

دانشگاه: از تاریخ تا فلسفه در ضرورت تحلیل تاریخی نهاد و باز اندیشی فلسفی ایده دانشگاه در متن جهانی آن

حسین مصباحیان^۱

چکیده

این مقاله تلاش کرده است تا با ارجاع به تاریخ دانشگاه در تمدن غرب و نیز اندیشه های فیلسوف فرانسوی، ژاک دریدا، دانشگاه به مثابه یک نهاد، آنگونه که در تاریخ ظهور کرده است، را در مقابل ایده دانشگاه، آنگونه که در فلسفه فهم شده است، قرار دهد و از این طریق وضع موجود دانشگاه را در مقابل آنچه دانشگاه "در راه" و یا "در حال آمدن" نامیده شده است، قرار دهد. برای به سرانجام رساندن چنین هدفی این مقاله در پنج قسمت کوتاه که چهار قسمت اول آن به تاریخ دانشگاه و قسمت آخر آن به ایده یا فلسفه دانشگاه اختصاص یافته، سامان پذیرفته است. قسمت اول این نوشته به دانشگاه پاریس که از طریق توسعه مدارس کلیسای جامع اروپای قرون وسطی، شکل گرفت، اختصاص یافته است.

۱. استادیار گروه فلسفه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران mesbahian@ut.ac.ir

دانشگاهی که برای قرن‌ها هدف آن این بود که به اهداف جامعه مسیحی یاری رساند. با جدایی مدرن نهاد دولت از نهاد دین (کلیسا)، دانشگاهی که به وجود آمده بود تا به ایمان مسیحی خدمت کند، به نهادی تبدیل شد که قرار بود خود را وقف خدمت به منافع ملی کند. نماد این برش از تمدن غرب و این نوع مواجهه با دانشگاه، دانشگاه آلمانی هاله دانسته شده و بررسی آن به قسمت دوم این مقاله سپرده شده است. بخش سوم نوشته به دانشگاه برلین، که در صدد ایجاد ارائه الگویی از دانشگاه بود که نه در خدمت دین باشد و نه سر سپرده دولت، می پردازد و عناصر اساسی آن را در قالب مفاهیمی نظیر " جستجوی حقیقت "، " زندگی کردن با ایده ها" و " تنهایی و آزادی "، برجسته می سازد. بخش چهارم نوشته به عصر جهانی شدن (اقتصادگرایی) در تمدن غرب می پردازد. دانشگاهی که این دوره از تاریخ تمدن غرب را نمایندگی می کند، دانشگاه آمریکایی فینکس است. فلسفه بنیادی این دانشگاه، این است که وظیفه ی اصلی آموزش عالی، آموزش مهارتها و معارف مفید به " مشتریان" خود است، بدانگونه که بیشترین سوددهی را برای سهامدارانش در بر داشته باشد. منظور از مشتریان در اینجا همان دانشجویان هستند. اندیشیدن به تغییراتی که دانشگاه در طول تاریخ هزار ساله ی خود پذیرفته است، به عهده یک فیلسوف، ژاک دریدا، و پرسش های بنیادین او نهاده شده است که: " اگر ما [عناصر دانشگاهی] می توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ آیا ما مسئول هستیم؟ در برابر چه کسانی و برای چه امری؟" پرسش هایی که تامل بر آنها در پنجمین و آخرین بخش این نوشته مورد بررسی قرار گرفته است. مقاله با نتایج و ملاحظاتی پیرامون ضرورت در دستور کار قرار گرفتن تحلیل تاریخی و فلسفی دانشگاه، نقد دو دیدگاه عمده بر گرفته از تاریخ دانشگاه

(نظرگاههای سنت گرایان و ترقی خواهان) و از آنجا طرح دیدگاه سومی از دانشگاه بر پایه‌ی "درب‌گیری دیگری" و نهایتاً اشاراتی به جایگاه نهاد دانشگاه در ایران و ضرورت تلاش نظری و عملی دانشگاهیان برای تغییر این جایگاه پایان یافته است. جایگاهی که هم فهم آن و هم نحوه حرکت دادن آن به سمت وضعی دیگر، به مطالعات بعدی سپرده شده است.

واژه های کلیدی: پاریس، هاله، برلین، فینکس، جستجوی حقیقت،

زندگی کردن با ایده ها، تنهایی و آزادی، دریدا، دانشگاه بدون شرط، "درب‌گیری دیگری".

مقدمه

این مقاله در صدد است تا با ارجاع به سه سرفصل تاریخی تمدن غرب و تحلیل تاریخی چهار نظام دانشگاهی، به مثابه برآیند و نمادی از سرفصل های تاریخی مذکور، وضعیت فعلی نهاد دانشگاه را با الهام از کتابی در این باب، "در وضعیت اضمحلال کامل"^۱ ببیند و آن را با الهام از مقاله ای دیگر به نام "دانشگاه بدون شرط"^۲، در مقابل ایده فلسفی دانشگاه، ایده ای که به نحوی نامشروط "در راه" است، قرار دهد و از این طریق تاریخ را به فلسفه پیوند زند، و یا به تعبیر گرامشی، بدبینی روشنفکرانه را که از تحلیل سیستماتیک اوضاع تاریخی و جاری ناشی می شود با خوش بینی خواست، اراده و اصل امید متعادل سازد.. (Gramsci, 1971:171)

مشکل بتوان تاریخ دانشگاه را مستقل از تاریخ تمدن غرب نوشت. بدون ورود به بحث انحای مختلف دوره بندی تاریخ غرب، این نوشته ساده ترین شکل ممکن دوره بندی تاریخ تمدن غرب را مبنای کار خود قرار داده است. رویکردی که بر اساس آن، این تاریخ بلند - تا آنجا که به

1. Readings. Bill. *The University in Ruins*. Cambridge and london: Harvard University Press, 1996.

2. Derrida, Jacques. "The University Without Condition." In *Without Alibi*. Ed. and trans. Peggy Kamuf. Stanford, CA: Stanford UP, 2002. 202-37.

دانشگاه مربوط است- به سه دوره مسیحیت، دولت- ملت (مدرن)، و جهانی شدن (اقتصادگرایی) تقسیم می شود. منشاء دانشگاه مدرن نه در آکادمی افلاطون که در مدارس کلیسای جامع اروپای قرون وسطی قابل ردیابی است. دانشگاهی که برای قرن‌ها هدف آن این بود که به اهداف جامعه مسیحی یاری رساند. نماد دانشگاهی این برش از تمدن غرب، دانشگاه پاریس است. موضوعی که در قسمت اول این نوشته مورد بررسی قرار گرفته است.

با جدایی مدرن نهاد دولت از نهاد دین (کلیسا)، و اهمیت یافتن دولت و کم اهمیت شدن کلیسا، ماهیت آموزش عالی تغییر کرد و به سمت منافع ملی تغییر جهت داد. به عبارت دیگر دانشگاهی که به وجود آمده بود تا به ایمان مسیحی خدمت کند، با پیدایش دولت - ملت به نهادی تبدیل شد که قرار بود خود را وقف خدمت به منافع ملی کند. نماد این برش از تمدن غرب و این نوع مواجهه با دانشگاه، دانشگاه آلمانی هاله^۱ است که در قسمت دوم این مقاله مورد بررسی قرار گرفته است.

بخش سوم نوشته به دانشگاه برلین به عنوان نمادی از عصر مدرن، مدرنیته فلسفی و ایده آلیسم آلمانی می پردازد. این دانشگاه، به عنوان تاثیر گذارترین دانشگاه در سراسر تاریخ دانشگاه، دو ویژگی ممتاز دارد، نخست اینکه در جستجوی حقیقت است و نه در پی خدمت به دین و دولت و دوم اینکه به تاسیس رشته های دانشگاهی و تاکید بر کسب معرفت تخصصی می پردازد.

بخش چهارم نوشته به عصر جهانی شدن (اقتصادگرایی) در تمدن غرب می پردازد. در این دوره محتوای نزاع بر خلاف دوره قبل از آن که عمدتاً ملی بوده است، ماهیت اقتصادی دارد. دانشگاهی که این دوره از تاریخ تمدن غرب را نمایندگی می کند، دانشگاه آمریکایی فینکس است. دانشگاهی که حدود سی سال پیش و در میانه عصر اقتصادگرایی ایجاد شد^۲، و همچنانکه خواهیم دید دانشگاهی است که هیچ هدفی جز تامین منافع برای سهامداران خود، و سرویس دادن

1. Halle

۲. مورخین شروع عصر اقتصادگرایی را به نیم قرن پیش باز می گردانند. دانشگاه فینکس در ۱۹۷۶ تاسیس شد.

به مشتریان (دانشجویان) خود ندارد. پدیده ای کاملاً نوظهور که عنوان آن دانشگاه و ماهیت آن تجارتخانه است.

اندیشیدن به تغییراتی که دانشگاه در طول تاریخ هزار ساله خود پذیرفته است، به ویژه برای کسانی که دانشگاه را خانه خود می دانند، ضرورتی بی شبهه است. ژاک دریدا که طرحی از ایده او از دانشگاه - ایده ای که مسامحتاً پسامدرن یا پسا ساختارگرا نامیده شده است - در پنجمین و آخرین بخش این نوشته بررسی خواهد شد، با در نظر داشتن چنین ضرورتی، اینگونه طرح پرسش می کند که: "اگر ما [عناصر دانشگاهی] می توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ آیا ما مسئول هستیم؟ در برابر چه کسانی و برای چه امری؟" (Derrid, 1992: 3) او با تامل بر این پرسش ها، و با در نظر داشتن تاریخ پرفراز و نشیب دانشگاه، طرحی از دانشگاه ارائه می دهد که صرف نظر از ممکن بودن یا ناممکن بودن ظهور آن، بسیار نفس گیر و هیجان آور است: "دانشگاهی بدون شرط، برکنار از امر و نهی بندگی، ایمن از نظارت مرجعیت و لوث قدرت، خودپا، خود تعریف کننده، خود مسئول، خودمختار و خود تعیین بخش." (Terdiman, 2007:425) دانشگاه بدون شرطی که "به دنبال آزادی نامشروط است... آزادی به پرسش کشیدن، تصدیق کردن یا حتی بیش از آن، حق گفتن آنچه که به واسطه ی دانش، تحقیق و اندیشه ی معطوف به حقیقت در فضایی عمومی ضروری دانسته شده است." (Derrid, 2002: 202)

با اقتدا به روش دریدا در بازاندیشی فلسفی دانشگاه، روشی که نه سازمانهای آموزشی و محافل آکادمیک موجود را به بقای خود امیدوار می سازد و نه به ویران سازی غیرمسئولانه آنها می پردازد، بخش پایانی نوشته ضمن تاکید بر ضرورت موضوعیت بخشیدن به دانشگاه توسط دانشگاهیان و واکاوی آن از طریق یک معرفت بین رشته ای، پنج ادعا از پژوهش خود برمی کشد و آنها را در معرض نقد و بررسی خوانندگان احتمالی خود قرار می دهد. نخستین ادعا اینکه دانشگاه نیز همچون تمدن می تواند در وضعیت اضمحلال قرار گیرد، و از نظر این نوشته در این وضعیت قرار گرفته است. پس این پرسش که آیا دانشگاه رو به افول می تواند خود را بازسازی کند، باید به اصلی ترین پرسش دانشگاه بدل شود. ادعای دوم اینکه از طریق نظرگاههای موجود

درباره دانشگاه، دیدگاه‌های سنت‌گرایانه و ترقی‌خواهانه، نمی‌توان تغییر جهتی در وضعیت فعلی دانشگاه صورت داد و از این رو ضرورت دارد که راه سومی جستجو شود، راه سومی که این نوشته آن را به عنوان ادعای سوم، در مفهوم «در برگیری دیگری» که روایت دیگری از عدالت سیاسی و اجتماعی است، جستجو کرده است. چهارمین ادعا اینکه، دانشگاه هیچگاه تمدن ساز نبوده است، بلکه برآمدی از تمدن بوده است. تمدنی که با ساز و کارهای خود در خارج از دانشگاه تکوین یافته است. پنجمین ادعا اینکه دانشگاه در جهت خلاف سیر تاریخی خود و از طریق تغییر جهت "معرفت دانشگاهی معطوف به حقیقت" به "معرفت دانشگاهی معطوف به رهایی"، می‌تواند و باید نقش متفاوت تری از آنچه تا به حال بازی کرده است، ایفاء کند، نقشی که در آن "تقویت اجتماعات انسانی" و "زندگی بهتر برای تمام انبای بشر" در بنیاد ایده دانشگاه قرار بگیرد.

مسیحیت‌گرایی و مهم‌ترین دانشگاه عصر میانه: دانشگاه پاریس

در دوره‌ی مسیحیت‌گرایی، آدمی قبل از هر چیز خود را به مثابه موجودی دینی می‌بیند، ملیت و رنگ و نژاد اگر برای او مطرح است، فرع بر دینداری او است و امری ثانویه محسوب می‌شود. انسان این دوره اگر با کسی می‌جنگد، علت‌العلل این جنگ باز به دینداری او باز می‌گردد. در یک دوره سیصدساله از این دوره هزار و اندی ساله (دوره مسیحیت‌گرایی از سقوط امپراتوری روم غربی در ۴۷۶ شروع می‌شود و در اوایل قرن هفدهم، به پایان می‌رسد) نه جنگ صلیبی برای بازپس گرفتن سرزمین‌های مقدس از مسلمانان در می‌گیرد. در این دوره نه فقط مسلمانان، بلکه حتی یهودیان زیادی نیز فقط به خاطر اینکه مسیحی نبودند، کشته می‌شوند و فراتر از آن حتی، در آغاز قرن هفدهم، جنگ مسیحیان علیه یکدیگر (لوتری‌ها علیه کاتولیک‌ها - کاتولیک‌ها علیه لوتری‌ها و کاتولیک‌ها علیه کاتولیک‌ها) نیز به بی‌سابقه‌ترین شکل ممکن در می‌گیرد. گرچه ممکن است، عوامل اقتصادی، افتخار آفرینی‌ها - آز و طمع و مسائل سیاسی در این جنگ‌ها نقش داشته باشند، ولی درونمایه این جنگ‌ها و عامل اصلی آنها تعصب مذهبی بوده است. بعد از سقوط روم غربی و آغاز دوره‌ی مسیحیت‌گرایی که حدود ۱۲ قرن به طول انجامید، این کلیسای

مسیحی بود که تمدن غربی را نمایندگی می کرد. حکومت، قانون، معماری، هنر، فلسفه زندگی و اخلاقیات تماماً در پیوند با ایمان مسیحی تعریف می شد.

دانشگاه پاریس که در میانه‌ی دوره مسیحیت گرای تاسیس شد، نماد این دوره از تمدن غرب است. این دانشگاه که توسط خود کلیسا و "در نیمه دوم قرن دوازدهم، احتمالاً بین سالهای ۱۱۶۰ یا ۱۱۷۰ یا شاید در دهه ۱۱۵۰" تأسیس شد،^۱ (Haskins, 1923:292) واجد ویژگی هایی بود که آن را در طول تاریخ دانشگاه، از آن زمان تاکنون متمایز ساخته است. گرچه نخستین دانشگاه اروپایی که مدرک فارغ التحصیلی اعطاء می کرد، و نخستین نهاد علمی که اصطلاح دانشگاه را برای معرفی خود انتخاب کرد دانشگاه بلونی (Bologna) در ایتالیا بود، که در سال ۱۰۸۸ تأسیس شد و عنوان قدیمی ترین دانشگاه اروپا را به خود اختصاص داد، اما نه تنها این دانشگاه بلکه سایر دانشگاههای معتبری نظیر آکسفورد (۱۱۶۷) کمبریج (۱۲۰۹) و هاروارد (۱۶۳۶) که پس از دانشگاه پاریس تأسیس شدند، نتوانستند، اهمیت و اعتبار این دانشگاه را از نقطه نظر وابستگی به آئین مسیحی پیدا کنند. مورخی، دانشگاه پاریس را "مرکز روشنفکری اروپا، مرجع الهیات جهان، مرکز فلسفه و دولتی در میان دولت" توصیف می کند و می نویسد دانشگاه پاریس از هر جهت مهمترین دانشگاه قرون وسطی و غیر قابل مقایسه با دانشگاههای جهان این عصر بود. تا حدی که برای مدتی حدود هزار سال، هیچیک از دانشگاههای جهان نتوانستند به موقعیتی برسند که دانشگاه پاریس به سبب تأسیس دوره دکتری الهیات و ارائه مدلی ویژه از آموزش به آن رسیده بود. به عبارت دیگر، زمانیکه جامعه‌ی اروپایی حول محور مسیحیت شکل گرفته بود و الهیات مسیحی معیاری تلقی می شد که هر چیزی با آن سنجیده می شد، دانشگاه پاریس الگوی اصلی آموزش بود. چرا که در پاریس بود که الهیات مسیحی قرون وسطایی، توسط کسانی چون توماس آکوئیناس - که در آنجا درس خواند و درس داد- ساخته می شد.^۱ (Schatner, 1962:56)

دانشگاه پاریس دارای چهار دانشکده بود: طب- "حقوق شرعی"، الهیات و علوم انسانی. تمام رشته های دانشگاهی در این دانشگاه (غیر از طب)، دانشگاهی که فقط مردان می توانستند در

1. Quoted in Ford. *Beyond the modern university: toward a constructive postmodern university*. P. 24

2. Canon Law

آن پذیرفته شوند، حول محور دین بود. حتی علوم انسانی که تاریخ آن به دوره ی یونان باستان بازگردانده می شد، صبغهی دینی پیدا می کرد. علوم انسانی در این دوره شامل علوم سبعة هفت گانه) بود: گرامر، منطق، فن بلاغت (علم معانی)، هندسه، حساب، موسیقی و علم هیئت (نجوم). رویکرد به هریک از این علوم هفت گانه اما کاملاً دینی بود. در نیمه ی اول قرن سیزدهم ژاک ویتری^۱ این مسئله را به وضوح توضیح می دهد: منطق از آن جهت علم محسوب می شد و عزیز شمرده می شد که می توانست خطای غیر دینی را از صواب دینی تمیز دهد. علم بلاغت از آن جهت اهمیت داشت که به کارگیری آن می توانست در جان مخاطبان نفوذ کند و آنان را به آئین مسیحی مومن سازد. هندسه از آن جهت مهم بود، که می توانست قلمرو زمین خدا را اندازه گیری کند و قدرت پروردگار مسیحی را در خلق چنین خلقتی برجسته سازد. موسیقی از آن جهت در دانشگاه مسیحی پاریس علم تلقی می شد که می توانست نغمه های خجسته بهشتی را به یاد آورد و نجوم از آن جهت که آدمی می توانست به ستارگان درخشان در پیشگاه خدا بیندیشد.

(J. Daly, 1961:103)

الهیات اما در دانشگاه پاریس برترین علوم بود تا حدی که الهیات به تنهایی می توانست علوم انسانی (هفت گانه) نامیده شود و به تنهایی بشر را از مشکلاتی که با آن روبرو بود، نجات بخشد. در قرن پانزدهم دانشگاه پاریس در اوج خود بود و دکترهای الهیات در زمره ی با نفوذترین افراد روزگار خود به حساب می آمدند. در اواخر همین قرن اما دانشگاه پاریس به دو دلیل داخلی (دانشگاهی) و خارجی (تاریخی - اجتماعی) رو به انحطاط نهاد. خودبینی دکترهای پاریس، انحصار تدریس توسط عده ای محدود، تلاش دکترهای پاریس برای حفظ موقعیت به هر بها، تکرار خود و تدریس های تکراری و به طور کلی آنچه یاسپرس بعدها آن را در زمینه ای دیگر، "جلوه فروشی اساتید دانشگاه" و "بی توجهی آنان به معنا و روح دانشگاه" نامید، (یاسپرس، ۱۳۷۴: ۹۹) از دلایل داخلی افول و زوال دانشگاه پاریس بود. مورخی در این مورد می نویسد:

دکترهای الهیات پاریس در اوج زندگی قرون وسطایی ایستاده بودند: آنان مشهور و دارای امتیازات زیادی بودند. شغل آنان پرمفعت و تعدادشان اندک بود. همین ایجاد انحصار در

1. Jacques De Vitry

واقع، سبب سست و بی انگیزه شدن آنان شد. حتی تدریس مورد نیاز برای دوره های فوق لیسانس به نظر می رسید که در حال فراموشی است. دکترها مدام به تدریس لیسانس می پرداختند و با ارائه ی سخنرانی های سالیانه ی باری به هر جهت، سعی در حفظ موقعیت خود داشتند. از خود راضی بودن و خودبینی این دکترها و استانداردهای ضعیف کل دانشگاه در قرن پانزدهم منجر به سقوط نهایی دانشگاه و خودکشی روشنفکری یکی از بزرگترین نهادها شد.^۱ (Schatner, 1962:244)

دلیل تاریخی - اجتماعی اما همانا ورود تمدن غربی به مرحله دیگری بود که بعدها توسط متخصصان، دوره ی دولت - ملت نامیده شد، دوره ای که دین مرکزیت خود را از دست داد و دولت - ملت و منافع ملی در مرکز توجه قرار گرفت. گرچه همچنانکه گفته شد، ایده قرون وسطایی دانشگاه، که نماد آن دانشگاه پاریس بود، در اواخر قرن پانزدهم رو به انقراض نهاد. اما این ایده با سقوط پاریس ناپدید نشد و تا سه قرن دیگر با اشکالی متفاوت در دانشگاههای آکسفورد - کمبریج و هاروارد ادامه یافت. در منشور کالج هاروارد به طور مثال که حدود پانصد سال پس از دانشگاه پاریس (در سال ۱۶۴۲) تاسیس شد، آمده بود که: "این دانشگاه برای آموزش دین و دانش به جوانان بومی و انگلیسی کشور ایجاد شده است". (Ford, 2002:24)

دولت - ملت و انتقال هویت دینی به هویت ملی: دانشگاه هاله

یکی از تاریخ هایی که برای انتقال تاریخ تمدن غرب از مسیحیت گرایی به ملی گرایی تعیین شده است، سال ۱۶۴۸، سال "پیمان وست فیلا"^۲ است. پیمان وست فیلا به سلسله جنگهای خونین، که اروپا را به مدت ۳۰ سال درگیر کرده بود و جمعیت این قاره را بین ۱۰ تا ۱۵ درصد کاهش داده بود، خاتمه داد. این پیمان که توسط امپراتور روم، پادشاه اسپانیا، فرانسه و سوئد تنظیم شده بود، به جنگ بین فرق مختلف مسیحی پایان بخشید و به مثابه نخستین کنگره مدرن مبتنی بر منافع دولت - ملت شناخته شد. در قلب پیمان وست فیلا، توافقی بود مبنی بر اینکه فرمانروای هر

1. Quoted in Ford. *Beyond the modern university: toward a constructive postmodern university*. P. 244

²Treaty of Westphila

سرزمین، مذهب آن سرزمین را معین می کند. به عبارت دیگر به جای آنکه قدرت سیاسی وابسته به مرجعیت دینی باشد، مذهب پیرو اقتدار سیاسی شد. فرد در درجه نخست فرانسوی، انگلیسی یا آلمانی بود و فقط در درجه بعد کاتولیک، لوتری یا کالوینیست محسوب می شد. ثبات سیاسی و اجتماعی در این دوره، از اینرو، حول محور دولت- ملت جستجو می شود و نه مسیحیت.

دانشگاه هاله که در سال ۱۶۹۴ و در ابتدا به عنوان مرکزی برای ترویج فرهنگ لوتری تاسیس شده بود، نماد دوره ملیت گرایی است. به موازات انتقال تاریخ تمدن غرب از مسیحیت گرایی به دوره دولت- ملت، دانشگاه هاله نیز به سرعت راست آئینی مسیحی را به نفع عینیت گرایی، راسیونالیسم، نگرش علمی و تحقیق آزادانه مورد انکار قرار داد. در هاله، زبان آلمانی جانشین زبان لاتین، سخنرانی های علمی جانشین آموزش متون مقدس و جلسات بحث و تحقیق جانشین مناظرات و جدل های کلامی شد. برنامه ی درس نیز در هاله تغییر اساسی پیدا کرد، جغرافیا، ریاضیات، سیاست، علوم طبیعی و طب جایگاه برجسته ای پیدا کرد و سایر رشته ها در حاشیه قرار گرفت. ایده هاله ای دانشگاه این بود که آموزش عالی باید هم علمی و هم واجد منفعت فوری برای دولت- ملت باشد. ایده ای که آشکارا گسستی کامل از ایده پارسی دانشگاه، دانشگاه به مثابه نهادی در خدمت مسیحیت بود. گسستی که به ترویج دانشگاه به مثابه نهادی سکولار که وظیفه آن خدمت به دولت و ملت بود، منجر شد. این درک از هدف دانشگاه در آثار کریستین توماسیوس^۱ مهمترین و با نفوذترین چهره ی هاله تا ربع اول قرن هفدهم، مشهود است. مطابق نظر توماسیوس هدف اولیه فلسفه عبارت است از «پیشبرد اهداف کاربردی و این جهانی انسان و منافع اجتماع». (Ringer, 1969:17) مراد او از اجتماع نیز جامعه ی انسانی به مفهوم کلی آن نبود، بلکه دولت و مردم پروس بودند.

گو اینکه علاوه بر آن از آنجا که فلسفه ی وجودی دانشگاه، خدمت به دولت بود، برنامه ی آموزشی هاله در مرحله اول در جهت آموزش مقامات آلمانی، و بوروکرات ها تنظیم شده بود و در مرحله ی دوم در جهت آموزش به دیگران. با اینهمه دانشگاه هاله، نخستین دانشگاهی است که

1. Christian Thomasius

اولین دکترای تخصصی در رشته ی طب را در سال ۱۷۵۴ به یک زن به نام ارزلبن^۱ اعطاء کرده است. (Ford, 2002:27-28)

ایده "هاله‌ای" دانشگاه در بسیاری از دانشگاههای مدرن جهان از جمله، دانشگاه آلمانی استوتگارت^۲ که در سال ۱۷۸۱ تأسیس شد، تاثیر نهاد. برنامه آموزشی این دانشگاه، علاوه بر رشته‌هایی نظیر حقوق و طب شامل درس‌هایی در علوم نظامی و اقتصاد و نیز تعداد زیادی از رشته‌های دانشگاهی با ماهیت دنیوی و سکولار بود، دروسی که خود نمایانگر ورود دانشگاه به مرحله جدید بود.^۳ در ایالات متحده نیز، ایجاد دانشگاهی مشابه دانشگاه هاله که نهادی سکولار، علمی و مفید به حال ملت باشد، توسط کسانی چون بنجامین راش^۴ و نوا وبستر^۵ مورد حمایت قرار گرفت، گو اینکه تأسیس نشد. راش، یکی از امضاء کنندگان اعلامیه ی استقلال آمریکا، پیشنهاد تأسیس یک دانشگاه فدرال را ارائه داد که در آن «قوانین طبیعت و ملل» آموزش داده شود. این نهاد جدید می بایست به «شعبی از علوم اختصاص پیدا می کرد که آسایش زندگی را افزایش می داد، بدبختی و بیچاره گی بشر را کاهش می داد، کشور را توسعه می بخشید، فهم بشری را ارتقاء می بخشید و سعادت سیاسی، اجتماعی و خانوادگی بشر را تأمین می کرد.» (Smith, 1990: 33)

وبستر نیز معتقد بود که آموزش عالی باید مروج علوم باشد و جوانان را به جای تشویق برای وقت صرف کردن پیرامون زبانهای قدیمی نظیر یونانی و عبرانی^۶، برای شغل و حرفه آماده سازد. علاوه بر آموزش علوم، وبستر معتقد بود که آموزش عالی باید «نهال آزادی و فضیلت را در نهاد جوانان آمریکایی بکارد و روح عدالت و آزادی را در آنها بدمد. ایده های راش و وبستر در مورد دانشگاه در طی دوران حیات شان متحقق نشد. با گردش قرن و برجسته شدن اهمیت تولید، تجارت و مهندسی مدرن ولی، زمینه های لازم برای تأسیس دانشگاه مدرن در آمریکا احساس شد. تأسیس

1. Dorothea Erzleben

2. Stuttgart

3. See Willem Frijhoff, "Patterns," in A History of the University in Europe, Vol. II, Universities in Early Modern Europe (1500-1800), Walter Rugg, gen. ed., Hilde de Ridder-Symoens, vol. ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 1966), pp. 42-112.

4. Benjamin Rush

5. Noah Webster

6. Hebrew

مؤسسه ی پلی تکنیک رنسیلر^۱ در ۱۸۲۴، نخستین کالژی بود که برای مطالعه علوم و مهندسی مدرن ایجاد شد. در آمریکا تا مراحل پایانی جنگ جهانی دوم، دانشگاه مدرن به مفهوم اصیل کلمه، یعنی دانشگاهی که سکولار باشد و بروجوه عملی آموزش و نفع آن برای اجتماع تأکید داشته باشد، تأسیس نشد. تنها پس از پایان جنگ بود که دانشگاههای مدرن در آمریکا توسعه یافت. (Ford, 2002: 30)

ایده آلایزم فلسفی آلمان و دانشگاه به مثابه حریمی برای جستجوی حقیقت: دانشگاه برلین و ایده همبولتی دانشگاه

دانشگاه برلین گرچه چیزی بیش از یک قرن پس از دانشگاه هاله و در عصری که عصر مدرن نام گرفته است، تأسیس شد، و بنابراین همچون هاله، نماد این عصر در حوزه دانشگاه است، اما اگر مدرنیته را آنچنانکه هابرماس در *گفتار فلسفی مدرنیته* شرح می دهد، مبتنی بر سه ستون سیاسی (سیادت انسان بر سرنوشت خویش) - اجتماعی - اقتصادی (شکل گیری نهادهای بوروکراتیک و اندیشه ترقی) و فلسفی (سرزدن سوژه شناسا یا ذهن بنیادی انسانی)، بدانیم^۲، می توان دانشگاه هاله را نماد دو پایه نخست مدرنیته و دانشگاه برلین را نماد بعد فلسفی آن دانست. دانشگاهی که تاثیرگذارترین الگوی دانشگاهی در سرتاسر جهان از اوایل قرن نوزدهم تا به حال نام گرفته است. این دانشگاه که در سال ۱۸۰۹-۱۰ توسط ویلهلم فون همبولت تأسیس شد، در صدد ایجاد ارائه الگویی از دانشگاه بود که نه در خدمت دین باشد و نه سر سپرده دولت. همبولت که در طی ۱۶ ماه خدمت در مقام وزیر آموزش و پرورش آلمان اصلاحات عمیق و ماندگاری در نظام آموزشی آن کشور ایجاد کرده بود، عملاً رهبر جنبشی شد که جنبش نئو-اومانستی دانشگاه برلین نام گرفت.

این دانشگاه اصول و آئین نامه هایی تصویب کرد که به موجب آنها، اولاً فقط برجسته ترین اساتید و دانشمندان هر حوزه می توانستند، اجازه تدریس پیدا کنند، ثانیاً فقط استادانی می توانستند

1. Rensselaer Polytechnic Institute

2. See, Habermas, Jürgen. *The Philosophical Discourse of Modernity*, trans. Frederick G. Lawrence, Cambridge, MIT Press, 1987.

امیدوار به ادامه حضور خود در دانشگاه باشند که هیچگاه از تحقیق باز نایستند. امری که بعدها وحدت تحقیق و تدریس خوانده شد و کارل یاسپرس در جایی نوشت که در دانشگاه آلمانی تحقیق و تدریس "پهلوی به پهلوی" هم نیستند، بلکه "دست در دست" یکدیگر هستند. (Jaspers, 1959:78) ثالثاً آزادی در امر تحقیق و تدریس به وسیع ترین معنای کلمه، تضمینی بود که دانشگاه برلین به اساتید اهل تحقیق و تدریس خود می داد و وعده می داد که در مقابل هر آنچه که این آزادی را محدود کند، خواهد ایستاد، خواه آن عامل محدود کننده مرجعیت دینی باشد و خواه مرجعیت دولتی. رابعاً آنچه باید در مرکز تحقیق و تدریس قرار می گرفت علم و هنر، باز با وسیع ترین برداشت ممکن از علم و هنر بود، رویکردی که در پی آن نجوم، شیمی، گیاه شناسی، زمین شناسی، تاریخ، ریاضی، زبان شناسی، فیزیک، علوم سیاسی و فلسفه همان مقامی را پیدا می کرد که حقوق، الهیات و پزشکی در دانشگاههای عصر میانه، و سمبل دانشگاههای این عصر، یعنی دانشگاه پاریس پیدا کرده بود. این نکته از آن جهت حائز اهمیت است که حتی در عصر کانت، آنگونه که خود او در کتاب نزاع دانشکده ها می نویسد، (Kant, 1992:43) دانشکده های الهیات، حقوق و طب، "دانشکده های برتر" محسوب می شدند و دانشکده فلسفه، "دانشکده ی فروتر"^۲. در دانشگاه برلین اما این تقسیم بندی سودگرایانه هر دو عصر میانه (پاریس) و روشنگری (هاله) به هم ریخت و به تعبیری فلسفه ی معرفت این نشد که به دنیا یا آخرت فردی یا ملتی سود برساند، معرفت زمانی می توانست معرفت تلقی شود که در جستجوی حقیقت باشد، حقیقتی فارغ از هر نوع نگرانی مرتبط با سود و زیان.

همبولت معتقد بود که همزمان باید دو خطر، خطرهای به ارث رسیده از دانشگاه های اعصار میانه و روشنگری مواجه شد و در مقابل آن قرار گرفت. نخست این خطر که دانشگاه باید محل انتقال دانش - دانشی که از گذشته به ارث رسیده است - باشد و خطر دوم اینکه دانشگاه باید به صاحبان سیاست و حرف سود برساند. از نظر همبولت ایده دانشگاه به مثابه حریمی برای جستجوی حقیقت می توانست با هر دو خطر مذکور - خطرهایی که دانشگاه را معنایی غیر دانشگاهی می

1. Higher Faculties

2. Lower Faculties

بخشند، مواجه شود و زمینه ساز ظهور نهادی جدید از دانشگاه شود. جستجوی حقیقت اما از نظر همبولت استلزاماتی داشت که مهمترین آنها "آزادی" و "تنهایی" بود. مفاهیمی که ذاتاً ریشه در اندیشه نئو-اومانیستی اوایل عصر مدرن داشت. کسی از نظر همبولت می توانست در پی جستجوی حقیقت باشد که در شرایطی کاملاً آزاد، بی تشویش و فارغ از هر نوع نگرانی، بتواند به تحقیق بپردازد. شرایطی که علاوه بر آن نیازمند تنهایی است. (Rüegg, 1992:196)

کسیکه در تنهایی و آزادی، در پی حقیقت است، دل نگران هیچگونه سود و کارکرد دنیوی و اخروی دانش نیست. حتی دانشگاه نیز فی نفسه برای او یک غایت نیست، آنچه غایت است در بر کشیدن حقیقت است، تلاشی که حتی اگر بی سرانجام باشد، حداقل پی آمد آن این است که انسان را به گونه ای بنیادین دگرگون و متحول می کند. دانش به مثابه فرآیندی برای جستجوی حقیقت و دانشگاه به مثابه حریمی برای این فرآیند با مفهوم تهذیب یا تعلیم^۱ به نحوی درونی در آمیخته است. انسان زمانی انسان است که اگر و تنها اگر در پی دانشی باشد که به واسطه ی آن خویش را تغییر دهد و هستی واقعی خویش را به دست آورد. در پس ایده تعلیم جستجویی بی وقفه، کوششی بی غایت و کنکاشی خستگی ناپذیر نهفته است، جستجو و تلاشی که پایانی ندارد. در نظر همبولت معنای انسان، فلسفه علوم انسانی و ایده دانشگاه تماماً حول محور تعلیم قابل توضیح هستند. این ایده همبولتی از انسان و دانش و دانشگاه، خود عمیقاً متأثر از فلسفه مدرن و ایده آلیسم آلمانی از کانت تا هگل است. همچنانکه می دانیم در فلسفه مدرن، انسان خود مختار، خود قانون گذار و کنش گر است، ایده "زندگی محققانه" همبولت در دانشگاه نیز مبتنی بر همین نوع ایده آلیسم انسان گرایانه است. انسان دانشگاهی از نظر همبولت می تواند در آزادی و تنهایی، بی هراس از مرجعیت های دینی و دنیوی، و بی هراس از نتایج دستاورد پژوهش به تحقیق بپردازد. تاثیر گذاری فلسفه ی مدرن بر نظریه پردازی همبولت از دانشگاه، برخی از محققان را به این نتیجه رسانده است که: "سرآمد رشته های دانشگاهی در ایده آلمانی دانشگاه، فلسفه و فیلولوژی بود. فلسفه در ساختار دانشگاه قاره ای تن آور شده بود و وسیله ای بود هم برای معنا بخشیدن به دانشگاه و هم وحدت بخشی میان رشته های دانشگاهی." (Rothblatt, 1997:22)

علاوه بر این، دانشگاه در آلمان سده ی نوزدهم، طبقات گسترده ای از افراد را می پذیرفت و رابطه‌ی استاد و دانشجو در آن رابطه ای کاملاً نزدیک و گاه برابر بود. در حالیکه در انگلستان این قرن به طور مثال، استاد هنوز یک کشیش بود که معمولاً موعظه می کرد و به تحقیق دانشجو اهمیتی نمی داد و از همین رو خلاقیت های فکری معمولاً در بیرون دانشگاه بود که سر می زد و نه در درون دانشگاه. شاید از همین رو بود که جان استوارت میل در جایی نوشت که " شخصیت انگلیسی تنگ نظر و یک جانبه نگر است. امری که در سنت همبولتی دانشگاه کمتر می توان نشانی از آن یافت".^۱ ستایشی از ایده آلمانی دانشگاه که توسط نویسنده دیگری از جهان انگلوساکسون به شکل زیر ادامه می یابد: "دانشگاه به مثابه محلی برای تحقیق را بیش از همه دانشگاه آلمانی به عرصه آورد. در سال ۱۸۱۰ همبولت با تاسیس دانشگاه برلین، همراه با فیخته ی فیلسوف به عنوان اولین رئیس این دانشگاه، این الگو را بنیان نهادند. این الگو نه فقط در برلین و در آلمان که در سال ۱۸۶۰ در دانشگاه گوتینگن در آمریکا نیز رواج یافت". (Pelikan, 1992:84)

علاوه بر آزادی، تنهایی و جستجوی حقیقت که مولفه ها و عناصر اصلی ایده آلمانی دانشگاه بود، عناصری که می بایست توسط برجسته ترین صاحب نظران رشته های مختلف علوم به کار گرفته می شدند، ایده مسئولیت که خود برگرفته از ایده تعلیم بود، نیز از عناصر اصلی ایده همبولتی - آلمانی دانشگاه محسوب می شد. فیخته به طور مثال بارها در باب رسالت و وظیفه محقق سخن گفت و ماکس وبر درست بعد از جنگ جهانی اول و با لحنی انتقادی در "علم به مثابه حرفه"، نوشت: "رسالت خود در بردارنده طنینی دینی و اخلاقی است. فلاسفه و محققان آلمانی که به علوم انسانی مشغول بودند، مکرراً به معنای اخلاقی و نقش تعلیمی علوم متوسل می شدند. در حالیکه اینان مدام به همکارانشان یادآوری می کردند که تفاوت دانشگاه و مدرسه آموزشی را هیچگاه نباید از یاد ببرند". (Weber, 1946:135)

این لحن انتقادی وبر به نقش تعهد و مسئولیت در دانشگاه، بعدها ابعاد گسترده تری یافت و این مسئله را ایجاد کرد که دو پاره از پاره های اساسی دانشگاه آلمانی یعنی آزادی و مسئولیت با یکدیگر ناسازگار هستند. ایده دانشگاه نزد همبولت و در سنت ایده آلیسم آلمانی چیزی شبیه یک

1. Ibid

اخلاق است. محقق در این ایده آنگونه که فیخته می گوید به نحوی یک هستنده ی اجتماعی است، هستنده ای نه تنها در اجتماع محققان، بلکه در اجتماع به نحو عام و چون چنین است، محقق، متعهد است تعهدی که نافی یا حداقل محدودکننده آزادی نامشروط تحقیق است. این بحث، خود بحثی طولانی است که در اینجا نمی توان وارد آن شد. از ذکر یک نکته فقط نمی توان فروگذار کرد و آن اینکه گادامر می گوید، منظور همبولت از به کارگیری اصطلاح تعلیم یا تهذیب به مثابه عنصری از عناصر ماهوی دانشگاه، این بود که محدودیتی برای آزادی در تحقیق و تدریس فراهم آورد، بلکه مراد او این بود که آموزشگری را در مقابل تخصص گرایی قرار دهد و نتیجه بگیرد که دانشگاه را نمی توان نهادی برای تربیت نیروهای متخصص تلقی کرد. (Gadamer, 1992: 58)

نتیجه اینکه ایده همبولتی دانشگاه همزمان نقدی به شیوه پروتستانی آموزش و نیز سودگرایی امر آموزش در عصر روشنگری بود. در قلب ایده همبولتی دانشگاه، آزادی آکادمیک قرار داشت که در سرتاسر قرون نوزدهم و بیستم رواج یافت و الگوی دانشگاههای دیگر شد. شاخصه دیگر ایده همبولتی دانشگاه، انتقال از آموزه ها به تحقیق بود. تحقیق نیز از نظر همبولت "زندگی کردن با ایده ها"^۱ است. زندگی کردنی که برای آن دو امر لازم است: تنهایی و آزادی.^۲ این دو عنصر بنیادی ترین ارزش های ایده دانشگاه نزد همبولت بودند.

دانشگاه برلین در مجموع، دو ویژگی ممتاز دارد، نخست اینکه در جستجوی حقیقت است و نه در پی خدمت به دین و دولت و دوم اینکه به تاسیس رشته های دانشگاهی و تاکید بر کسب معرفت تخصصی می پردازد. دو خصیصه ای که منتقدین، نخستین آن را ایده آلیستی و دستیابی به آن را ناممکن دانسته اند و بر ویژگی دوم آن، این نقد را وارد کرده اند که جهان یکپارچه را نمی توان در قالب معارف تکه، تکه فهم کرد. جهان آنگونه که از شیشه های رشته های دانشگاهی دیده می شود، جهان متنوعی است: جهان اقتصاد، جهان تاریخ، جهان جامعه، جهان اخلاق، جهان زیست و غیر آن. در واقعیت اما، چیزها و جهان های جدا وجود ندارند. همه حوادث

-
1. Living with Ideas
 2. Solitude and Freedom

جهان به نحوی به هم وابسته هستند. درهم تنیدگی ای که رشته های دانشگاهی در آدرس دادن به آنها، ناتوان هستند. (Ford, 2002: 10)

عصر جهانی شدن اقتصاد، دانشگاه به عنوان تجارتخانه و دانشجو به مثابه مشتری: دانشگاه
فینکس^۱

گرچه دانشگاه مبتنی بر آموزش آموزه های دینی، دانشگاه با رویکرد تامین منافع ملی و دانشگاه به مثابه حریمی برای جستجوی حقیقت، امروزه نیز چه به صورت مستقل و چه همزمان با هم در یک دانشگاه وجود دارند، ولی ایده ی جدیدی از دانشگاه در حال شکل گیری است که هدف آن نه خدمت کردن به دین، نه یاری رساندن به ملت و نه جست و جوی حقیقت که سرویس دادن به افراد و به اقتصاد جهانی است. دانشگاه فینکس، یک دانشگاه خصوصی و انتفاعی روشن ترین مثال عینی چنین ایده ای از دانشگاه است. ایده ای که خود حاصل تحولات جهان از جنگ دوم جهانی بدین سو است.

در حقیقت، با پایان یافتن جنگ جهانی دوم برای بسیاری روشن شد که جهان دیگر نمی تواند گرایش های ملی گرایانه به ویژه ملی گرایی آلمانی، ایتالیایی، ژاپنی را تحمل کند. فرض بر این بود که پیش از آنکه جنگ دیگری بین ملل درگیرد، و این بار از طریق سلاح های هسته ای، باید چاره ای اندیشید و اصل سامان دهنده ای را برای جامعه و جهان پیدا کرد. دو کاندیدا برای چنین اصل سامان دهنده ای حضور داشتند: سیاست بین المللی - همانگونه که در نهادهایی مانند سازمان ملل و دادگاه جهانی عینیت یافته بودند، و کاپیتالیسم، که به طور مثال در سازمانهایی همچون بانک جهانی،^۲ صندوق بین المللی پول^۳ و مؤسسات تجاری نظیر "اتحادیه اقتصادی اروپایی"^۴ و "سازمان تجارت جهانی"^۵ تجسم مادی یافته بودند.

-
1. Phoenix
 2. World Bank
 3. International Monetary Fund
 4. European Economic Union
 5. World Trade Organization=WTO

سیاست بین‌المللی بر اساس این فرضیه شکل گرفته بود که به هیچ دولتی نمی‌توان اعتماد کرد که همواره رویه‌ای صلح‌آمیز با دول و ملل دیگر در پیش گیرد. فرضیه‌ای که دو جنگ جهانی آن را تقویت می‌کرد. بنابراین بخشی از اقتدار هر دولت باید به یک مرجع بین‌المللی واگذار شود. مرجعی که برای پیشگیری از ایجاد یک جنگ جهانی دیگر، هم اقتدار اخلاقی لازم را داشته باشد و هم اقتدار نظامی لازم را. آنچه که هر دولتی در این فرآیند از دست می‌دهد (در سطح ملی) آن را در سطح بین‌المللی به دست می‌آورد. به عبارت دیگر اقتداری اگر از دولت‌های ملی ستانده می‌شد با تضمین صلح و امنیت بین‌المللی به آنها باز می‌گشت. اقتصادگرایی از سوی دیگر، بر اساس این ایده شکل گرفته بود که از طریق جانشین کردن منافع اقتصادی افراد به جای منافع ملی، می‌توان از بروز جنگ‌های بعدی جلوگیری کرد. پیدایش اتحادیه‌ی اقتصادی اروپا، که اکنون به سادگی اتحادیه‌ی اروپا نامیده می‌شود، گامی جدی در جهت عینیت بخشیدن به این ایده بود. همچنانکه تأسیس بانک جهانی، پیمان تجارت جهانی و صندوق بین‌المللی پول، چنین بود. در واقع هر دو کاندیدای پیشگیری از جنگ انتخاب شدند ولی جهان‌گرایی اقتصادی^۱، اصل عمده، مهم و اصلی ساماندهنده جامعه و جهان معاصر تلقی شد. (Ford, 2002: 31)

انتقال از دوره دولت - ملت و مدرن به دوره‌ی اقتصادگرایی، از جهات مختلف، بسیار کمتر از مسیحیت‌گرایی به دولت - ملت، دراماتیک بوده است. شیفت یا انتقال دوره نخست، یک شیفت مهم از جهان بینی دینی به جهان بینی سکولار دنیوی بوده است در حالیکه انتقال دوره‌ی دوم، در متن یک دنیای سکولار رخ داده است. چرا که دوره دولت - ملت، مدرن و اقتصادگرایی، هر سه وجوهی، هر چند متفاوت، از امری واحد یعنی سکولاریسم هستند. علاوه بر این، با گذشت چند دهه از جنگ جهانی دوم، روشن شد که منافع فردی و اقتصادی، به راحتی توانسته است جای منافع ملی بنشیند. اقتصادگرایی این واقعیت را تشخیص داده و آن را به نحوی افراطی توسعه داده است. ویلیام اسپنسر، رئیس یک بنگاه اقتصادی که با بیش از نود کشور دنیا رابطه تجاری داشت، در جایی نوشت: "مرزهای سیاسی دولت - ملت‌ها بسیار محدودتر از آن

هستند که بتوانند قلمرو تجارت مدرن را تعیین کنند." (Barnet and Muller, 1947:19) رشد و پیشرفت اقتصادی، به عبارت دیگر، نیازمند حذف مرزها و محدودیت های دولت- ملت بود. دولت- ملت ها با زبانها، رسوم، منافع و قوانین مشخص شان در واقع مانع گسترش تجارت و اقتصادگرایی تلقی شدند. جهانی که می خواست حول محور اقتصادگرایی سامان یابد، نیازمند دانشگاهی جدید بود، دانشگاهی شبیه به دانشگاه فینکس.

دانشگاه فینکس در ۱۹۷۶ تأسیس شد. این دانشگاه یک دانشگاه خصوصی و متعهد به بیشترین منافع برای سرمایه گذاران خود است. فلسفه بنیادی دانشگاه فینکس این است که وظیفه ی اصلی آموزش عالی آموزش مهارتها و معارف مفید به "مشتریان" خود است، بدانگونه که بیشترین سوددهی را برای سهامدارانش در بر داشته باشد. منظور از مشتریان در اینجا همان دانشجویان هستند. در دانشگاه فینکس "برنامه های آموزشی به نحوی طراحی شده اند که نه تنها نیازهای تخصصی دانشجویان را برآورده سازند، بلکه همچنین نیازهای مصرف کننده های بعدی این آموزش، یعنی سازمانهایی که این دانشجویان را به خدمت خواهند گرفت، مورد توجه قرار دهد." (Ford, 2002: 31)

برخلاف دانشگاه های دوره مسیحیت گرایی که بانیان آنها آگاهانه و با تأکید بیان می کردند که هدف از تحصیل در دانشگاه کسب منافع مادی نیست، دانشگاه فینکس با شعار "هیچ چیز جز معرفت کاربردی"، تأکید می کند که نه عشق به پول و نه در آغوش کشیدن معارف کاربردی، هیچکدام گناه نیست. کافی است فقط برای برجسته ساختن تمایز بنیادی ای که بین کالج های علوم انسانی قرن نوزدهم و دانشگاه امروزی فینکس وجود دارد، این عبارات را از کاتالوگ کالج هندریکس^۱ به یاد آوریم: "تعلیم و تربیتی که فرهنگ را مورد غفلت قرار دهد، ذهن دانشجویان را در بین اصطلاحات و جداول تکنیکی، فقط به خاطر اینکه ممکن است در شغل و حرفه به کار او آید، مدفون سازد، نه سودمند است و نه عملی، بلکه به غایی ترین شکل آن مضر است." (Ford, 2002:33)

دانشگاه فینکس دارای ۱۲ رشته است، یازده رشته در گرایش های مختلف تجارت و یک رشته در پرستاری. این دانشگاه هشت رشته در فوق لیسانس دارد، شش گرایش در تجارت، یک

گرایش در پرستاری و یک رشته در تعلیم و تربیت. تنها گرایش دکتری ای که در فینکس وجود دارد، دکتری "رهبری سازمانی" ^۱ است. فینکس هیچ رشته یا درسی در ادبیات، فلسفه، علوم سیاسی و یا فیزیک ارائه نمی دهد. بر بنیاد این فرضیه که وظیفه اصلی آموزش عالی افزایش سرمایه انسانها است، دانشگاه فینکس از ایده دانشگاه به مثابه یک نهاد عمومی و در خدمت منافع عموم، به ایده ای از دانشگاه تغییر جهت داده است که در آن دانشگاه یک تجارتخانه است، تجارتخانه ای که به تجارتهای دیگر کمک می کند.

کاملاً اشتباه است اگر دانشگاه فینکس یک دانشگاه منزوی تلقی شود. حقیقت این است که بسیاری از دانشگاهها که به دلایل و یا با فلسفه های دیگر- اعم از مذهبی و سکولار، تأسیس شدند، پیشاپیش بسیاری از جنبه های دانشگاه فینکس را به خود گرفته اند و آنها را به کار بسته اند. تقریباً در بسیاری از دانشگاههای آمریکایی، دانشگاه را تولیدکننده یا تهیه کننده تلقی کردن و دانشجویان را مصرف کننده یا مشتری دانستن، رواج پیدا کرده است. (Ford, 2002:34)

تفاوت دانشگاههای پاریس و برلین با دانشگاه فینکس تا آن حد است که می توان به جای تفاوت در تلقی یا دو شکل از نهادی واحد به نام دانشگاه از تفاوت دو نهاد سخن گفت. فیلسوف آلفرد نورث وایتهد^۲ می نویسد: "متفکران بزرگ قرن شانزدهم و هفدهم به نحوی غریب از دانشگاه کنار کشیده بودند. اراسموس به دنبال ناشر بود، بیکن، دکارت، گالیله و لایب نیتس، نا امید شاید از حمایت همکاران دانشگاهی خود، به دنبال حمایت حکومت بودند. وقتیکه لوتر، دکارت، لایب نیتس و یا گالیله محل اقامت خود را تغییر دادند، به این جهت این کار را نکردند که یک دانشگاه بهتر پیدا کنند، بلکه در جستجوی یک حکومت مناسب تر، بودند: نجیب زاده ای که حمایت کند، شاهزاده ای که چیزی برای تحقیق بپردازد، حکومتی که بازخواست نکند." ^۳

(Whitehead, 1967:59)

دانشگاه در وضعیت اضمحلال کامل: دریدا و دانشگاه بدون شرط

1. Organizational Leadership
2. Alfred North Whitehead
3. Quoted in Ford. *Beyond the modern university: toward a constructive postmodern university*. P. 36

میشل فوکو در پایان کتاب نظم اشیاء، طرحی کلی از دانشگاه ساخت گشایانه را ارائه می‌دهد: دانشگاهی که باید بر ویرانه‌های دانشگاه‌های فعلی بنا شود. سی سال بعد از این طرح، بیل ری‌دینگ کتابی می‌نویسد با عنوان *دانشگاه در وضعیت اضمحلال کامل*^۱. دانشگاه در این مفهوم یک اتوپیا یا یک ناکجا آباد است که نمی‌تواند با نهاد موجود دانشگاه یکی گرفته شود، چرا که دانشگاه هنوز در حال آمدن است و همواره در حال آمدن خواهد بود. این نوع تلقی از دانشگاه، در حقیقت، همانگونه که ژیل دلوز درباره نقاشی می‌گوید: "باید وسوسه‌ای باشد برای به میدان آوردن امکانات واقعی که تا به اکنون خود را واقعیت نبخشیده است." (Deleuze, 2002:101) در کی که دریدا از دانشگاه ارائه می‌دهد نیز قرابت شگفت‌انگیزی با تلقی فوکویی دانشگاه دارد، تا جائیکه گفته‌اند، نوشته‌های فوکو و دریدا پیرامون دانشگاه "اوج گفت و گویی پنهانی میان این دو است. گفت و گویی که ساخت گشایی دانشگاه را از طریق معرفتی بین رشته‌ای و نه ادبی، پی‌گیری می‌کند." (Tilottama, 2007:33) در حالیکه فوکو از ۱۹۶۸ ایده دانشگاه را کنار می‌گذارد و مسئله قدرت را در کانون توجه خود قرار می‌دهد، دریدا پرسش از دانشگاه را به وسیع‌ترین شکل آن طرح می‌کند. دانشگاه‌آنگونه که دریدا می‌گوید، باید خود را در ارجاع به حوزه عمومی و در نسبت با فلسفه‌ای که آن را از سایر نهادهای مبتنی بر حق یا وظیفه متمایز می‌سازد، توضیح دهد. "دانشگاه بدون شرط" دریدا آنگونه که او آن را در مطلبی با همین عنوان صورت بندی می‌کند، دارای چند ویژگی برجسته است. نخست اینکه دانشگاه به واسطه‌ی در هم تنیدگی آن با علوم انسانی، می‌تواند خود را مدام در معرض بازسازی قرار دهد و خود را از "ابزار" شدن، ابزار هر چیزی و هر کسی، برکنار نگاه دارد. دریدا حتی از اصطلاح علوم انسانی که از آن در "از نوشتارشناسی" (Derrida, 1967:10) استفاده کرده بود، استفاده نمی‌کند و اصطلاح "علوم انسانی جدید" (Derrida, 2002c:110) را برای منظوری که دارد، ترجیح می‌دهد. از نظر او دیلتای زمانی که اصطلاح علوم انسانی را صورت بندی کرد بر نکته‌ای تحت عنوان استقلال معرفت شناختی علوم انسانی "پای فشرده، نکته‌ای که می‌توانست به ایستایی علوم انسانی به مثابه

1. Readings. Bill. *The University in Ruins*. Cambridge and London: Harvard University Press, 1996

"گفتارهای نقد نشده" منجر شود. "علوم انسانی جدید" اما آنگونه که گادامر استدلال می کند، آشکارا خودش را نه بر خلاف دیلتای در تفاوت با علوم طبیعی که در شباهتش با این علوم تعریف می کند. (Gadamer, 1975:5-9)

دوم اینکه، اگرچه علوم انسانی جدید مترادف با فلسفه نیست، فلسفه بی شک جزئی حیاتی از پیکربندی علوم انسانی جدید است. با اقتباس از آنچه فوکو پیرامون تاریخ می گوید، می توان گفت که فلسفه صرفاً یکی از شعب علوم انسانی نیست بلکه یکس خود این علوم است، و "رابطه‌ای که با این علوم دارد، از هرگونه رابطه‌ای که ممکن است در یک حوزه عمومی اتفاق افتد، بنیادی‌تر است." (Foucault, 1973:267) یا، به پیروی از شلینگ، می توان گفت فلسفه همه جا هست و هیچ جا نیست: گرچه فلسفه می تواند در اشکال معینی از علوم تجلی یابد، اما فلسفه در تمامیت اش به هیچ یک از صور جزئی معرفت قابل تقلیل نیست. (Schelling, 1966:78-81) علاوه بر این، فلسفه نبایستی محدود به یک کلاس یا واحد درسی، و یا محدود به یک موضوع، منطقی و یا یک فرم و محتوای تثبیت شده تلقی شود. دریدا "باهر آنچه که فلسفه را از حضور در خارج از خویش، یعنی از حضور در دیگر رشته‌ها باز دارد و یا از مهیا بودن فلسفه برای گشودگی در مقابل موضوعات جدید منع کند، عمیقاً مخالفت می ورزد. (Derrida, 2004:175) علوم انسانی جدید و فلسفه، از نظر او، باید از "منضم شدن به موضوع این علوم"، نظیر انسان‌گرایی، اجتناب ورزند و همواره "تقلیل ناپذیر بودن بیرون شان و آینده شان" را مد نظر قرار دهند. (Derrida, 2002a: 236)

سوم و مهمتر از همه اینکه، دانشگاهی که علوم انسانی جدید آن را در مرکز توجهات بنیادی خود قرار می دهد، بایستی "نامشروط" باشد، اصطلاحی که دریدا در بحث خود از "الاهیات ترجمه" نسب آنرا به شلینگ باز نمی گرداند. در حالیکه، این بحث در گسترش یافته ترین شکل آن توسط شلینگ در درباره‌ی مطالعات دانشگاهی^۱ و طرحی نخستین برای سیستمی از فلسفه

1. Schelling, Friedrich. *On University Studies*. Trans. E.S. Morgan. Athens: Ohio State UP, 1966.

طبیعت^۱، مورد بررسی قرار گرفته است. نزد شلینگ، "علوم تحصیلی"^۲ در کارکرد خود متعین می شوند و "در، به اصطلاح، دانشکده های خود سامان می یابند". (Schelling, 1966:78-79) شلینگ اصطلاح "نامشروط" را به دو مفهوم به کار می گیرد: فلسفی و سیاسی. مفهوم فلسفی نامشروط که خود از تئوریهای مرتبط با جوهر منشأ می گیرد، اشاره به هر امری دارد که خارج از جهان محسوس ایستاده است، جهان محسوسی که موضوع شاخه های مختلف معرفت است. "نامشروط" به مفهوم سیاسی آن که متأثر از تئوری کانت در نزاع دانشکده ها درباره ضرورت مقاومت در مقابل شرایط واقعی صورت بندی شده است، اشاره به شرایطی دارد که دانش در آن فرا گرفته می شود. نخستین برداشت، شلینگ را به معرفت نامشروط یا "معرفت مطلق" می کشاند و دومین برداشت، او را به دانشگاه نامشروط. (Schelling, 1966: 12, 17, 43) دریدا نیز در "الهیات ترجمه" (Derrida, 2004:71-73) همین روش را اتخاذ می کند. از نظر او دانش نامشروط و مطلق، هرگز قابل دریافت نیست، بلکه بر عکس، امری بالقوه است. اندیشیدن بیرون از شرایط متعین برای اندیشیدن یقیناً ضروری است، اما این شرایط حتی آنگاه که صرفاً شناختی به نظر می آیند، همیشه سیاسی هستند.

دریدا ولی اعتراف می کند که این "دانشگاه بدون شرط، درواقع، وجود ندارد." (Derrida, 2002a: 204) او همچنین واقف است که واژه ی نامشروط شبیحی از یک عدم تناهی بی اعتبار را در ذهن برمی انگیزد، و از این نظر آن را با مفهوم رمانتیک ایده همبسته می سازد. ایده ی کانتی از نظر دریدا هم بیش از اندازه مبهم است و هم بیش از حد تصور تنگ و بسته. ایده کانتی، از آنجا که تفاوت حال و آینده را مد نظر قرار نمی دهد، "بیش از اندازه آینده گون است"، و از آن جهت که ازپیش می داند "آنچه را که بایستی فردا برجای باشد" به "اندازه ی کافی آینده گون نیست" (Derrida, 2002b:242):

1. Schelling, Friedrich. *First Outline of a System of the Philosophy of Nature*. Trans. Keith R. Peterson. Albany: SUNY Press, 2005.
2. Positive Sciences

گشوده ترین پرسش، یعنی پرسش از سرانجام یا عاقبت^۱، به پرسش از بنیاد و نهاد، بویژه بنیاد نهادهای فلسفی (دانشگاه، رشته، تخصص و غیره) کشیده خواهد شد... علاوه بر آن، ساختار و حدود بین درون و بیرون آنچه که متن "فلسفی" خوانده می شود، وجوه مشروعیت آن و نهاد آن نیز باید به پرسش کشیده شود. با چنین رویکردی، باید برخی مفاهیم را از جامعه شناسی شناخت یا فرهنگ و نیز از سیاست شناسی پژوهش فرا خواند. اما فراتر از معرفت شناسی این دانش ها، باید موقعیت حرفه ای این معارف، از انتقال آنها به رشته های دانشگاهی، و از تبارشناسی مفاهیم کاربردی آنها (برای مثال ابژه کردن، مشروعیت، قدرت نمادین و غیره) آغاز کرد.

(Derrida, 2002c: 193)

دریدا، بنابراین، می کوشد تا در جهت خلاف واقعیتی به نام دانشگاه از نهادی سخن بگوید که در آن منزلت اندیشیدن ساخت گشایانه، فراتر از اندیشیدن سازماندهی شده است. در چنین رویکردی، دریدا بیش از هرکس دیگری تحت تاثیر کانت است. برای فیلسوف کانتی، کسی که خود را در دانشکده ای می بیند که هم از دانشکده های دیگر "فروتر" است و هم در خارج از محل دانشکده های حرفه ای (پزشکی، الاهیات و حقوق) قرار دارد، دانشکده ی فلسفه تبدیل به سمبلی از چیزی می شود که هم درجایی محصور شده مستقر است و هم در نا-کجایی همه جا حاضر^۲، و همین به آن امکان می دهد تا بتواند "نسبت به همه رشته های دانشگاهی بصیرت پیدا کند." (Derrida, 2004:54-55)

این پارادوکس، که تشویشی را در پیدا کردن راهی برای تبیین جایگاه فلسفه منعکس می کند، هوشمندانه همچنین این ادعای بسیار ایده آلیستی تر شلینگ را به ذهن متبادرمی سازد که فلسفه را نیاستی اینهمان و یکی با دانشکده دانست، زیرا "جای حقیقی" آن "هرجا بودگی"^۲ است. (Schelling, 1966:72) نزد شلینگ، فلسفه همه جا حضور دارد، نزد کانت نیز فلسفه همه جا حاضر است، اما دقیقاً به این سبب که در هیچ جایی نیست. کانت "در صدد پی ریزی نهادی است که همواره یک ایده آل باقی خواهد ماند و هرگز در هیچ کجا رخ نخواهد داد" (Schelling, 1966:56)، زیرا این ایده آل (از عقل و از دانشگاه) نه یک امر واقع شدنی، که

-
1. Destination
 2. The entire place

چشم اندازی برای جهت گیری است. فلسفه نیز می تواند و باید از این چشم انداز حمایت کند. اندیشیدن به دانشگاه از اینرو برای کانت، اندیشیدن به جایی نیست که وجود دارد، بلکه اندیشیدن به جایی است که ممکن است روزی وجود پیدا کند. نا کجایی است که امکان جایی شدن را با خود و در خود دارد.

دریدا بارها در "دانشگاه بدون شرط" به کانت، با نقل فقراتی از نقد قوه ی حکم و نزاع دانشکده ها، رجوع می کند. او با تاکید بر حق مطلق دانشگاه برای تحقیق آزادانه، دانشگاه را نهادی برای ایستادگی انتقادی در مقابل تمامی قدرت ها می داند و از تمایل آشکار دولت برای به نابودی کشاندن آن سخن می گوید. بی شک دریدا، در "دانشگاه بدون شرط"، در این اندیشه نیست که حق یا مجموعه ای از حقوق جدید را برای دانشگاه مورد تاکید قرار می دهد، بلکه بیشتر در صدد تاکید بر آزادی هایی است که دانشگاه مدرن همیشه بر آن اصرار ورزیده است. او به ویژه بر این امر تاکید می ورزد که باید با "تمام قدرت" در مقابل دخالت دولت در دانشگاه ایستادگی کرد. (Derrida, 2002a:220)

"شرط" نزد دریدا در "دانشگاه بدون شرط"، همواره در وجه سلبی به کار می رود: "نامشروط" (Derrida, 2002a:203)، "بدون شرط" (Derrida, 2002a:203)، و طرد مطلق هرشکلی از تعیین. اگر شرایطی که دانشگاه باید از آن آزاد باشد، مشخص گردد، دانشگاه بدون شرط از محتوا تهی می شود. دانشگاه، هیچ شرطی را بر نمی تابد: هر شرطی را که بتوان تعیین کرد. بنابراین تحقق آزادی که "دانشگاه بدون شرط" در پی آن است، دریدا را با یک هدف یعنی نفی هر شرطی مواجه می سازد، بی آنکه بتوان سازوکاری برای آن پیش نهاد. برای متحقق ساختن "نامشروط"، ما هیچ واسطه ی شناخت پذیر و عملی برای رهسپاری به سوی آن دردست نداریم. آشکار است که اگر "آنچه را که در حال آمدن است"، پیشاپیش معین باشد، به یک معنا اصلا آمدنی در کار نخواهد بود. هیچ قاعده ای در کار نیست که به ما یاری رساند: "مسوولیت و تصمیم، اگر اصلا وجود داشته باشد، تنها به این شرط برجای خواهند بود که هر لحظه به "ناگه آیند" و "دراهم"، خوش آمد بگوید. (Derrida, 2005:151) دریدا در مجموع می کوشد تا

اندیشه، زبان، رفتار و سیاست را از تجویزها و تعینات آزاد سازد. آثار دریدا در حوزه دانشگاه، نماینده‌ی کوششی نیرومند و فعال در جهت تأمل بر آزادی دانشگاه و امکان خلق این آزادی است. ویژگی‌های "نامشروط بودگی"، "ناگه آیندی" و فراتر از آن، مطلق‌گرایی خود "امرنامشروط"، آشکارترین نشانه‌های مفهوم پردازای رادیکال دریدا از ایده دانشگاه است. تلاش خجسته‌ای که حداقل مزیت آن این است که وضع موجود دانشگاه را به نفع موقعیت در راه آن حرکت می‌دهد.

ملاحظات پایانی: دانشگاه در وضعیت اضمحلال و تأسیس

۱. موضوع "دانشگاه"، به عنوان یک موضوع پژوهشی متاسفانه آنچنان‌که باید در خود دانشگاه موضوعیت پیدا نکرده است. و این شاید یا بدین سبب بوده است که پدیداری تا این حد چشمگیر، اصولاً به چشم نیامده است و یا اگر آمده است، پیچیده و متناقض بودن نقش آن مورد غفلت قرار گرفته و از ضرورت تحلیل دقیق نهاد موجود و ایده مستور دانشگاه صرف نظر شده است. و این در حالی است که دانشگاه مدرن از آن جهت که در پدید آوردن دانش و تکنولوژی و احتمالاً با درجاتی کمتر، در ایجاد دموکراسی و کاپیتالیسم نقش داشته است، یا در خارج از مسیر پیشرفت آن نایستاده است، حداقل به اندازه سایر عناصر و مولفه‌های دنیای مدرن پیچیده و نیازمند بررسی است. وظیفه نقد و بررسی دانشگاه را اما معمولاً کسانی به عهده گرفته‌اند که در خارج از دانشگاه بوده‌اند، کسانی مانند روزنامه‌نگاران، روشنفکران، سیاستمداران و غیره. نقد این ناقدان اما از آنجا که غالباً از یک منظر سیاسی چهره بسته است، در خود دانشگاه اعتبار چندانی پیدا نکرده و مورد توجه قرار نگرفته است و از همین رو نتوانسته است، نقشی در تغییر سمت‌گیری دانشگاه داشته باشد. آثار کم و بیش آکادمیکی هم که در مورد دانشگاه نوشته شده، غالباً بر اساس این دیدگاه نگاشته شده که هیچ چیز به نحو بنیادی غلطی در مورد دانشگاه وجود ندارد، و از این رو نیازی به اصطلاح ساختاری دانشگاه نیست.^۱ این نوشته اما متأثر از تاریخ بلند - از

۱. برای نمونه به آثار زیر نگاه کنید به:

کانت تا فوکو- تامل فلسفی بر ایده دانشگاه معتقد است که بازنمایشی پیرامون ماهیت دانشگاه و فرضیات اصلی آن نه تنها باید توسط اهل فلسفه بلکه توسط کلیه اهالی علوم انسانی در دستور کار قرار بگیرد. مسئله دانشگاه باید در درون دانشگاه و توسط دانشگاهیان، به ویژه مورخان و فلسفه پژوهان دانشگاهی، مورد تحلیل تاریخی و فلسفی قرار گیرد. تنها از این طریق است که می توان دانشگاه را در مقابل پرسش های بنیادین قرار داد، به نقد ماهوی آن پرداخت و از ضرورت شکل گیری دانشگاهی " نا گه آیند" سخن گفت: دانشگاهی که هرگز در گذشته سابقه نداشته است. نقد ریشه ای دانشگاه از اینرو شرایط امکانی دارد که یکی از مهمترین آنها خانه کردن در دانشگاه و مجال صحبت دادن به آن است.

۲. امروزه در مورد دانشگاه دو دیدگاه وجود دارد: کسانی که خود را متعهد به پی گیری سنت های گذشته (جستجوی حقیقت دینی یا دنیوی) دانشگاه می دانند - و سنت گرایان نامیده شده اند، و کسانی که معتقدند چه خوب و چه بد، دانشگاه باید خود را با وضعیت بازار (عرضه و تقاضا) تطبیق دهد، و به اصطلاح ترقی خواهان نامیده شده اند. سنت گرایان دانشگاه پاریس و برلین را الگو قرار می دهند و ترقی خواهان دانشگاه هاله و فینکس را. هیچکدام از این دو دیدگاه اما با نیازهای امروز جهان سازگار نیست. پی گیری دیدگاه سنت گرایانه، هم ناممکن است و هم با مسائل امروز جهان بیگانه و بی ارتباط. ناممکن است چون حقیقت، به تبع جهان و آنچه در آن است به کلی تجزیه شده است، و پرتو افکنی بر هر جزئی از این جهان متکثر به عهده معرفتی سپرده شده است، و از اینرو، دستیابی به حقیقت، آنگونه که در گذشته فهم می شده است، ناممکن تر از گذشته شده است. بی ارتباط است چون، عصر پسا اقتصادگرایی تاریخ تمدن غربی که بیش یا کم تمام جهان را تحت تاثیر قرار داده است، مسائلی را پیش روی بشر نهاده، که دانشگاه هرگز در گذشته با آن مواجه نبوده است. تلقی کارکرد گرایانه، سود باورانه، و به اصطلاح ترقی خواهانه از دانشگاه نیز نه ممکن است و نه مطلوب. ممکن نیست چون اولاً جهت ترقی تنگ نظرانه و

ماتریالیستی است و ثنیا منبع ترقی زمین است و امکانات زمین محدود. و از همین رو است که گفته اند نهایت ترقی خواهی بن بست است و اینکه ترقی خواهی از پیشرفت هایش شکست می خورد. مطلوب نیست، چون در نهایت به نابودی معرفت و به نقض غرض دانشگاه می انجامد.

علاو بر بحران در ایده، معنا و فلسفه دانشگاه، نهاد تاریخی دانشگاه نیز با بحران مواجه است. چه کسی تصور می کرد که روزی خواهد رسید که دانشگاه بیش از آنکه نگران حقیقت یا منفعت یک ملت باشد، به تجارتخانه ای تبدیل شود که دغدغه آن تامین بیشترین منافع برای سرمایه گذاران خود و آموزش مهارتها و معارف مفید به "مشتریان" خود باشد. سرمایه گذاران و مشتریانی که خود را بی نیاز به ارجاع به "دیگری" می دانند. با در نظر داشتن چنان ایده و چنین نهادی از دانشگاه، می توان حکم کرد که دانشگاه در وضعیت اضمحلال قرار گرفته است. از نشانه های اضمحلال دانشگاه مدرن، بحران عمیقی است که جهان مدرن در آن قرار گرفته است، جهانی که در از کارافتادگی اجتماعات انسانی و بینوا کردن بیش از نیمی از ساکنان خود نقش داشته است. دانشگاهی که از اینرو تاییدگر ماتریالیسم فلسفی و اکومونیسیم و یا حتی فراتر از آن، برآمده از این جهان بینی ها باشد، دقیقاً با همان افولی روبرو خواهد بود که جهان آفریننده ی آن، با آن مواجه است.

۳. دانشگاه ولی نه تنها خواهد توانست خود را بهبود بخشد، بلکه همچنین می تواند راههایی را برای مقابله با مسائل امروز جهان جستجو کند و این میسر نیست مگر اینکه دانشگاه نیاز و ضرورت تغییرات بنیادی در اهداف و پیش فرض های خود را دریابد و در چنان جهتی به نوبازسازی و ساخت گشایی خود پردازد. گرچه هستند افرادی که معتقدند آینده به زمان حال شباهت خواهد داشت، و از اینرو ادعا می کنند که دوره ی اقتصادگرایی اصولاً آخرین دوره ی نه تنها تمدن غربی که همه ی تمدنهای بشری است و بنابراین نمی تواند پایان یابد. این اعتقاد نیز از سوی دیگر وجود دارد که اقتصاد محوری نیز همچون دوره های پیشین بشری به سر خواهد رسید و دوره ی آن از قضا کوتاهتر از دوره های پیشین خواهد بود. رشد مقاومت در مقابل جهانی شدن، از این منظر، یک فرآیند جدی است که می تواند اثرات ماندگاری از خود به جای گذارد. اینکه این

روند چگونه به پایان خواهد رسید، چه وقت به پایان خواهد رسید و چه روندی جای آن را خواهد گرفت، اولاً تماماً موضوعاتی هستند بی پاسخ، ثانیاً مسائلی هستند دارای بالاترین درجه ی اهمیت و ثالثاً از قضا جای طرح و پرتو افکندن بر آنها در خود دانشگاه است.

با اینهمه، این حقیقت که مسیحیت گرایی پس از سی سال نبرد خونین در بین مسیحیان به پایان رسید، و ملی گرایی پس از دو جنگ جهانی و کشته شدن میلیونها انسان خاتمه یافت، نشان دهنده این است که عصر اقتصاد گرایی نیز بدون نبرد خونین خاتمه نخواهد یافت. تاریخ اما لازم نیست که تقدیر بشری قلمداد گردد. این امکان وجود دارد که تعقل و مال اندیشی بتواند از این سرنوشت خونین جلوگیری کند. اصل ساماندهنده ای اما باید جستجو شود و مبنا قرار گیرد که مسیر انتقال از این دوره به دوره ای که در راه است را صلح آمیز کند. این اصل ساماندهنده از نظر این نوشته، اصل " دربر گیری دیگری " است. به زبان فلسفه اگر سخن بگوئیم، چشم اندازی که بر امحای رابطه ی سلطه آمیز بین سوژه و ایزه، من و دیگری، من و طبیعت تأکید می کند و عدالت به زمین و ساکنان زمین را در دستور کار قرار می دهد. یک دانشگاه جدید، دانشگاهی که در خدمت اصل عدالت باشد، می تواند به انتقال صلح آمیز تاریخ به دوره ی بعدی کمک کند. چنین امری زمانی میسر است که هیچ کس به هیچ بها و بهانه ای کنار گذاشته نشود، به تعبیر لویناس " طغیان علیه یک جامعه ی ناعادلانه، بیانی از روح زمانه ما است. روح خودش، خود را از طریق طغیان علیه یک جامعه ی ناعادلانه بیان می کند. " (Levinas, 1989: 242)

۴. سیر تاریخی دانشگاه نشان می دهد که دانشگاه، نه تنها هیچگاه در صف مقدم انتقال از دوره ای به دوره دیگر نبوده است، بلکه به مثابه نهادی محافظه کار و چسبیده به ایده های حاکم، ایفاء نقش می کرده است. با اینهمه، علیرغم ماهیت محافظه کارانه اش، دانشگاه هم همواره قادر به انطباق خود با جامعه ی جدید بوده است و هم همواره این آمادگی در دانشگاه وجود داشته است که فرم و محتوای جدیدی پیدا کند. (Ford, 2002:36) از اینرو، دانشگاه باید بتواند و خواهد توانست نقشی متفاوت با آنچه تا به حال بازی کرده است، ایفاء کند و سازی ناهمساز با

آنچه تا به حال نواخته است، بنوازد. هایدگر در جایی می گوید گوهر دانشگاه، علم است و بلافاصله می پرسد گوهر علم ولی چیست؟ او با طرح این پرسش می خواهد ایده همبولتی -وبری دانشگاه به مثابه محلی برای جستجوی حقیقت را با فراخوان نیچه ای - اسپینگلی دانشگاه به مثابه نهادی مسئول برای مقابله با نیست انگاری و در نتیجه زوال یک تمدن در هم آمیزد و به "آموزش و پژوهش" در دانشگاه جهت بدهد. ایده ای از دانشگاه و فلسفه که بعدها با چشم اندازهایی کاملاً متفاوت از هایدگر، توسط چهار فیلسوف تاثیر گذار قرن بیستم یعنی هابرماس، دریدا، فوکو و رورتی ادامه پیدا می کند و فلسفه به عنوان معرفتی که در جستجوی حقیقت است جایش را به فلسفه به مثابه معرفتی که در جستجوی رهایی است، می دهد. با در نظر داشتن چنین تغییر جهتی در نقش فلسفه، احتمالاً می توان کارکرد دانشگاه را نیز به تبع تغییر نقش فلسفه در دنیای معاصر تغییر، و وضع غالب و تعاریف قالبی از ایده دانشگاه را به نفع موقعیت "در راه" و "نیندیشیده" آن حرکت داد. به زبان دریدا اگر سخن بگوئیم، در واقع دانشگاهیان مسئول هستند که در مقابل نهاد دانشگاه از معانی یا ایده های دانشگاه سخن بگویند. چنین رویکردی، احتمالاً دو پی آمد خجسته در بر خواهد داشت: نخست طرح پرسش های معاصر در دانشگاه، سپس درگیر کردن دانشگاه با این پرسشها و به تبع این دو چاره جویی برای آنچه به تعبیر اورتگایی گاست سبب نارضایتی بشر شده است.

۵. در سطح جهانی اگر تاریخ دانشگاه از چهار گذار عبور است و اینک به ساخت گشایی خود از طریق شرح وضع موجود دانشگاه در قالب کلماتی محکم نظیر "دانشگاه در وضعیت اضمحلال کامل" و طرح وضع مطلوب آن در قالب عناصر و مولفه های "دانشگاه بدون شرط"، می اندیشد، در ایران، پرسش دانشگاه اصولاً هنوز طرح نشده است. دانشگاه در جهان اگر ویژگی هایی نظیر "تحقیق آزادانه پیرامون حقیقت"، "اتحاد سه عامل تحقیق و تدریس و فضای فرهنگی آزاد و خلاق"، "استقلال از دولت یا دانشگاه به مثابه دولتی در درون دولت" را بر قامت بلند خود تنگ می بیند و در جستجوی نامشروط کردن و نامتعیین ساختن خود است، در ایران دانشگاه در وضعیتی ناامن قرار گرفته است: وضعیتی از احساس ناامنی که از خود ناامنی هولناک تر است.

موقعیت دانشگاه در ایران موقعیت متزلزلی است و اگر قرار باشد حرکتی به سمت شکل گیری ایده معاصری از دانشگاه صورت گیرد، هیچ چاره ای وجود ندارد که چستی دانشگاه مورد بازبینی و تأمل جدی قرار گیرد و این میسر نیست مگر اینکه توانایی و جسارت فکری کسانی که نسبت به این موقعیت متزلزل، احساس مسئولیت می کنند، به کار افتد و وضع موجود دانشگاه، به نفع موقعیت " در راه " آن حرکت داده شود. دانشگاه باید با مسائل عصر، در دو سطح ملی و بین المللی، پیوند یابد و از این طریق، هم در نقد و افشای هر موقعیتی، و در اینجا موقعیت دانشگاه در ایران، صراحتی رادیکال داشته باشد، و هم امکان وقوع امر پیش بینی نشده را تأیید کند و به آن متعهد باشد. (Peters, 2001:11) موضوعاتی که باید به نحوی مستقل مورد مطالعه قرار گیرند.

Works Cited

یاسپرس، کارل (۱۳۷۴). *زندگینامه فلسفی من*، ترجمه عزت اله فولادوند، تهران، نشر فرزاد.
مجتهدی، کریم با همکاری دکتر حسین کلباسی، دکتر عبدالرزاق حسامی فر، دکتر حمید طالب زاده، دکتر محمد ایلخانی و سارا ایلخانی (۱۳۷۹)، *مدارس و دانشگاه های اسلامی و غربی در قرون وسطی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Barnet, Richard J. and Mueller, Ronald E. (1974) *Global Reach: The Power of the Multinational Corporations*. New York: Simon & Schuster (Touchstone).

Deleuze, Gilles. (2002) *Francis Bacon: The Logic of Sensation*. Trans. Daniel Smith. New York: Continuum.,.

Derrida, Jacques. (1976) *Of Grammatology*. Trans. Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore, MD: Johns Hopkins UP.

Derrida, Jacques. (1992) "Mochlos; or, The Conflict of the Faculties," trans. R. Rand and A. Wygant, in R. Rand (ed.) *Logomachia: The Conflict of the Faculties*, Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.

-----.(2002a) "The University Without Condition." In *Without Alibi*. Ed. and trans. Peggy Kamuf. Stanford, CA: Stanford UP.

-----.(2002b) *Negotiations: Interventions and Interviews 1971-2001*. Ed. and trans. Elizabeth Rottenberg. Stanford, CA: Stanford UP.

- .(2002c) *Who's Afraid of Philosophy: Right to Philosophy 1*. Trans. Jan Plug. Stanford, CA: Stanford UP.
- .(2004) *Eyes of the University: Right to Philosophy 2*. Trans. Jan Plug et. al. Stanford, CA: Stanford UP.
- .(2005) *Rogues: Two Essays on Reason*, trans. Pascale-Anne Brault and Michael Naas (Stanford: Stanford Univ. Press.
- D'Souza, Dinesh. (1987) *Illiberal Education*. New York: Simon & Schuster.
- Ford, Peter Marcus. (2002) *Beyond the modern university: toward a constructive postmodern university*. Westport, Conn.: Praeger.
- Foucault, Michel. (1973) *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. 1966. Trans. anon. New York: Vintage.
- Frijhoff, Willem. (1966) "Patterns," in *A History of the University in Europe, Vol. II, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*, Walter Rugg, gen. ed., Hilde de Ridder-Symoens, vol. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fritz K. Ringer, (1969) *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community, 1890-1933* Cambridge: Harvard University Press.
- Gadamer, Hans-Georg. (1975) *Truth and Method*. Trans. Garrett Barden and John Cumming. New York: Continuum.
- Gadamer, Hans-Georg. (1992) "The Ideas of the University - Yesterday, Today, and Tomorrow," in *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics*, ed. Dieter Misgeld and Graeme Nicholson, trans. Lawrence Schmidt and Monica Reuss. Albany: SUNY Press.
- Gramsci, Antonio. (1971) "The Modern Prince." *Selections from Prison Notebooks* Lawrence and Wishart.
- Habermas. Jurgan. (1987) *The Philosophical Discourse of Modernity*, trans. Frederick G. Lawrence, Cambridge, MIT Press.
- Haskins, C.H: (1923) *The Rise of Universities*. Henry Holt and Company.
- Jaspers, Karl. (1959) *The Idea of the University: An Existentialist Argument for an Institution Concerned with Freedom*. trans. H. A. T. Reiche and H. F. Vanderschmidt, Boston: Beacon Press.
- Kant, Immanuel. (1992) *The Conflict of the Faculties*, Mary J. Gregor, trans. Lincoln: University of Nebraska Press.

- Kimball, Roger. (1990) *Tenured Radicals: How Politics Has Corrupted Our Higher Education*. New York: Harper & Row.
- Levinas, Emmanuel. (1989) *The Levinas Reader*. Ed. Sean Hand. Blackwell Publishers Inc.
- Lowrie J. Daly, S.J. (1961), *The Medieval University: 1200-1400*. New York: Sneed and Ward.
- Nathan Schatner, (1962) *The Medieval Universities*. New York: A.S. Barnes & Co.
- Pelikan, Jaroslav. (1992) *The Idea of the University: A Reexamination*. New Haven: Yale UP, 1992.
- Rajan, Tilottama. (2007) "Derrida, Foucault and the University.": *Mosaic*. Volume: 40. Issue: 2.
- Peters, Michael. (2001) "Humanism, Derrida, and the new humanities," in Gert J.J Biesta, Denise Egéa-Kuehne(ed). *Derrida & Education*. Routledge.
- Readings. Bill. (1996) *The University in Ruins*. Cambridge and London: Harvard University Press.
- Rüegg, Walter. (1992) "The Traditions of the University in the Face of the Demands of the Twenty-First Century." In: *The University of the Twenty-First Century: A Symposium to Celebrate the Centenary of the University of Chicago*. *Minerva*. A Review of Science, Learning and Policy, Vol. 30, No. 2, Summer.
- Schelling, Friedrich. (1966) *On University Studies*. Trans. E.S. Morgan. Athens: Ohio State UP.
- .(2005) *First Outline of a System of the Philosophy of Nature*. Trans. Keith R. Peterson. Albany: SUNY Press.
- Sheldon Rothblatt, (1997) *The Modern University and Its Discontents. The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*, Cambridge: Cambridge UP.
- Smith, Page. (1990) *Killing the Spirit: Higher Education in America*. New York: Viking Press.
- Sykes, Charles. (1988) *Profscam: Professors and the Demise of Higher Education*. Washington, DC: Regnery Gateway.
- .(1990) *The Hollow Men: Politics and Corruption in Higher Education*. Washington DC: Regnery Gateway.
- Terdiman, Richard. (2007) "Determining the Undetermined: Derrida's University without Condition". *Eighteenth-Century Studies*, vol. 40, no. 3. Pp. 425-441.

Weber, Max. (1964) "Science as a Vocation" in H.H. Gerth and C. Wright Mills (Translated and edited), *From Max Weber: Essays in Sociology*, pp. New York: Oxford University Press.

Whitehead, Alfred North. (1967) *Adventures of Ideas*. New York: The Free Press.

University: From History to Philosophy

Hossein Mesbahian
Department of Philosophy
Faculty of Letters and Humanities
University of Tehran

Abstract

By referring to the history of university in western civilization and the thoughts of French Philosopher, Jacques Derrida, concerning the definition of University, this paper briefly examines the problem concerning university as an institution and as an idea. To do this, I argue that the history of the university intimately follows the history of western culture. After the collapse of the Western Roman Empire it was the Christian church that held western culture as one. The University of Paris was the medieval university par excellence. In 1694 a new type of university came to existence that separated from the ways of the past. Established approximately five centuries after the University of Paris, the University of Halle departed from the Parisian idea that higher education must be comprehended inside the framework of the Christian faith and introduced the idea of the university as a secular institution, existing to assist the secular state. This idea is the essential element of the modern university. If the universities of Paris and Halle emphasize that aspect of the university that has represented the interest of the wider society, the University of Berlin was founded for very different reasons. The University of Berlin was founded in order that a few, academically capable individuals could pursue knowledge. The age of globalization, however, which has been formed around the idea of economism will necessitate a new type of university, one extremely alike to the University of Phoenix. The University of Phoenix, founded in 1976, is a business-related university compelled by law to make the most financial gain for its financiers. The idea forming the foundation of

this university is that the most significant purpose of higher education is to teach functional skills and knowledge to its “customers”—the word it prefers to “students”. While the term university as an institution has tended to have limited connotations, Derrida argues that university as an idea has a boundless, unrestricted and unconditional implication. Thus, he questions the common connotation of university as an exclusively institutional term. The conclusion summarizes the major themes articulated in those discussions, and suggests further directions to explore toward the constructive conceptualizing of university, based on the "Inclusion of the Other."

Keywords: Paris, Halle, Berlin, Phoenix, the search for truth, Living with Ideas, Solitude and Freedom, Derrida, "The University Without Condition". "The Inclusion of the Other."