

یادداشتی از
دکتر نعمت‌الله فاضلی

مسئله سواد آکادمیک



رسانه فکری

دوماهنامه خبری - تحلیلی، دوره جدید، شماره اول (شماره پیوسته ۳۲)، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۶

www.iaocsc.ir

حکایت خداحافظی

از شورای تألیف کتاب
«تفکر و سواد رسانه‌ای»

دکتر امیر عبدالرضا سپنجی ۸



در حسرت یک «هیكل» وطنی

دکتر حسین علی افخمی ۴



چالش‌های آموزش ارتباطات در ایران

علیرضا فرزین ۲۰



به محاق رفتن تاریخ فرهنگی

دکتر آرش حیدری ۱۴



واژگان هانری لوفر

آیدین توکمه ۱۶



صنعت دانش، توهم دانش

حسین کرمانی ۲۱



هنوز هم کوچک زیباست

دکترهای خانگی
مدیرمسئول



سخن
نخست

هستند. غیبت از حضور و مشارکت در این میدان‌ها به هر بهانه ای که باشد، محروم کردن و محروم شدن خود و دیگران از فهم و اثرگذاری در عرصه اندیشه و دانش و عمل است. باید از فرصت‌ها و ظرفیت‌هایی که دیر به دست می‌آیند، اما زود از میان می‌روند، به موقع بهره برد.

انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات خود را حلقه وصلی میان نهادهای علمی و مدنی و اجرایی و کنشگران دانشگاهی و اجتماعی برای گفت‌وگو و هم‌اندیشی در باب مسایل آبی و آبی می‌داند. آرزوها و ادعاها در انجمن، بزرگ و دست نیافتنی نیست، می‌توان با طرح به موقع مسائل و چالش‌های پیش روی جامعه، پنجره‌هایی به سوی پرسیدن و آموختن و پاسخ یافتن باز کرد، حتی اگر این ورود به موقع از همین خبرنگار انجمن یعنی «رسانه فرهنگ» باشد.

شاید در میانه میدان دانش، انجمن‌های علمی همان زیبای کوچک باشند. نهادهای واسطی که فاصله‌ها را میان دانشگاه و جامعه کم می‌کنند، به جوان‌ها میدان می‌دهند تا در کنار میان‌دارها بکوشند و بدرخشند. «انجمن‌های علمی» ظرفیت‌های ناشناخته‌ای هستند که بیش و پیش از هر کس و هر جا، باید در طیف کنشگرانی که به حوزه فعالیت‌های آنها چشم دوخته و دل بسته‌اند، شناخته شوند. این دعوت عامی است که می‌تواند شامل همه استادان و محققان و دانشجویان برای همه نوع انجمن علمی-تخصصی و یا علمی-دانشجویی باشد و نوعاً انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات هم از این قاعده مستثنی نیست.

مطالعات فرهنگی و ارتباطات، دو حوزه و دو ساحت چنان گسترده و پرمناهند که هر روز در حال خلق نیاز و ضرورت و مسأله‌ای

سال‌ها از انتشار کتاب معروف ارنتس شوماخر تحت عنوان «کوچک زیباست» می‌گذرد. عنوان این کتاب که نگاهی متفاوت و کاربردی به حوزه اقتصاد دارد و به ابعاد و جوانب انسانی در این پهنه می‌پردازد، از آن زمان تا کنون، تمثیلی برای پرداختن به کارهای بزرگ از مقیاس کوچک شده است. در واقع اهمیت یافتن و زیبا دانستن امور دست یافتنی و کوچک، راه را برای کنش‌های بی پایان در افق‌های بزرگ باز می‌کند.

در جامعه علمی ما که دغدغه‌ها و آرزوهای بزرگ، معمولاً جایی برای نقش آفرینی‌های کوچک نمی‌گذارد و «تبعیدشدگی به درون»، تهدیدی واقعی در دنیای اندیشه و دانش است، پیدا کردن گریزگاه‌هایی برای ورود به کنش‌گری‌های خرد، کاری کارستان است، چون هنوز هم کوچک زیباست.

صفحه آخر

افتتاح دفتر انجمن ایرانی
مطالعات فرهنگی و ارتباطات در
دانشگاه تبریز



همایش
مطالبات نهادهای مدنی



نشست تخصصی؛
انتخابات، فضا و روندهای
سیاسی و رسانه‌ای



میزگرد روز ملی ایمنی و
حمل‌ونقل



مسأله سواد آکادمیک



در حالی که مطالعات سواد دانشگاهی

در دو دهه اخیر به یک حوزه

پژوهشی بزرگ تبدیل شده است،

اما هنوز هیچ کتاب مستقلی در باره

سواد دانشگاهی به زبان فارسی نه

تنها تألیف، بلکه ترجمه نشده و هیچ

تحقیق تجربی یا نظری درباره سواد

دانشگاهی تا کنون به زبان فارسی

منتشر نشده است.



یا تعامل یا ارتباط را شکل دهد. بنابراین من در اینجا مسئله سواد دانشگاهی که اکنون با آن مواجه هستیم را در کانون توجه دارم. متأسفانه باید بگویم حتی خود مفهوم سواد دانشگاهی در نظام آموزش عالی ما هنوز ناشناخته است. در حالیکه مطالعات سواد دانشگاهی در دو دهه اخیر به یک حوزه پژوهشی بزرگ تبدیل شده است و برای سنجش و ارزیابی آموزش عالی از چشم‌انداز سواد دانشگاهی بهره می‌برند. اما ما در ایران هنوز این حوزه مطالعاتی را نه در رشته‌های دانشگاهی و نه در مراکز پژوهشی شکل نداده‌ایم. هنوز هیچ کتاب مستقلی در باره سواد دانشگاهی به زبان فارسی نه تنها تألیف، بلکه ترجمه نشده است. هیچ تحقیق تجربی یا نظری در باره سواد دانشگاهی تا کنون به زبان فارسی منتشر نشده است. از طرف دیگر در فضای عمومی دانشگاه نیز مفهوم سواد دانشگاهی در معنایی بسیار عام به کار می‌رود. ما در حالیکه در تمام زمینه‌های سواد دانشگاهی با چالش‌های جدی مواجه هستیم، اما چشم‌های خود را بر این چالش‌ها بسته و تنها آه و ناله یا غرولندهای روزمره را گاه و بی‌گاه به زبان می‌آوریم. اگر می‌خواهیم نظام آموزش عالی ایران از منظر کیفی متحول شود یکی از مهم‌ترین اقدامات باید توجه به مسأله سواد آکادمیک و شکل دادن گسترش مطالعات سواد آکادمیک باشد. امیدوارم بتوانیم مسأله بحران سواد آکادمیک را بصورت جدی و نوعی مسأله دانشگاهی فهم کنیم و کم سوادی دانشگاهی را نه به عنوان نوعی اهانت یا تحقیر شخصیت علمی یا اخلاقی بلکه به عنوان نوعی مسأله برای نظام آموزش عالی کشور مورد توجه قرار دهیم.

من برای همه دانشجویان، دانش آموختگان و همکاران دانشگاهی ام ارزش و احترام بالایی قائم، بنابراین با طرح ایده مسأله سواد دانشگاهی، قصد نقد علمی و اخلاقی دانشجویان، دانش آموختگان و همکاران دانشگاهی ام را ندارم. بلکه تلاش من در این یادداشت کوتاه این است که نظام آموزش عالی و مطالعات آموزش عالی در کشور را متوجه مسأله سواد دانشگاهی کنیم. اگر از این زاویه نگاه کنیم باید به نقد و ارزیابی ساختارهای آموزش عالی مانند برنامه درسی، روش‌های تدریس و دانش آموزش عالی در کشور توجه داشت. تا زمانی که برای مثال ساختارهای آموزشی، برنامه درسی، دانش و مطالعات آموزش عالی در کشور نسبت به سواد آکادمیک، آگاه و حساس نباشند، طبیعی است که دانشجویان، دانش آموختگان و اعضای هیأت علمی در این نظام نتوانند مطابق معیارهای قابل قبولی از سواد دانشگاهی برخوردار شوند. مسأله در اینجا مسأله نظام آموزش عالی است که فرصت‌های لازم برای فهم سواد آکادمیک، تکوین و توسعه آن را فراهم نمی‌سازد. بنابراین برای آنکه دانشگاهیان ما دارای سواد آکادمیک مناسب باشند، کافی نیست که به آنها بگویم لطفاً باسواد باشید! بلکه باید ساختارهایی را فراهم کنیم که امکان باسوادی دانشگاهی را فراهم آورد. در اینجا مجال پرداختن به ویژگی‌های این نظام، راهبردها و الزامات آن نیست.

محسوب شود که نه تنها خواندن و نوشتن دانشگاهی را خوب می‌داند و عمل می‌کند بلکه بر دیگر ابعاد وجودی اش یعنی قابلیت‌های ارتباط گوش دادن، دیدن و سخن گفتن نیز از کیفیت دانشگاهی بالایی برخوردار است. در اینجا بیشتر دو مؤلفه خواندن و نوشتن آکادمیک، مطمح نظر است. این دو از مؤلفه‌های عینی سواد دانشگاهی است و با توجه به این دو می‌توان در باره سواد آکادمیک دانشجویان، دانش آموختگان و استادان، تا حدود زیادی نظر داد. سال‌ها پیش محمود روح‌الامینی استاد فقید مردم‌شناسی دانشگاه تهران در مقاله‌ای با عنوان «هزار نکته باریک‌تر از مو اینجاست»، برخی از اشتباهات فاحش نگارشی دانشجویان در برگه‌های امتحانی را توضیح دادند. آن سال‌ها یعنی سال‌های حدود ۶۹-۱۳۶۸ این مقاله، خیلی جدی گرفته نشد و شاید در نزد بسیاری، بیشتر به لطیفه می‌مانست. اما واقعیت آن است که روح‌الامینی حکایت تلخی از زیر پوست دانشگاه را روایت کرده بود، اینکه دانشجویان ما توانایی نگارش درست با حداقل معیارهای درست‌نویسی را نمی‌آموزند. آن سال‌ها این هشدار روح‌الامینی جدی گرفته نشد و ما متوجه اهمیت سواد آکادمیک نشدیم. اما با گذشت زمان و افزوده شدن دانشگاه‌ها و دانشجویان و دانشگاهیان و افت شدید کیفیت آموزش دانشگاه‌ها، به تدریج اهمیت مسئله سواد آکادمیک نمایان و تشدید شد. بگونه‌ای که به گمان من اگر مطالعه تجربی درباره وضعیت دانشجویان، دانش آموختگان و اعضای هیأت علمی مان از منظر سواد آکادمیک انجام دهیم ممکن است با نتایج فاجعه باری روبرو شویم. اگر آن بخش از دانشجویان، دانش آموختگان و دانشگاهیانی که اساساً نمی‌نویسند یا هنوز آمادگی‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی لازم برای نوشتن را کسب نکرده اند بگذریم و به سراغ آن دسته از دانشجویان، دانش آموختگان و دانشگاهیانی برویم که می‌نویسند و به

به گمان من اگر مطالعه تجربی

درباره وضعیت دانشجویان، دانش

آموختگان و اعضای هیأت علمی

مان از منظر سواد آکادمیک انجام

دهیم ممکن است با نتایج فاجعه

باری روبرو شویم

پایان نامه‌ها، رساله‌ها، مقالات و کتاب‌هایی که تولید کرده اند نگاهی بیندازیم می‌توانیم به وضوح بحران سواد آکادمیک را تشخیص دهیم. سخن این است که تا چه میزان متن‌های به ظاهر دانشگاهی ما به واقع متن‌های آکادمیک هستند؟ یعنی می‌توانند نوعی تعامل یا گفتگو یا ارتباط رشته‌ای و دانشگاهی در اجتماع گفتمانی خود ایجاد کنند. متن آکادمیک، صرفاً مقاله یا کتابی نیست که منتشر شده است، بلکه متنی است که از خوانایی و گویایی لازم برخوردار است. منظور از خوانایی و گویایی لازم این است که می‌تواند در اجتماع گفتمانی مشخصی نوعی گفت‌وگو

به مقدار زیادی به مکتوبات او بستگی دارد. منطق نوشتار برای انسان آکادمیک همان هویت دانشگاهی اوست که به او صلاحیت و شایستگی دانشگاهی بودن را اعطا می‌کند. از دیدگاه سواد آکادمیک نوشتن نه تنها فعالیتی خلاقانه بلکه کنشی شجاعانه و اخلاقی است که نویسنده دانشگاهی از طریق آن ارزش‌های آکادمیک را تمرین و تولید می‌کند. بنابراین برای انسان آکادمیک نوشتن، رسانه‌ای برای انتقال پیام نیست یا حتی مهم‌تر از آن، نوشتن، نوعی تکنیک یا مهارت فنی آن‌گونه که پزشکان یا مهندسان در کارشان اعمال می‌کنند نیست. نوشتن برای انسان آکادمیک تبلور کلیت وجود دانشگاهی اوست. به بیان دیگر نوشتن، پاره‌ای از ارزش وجودی انسان آکادمیک است که از طریق آن، بودن او به عنوان انسان آکادمیک را تعریف می‌کند. اگر از منظر سواد آکادمیک به خواندن و نوشتن نگاه کنیم این دو در کنار هم بخش مهمی از فرهنگ و هویت آکادمیک را تشکیل می‌دهند. به ویژه در حوزه علوم انسانی و اجتماعی که علوم مفهومی هستند، خواندن و نوشتن از جایگاه مهم‌تری برخوردارند. پزشک حادث ممکن است بدون نوشتن و خواندن، تنها از طریق فعالیت‌هایی مانند جراحی و طبابت، بتواند تا حدودی هویت حرفه‌ای خود را شکل دهد. اما جامعه شناس، انسان شناس، مورخ، فیلسوف، منتقد ادبی، محقق مطالعات فرهنگی و... تنها زمانی می‌توانند هویت دانشگاهی خود را شکل دهند که توانایی خواندن و نوشتن آکادمیک را بدست آورند. در اینجا من نمی‌خواهم تمام ابعاد و ویژگی‌های سواد آکادمیک را توضیح دهم، تنها می‌خواهم به یک نکته اشاره کنم، اینکه نظام آموزش عالی ایران، اگر چه گسترش یافته است تعداد دانشجویان، استادان، مراکز آموزش عالی، رشته‌ها، امکانات و خدمات آموزشی در سال‌های اخیر رشد قابل توجهی داشته و این گسترش پیامدهای وسیعی برای دانشگاه و جامعه داشته است اما باید گفت سواد آکادمیک در این نظام، با نوعی غفلت و بی‌توجهی جدی روبرو شده است، ما شاید نیاز چندانی برای اثبات این واقعیت که نظام آموزش عالی، بویژه در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی نتوانسته است سواد آکادمیک را در ساختار خود به نحو مؤثر یا کارآمد شکل دهد نداشته باشیم و نیز برای اثبات آن نیازی به تحقیقات علمی و عمیقی نداریم، زیرا تجربه زندگی روزمره دانشگاهی ما به سادگی و روشنی نشان می‌دهد که نه تنها بسیاری از دانشجویان و دانش آموختگان بلکه حتی بسیاری از اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها در سراسر کشور، از سواد آکادمیک به معنای دقیق کلمه برخوردار نیستند. انسان دانشگاهی کسی است که حداقل از سواد آکادمیک با معیارهای بالا یا قابل قبول برخوردار است. کسی که می‌تواند به نحو دانشگاهی بخواند و بنویسد. من درباره دیگر مؤلفه‌های سواد آکادمیک شامل گوش دادن، سخن گفتن و ایفای نقش‌های دانشگاهی در اینجا به دلیل محدودیت صفحه چیزی نمی‌گویم. اما فراموش نکنیم که مطالعات سواد آکادمیک امروزه به ما می‌گوید کسی می‌تواند از لحاظ دانشگاهی باسواد

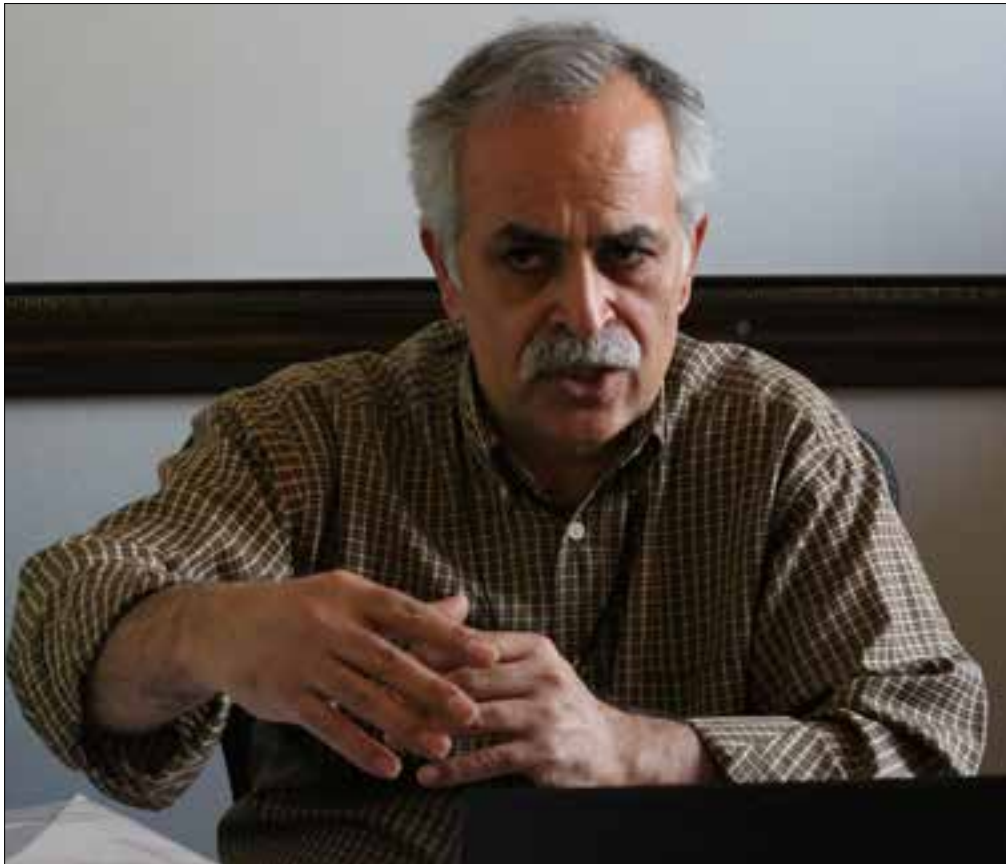
دکتر نعمت الله فاضلی

رئیس پژوهشکده مطالعات اجتماعی
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

یکی از مهم‌ترین رسالت‌های آموزش عالی، گسترش ظرفیت‌ها و قابلیت‌های شناختی و مهارتی دانشجویان و دانشگاهیان در خواندن، نوشتن و اندیشیدن خلاق است. از نخستین لحظه‌هایی که آموزش آغاز می‌شود ما با این هدف آگاهانه برنامه درسی را شکل می‌دهیم که بتوانیم دانشجویان را نسبت به خواندن، نوشتن و اندیشیدن خلاق توانا سازیم. در اینجا من نمی‌خواهم مفاهیم خواندن، نوشتن و اندیشیدن خلاق را تعریف کنم؛ بگذارید همان درک عمومی از این مفاهیم را بنای تحلیل و ارزیابی خود قرار دهم، درکی که از گذشته‌های دور در ذهنیت اجتماعی نسبت به فرد تحصیل کرده یا باسواد وجود دارد. باسواد کسی است که می‌تواند نسبت به میراث فرهنگی خود، دانش بومی، گفت‌وگو، رشته‌ای، ارزش‌های آموزشی و بطور کلی تمام مؤلفه‌های فرهنگ دانشگاهی آگاهی داشته، آنها را درونی کرده و بتواند آنها را به عنوان مشی یا منش خود در زندگی روزمره و حیات حرفه‌ای‌اش بکار گیرد. باسواد کسی است که می‌تواند نسبت به فرد عامی (بی‌سواد)، نوعی حکمت عملی و نظری را در رفتار، گفتار و فعالیت حرفه‌ای‌اش به نمایش بگذارد. در گفت‌وگو مطالعات آموزش عالی، ما برای دانش آموختگان دانشگاه، اصطلاح سواد آکادمیک (Academic literacy) را به کار می‌گیریم. از دیدگاه سواد آکادمیک، صرف توانایی روخوانی یک متن دانشگاهی، توانایی خواندن محسوب نمی‌شود. کسی سواد آکادمیک دارد که می‌تواند متن‌های حرفه‌ای رشته خود را به نحو فعالانه و خلاقانه بخواند. یعنی لایه‌های آشکار و پنهان متن را در چارچوب گفت‌وگو رشته‌ای اش فهم کند. به بیان دیگر هنگام خواندن متن بتواند روابط بینامتنی را به درستی تشخیص دهد. خواندن آکادمیک به معنای توانایی و تسلط بر درک مفهومی و انتقادی از متن هاست، بطوریکه خواننده دانشگاهی بعد از مطالعه متن بتواند پرسش‌های انتقادی در باره آن طرح کند. برای مثال آیا مفاهیم بکار رفته در متن به درستی در فضای گفتمانی مرتبط به کار رفته اند یا نه؟ مفاهیم در متن با چه مفاهیم دیگری در فضاهای گوناگون مختلف ارتباط دارند؟ نویسنده تا چه میزان توانسته است مفاهیم را درست و دقیق بکار ببرد؟ شیوه استدلال متن را تا چه اندازه می‌تواند تشخیص دهد؟ یا اینکه اساساً متن در دست، تا چه اندازه خلاقانه یا نوآورانه است؟ و مهم‌تر اینکه تا چه اندازه خواننده می‌تواند بین افق ذهنی خودش با افق معنایی متن گفتگو برقرار کند؟ خواندن آکادمیک، به معنای نوعی گفتگو میان افق‌های ذهنی نویسنده متن با خواننده است. همچنین نوشتن آکادمیک به معنای این است که ما بتوانیم به کمک زبان و در چارچوب قواعد بازی زبانی رشته‌ای خود، به شیوه خلاقانه و نوآورانه فرم و محتوای تازه‌ای از اندیشه را تقریر کنیم. نوشتن در معنای آکادمیک آن به مثابه کندوکاو و پژوهیدن است، نه به معنای انتقال یا گزارش دادن. نوشتن دانشگاهی به عنوان یکی از ارکان سواد دانشگاهی به معنای آن است که نویسنده چنان به زبان و بازی‌های زبانی گفت‌وگو رشته خود احاطه یافته است که می‌تواند ایده‌ها را به کمک نوشتن رویت‌پذیر کند و آنها را در نوعی نظم و انسجام منطقی قرار دهد. نوشتن دانشگاهی به معنای آن است که نویسنده می‌تواند از طریق نوشتن نوعی ارتباط خلاقانه و مؤثر با جهان اجتماعی و ایده‌ها برقرار سازد. نوشتن دانشگاهی به مثابه نوعی تعامل و تفکر، در فرهنگ آکادمیک از اعتبار بالایی برخوردار است، به طوریکه هویت انسان آکادمیک

وضعیت آموزش و تربیت حرفه‌ای روزنامه‌نگاران
 در گفت‌وگو با دکتر حسین علی افخمی؛

در حسرت یک «هیگل» وطنی هستیم



با امکانات فنی جدید و تصویر جامعه‌های متفاوت در ذهن است. شما مجازید به این راهکار بختید!

***به نظر تان فرق بین آموزش روزنامه‌نگاری ایران با دانشگاه‌های برتر دنیا در بعد نظری و عملی چیست؟**

همان طور که اشاره شد، در آموزش روزنامه‌نگاری هم تجربه عملی در محیط کار و هم تحصیلات دانشگاهی لازم است. مریدان دانشکده‌های روزنامه‌نگاری را معمولاً از میان خوش نام‌ترین خبرنگاران حرفه‌ای انتخاب می‌کنند که در کاراکتر و منش حرفه‌ای آنها نیز یادگیری نهفته است. شکی نیست که کسانی می‌توانند سریعتر در بازار کار جذب شوند که تجربه کارآموزی داشته باشند. به همین دلیل، آن طرف دنیا در دانشگاه‌ها هم بعد نظری و هم بعد عملی را آموزش می‌دهند. تفاوت دیگر در این است که دوره کارشناسی ارشد روزنامه‌نگاری در بسیاری از دانشگاه‌های معروف جهان معمولاً با گرایش تخصصی ارائه می‌دهند. تخصص در رشته‌های ارشد روزنامه‌نگاری هم با گرایش‌های تلویزیونی، رادیویی، چاپی، خبرگزاری، اینترنت و چند رسانه‌ای‌ها و هم با تخصص‌های موضوعی مالی، سیاسی، بین‌المللی، ورزشی، علمی، و نظایر این ارائه می‌شود. در حال حاضر ما در دانشگاه صدا و سیما کارشناسی ارشد «ژورنالیزم تلویزیونی» و در دانشگاه علوم پزشکی شیراز کارشناسی ارشد «مدیکال ژورنالیزم» داریم. شما می‌توانید آنها را به ترتیب روزنامه‌نگاری تلویزیونی و روزنامه‌نگاری پزشکی بنامید.

***نظر شما در مورد دروس عمومی و تخصصی ارائه شده در چارت درسی دانشگاه‌های ایران چیست؟**
 ترکیب دروس در نظام دانشگاهی آمریکا و آن چیزی که ما هم در ایران در سطح کارشناسی داریم به این صورت است که حدود ۵۰ تا ۷۰ درصد واحدها به دروس تخصصی اختصاص دارد و بقیه را دروس عمومی و گرایش‌ها شامل می‌شوند. در دانشگاه‌های برخی کشورها تنها دروس تخصصی در دانشگاه‌های ارتباطات یا روزنامه‌نگاری ارائه می‌شود. دروس پایه و عمومی در سایر مراکز دانشگاهی و برخی از دروس عمومی صرفاً در دبیرستان تدریس می‌شود. به همین دلیل در دوره کارشناسی در بعضی کشورها معمولاً

اما در پاسخ به پرسش شما باید بگویم ما مدل خاصی نداریم. به عبارتی نه تنوع دروسهای تخصصی دانشگاهی از نوع مدل آمریکایی داریم، نه تمرکز روی تجربه در مدل انگلیسی و نه ترکیبی از این دو که همان مدل فرانسوی دهه ۵۰-۱۳۴۰ بود. یعنی تجربه عملی از طریق کارگاهها در دانشگاه، کارآموزی تضمین شده در مطبوعات و انتشارات ادارات روابط عمومی و بهره‌گیری از استادان دانشگاه و مریدان حرفه‌ای برای تدریس دروسهای عملی و خلاصه تربیت حرفه‌ای که ویژگی برجسته الگوی ترکیبی و رایج امروز است. در یک کلام در مدل امروز ما در ایران فقط آموزش مانده است. تربیت حرفه‌ای رخت بر بسته است و ارتباط با صنعت هم نیمه تعطیل است. البته شما مجازید هر عنوانی بر آن بگذارید، مثلاً مدل بومی-ایرانی یا مدل «بی‌نیاز» (همان خودکفایی سابق) که با حداقل‌ها سازگار است.

***راهکار شما برای خروج از این نوع آموزش (نظری محض) چیست؟**

البته، روزنامه‌نگاری امروز دیجیتالی شده است و دیگر مثل گذشته نیست که به چاپخانه، لابراتوار و دستگاه‌های عریض و طویل حرفه‌ای دستی و صحافی نیاز باشد. بنابراین، به نظر می‌رسد با ابزار کمک آموزشی و حرفه‌ای جدید در عرصه تولید و پخش مانند چند دستگاه کامپیوتر، دوربین، دستگاه ضبط، مونتاژ و نظایر این می‌توان فضایی را ایجاد کرد که شرایط تجربی و عملی را در کنار مباحث نظری در دانشگاه‌ها بوجود آید. به نظر من، زمینه آموزش اغلب کارهای عملی روزنامه‌نگاری از این طریق در کلاسهای کارگاهی و با کمک امکانات نوین دیجیتالی و آنلاین فراهم میشود. حتی درس مصاحبه را می‌توان از طریق اسکایپ و ضبط و پخش مجدد تمرین کرد. فرصتی که سالها قبل غیر قابل تصور بود. راهکار دیگر عقد قرارداد همکاری با صنعت یعنی بنگاههای مطبوعات، خبرگزاریها و سازمان صدا و سیما برای انجام کارهای عملی دانشجویان است. در هر دو شکل به مریدان ورزیده برای آموزش و نظارت نیاز است. اگر شده به شوخی هم بگویم، راهکار پیشنهادی من بازگشت به دوران «طلایی» آموزش و تربیت حرفه‌ای در خیابان کتابی

کشور انگلستان که تا اوایل دهه ۱۹۸۰ میلادی دوره کارشناسی روزنامه‌نگاری وجود نداشت، امروزه بالغ بر ۵۰ دانشگاه در این کشور دوره‌هایی در این سطح را آموزش می‌دهند. در همین حال، شرط ورود به دوره‌های ارشد در دانشگاه‌های این کشور، دارا بودن حداقل سه سال سابقه کار مرتبط با رسانه هاست.

***حالا اگر بخواهیم با همان مدل‌های سنتی به وضعیت امروز آموزش روزنامه‌نگاری در ایران نگاه کنیم شبیه کدام مکتب هستیم؟**

نظام آموزش ایران طی پنجاه سال گذشته تغییرات زیادی کرده است. ما از اول یک مدل ترکیبی داشتیم که که نوع سوم و نزدیک به مدل فرانسوی بود. الگوی آموزشی ما از اواسط دهه چهل که آموزش روزنامه‌نگاری در قالب دانشگاهی آغاز شد با تأکید بر کسب تجربه حرفه‌ای همراه بود. با گذشت دو دهه، ابتدا در علوم اجتماعی ادغام شد. در نتیجه کارگاه‌های عملی آن که در سالهای ۵۹-۱۳۴۶ در دانشکده علوم ارتباطات اجتماعی واقع در خیابان کتابی فعال بودند، منحل شدند. مانند لابراتوار عکاسی (به توالی)، کارگاه گرافیک (به نگرهانی)، کارگاه حرفه‌چینی و چاپ (به کلاس درس شماره ۳۱۱)، کارگاه تایپ (خوشبختانه به اتاق کامپیوتر) و لابراتوار فیلم (به راهرو مدیریت) و لابراتوار زبان (به ادرا آموزش) تبدیل و در نتیجه همه کارگاهها تعطیل شدند. ارتباط دانشکده با روزنامه کیهان قطع و درس کارآموزی آن هم حذف شد. در این وضعیت عنوان رشته روزنامه‌نگاری هم به علوم اجتماعی با گرایش ارتباطات تغییر کرد. با گذشت یک دهه از سال ۱۳۶۹ رشته کارشناسی ارتباطات با دو گرایش روزنامه‌نگاری و روابط عمومی جایگزین علوم اجتماعی شد. در این مرحله دروسهای عملی در کنار دروس نظری مجدداً مورد توجه قرار گرفت. از سال ۱۳۸۴ به بعد نیز رشته روزنامه‌نگاری مستقل شد. کارگاه روزنامه‌نگاری با استفاده از تعدادی کامپیوتر هدایی راه اندازی شد و درس کارآموزی اجباری شد. از سال ۱۳۸۹ به بعد نیز دوره ارشد ارتباطات اجتماعی با گرایش روزنامه‌نگاری راه اندازی شد. اما، ظنر ماجرا در این است که ما هنوز رشته‌ای به نام کارشناسی ارشد روزنامه‌نگاری نداریم که مصوب وزارت علوم باشد!

صابر نصیب‌علی - جامعه انسانی امروز نیازمند رسانه‌های کارآمد برای تحکیم دموکراسی و رابطه افقی دولت با ملت است. بنابراین یکی از شاخص‌های توسعه یافتگی و رسیدن به بلوغ سیاسی- اجتماعی برای هر جامعه، داشتن رسانه‌های مسئول، وظیفه‌شناس و حساس نسبت به مسائل کشور جهت آگاهی بخشی است. برای داشتن رسانه‌های کارآمد نیازمند به نیروی کار توانا و حرفه‌ای هستیم که جامعه بتواند در مسیر سعادت گام بردارد و در زمان‌های بحرانی بتواند از تندباد حوادث به سلامت عبور کند. برای داشتن چنین نیروهایی زیرساخت‌های لازم باید وجود داشته باشد. در اینجا سراغ حسینعلی افخمی، دارای مدرک دکترای علوم ارتباطات اجتماعی از دانشگاه لیوز انگلیس و مدیر گروه روابط عمومی دانشگاه علامه طباطبائی رفتم تا اوضاع این روزهای آموزش روزنامه‌نگاری و ارتباطات را از زبان او بشنوم. دکتر افخمی تجربه دو دهه تدریس در این دانشگاه را هم در کارنامه دارد که تدریس درس روزنامه‌نگاری بین‌المللی یکی از آنهاست.

***استاد معتمدنژاد اعتقاد داشت که نوع آموزش روزنامه‌نگاری در ایران شبیه مکتب فرانسوی است؟ همان طور که می‌دانید ایشان آموزش روزنامه‌نگاری را به سه مکتب انگلیسی صرفاً عملی در محیط کاری روزنامه‌نگاری، مکتب آمریکایی صرفاً تئوری در محیط دانشگاه و مکتب فرانسه که تلفیقی از نظری و عملی تفکیک کرده بودند.**

بله، همین طور است. نظر زنده یاد استاد معتمدنژاد مبتنی است بر مقاله‌ای که در سال ۱۹۷۳ در فصلنامه روزنامه‌نگاری چاپ آمریکا منتشر شد که در آن روشهای آموزش روزنامه‌نگاری در سه کشور بریتانیا، آمریکا و فرانسه مقایسه شده است. امروزه، دیگر آن نوع مدل‌ها مطرح نیست که آموزش حرفه‌ای را در مقابل آموزش دانشگاهی قرار دهد. در وضعیت کنونی، در همه کشورها آموزش روزنامه‌نگاری در دانشگاه‌ها صورت می‌گیرد و تجربه حرفه‌ای، البته یک ضرورت است. برای مثال در دانشگاه‌های

این موضوع تا حدودی حل شده بود و دانشجویان می‌توانستند تا سه زبان را مطالعه کنند.

* آیا فضای مجازی نمی‌تواند به آموزش کمک کند؟

بدون شک هم مؤثر است و هم توهم زا. بنظرم، دریچه‌ای به سوی آگاهی بیشتر و ابزاری برای یادگیری است. اما از طرفی دانشجویان ما گاه گمان می‌کنند با حضور در چند شبکه اجتماعی و دیدن چند صفحه اینترنتی به مقام دانشمندی رسیده‌اند و درس و مشق کلاس را رها می‌کنند. در حالی که مسائل سیاسی و اجتماعی کشور را علاوه بر رسانه‌ها باید از طریق مطالعه کتاب، سفر و بازدید، و تحقیق و بررسی و در کنار دیگران فهمید. دانشجوی روزنامه‌نگاری ما باید درک درستی از ابعاد جغرافیایی و تاریخی، ملی و بین‌المللی و شرایط حاکم بر زندگی سیاسی-اجتماعی مردم ایران داشته باشد که این هدف با مطالعه عمیق به دست می‌آید و نه مرور صفحه‌های اینترنت. البته ویکی‌ها در این زمینه خوبند و در آغاز راه.

* برداشت من از صحبت‌های شما در مورد نوع آموزشی روزنامه‌نگاری مدل ترکیب نظری با کار عملی بود به نوعی می‌توان گفت ترکیب نظریه و عمل یا علوم اجتماعی کاربردی؟

روزنامه‌نگاری در تعریف مورد نظر من در این گفت‌و‌گو علوم اجتماعی کاربردی است. یعنی، دانشگاه باید در حوزه صنعت مربوط به خودش در دوره‌ای که دانشجو دارد درس می‌خواند هم چیزی بدهد و چیزی بگیرد. به این معنا که بخش عمده دانش نظری را می‌شود در دانشگاه و کلاس درس به دانشجو یاد داد، ولی بخش دیگر آن یعنی تربیت حرفه‌ای یا مهارت‌ها و فنون را باید در خارج از دانشگاه یاد گرفت. در شکل عملی دانشگاه باید بتواند با مراکز رسانه‌ای قرارداد داشته باشد تا براساس نوعی تعهد دو طرفه دانشجو کارآموزی را در آن مرکز یا سازمانها بگذرانند. متأسفانه در این قسمت هم در دانشگاهها هم سازمانها نوعی فراموشی غفلت دیده می‌شود. حاصل این نوع داد و ستد علمی، می‌تواند به تولید دانش حرفه‌ای بومی منجر شود.

* دکتر نمک دوست اعتقاد دارد بهتر است آموزش دوره کارشناسی روزنامه‌نگاری برداشته شود و روزنامه‌نگاری کارشناسی ارشد به بعد دانشجو بگیرد به این معنا که دانشجویان ابتدا کارشناسی را در یک حوزه خاص تحصیل

حاضر می‌شدند و از مسائل روز ایران و جهان سخن می‌گفتند. در میان آنها نخست وزیر و رئیس کل بانک مرزی بود تا یک هنرمند مطرح یا یک روزنامه نگار. هر یک از جلسه‌های این کلاس از اهمیت خبری و تولید خبر و گزارش هم برخوردار بود.

سومین کمبود ما وجود مربیان در دانشگاههاست که تجربه کاری از محیط بیرون دانشگاه دارند و با توجه به تجربه کاری در کنار استاد تدریس می‌کنند. البته، الزما به آنها استاد نمی‌گویند. مربیان در حقیقت کار عملی یاد می‌دهند و استادان درس نظری را ارائه می‌دهند و ترکیب این دو آموزگار به دانشجویان دانش توأم با اعتماد به نفس می‌دهد.

* چقدر تفاوت بین چارت درسی ایران با دانشگاه‌های برتر خارج وجود دارد؟

وقتی که شما به اینترنت دسترسی دارید می‌توانید بروید و عین چارت درسی آن طرف دنیا را کپی کنید و همین جا آنها را ارائه بدهید. حتی بومی سازی این چارت وارداتی هم مشکل چندانی ندارد. ولی مسئله اساسی این است که روزنامه‌نگاری که ما تربیت می‌کنیم، باید بتواند در وهله اول در جامعه ایران یعنی جغرافیای سیاسی کشور کار کند. از طرفی روزنامه‌نگاری- به ویژه بعد از جهانی شدن ارتباطات- حرفه‌ای فراملی و جهانی محسوب می‌شود. بنابراین، ما نمی‌توانیم فضا را با کپی کردن چارت بدست بیاوریم. هرچند من فکر می‌کنم حدود ۹۰ درصد واحدهای درسی تخصصی این رشته ابعاد فراملی و بین‌المللی دارند. یعنی وقتی می‌گوییم علم جهانی است، می‌توانیم این تعریف را به مراکز آموزشی روزنامه‌نگاری ایران هم تعمیم دهیم. به بیانی دیگر، برنامه درسی و عناوین دروس رشته کارشناسی روزنامه نگار در ایران و سایر دانشگاه‌های معتبر شباهت‌های زیادی دارند.

* حتی جنبه‌های عملی؟

بله، اما باید شرایط. برای مثال فردی که در دانشگاه علامه تربیت می‌شود باید بتواند در رادیو، تلویزیون، روزنامه و خبرگزاری‌های بین‌المللی یا سایر کشورها فعالیت کند. لازمه این کار، تسلط به زبان خارجی است که شرایط یادگیری آن فراهم نیست. البته در این خصوص یک مشکل خیلی جدی در سطح دانشگاه‌های ایران وجود دارد. در دهه چهل و پنجاه در دانشکده علوم ارتباطات اجتماعی سابق به دلیل وجود رشته مترجمی در کنار رشته‌های ارتباطات

به نظر می‌رسد بخشی از دروسهای عمومی را می‌توان در دبیرستان تدریس کرد تا طول دوره کارشناسی کمتر شود. یعنی افراد یک سال زودتر وارد بازار کار شوند و یا فضایی ایجاد شود تا بتوان دروسهای تخصصی بیشتری ارائه داد. البته برای اجرایی کردن این پیشنهاد نیازمند به عزم ملی و تصمیم‌گیری در سطح سیاست کلان آموزشی کشور هستیم. در وضع کنونی برای تقویت آموزش حرفه‌ای، باید بیشتر بر استفاده از مربیان با تجربه و تجهیز کارگاههای عملی توجه شود. ضمناً، لزوم داشتن تجربه عملی برای ورود به دوره کارشناسی ارشد روزنامه‌نگاری اجباری شود.

* به نظر شما چه اشکالاتی در چارت درسی دانشگاه‌های ایران که ارائه می‌شود، وجود دارد؟

ما در مقطع کارشناسی رشته روزنامه‌نگاری دانشگاه علامه فقط ۳۰ واحد درس تخصصی ارائه می‌دهیم و ۳۵ واحد نیز به صورت اختصاصی مشترک داریم که سه گروه آموزشی ارتباطات، روزنامه‌نگاری و روابط عمومی با هم ارائه می‌دهند. همان طور که گذشت امکان افزایش ۳۰ واحد تخصصی به ۴۰ واحد برای ما وجود ندارد. بنابراین، برنامه درسی معضل نیست، بلکه، در بخش تخصصی ما کسری تجهیزات مرتبط داریم که بتواند آموزش را کمک کند. این ابزار دو دسته‌اند: یکی ابزار عمومی تدریس مثل یک پروژکتور و پاورپوینت؛ که این قسمت را داریم و دیگری ابزار تخصصی و حرفه‌ای که کسری داریم، برای مثال چند کلاس مجهز که بتوان چهار وظیفه را یعنی بیان نظری، تولید، انتشار و تکثیر و ارزشیابی را همزمان انجام داد.

* می‌توانید در این زمینه بیشتر توضیح دهید.

مثلاً آنچه چند سالی است در دانشگاه‌های اروپایی رایج است، در یک کلاس سه ساعته درس «خبر نویسی» استاد یک ساعت درس نظری را تدریس می‌کند. ادامه کلاس را دانشجویان به کار عملی می‌پردازند و در نیم ساعت آخر، کارهای عملی دانشجویان ارزشیابی می‌شود و استاد یا مربی ایرادات آنها را یادآور می‌شوند. دسترسی به کامپیوتر، اینترنت و چاپگر در کلاس درس به باور من در این روش به یادگیری مؤثر نزدیکتر است.

کمبود دیگر ما آشنایی با مسائل جاری جامعه است. در گذشته ما درسی زیر عنوان «مسائل روز» داشتیم که سالهاست نداریم. برای ارائه این درس شخصیت‌های برجسته سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و حرفه‌ای کشور هر هفته در جمع دانشجویان

یک سال کمتر از دوره کارشناسی در دانشگاه‌های ایران است. به طور کلی دانشجوی روزنامه‌نگاری باید از معلومات عمومی خوب و دانش پایه در خور توجهی در دروس علوم اجتماعی مانند علم سیاست، حقوق، اقتصاد، روانشناسی و جامعه‌شناسی برخوردار باشد. از ارتباطات، هنر، ادبیات و زبان خارجی هم به صورت اساسی بهره مند باشد. بر فنون حرفه‌ای شامل مهارت‌ها و تکنیک‌های مرتبط هم باید تسلط داشته باشد. با این توضیحات وضعیت دروس تخصصی در رشته روزنامه‌نگاری ما از نظر تنوع و تعدد خوب است.

* به نظر تان بهتر نیست به جای دروسهای عمومی مثل اخلاق زندگی دروس تخصصی ارائه شود؟

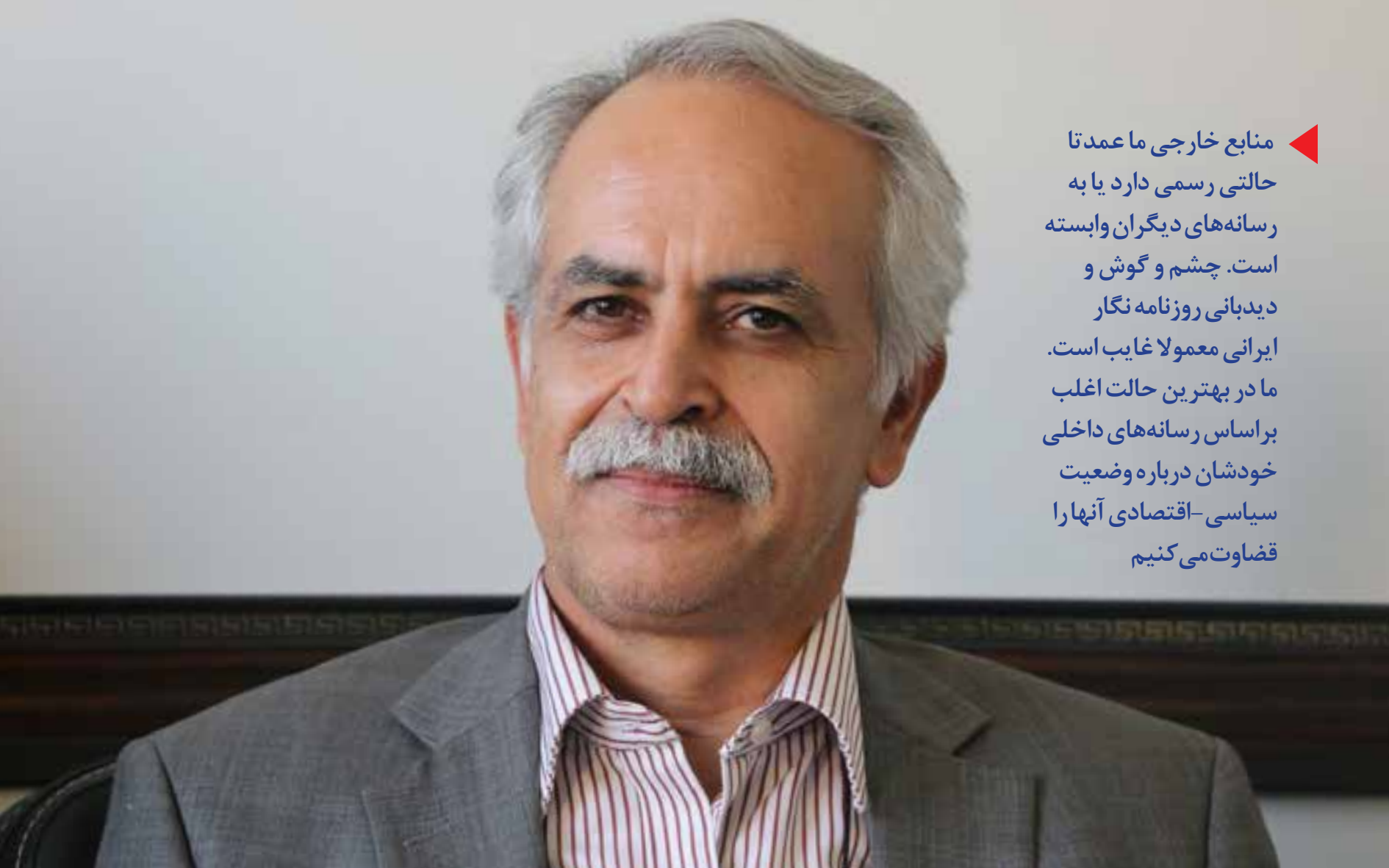
سرفصلهای درسی روزنامه‌نگاری را کمیته تخصصی علوم اجتماعی وزارت علوم تعیین می‌کند. گروه‌های آموزشی نمی‌توانند آن را تغییر بدهند، درسا به پنج گروه دروسهای عمومی، الزامی پایه، مشترک ارتباطات، دروسهای تخصصی و دروس اختیاری تقسیم می‌شوند؛ حتی نمی‌شود در ترکیب یا سقف درسا دخل و تصرف کرد. دانشجویان دانشگاه‌های ایران باید در دوره کارشناسی چیزی حدود ۶۰ واحد درس‌های عمومی و پایه و ۸۰ واحد هم سایر درسا را بگذرانند. می‌توان گفت ۶۰ درصد از

دانشجویان ما گاه گمان می‌کنند با حضور در چند شبکه اجتماعی و دیدن چند صفحه اینترنتی به مقام دانشمندی رسیده‌اند و درس و مشق کلاس را رها می‌کنند.

درسا تخصصی و ۴۰ درصد عمومی هستند و این‌ها را وزارت علوم تعیین کرده است و دست دانشگاهها بسته است. البته در محتوای دروسهای عمومی و پایه این رشته و نیز روش تدریس آنها باید هر ده سال یکبار تجدید نظر شود و از رویکرد معلومات عمومی و توصیفی به سمت تخصصی و تحلیلی سوق داده شود. *راهکار شما در این باره چیست؟



منابع خارجی ما عمدتاً
حالتی رسمی دارد یا به
رسانه‌های دیگران وابسته
است. چشم و گوش و
دیدبانی روزنامه‌نگار
ایرانی معمولاً غایب است.
ما در بهترین حالت اغلب
بر اساس رسانه‌های داخلی
خودشان درباره وضعیت
سیاسی-اقتصادی آنها را
قضاوت می‌کنیم



کنند و بعد در دوره ارشد وارد تحصیل در حوزه روزنامه‌نگاری شود.

عملاً این محدودیت برداشته داشته شده است. ما حدود ۲۰ سال است که ورود سایر رشته‌ها را آزاد کردیم. در دوره کارشناسی ارشد از هر رشته دانشجوی وارد می‌شود و هیچ محدودیتی هم در این مورد وجود ندارد. اما این بازار کار است که تعیین می‌کند و اشتیاق بوجود می‌آورد. در خیلی از کشورها رویکرد حرفه‌ای-تخصصی به وجود آمده است. برای مثال بنگاه رادیو-تلویزیونی بی بی سی در زمینه گزارشگری علم، محیط زیست و انرژی ساهلسات از میان فارغ التحصیلان رشته‌های علوم (فیزیک-شیمی-زیست) با گذراندن دوره‌های فنون روزنامه‌نگاری گزارشگر استخدام می‌کند. در دفاع از این روش گفته می‌شود برای مثال در زمینه مسائل مربوط به انرژی اتمی کسی که فیزیک خوانده باشد می‌تواند مصاحبه خوب و تخصصی با افراد خبره و خبر ساز داشته باشد. حتی رادیو-تلویزیون ما هم در این قسمت قدم‌هایی برداشته و از افراد متخصص حوزه‌های علمی در برخی از برنامه‌های پزشکی یا کشاورزی استفاده می‌کند. ولی در نهایت این بازار کار است که تعیین کننده است کسی که فیزیک خوانده آیا انگیزه لازم برای کار در روزنامه یا مراکز خبری ایران دارد یا نه. چون توقعات مالی روزنامه‌نگاران را باید برآورده کرد. تحصیل کرده فیزیک ما ترجیح می‌دهد برود برای دانش آموزان تکدرس فیزیک تدریس کند تا خبرنگار تخصصی باشد.

***چرا روزنامه‌نگاری ما در چنین وضعیتی نامطلوبی قرار دارد؟**

ایرادی عمده‌ای که می‌شود به روزنامه‌نگاری ما وارد کرد، فقدان حاکمیت بازار عرضه و تقاضاست. تا زمانی که روزنامه‌نگاری در چنبره دولت اسیر است و روزنامه‌ها ابزار قدرت دولتی هستند (یا روزنامه‌نگاران خار چشم محسوب می‌شوند) و بر کمک‌های مالی دولتی متکی هستند، آموزش روزنامه‌نگاری نیاز شاغلان و حتی مدیران مطبوعات نخواهد بود. چون

رابطه‌ای منطقی بین تیراژ، سهم خوانندگان، هزینه و فایده، مسؤولیت حرفه‌ای و به طور کلی کیفیت محتوا در نظام روزنامه‌نگاری دولتی-سوبسیدی وجود ندارد که نیاز به روزنامه‌نگاری مسئول، آگاه و حرفه‌ای احساس شود. از طرفی فقدان ساختار و سازمانهای حرفه‌ای مؤثر که بتواند نهال‌های حرفه‌ای را آبیاری کند موجب شده است تا ما همواره شاهد یک حرفه جوان و کم تجربه در مقایسه با حرفه‌هایی مانند سینما باشیم. حتی در حسرت یک «هیگل» وطنی هستیم. هر چند در گذشته دهخدا و نظایر ایشان را داشته ایم.

***چقدر روزنامه‌نگاری در ایران حرفه‌ای شده است؟**

تا اینجا شما سؤال پرسیدید. حالا من یک سؤال را از شما می‌پرسم. فکر می‌کنید طی چهل سال گذشته کدام یک از روزنامه‌های ما یک روزنامه نگار مقیم در خارج از کشور داشته است؟ مگر نه این است که در پایتخت کشورهای مهم اروپایی مثل لندن، پاریس، بروکسل، واشنگتن، نیویورک ب(سازمان ملل) ما منافع ملی داریم، مگر نه این است که چندی پیش هیئتی متشکل از چند صد نفر از کره جنوبی به ایران آمدند و قراردادهای چند ده میلیارد دلاری با دولت ایران منعقد کردند. کدام روزنامه از نزدیک این روابط را از رصد می‌کند و از درون آن کشورها برای ما گزارش می‌دهد. منابع خارجی ما عمدتاً حالتی رسمی دارد یا به رسانه‌های دیگران وابسته است. چشم و گوش و دیدبانی روزنامه‌نگار ایرانی معمولاً غایب است. ما در بهترین حالت اغلب بر اساس رسانه‌های داخلی خودشان درباره وضعیت سیاسی-اقتصادی آنها را قضاوت می‌کنیم. کدام روزنامه ایران حاضر است سالانه ۵۰ هزار دلار خرج کند و یک روزنامه نگار را در کشورهایی که با آنها روابط مهمی داریم در استخدام داشته باشد تا در آن کشور وضعیت را رصد کند. روزنامه نگار مقیم می‌تواند ببیند اقتصاد کدام سمت می‌رود، دولت‌ش چه موقعیتی دارد، و به ما شناخت کافی از

آن کشور بدهد تا با شناخت کافی و چشمان باز قراردادهای ما ببینیم، تورسم بفرستیم و ایرانگرد بپذیریم و با دانش روز چانه زنی کنیم. برای مثال، زمانی رئیس جمهور بلغارستان در ایران مشغول مذاکره و دیدار رسمی بود که در اثر شورش مردم نظام آن کشور عوض شد. در این مثال، خواستم بگویم فقط دیپلماسی کافی نیست، ما در عرصه جهانی به روزنامه نگار ایرانی هم نیاز داریم. به نظر ما وقتی به استناد و معیار حرفه‌ای دست یافته‌ایم که نوشته‌های روزنامه‌نگاران از مستندات مردم و نمایندگان مردم و محاکم قضایی برای اثبات ادعاها باشد.

***به نظر شما مشکل اساسی را در این خصوص کجاست؟**

علاوه بر مواردی که گفتم، اولین مشکل در این است که روزنامه‌های ما حقوق مکفی به خبرنگاران نمی‌دهند. دومین مشکل در فارغ التحصیلان ماست که آموزش تخصصی-حرفه‌ای با معیارهای دوگانه می‌بینند. دست آخر این که به دلایل متعدد حرفه روزنامه‌نگاری هنوز جایگاه مناسبی در نظام اجتماعی ما ندارد. آشنایی به زبان سایر کشورها نیز در اولویت یادگیری نیست.

***به نظر تان الان در دانشگاه علامه چنین امکانی برای دانشجویان ارتباطات و روزنامه‌نگاری وجود ندارد؟**

ما در دانشگاه علامه به دلیل وجود دانشکده زبان فرصتی خوبی داریم. چرا که سه چهار زبان در این دانشکده تدریس می‌شود در برخی از کشورها اروپایی رشته روزنامه‌نگاری با گرایش تصویب کرده اند. به این مفهوم که دانشجویی که روزنامه‌نگاری می‌خواند می‌تواند با تخصص در یک زبان خارجی مثلاً روزنامه‌نگاری با تخصص در زبان ژاپنی یا زبان اسپانیایی فارغ التحصیل شود. به نظر من در دانشگاه علامه طباطبائی توجه این موضوع، فرصت خوبی است.

***در سطح ارشد چطور؟**

من تصور می‌کنم که فلسفه دوره کارشناسی ارشد در آموزش عالی کشور ما به خوبی درک نشده است. کارشناسی ارشد برای روزنامه‌نگاران بیشتر می‌تواند جنبه کاربردی و آموزشی یا پژوهشی داشته باشد. یعنی کسانی باید ارشد روزنامه‌نگاری بخوانند که یا می‌خواهند الف-مدرس روزنامه‌نگاری شوند یا ب- محقق این حوزه باشند. نوع سوم کارشناسی ارشد هم این است که کسی با لیسانس روزنامه‌نگاری چندین سال هم در رسانه‌های کار کرده است و می‌خواهد حرفه‌ای تر و متخصص تر شود یعنی و توانمندی تخصصی در یک زمینه خاص مثلاً سیاست خارجی یا حوزه خاص مثلاً تلویزیون توسعه دهد. در کشور ما باید به نوع سوم بیشتر توجه شود و این وضعیت به بازنگری نیاز دارد.

*** درباره محدودیت‌های حرفه‌ای چه مشکلی می‌بینید؟**

از محدودیتهای ساختاری و بافتاری که بگذریم می‌توان به تعامل فرد و محیط اشاره کرد. به نظرم مشکل دیگر روزنامه‌نگاری ما در این است که ما مدرسان دانشجویان را ترسو به بار می‌آوریم. از آنها می‌خواهیم همیشه در قالب نقل و قولها باقی بمانند تا مبدا مورد پرسش مؤاخذه قرار بگیرند. یعنی در دایره گزارشگری محدود می‌شوند. در حالی که گزارشگری فقط یک بعد از فعالیت روزنامه‌نگاری است و دو بعد دیگر آن تحلیل و تفسیر مسائل جامعه‌اند که کمتر آموزش داده می‌شود. فارغ التحصیلان کارشناسی ما و بازار کار بیشتر متقاضی آموزش خبرنگاری و گزارش نویسی اند. کمتر دانش آموخته‌ای را در این دو دهه دیده‌ام که ستون نویس برجسته‌ای باشد. این همه تارنماهای خبری اغلب به خبر و گزارش خبر می‌پردازند. البته، فضای روزنامه‌نگاری ما شاید چنین شیوه‌ای را طلب می‌کند. این شیوه بیشتر در شرایط جنگ رایج است که رسانه‌ها در کنترل رسمی قرار دارند. در زمان صلح بیشتر به روزنامه‌نگاری تفسیری و تجسسی نیاز داریم. بنابراین روزنامه‌نگاری خبری محض، خود نوعی مشکل است.

رسالة فیندگار

دوماهنامه خبری - تحلیلی
انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات



همواره
همراه
شماست...



نشانی: تهران - پل نصر - دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران - ص. پ: ۱۳۶۴/۱۴۳۹۵

www.iaocsc.ir

حکایت خدا حافظی

از شورای تألیف کتاب «تفکر و سواد رسانه ای» کلاس دهم



● دکتر امیر عبدالرضا سپنجی

عضو هیات علمی پژوهشکده ارتباطات،
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

پیش از بیان مشاهداتم از سیر تدوین کتاب سواد رسانه ای کلاس دهم، نکته ای را یادآوری می‌کنم. احتمالاً با من هم نظر خواهید بود که برای تدوین محتوای درسی مناسب در هر رشته ای، نیاز به افرادی متبحر و کارشناس در همان حوزه تخصصی وجود دارد و فرد یا افرادی صرفاً با انجام دادن بررسی‌ها و مطالعاتی در یک زمینه خاص، شایستگی تدوین کتب تخصصی، به ویژه کتاب درسی را، نخواهند یافت. اما شوربختانه و به دلایل مختلف، طی چند سال اخیر هر فردی با اندک مطالعه و بررسی، در حوزه رسانه و ارتباطات خود را صاحب‌نظر می‌داند و علاقمند است که دیدگاه‌های غیر کارشناسی‌اش در حوزه‌های رسانه ای و از جمله، تدوین کتاب آموزش سواد رسانه ای مدخلیت یابد. اتفاقی که مثلاً در تألیف کتب دروسی نظیر: ریاضی، دینی یا زیست‌شناسی، هیچگاه رخ نمی‌دهد و به درستی، فقط متخصصان و کارشناسان همان حوزه‌ها حق اظهار نظر در این زمینه‌ها را دارند. در حالی که دانشی نظیر رسانه و ارتباطات نیز، دیسپلین، دقایق و ظرایف خاص خود را داراست و هر که از راه رسید نباید و نمی‌تواند در این زمینه تخصصی اظهار نظر نماید یا به تألیف کتاب درسی بپردازد.

اولین اتفاق نامبارکی که در فرایند تدوین کتاب آموزش سواد رسانه ای کلاس دهم با آن مواجه شدم و به شدت نسبت به آن در جلسات مختلف موضع گرفتم، همین موضوع بود. یعنی، با کمال تعجب، مشاهده کردم که افرادی از دیگر حوزه‌ها نظیر: مهندسی، فلسفه، فیزیک، مطالعات دینی و ... مدعی سرسخت سواد رسانه ای و تألیف این کتاب درسی اند. البته، شوربختانه این موضوع، در چند دهه اخیر، شاید به دلایل عدم انسجام اساتید و فعالان این حوزه، در فضای ارتباطی و رسانه ای کشور، به وجود آمده و نکته تازه ای نیست؛ یعنی هر کس که در سازمانی سمتی می‌یابد، خود را متخصص روابط عمومی می‌داند، درباره وضعیت تخصصی مدیران رسانه‌های مختلف و میزان آشنایی‌شان با رسانه‌ها نیز که بنظر من نیاز به توضیح بیشتر نیست. حال، شما تصور کنید که فردی با تخصص ارتباطی و رسانه ای بخواهد در احوالات تخصصی مهندسان، فلاسفه یا علمای دینی اظهار نظر کند. احتمالاً ابعاد هرج و مرج و اعتراضاتی را که ایجاد می‌شود، می‌توانید تصور کنید. اما چگونه است که همه این حضرات، خود را متخصص رسانه و ارتباطات و البته «سواد رسانه‌ای» می‌دانند و آب هم از آب تکان نمی‌خورد (!).

به هر حال، بنظر می‌رسد لازم است که متخصصان و فعالان رسانه ای و ارتباطی کشور، به شکلی منسجم تر عمل کنند و از ورود افراد غیر مرتبط و متاسفانه پرمدعا و بی‌هنر به این عرصه حساس و مهم جلوگیری کنند، تا خسارت‌های متعدد به وجود آمده، به مرور کاهش یابد.

اما در ادامه این مطلب، سعی می‌کنم که به عنوان عضو (سابق) شورای مؤلفان، خلاصه ای از مشاهداتم را از فرایند تدوین کتاب «تفکر و سواد رسانه ای» کلاس دهم بنگارم. داستان از آن

جا شروع شد که با معرفی دوستی و در اواخر فروردین ماه ۱۳۹۵ ملاقاتی با مدیر کل دفتر تألیف کتب درسی، جناب دکتر امانی، و مسوول گروه تألیف کتاب فوق، خانم دانشور، داشتم. در آن جلسه، با سیر کار آشنا و مطلع شدم که پس از تصویب و ابلاغ تألیف کتاب، از جانب شورای عالی آموزش و پرورش، تقریباً از بهمن ماه ۱۳۹۴ کارشان را آغاز کرده‌اند و کتاب نیز باید تا نیمه خرداد ماه ۹۵ به چاپخانه فرستاده شود. در همان جلسه، توضیح دادم که این زمان برای کاری چنین سترگ و مهم بسیار اندک است، و تأکید کردم که بهتر است با تشکیل کارگروهی از مدرسان و پژوهشگران ارتباطات و رسانه ها، متن کتاب برای سال تحصیلی ۹۷-۹۶ آماده شود؛ اما هیچ دلیل موجهی برای این همه تعجیل در تدوین کتاب، از جانب مسوولان امر نشنیدم.

بهرحال، با اصرار و استدلال آنان، مبنی بر این که حوزه مطالعاتی و کارهای قبلی ام ارتباط مستقیم با مبحث سواد رسانه ای دارد، و به این دلیل که احساس کردم شاید بتوان گامی مثبت در این مسیر برداشت، بنا شد که در جلسات شورای تألیف شرکت کنم.

پس از آن، تقریباً هر هفته یک یا دو جلسه مفصل و چهار- پنج ساعته با تیم مؤلفان داشتیم. لازم به ذکر است که اعضای شورای تألیف کتاب سواد رسانه ای، شامل: خانم دانشور (مدیر شورا، کارشناس مسوول دفتر تألیف کتب درسی، مؤلف کتاب «تفکر و سبک زندگی» کلاس هفتم و دارای مدرک دکتری غیر مرتبط با ارتباطات و رسانه)، بنده و چهار نفر دیگر بودند، که اسامی اکثرشان در ابتدای کتاب موجود در سایت دفتر تألیف کتب درسی آمده است. ضمن آنکه، از این جمع هفت- هشت نفره، تنها بنده و جناب سید بشیر حسینی، زمینه تخصصی و پیشینه علمی مان

با مبحث سواد رسانه ای همخوانی داشت و بقیه نفرات، از رشته‌هایی نظیر هیات، مهندسی و حوزه‌هایی غیر مرتبط با محتوای این کتاب درسی، انتخاب شده بودند.

نکته جالب توجه آن بود که از همان جلسه ابتدایی و در سایر جلسات، جناب مدیر کل و خانم دانشور بر این نکته تأکید داشتند که: «می‌خواهیم این کتاب، مساله محور باشد و نه یک کتاب دانش محور. یعنی، نمی‌خواهیم دانشی به دانش آموز در زمینه ارتباطات و رسانه‌ها منتقل شود، فقط می‌خواهیم که دانش آموز بتواند مسایل ارتباطی و رسانه ای اش را با «رویکرد مساله محوری» حل کند (!). البته این اظهار نظر عجیب از ابتدا، هم برای این عزیزان و هم برای اعضای گروه تألیف دارای ابهام بود و مشخص نبود که واقعا چگونه دانش آموزان می‌توانند بدون داشتن دانش در حوزه ای، مسایل آن را حل کنند؛ مثل این که فردی بخواهد مسایل ضرب و تقسیم را حل کند، اما روش ضرب و تقسیم را نیاموخته باشد.

البته در جلسات مختلف هم من و هم جناب بشیر حسینی، به این دوستان تأکید کردیم که چنین چیزی از لحاظ نظری و عملی، محال است و برای آموزش سواد رسانه ای، لازم است که دانش‌آموزان حداقل تاریخچه کوتاه و مبانی اولیه دانش ارتباطات و رسانه‌ها را بیاموزند و از سیر تکوین رسانه‌ها در جوامع بشری مطلع شوند، تا بلکه بتوانند پس از پایان دوره آموزشی، برآوردها و تحلیل‌هایی ابتدایی نسبت به وضعیت امروز رسانه‌ها، ویژگی‌ها و پیام‌های ارسالی‌شان ارائه دهند و شاید برخی از ابهامات و مسایل رسانه ای شان را حل کنند. اگرچه، روندهای آتی و کتاب‌نهایی که هم اکنون در حال انتشار است، نشان می‌دهد که گوش شنوایی برای آن نکات

عنوان فصل	مفاهیم اساسی
مقدمه	سواد در گذر تاریخ، برخی از انواع سواد (خواندن و نوشتن، بصری و ...)، سیر تکامل سوادها، معنای سواد، تعریف و ضرورت سواد رسانه ای
درس اول	رسانه، پیام، آینده رسانه: متن و فرا متن با چند مثال کاربردی، معنای پیام، معنای آشکار و پنهان، کاربردهای رسانه ها
درس دوم	رسانه‌شناسی، کارکردهای مستقل و تلفیقی رسانه‌ها، ویژگی‌های مثبت و منفی رسانه‌ها
درس سوم	بازنمایی و مفهوم آن، تکنیک‌های اقناع (تکنیک‌های خلاقانه جلب توجه مخاطب)
درس چهارم	همه پیامهای رسانه‌ای ساخته میشوند، صنعتی شدن پیام/صنایع رسانه ای، معرفی رسانه‌های بزرگ جهان
درس پنجم	مخاطبان، مخاطبان مختلف مفهوم مورد نظر خود را از رسانه‌ها می‌گیرند، حقوق مخاطب
درس ششم	نحوه ارائه ارزش‌ها، دیدگاه‌ها و سبک زندگی در پیام رسانه‌ها
درس هفتم	اخلاق رسانه ای و معیارهای آن، تبیین رژیم بهره مندی از رسانه ها



و درباره رسانه‌ها را در دو مدرسه تهران تدریس می‌کردند و شامل چند دانشجوی دوره کارشناسی مهندسی بودند.

پس از سه یا چهار هفته و نگارش و ارسال دروسی که بر عهده گرفته بودم، ایمیلی از جانب خانم دانشور دریافت کردم که حاوی پیش نویس تمام دروس کتاب بود، و در کمال تعجب مشاهده کردم که بیش از هشتاد درصد از درس‌هایی که گروه مولف «سطح شیبدار» قبلاً برای همه اعضا ایمیل کرده بود، به عنوان متن نهایی کتاب آمده است. بخش‌هایی از دو درس نیز از یادداشت‌های دکتر بشیر حسینی بود. البته این متن، اساساً اسلایدهایی با فرمت پاورپوینت بود که به فرمت فایل ورد و پی‌دی‌اف تبدیل شده بود و نمی‌شد که عنوان کتاب درسی بر آن گذاشت.

پس از بررسی آن فایل ۵۸ صفحه‌ای که تقریباً دو سومش عکس و کاریکاتور، و شاید بیشتر مناسب کودکان دبستانی و پیش دبستانی بود، بجز چند صفحه اندک، متن و ساختارش را بسیار غیرعلمی، مبتدی و غیرحرفه‌ای یافتیم. در نتیجه، طی تماس تلفنی و جلسه حضوری، این موضوع و استدلال‌هایم را به جناب امانی و خانم دانشور گفتم. طی آن دیدار و تماس نیز تاکید کردم که اگر بنا باشد چنین متن غیر کارشناسی، مشوش و فاقد انسجامی به عنوان کتاب سواد رسانه ای، نهایی شود، نه در جلسات بعدی شرکت خواهم کرد و نه اجازه خواهم داد که نامم به عنوان مولف این کتاب مطرح شود. اما توجه آنان این بود که زمان نداریم و لازم است که اول مهر، این کتاب روی میز دانش آموزان باشد، ضمن اینکه متونی که سایرین فرستاده بودند، از نظر آنان «مساله محور» نبود و این متن، متن مناسبی است. البته فایلی که در دو روز اخیر در سایت دفتر تالیف، بارگذاری شده و در گروه‌های تلگرامی نیز دست به دست می‌چرخد، مباحث فوق را در خود دارد و حدود چهل درصد اضافات نیز بر آن افزوده شده، که نقد آن متن نیز مجالی جداگانه می‌طلبید.

... و اینگونه بود که تصمیم گرفتم پس از حدود سه ماه همکاری و شرکت در بیش از ۱۰۰ ساعت جلسات فشرده، بدون دریافت هرگونه حق الزحمه یا حق جلسه، از شورا و فرایند تالیف کتاب «تفکر و سواد رسانه ای» کلاس دهم خداحافظی کنم و این تصمیم را اواسط تیرماه ۱۳۹۵ عملی کردم.

به هر روی، نگارش و تدریس کتاب سواد رسانه ای در آموزش و پرورش، اتفاق مبارکی می‌تواند باشد، اما ای کاش مقدمات و موخرات کارشناسی و تخصصی تولید این متن درسی، مراعات می‌شد.

به گمان من اگر مطالعه تجربی درباره وضعیت دانشجویان، دانش‌آموختگان و اعضای هیأت علمی مان از منظر سواد آکادمیک انجام دهیم ممکن است با نتایج فاجعه باری روبرو شویم

کارشناسی وجود نداشت.

به هر روی، جلسات فشرده شورا تا نیمه‌های اردیبهشت ماه ادامه داشت و در نهایت، با اصرار بنده و مشورت‌های انجام شده با برخی اساتید، تعریف یونسکو برای سواد رسانه ای (مبتنی بر پنج توانمندی)، به عنوان مبنای تالیف کتاب در نظر گرفته شد. براساس آن تعریف نیز، سرفصلی برای محتوای کتاب، در قالب یک مقدمه و هفت فصل آماده شد. این سرفصل را همه اعضای شورا و از جمله من در اختیار داریم و برای اطلاع خوانندگان گرامی و انجام دادن مقایسه با مباحث موجود در کتاب فعلی سواد رسانه ای کلاس دهم، خلاصه‌ای از سرفصل‌های تصویب شده را در جدولی می‌آورم.

خلاصه‌ای از سرفصل‌های مصوب کتاب سواد رسانه ای در کارگروه تالیف کتاب، اردیبهشت ۱۳۹۵

مقدمه: سواد در گذر تاریخ، برخی از انواع سواد (خواندن و نوشتن، بصری و ...)، سیر تکامل سوادها، معنای سواد، تعریف و ضرورت سواد رسانه ای

درس اول: رسانه، پیام، آینده رسانه: متن و فرا متن با چند مثال کاربردی، معنای پیام، معنای آشکار و پنهان، کاربردهای رسانه ها

درس دوم: رسانه شناسی، کارکردهای مستقل و تلفیقی رسانه ها، ویژگی‌های مثبت و منفی رسانه‌ها

درس سوم: بازنمایی و مفهوم آن، تکنیک‌های اقناع (تکنیک‌های خلاقانه جلب توجه مخاطب) درس چهارم: همه پیامهای رسانه‌ای ساخته میشوند، صنعتی شدن پیام/صنایع رسانه‌ای، معرفی رسانه‌های بزرگ جهان

درس پنجم: مخاطبان، مخاطبان مختلف مفهوم مورد نظر خود را از رسانه‌ها می‌گیرند، حقوق مخاطب

درس ششم: نحوه ارائه ارزش‌ها، دیدگاه‌ها و سبک زندگی در پیام رسانه‌ها

درس هفتم: اخلاق رسانه ای و معیارهای آن، تبیین رژیم بهره مندی از رسانه ها

پس از تصویب این سرفصل‌ها، که انصافاً سرفصل‌های مناسبی هم به نظر می‌رسد، بنابراین شد که هر فرد از اعضا (بجز خانم دانشور)، نگارش یک یا دو فصل را طی دو تا سه هفته، بر عهده گیرد. من هم نگارش دروس دوم و چهارم را پذیرفتم.

البته در جلسه آخر، یک پیشنهاد عجیب هم مطرح شد و فردی که به نوعی، مدیر یکی از شرکت کنندگان در جلسات بود، و سابقه رفاقتی هم با مدیرکل محترم داشت، اما در هیچ یک از جلسات شورا تالیف شرکت نکرده بود، طی جلسه و صحبتی با جناب امانی پیشنهاد داده بود که کل متن کتاب را تیم ایشان بنویسد. این موضوع، باعث ایجاد تنش فراوانی در جلسه و اعتراض اعضای شورا شد. و بالاخره، در انتهای آن جلسه و با حضور مدیرکل، قرار شد که دو کتاب تدوین شود؛ یک کتاب را اعضای شورا و کتاب دیگر را تیم مذکور بنگارند، در انتها نیز بهترین درس‌ها از هر مجموعه برای کتاب نهایی انتخاب شود (لازم به ذکر است که آن گروه، مجموعه‌ای از اسلایدها با عنوان «سطح شیبدار»

انجمن ایرانی
مطالعات فرهنگی و ارتباطات

اولین میزگرد گروه تخصصی ارتباطات و حمل و نقل
انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات
برگزار می‌شود

موضوع
«روز ملی ایمنی و حمل و نقل»

سخنرانان:
مهندس محمد بخارایی: رئیس هیئت مدیره جمعیت طرفداران ایمنی راهها
دکتر سعید سعیدکلی: جامعه‌شناس، اسناد ممتاز دانشگاه و مشاور سابق وزیر راه و شهرسازی
دکتر شیرین احمدی: عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی
مهندس بهروز غروی: کارشناس حمل و نقل
دکتر علیرضا اسماعیلی: رئیس اسبق پلیس راه کشور




انجمن ایرانی
مطالعات فرهنگی و ارتباطات

زنان و حکمروایی خوب شهری

ارائه از: مهدی پدابیری

دوشنبه ۴ اردیبهشت ۹۶
ساعت ۱۸

دانشگاه فرهنگیان استان بوشهر
سالن کنفرانس (طبقه ۲)



انجمن ایرانی
مطالعات فرهنگی و ارتباطات

حامیان جامعه مدنی
با همکاری

مطالبات نهادداری مدنی

از پنجمین شورای ملی شوراها

۱- پانل سخنرانی با حضور:
خانم فاطمه صادقی، خانم منوچهر نازکی، خانم لنگرودی
و آقای حمیدرضا جلالی پور

۲- نشست مطالباتی غیردانشجویان جامعه مدنی
از شورای شهر







نخست مشارکت، بعد گفت و گو



مهران صولتی
دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی
سیاسی دانشگاه علامه طباطبائی

«گفت‌وگو» ضروری می‌باشد. فرا می‌گیرند که به رسمیت شناختن دیگری، شرط لازم برای ظهور یک کنش متقابل موفق است و به تجربه می‌آموزند که باید سازوکارهایی برای حل مشکلات بروز یافته در یک کنش متقابل مختصر و سپس در وسعت معضلات جامعه وجود داشته باشد. بنابراین از مسیر نهادینه شدن و آموزش مشارکت کودکان در سنینی که بیشترین بخت برای جامعه پذیری وجود دارد، می‌توان به شکل گیری و فراگیر شدن «فرهنگ گفت‌وگو» امید بست. مشارکتی که منجر به ظهور و شکل گیری یک گفت‌وگوی کیفی و غنی شود، می‌تواند همواره از این فرهنگ پشتیبانی و مراقبت کند. چنین مشارکتی در صورت تداوم می‌تواند به مثابه انباشتی از دانش و تجربیات عمل نموده و الگوهای موفق از گفت‌وگوهای موفق را به جامعه عرضه کند. بنابراین به طور خلاصه می‌توان از پیوند عمیق و وثیق «مشارکت» و «گفت‌وگو» سخن گفت. بدون وجود مشارکتی داوطلبانه، خودجوش و درون زا، نمی‌توان امید به شکل گیری گفت‌وگوهای موفق داشت. وضعیتی که در آن «گفت‌وگو» بیشتر ابزاری برای بزک کردن چهره غیر پاسخگوی یک حکومت، یا وسیله‌ای برای ماله کشی بر نارسایی‌های عمیق اجتماعی تلقی می‌شود.

همچون رابطه عمودی و سلسله مراتبی، غیر پاسخگو بودن حکومت، عدم وجود شفافیت در مناسبات سیاسی - اقتصادی، ضعف جامعه مدنی و عدم شکل‌گیری خرد سیاسی و امنیتی شدن سریع مباحث می‌باشد. این عوامل ساختاری موجب کاهش مشارکت شهروندان در یک رابطه افقی و برابر با یکدیگر شده است. از همین رو گفت‌وگوهای مبتنی بر نابرابری‌های ساختاری بیشتر جنبه فانتزی یافته و معمولاً نمایشی برای وجود مناسبات دموکراتیک تلقی می‌شوند.

مشارکت به مثابه پیش نیاز گفت‌وگو باید از پایین‌ترین سطوح تربیتی و در مدارس آغاز شود. دانش آموزان در عمل باید بیاموزند که موفقیت در گرو فعالیت‌های جمعی و با رعایت قواعد مشخص قابل حصول است. باید بیاموزند که رعایت نظم و ترتیب می‌تواند دستیابی به هدف را آسان تر کند و اینکه می‌توان از مسیر مشارکت راه‌هایی برای حل یک مشکل پیدا کرد. البته این آموختن‌ها باید به صورت نظام‌مند و با کمترین توصیه‌های شفاهی صورت گیرد. در سال‌های بعد افزایش مشارکت باید به کمک تقویت شوراهای دانش آموزی که تعیین نقش‌های آن توسط نظام بوروکراتیک تعیین نشده باشد تداوم یابد. دانش آموزان از مسیر مشارکت با هم سالان به تدریج می‌آموزند که حضور دیگری برای شکل گیری کنش‌های متقابلی مانند

می‌کشد و بیشتر درگیر نوعی فردگرایی افراطی شده است. از سوی دیگر میزان اعتماد نیز به دلیل همین فقدان ارتباطات اجتماعی و شبکه‌ای وضعیت مخاطره آمیزی یافته است؛ در سال ۸۴، بیش از ۷۰ درصد مردم میزان چالپوسی، دورویی، تقلب و کلاهبرداری در جامعه را «زیاد» ارزیابی کرده‌اند. برعکس بیش از ۵۰ درصد مردم میزان گذشت، امانتداری، انصاف، تعهد و صداقت در جامعه را «کم» دانسته‌اند. اینها و بیش از اینها، دلایل محکمی بر ضرورت شکل گیری و آغاز مجموعه‌ای از گفت‌وگوهای ملی پیرامون حل و فصل، یا دست کم کاهش این بحران‌ها بدست می‌دهد. به عنوان اصلی این یادداشت برمی‌گردیم؛ نخست مشارکت، بعد گفت‌وگو! واقعیت این است که با فراگیر شدن و استقبال از ایده گفت‌وگو (بخشی به دلیل تاسی از ایده حوزه عمومی و کنش ارتباطی هابرماس)، مجموعه‌ای از گفت و گوهای تزئینی در کشور شکل گرفت که به دلیل پراکندگی و سلیقه‌ای بودن نتوانست منجر به انباشت دانش و تجربیات شود. گفت‌وگوهایی که یا به دلیل گرفتار ماندن در مصادیق سیاسی به جنگ حنجره با حنجره تبدیل شدند، یا چندان محافظه کارانه که توان تحلیل واقعی و ساختاری مشکلات موجود را فاقد بودند. گفت‌وگوهایی که گویا فقط قرار بود زمان خالی برنامه سازان صداوسیما را پر کرده و احيانا ویتترین فاخری برای تلویزیون ورشکسته دولتی باشند. می‌کوشم تا در ادامه و با بهره گیری از آموزه‌های جامعه شناسان پدیدار شناس (ساتاس و وکسلر) نشان دهم که چگونه مشارکت می‌تواند مقدمه‌ای ضروری برای شکل گیری گفت‌وگو تلقی شود. این دو جامعه شناس کوشیدند تا نشان دهند که شرط لازم برای شکل‌گیری کنش متقابل عبارت از حضور دوفقر، آگاهی نسبت به حضور دیگری، ضروری بودن حضور دیگری و نهایتاً پذیرش یک رابطه تعاملی می‌باشد. به عبارت ساده تر چنین کنشی مستلزم به رسمیت شناختن طرف متقابل در یک رابطه برابر می‌باشد. بنابراین در روایت «ساتاس و وکسلر» مشارکت پیش نیاز و لازمه کنش متقابل محسوب می‌شود. کنشی که با فقدان یکی از طرفین شکل نمی‌گیرد و شاید بعد از آغاز، با غیبت یک طرف به سمت محو شدن و از دست رفتن نیل پیدا می‌کند. با الهام از این آموزه‌ها می‌توان گفت که فقدان گفت‌وگو در جامعه ایران بیشتر ناشی از علل ساختاری

ایران، یک جامعه بدون گفت‌وگو است. سیطره «مونولوگ» بر «دیالوگ»، اشتیاق به «پروگویی» و «کم شنوی»، میل مفرط به تحکم و سلطه‌ورزی، نبود سازوکارهای روشن و شناخته شده برای گسترش گفت‌وگوهای معنادار و جمعی، حاکمیت اسطوره قاطعیت، و طرد فرآیندهای دستیابی به سازش‌های ماندگار در فرهنگ سیاسی، از نشانه‌های مهجور ماندن «گفت‌وگو» در ایران است. از سوی دیگر ایران امروزه با بحران‌هایی دست و پنجه نرم می‌کند که راهکارهای کاهش و فیصله یافتن آن‌ها جز از مسیر گفت‌وگو نمی‌گذرد. ۱- بحران منابع آبی به مرحله خطیری رسیده است. مصرف ۷۴ تا ۸۶ درصد منابع تجدیدپذیر کشور موجب نشست دشت‌ها، پوکی خاک، خالی از سکنه شدن حدود ۷۰۰۰ روستا، و قرار گرفتن کشور در مرز فاجعه می‌باشد. ۲- بحران رکود و اشتغال، موجب محدود شدن مشارکت اقتصادی نیروهای فعال کشور در مرز ۲۴ میلیون نفر، رسیدن تعداد بیکاران به حدود ۱۱ میلیون نفر در سال ۱۴۰۰ و نابرابری جنسیتی شدید نیروی کار کشور (۱۳.۵ درصد از زنان و ۸۶.۵ درصد از مردان در بازار کار حضور دارند) شده است. ۳- بحران فساد سیستمی که تا بن استخوان نظام اداری را آلوده ساخته و موجب کاهش عظیم میزان بهره‌وری کشور شده است. این بحران نه تنها نظام اقتصادی کشور را فشل و ناکارآمد ساخته بلکه مهم‌ترین عامل بی‌اعتمادی شهروندان نسبت به حاکمیت سلامت و اخلاق نزد مجریان و کارکنان می‌باشد. ۴- بحران سرمایه اجتماعی که در هر دو بعد پیوند و اعتماد به مرحله مخاطره آمیزی رسیده است. پیوندهای اجتماعی به ارتباطات فامیلی و خانوادگی تقلیل یافته و اعتماد شهروندان به فرآیندهای اجتماعی به شدت مخدوش شده است. ایران امروز به شدت از فقدان ارتباطات شبکه‌ای شهروندان رنج می‌برد؛ بیش از ۹۰ درصد شهروندان با شوراها یا دیگر گروه‌های علمی، صنفی، سیاسی همکاری نمی‌کنند. همچنین میزان عدم همکاری مردم با مدارس، بسیج، گروه‌های خیریه و ورزشی به بیش از ۷۰ درصد می‌رسد. ایران امروز تنها نام جامعه را یدک



سنت‌های تاریخ‌نگاری و جامعه‌شناسی تاریخی در ایران؛

به محاق رفتن تاریخ فرهنگی



ناپذیر شده است حیات فرهنگی و مقاومت انسان ایرانی است. درگیر شدن در نوشتن تاریخ دولت‌ها (که محصول پروبلماتیک حاکم بر دم و دستگاه مطالعات جامعه‌شناختی در ایران است) مردم و فرودستان را یکسر از یاد برده است. به عبارت دیگر نوشتن تاریخ دولت‌ها و خوانش سیاست در معنای کلاسیک (که در اختیار دولت‌ها است) مسئله‌ی غالب پژوهشگران تاریخ معاصر ایران بوده است. این پروبلماتیک یکسر تاریخ فرهنگی را به محاق برده است و مردم چیزی نیستند جز بازتولیدکنندگان وضعیت استبدادی. این نوع نگاه به تاریخ و علم انسانی ایرانی در عمل به کارگزاری تولید دانش برای دولت و قدرت دولتی مشغول است (حتی زمانی که در رویکرد نقادانه جای می‌گیرد) چرا که در عمل تاریخ مردم و تاریخ فرهنگی که همان عرصه مقاومت است را در پرتو نهاد است. از این روست که تاریخ‌نویسی و علم انسانی ایرانی بیشتر تئوری پرداز امتناع است تا امکان. چرایی پروبلماتیک شدن استبداد در دم و دستگاه نظری حاکم بر تاریخ خوانی و تاریخ‌نویسی ایران در دو سطح قابل بحث است در سطح اول به نظر می‌رسد ارتزاق نظری دستگاه‌های فکری موجود، بیش از هر چیز از ادبیات مارکسیستی و خاصه خوانش کارل ویتفولگ از مارکس و مفهوم استبداد شرقی و همچنین مضمون میراث دولت‌های مطلقه از پری اندرسون است. در سطح دوم که مسئله‌ی تراکم گفتگویی و تولید رژیم حقیقت استبدادزدگی ایرانیان مد نظر است خاستگاه‌های مسئله شدن استبداد در ادبیات روشن‌گری و روشن‌فکری ایرانیان مورد بحث است. سه متن کلیدی در این زمینه وجود دارند که استبداد را به مثابه‌ی معضل کلیدی عقب ماندگی و انحطاط پیش کشیده‌اند: طبایع الاستبداد از عبدالرحمان الکواکبی، رساله‌ی الأعتاب یا دستورالاعتقاد از میرزا مهدی نواب طهرانی (۱۲۶۰ ه.ق/۱۸۴۴ م/ ۱۲۲۲ ه.ش) و کشف الغرائب یا رساله‌ی مجدیه از حاج میرزا

روایت هیچ‌گاه نمی‌تواند فارغ از داوری ارزشی صورت بندد و همواره متأثر از جایگاه سوژه‌ی روایت‌گر و گفتگویی است که راوی در آن قرار دارد اما این رویکرد به تاریخ‌نویسی با مدعای عینیت و حقیقت و درستی اسناد ارائه شده تلاش می‌کند تاریخ را به مثابه‌ی واقعیتی عینی روایت کند. از دیگر سو فهم تاریخی بر دانش تاریخی سوار است و جامعه‌شناسی تاریخی جدی‌ترین تلاش برای فهم تاریخ است. مسئله‌ی فهم تاریخ مسئله‌ی کلیدی در آرای جامعه‌شناسان کلاسیک از کنت گرفته تا مارکس، وبر، دورکیم و حتی زیمل محسوب می‌شود. یافتن قاعده، قانون، رویه، ساختار، معنا، عقلانیت و... که روند رویدادهای تاریخی را تعیین می‌کنند. فهم تاریخی در این رویکردها در پی یافتن چیزی است که در پس، یا در فراز رویدادهای تاریخی قرار دارد و روند امور را تعیین می‌کند. این چیز که می‌تواند روح زمانه، ساختار بنیادین، معنای پنهان و... باشد روایتگری از تاریخ را در قالب تبیین و کشف علت‌ها و قاعده‌ها به پیش می‌برد. فهم تاریخی از منظری کلاسیک در پی یافتن حقیقت و بنیادهای روندهای تاریخی است. به عبارتی دیگر در دانش تاریخی با این سؤال مواجهه داریم که «فلان واقعه، فلان عصر و... چگونه روی داده؟» اما در فهم تاریخی با این سؤال مواجهیم که «فلان واقعه، فلان عصر، فلان گفتگویی چرا روی داد؟»

در پاسخ به همین چرایی است که دسته‌بندی‌های رایج در سنت‌های مختلف فکری در جامعه‌شناسی تاریخی موضوعیت می‌یابند. پروبلماتیک حاکم بر یک دم و دستگاه گفتگویی ابژه‌هایی را در تاریخ رویت‌پذیر کرده و به همان نسبت ابژه‌هایی دیگر را رویت‌ناپذیر می‌کند. می‌توان ادعا کرد که پروبلماتیک حاکم بر گفتگویی تاریخ‌نویسی و جامعه‌شناسی تاریخی در ایران بر محور علت موجهی استبداد می‌گردد. به عبارت دیگر آنچه رصدپذیر شده است استبداد است و آنچه رصد

مفروضه‌ای بدیهی می‌انگارند و دوم تأکید مفرط بر دولت به عنوان کارگزار اصلی گفتگویی استبداد. برآمدن گفتار استبدادستیزی در ایران خاستگاهی روشنفکری دارد از نقدهای میرزا ملکم خان در رساله‌های میرزا ملکم خان ناظم‌الدوله و آخوندزاده در سالهای ۱۲۶۶ تا ۱۲۷۷ ه.ق (بنگرید به آدمیت، ۱۳۴۹) در صدر مشروطه گرفته تا کاتوزیان (۱۳۷۲) و پیران (۱۳۸۴) و سیدجواد طباطبایی (۱۳۸۳) در دوران معاصر همه ذیل یک اپیستمه با محوریت و دال مرکزی استبداد، دانشی را در مورد تاریخ ایران تولید کرده و سوژه ایرانی را به مثابه سوژه‌ای استبدادی بازنمایی می‌کنند و برمی‌سازند. این گفتگویی کلیت ایران را ذیل استبداد بازنمایی کرده و خود را در مقام گفتگویی ضد استبداد جای می‌دهد. در حالی که از منظر استراتژی قدرت/مقاومت اگر این رویکرد را وارون کنیم به نظر می‌رسد این گفتگویی نه تنها ضد استبداد نبوده بلکه در بازنمایی‌هایش در عمل استبداد را تولید و بازتولید کرده و با تعریف یک غیر برای خود (که همان کلیت استبدادی ایرانیان است) به خود هویتی مقاومتی بخشیده است در حالی که در عمل، در مختصات تولید استبداد جای دارد چرا که سوژه‌ی استبدادی را در رژیم دانش/قدرت تولید کرده است. تمایز بین دانش تاریخی و فهم تاریخی در این نقطه حائز اهمیت است. تاریخ به مثابه‌ی یک ماده خام و یک واقعیت پوزیتیویستی نیست که خود سخن بگوید. داده‌ی تاریخی همواره ذیل یک نظام معرفتی بازآرایی و بازنویسی می‌شود. دانش تاریخی عبارت است از مجموعه اسناد، روایات، رویدادها، جدال‌ها، تضادها و هم‌ارزی‌هایی که در تاریخ وجود داشته‌اند و هدف محقق و پژوهشگر گردآوری این اسناد و تولید مجموعه‌ای نسبتاً منسجم از روایت‌هایی است که بر مدعای واقعیت و حقیقت تاریخی بنا می‌شود. دانش تاریخی در واقع صرف روایت است که ادعا می‌کند بدون داوری ارزشی راوی صادقی از تاریخ باشد. اگرچه این

گفتگویی غالب علوم انسانی در ایران و در وجه تاریخ‌نگارانه‌اش این است که کلیه‌ی ادوار تاریخی ایران را در وجه مختلف فرهنگی/سیاسی/اجتماعی می‌توان ذیل استبداد تئوریزه کرد. این گفتگویی، استبداد خوبی و استبداد خوبی و دولت استبدادی را امری بدیهی در تاریخ ایران فرض کرده است و کلیه‌ی ادوار تاریخی را بر این محور قراحت می‌کند. ادعای سطور حاضر این است که از منظر تاریخ فرهنگی و تبارشناسی، استبداد ایرانی یک برساخت تاریخی است و شیوه‌ای از بازنمایی وضعیت که از دهه‌ی آخر عصر ناصری به این سو پروبلماتیک شده است و کلیت تاریخ ایران بر این محور قراحت شده است که سهم گفتارهای روشنفکری و آکادمیک در این الگوی بازنمایی بیش از سایر گفتگویی‌ها است.

گفتگویی غالب در مورد استبداد ایرانی چه در وجه سیاسی و چه در وجه فرهنگی بر محور بدیهی فرض کردن استبداد خوبی و استبداد خوبی ایرانیان می‌چرخد. مروری بر متون منتشر شده در این زمینه نشان می‌دهد که دال استبداد و استبدادپذیری دالی مرکزی در این گفتگویی است و در وجه مختلف، سامانه‌ای از دانش اجتماعی/تاریخی را در میدان روشنفکری پدید آورده است. این رژیم‌های حقیقت‌ساز با دست‌یازی به دانش تاریخی و اسناد تاریخی تلاش دارند نشان دهند که تاریخ ایران تاریخ برآمدن سوژه‌های استبدادی بوده است. برخی از رویکردها بر محور پژوهش تاریخی (مانند کاتوزیان، ۱۳۷۲؛ پیران، ۱۳۸۴) و برخی دیگر تنها در قالب صدور گزاره‌های عام و همه‌زمانی و همه مکانی (مانند قاضی مرادی، ۱۳۸۳؛ علی رضا قلی، ۱۳۹۲؛ مهدی بازرگان، ۱۳۵۷) تلاش دارند در چارچوب گفتگویی استبدادپذیری ایرانیان و استبداد خوبی ایرانیان، تاریخ انحطاط (به قول سید جواد طباطبایی، ۱۳۸۳) را بازنویسی کنند.

وجه مشترک این رویکردها یکی تبیینی ذات‌گرایانه است که استبدادپذیری ایرانیان را



محمد خان مجدالملک سینکی (۱۲۸۷ ه.ش / ۱۸۷۰ م / ۱۲۴۹ ه.ش). همچنین مجموعه‌ای از سفرنامه‌ها منجمله حیرت نامه و حاجی بابی اصفهانی از ابوالحسن خان ایلچی (۱۲۲۴ ه.ق / ۱۸۰۹ م / ۱۱۸۹ ه.ش) لحظه‌ی مقایسه‌ی ایران با غرب را بدل به یک لحظه‌ی نظری کرده و در حال شکل دادن به دم و دستگاه گفتمانی حاکم بر فضای فکری ایران بود. لحظه‌ی مقایسه‌ی ایران با غرب و تولد منطق بازنمایی ایران در نسبت با غرب، نیروها، بازنمایی‌ها، خیال‌ها و فانتزی‌ها و... را در یکدیگر متراکم می‌کرد تا دال استبداد از معنای پیشین خود (خود رأی بودن، صفت اخلاقی بد برای افراد) بدل به موضوع و اثری تأمل بر رژیم‌های سیاسی و همچنین و سامان سوژگی انسان‌های یک سرزمین گردد. بدین ترتیب مسئله این است که اگر رژیم حقیقت ساز دانش تاریخی ایرانی به مثابه یک ساخت گفتمانی بر محور یک دال تھی به نام استبداد بنا شده باشد آنگاه سوژه ایرانی را چگونه باید خواند؟ اگر تاریخ انحطاط و

تاریخ استبداد تنها یک بازنمایی شرق شناسانه باشد آنگاه چه جنبه‌هایی از سامان سوژگی ایرانیان از دست رفته است؟ اگر این گفتمان استبدادپذیری و استبداد خوبی تنها یک رژیم حقیقت مبتنی بر دیالکتیک دانش/قدرت باشد و تنها بر وجه سرکوبگر قدرت تأکید کرده باشد آنگاه چه جنبه‌هایی از وجوه خلاق قدرت را نادیده انگاشته است؟ اگر این رژیم حقیقت، مبتنی بر دست شستن از حیات فرهنگی ایرانیان و تأکید مفرط بر دولت برای فهم استبداد باشد آنگاه نمی‌توان گفت تنها یک روایت انتخابی از هستی فرهنگی/اجتماعی ایرانیان است؟ آیا نمی‌توان ادعا کرد که ساحت فرهنگ در تمامیتش، از ادبیات تا زندگی روزمره و جنبه‌های مختلف حیات اجتماعی، همه و همه شواهدی علیه این قرائت هژمونیک عرضه می‌کنند؟ آیا نمی‌توان گفت که این الگوی بازنمایی شرق شناسانه در فهم استبداد، مانع سخن گفتن و توجه به تکینگی زیست جهان ایرانیان شده است؟ آیا وجوه مقاومت و خلاقانه‌ی قدرت در

زندگی اجتماعی/فرهنگی ایرانیان شواهدی علیه این گفتار هژمون ارائه نمی‌کنند؟ باید تأکید کرد که مسئله‌ی سطور حاضر توجه به منطق خوب/بد بودن ایرانیان ندارد، هیچ مدعایی هم در مورد برکشیدن و یا استعلایی کردن جهان ایرانیان و یا برتری دادن آن به سایر الگوها و فرهنگ‌ها ندارد. مسئله این است که با به چالش کشیدن قرائت‌های رایج از تاریخ فرهنگی ایرانیان به مثابه‌ی سوژه‌های مستبد. اگر دال استبداد را از اصلش خالی کنیم و بر گسست‌ها، اتفاقات، تصادفات، تکرر و حاشیه‌هایی در تاریخ تأکید نماییم آنگاه تاریخ فرهنگی چگونه خود را نشان خواهد داد؟ اگر سر دولت/شاه به عنوان کارگزار اصلی و عامل قدرت را قطع کنیم و بر وجه خلاق قدرت و تکرر و خصلت موبینگی آن تأکید نماییم و آن را در تکررها و مقاومت‌ها و نسبتش با دانش و مقاومت فهم کنیم چه خواهیم دید؟ به نظر نویسنده‌ی این سطور فهم کلاسیک از قدرت به مثابه عامل سرکوب و تأکید مفرط بر دولت

به عنوان کارگزار اصلی که قدرت را در اختیار دارد مانع دیدن وجوه فرهنگی و سوژگی ایرانیان شده است. لذا به نظر می‌رسد سوژه‌ی ایرانی ذیل گفتارهای شرق شناسانه، از سفرنامه نویسی گرفته تا گفتارهای روشنفکری بدل به فرودستی شده است که نمی‌تواند سخن بگوید. گفتمان استبداد رژیم حقیقتی است که تاریخ برآمدن خود -به مثابه‌ی موضوعی نظری/عملی/روشی- را از یاد برده است و بدل به بت‌واره‌ی شده است که قرار است همه چیز را توضیح دهد. استبداد نه یک حقیقت ناب تاریخی بلکه برساخته‌ای گفتمانی است که با بدل شدنش به رژیم حقیقت، مانند عقلی است که حتی در خواب هم عمل می‌کند و در دم و دستگاه نظری حاکم بر جامعه‌شناسی ایران و جامعه‌شناسی تاریخی ایران همه‌ی دوره‌ها، رویدادها و روندها را توضیح می‌دهد. در این معنا استبداد بدل به دالی استعلایی شده است و نیاز به واسازی دارد تا تاریخ فرهنگی و تاریخ مردم و تاریخ سکوت به سخن واداشته شود.



آیدین ترکمه

دانشجوی دکتری جغرافیای
سیاسی دانشگاه تربیت مدرس

واژگان هانری لوفور

۱. درآمد

با وجود گستره مطالعات، اهمیت، نوآوری‌ها و پتانسیل تاثیرگذاری کارها و نظریاتش، هانری لوفور در ایران شناخته شده نیست. گستره‌ی کاری او چشمگیر است: دیالکتیک، مارکسیسم، مارکس، بیگانگی، اقتصاد سیاسی، تولید فضا، نقد زندگی روزمره، انقلاب شهری، نظریه‌ی لحظه‌ها، ضرب‌آهنگ کاوی، بدن، فضا، زمان، سرمایه‌داری، سیتی و اوربان، حق سیتی یا همان حق بر شهر، نظریه‌ی زبان و زبان‌شناسی و ... این موضوعات و عناوین، بیانگر مهم‌ترین کارهای هانری لوفور هستند. لوفور گام‌های مهمی را نیز در نظریه‌ی دولت، پژوهش درباره‌ی دکارت، پاسکال، نیچه و لاکاچ و برخی اندیشمندان دیگر و نیز در نظریه‌ی مدرنیته/پسامدرنیته برداشته است. اندیشه‌های او در حوزه‌های برنامه‌ریزی و طراحی شهری، جغرافیای انسانی و شهری بسیار نوآورانه و چالش‌برانگیز بوده‌اند. مارک گاتدینر که خود تحت تاثیر نظریه‌ی تولید فضا لوفور کتابی با عنوان تولید اجتماعی فضای شهری را به نگارش درآورده است در همین رابطه می‌گوید: اوربانیست‌ها همواره گفته‌اند که دین عظیم مانوئل کستلز و دیوید هاروی به لوفور نادیده گرفته شده است. هاروی با آغاز نگارش شش کتاب درباره‌ی اوربانیسم از سال ۱۹۶۸، در این زمینه پیشرو است. مهمترین نکته این است که هم کستلز و هم هاروی در حالی برخی از ایده‌های لوفور را پروراندند که پیش از اوج کار لوفور درباره‌ی فضا یعنی سال ۱۹۷۴ منتشر شده بودند و در نتیجه فاقد استدلال‌های کامل و دقیق‌اند.

لوفور در طول عمر خود بیش از ۶۰ جلد کتاب نوشت. ماتریالیسم دیالکتیکی، نقد زندگی روزمره (سه جلد) تولید فضا، انقلاب شهری، حق بر شهر، بقای سرمایه‌داری، و دولت (چهار جلد) فقط برخی از کارهای او هستند. نکته‌ی مهم این است که تمام کارهای او یک زنجیره را تشکیل

می‌دهند. او از تم‌هایی مشترک در تمام آثارش بهره می‌برد که برآمده از روش‌شناسی دیالکتیکی او است. کار او از چندین جهت اهمیتی ویژه دارد. او به عنوان دیالکتیسین کوشیده است تا دیالکتیک را پس از مارکس گامی به پیش ببرد. او با نوآوری از دیالکتیک سه‌تایی و دیالکتیک فضا، زمان حرف می‌زند. تولید فضا او سر و صدای زیادی به پا کرده است. او مفهوم فضا را در کانون نظریه‌ی اجتماعی و سیاسی معاصر قرار می‌دهد و از فهم‌ها و برداشت‌های غلط رایج از فضا به شدت انتقاد می‌کند. نظریه‌ی تولید فضا او دارای پیامدهای بسیار مهم شناخت‌شناسانه و سیاسی است. همانگونه که میشل فوکو می‌گوید «عصر کنونی شاید عصر فضا باشد ... ما در دوره‌ای از امر همزمان، همجواری، دوری و نزدیکی، و امر پراکنده‌شده هستیم». فردریک جیمسون می‌گوید «در حال حاضر همزمانی را زندگی می‌کنیم و نه در زمانی را، و من فکر می‌کنم دست کم به شکل تجربی می‌توان استدلال کرد که زندگی هرروزه‌ی ما، تجربه‌ی روانی ما و زبان‌های فرهنگی ما، امروز تحت سلطه‌ی مقوله‌های فضا هستند و نه مقوله‌های زمان».

۲. تصویری کلی

سرمایه‌داری به عنوان یک شیوه‌ی تولید توانسته است تضادهای درونی‌اش را برای یک سده (اگر نگوئیم برطرف) کم‌اثر کند، و در نتیجه در یکصد سالی که از زمان نگارش سرمایه می‌گذرد، در دستیابی به «رشد» موفق بوده است. نمی‌توانیم محاسبه کنیم به چه قیمتی، اما می‌دانیم به چه شیوه‌ای: با اشغال فضا، با تولید فضا. در نتیجه باید بر فرایند تولید فضا متمرکز شد.

انقلابی که فضای جدیدی را تولید نکند پتانسیل کاملش را واقعیت نبخشيده است؛ این انقلاب از آن حیث شکست خورده که نه خود زندگی، بلکه صرف رونب‌های ایدئولوژیک، نهادها یا دستگاه‌های سیاسی را تغییر داده است. دگرگونی

اجتماعی، برای آنکه به راستی ماهیت انقلابی داشته باشد، باید زندگی روزمره، و فضای زندگی را تغییر دهد. «زندگی را تغییر دهید!» «جامعه را تغییر دهید!» این احکام، بدون تولید فضای مناسب هیچ معنایی ندارند. روابط اجتماعی جدید مستلزم فضایی جدید اند و بر عکس. تا زمانی که زندگی روزمره در بند فضای انتزاعی، با محدودیت‌های بسیار سفت و سختش باقی می‌ماند، مادامی که تنها بهبودهایی که رخ می‌دهند بهبودهایی تکنیکی در جزئیات هستند (بیشرفت‌هایی در فراوانی و سرعت حمل‌ونقل، یا امکانات رفاهی نسبتن بهتر)؛ پروژه‌ی «تغییر زندگی» چیزی بیش از شعاری سیاسی نخواهد بود. مثلن در جایی که هیچ نوآوری معمارانه‌ای روی نداده است؛ در جایی که هیچ فضای خاصی آفریده نشده است نمی‌توان از سوسیالیسم حرف زد.

لوفور منتقد سرسخت شیوه‌ی تولید سرمایه‌داری است. او در تولید فضا به دنبال آشکار کردن سازوکاری است که سرمایه‌داری بر مبنای آن توانسته است در چند دهه‌ی اخیر خود را بازسازی، بازتولید و همچنان سرپا نگه دارد. جدای از تولید فضا او در کتاب بقای سرمایه‌داری نیز به طور خاص به این مسئله و چگونگی بازتولید روابط تولید سرمایه‌دارانه در و به واسطه‌ی فضا می‌پردازد. یکی از دلایل تداوم سرمایه‌داری در سده‌ی بیستم انعطاف در ساخت و بازسازی روابط فضا و اقتصاد فضای جهانی است. سرمایه‌داری دقیقاً همانگونه که زندگی روزمره را تسخیر کرده است، لوکیشن این زندگی روزمره یعنی فضای اجتماعی را نیز زیر کنترل خود درآورده است. لوفور در سال ۱۹۸۹ در مصاحبه‌ای گفته است که دوره‌های آموزشی تاریخ و جامعه‌شناسی که مسائل مرتبط با اوربان (یعنی مسائل فضایی) را کنار می‌گذارند مضحک به نظر می‌رسند و در واقع با چنین کاری دقیقاً

ماده‌ی اصلی کارشان را از دست می‌دهند.

لوفور در تولید فضا پرسش‌هایی را درباره‌ی نقشی که فضا در زندگی‌های ما بازی می‌کند، از مفهوم‌سازی جهان گرفته تا سیتی‌ها و محیط‌های روستایی و خانه‌هایی که در آن‌ها زندگی می‌کنیم پیش می‌کشد. تحلیل لوفور هم مفهومی است تمایز سه‌وجهی بین پرکنس‌های فضایی، بازنمایی‌های فضا و فضاهای بازنمایی هم تاریخی، که با بحث از فضای انتزاعی، مطلق، نسبی و انضمامی ارائه می‌شود. لوفور در کتابش با عنوان ضرب‌آهنگ کاوی؛ فضا، زمان و زندگی روزمره که به ضرب‌آهنگ‌های زیست‌شناسانه، روان‌شناسانه و اجتماعی می‌پردازد همبستگی فهم‌ها از فضا و زمان با فهم زندگی روزمره را نشان می‌دهد. مسئله‌ی فضا و زمان بیش از همه از این جهت مهم است که لوفور نشان می‌دهد چگونه باید همزمان به این دو اندیشید و نه جداگانه.

امروز کتاب تولید فضای لوفور مرتباً مورد استناد قرار می‌گیرد. «چرخش فضایی» که علوم اجتماعی و مسائل فضا را تحت تاثیر قرار داده است توجه بسیاری را به خود جلب کرده است که از جغرافیا فراتر می‌رود و گستره‌ی وسیعی از فلسفه و نظریه‌ی سیاسی، جامعه‌شناسی، نظریه‌ی اجتماعی، تاریخ تا مطالعات شهری، جهانی‌سازی، زبان‌شناسی و نقد ادبی را در برمی‌گیرد. چرخش فضایی با فرایندهای یکپارچه‌ی اوربانیزاسیون و جهانی‌شدن پیوند دارد: جغرافیاهای جدید در مقیاس‌هایی متفاوت پرورش یافته‌اند. این بیکربندی‌های جدید فضالزمان جهان ما را وادار می‌کنند تا مفاهیم جدیدی را از فضا به کار گیریم که با شرایط اجتماع کنونی متناسب باشند.

لوفور یادآور می‌شود که سرمایه کتابی است درباره‌ی زمان کتابی درباره‌ی حصول و گردش ارزش اضافی. لوفور بر آن بود که اقتصاد سیاسی مارکسی جنبه‌ی مادی تولید را نادیده گرفته است؛ به این معنا که جهان کالاها علاوه بر زمان در

اند. این‌ها معنای یکسانی ندارند و البته هیچ یک برابر با واژه شهر در زبان فارسی نیستند. شهر در زبان فارسی به معنای محل استقرار پادشاه است و نه تنها هیچ ربطی به جامعه‌ی سیاسی که مبنای شکل‌گیری پدیده‌های تاریخی خاصی مانند سیتی و تاون در اروپای غربی ندارد که اساس در نقطه‌ی مقابل آن تعریف می‌شود. دیگر این‌که اوربان هم سرشتی متفاوت با پدیده‌هایی مانند تاون و سیتی دارد. اوربان در واقع شکل غالب سازماندهی روابط اجتماعی در سرمایه‌داری است. لوفور درباره‌ی سیتی می‌نویسد: سیتی مکان هندسی تولید، روابط اجتماعی و در نتیجه "تولید و بازتولید انسان‌ها به واسطه‌ی انسان‌ها و نه تولید اشیا است." سیتی دربرگیرنده‌ی یادمان‌ها و عمارت‌هایی است که تولید و مصرف مادیت را به نمایش می‌گذارد با این حال شامل فضاهایی برای سرگرمی، بازی، فراغت، فستیوال‌ها و ... هست. "اوربان صرفاً تبدیل‌فضا به کالا از مجرای سرمایه‌داری را بازنمایی نمی‌کند بلکه عرصه‌ی بالقوه‌ای برای بازی (فستیوال) نیز هست." او در نوشته‌هایی درباره‌ی سیتی می‌نویسد: باید بین سیتی، واقعیت حاضر و بی‌واسطه، واقعیت عملی‌مادی و معمارانه، و اوربان، واقعیتی اجتماعی که برآمده از روابطی است که از مجرای اندیشه و تصور، ساخته و بازساخته می‌شود تفاوت بگذاریم. از همین روست که واژگان اوربان، سیتی و تاون به فارسی بر نمی‌گردند زیرا ما از لحاظ تاریخی و اجتماعی چنین تجربه‌هایی نداشته‌ایم و این خود را در زبان نیز نشان می‌دهد.

فضای ابزاری مهندسان اجتماعی و برنامه‌ریزان شهری، یعنی فضا به سان ساختی ذهنی، فضای تصور شده [یا به اندیشه درآمده]. وجه سوم فضا را به سان امری می‌بینید که در طول زمان و به واسطه‌ی استفاده، تولید شده و تغییر کرده است، فضایی آکنده از نمادگرایی و معنی، فضای دانش غیررسمی (connaissance) (منظور شکل غیررسمی‌تر و محلی‌تر دانش است)، فضا به سان امری واقعی و تصور شده. از دید لوفور ضعف اساسی غالب نظریه‌های فضا این است که فضا را به سان ظرف یا چارچوبی تصور می‌کنند که با محتویاتی پر می‌شود. از این رو دغدغه‌ی اساسی لوفور در تحلیلش از فضا کوشش برای آشتی‌دادن دو برداشت متمایز و رقیب از فضا است. برداشت نخست فضای ذهنی یا ایدئولوژیک است، قلمروی دیسپلین‌های فکری، و برداشت دوم، فضای فیزیکی یا طبیعی است که ما در آن زندگی می‌کنیم. به این ترتیب لوفور مفهوم فضای اجتماعی را می‌پرواند. فضا صرفاً اقتصادی نیست که در آن تمام بخش‌ها مبادله‌شدنی و دارای ارزش مبادله‌ای باشند. فضا صرفاً ابزاری سیاسی برای یکدست کردن تمام بخش‌های جامعه هم نیست. برعکس ... فضا یک مدل باقی می‌ماند، الگویی نخستین و ابدی از ارزش مصرفی که در برابر تعمیم‌های ارزش مبادله‌ای در اقتصاد سرمایه‌دارانه زیر نفوذ دولت یکدست‌ساز [همگن‌کننده]، ایستادگی می‌کند. فضا ارزشی مصرفی است ... [مشابه] ... زمان که دست آخر به آن متصل است زیرا زمان، زندگی ماست، ارزش مصرفی بنیادی ماست.

نکته‌ی مهم دیگر این‌که لوفور ادبیات و واژگان خاصی را به کار می‌گیرد. بارزترین آن‌ها، واژگان اوربان (urban)، سیتی (city)، و تاون (town)

روزمره در تغییر است. آن‌هایی که معانی، اشکال و پرکنیس‌ها را در فضا (و نیز در زمان) می‌آفرینند و تعریف می‌کنند می‌توانند قواعدی را تعیین کنند که فضا بر مبنای آن‌ها مورد استفاده قرار گیرد: چه موقع، از سوی چه کسی و به چه منظور. نیروهای ایدئولوژیک و سیاسی که در جامعه هژمونی به وجود می‌آورند به دنبال آن اند تا کانتکست مادی تجربه‌ی اجتماعی روزمره یعنی فضا را کنترل کنند. در این کانتکست، کنترل بر بازنمایی‌های عرضه‌شده از فضا و معانی منضم به آن‌ها برای فهم این‌که قدرت چگونه فضا را به کار می‌گیرد و چگونه در فضا به کار گرفته می‌شود، برای فهم اینکه قدرت چگونه در معانی و ایدئولوژی‌های فضا آشکار و حک می‌شوند که متعلق به هژمونی مسلط اند، دارای اهمیت اساسی است.

در نتیجه، نقد زندگی روزمره و تبیین بنیان‌های آن کمک می‌کند تا پرده از روابط پنهان سرمایه برداریم و با نمایان‌ساختن شیوه‌ی بیگانه‌سازی انسان‌ها از سوی سرمایه در و به واسطه‌ی فضا، راهی را به سوی دموکراسی و رهایی انسان هموار کنیم. تغییر زندگی به معنای تغییر فضا نیز هست. لوفور پیش از شکل‌گیری کتاب تولید فضا ایده را تحت عنوان "حق سیتی" بیان کرده بود؛ که افزون بر وجوه دیگر اندیشه‌اش، هنگام روی‌دادهای می‌۱۹۶۸ در فرانسه در میان دانشجویان بسیار تأثیرگذار بود. لوفور بر آن است که دگرگونی روابط اجتماعی به معنای دگرگونی روابط اجتماعی فضایی، و به بیان دیگر، به معنای تولید فضای آزادی‌بخش جدید است.

۳. تولید فضا

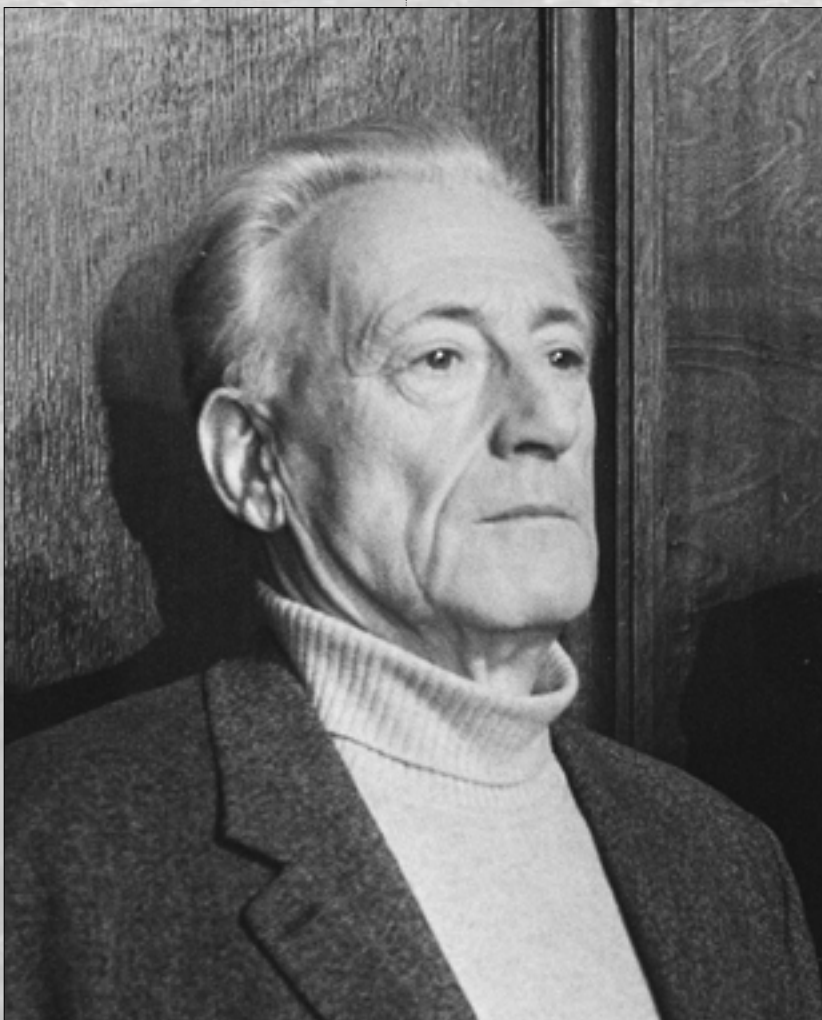
لوفور نظریه‌ی فضای بیگانه‌ای را عرضه می‌کند که امر فیزیکی، ذهنی و اجتماعی را به طور دیالکتیکی در پیوند با همدیگر ترسیم می‌کند. بر این اساس فضا همزمان پرکنیس فضایی (محیط مادی بیرونی‌شده)، بازنمایی فضا (مدلی مفهومی که برای هدایت پرکنیس به کار گرفته می‌شود)، و فضای بازنمایی (رابطه‌ی اجتماعی زیست‌شده‌ی کاربران با محیط) است. شیوه‌ی وجودی یا هستی فضا تکین/منفرد است، زیرا همزمان انتزاعی-انضمامی، ذهنی-اجتماعی، ساختگی-واقعی است. قدرت سیاسی برای آن‌که بتواند فرمان براند [فضای اجتماعی را] تقسیم و جدا می‌کند. لوفور به جای نگریستن به ماده بسان تجسم سازه‌های ذهنی، یا نگریستن به ذهن بسان بازتاب ماده، امر مادی و ذهنی هر دو را با هم در نظر می‌گرفت. فضا ساختی ذهنی و مادی است. این تعریف به ما امکان می‌دهد تا حالت/حد سومی یعنی مفهوم امر زیسته را بین قطب‌های تصور و درک بگنجانیم. به این ترتیب ما یک سه‌تایی مفهومی در اختیار داریم: پرکنیس فضایی، بازنمایی‌های فضا، و فضاهای بازنمایی. فضا را به این ترتیب به سه شیوه می‌نگریم، به سان امری درک‌شده، تصور شده و زیست‌شده: l'espace perçu, conçu, vécu. این طرح‌واره‌ی لوفوری نوعی یگانگی را بین فضای فیزیکی، ذهنی و اجتماعی فرض می‌گیرد. وجه اول، فضا را به سان شکلی فیزیکی در نظر می‌گیرد، فضای واقعی، فضایی که تولید و استفاده می‌شود. وجه دوم، فضای دانش رسمی (savoir) و منطق، نقشه‌ها، ریاضیات، است، فضا به سان

فضا نیز وجود دارد. او در سال ۱۹۳۹ اعلام کرد که دیالکتیک علاوه بر این‌که زمان‌مند است، فضا‌مند نیز هست و این‌که چنین فهمی، پرتوی جدیدی را بر نظام مارکس می‌تاباند. لوفور به معنی واقعی کلمه به بعد مادی دیالکتیک راه می‌برد. از دید او کنش‌گری تولیدی سرمایه‌داری فضایی را به وجود می‌آورد به بیان دیگر، به نوعی مادیت می‌انجامد. گذشته از این، این "فضا" مانند دیگر مقولات اندیشه‌ی مارکسی پول، نیروی کار انتزاعی انضمامی است. به بیان دیگر، فضا هم فراورده‌ی مادی روابط اجتماعی (انضمامی) است و هم نمود این روابط، یعنی خود یک رابطه (انتزاع) است. فضا همسنگ زمان بخشی از روابط اجتماعی است. کوتاه این‌که لوفور با به‌کارگیری اندیشه‌ی مارکسی در خصوص مارکس به بینش‌هایی دست یافت که اقتصاد سیاسی مارکسی را متحول و از جزم‌اندیشی رها کرد. تحلیل مارکسی سرمایه‌داری با در نظر گرفتن فضا، دیگر هرگز آن چیزی نخواهد بود که تا پیش از این بوده است.

لوفور مجموعه‌ی سه‌جلدی نقد زندگی روزمره را مهم‌ترین ادای سهم خود در مارکسیسم می‌داند. او در این مجموعه روی مفهوم بیگانگی متمرکز است. مسئله‌ی زندگی روزمره از دید او بیگانگی انسان مدرن است که پیامد تقابل شیوه‌ی تولید و روابط سرمایه‌داری با زندگی روزمره‌ی افراد در فضا و زمان است. به پیروی از لوفور بیگانگی، نه شیء‌شدگی ذهن (آن طور که در کار هگل وجود دارد) و نه مقوله‌ای کاملاً اقتصادی (در رابطه با بهره‌کشی)، که تجربه‌ی روزمره است (تجربه‌ی روزمره‌ی فرایند کار، سازمان اقتصادی سودگرایانه، فردگرایی، و جدایی کار ذهنی و فیزیکی). از این رو نقد بیگانگی نمی‌تواند برکنار از این تجربه‌های روزمره باقی بماند. بیگانگی را باید در "پیوند فعال با تضادها و تعارض‌های سوژه‌های زنده" در نظر گرفت و بررسی کرد. پرورش کامل امکان‌های انسانی، نه به تأییدی غیرانتقادی و لیبرالی‌بورژوازی بلکه به دگرگونی کامل وضعیت عملاً بیگانه‌ی انسان‌ها نیاز دارد.

نقد زندگی روزمره در رویکرد لوفور به دولت و کارش درباره‌ی اوربانیزاسیون و فضا نقشی مرکزی دارد. تولید فضا (۱۹۷۴) همانند نقد مارکس از کالا در سرمایه، نقدی را از تصورات شیء‌شده از فضا بسان شیئی چیزگونه در اختیار می‌گذارد. لوفور برای نقدی کارآمد از چنین تصوراتی از فضا نظریه‌ای را درباره‌ی تولید فضا ارائه می‌کند که دربرگیرنده‌ی یک پروگرام پژوهشی جغرافیایی-سیاسی-اقتصادی است و در عین حال بسیار از آن فراتر می‌رود. با بررسی اهمیت و جزئیات زندگی روزمره در رابطه با سیتی و فضا، می‌توان نشان داد که تغییرات رخ داده به واسطه‌ی مدرنیزاسیون چگونه الگوها و امور عادی زندگی روزانه را تحت تأثیر قرار داده است. آنچه مهم است، از دست دادن کنترل و فقدان حس تعلق به کامیونیتی‌ای است که با گذار به جامعه‌ی مادی‌گرایانه‌تر و فردگرایانه‌تر همراه بوده است.

امروزه فرمان راندن بر فضا، مبنای اساسی و همه‌جاحاضر برای اعمال قدرت بر زندگی روزمره و نیز بیانگر پتانسیل و اهمیت زندگی



جناب آقای دکتر حسین پاینده

اندوه ما در غم از دست دادن پدر بزرگوارتان، در واژه هانمی گنجد،

تنها می توانیم از خداوند برایتان صبری عظیم و برای آن مرحوم روحی شاد و آرام طلب کنیم.

انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات

جناب آقای دکتر آرش حیدری

با نهایت تأثر و تأسف در گذشت مادر گرامی قان را به شما و خانواده محترم قان تسلیت

عرض می کنیم، ما را در غم خود شریک بدانید.

انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات

سرکار خانم دکتر شراره مهدیزاده

فقدان مادر بزرگوارتان ما را نیز اندوهگین ساخت، از پروردگار متعال غفران و

رحمت الهی را برای آن عزیز از دست رفته خواهانیم.

انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات

شکل رفتن است

تو

آخر کجای

به یاد
یحیی صفی آریان
(۱۳۶۰-۱۳۹۵)



علیرضا فرزین

دانشجوی دکتری ارتباطات دانشگاه علامه طباطبایی

چالش‌های پیش روی آموزش ارتباطات در ایران



از زمانی که مرحوم دکتر مصطفی مصباح‌زاده با همراهی و راهبری مرحوم دکتر کاظم معتمدنژاد دانشکده علوم ارتباطات را برای تربیت نیروی متخصص مورد نیاز مؤسسه کیهان پایه‌گذاری کردند، ۴۸ سال می‌گذرد. ۴۸ سالی که با فراز و فرودهای فراوان همراه بوده است. دوره‌های طلایی اوج و نیز روزهای سختی را از سر گذرانده است، به دستور شورای عالی انقلاب فرهنگی در معرض تعطیلی و توقف کامل فعالیت قرار گرفته و نهایتاً در حد یک گرایش از علوم اجتماعی حیات نیمه‌جان خود را حفظ کرده و بارها شاهد اخراج و بازنشستگی اجباری اساتید مبرز خود بوده است. به هر روی ۴۸ سال گذشته آموزش رسمی ارتباطات در ایران، آینه‌ای است که می‌توان با تدقیق و تدبر در آن، مسیر آتی این راه را بهتر ترسیم نمود تا حاصل کار توفیق بیشتر این رشته در عرصه‌های مختلف و حوزه‌های مرتبط علمی و حرفه‌ای خود باشد.

در این نوشته کوتاه خواهیم کوشید تا پاره‌ای از دغدغه‌های خود به عنوان یک دانشجوی ارتباطات و مسائل اصلی آموزش این رشته در ایران امروز را از نگاه خود مرور می‌کنم:

۱) انقطاع علمی از روند کلی دانش ارتباطات در جهان، مهم‌ترین آسیبی است که دامن‌گیر آموزش ارتباطات در ایران امروز شده است. اگر زمانی مرحوم معتمدنژاد خود و شاگردانش را در معرض جدیدترین روندهای دانش ارتباطات در جهان قرار می‌داد و با اکثر دانشمندان و متفکرین برجسته هم‌عصر خود در سراسر جهان مراوده علمی داشت، امروز شاهد آن هستیم که این به‌روز بودن و پیوستگی ارتباط با روندهای اصلی آموزش ارتباطات در جهان منقطع و گسسته شده و استغنا و بی‌نیازی استاد و شاگرد و نهاد دانشگاه از چنین مراودات علمی و پژوهشی به یک رویه متداول تبدیل شده. گفتگو با اساتید برجسته‌ی ایرانی که در دانشگاه‌های معتبر جهانی صاحب کرسی هستند، مؤید این واقعیت است.

۲) ترجمه فصلی و مقطعی آثار برجسته علمی و پژوهشی پیشتازان و سرآمدان این رشته در سراسر جهان هم موضوع دیگری است که در ادامه محور پیشین قابل طرح است. این که کدام اثر و از کدام متفکر انتخاب و ترجمه شود کاملاً متأثر از شرایطی است که غالباً نسبت حداقلی با

اولویت‌های علمی و ارجاعات جهانی به آن اثر دارد و عوامل دیگری نظیر سلیقه شخصی ناشر و مترجم، اقتضائات بازار، بیشتر شناخته شده بودن نویسنده در ایران و حتی بعضاً اولویت‌های پژوهشی سازمان‌ها و نهادهای سفارش دهنده ترجمه در آن دخیل هستند. لذا مدت‌ها می‌گذرد تا ما شاهد آن باشیم که یک اثر برجسته و پراجاع جهانی در نوبت ترجمه و نشر قرار گیرد.

۳) جدایی نهاد علم از نهاد بازار کار (سازمان‌های رسانه‌ای و بخش‌های روابط عمومی)، مسئله‌ی دیگری است که البته به وفور مورد تأکید اساتید و کنش‌گران ارتباطات قرار گرفته است. این که چه عواملی باعث شکل‌گیری یک چرخه معیوب شده است که در آن روزنامه‌نگار و کارشناس روابط عمومی همیشه ارتباطات نخوانده است و ارتباطات خوانده‌اش در شغل‌هایی کاملاً غیرمرتبط با رشته تحصیلی‌ش مشغول به کار است، خود جای بررسی در یک مقاله مفصل دیگر دارد، اما شاید بخشی از علت این چرخه معیوب را بتوان در نوع آموزش‌هایی جست‌وجو کرد که در طول دوران تحصیل به دانشجویان این رشته داده می‌شود. آموزش‌هایی که بخش اعظم آن در حوزه‌های روزنامه‌نگاری و روابط عمومی، کاربردی و پرنیکال نیست و در طول دوران تحصیل صرفاً به دلیل گنجانده شدن در سرفصل‌ها و سیلابس‌های مصوب باقی‌مانده از سال‌ها پیش، تدریس می‌شود. در واقع سرفصل‌های درسی در مقاطع، گرایش‌ها و دانشکده‌های مختلفی که در

ایران به آموزش ارتباطات مشغولند، متفاوت، قدیمی، نامتناسب با سرفصل‌های درسی در دانشگاه‌های معتبر جهان و در بسیاری از موارد غیرکاربردی است. اینکه به عنوان مثال هنوز چاپ و ظهور در فوتوژورنالیسم تدریس می‌شود یا تکنولوژی‌های نوین ارتباطی در حد ماهواره و نمابر متوقف شده است جای تأمل بسیار دارد. مسئله بعدی نبود زیرساخت‌های سخت‌افزاری و امکانات تکنولوژیک مناسب جهت آموزش بسیاری از دروس در مقطع کارشناسی است. دانشجوی درس فوتوژورنالیسم که از ابتدا تا انتهای ترم هیچ دوربین دیجیتالی در کلاس نخواهد دید، یا در درس‌های روزنامه‌نگاری یا روزنامه‌نگاری تلویزیونی حضور در هیچ تحریریه یا اتاق خبری را تجربه نخواهد کرد، یا در درس ارتباط با رسانه‌ها، هیچ‌گاه این شانس را پیدا نخواهد کرد که با سامانه‌های مختلف اتوماسیون روابط عمومی‌ها کار کند، پس از فراغت از تحصیل با انبوهی از آموخته‌های نظری بدون هیچ تجربه عملی وارد بازار کاری خواهد شد که از او انتظار کار حرفه‌ای و عملیاتی دارد، و این در حالی است که دست وی طبیعتاً به دلیل مشکل پیش گفته در این زمینه کاملاً خالی است.

لازم به توضیح نیست که ۲ واحد کارورزی که غالباً در حد یک مهر و امضای روزنامه یا بخش روابط عمومی خلاصه می‌شود و هیچ پشتوانه واقعی و عملیاتی ندارد، هیچ‌گاه ضعف‌های اساسی در این زمینه را جبران نخواهد کرد.

۵) بخش اعظم همایش‌ها، نشست‌های تخصصی و کارگاه‌های آموزشی مرتبط با رشته ارتباطات امروز توسط بخش‌هایی خارج از دانشگاه برگزار می‌شوند. پرواضح است که انگیزه‌های مادی و غیرعلمی در برگزاری این‌گونه برنامه‌ها، آن‌ها را تبدیل به بستری برای رشد جریان‌های کاسب‌کارانه و بی‌محتوا نموده که ذره‌ای دغدغه پیش‌برد دانش و ارتقاء سطح علمی و آموزشی این رشته در آن وجود ندارد.

در پایان با آرزوی روزهای بهتری برای رشته ارتباطات و آموزش آن در ایران، این نوشته را با شعری از زنده‌یاد قیصر امین‌پور به پایان می‌برم که شاید وصف حال امروز ما و دانشگاه و آکادمی ما باشد:

در سایه‌ی این سقف ترک‌خورده نشستیم
بی حوصله و خسته و افسرده نشستیم
خاموش چو فانوس که در خویش خمیده است
پیچیده به خود با تن تا خورده نشستیم
یک بار به پرواز، پری باز نکردیم
سر زیر پر خویش فرو برده نشستیم
بر سنگ مزار دل خود مرثیه خواندیم
یک عمر به بالین دل مرده نشستیم
بر گرده‌ی ما خاطره خنجر یاران
با جنگلی از خاطره بر گرده نشستیم
آینه هم از دیده‌ی تردید مرا دید
با سایه‌ی خود نیز دل آزرده نشستیم
برخاست صدا از درو دیوار ولی ما
با این همه فریاد فرو خورده نشستیم



صنعت دانش، توهم دانش و بازار مکاره علمی در ایران

که با نام برخی اساتید ارائه می‌شود راحت تر مجوز انتشار در نشریات علمی می‌گیرند و یک دانشجو پس از چاپ چندین مقاله ضعیف در نشریات علمی خود را از نظر علمی در سطح بالا می‌بیند و در گذر زمان این وهم در او شکل می‌گیرد که توانایی‌های علمی بالایی دارد. نکته اصلی اینجاست که روابط در این حوزه بسیار مهم هستند. تعداد مقالات ضعیف که در نشریات علمی-پژوهشی منتشر می‌شوند از شمار بیرون است. همچنین پایان نامه‌هایی که حتی اولین استانداردهای یک کار علمی را هم ندارند. اینجا صنعت دانش و توهم دانش با یکدیگر برهم کنش دارند و باعث شکل‌گیری وضعیت موجود در فضای علمی کشور می‌شوند.

در پایان تذکر دو نکته ضروری است. اول اینکه بدلیل محدودیت امکان پرداختن بیشتر به این مسئله در این یادداشت میسر نیست و من تنها سعی کردم رئوس اصلی بوجود آورنده چنین بازار مکاره‌ای را نام ببرم و گرنه هر یک از این موارد شرحی مفصل دارند و همچنین همه موارد اینها نیستند. علاوه بر این، مشخص است که استثنائاتی نیز وجود دارد و کم نیستند اساتید و دانشجویانی که سعی می‌کنند راه درست را رفته و از این فضای مسموم دور بمانند اما نشان دادن کژی‌ها وظیفه یک یادداشت انتقادی است تا راه اصلاح پیدا و فراهم شود تا روزی برسد که این استنهاها به قاعده تبدیل شوند.

ما با داستان انجام طرح‌های یا حتی تالیف و ترجمه کتاب‌هایی که به نام برخی استادان منتشر می‌شود و توسط دانشجویهای آنها تالیف شده آشنا هستیم. در کنار اینها، ترجمه‌های سطحی و پر از غلطی که صرفاً با تمرکز بر نام و اعتبار مدرک-پایه استادان منتشر می‌شود نیز وجود دارد. این مورد حتی در چاپ مقالات علمی پژوهشی نیز مکرراً دیده می‌شود، برای چاپ یک مقاله که از نظر علمی نیز تأیید شده باشد اغلب نشریات از شما می‌خواهند نام یک عضو هیئت علمی یا کسی که مدرک دکترا دارد را در مقاله خود بیاورید که این خود باعث رانتی بزرگ در حوزه علم می‌شود. همه این عوامل باعث می‌شود یک استاد وقت و تمرکز کافی برای پرداختن به دغدغه‌های اصلی حوزه علم را نداشته و با تورم پایان‌نامه، طرح پژوهشی، تالیف و ترجمه روبرو شود و نه تنها از کیفیت کارها کاسته شود، بلکه در یک دور باطل همین اقلام بی اعتبار در گذر زمان توسط دیگران بعنوان مرجع مورد استفاده قرار گیرند. بطور خلاصه اینکه، در این وضعیت پول حرف اول را می‌زند و نه علم.

اما همین مسئله در سطح دانشجویان شکل دیگری بخود می‌گیرد. در اینجا افراد بدنیاال کسب اعتبار از طریق بالا بردن تعداد کالاهای فرهنگی خود برای فروش در بازار مکاره علمی کشور هستند و پول خیلی مطرح نیست. در این فضا، همگان تلاش می‌کنند تعداد مقاله‌های خود را بالا ببرند که دلیل همان مسئله کمی‌گرایی است. در این راستا، مقالاتی

تبدیل دانشگاه‌ها به بنگاه‌های اقتصادی و اساتید به شبه تاجرهایی است که بیشتر از تولید علم بدنبال کسب منفعت مالی هستند. نمود اصلی صنعت دانش، فارغ از دانشگاه‌های پولی که لایه زیرین‌اند، اساتیدی هستند که بجای تولید علم و تلاش برای یافتن پاسخ سوالات اصلی مطرح در حوزه‌های مختلف علوم انسانی، بر کسب درآمد تمرکز دارند. این کسب در آمد نیز در شکل‌های مختلف برای آنها محقق می‌شود. از راهنمایی پایان‌نامه‌های بیشتر تا ارتقای رتبه دانشگاهی یا قراردادهای پژوهشی و تالیف و ترجمه و ... یکی از عوامل مهم که به این ماجرا دامن می‌زند فضای بشدت کمی‌گرایانه در حوزه علم است. در حال حاضر، ملاک ارزیابی علمی-چه استاد، چه دانشجو-تعداد مقالات یا تالیف‌ها و ترجمه هاست و بنابراین هر کس که تعداد بیشتری از این کالاهای علمی داشته باشد وضعیت بهتری نصیبش خواهد شد. فرض کنید استادی ۲ مقاله دارد و استادی دیگر ۲۵ مقاله، اولویت برای ارتقا با کیست؟ پاسخ مشخص است. از طرف دیگر روح مدرک‌گرایی که بر کل جامعه ما سایه افکنده اینجا نیز آثار منفی خودش را بجا می‌گذارد. اغلب سازمان‌ها و نهادها برای انجام طرح‌های خود رو به اساتید-یا حداقل دارندگان مدرک، صرفاً مدرک، دکتر-می‌آورند و برخی اساتید و محققانی که در گذر زمان روابط خود را تعریف کرده و ساخته‌اند با انبوهی از طرح‌ها و دیگر کالاهای علمی که صرفاً برای درآمد زایی مبادرت به انجامشان می‌کنند رو آورده و دیگر دغدغه‌ای برای تولید دانش ندارند. همه



حسین کرمانی
دانشجوی دکتری ارتباطات دانشگاه تهران

آکادمیای ایرانی- اگر بتوانیم چنین اصطلاحی را بر فضای شکل گرفته از مجموع فعالیت‌های دانشگاهی در ایران اطلاق کنیم- با مشکلات عدیده‌ای روبروست. برشمردن این مشکلات هدف من در این یادداشت نیست، بلکه من قصد دارم آنچه که بر اثر این مشکلات پدید آمده است را شرح دهم. برآیند منفی حاصل از این مشکلات را می‌توان در دو سطح مورد تحلیل قرار داد. اول، سطح اساتید و محققان و در سطح بعدی نیز دانشجویان و حتی افراد عادی. در سطح اول در حال حاضر با چیزی روبرو هستیم که می‌توان آن را صنعت دانش یا تجاری سازی دانش نامید و در سطح دوم، توهم دانش بیشتر از هر چیزی رواج دارد و به آنچه که باید یک دانشگاه باشد، بیشتر از هر چیز دیگری لطمه می‌زند. منظور من از صنعت دانش، تجاری سازی علم و

پژوهشگر اجتماعی

اسماعیل حسام مقدم

تاملاتی بر کار
روشنفکری در دوره
معاصر

روشنفکری سیال



دوره‌های مختلف تاریخی، در درون خود همواره مسیری مشابه را پشت سر نهاده اند و آن اینکه بعد از «نهاد» و «مستقر» شدن مفاهیمی که زمانی خود «ضد نهاد»، انقلابی و بحران زا بوده اند، نیاز به بحرانی و اعتراضی نسبت بدان به وجود می‌آمده است که حتی در حوزه علوم و دانش‌های نظری نیز براساس نظریه «ساختار انقلاب‌های علمی» توماس کوهن این متد و روش حاکم بوده است. ساختار جامعه و فرهنگ نیز با گسترده شدن نوعی الگو و پارادایم خاص در جامعه، پس از دوره عمومی شدن آن، در درون خود با مواجه شدن با پرسش‌ها و وضعیت‌های جدید، تضاد و پارادوکس‌هایی را ایجاد می‌کند که با آگاهی از ضرورت دگردیسی در آن الگو، مباحثی مطرح می‌گردند که بازآفرینی برخی از زیربناهای جدید فکری منجر می‌گردد. با توجه به چنین وضعیتی از رویدادها، تفکر انسانی و بشری دالی را صورتبندی کرد که گویا سنگینی پرسش افکنی در این امر واقع را بر عهده آن قرار داد و با واژه «روشنفکری» تزئین اش نمود. اگر به برابر نهاد فرانسوی واژه روشنفکر «Intellectual» نیز بنگریم متوجه می‌گردیم که «از کلمه لاتینی» «Intelligere» به معنای تفکیک کردن میان دو چیز مشتق گردیده است. بنابراین روشنفکر کسی است که دارای قدرت تفکیک است و جالب این جاست که کلمه «Critique» به معنای «نقد» هم از ریشه یونانی «Krinein» می‌آید که در حقیقت همان «تفکیک کردن» معنا می‌دهد. «لذا نقد کردن به معنای قدرت تفکیک کردن میان عناصر و امور است و هر گونه نقد و تفکیکی خود حرکتی در جهت ایجاد بحران معنایی و مفهومی است و روشنفکری به منزله جریانی که نقاد است، بحران مفهومی می‌آفریند و هنجارها، ارزش‌ها و معیارهای جامعه را به پرسش می‌کشد.» در این پروسه دگردیسی، کار روشنفکری در

جهت الف) ایجاد آگاهی انباشته از مفاهیم حاکم، ب) متدولوژی (روش شناسی) نقد و بحران زایی در مفاهیم موجود (ج) توان به گفت‌وگو گذاردن مفاهیم جایگزین، خواهد بود. روشنفکران اندیشیده‌های گذشته را مورد بازبینی قرار می‌دهند تا مبانی و اندیشیده‌ها را بدون تأمل به کار نبرند و بتوانند از ظرفیت‌های آن اندیشه، کارکردهای جدیدی استخراج نمایند. برای مثال در این زمینه می‌توان خوانش روشنگرانه و متفاوت دکتر شفیعی کدکنی بر مدیحه‌سرایی درباری را مورد توجه قرار داد: «سود خواندن مجموعه‌های تملق‌گویی نثار یک مشت آدم قلدر و بی رحم در هشتصد سال پیش می‌تواند خردمندانه نیز باشد چرا که شعر مدیحه، گذشته از ارزش‌های هنری و زبانی ای که می‌تواند دارا باشد، یک ارزش اجتماعی و تاریخی عام نیز دارد که رسیدگی به اعماق آن ما را با گذشته اجتماعی امان، بیش از هر سند مستقیم تاریخی آشنا می‌کند. این شعرهای مدیحه، از یک سوی، مدینه فاضله موجود در ذهن آن جامعه را تصویر می‌کند و از سوی دیگر جریان‌های اجتماعی اعماق تاریخ ما را آینه‌گری می‌کند.» درک متد و روش ایجاد این چنین خوانش‌ها و رویکردهایی، مجال برای پی ریزی شناختی کاملتر و خودآگاهی ژرف تر در جریان روشنفکری می‌باشد که ایشان را از تقلید محض گذشته‌گان رهایی می‌بخشد.

جریان روشنفکری جهت پرسش افکنی بنیادین، روش فاصله‌گذاری و خود انتقادی را در پی می‌گیرد تا مسیر دست یابی به خرد جمعی را از ایجاد بحران حتی در اندیشه‌های خود نیز گذر دهد. شجاعت و توانایی خود انتقادی روشنفکر، برآمده از «عدم قطعیت و ناختمی» انگاری در مبانی فکری ایشان زاده می‌شود که شاید بتوان این شیوه اندیشیدن و تأمل کردن را «تفکر فازی» در

مقابل «تفکر دو ارزشی» نام نهاد. تفکر فازی در درون خود منطقی چند ارزشی و همواره نسبی گرا حمل می‌کند، حتمی بودن و سیاه سفید بودن درون این جریان فکری معنا نمی‌یابد و فازی بودن منطق روشنفکری در دوران بحران آفرینی در اندیشه‌ها و ارزش‌ها، یک ضرورت بنیادین است که جریان روشنفکری را به شبکه بی‌از اعصاب، برای یافتن قوانین جدید از طریق پیوند اندیشه‌های مختلف با هویت‌های متفاوت مبدل می‌نماید. کار روشنفکری، اعلان قطعنامه و مانیفست نیست و دقیقن همین جاست که به زعم میشل فوکو: «نقش روشنفکر این نیست که به دیگران بگوید چه باید بکنند. روشنفکر به چه حقی می‌تواند چنین کند؟ و به یاد آورد تمام آن پیش‌گویی‌ها، نویده‌ها، حکم‌ها و برنامه‌هایی که روشنفکران در سده‌های گذشته بیان کردند و اکنون اثرها و نتیجه‌های‌شان را می‌بینیم.» بلکه کارش آموزش و تعلیم یافتگی ذهن خود و جامعه خود هست بر مبنای گفتگو در فضای بحرانی که به کثرت‌گرایی، دگرزایی و «درک حضور دیگری» ایمان دارد و عرصه عمومی و حاکمیت را از ساده‌انگاری و یا حتی نادیده انگاشتن تناقض‌های موجود جامعه بر حذر دارد. آنها را به تأمل و اندیشه ورزی با منطق فازی، دقیق و عمیق دعوت می‌کند و در مقابل لمپنیزم سطحی نگر به چالش بر می‌خیزد. روشنفکری در چنین شبکه عصبی‌ای، تفردگرا و ریشه محور نمی‌باشد بلکه کاملاً باز، تعددگرا و گسترده می‌باشد که هر فردی در درون سیستم، توانایی و فرصت آن را دارد تا تأثیری بر جریان بحران زایی در ریشه‌ها و ارزش‌ها نهد. در جهان جدید و چهل تکه معاصر، دیگر «فرد روشنفکر» معنا ندارد بلکه «جریان روشنفکری» یا «روشنفکری سیار و سیال» است که معنا می‌یابد، در این جریان، اشتراک و تجمعی از عناصر ناهمگون

و نامتجانس از اندیشه‌های منتقد و بحران‌زا است که برای خود هویتی کاملاً مطلق و مجزا از دیگر هویت‌ها تعریف نمی‌نمایند.

این وضعیت جدید در جریان روشنفکری را برای اولین بار ژیل دلوز، «ریزوم وارگی یا چند پارگی» نامید. ریزوم وارگی در نفس خود متعدد است، تعددی آزاد از قید یگانگی. صورت‌های گوناگون دارد و در همه سطوح گسترش یافته و در همه جهات برآمده گشته است. در این جهان هم‌بسته، شبکه بی‌پایانی فراهم آمده که هر نقطه (فرد) آن با نقاط دیگر ارتباط دارد و هیچ مرجعیتی و ریشه ای برای آن تفکر قابل تصور نمی‌باشد. این سیاریت و سیالیت، پی در پی در حال دگردیسی است و عامل دگردیسی دائمی نیز هست. عاری از دلالت و فاقد راهبر است. همچون «تفکر درختی» در قالب فعل «بودن» متحقق نمی‌گردد، بلکه چون به طور نامحدود گسترش می‌یابد، شبکه‌ای از حروف ربط (و ... و ...) را به هم می‌تند. هزاره سوم با ابزارهایی که در اختیار دارد، در درون خود این توان را زاده است، تا هر فرد در این شبکه فازی و ریزوم وار کار روشنفکری کند، بحران‌زا باشد و عامل دگرگونی واقع شود، البته اگر بخواهد.

منابع:

احمدی، بابک (۱۳۸۵) کار روشنفکری، تهران: مرکز.
جهانبگلو، رامین (۱۳۸۳) موج چهارم، تهران: نی.
سعید، ادوارد (۱۳۸۴) نقش روشنفکر، ترجمه حمید عضدانلو، تهران: نی.
شایگان، داریوش (۱۳۸۵) افسون زدگی جدید و... ترجمه فاطمه ولیانی، تهران: فرزانه روز.
فوکو، میشل (۱۳۸۶) ایران روح یک جهان بی روح، ترجمه نیکوسرخوش و افشین جهانپنده، تهران: نی.



احیای شهر، احیای سوژه



محمد مهدی اردبیلی
دکترای فلسفه

است، اما روشن است برای تبیین همه جانبه موضوع، باید فراتر رفت و فرآیند تکوین عزلت‌گزینی عرفانی را به نحوی تحلیلی-تاریخی در نسبت با شهر و مدنیت مورد بازاندیشی قرار داد. یادداشت حاضر شاید تنها طرحی اجمالی برای تحقق این هدف دشوار و طولانی باشد.

آنچه در هر سه دسته رویکرد فوق مشترک است، بی‌ارزش‌پنداشتن جهان عینی بیرونی (از همه جهات، اعم از ساحت سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، مدنی و ...) است. در اینجا شاهد نوعی از همدستی میان رویکردهای عرفانی، دم‌غنیمتی، مذهبی، رواقی، صوفیانه، کلمی، اخلاقی و حتی شکاکانه هستیم. اگر «جهان بیرون» بی‌ارزش است و جهان کاروانسرای بیش نیست و مسیر گذر و کارش نیز «هیچ در هیچ» است، باید هم که مولوی بنویسد: «هوشیاری زان جهانست و چو آن/ غالب آید پست گردد این جهان» (رویگرد اول)؛ یا «تو مبین جهان ز بیرون که جهان درون دیده‌ست/ چو دو دیده را ببستی ز جهان جهان نماند/ دل تو مثال بامست و حواس ناودان‌ها/ تو ز بام آب می‌خور که چو ناودان نماند» (رویگرد دوم)؛ یا حافظ بنویسد: «غم دنیای دنی چند خوری باده بخور/ حیف باشد دل دانا که مشوش باشد» (حافظ)؛ (رویگرد سوم). لذا علی‌رغم دعای مختلف این رویکردها، همگی عملاً به نوعی پست‌انگاری رواقی‌گرانه یا نیست‌انگاری شکاکانه نسبت به جهان بیرون راه برده‌اند. مضافاً، این رویکرد حاکم برداشتی ظاهراً فردگرایانه از رستگاری دارد. به بیان دیگر، در ادبیات عرفانی فارسی، به ندرت سخن از رستگاری یا آرمان جمعی به چشم می‌خورد. دلیل اصلی آن هم غلبه نگاه دووجهی مبتنی بر من/خدا در فرهنگ عرفانی است. در این معنا «من» دو نوع «دیگری» را در برابر خود دارد، یکی خدا و دیگری جهان. این سه‌گانه یادآور همان سه موضوع اصلی تاریخ متافیزیک است: انسان،

خدا و جهان. اما این «من» عرفانی، میان این دو، دست به انتخاب می‌زند، یکی را خداوند می‌نامد، دیگری را «ماسوی»؛ یکی را دوست، دیگری را دشمن؛ یکی را خیر، دیگری را شر، یکی را هدف دیگری را غفلت (استن این عالم ای جان غفلتست/ هوشیاری این جهان را آفتست (مولوی، مثنوی معنوی، دفتر اول)). در نتیجه، رستگاری به بهای نفی جهان بیرون و قربانی کردن آن به پای خدای متعالی و رای این جهان صورت می‌پذیرد. هر چند این «من» در گفتمان عرفانی، به هیچ بودنش پی می‌برد، اما در نمی‌یابد که این من، این درون، اساساً به واسطه بیرون است که هست، بلکه جهان بیرون را هم «هیچ اندر هیچ» می‌پندارد و لذا هم من را از دست می‌دهد و هم جهان را. و حقیقت وجودی خود را بر امر متعالی مبتنی می‌سازد. حال می‌توان به نقش و جایگاه شهر، جامعه و سیاست در روح فرهنگ عرفانی نظر کرد. شهر، جامعه و سیاست هیچ‌کدام محلی از اعراب ندارند و اساساً اموری فرعی و ثانویه به شمار می‌روند که در بهترین حالت باید آنها را به نحوی مدیریت کرد که مخل رابطه‌ی بی‌واسطه انسان و خدا نشوند. در این رویکرد، بر خرابیات به جای آبادی (شهر)، فرد به جای جمع (جامعه) و رندی و دم‌غنیمتی به جای تعهد و جدیت سیاسی تأکید می‌شود.

می‌دانیم که رواقی‌گری و شکاکیت محصول دوران انحطاط و سرخوردگی فرهنگی هستند. در یونان، پس از شکست اسکندر و فروپاشی دولت‌شهرها، دیگر خبری از فلسفه‌های مطلق‌گرای افلاطون و ارسطو، با آرمان‌های کلی و ایدئال سیاسی، فرهنگی و مدنی نیست، بلکه مکاتب مختلف (اعم از رواقی، شکاک، اپیکوری و ...)، بیشتر به پندهای اخلاقی و آرمان‌های فردی و عاقبت‌طلبی و آرامش‌گرایی (آتاراکسیا و آپاته‌تیا) روی آوردند. حتی اگر سخنی از متافیزیک به میان می‌آمد، حتی اگر مباحث

اجتماعی و مدنی مطرح می‌شد، بیشتر مقدمه‌ای بود برای رسیدن به همین آرامش درونی. این یکی از واکنش‌های طبیعی انسان در مواجهه با انحطاط فرهنگ و زوال شهر و جامعه است، که البته خود به این زوال و انحطاط دامن می‌زند. انسان ناامید از شهر و جامعه، به خود روی آورده و در راستای رستگاری خود می‌کوشد و البته این رستگاری مطلقاً فردی و شخصی است. لذا جهان بیرون پست و بی‌ارزش یا حتی توهم تلقی می‌شود تا انسان، همچون کبکی سر در برف فروروده، خود را از تبعات و آسیب‌های آن مبرا و مصون تلقی کند. این امر در تاریخ ایران نیز قابل ردیابی است و توضیح‌دهنده امواج شدید عرفان‌گرایی و دنیاستیزی، پس از وقایع تاریخی ناشی از شکست (مانند حمله اعراب و حمله مغول) است. در این معنا، تفکر عرفانی، ماهیتاً تفکری ضدشهر و حتی ضدفرد است و رواج آن در هر دوره‌ای مدنیت اجتماعی را مورد تهدید قرار می‌دهد. در یک کلام، در اندیشه عرفانی «من» باید بتواند دو چیز را نفی کند: یکی، جهان بیرون و تمام تعلقات به ماسوی را؛ و دوم، خود را (معنای منفی نفسانیت و منیت در ادبیات فارسی خود شاهدهی است بر این مدعا). در نتیجه هر چند عرفان به ظاهر جمع را فدای فرد می‌کند، اما خود فرد را نیز قربانی خواهد کرد و در نتیجه رویکردی فردگرایانه نیست. لذا احیای شهر، در وهله نخست، دقیقاً در گرو احیای انسان سازنده شهر است. تا زمانی که انسان ماهیتاً «هیچ» باشد، روشن است که جهان بیرون و تمام لوازمش را «هیچ اندر هیچ» می‌پندارد. احیای سوژه خودبنیاد تنها راه احیای جهان بیرون، شهر، جامعه و حتی احیای نوعی الهیات مدنی است. احیای سوژه، حتی پیش‌نیاز طرح نقدهای رادیکال علیه خود سوژه است. بدون احیای این سوژه، هم جهان بیرون از دست خواهد رفت و هم جهان بیرون، و نتیجه چیزی نخواهد بود جز شهرهای ویران و شهروندانی منفعل.

پست و بی‌ارزش‌پنداشتن این جهان یکی از آموزه‌های رایج و غالب در آثار و نوشته‌های فلسفی، ادبی و عرفانی زبان فارسی است. اشعار زیرمشتی است نمونه خروار از نفی زندگی و جهان که از آثار سه شاعر بزرگ فارسی (مولوی، حافظ و خیام) استخراج شده است:

جهان و کار جهان جمله هیچ بر هیچ است/ هزار بار
من این نکته کرده‌ام تحقیق (حافظ)

جهانی هیچ و ما هیچان خیال و خواب ما پیچان
(مولوی، دیوان شمس)

دنیا دیدی و هر چه دیدی هیچ است/ و آن نیز که
گفتی و شنیدی هیچ است (خیام)

ما کبیم اندر جهان بیچ بیچ/ چون الف او خود چه
دارد هیچ هیچ (مولوی، مثنوی معنوی)

بدیل‌های پیشنهاد شده در مقابل این جهان پست و دانی، عمدتاً از سه نوع خارج نیست: یکی، تمرکز بر «آن» جهان به جای «این» جهان؛ دوم، تمرکز بر جهان «درون» به جای جهان «بیرون»؛ و سوم، تمرکز بر رهایی و مستی به جای آگاهی و فهم. صرف نظر از برخی بصیرت‌های انتقادی در این رویکردها، یادداشت حاضر در تلاش است تا نشان دهد که چگونه رویکرد عرفانی غالب در ادبیات ما می‌تواند نشان‌دهنده عناصری از فرهنگ باشد که به نام‌مکن شدن شهر منجر می‌شوند. لذا هدف این یادداشت، در مقام یک یادداشت، بیان طرحی اجمالی از نسبت عرفان و تصوف با مسئله «مدنیت» در تاریخ ایران



انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات
Iranian Association For Cultural
Studies & Communication

پست الکترونیک:
resaneh.farhang@gmail.com
وبسایت:
www.iaocsc.ir



پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات
وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی

صاحب امتیاز: انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات

مدیر مسئول: دکتر هادی خانیکی

سر دبیر: یوسف پاکدامن

زیر نظر شورای سیاستگذاری

دبیر تحریریه: احمد طالبی

تحریریه: جمال محمدی، محمد مهدی اردبیلی، آرش حیدری، فرشید خورشیدنام،

حسین کرمانی، حسام سلامت، آیدین ترکمه، مهدی یوسفی، هادی آقاچان زاده،

پویا مرشدی، علیرضا فرزین، سهیل توانا، اسماعیل حسام مقدم، محمد خانی، مسعود

زمانی مقدم

ویراستار: فرحناز باقری

طراح و صفحه آرا: احمد طالبی

با سپاس ویژه از پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات

دفتر انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات، در دانشگاه تبریز افتتاح شد

سطح عضویت و همکاری با همه متفکران و صاحب نظران حوزه مطالعات فرهنگی و ارتباطات کشور، انجام فعالیت های مشترک با دانشگاه های مختلف و... اصولی هستند که پیش از این، ریاست انجمن در بخش سخن نخست همین نشریه، به آنها اشاره و تأکید کرده است. انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات در سال های ۱۳۹۳ و ۱۳۹۴ به خاطر رضایتمندی جامعه علمی از عملکرد آن، به عنوان انجمن برتر انتخاب شده و مورد تقدیر قرار گرفته است. این انجمن امیدوار است با گسترش دفاتر خود، ضمن افزودن بر گستره اعضای فعال انجمن و مشارکت صاحب نظران و علاقه مندان، بتواند بر توسعه تعاملات علمی کشور دامن زده و رضایت کنش گران حوزه مطالعات فرهنگی و ارتباطات را فراهم کند.

انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات در ادامه گسترش دفاتر استانی خود، دفتر این انجمن را در افتتاح کرد. این دفتر با مساعدت جناب آقای دکتر پورمحمدی، رئیس محترم دانشگاه تبریز و گروه محترم علوم اجتماعی این دانشگاه و نیز تلاش های آقای یوسف پاکدامن مدیر دفتر این انجمن در استان آذربایجان شرقی راه اندازی شده است. پیش از این، دفاتر انجمن در دانشگاه های مشهد و اصفهان افتتاح و راه اندازی شده بود. لازم به ذکر است، افتتاح دفاتر استانی انجمن در راستای سیاست های هیأت مدیره و تأکید ریاست این انجمن بر گسترش فعالیت های انجمنی و عدالت در آن، صورت می گیرد. ارتقای موقعیت علمی انجمن در سطح کشور، جلب مشارکت اساتید و دانشجویان دانشگاه های مختلف، گسترش

انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات

افتتاح دفتر تبریز