

دیوان سالاری در حوزه

اشاره



مهدی سلیمانیه*

حوزه علمیه از سالیان قبل از انقلاب تمایلی به دیوان سالاری داشت، اما این تمایل و علاقه در سال‌های پس از انقلاب و روی کار آمدن جمهوری اسلامی قوام گرفت و روز به روز بر فربهی خود افزود. این که بوروکراتیزه در حوزه و نظام اداری حوزه نیت مند بوده یا غیر نیت مند یا این که گرایش نخبگانی به مدیریت این نظام دیوانی سمت و سویی حکومتی داشته و از آن روی امروز به نحوه این بوروکراتیزه انتقادهایی می‌رود، هر کدام ساحتی است که مجال می‌طلبد. با این حال، شاید در درون حوزه علمیه امروز کسی ضرورت اصل بوروکراسی در اداره حوزه را انکار نکند، اما نگارنده در مقاله «حوزه بوروکراتیزه» این پرسش را پیش می‌نهد که آیا بوروکراتیزه در حوزه به صورت پروژه پی گرفته نشده، تا این تردید را پی افکند که بوروکراسی پروسه نبوده است. آن‌گاه به خواسته‌های متولیان و دیوان سالاران حوزه می‌پردازد تا نشان دهد خواسته‌های آنان چه اندازه در قامت بروکراسی حوزه تأثیرگذار بوده است و با عطف توجه به علمای بیرون از گود این دیوان، می‌کوشد فاصله خواسته‌های این دو را مورد توجه قرار دهد. او با نشانه‌شناسی‌های خود از رفتار دیوان سالاران در حوزه و تطبیق آن با گفته‌های ماکس وبر استدلال می‌کند که حوزه به شدت گرفتار «پروژه بوروکراتیزه شدن» است. نویسنده این مقاله انگاری بیش از آن که منتقد مدل بوروکراتیزه شدن حوزه باشد انتقاد خود را متوجه اصل این مسئله می‌داند، چنان که در پایان این مقاله به پیامدهای منفی بوروکراتیزه شدن حوزه می‌پردازد. این در حالی است که ماکس وبر در ارائه مدل ایدئال از بوروکراسی تنها در نظر داشت که الگویی برای بررسی سازمان‌های بزرگ به دست دهد، نه آن که به خوب یا بد بودن بوروکراسی در مدل‌های مختلف بپردازد.

سال بعد به صورت محسوسی کاهش یافته و به ۷۸۴ نفر می‌رسد. حوزه قم، به عنوان بزرگ‌ترین حوزه علمیه کشور، در سال ۱۳۲۰ کمتر از ۳۰۰ نفر طلبه داشته است.

شاید دومین نقطه عطف بوروکراتیزه شدن حوزه علمیه ورود آیه‌الله بروجردی به حوزه قم در سال ۱۳۲۳ و تمرکز یافتن مرجعیت و مدیریت حوزه به دست ایشان باشد. وی با ایجاد شبکه‌ای گسترده در سراسر کشور، هم به دریافت وجوه سامان داد و بدین ترتیب استقلال مالی حوزه را تضمین کرد و هم از طریق این شبکه، حوزه قم و مرجعیت را با شهرها و روستاها مرتبط ساخت. در این سال‌ها حوزه موفق شد به سازمان‌دهی مطلوبی دست یابد و به یک نهاد غیردولتی قدرتمند با نفوذ اجتماعی گسترده تبدیل شود. به لحاظ کمی نیز تا سال ۱۳۴۰ یعنی

سال فوت آیه‌الله بروجردی تعداد طلاب حوزه علمیه قم با صعودی قابل توجه به حدود ۶ هزار نفر افزایش یافت. پس از فوت آیه‌الله بروجردی، دوران تمرکز مدیریتی در حوزه علمیه قم به مانند تمرکز مرجعیت از بین رفت و چندین تن از شخصیت‌های برجسته حوزه نظیر آیه‌الله شریعت‌مداری، آیه‌الله سید محمد گلپایگانی، آیه‌الله سید شهاب‌الدین مرعشی نجفی و آیه‌الله روح‌الله

تاریخچه پروژه بوروکراتیزاسیون در حوزه قم در سال ۱۲۹۹ شمسی، و با قبول درخواست تعدادی از علمای قم از سوی آیه‌الله عبدالکریم حائری برای اقامت‌گزیدن در شهر قم و احیای این حوزه، نهادهای تخصصی برای اداره امور طلاب حوزه علمیه قم ایجاد شد و نوعی تمرکز در اداره امور طلاب به وجود آمد. در این دوره، سه دایره متمرکز با این عناوین برای رتق وفتق امور طلاب حوزه به وجود آمد: شعبه رسیدگی به مؤسسات درسی و امتحانات دانشجویان و امثال این‌ها؛ شعبه تأمین امور طلاب علوم دینی [مالی و رفاهی]؛ شعبه تدریس و تعلیم و عموم چیزهایی که مربوط به شئون علمی بود.

البته تعداد نسبتاً کم کلّ طلاب دینی در آن دوره تا حدی از احساس ضرورت ایجاد تحولات بوروکراتیک عمیق‌تر نزد متولیان آن زمان حوزه می‌کاست؛ تعداد کل طلاب علوم دینی در سال ۱۳۰۴ (زمان سلطنت رضاشاه) به استناد آمارهای ارائه شده توسط ایوانف (۱۳۵۶)، ۵۹۸۴ نفر و تعداد کل مدارس علوم دینی در آن سال در کل کشور، ۲۸۲ باب مدرسه بوده است. این در حالی است که پس از آن تاریخ و شاید تحت تأثیر سیاست‌های دوره رضاخان، تعداد طلاب طی ۱۶

شاید دومین نقطه عطف بوروکراتیزه شدن حوزه علمیه ورود آیه‌الله بروجردی به حوزه قم در سال ۱۳۲۳ و تمرکز یافتن مرجعیت و مدیریت حوزه به دست ایشان باشد. وی با ایجاد شبکه‌ای گسترده در سراسر کشور، هم به دریافت وجوه سامان داد و بدین ترتیب استقلال مالی حوزه را تضمین کرد و هم از طریق این شبکه، حوزه قم و مرجعیت را با شهرها و روستاها مرتبط ساخت.

خمینی در جایگاه مرجعیت و مدیریت حوزه قم قرار گرفتند.

با پیروزی انقلاب و در رأس قدرت قرار گرفتن روحانیون، زمینه برای وقوع سومین نقطه عطف فراهم شد: تشکیل «شورای مدیریت حوزه علمیه قم». تا این زمان حوزه علمیه قم مجموعه‌ای از واحدهای حوزوی را در بر می‌گرفت که زیر نظر مراجع قرار داشتند و جز در مواقع بحران، انسجام چندانی در آن به چشم نمی‌خورد. هیچ سازمان بوروکراتیک منظمی در درون حوزه‌ها وجود نداشت و حتی امور آموزشی و امتحانات نیز تابع هیچ نظم تشکیلاتی‌ای نبود. تا این که «شورای مدیریت حوزه علمیه قم» در اوایل سال ۱۳۶۰ و با نظر امام خمینی و تأیید برخی مراجع و علمای حوزه تشکیل شد. اعضای آن جمعی نُه نفره شامل سه نفر از نمایندگان امام خمینی، سه نفر از نمایندگان آیه‌الله گلپایگانی و سه نفر از نمایندگان جامعه مدرسان حوزه علمیه قم بودند.

این حرکت به سمت مدیریت متمرکز، این نتایج را در برداشت: تعیین ضابطه و آیین‌نامه برای پذیرش و نام‌نویسی طلاب و نیز شناسایی و آمارگیری از طلاب موجود؛ جمع‌آوری کلیه طلاب مبتدی و ادبیات‌خوان در مدارس برنامه‌دار و تشکیل جلسات منظم درس و انجام امتحانات به‌طور مداوم و مستمر؛ نظارت بر وضع اخلاق و رفتار طلاب؛ تشکیل پرونده تحصیلی برای کلیه طلاب به‌منظور پی‌گیری وضع تحصیلی و اخلاقی

و فعالیت‌های آنان در داخل و خارج از حوزه که بتواند نشانگر خصوصیات اخلاقی و علمی شخص باشد؛ تقویت دایره امتحانات با هدف برگزاری امتحانات سالانه برای همه طلاب مشتغل در دوره سطح؛ تشکیل دفتر مدیریت مدارس و خوابگاه‌های طلاب به‌منظور هماهنگی مدارس و تأمین حجره برای آنان؛ تشکیل بخش مربوط به امور حوزه‌های شهرستان‌ها برای تقویت و تنظیم آن‌ها. از نخستین اقدامات شورا تدوین برنامه درسی ادبیات و سطوح حوزه علمیه قم بود. در این برنامه، سه سال برای دوره ادبیات و شش سال برای سطوح در نظر گرفته شد. درس‌های هر سال نیز مشخص گردید.

به کار رفتن واژه‌ها و عباراتی مانند «تعیین ضابطه»، «برنامه درسی واحد»، «آمارگیری»، «جمع‌آوری طلاب»، «ایجاد مدارس خاص»، «نظم»، «امتحانات مستمر و متمرکز»، «نظارت متمرکز»، «تشکیل پرونده»، «پی‌گیری»، «مدیریت واحد» و مانند آن در توصیفات یاد شده از این دوره، به‌خوبی نشان‌دهنده حرکت به سمت تمرکز مدیریتی و بوروکراتیزه‌شدن بیش از پیش نظام آموزشی حوزوی است.

چهارمین نقطه عطف در این مسیر در ۳۰ بهمن ۱۳۷۰ اتفاق می‌افتد. در این تاریخ مقام رهبری با سفر به شهر قم، در سخنانی بر لزوم تمرکز و انسجام هرچه بیشتر مدیریتی در اداره حوزه علمیه قم تأکید می‌ورزند. در این سخنرانی این سؤال مطرح می‌شود که: «چرا حوزه، توقعات را برآورده نمی‌کند؟» و

این روند تصاعدي بوروکراتیزاسیون در سال‌های بعد از آن نیز ادامه داشت؛ در سال ۱۳۷۴ در سفر مجدد مقام رهبری به قم، تأکیدها و توصیه‌های اکیدی در خصوص تسریع این روند از سوی ایشان اظهار شد. بر اساس این توضیحات، در یک تقسیم‌بندی شاید بتوان چهار نقطه عطف را در تاریخچه پروژه بوروکراتیزاسیون نظام آموزشی

با پیروزی انقلاب و در رأس قدرت قرارگرفتن روحانیون، زمینه برای وقوع سومین نقطه عطف فراهم شد: تشکیل «شورای مدیریت حوزه علمیه قم». تا این زمان حوزه علمیه قم مجموعه‌ای از واحدهای حوزوی را دربرمی‌گرفت که زیر نظر مراجع قرار داشتند و جز در مواقع بحران، انسجام چندانی در آن به چشم نمی‌خورد.

در پاسخ، علت آن را در همین فقدان دستگاہ مدیریت مشخص و منسجم دانسته و می‌گویند: «باید در رأس شورای عالی سیاست‌گذاری امور حوزه، دوازده یا پنج نفر از فضایی طراز اول حوزه قرار گیرند و از این شورا یک نفر فاضل را که مورد قبول فضلا باشد، به مدیریت انتخاب کنند. این مدیر باید دارای اختیارات کافی و بودجه لازم

و چندین معاونت در بخش‌های مختلف باشد». بر اساس همین سخنان، جامعه مدرسین حوزه علمیه قم نامه‌ای تنظیم و اشخاصی را پیشنهاد کرد تا از میان آن‌ها افرادی به حضور مراجع تقلید و مقام رهبری معرفی شوند. سرانجام با انتخاب شش نفر از مدرسان برجسته حوزه، «شورای عالی حوزه علمیه قم» تشکیل شد و آیه‌الله ناصر مکارم شیرازی به‌عنوان دبیر شورا و آیه‌الله مؤمن به‌عنوان مدیر اجرایی آن معرفی شدند. شورای عالی حوزه پس از تأسیس، اساسنامه و آیین‌نامه‌های داخلی را تدوین کرد و پس از انتخاب معاونت‌های اجرایی، به حل و فصل برخی از مسائل فوری از قبیل امتحانات، شهریه طلاب، مسائل طلاب رزمنده، اسکان طلاب و تأسیس دوره‌های تخصصی تفسیر، کلام و تبلیغ و تعیین مدارج حوزوی پرداخت.

حوزه قم تشخیص داد:

۱. مرحله احیای حوزه علمیه قم توسط آیه‌الله حائری در سال ۱۳۰۱؛
۲. دوران زعامت عام آیه‌الله بروجردی از سال ۱۳۲۳ تا سال ۱۳۴۰؛
۳. پیروزی انقلاب و تشکیل «شورای مدیریت حوزه علمیه قم» در سال ۱۳۶۰؛
۴. سفر آیه‌الله خامنه‌ای به قم و تشکیل «شورای عالی حوزه علمیه قم» در سال ۱۳۷۰.

در یک جمع‌بندی مقدماتی می‌توانیم به دو نکته اشاره کنیم:

نخست، حوزه علمیه قم لااقل از ابتدای قرن حاضر خورشیدی، دارای نوعی قوای بازاندیشانه درونی بوده است. تا پیش از انقلاب، طی دو مرحله مهم، حوزه مستقل از حاکمیت وقت به بازسازی، نقد درونی و اقدام برای تجدید ساختار خود دست زده است.

دوم، گرچه شتاب و عمق پروژه بوروکراتیزاسیون حوزه در سال‌های پس از انقلاب به صورت چشم‌گیری افزایش یافته است، مرور این تاریخچه نشان می‌دهد که نفس به وجود آمدن آن به سال‌های پس از انقلاب محدود نمی‌شود و دلایل موجد و مقوم آن نیز قابل تقلیل به تک‌متغیر خواست و اراده نظام سیاسی نیست. به بیان دیگر، این پروژه دارای سنتی حدود نودساله در حوزه است که به کنش‌گران درگیر در آن امکان می‌دهد با دید بازتر و مرور حافظه تاریخی شامل تجربیات موفق و ناموفق اجرای این پروژه، درباره پی‌گیری یا عدم پی‌گیری و نیز عمق و گستره آن تصمیم بگیرند. ضمناً این «دارای سنت و تاریخچه بودن» باعث به وجود آمدن احتمالی جریانات موافق و مخالف ریشه‌دار و دارای شناسنامه در برابر این پروژه شده است که به نمونه‌هایی از آن در همین متن اشاره خواهیم کرد.

آیا با پروژه «بوروکراتیزاسیون» حوزه مواجهیم؟

طرح این سؤال ضروری است که آیا این دسته از تحولات رخ داده در حوزه، می‌تواند مصداق مفهوم جامعه‌شناختی «بوروکراتیزاسیون» باشد؟ با جست‌وجو در متون مربوط به موضوع «تحول حوزه»، به نظر می‌رسد که دو چهره شاخص در بیست سال گذشته (به خصوص از سال ۱۳۷۰ به بعد)

نقش متولی‌گری برجسته‌تری در پی‌گیری این پروژه داشته‌اند: اول آیه‌الله محمد یزدی و دوم آیه‌الله محمدتقی مصباح یزدی.

آیه‌الله محمد یزدی، رئیس جامعه مدرسین حوزه علمیه قم (یعنی مهم‌ترین و مؤثرترین نهاد تشکیلاتی فعلی حوزه علمیه)، از اعضای مهم مجلس خبرگان رهبری و عضو شورای نگهبان قانون اساسی است. ذکر همین موقعیت‌های کلیدی می‌تواند نشان دهد که اهمیت نظریات و مطالب بیان شده از سوی وی در این باره، تا چه حد حائز اهمیت است. آیه‌الله محمدتقی مصباح یزدی، که مدیر و بنیان‌گذار مؤسسه مهم آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام در قم است، از اعضای پیشین تأثیرگذار مجلس خبرگان رهبری، عضو مؤثر جامعه مدرسین حوزه علمیه قم و از استادان این حوزه علمیه می‌باشد.

با توجه به چنین پیشینه‌ای، مطالعه خود را بر روی تحلیل نظریات اخیر این دو شخصیت درباره لزوم و ویژگی‌های تحول مطلوب در حوزه علمیه متمرکز کردیم.

متولیان چه می‌خواهند؟

نظریات آیه‌الله محمد یزدی

اولین متن مورد بررسی متنی است که از آیه‌الله محمد یزدی در دی ۱۳۸۹ در نشریه خردنامه همشهری به چاپ رسیده است. جدول شماره ۱ اهم گزاره‌های مطرح شده در این متن را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۱: خلاصه‌ای از گزاره‌های مدنظر آیه‌الله محمد یزدی در طرح تحول حوزه
منبع متن بررسی شده: مجله خردنامه همشهری، دی ۱۳۸۹، ویژه‌نامه طرح تحول حوزه

ردیف	گزاره طرح شده	مفهوم برداشت شده
۱	«طرح بسیاری از مباحث، سرفصل‌ها، عناوین و مطالبی که امروزه در حوزه وجود دارد، ضرورت خود را از دست داده‌اند.»	لزوم به‌روزرکردن محتوای دروس حوزه متناسب با مقتضیات زمانی
۲	«تحولی در حوزه صورت گیرد تا از طریق آن، علوم حوزه کاربردی‌تر شوند.»	لزوم «کاربردی» شدن علوم حوزوی
۳	«در یک معنا، در حال حاضر عنوانی به نام 'فارغ‌التحصیل' در حوزه‌های علمیه وجود ندارد. این یکی از مباحثی است که نظام آموزشی حوزه با آن درگیر است و می‌شود از آن به‌عنوان یکی از نقاط ضعف نظام آموزشی حوزه یاد کرد.»	اهمیت یافتن مفهوم «هدف نهایی» و عینی تولد مفهوم «فارغ‌التحصیل» در نظام آموزشی حوزه و ارزش مثبت آن و لزوم «فارغ» شدن از تحصیل
۴	«در راستای عمل به تأکیدات مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی) مبنی بر ایجاد تحول در حوزه‌های علمیه...»	تغییر از بالا به پایین خارج از سلسله‌مراتب سنتی حوزوی برآمده از خواست نظام سیاسی (یا لاقبل بخشی از محل اشتراک نهاد سیاست و نهاد حوزه)
۵	کاربرد مکرر واژه‌های «شورای پیشبرد»، «آیین‌نامه»، «اهداف»، «اختیارات»، «وظایف»، «مسئولیت‌ها»، «حقوق»، «اساسنامه حقوقی»، «دبیرخانه»، «کمیسیون‌ها»، «شفافیت اهداف» و...»	فرایند کاملاً بوروکراتیک نهادسازی‌های کاملاً بوروکراتیک
۶	«از جمله آسیب‌هایی که امکان دارد همواره گریبان نهادها و مؤسسات دولتی و غیردولتی را بگیرد، مسئله 'تداخل وظایف' است. تداخل وظایف گاه در درون یک نهاد و میان بخش‌های مختلف آن و گاه در ارتباطات بیرونی یک نهاد یا نهادهایی دیگر رخ می‌دهد.»	اشاره ضمنی به ایجاد تداخل وظایف با سایر نهادهای حوزوی که احتمالاً می‌تواند شامل اصطکاک با نهادهای سنتی حوزه نیز باشد.
۷	«برنامه‌ریزی مبدعانه و همراه با خلاقیت در پیشنهاد و تأسیس نهادهای کارآمد...»، «شورای پیشبرد»، «شورای عالی»، «مدیریت حوزه علمیه» و...»	اراده به تداوم نهادسازی‌های بوروکراتیک جدید
۸	«طرح‌ها»، «کمیسیون‌ها»، «ابلاغ»، «سیاست‌گذاری»، «مصوبه» و...»	فرایند کاملاً بوروکراتیک

از قرارگرفتن روحانیون در نقش جدید اجتماعی یعنی حکمرانی قلمداد می‌کند. سوم، سخن گفتن از «عدم وجود فارغ‌التحصیل» به‌مثابه ضعف نظام آموزشی حوزه، نقطه عطفی در تاریخچه نظام آموزشی بیش از هزارساله حوزه‌های علمیه محسوب می‌شود؛ چراکه بسیاری از اندیشمندان تا همین سی سال قبل، همین مسئله را نقطه قوت نظام آموزشی حوزوی در برابر نظام‌های آموزشی جدید می‌دانستند؛ گزاره‌هایی که

با مطالعه دقیق جدول یاد شده سه نکته را می‌توان تشخیص داد:

اول، به‌وضوح می‌توان گرایش به حفظ و تقویت نهادهای بوروکراتیک قبلی و تأسیس نهادهای جدید را برای رسیدن به اهداف مدنظر در حوزه مشاهده کرد.

دوم، اشاره به مسئله لزوم «کاربردی‌تر» شدن دروس حوزوی می‌تواند مؤید فرضیه‌ای باشد که یکی از دلایل تولد و تداوم این پروژه را کادرسازی برای حاکمیت دینی و نشئت گرفته

شده است. اینک تمامی ساختار آموزشی کشور، مملو از نمادهای چنین مفاهیمی است؛ نمادهایی که حصارهای نمادین میدان آکادمی را درنوردیده‌اند و ضمن ورود به عرصه عمومی، باعث تسلط «صنعت کنکور و آموزش» بر ساختار آموزشی کشور شده‌اند. این در حالی است که نظام آموزشی حوزوی که به لحاظ فرم، محتوا، سنت و اهداف با نظام آموزشی غربی متفاوت بود، ارزش‌هایی متفاوت را نیز در میدان خود تشویق می‌کرد؛ ارزش‌هایی چون کیفیت، گمنامی، آرامش و طمأنینه، عمل به وظیفه و تکلیف، پرهیز از تعجیل، لزوم تأمل و مراقبه و مانند آن.

نظریات آیه‌الله محمدتقی مصباح یزدی
در جدول زیر، نتایج تجزیه و تحلیل بخشی از نظریات آیه‌الله مصباح یزدی قابل دست‌رسی است.

برتداوم الی‌الابد مسیر علم و دانش آموزشی به‌عنوان یک فضیلت و برتری اخلاقی تأکید داشته‌اند. اما در نقطه مقابل، نظام آموزشی مدرن است که با زمان‌مند کردن، مقطع‌بندی و استانداردیزه کردن تحصیلات، فرایند آن را به‌مانند بسیاری دیگر از محصولات مدرنیته، «پیش‌بینی‌پذیر» و «کوتاه» می‌خواهد. به نظر می‌رسد که در تفکر مدرن مفاهیمی چون تأمل، مذاقه، آرامش، فعالیت‌های پیش‌بینی‌ناپذیر عمرانه و دید کل‌گرایانه به حاشیه رانده می‌شود و مفاهیمی چون «پیش‌بینی‌پذیری»، «سرعت»، «افزایش کمیت» و «تخصصی‌شدن» تا حد امکان مورد توجه قرار می‌گیرد. دقیقاً همین مفاهیم در مدل تحصیلات آکادمیک غربی (به‌خصوص از نوع آنگلو ساکسونی) جا افتاده و در قالب سیستم آموزشی (شبه) مدرن به ایران نیز وارد

جدول شماره ۲: خلاصه‌ای از گزاره‌های مدنظر آیه‌الله مصباح یزدی در طرح تحول حوزه منبع متن بررسی شده: مجله خردنامه همشهری، دی ۱۳۸۹، ویژه‌نامه طرح تحول حوزه

ردیف	گزاره طرح شده	مفهوم برداشت شده
۱	«[حوزه] به تدریج می‌تواند بزرگانی چون شیخ انصاری، علامه طباطبایی و استاد مطهری رحمهم‌الله را تربیت کند.»	هدف غایی و نیت‌مند طرح: تربیت اندیشمندانی چون شیخ انصاری، علامه طباطبایی، استاد مطهری
۲	«...جمله باید در برنامه‌های درسی و تحقیقاتی تجدید نظرهایی انجام گیرد.»	گستره پروژه: بسیار وسیع و عمیق شامل ابعاد متعدد کمتی و کیفی و در برنامه‌های درسی، پژوهشی و... (چون از کلمه «از جمله» استفاده کرده‌اند، نشان می‌دهد که این تنها بخشی از کلیت پروژه است.)
۳	«[...] تا بتوانند به‌عنوان یک روحانی به ایفای نقش خود بپردازند.»	یک هدف طرح: آماده کردن طلاب برای «ایفای نقش»

۴	«بر اساس این طرح، دوران تحصیل طلاب طی پانزده سال زمان‌بندی شده است. این پانزده سال به سه دوره عمومی، نیمه تخصصی و کاملاً تخصصی تقسیم می‌شود: هریک از دوره‌های فوق پنج سال زمان می‌برد.»	دغدغه زمان‌مندی، استانداردیزه کردن، پیش‌بینی پذیر نمودن
۵	«تکمیل این طرح نیاز به تشکیل شورای برنامه‌ریزی و نظارت دارد.»	تمایل به نهادسازی‌های بوروکراتیک بیشتر
۶	«در این طرح علاوه بر این که در تمام رشته‌ها دوره اول و دوم فقه و اصول گنجانده شده، در پنج سال دوم رشته خاص فقاقت به‌عنوان یکی از سه رشته اصلی مشخص شده است.»	اراده به تخصصی کردن هرچه بیشتر رشته‌های حوزوی
۷	همان	خارج کردن گرایش فقه و اصول از جایگاه ممتاز مهم‌ترین رشته علمی حوزه و تبدیل آن به «یکی» از رشته‌های مهم
۸	«در این پنج‌ساله متون درسی تدریس می‌شود.»	تولد مفهوم «کتاب درسی» در حوزه و پررنگ تر شدن کارکرد آن در نظام آموزشی حوزه به‌جای مطالعه کتاب‌های کلاسیک و اصلی
۹	«متونی که بر اساس اصول تعلیم و تربیت و با توجه به روش‌های پیشرفته و با اولویت‌دادن به مسائل مورد نیاز در جامعه نگاشته می‌شود.»	وارد شدن متغیرهایی به جز متغیر علمی و محتوایی در فرایند تدوین کتاب‌های درسی، مانند اصول تعلیم و تربیت و مسائل اجتماعی
۱۰	همان	پذیرش «پیشرفته‌نبودن» نسبی وضعیت فعلی روش آموزش حوزوی
۱۱	«در این برنامه فقها علاوه بر مهارت در رشته تخصصی خودشان، با مبانی علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی مربوط آشنا می‌شوند که تأثیر مهمی در تعمیق و توسعه فقه خواهد داشت. گذشته از این، در مسائل فقهی آگاهی‌های خاصی از علوم تجربی، به‌خصوص برای موضوع‌شناسی در مسائل اجتماعی و اطلاع از علوم مربوط اعم از علوم تجربی و علوم اجتماعی ضرورت دارد.»	یک تناقض در اهداف: از یک طرف تلاش برای تخصصی کردن و از یک طرف دغدغه آموختن حوزه‌هایی فراوان، جدید و ناهمگون
۱۲	«البته در گذشته، برخی علوم مانند طب و هیئت و ریاضیات در حوزه‌ها تدریس می‌شده و در ابوابی از فقه برای تشخیص موضوعات مورد استفاده قرار می‌گرفته است.»	نشان دادن عکس‌العمل ضمنی به فرایند جهانی تخصصی شدن و کاهش تعداد نقش‌های نهاد دین و تلاش برای بازگرداندن آن‌ها
۱۳	«ولی با این‌همه ما اکنون در وضعیتی هستیم که نمی‌توانیم پاسخ‌گوی همه نیازهای بشریت باشیم.»	یک هدف غایی: پاسخ‌گویی به همه نیازهای بشریت نوعی واکنش به فرایند جهانی تخصصی شدن و کاهش تعداد نقش‌های اجتماعی دین

توجه خاص به مقوله افزایش «کمیت فارغ التحصیلان» حوزوی	۱۴ «روحانیت باید از نظر کمیت نیز رشد قابل توجهی داشته باشد تا بتواند نیازهای داخلی کشور را تأمین کند و سپس به ترویج اسلام در سراسر عالم بپردازد.»
اشاره به یک دلیل مهم انجام این پروژه: افزایش نقش‌های اجتماعی نهاد روحانیت پس از وقوع انقلاب	۱۵ «در این زمان به اقتضای فزون شدن مسئولیت روحانیت، باید نظام آموزشی حوزه متناسب با زمان باشد و به مشکلات، بیشتر توجه شود.»
تعارض اجرای پروژه بوروکراتیزاسیون حوزه با ماهیت سنتی و متکثر حوزه‌های شیعه و تلاش برای یکدست کردن مراکز تصمیم‌گیری: از معرف‌های مهم بوروکراتیزاسیون	۱۶ «موانع تحقق تحول در حوزه‌های علمیه چیست؟ تعدد مراکزی که کم‌وبیش در تصمیم‌گیری‌های روحانیت مؤثرند، یکی از مشکلات حوزه است که مانع از اتخاذ خط‌مشی و تصمیمی واحد برای تمام نظام حوزه می‌شود.»
برآورد کاملاً عقلانی اهداف در کوتاه‌مدت و میان مدت: از معرف‌های مهم بوروکراتیزاسیون	۱۷ «زمانی که برای آموختن دروس در حوزه صرف می‌شود بیش از حد معقول است و می‌توان همین معلومات را با صرف وقت کمتر به دست آورد.»
دغدغه شدید مسئله زمان و به دست آوردن بهترین نتیجه در عین صرف کمترین زمان ممکن	۱۸ همان
دغدغه یافتن راه‌های میان‌بر و پیمودن مسیرهای کوتاه‌تر	۱۹ «به‌طور کلی می‌توان هر علمی را با پیمودن راه‌های کوتاه‌تر و به‌نحو بهتر آموخت.»
اشاره به مسئله ناکارایی روش‌های آموزشی نظام سنتی حوزوی در زمینه‌ای چون آموزش زبان عربی	۲۰ «این‌گونه نیست که راه تحصیل علوم حوزوی نیز منحصر به آموختن کتاب‌های امثله، انموذج، سیوطی و مغنی باشد و پس از صرف چهار سال عمر، طلبه نتواند یک مقاله عربی بنویسد یا به عربی سخن بگوید یا حتی یک صفحه عربی را بی‌غلط بخواند و به‌خوبی ترجمه کند.»
بیان مسئله و فور امکانات به‌عنوان یکی از دلایل تشدید پی‌گیری پروژه بوروکراتیزاسیون حوزه	۲۱ «امکانات روحانیت در زمان حاضر بسیار است و زمینه فعالیت کافی نیز وجود دارد. مهم‌ترین نیاز حوزه، طرح و برنامه و کار است.»
دغدغه جدی «کمیت» و «زمان»	۲۲ «روش معمول در حوزه‌ها موجب اتلاف عمر طلاب می‌شود و به‌ازای آن نتیجه مطلوب به دست نمی‌آید.»
اشاره مستقیم و مصداقی به تأثیر افزایش نقش‌های اجتماعی روحانیت پس از انقلاب در سرعت و شدت دادن به پروژه بوروکراتیزه کردن حوزه	۲۳ «باید آن‌قدر مجتهد تربیت شود که در هر دادگاه قاضی مجتهد قضاوت کند. گرچه کار فقها فقط در این یک مورد خلاصه نمی‌شود و در ابعاد دیگر نیز باید کار شود.»
یک هدف غایی: «پاسخ‌گویی به نیازهای زندگی بشر در همه ابعاد» در مسیر معکوس و در واکنش به جریان جهان‌شمول و تاریخی تخصصی شدن	۲۴ «بنابراین باید دایره فقاها در حوزه‌های علمیه کتاً و کیفاً تا حدی توسعه پیدا کند که بتواند پاسخ‌گوی نیاز زندگی بشر در همه ابعاد باشد.»

تحصیلات حوزوی مطرح شده است.

سوم، ایشان از «پیشرفته کردن روش‌های آموزشی حوزه» صحبت می‌کنند؛ سؤال این است که این تلاش برای «پیشرفته کردن»، پیش‌فرض ناگفته‌ای دارد و آن، احساس پیشرفته‌نبودن این سیستم

است. این احساس ناگفته اما موجود، در مقایسه با چه سیستم دیگر آموزشی به وجود آمده است؟ چه سیستم آموزشی دیگری جز سیستم مدل غربی و نمونه‌های ایرانی‌اش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی داخل و خارج برای انجام این مقایسه وجود دارد؟ اگر حوزه نجف به‌عنوان کفو حوزه قم مدنظر است، که آن حوزه از سیستمی سنتی‌تر از حوزه قم و پایبندتر به سنت آموزش حوزوی برخوردار است. پس اگر این مقایسه و احساس محرومیت نسبی برآمده از آن ناشی از مقایسه با سیستم آموزش غربی است (که معرف‌هایی چون استفاده از کتاب درسی، حضور و غیاب، نمره، سطح‌بندی، مدرک‌دهی، جزوه‌خوانی، امتحان کتبی و ده‌ها نمونه دیگر این برداشت را تأیید می‌کنند)، آیا خطر جدی «دانشگاهی شدن»، حوزه را تهدید نمی‌کند؟ آیا این همان نکته‌ای نیست که بزرگان و مراجع حوزه از مدت‌ها قبل و بر اثر اجرای این پروژه، نسبت به آن احساس خطر کرده‌اند و درمورد آن هشدار داده‌اند؟

● آیا خطر جدی «دانشگاهی شدن»، حوزه را تهدید نمی‌کند؟ آیا این همان نکته‌ای نیست که بزرگان و مراجع حوزه از مدت‌ها قبل و بر اثر اجرای این پروژه، نسبت به آن احساس خطر کرده‌اند و درمورد آن هشدار داده‌اند؟

● کرده‌اند که «این طرح توانایی ایفای نقش را به طلبه می‌دهد». سؤال این جاست که آیا طلاب تا پیش از اجرای این طرح توانایی اجرای این نقش را نداشته‌اند؟ قرن‌هاست که طلاب در همین نظام آموزشی سنتی تعلیم دیده‌اند، جامعه‌پذیر شده‌اند و به ایفای نقش خود پرداخته‌اند. طبعاً منظور ایشان نیز این مسئله نبوده است. پس نتیجه‌گیری احتمالی دوم مطرح می‌شود: به احتمال از دید وی و سایر کنش‌گران پی‌گیر این طرح، تغییر «شرایط» است که لزوم تغییر نقش طلاب را مطرح و الزامی کرده است. اما این شرایط جدید چیست؟ پاسخ این پرسش هرچه که باشد، تا این جا بر این نکته صحه گذاشته شده که خود متولیان طرح، این تغییر در شرایط را یکی از دلایل لزوم پیش‌بردن این پروژه می‌دانند.

دوم، به‌دفعات در توصیف پروژه مدنظر آیه‌الله مصباح یزدی نیز (به‌مانند آیه‌الله محمد یزدی) مفاهیمی چون «استانداردیزه»، «زمان‌مند» و «قابل‌پیش‌بینی» کردن

همان‌طور که از گزاره‌های طرح‌شده در جدول یاد شده پیداست، متن مملو از نکات قابل‌توجه برای فهم عمیق، چستی و خصوصیات پروژه بوروکراتیزه کردن نظام آموزشی حوزه است: نکته نخست این که آیه‌الله مصباح از این عبارت استفاده

چهارم، نوعی تناقض در ماهیت اهداف بیان شده احساس می‌شود؛ از یک سو دغدغه جدی برای کاهش مدت‌زمان تحصیل طلاب و محدود کردن آن ابراز می‌شود و از سوی دیگر، لزوم مطالعه و آشنایی با حوزه‌هایی جدید و متعدد، از علوم انسانی و اجتماعی گرفته تا ریاضی طرح می‌شود. از سویی

تخصصی کردن دروس حوزوی در سطوح مختلف دنبال می‌شود و گرایش‌های مختلف از هم تفکیک می‌شوند و از سویی نیاز به داشتن دانش در رشته‌های غیرحوزوی پیش‌گفته مطرح می‌گردد.

پنجم، باید به این مسئله دقت کرد که در یک مقیاس جهانی، شرایط جامعه ایران پس از انقلاب استثنایی است؛ چراکه با در رأس حاکمیت قرارگرفتن روحانیون، نقش‌های اجتماعی متعدد و جدیدی بر عهده آنان گذاشته شد که تا پیش از این توسط غیرروحانیون ایفا می‌گشت. این مسئله، یعنی افزایش چشم‌گیر نقش‌های اجتماعی روحانیت، برخلاف مسیر سده‌های اخیر در سطح جهان بوده است که در آن، کارویژه‌های نهاد دین مدام توسط سایر نهادهای اجتماعی بر عهده گرفته شده و روزبه‌روز از آن‌ها کاسته شده است.

شجاعی‌زند این فرایند را «تمایزبایی

ساختی» می‌نامد و می‌نویسد: «تمایزبایی ساختی فرایندی است که دین را از جایگاه بلامنازع خویش در اجتماع تنزل داده و از مسئولیت سنگین ایفای نقش‌های متنوع در عرصه‌های گوناگون و پذیرفتن کارکردهای متعدد در امور مختلف وامی‌رہاند» (شجاعی‌زند، ۱۳۷۹). وی این فرایند را به‌عنوان مرحله‌ای از

مراحل «عرفی‌شدن نهادی» دین در جامعه مدرن در نظر می‌گیرد.

اگر این توصیف را بپذیریم، آن‌گاه ما در ایران با یک فرایند معکوس مواجهیم که می‌توان آن را «قدسی‌شدن نهادی» نام گذاشت.

در این شرایط استثنایی، طبیعی است که واکنش‌هایی چون تمایل پاسخ‌گویی به تمام نیازهای بشری در تمام ابعاد، در بخشی از نهاد حوزوی که در حاکمیت حضور یافته، دیده شود. با چنین زمینه‌ای، این قشر از روحانیت تمایل بسیار زیادی دارد نظام آموزش حوزوی را به‌گونه‌ای شکل دهد که با کمیّت هرچه بیشتر و در زمان هرچه کوتاه‌تر، نیروهایی را برای به عهده گرفتن این نقش‌های فراوان خالی‌مانده تربیت کند. برای تحقق این هدف چه ابزاری از بوروکراسی کارا تر است؟

ششم، پرننگ‌شدن مفهومی است که شاید بتوان آن را «کمیّت‌گرایی» نامید. توجه خاص به موضوع کمیّت در ابعاد مختلفی

در رأس حاکمیت قرارگرفتن روحانیون، نقش‌های اجتماعی متعدد و جدیدی بر عهده آنان گذاشته شد که تا پیش از این توسط غیرروحانیون ایفا می‌گشت. این مسئله، یعنی افزایش چشم‌گیر نقش‌های اجتماعی روحانیت، برخلاف مسیر سده‌های اخیر در سطح جهان بوده است

ترجیح دهند که تنها مرجع تصمیم گیرنده در این باره باشند و یا سایر مراکز تأثیرگذار با نظریات آنان همراهی کنند.

آیا آنچه می‌خواهند «بوروکراتیزاسیون» است؟

در این قسمت تلاش می‌شود میان گزاره‌های استخراج شده از متون یاد شده و مؤلفه‌های تعریف مفهوم بوروکراتیزاسیون در سنت وبری جامعه‌شناختی، مقایسه‌ای انجام شود تا مشخص گردد تا چه حد این دو بر هم منطبق هستند.

نشانه اول

تحقق گزاره «انتظام امور از طریق احکام، قوانین و مقررات اجرایی» در مطالب بیان شده از طرف متولیان طرح، بسیار واضح است. تکرار فراوان واژه‌هایی چون «آیین‌نامه»، «ابلاغیه»، «دستورالعمل» و مانند آن‌ها در دو متن مورد بررسی به صورت واضح تحقق این شرط را اثبات می‌کند.

نشانه دوم

گزاره «فعالیت‌های منظم لازم برای مقاصد ساختاری» و «تابع دیوان‌سالاری» به صورت وظایف رسمی و به شیوه‌ای ثابت، دومین معرف پدیده بوروکراسی از منظر وبری بود. با دقتی نه‌چندان زیاد در متون یاد شده مشخص می‌شود که با اصرار بر مواردی چون نهادسازی‌های فراوان، تشکیل کمیسیون‌ها و کارگروه‌ها و مانند آن، گزاره تعیین وظایف به صورت رسمی و منظم محقق شده است.

چون تعداد طلاب فارغ‌التحصیل، مقدار سال‌های اشتغال به تحصیل، تعداد بیشتر حوزه‌های مطالعاتی (در برابر عمق یافتن در یک حوزه خاص)، به کارگیری نمره به عنوان ملاک ارزشیابی و مواردی مانند آن، همه و همه نشان‌دهنده توجه به این مفهوم‌اند. مفهومی که خود، زیرمجموعه مفهومی عام‌تر است: «سنجش و اندازه‌گیری». مفهومی که در نظام آموزشی سنتی غیربوروکراتیک حوزه جای خود را در سلسله‌مراتب اولویت و توجه، به متغیر «کیفیت» می‌داد.

هفتم، ابراز تمایل شدید آیت‌الله مصباح به تمرکز مراکز تصمیم‌گیری در نظام آموزشی حوزه است. به طوری که دیدیم، وی از مسئله تکثر مراکز تصمیم‌گیری و بروز اختلافات و اصطکاک‌های احتمالی به عنوان یکی از مشکلات حوزه و موانع تحقق پروژه بوروکراتیزاسیون (طرح تحول حوزه) یاد می‌کند. این مسئله از یک سو زمانی معنادارتر می‌شود که به عمق و گستره تکثر قوا در دوره پس از مرجعیت آیه‌الله بروجردی توجه کنیم و در قسمت مقاومت‌ها در برابر این پروژه نیز مشاهده کنیم که بسیاری از این مراکز تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری، با چنین روندی با درجه‌های گوناگون مخالفت دارند و مخالفت خود را با ابزارهای مختلف ابراز و اعمال می‌کنند. طبیعی است که در چنین شرایطی متولیان طرح علی‌رغم در اختیار داشتن منابع قدرت برون‌حوزوی و بخشی از سرمایه‌های میدان حوزه، با توجه به این مقاومت‌ها

نشانه سوم

تقریباً در تمامی متون مورد بررسی، استفاده از ابزارهای گزینش علمی با بیان‌های متفاوت تصریح شده بود؛ گزینشی که نه از سوی مراکز متعدد تصمیم‌گیرنده، که به‌صورتی متمرکز، واحد و ثابت اعمال می‌شد. برگزاری امتحانات کتبی به‌صورت همگانی و تصحیح اوراق امتحانی به‌صورت متمرکز، یکی از نمودهای روشن اعمال این شیوه نظارتی است. از دیگر ابزارهای نظارتی در پروژه بوروکراتیزاسیون حوزه، تأسیس معاونت «آمار و بررسی» در حوزه‌های علمیه بود که مسئولیت نظارت بر روند گزینش، پایش عملکرد اخلاقی و اجتماعی طلاب و اعمال تنبیهات احتمالی لازم را بر عهده دارد. این در حالی است که در نظام سنتی حوزه چنین موضوعات و مسائلی به‌صورتی عرفی با نظارت عام خود اهالی حوزه و تحت اشراف عام مراجع، استادان و مجتهدین حل‌وفصل می‌شد. این تغییر نشانگر تحقق واضح شرط

سوم و بر در تعریف مفهوم بوروکراسی - یعنی «تقسیم وظیفه اختیار صدور فرمان‌های لازم به‌صورتی پایدار و با استفاده از قوانین، با استفاده از ابزارهای سرکوب، خواه روانی و خواه فیزیکی و در اختیار انحصاری مقام رسمی» - در نظام آموزشی حوزه است.

نشانه چهارم

چهارمین شرط، مربوط به

دو موضوع جداگانه اما مرتبط با هم است؛ «در نظر گرفتن مقررات و پیش‌بینی‌های روش‌مند برای انجام منظم و مداوم وظایف کنش‌گران» و «پذیرفتن کنش‌گران به‌عنوان عضو با لحاظ کردن صلاحیت‌های عمومی برای خدمت».

بخش اول به‌وضوح با نگارش مرتب قوانین و مقررات تا جزئی‌ترین بخش‌های نظام آموزشی حوزه و نیز انجام جزئی‌ترین پیش‌بینی‌ها برای فعالیت‌های آنان محقق شده است. بخش دوم نیز با برگزاری کنکورهای سالانه و قضاوت درباره صلاحیت‌های علمی و پس از آن انجام مصاحبه‌های عقیدتی و سیاسی توسط دوایر گزینش حوزه به‌صورت جدی عملیاتی شده است.

این در حالی است که طبق نظر بسیاری از مورخان، یکی از ویژگی‌های بارز نظام آموزش سنتی حوزه، آسان بودن ورود به این نهاد و نبود مقدمات دست‌وپاگیری چون آزمون‌های ورودی یا مصاحبه‌های گزینشی و به یک تعبیر سیاست «درهای باز» به‌رو

مشتاقان فراگیری علوم دینی

بوده است.

نشانه پنجم

معرف بعدی سیستم بوروکراتیک از دید وبر، تحقق «نظامی مبتنی بر سلسله‌مراتب اداری با سطوح مختلف اقتدار» بود. گرچه نظام آموزشی سنتی حوزه

از دیگر ابزارهای نظارتی در پروژه بوروکراتیزاسیون حوزه، تأسیس معاونت «آمار و بررسی» در حوزه‌های علمیه بود که مسئولیت نظارت بر روند گزینش، پایش عملکرد اخلاقی و اجتماعی طلاب و اعمال تنبیهات احتمالی لازم را بر عهده دارد.

بوده‌اند (نک: نتایج طرح آمارگیری از حوزه‌های علمیه سراسر کشور، ۱۳۷۶) که این حجم از کارکنان مزدبگیر، خود تاحدی بوروکراتیزه‌شدن یک مجموعه سنتی را به تصویر می‌کشد.

نشانه ششم

جدایی فعالیت‌های اداری از حوزه زندگی خصوصی کنش‌گران است و نماد آن تمایز

حوزه اداری از خصوصی است.

این شرط به‌صورت بارزی در حوزه محقق شده است؛ چراکه تا پیش از آغاز پروژه بوروکراتیزاسیون حوزه، مدیریت این مجموعه به‌صورتی متکثر و در «بیوت» مراجع صورت می‌گرفت. حتی به‌صورت فیزیکی، در بسیاری اوقات بیت یک مرجع در همسایگی محل سکونت او قرار داشت. اما به‌مرور و به‌خصوص پس از اجرای جدی پروژه بوروکراتیزه‌کردن حوزه، این جدایی چه در بخش فیزیکی و چه به‌لحاظ مدیریتی اتفاق افتاد و مراکز مدیریتی و اداری حوزه از بیوت علما مستقل شده‌اند. حتی به‌لحاظ مالی نیز وابستگی این مراکز مدیریتی به مبالغ اعطایی از سوی علما به‌صورت منطقی کاهش یافته و حاکمیت مبالغی را هر ساله در بودجه عمومی کشور برای هزینه‌های اداره این سیستم اختصاص می‌دهد.

نشانه هفتم

دیوان‌سالاری ماهیتی «عقلانی» دارد، به

خود دارای انتظامی شگفت‌آور و سلسله‌مراتبی محکم بوده، این سلسله‌مراتب ویژگی اداری و رسمی نداشته است بلکه به‌صورت عرفی، درونی‌شده و غیربوروکراتیک اعمال می‌شده است. طلاب هر سطح بالاتر نسبت به سطوح پایین‌تر از خود دارای نوعی اقتدار بوده‌اند و حتی تعلیم برخی دروس را برای طلاب کم‌سابقه‌تر بر عهده

می‌گرفته‌اند؛ استادان نسبت به سابقه‌شان به‌صورت عرفی دارای منزلتی متفاوت بوده و در نهایت مراجع تقلید در بالاترین نقطه هرم اقتدار ایستاده بودند. این سلسله‌مراتب نه سلسله‌مراتب «قدرت» که سلسله‌مراتب «اقتدار» بوده است؛ چراکه در تعریف وبری، اقتدار گونه‌ای توانایی اعمال اراده بر دیگری است که از سوی زبردست دارای مشروعیت و مقبولیت باشد. به این معنا سلسله‌مراتب جدید مدیریت حوزه بیشتر هر می از «قدرت اداری-قانونی» است تا «سلسله‌مراتبی سنتی». این گزاره نیز مصداق شروطی است که وبر برای بوروکراتیک‌خواندن یک تحول بیان کرده است: «نظامی مبتنی بر روابط فرادستی و فرودستی که در آن، ادارات پایین‌تر زیر نظر ادارات بالاتر هستند.» جالب این است که آمارهای رسمی نشان می‌دهد در سال ۱۳۷۶ حوزه‌های علمیه کل کشور دارای ۳۷۶۸ نفر کارمند حقوق‌بگیر تمام‌وقت و نیمه‌وقت

این معنا که قوانین و وسایل و اهداف و واقع‌گرایی بر آن حاکم است.

با مطالعه بخش‌های برگزیده از متون متولیان حوزوی، مواردی چون توجه شدید به پررنگ کردن مفاهیمی چون زمان‌مندی، پیش‌بینی‌پذیری، صرفه‌جویی در زمان و توان، جست‌وجوی نزدیک‌ترین و عقلانی‌ترین راه برای رسیدن به هدف و مانند آن‌ها به وضوح مشخص است.

نشانه هشتم: دو گانه «انسان فرهیخته» / «انسان متخصص»

ماکس وبر معتقد است، در پس همه مباحثی که اکنون درباره مبانی نظام آموزشی شاهد هستیم، مبارزه سنخ «انسان متخصص» با سنخ قدیمی‌تر «انسان فرهیخته» دیده می‌شود. این مبارزه را دیوان‌سالارشدن گریزناپذیر و در حال گسترش همه مناسبات عمومی و خصوصی قدرت و اهمیت فزاینده تخصص و دانش تخصصی پدید آورده است. این مسئله یکی از نقاط متمایزکننده نظام آموزشی سنتی حوزه و نظامی است که متولیان پروژه بوروکراتیزه کردن حوزه تصویر می‌کنند. در پس تصویرگری که آنان از طلبه ایدئال «فارغ‌التحصیل» از این نظام آموزشی ارائه می‌کنند، نوعی طلبه متخصص در رشته‌ای خاص دیده می‌شود که به سرعت و در مدت‌زمانی کوتاه‌تر از طلبه سنتی تحصیلاتش را به «اتمام» می‌رساند و وارد عرصه جامعه برای ایفای نقش اجتماعی یا سیاسی‌ای که از قبل برای او پیش‌بینی شده می‌گردد. این

تصویر با تصویر طلبه ایدئال نظام سنتی که هیچ‌گاه «فارغ‌التحصیل» نمی‌شد و به صورت عمرانه در حال تحصیل، تدریس، مطالعه و پژوهش علمی بود متفاوت است.

نشانه نهم: تأکید بر انجام امتحانات تخصصی

تا پیش از دوران مرجعیت آیه‌الله بروجردی، امتحانات کتبی تقریباً جایی در نظام آموزشی حوزه نداشتند. در دوره مرجعیت آیه‌الله بروجردی، با تصمیم به سامان‌دهی وضعیت شهریه‌های طلاب، نوعی امتحان کتبی تعیین سطح اما به صورت محدود صورت می‌گرفت. در سال‌های بعد، این امتحانات تنها در پایان دوره مقدمات و برای ورود به دوره سطح و در مدارس مشخص برگزار می‌شد.

به بیان دیگر، تا این دوره ملاک اصلی تداوم حضور در سطوح بالاتر حوزه، ارزیابی خود فرد از میزان آمادگی علمی، آموخته‌ها و سطح علمی‌اش بود. وضعیتی که نوعی توجه جدی به فردیت طلاب، اعتماد سیستم به ارزیابی خود آنان از خویشتن و تکیه بر سازوکار کنترل درونی را به ذهن متبادر می‌کند.

اما امروزه نوعی گزینش کنکوری شکل توده‌ای، بدون توجه به فردیت کنش‌گران، در حوزه در حال اجراست.

نشانه دهم: گواهی‌نامه‌های تحصیلی

در سیستم سنتی حوزوی، تنها گواهی‌نامه معتبر و مطرح مکتوب، جواز اجتهاد بود اما هرچه از اجرای پروژه بوروکراتیزاسیون حوزه می‌گذرد، دغدغه دریافت «مدرک» تحصیلی، کسب

مورد اشاره قرار گرفته است؛ مسئله‌ای بدیع که با دغدغه تاریخی و سنتی حوزه‌های شیعی در استقلال از دولت‌ها و حکومت‌ها تناقض‌عریانی دارد. چه این که نه تنها استقلال حوزه را زیر سؤال می‌برد، بلکه لاقلاً بخشی از منزلت و مشروعیت خود را از پذیرش یا عدم پذیرش مدرک خود از سوی دولت جست‌وجو می‌کند.

نشانه یازدهم: ملاک‌های قابل محاسبه

تمایل به قابل محاسبه کردن مقولات مختلف در نظام آموزشی سنتی حوزه، از مشخص کردن دقیق تعداد سال‌های تحصیل یک طلبه گرفته تا قابل اندازه‌گیری نمودن آموخته‌های وی توسط سیستم نمره‌دهی، همه و همه در مقوله‌ای جا گرفت که ما آن را با زیرعنوان کلی «کمیت‌گرایی» سامان می‌دهیم. اساساً «مقررات قابل محاسبه» برای دیوان‌سالاری نوین اهمیت زیادی دارد.

به نظر می‌رسد این نشانه‌ها به خوبی صحت ادعای نسبت‌دادن مفهوم بوروکراتیزاسیون را به پروژه در حال وقوع در نظام آموزشی حوزوی اثبات می‌کند.

دقت، سرعت، عدم ابهام، آگاهی از پرونده‌ها، تداوم، بصیرت، وحدت، فرمان‌برداری کامل،

این مسئله یکی از نقاط متمایزکننده نظام آموزشی سنتی حوزه و نظامی است که متولیان پروژه بوروکراتیزه کردن حوزه تصویر می‌کنند. در پی تصویری که آنان از طلبه ایدئال «فارغ‌التحصیل» از این نظام آموزشی ارائه می‌کنند، نوعی طلبه متخصص در رشته‌ای خاص دیده می‌شود که به سرعت و در مدت زمانی کوتاه‌تر از طلبه سنتی تحصیلاتش را به «اتمام» می‌رساند و وارد عرصه جامعه برای ایفای نقش اجتماعی یا سیاسی‌ای که از قبل برای او پیش‌بینی شده می‌گردد.

مدارک معادل دانشگاهی از نظام حوزوی، افزایش اعتبار مدارک حوزوی در فرایند مقایسه‌ای با اعتبار مدارک دانشگاهی و مسائلی از این دست در حوزه مشاهده می‌شود.

نفس توجهی این چنین پررنگ به مسئله مدرک در نظام آموزشی حوزوی، خود از نشانه‌های بوروکراتیزاسیون قلمداد می‌شود؛ چنین گواهی‌نامه‌ها یا مجوزهایی طبیعتاً «عنصر منزلتی» را در موقعیت اجتماعی صاحب‌منصبان تقویت می‌کنند.

در این نوشتار، جایگاه اجتماعی طلبه با میزان اعتبار مدرک او مرتبط شده است. که به صورتی شفاف، میان اعتبار مدرک دانشگاهی و مدرک حوزوی مقایسه صورت گرفته است و به نوعی دانشگاه، در جایگاه کفو حوزه قرار داده شده است و به روشنی دغدغه اشتغال با استفاده از مدرک حوزوی طرح می‌شود؛ نکته‌ای که احتمالاً در نظام معنایی حوزه سنتی سابقه نداشته است. آخر این که نقش و اهمیت دولت در به رسمیت شناخته شدن مدرک تحصیلی توسط آن نیز به صورت جدی و پررنگ برای کنش‌گر حوزوی مطرح شده و

کاهش برخورد و هزینه‌های مادی و شخصی، همگی در دستگاه اداری دیوان‌سالارانه، به‌ویژه در شکل یک‌سالارانه آن، به حد بهینه می‌رسد.

اینک می‌توانیم به‌صورت مستند و مستدل ادعا کنیم که حوزه به‌شدت درگیر پروژه بوروکراتیزه‌شدن است.

پیامدهای احتمالی بوروکراتیزاسیون حوزه چیست؟

نکته حائز اهمیت این است که بوروکراتیزاسیون یک ابزار کارای مدیریت و سازمان‌دهی (و چه بسا کارترین آن‌ها) است. اما به این معنا نیست که این ابزار بسیار کارای سازمان‌دهی، ابزاری خنثی و فاقد تبعات منفی است. در این جا به بعضی از تبعات منفی آن می‌پردازیم، که عبارتند از:

اول: کاهش وجهه کاریزماتیک مراجع و

استادان حوزه

از منظر وبر اصولاً بوروکراتیزاسیون فرایندی است غیرشخصی که گونه‌ای اقتدار قانونی و عقلایی را جایگزین اقتدار وابسته به فرد و سنت می‌کند. ضمناً مشاهده کردیم که به‌صورت عینی نیز مراجع تقلید موقعیت محوری خود را در اداره امور حوزه علمیه به نهادهای بوروکراتیک و اداری واگذار کرده و خود به جایگاه نظارتی تغییر نقش داده‌اند. با چنین توصیفی، منطقی است که با تعمیم‌یافتن این پروژه آنان موقعیت کاریزماتیک خود را نیز به‌صورت آهسته

در ساختار حوزه از دست بدهند. به‌بیان دیگر، نقش مراجع تقلید و استادان حوزه، که برخلاف نظام آموزشی دانشگاهی نه‌تنها به‌لحاظ علمی مورد توجه طلاب بودند بلکه الگوی اخلاقی و اجتماعی و گاهی سیاسی آنان نیز قلمداد می‌شدند، اینک با واگذارکردن این موقعیت تنها به نقش آموزگاری فروکاسته می‌شود. با واژگان جامعه‌شناختی، مراجع و استادان طلاب با کامل‌شدن پروژه بوروکراتیزاسیون، از موقعیت مرکزی سنتی خود در چندمیدان مختلف پیش‌گفته محروم شده و تنها در مرکز میدان علم قرار خواهند داشت. اگرچه این مسئله برای نظام دانشگاهی - که به‌صورت سنتی تنها رسالت آموزش علم را برای خود متصور بوده، از قضاوت‌های ارزشی دوری می‌جوید و غالباً فراغت از ارزش را به‌مثابه یک فضیلت می‌ستاید - به‌مثابه یک پیامد منفی تلقی نشود، برای حوزه به‌عنوان نظامی که تاکنون محل تلاقی دو میدان علم و دین بوده است، یک پیامد مسئله‌زا و مشکل‌آفرین خواهد بود.

دوم: کاهش ابتکار، خلاقیت و فردیت طلاب

بوروکراتیزاسیون آزادی‌های فردی را کاهش می‌دهد، روحیه خلاقه و بلندپروازی‌های او را محدود می‌کند و باعث سلب ابتکار عمل از او می‌شود (میلز و گرت در مقدمه وبر، ۱۳۸۷: ۶۰).

این پیامدها، در نظام آموزشی حوزوی تغییرات اساسی و احتمالاً نامطلوبی

این مسئله با توجه به پرهیز و دغدغه تاریخی روحانیت شیعه در مستقل نگه داشتن خود از سیطره قدرت سیاسی آفتی جدی برای حوزه‌های علمیه محسوب می‌شود.

مجموعه این پیامدهای غیر نیت‌مند و شاید حتی پنهان از چشم طراحان و دنبال‌کنندگان این پروژه، می‌تواند ضربه‌ای جدی به بسیاری از نقاط

قوت اصلی و وجوه ممیزه ارزش‌مند نظام آموزشی حوزه وارد کند و آن را به نوعی نظام شبه‌دانشگاهی معمولی، متوسط‌الحال و میان‌مایه بدل نماید؛ مجموعه‌ای که به احتمال فراوان نمی‌تواند حتی نیروهایی با کیفیت سابق را به جامعه تحویل دهد.

مقاومت‌های درونی حوزه در برابر پروژه بوروکراتیزاسیون

سنت و تاریخچه طولانی حوزه‌های علمیه شیعه از نوعی تکثر قوا و کثرت ماهوی مراکز تصمیم‌گیری خبر می‌دهد. چنین پیشینه‌ای علی‌رغم تلاش و خواست متولیان پروژه بوروکراتیزه کردن حوزه لاقلاً در میان مدت امکان یک‌دست‌نمودن مراکز تصمیم‌گیری و مدیریت بوروکراتیک متمرکز را سلب کرده است.

در مقاطع زمانی گوناگون و به شیوه‌های مختلف، مقاومت‌هایی جدی در برابر پروژه

مسئله‌ای بدیع که با دغدغه تاریخی و سنتی حوزه‌های شیعی در استقلال از دولت‌ها و حکومت‌ها تناقض‌عربانی دارد. چه این‌که نه تنها استقلال حوزه رازیر سؤال می‌برد، بلکه لاقلاً بخشی از منزلت و مشروعیت خود را از پذیرش یا عدم پذیرش مدرک خود از سوی دولت جست‌وجو می‌کند.

محسوب می‌شود؛ چراکه در نظام آموزشی سنتی حوزه هر سه آن موارد به شکل جدی وجود داشته است: آزادی عمل فردی در مواردی چون انتخاب استاد مورد نظر و کلاس درس مورد علاقه، آزادی عمل در سن ورود، اتمام یک دوره و ورود به دوره دیگر، آزادی عمل استاد در دادن یا ندادن جواز اجتهاد و موارد مشابه دیگر، ابتکار

عمل در انتخاب نوع گرایش‌های مطالعاتی و تحصیلی، ابتکار عمل در تمرکز بر موضوعات علمی خاص بدون دغدغه محدودیت زمانی و مانند آن‌ها، همه و همه نشان‌دهنده پررنگ بودن این موارد ممتاز در حوزه سنتی بوده‌اند. حال آن‌که با بوروکراتیزه شدن حوزه تمامی موارد یادشده به شکل جدی تحت تأثیر قرار گرفته و تهدید می‌شوند.

سوم: خطر وابسته شدن به دولت‌ها و حاکمیت سیاسی

با این پیش‌فرض که بوروکراتیزاسیون ابزار دقیق و قدرتمندی است که می‌تواند در خدمت منافع گوناگون اقتصادی، سیاسی و فرهنگی قرار گیرد این خطر برای حوزه علمیه قم بسیار جدی است که با توجه به ماهیت بوروکراسی، تمایل آن به تمرکز قوا و تکثرزدایی از مراکز تصمیم‌گیری و نیز به کنترل درآوردن کامل مجموعه تحت مدیریت، به بازوی اجرایی و کاملاً وابسته حاکمیت‌های سیاسی بدل شود.

بوروکراتیزاسیون حوزه از سوی مراکز قدرتی غیر از مراکز قدرت داخل و خارج از میدان حوزه ابراز شده و اجرای این پروژه را در ابعاد مختلف با مشکل یا تأخیر مواجه کرده است. دیدیم که این مسئله به حدی شفاف و تأثیرگذار بوده که آیه الله مصباح یزدی و آیه الله محمد یزدی در آخرین متونی



نقش مراجع تقلید و استادان حوزه، که برخلاف نظام آموزشی دانشگاهی نه تنها به لحاظ علمی مورد توجه طلاب بودند بلکه الگوی اخلاقی و اجتماعی و گاهی سیاسی آنان نیز قلمداد می شدند، اینک با واگذار کردن این موقعیت تنها به نقش آموزگاری فروکاسته می شود.



که درباره این طرح نوشته بودند، به صورتی روشن از این اصطکاک های درونی در نهاد حوزه گلایه کرده و حتی از این تکثر نظریات و دخالت های غیر هم سو با این تغییرات به عنوان «مشکلات حوزه» یاد کرده بودند: موانع تحقق تحول در حوزه های علمیه چیست؟ تعدد مراکزی که کم و بیش در تصمیم گیری های روحانیت مؤثرند یکی از مشکلات حوزه است که مانع از اتخاذ یک خط مشی و تصمیمی واحد برای تمام نظام حوزه می شود (مصباح یزدی، ۱۳۸۹).

در حال حاضر شاید بتوان مؤثرترین کنش گران منتقد به ابعاد مختلفی از این پروژه را مراجع سنتی تر حوزه - یعنی به طور مشخص آیه الله صافی گلپایگانی، آیه الله وحید خراسانی و آیه الله شبیری زنجانی - دانست؛ مراجعی که از سرمایه اجتماعی غیرقابل انکاری در میدان حوزه برخوردار هستند. به عنوان

مثال، یکی از معرف های سنتی سنجش میزان سرمایه اجتماعی در میدان حوزه تعداد شرکت کنندگان در کلاس های درس سطح خارج مراجع تقلید و مدرسان حوزه بوده است. به لحاظ این معرف، کلاس درس خارج فقه و اصول آیه الله حسین وحید خراسانی بدون شک پرازدحام ترین کلاس

درس حوزه علمیه قم در سال های پایانی دهه نود شمسی است که در مسجد اعظم قم برگزار می شود.

مخالفت های این دسته از مراجع با ابعاد مختلفی از بوروکراتیزه کردن حوزه سابقه ای طولانی دارد و از سال های ابتدایی انقلاب با شدید تر شدن شتاب آن، به صورت شفاف و روشن و حتی در آثار مکتوب آنان نیز نمود داشته است. به منظور آن که نمونه ای از این مخالفت ها را به صورتی روش مند و قابل استناد بررسی کنیم، ابتدا کتابی از آیه الله صافی گلپایگانی با عنوان سیر حوزه های علمی شیعه را با همان سبک تحلیل متنی که درباره متون مدافعان این پروژه استفاده کردیم، مورد بررسی قرار دادیم که در جدول شماره ۳ اهم موارد مطرح شده در این منبع را برمی شمیریم.

جدول شماره ۳: خلاصه‌ای از گزاره‌های مدنظر آیه‌الله صافی

در مخالفت با طرح بوروکراتیزاسیون حوزه
(استخراج‌شده از: صافی گلپایگانی، ۱۳۸۸)

ردیف	گزاره طرح‌شده	مفهوم برداشت‌شده
۱	«حوزه‌ها و مدرسه‌های همگانی بودند که در آن هرکسی می‌خواست می‌توانست تلمذ نماید و بدون هیچ‌گونه تشریفات به مقامات بلند علمی نائل گردد.»	اشاره به نبود تشریفات اداری در مدارس علمیه به‌عنوان یک امتیاز نظام آموزشی سنتی حوزوی
۲	«این کلاس‌ها سال تحصیلی را تعیین نمی‌کند و شرط، این که دانشجوی یک سال یا چند سال کمتر در آن بماند نیست.»	طرح گزاره نبود معیارهای کمی در نظام آموزشی حوزوی به‌عنوان یک ارزش
۳	«اساساً هر یک از این کلاس‌ها به‌نحوی است که دانشجو می‌تواند سال‌ها در آن بماند و در همان حد متخصص شود.»	ستایش تیب «طلبه فرهیخته» در برابر تیب «طلبه متخصص»
۴	«چنان نیست که اگر کسی بدون صلاحیت و گذراندن رتبه قبل در دروس و مجالس علمی در رتبه بعد و بالاتر حضور یابد و او را واجد آن صلاحیت بشناسند.»	اشاره به مکانیسم‌های کنترل درونی طلاب و نظارت‌های عرفی و اجتماعی درونی میدان حوزه به‌عنوان یک ابزار کنترل‌کننده و نظم‌دهنده
۵	«کسی که به مرحله اجتهاد نرسیده باشد، اگر در مناصب و شئونی که شرعاً به مجتهد اختصاص دارد مداخله نماید، یکی از بزرگ‌ترین گناهان را مرتکب شده است.»	اشاره به متغیر کنترل درونی طلاب به‌عنوان یک متغیر محوری در نظام سنتی حوزه
۶	«از این جهت در مدارس و حوزه‌های دینی و به‌طور کلی در اجتماعاتی که بر اساس ایمان به خدا و رعایت امانت و درستی بر پا باشد، یک کنترل درونی و پلیس مخفی و نظام، خودبه‌خود قرار دارد که جریان امور تحصیلی و برنامه‌های مذهبی را که باید اجرا شود تحت نظم دقیق قرار می‌دهد؛ به‌طوری که هرکس صلاحیت کار، مقام و تدریسی را نداشته باشد، اگر هم به او پیشنهاد کنند، خودش نخواهد پذیرفت.»	اشاره به متغیر کنترل درونی طلاب به‌عنوان یک متغیر محوری در نظام سنتی حوزه
۷	«به این ملاحظات در مدارس اسلامی همیشه یک مراقبت پنهانی، محصل را همراهی می‌کند.»	ملاک‌های نظم‌دهنده کاملاً درونی‌شده و متناسب و هم‌گون با کلیت سیستم، تاریخ و سنت میدان
۸	«محصل خود را موظف می‌داند که درس بخواند و از استاد بی‌رسد و مدرس هم برای خدا درس بگوید و شاگرد تربیت نماید و ثواب این عمل را نه دانشجو و نه استاد، به تمام اموال و ثروت دنیا نمی‌فروشند.»	اشاره به نقش محوری ارزش‌های مذهبی در شکل‌دهی به کنش‌های حوزویان در نظام سنتی به‌عنوان یک ارزش

<p>یادکردن از پایان‌ناپذیر بودن و عمرانگی فرایند تحصیل علوم دینی به‌عنوان یک ارزش</p>	<p>۹ «این کلاس، کلاس بحث، تدقیق و تحقیق است و پایان ندارد و گروهی تا پایان عمر در این کلاس به‌نام استاد یا شاگرد، فحش و کاوش‌های علمی خود را ادامه می‌دهند و به نتایج علمی بیشتر می‌رسند.»</p>
<p>برتری دادن الگوی طلبه فرهیخته به طلبه متخصص (برآمده از بوروکراتیزاسیون)</p>	<p>همان</p>
<p>ارزش قلمدادکردن طولانی‌بودن و عمرانگی تحصیل علوم دینی و برتری دادن نظام حوزوی به نظام دانشگاهی از همین لحاظ</p>	<p>۱۱ «برنامه مدارس دینی مانند دانشگاه‌ها نیست که وقتی به‌طور مثال سال آخر دانشکده تمام شد، دیگر به‌طور رسمی جایی برای بحث، درس، تحقیق و فراگرفتن معلومات بیشتر نباشد.»</p>
<p>اشاره ستایش‌آمیز به نامحدود بودن مدت تحصیل علوم دینی و عمرانگی آن</p>	<p>۱۲ «حتی مجتهدین تا پایان عمر، در عین حال که استاد، متخصص و مجتهد هستند، دانشجو می‌باشند.»</p>
<p>هشدار نسبت به تأثیر منفی ترویج ارزش‌های مادی بر نظام آموزش سنتی حوزه (به‌عنوان بخش مهمی از نتایج ناخواسته بوروکراتیزاسیون حوزه)</p>	<p>۱۳ «اگر در عصر حاضر، توجه به مادیات، این برنامه‌ها را از مسیر اصلی خود خارج نسازد.»</p>
<p>طرح اداره حوزه بر اساس ارزش‌های غیرمادی به‌عنوان یک نقطه برتری نسبت به سایر نظام‌های آموزشی</p>	<p>۱۴ «مؤسسات علمی دنیا در عصر ما نقیصه بزرگی دارند و آن این است که در تحقیق، تدریس و تفسیر به معنویات و هدف‌های معنوی نظر ندارند.»</p>
<p>مبزابودن از ارزش‌های مادی به‌عنوان یک نقطه قوت</p>	<p>۱۵ «حوزه‌های علمیه بر اساس توقعات مالی و تأمین امور مالی در حال و آینده تشکیل نمی‌شود و تحصیل علم، تدریس، تعلم و تعلیم در اسلام بیشتر به‌عنوان یک عمل قربی مقدس انجام می‌شود.»</p>
<p>هشدار جامع و جدی نسبت به پیامدهای منفی ترویج ارزش‌های مادی، نظام جدید، گواهی‌نامه‌ها و مواردی مشابه نظام‌های آموزشی غربی بر نظام آموزشی سنتی غنی حوزه</p>	<p>۱۶ «نظام جدید تعلیم و آموزش اگر تمام‌عیار و به‌صورت‌هایی که در خارج از حوزه‌های علمیه رایج است، در حوزه‌ها حاکم شود و ارزش‌های مادی، گواهی‌نامه‌ها و دریافت دانشنامه به همان شکلی که در دنیا مرسوم شده است مطرح گردد، معنویات حوزه‌ها و تعهد استادان و طلاب در مخاطره قرار می‌گیرد و بازده چنان‌مدارسی هرگز با مدارس حوزه‌ای، قابل‌مقایسه نخواهد بود.»</p>

گزاره‌های یادشده نشان می‌دهد که چه فاصله و تمایزی میان خواسته‌های متولیان انجام این پروژه و نظرات و دغدغه‌های آیه‌الله صافی به‌عنوان یکی از مراجع هنجارفرست و اصلی حوزه قم وجود دارد. این مورد تنها یک نمونه از موارد مخالفت گروه‌های صاحب قدرت و سرمایه اجتماعی با انجام این طرح در میدان حوزه است. اما این مخالفت‌ها

سه نفره به این جریان، اوج مخالفت جدی این بخش مهم از روحانیت سنتی را با پروژه بوروکراتیزه کردن حوزه نشان می‌دهد. ضمناً استفاده از عبارت «لزوم کوتاه کردن تصرفات تا این جا صورت گرفته» نشان از احساس نارضایتی شدید از تغییرات انجام شده در ساختار حوزه علمیه بود.

در ادامه همین واکنش‌ها، آیه‌الله عبدالکریم موسوی اردبیلی نیز واکنش نسبتاً تندی به این طرح و نیز خطر روزافزون از بین رفتن استقلال حوزه‌های علمیه نشان دادند و در پاسخ خود نوشتند:

یکی از مشخصه‌های اصلی حوزه‌های علمیه شیعه از دیرباز، استقلال آن‌ها و عدم وابستگی به هیچ نهاد و تشکیلاتی بوده است و این مشخصه، وجه تمایز روحانیت شیعه از غیر آن بوده و سبب رشد و تربیت بزرگان و اعظام بسیاری گردیده است؛ لذا هر اقدامی که شائبه از بین رفتن استقلال حوزه و مرجعیت را ایجاد نماید یا زمینه‌ساز این مطلب گردد، به نحوی که بیم آن رود که در آینده موجب صدمه‌رسانی به روحانیت شیعه گردد، صلاح نمی‌باشد و باید از آن اجتناب نمود (همان).

در پایان تصریح می‌کنیم که تحلیل جامعه‌شناختی مؤید این گزاره است که نظام آموزشی حوزه، یک کلیت منسجم و هم‌گون بوده است؛ کلیتی دارای تاریخچه، انباشت معنا و حافظه تاریخی بیش از هزارساله. مجموعه‌ای که لاجرم برای بازتولید

نمودهای زیاد دیگری نیز داشته است که به‌عنوان مثال به چند مورد دیگر از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

چند نفر از مراجع مخالف یا منتقد جدی بوروکراتیزاسیون در تیر ۱۳۸۹ به برخی تلاش‌ها برای ایجاد نوعی تغییر در شیوه سنتی ارائه دروس حوزه که در راستای پروژه بوروکراتیزه کردن نظام حوزوی (با عناوینی چون «طرح استادمحوری» یا «سامان‌دهی دروس آزاد حوزه علمیه») انجام گرفته بود، واکنشی جدی نشان دادند که لحن و محتوای پاسخ‌ها نشان از مخالفت جدی آنان با طرح‌های این‌چنینی داشت. آیه‌الله شبیری زنجانی و آیه‌الله لطف‌الله صافی در بخشی از پاسخ مشترکشان اعلام داشتند:

این برنامه‌ها و طرح‌ها غیرمقبول و تغییر روش‌ها و قیّم‌مآبی‌ها حوزه‌ها را در معرض انقراض و تغییر هویت قرار می‌دهد و عواقب سوء دارد. باید تا این جا هم که آمده‌اند تصرفات خود را کوتاه نموده و در حفظ سنت‌های حسنه‌ای که هویت حوزه‌ها بر آن بوده همکاری نمایند که ان‌شاءالله با همت همگان، حیثیات مقدسه ثابت و برقرار باشد (شیعه‌نیوز، ۲۹ تیر ۱۳۸۹).

لحن بسیار شدید و تهدیدآمیز پاسخ، استفاده از کلماتی شدید چون «طرح‌های غیرمقبول» و «قیّم‌مآبی»، معادل دانستن پیامدهای این‌گونه تغییرات با حادثترین توصیفات ممکن چون «انقراض حوزه‌ها» و «تغییر هویت» آن‌ها و نیز نفس پاسخ مشترک

صورت گیرد. به عنوان مثال، به نظر می‌رسد هر تغییری که مواردی چون مکانیسم کنترل درونی طلاب، عقب‌گرایی و دوری از گرایش به انگیزه‌های مادی یا تعمیق آموخته‌های علمی و آزادی‌های محصل را از او سلب کند تغییری مطلوب نخواهد بود.

سوم، نظام آموزشی حوزه به دلیل برخی ویژگی‌های خاص چون سلسله‌مراتبی بودن، ارزش‌های تبعیت و پیروی و ایدئولوژیک بودن، کاملاً مستعد بوروکراتیزه شدن شدید و غیرقابل کنترل است. در پروژه بوروکراتیزه کردن حوزه باید به این نکته توجه داشت که در چنین فضایی، بوروکراسی می‌تواند دژی عظیم بیافریند که تمامی اراده‌های شخصی، آزادی‌های تحصیلی و خلاقیت‌های علمی و آموزشی کنش‌گران خود را خرد کند و به مثابه ماشینی مهیب در خدمت مدیرانی قرار گیرد که بی‌توجه به سنت و حافظه تاریخی آن، از قدرتش در جهت تحصیل مقاصد خود استفاده کنند. مقاصدی که می‌تواند با اهداف درونی و ذاتی حوزه نیز مطابقت نداشته باشد.

پی‌نوشت:

* نویسنده و پژوهش‌گر.

۱. برای آشنایی با نظریات وبر؛ ر.ک: ماکس وبر، دین، قدرت، جامعه، ترجمه احمد تدین، هرمس، تهران ۱۳۸۷.

خود به شکل مؤثر و نیز ایفای نقش فعال در عرصه اجتماع، نیاز به تغییر و تحول دارد و شکی در لزوم انجام این تحول با عطف توجه به تحولات جدید اجتماعی ملی و جهانی نیست. اما به نظر می‌رسد که لحاظ کردن چند نکته در نحوه انجام این تغییر اهمیت دارد: اول، لزوم تحول بر اساس منطق درونی خود حوزه است. هر تحولی در این مجموعه نباید عناصر اصلی منطق درونی این میدان را بر هم بزند. تلاش برای متحول کردن این میدان با منطق سیاسی یا دانشگاهی به کلیت این میدان و نقاط مثبت ماهوی آن لطمات سنگینی وارد می‌کند و چه بسا کارکردهای اجتماعی کل مجموعه را مختل سازد. به یک معنا این تغییرات باید درون‌زا باشد، نه تحمیلی و از بیرون.

دوم، لزوم یافتن یک نقطه تعادل در حفظ سنت‌ها و ایجاد پویایی‌های درونی حوزه است. نقطه‌ای بهینه که هر دو دسته عناصر گفته شده در حالت فعال و زنده به حیات خود ادامه دهند؛ نقطه تعادلی میان انضباط و آزادی‌های فردی، میان برنامه‌ریزی نهادی و بروز خلاقیت‌های فردی. در این جا شاید لازم باشد که عناصر اصلی (و به زبان حوزوی و قرآنی: محکمات) نظام آموزشی حوزه از عناصر عرضی آن تفکیک شوند و تمامی تحولات درون‌زا، با عطف توجه کامل به از بین نبردن یا تضعیف نکردن این عناصر اصلی و ذاتی