

«انسان دانشگاهی» ایرانی و مشکل زبان

ناصر فکوهی^۱

(تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۱۸، تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۱/۳۰)

چکیده

کشور ما یکی از بزرگترین نسبت های دانشجویان و دانش آموختگان را در سطح عالی، به نسبت کل جمعیت در جهان دارد. با وجود این، اکثریت قریب به اتفاق کنشگران آموزش عالی معتقد به آن نیستند که «جماعت دانشگاهی» در مفهوم متعارف این واژه در ایران به وجود آمده باشد. در این مقاله ضمن تبیین این موضوع و رابطه و مباحث آن در همین حوزه از علوم، به نسبت آن با مفهوم بوردیویی «انسان دانشگاهی» و به طور خاص به اهمیت زبان و تاثیر آن در این فرایند، اشاره خواهیم کرد. پرسش اصلی مقاله بنابراین، در کنار تشریح وضعیت موجود، آن است که آیا ما با کمبود یا نبود یک «زبان دانشگاهی» نیز سروکار داریم؟ اگر آری چرا؟ و رابطه این زبان با آنچه شاید بتوان زبان متعارف اجتماعی نامید در شرایطی که انحصار علم به شدت در حال بیرون رفتن از دست دانشگاهیان است و در کشوری که از خصوصیات بارز آن چند زبانه بودن و چند فرهنگی بودن هویت هایش است، چه می تواند باشد و چگونه باید این روابط را تحلیل کرد؟ مقاله در تحلیل های اصلی خود، لزوم بازنگری ای اساسی در شیوه های تدریس، پژوهش و کنش دانشگاهی را در ساختارها و در فرایندها نشان می دهد و زبان را به عنوان یکی از اصلی ترین ابزارها در این راه معرفی می کند که باید «ساخته شود».

واژگان کلیدی: آموزش دانشگاهی، انسان دانشگاهی، جماعت دانشگاهی، دانش، دانشگاه، زبان علمی، زبان مردمی، ساختن زبان

۱. دانشیار گروه انسان شناسی دانشگاه تهران

مقدمه: زبان به‌مثابه عامل ارتباط و اندیشه

انسان‌ها به دلایل بیولوژیک، که مهم‌ترینش نیاز به "مبادله" برای حفظ حیات است (مبادله غذایی، حرکتی، زبانی، نمادین، فکری و غیره)، با یکدیگر متفاوت بوده‌اند و هستند و هرگونه تلاشی برای "یکی" کردن آنها به فاجعه می‌انجامد. کلود لوی استروس از جمله انسان‌شناسانی است که موضوع هویت را از خلال مجموعه بزرگی از مقالاتی که هدایتشان را برعهده داشته به بحث گذاشته است (لوی استروس، ۲۰۰۰). بحثی که به صورت‌های متفاوت بارها و بارها در عرصه فرهنگ مطرح شده است (از جمله ر.ک روانو بوربولان، ۱۹۹۸)، چون با اصل حیات در تضادی آشتی‌ناپذیر قرار دارد: فقط مردگان را می‌توان شبیه یکدیگر کرد، آن‌هم پس‌ازآنکه فرایندهای طبیعی بدن آنها را تخریب کند. این صرفاً از آن‌نظر و دقیقاً به این دلیل که آنها مرده‌اند امکان دارد، اما زندگان را باید صرفاً با تفاوت‌هایشان پذیرفت (فرئول و ژوکوا، ۲۰۰۳). دلایل فرهنگی نیز به دلایل بیولوژیک اضافه می‌شوند. در جوامع جدید به‌خصوص و انسان‌ها نیاز به "مبادله" دارند و برای آنکه مبادله، چه در شکل طبیعی بیولوژیکش و چه به‌ویژه در شکل فرهنگی و مدرن شهری‌اش، انجام بگیرد لازم است "هویت" ایجاد شود (ژیل، ۱۹۹۹؛ فکوهی، ۱۳۸۶ ب). بنابراین، همه نظام‌های مدرن پیوسته در پی ایجاد هویت‌های جدید در سطح افراد هستند. از این‌رو باید این وضعیت را مدیریت کرد. مدیریت به‌خصوص از آن‌رو ضروری است که اگر هویت‌های فردی مدیریت نشوند، امکان ساختن "جامعه" از میان می‌رود. از این‌رو، مدیریت "تفاوت" یا "هویت" مهم‌ترین موضوعی است که باید به آن توجه کرد و آگاه بود که نه در سطح بیولوژیک و نه در سطح فرهنگی یکسان‌کردن و شبیه‌سازی آدم‌ها به یکدیگر ممکن نیست (پولیکار، در: فرئول و ژوکوا، ۲۰۰۳: ۹۲-۹۳).

از این‌رو، نظام‌های آموزش و پرورش و دانشگاهی که پس از دولت ملی به وجود آمده‌اند و تحصیلات را تا رده‌های بالا، چه به‌صورت قانونی و چه به‌صورت عملی، "اجباری" کردند (کاروئه و دیگران، ۲۰۰۶)، این نیاز درازمدت را نیز ایجاد کردند که امروز به تحقق رسیده است: باید نظام‌های اجتماعی جدیدی برای گونه‌های جدید به وجود بیایند (رویکردهای جدید در آموزش عالی، ۲۰۱۴). بنابراین، افرادی که آگاهی و سرمایه فرهنگی زیادی دارند و روابط اجتماعی مطلوبی نیز دارند حاضر نمی‌شوند هرگونه رفتاری را بپذیرند و توقعات و سبک زندگی‌شان پیوسته تغییر می‌کند. نظام دانشگاهی ما امروز اصولاً به این موضوع توجهی ندارد و از این‌رو خود را در برابر خطر بزرگی قرار داده است. تأکید بر صورتی‌گرایی در این نظام به پولی‌شدن کامل آن انجامیده یا خواهد انجامید که نتیجه غایی‌اش از میان‌رفتن نظام دانشگاهی است (فکوهی، ۱۳۸۹). از این‌رو، از همین امروز باید به بحثی در نظام اجتماعی، مثلاً از طریق رسانه‌ها

دامن زد که نظام‌های ارزشی ما را نیز مدرن کند. به این معنا که برای مثال، افراد لزوماً کار بدون تحصیلات دانشگاهی را "بی‌ارزش" و کار با تحصیلات را "ارزشمند" تلقی نکنند و بپذیرند که جهان مدرن اصولاً به این شیوه عمل نمی‌کند (رویکردهای جدید در آموزش عالی، ۲۰۱۴).

نظریه زبان‌شناختی بوردیو و "انسان دانشگاهی"

پیر بوردیو، اندیشمند بزرگ معاصر در فرانسه، در سال ۱۹۸۴ کتابی با عنوان *انسان دانشگاهی* منتشر کرد که در آن به تشریح سازوکارهای "دانشگاه" به مثابه یک "میدان" پرداخت. شاید این توضیح برای کسانی که آشنایی کمتری با نظریه بوردیو دارند ضروری باشد که او دانشگاه را، همچون بسیاری دیگر از حوزه‌های اجتماعی-حرفه‌ای، در تمثیلی که از فیزیک گرفته بود، میدانی در نظر می‌گرفت که در آن با نوعی تقسیم امتیازات مادی سروکار داریم. میدان‌ها به نظر بوردیو پهنه‌هایی هستند که کنشگران اجتماعی در آنها چهار نوع سرمایه را با یکدیگر مبادله می‌کنند تا به موقعیت بهتری دست یابند (شوپره و فونتن، ۱۳۸۵: ۹۶-۱۰۲؛ فکوهی، ۱۳۸۴: ۱۵۰-۱۶۱): سرمایه اقتصادی (دارایی)، سرمایه اجتماعی (روابط)، سرمایه فرهنگی (مدارک و مدارج) و سرمایه نمادین (پرستیژ) که در کل برای هر فردی این امکان را به وجود می‌آورند که این سرمایه‌ها را به یکدیگر تبدیل کند و بتواند به سرمایه کل دست یابد. فرد با چنین سرمایه‌ای وارد بازی میدان‌های دیگر اجتماعی مثلاً میدان سیاسی، رسانه‌ای و... می‌شود (شوپره و فونتن، ۱۳۸۵: ۱۳۸-۱۴۳). در عین حال بوردیو تلاش می‌کند نشان دهد که گفتمان دانشگاهی و زبانی که برای آن به کار می‌رود، خود را پشت نوعی خنثی بودن و نوعی فراتر بودن از درگیری‌های اجتماعی و سیاسی و علم جهان‌شمول و نبود اختلاف میان دانشمندان پنهان می‌کند، این در حالی است که گفتمان دانشگاهی، به دلیل اختلاف طبقاتی و امتیازهای اجتماعی میدان علمی، وابستگی این میدان با میدان سیاسی و نبود مرزهای دقیق و آمیزش دائم میان علم دانشگاهی و علم مردمی یا عقل سلیم، نمی‌تواند آن قدر منسجم و "عقلانی" باشد که وانمود می‌کند. در حقیقت میدان علم دانشگاهی بیشتر سبب بازتولید نوعی اشرافیت اجتماعی می‌شود تا تحرک اجتماعی و صرفاً توهمی است که این باور را ایجاد می‌کند که اقشار پایین با آموختن علم می‌توانند راهی برای دست‌یابی به رده‌های بالای اجتماع پیدا کنند.

زبان در نظریهٔ بوردیویی و در انطباق این نظریه با دانشگاه و کنشگرانش اهمیتی محوری دارد (بوردیو، ۱۳۸۸: ۶۱-۶۲؛ بوردیو، ۱۹۷۹). برای آنکه این نکته را درک کنیم، ابتدا باید رویکرد پیچیدهٔ بوردیویی را به زبان درک کنیم. این رویکرد تقابل کهنهٔ میان نظریهٔ ارتباطی دانستن زبان را درمقابل اندیشمندبودن زبان پشت سر می‌گذارد. در طول مدتی بسیار طولانی، بحث بسیاری از متخصصان ارتباطات (دورانتی، ۲۰۰۹) آن بود که زبان را عامل اصلی "ارتباط" تصور کنند و از این رو به سوی اندیشهٔ جهان‌شمولی آن سوق یابند. در این دیدگاه، گذار از زبانی به زبانی دیگر کمابیش به سهولت صورت می‌پذیرد، زیرا برای این کار از "حامل"ها و "روابطی" استفاده می‌شود که همان واژگان و ساختارهای دستوری هستند. از این رو، معادل‌یابی و برابرسازی معنایی غالباً فرایندی "قراردادی" تلقی می‌شود. به عبارت دیگر، وقتی از زبان "الف" به زبان "ب" گذار می‌کنیم، اگر توانسته باشیم براساس قرارداد زبان‌شناختی ارتباطی، برای تمام واژگان و ساختارهای دستوری "الف" معادل‌هایی در "ب" پیدا کنیم، حاملان زبان، یعنی شبکهٔ کنشگرانی که از زبان استفاده می‌کنند، می‌توانند به خودی‌خود گذار را درونی کنند.

در برابر این استدلال، استدلال دیگری داریم که زبان را عامل اصلی و ظرف اصلی اندیشه می‌داند و از این طریق به مفهوم "ترجمه‌ناپذیری" می‌رسد. البته همان‌گونه که مارگو (۱۹۹۰: ۱۳-۱۵) می‌گوید، مسئلهٔ ترجمه‌پذیری یا ترجمه‌ناپذیری بحثی است که امروز دیگر مطرح نیست و تفصیل آن را می‌توان در کتاب مونن (۱۹۶۳) دربارهٔ مسائل ترجمه یافت. در این استدلال و نظریه‌های ناشی از آن، گذار از زبان الف به زبان ب اصولاً ممکن نیست؛ زیرا تفکر در این دو براساس مصالحی انجام می‌گیرد که صرفاً در لایه‌های سطحی زبان، یعنی در مفاهیم مادی و محسوس، می‌توانند معنا داشته باشند و به محض آنکه با ساختار و واژگان یک زبان خاص وارد اندیشه‌ای عمیق و پیچیده شویم، به شیوه‌ای از تفکر و نوعی مفهوم‌سازی و تحلیل می‌رسیم که خاص آن زبان است. در این دیدگاه ترجمه درنهایت می‌تواند تصویری بسیار مبهم و حتی نادرست و توهم‌آمیز از یک فرهنگ به فرهنگ دیگر بدهد. کنشگران بنابر این استدلال هرگز نمی‌توانند همچون یکدیگر بیندیشند و زبان را وارد نظام کنش کنند؛ مگر آنکه از نظامی زبان‌شناختی وارد نظام شناختی دیگری شوند.

بوردیو تلاش می‌کند از این استدلال‌ها فراتر رود. به اعتقاد او، ما بیشتر از آنکه به تفاوت میان زبان الف و زبان ب بیندیشیم و مسئله‌ای همچون ترجمه را در اولویت قرار دهیم، باید در هر زبانی به تولید، توزیع و مصرف کاملاً نابرابر زبان‌شناختی در یک میدان زبانی بیندیشیم که ساختارهای اجتماعی را به زبان منتقل می‌کند و از طریق زبان به آنها تداوم می‌بخشد (ریکور،

(۱۳۹۳) و مانع آن می‌شود که منافع اشراف اجتماعی به خطر بیفتد و بتوان به آن منافع، باوجود همه ابزارها و ادعاهای خیالینی که دولت‌های مدرن پیش می‌نهند، تداوم بخشید و برعکس تحرک اجتماعی عملی را به کمترین حد رساند. این موضوع را بیش از هرکجا در بی‌خاصیت‌بودن "زبان سیاسی" می‌توان دید (فکوهی، ۱۳۸۶ الف).

برای اینکه بتوان براساس استفاده هوشمندانه از زبان به چنین نظامی از سلطه رسید، به اعتقاد بوردیو، باید گروهی از ساختارهای اجتماعی، که او اصطلاحاً تا اندازه‌ای عجیب "ساختارهای ساختارمند ساختاردهنده"^۱ را برای آنها به کار می‌برد، وارد عمل شوند. واژگان و دستور زبان بدین ترتیب نه درون روابطی خودانگیخته یا نوعی "اجماع" ادعایی دموکراتیک، بلکه براساس منفعی تولید و بازتولید می‌شوند که بتوانند منطق انحصار و طرد را در مرکز سازوکارهای خود قرار دهند. دانشگاه زبانی دارد که خاص خود آن است و براساس روابط گوناگون کنشگرانی را که می‌توانند به آن دسترسی داشته باشند یا از آن استفاده کنند کنترل و محدود می‌کند. شیوه کار تاحد زیادی روشن است: برای آنکه فردی بتواند وارد نظام دانشگاهی شود و به‌خصوص در آن دوام بیابد و در سلسله‌مراتب آن بالا برود، ابتدا باید بتواند زمینه زبان‌شناختی این ورود را برای خود فراهم کند و سپس فرایندهای ارتباطی خاص آن را به کنترل خود درآورد که اتفاقاً در هماهنگی و پیوستگی کاملی با نهادهای اندیشه و اندیشیدن آکادمیک قرار دارند. او باید بتواند کتاب‌های دانشگاهی را با ادبیات خاص آنها، واژگان غریبشان، ساختارهای دستوری و جملات دانشگاهی آکنده از استعاره و استناد درک کند و سپس خود به‌حدی برسد که بتواند از این واژگان و ساختارها به‌صورتی "طبیعی" استفاده کند.

بدین ترتیب، مقاله‌ای دانشگاهی یا سخنرانی یا حتی تدریس معمولی یک استاد دانشگاه به نوعی روند انحصار-طرد براساس دیدگاه فوکویی (فوکو، ۱۹۷۱: ۱۰-۲۳) تبدیل می‌شود که می‌تواند او را در سلسله‌مراتب بالا ببرد یا پایین بیاورد. اما آنچه به‌ویژه بوردیو بر آن تأکید دارد، بعد "غیرخودانگیخته" این فرایند است (بوردیو، ۱۳۸۸: ۷۱). کنشگر اجتماعی، براساس موقعیتش، به بخش‌هایی محدود یا خاص از زبان و نه به تمام آن، دسترسی دارد و می‌تواند در سازوکارهای خاصی از این دسترسی حتی محدود استفاده کند. بنابراین، نابرابری زبانی، نه فقط انعکاسی کاملاً روشن و دقیق از نابرابری اجتماعی است، بلکه از مهم‌ترین عوامل بازتولید این نابرابری نیز به‌شمار می‌آید. ابزارهایی که دولت دموکراتیک برای ایجاد توهم "برابری زبانی"

1. Structures structurées structurantes

به‌کار می‌برد فراوان‌اند و گفتمان تربیتی به‌شکلی گسترده درجهت آن حرکت می‌کند که از اصل موضوعه^۱ برابری همه در دسترسی به زبان دفاع کند. از این‌رو، مراحل مختلف آموزش زبان، از اجتماعی‌شدن در خانواده، ورود به مدرسه و مراحل مختلف آن، تا رسیدن به دانشگاه و قرارگرفتن در گروه‌های ممتازی با سرمایه زیاد زبانی، همگی، از موقعیت‌های اجتماعی تبعیت و آنها را بازتولید می‌کنند. کودکان خانواده ثروتمند، قاعدتاً فرصت بیشتری برای قرارگرفتن در معرض واژگان و ساختارهای زبانی آکادمیک قرار دارند؛ یا به‌دلیل آنکه والدینشان از سرمایه زبانی برخوردارند و مشاغلی دانشگاهی دارند یا بار نخبگی فکری دارند (استادان دانشگاه، پزشکان و مدیران اداری رده‌بالا)، یا این والدین در حلقه‌های روابطشان، به‌دلیل فرایند عمومی مبادله سرمایه‌ها در نظریه بوردیویی، ولو آنکه خود سرمایه فرهنگی زیادی نداشته باشند، در مبادله با کنشگرانی قرار می‌گیرند که جریان زبان نخبگان را در اختیار کودک قرار می‌دهند. پس از ورود کودک به نظام آموزشی، این جریان با شدت بسیار بیشتری ادامه می‌یابد و از این‌زمان نظام اجتماعی می‌تواند با ابزار بسیار ساده‌تر و درعین‌حال آمرانه‌تری وارد عمل بازتولید شود. کودکان به مدرسه‌های متفاوت می‌روند و به‌صورت‌های متفاوت واژگان و ساختارهای زبانی را می‌آموزند و درنهایت، قابلیت‌های بسیار متفاوتی در کاربرد زبان کسب می‌کنند.

بدین ترتیب، فرزند یک استاد دانشگاه، که از کودکی در معرض آموزش زبان دانشگاهی بوده است، وقتی پس از گذار از بهترین مدرسه‌ها به بهترین دانشگاه‌ها می‌رسد و از آنجا در موقعیتی ممتاز در نظام اجتماعی قرار می‌گیرد، بخت به‌مراتب بیشتری نسبت به فرزند کارگری دارد که شاید توانسته باشد به‌اتفاق به همین موقعیت برسد. وقتی این‌دو در میدانی مشترک درمقابل هم قرار می‌گیرند، فرزند استاد دانشگاه سخن‌گفتن یا نوشتن به زبان "پدری" را حق مسلم و "طبیعی" خود می‌پندارد، درحالی‌که فرزند کارگر در موقعیت دانشگاهی با دیده شک و تردید همگانی روبه‌روست، و در نتیجه ناخودآگاه ممکن است اعتمادبه‌نفس کافی برای سخن‌گفتن نیز نداشته باشد.

در همین رویکرد و استدلال، زمانی‌که از زبان "الف" به زبان "ب" می‌رسیم، بنابر نظم اجتماعی که این‌دو زبان بازنمایی آنها هستند، با استفاده از زبان و دسترسی به آن روبه‌رو هستیم؛ مثلاً امروز زبان انگلیسی به‌منزله زبان "طبیعی" علم معرفی می‌شود؛ یعنی هرکسی

1. Postulate

تمایل داشته باشد وارد حوزه آکادمیک شود و با دیگر کنشگران این حوزه تعامل داشته باشد باید انگلیسی بداند. در اینجا تسلط به زبانی "حاشیه‌ای"، یا درحقیقت حاشیه‌ای شده، نمی‌تواند به فرد کمک کند، ولو آنکه آن زبان گستره استفاده غیرآکادمیک بسیار گسترده‌ای داشته باشد. در همین مثال زبان چینی (هان) با یک میلیارد و سیصد میلیون گویشور در بالاترین رده از زبان‌های مادری جهان، درست پیش از انگلیسی (۵۰۰ میلیون) و سپس هندی (۴۲۰ میلیون) و اسپانیایی (۴۰۰ میلیون)، قرار دارد (کاروئه و دیگران، ۲۰۰۶: ۳۴). اما زبان‌های روسی و عربی و غیره نیز، که همگی صاحب پهنه‌های گسترده و میلیون‌ها گویشورند، به هیچ‌وجه نمی‌توانند با زبان انگلیسی رقابت کنند. دو قدرت استعماری قرن نوزدهم (بریتانیا و فرانسه)، دوپست‌سال بعد، هنوز از خلال بازار انحصاری زبان کنترل علم را در جهان در دست دارند. البته آنچه به شدت به آنها کمک می‌کند این است که گویشوران پیرامونی، گفتمان آنها را مبتنی بر لزوم جهان‌شمول بودن زبان، یعنی وجود زبانی واسطه^۱ در قالب زبان استعماری، می‌پذیرند. این پذیرش به یک‌باره گویشوران انگلیسی و فرانسوی‌زبان را در موقعیتی از برتری "طبیعی" و دیگران را در موقعیتی از زیرسلطه بودن در برابر "بومیان" زبان‌های جهان‌شمول قرار داده است.

موقعیت ایران

شاید لازم باشد پیش از آنکه به مسئله خاص زبان بپردازیم، بحث خود را با نظام دانشگاهی ایران آغاز کنیم. شاید بتوان گفت در تحلیل نظام دانشگاهی ایران دو دوره از یکدیگر تفکیک پذیرند: دوره نخستین، یعنی از آغاز تأسیس دانشگاه در ایران در دهه ۱۳۱۰ تا سال‌های دهه ۱۳۴۰، که شروع افزایش درآمدهای نفتی کل نظام اجتماعی ایران را زیرورو کرد؛ و دوره دوم که با افزایش درآمدهای نفتی در سال‌های دهه ۱۳۴۰ آغاز شد و انقلاب بزرگ اجتماعی را از سر گذراند و در شتابی روزافزون به موقعیت کنونی رسید. این دو دوره با یکدیگر از لحاظ کمی و کیفی بسیار تفاوت دارند، اما تلاش ما آن است که با خوانشی بوردیویی این دو دوره و روابطشان را تحلیل کنیم تا به نوعی آسیب‌شناسی، هم طولی (در زمان) و هم مقطعی (هم‌زمان)، دست یابیم و از این‌راه چشم‌اندازهای احتمالی آتی را بهتر ترسیم کنیم. البته برای باقی‌ماندن در حوزه تحلیل تلاش می‌کنیم کمتر اعداد و ارقام را در اینجا به کار ببریم و خوانندگان را در این زمینه به مقاله‌ای ارجاع می‌دهیم با موضوعی مشابه از نگارنده که در آن

1. Lingua franca

تمام جدول‌های آماری و ارقام با دقت ذکر شده‌اند (فکوهی، ۱۳۸۹). اما بیان برخی اعداد در اینجا برای شروع بحث ضروری است.

نظام دانشگاهی ایران با حدود چهارونیم‌میلیون دانشجو و هفتادهزار عضو هیئت‌علمی غالباً در دو ساختار عظیم، یکی دولتی (نظام سراسری) و دیگری خصوصی (دانشگاه آزاد اسلامی) متمرکز شده است و سالیانه چیزی نزدیک به یک‌میلیون نفر به دانشجویان و تعداد زیادی به اعضای هیئت‌علمی افزوده می‌شود (آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۹۳). برای نمونه در کنکور دکتری سال ۱۳۹۳ در شاخه علوم انسانی ظاهراً ۲۴۰ هزار نفر شرکت کردند و هزاران نفر پذیرفته شدند که به موجی از اظهارنظرها و بحث‌های استادان در نقد این وضعیت منجر شد (فرهنگ امروز، ۱۳۹۳). حجم چهارونیم‌میلیون نفری دانشجویان در حال تحصیل در ایران را، که تقریباً نیمی از آنها به علوم انسانی و نیمی دیگر به علوم دقیقه اختصاص دارند، می‌توان با دو کشور ترکیه و فرانسه مقایسه کرد که، با جمعیت‌هایی مشابه، تعداد دانشجویانشان نصف دانشجویان ایران است؛ در حالی که میزان قابلیت‌های استفاده از تحصیلات دانشگاهی‌شان نیز به صورت مقایسه‌ناپذیری از ما بالاتر است. افزون‌براین، میزان تحصیلات دانشگاهی زنان در ایران تقریباً با مردان برابر و در علوم انسانی به مراتب بیشتر است (در حدود ۷۰ درصد)؛ این در حالی است که سطح اشتغال زنان در ایران حدود ۱۲ یا ۱۳ درصد است که از این میزان بخش بزرگی در مشاغل بدون نیاز به تحصیل یا نیازمند به تحصیلات پیش از دانشگاه قرار دارند (علاءالدینی و رضوی، ۲۰۰۵: ۷۴-۵۵؛ زاهدی، ۱۳۸۱: ۵۳-۶۶). به این شواهد آمار بسیار فراوان بیکاری و به‌ویژه بیکاری تحصیل‌کرده‌ها را در رشته‌های تخصصی خودشان بیفزاییم. در تصویری ساده‌شده، این یعنی حتی اگر نظام دانشگاهی ما امروز بسیار کارآ هم بود (که نیست و این را خواهیم گفت) باز هم بیش از ۹۰ درصد دخترانی که تحصیلات دانشگاهی دارند شغلی نخواهد یافت که با تحصیلاتشان هم‌خوانی داشته باشد و اکثر پسران نیز همین وضعیت را خواهند داشت.

در این اوضاع و احوال پرسشی اساسی هست که می‌تواند ما را در آسیب‌شناسی نظام دانشگاهی ایران یاری کند: چرا افراد چنین تمایل گسترده‌ای به راه‌یافتن به دانشگاه و از آن بیشتر به بالا رفتن از پله‌های ارتقای علمی و رسیدن به دکتری دارند؟ پاسخ را، به نظر ما، لزوماً نمی‌توان در نقد دستگاه دانشگاهی یا در نقد نظام اجتماعی یافت. پرسش در واقع به مبادله سرمایه‌ای بازمی‌گردد که نظام اجتماعی در جامعه ما به برکت افزایش درآمدهای اقتصادی ایجاد کرده است و خود به تغییر گسترده سبک‌های زندگی و مصرف و نظام اخلاقی و ارزشی بدل شده است.

جامعه ایران در ابتدای قرن بیستم غیرشهری بود و کمتر از بیست درصد جمعیت در شهرها زندگی می‌کردند. این جامعه غالباً روستایی و عشایری بود و اکثریت قریب به اتفاق آن بی‌سواد بودند؛ حتی در محیط‌های شهری. کسانی که در شهر زندگی می‌کردند، عموماً نه به دلیل برخورداری از سرمایه فرهنگی، بلکه به دلیل نزدیکی به قشر بسیار کوچکی از جامعه "اشراف" خوانده می‌شدند، و در حالی که خود اغلب ریشه روستایی و عشایری داشتند، چون ثروتمند شده و در شهر ساکن شده بودند، به کسانی نیاز داشتند که خدمات ضروری‌شان را تأمین کنند. بالا رفتن سرمایه فرهنگی (و در اینجا باید گفت سرمایه زبانی) در ایران در قالب تحصیل، از نیمه دهه ۱۳۲۰ و با تصویب قانون آموزش و پرورش رایگان و اجباری انجام شد. این تحصیلات در دو دهه بعد در سطح دبیرستان گسترش یافت. اما در هنگام انقلاب، یعنی در دهه ۱۳۵۰ و درست زمان ورود جامعه به بحران انقلاب که در دهه ۱۳۶۰ به دلیل جنگ تحمیلی و تنش‌های انقلابی که دانشگاه عملاً فعال نبود، مفاهیم دانشگاه، دانشجو و استاد بسیار اشرافی بودند؛ استادان جزء اقشار بالای جامعه به حساب می‌آمدند و قشر بسیار کوچکی از شهرنشینان حتی مرفه می‌توانستند به دانشگاه راه یابند و کنکور "غولی" واقعی بر سر راهی بود که در انتهای آن موفقیت برای رسیدن به شغلی تضمین شده و بسیار پردرآمد در علوم دقیقه و علوم انسانی تقریباً قطعی بود.

پس از جنگ تحمیلی و با رشد نظام خصوصی دانشگاهی، با شکل‌گیری دانشگاه آزاد اسلامی و باز شدن شعبه‌های آن در دورافتاده‌ترین مناطق کشور و همه شهرهای حتی کوچک و متوسط، و گسترش و تجمیع نظام دانشگاهی دولتی از طریق تلفیق مدرسه‌های موسوم به آموزش عالی، برخی پژوهشکده‌ها به نظام آموزشی اضافه شدند (که مهم‌ترین آنها پس از تجمیع دانشگاه‌هایی مثل علامه طباطبایی و الزهرا (س) بودند). به این ترتیب، نظام آموزش عالی جدیدی به وجود آمد که میلیون‌ها تن را وارد دانشگاه‌ها کرد. این نظام که تا امروز ادامه یافته و صاحب ظرفیتی عظیم از نیروی دانشگاهی و تحصیل کرده است دو فرایند متناقض را در جامعه ایران به وجود آورد:

از یک سو، گسترش نظام دانشگاهی سبب شد که سرمایه فرهنگی مردم و به خصوص جوانان به شدت افزایش یابد و سبک زندگی آنها تغییر کند و مدرنیزه شود. این موضوع در باب زنان با شدتی بازهم بیشتر اتفاق افتاد. به صورتی که جامعه پیش از انقلابی که زنان در آن جز در اقشاری کوچک و در جمعیت بسیار کوچک شهری نقشی اجتماعی نداشتند، امروز با وجود میزان اشتغال پایین تقریباً در همه عرصه‌ها حضور دارند. افزون بر این، گسترش نظام دانشگاهی به شهرهای کوچک و متوسط سبک زندگی را در آنها نیز تغییر داد؛ هم به دلیل حضور دانشجویان

غیربومی و اغلب تهرانی در آنها، هم به دلیل حضور دانشجویان شهرستانی به شکل وسیع در دانشگاه‌های تهران، و هم به دلیل ورود دانش‌آموختگان به نظام اجتماعی. از این رو، جامعه ایران به صورتی ریشه‌ای تغییر کرد: در سبک‌های زندگی، باورها و رفتارهایش و در نظام‌های ارزشی‌اش. از جمله تغییرات مهمی که اتفاق افتاد، ارزش‌یافتن خود تحصیلات دانشگاهی برای همه بود. به دلیل دموکراتیزه شدن این تحصیلات و با وجود کنکور، دیگر ممکن بود همه به دانشگاه راه پیدا کنند. توقعات جامعه نیز هر روز بیشتر می‌شد و می‌شود؛ زیرا طبیعی است کشوری با ۸۰ درصد جمعیت شهرنشین (در نتیجه ورود ثروت‌های نفتی) و با میلیون‌ها تحصیل‌کرده دانشگاهی و جمعیتی کاملاً واقف به ثروت‌های ملی و طبیعی کشور و نیروی کار جوان و قابلیت‌های ژئوپلیتیک توقعات بسیار بالایی داشته باشد؛ به خصوص که نظام‌های رسانه‌ای به مردم نشان می‌داد کشورهای دیگری با این موقعیت‌ها، و حتی موقعیت‌های به مراتب پایین‌تر، چه سطحی از زندگی را دارند. این موضوع نوعی نیروی بالقوه اعتراض ایجاد می‌کرد که گاه به گاه به فعل درمی‌آمد.

از سوی دیگر، گسترش نظام دانشگاهی بعد نامطلوبی نیز داشت؛ زیرا هر اندازه ورود این میلیون‌ها جوان به نظام دانشگاهی لذت‌بخش بود، خروج آنها و نبود فرصت‌های کاری، به ویژه برای زنان، دردناک و تحمل‌ناپذیر می‌نمود. مدارک و سرمایه تحصیلی به دست آمده از دانشگاه‌ها، به دلیل بالا رفتن تعداد دانشجویان، استادان و نهادهای دانشگاهی از همه نوع (از دانشگاه‌های غیرانتفاعی گرفته تا پژوهشگاه‌ها و مراکز مطالعاتی و غیره)، به صورتی روزافزون اعتبار و تأثیر خود را بر سرنوشت شغلی افراد از دست دادند. با وجود این، به دلیل وجود سرمایه‌های اقتصادی بالا (باز هم از محل درآمدهای نفتی) کاستی و کاهش ارزش سرمایه‌های فرهنگی می‌توانست به نوعی جبران شود و در "مبادله‌ها"ی سرمایه‌ای مثلاً دختران بتوانند به دلیل تحصیلات دانشگاهی بالاتر از قدرت "چانه‌زنی" بیشتری در مبادله زناشویی برخوردار باشند. پسران نیز اگر کاری مطابق با تحصیلات خود نمی‌یافتند، دست کم می‌توانستند از مزایای عنوان "دکتر" یا "مهندس" برخوردار شوند. اما با بروز بحران‌های اقتصادی، به ویژه در هشت سال اخیر، مسئله تحریم و غیره، بعد اقتصادی نیز شروع به ضعیف شدن کرد. امروز ما در اوضاع و احوالی قرار داریم که سرمایه‌های فرهنگی حاصل شده (مدارک) در حال از دست دادن سریع و شتاب‌زده همه اعتبارشان هستند؛ در حالی که سرمایه‌های اقتصادی نیز شدیداً روبه کاهش گذاشته‌اند.

در آینده این روند احتمالاً به کاهش تقاضا برای تحصیل در دانشگاه‌ها، دست کم در مقاطع پایین‌تر، منجر خواهد شد. اما آسیب‌شناسی عمومی نظام دانشگاهی برجای خود باقی می‌ماند؛

زیرا، ازیک سو، ولو آنکه افراد تحصیل کرده شغلی بیابند، که هر روز سخت تر می شود، به احتمال قوی این شغل با رشته تحصیلی شان مرتبط نخواهد بود. مسئله اشتغال زنان به طور عام و اشتغال زنان تحصیل کرده به طور خاص نیز حل ناشدنی است، مگر با ابزار رادیکالی مثل "تبعیض مثبت" که شرح آن را در مقاله ای دیگر داده ایم (فکوهی، ۱۳۸۵: ۱۱۵-۱۴۱). فروپاشی نظام های دانشگاهی به دلیل ساختارهای عظیم آنها، که کاملاً با ساختارهای جهانی مدرن در حوزه دانش و دانشگاه در تضاد است، چشم اندازی قابل تصور است. آن هم در وضعیتی که اغلب مدیران فقط به دنبال روش های صوری و کاملاً فسادبرانگیزی نظیر بالابردن صوری شأن مقالات علمی منتشر شده در مجلات خارجی، برگزاری همایش های علمی نمایشی و چاپ و انتشار کتاب ها و مجلات بی اعتباری هستند که صرفاً از طریق بوروکراسی اعتبار می گیرند.

آیا باید این موقعیت را اصلاح ناپذیر به شمار آورد؟ به اعتقاد ما خیر. اما اصلاح کردن این موقعیت به دو شرط اساسی نیاز دارد: نخست آنکه هرگونه اندیشه شتاب زده ای را برای تغییر وضع موجود کنار بگذاریم. اصلاح وضع موجود جز از خلال برنامه ای درازمدت ممکن نیست که البته باید با راهبردهای کوتاه مدت و میان مدت آغاز شود. در این زمینه استفاده از توانایی ها و تجربه های گسترده بین المللی و ملی در اولویت مطلق قرار دارد و بی توجهی به آنها را باید نوعی تمایل به خودکشی و شتاب بخشیدن به فروپاشی نظام آموزش عالی دانست.

نکته دیگر ارتباط موقعیت نظام آموزش عالی و نظام اجتماعی به طور عام است. هرگونه برنامه ریزی استراتژیک یا حتی تصور آینده برای کشوری که در آن میلیون ها تحصیل کرده دانشگاهی در حال زندگی در صدها شهر متوسط و بزرگ هستند، باید براساس اصل شناخت، پذیرش و مدیریت "تفاوت"، یا بهتر بگوییم، "هویت" بنا شود و نه براساس خیال پردازی های یکسان سازی و شبیه سازی این میلیون ها نفر. شاید توضیحی در این زمینه مسئله را روشن تر کند:

زبان در نظام دانشگاهی ایران

نظام دانشگاهی ایران و نیز نظام های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و غیره باید برای جامعه ای برنامه ریزی شوند که شهرنشینان آن، نیازهای مدرن، سبک های زندگی، و رویکردها و اندیشه های بسیار متفاوت با یکدیگر دارند و نه با این فکر باطل که می توان از طریق مدرسه و دانشگاه و غیره انسان ها را تغییر داد و آنها را درون الگویی آرمانی بازسازی کرد (فکوهی، ۱۳۹۲: ۱۰۸-۱۱۰). همه تجربه های قرن بیستم در اختیار ما هستند که نشان دهند ایدئولوژی ها جز به تخریب و فاجعه نمی کشد و سرانجامی ندارد (فریدن، ۱۹۹۸؛ ونسان،

۲۰۰۹). اورول (۱۳۸۶) در کتاب ژرف و ارزشمند ۱۹۸۴ نشان می‌دهد که زبان تا چه حد می‌تواند به ابزاری برای سرکوب و سلطه تبدیل شود، اما در واقعیت نظامی که اورول از آن واهمه داشت و نظام‌های مشابه آن هرگز دوام زیادی نیاوردند. در این میان، ما دو عنصر متقابل منفی و مثبت داریم که باید به آنها توجه داشته باشیم.

عنصر منفی آن است که برای آنکه برنامه‌ریزی‌های کوتاه و درازمدت در زمینه فرهنگی به موفقیت ولو نسبی برسند، لازم است گروهی از اندیشه‌ها و کنش‌ها درونی شوند، اما این درونی‌شدن فقط در زمان و در نظام کنش امکان دارد و چیزی نیست که بتوان به افراد توصیه کرد یا براساس ساختارهای توصیه به آن رسید.

اما عنصر مثبت آن است که غالب جمعیت ما را جوانان تشکیل می‌دهند. این جوانان می‌توانند از دست‌زدن به اشتباهات گذشتگان پرهیز کنند و جامعه‌ای بسیار انسانی‌تر ایجاد کنند. نیمی از جامعه ما یعنی زنان، که پیش از انقلاب در عرصه فعالیت‌های اجتماعی حضوری کم‌رنگ داشتند، امروز شاید پررنگ‌ترین قشر اجتماعی فعال جامعه هستند و جوانان تحصیل‌کرده ما، حتی با ریشه روستایی و عشایری، امروز می‌توانند نسل‌های جدیدی از دانشمندان و پژوهشگران را به ما وعده دهند که نظام دانشگاهی و اجتماعی را در جهت مطلوبی هدایت کنند.

مهم‌ترین نکته شناخت دقیق مفهوم زمان درازمدت و استفاده درست از سنت، از یک‌سو، و علم و خرد جهانی، از سوی دیگر، است. اگر نقطه انتقال مفهوم محلی بودن به مفهوم جهانی بودن به‌صورتی منطقی و درست تبیین و تحلیل و اجرا شود، فرصت ما برای داشتن چنین برنامه‌ای بسیار درخشان خواهد بود (گیرتز، ۱۹۸۶).

زبان دانشگاهی و زبان روشنفکرانه ایرانی

گسست میان نظام دانشگاهی و نظام روشنفکرانه ما تا حد زیادی واقعیت دارد، هرچند قطعی و کامل نیست و در هر دو سو افرادی هستند که بتوان آنها را عامل پیوند میان دو گروه دانست. دلایل این گسست بسیارند و در این مقاله هدف ما تأکید بر دلایل و منشأ آن نیست. غالب روشنفکران پیش از انقلاب تا امروز خارج از حوزه دانشگاهی قرار داشته‌اند و این موضوع هرچند بیشتر در ادبیات و هنر به چشم خورده است، در علوم انسانی و اجتماعی نیز صادق است. در بحثی که در اینجا مدنظر ماست، روشنفکران برون‌دانشگاهی و استادان دانشگاه، به‌خصوص

از طریق ابزار ترجمه یا حتی در تألیف‌های خود، در آن واحد هم زبان جدیدی را ساخته‌اند و هم باز از یکدیگر دور شده‌اند.

زبان فارسی علمی امروز در علوم انسانی و اجتماعی تبلور یافته است که ویژگی بارزش وفور واژگان و ساختارهای جدید علمی و فکری است. این فارسی، که از دهه ۱۳۴۰ شروع به شکل‌گیری کرد، در دهه نخست انقلاب و جنگ تا اندازه‌ای حاشیه‌ای شد، اما پس از جنگ بار دیگر شروع به رشد کرد و همه عرصه‌های رسانه‌ای را نیز درون خود جای داد. به‌صورتی که امروز می‌توان ادعا کرد زبان فارسی از زبان‌های مشابه منطقه‌ای، از جمله ترکی استانبولی، عربی و کردی، در قابلیت انتقال اندیشه‌های علوم انسانی و اجتماعی و به‌ویژه برگردان کتاب‌های این حوزه از زبان‌های اروپایی قدرتمندتر است. نبود واژگان معادل در زبان‌های مزبور برای بسیاری از مفاهیم جدید و حتی قدیمی این علوم، نظیر انسان‌شناسی (آنتروپولوژی)، گویای این موضوع است. این نیز واقعیتی است که ما این فارسی جدید را مدیون روشنفکران و استادانمان هستیم، ولی سهم نویسندگان غیرعلمی، یعنی داستان‌نویسان و شاعران مدرن، را نیز نباید نادیده گرفت که با آثار خود بسیاری از واژگان جدید را ساختند یا احیا کردند. ما باید قدردان استادان و سخن‌شناسان اندیشمند و بزرگی همچون ایرج افشار و شفیع کدکنی باشیم که با تصحیح اشعار و متون قدیمی فارسی و تسهیل دسترسی به آنها راه را برای استفاده روشنفکران و استادان علوم اجتماعی باز کردند تا به ساختن واژگان و ساختارهای جدید دست بزنند.

با وجود این، نباید نادیده گرفت که گاه زبان روشنفکرانه جدید دچار انحراف شده است. به‌دلیل نادیده‌انگاشتن قوانین زبان‌شناختی، که برای واردکردن واژگان و ساختارهای جدید به یک زبان لازم است، و نبودن تقریباً هیچ‌گونه کنترلی بر شیوه ورود افراد به حوزه نشر و نویسندگی و ترجمه، شاهد بروز زبانی دیگر نیز بوده‌ایم که گاه با گونه‌ای نقد یا تحقیر به آن نام "زبان روشنفکرانه" داده‌اند. باید دقت کرد که در کشوری همچون کشور ما، که در آن همواره به‌طور سنتی نوعی عامه‌گرایی (پوپولیسم) وجود داشته است، این‌گونه انحراف‌ها می‌تواند خطرناک باشد و سبب شود که تلاش برای نوسازی زبان هم زیر سؤال رود. مشخصه اصلی این زبان "روشنفکران" فهمیدنی نبودن آن، نه فقط برای مردم عادی (که امری بدیهی است)، بلکه برای اکثر نخبگان و حتی متخصصان همان حوزه‌هاست. برخی ترجمه‌هایی که در سال‌های اخیر، به‌ویژه از آثار متفکران فرانسوی به فارسی صورت گرفته‌اند (و آن‌هم از زبان انگلیسی، یعنی زبان دوم)، بیش‌از دیگر موارد به زبان جدید ضربه زده‌اند؛ گونه‌ای ژورنالیسم شبه‌روشنفکرانه که حدودمرزی برای مبالغه در زبان و کنش شبه‌علمی نمی‌شناسد. اما باید به این آفت رویکرد گروه واژه‌سازی فرهنگستان را نیز اضافه کرد که گاه در ساختن واژگان به

هیچ‌چیز جز اصولی سخت و انعطاف‌ناپذیر، که خود تدوین کرده‌اند، نمی‌اندیشند و اصولاً برایشان پذیرش واژه در ساختارهای زبان فارسی چندان برجسته نیست.

مشکل ترجمه و مشکل تألیف

سهم ترجمه در ساختن زبان جدید فارسی انکارناپذیر است، اما در این حوزه هم، چون حوزه تألیف، اغلب با افراط و تفریط‌های عجیب روبه‌رو بوده‌ایم. گاه نویسندگان به‌خصوص استادان دانشگاه را می‌بینیم که هرگونه کار ترجمه را نفی می‌کنند و بی‌ارزش می‌شمارند و صرفاً آثار تألیفی را ارزشمند می‌دانند. این مسئله در نظام ارتقای دانشگاهی به‌خوبی دیده می‌شود؛ زیرا ترجمه به‌هیچ‌وجه کاری علمی شمرده نمی‌شود. درحالی‌که در علوم اجتماعی و انسانی باید پذیرفت که ترجمه شروع حرکت برای اندیشیدن و دامن‌زدن به جریان‌های فکری بوده و خواهد بود. برعکس، مترجمان نیز مؤلفان و به‌خصوص مؤلفان دانشگاهی را به ارائه «ترجمه بزک‌شده در قالب تألیف» متهم می‌کنند. در اینجا نیز باید گفت این سخن کاملاً به دور از حقیقت نیست، اما این‌گونه کلیشه‌ای‌اندیشیدن و به‌خصوص سیاه‌وسفیددیدن مسائل درخور افراد علمی و متفکر نیست و، از آن‌مهم‌تر، هیچ کمکی به پیشرفت زبان علوم انسانی و اجتماعی نمی‌کند. راه‌حلی که در این زمینه در حوزه ترجمه وجود دارد، پیوستن هرچه سریع‌تر ایران به قانون کپی‌رایت است؛ یعنی وارد شدن به عرصه قانونی در سطح جهانی. فقط در این صورت است که می‌توان از دوباره‌کاری، موازی‌کاری و سرقت علمی در چارچوب ترجمه‌های مکرر از یک اثر جلوگیری کرد و ساختارهایی نیز برای کنترل کیفیت ترجمه و نقد واقعی پدید آورد. در زمینه تألیف مشکلات بسیار زیادند. نظام دانشگاهی ما از قالب‌هایی تبعیت می‌کند که متعلق به ابتدای قرن بیستم هستند و تا زمانی که این نظام به این شکل باشد نمی‌توان کاری برای بالابردن سطح تألیف‌ها انجام داد. وجود دانشگاه‌های بسیار بزرگ از لحاظ اداری و سلطه مطلق نظام دیوان‌سالار و سلسله‌مراتبی در آنها، آن‌هم از جانب متصدیان علوم طبیعی و مهندسی بر علوم انسانی و اجتماعی، سبب شده است بسیاری از کسانی که اصولاً نباید دست به تألیف بزنند، برای برخورداری از منافع مادی و واداشتن دانشجویان خود به خریدن و خواندن کتاب‌هایشان، به تألیف اقدام کنند. بدین ترتیب، به‌صورتی غریب در ایران اصطلاح "کتاب درسی" معادل تکست‌بوک^۱ انگلیسی به وجود آمده است. اما درست برعکس، نمونه اروپایی که

1. Text book

کتابی درسی را در انتشاراتی دانشگاهی منتشر می‌کند بیشترین ارزش را دارد. در ایران، هم ناشران دانشگاهی اعتبار کمتری نسبت به بخش خصوصی دارند و هم اصطلاح "کتاب درسی" در حد توهینی به کتاب درآمده است و گویای کلیشه‌ای و خالی بودن کتاب از هرگونه اندیشه‌ای است. این وضعیت قابل دفاع نیست. با تغییر وضعیت دانشگاه‌ها و عقلانی‌شدن آنها، یعنی کوچک‌شدن واحدها و کوتاه‌ترشدن هرم سلسله‌مراتب از رهگذر تقسیم دانشگاه‌ها به واحدهای آموزش و تحقیق استادمحور، مشکل می‌تواند تا حد زیادی حل شود.

زبان‌های باستانی، زبان‌های محلی: فرصت یا تهدید

ایران به‌منزله تمدنی قدیمی از پیشینه‌ای طولانی در زبان برخوردار است که به دو صورت در دسترس ماست: زبان‌های باستانی و زبان‌های محلی. فارسی جدید دنباله زبانی چندهزارساله است که پیشینه‌اش به پارسی میانه و پارسی باستان می‌رسد. استفاده‌ای که در ادبیات ایران، چه در شعر و چه در نثر، از این زبان حتی در قدیمی‌ترین نمونه‌هایش شده است، برای ما فرصتی واقعی است. انتقال فارسی باستان به زبان شعر و نثر از قرن سوم هجری به بعد با ورود گسترده آن به شاهنامه‌ها، به‌ویژه شاهنامه فردوسی، در تاریخ‌نگاری‌ها، به‌ویژه تاریخ بیهقی، و در شعر و غزل فارسی، به‌ویژه خیام، عطار، حافظ و مولوی، غنیمت بزرگی برای ما به‌شمار می‌آید؛ زیرا از طریق این رسانه‌ها واژگان و ساختارهای بی‌شمار توانسته‌اند تا امروز دوام آورند و حتی وارد زبان عادی مردم شوند. از همین ساختارها و واژگان می‌توان برای پاسخ‌دادن به نیازهای علوم انسانی و اجتماعی جدید استفاده کرد. زبان غنی فردوسی و بیهقی منابعی بی‌پایان به ما می‌دهند که می‌توانیم در آنها اسم‌ها و پیشوندها و پسوندهایی معجزه‌آسا را برای جدیدترین واژگان بیابیم. نباید فراموش کرد که این روشی بود که اروپا نیز در قرن نوزدهم از آن استفاده کرد؛ یعنی ریشه‌های یونانی و رومی را برای ساختن واژگان جدید علمی به‌کار گرفتند.

منبع دیگر زبان‌های محلی هستند. در زبان‌های محلی ما با دو گروه از زبان‌ها سروکار داریم: نخست زبان‌هایی که ریشه هندواروپایی دارند و بنابراین قابلیت انطباق بسیار بیشتری با فارسی مدرن دارند، مثل کردی یا بلوچی. درحالی‌که برخی دیگر از زبان‌ها با وجود قرارگرفتن در حوزه فرهنگ ایرانی، از چنین قابلیتی برخوردار نیستند، مثل ترکی آذری و عربی. افزون‌براین، ما در لهجه‌های فارسی در سطوح محلی نیز گاه با واژگان زیادی روبه‌رو می‌شویم که از لحاظ طبقه‌بندی علمی در مقوله "زبان مردمی" یعنی "دانش مردمی" قرار می‌گیرند.

1. Ethnoscience

این‌گونه واژگان به‌وفور در زبان مردمی که هنوز با گذشته ارتباط دارند یافت می‌شود؛ برای مثال در شمال یا جنوب ایران، زبان‌ها و لهجه‌های محلی امکان یافتن چنین واژگانی را به ما می‌دهند. کاری که ما باید انجام دهیم ابتدا آن است که این کلمات را شناسایی کنیم و سپس بنابر منطقی قابل توضیح و توجیه و کاربردی، آنها را در ساختن واژگان و ساختارهای جدیدی علمی به‌کار ببریم.

منطق واژه‌سازی دانشگاهی

درنهایت برای آنکه در نظام دانشگاهی و زبان آن باقی بمانیم، باید بگوییم ما قادر نیستیم پا را از مرزهایی فراتر بگذاریم که روش دانشگاهی ترسیم می‌کند. یکی از این مرزها رد منطق "ترجمه مفهومی" در برابر "ترجمه ساختاری" است. روش مترجمان حتی دانشگاهی ما تا دهه ۱۳۷۰ و حتی برای گروهی پس‌از آن بوده است که از ترجمه مفهومی دفاع کنند. مثلاً پیشنهاد ترجمه مفهومی برای واژه egalitarism "عدالت‌خواهی" است، یا برای واژه‌های modernité و modernisme به ترتیب "تجدد" و "تجددخواهی". دلیل مهمی که در این زمینه مطرح می‌شود این است که این واژه‌ها در همین معنی یا در معنایی بسیار نزدیک به اینها از چندین دهه پیش تا امروز وجود داشته است و برای ذهن‌ها آشناست و آنها را به گذشته‌ای تاریخی در متون مربوط متصل می‌کند. با این استدلال البته معادل‌های جدیدی که برای این واژه‌ها ساخته شده است، مثل "برابری" یا "نوبودگی" و "نوگرایی" پذیرفته نمی‌شود.

اینکه واژگانی به‌صورت ساختاری، یعنی با استفاده از پیشوندها و پسوندها و اسم‌های همواره یکسان ساخته شوند، کاری است که اروپایی‌ها قرن‌هاست در زبان‌های انجام داده‌اند؛ مثلاً وقتی همیشه معادل "گرایی" را برابر ایسم^۱ می‌آوریم، می‌توانیم تا بی‌نهایت واژه و ساختار بسازیم و میان آنها رابطه‌ای منطقی و عقلانی برقرار کنیم؛ از این‌رو، ساخت واژگان از خلال روش ساختاری، به اعتقاد ما، باید در دستور کار همه کسانی قرار گیرد که می‌خواهند زبان علمی قدرتمندی ایجاد کنند و نیز کسانی که تمایل دارند این زبان حفظ شود و به آیندگان برسد. شاید بتوان ادعا کرد زبانی که فردوسی و حافظ برای سرودن اشعار خود به‌کار گرفته‌اند در روزگار خودشان بسیار تازه و جسورانه بوده است و امروز است که ما بیش‌از هر زمان دیگری از این زبان لذت می‌بریم و از آن

1. Ism

استفاده می‌کنیم. این روش و سیاستی راهبردی است که، به اعتقاد ما، باید امروز نیز الگویی زبان‌شناختی و شناختی برای زبان علوم انسانی و اجتماعی بسازد.

نتیجه‌گیری

زبان پدیده‌ای است که بدون آن نه امکان ارتباط وجود دارد و نه امکان تفکر و نه طبعاً امکان خلاقیت و رشد و گسترش خود زبان. زبان هویت‌بخش است و فرهنگ بر پایه‌های آن استوار است، چنان‌که فرهنگی که بر زبان یا زبان‌های مشخصی استوار نباشد، به شدت در معرض خطر است. در این میان، هرچند زبان فارسی زبان مادری بیش از نیمی از مردم ایران نیست و ما در کنار آن ده‌ها زبان دیگر داریم، و هرچند فارسی مدرن و علمی فاصله نسبتاً زیادی با فارسی سنتی و شاخه‌های بی‌شمار لهجه‌های محلی‌اش دارد، به باور ما، باز همین زبان است که می‌تواند نقش زبان میانجی علمی را برای همه ایرانیان ایفا کند.

این موضوع برخلاف برخی ادعاها به هیچ‌وجه بدان معنا نیست که باید زبان‌های محلی و قومی را به حال خودشان رها کرد تا از میان بروند. به نظر ما، برعکس، سیاست تقویت فارسی به مثابه زبان میانجی مدرن و علمی باید همراه با تقویت زبان‌های محلی انجام بگیرد که تولید علم در آنها نیز اتفاق بیفتد و آنها را توسعه دهد. کنشگران علمی باید بتوانند بنابر تخصص و نیاز خود، در آن واحد، هم از یک زبان میانجی قدرتمند برخوردار باشند و هم از زبان‌های محلی. نوشتن به این زبان‌ها، به خصوص نوشتن علمی، می‌تواند راهکاری کوتاه‌مدت و راهبردی درازمدت در این زمینه باشد.

این به هیچ‌وجه با تقویت زبان فارسی در تضاد نیست. اغلب دیده‌ایم که مواضع بزرگان ادب و نویسندگان و حتی سیاست‌مداران ما برخلاف این است، یعنی یا از کنار گذاشتن زبان‌های مادری محلی سخن می‌گویند و این را شرطی برای تقویت فارسی می‌دانند («زبان مادری»، ۱۳۹۳)، یا درست برعکس، این باور خودمدارانه و خودبینانه را ارائه می‌دهند که جداسدن از زبان فارسی و کنار گذاشتن آن راه نجات‌دادن زبان‌های محلی است (فرهنگستان زبان، ۱۳۹۲؛ مقصودی، ۱۳۸۰)؛ که نه تنها چنین نیست، بلکه دقیقاً نوعی خودکشی برای زبان محلی است که تلاش کند از زبان مرکزی فاصله بگیرد و آن را نادیده بینگارد. الینگ (۲۰۱۳: ۱۹۷-۲۰۱) در یکی از دقیق‌ترین تحلیل‌هایی که در سال‌های اخیر درباره این موضوع منتشر شده‌اند بخشی مفصل را به این موضوع و از جمله نظرات نگارنده اختصاص داده است.

منابع

- آمار آموزش عالی ایران (۱۳۹۳) مؤسسه پژوهش و برنامه آموزش عالی، وزارت علوم و تحقیقات و فناوری، <http://www.irphe.ac.ir/find.php?item=1.486.187.fa> دسترسی ۱۲ مهر ۱۳۹۳.
- اورول، جورج (۱۳۸۶) ۱۹۸۴، ترجمه صالح حسینی، تهران: نیلوفر.
- بوردیو، پیر (۱۳۸۸) درسی درباره درس، ترجمه ناصر فکوهی، تهران: نی.
- ریکور، پل (۱۳۹۳) درباره ترجمه، ترجمه مدیا کاشیگر، تهران: افق.
- زاهدی، شمس السادات (۱۳۸۱) «تغییرات شغلی زنان دانشگاهی در یک دهه»، پژوهش زنان، دوره اول، شماره ۴: ۵۳-۶۶.
- «زبان مادری» (۱۳۹۳) در وبلاگ انسان‌شناسی و فرهنگ، <http://www.anthropology.ir/node/21678> دسترسی ۱۲ مهر ۱۳۹۳.
- شوپره، کریستیان، فونتن، اولیویه، (۱۳۸۵) واژگان بوردیو، ترجمه مرتضی کتبی تهران: نشر نی.
- دانشگاهیان از آزمون دکترا می‌گویند» (۱۳۹۳) از وبلاگ فرهنگ امروز، مجموعه گفت‌وگو، <http://farhangemrooz.com> دسترسی ۱۲ مهر ۱۳۹۳.
- «فرهنگستان زبان و آموزش زبان مادری» (۱۳۹۲) سایت خبرگزاری مهر، <http://www.mehrnews.com/detail/News/2222873> دسترسی ۱۲ مهر ۱۳۹۳.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۹) «چشم‌انداز فرهنگ عمومی و نظام دانشگاهی در جهان و در ایران»، فصلنامه برگ سبز، دانشگاه تهران.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۶الف) انسان‌شناسی و ترجمه، مجله مترجم، شماره ۴۶: ۹۵-۱۰۲.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۶ب) «نقش زبان و هویت‌های قومی و محلی در توسعه نظام آموزش عالی»، مطالعات فرهنگی و ارتباطات، شماره ۹: ۳۸-۹.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۴) «پیر بوردیو، پرسمان دانش و روشنفکری»، مجله علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، شماره ۵: ۱۴۱-۱۶۱.
- فکوهی، ناصر (۱۳۸۵) «سازوکارهای تبعیض مثبت به‌مثابه ابزار محرومیت‌زدایی: با نگاهی به موقعیت زنان در ایران»، مجله پژوهش زنان، دوره ۳، شماره ۳: ۱۱۵-۱۴۱.
- فکوهی، ناصر (۱۳۹۲) «زبان و امر سیاسی»، انسان و فرهنگ، ویژه‌نامه زبان و متن، شماره ۳: ۱۰۸-۱۱۰.
- مقصودی، منیژه، (۱۳۸۰) تحولات قومی در ایران، علل و زمینه‌ها، تهران: مؤسسه مطالعات ملی.
- Allaedini, P., Razavi, M.R., (2005), "Women's Participation and Employment in Iran : A Critical Examination", in, *Critique : A Critical Middle Eastern Studies*, Vol. 14, no. 1, Spring, pp. 57-74.
- Bourdieu P., (1984), *Homo Academicus*, Paris Minuit.
- Bourdieu, P., (1979), *La Distinction*, Paris, Minuit.

- Carroué, L., Collet, D., Ruiz, C., (2006), *La Mondialisation*, Paris : Editions Bréal.
- Duranti, A., (2009), *Linguistic Anthropology: A Reader*, London: John Wiley & Sons.
- Elling, Ch. R., (2013), *Minorities in Iran, Nationalism and Ethnicity after Khomeini*, NY: Plagrave Macmillan, 197-201.
- Ferréol, G., Jucquois, G., (2003), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Collin.
- Foucault, M., (1971), *L'Ordre du discours*, Paris : nrf, Gallimard.
- Freeden, M., (1998), *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*, Oxford: Clarendon Press.
- Geertz, C., (1986), *Savoir local, savoir global, les lieux du savoir*, tr. Fr. D. Paulme, Paris: PUF.
- Gil, F., (1999), "Identité", in *Encyclopédie Universalis*, Cd-Rom.
- Levi- Strauss, Cl., (2000), *L'Identité*, Paris, PUF.
- Margot, J.C., (1990), *Traduire sans trahir : a théorie de la traduction et son application aux textes bibliques*, Paris : L'Age d'Homme. Pp. 13-15
- Mounin, G., (1963), *Les Problèmes théoriques de la traduction*, Paris : Gallimard.
- New Directions in Higher Education*, 2014, Wiley online Library, last issue, Fall 2014.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/he.v2014.167/issuetoc>,
Accessed October 5 2014
- Policar, A., (2003), "Différence(droit à la)", in, *Ferréol et Jucquois*, op.cit, pp. 92-93.
- Ruano- Borbalan, J.c. (coord.), (1998), *L'identité, l'individu, le groupe, la société*, Paris, Editions Sciences Humaines.
- Vincent, A., (2009), *Modern Political Ideologies*, London: John Wiley & Sons.