

بنیان‌های نظری آزاداندیشی دانشگاه مولد و نهضت تولید علم

● مهدی مطهرنیا*

پرسه‌نمایی «چکیده»:

«انسان» راز بزرگ هستی و رازگشای «هستی» آن چیزی است که «جهان اکبر»ش خوانده‌اند. این «جرم صغیر»؛ بزرگ‌ترین نماد قدرت هستی‌بخش جهان است؛ که در پرتو بهره‌مندی از «روح هستی‌بخش»؛ به مقام اشرف مخلوقات رسیده است و در پرتو این «روح رحمانی» است که «عقل انسانی» یافته است. همین «عقل انسانی» است که او را تنها «معلول تأثیرگذار آگاه» هستی در زنجیره‌ی کنش‌های متقابل و تغییرات متقارن پدیده‌ها و پدیدارهای جهان معرفی می‌سازد.

از همین‌رو، انسان تنها یک اثر پذیرنده طبیعی و اثرگذار جبری در چرخه‌ی حیات به حساب نمی‌آید گاه او را در «معاونت خالق» در مقام «جانشین وی» در جهان نظاره‌گریم و در مواقعی وی را در «مخالفت با خالق» در مقام «تابع شیطان» به نگاه می‌نشینیم؛ در هر دو جایگاه وی تنها یک اثر پذیرنده منفعل نیست بلکه «اثرپذیری فعال» است؛ که در پرتو فعالیت خود؛ در فرایندگذر زمان پاسخ‌های اثرگذار خود را در قالب‌های مختلف فرهنگ‌ها و تمدن‌های بشری به منصه ظهور می‌رساند. بنابراین، باید تأکید کنیم: انسان تنها یک «اثر پذیرنده طبیعی» نیست؛ آنگونه که موجبیتی سخت وی را احاطه کرده باشد؛ باید قبول کنیم: «به آنچه می‌کنیم «علم» و به آنچه می‌خواهیم



«ایمان» داشته باشیم». شاید بتوانیم بگوییم: بنیاد آزاداندیشی در «نقد متعقلانه»، «ارزشیابی عالمانه» و «رفتار شجاعانه» مستقر است.

خداوند با دمیدن «روح الهی خویش» به «کالبد زمینی» آدمی؛ به او آزادی بخشید؛ انسانیت انسان در گروه «همین «آزادگی» اوست؛ «عقل» این رُستنگاه عالیله «حیات انسانی»، هسته‌ی اصلی آزادی او در مقام ذهن شناساننده «آزادی» است؛ «علم» به عنوان «محصول تکاپوی عقلانی آدمی» در گستره‌ی حیات دنیوی وی؛ گسترش دهنده و تعمیق بخش «آزادی» است و «عدل» در مقام «مهم‌ترین نیاز» آدمی، «امنیت بخش آزادی» است. و «دین» در مقام «آئین و حیانی در گسترش عدالت رحمانی»؛ مأموریت دارد تا از حریم حرمت آزادی، دفاع نماید؛ چراکه خداوند فرمود:

«ما تمام رسولان خویش را با بیته روشن و میزان فرستادیم تا در زمین عدالت را گسترش دهند» پرسه «مقاله» حاضر بر آن است که با چنین نگرشی در چارچوب «نهضت آزاداندیشی و تولید علم» به کاوش در «بنیادهای نظری آزاداندیشی و تأثیر آن در فرایند تولید علو و ساحت دانشگاه» بپردازد و خطوط زرین «زندگی اصیل روشنفکری» را به عنوان حیات معنا دار و طیبه‌ی برترین مخلوق هستی باز شناسد.

پرسه‌گشایی:

در جهان امروز، بیش از دیروز و در آفاق نگرش کمال‌گرای آدمی، کمتر از فردا، دانشواژه «آزاداندیشی» از اهمیت بسزا برخوردار بوده و خواهد بود. «آزادی» و به ویژه «آزادی اندیشه»، صیقلی‌ترین خواست «هستی الهی محوری» است که در «کالبدی مادی محور»، «موجودیت» یافته است. اگر بپذیریم که انسان‌ها در مقام «اشرف مخلوقات» انعکاسی از «روح الهی» در مقام «هستی» آنها می‌باشند که در «کالبد‌های» جسمانی در مقام «استی» آنها، «موجودیت» پذیرفته‌اند؛ «شخصیت انسانی» آنها، در چارچوب حفظ اصالت «هستی الهی» آنها و تداوم سلامت این هستی در بستر زمان و مکان و در فرآیند پیچیده حیات آنها، معنا می‌پذیرد. مرکز ثقل این هستی در «اندیشه‌ورزی متکی به پرسشگری و معطوف به معرفت‌سازی استوار است. از این‌رو، آزاداندیشی در جایگاه



صفت دالّی است که بر مدلول‌های انسانی می‌نشیند؛ و در ساحت‌های گوناگون «هستی» و «استی» او بنیان می‌یابد. اگر این گفته را قبول کنیم که «علم شناختی است که از واقعیت‌های تجربه به دست می‌آید»؛ و آن را در سامانه‌ی «زبان شناختی نوآم چامسکی» به تحلیل گذاریم در خواهیم یافت: آرایش محتوای این متن «عقل پرسشگر و فعال» آدمی و آرایش شکلی آن «واقعیت‌های قابل تجزیه علم واقع» و حلقه‌های اتصال یا syntax این دو، روش‌ها یا متدهای شناخت، می‌باشد.

هوسرل، تلاش داشت فلسفه‌ای بنیان نهد که تا سرحد امکان از نوسان‌های شک و تردید برکنار باشد؛ او از اینرو تلاش نمود، فلسفه‌ی خویش را برگزاره‌ای بدیهی استوار سازد؛ اما مشکل «بدهات» بود؛ او بدیهیات یا امور مسلّم را به دو بخش تقسیم نمود بدیهیات یقینی و بدیهیات قطعی. دسته نخست آن گزاره‌هایی شامل می‌شود که امکان هیچ شکی در آن وجود ندارد در حالیکه دسته‌ی دوّم آن گزاره‌هایی را در برمی‌گیرد که با وجود قطعیت در آنها امکان شک و ورود شک در آنها وجود دارد.^(۱)

از همین‌رو فلسفه و فیلسوفان تلاش داشته‌اند در مرحله نخست از «هستی» آغاز کنند و در این بی‌نهایت عدم قطعیت، در این گستره‌ی بی‌انتهای نسبت؛ و در این عمق بی‌ژرفای «شکاکیت»؛ بر بنیانی بدیهی تکیه کنند و «خرده‌سامانه‌ی از هستی» فراهم و سپس بر این بنیان؛ «سامانه‌های دانایی» خود را «ساختن» آغازند. از همین روست که تلاش برای حصول به کژیتو یا گزاره صدقی که در آن هستی و حیات به اثبات عقلی برسد؛ در عین سادگی، غامض می‌نماید؛ و فلاسفه بر محور اثبات «هستی» خود آدمی خویش تلاش بر اثبات آن نموده‌اند.

می‌گویند، دکارت گفته است: «من شک می‌کنم، پس من هستم». کانت بیان کرده است: «من می‌اندیشم، پس من هستم»؛ اینها به تمامی نماینگر تلاش اندیشه‌ورزان بزرگی است که کوشش داشته‌اند؛ پرسش ساده ولی در عین حال غامض یا به عبارتی متناقض‌نما و پارادوکسیکال «هستی» را در قالب بیان گزاره‌ای صادق و تا سرحد امکان بدیهی پاسخ گویند. بر این اساس به نظر می‌رسد صدقی‌تر از گزاره‌های صادق کانت و دکارت این گزاره باشد که: «من پرسش می‌کنم؛ پس من هستم».

«شک» و «اندیشه» ما به ازاء بیرونی دارند. شک به چیزی و اندیشه درباره چیزی صورت می‌پذیرد. «پرسش» نیز از چیزی صورت می‌گیرد؛ ولی در هر چیزی بتوان شک



کرد؛ اما در «هستی پرسش» به واسطه‌ی «پرسش از هستی» شکی راه ندارد. پس این یک بداهت یقینی است: که من از هستی پرسش می‌کنم پس من هستم و به تبع آن می‌توان گفت: «من پرسش می‌کنم؛ پس من هستم».

نخست پرسشی از هستی، در مرکزیت کالبد آدمی؛ هستی پذیرفته است؛ و سپس پاسخ یا پاسخ‌هایی متناسب با «میزان و گستره‌ی هستی» هر آدمی در کالبد گزاره‌های پاسخگویی او نمود پیدا کرده است؛ و سپس «آدمی» حیات واقعی یافته است. آدمی در پرتو پاسخ به پرسش بنیادین خویش از هستی در هستی «حیات انسانی» می‌یابد؛ و «هستی پرسش» دلیلی محکم بر «هستی انسانی» اوست. هر چه گستره‌ی واژه‌های او در ساخت پرسش‌هایش و در ساماندهی به پاسخ‌هایش افزایش یافته، گستره و عمق پذیرفته است؛ «حیات انسانی» او فراخ‌تر شده است و «عظمت استیلا» او بر حیات در ابعاد مختلف آن، بلندا و رفعت پذیرفته است. «آدم» را باید در چنین گستره‌ی معنا نمود. اجازه می‌خواهم - به طور ساده و خارج از آرایه‌های مکلفانه علمی - در قطعاتی کوتاه، گاه‌گاهی در قالب دیگری به بیان مطلب روی آورم:

من از سلاله روح درخشانم

فضای بسته عشق

تنفس هوای مانده فکر

ملولم می‌کند.

از این رو می‌گویم: آدمی را باید «موجودی پرسشگر و پاسخگو» تعریف کرد که هستی او در ساخت پرسش و سامانه‌ی پاسخ‌هایش موجودیت می‌پذیرد و در گستره‌ی واژه‌ها و ساخت نشانه‌هایش؛ گسترش و عمق می‌پذیرد؛ این اصیل‌ترین معنای آدمی است:

«واژه‌ها» دنیای «من» را معنا می‌کنند

«واژه‌ها»

«من» را از طویله جدا می‌کنند

«من» آدمی دیدم که یونجه می‌خورد

«علف» بُو می‌کرد

اما در هجای حرف:



«واژه» می ساخت

با دستش گوش گاو می افراخت

«نشانه»

می ساخت

«من» گاوی دیدم که کتاب می خواند

در بزرگراهی پر از صنعت

پر از ماشین

پر از فریاد، «صدا» می کرد.

اما

«واژه» نمی ساخت

«نشانه» نمی پرداخت

«آدم» را باید در آینه «واژه‌ها»

در تجسم «نشانه‌ها»

در ذهن خلاقش نقش نمود

«آدم» را باید

در پیوستگی کلامش

در حجم زیانش پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

با ساخت «گفته‌ها»

و

«نشانه»های دگر از واژه‌ها

تعریف نمود.

باید اذعان کنیم که «انسانیت» مفهومی است که در «عقلانیت پرسشگر» آدمی رُستن دارد؛ در واژه‌سازی‌ها و نشانه‌پردای برتافته از «عقل آدمی» رُستن می‌یابد و در پرتو تداوم حیات اصیل و طیبیه عقل پرسشگر؛ «اصالت انسانی» خود را «معاصرت» می‌بخشد.

پرسه‌ی حاضر، با تکیه بر تأکید بر این تعریف از انسان که «انسان موجودی است که از هستی پرسشگر و پاسخگو» بهره‌مند است؛ بر «مهندسی پرسش Enquire



Enjineer» در باب موضوع بنیادهای نظری آزاداندیشی و تأثیر آن بر فرآیند تولید علم؛ بر پاسخگویی به نه پرسش ذیل سامان یافته است:

- ۱ - آزاداندیشی چیست؟ و بنیادهای نظری آن کدام است؟
- ۲ - علم چیست؟ و مؤلفه‌های شناخت یا تمییز آن کدام است؟
- ۳ - آیا ارتباطی میان «آزاداندیشی» و «علم» وجود دارد؟ در صورت وجود ارتباط، شکل این ارتباط از چه هویتی برخوردار است؟ «آزاداندیشی» اصالت دارد یا علم؟ ارتباط آنها «متقابل» است یا «مقارن»؟ و آزاداندیشی چه نقشی در فرآیند تولید علم ایفا می‌کند؟

تا به این پرسش اصلی پاسخ گوید که:

«دانشگاه از چه جایگاهی در تعمیق آزاداندیشی و توسعه تولید علم برخوردار

است؟»

پاسخ پرسه‌ی * نخست:

آزاداندیشی چیست؟ و بنیادهای نظری آن کدام است؟

در مهندسی پرسش حاضر به «چیستی» مفهوم «آزاداندیشی» توجه شده است. زمانی که از «چیستی» سخن به میان می‌آید؛ ناظر بر هویت معنایی و مفهومی یک دانشواژه است؛ نه ناظر به بروزهای عینی آن؛ به عبارت دیگر تلاش می‌شود که به تعریفی تا سرحد امکان مانع و جامع از دانشواژه مورد نظر - آزاداندیشی - دست یافته شود و پس از آن، مصادیق عینی آن در جهان واقع با حقیقت تعریف شده‌ی آن واژه؛ سنجیده شود. اگر چه در حصول به این تعریف معطوف به هویت معنایی و مفهومی؛ «ذهن» و «عین» در تأثیر و تأثر متقابل قرار می‌گیرند، اما با قبول بحث جبری «اصالت‌یابی» ذهن یا عین، «اصالت» در اینجا با تعریف ذهنی و سنجش نمودهای عینی با آن تعریف احصاء شده‌ی ذهنی است. بنابراین نکته‌ایم آزاداندیش کیست؟ بلکه پرسش کرده‌ایم آزاداندیشی چیست؟ «کیستی» از رُستنگاهی عینی برخوردار است؛ باید به دنبال «امر واقع»ی بود که

* پاسخ پرسه به عنوان مترادف دانشواژه‌ی فصل به کار می‌رود؛ چرا که هر متن علمی می‌بایست

در فصول مختلف به دنبال یافتن پاسخ یا پاسخ‌هایی به پرسش تدقیق شده باشد.



در جهان خارج از ذهن ظهور دارد، و با تلاش ذهنی در کاوش آن موجودیت عینی، به تعریفی ذهنی از حدود آن عینیت دست یافت. در حالیکه در «چیستی» به واسطه رُستنگاه ذهنی آن به دنبال ارائه‌ی تعریف جامع و مانعی از «واقعیت امر»ی بر می‌آئیم که در سپهر ادراک دماغی ما فراهم می‌آید و سپس «امور واقع» را با «واقعیت امر» حاصل می‌سنجیم؛ هر چند در حصول به «واقعیت امر» تأثیرات ناشی از «امر واقع» مؤثر است؛ و «امر واقع» نیز در پرتو انعکاس «واقعیت امر» حاصل در فرایند تولید ذهنی، تأثیر پذیر است؛ ولی در پرسش از چیستی، نقطه‌ی عزیمت ما ارائه‌ی تعریفی جامع و مانع از موضوع مورد مطالعه است؛ و این مهم در گرو «هویت‌شناسی مفهومی» دانشواژه‌ی مورد عنایت است که در آن براساس جوهره‌ی مفهوم «هویت» یعنی «تمییز، براساس نقطه‌ی گره‌ای تشابه و استمرار خط تداوم»^{*} باید دو مؤلفه‌ی:

(۱) نقطه تشابه

(۲) خط تداوم

هستی‌ای به نام «آزاداندیشی» را مورد کاوش قرار دهیم.

می‌گوئیم: «آزاداندیشی»، منظورمان آزادی از چه چیز است؟ متعلق آزادی در اینجا «اندیشه است؛ اما آزادی اندیشه» از چه چیز؟ آزادی «رهایی» معنا می‌شود. آیا رهایی به معنای «معلق ماندن است تا آدمی در پرتو «رهایی» از هر وابستگی یا پیوستگی مصون باشد؟ و وقتی می‌گوئیم: «آزادی» یعنی «رهایی از...» باید رهایی به عنوان یک دال بر مدلول‌های معین و شفاف‌ی چنبره زند؛ تا با رهایی از آن مدلول‌های معین، آزادی حاصل و با قبول اصل «پیوستگی و در حیات وابستگی آدمی» بر هر گونه پیوستگی‌ای رنگ تعلق و بردگی نزند.

در این نگرش «آزاداندیشی» به معنای رهایی از هر گونه تعلق نیست؛ که «آزادگی» خود نوعی تعلق و وابستگی است به «رستگاری روحی بشر از هر گونه تعلق»؛ بنابراین «آزاداندیشی» بر این سیاق «رستگاری فکری بشر از هر گونه تعلق است که وی را در حصار تنگ و وابستگی‌های غیر عقلانی محصور می‌سازد؛ و وی را از نقد متعقلانه،

* فراموش نکنیم واژه Identity به معنای هویت از واژه‌ی لاتین Idem به معنای «تشابه و تداوم»

گرفته شده است، نگارنده بر این اساس معتقد است هر دانشواژگانی از هویت خاص و هر هویتی

در برگیرنده «نقطه تشابه» و «خط تداوم» است.



ارزشیابی عالمانه، اخلاق شجاعانه و رفتار عادلانه دور می‌نماید».

می‌دانیم؛ که منطق، علم به علم است!! یعنی علم به اینکه انسان چگونه علم پیدا می‌کند؟ و چه می‌شود که بر امری به یقین می‌رسد؟ به عبارت دیگر علم دریافت حقیقت است و حقیقت را انسان به اندیشه عقلی خود در می‌یابد و منطق راهنمای اندیشه است. چون اعمالی که «عقل» برای دریافت حقیقت به انجام می‌رساند؛ باید به درستی آنها اطمینان حاصل شود. باید مدلل و مبرهن گردد؛ پس عقل باید بر درستی آن معلومات برهان بیاورد؛ و درستی و نادرستی برهان به منطق تشخیص داده می‌شود که «علم به چگونگی استدلال عقلی» است.^(۲) «منطق آزاداندیشی» بر این سیاق؛ رهایی از رهایی است! یعنی رهایی از اینکه چگونه انسان در بند رهایی از اصول منطقی فهم نیفتد؟ چگونه می‌شود که بر امری به تعصب جاهلانه دچار نشود؟ به عبارت دیگر آزاداندیشی تلاش فعال عقل آدمی در دریافت حقیقت، گسترش حقیقت و اعمال حقیقت است؛ لذا، انسان آزاداندیش باید عالم باشد؛ و جویای علم؛ در پی دریافت حقیقت است؛ چه این جستجو متکی بر پذیرش حس و تجربه باشد؛ چه پذیرش استدلال عقلانی و چه پذیرش عقل نقلی؛ منطق آزاداندیشی ایجاب می‌کند که در چارچوب تنگ «عقلانیت ابزاری» خارج و با تکیه بر «عقلانیت انتقادی» در بستری از «عقلانیت تفاهمی» به پیگیری دریافت حقیقت به عنوان اصل اصیل زندگی بیانیدشد. آزاداندیشی در گرو «دریافت حقیقت و نقد آن از طریق براهین عقلانی» است.

با این مختصات در می‌یابیم «نقطه تشابه» هویت‌شناسی آزاداندیشی «تلاش در باز یافت و درک حقیقت» است؛ و «خط تداوم» آن در بستر «عقلانیت تفاهمی» با بهره‌مندی از «عقلانیت انتقادی در شالوده‌شکنی گفتمان‌های متفاوت و بازسازی آن در سامانه‌های گوناگون معرفتی است. این بیان سیدالشهدا در صحرائ کربلا که ندا سر می‌دهند: «اگر دین ندارید لااقل آزاده باشید»؛ در عمق ساختار بیانی آن حامل این معنا است که حداقل اگر بر دین خدا استوار نیستید؛ بر فهم خود و این منطق اتکا کنید که سخنان را بشنوید و از میان آنها بهترین را برگزینید؛ فرآیند «آزاداندیشی» به این معنا به محتوای غنی و سامانه‌های مستحکم خود سویه‌گیری مثبت پیدا می‌کند:

در این چشم‌انداز، آزاداندیشی متکی بر تأکید بر دو مؤلفه‌ی عقلانی یا دو چهره از چهرگان سویه‌گیری عقلانی است: در مرحله‌ی نخست: «عقلانیت تفاهمی» و در مرحله



دوم: «عقلانیت انتقادی». هابرماس نظریه پرداز و فیلسوف معاصر آلمانی و وارث مکتب فرانکفورت به تبیین این مقوله می پردازد. به نظر هابرماس مهم ترین تحلیلی که کارل مارکس درباره جامعه نوین به دست داد، تحلیل سازمان قدرتی است که عقل را سرکوب می کند، هر چند نیروی عقلانیت با سیر عمل تفاهمی و ارتباط عقلانی انسان دوباره زنده می شود. ماکس و برنیز به تحلیل سازمان قدرتی می پردازد که محصول عقلانیت ابزاری است و آدمی را در زندان خود ساخته ی خویش محصور می سازد. هابرماس براساس نظریه انتقادی خود و ترمیم نظریات مارکس، و بر و متفکران مکتب فرانکفورت، در حوزه اصلی در حیات اجتماعی انسان تمییز می دهد که از این منظر با دو حوزه ی مورد نظر در جستار حاضر یعنی «عقلانیت انتقادی» تجانس دارد؛ و توضیح آن می تواند در آمادگی ذهنی مبانی نظری آزاداندیشی مؤثر باشد. هابرماس معتقد است؛ در حیات اجتماعی، دو حوزه اصلی از یکدیگر قابل تمییز است یکی حوزه عمل یا عقل ابزاری - عرصه سلطه سیاسی یا مالکیت - و دوم حوزه عملی ارتباطی یا عقل ارتباطی و تفاهمی که حوزه زبان و کلام و مهارت های عقلانی و بین الانهانی است. جامعه مدنی که مظهر عینی این حوزه است در واقع عبارت است از شبکه اجتماعی ارتباط و تفاهم و عمل ارتباطی و بین الانهانی. به بیان دیگر حوزه ی عقلانیت تفاهمی، ساخت گسترده ی تعاملات بین الانهانی و فرصتی است برای شنیدن اقوال گوناگون و تلاش مبارکی است در جهت شالوده شکنی و بازسازی گفتان های مختلف تا بتوان از میان آنها بهترین را برگزید. به تعبیر شو پنهاور ی آن با اندکی تساهل می توان گفت این فرایند سفری است از «جهان تمایش» به «جهان حقیقت»، و به تعبیر هوسرلی آن تلاشی است برای تبدیل بداهت های قطعی به بداهت های یقینی.

کتاب معروف شو پنهاور چنین آغاز می شود: «جهان تصور من است»؛ و مقصودش از جهانی که تصور من است، جریان عوارض و حوادث است که به حس و شعور ادراک می شود، این جهان برون ذاتی که جهان تکثر است، وجودش تابع وجود درون ذاتی من است که امری واحد است «البته نوع من منظور است یعنی هر نفس عالم مدرک» و این دیدگاه بنابر تحقیقات پیشینیان از دکارت گرفته تا برکلی و کانت روشن و ثابت شده است که جهان چیزی نیست جز معلومی (یا علمی) در نزد عالمی، چنانکه اگر عالمی نباشد، معلومی نخواهد بود... عالم نیز وجودش به وجود معلوم بستگی دارد، معلوم



نقشی است که در آئینه ذهن منعکس گردیده، اما اگر آن نقش نباشد وجود آئینه چه نمایش خواهد داشت.

این بیان بنابر آنست که شو پهناور عالم و علم و معلوم همه را اموری ظاهری و سطحی می‌داند. به قول معروف «همه سروبن یک کرباسند»؛ و حقیقت را در می‌یابند، اما نه در جنبه ادراک و علم او که آن جز بر اراده ظواهر تعلق نمی‌گیرد، بلکه در جنبه اراده او بر عمل، وی می‌گوید: حقیقت جهان خواست، یعنی اراده Volition است و من به درستی آنوقت به وجود خود پی می‌برم که اراده بر عمل می‌کنم. علم من به هر چیزی دیگر حتی به تن خودم، امر عرضی و نمایشی و با واسطه و بی‌حقیقت است؛ فقط علم من به اراده‌ی خودم - نفس - امر بی‌واسطه و علم حقیقی است.

در حوزه‌ی ادراک و فهم؛ «اراده در پرسش» تجلی می‌کند؛ انسان آزاداندیش؛ جهان را عرصه‌ی نمایش می‌داند که باید به کشف حقیقت آن نایل آید؛ و تنها حقیقتی که بر آن می‌تواند تکیه کند علم به اراده‌ی معطوف به فهم و ادراک خویش در پرتو «پرسشگری» است.

از زاویه‌ی دیگر، می‌توانیم بگویم انسان آزاداندیش همواره در حال «خواستن» است و متعلق یا ما به ازاء این «خواست» ادراک و فهم عمیق‌تر جهت بالا بردن «توانایی» او هم در انتخاب صحیح اداری و هم در افزایش توانمندی او در طی مسیر تلاش در «جهان نمایش» است.

به گفته شو پهناور برگردیم، در بیان شو پهناور: «جهان را به نفس خود قیاس می‌کنیم و همه قوای طبیعت را انواعی از اراده می‌شماریم و اراده را اصل و حقیقت جهان می‌نگریم و آن را منتسب به علت و حقیقت دیگر نمی‌یابیم و وجود مستقل یعنی خود هستی می‌دانیم و می‌گوئیم: ما هر گاه به خود فرو رویم، می‌بینیم به راستی به وجود خویش بر نمی‌خوریم، مگر وقتی که اراده بر عمل کنیم و مقصود ما از اراده بر عمل، اراده‌ای است که با عمل مقرون باشد، نه اراده‌ای که تأثیری بر آن مترتب نشود، چه اراده‌ای که با عمل مقرون نباشد اراده نیست، تعقل است، و تعقل چنانکه گفتیم: اصل وجود نیست، امری عارضی است و جزء جهان نمایش است، نه جهان حقیقت»^(۳).

آزاداندیشی در پرتو تعقل به نقد و شالوده‌شکنی می‌پردازد؛ به عبارتی می‌توان گفت انسان آزاداندیش در چارچوب نقادی متعلقلانه و ارزشیابی عالمانه‌ی خود؛ «تعقل» را در



پرتو «نقادی» با «عمل» مقرون نموده است؛ و این همان سفر از «جهان نمایش» به «جهان حقیقت» است. بدین ترتیب «عقل» و رویکرد «متعقلانه» بنیان آزاداندیشی حامل آگاه آن است؛ از همین رو به «گذشته» تعلق دارد؛ با «نقد» به «حال» می‌آید و در پرتو «علم» به «آینده» می‌رود و در گستره‌ی «اراده بر انجام عمل عالمانه» به «فهم رفتار عادلانه» نایل و در صورت «عمل شجاعانه» به آن «رفتار عادلانه» به تعبیر ارسطویی آن، جهان یا هستی حقیقی موجودیت خویش را بر جهان نمایش، آشکار می‌سازد.

پاسخ پرسه‌ی دوم:

علم چیست؟ و مؤلفه‌های شناخت یا تمییز آن کدام است؟

شناخت مقوله‌ای است که وجهی از آن «علم» است و به این وجه از شناخت؛ «شناخت علمی» اطلاق می‌کنند بنابراین در هویت‌شناسی علمی می‌توانیم بگوئیم: علم در «نقطه‌تشابه» شناخت عقلی با «دانش» و «معرفت» هم‌جنس است ولی در «خط تداوم» تجربی، طی مسیر می‌نماید. سه مفهوم «دانش»، «علم» و «معرفت» از نقطه‌ی «عقل» رُستن می‌گیرند؛* ولی، رُستگاه‌های متفاوتی دارند. دانش رُستگاهی طبیعی دارد، «عقل طبیعی» است. علم رُستگاهی تجربی دارد «عقل تجربی» است. معرفت رُستگاهی اجتماعی دارد «عقل ارتباطی» است؛ از همین رو با تکیه بر «نقطه‌ی تشابه» عقل، به دلیل رُستگاه‌های متفاوت، هویت‌های متعدد برمی‌تابانند و به دلیل خطوط تداوم، «آغازگاه‌های» مختلف دارند. دانش عقل خام است؛ آگاهی است؛ از رُستگاه طبیعی برخوردار است؛ چرا که به‌طور طبیعی «انسان» از منظر آفرینش موجودی عاقل است و هستی طبیعی او در گرو «فهم» است؛ «فهم» یا «دانش» خام‌ترین وجه عقل است؛ که بر بدیهیات تأکید دارد؛ زمانی که فهم در پرتو تلاش عاقلانه‌ی بشر در فهم جهان به تلاشی عینی متکی بر تجربه‌ی حسی دست می‌زند «علم» است و از این رو می‌گویند: «علم، شناختی است که از واقعیت‌های تجربه به دست می‌آید»، معرفت رُستگاهی اجتماعی دارد چرا که محصول صورتبندی «آگاهی» و «علم» در ساخت زندگی اجتماعی است.

*- در اینجا تلاش نموده‌ام، سنت‌شکنی کرده با جداسازی این سه مفهوم با عنایت به جایگاه معرفت در عقل عمومی جامعه ایرانی تبار، به تعریفی بومی شده از این دانشواژه دست یابم.



منظور از «معرفت» در اینجا «نظام آگاهانه دانایی» است که محصول تلاش عقلانی بشر در ساماندهی کاربردی «آگاهی» و «علوم حاصله» متناسب با «فضا و زمانه»ی تاریخی است. بنابراین «معرفت» مجموعه دستاوردهای نظام یافته عقل آدمی است که در بستر «اراده‌ی عقل»ی انسان در ساماندهی نظام دانایی خود در یک عصر تاریخی، متناسب با آن «فضا و زمانه»ی تاریخی، موجبات ایجاد ارتباط مثبت و سازنده میان «انسان» و محیط طبیعی و انسانی «پیرامونش را فراهم می‌سازد.

از این مقدمه کوتاه، اما ثقیل که بگذریم، آلن، ف، چالمرز در کتاب خود با عنوان «ارزشیابی از ماهیت و موضع علمی و روش‌های آن» که در ایران با عنوان «علم چیست؟» ترجمه شده است؛ به دیدگاهی اشاره دارد که مدعی است همگان درباره «علم» پذیرفته‌اند. او می‌نویسد: «شناخت علمی، شناختی است که از بوته‌ی آزمایش گذشته است، نظریه‌های علمی بر روشی دقیق، از واقعیت‌هایی به دست می‌آید که از مشاهده و تجربه حاصل شده است. در علم، محلی برای عقاید شخصی و سلیقه‌ها و خیالپردازی وجود ندارد. علم امری عینی است، به شناخت علمی می‌توان اعتماد کرد، زیرا شناختی است که به صورتی عینی به اثبات رسیده است.»^(۴)

چالمرز این نگرش را «استقرائیکری ساده‌اندیشانه» دانسته است. او در ادامه می‌نویسد: «فکر می‌کنم این نوع گفته‌ها دیدگاه مشترکی را درباره آنچه امروزه علم شناخته می‌شود، خلاصه می‌کند. این مفهوم به انقلاب قرن هفدهم و حاصل کار پیشاهنگان بزرگی چون گالیله و نیوتن بازمی‌گردد. فرانسویس بیکن فیلسوف و معاصرانش، هنگام عرضه کردن این نظر که برای شناختن طبیعت، با خود طبیعت باید شور کرد و با نوشته ارسطو، موضع عصر خود را در برابر علم با دقت توصیف می‌کردند، ترقیخواهان قرن هفدهم معتقد بودند که فیلسوفان طبیعی سده‌های میانه که نوشته‌های باستانی و مخصوصاً نوشته‌های ارسطو و همچنین انجیل را سرچشمه خود می‌پنداشتند، خود را فریب می‌دادند. کسانی که از کامیابی‌های «آزمایشگران بزرگی» همچون گالیله به وجود آمده بودند، بیش از پیش تجربه را سرچشمه شناخت می‌دانستند. تنها پس از موفقیت‌های چشمگیر علم تجربی بود که این دیدگاه ثمربخش شناخته شد. جی. جی. دیویس J. J. Davies در کتابش با نام «درباره‌ی روش علمی» می‌نویسد: «علم بنایی است که بر روی پایه واقعیت‌ها نهاده شده است.»^(۵)



بنابر استقرایگری ساده‌اندیشانه، علم با مشاهده آغاز می‌شود. مشاهده‌گر علمی باید اندام‌های حسی طبیعی و سالم داشته باشد، و آن‌چه را می‌بیند یا می‌شنود، هماهنگ با وضعی که مشاهده می‌کند، با صداقت ضبط و ثبت کند و از هر گونه پیشداوری، مبرا باشد. گزارش‌هایی درباره جهان و درباره بخش‌هایی از آن، می‌بایستی به روش مستقیم و با به کار گرفتن حواس یک مشاهده‌گر بی‌پیشداوری به اثبات برسد، یا چون حقیقتی پایرجا شود.

این‌گونه استدلال که یک دسته محدود از گزارش‌های فردی، آدمی را به رسمی شناختن یک گزارش کلی می‌رساند و از خاص بر عام یا از جزء به کل می‌رسیم، استدلال استقرایی نامیده می‌شود. چنین فرایندی را می‌توانیم چنین خلاصه کنیم: «اگر شمار زیادی» الف، در حالت‌های گوناگون مشاهده شوند، و اگر مشاهده شود که همه «الف‌ها» بی‌استثنا دارای خاصیت «ب» هستند، بنابراین همه‌ی الف‌ها دارای خاصیت «ب» می‌باشند.

دکتر جمیل صلیبا در «فرهنگ فلسفی» می‌نویسد: علم عبارت است از مطلق ادراک، چه ادراک تصویری چه ادراک تصدیقی، چه یقینی چه غیریقینی. به تعقل، یا حصول صورت شیئی در ذهن، یا به ادراک کلی، چه مفهومی و چه حکمی، یا به اعتقاد جازم مطابق واقع، یا به ادراک شیئی چنانکه هست، یا به ادراک حقایق اشیاء و علل آنها، یا به ادراک مسائل از روی دلیل، یا به مسلک‌های حاصل از ادراک این مسایل، علم اطلاق می‌شود. علم مترادف معرفت است!! جز اینکه با آن یک وجه تمایز دارد و آن اینکه علم مجموعه‌ی معارفی است که متصف به وحدت و تعمیم است. گفته‌اند مفهوم علم اخص از مفهوم معرفت است. زیرا معرفت بر دو قسم است. معرفت عامیانه و معرفت علمی. معرفت علمی، بالاترین درجه معرفت است و عبارت است از تعقل محض و شناخت کامل. اگر بدانیم که علم نزد ارسطو عبارت است از ادراک کلی و علم فقط به کلیات تعلق می‌گیرد، متوجه خواهیم شد که غایت علم کشف روابط ضروری بین پدیدارهاست و برخلاف معرفت عامیانه، که مقید به نتایج عملی است و به نحوی تابع شناخت جزئی است، علم یک غایت نظری است. معنی آنچه گفتیم این است که شرط علم این است که به اندازه کافی متضمن وحدت و تعمیم باشد، و چنان باشد که مردم بتوانند در صدور حکم نسبت به مسائل علم اتحاد نظر داشته باشند، صدور حکم براساس ذوق شخصی و



علاقه فردی نباشد، بلکه مبتنی بر روابط عینی به مسائل باشد که به تدریج کشف می‌گردد و با روش‌های معین تحقیق و تثبیت می‌شود.

هر علمی موضوع و روش خاص خود را دارد که این دو آنها را از علوم دیگر متمایز می‌کند. اما فیلسوفان علوم را طبقه‌بندی کرده‌اند و نوع هر کدام را معین کرده‌اند تا وجوه تشابه را در موضوعات و روش‌های علوم معین کنند.

قدیم‌ترین طبقه‌بندی علوم، طبقه‌بندی ارسطو است؛ که پنداشته است عقل انسان علم را یا برای اطلاع یا برای ابداع و یا برای فایده می‌طلبد. به این جهت وی علوم را براساس غایات سه‌گانه مذکور بدین شرح تقسیم کرده است: علوم نظری مثل ریاضیات و طبیعیات علوم شعری مثل بلاغت و شعر و جدل و علوم عملی مثل اخلاق و اقتصاد و سیاست. بوعلی‌سینا، علم را به دو قسمت تقسیم می‌کند و هر یک از این اقسام خود بر سه قسم است. اقسام علوم نظری عبارت است از: الهی، ریاضی، طبیعی. اقسام علوم عملی عبارت است از: اخلاق، تدبیر منزل، سیاست.

ابن‌خلدون علوم را به دو قسم عقلی و نقلی تقسیم کرده است. علوم عقلی برای فکر انسان از این جهت که صاحب تفکر است، امری طبیعی است و به علوم حکمی موسوم است و خود شامل چهار قسمت است: منطق، الهی، ریاضی، طبیعی، علوم نقلی مستند به خبر از واضع شرعی است و شامل تفسیر، اخبار و حدیث، فقه، احکام، اصول، کلام و امثال آن است. از تقسیم‌بندی‌های جدید در فلسفه جدید، طبقه‌بندی بیکن، آمپرواگوست کنت است طبقه‌بندی بیکن مبتنی است بر قوای عقلی لازم برای کسب علم، قوای عقلی بر سه قسم است: عقل، تخیل، حافظه، عقل اساس علوم فلسفی، تخیل اساس علوم شعری و حافظه اساس علوم تاریخی است.

طبقه‌بندی آمپر مبتنی بر موضوعات مورد بحث علوم است. این موضوعات دو قسم است: جهانی و فکری، موضوع علوم جهانی شناخت ماده است و موضوع علوم فکری، فکر و آثار آن است. هر یک از این دو قسم دارای شاخه‌های متعدّد است.

اگوست کنت، علوم را به ۶ قسم تقسیم کرده است که عبارت است از: ۱- ریاضی ۲- نجوم ۳- فیزیک ۴- شیمی ۵- زیست‌شناسی ۶- جامعه‌شناسی. اگوست کنت در این تقسیم‌بندی ضوابطی را در نظر گرفته است. این ضوابط یا قوانین عبارت است از: ۱- اصل افزایش پیچیدگی و کاهش تعمیم. ۲- اصل پیوستگی یا وابستگی و استقلال نسبی



۳- اصل رشد تاریخی ۴- اصل تعلیم.

فارابی نیز به تقسیم‌بندی علوم پرداخته است. تقسیم‌بندی فارابی به شرح زیر است:

- ۱ - علم زبان ۲ - علم منطق ۳ - علوم ریاضی شامل حساب، هندسه، مناظر، نجوم، موسیقی، اتقال، حبل.
- ۴ - علوم طبیعی شامل اجسام طبیعی و اجسام صناعی (مصنوعی) و علم الهی. علم الهی شامل سه بخش به شرح زیر:

الف - اصول و مبادی موجودات

ب - بحث از مبادی علوم جزیی

ج - بحث از موجودات مفارق

۵ - علم مدنی شامل اخلاق و سیاست.

علم فقه شامل احکام دینی. و علم کلام شامل بحث از اصول و مبادی فقه.

پوپر «Karl - Popper» و همفکران او هدف علم را نزدیک شدن دایمی به سوی حقیقت می‌دانند، و نظریه‌های علمی را افزارهای مناسبی برای پیوند دادن مجموعه‌ای از اوضاع و احوال مشاهده‌شده با همدیگر می‌پندارند.

آنها نظریه‌هایی را علمی می‌شناسند که صورت‌بندی ریاضی داشته و آزمون‌پذیر و ابطال‌پذیر باشند. روش آزمایش و خطا - در فضای کوشش علمی نه تلاش عملی - سنگ زیربنای پیشرفت و رشد علمی است. راه پیشرفت علمی به کار گرفتن فرضیه‌های نوین و قدرت تخیل و تصور علمی و آشنایی با روش کار آزمایشگاهی است. نگاهی به تاریخ علم و روش‌شناسی علوم، همچون تاریخ همه اندیشه‌ها و کوشش‌های بشری. خطاها و کجروی‌های رهروان مسیر پر حادثه کشف حقیقت را آشکار می‌کند.

به نظر می‌رسد باید با عنایت به تعریفی که از معرفت عرضه داشتیم، علم را بخشی از معرفت بدانیم که از بالاترین درجه‌ی انتقان عینی در پرتو مشاهده و آزمون برخوردار است؛ و متصف به وحدت و تعمیم است؛ از این روی، مؤلفه‌های شناخت و تمییز آن عبارتند از:

۱ - تجربی بودن به معنای آنکه قابل مشاهده و آزمون باشد؛ و از طریق حواس

«عینیت مادی» بپذیرد.

۲ - مشاهده‌ها باید تعدادشان زیاد باشد، تا «تعمیم» را بنیان گذارند.

۴ - مشاهده‌ها در آزمون باید تکرارپذیر باشند.



۵ - هیچ گزارش مشاهده‌ای پذیرفته شده، نباید با قانون کلی که از آن گرفته شده، ناسازگار باشد روح حاکم بر این معنا؛ قبول تعقل محض و مداوم در دستیابی به حداکثر شناخت ممکن است؛ که در مسیر خود با تکیه بر اصالت تعقل به قبول بررسی نقادانه در مسیر زمان تن در می‌دهد؛ در عین تأکید بر نتایج به تمديد، تمرین و تمکین به آزمون جهت «ارزشیابی مداوم» احترام می‌گذارد، و در صورت «ابطال» شجاعانه آن را می‌پذیرد و بر این امر به عنوان یک اصل تأکید دارد که «گزارش‌های مبتنی بر مشاهده خطا پذیرند و قوانین ناشی از «وحدت و تعمیم» مشاهدات ابطال‌پذیر».

فراموش نکنیم ابطال گر نیز بر دو نوع است: ابطال گر ساده‌اندیش، ابطال گر ژرف‌اندیش. برای ابطال گر ساده‌اندیش، هدف فعالیت علمی عبارت است از کوششی برای طرد کردن و ابطال نظریه‌ها از طریق اثبات صحت گزاردهای مشاهده‌ای مخالف با آنها. ابطال گر ژرف‌اندیش این دیدگاه را نمی‌پذیرد، زیرا او نقش مهمی را برای تأیید نظریه‌های تازه عرضه شده علمی، و همچنین برای ابطال نظریه‌های کاملاً پذیرفته شده، بر عهده دارد. با وجود این، آنچه که در هر دو مشترک است اختلاف کیفی مهمی است که میان وضع تأییدها و وضع ابطال‌ها برقرار می‌کنند. اگر برای ابطال نظریه‌ها با آوردن یک دلیل مناسب توفیق حاصل شود، برای اثبات صحت و راستی آنها، و حتی برای گونه‌ای از احتمال راستی آنها، هرگز موفقیتی داشته است؟ پذیرش یک نظریه همیشه با درجاتی از عدم یقین همراه است؛ در صورتی که طرد یا ابطال یک نظریه اقدامی قاطع است. عنوان ابطال‌گری از همین جا به دست می‌آید.

پاسخ پرسه‌ی سوّم:

آیا ارتباطی میان «آزاداندیشی» و «علم» وجود دارد؟ شکل این ارتباط از چه هویتی برخوردار است؟ ارتباط آنها متقابل است یا متقارن؟ کدام اصالت دارند؟

با عنایت به آنچه که در پایان «پاسخ پرسه‌ی دوّم» آوردیم و ارتباط منطقی آن با تعریفی که در پایان «پاسخ پرسه‌ی نخست آمد؛ باید بگوئیم میان «آزاداندیشی» و «علم» ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد. گفتیم: «آزاداندیشی رستگاری فکری بشر از هرگونه تعلقی است



که وی را در حصار تنگ وابستگی‌های غیرعقلانی محصور می‌سازد؛ و وی را از نقد متعلقانه، ارزشیابی عالمانه، اخلاق شجاعانه و رفتار عادلانه دور می‌نماید. و علم را «تعقل محض و مداوم در دستیابی به حداکثر شناخت ممکن» دانستیم که «در مسیر خردورزی با تکیه بر اصالت تعقل به قبول بررسی نقادانه در مسیر زمان تن در می‌دهد؛ و در عین تأکید بر نتایج به تمدید، تمرین و تمکین به آزمون جهت ارزشیابی مداوم احترام می‌گذارد و در صورت «ابطال» شجاعانه آن را می‌پذیرد.

حال اگر در این مقدمات به اشتراک نظر برسیم باید بگوئیم «آزاداندیشی» روح و هویت فرایند تولید علم را تشکیل می‌دهد. معروف است که فلاسفه می‌گویند: «بنشین و فکر کن Sit and Think و اهل علم می‌گویند: «برو و ببین go and see». آزاداندیشی ایجاب می‌کند که «آزاداندیش» پرسش کند تا شناخت را کامل کند و چون هدف فلسفه و علم، هر دو تلاش مداوم برای رسیدن به «شناخت کامل» است؛ «آزاداندیشی» ضرورت تردیدناپذیری است که این «خواست مداوم» را «تداوم» می‌بخشد. بنابراین آنچه اصالت دارد آزاداندیشی است و آنچه که در فرایند تولید علم مؤثر است، استمرار و تداوم «آزاداندیشی» در ساحت‌های گوناگون تقسیم بندی‌های مختلف علوم از ارسطو گرفته تا اگوست کنت و از کنت تا اکنون است.

در پاسخ به این پرسش که ارتباط میان «آزاداندیشی» و «علم» ارتباطی متقابل است یا متقارن؟ باید نخست تعریفی از ارتباط متقابل و متقارن ارائه داد. وقتی می‌گوئیم «ارتباط متقابل»، بر یک ارتباط علی پایه‌شمارده‌ایم؛ و وقتی می‌گوئیم «ارتباط متقارن» بر همراهی همیشگی اشاره نموده‌ایم. در موضع نخست می‌گوئیم: آزاداندیشی و علم در «کنش متقابل» اند؛ و برای هر یک از آنها وزن کم‌وبیش یکسانی قایل هستیم؛ در حالیکه در موضع دوم می‌گوییم آزاداندیشی و علم همراه یکدیگرند، «آزاداندیشی» همواره بخشی از وضعیت ماقبل علمی محسوب می‌شود. از اینرو، وجود عنصر «آزاداندیشی» باعث «تولید علم» می‌شود پس می‌توان «تولید علم» را با سرکوب «آزاداندیشی» در نطفه خفه یا از طریق محدود کردن آن، از «زایش» عقیم ساخت با عنایت به این تعریف باید بگوئیم ارتباط «آزاداندیشی» و «تولید علم»، ارتباط متقارن متقابل است چرا که هم از موضع «ارتباط متقارن» تبعیت می‌کند؛ یعنی آزاداندیشی و تولید علم همراه یکدیگرند و آزاداندیشی موجب تولید علم می‌شود و هم‌سویه‌گیری علمی باعث تقویت آزاداندیشی



و تأثیر متقابل آن بر «فرآیند تولید علم» می‌شود.

با این اوصاف، نمی‌توانیم بر موضع اصالت یکی بر دیگری پای فشاریم؛ بلکه باید بر کنش متقارن متقابل میان آزاداندیشی و فرایند تولید علم، صحّه گذاریم، زمانی که می‌پذیریم «آزاداندیشی و فرایند تولید علم پایه‌پای هم پیش رفته، بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند؛ سخن گفتن از «اصالت» یکی نسبت به دیگری به‌طور مطلق و ترتیب زمانی هر یک در بستر زمان، دور از منطق حاکم بر «مدیریت انرژی» به نظر می‌آید. با توجه به این معانی، اکنون می‌توانیم به این پرسش پاسخ دهیم که آزاداندیشی، چه نقشی در فرآیند تولید علم ایفا می‌کند؟

این‌گونه به نظر می‌آید که: من و شما باید اذعان داریم علم در پرتو آزاداندیشی، به حیات می‌رسد و در سایه‌ی آزاداندیشی به حیات زایشگر خود استمرار می‌بخشد. بدون آزاداندیشی علم عقیم می‌گردد، نازا می‌شود، و در چنبره‌ی جزمیت پژمرده و به حیات بی‌طراوت خود؛ در مقطعی از زمان به تاریخ علم می‌پیوندد تا در تاریخی دیگر در پرتو آزاداندیشی، سربر آورد. از این دیدگاه می‌توانیم بگوئیم اصالت با آزاداندیشی است به این معنی که زندگی اصیل علمی «انسان» پرسشگر و پاسخگو در ترکیب منطقی دو شعار معروف فلسفه sit and Think و علم «go and see» است؛ که بر هویت پرسشگر آدمی استقرار می‌یابد؛ و هفت گام را شکل می‌بخشد:

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1- بنشین و پرسش کن | sit and Enquire |
| 2- پرسش کن و فکر کن | Enquire and Think |
| 3- فکر کن و برو | Think and go |
| 4- برو و ببین | go and see |
| 5- ببین و نقد کن | See and Criticize |
| 6- نقد کن و ارزیابی‌نما | Criticize and Evaluate |
| 7- ارزیابی کن و عمل نما | Evaluate and act |

در پرتو چنین نگاهی است که انسان آزاداندیش:

- ۱- نقد منصفانه و دفاع عالمانه را بر نفی متعصبانه و حمله انحصارطلبانه (،)
- ۲- دغدغه آزادی و عدالت را بر سویه‌گیری اعتراض (و)
- ۳- اخلاق‌گرایی شجاعانه را بر بی‌باکی و زبونی (،)



رجحان می‌دهد. تلاش می‌کند، به آنچه انجام می‌دهد، علم و به آنچه می‌خواهد، ایمان، داشته باشد؛ و رفتار او باز تابشگر «نقد متعقلانه»، «ارزشیابی عالمانه»، «قضاوت عادلانه» و «رفتار شجاعانه» است.

انسان آزاداندیش، قبول دارد که تا وقتی «متعبد گذشته» یا «مقلد بیگانه» است؛ نمی‌تواند «فرهنگ» و «تمدن» اصیلی پدید آورد. تمدن و به ویژه فرهنگ وقتی پدید می‌آید که ما «فرآورده»های مشابه با فرآورده‌های جوامع دارای تمدن و فرهنگ اصیل نداشته باشیم. بلکه «فرآیند»های مشابه با فرآیندهای آنها را طی کنیم. از جمله زمینه‌های فرهنگ‌سازی و تمدن‌سازی، این است که شهروندان به‌طور اعم و به‌طور اخص نخبگان، روشنفکران و سرآمدان یا در مجموع «همسنگان»^(۷) «equiipondrent»^(۷) دارای زندگی اصیل باشند و مهم‌ترین مؤلفه زندگی اصیل در ساحت فرهنگ و تمدن، علم و معرفت، دانش و آگاهی، دانایی و قدرت نقادانه است. تا آدم نقاد نباشد، زندگی اصیل نخواهد داشت. در تعبد نسبت به گذشتگان و در تقلید از غریبان، تفکر نقادانه در کار نیست.

تأکید بر این معنا، به هیچ‌وجه نمایانگر رد «گرته‌برداری» از گذشتگان و بیگانگان به عنوان امر نامطلوب نیست. وقتی تمدن و فرهنگ اصیلی بخواهد ظهور پیدا کند، یا در بافت موقعیتی و در زمانه‌ی تاریخی دیگری احیاء شود؛ باید در ابتدا از مجموعه دستاوردهای بشری در فرهنگ‌ها و تمدنهای دیگر استفاده کند؛ و ممکن است، این استفاده تا مدت‌های طولانی در نظر ناظر بیگانه «گرته‌برداری منفی» به حساب آید. در حقیقت، «یادگیری» مقدمه‌ی است بر «تفکرورزی» و «فکرآفرینی». استقلال تفکر، کوششی است که ناگزیر است از دهلیزهای هزارتوی یادگیری، بگذرد. فراگیری در چنین تصویری مقدمه تفکر است. تفکر روی مواد خامی صورت می‌گیرد و این مواد خام ابتدا باید در جاتی حاصل آمده باشد؛ نمی‌توان از صفر شروع کرد، این کار نه مصلحت اندیشانه است نه بر حق. نباید کل آنچه را «بشر» به قیمتی گزاف به دست آورده است به همان قیمت گزاف به دست آورده است به همان قیمت گزاف به دست آوریم؛ باید تا سر حد امکان با کمترین هزینه و با سرعتی مطمئن آن را به دست آوریم؛ و در عین حال، نباید در مرحله «فراگیری» متوقف بمانیم؛ باید با اتخاذ «تفکر نقادانه»؛ به «تولید فکر» بیاندیشیم؛ تا «اتاق‌های پُرسمان» برپا نسازیم «تفکر» تولید، نخواهد شد، برپایی هر ساختمانی از تفکر در گرو طرح پرسش یا پرسش‌هایی است که نیاز به سامانه‌ی بی‌انگیز



را برمی‌تابند؛ شکل‌گیری «اتاق فکر» محصول پرسش یا پرسش‌هایی ذهنی یا چالش‌ها و نیازهایی عینی است که به صورت «پرسش مجازی» فراسوی دیدگان ما رُخ می‌آریند. آیا تا فهم دقیق درک گذشتگان و بیگانگان حاصل نیاید، «نقد» آنها امکان‌پذیر است؟ آیا کتاب نخوانده، حرف نشنیده، علم نیاموخته و معرفت حاصل نشده را می‌توان نقد کرد؟ بدین ترتیب زندگی اصیل انسان آزاداندیش بر چهار وظیفه استقرار می‌یابد:

نخست، فراگیری از گذشتگان و بیگانگان؛ دوم، درک عمیق یافته‌های ناشی از فراگیری؛ سوم، نقد عالمانه و منصفانه ادراکات خویش و چهارم تلاش در از بین بردن آنچه باطل می‌یابد و گسترش و تعمیق آنچه حق می‌پندارد؛ و اینجاست که او «تولیدگر فکر» می‌شود. هر گامی از این گام‌های چهارگانه ارزشمند است؛ و برداشتن گام چهارم نه تنها ارزشمند است؛ بلکه تاریخ‌ساز است؛ فرهنگ‌ساز است و تمدن‌ساز است.

«فکر» هم «تخریب‌کننده» است؛ هم «تأسیس‌کننده» و «فکر مثبت» به تخریب باطل و تأسیس حق معطوف می‌شود. فکر در فضای تاریخی محصور نمی‌شود، در «مکان» سربرمی‌آورد ولی در پهن‌دشت جغرافیای هستی ریشه می‌گستراند. در «زمان» متولد می‌شود اما در «زمانه‌های تاریخی» خط تداوم پیدا می‌کند؛ فکر «زمان» و «مکان» نمی‌شناسد؛ و «متفکر» فرزند هیچ زمان و مکان انحصاری نیست؛ او متعلق به تمام بشر، و تمامیت بشریت است.

متفکر در ارتباط با ساحت‌های سه‌گانه‌ی حقیقت امر یا واقعیت امر «factual»، آرمان یا ایده‌آل Ideal و حقیقت Truth؛ سویه‌گیری نقادانه معطوف به حقیقت امر Justness توجه دارد؛ و حداقل در دایره‌ی تلاش جهت موسع نمودن و تعمیق ادراکات خویش در حد توان خود به کشف حقیقت می‌اندیشد؛ و امور را براساس حقیقت ادراکی خویش ارزش‌گذاری Evaluation می‌کند.

کانت در پاسخ به پرسش روشن‌فکری چیست؟ در شماره دسامبر ۱۷۸۴ مجله برلین‌یشه موناتسشریفت می‌نویسد: «روشن‌نگری خروج آدمی است از نابالغی به تقصیر خویشتن خود؛ و نابالغی، ناتوانی در به کار گرفتن فهم خویشتن است بدون هدایت دیگری. این نابالغی محصول ضعف اراده خویشتن است؛ چرا که علت آن نه کمبود فهم، بلکه کمبود اراده و دلیری در به کار گرفتن آن بدون هدایت دیگری است.»^(۸) من با این گفته کانت موافقم که روشن‌فکری کاربرد فهم انسانی فارغ از هدایت



دیگری است؛ اما فراموش نکنیم که فهم آدمی در گرو ادراک فعال فهم دیگری به گونه‌یی است که از قالب ساماندهی شده ادراکات حاصل تئوری‌ها و نظریه‌های صادق اخراج و با تمسک به آن نظریه‌ها؛ تولیدات جدید فکری حاصل شود؛ لذا، «فارغ از هدایت دیگری»، به معنای فقدان تلاش در فهم ادراکات دیگری نیست بلکه ناظر بر آزادگی ذهن در انتقاد از ادراکات دیگری - گذشتگان و بیگانگان - و گریز از سلطه «متحجرانه» و «فریبکارانه» دیگری بر ادراکات خویش است؛ تا در پرتو فهم بیشتر، تولید بهتر حاصل آید. در چنین نقطه‌ایی است که «روشن‌نگری» در وجود «روشن‌اندیش» با «آزاداندیشی» پیوندی عمیق و ابدی پیدا می‌کند؛ و همانگونه که در قبل متذکر شدم، عنصر آزاداندیشی اصلی‌ترین مبنای تولید علم است؛ و در ارتباط متقابل و متقارن با علم، قرار دارد.

پاسخ پرسه‌ی چهارم:

دانشگاه، آزاداندیشی و توسعه تولید علم

تمام پرسش‌های نه‌گانه‌ی به پاسخ آمده، در مقام پرسش‌های فرعی و انضمامی اصلی و فرعی؛ در خدمت پاسخگویی به این پرسش اصلی پرسمان حاضر فراهم آمده‌اند که: «دانشگاه از چه جایگاهی در تعمیق آزاداندیشی و توسعه تولید علم برخوردار است؟» مأموریت ساده دانشگاه، «تولید افراد تحصیلکرده» تلقی می‌شود. به بیان دیگر در نگرش سنتی وظیفه دانشگاه انتقال آموزه‌های حاصل از طریق آموزش و بهره‌برداری آموزشی از امر پژوهش است؛ چنین نگرشی کمتر تولیدگر است؛ نگاهی به زندگی اندیشمندان و فلاسفه تولید گر در ساحت‌های گوناگون و در جوامع مختلفی که چنین نگرشی را حاکم بر مراکز علمی خود نموده‌اند، بیانگر همین معنا است؛ چرا که اکثر آنها با گریز از این جو، توانسته‌اند با تلاشی روشن‌نگرانه و آزاداندیشانه سازنده باشند؛ و خارج از اسلوب‌های حاکم به ارائه‌ی طریق بپردازند.

اما باید اذعان نماییم که وظیفه دانشگاه‌ها تنها تولید افراد تحصیلکرده نیست و نباید تلاش‌ها و اهتمام خود را منحصراً مصروف انتقال دانش‌های استقرار یافته و تصدیق شده به دیگران سازند. از دانشگاهی که در شمار دانشگاه‌های مدرن جامعه امروز بشری به شمار می‌رود، انتظار می‌رود که با به کار بردن تکنیک‌های تحقیقی و تفوق



پژوهش بر آموزش از منظر هویتی و اولویتی - نه از دیدگاه فرآیندی و اولیّتی - دانش‌های مهمّ نو و تفکرات درخشانده متناسب با نیازهای فضاها و زمانه‌های تاریخی زیست بوم خویش را فراهم سازد.

ضروری‌ترین کار دانشگاه‌های جهان در حال توسعه آن است که به صورت مراکز تحقیق در آیند. آموزش به عنوان یک مقدمه تردیدناپذیر و اولیّت انکارناپذیر در خدمت پژوهش به عنوان یک اولویت و متن ضروری و غیرقابل کتمان، قرار گیرد؛ والاّ موفق نخواهند شد کسانی را آماده سازند که از عهده پژوهش‌های علمی و تصدی اموری که لازمه‌ی «نوسازی» است برآیند. تفسیر عالمانه از فرهنگ سنتی بومی براساس بررسی‌هایی با روش‌های جدید؛ نوشتن تاریخی جدید و روشنگرانه که به جای اینکه تاریخ مملکت را تنها صحنه‌ی قدرت‌نمایی و توسعه قدرتهای غربی معرفی کند، به گسترش دینامیسم توسعه کشور کمک نماید. به اصلاح نژاد نباتات و حیوانات، گسترش فن‌آوری‌های ژنتیک برای توسعه فرآورده‌های مختلف، کاوش منابع معدنی، تربیت نیروی انسانی، طراحی استراتژی اقتصادی، صنعتی، نظامی، سیاسی، فرهنگی و امنیتی، بیانیدیشد. و هزاران موضوع اساسی دیگر را متناسب با نیاز به توسعه و نوسازی کشور دنبال نماید.

همه‌ی این عوامل برای استقرار یک فرهنگ ملی مناسب، که به نوبه خود جزیی اساسی از مجموعه نوسازی به شمار می‌رود، ضرورت اساسی دارد. نکته‌یی که باید یادآور گردید آن است که ضرورت انجام تحقیقات در دانشگاه‌های ممالک عقب مانده و در حال توسعه صرفاً به خاطر خود علم نیست، بلکه بدون چنین تحقیقاتی این مراکز علمی قادر به کسب احترام و اعتماد نیستند و نمی‌توانند تحصیلکردگان پر استعداد و آزموده را برای اشتغال به کار تدریس جلب نمایند. تا بهترین افراد نسل جوان به عنوان استاد به دانشگاه نیبوندند و نتوانند بهترین استعدادهای خود را پرورش دهند، دانشگاه‌ها هرگز از احترام عمومی برخوردار نخواهند گردید و نخواهند توانست شوق تحصیل را در دانشجویان خود برانگیزند و نخواهند توانست تعهداتشان را در برابر ملت و آینده‌ی کشورشان به انجام رسانند.

در شرایط کنونی کار فکری، برای جذب و نگهداری این پژوهندگان و دانشمندان جوان و خلاق باید فرصت، وسایل و منابع تحقیق فراهم کرد. اگر دانشگاهی از این



وسایل برخوردار نباشد، موسسه‌ی مرده به حساب می‌آید و به ناچار تحصیلکردگان بعدی، و به خصوص آنان که از مراکز علمی و آزمایشگاه‌های معتبر خارجی فارغ‌التحصیل شده و به کار در رشته تخصصی خویش زمینه مناسبی نمی‌یابند، در جستجوی محیط موردنظر به کشورهای بیگانه روی خواهند آورد. ادوارد شیلز - در استانه دهه ۱۹۷۰ -^(۹) با تأکید بر این فرایند معتقد است حتی هند، که در میان کشورهای توسعه‌نیافته از لحاظ داشتن تعداد قابل ملاحظه‌ی دانشمند ورزیده مقام شامخی دارد، هر ساله ناظر فرار عده‌ی زیادی از مغزهای روشن‌گر خویش است، زیرا بسیاری از علمای جوان و توانای آن کشور کار در امریکا یا اروپای غربی را، به علت موقعیت‌های مناسبی که در انتظار آنان است، بر کشور خویش ترجیح می‌دهند. کشورهای چون پاکستان و امریکای لاتین و نیز بسیاری از کشورهای جهان سوم، دچار چنین وضعی هستند، زیرا عده زیادی از بهترین نیروهای جوان این جاها در کشورهای مادر به عنوان عالم تربیت شده و در همانجا به کار مشغول گردیده‌اند.

اما این پرسش باقی است که آیا دانشگاه‌هایی که از آن صحبت شد در موقعیتی هستند که بتوانند تحقیقاتی بکنند که مناسب با وضع آنها و نیازمندی‌های کشورشان باشد؟ پاسخ این سؤال منفی است، حتی در کشوری مانند هند، که صاحب بزرگترین سیستم علمی در میان کشورهای توسعه‌نیافته است، دانشگاه‌ها چنانکه باید توانایی چنین کاری را ندارند و هنوز به مقدار زیادی به معلومات علمی و فنی که از منابع خارجی به دست می‌آید، متکی هستند. علاوه بر آن، بعضی از کشورها به شیوه‌ی نادرست، بیشتر تحقیقات علمی را در مؤسسه‌ها و انستیتوهای تحقیقاتی که از دسترس دانشگاه‌ها دورند، متمرکز ساخته است. در نتیجه، دانشگاه‌های این کشورها، علیرغم وجود افرادی که در زمینه‌های گوناگون علمی و تحقیقاتی تبحر دارند، نتوانسته‌اند شرایط مناسبی را که لازمه تحقیق علمی است، یعنی زمان، تجهیزات و محیط مساعد، فراهم سازند. به طور کلی، در ممالک توسعه‌نیافته‌ی دیگر کمیت و کیفیت کارهای تحقیقاتی دانشگاه‌ها بسیار ناچیز است و دانشگاه‌ها قادر به فراهم ساختن و سازمان دادن یک جامعه علمی و یک سنت علمی مخصوص به خود نشده‌اند. زیرا سنت علمی تنها گرد مرکزی از خلاقیت شکل می‌گیرد و ب رای ایجاد هسته‌ی اصلی سنت به شخصیت روشنفکرانه خلاق نیاز دارد که به نوبه خویش به شکستن استعداد‌های خلاق



دیگر کمک نماید. این مستلزم ثبات و، بالاتر از همه، تمرکز کانونهای فکری است.

در این نمونه کشورها، کسانی که در زمینه‌های مختلف استعدادهای خلاق دارند بسیار از هم دورند، و در قاره‌ای به پراکندگی آفریقا از نظر علمی و یا در مناطقی مانند خاورمیانه یا آسیای جنوب شرقی، جدایی اهل علم زیادتر است، در این مناطق، در ساحت‌های مختلف تولید فکر، تبادل علمی بسیار کم است و ارتباط با مراکز تحقیقی کشورهای مادر انگیزش‌ساز تحقیق است؛ ولی، حفظ این ارتباط به‌طور دائمی و از نزدیک، پرخرج‌تر از آن است که کشورهای توسعه‌نیافته بتوانند تحمل کنند. با این همه، دانشگاه‌های این گونه کشورها باید بر نقاط ضعف خویش فائق آیند و الا نمی‌توانند به صورت مراکز اصیل و نو درآیند و، در نتیجه، جریان نوسازی دچار رکود خواهد گردید.

با قبول این فرض که دانشگاه‌های ممالک عقب مانده در پیشرفت کشور خویش نقش حیاتی دارند، و با توجه به اینکه هم‌اکنون از انجام وظایفی که از لحاظ تعلیم و تحقیق بر دوش آنها نهاده شده بر نمی‌آیند، چگونه می‌توان انتظار بهبود وضع را داشت؟ آیا این دانشگاه‌ها به اتکا خود می‌توانند سطح علمی خویش را ترقی دهند؟ به نظر من دورنمای آینده چندان تیره نیست.

از جمله در کشورهای توسعه‌نیافته، انسان‌های فعالی هستند که استعداد‌های شگرف دارند و حتی بعضی از آنها کارهای برجسته‌یی کرده‌اند. این افراد اغلب به علت آنکه به کارهای اداری اشتغال دارند و در آن نقش مفیدی دارند، نمی‌توانند از لحاظ دانشگاهی ثمربخش باشند، و یا اگر هنوز در کارهای دانشگاهی مانده باشند، به خاطر نداشتن همکاری شوق‌انگیز و نیز سرخوردگی از بوروکراسی اداری دانشگاه‌ها و تلاش برای تأمین زندگی دلسرد هستند. در کشورهایی که دانشگاه‌های متعدّد دارند، یکی از درمان‌های درد این است که افرادی که بالقوه و بالفعل در یک زمینه استعداد خلاق دارند، در یک موسسه گردآورند. کار تدریس را می‌توان با انعطاف‌پذیر ساختن سیاست پذیرش دانشجو جذابیت بیشتری بخشید، به‌طوری که انستیتوهایی که سازمان آموزشی برجسته‌تری دارند، بتوانند تعداد بیشتری از دانشجویان کوشا و مستعد را جمع کنند. این سیاست با هدف کشورهایمانند هند و اندونزی و دیگر کشورهایمانند که طرفدار پذیرش هر چه بیشتر دانشجو برای تعلیمات عالی هستند،



مغایرتی ندارد، زیرا این سیاست سبب می‌شود که حداقل یک دانشگاه درجه یک در کشور به وجود آید و بتواند به صورت مناسبی برای پیشرفت سایر دانشگاه‌ها در آید و در طول زمان کادر مورد نیاز همه را تربیت کند و آماده سازد.

دانشگاه‌های ممالک پیشرفته از دو راه می‌توانند در توسعه و تکمیل دانشگاه‌های کشورهای توسعه نیافته کمک مؤثر بنمایند. نخست از طریق اعزام موقت استادان بسیار جوان به آن مراکز برای چند سال، و دوم، از طریق به کارگماردن استادان بازنشسته خود، که هنوز می‌توانند سالها خدمت ارزنده بکنند. در دانشگاه‌های کشور توسعه نیافته، طرح‌های تحقیقاتی مشترک، که در آنها استادان دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته و در حال توسعه، به‌طور مشترک با هم کار کنند، موجب می‌شود که استادان و کارکنان کشورهای اخیر از پیشرفت‌های دیگران مطلع شوند، و مقام شایسته خویش را در جامعه روشنفکری جهانی احراز نمایند. استفاده از کمک‌های کشورهای پیشرفته باید با در نظر داشتن غشای امنیت فکری و فرهنگی این کشورها، صورت پذیرد.

هدف اساسی باید تقویت اراده و نیروی فکری استادان دانشگاه‌های ممالک عقب مانده باشند. این تقویت اراده صرفاً مسأله تجدید سازمان فکری و ایجاد روح مسئولیت و همکاری در آنها نیست که دانشگاه‌های کشورهای پیشرفته بتوانند انجام دهند؛ بلکه مستلزم آن است که این افراد دارای شخصیت نیرومندی باشند و بتوانند با اراده‌ی قوی بر سستی و کاهلی و وسوسه‌های سیاسی و فرهنگی فائق آیند. اگر این گروه از سرآمدان که هسته‌ی اصلی سرآمدان محسوب می‌شوند، توفیق یابند علیرغم شرایط نامساعد کار و کثرت تعداد دانشجوی و موانع سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی موجود؛ به فعالیت سازنده خود بپردازند، آینده آنها نومیدکننده نیست.

دانشگاه مؤلّد بیش از هر چیز به انسان‌های مولّد نیاز دارد و به موازات این مهم؛ زمینه‌های مناسب فعالیت و زمینه‌پروری‌های لازم برای فعالیت این نیروهای مولّد را در ساحت‌های دوگانه نرم‌افزارانه و سخت‌افزارانه، نیازمند است. تولید فکر در گرو تعمیق و گسترش فضای زندگی اصیل روشنفکری است؛ و انتظار آن است که گام‌های هفت‌گانه در ساحت‌های چهارگانه‌ی که به شرح آن پرداختیم؛ در مرکزیت روشنگری و روشنفکری یعنی دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمی و پژوهشی، بازتاب داشته باشد.

پی‌نوشت‌ها:

۱. برای مطالعه بیشتر: ریخته‌گران، محمدرضا، پدیدارشناسی و فلسفه‌های اگزیستانس (تهران: مؤسسه توسعه دانش و پژوهش ایران، ۱۳۸۰)
۲. فروغی، محمدعلی، سیر حکمت در اروپا، مجموعه سه جلدی، جلد سوم (تهران: انتشارات زوار، ۱۳۶۶) صفحه ۱۳۳
۳. پیشین، صفحه ۷۹
۴. برای مطالعه بیشتر: آلن. اف. چالمرز، علم چیست؟ ترجمه محمد مشایخی (تهران: شرکت سهامی انتشار) پیشین
۵. پیشین
۶. برای مطالعه بیشتر: صلیبا، جمیل، فرهنگ فلسفی، ترجمه متوجه صناعی دره‌بیدی، (تهران: انتشارات حکمت، ۱۳۶۶)
۷. همسنگان فرا اجتماع Super Socid equipod rent این دانشواژه ناظر بر این معنا است که در سپهر زندگی آدمی گروهی از آدمیان از استعدادها و توانمندیهای بیشتری برخوردارند که به اصطلاح به آنها همسنگان فرا اجتماع می‌گوییم این دانشواژه به واسطه انتقادات و ضعف‌ها و ابهامات موجود در دانشواژه الیت Elite یا نخبه در ایجاد وهم پوششی مناسب برای معرفی کلیه فرادستان، منظور گشته است. همسنگان فرا اجتماع که به اختصار همسنگان خوانده خواهند شد در برگیرنده سه گروه مجزا و نخبه به یکدیگرند: «نخبگان، روشنفکران و سرآمدان»؛ که به اختصار همسنگان خوانده می‌شوند. به آنهایی که از استعداد و توانمندی بیشتری در حوزه‌ی قدرت برخوردارند Elite یا نخبه، به آنهایی که از استعداد و توانایی بیشتری در حوزه‌ی قدرت فکری و ارائه‌ی ساخت‌های گوناگون اندیشه فلسفی و علمی در حوزه‌ی فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی برخوردارند؛ و در ضمن جذب شده یا آسمیله باشند روشنفکر Intelcmental گفته‌ایم؛ و به آنهایی که در حوزه اجتماعی از قرابت بیشتری با مردم نسبت به دو گروه نخست برخوردارند، جذب شده نیستند، سیالند، در جغرافیای زندگی خویش در میان توده‌های مردم گروه در جمع توده‌ای هستند، دارای دغدغه‌های اجتماعی، سیاسی و فکری هستند و حتی گروهی از آنان از مغزهای متفکر جنبش‌های سیاسی و اجتماعی Hygheed می‌باشند، سرآمدان یا broad minded؛ که در مجموع همسنگان را تشکیل می‌دهند. واژه‌ی سنگ در زبان پارسی هم دربرگیرنده‌ی وزن، هم عیار و هم قیمت است
۸. بار اهرارد، روشن نگری چیست؟ ترجمه سیروس آرین‌پور، چاپ دوم (تهران: آگه، ۱۳۷۷)، ص ۱۷.
۹. وینر، مایرون، نوسازی جامعه، ترجمه رحمت‌الله مراغه‌یی و همکاران (تهران: انتشارات فرانکلین، ۱۳۵۰)، صص ۷۰ تا ۸۳.

