

## ماهیت دانش و ضرورت مطالعات بین رشته‌ای

### با تأکید بر اندیشه‌های پست‌مدرن دریدا

دکتر سعید ضرغامی

عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی ماهیت دانش و به تبع آن، تحلیل ضرورت مطالعات بین رشته‌ای از منظر دریدا، نماینده مشهور فلسفه پست‌مدرن است. دریدا بر آن است که در طی تاریخ اندیشه غرب، حوزه‌هایی از دانش، همچون فلسفه، ریاضیات، و منطق، خردمندانه و در نتیجه، مهم معرفی شده است و در مقابل، ادبیات، شعر، و هنر نابخردانه انگاشته شده و به حاشیه رانده است. او با بهره‌گیری از ساخت‌شکنی نتیجه می‌گیرد که حوزه‌های گوناگون دانش، جلوه‌ها و نظام‌های گوناگون زبانی است و از آنجا که زبان ذاتاً استعاری، تفسیری، تاریخی، و تغییرپذیر است. با توجه به یافته‌های پژوهش، طراحی دانش بر مبنای ارتباط افقی رشته‌ها، به جای ارتباط عمودی، طراحی بین رشته‌ای و چندرشته‌ای و طراحی دانش بر مبنای موضوعات، به جای طراحی بر مبنای رشته‌ها، به متخصصان و سیاست‌گذاران پیشنهاد شده است.

**کلیدواژگان:** پست‌مدرنیسم، دریدا، فلسفه علم، ماهیت دانش، مطالعات بین رشته‌ای.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

سابقه وجود رشته‌های مستقل سازمان یافته به یونان باستان بازمی‌گردد. برای نمونه، افلاطون<sup>۱</sup> (نقیب‌زاده ۱۳۸۶) در طرح آموزش همگانی خود در آن زمان، علم‌هایی همچون حساب، هندسه، ستاره‌شناسی و فلسفه (یا به بیان او دیالکتیک) را پیشنهاد می‌کند. او از سوئی، بین فلسفه و علم همچون دو حوزه مختلف دانش بشری تفاوت بنیادی می‌بیند، اما از سوی دیگر، پیشنهاد می‌کند که به جوانان بیست ساله مستعد نظام علم‌هایی آموخته شود که پیش‌تر به صورت مجزا فراگرفته‌اند، تا هم به یگانگی و خویشاوندی آن علم‌ها پی ببرند و هم پیوند و نسبت آنها را با «هستی» دریابند. اما ارسطو<sup>۲</sup> (Heidegger ۱۹۷۷) با پی‌گیری نگرش تحلیلی‌تر، دانش را به سه بخش نظری، عملی و ابداعی تقسیم می‌کند که هر یک، حوزه‌هایی را دربرمی‌گیرند. برای نمونه، دانش نظری متافیزیک، ریاضی و علوم طبیعی را شامل می‌شود و دانش ابداعی نیز علاوه بر مهارت‌ها و فنون پیشه‌وران و صنعتگران، هنرهای زیبا را نیز دربرمی‌گیرد. تقسیم دانش به نظری و عملی و بخش کردن آنها به حوزه‌های متمایز را فیلسوفان متقدم اسلامی نیز پذیرفته بودند. برای نمونه، خواجه نصیرالدین طوسی دانش یا حکمت را به عملی و نظری تقسیم کرد و دانش عملی را نیز شامل اخلاق، سیاست مدن، و تدبیر منزل می‌دانست (نقیب‌زاده ۱۳۸۶). البته در این دوره‌ها، اندیشمندان به همه حوزه‌های گوناگون دانش می‌پرداختند و درباره همه آنها، کم یا بیش اطلاع داشتند.

در دوره مدرن، با گسترش حوزه‌های گوناگون بشری و ضرورت تربیت متخصص در هر یک از این حوزه‌ها، مرز رشته‌ها بسی بیش از گذشته معین و مستحکم شد. فوکو<sup>۳</sup> (دریفوس و رامیانو ۱۳۷۹) بر آن است که اندیشمندان دوره مدرنیسم<sup>۴</sup> با الهام از نگاه ساده‌ساز دکارت<sup>۵</sup>، در تلاش برای شناخت پدیده‌های طبیعی و اجتماعی، که در واقع، یک کل واحد بوده‌اند، آنها را به اجزای ساده‌تر تقسیم کردند و در قالب موضوعاتی گوناگون، همچون علوم انسانی و طبیعی درآوردند و برای هر یک از این بخش‌ها نیز عنوان‌هایی همچون جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی، هنر، فلسفه، و شیمی برگزیدند. او در تحلیلی تبارشناسانه<sup>۶</sup>، جهت روشنگری مقاصد و نیت پنهان، با اشاره به طبقه‌بندی حوزه‌های دانش همچون روان‌پزشکی، آمار، حقوق، و تعلیم و تربیت در سده نوزدهم، مدعی است که این فرایند برای تأیید و تثبیت رفتارهایی است که با خرد آدمی سازگار است و از این رو، رفتارهایی بهنجار محسوب می‌شود. در این نگرش، خرد تنها ابزار گفتمان آدمی است و طبیعی است که صاحبان آن، صاحبان قدرت محسوب شوند. از این رو، او بر خلاف تصور رایج، «دانش»<sup>۷</sup> و

---

<sup>۱</sup>. Plato

<sup>۲</sup>. Aristotl

<sup>۳</sup>. Foucault

<sup>۴</sup>. Modernism era

<sup>۵</sup>. Descartes

<sup>۶</sup>. Genealogic analysis

<sup>۷</sup>. Knowledge

«قدرت»<sup>۸</sup> را لازم و ملزوم یکدیگر دانسته و از دوگانۀ دانش / قدرت سخن گفته و طبقه‌بندی حوزه‌های دانش را «فناوری‌های بهنجارسازی»<sup>۹</sup> نامیده و هدف آن را اعمال قدرت گروه‌های غالب جامعه (یا همان نخبگان) دانسته است.

لیوتار<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۳) دیگر اندیشمند پست‌مدرن، از منظری دیگر، به نقد جداسازی حوزه‌ها و رشته‌های علمی گوناگون می‌پردازد. به زعم او اکنون، در عصر فناوری اطلاعات، که هر اطلاعاتی در دسترس هر کسی است، جستجوی ارتباط‌های ممکن میان رشته‌های متفاوت دانشگاهی یا دروس گوناگون مدرسه‌ای، افق‌های نوینی را برای اندیشیدن در عرصه دانش فراهم می‌کند. او مدعی است که انتقال دانش نباید به انتقال اطلاعات محدود شود، بلکه باید شامل همه فرایندها و رویه‌هایی باشد که توانایی فرد را در مرتبط کردن حوزه‌ها و رشته‌های به ظاهر مجزای علمی موجب شود.

### بیان مسئله

به نظر می‌رسد که برخی اندیشمندان پست‌مدرن با نظر به ماهیت دانش و نظم طبیعی موجود در جهان، به نقد مرزبندی‌های مصنوعی میان رشته‌های مختلف علمی پرداخته‌اند و خواستار بازاندیشی و حذف این مرزبندی‌ها هستند. برای نمونه، راترفورد<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۴) با توجه به اندیشه‌های لیوتار و فوکو و با اذعان به اینکه مرزبندی‌های میان رشته‌ها، نظم طبیعی حاکم بر پدیده‌ها را نادیده انگاشته است، به مریمان و پژوهشگران تربیتی پست‌مدرن پیشنهاد می‌کند که مرزبندی‌های رایج میان رشته‌ها را فروریزند و آنها را دوباره و به گونه‌ای تلفیقی و چندگانه نام‌گذاری کنند.

در این پژوهش، برای تحلیل ضرورت مطالعات میان‌رشته‌ای ماهیت دانش از منظر دریدا<sup>۱۲</sup>، دیگر فیلسوف مشهور پست‌مدرن، بررسی می‌شود. دریدا با بهره‌گیری از زبانی پیچیده و شیوه نگارشی نامتعارف و دشوار (Cahoone ۲۰۰۳) و همچنین به‌کارگیری مفاهیم و اصطلاحاتی ویژه، همچون خردمحوری<sup>۱۳</sup> (یا گفتارمحوری)، متافیزیک حضور<sup>۱۴</sup>، حقیقت<sup>۱۵</sup>، تفاوت<sup>۱۶</sup>، نوشتار<sup>۱۷</sup>، مرکززدایی<sup>۱۸</sup> و ساخت‌شکنی<sup>۱۹</sup>، به نقد نگرش، سنت، و فلسفه غرب از زمان افلاطون به بعد می‌پردازد (Derrida ۱۹۷۶) و بر لزوم تجدید نظر

<sup>۸</sup>. Power

<sup>۹</sup>. Technologies of normalization

<sup>۱۰</sup>. Lyotard

<sup>۱۱</sup>. Rutherford

<sup>۱۲</sup>. Derrida

<sup>۱۳</sup>. Logo centrism

<sup>۱۴</sup>. Metaphysics of presence

<sup>۱۵</sup>. Truth

<sup>۱۶</sup>. Difference

<sup>۱۷</sup>. Writing

<sup>۱۸</sup>. Decentring

<sup>۱۹</sup>. Deconstruction

درباره آن و برگزیدن راهی دیگر تأکید می‌کند (دریدا ۱۳۸۱) که در ادامه ابتدا، اندیشه‌های پست‌مدرن او به فراخور موضوع این پژوهش مطرح می‌شود و بر اساس آن و با توجه به آراء فیلسوفان علم، دانش و ضرورت مطالعات بین رشته‌ای تحلیل و بررسی می‌شود.

### خردمحوری و متافیزیک حضور

دریدا با الهام از هایدگر (۱۹۹۶)، بر آن است که سنت فلسفی غرب از زمان افلاطون به بعد، همواره پایبند متافیزیک بوده و به تبع آن، عمق مفهوم بودن در پرده‌ای از ابهام و غیبت باقی مانده است. او (دریدا ۱۳۸۱) بحث‌های متافیزیکی در فلسفه غرب را به دلیل توجه صرف به گستره مفاهیم و امور حاضری همچون «خود»<sup>۲۰</sup> و «خرد»<sup>۲۱</sup>، «متافیزیک حضور» می‌نامد. متافیزیک حضور با محوریت خرد آدمی صورت‌بندی شده و تکامل یافته است و به همین دلیل، دریدا مدعی است که فلسفه غرب همواره، خردمحور یا به بیان او، لوگوس‌محور بوده است. دریدا (۱۹۸۱) بر آن است که نظریه «دو جهان» افلاطون، یعنی جهان محسوس در برابر جهان معنا، مبنای متافیزیک حضور را تشکیل داده است و همین رویکرد دو قطبی اثری عمیق بر اندیشه غرب گذاشته است، به طوری که متافیزیک هیچ‌گاه نتوانسته خود را از قید این رویکرد دو قطبی رها کند. او مدعی است که افلاطون با طرح تقابل‌های دوتایی گوناگون، همواره یکی را بر دیگری برتری بخشیده است. برای نمونه، افلاطون جهان معنا را در برابر جهان محسوس، حقیقت را در برابر کذب، حضور را در برابر غیبت، ذهن<sup>۲۲</sup> را در برابر عین<sup>۲۳</sup>، گفتار<sup>۲۴</sup> را در برابر نوشتار، و فلسفه را در برابر شعر مطرح کرده و همواره اولی را بر دومی ترجیح داده است. افلاطون برای نشان دادن برتری گفتار بر نوشتار و با استناد به گفتگوهای سقراطی، تقابل‌هایی همچون «زندگی و مرگ» و «ذات»<sup>۲۵</sup> و نمود<sup>۲۶</sup> را مطرح می‌کند و مفهوم اول هر تقابل را که خوب است به گفتار و دومی را که بد است، به نوشتار نسبت می‌دهد. او بر آن است که گفتار زنده است، ولی نوشتار به دلیل غیبت نویسنده، مرده، فرعی، کم‌اعتبار، و همچنین خطرناک است، چون هر گونه سوء تعبیر و سوء استفاده از آن ممکن است.

به نظر می‌رسد نسبت ایجاد تقابل بین دو قطب و برگزیدن و محور پنداشتن یکی، در اندیشه و فرهنگ غربی تداوم یافته که فلسفه در برابر ادبیات<sup>۲۷</sup>، علوم ریاضی و فنی در برابر علوم انسانی، خود<sup>۲۸</sup> در برابر دیگری<sup>۲۹</sup>، و مرد در برابر زن، چهار نمونه مشهور آن است. دریدا در این باره اذعان می‌کند که فیلسوفان همواره

<sup>۲۰</sup>. Self

<sup>۲۱</sup>. Logos

<sup>۲۲</sup>. Subject

<sup>۲۳</sup>. Object

<sup>۲۴</sup>. Speech

<sup>۲۵</sup>. Idea

<sup>۲۶</sup>. Phenomena

<sup>۲۷</sup>. Literature

<sup>۲۸</sup>. Self

<sup>۲۹</sup>. Otherness

زبان و گفتمان ادبی، به خصوص شعر را، مبهم و سرگشته تلقی کرده و زبان و گفتمان فلسفی را برتر از آن پنداشته‌اند. مارشال و پیترز<sup>۳۰</sup> (۱۹۹۷: ۹۰) می‌نویسند: «ریشه این نگرش به افلاطون برمی‌گردد که فلسفه را خردمندانه و شعر را نابخردانه<sup>۳۱</sup> معرفی می‌کند». همین تقابل بین خود و دیگری نیز وجود داشته است؛ افلاطون سوژه<sup>۳۲</sup> شناسنده را از ابژه<sup>۳۳</sup> جدا می‌کند و گرچه سوژه در اندیشه پیشینیان افلاطون، به معنی بنیاد هر چیزی بوده اما به انسان و خود بستگی نداشته است و با کار افلاطون و سپس دکارت است که سوژه به خود انسانی منتسب می‌شود و خود یا سوژه بنیاد انگاشته می‌شود و غیرخود یا ابژه به حاشیه رانده می‌شود.

### ساخت‌شکنی ماهیت دانش

همچنان‌که گفته شد، دریدا بر آن است که اندیشه غرب همواره زیر سیطره «متافیزیک حضور» بوده و اکنون زمان رهایی از آن فرارسیده است. او برای فروریزی متافیزیک حضور از ساخت‌شکنی بهره می‌گیرد. فرمهبینی فراهانی بر این باور است که تعریف ساخت‌شکنی، با کل اندیشه دریدا مغایر است، زیرا دریدا می‌گوید: «هر نوع اظهار نظر مبنی بر اینکه ساخت‌شکنی این یا آن است، موجب گمراهی و غفلت از موضوع می‌شود» (فرمهبینی فراهانی ۱۳۸۳: ۱۱۵). نقیب‌زاده (۱۳۸۷) برای روشنگری بیشتر اشاره می‌کند که دریدا واژه «ساخت‌شکنی» را در آغاز برای ترجمه و رساندن واژه آلمانی «تخریب»<sup>۳۴</sup> برگزیده بود که هایدگر آن را برای تخریب متافیزیک و رهایی از آن به کار برده بود. اما دریدا بعدها «ساخت‌شکنی» را برای خواندن و بازخوانی هر گونه متن به کار برد و بدین‌سان به آن معنایی تازه داد. با این اوصاف، به نظر می‌رسد که می‌توان ساخت‌شکنی را نوعی خوانش متن دانست که به مرکززدایی از آن می‌انجامد. به زعم دریدا، تمام اندیشه‌های غربی بر مبنای وجود مراکز<sup>۳۵</sup> همچون لوگوس (خرد)، اوسیا<sup>۳۶</sup> (سوژه یا زیرایست)، آرشه<sup>۳۷</sup> (اصل آغازین) و تلز<sup>۳۸</sup> (حقیقت پایانی) صورت‌بندی شده که ریشه آن نیز در افکار افلاطون است (Garrison ۲۰۰۳). با حضور و مرکزیت یافتن این ایده‌ها، سایر ایده‌های مرتبط نادیده گرفته و سرکوب می‌شود یا به حاشیه می‌رود؛ این موضوع درباره تمام تقابلهای دوتایی موجود در اندیشه غرب مصداق دارد. برای نمونه، با مرکزیت یافتن «فلسفه»، «خود»، و «مرد»، نقاط مقابل آنها - یعنی «ادبیات»، «دیگری»، و «زن» - سرکوب شده یا به حاشیه رفته است. این روند همان فرایند سلطه مراکز و اطاعت و پیروی حاشیه‌ها و در نتیجه، گسترش بی‌عدالتی است. از نظر دریدا (دریدا ۱۳۸۱: ۲۱)، ساخت‌شکنی مستلزم به کنار نهادن هر گونه بنیادی همچون خرد، سوژه، اصل آغازین، و حقیقت پایانی است. او ساخت‌شکنی را راهکاری برای مرکززدایی عناصر مهم و تأکید بر عناصر

<sup>۳۰</sup>. Marshall & Peters

<sup>۳۱</sup>. Irrational

<sup>۳۲</sup>. Subject

<sup>۳۳</sup>. Object

<sup>۳۴</sup>. Destruction

<sup>۳۵</sup>. Centre

<sup>۳۶</sup>. Ousia

<sup>۳۷</sup>. Arche

<sup>۳۸</sup>. Telos

حاشیه‌ای و سرکوب شده و در نتیجه، دستیابی به عدالت معرفی کرده است و در تبیین ساخت‌شکنی از فلسفه می‌گوید: «ساخت‌شکنی فلسفه به معنی اندیشه و تبارشناسی<sup>۳۹</sup> ساختاری مفاهیم فلسفه و تعیین [و برجسته‌سازی] آن چیزهایی است که تاریخ فلسفه آنها را پنهان یا ممنوع کرده است».

دریدا خود با بهره‌گیری از مطالعات سوسور<sup>۴۰</sup> در زبان‌شناسی و الهام از اندیشه‌های نیچه<sup>۴۱</sup> به ساخت‌شکنی ماهیت فلسفه و مرکززدایی از مفاهیمی همچون حقیقت گفتمان فلسفی و علمی، گفتار، متافیزیک حضور، و «خود» همچون «سوژه» پرداخته و به جای آنها بر استعاره<sup>۴۲</sup>، نوشتار، متافیزیک تفاوت، و دیگری تأکید کرده است. سوسور بر آن است که کارکرد و معنای هر کلمه در هر زبان، لزوماً، با رجوع به ریشه‌های آن کلمه معین نمی‌شود، بلکه هر کلمه در نسبت با سایر کلمات و مفاهیم آن زبان، معنا و مفهوم می‌یابد. به زعم او، هر زبان، نظامی نمادین<sup>۴۳</sup> و منحصر به فرد از معنا و ارزش است که معنی و ارزش هر کلمه، با توجه به قوانین مخصوص آن زبان و در مقایسه با سایر کلمات و تشخیص تفاوت و تضاد آنها معین می‌شود (Graic ۲۰۰۰). بر همین اساس، دریدا بر آن است که هر نشانه با توجه به «تفاوتش» با «دیگر» نشانه‌ها معنا می‌یابد و بنابراین، «معنی هر نشانه وابسته به آن چیزی است که نیست. پس معنا همواره در «غیبت» است» (۱۹۹۹: ۲۲۷). Kerdeman). و فهم آن نیز در «نقد مداوم» است. پس معنی هر کلمه یا مفهوم هم به مفهوم متضاد یا رویاروی آن وابسته است، هم به متن و زمینه آن. دریدا با تعمیم این ویژگی زبان به همه گونه‌های نوشتاری، از جمله ادبیات، فلسفه، و حتی علم جدید، هر یک از آنها را نظامی از معنا و ارزش معرفی می‌کند که تابع قوانین بازی خود هستند. بدین ترتیب، حقیقت هر یک از این نظام‌ها را باید در زبان آنها جستجو کرد و هیچ یک از این گفتمان‌ها نمی‌تواند فراتر از زبان خود داعیه حقیقت داشته باشد. بر چنین زمینه‌ای است که دریدا می‌گوید: «حقیقت در زبان است» (مایکل پین<sup>۴۴</sup> ۱۳۸۰: ۲۰۴). دریدا بر مبنای اندیشه سوسور، مدعی است که کلمه و به طور کل زبان، در ابعاد و جلوه‌هایی همچون ادبیات، فلسفه، و علم، بازنمای واقعیت نیست، بلکه ماهیتی استعاری<sup>۴۵</sup> دارد. او با تأکید بر استعاره، کنایه<sup>۴۶</sup>، و تمثیل<sup>۴۷</sup> همچون ویژگی‌های ذاتی زبان، بر تفسیرپذیری همه گونه‌های زبانی، از جمله فلسفه، تأکید می‌کند و نتیجه می‌گیرد که فلسفه نسبت به آثار ادبی جایگاه برتری ندارد و حتی آثار ادبی دارای صداقت بیشتری است، چون ویژگی استعاری خود را پنهان نکرده است. او با تأکید بر ماهیت استعاری هر گفتمان و دانشی، به این اندیشه نیچه (۱۹۷۴: ۷۸) می‌رسد که «فی نفسه، فقط کثرتی از چشم‌اندازها و تفسیرهای تبدیل‌ناپذیر و متعارض ممکن است وجود داشته باشد».

<sup>۳۹</sup>. Genealogy

<sup>۴۰</sup>. Saussure

<sup>۴۱</sup>. Nietzsche

<sup>۴۲</sup>. Metaphor

<sup>۴۳</sup>. A symbolic system

<sup>۴۴</sup>. Michael Pin

<sup>۴۵</sup>. Metaphoric

<sup>۴۶</sup>. Ironic

<sup>۴۷</sup>. Allegory

اکنون با توجه به اندیشه های پست مدرن دریدا درباره ماهیت دانش و همچنین بینش های موجود در حوزه فلسفه علم، می توان به بررسی ضرورت مطالعات بین رشته ای پرداخت.

### ماهیت دانش و ضرورت مطالعات بین رشته ای

دریدا با رد جایگاه آدمی در مقام سوژه یا بنیاد شناسایی، نتیجه می گیرد که دانش همچون دستاورد آدمی، نمی تواند بازنمای واقعیت باشد. دانش محدود به زبان آدمی است و زبان نیز دارای ویژگی های ذاتی همچون استعاره، کنایه، و تمثیل است. این نگرش درباره ماهیت دانش نتایجی دارد: نخست اینکه هیچ یک از حوزه های گوناگون دانش، همچون ادبیات، فلسفه، و علم، به دلیل ماهیت استعاری خود در جایگاه برتری نیست؛ دیگر اینکه زبان امری تاریخی، فرهنگی، و تفسیرپذیر است و با تغییر اوضاع تاریخی و فرهنگی، متحول یا دگرگون می شود و از همین رو، دانش نیز تفسیری وابسته به اوضاع و تغییرپذیر است و تاریخ تحول و دگرگونی حوزه های گوناگون دانش نیز مؤید این ادعاست؛ و سرانجام اینکه تشخیص نسبت حوزه های گوناگون دانش و تفاوت آنها با یکدیگر، به فهم جامع تر کمک می کند، زیرا همچنان که اشاره شد، فهم هر نشانه یا گفتمان با توجه به «تفاوت» آن با «دیگر» نشانه ها و گفتمان ها ممکن است. در ادامه، نتایج پیش گفته به طور مشروح بررسی می شود تا پیامدهای آنها برای مطالعات بین رشته ای روشن شود.

### ساخت شکنی ساختار هر می دانش

دریدا حوزه های گوناگون دانش آدمی و فراتر از آن، همه فعالیت های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، و فرهنگی آدمی را دارای ماهیتی نظام مند، زبانی، و استعاری معرفی می کند و آنها را «گفتمان»<sup>۴۸</sup> هایی می نامد که هیچ یک برتر از دیگری و در مقام قضاوت درباره آن نیست (Graic ۲۰۰۰).

در همین راستا، لیوتار، دیگر اندیشمند مهم پست مدرن، دانش را به دانش علمی<sup>۴۹</sup> و روایتی<sup>۵۰</sup> بخش می کند و آنها را در کنار یکدیگر و در رقابت با بخش دیگر معرفی می کند. او درباره تلقی رایج درباره نسبت این دو بخش از دانش می گوید: «گرچه دانش روایتی، علم را بخشی از خود و خانواده خود می شمارد، اما دانش علمی نه تنها درستی دانش روایتی را به پرسش می گیرد، بلکه آن را برهان ناپذیر می انگارد و در قلمرو ایدئولوژی و تعصب جای می دهد» (Lyotard ۲۰۰۴: ۱۸۳). لیوتار با نظر به ایده بازی های زبانی<sup>۵۱</sup> ویتگنشتاین<sup>۵۲</sup>، این نابرابرشماری را نتیجه قضاوت هر یک از دانش ها (یا بازی ها) درباره دانش دیگر بر مبنای قواعد مخصوص خود می داند (Lyotard ۲۰۰۴: ۱۸۳). او بر آن است که همان گونه که نظام فلسفی هگل چیزی جز بازی زبانی نیست، علم نیز فقط یک

<sup>۴۸</sup>. Discourse

<sup>۴۹</sup>. Scientific

<sup>۵۰</sup>. Narrative

<sup>۵۱</sup>. Language games

<sup>۵۲</sup>. Wittgenstein

بازی زبانی است و از این ر، معیارهای آن نمی‌تواند تعیین کننده درستی یا نادرستی دانش روایتی باشد. قواعد هر دانشی (یا هر بازی زبانی)، چه دانش علمی و چه دانش روایتی، تعیین کننده «حرکت»هایی است که بازیکنان آن باید انجام دهند. خوب بودن حرکتی در هر بازی، به معنی خوب یا بد بودن آن در بازی دیگر نیست، چون هیچ قاعده مشترکی بین بازی‌ها در میان نیست و بنابراین، هیچ یک از آنها نمی‌تواند بنیاد دیگری شمرده شود. فیلیپس<sup>۵۳</sup> (۱۹۸۱) نیز با نظر به چنین اندیشه‌هایی و همچنین آراء کوهن<sup>۵۴</sup> اشاره می‌کند که امروزه و در پی روشنگری‌های کوهن درباره «ساختار انقلاب‌های علمی»<sup>۵۵</sup>، نمی‌توان علم را تلاش عینی و عقلانی برای دستیابی به واقعیت دانست، بلکه علم نیز همچون هنر، ماهیتی تفسیری و استعاری دارد. لیوتار با رد دیدگاه هگل<sup>۵۶</sup> که بر آن بود که همه دانش‌ها در نظامی عقلانی و هرم‌گونه و هر یک در پله و پایگاهی ویژه هستند (برای نمونه همچون شکل ۱)، می‌نویسد: «دانش‌ها در نظامی فراگیر و در پایه‌های گوناگون نیستند، بلکه در یک سطح و در کنار یکدیگر و حتی بدون مرزهای مشخص هستند» (Lyotard ۲۰۰۴: ۱۳۹).



---

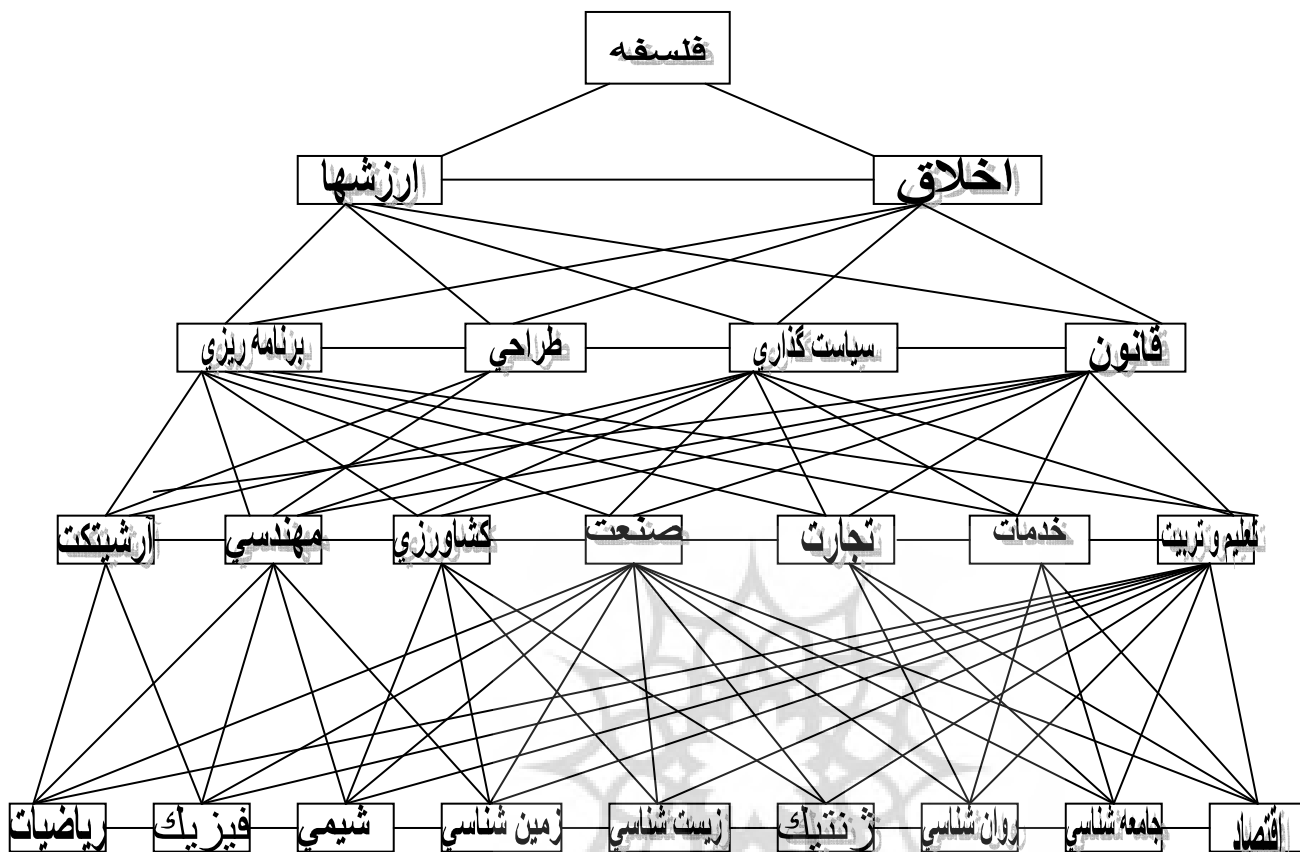
<sup>۵۳</sup>. Philips

<sup>۵۴</sup>. Kuhn

<sup>۵۵</sup>. The structure of scientific revolutions

<sup>۵۶</sup>. Hegel





شکل ۱. نمونه‌ای از ساختار هرمی دانش  
(ابراهیم‌زاده ۱۳۸۶: ۴۸)

### ساخت‌شکنی قطعیت دانش و تغییرپذیری آن

اشاره شد که دریدا زبان و به تبع آن، دانش را امری تاریخی، وابسته به اوضاع، تفسیرپذیر و تغییرپذیر می‌داند. او بر آن است که مفاهیم در دانش‌های گوناگون، نه تنها به مفاهیم دیگر و ضد خود، بلکه به متن و زمینه نیز وابسته است و از آنجا که متون و زمینه‌ها نیز متفاوت و دستخوش دگرگونی است، دانش‌ها حاوی مفاهیم یگانه، و ثابتی نیست و معنای یگانه و پاینده‌ای هم ندارد. به زعم دریدا هر دانشی دربردارنده اندیشه‌ها، معنی‌ها و به مثل، صداهای گوناگون است (Derrida ۲۰۰۳).

این بخش از اندیشه‌های دریدا را می‌توان در نسبت با اندیشه فیلسوفان علمی سنجید که تاریخ تحولات علم را بررسی کرده‌اند. کوهن در بررسی تاریخ علم و با رد دیدگاهی که این تاریخ را فرایند پیشرفت و تکامل

بی‌وقفه می‌داند، آن را فرایند شکل‌گیری و افول پارادایم‌های<sup>۵۷</sup> گوناگون و رقیب معرفی می‌کند. پارادایم همچون چارچوبی است که مفاهیم، مسائل توجه‌برانگیز و روش‌های مهم را برای دانشمندان حیطه آن پارادایم معین می‌کند و همین چارچوب فکری باعث می‌شود پیروان هر پارادایم، به سختی بتوانند درباره پارادایم‌های رقیب بیندیشند. از همین روست که کوهن می‌نویسد: «انتخاب میان الگوهای رقیب، همچون انتخاب میان مؤسسات اجتماعی رقیب، انتخابی است میان انواع ناهم‌ساز زندگی اجتماعی» (Kuhn ۱۹۵۲: ۹۳).

تولمین<sup>۵۸</sup> (۱۹۷۲) با رد دیدگاه کوهن درباره مرز دقیق میان پارادایم‌ها و تفاهم‌ناپذیری آنها مدعی است که پارادایم‌های گوناگون حاوی اصول نظری<sup>۵۹</sup> و اصول رشته‌ای<sup>۶۰</sup> تقریباً مشترکی است. لاکاتوش<sup>۶۱</sup> (۱۹۷۶) با پی‌گیری اندیشه‌های پیش‌گفته، درباره ماهیت علم و پژوهش علمی، مدعی است که واحد اکتشاف علمی، نظریه علمی مجزا نیست، بلکه برنامه پژوهشی<sup>۶۲</sup> است. او برنامه پژوهشی را به بازی با قواعد ثابت تشبیه کرده است و آن را شامل «هسته سخت»<sup>۶۳</sup> (بخش ثابت هر برنامه) و «کمر بند ایمنی»<sup>۶۴</sup> (بخش تغییرپذیر هر برنامه پایانی) می‌داند. سرانجام، فایرابند<sup>۶۵</sup> (۱۹۷۸) با فراتر رفتن از لاکاتوش مدعی است که پیشرفت علم پیرو اصل یا معرفت‌شناسی واحد و مخصوصی نیست و از این رو، حتی نمی‌توان درباره کار دانشمندان، قضاوت قطعی کرد. او تنوع روش‌ها و نظریه‌های علمی را برای انتقاد، چالش، و تبادل نظر بیشتر و در نتیجه، تغییر و پیشرفت علم ضروری می‌داند.

به نظر می‌رسد که به رغم تنوع دیدگاه، فیلسوفان مهم علم، همچون کوهن، لاکاتوش، و فایرابند، همگی بر تغییر، اثبات‌ناپذیری، خطاپذیری، تاریخی بودن، و وابستگی علم به اوضاع و قواعد مخصوص تأکید کرده‌اند. نمونه‌هایی که این اندیشمندان در بررسی تحول علم به آنها اشاره کرده‌اند معمولاً، از حوزه‌هایی همچون فیزیک (مثل نظریه نیوتن یا انیشتین) و زیست‌شناسی (مثل نظریه داروین) است و با پذیرش تغییرپذیری و وابستگی این نظریه‌ها به اوضاع تاریخی و قواعد مخصوص، پذیرش تغییر، خطاپذیری و تاریخی بودن اندیشه‌ها در حوزه‌های گوناگون دانش، همچون علم، فلسفه، و ادبیات، روا به نظر می‌رسد و این همان است که دریدا بر آن تأکید کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

<sup>۵۷</sup>. Paradigms

<sup>۵۸</sup>. Toulmin

<sup>۵۹</sup>. Theoretical

<sup>۶۰</sup>. Disciplinary

<sup>۶۱</sup>. Lakatos

<sup>۶۲</sup>. Research program

<sup>۶۳</sup>. Hard core

<sup>۶۴</sup>. Protective belt

<sup>۶۵</sup>. Feyrabend

در این پژوهش تلاش شد ماهیت دانش بشری از منظر دریدا، فیلسوف مشهور پست‌مدرن، بررسی شود و اعتبار اندیشه‌های او در نسبت با برخی دیگر از اندیشه‌های پست‌مدرنی همچون اندیشه‌های لیوتار و فوکو و همچنین برخی فیلسوفان مهم علم سنجیده شد. دریدا با ساخت‌شکنی دانش فلسفه، به عنوان دانشی خردمندانه، در برابر ادبیات، به عنوان دانشی نابخردانه، نتیجه می‌گیرد که حوزه‌های گوناگون دانش همچون فلسفه، ادبیات، و حتی علم جدید جلوه‌ها و نظام‌های گوناگون زبانی است و از آنجا که زبان ذاتاً، استعاری و تفسیری است، حوزه‌های گوناگون دانش نیز بازنمای واقعیت نیست، بلکه ماهیتی استعاری دارد و از این منظر، هیچ یک بر دیگری برتری ندارد و حتی هیچ یک نیز در موقعیت قضاوت دربارهٔ دیگری نیست. از سوی دیگر، زبان و دانش‌های بشری، همچون جلوه‌های آن، تاریخی، وابسته به اوضاع و قواعد مخصوص و در نتیجه، تغییرپذیر است. خطاپذیری و وابستگی علم به اوضاع و قواعد مخصوص را فیلسوفان علم نیز تأیید می‌کنند که به نمونه‌هایی از آنها اشاره شد.

دریدا بعد از رد کردن نظر افلاطون در برتری فلسفه بر ادبیات، توضیح می‌دهد که نه تنها فلسفه از ادبیات بی‌نیاز نیست و به آن بسته و وابسته است (چرا که فهم هر گفتمانی، مستلزم آشنایی با گفتمان‌های دیگر و تشخیص تفاوت آنهاست)، بلکه چه بسا با آن درهم‌تنیده نیز هست. او ساخت‌شکنی را کوششی برای نشان دادن این درهم‌تنیدگی و در میان نبودن مرزهای شخصی و تعیین‌کننده می‌داند (نقیب‌زاده ۱۳۸۷). با تعمیم این نگرش می‌توان گفت که حوزه‌های گوناگون دانش به هم وابسته و درهم‌تنیده است.

بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که بتوان نتایج این پژوهش را خلاصه کرد: نخست اینکه همهٔ حوزه‌های دانش ماهیتی استعاری و تفسیری دارد و بازنمای واقعیت نیست. دیگر اینکه هر حوزه از دانش دارای قواعدی (همچون روش‌شناسی، مفاهیم مهم، پیش‌فرض‌ها و اهداف) است که در همان حوزه کارایی دارد و لزوماً، نمی‌توان این قواعد را در حوزه‌های دیگر دانش به کار برد یا حتی با بهره‌گیری از این قواعد دربارهٔ حوزه‌های دیگر دانش قضاوت کرد. ملاحظه نکات پیش‌گفته، پرسش از ساختار هرمی دانش را ضروری می‌کند. برای نمونه، می‌توان پرسید که چرا فلسفه در رأس است و سایر علوم به ترتیب، در سطوح پایین‌تر هرم قرار گرفته است؟ دیگر آنکه دانش بشری ماهیتی تاریخی، خطاپذیر، و تغییرپذیر دارد و از این منظر نیز هیچ یک از حوزه‌های دانش، از جمله علوم طبیعی یا انسانی، مستثنا یا برتر نیست. و سرانجام اینکه حوزه‌های گوناگون دانش و به ظاهر رویاروی یکدیگر، به هم‌تنیده و وابسته است و بین آنها مرز مشخص و تعیین‌کننده‌ای نیست. این نتایج نشان می‌دهد که مرزبندی‌های بین حوزه‌های گوناگون دانش و رشته‌های علمی، طبیعی و حاصل ماهیت متفاوت آنها نیست و از این رو، می‌توان به بازنگری ساختار سنتی دانش پرداخت و بر مبنای ضرورت‌های مربوطه، مطالعات بین‌رشته‌ای را پیشنهاد کرد که در پایان، و با توجه به نتایج پژوهش حاضر، استلزامات و پیشنهادهایی برای متخصصان و سیاست‌گذاران رشته‌های درسی ارائه و مستدل می‌شود:

#### ۱. طراحی دانش بر مبنای ارتباط افقی رشته‌ها به جای ارتباط عمودی

با توجه به آنچه دربارهٔ ماهیت دانش گفته شد، بازنگری شکل و ساختار سنتی دانش ضروری است. در شکل سنتی دانش، رشته‌ها در رابطه‌ای عمودی، در سلسله‌مراتبی قرار دارند که در رأس هرم، به دانش واحدی ختم می‌شود. به نظر دریدا، این نوع طراحی باعث می‌شود رشته‌های مخصوصی که در رأس هرم یا سطوح بالای آن است، نسبت به سایر رشته‌ها، مهم‌تر انگاشته شود و سایر حوزه‌های دانش به حاشیه رانده شود. او خود به

فلسفه اشاره می‌کند که در طی تاریخ غرب، محور بوده و ادبیات و مخصوصاً شعر در حاشیه بوده است. مارشال و پیترز (۱۹۹۷) اشاره می‌کنند که دریدا با ساخت‌شکنی تاریخ اندیشه غرب و برای مرکززدایی از فلسفه، ریاضیات، و منطق، به ادبیات، هنر، و استعاره توجه مخصوصی نشان داده است. اما در ایران و در دوران معاصر، دیدگاهی فن‌مدار را در بین عموم مردم و حتی متخصصان شاهد هستیم. به طوری که علوم مهندسی و فناوریانه و مبانی آنها، یعنی علوم پایه، در مرکز توجه قرار دارد و علوم انسانی، از جمله ادبیات و همچنین هنر، در حاشیه است. از این رو، به نظر می‌رسد که برای جلوگیری از مرکزیت دانش‌هایی همچون فلسفه یا علوم مهندسی، باید به جای ارتباط عمودی، به ارتباط افقی رشته‌های دانش توجه شود. طراحی افقی زمینه ترکیب‌های نو و متنوعی را بین رشته‌های مختلف علوم انسانی و علوم پایه و مهندسی ایجاد می‌کند. به بیان دیگر، طراحی افقی امکان مطالعات بین رشته‌ای را فراهم می‌کند که در استلزام بعدی، به آن پرداخته می‌شود.

## ۲. طراحی بین رشته‌ای و چندرشته‌ای به جای طراحی رشته‌ای

همچنان‌که اشاره شد، از نظر فیلسوفان پست‌مدرن و از جمله دریدا، پدیده‌های طبیعی و اجتماعی کل یگانه است. ولی همان نگاه ساده‌ساز مدرن، در تلاش برای شناخت پدیده‌ها، آنها را به اجزای ساده‌تر تقسیم کرده و آنها را در قالب موضوعات گوناگونی همچون علوم انسانی و علوم طبیعی درآورده و هر یک از این بخش‌ها را نیز تحت عنوان رشته‌هایی همچون هنر، فلسفه، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی، فیزیک، و شیمی نام‌گذاری کرده است (ضرغامی و عطاران ۱۳۸۷). اما همچنان‌که جردن<sup>۶۶</sup> (۱۹۸۹) نیز از اندیشمندان حوزه‌های گوناگون دانش بشری نقل می‌کند، این مرزبندی‌ها طبیعی نیست و برای راحتی دانشمندان و کتابداران پدید آمده است. از همین رو، به نظر می‌رسد این تقسیم‌بندی‌ها، نظم طبیعی حاکم بر پدیده‌ها را نادیده انگاشته است و پدیده‌ها در صورتی اهمیت خود را بازمی‌یابد که همچون بخشی از یک کل تلفیقی<sup>۶۷</sup> مطالعه شود. نظریه‌های تلفیق نیز در حوزه مطالعات برنامه‌درسی، به رغم تنوع و گستردگی دیدگاه‌ها، مطالعات بین رشته‌ای و چندرشته‌ای را پیشنهاد می‌کند. با توجه به اندیشه‌های دریدا درباره ماهیت دانش، مطالعات بین رشته‌ای و چندرشته‌ای هم ممکن و هم لازم است، زیرا حتی رشته‌های ظاهراً مستقل نیز درهم‌تنیده و به هم وابسته است و این نکته‌ای است که کوهن<sup>۶۸</sup> (۲۰۰۱) نیز به آن اشاره کرده است. به نظر می‌رسد یکی از راهکارهای گسترش مطالعات بین رشته‌ای و چندرشته‌ای، مفاهیمی<sup>۶۹</sup> است که می‌تواند موضوع مطالعات بین رشته‌ای قرار گیرد که در استلزام پایانی پیشنهاد می‌شود.

## ۳. طراحی دانش بر مبنای موضوعات به جای طراحی بر مبنای رشته‌ها

به نظر می‌رسد که آدمی پیش از آنکه رشته‌های گوناگون دانش را دسته‌بندی کند، با موضوعات و پدیده‌های جهان روبرو بوده و به آنها می‌اندیشیده است. موضوعات و مفاهیمی همچون ماده، انرژی، زندگی، زمان، آلودگی هوا، عدالت، و اخلاق، مفاهیم و موضوعاتی است که از سویی، هر انسانی با آنها روبروست و از سوی

<sup>۶۶</sup>. Jordan

<sup>۶۷</sup>. Integrative

<sup>۶۸</sup>. Cahen

<sup>۶۹</sup>. Concepts

دیگر، به رشته و دانش مخصوصی محدود نمی‌شود. برای نمونه، به مفهوم ماده نه تنها در فیزیک، شیمی، و علوم زیستی توجه می‌شود، بلکه در فلسفه نیز مهم است، چون بدون توجه به این مفهوم نمی‌توان دربارهٔ متافیزیک<sup>۷۰</sup>، ماتریالیسم<sup>۷۱</sup> (یا مادی‌گرایی) و فلسفه‌های معنوی سخن گفت. دربارهٔ منابع انرژی نیز می‌توان به خورشید، نفت، لبخند یک معلم و بسیاری منابع دیگر اشاره کرد. آلودگی هوا نیز موضوعی است که می‌توان از ابعادی گوناگون، همچون ابعاد زیستی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی آن را بررسی کرد. جردن (۱۹۸۹) نیز به موضوعات و مفاهیمی همچون زمان، تقارن، کل‌گرایی<sup>۷۲</sup>، تحویل‌گرایی<sup>۷۳</sup>، ارگانیزم، و بسیاری دیگر اشاره می‌کند که بین رشته‌ای است و به نقل از هولتن<sup>۷۴</sup> تعداد موضوعات بین رشته‌ای را بیش از صدها موضوع ذکر می‌کند. با توجه به امکان و ضرورت توجه به موضوعات بین رشته‌ای لازم است که در کشور ما نیز دانش بر مبنای آنها طراحی و گسترش یابد.

### منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی. (۱۳۸۶)، *انتظارات بجا و نابجا از فلسفهٔ تعلیم و تربیت*. فصل‌نامهٔ نوآوری‌های آموزشی. سال ششم، شمارهٔ ۲۰، صص ۴۱-۶۴.
- پین، مایکل. (۱۳۸۰). *لکان، دریدا، کریستوا، ترجمهٔ پیام یزدانجو*، تهران: مرکز.
- دریدا، ژاک. (۱۳۸۱). *مواضع*. ترجمهٔ پیام یزدانجو. تهران: مرکز.
- دریفوس، هیوبرت و پل رابینو. (۱۳۷۹). *میشل فوکو: فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک*. ترجمهٔ حسین بشیریه. تهران: نی.
- ضرغامی، سعید و محمد عطاران. (۱۳۸۷). *چارچوب نظری طراحی فناوری اطلاعات برای تعلیم و تربیت در عصر پست‌مدرنیسم*. همایش فناوری آموزشی در عصر اطلاعات و ارتباطات، اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- فرم‌هینی فراهانی، محسن. (۱۳۸۳). *پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت*. تهران: آبیژ.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۶). *نگاهی به فلسفهٔ آموزش و پرورش*. چاپ بیست و دوم. تهران: طهوری.
- (۱۳۸۷). *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سدهٔ بیستم*. تهران: طهوری.

<sup>۷۰</sup>. Metaphysic

<sup>۷۱</sup>. Materialism

<sup>۷۲</sup>. Holism

<sup>۷۳</sup>. Reductionism

<sup>۷۴</sup>. Holton

- Cahen, D. (۲۰۰۱). *Derrida & the question of education: A new space for – philosophy*. In Derrida & education. Edited by Gerty. J.Biesta & Denise Kuehne. London: Routledge. Egea
- Cahoone, L. (۲۰۰۳). *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*. – Oxford: Blackwell
- Derrida, J. (۱۹۷۶). *Of Grammatology*. Trans. Gayatri chakravorty Spivak. – Baltimore: Johns Hopkins University.
- (۱۹۸۱). *Dissemination*. Trans. Barbara Johnson. London: The . \_\_\_\_\_ – Athlone.
- . (۲۰۰۳). *Différance in From Modernism to Postmodernism: An \_\_\_\_\_ – Anthology*. Oxford: Blackwell.
- Feyerabend, P. ۱۹۷۸. *Against method*. London: Verso. –
- Heidegger, M. (۱۹۷۷). *The question concerning technology & other – essays*. Trans. William lovitt. New York: harper torch books.
- . (۱۹۹۶). *Being & Time*, Trans. J. Stambaugh, New York: \_\_\_\_\_ – State Uneversity of New York.
- Graic, E. ۲۰۰۰. *Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.–
- Jordan, T. (۱۹۸۹). *Themes & schemes: A philosophical approach to – interdisciplinary science teaching*. Journal of synthese. Vol. ۸۰, pp. ۶۲-۷۹.
- Kerdeman, D. (۱۹۹۹). “Between Memory & Differance: (Radically) – Understanding the Other”. *Journal of Educational Philosophy & Theory*. Vol. ۳۱, No. ۲, pp. ۲۲۵- ۲۲۹.
- Kuhn, T.S. (۱۹۵۲). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: – University of Chicago.
- Lakatos, I. (۱۹۷۹). “Falsification & the methodology of scientific research – programs”. In *Criticism & the growth of knowledge*. ed. by lakatos & Musgrave. London: Routledge.
- Liotard, J.F. (۲۰۰۳). *The postmodern condition in from modernism to – postmodernism: an ontology*. Oxford: Blackwell.
- .(۲۰۰۴). *The postmodern condition in the modernism reader, \_\_\_\_\_ – foundational text*, ed. by Michael Dorlet, London: Routledge.
- Marshall, J. & M. Peters. (۱۹۹۷). *Postmodernism & Education*. In – *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. UK: Pergamon

Nietzsche, F. (۱۹۷۴). *The Gay Science*, Trans. W. Kaufmann, New York: –  
Vintage.  
*Kuhnian reflections on educational research.* – Philips, D.S. (۱۹۸۱). *Post –*  
*in philosophy & education.* Chicago: Illinois.  
Rutherford, J.( ۲۰۰۴). *Natural order being ignores.* Available: [http://www. –](http://www.new-sand-sentinel.com/letters/story/۰۴۳۲۰۲۰۰۴-let-Ruther)  
New sand sentinel. Com/ letters/ story/ ۰۴۳۲۰۲۰۰۴ let Ruther.  
Toulmin, S. (۱۹۷۲). *Human understanding.* Princeton: university of –  
Princeton.

