

تشویش نوشتن

مسئله مندی نوشتن در حوزه ی علوم انسانی و اجتماعی در ایران

نعمت الله فاضلی

(دانشیار انسان شناسی و مطالعات فرهنگی / پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)

اکنون چیزی را به شما بگویم که فقط همین حالا آن را فهمیده‌ام. پس از چاپ پنج کتاب، حرفه نویسندگی، احتمالاً هر چه بیشتر می‌نویسی مشکل‌تر می‌شود.

گابریل گارسیا مارکز

“

مقاله حاضر تحلیلی در زمینه نوشتن و «سواد دانشگاهی» در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران امروز است. در این مقاله برآنم امر نوشتن در بستر اجتماعی و معرفتی نظام دانشگاهی را بررسی و راهبردی برای مواجهه با «وضعیت مسئله‌مندی» ارائه کنم. این راهبرد در «سطح عاملیت» یا فردی، اتخاذ «رویکردی وجودی» به امر نوشتن به وسیله دانشگاهیان و در «سطح ساختار»، بازاندیشی و ایجاد تحولات ساختاری است. در بخش اول مقاله، «نوشتن دانشگاهی» را به عنوان نوعی مسئله صورت‌بندی کرده و نوشتن را چون امری پرابلماتیک توضیح داده‌ام. در بخش دوم، رویکرد نظری با عنوان نوشتن به منزله «امر وجودی» را ارائه کرده‌ام و نشان داده‌ام که چگونه می‌توان با اتخاذ و قبول این رویکرد، مسئله نوشتن دانشگاهی را تحلیل و راهبردی برای مواجهه با آن ارائه کرد. اساس سومین بخش مقاله، ارائه رویکردی روش‌شناسانه برای کاربست تحلیل وجودی نوشتن است. در این زمینه ابعاد مختلف راهبرد «خودروایتگری محققانه» و «خودمردم‌نگاری» را توضیح داده‌ام. بخش پایانی مقاله را به تبیین اهمیت رویکرد وجودی به نوشتن اختصاص داده، برخی انتقادات به این رویکرد را مختصراً بیان کرده‌ام.

مقدمه

کار ما، محققان و تحصیل‌کردگان علوم انسانی و اجتماعی، عمدتاً نوشتن است. زندگی، جامعه، فرد، تاریخ، طبیعت و فرهنگ هر یک می‌تواند ابژه‌ای برای نوشتن باشند. «ما می‌نویسیم پس هستیم». این گزاره بدون هیچ مبالغه یا حشو و اضافه‌ای حقیقت وجودی ماست. اما شگفتا که چنین امر مهمی، یعنی «امر نوشتن» به ندرت موضوع بحث و بررسی‌های محققان علوم انسانی و اجتماعی قرار گرفته است. نوشتن آکادمیک با «بی‌تفاوتی آکادمیک» روبروست. ظاهراً این باور عمومی وجود دارد که نوشتن به حیطه ادبیات تعلق دارد و نه علوم انسانی و اجتماعی. از این‌رو هرگاه سخن از نوشتن می‌شود، ادبیات را تداعی می‌کنیم. ولی در واقع علوم انسانی و اجتماعی هم به همان اندازه ادبیات «سرشت نوشتنی» دارد. اما سکوت درباره نوشتن، و سرشت نوشتنی علوم انسانی و اجتماعی، مسئله‌مندی آن را پنهان نمی‌کند، بلکه آن را بیان می‌کند. در این مقاله، همین «مسئله‌مندی نوشتن» [۱] در آکادمیای علوم انسانی و اجتماعی بررسی و سرشت نوشتنی این علوم تبیین می‌شود.

نویسندگی برای علوم انسانی و اجتماعی، مانند دیگر دانش‌ها، کارکرد هستی‌بخش و هویت‌دهنده دارد. بدون نوشتن و نویسندگی، علوم انسانی و اجتماعی هم نخواهد بود. این علوم مجموعه‌ای از ایده‌ها هستند که علی‌رغم تنوع، تفاوت و گستردگی چشمگیر، حداقل در یک مورد وجه اشتراک دارند؛ اینکه ناگزیر این ایده‌ها به صورت «متن»، اشکال مختلف متن بصری، شفاهی و نوشتاری تبدیل می‌شوند. متن نوشتاری یا مکتوب، یعنی کتاب، مقاله و امروزه «متن مجازی»، نقش اساسی‌تری در اعطای هستی مادی و عینی به علوم انسانی دارند. بدون «تکنولوژی کتابت»، علوم انسانی و اجتماعی هم موجودیت نمی‌یافت. علوم انسانی و اجتماعی عمدتاً (نه ضرورتاً، زیرا اندیشه‌های فلسفی و اجتماعی به صورت آثاری هنری و معماری نیز تجلی می‌یابند) مجموعه‌ای از «ایده‌های نوشته‌شده» [۲] اند. از این‌رو، آکادمیای علوم انسانی و اجتماعی در هر کشوری ناگزیرند بر «سواد» یعنی مجموعه توانایی‌ها و قابلیت‌های خواندن، نوشتن و فهمیدن متن تکیه کنند و برای توسعه خود به «توسعه سواد» بپردازند. به بیان روشن‌تر، میزان توسعه‌یافتگی یا توسعه‌نیافتگی این علوم به میزان وضعیت «سواد دانشگاهی» [۳] بستگی دارد. رشد و چگونگی هویت‌یابی افرادی که در این رشته‌ها فعالیت می‌کنند نیز به میزان و کیفیت سواد دانشگاهی‌شان بستگی دارد. یعنی کسی در این رشته‌ها می‌تواند جایگاه واقعی کسب کند که از «سواد دانشگاهی مؤثر و مولد» [۴] برخوردار باشد.

علیرغم سرشت نوشتنی علوم انسانی و اجتماعی ما به این واقعیت بی‌توجه بوده‌ایم. یکی از مسئله‌های علوم انسانی و اجتماعی در ایران کم‌توجهی به «سواد دانشگاهی» به ویژه «امر نوشتن» و «نوشتن مولد» است. در حالی که طی دهه‌های گذشته این علوم به طور چشمگیری گسترش یافته و مؤسسات و افراد درگیر این علوم «افزایش حداکثری» داشته‌اند؛ میزان سواد دانشگاهی و قابلیت نوشتن مولد «رشد حداقلی» داشته است. این موضوع هم برای نظام آموزش عالی کشور و هم برای افراد درگیر و فعال در این رشته‌ها پیامدهای مخرب زیادی داشته و دارد. در سطح سیستم، بحران سواد دانشگاهی موجب شده است آکادمیای علوم انسانی و اجتماعی با پرسش «ناباروری» روبرو شوند، و همچنین در سطح فردی نیز بحران سواد دانشگاهی موجب سرخوردگی و «سرکوب سوژه» شده است.

مقاله حاضر تحلیلی در زمینه نوشتن و سواد دانشگاهی در حوزه علوم انسانی و اجتماعی در ایران امروز است. هدف اصلی مقاله مسئله‌مندی نوشتن در بستر اجتماعی و معرفتی نظام دانشگاهی است؛ همچنین راهبردی برای مواجه شدن با این «وضعیت پرابلماتیک» ارائه شده است. این راهبرد در «سطح عاملیت» یا فردی، اتخاذ «رویکردی وجودی» [۵] به امر نوشتن توسط دانشگاهیان و در «سطح ساختار»، بازاندیشی و ایجاد تحولات ساختاری است.

در بخش اول مقاله «نوشتن دانشگاهی» را به عنوان نوعی مسئله صورت‌بندی کرده و آن را چون امری پرابلماتیک توضیح داده‌ام. در این زمینه استدلال کرده‌ام که علیرغم اینکه یکی از و شاید مهم‌ترین «رسالت دانشگاه» بارورسازی و خودتحقق‌بخشی دانشگاهیان است و این نهاد می‌خواهد «فعالیت فکری مولد» [۶] و از جمله نوشتن را توسعه دهد، اما دستگاه معرفتی، ساختار سیاسی، سازمان اداری و نظام آموزشی موجود عملاً موانعی برای ایفا و تحقق این رسالت نهاد دانشگاه ایجاد می‌کنند. «پرابلماتیک نوشتن دانشگاهی» درون این تناقض می‌باشد: تناقض میان ایفای یکی از کارکردهای دانشگاهی یعنی «ترغیب به نوشتن» و ساختار دانشگاهی نظم‌یافته برای «تحدید/تهدید نوشتن». این پرابلماتیک برای دانش‌آموختن دانشجویان اضطراب و تنش ایجاد می‌کند و دانشگاهیان را به سوی «نانوشتن» یا «نوشتن غیر مولد» [۷] سوق می‌دهد. منظور از نوشتن نامولد، تولید متن‌هایی است که با معیارهای صوری دانشگاهی قابل قبول‌اند اما فاقد محتوا و سبک خاصی هستند؛ محتوا و سبکی که بتواند به متن و نویسنده آن هویت متفاوت اعطا کند. من این وضعیت را «تشویش نوشتن» [۸] نامیده‌ام. بنابراین، تشویش نوشتن خود مسئله اصلی نیست بلکه برآیند «وضعیت پرابلماتیک نوشتن» در نظام دانشگاهیان است.

در بخش دوم این مقاله رویکردی نظری با عنوان نوشتن به منزله «امر وجودی» را ارائه کرده‌ام و نشان داده‌ام که چگونه می‌توان با اتخاذ و قبول این رویکرد، مسئله نوشتن دانشگاهی را تحلیل کرد و

راهبردی برای مواجهه با آن را ارائه داد. اساس استدلال من این است که برای غلبه بر موانع ساختاری موجود باید «کنش قهرمانانه» [۹] داشت. منظور از کنش قهرمانانه، «انتخاب کردن» است؛ اینکه فرد دانشگاهی برای «خودبارورسازی» [۱۰] اقدام به نوشتن کند و هدف نوشتن را برساختن خود قرار دهد. این برداشت با تکیه بر آراء میشل فوکو و مایک فدرستون تحلیل شده است.

در سومین بخش مقاله رویکردی روش‌شناسانه برای کاربرست تحلیل وجودی نوشتن ارائه شده است. در این زمینه ابعاد مختلف راهبرد «خودروایتگری محققانه» [۱۱] و «خودمردم‌نگاری» [۱۲] توضیح داده شده است. بخش پایانی مقاله به تبیین اهمیت رویکرد وجودی به نوشتن اختصاص داده شده و برخی انتقادات به این رویکرد مختصراً بیان شده است.

نوشتن به مثابه مسئله

اگر نگوییم همه اما با قاطعیت می‌توان گفت اکثر کسانی که می‌نویسند یا ناگزیر باید بنویسند (اما از نوشتن بازمانده‌اند) نوشتن را فعالیتی دشوار می‌دانند و برای نوشتن با گره‌های کور روانی، شناختی و اجتماعی روبرو می‌شوند؛ گره‌هایی که گاهی از توصیف و بیان صریح آن‌ها عاجز می‌شوند. ظاهراً همه چیز برای نوشتن مهیاست اما همچنان نمی‌توان نوشت. سال‌های طولانی از عمرمان را صرف تحصیل در مدرسه و دانشگاه می‌کنیم و هزینه‌های سنگین انواع آموزش‌ها را می‌پردازیم تا بتوانیم «فعالیت فکری خلاقانه‌ای» انجام دهیم و آن را در قالب فیلم، اثر معمارانه یا به ویژه در قالب مقله، کتاب یا رساله‌ای تولید و منتشر کنیم، اما همچنان از انجام آن سر باز می‌زنیم یا باز می‌مانیم. در اینجا نوعی «فشار هنجاری» اجتماعی هم وجود دارد، اینکه جامعه انتظار دارد ما پس از سال‌ها تحصیل و تمرین دانش، باید ثمره‌ای از آن را ارائه کنیم و شایستگی خود را به دیگران نشان دهیم. طبیعی است که جامعه از فرد دانش‌آموخته فوق‌لیسانس و دکتری انتظار دارد که با ارائه یک تولید هنری یا انتشار مقالات و کتاب‌هایی صلاحیت علمی و شایستگی اخلاقی‌اش را رؤیت‌پذیر کند. حتی گاهی همین فشار هنجاری و فشار قانونی و نهادی است که برخی را ناگزیر از سرقت علمی می‌کند. علاوه بر این، فشار هنجاری اجتماعی، نوعی فشار روانی فردی را هم در درون ما تحریک می‌کند. زمانی که متن علمی یا ادبی خلاقانه‌ای می‌خوانیم احساس حسرت و رنج ناتوانی ما در زمینه نوشتن درونمان را تحریک می‌کند و از خود می‌پرسیم چرا برخی چنین روان، شیوا، جذاب و خلاقانه می‌نویسند؟ این افراد چگونه موضوعات به این مهمی و سودمندی را پیدا می‌کنند؟ انگیزه واقعی و عامل یا نیروی محرکه این‌ها برای نوشتن چیست؟ گاهی که با خودمان روراست هستیم به این نتیجه می‌رسیم که لابد استعداد و

توانایی ذاتی برای فعالیت فکری خلاق را نداریم. عده‌ای هم برای حل مشکل نوشتن، اقدام به افزایش مهارت‌های فنی خود می‌کنند و در کلاس‌های آموزش مقاله‌نویسی و نویسندگی شرکت می‌کنند؛ گویا مشکل را ناشی از کمبود دانش فنی و ضعف مهارت می‌دانند. اما این کلاس‌ها و آموزش‌ها هم اغلب درد را چاره نمی‌کند و به ندرت کسی از این طریق، فردی خلاق و اندیشمند شده است. همان‌طور که کم‌وبیش می‌توان گفت هیچ نویسنده و اندیشمندی هم به دلیل یادگیری فنون نویسندگی، نویسنده و اندیشمند خلاق نشده است. گاهی اوقات هم به این نتیجه می‌رسیم که مشکل از استادان و نظام آموزشی ماست که کلاً ما را برای نوشتن و اندیشیدن خلاقانه آماده نکرده‌اند. در نتیجه با انداختن تقصیر بر گردن نظام آموزشی، به نوعی خودمان را تبرئه می‌کنیم و گناه نوشتن را از خود مبرا می‌سازیم. با وجود این، روان ما درگیر است، زیرا فشار هنجاری اجتماعی و فشار روانی فردی همچنان وجود دارد. به هر حال ذهن ما درگیر نوشتن و ننوشتن می‌ماند. منظور از «چالش نوشتن» دقیقاً همین موارد است.

اکنون پرسش این است: چالش نوشتن را چگونه باید توضیح داد؟ چالش نوشتن موضوعی فنی یا روش‌شناختی ناشی از ناآگاهی و ناتوانی فنی و ضعف قابلیت‌های نگارشی افراد نیست؛ اگر چنین بود باید کارگاه‌های مقاله‌نویسی و نویسندگی تاکنون مشکل را حل کرده بودند. بیش از هر چیزی این چالش ناشی از پرسش‌های وجودی و جدی هستند که ما در زمینه یادگیری و فعالیت‌های فکری داریم؛ اینکه چه بنویسیم، چگونه بنویسیم و درباره چه چیزی بنویسیم. پرسش‌های مهم وجودی بیش از اینکه بیان‌کننده نوعی «معمای شناختی و وجودی» باشند و ناآگاهی نسبت به چیزی را بیان کنند، نوعی اضطراب و احساس تشویش روانی عمیق‌اند؛ احساس تشویشی که مانع از انتخاب‌های ما می‌شود و کار فکری و خلاق ما را کند یا گاهی برای همیشه متوقف می‌سازد. احساس تشویش ما به‌ویژه وقتی که می‌خواهیم بنویسیم تشدید می‌شود، زیرا نوشتن نیروی بیشتری از نویسنده می‌گیرد و ناگزیر به وسواس بیشتری نیاز دارد. علاوه بر این، نوشتن نوعی مستند کردن و رؤیت‌پذیر ساختن و ارائه کردن ایده‌ها در معرض عموم است. طبیعی است که ما دل‌نگران آنچه می‌نویسیم باشیم.

بگذارید قبل از اینکه دیدگاه وجودی خود به نوشتن را شرح دهم، این واقعیت را هم بیان کنم که «پرابلماتیک نوشتن» در علوم انسانی و اجتماعی و حتی علم مدرن تا حدودی از «دستگاه معرفت‌شناختی» این علوم هم سرچشمه می‌گیرد. علم مدرن که از قرن هفدهم به بعد به تدریج گسترش یافت از همان ابتدا با یک تناقض ساختاری همراه بود؛ اینکه از سویی علم باید بر نوشتن به عنوان رسانه اصلی تولید و انتقال ایده‌ها تکیه کند و محققان و دانشمندان ناگزیر باید مانند ادبا و هنرمندان و نویسندگان ایده‌هایشان را مکتوب کنند و به صورت کتاب، رساله و مقاله در معرض دید

خوانندگان قرار دهند. اما از سوی دیگر این پیش‌فرض معرفت‌شناختی بر علم مدرن حاکم شد که ایده‌ها در این علم محصول روش هستند و این علوم به دلیل روشمندی [۱۳] شان از علم در معنای پیشامدرن آن متمایز می‌شوند. معنای روش در اینجا بسیار گسترده است و من نمی‌خواهم آن را بررسی کنم اما یکی از دلالت‌های آشکار آن این است که خلاقیت علمی محصول قلم‌فرسایی، توانش زبانی و خلاقیت ذهنی محققان نیست، بلکه محصول فراگیری و به‌کارگیری صحیح روش‌های تحقیق در رشته‌های علمی است. از این‌رو، در نظام آموزشی مدرن و برنامه‌های درسی رشته‌های دانشگاهی بر روش به عنوان مؤلفه هویت‌بخش و ساختاری علم جدید تأکید می‌شود. چنین فرض شده است که هر کس روش بداند، دانشمند و محقق است. روش در اینجا مجموعه‌ای از قواعد و فنون استاندارد شده‌ای است که هر رشته‌ای متناسب با گفتمان خود آن را تعریف کرده است؛ برای مثال، جامعه‌شناسی با روش پیمایش، انسان‌شناسی با روش مردم‌نگاری، روان‌شناسی با روش تجربی و آزمایش، تاریخ با روش مطالعه اسناد. همین‌طور رشته‌های دیگر با روش‌های خاص خود هویتی خاص دارند.

نکته این است که جایگاه نوشتن در این «دستگاه معرفت‌شناختی علم مدرن»، جایگاه تولیدکننده نیست، بلکه صرفاً حامل و رسانه انتقال‌دهنده است. یعنی روش وظیفه‌ی تولید دانش را بر عهده دارد و نوشتن هم آن را انتقال می‌دهد. در این دیدگاه ضرورتی ندارد که برای نوشتن توجه و تأکید کنیم. حتی چنین فرض ضمنی نیز در گفتمان علم مدرن وجود دارد که علم در وضعیت پیشامدرن آن روشمند نبوده و عمدتاً نتیجه ذوق و ذائقه نویسندگان بوده است. یعنی در گذشته این نوشتن بوده که ماشین مولد علم بوده و اکنون جایش را به روش داده است. در نتیجه نوشتن در کانون توجه نظام آموزشی و برنامه‌های درسی قرار ندارد و تسلط به خواندن و نوشتن تنها به اندازه «سواد پایه» که بتوان به زبان رشته علمی یا دانشگاهی خود مسلط بود کفایت می‌کند. این تلقی از خواندن و نوشتن در دهه‌های اخیر به دلیل «تحولات معرفت‌شناختی پساپوزیتیویسم و پسامدرنیسم» به چالش کشیده شده است و به تدریج آشکار شده است که نوشتن «نقش مولد» در علم و خلق ایده‌ها دارد و نمی‌توان برداشت مکانیکی از آن داشت.

در دهه ۱۹۶۰ و بعد از آن، دستگاه معرفت‌شناسی پوزیتیویستی نقد شد و فهم‌های تازه‌ای از علم و به‌ویژه از جایگاه روش به وجود آمد. برای مثال، یوهانس گادامر در ۱۹۶۰ با انتشار کتاب *حقیقت و روش* [۱۴] بر ماهیت تفسیری و بین‌الذهانی بودن علم تأکید کرد و عینیت‌گرایی روش‌شناختی را زیر سؤال برد و اساس جایگاه روش را متزلزل ساخت. او در آغاز نسخه ترجمه‌شده همین کتاب (گادامر، ۱۳۹۴) نوشت:

بازاندیشی خودآگاهانه و منطقی که گسترش و پرورش علوم انسانی را در سده نوزدهم به بار آورد اساساً بر پایه مدلی از علوم طبیعی بنیان نهاده شده بود. ... مشکل اینجاست که در علوم انسانی کسی نمی‌تواند ماهیت یا روح انسان را در دست بگیرد و همانند علوم طبیعی آن را با سنجه‌های این علم طبیعی قاعده‌مند پیشرو اندازه بگیرد. ماهیت علمی که با تاریخ و جامعه سروکار دارد، نمی‌تواند با روش‌های علوم طبیعی فهمیده شود. در هر صورت، حتی اگر تاریخ را با آنچه امروزه «علم» نامیده می‌شود تطبیق دهیم و فرض کنیم که برای تاریخ هم می‌توان حکمی بیرونی و جهان‌شمول صادر کرد، باز هم ماهیت تاریخ اجازه نمی‌دهد که [همانند علوم طبیعی] قانونی فوری کشف کنیم و آنگاه برای همه جهان آن را صادر کنیم. نمی‌توان تنها یک جنبه از انسان را شناخت و آن را به عنوان یک کل قلمداد کرد و بر پایه آن پیش‌بینی کرد. آنچه اینجا باید مورد توجه قرار گیرد، اهمیت دادن به فهم یک پدیده انسانی در یک قالب و ساختار تاریخی خاص خود است، وانگهی فهم چنین پدیده‌هایی همانند فهم علوم طبیعی نیست که در پی شناخت و آنگاه ساختن یک قانون جهانی باشد — یعنی درباره همه انسان‌ها، گروه‌ها و دولت‌ها نظری یکسان دهد — بلکه تنها در پی کشف این نکته است که چگونه این مردمان یک پدیده اجتماعی را شکل داده‌اند یا چگونه آن را می‌فهمند؟

در ۱۹۷۵ پال فایرابند با انتشار کتاب جنجالی‌اش به نام ضد روش: یک نظریه آناارشیستی برای دانش [۱۵] (Feyerabend, ۲۰۱۰) کلاً منکر چیزی به نام «روش علمی» [۱۶] شد و از تکرار روش‌ها دفاع کرد. «گفتمان انتقادی روش» در علوم انسانی و اجتماعی که از همان دهه ۱۹۶۰ تاکنون ادامه یافته، ابعاد وسیعی دارد. در نتیجه این گفتمان انتقادی و پیشرفت‌های دیگر در زمینه مطالعات آموزش، اکنون نوعی خودآگاهی در زمینه اهمیت نوشتن و سواد دانشگاهی ایجاد شده است. از این رو آن‌هایی که فعالیت حرفه‌ای و خلاقانه علمی انجام می‌دهند ناگزیر باید «سواد دانشگاهی» خود را ارتقا دهند. گفتمان «مطالعات سواد دانشگاهی» نیز در نتیجه‌ی همین تحول معرفت‌شناختی به وجود آمده است. اگرچه در ایران هنوز این تحولات به صورت گسترده ایجاد نشده است و ما در حوزه علوم انسانی و اجتماعی تا حدودی هنوز در اسارت انگاره قرن نوزدهمی پوزیتیویستی هستیم و توجه جدی به مقوله نوشتن و سواد دانشگاهی نداریم. دستگاه معرفت‌شناختی پوزیتیو در ایران سیطره دارد و نقش سرکوبگرانه‌ای در زمینه نوشتن خلاق در دانشگاه‌ها ایفا می‌کند.

چالش نوشتن در آکادمیای علوم انسانی و اجتماعی علاوه بر دستگاه معرفت‌شناسی پوزیتیویستی حاکم بر این رشته‌ها، از طریق «دستگاه اداری نظام آموزشی» و «نظام دیوان‌سالاری کشور» نیز تحت فشار است و با انواع محدودیت‌های بوروکراتیک روبروست. در نظام آموزش عمومی و عالی ایران،

ارزشیابی و پاداش‌دهی به فعالیت‌های فکری نه بر اساس «میزان خلاقیت» و «کیفیت»، بلکه براساس میزان مراعات قواعد صوری روش تحقیق و اصول معین ارائه گزارش و مقاله‌نویسی است. «معیارهای کمی» و «معیارهای صوری» موجود در نظام آموزشی عملاً نه تنها مشوّق نوشتن مولد نیستند بلکه مانع آن هم می‌شوند. در این شرایط افراد تشویق می‌شوند به جای اینکه متنی با «سبک معین»، «ارزش خلاقانه» و «متفاوت» بیافرینند، متنی را تولید و به هرطریق ممکن ارائه کنند تا موفق شوند از مراحل اداری و آموزشی عبور کنند و مدرک تحصیلی یا ارزش مادی و غیرمادی مورد نظر را به دست آورند.

بر «چالش معرفت‌شناختی»، «چالش اداری» و «چالش آموزشی» بیان‌شده نیز می‌توان «چالش سیاسی» را برای نوشتن مولد در ایران امروز افزود. علاوه بر وجود قوانین رسمی نظارت بر فعالیت‌های انتشاراتی - که به شیوه‌های مختلف بر کار فکری و نوشتن نظارت حقوقی و سیاسی دارند و این‌گونه دارای نقشی تعیین‌کننده در فضای سیاسی‌اند (رجب‌زاده، ۱۳۸۱) - در ایران به طور تاریخی ما را همواره از «نبشتن» برحذر داشته و هشدار داده‌اند که احتیاط کنیم. [۱۷] در تحقیق تجربی مهدی محسنیان‌راد استاد ارتباطات، درباره الگوی ارتباط در ایران براساس تحقیقات تاریخی بر روی اشعار و ضرب‌المثل‌های ایرانی طی هزار سال گذشته نشان می‌دهد که «سکوت» الگوی غالب توصیه‌شده برای ارتباط در زبان و ادبیات فارسی بوده است؛ سکوتی که ناشی از احساس ناامنی و ترس است (محسنیان‌راد، ۱۳۸۸). اگرچه این فرهنگ ترس اکنون نسبت به گذشته تغییر کرده است و به ویژه گسترش فناوری‌های ارتباطی در حال تغییر دادن فضای سیاسی و الگوهای ارتباطی هستند، اما همچنان نوعی از احتیاط و محافظه‌کاری در ضمیر جامعه وجود دارد و کار نوشتن را دشوار می‌سازد.

تمام نکاتی که گفته شد بیان‌کننده «وضعیت پرابلماتیک نوشتن مولد» در ایران به‌ویژه در فضای آکادمیای علوم انسانی و اجتماعی است. طبیعتاً برای بیرون آمدن از این وضعیت نمی‌توان راه حل فوری یا راه حل ساده و یک سوپه‌ای ارائه کرد. ما برای تغییر شرایط باید هم به بازاندیشی در دستگاه معرفت‌شناسی حاکم بر علوم انسانی و اجتماعی بپردازیم، هم نظام آموزشی و برنامه‌های درسی را بازبینی و نقد کنیم، و هم برای گسترش «آزادی‌های آکادمیک» تلاش کنیم. من درباره این نکات تاکنون اشاره‌هایی کرده‌ام و در انتهای مقاله هم مجدداً درباره نظام آموزشی اشاره خواهم کرد، اما راهبردی را که می‌خواهم در اینجا به طور مفصل تشریح کنم، راهبرد معطوف به «سطح عاملیت» است؛ یعنی ارائه رویکردی که ما افراد دانشگاهی بتوانیم فهمی از نوشتن به عنوان امری وجودی اختیار کنیم که انگیزه و نیروی لازم برای نوشتن مولد در ما ایجاد شود. اساس منطقی و عقلانی این رویکرد این است که در فرایند نوشتن علاوه بر انگاره معرفتی، نظام آموزشی و ساختار سیاسی و اجتماعی، «اراده» و «عاملیت

افراد» هم نقش دارند. بی آنکه بخواهم سهم عوامل ساختاری را در فرایند نوشتن نفی کنم، معتقدم نحوه نگرش ما به نوشتن می‌تواند تعیین‌کننده باشد؛ زیرا در تمام طول تاریخ علی‌رغم وجود موانع ساختاری، همچنان نویسندگان بزرگ و اندیشمندان اصیل و مولد توانسته‌اند بر تمام موانع غلبه نمایند و با پذیرش مسئولیت و اعمال اراده معطوف به نوشتن، قهرمانانه در تاریخ زیست کنند و آثار بزرگی بیافرینند. آنان در هر شرایطی حتی در زندان کار فکری خلاقانه که نوشتن را در چهارچوب نوعی بودن و امر وجودی دیده‌اند، رسالت خود را انجام داده‌اند.

نوشتن به مثابه امر وجودی

راهبرد مواجهه با چالش‌های نوشتن عبارت است از: گره زدن امر نوشتن با «نیازهای وجودی» ما؛ یعنی نوشتن را برای برساختن خود[۱۸]، خلق خویشستن و خودبارورسازی قرار دادن. برای غلبه بر چالش‌های نوشتن یکی از راهبردها این است که ما نوشتن را معطوف به فرایند برساختن خود کنیم و اساساً نوشتن به نوعی روایت کردن یا «تقریر خود»[۱۹] باشد؛ امری که می‌تواند تشویش‌های ما در فرایند تحقیق و نوشتن را بزداید. ایجاد پیوند میان زندگی شخصی، تجربه زیستی، فردیت، هویت و خود خویشستن فردی ما با نوشتن و به طور کلی اندیشیدن است. همان‌طور که خواهم گفت این پیوند را امروزه می‌توان به کمک انواع روش‌های تحقیق کیفی به ویژه مردم‌نگاری و خودمردم‌نگاری ایجاد کرد.

دست یافتن به این راهبرد هم نیازمند آگاهی فردی ما به جایگاه نوشتن در زمینه خودآفرینی و خودبارورسازی است، هم مستلزم وجود فضای اجتماعی و نظام آموزشی که در آن «خود ابرازی»[۲۰] امری ممکن، مطلوب و گرانبها شمرده شود. به‌طور کلی در بنیادی‌ترین سطح، چالش نوشتن ریشه در «چالش اندیشیدن» دارد، یعنی چالش‌هایی که «اندیشیدن مولد» با آن روبروست. باید دقت کرد که تأکید بر اندیشه مولد است، نه هر نوع «تکثیر مکانیکی دانش» که از راه‌های مختلف انجام می‌شود. این چالش نیز ریشه در «فرهنگ دانشگاهی حاکم» دارد، فرهنگی که نیندیشیدن را به شکل‌های مختلف ترغیب می‌کند و لندیشیدن جدی را تحدید/تهدید. نمی‌توان همه ابعاد این بحران را یکجا توضیح داد، از این‌رو مسئله را به همین نوشتن محدود می‌کنیم.

نوشتن و فعالیت فکری مولد نوعی فعالیت مربوط به قلمرو وجود یا به تعبیر اریک فروم قلمرو «بودن»[۲۱] ماست نه قلمرو «داشتن»[۲۲]. فروم در مجموعه آثارش به ویژه کتاب داشتن یا بودن

نشان می‌دهد دو شیوه تلقی از «وجود» [۲۳] تاکنون شکل گرفته است: یکی مبتنی بر داشتن و تملک کردن و دیگری مبتنی بر بودن و می‌نویسد (Fromm, ۱۹۷۶: ۲۴):

منظور من از بودن یا داشتن ... اشاره به دو شیوه اساسی «وجود» است، دو نوع متفاوت از جهت‌گیری معطوف به خود و جهان، دو نوع شخصیت که سلطه هر کدام کلیت اندیشه، احساس و عمل فرد را تعیین می‌کند. ... در شیوه داشتن وجود، رابطه من با جهان مبتنی بر تملک یا تصاحب کردن است، شیوه‌ای که من می‌خواهم هر کسی و هر چیزی از جمله خودم را به صورت دارایی خود درآورم. در شیوه بودن وجود، ما باید دو نوع از بودن را متمایز کنیم؛ یکی که در مقابل «داشتن» است، چنان که در اظهارات دوموریس وجود دارد، و بیان‌کننده پیوستگی پرنشاط و اصیل با جهان است و شکل دیگر بودن در مقابل «جلوه ظاهر» [۲۴] است و به طبیعت واقعی، وجود حقیقی و به فرد اشاره می‌کند و چیزی در مقابل ظاهر فریبنده آن قرار می‌گیرد. ...

فروم در کتابش این دو شیوه متفاوت وجود را در زمینه‌های مختلف از جمله «خواندن»، «آموختن»، «گفتگو کردن» و «دانستن» بررسی می‌کند. تمایز در تمام این زمینه‌ها معطوف به نحوه مواجهه فعال/منفعل، مولد/مصرف‌کننده، مخرب/سازنده، و اخلاقی/غیراخلاقی ما دارد. فروم «فعالیت فکری مولد» را مهم‌ترین راهبرد برای شکل دادن به زندگی و بودن اصیل و برساختن خود می‌داند. در اینجا می‌خواهم بر مبنای این رویکرد، راهبردی برای مواجهه با چالش نوشتن ارائه کنم. به اعتقاد من زمانی می‌توانیم در برابر موانع موجود در برابر نوشتن مولد و خلاق مقاومت کنیم و راهی برای خود در زمینه نویسندگی و تألیف و تصنیف بیافرینیم که امر نوشتن را به صورتی نوعی امر وجودی ببینیم. در ادامه این دیدگاه را تشریح می‌کنم.

مایکل پیترز استاد سرشناس مطالعات آموزش در نیوزیلند است و شصت عنوان کتاب و پانصد مقاله تاکنون تألیف کرده است. او به بیان خودش «واقعاً پرنویس است». او در سال ۲۰۱۳ به درجه استادی کامل رسید و در مراسم اعطای استادی‌اش سخنرانی‌ای با عنوان «ساختن یک تفاوت: آسیب‌شناسی‌های آکادمیک و تشویش‌های دانستن» [۲۵] ارائه کرد. پیترز در این سخنرانی مسئله‌ای را بیان کرد که برای دانشگاهیان ایرانی امری کاملاً آشناست؛ با شنیدن آن از زبان مایکل پیترز متوجه می‌شویم این مسئله امری جهانی است. پیترز از اضطراب و نگرانی و استیصال دانشجویان و محققان هنگام نوشتن به

عنوان مسئله‌ای جهانی در آموزش عالی صحبت می‌کند. اجازه دهید از زبان خود او نقل کنم (Peters, ۲۰۱۳):

نوعی نگرانی و تشویش مبنی بر ناتوان بودن در تولید دانش وجود دارد. ... من این نگرانی‌ها را تشویش‌های دانایی می‌نامم. ... این تشویش‌ها شامل تشویش در زمینه خواندن، نوشتن، اندیشیدن و یادگیری است. منظورم از تشویش همان برداشت عمومی از این واژه است: یعنی تأکید بر دشواری، دله‌ره‌آور بودن، بی‌ثباتی و گاه ترسناک بودن یک وضعیت، حادثه یا موقعیت. این تشویش موجب تخریب روانی یا احساس ناامنی و درماندگی و استیصال می‌شود. ... من اصطلاح «تشویش‌های دانستن» را برای «مسئولیت آزادی» [۲۶] که هنگام انتخاب واژگانی مناسب برای صورت‌بندی کردن یک جمله، یا انتخاب موضوع تحقیق، یا تفسیر کردن یک اثر یا در واقع هر بیانی که داریم به کار می‌برم. هنگام انتخاب موضوع تحقیق ظاهراً میزان گسترده‌ای از متون وجود دارد. تعداد پرشماری از نویسندگان، محققان و متفکران قبل از ما درباره همه موضوعات نوشته و سخن گفته‌اند؛ به طوری که میزان امید و احتمال اینکه ما بتوانیم سخنی تازه و ایده‌ای نو مطرح کنیم آن قدر مبهم و دله‌ره‌آور است که بسیاری از دانشجویان و محققان در مواجهه با این شرایط از خود می‌پرسند من چه می‌توانم بگویم؟ آیا واقعاً من حرف تازه‌ای برای گفتن دارم؟ من در تاریخ اندیشه چه کسی هستم تا بتوانم چیزی بر دانش بیفزایم؟ با توجه به آگاه بودن از چند هزار سال سنت دانش، این دانشجویان و محققان خود را محکوم به سکوت می‌بینند و غمناک از اینکه آن‌ها چیزی برای گفتن ندارند.

آنچه پیترز به عنوان اضطراب‌ها یا «تشویش‌های دانایی» توصیف می‌کند موردی است که همواره با آن مواجه بوده‌ام. شاید اکنون برای من دیگر این تشویش‌ها وجود ندارد، زیرا با نوشتن سی عنوان کتاب و صدها مقاله می‌توانم تا حدودی بدون نگرانی و با اعتماد به نفس بیشتری بنویسم؛ اگرچه هنوز اعتماد و اطمینان کامل را ندارم. اما کمتر دانشجو و همکار دانشگاهی دیده‌ام که با تشویش‌های دانایی روبرو نباشند. اغلب با این درخواست دانشجویانم روبرو هستم که چه بنویسیم، چه بخوانیم و درباره چه چیزی تحقیق کنیم. موضوع نوشتن در میان فعالیت‌های فکری دیگر مانند خواندن، آموختن، آزمایش کردن و تحقیق کردن اهمیت بیشتری دارد، یعنی نوشتن آن طور که رالف کیز در کتاب مشهورش به نام شجاعت نوشتن: چگونه نویسندگان بر ترس غلبه می‌کنند [۲۷] (Keyes, ۱۹۹۵) توضیح می‌دهد برای نویسندگان هم همواره با مجموعه‌ای از تشویش‌ها و نگرانی همراه است.

باری، حق با پیترز است که می‌گوید «مسئولیت آزادی» موجب این تشویش‌ها می‌شود؛ اینکه ما آزاد هستیم تا هر کتابی را دوست داریم بخوانیم، هر موضوعی را که جالب دانستیم درباره‌اش بنویسیم و هر چیزی که دلمان خواست موضوع تحقیق قرار دهیم؛ این‌ها همه آزادی ماست و نعمت و موهبت بزرگی است، اما این آزادی مسئولیتی سنگین بر دوش ما می‌گذارد، اینکه بتوانیم سودمندی، بدیع بودن و درستی موضوع گزینش‌شده برای مطالعه و نوشتن و اندیشیدن را تضمین کنیم. آن قدر این مسئولیت سنگین است که اغلب از استادان یا استادی معتبر انتظار داریم به ما بگویند چه کار کنیم یا حداقل مَهر تأیید بر انتخاب ما بزنند. ما تلاش می‌کنیم تا با گرفتن امضا و تأیید استاد، بار سنگین مسئولیت را از دوشمان برداریم یا آن را سبک‌تر کنیم. این استدلال پیترز درباره تشویش دانایی، همان دیدگاه اریک فروم در کتاب گریز از آزادی [۲۸] (۱۹۴۱) است. این که انسان‌ها برای شانه خالی کردن از زیر بار مسئولیت بودن، و خود بودن، حاضرند از نعمت آزادی چشم‌پوشند. اما همان‌طور که فروم هم استدلال می‌کند می‌توان آزادی مثبت [۲۹] هم داشت، آن زمان که ما از نعمت آزادی برای «خودتحقق‌بخشی خودجوش» [۳۰] و فعالیت‌های خلاق بهره بگیریم.

مسئولیت خود یا شجاعت بودن

به گمانم چیزی که کار نوشتن را دشوار می‌سازد تنها سنگینی مسئولیت آزادی نیست، بلکه مهم‌تر از آن «دوری از خویشستن» است که اغلب مانع بزرگ در راه اندیشیدن اصیل و خلاق و نهایتاً نوشتن می‌شود. منظورم از خویشستن در اینجا هم خویشستن فردی و فردیت ماست، و هم خویشستن جمعی یا هویت فرهنگی است. نوشتن و اندیشیدن اصیل و خلاق زمانی ممکن می‌شود که نوعی جوشش درونی رخ دهد و فرد بتواند به تعبیر چارلز تیلور (۱۹۸۹) به منابع و «سرچشمه‌های خود» [۳۱] دسترسی پیدا کند. زندگی‌نامه فردی و تاریخ جمعی و قومی، منابع و سرچشمه‌های اصلی و اصیل خود هستند. وقتی کسی نتواند بین درون و هستی خود با فعالیت فکری‌اش پیوند وثیق و محکم برقرار کند، دلیل و انگیزه‌ای قوی و نیرومند برای «کار فکری مولد» نخواهد داشت. و اگر انگیزه‌ای قوی برای کسی فراهم نباشد، هرگز قادر به اندیشیدن و انجام کار فکری مولد نخواهد بود؛ زیرا کار فکری مولد نوعی زحمت طاقت‌فرسا و به تعبیر فوکو «زهد زیباشناسانه» [۳۲] است؛ کاری است که نمی‌توان آن را به طور یدی انجام داد. کار فکری مولد نه تنها به تمرکز فکری زیاد و مهارت و تمرین مدام نیازمند است، بلکه مستلزم بسیج تمام قوای عاطفی و شناختی انسان است. کار فکری مولد را نمی‌توان به نحو بازیگوشانه و از روی تکلیف و تصنع انجام داد. نوشتن اصیل، محصول کار فکری مولد است و کار فکری مولد، محصول انگیزه‌ای قوی، چیزی از نوع عشق. بسیاری از اندیشمندان با مارتین هایدگر هم‌عقیده‌اند که اندیشیدن

همان عشق است. عشق و تفکر نیازمند توجه کردن عمیق‌اند. ما زمانی می‌اندیشیم که به چیزی توجه کنیم و خود را در بطن و متن آن قرار دهیم. عشق نیز غرق در وجود معشوق شدن است. اگر چنین «تجربه‌ای از فهم» رخ دهد، آنگاه اندیشه متولد می‌شود. هایدگر خود بر دشواری اندیشه و اندیشیدن واقف است و می‌نویسد (هایدگر، ۱۳۹۰: ۷۰):

صرف این واقعیت که ما سالیان متمادی از عمر خود را ژرفکاوانه صرف رساله‌ها و نوشته‌های متفکران بزرگ کنیم این وثوق را حاصل نمی‌آورد که ما خودمان نیز فکر می‌کنیم یا حتی آماده آموختن تفکریم. برعکس، اشتغال به فلسفه می‌تواند حتی به سخت‌سرانه‌ترین نحوی رهنر راهمان شود، بدین‌سان که ما را فریفته این پندار ظاهر کند که چون پیوسته و بی‌وقفه فلسفه می‌ورزیم پس فکر می‌کنیم.

میشل فوکو آن تلاش فکری را ارزشمند می‌شناسد که «تفاوتی» را ایجاد کند. فوکو (Faucault, ۲۰۰۱) در هرمنیوتیک سوژه [۳۳] می‌نویسد اگر کار فکری و نوشتن نتواند تفاوتی ایجاد کند و صرفاً به بازتولید مشروعیت دانش موجود دامن بزند، دیگر نباید آن را «تفکر کردن» بدانیم بلکه «تبلیغ کردن» است. در اینجا «چیز متفاوت» تنها یک قطعه متن یا یک اثر فکری نیست، بلکه «یک هویت تازه» است، یک هنرمند و یک متفکر متولد شده است. زایش و رویش این هویت تازه است که به انسان محقق، انگیزه‌ای قوی برای کار فکری مولد می‌دهد و تلخی‌ها و سختی‌های آن را برای او شیرین و سهل می‌سازد. اگر این استدلال‌ها درست باشد، می‌توان گفت چیزی که «تشویش‌های بزرگ» هنگام کار فکری ایجاد می‌کند پذیرش مسئولیت خود یا ساختن خود یا بهتر است بگوییم بودن است. ما آگاهانه یا ناخودآگاه می‌دانیم که اندیشه مولد و فارغ از تصنع و تکلف، به معنای پذیرش مسئولیت بزرگی است که آن فعالیت فکری برای ما ایجاد می‌کند. کار فکری مولد یعنی کار خلاقانه و هر نوع خلاقیتی که برای فرد بودن را شکل می‌دهد، بودن که از آن گریزی نیست. اما بودن چیزی نیست که به سادگی تحقق یابد و مهم‌تر از آن پذیرفته شود.

شجاعت خلاقیت

پل تیلیش در کتاب *شجاعت بودن* [۳۴] (Tillich, ۱۹۵۲) چشم‌انداز هستی‌شناختی تازه‌ای از مفهوم بودن ارائه کرد، چشم‌اندازی که دوست و همفکر او رولو می در کتابش به نام *شجاعت خلاقیت* [۳۴] (May, ۱۹۹۴) لازمه بودن را خلاقیت دانست و نشان داد که ما از طریق کار خلاقانه، بودن خود را می‌سازیم و ابراز می‌کنیم. به اعتقاد می خلاقیت، فرایند آفریدن و آوردن و پروردن چیزی تازه و بدیع است، چیزی که آگاهی انسان را وسعت می‌دهد و موجب بارور شدن هستی و بودن انسان خلاق می‌شود. در این برداشت از خلاقیت، بودن نتیجه «فعالیت خلاقانه» است.

رولو می استدلال می‌کند که کار خلاقانه نیز شجاعت می‌خواهد، یعنی ظرفیت عبور کردن و به پیش رفتن علی‌رغم موانع و عوامل بازدارنده، ظرفیت گوش دادن به ندای درونی و بودن خود. ویژگی اصلی این شجاعت، محوریت بخشیدن به بودن واقعی فرد و کنار گذاشتن تمام چیزهای دیگر است. شجاعت نوعی تعهد به خود است. رولو می نشان می‌دهد که انواع شجاعت از جمله شجاعت جسمانی، شجاعت اخلاقی و شجاعت اجتماعی وجود دارد و «شجاعت خلاقانه» [۳۶] سرجمع همه انواع شجاعت‌هاست. رولو می خود این سؤال را مطرح می‌کند که چرا خلاقیت نیازمند شجاعت است و پاسخ می‌دهد چون نوآوری به معنای ایستادن در برابر وضعیت تثبیت‌شده موجود است و نیازمند کنارزدن کلیشه‌ها و نمادهایی است که دیگر کارکردشان را از دست داده و مرده‌اند. اما این وضع موجود و «سازش نمادهای مرده» [۳۷] حافظان قدرتمندی دارند و خلاقیت یعنی ایستادن در برابر آن‌ها. خلاقیت شجاعت می‌خواهد، زیرا هر جامعه‌ای از وضع موجودش دفاع می‌کند و برای کسانی که قصد تغییر این وضع را دارند، موانع زیادی ایجاد می‌کند. به اعتقاد رولو می انسان خلاق باید هم‌زمان با سه نیروی قدرتمند مبارزه کند: ۱) نیروی سازشکاری، نیرویی که انسان را وادار می‌کند تا همیشه هم‌رنگ جماعت باشد و گرنه رسوایش می‌کنند؛ ۲) نیروی موفقیت مادی [۳۸] و تسلیم شدن به «هژمونی پول» و قدرت استثمارگرانه سوداگری و سرمایه‌داری موجود و نهایتاً ۳) نیروی بی‌تفاوتی [۳۹]، نیرویی که ما را مدام به خوشگذرانی، بیهودگی، سستی، اهمال و بی‌عاری و تنبلی سوق می‌دهد. این سخنان می‌را را به یاد امانوئل کانت و مقاله مشهورش، «در پاسخ به پرسش: روشنگری چیست؟»، می‌اندازد (کانت، ۱۳۷۰):

تنبلی و بزدلی دلایلی هستند بر اینکه چرا بخش بزرگی از انسان‌ها، زمانی طولانی پس از آنکه طبیعت، آنان را به بلوغ جسمی رسانده و از یوغ قیمومت دیگران آزاد کرده است همچنان با خرسندی در همه

عمر صغیر می‌مانند؛ و نیز به همین دلایل است که چرا برای دیگران چنان آسان است که خود را قیم آنان کنند.

به واقع غلبه کردن بر این سه نیرو مستلزم شجاعت اخلاقی، شجاعت جسمانی و شجاعت اجتماعی است که اگر چنین شجاعت‌هایی را فردی داشته باشد، می‌توان او را دارای «شجاعت خلاقانه» دانست.

مسئله انسان‌ها شجاع و خلاق به دنیا نمی‌آیند بلکه این‌ها فضیلت‌هایی است که تا حدودی خانواده، نظام تعلیم و تربیت، آموزش و دانشگاه و تجربه‌های فرد در طول زندگی‌اش به انسان می‌دهد. [۴۰] همچنین این فضیلت‌ها ناگهان پدیدار نمی‌شوند بلکه در فرایندی طولانی شکل می‌گیرند و به تدریج رشد می‌کنند. ما در هر مرحله از زندگی می‌توانیم مقداری از این فضیلت‌های اخلاقی و انسانی را کسب کنیم. اما اگر بخواهیم «خود خلاق» داشته باشیم، طبیعتاً باید «اراده خلاقیت» [۴۱] و آمادگی برای آفریدن خود را از طریق «مراقبت از خود» [۴۲] ایجاد کنیم. فوکو (Foucault, ۱۹۸۸) برای این منظور اهمیت «تکنولوژی‌های نفس» [۴۳] را مطرح می‌سازد. کسانی که توانسته‌اند به قله‌های موفقیت در فعالیت‌های خلاقانه و مولد برسند، سبک زندگی خاصی را تجربه کرده‌اند، سبک زندگی‌ای که توسط ذهن و شخصیتی آگاه، به نحو خودانگیخته، مدیریت و مراقبت شده است. بگذارید مثالی بزنم:

ری مانک در کتاب *لودویک ویتگنشتاین: وظیفه یک نابغه* [۴۳] (Monk, ۱۹۹۱) رابطه میان فلسفیدن و به طور کلی اندیشیدن با زندگی فردی اندیشمندان را بررسی می‌کند. مانک نشان می‌دهد که اندیشه فلسفی ویتگنشتاین نسبتی وثیق با سبک زندگی او دارد. به اعتقاد مانک، ویتگنشتاین نوعی «زندگی فلسفی» را تجربه کرده است تا بتواند خالق اندیشه‌های فلسفی شود. مانک از ویتگنشتاین نقل می‌کند که او اساساً شناختی را ارزشمند می‌داند که با نوعی تغییر درونی در منش و بینش اندیشمند همراه شود. مانک عبارات متعددی از ویتگنشتاین نقل می‌کند: «اگر کسی مایل به تأمل و تعمق در خودش نباشد ... او در نوشتن سطحی می‌ماند»، «روح حاکم بر زندگی یک فرد، روح حاکم بر نوشته‌های او را نشان می‌دهد»، «کارکردن در فلسفه ... واقعاً بسیار شبیه کار کردن بر روی خود است»؛ این عبارات‌ها نشان‌دهنده واقعیت اندیشه و زندگی ویتگنشتاین و یکپارچگی آن‌هاست.

در تمام رشته‌ها می‌توان نمونه‌هایی از اندیشمندان راستین را مشاهده کرد که به تعبیر مایک فدرستون (Featherstone, ۱۹۹۲) «زندگی قهرمانی» داشته‌اند. او همچنین دو الگوی زندگی شامل «زندگی روزمره» و «زندگی قهرمانی» را از هم متمایز می‌سازد. زندگی دانشگاهی در معنای راستین آن،

یعنی زندگی‌ای که خلاق و مولد است، نوعی الگوی زندگی قهرمانی است. او زندگی و شخصیت ماکس وبر را به عنوان یکی از نمونه‌ها یا سرمشق‌های چنین زندگی‌ای توصیف می‌کند (فدرستون، ۱۳۸۰):

زندگی و کار ماکس وبر اغلب با خصیصه قهرمانی توصیف می‌شود. برای مثال، ماناس خاطرنشان می‌کند که «او از نوع انسان‌هایی بود که در جهان هومر و انبیای یهود زاده شده بود و هنوز با نیچه ناپدید نشده است. از این رو تا اینجا آخرین نماینده بزرگ نیچه، ماکس وبر است.» ماناس این گفته را در متن بحث درباره تأثیر وبر بر کارل یاسپرس بیان کرد. از نظر یاسپرس، وبر، معرّف انسانی خارق‌العاده بود که نیروی شیطانی خستگی‌ناپذیری او را هدایت می‌کرد و اخلاق مسئولیت‌نیرومندی به او حیات می‌بخشید. این امر در صداقت و ثبات وبر در مورد هدف که در کارش بیان می‌شد، صراحت لهجه و بی‌ادعا بودن در فعالیت‌های زندگی‌اش و برخوردش با سایر مردم و در حرکات جسمانی و در چهره و رفتارش آشکار بود. یاسپرس، وبر را چونان نماینده‌ای از نوع جدیدی از انسان قلمداد می‌کرد و او را الگوی فلسفه اگزیستانسیال خود ساخت. این شکل مدرن قهرمان‌گرایی، نه فقط خود را در شجاعت و ثبات و استمرار هدفی نشان داد که وبر به دست آورد، بلکه خود را در کیفیتی نشان داد که همواره با زندگی قهرمانی ملازم است: ایثار. این نوع افراد، بی‌آنکه در پی مرگ فوری باشند، به گونه‌ای زندگی کردند گویی که مرده‌اند.

مطالعه جذاب و خواندنی و گسترده کتاب پال جانسن (۱۳۷۶) با عنوان *روشنفکران* [۴۵] در زمینه زندگی خصوصی دوازده تن از بزرگ‌ترین روشنفکرانی که جهان تحت تأثیر آن‌ها قرار گرفت، مانند ژان ژاک روسو، کارل مارکس، تولستوی، برتولت برشت، ژان پل سارتر و برتراند راسل، نشان می‌دهد قهرمانانه تلقی کردن زندگی اندیشمندان و نویسندگان راستین به معنای معصوم‌پنداری آنان یا حذف زندگی روزمره و روزمرگی از زندگی آنان نمی‌تواند باشد و نیست. طبیعتاً همه انسان‌ها وجوه یا ساحت‌های گوناگونی دارند و ناگزیر برای پاسخ‌گویی به نیازهایشان زیست جهان آنان انباشته از تجربه‌های متضاد و گوناگون است. اما علی‌رغم این واقعیت، نویسندگان و اندیشمندان راستین «دلیری دانستن»، «شجاعت خلاقیت» و «شهامت بودن» را داشته و اراده‌ای قوی و محکم برای تحقق خویش‌تن خود و ایفای نقش و مسئولیتی بزرگ را در ظرفیت وجودی و شخصیتشان شکل داده‌اند.

نوشتن خود و خودروایتگری محققانه

آگاهی و استفاده از روش‌های تحقیق کیفی مانند مردم‌نگاری و خودمردم‌نگاری که در سال‌های اخیر رواج و رونق گرفته است می‌تواند به ما کمک کند تا نوشتن را به چالش‌های وجودی خود گره بزنیم و

نوشتن را امری وجودی تلقی کنیم. من پیش از این در مقاله‌ای با عنوان «خودمردم‌نگاری تجربه نوشتن یک کتاب» که به عنوان پیشگفتار کتاب تاریخ فرهنگی ایران مدرن (فاضلی، ۱۳۹۳) منتشر شده است تلاش کردم تجربه خود را در زمینه پیوند زدن کار فکری و فعالیت‌های خلاقانه نوشتن به زندگی شخصی و تجربه‌هایم تشریح کنم. بسیاری از نویسندگان و متفکران بزرگ آگاهانه و صریح و بسیاری دیگر به نحوی ضمنی همین راه را طی کرده‌اند؛ یعنی کم و بیش همه نویسندگان و اندیشمندان موفق و بزرگ، نوعی «زندگی فلسفی» را زیسته‌اند و تفلسف و تفکر برآیند طبیعی زندگی آن‌ها بوده است. از این‌رو زندگی آنان زمین حاصلخیزی برای کشت اندیشه‌های نو و نوشتن، و متقابلاً اندیشه‌های نو و نوشتن هم راهی برای آبیاری و حاصلخیزتر کردن زمین زندگی‌شان بوده است. هر قدر بر میزان اندیشیدن و نوشتن آنان افزوده می‌شود، زمین زندگی‌شان حاصلخیزتر، و هر قدر این زمین حاصلخیزتر می‌شود درخت اندیشه‌شان نیز پربارتر شده است.

مسئله در فرهنگ دانشگاهی موجود که نه تنها محدودیت‌های سیاسی و ایدئولوژیکی امکان استفاده از زندگی و تجربه‌های فردی و زیستی ما را دشوار می‌سازد، بلکه «روش‌های پوزیتیویستی» تولید دانش و «سبک نگارش مسلط دانشگاهی» به شیوه‌ای کاملاً مستبدانه هر نوع بهره‌برداری از روایت‌های شخصی در گزارش‌های آکادمیک را به اسم و اعتبار «ایدئولوژی علم» سرکوب می‌کند. در نثر دانشگاهی مسلط اساساً نمی‌توان از «ضمیر اول شخص» استفاده کرد، و در نتیجه صحبت کردن از خودمردم‌نگاری، زندگینامه و تجربه زیستی، تنها در حد «تزیین کردن متن» مجاز است و نه «راهبرد تولید متن».

رابرت نش استاد فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه دورمونت امریکا کسی است که تعداد پرشماری کتاب و مقاله در زمینه بهبود وضعیت نهاد دانشگاه و آموزش در جهان امروز در سال‌های اخیر نوشته است. یکی از آثار مهم او کتابی است با عنوان *آزادسازی نوشتن پژوهشی: قدرت روایت شخصی* [۴۶] (Nash, ۲۰۰۴) در این کتاب اهمیت، ابعاد و راهبردهای استفاده از سبک نوشتن روایتگری شخصی در تحقیقات و متون دانشگاهی تماماً شرح داده شده است. رابرت نش نشان می‌دهد که نثر نگارشی دانشگاهی مسلط موجود در «پارادایم تحقیقاتی بی‌بستر» [۴۷] قرار دارد. او استدلال می‌کند که این انگاره ما را از فهمیدن، معنا، شور و اخلاق بازداشته است؛ ما نیازمند راهبردی برای متحول کردن این انگاره هستیم. استفاده از «روایت» و «روایت شخصی» [۴۸] وسیله‌ای مناسب و مؤثر برای ایجاد این تحول است. رابرت نش استفاده از روایت شخصی در تحقیقات دانشگاهی را «خودروایتگری محققانه» [۴۹] می‌نامد و این سبک نگارش را این‌گونه توصیف می‌کند: خودروایتگری محققانه عبارت است از اینکه اجازه دهیم خواست یا «صدای» خودمان با زبان خودمان ابراز شود، داستان خودمان را

با روش خاص خودمان بازگو کنیم و فرصتی بزرگی است تا ما محققان خود به صدای خواست و ندای وجودمان گوش کنیم (Nash, ۲۰۰۴: ۲۵). او همچنین استدلال می‌کند اگر ما به روایت خودمان توجهی نکنیم دیر یا زود توان واقعی نوشتن اصیل را از دست می‌دهیم یا بهتر است بگوییم چنین توانی را هرگز نمی‌یابیم.

نش انبوهی از مثال‌ها از تمام رشته‌های علوم طبیعی، علوم انسانی و اجتماعی و فلسفه را برای نشان دادن توانایی روایتگری و روایت شخصی در ارائه پژوهش‌های دانشگاهی عرضه می‌کند. او فصل اول کتاب را تماماً به تشریح اهمیت کاربرد سبک خودروایتگری و استفاده از قصه‌گویی [۵۰] در پژوهش دانشگاهی اختصاص می‌دهد. به اعتقاد وی خودروایتگری کمک می‌کند تا ما تاریخ خودمان را بهتر بفهمیم، در شکل‌گیری سرنوشت‌مان سهیم شویم، ذهنیت اخلاقی‌مان را رشد دهیم و چیزی به ما می‌بخشد که واقعاً ارزش زیستن با آن و برای آن مردن را دارد. (Nash, ۲۰۰۴: ۲) نش توانمندی نگارش روایی شخصی را در استانداردهای خاص این سبک و روش نوشتن برای بیان حقیقت می‌داند، استانداردهایی مانند قابلیت اعتماد کردن به آن [۵۱]، صداقت [۵۲]، عملی بودن [۵۳]، موقعیت‌مندی [۵۴]، تأمل‌پذیری و خودبازنگری [۵۵] و خودآگاهی تفسیری [۵۶].

نتیجه‌گیری

با مطرح کردن «نوشتن به عنوان چالش وجودی» بحث را آغاز کردیم. اغلب دانشجویان و دانشگاهیان به دلیل ناتوانی از ایجاد پیوند میان ابعاد وجودی خود با نوشتن همچنان ناتوان از یافتن پاسخی مناسب برای «کار فکری مولد» هستند. تا زمانی که نوشتن و اندیشیدن و فعالیت فکری در مسیر پاسخ دادن به «نیازهای وجودی» ما نباشد و قرار نگیرد، دشوار می‌توان به نحو خلاقانه‌ای اندیشید و نوشت. نیازهای وجودی انسان، نیازهای اساسی است که نسبت ما با خود، جهان هستی، دیگران و طبیعت را تعیین و تعریف می‌کند. اریک فروم در کتاب‌های مختلف خود نشان می‌دهد که ما انسان‌ها با نیازهای زیستی و حیوانی برانگیخته می‌شویم اما قادر به مواجهه با تنگناها یا چالش‌های وجودی یا انسانی خود نیستیم. ما تنها از طریق خودشکوفایی و خودبارورسازی و انجام دادن فعالیت فکری خلاقه جدی است که می‌توانیم این نیازهای وجودی انسانی را پاسخ دهیم. نوشتن یکی از مهم‌ترین اشکال فعالیت فکری خلاقانه است. اما در نظام آموزشی و آموزش عالی ایران، فعالیت فکری در چهارچوب نوعی فرمالیسم اداری و عقلانیت ابزاری تعریف می‌شود. در این افق معنایی، فعالیت

فکری برای دانشجویان چیزی جز نوعی فعالیت مشقت‌بار و خشونت نمادین که ساختار اداری بر آنان تحمیل می‌کند نیست.

نوشتن برای این گروه همچنان «تکلیف» است و نه تمرین، تجربه و تعقیب حقیقت و تولید معنویت. این تکلیف‌بودن نوشتن موجب سلب شدن ویژگی «خودانگیختگی» در نوشتن و کار فکری آنان می‌شود. خودانگیختگی، بیان دیگری از آزادی و انتخاب و تلاش برای خودآفرینی است. خودانگیخته نبودن تکالیف دانشگاهی و فعالیت‌های فکری، موجب دور شدن انسان دانشگاهی از خودفردی و خویشستن اجتماعی‌اش می‌شود. این خودفردی و خویشستن اجتماعی منابعی هستند که می‌توانند چشمه‌های خلاقیت فرد باشند. از این‌رو گفتیم که باید گسست میان فرد و این منابع خود از طریق پیوند زدن بین زندگینامه و زندگی فرد با فعالیت فکری‌اش برداشته شود.

شاید بتوان این نتیجه کلی را از مباحث بیان‌شده گرفت که بین زندگی شخصی و تجربه زیستی محقق با فرایند رشد فکری و بالندگی او نوعی تعامل و ارتباط درونی وجود دارد. آگاهی محقق از این ارتباط موجب افزایش رشد فکری و خلاقانه‌اش می‌شود؛ همچنین توجه بیشتر و عمیق‌تری به دنیای درونی و زندگی خود می‌کند و یکپارچگی بیشتری میان زیست جهان و دنیای ذهنی‌اش با فعالیت‌های فکری و کار خلاقانه‌اش به وجود می‌آورد. واقعیت این است که بدون تلاش برای ارتقای معنوی خود، به سختی می‌توان کار فکری جدی‌ای کرد. من در اینجا معنویت [۵۷] را به «معنویت مذهبی» صرف و به «معنویت فردگرایانه» مورد نظر فوکو محدود نمی‌کنم، بلکه هر راهبردی را که بتواند فرد را متوجه نیازهای وجودی و انسانی‌اش کند، و به نحو اصیل و خودجودش به فرد انگیزه‌ای قوی برای اندیشیدن ببخشد و او را به سوی خودآفرینی سوق دهد، برای ارتقای معنوی فرد مفید می‌دانم. در واقع باید انتخاب راهبرد دست یافتن به معنویت را بر عهده فرد بگذاریم.

برای ایجاد تعامل و یکپارچگی بیشتر به تعبیر فوکو «حقیقت و معنویت» می‌توان زندگینامه و مسیر زندگی محقق را مبنای تأمل و بازاندیشی قرار داد و با تکیه بر روش‌های مردم‌نگاری و خودمردم‌نگاری کل زندگی محقق را میدان تحقیق دانست. از این طریق، هم زمینه بالندگی و ساخته شدن خود یا سوژه مهیا می‌شود و هم فرایند تولید فکر و دانش به نحو خلاقانه‌ای راه خود را می‌یابد و طی می‌کند. این همان مسیری است که محقق می‌تواند انگیزه‌ای قوی برای یک عمر فعالیت فکری جدی و خستگی‌ناپذیر پیدا کند.

اما تمام آنچه بیان کردم مشروط به یک شرطی اساسی است: اینکه فردی بخواهد زندگی محققانه‌ای را تجربه کند و اراده معطوف به نوشتن و دانستن و اندیشیدن داشته باشد. نوشتن

همان‌طور که گفته شد مستلزم فعالیت فکری جدی است، و فعالیت فکری جدی نیازمند چیزی است که مایک فدرستون (۱۳۸۰) آن را «زندگی قهرمانی» می‌نامد و از «زندگی روزمره» جدا می‌سازد:

معمولاً زندگی روزمره همراه است با برنامه‌های یکنواخت عادی و بدیهی انگاشته‌شده و مبتنی بر عقل سلیمی که تار و پود زندگی‌های روزانه ما را زنده نگه می‌دارند و حفظ می‌کنند، پس زندگی قهرمانی نشان‌دهنده ویژگی‌هایی متضاد با آن است. در اینجا ما به کردارهای فوق‌عادی و به شرافت و شجاعت و تحمل و بردباری و به قابلیت کسب تمایز می‌اندیشیم. اگر دقیقاً بدیهی انگاشته شدن زندگی روزمره به معنای ضرورت تابعیت فعالیت‌های فرد از دانش عملی و برنامه‌های یکنواختی باشد که ناهمگنی و فقدان نظام‌مندی آن‌ها به ندرت تئوریزه شده است، پس زندگی قهرمانی، اصلی‌ترین بخش این واقعیت [۵۸] صلب را مخدوش می‌کند؛ زندگی قهرمانی به زندگی‌ای قاعده‌مند اشاره می‌کند که ایمان یا اراده آن را شکل داده است؛ زندگی‌ای که در آن به امر روزمره به مثابه چیزی نگریسته می‌شود که باید آن را رام و مطیع ساخت و در برابر آن مقاومت کرد یا انکارش کرد، چیزی که در راه رسیدن به هدفی والاتر باید آن را مقهور ساخت.

من به خوبی از این واقعیت آگاه‌ام که «زندگی روزمره مدرن هم به لحاظ تناقض‌های درونی‌اش و هم از حیث تقابلش با اخلاق و زندگی قهرمانی واجد سرشتی پرابلماتیک است» و همچنین می‌دانم که «زندگی روزمره جامعه ایرانی در دهه‌های اخیر در ابعاد مختلف دستخوش تحولات بنیادین شده است. یک بعد بسیار مهم آن دگردیسی درک آدمیان از ارزش‌ها و غایات، نحوه تحقق نفس و فرایندهای هویت‌یابی و معنابخشی در متن زندگی روزمره بوده است» (محمدی، ۱۳۹۰: ۹۹-۱۲۳). اما مخاطب من در اینجا مردم عادی کوچه و بازار نیست بلکه وقتی از چالش نوشتن سخن می‌گوییم، کسانی را در نظر داریم که لاجرم به سطحی از خودآگاهی و خودشکوفایی رسیده‌اند و قادرند تا حدودی درباره زندگی و سرنوشت خود تصمیم نسبتاً سنجیده و آگاهانه بگیرند و فرصت انتخاب کردن و بازاندیشی انتقادی را به دست آورند. این گروه، دانشجویان و دانش‌آموختگانی هستند که می‌توانند به تعبیر هنری لوفور با آگاهی از توانایی‌های بالقوه خود در متن زندگی روزمره و اشراف بر ترور تبلیغاتی که علیه‌شان صورت می‌گیرد، فعالانه کنش‌هایی رهایی‌بخش پیشه کنند و از جامعه‌ای بیگانه‌شده، بیگانه‌زدایی کنند. به تعبیر هابرماس این گروه با تکیه بر آگاهی‌ها و موقعیت اجتماعی‌شان می‌توانند تا حدودی در برابر هژمونی مصرف، کنش‌های بیگانه‌ساز و «استثمار زیست جهان توسط سیستم» (Habermas, ۱۹۸۴, ۱۹۸۷) مقاومت کنند. با وجود این نمی‌خواهم تحلیل خودم را در سطح دیدگاه عاملیت محدود سازم.

اگرچه در سراسر این گفتار افراد و عاملیتشان را مخاطب قرار داده‌ام اما بر این باورم که نهادهای اجتماعی به‌ویژه نهاد آموزش نقش اساسی در بارورسازی افراد دارد و در تربیت نویسندگان خلاق و اندیشمندان راستین، زمانی ممکن است که نظام آموزشی ما پذیرای تحولات ساختاری شود. محسن رنانی اقتصاددان امروز ایران در مقاله‌ای با عنوان «توسعه یعنی عدالت در آموزش انسان‌محور» (رنانی، ۱۳۹۴) شرح دقیق و خلاقانه‌ای از مسئله اصلی نظام آموزشی ما ارائه می‌کند. به اعتقاد رنانی لازمه توسعه جامعه این است که باید دو بعد ذهن شامل بعد «حافظه‌ای ذهن» و بعد «تحلیلی ذهن» رشد کند. بعد حافظه‌ای ذهن همان ابزار ذخیره اطلاعات و بعد تحلیلی همان ماشین پردازشگر است. در نظام آموزشی فعلی ایران تنها بعد حافظه‌ای رشد می‌کند و بعد تحلیلی که مربوط به کلیت وجود انسانی ماست مغفول می‌ماند. لازمه رشد بعد تحلیلی ذهن، رشد ابعاد انسانی و شخصیت ماست. اینکه دانش‌آموختگان ما تولنایی لازم برای لندیشیدن خلاق و نوشتن را ندارند، به واقع ناشی از کم‌توجهی ساختارهای آموزشی به پرورش انسانی و رشد بعد تحلیلی ذهن است. رنانی معتقد است ما برای رسیدن به نظام آموزشی مناسب توسعه باید از نظام آموزشی «حافظه‌محور» به سوی نظام آموزشی «رابطه‌محور»؛ از نظام آموزشی «دانش‌محور» به سوی نظام آموزشی «انسان‌محور»؛ از نظام آموزشی «مدرسه‌محور» به سوی نظام آموزشی «جامعه‌محور» حرکت کنیم و به جای «دانشمندی‌سازی» به سوی «توانمندسازی»؛ و به جای آموزش «اندیشه‌ها» به آموزش اندیشیدن» اهتمام ورزیم و بدانیم که توسعه، از «توسعه شخصیت» افراد آغاز می‌شود، نه از «توسعه دانش» یا «توسعه فناوری».

“

پانوشته‌ها:

- [۱]. problematics of the writing
- [۲]. written ideas
- [۳]. academic literacy
- [۴]. productive academic literacy
- [۵]. existential approach
- [۶]. productive thinking
- [۷]. unproductive writing
- [۸]. anxiety of writing
- [۹]. heroic act
- [۱۰]. self-fulfilment
- [۱۱]. scholarly self-writing
- [۱۲]. autoethnography
- [۱۳]. methodological
- [۱۴]. Truth and Method
- [۱۵]. Against Method: Outline of an Anarchist Theory of Knowledge
- [۱۶]. scientific method

[۱۷]. چنان‌که مسعود سعد سلمان شاعر قرون پنجم و ششم که نوزده سال در زندان به سر برد و حبسیات را نوشت:

نبشتن ز گفتن مهم‌تر شناس
به گاه نوشتن بجا آر هوش

سخن با قلم چون قلم راست دار
به نیک و به بد در سخن نیک کوش

دو نوک قلم را مدان جز دو چیز
یکی صرف زهر و یکی محض نوش

تو از نوش او زندگانی ستان
ز زهرش مکن جان شیرین به جوش

به گفتن تو را گر خطایی فتد
ز بربط فزونت بماند گوش

وگر در نبشتن خطایی کنی
سرت چون قلم دور ماند ز دوش

[۱۸]. formation of the self

[۱۹]. writing the self

[۲۰]. self-expression

[۲۱]. being

[۲۲]. having

[۲۳]. existence

[۲۴]. appearing

[۲۵]. "Making a Difference: Academic Pathologies and the Anxieties of Knowing"

[۲۶]. burden of freedom

[۲۷]. The Courage to Write: How Writers Transcend Fear

[۲۸]. Escape from Freedom

[۲۹]. positive freedom

[۳۰]. spontaneous realization of the self

[۳۱]. sources of the self

[۳۲]. aesthetic austerity

[۳۳]. The Hermeneutics of the Subject

[۳۴]. The Courage to Be

[۳۵]. The Courage to Create

[۳۶]. creative courage

[۳۷]. conformism dead symbols

[۳۸]. material success

[۳۹]. apathy

[۴۰]. به همین دلیل من در انتهای این مقاله استدلال خواهم کرد که در نهایت ما باید برای «توسعه نوشتن» در سطح جامعه تحولات ساختاری در نظام آموزشی کشور ایجاد کنیم.

[۴۱]. the will to create

[۴۲]. care of the self

[۴۳]. "Technologies of the Self"

[۴۴]. Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius

[۴۵]. Intellectuals

[۴۶]. Liberating Scholarly Writing: The Power of Personal Narrative

[۴۷]. de-contextualized research paradigm

[۴۸]. personal narrative

[۴۹]. scholarly personal narrative writing

[۵۰]. storytelling

[۵۱]. trustworthiness

[۵۲]. honesty

[۵۳]. plausibility

[۵۴]. situatedness

[۵۵]. introspectiveness/self-reflection

[۵۶]. interpretive self-consciousness

[۵۷]. spirituality

[۵۸]. facticity

مراجع:

جانسن، پال (۱۳۷۶). روشنفکران، ترجمه جمشید شیرازی، تهران: نشر فرزانه، در سایت:

<http://www.mahmag.org/farsi/philostudies.php?itemid=۱۳۹۲> .

رجب‌زاده، احمد (۱۳۸۱). ممیزی کتاب: پژوهشی در ۱۴۰۰ سند ممیزی کتاب در سال ۱۳۷۵، تهران: کویر.

رنانی، محسن (آذر ۱۳۹۴). «توسعه یعنی عدالت در "آموزش انسان‌محور"»، روزنامه شرق، ویژه‌نامه اقتصادی.

فدرستون، مایک (۱۳۸۰). زندگی قهرمانی و زندگی روزمره، ترجمه هاله لاجوردی، مجله ارغنون، شماره

۱۹/

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۳). «خودمردم‌نگاری تجربه نوشتن یک کتاب»، تاریخ فرهنگی ایران مدرن، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

کانت، امانوئل (۱۳۷۰). «در پاسخ به پرسش: روشنگری چیست؟»، ترجمه یدالله موقن، تهران: نیلوفر، در سایت:

<http://www.mahmag.org/farsi/philostudies.php?itemid=۱۳۹۲>

گادامر، یوهانس (۱۳۹۴). حقیقت و روش؛ تنگناهای روش، ترجمه مصیب قره‌بیگی، در سایت:

<http://farhangemrooz.com/news/۱۲۶۲۹/>

مارکز، گابریل گارسیا (۱۳۹۰). «چگونه نویسندگی را آغاز کردم»، برای سخنرانی نیامده‌ام، ترجمه بهمن فرزانه، تهران: نشر ثالث.

محسنیان‌راد، مهدی (۱۳۸۸). ریشه‌های فرهنگی ارتباط در ایران، تهران: نشر چاپار.

محمدی، جمال (۱۳۹۰). «تحلیل جامعه‌شناختی قهرمان و زندگی روزمره در سینمای مسعود کیمیایی»، مجله جامعه‌شناسی هنر و ادبیات، سال سوم، شماره دوم، ص ۹۹-۱۲۳

هایدگر، مارتین (۱۳۹۰). چه باشد آنچه خوانندش تفکر؟ ترجمه سیاوش جمادی، چاپ دوم: تهران: نشر ققنوس.

Featherstone, Mike (۱۹۹۲). "The Heroic Life and Everyday Life", In Theory Culture and Society, Vol. ۹.

Feyerabend, Paul (۲۰۱۰). Against Method: Outline of an Anarchist Theory of Knowledge, (۴th ed.), New York, NY: Verso Books.

Foucault, M. (۱۹۸۸). "Technologies of the Self", In Martin, L., Gutman, H. & Hutton, P. (Eds.), Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault, pp. ۱۶-۴۹, The University of Massachusetts Press: Amherst.

Foucault, Michel (۲۰۰۱). The Hermeneutics of the Subject, Palgrave.

Fromm, Erich (۱۹۷۶), To Have or to Be, The World Perspective Series by Harper & Row.

Fromm, Erich (۱۹۴۱). Escape From Freedom. New York: Holt, Rinehart and Company.

Gadamer, Hans-Georg (1989). *Truth and Method*, (2nd ed.), Sheed and Ward, London,

http://www.waikato.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0015/203019/michael_peters_prof_lecture_WEB.pdf

Habermas, J. (1984, 1987). *The Theory of Communicative Action*, Vols. 1 and 2, Boston: Beacon.

Johnson, Paul (1988). *Intellectuals*, Weidenfeld & Nico.

Keyes, Ralph (1995). *The Courage to Write: How Writers Transcend Fear*, New York: Henry Holt.

May, Rollo (1994). *The Courage to Create*, Published by Arrangement with W. W. Norton & Company, Inc.

Monk, Ray (1991). *Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius*, London: Vintage.

Nash, J. Robert (2004). *Liberating Scholarly Writing: The Power of Personal Narrative*, Teachers College, Columbia University.

Peters, Michael (2013). "Making a Difference: Academic Pathologies and the Anxieties of Knowing",

http://www.waikato.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0015/203019/michael_peters_prof_lecture_WEB.pdf

Taylor, Charles (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press.

Tillich, Paul (1952). *The Courage to Be*, Yale University Press.