فن بازار تخصصی با نشانی: techmart.ir/ensani یا ensani.techmart.ir قابل مشاهده خواهد بود.

۳. بانک اطلاعاتی فن بازارهای تخصصی منحصر به حوزه تخصصی علوم انسانی مورد نظر خواهند پرداخت.

۴. امکان استفاده کاربران فن بازارهای تخصصی از خبرنامه‌ها و اطلاعات ارسالی توسط سایر فن بازارها از طریق فن بازار ملی ایران فراهم است.

۵. امکان جست‌وجوی عبارات در بانک اطلاعاتی مربوط به فن بازارهای تخصصی، به صورت مجزا از یکدیگر فراهم است.

۶. رکوردهای انتشار یافته توسط فن‌بازارهای تخصصی به صورت پیش فرض در فن-بازار ملی ایران نیز نمایش خواهد یافت.
۷. امکان دسترسی برای بررسی، نظارت و تأیید اطلاعات ورودی هر فن‌بازار تخصصی در نظر گرفته می‌شود تا در صورت نیاز این فن‌بازارها بتوانند بعد از تأیید دیتاهای وارد شده توسط فن‌بازار تخصصی خود نسبت به انتشار این اطلاعات اقدام کنند.
۸. فن‌بازارهای تخصصی به مدیریت (admin) سایت خود دسترسی خواهند داشت.
۹. مدیریت فن‌بازار تخصصی مجوز به روزرسانی اخبار و اطلاعات و تأیید یا رد پیشنهاد/عرضه/تقاضای فناوریها و محصولات را پس از گذراندن دوره زمانی مشخص از فن‌بازار ملی را خواهد داشت.
۱۰. اطلاعات ورودی به فن‌بازارهای تخصصی، در سایر فن‌بازارهای تخصصی در جهان خواهد شد، اما همه اطلاعات وارد شده در بانک اطلاعات فن‌بازار ملی ایران وارد می‌شوند.
۱۱. صدور شناسنامه تأیید فناوری و محصول به دلیل نیاز به سطح بالای تخصص در مرحله اول توسط فن‌بازار ملی ایران انجام خواهد شد.
۱۲. فن‌بازارهای تخصصی می‌بایست آیین‌نامه مصوب فن‌بازار ملی را در کلیه سطوح رعایت نمایند، بدیهی است در صورت نقض مفاد آیین‌نامه‌ها، تصمیم‌گیری بر عهده فن‌بازار ملی خواهد بود.
۱۳. فن‌بازارهای تخصصی پس از انعقاد قرارداد رسمی با فن‌بازار ملی مجوز فعالیت و مدیریت فن‌بازار را احراز خواهند کرد. بدیهی است رعایت کلیه مفاد قرارداد مذکور در مدت دایر بودن سایت فن‌بازارهای تخصصی الزامی است و در صورت تغییر مفاد قرارداد یا آیین‌نامه مذکور، موارد اصلاح‌شده یا افزوده شده در حکم مفاد الزام آور برای فن-بازارهای تخصصی فرض خواهند شد.
۱۴. فن‌بازارهای تخصصی به صورت سالانه و ادواری نشست‌های مشترکی را با هم و با فن‌بازار ملی برای تبادل تجربیات، بررسی آیین‌نامه‌ها و برنامه‌های توسعه‌ای خواهند داشت.
۱۵. یکی از وظایف مهم پارک‌های علم و فناوری در استانها می‌تواند راه‌اندازی فن‌بازارهای استانی یا تخصصی باشد. هدف کلیدی این فن‌بازارها کمک به راه‌اندازی

فن بازار تخصصی، ضرورت تجاری سازی و... ۳۸۳

هرچه سریع تر بنگاه های اقتصادی زودبازده خواهد بود که مهم ترین استراتژی دولت در غلبه بر چالش اشتغال زایی را تشکیل می دهد.

۳-۲. شکل ظاهری فن بازار تخصصی علوم انسانی

فن بازارهای تخصصی، استانی و منطقه ای می تواند ساختارهای متفاوت داشته باشد:

۱. به صورت تمام عیار: که هم شامل فن بازار فیزیکی و هم فن بازار مجازی خواهد بود؛
 ۲. به صورت مجازی: که تنها شامل فن بازار مجازی (اینترنتی) خواهد بود؛
- پارک های علم و فناوری می توانند ابتدا نسخه مجازی فن بازارهای استانی را تجربه کنند که در زمانی نسبتاً کوتاه و با هزینه معقول به نتیجه می رسد، و پس از آن که کارایی و اثربخشی فن بازار سطح استان مسجل شد، راه اندازی فن بازارهای فیزیکی را نیز در دستور کار خود قرار دهند.
- فن بازارهای استانی چهار کارکرد عمده خواهند داشت:
۱. شناسایی مهم ترین زمینه های سرمایه گذاری در استانها در جهت گسترش بنگاه های اقتصادی زودبازده،
 ۲. خلق ایده های تجاری و تبدیل آنها به طرح های تجاری به منظور ارایه به سرمایه گذاران و کارآفرینان،
 ۳. تأمین فناوری (دانش فنی) و تجهیزات خط تولید برای بنگاه های زود بازده،
 ۴. برپایی نمایشگاه های فناوری استان به منظور آشنایی کارآفرینان و سرمایه گذاران با فناوریهای قابل دسترس در کشور. [۱۱]

۳-۳. فن بازار تخصصی علوم انسانی، قطب علم و فناوری

علوم انسانی به عنوان یک قطب علمی مهم و تأثیرگذار در همه زمینه های مرتبط با نیاز بشر مطرح بوده و دارای پتانسیل های متنوع علمی و فناوری است. وجود دانشکده ها و رشته های علوم انسانی از یک سو و حوزه علمی قه، از سوی دیگر، فرصتی بزرگ را برای تبدیل شدن به یکی از قطب های مهم علوم انسانی در کشور ایجاد کرده و در ضمن، مجالی برای ارزش زایی اقتصاد دانش بنیان مبتنی بر علوم انسانی و اسلامی است.

همچنین، بهره‌مندی از زیرساخت‌های علمی و تحقیقاتی مانند دانشگاهها، پارک علم و فناوری و مدارس علمیه، زمینه‌ساز ارزش‌آفرینی اقتصادی مبتنی بر دانش و آگاهی و معنویت بشری بوده است. برای ایجاد فن‌بازار در علوم انسانی لازم است فناوری‌های این حوزه به درستی شناخته شود. بنابراین، داشتن تعریفی جامع از فناوری ضرورت دارد. [۶]

۴. فناوری

۴-۱. تعریف فناوری

فناوری شیوه و شگرد ساخت و کاربرد ابزار، دستگاهها، ماده‌ها و فرایندهایی است که گره‌گشای دشواریهای انسان است. فناوری یک فعالیت انسانی است و از همین رو، هم از دانش و هم از مهندسی دیرینه‌تر است.

بر این پایه واژه فناوری اغلب به نوآوری‌ها و نوازارهایی اشاره دارد که از اصول و فرایندهای تازه‌یافته دانشی بهره می‌گیرند. حتی نوآوری‌های بسیار کهن مانند چرخ هم نمونه‌هایی از فناوری بوده و به شمار می‌روند. از مصداق‌های فناوری نزد قدما فوت کوزه‌گری بوده است. فناوری با این تعاریف نیز دیده شده است:

- فناوری، همان تسلط و تبحر انجام کار است.
- فناوری، توانایی انجام کار در تمامی سطوح و زمینه‌ها، یعنی طراحی، ساخت، استفاده، تعمیر و نگهداری و تحقیق و توسعه و مانند آن است.
- فناوری را می‌توان کلیه دانش‌ها، فرایندها، ابزارها، روشها و سیستم‌های به کار رفته در ساخت محصولات و ارائه خدمات تعریف کرد.
- فناوری کاربرد عملی دانش و ابزاری برای کمک به تلاش انسان است.
- یونیدو، فناوری را کاربرد علوم در صنایع با استفاده از رویه‌ها و مطالعات منظم می‌داند.
- فناوری، مطالعه ابزارها، شیوه‌ها و روش‌های مورد انتظار و مورد استفاده در حوزه‌های گوناگون صنعت است. [۱۲]
- فناوری مجموعه‌ای از فرایندها، روش‌ها، فنون، ابزارها، تجهیزات، ماشین‌آلات و مهارت‌هایی است که توسط آن‌ها کالایی ساخته می‌شود یا خدمتی ارائه می‌گردد.

- علم با مطالعه طبیعت به بررسی رفتارهای طبیعی و فیزیکی پرداخته، به دنبال کشف پدیده‌هاست، و در حالی که فناوری با به کار گیری ایده‌ها و دستاوردهای علمی، خدمات و کالای مورد نیاز بشر را ارائه می‌کند.
- تکنولوژی یا فناوری به معنای کاربرد منظم معلومات علمی و دیگر آگاهی‌های نظام یافته برای انجام وظایف عملی است. به بیان ساده‌تر، تکنولوژی کاربرد عملی دانش و ابزاری برای کمک به تلاش انسان است و تأثیر بسزایی بر توسعه جوامع بشری دارد.

۴-۲. اهمیت توجه به فناوری علوم انسانی

با توجه به اهمیت تجاری سازی یافته‌های پژوهشی مراکز تحقیقاتی و دانشگاهی کشور و تولید ثروت از این یافته‌ها و تکمیل چرخه دانش تا دستیابی به محصولات رقابت‌پذیر و قابل عرضه در بازارهای هدف، برنامه‌ریزی برای حرکت درست در این مسیر ضروری به نظر می‌رسد.

ایجاد بستری برای عرضه دانش، علاوه بر فراهم آوردن ارزش‌های اقتصادی قابل توجه برای سازمان‌ها، منجر به رشد اقتصادی و فنی جامعه می‌شود.

الف) انتقال فناوری

معاملات انتقال فناوری، مشتمل بر فرایندهای مستمر و مداومی‌اند که طی آن جذب و تطبیق فناوری در سازمان مورد نظر صورت می‌گیرد. در این انتقال علاوه بر تغییر مکان جغرافیایی و نیز تغییر مالکیت، فناوری تطبیق یافته به عنوان فناوری فرایند یا فناوری محصول، اشاعه می‌یابد.

فن بازار یک نظام کامل و منسجم انتقال فناوری است که کلیه امور مربوط به معاملات انتقال فناوری را انجام می‌دهد. [۱۳]

ب) فن بازار، عامل رونق معاملات انتقال فناوری

رونق بخشی به معاملات انتقال فناوری چه در سطح ملی و چه در سطح بین‌المللی، مستلزم برپایی یک فن بازار به عنوان بازار تخصصی انتقال فناوری است. نقش این بازار عبارت است از کاهش موانع موجود بر سر راه معاملات و گردآوری و توزیع اطلاعات واقع بینانه درباره قیمت‌ها از طریق معاملات تجاری آزاد.

در فن بازار تخصصی علوم انسانی، جایگاه ارائه خدمات بر تولید محصولات تقدم دارد.

۴-۳. اهمیت ارائه خدمت نسبت به تولید کالا

معاملات فن بازار در دو موضوع (الف) تولید کالا یا (ب) ارائه خدمت صورت می گیرد. وضعیت فناوری کشور نشان می دهد در ایران سهم، نقش و جایگاه تولید محصول چند برابر ارائه خدمت و انجام فعالیت نرم افزاری است. اطلاع رسانی، نیازسنجی، تبلیغات و مانند آن، خدماتی اند که می توانند در رونق فروش محصولات اثری فوق العاده داشته باشند. در کشورهای صنعتی هزینه ای که در انجام خدمات مورد نیاز برای تبلیغ صنایع، محصولات و فناوری ها می شود به عنوان یک سرمایه گذاری تلقی می گردد. این تفاوت نگاه در ارائه خدمات بین ایران و بسیاری از کشورهای پیشرفته سبب شده است که بازار محصولات تولیدی رونق پیدا کند. اما خدمات فقط به خدمات جانبی مورد نیاز محصولات تولیدی محدود نمی شود؛ بلکه علوم انسانی به علت دشواری ها و پیچیدگی هایش، خود با دریافت آموزش، پژوهش، مشاوره و مانند آن به حل مشکلات می پردازد که خود نوعی فناوری است. این فناوری از جنس خدمات می باشد که درگیر تولید نشده است. بنابراین ارائه خدمات در علوم انسانی در دو بخش قابل طرح و بررسی است. (الف) خدمات مورد نیاز تولید کالا و (ب) خدمات برای حل دشواری های علوم انسانی. [۱۴]

۴-۴. خدمات مورد نیاز تولید کالا

در همه بخش های تولیدی از جمله صنعتی و کشاورزی، فرایندهای مدیریت، آموزش، بازاریابی، فروش، حسابداری و مانند آن به چشم می خورد که تمامی آن ها خدمات عمومی مورد نیاز فناوری است. با نوآوری در هر یک از این حوزه ها می توان خدمات علوم انسانی را به فناوری علوم انسانی تبدیل کرد و روش های نو در اقتصاد، مدیریت، مالی و حقوقی در انتقال فناوری علوم انسانی کاربرد دارد. لیکن در بعضی فناوری های علوم انسانی، به فناوری های ویژه از حوزه علوم انسانی نیاز است. برای مثال در یک کارخانه تولید عصاره، اسانس، عطر و ادکلن، توجه به مسائل جامعه شناختی و روان شناختی و شناسایی دیگر عوامل مؤثر می تواند در بازار هدف تأثیرات شگرف داشته باشد و با شناخت علایق و

سلايق مصرف کنندگان، فرصت‌های جدیدی در جامعه و کشورهای متفاوت ایجاد شود. از سوی دیگر ملاحظه می‌شود که بی‌توجهی به این مسائل، سبب از دست رفتن بازار فرش ایران در جهان شده است.

۴-۵. خدمات برای حل دشواریهای علوم انسانی

گاهی ارائه خدمات حوزه علوم انسانی به خدمت برای رونق محصولات مربوط نمی‌شود؛ بلکه به خودی خود در حوزه علوم انسانی نقش ایفا می‌کند. برای مثال نوآوری در آموزش، پژوهش، فناوری‌های آموزشی و پژوهشی به تولید هیچ کالایی منجر نمی‌شود. در بعضی از موارد، نیازهای حوزه ارتقای روحی، فکری، ذهنی و معنوی انسان‌ها، به خدمات ویژه نیاز دارد. در سطح بالاتر، خدماتی وجود دارد که نتوانسته است جایگاه و موفقیت لازم را در جامعه پیدا کند. در این مقاله به مقوله روشن، کاربردی و موجود در فناوری‌های آموزشی و پژوهشی نمی‌پردازیم و فقط نمونه‌هایی از خدمات ویژه علوم انسانی و کشف موضوعات جدید در علوم انسانی را مورد بحث قرار می‌دهیم.

۵. فن بازار و فناوری‌های علوم انسانی

۵-۱. نمونه‌هایی از خدمات و فناوری‌های علوم انسانی

استانداردسازی توسط مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران و در بسیاری از کشورها، توسط سازمان‌هایی با نامهای مشابه، به تحقیقات صنعتی که به تولید کالا مربوط می‌شود، پیوند خورده است. امروزه شاهد استانداردسازی در روش‌ها و موضوعات علوم انسانی، اجتماعی، رفتاری و مانند آن هستیم. ایزو ۱۶۰۰۰ و ۲۶۰۰۰ نمونه‌هایی از آنها هستند. [۱۵]

در حالی که برای برق مصرفی، اختلاف پتانسیل و بسامد به عنوان یک استاندارد تعریف شده است؛ به بسیاری از دستورهای دینی در گستره واجب تا حرام عنایتی نشده است. اگر استاندارد فقط تعیین می‌کند که چه حدی مجاز است، لیکن در شرع مقدس، گستره‌ای به عنوان واجب وجود دارد و حد مجاز با مستحب و مباح تعیین شده غیرمجاز بودن دارای دو سطح مکروه و حرام است. می‌بینیم شرع دو محدوده مجاز و غیرمجاز را

به پنج محدوده واجب، مستحب، مکروه و حرام تقسیم کرده است که در نوع خود بی نظیر است. [۱۶]

نمونه دیگری از این دقت نظر در رساله حقوق امام سجاد (ع) ملاحظه می گردد. آن حضرت در بیش از پنجاه مورد، ضرورت خدمات مورد نیاز را برشمرده اند. در حقوق فرزند نسبت به والدین، احادیث فراوان نقل شده است که مبتنی بر یک نظریه واحد، از سوی خدای احد و واحد است که هنوز قالب موجود روز به نام نظریه و فرضیه در مورد آن به کار نرفته است. اینها بخشی از فناوری ها و دانش فنی خاص خود را می طلبد. [۱۷]

۵-۲. نقش آموزش در کاربردی کردن علوم انسانی

به منظور گسترش خدمات و فناوری های حوزه علوم انسانی، به برگزاری دوره های آموزشی و نشست های علمی نیاز است. توسط مرکز رشد واحدهای فناوری دانشگاه قم، کارگاه های آموزشی متعدد در زمینه کاربرد مستقیم و غیرمستقیم علوم انسانی برگزار شده است. بیش از ۷۰ عنوان از ۱۲۰ کارگاه آموزشی که در سال های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۰ در این مرکز رشد برگزار شده، بیانگر بخشی از پتانسیل رشته های مختلف علوم انسانی در کاربردی کردن علوم انسانی می باشد. عناوین کارگاه های آموزشی مرتبط با علوم انسانی که در مرکز رشد دانشگاه قم برگزار شده، عبارت اند از:

نگارش طرح تجاری، جنبه های حقوقی و ثبتی شرکت ها، امور مالیاتی، بیمه و قانون کار، خلاقیت، نوآوری و کارآفرینی، بازاریابی، تبلیغات، تولید نرم افزارهای بازی و آموزشی، بازاریابی و مدیریت فروش، اینترنت ملی، نسخ خطی و کتابخانه دیجیتال، استراتژی ورود به بازارهای بین المللی، حسابداری شرکت ها، استراتژی های صادرات، چالش ها و راه کارها، آشنایی با EFQM، مقدمه ای بر بازار، تحقیقات بازار و شناسایی رفتار مصرف کننده، روش های دستیابی به اطلاعات در اینترنت، سیاره های کهکشان خویشتن، مدیریت سیاره های کهکشان خویشتن، طوفان فکر، نرم افزار موفقیت، استانداردهای امنیت اطلاعات، مدیریت پروژه، روشها و الگوریتم های نوآوری و اختراع، اصول و فنون مذاکرات بین المللی، آشنایی با قوانین و تسهیلات گمرکی، مالیات بر ارزش افزوده، مشتری مداری، روشهای نوآوری و اختراع، تدوین سند راهبردی شرکتهای نوپا، مدیریت زمان، آشنایی با فنون عقد قرارداد، تکنیک های مختلف جست و جو در اینترنت، موفقیت در کسب و کار، کاربرد هوش

هیجانی در زندگی و کار، روان‌شناسی مدیریت، دوره جامع مدیریت بازاریابی، خودشناسی شغلی، آشنایی با الزامات و ممیزی داخلی، صنایع شنیداری، صنایع مکتوب، سیر از ذهنیت تا عینیت (در معماری)، کاربرد فناوری اطلاعات در خانواده، اتاق فکر مجازی، آموزش حرفه‌ای مدیران و مسئولان دفاتر، آموزش مقدماتی حسابداری، معرفی وظایف و اهداف پارکها و مراکز رشد (در کاربردی کردن علوم انسانی)، شناخت پتانسیل‌های حمل و نقل و کاهش هزینه، نقش فناوری اطلاعات در درآمدزایی، معرفی فرصت‌های کسب و کار در تجارت خارجی، وضعیت بازار در سال ۱۳۸۹، آشنایی با بازار بورس جهانی FOREX، روان-شناسی ارتباط با مشتری، فناوری‌های نو در روابط عمومی، مدیریت کیفیت، آشنایی با شرکت‌ها و رویکرد شرکت‌های تعاونی، مدیریت کیفیت QFD و TQM، آشنایی با کنترل کیفیت آماری، مدل‌های تعالی کیفیت، آشنایی با گواهی‌نامه‌ها و جوایز کیفیت، دوره جامع کاربردی مدیریت بازاریابی، امور اجتماعی و تسهیلات بنگاه‌های زودبازده، راه‌اندازی دفتر کار مجازی، آیین نگارش مکاتبات اداری، آشنایی با بورس و بازار سرمایه، مطالعات بازاریابی، حسابداری کاربردی، دوره شناخت و کاربرد عملی دستگاه GPS، تدوین استانداردهای علوم انسانی و رفتاری، کارآفرینی در شرکت‌های دانش بنیان، آشنایی با مالکیت فکری و رویکرد تجاری سازی، مقررات بیمه ویژه شرکت‌های نوپا، قوانین مالیات بر ارزش افزوده. [۱۸]

چنان‌که ملاحظه می‌شود بخشی از این کارگاه‌ها موضوعاتی است که رشته‌های علوم انسانی در دیگر زمینه‌ها و فناوری‌های مختلف کاربرد دارند و بعضی از آن‌ها به طور مستقیم و با ایجاد نوآوری می‌توانند به بخشی از نیازهای جامعه پاسخ گویند و کمبودهای مختلف را برطرف کنند. لازم است با یک پژوهش گسترده، نیازهای مختلف جامعه به علوم انسانی شناسایی گردد و به اطلاع صاحب‌نظران علوم انسانی برسد.

۵-۳. نقش فن بازار در انتقال فناوری علوم انسانی

پاره‌ای از نقش‌های مؤثر فن بازار به این شرح است:

۱. ایجاد بستر اطلاعاتی شرکت‌ها در زمینه‌های پایش (مانیتورینگ)، هدایت (منتورینگ)، الگوبرداری (بنچ مارکینگ) و مانند آن،
۲. بی‌نیازی شرکت‌ها از فعالیت‌های تحقیقاتی برای گزینش فناوری‌ها و فعالیت-

های مناسب و مورد نیاز،

۳. ایجاد تعادل بین شرکت‌ها در تعیین و ارزیابی فناوری مورد نیاز،
 ۴. تسهیل در عقد قرارداد، کشف نیازها و توان‌مندیها،
 ۵. مشارکت در شکل‌گیری زیرساخت‌های مورد نیاز برای بومی کردن و جذب فناوری.
- برای اجرای این گونه نقش‌ها، ۲۲ پیشنهاد شامل نمایشگاه‌ها و فن‌بازارهای ذیل در کتاب فن‌بازار آورده شده است:
۱. وزارت بازرگانی: فن‌بازار ملی با مشارکت شرکت‌های خارجی در زمینه فناوری-های برتر،
 ۲. وزارت نفت: فن‌بازار نفت و گاز و پتروشیمی،
 ۳. وزارت جهاد کشاورزی، فناوری‌های کشاورزی و صنایع تبدیلی،
 ۴. وزارت دفاع و پشتیبانی نیروهای مسلح: فن‌بازار فناوری‌های تجارت پذیر دفاعی،
 ۵. معاونت پژوهشی و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: راه‌اندازی فن‌بازار مجازی کشور،
 ۶. سازمان صنایع کوچک و شهرک‌های صنعتی ایران: فن‌بازار صنایع کوچک،
 ۷. سازمان صنایع هوایی نیروهای مسلح با همکاری سازمان صنایع هوافضا: فن‌بازار هوافضا،
 ۸. شهرک‌های تحقیقاتی استان‌ها: فن‌بازار منطقه‌ای،
 ۹. سازمان محیط زیست با همکاری وزارت صنایع و معادن: فن‌بازار فناوری‌های زیست محیطی،
 ۱۰. پژوهشگاه فرهنگ هنر و ارتباطات و وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: فن‌بازار صنایع فرهنگی،
 ۱۱. وزارت آموزش و پرورش: فن‌بازار فناوری‌های آموزشی،
 ۱۲. وزارت جهاد کشاورزی: فن‌بازارهای فناوری‌های امید برای ارتقای فناوری روستاییان و معیشت آنان،
 ۱۳. سازمان ایران‌گردی و جهان‌گردی: فن‌بازار فناوری‌های گردشگری،

۱۴. وزارت صنایع و معادن: فن بازار صنایع سرگرمی،
۱۵. سازمان مدیریت و برنامه ریزی: فن بازار فناوری های مدیریت و برنامه ریزی،
۱۶. سازمان صدا و سیما با همکاری وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: فن بازار رسانه ها،
۱۷. وزارت ارتباطات و فناوری اطلاعات: فن بازار فناوری های اطلاعات و ارتباطات،
۱۸. دفتر همکاری ها فناوری نهاد ریاست جمهوری: فن بازار فناوری های نوظهور،
۱۹. وزارت راه و ترابری: فن بازار فناوری های حمل و نقل،
۲۰. وزارت نیرو: فن بازار فناوری های انرژی،
۲۱. وزارت مسکن: فن بازار فناوری های ساختمان،
۲۲. تأسیس معاونت گسترش فن بازارها و مبادلات فناوری در وزارت بازرگانی و تدوین قانون تجارت فناوری. [۱۹]

خوشبختانه نزدیک به ۲۰ درصد پیشنهادهای بالا در حوزه علوم انسانی است. در سده سوم و چهارم هجری، وجود باغ های پسته در اطراف قم گزارش شده است. اینک در قرن چهاردهم، به عنوان کارآفرینی و یک کار تحقیقاتی و تجربی گسترده، بار دیگر کشت محصولاتی مانند زیتون و پسته با تجربه موفقیت آمیزی در اطراف قم مشاهده می گردد. ملاحظه می شود با الگوبرداری از تاریخ، دستیابی به فعالیت ها و فرصت های جدید امکان پذیر می شود. برای برخورداری از مزایای تحقیقات علوم انسانی، لازم است به الگوبرداری های موفق که بر پایه علمی استوار است توجه شود. راه اندازی مؤسسات دانش- بنیان علوم انسانی در حوزه نمایش، راهی است برای شکل گیری پایه های تولیدات نمایشی در رقابت با هالیوود و مانند آن، که الگوبرداری راه را برای فناوران علوم انسانی کوتاه می- کند.

۶. الگوبرداری

۶-۱. الگوبرداری (Benchmarking) و اجرای آن

در جهان امروز و در شرایط رقابتی بازار، کیفیت محصول و بهره وری به عنوان دو عامل اساسی و مهم در حفظ و بقای مؤسسات حرف اول را می زند و آنهایی که از

بهره‌وری و کیفیت بالاتری برخوردارند در بازار حضور داشته، ماندگار خواهند بود. از این رو اطلاع مداوم از وضعیت بازار و کیفیت و کمیت محصولات رقبا و همچنین سیستم‌ها و روش‌های انجام کار آنها برای هر مؤسسه و شرکت رقیب ضروری و اجتناب‌ناپذیر است تا ضمن این که از مزیت‌ها و ویژگی‌های برتر رقبا الگوبرداری می‌کنند، خود را به وضعیت بهتری نسبت به آنها برسانند. لذا تنها راهی که سازمان‌ها می‌توانند خود را به سوی بهترین‌ها و پیشرفت و توسعه هدایت کنند این است که چشم‌هایشان را در برابر رقبا و بهترین تجربیات جهانی در همه زمینه‌های مورد نیاز باز نگه دارند. بر این اساس الگوبرداری روشی نظام‌مند است که سازمان‌ها به وسیله آن می‌توانند فعالیت‌های خود را بر اساس بهترین صنعت یا سازمان اندازه‌گیری و اصلاح کنند؛ این روش با فراهم‌سازی چارچوبی برای سازمان‌ها که به وسیله آن فعالیت‌های بهترین سازمان مشخص شده است و تشخیص وجوه تمایز سازمان موجود با بهترین سازمان، نشان می‌دهد که چگونه می‌توان شکاف‌های موجود را پر کرد. الگوبرداری در واقع ابزاری برای بهبود مستمر است و می‌تواند توسط انواع سازمان‌های تولیدی و خدماتی به کار گرفته شود.

ارزیابی مقایسه‌ای، فرایند مستمر اندازه‌گیری و مقایسه فرایندهای کاری در برابر فرایندهای قابل مقایسه در سازمان‌های پیشرو با هدف کسب اطلاعاتی است که سازمان مورد نظر را کمک خواهد کرد تا بهبودها را شناسایی و اجرا کنند. الگوبرداری فرایندی نظام‌مند و پیوسته از ارزیابی محصولات، خدمات و روش‌هاست که در مقایسه با رقبای اصلی یا شرکت‌هایی انجام می‌پذیرد که به عنوان پیشگام مطرح‌اندو در واقع ابزاری مؤثر در دست مدیران برای بهبود فرایندهای کاری است. الگوبرداری که با نام الگوبرداری از بهترین‌ها نیز معروف است با شناخت سازمان یا سازمان‌هایی به عنوان بهترین، تکنیک‌هایی را معرفی می‌کند که می‌توان با آن شکاف موجود بین یک سازمان تا سازمان پیشرو را پر کرد یا به حداقل رساند.

۶-۲. چستی الگوبرداری

الگوبرداری قبل از این که در ادبیات مدیریت مطرح شود، در علوم مهندسی ساختمان و نقشه‌برداری به کار گرفته شده است. بدین معنی که الگوبرداری شاخصی است که سایر نقاط و موقعیت‌ها، خود را با آن مقایسه می‌کنند و تطبیق می‌دهند؛ در دهه اخیر بهره‌گیری

فن بازار تخصصی، ضرورت تجاری سازی و... ۳۹۳

این واژه در مدیریت و مهندسی نیز کاربرد یافته و تعاریف چندی از آن شده است که همگی مفهومی مشترک را مطرح می کنند؛ از جمله:

- ۱- الگوبرداری عبارت است از جست و جو برای یافتن بهترین تجربیات صنعت یا خدمات برای رسیدن به بالاترین سطح عملکرد،
 - ۲- الگوبرداری عبارت است از توجه بیرونی بر فعالیت ها، وظایف تخصصی یا عملیات داخلی یک مؤسسه به منظور اصلاح و بهبود مستمر،
 - ۳- الگوبرداری یعنی مقایسه و ارزیابی خود با دیگران به منظور کشف تجربیات برتر آنها و جبران فاصله موجود،
 - ۴- الگوبرداری عبارت است از یک فرایند پژوهشی دایمی که سازمان را به سمت بهترین شدن در مقایسه با رقبا سوق می دهد.
- مرکز بهره‌وری و کیفیت آمریکا (APQC) نیز الگوبرداری را فرایند تعریف، تشخیص و تطابق یافتن با اقدامات و فرایندهای سازمان‌های برجسته در سطح دنیا، به منظور افزایش عملکرد سازمان خود تعریف می کند.

۳-۶. الگوبرداری در تولید کالا

استفاده از روش الگوبرداری به عنوان ابزار برنامه‌ریزی تاکتیکی در دنیای تجارت و سازمان‌ها نیز به وسیله شرکت تجاری زیراکس در اواخر دهه ۱۹۷۰ آغاز گردید. ژاپنی‌ها تلاش کردند تا با آن دسته از شرکت‌های آمریکایی آشنا شوند که دستگاه کپی را با کیفیت بالاتر اما با هزینه کمتر تولید می کردند.

الگوبرداری هم یک نگرش و تفکر زیربنایی است و هم یک ضرورت که این ضرورت به طور خلاصه ناشی می شود از:

- ۱- رقابت جهانی و وجود شرایط رقابتی در بازار کار،
- ۲- پیشرفت‌های سریع و قابل توجه در علم و فناوری،
- ۳- پیشرفت‌های سریع در فناوری اطلاعات،
- ۴- پیشرفت‌های قابل توجه و دایم دانش مدیریت،
- ۵- ضرورت رعایت استانداردهای کیفیت و تکامل طبیعی TQM (مدیریت کیفیت

۴-۶. الگوبرداری در ارائه خدمت

ارزیابی مقایسه‌ای یکی از مؤثرترین شیوه‌ها در جهت بهبود سازمان است. امروزه مدیریت هر سازمان می‌تواند با الگوبرداری از سازمان‌های موفق، روش‌های برتر را برای بهبود مستمر کارایی در سازمان خود پیدا کرده و آنها را به اجرا بگذارند. الگوبرداری نه تنها می‌تواند یک تکنیک تشخیص مشکلات باشد بلکه می‌تواند در روابط طراحی فرایندها نیز کمک شایان به طراحان کند. الگوگیری به واقع پاسخی برای تنظیم این سؤال است که هنگامی که احتیاج به بهبود تشخیص داده می‌شود استانداردهای عملکرد باید در چه سطحی تنظیم شوند. تشخیص سطوح عملکرد سازمان‌های موفق و فهمیدن چگونگی انجام آن، تشخیص این که دیگران چگونه می‌توانند برای تغییر در سازمان ایجاد انگیزه کنند و اشتباهات خود را به حداقل برسانند و تشخیص شکاف‌های موجود بین عملکرد سازمان‌های موفق با دیگر سازمان‌ها و کم کردن فاصله بین آنها همگی می‌توانند از نتایج الگوبرداری به شمار آیند.

۵-۶. مدل‌ها و گام‌های اساسی در الگوبرداری

مدل‌های مختلفی را می‌توان برای الگوبرداری در نظر گرفت؛ دو مدل متمایزتر، الگوبرداری بر مبنای مقایسه چه چیزهایی و الگوبرداری بر مبنای مقایسه چه کسانی. الگوبرداری گام‌های مهمی دارد که از آن جمله عبارت‌اند از:

۱-۵-۶. برنامه‌ریزی (Planning) شامل:

الف- انتخاب فرایندی که بر اساس استراتژی شرکت باید الگوپذیر شود؛

ب- تشکیل تیم الگوبرداری،

پ- درک و مستندسازی فرایندی که الگوپذیر می‌شود؛

ت- ایجاد معیارهای اندازه‌گیری عملکرد فرایند (کیفیت، زمان، هزینه).

۲-۵-۶. جست‌وجو و بررسی (Searching) شامل:

الف- طراحی فهرستی از معیارهایی که یک شرکت الگوده مطلوب باید داشته

باشد؛

فن بازار تخصصی، ضرورت تجاری سازی و... ۳۹۵

- ب- جست و جوی شرکای الگوده مستعد و بالقوه،
- پ- مقایسه نامزدها و انتخاب بهترین شریک مناسب برای الگوگیری از آن،
- ت- برقراری تماس با شریک انتخابی و به دست آوردن پذیرش برای شریک شدن در بررسی.

۶-۵-۳. مشاهده (Observing) شامل:

- الف- تشخیص نیازهای اطلاعاتی،
- ب- انتخاب روش یا وسیله برای جمع آوری اطلاعات و داده‌ها،
- پ- مشاهده و بسط.

۶-۵-۴. تجزیه و تحلیل (Analysis) شامل:

- الف- مرتب سازی و جمع آوری داده‌ها و اطلاعات،
- ب- کنترل کیفیت اطلاعات و داده‌ها،
- پ- نرمال سازی داده‌ها،
- ت- تشخیص فاصله و شکاف در عملکرد،
- ث- تشخیص علل فاصله عملکرد.

۶-۵-۵. تطبیق (Adapting) شامل:

- الف- اطلاع دادن یافته‌های مرحله تحلیل و فراهم کردن زمینه پذیرش آنها،
- ب- ایجاد اهداف عملیاتی برای بهبودها،
- پ- طراحی یک برنامه اجرا برای بهبودها،
- ت- اجرای برنامه بهبود،
- ث- نمایش پیشرفت کار،
- ج- اتمام بررسی با یک گزارش نهایی و بررسی از طریق بازخورد.

نتیجه گیری

با الگوبرداری از فناوری‌های مختلف، می‌توان در همه رشته‌های علوم انسانی یا در شاخه‌های بین رشته‌ای علوم انسانی، فناوری‌هایی با موضوع ارائه خدمت تعریف کرد. این الگوبرداری‌ها می‌تواند از فناوری‌های فنی و مهندسی صورت پذیرد. چنین رویکردی به

صنایع فرهنگی و صنایع خلاق منجر می‌شود. الگوبرداری از نظریه‌ها و فرضیه‌ها و تاکتیک‌های تولیدات فرهنگی در کشورها و فرهنگ‌های مختلف می‌تواند به کمک بومی‌سازی به خدمات باارزشی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی تبدیل شود. فن‌بازار پایگاه ارتباطی بین تولیدکنندگان و عرضه کنندگان فناوری است. این ارتباطات می‌تواند به انتقال و مبادله فناوری تبدیل شود. سوابق فن‌بازارهای موجود نشان می‌دهد که جای فن‌بازار تخصصی علوم انسانی در ایران خالی است.

منابع و مأخذ

http://www.astp.ir/TechnologyTransfer_fa.aspx

<http://www.research.gov.ir/portal>

www.aseftechmart.com/main.Asp

پورتال معاونت پژوهشی و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به نشانی: پورحبیبی. مدیرکل تدوین استاندارد مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران، کارگاه آموزشی تدوین استانداردهای علوم انسانی و رفتاری، ۱۳۸۹/۱۰/۲۳. مرکز رشد واحدهای فناوری دانشگاه قم. رضایی، سیدمحمد و محسن صالحی. ۱۳۹۰. کارنامه پژوهش و فناوری دانشگاه قم. انتشارات دانشگاه قم. صص. ۵۷۵ تا ۵۸۷.

رضایی، سیدمحمد. ۱۳۸۹. سخنرانی در جمع پژوهش‌گران برتر سال ۱۳۸۹ مرکز مدیریت حوزه علمی خواهران، قم.

رضایی، سیدمحمد. کارگاه آموزشی تدوین استانداردهای علوم انسانی و رفتاری، ۱۳۸۹/۱۰/۲۳، مرکز رشد واحدهای فناوری دانشگاه قم.

رضایی، سیدمحمد. نشست علمی کاربردی کردن علوم انسانی با حضور اعضای هیأت علمی دانشگاه قم، ۱۳۸۹/۱۰/۰۱، مرکز رشد واحدهای فناوری دانشگاه قم.

سایت دفتر انتقال فناوری شهرک علمی و تحقیقاتی اصفهان، به نشانی: www.istt.org

سایت فن‌بازار پارک علم و فناوری استان سمنان، به نشانی: www.sstp.ir

سایت فن‌بازار پارک علم و فناوری استان مرکزی، به نشانی:

سایت فن‌بازار پارک علم و فناوری یزد، به نشانی: www.vstp.ir

سایت فن‌بازار مرکز رشد دانشگاه قم، به نشانی: www.qomit.ir/fanbazar

سایت فن‌بازار ملی ایران (بخش درباره ما و بخش مقالات)، به نشانی: www.techmart.ir

سایت فن‌بازار منطقه‌ای خراسان (بخش درباره ما و بخش مقالات) به نشانی: www.kstp.ir/techmart

فن بازار تخصصی، ضرورت تجاری سازی و... ۳۹۷

سایت مرکز فن بازارهای صنعتی آصف (بخش درباره ما)، به نشانی:

سایت مرکز ملی انتقال فناوری، به نشانی: www.nttc.edu

فرهنگ لاروس

ملکی فر، عقیل وهمکاران. ۱۳۸۲. فن بازار؛ رویکردی نو به تجارت فناوری و بازارسازی برای دستاوردهای

پژوهشی، صنایع دفاع.

وبلاگ الگوبرداری به نشانی: <http://ieir-benchmarking.persianblog.ir>

ویکی پدیا، دانشنامه آزاد، انگلیسی، به نشانی: www.wikipedia.org/wiki/

ویکی پدیا، دانشنامه آزاد، فارسی، به نشانی: <http://fa.wikipedia.org/wiki/>

واکاوی مؤلفه‌های هویت ملی در پایان‌نامه‌های دانشجویی

مهدی لقمان‌نیا*

طیبه احمدی یگانه**

چکیده

هویت ملی یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت و دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی است. این پژوهش جایگاه مؤلفه‌های هویت ملی را در پایان‌نامه‌های دانشجویی بررسی کرده است. روش تحقیق فراتحلیلی است و جهت گردآوری اطلاعات از شیوه‌ی کتابخانه‌ای استفاده شد. داده‌های تحقیق از ۴۶ پایان‌نامه دکتری و کارشناسی ارشد مرتبط با موضوع گردآوری شد. نتایج نشان داد در پایان‌نامه‌ها ۳۸ مؤلفه برای هویت ملی مشخص شده است که از این تعداد ۶۵/۷۹٪ فقط یک یا دو بار تکرار شده است. این پراکندگی در مؤلفه‌ها نشان می‌دهد میان مؤلفه‌های هویت ملی در پایان‌نامه‌های دانشجویی توافق کلی وجود ندارد و هر یک از محققان مؤلفه‌های خاصی را برای انجام پژوهش خود برگزیده‌اند. همچنین نتایج بررسی و نقد پژوهش‌های انجام شده پیرامون هویت ملی در کتب درسی که با روش تحلیل محتوا انجام شده نشان می‌دهد که ذکر مؤلفه‌ها توسط پژوهشگران بدون استفاده از منبع خاص و با توجه به نظر شخصی و یا نهایتاً استفاده از نظرات اساتید راهنما و مشاور انجام شده است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌ها و بررسی‌های تحلیلی در زمینه‌ی هویت

* عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد چابهار

** مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد چابهار

ملی با نگاهی فرا رشته‌ای و جامع جهت تعیین مؤلفه‌های اصلی هویت ملی ایرانی توجه شود.

کلیدواژه‌ها: مؤلفه‌های هویت ملی، هویت ملی، تحلیل محتوا، برنامه درسی

مقدمه

هویت ملی یکی از مباحث مهم و با اهمیت در دنیای امروز است. نیاز به آن و احساس تعلق، وفاداری و گرایش به سمت آن از ضرورت‌های انکارناپذیر در هر جامعه‌ای می‌باشد. امروزه این مفهوم به قدری اهمیت پیدا کرده است که برخی از اندیشمندان، هویت ملی را زیربنای تمامی انواع دیگر هویت‌ها می‌دانند (پول^۱، ۲۰۰۳).

هویت ملی یکی از اساسی‌ترین و جدی‌ترین مباحث عصر مدرن و پسامدرن است که به‌نظر برخی از صاحب‌نظران بعد از رنسانس به‌وجود آمده است (میلر، ۱۹۹۵). این مفهوم از مفاهیم جدید علوم اجتماعی به‌شمار می‌رود. برای مثال، دانشنامه‌ی ناسیونالیسم که در سال ۱۹۹۰ میلادی منتشر شد، هیچ عنوانی را به هویت ملی اختصاص نداده و تنها در چند مورد به‌طور گذرا به این مفهوم اشاره کرده است. اشرف (۱۳۷۳) هویت ملی را به عنوان یک پدیده‌ی سیاسی و اجتماعی نوزاد عصر جدید می‌داند که ابتدا در اروپا پیدا شد و آنگاه از اواخر قرن ۱۹ به مشرق زمین و سرزمین‌های دیگر راه یافت. اما وی معتقد است هویت ملی به‌عنوان یک مفهوم علمی از ساخته‌های تازه‌ی علوم اجتماعی است که از نیمه دوم قرن بیستم به‌جای مفهوم «خلق و خوی ملی» (کاراکتر ملی^۲) در حال رواج گرفتن است. با توجه به این امر، در ایران نیز مفهوم تازه‌ی وطن و ملت و ملیت، وارد کلام سیاسی روشنفکران عهد روشنگری شد و در انقلاب مشروطه به ثمر رسید.

«هویت ملی باز تولید و باز تفسیر دائمی ارزش‌ها، نهادها، خاطره‌ها، اسطوره‌ها و سنت‌هایی است که میراث متمایز ملت‌ها را تشکیل می‌دهد و تشخیص هویت افراد با آن الگو، میراث و یا عناصر فرهنگی، امکان‌پذیر است» (اسمیت، ۱۳۸۳، ص ۳۰). در واقع هویت ملی اولین شکل هویت قابل حصول برای هر فردی است. این هویت، شالوده‌ی اصلی و مقدم بر سایر هویت‌ها است. چراکه از طریق آن می‌توان از هویت‌های دیگر مطلع شد (رهیاب، ۱۳۸۱). همچنین احمدی (۱۳۸۳) هویت ملی را مجموعه‌ای از عناصر و عوامل اجتماعی، فرهنگی و تاریخی می‌داند که جامعه‌ای را از سایر جوامع متمایز می‌کند.

به عبارت دیگر هویت ملی مفهومی دو وجهی است که همزمان بر تشابه و تمایز دلالت دارد. یعنی وقتی بحث از هویت ملی می‌شود از خصوصياتی سخن به میان می‌آید که به موجب آن یک ملت مورد شناسایی قرار می‌گیرد و از طرف دیگر، از دیگر ملتها جدا می‌شود. میلر (۱۳۸۳) برای تفکیک هویت ملی از سایر هویت‌ها، چند عنصر را بر می‌شمارد: ۱- تعلق خاطر و باور جمعی و مشترک ملتها به یک وطن و به یکدیگر و تعهد متقابل نسبت به هم ۲- داشتن تاریخ و قدمت تاریخی ۳- داشتن هویت فعال ۴- پیوند و وابستگی مردم به مکان جغرافیایی خاص.

وجه تمایز هر کشور از کشور دیگر با توجه به هویت ملی تعریف می‌شود. بنابراین، تلاش در جهت رشد و تقویت هویت ملی از نیازهای اصلی و اساسی هر جامعه‌ای محسوب می‌شود. اما قبل از آن باید مؤلفه‌های هویت ملی یا به عبارت دیگر اجزاء تشکیل دهنده‌ی آن را شناخت تا بر مبنای آن بتوان به تقویت و تعمیق هویت ملی پرداخت. در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری تحقیقات نسبتاً خوبی پیرامون هویت ملی انجام گرفته است. اما سؤال اساسی این‌جا پیش می‌آید که دانشجویان و محققان رشته‌های مختلف چه مؤلفه‌هایی را برای هویت ملی در نظر گرفته‌اند؟ و اینکه، چه معیاری را برای انتخاب مؤلفه‌ها برگزیده‌اند؟ این تحقیق با بررسی آراء و افکار محققان تلاش در جهت پاسخ‌گویی به این سؤالات دارد. همچنین در آخرین بخش این تحقیق، با نگاهی فراتحلیلی، پژوهش‌های انجام شده پیرامون موضوع هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران که با روش تحلیل محتوا انجام شده، با تمرکز بر روی مؤلفه‌ها مورد ارزیابی و نقد قرار خواهد گرفت.

روش

روش تحقیق در این پژوهش فراتحلیلی است. فراتحلیل برای بازنگری پیشینه موضوع‌های پژوهشی و کشف روابط جدید در میان تعداد زیادی از پژوهش‌هایی که قبلاً انجام شده، به کار می‌رود (عابدی، عریضی و محمدزاده، ۱۳۸۵). جامعه آماری این تحقیق کلیه پایان‌نامه‌های انجام شده مرتبط با مبحث هویت ملی در ایران است. نمونه آماری در این تحقیق نیز برابر با جامعه آماری است. بنابراین سعی شد تا اکثر پایان‌نامه‌های مرتبط

با مبحث هویت ملی و بالاخص مؤلفه‌های هویت ملی مورد مطالعه و بررسی قرار گیرند. بدین منظور برای دستیابی به همه‌ی پایان‌نامه‌های مرتبط با موضوع هویت ملی در سطح کارشناسی ارشد و دکتری، از کتابخانه ملی، کتابخانه‌ی استان قدس رضوی، مرکز اسناد و مدارک علمی ایران^۳ و سایت جهاد دانشگاهی^۴ استفاده شد. علاوه بر آن به‌علت کامل نبودن پایگاه‌های اطلاعاتی در ایران و برای دستیابی بهتر به نتایج، به دانشگاه‌های مختلف تهران (تربیت مدرس، الزهرا (س)، امام صادق (ع)، تهران، تربیت معلم، علامه طباطبایی؛ مشهد (فردوسی)؛ شیراز (دانشگاه شیراز) و بیرجند (دانشگاه بیرجند) نیز مراجعه شد تا نتایج کامل و مطمئنتری حاصل شود. علت انتخاب این دانشگاه‌ها، اعتبار علمی و تعدد پایان‌نامه‌های ثبت شده مرتبط با مبحث هویت ملی بود. در مجموع تعداد کل پایان‌نامه‌های مطالعه شده ۴۶ عدد بود که تعداد آن‌ها به تفکیک هر محل در جدول شماره‌ی ۱ آورده شده است.

جدول ۱: محل‌های مراجعه شده برای مطالعه پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و

دکتری

محل مراجعه شده	نام شهر	تعداد
کتابخانه‌ی ملی	تهران	۱۷ پایان‌نامه (۱۴ پایان‌نامه از دانشگاه آزاد و ۳ پایان‌نامه از دانشگاه مازندران)
دانشگاه الزهرا	تهران	۵ پایان‌نامه
دانشگاه تهران	تهران	۸ پایان‌نامه
دانشگاه تربیت مدرس	تهران	۵ پایان‌نامه
دانشگاه علامه طباطبایی	تهران	۲ پایان‌نامه
دانشگاه مشهد	مشهد	۲ پایان‌نامه
دانشگاه شیراز	شیراز	۴ پایان‌نامه
دانشگاه بیرجند	بیرجند	۳ پایان‌نامه
مجموع	۸ شهر	۴۶ پایان‌نامه

مؤلفه‌های هویت ملی

مؤلفه‌های هویت ملی، اجزاء تشکیل دهنده‌ی هویت ملی است که نشان دهنده‌ی شناسایی و تمایزند و به واسطه‌ی آن‌ها یک کشور شناخته می‌شود. به عبارت دیگر مؤلفه‌های هویت ملی مجموعه‌ای هستند که باید دارای ویژگی‌هایی نظیر اتحاد، چسبندگی، عینی بودن، حقیقی بودن و سیال بودن را دارا باشند (لقمان‌نیا، ۱۳۸۸). «در مورد مؤلفه‌های هویت ملی باید توجه داشت که در هر عصری به عنصر ویژه و خاصی تکیه می‌شود اما آن‌چه اهمیت دارد توجه هم‌زمان به همه‌ی مؤلفه‌ها و پرهیز از یک‌سویه‌نگری است» (رواسانی، ۱۳۸۳، ص ۱۳۲). همچنین هیچ نسخه‌ی واحدی که بتوان به‌وسیله‌ی آن هویت ملی در هر جامعه‌ای را مشخص کرد، وجود ندارد (قادر، ۱۳۸۳). با توجه به این‌که عناصر هویت ملی در ایران متعدد می‌باشند، بنابراین نباید صرفاً یکی از این عناصر را بزرگ و برجسته نمود و روی آن تأکید کرد (احمدی، ۱۳۸۳). با این وجود برخی از صاحب‌نظران به مؤلفه‌ی به‌خصوصی تأکید کرده‌اند و آن را مهم‌تر از سایر مؤلفه‌ها می‌دانند که در این قسمت به آن‌ها اشاره شده است.

برخی از اندیشمندان جغرافیا و یا عنصر سرزمین را مهم‌ترین مؤلفه‌ی هویت ملی قلمداد می‌کنند (میلر، ۱۹۹۵؛ شایگان، ۱۳۸۷، ص ۲؛ مجتهدزاده، ۱۳۸۵، ص ۱۲۴) و برخی دیگر به اهمیت دین به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌ی هویت ملی توجه دارند (افروغ، ۱۳۸۰، ص ۳۰؛ شریعتی، ۱۳۸۷، ص ۱۹۳ و امام خمینی (ره)) و برخی نیز زبان را به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌ی هویتی در نظر می‌گیرند (مسکوب، ۱۳۸۵، ص ۱۲؛ گودرزی، ۱۳۸۴، ص ۱۶؛ داوری‌اردکانی، ۱۳۸۴؛ ترابی، ۱۳۷۸، ص ۵۲۶). اما با این وجود برخی دیگر بر این مؤلفه‌ها انتقاد دارند و آن‌ها را مؤلفه‌ی هویتی قلمداد نمی‌کنند. در ادامه برای نمونه، زبان به‌عنوان یکی از این عناصر توضیح داده می‌شود.

زبان یکی از چالش‌انگیزترین مؤلفه‌های هویت ملی است. به‌گونه‌ای که گاهی نتایج تحقیقات، به‌دلیل در نظر نگرفتن همه‌ی جوانب، تفاوت‌ها و تضادهایی با هم دارند که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود (هدف اصلی در این قسمت درک وجود تناقض در اکثر مباحث هویت ملی و به‌ویژه مؤلفه‌های آن است که برای نمونه به «زبان» اشاره شده است).

علایی (۱۳۸۳) در پایان‌نامه‌ی خود نشان داد که تنها ۲۷/۵٪ از کل دانش‌آموزان منطقه مغان استان اردبیل در محیط آموزشی زبان فارسی را در کنار زبان مادری خود به-

طوری که دختران دو برابر پسران در محیط مدرسه از زبان فارسی استفاده می کنند (۴۰٪ در مقابل ۲۰٪). همچنین علاقه به قومیت و زبان مادری به نحو قابل توجهی در میان دانش آموزان ترک زبان این منطقه وجود دارد. کاربرد زبان فارسی در نزد پسران روستایی بیش از پسران شهری و کمتر از ۲ برابر آن است. این وضعیت در مورد دختران شهری و روستایی برعکس است. دختران طبقه پایین تمایل کمتری به کاربرد زبان فارسی نسبت به دختران طبقه متوسط دارند. در مورد پسران خلاف این قضیه صادق است. همچنین تنها ۱۱٪ از کل معلمان منطقه صرفاً از زبان فارسی در کلاس استفاده می کنند و ۲۶٪ هر دو زبان را در کلاس رعایت می کنند و ۶۲/۵٪ فقط از زبان ترکی در کلاس استفاده می کنند. باهری (۱۳۸۷) نیز همسو با علایی (۱۳۸۳) نشان داد که زبان فارسی احتمالاً از جایگاه مورد انتظار در بین مؤلفه های هویت ملی دانش آموزان پیش دانشگاهی استان اردبیل برخوردار نیست و در حد متوسط می باشد. برعکس نگرش دانش آموزان به زبان ترکی مثبت و در حد بالا است. به طوری که تنها ۱۰/۱٪ پاسخگویان زبان فارسی را به عنوان اولویت اول انتخاب نمودند و ۳۸/۳٪ زبان فارسی را به عنوان مؤلفه ی هویت ملی انتخاب نکردند. همچنین یکی از نتایج تحقیق احمدلو (۱۳۸۱) نشان داد که جوانان تبریز رابطه ی متوسطی بین نمرات هویت ملی و زبان و ادبیات فارسی $R=0/350$ قایل هستند. از طرف دیگر نتایج تحقیق داوری اردکانی (۱۳۸۴) نشان می دهد که زبان فارسی برای ۱۷/۸٪ دانش آموزان، ۴۹/۸٪ دانشجویان، ۶۰/۲٪ دانشگاهیان و ۷۹/۵٪ فرهنگستانیان اولین مؤلفه ی هویت ملی عنوان شده است. در گروه دانش آموزان بیشترین نگرش مثبت در رشته ی علوم انسانی، در گروه دانشجویان بیشترین نگرش مثبت زبان فارسی در میان دانشجویان علوم انسانی، در گروه دانشگاهیان بیشترین نگرش مثبت در میان استادان مهندسی و در گروه فرهنگستانیان تفاوت معنی داری وجود ندارد. همچنین نگرش به زبان فارسی با سن و تحصیلات پاسخگویان رابطه ی مستقیم دارد یعنی با بالا رفتن سن و تحصیلات افراد، نگرش به زبان فارسی مثبت تر می شود. البته می توان به مکان هایی که زبان فارسی در آن ها مورد سنجش قرار گرفته به عنوان عامل تفاوت در نتایج این تحقیقات اشاره نمود. زیرا یکی از نتایج پژوهش سلیمی (۱۳۸۶، ص ۴۲) که در ۲۸ استان کشور انجام شده است این بود که، «۶۵٪ در خانه به زبان محلی صحبت می کنند و ۲۷٪ تسلط کامل به زبان فارسی ندارند و ۶۲٪ وظیفه ی خود را می دانند که زبان محلی را به

فرزندانشان یاد دهند». این در حالی است که داوری اردکانی (۱۳۸۴) در پژوهش خود از نمونه‌ی ۸۲۶ نفری در تهران استفاده کرده است که ۹۰/۷٪ افراد فارسی زبان و ۹/۳٪ آن غیر فارسی زبان بودند. بنابراین نتایج این تحقیق از این لحاظ که زبان فارسی را در بین فارسی زبانان مورد سنجش قرار داده جای تأمل دارد. در مجموع همان‌طور که ملاحظه شد با وجود جانبداری یک‌طرفه برخی از صاحب‌نظران و پژوهشگران از زبان، برخی آن را به‌عنوان مؤلفه‌ی مهم هویتی قلمداد نمی‌کنند. اما شایان ذکر است با توجه به تفاوت‌هایی که در بودن یا نبودن یک مؤلفه در بین اندیشندان مختلف و یا در بین قومیت‌های مختلف وجود دارد، در مجموع تفاوت زیادی در احساس تعلق به هویت ملی وجود ندارد. ربانی (۱۳۸۱) در این باره معتقد است؛ «در بین کسانی که دارای هویت قومی هستند (آذری، کرد، بلوچ و مانند آن) و زبان مادری آن‌ها فارسی نیست، از نظر اعتقاد به هویت ملی، تفاوت وجود ندارد و هر دسته، تقریباً به یک اندازه به هویت ملی خود، آگاه و بدان پایبندند» (ص ۱۸۱) در ادامه برای وضوح بیشتر میزان رابطه بین هویت ملی و قومی در اقوام مختلف بررسی شده است.

حاتمی‌کاکش (۱۳۸۷) با بررسی رابطه بین میزان گرایش به هویت ملی و قومی در لرهای بختیاری به این نتیجه رسید که گرایش به هویت ملی و قومی در لرهای بختیاری بالا است. همچنین نتایج تحقیقات سخاوتی‌فر (۱۳۸۶)، رضایی و همکاران (۱۳۸۶) نیز نشان از تأیید این رابطه در بین ترکمن‌ها دارد. عبدی (۱۳۸۱) با بررسی این رابطه در سطح شهر تبریز به این نتیجه دست یافت که میزان ملی‌گرایی بسیار قوی‌تر از محلی‌گرایی می‌باشد و باهری (۱۳۸۷) نیز نشان داد تفاوت معنی‌داری بین عناصر تشکیل دهنده هویت ملی در دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی استان اردبیل وجود ندارد. اما بر خلاف این موارد، نتایج تحقیقات نصرتی (۱۳۸۴) و ساعدی (۱۳۸۳) نشان داد، کردها از هویت قومی بالاتری در برابر هویت ملی برخوردار هستند.

با توجه به اختلاف نظرات و دیدگاه‌های متفاوت شایان ذکر است که برای شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی، ابتدا لازم است از منابع هویتی در ایران مطلع شده تا بر مبنای آن مؤلفه‌ها مورد شناسایی قرار گیرند تا بعد از ایجاد توافق کلی در مورد آن به تقویت هویت ملی در ایران پرداخته شود. خوشبختانه در مورد منابع هویتی در ایران میان اکثر صاحب‌نظران توافق وجود دارد، گرچه میان سهم و وزن اجزاء و ویژگی‌های هر یک با تقدم و

تأخری که به آن می‌دهند، میان این طرح‌ها تفاوت وجود دارد، اما همگی بر سه لایه هویتی اتفاق نظر دارند که عبارتند از: منبع دینی (هویت اسلامی)، منبع باستانی (هویت باستانی یا قومی) و منبع غربی (هویت تجدیدی) (برای مثال رجوع کنید به سریع‌القولم، ۱۳۸۳، ص ۳۳؛ رواسانی، ۱۳۸۵، ص ۹۳؛ سروش ۱۳۷۷، ص ۱۵۴؛ بروجردی، ۱۳۸۴، ص ۷۲؛ مجتهدزاده، ۱۳۸۵، ص ۱۲۷؛ ثاقب‌فر، ۱۳۸۳، ص ۲۵۱-۲۵۲؛ کچوییان، ۱۳۸۳؛ شریعتی، ۱۳۸۱، ص ۱۱۹-۱۱۵؛ رهیاب، ۱۳۸۱؛ شیخاوندی، ۱۳۸۰؛ رجایی، ۱۳۸۵، ص ۶۸؛ آزاد ارمکی، ۱۳۸۶، ص ۲۸ و اسلامی ندوشن ۱۳۸۶، ص ۴۴۲). البته مواردی هم وجود دارد که به منابع دیگری اشاره می‌کنند. برای مثال ربانی (۱۳۸۲، ص ۶۶۵) و سید امامی (۱۳۸۳، ص ۱۶۹) معتقدند؛ هویت ملی ما باید ضمن ترکیب عناصر اسلامی، ایرانی و جهانی و با تأکید بر این سه عنصر احیا گردد. رواسانی (۱۳۸۳، ص ۱۳۲) نیز به منابع اسلامی، ایرانی، تجدید و تعلقات طبقاتی معتقد است و مطهری (۱۳۸۷) هویت ایرانی-اسلامی را مورد تأکید قرار داده است.

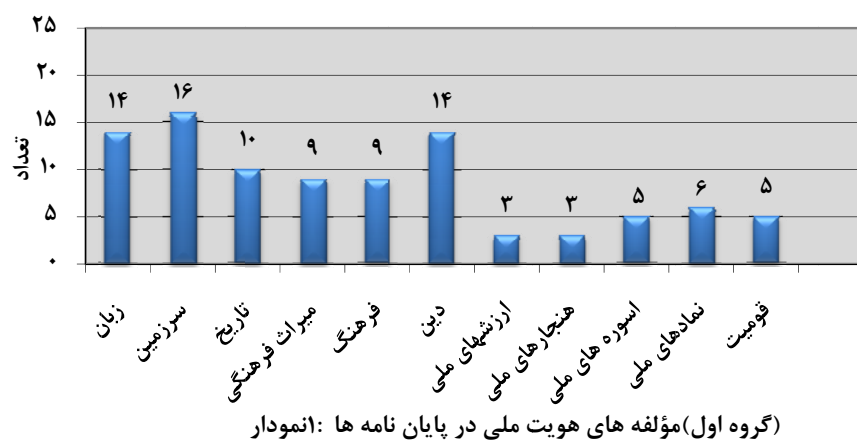
اما فراتر از اتفاق بر ابعاد سه‌گانه اسلامیت، ایرانیت (قومیت) و مدرنیت، در جزئیات اتفاق کمتری میان آن‌ها به چشم می‌خورد. اگر بپرسیم چه مؤلفه‌ها و یا ویژگی‌هایی ایرانی بودن (به‌معنای قومی)، مسلمان بودن و یا متجدد بودن را مشخص می‌کند، پاسخ‌ها متفرق و بعضاً متناقض یکدیگر می‌باشد. به عبارت دیگر پیرامون مؤلفه‌های هویت ملی در کشور ما توافق کلی وجود ندارد و اندیشمندانی که درباره‌ی هویت ایرانی سخن گفته‌اند، در مورد مؤلفه‌های آن، اختلاف نظر دارند و هر کدام زاویه‌ای را برای تبیین هویت انتخاب می‌کنند. (برای مثال رجوع کنید به: لقمان‌نیا، ۱۳۸۸؛ تاجیک، ۱۳۸۳، ص ۳۰۳؛ میرمحمدی، ۱۳۸۳، ص ۳۲۲؛ گودرزی، ۱۳۸۵، ص ۲۵؛ صنیع‌اجلال، ۱۳۸۴، ص ۱۱، رهیاب، ۱۳۸۱، ص ۶۱؛ ظریفیان، ۱۳۸۶، ص ۳۶۹؛ شمشیری، ۱۳۸۷، ص ۹۳؛ قربانی، ۱۳۸۳، ص ۶۷؛ سید امامی، ۱۳۸۳، ص ۱۶۹؛ کچوییان، ۱۳۸۳). در کتاب‌های مختلف نیز برای مفهوم هویت ملی از مؤلفه‌های متفاوتی استفاده شده است. (برای مثال رجوع کنید به: صنیع‌اجلال، ۱۳۸۴؛ میرمحمدی، ۱۳۸۳؛ رضایی، ۱۳۸۱؛ شمشیری، ۱۳۸۷؛ قادری، ۱۳۸۶؛ نصری ۱۳۸۶؛ صدر، ۱۳۷۷، ص ۷۰؛ مسکوب ۱۳۸۵؛ افروغ، ۱۳۸۰؛ رواسانی، ۱۳۸۵، ص ۷؛ شیخاوندی، ۱۳۸۰، ص ۶۳-۵۶؛ فوزی تویسرکانی، ۱۳۸۴، ص ۶۰؛ زهیری، ۱۳۸۱، ص ۲۵). همچنین در تحقیقات به‌عمل آمده در پایان‌نامه‌ها نیز از مؤلفه‌های

مت
۸
۶
۶
۴
۱
۳
مو
جا

مؤلفه‌ها	زبان	تاریخ	فرهنگی میراث	فرهنگی	دین	ارزش‌های ملی	هنرهای ملی	اسطوره‌های ملی	ملی نمادهای	قومیت
لقمان‌نیا (۱۳۸۸)	*	*	*	*	*				*	
حکمت‌دوست (۱۳۸۸)			*					*	*	
باهری (۱۳۸۷)	*	*			*					*
نوشادی (۱۳۸۶)		*	*		*	*	*	*	*	*
سختاوتی‌فر (۱۳۸۶)	*	*		*						
روستا (۱۳۸۶)	*	*			*					
چگنی (۱۳۸۶)	*	*		*	*					
کمالی‌کارسلاری (۱۳۸۶)		*	*				*	*	*	
بخشی (۱۳۸۶)			*							
علیرضایی (۱۳۸۵)					*				*	
ابوالقاسمی‌رودسری (۱۳۸۵)	*	*	*		*					
غفوری کله (۱۳۸۴)		*		*						
داوری‌اردکانی	*	*	*							

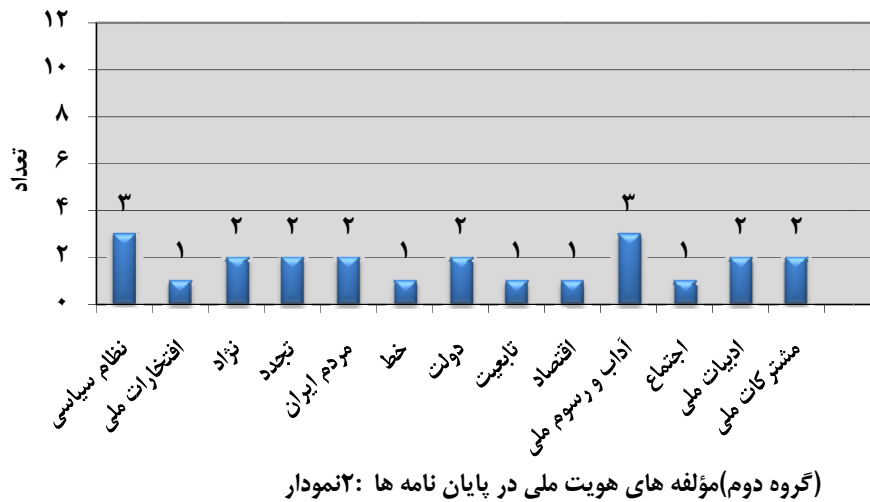
۴۰۸ مجموعه مقالات دومین کنگره ملی علوم انسانی

											(۱۳۸۴)
					*	*		*	*	*	باتمانی (۱۳۸۴)
	*	*		*			*		*		شکباییان (۱۳۸۳)
					*	*			*	*	میرزاییگی (۱۳۸۳)
						*			*	*	قیسوندی (۱۳۸۳)
	*				*		*	*	*	*	احمدلو (۱۳۸۱)
*					*	*				*	شکری خانقاه (۱۳۷۹)
	*	*	*	*	*		*		*		ملاصادقی (۱۳۷۸)
					*	*		*	*	*	آقازاده (۱۳۷۷)
					*		*	*		*	میرمحمدی (۱۳۷۳، ص ۵۰-۵۲)
۵	۶	۵	۳	۳	۱۴	۹	۹	۱۰	۱۶	۱۴	مجموع



جدول ۳: مؤلفه‌های هویت ملی در پایان‌نامه‌ها (گروه دوم)

مؤلفه - نویسنده پایان‌نامه	فنام سیاسی	اقتضات ملی	نژاد	تجدد	مردم ایران	خطا	دولت	تابعیت	اقتصاد	آداب و رسوم ملی	اجتماع	ادبیات ملی	مشتراکات ملی
حکمت‌دوست (۱۳۸۸)												*	*
باهری (۱۳۸۷)							*						
چگنی (۱۳۸۶)			*										
نوشادی (۱۳۸۶)	*	*		*									
علیرضایی (۱۳۸۵)												*	*
ابوالقاسمی‌رودسری (۱۳۸۵)			*										
غفوری‌کله (۱۳۸۴)	*												
باتمانی (۱۳۸۴)											*		
شکیباییان (۱۳۸۳)										*			
میرزایی (۱۳۸۳)				*	*	*							
احمدلو (۱۳۸۱)	*				*								
شکری‌خانقاه (۱۳۷۹)										*			
آقازاده (۱۳۷۷)			*				*	*	*				
میرمحمدی (۱۳۷۳)، ص ۵۰-۵۲										*			
مجموع	۳	۱	۲	۲	۲	۱	۲	۱	۱	۳	۱	۲	۲



در بقیه‌ی موارد می‌توان به موارد زیر اشاره نمود که از سوی محققان به عنوان مؤلفه‌های هویت ملی انتخاب شده‌اند.

- بخشی (۱۳۸۶): تعلق ملی، تعهد و وفاداری ملی (تعهد و وفاداری مشترک).
- کمالی‌کار سالاری (۱۳۸۶): آگاهی و اطلاعات دینی، توجه به بزرگان دینی-مذهبی، توجه به مناسک دینی-مذهبی، توجه به پیامدهای احکام و دستورات دینی و مبانی اعتقادی دینی-مذهبی، توجه به انتخابات، توجه به پارلمان مجلس، توجه به حقوق بشر و آزادی و دموکراسی، توجه به انجمن‌ها و احزاب سیاسی، توجه به مفاهیم دولت-ملت و ناسیونالیسم.

- علیرضایی (۱۳۸۵): احساس تعلق، سنت.

- شکری‌خانقاه (۱۳۷۹): ویژگی‌های ایرانی نظیر مهمان‌نوازی.

بنابراین عدم توافق در مؤلفه‌های هویت ملی به‌وضوح قابل مشاهده است که هر یک بر عنصری ویژه تأکید کرده‌اند. هرچند با وجود برخی شباهت‌ها، تفاوت‌ها و تناقض‌هایی نیز در آن‌ها مشاهده می‌شود.

نقد پژوهش‌های پیرامون هویت ملی از منظر تحلیل محتوا

مرور تحلیل محتواهای انجام شده پیرامون هویت ملی در کتاب‌های درسی می‌تواند دورنمای روشنی از میزان توجه و جایگاه هویت ملی در برنامه‌های درسی ایران و به طور کلی نظام آموزش و پرورش ایران را ترسیم نماید. در این بخش تلاش شده کلیه پژوهش‌های انجام شده با روش تحلیل محتوا پیرامون هویت ملی در کتب درسی با دید فراتحلیلی مورد نقد قرار گیرد.

بهارلو (۱۳۸۷) جایگاه هویت ملی در کتاب‌های درسی رشته‌های ریاضی-فیزیک و علوم تجربی را بررسی کرده است. از ۱۳ نماد هویت ملی شامل پرچم و سرود ملی، تقویم رسمی، دفاع از سرزمین، جشن‌ها و اعیاد ملی، هنرهای ملی، آثار و مکان تاریخی، لباس ایرانی، اسطوره‌های ملی، ارزش‌ها و هنجارهای ملی، خرده‌فرهنگ‌ها، افتخارات ملی، نخبگان و تعاملات بین الملل به عنوان واحد تحلیل استفاده شده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد در کتب درسی رشته‌های فوق الذکر به برخی نمادهای هویت ملی اصلاً توجهی نشده و در برخی کتاب‌های تخصصی هیچ‌گونه نماد ملی وجود ندارد. همچنین بین کتاب‌های درسی عمومی و کتاب‌های درسی اختصاصی از لحاظ توجه به مقوله‌ی هویت ملی، تفاوت وجود دارد. در مجموع این محقق نتیجه می‌گیرد توجه متعادلی به مقوله‌ی هویت ملی در کتاب‌های درسی در دو رشته‌ی فوق نشده است و هویت ملی در این کتاب‌ها جایگاه مطلوب و قابل توجهی ندارد.

با توجه به این تحقیق سؤال اساسی این است که آیا می‌توان هر چیزی را به‌عنوان نماد هویت ملی در نظر گرفت؟ آیا تعاملات بین‌الملل، خرده‌فرهنگ‌ها، جزء نمادهای ملی ما هستند؟ آیا میان نمادهای هویت ملی و مؤلفه‌های هویت ملی تفاوت وجود دارد؟ آیا باید در رشته‌های تخصصی نمادهای هویت ملی رعایت شود؟ و این که این نمادها باید به چه میزان در این دروس رعایت شوند؟

نکته‌ی اساسی این‌جاست که در این‌گونه تحقیقات و تحقیقاتی که جلوتر به آن‌ها اشاره خواهد شد، باید در چند نکته توجه و دقت کافی لحاظ شود. نخست این که هر چیزی را نمی‌توان بنا به دل‌خواه خود، جزء نماد یا مؤلفه‌ی هویت ملی محسوب نمود. برای هر کار باید از قواعد علمی آن علم استفاده شود و برای هر اقدام دلیل قانع‌کننده‌ی ذکر شود و حتماً از منابع قابل اعتماد و معتبر استفاده شود. برای مثال در این پژوهش

«تعاملات بین الملل» یا «خرده فرهنگ‌ها» جزء نمادهای هویت ملی در نظر گرفته شده است. محقق در هیچ کجای تحقیق این که چرا این موارد را جزء نماد قرار داده است، دلیل خاصی نیاورده و بیشتر سعی کرده است به نظرات اساتید راهنما و مشاور خود اکتفا کند. دوم این که واضح و مبرهن است که نمادهای هویت ملی با مؤلفه‌های هویت ملی در یک سطح قرار نمی‌گیرند، زیرا نماد جزئی از مؤلفه می‌باشد. یعنی خود واژه‌ی «نمادهای هویت ملی» می‌تواند به عنوان مؤلفه در نظر گرفته شود و مصادیقی همچون پرچم و سرود ملی و غیره در مجموعه‌ی این نماد قرار گیرند. سوم این که هر چه دروس تخصصی‌تر می‌شود، به خصوص در رشته‌هایی چون علوم تجربی، ریاضی و فنی خواه‌ناخواه توان استفاده از نمادها و به خصوص مؤلفه‌ها کم‌رنگ‌تر می‌شود زیرا ارائه‌ی این نمادها در بعضی از کتب تخصصی از نظر ماهوی امکان پذیر نیست و یا به عبارت بهتر نیاز به استفاده از مؤلفه‌هایی خاص افزایش می‌یابد.

اصولاً چنین است که در مقوله‌ی تحلیل محتوا، شاخص‌ها، نمادها، مؤلفه‌ها، یا به طور کلی آن هدفی که محقق برای تحلیل محتوا دارد در تمامی دروس به صورت جداگانه لحاظ می‌شود. برای مثال در تحقیق یاد شده هر ۱۳ نماد برای دروس ریاضی، فیزیک، ادبیات و به همین ترتیب برای دروس دیگر به کار برده شده است. یعنی محقق این انتظار را از تک تک دروس داشته که هر ۱۳ نماد بایستی در هدف‌های تک تک دروس گنجانده و در محتوا نمایان می‌شد. البته این ویژگی در تمامی تحلیل محتواهایی که بررسی شده است و به آن‌ها پرداخته می‌شود، مشترک می‌باشد که این امر در این زمینه (تحلیل محتوای هویت ملی) نمی‌تواند قابل دفاع باشد. علت این است که به راستی تا چه میزان دروسی مثل ریاضی، زیست‌شناسی، عربی، شیمی و از این قبیل توان به کارگیری نمادها و مؤلفه‌های هویت ملی را در خود دارند؟ حتی درس‌هایی مثل تاریخ و ادبیات نیز از این توان که همه‌ی مؤلفه‌ها و نمادها را در خود جای دهند قاصرند. بنابراین، باید به این نکته دقت کافی را مبذول داشت و آن را بسیار با اهمیت قلمداد نمود. محقق معتقد است بر مبنای همین اشتباه، اعتبار تحقیقات این چنینی بسیار ناچیز شده و ارزش علمی خود را از دست می‌دهند.

توان برنامه‌ریزان در این مواقع این گونه چاره‌ساز است که در هر کتاب درسی، از مؤلفه‌های خاص همان کتاب درسی استفاده شود. زیرا غیر از مقوله‌ی هویت ملی مباحث

بسیاری هستند که باید در دروس مختلف به آن‌ها پرداخته شود. بنابراین با توجه به این موارد نمی‌توان با صراحت اعلام نمود که «توجه متعادلی به مقوله‌ی هویت ملی در کتاب‌های درسی در دو رشته‌ی فوق نشده است و هویت ملی در این کتاب‌ها جایگاه مطلوب و قابل توجهی ندارند» (برای مثال رجوع کنید به نتایج تحقیقات شکری‌خانقاه ۱۳۷۹؛ شکیباییان ۱۳۸۳؛ نوشادی ۱۳۸۶؛ کمالی‌کارسالاری ۱۳۸۶؛ علیرضایی ۱۳۸۵؛ صادق‌زاده ۱۳۸۶ و بهارلو ۱۳۸۷). هنوز طبق نتایجی که ذکر شد توافق کلی در بین اندیشمندان در مورد مؤلفه‌های هویت ملی وجود ندارد، چه برسد به این که ما به راحتی بتوانیم آن‌ها را جزء اهداف درسی خود لحاظ کرده و در پی تقویت آن باشیم. همچنین همان‌طور که ملاحظه شد بسیاری از نمادهایی که محقق انتظار آن را در محتوای کتاب‌ها داشته است اصلاً در مجموعه‌ی اهداف کلی و آموزشی دوره‌ها وجود نداشته و همچنین به دلیل بین رشته‌ای بودن مقوله‌ی هویت ملی، مشکلات بیشتر و پیچیده‌تر می‌شود. از آن‌جایی که هدف اصلی و کلی ما تقویت هویت ملی در برنامه‌های درسی است و لازمه‌ی تقویت این امر در ابتدا دست‌یافتن به مؤلفه‌های هویت ملی است، بنابراین ابتدا باید مولفه‌ها از سوی اندیشمندان و نخبگان جامعه به دور از هرگونه سوگیری و ابهام بیان شود و سپس این مؤلفه‌ها در قسمت اهداف، به‌روشنی بیان شوند تا بتوان در محتوای کتاب‌ها و برنامه‌های درسی از آن‌ها به درستی استفاده نمود و بعد به دنبال تحلیل محتوا، بیان نقاط ضعف و قوت و راه‌کارهایی برای بهبود آن بود. بنابراین تکیه بر این نتایج بدون در نظر گرفتن موارد ذکر شده نمی‌تواند کاملاً مطمئن و درست باشد.

صادق‌زاده (۱۳۸۶) نمادهای هویت ملی را در کتاب‌های درسی تاریخ و ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه رشته‌ی علوم انسانی بررسی کرده است. طبق نتایج به دست آمده در این تحقیق به مقوله‌ی هویت ملی و ۹ نماد آن (پرچم و سرود ملی، تقویم رسمی، دفاع از سرزمین، جشن‌های ملی، هنر ایرانی، مکان‌های تاریخی، لباس ایرانی و نخبگان) و تقویت حس تعلق ملی، یا به‌صورت ناقص توجه شده است و یا اصلاً توجهی نشده است. به‌عنوان مثال نماد سرود ملی در این کتاب‌ها اصلاً نبوده و نمادهای پرچم و لباس ملی بسیار کم آمده است. همچنین از نظر این محقق، به نماد جشن‌های ملی که از شاخصه‌های اصلی بعد فرهنگی هویت ملی ماست اولییتی داده نشده است و نمادهای دینی و سیاسی نیز بیشترین فراوانی را دارا بوده‌اند.

این تحقیق نیز از مشکلات تحقیق پیشین برخوردار است. همچنین در این دو تحقیق از نمادهای تقریباً یکسانی استفاده شده است. شاید علت این باشد که هر دو تحقیق در یک دانشگاه و یک دانشکده (علوم تربیتی و روانشناسی) و با یک سال اختلاف انجام گرفته‌اند اما علی‌رغم وجود چند تفاوت (گسترده‌تر کردن تحلیل و اضافه نمودن ۴ نماد اسطوره‌های ملی، ارزش‌ها و هنجارهای ملی، خرده‌فرهنگ‌ها، افتخارات ملی و تعاملات بین الملل در تحقیق سال ۸۷) اشکالاتی که در تحقیق پیش ذکر شد را دارا می‌باشد.

نوشادی (۱۳۸۶) به «بررسی چگونگی طرح هویت ملی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی» پرداخته است. بر اساس این پژوهش، هویت ملی ایران بر پایه‌ی سه رکن ایرانی‌ت (ملیت)، اسلامیت و تجدد در نظر گرفته شده است. بر اساس این تحقیق ۱۰ مقوله مورد شناسایی قرار گرفتند که عبارت بودند از: بعد دینی و بعد سیاسی از رکن اسلامیت؛ ارزش‌های و هنجارهای ملی، میراث فرهنگی، اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی، ویژگی‌های جغرافیایی، خرده فرهنگ‌های قومی از رکن ایرانی‌ت؛ و سایر مقوله‌ها عبارت بودند از افتخارات ملی، مقوله‌ی اسلامی- ایرانی و تجدد. در مجموع، یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش حاضر دلالت بر آن دارد که در کتاب‌های نام‌برده، به مقوله‌ی دینی و سیاسی به‌عنوان رکن اسلامیت مربوط به پدیده‌ی هویت ملی در حد نسبتاً مناسبی پرداخته شده است. این در حالی است که، برخی دیگر از ابعاد هویت ملی مربوط به ارکان ایرانی‌ت و تجدد شدیداً مورد غفلت قرار گرفته‌اند. ابعاد مذکور به ترتیب عبارت‌اند از: ارزش‌ها و هنجارهای ملی، اسطوره‌های ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، نمادهای ملی و تجدد. با توجه به یافته‌های به‌دست آمده، بازنگری در هدف‌ها و محتوای برنامه‌های درسی مقاطع دبستان و راهنمایی با تأکید بر پرورش هویت ملی (اسلامی- ایرانی و تجدد) پیشنهاد گردید.

در این تحقیق همان‌طور که ملاحظه می‌شود محقق بین ابعاد، مؤلفه‌ها و حتی بین نمادهای هویت ملی تفاوت قایل نشده‌اند و بیشتر همان اشتباهاتی که در قسمت قبل اشاره شد در این تحقیق نیز به چشم می‌خورد. در این تحقیق از ۱۰ مؤلفه؟! مقوله؟! و یا بعد؟! استفاده شده است. آن‌چه حداقل در مبحث هویت ملی رایج شده است و در کتاب‌ها و تحقیقات مختلف به وفور به چشم می‌خورد عدم تمایز بین واژه‌هایی چون بعد و مؤلفه می‌باشد. محقق بر آن است که می‌توان در به‌کاربردن این واژه‌ها دقت بیشتری مبذول

داشت. زیرا به نظر می‌رسد که بعد یا "dimension" از کلیت بیشتری نسبت به مؤلفه یا "component" برخوردار است "component" در دایرةالمعارف علوم اجتماعی (ساروخانی، ۱۳۷۰، ص ۱۲۶) به معنی «جزء» و «مؤلفه» آمده است و "component" society «جامعه از نظر عناصر تشکیل دهنده» معنی شده است. بنابراین مؤلفه زیرمجموعه‌ای از بعد می‌باشد. برای مثال حاجیانی (۱۳۸۳) جزء افرادی است که ابعاد هویت ملی را مورد بررسی قرار داده است. وی در مقاله‌ی خود فقط از «بعد» استفاده کرده و از واژه‌ی «مؤلفه» استفاده نکرده است. در مجموع می‌توان «بعد» را کل و «مؤلفه» را جزء دانست. برای مثال بعد اجتماعی بسیار کلی است و نمی‌توان آن را جزء مؤلفه‌های هویت ملی قلمداد کرد. اما می‌توان در داخل هر بعد، مؤلفه‌های متناسب با آن را قرار داد. برای مثال در بعد جغرافیا می‌توان به سرزمین و در بعد تاریخ می‌توان به اسطوره‌های تاریخی و حوادث تاریخ‌ساز در کشورمان اشاره نمود. در هر صورت مهم این است که مؤلفه‌ها مشخص و قابل توافق باشند. این مسأله، خود بسیاری از مشکلات را حل خواهد نمود.

با توجه به دو پایان‌نامه‌ای که نمادهای هویت ملی را مورد بررسی قرار دادند و دقت در این پایان‌نامه که از نظر محقق آن، «۱۰ مقوله یا مؤلفه» را بررسی کرده است، به‌خوبی قابل تشخیص است که ۴ نماد از ۱۳ نماد به کار رفته در دو پایان‌نامه‌ی قبلی، در این پایان‌نامه به‌عنوان «مقوله یا مؤلفه» در نظر گرفته شده‌اند که عبارتند از: ارزش‌های ملی و هنجارهای ملی، اسطوره‌های ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، افتخارات ملی. البته این خود بحث جداگانه‌ای را می‌طلبد که کدام مورد از صحت بیشتری برخوردار است و بیشتر بر مبنای واقعیت به کار رفته است ولی حداقل این امر را که محققان دیدگاه‌های شخصی خود را بیشتر رواج می‌دهند مشخص می‌کند. همچنین داوری‌اردکانی (۱۳۸۴) از ۱۹ نماد استفاده کرده است که به این قرار می‌باشند: ۱- فرهنگ (آداب و رسوم، لباس، رفتار، غذا، باورها و مانند آن)، ۲- خصوصیات اخلاقی (مثبت و منفی)، ۳- شناسنامه‌ی ایرانی، ۴- آثار باستانی، ۵- اساطیر ایرانی، ۶- ورزش‌های باستانی و ورزش ملی معاصر، ۷- دین، ۸- قومیت، ۹- سرود ملی، ۱۰- جغرافیا و مکان، ۱۱- اقتصاد، ۱۲- هنر، ۱۳- زبان فارسی، ۱۴- ادبیات، ۱۵- علم و صنعت، ۱۶- تاریخ و تمدن، ۱۷- مشاهیر ایرانی، ۱۸- سیاست و ۱۹- پرچم. در این پژوهش کاملاً مشخص می‌باشد که اولاً نمادها و مؤلفه‌ها را از هم

متمایز نکرده است. برای مثال در چکیده از مؤلفه به جای نماد استفاده نموده است و ثانیاً به نظر می‌رسد که محقق همه‌ی موارد را در نظر گرفته، خواه بشود آن‌ها را جزء مؤلفه‌های هویت ملی محسوب کرد و خواه نشود! و همچنین منظور خود را از نمادهایی همچون اقتصاد، باورها، رفتار و غیره مشخص نکرده که آیا کلیت آن‌ها را در نظر گرفته و یا این که به مواردی خاص از آن‌ها تأکید کرده است؟

ابوالقاسمی‌رودسری (۱۳۸۵) در پایان‌نامه‌ی خود با عنوان «هویت ایرانی در شاهنامه» به بررسی هویت ایرانی و مؤلفه‌های تشکیل دهنده‌ی آن و بازتاب آن‌ها در شاهنامه پرداخته است. این مؤلفه‌ها عبارتند از: دین، زبان، تاریخ، سرزمین و نژاد. محقق معتقد است که این عناصر امروزه نیز جزء مؤلفه‌های تشکیل دهنده‌ی هویت ایرانی محسوب می‌شوند. البته ایشان در صفحه‌ی ۱۷ بیان کرده است که «نژاد» را نمی‌توان امروزه جزء عناصر سازنده‌ی هویت محسوب نمود. و در پایان این‌گونه در مورد «زبان» نتیجه می‌گیرد که «به جرأت می‌توان گفت اگر این کتاب (شاهنامه) سروده نمی‌شد، ما یکی از منابع مهم شناخت هویتی را از دست می‌دادیم».

پراکندگی در نظر گرفتن مؤلفه‌ها به وضوح در تحقیقات یاد شده نمایان و کاملاً مشخص می‌باشد و اکثر محققان مؤلفه‌ها را از جای خاصی استخراج نکرده‌اند و در هیچ کجای تحقیق هم ذکر نکرده‌اند که مؤلفه‌ها را از چه منبعی به دست آورده‌اند. اما در این بین می‌توان به سه پایان‌نامه اشاره کرد. کمالی‌کارسالاری (۱۳۸۶) مؤلفه‌های خود را بر مبنای ارزش‌های باستانی، ارزش‌های دینی- مذهبی و ارزش‌های فرهنگ غرب تهیه کرده است که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود. البته لازم به توضیح است، سه منبع ایرانی، اسلامی و تجدد (غرب) مورد توافق اکثر اندیشمندان ما هستند نه سه/رزش. همچنین می‌توان به نوشادی (۱۳۸۶) اشاره کرد. وی مؤلفه‌های هویت ملی در پایان‌نامه‌ی خود را بر اساس «پژوهش‌های یآوری (۱۳۷۳)، هادی‌نژاد (۱۳۷۵)، حاجیانی (۱۳۸۳) و به‌خصوص پژوهش ملاصادقی (۱۳۷۸) بدست آورده است» (ص ۵۳). با این وجود با بررسی‌های انجام شده مشاهده شد حتی در دانشکده‌های یک دانشگاه از مؤلفه‌های یکسان و مشابهی استفاده نشده است (رجوع کنید به پایان‌نامه‌های بهارلو (۱۳۸۷)؛ صادق‌زاده (۱۳۸۶)؛ ابوالقاسمی‌رودسری (۱۳۸۵) در دانشگاه الزهرا و شکیباییان (۱۳۸۳)؛ کمالی‌کارسالاری (۱۳۸۶)؛ سخاوتی‌فر (۱۳۸۶) در دانشگاه مازندران). این امر می‌تواند هم نشان‌دهنده‌ی

بی‌توجهی محققان نسبت به تحقیقات انجام شده و پیشینه‌ی تحقیق باشد و هم مؤید این است که مؤلفه‌ها را با صلاحدید خود و یا با مشورت اساتید خود در نظر گرفته اند و در نهایت امر و مهم‌تر از همه این که این موارد می‌تواند خود گویای بارز عدم توافق در مورد مؤلفه‌های هویت ملی در ایران باشد که لقمان‌نیا (۱۳۸۸) نیز در پایان‌نامه‌ی خود آن را اثبات نموده است.

در این تحقیق از ۵ مؤلفه، و در تحقیق پیشین از ۱۰ مؤلفه نام برده شده است و در تحقیقات پیش رو که به آن‌ها هم اشاره خواهیم نمود از تعدد و گوناگونی دیگری در انتخاب مؤلفه‌ها استفاده شده است. در این‌جا چند سؤال به ذهن متبادر می‌شود که نیاز به بررسی دارند.

۱- سؤال اساسی این است که علت انتخاب مؤلفه‌ها چیست؟ ۲- آیا معیاری مشخص برای انتخاب مؤلفه‌های هویت ملی وجود دارد؟ ۳- آیا ما مجاز به انتخاب هر تعداد بعد یا مؤلفه و یا نماد برای سنجش هویت ملی در کتاب‌ها هستیم؟ ۴- به‌راستی علت انتخاب مؤلفه‌های متعدد در تحقیقات و تحلیل‌های متفاوت چه می‌باشد؟ آیا جزء این است که هنوز از مؤلفه‌های واحد و توافق شده‌ای پیروی نمی‌کنیم؟ آیا جز این است که معیاری مشخص برای انتخاب مؤلفه‌های هویت ملی در ایران نداریم؟ همچنین همان‌طور که لقمان‌نیا (۱۳۸۸) بیان می‌کند هنوز سازمان برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتب در کشورمان مؤلفه‌ها را به‌صورت مشخص بیان نکرده و آن‌ها را به‌صورت کامل و واضح در هدف‌های آموزشی خود مطرح نکرده است. همه‌ی این عوامل حاکی از ضعف‌هایی جدی می‌باشند که باید هرچه زودتر در جهت رفع آن اقدام کرد. زیرا واضح و مبرهن است که هویت ملی از مباحث بسیار با اهمیتی است که باید در جهت تقویت آن تمام توان به‌کار بسته شود. اما تاکنون موفقیت چشمگیری طبق نتایجی که بیان شد به‌دست نیامده است.

کمالی‌کارسالاری (۱۳۸۶) در چکیده‌ی پایان‌نامه‌ی خود با عنوان «تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب دوره آموزش راهنمایی» که مقوله‌های هویت ملی را ارزش‌های باستانی، ارزش‌های دینی- مذهبی و ارزش‌های فرهنگ غرب در نظر می‌گیرد بیان نموده که هر یک از این مقوله‌ها توسط معیارهای تعریف شده از نظر محقق، به این قرار بررسی گردیده‌اند: شاخص‌های بعد اول شامل اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی، هنجارهای ملی، میراث فرهنگی و جغرافیای ایران. بعد دوم شامل آگاهی و اطلاعات

دینی، توجه به بزرگان دینی - مذهبی، توجه به مناسک دینی - مذهبی، توجه به پیامدهای احکام و دستورات دینی و مبانی اعتقادی دینی - مذهبی. بعد سوم شامل توجه به انتخابات، توجه به پارلمان مجلس، توجه به حقوق بشر و آزادی و دموکراسی، توجه به انجمن‌ها و احزاب سیاسی، توجه به مفاهیم دولت - ملت و ناسیونالیسم. در این تحقیق براساس یافته‌های پژوهش، توجه متعادلی به عناصر و مؤلفه‌های هویت ملی نشده و در میان دروس و صفحات کتب درسی این دوره، بیشترین ضریب اهمیت مربوط به مقوله‌ی دینی - مذهبی می‌باشد. از مجموع دروس دوره‌ی راهنمایی، به مقوله‌ی دینی - مذهبی در ۲۹۹ درس با ۹۳۱ صفحه، مقوله‌ی باستانی و ملی ۹۶ درس با ۱۶۱ صفحه و مقوله‌های ارزش‌های فرهنگ غرب که کم‌ترین ضریب اهمیت مربوط به این مقوله می‌باشد با ۲۱ درس و ۴۶ صفحه، توجه نشان داده شده است.

در این تحقیق همان‌طور که اشاره شد مؤلفه‌ها توسط شخص محقق انتخاب شده است. اما مسأله‌ی دیگری که مثل سایر تحقیقات اشتباه به کار رفته است عدم تفاوت میان شاخص، بعد و مؤلفه است. این در حالی است که این تحقیق برخلاف اکثر تحقیقاتی که از آن نام بردیم فقط از ۳ منابع هویتی (منبع ایرانی، منبع اسلامی و منبع غرب) که مورد توافق اکثر صاحب‌نظران است (لقمان‌نیا، ۱۳۸۸) استفاده کرده است که البته از آن تحت عنوان مقوله‌های هویت ملی نام برده، در غیر این صورت در سایر موارد همانند مؤلفه‌های خود ساخته در هر سه منبع هویتی، تحلیل محتوای نادرست - البته نه از جهت اشتباه بودن نحوه‌ی تحلیل محتوا بلکه از لحاظ انتخاب مؤلفه‌هایی که مبنای دقیق ندارد و همچنین انتظار وجود همه‌ی مؤلفه‌ها در محتوای هر کتاب درسی - و حتی عدم مشابهت در بیشتر مؤلفه‌ها با تحقیق سخاوتی‌فر (۱۳۸۶) که در همان سال و در همان دانشگاه و دانشکده انجام گرفته و همچنین عدم مشابهت در مؤلفه‌ها با تحقیق شکیباییان در سال (۱۳۸۳) همانند سایرین روند درستی را طی نکرده است.

در تحقیق دیگر می‌توان به شکیباییان (۱۳۸۳) تحت عنوان «بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی دوره‌ی ابتدایی در شکل‌دهی به هویت ملی» اشاره کرد که به بررسی سه مقوله‌ی ارزش‌های هویت ملی، ارزش‌های دینی - مذهبی و ارزش‌های انقلابی پرداخته است. بدین منظور با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوا که برای تفسیر پیام و پردازش اطلاعات از روش آنتروپی شانون استفاده شده بود نتایج زیر بدست آمد. از شش شاخص

در نظر گرفته شده برای هویت ملی (اسطوره‌های ملی و شاهنامه‌ای، نمادهای ملی، رسوم ملی، میراث فرهنگی، جغرافیای ایران و ارزش‌های ملی)، کمرنگ‌ترین ارزش‌ها، مربوط به بعد اسطوره‌ای، نمادین، هنجارهای جغرافیایی هویت و ارزش‌های ملی بود. در کل محقق نتیجه می‌گیرد بر اساس یافته‌های پژوهش، توجه متعادلی به عناصر و مؤلفه‌های هویت ملی نشده و در این میان، دروس، صفحات و تصاویر کتب درسی این دوره، در زمینه‌ی شکل‌دهی هویت ملی در نسل جدید، بسیار کمرنگ ایفای نقش نموده‌اند.

در این تحقیق نیز می‌توان به مواردی همچون، عدم تمایز بین مؤلفه، شاخص و بعد اشاره کرد و این که بعضی از مؤلفه‌های مهم هویت ملی همچون زبان و تاریخ در نظر گرفته نشده و در آخر این که مانند همه‌ی تحلیل محتواهای انجام شده انتظار وجود همه‌ی مؤلفه‌ها را در هر یک از کتاب‌های درسی داشته است.

شکری‌خانقاه (۱۳۷۹) در پایان‌نامه‌ی خود «نقش محتوای کتاب‌های درسی دوره تحصیلی ابتدایی در اعتلای هویت ملی» را بررسی نموده است. محقق، عناصر هویت ملی را در این تحقیق فرهنگ و آداب و رسوم ملی - زبان‌های ایرانی - دین و مذهب - میراث - فرهنگی - تعدد قومیت‌ها و برخی ویژگی‌های ایرانی نظیر مهمان‌نوازی، تعارف زیاد و ... نام برده است. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که موضوع هویت ملی در کتاب‌های درسی مطرح گردیده اما به عنصر مذهب و دین بیشتر اشاره شده است. همچنین به علت کمی حجم مطالب در خصوص عناصر و ویژگی‌های هویت ملی به استثنای دین و مذهب، کتاب‌های درسی موجب اعتلای هویت ملی در دانش‌آموزان نشده است. همچنین در این کتاب‌ها به زبان‌های سایر اقوام ایرانی غیر از فارسی توجهی نشده است و تنوع و تعدد اقوام ایرانی کمتر مورد توجه قرار گرفته و در نهایت شخصیت‌های مذهبی نقل شده بسیار جالب و آموزنده است اما از شخصیت‌های ملی و میهنی بسیار کم مطلب نقل شده است. البته به علت تغییر کتاب‌ها، در حال حاضر نتایج این تحقیق، به‌طور کامل معتبر نیست اما قابل مقایسه است.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود در این تحقیق نیز روندهای قبلی طی شده است و این نکته‌ی جالب توجه است که با دقت در تحقیقات شکری‌خانقاه (۱۳۷۹) و شکیباییان (۱۳۸۳) با وجود یکسانی تحقیق در یک مقطع تحصیلی از مؤلفه‌های متفاوتی استفاده شده است.

در تحقیق دیگر، می‌توان به پایان‌نامه‌ی علیرضایی (۱۳۸۵) با عنوان «جایگاه هویت ملی و دینی در کتب درسی دوره‌ی متوسطه» اشاره نمود. در این تحقیق که با استفاده از روش تحلیل محتوا انجام شده است، از میان ۷ کتاب در نظر گرفته شده در دوره‌ی متوسطه، ۴ کتاب آن (جامه‌شناسی ۱ و ۲، تاریخ ایران و ادبیات) برای بررسی مفهوم هویت ملی و ۳ کتاب آن (دین و زندگی ۱ و ۲ و ۳) برای بررسی مفهوم هویت دینی در نظر گرفته شده است. با توجه به ۶ شاخص هویت ملی در این تحقیق (ادبیات ملی، قومیت، سنت، احساس تعلق، مشترکات ملی و دین)، نتایج بدست آمده حاکی از آن بود که مقوله‌ی سنت، که شامل تاریخ، فرهنگ و تمدن و آداب و رسوم ایرانی، جشن و اعیاد ملی و میراث گذشتگان و تحولات تاریخی بود، بیشترین جایگاه را در کتاب‌های درسی به خود اختصاص داده بود. البته در این تحقیق نیز مانند اکثریت تحقیقات پیشین که ذکر شد روند درستی طی نشده است.

نتیجه‌گیری

رسیدن به یک توافق و اجماع در مورد مؤلفه‌های هویت ملی با توجه به پراکندگی و تعدد نظرات، و از طرفی تضاد نظرات (رجوع کنید به جدول شماره‌ی ۲ و ۳ و نمودارهای ۱ و ۲) شاید کار آسانی نباشد. اگر طیف وسیعی از مؤلفه‌های در نظر گرفته شده را (رجوع کنید به جدول شماره‌ی ۲ و ۳ و نمودارهای ۱ و ۲) در کنار یکدیگر قرار دهیم، شاید نتوان مؤلفه‌ی دیگری را یافت که بشود آن را در این مجموعه قرار داد. نباید به همه‌ی موارد در نظر گرفته شده به‌عنوان مؤلفه اعتماد نمود و از طرف دیگر نباید هر موردی را به‌عنوان مؤلفه در نظر گرفت. برای مثال بهارلو (۱۳۸۷) مواردی نظیر خرده‌فرهنگ‌ها و تعاملات بین الملل را به‌عنوان نماد ذکر کرده است و یا بخشی (۱۳۸۶) تعلق ملی، تعهد و وفاداری ملی (تعهد و وفاداری مشترک) و میراث مشترک را به‌عنوان سه مؤلفه‌ی هویت ملی در نظر گرفته است. همچنین به گفته‌ی نصری (۱۳۸۷) «وقتی افروغ (۱۳۸۰، ص ۳۵) عناصر هویت ملی را «سرزمین مشترک، منافع مشترک، منافع دفاعی، امنیتی و اقتصادی، حقوق و دولت مشترک و یک حس روانشناسی فردی و جمعی» ذکر می‌کند چه چیزی عاید مخاطب می‌شود؟!» (ص ۱۵).

به نظر می‌رسد مؤلفه‌های در نظر گرفته شده در پایان‌نامه‌های دانشجویی از وضعیت مناسبی نسبت به انتخاب مؤلفه‌ها برخوردار نیست (برای مقایسه رجوع کنید به جدول شماره‌ی ۲ و ۳ و نمودارهای ۱ و ۲). زیرا اکثر مواردی را که دانشجویان جزء مؤلفه در نظر گرفته‌اند، بیشتر به این دلیل است که بتوانند برای مثال کار تحلیل محتوای خود را انجام دهند. به همین دلیل مصادیق بسیاری را جزء مؤلفه‌های هویت ملی قلمداد کرده‌اند. همچنین ذکر مؤلفه‌ها بدون در نظر گرفتن منبع خاص و با توجه به نظر شخصی و یا نهایتاً استفاده از نظرات اساتید راهنما و مشاور در اکثریت پایان‌نامه‌های مورد بحث از ضعف‌های اساسی در پژوهش‌های یادشده است. نکته‌ی جالب توجه این است که تعداد کل مؤلفه‌های در نظر گرفته شده در پایان‌نامه‌ها ۳۸ مؤلفه را شامل می‌شود. از این بین ۱۳ مورد، از ۱۳ بار تا ۳ بار تکرار شده است و ۲۵ مورد فقط ۱ تا ۲ بار تکرار شده است. این طیف وسیع، گسترده و ناهمخوان نشان از عدم توافق در زمینه‌ی مؤلفه‌های هویت ملی دارد که نیازمند تأمل بیشتر و چاره‌اندیشی دقیق‌تر است. در نتیجه رسیدن به یک اجماع و عدم پراکندگی در مورد مؤلفه‌ها لازم و ضروری به نظر می‌رسد.

اما در مبحث تحلیل محتواها در زمینه‌ی هویت ملی باید اذعان داشت که با وجود برخی کم و کاستی‌ها و اشکالات، نمی‌توان ضعف هویت ملی را در برنامه‌های درسی حتی با وجود در نظر گرفتن مؤلفه‌های متفاوت نادیده گرفت، زیرا از یک طرف همه‌ی مؤلفه‌ها نادرست نیستند و از طرف دیگر همان‌گونه که مشاهده شد با وجود این‌که در مقطع دبستان ۲ بار توسط شکری‌خانقاه (۱۳۷۹) و شکیباییان (۱۳۸۳)، در مقطع راهنمایی ۳ بار توسط حکمت‌دوست (۱۳۸۸)، کمالی‌کارسالاری (۱۳۸۶) و نوشادی (۱۳۸۶) و در مقطع دبیرستان نیز ۳ بار توسط بهارلو (۱۳۸۷)؛ صادق‌زاده (۱۳۸۶) و علیرضایی (۱۳۸۵) تحلیل محتوا شده است (هر چند با وجود شباهت در برخی مؤلفه‌ها و تفاوت در برخی دیگر)، همگی متفق‌القول بر عدم جایگاه مناسب هویت ملی در برنامه‌های درسی اصرار داشتند. همچنین لقمان‌نیا و خامسان (۱۳۸۹) با بررسی هویت ملی در اهداف نظام آموزشی ایران به این نتیجه دست یافتند که در اهداف تصریح شده (کلی و آموزشی) برای نظام آموزشی ایران، هویت ملی از جایگاه مطلوبی برخوردار نیست و با توجه به تأثیرگذار بودن این مقوله در سایر زمینه‌هایی که به توسعه و تحکیم کشور مربوط است، نیاز به تجدیدنظر و بازاندیشی دارد. در مجموع این نتایج به تأملی عمیق و اندیشه‌ای چاره‌ساز محتاج هستند.

بنابراین نکته‌ای که باید به آن اشاره کرد این است که نباید همه‌ی مؤلفه‌های هویت ملی را برای هر درسی جداگانه تحلیل محتوا نمود زیرا به نظر محقق هر یک از درس‌ها به تنهایی توان پرداختن به همه‌ی مؤلفه‌های هویت ملی را ندارند و فقط می‌توانند بخشی از آن را تحت پوشش خود قرار دهند. بدین منظور باید برای هر یک از دروس مؤلفه‌های مرتبط‌تر را در نظر گرفت و جزء اهداف آن درس منظور نمود تا در موقع سنجش هویت ملی فقط به تحلیل آن مؤلفه‌ها پرداخت. البته همان‌طور که شمشیری (۱۳۸۷، ص ۱۰۸) بیان می‌کند «ارتباط هویت ملی با موضوعات مربوط به قلمروی تعلیم و تربیت، بسیار جدید بوده و لذا چنان که باید و شاید مورد توجه محققان و پژوهشگران قرار نگرفته است». هنوز برای تحقیق و تفحص در این مباحث، موضوعات بسیار است که برای روشن‌سازی ابهامات آن، نیازمند افکار خلاق، منتقد و مصمم است تا در جهت تکمیل این موضوع که به نوعی مرتبط با تمامی مردمان ایران زمین در هر رشته و هر شغل و هر مکان و هر شرایط زندگی که هست، قدم برداشته شود. در آخر باید اذعان داشت، بنا به ماهیت هویت ملی، تحلیل محتواهای انجام شده در این زمینه در برنامه‌های درسی باید با رعایت قواعد بین رشته‌ای انجام شود و محقق از دیدی همه‌جانبه و کلی به موضوع برخورداری باشد تا نتیجه‌ی حاصله مطلوب‌تر شود.

تقدیر و تشکر

این مقاله بخشی از پژوهش انجام شده برای اخذ درجه‌ی کارشناسی ارشد مهدی لقمان نیا است که توسط سازمان جوانان استان خراسان جنوبی مورد حمایت مالی قرار گرفته است. نویسندگان مقاله لازم می‌دانند از این پشتیبانی که موجب تسهیل انجام پژوهش را فراهم آورده، تشکر و سپاس‌گذاری نمایند.

پی‌نوشت‌ها

1. Poole
2. National Character
3. www.irandoc.ac.ir
4. www.sid.ir

منابع

- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۶). فرهنگ و هویت ایرانی و جهانی شدن. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۶). ابعاد هویت ایرانی. در زهرا حیاتی (ویراستار). صص ۳۰-۲۱. از هویت ایرانی: سلسله مقالات و گفتارهایی پیرامون هویت ایرانی. تهران: شرکت انتشارات سوره مهر.
- آقازاده، حسین (۱۳۷۷). بررسی هویت جمعی در دو زمینه هویت جمعی ملی-محلی و هویت جمعی دانشجویی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده‌ی علوم اجتماعی.
- اشرف، احمد (۱۳۷۳). هویت ایرانی. فصلنامه‌ی گفتگو. شماره‌ی ۳.
- احمدلو، حبیب (۱۳۸۱). بررسی رابطه میزان هویت ملی و هویت قومی در بین جوانان تبریز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم انسانی.
- اسلامی‌ندوشن، محمدعلی (۱۳۸۶). هویت ایرانی؛ تعامل ملیت، دین و تجدد. در زهرا حیاتی (ویراستار). از هویت ایرانی: سلسله مقالات و گفتارهایی پیرامون هویت ایرانی. تهران: شرکت انتشارات سوره مهر.
- اسمیت، آنتونی (۱۳۸۳). ناسیونالیسم: نظریه، ایدئولوژی، تاریخ. ترجمه منصور انصاری. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- احمدی، حمید (۱۳۸۳). هویت ملی ایرانی در گستره تاریخ. در مریم صنیع‌اجلال (ویراستار). صص ۵۲-۲۱. در آمدی بر فرهنگ و هویت ایرانی. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- احمدی، حمید (۱۳۸۳). هویت ملی ایرانی؛ ویژگی‌ها و عوامل پویایی آن. در داود میرمحمدی (ویراستار). صص ۲۱۲-۱۸۹. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- احمدی، حمید (۱۳۸۳). ایران: هویت، ملیت، قومیت (مجموعه مقالات). تهران: موسسه تحقیقات و علوم انسانی.
- احمدی، حمید (۱۳۸۳). دین و ملیت در ایران: همیاری یا کشمکش. در حمید احمدی (ویراستار). ایران: هویت، ملیت، قومیت (مجموعه مقالات). تهران: موسسه تحقیقات و علوم انسانی.
- افروغ، عماد (۱۳۸۰). هویت ایرانی. تهران: بقیه.
- افروغ، عماد (۱۳۸۰). چالشهای کنونی ایران. تهران: حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی.
- ابوالقاسمی‌رودسری، فاطمه (۱۳۸۵). هویت ایرانی در شاهنامه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا. دانشکده ادبیات، زبان‌ها و تاریخ.
- باتمانی، لایلا (۱۳۸۴). بررسی رابطه میان احساس عدالت توزیعی و هویت ملی در بین جوانان ۱۸-۲۹ سال شهر تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا. دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی بهارلو، منیره (۱۳۸۷). بررسی جایگاه هویت ملی در کتاب‌های درسی رشته‌های ریاضی فیزیک و علوم-تجربی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

- بخشی، جواد (۱۳۸۶). بررسی متغیرهای جامعه شناختی مؤثر بر گرایش جوانان شهر رودسر به هویت ملی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی). دانشکده علوم اجتماعی.
- باهری، لطفعلی (۱۳۸۷). بررسی نگرش زبانی و مؤلفه‌های هویت ملی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی استان اردبیل سال تحصیلی ۸۶-۸۷. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران. دانشکده زبان و ادبیات خارجی.
- بروجردی، مهرزاد (۱۳۸۴). فرهنگ و هویت ایرانی در فراسوی مرزها. در مریم صنیع‌اجلال (ویراستار). صص ۷۱-۸۲. در آمدی بر فرهنگ و هویت ایرانی. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی. ترابی، محمد. (۱۳۷۸). گفتارهایی پیرامون هویت ملی ایرانی. مجله‌ی سیاست خارجی. سال ۱۳، شماره‌ی دو.
- تاجیک، محمد رضا (۱۳۸۳). هویت ایرانی؛ فرصت‌ها و چالش‌ها. در داود میر محمدی (ویراستار)، گفتارهایی درباره هویت ملی در ایران، صص ۳۱۲-۲۹۹، تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی. ثاقب‌فر، مرتضی (۱۳۸۳). ایران باستان و هویت ایرانی. در حمید احمدی (ویراستار). ایران: هویت، ملیت، قومیت (مجموعه مقالات). تهران: موسسه تحقیقات و علوم انسانی.
- چگنی، روح‌الله (۱۳۸۶). جهانی‌شدن و تحول در هویت ملی (بررسی موردی ایران). پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی). دانشکده علوم سیاسی.
- حاتمی‌کاکش، فرزین. (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین میزان گرایش به هویت ملی و قومی لره‌ای بختیاری. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی). دانشکده علوم سیاسی.
- حکمت دوست، زهرا (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتب ادبیات فارسی دوره‌ی راهنمایی از منظر هویت ملی با استفاده از روش آنتروپی شانون. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند. دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی.
- داوری‌اردکانی، نگار. (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی زبان و هوشیاری زبانی با نگاهی به ایران. پایان‌نامه‌ی دکتری. دانشگاه تهران. دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی.
- رضایی، امیر (۱۳۸۱). خودکاوی ملی در عصر جهانی‌شدن (مجموعه مقالات). تهران: قصیده‌سرا.
- روستا، زهرا (۱۳۸۶). تلاش برای حفظ و صیانت از هویت ملی در دهه ۴۰ و ۵۰ (ش) از نظر نخبگان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی). دانشکده علوم اجتماعی و روانشناسی.
- رجایی، فرهنگ (۱۳۸۵). مسئله هویت ایرانیان امروز: ایفای نقش در عصر یک تمدن، چند فرهنگ. تهران: نشرنی.
- ربانی، جعفر (۱۳۸۱). هویت ملی. تهران: سازمان انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.

- رضایی، احمد، و همکاران. (۱۳۸۶). گرایش به هویت ملی و قومی در ترکمن‌های ایران. فصلنامه‌ی مطالعات ملی. سال ۸، شماره چهارم.
- رهیاب، حسین (۱۳۸۱). ماهیت، موانع و امکانات نوسازی هویت ایرانی. در امیر رضایی (ویراستار). خودکاوی ملی در عصر جهانی شدن (مجموعه مقالات). با همکاری بنیاد شریعتی. تهران: قصیده‌سرا.
- رواسانی، شاپور (۱۳۸۵). «زمینه‌های اجتماعی هویت ملی»، تهران: مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
- رواسانی، شاپور (۱۳۸۳). تعامل فرهنگ و هویت ملی. در داود میرمحمدی (ویراستار). صص ۱۴۹-۱۰۹. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- ربانی، جعفر (۱۳۸۲). برنامه‌های درسی و شکل‌گیری هویت. مجله‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه مشهد. جلد چهارم. شماره‌ی اول. صص ۶۷۰-۶۵۷.
- زهیری، علی‌رضا (۱۳۸۱). انقلاب اسلامی و هویت ملی. قم: زلال کوثر.
- ساعدی، سیف‌الله. (۱۳۸۳). ارتباط بین هویت قومی و ملی در استان کردستان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی). دانشکده علوم سیاسی.
- ساروخانی، باقر (۱۳۷۰). درآمدی بر دایرةالمعارف علوم اجتماعی. تهران: آگاه.
- سریع‌القلم، محمود (۱۳۸۳). متدولوژی فهم هویت ملی. در داود میرمحمدی (ویراستار). صص ۴۲-۲۹. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۷). رازدانی و روشنفکری و دینداری: تهران. مؤسسه‌ی فرهنگی صراط.
- سلیمی، حسین (۱۳۸۶). نگرش سازه‌انگاره به هویت ملی در ایران. فصلنامه‌ی مطالعات ملی. سال هشتم. شماره‌ی یک. صص ۵۳-۳۱.
- سید امامی، کاووس. (۱۳۸۳). نقش ادبیات فارسی در شکل‌گیری هویت ملی در ایران. در داود میرمحمدی (ویراستار). صص ۱۷۰-۱۶۱. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- سخاوتی‌فر، نورمحمد (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین هویت ملی و قومی ترکمن‌ها در استان گلستان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه مازندران. دانشکده علوم انسانی و علوم اجتماعی.
- شکیبائی‌ان، طناز (۱۳۸۳). بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی دوره‌ی ابتدایی در شکل‌دهی به هویت ملی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه مازندران. دانشکده علوم انسانی و علوم اجتماعی.
- شیخاوندی، داور (۱۳۸۰). ناسیونالیسم و هویت ایرانی. تهران: مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
- شریعتی، علی. (۱۳۸۷). بازشناسی هویت ایرانی-اسلامی. تهران: الهام، موسسه فرهنگی بنیاد فرهنگی علی شریعتی مزیانی.
- شریعتی، احسان (۱۳۸۱). درباره‌ی هویت ملی. در امیر رضایی (ویراستار). خودکاوی ملی در عصر جهانی شدن (مجموعه مقالات). با همکاری بنیاد شریعتی. تهران: قصیده‌سرا.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۷). درآمدی بر هویت ملی. شیراز: نوید شیراز.

شکری خانقاه، حمید (۱۳۷۹). نقش محتوای کتاب‌های درسی دوره تحصیلی ابتدایی در اعتلای هویت ملی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد رودهن). دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

صادق‌زاده، رقیه (۱۳۸۶) بررسی نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی تاریخ و ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه رشته‌ی علوم انسانی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

صدر، ضیا (۱۳۷۷). کثرت قومی و هویت ملی ایرانیان. تهران: اندیشه نو. صالحی عمران، ابراهیم و شکیبائیان، طناز (۱۳۸۶). مطالعات ملی. بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی. سال هشتم، شماره ۱. پیاپی ۲۹. شایگان، سیوش (۱۳۸۷). مجله رشد آموزش جغرافیا. دوره‌ی بیست و سوم. شماره‌ی یک. صنیع اجالال، مریم (۱۳۸۴). در آمدی بر فرهنگ و هویت ایرانی. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.

ظریفیان، غلامرضا (۱۳۸۶). زمینه‌های بحران هویت در نسل سوم. در علی‌اکبر علیخانی (ویراستار). هویت در ایران؛ رویکرد سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ادبی به هویت و بحران هویت در ایران. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی، فرهنگ و مطالعات اجتماعی جهاد دانشگاهی. عابدی، احمد؛ عریضی حمیدرضا و فاطمه محمدزاده (۱۳۸۵). درآمدی بر روش پژوهش فزاتحلیل در تحقیقات آموزشی، فصلنامه روش شناسی علوم انسانی، سال دوازدهم، شماره چهل و نه. عبدی، عطاءالله. (۱۳۸۱). بررسی نسبت بین احساس محلی گرایی و ملی گرایی: نمونه موردی تبریز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم انسانی. علیرضایی، مریم (۱۳۸۵). جایگاه هویت ملی و دینی در کتب درسی دوره متوسطه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند. دانشکده علوم انسانی. علایی، بهلول (۱۳۸۳). موانع اجتماعی-فرهنگی، کاربرد زبان فارسی به عنوان زبان آموزشی در مناطق ترک زبان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده‌ی ادبیات فارسی و زبان-های خارجی.

علیرضایی، مریم (۱۳۸۵). جایگاه هویت ملی و دینی در کتب درسی دوره متوسطه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند. دانشکده علوم انسانی.

فوزی توپسرکانی، یحیی (۱۳۸۴). امام خمینی (ره) و هویت ملی. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی. قیسوندی، آرمان (۱۳۸۳). تأثیرات جهانی‌شدن بر هویت ملی ایرانیان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران. دانشکده جغرافیا.

- قادری، حاتم. (۱۳۸۳). عوامل و عناصر هویت‌ساز در عصر ارتباطات. در داود میرمحمدی (ویراستار). صص ۷۱-۸۸. در آمدی بر فرهنگ و هویت ایرانی. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- قادری، حاتم (۱۳۸۶). سویه‌های هویت. تهران: شیرازه.
- غفوری کله، معصومه (۱۳۸۴). بررسی هویت دینی و ملی جوانان شهر تهران با تاکید بر تاثیر خانواده بر آن. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء (س). دانشکده علوم اجتماعی و اقتصادی.
- کچوئیان، حسین (۱۳۸۳). پژوهش هویت ایرانی و مولفه‌های آن. شورای عالی انقلاب فرهنگی. دبیرخانه شورای اجتماعی.
- کمالی‌کارسالاری، نعمت‌اله. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای مؤلفه‌های هویت ملی در کتب دوره آموزش راهنمایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه مازندران. دانشکده علوم انسانی و اجتماعی.
- گودرزی، حسین (۱۳۸۵). مفاهیم بنیادین در مطالعات قومی. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- گودرزی، حسین (۱۳۸۵). گفتارهایی درباره انقلاب مشروطیت و هویت ملی در ایران. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- گودرزی، حسین (۱۳۸۴). زبان و هویت. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- لقمان‌نیا، مهدی (۱۳۸۸). شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه‌های درسی بر اساس روش بنیادبخشی نظریه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند. دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی.
- لقمان‌نیا، مهدی و خامسان، احمد (۱۳۸۹). جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه تحقیقات فرهنگی. دوره سوم. شماره دو. صص ۱۴۷-۱۷۱.
- میرمحمدی، داود (۱۳۸۳). گفتارهایی درباره هویت ملی در ایران. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
- مجتهدزاده، پیروز (۱۳۸۵). دموکراسی و هویت ایرانی: بحثی در ژئوپولتیک و جغرافیای سیاسی ایران و ایران‌شناسی. تهران: کویر.
- مسکوب، شاهرخ (۱۳۸۵). هویت ایرانی و زبان فارسی. تهران: باغ آدینه.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۷). خدمات متقابل اسلام و ایران. تهران: صدرا.
- ملاصادقی، منیره (۱۳۷۸). نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی هویت ایرانی دانش‌آموزان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی.
- میرمحمدی، داود (۱۳۷۳). مطالعه و بررسی مولفه‌های بارز هویت فرهنگی و قومی مردم بلوچ و نسبت و رابطه آن با هویت فرهنگ ملی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران. دانشکده علوم اجتماعی.
- میرزاییگی، حسین (۱۳۸۳). بستر جغرافیایی حکومت در ایران با تاکید بر هویت ایرانی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران مرکزی).

میلر، دیوید (۱۳۸۳). ملیّت. ترجمه داوود غریاق‌زندی. تهران: موسسه مطالعات ملی، تمدن ایرانی.
 نوشادی، محمودرضا (۱۳۸۶). بررسی چگونگی طرح هویت ملی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم اجتماعی.
 نصری، قدیر (۱۳۸۶). مبانی هویت ایرانی. تهران: موسسه مطالعات ملی انتشارات تمدن ایرانی.
 نصرتی، روح‌الله (۱۳۸۴). بررسی صورت‌بندی الگوهای هویتی (محلی، ملی، جهانی) در میان دانشجویان دانشگاه تهران (مطالعه موردی، تطبیقی دانشجویان آذری و کرد دانشگاه‌های علوم انسانی و فنی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران. دانشکده‌ی علوم اجتماعی.

Miler, D. (1995). On Nationality. UK: Clerendon Press.
 Poole, R. (2003). National Identity and Citizenship. In the Linda, Martin. Alcoff and Eduardo Mendieta (Eds). UK: Black Well Publishing.

برنامه های پیشنهادی جهت برنامه ریزی در راستای تحول علوم انسانی به ویژه رشته حقوق

سید فضل ا... موسوی *

چکیده

برای تحول در علوم انسانی در کل و به طور عام ملاکها و برنامه هایی باید به کار گرفته شود. این ملاکها به طور مشترک برای کلیه رشته های علوم انسانی می تواند قابل اعمال باشد. البته برخی از رشته های علوم انسانی ویژه گی هایی خاص جهت تحول آنها وجود دارد که متخصصان متعهد آن رشته ها باید آن ها را بیابند و اعمال کنند. رشته حقوق هم از این حیث مستثنی نیست و ویژه گی های خاص خود را دارد. در این مقاله سعی می گردد این روشهای بنیادین برای علوم انسانی به طور عام و در مورد حقوق، به طور خاص بیان گردد. قطعاً تحول مورد نظر باید مبتنی بر آموزه ها، اندیشه ها و بنیادهای اسلامی باشد که باید محتوای کتابهای آموزشی (چه در سطح آموزش و پرورش و چه در سطح دانشگاهها) را در بر گیرد. ملاکهای دیگری نظیر توجه به نیازهای جامعه، کار آمدی، روزآمد کردن برخی مطالب و سرفصل ها، تغییرات بنیادین و مبنایی در محتوای برخی دروس، فراگیر شدن این تحول در همه مراکز دانشگاهی و اجرای دقیق طرح های مصوب در زمینه تحول بدون ملحوظ نمودن سلاقی شخصی و با رعایت وضعیت آرامش، دور اندیشی و اقدام گام به گام و انجام کار در قالب پروژه زمان بندی شده با استفاده از استادان برجسته و متعهد و آشنا با مفاهیم اسلامی در رشته ای مرتبط باشد. بدیهی است که پس از دگرگونی های محتوایی و شکلی با توجه به پیشرفت زمان، جذب استادان متخصص و متعهد که بتوانند بیان کننده آنچنان محتوایی باشند، ضروری است.

* استاد دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران

کلیدواژه‌ها: علوم انسانی، تحول، راهکارها، اسلامی، بومی، مبانی و مفاهیم، رشته حقوق

مقدمه

بحث و توجه به علوم انسانی و همچنین تحول و دگرگونی در آن از موضوعاتی است که در جامعه ایران در چند سال اخیر تاکید بیشتری نسبت به آن معطوف شده است. مطالب شفاهی یا مکتوب که توسط برخی از دلسوزان و از جمله مقام معظم رهبری در اهمیت علوم انسانی و تحول آن در چند سال اخیر ارائه شده است، موج و آوایی را در سطحی نسبتاً گسترده و حداقل در مجامع دانشگاهی و برخی از نهادهای مسئول از جمله شورای انقلاب فرهنگی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایجاد کرده است. نهادهای مذکور و به تبع آن دانشگاهها و دانشکده ها و گروههای علوم انسانی عزم کرده اند تا تحولی در این زمینه ایجاد کنند. به نظر می رسد که هر چند عزم، جدی است و هر نهادی در تلاش است که کاری انجام دهد، اما در عمل و در اجرا کارهای پراکنده و بعضاً موازی صورت گرفته است و یا در حال گرفتن است که به نظر می رسد هنوز نقشه راه و برنامه منسجمی وجود ندارد و در سطح بیان کلیات است. بدیهی است که اگر این هدف بزرگ و حجیم به همراه برنامه‌های دقیق، منظم و متقنی نباشد، کار درست و مثمر ثمری انجام نخواهد شد و برای مدتی هیاهویی بر پا می شود و کار رها خواهد شد. لذا با توجه به عزم جدی که در این زمینه وجود دارد باید مبانی و اهمیت موضوع دقیقاً مورد توجه قرار گیرد و با توجه به آسیب شناسی که در این زمینه موجود است، ضمن بررسی ابعاد گوناگون قضیه، با تکیه بر فرهنگ سازی برای علوم انسانی، تولید علم و نظریه پردازی و نو اندیشی، قدرت علمی و جرات علمی، با توجه به میراث‌های علمی - فرهنگی به ویژه قرآن و احادیث ائمه اطهار علیهم السلام و بهره برداری از آنها، تبادل علمی و بهره برداری از دانش‌های روز با نگاه انتقادی، سرمایه گذاری درست و نهایتاً تلاش مستمر و بدون وقفه، راهکارهای علمی در جهت تحول در علوم انسانی را بررسی و یافت و آنها را به کار بست. مقاله حاضر در صدد است تا با تکیه بر مسایل بالا برنامه‌های پیشنهادی در راستای تحول علوم انسانی به ویژه رشته حقوق را ارائه دهد.

الف: اهمیت علوم انسانی و لزوم تحول در نگرش نسبت به آن

اگر علوم انسانی را در کنار سایر علوم قرار دهیم، این علوم انسانی است که سایر علوم را جهت می‌دهد. به عبارت دیگر، علوم فنی و پایه اگر ابزار زندگی بشر است، برخی از علوم انسانی چگونگی استفاده از این ابزارها را مشخص می‌کنند. مبنای دیدگاه هر مکتبی جهت گیری استفاده از آن علوم را مشخص می‌کند. به عنوان مثال یک چاقو یا کبریت یک وسیله مورد استفاده انسانهاست. اگر با یک چاقو می‌توان گوشت خرد کرد یا هندوانه- ای را پاره کرد ولی با همین چاقو میتوان شخصی را مورد ضرب و جرح قرارداد یا او را کشت. با یک کبریت می‌توان چراغ گاز روشن کرد، بخاری را روشن کرد، آتش را برای گرم شدن برافروخت یا اینکه با همین کبریت جایی را آتش زد و خانه و زندگی کسی را از بین برد.

بنابراین جهت‌گیری فکر هرکس و هر مکتبی است در چگونگی استفاده از ابزار، علوم تجربی و علوم انسانی را تعیین می‌کند. مقام معظم رهبری در راستای اهمیت علوم انسانی اینگونه بیان داشته‌اند که «بسیاری از حوادث دنیا، حتی در زمینه‌های اقتصادی و سیاسی و غیره محکوم نظرات صاحب‌نظران، در علوم انسانی است؛ در جامعه‌شناسی در روانشناسی، در فلسفه، آنها هستند که شاخص‌ها را مشخص می‌کنند»^۱

از دیدگاه ایشان علوم انسانی جهت دهنده و فکرساز است و مسیر و مقصد حرکت جامعه را تعیین می‌کند. می‌توان گفت یکی از دلایل مهم تأکید ایشان بر علوم انسانی این است که ایران کشوری در حال توسعه است و برای پیشرفت و توسعه، الگوی کاملی لازم است که مقصد و مسیر بر اساس آن روشن می‌شود. تعیین این الگو و معیارها و شاخص- های توسعه بر عهده علوم انسانی است. چگونگی تفسیر هستی‌شناسانه از انسان و اینکه او را موجودی تک ساحتی و یا دو بعدی بدانیم، تأثیر عمیقی بر نظام اقتصادی، سیاسی - اجتماعی و فرهنگی دارد و بر همین اساس الگوی توسعه تعیین می‌شود.^۲

در این رابطه ایشان می‌فرمایند: «اسلام انسان را موجودی دو ساحتی می‌داند، دارای

۱. در دیدار با دانشجویان و استادان دانشگاه‌های شیراز، ۱۳۸۷/۲/۱۴

۲. کارگروه مطالعات راهبردی تحول در علوم انسانی (سازمان بسیج اساتید کشور)، علوم انسانی و بایسته‌های آن از دیدگاه مقام معظم رهبری، صص ۶ و ۷

دنیا و آخرت. این پایه‌ی همه‌ی مطالبی است که در باب پیشرفت باید در نظر گرفته شود؛ شاخص عمده این است. فارق عمده این است. اگر یک تمدنی، یک فرهنگ و آئینی، انسان راتک ساحتی دانست و خوشبختی او را فقط در زندگی مادی دنیایی به حساب آورد، طبعاً پیشرفت در منطق اوبا پیشرفت در منطق اسلام – که انسان را دو ساحتی می‌داند – به کلی متفاوت خواهد بود. کشور ما و جامعه اسلامی، آن وقتی پیشرفته است که نه فقط دنیای مردم را آباد کند، بلکه آخرت مردم را هم آباد کند. پیامبران این را می‌خواهند: دنیا و آخرت.^۱

علیرغم چنین اهمیتی که علوم انسانی دارد، متأسفانه در جامعه ما نه تنها به علوم انسانی آن طور که باید و شاید اهمیت داده نمی‌شود بلکه مرتبه و درجه آن از همه علوم پائین‌تر است. بعد از انقلاب تا کنون عموماً بیشتر مسئولین، متخصصان علوم پزشکی، فنی و پایه بوده‌اند. از سوی دیگر در نظام آموزشی ما چه در سطح آموزش و پرورش و چه در سطح آموزش عالی متأسفانه همین نگرش حاکم است. علوم انسانی جزو رشته‌های عقب مانده‌تر به حساب می‌آید. در آموزش و پرورش رشته‌های فیزیک و ریاضی اول، بعد رشته زیست‌شناسی و در آخر علوم انسانی مطرح هستند و معمولاً دانش‌آموزان ضعیف‌تر باید در رشته‌های علوم انسانی تحصیل کنند. اگر بخواهد تحول و ارتقایی در علوم انسانی صورت بگیرد، ابتدا باید این فرهنگ و نگرش در سطح جامعه تغییر یابد.

در دیدگاه جامعه‌به‌ویژه جوانان، باید به رشته‌های علوم انسانی و کاربرد آن تغییری بنیادین صورت پذیرد.

در این راستا به نظر می‌رسد از شیوه‌ها و ابزارهای مختلفی، از جمله موارد زیر میتوان بهره جست: صدا و سیما می‌تواند نقش مهمی در این زمینه داشته باشد. با پخش برنامه‌های مختلف از جمله مصاحبه، طرح بحث و نظرخواهی و غیره میتواند در این راستا مفید واقع شود. جراید و مجلات به ویژه فصلنامه‌هایی که ویژه هر یک از علوم انسانی است می‌توانند بخشی از مقالات خود را به این موضوع اختصاص دهند. دانشکده‌های علوم انسانی باید در جهت ارتقاء فرهنگ علوم انسانی و گسترش کمی و کیفی آن و برنامه‌ریزی‌های متنوع، نگرش منفی یا بی‌خاصیت نسبت به علوم انسانی را تغییر دهند. ایجاد

۱. در دیدار با استادان و دانشجویان دانشگاه‌های کردستان. ۱۳۸۸/۲/۲۷.

انجمن های علوم انسانی با فعالیتهای بدیع و ابتکاری و راه اندازی نشریه ها و فصلنامه -هایی در جهت تقویت این فرهنگ توسط آنها از جمله کارهایی است که باید صورت گیرد. سازمان بسیج اساتید که همیشه در زمینه های مختلف خود را مسئول دانسته و به صورت خودجوش اقدام می کرده است، و در این زمینه نیز اقدامات ابتدایی در جهت ایجاد کارگروه های تخصصی علوم انسانی و برگزاری همایش هایی انجام داده است^۱. بر فعالیتهای زیادتر خود استمرار بخشد. مهمتر از همه اینها، وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و شورای انقلاب فرهنگی بایستی با هماهنگی های لازم با یکدیگر، کارهای بنیادین در جهت برنامه ریزی های جامع کوتاه مدت و بلند مدت، مبتنی بر ارتقاء جایگاه علوم انسانی انجام دهند.

ب: منظور از تحول در علوم انسانی چیست؟

همان گونه که در بالا ذکر شد، علاوه بر یک نوع تحول در علوم انسانی که باید نسبت به نگرش جامعه به ویژه مجامع علمی در خصوص علوم انسانی صورت گیرد، باید مفهوم تحول در علوم انسانی که امروزه در مجامع مختلف مطرح می شود تبیین و تفسیر گردد. چنین روشنگری و مفهوم یابی بدلیل آن است، که امروزه برخی از متخصصان و استادان رشته های علوم انسانی که بعضاً هم ممکن است معتقد به اسلام باشند بر این عقیده اند که مگر ما نیاز به تحول داریم؟ علوم انسانی همچون علوم دیگر در طول زمان تحول طبیعی خود را طی می کند و ما نیاز به اقدام خاصی نداریم و اگر عده ای می گویند این تحول باید مبتنی بر آموزه ها و بنیان های اسلامی و بومی باشد حرف نابجایی می زنند. علوم انسانی همچون علوم دیگر، علم به حساب می آیند و قواعد و بنیان های مخصوص به خود را دارند. اقتصاد، علوم اجتماعی، روانشناسی، حقوق و سایر رشته ها، علم محسوب می شوند و علم هم در همه جای دنیا ثابت و یکسان است. چگونه می شود این علوم را که دارای قواعد و بنیان های ویژه خود هستند تغییر داد و اسلام رادر آنها جای داد؟ برخی از افراد و استادانی هم که در این دسته قرار دارند ممکن است اعتقادات اسلامی هم داشته

۱. اولین همایش کارگروه های تخصصی علوم انسانی بسیج اساتید در تاریخ ۲۸ و ۲۹ دی ماه سال ۱۳۹۰ در جزیره قشم برگزار گردید.

باشند. نهایتاً ممکن است آنان مطلب را اینگونه بیان دارند که اشکالی ندارد که ما در کنار این علوم در بخشی از کتابهای این رشته‌ها دیدگاه اسلامی را در این خصوص بیان کنیم و اسلام هم ممکن است نظراتی داشته باشد و یا برخی از این مسایل مطروحه در کتب علوم انسانی را تأیید کنند. اما به هر حال هر یک از این رشته‌ها علم محسوب میشود و قواعد خاص خود را در همه جا دارند. علم جامعه‌شناسی یک علم است و در همه جا یکسان است. اقتصاد هم همین طور، علوم سیاسی هم همچنین و نیز بقیه رشته‌ها. اما بایستی گفت که در این نگرش هم باید تحول صورت گیرد. باید منظور از تحول در رشته‌های علوم انسانی مبتنی بر بنیان‌های اسلامی و بومی روشن گردد. برای تبیین موضوع لازم است که ما علوم را از یک منظر به دو دسته کلی تقسیم کنیم:

دسته اول علوم تجربی که شامل پزشکی، فنی و پایه است و دسته دوم علوم انسانی. در خصوص دسته اول یعنی علوم تجربی می‌توانیم به یقین بگوییم که قواعد و مقررات حاکم بر آنها در همه جا یکی است و از این جهت تفاوتی بین جامعه اسلامی و غیر اسلامی وجود ندارد. آب در همه جا و در شرایط یکسان در ۱۰۰ درجه به جوش می‌آید و ترکیب آن شامل اکسیژن و هیدروژن است. دستگاه گوارش انسان، گردش خون، اعصاب در همه انسانهای سالم عموماً از یک دسته قواعد خاص برخوردار است. در همه جای جهان دو به علاوه دو می‌شود چهار و دوی ضربدر سه می‌شود شش و موارد دیگر از این دست که تفاوتی در جوامع اسلامی و غیر اسلامی در این خصوص نیست. بنابراین ما هرگز نمی‌خواهیم در این علوم از این حیث تحول ایجاد کنیم که جامعه ما که اسلامی است باید دارای قواعد متفاوت باشد. البته لازم به ذکر است که در نوع استفاده از این علوم مکتب‌های فکری خاص ممکن است جهت‌گیری‌های گوناگونی در رابطه با جوامع انسانی داشته باشند. به عنوان مثال مکتبی بکارگیری سلاح هسته‌ای را علیه انسانها تجویز کند و یادر مواردی چنین عمل کند و مکتبی دیگر به هیچ وجه استفاده از این سلاحها را مورد تأیید قرار نمی‌دهد، هر چند که قواعد علمی مربوط به مسائل هسته‌ای در همه جا یکسان است. اما در دسته دوم که شامل علوم انسانی است موضوع متفاوت است و این دسته به اصطلاح علوم که اگر بشود نام آن را علم گذاشت می‌تواند در جوامع مختلف با توجه به بنیان‌های فکری که زیربنای آن قرار می‌گیرد و نگرشی که به جهان هستی و انسان دارند، تفاوت پیدا کنند.

یک نفر که دیدگاه کمونیستی دارد قطعاً علم اقتصاد را با دیدگاه خود تبیین می‌کند. علم جامعه‌شناسی، علم تاریخ، علم روان‌شناسی و علوم تربیتی و علوم انسانی دیگر نیز چنین است که قطعاً با دید یک لیبرالیست متفاوت است و شخص اخیر نگرشی دیگر بر رشته‌های مذکور دارد و هر دوی اینها قواعد و مقررات هر یک از رشته‌ها را بر اساس بنیان‌های فکری خود می‌سازند و تبیین می‌کنند و هر دوی آنها آنچه خود پذیرفته‌اند را علمی می‌دانند. همچنین است هر یک از نحله‌ها و مکاتب فکری و فلسفی و ادیان که به همین شکل عمل می‌کنند.

پس چگونه می‌شود به این رشته‌ها علم گفت و اظهار داشت که اینها دارای قواعد ثابت و لایتنیری هستند که در همه جا یکسان می‌باشند. متأسفانه بسیاری از استادان رشته‌های علوم انسانی در ایران و یا سایر کشورهای در حال توسعه که یا خود در غرب تحصیل کرده‌اند و یا توسط استادانی تربیت شده‌اند که دارای چنین بینش‌هایی هستند، تصور می‌کنند که این مطالب و کتابها علم تغییر ناپذیر و وحی منزل هستند و متأسفانه آنان، این کتابها را ترجمه کرده و یا در جزوات خود می‌آورند و آن را علم ثابت و دارای قواعد یکسان می‌دانند و آن را در جامعه ایرانی و یا در جوامع دیگر ترویج و الگوی رفتاری قرار می‌دهند و تصور می‌کنند این مطالب علم است و باید بدون چون و چرا همچون علوم تجربی پذیرفت. از این جهت است وقتی گفته می‌شود علوم انسانی باید مبتنی بر آموزه‌های اسلامی باشد تعجب کرده و جبهه‌گیری می‌کنند و برمی‌آشوبند که مگر می‌شود این مطالب را تغییر داد. اینها علم است و قواعد دارد و اسلام می‌خواهد با این علوم در افتد. با علم که نمی‌شود مقابله و مبارزه کرد. بهتر است اسلام در اموری که علم است دخالت نکند و علوم را به حال خود واگذارد. متأسفانه برخی از این استادان آن قدر نظریه‌های ترجمه‌ای را تکرار کرده‌اند که ممکن است در غرب هم در خصوص آنها تجدیر نظر شده و آنها را کنار نهاده باشند، اما این قبیل استادان حرفهای خود را به نام علم به خورد دانشجویان می‌دهند. اما همان گونه که ذکر شد و علوم تجربی با علوم انسانی متفاوت است. علوم تجربی در همه جای دنیا یکسان است و اسلامی بودن یا نبودن یک جامعه، تغییری در قواعد آن نمی‌دهد. اما علوم انسانی به گونه‌ای دیگر است. علوم انسانی که شامل رشته‌های مختلف از جمله، اقتصاد، روانشناسی، سیاسی، جامعه‌شناسی، تاریخ و غیره می‌شود بسته به اینکه چه مکتبی آن را تبیین کند، دارای قواعد و روش‌ها و

عملکردهای خاص می‌شود. منظور ما از تحول در علوم انسانی این است که اکنون که رشته‌های مختلف علوم انسانی در جامعه ما مبتنی بر نگرش، مکتب و علوم معمولاً غربی و یا شرقی شکل گرفته است، تغییر یابد. اسلام به عنوان یک مکتب فکری جهان‌شمول که مبنای و حیانی دارد و خداوند حکیم و دانا که خالق جهان هستی و انسان است و به همه قواعد و سنتهای تاریخی، جامعه‌شناسی، اقتصادی و غیره به طور واقعی آشناست، لذا بهترین دستورالعمل‌ها و راه حلها را برای سعادت انسان و جامعه بشری، بیان کرده و از طریق ارسال رُسل این مقررات و راه زندگی فردی و اجتماعی انسان را که در برگیرنده همه این رشته‌های علوم انسانی با مفهومی درست است را به انسانها منتقل کرده است. پس وقتی که بیان می‌شود تحول در زمینه علوم انسانی باید مبتنی بر آموزه‌های اسلامی باشد، بدین معنا است. چیزی که در راستای این تحول علوم انسانی که امروزه مطرح است این است و اگر برداشتهای دیگری در این زمینه صورت گیرد نادرست و ناصواب است.

ج: چرایی و ضرورت این تحول

علاوه بر اینکه نگرش جامعه باید به اهمیت علوم انسانی عوض شود، زیرا که مبنای همه علوم دیگر همین نگرش است که درست یا غلط بودن آن، آثار مثبت و منفی در همه امور جامعه دارد، از سوی دیگر باید گفت که حتی اگر این اهمیت و توجه را به علوم انسانی داشته باشیم و در جهت تقویت کمی این رشته بپردازیم که پرداخته‌ایم ولی آنچه مهم است کیفیت محتوا و مبنای این علوم انسانی است. از این روست که مقام معظم رهبری در این راستا در تاریخ ۱۳/۱۰/۱۳۸۴ در دیداری که با اعضای محترم شورای انقلاب فرهنگی داشتند، فرمودند: «با این همه تأکیدی که بر علوم انسانی شده، تقریباً علوم انسانی هم به همان شکل علوم پایه اداره می‌شود و باز همچنان همان اشکال به قوت خود باقی است. ما آغوش‌مان را باز کرده‌ایم و حرفه‌ایی که الان در زمینه‌های جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، تاریخ و حتی فلسفه و ادبیات مطرح است، از خارج به ما دیکته می‌شود»

متأسفانه این یک واقعیتی است که وجود دارد و بسیار ناگوار است. علوم انسانی از طریق ترجمه متون غربی وارد ایران و برخی کشورهای دیگر شده است. استادان ما هم

که بعضاً واردکنندگان این نظریات هستند، یا استفاده کنندگان و تعلیم دهندگان آنها، از علوم و اندیشه‌های اسلامی یا بی‌بهره‌اند یا کم بهره، لذا متون و نظرات مذکور را کاملاً پذیرفته و به جامعه ایرانی به ویژه به دانشجویان منتقل می‌کنند و مسلم است که نتیجه چنین کاری بی‌اعتقادی و سستی باورهای دینی - اسلامی است. زیرا بسیاری از این نظریات بر مبانی مادی‌گرایی و تجربه‌گرایی مبتنی بر اعتقادات غیر دینی و ضد دینی است. از این جهت است که مقام معظم رهبری در خصوص چنین وضعیتی هشدار داده و آن را نامطلوب می‌خوانند. ایشان می‌فرمایند: «بسیاری از مباحث علوم انسانی، مبتنی بر فلسفه‌هایی هستند که مبنایش مادی‌گرایی است. مبنایش حیوان انگاشتن انسان است. عدم مسئولیت انسان در قبال خداوند متعال است. نداشتن نگاه معنوی به انسان و جهان است. خوب، این علوم انسانی را ترجمه کنیم، آنچه را که غربی‌ها گفتند و نوشتند، عیناً ما همان را بیاوریم و به جوان خودمان تعلیم بدهیم در واقع شکاکیت و تردید و بی‌اعتقادی به مبانی الهی و اسلامی و ارزش‌های خودمان را در قالب‌های درسی به جوان‌ها منتقل کنیم. این چیز خیلی مطلوبی نیست»^۱

ایشان از این مبانی فکری غیر اسلامی که حاکم بر علوم انسانی مطرح در دانشگاه‌هاست اظهار ناراحتی و گله‌مندی می‌کنند و می‌فرمایند: «من درباره علوم انسانی گلایه‌ای از مجموعه‌های دانشگاهی کردم - بارها، این اواخر هم همین جور - ما علوم انسانی‌مان بر مبادی و مبانی متعارض با مبانی قرآنی و اسلامی بنا شده است. علوم انسانی غرب مبتنی بر جهان‌بینی دیگری است؛ مبتنی بر فهم دیگری از عالم آفرینش است و غالباً مبتنی بر نگاه مادی است. خوب این نگاه غلطی است. این مبنا، مبنای غلطی است»^۲.

اینجاست که باعث تأسف است که برخی از استادان ما به این مسأله بدیهی توجه نمی‌کنند و از آن غافلند که هر یک از علوم انسانی و محتواهای آنها مبتنی بر نگرش‌های مختلف فکری می‌تواند باشد و متأسفانه چون فرهنگ و مبانی فکری غربی عموماً در این زمان حاکم بر این علوم انسانی است و علوم انسانی امروزی مبتنی بر این نگرش است،

۱. در دیدار با جمعی از استادان دانشگاهها، ۱۳۸۸/۶/۸

۲. در دیدار با بانوان قرآن پژوه ۱۳۸۸/۷/۲۸

تصور می‌کنند که این علوم همچون علوم تجربی است که می‌تواند در جوامع مختلف یکسان باشد. لذا رشته‌های علوم انسانی از غرب گرفته را نسخه‌هایی ثابت می‌دانند که در همه جوامع از جمله ایران باید آنها را پذیرفت. البته در خصوص برخی دیگر از استادان مسأله غفلت مطرح نیست بلکه شاکله‌های وجودی آنها به گونه‌ای است که مشتاق چنین نگرشی غربی بر علوم انسانی هستند. در این راستاست که آنها از استنادی استفاده می‌کنند که چنین نگرش‌هایی دارند و متونی در این زمینه وجود دارد که چنین کسانی آنها را ترجمه کرده‌اند یا تدریس می‌کنند. ایشان در این راستا می‌فرمایند: «طبق آنچه که به ما گزارش دادند، در بین این مجموعه‌ی عظیم دانشجویی کشور که حدود سه میلیون و نیم مثلاً دانشجوی دولتی، آزاد، پیام نور و بقیه دانشگاه‌های کشور داریم، حدود دو میلیون این‌ها دانشجویان علوم انسانی‌اند. این به یک صورت انسان را نگران می‌کند. ما در زمینه علوم انسانی، کار بومی، تحقیقات اسلامی چقدر داریم؟ کتاب آماده در زمینه‌های علوم انسانی مگر چقدر داریم؟ استاد میرزی که معتقد به جهان‌بینی اسلامی باشد و بخواهد جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی یا مدیریت یا غیره درس بدهد، مگر چقدر داریم که این همه دانشجو برای این رشته‌ها می‌گیریم؟ این نگران کننده است»^۱.

همان‌گونه که اشاره شد، ما در دانشگاه‌ها با استنادی مواجه هستیم که متأسفانه از بی‌هویتی فکری و فرهنگی برخوردارند. به خود و فرهنگ اسلامی- ایرانی خود را بهایی نمی‌دهند. البته چون نمی‌شناسند، طبیعتاً برای آن هم ارزشی قائل نیستند. اینها افراد ضعیف‌النفسی هستند که برای خود هویت و ارزشی قایل نیستند و چون ظرفی توخالی هستند خود را به هرچه از سوی کشورهای غربی می‌رسد، پر می‌کنند، بدون اینکه آنها را بررسی و تجزیه و تحلیل کنند. تصور می‌کنند این نظریه‌ها و افکار علوم غیرمتغیرند، پس باید آن را به تمامه و چشم‌پسته پذیرفت و ترویج کرد. از این روست که رهبر معظم انقلاب به خوبی به این نکته توجه کرده و به شیوه‌های مختلف آن را تبیین کرده و نگرانی خویش را اعلام می‌نمایند. در فرازهایی از صحبت‌های ایشان می‌خوانیم: «امروز غربی‌ها یک منطقه ممنوعه‌ای در زمینه علوم انسانی به وجود آورده‌اند؛ در همه‌ی بخش‌های مختلف به از اقتصاد و سیاست و جامعه‌شناسی و روان‌شناسی بگیرد تا تاریخ و

۱. در دیدار با جمعی از استادان دانشگاه‌ها، ۱۳۸۸/۶/۸

ادبیات و هنر و حتی فلسفه و حتی فلسفه دین. یک عده آدم ضعیف‌النفس هم دلباخته‌ی این‌ها شده‌اند و نگاه می‌کنند به دهن این‌ها که ببینند چه می‌گویند. هرچه آنها گفته‌اند، برایشان می‌شود وحی منزل، این است که بد و غلط است. مثلاً چند تا فکر دارای اقتدار علمی، در یک نقطه‌ی دنیا به یک نتیجه‌ای رسیده‌اند، این معنایش این نیست که هر آنچه که آنها فهمیده‌اند، درست است."^۱

ایشان در فرازی دیگر می‌فرمایند: «اساتیدی هستند که فرآورده‌های اندیشه‌های غربی در علوم انسانی بت آنهاست. در مقابل خدا می‌گویند سجده نکنید؛ اما در مقابل بت‌ها به راحتی سجده می‌کنند؛ دانشجوی جوان را دست او بدهی، بافت و ساخت فکری او را همان‌طوری که متناسب با آن بت خود اوست، می‌سازد. این ارزشی ندارد درست نیست. بنده به این طور افراد هیچ اعتقادی ندارم. این استاد هرچه هم دانشمند باشد، وجودش نافع نیست، مضر است."^۲

مشکل بعضی از این استادان این است که نه تنها آنان از غرب و افکار و نویسندگان و کتابهای آنان به صورت کورکورانه تقلید می‌کنند، بلکه بعضاً نظرات و افکار جدید به اصطلاح علمی در آن زمینه را پیگیری نمی‌کنند و از آن اطلاع ندارند و چه بسا نظریه‌ای و فکری سالهاست منسوخ شده یا مورد نقدهای بسیار شدیدی قرار گرفته ولی این استادان هنوز نظرها و کتابها و مقاله‌های آنان را تدریس کرده و ترویج می‌دهند. اصولاً در غرب همه علوم و بعضاً علوم انسانی تا مطلبی تازه و نو است را اجازه عبور به جاهای دیگر نمی‌دهند. معظم‌له در این ارتباط می‌فرمایند: «درهای بسیاری از این دانشها بر روی کشورهایی مثل کشور ما و غیر دارنگانش بسته است و وقتی اجازه می‌دهند دانشی منتقل شود که کهنه و دستمالی شده است و از نویی و طراوت افتاده است. البته در همه زمینه‌ها همین طور است. در زمینه ای علوم انسانی هم همین طور است. من آن روز به دوستانی که در زمینه ای اقتصاد و مدیریت‌های گوناگون کشوری کار می‌کنند و در این جا بودند، گفتم که مطالبی را امروز بعضی‌ها در اینجا دنبال می‌کنند که منسوخ شده است. نظریات برتر آنها به بازار آمده و مورد عمل قرار گرفته و آن‌ها مشغول کار هستند، ولی تعدادی در

۱. در دیدار با استادان و دانشجویان امام صادق، ۱۳۸۴/۱۰/۲۹

۲. همان

اینجا- کسانی که مجذوب حرف آنها هستند- تازه دارند آن دنباله‌ها را مطرح می‌کنند.^۱

در کنار چنین اساتیدی، استادان دیگر که متوجه چنین روندی در زمینه علوم به ویژه علوم انسانی هستند وظیفه دارند هوشیار باشند و بیداری ایجاد کنند و ضمناً خود را مجهز به نظریه‌های مبتنی بر فرهنگ اسلامی و بومی سازند. اگر چیزی را کنار می‌گذاریم، باید چیزی بهتر جایگزین آن کرد. در هر صورت شاید امید بیشتر به دانشجویان و جوانان باشد که در برابر استادان مترجم و مروج فرهنگ غرب عکس‌العمل نشان داده و هشیار باشند و به نوبه خود درصدد چاره‌جویی برآیند. از این روست که رهبر معظم انقلاب به خوبی متوجه این نکته مهم هستند و از دانشگاهیان و جوانان دانشجو می‌خواهند که در این راستا هوشیار باشند. ایشان می‌فرمایند: «من می‌خواهم محیط دانشگاه و جوان دانشجو خودمان را توجه بدهم که مواظب تئوری‌های وارداتی غربی که هیچ هدفی جز حفظ آن روابط تحکیم‌آمیز غرب با کشورهای از قبیل کشور ما را ندارند، باشند».^۲

البته ذکر این نکته ضروری است که علاوه بر تقصیری که خود ما داریم و برخی از استادان ما ضعیف‌النفس هستند و برای خود هویتی اصیل و مستقل مبتنی بر فرهنگ اسلامی و بومی نمی‌شناسند، دنیای استکبار غربی هم بیکار ننشسته و در این راستا فعالیت می‌کند تا به ملتها و نخبگان جوامع در حال توسعه بیاوراند که آنان توانایی نظریه‌پردازی و استقلال فکری ندارند و همه چیز را باید از غرب بگیرند. رهبر معظم انقلاب چنین امری را تهاجم فرهنگی بزرگتر برمی‌شمارند. ایشان در دیدار با استادان و دانشجویان دانشگاه همدان در سال ۱۳۸۸ به این مسأله اشاره کرده و می‌فرمایند: «... اما تهاجم فرهنگی بزرگتر، این است که این‌ها در طول سالهای متمادی به مغز و باور ایرانی تزریق کردند که تو نمی‌توانی. باید دنباله‌روی غرب و اروپا باشی. نمی‌گذارند خودمان را باور کنیم. الان شما اگر در علوم انسانی، در علوم طبیعی، در فیزیک و در ریاضی و غیره یک نظریه‌ی مهمی داشته باشید چنانچه برخلاف نظریات رایج و نوشته شده‌ی دنیا باشد، عده‌ای می‌ایستند و می‌گویند حرف شما در اقتصاد، مخالف با نظریه‌ی فلانی است، حرف شما در روانشناسی مخالف با نظریه فلانی است».

۱. در دیدار با اعضای هیات علمی و کارشناسان جهاد دانشگاهی، ۱۳۸۳/۴/۱۰

۲. در دیدار با استادان و دانشجویان دانشگاه‌های همدان، ۱۳۸۸/۴/۱۷.

بنابراین با توجه به مطالبی که ذکر گردید، باید مردم، به ویژه دانشگاهیان اعم از استادان و دانشجویان و نیز مسئولان متوجه موضوع باشند و این مشکلات، ضعفها و نواقص را ببینند. به نقشه‌ها و فعالیت‌های دشمن توجه کنند. به کمبدهایی که در زمینه متون علوم انسانی مبتنی بر فرهنگ غنی اسلامی داریم عنایت کنند و نیز به کمبدهایی که از لحاظ استاد داریم؛ استادانی که بتوانند در زمینه‌های مختلف رشته‌های علوم انسانی با تکیه بر محتوای فرهنگ اسلامی حرفه‌هایی برای گفتن داشته باشند، توجه ویژه مبذول نمایند. پس آیا با توجه به جنبه‌های مختلفی که در خصوص عدم توجه به علوم انسانی، متون مرتبط، استادان شایسته و با صلاحیت می‌شود آیا ضرورت تحول در این راستا به چشم نمی‌خورد؟ بدیهی است که پاسخ مثبت است. باید یک تحول بنیادین صورت پذیرد. تحولی که هم از لحاظ روش، هم محتوا و هم نیروی انسانی، مبتنی بر آموزه‌ها، اندیشه‌ها و بنیان‌های اسلامی باشد. البته می‌توانیم لفظ ایرانی بودن را هم به آن اضافه کنیم. آن ایرانی، که آن هم نشأت گرفته از فرهنگ اسلامی است. مثلاً در ادبیات اگر ما به سعدی، حافظ و مولوی و غیره تکیه می‌کنیم، زیرا که افکار و محتوای حرف‌های آنها برگرفته از فرهنگ اسلامی و قرآنی، به همراه ذوق و استعداد سرشار ایرانی است. یا در خصوص رشته معماری، آن معماری که مبتنی بر فرهنگ اسلامی و ایرانی است و ما در این زمینه چه آثار پرارزش و با عظمتی داریم که در اکثر شهرهای ما یا شهرهای کشورهای اسلامی به چشم می‌خورد. که هنرمندان غربی را تحت تاثیر قرار می‌دهد اما نه آن معماری بی‌هویتی که برگرفته از جاهای دیگر با فرهنگ‌های دیگر است که نه زیبایی دارد و نه آثار مثبت و مفیدی برای انسان‌ها و جوامع اسلامی و حتی غیراسلامی. و همین‌طور است در سایر رشته‌های علوم انسانی. یکی از جنبه‌های این تحول، تحول در محتوای کتب و متون علوم انسانی است که باید آموزش و پرورش و نیز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و شورای انقلاب فرهنگی به طور رسمی و سایر نهادها و مؤسسات و افراد علمی که چنین دغدغه‌هایی را دارند به طور غیررسمی در خصوص آن تلاش نمایند، که بعداً به شیوه‌ها و راهکارهای آن اشاره خواهد شد. اما قبل از آن لازم است به اصول کلی و مفاهیم مرتبط در ارتباط با این تحول، اشاره کرد.

د: اصول و مفاهیم کلی که باید در زمینه تحول مدنظر داشت

در این قسمت به اصول، مفاهیم و پایه‌های اصلی که باید به آن توجه خاصی داشت و مسئولان و سیاستگذاران کشور و نیز همه اقشار مردم اعم از استادان حوزه و دانشگاه، محققان، پژوهشگران و دانشجویان باید به آن‌ها عنایت ویژه‌ای داشته باشند، با کمک گرفتن از بیانات و رهنمودهای مقام معظم رهبری، به آنها اشاره می‌گردد.

۱- فرهنگ‌سازی در زمینه علوم انسانی

همان‌گونه که پیش از این ذکر شد به واسطه پیشرفت‌های علمی در غرب، به ویژه در علوم تجربی، نخبگان و مردم کشورهای در توسعه حال بر این باوراند یا به آنان باور ند که تنها باید در زمینه‌ی علوم تجربی تلاش نمود و متخصص گردید. از جهتی چون در حال حاضر کشورهای غربی از این لحاظ پیشرفته‌اند، پس همیشه کشورهای در حال توسعه عقب مانده‌تر هستند و خواهند بود و از این جهت همیشه پسوند کشورهای در حال توسعه یا کم توسعه یافته را با خود یدک می‌کشند. بنابراین مردم این کشورها همه توجه خود را به پیشرفت در راستای علوم تجربی معطوف می‌دارند و در نتیجه از علوم انسانی غافلند و آن را کم‌اهمیت می‌دانند. هرچند که بسیاری از این کشورها حتی در زمینه علوم تجربی هم عقب‌افتاده و محتاج به کشورهای غربی و توسعه یافته هستند. لذا علوم انسانی در کشورهای باصطلاح در حال توسعه و از جمله کشور ایران در طول سالها بسیار کم‌اهمیت شده و تازه آن چیزی هم که هست تقلید و الگوبرداری کورکورانه از غرب است. بر این اساس اولین کاری که باید صورت گیرد فرهنگ‌سازی در جهت اهمیت این علوم است.

۲- تولید علم، نظریه‌پردازی و نواندیشی

یکی از مهمترین ارکان استقلال و پیشرفت کشور تولید علم در همه ابعاد است و بدیهی است که از جمله این علوم، علوم انسانی است. از دیدگاه مقام معظم رهبری اهمیت استقلال در این علوم اگر بیش‌تر از علوم پزشکی و فنی نباشد یقیناً کم‌تر از آنها نیست. زیرا این علوم انسانی نقشه‌ی راه و الگوی توسعه را می‌نمایاند. بنابر تأکیدهای ایشان در زمینه تولید علم و نهضت نرم‌افزاری - که نیازمند بحث مستقلی است- شامل علوم انسانی نیز می‌شود.^۱ ایشان در دیدار با استادان و دانشجویان دانشگاه‌های کردستان به

۱. کارگروه مطالعات راهبردی تحول در علوم انسانی، پیشین، ص ۱۴.

همین نکته اشاره می‌فرمایند: «منظورم فقط علوم طبیعی نیست، اهمیت علوم انسانی کمتر از آن نیست: جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه ... بنشیند فکر کنید؛ نظریه‌پردازی کنید...»^۱ ایشان موضوع نوع‌آوری، تولید علم و نواندیشی را تنها مخصوص علوم مربوط به مسایل فنی، صنعتی و پزشکی نمی‌دانند بلکه به طور مطلق همه علوم از جمله علوم انسانی را هم شامل می‌دانند. معظم‌له می‌فرمایند: «اما من به طور کلی و مطلق این را عرض می‌کنم. علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم سیاسی، علوم اقتصادی و مسایل گوناگونی که برای اداره یک جامعه و یک کشور به صورت علمی لازم است به نوآوری و نواندیشی علمی- یعنی اجتهاد- احتیاج دارد.»^۲ ایشان ضمن پرهیز از الگو گرفتن بدون قید و شرط از نظریه‌های غربی و صرف ترجمه کتابهای آنان بر تحقیق و نظریه‌پردازی تکیه می‌کنند و این چنین می‌فرمایند: «تحقیق کنید، به فکر نظریه‌سازی باشید. الگو گرفتن بی‌قید و شرط از نظریه‌پردازی‌های غربی و شیوه‌ی ترجمه‌گرایی را غلط و خطرناک بدانید. ما در زمینه علوم انسانی به نظریه‌سازی احتیاج داریم.»^۳

مقام معظم رهبری در دیداری که با استادان و دانشجویان دانشگاه صنعتی امیرکبیر داشتند، تحجر را یک بلا و آفت می‌دانسته و آن را تنها در مورد افکار دینی قلمداد نکرده بلکه آن را مسأله‌ای می‌دانند که ممکن است در رابطه با همه علوم وجود داشته باشد و مقابله با این مسأله و آفت را نواندیشی و به عبارتی دیگر تولید علم و نوآوری علمی می‌دانند که آن وظیفه مهم دانشگاهیان است. فرازی از سخنان ایشان در این رابطه چنین است: «یکی از وظایف مهم دانشگاهها عبارت است از نواندیشی علمی، مسأله تحجر، فقط بالای محیط و افکار دینی نیست؛ در همه محیطها تحجر، ایستایی و پایبند بودن به جزمی‌گرایی‌هایی که بر انسان تحمیل شده- بدون اینکه منطق درستی به دنبالش باشد- یک بلاست. آنچه برای یک محیط علمی و دانشگاهی وظیفه آرمانی محسوب می‌شود، این است که در زمینه مسایل علمی، نواندیشی باشد. معنای واقعی تولید علم این است.

۱. در تاریخ ۱۳۸۸/۲/۲۷.

۲. در دیدار با دانشجویان و استادان دانشگاه صنعتی امیرکبیر، ۱۳۷۹/۱۲/۹.

۳. در دیدار با دانشجویان و استادان دانشگاههای شیراز، ۱۳۸۷/۲/۱۴.

تولید علم، فقط انتقال علم نیست، نوآوری علمی در درجه اول اهمیت است.^۱

۳- قدرت علمی و جرأت علمی

برای اینکه تولید علم و به عبارتی نواندیشی و نوآوری علمی داشته باشیم، لازم است، به ویژه در علوم انسانی، یک هنجارشکنی فکری و ساختاری داشته و آنچه تحت عنوان علم بوده است و تقریباً نظر عموم علما، استادان، دانشجویان و محققان است را مورد انتقاد قرار داده و آن را به کنار بزنیم و طرحی نو دراندازیم. بدیهی است که این کار بسیار سخت بوده و نیاز به مجاهدت دارد. زیرا در ابتدا با مخالفت و مقاومت روبرو می‌شود و در اثر پایداری در طول زمان است که کم کم جای خود را باز می‌کند. همان‌گونه که اکنون در بعدی از ابعاد این نوآوری مشاهده می‌کنیم که بیان می‌گردد، باید تحولی در علوم انسانی صورت پذیرد که مبتنی بر آموزه‌ها و افکار و بنیان‌های اسلامی باشد، جبهه‌گیری‌های شدیدی علیه این موضع از سوی آنهایی که افکار و نظریه‌های خود را بر مبنای افکار و آموزه‌های غربی استوار کرده و آنها را اصل می‌دانند، صورت می‌گیرد که البته و متأسفانه ممکن است در بین اینها کسانی هم باشند که مسلمان هستند و به اسلام اعتقاد دارند ولی گویا عمیقاً معتقد نیستند که اسلام هم در این موضوع‌ها و رشته‌ها حرف‌هایی برای گفتن دارد و آنان هم نظریه‌ها و دیدگاه‌های غربی که متأسفانه برای آنان هم، نام علم گرفته است را پیروی می‌کنند. به هر حال برای این نواندیشی علمی هم باید قدرت علمی داشت و هم بر منابع اسلامی اشراف داشت و از سوی دیگر جرأت و شهامت بیان نظریه‌های نو را داشت. مقام معظم رهبری در این رابطه بیان زیبایی دارند: «البته برای نوآوری علمی- که در فرهنگ معارف اسلامی از آن به اجتهاد تعبیر می‌شود، دو چیز لازم است: یکی قدرت علمی و دیگری جرأت علمی. البته قدرت علمی چیز مهمی است. هوش وافر، ذخیره‌ی علمی لازم و مجاهدت فراوان برای فراگیری از عواملی است که برای بدست آمدن قدرت علمی، لازم است؛ اما این کافی نیست. ای بسا کسانی که از قدرت علمی هم برخوردارند، اما ذخیره انباشته علم آنها به هیچ جا کاربرد ندارد. کاروان علم را جلو نمی‌برد و یک ملت را از لحاظ علمی به اعتلا نمی‌رساند. بنابراین جرأت علمی

۱. در تاریخ ۱۳۷۹/۱۲/۹.

لازم است.^۱

۴- بهره‌برداری از میراث‌های علمی- فرهنگی به ویژه قرآن

هرچند در برهه‌ای از زمان مسلمانان در زمینه همه علوم از جمله علوم پزشکی، فنی و تجربی از همه جوامع جلوتر و پیش‌تاز بوده‌اند و دانشمندان زیادی در این زمینه‌ها وجود داشته که پیشرفت اروپائیان در برهه‌ای دیگر بواسطه نفوذ این علوم و افکار دانشمندان مسلمان در جوامع اروپایی بوده است ولی متأسفانه به دلایلی که فعلاً جای بحث آنها در اینجا نیست، افولی در جوامع اسلامی از این جهت صورت گرفت و برعکس، جوامع اروپایی در این زمینه‌ها به پیشرفت‌هایی نایل گردیدند. اما در حاضر هم در بسیاری از رشته‌های علوم انسانی می‌توان گفت که اسلام قرن‌ها جلوتر از آنان است. در برخی دیگر از رشته‌های علوم انسانی هم، زمینه‌ها و مبانی و اصولی مهم و کارآمد در اسلام هست که متأسفانه روی آن کار نشده است و باید متخصصان مربوط هر رشته که با علوم امروزی آن آشنا هستند و با توجه، آشنایی و تکیه بر منابع اسلامی به ویژه قرآن و سنت پیامبر اکرم و ائمه اطهار علیهم السلام در خصوص این رشته‌ها، شروع به نظریه‌پردازی و تولید علم کنند. در این رابطه نیز مقام معظم رهبری بیانات مفیدی دارند که شایسته ذکر است. ایشان می‌فرمایند:

«ما در بخشی از رشته‌های علوم انسانی، قرن‌ها جلوتر از دنیا هستیم. خیلی جلوتر از کسانی هستیم که امروز در این رشته در دنیا سرآمد به حساب می‌آیند. چرا اینها را دنبال نکنیم؟ در رشته‌های گوناگون علوم انسانی، ادبیات، تاریخ، هنر، ما خیلی سابقه داریم. بعضی از علوم انسانی دیگر هم هست که اگر چه از غرب آمده، اما اگر درست دقت کنیم، خمیرمایه‌ی آن که عبارت است از عقلانیت و تجربه‌گرایی است، از تفکر و روح ایرانی- اسلامی است. اروپای خرافاتی نمی‌توانست زیست‌شناسی و اقتصاد و مدیریت و روان‌شناسی و جامعه‌شناسی را به این شکل تنظیم کند. این، سوغات تفکر علم‌گرایی و تجربه‌گرایی شرق و عمدتاً ایران اسلامی بود که رفت در آنجا و به این تحول منتهی شد.»^۲

۱. در دیدار با دانشجویان و استادان دانشگاه صنعتی امیرکبیر، ۱۳۷۹/۱۲/۹.

۲. دیدار با نخبگان جوان، ۱۳۸۶/۶/۱۲.

ایشان در دیداری که با استادان و دانشجویان دانشگاه امام صادق (ع) داشتند با اشاره به فرهنگ غنی اسلامی فرمودند: «شما به مبانی خودتان نگاه کنید، ما تاریخ، فلسفه، فلسفه‌ی دین، هنر و ادبیات و بسیاری از علوم انسانی دیگری که دیگران حتی آن‌ها را ساخته‌اند و به صورت یک علم درآورده‌اند- یعنی یک بنای علمی به آن داده‌اند- مواد آن در فرهنگ و میراث علمی، فرهنگی و دینی خود ما وجود دارد. باید یک بنای این چنینی و مستقل بسازیم».^۱ معظم‌له در فرازی دیگر از سخنانشان در همین دیدار فرمودند: «شکی نیست که بسیاری از علوم انسانی، پایه‌ها و مایه‌های محکمی در این جا دارد، یعنی در فرهنگ گذشته‌ی خود ما».

ایشان در ارتباط با شکل دادن برخی از رشته‌های علوم انسانی با تکیه بر مبانی اسلامی و استفاده از منابع اسلامی بویژه قرآن تأکید می‌ورزند: «... مواد و مفاهیم اساسی‌ای هم که براساس آن می‌توان حقوق، اقتصاد، سیاست و سایر بخش‌های اساسی علوم انسانی را شکل داد و تولید و فرآوری کرد، به معنای حقیقی کلمه در فرهنگ عریق و عمیق اسلامی ما وجود دارد که باید از آن استفاده کنیم».^۲

همچنین در خصوص استفاده از قرآن در رابطه با علوم انسانی می‌فرمایند: «... ریشه و پایه و اساس علوم انسانی را در قرآن باید پیدا کرد. یکی از بخش‌های مهم پژوهش قرآن این است. باید در زمینه‌های گوناگون به نکات و دقایق قرآن توجه کرد و مبانی علوم انسانی را در قرآن کریم جستجو کرد و پیدا کرد. این کار بسیار اساسی و مهمی است. اگر این شد، آن وقت متفکرین و پژوهندگان و صاحب‌نظران در علوم مختلف انسانی می‌توانند بر این پایه و اساس، بناهای رفیعی را بنا کنند؛ البته آن وقت می‌توانند از پیشرفت‌های دیگران، غربی‌ها و کسانی که در علوم انسانی پیشرفت داشتند، استفاده هم بکنند، لکن مبنا باید مبنای قرآنی باشد».^۳

۵- مرجعیت یافتن در همه علوم بویژه علوم انسانی

درست است که فعلاً در مرحله‌ای قرار گرفته‌ایم - هرچند که دیر ولی باز غنیمت

۱. در تاریخ ۱۳۸۴/۱۰/۲۹.

۲. در دیدار با جمعی از استادان دانشگاه‌های سراسر کشور، ۱۳۸۲/۸/۸.

۳. در دیدار با استادان و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت، ۱۳۸۷/۹/۲۴.

است- تا تحولی در زمینه علوم انسانی به ویژه در محتوای متون رشته‌های علوم انسانی ایجاد کنیم، اما نباید به کارهای جزئی و شکلی قانع باشیم. البته در این راه علاوه بر تلاش مسئولان، استادان و دانشجویان باید لطف خداوند را هم به همراه داشته باشیم تا بتوانیم همین مقدار را هم انجام دهیم، اما نگرش و افق دیدمان باید بسیار گسترده‌تر از این‌ها باشد. ما باید تلاش کنیم، برنامه‌ریزی انجام دهیم. هزینه کنیم و شبانه‌روزی زحمت بکشیم و امید فراوان به راه و پیروزی‌مان داشته باشیم و با موانعی که قطعاً بر سر راهمان وجود دارد مقابله کنیم، به ویژه با افکاری که به محتوای فعلی کتابها و متون انسانی سخت چسبیده‌اند و آن را نعوذبالله وحی منزل می‌دانند و بدتر از آن، این افکار شاکله وجودی و فکری آنان را فرا گرفته است. گستره دیدمان و آرمان خواهیمان در این زمینه باید این باشد که ایران اسلامی در همه علوم به ویژه در علوم انسانی حالت مرجعیت پیدا کند و سایر کشورها به تبعیت از وی درآیند و برای یافتن این علوم به ویژه علوم انسانی به زبان ما هم آشنایی پیدا کنند. رهبر معظم انقلاب هم با ژرف‌نگری و نواندیشی که دارند در این راستا هم بیاناتی شایسته و مفید دارند. ایشان می‌فرمایند: «کشور باید به عزت علمی برسد. هدف هم باید مرجعیت علمی باشد در دنیا، همین طور که بارها عرض کرده‌ایم یعنی همین‌طور که شما امروز ناچارید برای علم و دستیابی به محصولات علمی به دانشمندی، به کتابهایی مراجعه کنید که مربوط به کشورهای دیگرند، باید به آنجا برسیم که جوینده‌ی دانش، طالب علم، مجبور باشد بیاید سراغ شما، سراغ کتابهای شما، مجبور باشد زبان شما را یاد بگیرد تا از دانش شما استفاده کند. هدف باید این باشد این یک آرزوی خام هم نیست. این چیزی است که عملی است. اینجایی هم که ما امروز از لحاظ علمی و فناوری قرار داریم، این هم یک روزی جزء آرزوهای خام به حساب می‌آید.»^۱

۶- تبادل علمی و بهره‌برداری از دانش‌های روز با نگاه انتقادی

کشورهای موجود در دنیا هر یک دارای توانایی‌ها و منابع خاص خود هستند. کشورها نمی‌توانند تنها باشند و به حیات خود ادامه دهند. لازمه زندگی و پیشرفت آنان ارتباطات سازنده و تبادل در زمینه‌های اقتصادی، صنعتی، فرهنگی و غیره می‌باشد. بنابراین تبادل

۱. در دیدار با استادان و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت، ۱۳۸۷/۹/۲۴

اطلاعات و علوم، چیز ناپسندی نیست، اما باید به طور متقابل باشد نه یک طرفه. کشوری که تنهاگیرنده چیزها در زمینه‌های مختلف است، کشور ارزشمندی نیست بلکه خوار و وابسته است در همه زمینه‌ها. از این روست که رهبر معظم انقلاب در این خصوص می‌فرماید: «رابطه بین کشورها در زمینه علم باید رابطه صادرات و واردات باشد؛ یعنی در آن تعادل و توازن وجود داشته باشد. همچنانی که در باب مسایل اقتصادی و بازرگانی، اگر کشوری وارداتش بیش‌تر از صادراتش شد، طرازش منفی می‌شود و احساس غبن می‌کند. در زمینه علم هم باید همین جور باشد. علم را وارد کنید عیبی ندارد؛ اما حداقل به همان اندازه که وارد می‌کنید- یا بیشتر- صادر کنید. باید جریان دو طرفه باشد. والا اگر شما دائماً ریزه‌خوار خوان علم دیگران باشید، این پیشرفت نیست»^۱.

از سوی دیگر ضمن اینکه این تبادل علمی صورت می‌گیرد و برخی از علوم و تجارب به ویژه برخی از مطالب رشته‌های علوم انسانی ممکن است اخذ شود، اما تنها صرف گرفتن درست نیست. ما باید در خصوص همین گرفته شده‌ها نیز فکر کرده و مسایل مربوط به آن‌ها را مورد تجزیه و تحلیل قرار دهیم. با مبانی فکری اسلامی محک بزنیم، رابطه آنها را با جامعه بومی و فرهنگ خود در نظر بگیریم و در این رابطه ممکن است برخی از آن مطالب را اخذ و برخی را رد و گروهی دیگر را اصلاح و تکمیل کنیم. رهبر معظم انقلاب محتوای این مسایل را با بیان سلیس و صریح و زیبا بیان می‌دارند. ایشان در سخنرانی خود برای دانشجویان و اساتید دانشگاه‌های کردستان می‌فرمایند: «بنشیند فکر کنید، نظریه‌پردازی کنید؛ از موجودی این دانش‌ها در دنیا استفاده کنیم؛ بر آن چیزی بیفزائیم و نقاط غلط آن را برملاء کنیم. این از جمله کارهایی است که جزو الزامات حتمی پیشرفت است»^۲.

بنابراین آنچه ایشان می‌فرمایند و به درستی هم درست و منطقی است این است که می‌شود از برخی از علوم انسانی در سایر نقاط جهان بهره برد و نباید با موضع نفی کامل با آنها روبرو شده بلکه با دید انتقادی و تجزیه تحلیل می‌شود با آن‌ها روبرو شد و از نقاط مثبت آن بهره جست. کما اینکه در احادیث داریم که ممکن است (کلام) حق را از اهل

۱. در دیدار با دانشجویان و استادان دانشگاه‌های کردستان، ۱۳۸۸/۲/۲۷.

۲. همان.

باطل گرفت و نقد کننده سخنان باشیم. چه بسا ضالیتی که با آیه‌ای از کتاب خدا تزیین شده باشد. بسان سکه مسینی که با آب نقره تزیین شده است. لذا نباید فریب ظاهر را خورد. تجزیه و تحلیل و نقد بصیرانه ما را از انحراف باز می‌دارد.^۱

در احادیثی از امام علی (ع) است که می‌فرمایند: «حکمت را هر جا که هست فراگیر، که به راستی حکمت، گمشده هر مومن است» یا «حکمت گمشده هر انسان با ایمانی است. آن را فرا گیرید اگرچه از دهان منافقان باشد».^۲ هرچند که "حکمت" با "علم" تفاوت دارد ولی در خصوص یافتن علم از نقاط دوردست و از دست غیرمسلمانان نیز تأکید شده است. به عنوان مثال پیامبر اکرم می‌فرمایند: «اطلبوا العلم ولو بالصین...» یعنی علم را ولو اینکه در چین (که در آن زمان نقطه‌ای بسیار دور از قلمرو اسلامی بوده است) باشد، بیابید، زیرا طلب دانش بر هر مسلمانی واجب است.^۳ یا حدیث دیگری از امام صادق (ع) که می‌فرمایند: «در جستجوی آموختن دانش برآئید، گرچه با فرو رفتن در ژرفای دریاها و شکافتن دلها باشد».^۴

به هر حال در زمینه علوم انسانی نیز ما می‌توانیم از برخی از رشته‌های آن از دیگران استفاده کنیم اما با دید نقادانه، نه تکرار آنها بدون تفکر و تجزیه و تحلیل. در این راستا نیز رهبر معظم انقلاب آیت‌ا... خامنه‌ای می‌فرمایند: «آن چیزی که در فضای علمی ما مشاهده می‌شود- که به نظر من یکی از عیوب بزرگ محسوب می‌گردد- این است که ده‌ها سال که متون فرنگی و خارجی را تکرار می‌کنیم، می‌خوانیم، حفظ می‌کنیم و بر اساس آن‌ها تعلیم و تعلم می‌کنیم، اما در خودمان قدرت سوال و ایجاد خدشه نمی‌یابیم. باید متون علمی را خواند و دانش را از هر کسی فرا گرفت، اما علم باید در روند تعالی خود، با روح‌های قوی و استوار و کارآمدی که جرأت پیشبرد علم را داشته باشند،

۱. برگرفته از سخنی از حضرت عیسی (ع)، مجلسی، محمدباقر، بحارالانوار، تهران، دارالکتب

الاسلامیه، ۱۳۶۲، چاپ چهارم، ج ۲، ص ۹۶.

۲. رسولی محلاتی، سیدهاشم، غرالحکم و درالکلم آمدی، (سخنان حضرت علی (ع)، ج ۱، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۷، چاپ اول، صص ۲۸۷ و ۲۸۵.

۳. محمدی ری‌شهری، محمد، میزان الحکمه، ج ۸، مترجم: حمیدرضا شیخی، تهران، دارالحديث، ۱۳۷۷، ص ۳۹۴۷، حدیث ۱۳۷۴۰.

۴. همان، حدیث، ۱۳۷۴۱.

همراه شود تا بتواند پیش برود. انقلاب‌های علمی در دنیا اینگونه به وجود آمده است».^۱

۷- تلاش مستمر و بدون ایستایی

در همه زمینه‌ها از جمله زمینه‌های علمی ممکن است ما کاری را آغاز کنیم اما آنرا به نهایت نرسانیم و در نیمه کار رها سازیم، یا اگر آن را ادامه می‌دهیم، با سرعتی بسیار کند ادامه می‌دهیم که نتیجه مطلوب را نخواهد داشت و خود به نوعی عقب‌ماندگی محسوب می‌شود. برای اینکه کاری موفق‌آمیز باشد باید آن را تا پایان ادامه داد و ضمناً سرعت حرکت ما زیاد و وضعیت آن مستمر باشد.

از سوی دیگر این کار مهم و سترگی که در پیش داریم، یعنی انجام تحول عمیق در علوم انسانی با شاخصه‌هایی که ذکر شد و اینکه می‌خواهیم به هدف متعالی مرجعیت علمی در سطح جهان برسیم لازم است که تلاشی مستمر و بدون ایستایی و حداکثر سرعت داشته باشیم تا به مقصد برسیم. از این روست که رهبر معظم انقلاب به درستی بر این مسئله هم تأکید می‌ورزند و می‌فرمایند: «در این سالهای اخیر که مسأله تولید علم و نهضت تولید علم، نهضت نرم‌افزاری، بازگشت به خود، احترام به تحقیق در دانشگاهها مطرح شده، یک حالت جهشی در این حرکت به وجود آمده است؛ ... آنچه مهم است این است که این جهش باید ادامه پیدا کند. ما در زمینه‌ی مسائل علمی دچار عقب‌ماندگی مزمن هستیم. آنچه که اهمیت دارد ... مسأله‌ی ادامه حرکت سریع است. ما باید این سرعت و شتابی را که در حرکت علمی ما وجود دارد، سالها ادامه بدهیم، هیچ جایز نیست که ما اندکی توقف کنیم».^۲

۸- سرمایه‌گذاری

هنگامی که صحبت از سرمایه‌گذاری می‌شود اغلب، تکیه و تمرکز بر آن، از لحاظ مالی صورت می‌پذیرد. در حالی که سرمایه‌گذاری مفهوم گسترده‌تری دارد که یکی از آنها که مهم هم هست سرمایه‌گذاری مالی است. اصولاً برای انجام هر کار مهمی باید مقدمات آن فراهم گردد و ابزار مورد نیاز به کار گرفته شود. در زمینه پیشرفت و تحول در علوم از جمله علوم انسانی نیز باید سرمایه‌گذاری مناسب کرد. در کشور ما نیز نیاز داریم

۱. در دیدار با دانشجویان و استادان دانشگاههای کردستان، ۱۳۸۸/۲/۲۷.

۲. در دیدار با استادان و دانشجویان در دانشگاه علم و صنعت، ۱۳۸۷/۹/۲۴.

که به چنین اقدامی دست زنیم. هم در زمینه علوم پایه، فنی و پزشکی و هم علوم انسانی. همان طور که در دسته اول نیاز به منابع و انسان ها و دانشمندی داریم در دسته دوم نیز باید همین طور باشد. باید در هر یک از رشته های علوم انسانی متخصصانی داشته باشیم که علاوه بر اینکه آشنا و متخصص در علوم آکادمیک و دانشگاهی هستند، آشنا و مطلع از مبانی و منابع اسلامی باشند، ضمناً اهل جرأت و شهامت و اجتهاد و تحلیل و نواندیشی باشند و اعتقاد بر این داشته باشند که فرهنگ غنی اسلامی پاسخگویی قوی، حکیم و در سطحی گسترده نسبت به مسایل روز است. لذا در این راستا باید با تمام وجود و در سطحی گسترده و با همه ی توان سرمایه گذاری کرد. سرمایه گذاری فکری، علمی، مالی، فرهنگی و تبلیغی. با توجه به همین مسایل است که رهبر معظم انقلاب، با ژرف نگری خاصی که دارند به خوبی بر این مسأله تأکید کرده اند. ایشان در دیداری که با استادان و دانشجویان دانشگاه علم و صنعت داشتند فرمودند: «من در جلسه شورای انقلاب فرهنگی هم به آن آقایان که مؤثرترین در فرهنگ هستند، گفته ام که شماها جایگاه مهندسی فرهنگی را در این کشور دارید. در آن جلسه گفته ام که دو شاخه اصلی وجود دارد: علوم انسانی و علوم پایه، هر کدام به جای خود. اگر ما اینجا روی علوم انسانی تکیه می کنیم، معنایش این نیست که روی ریاضی و فیزیک و شیمی و علوم زیستی تکیه نمی کنیم. چرا، آنجا هم بنده یک تکیه صددرصدی دارم. آنها هم برای خودشان مردانی و کسانی دارند. علوم انسانی هم با یستی مردان و کسانی برای خودشان داشته باشند. باید روی این دو شاخه - دو شاخه اصلی، یعنی علوم انسانی و علوم پایه - در کشور سرمایه گذاری فکری، علمی، پولی و تبلیغی بشود تا اینکه پیش بروند. علم را بایستی در حد اعلاء دنبال کنید»^۱.

ه: شیوه های اجرایی و راهبردی در تحول علوم انسانی از جمله رشته حقوق در سطوح آموزش و پژوهش

برنامه ها و شیوه های پیشنهادی جهت برنامه ریزی در راستای تحول علوم انسانی را مجموعاً به گونه ای می توان ارائه داد که برخی از این شیوه های اجرایی و راهبردی به طور

۱. همان.

کلی برای همه رشته‌های علوم انسانی باشد و برخی دیگر به طور خاص مربوط به رشته حقوق باشد.

۱- تحول مورد نظر باید مبتنی بر آموزه‌ها، اندیشه‌ها و بنیان‌های اسلامی باشد.

با توجه به مطالبی که پیش از این از ابعاد مختلف بیان گردید چنین تحولی در جامعه ایرانی باید مبتنی بر آموزه‌ها، اندیشه‌ها و بنیان‌های اسلامی باشد. اگر از جنبه‌های ایرانی موضوع هم بخواهیم استفاده کنیم، بیشتر آموزه‌ها و اندیشه‌هایی است که معمولاً بعد از ورود اسلام به ایران پیدا شده است. البته ممکن است مربوط به قبل از آن هم باشد ولی تکیه اصلی به آن فرهنگی است که از اسلام نشأت گرفته است. به عنوان مثال ادبیات و اشعار ایرانی، شعرهای سعدی، حافظ، مولوی، فردوسی و غیره برگرفته از مفاهیم غنی و انسانی اسلام است.

در زمینه‌های فلسفه و معماری نیز این مسأله را می‌توان تسری داد. در هر صورت اگر که تغییر در محتوای کتابها و متون درسی آموزش و پرورش و دانشگاهی لازم باشد، که حتماً لازم و ضروری است، این تغییرات محتوایی باید نشأت گرفته از آموزه‌ها، اندیشه‌ها و منابع غنی اسلامی باشد.

۲- انجام تغییر و تحول در قالب یک طرح تحقیقاتی

بدیهی است که اگر چنین کار بزرگ و سترگی می‌خواهد انجام گیرد نباید به عنوان کار حاشیه‌ای و آماتوری و از طریق برگزاری جلسات هفتگی یا ماهانه با شرکت برخی از استادان صورت گرفته و بعضاً افراد شرکت کننده به طور نامرتب و غیرمستمر در جلسات حضور به هم رسانند و مطالبی کلی و نظری مطرح کنند که اصولاً در خصوص آنها نه پیگیری انجام می‌شود و نه بودجه خاصی برای انجام امور در نظر گرفته می‌شود. لذا، کار بایستی در قالب یک طرح تحقیقاتی و زمان‌بندی شده باشد. مجری و پژوهشگران این طرح قطعاً باید از استادان برجسته و متخصص در هر یک از رشته‌های علوم انسانی باشند و از سوی دیگر اشخاصی متعهد و مطلع از احکام و آموزه‌های اسلامی باشند تا بتوانند ظرف مدت تعیین شده به نحو احسن کار را به پایان برسانند و، کتاب‌های برخی از دروس را از نو تدوین نمایند و در خصوص برخی دیگر، تغییرات و اصلاحاتی را انجام دهند.

۳- عدم نیاز به تغییر کلیه متون درسی

به نظر می‌رسد در هر رشته از رشته‌های علوم انسانی نباید کلیه کتابهای درسی مورد تغییر قرار گیرد بلکه تعدادی خاص از آنها باید مورد دگرگونی و تغییر اساسی قرار گیرد و برخی دیگر در مورد آنها اصلاحات جزئی‌تری انجام گیرد. در اینجا با توجه به رشته تخصصی نگارنده مثال‌هایی در مورد رشته حقوق ارائه می‌گردد. به نظر می‌رسد کتاب‌های حقوقی را بتوان به سه دسته کلی تقسیم نمود: دسته اول کتاب‌هایی است که باید مورد نگرش و تغییر اساسی و بنیادین قرار گیرد. زیرا مبانی آنها عموماً برآموزه‌ها، افکار و فلسفه اسلامی نیست و بیشتر ارائه دهنده مکاتب غربی و شرقی هستند. به عنوان مثال دروس فلسفه حقوق، مقدمه علم حقوق، حقوق بشر، جزای عمومی و احتمالاً برخی دیگر از دروس در این دسته‌بندی قرار می‌گیرند. لذا لازم است یا برخی از این کتابها به طور اساسی اصلاح گردند یا کتابها و متونی جدید بر مبنایی که مورد نظر است تدوین گردند. دسته دوم درسهایی است که کتابهای مربوط به آنها ممکن است نیاز به تغییرات کمتری داشته باشند. بدین معنی که ضمن طرح مطالب آنها دیدگاه اسلام نیز در کنارش مطرح گردد. مثلاً درس حقوق بین‌الملل عمومی. اما دسته سوم از کتابها باید تغییراتش براساس پیشرفت زمان صورت گیرد؛ بدین صورت که نیاز به تغییرات مفهومی و معنایی از لحاظ مبانی نداشته باشد. این دسته شامل درس‌هایی می‌شود که ممکن است قانون و مقررات فعلی چیزی باشد ولی پنج سال دیگر قانون یا قوانین در آن زمینه عوض شود، لذا هرچند مدت باید این تغییرات جدید در آنها ملحوظ گردد.

۴- توجه به نیازهای جامعه

متأسفانه برخی از موضوعها و مطالبی که در کتاب‌های رشته‌های علوم انسانی مطرح می‌شود ممکن است مطالب مورد نیاز جامعه نباشد و هیچ ارتباطی با نیازهای کشور نداشته باشد. از بعدی دیگر «بومی شدن علوم انسانی» را می‌توان در این جا مورد اشاره قرار داد. مفاهیم و مسائلی ممکن است در برخی از کتابهای علوم انسانی موجود باشد که مصداق‌های آن در جوامع دیگر ممکن است مفید و کاربرد داشته باشد اما همان نسخه ممکن است برای جامعه ما مفید نبوده بلکه مضر هم باشد. لذا استادان باید در کتابهایی که تألیف می‌کنند و مطالبی که در کلاس مطرح می‌کنند یا کتاب‌هایی که ترجمه می‌کنند به این مساله آگاه بوده و آن را مورد توجه قرار دهند. بنابراین در این روند تحول باید این

مطلب ملحوظ گردد. متأسفانه این موضوع و مشکل تنها در کتاب‌های درسی نیست بلکه در برخی مقالات و پایان‌نامه نیز مشاهده می‌شود.

۵- به غیر از مسایل نظری باید بر مسائلی عملی نیز تکیه کرد. (کاربردی بودن)

در علوم انسانی اصولاً طرح مبانی نظری بسیار لازم و مفید است. اما چنین کاری نباید در کتابهای علوم انسانی به حدی باشد که از مسایل عملی غافل شد. به عبارتی دیگر مطالب کتابها را نباید صرفاً مسایل نظری دربرگیرد بلکه آن زمینه‌های فکری و نظری را باید در ارتباط با عمل و مسایل موجود در جامعه مطرح کرد و برای آنها راه‌حل پیدا کرد. در اصطلاح امروزی گفته می‌شود که باید «کاربردی» باشد. بنابراین در روند چنین تحولی در زمینه علوم انسانی این مسأله نیز باید مدنظر قرار گیرد.

۶- روزآمد بودن

موضوع دیگری که باید در روند این تحول ملحوظ شود این است که مطالب کتاب‌های درسی به روز باشد. نباید کتابهای رشته‌های علوم انسانی شامل مطالبی باشد که در بیست سال گذشته تدریس شده است. یا ترجمه‌هایی باشد که نظریه‌های درون آنها در غرب اکنون منسوخ شده یا در معرض انتقادهای زیادی قرار گرفته است، اما متأسفانه و در حال حاضر برخی از استادان ما هنوز دارند این مطالب را تدریس می‌کنند و تحویل دانشجویان می‌دهند. پس مطالب قدیمی باید به روز شود. البته اشکال ندارد که در هر کتابی قسمت کوچکی را به پیشینه و تاریخچه آن موضوع اختصاصی داد و در روند تحولات گذشته به آنها اشاره کرد ولی از سوی دیگر همه این کتابها باید آخرین تحولات و نظریه‌های جدید را مطرح کرده و البته در کنار آن با دیدی منتقدانه همین نظریه‌ها و مطالب با تکیه بر آموزه‌های اسلامی مورد تجزیه و تحلیل و نقد قرار گیرند.

۷- فراگیر بودن تحولات

منظور از فراگیر بودن این تحولات این است که اگر براساس برنامه‌های خاص و مطلوب در سطح کشور قرار شد تحولاتی در رشته‌ها و کتابهای علوم انسانی و حتی ساختارهای دانشگاهها صورت گیرد، این تحولات و تغییرات نباید تنها برای دانشگاههای سراسری باشد بلکه باید همه دانشگاهها و مؤسسات آموزشی- پژوهشی از جمله دانشگاههای آزاد و غیرانتفاعی را نیز دربرگیرد.

۸- اجرایی شدن دقیق مصوبات

از مسایل دیگری که باید دقیقاً در روند این تحول صورت گیرد، این است که کلیه مصوباتی که توسط مراجع ذیربط ارائه می‌گردد، در عمل دقیقاً اجرا شود. مبدا سلاقی شخصی مدیریت‌ها و احیاناً روابط حاکم گردد و ضوابط قانونی مورد بی‌اعتنایی قرار گیرد. نباید چنین مسایلی در روند کار تأثیرگذار باشند و اجرای چنین تحولی را دچار مشکل و نارسایی کنند.

۹- تعطیل نشدن برنامه‌ها و روند فعلی

به نظر می‌رسد این مطلب درست باشد که اگر می‌خواهد تغییرات و تحولاتی صورت گیرد، با وضعیتی همراه با آرامش و بدون تنش و ایجاد دلهره در جامعه و بین استادان و دانشجویان و با دوراندیشی و گام به گام صورت گیرد. از سوی دیگر نباید برای انجام چنین تحولی روند کارها متوقف شود و جلوی گسترش رشته‌ها گرفته شود. تا آنجا که اطلاع داریم برخی از رشته‌ها از جمله حقوق با توقف در ایجاد رشته‌ها مواجه شده است که به نظر مناسب نمی‌رسد. خصوصاً اینکه با دیوان سالاری‌ها که بعضاً وجود دارد و روند کند کار و سازمان نایافته و احیاناً عدم تخصیص بودجه لازم برای چنین کارهایی و نیز برخی موازی کارها سبب می‌شود که این روند طولانی گردد و از سوی دیگر توقف موجود باعث نارضایتی‌ها، متوقف شدن کارها و بلا تکلیفی و سردرگمی دانشجویان گردد.

۱۰- تربیت و به کارگیری استادان مناسب

بر فرض اینکه با به کارگیری اصول و مفاهیمی که در این مقاله ذکر گردید و همچنین اعمال راهکارهای کاربردی و اجرایی و تحولاتی که در زمینه محتوای دروس علوم انسانی صورت می‌گیرد که مبتنی بر آموزه‌ها، افکار و بنیان‌های اسلامی است، باز این کارها کافی نیست. مهم این است، آن استادی که می‌خواهد این مطالب را تدریس کرده و به دانشجویان منتقل کند چه کسی یا کسانی باشند. طبیعی است آن کسی می‌تواند چنین کتابها و متونی که محتوای آنها تحول یافته و مبتنی بر آموزه‌ها و افکار اسلامی را است تدریس نماید و به خوبی از عهده آنها برآید که خود عمیقاً و از سویدای دل به آنها اعتقاد داشته باشد وگرنه هدف مورد نظر تحقق نمی‌یابد یا به طور ناقص محقق می‌شود. زیرا اگر استادی چنین متونی را تدریس کند که از لحاظ فکری و عقیدتی با چنین محتوایی همخوانی ندارد یا حتی در مواردی ضدیت با آنها دارد، چگونه می‌تواند آن مطالب را به

دانشجویان منتقل کند. چنین استادی با آزادی کاملی که در کلاس دارد مسلماً در این راستا عمل نکرده بلکه نهایتاً افکار و مکتب فکری خود را به جای آن مطالب منتقل می‌کند. لذا مراجع ذیربط اعم از وزارت‌های آموزش و پرورش، علوم تحقیقات و فناوری و نیز شورای انقلاب فرهنگی در این خصوص باید چاره‌اندیشی و برنامه‌ریزی نمایند و ساختاری متقن، عملی و شایسته، تعریف و عملیاتی کنند تا در جهت جذب و به کارگیری استادان برجسته از لحاظ علمی، اسلامی و عقیدتی اقدام لازم به عمل آید. این مطلب بسیار مهم و ضروری است و باید در راستای چنین تحولی حتماً مدنظر قرار گیرد که اگر انجام نشود کار ناقص خواهد بود و هدف مورد نظر محقق نخواهد شد.

۱۱- هماهنگی با مجلس شورای اسلامی و مرکز پژوهش‌های آن

تدوین کتاب‌های درسی به ویژه در رشته حقوق و لااقل در ارتباط با متون برخی از دروس به نظر می‌رسد که با هماهنگی با اداره قوانین مجلس، کمیسیون قضایی مجلس و مرکز پژوهش‌های آن صورت گیرد تا محتوای این متون ضمن مبتنی بودن بر مفاهیم و آموزه‌های اسلامی منطبق با مسایل عملی و قوانینی که در مجلس تصویب می‌شوند، باشد.

۱۲- همخوانی با نهادهای قضایی

نظر به اینکه یکی از رشته‌های علوم انسانی یعنی حقوق در ارتباط مستقیم با قوه قضائیه و نهادهای قضایی است، همخوانی، هماهنگی و همکاری در زمینه ایجاد دروس و محتوای آنها با توجه به مسایل موجود عملی و نیازهای قوه قضائیه باید انجام گیرد. امروزه قضات علاوه بر دانش عمومی حقوق که شامل بسیاری از درس‌های حقوقی می‌گردد بایستی برخی از آنها تخصص‌های ویژه و خاص داشته باشند. دادگاه‌های خاص باید برای دعاوی خاص با توجه به موضوع آنها ایجاد گردد. مثل دعاوی زیست‌محیطی، خانوادگی، مالیاتی، حقوق پزشکی و غیره. بنابراین در روند تحول در علوم انسانی در زمینه رشته حقوق باید به چنین ارتباطی با نهادهای قضایی توجه لازم مبذول گردد.

نتیجه‌گیری

آنچه در مرحله اول در زمینه تحول علوم انسانی مهم است تغییر نگرش نسبت به این علوم در جامعه در سطح عمومی و نیز جامعه آموزشی- پژوهشی دانشگاهی و آموزش و

پرورش است. باید متوجه این مطلب مهم بود که مبنای علمکرد و چگونگی آن در تمام زمینه‌های زندگی بشر بستگی به این دارد که چگونه به جهان هستی و انسان نگریسته می‌شود. اگر این مبنا درست بود حیات انسان و جامعه انسانی شکل دیگر به خود گرفته و مسیر زندگی انسان در جهت رشد و کمال و سعادت انسان و جامعه انسانی و حتی حیات پس از مرگ او خواهد بود. لذا باید در زمینه فرهنگ‌سازی در خصوص این تغییر نگرش از طریق صدا و سیما، جراید و مجلات، دانشکده‌های علوم انسانی، انجمن‌های علمی علوم انسانی، سازمان بسیج اساتید و نهایتاً برنامه‌ریزی‌های دقیق توسط شورای انقلاب فرهنگی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سرانجام آموزش و پرورش، اقدام نمود. علاوه بر این، از سویی دیگر مشکل مهم دیگری که وجود دارد محتوای این علوم انسانی و منابع مرتبط با آن است که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه و از جمله ایران مجموعه‌ای از ترجمه‌ی کتابهای کشورهای غربی و دیدگاه‌ها و نظرات آنهاست. لذا از این جهت نیز باید تحول عمده‌ای در راستای تغییر محتوای این متون صورت گیرد که مبنای نگرش به محتوای متون علوم انسانی، آموزه‌ها، افکار و بنیان‌های اسلامی و فرهنگ و شرایط جامعه ایرانی باشد.

در راستای چنین تحولی دو دسته مسایل باید مدنظر قرار گیرد و براساس آنها عمل نمود. اول اصول و مفاهیم کلی و راهبردی و دوم شیوه‌های اجرایی مناسب برای چنین تحولی. در زیر مجموعه دسته اول باید عوامل زیر را مدنظر قرار داد:

فرهنگ‌سازی و توجه به اهمیت علوم انسانی، تولید علم، نظریه‌پردازی و نواندیشی، قدرت علمی و جرأت علمی، استفاده از میراث علمی- فرهنگی اسلامی و بومی به ویژه قرآن، مرجعیت یافتن علمی، تبادل علمی و بهره‌برداری از دانش‌های روز با نگاه منتقدانه، تلاش مستمر و بدون ایستایی و سرمایه‌گذاری در زمینه‌های مختلف برای انجام چنین تحول. اما در ارتباط با دسته دوم یعنی شیوه‌های اجرایی مناسب نیز باید عوامل دیگری را ملحوظ نمود: انجام تغییرات و تحول در زمینه متون علوم انسانی باید به صورت یک پروژه تحقیقاتی زمان‌بندی شده توسط استادان برجسته متخصص و نیز آشنا و مطلع از مبنای فکری و عقیدتی اسلام انجام پذیرد. تغییرات لزوماً همه متون و کتاب‌های درسی را دربرنمی‌گیرد بلکه برخی از آنها نیاز به تحول اساسی دارند، برخی جزئی و برخی تغییرات دیگر با توجه به حوادث و وقایع زمان باید تغییر یابند. توجه به نیازهای جامعه (بومی

شدن) تکیه بر مسایل عملی علاوه بر توجه به موضوعهای نظری (کارآمدی)، به روز کردن محتوای متون با توجه به آخرین تحولات هر یک از رشتههای علوم انسانی، فراگیر شدن برنامههای مصوب برای کلیه دانشگاهها و مراکز آموزشی و پرورشی از جمله دانشگاههای آزاد و غیرانتفاعی، دوری گزیدن از به کارگیری سلايق شخصی و ارتباطات غیرضابطه‌مند در اجرای برنامه‌های مصوب، عدم تعطیل برنامه‌ها و فعالیت‌های فعلی، بلکه ادامه آنها همراه با اجرای برنامه‌های تحول با دوراندیشی و انجام گام‌به‌گام آنها با آرامش و نظم، هماهنگی فعالیت‌ها با نظم و نهادهای قانونگذاری و نهادهای مرتبط با هر یک از رشته‌های علوم انسانی و نهایتاً تربیت و جذب استادان شایسته و متخصص و آگاه و آشنا با آموزه‌ها، افکار و بنیان‌های اسلامی و اعتقاد واقعی آنها به چنین مبانی فکری برای علوم انسانی با ملحوظ نمودن و بکارگیری مطالب فوق همراه با تلاش مستمر و جدی و پشتیبانی همه نهادهای ذیربط از لحاظ نظری و عملی و سرمایه‌گذاری جدی و واقعی است که می‌توان امید داشت طی سالهای آینده بشود تحولی جدی در زمینه ارتقاء علوم انسانی را مشاهده نمود.

قرآن، حیات معقول و علوم انسانی یا مدلی برای علوم انسانی اسلامی - ایرانی

بیت الله ندرلو*

صدیقه موسی زاده نعلبند**

چکیده

علوم انسانی (Human Sciences) به عنوان یکی از دستاوردهای دوران مدرن بر بنیاد عقلانیت مدرن سکولار غربی پی ریزی شده است. علوم انسانی به این معنا، بالطبع تنها می تواند پاسخگوی نیازهای آن دسته از جوامعی باشد که نهادهای آن را عقل مدرن سکولار هدایت می کند. در عین حال، به نظر می رسد تناقض هایی که علوم انسانی غربی در جوامع غیر سکولار، از جمله جمهوری اسلامی ایران، دامن می زند ریشه در عدم انطباق گزاره های آن با نیازهای موجود در این جوامع دارد که در بستر فهمی متفاوت از عقلانیت شکل گرفته اند. با این حال، علوم انسانی به عنوان بنیادی ترین شاخه ی معرفت بشری برای جوامع بشری امری حیاتی است. از اینرو، مواجهه ی منفی با این علوم، به طور نمونه، تئوری گذار از علوم انسانی، به نظر کارآمد و سازنده نمی نماید. پس بایسته است که رویکردی اصلاحی در مواجهه با این علوم اتخاذ کنیم؛ تئوری بومی سازی علوم انسانی (Indigenization theory of humanities) نمونه ای عملی از این رویکرد اصلاحی است. مبنای تئوری بومی سازی، بسط مفهومی بومی از عقلانیت و بازسازی علوم انسانی بر بنیاد این معنای بومی از عقلانیت است.

* پژوهشگر مرکز علوم انسانی و مطالعات جامعه شناختی، آکادمی ایران شناسی لندن (IPCSS).

b.naderlou_philosophy@yahoo.com

moosazadeh_philosophy@yahoo.com

** دانشجوی دکتری فلسفه، دانشگاه تبریز

ایران به عنوان یک جامعه‌ی اسلامی غیرسکولار نیازی مبرم به بومی‌سازی علوم انسانی دارد. به باور ما فرهنگ غنی اسلامی - ایرانی بستری بسیار مناسب را برای بسط مفهومی بومی از عقلانیت فراهم می‌کند. علامه محمد تقی جعفری (۱۳۷۷-۱۳۰۴)، فیلسوف و محقق معاصر ایرانی، با بسط تئوری حیات معقول، و معرفی قرآن به عنوان نماد آن، مفهومی متلائم از عقلانیت برای جامعه‌ی اسلامی به دست می‌دهد، که می‌تواند مبنایی قابل اعتماد برای بازسازی علوم انسانی در ایران باشد. هدف پژوهش حاضر بررسی ابعاد مختلف این مفهوم از عقلانیت به عنوان نخستین گام در بومی‌سازی علوم انسانی است.

کلیدواژه‌ها: قرآن، عقلانیت، حیات معقول، علوم انسانی، اسلام، بومی‌سازی، علامه جعفری.

علوم انسانی و جایگاه آن در نظام معرفتی بشر

ارسطو در مابعدالطبیعه انسان را بر مبنای مفهوم "شناخت" تعریف می‌کند و براین باور است که "همه‌ی انسان‌ها، در سرشت خویش، جویای دانستن‌اند" (980 a 22). و هموست که اول بار به نحوی نظام‌مند میان حوزه‌های مختلف شناخت بشری تمایز می‌نهد: "هر اندیشه‌ای یا عملی، یا سازنده، یا نظری است" (1025 b 25). اندیشه‌ی نظری شامل الهیات، ریاضیات و طبیعیات است؛ اندیشه‌ی عملی، اخلاق و سیاست را دربرمی‌گیرد که ما امروزه آن را تحت عنوان علوم انسانی می‌شناسیم؛ و اندیشه‌ی سازنده شامل هنرها و صنایع است. بنابر نظر ارسطو، هر دانشی بر مبنای موضوعی تعریف شده که بدان می‌پردازد و به عنوان شاخه‌ای خاص از معرفت بشری طبقه‌بندی می‌شود و ارزش "هر دانشی به حسب موضوع شناختنی ویژه‌ی آن" تعیین می‌گردد (1064 b5) بدین سان، ارسطو برای نخستین بار در تاریخ بشری میان علوم طبیعی و علوم انسانی تمایز قائل گردید.

آگوست کنت^۱ (۱۷۹۸-۱۸۵۷)، پدر علم جامعه‌شناسی مدرن، ۲۲ قرن پس از ارسطو بحث از تمایز میان علوم طبیعی و علوم انسانی را از نو مطرح ساخت. البته "روش تقسیم‌بندی کنت و اشتقاق علوم انسانی از علوم طبیعی نسبت به روش ارسطو، که از منظر خیر به تقسیم علوم می‌پرداخت، روشی کاملاً تازه و متناسب با رشد علوم در قرن نوزدهم به

1. Auguste Comte

قرآن، حیات معقول و علوم انسانی یا مدلی برای... ۴۶۱

برکت میراث دکارت و کانت و تجربیان انگلیس است. آگوست کنت علوم را بر اساس کلیت متنازل و ترکیب و تفصیل و پیچیدگی متزاید طبقه‌بندی کرده است، یعنی کلیت با سادگی نسبت مستقیم دارد: هر علمی هر چه کلی باشد ساده‌تر است و هر چه کلیت آن کاهش می‌یابد، بر پیچیدگی آن افزوده می‌شود. در این نسبت قاعده‌ی دیگری نیز ملحوظ است به این ترتیب که علم پیچیده‌تر، یعنی جزئی‌تر، ذیل علم کلی‌تر و ساده‌تر قرار می‌گیرد. بر این اساس کنت شش علم مترتب بر یکدیگر تدوین کرده یا می‌توان گفت علم را به شش قسم تقسیم کرده است. ترتیب این تقسیم این‌گونه است: (۱) ریاضیات (۲) اخترشناسی (۳) فیزیک (۴) شیمی (۵) زیست‌شناسی یا فیزیولوژی و (۶) جامعه‌شناسی" (دیلتای، ۱۳۸۸: ۱۸). کنت آنچه را که ارسطو تحت عنوان اندیشه‌ی عملی مطرح می‌ساخت جامعه‌شناسی یا علوم اجتماعی خواند که ما امروزه آن را تحت عنوان کلی علوم انسانی می‌شناسیم.

علوم انسانی هم به لحاظ موضوع و هم به لحاظ روش از علوم طبیعی متمایزند. علوم طبیعی طبیعت را از نظرگاه‌های مختلف مورد تحلیل قرار می‌دهند و روش غالب در این علوم روش کمی است. حال آنکه موضوع علوم انسانی انسان و مسائل انسانی است و روش این علوم عموماً کیفی است. پیشرفت‌های شگفت‌انگیز علوم طبیعی در قرون نوزده و بیست که عصر تکنولوژی را رگم زد باعث ظهور گرایش‌های افراطی پوزیتیویستی گردید. پوزیتیویست‌ها پیشرفت علوم طبیعی را دستاویزی برای به چالش کشیدن علوم انسانی قرار دادند و این پرسش را مطرح ساختند که علوم انسانی اگر علم‌اند، چرا هیچ پیشرفت ملموسی تاکنون نداشته‌اند. پوزیتیویسم تنها راه عینیت بخشیدن، واقعی کردن، و ارزشمند دانستن علوم را روش تجربی می‌دانست؛ یعنی هر فهم مقبول و ارزشمندی باید بر نوعی تبیین تجربی که در علوم فیزیکی و طبیعی جریان دارد، مبتنی باشد. بنابراین، علوم انسانی به یکباره خود را با بحران عینیت دست به گریبان یافت.

ویلهلم دیلتای^۱ (۱۸۳۳-۱۹۱۱)، فیلسوف مبرز آلمانی، کوشید تا علوم انسانی را از بحران به وجود آمده نجات دهد. دیلتای بر آن شد تا همان‌گونه که کانت بنیان علوم فیزیکی و طبیعی را تبیین کرده و متدولوژی خاص آن را جا انداخته بود، به همین سان نیز

1. Wilhelm Dilthey

به علوم انسانی عینیت ببخشد. نکته‌ای که ديلتای به آن توجه کرد و بسیار هم در کار او مؤثر واقع شد، این مسئله بود که موضوعات علوم انسانی از ویژگی تاریخی بودن برخوردارند. ديلتای معتقد بود که روش نقادی کانت، روشی مطلوب است، اما پروژه‌ی کانت ناتمام است؛ زیرا تنها علوم طبیعی را وجهه‌ی همت خود قرار داده، حال آنکه کانت در کنار نقد عقل محض، نقد عقل عملی و نقد قوه‌ی حکم باید بخش دیگری تحت عنوان "نقد عقل تاریخی" را هم به آن‌ها می‌افزود. ديلتای در نقد عقل تاریخی قصد داشت نشان دهد که فهم و درک علوم انسانی و انتقال از افعال و اظهارات بامعنا به نيات و مقاصد مؤلفین و پدیدآوردگان آنها تابع یک سلسله قواعد و اصول کلی‌اند که از ارزش عینی برخوردارند. هسته‌ی اصلی پروژه‌ی ديلتای تفاوتی بود که او میان علوم انسانی و علوم طبیعی نهاد. از دیدگاه او علوم طبیعی و علوم انسانی هم از حیث موضوع و هم از حیث روش با هم متفاوت‌اند. علوم طبیعی اشیای خارجی را با استفاده از روش استقراء و برمبنای اصل علیت به روشی کمی تحلیل می‌کنند؛ حال آنکه موضوع علوم انسانی ظهورات انسانی است که بالضروره تاریخی‌اند و ازاینرو صرفاً در قالب تجربه‌ی زیسته (Erlebnis)، یعنی در مواجهه‌ی فعال میان سوژه و ایزه، از طریق فاهمه (Verstehen) درک می‌شوند (حسنی، ۱۳۸۳: ۱۰۸-۱۱۱).

پیتر وینچ^۱ (۱۹۹۷-۱۹۲۶) یکی دیگر از متفکران معاصر است که بر تمایز موضوعی و روش‌شناختی میان علوم طبیعی و علوم انسانی تأکید کرده است. دیدگاه او در این خصوص اساساً متأثر از تئوری بازی‌های زبانی (Sprachspielentheorie) لودویک ویتگنشتاین^۲ (۱۹۵۱-۱۸۸۹)، فیلسوف شهیر اتریشی، شکل گرفته است. به اعتقاد وینچ مسائل انسانی را نمی‌توان در قالب تبیین‌های علی تحلیل کرد. او دو مقوله‌ی "معنا" و "قاعده‌مندی" را مبنای هرگونه تحلیل انسانی می‌داند. به باور وینچ، تنها زمانی که پدیده‌های گوناگون را نتوان مستقل از یکدیگر تعریف کرد، می‌توان بین آنها رابطه‌ی علی قائل شد. به عبارت دیگر، اگر دو پدیده را نتوان مستقل از یکدیگر تعریف کرد، نمی‌توان آنها را تحت تبیین علی مورد بررسی قرار داد. سپس وی می‌گوید اگر بتوان پدیده‌های گوناگون

1. Peter Winch

2. Ludwig Wittgenstein

قرآن، حیات معقول و علوم انسانی یا مدلی برای... ۴۶۳

حیات انسانی و عناصر مختلف رفتارهای فردی و جمعی آدمیان را مستقل از یکدیگر تعریف کرد، آن‌گاه این امکان وجود خواهد داشت که حوادث گذشته را بر اساس رابطه‌ی علی به آینده تعمیم داد و آینده را پیش‌بینی کرد. به باور وینچ، به لحاظ طبیعت انسان، رفتار آدمیان تابع قواعد است نه تابع روابط علی؛ رفتارآدمیان رفتاری معنادار است که در آن قواعد نقش اساسی ایفا می‌کنند. وینچ همچون پراگماتیست‌ها بر معنادار بودن حیات و اندیشه‌های آدمی تأکید دارد و استدلال می‌کند که رفتارهای آدمیان از آنجا که با مفهومی به نام اختیار درگیرند، تنها تحت مقولات "معناداری" و "قاعده‌مندی" است که قابل تحلیل‌اند. البته این سخن به معنای بی‌توجهی به یافته‌های تجربی در علوم انسانی نیست، بلکه بر این نکته تأکید دارد که در رفتار آدمیان، اعم از زندگی فردی و جمعی، به دنبال قاعده باید گشت نه علت. وجه تفاوت دیگر علوم انسانی با علوم طبیعی را می‌توان با اندکی تأمل در این مطالب دریافت: علوم انسانی ساحت قطعیت نیست چون می‌توان از هر قاعده‌ای سرپیچی کرد ولی علیت بالضروره متضمن ضرورت است. ازاینرو، وینچ بر این باور است که روش علوم انسانی تفاهم است نه تبیین (ذکاوتی قراگوزلو، ۱۳۷۸: ۱۲۳-۱۲۵).

حال پرسش بنیادین این است که نسبت میان علوم طبیعی و علوم انسانی از چه سنخی است؟ باید گفت که نسبت علوم انسانی با علوم طبیعی از جنس نسبت فلسفه با علوم انسانی است. به بیان دیگر، علوم انسانی در قبال علوم طبیعی همان نقشی را ایفا می‌کنند که فلسفه در قبال علوم انسانی برعهده دارد. همچنان‌که فلسفه به تحلیل، تنقیح و تدقیق مفاهیم مورد استفاده در علوم انسانی می‌پردازد؛ علوم انسانی مفاهیمی را که علوم طبیعی برای تبیین، ارائه و کاربردی کردن تئوری‌های خود بدان نیازمندند، فراهم می‌کنند. و از همین‌جاست که جایگاه محوری علوم انسانی در نظام معرفتی بشر هویدا می‌گردد. علوم انسانی به عنوان یکی از دستاوردهای دوران مدرن بر بنیاد عقلانیت مدرن سکولار غربی پی‌ریزی شده است. علوم انسانی به این معنا بالطبع تنها می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای آن دسته از جوامعی باشد که نهادهای آن را عقل مدرن سکولار هدایت می‌کند. حال تکلیف جوامع غیر غربی در این میان چیست؟ حقیقت امر این است که هستند بسیاری از جوامع که به سبک غربی‌ها نمی‌زیند؛ یا به تعبیر ویتگنشتاین، نحوه‌ی معیشت دیگری دارند. علوم انسانی غربی، طبعاً تناقض‌هایی لاینحل را در این نوع جوامع دامن

خواهند زد. در این صورت، یا ایشان باید نحوه‌ی معیشت غربی را بپذیرند یا عطای علوم انسانی را به لقایش ببخشند. از همین روست که برخی، تئوری افراطی گذار از علوم انسانی را مطرح می‌سازند. ایشان بر این باورند که علوم انسانی را باید، به طور نمونه، با علوم اسلامی، مسیحی، برهمنی، آسیایی، آفریقایی یا عربی جایگزین کنند. نظر به جایگاه برجسته‌ی علوم انسانی در نظام معرفتی بشر، باید گفت که این تئوری عملی نیست. پس بر ماست که رویکردی سازنده را در این خصوص اتخاذ کنیم. تئوری بومی‌سازی علوم انسانی به نظر یکی از رویکردهای سازنده می‌نماید که ضمن تأیید نقش بی‌بدیل علوم انسانی در نظام معرفت بشری سعی بر آن دارد که با به رسمیت شناختن انحراف مختلف معیشت، راه را برای کابردی کردن علوم انسانی در جوامع مختلف هموار کند.

تئوری بومی‌سازی علوم انسانی: چیستی و چرایی

تئوری بومی‌سازی علوم انسانی زیرمجموعه‌ی تئوری کلان بومی‌سازی دانش محسوب می‌شود. هدف واضعان تئوری اخیر استعمارزدایی از دانش است. آنها می‌خواهند سهم خود از دانش را احیا کنند. شکل‌گیری پژوهشگاه بین‌المللی اندیشه و تمدن اسلامی^۱ که توسط سید محمد نقیب الاتاس^۲ در دهه‌ی ۱۹۷۰ تأسیس شد و در سال ۱۹۸۱ توسط پروفسور اسماعیل فاروقی به پژوهشگاه بین‌المللی اندیشه‌ی اسلامی تغییر نام داد، نمونه‌ای از جنبش‌های بین‌المللی برای بومی‌سازی دانش است. این پژوهشگاه با بهره‌گیری از اندیشمندان برجسته در جهان اسلام تلاش کرده است دانش را از منظری اسلامی بازنویسد. شاهد مطلب چاپ مجموعه‌ی اسلامی‌نمودن دانش^۳ از سال ۱۹۸۶ تاکنون است. سالانه همایش‌های فراوان در سراسر جهان درباره‌ی بومی‌سازی دانش و علی‌الخصوص بومی‌سازی علوم انسانی برگزار می‌گردد؛ که نمونه‌ی آن همایش ملی بومی‌سازی علوم انسانی در سال ۱۳۸۵ در جمهوری اسلامی ایران است. اینها همه نشانگر این است که کشورهای در حال توسعه به این باور رسیده‌اند که ریشه‌ی استعمار، عدم

1. International Institute of Islamic Thought and Civilization

2. Syed Muhammad Naquib Alatas

3. Islamization of Knowledge

تفکر و دانایی است. هرکس که صاحب اندیشه و دانش است، همو جهان را تحت سیطره-ی خود دارد. بنابراین، باید سهم خویش را در تولید دانش احیا کنیم، اگر می‌خواهیم استقلال واقعی را تجربه نماییم.

اما پرسش اساسی این است: بومی‌سازی را چگونه باید عملی کرد؟ آیا بومی‌سازی ضرورتاً به معنای کنار نهادن دانش‌های غربی است؟ یا باید در عین حفظ میراث دانشمندان غربی سهم خویش را در گفتمان جهانی دانش احیا کنیم؟ پروفیسور سید فرید الاتاس^۱، جامعه‌شناس برجسته‌ی مالزیایی، واضح نظریه‌ی گفتمان‌های بدیل^۲ در جامعه-شناسی، بر این عقیده است که بومی‌سازی حقیقی زمانی رخ می‌دهد که جایگاه حقیقی ایده‌های اندیشمندان خودمان را در بستر گفتمان جهانی دانش بازیابیم؛ و این مستلزم تحقیق و مواجهه‌ی یکسره علمی با اندیشه‌های متفکران است (see for instance: Alatas, 2006). پروفیسور الاتاس به نظر رویکردی بسیار واقع‌گرایانه و عملی در خصوص بومی‌سازی اتخاذ کرده است. پژوهش جدی بر روی افکار متفکران خودمان تنها راه بومی‌سازی دانش است. سیر اندیشه‌ی علامه محمد تقی جعفری، فیلسوف معاصر ایرانی، خود نمونه‌ای کامل و درخشان از این رویکرد اخیر است. ایشان اندیشه‌های فلسفی خویش را طی دیالوگی فعال و انتقادی با فیلسوفان تراز اول غربی، از جمله برتراند راسل و آلفرد نورث وایتهد، شکل داده‌اند. علامه جعفری هیچ‌گاه در پی حذف اندیشه‌ی فلسفی غربی نبودند؛ بلکه وی همیشه در آنها به چشم میراث ارزشمند تفکر بشری می‌نگریستند. اندیشه هرگز در خلاء شکل نمی‌گیرد، بلکه در تعامل با اندیشه‌های دیگر است که اندیشه‌ای نو زاده می‌شود. نکته‌ی دیگری که در باب این فیلسوف برجسته‌ی مسلمان می‌توان گفت این است که ایشان به این باور رسیده بودند که اندیشه‌های فیلسوفان مسلمان، از جمله خود ایشان، ظرفیت شرکت در گفتمان جهانی فلسفی را دارند. این اعتماد به نفس فلسفی ایشان بی‌شک حاصل تأملات جدی در اندیشه‌های فیلسوفان غربی بود. هدف ما در اینجا بررسی «نظریه‌ی حیات معقول» به عنوان یک تئوری فلسفی بدیل در مقابل عقلانیت سکولار غربی است؛ که می‌توان آن را مبنای گفتمان بومی دانش

1. Prof. Syed Farid Alatas

2. Alternative Discourses

حیات معقول

علامه جعفری را به حق می‌توان فیلسوف زندگی دانست. موضوع اصلی اندیشه‌ی فلسفی وی پدیده‌ی حیات بشری است. از این جهت می‌توان وی را با رمانتیست‌های قرن نوزدهم، فردریش نیچه و ویلهلم دیلتای مقایسه کرد. به جرئت می‌توان گفت که تمام اندیشه‌ی فلسفی علامه جعفری حول محور مباحث ایشان درباب زندگی می‌چرخد. ایشان در پرتو تعالیم قرآنی و نبوی به نقد دیدگاه طبیعت‌گرایانه درباره‌ی حیات پرداخته- اند (جعفری، ۱۳۸۷). علامه بر این باور است که نگاه طبیعت‌گرایانه به حیات، نگاهی بسنده نیست و آن را باید با نگاهی جامع جایگزین کرد: حیات معقول. البته نقد نگاه طبیعت- گرایانه به حیات ضرورتاً به معنای چشم‌پوشی از حیات طبیعی نیست، زیرا حیات طبیعی لحظه‌ای از لحظات حیات بشری است:

«ما هرگز درصدد القای عدم ضرورت یا ابطال حیات طبیعی محض نیستیم، زیرا چنین کاری جز انکار واقعیت عقلانی، وجدانی، نبوغ‌های سازنده، کمال‌جویی و برخورداری از عشق‌های حقیقی که خود را تا مرحله‌ی وسیله‌ای برای وصول به حقایق بالا می‌برد، نمی‌تواند در مجرای زندگی طبیعی محض اسیر نموده، آن همه استعدادها و امتیازات را خنثی نمود» (همان: ۲۱-۲۰).

علامه جعفری می‌خواهد حیات را به عنوان یک کل درک کند. همه‌ی لحظات زندگی اجزای لاینفک یک کل‌اند. نمی‌توان برای اعاده‌ی لحظه‌ای مغفول مانده از حیات لحظات دیگر را حذف کرد. حقیقت امر این است که تحلیل علامه جعفری از پدیده‌ی حیات ریشه در انسان‌شناسی وی دارد. به بیان دیگر، علامه پدیده‌ی حیات را از منظر تحلیل‌های وجودی خویش درباره‌ی انسان می‌کاود. از این جهت می‌توان وی را با مارتین هایدگر (۱۸۸۹-۱۹۷۶)، فیلسوف فقید آلمانی، مقایسه کرد. علامه معتقد است که "باید از "انسان آن‌چنان‌که هست"، "انسان آن‌چنان‌که باید باشد" را بخواهیم" (همان). برای تحقق "انسان آن‌چنان‌که باید باشد" باید حیات طبیعی محض را به مقصد "حیات معقول" ترک گوئیم. اما حیات معقول چیست؟

«حیات معقول، حیات آگاهانه‌ای است که نیروها و فعالیت‌های جبری و جبرنمای

قرآن، حیات معقول و علوم انسانی یا مدلی برای... ۴۶۷

زندگی را با برخورداری از آزادی تصعید شده در اختیار گرفته، در مسیر هدفهای تکاملی تنظیم می‌نماید و بدین ترتیب شخصیت انسانی، به تدریج در این گذرگاه ساخته شده، وارد هدف‌های زندگی می‌گردد که این هدف، همان شرکت در آهنگ کلی هستی وابسته به کمال برین است» (همان: ۵۵).

همچنان‌که ملاحظه می‌شود علامه جعفری حیات معقول را حاصل پربار ساختن حیات طبیعی می‌داند. حیات معقول اساساً آگاهی از امکانات مغفول مانده در حیات طبیعی و تحقق بخشیدن به آنهاست. ردپای تعالیم قرآنی و نبوی نیز در این تعریف آشکار است. کمال برین که به عنوان هدف‌های زندگی معرفی شده است همان ذات باری تعالی است که همه‌ی کائنات همواره در حال تلاش برای تشبیه به اویند. علامه جعفری انسان را به شرکت در این آهنگ کلی هستی دعوت می‌کند. با شرکت در این حرکت کیهانی به سمت کمال مطلق است که "انسان آن‌گونه که باید باشد" تحقق‌پذیر می‌گردد. اما چگونه می‌توان از حیات طبیعی محض عبور کرد و حیات معقول را تجربه نمود. علامه جعفری رسیدن از «حیات طبیعی محض» به «حیات معقول» را مستلزم چندین تبدل و تحوّل در انسان می‌داند که به شرح زیر است:

تبدیل «احساسات خام» به «احساسات تصعید شده»، تبدل «جریان‌های ذهنی گسیخته» به «اندیشه‌های مربوط»، تبدل «محبت‌های خام» به «محبت‌های معقول»، تبدل «آرزوهای دور و دراز» به «امیدهای محرک»، تبدل «علاقه‌ها و عشق‌های صوری» به «عشق و علاقه‌های کمال بخش»، تبدل «قناعت به مفاهیمی درباره‌ی خیر و کمال» به «تلاش و تکاپو برای دریافت واقعیت خیر و کمال»، تبدل «تقلید و پذیرش محض» به «نظر و اندیشه و واقع‌یابی اصیل و مستقیم»، تبدل «شطرنج بازیهای عقل نظری جزئی» به «هماهنگی عقل سلیم و وجدان واقع بین»، تبدل «بازی با تمایلات» به «اراده‌ی حساب شده و آزادی تصعید شده که اختیار نامیده می‌شود»، تبدل «خود را تافته‌ی جدا بافته از دیگر انسان‌ها دیدن»، به «درک وحدت عالی انسانی و تساوی انسان‌ها در هدف یا وسیله بودن»، تبدل «رضایت به هدف نهایی بودن منزلت‌های زندگی» به «خود را همواره در راه دیدن»، تبدل «آزادی‌های نامعقول» به «آزادی تصعید شده» (همان: ۱۰۶).

علامه جعفری بر این باور است که پس از تحقق تحولات یازده‌گانه مورد نظر انسان

وارد عرصه‌ی حیات معقول می‌شود. حیات معقول، حیاتی است که همه‌ی استعدادهای نهفته در انسان شکوفا می‌شود. علامه بر این باور است که خداوند در قرآن نوید چنین حیاتی را به انسان داده است: «هرکس، خواه زن باشد خواه مرد، عمل صالحی انجام دهد، او را با حیات پاکیزه احیاء می‌کنیم» (ابراهیم: ۲۷). علامه معتقد است که منظور از "حیات پاکیزه" در این آیه‌ی شریفه همان حیات معقول است:

«پاکیزگی حیات از آنجا ناشی می‌شود که طبیعت واقعی حیات در موجودیت انسانی با تمامی ابعادی که داراست، به جریان بیفتد، و جای هیچ تردیدی نیست که اساسی‌ترین بُعد طبیعت واقعی حیات، "گردیدن تکاملی" است که خداوند در نهاد انسان به ودیعت نهاده است» (جعفری، ۱۳۸۷: ۸۸).

علامه جعفری قرآن را نماد تمام عیار حیات معقول می‌داند (جعفری، ۱۳۸۶). او در جایی دیگر هدف قرآن را تحقق حیات معقول معرفی کرده است (جعفری، ۱۳۸۷: ۱۲۸). بررسی نسبت تعالیم قرآنی با تئوری حیات معقول خود حدیث دیگری است که در حوصله‌ی مجال تنگ ما نمی‌گنجد. بدیهی است که این تئوری اساساً فلسفی را می‌توان از دیدگاه‌های مختلف کاوید. به تازگی دکتر سید جواد میری، جامعه‌شناس معاصر ایرانی، کتابی تحت عنوان "تأملاتی درباب اندیشه‌ی اجتماعی علامه جعفری"^۱ به زبان انگلیسی نگاشته‌اند که تحقیقی تراز اول درباره‌ی ابعاد جامعه‌شناختی تئوری حیات معقول است. همچنین پروفسور سیما عارف، استاد دانشگاه مرکزی پنجاب در لاهور، از منظری دیگر به این تئوری پرداخته است.^۲ مواجهه‌ی ما با این تئوری اساساً فلسفی است. باور ما این است که علامه جعفری با طرح تئوری حیات معقول معنایی متفاوت از عقل را بسط می‌دهد که مبنای انتقادات وی از عقلانیت سکولار، و به بیان مارکوزه، تک‌ساحتی غربی است. علامه جعفری این معنای از عقل را مبنای بازسازی دانش قرار داده است (همان: ۱۴۴-۱۱۰).

-
1. SeyedJavadMiri (2010), *Reflections on the Social Thought of Allama M. A. Jafari*, University Press of America, New York.
 2. Arif, Seema (2011): *Transcendence Model of Human Evolution*, Transcendent Philosophy, Volume 12, pp. 223-252.

معقولیت در برابر عقلانیت: عقل و عقلانیت در پرتو حیات معقول

علامه جعفری معتقد است که عقل بشری هنوز تمام ظرفیت‌های وجودی خویش را تحقق نبخشیده است. این ظرفیت‌ها تحقق نخواهد یافت مگر در بستر حیات معقول. انتقادات علامه از عقلانیت غربی بسیار شبیه انتقادات فیلسوفان پست‌مدرن است. البته این ضرورتاً به این معنا نیست که وی مواجهه‌ای سلبی با مسئله‌ی عقلانیت و مفهوم عقل دارد. همچنان‌که پیشتر نیز اشاره شد، یکی از شاخصه‌های تفکر فلسفی علامه جعفری این است که وی اندیشه‌های خویش را در دیالوگی فعال و انتقادی با اندیشه‌ی دیگر متفکرین ارائه می‌دهد. در مسئله‌ی عقل و عقلانیت نیز این‌گونه است.

علامه بحث خویش در باب عقل را با نقد عقل جزئی نظری، که به اعتقاد وی محور عقلانیت غربی است، آغاز می‌کند. علامه جعفری بر این باور است که عقل جزئی نظری هرچند لحظه‌ای ضروری از عقل است ولی تمام عقل نیست. در اینجا نیز شاهد رویکرد کل‌گرایانه‌ی علامه به موضوع عقل و عقلانیت هستیم. ایشان نگاه منفی مولانا به عقل جزئی نظری را نقد می‌کنند و بر این باورند که:

«مولانا، اگرچه با گفتن ایباتی گیرا مبارزه‌ای بی‌امان را با پرستش‌کنندگان عقل نظری به راه انداخته است، ولی او می‌توانست این کار را با بیان هویت و کار اختصاصی عقل جزئی بیان نماید، و از خیالات کسانی که گمان می‌کنند، فعالیت‌های عقل نظری برای تفسیر انسان و جهان - با تمام ابعاد طبیعی و ماورائی آن دو کفایت می‌کند، جلوگیری نماید، نه اینکه عقل نظری را به کلی مطرود و محکوم نماید» (همان: ۶۳).

اگرچه نقص‌های عقل نظری غیر قابل انکار است، اما این نباید دستاویزی برای مغفول گذاشتن نقش اساسی آن در حیات بشری شود:

«اقتضای بینش حکیمانه و عارفانه‌ی همه جانبه این است که حدود و مرزهای فعالیت‌های عقل نظری جزئی را مشخص بسازیم و بگوییم: شخصیت رشد یافته بداند که حوزه‌ی فعالیت‌های عقل نظری محدود بوده و قابل تجاوز به ورای محدوده‌ی خود نیست.... در حیات معقول نه تنها عقل نظری را مزاحم و مضر نمی‌دانیم، بلکه ضرورت فعالیت‌های آن را در "حیات معقول" می‌پذیریم. ما انسان هستیم و با ابعادی از فعالیت‌های مغزی و با ابعادی از جهان در ارتباط هستیم. عقل نظری برای کشف و تنظیم این

ارتباط می‌تواند فعالیت‌های مخصوص به خود را انجام بدهد» (همان).

علامه جعفری بر این باور است که حیات معقول خواهان عقلی واحد - عقلی حاصل وحدت میان عقل نظری و عقل عملی - است تا آرمان‌های خود را به مدد آن تحقق بخشد. این وحدت، به باور علامه، می‌تواند مقدمه‌ی وصول به مقام عقل کل به تعبیر عرفا و حکمای عالی مقام باشد:

«بنابراین، منظور از عقل در حیات معقول، صرفاً عقل جزئی نظری نیست، اگرچه خود همین عقل می‌تواند به عنوان یکی از وسایل ضروری و مفید در بُعدی از ابعاد "حیات معقول" به فعالیت بپردازد، زیرا چنانکه روشن است، حیات معقول آنچه را که "هست" و "ضرورت" دارد، یا به نحوی از انحاء برای زندگی آدمی مفید است، انکار نمی‌کند، بلکه "آنچه را که هست" همراه با "آنچه که شایسته است باشد" وارد زندگی می‌کند. در حیات معقول، عقل نظری از یک طرف، و عقل عملی از سوئی دیگر، در استخدام شخصیت رو به کمال قرار می‌گیرد» (همان: ۶۴-۶۳).

نقد عقل نظری جزئی و طرح معنای عقل در حیات معقول، به باور علامه، ما را به نقادی عقل‌گرایی غربی رهنمون می‌شود. علامه جعفری بر این باور است که مقصود از عقل در تئوری حیات معقول عقل‌گرایی در معنای غربی آن نیست. عقل‌گرایی غربی اساساً بر بنیاد معنایی تک‌ساحتی از عقل استوار گشته است. و همین شاخصه‌ی آن آماج اصلی انتقادات علامه جعفری است. این معنای تک‌ساحتی افراطی از عقل در غرب، به تعبیر علامه، نتیجه‌ی افراط‌هایی است که در دوران قرون وسطی در غرب به نام دین و خداوند انجام پذیرفته است. به باور علامه جعفری، حیات معقول این افراط‌گرایی را در پرتو معنایی جامع از عقل متعادل می‌سازد. تحقق این معنای جامع از عقل در حیات معقول مستلزم دو شرط است:

«نخست، توجه جدی به طبیعت عقلانی بشر و این که انسان موجودی است دارای عقل و وجدان که اگر به وسیله‌ی تعلیم و تربیت‌های صحیح انسانی - نه ماشینی و جبری - بارور شوند، خود به خود توجیه ربانی در زندگی را پذیرفته و به فعالیت سالم در زندگی خواهند پرداخت، زیرا عقل و وجدان سالم انسانی به خوبی می‌تواند مضار و معایب و رکودهای غوطه‌ور شدن در "حیات طبیعی محض" را، خصوصاً با مشاهده‌ی سرگذشت

قرآن، حیات معقول و علوم انسانی یا مدلی برای... ۴۷۱

اسفانگیز تاریخ حیات بشری، درک نموده و درصدد اصلاح آن برآید. کسی نمی‌تواند عقل و وجدان سالم را مانند این دو پیک امین الهی ارزیابی نماید. دوم، حاکمیت الهی بر شئون مختلف انسانی، اما نه به صورت تجریدی و اسقاط عقل‌های سلیم و وجدان‌های پاک مردم از ارزش و فعالیت‌های مفید و سازنده، چرا که خود جلوه‌هایی از حاکمیت خداوندی بر فرزندان آدمی می‌باشد» (همان: ۷۱-۷۰).

چنانکه پیشتر نیز اشاره کردیم، علوم انسانی در شکل کنونی آن بر بنیاد عقلانیت سکولار غربی، که آماج انتقادات علامه جعفری است، استوار گشته است. به نظر می‌رسد یکی از روش‌های سازنده برای بومی‌سازی علوم انسانی استفاده از تئوری حیات معقول علامه جعفری، که بر مبنای معنایی متفاوت از عقل شکل گرفته است، به عنوان مبنای بازسازی است. علامه جعفری در فصل چهارم کتاب *حیات معقول* تحت عنوان "شئون حیات انسانی در حیات معقول" به تجدید نظر در مبانی و اصول برخی از شاخه‌های بنیادین شناخت بشری پرداخته است، و این خود حاکی از دغدغه‌ی ایشان درباره‌ی بومی‌سازی دانش است.

منابع و مأخذ

- جعفری، محمد تقی. ۱۳۸۶. *قرآن نماد حیات معقول*. تهران: مؤسسه‌ی تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جعفری، محمد تقی. ۱۳۸۷. *حیات معقول*. تهران: مؤسسه‌ی تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- حسینی، سید حمید رضا. ۱۳۸۳. *هرمنوتیک علوم انسانی*. فصلنامه‌ی علمی - پژوهشی انجمن معارف اسلامی، شماره ۱، زمستان ۱۳۸۳، ص ۱۲۰-۱۰۳.
- ذکاوتی قراگوزلو، علی. ۱۳۷۸. *روش‌شناسی علوم انسانی از بیکن تا وینچ*. نامه‌ی فلسفه، شماره‌ی ۶، ص ۱۲۷-۱۰۹.
- دیلتای، ویلهلم. ۱۳۸۸. *مقدمه بر علوم انسانی*. ترجمه‌ی دکتر منوچهر صانعی دره بیدی. تهران: ققنوس.
- ارسطو. ۱۳۸۴. *مابعدالطبیعه*. ترجمه‌ی دکتر شرف‌الدین خراسانی. تهران: حکمت.
- Alatas, Syed Farid (2006): *Discourses in Asian Social Sciences: Responses to Eurocentrism*, Sage, New Delhi.
- Alatas, Syed Muhammad Naquib (1993): *Islam and Secularism*, International Institute of Islamic Thought and Civilization, Kuala Lumpur.
- Arif, Seema (2011): *Transcendence Model of Human Evolution*, Transcendent Philosophy, Volume 12, pp. 223-252.

Jafari, Allama Muhammad Taghi (2011): *Intelligible Life*, translated from original Persian into English by BeytollahNaderlew, edited by Prof. SeemaArif, Supervised by Prof. S. J. Miri, Xlibris Corporation, Philadelphia.

Miri, SeyedJavad (2010): *Reflections on the Social Thought of Allama M. T. Jafari*, University Press of America, New York.

آسیب‌شناسی علوم انسانی - اسلامی

رقیه ولایتی

چکیده

تجزیه و تحلیل مسائل علوم انسانی، یکی از مباحث معرفت‌شناختی حوزه پژوهش ساختاری فلسفه علم است که ارتباط علم را با فلسفه، هنر و صنعت و فناوری به نقد می‌کشد همچنین شناخت مبادی، مفاهیم، مفروضات، خاستگاه و آموزه‌های هر یک از علوم نیاز به فهم هرمنیوتیکی نقاد دارد تا حدود و ثغور عرصه فعالیت‌های اجرایی، آموزشی و پژوهشی علوم انسانی به طور عام و حوزه‌های تخصصی به طور خاص، تحدید گردند. این مهم وقتی ممکن می‌گردد که علاوه بر تعیین حد و مرز جنبه‌ی عام و خاص فعالیت‌های پژوهشی علوم انسانی، قلمرو و حوزه‌های تخصصی علوم میان رشته‌ای در هزاره سوم نیز تبیین گردند. شناخت هر پدیده‌ای نیاز به ساز و کارهای خاصی دارد و از آن مهم‌تر شناخت آفت‌ها و کاستی‌های آن پدیده علاوه بر ساز و کارها، نیاز به هنر عرضه راهکارهای عملی برای رفع، حل و کاهش مصائب آن پدیده را می‌طلبد، بی‌شک شناخت مولفه‌های علوم انسانی از غیر علوم انسانی در قالب شناخت یک پدیده و آسیب‌شناسی پارادایم آن به عنوان **هدف** این مقاله مطرح است.

روش تحقیق مورد استفاده، روش توصیفی است که واقعیت‌های موجود پیرامون حدود و ثغور علوم انسانی از غیر علوم انسانی در جوامع جهانی به طور عام و جامعه اسلامی ایران به طور خاص آشکار می‌کند. در این مقاله آسیب‌شناسی علوم انسانی بحث و تحلیل شده است. **یافته‌های این تحقیق** نشان می‌دهد که نظریه‌ی نسبی‌گرایی کوهنی باید جایگزین نظریه‌ی مطلق‌انگار تجربه‌گرایی جان لاک و عقل‌گرایی لاکاتوش گردد و در علوم انسانی به جای عقل‌گرایی فرد‌گرا و جمع‌گرا مدرنیسم نسبی‌گرای عام و خاص پست مدرنیسم مورد نظر قرار گیرد همچنین علاوه بر تفکیک در مبانی فلسفی علوم انسانی با غیر علوم انسانی

باید بتوانیم از برنامه ریزی میان رشته های تلفیقی و فرارشته ای در ساختار رشته ای در حوزه های مختلف علوم انسانی در فرآیند آموزش، پژوهش و اجرا به کار ببندیم. در چنین وضعیتی است که انقلاب علمی و خلق های شگفت آور آن مثل شبیه سازی، نانوتکنولوژی، جهانی شدن، دهکده الکترونیک و... بدیل ساز پارادیم های پذیرفته در فلسفه ی علوم محسوب می شوند. نتیجه این که برای کا هش آسیب های علوم انسانی و رفع آنومی های فعالیت های اجرایی، آموزشی و پژوهشی آن باید از رویکرد سخت افزاری یعنی نگاه ماشینی، مکانیکی، ایستا و خطی به علوم انسانی پرهیز کرد و رویکرد نرم افزاری به معنای نگاه حرفه ای، فرامکانیکی، انسان مدار، پویا و غیر خطی به علوم انسانی داشت تا مسائل معرفت شناختی، ساختار شناختی و روان شناختی حوزه های مختلف علوم انسانی به حداقل ممکن تقلیل یابد. بدین صورت شکوفایی روز افزون دانش و چشم انداز کارا و اثربخش را در حوزه های مختلف علوم انسانی مشاهده خواهیم کرد.

کلیدواژه ها: علوم انسانی، اسلامی، آسیب

مقدمه

بی شک هر یک از عرصه های مطالعاتی در جهان دارای کاستی ها و آفت هایی است که به عنوان پارادایم علوم انسانی و غیر علوم انسانی قابل بازشناسی است. علوم انسانی و طبیعی به معنای مصطلح آن از عصر عتیق تا دوره ی رنسانس و بعد از آن توانسته است منشأ تحول در جامعه و عامل تغییر در میزان سیطره ی انسان بر طبیعت شود. ماهیت علوم انسانی به مفهوم انسان و معرفت فلسفی به خویشتن بر می گردد و از طریق شکاف زوایای ذهن قابل فهم است. در حالی که ماهیت علوم دیگر به مفاهیم صرفاً تجربی در مورد پدیده های مادی بر می گردد که از طریق آزمایش و تجربه قابل اکتشاف است، و این همان نوستالوژی علوم انسانی است. به این معنا که از گذشته حسرت خوردن یکی از مسائل مبتلا به حوزه های مختلف علوم انسانی است؛ زیرا وضعیت فعلی علوم انسانی در جامعه ما مانند وضعیت گذشته علوم انسانی در قرون میلادی و قمری نیست و این امر به نتیجه بی توجهی ها، بی نظمی های تحقیقاتی و علمی، کم توجهی، ضعف احترام گزاردن به عالمان علوم انسانی است که باید در هزاره سوم آن رازنده کنیم تا با ر دیگر در آینده مورد حسرت آیندگان از وضعیت گذشته شان

نشوند و به گونه ای تلاش کنیم تا مثل گذشته شعرا و مربیان بزرگ و فیلسوفان وعالمان و چهره های ماندگار جهانی داشته باشیم (احمدی، ۱۳۸۴، ۹۳)

ماهیت دانش انسانی، محوریت علم یعنی فلسفه علم را تشکیل می دهد و تحلیل سر گذشت تفکیک و تلفیق حوزه های مختلف علم و تحدید رشته های مختلف علوم انسانی با علوم طبیعی در قرون متمادی را در نظر قرار دهیم تا بتوانیم بانظریه رویکرد های حاکم بر هر دوره، اعم از رویکرد دینی در قبل از عصر رنسانس، رویکرد تجربی در بعد از رنسانس، نگاه عقلگرا در چند قرن گذشته و تفکر نقاد در دهه های اخیر زمینه ی مساعد رشد علوم انسانی را فراهم کنیم (اعتماد، ۱۳۸۰، ۲۴۶)

اینک با توجه به اینکه پایه گذاری بنیادی فلسفه علم قبل از رنسانس اتفاق افتاده و عمده تغییرات علمی و توسعه تفکرات فلسفی در چند قرن اخیر رخ داده است، در این راستا صورت بندی فلسفی مسئله تلفیق و تفکیک علوم انسانی با علوم طبیعی به بعد از قرون وسطی، عصر رنسانس و دوره معاصر تقسیم می شود. علوم انسانی معارفی است که موضوع تحقیق آن ها فعالیت های مختلف بشری است یعنی فعالیت هایی که متضمن روابط افراد بشر با یکدیگر و روابط این اشیاء، آثار، نهادها و مناسبات ناشی از آن ها است. تنوع و گستردگی علومی که از آن به عنوان علوم انسانی یاد می شود به گونه ای است که کمتر محقق و صاحب نظری توانسته است درباره ی تمام علوم نظریه ی جامع و روشنی ارائه دهد و حدود آن را از معرفت تجربی به طور دقیق تمیز دهد (شکاری، ۱۳۸۵، ۷۹)

پس از رنسانس در اروپا روش علوم طبیعی دستخوش تحول عمیق شد تجربه گرایی و اثباتگرایی شاخصه ی اصلی علوم طبیعی شد کشفیات پی در پی و موفقیت های بزرگ علوم طبیعی این تلقی را بوجود آورد که تجربه و عینیت تنها ابزار قابل قبول در هر نوع فعالیت علمی است. علوم انسانی و اجتماعی نیز برای کسب اعتبار ناچار به پذیرش تام تجربه و عینیت شد غافل از این که موضوع در علوم انسانی با موضوع در علوم طبیعی تفاوت جوهری دارد. رشد پوزیتیویسم و امپریسم که کشفیات علوم طبیعی آن را تقویت می کرد بر همه ی شاخه های علوم انسانی سایه افکند و توجه به داده های حسی اندک اندک تحلیل های ذهنی را کم رنگ کرد. فلسفه تجربه گرایی بیکن؛ لاک؛ هیوم و دیگران عموماً با مثال های علوم طبیعی تبیین شده است و با مثال های علوم تجربی

نتایجی در علوم انسانی گرفته شده است روش علوم تجربی به علوم انسانی نیز تعمیم داده شده است تا جایی که امروزه در علوم انسانی نیاز به رنسانس دیگری پیدا شده است زیرا امروزه در بسیاری از شاخه های علوم انسانی مانند جامعه شناسی ما به دنیای درونی انسان ها و روابط پیچیده ی آن با فرهنگ و تاریخ توجهی نمی شود به این معنا که هیچ معیار کمی برای سنجش درستی و نادرستی آن وجود ندارد روش شناسی اثباتی، مدعی لزوم بکارگیری روش های علوم طبیعی در علوم انسانی است (حداد، ۱۳۸۷، ۹۱)

با توجه به پیدایش علوم جدید که مهمترین حادثه ی دنیای مدرن است که خود موجب پیدایش تکنولوژی های مدرن گشته و در نتیجه عامل اقتدار هر چه بیشتر برای تصرف در عالم و آدم شده است و باعث شده که با این نگرش به تمام مسائل و علوم انسانی پرداخته شود، بطوری که قلمروهای مختلف بشری را در حوزه ی الهیات، اخلاق، شیوه تفسیر نوین متون دینی، دین شناسی مدرن و فلسفی، انسان مدرن تأثیری شگفت و ژرف و دامن گستری را برجای نهاده است (Shekar, 2005, 135)

ارزشمندی واقعی دانش را رسالت آن – بویژه در حوزه ی علوم انسانی تعیین می کند ؛ این در حالی است که علوم انسانی عصر مدرن و دوران جدید خود را بدون رسالت قلمداد می کنند و لذا با ازدست دادن ابعاد انسانی خویش یا تبدیل به سرگرمی های دانشگاهی شده اند و یا به صورت ایدئولوژی های فریبنده در خدمت زر و زور و تزویر و مادیات در آمده اند است هرچند در این مسأله اختلافی نیست این در حالی است که موضوع علوم انسانی انسان را مورد توجه قرار داده اند و نمود و بود ولی غالباً علوم انسانی امروزه دو بعد است و او را از سایر مخلوقات و نیز موضوعات سایر شدن مهمترین بعد وجودی او را که علوم متمایز می سازد به فراموشی سپرده اند و در نتیجه رسالت ندارند یا رسالت خویش را ازدست داده اند. بر این اساس راه رهایی و برون رفت از بحران علوم انسانی معاصر، بازگشت به انسان و فهم او – یعنی حرکت مستمر و شدن دریافت وی به صورتی همه جانبه و با تأکید اصلی بر بعددائمی او از نقص به سوی کمال بر مبنای فطرتش که در زبان قرآن حنیفیت نامیده می شود- است. (Beck, 2009, 64)

با چنین شناختی از موضوع این علوم می توان رسالتی را برای علوم انسانی ترسیم کرد که بدان پویایی بخشیده و آن را از وضعیت کنونی رهایی دهد. در هر جامعه ای،

مرتبه و اعتبار علوم انسانی، به میزانی است که آن جامعه برای انسان و حیات جمعی قائل است. از یک سو، علوم انسانی از منظر تاریخی و فلسفی، بسیاری از حوزه‌های دیگر دانش، در متون و ادبیات گذشته و نزد قدما و پیشینیان ما از وجه و اعتباری خاص برخوردار بوده است. به دیگر سخن، رویکردهای حکیمانه و فیلسوفانه به زندگی انسان و ابعاد و مسائل آن در این قلمرو دارای سابقه‌ای کهن است؛ لیکن از منظر علم رو ش‌شناسی، و رویکردهای علمی و تجربی به واقعیت‌ها و پدیده‌ها و نیز شاخص‌های یک مطالعه‌ی روشمند و ساخت‌مند، همچون بررسی و مشاهده، گردآوری و طبقه‌بندی داده‌ها، توصیف و تحلیل پدیده‌ها، و نیز تبیین نظریه‌ها و الگوها، علوم انسانی در ایران حوزه‌ای بالنسبه جوان قلمداد می‌شود. پشتوانه و میراث هر ملت، میراث فرهنگی مکتوب آن است. همان‌طور که ارزش‌ها در فرایندهای تصمیم‌گیری نقش دارند، موثر بودن حضور فرهنگ در برنامه‌ریزی و سیاست علمی، فناوری و مدیریت آن‌ها نیز ثابت شده است که ارتباط مستقیم به تعلیم و تربیت هر ملت دارد (یثربی، ۱۳۸۵، ۷۸).

بیان مساله

علوم انسانی دانشی است که موضوع آن انسان، و مدعی شناساندن انسان هستند ولی سؤال این است که کدام انسان؟ علوم انسانی از زمره‌ی معارفی است که با توجه به فطرت انسان و هدف از خلقت کلیه‌ی زوایا و مسائل آن فقط برای خداوند تبارک و تعالی روشن و مشخص است و بشر برای بررسی پیرامون آن با محدودیت‌های فراوانی روبرو می‌باشد. این محدودیت‌ها باعث می‌شود بدون راهنمایی خداوند منان انسان در بررسی‌های خود با اشتباه روبرو شده و مسیر ضلالت و گمراهی بپیماید (Gellner, 2007, 62). تولید دانش در اغلب علوم و به ویژه علوم انسانی از طریق جریان تخصصی شدن و تجزیه قضایای هستی‌شناختی و روش‌شناختی از یکدیگر انجام می‌گیرد، به طوری که علوم انسانی در چارچوب‌های بسته، تخصصی، تک رشته‌ای و مجزا از هم قادر به شناخت، درک و حل مسائل پیچیده و چند بعدی مسائل موجود نمی‌باشد و نمی‌تواند به فهم و رفع آن‌ها بپردازد. پژوهش و توسعه‌ی آن در حوزه‌ی علوم انسانی در گرو کوشش‌هایی عالمانه است. به این معنا که بخش پژوهش و تولید علم در علوم انسانی باید ابتدا مقصد خود را به درستی درک کند و سپس برای حرکت در این

مقصد ابزارها و امکانات متناسب را تشخیص و به فراخور از آنها استفاده نماید. (عبدالسلام، ۱۳۸۴، ۴۶) تفکر نظام گرا مفهوم مناسبی برای توصیف مفروضات مورد نیاز برای توسعه ی پژوهش در حوزه ی علوم انسانی است. علوم مختلف با نقاطی کمابیش مشترک در حوزه ی اندیشه، دانش و یا در حوزه ی هنر جای می گیرند. بر این اساس علوم انسانی در بعد اندیشه قرار می گیرد و تفکر انتقادی، رها سازی ذهن و دگرگون ساختن و در انداختن طرحی نو جایگاهی عمیق در این حوزه دارد و تحلیل تعاملات اندیشمندان معلم و متعلم نیز باید در این راستا صورت پذیرد چنان چه دروس و سرفصل های علوم انسانی و شیوه ی آموزشی مبتنی بر تکرار مطلب، بیان مسائل و راه حل های کلیشه ای باشد و امکان تحلیل و پایش فرآیندهای یاددهی و یادگیری طرفین آموزش میسر نگردد، آموزش اندیشیدن که هدف از آن ترغیب متعلمان به تفکر، تامل و ایجاد توانایی پرسشگری در آنها است به فراموشی سپرده می شود و یا به عنوان کاری عبث تلقی می گردد. اگرچه از زمان طرح و گسترش اندیشه های علم گرایانه^۱ صرف و اثبات گروانه^۲ که عرصه رابر علوم انسانی تنگ نمود، زمان زیادی می گذرد ولی این جدال به صورتی پنهان همچنان در جریان است. در کشور ما نیز خصوصاً با رشد فناوری و پیشرفت صنعتی این ذهنیت پدید آمد که علوم انسانی مکانی برای طرح و ضرورتی برای پرداختن ندارد. گرچه این تفکر یک تفکر غالب نیست ولی از لطمات آن نمی توان غافل بود. ماهیت علوم انسانی حضور آن را در عرصه ی اندیشه ی بشری ایجاب و بلکه ناگزیر می سازد. همچنان که سخن گفتن از انسان و پرداختن به همه ی ابعاد آن با دشواری همراه است، این دشواری به علوم انسانی نیز سرایت می کند. ضرورت نخست در این حوزه روشن نمودن ماهیت علوم انسانی و تفاوت های آن^۳ علوم تجربی است و به دلیل گستردگی این بحث که شامل تفاوت های غایی (هدف)، موضوعی، کاربردی و تفاوت های روشی می گردد موضوع علوم انسانی ذهنی بودن^۴ و موضوع علوم تجربی، عینی بودن^۴ روابط انسانی، بامرور دیدگاه های مختلف درباره ی این موضوع،

1. scienticism

2. positivism

3. subjective

4. objective

نشان‌دهنده آن است که می‌توان کارکردهایی مثل موارد ذیل را برای علوم انسانی در نظر گرفت:

- * ساخت مبانی نظری علوم و فنون گوناگون،
- * فهم عمیق علوم طبیعی در گرو علوم انسانی
- * جهت دهی به علوم مختلف،
- * هدفمند کردن فرد و جامعه،
- * سالم سازی فرد و جامعه،
- * برنامه ریزی های اجتماعی و سیاست گذاری اجتماعی،
- * حفظ انسجام و یکپارچگی جامعه،
- * رشد و تکامل فرد و جامعه. (Colling wood, 2008, 87)

اهمیت مساله

در مورد اهمیت علوم انسانی و حساسیت آن از یکسو و لزوم ارتقاء بینش و آموزش این علوم در کشور به کرات سخنرانی و قلمزنی شده است. ولی باید دید در عمل چه اقداماتی صورت گرفته است؟ کیفیت آموزش این علوم چگونه است؟ به طور قطع بهترین کسانی که می‌توانند در این مقوله اظهار نظر کنند، افرادی هستند که دست اندکار مستقیم تعلیم و تعلم در این رشته و این شاخه از علوم به شمار می‌روند. امروزه بیش از پیش به علوم انسانی و اهمیت آن تاکید می‌شود. از آن جا که این علوم بر رفتار همه جانبه ی انسان و بهبود آن متمرکز می‌شوند، نقش بسیار مهمی در حیات انسان دارند. (سرکارآرانی، ۱۳۸۷، ۴۳)

علوم انسانی دانش هایی را در بر می‌گیرد که از جنبه ی نظری ادعای شناخت انسان داشته و می‌خواهد او را به سعادت برساند. خود قانون ساز و مولد است. همانند فلسفه، روانشناسی، علم سیاست و ... اما سعادت‌ها و کمال‌ها در دو فرهنگ اسلامی و فرهنگ معاصر به علت متفاوت بودن اصول و خواستگاه تفکر، دو گونه است و با هم منطبق نیستند. بین علوم انسانی اسلامی و علوم انسانی غربی تلازمی وجود ندارد. هر چند در نگاه دانشگاهی و از جنبه ی صوری مغایرتی در علوم انسانی در این دو فرهنگ

احساس نمی شود زیرا مصادیق خاصی را دربر می گیرد. اما در معنای اخص کلمه از دیدگاه یک مکتب و با یک اندیشمند تفاوتی ماهوی بین دو نگاه هست. مکاتبی که روان آدمی را صرفاً امری مادی پنداشته و همه ی وجود آدمی را در همین دنیا خلاصه می کنند با آن که روح و روان آدمی را امری ماورای طبیعی می داند و علوم انسانی را با اهداف و تعالیم و رسالت انبیاء پیوند می دهد تا همخوانی فطری وجود دارد. در نگاه این دنیایی، علوم انسانی در غرب تاکنون نتوانسته است پاسخ و روش مناسبی برای حل بحران های موجود در جوامع بشری پیدا کند. هر روز شکافها و فاصله ها عمیق تر شده و بشریت از اصل انسانیت خود بیشتر فاصله می گیرد. اما تجربه ی وحیانی بهترین و بیشترین پاسخها را در حل بحران ارائه می کند تا جائی که نوید مهار خوی سرکشی انسانها با تفسیر مفهوم انسانیت و کرامت انسانی و عدالت اجتماعی با گذر از فردیت و استقرار در جوامع بشریت می دهد، محلی برای هیچ شک و شبهه ای باقی نمی گذارد. تجربه تاریخ گذشته این حقیقت را به اثبات رسانده است. علوم انسانی از آن رو که با انسان سروکار دارد، بدون تردید با سایر علوم متفاوت بوده و این تفاوت با توجه به شواهد تاریخی قابل اثبات است. (اسکروتن، ۱۳۸۶، ۱۰۶)

یشه ی اصلی تفاوت به ارتباط یافته های بشری درخصوص روح انسان مربوط می شود. در این ارتباط، آورده های انبیا به دلیل وحیانی بودن، رویکرد واقع بینانه ای است. انقلاب اسلامی که با ادعای تداوم راه پیامبران پای در تحولات معاصر نهاد، می تواند رویکردهای بدیعی را در این ارتباط ارائه کند. باید توجه داشت که مراد، تلاش برای واقع نمایی و پرهیز از رویکردهای ناقص و یک بعدی است که همواره علوم انسانی را در کشور ما گرفتار خود ساخته است. عوارض نامطلوب خالی ماندن این عرصه از قابلیت های پژوهشگر ان داخلی، با وجود قابلیت های ذاتی فراوان، نکته ای نیست که کم اهمیت شمرده شود. ارتقاء نسبی جایگاه علوم انسانی و توسعه ی رشته های آن در دانشگاه های کشور، ایجاب می کند که موانع موجود بر سر راه جهش علمی در حوزه ی علوم انسانی در سطح بین المللی برطرف شده و در ساختارهای آموزشی، پژوهشی و فرهنگی جامعه، جنبش ضروری نرم افزاری مورد نیاز پدید آید. (kuhn,2008,57)

هدف تحقیق

- *مطالعه آسیب‌شناختی علوم انسانی
- *بررسی تفاوت‌های مسائل بین علوم انسانی با مسائل غیر علوم انسانی با تأکید بر پارادایم مقبول و مغفول
- *عرضه پیشنهادها برای تفکیک مبانی فلسفی و تجربی رشته‌های علوم انسانی با غیر علوم انسانی

تحلیل واژه‌ها

قبل از ورود به بحث انواع مسائل علوم انسانی شایسته است که چند واژه مرتبط با موضوع تجزیه و تحلیل شوند.

نوستالوژی: منظور از نوستالوژی، حسرت گذشته، غم غربت و دور شدن از آن چیزی است که قبلاً داشته ایم و الان در آن حد و اندازه در اختیار نداریم

رویکرد سخت افزاری و نرم افزاری: منظور از رویکرد سخت افزاری نگاهی است که انسان و یا اجزاء دیگر جهان را به عنوان عنصر مورد مطالعه، در نظری می‌گیرد و دارای ویژگی مادی، کمی، شکل‌پذیر، از پیش تعیین شده و غیر ارادی است. به طوری که عموم متخصصان علوم دقیقه و یا علوم تجربی و طبیعی جدید، ماده را در آزمایشگاه قابل تغییر و تبدیل می‌دانند و هیچ گونه مقاومت ارادی در موارد آزمایش مشاهده نمی‌شود و از نظر آنها اگر انسان هم آزمایش شود، موجودی است با ویژگی‌های کمی، ایستا و غیر پویا که در لابراتورها مانند یک جسم بی روح مطالعه می‌شود. در حالی که منظور از **رویکرد نرم افزاری** نگاهی است که فیلسوفان و دانشمندان به انسان دارند و او را متفاوت با سایر موجودات می‌دانند که دارای ویژگی‌هایی مانند پویایی تحرک زاء، غیر خطی، با اراده و نظم و فعال مایه است. بدین ترتیب تفاوت‌های بنیادی میان رویکرد سخت افزاری یعنی مهندس‌گرایی، آزمایش‌پذیری محض، غیر خلاق بودن با رویکرد نرم افزاری یعنی کمال‌طلبی، نظم‌خواهی و پویا محوری وجود دارد. متأسفانه نگاه دانشمندان علوم تجربی، مهندسی و غیر علوم انسانی به انسان، یک نوع نگاه ابزاری، مادی، کمی، خطی و ایستا است و انسان را همانند ماده فرض می‌کنند، در حالی که فیلسوفان و دانشمندان علوم انسانی، انسان را فراتر از ماده فرض می‌کنند، و

ویژگی‌هایی مانند غیر مکانیکی، وپویا خواه و منتقد آن را در مطالعات علمی و تحقیقاتی مدنظر قرار می‌دهند (نوذری، ۱۳۸۶، ۱۲۹)

پارادایم مقبول و مغفول: پارادایم حاوی یک چارچوب مفهومی خاصی است که آن جهان و تمام اجزاء آن در کلیت معنا یافته و، قابل مشاهده است. پارادایم مشتمل است بر مجموعه‌ای از فنون آزمایشی و نظری ویژه که جهت مطابقت آن با طبیعت به عنوان زمینه ساز انفکاک مبانی فکری و فلسفی علوم انسانی از غیرعلوم انسانی استفاده و به دو نوع تقسیم می‌شود: پارادایم مقبول و مغفول

منظور از **پارادایم مقبول** این است که تا زمانی که نظریه‌ها و قوانین با آزمایش‌ها و تجربیات ابطال نشده‌اند. به پارادایم، نزد همگان مقبول است و به محض اینکه با آزمایش‌ها و شواهد تجربی و عقلی، مفروضات و قواعد آن ابطال می‌شوند، پارادایم دیگری که در فلسفه علم از آن مورد غفلت شده است، یعنی پارادایم مغفول، جایگزین پارادایم قبلی یعنی پارادایم مقبول می‌گردد. در نتیجه، این مهم گویای این است که مبانی تفکر تجربی و عقلی که در عرصه‌های مختلف غیرعلوم انسانی معتبر است در عرصه‌ی علوم انسانی قابل استفاده نیست و به عبارت دیگر عقل گرایی و تجربه گرایی که محور اثبات و ابطال مفروضات و قواعد تجربی در غیر علوم انسانی است به نسبتی گرایی در علوم انسانی تغییر داده می‌شود. این نکته هم قابل تأمل است که در اینجا فراتراز پارادایم فهرست به تفاوت‌های علوم انسانی و غیر علوم انسانی اشاره می‌شود (کوهن، ۱۳۸۴، ۲۵۱)

مبانی نظری

علوم انسانی در عصر کنونی با چالش‌های فراوانی روبرو است. از مهمترین این چالش‌ها آن است که از روش‌شناسی هر رویکردی که پژوهش در حوزه‌ی علوم انسانی به انجام رسد، دانشی بدست خواهد آمد که ممکن است با دانش مکتسب از روش‌شناسی رویکردی دیگر متناسب نباشد. باور رایج این است که تاکنون سه رویکرد یا پارادایم اثباتی، تفسیری و انتقادی ارائه شده است که هر یک دارای شیوه‌هایی مدون برای ورود به واقعیت‌های موجود در علوم انسانی و کسب دانش در این زمینه هستند از

نظر پارادایم اثباتی دانشی خوب است که به طریق تجربی و قابل مشاهده بدست آید. حقایق تجربی جدای از اندیشه های شخصی است که با کمک ابزارهای دقیق بدست می‌آید. این دانش باید ظرفیت مبادله شدن بین انسان‌ها را داشته باشد. علم اثباتی علمی عام، تعمیم پذیر و جبر گرایانه است. از نظر پارادایم تفسیری دانشی خوب است که از طریق مشارکت همدلانه و تعامل با انسان‌های دیگر بدست آید. انسان است که دنیای اجتماعی خویش را تفسیر می‌کند و به زندگی خود معنی می‌دهد، فهم سیستم‌های معنایی انسان‌ها اساس دانش است و این دانش ریشه در ارزش‌ها دارد. علم تفسیری علمی خاص کمتر قابل تعمیم و نسبی‌گرا است. پارادایم انتقادی معتقد است که علمی خوب است که انسان را به نوعی نقشه مجهز کند و به او بگوید که کجا باید بدنبال حقایق باشد. چه حقایقی مهم هستند و کدام مهم نیستند. علم انتقادی سیاست محور و ارزش مدار است. هر یک از این رویکردها ریشه در باورهای فلسفی دارند که ممکن است سنخیت کمتری با باورهای اعتقادی اسلامی داشته باشد (زیبا کلام، ۱۳۸۸، ۹۵)

نظریه ی اثبات گرایان

اثبات‌گرایی دارای شاخه های متفاوتی از جمله تجربه گرایی منطقی، طبیعت گرایی و رفتارگرایی است. از تاریخچه ی طولانی در فلسفه ی علم و در میان محققان برخوردار است. اثبات‌گرایی در علوم انسانی به تفکر فلسفی ابتدای قرن نوزده باز می‌گردد که توسط آگوست کنت^۱ پایه گذاری گردید و اندیشمندان دیگری نظیر امیل دورکهایم، آن را بسط و گسترش دادند در این رویکرد با بکارگیری نگرش و روش های علوم طبیعی اقدام به طراحی و انجام تحقیقات علوم انسانی براساس روش های کمی می‌شود. اثبات گرایان معتقدند صرفاً یک منطق وجود دارد و آن منطق علوم طبیعی است علوم انسانی اثباتی به منزله ی مجموعه ی سازمان یافته ای از روش هایی است که در پی ترکیب منطق قیاس با مشاهدات تجربی دقیقی از رفتار فردی برای کشف و تائید قوانین احتمالی با هدف پیش بینی الگوهای عمومی رفتار انسان می‌باشد. از زمان تجدید حیات علمی و فرهنگی در مغرب زمین تا عصر روشنگری رویکرد تجربی به علوم و معارف بشری که

1. August comte

دستاوردهای شگرفی در عرصه ی علوم به ارمغان آورد موجب شد تا دانشمندان غرب را چنان سرمست ساخت که در نهایت غرور اعلام شد که امری به رسمیت شناخته نمی شود مگر این که تجربه پذیر باشد. بویه دنبال آن در نفی پذیرش فرهنگ و علوم انسانی مغرب مدار جریان دیگری به وجود آمد که ضرورت بازنگری در ساختار علوم انسانی را مورد توجه قرار داد در جریان تکامل علوم تجربی؛ عقب نشینی مهمی به نفع علوم انسانی صورت گرفت این واقعیت پذیرفته شد که اعتبار علوم انسانی به ویژگی ها و محدودیت های خاص این علوم به بهره گیری از روش های علوم طبیعی وابسته نیست. مشکلی که امروزه بیش از پیش دامنگیر علوم انسانی شده است؛ تمیز ندادن میان ماهیت علوم انسانی و علوم طبیعی است که آثار آن در متدلوژی علوم انسانی هویداست و این سوال مطرح می شود؛ اکنون که علوم انسانی اعتبار و استقلال مورد نظر خود را بدست آورده است آیا باز هم لازم است که ماهیت انسانی این علوم را با علوم طبیعی یکسان پنداریم و شیوه ی تحقیق علوم طبیعی را به کار ببریم. یکی از ارکان مهم اندیشه ی پوزیتیویست ها متد تولید آن ها است. با پیروی از این اندیشه می کوشند اثر هرگونه جهان بینی و فلسفه و هرگونه دانش غیرتجربی را از دانش تجربی بزدايند و علم تجربی عریان بنا کنند؛ لذا چون مایل اند علوم کاملاً کمی باشد، از توجه به تفاوت های موجود میان وقایع امتناع می ورزند. به همین دلیل، مهم ترین بخش واقعیت از دید آنان پنهان می ماند به ویژه زمانی که به مطالعه ی امور انسانی دست می زنند؛ زیرا این امور از نظر کیفیت نسبت به علوم جدید در بالاترین مرتبه قرار دارد ولی پوزیتیویست ها می کوشند امور انسانی را نیز درست مانند امور دیگر مورد مطالعه قرار دهند. آن ها در حقیقت تنها یک روش دارند و این روش را به نحو همسان در مورد متفاوت ترین اشیا به کار می برند؛ زیرا آن ها با توجه به نظرگاه خاص خود نمی توانند تفاوت های ذاتی این امور را مشاهده کنند. اندیشمندانی همچون یاسپرس، ماکس وبر، دیلتای، لیوتار و ...، پوزیتیویست ها را به شدت مورد حمله قرار داده اند. این اندیشمندان معتقدند که همه ی امور را نم بتوان به شیوه ی پوزیتیویستی مورد مطالعه قرار داد به ویژه برای شناخت انسان باید همدردی و قرابت روحی نیز برقرار کرد، از این رو، بنیاد پوزیتیویست ها روبه ضعف گراییده و متزلزل شده است. (Payne, 2009, 364)

دیدگاه شلایر ماکر

شلایر ماکر قائل به این بود که به رغم تفاوت های انواع متون با یکدیگر و در زیر این تفاوت ها، نوعی وحدت بنیادین وجود دارد که همه متون را به هم مرتبط می‌سازد و آن زبانی بودن انواع متون است. وی بر پایه این وحدت در پی بنا نهادن دانش هرمنوتیک عامی بود که تمام رشته‌ها و شاخه های علوم انسانی را دربرگیرد. در روزگار شلایر ماکر، هرمنوتیک های خاص و متعددی وجود داشت که هر کدام معطوف به بخشی از علوم انسانی بود. برای مثال، هرمنوتیک کلامی متون دینی و مقدس، هرمنوتیک حقوقی متون و اسناد حقوقی و هرمنوتیک ادبی اشعار و متون ادبی از جمله هرمنوتیک های خاص و موضعی بودند که هر کدام به دنبال تدوین اصول و قواعدی برای تفسیر و فهم متون خاص خود بود. در چنین شرایطی شلایر ماکر درصدد برآمد تا یک علم هرمنوتیک عام برای همه ی علوم انسانی ایجاد نماید و در تلاش بود تا اصول و قواعد عامی برای تفسیر و فهم همه ی انواع متون وضع نماید. براین اساس، کار بتی در امتداد کار شلایر ماکر به شمار می‌آید و استمرار آن محسوب می‌گردد و هدف هر دو، قرار دادن هرمنوتیک به عنوان روشی عام برای علوم انسانی بود (نراقی، ۱۳۸۵، ۳۷).

مسائل ساختارشناختی علوم انسانی

در این راستا اعتقاد بر این است که به پدیده های علوم اجتماعی و انسانی باید خصلت نسبی گرایانه داشته باشد، یعنی همان سخنی که چالمرزدر کتاب چپستی علم به عنوان درآمدی بر مکاتب علم شناسی فلسفی بیان کرد منظور از نسبی گرایی در شیوه‌ای ارزیابی نظریه‌ها در علوم انسانی و اجتماعی، معیارهای مطلق به معنای ماتریالیستی آن وجود ندارد که با شواهد تجربی غیر علوم انسانی، قابل اثبات باشد. کارل پوپر ۳، سخن از ابطال پذیری نظریه های قواعد تجربی می‌راند که نباید فقط به اثبات روابط میان دو دیده توجه کرد که هم در علوم تجربی و طبیعی به وفور یافت می‌شود. عملاً مبنای ساختار پژوهش غیر علوم انسانی، اثبات این روابط است و هم در علوم انسانی وجود دارد که رابطه میان دو یا چند متغیر را از طریق همبستگی، رگرسیون و ... اثبات می‌کنند و نام هر یک از آن‌ها را قاعده علم می‌نهند. آنچه که پوپر به نقد کشید اثبات چنین

روابطی بر اساس تلائم شواهد تجربی میان پدیده‌ها با پدیدارهاست و ادعا کرد که ابطال چنین روابطی را از نظر فلسفه علم به مراتب و زین تر از اثبات آن هاست در نظریه نسبی گرایی علوم انسانی و حتی تجربی ابطال گرایی پوپر ی هم با دلایل تاریخی زیر به عدم کفایت رسید.

* نظریه جاذبه نیوتن در سال های آغازین حیاتش به واسطه مشاهده مدار ماه ابطال شد.

* نظریه اتمی بوهر از لاکاتوش هم به ابطال رسید

* نظریه جنبشی گازها از ماکسول به واسطه اندازه گیری های گرمای ویژه گازها ابطال شده است.

* انقلاب کپرنیک در سال ۱۵۴۳ بررسی تحلیلی جزئیات اخترشناسی ارائه شد که در سال های بعد ابطال گردید. برای تشریح چنین وضعیتی که ساختار فلسفه علوم انسانی و طبیعی در بعد از پوپر چه سرنوشتی می یابد به فراقصه نظریه نسبی گرایی کوهن اشاره کرد در کتاب ساختار انقلاب های علمی عنوان پارادیم را در فلسفه علم به این معنامطرح کرد که پارادیم، حاوی یک چارچوب مفهومی خاص است که با آن جهان با تمام جزء و کلش دیده می شود و در آن جهان توصیف می گردد به علاوه چارلز می نو یسد: پارادیم مشتمل است بر یک سری فنون آزمایشی و نظری خاص جهت تطبیق پارادیم با طبیعت . در عین حال هیچ دلیل پیشین تجربی در علوم انسانی و طبیعی وجود ندارد که پارادیم الف کامل یا حتی خیرالموجودین است . در نتیجه در علوم باید مکانیسم های نسبی گرایانه مطلق انگار در نظر گرفته شوند که همیشه در حال خروج از پارادی الف و دخول به پارادیم ب معتبر باشد. اینجاست که انقلابات علمی باعث اکتشافات جدیدو خلق های شگفت آور مثل شبیه سازی، نانو تکنولوژی، هوش مصنوعی عنوان جهانی شدن، دهکده الکترونیک و... به عنوان بدیل ساز پارادیم های پذیرفته محسوب می شوند که راه گذر از پارادیم مقبول به پارادیم مغفول را باز می کند . منظور ما از پارادیم مقبول آنست که در یک تتوری نزد همگان مقبول است و به محض اینکه با شواهد تجربی و عقلی ابطال شوند (چالمرز، ۱۳۸۶، ۱۰۷)

پارادیم دیگری که تاکنون در حافظه فلسفه تاریخ و فلسفه علم مورد غفلت قرار گرفته است، جایگزین پارادیم مقبول می شود که ما آن را پارادیم مغفول می نامیم می

نامیم و این گذر باعث آشکار سازی هویت تاریخی نظریه‌نسی‌گرایی می‌شود. اعتقاد دیگر ما برای توجه به نهضت نرم‌افزاری در دانش و علوم انسانی به جای نهضت سخت‌افزاری این است که گرچه در غیر علوم انسانی بعد از دوره‌ی رنسانس تا مدرنیسم به تجربه‌گرایی و ابزار انگاری نئوپراگماتیسمی توجه می‌شود و رویکرد پوزیتیویستی (اثبات‌گرایانه) بویژه پوزیتیویسم منطقی از نوع کنتی آن در تحقیقات تجربی و طبیعی مطمع نظر بوده است اما در علوم انسانی یک همگرایی اولیه که در بعد از دوره‌ی رنسانس اروپا از فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی با غیرعلوم انسانی درست شده بود، باعث شده که چنین مفروضاتی، مبنای تفکر نامقبولی محسوب شود. که امروز به عنوان یک پارادوکس منطقی در نهضت نرم‌افزاری علوم انسانی به جای نهضت سخت‌افزاری در علوم انسانی مطرح می‌باشد. این همگرایی از دوره مدرنیسم، رویکرد هر مینیوتیکی یعنی دیالوگ‌های نقاد و فراتجربه به جای استدالات استقرایی و قیاسی بیکنی را وارد عرصه تحقیقات علوم انسانی نمود و بعد از سال‌ها تجربه، همگرایی مدرنیستی بدلیل کاستی‌های پژوهشی و آموزش زیر نتوانست در دوره فراصنعتی تا فلری، آموزه‌های فلسفه مدرنیستی علم چه از نوع انسانی و چه از نوع تجربی و طبیعی را ماندگار کند، به ناچار در دوره پسامدرن که فراتجربه و فراقصه‌های متائوری‌ها موردنیاز بود، تفکر پوزیتیویستی و عقل‌گرایی محض کانتی - هگلی رخت بر بست و جای آن را گفتمانهای نوشتاری و کرداری فوکوئی گرفته است. (Kuhn, 2009, 216)

۱- تجربه‌گرایی محض به عنوان مفروضه اول فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و اجرایی در حوزه علوم تجربی و انسانی پذیرفته شود که به مرور زمان و تسلسل در زنجیره تحقیقات، ناکارآمدی آن‌ها بویژه در حوزه علوم انسانی کمرنگ شد.

۲- عقل‌گرایی کانتی و هگلی، به نقطه اوج تجزیه و تحلیل مفروضات فلسفه علوم در حوزه‌های مختلف پذیرفته شد که آن هم به مرور زمان و توالی نتایج تحقیقات ناکارآمد نشان داد که انتزاع آموزه‌های علمی از نتایج پژوهش‌های علوم انسانی و غیر علوم انسانی برای همیشه ثبات و روایی لازم و کافی را ندارد، بلکه توجه به نسبی‌گرایی می‌تواند راهکاری باشد که شاخه‌های علوم را از یکدیگر منفک کند و هریک به فراخور فرآیند مطالعاتی و تحقیقاتی مفروضات، خواستگاه‌ها و استدالات آن‌ها را در مراحل پرپیچ و خم مطالعه، مشاهد، آزمایش، استنتاج و کاربرد بیازمایدو عقل جمعی به

عنوان محور نهضت نرم افزاری در علوم انسانی به جای عقل فردی و به عنوان محور در نهضت سخت افزاری غیر علوم انسانی پذیرفته شود.

۳- تفکر زیر ساخت مهندسی سازه گرایی و کلیشه‌ای نمودن فرایند پژوهش و آموزش در لابراتورها، آزمایشگاه‌ها، کارخانجات به طور عام و در لوله‌های نانویی، شبکه‌های سلولی و ... به طور خاص نمی‌تواند در دنیای پسامدرن در عرصه آم‌وزش و پژوهش علوم انسانی جایی داشته باشد بلکه سبی گرایی و تکثرگرایی در مقابل عقل گرایی و تجربه گرایی مدرنیستی می‌تواند فرآیند آموزش، پژوهش و اجرا را در عرصه علوم انسانی نقد کند، بازسازی کند و آموزه پروری کند.

۴- مسائل نوستالوژیک علوم انسانی:

۴-۱- مسئله فلسفه علم شناسی است که از علم فلسفه را به جای فلسفه علم در صورت بندی تفکیک کلیت شناسی علوم مد نظر قرار داده ایم و این عامل حسرت خوردن ما از جایگاه کم و سطح پائین علوم انسانی در جامعه ما شده است. به طوریکه در گذشته دور و نزدیک فیلسوفان بزرگی مانند ابن سینا و مرییان بزرگی همانند امام محمد غزالی، خواجه نصیر الدین طوسی و شاعران شهیر مانند حافظ، سعدی، مولوی، فردوسی و خیام نیشابوری و نقاشان همانند کمال الملک سپهری و ... داشته ایم در حالیکه در سده های اخیر کمتر دانشمند و فیلسوف صاحب نظر در دنیای مدرن داریم و اگر به مس ایل علوم انسانی توجه شود، وضعیت علمی و پژوهشی در رشته های آن گسترش کمی و کیفی پیدا می کنند.

۴-۲- روش شناسی کشف قوانین تجربی با تاکید بر رویکرد اثبات گرایی منطق برای گذر از پارادیمهای ما تریالیستی قابل استفاده در تبیین پدیده های عمومی و اختصاصی غیر علوم ان سانی نسبت به علوم انسانی سبب افزایش مسائل نوستالوژیک در علوم انسانی می شود.

۴-۳- غایت اندیشی دانش در علوم انسانی از مسائل نوستالوژیک است که مصرف علم و جستجوی راه های مصرفی دانش را به جای خلق علم و تولید راه های کشف دانش در نظر گرفته می شود.

۴-۴- مسئله مدیریت دانش از مسائل بنیادی علم است که مدیریت به عنوان ابزار سازماندهی علم و تفکیک علوم سخت افزاری و نرم افزاری و انقسام رشته های مختلف علوم انسانی قابل استفاده می باشد.

۴-۵- مسئله برنامه ریزی درسی برای شاخه های علوم انسانی از دیگر مسائل کاربردی علوم است که به جای برنامه ریزی با موضوعات مجزا و چند رشته ای در غیر علوم انسانی، به برنامه ریزی تلفیقی، میان رشته ای و فرارشته ای باید در نظر گرفته شود تا اعتبار و منزلت علوم انسانی بیش از پیش افزایش یابد.

۴-۶- ربط و بکارگیری نتایج علوم قانون سنج غیر علوم انسانی در علوم اندیشه سنج علوم انسانی کاری عبث و ناصواب است و باید تمایز بین حوزه های علوم انسانی با غیر علوم انسانی قایل شد که حسرت از گذشته خوردن ما را در آینده به حداقل ممکن رساند.

۴-۷- معرفت شناسی پدیده های علوم طبیعی ها بر ماسی یا علوم دقیقه یا کوب گریم و یا غیروعلوم انسانی عقل گرای فردگرا و جمع گرای مدرنیستی، در علوم انسانی قابل استفاده نیست بلکه در حوزه های عمومی و اختصاصی علوم انسانی از خصلت نسبی گرایانه عام و خاص با روش دیالکتیک نقاد برگرفته از هرمنیوتیک استفاده شود و این می تواند مسائل نوستالوژیک را در علوم انسانی کاهش دهد. بدین ترتیب مسئله ساختار شناسی علوم طبیعی با علوم انسانی به عنوان عقل گرای کل گرا 2 و جزء گرا 1 مدرنیسم در تقابل با فراقصه نظریه نسبی گرایی کوهنی در دوره پست مدرنیسم قرار می گیرد تا بتوان از این طریق از پارادیم مقبول به پارادیم مغفول گذر کرد و مسائل نوستالوژی را به حداقل ممکن رساهمچنین باید در نگاه متعارض عقل گرایی لاکاتوش و نسبی گرایی کوهن که بین علم و غیر علم (شبییه علم) تمایز قائل شدند. را مابین علوم انسانی یا غیر علوم انسانی بکار می بندیم. البته نه به این معنا که علوم انسانی را علم و علوم غیر انسانی را غیر علم بدانیم و بالعکس این فرض فایرا بند را بپذیریم که هر حوزه ای از معرفت که ممیزات عمده علم فیزیک را نداشته باشد علم نیست و از حیث عقل نیست. و دچار ضعف است. و نیز اگر عقل گرایی را به عقل گرایی فردگرا 1 و جمع گرا 2 و نیز نسبی گرایی عام و خاص 2 تقسیم کنیم، علاوه بر انقسام دو حوزه تخصصی علوم

انسانی و غیر علوم انسانی می توانیم در فرایند آموزش، پژوهش، و اجرا از اشتقاق چند رشته ای، میان رشته ای و فرارشته ای 3 علوم استفاده کنیم (هگل، ۱۳۸۷، ۹۲)

بهره گیری از تاویل گرایی عام و خاص می تواند با شکافتن چهارچوب های فرهنگی و اجتماعی فرانظریه ها و نیز دوری از افراط و تفریط در فهم متون علوم انسانی، راه را برای کشف دانش از طریق استقراء ناقص تام که بر مشاهده و آزمایش استوار است فراهم کند و نیز علاوه بر آن از طریق تفکر نقاد، و یا گفتگوی منطقی میان نظریات با توجه به نظریه تلائم شواهد تجربی به نتیجه برسد و نیز استخراج نظریات مورد قبول حوزه های مختلف علوم انسانی ختم شود. کسب تجربه تار غیر از تحول نظام آموزشی عالی ژاپن در دوره های مختلف می تواند زمینه جست و جوی دانش و بستر عوامل لازم را برای تحولات علمی و صنعتی، فراهم کند. (Lakatos, 2009, 69)

نکات مهمی که از آغاز دوره فراصنعتی برای تولید دانش خلق شده است به ما کمک می کند که بهتر بتوانیم ساختار و کارکردهای آموزشی عالی را متحول سازیم و به تدریج، با رویکرد های نوین علوم انسانی را تغییر دهیم و نوآوری هایی را در آن فراهم کنیم بدین صورت با چهار نوع تغییر زیر میتوان راه بسط کمی و کیفی علوم انسانی را فراهم کرد. (پروستف، ۱۳۸۷، ۵۴)

- ۱- باتغییر نگرش از نهضت سخت افزاری غیر علوم انسانی به نگرش نرم افزاری در علوم انسانی، می توانیم راه را برای تحول آموزش عالی فراهم کنیم.
- ۲- با تغییر در مدیریت دانش میتوانیم از مصرف دانش به جست و جوی دانش و تولید دانش، برسیم و راه را برای پیشرفت فراهم نمائیم.
- ۳- با تغییر در ساختار برنامه ریزی آموزشی از ساختار متمرکز به غی ر متمرکز و یا نیمه متمرکز راه را برای تولید دانش به جای مصرف دانش فراهم کنیم
- ۴- با تغییر در فرآیند برنامه ریزی درسی از رویکرد موضوعات درسی مجزا و چند رشته ای به رویکرد تلفیقی . میان رشته ای و فرا رشته ای می توانیم زمینه رشد علوم انسانی را فراهم کنیم.

۵- لذا ما باید بپذیریم که به گفته حداد و دراکسلر هیچ چیز غیرممکن با فراتر از ذهن انسان نیست که امکان پذیر نشده باشد . بنابراین باید تلاش کنیم ارتباط بین دانشگاهی، ملی، منطقه ای و جهانی میان محققان، مدرسان مدیران و مراکز آموزش و پژوهشی

از یک سو و بین پژوهش‌گران و استادان با روسای سازمان‌ها، رهبران سیاسی و اجتماعی تصمیم‌گیرنده از سوی دیگر تقویت کنیم تا میزان تاثیرگذاریمان را بر تصمیم‌سازی‌ها بیش از پیش افزایش یابد، در این می‌تواند تلاش علمی و پژوهشی محققان را برای ICT و IT راستا استفاده از خلق دانش به جای م صرف دانش و برای تولید علم به جای توزیع علم از طریق بسط گاربهست‌های مطالعاتی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی به عنوان یک نهضت نرم‌افزاری به جای رویکرد سخت‌افزاری سمت‌دهی کند. همچنین برای جهان الکترونیک، دولت الکترونیک نیاز به محقق الکترونیک و شهروند الکترونیک داریم که از طریق @ به عنوان گذرنامه ورود به شهروند جهانی بتواند که در حوزه‌های مختلف علوم انسانی به عنوان دانشجو و استاد فعالیت کند. چرا که حضور در جهان الکترونیک به عنوان شهروند جهانی، بسط رویکردهای نرم‌افزاری را در علوم انسانی بیش از پیش توسعه می‌دهد و نیاز به مدیریت صحیح دانش در حوزه‌های مختلف علوم انسانی دارد که با اصول زیربنای مدیریت دانش فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و اجرایی علوم انسانی ساماندهی کند: (Haddad, 2010, 59)

۱- شناسایی دانش و بیرونی به معنی توصیف و تحلیل محیط درس در هر جامعه است.

۲- کسب دانش 2، چه نوع دانشی برای سودگرایی مناسب است؟

۳- وسعه دانش 3، عنصری بنیادی است که اکتساب دانش را تکمیل می‌کند؟

۴- اشتراک و توزیع دانش 4، چگونه می‌توانیم دانش را به مکان مناسب منتقل کنیم؟

۵- بهره‌گیری از دانش 5، چگونه می‌توانیم کاربرد دانش را تضمین کنیم؟

۶- نگهداری دانش 6، چگونه می‌توانیم مطمئن شویم که دانش را از دست نمی‌دهیم؟

با این امید انشالله بتوانیم با علوم اندیشه سنج و قانون سنج؛ پارادایم‌های مغفول را به مقبول تبدیل نمائیم و رویکرد نرم‌افزاری را در علوم انسانی جایگزین رویکرد سخت‌افزاری قرار دهیم. (popper, 2004, 59)

آسیب های علوم انسانی

به طور کلی آسیب های علوم انسانی به سه دسته زیر تقسیم می شوند:

الف) * -مسایل معرفت شناختی علوم انسانی

در سال ۱۸۳۲ میلادی، کنگره علمی پزشکان و عالمان علوم طبیعی تشکیل شده و به عنوان الگویی مقدماتی برای مجمع ادب شناسان کلاسیک در سال ۱۸۳۸ م در آلمان شروع به کار کرد. در سال ۱۸۴۶ به قاضی توبینگن به نام رایبر در شورای برجسته ای متشکل از فیلسوفانی مانند یاکوب گریم، ویلهلم گریم، گئورگ گو تفریه گرونیوس، لئوپولد رانکه، لود و یک او هلند، فرد در یک کریستوف دالان، جرج بسله وی رل میترمایر را به مجمع آلمان گرایان دعوت کرد تا اتحادیه ای برای سه رشته حقوق، تاریخ و زبان آلمانی ایجاد کند. هدف اولیه این مجمع، نهادینه کردن الگوی اصلاح شده ارتباطات دانشگاهی و حرفه ای بودهبه گونه ای که تا آن زمان تبادل حرفه ای غیر از ارتباطات متداول از طریق کتاب و روزنامه تنها متکی به آشنایی ها و مکاتبات شخصی بود. این ارتباطات بین رشته ای در میان حقوقدانان، زبان شناسان و تاریخ نویسان بلکه همچنان ارتباطات درون رشته ای، به ویژه در میان ادب شناسان آلمانی نیز جاری بودند. نشست های آلمانی گرایان در فرانکفورت در سال ۱۸۴۶ و سال بعد در لوبک، اولین و در عین حال آخرین تلاش ها برای وحدت سه رشته ای که هسته مرکزی علوم انسانی را در گذشته تشکیل می دادند، رقم زد ۱۵ سال بعد، هم حقوقدانان و هم ادب شناسان آلمانی، خیلی ساده برای همگامی با تفکیک طبیعی رشته های علمی به تاسیس انجمن های مستقل اقدام کردند. در نهایت برای آخرین بار در دوره ورمارگز^۱ (پیش از مارس) بود که نمایندگان برجسته علوم انسانی به یک اراده سیاسی رسیدند تا از دانش خود در مقام روشنفکر و شهروند برای حوزه های عمومی بهره گیرند

ب) (یاکوب گریم در دومین اجلاس مجمع آلمان گرایان، رابطه بین علوم طبیعی (علوم غیر انسانی)

را با علوم انسانی تشریح کرد. او از شیمی و فیزیک به عنوان نمونه هایی از علوم دقیقه با مشخصات زیر یاد کرد. (هابرماس، ۱۳۸۹، ۸۱)

*علوم طبیعی مبتنی بر سنجش و اندازه گیری یعنی امورمادی به طور کمی قابل مشاهده و مطالعه است

*طبیعت را به عنوان یک مکانیسم در نظر می گیرند و آن را تجزیه و ترکیب می کنند و سپس با علوم غیر دقیقه با مشخصات زیر اشاره کرد:

اول (به سبب میل شدید به نفوذ در کلیتهای ارگانیک آموزه‌ها و خواستگاه های عمومی که بر جوامع و سرنوشت دولت‌ها و ملت هاست و به تناسب ضرورت های تاریخی در حال تغییر و تکامل است و بطن آفرینش های تاریخی بشر، متفاوت با روش تجربی عمل می کنند.

دوم) علوم انسانی با اهرم‌ها و کجایی که نوع بشر را مبهوت می کند مشخص نمی شود. بلکه با ارزش ذاتی و کرامت، موضوع کار خود را مشخص می کند یعنی آن چه که به انسان تعلق دارد در هر عرصه‌ای که باشد بیش از چیزهای دیگر مانند حیوانت، گیاهان، عناصر و ... به قلب ما نزدیکتر است در این زمینه ی هابرماس می گوید: گریم جمله ی خود را با لحن مبارزه جویانه و عجیبی پایان می دهد. با همین سلاح است که ملت بر هر آن چه بیگانه است پیروز می شود.

ج (به هر حال در دل این مسئله یک دعوی جدی نهفته است که علوم طبیعی که ما بعدا آن را غیر علوم انسانی می نامیم که مبتنی بر مشاهده^۱ و تبیین اثبات گرایی^۲ شامل پدیده های عام و وضعی ت های قانون است. در حالی که در علوم انسانی، مبتنی بر هر منیوتیک عام و خاص می باشد و به یکتایی فرهنگی و فردیت متکی است. هابرماس می گوید آنچه که گریم در ذهن داشت بیش از تقابل بین عام و خاص بین علوم قانون سنج و علوم اندیشه سنج بود که بعدا ویندلند آن را توصیف کرد. او این تقابل را به تقابل بین بیگانه و آشنا نسبت می دهد و از آنجا به یک ادعای تاویل گرایانه در مورد ساخت پیشداورانه فهم می رسد که بنا به آن، ما آنچه را که به ما نزدیکتر است بهتر از آنچه که به ما بیگانه است، درک می کنیم یعنی همانند را همانندها باید بشناسند و برای فهم درست در حوزه های مختلف علوم انسانی، باید تمامی زوایای ذهن

1. Observation

2. positivism

را به کار گرفت و این فرآیندی از شناخت است که کالینگوود به آن اشاره کرده است: و مقصد نهایی اش لحظه خودشناسی شورآفرین در آئینه فهم و بینش است که این همان مدعای رویکرد نرم افزاری کردن علوم انسانی است که با رویکرد سخت افزاری علوم طبیعی هابرماسی و غیر علوم انسانی به پدیده های نسبی گرای قابل تاویل و تبیین علوم انسانی، امکان پذیر نیست. تفاوت دیگر علوم انسانی با علوم طبیعی، دقیقه یا غیر علوم انسانی به نظریاکوب گریم این است که به اقتضای ارتباطات علمی و دانشگاهی در مورد علوم انسانی خود به خود آن را از کلیت سرد علوم طبیعی فراتر می برد. علوم دقیقه بر کل زمین ساری اند و دانشوران بیگانه نیز از آن سود می برند. این علوم قلب ما را به خود نمی خوانند، اما علوم انسانی چنان در فرهنگ خود به ژرفی رسیده دارند که حاصل آن در وهله نخست برای متعلقان آن فرهنگ جاذب است (Habermas, 2009, 262)

پیشنهادهای

- * بومی سازی نظریه های علمی علوم انسانی در دانشگاهها
- * کاربردی کردن پژوهش های علوم انسانی
- * به روز کردن آموزش های علوم انسانی
- * استفاده از اساتید مجرب حوزه برای بعضی از دروس علوم انسانی در دانشگاهها
- وبالعکس
- * رشد روحیه ی خلاقیت، ابتکار و نوآوری به همراه پرهیز از خودباختگی علمی در برابر تئوری های غربی
- * آزمایش گزاره های علمی علوم انسانی در بستر فرهنگی ملی و جرح و تعدیل آنان
- * ایجاد نهادی در دانشگاهها برای نقد نظریه های وارداتی در حوزه ی علوم انسانی
- * رفع تبعیضات قائل شده در دانشگاهها بین شاخه های مختلف علوم
- * تربیت علمایی برای پاسخگویی به سؤالات و شبهات در حوزه ی علوم انسانی
- * اعطای جایزه ای شبیه به جایزه ی نوبل به هر یک از نخبگان رشته های علوم انسانی در حوزه و دانشگاه

*مرزبندی بین شاخه های مختلف علمی در حوزه‌ها برای تسهیل در آموزش و فراگیری علوم مختلف به خصوص در حوزه ی علوم انسانی
*نظارت بر تشکیل مؤسسات آموزشی و پژوهشی و جلوگیری از رشد بی رویه ی آنان

*ارتقای سطح علمی استادان
*تلاش در تولید فکر و اندیشه بومی در حوزه ی علوم انسانی
*زمینه سازی برای تضارب آراء و افکار گوناگون در زمینه ی علوم انسانی
*ارائه ی دستاوردها، یافته‌ها و تولیدات فکری محققان و اندیشمندان گوناگون به جامعه

*جلوگیری از موازی کاری مؤسسات مختلف و کمک به ایجاد ارتباط میان مراکز آموزشی، علمی و تحقیقاتی کشور و همچنین میان پژوهشگران و کارشناسان علوم انسانی به منظور انتقال و تبادل آموخته‌ها و تجربیات و کسب دستاوردهای تازه علمی
*جلوگیری از اعطای بی رویه مدارک مختلف علمی در حوزه ی علوم انسانی در مؤسسات آموزشی و پژوهشی
*تلاش برای ایجاد رشته های جدید و تازه در علوم انسانی
*تبیین تفکر اسلامی شیعی در عرصه ی اندیشه های علوم انسانی و بهره گیری از غنای این مکتب.

*یکپارچه کردن مفاهیم، روش‌ها و ابزارهای رشته های مختلف، نقد، تعدیل و اصلاح نظریات و کارهای یکدیگر

*افزایش خلاقیت علمی و تولید علم از نتایج قابل توجه بین رشته ای شدن الگوهای پژوهشی در حوزه ی علوم انسانی می‌باشد
*ضرورت خودباوری و برقراری ارتباط عملی دو سویه اندیشمندان با یافته های دینی و آورده های بشری

* ایجادبانک معتبر مقالات علمی زیر نظر اساتید معتقد به نوآوری در علوم انسانی به عنوان سازوکار تعامل مبانی بومی اسلامی با جهان ضمن توسعه حضور در بانک های موجود

* بازنگری در ابعاد مختلف تولید علم در زمینه ی علوم انسانی و تحول در نظام ارتقاء هیأت علمی و ایجاد کرسی های نظریه پردازی و نقد و مناظره
* بازنگری اساسی در شاخص های ارزیابی کمی و کیفی علوم انسانی
* بازنگری در سازوکارهای مجلات علمی پژوهشی و همچنین رویکرد مراکز تحقیقاتی علوم انسانی

یافته های تحقیق

* فعالیت های جدی اجرایی، پژوهشی و آموزشی در برنامه ریزی رشته های علوم انسانی، از ساختار متمرکز به غیر متمرکز و یا حداقل نیمه متمرکز صورت گیرد. بدین ترتیب رفع آسیب های نوستالوژیک علوم انسانی از یک طرف و ارتقای علوم تجربی یا غیر علوم انسانی و نیز تاثیر گذاری فزاینده آن در رشد هویت ملی از طرف دیگر، زمانی امکان پذیر است که بستر فرهنگی مناسب و مطلوب از طریق کارکردهای رشته های مختلف علوم انسانی فراهم گردد.

* مدیریت دانش در حوزه های مختلف علوم انسانی و غیر علوم انسانی در هزاره ی سوم به کار گرفته شود تا به جای مصرف دانش، جست و جوی دانش و تولید دانش داشته باشیم.

* در طراحی برنامه های رشته های علوم انسانی از برنامه ریزی میان رشته ایی، تلفیقی و فرا رشته ایی به جای برنامه ریزی با موضوعات مجزا و چند رشته ایی استفاده گردد

* برای گذر از پارادایم مقبول به مغفول باید از علوم اندیشه سنج به جای علوم قانون سنج استفاده شود

* نگاه سخت افزاری علوم طبیعی دوره ی مدرنیسم بر حوزه های مطالعاتی علوم انسانی تحمیل نشود بلکه رویکرد نرم افزاری جایگزین رویکرد سخت افزاری گردد.
* نظریه ی نسبی گرایی کوهنی جایگزین نظریه ی مطلق انگاری جان لاک و عقل گرایی لاکاتوش قرار گیرد.

نتیجه گیری

با توجه به اهمیت حوزه علوم انسانی در نقادی شیوه به کارگیری مصنوعات علوم طبیعی و تجربی در سده های اخیر و نیز کارکردهای مخلوقات صنعتی و تکنولوژیکی، تجزیه و تحلیل مبانی معرفتی، ساختاری علوم انسانی در دهه های اخیر بیش از پیش آشکار شده است. نوع نگاه سخت افزاری یعنی نگاه ماشینی، ایستا، خطی و مادی به نقش انسان در فرایند تولید و توزیع محصولات علم، باعث شده است که علوم انسانی از منزلت گذشته اش کاسته شود. در حالی که نگاه به حوزه های پژوهشی و مطالعاتی علوم انسانی کاملاً متفاوت با حوزه های غیر علوم انسانی است. لذا اگر رویکرد نرم افزاری یعنی نگاه پویا، غیر خطی، غیر ماشینی، اراده مدار به انسان به عنوان اشرف مخلوقات داشته باشیم سبب می شود که نوع بهره گیری کارآمدی فعالیت های پژوهشی و مطالعاتی دقیق تر، غنی تر و اثر بخش تر گردد و حوزه های علمی رشته های علوم انسانی از آسیب های نوستالوژیک دور شود و زمین ه های مساعدتری برای حضور در عرصه علم و فلسفه علم بیابد. علوم انسانی در توسعه، پیشرفت و موفقیت سازمان ها و جوامع نقش کلیدی بر عهده دارند. به دلیل این نقش کلیدی، کشورهای توسعه یافته جهت ارتقاء کمی و کیفی علوم انسانی سرمایه گذاری زیادی انجام می دهند و در تخصیص بودجه و امکانات، اولویت خاصی برای آن قائل هستند. بررسی ها نشان می دهد، علوم انسانی در کشور ما از جایگاه مناسبی برخوردار نیست و نگرش رایج در جامعه به طور اعم و در مدیران و مسئولین به طور اخص، نگرش منفی و دست دوم به این علوم می باشد علوم انسانی در ایران در قیاس و تطبیق با سایر حوزه های علم و دانش، شرایط دشوار و پرچالشی را سپری کرده است. اگرچه مصادیق بسیاری از مسائل و چالش های دهه های دور علوم انسانی در ایران بسیار کمرنگ هستند، لیکن در شرایط کنونی با مسائل و چالش های خاص درونی، هنجاری و محیطی زمانه روبرو است با الگو قرار دادن بزرگانی چون ابن سینا و خواجه نصیر طوسی و شیخ بهایی و حکیم عمر خیام و نظامی عروضی سمرقندی، این حقیقت را بپذیریم که علوم انسانی در پیشرفت علوم و فنون و ارتقاء فرهنگی و اجتماعی جامعه نقش کلیدی دارد و در رشد و بالندگی فرهنگ ها یا انحطاط تمدن غیرقابل تردید است. تدوین برنامه های آموزشی علوم انسانی یکی از پرچالش ترین برنامه ریزی های هر کشور است. علوم انسانی، از همان

سال‌های نخستین انقلاب اسلامی ایران که باشعارانقلاب فرهنگی وفکری همراه بود مورد برخی تردیدهای جدی قرار گرفت واین خودپیش درآمدی بر شکل گیری شواری انقلاب فرهنگی شد. باگذشت سه دهه ازانقلاب، تدبیرمتولیان امر وتلاش دلسوختگان رسمی وغیررسمی عرصه ی فرهنگ وآموزش، درتدوین برنامه های جامع برای علوم انسانی وساماندهی به روندآموزش این دانش ها- به معنی عام آن- حاکی ازعدم توفیق دردستیابی به اهداف موردنظر است، ونیازبه بازنگری درموادآموزشی وروش های آموزش علوم انسانی درحوزه های آموزش وپرورش وآموزش عالی وحوزه های علمی کاملاً آشکاراست. به نظرمی آید که عمده ترین مشکل درآموزش علوم انسانی، در ابزارانتقال آن یعنی زبان علمی این دانش ها است. بی تردید بستر ورود به حوزه اندیشه ها ودانش ها زبان است؛ وضروری ترین ابزاردادوستد علمی وفرهنگی دانشجویان وطلبه هاواستادان وپژوهشگران بیشتررشته های علوم انسانی است.

منابع و ماخذ

- احمدی، بابک (۱۳۸۴) تاریخ روشنفکری، نشر مرکز
 اعتماد، شاپور (۱۳۸۰) انقلاب معرفتی و علوم شناختی، تهران، نشر مرکز
 اسکروتین، راجر (۱۳۸۶) تاریخ مختصر فلسفه ی جدید، ترجمه اسماعیل سعادتى خمس، تهران، نشر حکمت
 پروست، کیلبرت و روب (۱۳۸۷) اشتغال، مترجم علی حسین خواه، تهران، نشریسترون
 چالمرز، آلن، ف (۱۳۸۶) چپستی علم، درآمدی بر مکاتبات علم شناسی فلسفی، ترجمه سعید زیبا کلام، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
 حداد، وادی، در اکسلر، الکساندر (۱۳۸۷) فناوری برای آموزش قابلیت ها پارامترها و چشم اندازه ها ترجمه ی محمدرضا سرکارآرانی و علی رضا مقدم، تهران، نشر نی
 زیبا کلام، فاطمه (۱۳۸۸) سیر اندیشه فلسفی در غرب، تهران، دانشگاه تهران.
 سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۸۷)، مدیریت دانش (جست و جو یا تولید دانش) تهران: نشر قو.
 شکاری، عباس (۱۳۸۵)، آسیب شناسی انجمن های علمی: مسائل و راهکارهای مجموعه مقالات سمینار آسیب شناسی انجمن های علمی دانشجویی، دانشگاه شهرکرد.
 عبد السلام، (۱۳۸۴) مقدمه ای بر آموزش علوم و تکنولوژی در توسعه جنوب به تهران، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، دفتر همکاری های علمی و بین المللی

کهن، لارنس، (۱۳۸۴) از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، ترجمه ی عبد الکریم رشیدیان، تهران نشر نی.

نراقی، نادری (۱۳۸۵) روش تحقیق در علوم انسانی، تهران نشر بدر.

نوذری، حسین علی (۱۳۸۶) فلسفه تاریخ، تهران، نشر طرح نو

هابرماس، یورگن، (۱۳۸۹) جهانی شدن و آینده دموکراسی منظومه پساملی، ترجمه کمال پولادی، تهران نشر مرکز

هگل، گئورک، (۱۳۸۷) عقل در تاریخ، ترجمه ی حس ین عنایت، تهران، سراب دانش

یثربی، یحیی (۱۳۸۵)، گذری بر جایگاه نقد و عقل گرایی از دیدگاه قرآن، فصلنامه اندیشه های فلسفی دانشگاه تهران، شماره اول.

Beck . w,(2009), *A commentary on knits critique of practical reason* , Chicago press

Collingwood(2008), *the Idea of history*. Oxford

Gellner, e,(2007), *legitimizing of belief* . U.K Cambridge press: cup www. Techknowlgia. Org

Habetmas, J(2009), *between facts and norms contributions to a discourse theory of low and democracy* , tr. W. reh. Cambridge

Haddad.w.d(2010), *The education enterprise: Is IT manageable?* techknowlogia. Available at

kuhn , st(2009), *the essential Jenson : Tradition and innovation in scientific research* "o chi cago press

Kwhn.T.S,(2008), *the structure of scientific Revolutions* Chicago university press

Lakatos. And musgrave. Eds ,(2007) *criticism and growth of knowlege* university press

Lakatos. I,(2009), *popper on dem aracation and inducation the philosophy of karl R. popper*

payne.M,(2009), *A dictionary of cultural and critical theory* . U k

Popper . kar,(2004) *the logic of scientific discovery* new York

Shekar, Rahimi,(2005), Ali, *the consequences of the Binary opposition/ continuation Approaches to modernism and postmodernism A critical Education al study* TAMARA Journal, New aexico state/ Essex& Oklahoma universities, vol

**Proceedings of the Second National
Congress on Humanities**

Vol. 1

Edited by

S. M. R. Amiri Tehrani



Institute for Humanities
and
Cultural Studies
Tehran, 2013