جهان ذهن عربی - ۱۸

فراتر از سنت

عبدالقادر سواری

۱ سنت بازخوانی ابژه‌های مرده است؛ ابژه‌هایی که خیلی وقت پیش از ما سر در خاک نهاده‌اند و بدل به خبری در کتاب‌ها شده‌اند. بازخوانی سنت هم شـاید به معنای بازخوانی تاثیری باشد که این ابژه‌های مرده بر ما نهاده‌اند و می‌نهند. به عبارتی ما نوادگان این ابژه‌هاییم؛ چه بخواهیم و چه نخواهیم. و برای همین هم از آنان لاجرم چیزی در ما یافت می‌شود؛ چیزی که در کمترین حالت بر نگرش ما به چیزها تاثیر دارد و در شدیدترین حالت هم، نگرش ما به چیزها را می‌سـازد. ما باید سنت را بازخوانی کنیم تا تاثیر این ابژه‌های مرده بر واقعیت زنده خود را بیابیم. حال چه به هدف رها شدن از این اثرات و چه برای نو شـدن بر اساس این اثرات؛ در هر حال ما ابژه‌هایی تحت انقیاد و سلطه ابژه‌هایی دیگریم؛ ابژه‌هایی که به طرز پارادوکسیکالی دیگر نیستند؛ به طرز پارادوکسیکالی سوژه ما هستند... و ما نیز سوژه آنها هسـتیم. این ابژه‌ها آن زمان که دانش خود را می‌سـاختند آگاهانه آن را به‌گونه‌ای ساخته‌اند که آیندگان تا ابد سوژه آن باشند. نه تنها متن مقدس بلکـه همه متون منظومه ثانویـه یا معرفت دینی معطوف به آینده و بـدل کردن آیندگان و پیکر و روان و چشم‌انداز آنها به سوژه‌هایی در انقیاد هستند. شاید تولید دانش معطوف به منقاد کردن ابژه‌های آینده به طرزی آگاهانه شکل نگرفته باشد اما به هر حال دانشـی که اینک در دستان ماست (یا ما در دستان آن اسیریم) دانشی است که ما سوژه آنیم. آن وقت اما آیا بازخوانی و شناسایی دوباره این دانش برای ما به عنوان یک سوژه مستقل ممکن است؟ آیا اصلا ما سوژه‌ایم یا ابژه؟ من قبول می‌کنم که ما ترکیبی از این دو هستیم اما سنت‌پژوهان به گونه‌ای می‌نویسند که گویی ما صرفا سوژه سنت بوده‌ایم؛ سنتی که از دید اینان اگرچه در تاریخ شکل گرفته (اصلا آیا چیزی بیـرون تاریخ هم می‌توان متصور شد؟) اما تاریخ ما را جهت داده؛ آن را متوقف کرده؛ ضرباهنگ آن را گاهی کند کرده است و گاهی تند. آن وقت آیا هرگونه بازخوانی سنت می‌تواند خارج از حدود و ثغور همین سنت و اقتدار آن انجام گیرد؟ آیا جایی می‌توان خارج از حوزه سنت یافت؟ جایی که سنت اقتدار خود را در آن نگسترده باشد؟ دیگر آنکه آیا در این چارچوب هرگونه پیوند با «دیگری» امکان خواهد داشت؟ گمان می‌کنم جای واقعیت و «دیگری» در این میان خالی باشد.

۲ سـنت بازخوانی ابژه‌های مرده است؛ ابژه‌هایی که دیگر ابژه نیستند. چه معنایی دارد که ابژه بعد از مرگ همچنان ابژه باشـد؟ ما وقتی سنت را بازخوانی می‌کنیم به مثابه یک سوژه به آن می‌نگریم؛ سوژه‌ای که موضوع نگریستن ابژه‌هایی با واقعیت و اولویت‌های متفاوتند. ما سـوژه‌ایم اما سوژه واقعیت خود و نه سوژه واقعیتی دیگر که دیگر نیست. دانش ما تحت نفوذ و تاثیر واقعیت‌های ماسـت که شکل می‌گیرد؛ دانش ما از سنت نیز هم. در واقع برخلاف آنچه اندیشمندان موضوع فقره نخست بر آن می‌روند نه تنها ما فرآورده و محصول دانشی نیستیم که در گذشته شکل گرفته و قوام یافته است و نه تنها دانش ما از اکنون و گذشته و حتی از خویشتن تحت نفوذ آن ابژه‌های دیروزی و همیشگی نیست بلکه ما، هم محصول دانش معاصر خویش هستیم و هم دانش ما از گذشتگان محصول دوران ماست. واقعیت گرچه چیزی اسـت که فقط تا اطلاع ثانوی هسـت اما تا وقتی هسـت از هر طرف مـا را در بر می‌گیرد و در بند می‌کند. ما ابژه‌هایی معاصریم؛ در هوای اکنون نفس می‌کشـیم؛ در فضای معادلات قدرت و دانش کنونی که از هر طرف خود را به ما تحمیل می‌کند. اما نمی‌شود این همه را دربست پذیرفت. «اکنونیت مفـرط» یا اکنونیت مضاعف اگـر بدل به اکنونیت ایدئولوژیک شـود دنیـا را وارونه خواهـد دید؛ کار ایدئولوژی این است. این اکنونیت مفرط را می‌شود در برخـی آرای زکی نجیب محمود و پیش و بیش از او در آرای سـلامه موسی دید. اینان بر آن بودند که افق ما با گذشـته گسسته اسـت. اما لایه‌های معتدل‌تـری از این اندیشـه‌ها را می‌تـوان در آرای عبدالله عروی و علی اومليل مشاهده کرد.

۳ سـنت بازخوانـی سـوژه‌هایی مرده اسـت؛ سوژه‌هایی که خود و دانشی که تولید کرده‌اند فرزند زمان خویشـتن بوده‌اند. اینک حتی سـخن گفتن از ابژه‌ای مسـتقل کاری گزاف است چه رسد به اینکه بخواهیم از ابژه‌هایی فرازمانی سخن بگوییم که دانشی تولید کرده‌اند که از طریق آن بر ما حکم می‌کنند. گمان نمی‌کنم بشود به سنت بازگشت یا قایل به آن بود که سنت تا به اکنون زنده است و بر ما حکومت می‌کند و دید ما را به چیزها شکل می‌دهد. ما در فضای اکنون نفس می‌کشیم و دانشی که تولید می‌کنیم زیر نفوذ اکنون و مناسبات قدرت آن شکل می‌گیرد؛ اکنونی که ما در آن دسـت برتر را نداریم. حتی ایده بازگشـت به گذشته هم که اینک ایده‌ای مطرح اسـت یک ایده نو است که ربطی به سیطره سنت بر ما ندارد و برعکس، نشان از سلطه اکنون بر مـا دارد؛ اکنونی که از فرط ناامیدی راه‌هایی تازه در برابر ما می‌گشاید؛ راه‌هایی که یکی از آنها بازگشت به گذشته است. شاید تنها سود بازخوانی سنت برای ما نه نشان دادن بزرگی و مجد ما در گذشته، نه یافتن آثار این گذشته بر ما، نه یافتن راهکارهایی خودمانی برای نو شدن بلکه صرفا همین باشد که بدانیم دانش گذشتگان دانشی معطوف به واقعیت آنان است و آنان نه ابژه‌هایی فرازمانی بلکه سوژه‌هایی کاملا زمانمندند؛ سوژه‌هایی که زمانه آنها گذشته است.

دبیرستان البرز و فرآیند عقلانی‌شدن در ایران- بخش نخست

پارادایم ابژه ـ سوژه و عقلانیت علمی ـ فنی

فرزین وحدت*

دبیرستان البرز با مدیریت محمدعلی مجتهدی به عنوان یک نهاد پیشرو مدرنیته شکل گرفت و مروج عقلانیت علمی‌ـ فنی (یا ابزاری) بود که شکل غالب عقلانیت در ایران در قرن بیستم و بیسـت و یکم بوده است. مقاله پیش‌رو این نوع از عقلانیت و ترویج و گسترش آن توسط دبیرستان البرز را در دوران مدیریت محمدعلی مجتهدی بررسـی می‌کند. برخی معتقدند هرچند عقلانیت ابزاری برای یک کشور در حالِ توسعه ضروری است ولی بر سر راه گسترش خصایل دموکراتیک مشکلاتی ایجاد می‌کند. از سوی دیگر، مفهوم «عقلانیت ارتباطی» یورگن هابرماس مطرح و بـه عنوان راهی برای تکمیل و دموکراتیزه کردن رویکرد ایران به عقلانیت و مدرنیته بررسی می‌شود. بیماری عقل این است که عقل زاده اشـتیاق انسان برای غلبه بر طبیعت بود و «بهبودی» بستگی به بینش ما نسبت به بیماری نخستین دارد.

ماکس هورکهایمر[1]

در قـرن بیسـتم، موسسـه‌های انگشت‌شـماری همچون دبیرسـتان البرز بـه مدیریت دکتر مجتهدی در شـکل‌گیری بنیان‌های عقلانیت مدرن در ایران نقش داشتند.[2] این مقاله، نوعی از عقلانیت را بررسی می‌کند که دبیرستان البرز به مدیریت دکتر محمدعلی مجتهدی در ذهن پسـران ایرانی بنیان نهاد؛ کسانی که بعدها به مقام‌های کلیدی در ایران و فرهنگ ایرانی رسیدند. دکتـر مجتهدی که در فرانسـه تحصیل کرده بـود رویکردی «پوزیتیویسـتی» به عقلانیت را با خود از فرانسـه به ایران آورد که بر عقل ابزاری تاکید می‌کرد؛ عقلانیتی که برای یک کشـور در مراحل اولیه توسـعه و روند مدرن شـدن حیاتی است.[3] طی ۳۴ سالی که دکتر مجتهدی مدیریت دبیرستان البرز را برعهده داشت، تقریبا ۲۰ هزار نفر از این دبیرستان فارغ‌التحصیل شدند که بسـیاری از آنان جزو پیشـروان یا افراد مهم و تاثیرگذار در عرصه‌های علم، فناوری و پزشکی در ایران و جهان بودند. برخی از فارغ‌التحصیلان نیز وارد حوزه‌های دیگری همچون علوم اجتماعی و انسانی، حقوق و سیاست شـدند. هرچند این گروه از افراد به نسبت [سایر حوزه‌ها] در اقلیت قرار داشته و دارند. به عقیده من، این عدم توازن بین دو حوزه علوم طبیعی و فناوری از یک‌سو و علوم انسانی/اجتماعی از سوی دیگر، بازتابی از تاکیدی است که دبیرستان البرز در دوران مدیریت دکتر مجتهدی بر علوم طبیعی و فناوری داشـته است؛ تاکیدی که نتیجه آن توسعه عقلانیت علمی-فنی در میان تاثیرگذارترین نخبگان ایرانی در قرن بیستم و توسـعه‌نیافتگی دیگر انواع عقلانیت اسـت که در ذیل به آنها خواهم پرداخت. ابتدا باید مفهوم «عقلانیت علمی-فنی» را درک کنیم. عقلانیت علمی-فنی به کنترل و تغییرِ طبیعت می‌پردازد. فرد دانشمند یا متخصص فناوری، حتی یک پزشک، با چیزهایی در طبیعت سر و کار دارد که باید، آن‌طور که اغلب ادعا می‌شود، برای رفاه و آسایش انسان‌ها تحت کنترل و اداره قرار بگیرند. وقتی یک مهندس دست به ساخت یک سد یا ماشین می‌زند، عناصری در طبیعت را برای رفاه انسـان تحت کنترل انسان درمی‌آورد یا حداقل می‌توان گفت چنین قصدی دارد. همین موضوع در مورد یک زیست‌شناس یا یک پزشک هم صدق می‌کند. وقتی آنها در مورد ویروسی تحقیق می‌کنند که می‌تواند به افراد آسیب بزند، هدف‌شـان رام کردن این بخشِ مضر از طبیعت و تحت کنترل درآوردن آن برای نجات یا آسایشِ زندگی انسان‌هاست. به عبارت دیگر، در علوم طبیعی ما در یک طرف دانشـمندی را داریم که یک موجود هوشمندِ دارای دانش یا در حال به دست آوردن آن است و در طرف دیگر ابژه‌ای طبیعی که فاقد هوشمندی بوده یا بهره اندکی از آن دارد؛ ابژه‌ای که دانشـمند آن را تحت کنترل خویش درمی‌آورد. به بیان فنی‌تر در یک‌طرف این رابطه انسان-طبیعت، فاعل [سـوژه] دانش قرار دارد که صاحب اراده و قدرت است و در طرف دیگر مفعول [ابژه]، طبیعت «ناآگاه» که گیرنده و دریافت‌کننده اراده و قدرت انسان است. این بن‌مایه چیزی است که برخی متفکران آن را عقلانیت فنی-علمی یا عقلانیت ابزاری می‌نامند.[4] یورگن هابرماس این وضعیت را «فلسفه سوژه» نامیده و معتقد است پارادایم حاکمِ بر رابطه انسان با دیگر انسان‌ها و با طبیعت، رابطه سـوژه- ابژه بوده اسـت؛ رابطه‌ای که در آن یک طرف دارای قدرت و توانایی اِعمال آن و طرف دیگر فاقد چنین قدرتی است.[5]

هدف اصلی دبیرستان البرز، مهیا کردن بستر مناسب برای تربیت و آموزش دانشـمندان ایـران در حوزه‌های مختلف علوم طبیعی بود؛ حوزه‌هایی که انباشته از عقلانیت علمی-فنی هستند. در واقع دبیرستان البرز و دکتر مجتهدی در این بسترسازی بسیار موفق بودند و بسیاری از مردانِ پیشرو در زمینه‌های علم، فناوری و پزشکی از این دبیرستان برخاستند. مطمئنا در یک کشور در حال توسـعه همچون ایران و در نیمه دوم قرن بیستم، این نوع از عقلانیتِ علمی- فنی برای شکل‌گیری بنیان‌های یک جامعه مدرن کاملا ضروری و لازم بود. دکتر مجتهدی و فارغ‌التحصیلان البرز سهم بسیاری در هموار کردن راه به سوی یک ایران مدرن (البتـه در این معنای تقریبا محدود و بسـته از مدرنیته) دارند. بدون تردید هر جامعه‌ای که سـودای وارد شدن به دنیای مدرن را، با تمامی ویژگی‌های مثبت و منفی آن داشـته باشد، نیازمند کارخانه‌های پیشرفته، راه‌ها و جاده‌های مناسب، ماشین‌آلات و تجهیزات پیچیده، سـدهای مقاوم، مدارس تخصصی، پزشکان ماهر و بیمارستان‌های مجهز و سایر ملزومات یک جامعه مدرن است. همه اینها محصول عقلانیت فنی-علمی هستند؛ عقلانیتی که دبیرستان البرز در پیدایشِ آن، نهادی کلیدی و پیشرو بود.

هرچنـد، وقتی عقلانیـت علمی- فنی، نـوع غالب و چیره عقلانیت باشـد، پیامدهای منفی غیرقابـل اجتنابی نیز وجود خواهند داشت زیرا زمانی که بحث از دنیای انسانی باشد عقلانیت علمی- فنی گزینه بسیار نامناسبی محسوب می‌شود. همان‌طور که قبلا گفتیم، ابژه‌های این نوع از عقلانیت تنها یک ابژه صِرف، بدون هوشمندی یا دست‌کم دارای هوش بسیار ناچیز هستند. دانشـمندان علوم طبیعی با ماده، بـا زمین، با طبیعت بی‌جان یا با قلمرو حیوانات سـروکار دارند. دانشِ آنها یکسویه و نتیجه ایـن دانش کنترل و غلبه بر ابژه‌های تحت مطالعه اسـت.[6] باید این‌طور باشد. انسـان‌ها نیازمند کنترل و به سلطه درآوردن آن بخش‌هایی از طبیعت هستند که علیه سلامت و آسایش ما عمل می‌کنند. کسی نمی‌تواند یک دانشمند را به دلیل کنترل و تسلط بر میکروب‌های خطرناک سرزنش و شماتت کند.[7] اما وقتی نوبت به جامعه و افراد آن می‌رسد، اگر این نوع از عقلانیـت را در مورد جامعه و مفاهیم سیاسـی به کار بندیم، نتیجه غیرقابل اجتنابِ آن خودکامگـی و اقتدارگرایی خواهـد بود که از برخی لحـاظ بدتر از دیکتاتوری یک سلطان یا حاکم مستبد یا یک سیستم سیاسی استبدادی است. «ابژه» در علوم انسـانی در واقع نه یک مفعول که یک موجود هوشمند و دارای احساس، قادر به سخن گفتن و صاحب آگاهی است. در علوم انسانی، دانشمند و «ابژه» دانش هر دو انسـان‌های آگاه هستند. رابطه آنها دوطرفه، ارتباطی و دربردارنده تبادل و برهم‌کنش است. به همین دلیل، یورگن هابرماس، متفکر آلمانی معاصـر، این نوع از عقلانیت را «عقلانیت ارتباطی» می‌نامد. از نظر هابرماس، مدلِ علوم انسانی، تعامل میان دو سوژه انسانی ذی‌شعور است که برای رسیدن به ادراک متقابـل وارد این تعامل می‌شـوند؛ مدلی که در تضاد با تلاش دانشمند برای کسبِ دانش از طریق ابژه‌سازی طبیعت قرار می‌گیرد. اگر بتوانیم برای لحظه‌ای مدلِ کنش‌محور برای رسیدن به ادراک را بدیهی فرض کنیم... دیگر این نگرش ابژه‌سـازانه که در آن سـوژه شناسـا خودش را به مثابه موجودیتی در طبیعت بیرونی می‌داند، امتیازی نخواهد داشـت. پایه و اسـاسِ پارادایم درک متقابل، نگـرش اجرایی افراد متعامل اسـت که اقدامات خود را متناسـب با یک ادراک درباره چیزی در جهان هماهنگ می‌کنند.[8] در طرح‌واره هابرماس، بینااذهنیتی که از پارادایم فوق نشات می‌گیرد بر خود و دیگری تاثیر مشابهی می‌گذارد: خود و دیگری، نه ابژه‌هایی برای تسلط، دخل و تصرف یا بهره‌برداری، که سوژه‌هایی هم‌پایه هستند که به درک و شناخت متقابل و دوطرفه می‌رسند. به اعتقاد هابرماس «این نگرشِ افراد شرکت‌کننده در یک تعاملِ زبانی، امکان رابطه‌ای متفاوت با رویکرد ابژه‌سازانه که یک مشاهده‌گر (در مقام دانشمند) نسبت به هَستارها در جهانِ خارج در پیش می‌گیرد، فَراهم می‌کند.[9] هابرماس سپس توضیح می‌دهـد تا زمانی که هیچ جایگزینی برای پارادایم ابژه- سـوژه وجود نداشـته باشد، نگرش و رویکرد هژمونیک فاعل و مفعولی نسبت به دنیا گریزناپذیر است. این تضاعفِ استعلایی- تجربی رابطه با خود تنها تا زمانی اجتناب‌ناپذیر است که هیچ جایگزینی برای این نگرش ابژه‌سازانه وجود نداشته باشد؛ تنها در این صورت سـوژه مجبور اسـت خودش را همچون همتای غالبِ جهان به مثابـه یک کل یا یک موجودیت درون جهان ببیند. وجود هیچ واسـطه‌ای بین جایگاهِ خارج دنیایی من متعالی و جایگاه درون دنیایی من تجربی امکان‌پذیر نیست.[10] به عبارت دیگر، تا زمانی که انسان‌ها در پارادایم ابژه- سوژه و عقلانیت علمی- فنی باشند، نمی‌توانند با دیگر انسـان‌ها به صورت موجوداتی برابر و هم‌پایه و به شیوه‌ای غیرسـلطه‌جویانه ارتباط برقرار کنند. ولی در یک بسـترِ بینااذهنیتی، که به صورت بالقوه در میان انسان‌ها وجود دارد، وضعیت تغییـر می‌کند. «زمانی که این بینااذهنیت زبانی اولویت یابد، این جایگزین دیگر کاربردی نخواهد داشـت. آنگاه نفْـس، درون یک رابطه بینافردی قرار می‌گیـرد که آن را قادر می‌کند با خودش به مثابه یک مشـارکت‌کننده در یک تعامل از منظـر دیگری همذات‌پنداری کند. در حقیقت این بازتابِ به دست‌آمده از منظرِ مشـارکت‌کننده از ابژه‌سازی اجتناب‌ناپذیر ناشـی از به کارگیری دیدگاهِ مشـاهده‌گر (سوژه/دانشمند) در امان می‌ماند.[11] در مقابل، عقلانیت علمی- فنی ذاتا یک فرآیند یکسویه است که در آن دانشمند دارای قدرت و تسلط بر ابژه در دنیای طبیعی است و نتیجه آن غالبا به نفع جامعه و افراد.[12] ولی زمانی که این نوع از عقلانیت در حوزه انسانی، به مسایل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی اِعمال شود، نتیجه آن اقتدارگرایی و نگرش‌ها و کنش‌های غیردموکراتیک خواهد بود. به عبارت دیگر، وقتی عقلانیت علمی- فنی در حوزه‌های سیاسـی و اجتماعی اِعمال شود، جامعه بشـری را همچون یک پروژه مهندسی تلقی می‌کند که در آن افراد به‌مثابه ابژه‌هایی قابل کنترل و بهره‌برداری به منظور رسیدن به اهداف پروژه محسوب می‌شوند. بنابراین بسیار دور از وضعیـت بینااذهنیتـی اسـت؛ وضعیتـی کـه در آن عقلانیت مبتنی بر زبان (برجسـته‌ترین ویژگی انسانی)، شکلِ غالب عقلانیت در جامعه بشری خواهد بود.

هدف اصلی دبیرستان البرز، مهیا کردن بستر مناسب برای تربیت و آموزش دانشمندان ایران در حوزه‌های مختلف علوم طبیعی بود؛ حوزه‌هایی که انباشته از عقلانیت علمی- فنی هستند. در واقع دبیرستان البرز در این بسترسازی بسیار موفق بودند و بسیاری از مردانِ پیشرو در زمینه‌های علم، فناوری و پزشکی از این دبیرستان برخاستند

*استاد سابق دانشگاه هاروارد و مدرس کالج «وسار» (Vassar) در ایالات متحده

پی‌نوشت‌ها:

1 -Max Horkheimer, Eclipse of Reason (New York, 1974) , 119.

۲- هرچند نقش دبیرسـتان البرز در اشـاعه عقلانیت مدرن را در زمانی که تحت نظر آمریکایی‌هـا اداره و کالج آمریکایی‌ها و بعدها کالج البرز نامیده می‌شد، نمی‌توان نادیده گرفت ولی این دبیرستان البرز با مدیریت دکتر محمدعلی مجتهدی بود که با القـای عقلانیت فنی- علمی در میان مـردان جوانی که بعدها تبدیل به نخبگان فرهنگی و اجرایی کشـور شدند، مهر این نوع از عقلانیت را بر پیشـانی فرهنگ مـدرن ایرانی زد. درخصوص موضوع روش‌های مختلف تدریس در دبیرسـتان البرز در زمان مدیریت آمریکایی‌ها، به مقاله هوشنگ شهابی در همین مجموعه رجوع کنید.

۳- مقصودم از پوزیتیویسم در اینجا رویکردی کلی است که پیشرفت‌های فرهنگی، سیاسـی و اجتماعی را اگر نه کاملا کـه تا حد زیادی از طریق علوم طبیعی و فناوری امکان‌پذیر می‌داند. این رویکرد ریشه‌های عمیقی در فرانسه دارد. پس از انقلاب سال ۱۷۸۹، روش کار و ساختار فکری غالب در میان نخبگان حاکم، ریشه در علوم طبیعی و فناوری داشته است. «عزم ژاکوبین‌ها این بـود که علوم طبیعی در خدمت ملت باشد. آنها در سال ترور ۱۷۹۴-۱۷۹۳ اولین دانشگاه مهندسی در جهان را تاسـیس کردند: مدرسه پلی‌تکنیک در پاریس... ۹درصد از تمام کسـانی که در فرهنگ‌هـای زندگینامه‌ای معاصر فرانسه بین سال‌های ۱۸۳۰ تا ۱۹۶۰ نام برده شده‌اند از این مدرسه فارغ‌التحصیل شده‌اند... تمایز مدرسه پلی‌تکنیک پاریس با سایر موسسات مشابهی که بعدها در سایر کشورهای غربی ایجاد شـدند این بود که این مدرسـه فارغ‌التحصیلان خود را برای پست‌های ارشد دولتی تربیت می‌کرد. تا همین اواخر، آلمان و کشورهای اسکاندیناوی توسط حقوقدانان اداره می‌شـد در حالی که افراد پست‌های دولتی انگلیس از میان فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های آکسفورد و کمبریج در رشته‌های علوم انسـانی و علوم پایه انتخاب می‌شدند. هرچند در میان پسـت‌های دولتی در فرانسه، مهندسان احتمالا بانفوذترین قشر بودند. مدرسه پلی‌تکنیک پاریس الگویی برای آموزش مهندسـی و نیز مفهوم علم ارایه داد. این مدرسه نشانه یک مفهوم علمی از علم مهندسی با تاکید روی علوم طبیعی بود؛ علومی که اصل آموزشـی در آنها بـر پایه آموزش و تدریس ریاضیات قرار دارد.»

" Kjetil Jakobsen et al. ,"Engineering Cultures: European Appropriation of Americanism," in The Intellectual Appropriation of Technology: Discourses on Modernity, 1900–1939, ed. by Mikael Hard and Andrew Jamison (Cambridge, 1998) , 111.

۴- این شـیوه تحلیلِ شکل غالب و در واقع هژمونیک عقلانیت مدرن در سـنت نظریه انتقادی و آنچه به نام مکتب فرانکفورت شناخته می‌شود نیز ریشه دارد؛ مکتبی که متفکرانی چون تئودور آدورنـو، ماکس هورکهایمر و در حال حاضـر یورگن هابرماس نمایندگان آن هسـتند. بـرای نظرات تئـودور آدورنو و ماکس هورکهایمر درباره مفهوم عقلانیت ابزاری رجوع کنید به

Max Horkheimer and Theodor W. Adorno, The Dialectic of Enlightenment (Stanford, CA, 2002) and Max Horkheimer, Critique of Instrumental Rationality (New York, 1996.)

۵- برای مثال رجوع شود به

Jürgen Habermas, The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures (Cambridge, MA, 1987) , especially chapters 9–11.

۶- یکـی از گزین‌گویه‌های معروف آگوسـت کومتـه، یکی از بنیانگذاران پوزیتیویستم و جهان‌بینی فنی- علمی این بود که «از علم پیش‌بینی و از پیش‌بینی، کنش پدید می‌آید» و شاید بتوان اضافه کرد کنترل هم پدید می‌آید. رجوع شود به

Mary Pickling, Auguste Comte: An Intellectual Biography, Volume I (Cambridge, 1993) , 566.

۷- همان‌طور که آدورنو و هورکهایمر اشاره می‌کنند، فرانسیس بیکن (۱۶۲۶-۱۵۶۱) که پدر روش‌شناسی علوم طبیعی مدرن محسوب می‌شـود، «منش علمی دوران بعد از خود را به خوبی درک کرده بود. «پیوند فرخنده» بین ادراک انسـان و سرشـت چیزها که او پیش‌بینی کرده بود پیوندی مردسالارانه است: ذهن، ررافه فاتح، حاکم طبیعت توهم‌زدایی شده خواهد بود.» (- Dialectic of Enlightenment, ۲. [دیالکتیک روشنگری]). در حالی که هورکهایمر و آدورنو، تسـلط انسان بر طبیعت در این بسـتر را کاملا منفی و نامطلوب می‌دانستند، دیدگاه کلی آنها نسبت به رابطه انسان با طبیعت در دیگر بسترها بسیار پیچیده‌تر بود. برای مثال رجوع شود به

Theodor Adorno,"Freudian Theory and the Pattern of Fascist Propaganda," in The Essential Frankfurt School Reader, ed. by Andrew Arato and Eike Gebhard (Urizen, 1978.)

8- Habermas, The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures, 296 (emphasis added).

9 -Habermas, The Philosophical Discourse of Modernity, 297.

10 - Habermas, The Philosophical Discourse of Modernity, 297.

11 - Habermas, The Philosophical Discourse of Modernity, 297.

همان‌طور که مایکل لیمپس‌کامب توضیح می‌دهد «هابرماس، همراه با همتایان نیچه‌ای خود، اذعان داشت که نیروی استعماری فناوری مدرن و کاپیتالیسـم، ارتباط بین عقل ابزاری و قدرت را آشکار می‌کند. هابرماس از برخی جهات با نقدهای این متفکران نیچـه‌ای [مانند فوکو] موافق بود ولی از پذیرفتن اینکه این نوع عقلانیت، با توجه به ماهیت ذاتی آن، صرفا بیانگر قدرت اسـت سـر باز می‌زد. او معتقد بود که بررسـی دقیق پتانسـیل کامل عقلانیت، احیای ظرفیت‌های انتقادی و اندیشـمندانه آن است. از نظر هابرماس، این پتانسیل کامل‌تر، توانایی اجتماعی ما برای درک مشکلات اخلاقی- عملی و ناسازگاری‌های هنری- بیانی را تضمین می‌کند. او امیدوار بود که این ظرفیت برای گفت‌وگو با یکدیگر در این حوزه‌ها بتواند به مبنایی برای یک خط‌مشی کنش تبدیل شود؛ خط‌مشـی‌ای که به صورتی دموکراتیک و عقلانی مورد بحث و گفت‌وگو قرار گرفته است.»

Jürgen Habermas and the (neo) Nietzschean Challenge," New German Critique, no. 86 (Spring–Summer 2002): 136.

۱۲- ولـی این واقعیت را که این نگرش ابژه‌سـازانه نسـبت به طبیعت در نهایت مسوول تخریب و نابودی طبیعت و مشکلاتی همچون گرم‌شدن کره زمین و مصرف بیش از اندازه منابع طبیعی است را نباید نادیده گرفت.

منطق ادبیات مساله‌گرا

تحلیلی بر زبان مساله‌گرایی

محسن خیمه‌دوز

ورود: رابطه نوشـتن با حل مساله چیست؟ ادبیات (اگر ادبیات را از جنس نوشتن و فعل زبانی بدانیم) چه تاثیری بر زندگی ما ایرانیان داشته و دارد؟ جایگاه آن در زندگی امروز ما کجاسـت؟ از منظر پاتولوژیک، چه آسیب‌هایی ادبیات معاصر (ادبیات سنتی و ادبیات مدرن الکترونیکی، دیجیتالی، اینترنتی) و محافل ادبی (محافل آکادمیک، محافل آموزشی، محافـل آزاد) را تهدیـد می‌کند؟ آیا می‌توان در شـناخت مسایل انسانی-اجتماعی و حل آنها، از ادبیات انتظار داشت نقشی جدی و اساسی داشته باشد؟ اگر پاسخ منفی است، چرا؟ اگر پاسخ مثبت است، چگونه؟ به عبارت دیگر ادبیات «مسـاله‌گرا» با ادبیات «مسـاله‌گرها» چه تفاوتی دارد؟ و کدام‌یک ماندگارتر و هنری‌تر هستند؟ رویکرد مساله‌گرایی به ادبیات، رویکرد نوینی به سـنت ادبی ایران اسـت که از منظری دیگر به مقوله نوشـتن و سبک‌های نویسندگی و خلق آثار ادبی می‌پردازد. از آنجا که در نگرشی آینده‌نگرانه، پیش‌بینی می‌شود که رویکرد مساله‌گرایی به ادبیات، پارادایم آینده ادبیات ایران را تشکیل خواهد داد؛ بنابراین می‌توان این نوشته را به مثابه درآمدی بر فهم این پارادایم و نیز به مثابه طرح بحثی بر این رویکرد نوین در نظر گرفت.

نوشتن و نگارش

اگر ادبیات را از جنس نوشتن بدانیم و محدود به زبان و کلمه، در این‌صورت ادبیات چیزی جز داسـتان و شعر نیسـت، اما اگر ادبیات را نگارش بدانیم، در این‌صورت هر اثری که حاوی تفکر و زیبایی هنری است، ادبیات محسوب می‌شـود؛ مثل معماری و موسیقی. وقتی به مسجدهای باستانی اصفهان نگاه می‌کنید، تلفیقی می‌بینید از ایمان و دانش و زیبایی. گویی معمار این آثار، ایمانش را به نگارش درآورده اسـت. بنابراین معماری هم نوعی ادبیات اسـت همان‌طور که عکاسـی هم ادبیات اسـت. ادبیات به‌مثابه نگارش، هم بنیان فکری دارد و هم بنیان زیبایی‌شناسانه. هر اثر هنری هم بر یکی از این دو بنیان یا هر دو آنها استوار است. به همین دلیل نگارش، فقط نوشتن نیست هر چند نوشتن، خودش الزاما نوعی نگارش است.

ادامه در صفحه ۱۰

پرتره هنرمند

۳۶۲سال پس از دکارت

چیرگی ذهن انسان بر خود

سهند ستاری
Sattari.sa@gmaill.com

■ از سه سـده پیش تاکنون هرکسی که برای رفع میل سیری‌ناپذیر اندیشـیدن سری به عمارت چند پاره فلسفه غرب زده، قطعا در میهمانی آنها مزه گزاره «من می‌اندیشم، پس هستم» را چشیده و نتوانسته به سادگی از کنار انقلاب مهیبی که این جمله ظاهرا ساده برپا کرده بگذرد: cogito ergo sum به گمانم بهتر است برای ورود به فعلیت کار فکری دکارت بحث را از مکتب اسکولاستیسـیزیم آغاز کنم. این مکتب از ادغام فلسـفه ارسـطویی و دکترین‌های کلیسای مسـیحی به وجود آمد و نیاز عمیقی به سازگاری و تطبیق میان دین، وحی و عقل داشـت تا به واسطه تحلیل‌های عقلانی در ضمن حفظ سنت به منطقی متمایز در دفاع از مواضع خود برسـد. مشی بنیادین آنهـا رفع فکت‌های ضد و نقیضی بود که تنها در پی تطبیق افکارشـان با متون دینی امکان‌پذیر می‌شد. نهضت نسـوعیان از جمله مکتب‌هایی بود که از دل چنین اندیشه‌ای برای تحقق اهداف کلیسا به وجود آمد تـا در حیات خلوت کلیسـا و با تکیه بر فضای اسکولاستیکی، اطاعت از پاپ را به جامعه بازگرداند. دکارت از ۱۰سـالگی در کالج یسوعی لافلش درس خوانـد و با آموختن زبان لاتین، ریاضیات، فلسـفه، منطـق و صرف و نحو خطابـه وارد عمارت هولناک اندیشدن دنیای غرب شد؛ عمارتی که هر کسی وارد آن می‌شد گویی تمام رخت‌های گذشته را باید از تن به در می‌کرد و رختی تازه بر تن می‌داشت. نخستین اقدام جدی فلسفی دکارت، انتقاد از فلسفه ارسطویی بـوده اما آنچه وی در صدد تغییـر آن بود با صرافت اندیشـه پیشـینیان متفاوت بود. او بـه هیچ عنوان ساختار اصلی استدلال منطق ارسطو را رد نمی‌کرد بلکـه نقد وی صرفا بر روشـی بود که هر مکتبی در مواجهه با منطق ارسـطویی از آن اسـتفاده می‌کرد. به زعم وی اتکای منطق ارسطویی بر مفاهیم کیفی غیردقیق به درستی تعریف و تبیین نشده بود.

حیات فکـری دکارت را می‌تـوان در چند دوره بررسـی کرد. نخسـتین فعلیت کار عقلی او پس از رویاهای سـه‌گانه‌اش بر فضای فکری‌اش القا شـد. ماهیت اندیشه او در سال ۱۶۱۹ تلویحا با خاستگاه‌های فکری دوران متاخر فکری‌اش متفـاوت بود. در این دوران وی به دنبال معرفت‌شناسی حس بنیاد بود و شناخت امور طبیعی را تنها از مسیر شباهت میان آنها با متعلقات حواس امکان‌پذیر می‌دانست. حتی برای تصور امور غیرفیزیکی نیز بهترین راه را در اسـتفاده از امور محسوسـی مانند باد و نور می‌دانست چرا که در نزد وی باد بیانگر روح و نور حکایت‌گر شـناخت بـود. از همین منظر بود کـه نزدیکی عمیقی میان دکارت و دموکریتوس، اپیکور و رواقیان آشکار شد. اما دکارت در سـال‌های ۱۶۱۹ تا ۱۶۲۸ با سفر به نقاط مختلف اروپا با نوآوران تفکرات ضد ارسـطویی آشنا شـد و با تمرکز بر مسایل ریاضی و علمی به نگارش قواعد هدایت ذهـن پرداخت که با تاکید بر مفاهیم کمی، پیشـنهاد جایگزینی آنها را بر مفاهیم کیفی ارسـطویی مطرح کرد و قوای صرفا عقلی محض را از تخیل جسمانی جدا کرد. بنابراین وی با تمرکز بر تصاویر واضح و متمایز در پی امور بسیط بود. در سال ۱۶۲۸ وی در پاریس با حلقه ریاضی‌دانانی آشنا شد که به جد کمر بر تخریب آرای ارسطویی بسته بودند اما دکارت با وجود انتقاداتی که بر روش به کارگیری منطق ارسـطویی داشت با آنها مخالفت کرد و گفت گرچه طردکردن فلسفه ارسطو کار پسندیده‌ای است اما نه به بهای آنکه آرای احتمالی دیگری را ج