

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۱/۲۷
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۱/۰۴/۰۴
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۰۷/۲۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۱، دوره‌ی ششم، سال ۱۹-۲
شماره‌ی ۲، صص: ۲۲-۷

تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه

خسرو باقری نوع پرست*

چکیده

در زمان ما دانش و دانشگاه چنان تطوری یافته است که آشکارا مرزبندی سنتی میان عقل نظری، عقل عملی و فن‌ورزی را در هم نوردیده و رابطه‌ای بسیار پیچیده میان این سه قلمرو فراهم آورده است. آنچه از آن به عنوان ویژگی «بازاری شدن دانش» یا «تجاری شدن دانش» یاد می‌شود، می‌رود تا به معیاری برای سنجش همه‌ی قوای آدمی، اعم از عقل نظری، عقل عملی، و خلاقیت، و دستاوردهای آن‌ها تبدیل شود. پدیده‌ی تجاری شدن دانش از آن جهت شگفت‌آور است که در حال تبدیل شدن به بازی یگانه‌ای است که همه‌ی دانشگاه‌ها را در سراسر دنیا به پیروی از قواعد خود وامی‌دارد. کشور ما و دانشگاه‌های آن نیز از این ماجرا مستثنی نیستند. با این حال، چالش‌هایی که با ایده‌ی تجاری شدن دانش برخاسته، مغتنم و قابل تأمل است. توسل جستن به امر والا در تعبیری پست‌مدرن که لیوتار (۱۹۸۲) در پی آن است، یا پناه گرفتن در ذیل عقل عملی و عدالت که ریدینگز (۱۹۹۶) آن را به میان آورده و یا دانشگاه زیبا که برن (۲۰۰۰) از آن سخن می‌گوید، همگی هشدارهایی در برابر آهنگ شتابان تجاری کردن دانش و دانشگاه است. در جامعه‌ی ما نیز قابلیت برای چالش با این ایده وجود دارد و آن سنتی تنومند از دانش و دانش‌پژوهی حقیقت‌گرایانه است که جانمایه‌ی دانش را در حقیقت می‌جوید و هرگز آن را به منفعت و کارآمدی فرو نمی‌کاهد. با این حال، استتقاق این سنت تنومند، هنوز به صورت جدی رخ نداده و مقاله‌ی حاضر در پی آن است که این ضرورت را در برابر دید قرار دهد. روشی که در بررسی این مقاله استفاده شده، روش تحلیل مفهومی است.

واژه‌های کلیدی: تجاری شدن، بازاری شدن، دانش، امر والا، عدالت، امر زیبا، حقیقت، کاربردپذیری.

مقدمه

در دیدگاه سنتی که به طور روشن تا زمان ارسطو قابل ریشه‌یابی است، تقسیم‌بندی قاطعی وجود داشت که بر اساس آن، جایگاه مشخصی برای حقیقت، عدالت و مهارت در نظر گرفته می‌شد. ارسطو با تفکیک میان عقل نظری، عقل عملی و ابداع یا فناوری، جایگاه محکم و متمایزی برای ۱- حقیقت در عرصه‌ی عقل نظری، ۲- عدالت در عرصه‌ی عقل عملی و سرانجام ۳- تناسب و کارآیی در عرصه‌ی ابداع یا فناوری فراهم آورده بود. بر این اساس، فرد می‌توانست تصمیم بگیرد که هر گاه با دانشی درباره‌ی واقعیت‌های مستقل از آدمی سر و کار دارد، آن را با معیار حقیقت و درستی بسنجد و در خانه‌ی عقل نظری جای دهد و هر زمان با موقعیت‌های بشری و اقدام‌های اخلاقی سر و کار دارد، آن را با معیار اعتدال و عدالت بسنجد و در خانه‌ی عقل عملی قرار دهد و بالاخره، هرگاه با ابداعات بشری سر و کار داشت، آن را با معیار کارآیی بسنجد و در خانه‌ی مهارت و فناوری مستقر سازد.

اکنون، در زمان ما دانش و دانشگاه چنان تطوری یافته است که آشکارا این مرزبندی سنتی را در هم نوردیده و رابطه‌ای بسیار پیچیده میان سه قلمروی مذکور فراهم آورده است. به طور خاص، آنچه از آن به عنوان ویژگی «بازاری شدن دانش»^۱ یا «تجاری شدن دانش»^۲ یاد می‌شود، می‌رود تا به معیاری برای سنجش همه‌ی قوای آدمی، اعم از عقل نظری، عقل عملی و خلاقیت، و دستاوردهای آن‌ها تبدیل شود. این پدیده‌ی تجاری شدن دانش از آن جهت شگفت‌آور است که در حال تبدیل شدن به بازی یگانه‌ای است که همه‌ی دانشگاه‌ها را در سراسر دنیا به پیروی از قواعد خود وا می‌دارد. همگان یا در این بازی شرکت می‌کنند و یا در کناره‌ی آن‌ها باقی می‌مانند. کشور ما و دانشگاه‌های آن نیز از این ماجرا مستثنی نیستند و از همین رو مدتی است که شاهد رواج شعارهای این بازی همچون «تبدیل کردن دانش به ثروت» و تعبیه شدن جایگاه‌های ویژه و البته بسیار محترمی مانند «پارک‌های علم و فناوری» برای اجرایی کردن این شعارها هستیم.

آنچه بررسی پدیده‌ی «تجاری شدن دانش» را در جامعه‌ی ما ضروری می‌سازد این است که اندیشمندان بزرگ ما در گذشته، به تبع حکیمانی چون ارسطو، حقیقت را در خانه‌ی عقل

1- marketization of knowledge

2- commercialization of knowledge

نظری گرامی می‌داشتند و از برآمیختن آن با کارآیی حذر داشتند و یا در پی افلاطون می‌رفتند و دانش را یکباره امری آسمانی در نظر می‌گرفتند که استقرار آن در فعالیت‌های ثروت‌اندوزانه به هیچ روی روا شمرده نمی‌شد.

حال، مسأله‌ای که با آن مواجهیم این است که چگونه دانشگاه‌های ما وارد بازی تجاری شدن دانش گشته‌اند و آیا نسبت آن را با گذشته‌ی دیرینه‌ی ما سنجیده‌اند یا ناسنجیده تن به این بازی سپرده‌اند و سرانجام این که چنین سنجشی، چه نتیجه‌ای خواهد داشت و چه راهی را پیش روی ما خواهد نهاد. این مسأله و سؤال‌هایی که از دامن آن بر می‌خیزد، انگیزه‌ای برای نگارش این مقاله است. از این‌رو، در ادامه، نخست به تحلیل و تبیین بیش‌تر پدیده‌ی تجاری شدن دانش خواهیم پرداخت. سپس، برخی از چالش‌هایی را که اندیشمندان جهان با آن در افکنده‌اند، از نظر خواهیم گذراند تا هشدار نسبت به بن‌بست‌های پیش روی آن را در معرض دید قرار دهیم. سرانجام، بر حسب پیشینه‌ی فکری و فرهنگی خودمان به تأمل در آن خواهیم پرداخت تا زمینه‌ی بازاندیشی در آن را فراهم آوریم.

به اقتضای نوع بررسی و پژوهشی که در این مقاله مورد نظر است، روشی که برای بررسی در نظر گرفته شده، روش تحلیل مفهومی است. مفاهیم مهمی که با آن‌ها سر و کار داریم، همچون دانش، کاربرد، حقیقت و نظیر آن‌ها، همگی نیازمند تحلیل‌اند تا از خلال آن، بتوان به تناسب یا عدم تناسب استفاده از آن‌ها راه یافت. انجام این تحلیل‌ها بدون اعتنا به ریشه‌های مفاهیم مورد نظر در سنت‌های اجتماعی مربوط به آن‌ها امکان‌پذیر نیست. به عبارت دیگر، تحلیل مفهومی مورد بحث در واقع بر حسب کاربرد یک مفهوم در دامن سنت‌های اجتماعی مختلف صورت می‌گیرد و عدم تناسب‌ها هنگامی رخ خواهد داد که بدون توجه به اقتضای سنت‌های اجتماعی معین، گونه‌ای از مفهوم را در آن داخل کنیم.

تجاری شدن دانش و دانشگاه

تحولاتی که در چند دهه‌ی اخیر در عرصه‌ی علم و تکنولوژی صورت پذیرفته، اطلاعات و زبان رایانه‌ای را در کانون توجه قرار داده و برای آن در تبیین مفهوم دانش، جایگاهی اساسی ایجاد کرده است. متفکران مختلفی از مواضع متفاوت به نقد و بررسی این روند جدید دانش پرداخته‌اند که از جمله می‌توان از بل (۱۳۸۱)، دریفوس (۱۳۸۳)، شفلر (۱۳۷۶) و لیوتار

(۱۳۸۰) نام برد.

در بستر این جریان نو در شکل‌گیری دانش، مفهوم «تجاری شدن دانش» به عنوان مفهومی اساسی در عرصه‌ی تفکر درباره‌ی دانش و دانشگاه به ظهور رسیده است. این مفهوم به دنبال روندی در کشورهای پیشرفته به ظهور رسیده که طی آن دانش، رابطه‌ای بسیار چشمگیر با ثروت و تولید یافته است. دیدگاه لیوتار زمینه‌ی مناسبی برای بازاندیشی در مورد این رابطه را فراهم می‌آورد (باقری، ۱۳۸۶). از این‌رو، دیدگاه وی را در تحلیل این مفهوم مورد توجه قرار خواهیم داد.

ژان فرانسوا لیوتار در کتاب مشهور خود «وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره‌ی دانش»^۳ که اثری مهم در فلسفه‌ی آموزش عالی است و نخست در ۱۹۷۹ به زبان فرانسه به چاپ رسید، به تحلیل و بررسی تحولات چند دهه‌ی اخیر دانشگاه‌ها در کشورهای پیشرفته و در عصری که از آن به عصر پسا-صنعتی (بل، ۱۳۸۱) یاد شده است پرداخته و در ضمن آن، پدیده‌ی تجاری شدن دانش را نیز مورد بحث قرار داده است. از نظر لیوتار، در این چند دهه نه تنها دانش علمی، به صورت یک گفتمان در آمده که زبان، در گونه‌های خاصی همچون زبان رایانه‌ای و اطلاعات، در آن نقش تعیین‌کننده‌ای یافته بلکه دانش نیز در پرتو آن، ماهیتی تازه کسب کرده است. در این تغییر ماهیت، دانش به ویژگی کاربردپذیری^۴ توجه ویژه نشان داده و به طور اساسی از حقیقت‌گرایی به فایده‌گرایی معطوف شده است:

اکنون سؤالی که (آشکارا یا تلویحاً) از سوی دانشجوی تخصص‌گرا، دولت یا نهادهای آموزش عالی مطرح می‌شود دیگر «آیا حقیقی (صادق) است؟» نیست، بلکه «چه فایده‌ای دارد؟» است. در بستر تجاری شدن دانش، اکثر اوقات این سؤال معادل است با «آیا قابل فروش است؟» و در بستر رشد قدرت: «آیا کارآمد است؟» (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۱۵۰).

ویژگی قابل فروش بودن دانش، نه تنها نقش بارز دانش در امر تولید را نشان می‌دهد، بلکه جایگاه آن را در تعیین قدرت نیز برجسته می‌سازد. از این‌پس، کشورها بر اساس جایگاهی که در دانش اطلاعاتی دارند، قدرت خود را مورد محاسبه قرار خواهند داد.

ویژگی تجاری دانش، نه تنها ماهیت دانش، بلکه ماهیت آموزش و یادگیری را نیز دگرگون

3- The Postmodern Condition: A Report on Knowledge

4- performativity

می‌کند. از این پس، دانش را بر حسب پول باید مورد تقسیم‌بندی قرار داد. چنان‌که لیوتار می‌گوید: "تمایز مقتضی، دیگر بین دانش و جهل نخواهد بود، بل، همانطور که در خصوص پول قضیه چنین است، بین «دانش پرداختی» و «دانش سرمایه‌ای» خواهد بود" (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۶۶). به عبارت دیگر، همان‌طور که در مورد پول، بخشی از آن را مصروف نگه‌داری و باز سازمان‌دهی می‌کنیم و بخشی دیگر را برای تولید مورد استفاده قرار می‌دهیم، آموزش و یادگیری را نیز بر حسب دانشی که در آن جریان دارد، می‌توان به مقام پرداخت یا سرمایه‌گذاری تقسیم کرد.

گفتنی است که ویژگی تجاری شدن دانش، در جامعه‌ی ما نیز به شدت در حال بروز و ظهور است. این امر ناشی از حرکت ما در پی کاروانی است که طی چند دهه‌ی گذشته، معادله‌ی تازه‌ای فراهم آورده است که طبق آن، دانش با اطلاعات یکی انگاشته می‌شود. به همین دلیل، اصطلاحات و مفاهیم آفریده شده در این جریان، در اسناد و مدارک مهم اجتماعی ما به‌کار گرفته می‌شود، بدون آن‌که در ساختار مفهومی این اصطلاحات، چالش و بحثی صورت بگیرد.

به طور نمونه، مفهوم «جامعه دانایی محور»^۵ که در فضای اطلاعاتی دانش شکل گرفته، در «برنامه‌ی چهارم توسعه» (۱۳۸۸-۱۳۸۴) کشور به‌کار رفته است (قانون برنامه‌ی چهارم توسعه، ۱۳۸۳). بخش اول قانون برنامه‌ی چهارم تحت عنوان «رشد اقتصاد ملی دانایی محور در تعامل با اقتصاد جهانی» و فصل چهارم آن تحت عنوان «توسعه مبتنی بر دانایی» تنظیم شده است. این برنامه، بر خلاف سه برنامه‌ی پیشین که بیش‌تر معطوف به شرایط درونی جامعه بودند، به طور عمده به شرایط بیرونی و جهانی نظر دارد و جهت‌گیری عمده‌ی آن «تعامل فعال با اقتصاد جهانی» و پیوستن ایران به سازمان تجارت جهانی است. مأموریت این برنامه «رشد پایدار اقتصادی دانایی محور» در نظر گرفته شده است. با توجه به این‌که در برنامه‌ی چهارم توسعه، در به‌کارگیری اصطلاح خاص «دانایی محور»، نسبت به مفهوم دانش، هیچ‌گونه نقد و نظری مطرح نشده، ناگزیر باید آن را مطابق با معنایی فهمید که در فضای اطلاعاتی دانش داشته است. در ماده‌ی ۴۵ این برنامه آمده است: «دولت موظف است به منظور گسترش بازار محصولات دانایی محور و دانش بنیان، تجاری سازی دستاوردهای پژوهشی و نوآوری و

گسترش نقش بخش خصوصی و تعاونی در این قلمرو، اقدام‌های ذیل را به انجام برساند. هنر توسعه‌ی ساختارها و زیر بناهای لازم برای رشد فعالیت‌های دانایی محور در بخش دولتی و خصوصی، به ویژه ایجاد و گسترش پارک‌ها و مراکز رشد علم و فناوری».

به تبع این امر، در نظام آموزشی کشور نیز کوشش برای مطابقت یافتن با روند رشد دانش اطلاعاتی قابل مشاهده است. در آموزش و پرورش، آماده کردن دانش‌آموزان برای یافتن مهارت‌های لازم جهت «مشارکت فعال در جامعه مبتنی بر دانش و اطلاعات» چون هدفی اساسی در نظر گرفته شده است (نفیسی، ۱۳۸۲). گفتنی است که در عبارت مذکور، «جامعه مبتنی بر دانش» ترجمه‌ی دیگری از همان تعبیر «جامعه دانایی محور» است.

در سطح دانشگاه نیز سیاست اصلی بر آن قرار گرفته است که دانش راه میان‌بری به سوی ثروت باز کند. نمونه‌ی عینی این سیاست را می‌توان در تأسیس مراکزی تحت عنوان «پارک علم و فناوری» ملاحظه نمود که در آن‌ها بوی تند شرکت‌های تجاری به مشام می‌رسد و هنگامی که در آن‌ها قدم می‌گذاری، صرف نظر از این‌که رشته‌ی دانشگاهی تو چه باشد، تو را در برابر این سؤال قرار می‌دهند: چه مقدار درآمد می‌توانی کسب کنی؟ نمونه‌ی دیگر از بسط این سیاست آن است که دانشگاهیان در مسابقه‌ی نفس‌گیری برای افزایش عدد و رقم مقاله‌های چاپ‌شده‌ی خود در ISI و نظیر آن شرکت می‌جویند. از نظر سیاست‌گزاران، شرکت در این مسابقه، اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا بر این تصورند که قدرت آنان در سطح جهانی به این مسأله وابسته است. به گفته‌ی لیوتار «دانش در شکل کالایی اطلاعاتی که جزء لاینفک قدرت تولیدی محسوب می‌شود، هنوز یک - شاید تنها- شرط عمده در عرصه‌ی رقابت جهانی بر سر قدرت است و همچنان خواهد بود» (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۶۴).

اما در این میان، در حالی که سیاست اصلی دانشگاهی ما بر افزایش هر چه بیش‌تر عدد و رقم مقالات است، هرگز پرسیده نمی‌شود که در متن این مقالات چه می‌گذرد. این کمی‌نگری که خود یکی از ویژگی‌های نگرش جدید به دانش است، جایی برای پرسش از حقیقت‌دانشی مطالب نوشته شده باقی نمی‌گذارد؛ زیرا چنان که گذشت، دانش در قاموس جدید خود، نه بر حسب حقیقت بلکه با کارآمدی سنجیده می‌شود که شکل نازل آن، تعداد مقالات چاپ شده به عنوان محصول کار دانشگاهیان است. اما جای شگفتی است اگر بدانیم که در خیل این مقالات چاپ شده، ترفندهای پیچیده‌ای توسط دانشگاهیان برای افزایش آمار مقالات به کار می‌رود. به

طور مثال، یکی از طرفین «انتشار پاره پاره»^۶ است که در آن، نتیجه‌ی یک پژوهش به چند پاره تقسیم می‌شود و هر پاره به صورت مقاله‌ی جداگانه‌ای به چاپ می‌رسد. این نحوه‌ی انتشار می‌تواند برای نویسنده بسیار ثمربخش باشد؛ زیرا یک پژوهش با توجه به تعداد متغیرهایی که دارد، می‌تواند تعداد بسیاری مقاله را رقم بزند. در یک نمونه که مؤلف خود شاهد آن بوده ۱۶ مقاله از یک پژوهش به چاپ رسیده است. مشارکت دانشگاهیان در این مسابقه‌ی کمی از آن رو است که آنان نیز به خوبی می‌دانند که وارد بازی‌ای شده‌اند که قاعده‌ی آن، عدد و رقم است؛ زیرا بر این اساس، خواهند توانست از مزایایی چون ارتقای مرتبه‌ی دانشگاهی، افزایش اعتبار پژوهشی (گرت) و نظیر آن استفاده کنند.

حال اگر مقیاس دانش را حقیقت بگیریم، بسیاری از این تلاش‌های کمی‌نگرانه، به ویژه در شکل نازل آن‌ها که به واقع شکل است و از محتوا در آن‌ها خبری نیست، توهمی بیش نخواهد بود. باید دید که سیاست‌گزارانی که بر اساس چنین توهم‌هایی به سنجش پیشرفت کشور دل بسته‌اند، تنها به برد در مسابقه‌ی جهانی دانش اطلاعاتی می‌اندیشند یا باید نقش مهم‌تری برای دانش در نیل به حقیقت و پرده‌برداری از واقعیت‌های هستی و البته کارآیی در پرتوی آن بیندیشند؟

چالش‌هایی با ایده‌ی تجاری شدن دانش و دانشگاه

ایده‌ی تجاری شدن دانش و دانشگاه، مورد چالش‌های مختلفی قرار گرفته است. مرور بر برخی از این چالش‌ها از این جهت بسیار ضروری است که نه تنها این ایده‌ی مسلم انگاشته شده را در معرض چالش نشان می‌دهد، بلکه الگوهای بدیل مختلفی را به نمایش می‌گذارد و ما را بر در انداختن طرح‌های بدیلی از این‌گونه‌ها تشویق و تحریض می‌کند. در این‌جا، در نهایت اختصار، به مرور سه دیدگاه خواهیم پرداخت که به ترتیب، توسط لیوتارد (۱۹۸۲)، ریدینگز^۷ (۱۹۹۶) و برن^۸ (۲۰۰۰) مطرح شده است.

لیوتارد خود در چالش با تجاری شدن دانش، از موضعی پست مدرن وارد بحث می‌شود. به

6- piecemeal publication

7- Readings

8- Bearn

نظر وی، دیدگاه‌های وحدت‌گرا و از جمله دیدگاه مدرن، می‌کوشند حرکت به سوی وحدت را امکان‌پذیر کنند. این وحدت می‌تواند به صورت حاکمیت یک گفتمان (مانند کاربردپذیری) و یا همگرایی پاره‌های مختلف جامعه و نگرستن به نهادهای جامعه به منزله‌ی اندام‌های یک ارگانیسم، آشکار شود. در این حالت، جامعه به صورت یک نظام واحد نگرسته می‌شود و بر هر نهاد آن نیز گفتمان معین و محدودکننده‌ای حاکم است: «فرامین و دستورات در ارتش، ادعیه و اوراد در کلیسا، معنی در مدارس، روایت در خانواده‌ها، مسائل در فلسفه، کاربردپذیری و قابلیت اجرایی در اقتصاد» (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۸۶).

از نظر لیوتار، نه تنها گفتمان‌های محدودکننده‌ی حاکم بر هر نهادی، آنها را ناتوان می‌سازد، بلکه ایده‌ی جامعه به منزله یک ارگانیسم، خالی از تعارض و جدل، جامعه را بیش از حد سترون می‌سازد. لیوتار با الهام گرفتن از امر والای غیرقابل عرضه‌ی کانتی، از سویی، و بازی‌های زبانی ویتگنشتاین و افعال گفتاری جان سرل، دانشگاه را در جامعه‌ای که بر کثرت و تفاوت استوار است، مورد توجه قرار می‌دهد. وی وحدت‌گرایی نهفته در ایده‌ی انداموار را خطرناک می‌بیند و بر آن است که ما باید کثرت‌گرایی را گرامی بداریم. به نظر وی، وحدت‌گرایی از طریق محدود و منحصر کردن همه چیز در خود، به سرکوب منجر می‌شود و ما باید راه را برای تفاوت باز کنیم:

سرانجام این نکته باید روشن گردد که وظیفه‌ی ما عرضه‌ی واقعیت نیست، بلکه ابداع تلمیحاتی است در اشاره به امر قابل تصور که نمی‌توان آن را عرضه نمود و نباید انتظار داشت که این وظیفه سبب آخرین مصالحه بین بازی‌های زبانی (که کانت، تحت نام ملکات یا قوا آنها را از هم متمایز می‌دانست) خواهد شد و این‌که تنها توهم استعلایی (هگلی) می‌تواند امیدوار باشد که آنها را در یک وحدت واقعی کلیت ببخشد. لیکن کانت همچنین می‌دانست بهایی که قرار است برای این توهم پرداخت شود، رعب و وحشت (ترور) است. قرن نوزدهم و بیستم به مراتب بیش از حد توان ما رعب و وحشت ارزانی داشته‌اند. ما بهای نسبتاً گزافی برای نوستالژی بابت کل و واحد، برای آشتی بین مفهوم و محسوس و بابت تجربه شفاف و قابل ارتباط پرداخته‌ایم. تحت لوای درخواست کلی برای سکون و آرامش، می‌توانیم زمزمه‌هایی مبنی بر تمایل بازگشت رعب و وحشت، تمایل به تحقق یافتن غلبه‌ی تخیل بر واقعیت را بشنویم. پاسخ این است: بیایید جنگی علیه کلیت به راه اندازیم؛ بیایید شاهدهی بر امر غیر قابل

عرضه باشیم؛ بیایید تفاوت‌ها را فعال ساخته و شرف نام را نجات بخشیم (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۱۹۹).

چنان‌که آخرین جمله‌ی لیوتار «بیایید تفاوت‌ها را فعال ساخته و شرف نام را نجات دهیم» نشان می‌دهد، وی از نام‌گرایی^۹ استقبال می‌کند. این موضع در برابر موضعی قرار دارد که در آن‌ها برای مفاهیم کلی، حقیقت‌هایی ثابت و معین در نظر گرفته می‌شود. هنگامی که لیوتار می‌گوید بیایید نام‌گرا باشیم، در پی آن است که از سلطه‌ی حقیقت‌های معین و ثابت جلوگیری کند و تفاوت دیدگاه‌ها را دامن بزند. با این حال، هنگامی که وی می‌گوید وظیفه‌ی ما «ابداع تلمیحاتی است در اشاره به امر قابل تصور که نمی‌توان آن‌را عرضه نمود» در پی آن است که از تسلیم به نام‌گرایی تند و تیز پرهیز کند. در این‌گونه از نام‌گرایی، نام‌ها به هیچ چیزی فراتر از مصداق‌های متعدد و متنوع نام‌ها اشاره ندارند، اما لیوتار بر آن است که «امر قابل تصویری وجود دارد، هر چند نمی‌توان آن را در قالب کلام معینی عرضه نمود؛ به طوری که بتوان این کلام را معرف کاملی برای آن امر دانست.

در واقع، در این بیان، لیوتار راه کانت را می‌پیماید و به «عدم تقارن واقعیت با مفهوم که در فلسفه امر والای کانتی نهفته است» نظر دارد (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۱۹۴). عدم تقارن واقعیت با مفهوم، حاکی از آن است که واقعیت نمی‌تواند با مفهوم، تقارن کامل داشته باشد بلکه همواره واقعیت، ناتوان از نمایاندن کامل مفهوم است. لیوتار با اشاره به این‌که کانت، والاترین عبارت کتاب مقدس را فرمان مطرح شده در سفر خروج «تو نباید هیچ تصویر یا تمثالی حک کنی» می‌دانت، اظهار می‌کند که این نمونه‌ای از اشاره به امر غیر قابل عرضه^{۱۰} است. این فرمان بیانگر آن است که برای خدا هیچ تمثالی نباید ساخت؛ زیرا هیچ تمثالی نمی‌تواند معرف خدا باشد. امور قابل تصور اما غیر قابل عرضه‌ی دیگری نیز وجود دارند مانند امر بسیط؛ یعنی چیزی که قابل تجزیه نیست. در حالی که ما می‌توانیم امر بسیط را تصور کنیم، اما نمی‌توانیم آن را به کمک شیء محسوسی که نمودی از آن است عرضه کنیم. حال اگر بپرسیم که چگونه لیوتار از عرضه امر غیر قابل عرضه سخن می‌گوید، پاسخ این خواهد بود که وی، به تبع کانت، این عرضه را به صورتی منفی یا سلبی در نظر می‌گیرد. لیوتار در این مورد به سخن کانت در

9- nominalism

10- unrepresentable

خصوصاً انتزاع تهی اشاره می‌کند؛ یعنی چیزی که تخیل در جست‌وجوی امر بیکران آن را تجربه می‌کند. هنگامی که تخیل آزاد، امر بیکران را به صورت انتزاع تهی به تجربه در می‌آورد، شاهد گونه‌ای از عرضه‌ی امر غیر قابل عرضه هستیم، اما عرضه‌ای که منفی یا سلبی است؛ یعنی نشان دادن این‌که امر بیکران چه چیز نیست (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۱۹۳).

در نهایت، دانشگاه مطلوب لیوتار که می‌توان آن را «دانشگاه والا»^{۱۱} نامید، جایی است که تسلیم بازی معین و محدود کننده‌ی کاربردپذیری نمی‌شود بلکه با استقبال از تکثر بازی‌های زبانی، به عرضه‌ی مداوم امر غیر قابل عرضه روی می‌آورد (لیوتار، ۱۹۸۲). به این ترتیب، لیوتار بر آن است که چنین رویکردی می‌تواند پویایی و خلاقیت را در عرضه‌های مختلف و پایان‌ناپذیر امر غیر قابل عرضه مداوم می‌گرداند: «آیا دانشگاه جایی برای تجربیات زبانی (شعریات/ بوطیقا) دارد؟ ... بله، اگر دانشگاه کارگاه‌های خلاق دایر کند» (لیوتار، ۱۳۸۰، صص ۸۸-۸۷).

چالش دیگر با تجاری شدن دانش توسط ری‌دینگز مطرح شده است. او نیز با الگوی مدرن دانشگاه سر ستیز دارد. اما آنچه مورد توجه وی قرار گرفته، بی‌مقدار شدن جایگاه عدالت در دانشگاه است. به عبارتی می‌توان گفت که تأکید صریح دیدگاه مدرن بر دانش و دانشگاه بر حسب حقیقت و صدق، وی را بر آن داشته است که به طور کلی چنین نقشی را برای دانشگاه نادیده بگیرد و اهمیت آموزش و یادگیری را از منظر عقل عملی یا اخلاق مورد توجه قرار دهد:

بنابراین، هدف من آن است که تعبیری ضد مدرن از آموزش و یادگیری فراهم آورم و آن‌ها را به عنوان جایگاه‌های الزام (درونی) و کانون‌هایی برای اقدام‌های اخلاقی و نه چون وسایلی برای انتقال دانش علمی در نظر بگیرم. از این‌رو، آموزش، پاسخ‌گوی پرسش عدالت خواهد بود نه معیارهای صدق (ری‌دینگز، ۱۹۹۶، ص ۱۵۴).

از نظر ری‌دینگز، جایگاه استاد و دانشجو، متضمن الزام‌های درونی اخلاقی است که هر یک بر حسب مشخصه‌های خود، تعهداتی ویژه را به دنبال می‌آورد. هر گاه استاد و دانشجو به تعهدات آموزشی و یادگیرانه‌ی خود در روابطی اخلاقی پایبند باشند، دانشگاه مطلوب آشکار خواهد شد. در این میان، تأکید بر انتقال دانش یا معیارهایی چون صدق و حقیقت، وزن

چندانی از نظر وی نخواهد داشت.

چالش دیگر با تجاری شدن دانش را می‌توان در نزد برن (۲۰۰۰) ملاحظه کرد. وی دیدگاه لیوتار را مورد انتقاد قرار می‌دهد و از این میان، راهی برای دیدگاه خود باز می‌کند. از نظر برن، تلاش لیوتار صرف آن شده است که از امر والا سخن بگوید و آن را چون امر غیر قابل عرضه‌ای در نظر بگیرد که جز به صورت سلبی نمی‌توان به عرضه‌ی آن پرداخت. از همین جاست که برن می‌کوشد شکل ایجابی عرضه را مورد تأکید قرار دهد. برای این کار، وی به ایده‌ی کانت در مورد زیبایی آزاد^{۱۲} متوسل می‌شود تا از دانشگاه به عنوان جایگاهی برای امر زیبا سخن بگوید. در زیبایی‌های آزاد، شکل مشخص و معینی در معرض دید قرار نمی‌گیرد بلکه خطوط و اشکالی در تابلو وجود دارد که می‌توان آن‌ها را به صورت‌های مختلفی در نظر گرفت و هر بار تصویر خاصی را از میان آن‌ها به تصور در آورد. برن در مقایسه‌ی میان امر والا و امر زیبا اظهار می‌کند:

امر والا، لذتی سلبی است که در ارتباط با چیزی بدون صورت به دست می‌آید؛ امر زیبا، لذتی ایجابی است که در ارتباط با چیزی که به طور کامل صورتمند است حاصل می‌شود ... زیبایی‌های آزاد غیر بازنمایانه‌اند اما نه به شکل سلبی بلکه به شکل ایجابی، نه با کاستن بازنمایی‌ها بلکه با افزایش نامحدود آن‌ها (ریدینگز، ۱۹۹۶، ص ۲۴۳).

به نظر برن، دانشگاه باید جایگاهی برای لذت بردن از امر زیبا باشد و البته در این جا زیبایی تنها محدود به امور هنری به معنای رسمی کلمه نیست بلکه شامل فعالیت‌های دانشی مطرح در دانشگاه نیز می‌شود. مراد برن این است که دانشگاه باید جایی برای تجربه‌ورزی زیباشناسانه باشد، به همان معنایی که در زیبایی‌های آزاد صادق است؛ یعنی دانش بدون این که محدود به شکل‌های صلب و ثابتی باشد، باید امکان بازنمایی‌های نامحدودی را فراهم آورد و لذتی ناشی از این فعالیت خلاقانه را زمینه‌سازی کند. بنابراین، باید دانش و دانشگاه را از شکل کلیشه‌ای و متعین دانشی دور کرد و پاره‌های دانشی را همچون خطوط و نقاطی در نظر گرفت که امکان ترکیب‌های متعدد و بی‌پایانی میان آن‌ها وجود داشته باشد و بازنمایی‌های پی‌درپی و بی‌پایانی را فراهم آورد. در این میان، فعالیت‌های بین رشته‌ای، تنها یکی از گونه‌های این ترکیب را نشان می‌دهد.

چالش‌های مذکور، هر یک به نحوی ایده‌ی تجاری شدن دانش را مورد نقد قرار می‌دهد و هر یک به نوبه‌ی خود، انتقادی قابل توجه است. صرف‌نظر از آن‌که هر یک از این دیدگاه‌های انتقادی، خود می‌توانند مورد ارزیابی و نقد قرار گیرند، وجه مشترک آن‌ها در نشان دادن مشکلات اساسی این ایده، تلاش گرانبهایی است که باید مورد تقدیر قرار گیرد.

حال، مناسب است با نظر به سنت اندیشمندان خودمان، ایده‌ی تجاری شدن دانش را مورد بررسی و نقد قرار دهیم. می‌توان گفت که در نزد اندیشمندان ما، دانش به طور غالب با خصیصه‌ی حقیقت و صدق در نظر گرفته شده است. این خود، نخستین چالش با ایده‌ی تجاری شدن دانش را فراهم می‌آورد؛ زیرا چنان‌که ملاحظه کردیم، در این ایده، نه صدق و حقیقت بلکه کارایی معیار دانش قرار گرفته است. دیگر این‌که دست یافتن به این حقیقت، در گرو تهذیب اخلاقی نگریسته شده است. از این‌جا چالشی نظیر آن‌چه ریدینگز از موضع عقل عملی مطرح کرده بود، بر خواهد خاست. هر چند ریدینگز، تقابلی میان حقیقت و عدالت می‌نهد و دانشگاه را جایگاهی برای دومی و نه اولی در نظر می‌گیرد، اما اندیشمندان مسلمان، حقیقت را در حد اعلی قرار داده و اخلاق را از لوازم پویش به سوی آن در نظر گرفته‌اند.

نمونه‌های دیدگاه فوق در میان اندیشمندان مسلمان فراوان است؛ به ویژه آنان که در عرصه‌های فلسفه، عرفان و کلام پژوهش کرده‌اند، از این سخنان بسیار گفته‌اند. به طور مثال، ابن سینا در حوزه‌ی فلسفه با نگرش اصالت وجودی که داشت، بر این نظر بود که «حقیقت هر شیء، وابسته به وجود آن است و معرفت شیء در آخر کار همان معرفت به وجود آن و مقام و منزلت آن در مراتب کلی وجود است که همین منزلت تعیین‌کننده‌ی صفات و کیفیات آن می‌باشد» (نصر، ۱۳۸۲، ص ۲۶). چنان‌که ملاحظه می‌کنیم، ابن سینا معرفت را معطوف به حقیقت چیزها می‌داند؛ زیرا طبق نگاه وجودگرایانه‌ی وی، معرفت به وجود موجودات ناظر معطوف است و وجود آن‌ها نیز حقیقت آن‌هاست. همچنین، ابن عربی، به عنوان یک عارف برجسته، در حوزه‌ی عرفان، نگاه حقیقت‌گرایانه‌ی خود را آشکار می‌سازد. ابن عربی که با تصور آفرینش پیوسته و لحظه به لحظه موجودات به جهان می‌نگرد: «با این زمینه از تصور آفرینش، ابن عربی نقشه‌های جهان‌شناختی گوناگون را طرح می‌کند که در هر یک از آن‌ها جلوه‌های مختلف حقایق کونی توصیف می‌شود. گاه وی نظم جهانی را همچون درختی تصور می‌کند که شاخه‌های آن علامت و رمز درجات مختلف وجود کونی است و گاه دیگر به جهان

با تعبیر مفاهیم قرآنی همچون قلم و لوح محفوظ و فرشته‌شناسی متداول قرآنی و طبایع چهارگانه و کیفیات جهان‌شناسی هرمسی می‌نگرد. این‌جا سخن از آن نیست که بالضروره طرح‌های جهان‌شناختی تنها به یکی محدود باشد، چه عالم کون را از چند لحاظ می‌توان در نظر گرفت، که هر یک از آن‌ها یکی از سیماهای حقایق عالم کون را آشکارا می‌سازد» (همان، ص ۱۱۸). ملاحظه می‌شود که هر چند این عربی به نوعی کثرت‌گرایی روی آورده است که بر حسب آن می‌توان به گونه‌های مختلفی از طرح‌های جهان‌شناختی سخن گفت، اما بستر اصلی دیدگاه وی، حقیقت‌های جهان هستی است و این طرح‌های مختلف را باید همچون نزدیک شدن به این حقیقت‌ها از جهات مختلف در نظر گرفت.

این‌گونه رویکردهای حقیقت‌گرا در میان اندیشمندان ما بسیار بوده است. اما ما از باب تأکید، در این‌جا نمونه‌ای را انتخاب کرده‌ایم که به عرصه‌های پژوهش علمی امروز بسیار نزدیکتر است. آنچه در پی می‌آید، سخن مقدسی است که یکی از محققان برجسته در عرصه‌ی تاریخ و شهرنگاری در قرن چهارم هجری بود. او جهانگرد و اهل سیاحت بود و به بسیاری از نقاط جهان سفر کرد و تا چهل سالگی دست به قلم نبرد و پس از آن بود که نتیجه‌ی مشاهدات دقیق خود را در آثارش گرد آورد (متر، ۱۳۶۴، ص ۳۱۳). مقدسی در مورد علم چنین می‌گوید:

علم، جز به کسی که کلاً خود را وقف آن کرده مطیع و منقاد نشود و عروس دانش جز به روی آن که با تمام وجود، خود را بدو بخشیده، چهره نگشاید. برای رسیدن به منظور و یافتن مطلوب باید با هوش تابناک و اندیشه‌ی با صفا، به یاری خدا و با هدف درست، دامن همت به کمر زد و شب‌ها بیدار ماند، با درد همسر و با رنج همبستر شد تا کم‌کم دسترس پیدا شود و اندک اندک دیدار نصیب گردد؛ کسی نتواند گرفت دامن دانش به زور؛ در این وادی تاریک کورکورانه نباید سرگردان شد (یعنی استاد لازم است). دیگر آن‌که باید از عادات بد دوری گزید و از تمایلات نفسانی دل کند، و به عقاید مشهور و معمول نجسبید و لجاجت و اشتباه کاری را دور انداخت. (طالب علم) برای یافتن حقایق پیچیده و دشوار به پای فکر راه پیماید و به استقبال دقایق بشتابد، و حق اندیشه را در تمیز درست و نادرست ادا کند و حقیقت را با حقیقت‌نما، فرق نهد و آن‌جا که عقل راه ندارد، بایستد (مقدسی، نقل در متر، ۱۳۶۴، ص ۲۰۱). چنان‌که ملاحظه می‌کنیم، در این‌جا تأکید اساسی در علم‌ورزی، بر یافتن حقیقت از

حقیقت‌نماست و استفاده از معیار تمیز میان درست از نادرست مورد توجه است. در این مسیر، لازم است فرد انگیزه‌ای حق‌جویانه داشته باشد، بر تمایلات نفسانی خویش مسلط گردد، از میل به مشهورات بپرهیزد و دقیق و نکته‌سنج باشد. این آمیزه‌ای از حقیقت و اخلاق است. چنین تصویری از دانش، با محوریت حقیقت، در برابر تجاری شدن دانش، مقاومت خواهد کرد. بی‌تردید، دانش حقیقت‌محورانه نیز در مقام کاربرد قرار می‌گیرد و آدمی انتظار دارد از آن در جهت حل مسائل خویش نفع ببرد. اما در چنین تصویری، نفع دانش فرع بر حقیقت داشتن آن است و نمی‌توان آن را یکسره بر کارآمدی فرو کاست.

البته آن‌چه از حقیقت‌گرایی در نزد اندیشمندان مسلمان گفتیم، حاکی از این نیست که در واقعیت جریان علم‌ورزی و اندیشه‌ورزی در نزد آنان، این حقیقت‌گرایی، به ضرورت و همواره، به صورت ناب آشکار شده باشد. روابط میان علم و اندیشه با امور اجتماعی چنان پیچ‌درپیچ است که درهم‌تنیدگی اجتناب‌ناپذیری میان علم و قدرت‌های مندرج در روابط و نهادهای اجتماعی به ظهور می‌رسد و جریان اندیشه‌ورزی در جوامع اسلامی نیز از این قاعده مستثنی نبوده است. نمونه‌ای از بررسی دقیق روابط میان دانش و قدرت را می‌توان در آثار میشل فوکو (۱۳۷۸ و ۱۹۸۰) ملاحظه کرد. اما آن‌چه در باب حقیقت‌گرایی در سنت اندیشه‌ی اسلامی گفته شد، تنها باید به عنوان رگه‌ای ارزشمند در این سنت نگریسته شود که می‌توان از آن همچون نوعی استراتژی در اندیشه‌ورزی استفاده کرد. اما این استراتژی، بی‌تردید، باید همراه با بازشناسی گونه‌های غیر اصیل حقیقت‌جویی همراه باشد. به عبارت دیگر، ممکن است همواره عنوان حقیقت‌گرایی برای تلاش‌های علمی و اندیشگی به‌کار رود، اما در زیر این عنوان، روابط قدرت و حتی سلطه می‌تواند نهفته باشد. با این حال، نمی‌توان و نباید همه‌ی گونه‌های حقیقت‌گرایی را به چنین روابطی فرو کاست. با این تذکار است که می‌توان عنصر حقیقت‌گرایی را در سنت اندیشه‌ورزی اسلامی در کانون توجه قرار داد و از آن یک استراتژی برای علم‌ورزی و اندیشه‌ورزی فراهم آورد.

بحث و نتیجه‌گیری

دانش که نخست در خانه‌ی عقل نظری و حقیقت‌جو آشیانه داشت، در زمان معاصر، تحت تأثیر الگوی کاربردپذیری و ایده‌ی تجاری شدن دانش، در زمره‌ی فن قرار گرفت. هم اکنون،

این ایده، همه‌ی دانشگاه‌های جهان و از جمله دانشگاه‌های کشور ما را به زیر نفوذ خود گرفته و همگان بشتاب در مسیر آن می‌دوند تا از یک‌دیگر پیشی بگیرند. در این میان، چالش‌هایی که متفکرانی چون لیوتار، ریدینگز و برن با این ایده برانگیخته‌اند، بسیار مغتنم‌اند و می‌توانند رخنه‌ای در آسمان کوتاه این ایده‌ی سلطه‌طلب ایجاد کنند. توسل جستن به امر والا در تعبیری پست‌مدرن که لیوتار در پی آن است، یا پناه گرفتن در ذیل عقل عملی و عدالت که ریدینگز آن را به میان آورده و یا دانشگاه زیبا که برن آن را می‌آراید تا جلوه‌ی دانش تجاری را در برابر آن بی‌فروغ گرداند، همگی هشدارهایی هستند تا هر چه زودتر آهنگ شتابان تجاری کردن دانش و دانشگاه فرو خسبد. با این حال، مایه‌ی تأمل و تأسف است که در جامعه‌ی ما نه تنها چالشی چشمگیر با این ایده‌ی سلطه‌جو نشده است و نمی‌شود، بلکه بی‌تأمل و بی‌توقف، در بسط ایده‌ی مذکور می‌شتابند و حتی به شکل نازل‌تر آن، همراه با صورت‌گرایی بی‌محتوا، تن در می‌دهند. این در حالی است که سنتی تنومند از دانش و دانش‌پژوهی حقیقت‌گرایانه در پشت سر ماست که جانمایه‌ی دانش را در حقیقت می‌جوید و هرگز آن را به منفعت و کارآمدی فرو نمی‌کاهد. بجاست که با توسل به این سنت دیرینه، چالشی نیز در جامعه‌ی دانشگاهی ما با ایده‌ی دانش تجاری برخیزد و پژوهشگران ما را از ظاهر‌گرایی و خودفریبی و دیگرفریبی بازدارد و همراه با انگیزه‌ای حقیقت‌جویانه و از سر تأمل، به جست‌وجوی دانشی استوار فرا خواند. چنین دانش و دانش‌پژوهی، بی‌تردید پیشرفت و منفعت را نیز در دامن خود خواهد پرورد، بدون آن‌که به آن فرو کاسته شود.

منابع

- باقری، خ (۱۳۸۶). جهانی شدن، انقلاب اطلاعاتی و تعلیم و تربیت: با تأکید بر دیدگاه ژ.ف. لیوتار. در: خسرو باقری، *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، صص ۴۶۲-۴۳۱. تهران: علم.
- بل، د (۱۳۸۱). فرا رسیدن جامعه‌ی پسا- صنعتی. ترجمه‌ی محمد شکری، در: *متن‌هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست مدرنیسم*، لارنس کهنون (ویراستار انگلیسی)؛ عبدالکریم

رشیدیان (ویراستار فارسی). تهران: نی.

دریفوس، ه (۱۳۸۳). *نگاهی فلسفی به اینترنت*. ترجمه‌ی علی ملائکه، تهران: گام نو.

شفلر، ا (۱۳۷۶). کامپیوتر در مدارس. ترجمه‌ی خسرو باقری، در: *فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*

معاصر؛ تألیف، انتخاب و ترجمه‌ی خسرو باقری و محمد عطاران، صص ۳۰۳-۲۸۱،

تهران: مؤسسه‌ی فرهنگی و انتشاراتی محراب قلم.

فوکو، میشل (۱۳۷۸). *نظم گفتار*. ترجمه‌ی باقر پرهام، تهران: آگاه.

قانون برنامه‌ی چهارم توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران،

۱۳۸۱-۱۳۸۴ (۱۳۸۳)، تهران: سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، معاونت امور اداری،

مالی و منابع انسانی، مرکز مدارک علمی، موزه و انتشارات.

لیوتار، ژ. ف. (۱۳۸۰). *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره‌ی دانش*. ترجمه‌ی حسینعلی

نوذری، تهران: گام نو.

متز، آ (۱۳۶۴). *تمدن اسلامی در قرن چهارم هجری*، جلد ۱ و ۲، ترجمه‌ی علیرضا ذکاوتی

قراگزلو. تهران: امیرکبیر.

نفیسی، ع (۱۳۸۲). *دیدگاه آرمانی: مأموریت‌ها، هدف‌های کلی، راهبردها و سیاست‌های*

فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، ویرایش دوم، برای طرح در

شورای راهبری فاوا در آوپ، مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های

آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.

نصر، سید حسین (۱۳۸۲). *سه حکیم مسلمان*. ترجمه‌ی احمد آرام، تهران: شرکت انتشارات

علمی و فرهنگی.

Bearn, G. C. F. (2000). Pointlessness and the university of beautiful. In P.A. Dhillon & P. Standish (Eds.), *Lyotard: Just education*, pp. 230-256. London: Routledge.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Colin Gordon (ed.). New York: Pantheon.

Lyotard, G. F. (1982). Presenting the unrepresentable: The sublime, trans. L. Liebmann, *Artforum* 20 (8), 64-9.

Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, Mass & London: Harvard University Press.