

## جایگاه دانشگاه در مناسبات قدرت

بررسی موردی: انقلاب فرهنگی در سطح محتوا، ساختار و سوژه دانشگاه در ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۰۸  
تاریخ تأیید: ۱۳۹۶/۰۴/۱۳

محمدرضا تاجیک\*  
امین علی محمدی\*\*

### چکیده

از اولین دانشگاه‌های نونهاد تا دانشگاه‌های امروزی، تحولات بسیاری در ایده دانشگاه و نظام آموزشی مدرن رقم خورده است. بر سر این که آیا اساس دانشگاه با توجه به درآمیختگی آن با فرایند تولید و کسب معرفت (دانش)، مستقل است یا وابسته به قدرت، حتی بر ساخته است یا بر سازنده قدرت، هنوز هم مجادله نظری باقی است. سؤال اصلی این جاست که آیا دانشگاه به منزله یک نهاد مدرن آموزشی، زیست و حیاتی آزادانه دارد یا این که اساساً ایده دانشگاه تنها زمانی متحقق خواهد شد که در یک نهاد یا تحت سایه قدرت مستقر شود؟ دیگر این که دانشگاه در قامت یک نهاد، چرا و چگونه در خدمت ساختار قدرت قرار می‌گیرد و کارکردهای آن به چه شکلی تحت تأثیر تکنولوژی قدرت قرار می‌گیرد؟ در این نوشتار، به کمک اندیشه لویی آلتوسر و از منظر نظریه «ایدئولوژی و دمودستگاه‌های ایدئولوژیک دولت»<sup>۱</sup>، تلاش خواهد شد تا برای پرسش‌های فوق پاسخ مناسبی بیابیم. در این پژوهش، سعی بر آن است که نشان دهیم نظام آموزشی، خاصه نهاد دانشگاه، تحت تأثیر تکنیک‌های قدرت و نهادهای دولت چه تغییراتی پیدا می‌کند و این نوع تغییرات چگونه و در چه سطوحی صورت می‌پذیرد. در این راه، از روش‌های تحلیل کیفی، شامل تحلیل محتوا و روش روایی کمک گرفتیم (چرا که به نظر می‌رسد به جهت ریشه‌یابی علل یک پدیده خاص چون موضوع این پژوهش و به سبب تاریخی بودن موضوع و محدود بودن روابط و اجزای چنین پدیده سیاسی-اجتماعی‌ای، روش‌هایی کیفی چون تحلیل محتوا و روش روایی است که ما را در متن و بطن به‌جامانده از وقایع، یاری خواهد رساند). به همین ترتیب، برای گردآوری اطلاعات و جمع‌آوری مواد خام این پژوهش، از مشاهده مشارکتی، مطالعه اسناد و کتاب‌ها و مدارک و مصاحبه‌های عمیق بهره گرفته‌ایم. هدف از این پژوهش، آن است که نشان دهیم

\* دانشیار گروه علوم سیاسی و روابط بین‌الملل، دانشگاه شهید بهشتی، تهران. M\_tajik@sbu.ac.ir

\*\* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد علوم سیاسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران (نویسنده مسئول).

Amin.alimohamadi@gmail.com

دانشگاه چه جایگاهی در زندگی انسان امروز پیدا کرده است و یا به سبب نوع ماهیت و کارکردهایی که امروز ارائه می‌کند، چه فرایندهایی را پشت سر نهاده تا در این عصر چنین ویژگی‌های کارکردی را عهده‌دار باشد.

**واژگان کلیدی:** قدرت، دولت، نظام آموزش، دانشگاه، ایدئولوژی، دم‌ودستگاه‌های ایدئولوژیک دولت، انقلاب فرهنگی، محتوا، ساختار، سوزۀ.

## مقدمه

«...حقیقت هر مقوله‌ای را باید در معرفت (شناخت) به اثرات و نتایج آن جستجو کرد، نه در جوهر و ذات آن».

لویی آلتوسر

تا پیش از وقوع انقلابات صنعتی، به نظر می‌رسد که علم و دانش، روشن‌گر حوزه‌های تاریک و ناشناخته‌ای است که بشر تا پیش از آن، نه بدان‌ها اندیشیده بود و نه توانسته بود توفیقی در شناخت آن امور ناشناخته به‌دست آورد. اما پس از وقوع انقلابات صنعتی و اختراعات ناشی از آن، به نظر می‌رسد آنچه تا پیش از این بشر را ناتوان از تسلط بر امور ناشناخته و طبیعت پیرامون خود کرده بود، به‌ناگاه و به‌خصوص پس از تحولات قرن نوزدهم، مثل یک فتح‌الفتوح در چنگال بشر قرار گرفت. با این حال، نظام آموزشی نوین علاوه بر مواهب و امکاناتی که در اختیار بشر پساانقلاب صنعتی قرار داد، حامل استعداد و ظرفیت بالایی نیز در امر تولید و بازتولید مناسبات حاکم و سامان فکری طبقه غالب بود؛ به طوری که نهاد آموزش جدید «طی سال‌های متمادی (از آموزش ابتدایی تا تحصیلات تکمیلی و پیشرفته آکادمیک)، ۵ یا ۶ روز در هفته و ۸ ساعت در روز (یک‌سوم ساعات شبانه‌روز)» (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۵۰)، اکثر اعضای جامعه خویش را به‌عنوان سوژه‌هایی مشتاق و رضایت‌مند در اختیار خود دارد و از این رهگذر، کودکستان، مدرسه، دانشگاه و تمام نظام آموزش در نهایت می‌تواند مورد تصرف قدرت حاکم قرار گیرد. در نتیجه، چنین توانایی و ظرفیتی نهایتاً این نهاد را به‌عنوان یک سازوکار کلیدی و استراتژیک در تولید آگاهی (دانش)، تمهید و بازتولید مناسبات قدرت با کیفیات مختلف، در خدمت دولت‌های مدرن امروزی قرار می‌دهد.

اما منظور از دانش یا آگاهی چیست؟ چرا لزوماً دانش (آگاهی) در محمل نهادی چون دانشگاه به‌استخدام قدرت درمی‌آید و چگونه این دو (دانش-قدرت) در جهت حیات و بازحیات بخشیدن به هم-دیگر در حرکت‌اند؟

در این نوشتار، ابتدا به کمک رهیافت «دم‌ودستگاه»<sup>۱</sup> آلتوسری، توضیح خواهیم داد که قدرت در به-کارگیری نهادها و اجیر کردن‌شان چگونه عمل می‌کند و پس از تصاحب و تصرف آن‌ها، چگونه آن نهاد به‌واسطه ایدئولوژی حاکم در خدمت اعمال قدرت قرار گرفته و در چنبره آن گرفتار می‌شود. پس از آن، سعی خواهیم

کرد تا جریانی که میان مناسبات نیروها و مجموعه‌ای از استراتژی‌های مرتبط با آن مناسبات که هم از طریق نوعی معرفت مورد تأیید قرار می‌گیرد و هم مؤید آن‌هاست را از طریق بررسی موردی و تحلیل یک رویداد (انقلابی فرهنگی) در تاریخ نظام آموزشی ایران روشن سازیم. اما برای نیل به این مهم و فهم آن، به نظر می‌رسد که ابتدا و در وهله نخست، باید به بررسی دم‌دست‌ترین و یا قدیمی‌ترین نهادهایی رفت که بنا به دریافت رویکردهای کلاسیک در جامعه‌شناسی سیاسی، «در یک قلمرو سرزمینی مشخص، حق انحصاری و مشروع اعمال خشونت (زور)» را در دستان خویش دارند (وهر، ۱۳۸۴: ۹۴). مقصودمان همان «دولت» است. برای بررسی نحوه عملکرد دولت و فهم چگونگی به کار بستن و اعمال قدرت، هم‌چنین به نظر می‌رسد در وهله بعدی باید به سراغ نهادهایی رفت که دولت به میانجی آن به زیست خود ادامه می‌دهد و از طریق نهادهای مذکور قدرت خویش را عینی ساخته و مفهوم قدرت را از آسمان به زمین سلطه خویش می‌آورد؛ چراکه دولت و به طور مشخص دولت مدرن، پیش از هر چیز، ارگانیک است که قدرت را با جاری شدن در رگ‌های نهادها و دم‌ودستگاه‌هایش، صورت عینی سلطه می‌بخشد.

## ۱. درباره چارچوب نظری و رهیافت‌های پیشین و جایگزین در باب نظام آموزش (معرفت) و ایدئولوژی

در مواجهه با بررسی وضعیت دانشگاه در مناسبات قدرت، به نظر می‌رسد که با نظامی از مفاهیم و امور مواجهیم که فهم و صورت‌بندی‌شان باید به واسطه چارچوب نظری یا رهیافتی صورت پذیرد که ظرفیت نشان دادن این فرایندها را در بررسی شکل دولت و نهادهای آن دارا باشد و این که توانایی آشکار کردن و فاش ساختن روندهایی را داشته باشد تا بواسطه آن‌ها نشان دهیم که چگونه قدرت اراده خود را به نهادهای به‌ظاهر مستقل تحمیل و آن‌ها را به استخدام خود درمی‌آورد. هم‌چنین در وهله نهایی، پرسش‌ها و نتایج پاسخ به پرسش‌هایی که ناظر بر موضوع این پژوهش است را در بستر زمانی و مکانی پژوهش حاضر دسته‌بندی کند. بنابراین، آنچه در بررسی این فرایندها و مواجه شدن با تناقضات درونی ایدئولوژی و شناخت در این امور باید به‌دست آورد، چنین است: در این میان، با نظامی از مفاهیم و «امور رؤیت‌پذیر» و

«رؤیت‌ناپذیر»<sup>۱</sup> مواجه هستیم که فهم و صورت‌بندی‌شان باید به واسطه چارچوبی نظری یا رهیافتی صورت پذیرد که در **وهله اول**، ظرفیت نشان دادن امور رؤیت‌پذیری را که در بررسی شکل دولت و نهادهای برسازنده آن وجود دارد، دارا باشد و در **وهله بعدی**، توانایی آشکار ساختن و فاش کردن امور رؤیت‌ناپذیری را که در پس<sup>۲</sup> تکنولوژی‌های قدرت و چگونگی اعمال آن‌ها نهفته است را نیز داشته باشد. هم‌چنین در **وهله نهایی**، پرسش‌ها و نتایج پاسخ به پرسش‌هایی که ناظر بر مشکله<sup>۳</sup> این متن است را کرانه‌مند سازد. به این ترتیب، به سراغ اندیشه لویی آلتوسر در باب «ایدئولوژی» و «دم‌دستگاه‌های دولت»<sup>۴</sup> خواهیم رفت، هم‌چنان که از دیگر رهیافت‌هایی که با متن حاضر و وهله‌های فوق هم‌پوشانی دارند نیز غافل نخواهیم شد.

با توضیحاتی که در ارتباط با چارچوب نظری ذکر شد، به نظر می‌رسد که تنها تعداد معدودی نظریه ظرفیت آن را خواهند داشت تا در بررسی مسئله دانشگاه و شیوه‌های تلاش دولت‌ها در جهت به خدمت گرفتن نهاد آموزش به طور کلی، و بررسی شیوه کارکرد آن‌ها، شکل‌های اعمال نفوذشان و شناخت میزان تأثیراتی که بر زندگی انسان می‌گذارند به طور خاص، به کمک پژوهش حاضر آیند. آنچه در ابتدا و پیش از رهیافت آلتوسری، موضوع این پژوهش را به منظور اتخاذ رهیافت مناسب نظری، به سوی اندیشه آنتونیو گرامشی، نظریه‌پرداز ایتالیایی نیمه اول قرن ۲۰ رهسپار می‌کند، نظامی از مفاهیم است که در نظریه «هژمونی»<sup>۵</sup> گرامشی در بررسی شیوه اعمال قدرت توسط دستگاه‌های مختلف، به‌ویژه دستگاه‌های ایدئولوژیک، وجود دارد و به نظر می‌رسد با زوایایی از مسئله این پژوهش سازگار باشد؛ چراکه گرامشی نقش مهمی در برتری مقوله «فرهنگ و ایدئولوژی» در برابر «زیرساخت‌های اقتصادی» دارد. گرامشی در ابتدا مفهوم «هژمونی» را برای تحلیل مسایل سوسیال دموکراسی روسیه مبنی بر مرحله نهایی «هژمونی پرولتاریا» بر سایر اقشار فرودست، نظیر دهقانان، از طریق ساختن جبهه‌ای که رهبری‌اش در دستان حزب طبقه کارگر باشد، به کار گرفت که بسط تئوریک هژمونی‌اش را نیز از همین جا شروع می‌کند (Thomas, 2009: 220-228).

1 the visible and the invisible  
2 underlies  
3 problematic  
4 state apparatuses  
5 hegemony

گرامشی پیش از فوکو و البته از درون گفتار مارکسیستی، نیاز به فوکویی کردن مفاهیم قدرت و ایده‌های اعمال قدرت و سلطه (به معنای حضور هم‌زمان وفاق+زور) را به‌واسطه مفهوم «هژمونی» احساس کرده بود. زیرا به‌رغم تفاوت‌های نظری و روش‌شناختی بین دستگاه فکری و چارچوب مفاهیم نظری فوکو و گرامشی، شاهد شباهت‌هایی در این حوزه‌ها هستیم، شباهت‌هایی مبنی بر این که «قدرت از بالا تحمیل نمی‌شود» بلکه «عملکردهای قدرت و برتری آن‌ها به پذیرش مخاطب قدرت نیز مربوط است» و این که «قدرت در اثنای زندگی روزمره تولید و بازتولید می‌شود» و نیز این موضوع که «قدرت در همه‌جا حاضر است» (هالوب، ۱۳۹۰: ۳۰-۵۴).

اما گرامشی برخلاف فوکو، معتقد به سامان‌دهی سوژه، بسته به میزان قدرتی است که به وی اعمال می‌شود و این وضعیت را متأثر از موقعیت فرد در فضای ایجادشده می‌داند. در نتیجه، قائل به این نظر است که می‌شود راه‌گزینی به‌منظور فرار از تأثیرات قدرت حاکم برای فرد لحاظ کرد. در واقع، این نکته از نگرش گرامشی درست همان جایی است که فوکو از پرداختن به آن بازمی‌ماند و یا از آن امتناع می‌ورزد، چرا که فوکو در آثار خود امکان تحقق این فضا را برای سوژه در نظر نمی‌آورد یا دست کم افقی را پیش روی مفهوم سوژه روشن نمی‌کند. «نظریه هژمونی» گرامشی به نمایان ساختن آن چیزی نظر دارد که در آن «خودانگیختگی و رضایت» و اجماع فرهنگی‌ای که هژمونی در بستر جامعه مدنی ایجاد می‌کند، فرایندی را سامان می‌بخشد که در آن افراد به‌جای سرکوب و زور عریان، در عوض با سلطه و رضایت توأمان، به نمایش قدرت ضمیمه می‌شوند. عرصه هژمونی از سویی به قدرت، از سویی به ایدئولوژی و از سویی به عرصه عمومی و جامعه مدنی و فرهنگ پیوند می‌خورد. این چنین است که گرامشی «دستگاه‌های تلویزیون، خانواده، مدرسه، دین، روزنامه و غیره» را «دم‌دستگاه‌های هژمونیک»<sup>۱</sup> می‌داند که از طریق آن‌ها افراد به‌جای سرکوب و استفاده از چهره عریان قدرت (یعنی خشونت) به قدرت حاکم پیوند می‌خورند (Thomas, 2009: 133-194). وی معتقد است که سرکوب و خشونت، از یک سو با دولت هم‌بستر است و از سوی دیگر، «هژمونی» با «جامعه مدنی» هم‌خواب است و این دو صورت، توأمان رضایت افراد را برای اطاعت فراهم

می آورند. در نگاه ابتدایی، به نظر می‌رسد «هژمونی» گرامشی همان چارچوب نظری را که پژوهش‌هایی از این دست در توصیف و تحلیل نهادهای دولت و شیوه کارکرد آن در اعمال قدرت بدان نیاز دارد، به صورتی کلی در اختیار ما قرار می‌دهد. اما یک نکته کلیدی در این میان باقی است و آن مسئله تمایز «ایدئولوژی و علم» (آگاهی یا شناخت عاری از ایدئولوژی) است که در رهیافت گرامشی صورت‌بندی روشنی ندارد (Thomas, 2009: 133-194).

اصل اساسی‌ای که آلتوسر از آن با عنوان نظریه علم (ماتریالیسم تاریخی) یاد می‌کند و بحث کنونی را به مسئله «گسست معرفت‌شناسانه» و تمایز «علم و ایدئولوژی» می‌رساند، حضور گرامشی را در این بزنگاه، یعنی در میدان «شناخت (آگاهی) عاری از ایدئولوژی» بی‌مورد می‌کند؛ چراکه او تمایز روشنی میان «حقیقت» و «ایدئولوژی» قائل نمی‌شود و سازوکارهایی که میان این دو نقش دارند را در مباحث نظری خود مرزبندی نمی‌کند؛ یعنی این مسئله را که چگونه ایدئولوژی با دست‌کاری<sup>۱</sup> در نهاد معرفت (مدرسه و دانشگاه) موجب تولید و شکل‌بخشی به معرفت بازگون شده یا دژشناخت<sup>۲</sup> می‌شود. در این-جا، مسئله شناخت از درون این نظام، از یک طرف با کثریختی ساختاری و از طرف دیگر با وارونگی در بازنمایی حقیقت (آگاهی و شناخت) مواجه است و تنها با یک صورت‌بندی نواز درون «گسست معرفت‌شناسانه»<sup>۳</sup> است که می‌توان به واکاوی فرایندی که در این میان می‌گذرد پرداخت، گسستی که نیازمند برکنده شدن از ابزار شناخت و ایده‌های برساخته ایدئولوژی در نهاد کنونی معرفت است، تا شاید این گونه بشود تمایز میان علم و ایدئولوژی را نمایان ساخت. به نظر نگارنده، در این گونه فضاهاست که افق ترسیم‌شده در اندیشه گرامشی، موضوع بررسی را در فاش ساختن این روندها تنها می‌گذارد.

میشل فوکو نیز در مطالعات خود پیرامون مسئله قدرت و سازوکارهایی که به استخدام آن درمی‌آیند، از اصطلاحی فرانسوی با عنوان *dispositif* استفاده می‌کند، یعنی همان مفهومی که کم‌وبیش مترادف با «دم‌دستگاه» (*apparatus*) در اندیشه آلتوسر و در نظریه دم‌دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت به چشم می‌خورد. اما مراد فوکو از *dispositif* «شبکه‌ای است که میان عناصر قدرت قرار می‌گیرد»؛ به طوری-

1 distortion

2 ignorance

3 epistemological break

که به روشنی عنوان می‌کند: «منظور من از dispositif نوعی صورت‌بندی است که به‌عنوان عملکرد اصلی اش در یک لحظه تاریخی معین، متضمن واکنش به قسمی اضطراب است. به این ترتیب، dispositif واجد نوعی عملکرد استراتژیک است». یا در جایی دیگر برای توضیح این مفهوم می‌گوید: «dispositif دقیقاً مجموعه‌ای از استراتژی‌های مرتبط به مناسبات نیروهاست که هم از طریق انواع خاصی از معرفت مورد تأیید قرار می‌گیرد و هم مؤید آن‌هاست» (Foucault, 1980: 194,288).

با توضیح مختصری که از مفهوم dispositif در نزد فوکو ارائه شد و آنچه او در دیگر آثارش در ارتباط با ورود کل فعالیت‌های حکومتی به رژیم‌های نوین اعمال قدرت و برساختن حقیقت پیش روی ما می‌نهد، پای اموری به میان کشیده می‌شود که دولت را قادر می‌سازد تا به میانجی آن، نظام معرفتی خاصی را بر مبنای چیزی که پیش از آن وجود نداشته، به چیزی بدل سازد که باز تولیددهنده مناسبات قدرت و باز تولید شرایط مستقر گردد؛ یعنی این که دولت چگونه «مجموعه‌ای از کردارها را به رژیم‌ی از حقیقت، به میانجی دستگاه یا آرایه‌ای از دانش-قدرت متصل می‌سازد که مرز آنچه وجود ندارد را به نحوی کارآمد در واقعیت ترسیم و به طور مشروع تابع تقسیم‌بندی درست-غلط می‌کند» (فوکو، ۱۳۸۹: ۳۴).

فوکو در پرداختن به دوگانه دانش-قدرت به گونه‌هایی از علم اشاره می‌کند (علم آمار، علوم انسانی و اجتماعی، پزشکی، روان‌شناسی و...) که در قرن‌های ۱۷ و ۱۸ در حال تبدیل شدن به جزئی از فرایند اعمال قدرت و روابط اعمال سلطه بر سوزۀ انسانی هستند. اما دغدغه اصلی وی در این میان، نه ثابت کردن این موضوع که این علوم در خدمت قدرت‌اند، بلکه پرداختن به فرایند «تغییر شکل» اعمال قدرت است؛ به گونه‌ای که در این فرایند تغییر، تلاش می‌کند تا نشان دهد که قدرت دولت از شکل حاکمیت و سرکوب و اداره سرزمینی به «زیست-قدرت»<sup>۱</sup> یا زیست همه‌جایی قدرت در زندگی تغییر شکل می‌دهد و به «آناتومی سیاسی بدن» تبدیل می‌شود. در درس گفتارهای ۱۹۷۹، او دغدغه اصلی خود را در پرداختن به این فرایند، یافتن چگونگی «توسعه شیوه‌های حکمرانی» و تاریخ آن و نیز چگونگی بسط و قبض و تسری آن به قلمرویی خاص عنوان می‌کند که چگونه قدرت در این قلمروها، «کردارهای نوین خود را ابداع می‌کند، می‌سازد و بسط می‌دهد» (فوکو، ۱۳۸۹: ۱۵).

مقصود از طرح مباحث فوق این بود که نشان دهیم، چرا در مقابل و در بین رهپافت‌هایی که با موضوع این پژوهش نزدیکی دارند به سراغ اندیشه لویی آلتوسر رفته‌ایم. روشن است که موضوع تغییر ساخت و بازنمایی سیاست و در امتداد آن جهت‌دهی و شکل‌بخشی به «خود»، برای حکومت‌های امروزی در امر بازتولید شرایط موجودشان حیاتی تلقی می‌شود؛ به طوری که از میان پرده‌های متعددی که صورت‌های عینی ایدئولوژی را به نمایش می‌گذارند، نهاد آموزش و به‌خصوص دانشگاه و پرداختن به موضوع آن، از اهمیت خاصی برخوردار خواهد بود.

به این ترتیب، ابتدا تلاش خواهد شد که با کمک گرفتن از چارچوب نظری «دم‌دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» آلتوسر و به‌واسطه مفهیمی که در این رهپافت پیرامون نظام آموزش و صورت‌بندی دانایی و شناخت جریان دارد، به مقوله دانشگاه و شناخت ناشی از آن، در وضعیتی که به عنوان دم‌دستگاه ایدئولوژیک دولت شناخته می‌شود، نزدیک شویم. سپس به میانجی این تلاش، آنچه در بررسی مورد عینی بدان پرداخته می‌شود، تحلیل وضعیت محتوا، ساختار و سوژه دانشگاه در ایران در ابتدای انقلاب اسلامی است؛ که در این میان فرایندهایی را که دانشگاه بدان دچار می‌شود را از خلال این اندیشه‌ها توضیح می‌دهیم.

## ۱-۱. نظام آموزش در نظریه «دم‌دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت»

بر ما پوشیده نیست که اجماعی آکادمیک و غیرآکادمیک بر روی یک تعریف جامع و کامل از مفهوم دولت و نهادهای آن وجود ندارد و دیگر این که هرگونه توصیف از دولت، به موجب درگیری و آمیختگی آن با تعریف و یا تحلیل قدرت و سیاست، می‌تواند به‌عنوان چالش نظری و در انتها حتی ایدئولوژیک در نظر آید، چراکه تعاریف مختلفی که ناظر بر رویکردهای متفاوت هستند، موجد نظریه‌های متعددی از دولت خواهند شد که پایه و اساس تحلیل آن نیز محسوب می‌شوند و در نتیجه، الگوها و راه‌کارهای مختلف سیاسی را در شکل و جهت‌دهی به آن معتبر خواهند شمرد. هم‌چنین، در ارتباط با نظریه، این امر صادق است که همواره «هر نظریه توصیفی بر سر یک مفهوم، خطر دیوار کشیدن بر سر راه توسعه و بسط یک نظریه را دارد، بسطی که هر نظریه لزوماً ناگزیر از آن است» (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۳۴) و همین موضوع سبب می‌شود که اجماع روشنی، آن هم بر سر مفاهیم مهمی از این دست، حاصل نشود.

صورت‌هایی از کردارهای تاریخی و عینی دولت و عملکردهای آن وجود دارد که به راحتی قابل مشاهده و فهم است. دولت، امروز با عبور از تحولات مختلفی که طی چند سده اخیر از سر گذرانده است و به‌خصوص با ظهور و پیدایش دولت‌های مدرن قرن هجدهمی، از منظر فنون حکمرانی و اعمال قدرت یا «اراده به اداره کردن»<sup>۱</sup> افراد، اشکال تنجیده‌ای به خود گرفته است که به اقتضای چگونگی کاربرد و اعمال تکنیک‌های قدرت، همواره این تنجیدگی، با ویژگی سیالیت، اشکال مطابق و موافق با همان اقتضاء را به خود گرفته است. به‌رغم این که سیر تطور دولت در جوامع گوناگون به صورت‌های متفاوت و بر مبنای شرایط تاریخی و بافتار سیاسی اجتماعی‌شان صورت پذیرفته است، اما در میان عملکردها و کارکردهای متفاوتی که دولت‌ها با توجه به ساختار و بافتاری (درونی و بیرونی) که در آن مستقر هستند و از خود بروز می‌دهند، همگی‌شان در امری مشترک که معطوف به اراده قدرت است، مثل هم‌اند. حتی با وجود این که شاید بتوان بین سیر تطور دولت در اروپای مرکزی و غربی و غیر آن تفکیک‌های روشنی نیز قائل شد، اما حضور پیوستاری که همان اراده معطوف به قدرت است و یا «اراده به اداره کردن» افراد است، انکارناپذیر می‌نماید.

به زعم نگارنده، دولت چیزی نیست مگر هیئتی متشکل از دستگاه‌هایی که بدون آن قادر نخواهد بود به جاری ساختن قدرت و عینی کردن سلطه خویش در زیست امروزی انسان دست بزند. همچنان که فکر مارکسی نیز، پیش از هر چیز، دولت را به سبب ماهیت و نوع حیاتی که نیازمند ضرورت‌های پراتیک حقوقی و غیرحقوقی است، مشتمل بر «دم‌دستگاه‌هایی» می‌داند که بدون آن‌ها حضور و ظهور دولت مدرن امکان حیات نمی‌یافت. هم‌چنین، دولت بدون برساختن و اجیر کردن این نهادها که میانجی امور ذهنی قدرت برای متحقق ساختن امور عینی است، هسته‌ای بدون سازوکار خواهد بود که تصور آن تنها در خلأ امکان وجود می‌یابد. با این توصیف کوتاه و چندخطی از «دولت» در فکر مارکسیستی، در نگاه اولیه به دولت آنچه به‌ظاهر روشن می‌نماید این است که دولت از طریق نهادهایی مشخص، قدرت و در نهایت سلطه خویش را عملیاتی می‌کند. نهادهایی که کارشان انتقال قدرت دولت و اجرای آن است و مشتمل بر «دولت (قوه مجریه)،

هیئت دولت، سازمان‌ها، احزاب، ارتش، پلیس، سیستم قضایی، دادگاه‌ها و زندان‌ها و ... می‌شود که می‌توان آن‌ها را نهادهایی خواند که به صورت آشکار با قدرت و قوه قهریه آن سر و کار دارند» یعنی «دم‌ودستگاه‌های سرکوب‌گر دولت»<sup>۱</sup> (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۳۷) که با چهره عریان قدرت دولت کار می‌کنند (واژه سرکوب در اینجا به این معناست که این دم‌ودستگاه‌ها با قوه قهریه دولت کار می‌کنند یا دست کم و در نهایت این‌گونه به نظر می‌رسند. به طور مثال، دستگاه اداری دولت می‌تواند صورت‌های غیرفیزیکی خشونت و سلطه را به خود بگیرد).

آنچه در ظاهر امر پیدا و آشکار نیست، این است که قدرت نهادهای کارگزار دیگری هم دارد که ظاهراً وجه اشتراک مشخص و مستقیمی با قدرت سیاسی ندارند، نهادهایی که به نظر می‌رسد باید زیست و کارکردشان مستقل از قدرت سیاسی باشد، اما در حقیقت اینطور نیست: «نهاد دین، نهاد آموزش (شامل نظام مدارس تا دانشگاه‌ها که عرصه روشنفکری را نیز در برمی‌گیرد)، نهاد خانواده، نهادهای فرهنگی (حوزه‌های گوناگون ادبیات، هنر و حتی ورزش) و ...» که برخلاف نهادهای سرکوب‌گر دولت، این نهادها با چهره پنهان قدرت دولت سر و کار دارند، یعنی با «ایدئولوژی»؛ این‌ها دستگاه‌هایی هستند که می‌توان آن‌ها را «دم‌ودستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» خواند (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۳۷). دم‌ودستگاه‌هایی که دولت با به‌کارگیری و استخدام یا با اجیرکردن‌شان، سلطه خویش را به میانجی ایدئولوژی قدرت به عرصه عمومی و خصوصی تسری می‌بخشد.

با وجود تکثر در اشکال و کارکردهای مختلف دم‌ودستگاه‌های دولت می‌توان ردپای وحدتی را در میان آنان جست که این وحدت مستقیماً محسوس و مرئی نیست؛ چراکه هر دو نوع دم‌ودستگاه دولت، خواه سرکوب‌گر و خواه ایدئولوژیک، با «خشونت و ایدئولوژی» توأمان کار می‌کنند. و از این منظر، تفکیک دم‌ودستگاه‌های دولت به سرکوب‌گر / ایدئولوژیک صرفاً تمایزی شناختی است به جهت فهم روشن‌تر از اشکال و چگونگی کارکرد نهادهای مختلف دولت. زیرا این تمایزگذاری مانع از آن می‌گردد تا این دم‌ودستگاه‌ها را همسان بیان‌کاریم. همین ویژگی و خصلت دوگانه و توأمان سرکوب و ایدئولوژی، چه در دم‌ودستگاه سرکوب و چه در دم‌ودستگاه ایدئولوژیک دولت، روشن‌گر ظهور مناسبات ظریف آشکار و پنهان بین مجموعه «دم‌ودستگاه‌های

سرکوب‌گر و ایدئولوژیک دولت» است (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۳۸-۴۲).

به دیگر سخن و همراه با آلتوسر، «دم‌ودستگاه‌های سرکوب‌گر دولت» در **درجه اول**، متضمن کارکرد و خصلت **سرکوبگری** دولت هستند و به صورت مستقیم با قهر و خشونت قدرت سرکار دارند، اما در **درجه دوم**، در حال هدایت و جهت‌دهی توسط ایدئولوژی نیز هستند (به طور مثال، ارتش و پلیس به طور مستقیم با خشونت و قدرت عریان سر و کار دارند، اما از سوی دیگر و در درجه بعدی، توسط ایدئولوژی نیز جهت‌دهی و کنترل می‌شوند، خواه برای تحقق هماهنگی با قدرت و بازتولید خود در قدرت و خواه به‌منظور تحقق ارزش‌هایی که بیرون از خود اشاعه می‌دهند). همین‌طور، «دم‌ودستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» نیز که در **درجه اول**، با **ایدئولوژی** سر و کار دارند و متضمن فرایند اطاعت و منقادسازی سوژه هستند؛ در **وهله نهایی**، در تولید خشونت سیاسی پنهان و سرکوب‌گری توأم با رضایت، نقش اساسی دارند.

پس، از این نظر، با «وحدتی» نامحسوس مواجهیم که مانند نخ تسییحی ظریف و نامرئی با وجود تکثر و گوناگونی و اشکال مختلف دم‌ودستگاه‌های دولت، چه سرکوب‌گر و چه ایدئولوژیک، این دانه‌ها را کنار هم و در نهایت با کارکردی نهایی و مشابه نگاه داشته است و آنچه باعث وحدت این دم‌ودستگاه‌ها در عین کثرت‌شان می‌گردد، در واقع خود همین کارکردهاست؛ یعنی «حفظ قدرت و بازتولید روابط و مناسبات موجود»، چراکه ایدئولوژی موجود در آن‌ها به‌رغم تکثر و چندگانگی و تضادهایش، در واقع همواره تحت تابعیت ایدئولوژی غالب- که گفتمان حاکمیت است- وحدت می‌یابد.

به نظر می‌رسد پی‌بردن به وحدتی که در میان کارکردهای «دم‌ودستگاه‌های دولت» نهفته است، چندان دشوار نباشد، بلکه آنچه مهم و پیچیده می‌نماید، پیگیری ردّ پایی است که زیر سایه ایدئولوژی، این ساختارها را به تسخیر خویش درمی‌آورد، جهت می‌بخشد، بسط می‌دهد و در نهایت نتایج مطلوب خود را در فرایند تأثیربخشی و تسری آنچه که هدف غایی قدرت است، از آن‌ها مستفاد می‌کند.

به عبارت دیگر، شناخت نحوه عملکرد ایدئولوژی بر «دم‌ودستگاه‌های دولت»، به خصوص دم‌ودستگاه‌هایی که آن را همراه با آلتوسر «ایدئولوژیک» خواندیم و فهم نتایجی که از رهگذر عینیت یافتن ایدئولوژی در این دستگاه‌ها و اعمال آن

به وسیله این نهادها بر روی انسان و ساحات زندگی وی ایجاد می شود، امر خطیر و پیچیده ای است که پیچیدگی و دشواری آن به سبب پیوندی درونی است که مابین نهاد شناخت (علم و آگاهی) ایدئولوژی غالب برقرار می شود. اما چه نوع پیوندی میان نظام آگاهی (خاصه نهاد دانشگاه به عنوان یک دستگاه آموزشی) و دم و دستگاه ایدئولوژیک دولت برقرار می شود و این نوع رابطه چه تأثیراتی بر کارکرد نظام آگاهی و معرفت تولید شده توسط دانشگاه به جای می گذارد و این تأثیرات در چه حوزه هایی قابل ردیابی است.

## ۲-۱. ایدئولوژی و نظام آموزش

در باب مفهوم ایدئولوژی، دو مدعا در اندیشه آلتوسر مطرح است: یکی **سلبی**، در باب باز نمود تخیلی ایدئولوژی است و دیگری **ایجابی**، در باب مادی بودن ایدئولوژی است. مدعای اول: «ایدئولوژی رابطه تخیلی افراد را با شرایط واقعی هستی شان بازنمایی<sup>۱</sup> می کند». مدعای دوم: «ایدئولوژی هستی مادی دارد» (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۵۷-۶۸).

اما این دو مدعا در باب ایدئولوژی، چه نوع رابطه ای با دانشگاه و مسئله کسب و تولید دانش می یابد. پیش از این و به طور مختصر، مطابق با آنچه آلتوسر «دم و دستگاه های» ایدئولوژیک و سرکوب گر دولت می خواند، نهاد آموزش را به عنوان یکی از «دم و دستگاه های ایدئولوژیک دولت» بر شمردیم، که از قضا کلیدی ترین «دم و دستگاه ایدئولوژیک» مسلط در بازتولید قدرت دولت و مناسبات آن نیز محسوب می شود و از طرفی، مهم ترین آن نیز به حساب می آید. بدین سبب که در فرایند اعمال قدرت دولت، «دم و دستگاه آموزش» به میانجی ایدئولوژی، به نظامی برساخته از عقاید و ارزش های موجود (و آتی) تبدیل می شود که از جانب مطالبات فرانظری و ایدئولوژیک دولت در جهت منافع دینی، اخلاقی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی - جهت یافته و مطابق با آن عمل می کند؛ نظامی ظاهراً مستقل که عهده دار شناخت، تولید معنا و تخصص بر مبنای رهیافت های علمی مبتنی بر دستاوردهای عقلی بشر در جامعه است؛ نهادی که «طی سال های متمادی (از آموزش ابتدایی تا تحصیلات تکمیلی و پیشرفته آکادمیک)، ۵ یا ۶ روز در هفته و ۸ ساعت در روز (یک سوم ساعات

شبانه‌روز)» (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۵۰)، اکثر اعضای جامعه خویش را به‌عنوان سوزده‌هایی مشتاق و رضایت‌مند در اختیار دارد. بنابراین آنچه گفته شد، تمامی «دم‌ودستگاه‌های ایدئولوژیک» دولت در تأمین هدفی واحد (بازتولید مناسبات قدرت و شرایط تولید) شریک‌اند و هر یک از این دم‌ودستگاه‌ها به سهم خود در محقق ساختن این هدف سهم دارند. با این توصیف، بایستی یکی از این «دم‌ودستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» نقش کلیدی و مسلطی را به نسبت سایرین بر دوش بکشد که کمتر کسی توانایی شنیدن صدای گام‌های آن را داشته باشد.

### ۱-۳. ایجابیت<sup>۱</sup> و دم‌ودستگاه آموزش

به نظر می‌رسد برای روشن شدن چگونگی عملکرد و تأثیرگذاری «دم‌ودستگاهی ایدئولوژیک آموزش» (در اینجا منظور نهاد آموزش به خصوص دانشگاه است)، لازم است که ابتدا تعریفی از ایدئولوژی که به صورت کلی توسط آلتوسر ارائه می‌شود را در نظرآوریم که از خلال آن بتوانیم به دو پرسش فوق پاسخ دهیم: «بی‌تردید در اینجا، مسئله بر سر تلاش برای ارائه تعریفی عمیق از ایدئولوژی نیست. به صورت بسیار شماتیک، کافی است بدانیم که ایدئولوژی نظامی است (با منطق و سرسختی خودش) از بازنمایی‌ها (تصاویر، اساطیر، ایده‌ها یا مفاهیم بسته به مورد) که از هستی و نقش تاریخی معین در چارچوب یک جامعه خاص برخوردار است. بدون پرداختن به مسئله مناسبات میان یک علم و گذشته ایدئولوژیک‌اش، می‌توان گفت که ایدئولوژی به‌عنوان نظامی از بازنمایی‌ها، متمایز از علم است، چراکه کارکرد عملی-اجتماعی ایدئولوژی بسیار مهم‌تر از کارکرد نظری (کارکرد به‌عنوان آگاهی) است» (Althusser, 1969: 231).

در اینجا، با این تعریف کلی از مفهوم ایدئولوژی، آلتوسر به چند نکته مهم اشاره می‌کند. اول این که ارایه تعریفی دقیق و تام از یک مفهوم مانند ایدئولوژی، خود به نوعی گرفتار آمدن در تعریفی ایدئولوژیک و بسته از یک مفهوم، آن‌هم بدون در نظر آوردن زمینه آن است؛ دوم اینکه ایدئولوژی دارای وجود و عینیت تاریخی است که بر ساخته از ایده‌ها و بازنمایی‌هایی است که نه هستی ایده‌آل، بلکه هستی مادی دارند (همان‌طور که وی در مدعای دوم در باب ایدئولوژی آن را توضیح می‌دهد)؛ و

سوم، خط تمایزی است که آلتوسر میان رابطه علم (حقیقت) و ایدئولوژی (توهم و خیال) برقرار می-کند و بدان اهمیت ویژه ای می-بخشد که از قضا برای این پژوهش و رابطه میان دانشگاه و دانش با مسئله ایدئولوژی نیز مهم تلقی می-شود. سرانجام اینکه ایدئولوژی به مانند ابزاری است سامان بخش و دارای کارکردی عملی-اجتماعی که در مسائل نظری کارکرد آن به مثابه آگاهی، اهمیت ثانوی دارد.

آلتوسر در مدعای دوم-«ایدئولوژی هستی مادی دارد»-تز ایجابی خود در باب ایدئولوژی توضیح می دهد و اشاره می کند که این تز برای بسط تحلیل او درباره سرشت ایدئولوژی ضروری است. در توضیح مدعای پیشین با دو پرسش مواجه شدیم (نخست این که چرا انسان ها برای «بازنمایی» شرایط واقعی هستی شان به برداشتی تخیلی از این شرایط نیاز دارند یا پناه می-برند. دوم این که چرا این «بازنموده» یا تصویر برساخته، ضرورتاً تخیلی است و ماهیت این تخیل چیست) که پاسخ آن با مقدمه-ای که ذکر آن رفت، طبیعتاً به توضیح مدعای مزبور منجر می-شود.

به این ترتیب، یک سوژه انسانی در کنش های مادی ایدئولوژیک می توان یافت یا دست کم باید وجود داشته باشد و اگر بدین نحو نباشد، ایدئولوژی ایده های دیگری به این سوژه ضمیمه می کند که با کنش های او موافقت داشته باشد. هم چنین، سرشت این ایده ها و بازنمودهای آن، به رغم برداشت های پیشینی از ایدئولوژی (یعنی فهمی از ایدئولوژی که آن را آگاهی کاذب می-داند)، دارای هستی و وجودی مادی است. آلتوسر در «دمودستگاه های ایدئولوژیک دولت» و عملکرد این «دمودستگاه ها» یادآور می شود که هر یک از این «دمودستگاه ها» (حقوقی، آموزشی، خانواده، دین و ...) تحقق و صورت عینیت یافته یک ایدئولوژی است. در اینجا، دوباره به همین مطلب بازمی-گردیم که «هر ایدئولوژی همواره در یک دمودستگاه و در عمل یا اعمال این دمودستگاه هستی دارد؛ و این هستی مادی است» (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۶۲).

در این میان، می توان به ویژگی و نیز سازوکاری در اعمال «دمودستگاه های ایدئولوژیک» اشاره کرد که به میانجی آن، «ایده ها» تبدیل به «بازنموده» ای می شوند که دارای عینیت مادی (مستتر در مناسک انتظام یافته) است. یعنی «سوژه» به واسطه آن دست به کنش هایی می زند که خود آن کنش ها محصول نظامی از ایده های سامان یافته است. اما در رابطه با دانشگاه و آگاهی یا دانش (به منزله آنچه به ظاهر در دانشگاه کسب و تولید می شود) به مثابه «دمودستگاه ایدئولوژیک دولت»، به سراغ

مفاهیمی در اندیشه آلتوسر خواهیم رفت که به میانجی آن‌ها، سوژه انسانی با رضایت و توافق خود است که خویش را در چنبره کنش‌های سامان‌یافته ایدئولوژی می‌یابد.

### ۱-۳-۱. توضیح درباره چند مفهوم: «استیضاح»<sup>۱</sup>، «درشناخت»<sup>۲</sup> و «سوژه‌سازی»<sup>۳</sup>

نظام آموزش که از کودکی مخاطبان یا بهتر است بگوئیم سوژه‌های خویش را از مراحل ابتدایی یادگیری آموزه‌های مختلف-از تحصیل ابتدایی تا مراحل تکمیلی و بالاتر آن- در اختیار دارد، به‌عنوان مهم‌ترین «دم‌دستگاه ایدئولوژیک دولت» وظیفه جامعه‌پذیر کردن، هنجارپذیر ساختن، آموزش نقش-های اجتماعی و سیاسی و دینی، آموزش و اعطای شایستگی و لیاقت‌های مختلف انسانی را برعهده دارد؛ به گونه‌ای که سوژه انسانی پس از ورود به ساحت آن، عملاً در چنبره دستگاهی فرو می‌افتد که پیش‌تر به صورتی پنهان اجیر ایدئولوژی مسلط شده است و در این فرایند با تناسبی که میان خود و ایدئولوژی مسلط برقرار می‌سازد، جایگاه اجتماعی و سیاسی و حتی مذهبی خویش را که بدیهی هم به نظر می‌رسد، در پس آن خواهد یافت.

در اینجا مسئله‌ای که اهمیت دارد، چگونگی عملکردی است که به میانجی آن ایدئولوژی، یک نهاد را به منزله یک «دم‌دستگاه» به خدمت خود درمی‌آورد. و دیگر آنچه مهم است، آن است که «دم‌دستگاه ایدئولوژیک» مذکور چگونه سوژه خویش را به انجام اعمالی وامی‌دارد که توسط ایده موجود در ایدئولوژی از پیش تعریف شده و به واسطه «دم‌دستگاه ایدئولوژیک» سامان یافته است. تا جایی که سوژه مورد نظر بدون هیچ‌گونه مقاومتی و حتی به‌همراه رضایت و توافق خودش، بدون آگاهی از امور رؤیت‌ناپذیری که پیرامون او در جریان است، به این امور تن می‌دهد. در این میان، رابطه ساخت‌یابی دوسویه‌ای میان «ایدئولوژی» و «دم‌دستگاه‌هایش» از یک سو، و «سوژه» و «دم‌دستگاه‌های ایدئولوژیک» شکل می‌گیرد که فرایند برساخته شدن سوژه را کامل می‌کنند. به عقیده آلتوسر، «مقوله سوژه برسازنده هر ایدئولوژی است...»؛ به این دلیل که کارکرد هر ایدئولوژی-کارکردی که شناسنده

1 interpellation  
2 ignorance  
3 subjectification

این ایدئولوژی است. آن است که افراد انضمامی را به سوژه بدل نماید. از ویژگی‌های دیگر و مهم ایدئولوژی در فرایند برساختن سوژه، تأکید بر اموری است که بدیهی تلقی می‌شوند؛ چرا که با استعانت از این ویژگی است که ایدئولوژی، ایده‌ها را به مثابه اموری بدیهی بدون آن که به نظر برسد پای اراده دیگری در پس پشت سامان یافتن آن ایده‌ها در جریان است، به سوژه خویش حقه می‌کند. زیرا ما به عنوان سوژه ایدئولوژی یا بهتر بگوییم، سوژه‌ای که در چنبره دم‌دستگاه ایدئولوژیک قرار دارد، همواره در مواجهه با بدیهیات از پیش مفروض گرفته شده، بدون هیچ مقاومتی تنها با تأیید و در مواردی نیز حتی با تحسین آن با واکنش طبیعی و اجتناب‌ناپذیری موافق و پذیرای امور مذکور هستیم.

در اینجاست که «دژشناخت»<sup>۱</sup> معنای خودش را ظاهر می‌کند. بدین معنی که ایدئولوژی در وهله نخست، افراد را در مواجهه با مسائل و پدیده‌ها مجهز به یک آگاهی پیشینی می‌کند که مبتنی بر اموری بدیهی است. یعنی ایدئولوژی سوژه را مورد خطاب و «استیضاح» قرار داده یا او را به اصطلاح فرامی‌خواهند، چرا که «ایدئولوژی فقط به واسطه و برای سوژه‌ها وجود دارد» که به میانجی آن، فرد (به عنوان سوژه آگاه و شناسنده) از خود واکنش‌هایی «بازشناختی»<sup>۲</sup> و ایدئولوژیک نشان می‌دهد و در وهله بعدی، آن نوع از آگاهی که سوژه را برمی‌سازد و معرفتی که در این فرایند نصیب او می‌شود. که او به میانجی آن دست به عمل (کنش) می‌زند. چیزی نیست جز همان «دژشناخت»، یا آگاهی (شناختی) که به نام حقیقت و به وسیله ایدئولوژی «تحریف» یا دست‌کاری<sup>۳</sup> شده است، که فرایند و حاصل این دست‌کاری تنها برای تولید «دژشناخت» به منظور بازگون جلوه‌دادن (بازنمایی) حقیقت در چارچوب ایدئولوژی است (Althusser, 1971: 261-270).

به سخن دیگر، ایدئولوژی‌ای که به میانجی «دم‌دستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» عینیت مادی می‌یابد، به واسطه «دژشناخت»، نظام معرفتی «بازگونی» را طبق نظارت از بالا شکل می‌دهد که سوژه با چنگ انداختن به آن، خود را به سان ماهی دهان‌به‌قلاب زده، به نوعی «منقاد» اراده مستور در ایدئولوژی می‌کند و خود را به سمت ندیدن «امور رؤیت‌ناپذیری» سوق می‌دهد که تنها آنچه مبنی بر اراده

1 ignorance/ misrecognition

2 recognition

3 distortion

ایدئولوژی است و بدیهی تلقی می‌شود را برای وی «رؤیت‌پذیر» می‌سازد. این فرایند، یادگیری، آموزش و کسب معرفت را- که تکیه بر رهایی و استقلال دارد، چراکه بهترین دانشگاه‌ها آزادترین و مستقل‌ترین آن‌هاست- تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. لذا نظام آموزش که خود مجهز به سازوکار کسب و تولید آگاهی در شناسایی حقیقت مقولات است، از فهم شرایط حقیقی‌ای که نتیجه فرایندهای ایدئولوژیک است، عاجز مانده و سوژه‌هایی که تحت این شرایط و در این بستر ساخته می‌شوند نیز مطیع آن خواهند بود و تنها قادر به درک اموری هستند و آنهایی را بدیهی تلقی می‌کنند که در این فرایند از پیش تعیین شده، صورت‌بندی شده است.

در این شرایط، اموری اصیل و مهم جلوه می‌کند و دیگر امور غیر اصیل و بی اهمیت. اموری ثابت و حقیقی فرض می‌شوند که ایدئولوژی آن‌ها را برساخته و بدیهی نشان می‌دهد. «...چون خصلت ایدئولوژی این است که اموری را به مثابه امور بدیهی جا بزند، بی آن‌که به نظر برسد دارد این کار را انجام می‌دهد، زیرا پای امور بدیهی در میان است» (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۶۸)؛ چراکه ایدئولوژی از یک سو با گفتمان غالبی سرو کار دارد که ایدئولوژی را تولید می‌کند و در دم‌ودستگاه‌های دولت جاری می‌کند، و از سوی دیگر از طریق سازوکار «استیضاح» (فراخوانی) با سوژه ارتباط برقرار می‌کند. سوژه‌ای که بنابر تعریف دکارتی، خیال می‌کند آگاه است و آزادانه دست به انتخاب می‌زند، تنها باورهایی را که از ایده‌های تحمیل شده به وی ناشی می‌شود، گردآوری کرده و درنهایت در بخشی از اعمال انتظام‌یافته مشارکت می‌جوید که این‌ها همان اعمالی هستند که به «دم‌ودستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» وابسته‌اند.

اینجا دقیقاً همان بزنگاهی است که می‌شود بر آن انگشت تأکید نهاد، جایی که باید تمایز میان علم یا معرفت (در اینجا آگاهی عاری از ایدئولوژی) و ایدئولوژی (شناخت و معرفت تولیدشده توسط ایدئولوژی) را تشخیص داد. و این درست همان چیزی است که ما را بر آن می‌دارد تا این‌گونه فرایندها را در دانشگاه ردگیری کنیم. با این وصف، دشوار نخواهد بود فضایی که در آن دانش و معرفت به-منزله ابزارهایی برای رسیدن به حقیقت هر مقوله تلقی می‌شود، همان مهم‌ترین و کلیدی‌ترین نهادی باشد که برای اجیر شدن و در خدمت ایدئولوژی حاکم قرار گرفتن در نظر گرفته می‌شود. همان‌طور که در دولت‌های مدرن و حتی دموکراتیک امروزی نیز

مهم‌ترین امر، دیگر نه نادان نگه داشتن افراد، بلکه دانایی سوژه‌هاست، البته با آن شرایط و به‌واسطهٔ رژیم‌های دانایی که حاکمان می‌خواهند. از آن‌جایی که مردم حقوق خود را در این نظام‌ها دانستند، تنها یک راه برای حکومت بر آن‌ها باقی است و آن انواع آموزش دادن است.

مراد از توضیح خلاصهٔ مفاهیم فوق (دژشناخت، دست‌کاری، استیضاح و سوژه‌سازی) آن بود که از این رهگذر و هم‌چنین از منظر رهیافت آلتوسری، مدخلی را برای نزدیک شدن و توضیح عینی یک «دم‌دستگاه ایدئولوژیک» و نحوه عملکرد و نوع کارکرد آن باز کنیم، تا این سازوکار را نه فقط از بستر فکر مارکسیستی آلتوسر، بلکه از زاویهٔ دیگری نیز مشاهده کنیم.

#### ۱-۴. ملاحظات انتقادی بر رهیافت نظری پژوهش

انسان از ابتدای تاریخ برای بقای خویش و حتی بهبود کیفیت حیات‌اش، همواره به دنبال کشف و کسب آگاهی نسبت به خود و پیرامون‌اش بوده است و این فرایند کسب آگاهی را به‌واسطهٔ معرفت‌های گوناگونی کسب و در حافظهٔ تاریخی خود ثبت و حک کرده است. اما این آگاهی یا معرفت کسب و تولیدشده و نسبت آن با حقیقت، حائز رابطهٔ معناداری است؛ چون نزدیک شدن و دست‌یابی به حقیقت و آنچه حقیقت شناخته می‌شود، همواره با واسطه، به‌وسیله و میانجی مفصل‌های متفاوتی بوده است. این مفصل‌ها، وسیله یا واسطهٔ همان فرایندی است که نزدیک شدن و دست‌یابی به حقیقت هر مقوله، بدون آن امری محال است.

به دیگر سخن، برای دست‌رسی به حقیقت هر پدیده‌ای تنها می‌توانیم اثرات آن حقیقت و پرتوهایی از آن امر حقیقی را دریابیم و دست‌یابی به حقیقتی تام و دسته اول که عاری از هرگونه مفصل‌بندی باشد محال است؛ زیرا این گمان می‌رود که اساساً حقیقت به صورتی یک‌پارچه و تام، هستی بیرونی نداشته و همواره شیوه و روش‌های بیان و توصیف آن است که بدان هستی می‌بخشد. بنابراین، در طول تاریخ اندیشهٔ بشری، آنچه با نام معرفت‌شناسی شناخته‌ایم، شناخت شیوه‌ها و یا طریقت‌هایی است که به میانجی و مدعای آن شناخت، در درون آن تلاش می‌شود تا به حقیقت و امر حقیقی نزدیک شد.

دانشگاه یکی از شیوه‌ها، و بهتر است بنابر آنچه مدعای این پژوهش است

این گونه بخوانیم: نهادهای مدرن در کسب و تولید معرفت یا آگاهی است. دانشگاه همان طور که در مختصری از ایده دانشگاه ارائه شد، به عنوان نهادی که به ظاهر در کار کسب و تولید معرفت مشغول بوده است، شناخته می شود و بخشی از این پژوهش نیز فرض را بر همین می گذارد. اما آیا دانشگاه در فرایند کشف و تولید علم، نهادی مستقل است یا معرفت تولیدشده در دانشگاه از ویژگی بی جا بودگی علم و بی طرف بودگی آن برخوردار است. یا این که دانشگاه (و حتی علم) اساساً به منزله نهادی مدرن دارای خصلتی ژانوسی است (یعنی نه تنها بی طرف یا سکولار نیست، بلکه به عنوان یک تکنولوژی برساخته یا دستاورد بشری، بسته به نوع کاربرد دانش در یک نظام معرفتی، خصوصیات و ارزش های متفاوتی از خود بروز می دهد). پاسخ به این پرسش، در دل خود پاسخ به پرسشی کلی تر را مستتر داشت، که به شکل نظری تلاش کردیم تا بدان نزدیک شویم؛ این پرسش که آیا دانشگاه دمودستگاه ایدئولوژیک دولتی به حساب می آید و چرا؟

بر این مبنا، دانستیم که دولت با مجموعه ای از دمودستگاه های استیلا (پلیس، نهادهای امنیتی و نظامی، حقوقی و...) و دمودستگاه های ایدئولوژیک (نهاد آموزش، خانواده، نهادهای دینی و...)، که با اولی به صورت آشکار و با دومی به صورت پنهان قدرت خویش را اعمال می کند، به زیست خویش ادامه می دهد. هم چنین، جاری شدن قدرت در اولی، قابل ردیابی و شناخت است، اما در دومی، شیوه های اعمال قدرت سیاسی پنهان است و تنها می توان با ایستادن بیرون از ایدئولوژی آن، در موضع شناخت علمی قرار گرفت تا تمایز میان ایدئولوژی از علم را دریافت. و این امر مستلزم گسستی است که باید در حوزه معرفت و شناخت از ایدئولوژی و تأثیراتش اتفاق بیافتد. و از آن جایی که دمودستگاه ایدئولوژیک آموزش، به ظاهر با شناخت و کشف حقیقت سر و کار دارد، مهم ترین دستگاه ایدئولوژیک دولت هم در بازتولید روابط قدرت و هم در بازتولید مناسبات آن شناخته می شود. زیرا سوزۀ ای که نتواند نسبت به جایگاه خود و پیرامون اش دست به شناخت مبتنی بر واقعیت بزند، بالطبع توانایی برون رفت از روابط موجود و شرایطی که بدان دچار است را نیز نخواهد یافت. بنابراین، در وهله نهایی، این فرایند منجر به ادامه وضع مستقر و بازتولید روابط موجود، دست کم در نظام آموزش و حوزه دانشگاه خواهد شد؛ چراکه اگر قرار باشد تلاشی برای برون رفت از این

شرایط و مناسبات آن صورت پذیرد، به زعم آلتوسر، آن تلاش معطوف خواهد بود به «گسست معرفت‌شناسانه» از آگاهی پیشینی به واسطه نوعی از آگاهی و شناختی که فارغ از نظام دانایی جاری و مستقر صورت‌بندی شده باشد؛ به طوری که او راه برون‌رفت از چنبره دم‌ودستگاه ایدئولوژیک آموزش را در صورت‌بندی دانش و آگاهی جدیدی می‌بیند که به واسطه گسست معرفت‌شناسانه‌ای است که از درون علم ماتریالیسم تاریخی حاصل می‌شود (Althusser, 1969: 13-39). آلتوسر مفهوم گسست معرفت‌شناسانه را از گاستون باشلار (۱۸۸۴-۱۹۶۲) وام می‌گیرد و بنیان علم ماتریالیسم تاریخی مارکس را همین گسست از نظام روابط پیشین می‌داند که با ایدئولوژی پیوند خورده بود. به زعم وی، هیچ هستندگی بیرون از ایدئولوژی حاکم وجود نخواهد داشت، مگر بواسطه پروبلماتیک تازه‌ای که آن هم بر مبنای گسستی معرفت‌شناسانه نسبت به امور مبتنی بر آگاهی پیشینی ایجاد شده باشد. با این گزاره، خواهیم دانست که پاسخ نهایی آلتوسر به این پرسش که آیا دانش تولیدشده در دانشگاه عاری از ایدئولوژی است و آیا در نسبت‌یابی با حقیقت کم‌ترین فاصله را خواهد داشت؟، «خیر» خواهد بود. چرا که بنا به فکر آلتوسری، هر آنچه از درون «دم‌ودستگاه ایدئولوژیک آموزش» بیرون خواهد آمد، چیزی نخواهد بود مگر امکان‌های جدیدی برای بازتولید ایدئولوژی مستقر و ادامه حیات آن توسط نیروهای فکری و انسانی برآمده از آن.

در این مورد، او هم‌سو با رهیافتی مارکسیستی، معتقد بود که حتی باید در برابر یکایک واژگان حاضر در متون علمی که توسط دانشگاه در دنیای سرمایه‌داری تولید می‌شود، واژگانی را نیز در متون علمی پرولتاریایی بر مبنای علم ماتریالیسم تاریخ تولید کرد که توانایی مقابله با ایدئولوژی حاکم و نیروی فکری-انسانی برآمده از تولیدات علمی آن را داشته باشد؛ تا بدین سبب، گسست معرفت‌شناسانه مزبور از ایدئولوژی حاکم بر روابط و محتوای دانش پیشینی متحقق گردد. با این مقدمات، خواهیم دانست که پاسخ آلتوسر به این پرسش که؛ آیا اساساً دانش (به معنای عام آن) به‌عنوان یک سازوکار تولید قدرت، می‌تواند سویه‌هایی ژانوسی نیز داشته باشد؟ یا حتی دانش در میانه ستیز بر سر قدرت، توانایی بی‌طرف ماندن را دارا خواهد بود؟، «خیر» است.

به این ترتیب، اگر به دنبال راهی برای برون‌رفت از چنبره دم‌ودستگاه‌های

ایدئولوژیک دولت و رهایی سوژه انسانی از سلطه ایدئولوژی حاکم هستیم، لویی آلتوسر جز مسئله گسست معرفت‌شناسانه از درون علم ماتریالیسم تاریخی ناب راه دیگری به ما نشان نمی‌دهد. همین مسئله، محوری است که اغلب منتقدان اندیشه آلتوسر را حول آن جمع می‌کند؛ یعنی مفهومی که از آن با عنوان «مرگ سوژه» یا پایان سوژه در اندیشه آلتوسر از آن نام می‌برند. بسیاری از منتقدان آراء آلتوسر، اندیشه‌های او را به ضدانسانی بودن (antihumanism) متهم می‌کنند، کسانی چون: سارتر و موریس مرلوپونتی از حزب کمونیست فرانسه و مارکسیست‌های انگلیسی چون: ئی. پی تامپسون نظریات او را یک سره رد کردند و نوع نگاه وی را در ارتباط با نابودی محوریت انسان در ساختارهای اجتماعی زیر سوال بردند، با این استدلال که هنوز هم انتخاب‌های انسانی، ارزش‌های انسانی و هدف‌ها، قابلیت ایفای نقشی بیرون از آنچه آلتوسر از سوژه انسانی گفته است را دارا خواهند بود. اما از سویی دیگر، پس از آلتوسر در نظرگاه میشل فوکو نیز دانش/معرفت نه تنها تکنولوژی مورد استفاده قدرت نیست، بلکه از قضا دانش و قدرت دو روی یک سکه‌اند. «باید پذیرفت که قدرت دانش را تولید می‌کند (و نه صرفاً با مهیا کردن شرایط برای دانش به دلیل خدمت دانش به قدرت، و نه صرفاً با استفاده از دانش به دلیل مفید بودن آن). باید پذیرفت که قدرت و دانش مستقیماً بر یکدیگر دلالت دارند؛ باید پذیرفت که نه مناسبات قدرتی بدون ایجاد حوزه‌ای از دانش همبسته با آن وجود دارد و نه دانشی که مستلزم مناسبات قدرت نباشد و در عین حال، مناسبات قدرت را پدید نیاورد...» (فوکو، ۱۳۷۸: ۴۰)

فوکو پس از آلتوسر، در این میان، به وجوه گوناگون ابژه‌سازی و روابط قدرت و معرفت می‌پردازد که از طریق آن آدمیان به سوژه تبدیل می‌شوند، که مضمون اصلی آن حکم و تعبیه تاریخی روابط قدرت-دانش بر بدن است. به گونه‌ای که وی «در تحلیل روابط خاص قدرت و معرفت، شیوه‌هایی از ابژه‌سازی را بناشده بر اساس آن روابط خاص می‌داند که به واسطه آن آدمیان تبدیل به سوژه شده‌اند. او انگشت تأکید روی دلالت تاریخی و اجتماعی ظهور علوم نابالغ (علوم انسانی) و روابط متقابل آن‌ها با پیدایش توسعه و تثبیت فناوری‌های نوین قدرت می‌گذارد که قادر به ابژه‌سازی و سوژه‌سازی هستند» (اسمارت، ۱۳۸۹: ۱۳۸). با این توصیف و نقدهای موجود بر اندیشه آلتوسر و فوکو، به نظر می‌رسد که راهی مشخص و تبیین‌شده برای

برون رفت از «دم‌دستگاه ایدئولوژیک» در درون دستگاه فکر این دو متفکر، آن هم به صورت حاضر و آماده نخواهیم یافت، مگر این که خود با استفاده از امکان‌هایی که می‌شود از درون اندیشه آنان استخراج کرد و با استعانت از فکر اندیش‌مندانی که در این حوزه تلاش کرده‌اند تا به این پرسش پاسخ روشنی دهند (که آیا راه برون رفت از دم‌دستگاه ایدئولوژیک نظام آموزش وجود خواهد داشت)، تلاش کنیم تا اندیشه منسجمی را برای پاسخ به پرسش‌هایی از این دست ترسیم کنیم.

### ۱-۵. پیشینه و تنگناهای پژوهش حاضر

شاید ذکر این نکته بدیهی باشد که تحقیقات و پژوهش‌های مختلف با موضوع دانشگاه و نظام آموزش، هر کدام به نحوی بر روی عوامل و فرضیات مختلف علمی و عملی کار خود را پیش برده‌اند. اما آنچه به‌عنوان پیشینه این دست پژوهش‌ها در ایران انجام گرفته است، تمرکز خود را بیش‌تر بر روی سرگذشت و یا تاریخ دانشگاه و درنهایت سنجش‌های علمی و آماری در جهت مقایسه دانشگاه با معیارهای جهانی آن از نظر کمی و کیفی گذاشته است. هم‌چنین، تحقیقاتی نظیر آن که فرض را بر روی مقوله‌های خطی تاریخی و فرهنگی گذاشته‌اند و یا انگشت تأکید را بر روی ناهم‌زمانی علمی با نظام اجتماعی-اقتصادی و فرهنگ می‌گذارند (در اینجا اغلب فرض را بر ناهم‌خوانی فرهنگ با نظام علمی مدرن قرار داده) و علل رنجوری نهاد علم و در امتداد آن دانشگاه را از خلال این مباحث و معیارها جستجو می‌کنند (در این خصوص رجوع شود به آثار مقصود فراستخواه، از جمله: «سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران»، «دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی»، «دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت» و کارهای محمدامین قانع‌ی راد، نظیر: «نظام علمی کشور در برنامه سوم توسعه»، «ناهم‌زمانی دانش: روابط علم و نظام‌های اجتماعی-اقتصادی در ایران» یا «موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن» از فرامرز رفیع پور). به نظر می‌رسد در مقابل چنین تکثری، باید خاطرنشان ساخت که نقاط ضعف و قوت دیگر پژوهش‌هایی که در این زمینه و به موازات موضوع بررسی دانشگاه صورت گرفته است را باید مطمح نظر قرار داد تا با توجه به این نقاط و نقطه تلاقی آنان با یکدیگر، بتوانیم پژوهش نظری کنونی را ارتقا بخشیم.

اما آنچه دربارهٔ موضوع این پژوهش اهمیت دارد، موضوعی است که اغلب پژوهش‌گران در ارتباط با وضعیت علم و آگاهی و هم‌چنین آسیب‌شناسی نظام آموزش در ایران اتخاذ می‌کنند و مفروضات پژوهشی خویش را در ارتباط با این موضوع در قلمروهایی صورت‌بندی می‌کنند که در دورترین فاصله با وضعیت ایدئولوژیک و تأثیر مناسبات قدرت در نظام آموزش در ایران قرار دارد. به طور مثال، گذشته از آثاری که ذکر آن رفت، می‌توان برآیند کلی این نوع پژوهش‌ها را در چند بخش دسته‌بندی کرد:

الف) پژوهش‌هایی که به موضوع توسعهٔ علمی-فرهنگی در ایران می‌پردازند؛ پیشینهٔ این نوع تحقیقات، از دورهٔ مشروطه و تأسیس نظام نوین آموزشی در ایران شروع شده و تا به امروز ادامه دارد. در سطح معرفت‌شناختی، این نوع پژوهش‌ها بحث خود را با یک فرض محوری شروع می‌کنند و آن آسیب‌شناسی نهاد علم در ایران بر مبنای مقایسهٔ آن با کیفیت نهاد علم در غرب است. در این بررسی‌ها، بخش اعظم علل و موانع عقب‌ماندگی علمی و کیفیت پائین نهادهای آموزشی مدرن در ایران، به نوع رویارویی ایرانیان با جهان مدرن و نهادهای نوین آموزشی در غرب اشاره می‌شود. به همین سبب و در نهایت، با نوعی از روش‌شناسی اثبات‌گرایانه در این دست تحقیقات مواجه هستیم که در بررسی و تحلیل شرایط و آسیب‌شناسی نهاد علم در ایران، به سمت توسعهٔ علم و بهبود کیفیت آموزشی و علمی در قیاس با نهادهای متناظر غربی آن هدایت می‌شوند.<sup>۱</sup>

ب) پژوهش‌هایی که به تحلیل نظری-فلسفی با رویکرد تعطیلی تفکر و تعلیق تولید معرفت پرداختند؛ در این نوع از تحقیقات، موضوع بررسی وضعیت نهاد علم در ایران دست‌خوش نوعی نگاه تاریخ-گرایانه به امر واقع است، که در این رویکرد دوران گذشته را دوران امتناع تفکر و دوران کنونی را نیز دورهٔ بحران و بن‌بست می‌انگارند. در این میان، رنجوری نهاد معرفت در ایران نیز پیوند می‌خورد به نظریه‌ای عمومی دربارهٔ تاریخ اندیشه و تاریخ ایران، که تا زمانی که نظریه‌ای

۱ برای آگاهی بیش‌تر در این خصوص، به طور مثال مراجعه کنید به فهرست پروژه‌های طرح توسعهٔ تحقیقات علوم انسانی، دینی، فرهنگی و اجتماعی که به طور مشترک از سال ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۳ طراحی و اجرا کردند (برای اطلاعات بیش‌تر به آثار مسعود فراسخواه: «سرگذشت و سوانح دانشگاه، ۱۳۸۸»، «دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت، ۱۳۹۵» و «دانشگاه؛ منظرهای جهانی، مسأله‌های ایرانی، ۱۳۸۹»، همچنین مقاله‌های حسین ابراهیم‌آبادی با موضوع: «توسعه علوم انسانی و ضرورت مطالعات سیاست‌گذاری» و «مروری بر تجربه طرح توسعهٔ تحقیقات علوم انسانی»، پژوهشکدهٔ مطالعات فرهنگی و علوم انسانی، پاییز ۱۳۸۵، مراجعه کنید).

عمومی نتواند بحران کنونی مبانی تاریخی و اندیشه‌ای در ایران را برطرف کند، بحران و بن‌بست حاضر به قوت خویش باقی خواهد ماند. روشن است که این گونه روش‌شناسی‌های مبتنی بر بازگشت به نقطه صفر و آغاز کار از ابتدا، با استفاده از تدوین نظریه‌ای درباره مبانی، هیچ کمکی به رشد علم و آسیب‌شناسی وضعیت نهاد علم در ایران نمی‌کند.

ج) تحلیل جامعه‌شناختی از وضعیت نظام آموزش و نهاد علم در ایران؛ در این نوع تحقیقات، همان‌گونه که نمونه‌هایی از آن در ابتدای این بخش فهرست شد، علل رنجوری نهاد علم در ایران و عدم رشد علمی و تولید معرفت در نهادهای آموزشی، خاصه دانشگاه در ایران، مرتبط با فرهنگ و توسعه فرهنگی ارزیابی می‌شود. در این گونه پژوهش‌ها فرضیاتی از این دست در ارتباط با آسیب‌شناسی معرفت در ایران دسته‌بندی می‌شود: این که بین سطح توسعه اقتصادی و رشد علوم تجربی ارتباط متقابل وجود دارد. دیگر این که توسعه فرهنگی زمینه‌ساز توسعه علمی تلقی می‌گردد. هم‌چنین، سرمایه اجتماعی بستر مناسب را برای رشد علمی مهیا می‌سازد.<sup>۲</sup>

آنچه درباره محتوا و حتی فرم و دسته‌بندی پژوهش‌های صورت گرفته (هم‌چنین برگزاری جلسات نقد و بررسی علمی درباره حوزه دانشگاه و تولید و توسعه علمی در ایران و یا موضوعات پایان‌نامه‌ها و رسالات پژوهشی مربوط به موضوع دانشگاه و معضلات آن در ایران)، برجسته و قابل اهمیت به نظر می‌رسد، این است که برخی از این پژوهش‌ها و تلاش‌های علمی به علت تبعاتی که ممکن است از اشاره و نقد قدرت و ایدئولوژی حاضر در دانشگاه، گریبان محقق یا پژوهش‌گر یا استاد مورد نظر دانشگاه را بگیرد، اغلب مفروضات و نتایج تحقیقات مورد اشاره با فاصله زیادی نسبت به آنچه در حقیقت در دانشگاه و نهاد آموزش در جریان است، صورت‌بندی می‌شود. «به نظر می‌رسد که دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها و رشته‌های مورد مطالعه، در سوگیری هنجاری خود دچار نوسان یا دوگانگی جامعه‌شناختی، به تعبیر مرتن، هستند. در این میان، آزمودنی‌های دوره

۱ برای مطالعه بیشتر در این مورد، رجوع کنید به آثار سید جواد طباطبایی: «ابن خلدون و علوم اجتماعی»، ۱۳۷۴، «زوال اندیشه سیاسی در ایران، ۱۳۷۳» و رضا داوری اردکانی: «درباره علم، ۱۳۸۶» و «شمه‌ای از تاریخ غرب‌زدگی ما (وضع کنونی تفکر در ایران)، ۱۳۶۳». هم‌چنین «حکمت جاویدان: نگاهی به زندگی و آثار سنت‌گرایان معاصر، ۱۳۸۰» از حسین خندق‌آبادی.

۲ در این خصوص رجوع شود به آثار: محمد امین قانع‌ی‌راد: «تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی، ۱۳۸۵»، «ناهم‌زمانی دانش و روابط علم در ایران، ۱۳۸۲»، و همچنین فرامرز رفیع‌پور: «موانع رشد علمی در ایران و راه حل‌های آن، ۱۳۸۱» و مسعود چلبی، ثریا معمار: «جامعه‌شناسی نظم، ۱۳۷۵».

دکتری، مذکر، متأهل، مسنّ و شاغل، نوسان بیشتری در سوگیری هنجاری از خود نشان می‌دهند. از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به نظر می‌رسد که استادان آنها در رفتار واقعی خویش در گروه آموزشی و در ارتباط با دانشجویان، به ضدّ هنجارهای علم بیش تر پایبندی نشان داده و کم تر به هنجارهای علم اقتدا می‌کنند» (ودادهیر و قاضی طباطبایی، ۱۳۸۰: ۲۱۸ و ۲۱۷). در این پژوهش، اما تلاش می‌شود تا از ملاحظات فوق دوری جسته و در جهت پاسخ به پرسش‌های این پژوهش، به دور از مصلحت‌اندیشی و اقتضائات پیش رو عمل کنیم.

## ۲. بررسی یک نمونه تاریخی؛ کنش انقلاب فرهنگی و شاخص (داده)‌هایی عینی برای پژوهش حاضر

این بخش به‌سان پلی است میان آنچه (در رهیافت نظری پژوهش) به صورت نظری و در قالب مفاهیم یادشده بدان‌ها اشاره شد و صورت‌ها و مصداق‌های عینی‌ای که بر مبنای مفاهیم و نظریه «دم‌ودستگاه‌های ایدئولوژیک دولت» صورت‌بندی و تحلیل می‌شود. در این قسمت، به ردگیری شواهدی عینی در تاریخ زمانی و مکانی دانشگاه پس از انقلاب ۵۷ خواهیم پرداخت که سبب شد فرضیه این پژوهش بر پی‌آن بنا شود. چنان‌که بررسی دانشگاه را به‌مثابه یک دم‌ودستگاه ایدئولوژیک در ایران پس از انقلاب، بر اساس اسناد به‌جا مانده و آمار، قوانین به‌ثبت رسیده در این خصوص، گزارش‌های تهیه‌شده، نحوه شکل‌گیری نهادهای نوین آموزشی در ایران، سیاست‌های آموزشی و نیز مصاحبه‌هایی که مرتبط با افراد و سازمان‌های درگیر با سیاست‌گذاری آموزشی در ایران انجام شده است، پی خواهیم گرفت.

به‌این ترتیب، مواد تحلیلی فوق را در کرانه زمانی دهه ابتدایی انقلاب اسلامی و با توجه به اقدامات نهاد انقلاب فرهنگی در سال‌های ابتدایی پس از پیروزی انقلاب، در سه شاخص کلی دسته‌بندی کرده‌ایم که بر اساس آن، نوع قوانین و سیاست‌گذاری‌های آموزشی و مصوبات این ستاد را در این سه شاخص بررسی کرده و نشان خواهیم داد:

**الف) محتوا:** در این شاخص به بررسی مصداق‌ها و شواهدی خواهیم پرداخت که مرتبط با محتوا و نوع دانش ارائه‌شده در نهاد آموزشی دانشگاه پس از انقلاب است. به‌گونه‌ای که از یک‌سو، نشان خواهیم داد، مضامین و محتوای آگاهی که

در این دانشگاه حضور دارد، چگونه و از چه راه‌هایی وارد دانشگاه شده و این که آیا می‌توان رد دخالت مستقیم دولت در تهیه و تولید این محتوای آموزشی را یافت. در دیگر سو، به مسئله عرضه گرایانه بودن این نوع دانش خواهیم پرداخت که اگر محتوای دانشگاه از سوی دولت عرضه شود، در این صورت این امر به اقتصاد سیاسی دانشگاه و سیاست‌های ایدئولوژیک دولتی چه ارتباطی خواهد داشت. هم‌چنین، در آخر، نتایج این تلاش‌ها را با توجه به وضعیت سوژه دانشگاه (استاد/شاگرد) بررسی خواهیم کرد.

**ب) ساختار:** در این شاخص که سطح تحلیل آن به روابط و مناسبات ساختاری موجود و یا شکل-گرفته در دانشگاه بازمی‌گردد، تلاش خواهیم کرد تا عملکرد صورت‌ها و تکنیک‌های ایدئولوژیک قدرت را در جهت‌دهی به این نوع روابط که به تغییر شکل در الگوی ساختاری دانشگاه می‌انجامد، نشان دهیم؛ به گونه‌ای که از خلال الگوهایی که در گفتمان حاکم درج می‌شود، به روابطی که میان ساختار آموزشی و افراد حاضر در آن برقرار می‌شود، خواهیم پرداخت. در نهایت، به نوعی از الگوی دانشگاهی و سیاست‌های مرتبط با ساختار دانشگاهی اشاره خواهیم کرد که منطبق با الگوهای غربی، اما متناقض با منطق درونی خود است.

**ج) سوژه‌ها:** در سومین شاخص، که از قضا برای پژوهش حاضر مهم‌ترین شاخص نیز محسوب می‌شود-چراکه به نظر نگارنده، تمامی این اقدامات در راستای ساختن و پرداختن سوژه مطلوب است که توجیه می‌شود و معنا می‌یابد- به وضعیت سوژه دانشگاه از پس عملکرد و اقدامات دولتی در حوزه دانشگاه اشاره خواهیم داشت و این که این نوع نگاه به سوژه دانشگاه از درون دم‌ودستگاه ایدئولوژیک آموزش و تلاش برای شکل‌بخشی سوژه دانشگاه، تا چه حد توانسته است در جهت شکل‌بخشی و جهت‌دهی و قوام دادن سوژه مورد نظر قدرت موفق باشد. در این سطح، تلاش خواهیم کرد تا اگر ایجابیتی را در میان سوژه‌های دانشگاه (استاد و دانشجو) وجود دارد، نشان دهیم؛ اگرچه در این شاخص، که تنها یکی از کارکردهای دم‌ودستگاه ایدئولوژیک دانشگاه در آن مستتر است، به بررسی وضعیت سوژه دانشگاه می‌پردازیم، اما باید خاطر نشان کرد که مهم‌ترین کارکرد دم‌ودستگاه ایدئولوژیک دانشگاه نیز در همین سطح مشخص می‌شود، یعنی جایی که شکل‌دهی، قوام دادن و حتی ساخت سوژه دانشگاه آن‌طور که

ارادهٔ قدرت بر مبنای ساختار و مفاهیم به این امر می‌پردازد.

## ۲-۱. دانشگاه و محتوا

آنچه بر اساس شاخص اول روشن است، این است که در دههٔ ابتدایی پس از انقلاب اسلامی، سیاست‌گذاری‌های آموزشی در حوزهٔ تدوین و ایجاد متون و محتوای جدید آموزشی، تنها در راستای ارادهٔ نیروهای انقلابی حاکم و مستقر در قدرت صورت می‌پذیرفت. در جریان برنامه‌ریزی درسی و تدوین محتوای نظام آموزش دانشگاهی، آنچه به جای الگوی مسئله‌محور و تقاضاگرایانهٔ دانش (یا نگاه حل-المسئله‌ای<sup>۱</sup>) در جریان سیاست‌گذاری آموزشی و برنامه‌ریزی درسی در ستاد انقلاب فرهنگی شکل گرفت، متأثر از الگوهای انقلابی و جریان‌های ایدئولوژیک حاکم بر نظام آموزش بود. به طوری که «به دنبال تشکیل شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی برنامه‌ریزی نیز شکل گرفت که از ابتدای سال ۱۳۶۳ تا پایان سال ۱۳۶۷، ۲۷۴ برنامه آموزشی تهیه و به دانشگاه‌ها ابلاغ کرد و در همان سال، ۸۹ برنامه نیز در دست بررسی آن بود» (فراسخواه، ۱۳۸۸: ۵۷۰-۵۷۷).

تا پایان دورهٔ ستاد انقلاب فرهنگی، یعنی در طول بیش از ۴/۵ سال، بخش برنامه‌ریزی آموزش عالی ستاد، حدود ۲۵۲ برنامه آموزشی تدوین کرد و به تصویب رساند. علاوه بر این، ده‌ها طرح، ضابطه، اساس‌نامه و آئین‌نامه را تهیه و تصویب کرد که کماکان تا به امروز، بنا به اتخاذ رویکردهای متفاوت آموزشی در دوره‌های مختلف، مورد استناد بسیاری از وزرای آموزش عالی و سیاست‌گذاران آموزشی قرار می‌گیرد. در این شاخص، مطابق با آنچه آلتوسر در مورد نظام آموزشی به عنوان دم‌ودستگاه ایدئولوژیک دولت می‌گوید، آنچه اتفاق افتاد صورت‌بندی جدیدی از تمهید و شکل‌بندی نظام دانایی بود که بر آن اساس، دیگر به‌سان قبل (در دورهٔ پهلوی دوم) به دانشجوی فن‌سالار، تحصیل‌کردهٔ بوروکرات یا متخصص برای ادارهٔ سازمان‌های دولت مدرن و بخش‌های مختلفی که تا پیش از انقلاب با رویکردهای لیبرالیستی و تجددگرا اداره می‌شد، نیازی نبود، بلکه آنچه هدف دولت انقلابی بود، تربیت نیروهای دانشگاهی متعهد و وفادار به انقلاب اسلامی از طریق آموزش نوعی از دانش و علوم دانشگاهی در دانشگاه بود که به علوم انسانی اسلامی و

دانشگاه اسلامی شهرت یافت.

آنچه مربوط به تغییر محتوای آموزشی در دانشگاه در قالب مصاحبه‌های اعضای ستاد انقلاب فرهنگی می‌خوانیم، نشان می‌دهد که یک نهاد دولتی و از قضا قانونی، دست‌به‌کار شده بود تا آنچه را که ارادهٔ قدرت حاکم و نوپا بود، در قالب ایدئولوژی انقلابی-اسلامی از طریق محتوای مورد نظر و مطلوب خود، در نظام آموزشی تزریق کند تا دانشگاه و دیگر مؤسسات آموزشی که کسب و کارشان تولید معنا، انتقال و ساختن سوژه‌های دانش است را از محتوای دانش پیشینی که به‌زعم گفتمان حاضر، داشت مطابق با ساختارهای قبلی عمل می‌کرد، پاک کرده و آنچه درانداختن طرحی نو در جریان انقلاب اسلامی بود را جایگزین محتوای پیشین آموزشی کند؛ به طوری که حتی واقعیت‌های پیش رو را نادیده انگاشته و تنها به آرمانی که در افق ترسیم شده بود، چشم امید دوخته بود.

چنان که صادق زیباکلام (۱۳۷۸) دربارهٔ رشتهٔ تخصصی و گروه خود، یعنی علوم سیاسی می‌گوید:

«مثلاً علوم سیاسی که ما در دانشکده حقوق و علوم سیاسی درس می‌دهیم، در اصل همان درس‌هایی است که زمان شاه هم تدریس می‌شد... یا در جای دیگر اضافه می‌کند: «...البته کسانی مثل من، اسلامی کردن یکی از چیزهای پس‌ذهن مان بود اما... بحث اصلی ما بومی کردن بود... فکر می‌کردیم یک چیزی وجود دارد به نام مدیریت بازرگانی که به درد ایران می‌خورد؛ یک چیزی هم به همین اسم وجود دارد که به درد واشنگتن می‌خورد، همین طور سایر رشته‌ها. بنده الان می‌فهمم که سخن از این غیرعلمی‌تر و احمقانه‌تر وجود ندارد...» (قائد، ۱۳۷۸، ش ۵).

در این باره عبدالکریم سروش نیز (۱۳۷۸) می‌گوید:

«در باب علوم انسانی ما وارد صحنهٔ جتگ تازه‌ای شدیم. علوم انسانی از طرف دانشجویان [منظور دانشجویان انجمن اسلامی و تحکیم وحدت و تشکل جهاد دانشگاهی است] مورد حساسیت بسیار قرار گرفت. آن‌ها و بعضی از محرکان شان آن علوم را از اصل نجس می‌دانستند... مرحوم بهشتی نیز اصرار داشتند که علوم انسانی... می‌توانند اسلامی یا غیراسلامی شوند... نهایتاً امام به ستاد انقلاب فرهنگی پیشنهاد و توصیه کرد که برای اصلاح علوم انسانی به قم پناه ببرند... آقای

مصباح یزدی (مدرسه باقرالعلوم) برنامه‌ای به ستاد پیشنهاد کرد و گفت استادان به قم بیایند و ما مباحث مشترک داشته باشیم، ستاد هم تصویب کرد و به این ترتیب جریان‌ی شروع شد که قرار بود نه ماهه باشد، اما بیش از یک و نیم سال طول کشید... از مجموع این گفتگوها و برنامه‌ها ۵ جلد کتاب بیرون آمد: روان‌شناسی اسلامی، جامعه‌شناسی اسلامی و غیره که هیچ یک در دانشگاه‌ها موفق نبود و مورد اقبال چندانی قرار نگرفت...» (قائد، ۱۳۷۸، ش ۶)

همین‌طور در این باره می‌توان به گفته‌هایی از غلام‌عباس توسلی (۱۳۷۸) اشاره کرد که سرپرستی برنامه‌ریزی رشته‌های علوم انسانی در ستاد انقلاب فرهنگی را برعهده داشت: «...بیش‌تر به این اندیشیده می‌شد که در دانشگاه چگونه می‌توان برنامه‌ریزی کرد تا به نیازهای جمهوری اسلامی پاسخ بدهد و با مبانی اسلامی مطابقت داشته باشد. به بیان دیگر، در برنامه‌های دانشگاهی به‌ویژه از نظر اصالت، شک و تردیدهایی وجود داشت... از طرف بعضی از گروه‌ها این برنامه‌ها زیر سؤال می‌رفت و در نتیجه، مشکلاتی هم فراهم کرده بود برای استادان... در این میان، علوم انسانی بیش از سایر رشته‌ها مورد بحث و گفتگو قرار گرفت. بنابراین، ستاد انقلاب فرهنگی برای پاسخ‌گویی به این سؤالات و تجدیدنظر در برنامه‌های دانشگاهی به وجود آمد... در حقیقت، نیازی فوری به تجدیدنظر در برنامه‌های دانشگاهی برای بازگشایی دانشگاه‌ها بود. مسئله علوم انسانی هم مسئله خاصی بود و در ابتدا فکر می‌شد که علوم اسلامی با علوم حوزوی در تباین است... اهداف فرهنگی در ابتدا مشخص و محدود بود و فرهنگ را به معنی تمام مسائل فرهنگی جامعه در نظر نمی‌گرفت و تنها معطوف به دانشگاه‌ها بود. مؤسساتی بودند که قبل از انقلاب به وجود آمده بودند؛ مدارس عالی، هم دولتی و هم غیردولتی، وجود داشتند که به‌طور پراکنده به وجود آمده بودند و شاخه‌ها و رشته‌ها و حتی مسائل استادان، که کدام استاد تدریس کند و کدام استاد نه! ارزیابی کلی می‌شد و در همان دوره بود که بسیاری از استادان از ایران رفتند یا اخراج شدند یا باز نشسته شدند...

بعضی هم از حوزه می‌گفتند که صاحب نظریم در رشته‌های علوم انسانی و می‌خواهیم ببینیم که محتوای بعضی رشته‌ها چیست. پنج رشته را جدا کردند: حقوق؛ علوم سیاسی؛ اقتصاد؛ روان‌شناسی و تعلیم و تربیت؛ و جامعه‌شناسی.

در این پنج رشته گفتند که می‌خواهیم تجدیدنظر بیش‌تری بکنیم. کمیته حوزه و دانشگاه پدید آمد و قرار شد استنادانی از دانشگاه و صاحب‌نظرانی از حوزه در یک کار مشترک، محتوای رشته‌ها را بررسی کنند. من از طرف ستاد انقلاب فرهنگی شرکت می‌کردم و ۳۰-۴۰ استاد را هم انتخاب کردیم و از طرف حوزه هم آقای مصباح یزدی و چند نفر دیگر بودند... آخر سر هم به اهداف خودشان، یعنی بحث بین حوزه و دانشگاه نرسیدند... در همین جا حقیقت دیگری را مطرح می‌کنم: افراد برجسته و اهل فکر و نظر معتقد بودند که ما در ساختار علوم انسانی زیاد نمی‌توانیم تغییر ایجاد کنیم... بنابراین، این‌ها از صافی نظرات آقایان از حوزه گذشت و بحث‌هایی صورت گرفت، جرح و تعدیل‌هایی صورت گرفت... بعضی از دروس را که قبلاً وجود نداشت وارد دانشگاه کردیم... حالا اهمیت این بود که بعضی فکر می‌کردند ما می‌توانیم تمام رشته‌ها را یک پارچه اسلامی کنیم... در رشته‌ای که ۱۴۰ واحد درسی دارد، تغییر کلی و همه‌جانبه عملی نبود و صلاح هم نبود. رشته‌هایی در دنیا با ۲۰۰ سال سابقه، مثل حقوق بین‌الملل و اقتصاد، را نمی‌توان سرتاپا کنار گذاشت. غیرممکن بود که ۱۴۰ واحد اقتصاد اسلامی درس بدهیم. ما در حدی که عملی بود، گفتیم یک درس اقتصاد اسلامی سه‌واحدی را اگر توانستیم کتاب و منابع و استاد آن را پیدا کنیم، بگذاریم و بعد وسعت‌اش بدهیم. اما در توان ما نیست که ۱۴۰ واحد جامعه‌شناسی اسلامی بگذاریم: نه استادش را داریم، نه کتاب‌اش را داریم و نه موضوع آن را داریم... دیدیم که اصلاً عملی نیست. یک راه‌حل رادیکال وجود داشت، یعنی راه‌حلی که از صدر تا ذیل تمام رشته‌ها را عوض کنیم. اما چه به جایش بگذاریم؟ یک صفت اسلامی داخل گیومه داشتیم، اما معلوم نبود که محتوایش چیست. موجب سرگردانی بود و دانشگاه برای همیشه می‌خوابید و هیچ‌وقت نمی‌توانست از جایش برخیزد. چون نه این قدر استاد داشتیم، نه کتاب و نه محتوا...» (قائد، ۱۳۷۸، ش ۴)

فقرات بلند و طولانی فوق که از دست‌اندرکاران ستاد انقلاب فرهنگی عنوان شده بود، آن هم پس از گذشت سال‌ها از اقدامات و سیاست‌گذاری‌های آن ستاد، حاوی نکات بسیار مهم و کلیدی است. زیرا در این گفتگوها شاهد آن هستیم که خود عوامل اجرایی ستاد انقلاب فرهنگی به این امر اعتراف می‌کنند که نه تنها تلاش‌های آنان در جهت تغییر و دست‌کاری ساختار و محتوای آموزش دانشگاهی

مطابق با آنچه در ابتدا می‌پنداشتند به پیش نرفت، بلکه در نهایت آنچه از پس همه این تلاش‌ها حاصل شد، چیزی نبود جز سرگردانی و انفعال نهاد دانشگاه در تولید و بازتولید حیات خویش؛ به این ترتیب که تلاش‌های ستاد انقلاب فرهنگی- در حوزه محتوا و ساختار- برای تزریق ایدئولوژی بر بدن نحیف نهاد دانشگاه در ایران، به عوض آن که به‌زعم ایشان بیماری موجود در دانشگاه را که معادل با غربی، طاغوتی و غیراسلامی بودن آن در نظر گرفته می‌شد، برطرف کند، منجر به تبدیل شدن دانشگاه به یک موجود عجیب‌الخلقه شد که به جای متولدشدن یک سوژه جدید و دلخواه قدرت در آن، کارکرد آن در این حوزه منجر به تولد سوژه‌هایی در دانشگاه شد که سرگردانی و از خودبیگانگی جزو ویژگی‌های بارز آن‌ها بود.

## ۲-۲. دانشگاه و ساختار

اما در شاخص دوم نیز شاهد همین نوع نگاه به دانشگاه بودیم؛ به طوری که فکر حداکثر مداخله حکومتی در برنامه‌ریزی و کنترل آموزش عالی به شدت در تمامی سیاست‌گذاری‌های آموزشی و نظارتی بر نظام آموزش جاری بود؛ تا حدی که در ستاد انقلاب فرهنگی، بنای کار بر تمرکز و ایجاد یک مجموعه بزرگ تحت کنترل بود تا از مراکز متعدد و پراکنده آموزشی که کنترل آن‌ها دشوار می‌نمود، اطمینان خاطر حاصل شود. بنابراین، نوعی بزرگ‌گرایی نظارتی در سیستم دانشگاهی، درست همانگونه که چشم سراسرین قدرت اراده می‌کرد، شکل گرفت و ستاد انقلاب فرهنگی به ادغام مؤسسات کوچک در دانشگاه‌های بزرگ، که از حضور اساتید و دانشجوهای دگراندیش تصفیه شده و اعتمادسازی در آن‌ها شکل گرفته بود، مبادرت می‌ورزید و با ایجاد مجموعه‌های بزرگ در تلاش برای مستحیل ساختن هر آن چیزی بود که در مخالفت با ایدئولوژی قدرت حاکم باشد.

به این منظور، یکی از اساسی‌ترین این اقدامات، یعنی دست‌کاری در ساختار آموزشی، در حوزه تغییر و تصفیه کادر آموزشی-اداری دانشگاه صورت پذیرفت؛ به گونه‌ای که در مقایسه با کادر آموزشی سال ۱۳۵۷، در سال ۱۳۶۱-۱۳۶۲ بنابر آمارهای رسمی و منتشرشده، تعداد کادر آموزشی دانشگاهی ۶۹۵۴ نفر بود که از این میان ۱۶۳ نفر (۱۸٪) را زنان تشکیل می‌دادند. هم‌چنین، کل کادر آموزشی (اعم از تمام وقت و نیمه‌وقت و ...) بنابر همان آمارهای رسمی، ۹۰۴۲ نفر بود که

از این میان ۱۴۲۴ نفر از آن‌ها (۱۵/۷٪) را زنان در بر می‌گرفتند. به این ترتیب، نسبت به سال ۱۳۵۷ شاهد ۲۳/۵٪ کاهش در کادر آموزشی تمام وقت و ۴۴/۲٪ کاهش در کل کادر آموزشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی هستیم. بنا بر برخی آمارهای دقیق‌تر، کادر آموزشی تمام وقت در سال ۱۳۶۱-۱۳۶۲ کم‌تر از مقادیر یادشده و چیزی حدود ۶۰۸۷ تا ۶۵۰۰ نفر برآورد می‌شود که طبق این آمار، به جای ۲۳٪ کاهش، شاهد ۲۸ تا ۳۳٪ کاهش در کادر آموزشی تمام وقت هستیم.

به‌عنوان شاهدی دیگر بر این مدعا، از سال ۱۳۶۰ تا مهر ۱۳۶۲، تعداد ۲۶۲۸ نفر از مستخدمین دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی توسط هیأت‌های بدوی بازسازی، به انفصال دائم از خدمت یا اخراج، بازنشستگی و بازرخید و یا سایر احکام مندرج در مواد قانونی بازسازی، محکوم شدند که ۸۷۳ نفر از آن‌ها، کادر آموزشی بودند و بقیه را نیروهای اداری تشکیل می‌دادند. هم‌چنین، تعداد ۵۹۶ نفر به همین صورت توسط هیأت‌های تجدیدنظر بازسازی محکوم شدند که ۲۹۹ نفر از آن‌ها کادر آموزشی و سایرین از کادر اداری محسوب می‌شدند. نیز تعداد ۵۹۶ نفر به همین ترتیب توسط هیأت‌های تجدیدنظر و بازسازی نیروی انسانی محکوم شدند که ۲۹۹ نفر از آنان جزو کادر آموزشی بودند.

شکل دانشگاه و ساختار آموزش دانشگاهی به‌عنوان فرم و چارچوب تنظیم‌کنندهٔ روابطی که در آن جریان دارد، از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است؛ چراکه اساس آنچه با عنوان محتوا و متن در درون دانشگاه کسب و تولید می‌شود، از درون این چارچوب و زمینه شکل گرفته و آن را به اجزای دیگر تسری می‌دهد. بنابراین، در این حوزه نیز شاهد برهم زدن نظم پیشینی و به‌وجود آمدن ساختاری جدید هستیم که بر اساس اهدافی از این دست شکل گرفته بود: دانشگاه نمی‌تواند جدا از حکومت باشد و نظام دانشگاهی و ادارهٔ آن باید مترتب بر سیاست‌های انقلابی می‌بود؛ به گونه‌ای که دیگر نیروهای رقیب و گفتمان‌های فکری، جایی در نظام تولید اندیشه و دانش دانشگاهی نداشتند و تمامی صورت‌های ذهنی و فکری برآمده از این تلون، باید زیر چتر گفتمان حاکم و در قالب ایدئولوژی مسلط و به‌عنوان یک «خودی»<sup>۱</sup> معرفی می‌شدند؛ در غیر این صورت،

مجبور بودند خود را تحت مفهوم «دگر»<sup>۱</sup> تعریف و صورت‌بندی کنند که در این صورت نیز مشمول مجازات بیرون بودن از گفتمان مستقر می‌شدند.

لذا، با توضیحاتی که بر مبنای شاخص اول و دوم پژوهش حاضر که مترتب بر آمار و شواهد و مصداق‌های عینی بود و در خصوص نشان دادن دم‌ودستگاه ایدئولوژیک دانشگاه پس از انقلاب تحلیل شدند، پاسخ به این سؤال که آیا اقدامات فوق در جهت دم‌ودستگاه‌سازی دانشگاه، در خدمت ایدئولوژی انقلابی حاکم بود، قطعاً آری خواهد بود. هم‌چنین، با استناد به آنچه در این خصوص پردازش شد، به نظر می‌رسد مطابق با رهیافت نظری این پژوهش، دانشگاه، چه در محتوا و چه در ساختار، پس از انقلاب در قامت یک دم‌ودستگاه ایدئولوژیک بوده که دارای کارکردهای ایدئولوژیک در جهت تولید و بازتولید مناسبات حاکم بر قدرت بوده است. اما جای یک سؤال هنوز به قوت خود باقی است و آن این که: آیا ارادهٔ دولت در دههٔ ابتدایی انقلاب در ساختن سوژه‌هایی مطیع با آنچه مطابق با ایدئولوژی قدرت بود، به میانجی دانشگاه موفق عمل کرده است؟ در بخش پیش رو تلاش خواهد شد به این سؤال نیز پاسخ داده شود.

### ۲-۳. دانشگاه و سوژه

زمانی که روندهای آموزشی و اساساً خود آگاهی در اختیار و تسلط یک رژیم خاص از دانایی قرار گیرد، آن‌گاه دست‌یابی به حقیقت هر مقوله نیز پیرو آن چیزی خواهد بود که توسط این رژیم‌های دانایی، حقیقت معرفی می‌شود. «آن‌گاه که به اسبی لگام زده باشند و سوارکاری ماهر بر آن سوار باشد، معلوم است که اسب به چه سو می‌رود. خودش هیچ نمی‌داند، اما خاطر ما آسوده است که در تپه و ماهورها گم‌وگور نخواهد شد» (Rancière, ۱۹۹۱: ۱۲۷)، اما اگر اسب لگام‌زده‌شده را سوارکاری ناشی سواری بگیرد، آیا خواهیم دانست که سرانجام اسب چه خواهد شد. آیا این سوژهٔ دانشگاهی (استاد و دانشجو) مطابق با همان دانش و دانشگاه در راستای مناسبات قدرت قدم برخواهد داشت و آیا در تولید و صورت‌بندی تولیدات دانشگاهی، همان‌گونه که مشکلهٔ دانشگاه بر آن دیکته می‌کند، عمل خواهد کرد. عملکردهای سازماندهی‌شده در قالب دانشگاه، در

نهایت به منظور تولید نیروی انسانی حیات‌بخشی است که در جریان صورت‌های اعمال قدرت هم‌چون چرخ‌دنده‌های کوچک آن در حرکت‌اند، یعنی آنچه در «دم‌دستگاه ایدئولوژیکی» چون «دانشگاه» برای دولت مهم به نظر می‌رسید، تنها تولید تعهد و وفاداری در نهادهای شاکله آن نبود، بلکه به موازات آن، دولت محتاج به بازتولید فرمان‌بری و اطاعت از اصول و هنجارهای نظم غالب بود که این امور را از دریچه اصلاح و بازتعریف نیروها و روابط بازسازی‌شده دم‌دستگاه ایدئولوژیک دانشگاه پی می‌گرفت. یا به دیگر سخن، در تلاش برای بازتولید فرمان‌بری و اطاعت نیروهای فکری و آموزشی دانشگاه از ایدئولوژی غالب بود که به میانجی آن از آگاهی، معرفت یا معنای تولیدشده توسط این نیروها، به‌منظور منقادسازی سوژه‌هایی بهره‌مند گردد که در درون این نظام آموزشی مشغول تحصیل هستند. دانشجویانی که با شروع هر سال تحصیلی جدید با ورود به دانشگاه، جهان پیرامون و مسائل پیش‌روی آن را تنها با عینکی که این دم‌دستگاه ایدئولوژیک برای آنان از پیش ساخته است، مشاهده می‌کنند.

در مقایسه با آنچه آلتوسر از نظام آموزش شرح می‌دهد، «دم‌دستگاه‌های دولت» در جهان سرمایه‌داری و تاریخ شکل‌گیری آن، صرفاً در فرایند تولید و بازتولید نیروهای مادی و انسانی گرفتار در منطق سرمایه است که معنا می‌یابد و به این جهت است که کارکردهای نظام آموزش در سطح سوژه و برساختن آن، دارای اهمیت است. به این سبب، نگاه آلتوسر در نشان دادن دو بال (دم‌دستگاه) سرکوب‌گر و ایدئولوژیک دولت در فرایند جاری و ساری کردن قدرت خویش، ذیل مناسبات، منطق و تولید سرمایه‌داری است که تعریف می‌شود. «در مدرسه، در کنار یادگیری و حین آموزش علوم و فنون، بچه‌ها قواعد رفتار صحیح را می‌آموزند؛ اصولی که هر عامل تقسیم‌کار به تناسب جایگاهی که برای او در این پروسه تقسیم‌کار در نظر گرفته شده است، باید آن را رعایت کند ... و دست‌آخر اصول نظمی که طبقه سلطه‌گر برقرار کرده است». یا به تعبیر علمی‌تر می‌توان گفت «که بازتولید نیروی کار نه‌تنها لازمه بازتولید تخصص آن است، بلکه به موازات آن محتاج به بازتولید فرمان‌بری از اصول نظم غالب، یا به عبارت دیگر، بازتولید فرمان‌بری نیروی کار از ایدئولوژی غالب-در مورد کارگران- و بازتولید به‌کارگیری این ایدئولوژی در مورد عاملان و کارگزاران بهره‌کشی و سرکوب نیز هست. این‌ها

برای این است که این عاملان بتوانند از لحاظ کلامی و گفتاری نیز تسلط بر طبقه سلطه‌گر را تحقق بخشند» (آلتوسر، ۱۳۸۶: ۲۶-۲۷).

با این حساب، اگر نهاد آموزش، خاصه دانشگاه در ایران پس از انقلاب را در شاخص‌های بررسی‌شده ساختار و محتوا و هم‌چنین تلاش برای تولید سوژه‌ای خاص و دست‌پرورده، در هیئت یک دم‌ودستگاه ایدئولوژیک به حساب آوریم، آیا سوژه مورد نظر این دم‌ودستگاه بر مبنای تولید سرمایه‌دارانه قابل تعریف است؟ به نظر می‌رسد که پاسخ این سؤال خیر است. اما سؤالی که درباره دم‌ودستگاه ایدئولوژیک ایران اهمیت ویژه دارد، این است که آیا دم‌ودستگاه ایدئولوژیک دانشگاه توانسته موافق با آنچه مناسبات قدرتی که در پس ایدئولوژی آن جاری است، سوژه مطلوب خویش را تولید کند؟ یا اساساً اگر توانسته سوژه‌ای تولید کند، این سوژه چه ویژگی‌هایی دارد؟

## نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد و بر اساس آنچه در طول این پژوهش بدان پرداخته شد، در ایران پس از انقلاب اسلامی (دهه اول)، مطابق با اهداف و اراده‌ای که در پس منقاد ساختن نظام دانشگاهی و جاری کردن محتوا و برقرار ساختن ساختار مطلوب انقلابی در جریان بوده است، ایدئولوژی انقلابی در دهه اول نتوانسته به میانجی چنین دانشگاهی، سوژه‌ای انقلابی و متعهد که از اهداف اولیه ستاد انقلاب فرهنگی بوده است را متولد کند. اما در عوض، چنین دانشگاهی سوژه‌ای متولد کرده است که می‌توان گفت نه سوژه است و نه ابژه، بلکه در میدان تولید علم و تفکر، موجودی ناقص الخلقه به‌شمار می‌رود. شاید بتوان گفت که این امر به سبب چهره ژانوسی دانشگاه و دانش است که یک سر آن را به تلاش برای کشف حقیقت امور متصل می‌کند و سر دیگر را به ایدئولوژی که سعی می‌کند بدان شکل بخشد. چراکه از یک سو، نوعی از معرفت و نظام دانایی به سوژه دانشگاهی عرضه می‌شود که نه به فراخور و مقتضیات و نیازمندی‌های جامعه‌ای است که در آن زیست می‌کند، و نه موجب اطاعت و فرمان‌بری از الگوهای فکری حاکم یا غالب می‌شود؛ به نوعی که انسان دانشگاهی به‌سان موجودی سرگشته میان شناختی مخدوش از خود و پیرامون‌اش، در بستری از نظام دانشگاهی غوطه‌ور است که از اساس، هم در برابر جامعه خویشتن‌گریه است و هم در تخالف و تناقض با سیاست‌های آموزشی تحمیلی در دانشگاه زیست می‌کند.

شاهدی بر این مدعا، همان سخنانی بود که از دست‌اندرکاران ستاد انقلاب فرهنگی آورده شد؛ این که چرا مواضع آن‌ها نسبت به دانشگاه پس از سال‌ها، متفاوت با آنچه اجرا کرده بودند، امروز به شکل دیگری تغییر یافته، خود شاهدی است بر این مدعا که تلاش‌های دموکراتیک دانشگاه ایدئولوژیک دانشگاه در شاخص‌های محتوا و ساختار، به طور مشخص منجر به تولید سوژه مطلوب (شاخص سوم) در راستای قدرت و دانشی که در دانشگاه جاری گشته، نشده است. همین‌طور، ظهور انقلاب فرهنگی دوم در دهه سوم پس از انقلاب، خود نشان‌دهنده آن است که هنوز هم ردی را می‌توان در سیاست‌های آموزشی امروز دانشگاه جستجو کرد که فلسفه وجودی خود را با نقب زدن به سیاست‌گذاری‌های دوره انقلاب فرهنگی تعریف می‌کند. اما این که آیا راهی برای برون‌رفت از چنبره دموکراتیک دانشگاه ایدئولوژیک

آموزش برای سوژه دانشگاه (استاد و دانشجو) ممکن است یا این که اساساً سوژه دانشگاه که در این میان گرفتار ایجابیت شده است، توانایی به وجود آوردن فضایی برای مقاومت در برابر چنین سامانی را خواهد داشت، پرسش‌هایی هستند که تلاش برای پاسخ دادن به آن‌ها، خود تقیایی نظری خواهد بود برای ایجاد و خلق فضاهایی که در آن امکان مقاومت در برابر ایدئولوژی غالب زائیده می‌شود. برای رهایی از این ایجابیت، نیازمند اندیشه‌ای هستیم که بتواند علاوه بر توصیف و آسیب‌شناسی این روابط، در جهت برون‌رفت از آن نیز ما را یاری کند. در تلاش برای نزدیک شدن به پاسخ چنین پرسش‌هایی، آنچه مدعای ما را در این خصوص شکل می‌دهد، نه فقط منحصر می‌ماند به فکر آلتوسری در خصوص گسست معرفت‌شناسانه که تنها راه تمایز میان ایدئولوژی و حقیقت را از طریق گسست معرفت‌شناسانه مبتنی بر مشکله صورت‌بندی شده از درون «علم ماتریالیسم تاریخی» می‌داند. و نه «امتناع از آنچه هستی» فوکویی می‌نامیم، بلکه بنای مدعای خویش را بر این فرض می‌گذاریم که «هرجا قدرت حضور دارد، امکانی هم برای مقاومت و تولید آن وجود خواهد داشت».

## منابع

### الف) منابع فارسی

- اسمارت، بری. (۱۳۸۹). **میشل فوکو**، ترجمه لیلا جوافشانی و حسن چاوشیان، تهران: کتاب آمه.
- آلتوسر، لویی. (۱۳۸۶). **ایدئولوژی و ساز و برگ‌های ایدئولوژیک دولت**، ترجمه روزبه صدرآرا، تهران: چشمه.
- تاجیک، محمدرضا. (۱۳۹۰). **پساسیاست؛ نظریه و روش**. تهران: نی.
- چلبی، مسعود و معمار، ثریا. (۱۳۸۴). **بررسی عرضی-ملی عوامل مؤثر بر توسعه علمی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، شماره ۳۷ و ۳۸. چلبی، مسعود. (۱۳۸۵). **جامعه‌شناسی نظم**، تهران: نشرنی.
- رفیع‌پور، فرامرز. (۱۳۸۱). **موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن**، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- طباطبایی، سید جواد. (۱۳۷۴). **ابن خلدون و علوم اجتماعی: وضعیت علوم اجتماعی در تمدن اسلامی**، تهران: طرح نو.
- فراستخواه، مسعود. (۱۳۸۹). **دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی**، تهران: نشرنی.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۹). **دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت: جستارگشایی برای نظام تضمین کیفیت آموزش عالی ایران براساس بررسی تطبیقی ۱۶ کشور جهان**، انتشارات: آگاه.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۸). **سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران**، تهران: رسا.
- فریره، پائولو. (۱۳۵۸). **آموزش ستمدیدگان**، ترجمه احمد بیرشک و سیف‌اله داد، تهران: انتشارات خوارزمی.
- فوکو، میشل. (۱۳۷۸). **مراقبت و تنبیه**، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشرنی.
- فوکو، میشل. (۱۳۸۳). **اراده به دانستن**، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، تهران: نشرنی.
- فوکو، میشل. (۱۳۸۹). **تولد زیست سیاست (درس گفتارهای کلژدو فرانس**

۱۹۷۸-۱۹۷۹)، ترجمه رضا نجف‌زاده، تهران: نشر نی.

قانع‌ی راد، محمد امین. (۱۳۸۲). ناهم‌زمانی دانش، روابط علم و نظام‌های اجتماعی- اقتصادی در ایران، تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.

قانع‌ی راد، محمد امین. (۱۳۸۵). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی، بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

قائد، محمد. (۱۳۷۸). درباره انقلاب فرهنگی (گفتگو با صادق زیبا کلام؛ رسماً و علناً حلالیت می‌طلبم)، نشریه لوح، ش ۶، مردادماه، به نشانی:

<http://mghaed.com/lawh/interviews/int.ziba.htm>

قائد، محمد. (۱۳۷۸). درباره انقلاب فرهنگی (گفتگو با عبدالکریم سروش؛ آخرش هم ندانستند که منزلت‌گه مقصود کجاست)، نشریه لوح، ش ۶، مهرماه، به نشانی:

<http://www.mghaed.com/lawh/interviews/int.sorush.htm>

قائد، محمد. (۱۳۷۸). درباره انقلاب فرهنگی (گفتگو با غلامعباس توسلی؛ چراغی که فروغی اندک داشت)، نشریه لوح، شماره ۴، فروردین ماه، به نشانی:

<http://mghaed.com/lawh/interviews/int.tavasoli.htm>

مارکس، کارل. (۱۳۷۷). ایدئولوژی آلمانی، ترجمه تیرداد نیکی، تهران: شرکت پژوهشی پیام پیروز.

هالوب، رناته. (۱۳۹۰). آنتونیو گرامشی؛ فراسوی مارکسیسم و پسامدرنیسم، ترجمه محسن حکیمی، تهران: چشمه.

وبر، مارکس. (۱۳۸۴). اقتصاد و جامعه، ترجمه عباس منوچهری و همکاران، تهران: سمت.

وداد‌هیر، ابوعلی و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۰). سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی تبریز، شماره ۱۸۰.

یاسپرس، کارل. (۱۳۹۴). ایده دانشگاه، ترجمه مهدی و مهرداد پارسا، تهران: ققنوس.

(ب) منابع انگلیسی

Althusser, Louis. (1969). **For Marx**, trans. B. Brewster, London and New York: Verso, 1969.

Althusser, Louis. (1971). **On the Reproduction of Capitalism; Ideology and Ideological State Apparatuses**, trans. G.M. Goshgarian, London and New York: Verso, 2014.

Baudry, Jean-Louis. (1974.75). *Ideological Effects of the Basic Cinematographic Apparatus*, **Film Quarterly**, Vol. 28, No. 2, Winter, pp. 39-47, University of California Press.

Foucault, Michel. (1980). **POWER/KNOWLEDGE; Selected Interviews and Other Writings**, 1972-1977, (ed Colin Gordon) Marx-Engels, Reader.ed, R.C. Tucker (Norton & Company, 1978)

Newman, John Henry. (1852). **The Idea of a University defined and Illustrated**, LONGMANS, GREEN, AND CO.

Thomas, Peter. (2009). **The Gramscian Moment; Philosophy, Hegemony and Marxism**, Boston: Brill