

رشته‌های دانشگاهی: کارکردها، کارکردها و تحولات^۱

نعمت‌الله فاضلی^۲

تاریخ دریافت: ۹۲/۰۷/۰۱

تاریخ پذیرش: ۹۲/۰۸/۰۳

چکیده

این نوشتار از دو بخش اصلی تشکیل شده است؛ بخش نخست، بررسی نظری رشته‌های دانشگاهی در جهان است. این بخش، به چستی رشته‌های دانشگاهی، چگونگی پیدایی و تکوین آن‌ها، کارکردهای آغازین و سرانجام، و بحران‌های ناشی از تحول در کارکردهای رشته‌های دانشگاهی اختصاص دارد. بخش دوم، به بررسی وضعیت رشته‌های دانشگاهی در ایران می‌پردازد. به این منظور، درباره‌ی زمینه‌های تاریخی، اجتماعی پیدایی رشته در ایران و شباهت‌ها و تفاوت‌های آن با غرب، کارکردهای رشته و سرانجام، چالش‌های فراوری رشته در ایران بحث شده است. به طور خاص، در این نوشتار، به تحلیل مفهومی - نظری رشته در نظام دانشگاه از منظر مطالعات فرهنگی پرداخته‌ایم. از این رو، از منظر مطالعات فرهنگی و بینش جامعه‌شناسانه، سؤالاتی درباره‌ی مفهوم رشته و مسائل مرتبط با آن طرح و تجزیه و تحلیل شده است. نوشتار حاضر با استناد به استدلال جو مورن^۳ - مبنی بر این‌که مطالعات فرهنگی بیش از آن‌که رشته باشد، رویکرد است و به ازای هر رشته، میان‌رشته‌گی و مطالعات فرهنگی وجود دارد - در نگاه به رشته و میان‌رشته‌گی از منظر مطالعات فرهنگی، نظر به این‌همانی این هر دو اصطلاح دارد. بنابراین، گویی از منظر میان‌رشته‌گی (مطالعات فرهنگی) به میان‌رشته‌گی نگاه می‌کند و موضوع رشته‌ی دانشگاهی در جهان و ایران را پی می‌گیرد.

واژگان کلیدی: رشته‌های دانشگاهی، میان‌رشته‌گی، کارکرد، پیدایی، مطالعات فرهنگی

۱. موضوع مذکور، ابتدا در تاریخ‌های ۸۹/۹/۲۲ و ۸۹/۱۰/۱۹ در «انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران» در قالب سخنرانی برای اساتید و دانشجویان دکتری رشته برنامه درسی ایران ایراد شده است. مقاله‌ی حاضر، تنظیم و تنقیح‌شده‌ی آن سخنرانی است.

nfazeli@hotmail.com

۲. استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

3. Moran, J. 2001. *Interdisciplinary (The New Critical Idiom)*. London: Routledge.

مقدمه

در دهه‌های اخیر، تنش‌ها و چالش‌های فراروی آموزش عالی، علم و دانشگاه، موضوع «رشته»^۱ را به موضوع مطالعاتی جدیدی تبدیل کرده است، چندانکه علوم متعددی در علوم انسانی، علوم اجتماعی و علوم طبیعی به آن معطوف و متمرکز شده‌اند. به همین سبب، شاهد رشد منابع و متون متعددی درباره‌ی چپستی رشته، میان‌رشته‌گی و مباحث مرتبط با آن هستیم.^۲ وضع و رواج یافتن انبوه واژه‌ها و اصطلاحات جدیدی چون فرارشته‌گی^۳، میان‌رشته‌گی^۴، بینارشته‌گی^۵، چندرشته‌گی^۶، چندرشته‌گی موازی^۷، مابعد رشته‌گی^۸، ضد رشته‌گی^۹، و بسیاری واژه‌های دیگر، گویای شدت توسعه و بسط این گونه مباحث است.

مورخان، جامعه‌شناسان، محققان مطالعات برنامه‌ی درسی^{۱۰}، محققان مطالعات فرهنگی و فلاسفه از منظرهای متفاوتی به مباحث مرتبط با دیسپلین (رشته) توجه نشان داده‌اند، چندانکه حاصل تلاش آن‌ها، رشته را از توصیفگر واقعی در عالم خارج فراتر برده، به مفهومی نظری و تحلیلی تبدیل کرده است. با این همه، متخصصان مطالعات برنامه‌ی درسی و مطالعات برنامه‌ی درسی آموزش عالی^{۱۱}، بیش از دیگران مباحث مربوط به رشته را از آن خود می‌دانند و در جست‌وجوی آن‌اند که بدانند واقعاً رشته چیست. تعریض به ادعای مذکور این است که از نظر جایگاه معرفتی، بحث مطالعات رشته - دست کم - منحصر به جامعه‌شناسی و مطالعات فرهنگی نیست، بلکه بیش از همه به رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی و مطالعات آموزش عالی نزدیک است.

بررسی نظری رشته‌های دانشگاهی در جهان

۱. چگونگی پیدایی و رشد رشته دانشگاهی

پیش از پرداختن به چگونگی پیدایی و تکوین رشته، لازم است به بحث طبقه‌بندی علوم اشاره

1. Discipline

۲. «پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی» وزارت علوم، بخشی از این مطالعات را در چند جلد کتاب با همین موضوع ترجمه و چاپ کرده است. این مجموعه، از بهترین متن‌های موجود در این زمینه به شمار می‌آید. چهار جلد از این مجموعه، مشخصاً مربوط به بحث‌های میان‌رشته‌گی و چالش‌ها و چشم‌اندازهای آن است.

3. Tran disciplinary

4. Cross disciplinary

5. Interdisciplinary

6. Multidisciplinary

7. Parallel Disciplinary

8. Post disciplinary

9. Ant Disciplinary

10. Curriculum Studies

11. Higher Education Curriculum Studies



شود. از نظر تاریخی بحث طبقه‌بندی علوم، نخستین تلاش مفهومی انسان برای سازمان‌دهی دانش‌ها بوده است. ارسطو، نخستین کسی است که معرفت بشری را به سه دسته‌ی نظری، عملی و تولیدی طبقه‌بندی کرد. وی، الهیات و ریاضیات و فیزیک را جزو علوم نظری؛ اخلاق و سیاست را ذیل علوم عملی؛ و هنرها را در زمره‌ی علوم تولیدی قرار داد. در جهان اسلام نیز، اندیشمندان مسلمان نظیر فارابی، غزالی، خواجه نصیرالدین طوسی، و ابن سینا^۱ به طبقه‌بندی علوم اشاره و به اشکال متعدد به آن پرداخته‌اند.^۲

اشارات بسیار اجمالی فوق بیانگر آن است که بشر از دوران بسیار دور نیاز داشته است به تعیین جایگاه و سازماندهی علوم بپردازد. البته آن‌چه ارسطو - و بعد از او دیگران - انجام دادند، تفاوت زیادی با مفهوم رشته و کارکردهای آن دارد. در واقع، کارکرد رشته در تغییر و تحول علوم و نیز سازماندهی مهارت‌های انسانی، انقلابی به نام انقلاب رشته‌ای شدن علوم به پا کرد. منطق و دلیل طبقه‌بندی علوم، عمدتاً به پژوهش - نه آموزش - برمی‌گردد. برای مثال، طبقه‌بندی ارسطو از علوم، هیچ دلالت ضمنی یا ایجابی به چگونگی آموزش علوم ندارد، بلکه صرفاً رابطه‌ی علوم را با یکدیگر توضیح می‌دهد. ارسطو در طبقه‌بندی خود به دنبال نشان‌دادن اهمیت علوم نظری نسبت به سایر علوم بود. در طبقه‌بندی فارابی، غزالی و بقیه‌ی اندیشمندان مسلمان از علوم نیز همین هدف، مراد و منظور شده است: کدام‌یک از علوم درون یک طبقه می‌گنجند و کدام‌یک بیرون از آن قرار می‌گیرند؟ چه علومی جایگاه بالاتری را به خود اختصاص می‌دهند و چه علومی پایین‌تر از آن‌ها جای خواهند گرفت؟ وجه تمایز دوم در این‌گونه طبقه‌بندی‌ها، ناظر بودن آن‌ها به کاربردهای علوم است. مثلاً در طبقه‌بندی ارسطو از علوم (علوم نظری، علوم عملی و علوم تولیدی) این کاربردها منظور شده است. به این معنا که کاربرد علوم نظری (از جمله الهیات و ریاضیات و فیزیک)، کمک‌کردن به افراد در یافتن دیدگاه‌ها و نظریه‌های متعدد درباره‌ی عالم است. این علوم، قوانین طبیعت را یاد می‌دهند یا دست‌یابی به فهمی از قوانین طبیعی را میسر می‌کنند. همچنین علوم عملی (نظیر اخلاق

۱. ابونصر محمد ابن فارابی در رساله‌ی «ما ینبغی ان یقدم قبل تعلم الفلسفه» علوم را به دو بخش شامل علوم‌ی که از هستی به مفهوم عام آن سخن می‌گویند، مانند الهیات یا همان مابعدالطبیعه؛ و علوم‌ی که مباحث آن شامل برخی موجودات می‌شود؛ مانند طبیعیات، هندسه و طب تقسیم می‌کند. ابن سینا در رساله «منطق‌المشرقیین» علوم را به دو دسته جزئی و کلی تقسیم می‌کند. همچنین غزالی علوم را به ۲ بخش شامل «علوم مکاشفه» (علوم نظری که درباره حقایق اشیاء سخن می‌گویند) و «علوم معامله» (علوم عملی که پیرامون اعمال و رفتار و حالت‌های روانی انسان سخن می‌گویند) تقسیم می‌کند.

۲. برای مطالعه‌ی مفید در این زمینه، رک: بحرانی «رشته، میان‌رشته و تقسیم‌بندی علوم» (۱۳۹۲). او در این مقاله بر آن است که بدون درک و فهم تطور تاریخی تقسیم‌بندی علوم، نه می‌توان به تحول رشتگی دست یافت و نه می‌توان به تولید میان‌رشتگی نایل آمد و آنچه در پیدایش میان‌رشته‌ای‌ها نقش اساسی را داشته است، «معیار» متفاوت در تقسیم‌بندی علوم در عصر جدید می‌باشد.



و سیاست) با توجه به معطوف‌بودنشان به زندگی عینی و روزمره، افراد را در ادراک وجوه هنجاری و تجویزی، بایسته‌ها و شایسته‌ها و متقابلاً، نبایسته‌ها و ناشایسته‌ها یاری می‌دهند. افزون بر این هر دو، علوم تولیدی (همچون مکانیک، مهندسی، هنرها و ادبیات)، به کار تولید خدمات یا آفرینش‌گری و خلاقیت می‌آیند.

در مجموع، تاریخ طبقه‌بندی علوم، دو محور قابل شناسایی است: نخست، محور جایگاه علوم؛ دوم، محور فرآیند تولید علوم و کاربردهای آن‌ها. آن گونه‌ای که مورن شرح می‌دهد تا اوایل یا - دست کم - نیمه‌ی قرن نوزدهم بحثی درخصوص «چگونگی آموزش علوم» نمی‌توان یافت (مورن ۱۳۸۷). صرفاً از اواخر قرن هجدهم میلادی، ایده‌ی پیدایی رشته‌های متعدد طرح شد. کانت، نخستین پردازنده‌ی این ایده بود. وی این ایده را که فلسفه، مادر همه‌ی علوم است یا درختی است که علوم متفاوت شاخ و برگ‌های آن محسوب می‌شوند، پذیرفت و به جای آن، این ایده را طرح کرد که هر شاخه‌ی علم باید دارای نظام علمی مستقلی باشد. از این رو، از اواخر قرن هجدهم میلادی به بعد، شاهد پیدایی شاخه‌های جدید علوم و استقلال آن‌ها از فلسفه و در نتیجه، تبدیل شدن فلسفه به «علم بدون نظم» هستیم.^۱

در اوایل قرن نوزدهم، آگوست کنت با طرح جامعه‌شناسی و علوم اثباتی، نظام سلسله‌مراتبی علوم را پی‌ریزی کرد. اما تا پیش از این تاریخ، نه بحث آموزش در طبقه‌بندی علوم جایی داشت، نه طبقه‌بندی علوم بر سازماندهی آموزش موثر بود.^۲

۲. چپستی رشته دانشگاهی

دیسپلین^۳ که در فارسی به رشته ترجمه شده است، ساختاری سازمان‌دهنده و نظامی دارای کلیت مفهومی در درون سازمان دانشگاه و آموزش عالی مدرن است. بهره‌مندی رشته از کلیت مفهومی، آن را فراتر از واقعیت مادی و عینی‌اش می‌نمایاند. زیرا کلیت مفهومی با کل نظام اجتماعی ارتباط دارد.

۱. البته فلسفه همچنان داعیه‌ی خود - مبنی بر مادر علوم بودن - را کنار نگذاشته است. اطلاق عنوان پی‌اچ. دی که کوتاه‌نوشت *Doctor of Philosophy* است - به دانش‌آموختگان دکترا در تمام رشته‌های دانشگاهی، به روشنی بیانگر آن است که فلسفه همچنان «سلطه‌ی نمادین» خود را بر سایر رشته‌ها حفظ کرده است.

۲. برای مثال، طبقه‌بندی غزالی حتی بر نظامیه‌ها، که محل نفوذ او بود، تأثیر نداشت. یا آکادمی‌های آتن هیچ‌یک متأثر از طبقه‌بندی ارسطو از علوم نبودند. نمونه‌هایی از این دست نشان می‌دهند؛ شیوه‌های مدیریت علم به طور گسترده تحت تأثیر برداشت‌ها و طبقه‌بندی‌های علوم قرار نداشته است.

۳. دیسپلین، در زبان انگلیسی به معنای نظم و انضباط، نظارت و کنترل است. این معنی نشان می‌دهد، رشته - که در زبان فارسی، معادل دیسپلین در نظر گرفته شده است - برای نشان‌دادن ویژگی‌های معناشناختی آن مناسب نیست. آنچه امروز از این مفهوم مدنظر است، بسیار جدید است و قدمت چندانی ندارد. در زبان انگلیسی، در قرن نوزدهم، کاربرد واژه دیسپلین به معنای رشته‌ی دانشگاهی رواج پیدا کرد. البته دیسپلین به معنی تنبیه‌کردن هم به کار رفته است. از جمله فوکو در کتاب مراقبت و تنبیه، دیسپلین را در این معنا به کار برده است.





دیسپلین از بطن و متن پارادایم یا انگاره‌ی فرهنگی مدرنیته سر برآورده است. در این انگاره‌ی فرهنگی، وجود نظم و انضباط بر پایه‌ی عقل جدید، ضرورتی اجتماعی محسوب می‌شد. در ایجاد و برقراری نظم و انضباط نوین، علوم نقش کلیدی برعهده داشته‌اند. در عین حال، مفهوم دیسپلین به اشکال متفاوت، تمام رمزگان نهفته در فرآیند مدرنیته را در خود فشرده و متمرکز کرده است. زیرا علم جدید مبتنی بر عقل جدید، رکن اصلی سوژه‌ی روشنگری به شمار می‌آید. سوژه‌ی روشنگری با اتکای بر علم و عقل جدید می‌کوشد، جانشین خدا شود. سخن مشهور نیچه - «خدا مرده است» - و پایان‌یافته تلقی شدن دوران تسلط اصول متافیزیک، به معنای این بود که قدرت تبیین‌گری ادیان درباره‌ی انسان، طبیعت و عالم هستی افول کرده است. متقابلاً، ایده‌ی اصلی انسان خودبنیاد، از تکیه‌ی انسان مدرن بر عقل خویش در تبیین حوادث و امور حکایت می‌کرد. اما انسان خودبنیاد برای این که رها نباشد می‌بایست در چارچوبی قاعده‌مند و انضباط‌بخش قرار می‌گرفت. از این رو، سؤال مهم این بود که منبع و سرچشمه‌ی این نظم جدید چه می‌توانست باشد؟

دو منبع اصلی برای برقراری این نظم و انضباط قابل شناسایی است: نخست، علم جدید (علم تجربی روشمند)؛ و دیگر، فلسفه و ادبیات. اما این دو منشأ و منبع فرهنگی نیز می‌بایست معنادار و منضبط می‌بودند. پیدایی مفهوم دیسپلین، بیان نمادین و - در عین حال - واقعی انضباط نوین انسان عصر روشنگری در چارچوب علم جدید است. دیسپلین به این منظور می‌کوشد به طور همزمان دو کارکرد معنایی وسیع را ایفا کند: نخست، انضباط‌بخشی به انسان عصر روشنگری یا انسان مدرن (از یک‌سو) و به دانش و عقل جدید تولید شده در نهاد دانشگاه (از سوی دیگر) و دوم، پیوند سوژه‌ی روشنگری با نهاد دانشگاه در ساختاری منضبط و انسجام‌یافته. با این ملاحظه، معنای واژه‌ی دیسپلین، خیلی بیش از آن‌چه در بدو امر به نظر می‌رسد، وسیع و گسترده و پیچیده است. همچنین کارکرد آن بیش از آن‌چه تصور می‌شود، فراتر از برقراری نظم اداری و ساماندهی گروه‌های آموزشی در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها یا سازماندهی حرفه‌های معرفتی است.

رشته یا دیسپلین سازه‌ای بیانی^۱ است که مجموعه‌ای از مفاهیم، گزاره‌ها و احکام هنجاری و توصیفی درباره‌ی یاددهی - یادگیری و دانش‌ها را دربرمی‌گیرد یا آن‌ها را سامان می‌بخشد. رشته - برعکس طبقه‌بندی علوم - محصول مجموعه‌ای از تحولات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در دنیای مدرن است. از این رو، نباید آن را ابداع صاحب‌نظر(ان) حوزه‌ی مدیریت

دانشگاه بدانیم، بلکه - همان‌طور که گفته شد - رشته، برآیند ساختارهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و معرفتی دوران مدرن است.

نظم نمادین و سلسله‌مراتبی رشته همان چیزی است که در سراسر دوره‌ی تحصیل و تدریس افراد در دانشگاه‌ها اعمال می‌شود. پیامد اعمال این نظم در خلال آموزش‌ها و درس متعدد، شکل‌گیری هویت علمی افراد یا «خودِ دانشگاهی»^۱ آن‌هاست. این نشان می‌دهد رشته به‌مثابه سازه‌ای بیانی یا ساختاری سازمان‌دهنده، بیش از پژوهش به آموزش مربوط می‌شود. در واقع، آموزش، در آموزش عالی و دانشگاه‌ها، به‌طور جوهری با رشته همراه و عجین شده است. از این رو می‌توان گفت، رشته عمدتاً کارکرد آموزشی دارد، نه پژوهشی.^۲ - همان‌طور که پیش‌تر گفته شد - بیش‌ترین کارکرد رشته در حوزه‌ی آموزش است، نه پژوهش.

اگر بخواهیم برای نشان‌دادن جایگاه رشته‌های دانشگاهی در جهان امروز از بیان استعاری



1. Academic Self

۲. تولیدات نظری نظریه‌پردازان بزرگ شاهد این ادعاست که رشته غالباً معطوف به پژوهش نیست. به این معنا که نظریه‌پردازان بزرگ اغلب به رشته‌ی خاصی تعلق نداشته و ندارند. مثلاً مارکس (Karl Marx) را نمی‌توان صرفاً اقتصاددان، مورخ، جامعه‌شناس، فیلسوف، یا صاحب‌نظر علوم سیاسی دانست، وی گرچه به همه‌ی این حوزه‌ها ورود کرده است، اما محدود به هیچ‌کدام نیست. وبر (Max Weber)، زیمل (George Simmel)، فوکو (Michel Foucault)، و همه‌ی نظریه‌پردازان بزرگ دیگر نیز این‌گونه‌اند.

سخن فوق نشان می‌دهد، آن‌چه در زمره‌ی کارکردهای رشته قرار نمی‌گیرد، تولید نظریه است. به بیان روشن‌تر، رشته در تولید نظریه جایگاه چندانی ندارد - که سهل است - می‌توان گفت نظریه‌پردازی، عملی ضد‌رشته‌ای است. کسانی نظریه‌پرداز شده‌اند که خارج از چارچوب رشته و بر ضد آن سخن گفته‌اند یا گفتمان رشته را به چالش کشیده‌اند. به همین سبب توانسته‌اند در آن رشته تحول به وجود آورند. به عبارت دیگر، کار نظریه‌پرداز، خلق مضمون و طرح ایده و نظری است که محدود به یک رشته نیست. در حالی که عمده‌ترین کارکرد رشته‌ها حفظ و نگهداری از میراث دانش موجود در یک حوزه‌ی خاص است. رشته‌ها به این منظور، غالباً بر آن‌چه تثبیت شده است تکیه می‌کنند، نه بر آن‌چه در حال ظهور است. در دانشگاه کشورهای پیشرفته، مکان‌هایی در نظر گرفته شده که نظریه‌پردازان در آن‌جا می‌توانند آرای نظری خود را طرح کنند؛ آرای که به هیچ رشته‌ای بطور مشخص تعلق ندارند. در دانشگاه‌های بریتانیا، فرانسه یا آمریکا، کرسی دانشگاهی به کسی (کسانی) اعطا می‌شود که دیدگاه‌ها و اندیشه‌هایی دارد (ند) که محدود به رشته‌ای خاص نیست. مثلاً در فرانسه در کالج دو فرانسه (College De France) پی‌یر بوردیو (Pierre Bourdieu)، میشل فوکو و آلن تورن (Alain Touraine) از جمله نظریه‌پردازانی بودند که چون توانستند فراسوی نظم محدودیت آفرین رشته گام بردارند، کرسی دانشگاهی را در اختیار داشتند.

شواهد مثال فوق بیانگر آن است که نظریه‌ها، برآیند پژوهش‌ها و معطوف به واقعیت‌های بزرگ فرارشته‌ای (نظیر جنسیت، جامعه، فرهنگ، قومیت، نژاد، زبان و یادگیری) هستند. از آن‌جا که این واقعیت‌ها کلان‌اند، کسی که درباره‌ی آن‌ها ایده می‌دهد، چنان است که گویی درباره‌ی انسان نظریه‌پردازی می‌کند. بنابراین، کنش نظریه‌پردازی او در دایره‌ی تنگ یک رشته نمی‌گنجد، بلکه متعلق به رشته‌های متعدد است. عکس این مطلب هم صادق است: هر نظریه که در هر جای عالم درباره‌ی انسان عرضه شود، به همه‌ی رشته‌ها (مثلاً رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی) مربوط است. از این رو، گفته می‌شود که نظریه و نظریه‌پرداز و نظریه‌پردازی، هر سه فراتر از رشته‌اند.

در دانشگاه‌ها، واحد درسی سمینار، در مقطع فوق لیسانس و دکترا به‌طور نسبی توانسته است فضایی باز و منعطف به منظور کاهش خصلت محافظه‌کارانه و ارتجاعی رشته - که چندان گریزی هم از آن نیست - به وجود آورد و فرصتی برای طرح مطالبی فراهم کند که در واحدهای رشته‌ای نمی‌گنجد.

کمک بگیریم، بهترین استعاره‌ی ممکن، خانواده است. نهاد خانواده، رکن اصلی و واحد پایه‌ی نظام اجتماعی به حساب می‌آید، چندانکه اگر خانواده نبود، جامعه و نظام اجتماعی هم شکل نمی‌گرفت^۱. بسیاری از نیازهای اصلی نظام اجتماعی (همچون نیاز به تولید و پرورش نسل، جامعه‌پذیری، سازماندهی مناسبات اجتماعی)، در نهاد خانواده حمایت و تأمین می‌شود. رشته نیز برای نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها در حکم واحد پایه و مؤلفه‌ی اصلی در شکل‌دهی به آن و تأمین بسیاری از نیازهای اساسی نظام دانشگاهی است. به همین سبب، فهم دقیق و مفهوم آن، در گرو ادراک ژرف کارکردها و جایگاه آن در نظام دانشگاهی است.

همان‌طور که پیشتر اشاره کردیم گستردگی و تعدد لایه‌های معنایی دیسپلین در واقعیت‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی مؤثر در پیدایی آن ریشه دارد. به همین سبب، با شروع نیمه‌ی دوم قرن بیستم - که همراه بود با ایجاد تحول در ساختارهای اجتماعی و فرهنگی، تولد «سوژه‌ی پسامدرن» و به چالش کشیده‌شدن سوژه‌ی روشنگری - دیسپلین با وضعیت بحرانی روبه‌رو شد. از حیثی همان سرنوشتی که به‌تدریج نهاد خانواده به آن دچار شد، پیش‌روی دیسپلین هم قرار گرفت: از هم‌پاشیدگی. پیدایی مفاهیمی چون ضد‌رشتگی، مابعد‌رشتگی، بینارشتگی، میان‌رشتگی، فرارشتگی و ... دقیقاً نشان‌دهنده و توصیف‌گر وضعیت بحرانی‌ای است که در «نهاد خانواده‌ی علم» پدید آمده است.

۳. کارکردهای رشته‌ی دانشگاهی

به طور کلی، سه کارکرد عمده برای رشته می‌توان بازشناخت:

۱-۳. هویت‌آفرینی و تمایزبخشی رشته

سازه‌ی بیانی رشته ضمن برقراری انضباط، مرزهای نمادین^۲ میان رشته‌ها را پدید می‌آورد و به این ترتیب، آن‌ها را از یکدیگر متمایز و متفاوت می‌کند. برای مثال، وقتی کسی می‌گوید رشته‌ی او مطالعات فرهنگی^۳ یا انسان‌شناسی^۴ یا مطالعات برنامه‌ی درسی است، در واقع مشخص می‌کند متخصص چه چیزهایی نیست، انضباطی که رشته در کلیت مفهومی خویش ایجاد می‌کند، در مرحله‌ی اول از طریق مرزکشی‌های نمادین برای بازنمایی آن‌چه به آن تعلق ندارد

۱. این ایده را کلود لوی اشتراوس در کتاب «انسان‌شناسی ساختی» اش براساس بررسی «اصل منع زنا با محارم» به‌درستی تبیین می‌نماید. به اعتقاد لوی اشتراوس اگر جامعه انسانی به دو گروه محارم و غیر محارم تقسیم نمی‌شد، هرگز روابط خویشاوندی شکل نمی‌گرفت. و اگر مناسبات خویشاوندی نبود، جامعه هم به وجود نمی‌آمد.

Claude Levi-Strauss. 1974. Structural Anthropology. Basic Books.

2. Disciplinary Boundaries

3. Cultural Studies

4. Anthropology



(و دارد) اعمال می‌شود. کارکرد این مرزهای نمادین برای دانشگاه دقیقاً مانند کارکرد فرهنگ برای اقوام و گروه‌هاست: هویت‌دهی یا هویت‌آفرینی و تمایزبخشی به اقوام و جمعیت‌های گوناگون از طریق اعطای مجموعه‌ای از ویژگی‌های ارزشی، زبانی، مذهبی و ... به منظور متمایز و متفاوت کردن آن‌ها از دیگران. رشته نیز همین کارکرد تشخیص‌بخشی و هویت‌آفرینی را در قبال دانشگاه برعهده دارد. رشته‌ها از طریق کسب اقتدار برای تعیین مرزهای مشروعیت و اعطای صلاحیت به افرادی خاص در مقام گروه‌های حرفه‌ای، کارکرد هویت‌بخشی یا تشخیص‌آفرینی خود را ایفا می‌کنند. بنابراین، بدیهی است در غیاب و فقدان چنین وضعیتی، رشته نیز قدرت و اقتدار خود را از دست بدهد و عملاً منعطف و ضعیف شود. این کارکرد رشته در فرآیند آموزش و انتقال علم بسیار مهم است. رشته‌ها - به تعبیر تونی بچر و پل تراولر (2001) در کتاب قلمروها و قبایل دانشگاهی^۱ - مانند قبایلی با زبان، فرهنگ، آداب و رسوم، نمادها و اسطوره‌ها و نشانه‌های خاص هستند. از این منظر، بدیهی است دانشگاه‌ها، مجموعه‌ای از این قبیل‌ها به شمار آیند. از آن‌جا که میان رشته و علم و کنشگران علم رابطه‌ی تنگاتنگی وجود دارد، رشته در فرآیند معنابخشی و هویت‌بخشی، خالق زبان گفت‌وگو و ارتباط میان درون گروه و برون گروه هستند. به تعبیر روشن‌تر، افراد یک رشته، همچون افراد یک قبیل، به زبانی واحد - که در عین حال زبان حرفه‌ای و هویت‌حرفه‌ای آن‌ها نیز محسوب می‌شود - سخن می‌گویند. رشته‌ها این زبان و هویت حرفه‌ای را - همان‌طور که اشاره شد - به‌منظور برقراری ارتباط و گفت‌وگو ایجاد می‌کنند. زیرا پیش‌تر گفته شد که رشته، سازه‌ای بیانی و اجتماعی‌گفتمانی^۲ است. به همین سبب، یکی از مهم‌ترین کارکردهای رشته، برقراری ارتباط و گفت‌وگوست. این هویت رشته‌ای - همچون سایر هویت‌های فرهنگی و اجتماعی - در تعامل با «دیگری»^۳ یا غیریت شکل می‌گیرد. به این منظور، رشته‌ها باید بتوانند بطور سلبی تعیین کنند که چه چیزهایی نیستند و با چه چیزهایی تفاوت دارند تا بر اساس این تمایز و تفاوت، هویت رشته‌ای مشخصی بیابند. از این رو، یکی از سازوکارهای رشته «دگرپودسازی»^۴ است.

۳-۲. نظم‌آفرینی و انتظام‌بخشی رشته

در سازمان آموزشی بزرگی به نام دانشگاه، انتظام‌بخشی روابط و مناسبات حرفه‌ای^۵، کارکردی



1. Becher, T. And Trowler, P. 2001. Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Discipline. London: Open University Press.
2. Discursive Community
3. The Other
4. Otherization
5. Regularization

است که رشته^۱ ایفا می‌کند. از همان بدو تأسیس دانشگاه، پرسش‌هایی از این دست طرح شد: فردی که وارد دانشگاه می‌شود، باید چه چیزهایی بخواند؟ با چه موضوعات علمی باید سروکار داشته باشد؟، روش‌های پذیرفته‌شده برای فعالیت علمی او کدامند؟ کجا و با چه کسانی باید ارتباط داشته باشد؟، چگونه باید روابط خود را سامان دهد؟ و ...

در بطن این پرسش‌ها، مجموعه‌ای از احکام، هنجارها و گزاره‌ها قرار دارد که مفهومی به نام دیسیپلین به‌خوبی آن‌ها را دربرمی‌گیرد. از این حیث، دیسیپلین گنجینه‌ای نشانه‌شناختی، سرشار از دال‌های مخصوص معرفتی معطوف به یادگیری و یاددهی است. تونی بچر در کتاب پیش‌تر یادشده - قلمروها و قبایل دانشگاهی - از این گنجینه با استعاره‌ی قبیله نام می‌برد و بر آن است که همچون طایفه‌ها و قبیله‌ها که زبان، نژاد و تیره دارند و در عین حال دارای سلسله‌مراتبی نظیری خان، مباشر، بزرگ قوم و طایفه و تیره‌اند، دیسیپلین نیز چنین است و در قبال دانشگاه، کارکردهای متعددی برعهده دارد. کارکرد درونی دیسیپلین در سازمان دانشگاه، موجب پیدایی و استقرار نظم و انتظام در دانشگاه است.

برای فهم بهتر وجه انتظام‌بخشی رشته می‌توان دانشگاه را از حیثی مانند پادگان نظامی، دارای نظم نمادین دانست. درجات و رتبه‌های نظامی بر روی دوش افسران و سربازان در پادگان‌ها، نظامی سلسله‌مراتبی به‌وجود می‌آورد. نظم نمادین حاکم بر این نظام، عملکرد پادگان را سامان می‌بخشد. در دانشگاه‌ها، طبقه‌بندی علوم به معنای کلاسیک آن وجود ندارد، اما به جای آن، طبقه‌بندی رشته‌ها حاکم است. البته روابط میان رشته‌ها سلسله‌مراتبی نیست، اما درون هر رشته، نظم پادگانی یا سلسله‌مراتبی شکل می‌گیرد. برای مثال، نظم سلسله‌مراتبی حاکم بر مقاطع تحصیلی در دانشگاه، شامل فوق‌دیپلم، لیسانس، فوق‌لیسانس و دکتر است. همچنین استادان در نظام دانشگاهی دارای رتبه و درجاتی چون مربی، استادیار، دانشیار و استاد تمام هستند. نظم نمادین و سلسله‌مراتب اقتدار در دانشگاه به‌شدت وجود دارد و کنش‌گران دانشگاهی باید تابع آن باشند. مصادیق تبعیت از این نظم را می‌توان در تدریس دروس دانشگاهی، داشتن یا نداشتن حق انتخاب در این‌باره، میزان و چگونگی اظهار نظر افراد جست‌وجو کرد. این مثال‌ها و نمونه‌های دیگری از این دست، گویای آن است که رشته در سازمان و ساخت دانشگاه، معنایی وسیع دارد؛ معنایی که ضمنی و وابسته به بافت و زمینه است.^۲

۱. توجه به این مطلب ضروری است که رشته در علوم انسانی و اجتماعی با رشته در علوم طبیعی فرق می‌کند. در علوم طبیعی (مانند علوم دقیقه و رشته‌های علوم پایه و پزشکی)، رشته بهتر توانست به انضباط‌بخشی بپردازد.
۲. به تعبیر باختین (M.M. Bakhtin) در کتاب «منطق گفت‌وگوی» (تودو روف، ۱۳۷۷)، واژه دارای لحن است. لحن،



کارکرد دیگر رشته این است که افراد درون رشته را ملزم به پیروی از قوانین و قواعدی خاص می‌کند. دستورهایی در هر رشته وجود دارد که افراد درون آن باید پذیرنده‌ی آنها باشند. مثلاً اگر فردی در رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی بخواهد مطلب یا موضوعی علمی را مستند کند، نقل قول‌ها و ارجاعات او باید متعلق به همان «سنت رشته‌ای»^۱ باشد، نه این که از رشته‌ی جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی، تاریخ و نظایر آن نقل قول آورد. حتی اگر مضمون آن‌ها تفاوتی با یکدیگر نداشته باشد، همچنان هر محقق ملزم است تا حد ممکن از سنت رشته‌ای خود مطالب را بیان کند. این الزام حاکی از آن است که «اقتدار رشته» ایجاب می‌کند، افراد برای بیان معنای یکسان، در قالب «روابط بین‌متنی رشته‌ای»^۲ عمل کنند. به عبارت دیگر، کارکرد رشته ایجاد گفت‌وگو یا منطق مکالمه‌ای میان مجموعه‌ای از افراد درون یک حوزه‌ی معرفتی است. یعنی افرادی که درون یک رشته کار می‌کنند، باید با یکدیگر گفت‌وگو داشته باشند و معطوف و مرتبط با هم سخن بگویند. در این حالت، بخشی از قدرت انضباط بخشی رشته معطوف به منع و محدود کردن یا -متقابلاً- مجاز و روا دانستن گفت‌وگوی عده‌ای خاص با یکدیگر است. در نگاهی عمیق، آنچه در درون رشته‌ها به وقوع می‌پیوندد، از جنس گفت‌وگوست. زیرا نضج و شکل‌گیری رشته به این معنی است که گفت‌وگو و روابط بین‌متنی در آن جا وجود دارد و کنش‌گران آن رشته با هم گفت‌وگو می‌کنند. با این ملاحظه، وقتی گفته می‌شود رشته‌ای ضعیف است، به این معنی است که گفت‌وگوی درونی کنش‌گران آن رشته دارای ضعف است؛ یعنی کسی مقاله‌ای می‌نویسد، ولی کنش‌گران آن رشته، آن را نمی‌خوانند. یا اگر هم کسی آن را بخواند، در نوشته‌های خود به آن استناد نمی‌کند و ارجاع نمی‌دهد.

معنای واژگان را تعیین می‌کند. فرض کنید، کسی در زمستان لب پنجره ایستاده باشد. برف به یکباره شروع به بارش می‌کند و او می‌گوید: اه برف! لحن او بیانگر آن است که به! چه برف خوبی! اما اگر در اواخر بهار شاهد بارش برف باشد و باز هم همان عبارت را بگوید، این بار از لحن او می‌توان فهمید که نظر وی این است که نه! عجب برف بی‌موقعی! بنابراین، بافت و موقعیت و تاریخ بیان کلمات در معانی آن‌ها اثر دارد و این امر درباره‌ی دیسیپلین هم صادق است. رشته‌هایی چون مطالعات برنامه‌ی درسی، انسان‌شناسی، مطالعات فرهنگی گرچه همگی رشته‌اند، لحن آن‌ها به بافت جامعه وابسته است. ضمن این که لحن این رشته‌ها، تعیین‌کننده جایگاه سلسله‌مراتبی آن‌ها نیز هست؛ جایگاهی که به بافت فرهنگی و اجتماعی پیوست شده است. برای مثال، در علوم اجتماعی ایران، انسان‌شناسی نسبت به جامعه‌شناسی موقعیت و وضعیت دون پایه‌ای دارد. زیرا جامعه‌شناسی همچون رشته‌ای امپریالیستی است. در حالی که در انگلیس این وضع برعکس است؛ انسان‌شناسی جایگاه بهتری نسبت به جامعه‌شناسی دارد. در آمریکا - با توجه به متعادل‌تر و دموکراتیک‌تر بودن جامعه - رشته‌ها هم نسبتاً دموکراتیک‌تر هستند. این شواهد کاملاً نشان می‌دهد، دیسیپلین دارای معانی ضمنی و تلویحی متعددی است که در زمینه‌ها یا بافت‌های متفاوت بروز و ظهور خواهد کرد.

1. Disciplinary Tradition
2. Disciplinary Inter extual Relations



گفت‌وگویی درون‌رشته‌ای، در عین آن‌که می‌تواند نشانه‌ی قوت باشد، تضعیف‌کننده نیز هست. به این معنا که رشته‌ها را تبدیل به «جزایر دورافتاده» و جدا از هم و فاقد تعامل جدی و قوی می‌کند. مثلاً کنش‌گران رشته‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی فقط با خودشان و کنش‌گران رشته‌ی انسان‌شناسی نیز با خودشان ارتباط خواهند داشت. در معنای انسان‌شناسانه می‌توان گفت در این صورت روابط درون رشته‌ها چنان است که گویی «روابط درون‌همسری»^۱ شکل گرفته است. یعنی عمده‌ی «ازدواج‌های گفتمانی» در رشته‌ها، ازدواج درون‌همسری است و ندرتاً ازدواج برون‌همسری رخ می‌دهد؛ یا این امکان فراهم می‌شود که کنش‌گران رشته‌ای خاص در اجتماع علمی - که اجتماعی گفتمانی است - شرکت کنند و با کنش‌گران رشته‌ای دیگر گفت‌وگویی علمی خارج از رشته‌ی خود داشته باشند. از این رو، گفته می‌شود رشته به میزان برقراری روابط گفت‌وگویی، محدودکننده‌ی آن نیز هست. چون کنش‌گران هر رشته را ملزم می‌کند با گروهی معین حرف بزنند. علم و نظریه بر همین اساس معنا می‌یابند: گفت‌وگو با یکدیگر.

۴- بحران‌ها و چالش‌های ناشی از کژکارکردی‌های رشته‌ی دانشگاهی

۴-۱. پیدایی نظم بوروکراتیک؛ کژکارکردی‌شدن انتظام‌بخشی رشته

گفته می‌شود تا سال ۲۰۰۰ در حدود ۸۶۳۰ رشته‌ی دانشگاهی وجود داشته است (مورن ۱۳۸۷).^۲ اگر روند روند گسترش رشته‌ها در ده سال گذشته ادامه یافته باشد می‌توان گفت در حال حاضر اکنون باید قریب به ۹۰۰۰ رشته یا تیره و طایفه‌ی دانشگاهی داشته باشیم. این مطلب نشان‌دهنده‌ی تنوع و گسترش چشمگیر رشته‌هاست. با توسعه‌ی سازمان دانشگاه و برقراری بخش عمده‌ی ارتباط آن با اقتصاد و بازار، دانش‌ها هرچه بیش‌تر در دانشگاه‌ها انباشته و متراکم شده‌اند. این فزونی، علاوه بر پویایی رشته‌ها و خلق رشته‌های جدید، بحران‌آفرین نیز بوده است. «بحران هویت رشته‌ای» که علایم آن از دهه‌ی شصت میلادی به تدریج آشکار شد. در پی بحران مذکور، کارکردهایی که رشته در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم پیدا کرده بود، اندک اندک به «کژکارکرد»^۳ تغییر شکل یافت. رشته‌ها - به‌ویژه در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی - کارکرد خود را تا حد زیادی از دست دادند و ناکارآمد شدند. کژکارکردی‌شدن رشته‌ها در کنار فقدان توسعه‌ی علمی، به‌خصوص در کشورهای غیرغربی، رشته‌ها را به واحدهای بوروکراتیک مبدل کرد. تبدیل رشته به واحدهای بوروکراتیک بیانگر آن است که نظم

۱. درون همسری به وضعیتی اطلاق می‌شود که افراد یک گروه (مانند یک قبیله یا طایفه) ملزم به انتخاب همسر از درون گروه خود باشند و نتوانند بیرون از گروه همسرگزینی کنند.

۲. مورن، جو. ۱۳۸۷. میان‌رشته‌گی. ترجمه داود حاتمی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

3. Dysfunction



نمادین اداری - که به تبع اقتدار رشته ایجاد شده - نتوانسته است با کارکردهای دیگر رشته انطباق یابد یا از بروز اختلال در روابط معرفتی میان دیسپلین و رشته جلوگیری کند، یا باعث تسهیل، تسریع و پیشرفت یاددهی و یادگیری شود. به همین سبب، نظم تکنوکراتیک و بوروکراتیک بر سازمان دانشگاه غلبه پیدا کرده و رشته به واحدی سازمانی و اداری تقلیل یافته است.

۲-۴. پیدایی رشته‌های میان‌تهی؛ کژکارکردی شدن تشخیص‌بخشی رشته

پیش‌تر دربارهی کاربرد استعاره‌ی خانواده برای نشان‌دادن وضعیت حاکم بر رشته‌ها و بحران‌ها و چالش‌های فراروی آن‌ها سخن به میان آمد. اکنون در ادامه‌ی همان سخنان می‌توان گفت، پیدایی رشته‌های میان‌تهی (نظیر خانواده‌های میان‌تهی، که پیدایی آن‌ها نشانه‌ی بروز بحران در خانواده و دورشدن این نهاد از اغلب کارکردهای اولیه‌ی خویش است)، بیانگر آن است که رشته‌ها نتوانسته‌اند موجب مصونیت، تسهیل روابط آموزشی، برقراری روابط معرفتی و حفظ مرزهای نمادین شوند. در این صورت، تبدیل به واحدهای میان‌تهی در سازمان دانشگاه شده‌اند. در وضعیت مذکور، سرمایه‌ی سیاسی و اداری افراد دانشگاهی (استادان و کارکنان) - نه سرمایه‌ی فکری - موجب پیشرفت و ارتقا خواهد شد. مثلاً در چنین شرایطی در دانشگاه، «مدیر گروه» در جایگاه بالاتری از فرد «استاد تمام» قرار خواهد گرفت و به‌مثابه چهره‌ی شاخص رشته خواهد بود. همچنین جایگاه و اهمیت کسی که نظریه دارد، کتاب می‌نویسد، تحقیق می‌کند و ...، به مراتب کم‌تر از کسانی خواهد بود که به‌واسطه‌ی زد و بندهای سیاسی و اداری در مقام فرادست قرار گرفته‌اند. در حالت بحرانی‌تر، شرایطی است که مراتب و درجات دانشگاهی نیز صرفاً درجات اداری باشند و نه براساس صلاحیت علمی و سرمایه معرفتی استادان. در این شرایط کسانی که درجات دانشیار یا استاد تمامی دارند لزوماً کسانی نیستند که به دلیل سهم آنها در پیشبرد مرزهای دانش به این درجه ارتقاء یافته باشند، بلکه این افراد ممکن است به دلیل جایگاه اداری شأن توانسته‌اند با سهولت بیشتری ارتقاء یابند.

۳-۴. پیدایی دانشگاه مصرفی - توده‌گرا؛ کژکارکردی شدن هویت‌بخشی رشته

از سال ۱۹۶۰ به بعد، شاهد بروز تحولاتی ژرف در جهان هستیم؛ تحولاتی که با عناوین متعددی نام‌گذاری شده‌اند، نظیر جامعه‌ی جدید، جامعه‌ی اطلاعاتی، جامعه‌ی شبکه‌ای، جامعه‌ی ارتباطی، جامعه‌ی سراسرین، جامعه‌ی پست‌مدرن، جامعه‌ی رسانه‌ای شده و ...

هر یک از مفاهیم فوق‌ناظر بر نزدیک‌شدن سوژه‌ی عصر روشنگری به پایان عمر خود و تولد تدریجی انسانی «دیگر» است. در سال‌های پس از جنگ جهانی اول، سوژه‌ی عصر روشنگری بیش از هر چیز بر تخصص، عقلانیت، آزادی، تغییر، رفاه، تقسیم کار، نظم، انضباط،



مدیریت، برنامه‌ریزی، قابلیت پیش‌بینی و ... استوار بود. زیرا چنین تصور می‌شد که در پرتو تحولات پس از رنسانس، انسان می‌تواند به آزادی، ترقی و پیشرفت، کنترل تام و تمام طبیعت و - اصطلاحاً - اقتدار انسان‌گرایانه در عالم دست یابد. اما مجموع آن‌چه پس از جنگ جهانی دوم به وقوع پیوست (نظیر رشد علوم و مهندسی، اومانیسیم، آرمان‌های حقوق بشر، تحول در نظام سرمایه‌داری و دستاوردهای حوزه‌های معرفتی و تفکر انتقادی)، سوژه‌ی روشنگری را با چالش‌های جدی مواجه کرد.

این چالش‌ها - که عمدتاً دارای ابعاد معرفت‌شناسانه و نظری بود - به تدریج موجب شد افراد درباره‌ی خود به‌گونه‌ای دیگر بیندیشند. بدیهی بود که دامنه‌ی تغییرات ناشی از نوع نگاه افراد به خود، آموزش عالی را هم دچار تحولاتی عظیم کند. از آن جمله می‌توان به افزایش تعداد متقاضیان ورود به دانشگاه‌ها اشاره کرد که نتیجه‌ی آن، تبدیل دانشگاه نخبه‌گرا به دانشگاه توده‌گرا در روندی ناآشکار و آهسته بود. پیامد این وضعیت، تغییر و تعدد تدریجی کارکردهای دانشگاه بود، چندانکه به مرور دیگر نمی‌شد ادعا کرد که کارکرد دانشگاه منحصر به تولید علم و پرورش نخبگان است، بلکه رفته‌رفته دانشگاه بیش از آن‌که نهاد علم باشد، به نهاد فرهنگ تبدیل شد؛ نهادی که این فرصت را فراهم می‌آورد تا افراد هویت‌های قومی و جنسیتی و هویت‌های اجتماعی خود را بازتولید و تکثیر کنند. به بیان دیگر، این نهاد، محلی برای خود بیانگری^۱ یا ابراز خود و تمرین دموکراسی و مشارکت در فرهنگ شد.

در موقعیت فوق، افراد، دانشگاه را مصرف می‌کنند، نه آن‌که در دانشگاه چیزی تولید کنند. کلاس‌های درس و سالن اجتماعات نیز اغلب مکان‌هایی برای دوست‌یابی، سرگرمی، فعالیت‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ایجاد شبکه‌های ارتباطی متعدد می‌شوند. به همین سبب، شاهد آنیم که دانشگاه‌ها در امتداد خیابان‌ها و پیاده‌روها ساخته می‌شوند. این دانشگاه با دانشگاهی که امانوئل کانت درباره‌ی آن صحبت می‌کرد، بسیار فاصله دارد. در قرن نوزدهم هر کسی نمی‌توانست وارد دانشگاه شود. در اروپا فقط اشراف و اعیان و خاندان سلطنتی و کسانی که از دبیرستان‌های معروف فارغ‌التحصیل می‌شدند، می‌توانستند به آکسفورد و کمبریج یا سوربون و هاروارد راه یابند. همچنین در این دوره تعداد زنانی که توانسته بودند وارد دانشگاه شوند، بسیار اندک و صرفاً متعلق به طبقات خاص بود.

اما از سال ۱۹۶۰ به بعد، دانشگاه از انحصار طبقه و گروه‌های خاص خارج و به یک‌باره





دگرگون شد. به گفته‌ی بیل ری‌دینگز «دانشگاه‌ها رو به ویرانی گذاشت»^۱ در این موقعیت سؤال عمده این بود که افراد چه نیازی به داشتن هویت رشته‌ای دارند زیرا هویت رشته‌ای برای دانشجوی نخبه‌ای موضوعیت داشت که با هدف تولید علم وارد دانشگاه می‌شد. اما برای دانشجویی که دغدغه‌اش در مجموع، تجربه‌ی فضای فرهنگی و اجتماعی است، چه بسا داشتن هویت رشته‌ای چندان مهم نباشد. در نتیجه، چنین شخصی به‌طور طبیعی به رشته نیاز ندارد. بدیهی است در وضعیت گفته شده، رشته بی‌خاصیت شود. زیرا کارکردهای هویت‌دهی، تشخیص‌بخشی و انتظام‌آفرینی رشته‌ها آن قدر قدرتمند نیست که بتواند حتی در موقعیتی که دانشگاه، توده‌ای و مصرف‌گرا می‌شود، همچنان نظارت خود را اعمال کند. استادان نیز وضعیتی مشابه دانشجویان را تجربه می‌کنند. آن‌ها اغلب سرمایه‌ی فرهنگی لازم برای تدریس را ندارند و مانند کارمندان دانشگاه هستند. دانشجویان هم انتظار چندان از استادان خود ندارند. از نظر آنان همین که استاد کلاس را مدیریت کند، بسنده است. نتیجه‌ی این تعامل، دانشگاه را صرفاً به مکانی برای اعمال ساز و کارهای بوروکراتیک مبدل می‌سازد: استادان و دانشجویان به موقع بیایند و به موقع بروند. در فضای جدید، حتی نظم نمادین دیسپلین برای استادان و دانشجویان اعمال نمی‌شود یا بهتر است بگوییم قدرت انضباط‌بخشی ندارد.

۴-۴. تحول رشته

از سال‌های ۱۹۶۰ به بعد، انبوه و انباشت تحقیقات و کتاب‌ها و نوشته‌هایی که نویسندگان، خوانندگان را به افرادی ارجاع و استناد می‌دادند که متعلق به رشته‌های دیگر بودند، خواسته‌ناخواسته مرزهای گفت‌وگوی رشته‌ای را محو کرد. به گفته‌ی کلیفورد گیرتز^۲ (1980)، ژانرهای رشته‌ای محو و ناپدید شدند و حلقه‌های گفت‌وگو یا اجتماعات گفتمانی از هم پاشید. پیشرفت سریع علمی آشکار کرد که نگاه‌های تخصصی تک‌عاملی و - حتی - چندعاملی، دیگر نمی‌توانند هیچ واقعه و پدیده‌ای را توضیح دهند. به همین سبب، نگاه‌های کل‌نگر^۳ - یا

۱. گفته‌ی نقل‌شده از ری‌دینگز، در کتاب «دانشگاه رو به ویرانی» (۱۹۹۷) است. وی در این کتاب به دو نوع دانشگاه اشاره می‌کند؛ نخست، دانشگاه مدُنظر هومبولت - مبنی بر تلقی دانشگاه به‌مثابه نهاد فرهنگ - و دوم، دانشگاه مدُنظر کانت - مبنی بر تلقی دانشگاه به‌مثابه نهاد خرد. وی بر آن است که از دهه‌ی هشتاد به بعد، هم‌زمان با قدرتمند شدن تاجر و ریگان، تلقی سوم از دانشگاه شکل گرفت، که بسیار متأثر از سیاست‌های تاجری و ریگانی بود: خودبسا شدن دانشگاه به‌مدد پیوند با صنعت و عرضه‌ی طرح‌هایی که پیشنهاد اجرای آن‌ها به دولت، هم هزینه‌های دانشگاه را تأمین می‌کند و از این طریق این وظیفه را از دوش دولت برمی‌دارد، هم معضلات موجود در عرضه‌ی صنعت را حل می‌کند و به رشد و توسعه‌ی جامعه مدد می‌رساند. به اعتقاد ری‌دینگز دانشگاه تحت تأثیر ایدئولوژی مصرف‌گرایی از هدف‌های دو پیش دوره روشن‌گری برای آن تعریف شده بود فاصله گرفته است.

2. Geertz, C. 198. Blurred Genres: The Refiguration Of Social Thought, In The American Scholar, Vol. 49 No. 2 (1980), Pp. 165-179

3. Holistic Approach

آنچه مارسل موس^۱ انسان شناس کلاسیک از آن با عنوان «پدیده‌ای اجتماعی تام»^۲ یاد می‌کند - جدی شد. رواج نگاه‌های کل‌گرا یا کل‌نگر از سال‌های ۱۹۶۰ به بعد ناشی از آشکارشدن نادرستی جدایی رشته‌ها از یکدیگر بود. ضرورت‌هایی که به این آشکارشدگی کمک کرد عبارت بودند از:

۴-۱. ضرورت توجه به تفسیر

تخصص، محصول پارادایم اثباتی^۳ است و روش‌های تحقیق نیز در این ساختار معنا پیدا می‌کند. چنانچه علم اثباتی شکل نمی‌گرفت، تخصص هم به وجود نمی‌آمد. به لحاظ معرفت‌شناسی، پارادایم اثبات‌گرایانه‌ی رشته به دلیل روشمندی، معنا می‌یافت و روش هم به دنبال خود ضرورت تخصص را پیش می‌کشید. مجموعه‌ای از فنون گردآوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده‌ها براساس این تلقی از علم شکل گرفت که علم دارای واقعیت تجربی - آزمایشگاهی است. از این رو، باید سراغ واقعیت‌های موجود و در دسترس رفت و آن‌ها را اندازه‌گیری و مطالعه کرد. آنچه به تدریج سلطه و غلبه‌ی پارادایم اثبات‌گرایی را متزلزل ساخت، بحث‌های افرادی نظیر گادامر در حوزه‌ی علوم انسانی بود. تلاش‌های نظری این افراد، تکیه‌ی صرف بر روش و توهم عینیت‌گرایی^۴ روشی را زیر سؤال برد و به جای آن، اهمیت و قدرت تفسیرگری^۵ انسان در تولید دانش را آشکار کرد.

۴-۲. ضرورت فهم کلیت

نقدهای متعدد به اثبات‌گرایی نشان داد، «تخصص‌گرایی افراطی»^۶ موجب «ناباورشدن علم» خواهد شد. زیرا هنگامی که واقعیت به اجزای خرد تقسیم می‌شود، قدرت فهم کلیت از دست می‌رود. در نتیجه، هر کس از ظن خویش یار واقعیت خواهد شد، یا صرفاً به بخشی از یک واقعیت دست خواهد یافت. بنابراین، تخصص‌گرایی جز آن‌که قدرت فهم کلیت را از انسان سلب کند و - مهم‌تر از آن - علم را، به‌خصوص در حوزه‌ی علوم انسانی و علوم اجتماعی، بی‌خاصیت کند، حاصلی در بر ندارد.

1. Marcel Muss

2. Total Social Phenomenon

این تعبیر را مارسل موس در «جستاری درباره هدیه» (۱۹۰۱) بکاربرد. به اعتقاد موس رفتار آدمی دارای دلالت‌های همه‌جانبه برای اقتصاد، سیاست، جامعه و دین می‌باشد. از اینرو، رفتار آدمی همواره نوعی پدیده اجتماعی تام می‌باشد؛ و برای فهم آن نیز باید این کلیت را در نظر بگیریم.

3. Positivism

4. Objectivism

5. Interpretation

6. Over Specialization



آنچه در علم اهمیت دارد، تولید است، و نظریه نوعی تولید محسوب می‌شود که لازمه‌ی خلق آن، داشتن قدرت تعبیر است. گرچه حتی در این صورت نیز آنچه به صورت دانش تولید می‌شود، صرفاً بخش ناچیزی از آن است و همچنان بخش‌های دیگر پوشیده و پنهان خواهد ماند تا دیگران آن‌ها را پیدا کنند. به همین دلیل، تولید علم همواره خلقی ناتمام است. علم تکنیکی و فنی بسیار فریبنده و - بسا - بی‌خاصیت است. چون هیچ‌گاه درباره‌ی کلیت آن بحث نمی‌کند. بحث درباره‌ی اجزای علم، مُهمَل و بیهوده است. علم به محض جزئی‌نگری، فریبنده می‌شود و چنان می‌نماید که گویی سخن مهمی می‌گوید. در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی، با تخصص‌گرایی افراطی نمی‌توان راه به جایی برد. تقسیم‌بندی افراطی علوم اجتماعی، آن را عقیم می‌کند. در حالی که همواره کسانی در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی نظریه داده‌اند که در هیچ رشته‌ی خاصی متخصص نبوده‌اند. گرفتار آمدن در بند آمار و اندازه‌گیری‌های کمی، قدرت اندیشیدن را سلب می‌کند. به همین سبب شاید نادرست نباشد که بگوییم هیچ‌چیز به اندازه‌ی آمار به علم خدمت و خیانت نکرده است. هنگامی که رشته‌ها ریز یا خُرد می‌شوند، بحران ضعف ادراک کلیت آن‌ها را فرا می‌گیرد و کارآمدی آن‌ها از بین می‌برد. مهم‌تر از همه این است که روابط حوزه‌های معرفتی قطع می‌شود و هریک به جزایر جدا افتاده‌ای می‌مانند که با یکدیگر هیچ ارتباطی ندارند.

۴-۳. ضرورت توجه به خلاقیت

خلاقیت انسان‌ها دیسیپلین‌پذیر نیست. این نکته‌ای مهم است که عدم وقوف به آن و در نتیجه، جدایی رشته‌ها از یکدیگر، ضعف یا نابودی خلاقیت‌ها را در پی داشته است. به همین سبب، نظریه‌های جدید یادگیری بر این موضوع تأکید دارند که چندان نمی‌توان از نظم و انضباط خُشک‌رشته‌ای، انتظار تولید علم داشت.

افزون بر مطالب فوق باید توجه داشت که افراد با ورود به دانشگاه نه فقط جسمشان را که زندگی‌نامه، نژاد، هویت، مذهب، اعتقادات و همه‌ی «تجارب زیسته»^۱شان را با خود به دانشگاه می‌برند و در آن‌جا همه‌ی داشته‌های آن‌ها مثل رودخانه‌هایی به هم می‌پیوندند و اقیانوسی را شکل می‌دهد. دانش خوب، حاصل به هم پیوستن همین تجربه‌هاست. همچنین این تنوع‌ها و تکررها امکان اینکه بتوان از زوایای متعدد به امور نگاه کرد، فراهم می‌آورد. به همین سبب، گفته می‌شود که در رشته‌های انسانی و اجتماعی، علم همچون رشته‌های تجربی نیست. در



این حوزه‌ها نیاز است که افراد دیدگاه‌هایشان را طرح کنند. زیرا دیدگاه‌های آن‌ها از تجربه‌ها و خاطره‌ها و مسیری که در زندگی طی کرده‌اند، ناشی می‌شود و سپس تبدیل به دانش می‌گردد و چنین دانشی، حقیقی و در عین حال خلاقیت‌آفرین خواهد بود.

۴-۴-۴. ضرورت به کارگیری روش‌های کیفی

تا پیش از دهه ۱۹۶۰ اگرچه مردم‌نگاری و کاربرد مصاحبه و برخی فنون کیفی در علوم انسانی و اجتماعی شناخته شده بود، اما انگاره روش‌شناختی غالب در آکادمیای جهان، انگاره روش‌شناسی کمی^۱ بود. روش‌شناسی کیفی^۲ که ریشه در آراء تفهیم‌گرایی ماکس ویر و ویلهلم دیلتای داشت، از این زمان به بعد کم‌کم جایگاهش در آکادمیا باز شد. استقرار روش‌شناسی کیفی ناشی از تحولات اجتماعی و معرفت‌شناختی متعددی بود. ناکامی علوم انسانی و اجتماعی اثباتی یکی از دلایل آن بود. روش در معنای استعاره‌اش، استانداردسازی و عقلانی‌سازی است. پیش‌فرض دیدگاه‌های اثبات‌گرایانه این است که علم، مُتصلب و دقیق است. در حالی که حتی نظام‌مندترین رشته‌ها هم هیچ نسبتی با پیمایش یا انواع آزمون ندارد. آنچه در خصوص تفاوت میان روش‌های کمی و کیفی می‌توان گفت این است که روش‌های کیفی بسیار منعطف و وابسته به کسی هستند که آن‌ها را به کار می‌گیرد. مهم‌تر از انعطاف‌پذیری، کاربرد روش‌های کیفی نیازمند خلاقیت است. حال آن‌که روش‌های کمی را حتی افراد میان‌مایه هم ممکن است بتوانند به کار گیرند. آنچه پژوهش‌های کمی تولید می‌کنند علم نیست، شبه‌علم است. زیرا در این پژوهش‌ها؛ نظریه قبلاً خلق شده و پژوهش‌گر صرفاً درصدد تأیید یا رد نظریه است. در حالی که هدف پژوهش‌های کیفی، تولید نظریه است. روش‌های کیفی کاملاً با جهان پست‌مدرن و بحران‌های پدیدآمده در حوزه‌ی علم و تحولات به وقوع پیوسته در سازمان دانشگاه‌ها ارتباط تنگاتنگ دارند.

مجموع ضرورت‌های فوق‌نشان می‌دهد که پیدایی حوزه‌ی جدیدی در علوم انسانی به نام حوزه‌ی «میان‌رشتگی»^۳ را هرگز نمی‌توان مصنوعی و جعلی و بی‌پشتوانه تلقی کرد. بلکه ظهور و بروز و رشد آن بیانگر آن است که نه‌فقط هیچ رشته‌ای به‌تنهایی نمی‌تواند ادعا کند که درباره‌ی واقعیت سخن می‌گوید، بلکه اساساً صحبت‌کردن درباره‌ی واقعیت، ادعایی‌گراف است. به جای آن، صحیح‌تر است که گفته شود، رشته‌ها درباره‌ی فهم‌های خود از واقعیت با همدیگر شنود و گفت می‌کنند. زیرا در جهان امروز علم یعنی دیالوگ یا شنود و گفت؛ شنیدن یافته‌های هر کس درباره‌ی فهم وی از واقعیت و سپس گفتن یافته‌های خویش در این خصوص به دیگران.

1. Quantitative Methodology
2. Qualitative Methodology
3. Interdisciplinary



تحلیل مفهومی - نظری رشته‌ی دانشگاهی در ایران

۱. بازجست سابقه‌ی پیدایی مفهوم رشته در ایران

همان‌طور که برای فهم رشته و دانشگاه در سطح کلی و جهان‌شمول، این مفاهیم را در بستر و بافت فرهنگ جامعه‌ی غرب توضیح دادیم، رشته و دانشگاه در ایران را نیز باید در جامعه و در چارچوب فرهنگ ایرانی ادراک کرد. از این‌رو، پرسش اصلی که در مقابل ما قرار دارد این است که رابطه‌ی رشته (مشخصاً رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی) با جامعه و تاریخ معاصر ایران چیست؟

در ایران، وجود دو مفهوم «علامه» و «حکیم» به‌خوبی نشان می‌دهد که طبقه‌بندی علوم در تفکر ما وجود نداشته است. زیرا علامه یا حکیم در فرهنگ و آکادمیای ایرانی به افرادی اطلاق می‌شد که «جامع همه‌ی علوم» بودند. سید حسین نصر در کتاب «سه حکیم مسلمان»^۱ ابتدا بحثی درباره‌ی مفهوم حکیم در فرهنگ معرفتی و علمی ایرانیان طرح می‌کند و سپس به بررسی زندگی‌نامه‌ی این سه حکیم - ابن‌سینا، فارابی و ابوریحان - می‌پردازد. حکیم، تمام علوم عصر خویش را می‌دانسته و به بیان دیگر، جامع همه‌ی علوم بوده است.^۲

در ایران تا پیش از تأسیس «مدرسه دارالفنون» مفهوم رشته وجود نداشته است. اولین بار در حدود سال‌های ۱۸۶۰ م (۱۲۴۰ هـ.ش) با تأسیس دارالفنون مفهوم رشته در جامعه و فضای فرهنگی ایران متولد شد.^۳ بنابر روایتی که مونیکا رینگر از آموزش و برنامه‌داری در دارالفنون ارائه می‌کند (Ringer 2002) در دارالفنون رشته‌های چون جغرافیا، علوم نظامی (به‌خصوص در شاخه‌ی تسلیحات نظامی ساخت توپ)، موسیقی (برای سازمان‌دادن موزیکال نیروهای نظامی ارتش)، پزشکی (علم طب) و چند شاخه‌ی دیگر آموزش داده می‌شد. در ابتدا، دارالفنون از میان رشته‌های علوم انسانی فقط به جغرافیا اهتمام داشت، آن‌هم به دلیل نیاز ارتش به نقشه‌برداری.

۱. مشخصات کامل این اثر به شرح زیر است:

۱. نصر، سید حسین. ۱۳۷۱ سه حکیم مسلمان، ترجمه‌ی احمد آرام، تهران: انتشارات سهامی خوارزمی.
۲. در غرب هم نظیر این وضعیت به چشم می‌خورد. مثلاً ایزاک نیوتن یکی از بنیان‌گذاران انقلاب علمی در قرن هفدهم میلادی، در کیمیاگری، نجوم، ریاضیات، موسیقی، الهیات و ادبیات تبحر داشته است. سهم نیوتن در تفسیر کتاب‌های مقدس بسیار برجسته است. گرچه ما امروز عمدتاً از منظر نقش وی در فیزیک به او نگاه می‌کنیم و او را فیزیکدان می‌دانیم. در حالی که آثار الهیات مسیحی آن دوره نشان می‌دهد، نیوتن مطالب زیادی در خصوص تفسیر انجیل طرح کرده است.
۳. پیش از این تاریخ، در زمان عباس میرزا، نایب‌السلطنه فتحعلی شاه، به این فکر افتاد که برای پیشرفت ایران چاره‌ای بیندیشد. بنابراین، در سال ۱۸۱۴ برای نخستین بار در ایران، کاروانی متشکل از پنج شش نفر از محصلان ایرانی برای یادگیری علوم جدید در آکسفورد و کمبریج به انگلستان اعزام شد که از این عده فقط یک نفر، میرزا صالح شیرازی، قرار بود در حوزه‌ی علوم انسانی مطالعه داشته باشد. وی در بازگشت، با خود دستگاه چاپ آورد و اولین روزنامه‌ی ایران به نام کاغذ اخبار (ترجمه‌ی نیوز پیپر) را منتشر کرد. او یک سفرنامه با عنوان «سفرنامه میرزا صالح شیرازی» هم نوشت که یگانه سند علوم انسانی ما در آن دوره است.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۸

دوره ششم
شماره ۱
زمستان ۱۳۹۲

دارالفنون، محلی برای آموزش فن یا تکنیک و یادگیری کار با ابزار بود، نه یادگیری علم و معرفت. اساساً انتخاب نام «دارالفنون» به جای «دارالمعرفت» یا دارالعلم کاملاً هدف از تأسیس آن را نشان می‌دهد. همچنین آشکار می‌سازد که دارالفنون براساس نیازهای دولتی و سیاسی و به دنبال شکست‌های گسترده‌ی ایران از روس و عثمانی شکل گرفت.

زمانی که میرزا عیسی، قائم مقام بود، میرزا تقی فراهانی را با خود از فراهان به دربار آورد. میرزا تقی خان امیرکبیر تحت تأثیر فضای دارالسلطنه‌ی نایب‌الحکومت در تبریز، فهمی از علم پیدا کرده بود که بر اساس آن، علم را به کارگیری مجموعه‌ای از فنون و مهارت‌ها برای تقویت دولت در مقابل تهاجمات خارجی می‌دید. به همین سبب، راه پیروزی در جنگ‌ها و عامل پیشگیری از شکست‌ها و در نتیجه، حفظ عزت و سربلندی ایرانیان را کسب و تولید علم می‌دانست.

این مطالب نشان می‌دهد، تفکر تأسیس دارالفنون دارای دو ویژگی بوده است: وابستگی به دولت، افزایش توانایی کاربرد فنون و ابزار به منظور قرارگرفتن در خدمت دولت. با توجه به آنچه گفته شد، تفاوت‌های تأسیس رشته در ایران (به تبع تأسیس دارالفنون) با آنچه در غرب شرح آن گذشت، بهتر می‌توان دریافت. این تفاوت‌ها عبارت‌اند از:

(۱) تأسیس دارالفنون حاصل ظهور عصری جدید (همچون عصر نوزایی در غرب و عصر روشن‌گری قرن هفدهم) و وقوع انقلابات علمی نبود. چون در آن زمان هنوز جامعه و فرهنگ ایران متقاضی «علم جدید» نبود.

(۲) تأسیس دارالفنون در پی وقوع تحولات معرفتی و چالش‌های میان متافیزیک و الهیات با علوم جدید نبود.

(۳) تأسیس دارالفنون خاستگاه اجتماعی نداشت. در حالی که در قرن هجدهم و نوزدهم درآمدهای ناشی از استعمار، تحولات اجتماعی گسترده‌ای را در کشورهای اروپایی موجب شد، نظیر توسعه‌ی شهرنشینی، پیدایی طبقه‌ی متوسط جدید، توسعه‌ی اقتصادی و ... که نتیجه‌ی آن ظهور جامعه‌ای نسبتاً فرهیخته به لحاظ فرهنگی بود.

(۴) تأسیس دارالفنون در پی خیزشی فکری - ناشی از افزایش جمعیت باسواد در کل جامعه نبود. حال آن‌که در فضای فکری - فرهنگی اروپای دوره‌ی نضج‌گیری مفهوم رشته، کتاب و کتاب‌خوانی مسئله‌ای مهم بود.^۱ برای مثال، می‌توان به موزه‌هایی که از خانه‌ها و کتابخانه‌های

۱. کتاب «زندگی در عشق، مردن در خوشی» (۱۳۷۳) نوشته‌ی نیل پُستمن (۱۹۸۵) تصویر مناسبی از جامعه‌ی غربی (آمریکا) در این دوره ارائه می‌کند. پستمن در فصل سوم این کتاب، اسناد و مدارک تاریخی حیرت‌انگیزی در اختیار می‌گذارد تا نشان دهد وضعیت فرهنگی - اجتماعی آمریکا در قرن هجدهم چگونه بوده است. او با بررسی شمارگان و تنوع کتاب‌ها و تعداد افراد کتابخوان به این نتیجه می‌رسد که آمریکا نسبت به دویست سال پیش، به لحاظ کتاب‌خوانی افول



شخصی اندیشمندان این دوره به وجود آمده است، اشاره کرد.^۱ در حالی که در زمان تأسیس دارالفنون فقط یک درصد مردم ایران سواد خواندن و نوشتن داشتند.

(۵) تأسیس دارالفنون حاصل نیاز طبقه‌ی اجتماعی خاص نبود. زیرا اساساً طبقه‌ی اجتماعی در ایران وجود نداشت. برای مثال، در دوره‌ی پهلوی اول (سال ۱۳۰۴)، جمعیت باسواد کشور به پنج درصد افزایش یافته بود که عمدتاً قشرهای اجتماعی ثروتمند و زمین‌داران بزرگ وابسته به دربار بودند. به همین سبب، چه دارالفنون (و چه بعدها دانشگاه و رشته)، هویت درباری و ابزاری داشت.

(۶) زمینه و بافت آکنده از تعارضات فلسفی و تحولات اجتماعی - که غرب به هنگام تأسیس رشته و دانشگاه مدرن تجربه کرد- در ایران، در زمان تأسیس دارالفنون نبود. کارل پوپر در فصل اول کتاب اسطوره‌ی چارچوب^۲ می‌نویسد، انقلاب‌های علمی و انقلاب‌های ایدئولوژیک همیشه با یکدیگر همراه بوده‌اند. به نظر وی، انقلاب‌های علمی، انقلاب ایدئولوژیک و فرهنگی هم محسوب می‌شوند. به عبارت دیگر، هنگامی که نظریه‌ای جدید طرح می‌شود و علمی جدید شکل می‌گیرد، دین و خانواده و زندگی و مناسبات عاطفی مردم نیز از آن تأثیر می‌پذیرد. برای مثال، نظریه‌ی تطور داروین درباره‌ی تاریخ طبیعی، صرفاً مربوط و محدود به حوزه‌ی زیست‌شناسی نبود، بلکه طرح آن، جامعه‌ی بشری را تحت تأثیر قرار داد. مکاتبات داروین^۳ (۱۹۹۴) با گروه‌ها و قشرها و افراد متعدد، نشان‌دهنده‌ی تأثیرگذاری نظریات او بر عموم مردم است. این‌گونه شواهد تاریخی مؤید آن است که علم در اروپا، انقلابی ایدئولوژیک و تأثیرگذار بر همه‌ی آحاد جامعه بوده است. حال آن‌که نظیر این وضعیت در ایران رخ نداد.

کرده است. همین مسئله درباره‌ی اروپا هم صادق است. شمارگان ۱۰۰ هزارتایی چاپ کتاب در اروپا - که آمریکا در قرن هجدهم از دل آن بیرون آمد - امری عادی بوده است. این مطلب گویای فضای فرهنگی اروپا و آمریکای شمالی در دوره‌ی است که رشته در آن به دنیا آمد. در حالی که در ایران، یگانه کتابی که در تاریخ چاپ کتاب، بالاترین شمارگان را به خود اختصاص داده، کتاب دا، خاطرات سیدزهد حسینی است که در نتیجه‌ی حمایت رانت‌های دولتی به چاپ ۱۲۰ هم رسیده و تاکنون ۳۵۰ هزار نسخه از آن چاپ شده است. در حالی که اگر از کتاب قرآن و حافظ بگذریم، هیچ کتابی در چنین شمارگانی چاپ نشده است. در ایران، کتب عادی ۲ هزار نسخه و رمان‌های پرفروش، ۲۰ هزار نسخه چاپ می‌شوند.

۱. خانه و کتابخانه‌ی شخصی داروین (۱۸۷۰-۱۸۰۰) در لندن تبدیل به موزه شده است. فضای این کتابخانه‌ی شخصی مملو از کتاب، وسیع‌تر از یک سالن بسیار بزرگ است. با این همه، این کتابخانه بخش کوچکی از کتاب‌های داروین بود. زیرا قبل از مرگ داروین، دانشگاه کمبریج کتابخانه‌ی مخصوصی برای نگهداری کتاب‌های داروین به نام او تأسیس کرد. سال گذشته (۲۰۱۰)، سال جهانی داروین، چندین هزار جشن در سراسر جهان برای گرامیداشت نام داروین برگزار شد که یکی از آن جشن‌ها، جشن کتاب‌های داروین بود. همسر و هفت فرزند داروین نیز همگی کتاب‌خوان‌های قهار بودند.

۲. پوپر، کارل ریموند. ۱۳۷۹ اسطوره‌ی چارچوب (در دفاع از علم و عقلانیت)، ترجمه‌ی علی پایا، تهران: طرح نو.

۳. مکاتبات داروین در مدت یک سال (۱۸۶۱ م)، مشتمل بر ۱۴۰۰۰ نامه است. به طوری که او برای تحریر و تنظیم مکاتباتش فردی مخصوص داشت. در سال ۱۹۹۴ انتشارات کمبریج، مکاتبات داروین با دانشمندان، مورخان، زیست‌شناسان و اصحاب کلیسا را چاپ کرد. این مجموعه مشتمل بر ۲۹ جلد کتاب قطور است. (مبتنی بر مشاهدات نگارنده از خانه و موزه داروین در لندن در سال ۲۰۱۱).



مجموع تفاوت‌های فوق نشان می‌دهد که در ایران، شکل‌گیری نطفه‌ای به نام رشته و دانشگاه، تحت تأثیر جامعه و فرهنگ نبوده است، بلکه پدیده‌هایی نظیر این را دولت‌ها به وجود آورده‌اند. ریشه‌ی این امر را در شکاف میان دولت - ملت می‌توان جست‌وجو کرد. در دوره‌ی ناصرالدین شاه، پهلوی اول، پهلوی دوم و - حتی - در جمهوری اسلامی ایران، این شکاف هرگز پُر نشد. در نتیجه، نظام بوروکراسی نوین و پدیده‌هایی که دولت نوین در ایران به وجود آورد، نه فقط برخاسته از واقعیت‌های درون جامعه نبوده و نیست، بلکه حاصل مسیری وارونه بوده و هست: دولت‌ها تغییرات را پدید می‌آورند، نه این که تغییرات درون جامعه زمینه‌ی تحولات دولت را به وجود بیاورد.

با تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ دومین گام برای تأسیس دانشگاه جدید و استقبال از رشته‌های تحصیلی نوظهور برداشته شد.^۱ در این مقطع تاریخی، گرچه جامعه‌ی ایران تحولاتی را در نتیجه‌ی «انقلاب مشروطه» تجربه کرد (نظیر توسعه‌ی روابط ایران و غرب، تأثیرات ناشی از وقوع انقلاب صنعتی، توسعه‌ی شهری تهران، نزدیک شدن جمعیت ایران به مرز هفت میلیون نفر، افزایش جمعیت باسواد، رواج آموزش عمومی و متوسطه)، اما هنوز بلوغ و تحول اجتماعی چندان نبود که موجب تولد علوم جدید از بطن دانشگاه شود. از این رو، دانشگاه تهران هم در امتداد دولت و خواسته‌های آن قرار گرفت، نه در امتداد جامعه و فرهنگ و تاریخ ایران.

۲. کارکردهای رشته در ایران

اگر از منظر شکاف دولت - ملت به تأسیس دارالفنون و بعدها تأسیس دانشگاه و رشته در ایران نگاه کنیم، درمی‌یابیم که چرا نهادهایی از این دست کارکردی محدود و اندک دارند و عمدتاً این کارکردها در خدمت دولت و نیازهای آن است. برای مثال، دولت برای توسعه‌ی نظام بوروکراسی نیاز به کارمند داشت و دانشگاه تهران برای تربیت کارمند شکل گرفت.

عمده‌ترین ایدئولوژی توجیه‌کننده‌ی تأسیس دانشگاه تهران، ناسیونالیسم بود. از این رو، اولین رشته‌های علوم انسانی در این دانشگاه، تاریخ و ادبیات فارسی بود. این امر کاملاً برعکس غرب بود. در غرب ادبیات انگلیسی جزو اولین رشته‌های به وجود آمده نبود. حتی تا سال‌های ۱۸۹۰م که رشته‌ی ادبیات انگلیسی متولد شد، بر سر تأسیس آن چالش و تنش وجود داشت. حال آن‌که در ایران، ابتدا رشته‌ی ادبیات فارسی، سپس رشته‌ی حقوق و رشته‌های علوم سیاسی و اقتصاد و در نهایت، رشته‌های دیگری که دولت به آن‌ها نیاز داشت، به تدریج به وجود آمد. مثلاً، رشته‌های مربوط به تعلیم و تربیت، ناشی از نیاز به معلم در پی گسترش مدارس کشور بود.

۱. البته پیش از تأسیس دانشگاه تهران، «دانش‌سرای عالی تربیت معلم» و «دانشکده‌ی حقوق و علوم سیاسی» وجود داشت. اما آن‌ها چندان تأثیرگذار نبودند.



شواهدی از این دست بیانگر آن است که کارکرد رشته‌ها در ایران عمدتاً معطوف به تأمین تقاضاهای برآمده از اجرای برنامه‌های توسعه‌ی فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی دولت است، نه در خدمت پاسخ‌گویی به تقاضاهای اجتماعی و معرفتی و فرهنگی جامعه و مردم. یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در ایجاد این وضعیت، توسعه‌ی نظام بوروکراسی دولتی در دو بعد اساسی بود؛ یکی، توسعه‌ی دانشگاه‌ها (توسعه‌ی درون‌زا) و دیگری، توسعه‌ی سازمان‌ها و دستگاه‌های اجرایی (توسعه‌ی برون‌زا).

از سخنان فوق می‌توان چنین نتیجه گرفت که کارکرد رشته‌های دانشگاهی در ایران - نه متأثر از منطق اجتماعی و معرفتی - پیرو (و در خدمت) توسعه‌ی نظام بوروکراتیک آموزش عالی و نظام بوروکراتیک دولتی بوده است. البته وجه سومی هم می‌توان اضافه کرد و آن، تبعیت از منطق جهانی و فضای فراملی است. به این معنی که به محض مشاهده‌ی اتفاقات و تحولات به وقوع پیوسته در جهان، درصدد برمی‌آییم که همان فضا را با ترجمه، تأسیس رشته و نظایر آن دنبال کنیم.

پشتیبانی از توسعه‌ی نظام بوروکراتیک در دانشگاه‌ها به همراه تقاضای اجتماعی طبقات متوسط جامعه موجب توسعه‌ی رشته‌ها می‌شود - بی‌آن‌که به توسعه و بهبود کارکردهای آن کمک کند. به همین سبب، مشاهده می‌شود که تحصیل‌کرده‌ها و دانش‌آموخته‌ها، کتاب‌های جدید می‌خوانند و ترجمه می‌کنند، ولی این خود به توسعه‌ی نظام بوروکراسی دانشگاهی دامن می‌زند. در ایران، نیاز افراد به داشتن شغل و جلب منافع، به ایجاد رشته‌های جدید می‌انجامد. به علاوه، تقاضای طبقه‌ی متوسط هم به توسعه‌ی دانشگاه‌ها کمک می‌کند. این طبقه نیاز به کسب موقعیت‌های منزلتی دارد و دانشگاه - در جایگاه ماشین مولد نمادهای تشخیص‌بخشی - موقعیت طبقه‌ی متوسط شهری ایران را تثبیت می‌سازد و با تولید مدرک، پاسخگویی به این نیاز را به‌خوبی برعهده می‌گیرد.

نگاه به کارکردهای رشته در ایران از منظر نیاز طبقه‌ی اجتماعی متوسط برای کسب منزلت، ما را در رسیدن به این تحلیل یاری می‌دهد که طبقه‌ی اجتماعی متوسط از نردبان آموزش عالی برای ارتقای جایگاه اجتماعی خویش استفاده کرده است. به همین دلیل، توسعه‌ی نظام بوروکراتیک در دانشگاه‌ها با استقبال مواجه شد. زیرا تا پیش از این، دارالفنون و دانشگاه تهران و مدارس خوب ایرانی همگی به اعیان و اشراف تعلق داشت و نظام آموزشی در حکم سازوکاری برای حفظ و بازتولید موقعیت اعیان و اشراف به شمار می‌آمد. اما با تأسیس دانشگاه



تهران - که توسعه‌ی شهرنشینی و افزایش جمعیت را در پی داشت - و تأسیس رشته‌های متعدد، برای عده‌ای از مردم فرصت‌های مناسبی برای بالارفتن از این نردبان فراهم آمد. در این وضعیت، کارکرد دانشگاه و رشته‌های دانشگاهی از یک‌سو عبارت بود از بازتولید منافع متعلق به طبقات اجتماعی بالا و از سوی دیگر، فراهم آوردن امکان نزدیک شدن به طبقات بالاتر جامعه. حال آن که کارکرد این رشته‌ها از زبان نظام بوروکراسی دولت عبارت بود از پاسخ‌گویی به نیازهای مردم.

کشف نفت در ایران و اتکا دولت به درآمدهای نفتی، آموزش عالی و رشته‌های تأسیسی آن را فاقد کارکرد نمود. در نتیجه، این رشته‌ها بدون اینکه مولد و در خدمت خلق ثروت باشند، به حیات انگلی خود ادامه دادند. در تبیین چرایی این وضعیت می‌توان گفت، تغذیه‌ی دانشگاه‌ها از پول نفت، ضرورت ارتباط جدی با بازار کار و مردم را از بین می‌برد. در نتیجه، دانشگاه بدون آنکه با کلیت خدمات و ثروت جامعه «ارتباط کارکردی» داشته باشد، بر اساس منطق بوروکراتیک آموزش عالی توسعه پیدا می‌کند. بدیهی است در چنین بافت و زمینه‌ی تاریخی و فرهنگی، اصلی‌ترین کارکرد رشته، ایجاد نظم بوروکراتیک و تکنوکراتیک باشد. تقسیم کار اجتماعی و شیوه‌ی سازماندهی دانشگاه‌ها در ایران قائم به چنین نظمی است.

در سایه‌ی نظم مذکور جایی برای ایفای سایر کارکردهای رشته (نظیر ایجاد فضای گفت‌وگویی درون‌رشته‌ای فعال و چندسویه و انتقادی، شکل‌دهی به گفتمان علمی اجتماعی و ...) باقی نمی‌ماند. زیرا اساساً تعریف و کارکرد رشته در دانشگاه ایرانی این‌ها نیست.

۳. بحران‌های فراروی رشته در ایران

در آغاز این نوشتار گفته شد، چیستی و هویت رشته‌ای همچون سایر هویت‌ها، در رابطه با «دیگری» شکل می‌گیرد. اما پرسش و مسئله‌ی اصلی این است که «دیگری»های فضای رشته‌ای در ایران کدام‌اند و چرا نتوانسته‌اند به هویت رشته‌ای در کشورمان کمک کنند؟

۳-۱. بحران فقدان گفت‌وگوی انتقادی با غرب

بر اساس نگاه خود - دیگری، رشته (یا افراد) دانشگاهی در ایران در «جایگاه پیرامونی»^۱ و جهان غرب در «جایگاه کانونی»^۲ قرار دارد. به این معنی که ما دانشگاهیان ایرانی در مقام پیرامونی‌ها، پیام‌هایی از دانشگاه‌های غربی به‌عنوان مرکز دریافت می‌کنیم. در این میان، برخی رشته‌ها (یا افراد) جزو «گیرنده‌های خوب» و برخی دیگر در زمره‌ی «گیرنده‌های بد» هستند. گیرنده‌ی

1. Periphery
2. Center



خوب، رشته (یا کسی) است که به مدد تسلط بر زبان بیگانه (یا زبان نمادین رشته) می‌تواند به خوبی پیام‌ها را دریافت و به دیگران منتقل کند. در حالی که گیرنده‌ی بد از انجام این کار ناتوان است. تفاوت میان دو دسته گیرندگان دانشگاهی در ایران همین است. بدیهی است گروه دوم نتواند با صاحب‌نظران دانشگاهی غرب وارد گفت‌وگوی انتقادی شود. در حال حاضر اغلب تحصیل‌کنندگان رشته‌های دانشگاهی با این «دیگری» (جهان غرب) رابطه‌ی مبتنی بر منطق مکالمه‌ای ندارند و این رابطه، یک سویه است. زیرا ما برای ایجاد رابطه متقابل باید «مولد پیام» و «پیام‌گر» هم باشیم، نه آنکه صرفاً در مقام «پیام‌گیر» ایفای نقش کنیم.

برای دوسویه شدن این رابطه، ضروری است اولاً رشته دارای «هویت درونی» شود؛ و ثانیاً با غرب ارتباط فعال و خلاق در حوزه‌ی معرفت و علم داشته باشد. توضیح بیشتر آنکه تا هنگامی که در فضای رشته‌ی ایرانی، مکتب (نه در معنای سیاسی و ایدئولوژیک) یا نحله‌ی ایرانی ایجاد نشود، نمی‌توان ویژگی‌های خاص هر رشته را تعریف کرد و سهم و نقشی در جهان علم برعهده داشت. تاکنون این غیریت در فضای رشته‌ای ایران، فقط نقش هژمونیک داشته است. در نتیجه، نمی‌توان با غرب وارد گفت‌وگوی انتقادی و جدی و فعال شد.

نبود فضای گفت‌وگوی انتقادی با جهان غرب موجب شده است همواره از آن با عناوینی چون استثمارگر، بی‌دین، خائن، بی‌بندوبار و نظایر آن یاد شود. در این وضعیت، خود - دیگری بدون آنکه دقیقاً بدانند محل بحث و نزاع چیست، همدیگر را به باد ناسزا می‌گیرند و بر سر هم فریاد می‌زنند. بنابراین، شنودگفتی صورت نمی‌گیرد و صرفاً آنچه مشاهده می‌شود، دیگرستیزی بی‌منطق است.

۲-۳. بحران عدم تمایز و گسست میان معرفت عامه و رشته

دومین «دیگری» رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در ایران، «معرفت عامه»^۱ است. عالمان علوم انسانی و اجتماعی نخستین طراحان مباحث مربوط به جامعه، فرهنگ و انسان، رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی نیستند، بلکه این مباحث همواره در همه‌ی جوامع وجود داشته است. می‌توان توقع داشت در ایران هم مردم عادی درباره‌ی این مباحث فکر کرده و اندیشیده باشند. اما نکته مهم این است که علوم انسانی و اجتماعی در ایران نتوانسته است هویت رشته‌ای و دانشگاهی خود را از معرفت عمومی یا آنچه در افواه عامه‌ی مردم وجود دارد، تمیز دهد یا متمایز کند. در حالی که - همان‌طور که پیش‌تر گفته شد - علوم پزشکی چنین کرده است. در





نتیجه، نه فقط مدیران، که حتی افراد عادی هم چندان به رشته‌های انسانی و اجتماعی، به مثابه رشته‌های علمی یا دانشگاهی نگاه نمی‌کنند. به علاوه، در کشورمان گفتوگویی نیز میان معرفت عامه و رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی شکل نگرفته است. گیدنز (۱۹۸۷) فرایند تولید علم در رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی را «تفسیر دو سویه»^۱ می‌داند و آن را از فرایند تولید علم در علوم طبیعی که مبتنی بر «تفسیر یک سویه»^۲ است متمایز می‌سازد. در علوم طبیعی دانشمندان ارتباط یک سویه‌ای با عالم طبیعت دارند. زیرا طبیعت قادر نیست نسبت به فهم و شناخت دانشمندان بازخورد و واکنش نشان دهد. اما متخصصان علوم انسانی و اجتماعی به فهم و تفسیر فهم‌های مردم درباره مسائل اجتماعی و انسانی می‌پردازند و متقابلاً مردم نیز این مفهوم‌پردازی‌ها را در تفسیر رخدادهای زندگی روزمره خود به کار می‌گیرند و نسبت به تفسیر عالمان اجتماعی بازخورد و انعکاس نشان می‌دهند. به همین نحو چرخه گفتگو میان رشته و معرفت عامه تداوم می‌یابد. به اعتقاد گیدنز، مفاهیمی که در علوم انسانی و اجتماعی استفاده می‌شود ابتدا در زبان محاوره و در بین مردم عادی شکل می‌گیرد، و سپس جامعه‌شناس و عالم اجتماعی این مفاهیم را در پرتو انگاره‌های نظری مشخص پرورش می‌دهد. عالمان اجتماعی به بازتولید مفهومی آنچه عامه می‌سازند، نمی‌پردازند اما در فرایند تفسیر مضاعف در نهایت نوعی ارتباط زبانی با درک و فهم عامه شکل می‌گیرد. از این رو، نوعی دیالوگ بین عالم اجتماع و مردم وجود دارد. اما در کشور ما میان معرفت عامه و این رشته‌ها گفت‌وگویی درباره‌ی جامعه، فرهنگ، تاریخ، زبان، دین و خانواده وجود ندارد. از این رو، این غیریت نیز نتوانسته در هویت بخشی به رشته سودمند باشد.

۳-۳. بحران سیطره‌ی دیدگاه‌های اثبات‌گرایانه

سومین «دیگری» که موجب هویت‌بخشی به رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی خواهد بود، «دیگری» غیرعلوم انسانی (شامل فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، علوم دقیقه و ...) است. اما به دلیل فقدان گفت‌وگویی با این «دیگری»، علوم دقیقه در این رابطه سلطه‌ی امپریالیستی پیدا کرده است.

بر اساس دیدگاه اثبات‌گرایی، علم محصول مشاهده و تجربه و عقل است. در این نگاه، علوم‌ی چون فیزیک و شیمی نمونه‌ی اعلای و - اصطلاحاً - سرمشق علوم انسانی‌اند. بحث‌ها و تحولات معرفت‌شناختی و روش‌شناختی طرح شده در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم

1. Double Hermeneutic
2. Single Hermeneutic

در غرب، به پیدایی نحله‌های جدید فلسفه‌ی علم انجامید. بحث‌های گسترده‌ی «نوابات‌گرایی»^۱ و «مابعد اثبات‌گرایی»^۲ پس از رویارویی با چالش‌های معرفتی و روش‌شناسانه سرانجام مرزهای علوم انسانی و اجتماعی در دنیای غرب را شکل داد. اما در ایران، دیدگاه‌های اثباتی اقتباس‌شده از روش‌شناسی‌های چندین دهه قبل، همچنان دامن رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی را رها نکرده است. به همین سبب، این علوم در کشور ما در حد «شبه علم اثباتی» باقی مانده‌اند و بیش از آن که وارد شنود و گفت با علوم طبیعی شوند و به طور منطقی آن را نقد کنند و توسعه دهند، با آن رابطه‌ای دارند نظیر رابطه‌ای که با دنیای غرب برقرار کرده‌اند. بنابراین، در این حالت نیز، چون آن «غیر ما» و آن «دیگری» نتوانست به رشته‌های دانشگاهی کمک کند و فقط موجب استیلای هژمونیک بر فضای دانشگاهی ایران شد، پویایی‌ها و تحولات لازم در رشته‌ها به وجود نیامد.

۳-۴. بحران سرمایه‌نشدگی تفاوت‌ها برای ایجاد زمینه‌ی شنود و گفت

«دیگری» چهارم که رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی توانستند در برابر آن به تشخیص و تمایز مرزهای نمادین خود پردازند، خود رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در نسبت با همدیگرند. این‌ها، همسایه‌ها و همنشین‌هایی هستند که - به اصطلاح - مرزهای نمادین مشترک و در عین حال متفاوت با یکدیگر دارند. برای مثال، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، اقتصاد، تاریخ، زبان‌شناسی، باستان‌شناسی، علوم تربیتی و ... در عین آن که از جهاتی با هم اشتراکاتی دارند، از جهات دیگر متفاوت‌اند. این تفاوت‌ها می‌توانست سرمایه‌ای برای گفت‌وگو در میان این رشته‌ها باشد و هویت‌های خاصی را شکل دهد؛ فرصتی که غرب مغنم شمرد و از آن برای گفت‌وگو و زمینه‌ی پیدایی رویکردهای میان‌رشته‌ی یا بینارشته‌ی بهره برد. مفهوم میان‌رشته‌ی و بینارشته‌ی چیزی جز شنود و گفت نزدیک به هم نیست. بینارشته‌ی و میان‌رشته‌ی، همچنین نقدی است که رشته‌ها هم از همسایگان و رشته‌های مجاور خویش، هم از خود دارند. یعنی هر رشته از منظر همسایگان‌ش به خود می‌نگرد تا نظریه‌ها و فضای خویش را بسط و توسعه دهد. میان‌رشته‌ی چیزی جز وام‌گیری و بهره‌گیری از مفاهیم، روش‌ها و چشم‌اندازهای رشته‌های متفاوت از یکدیگر نیست. ما زمانی می‌توانیم از این سرمایه‌های معرفتی روش‌شناختی، مفهومی و نظری رشته‌ها کمک بگیریم که تفاوت‌های رشته‌ها را بشناسیم، توان گفت و گو با رشته‌های دیگر را کسب کنیم، و آداب و ادب همنشینی و جان‌نشینی معرفتی را در آکادمیا به دست آوریم. مغنم دانسته‌شدن این فرصت در فضای دانشگاهی ایران، به این معنی است که مثلاً رشته‌ای



1. Neopositivism
2. Postpositivism

به نام جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، مطالعات فرهنگی و ... با علوم تربیتی متفاوت خواهد بود و برعکس. سپس شنود و گفت و برقراری ارتباط تعاملی میان این رشته‌های متفاوت، مشخص خواهد کرد که هر کدام چه نوع نگاه و زاویه‌ی دیدی می‌توانند در اختیار دیگری قرار دهند. نتیجه و برآیند این تعامل، رشد همه‌ی رشته‌ها خواهد بود، نظیر اتفاقی که در دانشگاه‌های غرب افتاد و نتیجه‌ی آن، پیدایی حوزه‌هایی چون انسان‌شناسی تربیتی^۱ و مطالعات فرهنگی آموزش علوم^۲، و ظهور صدها رشته تازه با هویت میان‌رشته‌ای بود.

اما متأسفانه رشته‌ی علوم انسانی در ایران این «دیگری» را هم نتوانست شکل دهد. بنابراین، رشته‌ها در ایران به افرادی می‌مانند که داد می‌زنند، اما به دنبال این صدا پژواک و انعکاسی تولید نمی‌شود. زیرا «دیگری» ای وجود ندارد که در پاسخ به صدای شنیده‌شده، سخنی برآورد. دیگران با ما و با رشته‌های ما سخن می‌گویند، اما رشته‌ها توان پاسخ‌گویی ندارند.

این وضعیت چنان است که گویی نخاع و ستون فقرات رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در ایران قطع شده باشد و در نتیجه، سیستم‌های عصبی نتوانند پیام‌ها را انتقال دهند. کسی صدایی از این رشته‌ها نمی‌شنود و هر کس در عالم خلوت خویش با خود سخن می‌گوید، به تنهایی اقدام می‌کند و چیزهایی می‌نویسد که دیگری آن‌ها را نه می‌شنود، نه می‌بیند، نه می‌خواند، مگر اینکه استادی در سایه‌ی اقتدار بوروکراتیک، دانشجویانش را وادارد مقاله‌ها و نوشته‌های او را بخوانند و در پایان‌نامه‌ها و مقاله‌ها به آن‌ها ارجاع دهند.

بحران‌های فوق حکایت از آن دارد که در رشته‌های علوم انسانی، ارتباط دوسویه و تعاملی به چشم نمی‌خورد، بلکه افراد صرفاً در ارتباطی سلسله‌مراتبی (از بالا به پایین، استاد - دانشجویی)، نه در فضای گفت‌وگوی منطقی و معرفتی، مجبور می‌شوند «آن دیگر» را ببینند و بخوانند.

جمع‌بندی

این نوشتار به معنا و مفهوم رشته، تحولات و دگرگونی‌ها و کارکردهای آن در دنیای معاصر (به طور عام) و در ایران (بطور خاص) پرداخته است. نتایج به دست آمده عبارت‌اند از:

۱- معنا و مفهوم رشته‌های دانشگاهی در ایران و در نتیجه، کارکردهای اصلی آن با آنچه در دانشگاه‌های دیگر جهان دیده می‌شود، تفاوت می‌کند.

۲- فهم دقیق دانشگاه و رشته در ایران در گرو مسئله‌یابی مشکلات مربوط به تولید علم

1. Educational Anthropology
2. Cultural Studies Of Science Education





و آموزش آن در دانشگاه‌های سراسر کشور است و به این منظور، نیاز به گردآوری داده‌های تجربی و انجام و اجرای پژوهش‌های تجربی متعدد است.

۳- آن‌چه در این نوشتار در خصوص عقیم‌بودن دانشگاه‌های ایرانی در تولید علم گفته آمد و به بهانه‌ی آن، نوع آموزش و فرآیندهای یاددهی - یادگیری حاکم و جاری در دانشگاه‌ها نقد شد، برای بررسی دقیق‌تر و نشان‌دادن چگونگی شکل‌گیری و تداوم این چرخه‌ی معیوب (آموزش ضعیف، پژوهش غیراصیل و غلبه‌ی روابط بوروکراتیک)، نیازمند انجام و اجرای پژوهش‌های مردم‌نگارانه و تجربی در فضای دانشگاهی هستیم. نگارنده در کتاب‌هایم در زمینه علوم انسانی و اجتماعی در ایران (فاضلی ۱۳۸۷؛ ۱۳۸۸) و در مطالعه‌ای که در زمینه آموزش و پژوهش رشته انسان‌شناسی در ایران داشتم (Fazeli 2006) ابعاد گوناگون کارکردها، کژکارکردها و چالش‌های این دانش‌ها را توضیح داده‌ام.

۴- برای فهم بهتر وضعیت رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی در ایران، تفکیک میان سه مفهوم سودمند است: گفتمان، دانش و رشته. گفتمان، گفت‌وگوی در جریان درباره‌ی امری انسانی اجتماعی است. (مثلاً از زمان دارالفنون با طرح بحث‌ها، نقد مکتب‌خانه‌ها و مدرسه‌های علمیه‌ی دینی و سپس تعارض‌های به وجود آمده، گفتمان آموزش در ایران شکل گرفت).^۱

مفهوم دانش در بحث‌هایی طرح شده که میان همه‌ی فرهنگ‌ها و ملت‌ها مشترک است و اعتبار جهانی دارد و عمدتاً مفاهیم و بحث‌های نظری هستند. در کشور ما، این دانش در قالب ترجمه یا تألیف کتاب به وجود می‌آید و در جامعه منتشر می‌شود.

رشته، کوچک‌ترین واحد سازمانی دانشگاهی است. این واحد پایه‌ی سازمانی عهده‌دار انتقال و انتشار علم در فضای جامعه است و در عین حال، پلی است میان دانش جهانی (از یک‌سو) و مختصات و نیازها و اقتضائات هر جامعه (از سوی دیگر). به تعبیر روشن‌تر، رشته، میان دانش و گفتمان مربوطه در هر جامعه ارتباط برقرار می‌کند.

۴-۱. مشکل رشته در جامعه‌ی ما این است که با دانش و گفتمان ارتباط برقرار نکرده است. دلایل متعددی برای این نبود ارتباط وجود دارد، از جمله آن که در همه‌ی رشته‌های علوم انسانی، گفتمان حذف می‌شود و در نتیجه، دانش هم فاقد معنا و میان تهی می‌گردد. البته دانش در رشته‌های علوم انسانی - نه به طور کامل انکار - مثله و ابتر می‌شود.

۴-۲. مشکل دیگر رشته در دانشگاه‌های ایران و کشورهایی نظیر ما این است که قدرت

۱. در این خصوص به کتاب رینگر، مونیکا، آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار، ترجمه حقیقت خواه، مهدی، تهران: انتشارات ققنوس، ۱۳۸۱ مراجعه شود.

تولید معنا و هویت بخشی ندارند. در نتیجه، قدرت انتظام بخشی و شکل دادن به مرزهای نمادین را هم ندارند.

۳-۴. دو مشکل فوق موجب می‌شوند که رشته در جامعه‌ی ما صرفاً دارای ارزش بوروکراتیک و تکنوکراتیک باشد. این مشکل در کنار مشکل «عدم استقلال نهادی دانشگاه‌ها» در ایران، اقتدار نهادهای بیرونی بر دانشگاه را در پی دارد. در چنین وضعیتی، سرمایه‌های اداری و سیاسی افراد به مراتب مهم‌تر از سرمایه‌های معرفتی و فکری آنهاست. مجموع مشکلات فوق، چهره دانشگاه و رشته‌ی دانشگاهی در ایران را به صورت کاریکاتوری (با عدم توازن‌های متعدد و مضحک) درآورده که فاقد کارکرد است.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۲۹

رشته‌های دانشگاهی:
کارکردها...



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- بحرانی، مرتضی، (۱۳۹۲). «رشته، میان رشته و تقسیم بندی علوم»، فصلنامه مطالعات میان رشته ای، دور پنجم، شماره ۲، صص ۳۷-۵۹
- پستمن، نیل، (۱۳۷۳). زندگی در عیش، مردن در خوشی. ترجمه صادق طباطبایی. تهران: سروش.
- پوپر، کارل ریموند، (۱۳۷۹). اسطوره‌ی چارچوب (در دفاع از علم و عقلانیت)، ترجمه‌ی علی پایا، تهران: طرح نو.
- رینگر، مونیکا، (۱۳۸۱). آموزش، دین، و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار. ترجمه حقیقت خواه، مهدی، تهران: انتشارات ققنوس.
- شیرازی، میرزا صالح، (۱۳۶۴). مجموعه سفرنامه های میرزا صالح شیرازی. نشر ایران.
- فاضلی، نعمت الله، (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه: منظرهای انسان شناسی و مطالعات فرهنگی. تهران: ثالث.
- فاضلی، نعمت الله، (۱۳۸۸). انسان شناسی مدرن در ایران معاصر: تاریخچه، تحولات و مسائل. تهران: نسل آفتاب.
- مورن، جو، (۱۳۸۷). میان رشتگی. ترجمه داود حاتمی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- نصر، سید حسین، (۱۳۷۱). سه حکیم مسلمان، ترجمه‌ی احمد آرام، تهران: انتشارات سهامی خوارزمی.
- Moran, J. (2001). *Interdisciplinary (The New Critical Idiom)*. London: Routledge.
- Levi-Strauss, C. (1974). *Structural Anthropology*. Basic Books.
- Becher, T. and Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Discipline*. London: Open University Press.
- Readings, B. (1997). *The University In Ruins*. Harvard University Press.
- Geertz, C. (1983). *Blurred Genres: the refiguration of social thought*, in *The American Scholar*, vol. 49 No. 2 (1980), pp. 165-179.
- Maus, M. 1901 (2001). *The Gift: Form and Reason for Exchange in Archaic Societies*. London: Routledge.
- Ringer, M. M., (2002). *Education, Religion, and the Discourse of Cultural Reform in Qajar Iran*. Mazda Publisher.
- Darwin. C. (1994). *Correspondence of Charles Darwin (29 Volumes)* Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology* (Cambridge, Polity Press).
- Postman, Neil 1985. *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*. USA: Penguin.
- Fazeli, N. (2006). *Politics of Culture in Iran: Anthropology, Politics and Society in the Twentieth Century*. London: Routledge.



فصلنامه علمی-پژوهشی

۳۰

دوره ششم
شماره ۱
زمستان ۱۳۹۲