

دکتر داود فیرحی \*

## دولت اسلامی و تولیدات فکر دینی

چکیده: مقاله حاضر با عنوان «دولت اسلامی و تولیدات فکر دینی» به ارزیابی رابطه قدرت و دانش، به ویژه دانش‌های دینی چون فلسفه و فقه سیاسی در جهان اسلام می‌پردازد. درباره رابطه قدرت / دانش و طبعاً دولت اسلامی و تولیدات فکر دینی در جامعه اسلامی سه دیدگاه متفاوت بین اندیشمندان مسلمان مطرح شده است: ۱. نظریه اصالت و تقدم دانش بر قدرت، ۲. نظریه همبستگی متقابل قدرت / دانش و ۳. نظریه اصالت عمل و تقدم قدرت بر دانش.

نوشته حاضر نظریه اخیر را به عنوان فرضیه پژوهشی خود برگزیده و براساس همین فرضیه به تحلیل سازوکارهای قدرت در تولید دانش‌های اسلامی می‌پردازد و تولیدات فکر دینی را (در قلمروهای سه‌گانه اهل سنت، خلافت فاطمی قاهره و شیعه دوازده امامی در ایران) ارزیابی می‌کند. هدف از این ارزیابی انتقادی برجسته نمودن رابطه دانش‌های سنتی ما با ساخت قدیم دولت در جهان اسلام است و از این حیث که جامعه اسلامی در حال گذار به ساخت جدید قدرت است، لاجرم باید به ضرورت انقلاب در اندیشه دینی و پیامدهای احتمالی این دگرگونی گفتمانی توجه نمود.

## واژگان کلیدی

دولت اسلامی، قدرت / دانش، نص / نصوص اسلامی، تولید فکر دینی، تفسیر؛  
مدرسه و انضباط.

## فصل اول. دولت و تفکر؛ چارچوب نظری

تاریخ، همواره حقایق جدیدی را آشکار می‌کند. و بدین سان، ارزشمندترین بصیرت‌ها برای هر قوم و ملتی سرانجام فرا می‌رسند؛ اما چنانکه فریدریش نیچه معتقد است، ارزشمندترین بصیرت‌ها «روش‌ها» هستند. (۱)

اهمیت تحلیل‌های روش‌شناختی از آن‌رو است که به نظر می‌رسد همگی روش‌ها و تمامی پیش‌فرضهای فکر دینی و دین‌شناسی معاصر ما، به مدت چند صد سال مورد غفلت بوده یا با ژرف‌ترین تحقیر نگرینسته شده‌اند. از جمله مهم‌ترین این «مسائل»، نسبت دولت و فکر دینی است. در این مقاله فقط به این نکته اساسی می‌پردازیم.

درباره قدرت / دانش، و طبعاً دولت اسلامی و تولیدات فکر دینی، دیدگاه‌های مختلفی بین اندیشمندان مسلمان و متفکران غرب وجود دارد. ابن طقطقی (۶۶۰-۷۰۹ هـ) مؤلف «الفخری» سه دیدگاه عمده را درباره قدرت / دانش، و به تعبیر او، رابطه شمشیر و قلم ذکر کرده است: به نظر او، هر جامعه و دولتی بر شمشیر و قلم استوار است؛ گروهی چنین می‌اندیشند که شمشیر نگهبان و خادم قلم است. برعکس، جمعی دیگر عقیده دارند که قلم خدمتگزار شمشیر، و باصطلاح امروز، خادم قدرت است. برخلاف دو دیدگاه فوق، گروه اندکی نیز برآنند که شمشیر و قلم در عین حال که مستقل از یکدیگرند و نسبت به هم تقدم یا تأخر ندارند، بی‌نیاز از یکدیگر هم نیستند. (۲)

گزارش ابن طقطقی، ضمن آنکه اندیشه‌های مسلمانان در باب مناسبت قدرت / دانش را نشان می‌دهد، آشکارا بر وجه آفریننده قدرت در تولید اندیشه دینی در جهان اسلام نیز تأکید دارد. وی بدین سان از تصور شایع در توصیف منفی قدرت و توصیه اخلاقی بر لزوم جدا شدن و کناره ماندن از قدرت، به امید تأسیس دانش دینی درست، دست می‌کشد. میشل فوکو نیز بر همین سیاق، اما با صراحتی بیشتر می‌نویسد:

«باید از توصیف همیشگی اثرهای قدرت در قالب واژه‌هایی منفی دست کشید:

[نظیر اینکه] قدرت «طرد می‌کند»، «سرکوب می‌کند»، «جسورگیری می‌کند»،

«سانسور می‌کند»، «انتزاع می‌کند»، «می‌پوشاند»، «پنهان می‌کند». در واقع قدرت

تولید می‌کند؛ قدرت قلمروهای ابژه‌ها و آئین‌های حقیقت را تولید می‌کند. فرد

و شناختی که می‌توان از او به دست آورد به این تولید بستگی دارد.» (۳)

نگارنده در جای دیگری به نظریه پردازان و نظریه سنتی و رایج مسلمانان درباره تقدم دانش بر قدرت و استقلال دانشمندان و دانش دینی از قدرت و دولت اشاره کرده است. (۴) اما همواره این باور در ذهن من تقویت می شود که عکس قضیه بیشتر درست می نماید: شاید همچنین باید از تمامی آن سنتی دست کشید که این تصور را ایجاد می کند که دانش و اندیشه دینی فقط آن جایی می تواند وجود داشته باشد که مناسبات قدرت در تعلیق اند و دانش صرفاً می تواند در فضایی بیرون از حکم ها و اقتضاها، و خارج از دایره هندسی و منافع قدرت توسعه یابد. شاید از این باور باید دست کشید که قدرت صرفاً محدودیت و کژتابی می آورد و دست کشیدن از قدرت از لوازم دانایی و معرفت است. بلکه باید پذیرفت که قدرت دانش را تولید می کند؛ اما نه صرفاً با مهیا کردن شرایط برای دانش به دلیل خدمت دانش به قدرت، و نه صرفاً با استفاده از دانش به دلیل مفید بودن آن برای قدرت؛ به تعبیر فوکو، قدرت و دانش به طور مستقیم بر یکدیگر دلالت دارند؛ بنابراین، هیچ روابط قدرتی بدون ایجاد حوزه ای از دانش همبسته با آن وجود ندارد و هیچ دانشی بدون تشکیل همزمان روابط قدرت (که مستلزم مناسبات قدرت نباشد) قابل تأسیس و تحقق نمی باشد. (۵)

براساس نظریه فوق، چنین می نماید که فعالیت سوژه شناخت یا عاقل / فاعل شناسا نیست که دانش دینی، خواه دانشی موافق و مفید برای قدرت ایجاد شده در تمدن اسلامی یا مخالف و سرکش در برابر آن را تولید می کند، بلکه راهبردها و مقدمات مکنون در این قدرت / دانش، و فرایندها، تعارضات و مبارزه هایی که از خلال آنها می گذرند و ساختار قدرت / دانش از آنها شکل می گیرد، حوزه های احتمالی و اشکال نهایی دانش و اندیشه دینی را تعیین و تولید می کنند. درست به همین لحاظ می توان ادعا کرد که هویت تاریخی - تمدنی فرد و انسان مسلمان و شناختی که می توان از او به دست آورد، به این فرایند تولید و آفرینندگی قدرت بستگی دارد. اما آیا نسبت دادن چنین توانمندی ای به راهبردهای قدرت که اغلب ترفندهای خردند، زیاده از حد نیست؟ این روابط قدرت از کجا چنین نقش و انرژی آفریننده و تبعاً چنین آثار گسترده ای به دست می آورند؟ در سطور زیر، نخست برخی نظریه ها در باب رابطه قدرت / دانش را مورد اشاره قرار می دهیم، سپس مکانیزم های تولید دانش را بویژه در تمدن اسلامی به اجمال طرح می کرده و آنگاه به تحلیل

موردی نسبت دولت و فکر دینی در جهان اسلام خواهیم پرداخت.

### ۱. نظریه قدرت / دانش

تمدن اسلامی به «لحاظ نظری» تمدنی مبتنی بر دانش، بویژه «دانش عملی» است. در واقع، هنگامی که به سلسله مراتب ارزش‌ها در جامعه اسلامی می‌نگریم، دانش بی‌هیچ رقیب و منازعی در مقام نخست نشسته است. اما این واقعیت، هرگز به معنای انکار چهره خلاق و آفریننده قدرت در تولیدات فکر دینی نیست. به طور کلی، ارزش برتر دانش در جامعه اسلامی، هیچ‌گاه مستلزم تقدم ذاتی آن بر قدرت در ارزیابی معرفت‌شناختی اندیشمندان مسلمان نیست. بدین‌سان، در مقابل گزاره‌هایی نظیر، «علم و دانش موجب قدرت‌اند»، که ذهنیت ما کاملاً با آنها آشناست، دیدگاه‌های دیگری نیز در تاریخ تفکر اسلامی وجود دارد که دانش و معرفت دینی را بر بنیاد روابط قدرت در تمدن اسلامی ارزیابی کرده و کوشش نموده‌اند تا مجموعه علوم اسلامی را چونان تجلیات گفتاری و کلامی قدرت در ساخت «سخن دینی» تحلیل کنند.

فرضیه اصلی که راهنمای کار اندیشمندان دیدگاه اخیر بوده و در این نوشته نیز استناد می‌شود، این است که؛ روابط قدرت (با همه منازعاتی که در آن جریان دارد و یا نهادهایی که آن را حفظ می‌کنند) در رابطه با مفهوم دانش و تولیدات فکر دینی در جهان اسلام تنها نقش تسهیل‌کننده یا منع و محدودکننده ندارند. روابط قدرت تنها به این بسنده نمی‌کنند که به دانش‌های مؤسس در تمدن اسلامی مدد رسانده و موجب اشاعه آنها گشته، یا آنها را باطل یا محدود نمایند. بنابراین، مسأله صرفاً این نیست که تعیین کنیم قدرت چگونه دانش‌ها و تولیدات فکر دینی را منقاد می‌سازد و آنها را در راستای راهبردها و اهداف خود به خدمت می‌گیرد یا اینکه چگونه مهر و نشان خود را بر پیشانی دانش حک نموده و محتوا و سازمان خاصی را بر آن تحمیل می‌کند. بلکه هیچ‌سازه و پیکره‌ای از دانش نمی‌تواند بدون بهره‌گیری از یک نظام ارتباطی، مقررات آموزش و تحقیق، اسناد و مدارک علمی، انباشت و توزیع اطلاعات، که توسط دولت انجام می‌شود، شکل بگیرد. خود این نظام ارتباط و تعلیم، صورتی از قدرت است که در موجودیت و عملکرد خود با دیگر اشکال قدرت پیوند دارد و برعکس، هیچ نوع قدرتی و دولتی را نمی‌توان بدون

انتزاع دانش و به انحصار درآوردن تولید، حفظ و توزیع آن مستقر نموده و استمرار بخشید. (۶) ژوزف روز، توضیح بیشتری می‌دهد. وی در کتاب «دانش و قدرت؛ به سوی یک فلسفه سیاسی علم» دو اصل اساسی را مطرح می‌کند؛

«نخست آنکه دانش‌ها را می‌باید نه به مثابه شبکه‌ای از نظریه‌ها، عقاید یا احکام، بلکه باید چونان زمینه و قلمرو اعمال نگریست. و اگر دانش‌ها چنین نگریسته شوند، آنگاه اصل دوم نیز شایان ظهور است که دانش‌ها در بنیاد خود، فعالیت و عمل سیاسی هستند. با این قید که «سیاسی» به معنای سرشت سازنده خود - فهمی<sup>۱</sup> انسان و نیز، قلمرو عمل و واکنش‌های ممکن است. همچنین اصطلاح سیاسی را می‌باید همچون روابط قدرت بفهمیم که از درون این علوم گذر کرده و تأثیر قدرتمندی بر دیگر اعمال و نهادهای ما در نهایت فهم ما از خویشتن دارد.» (۷)

از جمله مهم‌ترین نمایندگان تفکر اسلامی که نگاه زمینه‌گرایانه<sup>۲</sup> به دانش و تفکر دارند و تولیدات فکر دینی را در جهان اسلام بر زمینه روابط قدرت تحلیل می‌کنند، می‌توان به ابوعثمان عمرو بن بحر جاحظ (مرگ ۲۵۵ هـ) و بویژه اندیشه‌های عبدالرحمن ابن خلدون (۷۳۲-۸۰۸ هـ) اشاره کرد. بر مبنای زمینه‌گرایی جاحظ، همه دلایل انسان‌ها برای دفاع و حمایت از ارزش‌های اعتقادی، اخلاق و دانش، بر زمینه‌های خاصی همچون کاربرد زبان در جوامع و روابط اجتماعی مبتنی بر قدرت استوار است.

جاحظ همه دانش‌ها را، اعم از علوم نظری و عملی، از بنیاد دانش اضطراری می‌داند که از تجربه غیرقصودی و ناخودآگاه انسان از محیط اطراف و جهان اجتماعی وی حاصل می‌شود. وی برای توضیح مطلب، از یادگیری تدریجی کودک از محیط و اجتماع خود سخن می‌گوید که بتدریج قواعد و مفاهیم را می‌شناسد و این آگاهی را پایه استدلال‌های نظری خود حتی در دانش‌های نظری چون الهیات و پیغمبرشناسی قرار می‌دهد. (۸) در اندیشه جاحظ، باوجود آنکه دانش انسان بسان هر عمل دیگر او مترتب بر اراده است، اما انسان قادر به سیطره مطلق بر عملیات فکریش نیست. اراده، کاری جز حصر آگاهی در

موضع خاص ندارد، که حکمای اسلامی از آن به «حیث التفاتی» آمیخته به خواست و اختیار تعبیر می‌کنند، اما کیفیت عمل عقل و فرایند استحصال دانش خارج از نطاق اراده بوده و به ساختار اجتماعی محفوف به قدرت وابسته است.

جاحظ بر مبنای تحلیل فوق از ماهیت دانش که ناظر به برخی دیدگاههای جدید غرب درباره «ساخت اجتماعی واقعیت و آگاهی» است، (۹) عناصری از نظریه‌ای را طرح کرده است که هر چند در یک نظام منسجم بیان نشده است، اما به هر حال برای درک دیدگاه وی در باب قدرت / دانش اساسی است. وی نظریه و دانش را با اراده معطوف به حیات پیوند داده و سپس دانش و حوزه‌های شکل‌گیری اندیشه را بر قدرت و استطاعت مترتب می‌کند. به نظر جاحظ، انسان در صورتی می‌تواند دانش را به عنوان یک فعل طبعی اراده کند که استطاعت و قدرت فردی داشته باشد. و مراد او از استطاعت فردی نیز، عبارت است از صحت بنیه و بدن، اعتدال مزاج، وفور اسباب، آگاهی از کیفیت عمل اراده شده و... اما جاحظ قدرت فردی را صرفاً یک «امکان» برای آفرینش افعال، از جمله دانش بشری می‌داند که با فرض تعادل در خصال فوق، حاصل می‌شود و مبنای اختیار، تعهد و تکلیف انسان می‌گردد، لیکن لزوماً به معنای «فعلیت و تحقق» نیست.

وی در توضیح نظر خود اضافه می‌کند که انسان واجد خصال برشمرده، در حقیقت استطاعت و قدرت فردی دارد. زیرا از قدرت و انتخاب برابر نسبت به خیر و شر، نیک و بد، لذت و ترس و جذب و دفع امور در زندگی برخوردار است، اما با وجود این مسائل، نمی‌توان گفت که انسان مفروض در فعلیت بخشیدن به دانش و معرفت به‌طور کامل مختار و قادر است. بلکه به همان اندازه که انسان سالم فاقد نردبان برای صعود، استطاعت و قدرت دارد، در تولید دانش نیز علاوه بر قدرت نفسانی و شخصی فوق، سلسله‌ای از شرایط ممکن و محدودیت‌های اجتماعی و مبتنی بر تجربه امور روزمره ملحوظ می‌شود و باعث میل نفس مطابق آن الزامات می‌گردد. (۱۰)

تفسیر جاحظ از دانش، نتایج روش‌شناختی مهمی دارد؛ نخست آنکه دانش‌های اسلامی را نه در استقلال خود، بلکه با تکیه بر مفاهیم روزمره ارزیابی می‌کند که آمیخته به نوعی روابط قدرت است. و ثانیاً بر ساختار مکانی و زمانی معرفت در تمدن اسلامی تأکید دارد.

پس از جاحظ که در آغاز عصر زرین تمدن اسلامی به تأمل در رابطه قدرت / دانش پرداخته بود، عبدالرحمن بن خلدون اندیشمند بزرگ دیگری است که از چشم‌اندازی دیگر به ارزیابی مسأله برخاسته است؛ در حالی که جاحظ از صبغه فردی اراده و استطاعت، و نیز تجربه فردی دانش، در پیوند با واقعیت زندگانی روزمره سخن می‌گفت که بر محور «اینجا» و «اکنون» حیات انسان [مسلمان] تنظیم می‌شود، ابن خلدون بر مفهوم گروهی و قومی قدرت در قیاس با ساخت کلان دانش (در جهان اسلام) نظر داشت و بدین ترتیب به زایش و زوال، و گسست‌ها و تغییر شکل‌های منطقه‌ای و تمدنی دانش می‌رسید.

ابن خلدون باب ششم از «مقدمه» را در پنجاه و یک فصل به مسأله دانش و چگونگی و انواع آن در عمران و تمدن اسلامی اختصاص داده است. وی که در سال ۷۷۹ ق.، «مقدمه» را تحریر نموده، در موضعی قرار گرفته است که بتواند ارزیابی داهیان‌ای از وضعیت دانش و رابطه آن با تحولات قدرت در تمدن اسلامی ارایه دهد. به نظر او، آدمی به اقتضای فطرت و خلافت‌خدایی که در زمین به او اعطا شده به طبیعت رئیس آفریده شده است، (۱۱) و همین جستجوی ریاست و تلاش در تحقق و تثبیت آن، موجب ظهور عمران و سپس دانش در هر جامعه انسانی شده است.

ابن خلدون با اتخاذ دیدگاه فوق، تعلیم دانش و تولیدات افکار را از جمله «صنایع» می‌داند که قدرت و دولت در زایش و زوال آن متغیری مستقل و عاملی تعیین‌کننده است. از این رو، به تکرار تأکید می‌کند؛ همچنانکه شکوفایی در عمران و قدرت دولت موجب رویش انواع دانش‌هاست، خرابی عمران و ضعف و زبونی دولت‌ها سبب نقصان و زوال تولیدات فکری - همانند دیگر صنایع و تولیدات انسانی - است.

ابن خلدون ابتدا به بررسی وضعیت دانش و انحطاط آن در زادگاه و زمانه خود در مغرب تمدن اسلامی پرداخته و چنین می‌اندیشد که؛ «سند علم در این روزگار نزدیک است از میان مردم مغرب برافتد و منقطع شود از این رو که به عمران این سرزمین، خرابی راه‌یافته و دولت‌های آن کوچک و ضعیف شده‌اند.» (۱۲) به نظر ابن خلدون دولت‌های کم‌دوام و کم‌عمر، هرگز قادر به تأسیس دانش‌های استوار نیستند، زیرا تأسیس دانش مستلزم فرصت تاریخی و لوازم و الزامات بسیاری است که فقط در دولت‌های قوی و

بادوام امکان‌پذیر است. از این‌رو دانش و دانش‌ورزی بی‌آنکه بتواند خارج از گردونه قدرت امکان‌های داشته باشد، علی‌الاصول مشروط به حضور و دوام قدرت سیاسی است. ابن‌خلدون در ادامه تحلیل خود می‌نویسد:

«احتمال انقراض سند علم در مغرب این است که قیروان و قرطبه دو پایتخت مغرب و اندلس در گذشته در اوج عمران و ترقی بود و بازار دانش‌ها و هنرها در آن دو شهر رواج کامل داشت و مانند دریایی بیکران بود... [زیرا] در اعصار ممتدی دارای حضارت و تمدن بودند. ولی همین که شهرهای مزبور رو به ویرانی نهاد، تعلیم دانش و هنر از مغرب رخت بر بست و به جز میزان اندکی که دولت موحدان مراکش از آن دو مرکز استفاده می‌کرد، در نقاط دیگر اثری از آن به جای نماند. در مراکش هم حضارت رسوخ نکرد، زیرا دولت آنان چندان دوام نیافت و روزگار انقراض آن دولت به مبدأ تأسیس آن نزدیک بود، و به همین سبب، دانش به جز در موارد قلیلی بدان شهر نه پیوست.» (۱۳)

ابن‌خلدون توضیح می‌دهد که با فرو خشنکیدن عمران که خود نتیجه ضعف و زوال قدرت سیاسی است. فعالیت علمی و رواج دانش نیز به خمودی می‌گراید. جویندگان دانش سکوت اختیار می‌کنند، ملکه استنباط و تصرف در دانش که امری جسمانی است از دانشمندان رخت بر می‌بندد و آنان به حفظ کردن بیش از میزان حاجت و غیرقابل کار بست دانش‌ها قناعت می‌کنند. هر چند میزان محفوظات آنان بیشتر و کامل‌تر از دیگران است، اما از کار بست آنها عاجزند و اگر به بحث و گفتگو یا مناظره و تعلیم پردازند، بخوبی از عهده آن بر نمی‌آیند. منشأ این کوتاهی و قصور فقط به از دست رفتن سند تعلیم دانش بر می‌گردد و کیفیت دانش به علت کمی مهارت در تعلیم و فقدان شیوه‌های مناسب، زوال می‌یابد. متعاقب دشواری وسایل کسب دانش، میزان عقل انسان‌ها نیز که برگرفته از آثار حضارت در نفوس انسان‌هاست، کاستی می‌پذیرد. (۱۴) ابن‌خلدون در جمع‌بندی تحلیل خود درباره علل رواج و زوال دانش و عقلانیت در جوامع اسلامی می‌نویسد:

«و باید از آنچه درباره وضع بغداد و قرطبه و بصره و کوفه بیان کردیم عبرت گرفت که چون در صدر اسلام عمران شهرهای مزبور توسعه یافت و اصول حضارت در آنها مستقر گردید، چگونه دانش در آنها فزونی یافت و به منزله



دریاهای بیکرانی از دانش و هنر درآمدند و در اصطلاحات تعلیم و اقسام دانش‌ها و استنباط مسائل و فنون، انواع شیوه‌های گوناگون ابتکار کردند. چنانکه از پیشینیان در گذشتند و بر متأخران پیشی جستند. ولی همین که به عمران آنها نقصان و خلل راه یافت و ساکنان آنها پراکنده شدند، آن بساط و آنچه در آن بود، یکسره در هم پیچیده شد و آن همه دانش و تعلیم را از دست

دادند و علوم آنها به شهرهای دیگر اسلامی منتقل شدند.» (۱۵)

به هر حال، اندیشهٔ خلدونی بر این آموزه استوار است که؛ «تمدن و عمران از اسرار ایزدی در پدید آمدن دانش و صنایع است.» (۱۶) و تنها چیزی که مردمان جوامع مختلف را به یکدیگر برتری می‌دهد، همان «تأثیراتی است که آثار حضارت در نفوس می‌بخشد و بر میزان عقل انسان‌ها در صنایع - و دانش‌ها - می‌افزاید.» (۱۷) به نظر ابن خلدون، ترتب دانش بر عمران و قدرت اختصاص به دانش خاص و بنابراین، تمدن اسلامی ندارد و دیگر ملت‌ها و اقوام نیز آنگاه که قدرت و عصیبت تسلط داشته باشند به دانش‌های مناسب و متنوع آراسته می‌شوند. ایرانیان و رومیان قبل از اسلام از آن روی به علوم عقلی و دیگر دانش‌ها مجهز شدند که عمران آنان بوفور رسید و دولت و سلطنت، پیش از اسلام و هنگام ظهور اسلام به آنان اختصاص یافت. (۱۸) وی شروع زنسانس و رواج مجدد علوم در سرزمین روم از ممالک فرنگ (۱۹) - ایتالیای امروز - را نیز بر همین مبنا تحلیل می‌کند.

ابن خلدون در تنظیم دانش و اندیشه در جهان اسلام، هرگز علوم را به مثابهٔ تداوم لاینقطع آگاهی انسان نمی‌داند، بلکه با نظر به «انقطاع ممتد در سند دانش» که به اعتبار تغییرات قدرت و عمران رخ می‌دهد، از امکان گسست‌ها و تغییر شکل‌های «سازمان دانش» در هر زمان و مکان سخن می‌گوید و نه استمرار و تداوم. بدین سان، ابن خلدون نیز، با وجود تفاوت در مبانی نظری و چشم‌اندازهایی که با میشل فوکو دارد، (۲۰) اما تا حدود بسیاری همانند فوکو، دانش و عقلانیت، و به‌طور کل «تاریخ زمان» را کاملاً «ناحیه‌ای» می‌داند و به تحلیل منطق تحول آن علاقه‌مند است.

چنین می‌نماید که تحلیل خلدونی از رابطهٔ دولت یا قدرت / دانش، صرفاً به نمای بیرونی تحول آن دو می‌پردازد و هنوز نمی‌تواند به منطق درونی روابط قدرت و دانش،

آن‌گونه که در مفهوم «اپیستمه = نظام دانایی» فوکو ملحوظ است، گذر نماید. اما همین مفاهیم خلدونی، و نیز برخی اندیشه‌های جاحظ که در پیش اشاره کردیم، به این لحاظ که با مجموعه دانش و قدرت در جهان اسلام رابطه معنوی دارند، اگر در پیوند با «نظریه گفتمان» و چشم‌انداز باستان‌شناختی - تبارشناختی فوکو ملاحظه شوند، به توان تحلیل و دقت روش‌شناختی خاصی مجهز شده و بر برخی زوایای تفکر در جهان اسلام پرتویی برمی‌افکنند. چنین تحلیل نظری شاید بتواند مقدمه‌ای بر تلاش بدیع در علم‌شناسی اسلامی فراهم نماید و بدین ترتیب، به جستجو و شناخت مجموعه روابطی پردازد که در یک (و طبعاً هر) دوران تاریخی به کردارهای گفتمانی موجد دانش‌ها و نظام‌های فکری - اسلامی وحدت می‌بخشند. در زیر به این سازوکارها در نظام‌های تولید فکر در تمدن اسلامی می‌پردازیم.

## ۲. قدرت و ساز و کار تولید فکر دینی

بحث فوق درباره ترتیب و توالی قدرت و دانش، با وجود آنکه هنوز در ابتدای راه است، اما به هر حال، نمای بیرونی «زایش و زوال دانش»، بویژه دستگاه‌های فکر دینی را در جهان اسلام نشان می‌دهد. لیکن تحلیل «منطق درونی» این پدیده، چندان مورد توجه واقع نشده و به همین دلیل، پرسش و پژوهش در قواعد درونی رابطه قدرت و اندیشه دینی در تاریخ اسلام، آفاقی ناپیموده و بسی ناهموار است.

برخی اندیشمندان مسلمان، هر چند با التزام به مبنای علم‌شناسی افلاطونی، تقدم قدرت و نقش آفریننده آن در تولیدات فکری را نمی‌پذیرند، اما ارزیابی داهیه‌ای از مناسبات قدرت و دانش دارند که اشاره به این دیدگاهها در فهم قواعد تولید دانش خالی از فایده نیست. سید جعفر کشفی (۱۱۹۱-۱۲۶۷ ه.ق.) می‌نویسد:

«مرتبه عمل بعد از علم و مرتبه علم قبل از عمل می‌باشد، ولیکن به حسب وجود خارجی و فایده دادن منافع و ثمرات علم، نشر و رواج علم به سیف و سلطنت متحقق می‌گردد. و مثال آن به مثال تخم و درخت است که تخم به حسب رتبه و حقیقت ذاتیه، مقدم بر درخت است و بدون آن فرض تحقق درخت محال می‌باشد ولیکن به حسب وجود خارجی و نشر، وسعت، کثرت و

منافع آن، و بدون درخت فرض نشر، کثرت و منافع آن محال می‌باشد.» (۲۱)

اینکه کشفی نیز همانند غالب اندیشمندان مسلمان، علم را از صفات ذاتی نفس انسان می‌داند و در بدهت کشف آن از واقع و خارج تردید ندارد، مطلب چندان جدیدی نیست. و از این دیدگاه سخن وی تکرار اندیشه غزالی و دیگران به اقتضای مبنای افلاطون درباره دانش / تذکر است. به طوری که به نظر غزالی «انسان معدن علم و حکمت و منبع آن است و دانش و حکمت، نه بالفعل، بلکه بالقوه از آغاز فطرت در نفوس انسان‌ها مرکوز است. او وجود بالقوه علم و حکمت در نفوس انسان‌ها را همچون آب در دل زمین و نخل در هسته خرما می‌داند که باید با عمل در ابراز آن کوشید»؛ (۲۲) بلکه اهمیت سخن کشفی در این نکته است که وی آشکارا قدرت و دانش را از جنس واحد می‌داند که قدرت و سلطنت (بسان تخم و درخت) بالقوه در دانش مکنون است و کثرت دانش بالفعل از درخت قدرت حاصل می‌شود. در انانیتسه کشفی، دانش حال و حاضر در قدرت است و، نیز، قدرت برای دانش ضروری و اجتناب‌ناپذیر. این همبستگی ذاتی قدرت و دانش، در صورت بازگویی در مبانی علم‌شناسی سنتی نتایج گسترده‌ای به دست می‌دهد که ارزش تحلیلی زیادی دارد.

تحلیل کشفی، به اعتبار مبانی معرفت‌شناسی سنتی اندیشمندان مسلمان، بر پیش‌فرض‌های خاصی استوار است:

نخست، اعتماد مطلق به دانش و توانایی آن در کشف حقیقت است. معرفت‌شناسی قدیم مسلمانان، با وجود اختلافی که در اهمیت دانش نقلی، عقلی یا شهودی داشتند، علی‌الاصول، بر توانمندی علم و عالمان در کشف حقیقت اذعان می‌نمودند. «یقین به بازنمایی حقیقت به وسیله دانش» از امور عقلی - بدیهی می‌نمود. ابن رشد در تحلیل این اندیشه استدلال خاصی دارد؛ به نظر او، ادراک حقیقت در اکثر موارد امکان‌پذیر است. زیرا اولاً، کشف حقیقت در بیشتر چیزها انجام شده است؛ ثانیاً، انسان‌ها شوق فطری به شناخت حقیقت دارند و اگر ادراک حقیقت ناممکن باشد، البته چنین اشتیاق فطری نیز باطل می‌نماید، در حالی که فرض عمومی بر این است که هیچ چیز فطری (و مکنون در اصل جبلت و خلقت) باطل و بیهوده نیست. (۲۳)

دوم، آنکه معرفت‌شناسی قدیم، هر یک از موضوعات و مسائل دانش را، چیزهایی

می‌پنداشت که ماهیت ثابت و غیرقابل تغییر و تناقض دارند. اندیشمندان مسلمان عقیده داشتند که شناخت و دانش به معنای درست آن جز بر اشیای ثابت و تغییرناپذیر استوار نمی‌گردد. شیء حقیقی همان چیزی است که تغییر نمی‌کند و برعکس اشیا و امور متغیر از آن روی که در معرض دگرگونی هستند، حقیقت ثابت ندارند و بنابراین موضوع دانش قرار نمی‌گیرند. منطق ارسطویی که مسلمانان نیز اغلب، نظام دانایی خود را بر آن استوار نموده‌اند، سه قانون اصلی را به عنوان «قوانین عمومی تفکر» مبنای تولیدات فکری قرار می‌دهد:

الف. قانون هویت ذاتی؛

ب. قانون عدم تناقض؛

ج. قانون رفع و انکار حد وسط.

قانون اول به این همانی (هو هویه) اشیا نظر دارد. یعنی حقیقت یک شیء با گذشت زمان دچار تغییر نمی‌شود. خصایص و ویژگی‌هایی دارد که ثابت بوده و مصون از هرگونه تغییر باقی می‌مانند؛ بدین‌منان، هرگاه به حُسن و صحت یک شیء حکم شود، چنین حکمی اعتبار فرازمانی داشته و ناگزیر برای ابد صحیح خواهد بود. اما قانون دوم تأکید دارد که هیچ چیز نمی‌تواند جامع دو خصلت متناقض باشد. بنابراین، هرچیزی همانند قدرت - یا خوب است یا به‌طور مطلق بد و قبیح و نمی‌تواند هم‌زمان خوب و بد بوده باشد. قانون سوم امکان و فرض هرگونه حد وسط بین دو نقیض را انکار می‌کند. براساس این قانون، اشیا و امور یا خوب هستند یا بد و هیچ شیء سومی وجود ندارد که فراسوی نیک و بد بوده و نه خوب باشد و نه بد. (۲۴)

به هر حال، مجموعه‌ی اشارات فوق نشان می‌دهد که معرفت‌شناسی قدیم براساس ثبات و عدم تغییر استوار است. باور به این اندیشه که اولاً حقیقت امور ثابت ولایت‌پذیر است و ثانیاً می‌توان چنین حقایقی را در قالب گزاره‌های دانش بازنمایی و بازگویی کرد، از دیدگاهی که در این مقاله مورد توجه بوده اهمیت زیادی دارد. نکات فوق به این معنی است که دانش‌ها آینه‌ی «حقیقت‌های پیشاپیش موجود» هستند و همچون تصاویر عکاسی (فتوگرافیک) قادرند یک باره و برای همیشه چهره‌ی حقیقت را ثبت و گزارش نمایند. دانش، افشاگر حقیقت‌هاست و در عین حال ابزاری برای شناخت نیک و بد اعمال در

مقایسه با حقیقت است.

این امر ما را به سومین پیش فرض معرفت شناسی قدیم نزدیک می کند؛ اتخاذ مفروضات پیش گفته در معرفت شناسی سنتی مسلمانان نتایج مهمی از حیث تولیدات فکر دارد. یکی از مهم ترین این نتایج، یکسان انگاری ساختار دانش و حقیقت اشیا است. چنین تصویری از اصالت و رسالت دانش، با توجه به موضوع مقاله حاضر، که به رابطه قدرت و تولیدات فکر دینی در دنیای اسلام می پردازد، پیامدهای خاصی دارد: اولاً، بین ساختار قدیم قدرت (ساختار سلطنت) و دانش سنتی در تمدن اسلامی، نوعی یگانگی و یکسان انگاری ایجاد می کند. ثانیاً، با فرض ثبات در ماهیت و حقیقت قدرت، ساختار قدیم قدرت را تنها شکل منحصر به فرد، تغییرناپذیر، نیک و درست قدرت تلقی می کند. بدین سان اقتدارگرایی ذاتی قدرت قدیم را به درون دانش اسلامی و تفسیرهای دینی راهبر می شود. به عبارت دیگر، مسلمانان با التزام به منطق قدیم، و با این فرض که از یک سوی در کشف دانش از حقایق اشیا نمی توان تردید کرد و از سوی دیگر حقیقت اشیا و اموری چون «قدرت» همواره ثابت و دگرگونی ناپذیر است، ساختار قدیم قدرت را تنها شکل درست و جاودانه قدرت تلقی کردند که لاجرم توسط آموزه های دین نیز تأیید و حمایت می شود.

با تکیه بر چنین تحلیلی است که اندیشمندان مسلمان از ابن سینا و غزالی تا کشفی و میرزای قمی نسبت خاصی بین دین و ساخت قدیم قدرت، و بنابراین، بین علماء و سلطان برقرار و تعریف می کنند. در این اندیشه، قدرت و سلطنت (بسان تخم و درخت یا ریشه و ساقه) بالقوه در دانش مکنون است؛ (۲۵) زیرا دانش تنها ابزار کشف حقیقت قدرت است. همچنین، به این لحاظ که دانش در سایه حمایت دولت تولید و گسترش می یابد، کثرت دانش دینی بالفعل از درخت قدرت حاصل می شود. دانش اسلامی حال و حاضر در ساخت قدرت دوره اسلامی است، و چنین قدرتی ضروری و اجتناب ناپذیر برای چنان دانشی. این نوع از دانش و قدرت، هیچ کدام رابطه روبنایی نسبت به دیگری ندارد، بلکه هر کدام از آن دو شرط ضروری تشکیل دیگری است. علامه مجلسی با اشاره به روایتی می نویسد: «الدین والسلطان اخوان توأمان لا بد لکل واحد منهما من صاحبه؛ دین و سلطان دو برادر دوقلو هستند و ناگزیر هر یک از آن دو صاحبی دارند.» (۲۶) سیدجعفر کشفی نیز می نویسد:

«از اینجاست که فرموده‌اند: «الدین والملک توأمان لا یتما احدهما الا بالآخر.» یعنی دین و سلطنت توأم و به هم بسته‌اند و هیچ‌یک از آنها به اتمام [و کمال] نمی‌رسد مگر به دیگری. چونکه اقامه دین با عدم سلطنت سلطان و عدم نظام غیرمتحقق الوقوع است و امارت و سلطنت بدون دین طریقه معیشت و معاشرت حیوانات...»

زیرا که سلطنت به منزله قاعده و اساس و دین به منزله ارکان است و اساس بی‌ارکان، ضایع و ناتمام و ارکان بی‌اساس، غیرمستقیم و خراب است. پس امارت و سلطنتی که از برای نوع انسان است و آیات و احادیث در مدح و فضیلت آن رسیده است، همان امارت و سلطنتی است که با دین توأم و به هم بسته شده، نه غیر آن، و لکن از آنجایی که دین را بدون سلطنت و نظام اصلاً تحقق و وقوعی نمی‌باشد و از برای سلطنت بدون دین تحقق و منفعتی فی الجمله می‌باشد، حصول نظام و رفع هرج و مرج بر آن مترتب می‌گردد، لهذا خداوند و رسل و ائمه و هیچ‌یک از اهل عقل متعرض افنا و تخریب سلطنت سلاطین که سلطنت ایشان سلطنت حیوانیه و بدون دین بوده و می‌باشد نشدند و آنها را بر خذلان و بر حال خود واگذارند و تقیه و مدارات با ایشان نمودند.» (۲۷)

فقره فوق هر چند طولانی است، اما تمام اندیشه سنتی مسلمانان درباره نسبت دانش دینی با ساختار قدیم قدرت و نظم سلطانی را نشان می‌دهد. برای فهم درست گفتار کشفی فقط کافی است که به جای کلمه «دین» در فقره بالا، عبارت «دانش دینی قدیم مسلمانان» را گذاشت. آنگاه سخن کشفی تمام معنای نهفته خود را درباره نسبت دولت قدیم و تولیدات فکر دینی (سنتی) در جهان اسلام آشکار می‌کند. ساختار عمومی قدرت و دانش در تمدن اسلامی، تباری واحد و یگانه دارد و هر دو از یک جنس و ریشه‌اند و از یک خاک روییده‌اند. تخم دانش سنتی ما را هر کجا بکارید، همان ساختار قدرت و سلطنت را می‌رویانند که در تمدن اسلامی رشد کرد. و برعکس، درخت قدرت و سلطنت در جهان اسلام را هر کجا بنشانید، همان دانشی را که در تمدن اسلامی تأسیس شده بود، ثمر می‌دهد. قدرت و دانش در تمدن اسلامی عین همدیگر نیستند،

هم‌چنانکه (مطابق تمثیل سنتی) درخت و تخمه و میوه آن را نمی‌توان یکی دانست. اما آن دو در شرایط خاص قابل تبدیل و تحویل به یکدیگرند و در چرخه تولید متقابل، همدیگر را تغذیه می‌کنند. به گونه‌ای که هرگاه یکی از آن دو، به هر دلیل، از چرخه فوق حذف شود، دیگری نیز به ضرورت تباه و تمام می‌شود.

اکنون و با تحفظ بر تحلیل فوق، اگر پیش‌فرض‌های منطق ارسطویی از علم‌شناسی اسلامی تخلیه یا حداقل مورد تردید قرار گیرد، چشم‌اندازها و توصیه‌های جدیدی درباره تولیدات فکری دینی از حیث رابطه قدرت و دانش گشوده می‌شود. اشاره کردیم که دانش سنتی مسلمانان، به اقتضای منطق یونانی، اولاً بر حقیقت‌نمایی دانش و ثانیاً بر ثبات حقیقت اشیا و اموری که موضوع دانش یا دانش‌ها هستند تأکید می‌نمود و بدین‌سان بر وحدت ساختاری دانش و حقیقت نامتغیر چیزهایی چون ساختار قدرت و دولت اصرار می‌ورزید. اما اگر بتوان پیش‌فرض‌های فوق را تا حدودی باژگونه فرض نموده و برعکس بر ساخت اجتماعی - سیاسی دانش اسلامی تأکید و چنین فرضی را تقویت کرد، آنگاه پرسش‌های جدیدی پیش روی تحقیقات و تفکر اسلامی بر می‌نشیند. به همین قیاس، ادبیات دین‌پژوهی و «زبان دینی» ما به جای التزام به مبانی علم‌شناسی سنتی و پژوهش در قالب منطق ارسطویی، منطق جدید و بنابراین فضا‌های جدیدتری را مورد کاوش قرار می‌دهد.

منظور از منطق جدید در این نوشته، ابتدای رهیافت‌های دین‌پژوهی بر منطق جدید قدرت (دولت جدید) و راه‌کارهای نظم و زندگی در جامعه اسلامی است که برخلاف ثبات‌اندیشی ملهم از منطق قدیم بر سیوررت و نوشوندگی دائمی ساختار دانش دینی تأکید دارد. برخلاف منطق قدیم که تصویری ساکن و فتوگرافیک (تصویر ثابت عکاسی) از دانش دینی ارائه می‌داد، اندیشه جدید بر تحلیل سینمایی و متحرک از معرفت دینی نظر دارد. اما تمهید مقدمات این گذار و نقد برترین ارزش‌های گذشته چندان هم آسان نیست. به‌طور کلی عده بسیار کمی از عهده آن بر می‌آیند آنچه را که زندگی روزمره ما را می‌سازد و آنچه را ما از دیرباز بدان خود گرفته‌ایم، «مسأله‌ای» تلقی کنند. چشمان ما هنوز با چنین چیزی میزان نشده است؛ به نظر می‌رسد که دانش دینی، بویژه تولیدات فکری در قلمرو علوم عملی در جهان اسلام چنین وصفی دارند. با این حال، تلاش‌های

زیادی صورت گرفته است. نگارنده در جای دیگری به سرگذشت برخی از این کوشش‌ها در حوزه اندیشه سیاسی اشاره کرده است، (۲۸) و در اینجا نیز به ابعاد دیگر مسأله در همین حوزه می‌پردازیم. فریدریش نیچه در «فراسوی نیک و بد» می‌نویسد:

«هر که تاریخ یکی از علوم را دنبال کند، با شناختن چگونگی رشد آن کلید فهم تمامی کهن‌ترین و عمومی‌ترین جریان‌های «دانش و شناخت» را در می‌یابد؛ در هر دو مورد آنچه نخست سربر می‌کشد پیش - انگاره‌های شتابکارانه و افسانه‌پردازی‌ها و نیت خیر ساده‌دلانه برای «ایمان آوردن» و دفع بدگمانی و تردید است... برای چشم ما آسان‌تر است که در برابر یک تحریک معین، به جای آنکه آنچه را که در این اثرپذیری تازه و دگرسان است ثبت کند، تصویری را که بارها تولید کرده دوباره تولید کند؛ زیرا آن کار، نیرو و «اخلاق» برتر و بیشتری می‌طلبد. شنیدن چیزی تازه برای گوش کاری رنج‌آور و دشوار است...

حواس ما با چیزهای تازه، دشمن و از آنها بیزار است. (۲۹)

سخن نیچه اشارات مهمی دارد. او بدرستی بر پیوند درونی بین مفاهیم و شاخه‌های مختلف علوم در یک دوران و تمدن خاص نظر دارد. و بدین لحاظ که همه این دانش‌ها بر پایه ساختار و نظام دانایی واحدی استوار هستند که شکل‌دهنده شرایط عقلانیت یک فرهنگ و دوران، همچون فرهنگ و تمدن اسلامی هستند، بنابراین، تحلیل شرایط امکان و هستی‌دانشی چون دانش سیاسی در جهان اسلام، کلید فهم تمامی ساختارهای علوم اسلامی و به‌طور کلی عمومی‌ترین جریان‌های تولید فکر دینی را در تمدن اسلامی به دست می‌دهد. همچنین، نیچه به نکته دیگری نیز اشاره می‌کند؛ چنین می‌نماید که به دلیل درون‌مایه واحد، و به عبارتی دیگر، وحدت بنیادی دانش‌ها در هر تمدن، هرگونه دگرگونی و نوآوری حتی در یکی از شاخه‌های علوم در جامعه اسلامی، درآمده بر دگرگونی در تمام جریان‌های عمومی دانش و معرفت دینی در تمدن اسلامی خواهد بود. لاجرم، آینده حوزه‌های علمی ما آستن منازعات دوران‌سازی است که بین تلاش‌های نوگرایانه و باز تولیدهای مکرر سنت در تمام عرصه‌های فکر دینی ایجاد خواهد شد.

اکنون، شاید بتوان به این «تعمیم» نظری خطر کرده؛ دانش سیاسی در حوزه تمدنی ایران اسلامی، به اقتضای انقلاب اسلامی ۱۳۵۷، دگرگونی‌های مهمی به خود دیده و



چشم به افق جدیدی گشوده است. هم چنانکه «سلطنت اسلامی» و «جمهوری اسلامی» و به طور کلی نظم سلطانی و مردم‌سالار نسبتی معکوس با هم دارند، آدمی بوضوح در می‌یابد که اجتهادات نو و کهنه از اساس به وارونه یکدیگرند. ارزش‌های دینی - سیاسی گذشته در محاق و فرود افتاده‌اند و اجتهادات و ارزش‌های سیاسی - مذهبی نو از زندگی در حال صعود بر می‌آیند. و این نشانه‌ای است که بسیاری از آرمان‌های مکتون در همگی علوم قدیم اسلامی، اگر نه خصم زندگی، حداقل کم‌جاذبه برای زندگی جدید اسلامی بوده یا خواهند بود. در زیر به مناسبات جدید قدرت و دولت و تولیدات فکر دینی اشاره می‌کنیم.

### فصل دوم. نص، قدرت و تولیدات فکر دینی

در زندگی جدید نیز نصوص اسلامی در مرکز تولیدات فکری قرار دارد. قرآن در فرهنگ اسلامی نص محوری است که دیگر نصوص دینی بر بنیاد آن استوار است و مبالغه نیست که تمدن اسلامی را تمدن مبتنی بر «نصوص دینی» تعریف می‌کنند؛ تمدن اسلامی، گونه‌ای خاص در میان دیگر تمدن‌های جهان است که ریشه در زمینی دارد و علوم و فرهنگ آن از آب و گلی سرشته است که نمی‌توان مرکزیت «نص» را در اساس آن مورد تجاهل و غفلت قرار داد. این سخن به این معنی نیست که «نص دینی» به تنهایی تمدنی چون تمدن اسلامی را ایجاد کرده است. زیرا نص فی‌نفسه نمی‌تواند منشأ تمدن و مؤسس علوم و فرهنگ بوده باشد. بلکه آنچه تمدن اسلامی را ساخته و چنین فرهنگی را زاده و پرورده است، جدال انسان مسلمان با واقع زندگی از یک سوی، و گفتگوی او با نصوص دینی از سوی دیگر است. (۳۰) همین نوع گفتگو است که با نفوذ دادن نیاز و معنی به نصوص دینی، نص را به سخن درمی‌آورد و با جریان نص در تاریخ، به واقع فرهنگ و دانش‌های دینی در هر زمان را تأسیس می‌کند.

بدین سان، در شکل‌گیری عقلانیت، منطق و مقولات مختلف علوم اسلامی، آمریت و اقتدار با «نیاز انسان مسلمان و تاریخی» بود: نیاز، نه به «دانستن صرف» معانی نص، بلکه به خلاصه کردن، طرح کلی زندگی را کشیدن، به منظور درک‌پذیری و محاسبه حیات و توانایی‌های انسان مسلمان. در نتیجه، همه آنچه را که دانش سنتی ما را

می‌سازند، باید چونان برنامه‌ای برای زیستن دانست که در اثر تجربه و آزمون طولانی، و نیز گفتگوی تاریخی با نص محک خورده و سرانجام به صورت یک دسته قواعد و قانون، به عنوان «امر مسلط و مسلم» وارد آگاهی ما شده است. مطابق این تحلیل، دانش سنتی مسلمانان - که اندیشه سیاسی ما جزئی از آن است - هرگز ابزارها و آینه‌هایی برای دانستن و بازنمایی تمام معنای نهفته نصوص دینی نیستند، بلکه هر یک از شاخه‌های این علوم، ابعاد یک طرح کلی را نشان می‌دهند، که به‌طور تاریخی ساخته شده و بی‌آنکه تمام معنای نص را باز نمایند، فقط آن اندازه از نظم و شکل را که نیازهای عملی ما در گذشته لازم داشتند، بر «بیکرانه» نص اسلامی «تحمیل» کرده‌اند.

دانش‌های سنتی، و به‌طور کلی همه تولیدات فکری ما، طرح‌واره‌هایی هستند که نه تمام حقیقت وحی اسلامی، بلکه تفسیرهایی بر نصوص دینی هستند که «حقیقت» یا «حقانیت» آنها تنها در سودمندی تاریخی‌شان نهفته است و اکنون تحت عنوان سنت یاد می‌شوند. بنابراین، آنچه امروزه مورد نقد و تردید قرار گرفته است، نه دیانت و نص اسلامی، بلکه همین غریزه و خواست سنت است؛ زیرا همگی علوم و تبعاً همگی نهادهایی که مبادی خویش را به این سنت مبدون هستند از ذوق روح مدرن و تجدد اسلامی بیزارند و با ساختار جدید دولت اسلامی نسبتی به کلی وارونه دارند. از این حیث، هرگونه نواندیشی دینی جز با تحلیل ساخت جدید قدرت و خواست نوین زندگی در «جمهوری اسلامی»، آب در هاون کوبیدن است و بی‌فایده می‌نماید. در سطور آتی مناسبات ملحوظ بین ساختار دولت و تولیدات فکر دینی را بویژه در حوزه اندیشه سیاسی اسلام مورد بررسی قرار می‌دهیم.

### نصوص اسلامی؛ سنت و تجدد

اشاره کردیم که نص، به ویژه قرآن در تمدن اسلامی، چنان جایگاهی دارد که هرگز نمی‌توان از نقش آن در تشکیل سرچشمه‌های این تمدن، و تحدید و تعریف علوم اسلامی غفلت نمود. و هرگاه بپذیریم که تمدن اسلامی، آشکارا بر بنیاد نص استوار است، بی‌تردید «تفسیر و تأویل» از مهمترین ابزارهای این فرهنگ و تمدن در تولید فکر و استحصال دانش خواهد بود. بنابراین، ارزش جهان در تفسیر ما نهفته است. اما برخلاف

اندیشه رایج، «تفسیر» نه «توضیح» تمام معنای نص، بلکه نفوذ دادن معنا به منظور باز نمودن معنای نص مطابق «نیاز» انسان مسلمان در هر محل و زمان است. و از این حیث تعدد تفسیر ذاتی تمدن اسلامی است که به اقتضای تغییرات حاصل در افق معرفت زایش و زوال می‌یابند. در بیشتر موارد، یک تفسیر جدید بر ویرانه‌های تفسیری قدیمی که غیر قابل درک گشته است، و اکنون چونان یک نشانه صرف است، بنا شده و می‌شود. به هر حال، مجموعه علوم اسلامی، نه فقط نتایج تفسیرها، بلکه عین تفسیرهایی هستند که از ارائه پرسش‌های یک دوران به نص اسلامی و گفتگوی خلاق با نصوص حاصل شده‌اند: چندگانگی تفسیر، البته نشانه‌ای از نیرومندی است، زیرا نظم‌های متوالی تولید می‌کنند و بی‌آنکه جهان را از خصلت متغیر، برآشوبنده و معمایی آن محروم کنند و به لختی و سکون مرگ‌آور (که ناشی از سلطه دائمی تفسیر واحد است) سوق دهند، همواره نظم‌های نوگرایانه و مبتنی بر الزامات زندگی جدید می‌آفرینند.

چنین می‌نماید که: اولاً، ظرف تفسیر «جهان نص» چندان محدود و مضیق نیست؛ ثانیاً هر تفسیری ممکن است، به تناسب، نشانه‌ای از رشد یا افت یک جامعه، ملت و امت باشد. به عنوان مثال، تفسیرهای سنتی در حوزه سیاست ارزش‌گذاری‌های مبتنی بر چشم‌اندازهای تاریخی و معین بودند که به اعتبار آنها می‌توانستیم در برهه‌ای از زندگی، جان به در بریم و بقاء یابیم. بنابراین تفسیر سنتی از سیاست در دوره میانه اسلام خود نشانه رشد و بالندگی بود، اما تصلب بر همان تفسیرها و اندیشه‌ها در شرایطی که ساخت قدرت در جهان اسلام دگرگون گشته و افق‌های تازه‌ای گشوده شده است، نشانی از افت، سکون و انحطاط می‌نماید. درست به همین دلیل است که از لزوم تفکیک دانش‌ها و تولیدات فکر دینی به تفسیرهای سنتی و جدید سخن می‌رود. زیرا به همراه دگرگونی در ساخت قدرت و الگوی زندگی سیاسی، شناخت دینی نیز، لاجرم اشکال تازه‌ای به خود خواهد گرفت، هر چند که هنوز مورد نیاز عمومی جامعه ما دیده نمی‌شوند.

بطور خلاصه، تفسیرها در هر زمان، کوشش می‌کنند که «مکانیک قدرت» را تعریف و تحدید و کنترل نمایند و به همین منظور ماشین نظری عظیمی را باید تولید کنند که از یک سو تشخیص درستی از روابط قدرت ارائه کنند، و از سوی دیگر مجموعه کاملی از روش‌ها و دانش، توصیف‌ها، دستور عمل‌ها و داده‌ها، و به‌طور کلی فناوری تنظیم و اداره

زندگی دینی جدید را به همراه آورند. در اینجا به مهمترین این ویژگی‌ها در تفسیرهای سنتی مسلمانان، بویژه در حوزه دانش سیاسی اشاره می‌کنیم.

### تفسیر و انضباط

چنانکه گذشت، نص دینی، بویژه قرآن، مفهوم محوری در فرهنگ و دانش مسلمانان است. اما جریان نص در فرهنگ، به واسطه «دستگاه تفسیر»ی خاصی انجام می‌گیرد که بسیاری از پیش فرض‌ها و پرسش‌های چنین دستگاه نظری بر پایه الزامات روابط قدرت در هر دوران شکل می‌گیرد و صورتبندی می‌شود. درست به همین لحاظ است که به اعتبار دگرگونی در روابط قدرت در جهان اسلام، تفسیرها و دانش اسلامی را نیز به دو قسم سنتی و نوگرا تقسیم می‌کنند.

قدرت سنتی - که در نظم سلطانی نهادینه شده بود - برای اعمال شدن می‌بایست از ابزار مراقبتی همیشگی، فراگیر و همه جا حاضر برخوردار می‌شد. این مراقبت می‌بایست همچون نگاهی بی‌چهره باشد که کل پیکر اجتماعی را به میدانی برای مشاهده بدل می‌کند. استمرار این نظارت بی‌وقفه مستلزم شبکه پیچیده‌ای از تفسیر و دانش است که به قدرت سیاسی امکان می‌دهد کارکردهای انضباطی لازم را کشف و ضبط نموده و در جامعه و فرد اجرا نمایند. انضباط بدین‌سان نوعی از فناوری است که در درون مجموعه‌ای کامل از یک دستگاه تفسیر شکل می‌گیرد و اعمال انضباط‌ها، نه به وسیله شمشیر، بلکه بر عهده نهادهایی «تخصصی - تفسیری» نظیر مدارس علمی و محاکم قضایی گذاشته می‌شود که مجموعاً «اصحاب قلم» نامیده می‌شوند. ابن طقطقی (۶۶۰-۷۰۹ هـ) ضمن تحلیل روند جایگزینی قلم و دانش به جای شمشیر در خلافت عباسی به شعری از ابوالفتح کشاجم (مرگ ۳۵۰ هـ) اشاره می‌کند و می‌نویسد:

«هنيئاً لاصحاب السيوف بطالة تقضى بها اوقاتهم فى التنعم

یروج و یغدو عاقداً فى نجاده حساماً سليم الحد لم یتثلم

ولکن ذوو الاقلام فى کل ساعة سیوفهم لیست تجف من الدم

بیکاری و بطالت اصحاب شمشیر را گوارا باد که همواره اوقات خویش را با آن

به خوشگذرانی سپری می‌کنند. روز و شب فرا می‌رسد و آنان همواره شمشیر را

سالم و بدون آنکه رخنه‌ای بر لبه آن برسد در حمایت دارند. ولیکن اصحاب

قلم، شبانه‌روز، شمشیرشان هیچگاه از خون نمی‌خشکد.» (۳۱)

اشارات ابن طقطقی، نشان می‌دهد که شیوه انضباطی قدرت در دوره عباسی چگونه در میان دستگاههای قلم؛ دانش و تفسیر، نفوذ کرده و ضمن آنکه به میانجی آنها عمل می‌کند، همچنین دستگاههای تفسیری را امتداد و بسط داده و امکان داده است که اراده قدرت تا ظریف‌ترین و دورترین عنصرها هدایت شود. به هر حال، خواست انضباطی دانش‌ها و تفاسیر، حفظ و توزیع بی‌نهایت خرد مناسبات قدرت در اذهان و بدن‌های فرد فرد را تضمین می‌کند؛ افزایش اطاعت.

به طور کلی می‌توان گفت که دستگاههای انضباط / دانش برای تضمین نظم در میان جمعیت‌های انسانی هستند که قبلاً و بر اثر جنگ، انقلاب اجتماعی و... انتشار فیزیکی قدرت در آن جوامع صورت گرفته و فرایندهای تاریخی گسترش قدرت در ساختارهای معینی انجام یافته است. در چنین شرایطی، وظیفه دستگاههای تفسیری (دانش‌ها و دانشمندان) در دوره میانه اسلام آن بوده است که یک شیوه اجرای قدرت را نسبت به جمعیت‌های مسلمان تبیین کنند، به گونه‌ای که به سه معیار پاسخ دهد؛ نخست، کم‌هزینه کردن حفظ و اعمال قدرت تا حد امکان؛ دوم، به حداکثر رساندن آثار این قدرت اجتماعی و گسترش آنها تا دورترین حد ممکن بدون شکست و بدون خلاء؛ و سوم، پیوند دادن این رشد قدرت با توسعه دستگاههایی که این قدرت در درون آنها اعمال می‌شود. اعم از دستگاههای آموزش، تربیت، نظامی و غیره. (۳۲)

هدف دستگاههای تعلیم و تعلم آن بود که الزام‌های قدرت و انقیاد را به گونه‌ای تعریف کرده و به سمتی گذر دهد که هر کسی رفیق‌نگهبان خویش باشد و این الزام‌ها را به‌طور خود‌انگیخته بر خود اعمال کند؛ او مناسبات قدرت را چنان بر خویشتن حکم می‌کند که خود به‌طور هم‌زمان به اساس و عامل انقیاد خویش بدل می‌شود. از همین‌رو به موازات رشد دانش‌ها و حاکمیت تفسیرها، قدرت بیرونی (قدرت مسلح) نیز از سنگینی جسمی (فیزیکی) خود می‌کاهد. زیرا اصولاً با غیرجسمانی شدن قدرت، نه تنها نیازی به آرایش شمشیرها نیست، بلکه قدرت هر چه بیشتر ذهنی می‌شود، اثرهایش پایدارتر، عمیق‌تر، جاودانه و دائمی‌تر می‌شود. (۳۳) در زیر برخی کارکردهای

انضباطی دانش و تفسیر در سنت اسلامی را مورد تأکید قرار می‌دهیم.

## ۱. هنر توزیع

دستگاه دانش (تفسیر) در راستای طرح انضباط، نخست به توزیع مکان و وظایف انسانها می‌پردازد و برای این منظور چند نکته و شیوه را به کار می‌بندد.

الف) انضباط مستلزم حصاربندی ذهنی و اجتماعی است، یعنی اختصاصی کردن یک مکان و وظیفه که متفاوت از دیگر مکانها و وظایف افراد است. دانش دوره میانه اسلام چنین اقدامی را با تکیه بر تفکیک جنسی، جغرافیایی، آموزشی و نژادی مؤمنان انجام می‌دهد. به عنوان مثال توصیه و اصرار می‌کند که حاکمیت و خلافت حتی المقدور باید به عهدهٔ مرد - تعلیم دیده (مجتهد) «قرشی» باشد که توسط «اهل حل و عقد» - «دارالخلافة» به حکومت برداشته می‌شود. در اجرای این حکم کلی مدارس علمیه و مبلغین مذهبی باید به گونه‌ای شفاف، مکان و موقعیت دیگر مؤمنان را در نسبت با فرمانروایان توزیع و توضیح دهند. *دانشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*

ب) اصل «حصار» مستلزم «شبکه‌بندی» و «مفصل‌بندی» است. (۳۴) شبکه‌بندی موجب می‌شود که از یک سوی هر فرد جای خاص خود را بیابد و از طرف دیگر در هر مکانی فقط یک فرد جای گیرد. بدین سان، دستگاه تفسیری دورهٔ میانه اسلام آرایش‌های جمعی و قومیت‌ها را تجزیه کرده، و با تأسیس مفهوم «تکلیف فردی مؤمنان»، تکالیف انضباطی را به شمار فردفرد انسانها تقسیم می‌کند. غایت این توزیع مکانی، فردی کردن تکالیف سیاسی، اندیشه‌ها، انحرافات، زندگی‌ها و مرگ و نظارت‌پذیر کردن همهٔ آنها بود. البته مکانها و تکالیف افراد قابل تعویض و جایگزینی با یکدیگرند و ممکن است حاکم امروز، فرمانبردار، محکوم یا حتی مجرم فردا باشد. اما همه این زایش و زوال‌های متناوب قدرت در درون یک مفصل‌بندی خاصی انجام می‌گیرند. زیرا هر یک از افراد و عناصر با توجه به جایگاهش در یک ردیف سازمانی و با فاصله‌اش از دیگر عنصرها تعریف و تبیین می‌شود. بدین ترتیب، «هویت ربطی» تک تک مؤمنان ساخته می‌شد و هر فردی در رابطه با مجموعهٔ افراد، اعمال و تکالیف آنان قابل تشخیص و تمیز می‌نمود.

تحلیل فوق نشان می‌دهد که حصارسازی و طبقه‌بندی عملیاتی توأمان بودند که در

آنها دو عنصر توزیع و جداسازی [تجزیه]، کنترل و فهم‌پذیری همبسته یکدیگرند. در سده‌های میانه اسلام جدول بندی انسان‌ها هم تکنیک قدرت بود و هم روش دانش. هدف از این جدول‌بندی‌های متقارن (نظیر برده و آزاد، زن و مرد، عرب و عجم، قرشی و غیرقرشی، عالم و عامی) در زندگی سیاسی سازمان دادن به کثرت افراد، قومیت‌ها و ملیت‌ها، و برخوردار شدن از ابزاری برای مشاهده و برای این کثرت و تسلط بر آن بود؛ هدف اساسی تحمیل یک «نظم» بر این کثرت بی‌کرانه و انبوه (و طبعاً غیر قابل کنترل) بود که از طریق خلق یک «دستگاه انضباط / تفسیر» ممکن شده و انجام می‌گرفت.

## ۲. هنجارسازی و تربیت

چنانکه گذشت، انضباط آحاد افراد را «می‌سازد». بنابراین، دستگاه «انضباط / تفسیر» دستگاهی است که کارکرد اصلی آن نه سرکوب کردن بلکه «تربیت کردن» است. تربیت به منظور رام کردن، به هنجار نمودن و آماده کردن افراد بشر برای زندگی به گونه‌ای هماهنگ و مناسب. (۳۵) موفقیت قدرت انضباطی نیازمند استفاده از ابزارهایی است که بتواند نگاه مستمر و مجازات به هنجارساز تضمین نموده و از ترکیب آن دو، الگویی از آموزش و امتحان را بیافریند؛ یعنی نگاه‌هایی می‌بایست ببینند و ارزیابی کنند، بی‌آنکه خود به راحتی دیده شوند. بدین ترتیب خواست و هنر انضباط از رهگذر سازوکارهایی برای به انقیاد درآوردن انسان، بی‌سروصدا دانشی نوین درباره انسان را فراهم آورد که اساس کل دستگاه تفسیری دوره میانه قرار گرفت.

ظهور یک چنین دستگاه تفسیری کامل به انسان مسلمان دوره میانه امکان داد که بتواند با یک نگاه همه چیز را - خود و هستی پیرامون خود را - به طور به هم پیوسته ببیند. این دستگاه نقطه‌ای مرکزی است که هم منبع نور روشن‌کننده همه چیزها است و هم مکان همگرایی هر آنچه باید دانسته شود: چشمی کامل و سراسر بین که هیچ چیز از نظرش نمی‌گریزد و مرکزی که همه نگاهها متوجه احکام آن است؛ همه دستوره‌های زندگی باید از آنجا بیاید، همه فعالیت‌ها در آنجا ثبت شود، و همه خطاها در آنجا دریافت شود و مورد قضاوت قرار گیرد؛ و این کار بی‌هیچ واسطه‌ای در چارچوب هندسه‌ای دقیق انجام می‌گیرد که دستگاه تفسیر آفریده است. اکنون دو کار ویژه اصلی

دستگاه تفسیر شکل گرفته‌اند؛ ۱. تولید دانش یا انباشت متراکم لایه‌های تعبیر و ۲. امتحان یا نظارت بر فرایند تولید و باز تولید فکر.

### الف. تولید دانش

در فرهنگ‌نگی که نص دینی در مرکز دایره زندگی قرار دارد، اراده دانش و تولد مدرسه نیز، لاجرم از تلاقی نص و تاریخ زاده می‌شود. از این حیث دستگاه‌های تفسیر و بطور کلی علوم اسلامی معطوف به نشانه‌هایی از نصوص دینی است که از طریق آنها انسان مسلمان زندگی می‌کند و به وجود خود و اشیاء (در تاریخ) نظم می‌بخشد. نصوص دینی البته فاقد معنی نیست؛ بلکه مجموعه‌ای و حیانی است که مطابق جهان‌شناسی اسلامی محفوظ به معنای مرکزی و حقیقت است. اما این نصوص به آسانی هم زبان نمی‌گشاید و معنای خود را باز نمی‌نماید. درست به همین دلیل است که نیازمند کلید و دستگاهی هستیم تا به وساطت آن «نص» را به سخن درآوریم. تفسیر یا تأویل چنین دستگاه و ابزاری است. اما تفسیر هرگز تمام معنای مکنون در نصوص دینی را توضیح نمی‌دهد، بلکه با نفوذ دادن معنایی خاص به درون نص که از طریق عرضه «پرسش»‌هایی ویژه به نص صورت می‌گیرد، فقط قادر است بخش‌هایی از نص را به تناسب همان پرسش‌ها به سخن درآورد و معنایش را باز نماید.

بدین‌سان دستگاه تفسیر، چند کار مهم انجام می‌دهد؛ نخست آنکه «پرسش»‌هایی را برای عرضه به نصوص ساخته و پردازش می‌کند که علی‌الاصول از «نیازهای تاریخی» انسان مسلمان در یک دوران ناشی می‌شود. هر یک از آن «نیازها» به عنوان یک «فعل»، هر چند از اراده انضباط برخاسته‌اند، اما مقدمات، مبانی و جلوه‌های مشخصی دارند که با توجه به نوعی از در - جهان - بودگی انسان مسلمان در هر زمان شکل می‌گیرند.

دومین کارکرد دستگاه تفسیر (دوره میانه اسلام) حذف ابعاد تاریخی و تعمیم فرا زمانی این «پرسش»‌ها، از طریق پنهان‌سازی انگیزه‌های تشکیل دهنده آن «نیاز»‌ها است. به عبارت دیگر، نیازها و پرسش‌های یک دوران هرگز در خلاء شکل نمی‌گیرند، بلکه آستانه انبوه معانی هستند. بار معنایی متراکمی دارند که از ناخودآگاه زندگی و روابط قدرت برخاسته‌اند و همین معنای نهفته در «نیاز و پرسش» است که در چالش با نصوص



دینی به درون نص نفوذ می‌کند و بخش‌هایی از نص را که هم زبان و متناسب با پرسش است به صدا و سخن در می‌آورد. اما تفسیر نه تنها به تحلیل معنای نهفته در نیاز و پرسش نمی‌پردازد و هیچ تلاشی در شناخت انگیزه‌های آن (نیاز و پرسش) از طریق بازسازی جهان آن و رسوخ به آن انجام نمی‌دهد، بلکه به کلی از چنین دقت و تحلیل اساسی غفلت می‌کند. و بنابراین، هر نیاز و پرسش را خالی از معنای تاریخی و مطلق می‌پندارد. در حالی که تمام اهمیت و اعتبار معنای نصوص دینی در کیفیت معنای پرسش‌هایی نهفته است که در هر زمان به نص دینی عرضه می‌شود. یعنی نصوص دینی به اعتبار معنایی که پرسش یا پرسش‌ها حمل می‌کنند سخن می‌گوید و معنی می‌دهد.

سومین کار ویژه مهم تفسیر طراحی یک برنامه پژوهشی و مسیرهایی معین برای ورود به درون نص و گشت و بازگشت در جهان نص است، تا بتواند با ارائه پرسش‌های خود به نصوص دینی و الهام و تأیید گرفتن از نصوص، به زندگی انسان مسلمان و دنیا و اشیای پیرامون او نظم و انضباط دهد. اگر این فرض پذیرفته شود که «تفسیر» با معنا و ماهیت پرسش‌ها و نیازهای یک دوران تلازم دارد و براساس آنها طراحی می‌شود، لاجرم باید پذیرفت که هر تفسیری در درون مجموعه‌ای از امکانات و محدودیت‌ها قرار دارد. هر نظام تفسیری به تناسب پرسشی که با خود حمل می‌کند، مواضع راهبردی و گذرگاه‌های خاصی برای ورود به جهان نص دارد و نشانه‌های خاصی را (اعم از آیات، احادیث و روایات و...) قادر است جستجو، رویت‌پذیر و رده‌بندی نماید. بنابراین یکی از کارویژه‌های اساسی هر دستگاه تفسیر، شالوده‌شکنی نصوص دینی، حذف یکپارچگی و کلیت نص، و پنهان‌سازی و برجسته‌نمایی بخش‌هایی از نصوص بر اساس الزامات دستگاه تفسیر است.

به عنوان مثال، دستگاه تفسیر (دانش سیاسی) دوره میانه «اصل رهبری سیاسی» را مفروض می‌گیرد و طرح این پرسش که اگر فرمانروایی کسی بر دیگران ناگزیر است، چه کسی باید فرمان براند و از چه کسی باید «اطاعت» کرد؟ چنین پرسشی به همراه معنایی از نظم سلطانی که بدان آغشته است، آنکه که به نصوص دینی عرضه می‌شود، هرگز نمی‌تواند با آیات و نشانه‌هایی از قرآن که ناظر به شورا، امر به معروف و نهی از منکر و دیگر نشانه‌های معطوف به مسؤولیت مدنی مؤمنان است هم‌نشین شود. بلکه پاسخ

خود را در آیه «اطاعت» می‌بیند، و مسیرها و سازوکارهایی برای کشف مصادیق «اولی الامر» به منظور اطاعت اختیاری از او فراهم می‌کند.

در روش‌شناسی امام محمد شافعی اطاعت از حاکم سیاسی مسلمانان (اولی الامر) واجب است. زیرا در آیه ۵۹ سوره نساء آمده است؛ «یا ایها الذین آمنوا، اطیعوا الله و اطیعوا الرسول و اولی الامر منکم، فان تنازعتن فی شیء فردوه الی الله و الرسول ان کنتم تؤمنون بالله و الیوم الاخر ذلک خیر و احسن تأویلاً». به نظر شافعی، هر چند کیفیت این حاکم (اولی الامر) و سازوکار و شرایط استقرار و عمل او، در آیه نیامده است، لیکن خود آیه اشاره می‌کند؛ «هرگاه در چیزی منازعه کردید به خدا و پیامبر ارجاع دهید.»

مطابق استدلال فوق، شرایط حاکم و شیوه استقرار او در مقام حکومت از جمله موارد غیر مصرح قرآن بوده و بنابراین مورد اختلاف و منازعه است که برای آشکار ساختن احکام آن باید به خدا (قرآن) و پیامبر (سنت) مراجعه کند. اما هرگز این نکته مهم و اساسی مورد بررسی قرار نگرفته است که چرا شافعی به عنوان مهمترین متفکر سنی، در حل این اختلاف و تبیین شرایط و شیوه استقرار حاکم اسلامی به نشانه‌ها و آیاتی چون؛ آیه ۳۸ سوره شورا، آیه ۱۵۹ سوره آل عمران (که زندگی شورایی را توصیه می‌کنند) هیچگاه توجه نمی‌کند. به آیات ۹ و ۱۰ سوره حجرات که ناظر به اقدامات اصلاحی دسته‌جمعی در جامعه اسلامی است، نظر نمی‌کند. و همچنین به آیه‌هایی که مجاهدت‌ها، تقوا و پرهیزکاری مؤمنان را ملاک تشخیص و برتری آنان معرفی کرده است، هرگز احتجاج نمی‌کند. (۳۶) بلکه برعکس، شافعی در تبیین شرایط حاکم، بلافاصله به سنت پیامبر (ص) مراجعه می‌کند و از بین همه احادیث و سنن به حدیث «انما الائمة من قریش» احتجاج می‌کند و حکومت را در انحصار قریش قرار می‌دهد. (۳۷) شافعی همچنین برای تفسیر حدیث فوق، و توضیح چگونگی استقرار قریش در خلافت، بی‌آنکه به نشانه‌های دیگری از سنت پیامبر (ص) توجه نماید، مستقیماً به احادیث مربوط به اهمیت صحابه می‌پردازد و آنگاه عمل صحابه را تنها مفسر نهایی قرآن و سنت تلقی می‌کند. (۳۸)

بدین‌سان، هر چند شافعی در استحصال دانش [و بنابراین دانش سیاسی] از ضرورت «اتباع» یعنی تبعیت از قرآن و سنت سخن می‌گوید، (۳۹) اما هرگز از علل و انگیزه‌های

ترجیح نشانه‌ای بر دیگر نشانه‌ها در مجموعه آیات خداوند و سنت پیامبر (ص) در منظومه استنباطی خود چیزی به خواننده آثارش نمی‌گوید. به هر حال، شافعی مجبور است در توضیح و تبیین نظریه خود درباره ضرورت قرشی بودن حاکم و شیوه استقرار او، نوعی از «خط داستان»<sup>۱</sup> طراحی نماید که نقطه عزیمت، منزلگاه‌های میانی و پایانه خاصی دارد، و لاجرم نشانه‌های مورد استناد شافعی از مجموعه نصوص (اعم از قرآن، سنت و اجماع) باید در مواضع خاصی از همان خط داستان آرایش و ترتب یابند. بدین سان، هر چند جستجوی این نکته مهم است که چرا شافعی به نشانه‌هایی چون آیه اطاعت و حدیث «الائمہ من قریش» استناد کرده است، اما مهمتر و اساسی تر از آن، طرح این پرسش است که چرا شافعی و به تبع او تمام اندیشه سیاسی سنتی اهل سنت، چنان «خط داستانی» را که خود توضیح می‌دهد برگزیده است و نه گونه‌ای دیگر از داستان سرایی تئوریک را؟ بنابراین، اگر پذیرفته شود که نشانه‌های مورد استناد شافعی از نصوص دینی به گونه‌ای هستند که بالذات استعداد آن را دارند در قالب «انواع داستان سرایی» دیگری غیر از «خط داستانی» انتخاب شده در نظریه سیاسی اهل سنت نیز تنظیم و تبیین شوند، در این صورت، گزینش خط داستانی ویژه از جانب شافعی باید علت و انگیزه‌ای خارج از نشانه‌های - آیات و سنن - مورد استناد او در نصوص اسلامی داشته باشد. جستجوی همین مسأله است که ما را به ناخودآگاه روابط قدرت در شکل‌گیری خطوط داستانی / داستان سرایی‌های متفاوت برای تفسیر نشانه‌ها و نصوص اسلامی در هر دوران هدایت می‌کند. نشان می‌دهد که تفسیرها و داستان‌های نظری حداقل در حوزه دانش سیاسی، بیش از آنکه از نشانه‌ها و نصوص دینی برآیند، برخاسته و بر ساخته «پرسش»‌هایی هستند که از شرایط زندگی مؤمنان در یک دوران زاده شده‌اند و کوشش می‌کنند از نشانه‌های «متناسب» در نصوص اسلامی «تأیید»<sup>۲</sup> بگیرند.

گواه آوردن و تأییدجویی از نصوص دینی در قالب انواع خط داستانی و داستان سرایی‌های نظری خاص امام محمد شافعی نیست. ابوحامد غزالی که داستان نظری حکومت در اسلام را متفاوت از شافعی می‌سراید، لاجرم به نشانه‌های دیگری از

نصوص دینی استناد می‌کند. غزالی در تثبیت نظریه شاهی (سلطنت اسلامی) از آیه ۲۶ سوره آل عمران «تأیید» می‌گیرد و می‌نویسد:

«سلطان سایه هیبت خدای است بر روی زمین... هر که را که خدای تعالی دین داده است، باید که مر پادشاهان را دوست دارد و مطیع باشد. و بداند که این پادشاهی خدای دهد، و آن را دهد که او خواهد. قوله تعالی: «قل اللهم مالک الملک، تؤتی الملک من تشاء وتنزع الملک ممن تشاء وتعز من تشاء وتذل من تشاء بیدک الخیر انک علی کل شیء قدیر (آل عمران / ۲۶). گفت: خدای تعالی پادشاه همه پادشاهان است و پادشاهی آن را دهد که خواهد. یکی را عزیز کند به فضل و یکی را ذلیل کند به عدل.» (۴۰)

در راستای نظریه شاهی، میرزای قمی، اندیشمند بزرگ شیعه نیز به نشانه‌ها و آیات دیگری از نصوص دینی استناد کرده و «تأیید» گرفته است. میرزای قمی به خصوص به آیات ۵۳ سوره نساء و ۷۵ سوره نحل احتجاج می‌کند و می‌نویسد:

«آفریدگار عالم... یکی را تاج سروری بر سر نهاده و در روی زمین شبیه به جانشین از برای خود قرار داده او را مالک رقابت بندگان کرده و بر تخت آئینه ملکاً عظیماً (نساء / ۵۳) نشانده و دیگری را ریسمان مذلت و خواری در گردن نهاده و بنده سایر بندگان کرده و در شأن او (عبداً مملوفاً لایقدر علی شیء) (نحل / ۷۵) خوانده.» (۴۱)

بدین سان، مسأله «تأیید» و سازوکار شکل‌گیری آن در قالب یک داستان نظری که مختصات هندسی و خط سیر مشخصی دارد، یکی از مهمترین مسائل دستگاههای تفسیری در علوم اسلامی است که موجب زایش مدرسه‌ها و مکاتب و نیز سازوکار امتحان و تعلیم در جهان اسلام شده است. این علوم و مدرسه‌ها بی‌آنکه بتوانند حقیقت ناب و به عبارتی تمام حقیقت نصوص را عرضه کنند، صرفاً قادر بوده‌اند نقش قاطع و تعیین‌کننده‌ای در تعیین و تعبیه رده‌بندی مؤمنان و کنترل انسان‌ها ایفا کنند. این قدرت انضباطی از طریق مدرسه‌های علمی و تقویت و گسترش روش‌های علوم اسلامی جریان پیدا کرده است.

### ب. مدرسه؛ آزمون و نظارت

تولد «مدرسه» در تمدن اسلامی همراه با مناسبات قدرت، و با حمایت و اراده دولت و امیری انجام شده است. مدرسه از جمله پدیده‌های سده چهارم هجری است که به صورت مؤسساتی عظیم برای تولید و نشر دانش و به وسیله دولت‌های اسلامی تأسیس گردیده است. (۴۲) مهمترین این مدرسه‌ها جامع‌الازهر و مدارس نظامیه بودند که تحت اشراف دو قدرت عباسی - سلجوقی، و خلافت فاطمی تأسیس شدند. البته در کنار این مدارس، و قبل و بعد از آنها، حوزه‌های علمی دیگری نیز خارج از سازمان دولت و در ابعاد کوچکتر شکل گرفتند که صرفاً برای تلافی، حفظ هویت و جبران شرایط ناشی از زندگی در قالب یک اقلیت مذهبی شکل گرفته بودند. حوزه شیعی نجف یکی از این مدارس است که در مقاطع خاصی از تاریخ هم مورد توجه برخی حاکمان شیعه مذهب قرار می‌گرفت و گسترش یافت (دوران آل بویه، صفویه و قاجار).

به هر حال مدرسه‌های دینی در جهان اسلام به نوعی دستگاه نظارت و کنترل بی‌وقفه بودند که به مثابه ابزار حفظ هویت و گسترش محاصره سیاسی رقیب عمل می‌کردند. و بدین سان جایگزین نمایش سنتی و پرهزینه قدرت در قالب صف‌آرایی‌ها و گسترش طلبی‌های مسلحانه شده بودند. نویسنده تاریخ «دانشگاه الازهر» می‌نویسد:

«به نظر می‌رسد تعلیمات عالی به دو دلیل در الازهر دایر شده باشد؛ یکی به این

منظور که مراجع حقوقی بیاموزند چگونه نظام فقهی فاطمی را جایگزین اصول

فقهی سنیان کنند. و دیگر اینکه دعوات و مبلغانی تربیت کنند تا پیروان تازه‌ای

برای مذهب فاطمی گرد آورند. این تعلیمات ویژه ضروری بود، زیرا نظام

فاطمیان با نظام سنیان... اختلاف فاحش داشت.» (۴۳)

همین نویسنده توضیح می‌دهد، هنگامی که فاطمیان دره نیل را فتح کردند، اکثر مردم آن سرزمین سنی مذهب بودن و چون خلفای تازه جرئت نمی‌کردند سنیان را برنجانند و با آنان به خشونت رفتار کنند، کوشیدند از طریق دعوت به عقاید و نظام تبلیغی خود بر آنها پیروز شوند. به این منظور، وقتی خلیفه معز مصر را فتح کرد، درصدد برآمد فقیهانی را تربیت کند تا بتوانند مردم را به جایگزین کردن اصول و فقه مذهب شیعه اسماعیلی به جای عقاید سنی متمایل کنند. از این‌رو، معز تعدادی از فقه‌های شیعی را از آفریقای شمالی

به قاهره - پایتخت جدید - فرستاد تا نظام حقوقی فاطمیان را بنیان نهند. (۴۴) هر چند الازهر به بسیاری از علوم علاقه نشان داد، اما در بین شاخه‌های مختلف علوم فقه و فلسفه از اهمیت زیادی برخوردار بودند. فقه برای اجرای تعلیمات شیعی / اسماعیلی نیاز فوری بود و فلسفه نیز بدان جهت اهمیت داشت که مبلغان اسماعیلی را در استفاده از مفاهیم فلسفه و حکمت یونانی برای اثبات حقایق الهی (ولایت) خلیفه فاطمی یاری می‌داد. (۴۵)

در سال ۴۵۹ ه.ق. خواجه نظام الملک، وزیر قدرتمند سلجوقی، سلسله مدارس نظامیه را تأسیس کرد. هدف از برپایی این مدارس جدید تولید فکر سنی و دفاع از عقاید فقهی و کلامی اهل سنت در مبارزه با مفاهیم انقلابی تشیع اسماعیلی و الازهر بود. خواجه به ابعاد سیاسی - اجتماعی این موضوع و اهمیت مدرسه برای قدرت سیاسی پی برده بود و به همین جهت به ابتکار تأسیس مدارس زنجیره‌ای و با سازمان و تشکیلات جدید و بی سابقه در مشهورترین شهرهای خلافت عباسی اقدام کرد. و تصمیم گرفت در هر شهری از شهرهای عراق و خراسان چنین مدرسه‌ای تأسیس نماید.

«خواجه نظام الملک نخستین کسی بود که تأسیس مدارس را جزو برنامه‌ها و وظایف دولت قرار داد و این روش او مورد تقلید و پیروی همه دولت‌های اسلامی قرار گرفت که در دوره‌های پس از وی در قلمرو اسلام به قدرت رسیدند.» (۴۶)

صفویان از جمله این دولت‌ها بودند که به اقتضای فاطمیان و خواجه نظام الملک، تأسیس مدارس و رونق حوزه‌های علمی را از وظایف اساسی دولت قرار دادند. تشویق سلاطین صفوی به رونق فلسفه و فقه شیعه دوازده امامی، رونق دانش شیعه و مشروعیت متقابل دولت را تقویت کرد. و در واقع، نوعی رابطه بین قدرت مذهبی (دانش شیعه) و قدرت سلطانی پدید آورد که یکی از نتایج آن اداره برخی تشکیلات دولتی مانند امور قضایی، اوقاف، آموزش و پرورش و... توسط عالمان شیعه بود که از سنن قدیمی و برجای مانده از عهد خواجه نظام الملک نشأت می‌گرفت. (۴۷)

به هر حال، اشارات فوق نقش دولت‌ها در زایش «مدرسه» و تولیدات فکر دینی را نشان می‌دهد. مدرسه جایی است که در آن ازدواج مناسبات قدرت / دانش، یا دستگاه‌های انضباط / تفسیر جلوه‌ای کامل و آشکار می‌یابد. در نظام مدرسه، ابزارهایی

چون گزینش داوطلبان، اجبار برخی دروس و تحریم و حذف برخی دیگر، تشویق‌ها و تکفیرها، نظام امتحانات و غیره ساز و کارهایی برای رام‌سازی و هنجارآموزی هستند که مراقبت دائمی در راستای گرایش سنجی، طبقه‌بندی و تنبیه را امکان‌پذیر می‌کنند. بدین ترتیب تأسیس مدارس توسط دولت‌های اسلامی ابتکاری بود که شیوه اعمال قدرت را وارونه کرده و از حالت عریان و رؤیت‌پذیر به پنهان‌سازی ابزارهای سلطه‌گذر داده است. مدرسه و امتحان با مجموعه‌ای از آئین‌ها، روش‌ها پرسش‌ها و پاسخ‌هایش، توفیق می‌یابد تا مناسبات قدرت را در درون یک دستگاه نظری و برنامه و سازوکار واحد به کار اندازد؛ مناسباتی که برکشیدن و ساختن یک تفسیر و دانش دینی در هر سازمان قدرت را امکان‌پذیر می‌کند. تأسیس «مدرسه» در تاریخ اسلام و به توسط دولت‌ها حاکی از آن است که محاصره سیاسی فقط در سطح خود آگاه، تصورات، و در آنچه فکر می‌کنیم که می‌دانیم انجام نمی‌گیرد، بلکه این محاصره و انقیاد آفرینی در سطح آنچه پرسش‌ها و تفسیرهای ما از نصوص دینی را امکان‌پذیر می‌سازد، نیز، انجام می‌گیرد. یعنی در سطحی که منجر به شکل‌گیری خط‌داستان و بطور کلی داستان‌گونه‌ای از تفسیر می‌شود و برای حفاظت خود از نشانه‌هایی در نصوص دینی «تأیید» می‌طلبد؛ در پس هر «اراده مدرسه» در دنیای اسلام، حوزه کاملی از تفسیر (دانش) و گونه کاملی از قدرت حضور دارند و کنار هم نشسته‌اند.

خواجه نظام‌الملک آشکارا آئینی از قدرت را زیربنای آموزش و آزمون «نظامیه‌ها» قرار می‌دهد و علوم را به عنوان «علم عمل» لازم‌التعلیم می‌کند که هم سنخ نیازها و خواست قدرت هستند. نورالله کسائی در توضیح سیاست آموزشی و تبلیغاتی خواجه می‌نویسد:

«خواجه به خاطر تعصب شدید مذهبی و اعتقاد خاصی که به خلفای سنی مذهب عباسی داشت، مصمم گردید دارالخلافه بغداد را به عنوان یکی از بزرگترین مراکز تبادل آراء و عقاید مذهبی و حاکم بر جمیع شئون اجتماعی مسلمانان در آورد. از این رو کوشید که با صرف مبالغ زیاد در بنای این مدرسه [نظامیه بغداد] و انتخاب استادان دانشمند و به نام و تعیین راتبه و مستمری برای مدرسان و طلاب و دیگر برنامه‌های ابداعی، نظامیه بغداد را به صورت یکی از بزرگترین پایگاه‌های مذهبی و تبلیغاتی شرق اسلام در آورد تا

بدین وسیله بتواند با تبلیغات شدید و مؤثر اسماعیلیه که با سرعتی شگفت‌آور از سوی جامع‌الازهر قاهره، مرکز خلفای فاطمی، خلافت عباسی و مذاهب اهل سنت را تهدید می‌نمود، به مبارزه برخیزد. از این جهت در اعمال همه امکانات مادی و نفوذ سیاسی خویش در راه اعتلای این مدرسه کوشش فراوان نمود و تا حدودی نیز در این راه توفیق حاصل کرد، زیرا نظامیه بغداد در اسرع وقت به صورت یکی از دارالعلم‌های بزرگ اسلامی درآمد و توجه طالبان علم را از اقصی نقاط عالم به خود جلب نمود.» (۴۸)

غرض از تفصیل فوق، نه شرح جزئیات تاریخ نظامیه‌ها، بلکه تأکید بر این مطلب است که «دستگاه مدرسه» با «اهداف عملی» خواجه پیوند ناگسستنی دارد. و به تناسب خواست قدرت سنی، منظومه‌ای از شرایط امکان و ممنوعیت آفرینی ایجاد می‌کند. دستگاه نظامیه، در واقع، دستگاه‌گزینش یک نوع فکر دینی، گزینش یک نوع حقیقت از دریای بیکران نص، و باز تولید مکرر آن است. فقره فوق نشان می‌دهد که «مدرسه نظامیه» یا همین دستگاه‌گزینش حقیقت که انسان مسلمان (سنی) در درون آن قرار دارد و دائماً هم تجدیدش کرده است چگونه شکل گرفته، چگونه تکرار شده، ادامه یافته و جابه‌جا شده است؛ همچنین نشان می‌دهد که دستگاه نظامیه چونان گفتمان کارآمد، گفتمان توأم با مراسم و آداب، گفتمان سرشار از قدرت و خطرها، چگونه توانسته است به تدریج در قالب تقسیم‌بندی میان دو نوع تفسیر حقیقی و خطا تنظیم شود. بدین ترتیب، دستگاه مدرسه اولاً جزء جدایی‌ناپذیر از بوجود آمدن ساخت‌های سیاسی در جهان اسلام شد و ثانیاً با تأیید گرفتن و استناد به بخشی از نصوص دینی به یک گفتمان سرشار از ادعای علمی (کلامی - فقهی) بدل شد که، در قالب تازه‌ای از ارادت به حقیقت، بر مجموعه اعمال و احکام تجویزی موسوم به دستگاه مشروعیت؛ یعنی بر دستگاه‌های سیاسی، اجرایی و جزایی فرمان راند.

سیاست‌ها و کوشش‌های نظام‌الملک و نظامیه‌ها واقعاً نتیجه داده بود؛ مدارس نظامیه که با توجه به عوامل خاص سیاسی و مذهبی تأسیس شده بودند از آغاز به کار خود در نیمه دوم سده پنجم (از سال ۴۵۹ هـ) بیش از سه قرن منشأ تحولات شگرف در زمینه‌های سیاسی علمی و مذهبی در جهان اسلام، یا حداقل در شرق تمدن اسلامی گردید. این



مدارس عموماً برای پیروان مذهب شافعی وقف شده بودند. (۴۹) و دانشمندان، قضات شیخ‌الاسلام‌ها و سیاستمداران بی‌شماری را بر مذهب اشعری، و برای بسط قدرت سیاسی اهل سنت و جلوگیری از تبلیغات اسماعیلیه و شیعه اثنی عشری تولید نمودند. امام‌الحرمین، و نیز امام محمد غزالی از بزرگترین فرآورده‌ها و مدرسان نظامیه‌های بغداد و خراسان بودند که مذهب شافعی و کلام اشعری را شکل نهایی دادند و بدین‌سان، پایه‌های ترکان سلجوقی، مشروعیت خلافت و سلطنت سنی را تا به اقصی نقاط دنیای اسلام بسط داده و نیرو بخشیدند.

خواجه با تأسیس نظامیه‌ها نه تنها یک مذهب رسمی تأسیس نمود و دیگر مذاهب و اندیشه‌های اسلامی را به حاشیه راند، بلکه به انحصار دانش و بهره‌گیری سیاسی از آن پرداخت. نظامیه‌ها دستگاه‌هایی برای گزینش حقیقت و تصفیه نصوص دینی بر مبنای الزامات دولتی سنی بودند. و به تربیت افرادی پرداختند که بتوان پس از فراغت از تحصیل، از وجودشان در مشاغل حساس دولتی و اجتماعی و به نفع مقاصد دولت بهره‌برداری نمود. (۵۰) دانشمندی که در خلال بیش از سه قرن در نظامیه‌ها «تربیت» شده بودند هر کدام در عصر خویش به مناصب عالی دولتی و اجتماعی از قبیل وزارت، قضاوت، فتوا، ریاست مذهبی، استاد مدارس علمیه، و خطابه و وعظ دست یافتند. در سایه همین افراد با نفوذ بود که نظامیه بغداد، تا دیرگاهی، از بسیاری مصائب و نابسامانی‌ها مصون ماند و به باز تولید اندیشه‌ها و افکار بنیان‌گذاران آن پرداخت. (۵۱) یکسان‌سازی تولیدات فکر دینی و فرهنگ سیاسی از جمله نتایج این چرخه توقف‌ناپذیر قدرت / دانش بود.

دستگاه نظامیه تولیدکننده‌گفتمانی از فکر دینی بود که وظیفه داشت ساز و کارهای «حاشیه راندن» و «دور کردن» یک گفتمان رقیب، یعنی فکر شیعی و «جامع‌الازهر» را کشف و استخدام کند. اما تجلی و ظهور تام و تمام گفتمان نظامیه و تفسیرهای برآمده از آن، به معنای حذف یا غیاب کامل گفتمان یا گفتمان‌های رقیب نبوده، بلکه صرف «پنهان‌سازی» رقیبان به منظور شناخت خویش و تحقق فاصله‌گذاری با آنها است. بدین ترتیب، دستگاه نظامیه یک نسبت متضاد و خصمانه در عرصه تولیدات فکر دینی خلق کرد که با تولید یک «بیگانه» یا «غیر» به تأسیس مرزها و دفاع از هویت و حدود

سیاسی خود پرداخت. تجربه ضدیت - منازعه بین گفتمان نظامیه و جامع‌الزهر - در شرایطی که هر دو اندیشه غالب و مغلوب در تحمیل اراده خود به رقیب کوشش می‌کنند، موجب تضعیف و فروپاشی هویت هر دو طرف منازعه شده و خلاء و فضای لازم را برای شکل‌گیری و شکوفایی دانش شیعه دوازده امامی فراهم نمود. نظریه شیعه که به‌رغم وحدت زیر ساخت‌ها و مسائل، با نظام سیاسی خلافت رابطه معکوس داشت، به تدریج و به موازات افزایش بحران‌های درونی خلافت رشد و توسعه پیدا کرد، و با سقوط بغداد توسط مغول (۶۵۶ هـ) که عالمان شیعی اعتبار و منزلتی وافر یافتند (۵۲)، به‌طور قطع تثبیت شد.

بدین ترتیب، ساخت قدرت و دولت، نه تنها موجب شکل‌گیری دانش‌ها و تولیدات فکری موافق خواست دولت‌ها گردید (نظیر نظامیه‌ها و الازهر)، بلکه با توجه به ایجاد روابط غیربیت‌سازانه و ضرورت «حضور» گفتمان یا گفتمان‌های رقیب - به درجات مختلف - در ساختار گفتمان‌های مسلط و موافق، دولت دینی دوره میانه «دانش مخالف» خود، یعنی دانش سیاسی شیعه را نیز تمهید نمود. «اجتهاد شیعه»، همانند دو گفتمان الازهر و نظامیه، استعداد آن را داشت که مرزهای سیاسی تازه‌ای در جامعه اسلامی دوره میانه ایجاد کند. این استعداد که ذاتی «منطق نشانه و تفاوت» است آنگاه که با قدرت آل‌بویه، مغولان و سپس صفویه پیوند خورد، تمام انرژی نهفته خود را - به تدریج - آزاد کرده، نظم اجتماعی موجود، ولی بحران‌زده اهل سنت را به چالش خواند و به ویژه در حوزه تمدنی ایران تهاوت نمود و از بین برد. عبدالرحیم غنیمه درباره شکل‌گیری «مدارس شیعه» می‌نویسد:

«سازمان مدارس بر پایه یک اسلوب شایسته و برتر از سده پنجم هجری در جامعه اسلامی رسمیت یافت... شیعیان هم از این شیوه مطلوب پیروی کردند و سرانجام مدرسه به صورت یک نهاد عمومی و معمول آموزشی در میان همه گروه‌های مذاهب اسلامی گسترش یافت. (۵۳)

حوزه نجف اشرف امروزه از بزرگترین دانشگاه‌های شیعی در جهان اسلام است... که به دست امرای آل‌بویه بنایی عظیم بر آن ساخته شد و برای مجاوران و مقیمان این درگاه [علی (ع)] مستمری شهریه قابل ملاحظه در نظر گرفته شد

و نجف اشرف به صورت مرکز تدریس و مطالعات فقه جعفری و علوم دینی در ایام دولت آل بویه درآمد. خاصه پس از آنکه شیخ الطایفه محمد بن حسن طوسی [۳۸۵-۴۶۰ ه.ق.] یکی از بزرگان علمی شیعه در سال ۴۴۸ ه. بدانجا انتقال یافت و حکمرانان آل بویه برای او و شاگردانش هزینه‌های کافی مقرر کردند». (۵۴)

دانش شیعه، علاوه بر آل بویه، در دوره مغول نیز به همت خواجه نصیر طوسی و علامه حلی تا حدودی رونق گرفت، در این دوره به اقتضای خصائص زندگی ایلخانان، نوعی از مدرسه تأسیس شد که به تعبیر تاریخ و صاف «مدرسه سیار» نام داشت و همراه اردوی سلطانی و اقامت در ییلاق و قشلاق در حرکت بود. و صندوق‌های کتاب‌های ضروری را برای استفاده مدرسان و طلاب حمل می‌کردند. (۵۵) پس از دوره ایلخانان، استقرار سلسله مقتدر صفوی در ایران، زمینه و شرایط امکان را برای گسترش دانش شیعه و سیطره تاریخی آن بر فرهنگ و سیاست جامعه اسلامی ایران فراهم نمود. صفویه برای تثبیت هویت خود، و حاشیه راندن و دور کردن عثمانیان و اهل سنت، بر مذهب شیعه اثنی عشری تکیه کردند و با دعوت از دانشمندان شیعی جبل عامل و بحرین به ایران، (۵۶) کوشش کردند که نوعی از علم شیعی - ایرانی تأسیس و رونق بخشند. بدین لحاظ، صفویه به تأسیس مساجد و مدارس علمی باشکوهی اقدام کردند که بر مقیاس نظامیه اهل سنت، در بیشتر شهرهای بزرگ ایران ظاهر شدند. وظیفه این مدارس، تولید انبوه دانشمندان شیعی - ایرانی بود که بتوانند ضمن تهافت خلافت عثمانی، هویت شیعی دولت صفوی را به دقت پاسداری، تسجیل و توسعه دهند. این تلاش‌ها و مدارس نیز، همانند نظامیه‌ها، زنجیره پایان‌ناپذیری از دانشمندان، قضات، شیخ الاسلام‌ها و سیاستمداران بی‌شماری را برای بسط قدرت و فرهنگ سیاسی شیعه و جلوگیری از شکل‌گیری هویت‌های رقیب در ایران تولید نمودند. مدارس صفویه، پایه‌های قزل‌باش‌های سلحشور صفوی، مشروعیت صفویه را چنان بسط و نیرو بخشیدند که این دولت، بی‌آنکه سلاح و صلابتی داشته باشد مدت‌ها بر اذهان مؤمنان سلطه و سایه افکند و دوام یافت.

## خلاصه و نتیجه

اشارات فوق، نقش دولت‌های اسلامی در تولید انواع محصولات فکر دینی را نشان می‌دهد. تفسیرهای حاکم و برخاسته از سه «مدرسه»؛ جامع‌الازهر، نظامیه‌ها و مدارس شیعه اثنی‌عشری، گسست‌های گفتمانی سه‌گانه و بزرگی هستند که به‌رغم آنکه همگی در درون گفتمان بزرگ و سنت دوره‌میانه قرار دارند، اما کم‌وبیش تولیدات فکری نسبتاً متفاوتی داشته‌اند. هدف مقاله حاضر تأکید بر این نکته است که در پس این دستگاه‌های تفسیر و اختلافات گفتمانی، به گسستگیهای بزرگی توجه کنیم که در زمینه معروف به تملک اجتماعی گفتمان‌ها وجود دارند. شاید بتوان گفت که هر دستگاه حقیقت، و هر مدرسه و ماشین تعلیم و تربیت در توزیع امکانات خویش، چه از جهت امکانات بهره‌مندساز، و چه از جهت تحریم‌ها و امکانات بازدارنده‌اش، از خطوطی تبعیت می‌کند که حدود مرز آنها را فاصله‌ها، تضادها و مبارزه‌های اجتماعی-سیاسی تعیین می‌کنند. هر دستگاه تعلیم و تربیت، نوعی شیوه سیاسی برای حفظ یا تغییر وجود تملک گفتمان‌ها، همراه با دانش‌ها و قدرتهای برخاسته از آن است. (۵۷)

به هر حال، امروز دولت مدرن در جامعه ما در حال استقرار است و این نشان می‌دهد که خطوط فاصله‌ها، تضادها و مبارزه‌های سیاسی-اجتماعی، که پایه تفسیرهای سنتی از نصوص بوده‌اند، دگرگون شده‌اند. «نظم سلطانی» که بنیاد اجتماعی دانش‌های سنتی ما را تشکیل می‌داده اکنون به «نظم جمهوری» در حال گذار است، و بنابراین ما ناگزیر به گسست از تفسیرهای سنتی خود هستیم. اما همچنان نگرانیم بدانیم در جایی که سنت دیگر امکان ندارد چگونه می‌توان به دیانت پرداخت؟ آیا هنوز ممکن است تفسیری دینی وجود داشته باشد ولی سنتی نباشد؟ آن بخش از اندیشه کنونی ما که غیرسنتی است آیا ضرورتاً غیردینی است؟ بدین‌سان رها شدن واقعی از سلطه سنت نیازمند آن است که نخست تصویری دقیق از آن چه بابت این جدا شدن باید پرداخت داشته باشیم؛ لازم است بدانیم سنت تا کجا، احتمالاً بدون اطلاع ما، به ما نزدیک شده است؛ باید بدانیم در همه آن چیزهایی که اندیشیدن بر ضد سنت را برای ما میسر می‌سازد، هنوز هم چقدر عناصر سنتی وجود دارد. سرانجام سنجش این موضوع مهم است که اقدام ما در گسست از سنت، از چه لحاظ هنوز احتمالاً نیرنگی است که او به ما می‌زند. نیرنگی که در پایان آن

هنوز خود سنت را، همچنان بی حرکت و در جایی دور دست، منتظر خود می بینیم. قدرت پرسش‌های فوق چنان است که از دولت جدید اسلامی و به طور کلی از تجدیدگرایی اسلامی ما، کوره آزمونی برای سنت، و، از آن طریق، برای تفسیرها و تجربه دینی ما می سازد. دولت جدید و، به تبع آن، نوگرایی اسلامی هرگز از دستگاه سنت / سنتی به عنوان جهانی اطمینان بخش استفاده نمی کند. بلکه از نظر نوگرایان، رابطه با سنت صرفاً محل یک تجربه است؛ محل یک رویارویی، بی هیچ اطمینانی که تفسیرهای دینی ما از آن پیروز بیرون آید. اگر این نکات پذیرفته شود. باید بپذیریم که هر نهاد تولید فکر دینی باید قبل از آنکه به آرمانهای خیالی پردازد و یا بی جهت در «جهان سنت» جا خوش کرده و نقطه اتکایی بر جوید، راهبردهای تحقیقاتی خود را بر درک و تحلیل درست شرایط دولت جدید و نیز سازوکارهای قدرت جدید قرار دهد. چنین می نماید که شناخت اهداف و شیوه‌های ممکن جریان و اعمال قدرت در دولت جدید، شاید بتواند درآمدی بر طراحی و تولید دانش اسلامی جدید و مورد نیاز جامعه کنونی ما بوده باشد.

## یادداشت‌ها

۱. فریدریش نیچه، *اراده قدرت*، ترجمه مجید شریف (تهران: انتشارات جام، ۱۳۷۷)، ج ۲، پاره ۴۶۹، ص ۳۸۴.
۲. محمد بن علی بن طباطبایی، معروف به ابن طقطقی، *تاریخ فخری*، ترجمه محمد وحید گلپایگانی (تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۶۰)، ص ۶۶.
۳. میشل فوکو، *مراقبت و تنبیه؛ تولد زندان*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده (تهران: نشر نی، ۱۳۷۸)، ص ۲۴۲.
۴. لطفاً نگاه کنید: داود فیرحی، *قدرت، دانش و مشروعیت در اسلام* (تهران، نشر نی، ۱۳۷۸)، صص ۹۰-۱۰۴.
۵. میشل فوکو، پیشین، صص ۳۹-۴۰ و نیز: Michel Foucault, *Diciplin and punish*, tr. Alan Sheridan (Howmonds worth; Penguin, 1979), p. 27.
۶. نگاه کنید به یادداشت‌های درسی فوکو:

Penal Theories and Institutiions, 1971-2, p. IX

به نقل از: محمدرضا تاجیک، فرامدرنیسم و تحلیل گفتمان، در مجموعه جنگ اندیشه (تهران:

مؤسسه توسعه دانش و پژوهش ایران، (۱۳۷۸)، صص ۶۱-۶۲.

7. Joseph Rouse, *Knowledge and Power: Toward a political philosophy of science* (Ithaca: cornell University Press, 1987) p. E.I and, p. 15.

به نقل از:

- Roubert. P. Crease, "Science as foundational?" in: *Questioning Foundations*, ed by: H. J. Silverman (London: Routledge Press, 1993) pp. 44-6.

۸. ابوعثمان عمرو بن بحر الجاحظ، رسائل الجاحظ؛ الرسائل الكلامية، تحقيق على ابو ملحم (بيروت: الهلال، ۱۹۸۷) رساله چهارم: المسائل و الجوابات في المعرفة، صص ۱۱۸-۱۲۰.

۹. پتر برگر و توماس لوکمان، ساخت اجتماعی واقعیت، ترجمه فریبرز مجیدی (علمی و فرهنگی، ۱۳۷۵) صص ۳۶-۳۷.

۱۰. جاحظ، الرسائل الكلامية، پیشین، ص ۱۱۶.

۱۱. عبدالرحمن بن خلدون، مقدمه، ترجمه محمد پروین گنابادی (تهران: علمی و فرهنگی، ۱۳۷۵)، ج دوم، صص ۲۸۳-۲۸۴.

۱۲. همان، ج اول، صص ۸۷۵. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

۱۳. همان، ج اول، صص ۸۷۶-۸۷۷. رتال جامع علوم انسانی

۱۴. همان، صص ۸۷۷-۸۸۱.

۱۵. همان، ص ۸۸۲.

۱۶. همان، ج اول، ۱۱۵۱.

۱۷. همان، ص ۸۷۹.

۱۸. همان، ص ۱۰۰۱.

۱۹. همان، صص ۱۰۰۵-۱۰۰۶.

۲۰. درباره برخی تفاوت‌ها در مبانی تحلیلی ابن خلدون و فوکو، بنگرید به: قدرت، دانش و مشروعیت در اسلام، پیشین، صص ۱۱۶-۱۲۰.

۲۱. سیدجعفر دارابی کشفی، میزان الملوک و الطوائف، به کوشش عبدالوهاب فزائی (قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، ۱۳۷۵)، ص ۱۴۳.

۲۲. ابوحامد غزالی، تهافت الفلاسفه، ترجمه علی اصغر حلبی (تهران: زوار، ۱۳۶۳)، صص ۲۷۸ و ۲۵۳.

- ابوحامد غزالی، میزان العمل، تصحیح سلیمان دینا، ترجمه علی اکبر کسمایی (تهران: سروش، ۱۳۷۳)، ص ۱۲۰.

۲۳. عبده الحلو، ابن رشد (بیروت: ۱۹۶۰) ص ۹۲. به نقل از:  
- علی الوردی، منطق ابن خلدون فی ضوء حضارته و شخصیتہ (قم: مکتبه الحیدریه، ۱۳۷۶).  
۲۴. همان، صص ۴۳-۴۴.  
۲۵. ابوحامد غزالی، احیاء علوم الدین، ج اول، ربع اول، کتاب علم، ص ۱۷.  
۲۶. علامه محمدباقر مجلسی، بحارالانوار، ج ۷۲، صص ۳۵۴ و ۶۷.  
۲۷. سید جعفر کشفی، تحفه الملوک (۱۲۳۳ ه.ق.) بخش سیاست مدن، تحفه اول. به نقل از:  
- عبدالوهاب فواتی، زندگی و گزیده اندیشه سیاسی کشفی، فصلنامه علوم سیاسی، سال سوم،  
ش ۱۲، پاییز ۱۳۷۴، ص ۱۷۰.  
۲۸. لطفاً نگاه کنید: قدرت، دانش و مشروعیت در اسلام، پیشین، بخش های اول و سوم.  
۲۹. فریدریش نیچه، فراسوی نیک و بد، ترجمه داریوش آشوری (تهران: خوارزمی، ۱۳۷۳)، صص  
۱۴۳-۱۴۴.  
۳۰. نصر حامد ابوزید، مفهوم النص؛ دراسة فی علوم القرآن (بیروت: المركز الثقافی العربی، ۱۹۹۸)  
ص ۹.  
۳۱. محمدبن علی بین طباطبا (ابن طقطقی)، تاریخ فخری، ترجمه محمدوحید گلپایگانی (تهران: بنگاه  
ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۶۰) صص ۲۰۰-۲۰۱.  
۳۲. میشل فوکو، مراقبت و تنبیه، پیشین، ص ۲۷۱.  
۳۳. همان، ص ۲۵۲.  
۳۴. مفهوم مفصل بندی (Articulation) در اینجا تا حدودی متفاوت از دیدگاه لاکلاو و موفه به کار  
رفته است. برای مقایسه نگاه کنید به:  
- E. Laclau and C. Mautte, *Hegemony and Socialist strategies* (London:  
Verso, 1985).  
۳۵. عبدالرحیم غنیمه، تاریخ دانشگاه های بزرگ اسلامی، ترجمه نورالله کسائی (تهران: دانشگاه تهران،  
۱۳۷۲)، ص ۱۸۱.  
۳۶. لطفاً به آیه های زیر نگاه کنید:  
- والذین استجابوا لربهم و اقاموا الصلوة و امرهم شوری بینهم و مما رزقناهم ینفقون. (شوری /  
۳۸)  
- فیما رحمة من الله لنت لهم و لو كنت فظاً غلیظ القلب لانفضوا من حولک فاعف عنهم و  
استغفر لهم و شاورهم فی الامر فاذا عزمت فتوکل علی الله ان الله یحب المتوکلین. (آل عمران /  
۱۵۹)  
- و ان طائفتان من المؤمنین اقتتلوا فاصلحوا بینهما، فان بغت احدهما علی الاخری فقاتلوا حتی

- تفی الى امرالله فان فادت فاصلحوا بينهما بالعدل و اقسطوا، ان الله يحب المقسطين (حجرات / ۹)  
 - انما المومنون اخوة فاصلحوا بين اخويكم و اتقوا الله لعلمكمم ترحمون (حجرات / ۱۰)  
 - انم المومنون بعضهم اولياء بعض....
۳۷. محمد بن ادريس شافعی، الرسالة، تحقيق احمد محمد شاکر (بيروت: المتنبه العلميه، بی تا)  
 صص ۲۱-۲۲.
۳۸. عبدالسلام محمدالشريف العالم، نظرية السياسة الشرعية (بنغازي؛ جامعه قاريونس، ۱۹۹۵)  
 ص ۵۱.
۳۹. شافعی، کتاب اختلاف الحديث، در حاشیه رساله اسلام، پيشين، ج ۷، صص ۱۴۸-۱۴۹.
۴۰. ابوحامد غزالی، نصيحة الملوك، تصحيح جلال الدين همایي (تهران: نشر هما، ۱۳۶۷)، ص ۸۱.
۴۱. ميرزا ابوالقاسم قمی، ارشادنامه، پيشين، ص ۳۷۷.
۴۲. عبدالرحيم غنيمه، تاريخ دانشگاههای بزرگ اسلامي، پيشين، ص ۱۰۶.
۴۳. با يارد واج، دانشگاه الازهر؛ تاريخ هزارساله تعليمات عالی اسلامي، ترجمه آذرميدخت مشايخ  
 فريدونى (تهران: مرکز نشر دانشگاهي، ۱۳۶۷)، ص ۱۴.
۴۴. همان، ص ۱۱.
۴۵. همان، ص ۱۵.
۴۶. عبدالرحيم غنيمه، پيشين، ص ۱۱۸.
۴۷. مريم ميراحمدی، دين و مذهب در عصر صفوی (تهران: اميرکبير، ۱۳۶۳)، ص ۶۲.
۴۸. نورالله کسائی، مدارس نظاميه و تأثيرات علمي و اجتماعي آن (تهران: اميرکبير، ۱۳۶۳) ص ۱۱۱.
۴۹. ابن جوزی، المنتظم فی تاريخ الملوك و الامم (حیدرآباد: مطبعة دایرةالمعارف، ۱۳۵۷ هـ.ق.)،  
 ج ۹، ص ۴۶۹.
۵۰. کسائی، پيشين، ص ۲۸۶.
۵۱. همان، ص ۲۱۳.
۵۲. شیرين بيانی (اسلامی ندوشن)، دين و دولت در ايران عهد مغول (تهران: مرکز نشر دانشگاهي،  
 ۱۳۷۱) ج ۴، صص ۵۱۷-۵۲۲ و نیز ص ۵۷۰ به بعد.
۵۳. عبدالرحيم غنيمه، پيشين، ص ۱۶۵.
۵۴. همان، ص ۸۲.
۵۵. همان، مقدمه نورالله کسائی، ص ۳۱ به نقل از ذبيح الله صفا، آموزش و دانش در ايران (تهران:  
 انتشارات نوين، ۱۳۶۳) ص ۱۸.
۵۶. مريم ميراحمدی، پيشين، ص ۶۶.
۵۷. ميشل فوکو، نظم گفتار، ترجمه باقر پرهام (تهران: نشر آگاه، ۱۳۷۸) ص ۴۰.