

به نام آنکه جان را فکرت آموخت

-
- سرشناسه : نیستانی، محمدرضا، ۱۳۵۰ -
- عنوان و نام پدیدآور : ما در باران خواهیم ماند: نقد حال اصحاب دانش / محمدرضا نیستانی.
- مشخصات نشر : اصفهان: یار مانا، ۱۳۹۵.
- مشخصات ظاهری : ۲۱۶ ص: ۱۴/۵ × ۲۱/۵ س.م.
- شابک : 978-600-7768-34-1
- وضعیت فهرست نویسی : فیپا
- موضوع : نیستانی، محمدرضا، ۱۳۵۰ --- خاطرات
- موضوع : مدرسان -- ایران
- رده بندی کنگره : ۱۳۹۵ ن۹ الف/۴/۱۷۷۸ LB
- رده بندی دیویی : ۳۷۸/۱۲۰۹۵۵
- شماره کتابشناسی ملی : ۴۰۴۳۰۱۶
-

ما در باران خواهیم ماند

نقد حال اصحاب دانش

دکتر محمد رضا نیستانی

عضو هیأت علمی دانشگاه اصفهان





انتشارات یار مانا: اصفهان - خیابان مشتاق دوم - بلوار مهرآباد - کوی ۱۹ - شماره ۴۶
تلفن: ۳۲۶۱۶۳۶۰ (۰۳۱) - همراه: ۰۹۱۳۴۰۱۰۴۰۰ کد پستی: ۸۱۵۸۹-۳۸۱۳۱

www.yaremana.ir

ما در باران خواهیم ماند

نقد حال اصحاب دانش

دکتر محمدرضا نیستانی

آماده‌سازی: انتشارات یار مانا

مدیر تولید: فرهاد فروزنده

صفحه‌آرا: شهلا همتی

طراح جلد: حمید میزبانی

- لیتوگرافی: طلوع
- چاپ: نشان
- صحافی: مردانی
- چاپ اول: ۱۳۹۵
- تعداد: ۱۰۰۰
- قیمت: ۱۳۰۰۰ تومان

© حق چاپ: ۱۳۹۵، انتشارات یار مانا

فهرست

۷	.....	مقدمه
۱۵	.....	راه پُر آسیب
۴۷	.....	پُر دلانِ مسأله آموز
۶۷	.....	کام ناشکفته
۸۳	.....	سودازده حقیقت
۱۰۱	.....	شور دانایی
۱۲۵	.....	در بلندای زمانه
۱۴۵	.....	پستی گرفتن دانش
۱۶۵	.....	درمانده یا درمان گر
۱۸۵	.....	غم نان اگر بگذارد
۱۹۷	.....	تک بودگی و تک ماندگی

**برای پدر و مادرم
و نرگس، نگار و ماهان**

بشنوید ای دوستان این داستان
خود حقیقت نقدِ حالِ ماست آن
(مولانا)

مقدمه

پس از پنج سال زندگی در فرانسه مانند بسیاری از دانش‌آموختگان بورسیه اعزامی به خارج، در سال ۱۳۸۷ به ایران بازگشتم. تعدادی از دوستان به دلایل مختلف از برگشتن، سرباز زدند. برخی نیز پس از آنکه چند صبحی در ایران مشغول تدریس در دانشگاه‌ها شدند، دوباره فیل‌شان یاد دیباهای ملوّن هندوستان کرد؛ چمدان‌های خود را بستند و راهی غربت شدند. با برخی از آنها همچنان در تماس هستم. در این مدت مدام دربارهٔ اوضاع زندگی و کار در دانشگاه‌های ایران می‌پرسند و من پیام دل‌اندیشناکم را به دست نسیم بهاری می‌سپارم و می‌گویم: «روزگارم بد نیست».

اگر مسعود سعد سلمان در *حصار نای*، از حکمتِ خویش، جز اندوه جانکاه و سوزدل، سودی نبرد^۱، حال ما به لطفِ داشته‌ها و نداشته‌های بی‌شمار و زندگی آرام در محیطی سبز و خرم در دانشگاه اصفهان به‌واقع دگرگونه است. شب‌های بهاری، دست بر ماه می‌بَرم و در میان انبوهی از درختان و با نوازش نسیم صبحگاهی، روزگار را به خوشی و خرمی می‌گذرانم.

در چشم‌اندازهای پُر جلوهٔ باغ پنجم اصفهان^۲، هزاران درخت در افق نگاهم ایستاده‌اند و شب‌های دلم را به سبزی وجودشان نوازش می‌دهند. در دامان خاموش شب، گذشته را در قابِ ماه می‌نشانم. ماه روشنایی خویش را با غرور و مناعتِ طبع بر نگاهم می‌گستراند و جام امیدم را پر و پیمان می‌کند. ماه هر شب بیدار است و بی‌هیچ اجر و مزدی اجازه می‌دهد تا اندیشهٔ پُر تپش خود را به روشنی آن بسپارم. در زیر آسمان‌های زیبای شب،

۱. عونم نکرد حکمت دور فلک نگار / سودم نداشت دانش جام جهان نامی

۲. نامگذاری باغ پنجم با بهره‌گیری از ایدهٔ شکل‌گیری مجموعهٔ کم‌نظیر مدرسه چهارباغ انجام گرفته است. این نام به لحاظ پیوند تاریخی با هنر، دانش و نظام تعلیم و تربیت ایران، با مسمی است.

اندیشه‌های روشن بر ذهنم سرازیر می‌شوند و یاسمن‌های زیبا را به گریانم می‌افشانند. با وجود برخی دلزدگی‌ها و تنگ‌نظری‌ها نسبت به شیرینی‌های معرفت، مجال خواندن، اندیشیدن و نوشتن در دل شب‌های بلند، سبب شده است تا شور تیشه همچنان زنده بماند.

هر شب، ماه از گوشه‌ای رخ می‌نماید و من پس از آنکه سیر نگاهش می‌کنم، چشمان خود را آگاهانه می‌بندم و همه رؤیاهای خویش را کورمال کورمال در پستوی اندیشه‌هایم پنهان می‌کنم. هرگاه دیدگان خود را بسته نگه می‌دارم تا لحظه‌ای کوتاه، آرامش پیدا کنند و نور تازه‌ای بگیرند، در تصوراتم اما چشمان تیز عقابی را می‌بینم که باز و هوشیارند و مدام می‌کاوند و نهیسم می‌زنند که هنوز دشت‌های زیادی مانده‌اند که پیموده نشده‌اند و افق‌های بی‌شماری که کمتر دیده شده‌اند.

برای تفقد احوال دل خویش، در سال ۱۳۸۸ نگارش کتاب *کلاسی از جنس واقعه* را آغاز نمودم. نوشتن آن کتاب به‌مانند شیردال‌های افسانه‌ای تا اندازه‌ای شفافبخش بود. عنایت ویژه‌ای که اصحاب نظر، به معنا و مفهوم آشکار و پنهان آن اثر از خود نشان دادند، مرا در چشم‌به‌راهی به‌سوی پگاهی

۱. شیردال، موجودی افسانه‌ای است و ترکیبی از تن شیر و سر و بال عقاب دارد. این جانور اسطوره‌ای در میان بسیاری از اقوام آسیایی و اروپایی از شهرت بسیار برخوردار است. ایرانیان باستان، شیردال‌ها را دارای قدرت شفابخش می‌دانستند که از گنجینه‌های خدایگان نگاهبانی می‌کردند. طرح این موجود افسانه‌ای در بسیاری از مجسمه‌ها و بناهای باستانی ایران به‌کار رفته است. قدیمی‌ترین شیردال کشف شده از آسیای مرکزی به سده‌های پنجم و چهارم پیش از میلاد برمی‌گردد و مربوط به حکومت‌های تابع امپراتوری هخامنشی می‌شوند. هخامنشی‌ها شیردال را «نگهبانی در برابر اهریمن، جادو و دروغ» می‌دانستند. سر ستون‌های مشهور هخامنشی تخت جمشید هم یکی از مشهورترین آفرینش‌های بشری هستند که شیردال‌ها را نمایش می‌دهند.

تازه و پژوهشی نو، امیدوارتر نمود. در حدود دو سالی که کتاب را می‌نگاشتم، نقدِ حالِ جامعهٔ علمی هیچ‌گاه از خاطر من دور نشد. با وجود این، در آن اثر، آگاهانه تصمیم گرفته بودم که جز توصیف، تفسیر و تحلیل کلاس‌های استاد شکوهی، کاری نکنم و نقدِ حالِ اصحابِ دانش را به مجموعهٔ دیگری واگذارم. اکنون آن مجال فرا رسیده است و این بار در بازماندهٔ آن اثر، تلاش خواهم کرد تا سدهای برخی از آن سخنان در کمین نشسته را بشکافم.

مروری بر آثار و نوشته‌های موجود نشان می‌دهد که همواره توصیف‌ها دربارهٔ شبکهٔ رفتاری بازیگران معرفت، نارسا و پوشیده بوده و جای اندیشه‌های سخن‌سنجانه خالی است. در پس پردهٔ واقعیت‌های عرصهٔ معرفت، حقیقتِ پُر دامنه و چند ساحتی انسان همواره ناشناخته مانده است. اصولاً اصحابِ دانش نسبت به دیگر پدیده‌های اجتماعی، همواره چهره در پردهٔ ابهام پوشانده و کمتر مورد تحلیل و واکاوی قرار گرفته‌اند.

اطلاعات دقیق و عمیق در خصوص فرهنگ، ارزش‌ها، هنجارها و انگیزه‌های اصحابِ دانش بسیار اندک است. در میان انبوهی از نوشته‌های موجود، کمتر اثری را می‌توان یافت که به واکاوی عینی و همه‌جانبهٔ زندگی و رفتار آموزشی، پژوهشی و فعالیت‌های اجتماعی کارگزاران و فعالان عرصهٔ دانش پرداخته باشد.

در مطالعهٔ رفتار بازیگران میدان دانش، بحث‌هایی که راهگشای افق‌های نو باشد، کمتر فرصت ظهور یافته‌اند. چالاک‌ترین قلم‌ها نیز همچون خاطرات و تک‌نگاری‌های بزرگان سال‌های دور و نزدیک دانشگاه‌های کشور همچون *گزارشی از یک زندگی نوشتهٔ علی‌اکبر سیاسی، حکایت همچنان باقی است*، نوشتهٔ عبدالحسین زرین‌کوب، *یادگار عمر*، نوشتهٔ عیسی صدیق اعلم، *استادان و ناستادان من*، نوشتهٔ عبدالحسین آذرنگ و *موانع رشد علمی در ایران* نوشتهٔ فرامرز رفیع‌پور کمتر در راستای شناخت دقیق این پدیده و

واکاوی آن بوده‌اند. هر چند از آن میان، اثر آذرنگ و رفیع‌پور، راهگشاتر می‌نماید.

مسئله اصلی نگارنده در این اثر، توصیف، تبیین، تحلیل و ارزیابی بازیگران عرصه دانش در بستر تجربه زیسته خویش است. پارادایم غالب در این مجموعه نیز همچون اثر پیشین نویسنده، بر مبنای پدیدارشناسی است. در پارادایم پدیدارشناسانه^۱، زندگی به معنای عام و تجربه زیسته شخص به معنای خاص، پایه و مبنای شناخت و تفسیر پدیده‌های اجتماعی قرار می‌گیرد.

این نوع پژوهش‌ها از زمان‌های بسیار دور در متون ادبی و تاریخی این سرزمین نیز از جایگاه بلندی برخوردار بوده است. **تاریخ بیهقی** از نمونه‌های برجسته در پژوهش‌های پدیدارشناسانه به حساب می‌آید. کار پدیدارشناسی در این اثر، نوعی پرده برداشتن از اراده قهرمانانه حسنک وزیر است. ابوالفضل بیهقی در این اثر ماندگار با زبردستی و چیرگی تمام، ضمن توصیف و تفسیر وقایع زندگی حسنک وزیر، نفس طاقت‌آزموده^۲ و تن زنده و طوفان‌کش او را در بلندای تاریخ بر همگان هویدا می‌سازد.

۱. از دیدگاه معرفت‌شناسانه، ما در این گفتار بین پارادایم، رویکرد و روش تمایز قایل شده‌ایم. به‌طور کلی در حیطه پژوهش‌های علوم انسانی، دو پارادایم اساسی قابل طرح است: تفسیری (پدیدارشناسی) و اثبات‌گرایی. پارادایم تفسیری بیانگر رویکردهای قیاسی و پارادایم اثبات‌گرایی نشان‌دهنده رویکردهای استقرایی است. روش‌های مختلف پژوهش نیز در درون هر رویکرد وجود دارد. شاخص‌ترین روش‌های تحقیق در پارادایم تفسیری عبارت‌اند از: انتقادی، قوم‌نگاری، نظریه زمینه‌ای (گراند تئوری)، پدیدارشناسی (به‌عنوان یک روش)، تبارشناسی، تحلیلی و موردی. روش‌های معمول در پارادایم تحقیق اثبات‌گرایانه شامل روش‌های نیمه‌آزمایشی، علی-مقایسه‌ای، پیمایشی و همبستگی است.

۲. سینه باید گشاده چون دریا/ تا کند نغمه‌ای چو دریا ساز/ نفس طاقت‌آزموده چو موج/ که نفرساید از نشیب و فراز/ بانگ دریادلان چنین خیزد/ کار هر سینه نیست این آواز (هوشنگ ابتهاج)

با وجود بالیدن این اثر در بستری پدیدارشناسانه، محقق در تبیین و تحلیل اصحاب دانش از «تبارشناسی مبتنی بر تجربه زیسته» بهره برده است. در این روش، پژوهشگر می‌کوشد به‌جای یافتن دودمان یا تبار خانوادگی و اصل و نسب خویش، به بررسی تبار و ریشه‌های تجارب زندگی خود بپردازد^۱ و هر پاره‌خاطره و شکسته‌حادثه‌ای از تجارب گذشته را با پرده‌داری تمام، دستمایه مطالعه و دقت قرار دهد. نگارنده به‌جای گوش سپردن به زبان و نوشته‌های دیگران، کلام و تجربه‌های خود را به وادی اندیشه می‌آورد و کاری می‌کند که در آینده مجبور نشود تجربه و اندیشه زیسته خویش را با شرم از زبان بیگانه‌ای بشنود که برای گفتن تمام حقیقت، آموزش‌ندیده است.

در تبارشناسی تجربه زیسته، محقق مسأله را فقط از توصیف‌های زمینه‌ای و زمان حال به‌دست نمی‌آورد، بلکه ریشه‌یابی زندگی او از گذشته تا اکنون راه را برای اشاره‌ها و نشانه‌های تفکربرانگیز درباره پدیده می‌گشاید. نگارنده با درهم‌آمیختگی تجربه زیسته گذشته با آنچه که اکنون با آن مواجه است، ضمن درک حقیقت کنش‌های بازیگران عرصه دانش، تلاش می‌کند تا به تفکر فلسفی و جنبه نامتناهی و نامتعارف رویدادهای تحصیلی و آموزشی خود بپردازد.

۱. مفهوم تبارشناسی مطرح شده در این اثر را باید از روش تبارشناسانه فوکو کاملاً متمایز دانست. تبارشناسی فوکویی به بررسی گفتمان‌های معرفتی و دانشی می‌پردازد. فوکو در تبارشناسی خویش، ضمن بارز نمودن مفهوم قدرت، به روابط بین گفتمان‌ها و کنش‌های گفتمانی نظر دارد. فوکو به مانند تبارشناسی اخلاق نیچه، در جست‌وجوی سرچشمه نظام‌های تفکر است تا نشان دهد که هر نظام اجتماعی و دانشی، نتیجه دوران‌های تاریخی پیوسته است نه آنکه پیامد روندهای منطقی اجتناب‌ناپذیر. در تبارشناسی فوکویی، پژوهشگر به روشی به ظاهر تاریخی، تغییرات لحظه به لحظه یک مفهوم یا گفتمان فکری را در طول زمان مورد بررسی قرار می‌دهد و رابطه آن را با قدرت مورد واکاوی عمیق و دقیق قرار می‌دهد.

در پژوهش تبارشناسی مبتنی بر تجربه زیسته، نگارنده خود را اسیر نظریه‌ها و مفاهیم از پیش تعریف‌شده نمی‌کند و می‌کوشد قلمرو مفهومی خویش را با بهره‌گیری از روایت‌های واقعی تا جایی که امکان دارد گسترش دهد. از این‌رو، تبارشناسی زندگی شخصی، عرضه اندیشه‌ها از منظر باغی انبوه و پُر پیچ و خم است که نگارنده تلاش می‌کند در خلال گشت‌وگذار در تجربه‌های گذشته و حال، آرام آرام به عمق پدیده‌های آموزشی دست یابد.

از آنجایی که بررسی، تحلیل و ریشه‌یابی تاریخی تجربه‌های زندگی، نمی‌تواند امری کاملاً شخصی و بیگانه از جامعه باشد؛ نگارنده در این جُستار^۱ همچنین کوشیده است تا ضمن ریشه‌یابی تجربه‌های زندگی خویش، برای آنکه مطالعه از اعتبار علمی و از عینیت و دقت لازم برخوردار باشد، روایت‌های فردی را با روایت‌های جامعه‌شناختی درهم پیامیزد.^۲

۱. جُستار را باید از مقاله یا نوشته‌هایی که با سبک و سیاق معمول آثار دانشگاهی نوشته می‌شود، کاملاً متمایز دانست. در جُستار، نگارنده می‌کوشد در یک فضای آزاد و دور از روش‌های دست و پا گیر علمی، پدیده‌های هستی را مورد تحلیل و تفسیر قرار دهد.

۲. برخی از همکاران، روش جست‌وجوی حاضر را نوعی خود مردم‌نگاری (اتوانوگرافی) دانسته‌اند؛ یعنی نوعی روایتگری زندگی شخصی و بیان تجارب منحصر به فرد آدمی از نگاه انسان‌های درگیر در زندگی روزمره. با این حال، ضمن اذعان به برخی نزدیکی‌ها و شباهت‌های روش‌شناختی، به دو دلیل نمی‌توان چنین جُستاری را در ذیل پژوهش‌های مردم‌شناسانه به حساب آورد. نخست آنکه نگارنده ضمن بررسی ریشه‌های تجربه‌های زندگی خویش، تا آنجا که پدیده تاب بررسی دقیق‌تر را داشته است، به تفکر فلسفی و تفسیر، تأویل و ارزیابی پدیده پرداخته و از تحلیل روش‌مند پدیده نیز به دنبال تبیین نظریه تک‌بودگی و تک‌ماندگی بوده است؛ کاری که در مردم‌نگاری مرسوم نیست. دلیل دوم آنکه نگارنده در بیان تجربه زیسته خویش، به لحاظ پارادایم تفسیری، دلبسته ادبیات، هنر و جنبه‌های زیبایی‌شناختی متن نیز بوده است.

در پیکره این اثر تلاش شده است تا جایی که امکان دارد مطالعه موجود، شرح کامل و اصیلی از حقیقت پدیده را ارائه دهد و از تخیل و امور غیرواقع توشه نگیرد و همه چیز را از چشمه زلال واقعیت بنوشد. از این رو، نگارنده در روایت تجربه زیسته خویش، به دنبال تبار و دودمان خیالی نبوده و تمامی روایت‌ها را مبتنی بر پدیده‌های عینی ارائه داده است. با وجود این باید اذعان داشت داوری‌های صورت گرفته درباره رخداد‌های پیرامونی، خالی از اندیشه‌ها، نگرش‌ها و تمایلات فردی نیست.

آنچه در اینجا به قلم آمده، فقط نشان‌دهنده صداقت خودشکنا نه آدمی در بیان مسائل آموزشی و پژوهشی است. چرا که برای فهم مشکلات اجتماعی، چاره‌ای جز بیان حقیقت نیست. بی‌پردگی و نداشتن لکت زبان، یگانه راه واکاوی و چاره‌جویی عمیق و دقیق حقایق زندگی است. هر چند آدمی نمی‌باید در بررسی پدیده‌های اجتماعی، کوچکترین نیکی و مطلوبیتی را پنهان سازد و از بیان تمام حقیقت بگریزد.

برای آنکه این جست‌وجو از اعتبار لازم برخوردار باشد، دوستان و همکاران بی‌شماری با سخاوتمندی و تواضع، امکان فهم، تأمل و بازنگری بیشتر را برای نگارنده فراهم ساختند. از لطف و همدلی همه آنان بی‌نهایت سپاسگزارم. در این راستا از دوستان و همکاران دانشگاهی‌ام در سراسر کشور، آقایان دکتر احمد احمدی قبانکندی، دکتر حسین اسکندری، حسین احمدی، بیژن بابایی، محسن تقی‌زاده، دکتر عیسی ثمری، وجیهه جلائیان بخشنده، دکتر محمدحسین حیدری، معصومه خزائی، فاطمه خوشنویسان، دکتر مظفر چشمه‌سهرابی، جعفر ربّانی، ریحانه رامشگر، نقی رعدی، دکتر نگین دستجردی، محمد دشتی، دکتر علی ستاری، دکتر محمدرضا سرکارآرانی،

زهرا عسکرپور، صدیقه عسکری، دکتر محمد عطاران، علی علی آبادی، دکتر علی علی حسینی، دکتر نعمت‌الله فاضلی، محمد فروهر، حمیدرضا قنبری، غلامرضا کیوان، محمد مدرسی، سیدمحمد مرد، دکتر علی منصوری، دکتر محمدحسن میرزامحمدی، داود میرزایی، دکتر سیدابراهیم میرشاه‌جعفری، علی مهدوی‌خواه، ایرج مهدی‌زاده، دکتر محمدرضا نیلی، فرشته و نگین نیستانی، سپیده نیکونژاد، رضا حشمتی و دکتر هادی یآوری، کمال تشکر را دارم که ضمن خوانش این اثر، راهنمایی‌های ارزنده خود را دریغ نداشتند و موجب غنا و قوت بیشتر آن شدند.

از دوستان و همکاران گرامی دیگر نیز که این اثر را خوانده و نکات ارزنده‌ای برای ارتقاء و بهبود آن ارائه دادند و نخواستند نامشان در اینجا آورده شود، بسیار متشکرم.

در پایان سپاس ویژه دارم از نرگسم که اگر درک، شکیبایی و تحمل ایشان نبود، خامه این جستار نمی‌توانست فارغ‌بال و رها، این‌گونه جولان دهد و در هوای پاک و آرام، تنفس کند. چرا که داشتن سودای شورمندانه حقیقت و نوشتن از آن در زمانه‌ای که زندگی پُر از مایه‌های نیاز و نغمه‌های ناساز و زوج‌های نابسامان است، کاری بس دشوار است.

راه پُرآسیب

محلّه قدیمی شهر بجنورد همواره برایم از جذابیت ویژه‌ای برخوردار بوده است. شاید به دلیل همین شوریدگی‌ها به این محلّه بوده باشد که برخی از دوستانِ نزدیک در بوق و کرنا کرده بودند که اگر پای‌توپ نبود، محمد از فرانسه باز نمی‌گشت. پای‌توپ، بختی استثنایی و فرصتی بی‌مانند برای درک و فهم من از زندگی بوده است.

این محلّه البته برای بیشتر اهالی شهر، جذابیت چندانی ندارد! محلّه‌ای نه‌چندان خوشنام و از نظر فرهنگی نابرخوردار و به‌لحاظ اجتماعی تا اندازه زیادی سوخته. با این همه، پای‌توپ برای من عصارهٔ تمامی تجارب نابجایی است که یک انسان می‌تواند در چشمهٔ همیشه جوشان زندگی و با آدم‌های مختلف از قومیت‌ها و پایگاه‌های اجتماعی متفاوت، فراچنگ آورد.

زندگی غریزی و بی‌پردهٔ مردمان این محلّه به‌ویژه در سال‌های بسیار دورتر، برای من مشحون از حوادث و رخدادهای درس‌آموز و چشمه‌های پُر تپش بوده است. برای کودکی نورسته، تماشای آن همه آدم‌های رنگارنگ و ناهمگون، نکته‌های آموختنی بسیاری داشته است. برای اولین بار وقتی در دههٔ سوّم زندگی، کتاب **صد سال تنهایی** را خواندم، احساس کردم بخش‌هایی از روایت‌های گابریل گارسیا مارکز در آن اثر به تجربه‌های زیستهٔ

من در پای توپ بسیار نزدیک است. آدم‌های محله بیش از آنکه اسیر قراردادهای بسته زندگی باشند؛ درگیر و دار هستی یکتای خویش بودند.

بهار و تابستان، مردم تنگدست شهر که فرصت مسافرت به دوردست‌ها را نداشتند، معمولاً عصرها در میدان محله، به لطف تعداد بی‌شمار بازاریان، دستفروشان، معرکه‌گیران، مارگیران، پرده‌داران، پهلوانان و یا مرشدان پیر، گرد هم می‌آمدند. فصل‌هایی از سال نیز در گوشه و کنار محله، کودکان و جوانان به بازی‌های محلی همچون تیله‌بازی، قایم‌موشک، پشتک‌بازی، هفت‌سنگ، گردوبازی و تخم‌مرغ بازی مشغول می‌شدند.

در این چند سالی که از آنجا دور بوده‌ام، هیچ‌گاه خاطر از شمیم آن محله یگانه، دور نبوده است. به‌علاوه هر وقت فرصت دست داده است، جسم و روحم را تا آنجا کشانده‌ام، به‌ویژه ایام بهار و تابستان. با گذشت حدود چهار دهه از آن دوره، هنوز هم چشمه‌های روشن از معرکه‌گیری‌ها در آن محله در تپشِ خاطراتم جاری است.

بهار هزار و سیصد و نود و دو که به همراه خانواده به آنجا سفر کرده بودم، مثل همیشه بساط معرکه‌گیران بر پا بود. در نخستین روز حضورمان در پای توپ، نگار از بلندگوی دستی، صدای درویش شیرازی را شنید و از خانه بیرون رفت. او برای اولین بار یکی از آن صحنه‌ها یا بهتر است بگویم شطرنج حوادثی را دید که من از کودکی هر روز با آن زیسته بودم.

دایره بازی معرکه‌گیران هنوز آغاز نشده است. مرشد دست به‌سوی آسمان دراز می‌کند و بلند می‌گوید: «یا علی مدد». سپس با چوبدستی به جعبه می‌زند و شاگرد مرشد نیز آن‌سوی میدان، کیسه رنگ و رو باخته‌ای را باز می‌کند. مار خوش‌خط‌و‌خالی از جعبه و میمون ریزنقش و بامزه‌ای از

کیسه بیرون می‌آید. با رونمایی این دو حیوان، همه‌های بین بچه‌ها بلند می‌شود و بر تعداد جمعیت فوج فوج افزوده می‌شود. مردم به سرعت دور آنها را می‌گیرند. معرکه‌ای به پا می‌شود مملو از رویدادهای مهیج و آکنده از تمایلات و امیال انسانی معرکه‌گیران. در این احوال، مطابق عادت دیرینه خویش، بیش از آنکه به محتوا و جذابیت وقایع شعبده‌بازان و معرکه‌گیران بنگرم، به نقش، جایگاه و نحوه گرم کردن بازی آنها می‌اندیشم.

برای مواظبت و مشاهده چهره دخترم مدام از میان انبوه جمعیت، او را می‌پایم. نگار آن جلوترها در صفوف به هم پیوسته، نشسته و بهت زده نظاره‌گر زندگی متفاوتی است. ذهن کودکانه‌اش درگیر رخدادهای متنوعی است که شعبده‌بازان به بازار آورده‌اند. نمی‌دانم آیا برای دخترم این معرکه‌گیری‌ها همان قدر جذابیت دارد که *دیزنی‌لاند پاریس* برای او داشته است؛ البته او برای آنکه بتواند وارد پارک رؤیایی پاریس شود، دوپست و هفتاد یورو در سال هزار و سیصد و هشتادوهفت، خرج روی دستمان گذاشته است. برای اولین بار وقتی به پارک دیزنی‌لاند قدم گذاشتم، ناخودآگاه یاد نمایش‌ها و حرکات پرده‌داران میدان پای‌توپ افتادم. انگیزه‌های معرکه‌گیری و نحوه بازیگردانی صحنه دقیقاً همان بود، فقط اندازه و عظمت بازی و ترفندهای صحنه‌گردان‌های نمایش، تفاوت داشت.

اگرچه از اندیشه نورسیده دخترم آگاهی ندارم و نمی‌دانم اکنون که حقایق واقعی تری از زندگی را می‌بیند در ذهن او چه می‌گذرد، اما این لحظات برای من، یادآور چشمان بیداری است. وقتی - به قول سعدی - از سر حسرت به قفای خویش می‌نگرم، با احساس مملو از یاد و دریغ با خود می‌گویم ای کاش می‌توانستم تمامی وقت‌های نگار را که در پای برنامه‌های

کم‌محتوای رسانه‌ها و کلاس‌های بی‌روح و غیرسازنده تلف می‌شود، خرج دیدن زندگی جاری در پای توپ می‌کردم. در این کندوکاو است که چراغ خاطراتم روشن می‌شود و همچون آذرخشی، درخشیدن می‌گیرد. دخترم را درست در همان جایی می‌بینم که سی و اندی سال پیش بودم. من نیز همیشه در صفِ نخستِ معرکه‌گیرها می‌نشستم؛ بی‌خبر از قیل و قال کتاب و درس و دور از خُرده‌ریگان دانش.

تمامی کودکی تا جوانی‌ام را در میان کوچه‌های تودرتوی دیروز این محله گذرانده‌ام. کوچه‌های بن‌بست، تنگ و تاریک، با محیطی آکنده از تجربه‌های پاک و ساده و گاهی هم آکنده به بلاهای اجتماعی و فرهنگی که به نظرم هر دو واکنس بسیار تأثیرگذاری بوده‌اند برای سال‌های سخت و دشواری که از پای توپ تا حاشیه‌های رودخانه‌های رُن و سُن شهر لیونِ فرانسه فرارویم بوده است.

گشت‌وگذار در راه دور و دراز گذشته با خاطرات فراموش‌ناشده (تلخ و شیرین) و با سایه‌های گنگ و مبهمی همراه است. سایه‌هایی که پُرتین و استوار ایستاده‌اند و همواره مقابل چشمان بیدارم رژه می‌روند. خاطرات آن دوران در برگیرنده شادی‌ها و گریه‌های در گلو خفته‌ای است که همواره زنده‌اند و داوری‌های مرا از وضعیت حال، غنا می‌بخشند. در جست‌وجوی حوادث گذشته همیشه تلاش نموده‌ام تا به گونه‌ای در گذشته، غور و تفحص نمایم که سایه‌های خود را گم نکنم و به دور خویش سرگردان نباشم.

تأثیرگذارترین و ماندگارترین خاطرات به دوران تحصیلات و زندگی در پای توپ برمی‌گردد. کشمکش بین مدرسه و محله پای توپ از همان آغاز

ورود به دوره ابتدایی آغاز شد و با مردودی در سال نخست دبستان نمایان تر شد.

در کلاس اول، به هنگام امتحان پایان سال، به جای آنکه به دبستان بروم، به پای معرکه پهلوان آذربایجانی نشستم. پهلوان قوی هیکل و زیبا جُنه‌ای که با دو انگشت یک دست، سکه دوتومانی آن زمان را له می‌کرد و تراکتور را از روی بدن سترگ خویش می‌گذراند. با مشاهده معرکه پُر هیجانی که پهلوان راه انداخته بود، امتحان دیکته را از یاد بُردم و به تماشای روایت پهلوان از دلاوری‌ها و قهرمانی‌های گذشته‌اش نشستم.

باید اعتراف کنم که چه در عالم کودکی و چه اکنون که چهل‌سالگی را از سر گذرانده‌ام، تماشای معرکه‌گیران، برایم جذابتر از درس‌های بی‌روح برخی از کلاس‌های دانشگاه بوده است. آن زندگی ساده و رخدادهای یکه و یگانه محله، همراه با تجربه‌های زیبا و کودکانه، کمک کرد تا ترانه‌های ناامیدی و یأسی را که مدرسه به آن دامن می‌زد به حاشیة زندگانی‌ام بکشانم. برخلاف حفظ و بهره‌ای که از زندگی در چنین محیطی نصیب می‌شد، معلم‌های مدرسه از بودن بچه‌ها در آن محله، خرسند نبودند. بیشتر آموزگاران حتی از ترس آلوده شدن خرقه خویش، با فرسنگ‌ها فاصله از آن محله می‌گذشتند. معمولاً متولیان مدرسه نیز از دانش‌آموزان می‌خواستند که در چنین محیط‌هایی حاضر نشوند و وقتشان را در آنجا تلف نکنند. برخی از آنها دایره مراقبت و تنبیه را تا پای معرکه هم می‌گستراندند.

در محله پای‌توپ، از سه‌سالگی بجز تماشای معرکه‌گیران، بازاریان و صنعتگران و بازی و گشت‌وگذار در کوچه‌های باریک با دیوارهای گلی به چیزی نمی‌اندیشیدم. گاهی نیز چشمانم غرق تماشای بزهارانی می‌شد که به دستور قاضی‌الفضات شهر در میدان پای‌توپ، شلاق می‌خوردند. مشاهده

زننده و بی‌پرده بدن نیمه‌عریان یک مرد یا در چادر پوشیده زنی خلافکار که ضربه‌های شلاق بر جان او فرود می‌آمد، بی‌تردید تأثیرگذارترین خاطرات زندگی‌ام را تشکیل می‌دهند. هر روز که از خانه بیرون می‌آمدم، با کنجکاوای زیاد، وقتم را به دیدن چندتایی از این حوادث می‌گذراندم. تماشای رخدادهای هیجان‌انگیز در میدان پای‌توپ و گشت‌و‌گذار در کوچه‌های دیروز این محله، ماندگارترین خاطرات دوران کودکی‌ام را شکل داده‌اند.

دور تا دور میدان پای‌توپ را صنعتگران و بازاریان تشکیل می‌دادند. بقالی، عطاری، لحاف‌دوزی، نجاری، مسگری، آهنگری، جوشکاری، حلبی‌سازی، نعل‌بندی، پالان‌دوزی، یونجه‌فروشی، سلمانی، دندان‌سازی مصنوعی، برق‌کشی، دیزی‌پزی، جگرپزی، قهوه‌خانه، لبنیات‌فروشی، کفآبی و رنگ‌فروشی از مهمترین مشاغل این محله در سال‌های دور بوده است.

صنعتگران به دلیل توان آفرینش، مرا به جهان‌های ناشناخته می‌بردند. در آن میان، نعل‌بندان و آهنگران کاوه‌کیش، سیاه‌چرده و یقه‌چاک که با آتش و آهن، سروکار داشتند، بیش از دیگر مشاغل، مرا مجذوب خود می‌کردند. گاهی اتفاق می‌افتاد که ساعت‌ها در مقابل یکی از این آفرینشگران و صنعتگران می‌نشستم و به کار و حرفه‌اش خیره می‌شدم.

بیشتر صاحبان مشاغل، مغازه‌خویش را صبح خروس‌خوان باز می‌کردند و پیش از آنکه محله، مملو از جمعیت گردد، جلوی درب مغازه را آب و جارو می‌نمودند. صبح‌ها، به هنگام رفتن به مدرسه، بوی خاک‌های نم‌داده، مشامم را نوازش می‌داد.

زندگی پویا و پُر از معنا در پای‌توپ، پذیرش درس‌های بی‌روح و دور از واقعیت برخی از کلاس‌ها را برایم بس دشوار می‌ساخت. در آن روزها هرچه مدرسه می‌کوشید مرا از زندگی در پای‌توپ رهایی دهد، بیشتر به

محیط زندگی خویش، ایمان می‌آوردم. پای توپ، سرچشمهٔ اولین انتقادهای من به درس و مدرسه بود.

درس‌هایی که در مدرسه ارائه می‌شد، با واقعیت‌های زندگی کمتر تطابق داشت. دانش‌آموزان ناچار بودند تا کلمه به کلمهٔ درس‌های تاریخ، جغرافیا و تعلیمات اجتماعی را ازبر کنند. آنها به‌ندرت لذت درسی به مانند جغرافیا یا تعلیمات اجتماعی را درک می‌کردند. برای نمونه، آموزگاران به‌جای آنکه مفاهیم اجتماعی را از نزدیک به دانش‌آموزان یاد دهند، از آنها طوطی‌وار می‌خواستند تا با تکرار حرف‌های بی‌معنا، آن را به ذهن بسپارند. دانش‌آموزان فرصت آن را نداشتند تا با مفاهیم زندگی کنند، بلکه فقط واژه‌ها و مفاهیم درس‌ها را در خلوت و آشکار، برای یادسپاری، بلندبلند تکرار می‌کردند.

علاوه بر شیوه‌های سستی و غیرسازندهٔ آموزش در مدرسه، کنش‌ها و باورهای غیرانسانی برخی معلمان نیز نقش مؤثری در گریز دانش‌آموزان از مدرسه داشت. برخلاف تعدادی از آموزگاران دلسوز، همدل، مهربان و ازخودگذشته و معلمان خودساخته‌ای که زندگی سرشار از امیدی داشتند و همچون مشتاقان خوشدل با عشق و علاقه‌ای بی‌پایان در راه تعلیم و تربیت دانش‌آموزان قدم برمی‌داشتند؛ کردارها، گفتارها و پندارهای برخی از آنها نیز درخور شأن و حیثیت معلّمی نبود.

یکی از آموزگاران دورهٔ ابتدایی، نخستین کسی بود که مرا نسبت به حریم اجتماعی و معنوی اهل درس و مشق، حساس نمود و جرعهٔ پرسشی بنیادی را در ذهنم برای همیشه روشن نمود. همچنین هم او بود که برای

اولین بار با رفتارها و تیرهای سیاه خود، مَهر نقادی پایدار راجع به اصحابِ دانش را بر پیشانی‌ام حک نمود.

آن معلّم هر وقت که از میدان معرکه‌گیران پای توپ می‌گذشت، نگاه عاقل اندر سفیهی به جمعیت می‌انداخت و چشم می‌چرخاند تا دانش‌آموزی را از آن میان بشناسد. معمولاً من که همواره مشتری پَر و پا قرص بازاریان و صحنه‌گردانان پای توپ بودم، مانند تیری بر چشمان او فرو می‌رفتم. وقتی مرا در میان انبوه جمعیت می‌دید، زُخ برمی‌افروخت و با نگاهی که حاکی از اقتدار معلّمی بود، بر چهره‌ام حمله‌ور می‌شد.

دل نگرانی بسیاری از معلّمان از وضعیت دشواری که دانش‌آموزانی چون من در آن قرار داشتند، برایم قابل فهم بود. اما رفتار او در برخورد با دانش‌آموزان پای توپ از سنخ نگرانی‌های انسانی نبود. او موقعیت اجتماعی دانش‌آموزان را ملاکی برای ارزیابی و داوری خویش در نظر می‌گرفت. التفات بسیاری به جیفه دنیا داشت و به فرومایه‌ترین حالت، در مقابل دانش‌آموزان متمول و متمکّن، خود را مردم‌آمیز و خوش‌محضر، نشان می‌داد. در بین دانش‌آموزان، پی والدینی می‌گشت که دارای جاه و مقامی در شهر بودند. فقط با دانش‌آموزانی، گرم می‌گرفت که برایش نان و آبی داشتند. او به تمام معنا - به قول ضیاءالدین نخشی در طوطی‌نامه - گویندهٔ ناکننده‌ای بود.^۱ آنچه در معلّمی، ادعا می‌کرد، بجا نمی‌آورد. نه آرزوی بارآوری دیرپای نونهالانی نورسته و نوحاسته در این مرزوبوم را داشت و نه در جست‌وجوی آموزگاری بود.

۱. اما تو گویندهٔ ناکننده می‌نمایی. می‌گویی و نمی‌کنی. میان گفتن و کردن فرق بسیار است (نخشی، ضیاءالدین (۱۳۷۲) *طوطی‌نامه*، به تصحیح و تعلیقات فتح‌الله مجتبائی و غلامعلی آریا، انتشارات منوچهری، ص ۵۴)

عقل حسابگر او برای به دست آوردن هدیه‌ای کوچک یا فرصتی اندک از والدین متمول کلاس، قصر دل‌وجان دانش‌آموزان بی‌توشه محله ما را به آتش می‌کشید. نام اصیل رفتار او، دغل‌بازی و شیادی با بچه‌هایی بود که قرار بود از آموزگارشان درس انسانیت بیاموزند. او به آینه‌ای ناصاف می‌ماند که همه چیز در آن کج و معوج و مخدوش، جلوه‌گر می‌شد.

آن معلم فرصت‌طلب و هستی‌نابخش^۱، نماینده رگه‌های سیاه و تاریک از چهره انسان‌هایی بود که همواره پیرامون ما به‌مانند علف‌های هرز می‌رویدند. او نخستین کسی بود که به من فهماند همه دانیان عالم، درمان‌بخش زندگانی و یاور پریشانان این جهان نیستند. این معلم را می‌باید از آن آموزگاران به حساب آورد که - به قول زرتشت - گفتار را تباه می‌کنند و انسان را به بیراهه می‌برند و همواره نهال کجی را در ذهن و دل فراگیران، آفتاب و آب می‌دهند.^۲

نگاه نقادانه‌ام به موقعیت معلمان از همین زمان شکل گرفت و در دوره تحصیل در مقطع ابتدایی با سرعت ریشه دوانید. این نامعلمی‌ها سبب شد که روحیه بسیار شکننده‌ای پیدا کنم. اگر وجود برخی معلمان پاک‌نیت در مدرسه و محیط امن خانواده و قوانین و مقررات خاص حاکم در آن نمی‌بود؛ بی‌تردید به‌مانند بسیاری از دانش‌آموزان محله، مدرسه را رها می‌کردم و پی‌زندگی خویش را می‌گرفتم.

۱. ذات نیافته از هستی‌بخش/کی تواند که شود هستی‌بخش (عبدالرحمان جامی)

۲. آموزگار بد/گفتار را تباه کند/مردمان و محرومان را باز دارند از آزمایش و از آزادی ... / آنان‌اند که گله انسان را به چرای تیرگی می‌رانند/ و خرد زیستن را بر آن بدرهی، به بیراهه می‌افکند/ و از اینکه چنین نهال کجی را/ آفتاب و آب دهید/ چه بسیارم که اندوهگین و افسرده می‌بینید (رضایی، عبدالعظیم (۱۳۸۹) *پیام‌های والای زرتشت به جهانیان* (ویژه زرتشتیان آریایی) نشر پیکان، ص ۳۱۷).

دوره ابتدایی به سختی سپری شد. مادرم هر روز مرا کشان‌کشان به مدرسه می‌برد و من مزد زحمات و دل‌نگرانی‌های او را گاهی با داد و فریاد و بی‌احترامی می‌دادم. خیلی از روزهای مدرسه، تمارض می‌کردم و از مادرم می‌خواستم تا به مدرسه برود و غیبت‌هایم را موجه جلوه دهد. اکنون به یاد ندارم با چه نمراتی، پنج سال ابتدایی را به پایان رساندم؛ فقط می‌دانم که این سال‌ها را ناپلئونی باید گذرانده باشم.

آنچه در دوره ابتدایی به خاطر ازمایش‌های تبدیل شده، مقاومت جان‌سختانه‌ای است که در برابر آموزگاران از خود نشان می‌دادم. در دوره کودکی، مقاومت بی‌نظیری را آغاز کرده بودم که برای ذهن کودکانه‌ام می‌توانست بسیار چشمگیر باشد. استقامتم گاهی بی‌اندازه خارج از عرف و سن و سالم بود. با این حال فکر می‌کردم چنین مقاومتی، میلیون‌ها بار درست‌تر از درس خواندن است.

به‌مانند بچه سامورایی‌های خوب تربیت شده‌ای می‌ماندم که پای مردی، شخصیت و اصول خویش می‌ایستادند و در برابر دیگران، انعطاف کمتری از خود نشان می‌دادند. از آن رفتارهای سامورایی‌یی که امروز خوب به یادمانده است، مقاومت مردانه‌ای بود که یک بار در برابر تنبیه طاقت‌فرسا و سخت معلم ابتدایی از خود نشان دادم.

در دوره ابتدایی و در مدرسه‌ای که درس می‌خواندم، برخی از آموزگاران، بچه‌های به قول خودشان تنبل و درس‌نخوان را تنبیه بدنی می‌کردند. هر وقت دانش‌آموزی نمی‌توانست به پرسش‌های درسی پاسخ دهد، یا زمانی که تکالیف کلاسی را انجام نمی‌داد، به شدت مورد ضرب و شتم آموزگار قرار می‌گرفت.

در درس ریاضی، یکبار از بین چهل دانش‌آموز، من به همراه بیش از ده نفر، تکالیف شب گذشته را انجام نداده بودیم. آموزگار همه ما را به صف کرد و کمر بند چرمی خویش را مانند همیشه بیرون آورد و خواست تا دست‌های مان را جلو بیاوریم.

دانش‌آموزانی که در صفوف به هم پیوسته ایستاده بودند، با دیدن کمر بند به گریه افتادند. اوّلین ضربه‌ای را که آموزگار بر دستان نخستین دانش‌آموز فرود آورد، صدای هق‌هق همه آنها بالا رفت. گریه دانش‌آموزان معمولاً بر تعداد ضربه‌های شلاق آموزگار تأثیر می‌گذاشت و از فرود آمدن ضربه‌های بیشتر بر دستان می‌کاست.

در صف طولانی شلاق‌خوران کلاس، من نفر چهارم بودم. نفر اوّل، ضربه نخست را که نوش جان کرد، دیگر نتوانست دستش را بالا بیاورد. خم شد و بسیار گریست. آموزگار هم ره‌ایش کرد. نفر دوم هم که جثه‌اش کمی بزرگتر بود، بیشتر از سه ضربه را تاب نیاورد. نفر سوم شدیداً به گریه افتاده و آنقدر ترسیده بود که جرأت نمی‌کرد حتی دست‌های خود را جلو بگیرد. آموزگار دست‌هایش را با زور، بالا آورد و ضربه نصف و نیمه‌ای بر پنجه‌های نحیفش زد و ره‌ایش کرد.

نوبت به من که رسید، همه بچه‌های دیگر به زارزار افتاده بودند و به شدت اشک می‌ریختند. به آرامی دو دستم را جلو آوردم و خود را آماده نشان دادم. در عالم کودکی تصمیم به مقاومت گرفته بودم.

آموزگار، بعد از آنکه نگاه غضب‌آلودی به من انداخت، شروع به ضربه زدن به دست‌های کوچک و ظریفم نمود. ضربه‌های بسیار دردناکی بر روی دست‌های نازکم فرود می‌آورد. من نیز به مانند گناهکاران پای‌توپ که به

هنگام دریافت ضربه‌های شلاق، در اندیشه و خیال گناهان خود بودند، به یاد فرارها و مشق‌های نانوخته و درس‌های ناخوانده‌ام در مدرسه افتادم. با وجود این، باید اعتراف کنم که در آن لحظه هیچ احساسی از گناه نداشتم. احساس مقاومت، یاری‌ام می‌کرد تا ضعف‌ها و پستی‌های رفتار دیگران در من کمتر تأثیر بگذارد.

آموزگار فرد باتجربه‌ای بود و خیلی زود فهمید که با او لج کرده‌ام و قصد دارم تا استقامت خود را در مقابل او و در نزد بچه‌های کلاس به نمایش بگذارم. از این‌رو، از همان آغاز، سرعت و شدت ضربه‌های شلاق را بیشتر کرد. در عین ضربه زدن، زل زده بود به چشم‌ها و دست‌هایم. انتظار نداشت که این قدر تاب بیاورم.

آموزگار که خود معمولاً کاری می‌کرد که بچه‌ها زیاد هم کتک نخورند، از فرط عصبانیت، بیست‌وسه ضربه به دست‌هایم زد. بعد از هر ضربه هم نگاهی به چهره‌ام می‌انداخت تا شکستم را ببیند. در آن لحظات خیلی می‌کوشیدم از نظر روانی به طاق‌خویش بیفزایم. دست‌هایم کاملاً سرخ شده بودند و آموزگار هم به نفس‌نفس افتاده بود. در عالم بچگی، به یاد پهلوانان محله پای‌توپ افتادم که در ازدحام جمعیت و در بزنگاه معرکه‌گیری، گاهی در پاره‌کردن زنجیر بازوان، به درد و رنج می‌افتادند.

با اینکه درد شدیدی بر پنجه انگشتان، احساس می‌کردم، با خود عهد بسته بودم که تا پنجاه ضربه را تحمل کنم. وقتی آموزگار لجاجت و سرسختی بی‌اندازه‌ام را دید، چهره‌اش به شدت متأثر شد، به گونه‌ای که در نگاهش نشانه‌هایی از ترس و خجالت آشکار شده بود. ترس از اینکه خدای ناکرده اتفاق ناگواری برایم رخ بدهد و شرم از آنکه در یک کار نادرست و غیرانسانی به لجاجت با دانش‌آموزی ده‌ساله افتاده است. از

این‌رو، از ادامه کار منصرف شد و با عصبانیت تمام، سیلی محکمی بر گونه‌هایم نواخت و فریاد زنان گفت: «گردن کلفت، بی ادب، بی نزاکت؛ برو بتمرگ سر جایت». سپس رو به بچه‌های دیگر نمود که داشتند گریه می‌کردند و گفت: «همه‌تان بروید بتمرگید!».

یکی از شیرین‌ترین و ماندگارترین خاطرات من از دوران تحصیل همین استقامت‌ها بود. این اولین باری بود که با مقاومت توانسته بودم، غرور خود را حفظ کنم و از دردهای دیگران نیز بکاهم.

مقاومت در برابر آموزگاران، مبارزه با سرنوشت چاره‌ناپذیر و طوفان‌زای خویش بود. رفتارهای به‌ظاهر سبکسرانه و ناشیانه، همراه با طبعی پُرمدعا، در فرایند بی‌رحم و کور زندگی، نشانه‌ای بود از میل به پَر کشیدن و فرار از هر آنچه حضور و هستی آدمی را نادیده می‌گیرد.

استقامت کودکان‌هم در آن دوران، البته چندان نیز خالی از اندیشه نبود. در عالم کودکی، گاهی ساعت‌ها به کنش‌های آموزگاران می‌اندیشیدم و پیش‌چشمان کوچک خود، همه پستی و بلندی کارهایشان را برانداز می‌کردم. گاهی پیش می‌آمد که در خلوت خویش برخی از آنها را بر روی صندلی داغ و یا در محکمه وجدان می‌نشاندم و در ذهن پرسشگرم، موقعیت و مقام علمی و اجتماعی آنان را همچون برگی بر باد می‌سپردم.

۱. در لغت‌نامه دهخدا درباره فعل تمرگیدن آمده است: کلمه‌ای است اهریمنی برای نشستن، خفتن و آن نفرین گونه‌ای است در تداول زنان. بتمرگ، بنشین به‌طور نفرین (یادداشت به خط مرحوم دهخدا): چمن بی‌گل و برگم شده پیرامن ارگم/ من در او چون بتمرگم/ اشک مانند تگرگم نگر ای ابر مطیرم/ بر رُخ همچو زریرم. (شعر از: شوریده شیرازی، حاج محمد تقی، ملقب به فصیح‌الملک، متخلص به شوریده)

زندگی در آن شرایط سخت به من آموخته بود تا در موقعیت‌های بغرنج و دشوار، بتوانم مسیر زندگی را در آینه‌های خود بینم و طیب و آموزگار خود باشم و از تلاش مداوم برای زنده نگه داشتن خویش باز نایستم. با وجود این در موقعیت‌های دشواری که در آن زیسته‌ام، پرسش‌ها، فهم‌ها و مسیرهای زندگی برای یک کودک نابالغ، خیلی نیز روشن نبودند. همسالان من در آن شرایط دشوار، به‌طور ناشیانه تیرهای زیادی برای آزادی، رها کردند؛ اما هر تیری که به چله کمان گذاشتند، الزاماً به هدف اصابت نکرد.

با تمام مقاومتی که در آن سال‌ها برای حفظ شخصیت و هویت خود نشان دادم، باید اعتراف کنم که در دوران تحصیلات ابتدایی، هنوز به مرحله‌ای نرسیده بودم که وجود یکتا و یگانه‌ام را بشناسم. برای یک نارسیده همواره تک‌ماندن و بر قله بلند خویش ایستادن، کار آسانی نیست.

بی‌تردید در دوره ابتدایی، آموزگاران شایسته، دلسوز، پاک‌نیت و نیک‌اندیشی بودند که بتوانند چهره برخی ناپاکی‌های موجود را از دل و ذهنم بزدایند. اما وضعیت تحصیل من آنقدر ضعیف شده بود که کمتر آموزگاری حاضر می‌شد به چنین دانش‌آموزی، التفات ویژه داشته باشد. هیچ امیدی هم به بازسازی سریع خویشتن نبود. کلاس‌های بی‌روح دبستان و برخی انسان‌ها در محیط زندگی و تحصیلی با رفتارهای دغلكارانه و غیرانسانی، چنگ انداخته بودند به هر چیزی که می‌توانست مرا در امر تحصیل، مانا و با انگیزه نگه دارد.

در دوره راهنمایی نیز نتوانستم با مدرسه آشتی کنم؛ حتی رابطه‌ام با مدرسه با ورود به دوره بلوغ و بحران هویت ناشی از آن، بدتر نیز شد. در

واقع، تقابل‌ها با اهالی مدرسه در دورهٔ راهنمایی شدت گرفت و مقاومت‌ها ناشیانه ادامه پیدا کرد. نمونه‌های ستیز و کشمکش با اهالی مدرسه در این دوره نیز بسیار زیاد است.

در آن دوران، دانش‌آموزان مدرسه می‌بایست هرروز برای رعایت بهداشت و نظافت، دستمال جیبی و لیوان آب‌خوری، همراه خود می‌داشتند. هر روز بابت این مسأله مورد بازخواست و گاهی تنبیه قرار می‌گرفتم. ناظم مدرسه، هر روز، جلوی من سبز می‌شد و وسایل شخصی‌ام را طلب می‌کرد. من هم با او لج کرده بودم و هیچ‌گاه به همراه خویش، وسایل بهداشتی نمی‌آوردم.

یک‌بار برای آنکه اینقدر مورد مواخذه قرار نگیرم، با دستمال و لیوان شخصی به مدرسه رفتم. اما آن روز که وسایل بهداشتی، همراه داشتم، ناظم مدرسه از من چیزی نخواست. فردای آن روز وقتی دیدم چیزی طلب نکرد، دوباره وسایل مورد نظر را نیاوردم. ناظم انگار که علم غیب داشته باشد، همان روز جلویم را گرفت و گفت: «وسایل بهداشتی‌ات را بیرون بیاور». من هم حسابی شاکی شدم و با عصبانیت زیاد گفتم: «آقای محترم، دیروز آورده بودم، چیزی نخواستید، امروز که نیاوردم، باز جلویم را گرفتید!».

وقتی سخن تند و عتاب‌آمیزم را شنید، بسیار برآشفته شد. فاصله حدود دویست متر از جلوی دفتر تا در مدرسه را فقط به من سیلی می‌زد. درنهایت یک اردنگی هم گذاشت پشتم و گفت: «دیگر هیچ‌وقت برنگرد، مرتیکهٔ عوضی!».

یک نمونه دیگر از آن تقابل‌ها، برخورد با معلّم زبان انگلیسی بود. معلّم درس زبان، آدمی بسیار جدی و سختگیر بود که همواره باد در غبغب داشت

و در کلاس درس با قیافه‌ای پُرنخوت، راه می‌رفت. در طول پنج سال که مهمانِ مدرسهٔ راهنمایی بودم، یکبار هم خندهٔ او را ندیدم. چهرهٔ بسیار خشک و عبوسی داشت. به شدت بی‌روح تدریس می‌کرد. در درس و مشق نیز به دانش‌آموزان بسیار سخت می‌گرفت. به گونه‌ای که هیچ‌کسی جرأت نمی‌کرد از تکالیف او سرپیچی کند. حتی دانش‌آموزان شرور مدرسه هم جرأت مقابله با او را نداشتند. البته برای فروکش کردن عصبانیت و تنفر از او، دانش‌آموزان پشت سر او القاب مختلفی گذاشته بودند و هر روز نام او را با لقبی متفاوت، فریاد می‌زدند.

هر جلسه، دیکته می‌گفت و اگر نمرهٔ دانش‌آموزی کمتر از پانزده می‌شد، می‌بایست تمام درس‌ها را دوباره می‌نوشت. یکبار که در درس دیکته، نمرهٔ پنج گرفتم، معلم خواست که ده صفحه از واژه‌های دشوار کتاب را بنویسم. تمام این ده صفحه را نوشته بودم ایت، ایت، ایت (IT). وقتی برگه‌های مشق را دید؛ با چهرهٔ بسیار برافروخته و متعجبانه‌ای گفت: «اینها چی هستند که نوشته‌اید؟» گفتم: «تکالیف این جلسه است آقا!». با عصبانیت گفت: «مگر از شما نخواستی بودم که واژه‌های دشوار کتاب را بنویسید؟» با خونسردی تمام گفتم: «ایت برای من سخت است جناب». تمام کتاب‌ها و دفترهای روی نیمکت را برداشت و محکم به سرم کوبید. بعد هم از کلاس انداختم بیرون و گفتم: «برو به آقای مدیر خودت را معرفی کن تا ببینم با تو بچهٔ کودن چه کار باید بکنم».

اینها فقط برخی از نمونه‌های مقابله من با معلمان آن دوران است. همین رویارویی‌ها سبب شد که سال نخست و دوم راهنمایی^۱ را تمام مواد مردود بشوم. دانش‌آموزانی که معدل کل آنها کمتر از ده می‌شد، یکسره مردود می‌شدند و لازم نبود تا عذاب درس خواندن در گرمای تابستان را نیز به جان بخرند. من هم تیر خلاص را می‌زدم و کار را یکسره می‌کردم؛ می‌شدم تمام مواد.

سال اول و دوم راهنمایی را در چهار سال خواندم. با وجود این، سالی که به‌عنوان دانش‌آموز مردودی به حساب می‌آمدم، وضعیت درسی‌ام بهتر می‌شد؛ یعنی شاگرد سوم کلاس می‌شدم. علت آنکه نمی‌توانستم شاگرد اول یا دوم بشوم نیز آن بود که به‌طور پایه‌ای در بعضی از درس‌ها ضعیف بودم و نمی‌توانستم با شاگردهای ممتاز به‌طور تمام‌عیار، رقابت کنم. اما در سال سوم، ورق برگشت و اوضاع درسی‌ام دگرگون شد؛ یعنی دیگر مردود نشدم. از این سال به بعد در راهی متفاوت‌تر قدم گذاشتم و تا سال چهارم دبیرستان، جزو شاگردان ممتاز کلاس بودم.

بعد از آن، رابطه معلمان با من بسیار متفاوت گردید. با وجود این، هنوز با شک و تردید به رفتارها و کنش‌های معلمان می‌نگریستم. در این دوران، گاهی برخورد و شیوه تعامل برخی از معلمان، احساس منفی‌ام را نسبت به حوادث گذشته به‌خوبی ترمیم می‌کرد. اما دوباره چهره یک نامعلم همه‌چیز را خراب می‌کرد.

۱. دوره راهنمایی در مدرسه‌های ایران به دوره سه‌ساله‌ای گفته می‌شد که در آن دانش‌آموزان در مقطعی بالاتر از دبستان و پایین‌تر از دبیرستان تحصیل می‌کردند. سه سال این دوره به ترتیب اول راهنمایی، دوم راهنمایی و سوم راهنمایی نام داشت. در اوایل دهه ۱۳۹۰، این نظام تحصیلی جای خود را به دو دوره شش‌ساله داد و دوره راهنمایی کنار گذاشته شد.

امروز می‌توانم با اطمینان بگویم در تمام زندگی‌ام بین عشق نسبت به معلّمی و قهر و آشوب درونی از برخی از نامعلّمان همواره در نوسان بوده‌ام. در دورهٔ دبیرستان به‌دلیل علاقه و عشق به آموزگاری، معلّم‌باری را برای درس کارورزی (طرح کاد^۱) برگزیدم. یک روز در هفته را باذوق و شوق فراوان به دبستان ابتدایی می‌رفتم تا در کنار آموزگاران باتجربه به آموختن حرفهٔ معلّمی بپردازم. در همان دوره با استادان تربیت معلّم شهرستان بجنورد آشنا شدم که افق‌های تازه‌ای از معلّمی را به رویم گشودند.

اوّلین درس‌های رسمی تعلیم و تربیت را از مرّیان مرکز تربیت معلّم بجنورد آموختم. در کلاس‌های آموزشی که از طرف مرکز برگزار می‌شد، مرّیان، ما را با اصول، مبانی و شیوه‌های معلّمی آشنا می‌کردند. این کلاس‌ها به شور و ذوقم برای معلّمی افزود. اما در همان سال نخست کارورزی، بار دیگر عقاب خوشبختی و نگاه مثبت به جامعهٔ معلّمان از دوشم پَر کشید و مرا از بهار زیبا به پاییز ملال‌انگیز پرتاب کرد.

قرعه‌ام در انتخاب کلاس کارورزی، بد از آب درآمد. در این دوره، وارد کلاسی شدم که بار دیگر مرا دچار نگرانی دیرپا دربارهٔ کنش‌های معلّمان نمود.

۱. طرح کاد یا طرح کار، پروژه‌ای در نظام قدیم آموزشی ایران بود که در دهه ۱۳۶۰ و اوایل دههٔ ۱۳۷۰ در دبیرستان‌های ایران اجرا می‌شد. در این طرح، دانش‌آموزان دبیرستانی در هر هفته، یک روز را برای کارورزی در یکی از مراکز صنعتی و آموزشی می‌گذرانند. پیشتر محصلان پسر در کارگاه‌های نجاری، تراشکاری، مکانیکی، کابینت‌سازی، قطعه‌سازی و غیره مشغول به کار می‌شدند و اغلب دختران نیز در مراکز درمانی و بیمارستان‌ها و جاهایی نظایر آن دورهٔ خود را طی می‌کردند. این طرح در سال ۱۳۷۳ شمسی، منسوخ گردید.

آموزگار کلاس، چهره بسیار موجهی داشت، به گونه‌ای که آدمی گمان می‌برد، معلم‌زاده است. اما در کاربرد مهارت‌های آموزشی و پرورشی، وحشت‌انگیز بود. بچه‌های قوی و ضعیف کلاس را از هم جدا می‌کرد و وقتی دانش‌آموز ضعیفی، نمره پایین می‌گرفت و یا اینکه در پاسخ به پرسش‌های آموزگار ناتوان بود، با شوخی و خنده و با ناآگاهی تمام از بچه‌های زرنگ کلاس می‌خواست تا بر سرش بریزند و حسابی کتکش بزنند. این‌گونه برخی از دانش‌آموزان را در کلاس خرد و مچاله می‌کرد.

از آن روز به بعد، دایره تقدم از معلمان گسترده‌تر شد و از مقولات پیشین، فراتر رفت. شروع کارورزی و طرح مسائلی که استادان تربیت معلم شهرستان بجنورد در کلاس‌های نظری برای معلم‌یاران مطرح می‌کردند، بر نگرانی‌های آموزشی‌ام تأثیر بیشتری گذاشت. از همین دوره است که تحلیل‌های من بیشتر رنگ و بوی تربیتی پیدا کرد.

در دوره متوسطه با دبیرانی مواجه بودیم که از نظر آموزشی بسیار ضعیف بودند؛ به گونه‌ای که قدرت کنترل کلاس را نداشتند. برای نمونه، دبیر جغرافیای ما که قد کوتاهی داشت، از آسمان‌خراش‌های کلاس واهمه داشت. اگر یکی از این دانش‌آموزان کلاس، صدای خود را بالا می‌برد و یا اینکه مقابل او می‌ایستاد؛ دبیر از ترس قالب تهی می‌کرد. از این‌رو، دانش‌آموزان قُلدر به راحتی می‌توانستند نبض کلاس را در دست بگیرند. برخی از دبیران هم اگرچه توان لازم برای مدیریت کلاس را داشتند؛ اما از نظر علمی، چنگی به دل نمی‌زدند.

در این دوره همچنان بر مدار نقد سخن و رفتار دبیران خویش می‌چرخیدم. در مقابل معلمان عبوس و اخمو یا آنهایی که لحن

دیکتاتورمآبانه‌ای در آموزش داشتند، کمتر سرِ سازگاری نشان داده و نسبت به آنها خود را کم‌آمیز و دیرجوش، جلوه می‌دادم.

سه سال درجا زدن در دورهٔ ابتدایی و راهنمایی و زندگی در شرایط دشوار باعث شده بود تا بیشتر از دیگر همکلاسی‌ها، پیرامون کلاس را بکاویم. هرگاه کوچکترین نقش ناهمرنگ و ناهمگونی در معلمان می‌دیدم؛ یا با اندیشه‌ها و الگوهای سرسختانهٔ آنها در کلاس درس مواجه می‌شدم؛ آتش پنهان وجودم، شعله‌ور می‌شد. در این هنگام، معمولاً بی‌آنکه به آنها بی‌ادبی کرده باشم و از سر بی‌فکری، سخنی بر زبان آورم، دهان خود را همچون نیش منتقدان می‌گشودم و رگباری از پرسش‌های ریز و درشت، نثارشان می‌کردم.

برای نمونه در بعضی از امتحانات میان‌ترم با دانش‌آموزان درس‌نخوان کلاس هماهنگ و هم‌آواز می‌شدیم و مانند گروه‌های اجتماعی، از شیوهٔ تدریس دبیران، انتقاد می‌کردیم و یا آزمون‌های کلاسی را به بهانه‌های مختلف، تحریم می‌کردیم. دبیران نیز وقتی می‌دیدند که رهبر چنین جریان‌هایی، دانش‌آموزان ممتاز کلاس هستند، سردرگم می‌شدند و نمی‌دانستند چه اقدامی باید انجام بدهند.

در یکی از جلسات امتحان وقتی با یکی از دانش‌آموزان دیگر دریافتیم همهٔ بچه‌ها از نحوهٔ آزمون می‌رنجد و نمی‌توانند به‌راحتی به پرسش‌ها پاسخ دهند، از جلسهٔ امتحان برخاستیم و برگهٔ سفید را به دبیر تحویل دادیم. پس از آنکه بچه‌ها رفتار ما را دیدند، یکی دو تا از دانش‌آموزان به تقلید از ما برگه‌های امتحانی خویش را سفید تحویل دادند.

از این گونه رفتارها که همه نشان‌دهنده تضاد پنهان و شاید ناخودآگاه من با مربیان بود، چندین بار اتفاق افتاد. گاهی رفتارهایم از این هم فراتر می‌رفت و به آزمودن دبیران نیز منجر می‌شد. برای نمونه یک بار برای آنکه برخورد تربیتی یکی از مربیان دبیرستان را که اتفاقاً ناظم مدرسه هم بود بیازمایم، سناریو دلهره‌آمیزی را مطرح کردم.

در یک روز سرد زمستانی که آسمان، شبانه، بار خود را فرود آورده و برودت هوا همه اهالی مدرسه را به کنار بخاری‌ها کشانده بود، ده دقیقه‌ای دیر از خواب بیدار شدم و با همین اندازه تأخیر به مدرسه رسیدم. ناظم مدرسه علت تأخیرم را پرسید. از قبل نقشه کشیده بودم، گفتم: «آقا این قدر به ما گیر ندهید. این درست است که دانش‌آموزی را که دیشب به‌خاطر مشکلات زندگی تا صبح نخوابیده، این قدر سین جیم کنید». وقتی حرفم را شنید، رنگ از رُخش پرید و دستم را گرفت و به دفتر دبیران بُرد و کنار بخاری گرم نشاند و گفت: «اصلاً لازم نیست به کلاس بری، بیا بنشین کمی با هم حرف بزنیم». آن وقت از شرایط زندگی محنت‌آور و گذشته سخت خویش سخن گفت و دوستانه خواست مرا به زندگی امیدوار کند. در حالی که در دل، رفتار شایسته او را تحسین می‌کردم به خودم می‌گفتم: «از خودت خجالت بکش، این قصه‌ها چیست که سرهم می‌کنی».

در دوره متوسطه، چند دبیر هم بودند که با رفتارهای کاریکاتورنمای خود بر اندیشه و تمایلات من تأثیر بسیاری گذاشتند. آنها هر دو، دبیران جوان و تازه‌کار بودند و برای تعامل و ارتباط با دانش‌آموزان، شوق و اشتیاق زیادی نیز داشتند. با وجود این، هر کدام از آنها ویژگی‌های رفتاری بسیار تأمل‌برانگیزی داشتند.

یکی از آنها شأن و پایگاه اجتماعی معلمان را به‌طور کاملاً نمایشی به سخره گرفته بود؛ و دیگری نیز اراده حقه‌باز یا به قول بودایی‌ها «مایا»ی خویش را در شغل معلمی پراکنده ساخته بود.

در آن سال‌ها با اینکه دوره دبیرستان را سپری می‌کردم، اما از نظر سنی می‌بایست سال دوم یا سوم دانشگاه می‌بودم. از این‌رو شاید کمی بیش از دانش‌آموزان دیگر به پیرامون محیط خود می‌اندیشیدم.

رفتار چنین دبیرانی از دایره کران‌مند معرفت و دانش‌اندوزی، به دور بود. اولی برای نخستین بار جایگاه اجتماعی معلمان را در ذهن جوان و پویایم فروریخت و دومی نیز برای اولین بار مرا با هوجبی‌گری در عرصه تعلیم و تربیت، آشنا نمود.

دبیر نخست، عصرها وقتی از مدرسه و تدریس فارغ می‌شد؛ جامعه معلمی را به‌سرعت از تن بیرون می‌کرد و با گاری دستی، میوه می‌فروخت. میوه‌فروشی بسیار خبره و بازار گرم‌کن نیز بود؛ همان‌طور که در کار معلمی، توانمند بود؛ در عرصه بازار نیز بسیار ماهر می‌نمود. عصرها در کنار خیابان داد و فریاد می‌زد: «گوجه‌فرنگی سه کیلو صد تومان، خانه‌دار، بچه‌دار، زنبیلات را بردار و بیار».

رفتار او همچون باد تیره و تاری بود که بر افکارم می‌وزید. به‌ویژه آنکه برای کنش ایشان هیچ معیار منطقی برای داوری نداشتم. فعالیت اقتصادی او ابهام و پرسشی رغبت‌انگیز داشت. رفتار او بیشتر پرسش‌های مرا از اصحاب دانش که پیش از این هم طرح شده بود، بارزتر و فربه‌تر می‌نمود. به دلیل حوزه تنگ تجارب، در آن زمان، شاید او نخستین کسی بود که آشکارا

عرصه معلّمی را با میدان بازار درهم آمیخته بود و از این رفتار خویش نیز هیچ ابایی نداشت.

به شکل دیگر او رقیب من نیز به حساب می آمد. چون در آن ایام پدرم مانند او میوه فروشی می کرد. اما پدرم از اوّل دبیرستان، اجازه نمی داد من او را در این کار همراهی کنم؛ زیرا میوه فروشی در کف خیابان را دور از شأن دانش آموزی و آینده من می دانست. با وجود این، با اصرار زیاد و برای دیدن و فهم بیشتر آن معلّم دیرباب و باورناپذیر، گاهی پدرم را مجاب کرده بودم که در روزهایی که نیاز به کمک بیشتر دارد، همراهی اش کنم.

روزها و زمان هایی وجود داشت که من و آن معلّم، همکار می شدیم. در آن ایام بدون آنکه با او در بازار، دوست یا هم کلام شوم، از دور بر او خیره می شدم و مدام درباره نقش های اجتماعی او می اندیشیدم و به جواب مشخصی هم نمی رسیدم. هیچ گونه تفسیر و داوری مشخص و هیچ استدلال قانع کننده ای درباره رفتار کاسبکارانه او نداشتم.

مواجهه با چنین دبیری، به تجربه ای بزرگ در من منجر شد. در همین سال ها بود که به صرافت افتادم تا در کنار تحصیل در دبیرستان، شغلی داشته باشم و برای خانواده، درآمدزایی کنم. از همین رو، در محله پای توپ، مغازه کوچکی، راه انداختم و عهده دار فروشگاه دبیرستان نیز شدم.

وقتی درخواستم را برای پذیرش مسؤولیت فروشگاه به مدیریت مدرسه عرضه داشتم، پس از چند روز، جواب رد دادند. دلیل اصلی آنها در مخالفت نیز، نگرانی از افت تحصیلی ام بود. اما سفت و سخت پای درخواست خویش ایستادم و تعهد دادم که با پذیرش این کار، خللی در وضعیت درسی ام ایجاد نشود. پس از آنکه مسؤولان مدرسه، پافشاری زیادم را دیدند، در نهایت موافقت کردند.

این اولین و آخرین ورودم به عرصه بازار به گونه‌ای مستقل بود، زیرا پیش از آن در کنار پدرم، با دنیای بازار آشنا شده بودم. به مدت یک سال به کار ادامه دادم و وضعیت تحصیلی‌ام نیز دچار افت نگردید. اما پس از یک سال به یکباره از کار اقتصادی دست برداشتم. زیرا پس از مدت کوتاهی به این نتیجه رسیدم که دنیای کاسبی، با روح و ماهیت علم‌ورزی چندان سازگار نیست. بازاری بودن به تجربه به من آموخت که پول، آدمی را اگر هوشیار نباشد در دام و سوسه‌انگیز خویش می‌اندازد و خیلی زود او را با نفس معرفت، غریبه می‌سازد.

این تجربه، تا اندازه‌ای توانست گره کور رفتار معلم بازاری را نیز برایم بگشاید. مقوله‌ای که گمان می‌برم با اندیشه جوان و ناپخته‌ام، بدون تجربه‌آموزی، امکان گشایش دقیق و منطقی آن هیچ‌گاه وجود نداشت. به‌ویژه آنکه چنین کنش‌هایی با انگیزه‌ها و تمایلات متفاوت و گاه متضاد انسانی نیز در هم می‌آمیخت و داوری را سخت دشوارتر می‌ساخت.

به دلیل همین پیچیدگی و دشواری در داوری است که هیچ‌گاه به خود اجازه نداده‌ام تا او را انسانی ضعیف‌النفس و سست‌عنصر بدانم که پيله‌اش از جامعه معلم‌ان منفک شده است؛ و نه البته آنکه او را آدمی خردورز و با سبیه‌های عمیق‌تر از دیگر دبیران به حساب آورم.

اگر متهم به پرده‌پوشی نگردم، باید اعتراف کنم تصویری که از این معلم در ذهنم شکل گرفت، هیچ‌گاه چهره یک انسان تلخ‌کام نبود. بلکه او با کنش اجتماعی متفاوت و سخره‌آمیز خویش از جایگاه معلمی، به گونه‌ای باورناپذیر، برایم تصویری روشن و ماندگار از پدیده‌ای به یادگار گذاشت که اگر عالم و معلم در جامعه، ارج و مقام نداشته باشند، ناخواسته علم و فرهنگ به سوی بی‌فروغی و تیره و تاری ره می‌سپارد و کلای بازار می‌شود. از آن زمان بود که دریافتم حقوق معلمی، کفاف زندگی خانواده‌های آنها را

نمی‌دهد. در دهه شصت و هفتاد، به‌مانند امروز بسیاری از معلمان در کنار معلمی به شغل دوّم و سوّم مشغول بودند. راننده تاکسی تلفنی، مغازه‌داری و ساخت‌وساز از جمله شغل‌هایی بود که معلمان در کنار تدریس و آموزش، به آنها مبادرت می‌نمودند.

در این ایام با برخی از معلمان آن‌قدر صمیمی بودم که گاهی با من درد دل می‌کردند. با برخی از معلمان نیز چندان فاصله سنی نداشتم. یکی از دبیران می‌گفت: «شب‌ها در تاکسی تلفنی کار می‌کنم. دیشب آقایی ساعت دوازده شب، تماس گرفت. با گرفتن نشانی، به سرعت به سمت مکان مورد نظر، راه افتادم. وقتی رسیدم، هیچ‌کس منتظر تاکسی نبود. پنج دقیقه‌ای ایستادم. کسی نیامد. می‌خواستم برگردم که یکباره آقایی سراسیمه سوار شد و گفت: راه بیفتید که دیر شده است. از آینه، نگاهی به او انداختم. شاگرد خودم در همین مدرسه بود. از آن دانش‌آموزان درس‌نخوان و پولدار. از آینه مدام می‌پاییدمش، با پُرویی به چشمانم زل زده بود. حسابی خجالت کشیده بودم. اگر چیزی می‌گفت، شاید کمتر شرمنده می‌شدم. با اینکه مرا شناخت، اما هیچ به رویش نیاورد. درست مثل یک راننده ناشناس با من برخورد کرد. موقعی هم که به مقصد رسیدیم، یک اسکناس درشت در دستم گذاشت و گفت: «بقیه‌اش بماند برای خودتان». چند برابر مقدار معمول، کرایه داده بود. از خجالت داشتم می‌مُردم. الآن یک هفته‌ای است که دیگر به کلاسی که او در آن است، نمی‌روم. واقعاً نمی‌دانم عاقبت چه می‌شود».

اما رفتار دبیر دوّم از جنس دیگری بود. او نمونه کامل انسانی بود که می‌دانست چگونه از درسی که خوانده می‌باید نام و نان در آورد. برای پیشرفت به دنبال میان‌برها می‌گردید؛ از عقل معاش و عقل زندگانی بسیار بالایی برخوردار بود. برای بزرگ جلوه دادن قیمت و ارزش خویش، همواره

جامهٔ مبدل بر تن داشت. در نزد دانش‌آموزان با عبارت‌های مبالغه‌آمیز برای خود پیشینهٔ درازآهنگی را ترسیم می‌نمود و با وضوح و درشت‌نمایی، از کارها و فعالیت‌های خود تعریف و تمجید می‌کرد و دوستدار آن بود تا در چشم دیگران همچون حکیمی جلوه‌گر شود.^۱

هرچند آن مایه و مقدار لازم برای معلّمی و الهام بخشی را نداشت، با وجود این، بسیار خودستایانه، لاف همّت می‌زد و با ترفندهای مختلف، درازنفسی‌های خود را پنهان می‌کرد.

با نمایش توخالی الفاظ، تلاش می‌کرد تا خویشتن را معلّم خوش تقریر، زرّین‌قلم و زرّین‌طبع معرفی نماید. برای پوشاندن نیازهای نفسانی و برای آنکه بر او انگ خودستایی و خودبزرگ‌بینی نچسباند، در بلندای سریر مئیت خویش می‌ایستاد و در آغاز هر کدام از کلام‌های خودخواهانه‌اش، این جملهٔ کلیشه‌ای را بسیار ناشیانه و سبکسرانه بر زبان می‌راند که: «ما که چیزی به حساب نمی‌آییم». در مدّت زمان اندکی، صدا و نجوای غرورانگیز او به‌سان تندبادی در شهرستان پیچید.^۲

غرق اندیشه‌های خویش بود و فقط ستارهٔ خود را دنبال می‌کرد. با اینکه دربارهٔ مدارا و گفت‌وگو، سخن‌پراکنی می‌کرد، اما همواره مانند یک انسان

۱. فریدریش ویلهلم نیچه در کتاب معروف خود چنین گفت زرتشت می‌گوید: هیچ ندانی به از نیمه‌دانی بسیار، به اعتبار خود دیوانه بودن به از حکیم بودن در چشم دیگران
 ۲. آنچه عاقلانه و شرافتمندانه باشد، بسیار به‌ندرت ظهور می‌کند، اثرگذار می‌شود و یا گوش شنوایی می‌یابد، اما جفنگیات و لاطائلات در حوزهٔ اندیشه و امور هرزه و بی‌مزه در حوزهٔ هنر و رذالت و کلاه‌برداری در حوزهٔ عمل، حقیقتاً چنان تفرقی به‌دست می‌آورند که تنها مختصر خللی در آن راه می‌یابد. در مقابل هر چیز عالی و یا قابل ستایش تنها یک استثنا و یک مورد در میلیون‌هاست (شوینهاور، آرتور (۱۸۴۴) *جهان همچون اراده و تصور*، ترجمهٔ رضا ولی‌یاری، نشر مرکز، ۱۳۸۸: ص ۳۲۱).

پرورش نایافته، تاریک و غیرقابل نفوذ باقی مانده بود و تاب شنیدن کوچکترین انتقاد از سوی دانش آموزان را نداشت.

در همین سال‌ها با هم‌کلاسی‌یی آشنا شدم که بعدها دوست بسیار صمیمی‌ام شد. با اینکه از نظر شخصیت و منش اجتماعی با یکدیگر تفاوت بسیار داشتیم، اما شرایط ما را دوست و رفیق گرمابه و گلستان کرده بود. از نظر درسی در سطح پایینی بود؛ اما سعی می‌کرد با کمک گرفتن از دوستان نزدیک، حداقل با نمره ناپلثونی امتحانات را بگذراند.

همیشه یک ماه پیش از امتحانات به سراغم می‌آمد. من نیز برای گذراندن او از سد آزمون‌های مدرسه، از هیچ تلاشی دریغ نداشتم. گاهی با کوشش زیاد هم نمی‌توانست در برخی از امتحانات، نمره قبولی بیاورد. از این مرحله بود که به اعمال نامعمول دست می‌زد. از تجدیدی بسیار گریزان بود. با آنکه زیاد تلاش می‌کرد، اما برای فهم و درک بعضی از درس‌ها، کشتش لازم را نداشت. لذا به ترفندهای مختلفی متوسل می‌شد تا تمامی کمبودهای شرایط خود و خانواده‌اش را با قبولی در امتحان جبران کند. اما در آن زمان هم نمره آوردن برای او سخت بود و هم نمره گرفتن.

در دوره‌ای که برخی از دبیران مو را از ماست می‌کشیدند و در دادن نمره بسیار سختگیر بودند، کار او برای نمره گرفتن، گاهی طاقت‌فرسا می‌شد. گاهی اتفاق می‌افتاد که در یک کلاس، تعداد قابل توجهی از دانش آموزان، در جازدگان سال گذشته بودند. آن زمان، قبولی در امتحان با پول و احیاناً تطمیع معلّم، کار بسیار دشواری بود. به لطف چند بار امتحان دادن یا احیاناً تأمین هزینه‌های مدرسه یا چرب کردن سیبل مدیر، دانش‌آموزی نمی‌توانست از سد امتحانات به راحتی گذر کند. این چیزها یا

اصلاً نبود و یا اینکه بسیار نادر و پنهانی بود. برای همین دانش‌آموختگان آن دوره به نظر می‌رسید از قدرت و توانایی نسبتاً بالایی در زمینه‌های شناختی و اجتماعی برخوردار بودند. مانند برخی از دانش‌آموختگان تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های کنونی نبودند که توانایی نگارش یک سطر متن بی‌ایراد را ندارند چه برسد به یک متن ادبی.

او هر سال، دل به دریا می‌زد و نمی‌خواست کارش به سال بعد بکشد. همیشه به دنبال آن بود که به هر شکل ممکن، نمره قبولی را به دست آورد. از این رو، به گونه‌های مختلف، به سراغ دبیران می‌رفت. در اولین گام تلاش می‌کرد تا با تمنا و خواهش زیاد، نمره بگیرد. در این موارد معمولاً می‌گفت که مریض شده و نتوانسته در امتحان موفق شود و یا اینکه پدر و مادرش بیمار بوده‌اند و او مجبور بوده است از آنها مراقبت کند.

وقتی همه اینها کارساز نمی‌افتاد و کارش به مشکل می‌خورد؛ به سراغم می‌آمد و می‌گفت: «داداش جان، دبیران شما را می‌شناسند و حرفت را زمین نمی‌زنند، بیا برایم با فلانی صحبت کن تا حداقل نمره ده بدهد، آبرویم در گرو این امتحان است». همیشه تا جایی که امکان داشت از معلم‌ان خواهش می‌کردم تا کمکش کنند. گاهی پادرمیانی من جواب می‌داد. اما همیشه نبود. از این زمان بود که او دست به کارهای متهورانه می‌زد، کارهایی که در آن هنگام به ندرت اتفاق می‌افتاد. برای نمونه، جعبه انگوری مرغوب از باغ پدری‌اش برمی‌داشت و به منزل دبیر می‌برد.

یک بار که برای یکی از دبیران، دو جعبه انگور برده بود، ایشان بسیار ناراحت شده بودند. دبیر بیشتر از این بابت به هم ریخته بود که دانش‌آموزان دیگر بشنوند و یا مردم او را ببینند و آبرویش در محله برود.

از این رو، بیشتر تحفه‌هایی که دوستم برای دبیران پیشکش می‌کرد، کارساز نبودند. آن زمان فقط یک روزنه برای رسیدن به مقاصد خود یافته بود. این را نیز زمانی فهمیدم که به گونه‌ای غیرمنتظره در بعضی از درس‌ها نمره گرفته بود. وقتی قضیه را جويا شدم، دریافتم که به دفتردار مدرسه که معتاد بود؛ مقداری تریاک می‌داده تا با دستکاری فهرست نمرات، نمره قبولی‌اش را فراهم آورد.

ما هر دو در سال ۱۳۷۱ دیپلم متوسطه دریافت کردیم. من به دانشگاه رفتم، اما او راهی به دانشگاه نیافت. با این حال، هر موقع که به بجنورد می‌رفتم، سراغش را می‌گرفتم. وقتی او نیز مرا می‌دید، غرق بوسه‌های آتشین می‌کرد و مانند همیشه داداش خطابم می‌نمود.

بعدها که از او هزاران کیلومتر دور شدم، مادرم همواره از احوالش با خبرم می‌ساخت. ازدواج کرده بود و با اینکه موقعیت مناسبی نداشت، به قول مادرم از زندگی خویش خرسند بود. اولین بار هم که پس از بازگشت از یک سفر طولانی، در حاشیه خیابان به ملاقاتش رفتم، شور و شوق کودکانه‌اش را نصیب گونه‌هایم کرد و با ذوق وصف‌ناپذیری گفت: «من هم اسم دخترم را نگار گذاشتم». خیلی خوشحال بود.

آخرین باری که دیدمش، در حاشیه خیابان دستفروشی می‌کرد. همسرش تصادف کرده بود و رنج زیادی را تحمل می‌کرد. مخارج دوا و درمان همسرش را نداشت. منقلب و دگرگون شده بود.

با وجود جلوه‌گری‌های دوباره و چندباره سراب‌ها در پیرامون زندگی‌اش و با تمام نداشته‌هایش، همواره می‌کوشید در زندگی و اندیشه با تحفه

خوش‌بینی زندگی کند، اما در زندگی به سدهایی برمی‌خورد که کمتر انسانی می‌تواند در مواجهه با چنین موانعی همچنان جان سالم به‌در برد.

با این حال محنت و مشقتی که او در زندگی می‌کشید به نظرم بیشتر از رنج درس خواندن‌ها و نمره گرفتن‌هایش نبود. با آنکه نظام آموزش و پرورش می‌توانست و می‌بایست به او بهتر زیستن را عطا کند؛ فقط طعم شکنجه و عذاب کلاس‌ها و امتحانات را به او ارمغان داده بود. در چهار سال دوره متوسطه، به جرأت می‌توانم بگویم که مدرسه هیچ‌گاه روی خوشی و نگاه مثبتی به او نشان نداد.^۱

در سال ۱۳۹۲ از مادرم شنیدم که از دنیا رفته است. امروز هم که این را نقل می‌کنم، هنوز آن خبر را انگار نمی‌توانم با اطمینان بیان کنم. او با رفتنش بخشی از گذشته تحصیلی و خاطراتم را برای همیشه با خود برد و مرا از گسترش زنجیره‌وار بخش مهمی از تجربه زیسته‌ام بازداشت.

با آنکه به روزنه‌های فردا، امیدها بسته بود و چشم و دل خویش را به آینده بهتر گشاده نگه داشته بود، اما خرمن عمر او پیش از به ثمر رسیدن بر باد رفت و مشکلات، نوبت زندگی را بر او تنگ کرد و سرانجام او پریده‌رنگ از این جهان رخت بریست. هیچ تجربه ناب یا فرصت استثنایی در زندگی و تحصیل نداشت تا پیش از آنکه به اتمام برسد و پیش از آنکه جامعه آن را به تاراج ببرد، بتواند او را نجات دهد. اندیشه‌ها و زندگی امثال او تماماً در خاک‌های تیره روییده شدند. خاک‌هایی که برای برخی دانش‌آموزان، جز بلا و سختی و نمره راهی نگشودند.

۱. نهضت روان‌شناسی مثبت‌گرا در آموزش و پرورش، در جست‌وجوی بهروزی برای همه دانش‌آموزان است.

بدفهمی در آموزش و پرورش ما گاهی به چنان نقطه‌ای می‌رسد که می‌پنداری کلاس درس، جز قصهٔ تمسخر ناتوانی و جهل دانش‌آموز، پی‌هدف دیگری نمی‌گردد. نظام آموزش و پرورش بیشتر برای نقش‌های غیرپرورشی، پاسفت کرده است. نقش‌هایی که دانش‌آموزان را به جای آنکه برای زندگی آماده کند و به آنها مهارت‌های خوب گوش کردن و خوب حرف زدن، خودگردانی، تجزیه و تحلیل انتقادی، جست‌وجوگری و پرسشگری بیاموزد، فقط برای گذراندن آزمون‌ها مهیا می‌کند. از این دیدگاه، نظام آموزش و پرورش در این سال‌ها کمتر گوش‌ها را به صداهای متفاوت و به اندیشه‌های درست و زیبا، محرم نموده است.

وجود چنین تجربه‌هایی مانند تیندن تاری از رنج بر گذشتهٔ آدمی سنگینی می‌کند. با آنکه مدارس با هدف‌های پُر آب‌وتاب، جلوه‌گری می‌کنند؛ اما نقاب سرد و بی‌روحي که بر نظام آموزش و پرورش حاکم بوده؛ برای انسان‌هایی همچون آن دوست از دست‌رفته‌ام، جز عذاب، چیزی فراهم نمی‌آورد. دانش‌آموزان سرمازده و در معرض خطری همچون او به‌سان هر نهال باروری نیازمند توجه و عنایت ویژهٔ باغبانی دلسوز و فهیم هستند.

با وجود تمامی رخدادهای سهمگین و کُشنده، در واکاوی زندگی می‌باید همه‌چیز را جامع، زنده و با روح ببینیم و از خرده‌گیری‌های اهل بخیه و از شیوهٔ تاریک‌اندیشان و حربه‌های کهنه پرهیز نماییم. در فرایند جست‌وجوی گذشته و برای فهم و ارزیابی اصحاب دانش، همواره می‌باید سیلاب اشک‌ها و تمایلات انسانی را آگاهانه و خردمندانه به گوشه‌ای بسپاریم و بکوشیم تا از داوری‌های خام و ناپخته دربارهٔ جامعهٔ ایرانی، دوری گزینیم. در راه فهم گذشتهٔ خویش می‌باید عنان قلم را به حبّ و بغض‌های

افراط‌آمیز یا شور و تعصب‌های غرورانگیز نسپاریم. هر چند هیچ‌گاه نیز نباید از تیره‌روزی‌های پیرامونی خود با بی‌اعتنایی گذر کنیم و در مسیر پیچیده‌ی داوری، سیاهی‌ها را سپید و خارها را گل و یاسمن نشان دهیم.

با تمام شرایط سخت و دشوار می‌باید اذعان داشت جامعه‌ی ما هیچ‌گاه از وجود انسان‌های پُر دل، جوینده، ژرف‌نگر، شتاب‌دهنده و با افق‌های تازه و اندیشه‌های دورپرواز، خالی نبوده است. اشخاصی که در کنار معرفت و دانش‌اندوزی، به تربیت جوانان پویا، پُرهیجان، شورانگیز و با ریشه و تعلق این سرزمین کهن، همّت گماردند.

۲

پُردلانِ مسأله‌آموز

از اولین روزی که در سال ۱۳۵۶ به دبستان *رضا امامی* در شهرستان بجنورد وارد شدم تا امروز که در دانشگاه اصفهان مشغول تحقیق و تدریس هستم، نزدیک به چهار دهه می‌گذرد. در این ایام، زندگی به طبیعت خویش نگذاشته است تا بر روی فرش‌های نرم و بی‌درد سر بنشینم و دست و پای خود را از آلودگی به گام‌های دشوار و راه‌های ناهموار برهانم.

زندگی هر لحظه که خواسته است، گردبادی سهمگین و هر وقت که اراده نموده، بارانی سیل‌آسا، بر من فرود آورده است. در برخی از شرایط مجبور شده‌ام تا از اندک نم بارانی بگریزم و گاهی نیز با آبشارهای خروشان، دوش گرفته‌ام.

در مواجهه با مشکلات زندگی و تحصیل آنچه سبب شده است تا بتوانم امیدم را استوار نگه دارم و در شرایط بغرنج آواز رهایی سر دهم، پدر و مادر مدرسه نرفته و معلمان فرهیخته‌ام بودند. آنها پُردلانه، دشواری‌های زندگی و نگاه‌های پُرکینه را که همچون خدنگِ زهرآگینی بر من باریدن می‌گرفتند، از من دور ساختند.

اگر در آن وضعیت‌های دشوار، هیچ‌کس در جامعه، مدرسه یا محله، مرا نمی‌پذیرفت، آنها قُرص و محکم، پایم ایستادند و با تربیت متفاوت خویش، از بحران‌ها و علف‌های هرزی که پیرامونم همواره می‌روید، نجاتم دادند. پدرم مهمترین نیروی پیش‌رونده من در زندگی و نخستین کسی بود که از همان کودکی به هستی و حضور انسانی‌ام احترام می‌گذاشت. برخی از کنش‌های بسیار ساده او، جرقه یک بیداری و اعتماد به نفس بی‌همتا را در وجودم آذرخش‌وار روشن نمود و مرا به سوی رازهای ناشنفته و شعرهای ناگفته زندگی کشاند!

با تمام جسارت‌های بچگانه و بدخلقی‌ها، از کودکی به‌عنوان یک بزرگسال در کنار پدر، پرورش یافته و قد کشیدم. اعتمادی که پدر نسبت به من داشت، راه زندگی را برایم هموار نمود. برای نمونه، یک بار در میدان مال‌فروشان، وقتی که هنوز هفت سال بیشتر نداشتم، عظمت نگاهش را تبارم کرد.

پدر همیشه در روزهای تعطیل یا در روزهایی که بعد از ظهرها به مدرسه می‌رفتم، برای فروش گاو و گوسفندان، پنج صبح بیدارم می‌کرد و همراه خود به میدان مال‌فروشان شهر بجنورد می‌برد. میدانی مربع‌وار و بسیار وسیع که با دیوارهای کاهگلی محصور شده بود.

میدان معمولاً به چند قسمت تقسیم می‌شد. هر بخش از میدان به حیوانی اختصاص داشت که در آن فروشندگان و خریداران دور هم گرد می‌آمدند و مشغول داد و ستد می‌شدند.

۱. از تو تا من هزار دره ره است / من به راز شنفته می‌مانم / تو به شعر نگفته می‌مانی (اسماعیل خوبی، درباره کودک، به نقل از مرتضی کاخی، ۱۳۶۸، روشن‌تر از خاموشی: برگزیده شعر امروز ایران، مؤسسه انتشارات آگاه، ص ۷۹۰).

آن روز پدر می‌خواست گاو شیرده‌اش را بفروشد. با رسیدن گاو چاق و پُرنرم، معرکه‌ای در میدان به پا شد. حدود سی تا چهل نفر دایره‌وار دورمان را گرفتند. مرد دلال که آدم باتجربه و جافتاده‌ای به نظر می‌رسید، سریع خود را وارد گود کرد و گردش معرکه را به‌عهده گرفت. پدر، افسار گاو را مانند کسانی که نگران یورش راهزنان یا اتفاق و رویداد نامیمونی باشند، محکم به‌دست گرفته بود. دلال با چابکی هرچه تمام‌تر خود را بین یکی از مال‌خرها و پدر انداخت و دست‌های هر دو را محکم به‌هم چسباند و سخت آنها را با پنجه‌های قوی‌اش درهم فُشرد.

جمعیت زیادی مشتاقانه به تماشا نشسته بودند. دلال بی‌تابانه دست‌های خریدار و پدر را بالا و پایین می‌برد و می‌گفت: «آقا رحمان‌قلی پانزده هزار تمام شد، پانزده هزار، پانزده هزار... خدا برکت بدهد، خدا خیرش بدهد، تمام، تمام...».

دلال کولاک‌کنان داد و فریاد می‌زد؛ به‌گونه‌ای که صدایش چند صد متر آن‌سوتر هم می‌رسید. در آن موقع، پدرم مضطرب شده و نمی‌دانست چه کار باید انجام دهد. سعی می‌کرد تا دست خودش را رها کند.

دلال، دست‌های پدر و خریدار را محکم و باحرارت زیاد در هم قفل کرده بود و هر بار نطقِ بلندِ خود را تکرار می‌کرد، فقط هر از چند گاهی نرخ را بالا می‌برد: «شانزده هزار تومان، شانزده هزار». اضطراب پدر هر بار بیشتر می‌شد و سعی می‌کرد دست خود را رها کند، اما نمی‌توانست.

دلال باآنکه فردی درشت‌هیکل بود، از این‌همه تلاش بی‌نتیجه خسته شده و عرق کرده بود. واقعاً گلو پاره کرده و صدایش گرفته بود. برای آنکه نتیجه بگیرد، با عصبانیت، نرخ را به نوزده هزار تومان هم رساند. این‌بار،

خریدار با این پا آن پا کردن، وقتی دید نرخ همچنان بالا می‌رود، به‌مانند پدر تلاش کرد تا دست خود را از میان دستان دلال رها کند. در آن هنگامه در میان پاهای جمعیت، معرکه را به‌تازده نظاره‌گر بودم. در این میان چند بار دیدم که دلال به خریدار اشاره‌ای کرد.

در گیرودار معرکه‌ای که دلال با سر و صدای زیاد به راه انداخته بود، پدرم، سر خم کرد و در گوشم گفت: «رضا جان آیا قیمتی را که برای گاو گذاشته‌اند، مناسب است؟»

مکثی کردم و با جرأت تمام در گوش پدر گفتم: «نه آقا جان، اینها مثل معرکه‌گیرهای پای توپ، سیاه‌بازی راه انداخته‌اند، کلک در کارشان است. این گاو بیشتر از اینها ارزش دارد، همه این سروصداها برای بازارگرمی است، دیروز در همین میدان شنیدم که گاو و گوسفند تلف‌شده را به قصاب می‌دهند. به ایشان بگویند تا حیوان را بر روی ترازو بگذارند، هر چقدر شد به نرخ روز بردارند».

دقیقاً یادم می‌آید که همه جمعیت ساکت شده و پیچ کردن ما را نظاره‌گر بودند. پدر بعد از شنیدن حرف‌هایم، با فشار زیاد، دست خود را از میان پنجه‌های زمخت دلال رها کرد و انگار که جسارت پیدا کرده باشد؛ با صدای بلند رو به دلال کرد و آب پاکی روی دستش ریخت و گفت: «آقا مالم را نمی‌فروشم».

دلال که عصبانی شده بود؛ با صدایی که همیشه گرفته به نظر می‌رسید و با لحن تلخ و استهزاآمیزی فریاد زد: «عمو رحمان‌قلی، خجالت دارد والله، حرف یک الف‌بیچه را گوش می‌کنی. قیمت خوبی برای گاو گذاشتی».

نکن این کار را، مردم چه می‌گویند راجع به شما. اگر تمام روز را در میدان بچرخی، با چنین قیمتی، گاو‌تان فروش نخواهد رفت».

پدر بدون آنکه چیزی بگوید، گاو شیرده‌اش را برداشت و با خونسردی تمام از میان جمعیت بیرون آمد. کمی که از جمعیت فاصله گرفتیم، با خنده و شادی گفت: «هنوز یک سال نیست که مدرسه رفتی، ماشاءالله چیزهای خوبی یادگرفتی. کسی که درس خوانده باشد، از کسی که درسی نخوانده حتماً بهتر می‌داند. علم، هنر است!».

با آنکه معرکه به‌ظاهر به پایان رسیده بود و مشخص نبود که چه کسی بازنده آن بود؛ اما اکنون به گمانم در آن صحنه نمایش خیره‌کننده‌ای که دلالت به راه انداخته بود، من تنها برنده میدان بازی بودم.

من دینی ناپرداختنی به تجارب و اندوخته‌هایی دارم که پدرم سخاوتمندانه و پُردلانه ارزانیم داشت. زندگی و تجربه‌های بی‌همتا با او چشمانم را بس ورزیده، گوش‌هایم را بس تیز و سخن‌هایم را نسبت به زندگی و رخدادهای پیرامونی بس سنجیده گرداند. به‌گونه‌ای که با آن تجارب ناب، بعدها توانستم هر نقش زیبایی که بخوام از روی حوادث و تجارب در خاطره‌ا زلی خویش گلدوزی کنم.

علاوه بر فرصت‌ها و تجارب بی‌همتایی که در کنار پدر فراچنگ آوردم، شخصیت باز و انتقادپذیر او نیز تأثیر بسزایی در پرورش من داشت. از

۱. مُصلِح‌الدین بن عبدالله در اثر بی‌همتای خود *گلستان* آورده است: حکیمی پسران را پند همی داد که جانان پدر هنر آموزید که ملک و دولت دنیا اعتماد را نشاید و سیم و زر در سفر بر محل خطر است یا دزد به یک بار ببرد، یا خواجه به تفاریق (اندک اندک) بخورد. اما هنر چشمه‌زاینده است و دولت پاینده و گر هنرمند از دولت بیفتد غم نباشد که هنر در نفس خود دولت است هر جا که رود قدر بیند و در صدر نشیند و بی‌هنر لقمه چیند و سختی بیند.

ویژگی‌های بارز شخصیت او، تلفیق همدلانه میان اقتدار و آزادی بود. با آنکه در مسائل اخلاقی و اجتماعی بسیار مقتدرانه برخورد می‌کرد و از کوچکترین خطای ما نمی‌گذشت، اما در مباحث فکری، بسیار آزادمنش بود. در مسائل فکری، در قید و بند روابط پدر و پسر و مسأله کوچک و بزرگی نبود. بعضی وقت‌ها پیش می‌آمد که در عالم کودکی، روبه‌رویش می‌ایستادم و از دانه‌دانه کارها و حرف‌هایش نمی‌گذشتم و پرسش‌های کودکانه خود را سرسختانه از او می‌جُستم؛ با این حال، تحمل می‌کرد. آن‌قدر در مقابل او آزاد بودم که می‌توانستم با صدای بلند و حتی عتاب‌آمیز، حرف‌ها و رفتارهایش را نقد کنم و اصلاً با ایده‌های او مخالفت کنم و آنها را نپذیرم. به‌مانند کیسه بوکسی آرام و مطمئن بود که اجازه می‌داد تا برای پرورش وجود یکتای خویش، تمامی فریادها، دردها و اندیشه‌های خود را آزادانه بر آن خالی کنم.

در آن دوران پدرم با کارگری^۱ در ساختمان‌ها و داشتن بیماری آسم، زندگی را با هشت فرزند به‌سختی اداره می‌کرد. معاش ما در آن ایام به کار روزانه او وابسته بود؛ یعنی هر روزی که او سر گذر می‌ایستاد و کار گیرش نمی‌آمد، روز سختی برای خانواده بود.

مادرم همواره نگران آن بود که زود به خانه برگردد. صبح‌ها ساعت پنج و نیم از خانه خارج می‌شد. اگر تا ساعت نه یا ده صبح به خانه

۱. در کوران زندگی، پدر به سبب شرایط سخت معیشتی و با توجه به فصول مختلف سال، شغل‌های مختلفی عهده‌دار بوده است. دستفروشی در کف خیابان (میوه، شربت، بستنی، باقالی و نخودفروشی)، عطاری، کارگری ساختمان، کشاورزی و دامداری از جمله کارهای عمده‌ای بود که او برای امرار معاش خانواده به آنها مشغول می‌بود.

برنمی گشت، نشان آن بود که آن روز کار پیدا کرده و به سر کار رفته است. هر روز که موفق می شد به سر کار برود، خرج و مخارج آن روز و شاید هم یکی دو روز آینده خانواده تأمین می شد، اما اگر زودتر به خانه برمی گشت، اعصاب و روان همه خانواده به هم می ریخت.

این وضعیت، همه اعضای خانواده را غصه دار می کرد، به ویژه مرا که از کودکی به سبب حرف های قلمبه و سلمبه ای که می زدم به پیرمرد بودن در میان خانواده معروف شده بودم.

گاهی اتفاق می افتاد که نصف یک ماه را بیکار می ماند. لذا روزهایی که مدرسه نداشتم، وقتی دیر از خواب بیدار می شدم و می دیدم که پدرم در خانه نیست، بسیار شاد و شنگول می شدم. اگر قصه عوض می شد، حال من نیز غصه دار می شد.

در شرایطی که کار پیدا نمی کرد، گاهی حرمت او را با پرسش های بچگانه نگه نمی داشتم. گاهی آن قدر فرصت حضور می داد که بگویم: «حتماً مشکلی هست که نمی توانی کار پیدا کنی؟» بی آنکه بفهمم روزهای سخت کاری را چگونه می گذرانند. با این حال، پدر از شش سالگی به من فرصت گفت و گو و همنشینی با خود را داده بود، اگرچه حرفش را گاهی اصلاً نمی پذیرفتم.

برای نمونه، یک روز در حدود ساعت یازده صبح، وقتی که در کوچه با همسالان خود گرم بازی بودم، پدرم را در حال برگشت به خانه مشاهده کردم. از عرق تمام بدنم خیس شده بود. بازی را رها کرده و به همراه پدرم وارد خانه شدم. لباس کاری اش را درآورد و آبی به سر و صورت زد و در گوشه ای نشست، بی آنکه سخنی بگوید. در این حالت های ناشناخته،

مادرم معمولاً وارد بحث نمی‌شد. آن روز مثل همیشه پدر باید ساعت دوازده و نیم به خانه برمی‌گشت و آمدن این ساعت خیلی غیرمعمول بود.

آن روز نیز مانند پسر بچه‌هایی که می‌خواهند نشان بدهند که بزرگ شده‌اند، سینه جلو انداختم و پرسیدم: «چه خبر آقا؟» گفتم: «خوبم». در گفتن این حرف، آرام و مطمئن به نظر نمی‌رسید. گفتم: «آقا جان زود برگشتی؟». بلند شد و دوباره آبی به سر و صورتش زد و کمی آن‌طرف‌تر نشست. دوباره پرسیدم: «کار گیرت نیامد آقا؟» گفتم: «چرا». گفتم: «پس چرا برگشتی؟» مضطرب و نگران به نظر می‌رسید. دوباره بلند شد و به سمت شیر آب رفت. این بار شروع کرد به وضو گرفتن. در این هنگام به پدر نزدیک شدم و در کنارش ایستادم، به گونه‌ای که نشان دهم منتظر پاسخم.

وقتی که هنوز بر پیشانی‌ام مهر کودکی جا خوش کرده بود، پدر گاهی از گفتن برخی اتفاقات حکمت‌آمیز به من دریغ می‌داشت. لذا آن روز در مقابل پرسش جسورانه‌ام، نگاه معناداری به صورتم انداخت؛ مثل اینکه فکر کند بزرگ شده‌ام و می‌توانم اکنون برخی چیزها را بفهمم؛ روزه بی‌پاسخی را شکست و گفتم: «هفته گذشته خیلی زود کار پیدا کردم. معلّم دبستان شما، آقای فلانی، سر گذر، مرا با چهار تا کارگر و یک بنا به سر ساختمان در حال ساختش بُرد. حرف خوبی به من نزد. گفتم: تره به تخمش می‌رود و حسنی هم به باباش؛ خودت بدبختی، پسرت هم مانند خودت بیچاره شده است. امروز صبح هم آمد و سری به کارگرها زد و رفت. وقتی خواستم به ایشان سلام بدهم نگاهش را از من دزدید. اما خدا می‌داند از تو راضی‌ام. کارگری هم که ایراد ندارد پسرَم».

با اینکه کودکی بیش نبودم، اما آن قدر بودم که احساس پدرم را بفهمم. گفتم: «برای همین کارش را رها کردید آقا؟» گفت: «نه رضا جان، به خاطر بنای ساختمان بود. بنا که می‌داند آموزگار چیزی از کار ساختمان و میزان کار در هر روز نمی‌داند، کار را بی‌اندازه طولش می‌دهد و گاهی هم دو ساعت کار را تعطیل می‌کند و زمان را به بطالت می‌گذراند. کاری که باید در دو روز تمام شود، بنا یک هفته است که مس می‌کند. امروز که به او اعتراض کردم که جناب! این کار شما درست نیست که حق این معلم را می‌خورید؛ خیلی عصبانی شد و دستم را گرفت و از کار بیرون انداخت. قصه همین بود رضا جان».

در آن لحظه، کوره‌ای از آتش در درونم شعله‌ور شد. اگر توان داشتم در عالم کودکی، زمین را به آسمان می‌دوختم. توپی را که در دست داشتم، محکم به هوا زدم، طوری که به خانه همسایه افتاد و صدای شکستن چیزی به گوش رسید. بسیار متقلب شده بودم. نه از دست آن بنا و آموزگار، بلکه از دست پدرم. دقیقاً یادم می‌آید با عصبانیت گفتم: «به فکر زندگی زن و بچه‌هایتان باشید. زندگی‌تان را برای همه این چیزها بر همه ما سخت و دشوار کرده‌اید».

در مواقعی که به گونه‌ای کاملاً بیچگانه، مشکلات زندگی‌اش را با زبانی گشاده به رُخش می‌کشیدم، بیش از اندازه صبوری می‌کرد. با شکیبایی بسیار در مقابل آشوب‌ها و پریشانی‌های کودکانه و پرسش‌ها و حرف‌های تند و تیزم برخورد می‌کرد.

با آنکه چیزی از تقابل و کشمکش من با مدرسه نمی‌دانست، اما از اینکه از نظر درسی، دانش آموز ضعیفی بودم، بی‌تردید آگاه بود؛ به‌ویژه آنکه به‌طور

روزمره با طعنه و کنایه‌های دیگران نسبت به من هم مواجه می‌شد. با وجود این در چنین موقعیت‌های نفس‌گیر، هیچ‌گاه کم‌کاری و افت تحصیلی‌ام را پیش چشمان کودکانه‌ام، به رخ نمی‌کشید.

آنچنانکه پیش از این گفتم سال اول و دوم راهنمایی را مردود شدم؛ یعنی معدل در همهٔ دروس به عدد ده نرسیده بود. اما برخلاف برخی والدین که فرزندان را به دلیل درس نخواندن و احیاناً مردودی، مورد عتاب و سرزنش قرار می‌دهند؛ پدر و مادرم اصلاً در دوران تحصیل، بر من سخت نگرفتند. آنها حتی وقتی که متوجه می‌شدند مردود شده‌ام، به مدت دو تا سه روز دلداری‌ام می‌دادند. چیزهایی که خیلی دوست داشتم برایم می‌خریدند و می‌خواستند که نگران هیچ چیزی نباشم.

آنها در دوران تحصیل بیشتر دلواپس سلامتی‌ام بودند. لذا وقتی که مردود می‌شدم، چند روز پیش از پیش با من مهربان می‌شدند. فقط پدرم به آرامی و دوستانه می‌خواست که مواظب باشم و سال جدید، بیشتر درس بخوانم تا مجبور نشوم به کلاس‌های شبانه بروم. چرا که دوست نداشت پسرش در دورهٔ شبانه با افراد بزرگسالی مواجه شود که او را از راه درست منحرف سازند. همین‌گونه برخورد مستقلانه و پُردلانه سبب شد تا بتوانم بیشتر به خود متکی باشم.

آن رفتار والدین سبب می‌شد تا پس از هر تنگ‌نظری و بادهای مخالف، دوباره برخیزم و بر روی پای خود بایستم. تربیت یگانه و یکتای آنها همواره یاری‌ام نمود تا بتوانم پیرامون خویش را خوب بکاوم و همچون مرغ خانگی

در حبس و خلوت خود نشینم و یا به سان آن مرغ ماهیخواری نباشم که خیلی زود تمایلات بلندپروازانه اش را واپس می‌نهد^۱.

در زیر سایه پدر و مادرم، همچنین باید از نقش بسیار مهم و تأثیرگذار معلمانی سخن بگویم که در بازگشت به آغوش درس، بسیار یاری‌ام نمودند. از همین رو است که هیچ‌گاه به خود اجازه نداده‌ام ناعادلانه، نگاه‌ها و نهیب‌های غیرانسانی که برخی نامعلم‌ها با سنگینی بر من فرود آورده‌اند را به همه آموزگاران تعمیم دهم. با آنکه در دوران مدرسه، نگاهم به مدرسه آمیخته با عیب‌جویی و انتقاد زیاد بوده است، اما هیچ‌گاه نخواسته‌ام کاخ اقبال را بر روی ویرانه‌های زندگی پیرامونی خویش بنا کنم.

هرگاه سخن‌های تند و پُرعتابی را نسبت به برخی از معلمان گذشته به زبان می‌آورم، از خود شرم دارم. چرا که شایسته نیست همه را با یک چوب برانیم و در سخن گفتن از پدیده‌های انسانی، بی‌پروایی نماییم. نمی‌باید از آنهایی باشیم که گمان کنیم در دوره تحصیل، هیچ گفتار، پندار و رفتار معقول و مثبتی از جامعه معلمان مشاهده نشده است.

برخلاف وضعیت سیاه و تاریک و برخی نامعلمان، در چرخه نوشونده زندگی، مریبان نیک‌اندیش و پاک‌نیتی هم بوده که نخواسته‌اند بار مسئولیت معلمی را از دوش خود بیفکنند. گنج‌های امیدی که نان به دسترنج خویش می‌خورند و به قول اسماعیل شاهرودی در شعر **تخم شراب**، در انتظار

۱. گویند که بطی در آب روشنایی ستاره می‌دید، پنداشت که ماهی است، قصدی می‌کرد تا بگیرد و هیچ نمی‌یافت. چون بارها بیازمود و حاصلی ندید، فرو گذاشت. دیگر روز هرگاه که ماهی بدیدی، گمان بردی که همان روشنایی است، قصدی نیوستی و ثمرت این تجربت آن بود که همه روز گرسنه بماند (کلیله و دمنه، ص ۱۱۴).

لقمه‌ای نان، با دو چشم مات، بر دستِ صاحبانِ طلا زُل نمی‌زدند و بی‌خود هر چیزی را که بوی پول می‌داد، دوره نمی‌کردند.

معلمان آگاهی که با نداری و مشکلات بسیار مالی، صورت خویش را با سیلی، سرخ‌نگه می‌داشتند و چیزی از آموزش کم نمی‌گذاشتند. کسانی که راستی را کژ نشان نمی‌دادند و می‌کوشیدند تا بر لوح این زمانه جز بار نیکی و ارزش‌های انسانی، چیزی به یادگار برجا نگذارند. شوق و عشق معلمی مانند خون در رگ‌های آنها جاری بود و دائماً امید را در دل دانش‌آموزان زنده نگه می‌داشتند. کسانی که به روح تعلیم و تربیت آگاه بودند و آن را به جان می‌کشتند و به جان، آبش می‌دادند^۱.

برای نمونه فیروزه‌ای یکی از آن سپید چشمه‌های امید بود. معلمی که یاد او همواره مرا سرشار از حس احترام و عزت می‌نماید. او در دوره راهنمایی به مدت سه سال در مدرسه فردوسی شهرستان بجنورد؛ معلم علوم اجتماعی‌ام بود.

فیروزه‌ای همچون بسیاری از معلمان نیک‌صفت، با آن موهای بور و چشمان آرامش‌بخش، اسطوره و معنای معلمی بود. همانی که توانست در دوران نوجوانی بر روح و جانم سایه اندازد.

با اشارت اندیشه‌ها و نگاه‌های پاک او بود که نخستین بار در زندگی، پرسش‌های اجتماعی فراتر از تجارب شخصی بر اندیشه‌ام فرود آمد. هم او بود که در سال سوّم راهنمایی، جرقه یک نگاه انسانی را درباره اصحاب دانش در من زنده کرد.

۱. نازک آرای تن ساقه گلی / که به جانش کشتم / و به جان دادمش آب / ای دریغا به برم می‌شکند (نیما).

فیروزه‌ای جز درس اجتماعی، به چیزی نمی‌پرداخت. او رسالتی جز معلمی برای خود نمی‌دید. انگار فقط او را فرستاده بودند تا بچه‌ها را نسبت به مسائل و مشکلات جامعه، آگاه سازد. بسیار ساده و روشن سخن می‌گفت. با طرح پرسش‌های اساسی، چشم ما را به حقایق اجتماعی باز می‌کرد و با طرح مثال‌ها و موارد عینی، بیش ما را نسبت به پدیده‌های اجتماعی، عمیق‌تر می‌ساخت.

فیروزه‌ای همچنین به حفظِ طوطی‌وار کتاب‌های درسی اصلاً اعتقادی نداشت. درسِ علوم اجتماعی را به‌خوبی با واقعیت‌های زندگی بچه‌های مناطق کم‌برخوردار پیوند می‌داد و به دانش‌آموزان می‌آموخت تا برای روشن‌تر دیدن مسائل اجتماعی، همواره عینک جامعه‌شناسی به چشم داشته باشند.

یکی از عوامل اصلی که گره پیوند مرا با ایشان، مستحکم‌تر می‌ساخت؛ محله پای‌توپ بود. او با آنکه در میان معلمان دوره راهنمایی بیش از هرکسی برانزنده هنر معلمی بود، با این حال، طعنه‌های بُرنده برخی از همکاران سخت‌جوش را به جان می‌خرید و صحنه نمایش معرکه‌گیران پای‌توپ را به جد می‌گرفت. بیش از ده بار او را در پای معرکه پهلوانان و مرشدان پای‌توپ دیده بودم. حضور در اجتماعات واقعی، بینش او را نسبت به مسائل جامعه بسیار گسترده کرده بود. همین امر سبب شده بود تا دانش‌آموزان بین مطالب درسی و واقعیت‌های زندگی، ارتباط بهتری برقرار نمایند. او هر آنچه که از این معرکه‌گیران می‌آموخت، در کلاس به‌گونه‌ای پخته‌تر و قابل فهم‌تر به ما یاد می‌داد.

پیش از این آموزگاران مختلفی تلاش کرده بودند تا از طریق اظهارات و نصایح، مرا به راه مشق و درس برگردانند، اما آگاهانه دست رد به سینه آنها می‌زدم. این در حالی بود که ناخواسته، شیفته کلاس‌های فیروزه‌ای شده بودم. اما روزگار در جوانی، بسیار نابهنگام، زندگی را از او دریغ داشت و با مرگش پنجه بر خاطرات زیبایم انداخت. بعد از آنکه فیروزه‌ای روی در نقاب خاک کشید، لحظات بسیار سختی را گذراندم. در عالم نوجوانی، آشفته و پریشان شده بودم. در وجودم، اجاق سرد و خاموشی را احساس می‌کردم که هیچ آتشی نمی‌توانست قلب خسته و افسرده‌ام را گرما ببخشد. او همچون تیر از کمان جسته‌ای بود که نه به دست می‌آمد و نه آنکه شخص می‌توانست به فراموشی‌اش بسپارد. با مرگ او برای نخستین بار، معنای عزاداری را فهمیدم.

با آنکه در آن زمان بجز عزاداری‌های محرم برای یک‌بار نیز در عزای هیچ‌کسی شرکت نکرده بودم، اما مرگ او، قلبم را ناخودآگاه به دنبال مأمنی می‌کشاند تا آرامش بگیرد.

اهالی مدرسه هیچ مراسمی برای او برگزار نکردند. در واقع، اصحاب مدرسه به این صرافت نیفتاده بودند که دانش‌آموزان را در غم از دست رفتن همکارشان شریک بدانند.

با او ارتباطی جز معلم و شاگردی نداشتم و فقط در کلاس‌های او خاموشانه شرکت می‌کردم؛ با وجود این، آشکارا رفتن نابهنگامش را احساس می‌کردم. برای چند هفته، دل و ذهنم درگیر مرگ او بود. هیچ‌گاه ندانستم او که بود، از کجا آمده و چگونه از میان ما پرکشید و رفت. با این حال، احساس می‌کردم که او اولین عزیزی بود که در زندگی از دست داده بودم.

بعد از آنکه او برای همیشه از میان ما رفت، دل و رنم برای دیدن میدان‌داران پای‌توپ نیز کمتر شد. از آن تاریخ به بعد، هرگاه پای معرکه‌گیران می‌نشستم، فوراً یاد کلاس‌های فیروزه‌ای می‌افتادم، برمی‌خاستم و سریع میدان را ترک می‌کردم. وقتی می‌دیدم چراغ او تا ابدیت خفته است و کلاس او از روشنایی افتاده، سخت دلگیر می‌شدم. او به نحوی مرا در پی یافتن حقیقت معلمی، گرفتار نموده بود. روحش همه‌جا به دنبال بود و نهیم می‌زد.

اکنون وقتی به گذشته می‌نگرم و ذره‌ذره حوادث گذشته را موشکافانه بررسی می‌کنم، بی‌تردید یکی از دلایل اصلی بازگشتم به آغوش درس و مشق، مرگ ناگهانی فیروزه‌ای بوده است.

با آنکه به مدت چند سال در دوره راهنمایی شاگرد او بودم، هیچ‌گاه اوضاع درسی‌ام در آن زمان بهتر نشد و همچنان هر سال مردود می‌شدم. در آن دوره هنوز وقت‌های زیادی از من به پای معرکه‌گیران در پای‌توپ می‌گذشت.

بعد از درگذشت فیروزه‌ای، در خیال خویش تصمیم گرفتم جای خالی او را پر کنم. بی‌باکانه با خود گفتم چرا ذوق خواندن و عادت بدان و توانایی لذت از اندیشه والا و بیان آن فقط از آن طبقات مرفه باشد و ما خانواده‌های ضعیف، امکان تغییر و رشد را از خود دور بدانیم^۱. از این زمان بود که درس و مشق برایم نردبان گریز از جامعه طبقاتی شد.

۱. ذوق خواندن و عادت بدان و توانایی لذت بردن از اندیشه فرهیخته و بیان آن، چیزی که طبقات مرفه (علی‌رغم درهم‌ریختگی شرم‌آور آموزش خود) دارند و متأسفانه طبقات کارگر یا فقیر ندارند (ویلیام موریس به نقل از جانسون، زلی (۱۹۷۹) منتقدان فرهنگ، از ماتیو آرنولد تا ریمنوند ویلیامز، ترجمه ضیاء موحد (۱۳۷۸)، طرح نو، تهران، ص ۸۲).

خیلی زود پیشرفت تحصیلی‌ام آغاز شد و هر روز نیز به‌طور چشمگیری به سرعت آن افزوده می‌شد.

با توجه به محبوبیتِ اندکی که رشتهٔ علوم انسانی در بین عموم مردم داشت، به‌مانند بچه‌های ممتاز آن زمان که به آرزوی پزشک شدن، درس می‌خواندند؛ من نیز رشتهٔ علوم تجربی را برای ادامهٔ تحصیل در دورهٔ دبیرستان انتخاب کردم. یک ماهی را هم در این رشته ماندم، اما هر چه می‌گذشت، بیشتر فکر می‌کردم با این رشته غریبه‌ام. به‌ویژه برای من که در بستر انتقاد و تحلیل اوضاع جامعه و کنشگران آن افتاده بودم، فرمول‌های شیمی بسیار بی‌معنا بود. لذا پس از چهل روز، تغییر رشته دادم و به رشتهٔ فرهنگ و ادب رفتم.

در دورهٔ متوسطه، یکه و یگانه دانش‌آموزی بودم که با آنکه نمرهٔ لازم را برای انتخاب رشته‌های ریاضی و علوم تجربی به‌دست آورده، پا به رشتهٔ علوم انسانی گذاشته بود. دوستان و برخی از اقوام و آشنایان به دلیل انتخاب متفاوت‌ام، مرا مورد شماتت و سرزنش قرار می‌دادند.

پیش از آنکه به اوّل دبیرستان بروم، تابستان همان سال به مطالعهٔ پایه‌های اوّل، دوّم و سوّم راهنمایی در درس‌هایی پرداختم که احساس می‌کردم در آنها ضعیف هستم. همین مورد هم سبب شد تا در تمام دورهٔ متوسطه، از وضعیت درسی بهتری برخوردار باشم.

از این زمان به بعد تا پایان تحصیلات دانشگاهی‌ام، از نعمتِ التفات و توجهٔ مریبان نسبت به خود برخوردار شدم. در دبیرستان نیز فرصت بهره‌گیری از دبیران بسیار کارآزموده و ماهر، فراهم شد. به‌ویژه معلّم درس فلسفه و منطق در دبیرستان همّت شهرستان بجنورد که از نظر علمی، عمیق

و آگاه و از نظر آموزشی بسیار ماهر و توانمند بود. تیپ و قیافه‌اش کاملاً شبیه فریدریش ویلهلم نیچه، فیلسوف شهیر آلمانی بود. با سیبلی بلند و چخماقی که وقتی سایه‌اش بر روی دیوار کلاس می‌افتاد، برجسته‌تر هم جلوه می‌کرد.

او برای نخستین بار مفهوم فلسفه را به من فهماند و برای همیشه معنای آن را در ذهنم ماندگار نمود. مفهومی که بعدها فقط بسط و گسترش بیشتری پیدا کرد.

در درس فلسفه، حرمت تفکر را نگه می‌داشت. بر مبنای خرد و منطق، تدریس می‌کرد و به یادسپاری و پاسخ طوطی‌وار مطالب درسی توجهی نداشت.

در کنار پرسش‌های چالش‌برانگیزی که در هر جلسه کلاس ارائه می‌داد، به‌هنگام امتحانات کلاسی یا پایان سال، چهار پرسش طرح می‌کرد و از دانش‌آموزان می‌خواست تا کتاب را باز کنند و به پرسش‌ها پاسخ دهند.

دانش‌آموزان کلاس از این رفتار آقای دولتخواه، بسیار خوشحال می‌شدند. برخی از آنها حتی زیر لب به ایشان ریشخند می‌زدند که این چه دبیر ساده‌لوحی است که به ما اجازه می‌دهد کتاب را باز کنیم. این دیگر چه امتحانی است؟ مخصوصاً وقتی آقای دولتخواه می‌گفت این روش آپن بوک (Open Book) است، خنده و استهزای دانش‌آموزان دوچندان می‌شد. زیر لب تکرار می‌کردند آپن بوک و هی می‌خندیدند.

دانش‌آموزان حتی تا زمانی که پرسش‌های امتحان را می‌دیدند، همچنان ریشخندشان ادامه داشت. به‌ویژه وقتی نگاهی سرسری می‌انداختند و می‌دیدند که پرسش‌ها از سه‌وردی یا دکارت یا کانت است و اینها در

کتاب نیز وجود دارد. از این رو، گمان می‌برند که دولتخواه با آن تیپ نیچه‌ای، باید قاطی کرده باشد. به‌ویژه آنکه رفتار ایشان خیلی هم از پیش، قابل پیش‌بینی نبود.

اما دانش‌آموزان وقتی دقت بیشتری می‌کردند، تازه درمی‌یافتند که با پرسش‌های مردافکنی مواجه شده‌اند. برای نمونه، پرسش‌های امتحان این‌گونه مطرح شده بود: «اندیشه کانت را با مکتب ملاصدرا مقایسه کنید، تفاوت دیدگاه آنها را شرح دهید و قضاوت و داوری خود را درباره هر کدام از آنها بیان نمایید».

دانش‌آموزانی که تا آن زمان به حفظِ خط به خط مطالب درسی پرداخته بودند و کلمه به کلمه مطالب آنها را به ذهن سپرده بودند، نمی‌توانستند به پرسش‌های تحلیلی معلم فلسفه، پاسخ دهند.

در آغاز نخستین جلسه امتحان درس فلسفه، با آنکه برای اولین بار با چنین پرسش‌هایی مواجه شده بودم؛ اما خیلی زود دریافتم که جست‌وجو برای یافتن پاسخ آنها در کتاب فلسفه، بیهوده است. از این رو، بی‌آنکه کتاب را باز کنم، شروع کردم به نوشتن.

وقتی آقای دولتخواه دید که کتابی پیش رویم گشوده نیست، مانند اجل معلق بر بالای سرم حاضر شد. گفت: «چرا کتاب باز نمی‌کنی؟» گفتم: «جناب! جواب این پرسش‌ها در کتاب نیست». گفتم: «پس چطور می‌خواهی به آنها پاسخ بدهی؟» گفتم: «قبلاً خوانده‌ام. اکنون تحلیل‌های خودم را می‌نویسم». نگاه فیلسوفانه‌ای به چهره‌ام انداخت و رفت.

وقتی امتحان به پایان رسید؛ بچه‌ها دورم را گرفتند و سین‌جیم نمودند: چرا با دولتخواه لج کردی؟ چرا کتاب را باز نکردی؟ نمی‌دانی که آدم بسیار

بدقه‌ری است؟ این آقا با معلم‌های دیگر متفاوت است. به شاگرد اولی‌ات نناز. این آقا از آنهایی نیست که همیشه رو در روی‌شان قرار می‌گیری؛ نمی‌ترسی، اگر در این درس شما را بیندازد، کنکور را از دست می‌دهی؟ پس از آنکه تمام حرف‌های نگران‌کنندهٔ بچه‌ها را شنیدم، گفتم: «به باز کردن کتاب، نیازی نبود. پرسش‌هایی که طرح شده بود، جوابشان اصلاً در کتاب وجود نداشت. باز کردن کتاب، مشکلی را حل نمی‌کرد».

هفتهٔ بعد وقتی دولتخواه نمرات امتحان را اعلام کرد، فقط من توانسته بودم نمره‌ای بالاتر از ده بگیرم. نگاه مغرورانه‌ای به دانش‌آموزان انداخت و با اغراق بسیار زیاد گفت: «اگر در این شهر، پنج دانش‌آموز به‌مانند این آقا داشته باشم؛ در این شهر انجمن فلسفه راه می‌اندازم». برای یک جوان نوحاسته و کم‌تجربه‌ای همچون من، بی‌تردید چنین سخنانی بسیار برانگیزاننده بود.

در آن دوره مانند بیشتر دانش‌آموزان، در انجمن‌های اسلامی مدرسه نیز مشارکت و فعالیت داشتم. البته همواره مواظب بودم تا در گیرودار چنین مسائلی، شرافت روح ناب یک جوان تازه هویت‌یافته را ناآگاهانه لکه‌دار ننمایم. به‌ویژه آنکه برخلاف بوق و کرنای بی‌شکیب، در پیرامون چنین محافلی، گاهی با آدم‌های سطحی و تیره‌درون، مواجه شده بودم.

شاگرد ممتاز بودن در کنار چنین مشارکت‌هایی سبب شده بود تا وجههٔ جوانی‌ام در نگاه برخی از دبیران کمی متفاوت جلوه کند و بتوانم در بحث و گفت‌وگوهای خصوصی از تجارب ارزندهٔ آنها استفاده کنم.

این سال‌ها را تقریباً با اعتماد به‌نفس زیاد و غرور جوانی گذراندم. اما پدرم به ظاهر همچون گذشته به کار درس و مشقم اعتنای چندانی نشان

نمی‌داد. حتی وقتی مادرم چند بار می‌خواست به او مثلاً بگوید: آقا رحمان‌قلی، پسرت دیگر درسخوان شده و شاگرد اوّل کلاس است؛ پدرم اصلاً وقعی به حرفش نمی‌گذاشت و با خنده‌ای معنادار، جوابش را نمی‌داد. بعدها روزی که چمدان‌هایم را بسته بودم و می‌خواستم خانه را به مقصد دانشگاه بیرجند ترک کنم، پدر مرا به نزد خویش فراخواند. آنجا بود که دریافتم آن‌قدر که فکر می‌کردم پدرم بی‌توجه نبوده است. حدود ده دقیقه‌ای حرف زد. مضمون حرف اصلی او در این چند دقیقه این بود که می‌گفت همواره بگذار عظمت و بزرگی‌ات را دیگران بگویند. مثل قلّه دماوند باش. لازم نیست فریاد بزنی که بلندم، بلندی و پستی را مردم خودشان می‌بینند.

اکنون که در این جُستار، بنا به ماهیت پدیدارشناسانه و روش تبارشناسی تجربه خودزیسته، از خویشتن می‌نویسم و گاهی به اجبار، موفقیت‌ها و تجارب شخصی را به زبان می‌آورم، از خود بسیار شرم می‌دارم. فقط با بیان پستی و بلندی‌های زندگی‌ام به‌گونه‌ای یکسان و بی‌پرده تا حدودی سعی می‌کنم خویشتن را دل‌داری دهم. همچنین با خود می‌گویم هر چند گفتن درباره خود شاید بهتر از نوشتن از دیگران نباشد، اما بی‌تردید به هستی نزدیکتر است. شاید بار هستی را از بین نبرد، اما از سنگینی آن می‌کاهد. آن کس که از احوالات خود می‌نویسد، حتماً دست‌های خویش را قلاب کرده است تا از بالا تماشاگر خویشتن باشد.

۳

کام ناشکفته

با سه سال تأخیر، در نهایت در سال ۱۳۷۱ دورهٔ متوسطه را به پایان رساندم. همان سال در کنکور سراسری در رشتهٔ علوم تربیتی (گرایش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی) دانشگاه بیرجند پذیرفته شدم. با آنکه برای قبولی در دانشگاه‌ها و رشته‌های معتبرتر، امیدهای زیادی داشتم؛ اما یک سردرد مزمن، برای مدت اندکی، سد راهم شد.

پذیرش در یک دانشگاه کوچک و در شهرستانی دور افتاده^۱ شاید از نظر خیلی از دوستانم نوعی شکست به حساب می‌آمد؛ اما از نظر خانواده، موفقیت چشمگیری بود. یادم می‌آید که برادرم علی وقتی اولین بار پس از قبولی در کنکور سراسری مرا دید، مانند قهرمانان المپیک بر شانه‌های خویش نشاند و چند دقیقه‌ای دور خانه چرخاند.

همان لحظاتی که در آسمان رؤیاهای برادرم در بین زمین و آسمان می‌چرخیدم، در تصوراتم به آرمان‌هایی می‌اندیشیدم که دانشگاه در آینده می‌توانست به من ارزانی دارد.

۱. دانشگاه بیرجند اکنون یکی از دانشگاه‌های بزرگ در شرق کشور است.

به امید در آمدن در حلقهٔ بزرگان و اندیشمندان و سیر و سفر در وادی علم و معرفت، با شور و شوق فراوان، وارد دانشگاه شدم. پیش از آن نه دانشگاه را دیده و نه آنکه کسی از اعضای خانواده‌ام دانشگاهی بودند. اما دانشگاه را در تصوراتم جایگاه کسانی همچون عبدالحسین زرین‌کوب، غلامحسین یوسفی، پرویز ناتل خانلری، مرتضی مطهری و علی شریعتی می‌دیدم. همان‌هایی که در دورهٔ متوسطه از زبان آموزگارانم، نام و رسم آنان را شنیده بودم.

در کلاس‌های دانشگاه، به معلّم‌هایی می‌اندیشیدم که در کنار چشمه‌های معرفت و تجربه نشسته‌اند و رمز و راز رُستن‌ها را به دانشجویان نشان می‌دهند. کسانی که با بر و برگ امید، به‌سوی تاریکی مفاهیم و اندیشه‌ها، نقبی می‌زنند و دانشجویان را از تیرگی‌ها به روشنایی رهنمون می‌سازند.

ورود به محیط علم و دانش، جوشش شگفت‌انگیزی در درونم ایجاد کرده بود. خویشتن را در سپیده‌دم آگاهی می‌دیدم. در روزهای نخست از قدم زدن در محیط دانشگاه و نزدیک شدن به حلقهٔ استادان، پُر از احساس و وجد می‌شدم. کلاس‌ها را فضیلت و معرفت بی‌چشمداشتی می‌دانستم که استادان فروتنانه به جویندگان علم، ارزانی می‌دارند. مهمترین ویژگی دانشگاه، فرار دانشجو از زندان کتاب‌های مشخص و تحمیلی بود. دانشگاه را آوردگاهی می‌دیدم که آدمی می‌تواند در آن، تمام کتاب جهان را به‌گونه‌ای اصیل و بی‌غش بخواند.

همچون دانش‌طلبان نوباه‌ای می‌ماندم که با پای طلب، از خوابگاه خاموشی و سکوت به رُسنگه تفکر، وارد شده‌اند. با دلشادی می‌کوشیدم تا ذهن و اندیشه‌ام را به کمند نگاه استادان دانشگاه بسپارم و با روح و جان در کلاس‌های درس شرکت کنم.

تا شش ماه نخست، نگاه و باور مثبت من به کلاس‌های درس، همچنان در بی‌کراستگی محض باقی ماند. اما آمال‌ها و آرزوهایم بی‌آنکه بهاری را سپری کنند، خیلی زود از باد مستی و غرور خویش پایین آمدند و مانند برگ‌های خزان، به‌سوی نابودی فرو خفتند. این شاید سرنوشت نظام‌های نوخاسته‌ای باشد که همواره فراگیران را با شعارها، چشم‌اندازها و اهداف آرمانی، لبریز می‌کنند؛ اما دلرباترین مناظر، زیاد دوام نمی‌آورند و زود رنگ می‌بازند و همه رؤیاها را همچون شمعی، آرام‌آرام بی‌سو می‌کنند.

بی‌شک در دوره کارشناسی از استادان خویش، بهره‌های زیاد بُردم. به‌ویژه از استاد غلامحسین شکوهی که شرح آن را در کتاب *کلاسی از جنس واقعه* آورده‌ام. بی‌تردید بخش مهمی از آموخته‌هایم را مدیون همه آنها هستم.

در بین سال‌های ۷۴-۱۳۷۱ در کنار استاد باتجربه و سالخورده‌ای همچون شکوهی، بیشتر استادان دانشکده علوم انسانی دانشگاه بیرجند، دانش‌آموختگان جوانی بودند که تازه تحصیلات کارشناسی ارشد را به پایان رسانده و با عشق و علاقه فراوان در کلاس حضور پیدا می‌کردند. شیوه برخورد آنها با دانشجویان، هول‌افکن و بیم‌افزا نبود. رابطه بیشتر آنها با دانشجویان دوستانه و صمیمانه بود.

در محیط فرهنگ‌پرور بیرجند، استادان، شخصیت و حضور دانشجویان را درک می‌کردند و با احترام زیاد با آنها تعامل داشتند. آنها با دانشجویان ارتباط نزدیکی داشتند و کمتر بین خود و دانشجویان، فاصله می‌انداختند. به‌ویژه آنکه بیشتر هم‌کلاسی‌های دوره کارشناسی‌ام معلّم بودند و همین امر نیز بیشتر به ارتباط و نزدیکی بین دانشجویان و استادان جوان دانشکده منجر

شده بود. در دوره چهارساله کارشناسی، من به ندرت رفتاری خارج از ادب و احترام از استادان دیدم.

برخلاف ویژگی‌های خوب اخلاقی، بیشتر آنها از نظر علمی و مهارت‌های آموزشی و برخی از تمایلات و فضیلت‌هایی که خاص انسان دانشگاهی^۱ است، دچار کاستی‌های بی‌شماری بودند. عرضه علم و شیوه آموزش، در کلاس‌های درس با زندگی و هستی دانشجوی بیگانه بود. دانشجویان هر ترم چند واحد درسی می‌گذرانند و پس از پایان کلاس‌ها، بجز نام درس، اطلاعات اندکی در خاطرشان می‌ماند.

علم و آموزش با دردها، تمایلات و زندگی دانشجویان همساز نبود. استادان مجموعه‌ای از دانش را بدون توجه به نیاز واقعی دانشجویان ارائه می‌دادند و انتظار داشتند که آنها طوطی‌وار مطالب آموخته‌شده را پس دهند. با تمام توجهی که برخی از استادان جوان در درگیر کردن دانشجویان با موضوعات پژوهشی می‌نمودند، با این حال، شیوه‌های آموزش در میان اکثر استادان، فرصت‌ها را برای برقراری ارتباط بین زندگی و موضوع‌های مورد مطالعه به حداقل می‌رساند و اشتیاق و انگیزه دانشجویان به یادگیری را می‌خشکاند.

استادان در کلاس‌های درس بیشتر نگران نحوه انتقال اطلاعات به دانشجویان بودند تا شیوه‌های پرورش تفکر انتقادی و حل مسأله. از

۱. این مفهوم برگرفته از کتاب *انسان دانشگاهی (Homo Academicus)*، یکی از معروف‌ترین آثار پی‌یر بوردیو جامعه‌شناس فرانسوی است که منحصرأ به کنش‌های استادان دانشگاه پرداخته است. این کتاب مانند آثار دیگر وی، همچون *بازتولید، تمایز و نظریه کنش* در چارچوب نظریه‌های فرهنگی قابل بحث و بررسی است. با این حال، در این جستار ما با سبک و سیاقی متفاوت و از دریچه‌ای بازتر و فلسفی‌تر به این مفهوم نگریسته‌ایم و افق دید خویش را در بستر جامعه‌شناسی محدود نکرده‌ایم.

دانشجویان انتظار می‌رفت فقط در مهارت‌های مطالعه و حفظ کردن، تبحر یابند و راهبردهای آن‌را به‌طور مناسب به‌کار گیرند.

با توجه به سیطرهٔ آموزش مبتنی بر سخنرانی در کلاس‌های درس، بسیاری از دانشجویان فقط انبوهی از اطلاعات را در حافظهٔ خود جای می‌دادند. آنها فقط به حفظ و یادسپاری دانش و موضوع‌های علمی می‌پرداختند و فقط برای مدت بسیار محدودی، می‌توانستند مطالب خوانده شده را به‌خاطر بسپارند. آنها از این طریق، بیشتر شیوه‌های امتحان پس دادن و پاسخ به پرسش‌های چهار جوابی را فرا می‌گرفتند.^۱

برخی از استادان در طی سال‌ها خوشه‌چینی، جزوه‌ای چند صفحه‌ای برای اسباب استادی خویش گرد آورده بودند و هر سال همان‌ها را تکرار می‌کردند. در پایان سال هم از دانشجویان با تعدادی پرسش کوتاه پاسخ و یا آزمون‌های چهارجوابی، امتحان می‌گرفتند. بیشتر استادان در فرایند تدریس به نوشته و کتاب‌های دیگران متکی بودند. اگر کتاب یا جزوهٔ برخی استادان از آنها گرفته می‌شد، کاملاً دست خالی می‌ماندند. برخی از استادان بدون کتاب یا جزوهٔ آموزشی نمی‌توانستند تدریس کنند.

۱. دانشجوی جوان باید یاد بگیرد که چگونه طرح پرسش کند. او باید هر چیز را به‌طور نظام‌مند مطالعه کند و ته و توی آن را درآورد؛ اما نیازی نیست که تمام داده‌ها و اطلاعات را حفظ کند و در ذهن داشته باشد. این از هیچ ارزش پایداری برخوردار نیست. همهٔ اطلاعات پس از امتحانات فراموش خواهند شد؛ و آنچه اهمیت دارد نه آن اطلاعات، بلکه داوری یا قضاوت خود فرد است. پس مهم خود دانش اطلاعاتی نیست، بلکه توانایی و ابتکار در فرارفتن از آن اطلاعات و مال خود کردن آن است، تفکر مؤثر دربارهٔ آنها و دانستن پرسشی که باید در موردشان پرسیده شود (کارل یاسپرس، *ایدهٔ دانشگاه*: ترجمهٔ مهدی و مهرداد پارسا، ۱۳۹۴، انتشارات ققنوس، ص ۴۹).

استادان از شیوه‌های خلاقانه و رویکردهای جدید تدریس نیز کمتر در کلاس درس استفاده می‌کردند. برخی از آنان یکریز و یکنواخت سخنرانی می‌کردند. برای نمونه یکی از استادان، یک ساعت و نیم پشت میز کلاس می‌ایستاد و دو دست خود را محکم به میز می‌چسباند و به‌گونه‌ای خواب‌آور، تدریس می‌کرد. واقعاً هنر می‌خواست که شخصی بتواند پنج دقیقه به سخنان او گوش بسپارد. چند دقیقه که از صحبت کردن استاد می‌گذشت، تقریباً هر دانشجویی مشغول کاری می‌شد. برخی از آنها که اهل مطالعه بودند، رمان می‌خواندند. برخی دیگر در انتهای کلاس، جدول حل می‌کردند، برخی نیز مثل دوست مشهدی‌ام، در ردیف اول کلاس می‌نشست و به‌صورت خارق‌العاده و باورنکردنی، با چشمانی باز می‌خوابید. وقتی کلاس به پایان می‌رسید به پشت او می‌زدم که سید، کلاس تمام شد. از خواب می‌پرید و می‌گفت: «یره واقعاً تموم رفت؟». بعد برمی‌خاست و کتاب‌هایی را که به‌طور نمایشی، روی میز چیده بود، جمع می‌کرد و به‌گونه‌ای حق به جانب و شیطنت‌آمیز می‌گفت: «محمد آقا خوب نیست در محضر استاد، آثار شریعتی بخوانید. به جای این کارها، بهتر بود کمی از حرف‌های ایشان یادداشت برمی‌داشتید، شاید روز امتحان به کار آید».

در فرایند آموزش، امکان تفکر انتقادی، خوداندیشی و دستیابی به افق‌های جدید برای دانشجو کمتر فراهم می‌گردید. مریبان در کلاس معمولاً واژه‌ها را عامیانه و بدون معنای علمی و دقیق مورد استفاده قرار می‌دادند. برخی از آنها گاهی تمام‌وقت کلاس را به بیان خاطرات و حرف‌های صرفاً خنده‌دار می‌گذراندند. گاهی برخی از آنها بس دردناک دچار سخنان بی‌سر و ته می‌شدند؛ تا آنجا که هر دانشجویی ناخواسته تمایل می‌یافت؛ گوش‌هایش را بسته نگه دارد.

آنان معمولاً برای اداره کلاس، برنامه خلاقانه‌ای نداشتند. آغاز و پایان بسیاری از کلاس‌ها، مشخص نبود. در بسیاری از کلاس‌ها، برنامه منظم و از پیش طراحی شده‌ای وجود نداشت. برخی از آنها سلاسه سلاسه وارد کلاس می‌شدند و نگاهی از سر بی میلی به دانشجویان می‌انداختند و درست به مانند کسی که به اجبار بخواهد کاری را آغاز کند، تدریس را شروع می‌کردند. بی آنکه بدانند برای ارائه یک درس موفق، باید مانند صحنه‌گردانان و کارگردانان نمایش، همه چیز را از پیش آماده کرده باشند. بیشتر مدرسان، مطالب درسی را از روی کتاب می‌خواندند.

در آن دوره، همواره مریبان دانشگاه را با صنعتگران، معرکه‌گیران، پهلوانان، نقالان و مرشدان محله پای توپ مقایسه می‌کردم. بیشتر بازیگران میدان پای توپ، با آنکه از تحصیلات بالایی برخوردار نبودند، هر کدام در کار خویش، استاد بودند. برای نمونه یک نقال یا پهلوان برای دو ساعت معرکه‌گردانی، آن قدر از خود خلاقیت نشان می‌داد که آدمی از این همه آفرینشگری در حیرت می‌ماند. هر کدام از آنها برای لحظه به لحظه معرکه خود برنامه داشتند.

برخی از مریبان با آنکه توانایی نسبتاً خوبی در مدیریت کلاس و ارائه مطالب درسی داشتند، اما به دلیل استفاده نابجا و نسنجیده از سخنان طنزآمیز، تمامی تلاش‌ها و دانش خود را به تیرگی می‌کشاندند. برای نمونه استاد درس انسان‌شناسی، در هنر سخنرانی بی نظیر بود. دقایق آغازین، آن قدر آرام صحبت می‌کرد که کسی حتی در ردیف جلوی کلاس، صدایش را نمی‌شنید. پنج دقیقه اول، صدایش انگار از عمق چاه بیرون می‌آمد. در این هنگام، دانشجویان به پیچ می‌افتادند که یعنی ما چیزی نمی‌شنویم. پیش از

آنکه صدای اعتراض دانشجویان شنیده شود، خودش با همان لحن آرام می‌گفت: «نگران نباشید، کم‌کم [صدا] بلند می‌شود».

کلاس او مانند موسیقی، آرام آرام اوج می‌گرفت. یک ساعت و نیم به‌گونه‌ای دلنواز و تأثیرگذار، درس می‌داد و دانشجویان را مجذوب هنر خویش می‌کرد. دانشجویان در طول کلاس، کاملاً محو سخن‌های او می‌شدند. پایان کلاس او نیز بسیار شورانگیز بود. در حالی که همه را درگیر سخنان شیرین و اندیشه‌ورزانه‌اش کرده بود و آنگاه که هنوز مطالب و سخن‌هایش به سرانجامی نرسیده بود، کیف دستی را برمی‌داشت و در حالی که همچنان سخنرانی می‌کرد، از کلاس خارج می‌شد. صدایش تا بخشی از سالن دانشکده همچنان طنین‌انداز بود. در این حال، همه دانشجویان حاج و واج می‌ماندند و او به‌سرعت از نظرها دور می‌شد؛ بی‌آنکه خداحافظی کند و یا جمله‌ای برای پایان مباحث به زبان آورد. در لابه‌لای مطالب نیز با رندی و طنزهای تمام، جوک می‌گفت. از آن سخن‌های طنزی که کمتر استادی جرأت می‌کرد، در کلاس درس بیان کند.

بخشی از سخنان او به کنایه‌های سیاسی نیز آغشته می‌شد. مسؤولان و دانشجویانی که دغدغه دین و اخلاق داشتند به‌دلیل طرح چنین مطالبی، چندین بار او را مورد بازخواست قرار دادند. اما او هر بار یادآوری می‌نمود که هر آنچه در کلاس گفته می‌شود؛ در آینده فراموش خواهد شد و فقط همین حرف‌ها در ذهن و یاد دانشجویان باقی می‌ماند.

امروز قادر به ایجاد نسبت مناسبی بین سخنان طنزآمیز و زیرکانه او و تدریس خیره‌کننده‌اش نیستیم. او با میان‌مایگی و به‌زبان آوردن سخنان و مفاهیم تُنک‌مایه، فضای کلاس را ظاهراً به‌گونه‌ای خندان و شادان عوض

می‌کرد، با وجود این جوک‌ها و سخن‌های طنزآلود ایشان، به نظرم در کار معلمی، بی‌آفت نبودند. چهره علمی و اندیشه‌های خردورزانه‌اش در پستوی آن طنزها قرار می‌گرفت و قدرت و نفوذ لازم را از مفاهیم و عطر و بو را از کلام ایشان می‌ستاند.

او به‌عنوان یک معلم، نکته‌ها و سخن‌هایی بر زبان می‌آورد که بسیار رشد‌نیافته بود. با اندیشه‌ها و سخن‌های نسنجیده و گاهی وقت‌ها با بیان طنزهای نامناسب، نقش معلمی خود را ناشیانه به زیر می‌کشید. کلام و سخنان ناپخته او بر تمامی حُسن‌ها و برتری فکری‌اش خیمه سنگینی می‌زد و تمام آن مفاهیم ارزشمند را بی‌جلوه و بی‌تأثیر می‌نمود. رفتار او نمونه عالی و بی‌بدیلی از تأثیر کلام نابجا در خدشه‌دار نمودن حرمت و نقش معلمی در کلاس درس بود.

او برای آنکه جو کلاس را عوض کند و روحی تازه به آن ببخشد، حرمت کلام را نگه نمی‌داشت و جامه ناشایست به بیان می‌پوشاند و تیشه به ریشه جایگاه معلمی می‌زد. او با بیان مهملات و چرندیات و ابراز مباحث هیجان‌انگیز، زودگذر و میرنده، ناخواسته مطالب درسی را به سُخره می‌گرفت. کنش‌های نابخردانه او در کلاس درس، به تیرگی نقش معلمی منجر می‌شد و سخن را از دایره تفکر سازنده دور می‌داشت.

علاوه بر ضعف استادان در فرایند آموزش و تدریس، بیشتر آنها از پایه و مایه علمی لازم نیز برخوردار نبودند و مطالبی که ارائه می‌دادند کمتر برخاسته از تجربه زیسته و نتیجه تفکر و خردورزی عالمانه بود. آنها صرفاً انتقال‌دهنده دانش و معلومات دیگران بودند؛ بی‌آنکه نوآوری و خلاقیتی داشته باشند. حتی در انتقال اطلاعات نیز، انبار دانش آنها به اندازه لازم پُر نبود.

بسیاری از آنها حتی نسبت به آثار مرجع در خصوص موضوعاتی که تدریس می‌کردند، آشنا نبودند و بیشتر به شرح و تفسیر ناقص و پریشان‌دیگران دربارهٔ یک مادهٔ درسی متکی بودند. برای نمونه، استاد جامعه‌شناسی فقط معنا و مفهوم نظریه‌ها را از کتاب‌های جامعه‌شناسی عمومی خوانده بود و همان‌ها را به ما عرضه می‌داشت، بی‌آنکه منابع دست‌اول را از نظریه‌پردازان مطالعه کرده یا از تجربه و تفکر خویش بهره‌برده باشد.

برخی از استادان در درک و فهم آنچه نیز درس می‌دادند، ناتوان بودند. برای نمونه، استاد درس مدیریت، وقتی می‌خواست دربارهٔ معنا و مفهوم موضوع یا نظریه‌ای سخن بگوید، یک یا چندی از آثار را بر روی میز می‌چید، سپس صفحات مشخص آن را ورق می‌زد و بر مبنای آنها درس می‌داد. گاهی وقت‌ها نیز در بیان آنچه از روی کتاب می‌خواند، آشکارا دچار لکنِت مفهومی بود.

برای آنکه بیشترین استفاده را از کلاس‌های درس داشته باشم، همواره می‌کوشیدم از مطالبی که استادان در هر جلسه بیان می‌داشتند، چند گام جلوتر باشم. پیش از حضور در کلاس، مطالب چند جلسهٔ آینده را با دقت مرور می‌کردم. حتی گاهی پیش می‌آمد که برای فهم بیشتر موضوع، به کتاب‌ها و مقالات مرتبط دیگری نیز رجوع می‌نمودم. همهٔ اینها سبب می‌شد که در کلاس درس، پُر از پرسش باشم.

از آنجا که بیشتر استادان در خصوص جستارها، کتب و مقالات نظریه‌پردازان اصلی، اشراف کاملی نداشتند، معمولاً در پاسخ به پرسش‌ها، ناتوان بودند و در تبیین و تحلیل انتقادی موضوعات درسی، به‌شدت دچار اختلال مفهومی می‌شدند. دردناک‌ترین لحظات در چنین کلاس‌هایی،

تماشای دست و پا زدن استادان در مواجهه با پرسش‌های تفکربرانگیز دانشجویان بود. پرسش‌هایی که پاسخ به آنها از خزانه اطلاعاتی استادان و قدرت تحلیل و داوری آنها فراتر بود.

در کل استادان در کلاس‌های دانشگاه در شناخت، بازسازی و خلق قلمرو معرفتی جدید، ناتوان بودند. نخستین ضعف استادان، نداشتن قلمرو معرفتی درباره رشته خود بود. استادان از دانش عصر و زمان خویش، پُر و پیمان نبودند. برخی از آنان هیچ ساختار و قلمرو مفهومی در ارائه موضوعات درسی نداشتند. برای ارائه یک بحث، مدام از یک شاخه به شاخه دیگر می‌پریدند. آنها مفاهیم و دانش علمی را بسیار بی‌ربط، پراکنده و خارج از قلمرو معرفتی ارائه می‌دادند. نظام معرفتی که استادان در فرایند تدریس عرضه می‌داشتند به کشتی مفاهیمی با بادبان‌های گشاده می‌مانست که هیچ پیوندی بین آنها وجود نداشت. دانشجو این نکته را زمانی به‌خوبی درمی‌یافت که استاد در بیان مطالب درسی به بیهوده‌گویی می‌افتاد. دانشجویان در چنین مواقعی نمی‌توانستند پیش و پس یک مفهوم را به‌خوبی دریابند.

شاکله مفهومی موضوعات درسی استادان همچون فوران آزاد ذهنی ناخلاق بود که مفاهیم نامرتب زیادی را در کلاس عرضه می‌داشت. برخی از استادان با ارائه مفاهیم و ساختارهای نظام نیافتته خویش، حوزه دانش را در ذهن دانشجویان به تیرگی و بی‌فروغی می‌نشانَدند. آنها به جای کمک به شکل‌گیری یک شاکله مفهومی، با عرضه مفاهیم بی‌ارتباط، متضاد و متعارض و با ایجاد پیوندهای سبکسرانه و با گفتار پیچیده، دانشجویان را بیشتر وامانده، گیج و سردرگم می‌کردند.

به دلیل نداشتن شناخت قلمرو معرفتی، امیدی به بازسازی و خلق یک قلمرو جدید معرفتی از سوی برخی از استادان نبود. در واقع، آنها نه درک

کاملی از گستره دانش داشتند، نه قادر به تفسیر درست مفاهیم و اندیشه‌های دیگران بودند و نه می‌توانستند به خلق یک قلمرو جدید و خلاقانه‌ای از معرفت دست یازند. در چنین وضعیتی، زبان استادان در طرح موضوعات درسی کمتر به آفرینشگری یا به مفهوم **دلوزی و گاتاری**^۱ به قلمروزدایی یا قلمروسازی جدید گشوده می‌شد. آنها به جای فهم، تحلیل و داوری گنجینه‌های علمی و تولید مفهوم و اندیشه نو، در بهترین حالت، فقط انعکاس‌دهنده صدای دیگران بودند.^۲

بنابراین، کلاس‌های درس کمتر بر مبنای آفرینندگی و تفکر بنا شده بودند. خیلی به‌ندرت پیش می‌آمد که در درس جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی، با جمله یا مفهومی تازه مواجه شویم که از تفکر زاینده استاد نشأت گرفته باشد. آنچه استادان در کلاس‌های درس عرضه می‌کردند، فقط ارائه دانش و فهم دیگران بود و کمتر استادی در ارائه مطالب درسی از اندیشه یگانه خود، مایه می‌گذاشت.

از نظر دانشجویان، وجود مربیانی که به‌طور همزمان از سه قابلیت عمده برای استادی در دانشگاه، یعنی **فضیلت‌های انسانی و اخلاقی، پایه و مایه علمی و هنر و مهارت تدریس** برخوردار باشند؛ امری بسیار نادر بود. چرا که می‌توان استادی با فضایل و خصلت‌های نیکوی اخلاقی بود، اما از نظر

۱. مفهوم قلمروزدایی یا بازسازی قلمروها از مباحث بنیادین در اندیشه ژیل دلوز و فیلیکس گاتاری، اندیشمندان معاصر فرانسوی است که در بستری هستی‌شناسانه و روان‌شناسانه به‌کار می‌رود. برخلاف فیلسوفان باستان، آنها دوستدار دانش یا متفکر بودن را تعریف جمعی برای فیلسوف نمی‌دانند، بلکه فیلسوف از دیدگاه آنها کسی است که مفهوم می‌سازد یا مفاهیم را بازسازی می‌کند.

۲. من ناشنیده گویم از خویشتن چو ابر / چون کوه نیستم که بود لفظ او صدا (از دیوان مسعود سعد سلمان)

علمی، مایه لازم را نداشت. می‌توان یک دانشمند خادم حقیقت و معرفت بود، در همان حال از نظر قدرت تدریس و کلاس‌داری؛ ضعیف، افسرده، خسته و ناتوان بود.

اگر استاد غلامحسین شکوهی را در تحلیل خود نادیده بگیریم، بیشتر استادان دوره کارشناسی از هر سه دیدگاه، مریبان برجسته‌ای نبودند. برخی فقط از نظر ویژگی‌های انسانی تا اندازه‌ای پرورش یافته بودند. برخی اندکی با سواد بودند و برخی نیز کم و بیش از مهارت‌های آموزشی و پرورشی برخوردار بودند.

از نگاه دانشجویان، محیط دانشگاه، فراتر از دبیرستان جلوه‌گری نمی‌کرد^۱. آنچه استادان دانشگاه را از دبیران دبیرستان متمایز می‌کرد نه برجسته بودن از نظر شخصیت، علم و مهارت‌های تدریس، بلکه بیشتر

۱. در آموزش عالی به فرهیختار نیاز است، نه دبیر دبیرستان و دانشور دانشگاهی، نیاز به فرهیختارانی که خود فرهیخته باشند، به جان‌هایی سرآمد و والا که با هر لب گشودن و لب فرو بستن مزه شیرین فرهنگی پخته را بچشانند. از چند استثنایی انگشت‌شمار که بگذریم، [در آلمان] فرهیختاری در کار نیست. کار دستگاه آموزش عالی چیست؟ تبدیل آدم به ماشین، از چه راهی؟ با خو کردن به ملال زندگی، چگونه به این امر دست می‌توان یافت؟ با مفهوم وظیفه. با کدام سرمشق؟ با سرمشق خرخوانی. در اینجا باید سه کار اساسی را بر شماریم که برای آنها به فرهیختار نیاز هست: باید دیدن آموخت، باید اندیشیدن آموخت و باید سخن گفتن و نوشتن آموخت؛ هدف از این هر سه دست یافتن به فرهنگ والاست. دیدن آموختن یعنی آموخته کردن چشم به آرامش، به شکیبایی، به راه دادن چیزها به درون خود. دوری را پس افکندن، دور هر چیزی گشتن و از هر سویی به آن نگریستن. این است نخستین درس خردورزی. بی‌شک تن در ندادن به یک کشش، بل غریزه‌های بازدارنده و جدایی‌افکن را به کار انداختن... اندیشیدن آموختن یعنی آن چیزی که مدرسه‌ها دیگر هیچ گمانی از آن ندارند. همچنان که دانشگاه‌ها هم. همچنان که در میان دانشوران راستین فلسفه نیز منطق در مقام نظریه، در مقام عمل، در مقام پیشه‌رو به زوال است (فریدریش ویلهلم نیچه، *غروب تبها*، ترجمه داریوش آشوری، انتشارات آگه، چاپ هفتم، ۱۳۹۰، صص ۹۶-۹۷).

تفاوت در زمینه‌های زیر بود: داشتن کیف دستی از نوع چرمی، راه رفتن با سبک و سیاق استادان برجسته، همراه داشتن چند کتاب، آلوده کردن زبان پارسی با چند کلمه انگلیسی، باد در غبغب انداختن، خنده را از لبان ربودن و درنهایت دست را زیر چانه گذاشتن و خویشتن را متفکر جلوه دادن.

بسیاری از دانشجویان که با هزاران شوق، امید و عشق وارد دانشگاه شده بودند، هر روز نسبت به علم و دانش کم‌علاقه‌تر می‌شدند. نبود شخصیت الهام‌بخش و متفکر و اندیشه‌های تازه و رویکردهای نادرست آموزشی سبب می‌شد تا دانشجو از کتاب و کلاس، دوری گزیند. بی‌روح بودن کلاس‌های درس درنهایت انگیزه دانشجویان را نشانه می‌رفت و آنها را از درس و دانشگاه بیزار می‌کرد. در این وضعیت فقط تعداد اندکی از دانشجویان که از انگیزه‌های درونی برخوردار بودند، می‌توانستند دوام بیاورند.

هر یک از دانشجویان به نحوی بی‌علاقگی خود را به دانشگاه نشان می‌دادند. بسیاری از آنها برای گذراندن واحدهای دانشگاه فقط شب امتحان، درس می‌خواندند. گروهی دیگر نیز که تعدادشان معمولاً اندک بود، به جای مطالعه درس‌های دانشگاهی، رمان و داستان می‌خواندند، یا به یک رشته هنری یا ورزشی رو می‌آوردند و برخی دیگر با بی‌توجهی و حتی تنفر، احساس خود را به کلاس‌های دانشگاه نشان می‌دادند. آنهایی نیز که از سر ناچاری یا ناخواسته به دانشگاه آمده بودند؛ با دیدن پریشانی‌های موجود، بهانه‌های تازه‌ای برای بی‌اهمیت جلوه دادن دانشگاه پیدا می‌کردند و روزگار را به تفریح و خوشگذرانی سپری می‌کردند.

برخی از دانشجویان نیز همچنان به امید تغییر و اصلاح وضعیت موجود، در خارج از کلاس، بی‌نقاب و عریان، استادان را ارزیابی می‌کردند. محیط کلاس، گواه و در سراسر چشم دانشجو، همه چیز آشکار و پیدا بود. هر

دانشجویی پس از شش ماه حضور در محیط دانشگاه، به راحتی می‌توانست دریابد که استادان دانشگاه نتوانسته‌اند از خود در برابر لغزش‌های مختلف محافظت کنند. ویژگی‌های شخصیتی، خودباوری، شجاعت و دلیری، منش، تمایلات و مهارت‌های انتقادی و اجتماعی، علم و معرفت، شیوه‌های تدریس و کلاس‌داری استادان از مهمترین جنبه‌های مورد قضاوت دانشجویان بود.

هیچ‌کس نیز به اندازه دانشجوی نمی‌توانست به داوری و قضاوت درست درباره کنش‌های استادان، دست یازد. اگر در ارزیابی کیفیت آموزش و یادگیری به رویکردی برگردیم که انسان دانشگاهی را از زاویه نگاه دانشجو بنگرد، آنگاه مشتهای همه باز خواهد شد و سراب را پیش چشمان همه آشکار خواهد نمود. با توجه به این رویکرد، همواره انسان دانشگاهی می‌باید در رفتار خود درنگ نماید و به نجوهای پنهانی و غیبت‌گونه دانشجویان درباره خویشان با شکیبایی و فراست گوش فرا دهد.

۴

سودازده حقیقت

اگرچه کلاس‌های درس در دانشگاه بیرجند از اندیشه‌های عمیق و آفرینندگی، فایده‌اندکی داشتند، اما با تمام کاستی‌ها، من بهره‌های بی‌شماری از زندگی و تحصیل در دانشگاه بیرجند بردم. جو علمی حاکم در دانشکده بسیار دوستانه و انسانی بود و مربیان از راهنمایی دانشجویان، دریغ نداشتند. مهمترین رویکرد اعضای هیأت علمی جوان دانشکده علوم انسانی، ارائه پروژه‌های تحقیقاتی بود. آنها در این کار، دانشجویان را ملزم به جست‌وجو و تحقیق در زمینه‌های مختلف می‌نمودند.

از آنجا که رشته علوم تربیتی با طیف وسیعی از مسائل انسانی درهم آمیخته بود، هر پروژه تحقیقاتی می‌توانست دانشجویانی را که از انگیزه‌های درونی برخوردار بودند، غرق دنیایی از معرفت‌های گوناگون کند. برای نمونه، آشنایی با نظریه پردازان جامعه‌شناسی برای انجام یک پروژه درسی می‌توانست یک دانشجوی پویاگر را برای ماه‌ها درگیر کند. این امکان به گونه‌ای بالقوه وجود داشت تا دانشجویان با گستره‌ای از معلومات آشنا شوند و هر کسی به اندازه خویش از هر خرمنی، خوشه‌ای بچیند. همین جهت‌دهی باعث شد که کم‌کم مسیر خود را در راهروهای کتابخانه بیابم.

به لطف نظام باز کتابخانه دانشگاه، روزها، مجلات علوم انسانی می‌خواندم و شب‌ها نیز به دلخواه خود تعدادی کتاب انتخاب می‌کردم و مانند عشاق، شب را با آنها به صبح می‌رساندم. به هر مطلب یا نوشته‌ای که در حوزه علوم انسانی دست می‌یافتم، با اشتیاق حریصانه و بی‌تابانه‌ای می‌کوشیدم فکر و روح خود را با آنها تغذیه کنم.

از مباحث عمده‌ای که مطالعه آنها بیش از هر حوزه‌ای دیگر مرا می‌نواخت، فلسفه بود. همانی که از دوره دانش‌آموزی، سخت مجذوبش شده بودم و در رسیدن به آن به‌ظاهر ناکام. در این دوره توانستم درباره مکاتب مختلف فلسفه، بیندیشم.

در کنار رویارویی با مبانی و مفاهیم بنیادی و انتزاعی، آن چیزی که مرا بیش از همیشه به فلسفه علاقه‌مندتر و مشتاق‌تر می‌ساخت، آشنایی با مباحثی بود که به‌طور مستقیم به مقوله‌های زندگی می‌پرداخت. فلسفه آموزش و پرورش، نخستین درسی بود که به من آموخت از فلسفه می‌توان برای بهتر زیستن، بهره گرفت.

شناخت مقدماتی و گاه پراکنده‌ام با ادبیات نیز در این دوران اتفاق افتاد. چیزی که در دوره دانش‌آموزی تنها از طریق کتب درسی با آنها آشنا شده بودم. در درس انسان‌شناسی، این فرصت فراهم آمد تا قلمرو گسترده‌ای از ادبیات عرفانی را با ذوق و شوق فراوان مرور کنم.

استاد درس انسان‌شناسی در پایان یکی از جلسات از من خواست حضوراً به خدمت او برسم. وقتی وارد اتاقش شدم، بی‌آنکه مقدمه‌ای طرح کند؛ گفت: «راجع به رساله دکترای‌ام در دانشگاه هند، نیاز به کمک شما دارم، حضری کمکم کنی؟» گفتم: «با کمال میل، اگر کاری از من برآید، دریغ نخواهم کرد». صفحاتی از یک کتاب را بیرون آورد و گفت: «اینها

پی‌نوشت‌های یک کتاب است. لطفاً اگر ممکن است به منابع اصلی مراجعه کنید و شرح کامل‌تری از آنها را برای بنده بنویسید».

بیش از هشتاد منبع در آن پی‌نوشت‌ها آمده بود که اکثراً منابع مرجع در خصوص تفسیر آثار عرفانی و اسلامی بود. بیش از چهار ماه، وقت خود را صرف پیدا کردن منابع و شرح مطالب آنها نمودم. شناخت مقدماتی و گاه پراکنده‌ام با اندیشه‌های ابن عربی، ابوالعلائی معری، مولوی، خیّام، عطار و چندین شاعر پرآوازه دیگر همه در این دوران اتفاق افتاد. همچنین آشنایی‌ام با ادبای بزرگی همچون جلال همایی، عبدالحسین زرین‌کوب و محمدرضا شفیعی‌کدکنی، از کشاکش این جست‌وجوها فراهم آمد. هر چند این شناخت‌ها، خیلی عمیق و تخصصی نبودند، در فهم و درک من از پدیده‌های علوم انسانی و به خصوص در سبک نگارش، بسیار تأثیرگذار بودند.

در این دوران، جسّته گریخته با بزرگان شعر نو نیز دمخور شدم. در این میان، نیما، اخوان، شاملو و شفیعی‌کدکنی بیش از دیگران مرا مجذوب ساختند و در پرورش تمایلات انسانی‌ام بسیار تأثیرگذار بودند.

در این دوره به اندازه خود از هر خرمنی، خوشه‌ای چیدم و مانند کودکی که در ساحل دریا با شن‌ریزه‌ها، کاخی برای خود بنا می‌کند، با خواندن آنچه که پیش از آن به‌دلیل محیط ناپرخوردار فرهنگی از آن محروم مانده بودم، کوشیدم دخمه‌ای برای خود بسازم.

هرچه زمان می‌گذشت، با تعلیم و تربیت و گستره آن مأنوس‌تر می‌شدم. دریای معرفت در این حوزه، آنقدر عمیق و گسترده بود که هرچه در آن بیشتر سیر می‌کردم، خود را تشنه‌تر می‌یافتم.

آن کوشش‌های خام و ناپخته درباره علوم انسانی، بعدها میوه‌های فراوانی داد و در مقاطع بالاتر، عمق بیشتر یافت و در دوران تحصیل و زندگی‌ام بسیار مددیارم شد.

علاوه بر محیط کتابخانه، جو فرهنگی و نشست‌های هنری، سیاسی و اجتماعی که گروه‌ها و انجمن‌های مختلف در دانشگاه بیرجند برگزار می‌کردند، در پرورش مهارت‌های اجتماعی‌ام بسیار تأثیرگذار بود. از مشارکت در چنین محیط‌هایی، تجربه‌های بسیاری آموختم. برای نمونه در آن زمان انجمن اسلامی دانشگاه، فیلم‌های روز و شناخته‌شده کارگردان‌های ایرانی را نمایش می‌داد و به نقد و بررسی آنها می‌پرداخت. هرچند از شش سالگی هر روز به سینما می‌رفتم و همه نوع فیلم هم می‌دیدم و سینما، تفریح نخست زندگی‌ام بود، اما هیچ‌گاه به گونه‌ای جدی با سینما مواجه نشده بودم.

در اولین جلسه نقد فیلمی که در دانشگاه شرکت کردم، نوبت به فیلم *بایسیکل ران*، اثر محسن مخملباف رسیده بود. در آن جلسه، تعدادی کارشناس فیلم دعوت شده بودند تا به نقد و بررسی فیلم بپردازند. آن زمان مخملباف تازه مانند قطاری که یکباره بیچد، از *توبه نصوح* و *دو چشم بی‌سو* رسیده بود به *عروسی خوبان* و *بایسیکل ران*. پس از نمایش فیلم، وقتی نوبت به نقد رسید، هر کدام از کارشناسان به مطلبی اشاره کردند. وقتی سخن کارشناسان فیلم را شنیدم، بسیار متحیر شدم. معمولاً مرسوم نبود که دانشجویان وارد نقد فیلم بشوند. با وجود این، دست بالا بردم و اجازه خواستم تا درباره فیلم صحبت کنم. گفتند: «پرسش شما چیست؟» عرض

کردم: «پرسش ندارم. می‌خواهم دقایقی راجع به فیلم سخن بگویم». با اکران زیاد، سری تکان دادند و من شروع کردم به حرف زدن.

اولین بار بود که درباره یک فیلم در مکانی عمومی صحبت می‌کردم. جلسه بسیار شلوغی بود و محیط اکران فیلم نیز مملو بود از دانشجویان دختر و پسر. شخصیت محوری فیلم بایسیکل‌ران، نماینده تمامی آدم‌هایی بود که از کودکی با آنها در پای‌توپ زیسته بودم. درست به یکی از نمایش‌ها یا معرکه‌گیری‌های پای‌توپ می‌مانست. همان‌هایی که از کودکی پیش از آنکه جذب محتوا و حوادث آنها شوم، در اندیشه هستی و وجود بازیگردانان آنها بودم. وقتی می‌خواستم به نقد فیلم بپردازم، احساس کردم این کار را هزاران بار پیش از این انجام داده‌ام. حدود پنج دقیقه سخن گفتم. بیشتر پلان‌های فیلم را در آن دقایق کوتاه، مانند بازیگران پای‌توپ، تکه‌تکه کردم و نقش و هستی آنها را بی‌رحمانه کاویدم. وقتی سخن‌انم به پایان رسید، بسیار ناباورانه مورد تشویق شرکت‌کنندگان در جلسه واقع شدم. فکر نمی‌کردم این قدر صحبت‌هایم مورد توجه قرار گیرد. گمان می‌کردم حرف‌های معمولی به زبان آورده‌ام.

محیط دانشگاه از این نظر، فرصت‌های زیادی برایم فراهم آورده بود. بسیاری از توانمندی‌های خود را در نقد مسائل اجتماعی و آموزشی از همکاری و فعالیت در نهادهای دانشگاه به‌دست آوردم.

محیط دانشگاه بیرجند یک مهارت ارزنده دیگر را نیز در من تقویت کرد و آن توانایی سخنرانی در بین جمع بود. در سال اول دوره متوسطه، یک بار تلاش کرده بودم تا توان خود را در سخنرانی بیازمایم، اما نتیجه بسیار ناامیدکننده بود. در آن جلسه، ظاهراً نه من فهمیدم چه می‌گویم و نه

دانش‌آموزان از سخنانم چیزی دریافتند. یکی از مهمترین مشکلاتم در سخنرانی، تند و سریع صحبت کردن بود. به گونه‌ای که کلمات را می‌خوردم و خوب ادا نمی‌کردم. از این‌رو، شنونده گاهی حتی متوجه سخنانم هم نمی‌شد. دبیر کلاس نیز به جای آنکه کوشش کند ضعف‌هایم را رفع کند، برخوردی کرد که دوباره جرأت نکردم در بین جمع سخنرانی کنم. از آن تاریخ به بعد از صحبت کردن در جمع، هراس داشتم.

عادت به تند صحبت کردن، البته امری طبیعی و ذاتی در من نبوده است. این عادت، تکرار حدیث کهنه‌ای است که معلمی نابلد، طی سال‌ها ناخواسته در هستی من کاشته بود.

در دوره راهنمایی معلمی داشتیم که درس تاریخ و جغرافیا می‌داد. در هر جلسه کلاس، یک درس را با توضیح و تشریح، آموزش می‌داد. معمولاً دقایقی را در هر کلاس، اضافه می‌آورد و هیچ برنامه‌ای هم برای آن نداشت. برای آنکه در وقت‌های پایانی، کلاس را آرام نگه دارد، از من می‌خواست تا از روی درس، یک بار بخوانم. اصرار هم داشت که در آن چند دقیقه، تمام درس را بخوانم. از این‌رو مجبور می‌شدم به سرعت از روی کتاب، روخوانی کنم.

در کمتر از چند دقیقه، بیش از پنج صفحه را تند، سریع و نامفهوم می‌خواندم. معلم نیز در پایان بی‌آنکه توجه کند که چه می‌خوانم، تشویق می‌کرد. اگرچه او به هدفش می‌رسید، اما نمی‌دانست چه نهال بدی را در وجود من برای سال‌ها می‌کارد. این تشویق‌های نادرست، ناخودآگاه مرا به خطا انداخت. از آن سال به بعد تندخوانی و تند صحبت کردن یکی از ویژگی‌های شخصیتی‌ام شد.

در مدارس نیز آنچنان که پیش از این بیان شد، بیشتر کلاس‌ها به صورت تک‌گویی (مونولوگ) بود. در کلاس‌های آموزشی به‌ندرت می‌توانستیم محیطی را بیابیم که مبتنی بر اصول و مبانی دیالوگ باشد. انتقال صرف اطلاعات، حافظه‌پروری و عدم برقراری ارتباط، فقدان همکاری و مشارکت، بی‌توجهی به رابطه انسانی و هستی فراگیر و قدرت بیش از اندازه معلم از ویژگی‌های اصلی کلاس‌های مدرسه بود.

اولین بار که در دانشگاه فرصت پیدا کردم تا در کلاس درس، سخنرانی کنم، ترس زیادی داشتم. چند هفته را در اضطراب سخنرانی گذراندم. هر چه به زمان سخنرانی، نزدیک می‌شد، به نگرانی و دلهره‌ام نیز افزوده می‌شد. سرانجام زمان سخنرانی فرا رسید. با ترس و لرز زیاد، مطالب خویش را مقابل دانشجویان ارائه دادم، اما انگاری دانشجویان چیزی از سخنانم متوجه نشدند.

با وجود ناکامی‌های زیاد، دوست داشتم بر ناتوانی خود غلبه کنم. نمی‌خواستم برای همیشه از قابلیت‌های نهفته‌ام روی برتابم و بی‌آنکه میوه‌ای دهم، از بی‌آبی بخشکم. اما هر بار به در بسته می‌خوردم. راه درستی نیز برای برون‌رفت از مشکل نمی‌یافتم. این وضع همان‌طور ادامه یافت تا آنکه فرشته نجاتی از راه رسید.

استاد درس جامعه‌شناسی آموزش و پرورش از دانشجویان خواسته بود در یکی از مسائل جامعه به تحقیق بپردازند و نتایج آن را در کلاس ارائه دهند. من موضوعی در زمینه بزهکاری کودکان خیابانی انتخاب کرده بودم. راجع به آن نیز با علاقه زیاد مطالعه نمودم و منابع بسیاری را خواندم. همچنین برای فهم و درک عمیق موضوع به زندان وکیل آباد مشهد رفتم و با بیش از بیست کودک بزهکار، مصاحبه نمودم.

با وجود آمادگی و اطلاعات خوبی که به دست آورده بودم، از ارائه پژوهش به صورت سخنرانی اکراه داشتم. از این رو، نوبت به من که رسید، از استاد درس خواستم از دانشجویان کلاس که تحقیق انجام نداده‌اند بخواهد تا گزارش پژوهشی‌ام را ارائه دهند و نمره بین ما تقسیم شود. از پیش نیز فرد مورد نظر را که از دانشجویان سخنران و معروف دانشگاه بود برای این کار، انتخاب کرده بودم.

استاد درس که خود نیز در ارائه درس و مدیریت کلاس، چندان توانمند نبود، خوشبختانه در مقابل درخواستم ایستاد و گفت اگر نمره این درس را می‌خواهی باید حتماً خودت گزارش تحقیق را ارائه دهی.

احساس یأس و ناتوانی شدیدی به من دست داد. با تمام اعتماد به نفسی که از کودکی در خود داشتم، بعد از چند بار ناکامی، خویشتن را در مواجهه با این مسأله، ناتوان می‌دیدم.

پیش از آنکه پرده غم برای بار دیگر هویدا شود؛ *برات*، دوست گرمابه و گلستانم به دادم رسید. معلم با تجربه‌ای بود و به خوبی از موقعیت دشواری که با آن مواجه شده بودم، آگاهی داشت. یک هفته مانده به سخنرانی‌ام، ضبط صوتی به خوابگاه^۱ آورد و گفت: «محمد جان برای هفته آینده خودت را آماده کن. می‌دانم از پس این سخنرانی برخوردار می‌آمی. فقط قبل از ارائه، صدایت را ضبط کن و ببین خودت از حرف‌هایت چیزی می‌فهمی؟!».

۱. محیط خوابگاه، همواره فرصت خوبی برای آشنایی و بحث و گفت‌وگو درباره موضوعات مختلف برایم فراهم آورده بود. زندگی در خوابگاه، به من کمک کرد تا توانمندی‌های اجتماعی خود را تقویت کنم. در همین محیط بود که توانستم هنر زندگی با افراد با سلیقه‌های مختلف، هم‌دلی با دیگران و خوب گوش دادن، خوب حرف زدن، خوب خواندن را بهتر بیاموزم.

تا یک هفته در گوشه‌ای خلوت می‌نشستم و راجع به موضوع برای خودم صحبت می‌کردم و صدا را هم ضبط می‌نمودم. در اولین ضبط صدا مشخص شد که جملات را خوب ادا نمی‌کنم. چیزی که البته از آن بی‌خبر نبودم. یک هفته را آن‌قدر تمرین کردم تا کم‌کم ادای کلمات اندکی بهتر شد. به‌ویژه آنکه در روزهای آخر، در جمع دوستان خوابگاهی چند بار سخنرانی کردم و آنها نیز تأیید کردند که بیانم روان‌تر و قابل فهم‌تر شده است.

روز سخنرانی فرا رسید و این بار با اطمینان، پشت تریبون قرار گرفتم و بدون آنکه به برگه‌ای یا نوشته‌ای اتکا کنم، به تحلیل تجارب خویش از زندگی در پای توپ و بچه‌های کانون تربیت زندان وکیل آباد مشهد پرداختم. از آنجایی که تحلیل‌هایم متکی بر تجربه‌های شخصی بود، نیم ساعت دانشجویان با دقت به حرف‌هایم گوش دادند. من نیز تلاش کردم تا آرام و شمرده سخن بگویم. نقشم را ظاهراً خیلی خوب بازی کرده بودم، زیرا پس از ارائه، همه با تعجب تحسین‌آمیز اذعان داشتند که سخنرانی خوبی داشته‌ام. آن جلسه سبب شد تا کمر همت به پرورش قدرت سخنرانی خویش ببندم. پس از آن به مدت دو سال در این راه کوشیدم. در واقع به آن سخنرانی اکتفا نکردم، زیرا می‌دانستم کسی که برای روزگاری، عادت به تند صحبت کردن داشته است، بی‌تردید باید برای روزگاران نیز تلاش کند تا بتواند آرام و شمرده صحبت کند.

از این‌رو شروع کردم به حساسیت‌زدایی تدریجی. اوّل در بین دوستان هم‌خوابگاهی، سعی نمودم آرام و شمرده صحبت کنم. در خوابگاه، دانشجویان علاقه‌مند به مباحث علوم اجتماعی را پیدا می‌کردم و به گفت‌وگو می‌نشستم. پس از مدتی مباحث را به جلسات کلاس و به

نشست‌های دانشجویی کشاندم. تا جایی که گاهی در بین جمعیتی هزار نفری به پشت تریبون می‌رفتم و سخنرانی می‌کردم.

یک بار که از طریق اردوی دانشگاهی به مشهد سفر کرده بودیم. بازدیدی نیز از آرامگاه فردوسی در برنامه گنجانده شده بود. آن روز روحانی کاروان به خودش اجازه نداد تا بر سر مزار فردوسی، سخنسرای پارس، حاضر شود، اما دانشجویان چند ساعتی را به دیدار از مقبره گذراندند. آن روحانی محترم نیز به هر کدام از دانشجویانی که از دیدار مقبره با اندکی تأخیر باز می‌گشتند، با کنایه و طعنه می‌گفت: «بر مزار فردوسی فاتحه خواندید؟» این سخنان تا اندازه‌ای بین دانشجویان نوعی دوگانگی و دو دستگی ایجاد کرده بود. به کمک حسین احمدی که رشته تحصیلی او ادبیات بود، پیش از نماز ظهر، جلسه‌ای گذاشتیم و قرار بر این شد که برای روشن شدن برخی از امور، ساعتی درباره نقش فردوسی در تاریخ و ادبیات ایران سخنرانی کنیم. تمام توان خویش را به کار گرفتیم و درباره حقی که فردوسی در زنده کردن زبان پارسی داشته است، سخنرانی کردیم. وقتی سخنرانی ما به اتمام رسید، آن روحانی محترم رو به ما کرد و گفت: «خوب است آدم جوان باشد و قدرت سخنرانی هم داشته باشد!».

مهارت خوب سخن گفتن، میوه‌های بی‌شماری داشت؛ برخی از ثمرات آن در همان دوره کارشناسی در محیط کلاس، جلسات نقد فیلم و نشست‌های سیاسی و اجتماعی، نمایان شد.

در این دوره تقریباً نود درصد از فعالیت‌های خود را معطوف به همکاری با انجمن‌های فرهنگی و مطالعات آزاد در حوزه فلسفه، جامعه‌شناسی، ادبیات و علوم تربیتی نمودم و فقط ده درصد آن را به مطالعه

درس‌های دانشگاهی اختصاص داده بودم. این ده درصد برای به‌دست آوردن دانشجوی ممتاز دانشگاه بیرجند، کافی بود. قاعده بر این بود که دانشجویان ممتاز دانشگاه می‌توانستند بدون کنکور به تحصیلات تکمیلی راه پیدا کنند.

از آنجایی که نمی‌خواستم سرنوشت خویش را به امّاها و اگرها گره بزنم، خود را برای آزمون سراسری کارشناسی ارشد دانشگاه‌ها آماده نمودم. همه چیز برای موفقیت، مهیا شده بود. بیشتر ترم‌های تحصیلی را بیست و چهار واحدی پاس کرده بودم و ترم هفتم فقط شش واحد از درس‌هایم باقی مانده بود.

نه ماه مانده به کنکور، تمامی فعالیت‌های اجتماعی و مطالعات خود را در حوزه‌های مختلف تعطیل کردم. همچنین برای موفقیت صددرصدی در آزمون کارشناسی ارشد، خوابگاه دانشجویی را ترک نمودم و در شهر بیرجند به اتفاق سه نفر از دوستان همشهری، خانه‌ای اجاره کردم تا هیچ چیزی مانع کامیابی‌ام در کنکور نگردد.

دوره تحصیلات کارشناسی در دانشگاه بیرجند در سال ۱۳۷۴ به پایان رسید. بهمن‌ماه همان سال نیز در جلسه آزمون کارشناسی ارشد شرکت نمودم و بیست روز بعد، بی‌آنکه به انتظار نتیجه بنشینم، راهی خدمت سربازی شدم.

روز نخست وقتی همه ما با لباس شخصی به خط شدیم، فرمانده پادگان که آدم باتجربه‌ای بود، فرمان داد که دانش‌آموختگان رشته کشاورزی بایستند. بیش از پانصد نفر از حدود هزار نفر ایستادند. بعد فرمانده خندید که یعنی بله همه مهندس کشاورزی هستند.

دوره آموزش، فرصت خوبی برای آشنایی با افراد و رشته‌های تحصیلی مختلف بود. برای یک برنامه‌ریز آموزشی، دیدن این همه آدم تحصیلکرده، ذوق آور و نشان‌دهنده توسعه آموزش عالی در ایران بود. در محیط پادگان در فرصت‌های مناسب راجع به مسائل اجتماعی و سیاسی همدلانه به گفت‌وگو می‌نشستم. ذوق و شوق برخی از آنها برای توسعه و تحول در کشور بسیار ستودنی بود. از هفت ماه زندگی در میان دانش‌آموختگان دوره‌های مختلف دانشگاهی، درس‌های بی‌شماری آموختم.

با وجود این، بیشتر دانش‌آموختگان در رویارویی با مسائلی که در پادگان اتفاق می‌افتاد، بیش از حد افتاده‌حال و نازک‌طبع بودند. در مقابل سخنان و کنش‌های ظالمانه، لبانی خاموش داشتند. حتی با جرأت‌ترین آنها، سخنانش را بریده بریده و من‌من‌کنان بر زبان می‌راند.

برای نمونه فرمانده گروهان در پادگان شهدای جوادنیای قزوین، آدمی بدزبان و گنده‌ماغ بود. از ترفندهای خاصی نیز برای بی‌احترامی به سربازان استفاده می‌کرد. یک بار به ۹ نفر از افراد جلوی صف گروهان، که من نیز جزو آنها بودم، فرمان داد: «بدو بایست». اما مشخص نکرد کجا. هر کدام از آن هشت نفر به سمتی دویدند. اما من هیچ تکانی نخوردم. فرمانده وقتی ما را این‌گونه پریشان یافت، سر همه داد کشید و ناسزاهای تندی را نثارمان کرد که چرا هر کدام به یک‌سو دویده‌اید. به او با ادب و احترام زیاد گفتم: «جناب! شما دقیقاً مشخص نفرمودید که کجا بایستیم؟!». از پرسش من انگار که یکه خورده باشد، دوباره شروع کرد به بد و بیراه گفتن. این بار البته ناسزاهای خود را تندتر کرد. به ایشان عرض کردم: «جناب لطفاً ادب داشته باشید!». دوباره فحش‌های بدتری را به زبان آورد. گفتم: «لطفاً تکرار نکنید».

نزد آمد و دوباره همان حرف‌های رکیک را تکرار نمود. این بار با لحنی تندتر، گفتم: «جناب عرض کردم، تکرار نفرمایید!». همان‌گونه که روبه‌رویم ایستاده بود، فریاد زد: «بتمرگ بشین». به چشم‌هایش زل زدم و گفتم: «جناب به من یاد داده‌اند که هیچ‌گاه نباید جلوی مقام ارشدتر از خودتان بنشینید». از حاضر جوابی‌ام بیشتر یکه‌خورد و با عصبانیت، گردان را رها کرد و به سمت دفتر کارش رفت.

چند نفری از بچه‌های گروهان که از برخورد من با فرمانده تعجب کرده بودند، دوستانه و همدلانه گفتند: «کار اشتباهی کردی. حداقل سه ماه اضافه خواهی خورد». ده دقیقه بعد منشی دفتر فرمانده از راه رسید و گفت: «فرمانده خواستند به دفتر ایشان بروید». نگاهی به دوستانم انداختم و به آرامی گفتم: «اصلاً جای هیچ‌نگرانی نیست. به قول خودتان بدترین تنبیه او، سه ماه اضافه خدمت خواهد بود».

به سمت دفتر فرمانده به راه افتادم. در مسیر با خود می‌گفتم: «درنهایت شش ماه اضافه خدمت خواهم خورد. پس بهتر است حالا که تا اینجا رسیده‌ام، مصلحت را کنار بگذارم و یک بار دیگر نیز در مقابلش بایستم». وقتی به جلوی اتاق فرمانده رسیدم، لحظه‌ای ایستادم و نفس عمیقی کشیدم، سپس در زدم و داخل شدم.

بی‌آنکه فرصت بدهم تا خواسته‌اش را مطرح کند؛ محکم پا چسباندم و به تندی گفتم: «جناب دیگر آن دورانی که هر کس، هر کاری بخواهد بکند، گذشته است. در این مملکت، سرتیپش هم حق ندارد به یک سرباز بی‌احترامی کند. دست از پا خطا کنید، عقیدتی سیاسی و اطلاعات پادگان را مثل آوار بر سرتان خراب خواهم کرد».

حرف‌های تند و تیزم را که زدم، دوباره پا چسباندم و اجازه خواستم. چشم‌هایش از حدقه بیرون زده بود. هاج و واج سری تکان داد. از اتاق بیرون آمدم.

یک ساعت بعد، دوباره منشی گروهان را فرستاد. به‌سرعت به اتاق فرمانده رفتم. رو به پنجره ایستاده بود و چشم‌اندازهای زیبای پادگان را به نظاره نشسته بود. پا چسباندم و گفتم: «فرموده بودید به خدمت برسیم!» روی برگرداند و نگاهی به من انداخت. در چهره‌اش نگرانی موج می‌زد. گفت: «کجایی هستی؟» گفتم: «خراسانی». گفت: «چه رشته‌ای خوانده‌ای؟» گفتم: «مدیریت». گفت: «پس می‌خواهی مدیریت کنی؟» گفتم: «همه ما باید زندگی خود را مدیریت کنیم». گفت: «حاضر جواب هم که هستی. انگار از کسی ترسی نداری». گفتم: «زیاده جسارت نکرده باشم، حقیقتاً تا زمانی که خطایی نکرده باشم، نه در سخن لکنت دارم و نه از کسی می‌ترسم. اما می‌توانم از خطاهای دیگران بگذرم. دو هفته است که خراب‌کاری‌های شما را پنهان کرده‌ام. زیاده اشتباه بفرمایید، روزه سکوت‌م را می‌شکنم جناب!».

وقتی دید اوضاع و احوال خدمت در نظام را می‌شناسم، خواست از در دوستی و رفاقت وارد شود. گفت: «مشکلی با شما ندارم». بی‌آنکه چراغ سبزی نشان دهم، دوباره پا چسپاندم و اجازه خواستم. همچنان متحیرانه سری تکان داد. از اتاقش خارج شدم.

پس از آن روز، او تا پایان دوره آموزشی از سر همه ما دست برداشت. کار به جایی رسید که بچه‌های گروهان نیز گمان می‌کردند من از فرزندان یا آشنایان یکی از مقامات لشکری و کشوری هستم. این مطلب را یک بار در حضورم، در جمع بچه‌های گروهان مطرح کردند. گفتند: «زیادی جسارت

داشتن، بی حکمت نیست، ما هم اگر یکی آن بالا بالاها داشتیم، بی محابتر از شما می شدیم». این خیالی بود که به ذهن فرمانده نیز خطور کرده بود. چون از آن تاریخ به بعد، فرمانده نیز هرکاری انجام می داد، نگاهی به من می انداخت و می گفت: «امیدوارم نماینده شما بر ما خُرده نگیرند».

پس از سه ماه، از پادگان شهدای جوادنیا در قزوین به پادگان جی در خیابان استاد معین تهران منتقل شدیم. در پادگان جی، فرمانده، انسان شریفی بود و هیچ کدام از دانش آموختگان مشکلی با او نداشتند. ضمن آنکه اقتدار یک فرمانده را حفظ می کرد، حرمت افسران دانش آموخته را نیز پاس می داشت.

با وجود جو بسیار خوب در گروهان، دژبان های پادگان که مدرک دیپلم و پایین تر داشتند، گاهی برای تفریح و به رُخ کشیدن خود، سربازان تحصیل کرده را به گونه های مختلف، اذیت می کردند. اما دانش آموختگان دانشگاه ها با مقام پایین تر از خود نیز چندان با درایت و اقتدار برخورد نمی کردند. برای نمونه، یک بار پس از آنکه از مرخصی دو هفتگی به پادگان برگشتم. صف طولانی در جلوی درب دژبانی شکل گرفته بود. یکی از سربازها، ماشین سرتراشی به دست گرفته و دیگری نیز گردن بچه ها را مانند بره، پایین نگه داشته بود تا موی سر آنها را کوتاه کند.

اتاق دژبانی مانند آرایشگاه، پُر از موهای رنگارنگ شده بود. نوبت به من که رسید، امتناع کردم. دژبان که جوانی حدود هجده ساله به نظر می رسید، با تندی، سد راهم شد و گفت: «نمی توانی وارد شوی. موهای شما بلند است، باید کوتاه کنی!» گفتم: «شما هم نمی توانی دستور بدهی. من فقط به دستور مافوق، موهایم را کوتاه می کنم. نه یک سرباز» آنها هم سفت و سخت ایستادند و گفتند: «پس نمی توانی داخل شوی».

با آنکه خسته بودم و دوازده ساعت را از بجنورد تا تهران در اتوبوس گذرانده بودم، به ناچار از ساعت چهار بعد از ظهر تا هشت، بیرون از پادگان، سر پا ایستادم. همهٔ بچه‌ها می‌آمدند و سرشان را پایین می‌گرفتند و آن دو سرباز با خنده و تفریح موهایشان را کوتاه می‌کردند. تا چهار ساعتی که بیرون ایستاده بودم، فقط دو نفر دیگر ایستادند و نگذاشتند تا موهایشان را دژبان‌ها کوتاه کنند.

ساعت هشت که شد، دژبان‌ها از اینکه مبادا کار خلافشان گزارش شود، به ما سه نفر هم اجازه دادند تا وارد پادگان بشویم. من البته می‌خواستم این کار را گزارش دهم، اما دلم رضایت نمی‌داد. مدام با خود می‌گفتم خطای دانش‌آموختگان لیسانس کم از خطای سربازان زیر دیپلم نیست.

دو روز بعد، در یک مراسم رسمی، یکی از فرماندهان ارشد وزارت دفاع در مسجد بزرگ پادگان با لحن نظامی برای ما سخنرانی کرد. در لابه‌لای سخنان خود اشاره کرد که: «دانشگاه باید انسان‌های باهوش و جسور تربیت کند، نه آدم‌های پاستوریزه شده! اینکه افسر تحصیلکرده، سرش را به‌مانند گاو پایین می‌اندازد و اجازه می‌دهد یک سرباز صفر موهایش را کوتاه کند، نشان‌دهندهٔ آن است که دانشگاه‌های ما هنوز محل تربیت انسان‌های فرهیخته نیست. شما چگونه می‌توانید در آینده کشور را هدایت کنید؟!» در این هنگام برخی از دانش‌آموختگان برگشتند و نگاهی از شرمندگی به من انداختند. بی‌گمان یاد تلاش‌های جنون‌وارانه‌ام برای قانع کردن خویش در جلوی در پادگان افتاده بودند.

اینها نمونه‌هایی از کنش‌های رفتاری دانش‌آموختگان دوره‌های کارشناسی ما از دانشگاه‌های سراسر کشور در دورهٔ آموزش نظامی بود.

یادداشت‌هایی که امروزه از هم‌خدمتی‌هایم به یادگار دارم، نشان می‌دهد که تحلیل رفتار آنها نیازمند واکاوی عمیق‌تر لایه‌های زیرین اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی است. در یادداشت‌های آنها نسبت به من یک نوع تحسین آلوده به رشک وجود داشت.

پس از حدود هفت ماه، دوره‌های آموزش مقدماتی و تخصصی در شهریور ماه به پایان رسید. هرکدام از ما طبق فهرستی برای ادامه خدمت سربازی به یکی از زیرمجموعه‌های وزارت دفاع معرفی شدیم. برخی‌ها از اینکه محل خدمت ایشان در شهری نزدیک تعیین شده بود، خوشحال بودند و بسیاری نیز از اینکه می‌باید به مکان‌های دورافتاده می‌رفتند، حساسی ناراحت بودند. یک هفته فرصت داشتیم تا خود را به محل خدمت جدید معرفی کنیم. اصلاً یادم نیست که کجا افتاده بودم. دوستان وقتی می‌پرسیدند: «آیا از محل خدمت جدیدتان راضی هستی؟» با جدیت می‌گفتم: «هفته آینده نتایج کنکور ارشد می‌آید، به احتمال زیاد دانشگاه تهران باشد!».

۵

شور دانایی

تلاش چندساله‌ام در نهایت به بار نشست و در سال ۱۳۷۵ به بزرگترین و اولین دانشگاه کشور راه پیدا کردم. دانشگاه تهران با داشتن استادان تأثیرگذار و اندیشمندانی برجسته همواره سرچشمه طلوع اندیشه‌های نو در تاریخ معاصر ایران بوده است. در چنین محیطی، معمولاً علم و معرفت از زهدان تجربه‌های اندیشمندانی خبره، زاده و بالیده شده و امکان بالقوه زایش برای هر دانشجوی نوحاسته‌ای بیشتر فراهم بوده است.

دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران نیز از جنبه‌های مختلف با محیط دورافتاده دانشگاه بیرجند تفاوت داشت. در چنین جوی، هر سه امکان آموزش، پژوهش و خدمت‌رسانی به جامعه برای انسان دانشگاهی فراهم بود. در شهر مملو از وزارتخانه‌ها و سازمان‌های آموزشی، استادان و دانشجویان از فرصت بیشتری برای کاربرد آموخته‌ها و یافته‌های پژوهشی برخوردار بودند و بیشتر می‌توانستند خود را از پیله روزمرگی‌های رهایی دهند.

برخلاف استادان دانشگاه‌های کوچک که از سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی دور بودند، در دانشگاه تهران این امکان به‌طور بالقوه برای استادان

فراهم بود تا بتوانند در سطوح عالی نظام آموزش و پرورش، مشارکت داشته باشند. برخی از استادان با وزارتخانه‌ها و سازمان‌های بزرگ آموزشی، همکاری نزدیکی داشتند.

ارتباط استادان با نظام‌های آموزشی در سطح کلان، این امکان را نیز برای دانشجویان فراهم می‌آورد تا بتوانند به آموزه‌های خویش، جامه عمل ببوشانند. برخی از استادان از دانشجویان به‌عنوان دستیار و پژوهشگر استفاده می‌کردند. از همین طریق، دانشجویان می‌توانستند در موقعیت‌های خوب برنامه‌ریزی راهبردی در سطح ملی قرار بگیرند.

تحصیل در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، فرصت درک حضور برخی از استادان برجسته کشور را نیز در داخل و خارج از دانشگاه برایم فراهم آورده بود. کسانی که از جنبه‌های مختلف اخلاقی، علمی و آموزشی در سطح بالایی قرار داشتند. برخی از آنها سرشتی چند ساحتی داشتند: آرام، پرسشگر و خلاق. همین آرامش و حقیقت‌جویی سبب شده بود که در مدت کوتاهی بتوانند مورد پذیرش بیشتر دانشجویان واقع شوند و شهرت آنها در زمان اندکی، سراسر ایران را فرا گیرد.

برخی از آنها با آنکه آن مایه و پایه لازم معلمان هنرمند و صحنه‌گردان کلاس را نداشتند، اما به‌گونه‌ای عمیق و خردورزانه، درس می‌دادند. آرام بر پشت میز کلاس می‌نشستند و بی‌آنکه پروایی داشته باشند، اندیشه‌های خویش را در دایره نقد دانشجویان می‌گذاشتند. از تالاب عواطف و سودهای خردستیز برخی ناستادان نیز بسیار دور بودند. پروای آن نداشتند تا مورد پسند دانشجویان قرار نگیرند و در غم آن نبودند تا هر آنچه می‌گویند یا می‌نویسند با ذوق و خواسته همه سازگار باشد. به‌نظر می‌رسید

از سال‌های دور، راه دانش‌ورزی و معرفت‌آموزی را یافته و در آن مسیر از گلاویز شدن با حقیقت نه‌راسیده‌اند. از معرفت‌های قالبی نیز که در حوزه علوم انسانی رخنه کرده تا اندازه زیادی خویشتن را دور کرده بودند.

آثار برخی از استادان در دایره آفرینندگی و خلاقیت می‌گنجید و خامه‌شان از اندیشه سیراب بود. علوم انسانی را با رویکرد تحلیلی و استنتاجی می‌فهمیدند. برخی از نوشته‌های آنها نمود و نماد باروری اندیشه داشت. از آن استادانی نبودند که با جلوه‌گری و سیطره سهمگین اندیشه‌های غربی، اجازه دهند دلسردی در گوشه دلشان لانه کند و سبکسرانه با افیون ناامیدی، پیوند دوستی ببندند. ضمن فهم اندیشه‌های فلاسفه بزرگ جهان، از اندیشه، خوی و منش اسلامی نیز پُر بودند. البته از آنهایی هم نبودند که با چاپلوسی، ظاهر را می‌آریند و نقاب بر چهره می‌زنند و هر روز هم آن را تغییر می‌دهند. در تمام این سال‌ها به‌گونه‌ای خردورزانه در مسیر خویش، پایدار مانده بودند. البته تعداد چنین استادانی، بسیار انگشت‌شمار بود.

از ویژگی‌های مطلوب دیگر دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، وجود برخی از استادان دانشجوپذیر بود. آنها مانند استادان جوان دانشگاه بیرجند، در برقراری ارتباط با دانشجویان، با همدلی و همدمی رفتار می‌کردند. غمخوار دانشجویان بودند و کوچکترین نیاز دانشجوی، عواطف انسانی آنها را چون فواره‌ای به جوش می‌آورد. آنها برای فراگیران همچون رفیقی انگیزه‌بخش و شعری هیجان‌انگیز جلوه‌گر می‌شدند.

استادان دانشجوپذیر اگرچه از نظر علمی و مهارت‌های تدریس از قابلیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار نبودند، در بستر ناملایمات انسانی و آموزشی موجود، به لحاظ منش انسانی برای دانشجویان بسیار امیدبخش می‌نمودند. در میدان قوانین خشک و بی‌روح آموزشی که برخی از استادان

میان خویش و دانشجو، فاصله زیادی می‌انداختند، استادان دانشجویپذیر همچنان خوش‌مشرّب، راست‌منش و بی‌خس و بی‌غش مانده بودند. ضمن در دسترس بودن، دانشجویان به راحتی می‌توانستند با آنها تعامل داشته باشند و از تجارب و اندیشه‌های آنان بهره ببرند. دانشجویان معمولاً مشکلات و مسائل شخصی و آموزشی خود را با آنها در میان می‌گذاشتند. تعامل کوتاه دانشجویان با چنین استادانی برای مدت اندکی می‌توانست روح هر دانشجویی را تازه نگه دارد. تعداد این استادان نیز بسیار نادر بود.

با وجود فرصت‌ها و توانایی‌های بی‌شمار در محیط دانشگاه تهران، البته تهدیدها و ضعف‌های بنیادین نیز کم نبودند. اساساً در چشم‌اندازی راهبردی، هر چقدر فرصت‌ها بیشتر جلوه‌گر شوند، امکان در کمین بودن چالش‌ها نیز بیشتر است. در جولان این همه فرصت در پیرامون دانشگاه تهران، بهره‌ها آنچنان که باید فریه نبودند.

با وجود انباشتگی فرصت‌ها و ایستادن در بلندای زمانه، قشری از استادان و دانشجویان در دانشگاه تهران بودند که با آنکه در اقیانوس قرار داشتند، اما پا از سواحل امن بیرون نمی‌گذاشتند. مانند گل‌های معطر و بی‌زحمت خار، با کوتاه‌همتی در گوشه خلوت برنامه‌ها و محتواهای آموزشی می‌نشستند و فقط از دور، نظاره‌گر اوضاع بودند. کمتر خویشتن را در مشق علم و مسائل جامعه، گرفتار می‌کردند و بالین خود را به آرزوهای دردسرافزین نمی‌آلودند.

سازشکاری و آسایش‌خواهی، وضعیت تعداد بی‌شماری از استادان و دانشجویان دانشکده بود. برخی از آنها به خواسته‌های فردی روی آورده و فقط به آرزوهای خود پناه برده بودند. به جای آنکه مطالعه کنند، برانگیزاننده باشند، اثری خلق کنند، چیزی بنویسند و یا چکامه‌ای بیافرینند، به ایام‌نوشین

نام و نشانِ دانشگاهی، دل خوش کرده بودند و روز به روز خلاصه‌تر می‌شدند.

رابطهٔ استاد و دانشجو نیز در میان برخی استادان، اهمیت خود را از کف داده و نهال آن رو به خشکی گراییده بود. برخی از استادان، اندیشه‌های داشته و نداشته خود را پُرپاد می‌کردند و شخصیت خویش را بزرگتر و پُرجلوه‌تر از دیگران می‌پنداشتند. آنها به جای تکیه بر معیارهای اخلاق حرفه‌ای، قانون کلاس را بر اساس شخص خویش بنا می‌نمودند.

بین برخی از استادان نیز تنش‌ها، کشمکش‌ها و نزاع‌های دیرپا، جاری بود. البته نه از آن نقادی‌ها و یا نیش‌قلم‌هایی که معمولاً بین ارباب معرفت در یک عصر وجود دارد و سبب رشد و تعالی جامعهٔ علمی می‌شود، بلکه نوعی وقاحت دل‌آزار و نیرنگی شیطنت‌آمیز بین آنها حاکم بود. برخی از آنها در جلسات عمومی همچون جلسات دفاع از پایان‌نامه‌های دانشجویی، با نیش زبان و با زشتی و فرومایگی تمام، یکدیگر را می‌آزردند.

برخی استادان در کشمکش‌ها و تضادهای بین‌گروهی از دانشجو به‌عنوان طعمه استفاده می‌کردند. در چنین موقعیت‌هایی کینه، تنفر و انزجار خویش از یکدیگر را بر سرِ دانشجویان هم خالی می‌کردند. دانشجویانی که از اعتماد به‌نفس کمتری برخوردار بودند، در دستان آنها مچاله می‌شدند و ناجوانمردانه به گوشه‌ای پرتاب می‌گشتند. از این‌رو، گاهی محیط دانشکده همچون آوردگاه بی‌رحم و جان‌ستانی می‌شد که دانشجویان کم‌توشه و کم‌توان را به تور می‌انداخت و تا از هم‌پاشیدگی هویت آنها پیش می‌رفت. آنها چون گُل نارویدده، خیلی زود چیده می‌شدند و انگیزه و امیدشان برای آموختن از بین می‌رفت.

برخی از استادان از نظر شخصیتی، اساساً خوی دانشجویستیز داشتند. آنها گاهی روابط و کنش‌های انسانی در کلاس درس را با موقعیت‌های ستیزه‌جویانه اشتباه می‌گرفتند. در تعامل با دانشجویان، بینش‌های تنگ‌نظرانه‌ای داشتند. معمولاً در مقابل دانشجویان خیلی زود جبهه می‌گرفتند و با عیبجویی‌ها و حملات کینه‌توزانه، حرمت آنها را زیر پا می‌گذاشتند. گاهی با گفته‌های ناپخته و بی‌مزه، زهر می‌پاشیدند به روی دانشجویان و امیدها و آرزوهای آنان را نقش بر آب می‌کردند. آنان به جای آنکه الهام‌دهنده و هستی‌بخش باشند، به آینه‌های پاک و شکننده دانشجویان سنگ می‌انداختند و شفافیت و استعداد شکفتگی آنها را ناشیانه مخدوش می‌ساختند.

برخی از استادان به دانشجویان کمتر اجازه حضور می‌دادند و تفکر و اندیشه آنها را نادیده می‌پنداشتند. گاهی حتی به دانشجو فرصت سخن گفتن هم نمی‌دادند و از آنها می‌خواستند تا خاموش بنشینند و فقط شنونده باشند! برای نمونه یکبار یکی از دانشجویان در کلاس درس، دست خویش را بالا آورد و گفت: «استاد بنده با نظر شما موافق نیستم». آنگاه شروع کرد به بیان دیدگاه خود درباره موضوع مورد بحث. هنوز کلام دانشجو به درستی منعقد نشده بود که استاد با درستی و عصبانیت، سخن او را قطع کرد و گفت: «این حرف‌ها به شما نیامده است. هنوز شما در حدی نیستید که ابراز نظر کنید». بعد باد در غبغب انداخت و با حالتی حق به جانب، شعر پُر معنای مولانا را به سود خویش تفسیر کرد و گفت: «مدتی باید زبان را دوختن / از بزرگان نکته‌ها آموختن^۱». در محیطی با چنین رفتارها و پندارهای پریشان، دانشگاه

۱. مدتی می‌بایدش لب دوختن / از سخن تا او سخن آموختن (مثنوی معنوی، دفتر نخست)

از نظر دانشجو به سان حبس‌گاه اندیشه و همچون آوردگاهی جلوه‌گر می‌شد که در آن بی‌تفاوتی و نفرت به‌آسانی تار می‌بست.

برخی از استادان، اساساً از همراهی، نزدیکی و هم‌کلامی با دانشجویان، گریزان بودند. برای استادان دانشجوگریز، حضور در کلاس و تعامل با دانشجویان از سر ناچاری بود، به نظر می‌رسید آنها را بیش از آنکه بپذیرند، تحمّل می‌کردند. در چنین تعاملی، اندیشهٔ درست یا نادرست دانشجویی دیده نمی‌شد، سخن دانشجویی قبل از اتمام حرفش، بریده می‌شد، حضور و شخصیت دانشجو به‌عنوان یک شخصیت مستقل از سوی مربی پذیرفته نمی‌شد و قدم‌های دانشجو برای برقراری ارتباط با مربی، شکسته شده و نگاه دوستانهٔ مربی از او برداشته می‌شد. این شیوهٔ تعامل استاد با دانشجویان، میراث بیمارگونهٔ اندیشه‌هایی در تعلیم و تربیت است که معلم را بر اریکهٔ قدرت می‌نشانند و میان آنها پرده و فاصله‌ای می‌اندازد.

دانشجویانی که برای راهنمایی و مشاوره به نزد استادان می‌رفتند، بیشتر مواقع، مورد بی‌توجهی قرار می‌گرفتند. گاهی استادان حتی به دانشجویان فرصت اظهار وجود هم نمی‌دادند. برای نمونه زمانی به همراه یکی از دانشجویان، برای تعیین موضوع پایان‌نامه، نزد یکی از استادان دانشکده، رفته بودیم. نوع برخورد استاد با دوستم بسیار تحقیرآمیز بود. وقتی وارد دفتر شدیم، دوستم اجازه خواست تا مطلب خویش را بیان کند؛ استاد با تندی گفت: «زود بگو ببینم چه می‌خواهی». دانشجو به ایشان عرض کرد: «تعدادی موضوع برای پایان‌نامه انتخاب کرده‌ام، می‌خواستم ببینم کدام یک مناسب‌تر است». هنوز یکی از موضوعات را بیان نکرده بود که استاد بی‌آنکه نگاهی به دانشجو بیندازد، گفت: «موضوع خودت را رها کن. این موضوعی

که می‌گویم را یادداشت بفرما!». دانشجو تا خواست یادداشت کند، استاد گفت: «نمی‌خواهد؛ بگذار یک موضوع برایت می‌نویسم». سپس یک موضوع روی برگ‌های رنگ و رو رفته نوشت و باز بی‌آنکه نگاهی به دانشجو بیندازد، آن را انداخت بالای سرش و گفت: «بردار و برو کار کن، چند صفحه‌ای درباره‌ی موضوع بنویس، بینم چند مرده حلاجی!». دانشجو برگه را بین زمین و آسمان گرفت و از دفتر استاد بیرون آمدیم. هفته بعد دانشجو دو صفحه درباره‌ی موضوع نوشت و به خدمت ایشان بُرد. استاد گفت: «این دیگر چیست؟» دانشجو گفت: «چند پاراگرافی درباره‌ی موضوع نوشته‌ام». استاد گفت: «کدام موضوع؟» دانشجو گفت: «موضوعی که هفته پیش به من داده بودید». استاد برگه را گرفت و نگاهی به آن انداخت و گفت: «این موضوع دیگر چیست؟» سپس دوباره قلم را به دست گرفت و موضوع دیگری بر روی برگه‌ای نوشت و گفت: «برو روی این موضوع کار کن!».

یک نمونه دیگر: یک بار به همراه سه نفر از دانشجویان در اتاق یکی از استادان منتظر بودیم تا مسأله خود را طرح کنیم. در همین حین، سر و کله‌ی یک خانم ناشناس پیدا شد. استاد تا خانم را دید، کمی خم شد، دست‌های خود را باز نمود و درست به‌مانند کسی که مرغان را کیش‌کیش‌کنان از قفس رها می‌کند، همه ما را از دفتر کارش بیرون انداخت. بی‌آنکه خواهشی کند، نکته‌ای بگوید و توضیحی بدهد. وقتی از دفتر خارج شدیم، از دور صدای نرم و ملایم او با خانم را می‌شنیدیم که می‌گفت: «کجا بودی خانم؟».

برای چنین استادانی، شخصیت و تفکر دانشجو هیچ اهمیت و جایگاهی نداشت. به قول مارتین بوبر^۱، رابطه نه بین من و تو بلکه بین من و آن بود؛ یعنی رابطه بین من به‌عنوان یک استاد و دانشجو به‌سان یک شیء بی‌ارزش. دانشجوی خوب برای آنها، دانشجویی بود که مرده باشد؛ هستی نداشته باشد؛ فکر نکند و حرف نزند. دانشجو می‌بایست در مقابل آنها تماماً خاموش می‌بود. اگر دانشجویی در برابر آنها موضع می‌گرفت یا دیدگاه خود را مطرح می‌کرد، به سرعت او را طرد می‌نمودند. یگانه راه نفوذ بر آنها نیز تأیید ایشان بود. یکی از دوستان که قلق کار یکی از همین ناستادان دستش آمده بود، هر وقت به خدمت او می‌رسید، برای آنکه دل استاد را به دست بیاورد و او را بهتر به حضور بپذیرد، این جمله کلیشه‌ای را تئارش می‌کرد: «تازه فهمیدم که شما چه تأثیر بزرگی بر جامعه علمی گذاشته‌اید!». استاد هم خوشحال و شنگول می‌شد و به گرمی از او استقبال می‌کرد.

در مقابل، استادان، دانشجویانی را که صراحت لهجه داشتند و از چاپلوسی و بر تن کردن جامه ریا، دور بودند، طرد می‌کردند. دانشجویان چرب‌زبان و فریب‌دهنده در این خصوص هم نقش بسیار مهمی داشتند. شاید اگر آنها، درباره استادان حقیقت را می‌گفتند یا حداقل فریبندگی نمی‌کردند و خاموش می‌بودند؛ خیلی از این استادان به چنین وضعی گرفتار نمی‌شدند. برخی از دانشجویان در محیط کلاس و بسیاری دیگر نیز در خلوت برای کسب نمره و احیاناً نزدیک شدن به استادان، ناجوانمردانه با تعریف و تمجیدهای ناحق، میل و نفس آنها را فریب می‌کردند. این استبدادپروری، سبب می‌شد که استادان در خصوص مهارت‌ها و توانایی خویش به اشتباه بیفتند.

۱. برای کسب اطلاع بیشتر رجوع شود به محمدرضا نیستانی، اصول و مبانی دیالوگ: روش شناخت و آموزش، انتشارات آموخته، ۱۳۹۲، اصفهان.

برای نمونه یکی از استادان که روش تدریس بسیار نامناسبی داشت و پس از طی ۱۳ جلسه، هنوز چیزی درخور به ما نیاموخته بود، یک روز در کلاس درس، مورد انتقاد یکی از دانشجویان قرار گرفت. منتقد با آرامش و زبانی بسیار دوستانه نکات انتقادی‌اش را دربارهٔ کلاس ایشان بیان کرد. استاد نیز با دقت به سخنان او گوش داد. زمانی که مطالب انتقادآمیز به پایان رسید، استاد چرخشی زد و نشان داد که به نکاتی که او گفته است، می‌اندیشد. هنوز تأمل و پاسخ استاد به نکات منتقد، سر و سامان نگرفته بود که یکی از دانشجویان گفت: «استاد اتفاقاً کلاس شما یکی از بهترین کلاس‌های این دورهٔ ما بود، اگر اجازه بدهید از هفتهٔ آینده، بنده مطالب کلاس شما را ضبط کنم!» در حالی که بیشتر دانشجویان کلاس از وضعیت بد تدریس استاد انتقاد داشتند و در خلوت از کیفیت کلاس او، گله‌مند بودند.

وضعیت آموزش نیز چندان مناسب نبود. آنچه معمولاً استادان به دانشجو عرضه می‌کردند، شیوه و محتوایی بی‌روح و بی‌اثر بود که معمولاً از سر بی‌میلی نیز ارائه می‌گردید. در برخی از کلاس‌ها، شیوهٔ آموزش بسیار شبیه به تبلیغات بود. مربیان از دانشجویان می‌خواستند مانند آنها بیندیشند. در چنین کلاس‌هایی، ذهن‌های کُند، قلب‌های بسته و افکار جزمی بیشتر مورد پذیرش قرار می‌گرفت. مربیان بیشتر نگران نحوهٔ انتقال اطلاعات به دانشجویان بودند تا شیوه‌های پرورش تفکر انتقادی و حل مسأله. اغلب از دانشجویان خواسته می‌شد تا به حفظ و یادسپاری دانش و موضوع‌های علمی بپردازند. استادان تمایلی به کیفیت کار دانشجویان نداشتند، آنچه اهمیت داشت کمیت بود. در بعضی کلاس‌ها حتی آدمی احساس می‌کرد که پشت نیمکت‌های دبستان نشسته است و مربی از فراگیر می‌خواهد که بنویسد: نقطه، سرخط!

فقدان همکاری و مشارکت دانشجویان در فرایند یادگیری، تلقین^۱ بی‌توجهی به رابطهٔ انسانی و هستی‌دانشجو، تکه‌تکه کردن موضوع‌های آموزش، قدرت بیش از اندازهٔ مربی در مقابل دانشجویان از ویژگی‌های اصلی آموزش در دانشکده بود. روش تدریس استادان بیشتر همان روش سخنرانی بی‌روح و کسل‌کننده بود. دانشجویان وادار به تحمّل آموزش‌های معلّم‌محور همچون سخنرانی و دنبال کردن کتاب‌های درسی بودند. روش‌های سنتی در کلاس درس، فرصت‌ها را برای برقراری ارتباط بین دانشجو و موضوع‌های مورد مطالعه به حداقل رسانده و اشتیاق و انگیزهٔ دانشجویان را به یادگیری خشکانده بود.

برخی استادان در کلاس درس، بیشتر تصویر آرمانی ارائه می‌دادند؛ بی‌آنکه راه نشان دهند. هدف استادان دانشگاه در بهترین حالت نه رهانیدن و آزاد کردن قوای انسانی برای دگرگونی در جامعه، بلکه بیشتر افزایش مدینه‌های فاضله و انباشت دانش بود. در چنین شرایطی، زمانی که دانشجو، محیط دانشگاه را ترک می‌کرد، تنها تلنباری از دانش در حافظهٔ خود انباشته داشت. از این‌رو، نمی‌توانست به‌خوبی آن را در مواجهه با دنیای واقعی به کار گیرد.

اگر هم گاهی استادان فرصتی برای برخی از دانشجویان فراهم می‌کردند تا بتوانند در کنار آنها، آموخته‌های خویش را در عمل به‌کار بگیرند؛ این امکان به‌گونه‌ای نظام‌مند و روش‌مند برای همهٔ دانشجویان فراهم نبود؛ بلکه

۱. وقتی معلّم از ارائهٔ نظریات متفکران مختلف دربارهٔ مطلب سرباز زند و تعمداً با القای عقاید خود به‌عنوان وحی منزل اکتفا کند، تعلیم به تلقین مبدل خواهد شد (بارو، رابین و ودز، رونالد (۱۳۷۶) *درآمدی به فلسفهٔ آموزش و پرورش*، ترجمهٔ فاطمه زیبا کلام، ص ۱۰۶)

استادان در هر دوره، تعداد بسیار محدودی از دانشجویان را به‌عنوان دستیار به کار می‌گرفتند، انتخاب این دانشجویان نیز به خواست‌ها و دلایل مختلفی وابسته بود. استعداد و توان دانشجویان، جایگاه و موقعیت سیاسی، اجتماعی و اقتصادی آنها، کم‌هزینگی و بی‌توقعی و گاهی نیازهای پژوهشی استادان برای ارتقا و کسب رتبه علمی از جمله این دلایل بود. دانشجویان با گذراندن چنین کلاس‌هایی، قابلیت و مهارت لازم را برای کار در سازمان‌های آموزشی به‌دست نمی‌آوردند. برای نمونه، مطابق اطلاعیه‌ای که در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی نصب شده بود، وزارت دفاع به یک متخصص برنامه‌ریزی آموزشی نیاز داشت. بی‌تردید در پایان‌ترم سوم کارشناسی ارشد، دست یافتن به چنین شغلی، برای هر دانشجویی، بسیار مفید بود. فردای آن روز به نشانی مشخصی که در اطلاعیه آمده بود، مراجعه نمودم. مسؤول آموزش سازمان با خوشرویی و متانت بسیار مرا به حضور پذیرفت. پرسش‌هایی راجع به آشنایی‌ام با دانش و مهارت برنامه‌ریزی آموزشی مطرح کرد. با آنکه کار اجرایی نکرده بودم، توانستم پاسخ پرسش‌های ایشان را بدهم. میزان تسلطام نسبت به مباحث برنامه‌ریزی آموزشی، رضایت‌خاطر ایشان را جلب کرد.

پس از اندکی مقدمه‌چینی، دستم را گرفت و دفتر کار آینده‌ام را نشان داد. در عین اینکه تلاش می‌کرد موافقم را بیشتر جلب کند، با صمیمیت زیاد گفت: «از فردا می‌توانی کارت را شروع کنی. تعداد نیروی انسانی ما در سراسر کشور به ده‌ها هزار نفر می‌رسد. برای استان‌هایی که نزدیک تهران است، راننده پاترول برای شما فراهم است، استان‌هایی نیز که فاصله آنها از مرکز دور است، سفر شما از طریق هواپیما خواهد بود».

فرصت بسیار مناسبی برایم فراهم آمده بود. به‌ویژه آنکه از نظر مالی نیز در مضیقۀ بسیار بودم. لذا پذیرفتن چنین پیشنهادی واقعاً هنر می‌خواست. به مسؤول آموزش عرض کردم تا فردا، فرصت دهد تا کمی درباره‌ی کار، فکر کنم.

با آنکه به لحاظ نظری و مطالعات جانبی، اطلاعات نسبتاً خوبی داشتم، اما در عمل هیچ چیزی نمی‌دانستم. آنها می‌خواستند که برای ده‌ها هزار نفر به طراحی و تدوین برنامه‌های آموزشی بپردازم؛ در حالی که من در عمل، قادر به انجام آن نبودم. لذا پاسخم بی‌هیچ تردیدی منفی بود. همانجا هم می‌توانستم جواب رد بدهم؛ اما یاد حرف استاد راهنمای پایان‌نامه‌ام، خانم فریده آل‌آقا افتادم که گفته بود، به‌عنوان برنامه‌ریز آموزشی، همیشه باید جایگاه خود را بالا بگیری. لذا گفتم فردا جواب قطعی را خدمت شما عرض خواهم کرد. فردای آن روز تلفن زدم و گفتم: «بیخشید، ضمن تشکر از حسن‌نیت شما، متأسفانه به خاطر فاصله‌ی زیاد محل اقامت بنده با شما، فعلاً همکاری با شما برایم مقدور نیست».

دانشجویان معمولاً بعد از گذراندن درس‌های دانشگاهی، مهارت‌های لازم را برای اشتغال در محیط کار به‌دست نمی‌آورند. وجود راهبردها و شیوه‌های آموزشی غیرکارآمد، خاموش، غیرجذاب و کسل‌کننده یکی از مهمترین دلایل ناتوانی دانش‌آموختگان بود. دانشجویان به جای آموزش مهارت‌ها و توانایی‌های اشتغال‌زا، فقط به حفظ پاره‌ای از اصول و مبانی مربوط به رشته‌ی خود می‌پرداختند و کمتر در واقعیت‌های آموزشی درگیر می‌شدند.

وضعیت پژوهش نیز در دانشکده چندان چنگی به دل نمی‌زد. بیشتر استادان و دانشجویان، گیرایی و ارزش فکری خویش را در رهگذر تکرار و تعلیم بی‌تأمل از دست داده بودند. برخی از استادان بعد از اخذ مدارک دانشگاهی، مطالعه و پژوهش را بوسیده و در طاقچه فراموشی نهاده بودند. آنها انگار نمی‌دانستند که تحصیل و آفرینشگری درست آن زمانی شروع می‌شود که تحصیلات رسمی به پایان می‌رسد.

با وجود شمار آثار پُر حرف و پُر حجم برخی استادان، بیشتر نوشته‌ها، حکایت از خردهای کم‌سو و کم‌توانی داشتند که قلم‌هایشان شکسته و یال‌های زیبایشان بریده شده است. آثاری که از تفکر و اندیشه کمتر بهره‌برده و بیشتر بر سفره اندیشه دیگران نشسته بودند. استادان دیدگان خود را بیشتر به افق‌هایی می‌دوختند که متفکران غربی به روی آنها گشوده بودند. کمتر نوشته‌ای پیدا می‌شد که بر مبنای تفکر روش‌مند نویسنده، بنا شده باشد. برخی از آنها همچون لغت‌شناسان^۱ کم‌اندیشی بودند که کمتر وقت خود را در میان کوه‌های تند شیب و دالان‌های تودرتوی حقایق زندگی و واقعیت‌های پیرامونی می‌گذراندند.

نویسندگان آثار دانشگاهی، به جای آنکه آفرینشگر، تکان‌دهنده، دگرگون‌کننده، تحریک‌کننده و الهام‌بخش باشند، همچون خدمتگزاران و دایه‌های دانش یا به قول پیر بوردیو در کتاب *انسان دانشگاهی*، به‌سان سرپرستان دانش بودند؛ یعنی کسانی که در دانشگاه، فقط از علم، مراقبت می‌کردند، نه کسانی که دانش بزایند. هر آنچه که استادان در آثار و

۱. دانشگاه بی‌خاصیت می‌ماند اگر لغت‌شناسان و نه فیلسوفان در آن سروری کنند (کارل یاسپرس، *ایده دانشگاه*: ترجمه مهدی و مهرداد پارسا، ۱۳۹۴، انتشارات ققنوس، ص ۷۱)

کلاس‌های درس عرضه می‌کردند، فقط تکرار بود؛ آن‌هم تکرارهای بسیار ناشیانه و ضعیف‌تر از اصل. بی‌هیچ تفاوت و حرف و اندیشه‌اضافه‌ای. نویسندگان دانشگاهی اساساً از آفرینش ارزش‌ها، باورها، تصاویر و اندیشه‌های نو بسیار دور بودند. آنها به جای آنکه در آثار خویش، اندیشه‌ها، پیوندها، سرآغازها و تجربه‌های نویی از واقعیت و حقیقت را به روی خواننده بگشایند، فقط نوشته‌های خام و پخته‌دیگران را ناشیانه و بی‌هیچ تفسیر خلاقانه‌ای، تکرار می‌کردند. به جای آنکه خوانندگان را با شیوه‌های مختلف کشف حقیقت و فهم واقعیت‌های زندگی آشنا کنند؛ بی‌پروا اندیشه‌ها و تفکرات دیگران را بی‌هیچ تفاوتی، تکرار می‌کردند. در محیط دانشگاهی، گاهی آدمی احساس می‌کرد که انسان دانشگاهی همچون عناصر تبل، ایستا و بی‌خاصیت طبیعت، کاری جز بازنمایی و ترجمه‌هستی دیگران ندارد.

در چنین محیطی، استادان فقط با اندیشه‌های تماماً عاریتی و تکراری، کنار آمده و هر کنش و اندیشه‌فرومایه‌ای را در مقابل اندیشه و امکان والاگزین خویش، پذیرفته بودند. آنها به جای آنکه با تیزبینی و تفکر به‌گونه‌ای خلاقانه به فهم و درک مسائل اجتماعی بپردازند و از امکان‌های بالقوه‌هستی و اشکال دیگری از دانش، سخن بگویند؛ تماماً در خدمت اشکال و دانش بالفعل و تکراری دیگران بودند. نتیجه آنکه دانشجو در دانشگاه، نه سخن نویی می‌شنید و نه آنکه جامعه علمی، شاهد اثر متفاوتی از استادان بود.

اساساً استادان در محیط‌های دانشگاهی از دو قدرت اصلی، یعنی قدرت آفرینشگری و قدرت الهام‌بخشی به دور بودند. نبود این دو قدرت، هم

دانشگاه را از مرکز توجه می‌انداخت و هم آنکه مرجعیت علمی و آموزشی استادان را خدشه‌دار می‌کرد. آنها چه در لباس یک محقق و چه در جامهٔ یک معلم، واقعاً قدرتمند نبودند. یگانه قدرت و توانایی آنها، سندیتی بود که معطوف به قدرت اداری و رسمی بود.

من که با امید و آرزوی زیاد، به دانشگاه تهران، پا گذاشته بودم، دیدن و فهم این همه چالش برایم کمتر باورپذیر بود. به‌ویژه آنکه پیش از این در دورهٔ کارشناسی، برخی از آثار بزرگان را خوانده بودم و در دانشگاه بیرجند نیز با مربی بزرگی همچون غلامحسین شکوهی آشنا شده بودم. از این‌رو، به‌سختی می‌توانستم خویشتن‌ستایی، جلوه‌فروشی، خودنمایی و تظاهر برخی ناستادان را تحمل کنم. از همان ماه‌های نخست، منزلت دانشجویی خویش را به خطر انداختم و تهدیدهای سهمگین و دردسرافرین را به جان خریدم. به‌مانند دورهٔ ابتدایی و راهنمایی، دوباره اندیشهٔ مقاومت و پایداری دربارهٔ وضع موجود به مخیله‌ام خطور کرد. با برخی از نامالایمات موجود در بین استادان دانشکده گلاویز شدم و گاهی تا مرز خستگی محض، پیش رفتم. راهی دیگر نیز پیش روی خویش نمی‌دیدم. نسبت به مشق پوچ و میان‌تهی برخی از استادان، نمی‌توانستم بی‌توجه باشم.

در این سال‌ها، به‌سختی می‌توانستم بی‌فروغی پهنهٔ بی‌کران معرفت را که سایه‌اش هر روز در دانشگاه گسترده‌تر می‌شود، تاب بیاورم. قادر نبودم چشم خویش را به ناتوانی علمی، بی‌انگیزگی، شلختگی و بی‌حالی استادان بسته نگه دارم و نسبت به مشق پوچ و میان‌تهی برخی از آنها، بی‌توجه بمانم. از این‌رو، گاهی در محیط دانشگاه و در تعامل با برخی از ناستادان، شأن و عرف فرهنگی را در تحلیل، کنار گذاشته و از شکستن آینهٔ خود،

باکی به دل، راه نمی‌دادم. هرگاه تیرگی و زبونی انسانِ دانشگاهی را می‌دیدم، ناخودآگاه دامن شکیبایی را از دست می‌دادم؛ به‌گونه‌ای که به جای پاسخ آرام و مبتنی بر دیالوگ، از فرطِ بدحالی و اسفباری اوضاع، حرمتِ سخن را نگه نمی‌داشتیم و شورمندانه صدایم را بالا بُرده و با نگاهی ناشکیبا و با لحنی تند، استادان خود را مخاطب حرف‌ها و نکته‌های صریح، گزنده، تیز و گاه عتاب‌آمیز خویش قرار می‌دادم.

با آنکه از نظر درسی در وضع خوبی بودم و تا اندازه‌ای نیز مورد توجه و عنایت برخی از استادان قرار داشتیم، اما شرایط میدان دانش به‌گونه‌ای بود که نمی‌توانستم به التفات ارباب نظر، دلخوش نمایم و پی کار خود را بگیرم و از سنگینی نفس‌گیری که بر جوّ مَهر و موم شده دانشکده، حاکم شده بود، خموشانه بگذرم. به‌ویژه آنکه تعدادی از استادان لایق و توانمند نیز آرام آرام اندیشه‌های آفرینندگی خویش را به شعله آتش سپرده بودند و به‌گونه‌ای رفتار می‌کردند که آدمی به‌راحتی قادر به بازشناسی روشنی و تیرگی وضع موجود نبود.

برای نمونه استاد خسرو باقری، از جنبه‌های مختلف از دیگران متمایز بود. به‌سان کمانی در تب و تاب تیر خویش بود و هر آوردگاهی را فرصتی برای شکفتن و گفتن در نظر می‌آورد. برای فهم جهان تعلیم و تربیت به هر جایی سَرک می‌کشید و قلاب‌های آماده خود را در هر فرصتی به‌کار می‌انداخت؛ قلاب‌هایی که در پی رنج و زحمت بودند نه در پی کارها، سخنان و نوشته‌های بی‌مایه و در دسترس. از انگشت‌شمار نویسندگانی بود که برخی از نوشته‌های او نماد باروری اندیشه داشت. مهمترین اثر او به نظرم **نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی**، سرشار از آفرینندگی و

مفهوم‌سازی بود. از اندک فرصت‌های فراچنگ آمده برای یکه و یگانه ماندن، بهره می‌برد. استادی که راه و رفتار خویش را بر پایه خرد، اندیشه و آفرینش بنا کرده^۱ بود.

در طبقه دوّم دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، اتاق بسیار کوچکی داشت. اتاقی حدود دو در سه؛ یعنی یک متر عرض و دو متر طول. یک بار حضوراً به خدمت رسیدم و به صراحت از ایشان انتقاد کردم. بسیار دوستانه و به گرمی مرا به خدمت پذیرفت. پس از بیان نکاتی از تجربه شاگردی خویش با استاد شکوهی؛ مطالبی به این مضمون به عرض ایشان رساندم: در محیط دانشگاهی ما، آینده‌ها و روندها بسیار است، اما تعداد کسانی که آثارشان ماندگار شود، اندک هستند. از تجربه آنچه در این مدت خوانده‌ام در می‌یابم آنان که خامه‌ای جاودانه دارند، انگاری بیش از هر چیز یک اصل را مراعات می‌کنند و آن اینکه هر چیزی را نمی‌باید نوشت. کمتر استادی در وادی معرفت و اندیشه‌ورزی می‌شناسم که توانسته است قلم را رام و به کام گرداند و نکته‌ها و اندیشه‌های ورزیده بیافریند. گاهی نوشتن و داشتن طرح و برنامه عالمانه و درازمدت لازم است، اما گاهی نیز بهتر است چند برگه را خالی بگذاریم تا درنگی کرده باشیم از آنچه باید نوشت و آنچه نمی‌باید. برای آثار و نوشته‌های شما احترام زیادی قایل بوده‌ام. اما جدیداً نوشته‌هایی

۱. در نهادها و کیش‌ها و دین‌ها و آرمان‌های گوناگون، دو گونه روش انگیزش بوده است: یک روش آن که رفتار چنان کن که گفته‌اند و می‌گویم و اندیشیده‌اند و می‌اندیشم و روش دیگر، بیندیش و برگزین و بیافرین و رفتار بر پایه خرد و اندیشه و آفرینش اندیشه‌ات کن و از خرد و اندیشه دیگران نیز بهره بگیر (رضایی، عبدالعظیم (۱۳۸۹) *پیام‌های والای زرتشت به جهانیان* (ویژه زرتشتیان آریایی) نشر بیکان، ص ۱۷۶).

از شما به چاپ رسیده است که گاهی مرا به تردید می‌اندازد. منظورم ترجمه‌های شما از آثار دیگران است. به‌ویژه کتاب جدید شما با عنوان *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. وقتی می‌بینم به گردآوری و ترجمه نوشته‌هایی روی آورده‌اید که نویسندگان آنها در حد و اندازه اسم شما هم نیستند، بسیار نگران آینده شما می‌شوم.

خسرو باقری با دقت سخنانم را گوش داد، اما نپذیرفت. به‌ویژه آنکه گفت: «خیلی از فلاسفه بزرگ دنیا هم به ترجمه پرداختند». بعد نمونه‌هایی از فیلسوفانی را آوردند که به ترجمه آثار دیگران مبادرت کرده بودند. اکنون از آن میان فقط نام عبدالکریم سروش را به یاد دارم. من نیز زیاده‌جسارت نکردم.

در این سال‌ها، هرگاه احساس می‌کردم چالش‌های زندگی، نفس‌گیر شده است، می‌کوشیدم در سایه ایمان به آرمان‌های ازلی و با همراهی دیگران، محیطی پویا و در عین حال نقادانه‌ای پیرامون خویش به وجود بیاورم. با هم بودن این فرصت را فراهم می‌آورد تا در کنار رنج‌های پابرجا، بتوانیم گنج‌هایی نیز برای رویدن امید به آینده بیابیم و از تیرگی‌های نگاه خود نسبت به جامعه و زندگی دانشجویی تا اندازه زیادی بکاهیم. تعدادی از ما به لطف همین همدلی، توانستیم از دست و پا زدن‌های نافرجام‌کناره گیریم و از طعن و تحقیرهای بی‌حاصل جامعه علمی پرهیزیم و امیدهای خویش را برای ماندن، زنده نگه داریم.

یکی از نتایج و آثار همدلی و همدمی، افزایش انگیزه و کمک‌های علمی و فکری دانشجویان به یکدیگر بود. برای نمونه یکی از دوستان که از اوضاع و شرایط دانشکده راضی نبود، نامه انصراف خود را نوشته و به گروه ارائه

داده بود. او وقتی دیده بود اوضاع دانشگاه، قابل پذیرش نیست، عطای دانشگاه را به لقایش بخشیده و به فکر ترک تحصیل افتاده بود. عصر در دانشکده او را دیدم. علتش را پرسیدم. چندین دلیل آورد؛ از جمله آنکه: «استاد راهنما کمک نمی‌کند و رفتار اعضای گروه هم اصلاً در شأن آدم فرهنگی نیست». بعد با اندکی رودربایستی و حالت شرم، ادامه داد: «البته دوست دارم تا اینجا آمده‌ام، کار را هر جور شده تمام کنم، به شرط آنکه کمکم کنی». گفتم: «در خدمتم». گفت: «سیصد هزار تومان به شما می‌دهم، پایان‌نامه‌ام را بنویس». شوکه شدم. آن زمان، سیصد هزار تومان، پول بسیار قابل ملاحظه‌ای بود؛ چرا که با ده پانزده هزار تومان در ماه، زندگی می‌کردم. اولین باری بود که چنین پیشنهادی دریافت می‌کردم. بی‌آنکه جوابی بدهم، گفتم: «بعداً راجع به این مسأله با هم صحبت می‌کنیم».

برای پاسخ، واقعاً نیاز به تفکر داشتم. در آن ایام خیلی در تنگنا بودم. به‌اندازه‌ای در مضیقه مالی قرار داشتم که گاهی از خودم بدم می‌آمد. یاد شریعتی می‌افتادم که می‌گفت: روشنفکری که نتواند نان خودش را درآورد، به درد نمی‌خورد.

خانواده‌ام به‌سختی می‌توانستند هزینه ماهانه‌ام را فراهم کنند. برای همین، سال اول ورودم به دانشگاه، چند ماهی در تهران به مونتاژکاری لوازم برقی پرداختم. چند ماهی نیز در ستاد اسلامی کردن دانشگاه‌ها در وزارت علوم مشغول شدم. تجربه‌های هر کدام واقعاً بی‌بدیل بود. به‌ویژه کار در وزارت علوم که موجب شد به تأثیر مسائل فرهنگی و سیاسی در دانشگاه‌ها بیش از پیش پی ببرم.

بعد از مدتی اشتغال، فکر کردم در دورانی که نیازمند تعمیق دانش و اندیشه‌هایم هستم، کار کردن به درس و تحصیلاتم ضربه می‌زند. با خود گفتم خانواده تا اینجا تحمل کرده است، بگذار این چندسال را هم به‌سختی بیفتد. از این‌رو، شغلم را در وزارتخانه رها کردم و دوباره تمام توانم را روی مطالعه و تحقیق گذاشتم.

اما پیشنهاد سیصدهزاری این دوست، دوباره نگرانی‌هایم را زنده کرد. با خود گفتم بهتر است به این خواسته گردن نهم؛ چون هم به مطالعه و درس کمک می‌کند و هم اینکه پولی در می‌آورم. به‌ویژه آنکه این اواخر بیماری تنگی نفس پدر، شدت یافته و دسترنجی که از او می‌گرفتم برایم بسیار ناراحت‌کننده شده بود.

همان روز تماماً به خانواده اندیشیدم. وقتی همه شرایط فعلی زندگی خود را بررسی می‌کردم، تردیدی برای پذیرش پیشنهاد دوستم نمی‌دیدم. تا آنکه یکبار هستی و تمام زندگی پدرم از نظرم گذشت، بی‌اندازه به خود لرزیدم. او در تمام لحظه‌های سخت زندگی‌اش، هیچ‌نان شبهه‌ناکی در سفره خانواده‌اش نگذاشته بود.

بنابراین فردای آن روز با قاطعیت از دوست خویش معذرت خواستم و به او گفتم: «برای آنکه مدرک کارشناسی ارشد شما درست و واقعی باشد، شما خودت باید پایان‌نامه را بنویسی. فقط یک کار می‌توانم انجام بدهم، از این تاریخ، استاد راهنمای شما می‌شوم؛ برایت موضوع پژوهشی انتخاب می‌کنم و تا آخرین لحظه نیز در کنارت خواهم بود. فقط لازم است همراهی‌ام کنی. هرچه می‌گویم عمل کن. هیچ پولی نیز ازت نمی‌خواهم». او نیز خوشبختانه قبول کرد و گفت: «همین هم برایم کافی است، حالا مطمئن هستم که کسی در فرایند پژوهش همه‌جوره کمکم خواهد کرد».

همیشه تجربه اولین استاذ راهنمایی خودم را همراهی با این دوست دانسته‌ام. او در آن ایام هر هفته، گزارش می‌داد و با دقت به توصیه‌هایم برای بهتر شدن پایان‌نامه‌اش عمل می‌کرد. در کمتر از شش ماه، پژوهش خویش را به پایان رساند و اولین دانشجوی ورودی آن سال بود که از پایان‌نامه‌اش دفاع نمود.

بعد از دفاع از پایان‌نامه، چند ماهی از او اطلاعی نداشتم. دوره کارشناسی ارشدم به پایان رسیده بود و در موسسه آموزش عالی علمی کاربردی مشغول شده بودم. یک روز که از مأموریت کاری شهرستان برگشتم، همکاران مؤسسه گفتند: «هفته گذشته آقای اینجا آمده بود، شما تشریف نداشتید. جای شما خالی، سه چهار کیلو گیلاس درشت آورده بود که همکاران نوش جان کردند». یاد سیصد هزار تومان افتاده و خیلی خوشحال شدم.

در کنار جو صمیمی و دوستانه‌ای که بین دانشجویان به وجود آمده بود، برای آنکه در آینده دچار دربوزگی از اندیشه‌های دیگران نگردم و در چرخه معیوب ناستادان قرار نگیرم، تلاش نمودم تا به تشنگی سوزان خویش برای دانستن، پاسخی درخور دهم. از این‌رو، تفکر، مطالعه و بحث در زمینه‌های مورد علاقه را دوباره از سر گرفتم.

در این ایام پی هر موضوع جذابی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی از جمله تعلیم و تربیت، فلسفه، جامعه‌شناسی، تاریخ، ادبیات و هنر مانند سایه می‌دویدم و به هر نشانه شناختی، چنگ می‌انداختم. هر حیطه از معرفت، با نوعی درخشندگی، دلربایی و فریبندگی، مرا به همراه خویش به جهان‌های ناشناخته‌ای از معارف انسانی بُرد.

از جمله کارهای مهم دیگری که در این دوره به انجام رساندم، تلاش برای بالا بردن مهارت‌های عملی در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی بود. با توجه به آنچه پیش از این بیان شد، شیوه‌های آموزش به‌گونه‌ای نبود که دانشجو را برای اشتغال در بازار کار آماده کند. از این‌رو، در جست‌وجوی راه‌هایی افتادم که بتوانم برنامه‌ریزی را در عمل بیاموزم. به این منظور، نخست به مطالعه گزارش‌هایی پرداختم که مباحث نظری برنامه‌ریزی آموزشی را در محیط‌های واقعی به کار گرفته بودند. پس از آنکه به‌طور نسبی الگوها و روش‌های عملی برنامه‌ریزی را آموختم، به کمک دوستان به نوشتن طرح‌ها و برنامه‌های کاربردی در سازمان‌های آموزشی اقدام نمودم.

در این ایام بیش از ۱۲ ساعت در شبانه‌روز مطالعه و تحقیق می‌کردم. شب‌ها معمولاً تا نماز صبح بیدار می‌ماندم. به‌گونه‌ای که بدنم بی‌اندازه نحیف و لاغر شده بود. با صد و هشتاد و چهار سانتی متر قد، وزنم به پنجاه و هفت کیلو هم نمی‌رسید. با وجود این از نظر بدنی هیچ‌گاه احساس ضعف نداشتم. با آنکه بسیار لاغر شده بودم، اما از نظر ذهنی و جسمی چالاک به نظر می‌رسیدم.

۶

در بلندای زمانه

در سال ۱۳۷۸ پس از دفاع از پایان‌نامه کارشناسی ارشد برای اعزام به خدمت سربازی آماده شده بودم که استاد راهنمایم خانم دکتر فریده آل‌آقا، با معرفی‌ام به موسسه آموزش عالی علمی - کاربردی جهاد کشاورزی، مرا از رنج دوری از میدان دانش، رهایی داد. به‌عنوان عضو هیأت علمی مشمول^۱، وارد مؤسسه شدم و به مدت سه سال و نیم در آنجا مشغول به فعالیت گردیدم. در این مدت از همکاران با تجربه مؤسسه، درس‌های زیادی آموختم.

از وظایف اصلی واحد ما در آن مؤسسه، نظارت و ارزیابی کیفیت مراکز آموزش عالی در سراسر کشور بود. معمولاً هر ماه به همراه همکاران برای نظارت و ارزیابی فعالیت‌های مراکز آموزشی مؤسسه به استان‌های مختلف سفر می‌کردیم و از نزدیک با وضعیت آموزش و پژوهش آشنا می‌شدیم. در

۱. عضو هیأت علمی مشمول به این معناست که شخص به جای آنکه دو سال در محیط‌های نظامی به خدمت بپردازد، مدت چهار سال را در یک موسسه آموزش عالی به‌عنوان مدرس و پژوهشگر خدمت می‌کند. در این شرایط، شخص معمولاً از مزایای عضو هیأت علمی در دانشگاه‌ها برخوردار است.

هر مرکز، حداقل سه جلسه برگزار می‌شد: جلسه با مدیران و مسئولان، اعضای هیأت علمی و دانشجویان مرکز.

در حدود چهار سال خدمت در مؤسسه به تدریس *درس‌های اصول و مبانی آموزش و پرورش و فلسفه تعلیم و تربیت* در دانشگاه‌های پیام نور و علمی - کاربردی نیز مشغول بودم. تجربه‌های فعالیت در مؤسسه و تدریس در دانشگاه‌ها به فهم عمیق‌تر و عینی‌تر من از انسان دانشگاهی منجر شد. در گذشته فقط از پشت صندلی‌های کلاس و از نمایی دورتر به انسان دانشگاهی نگاه می‌کردم، اما این بار به درک او از نمایی بسیار نزدیکتر و با ژرفای هر چه تمام‌تر، نایل آمدم. دریچه‌ای که هیچ‌گاه پس از آن نیز خویشتن را بی‌نیاز از آن ندیدم.

آدمی تا زمانی که جامه‌ای را بر تن نکند و خویشتن را در آن نیالاید، نمی‌تواند تجربه بودن در چیزی یا جایی را به خوبی بفهمد. از این رو، وقتی از افقی نزدیکتر توانستم انسان دانشگاهی را ببینم، دریچه جدیدی برای فهم پدیده به رویم گشوده شد. درست به تماشاگری می‌ماندم که به او فرصت داده شده بود تا بتواند عوامل نمایش و کنش‌های آنها را در پشت صحنه نیز ببیند. همراهی این دو چشم‌انداز همچون منبعی ارزشمند، مرا به آشکارترین درک از رازهای نهفته و سایه روشن‌های انسان دانشگاهی رهنمون نمود و مرا از ارزیابی بیرحمانه و تحلیل‌ها و داوری‌های غبارآلود و نسنجیده تا اندازه زیادی دور ساخت. کاویدن بیخ و بُن مسأله و ترسیم درست انسان دانشگاهی از زوایای مختلف، یاری‌ام نمود تا در تحلیل‌های خود اندکی درنگ نمایم و خوب، گوش تیز کنم و هر آنچه که بر چشمانم پرده می‌کشد

را به کناری بزنم تا بتوانم به درستی، نقاب از چهرهٔ مسأله بردارم و زوایای تاریک را بهتر درک نمایم.

ملاحظهٔ انسان دانشگاهی از زاویهٔ یک کنشگر، همچنین این حُسن را داشت تا بتوانم به تحلیل و نقادی کنش‌های خویش پردازم. بسیاری از مباحث که در حیطهٔ نظر خیلی ساده می‌نمود، امکان جامهٔ عمل پوشاندن به آنها، آنچنانکه گمان می‌رفت، سهل و آسان نبود. از این‌رو، هر آنچه را در گذشته از آن بیزاری می‌جُستم، به ماهیت آن در وجود خود اندیشیدم و برای اصلاح آنها به تلاش بیشتری دست زدم.^۱ در اولین اقدام، تلاش نمودم در کلاس‌هایم از رویکردهای سنتی تدریس، دوری کنم. روش‌های نوین و فعال تدریس را به کار گرفتم و آموزش را بر مبنای دیالوگ بنا کردم و به دانشجویان برای ابراز وجود و فعالیت در کلاس درس، بیشتر فرصت دادم. با وجود سختی‌های زیاد، پیامدهای مسرت‌انگیز خیلی زود از راه رسیدند. برای نمونه در درس فلسفهٔ تعلیم و تربیت، دانشجویی داشتم که همواره در ردیف اوّل کلاس، سر به زیر می‌نشست. گاهی نیز زیر چشمی، سرش را کج می‌کرد و با شرم و خجالت زیاد به چهره‌ام خیره می‌شد. در نیمسال تحصیلی، دانشجویان به ارائهٔ کنفرانس می‌پرداختند. یک هفته پیش از آنکه نوبت ارائهٔ کنفرانس او برسد، به نزد آمد و گفت: «هفتهٔ آینده، نوبت ارائهٔ من است، اما نمی‌توانم، فقط متن کنفرانس را در پایان نیمسال آماده می‌کنم». حالت متحیرانه‌ای به خود گرفتم و بی‌درنگ گفتم: «حجرهٔ شما مشکل دارد؟» با نگرانی گفت: «نه استاد، مشکلی ندارم». گفتم: «پس هفتهٔ آینده، منتظر کنفرانس شما خواهیم ماند».

۱. چو کسب علم کردی در عمل کوش / که علم بی‌عمل زهدی است بی‌نوش (جامی)

کنفرانس هفته آینده کلاس از راه رسید. دانشجو با ترس و دلهره زیاد، پشت میز کنفرانس قرار گرفت. دو سه دقیقه اول، اضطراب زیادی داشت. اما از آن به بعد نسبتاً بر خود مسلط شد و مطالب را ارائه داد. هر چند در سطح عالی نبود، اما برای نخستین بار به نظرم قابل قبول بود. آنچه سخنرانی او را از دیگران بیشتر متمایز می کرد، لحن و صدای بسیار خاص او بود، به گونه ای که صدای او را در حد مجریان معروف رادیو و تلویزیون دیدم.

هنوز ده دقیقه ای از سخنرانی ایشان نگذشته بود که خواستم لحظه ای آرام بگیرد تا نکته ای را بیان کنم. رو به دانشجویان کلاس نمودم و گفتم: «بچه ها این صدا زیبا نیست؟» همه گفتند: «چرا استاد، صدای خیلی زیبایی دارد، ما تا حالا صدایی به این زیبایی نشنیده بودیم». پس از شنیدن نظر دانشجویان، از او خواستم، سخنرانی اش را پی بگیرد. این قصه گذشت تا اینکه هفته بعد پیش از اینکه بخواهم تدریس خود را آغاز کنم؛ یکی از دانشجویان گفت: «استاد می توانم قبل از شروع کلاس، نکته ای خدمت شما عرض کنم». گفتم: «بفرمایید». گفت: «استاد خدا پدر و مادر شما را بیامرزد، این آقا داشت آرتروز گردن می گرفت، شما هفته پیش نجاتش دادید. اما استاد این آقا پدر ما را درآورده است، از همه استادان خواسته کنفرانس بدهد. این طوری که پیش می رود، ما باید هر هفته کنفرانس بدهیم». شیوه تدریس، ترکیبی از رویکردها و روش های نوین آموزشی همچون آموزش مبتنی بر دیالوگ، تفکر انتقادی، خاطره، نمایش و آموزش مبتنی بر واقعیت های زندگی بود. در به کارگیری اصول و مبانی تعلیم و تربیت در کلاس درس و آموزش مبتنی بر خاطره و نمایش، مدیون الگوبرداری از شیوه تدریس استاد غلامحسین شکوهی بودم.

در کنار تدریس در دانشگاه‌ها، تلاش کردم آنچه را در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی آموخته‌ام، در عمل پیاده کنم. همین امر نیز سبب شد به وجود روابط قدرت و ثروت در انجام فعالیت‌های علمی پی ببرم. بسیاری از طرح‌ها و برنامه‌های تحقیقاتی بر مبنای روابط خاص به افراد سپرده می‌شد و لیاقت و شایستگی محقق کمتر مورد توجه قرار می‌گرفت. گاهی آدمی با افراد سودجویی مواجه می‌شد که اصلاً از تخصص لازم برخوردار نبودند. این‌گونه افراد فقط به سبب بی‌تدبیری ساختاری بر اریکه مدیریت راهبردی نشسته بودند و با طراحی و تدوین برنامه‌های شتاب‌زده، نظام‌های آموزشی را به ورطه‌های خطرناک می‌کشاندند. آنها با بهره‌گیری از شبکه‌های ارتباطی و لابی‌های سیاسی در نظام‌های آموزشی (مانند سازمان‌های صنعتی و خدماتی، آموزش عالی و آموزش و پرورش) نفوذ می‌کردند و فقط در راستای منافع خود عمل می‌کردند. با سوء استفاده این‌گونه افراد از مدیریت ضعیف نظام‌های آموزشی، بسیاری از فرصت‌ها و سرمایه‌های انسانی، مالی و مادی می‌سوخت و پژوهش‌ها و برنامه‌های آموزشی به‌صورت پرهزینه، بی‌هدف و غیر راهبردی، طراحی، تدوین و اجرا می‌شد.

فعالیت در موقعیت اجرایی و مواجهه نزدیکتر با اصحاب دانش، به من فهماند که برخی از رفتارهای انسان دانشگاهی از سنخ شور دانایی و خدمت به جامعه نیست. کنش‌های برخی از استادان، الزاماً نه برای جست‌وجو و کشف حقیقت و نه برای حل مشکلات جامعه، بلکه فقط برای کسب منزلت و منفعت شخصی است.

پرهیز از بیان حقیقت یکی از آفت‌های گفتمان منفعت‌طلبی در مراکز آموزش عالی بود. افراد در همه حال تلاش می‌کردند حرفی نگویند تا منفعت ایشان به خطر افتد و دامن آنها را به مسائل و مشکلات آلوده گرداند. حتی اگر بیماری مهلکی در نظام آموزشی، رخنه کرده باشد؛ حق جامعه‌ای

ضایع شده باشد؛ حرمت دانشجویی پاس داشته نشده یا جفایی بر انسان، روا شده باشد؛ سخن ناروایی بر زبان آورده شده باشد؛ سنت بدی پایدار گردیده و وقتی به بطالت گذشته باشد. اعضای هیأت علمی، کارشناسان و متخصصان یا اصلاً در مقابل نظر مدیران سخن نمی‌گفتند یا آنقدر در پرده، مطالب خود را بیان می‌کردند که مدیران به اشتباه دیدگاه‌ها، نگرش‌ها و کنش‌های خویش پی نمی‌بردند. به همین دلیل، حقیقت همیشه پس پرده می‌ماند و کمتر عیان می‌شد. بیشتر افراد ترجیح می‌دادند، زیر لحاف سخن بگویند^۱. همه اینها - به قول کانت - ناشی از یک ضعف در تصمیم‌گیری و شجاعت در گفتن بود^۲.

اولین باری که به‌عنوان عضو هیأت علمی در دانشگاه جامع علمی - کاربردی در یک جلسه رسمی شرکت کردم، مدیر مؤسسه، بیش از یک ساعت، سخن گفت و همه مدیران گروه‌های آموزشی و معاونان، سخنان رئیس را با تکان دادن سر تأیید می‌کردند. در پایان سخنرانی ایشان نیز کسی چیزی نگفت؛ با آنکه تعداد غلط‌های صحبت‌های ایشان کم نبودند.

۱. به قول مولانا، کی توان حق گفت جز زیر لحاف؟

۲. روشنگری یعنی خروج انسان از قیومیت خود کرده؛ و قیومیت یعنی اینکه انسان نتواند بدون هدایت و راهنمایی فرد دیگری خرد خویش را به کار گیرد. این قیومیت از آن رو خود کرده است که علت آن نه در نقص یا کمبود عقل انسان، بلکه در ضعف تصمیم‌گیری و شجاعت آن فرد مقلدی نهفته است که نمی‌خواهد بدون راهنمایی دیگران از عقل خود استفاده کند؛ بنابراین شعار روشنگری این است: شهامت داشته باش و از خرد خویش استفاده کن (کانت، به نقل از پوپر، کارل، می‌دانم که هیچ نمی‌دانم، *گفت‌وگوهایی در باب سیاست، فیزیک و فلسفه*، ترجمه پرویز دستمالچی (۱۳۹۰) نشر ققنوس، ص ۱۰۱). فهمیدن با پرسشگری، به جای یادگیری طوطی‌وار، مستلزم شجاعت است (کارل یاسپرس، *ایده دانشگاه: ترجمه مهدی و مهرداد پارسا*، ۱۳۹۴، انتشارات ققنوس، ص ۴۹)

در آن جلسه عرض کردم که به دلیل تخصصم در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی با بخش‌هایی از سخنان شما موافق نیستم. مدیر بی‌آنکه نگاهی به من بیندازد یا آنکه چیزی بگوید، جلسه را به پایان بُرد و تاریخ جلسه بعدی را مشخص نمود. حاضران در جلسه به‌گونه‌ای نگاهم کردند که یعنی نباید حرفی می‌زد. آنها این رفتارم را احتمالاً پای جوانی و کم‌تجربگی‌ام گذاشتند. انگار آنجا فقط نشسته بودیم تا افاضات مدیر را گوش فرا دهیم.

در سال ۱۳۸۰ به همراه یکی از دوستان پس از چند ماه پژوهش در زمینه اعتباربخشی یکی از دانشگاه‌های بزرگ کشور، برای ارائه گزارش نهایی به دفتر ریاست دانشگاه، دعوت شده بودم. در آن جلسه رئیس دانشگاه به همراه معاونان و مدیران گروه‌های آموزشی که در مجموع حدود بیست نفر بودند، حضور داشتند. وقتی نتایج تحقیق را ارائه دادم و مشخص شد که هیچ کدام از مراکز آموزش عالی زیرمجموعه آن دانشگاه حتی امتیاز پانصد از هزار را نیآورده‌اند؛ رئیس که پانزده سال بود سرفقلمی ریاست دانشگاه را به عهده داشت؛ از گزارشم عصبانی شد و سخنانم را قطع کرد و گفت: «جوان این حرف‌ها چیست که شما می‌زنید؟ هیچ کدام از این نتایج تحقیق شما صحت ندارد». سپس رو کرد به یکی از معاونان و گفت: «آقای فلانی به نظر شما این نتایج صحت دارد که وضعیت مرکز آران و بیدگل بدتر از تهران است؟» آن آقای محترم هم سنتِ ندیمی پادشاه^۱ را به نیکویی به‌جا آورد و گفت: «حق با شما است جناب رئیس، آران و بیدگل بهتر است».

۱. عبید زاکانی آورده است: سلطان محمود را در حالت گرسنگی، بادنجان بورانی پیش آوردند؛ خوشش آمد. گفت: «بادنجان طعمی است خوش». ندیمی در مدح بادنجان فصلی پرداخت. چون سیر شد. گفت: «بادنجان سخت مضر چیزی است». ندیم باز در مضرت بادنجان مبالغتی تمام کرد. سلطان گفت: «ای مردک نه این زمان مدحش می‌گفتی؟» گفت: «من ندیم توأم، نه ندیم بادنجان. مرا چیزی می‌باید گفت که تو را خوش آید نه بادنجان را».

من که حساسی هاج و واج مانده بودم، عرض کردم: «جناب آیا شما تحقیق کرده‌اید و این مطلب را بر مبنای یافته‌های پژوهش مطرح می‌کنید؟» برآشفته‌تر شد و گفت: «این قدر تحقیق و علم را به رُخ بنده نکشید آقا! من پانزده سال است اینجا مدیرم و می‌دانم در زیر مجموعه‌ام چه می‌گذرد».

با هوچی‌گری تمام، جلسه گزارش‌دهی را که وضعیت نابسامان دانشگاه تحت مدیریت او را به چالش کشیده بود، به هم زد. هیچ‌کس در آن جلسه از من دفاعی نکرد. اما پس از جلسه، وقتی رئیس از اتاق خارج شد، حدود ده نفری از اعضای هیأت علمی، معاونان و مدیران ایشان نزد آمدند و گفتند: «حق با شما است. هر آنچه بیان داشتید، واقعیت داشت. اما چه می‌شود کرد، ایشان رئیس هستند و کاری از ما ساخته نیست».

کسانی که به‌عنوان ندریمان رئیس دانشگاه، دور و برم را گرفته و در غیاب مدیر، زبان باز کرده بودند، همه از نظر سنی حدود دو دهه از من بزرگتر بودند. با وجود این به سبب نادلیری^۱ و فرصت و مقام ناچیز، دفاع از سخن حق را زیر پا گذاشته بودند. من نیز حرمت سن و سال آنها را پاس نداشتم و به آنها عرض کردم: «شما که خود در جلسه حاضر بودید. چرا آنجا این حرف‌ها را نزدید و الان پشت سر مدیر سخن می‌گویید؟!». بعد با صدای بغض‌آلودی ادامه دادم: «تا زمانی که آدم‌های بادنجان دورقاب‌چینی مثل شما در دانشگاه‌ها هستند، اوضاع ما بهتر از این نخواهد شد».

در بیشتر جلسه‌های دانشگاهی، افراد از بیان اندیشه‌های خود، صرف‌نظر می‌کردند. برخی نیز ضمن پنهان کردن دیدگاه‌های خویش، برای جلب توجه دیگران، حتی اقدام به چاپلوسی می‌نمودند؛ یعنی سخنی را بر زبان

۱. همه رهنان‌اند چون گری و شیر/ به خوان نادلیرند و بر خون دلیر (نظامی گنجوی)

می‌راندند که از باب بیشتر دوست می‌داشتند. همه به شیوه‌های مختلف، خویشتن را سانسور می‌کردند. برای آنکه نمی‌توانستند آزاده سخن بگویند، به ناچار گرفتار مدّاحی دیگران می‌شدند. در این مواقع، آدمی به‌سختی می‌توانست تاجران را از مردان خرد و علم تشخیص دهد.

گاه برخی از پی‌مصلحت‌خود، با سکوت و نادلیری، صد بی‌عدالتی و جفا در حق‌سازمان می‌کردند. این جور و بی‌عدالتی را گاهی با چرب‌زبانی می‌پروراندند و ناجوانمردانه، باطل و نادرستی را در لباس حق می‌نشاندد و دامن خود را به هر ناپاکی می‌آلودند^۱. خیلی‌ها پذیرفته بودند که برده^۲ بماند، اما کسی را نرنجانند و منفعتی را از کف ندهند. چرا که آدمی وقتی در تاریکی و مال‌اندوزی گرفتار آید، از روشنایی و خردورزی، هراس خواهد داشت. بی‌خردی نیز- به قول افلاطون - خاکی است که هرگونه خباتتی علیه مردم در آن ریشه می‌گیرد و می‌بالد و سپس تلخ‌ترین میوه‌ها را برای کنشگران خود به بار می‌آورد^۳.

سال‌های کار در مؤسسه آموزش عالی علمی - کاربردی با کسب تجربه‌های ناب می‌گذشت تا اینکه در سال ۱۳۸۱ در آزمون دکترای

۱. مرد خردمند چرب‌زبان، اگر خواهد حقّی را در لباس باطل بیرون آورد و باطلی را در معرض حقّ فرا نماید... و نقاش چابک‌قلم، صورت‌ها پردازد که در نظر انگیزخته نماید و مسطح باشد و مسطح نماید و انگیزخته باشد: نقاش چیره‌دست است آن ناخدای ترس/عنتقا ندیده صورت عنتقا کند همی (نصرالله منشی، *کلیله و دمنه*، ص ۸۱-۸۲).

۲. در یونان باستان، برده کسی بود که نمی‌توانست آزادانه در شهر سخن بگوید. از این‌رو بردگان برای آنکه حق حرف زدن پیدا کنند، تلاش می‌کردند تا از بردگی رهایی یابند.

۳. فوکو، میشل (۱۳۹۰) *گفت‌وگو و حقیقت، تبارشناسی حقیقت‌گویی و آزادی بیان در تمدن غرب*، برگردان علی فردوسی، نشر دیبایه، ص ۹۰.

تخصصی اعزام به خارج برای دومین بار پذیرفته شدم. پس از دو سال پیگیری‌های اداری، در سال ۱۳۸۲، درست دو روز پس از اتمام دوره خدمتم در مؤسسه و البته ازدواج و جشن عروسی، برای ادامه تحصیل به فرانسه اعزام شدم. پنج ماه نخست در شهر تور فرانسه به یادگیری زبان گذشت. پس از آن برای شروع دوره دکترای تخصصی برنامه‌ریزی آموزشی، به شهر لیون رفتم و دوره تحصیلی را در دانشگاه لیون لومیر ۲ زیر نظر ژان لوئیس دروه^۱ آغاز کردم. پنج سال زندگی در فرانسه، مشحون از حوادث و رخدادهای درس‌آموزی بود.

زندگی و تحصیل در فرانسه و رویارویی با فرهنگی جدید برایم بسیار هیجان‌انگیز بود. در سن و سال خوبی هم به فرانسه پا گذاشته بودم. سی و دو سال داشتم و پیش از دیدن تمدن غرب، از لابه‌لای کتاب‌های فلسفی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و تا اندازه‌ای هنر سینما با اندیشه‌های آنها آشنا شده بودم. اندوخته‌های گذشته در فهم بهترم از فرنگ بی‌تأثیر نبود.

برای زندگی و تحصیل در فرانسه از همان آغاز سه چشم‌انداز برای خود متصور شدم و سبک زندگی خود را بر مبنای آنها طراحی نمودم. چشم‌انداز نخست آن بود که پنج سال آینده را معطوف به مطالعه و تحقیق دانشگاهی نمایم. دوم آنکه تا جایی که امکان دارد لایه‌های عمیق و پنهان فرهنگ و زندگی فرانسویان را بکاوم و سوم آنکه در این سال‌های غربت، هیچ‌گاه خود را از حال و هوای ایران دور نسازم.

پنج سال تحصیل با شور و شوق دانایی گذشت. در تمام این سال‌ها، هیچ‌کدام از چشم‌اندازهای تعیین شده را فدای دیگری نکردم. بیش از

1. Jean-Louis Derouet

دوازده ساعت در روز مطالعه می‌کردم. برای درک بهتر زندگی فرانسوی‌ها نیز از زندگی در منطقه مهاجرنشین شهر پرهیز کردم و در منطقه‌ای نزدیک به مرکز شهر لیون، خانه‌ای اجاره نمودم. ارزش هزینه کردن ماهی یک میلیون تومان بیشتر را به نظر داشتم.

همچنین برای شناخت زندگی، فرهنگ و میراث غربی‌ها، بیشتر شهرهای بزرگ اروپا را از نزدیک دیدم. از این لحاظ از جمله معدود دانشجویان بورسیه وزارت علوم بودم که در طی این پنج سال هیچ پس‌انداز مالی نداشتم. بیشتر دانشجویان اعزامی به خارج، به‌ویژه دانشجویان متأهل، معمولاً اقدام به سرمایه‌گذاری‌هایی در ایران مانند خرید خانه می‌نمودند.

همچنین در این مدت همواره خود را موظف به پیگیری حوادث و رخدادهای ایران می‌دانستم. علاوه بر تعامل دائمی با دوستان و همکارانم در ایران، بیشتر سامانه‌های خبری و روزنامه‌های کشور را می‌خواندم. حتی برای آنکه از گردونه رخدادهای واقعی نظام آموزش و پرورش دور نباشم، هر روز ساعتی را به مطالعه وبلاگ‌های دانش‌آموزان، معلمان، دانشجویان و استادان وطنی اختصاص داده بودم.

در این سال‌ها از اوضاع سیاسی کشور نیز بی‌اطلاع نبودم. وقتی از ایران رفتم، هنوز دوره اصلاحات بود. بعد هم دوره نخست ریاست جمهوری احمدی‌نژاد. البته انتخاب احمدی‌نژاد در دوره نخست از سوی ملت ایران پرسش‌های زیادی در فرانسه برانگیخته بود.

از زندگی و تحصیل در فرانسه، درس‌های زیادی آموختم. با وجود این، هیچ‌گاه در این مدتی که در فرانسه بودم، زندگی دائمی در اروپا به مخیله‌ام خطور نکرد. همواره دوست داشتم در ایران زندگی کنم.

تحلیل بیشتر و دقیق‌تر و همچنین چرایی بازگشتم از آنجا را اگر عمری باقی باشد، به مجموعه پای‌توپ می‌سپارم. زیرا ورود به فهم آن جهان از چارچوب این اثر در حقیقت خارج است و ممکن است ما را به افق‌های بی‌ربط رهنمون سازد.

به هر تقدیر، در سال ۱۳۸۷ پس از پنج سال دوری از وطن، دوباره به محیط دانشگاهی ایران بازگشتم.

پیش از رفتن به فرانسه، همزمان برای دانشگاه‌های تهران و اصفهان درخواست بورسیه داده بودم که گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان زودتر با بورسیه بنده موافقت کرد. البته اصفهان مرا برای رشته تکنولوژی آموزشی پذیرفته بود. دانشگاه تهران چند ماه بعد با بورسیه بنده برای رشته برنامه‌ریزی آموزشی موافقت کرد. رشته‌ای که بنده تحصیلات کارشناسی و کارشناسی ارشدم را در آن گذرانده بودم. از این‌رو، استاد راهنمای فرانسه‌ام نیز ترجیح داد رساله دکتری‌ام را در زمینه برنامه‌ریزی آموزشی انجام بدهم. پس از بازگشت از فرانسه، با توجه به نیاز دانشگاه تهران و رشته تخصصی‌ام، از مهرماه ۱۳۸۷، تدریس اصول و مبانی برنامه‌ریزی آموزشی و روش تحقیق پیشرفته را در آن دانشگاه آغاز کردم. تدریس در دانشگاهی که سال‌ها در آن درس خوانده بودم، واقعاً بسیار شورانگیز بود. فقط یک سال در دانشگاه تهران تدریس کردم. در این سال همچنین در کش و قوس مسائل اداری با وزارت علوم و دانشگاه اصفهان بودم.

در نهایت دانشگاه اصفهان و وزارت علوم با ماندنم در دانشگاه تهران موافقت نکردند. در نتیجه از سال ۱۳۸۸ به‌عنوان عضو هیأت علمی به استخدام دانشگاه اصفهان درآمدم. البته حدود دو سال دیگر نیز به تدریس

در دانشگاه‌های تهران ادامه دادم. شنبه هر هفته صبح‌ها در دانشگاه تهران و عصرها در دانشگاه علامه طباطبایی درس برنامه‌ریزی آموزشی را ارائه می‌دادم. از یکشنبه تا چهارشنبه نیز در دانشگاه اصفهان بودم. رخدادهای چندماهه‌ای که بعد از انتخابات ریاست جمهوری هزار و سیصد و هشتاد و هشت آغاز شد، همزمان بود با کلاس‌های من در دانشگاه تهران. شور و هیجانات خاصی در آن دوره در دانشگاه برپا بود.

در همین سال‌ها بود که نوشتن اندوخته‌های بیست ساله‌ام، اولویت نخست زندگی‌ام شد. به‌ویژه آنکه در طی دو دهه گذشته ساختارهایی در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی و فلسفه تعلیم و تربیت در ذهنم شکل گرفته بود و دوست داشتم آنها را به نگارش درآورم. در یک دوره حدود پنج ساله، بیش از هشت ساعت شبانه‌روز را به نوشتن اختصاص دادم.

دوّمین فعالیت ذوق‌انگیزم، در این سال‌های حضور در دانشگاه، آموزش بوده است. تدریس بیش از هر چیزی، روح و جانم را نواخته و برخی از سختی‌های پیرامونی‌ام را التیام بخشیده است. اساساً دیدن نشانه‌های معرفت‌جویی در برخی از دانشجویان و شور و شوق دانایی بر چهره آنها بیش از هر چیزی زندگی و تحصیل در ایران را برایم امکان‌پذیر ساخته است.

به همه اینها البته می‌باید زندگی در محیطی سبز و آرام و مملو از درختان بی‌شمار در دانشگاه را نیز افزود. در خانه سازمانی دانشگاه اصفهان، هزاران درخت در افق نگاهم ایستاده‌اند و شب‌های دلم را به سبزی وجودشان نوازش می‌دهند. در آرامش شبانه، به نجوای بادهای بهاری گوش می‌سپارم؛ نسیم‌های روح‌انگیزی که مرا به تماشای گلستان‌های زیبا فرامی‌خوانند.

گاهی تا انتهای شب، بیدار می‌مانم و می‌اندیشم تا از پسِ تاریکی، مهر تابان سرزند و نقاب از چهرهٔ شب بردارد. اندیشیدن و سیر و سفر در این وادی برای من طراوتی دارد همواره ناپژمردنی.

اساساً حضور در محیط علم و تعامل با برخی از استادان با تجربه و نواندیش در دانشگاه‌های کشور، تجربهٔ بی‌همتا و لذت‌بخشی برایم فراهم آورده است. استادان دلسوز و اندیشمندان نیک‌اندیشی که بی‌پروا زمان را به پای سخن‌های هرزه نمی‌گذرانند؛ چراغ وقت را به پای احوال بیهوده نمی‌سوزانند و در تمام دقایق نمی‌گذارند نور معرفت به خاموشی گراید.

با تمام دلخوشی‌ها و با حضور پُر ثمر کسانی که کانون‌های معرفت را با جان‌سختی و کوشش فراوان، روشن نگه داشته‌اند، حرف‌های در گوشی و انتقادهای صریح و گزنده از کنش‌های انسان دانشگاهی نیز در این سال‌های حضور در مراکز آموزش عالی بی‌اندازه، قد کشیده‌اند. تا جایی که گاهی آدمی گمان می‌برد برخی با ذوق نابودی، قدم در این راه بی‌فروغ و رنگ‌پریده نهاده‌اند و آگاهانه کمر همت بسته‌اند تا در بی‌پردگی محض، جمال و نیکویی یک‌روزه را به آسانی خرج یک عمر دانش گردانند.^۱

تجربهٔ زندگی در این چند سال گذشته نشان می‌دهد اصحاب دانشگاهی بیش از هر زمانی، تحت سیطرهٔ دو قدرت قرار گرفته‌اند: یکی تمایلات درونی فرد برای کسب حداکثر لذت از زندگی و دیگری قدرت‌های فرادستی، ساختارها و پوستین‌های جامعه؛ پوستین‌های چسبنده‌ای که وقتی

۱. کوشش یک روزه را مزد یک درم است و جمال و نیکویی یک روزه را مزد صد دینار است و دانش یک‌ساعته را بها پدید نیست و همهٔ کارها به دانش بازبسته است (نصیح‌المملوک محمد غزالی، ۲۵۹، چاپ همایی)

کسی از سر ناچاری به چنگال آنها بیفتد به سادگی نخواهد توانست خویشتن را برهاند!

برای برخی از استادان دانشگاه، پژوهش، نوشتن و گفتن دیگر یک کار مسؤولانه‌ای به نظر نمی‌رسد. آنها ساده‌انگارانه همه چیز را سطحی و گذرا می‌گیرند. بی‌آنکه بدانند در چه محیط و جایگاهی قرار گرفته‌اند، اهداف و آرزوهای نظام دانشگاهی را در گنجه نهاده و خویشتن را در دامن زنجیرهای رنگارنگ مال‌اندیشی و دنیازدگی گرفتار ساخته‌اند. روزگار را بیشتر در آرزوی رتبه یا مقام دانشگاهی یا درنهایت گرده‌ای نان می‌گذرانند. به‌جای آنکه خادم حقیقت باشند، خادم پول و خائن به حقیقت شده‌اند. به‌جای آنکه شور دانایی و حقیقت‌طلبی داشته باشند، در شوق قدرت می‌سوزند. به‌جای آنکه با پوییش شکفتن و گفتن باشند، همواره خاموش‌اند از برای شنفتن.

آنها به‌جای آنکه معاش خود را از راه فهم، تحلیل و نقد به‌دست آورند و سینه سپر کنند تا جامعه را از چنگال بی‌عدالتی، فقر و ناآگاهی رهایی دهند، کار خویش را تا حد یک صنعت، پایین آورده‌اند. به نحوی کار می‌کنند که معاش و مقامشان در تنگنا قرار نگیرد؛ همین که گمان ببرند که

۱. گویند که معلمی، از بینوایی، در فصل زمستان دُرّاعه کتان یکتا پوشیده بود. مگر خرسی را سیل از کوهستان در ربوده بود، می‌گذرانید و سرش در آب پنهان. کودکان پشتش را دیدند و گفتند: استاد، اینک پوستینی در جوی آب افتاده است و تو را سرمایه است؛ آن را بگیر. استاد از غایت احتیاج و سرما، در جست که پوستین را بگیرد. خرس تیز چنگال در وی زد. استاد در آب گرفتار خرس شد. کودکان بانگ می‌داشتند که: ای استاد! یا پوستین را بیاور، و اگر نمی‌توانی رها کن، تو بیا. گفت من پوستین رها می‌کنم، پوستین مرا رها نمی‌کند (فی‌ه‌ما‌فی‌ه مولانا، ص ۱۱۶-۱۱۷).

نان و جایگاهشان با پژوهش، نوشتن و گفتن محدود می‌گردد؛ دست از نوشتن و گفتن نیز برمی‌دارند. نه با فقر آگاهی مبارزه می‌کنند و نه به فقیر کمک می‌کنند.

از پژوهش و نوشتن کمتر برای فهم حقیقت، بلکه بیشتر همچون پُلّی برای پرتاب به میدان‌های نفوذ در حوزه‌های اقتصادی، سیاسی و اجتماعی استفاده می‌کنند. برخی از استادان فقط کتاب‌هایی می‌نویسند یا پژوهش‌هایی انجام می‌دهند که برایشان سود و منفعت آنی دارد.

برخی از استادان در محیط‌های دانشگاهی مانند شخص بازاری، هر روز صبح با خیالی آسوده، کرکره مغازه‌شان را بالا می‌برند و بعد هم ساعت‌های زیادی از وقت خود را صرف پیدا کردن راه‌های ارتقا و کسب درجات دانشگاهی و یا به حرف‌ها و سخن‌های مهم‌ل و بی‌سر و ته یا نوشتن مقالات ناکارآمد در محیط دانشکده می‌گذرانند.

برخی از استادان، گرفتار رتبه‌های دانشگاهی شده‌اند؛ تابوهایی که آنها را دچار نادانی دیرپا کرده و چشمهٔ عقل و خردشان را خشکانده است. بسیاری از تلاش‌ها و جدال‌های استادان در راهنمایی پایان‌نامه‌ها، انجام پروژه‌های تحقیقاتی و نوشتن مقالات نه در راستای اهداف و ماهیت دانشگاه، بلکه در کسب رتبه‌های علمی است. به همین سبب، برخی از استادان برای کسب مقام دانشگاهی، حتی به استثمار یا بردگی علمی دانشجویان می‌پردازند. دانشجویان را مجبور می‌کنند تا به نام آنها، مقاله چاپ کنند؛ اگر موفق به این کار نگردند، به دانشجو نمره نمی‌دهند. از این طریق، بدون آنکه پژوهشی کرده باشند یا دست به قلم برده باشند و حتی بی‌آنکه مقاله‌ای که دانشجو نوشته است را بخوانند، صاحب مقاله می‌شوند. گاهی برخی از استادان، اصرار هم می‌کنند که دانشجو، نام استاد را به‌عنوان نویسندهٔ اول بیاورد. از

این‌رو، دانشجو در نگاه برخی از استادان همچون ابزاری برای ارتقا و کسب درآمد به حساب می‌آید.

در بین برخی از استادان گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها نیز روابط تنش‌آمیز، تحقیرگرایانه و کینه‌توزانه حاکم است و همواره با بی‌مهری یا با بدفهمی، به یکدیگر سنگ می‌اندازند. به گونه‌ای که بدینی در بین جمع از احوالات برخی از دانشگاهیان شده است. بدینی‌یی که با خودبینی درهم آمیخته و راه را برای پذیرش دیگری سخت‌تر نموده است.^۱

از این‌رو، غیبت و پشت سر هم حرف زدن به‌ویژه در زمینه‌های علمی، امر بسیار رایجی در محیط‌های دانشگاهی است. گاهی برخی استادان در حضور دانشجویان، بیمارگونه گرد و خاک به راه می‌اندازند و خود را نویسنده و محقق قلمداد می‌کنند و همکاران خود را بی‌سواد. وقتی نام خویش را در پیشخوان کتابخانه‌ها، کتابفروشی‌ها و مجلات دانشگاهی می‌بینند، فکر می‌کنند که وقت آن رسیده است که همه دهان باز کنند و به تمجید و تعریف‌شان پردازند؛ بی‌آنکه بدانند برای ماندگار شدن به اندازه کافی آهسته گام و آهسته‌رو نبوده‌اند.

منفعت شخصی گاهی برخی از استادان را گرفتار موج چاپلوسی مدیران و مسؤولان نیز کرده است. تملق‌ها و مرثیه‌خوانی‌هایی که شاید بتواند آنها را از عذاب بی‌مقامی و نداری برهاند و همچون فرخی سیستانی از نوکری دهقانی به ملازمت پادشاهی و کسب نام، مال و منال برساند؛ اما سخت است که بتواند دری از باب دانایی و حکمت متعالی در جامعه علمی بگشاید.

۱. مرا شیخ دانای مرشد شهاب/ دو اندرز فرمود بر روی آب/ یکی آنکه در جمع، بدین مباحث/ دویم آنکه در نفس، خودبین مباحث (بوستان سعدی، چاپ فروغی، ص ۷۵)

قدرت‌های فرادستی نیز از طریق ساختارهای بسته و طرح‌ها و برنامه‌های غیراصولی، در انداختن استادان دانشگاه در چنین ورطه هولناکی بسیار تأثیرگذار بوده‌اند. در چنین وضعیتی، بسیاری از استادان جوان و نوحاسته، بی‌آنکه فرصتی برای خلاقیت، تفکر و آفرینشگری پیدا کنند، در دام شرایط سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و قوانین و مقررات دست و پاگیر آموزش عالی گرفتار آمده‌اند.

انسان دانشگاهی نیز در تقابل بین دو قدرت، به جای ایستادن در برابر ساختارهای نادرست و محافظت از خواست آزادگی^۱، جست‌وجوگری، آفرینشگری و خدمت‌رسانی؛ با ناپرهیزی تمام، لذت‌های خویش را برگزیده است. به جای آنکه در برابر ناملايمات موجود، اندکی بایستد؛ و مرهمی بر دردها و رنج‌های جامعه دانشگاهی باشد، ناشکیبانه تلاش می‌کند فقط گلیم خود را از امواج سهمگین ساختارهای بسته برهاند.^۲ از این‌رو، در برابر دانشجویان بی‌بضاعت، شهریارانه و در مقابل انسان‌های صاحب‌منصب، زبونانه رفتار می‌کند. به هویت دانشجو حرمت نمی‌گذارد، شخصیت یکتای آنها را نادیده می‌گیرد و باورها و تمایلات جست‌وجوگرانه‌شان را به مغاک می‌کشد. در چنین شرایطی، انسان دانشگاهی هم اسیر شده است و هم اسیر می‌کند، هم گرفتار شده است و هم آنکه گرفتار می‌کند.

۱. دانشگاه جایی است که در آن انسان آزاد است حقیقت را جست‌وجو کند و آموزش دهد، برخلاف میل کسانی که می‌خواهند این آزادی را محدود کنند (کارل یاسپرس، *ایده دانشگاه*:

ترجمه مهدی و مهرداد پارسا، ۱۳۹۴، انتشارات ققنوس، ص ۴۹)

۲. صاحب‌دلی به مدرسه آمد ز خانقاه/ بشکست عهد صحبت اهل طریق را/ گفتم میان عالم و عابد چه فرق بود/ تا اختیار کردی از آن این فریق را/ گفت آن گلیم خویش به در می‌برد ز موج/ وین جهد می‌کند که بگیرد غریق را (گلستان سعدی، باب دوم، در اخلاق درویشان)

در این سال‌های حضور در دانشگاه‌های کشور، کمتر قادر بوده‌ام بغض‌های در کمین نشسته خود را در خصوص کنش‌های پیچیده انسان دانشگاهی و کمرگاه‌های توخالی^۱ آن پنهان کنم. در سال هزار و سیصد و نود پس از دو سال، نگارش کتاب *کلاسی از جنس واقعه* را به پایان رساندم. در آن ایامی که مشغول نگارش کتاب بودم، هنوز در دانشگاه تهران و علامه طباطبایی تدریس می‌کردم. آخر هفته با اتوبوس از اصفهان راهی پایتخت می‌شدم. حدود دو سالی را هر هفته در رفت و آمد بودم. معمولاً مانند جنین در میان صندلی‌های اتوبوس گرفتار می‌ماندم و کمتر آرامش داشتم. در این خانه به‌دوشی‌ها می‌کوشیدم به مرورِ خاطرات خود از استاد غلامحسین شکوهی بپردازم و ضمیرم را به روزهای خوشی بسپارم که در سایه منش و اندیشه‌های تربیتی او گذرانده بودم.

یک بار وقتی در گوشه‌تنباهی خویش در اتوبوس نشسته بودم و خود را در کمند دلبری و یکتایی شخصیت او غرق کرده بودم و از سر حسرت بر گذشته می‌نگریستم، ناخواسته وضعیت انسان دانشگاهی و ساحت علم و دانش، فرا یاد آمد و بی‌محابا قطره‌های اشک، نسیم‌وار بر گونه‌هایم جاری گردید. بغض، سیل‌گونه تمامی سدهای عقل را شکافت و سخت ترکید. مسافران نگاه معناداری بر گریه‌مجنون‌وارم انداختند. در این هنگام، پیرمرد سالخورده‌ای که در کنارم نشسته بود، دستمال رنگ و رو رفته‌ای از جیب پالتوی پشمینه‌بافت خود بیرون آورد و با خنده‌ای دوستانه، دلداری‌ام داد. گمان کرد عاشق سیه‌بختی هستم. حق هم داشت، بودم.

۱. چیزی عجب است آن کمرگاه / آواز بسی و در میان هیچ

وضعیت انسانِ دانشگاهی به‌گونه‌ای تناقض‌آمیز و خودشکنا، در این سال‌ها، حصارهای منطقِ اجتماع را از من ربوده است. با آنکه کوشیده‌ام احساسات و عواطف خود را در مسائل عقلی به کناری نهم و در داوری‌های علمی از حد منطق گذر نکنم، اما گاهی حالِ انسانِ دانشگاهی، حلقوم مرا سخت می‌فشارد و تمایلات انتقادی^۱ و احساسات و نگرش‌های خفته‌ام را بیدار می‌کند.

بی‌تردید برای آنهایی که در برابر چشم نگاهبانان، از حرف‌های درست و اندرزه‌های شایسته پرهیز می‌کنند، می‌باید در خلوت و به دور از فشارهای اجتماعی به این پرسش پاسخ بدهند که چگونه است آن که اسارت و در قفس بودن را تجربه کرده، خود صیّاد می‌شود؟!

۱. یکی از مؤلفه‌های اصلی تفکر انتقادی، احساسات و تمایلات انتقادی است. تمایلات سبب می‌شوند تا شخص به تجزیه و تحلیل ایده‌ها ادامه دهد و در واکاوی و پی‌جویی حقیقت، ثابت‌قدم باشد. در واقع تفکر انتقادی و داشتن قدرت تجزیه و تحلیل؛ بدون امید، احساس، ایمان و همدلی، عشق و تمایل به تغییر، زیستن در تاریکی مطلق است. توانا نبودن در تجزیه و تحلیل انتقادی دردی است و نداشتن احساسات، دردی دیگر. در تفکر انتقادی همواره باید مقداری عشق و امید باشد و در هر میلی مقداری تفکر (برای اطلاع بیشتر رجوع شود به کتاب *تفکر انتقادی: مبانی و مؤلفه‌ها*، نوشته محمدرضا نیستانی و داود امام‌وردی، ۱۳۹۲، انتشارات دانشگاه اصفهان).

۷

پستی گرفتن دانش

اول خرداد ۱۳۹۳ در نخستین همایش سنجش علم: ارزشیابی و آسیب‌شناسی برونداهای علمی با عنوان «تقدیر حال انسان دانشگاهی» سخنرانی کردم. در هفت سالی که از فرانسه برگشتم، سخنرانی‌های زیادی در محیط‌های مختلف آموزشی ارائه کردم، اما آنچنان که پیش‌بینی می‌کردم، آن سخنرانی از پُرشورترین و چالش‌برانگیزترین آنها بود. بیشتر شرکت‌کنندگان در همایش، متخصصان و کارشناسان علم اطلاعات و علم‌سنجی بودند.

دکتر سیدجواد قاضی میرسعید، سخنران پیش از من بود که راجع به پول‌شویی در علم مطالبی را ایراد نمود. مفهومی که اولین بار در نشست‌های هم‌اندیشی پیش از همایش، با توجه به وضعیت جامعه علمی به ذهن من و دکتر مظفر چشمه سهرابی برای تعیین محورهای همایش رسیده بود. قاضی میرسعید نیز در همان آغاز گفتار، اشاره نمود که این مفهوم برای اولین بار در یک همایش علمی طرح می‌شود.

خلاصه سخن میرسعید آن بود که پول‌شویی در یک معنای عام، مشروع جلوه دادن پول‌هایی است که از راه‌های غیرقانونی و نامشروع به‌دست

می‌آیند؛ با استفاده از روش‌هایی که باعث پنهان شدن منشأ غیرقانونی آن پول‌ها می‌شوند. از این‌رو، هر جایی که سرمایه وجود داشته باشد، به‌طور بالقوه امکان پولشویی در آن خواهد بود. سپس میرسعید با تسامح و احتیاط زیاد موضوع پولشویی را به حوزه آموزش عالی ایران نیز تعمیم داد. او نمونه‌هایی از فعالیت‌های پژوهشی را بیان کرد که نشان‌دهنده رگه‌های آشکاری از پولشویی در عرصه علم است. از جمله نوشتن پایان‌نامه دانشجویان توسط برخی از افراد و مؤسسات، وجود شرکت‌ها و کسانی که برای دانشجویان و استادان دانشگاه، مقاله و کتاب می‌نویسند؛ و وجود رانت یا همان رابطه در اخذ و اجرای طرح‌های پژوهشی که همه گویای پولشویی در علم هستند.

سخنرانی میرسعید به‌طور آشکاری، زمینه را برای مباحث داغ‌تر و حساس‌تر فراهم کرده بود. با وجود این، مسائل مورد طرح در سخنرانی‌ام، قابلیت بیشتری برای تهدید کارشناسان علم‌سنجی داشت. در روز نخست همایش، علم‌سنجان، سخنرانی دکتر رضا منصور^۱ را فقط به دلیل آنکه مبانی علم را در ایران بی‌بنیاد انگاشته بود، مورد حمله زیادی قرار دادند. منصورى نه علم‌سنجی را مورد خطاب قرار داده بود و نه علم‌سنجان را، بلکه او فقط بنیادهای علم را در ایران به پرسش گرفته بود. اربابان علم‌سنجی هر سخنی را که میدان^۱ بازی آنها را تهدید می‌کرد با اعتراض پاسخ می‌دادند. سال‌ها در خصوص کنش‌های انسان دانشگاهی اندیشیده بودم؛ به‌ویژه این چند سال اخیر، تمام فکر و اندیشه‌ام معطوف به مطالعه این پدیده شده

۱. از نظر پی‌یر بوردیو، نظریه‌پرداز معروف حوزه فرهنگ، جامعه عرصه میدان‌های مختلف است. میدان، مجموعه موقعیت‌هایی است که توسط افراد یا نهادها اشغال می‌شود. ماهیت هر میدان نیز بازنمودکننده جایگاه دارندگان آن است. در واقع میدان، عرصه‌ای اجتماعی برای نزاع بر سر منابع، منافع و دسترسی به آنها است.

بود. با این حال، این اولین جلسه عمومی بود که می‌خواستیم مستقیماً اندیشه‌های چند ساله خود را در خصوص وضعیت انسان دانشگاهی عرضه کنیم. از این‌رو، در خصوص واکنش جامعه علمی به یافته‌های فکری‌ام، هیجان بالایی داشتم.

سخنرانی‌ام حدود سه بعد از ظهر آغاز شد. در این ساعت، شرکت‌کنندگان بعد از صرف غذا و شنیدن سخنان مختلف، بسیار خسته شده بودند. سخنان میرسعید در خصوص پول‌شویی در علم، گوش‌های برخی را تیز کرده بود. با این حال، هنوز در سالن بزرگ همایش، چند نفری در خواب ناز بودند.

نوبت سخنرانی‌ام که رسید، در آغاز کلام بیان داشتم اگر همکاران بر من خُرده‌نگیرند و سخنانم را جفا بر خویشان ندانند، تمام تلاشم را خواهم داشت تا در بیان و گفتار، هیچ لکنتی نداشته باشم؛ زیرا برای واکاوی دقیق انسان دانشگاهی، هیچ راهی جز بیان حقیقت نیست. همچنین عرضه داشتم که دو سه نفری در همایش خواب رفته‌اند، اگر این مطالب به بیداری آنها منجر نگردد، دیگر امیدی به آنها نخواهد بود.

سخنان تند و تیزم در آن گفتار، خواب بسیاری از شرکت‌کنندگان در همایش را آشفته کرد. در مدت حدود نیم ساعت از سخنرانی‌ام، بی‌پرده و مستقیم کنش‌ها و رفتارهای اصحاب دانش را مورد واکاوی قرار دادم.

آنها انتقاد صریح مرا نسبت به رفتار انسان دانشگاهی برنتافتند. تعدادی از استادان حاضر در جلسه حتی از حرف‌هایم برآشفتنند و مطالب را به خود گرفتند. به‌گونه‌ای که برخی از آنها عنان از کف بریده و با احساسات تندی بر من حمله ور شدند.

آنها به جای آنکه اندیشه‌های طرح شده‌ام را به نقد بگذارند، آشکارا مسائل را شخصی کردند. در همان جلسه پرسیدند اصلاً شما کی هستید که این حرف‌ها را می‌زنید؟ چه مدرکی دارید؟ چند تا مقاله چاپ کرده‌اید؟ مقاله‌هایتان کجا چاپ شده است؟ چند تا کتاب نوشته‌اید؟ این کتاب‌ها در کجا به چاپ رسیده‌اند؟ اصلاً شما می‌دانید علم‌سنجی یعنی چه؟ از دانشگاه اصفهان بعید است که استادی مانند شما را به خدمت گرفته باشد! از این حرف‌هایی که بر زبان آوردید، باید شرم کنید. شما حتی حرمت استادان خود را نیز نگه نداشتید!

برخی از آنها دچار هیجان شدیدی شده بودند و از شدت احساسات نمی‌توانستند به آرامی بر روی صندلی‌های خویش بنشینند. آنها ناخودآگاه با طرح این پرسش‌ها و ساز و کارهای دفاعی، تلاش می‌کردند تا مباحث را به امر شخصی تبدیل کنند تا از فهم و تأثیر حرف‌ها بکاهند. شخصی کردن امور در مباحث علمی، یکی از ویژگی‌های بارز مناظره و خود را همیشه بر حق نشان دادن است.

به سبب آشنایی‌ام با اصول و مبانی دیالوگ به هیچ کدام از این واکنش‌های احساسی پاسخ ندادم. فقط چندین بار اظهار داشتم اگر بیانات من، عواطف کسی را جریحه‌دار نموده است، عذرخواهی می‌کنم. اما تأکید کردم از گفته‌های خویش نمی‌توانم بگذرم. مگر آنکه سخن بر سیاق عقل و خرد بر زبان آورید و منطق سخنانم را به چالش بکشید.

اما واقعاً چه چیزی در سخنرانی‌ام آنها را این قدر عصبانی کرده بود؟ چه مطلبی می‌توانست برای انسان دانشگاهی این قدر تهدیدآمیز باشد که افراد نتوانند پرسش‌ها و نقدهای دیگری را خوب بشنوند؟ چه عاملی سبب شده

بود که عده‌ای احساس انزجار شدیدی نسبت به سخنانم پیدا کنند و از تفکر و تأمل در خصوص آنها بپرهیزند؟ خلاصهً نقدهایم در آن همایش این بود که انسان دانشگاهی منزلت یگانه خود را از کف داده و آگاهانه، ساحت خودپایندگی و آفرینندگی را در مقابل ساختارها و نیروهای تأثیرگذار اجتماعی و سیاسی وا گذاشته و از سه وظیفه عمده خود در عرصه آموزش عالی یعنی: پژوهش، آموزش و خدمت‌رسانی به جامعه، باز مانده است.

برخی از استادان مانند بدلیجات قشنگ و زیبا هستند، عنوان دارند، مقام علمی دارند، استاد تمام، دانشیار، استاد ممتاز و یا استاد برتر هستند؛ با این حال، استاد و دانشمند واقعی، نادر است. چرا که مقام استادی در دانشگاه، مرتبه بزرگی است. کسی که به جایگاه استادی می‌رسد، می‌باید از نوعی مرجعیت علمی در حوزه تخصصی خویش برخوردار باشد. برخی به رتبه استاد تمامی، نایل شده‌اند، اما تا رسیدن به معنای استادی، فاصله بسیار دارند. استادانی هستند که با آنکه در کارنامه علمی ایشان صدها مقاله علمی پژوهشی وجود دارد، با این حال ممکن است، حتی یک مفهوم تازه نیز در میان آنها نباشد.

آنچه در خصوص معرفت علوم انسانی از آن سخن می‌گوییم، اساساً در ایران محلی از اعراب ندارد. استادان بیشتر کارگزار علم هستند، نه متفکرانی که به گونه‌ای روش‌مند به تحلیل پدیده‌های انسانی بپردازند.

علم در دانشگاه‌های ما به‌سان حرکت‌های نمایشی معرکه‌گیران و شعبده‌بازان پای‌توپ شده است که مردم را به شیوه‌های مختلف سرگرم نگه می‌دارند. بسیاری از رتبه‌ها و شاخص‌های علم‌سنجی ما کاملاً نمایشی است. استادان دانشگاه وقتی از دور معرکه‌ای که سیاست‌گذاران پژوهشی برای آنها

ساخته‌اند، بلند می‌شوند، نیک درمی‌یابند که دانشمند جهانی، شعاری بیش نیست. دروغی است که دیگران برای ما ساخته‌اند. خیلی از استادان دانشگاه را اگر مجبور نمی‌کردیم مقاله بنویسند، یا کتاب‌سازی کنند؛ وضعیت چه بسا خیلی بهتر از اینها بود. برخی از آنها را ناخواسته در این راه انداخته‌ایم.

معنای تولید علم برای بعضی‌ها فقط چاپ مقاله و ساخت کتاب شده است. خیلی در این آشفته‌بازار علم‌سنجی، دانشمند آی.اس.آی، دانشمند آی.اس.سی، استادان پرتألیف و استادان پراستناد شده‌اند، بی‌آنکه چیزی به جامعه ما عرضه کنند. اگر این قدر وضعیت علمی ما خوب است، چرا به لحاظ نوآوری در حوزه علوم انسانی، همچنان در مرتبه پایینی قرار داریم؟

دانشجویان در حوزه علوم انسانی فقط به جبر استاد درس است که به خرید و خواندن برخی از آثار مبادرت می‌کنند. اگر برخی از درس‌های بی‌جان و رنگ و رو رفته در برنامه‌های درسی دانشگاه وجود نداشت، چنان آثاری شاید اصلاً خواننده پیدا نمی‌کرد؛ نوشته‌های ناآشنا، پُرحجم و ملالت‌باری که هر دم نیز بر تعداد آنها همچون علف‌های هرز، افزوده می‌شود. نوشته‌ها یا گفتاری که به لطف روابط حاکم در عرصه سیاسی و اجتماعی نویسنده در شناخته‌ترین انتشارات نیز به چاپ می‌رسد یا از رسانه ملی معرفی می‌گردد.

امروزه خوانندگان نکته‌یاب به‌سختی کارهای ملال‌انگیز و سرد و خالی از لطف و اندیشه برخی استادان را تحمل می‌کنند. خیل عظیمی از این آثار قلمی، پیش از خداوندگان خویش می‌میرند و گاهی هم به بازار نیامده دچار مرگ مغزی می‌شوند.

در محیط‌های دانشگاهی، بیش از هر زمانی، دریچه فهم و شناخت حقیقت بسته و درهای نوشته‌ها و سخنان بی تأمل و بی تفکر گشوده شده است. بیشتر استادان از نزدیک شدن به مباحث تحلیلی، ویژه و کاربردی که نیازمند تجربه، تفکر و تحلیل اندیشمندانه است، دوری می‌کنند.

نوشتن کتاب‌ها، مقالات، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های بی محتوا و ناکارآمد، سرانجام نظام آموزش عالی توده‌وار است. دانشجویان و استادان، بیشتر به پژوهش، به‌عنوان یک تکلیف نگاه می‌کنند تا به‌عنوان یک کاوش خودخواسته و از روی تمایل.

در قلمرو علوم انسانی کشور، پژوهش‌ها، ناخودآگاه یا آگاهانه به جایی آرمیده شده و یا از نقطه‌ای آغاز شده است که چیز شایان توجه و مشخصی را از وضعیت اجتماعی و انسانی ما روشن نمی‌کند، جز مهمل شنیدن و سخن‌های پراکنده و صفحه پُرکن کتاب‌ها، تحقیقات و پایان‌نامه‌های پُر حجم و کم‌محتوای دانشگاهی. سخن‌هایی که پیش از آنکه علت‌ها را بکاوند و به تناقض‌های آموزنده در پیرامون مسأله پاسخ دهند، فقط بر اشکال ظاهر حکم می‌کنند.^۱ از این‌رو، کتاب‌ها و نوشته‌های موجود بی‌آنکه چیزی را بر ما هویدا سازند و به‌گفته مسائل پردازند، به‌راحتی رها می‌شوند و هر کس در گذر شناسایی، مسیر خود را می‌پیماید.

استادان دانشگاه‌های ما با وجود دارا بودن مدرک پی‌اچ‌دی (PhD) و کسب درجه استادی، معمولاً صاحب فلسفه و اجتهاد علمی در دانش مورد نظر خویش نیستند. کمتر استادی در حوزه علوم انسانی پیدا می‌شود که بتواند مفهوم بیافریند. در حوزه علوم انسانی، سرچشمه مفاهیم و روایت‌های

۱. قاضیانی که به ظاهر می‌تند/ حکم بر اشکال ظاهر می‌کنند (مولوی)

علمی در دانشگاه‌ها تماماً برگرفته از اندیشه‌ها و حکایت‌های دیگران است^۱. استادان کمتر توانسته‌اند به داوری و ارزیابی پدیده‌ها و خلق مفاهیم و نظریه‌های علمی بپردازند. با تمام ادعاهای موجود، در دانشگاه‌های ما، کسی در رشته خویشتن فیلسوف نیست. به قول ژیل دولوز در کتاب *فلسفه چیست؟* فیلسوف کسی است که مفهوم می‌سازد. همه نظریه‌پردازان و فیلسوفان، مفهوم‌ساز بوده‌اند. مفهوم *دیالوگ* سقراط، *مثال* افلاطون، *فراخود* فروید، *عادت‌واره* پیر بوردیو، *کنش‌های ارتباطی در حوزه عمومی* یورگن هابرماس، *طرحواره* ژان پیازه و *منطقه مجاورت رشد* ویگوتسکی از جمله هزاران نمونه مفاهیمی است که بزرگان علوم انسانی، خلق کرده‌اند.

انسان دانشگاهی اگر بخواهد آفرینشگر مفاهیم و اندیشه‌های جدید باشد، نخست می‌باید تفسیر و داوری بیاموزد؛ هیچ‌کس در عالم اندیشه‌ورزی و مفهوم‌سازی، آفرینشگری را با آفرینشگری آغاز نکرده است. پس از نقد و داوری اندیشه‌ها، آرام آرام امکان خلاقیت و نوآوری فکری برای انسان دانشگاهی فراهم می‌آید. در واقع، آفرینشگری و خلق اندیشه نتیجه یک کوشش کوتاه‌مدت نیست، بلکه فرجام تلاش و همتی چندساله است که خواسته و ناخواسته به یکباره اتفاق می‌افتد.

۱. خواجه عبدالکریم، خادم خاص شیخ ما ابوسعید بود. گفت: روزی درویشی مرا بنشانده بود تا از حکایت‌های شیخ ما او را چیزی می‌نوشتم، کسی بیامد که: شیخ تو را می‌خواند، برفتم. چون پیش شیخ رسیدم، شیخ پرسید که: چه کار می‌کردی؟ گفتم: درویشی حکایتی چند از آن شیخ خواست، آن را می‌نوشتم. گفت: ای عبدالکریم، حکایت نویس مباش، چنان باش که از تو حکایت کنند (اسرارالتوحید محمدبن منور، به نقل از علی اصغر حلبی، خواندنی‌های ادب فارسی، انتشارات زوآر، ۱۳۷۹، ص ۱۵۳).

آنچه در تحقیقات علوم انسانی اهمیت دارد، جست‌وجو و مشاهده دور و دراز و دقیق در پدیده‌های اجتماعی و انسانی و در یک بستر تاریخی و در زنجیره‌ای از پژوهش‌های مختلف است. آثاری که یکدیگر را تکمیل می‌کنند و در گذر تاریخ، هر یک مفهوم جدیدی از خود به جا می‌گذارند.

کسانی که در حوزه علوم انسانی در دانشگاه‌های ما مفهوم‌ساز باشند، به تعداد انگشتان یک دست هم نمی‌رسند. اندک‌اند کسانی که خاموش در گوشه‌ای بنشینند و به‌گونه‌ای روش‌مند و نظام‌مند بیندیشد و مفاهیم جدید خلق کند. انگشت شمارند کسانی که بخواهند به مدت زیادی خود را در گمنامی نگه دارند و از وسوسه شهرت، کسب مقام و جایگاه دانشگاهی بپرهیزند تا در نهایت بتوانند کار بزرگ، خلاقانه و شایسته‌ای انجام بدهند.

در صد سال گذشته، پژوهشگران حوزه علوم انسانی، کمتر زنجیره‌ای از دانش و معرفت بومی را شکل داده‌اند که بتواند به تحلیل و تکمیل اندیشه‌های یکدیگر یاری رساند. در حالی که در تاریخ اندیشه غرب، هر پژوهشگری، تلاش کرده است تا در راستای تنه‌های اصلی معرفت، یکی از سرشاخه‌های اندیشه را به پیش برد. برای نمونه در غرب، زنجیره‌ای از مفاهیم فلسفی از گوته و شوپنهاور آغاز می‌شود و به نیچه، فروید و فوکو می‌رسد. بدون چنین تحولات سازنده‌ای، امکان آفرینشگری هر کدام از فلاسفه پیشین امکان‌پذیر نیست. هر چند خود گوته و شوپنهاور نیز بی‌تردید بر شانه غول‌های دیگری نشسته‌اند.

دانشجویان و استادان، پژوهش‌های خود را نه بر مبنای یک زنجیره معرفتی، بلکه مبتنی بر مدگرایی علمی انجام می‌دهند. نویسنده‌های ما در عرصه علوم انسانی فقط میانه ریسمانی را می‌گیرند، بی‌آنکه بدانند دو سر آن

به کدام ساختار و نظام فکری، بسته است. برای نمونه وقتی پژوهشگران برای نخستین بار با یک مفهوم فرنگی مواجه می‌شوند، بی‌تفکر و اندیشه‌شروع به مقاله نوشتن درباره آن می‌کنند. آن‌قدر می‌نویسند تا با مفهوم، متفکر و اندیشه جدید دیگری برخورد کنند؛ آنگاه دست از سر آن مفهوم برمی‌دارند. بی‌آنکه به‌گونه‌ای روش‌مند و متفکرانه، در خصوص مسائل جامعه خویش اندیشیده باشند. در چنین شرایطی است که امکان طرح ایده‌ها، اندیشه‌ها و راه‌های نو در محیط‌های دانشگاهی به وجود نمی‌آید.

در دانشگاه به‌جای انسان‌های کارگشته، سخت‌آزموده، خبره و متبحر در امر پژوهش و تفکر، با کسانی مواجه هستیم که مسائل را ساده می‌گیرند و کمتر بر پایه تفکر و کوشش روش‌مند متکی هستند. مدام به جای اندیشیدن و تفکر خلاقانه، حرف‌ها و سخنان این و آن را کپی‌برداری می‌کنند و در مقالات خویش به‌عنوان دانش عرضه می‌دارند.

برخی از اعضای هیأت علمی در دانشگاه‌ها فقط بر گرده دیگران سوارند. آنها به‌جای آنکه بر اریکه دانایی نشسته باشند، بر خوان دانش بی‌رنج و زحمت دیگران، تکیه زده‌اند. به جای تولید علم، فقط به نقل تولیدات علمی دیگران می‌پردازند. به جای آنکه مفسر و آفرینشگر باشند، مترجم آثار دیگران شده‌اند. به‌جای خلق دانش جدید یا گسترش مرزهای آن، عجولانه تلاش می‌کنند تا تعداد مقالات خویش را افزایش دهند و از گردونه ارتقا و کسب امتیازهای دانشگاهی بازمانند. درست مانند آن حاجی که به شمارش تعداد حج‌های رفته‌اش افتاده و آنچه برایش از بین رفته، مفهوم حج و حاجی است.

بنابراین کل پیکره نوشته‌های دانشگاهی در حوزه علوم انسانی مبتنی بر اندیشه‌های دیگران است. برخی از استادان دانشگاه فقط دهان به سخنان و اندیشه‌های شورانگیز متفکران غربی گشوده‌اند و از به دوش گرفتن فهم هستی و کشف پدیده‌های اجتماعی، شانه خالی کرده‌اند. آنها سهل‌انگارانه به گوشه‌ای نشسته و اندیشیدن و آموذن را برای همیشه غلاف کرده و فقط خوشه‌چینی آموخته‌اند.

برخی از استادان دانشگاه به جای آنکه اندیشه کنند، بیازمایند و به‌خوبی از تجارب و اندیشه‌های خود برای آفرینش مفاهیم جدید بهره بگیرند، به‌عنوان کارگر علم، به نقل تولیدات دیگران می‌پردازند. اندک تأملات و اندیشه‌های موجود در حوزه علوم انسانی نیز بیشتر از ترجمه‌ها و واگویی‌های روشنفکران غربی و از دریچه تفسیر و تأویل، ابداع و آفرینشگری آنها به دست آمده و نویسندگان ما کمتر بر تجارب و اندیشه‌های ناب و یکتای خویش متکی بوده‌اند.

نوشته‌های انسان دانشگاهی، در بهترین حالت، گردآوری و ترجمه آثار دیگران است؛ و از تفسیر و آفرینشگری، خبری نیست. در بیشتر آثار نوشته شده در حوزه علوم انسانی، خواننده با یک اندیشه و مفهوم جدید روبه‌رو نمی‌شود. هیچ ساخت و اندیشه نو و تازه‌ای در میان نیست. همه ترجمه اندیشه‌های دیگران و یا ملاحظه زندگی اجتماعی خویش با مفاهیم و اندیشه‌های غربی است. افراد معمولاً کمتر می‌اندیشند و بیشتر مورچه‌وار از هر جایی مطلبی را گرد می‌آورند. امروزه گرایش به جمع‌آوری منابع انگلیسی، فرانسوی و آلمانی و ترجمه مو به موی نوشته‌های دیگران و ارائه آنها در کلاس درس از ویژگی‌های بارز برخی از استادان دانشگاه است.

آنها بیشتر به بت تراشی و گرایش بیمارگونه به نوشته‌ها و زبان دیگران تکیه کرده و از هستی و تفکر بی‌بدیل خود غافل مانده‌اند. گاهی این بت تراشی به جایی می‌رسد که نوشته‌ها و زبان کاملاً بیگانه با جامعه و نیازهای آن می‌شود. از این رو، هر چه استادان بیشتر می‌نویسند، بیشتر خود را ویران می‌کنند. چون آنچه می‌نویسند یا به زبان می‌آورند، با بافت، زمینه، فرهنگ، فردیت و یگانگی آنها بیگانه است. بخش عظیمی از نوشته‌ها بر پایه پرسش‌ها و پاسخ‌های دیگران است. بهترین نویسندگان دانشگاهی فقط پرسش‌هایی را که دیگران طرح کرده و پاسخ داده‌اند به زبان پارسی ارائه می‌دهند. از این رو، آثار نوشته‌شده بیش از آنکه گویای حقیقت زندگی باشد، کُشنده، مخرب و ویرانگر است.

بسیاری از آثار موجود حتی در حد و اندازه ترجمه هم نیستند؛ زیرا ترجمه هر اثری نیازمند آشنایی با دو زبان مقصد و مبدأ است. این در حالی است که برخی از نویسندگان دانشگاهی، به زبان فارسی، تسلط ندارند. با نوشته‌ها و ترجمه‌هایی در محیط‌های دانشگاهی مواجه هستیم که برای خواننده قابل فهم نیستند. گاهی آن‌قدر اینها بد ترجمه شده‌اند که بیم آن می‌رود با سردرگم کردن دانشجویان جوان حتی در آینده به نابودی زبان شیرین فارسی منجر شوند.

گاهی ترجمه‌های موجود در حوزه علوم انسانی به‌غایت نارسا، ناهموار و پُر از سنگلاخ‌های مفهومی است و برخی از آنها حتی از جوهر معنا نیز تهی است. دیگر از آن ترجمه‌های فاخر همچون *چنین گفت زرتشت* استاد داریوش آشوری، کمتر نشانی دیده می‌شود.

نامناسب بودن پارادایم‌ها، رویکردها و روش‌های پژوهش در حوزه علوم انسانی را می‌توان یکی از دلایل اصلی در دور بودن انسان‌دانشگاهی از مفهوم‌سازی و آفرینشگری دانست. در مراکز آموزش عالی بیش از هر زمانی، تیغ علوم انسانی از نشاط افتاده و روش‌شناسی‌های موجود برای شناخت پدیده‌های اجتماعی پژمرده شده‌اند. پژوهشگران علوم انسانی برای درک کنش‌های اجتماعی، شیوه‌های جست‌وجو و پژوهش را به روش‌های کمی و ابزار ساده‌انگارانه و به ظاهر علمی - از نوع اثبات‌گرایی - فروکاسته‌اند و با ساده‌بینی و ساده‌فهمی در تنگنای روش‌های بی‌جان و زهرآگین کمی‌گرایی مانده‌اند.

رویکردهای پژوهشی که استادان دانشگاه به کار می‌گیرند؛ قادر نیست تمامی جوانب فلسفی و اجتماعی پدیده‌های انسانی را واکاوی کند و راهی را بیابد که به بهترین نحو پاسخگوی پرسش‌های زندگی باشد. در واقع، آنها خود را گرفتار برج عاج و قالب‌های مطلقاً اثبات‌گرایی کرده و نمی‌توانند بال و پرتفکر روش‌مند را در فهم، تحلیل و داوری پدیده‌های اجتماعی به‌کار گیرند. به سبب فقدان تفکر روش‌مند و روایت‌ها و زبان بی‌پرده، جامع و گزیده‌گو و زبان‌آور، انسان‌دانشگاهی نتوانسته است به عمق پدیده‌های انسانی راه یابد.

آفرینشگری و تفکر در حوزه آموزش نیز کمیاب است. کمتر استادی در کلاس‌های دانشگاهی پیدا می‌شود که بر مبنای تأملات و اندیشه‌های خود تدریس کند. استادان در تدریس مطالب آموزشی نیز به گونه‌ای ساده‌انگارانه و سبکسرانه از نوشته‌ها و اندیشه‌های دیگران، سرمشق می‌گیرند. برای نمونه، دو نفر از استادان دانشگاه در یک گردهمایی با یکدیگر راجع به

استادی خویش این گونه گفت و گو می کردند. یکی از آنها به دیگری گفت: «نمی دانی که من چه استادی هستم؟» دیگری گفت: «چه استادی؟» گفت: «به معنای واقعی استاد هستم». باز آن دیگری پرسید: «باریک الله یعنی چگونه ای؟» گفت: «استادی را در کلاس درس همچون آثارم به حد اعلا رسانده ام». باز آن دیگری پرسید: «آفرین، یعنی چطوری؟» گفت: «وقتی می خواهم فردا درباره موضوعی در کلاس سخن بگویم و یا مطلبی برای کتاب جدیدم بنویسم. به سراغ اینترنت و تمامی مطالبی می روم که راجع به آن موضوع نوشته شده است. سپس همه آنها را کنار هم می گذارم و ترکیب خوبی از آنها تهیه می کنم. آنگاه ترکیب جدید خودم را عرضه می کنم». آن دیگری که رشته اش البته فلسفه بود دوباره پرسید: «آفرین، یعنی چیزی فراتر از آنها می گویی؟» گفت: «بله فراتر، تلاش می کنم که همه را با هم ترکیب کنم و فقط حرف یک اندیشمند را به زبان نیاورم. بلکه از همه دیدگاهها نکات مثبت آن را بیان کنم».

استادان معمولاً از تدریس خلاقانه، انتقادی، متفکرانه و پرسشگرانه، ناتوان هستند. کلاس های دانشگاهی همچنان به طوطی پروری و حافظه محوری مبتلا هستند و از خود گرایش کمتری به سوی راهبردهای جدید آموزش و یادگیری نشان داده اند. با ورود به هر کلاس و با ملاحظه معماری و چیدمان میز و صندلی های کلاس درس، به خوبی می توان به نوع رابطه استاد و دانشجو پی برد. در کلاس هایی که در آنها تک صدایی (مونولوگ) حاکم است، میز و صندلی استاد در مرکز کلاس گذاشته شده است و همه دانشجویان در یک یا چند ردیف روبه روی استاد قرار دارند.

معماری کلاس گویای تفکر حاکم بر کلاس درس است. در محیط آموزشی مبتنی بر تک‌گویی، بزرگترین رسالت استاد، انتقال اطلاعات از انسانی بالغ و باتجربه به انسانی ناپخته و کم‌تجربه است. دانشجو در فرایند ارتباط، مانند پرنده کوچکی که دهان می‌گشاید تا دانه بر دهانش گذاشته شود؛ آموخته تا گوشی شنوا و ذهنی خاموش داشته باشد تا معلم با رگبار کلمات بی‌معنی پریشان کند. در چنین آموزشی، دانشجویان فرصت لازم را برای طرح پرسش، اندیشیدن، جست‌وجو و خودشکوفایی ندارند. پیروی از تک‌گویی، تحقق فرایند یاددهی - یادگیری را در نظام دانشگاهی عقیم ساخته و مانع اساسی در رشد اجتماعی و تفکر انتقادی دانشجویان شده است.

از این‌رو، انسان دانشگاهی به جای آنکه امیدبخش دانشجویان باشد، بیم‌انگیز شده است. به جای آنکه به پرورش و تربیت روحی، ترویج انسان‌دوستی و تفکر و اندیشیدن در بین دانشجویان پردازد؛ بر اریکه تک‌صدایی و مونولوگ سوار شده است. مسأله مهم آموزش و تدریس را رها کرده است و از دانشجویان به اجبار می‌خواهد به نام او مقاله چاپ کنند.

برخی از استادان به دلیل آنکه از مطالعه و تفکر مداوم گریزان هستند، در کلاس‌های دانشگاهی به‌ویژه در دوره ارشد و دکترا، معمولاً چیزی درخور برای عرضه به دانشجویان ندارند. آنها بیشتر مواقع از دانشجویان می‌خواهند تا کلاس را به شیوه‌های مختلف اداره کنند.

بی‌توجهی به ماهیت پژوهش و رویکردهای مناسب آموزش و تدریس، کم‌کم شور دانایی در انسان دانشگاهی را به شوق قدرت و مال‌اندوزی

تبدیل کرده است. به جای درمانگری جامعه، بیش از همیشه درمانده جامعه شده است. خدمتگزاری او در راه خیر عمومی به خدمت به خویش درآمده است^۱.

در این وضعیت نافرخته، انسان دانشگاهی به گونه‌ای شتاب‌آلود، دست از طلب برای فهم و تحلیل روش‌مند جهان برداشته است. به جای آنکه در راستای خیر عمومی حرکت نماید، در راستای افزایش شمار مقالات و کسب عنوان‌های مختلف دانشگاهی گام برمی‌دارد.

بسیاری از استادان و دانشجویان، به‌جای اندیشیدن و خدمت‌رسانی به جامعه، به هیولاهای جایگاه و مقام دانشگاهی دلخوش کرده‌اند و به‌جای آنکه در قلب و رگ‌های آنها، علم‌آموزی و مطالعات عمیق برای حل مسائل جامعه، جاری باشد؛ رفتارهای ملالت‌بار انسان‌های خودمحمور بر آنها چیره شده است. در نتیجه کمتر استادی را می‌توان یافت که از قاعده یا روند ساختارمند و نظام‌مندی برای خدمت‌رسانی به جامعه، پیروی کند. در آن سخنرانی، پس از بیان نکات پیشین، تأکید نمودم که برنامه‌ریزان، سیاستمداران، تاجران و علم‌سنجان از عوامل اساسی تأثیرگذار در

۱. در این جستار، برخلاف برخی از نظریه‌پردازان حوزه فرهنگ، همچون بنسمن (Bensman)، لیلین فیلد (Lilien Field) و نتل (Nettl)، خط فاصلی میان نگرش روشنفکری و نگرش دانشگاهی، در نظر گرفته نمی‌شود. در نظر آنان، نگرش دانشگاهی محدود، فنی و در قید روش‌شناسی و شگرده است و کاری به ارزش‌های بنیادی مسائل طرح شده ندارد. در حالی که در این نوشتار، انسان دانشگاهی یک فعال اجتماعی است (جانسون، لزی (۱۹۷۹) *منتقدان فرهنگ، از مانیو آرنولد تا ریچارد ویلیامز*، ترجمه ضیاء موحد (۱۳۷۸)، طرح نو، تهران، ص ۱۷).

شکل‌گیری وضعیت کنونی بوده‌اند. هر کدام از بازیگران با توجه به توان و قدرت خود، آموزش عالی را عرصهٔ تاخت و تاز خویش قرار داده‌اند و کنش‌های انسان دانشگاهی را به بازی گرفته‌اند.

در این راستا، سیاستگذاران در حوزهٔ علم‌سنجی یکی از تأثیرگذارترین نیروهای شکل‌گیری مشکلات حاضر در نظام دانشگاهی بوده‌اند. اگر یک رشتهٔ دانشگاهی را بخواهیم بر مبنای تبارشناسی فوکویبی نام ببریم که توانسته است این قدر پیوند مناسبی بین گفتمان علمی و قدرت برقرار کرده باشد، بی‌هیچ تردیدی رشتهٔ علم‌سنجی است. کدام گفتمان علمی این‌قدر به‌مانند علم‌سنجی توانایی داشته است، به قضاوت دربارهٔ تمامی رشته‌های دانشگاهی پردازد و به‌عنوان داور بر مسند قدرت بنشیند.

سیاستگذاران حوزهٔ علم‌سنجی با طراحی و تدوین معیارها و شاخص‌های کمی و جزئی به داوری و ارزیابی برون‌دادهای علمی استادان دانشگاه پرداخته‌اند. از نظر آنها هر که بیشتر مقاله بنویسد و بیشتر کتاب چاپ کند، زودتر می‌تواند از سلسله‌مراتب علمی دانشگاه بالا رود. دانشجوی کارشناسی به کارشناسی ارشد ارتقا یابد، دانشجوی کارشناسی ارشد با تعدادی مقالهٔ علمی می‌تواند به دورهٔ دکترا راه پیدا کند. اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها نیز از این طریق می‌توانند به کسب پایه و رتبهٔ استادیاری، دانشیاری، استادی و دانشمندی جهان‌نایل شوند.

علم‌سنجان با تمام سازوکارها و روش‌ها تلاش کرده‌اند، خود را یگانه مدعی بازشناسی سره از ناسره معرفی کنند. در این راستا، آنها حتی اجازه

نمی‌دهند کسی به دایرهٔ میدان^۱ نفوذ آنها (به مفهوم بوردیوی) نزدیک شود، چه برسد به آنکه بخواهد به نقد آن بپردازد. آنها عرصه‌ای را به وجود آورده‌اند که همه می‌باید به نحوی از نردبان آنها آویزان شوند؛ وگرنه از گردونهٔ ماندگاری و پیشرفت بازمی‌مانند.

کنش‌های سیاستگذاران حوزهٔ علم‌سنجی را بی‌هیچ تردیدی می‌توان یکی از نمونه‌های منحصر به فرد از هژمونی معرفت در عصر حاضر به حساب آورد. با معیار و خط‌کش آنها، بی‌تردید اگر حضرت حافظ یا مولانا می‌خواستند در دانشکدهٔ ادبیات دانشگاه تهران استخدام شوند، از صافی علم‌سنجان نمی‌توانستند عبور کنند. این‌گونه است که امروزه جای بسیاری از بزرگان در دانشگاه‌های کشور خالی شده است. به همهٔ اینها باید معادلات پیچیدهٔ روابط و تهدیدهای سیاسی و فرهنگی را نیز اضافه کرد.

قوانین و آیین‌نامه‌های ترفیع و ارتقا در حوزهٔ تحقیق، به جای آنکه شکایا باشند و از استادان بخواهند که با حوصله و دقت، به مطالعه و پژوهش‌های اساسی اقدام کنند، ناباورانه بر مبنای سرعت و کمیت بنا شده‌اند. به‌گونه‌ای که اعضای هیأت علمی در مسابقهٔ دریافت دانشیاری و استادی هر روز

۱. از نظر بوردیو سرمایهٔ اصلی در میدان علمی، نه تولید گزاره‌های معتبر، بلکه «توانایی سخن گفتن و عمل کردن مشروعی است که به صورت اجتماعی به رسمیت شناخته شده است». یعنی قدرت تحمیل تعریف‌های علم؛ قدرت ترسیم حد و مرزهای این میدان و تعیین اندرونی‌ها و بیرونی‌ها است. این سرمایه چندان ربطی به سرمایهٔ فرهنگی شایستگی‌های علمی ندارد و بیشتر سرمایه‌ای نمادین است که بر پایهٔ شأن و مقام دانشگاه محل تحصیل فرد، استادان یا منابع فرد، عضویت فرد در هیأت‌های تحریریهٔ معتبر و مشهور یا شوراهای انجمن‌ها و نهادهای معتبر علمی استوار است (لش، اسکات (۱۳۸۱) جامعه‌شناسی پست مدرنیسم، ترجمه حسن چاوشیان، نشر مرکز، صص ۳۴۹-۳۵۰).

گوی سبقت را از یکدیگر می‌ریابند. نتیجه آن شده است که برخی از اعضای هیأت علمی در شباب جوانی و ناپختگی، استاد تمام می‌شوند. ساختارهای علمی و آموزشی در دانشگاه‌ها، اعضای هیأت علمی را که باید صبور باشند و مدت‌های زیادی در گمنامی بمانند تا بتوانند کاری بزرگ انجام دهند، وسوسه می‌کنند که به موفقیتی سریع دست یابند.

هر چند امکان مقاومت، ایستادگی، تک‌بودگی و تک‌ماندگی در مقابل دشواری‌ها و ساختارها برای انسان دانشگاهی وجود دارد، با این حال، اگر کسی بخواهد خلاف ساختار و رأی برنامه‌ریزان و حاکمان جامعه اقدام کند؛ بی‌تردید می‌باید از خیلی از خواسته‌ها و نیازهای خود دست بشوید؛ امری که در یک نگاه واقع‌بینانه بسیار غریب و آرمانی است^۱. انسان دانشگاهی اگر چه گاهی به دلیل ماهیت و خواست اراده دانش، خواسته است آزاد باشد، فرصت انتخاب بیشتر داشته باشد، اما خیلی دوام نیاورده است و سرانجام به گردونه انقیاد افتاده است.

بسیاری از دانشگاهیان در مواجهه با ساختارها و رویکردهای بسته، همچون شتران خسته و از توش و توان افتاده‌ای می‌مانند که در راه‌های بی‌پایان، هیچ امید و مأمونی برای رهایی ندارند. خویشتن را زیر بمباران اوامر و ساختارهای ملال‌انگیز می‌بینند که جز مالاندن پیه رنج و اندوه ساختارهای بسته و ویرانگر بر تن خود، کاری از آنها بر نمی‌آید. در حالی که برای

۱. خلاف رأی سلطان رأی جستن / به خون خویش باید دست شستن / اگر خود روز را گوید: «شب است این» / بیاید گفتن: «آنک ماه و پروین» (گلستان سعدی، باب اول)

آفرینشگری به قول نیچه باید از شتر بارکش به شیر آزاد و از شیر بیدار به کودک خلاق، پناه بُرد!

۱. محمدباقر هوشیار در تبیین این جمله نیچه: «بر شما سه دگرگونی خرد را فرو شمردم: که چون خرد شتر گشت، شتر شیر و سرانجام شیر کودک»، آورده است که هر کسی در مرحله نخست به آنچه در جامعه معتبر است و هست گردن می‌نهد. از پیشروان، معلمان و سرمشق‌ها پیروی می‌کند همچون شتر بارکش. در مرحله دوم، انسان بیدار می‌خواهد خود را از آنچه تاکنون بر او فرمان رانده است آزاد کند و بندها و پیوندها بگسلد همچون شیر درنده. در مرحله سوم، این آزادی منفی که «آزادی از» چیزی است، به «آزادی در» آفرینندگی و به جوش و خروش در دریافت بزرگی منتهی گردد و اینجا انسان کودکی است بی‌گناه، چرخی است خود به خود غلتان (نیچه، فریدریش ویلهلم، *اراده معطوف به قدرت: آزمایشی در دیگرگونگی همه ارزش‌ها*، ترجمه محمدباقر هوشیار (۱۳۳۵)، نشر فرزانه، چاپ هفتم، صص ۳۲-۳۳)



درمانده یا درمانگر

در دوران تحصیل در فرانسه برخلاف برخی از دانشجویان ایرانی، موضوع رساله‌ام را دربارهٔ چالش‌ها و فرصت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام‌های آموزش و پرورش هند و ایران انتخاب کردم. بیشتر می‌خواستم به تحلیل فرهنگی، سیاسی و اقتصادی این پدیده بپردازم؛ بنابراین سفر به هندوستان را در برنامهٔ خویش گنجاندم.

پیش از سفر با رایزن علمی ایران در دهلی نو هماهنگی‌های لازم را انجام دادم. دکتر محمد کافی، رئیس فعلی دانشگاه فردوسی مشهد، رایزن علمی آن وقت ایران در دهلی بود. در جواب درخواستم تلویحاً یادآور شده بود که از سفر به هند به دلایلی اجتناب نمایم؛ به‌ویژه آنکه تأکید کرده بود گمان نبرم هند کشوری مانند فرانسه یا ایران است. کم و بیش در تماس‌های مختلف به من فهماند که می‌باید چشم‌هایم را برای دیدن چیزهای جدید در هند آماده نمایم. احیاناً با خود گفته بود که این دیگر چه دانشجویی است که فرانسه را رها کرده و می‌خواهد دربارهٔ آموزش و پرورش هند، تحقیق کند.

پس از شش ماه دوندگی، همه چیز برای سفر به هند فراهم گردید و در سال ۲۰۰۵ میلادی، عازم کشور هزار فرهنگ هند شدم. سفری طولانی از لیون به شهر مونیخ و از آنجا به دهلی نو.

هوایما ساعت ۳ پس از نیمه شب به فرودگاه مهاتما گاندی دهلی رسید. پالتویی بلند، سیاه و پشمینه بر تن داشتم و چمدانی کوچک در دست. طرز لباس پوشیدن به ویژه انگلیسی صحبت کردنم، آشکار می کرد که باید فردی خارجی باشم.

اولین درس ها از شهر دهلی را در فاصله بین فرودگاه و هتل به دست آوردم. شهر دهلی در بلندای شب به داستان های ایرانی سده گذشته می ماند. مثل قصه سگ و لگرم صادق هدایت، شهر پُر از سگ های رهاشده و آدم هایی بود که در گوشه و کنار خیابان و پیاده روها خوابیده بودند.

راننده تاکسی نیز وقتی فهمید که از فرانسه آمده ام، نان یکماهه خانواده اش را طلب نمود. علاوه بر آنکه سی یورو، بابت کرایه گرفت، آخر از همه نیز خیلی آه و ناله کرد و خواست تا بیشتر کمکش کنم. به ویژه آنکه گفت عایله مند است و هزار درد و رنج علاج نشده دارد. من نیز ده یوروی دیگر تقدیم کردم.

در اتاق هتل، پیش از جاگیر کردن وسایلم، به خاطر خستگی زیاد بر روی تخت افتادم. وقتی که از خواب بیدار شدم، ساعت ۸ صبح بود. تند و سریع وسایل مورد نیاز را برداشتم و از هتل با عجله خارج شدم. یک ماه بیشتر وقت نداشتم و می بایست هرچه سریع تر، اطلاعات لازم را برای رساله دکترایم به دست می آوردم.

مقابل هتل، پسر ۱۳ ساله‌ای با ریکشا (سه چرخه)، ایستاده بود. تا مرا دید؛ پیش آمد و گفت: «اجازه بدهید شما را برسانم». اوّل مانند *یوزارسیف*، سختم آمد. نمی‌توانستم باور کنم آدمی گنده سوار شود و این طفلک او را با خود بکشد. اما پسر بچه بسیار پافشاری نمود. در نهایت با اکراه زیاد پذیرفتم. از او خواستم برای رفتن به چند مدرسه همراهی‌ام کند.

هنوز سیصد متری راه نبرده بود که دوباره درد و رنج کودکی لاغر اندام و نحیف از خاطر من گذشت. از ریکشا پیاده شدم. از پسر بچه خواستم آدرس مدارس را نشانم دهد تا پیاده، طی طریق کنم. او نیز چند مدرسه را با ایما و اشاره نشانم داد. معلوم بود که سواد نداشت؛ زیرا هر کس در هند سواد داشته باشد، بی‌تردید انگلیسی هم می‌داند. سیصد روپیه به او دادم. بعدها فهمیدم که سی برابر بیشتر به او کرایه داده‌ام.

پیش از آمدن به هندوستان از طریق محیط‌ها و تالارهای گفت‌وگویی الکترونیکی با تعدادی از دبیران دهلی آشنا شده بودم. اما روزهای اوّل می‌خواستم به تنهایی به مشاهده واقعاتی‌های دهلی بنشینم. چند روز اوّل به تعدادی از مدارس عمومی و خصوصی سر زدم و از نزدیک شرایط آنها را دیدم.

در هند فاصله کیفیت بین مدارس دولتی و خصوصی خیلی زیاد است. به‌گونه‌ای که در برخی از مدارس دولتی حتی امکانات اولیه آموزش همچون میز و نیمکت و کیف هم برای دانش‌آموزان وجود ندارد. در عوض، مدارس خصوصی بسیار مجهز هستند. با وجود این، آنچه پیرامون شهر می‌دیدم؛ بیش از وضعیت مدارس بر افکار و اندیشه‌هایم تأثیر گذاشت.

خیابان‌های دهلی پُر از گدایان و افراد تهیدستی بود که در گوشه و کنار خیابان افتاده بودند. وضعیت، اسفبار و ناباورانه بود. تا یک هفته قادر به تحلیل دقیق موقعیت نبودم. فقر و محنت آن‌قدر در شهر دهلی طاقت‌فرسا و دشوار می‌نمود که با هیچ منطقی نمی‌توانستم آتش پرسش‌های مداوم خود را فرو نشانم.

از یک میلیارد و دویست میلیون جمعیت هند، بیش از ۸۰۰ میلیون نفر زیر خط فقر زندگی می‌کنند. با درآمدی کمتر از دو دلار در روز. از آن میان بیش از ۳۰۰ میلیون نفر از آنها زندگی را با کمتر از یک دلار در روز می‌گذرانند. بیش از سی درصد کودکان هندی، امکان دسترسی به آموزش و پرورش عمومی ندارند. از آن میان، پنجاه درصد پیش از آنکه دوره ابتدایی را به پایان برسانند، مدرسه را ترک می‌کنند.

با توجه به آشنایی‌ام با صنعت سینما، مدام دست‌اندرکاران سینمای بالیوود را مورد سرزنش قرار می‌دادم. با خود می‌گفتم چرا سینمای بالیوود به جای نشان دادن واقعیت‌ها و رنج‌های مردم هند، دغلكارانه فقط رقص و آواز و رنگ و برق زندگی را رؤیاگونه و دروغین نمایش می‌دهد.

در همان روزهای نخست در هتل محل اقامتم، با یک پدر و پسر ایرانی آشنا شدم. پدر برای تحصیل فرزندش به دهلی آمده بود. چند روزی را با آنها به خوشی گذراندیم و سفری هم به تاج محل داشتیم. پدر روزنامه‌نگار بود و حدود شصت سال داشت، اما بسیار شوخ‌طبع و بامزه بود.

وقتی با هم بیرون می‌رفتیم، معمولاً گدایان دهلی، ما را دوره می‌کردند و پول می‌خواستند. اوایل، ده بیست روپیه‌ای به آنها می‌دادم. اما بعدها دیدم که تعدادشان زیاد است و من هم آن‌قدر مایه نداشتم تا همه را ناامید از خود

نرانم. از این رو، پس از مدتی از کمک به گدایان امتناع کردم. با وجود این، گاهی پسران و دختران نوجوانی در خیابان جلوی ما را می‌گرفتند که گدا نبودند، اما با اصرار می‌خواستند چیزی از آنها بخریم. در این مواقع معمولاً سعی می‌کردم خریدی از آنها داشته باشم.

اما وقتی دستفروشان به سراغ همسفر ایرانی‌ام می‌رفتند، او با شیطنت و خنده، خودش را کر و لال نشان می‌داد و در مقابل پافشاری زیاد آنها می‌گفت: «ها به به به به، ها به به به به»؛ یعنی اینکه نمی‌فهمم شما چه می‌گویید. به این کارش آن‌قدر ادامه می‌داد تا بچه‌ها از سرش، دست بردارند. بچه‌های نیازمند دهلی نیز بی‌آنکه اخمی یا رفتار بدی از خود نشان بدهند، معمولاً با خنده از کنار رفتار تصنعی او می‌گذشتند. پیرمرد نیز زیرکانه چشمکی و خنده‌ای نثار جوانی‌ام می‌کرد.

یک روز پس از بازدید از جاهای دیدنی دهلی با پدر و پسر ایرانی به هتل برگشتیم. آن روز بسیار خسته بودیم؛ شام نیم‌بندی خوردیم و به خواب رفتیم. نزدیکی‌های اذان صبح بود که دیدم پیرمرد سراسیمه از خواب بیدارم کرد و گفت: «دکتر جان بیدار شو، بیدار شو، دوربین و پاسپورت‌های من و پسرم را دزدیدند». در همان حالت خواب‌آلودگی، شیطنت‌های ایشان با بچه‌های تنگ‌دست دهلی یادم آمد و گفتم: «ها به به به به، ها به به به به» و حسابی خندیدم. دوربین بسیار حرفه‌ای داشت و آن زمان بیش از دو میلیون ارزش داشت. گفتم: «مرد مؤمن چی می‌شده رویه به طفلکی‌ها کمک می‌کردی؟».

چند صباحی که از زندگی در دهلی گذشت، بیشتر با شرایط آشنا شدم و اکراه من برای سوار شدن به ریکشا نیز از بین رفت. به‌گونه‌ای که هرگاه از

مترو خارج می‌شدم، برای رسیدن به مقصد از آن استفاده می‌کردم. البته دیگر از آن کرایه‌های سیصد روپیه خبری نبود. چون اگر همان‌طور به دست و دل بازی خود ادامه می‌دادم، هزینهٔ مسافرتم سر به فلک می‌کشید.

بعد از چند روز برای درک واقعیت‌های دهلی از دوستان هندی نیز بهره‌مند شدم. صبح از محل اقامتم در هتل بیرون می‌زدم و تا پاسی از شب با آنها بودم. با توجه به آشنایی خوب آنها از منطقه، هر روز با موتورسیکلت به مدارس مختلف شهری و روستایی سر می‌زدیم.

در مدت یک ماه همراه آنها توانستم حدود پنجاه مدرسه در دهلی و روستاهای پیرامونی را از نزدیک بازدید کنم. همچنین با تعداد زیادی از خانواده‌های هندی آشنا شدم. امکانی که پس از پنج سال زندگی با فرانسوی‌ها به سبب فرهنگ فردگرایی آنها محقق نگردید. در این دوران همچنین به همراه دوستان هندی به تعدادی از شهرهای مختلف سفر کردم. فاصلهٔ آنچه که عیناً از زندگی در هند می‌دیدم با آنچه که در کتاب‌ها و مقالات می‌خواندم، کاملاً متفاوت بود.

یک‌بار نیز همراه دوستان هندی برای ملاقات خانوادهٔ ایشان، به شهر مظفرآباد سفر کردیم. فاصلهٔ پایانهٔ مسافری تا منزل دوستان در مظفرآباد را با ریکشا پیمودیم. راننده، جوانی حدود سی ساله بود. سه نفری سوار ریکشایی شده بودیم. مجموع وزن‌های سه نفر ما حدود ۲۵۰ کیلو می‌شد.

درست مانند دوچرخه‌سواری که سربالایی را می‌پیماید، رانندهٔ جوان، تمام مسیر را به‌صورت سرپایی رکاب می‌زد. بی‌آنکه کوچکترین غم و غصه‌ای بر چهره داشته باشد، تمام راه را آواز می‌خواند. در پایان نیز بابت بیش از پنج کیلومتر، فقط بیست روپیه از ما طلب کرد.

هنوز دو هفته‌ای از اقامتم در دهلی نگذشته بود که تمجید و تعریف من از سینمای بالیوود آغاز شد. آنچه در واقعیت می‌دیدم، آرام آرام نظرم را راجع به سینمای هند تغییر داد. این بار از ته دل به سینمای هند، آفرین گفتم. هیچ چیز به جز رؤیا نمی‌توانست مردمی با این مصیبت‌ها و دردها را این‌گونه امیدوار و صبور نگه دارد.

بزرگترین سرمایه‌ای که سینمای بالیوود به مردم هندوستان هدیه داده است، همین باور و امید به آیندهٔ جامعه است. وقتی جامعه‌ای به‌گونه‌ای مداوم با تهدیدهای سهمگین مواجه باشد، هیچ چیزی مانند دمیدن امید و ایمان به آینده نمی‌تواند طرب‌انگیز و زندگی‌بخش باشد.

روح این امید و آرزوهای بلند را در بسیاری از معلّمان هندی نیز دیدم. یک بار از معلّمی در دهلی پرسیدم چه آرزویی در زندگی دارید، گفت: «توسعهٔ هند، ما معلّمان به‌جز توسعه و پیشرفت هند به چیزی نمی‌اندیشیم». حتی در تصور، این آرزویی دراز و غیرممکن بود. تقریباً در طول عمر یک معلّم هندی، امکان زنده ماندن و دیدن فرصت‌های برابر اجتماعی و آموزشی برای بیش از یک میلیارد و دویست میلیون جمعیت هند، رؤیایی بیش نیست.

اوایل وقتی معلّمان مدارس هند را با این همه دیوارهای بلند، با انگیزه و امیدوار می‌دیدم، با خود می‌اندیشیدم که یکی از موانع توسعه در هند باید همین خوش‌بینی باشد. اما بعد که بیشتر در زندگی و واقعیت‌های آنها غور و تحقیق کردم؛ با خود گفتم مگر راه دیگری نیز برای به دوش کشیدن بار سختی مردم فقیر هند وجود دارد. چیزی که به آدمی موجودیت می‌بخشد و به زندگی حرکت می‌دهد، بی‌تردید امید به رهایی از رنج‌ها است. بادبان

وجود انسان، امید و باور به آینده است.^۱ دیوارهای اجتماعی هر چقدر بلند باشند، آسمان امید هنوز بلندتر است. بدبخت‌ترین انسان آن‌کس نیست که کمبودهای زیاد دارد، بیچاره آن است که هیچ امیدی برای رهایی از دشواری‌های خود ندارد.

وقتی تمام تخته‌پاره‌های کنش‌های انسان دانشگاهی را در چند سال گذشته در محیط‌های آموزشی و پژوهشی کنار هم می‌چینیم، به‌خوبی درمی‌یابیم آنچه بیش از هر چیزی سد راه دانشگاه‌های ما شده است، افتادن استادان و دانشجویان در ورطه ناامیدی و سپردن هستی یکتای خویش به کنج خلوت، فراغت و خاموشی است. آنها به جای آنکه به درمان بیماری‌های اجتماعی بیندیشند، بیش از هر زمانی درمانده خود شده‌اند.

آرزوهای پخته، دیرپا و پُر از امید پریدن در میان جامعه تحصیل‌کرده ما، بسیار کم‌رنگ شده و همه چیز در مأیوس‌کننده‌ترین و ملال‌انگیزترین چشم‌انداز دیده شده است. استادان و دانشجویان معمولاً با دلسردی و ناامیدی افراط‌گرایانه و یا با ایستایی و دلخوشی محافظه‌کارانه، هر روز طناب رنج‌های خود را گره‌دارتر کرده و به پریشانی خود افزوده‌اند. آنها به‌جای بر تن کردن جامه امید، همواره به موقعیت آشفته خود با ناامیدی و پریده‌رنگی نگرسته‌اند. هرگاه آرزو و آمالی نیز به مخیله دانش‌آموخته و استادی جوان در عالم امکان، خطور کرده، از سوی دیگران، سراب وهم‌انگیز نام گرفته است. ذهن‌های به ظاهر واقع‌بین حتی اجازه نمی‌دهند آدمی در تخیل نیز امکان شدن و تغییر وضعیت گرفتار شده خود را تصور نماید. در نزد آنها بنیاد

۱. بادبان کشتی وجود مرد، اعتقاد است، چون بادبان باشد باد وی را به جای عظیم برد و چون بادبان نباشد سخن باد باشد (فیه‌مافیه مولانا، ص ۸۹).

آشیانه امید آنقدر سست شده که طرح روزه‌های برون‌رفت از مشکلات، امری خام و آرزویی محال است.

از این‌رو، بیشتر تحصیلکرده‌ها به جای کار کردن، مدام نق می‌زنند و به وضعیت خویش نه می‌گویند. به قول محمدباقر هوشیار، همه جا «نه» و «نمی‌شود» بر سر زبان‌هاست. نه گفتن آسان‌تر از کار کردن است. برای کار کردن صرف نیرو و پشتکار و راستی لازم است^۱. آنها مانند هر دست‌آموزی، دست‌های خود را به علامت تسلیم بالا برده و خود را اسیر آینده‌ای نامعلوم ساخته‌اند.

با وجود افزایش روزافزون دانشجویان در دانشگاه‌ها، بیشتر دانشجویان، فقط به مطالعهٔ سرسری جزوه‌ها و کتاب‌های درسی می‌پردازند. به گونه‌ای که بیشتر آنهایی که به مقطع تحصیلات تکمیلی می‌رسند، در رشتهٔ تحصیلی خود به اندازهٔ انگشتان یک دست هم کتاب‌های تخصصی و غیردرسی نخوانده‌اند. بیشتر آنها، جز سوزاندن وقت و انرژی، کاری در دانشگاه نمی‌کنند.

دانشجویان و استادان در مراکز آموزش عالی بیش از هر زمانی مانند آدم‌های معمولی شده‌اند. از بزرگی و تلاش بسیار فاصله گرفته و کمتر به خود سخت می‌گیرند. آنها از درس و کلاس، فراری هستند. نه از غور و کندوکاوی درخور در زمینه‌های علمی در دانشگاه‌ها نشانی است و نه کسی از نادانی خویش، شرمسار^۲.

-
۱. محمدباقر هوشیار در مقدمهٔ ترجمهٔ کتاب *ارادهٔ معطوف به قدرت: آزمایشی در دیگرگونگی همهٔ ارزش‌ها*، نوشتهٔ نیچه (۱۳۳۵)، نشر فرزانه، چاپ هفتم، ص ۳۵
 ۲. حکیمی را گفتند: حد آموزش چیست و تا چه وقت باید آموخت؟ گفت به اندازهٔ حیات، یعنی تا جان در بدن دارد باید بیاموزد؛ و پیرمردی مأمون را گفت: آیا سزاوار است که پیرمردان دانش آموزند؟ گفت: اگر از نادانی شرمند باشند آری (از محاضرات راغب اصفهانی، به نقل از علی‌اصغر حلبی، خواندنی‌های ادب فارسی، انتشارات زوار، ۱۳۷۹، ص ۱۰۴).

آنها به جای آنکه چراغ دانش را به جان، فروزان نگاه دارند؛ بسیار سهل‌انگارانه آن را به باد فراموشی سپرده‌اند. برای همین، بسیاری از وادی‌های علم و معرفت در دانشگاه‌ها همچنان ناخُسته مانده است.

زیاده‌گویی، کم‌اندیشی، پُرمدعایی و کم‌خوانی از ویژگی‌های عمده برخی از دانشجویان و استادان دانشگاه‌ها است. برخی از دانشجویان حاضرند سه ساعت در انتقاد از وضعیت تیره و سیاه جامعه سخنرانی کنند، اما قادر به پنج دقیقه مطالعه، اندیشه و تحقیق برای فهم دقیق و پیدا کردن راه‌های رفع مشکلات نیستند. آنها همواره با بی‌مهری یا با بد قهری، به مسائل جامعه می‌نگرند و بیرحمانه فقط بر مشکلات سنگ می‌اندازند.

با وجود تلاش برخی از استادان و دانشجویان نیک‌اندیش و بانگیزه که همچون تک‌درختی زیر تازیانه چالش‌ها و مشکلات موجود در دانشگاه‌ها، مردانه ایستاده‌اند و به منافع، خواست‌ها و نیازهای شخصی، پشت کرده‌اند؛ وضعیت آموزش، پژوهش و خدمت‌رسانی در جامعه همچنان در چرخه نامیدی است. ناامیدی، احساس مسئولیت دانشگاهیان را برای تغییر و تحول جامعه به احساس تنفر و بدبینی تبدیل کرده و اندیشه‌ها و کنش‌های اجتماعی آنها را از نَفَس انداخته است. آنها به جای تزریق امید و آرزو به جامعه دانشگاهی، همواره شکوه، شکایت و اعتراض خود را نسبت به مسائل و مشکلات جامعه، گره‌دارتر می‌کنند.

وضعیت به جایی رسیده است که گاهی برخی از استادان در کلاس درس و محیط‌های دانشگاهی به‌طور روشن، آینده دانشجویان و استادان جوان را تیره و تار نشان می‌دهند. در همایش‌ها، کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی، استادان با تجربه، به تازه‌واردها، انگِ جوانی، خامی، داغی و

بی‌تجربگی می‌زنند و با اطمینان ابراز می‌دارند که در آینده آنها نیز به جرگه نامیدان دانشگاهی خواهند پیوست.

یکی از عوامل اصلی ایجاد ناامیدی و یأس در جامعه دانشگاهی، نمایش غیرواقع‌بینانه وضعیت موجود است. برخی از دانشجویان و استادان همه چیز را در این سرزمین، تیره و تاریک می‌بینند و آن را به‌مانند پتکی بر سر خود و جامعه فرود می‌آورند و دست‌های همه را برای دگرگونی و تحول می‌بندند. نگاه آنها به وضعیت خویش گاهی حتی بدبینانه‌تر از نگاه جکلین است.

در دوران تحصیل در فرانسه در بعضی از کلاس‌ها و سمینارها به صورت مستمع آزاد شرکت می‌کردم. از جمله آنها، درس تربیت شهروندی جکلین بود. از زمان ورودم به موسسه تحقیقات آموزش و پرورش فرانسه، با او آشنا شدم. جکلین رئیس گروه تعلیم و تربیت و سیاست در مؤسسه بود. همان‌جایی که استاد راهنمای من، قائم مقام ایشان بود و بعدها به‌جای او نشست.

تربیت سیاسی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش از مباحث اصلی کلاس‌های جکلین بود. او مانند بیشتر روشنفکران و تحصیلکرده‌های فرانسه، از وضعیت آموزش و پرورش ایران، بی‌خبر بود. تصویری که او از کشور ما داشت، بیشتر تحت تأثیر رسانه‌های غربی بود که در چهار دهه اخیر همواره چهره‌ای سیاه و تاریک از این دیار ارائه داده‌اند.

سرزمین کهن و دیرپای ایران از دیدگاه آنها معمولاً با تجربه کشورهای فقیر و بی‌بضاعت آفریقایی مقایسه می‌شود. تا جایی که زمانی شهردار پاریس در یک سخنرانی برای ایرانیان مقیم فرانسه، گستاخانه گفته بود: «امیدوارم شما روزی متمدن شوید!» بی‌آنکه بداند حدود سیصد سال پیش، مونتسکیو، فیلسوف فرانسوی، در کتاب *نامه‌های ایرانی*، آرزومندانه به غربی‌ها می‌گوید: چگونه می‌توان مثل تمدن پارس شد؟

در یکی از کلاس‌ها، جکلین دربارهٔ تاریخ آموزش و پرورش فرانسه در اوایل قرن بیستم، یعنی بیش از صدسال قبل، سخن می‌گفت. نابرابری‌ها و جفایی که نسبت به زنان و دختران فرانسوی در تاریخ رفته بود را بیان و تحلیل می‌کرد. در کشاکش مباحث بود که رو به من کرد و گفت: «محمد اکنون وضعیت آموزش زنان و دختران در ایران چگونه است؟» فهمیدم که می‌خواهد به مقایسهٔ آموزش و پرورش دختران فعلی ایران با دختران فرانسوی در صد سال گذشته بپردازد.

با آنکه مقصود او را خیلی خوب فهمیده بودم؛ گفتم: «منظور شما را نمی‌فهمم!». می‌خواستم جکلین کلام را از لفافه بیرون آورد و رُک و راست، حرفش را بگوید. دوباره به سنت فرانسویان که به‌گونه‌ای دیپلماتیک سخن می‌گویند، پرسش خود را بیچاند و گفت: «می‌خواهم بدانم همه دختران در ایران فرصت ورود به مدرسه را دارند؟» من نیز رندی کردم و گفتم: «خوب البته، مانند فرانسه است». اینجا بود که او از لاک خود بیرون آمد؛ ابرو بالا انداخت، به‌گونه‌ای که باورش نمی‌شد چه گفته‌ام؛ به یکباره پرسش خویش را عربان و آشکار مطرح کرد: «محمد منظورم این است که با تاریخچه‌ای که از آموزش و پرورش دختران در فرانسه گفتیم، وضعیت شما اکنون چگونه است؟! یعنی نظام آموزش و پرورش ایران چه تلاشی برای مبارزه با نابرابری فرصت‌های آموزش دختران کرده است؟»

با قیافه‌ای متعجبانه گفتم: «یعنی می‌خواهید آموزش و پرورش فعلی دختران ایرانی را با صد سال گذشتهٔ فرانسه مقایسه کنید؟! اصلاً قابل مقایسه نیست. از برخی جهات، حتی با تحصیلات دختران دانشگاهی در حال حاضر فرانسه نیز نباید مقایسه کنید. امروزه دانشگاه‌های ایران حدود چهار

میلیون دانشجو دارند که بیش از شصت و پنج درصد از دانشجویان دانشگاه‌های کشور را دختران تشکیل می‌دهند». متحیرانه نگاهم کرد. گفت: «چطور ممکن شده؟!». گفتم: «در ایران دختران در کنکور به دلایل مختلف از پسران پیش افتاده‌اند. شاید باهوش‌ترند!». همه دختران حاضر در جلسه هورا کشیدند و دست زدند.

نگاه‌ها و باورهای دانشجویان و استادان نسبت به وضعیت آموزش و پرورش کشور، گاهی بیش از جک‌لین، منفی و ناامیدکننده است. آنها اساساً فاصله زیادی بین خود و کشورهای اروپایی و پیشرفته می‌بینند. گاهی برخی از دانشجویان و استادان، در دانشگاه‌ها گمان می‌کنند ما در زمینه‌های اجتماعی و آموزشی، صدها سال از کشوری مانند فرانسه عقب افتاده‌تریم. بی‌آنکه بدانند زنان در کشوری مانند فرانسه تا پیش از جنگ جهانی دوم، حق رأی نداشتند.

در نتیجه چنین نگاهی نسبت به وضعیت کشور و به بهانه ناامیدی و فراهم نبودن امکان تغییر، تعدادی از اندیشمندان و تحصیلکرده‌های جامعه به ورطه خودمحوری و منفعت‌طلبی غلتیده‌اند. آنها به جای آنکه به هستی یکه و یگانه خود تکیه کنند و در مقابل نابسامانی‌های موجود بایستند، در نهایت بر مبنای منافع پیچیده خویش رفتار کرده‌اند. به جای آنکه در محیط دانشگاه به تقویت مهارت‌های آموزشی، پرورشی و پژوهشی خویش بپردازند و نگران وظایف و نقش‌های بر زمین مانده خویش باشند؛ عرصه دانشگاه را فقط فرصتی برای کسب درآمد و آرامش زندگی خویش یافته‌اند. انسان دانشگاهی امروزه بیش از هر زمانی اسیر منافع خویش شده است و بیش از هر زمانی از شور افتاده و کمتر برای فهم جهان پیرامون، جهد و

کوشش می‌کند. بسیاری از استادان و دانشجویان، در راه کسب منافع مختلف خویش، بر طبل بی‌عاری زده و دردها و رنج‌های جامعه را به دریای بی‌خیالی سپرده و به افق‌های بسته و تاریک دل بسته‌اند.

استاد و دانشجوی علوم انسانی که می‌باید از طریق مطالعه و تحقیق، خویشان را به فلسفه، جامعه‌شناسی، ادبیات و روان‌شناسی آراسته کند و خود را با چندین هنر پیراسته گرداند؛ بیش از هر زمانی گرفتار بی‌انگیزگی و ناامیدی شده است. در چنین وضعیتی، اگر لحظه‌ای، رخداد یا اتفاقی و احیاناً محیط و شرایط سیاسی و اجتماعی الهام‌بخشی برای مدتی اندک هم آنها را دستخوش شور و هیجان نماید، هنوز آفتابِ خوشبختی به لبِ بام نرسیده، همه چیز بی‌درنگ به حالت عادی برمی‌گردد.

شرایط به‌گونه‌ای رقم خورده است که استادان و دانشجویان دیگر تشنه معرفت و دل‌بسته سخن‌های پاک نیستند. آنها جز نقش خیالی از ماهیت اندیشه‌ورزی و خردمندی، پی فتح قله‌های تسخیرناپذیر علم نمی‌گردند. فقط گاهی برای آنکه فریادی در خاموشی از سر درد برآورند و یا آنکه ضعف‌های خود را بپوشانند، ناآگاهانه شلاقشان را به چرخش در می‌آورند و با حبّ و بغض، نوشته‌ها، سخنان و کنش‌های دیگران را به حق یا به ناحق به باد انتقاد می‌گیرند، بی‌آنکه اندکی در اندیشه‌ها و رفتار خود درنگ کرده باشند.

این وضعیت - به قول کارل پوپر- مانند جامعه‌ای است که با آنکه حق آموختن و کسب دانش را برای همه فراهم آورده است، اما تجربه‌های

ضروری برای رنج و تلاش به منظور فهم حقیقت را از آنها ستانده است.^۱ آنها به جای واکاوی و فهم پیرامون خویش، بیمارگونه به شیوه‌ها و راه‌های مرسوم گوشه‌نشینی و نق زدن، عادت کرده‌اند. بی‌آنکه گوش به بادهای سرد و دلپذیر و دل به نسیم‌های خوش و ابرهای باران‌آور معرفت بسپارند. با چنین روحیه‌ای، برخی از استادان ساعت‌ها، وقت خویش را در دفتر کار و راهروهای دانشکده با سخنان و گفته‌های بیهوده و نسنجیده به بطالت، بی‌برنامگی و روزمرگی می‌گذرانند.

از میان ده‌ها استاد و دانشجو بیش از یکی امیدبخش و آفریننده نیست. از صدها روح سرگردان در راهروهای دانشکده‌ها، یکی بیشتر تاب و توان رویدن‌های پی‌درپی ندارد. از میان هزاران دانشجو، یکی را بیش توان پرسیدن و جستن‌های مداوم نیست. سخن از راه گم کردن‌های دیرپا است.

۱. پوپر در سخنرانی خود در سال ۱۹۸۵ در زوریخ به این مطلب این‌گونه اشاره می‌کند: ایده فرصت برابر و نیز ایده فرصت مساوی تحصیلات عالی برای همه، در برخی از کشورها متأسفانه موجب پیامدهای مشابهی شده است. مبارزه برای تحصیل در دانشگاه برای دانشجویان هم‌دوره و هم‌نسل من نوعی ماجراجویی بود که قربانی می‌طلبد و بنابراین به دانشی که کسب می‌شد ارزش یگانه و ویژه‌ای می‌داد. من نگرانم که این نگاه و برخورد در حال از بین رفتن باشد. زیرا حق عمومی آموختن و کسب دانش، نگاهی نو نسبت به دانش شده است، برداشت و نگاهی که این حق را امری بسیار عادی و معمولی تلقی می‌کند، و انسان وقتی بتواند چیزی را بدون رنج و زحمت و به سادگی به‌عنوان حق خود کسب کند، دیگر ارزشش را درک نخواهد کرد. جامعه ما با اعطای حق آموختن و کسب دانش به دانشجویان، امکان تجربه‌ای ضروری را از آنها سلب کرده است (پوپر، کارل (۱۹۸۵) *می‌دانم که هیچ نمی‌دانم*، گفت‌وگوهای در باب سیاست، فیزیک و فلسفه، ترجمه پرویز دستمالچی (۱۳۸۴) انتشارات ققنوس، ص ۱۴۳).

در نظام آموزش توده‌وار، اگرچه امکان استاد و دانشجو شدن برای هر کسی به سادگی فراهم آمده است؛ اما وجود استاد و دانشجوی واقعی، بسیار نادر است. در چنین نظامی، از میان سی دانشجوی در کلاس درس، بیش از دو سه نفر، علاقه‌مند و با انگیزه نیستند.

دانشگاه دیگر آن ماهیت پویا، آفرینشگر، تولیدکننده، اصلاح‌گر و سازنده خود را از دست داده است. یکی از دلایل اصلی این امر نیز ورود همه به مراکز آموزش عالی است. نظام آموزش توده‌وار^۱ فعلی، درست مانند بازی فوتبالی است که به همه تماشاگران در ورزشگاه، اجازه داده شده است تا به میدان آیند و بازی کنند. همه پا به توپ شده‌اند، اما آنچه در بازی دیده نمی‌شود، فوتبال است. همه به جای بازی به زیر توپ می‌زنند. تماشای چنین بازی بی‌بی‌تردید باید برای فوتبال‌دوستان حرفه‌ای، بسیار رنج‌آور باشد.

۱. نظام آموزش توده‌وار را از سه منظر متفاوت می‌توان مورد توجه قرار داد. در دیدگاه نخست، آموزش توده‌وار گویای دستیابی همه افراد به دانش، بینش و مهارت زندگی در جامعه است. نکته‌ای که بی‌تردید وظیفه هر نظام آموزشی است که تمامی شهروندان را برای زندگی در جامعه مدنی آماده نماید. در دیدگاه دوم، آموزش توده‌وار در مقابل آموزش نخبه‌پرور قرار می‌گیرد. در نخبه‌پروری، آموزش مخصوص یک گروه خاص از افراد جامعه است که از توانایی و مهارت و تمایلات شناختی در سطح بالایی قرار دارند. رویکرد سوم بیانگر آموزش توده‌های جامعه بدون توجه به ماهیت علم و دانش و نیازها و شرایط فردی و اجتماعی است. در این رویکرد، آموزش و تحصیلات دانشگاهی فقط بر مبنای تمایلات هیجانی و اهداف سیاسی شکل می‌گیرد بی‌هیچ برنامه و اهداف مشخص. در این جستار، اشاره ما به آموزش توده‌وار، مبتنی بر رویکرد سوم است. هر چند از جنبه‌های مختلف، رویکرد دوم نیز قابل نقد است.

درصد بسیار اندکی از دانشجویان، از شوق و ذوق لازم برای دانایی برخوردار هستند. در چنین محیطی، بسیاری از دانشجویان، همچون توده‌های کم‌خاصیت جامعه، علم و معرفت را از گنجۀ ارزشمند و نجات‌بخش خویش بیرون آورده‌اند و آن را به‌مانند کالاهای بازاری و نمایشی بر چالۀ بی‌اهمیتی انداخته‌اند. بیشتر دانشجویان به جبر زمانه و شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه، قدم در دانشگاه نهاده‌اند. در چنین جوی، دانشجویان در طول تحصیل، کمتر وقت را به مطالعه و تحقیق می‌پردازند و بیشتر دانشگاه را محیطی برای گذران ایام می‌بینند.

دانشجویان فقط در طول تحصیل، تعداد بسیار محدودی از کتاب‌ها و جزوه‌های درسی را می‌خوانند و به ندرت پیش می‌آید که به مطالعه عمیق در خصوص یک موضوع بپردازند.

نظام آموزش توده‌وار، با دگرگونی ارزش‌های دانشگاهی، استادان را نیز به کم‌انگیزی، کم‌اندیشی و کم‌خوانی انداخته و کمر همت بسته تا معرفت و هویت آنها را به‌سان کالایی پُر زرق و برق در بازار به حراج بگذارد. نتیجه آنکه استادان، دانشگاه را بیشتر فرصتی برای کسب معیشت و گذراندن وقت در نظر می‌گیرند. در چنین نظامی، ارزش‌های آفرینندگی، خلاقیت و سازندگی جای خود را به ارزش‌های نازل‌تری همچون گرفتن مدرک، ارتقا، اعتلا، استخدام رسمی و داشتن یک زندگی امن و آرام داده است. نظام آموزش توده‌وار، یک رابطه دوطرفه عرضه و تقاضا شکل داده است. دانشجوی کم‌توقع، استاد را تنبل و قانع نگه داشته و برعکس. تا جایی که برخی استادان، یگانه تکیه‌گاهشان، نگاه حقیرانه دانشجو به نمره است و از آن نیز به‌خوبی همچون اهرمی برای جذب استفاده می‌کنند.

نظام آموزش توده‌وار، با اتخاذ راهبردهای گسترش بی‌حد و حصر آموزش عالی و با طراحی و تدوین سیاست‌های کمی‌نگر، چشمهٔ عقل و خرد آفرینشگرانهٔ انسان دانشگاهی را برای ایجاد دگرگونی در جامعه، خشکانده و جای آن را ارزش‌های کمی‌گرا و بنگاهی نشانده است.

در این میان فقط تعداد بسیار اندک و انگشت‌شماری از استادان و دانشجویان در زیر طوفان‌های شدید و بی‌رحم معرفت‌گریزی، روح و روان خود را زنده نگه داشته و کشتی معرفت را به لطف یکتایی و یگانگی خویش در گرداب‌های هولناک به سلامت به پیش بُرده‌اند. در وجود هر کدام از آنها اخگری از نبوغ و آفرینشگری وجود داشته است که توانسته‌اند از تاریکی به روشنایی، روزنه‌ای از امید بگشایند و در پیلهٔ خود فرو نروند.

در وضعیت توده‌وار نظام آموزش عالی، همچنین باید به بی‌توجهی جوانان و خانواده‌های آنها به رشته‌های علوم انسانی نیز اشاره نمود. بسیاری از دانش‌آموزان نخبهٔ مدارس که می‌باید امید تحولات آتی این جامعه باشند، از همان آغاز انتخاب رشتهٔ دورهٔ متوسطه، راه خود را کج می‌کنند و به رشته‌های علوم پایه و فنی و مهندسی قدم می‌گذارند. این‌گونه است که مشتی داوطلب از هر جا رانده شده و بی‌انگیزه، پای در راهی می‌نهند که بیش از هر حوزه‌ای نیازمند اندیشه‌ها و تفکرات راهبردی و انتقادی است. آنها ناآگاهانه، مزرعهٔ علوم انسانی را در مسیری می‌اندازند که فرجام آن جز خشکسالی نیست.

البته قدرت‌های بیرونی و ساختاری نیز در شکل‌گیری مسائل و چالش‌های آموزش عالی بسیار تأثیرگذار بوده‌اند. در واقع، نباید چشم خود را به دستورها و جزم‌های قالبی، اداری و سیاسی حاکم بر دانشگاه‌ها بست و

از آنچه استادان و دانشجویان را به تیرگی کشانده و دستان آنها را برای رهایی و پرواز بسته به سادگی گذشت. بی تردید شرایط سخت و دشوار فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی که بر گرده دانشجویان و استادان فرود آمده، بر امید آنها برای پیمودن این راه بی فروغ، بی تأثیر نبوده است. ساختارهای غلط منجر به آن شده است که بسیاری از انسان‌های نیک‌اندیش در دانشگاه‌ها نیز نتوانند به امیدبخش‌ترین و جلوه‌انگیزترین چشم‌اندازهای پیرامون خود با چشمان مسلح امید بنگرند.

تجربه گویای آن است که داشتن امید و انگیزه دگرگونی، مهمترین ویژگی اندیشمندان در جوامع توسعه‌یافته بوده است. زندگی پُر امید مردمان هند و فراز و نشیب توسعه در جوامع غربی نشان می‌دهد اصحاب معرفت می‌باید از تمایلات و احساسات قوی برای تحقق تحول و دگرگونی در جامعه برخوردار باشند.

غم نان اگر بگذارد^۱

پس از چهار سال تدریس در دانشگاه اصفهان، در آذرماه ۱۳۹۲ پرونده تبدیل وضعیت خود از پیمانی به رسمی آزمایشی را به کمیته جذب دانشگاه تحویل دادم. طبق مقررات وزارت علوم، هر عضو هیأت علمی باید تقریباً صد امتیاز برای تبدیل وضعیت به دست بیاورد.

پس از بررسی مدارک و مستندات در کمیته بررسی توانمندی علمی دانشکده، امتیاز کسب شده اینجانب به صد و هفتاد رسید. از این رو، مدارک از دانشکده به کمیته جذب دانشگاه ارسال گردید. اما پس از حدود شش ماه، کمیسیون جذب دانشگاه، مدارک تبدیل وضعیتم را به دانشکده بازگرداند و از دانشکده خواست تا در خصوص امتیازهای داده شده به بنده بازنگری گردد. از نظر کمیسیون، امتیازات داده شده به بنده بیش از واقعیت بوده است. همکاران کمیسیون جذب دانشگاه بیشتر از آن تعجب کرده بودند که چگونه توانسته‌ام در مدت چهار سال، این تعداد کتاب تألیفی داشته باشم.

۱. چشمه‌ساری در دل و آشنایی در کف / آفتابی در نگاه و فرشته‌ای در پیراهن / از انسانی که تویی / قصه‌ها می‌توانم کرد / غم نان اگر بگذارد (احمد شاملو)

به گمان آنها آثار من چگونه می‌توانسته است محصول آن مدّت اندک باشد؛ بی‌آنکه بدانند حداقل چهار عنوان از مهمترین آثارم نتیجه مطالعات و تجارب دو دهه گذشته‌ام بوده است. در هر حال این بدفهمی باعث شده بود که نامه‌ای نیز برایم ارسال کنند و به بنده اعلام دارند به دلیل آنکه پنج سال از پیمانی شدن بنده گذشته است، امکان تمدید قرارداد سال تحصیلی جدید، وجود ندارد.

با آنکه همواره خود را برای لحظات سخت و دشوار زندگی آماده کرده‌ام، اما این خبر، بسیار مضطرب و نگرانم کرد؛ به‌گونه‌ای که آن شب تا صبح نتوانستم بخوابم. عدم تمدید قرارداد یعنی قطع حقوق ماهانه. تمام شب به این می‌اندیشیدم که ماهی حدود ۳ میلیون تومان وام را حالا چگونه باید پرداخت کنم.

در زندگی جزو آن دسته آدم‌هایی هستم که به ثروت و مال، توجه زیادی نداشته‌ام. با این حال هر وقت در مضیقه مالی قرار گرفته‌ام، قدرت تفکر و مطالعه از من سلب شده است. آدمی برای اندیشیدن و تفکر، نیازمند حداقل سرمایه مالی است. انسان چه در جامعه آدم‌های معمولی و چه در لباس روشنفکران و صاحبان اندیشه، پیش از هر چیزی حریص آب و نان است.^۱

از دیدگاه کلایوبل^۲ به منظور داشتن وسیله‌ای برای کسب خیر و تمدن نیاز به طبقه‌ای با فراغت داریم؛ یعنی مردان و زنانی که با تشکیل کانونی

۱. آدمی اوّل حریص نان بود/ زآنکه قوت و نان ستون جان بود/ چون به نادر گشت مستغنی زنان/ عاشق نام است و مدح شاعران (مولوی)

بتوانند تمدن را اشاعه دهند. این گروه باید امنیت، فراغت، آزادی اقتصادی و آزادی فکر و احساس و تجربه داشته باشند. اگر جامعه، تمدن می‌خواهد باید بهای آن را بپردازد.^۱

به قول عروضی سمرقندی، هر صنعت که تعلق به تفکر دارد، صاحب صنعت باید که فارغ دل و مرفه باشد که اگر به خلاف این بود، سهام فکر او متلاشی شود و بر هدف صواب به جمع نیاید؛ زیرا که جز به جمعیت خاطر به چنان کلمات باز نتواند خورد. آورده‌اند که:

«یکی از دبیران خلفای بنی‌عباس رضی‌الله عنهم به والی مصر نامه‌ای می‌نوشت و خاطر جمع کرده بود و در بحر فکرت غرق شده و سخن می‌پرداخت، چون درّ یمین و ماء معین. ناگاه کنیزکش درآمد و گفت آرد نماند.

دبیر چنان شوریده طبع و پریشان‌خاطر گشت که آن سیاق^۲ سخن از دست باد و بدان صفت منفعل شد که در نامه بنوشت آرد نماند. چنانکه آن نامه را تمام کرد و پیش خلیفه فرستاد و از این کلمه که نوشته بود هیچ خبر نداشت.

چون نامه به خلیفه رسید و مطالعه کرد؛ چون بدان کلمه رسید، حیران فرو ماند و خاطرش آن را بر هیچ حمل نتوانست کرد که سخت بیگانه بود. کس فرستاد و دبیر را بخواند و آن حال از او باز پرسید. دبیر خجل گشت و به راستی آن واقعه را در میان نهاد. خلیفه عظیم عجب داشت و گفت اول

۱. جانسون، لژلی (۱۹۷۹) *منتقدان فرهنگ*، از ماتیو آرنولد تا ریموند ویلیامز، ترجمه ضیاء موحد

(۱۳۷۸)، طرح نو، تهران، ص ۱۰۸.

۲. روش، اسلوب

این نامه را بر آخر چندان فضیلت و رجحان است که قل هو الله احد بر تبت
یدا ابی لهب دریغ باشد. خاطر چون شما بلغا^۱ را به دست غوغاء مایحتاج
بازدادن و اسباب ترفیه^۲ او چنان فرمود که امثال آن کلمه دیگر هرگز به غور^۳
گوش او فرو نشد و لاجرم آنچنان گشت که معانی دو کون در دو لفظ جمع
کردی^۴.

پول - به قول برناردشاو- اساس زندگی است. پول پیشخوانی است که
امکان می‌دهد زندگی از آنجا در جامعه، توزیع شود. اولین وظیفه شهروند
این است که برای داشتن پول بر مبنای معقولی اصرار ورزد. ملت برای نیاز
به اخلاقیات بهتر، نان ارزان‌تر، آرامش، آزادی، فرهنگ، رستگاری خواهران
گمراه و برادران خطاکار، شکوه، عشق و استادی در دانشگاه نیست که فریاد
می‌کشد، بلکه تنها برای پول کافی است. شری که باید به جنگ آن رفت نه
گناهکاری است، نه عذاب کشیدن، نه طمع، نه تزویر کشیش و شاه، نه
عوام‌فریبی، نه انحصارطلبی، نه جهل، نه شرابخواری، نه جنگ، نه طاعون، نه
بهانه‌های دیگری که اصلاح‌طلبان برای گریز از مسأله می‌تراشند، بلکه تنها
فقر است^۵.

۱. نویسندگان بلیغ

۲. آسایش

۳. ته

۴. کلیات چهار مقاله، تألیف احمد نظامی سمرقندی، به سعی و اهتمام و تصحیح

محمد بین عبدالوهاب قزوینی، انتشارات اشراقی، تهران، ۱۳۲۷، ص ۱۶-۱۷

۵. جانسون، لزی (۱۹۷۹) منتقدان فرهنگ، از ماتیو آرنولد تا ریموند ویلیامز، ترجمه ضیاء

موحد (۱۳۷۸)، طرح نو، تهران، ص ۹۰.

اگر امروزه بسیاری از استادان در محیط‌های دانشگاهی کارهایی را انجام می‌دهند که خودشان انتخاب نکرده‌اند، برای آن است که بتوانند حداقل نیازهای مالی خویش را برطرف سازند. اعضای هیأت علمی جوان وقتی وارد دانشگاه می‌شوند، از حداقل نیازهای زندگی برخوردار نیستند. گاهی یک استاد جوان باید دو دهه نخست زندگی دانشگاهی خود را برای تأمین حداقل امکانات رفاهی در جامعه بگذراند.

استاد جوان در آغاز شکوفایی و شادابی اندیشه، گرفتار امور اولیه زندگی می‌شود. کسب معاش، پای تفکر او را می‌بندد و روح و روان او را به باد می‌سپارد. نمی‌توان همواره برای استادان دانشگاه از آرزوها و آوازه‌های خوش سخن گفت، اما آب و نان آنها را فراهم نکرد. کمترین تحریری از یک آرزو - به قول شفیعی کدکنی - این است: آدمی را آب و نانی باید و آنگاه آوازی.

از همه استادان دانشگاه‌ها نمی‌توان انتظار داشت تا در راه حقیقت دانش، حاضر شوند و تمام هستی و زندگی خود را قربانی علم و معرفت کنند. از همه نمی‌توان انتظار بی‌طمعی و قناعت‌پیشگی داشت. اکثریت غیرقابل باور انسان‌ها - به قول شوپنهاور - بر حسب طبیعت‌شان مطلقاً نمی‌توانند به چیزی جز مقاصد مادی بیندیشند و حتی نمی‌توانند اهداف دیگری متصور شوند. از این رو، دنبال کردن حقیقت چنان طولانی و پُر دردسر است که نمی‌توان انتظار داشت همگان یا عده‌ای کثیر و یا در واقع حتی عده‌ای اندک، صادقانه در آن مشارکت جویند.^۱

۱. شوپنهاور، آرتور (۱۸۴۴) *جهان همچون اراده و تصور*، ترجمه رضا ولی‌یاری، نشر مرکز، ۱۳۸۸: ص ۱۵.

در نظام آموزش توده‌وار، البته برخی نیز به غلط به وادی علم و معرفت وارد شده‌اند. اشخاصی که به جای عشق معلّمی و شور دانایی، مقصود^۱ و قلقله‌ای جز مال‌اندوزی و کسب قدرت در رگ‌های آنها جاری نیست. آنها دانشگاه را محل مناسبی برای کسب درآمد و جاه و مقام یافته و به روش‌های نامشروع همچون پول‌شویی، کم‌فروشی و فرصت‌طلبی از جایگاه دانشگاهی خود صرفاً در راستای منافع خویش استفاده می‌کنند. کسانی که اکنون باید به‌مانند شبلی در گوشه‌ای نشست و سرانجام طمع و بی‌قناعتی آنها را در برابر خواسته‌های زیاده‌طلبانه و غیرانسانی نظاره‌گر بود.^۲

۱. بقالی زنی را دوست می‌داشت. با کنیزک خاتون پیغام‌ها کرد که من چنینم و چنانم و عاشقم و می‌سوزم و آرام ندارم و بر من ستم‌ها می‌رود و دی چنین بودم و دوش بر من چنین گذشت. قصه‌های دراز فرو خواند. کنیزک به خدمت خاتون آمد، گفت: بقال سلام می‌رساند و می‌گوید که بیا تو را چنین کنم و چنان کنم. گفت به این سردی؟ گفت او دراز گفت، اما مقصود این بود، اصل مقصود است باقی درد سرست (فیه‌ما‌فیه مولانا، ص ۸۵)

۲. شنودم که روزی شبلی رحمه‌الله علیه در مسجدی شد تا دو رکعت نماز بگذارد و زمانی برآساید. در مسجد، کودکان دبیرستان بودند؛ اتفاق را وقت نان خوردن کودکان بود و دو کودک به نزدیک شبلی رحمه‌الله علیه نشستند، یکی پسر منعمی بود و یکی پسر درویشی و دو زنبیل نهاده بودند؛ در زنبیل پسر منعم نان و حلوا بود و در زنبیل پسر درویش نان تهی. پسر منعم نان و حلوا می‌خورد و پسر درویش از وی حلوا همی خواست. پسر منعم گفت: اگر ترا پاره‌ی حلوا بدهم تو سگ من باشی؟ گفت: باشم. گفت: بانگ کن تا ترا حلوا بدهم. آن بیچاره بانگ سگ همی کرد و پسر منعم حلوا به وی همی داد. چند کرت همچنین بکرد و شیخ در ایشان نظاره می‌کرد و می‌گریست. میدان گفتند: ای شیخ ترا چه رسید که گریان شدی؟ گفت: نگاه کنید که طامعی و بی‌قناعتی به مردم چه می‌کند؛ چه بودی اگر آن کودک به نان خشک تهی خود قانع بودی و طمع حلوا آن کودک نکردی؟ تا وی را سگ همچون خودی نایستی بود (قابوس‌نامه کیکاووس بن اسکندر، ۱۹۱، چاپ نفیسی، به نقل از علی‌اصغر حلبی، خوانندگی‌های ادب فارسی، انتشارات زوار، ۱۳۷۹، ص ۱۳۴).

برخی از استادان بیش از آنکه نگران پایین آمدن سطح سواد، معرفت و آفرینشگری خود باشند، در اضطراب پایین آمدن جایگاه اقتصادی و مال و منال خویش هستند. آنها مانند اقبشار ثروتمند و قدرتمند جامعه، مدام درصدد بالابردن خانه، ماشین و دیگر اسباب مکنت خویش‌اند.

برخی استادان دانشگاه، پروانه‌های روح و اندیشه خود را در تار و پود تمایلات آنی و زودگذر گرفتار کرده و غزال علم و معرفت را در پای معبد پول و قدرت قربانی ساخته‌اند. بی‌آنکه بدانند مال‌اندوزی و کرنش در برابر قدرت برای انسان دانشگاهی در حکم دام است، هر کس که آن را بگسترد، هم خود صید می‌شود و هم معرفت.

آنها از پایین بودن مال، منال و منصب سخت به تنگ آمده و می‌خواهند به جرگهٔ متمولان و قدرتمندان شهر وارد شوند. لذا از بلند نظری، اندیشه‌ورزی و خردورزی عالمانه دست کشیده‌اند و زبوانه در مقابل ثروت و قدرت گرنش می‌کنند. برای کسب منافع خویش، تملق و چاپلوسی فرومایه را بر انتقادی ماهرانه و عالمانه برتری می‌دهند. با آنکه می‌دانند برخی روش‌های جاری در جامعهٔ دانشگاهی و موضوعات مورد مطالعهٔ آنها، بر راه ناصواب است، با این حال از سایهٔ نقد و انتقاد گریزان هستند.

برخی از آنها پس از آنکه از تنگدستی و فرودستی رهایی یافتند، دچار دردی دیگر نیز می‌شوند و آن درد بیش از اندازه داشتن است. به گونه‌ای که از کثرت صفا و فرط دارایی، معلمی فراموششان می‌شود.^۱

آنها بی‌آنکه بدانند در چه ورطه هولناکی گرفتار شده‌اند؛ برای راست جلوه دادن کار خود، همچون بازاریان و سیاستمداران، موفقیت، کامیابی و پایگاه اقتصادی و گاهی سیاسی نسبتاً مناسب خود را نسبت به دیگر اقدشار جامعه در بوق می‌کنند.

انسان دانشگاهی در همه رفتارها و کنش‌های خویش، ترس از دست دادن شغل، اراده مدیران و مسؤولان، قوانین و مقررات دانشگاهی و به قول شوپنهاور در اثر معروف خود با عنوان **جهان همچون اراده و تصور**^۲، تمنیات ناشر و تحسین دانشجو و تشویق هم‌قطاران و مسیر سیاست‌های جاری و گرایش‌های دمدمی مردم را در نظر داشته است.

کنشگران دانشگاهی - به قول پی‌یر بوردیو- با فراست بازی می‌کنند، به گونه‌ای طبیعی و بدون طمع، فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند که مطابق منافع

۱. آورده‌اند که خواجه نظام‌الملک پیش از یافتن وزارت آل‌بارسلان، منشی ابن‌شاذان در بلخ بود، با حقوق اندکی که به وی می‌دادند می‌ساخت. ابن‌شاذان نیز به‌اندازه به خواجه پول می‌داد که بخورد و نمیرد. وی همیشه می‌گفت: نویسنده را قلم کافی است، مال دنیا برایش وبال است و از این‌روی، هر وقت گمان می‌برد که خواجه را از متاع و مال دنیا چیزی جمع گشته است، می‌گفت: حسن، فربه شده‌ای؟ و خواجه هرچه داشت از وی می‌گرفت (دستورالوزراء عقیلی به نقل از علی‌اصغر حلبی، *خواندنی‌های ادب فارسی*، انتشارات زوآر، ۱۴۴ ص ۱۳۷۹).

۲. شوپنهاور، آرتور (۱۸۴۴) *جهان همچون اراده و تصور*، ترجمه رضا ولی‌یاری، نشر مرکز، ۱۳۸۸: ص ۲۱.

آنها است. موقعیت‌های متناقض‌نمایی وجود دارد که فلسفه شعور مانع فهم آنها می‌شود.^۱ در پشت ظاهر تقوی و فضیلت بی‌میلی به منفعت‌کنشگران اجتماعی، منافع ظریف و بزک شده وجود دارد.^۲

پاک‌ترین و خالص‌ترین اعمال - حتی زهد و فداکاری - همواره ممکن است مشکوک باشد، زیرا رگه‌هایی از جست‌وجوی بهره‌نمادین تقدس، شهرت و غیره در آن است.^۳

عاملان اجتماعی - به قول پیر بوردیو- کار مفت انجام نمی‌دهند.^۴ حتی در دنیای رهبانیت که تجلیگاه عالی یک فضای فوق‌دنیوی و بی‌طمعی است، به کسانی برمی‌خوریم که مدام با همدیگر می‌جنگند. در کلیسای اوش، پایین‌ترین کرسی‌های شورای مذهبی، تصویرکننده‌کاری شده‌ای وجود دارد که دو راهب را نشان می‌دهد که برای به‌دست آوردن عصای رئیس دیر با یکدیگر در حال نبردند.^۵

جامعه‌شناسی عمومی بوردیو فرض را بر این می‌نهد که می‌توان تمام کنش‌های انسانی را «کنش‌های اقتصادی معطوف به افزایش سود مادی یا سود نمادین» به حساب آورد؛ و بر مبنای همین فرض او معتقد است که روشنفکران و استادان دانشگاه نیز تاجرانی در عرصه سرمایه فرهنگی هستند که به دنبال نفع شخصی‌اند. «صنف‌گرایی امر عام» مفهومی که بوردیو در

۱. بوردیو، پی‌یر، نظریه کنش، دلایل عملی و انتخاب عقلانی، ترجمه مرتضی مردیها، (۱۳۸۹)، انتشارات نقش و نگار، ص ۲۱۳.

۲. همان منبع، ص ۲۲۱

۳. همان منبع، ص ۱۸

۴. همان منبع، ص ۲۰۰

۵. همان منبع، ص ۲۰۴

تبیین این نکته از آن استفاده می‌کند؛ یعنی اینکه دفاع روشنفکران از حوزه فرهنگ، ریشه در منافع جمعی آنها دارد.^۱

بورديو به شیوه‌ای مقایسه‌ای به کشف و شناسایی فرایندهای معطوف به منفعت در کار روشنفکران دانشگاهی می‌پردازد. از نظر بورديو حرفه دانشگاهی نوعی تلاش رقابتی برای مشروعیت و تمایز فرهنگی است. این تلاش در راستای بازتولید ساختارهای فراگیر نابرابری طبقاتی در جامعه عمل می‌کند: مناصب دانشگاهی چه در ارتباط با مردم و چه در ارتباط با دانشجویان و خود دانشگاه‌ها چیزی نیستند، مگر دستگاهی برای تبدیل طبقه‌بندی اجتماعی به طبقه‌بندی دانشگاهی.^۲

در کنار غم نان در شکل‌گیری هویت‌های منفعت‌گرایانه انسان دانشگاهی لازم است به نقش زنان نیز در این زمینه اشاره کرد. تأثیرگذاری زنان بر همسران جزو پیچیده‌ترین عواملی است که کمتر به آن اشاره شده است. بی‌تردید همه اندیشمندان و متفکران بزرگ به‌ویژه در جوامع شرقی باید مدیون زنان خود باشند. زنانی که یاور و همراه همسران خویش بوده و در راه موفقیت آنها گام برداشته‌اند و خود را نردبان پیشرفت و ترقی آنان کرده‌اند و در این راه از هیچ خدمتی دریغ نکرده‌اند.

با وجود این، برخی زنان، پاشنه آشیل انسان دانشگاهی نیز بوده‌اند. زنانی که به بهانه تفاهم، برابری و آزادیخواهی، مردان را به ورطه‌های هولناک نیازهای مادی و آنی کشانده‌اند. به گونه‌ای که برخی از استادان دانشگاه‌ها،

۱. همان منبع، صص ۱۲۷-۱۳۰

۲. پی‌ی بورديو، ۱۹۹۳، به نقل از آندرو میلنر و جفت براویت، ترجمه جمال محمدی، ققنوس، تهران، ۱۳۸۵ (ص ۱۲۹).

بخش اعظم وقت خود را به خواسته‌های غیر معمول و سطح پایین آنها اختصاص داده‌اند. برای انسان دانشگاهی هیچ چیزی نامساعدتر از وقتی نیست که از او به طرزی بی‌شرمانه، فقط به‌عنوان وسیله‌ای برای امرار معاش و ادا و اطوارهای زنانه استفاده شود.

برخی از زنان که به امید جایگاه و موقعیت اجتماعی و اقتصادی، با اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، پیوند ازدواج برقرار کرده‌اند، وقتی می‌بینند از این نم‌نمی‌توانند کلاهی بدوزند، مانند زن سقراط، شوهران خود را تبلی فرض می‌کنند که برای خانواده خود بیش از آنچه نان بیاورند، افتخار و احترام کسب می‌کنند^۱. البته همین امر درباره استادان زنی نیز صادق است که گرفتار مردان نااهل و ناآشنا در عرصه علم و دانشگاه شده‌اند.

در جامعه دانشگاهی، با خانواده‌هایی نیز مواجه هستیم که زن و شوهر هر دو جزو اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها هستند. این گروه را می‌توان یکی از نمونه‌های مشخص زندگی انسان مدرن در جامعه غیرمدرن دانست. زنانی که بین زندگی سنتی و مدرن گرفتار آمده‌اند. این زنان هنوز مشخص نیست که خانه دارند یا شاغل، محقق‌اند یا مقید آشپزی و بچه‌داری. بی‌تردید در زندگی مدرن غربی، این سردرگمی در نقش‌ها وجود ندارد. اصلاً خانواده به آن مفهوم شرقی و ایرانی در دنیای غرب کمتر وجود دارد. زندگی فردگرایی، الزاماً راه‌های ارضای نیازهای عاطفی، اجتماعی و جنسی افراد را در بستر خانواده تعریف نکرده است. برای نمونه بسیاری از نظریه‌پردازان و فیلسوفان بزرگ دنیای غرب، در بند خانواده و زن و بچه نبوده‌اند. اما در

۱. ویل دورانت، *تاریخ فلسفه*، ترجمه عباس زریاب، سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، ۱۳۷۰، ص ۹.

جامعه ایرانی اسلامی که خانواده از یک مفهوم بنیادین برخوردار است، کمتر می‌توان از زنان دانشگاهی، انتظار آفرینشگری و خلاقیت علمی داشت. بی‌تردید در تحلیل جایگاه خانوادگی اعضای هیأت علمی، هدف نه پافشاری در پرده‌داری از عیب‌ها و ضعف‌های خانواده ایرانی، بلکه شناخت همهٔ تعلق‌ها و باورهایی است که پیرامون آنها ریشه دوانده است.

تجربهٔ زندگی و همنشینی با خانوادهٔ اعضای هیأت علمی به خوبی چالش‌ها و مشکلات موجود در این زمینه را آشکار می‌کند. بیشترین عامل موفقیت و کامیابی علمی استادان دانشگاه در شرایط سخت و دشوار فعلی، وجود زنان سازگار و زوج‌های به سامان بوده است.

تک‌بودگی و تک‌ماندگی

دقیقاً یادم نمی‌آید که چه زمان و چه کسی برای اولین بار با گفتار و کردار خویش مرا متوجه کرد که در وضعیتی دشوار زندگی می‌کنم. شاید هم بی‌آنکه کسی اشاره‌ای نماید، خود فهمیده بودم. آن وقتی که در دوران خردسالی از محله فقیرنشین پای‌توپ دور شدم و سر از بالانشین‌های شهر درآوردم؛ یا وقتی که سر و وضع متمکنان شهر را در مقابل وضع خود دیدم؛ یا آن زمانی که زبان و فرهنگ فاخر خانواده‌ای بالانشین را با زبان و فرهنگ بچه‌های پای‌توپ مقایسه کردم. بی‌تردید در محیطی که در آن رشد و نمو کرده‌ام، کسان زیادی با رفتارها و پندارهای خود، مرا از وضعیت بغرنجی که در آن قرار داشته‌ام، آگاه ساخته‌اند.

از زمانی که بیشتر همبازی‌هایم را در پای‌توپ در آینه رنج روزگار دیده‌ام، همواره از خود پرسیده‌ام اصلاً چگونه می‌توانستیم از چیزی که در این جهان از آن بی‌بهره بوده‌ایم و هرچه دنبال آن می‌گشتیم، نمی‌یافتیم، خود را سر پا و پایدار نگه داریم؟ چگونه بچه‌های پای‌توپ می‌توانستند بر دیوارهای بلندی چنگ بیفکنند که راهی به سوی رهایی نمی‌گشایند؟

چگونه همکلاسی‌ها و دانش‌آموزان کم‌توشهٔ مدرسهٔ راهنمایی که من پنج سال با آنها زیستم، در پشتِ پیشانی‌های کوتاه و کم‌آتیه، می‌توانستند استوار بایستند و درون پهنه‌های تاریکی فرو نروند و همچنان با آرزوی دور و با هاله‌های امید زندگی کنند؟ چگونه دانش‌آموزان ناب‌خوردار می‌توانستند مسیر دشوار نظام آموزشی را سپری کنند و آیندهٔ خویش را برای یک زندگی آرام و منطقی، هموار سازند.

از دوران کودکی همواره تلاش کرده‌ام، به نفع هستی یکتای آدمی، در مقابل این پرسش‌های شیرافکن، زانو نزّم. در مواجهه با چنین گرداب‌ها و نابختیاری‌ها، همیشه سعی نموده‌ام از داوری شتابزده و وضعیت‌های دشوار پرهیز نمایم. با وجود پژواک‌های سهمگین و کُشنده، در این سال‌ها کوشیده‌ام ضمن باز نگه‌داشتن راهِ عقل، بارقه‌های امید را نیز در خود زنده نگه دارم. در انتهای هر پرسش گرانبار، همیشه خواسته‌ام جرقه‌ای از امید بیابم. حتی گاهی با ذهنِ کودکانه، دستان خویش را قلاب کرده‌ام تا خود را بالا بکشم و از آنجا به جهان بنگرم. از تمامی آوای‌های یأس برانگیز دوری کنم و فقط بر گُردهٔ فهم و باور خود سوار شوم.

در رویارویی با دشواری‌ها و دردهای زندگی تلاش کرده‌ام در ذهن و روان خویش از ساخت دیوارهای بلند پرهیزم و ضعف‌ها و شکنندگی‌های خود را در پشت آنها پنهان نکنم. حتی از نزدیک شدن به کسانی که در تحلیل‌ها و باورهای خود، ریشه‌ها و امکان‌های انسانی را کم دیده‌اند و به حُکم جامعه و ساختار انقیاد یافته‌اند، سخت پرهیز داشته‌ام.

با وجود تمام باورهای مثبت باید اعتراف کنم که در جزر و مد اندیشه‌ها، هر وقت به سرنوشت بسیاری از بچه‌های کم‌توشه و کم‌توان پیرامون

زندگی‌ام برخوردارم، دلم لرزیده است. من هنوز هم هر روزه دست‌های پُر از خالی دانش‌آموزانی را تصور می‌کنم که در نظام آموزش و پرورش به جای امید و معرفت، ملتسمانه نمره را گدایی می‌کردند. آن دست‌های لرزان و نامطمئن در کوران زندگی نیز لرزیدند و سرشار از نیاز، سست شدند. هستی یکتا و ناشکفته بسیاری از بچه‌های این مرز و بوم، بی‌آنکه بهاری زیبا ببینند، در نهایت همچون شمعی بی‌فروغ شدند و برای ابدیت، خاموش گردیدند.

همواره از خود پرسیده‌ام چگونه می‌توان برای دانش‌آموزان کم‌توشه و بی‌بضاعت، امید داشت تا کرانه‌هایی پدید آید، کرانه‌های زیبا و آکنده از امکان‌ها؟ چگونه می‌توان در ساختارها و موقعیت‌های سختی که در آن بلا و شکست به‌آسانی تار می‌بندد، تک و یگانه ماند؟

چگونه می‌توان از مربیانی که جایگاه و پایگاه اجتماعی و اقتصادی آنها بسیار پایین‌تر از خواسته‌هایی است که نظام آموزش و پرورش از آنها انتظار دارد، امید به پرورش استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان را داشت؟ چگونه از آنهایی که در کش و قوس‌های معیشت درمانده‌اند، می‌توان توقع داشت که از خواست و زندگی خود بگذرند و قدم در راه پُر پیچ و خم تربیت گذارند؟

چگونه می‌توان از استادان و دانشجویانی که زیر خروارها مشکلات آموزشی و اداری گرفتارند، تمنای رهایی داشت؟ چگونه از آنهایی که به دلیل وضعیت‌های دشوار و دیوارهای بسته از ارائه هستی یکه و یگانه خویش دچار شک و تردیدند، می‌توان چشمداشتی به تک‌ماندگی و آزادی تفکر و اندیشه داشت؟ چگونه می‌توان آرزو و شوق به استادان و

دانشجویانی داشت که نظام آموزش عالی از آنها به قول کی‌یرکی‌گور می‌خواهد خودی باشند که نمی‌خواهند باشند^۱؟ چگونه می‌شود وقتی در ساختارها و سیاستگذاری‌ها، هستی انسان دانشگاهی، زنگار می‌بندد و فرد در تنگنای ساختارها گرفتار می‌آید، همچنان باور به امکان‌های عمومی برای رشد و تعالی داشت.

چگونه می‌توان از وسوسه باور به این نکته گریخت که امیدها و آرزوها در مدارس و دانشگاه‌ها بیشتر مواقع در ذهن‌ها باقی می‌مانند و کمتر جامه عمل به تن می‌پوشند؟ چگونه می‌توان به تمامی دردها و رنج‌های آموزشی، پاسخ‌های امیدبخشی ارائه داد؛ وقتی کوچکترین بارقه‌های امید با سهمگین‌ترین طوفان‌های هول‌انگیز، طرد می‌شوند؟

در چنین وضعیت‌هایی آیا آدمی قادر است در ساختارها و محیط‌های بسته، همچنان تک و یگانه بماند و از هستی یکتای خود محافظت نماید؟ آیا تک ماندن در ساختارهای تنگ، شعاری آزاردهنده و فریبنده نیست که دیگران برای گمراه کردن ما یا خویشتن مطرح می‌کنند؟

در مطالعه تبار تجربه‌های خویش، هرگاه در وادی خاطرات گذشته می‌غلتم؛ و گوش‌هایم را برای پیدا کردن شخصیت‌ها و اندیشه‌های یگانه تیز می‌کنم؛ کمتر با انسان‌هایی مواجه می‌شوم که در برابر ناملایمات و ساختارهای کشنده هستی، دوام آورده باشند. نادر بوده‌اند، کسانی که فعالیت‌ها، تجربه‌ها و انگیزه‌های خود را همچون ساعت شنی با اندیشه و

۱. بودن خودی که می‌خواهد باشد، شادمانی اوست، اما اگر مجبور شود خودی باشد که نمی‌خواهد باشد، عذاب می‌کشد، چون نمی‌تواند از خود خلاص شود (کی‌یر که گور، سورن (۱۸۴۹)، بیماری به سوی مرگ، ترجمه رویا منجم، نشر پرسش، ۱۳۷۷ ص ۴۴).

تأمل بگردانند. انگشت‌شمار بوده‌اند انسان‌هایی که بتوانند از دل سیاهی، چهره بکشایند و در زیر «تازیانه کولاک و آذرخش»^۱ همچون شکوفه‌های زیبا بشکفند و در راه‌های تاریک زندگی، نوری تازه بیفکنند.

از میان همبازی‌های کودکی، همکلاس‌های دوران مدرسه و همکاران دوران دانشگاه کمتر کسانی توانستند از مشکلات زندگی و ساختارهای بسته‌رهایی یابند و از نقش و باری که هستی در زندگی آنها نهاده، به‌خوبی محافظت کنند.

بسیاری از دانش‌آموزان در مقابل شرایط سخت و دشوار زندگی و مدرسه دوام نیاوردند و از پرورش استعداد و توانایی خود بازماندند.

در وضعیت نامناسب معیشتی و مسائل و مشکلات آموزشی، بسیاری از معلمان نتوانستند از نقش پیامبرگونه خود دفاع کنند و همچنان مست بانگ دلاویز قدسی، اهورایی و هستی‌بخشندگی معلمی بمانند.

با وجود تلاش‌ها و ایستادگی در برابر دیوارها و ساختارهای بلند، بسیاری از استادان دانشگاه در نهایت صحنه تک‌بودگی را رها کردند و روحیه جویندگی و آفرینشگرانه خویش را از کف دادند.

با آنکه آدمی، تک زاده می‌شود، می‌خواهد تک باشد، تک زندگی کند و تک بیندیشد؛ اما ساختارهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، محیط‌های بسته، مدارس و دانشگاه‌های تک‌گو و هستی‌کُشنده، توده‌ای شدن علم، کلاس‌های میان‌تهی، بیگانگی و بیرون‌افتادگی نخبگان از چرخه زندگی اجتماعی، کوتاه‌همتی برنامه‌ریزان و مدیران، کم‌مایگی معلمان و قشری

۱. ترجیح می‌دهم که درختی باشم/ در زیر تازیانه کولاک و آذرخش/ با پویه شکفتن و گفتن/ تارام صخره‌ای.../ در ناز و در نوازش باران/ خاموش از برای شگفتن... (محمدرضا شفیعی کدکنی)

شدن استادان و پژوهشگران دانشگاهی و خرافه‌ها و بدفهمی‌های افراد و در نهایت خواسته‌ها و منافع شخصی، هر کدام به گونه‌ای راه را بر تک‌بودگی و تک‌ماندگی اصحاب دانش بسته‌اند.

جمع‌بوده‌ها و جمع مانده‌ها نیز که خود در گرداب ساختارها گرفتارند، معمولاً با خلق باورها و هویت‌های مشروعیت‌بخش در این راه بی‌فروغ، بسیار تأثیرگذار بوده‌اند. آنها همواره با محتوم جلوه دادن فرومایگی خویش، یا با فرهنگ‌سازی و پرورش نگرش‌های پست و زبونانه، امکان‌های فردی را در مقابل اراده جمعی و ساختارها، غیرممکن و یا بسیار ناچیز پنداشته‌اند.

آدم‌ها ذاتاً دوست دارند تک باشند و تک بمانند و این خواست تک‌بودگی و تک‌ماندگی را تا مرگ با خود دارند. انسان‌ها نمی‌خواهند فقط به لحاظ مادی و نباتی زنده باشند و در درون ساختارها، همچون موجودی مرده عمل کنند. همه به دنبال یافتن راهی برای تک‌بودگی هستند. برخی این تک‌بودگی را در آفرینش یک اثر جست‌وجو می‌کنند، برخی در معلمی یا استادی دانشگاه، برخی دیگر در بندبازی یا بالارفتن از آسمان‌خراش‌ها و یا جمع کردن گل‌ها یا موجودات خاص. هر کسی به گونه‌ای می‌خواهد نشان دهد که در کار و حرفه خویش، انسان تک و یگانه‌ای است.

همه در بادی امر تلاش می‌کنند خاص و تک‌بودگی را در یک فراشد هستندگی و پویندگی به کار گیرند. با این وجود، جامعه و ساختارها معمولاً با ترفندها و قدرت قهرآمیز، انسان‌ها را به سوی دیوارهای بسته می‌رانند و هستی و هویت یکنای آنها را در پشتِ باروهای جمع‌بودگی پنهان می‌کنند. افراد نیز معمولاً در مواجهه با صخره‌های بلند، بیشتر به راه‌های آسان، چشمه‌های کم‌تپش و خواسته‌های جمعی، چشم می‌کشایند و از چشم‌اندازهای بلند، دل می‌کنند.

نتیجه این جمع‌بودگی افسارگسیخته در جامعه علمی، افزایش تعداد فراگیران، معلمان، دانشجویان، استادان و پژوهشگرانی است که از هستی یکتا و هویت یگانه خود دور افتاده و از نقش اصلی خویش بازمانده‌اند.

بسیاری از اصحاب دانش در مواجهه با شرایط سخت و دشوار، نعمه تسلی‌بخش آفرینندگی و تک‌بودگی را رها کردند و خویشتن را از بلند نظری تهی داشتند. بسیاری در برابر ساختارهای سفت و سخت و مهارناپذیر زندگی، به انباشت ثروت و مکنت افتادند و یا آنکه در آوردگاه پیکار با جامعه، دل‌مرده و ناخشنود در گوشه بی‌تفاوتی فروخفتند و فقط به نق‌نق کردن اکتفا کردند.

بسیاری از اصحاب دانش، کم‌کم از خواسته‌ها و آرزوهای بزرگ و دور و دراز خویش همچون آفرینشگری، هستی‌بخشندگی و دانایی دست برداشتند و تک‌بودگی‌ها را در موضوعات و مسائل دست‌یافتنی‌تر دیدند. آنها پس از تلاش‌های نافرجام، در نهایت هستی‌یکتای خود را رها کردند و تک‌بودگی را در مقولات کوچکتری همچون تملک یک ماشین یا خانه گرانقیمت، داشتن یک گوشی موبایل پیشرفته، رفتن به یک سفر یا در یک کنش رفتاری ساده همچون نوع راه رفتن یا ایستادن یا نحوه چای خوردن، نوع آرایش و طرز لباس پوشیدن، جست‌وجو کردند.

بسیاری از اصحاب دانش به‌جای آنکه در مواجهه با چالش‌ها و فرصت‌های زندگی مقاومت کنند و تک‌بودگی و تک‌ماندگی را در آموزگاری، علم‌آموزی و اندیشه‌ورزی بجویند، خواسته و ناخواسته در بند هویت‌های جمعی شدند.

آنان مدام از درون یک ساختار به درون ساختار دیگر، از یک قلاب به قلاب دیگر غلتیدند و هستی یکتا و وجود بی‌همتای خود را به‌سان تخته‌چوبی به درون رودخانه‌های متلاطم ساختارها انداختند و اجازه دادند به هر کجایی که بخواهند آنان را با خود ببرند. آنها نتوانستند زندگی خویش را بر مبنای ایمان، فردیت، خواست و اراده خود بنا کنند و درنهایت بی‌هیچ مقاومتی، در مقابل ساختارهای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و آموزشی، سر فرود آوردند.

با وجود سیطره عوامل ساختاری بر خواست و اراده فردی، البته در میان اصحاب دانش، انسان‌های تک، یگانه و زنده‌ای نیز بودند که با اکسیر همت و تلاش و با بهره‌گیری از راه‌های سخت توانستند از هستی یکتای خود محافظت کنند، مقابل خواست جامعه بایستند و خویشان را از گنداب‌های سهمگین جمع‌بودگی برهانند.^۱

دانش‌آموزان، مرییان، دانشجویان و استادانی که امیدوارانه در برابر نامالیقات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی ایستادند و زنگِ هستی یکتای خود را نواختند و کوشیدند خود را اسیر ساختارهای بسته و آواهای شیطنت‌آمیز جمع نسازند. کسانی که در مواجهه با مسائل زندگی از رسالت عظیم خویش، پاسداری کردند و غبارهای چندین ساله‌ای که خانواده، مدرسه و جامعه دانشگاهی بر هستی آنها نشانده، با خردمندی و سختکوشی از خود زدودند.

دانش‌آموزان نابرخورداری که با کمترین سرمایه اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی توانستند دو چشم بینای خود را برای فهم و درک

۱. من نیم درخور این مهمانی / گند و مردار تو را ارزانی / گر در اوج فلکم باید مُرد / عمر در گند به‌سر نتوان بُرد (پرویز خانلری)

زندگی، گشاده نگه دارند و در مقابل گرداب‌های سنگین، راه‌گریزی برای تک‌ماندن خود بیابند.

مربیان زنده و رونده‌ای^۱ که در موقعیت‌های ناهموار و شرایط دشوار مدارس، همواره کوشیدند به دانش‌آموزان، راه‌شدن و هستندگی را بیاموزند. نَفَس‌دهندگان و هستی‌بخشندگانی که در بازار مکاران و حیل‌ه‌گران، به فراگیران نه غرور و فضولی، بلکه هنر و فضل بخشیدند.^۲

دانشجویانی که با نبود حداقل سرمایه‌ زندگی و با تمام ناملایمات و نابسامانی‌های آموزشی و حصارهای تمتع و لذت‌های بردگی و زیونی به خیل دانشجویان توده‌وار نپیوستند و با آرزوهای پخته و دیرپا و پُر از امید به تحصیل ادامه دادند و خود را اسیر ساختارهای جامعه و هیجانات و احساسات زودگذر نکردند.

استادانی که با اراده‌ای آزاد در راه علم و معرفت ایستادند؛ و خویشان را از سر سپردن کودکانه به راه و روش مرسوم دور ساختند. اندیشمندان و متفکرانی که با استفاده از تمامی امکانات بالقوه و حداقلی کوشیدند در مقابل هویت‌های جمعی، مشروعیت‌بخش و سلطه‌پذیر بایستند و هویت مستقل و یگانه خویش را بسازند و در چرخه زندگی نلغزند.^۳ آنانی که به‌سان آذرخش به جان معرفت، جرقه انداختند و کوشیدند تا الهام‌بخش دیگران باشند.

۱. به‌سان رود/ که در نشیب دره سر به سنگ می‌زند/ رونده باش/ امید هیچ معجزه از مرده

نیست/ زنده باش (هوشنگ ابتهاج)

۲. خوش وقت کسی را که هنر دهند و غرور ندهند و فضل بخشند و فضولی نبخشند (نخشب، ص ۲۲).

۳. ابوالحسن خرقانی می‌گوید: مستی دیدم که افتان و خیزان در جاده‌های گل‌آلود می‌رفت. به او گفتم: قدم ثابت بردار تا نلغزی! گفت: من بلغزم باکی نیست، به هوش باش تو نلغزی شیخ که جماعتی از پی تو خواهند لغزید (تذکره اولیاء عطار نیشابوری).

آفرینشگرانی که برای خلق معرفت جان‌کنند و به عقل و خرد پیر شدند و نه به شمار مقالات و کتب. متفکرانی که در پهنای تاریکی محض و دشواری‌های زندگی، مخالف خواست و نیاز اولیه خویش ایستادند و مشعل‌های پاک افروختند و نگذاشتند شمع‌های علم و دانش به خاموشی گرایند.

تمامی آنها به ندهای جمعی که خاص‌بودگی و استقلال‌شان را نادیده می‌گرفتند، گوش نسپردند و مسیر خود را مطابق ساختار، زبان، فرهنگ و محیط اجتماعی و سیاسی تعریف نکردند. آنها تلاش کردند تا از هر فرصتی، راه و نشانی برای خاص‌بودگی خویش بیابند.

تمامی دانش‌آموزان، معلمان، دانشجویان، استادان و فرهیختگانی که در تجربه زیسته ما توانستند تک و یگانه بمانند و از هستی یکتای خود محافظت کنند، در کوران زندگی بر سه چیز چیرگی یافتند: نخست: چیرگی بر خویشتن؛ دوم: چیرگی بر باورها و بینش‌های بیم‌انگیز و هستی‌گشوده؛ و سوم: چیرگی بر ساختارها.

آنها پس از آنکه خویشتن را به‌خوبی پایبند و راه‌شدن خود را یافتند، آنگاه با امید و آرزوی بلند و ایمان ازلی توانستند در مقابل خواسته‌های غیرانسانی جامعه و ساختارهای بسته بایستند و بر آنها چیره شوند.

به جای سنگ انداختن بی‌حاصل به ساختارهای بسته و گشوده، نخست به واگویی خویش پرداختند. تمام گوشه و کناره‌های خود را کاویدند و فقط در اقلیم وجودی خویش، خیمه زدند. به جای جنگ‌های بی‌اثر و ناسازنده با دیگران، نخست با خود گلاویز شدند، هستی خود را به‌خوبی شناختند، رام کردند و بر آن چیره شدند.

برای تک‌ماندگی و فهم و تحلیل دقیق خود، تمام راه‌های راست و بیراهه‌های زندگی را با هم پیمودند و هیچ‌یک را فرو نگذاشتند. گاهی به سایه‌های خود نیز چنگ انداختند و رد پای آنان را در کشاکش اندیشه‌ها و تجارب خویش جستند.

در سفر به تجارب زندگی همواره همت کردند تا در وادی فریب و در خانه دروغ خویشان نمانند و با خود صادق باشند. برای آنها، صداقت با خود بالاترین راستی بود. برای تک بودن و تک ماندن، نیک دیدن و راست اندیشیدن آموختند؛ وگرنه باورهای نادرستشان خیلی زود قد می‌کشید و یا آنکه مجبور می‌شدند همچنان بر سر و گرده دیگران راه بیمایند.

آنان هستی مستقل و هویت یگانه خویشان را نه از بازخوردهای متقابل افراد و جامعه نسبت به خود و نه بر پایه تصورات دیگران از خویش و نه از طریق همراهی و تعامل منفعلانه با ساختارهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی، بلکه بر مبنای تفکر پویا، سازنده و انتقادی و پس از درک همه پستی و بلندی‌های هستی خود بر ساختند.

وابستگی به آرمان و توان مشخص، مهمترین ویژگی تمامی انسان‌های خاص بوده است. آنها استعداد و قابلیت‌های خود را در یک کار مشخص و معین متمرکز نمودند و از انجام کارهای خلق‌الساعه، جزیره‌ای و بی‌هدف، سخت دوری کردند. در شرایط تند و رعدآمیز و در میان رنج‌ها و دیوارهای بلند با تمرکز بر قوا و استعداد خود توانستند نقش کنشگرانه، مقاومتی و هویت خاص‌گونه، بیم‌گشده و هستی‌بخشنده خود را ارائه دهند.

هرگاه با موقعیت‌های دشوار و با ساختارهای بسته، مواجه شدند، اولین چیزی که از آن سخت محافظت کردند، باور به خویش بود. به‌سان

چشمه‌ای جوشان، هر امکانی را با امید و ایمان ازلی برای حضور و رهایی خود پی جویی کردند. آنان نیک دریافتند که در سنگلاخ‌ها و در شرایطی که راه نفسِ آدمی را می‌بندد، باید قیمت روزگار را بدانند^۱ و به دامنه‌های کوتاه، امید نبندند.

در این راه بزرگترین و مهمترین هنر انسان‌های تک‌بوده و تک‌مانده، چیرگی بر معرفت‌شناسی جمع‌بودگی بوده است. آنها خود را در آینهٔ جامعه ندیدند؛ بلکه کوشیدند ماهیت یکتا و یگانهٔ خویش را به جامعه عرضه کنند. از دیدگاه آنها هر واقعیت ساختاری، سرانجام روزی در مقابل خواست، اراده و ایمان شخص، زانو خواهد زد و خورشید و هستی یکتای آدمی از پشت ابرهای بلند و تیره، طلوع خواهد نمود.

در معرفت‌شناسی جمع‌بودگی (بخوان تجربی یا علمی)، امکان‌ها، امیدها و آرزوها هیچ محلی از اعراب ندارند و فقط واقعیت‌های عینی هستند که پادشاهی می‌کنند. در چنین رویکردی، هر آنچه که در یک گزارهٔ آماری (بخوان تصور جمعی) معنادار است، حقیقت و علم نامیده می‌شود و هر آنچه که از امکان شدن، سخن می‌گوید، شعار قلمداد می‌شود. در چنین انگاره‌ای، دایرهٔ امکان تغییر، تحول و شدن انسان، بسیار محدود می‌شود و دست و پای آدمی را برای ساختن هویت مستقل می‌بندد.

در رویکرد جمع‌بودگی و بر مبنای آمار پیش‌بینی‌های علمی، شدن و دگرگونی هستی آدمی فقط زمانی تحقق می‌یابد که دیگران امکان آن را بر مبنای دیدگاه‌های علمی سنجیده باشند؛ وگرنه امری محال و ناشدنی فرض

۱. اندر این ره می‌تراش و می‌خراش / تا دم آخر، دمی فارغ نباش

آن که غافل بود از کشت و بهار / او چه داند قیمت این روزگار؟ (مثنوی، دفتر اول، بیت ۱۸۳۸)

می‌گردد. در واقع در جمع‌بودگی، باورها و پندارهای فرد برای دگرگونی زندگی و یگانگی از نور امید و امکان شدن، فاصله می‌گیرند.

با تکیه بر معرفت‌شناسی جمع‌بودگی و پیش‌بینی‌های به‌ظاهر علمی، بسیاری از دانش‌آموزان، معلمان، دانشجویان و استادان در تبار تجربه زیسته ما از هستی یکتا و یگانه خویش دور ماندند. آنها امکان شدن خود را وابسته به ساختارهای بسته دانستند. برای نمونه، هم‌کلاسی‌ام در سال آخر دبیرستان، از دبیر فلسفه پرسید: «آقا من از روستای فلاشم. آنچنان که می‌دانید مردم این روستا به بدن‌امی و بداقبالی معروف‌اند و هیچ کدام از بچه‌های آن در زندگی به جایی نرسیده‌اند. آقا فکر می‌کنید من از بین بچه‌های این روستا می‌توانم به جاه و مقامی برسم؟ می‌توانم دانشگاه قبول بشوم؟ می‌توانم مثل شما معلم بشوم؟».

در روستای او هنوز تجربه نشده بود که کسی معلم شود یا به دانشگاه راه یابد. بر مبنای همین معرفت‌شناسی تجربی و جمع‌بودگی هم بود که خیلی از دانش‌آموزان به شوخی و طعنه و گاهی برخی از دبیران با جدیت، هیچ امکانی برای موفقیت او در آینده قایل نبودند. در معرفت‌شناسی جمع‌بودگی، صحبت و سخن همواره از بودن و ثبات است و نه از امکان، امید و آرزو.

معلمان دوران تحصیل من نیز خیلی مواقع بر مبنای معرفت‌شناسی جمع‌بودگی و تجربی با دانش‌آموزان برخورد می‌کردند. آنها گاهی صمیمانه از دانش‌آموزان کم‌توشه و کم‌مایه کلاس می‌خواستند مدرسه را ترک کنند؛ زیرا عاقبت خوشی را برای آنها پیش‌بینی نمی‌کردند. آنها به‌سان خیلی از افراد دیگر وقتی نمرات ضعیف و افت تحصیلی دانش‌آموزان و زبان، لباس،

دارایی و در نهایت پایگاه اجتماعی و اقتصادی آنها را به‌عنوان متغیرهای پیش‌بینی‌کننده در نظر می‌گرفتند؛ گمان می‌کردند که آنها در آینده نمی‌توانند موفق باشند.

آنچه بیش از هر چیزی سد راه دانش‌آموزان، معلمان، دانشجویان و استادان نیز شده است همین باور و ایمان به واقعیت‌های علمی و تغییرناپذیر بودن آنها است. باور به چنین واقعیت‌هایی همواره مانند پتکی بر سر اصحاب دانش فرود آمده و امکان شدن و تک‌ماندگی را از آنها سلب کرده است.

در چرخه بی‌پایان زندگی همواره اصحاب دانش از این باورهای واقعی و علمی، تأثیر پذیرفته‌اند. بیشتر معلمان، دانش‌آموزان، استادان و دانشجویان، معمولاً پس از چندین بار تلاش نافرجام در رسیدن به اهداف، سرانجام با توجه به باورهای واقع‌بینانه و ناامیدانه‌ای که از سوی جامعه و نظریه‌های به ظاهر علمی، تغذیه می‌شود، جسارت خود را برای تک‌ماندن در مدرسه و دانشگاه از دست داده‌اند.

در جمع‌بودگی، هر آرزو و آمالی که به مخیله آدمی برای رهایی از موقعیت‌های دشوار و هویت‌های جمعی، خطور می‌کند، از سوی دیگران، سراب وهم‌انگیز نام می‌گیرد. ذهن‌های واقع‌بین حتی اجازه نمی‌دهند آدمی در تخیل نیز امکان شدن و تغییر وضعیت گرفتار شده خویش را تصور کند. آنها هر امکانی را فقط به دلیل آنکه جامعه آماری، احتمال وقوع آن را بی‌معنا می‌داند، مردود می‌پندارند. به گمان آنها، رهایی از ساختارها و وضعیت‌های ثابت، درست از سنخ خیالی است که آدمی بیابانی را پوشیده از رُستنی‌ها تصور کند.

همه این جمع‌بودگی‌ها و اسیر ساختارهای بسته‌شدن‌ها، از نوک تجربه و بنیاد آشیانه علم بیرون جسته‌اند؛ یعنی از بطن اندیشه به‌ظاهر عالمان و انسان‌های با تجربه. عالمان خُرده بین همواره به ذهن ما خوانده‌اند که با توجه به وضعیت موجود، امکان رهایی، تک‌بودگی و هویت‌های اصلاح‌گر وجود ندارد.

همه کسانی که نغمه‌های یأس و ناامیدی در محیط‌های دانشگاهی سر داده‌اند، برای مدعای خویش از خوان علم و تجربه مدد گرفته‌اند. پیش‌بینی‌های به‌ظاهر علمی، امکان‌شکل‌گیری هویت‌های جدید و یگانه را از همه گرفته است. این باورهای علمی، ضمن واقعی بودنشان (صرفاً تجربی و نه حقیقی)، ناجوانمردانه دست استادان و دانشجویان را بسته‌اند، امید آنها را ویران کرده و امکان تک‌بودگی انسان را نادیده گرفته‌اند. بر مبنای همین معرفت‌شناسی جمع‌بودگی است که برخی از استادان در کلاس درس آشکارا آینده دانشجویان را تیره و تاریک می‌بینند و هیچ امیدی برای رهایی آنها از شرایط و ساختارهای بسته قایل نیستند.

معرفت‌شناسی جمع‌بودگی امروزه بر تمام علوم انسانی، سیطره پیدا کرده است؛ به‌گونه‌ای که بزرگترین نظریه‌پردازان فرهنگ همچون پی‌یر بوردیو را نیز در دام خود انداخته است. برای پی‌یر بوردیو، وضعیت‌های اجتماعی و تجارب جمعی بیش از آنکه متغیر باشند، ثابت هستند؛ یعنی کسی که به لحاظ سرمایه‌های فرهنگی، اجتماعی، نمادین و اقتصادی، در وضعیت پایینی قرار دارد، احتمال و شانس اینکه بتواند از ساختارها و میدان‌های بسته، رهایی یابد و هستی یکتای خویش را بسازد، تقریباً امری ناممکن است.

بر مبنای تجربه‌های علمی، بورديو در كتاب «بازتوليد» نشان مي‌دهد نظام آموزش و پرورش برخلاف آنچه ادعا مي‌كند، بازتوليد كننده نظام اجتماعي است؛ يعني بچه كارگر، در نهايت كارگر مي‌شود و بچه دكتور نيز دكتور. يا در اثر ديگرش، **سلطه مردانه**، بورديو نشان مي‌دهد كه در نظام خانوادگي فرانسه، شانس اندكي براي رهايي زن از سيطره مرد وجود دارد. از اين رو، امكان آنكه زنان بتوانند حق مساوي با مردان داشته باشند، بسيار پايين است. در **انسان دانشگاهي** نيز بورديو دستيابي به استادي دانشگاه براي افرادي از پايگاه‌هاي اجتماعي پايين تر را امري خيالبا فانه مي‌بيند. همه اينها نشان‌دهنده آن است كه از نظر بورديو، هويت‌هاي آدمي نه با خويشتن، بلكه از طريق سرمايه‌هاي اجتماعي، نمادين، اقتصادي و فرهنگي او ساخته مي‌شوند.

اندیشه‌های علمی و تجربی نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی و روان‌شناسی همواره از ثبات و هست‌ها سخن می‌گویند نه از شدن‌ها و امكان‌ها. بی‌تردید بر مبنای معرفت‌شناسی جمع‌بودگی، نظریه بورديو كاملاً درست است. شكي نيست كه شانس موفقيت يك بچه كارگر در زندگي اجتماعي خيلي كمتر از فرزند يك استاد دانشگاه است. يا در يك نظام مردسالار، شانس آنكه زنان بتوانند به مراتب اجتماعي بالاتر دست يابند، بسيار اندك است؛ اما نبايد اين واقعيت، اين هست و اين اندیشه ثبات‌گرايانه، امكان شدن و بودن را آن‌گونه كه آدمي مي‌خواهد از ما بگيرد.

معرفت‌شناسی جمع‌بودگی، هيچ امكان شدن ديگري براي آدمي متصور نيست. آدمي در نهايت آن مي‌شود كه ديگران در جمع (بخوان جامعه) شده‌اند.

تمامی علوم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی که مبتنی بر معرفت‌شناسی جمع‌بودگی است، بر همین نکته تأکید دارد. همواره سخن از هویت‌های جمعی است نه هویت‌های مستقل و تک‌بوده انسان‌ها.

معرفت‌شناسی جمع‌بودگی و تجربی، اساساً پاسخی برای شدن و امکان دگرگونی آدمی ندارد. در فیلم مستندی با عنوان «جامعه‌شناسی یک ورزش رزمی است»، کارگردان در تمامی سکانس‌های فیلم، تلاش می‌کند زندگی علمی و اندیشه‌های بوردیو را به تصویر بکشد.

در یکی از آن سکانس‌ها، بوردیو پس از نشست درباره کتاب جدیدش در اسپانیا یعنی *سلطه مردانه*، با تعدادی از شرکت‌کنندگان درباره خود و آثارش سخن می‌گوید. در آن جلسه یکی از شرکت‌کنندگان خانم پس از چندین پرسش و پاسخ، با نگاهی تردیدآمیز و با تغییر چهره‌ای معنادار در پایان نشست از بوردیو می‌پرسد: «به نظر شما من چه کار می‌توانم بکنم تا خوشبخت بشوم؟». بوردیو نیز انگار که از این پرسش جا خورده باشد، به من من می‌افتند. احتمالاً در ذهن خود می‌گوید، اگر از طبقه ضعیف جامعه هستی یا اگر همان‌طور که می‌نمایی زن هستی، بی‌شک محکوم به نگون‌بختی خواهی بود.

خانم دوباره رندانه می‌پرسد: «آها جامعه‌شناسی شما پاسخی برای این‌گونه پرسش‌ها ندارد؟». اینجاست که بوردیو مجبور می‌شود برخلاف نظریه ثبات‌گرای خود بگوید: «کمی تلاش کن، شاید از حداقل‌شناسی که داری، بتوانی وضعیت خود را کمی تغییر بدهی». این همان امکان فلسفی در نظریه تک‌بودگی و تک‌ماندگی است که بوردیو در شرایط اقرار آن قرار می‌گیرد. نظریه تک‌بودگی و تک‌ماندگی در مقابل جامعه‌شناسی عمومی

نظریه‌پردازانی همچون پی‌یر بوردیو و جیمز کلن، در بررسی کنش‌های انسانی، به فلسفه امکان‌های فردی برای ایجاد تحول و تغییرات اجتماعی، متکی است.

تمام انسان‌های تک‌مانده و یگانه در تجربه زیسته ما، در مقابل جمع‌بودگی ایستادند و امید و آرزوهای خود را برای هستی‌بخشی، تغییر و شدن، سر زنده نگه داشتند. آنها با فهم محدودیت‌ها و امکان‌ها، در مقابل ساختارهای بسته و دیوارهای بلند، خویشتن را نباختند و اجازه ندادند تا جامعه، هویت و شخصیت آنها را شکل دهد. آنها برای تک‌ماندگی، اصیل ماندند و غرق اصالت‌ها و هست‌های جامعه نگردیدند و خود را چون قلعه دماوند از دیگر تن‌ها، متمایز ساختند.

آنها پس از فهم قدرت بی‌پایان خویش، با عقل پیرانه^۱ به سراغ دیوارهای بلند جمع‌بودگی رفتند و مقابل ارزش‌های ناپسند جامعه، بهتان‌ها و تابوهای کاذب آموزشی و اجتماعی، خوی‌های مردم‌ستیز، میوه‌های تلخ بی‌خردی، اندیشه‌های خام و کم‌مایه، تندیس‌های شکسته انسانی و راه‌های دزدکی، غیرانسانی و غیرمجاز زندگی ایستادند و از خواستن‌های ابدی و باورهای ازلی و امید به ساختن‌های نو، دست نشستند.

آنچه از توصیف و تحلیل تک‌بودگی و تک‌ماندگی انسان‌های پیرامونی در این جُستار به زبان می‌آید، بی‌تردید قصد طرح هیچ داعیه‌ای در خصوص خویش نیست؛ چرا که نگارنده کمترین نقش هم‌رنگی و هم‌گونی با انسان‌های تک‌مانده را دارد. آنچه از سرشاخه تجربه زندگی بر این دفتر آمده، نوعی در خویش نگریستن و امیدآفرینی بوده است تا فرصتی برای

۱. پیر پیر عاقل باشد ای پسر / نی سپیدی موی اندر ریش و سر (مولوی)

خویشتن‌ستایی؛ چرا که هیچ کس به اندازه خود نمی‌داند که چه کاستی‌ها و واماندگی‌هایی در زندگی دارد.

در زمانه‌ای که کنش‌ها و سازهای بد آهنگ، پیرامون ما را فرا گرفته است؛ بیش از هر وقتی نیازمند اندیشه‌های منتهی به احساسات قوی و تمایلات پایدار هستیم. از این‌رو، از آنچه نیز شاید در تجربه زیسته به‌گونه‌ای تراژیک و داستانی غم‌آور و رقت‌انگیز به میان آمده، نمی‌باید قضاوتی از روی سادگی داشت. نباید این تجربه‌های سخت و دشوار را پُرباد کرد و دردهای خود را بزرگ پنداشت و امید به تک و یگانه ماندن و غلبه به ساختارهای بسته را از دوش خویش برداشت و از روی ناچاری و ناتوانی، بر دیوارهای پوشالی چنگ افکند.

در این هیاهوی فریب‌آمیز، نشان دادن تمامی پستی و بلندی‌ها و سایه و روشن‌های زندگی، چون آرزوی دور و هاله امید کمک می‌کند تا در راه‌های پُرملال و دلهره‌آمیز و در نشیب و فراز جمع‌بودگی، خود را بنابزیم و سرچشمه‌های طلوع زندگی را در این دیار، همچنان زنده نگه داریم. تا زمانی که جرقه‌ای از امید و میلی برای بودن و اصلاح در اصحاب دانش، باقی باشد، کجی، پستی، پلشتی و کرختی، کمتر می‌تواند ذهن و روح جامعه را آلوده سازد.

