

ادبیات

کانت

هیدگر

گادامر

یاسپرس

هابرماس

دریدا

جان سرل

نیومن

پولاک

سک اینتایر

هوفستتر

گزینش و ویرایش:
میثم سفیدخوش

دانشگاه

ایده دانشگاه

مجموعه فلسفه غرب | ۹۵



سفیدخوش، میثم، ۱۳۶۰-، گردآورنده
ایده دانشگاه / گزینش و ویرایش: میثم سفیدخوش؛ ترجمه جمعی از مترجمان
۳۳۸ص، تهران، حکمت، ۱۳۹۵ش/۱۴۳۷ق
شابک: 978-964-244-170-9

فیفا

کتاب حاضر از مقالات مختلف با منابعی متفاوت توسط میثم سفیدخوش گردآوری و توسط
گروهی از مترجمین ترجمه شده است.

دانشگاه‌ها و مدارس عالی -- مقاله‌ها و خطابه‌ها

آموزش عالی -- فلسفه

آموزش عالی -- هدف‌ها و نقش‌ها

رده‌بندی کنگره: ۹۱۳۹۵ الف ۷ س / LB۲۳۲۵

رده‌بندی دیویی: ۳۷۸/۰۰۱

شماره کتاب‌شناسی ملی: ۴۲۳۳۸۶۸

کانت، هایدگر، گادامر، یاسپرس، هابرماس، دریدا و...

ایده دانشگاه

گزینش و ویرایش علمی: میثم سفیدخوش
ترجمهٔ جمعی از مترجمان



انتشارات حکمت

تهران، ۱۳۹۵



تهران، خیابان انقلاب، ابتدای ابوریحان، شماره ۹۴، کدپستی ۱۳۱۵۶۹۴۱۶۴
تلفن: ۶۶۴۶۱۲۹۲/۶۶۴۱۵۸۷۹/۶۶۴۰۶۵۰۵؛ شماره: ۶۶۴۰۶۵۰۵
سامانه پیام کوتاه: ۰۲۱۶۶۹۵۰۹۸۷
www.hekmat-ins.com
info@hekmat-ins.com

ایده دانشگاه

گزینش و ویرایش علمی: میثم سفیدخوش
(عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)

ترجمه جمعی از مترجمان

چاپ اول: زمستان ۱۳۹۵/ش ۱۴۳۸

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۲۴۴-۱۷۰-۹

حروفچینی و صفحه‌آرایی: مؤسسه فرهنگی هنری حکمت

چاپ و صحافی: شرکت چاپ و نشر کیمیای حضور

(کلیه حقوق محفوظ و مخصوص ناشر است)

تکثیر، انتشار و بازنویسی این اثر یا قسمتی از آن به هر شیوه (از قبیل چاپ، فتوکپی،
الکترونیکی، صوت و تصویر) بدون اجازه مکتوب ناشر ممنوع است و پیگرد قانونی دارد.

قیمت: ۳۰۰۰۰ تومان

فهرست

- ۹ دیباچهٔ دبیر مجموعه
- ۱۹ نزاع دانشکده‌ها
ایمان‌نزل کانت/ برگردان: سیده معصومه موسوی
- ۴۵ ایدهٔ یک دانشگاه
جان هنری نیومن/ برگردان: عرفان بادکوبه
- ۸۵ خودابرازی دانشگاه آلمانی
مارتین هیدگر/ برگردان: میثم سفیدخوش
- ۱۰۱ تحقیق، آموزش و پرورش
کارل یاسپرس/ برگردان: مهدی پارسا - مهرداد پارسا
- ۱۱۱ ایدهٔ دانشگاه؛ دیروز، امروز، فردا
هانس گنورگ گادامر/ برگردان: یحیی شعبانی
- ۱۳۱ ایدهٔ دانشگاه - فرایندهای یادگیری
یورگن هابرماس/ برگردان: روح‌اله رمضانی
- ۱۵۷ اصل دلیل؛ دانشگاه در چشم شاگردانش
ژاک دریدا/ برگردان: جواد مؤمنی
- ۱۹۹ اهرم؛ یا نزاع دانشکده‌ها
ژاک دریدا/ برگردان: سیدامیر کوشه‌ای و محمدرضا صدفی
- ۲۴۱ آزادی آکادمیک
جان سیرل/ برگردان: امید کریم‌زاده
- ۲۷۱ خدا، فلسفه، دانشگاه‌ها
مک اینتایر/ برگردان: سعیده وثوق‌پور

علم و دانشگاه

فرد پولاک / برگردان: محمدابراهیم باسط

تلقی رمانتیک از دانشگاه و بنیادی نوین در برلین

میشانیل هوفستتر / برگردان: سید محمدعلی شامخی

۲۹۵

۳۰۳

دیباچه دبیر مجموعه

سده‌های متوالی است که فعالان حوزه‌های علمی و فرهنگی در سراسر جهان تمدن‌یافته مناسب تمدن و آموزش را دریافته‌اند. البته درباره چستی و چگونگی این مناسبت، آراء و برنامه‌های گوناگون و گاه متضادی مطرح شده است، ولی همگان در یک رأی هم‌آوازند و آن این است که مدنیت در گرو آموزش انسان‌هایی است که در زمان مکان مدنی زیست می‌کنند. بر همین اساس اشکال گوناگونی از برنامه‌های آموزش عمومی و خصوصی در تمدن‌های مهم شکل گرفته است. هرگاه هر یک از این اشکال توانسته است چهارچوب نظری خردمندانه‌ای برای تبیین مناسبت آموزش و تمدن، و نیز سرشت انسانی که تحت این مناسبت قرار می‌گیرد، و غایتی که این مناسبت را جهت‌مند می‌کند به‌دست دهد، آن شکل به مقام یک نظام یا دستگاه آموزشی ارتقا پیدا کرده است. در چنین شرایطی مکتب یا مدرسه‌ای پدید می‌آید که علاوه بر ساختارهای مشهود، بن‌مایه‌های نظری اصیل هرچند نامشهودی هم خواهد داشت.

به‌لحاظ تاریخی پدید آمدن چنین دستگاه‌ها و مدارسی با تأسیس فلسفه هم‌زمانی و مقارنت داشته است. نخستین مدرسه آموزشی شناخته شده در این سه هزاره اخیر مدرسه آکادمیای افلاطون است. این مدرسه حدود پانصد سال پیش از میلاد در آتن تأسیس شد و به‌عنوان بدیلی برای آگورا و اکلسیا و المپیا، آموزشی فرهنگی را در برابر تقنن و اشتغال ذوقی به امور اجتماعی در مرکز توجه خود قرار داد. آکادمیای افلاطون محیط فراگیری است که جسم و جان انسان‌ها را، به‌عنوان

شهروندان اجتماعی، با جهان‌بینی و برنامه آموزشی ویژه‌ای پرورش می‌داد. از آنجا که اشتغال به آموزش در آکادمیا معمولاً پس از آموزش‌های جسمانی و فرهنگی اولیه صورت می‌گرفت، در همان آغاز، آکادمیا قامت نوعی مدرسه آموزش عالی را به خود گرفت. محصولات آکادمیا به‌خوبی چنین ادعایی را اثبات می‌کند. همه آثار افلاطون که همه دربرگیرنده گفت‌وگوهایی ژرف و دقیق و سطح بالا درباره مسائل بسیار مهم انسانی و خردی هستند، محصول درس‌های ازوتریک و اگروتیک افلاطون و شاگردان حاضر در آکادمیا بوده‌اند. آنها به دور هم گرد می‌آمدند و درباره مسئله مشخصی دست به پژوهش نظام‌مند می‌زدند. البته افلاطون به‌عنوان بنیادگذار آکادمیا همواره ساختار آن را مورد مذاقه قرار می‌داد و آن‌چنان‌که از برخی آثارش همانند رساله جمهوری برمی‌آید طرح‌های ایده‌آل و نیز واقعی برای آن در نظر می‌گرفت.

آن چیزی که آکادمیای افلاطون را از همان آغاز هویت می‌بخشید درک آن از مناسبتی بود که میان آموزش و پژوهش و فلسفه برقرار شده بود. البته تألیف آموزش و پژوهش به‌عنوان ایده راهنما بخشی که دانشگاه‌ها را در جهان جدید تحت تأثیر قرار می‌دهد تالیفی متأخر است؛ یعنی چند سده از تأسیس دانشگاه‌ها طول کشید تا این تألیف به چشم اندیشمندان آمد. ولی در آکادمیای افلاطونی این تألیف به‌صورتی جدی در نظر بود. نشانه روشن این توجه در محصولات آکادمی یعنی نوشته‌های افلاطون و سپس نوشته‌های ارسطو آشکار است. ساختار این نوشته‌ها بسیار کمتر از اغلب آثار علمی و فلسفی در سده‌های سپسین از یک الگوی جزئی پیروی می‌کنند. در هر اثر مهم افلاطون موضوعی در قالب پرسشی معین در دستور کار قرار می‌گیرد، و در یک مسیر پرفراز و نشیب با حضور افراد گوناگونی که هر یک نماد یک چشم‌انداز نظری هستند به پژوهش گذاشته می‌شود. همین ویژگی پژوهشی است که موجب می‌شود تا آثار افلاطون در تاریخ اندیشه در حوزه‌های علوم گوناگون نه به‌عنوان آثاری تاریخی بلکه به‌عنوان بخش مهمی از یک پژوهش فکری مورد استفاده قرار گیرند.

آنچه کوتاه در مورد آکادمیای افلاطونی گفتیم نه به‌منظور بیان تاریخی برای دانشگاه، بلکه برای یادآوری الگویی است که نظام‌های آموزشی غالباً آن را به‌عنوان

نیای فرهنگی خود می‌شمارند؛ ولی روشن نیست که تا چه اندازه با آن نسبت درونی دارند. در راستای این نظر که تأسیس نظام‌های آموزشی و به‌ویژه در سطح عالی در ارتباط با فلسفه پدید آمده‌اند، شایسته است که به این مناسبت در تمدن ایرانی و اسلامی هم نگاهی بیندازیم. اینکه دامنه بحث خود را به ایران دوره اسلامی محدود می‌کنیم نه از آن‌روست که تاریخ آموزشی دوره‌های پیش از آن را کم‌ارج‌تر می‌دانیم، بلکه بیشتر به دلیل این است که فلسفه و مدرسه‌ای که در دوران ایران اسلامی شکل گرفته با فلسفه و مدرسه ایرانی که پیش‌تر از آن صحبت کردیم هم خانوادگی دارند.^۱ به هر روی، آنچه در اینجا برای ما اهمیت دارد این است که شکوفایی آموزشی در ایران اسلامی در سده‌های سوم تا پنجم هجری هم‌زمانی معناداری با استقرار و تأسیس فلسفه دارد. سده سوم هجری تا سده پنجم هجری را به‌عنوان رنسانس تمدن اسلامی می‌شناسند. چه چیزی این تحول بزرگ را توضیح می‌دهد؟ در کنار پاسخ‌های دیگر، زمینه‌ای‌ترین پاسخ به نظر این است که اندیشمندان ما به درکی از مناسبت مدرسه و فلسفه و تمدن پی‌برده‌اند. شکل‌گیری مکاتب علمی در جغرافیای شهرهای مهمی چون مرو و بغداد و ری و مانند آنها نشانگر این درک است. فارابی مؤسس فلسفه در تمدن ما علم و شهر یا بگوئیم علم و جامعه فاضله را در نسبت تنگاتنگی قرار می‌دهد. این نسبت در پیدایش جریان‌های علمی مدرسی تأثیر به‌سزایی دارد. در جای دیگری می‌توان نشان داد که چگونه کم‌توجهی به نسبت فلسفه و مدرسه در انحطاط جریان شکوفایی فرهنگی تمدن ما نقش به‌سزایی ایفا کرد و فیلسوفان را به این ترتیب از شهر دور کرد و به جواهر فرد یا اتم‌هایی انتزاعی مبدل کرد.

۱. این سخن حتی نافی این نیست که پیش از ظهور اسلام در ایران فلسفه و مدرسه یونانی در حوزه فرهنگی ایران حضوری نداشته است. به هر روی شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد از زمان سلوکیان آشنایی ایرانیان با مدرسه و فلسفه یونانی آغاز شده است و در سده پایانی حکومت ساسانیان با تأسیس مدارس چون جندی‌شاپور به اوجی چشمگیر هم رسیده است. علاوه بر این واقعیت، در نوشته‌های فیلسوفان یونانی به‌ویژه فیلسوفان مکتب اسکندریه در سده سوم میلادی یعنی حدود سیصد سال پیش از ظهور اسلام تعبیری دیده می‌شود که بر استقرار گونه‌ای «فلسفه ایرانی» دلالت می‌کند. ولی به‌رغم این نکات، باز هم تنها از سده سوم هجری به بعد است که اشکال روشن‌تر مدرسه و فلسفه یونانی در تمدن ایرانی برجسته می‌شوند.

این واقعیات تاریخی گویای مناسبت درونی فلسفه و آموزش نظام‌مند هستند. فلسفه به‌مثابه نزدیکی به خردمندی چیزی جز آموزش نیست. در برابر پیروی کورکورانه، تن دادن به عواطف، اشکال گوناگون بازی با واژه‌ها و جملات در قالب خطابه و سفسطه و حقیقت‌فروشی، آموزندگی ذات فلسفه به‌شمار می‌رود. این وضعیت نسبت به موضوع آموزندگی کاملاً خنثی است، یعنی اگر موضوع آموزش ما تحلیل امور مربوط به آدمی باشد یا شناسایی امور طبیعی و یا هر چیز دیگر، باز تفاوتی ندارد. نفس تلاش برای آموختن همانا فلسفیدن است. از همین جاست که گوهره تقسیم علوم در جهان سنتی مشخص می‌شود. تقسیم‌بندی علوم ذیل فلسفه برخاسته از استبداد نظری فیلسوفان نبوده است؛ البته در مقام عمل نمونه‌هایی از این استبداد جزم‌اندیشانه را می‌توانیم پیدا کنیم؛ ولی آنچه افلاطون و ارسطو و فارابی و ابن‌سینا را در این‌گونه تقسیم‌بندی هدایت می‌کرد، درک فلسفه به‌مثابه ذات آموختن بود. به‌همین دلیل فیلسوفان همواره برای خود رسالتی در نظر می‌گرفتند که همانا تأسیس مدرسه و درنگ درباره چستی آن است.^۱

از زمان بازگشایی مدارس علمی در سده هشتم میلادی در دوره شارلمانی به بعد، روند رو به رشدی در پیدایش و بالایش مدارس علمی از یک‌سو، و جریان‌های فلسفی از سوی دیگر شکل گرفته است. این همراهی هرگز به‌صورت موازی نبوده، بلکه تناظر دیالکتیکی معناداری میان فلسفه و مدرسه پدیدار شده است. از هنگامی که در سده سیزدهم نخستین دانشگاه رسمی یعنی دانشگاه پاریس برپا شد تا به‌همین اکنون دانشگاه به‌مثابه مدرسه عالی گران‌بار از ایده‌های فلسفی بوده است.

دانشگاه پاریس با ایده فلسفی خدمت به الهیات سامان یافت. سایر دانشگاه‌هایی که در اروپای آن زمان تأسیس شدند از ایده دانشگاه پاریس الهام گرفته‌اند. دومین ایده مهم فلسفی که نسل جدیدی از دانشگاه‌ها را با محوریت دانشگاه هاله به‌منصب ظهور رساند ایده خدمت به اهداف عالی دولت‌ملت است. دانشگاه‌های سده هجدهم بیشتر ملهم از این ایده بوده‌اند. دانشگاه‌هایی که با این دو ایده کار می‌کنند اصولاً خود را خدمت‌گزار تصور می‌کنند. این دانشگاه‌ها در

۱. البته برای بسیاری از فیلسوفان تأسیس مدرسه به‌معنای تعیین انضباط مشخص آموزشی و پژوهشی در تفکر بوده است؛ یعنی تعیین مکتب یا مدرسه فکری.

برابر کالج‌های آزادی تأسیس می‌شدند که دانش‌آموخته‌های آنها به علوم و فنون و هنرهای آزاد می‌پرداختند. شاید همین ماهیت خدمت‌گزارانه این دانشگاه‌ها موجب می‌شد تا بیشتر فیلسوفان این دوره‌ها رسماً به استخدام این دانشگاه‌ها درنیایند؛ زیرا این فیلسوفان نمی‌توانستند دانش خود را خدمت‌گزارانه سازند. سومین ایده مهم شناخته‌شده دانشگاه ایده جست‌وجوی حقیقت است. این ایده را پیش از همه همبولت نظریه‌پردازی کرد و با تأسیس دانشگاه برلین نخستین کالبد آن را پدید آورد. همان‌گونه که بسیاری از پژوهشگران گفته‌اند بیشتر دانشگاه‌های سراسر دنیا در سده‌های نوزدهم تا بیستم میلادی آگاهانه یا ناآگاهانه ملهم از این ایده شکل گرفته‌اند. جست‌وجوی حقیقت در این ایده موجب پژوهشی شدن دانشگاه‌ها شد در حالی که ایده خدمت بیشتر مستلزم آموزش آموزه‌ها و عقاید از پیش موجود بود تا پژوهش نامکشوف‌ها. سرآخر ایده چهارمی که در چند دهه اخیر در آمریکا ظهور کرده و در حال جهانی شدن است ایده دانشگاه درآمدها و کارآفرین است. این ایده منطق ویژه خود را دارد و تضاد آشکاری به‌ویژه با ایده دانشگاه جست‌وجوگر حقیقت دارد. ولی به هرروی چون منطق خود را دارد به تنهایی می‌تواند موج جدیدی از شرایط دانشگاهی جدید پدید آورد.

ایده‌های فلسفی روح دانشگاه به‌شمار می‌آیند و مبادی عزیمت، مسیر اصلی و غایت فرجامین آن را تعیین می‌کنند. آنچه به‌عنوان رسالت کنشگران دانشگاه، خواه آموزگاران و دانشجویان و پژوهشگران، و خواه مدیران دانشگاه شناخته می‌شود توسط ایده‌های فلسفی تعیین می‌شود و به یاری سنجه‌های فلسفی ارزیابی می‌شود. این در کنار سنجه‌های مادی و معنوی دیگری است که دانشگاه با آنها ارزیابی می‌شود.

توضیح اینکه، بنا به نظریه میدان‌های کنش بوردیو، هر پدیده دست‌کم در سه سطح کار می‌کند و از همین رو برای ارزیابی هر سطح آن باید سنجه‌های ویژه آن سطح را در نظر گرفت. سطح نخست، سطح آشکار پدیده است که کنش‌های ملموس در آنجا رخ می‌دهد. سطح دوم سطح میانی و کمتر مشهودی است که ویژه مناسبات سازمانی، قواعد کنش فردی و جمعی، و الگوهای ارتباطی است. و سطح سوم یا سطح زیرین سطح ایده‌آل است که ایده‌های بنیادینی را دربرمی‌گیرد که پدیده را به‌لحاظ نظری و مفهومی برپا و تقویت می‌کنند. پدیده دانشگاه را نیز

باید داری همین سه سطح دانست. بسیاری از اظهارنظرهایی که در مورد دانشگاه می‌شنویم ناظر به سطح رویین و ظاهری آن هستند؛ البته این سطح اهمیت ویژه خود را دارد و باید به گونه‌ای سازوار چیده شده و ارزیابی شود. سطح دوم موضوع بررسی برخی علوم انسانی همچون مدیریت، اقتصاد، سیاست‌گذاری علم، روان‌شناسی، و مطالعات اجتماعی است؛ و سطح سوم موقعیت ایده‌های نظری و فلسفی دانشگاه است. اکنون پرسش این است که آیا به هنگام برپایی یا ارزیابی دانشگاه می‌توانیم یکی از این سه سطح را نادیده بگیریم و تمام کار را به کنشگران و متخصصان و ارزیابان یک سطح واگذاریم؟

به نظر می‌رسد پاسخ این پرسش به جهت علمی و به جهت واقعی متفاوت است. به جهت علمی پاسخ منفی است. پدیده دانشگاه پدیده‌ای پیچیده است و دارای چند لایه است. دانشگاه یک کل است، آن هم نه یک کل بسته مستقل، بلکه کلیاتی درتئیده با کلیت‌های دیگر فرهنگی و مادی در شبکه‌ای پیچیده‌ای از روابط سازمانی و مادی و معنوی. به نظر می‌رسد نمونه‌های کامیاب در مورد دانشگاه درک درستی از این چند لایگی دارند. آنها منطقی برای همگرایی سطوح دارند.

ولی به جهت واقعی به نظر می‌رسد وضع متفاوت است. این داوری دست‌کم در مورد موقعیت دانشگاه در جامعه ما راست می‌آید. کمتر از یک سده است که ما در کشورمان دانشگاه مدرن تأسیس کرده‌ایم بی‌آنکه از همان آغاز یا در ادامه توجهی به روح دانشگاه یعنی فلسفه دانشگاه داشته باشیم. در آغاز به بنای ظاهری و ساختار نمادین آن یعنی تفکیک ساده رشته‌ها و دانشکده‌ها اقدام کرده‌ایم. در این دو دهه اخیر درباره سطح میانی پدیده دانشگاه یعنی اقتصاد و سیاست‌گذاری و مدیریت آن توجهاتی علمی کرده‌ایم. البته تجارب هر روزه ما نشان می‌دهد که این توجهات به سطح میانی، تأثیر چندانی در واقعیت عملی دانشگاه نداشته است. زیرا آن چیزی که ساختار دانشگاه و شبکه علوم و دانشکده‌ها و مانند آن را تعیین می‌کند بیشتر پسند و تشخیص و قدرت فردی و گروهی مدیران دانشگاه است و از نظم مشخصی پیروی نمی‌کند. در واقع مدیران دانشگاه از متخصصان سیاست‌گذاری علم و مدیریت آموزشی و مانند آنها در پیشبرد کارهای اصولی

سازمانی خود بهره معناداری نمی‌گیرند. ولی به هر روی توجهات علمی به این سطح شروع شده است. آنچه اصولاً تاکنون نداشته‌ایم فلسفه دانشگاه است.

چه بسا همین‌جا خواننده این سطور بپرسد که ترکیب «فلسفه دانشگاه» آیا برآمده از گرایش طبیعی اهل فلسفه در جامعه ما برای اضافه‌واژه فلسفه به هر چیز ممکن نیست؟ یا اینکه چنین ترکیبی آیا اصلاً پیشینه‌ای دارد یا اینکه ابداع کنجکاوای خود ماست؟ اصولاً نخستین هدف مجموعه کنونی ارائه پاسخی به این پرسش‌هاست. این کتاب نشان می‌دهد که دست‌کم برای دو‌یست سال است که فیلسوفان بزرگ مغرب‌زمین از کانت به بعد، به تفصیل به بحث و نظریه‌پردازی درباره‌ی هویت فلسفی دانشگاه اقدام کرده‌اند. ما کمتر از صد سال است که دانشگاه مدرن را به کشورمان وارد کرده‌ایم بی‌آنکه توجهی به مباحث فلسفی درباره‌ی آن داشته باشیم. نشان این بی‌توجهی آن است که نه کنشگران رسمی دانشگاه چنین خواستی پیش انداخته‌اند و نه فیلسوفانمان رو به‌سوی آن کرده‌اند و نه حتی مترجمانمان توجهی به کتاب‌ها و مقالات متعدد فیلسوفان مغرب‌زمین درباره‌ی دانشگاه کرده‌اند. کانت، فیشته، شلایر‌ماخر، همبولت، هیدگر، گادامر، دریدا، یاسپرس، هابرماس، نیومن، مک‌ایتنایر چند تن از سرشناس‌ترین فیلسوفانی هستند که در این دهه‌های اخیر از جهات گوناگونی به اندیشه‌ها و نوشته‌های آنها توجه کرده‌ایم ولی ما به بحث‌ها و نوشته‌های فلسفی آنها درباره‌ی دانشگاه کاری نداشته‌ایم. این در حالی است که دانشگاه یا مدرسه‌ی عالی چنان‌که دیدیم با فلسفه و تمدن گره خورده است و بی‌توجهی ما به این مناسبت به معنای تک‌بعدی دیدن حیات اجتماعی‌مان و نادیده گرفتن یکی از ارکان حیات فرهنگی است.

در ایران معاصر حدود یک سده است که دانشگاه به‌صورت نهادی مشخص تأسیس شده و به جهت کیفی و کمی رشد بسیار قابل توجهی یافته است. با این حال به‌نظر می‌رسد که بیشتر توجه واردکنندگان و طراحان ساختار دانشگاه در ایران به ساختمان آموزشی-پژوهشی و اداری آن معطوف بوده است. به عبارت دیگر ساختار بروکراتیک دانشگاه بیشتر مورد توجه بوده است. این در حالی است که دانشگاه پیش از اینکه یک اداره بروکراتیک در میدان علم باشد، اصولاً یک ایده

است که در سطوح بیرونی و روین‌اش البته ساختارهای بروکراتیک علمی و اداری ویژه‌ای هم دارد. توجه پایه به دانشگاه چنان یک ایده و تحلیل آن و تصمیم درباره آن البته دست‌آخر به تعالی و بسامانی دانشگاه چنان یگ نهاد هم می‌انجامد. به دیگر سخن، کشف و طراحی این ایده شرط لازم تأسیس نهاد دانشگاه و ارتباط کارآمد و درست با سایر نهادهای اجتماعی است.

این در حالی است که به‌نظر می‌رسد ما در ایران ایده فلسفی خاصی برای درک موقعیت دانشگاه در کلیت نظام فرهنگی خود، یا ایده‌ای فلسفی برای طراحی نسبت دانشکده‌ها با هم نداریم و تنها از جهات بروکراتیک و تقسیم کار ساده به این مهم دست زده‌ایم. در این وضعیت طبیعتاً عنصر ذوق یا برداشت‌های شخصی تصمیم‌گیرندگان تعیین‌کننده شده است. یا حتی آنجا که به الگوهای معیار خارجی مراجعه می‌کنیم به‌طور طبیعی نمی‌توانیم منطق و روح نظری حاکم بر آن الگورا از ظاهرش به‌طور کامل درک کنیم و لذا دچار مصرف‌گرایی فرهنگی می‌شویم. ولی نداشتن ایده فلسفی خطر بزرگ‌تری هم دارد که با همان مصرف‌گرایی فرهنگی ارتباط دارد. چند سطر پیش از چهار ایده فلسفی سخن گفتیم که دانشگاه‌ها را جهت‌مند کرده و به آنها هویت داده‌اند. دیدیم که در وضعیت بسامان هر دانشگاهی که تأسیس می‌شود باید نسبت خود را با هر یک از این ایده‌ها معین کند، زیرا هر یک از آنها اقتضانات ویژه خود را دارند و همه سطوح دانشگاه را تحت تأثیر قرار می‌دهند. ولی بی‌ایده بودن دانشگاه ایرانی موجب پدیده التقاط ایده‌ها شده است. نشان این التقاط این است که هر یک از دانشگاه‌های ما نشانه‌های پراکنده‌ای از هر چهار ایده مذکور را دارند. خدمت به الهیات، خدمت به اهداف دولت‌ملت، جست‌وجوی حقیقت و درآمدزایی و کارآفرینی در هر دانشگاه ما هم‌زمان خواسته می‌شود؛ بی‌آنکه به لحاظ نظری اقتضانات هر یک را بررسی کرده باشیم. بیم آن می‌رود که ادامه این سرگشتگی نظری دانشگاه ایرانی را به بیماری چندشخصیتی فرهنگی دچار کند، یا دچار کرده باشد. از این‌رو اگر نسبت فلسفه و مدرسه و تمدن را جدی می‌دانیم باید مسئولانه و متعهدانه در کار شویم. طبیعی است که در کاری اهل نظر خود نظرورزی است. اگر دانشگاه ایرانی

وضع مناسبی ندارد بیشتر از آن روست که ایده مشخص نظرپردازی شده‌ای ندارد نه اینکه نظرات خوبی هست ولی اجرا نمی‌شوند، خود نظر مفقود است.

کتابی که در اختیار دارید، چونان گامی کوچک، در راستای ایده و دغدغه بالا شکل گرفته است. هدف ما در گام نخست طرح ضرورت سرآغاز گرفتن بحث و گفت‌وگو درباره موضوع فلسفه دانشگاه در جامعه علمی خودمان است. سراسر نوشته‌هایی که در متن آمده‌اند این ضرورت را به ما نشان خواهند داد. در گام دوم، هدف ما ارائه نقشه راهنمایی برای آغاز کردن پژوهش و آشنایی با پیشینه این موضوع مهم در تاریخ اندیشه است. توجه به متونی که در اینجا آمده‌اند تا اندازه زیادی این هدف را برآورده می‌کند ولی البته نه به‌طور کامل. محدودیت‌هایی که در مورد حجم کار داشتیم مانع از یک گزینش کامل می‌شد. ولی پوشش حداکثری فیلسوفان مهمی که درباره دانشگاه بحث فلسفی کرده‌اند در اینجا وجود دارد. ولی همچنان می‌توان جای خالی نوشته‌هایی از فیثسته، همبولت، شلایرماخر و دیگران را در اینجا دید. به همین دلیل شماره‌های بعدی این مجموعه را به آثار آنها اختصاص داده‌ایم. ما کار برگردان آثار این فیلسوفان را از همین اکنون آغاز کرده‌ایم و امیدواریم به‌زودی شماره دوم و سوم این مجموعه را نیز در اختیار پژوهشگران گرامی قرار دهیم. برنامه ما این است که شماره دیگری از این مجموعه را به فیلسوفان کلاسیک اختصاص دهیم و شماره دیگری را هم به معرفی چند اثر مهم معاصر بپردازیم.

به‌عنوان ویراستار، همه متون را با متن اصلی تطبیق داده‌ام و خواسته‌ام تا خطایی در ترجمه‌ها راه نیابد. از این حیث متون یک‌دست نبودند ولی فرایند تطبیق متونی را که نیاز به اصلاح بیشتری داشتند به سطح سایر کارها رساند و اکنون می‌توان در مجموع از کلیت کار خرسند بود. با این همه امیدوارم خوانندگان متخصص گروه ترجمه را از تذکرات خود محروم ننمایند. به‌لحاظ ویرایشی، سلیقه نوشتاری و تایی مترجمان را حفظ کرده‌ام زیرا خود متون هم با قلم‌های متفاوت نگاشته شده‌اند. خوشبختانه متون برگزیده نوشته‌های اصلی خود فیلسوفان هستند و گزینش و چینش آنها به گونه‌ای است که مطالعه آنها تجربه خوانش دست‌اول

متون فلسفی دربارهٔ دانشگاه را فراهم می‌آورد. از همین رو این کتاب می‌تواند متن درسی و پژوهشی دست‌اولی برای اهل فلسفه و اساتید و دانشجویان عالی و پژوهشگران فلسفه و تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاری علم باشد تا در پرتو آن ایده‌های نظری دانشگاه را مورد پژوهش و درنگ قرار دهند.

در پایان باید به رسم ادب از کسانی که نقش مهمی در آماده‌سازی این کتاب داشته‌اند سپاسگزاری کنم. به لحاظ علمی باید از همهٔ مترجمان ورزیده‌ای که هر یک مسئولیت برگردان فارسی نوشته‌های دشوار این فیلسوفان نامدار را به عهده گرفتند سپاسگزاری کنم. به لحاظ اجرایی بیش و پیش از همه باید از سرکار خانم دکتر جمیله علم‌الهدی یاد کنم که مشوق و عامل اصلی در این رابطه بوده‌اند. ایشان که دبیر علمی همایش فلسفهٔ آموزش عالی در دانشگاه بهشتی بودند، پس از شنیدن پیشنهاد ترجمهٔ این مجموعه نوشته‌ها پیگیرانه زمینه را برای تحقق این مهم آماده کردند. بی‌گمان گروه کاری ایشان در کمیسیون تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی به ویژه سرکار خانم صالحی هم در مسیر اجرایی مؤثر بودند. و سرانجام باید سپاسگزار مدیران و گروه کاری انتشارات حکمت باشیم که در فرصتی کوتاه نشر این مجموعه را به عهده گرفتند.

میشم سفیدخوش

نزاع دانشکده‌ها^۱

ایمانوئل کانت

برگردان: سیده معصومه موسوی^۲

کانت نخستین فیلسوف شناخته‌شده‌ای است که در دوران جدید رساله‌ای مفصل در باب هویت و رسالت دانشگاه نگاشت. آنچه او نگاشت به‌راستی باب جدیدی در نگارش‌های فلسفی گشود تا جایی که بیشتر فیلسوفان پس از او سنت وی را در تأمل فلسفی پیرامون دانشگاه ادامه دادند. کانت تلاش می‌کند نظمی خردمندانه برای مناسبت دانشکده‌های فرادست (الهیات، طب و حقوق) و دانشکده‌ فرودست (دانشکده فلسفه) پیشنهاد کند. پیشنهاد او عملاً به بی‌معناسازی فرادستی و فرودستی دانش‌های مذکور می‌انجامد. در واقع بیشتر

1. Kant, Immanuel. *The Conflict Of The Philosophy Faculty With The Theology Faculty in The Conflict Of Faculties (der streit der fakultaten)*. Trans. Mary. J. Gregor. New York: Abaris Books 1979; Reprinted Lincoln, NB: University Of Nebraska Press, 1992, p 22-61

۲. دانشجوی دکتری فلسفه دین. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. تمام تأکیدات و توضیحاتِ پرانتزهای متن از آن مؤلف است. پانویشت‌ها آنجا که به مؤلف تعلق داشته است با علامت ستاره و با ذکر نام مؤلف در انتهای پانویشت آمده است. اختصاراً م.ف. ناظر به توضیحاتی است که توسط مترجم فارسی اثر و با هدف قابل فهم ساختن متن فراهم آمده است. هدف مترجم فراهم آوردن برگردانی دقیق و در عین حال روان از اثری دشوار و فیلسوفی ریزبین بوده است، اما هر جا که خوش‌خوان و روان ساختن متن به بهای آسیب رساندن به دقت آن تمام می‌شده، وفاداری به متن و انتقال سبک و لحن مؤلف ارجحیت یافته است. کل این کتاب به‌زودی از همین مترجم چاپ خواهد شد.

توجه کانت معطوف موقعیت دانشکده فلسفه است که در آن زمان دربرگیرنده همه دانش‌های مستقل و آزاد نظری و تجربی بوده است. به این ترتیب آنچه در این دانشگاه ویژه است دانشکده‌ای است که از جایی فرمان نمی‌گیرد ولی همه چیز را به پرسش می‌گیرد و طبیعتاً سرشت دانشگاه را همین دانشکده تعیین می‌کند. شاید به همین دلیل است که کانت در سراسر رساله‌اش تحلیل موقعیت این دانشکده را در اولویت کاری خود قرار می‌دهد.

دبیر مجموعه

دوآمد

صرف نظر از اینکه چه کسی برای نخستین بار به تصویری از دانشگاه برخوردار شده یا پیشنهاد نهادی عمومی از این دست را پیش انداخته، ایده بدی نبود اگر محتوای کامل آموزش^۱ (که درحقیقت متفکران وقف آن شده‌اند) را از طریق تولید انبوه^۲، و از طریق نوعی تقسیم کار به کار می‌انداخت، تا هر شعبه‌ای از علم بتواند آموزگار عمومی یا استادی داشته باشد که به‌عنوان متولی آن علم منصوب شده و همه اینها با یکدیگر، بتوانند نوعی جامعه تحصیلکرده موسوم به دانشگاه (یا مدرسه عالی) را شکل دهند. دانشگاه، خودقانون‌گذاری^۳ معینی خواهد داشت (چراکه فقط خود دانشوران^۴ می‌توانند دانشوران را داوری کنند) و بر همین اساس مجاز خواهد بود تا از طریق دانشکده‌هایش^۵ (اجتماعاتی کوچک‌تر، هر یک متشکل از متخصصان

1. Learning

2. Mass production

3. Autonomy

4. Scholars

۵. هر یک از این دانشکده‌ها رئیس خود را دارد، که در رأس دانشکده است. این عنوان (Dean)، برگرفته شده از اخترشناسی است و در اصل به معنای یکی از سه روح اخترانی‌ای بوده است که بر علامتی از دایره البروج (که دارای ۳۰ رتبه است)، که هر یک آذاره‌کننده ۱۰ رتبه است، کنترل داشته است. عنوان مذکور، از ستاره‌ها به اردوگاه نظامی (از ستاره به اردوگاه: نک. 561 *climacteris, page de annis Salmasius*) و نهایتاً به دانشگاه منتقل شد: جایی که، اما، عدد ۱۰ (برای اساتید) در نظر گرفته نشده بود. از آنجا که دانشوران بودند که در آغاز بیشترین عناوین افتخارآمیزی که اکنون مقامات دولتی خود را به آن آراسته‌اند، ابداع کردند، آنان برای اینکه خود را فراموش نکرده‌اند، به‌سختی می‌توانند مورد سرزنش قرار گیرند. کانت

دانشگاهی در شعبه عمده‌ای از آموزش) وظایف معینی را به انجام رساند: پذیرش دانشجویانی که از مدارسی پایین‌تر در پی ورود به دانشگاه هستند و ترتیب دادن آزمون‌هایی با اختیار خود، جهت اعطای مدرک یا مقام به صورت جهانی به رسمیت شناخته شده «دکتر» به آموزگاران مستقل (یعنی آموزگارانی که عضو دانشگاه نیستند) - به عبارت دیگر، خلقِ دکترها.

علاوه بر این دانشوران رسمی،^۱ دانشوران مستقلی^۲ هم می‌توانند وجود داشته باشند، کسانی که به دانشگاه وابسته نیستند اما حقیقتاً در بخشی از متن عظیم آموزش کار می‌کنند: چه از طریق دایر کردن نهادهای مستقل، نظیر کارگاه‌های مختلف (موسوم به فرهنگستان‌ها یا انجمن‌های علمی) و یا زیستن در یک، به اصطلاح، وضع طبیعی. تا آنجا که به آموزش مرتبط است، هر یک به‌عنوان یک غیر حرفه‌ای^۳ به‌تهدایی کار می‌کند و فارغ از دستورها^۴ یا قوانین عمومی، به بسط و ترویج {رشته} آموزش خود مشغول است.

علاوه بر این، ما باید میان دانشوران خاص و آن جماعتی از اندیشمندان^۵ (فارغ‌التحصیلان دانشگاه) که ابزارهای حکومت‌اند - کسانی که برای مقامی در راستای هدف آن (هدفی که در واقع پیشرفت علوم نیست) سرمایه‌گذاری می‌کنند، تمایز قائل شویم. آنان در حقیقت می‌بایست در دانشگاه آموزش دیده باشند؛ اما ممکن است که آنان برای حفظ مقامی دولتی، بخش اعظم آنچه را که (در باره نظریه) آموخته‌اند، فراموش کرده باشند. در حالی که فقط دانشور می‌تواند اصولی را که بنیاد وظایف آنان هستند فراهم آورد، دانش‌آموختگان دانشگاه فقط کافی است که معرفت تجربی قوانین موضوعه مربوط به مشاغل‌شان (و از این‌رو آنچه با عمل سروکار دارد) را به‌خاطر سپارند. از این‌رو آنان می‌توانند سوداگران^۶ یا کارداران^۷ آموزش نامیده شوند. آنان (کشیشان، قاضیان و طبیبان)، به‌مثابه ابزارهای

-
1. Incorporated Scholars
 2. Scholars at Large
 3. amateur
 4. Precepts
 5. Intelligentsia
 6. Businessmen
 7. Technicians

حکومت، نفوذی قانونی بر عموم دارند و طبقه‌ای خاص از اندیشمندان را تشکیل می‌دهند، که آزاد نیستند از دانش‌شان آن‌گونه که مناسب می‌دانند استفاده عمومی کنند، بلکه تابع ممیزی دانشکده‌ها هستند. بدین ترتیب حکومت باید آنان را تحت کنترل سفت و سخت خود نگاه دارد، تا آنها را از تلاش برای به‌کارگیری قوه داوری^۱، قوه‌ای که به دانشکده‌ها تعلق دارد، باز دارد؛ چراکه آنان مستقیماً با مردم، که فاقد صلاحیت‌اند (همچون کشیش در نسبت با عامی) سروکار دارند و فقط متناسب با تخصص‌شان سهمی در قدرت اجرایی دارند، نه در قانون‌گذاری.

بخش‌بندی کلی دانشکده‌ها

دانشکده‌ها به‌طور سنتی به دو رتبه تقسیم شده‌اند: سه دانشکده فرادست^۲ و یک دانشکده فرودست.^۳ روشن است که این بخش‌بندی و نام‌گذاری، نه در پیوند با متخصصان تحصیلکرده، که در ربط با حکومت انجام گرفته و اقتباس شده است؛ چراکه یک دانشکده فقط آن‌گاه فرادست تلقی شده است که آموزه‌هایش - هم از نظر محتوا و هم به‌لحاظ شیوه‌ای که به عموم عرضه می‌شود - خود حکومت را منتفع سازد، در حالی که دانشکده‌ای که وظیفه‌اش فقط دفاع از دغدغه‌های علم است، فرودست خوانده شده است، چراکه می‌تواند داوری خودش را درباره آنچه که می‌آموزد، به‌کار گیرد. حال آنکه حکومت عمدتاً علاقه‌مند به ابزارهایی است که قوی‌ترین و پایدارترین نفوذ ممکن بر مردم را تضمین کنند و موضوعاتی که دانشکده‌های فرادست آموزش می‌دهند دقیقاً چنین ابزارهایی هستند. از این‌رو، حکومت حتی تأیید آموزه‌های دانشکده‌های فرادست را برای خود محفوظ می‌داند، در حالی که تأیید آموزه‌های دانشکده فرودست را به خرد دانشوران واگذار می‌کند. اما حتی هنگامی که حکومت آموزه‌هایی را تأیید می‌کند، خودش آنها را تعلیم نمی‌دهد؛ بلکه فقط خواستار آن است که دانشکده‌های مرتبط، در عرضه یک موضوع برای

-
1. Judicial Power
 2. Higher Faculties
 3. Lower Faculty
 4. Teachings
 5. Sanction

عموم، تفاسیر معینی را اقتباس کنند و تفاسیر مخالف آنها را کنار بگذارند. چراکه حکومت آموزش نمی‌دهد، بلکه به کسانی که با قبول مسئولیت‌های آن قرارداد بسته‌اند که آنچه حکومت می‌خواهد را (خواه درست باشد یا نباشد) آموزش دهند، فرمان می‌دهد. اگر حکومت قرار بود خود را درگیر (صدق) این آموزه‌ها و به تبع آن درگیر رشد یا پیشرفت علوم کند، این کار کوششی برای ایفای نقش یک دانشور در والاترین مقام خواهد بود و این فضل‌فروشی فقط احترامی که سزاوار آن است را تحلیل خواهد برد. این دون‌شأن حکومت است که با مردم (در این مورد، متخصصان تحصیلکرده) بیامیزد، کسانی که نمی‌توانند مزاحی را تاب آورند و با هر کسی که در علوم مداخله می‌کند، بی‌طرفانه سروکار یابد.

مطلقاً ضروری است که جامعه تحصیلکرده در دانشگاه، دانشکده‌ای نیز داشته باشد که در رابطه با آموزه‌هایش، مستقل از فرمان حکومت است؛^۲ دانشکده‌ای که فرامینی برای صدور ندارد، آزاد است هر چیزی را ارزیابی کند و خود را فقط با دغدغه علوم، یعنی با حقیقت، دلمشغول دارد: دانشکده‌ای که در آن عقل مجاز است در انظار عمومی بی‌پرده سخن بگوید. چراکه بدون دانشکده‌ای از این

۱. قاعده این است که در پارلمان بریتانیا، نطق پادشاه هنگام جلوس را کار وزیرانش تلقی کنند (چراکه مجلس باید حق داشته باشد که محتوای نطق را مورد داوری، بررسی و حمله قرار دهد، و این دون‌شأن پادشاه است که بگذارد خودش به خطا، غفلت یا ناراستی متهم شود. و این قاعده، کاملاً زیرکانه و درست است. به همین روش، انتخاب آموزه‌هایی خاص که حکومت صریحاً برای عرضه علنی تجویز می‌کند، باید موضوع نقادی عالمانه باقی بماند؛ چراکه این انتخاب نباید به پادشاه، بلکه باید به یک مقام دولتی که پادشاه او را برای انجام این کار منصوب کرده است - مقامی که فرض شده است که می‌تواند اراده حکمران را بد فهمیده باشد یا بد عرضه کرده باشد - نسبت داده شود. کانت

۲. یک وزیر حکومت فرانسه تعدادی از برجسته‌ترین بازرگانان را گرد آورد و از آنان خواست پیشنهاداتی برای چگونگی رونق تجارت عرضه کنند، گویی او می‌توانست بداند که چگونه بهترین پیشنهاد را انتخاب کند. پس از آنکه یکی این و دیگری آن پیشنهاد را مطرح کرد، بازرگانی پیر که تا آن زمان ساکت بود گفت: «جاده‌های خوب بساز، پول را صحیح ضرب کن، به ما قوانینی برای مبادله آسان پول بده و غیره و اما برای بقیه امور، ما را به حال خود بگذار!» (۱۰) اگر قرار بود حکومت با دانشکده فلسفه درباره اینکه به‌طور کلی چه آموزه‌هایی را برای دانشوران تجویز کند، مشورت کند، پاسخی مشابه دریافت می‌کرد: فقط در پیشرفت فهم و دانش دخالت نکن! کانت

دست، حقیقت روشن نخواهد شد (و این به زیان خود حکومت خواهد بود)؛ گویانکه عقل بنابه ذات خویش آزاد است و با هیچ فرمانی، نمی‌پذیرد که چیزی را حقیقی بداند) نه یک «باور کن» دستوری، بلکه فقط یک «من باور دارم» آزاد). دلیل اینکه چرا این دانشکده، علی‌رغم امتیاز بزرگش (آزادی) دانشکده فرو دست نامیده شده است، در سرشت آدمی قرار دارد؛ زیرا سرشت آدمی چنان است که فردی که می‌تواند فرامینی صادر کند را، حتی اگر او خود خدمت‌گزارِ دون پایه شخص دیگری باشد، برجسته‌تر از انسان آزادی می‌پندارد که کسی را تحت فرمان خویش ندارد.

درباره نسبت دانشکده‌ها

بخش نخست

مفهوم و بخش‌بندی دانشکده‌های فرادست

هرگاه نهادی ساخته انسان، بر پایه ایده‌ای از عقل (همچون ایده یک حکومت) بنا شده باشد، که می‌بایست کاربردی بودن خود را در متعلق از تجربه (همچون کل قلمرو آموزش در حال حاضر) اثبات کند، در این صورت می‌توانیم مسلم بدانیم که این آزمون - ولو صرفاً به نحو مبهم - مطابق برخی اصول مندرج در عقل و برخی طرح و برنامه‌های مبتنی بر آن انجام گرفته است - نه صرفاً از طریق گردآوری‌های تصادفی و ترکیب‌های دلخواهانه اموری که رخ داده‌اند. و برنامه‌ای از این دست، نوع معینی از بخش‌بندی را ضروری می‌سازد.

از این رو ما می‌توانیم فرض کنیم که سازماندهی یک دانشگاه در رتبه‌ها و طبقات، تماماً وابسته به تصادف نبوده است. بدون اینکه آموزش و خردی نابالغ را به حکومت نسبت دهیم، می‌توانیم بگوییم که حکومت از طریق نیازی که خود (برای تأثیر گذاشتن بر مردم از طریق آموزه‌هایی معین) حس کرده بود، توانست به صورت پیشینی به اصل بخش‌بندی برسد، چیزی که در غیر این صورت به نظر می‌رسد دارای خاستگاه تجربی باشد، به طوری که آن اصل پیشینی، به خوبی با آنچه در حال استفاده است، منطبق می‌شود. اما این بدین معنا نیست که من می‌خواهم از (سیستم موجود) آن‌گونه دفاع کنم که گویی هیچ نقصی ندارد.