

تمهیدی برای پاسخ به این مسئله که: چه کسی می‌تواند به مسئله دانشگاه بیانیشد؟

طاها بخشی‌نژاد^۱

(تاریخ دریافت ۹۴/۰۸/۱۵، تاریخ پذیرش ۹۵/۱۰/۰۹)

چکیده

این مقاله قصد دارد تا با واکاوی مفاهیم تاریخی و بنیادین دانشگاه -از مفهوم افلاطونی آکادمی تا مفهوم دانشگاه کانتی- نشان دهد که (الف) چگونه این پدیده در تاریخ دانش بشری قوام‌یافته است؟ (ب) پدیده دانشگاه، ایده کدام‌یک از علوم بود؟ (ج) چه کسانی در چه سطوحی توان اندیشیدن به دانشگاه را دارند؟ مسئله ما (ایرانیان) در مقابل پدیده دانشگاه چیست؟

آکادمی، از آغاز تاریخ فلسفه، همواره جزء مهم‌ترین موضوعات قابل‌تأمل فیلسوفان بوده است. افلاطون، هم روش مواجهه علوم مختلف و هم تبیین سازوکار تربیت اجزاء مختلف جامعه را در درون آکادمی طرح‌اندازی کرد. در عصر جدید، مفهوم و جایگاه دانشگاه به‌مثابه پایگاه علم و نیز نحوه تعاملش با دیگر اجزاء جامعه، ریشه در مفهوم افلاطونی آکادمی دارد. در قرن سیزدهم میلادی با تأثیر ارسطو و ارسطوئیان دانشگاه‌های آکسفورد، بولونیا و پاریس تأسیس می‌شود تا مسیر دانش قوام‌درخوری یابد.

^۱. دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه محض دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین
T.bakhshi.n@gmail.com

ما بر آنیم تا با بازخوانی مجدد از ایده آکادمی افلاطونی و مدرسه‌ای ارسطویی، ریشه‌های دانشگاه در عصر مدرن را که با اندیشه‌های کانت شکل یافته است، مورد بررسی قرار دهیم؛ و نشان خواهیم داد که چگونه نقطه آغاز مفهوم دانشگاه، از کانت آغاز شد. و در انتها با تحلیل **متافیزیک نا-آگاه** درصدد خواهیم بود تا راه جدیدی را برای اندیشیدن به دانشگاه خودمان بگشاییم.

واژگان کلیدی: آکادمی افلاطون، مدرسه ارسطویی، دانشگاه کانتی، پایدیا، سیستم دانش.

مقدمه

روش سقراطی

بنا بر گفته پِگِر^۱، سقراط در روش دیالوگ محورانه‌اش، دو هدف عمده را دنبال می‌کرد، (۱) پند و اندرز اخلاقی (۲) واکاوی داشته‌های معرفتی فرد به منظور تعیین صحت و وسقم آن (Jaeger, ۱۹۴۷, ۳۷)، هر دو هدف مذکور از طریق دیالوگ اتفاق می‌افتاد. سقراطی که در مجموعه آثار افلاطون نمایش داده می‌شود، فردی است که بسیار موشکافانه و با نوعی فروتنی طنزآمیز، پرسش‌هایی را مطرح می‌کند که از رهگذر آن‌ها قرار است برخی مفاهیم را برای خودش و دیگران قابل فهم کند. وی فردی بوده است که در هر جایی و با هر کسی -که تمایل داشته با او همراه شود- وارد گفتگو می‌شد (Nails, ۱۹۹۵, ۲۹). به بیان دیگر، او هیچ‌گاه در روند جستجوی فضیلت، پیش‌شرطی را برای افراد در نظر نمی‌گرفت. به همین دلیل، مخاطبان وی صرفاً محدود به نخبگان جامعه نبودند (Nails, ۱۹۹۵, ۲۰۶). مثلاً در رساله منون، سقراط با برده‌ای وارد دیالوگ می‌شود که دارای هیچ‌گونه آموزش منظم و یکپارچه‌ای نبوده است. علاوه بر این، در دیالوگ‌های افلاطونی، سقراطی را می‌بینیم که سبک آموزشی‌اش چندان زمان‌بر نیست، به نحوی که غالباً گفتگوهایش بیش از چند ساعت به درازا نمی‌کشید (Nails, 1995, 202).

از دیدگاه افلاطون، روش سقراطی گرفتار برخی معضلات جدی بوده است. به عنوان مثال، روش سقراطی حاوی هیچ تضمینی در این باره نبوده است که برای افراد خاص نیز به کار آید (Nails, ۱۹۹۵, ۲۱۰)، افلاطون در رساله پروتاگوراس با به تصویر کشیدن دست‌پاچگی سقراط

^۱ . Werner Jaeger

جوان در مواجهه با پروتاگوراس پیر، پاشنه آشیل روش سقراطی را نمایان می‌سازد. افزون بر این، اقتضای روش سقراطی آن است که (الف) وابسته به مکان خاصی نبوده (ب) همچنین وابسته به افراد خاصی نبوده (ج) حتی وابسته به زمان خاصی نیز نبوده است. تمام این مشخصات سبب می‌شد تا سطح فهم افرادی که پیرامون سقراط گرد می‌آمدند مدام در حال تغییر باشد؛ همین تغییرات پی‌درپی، مانع از آن می‌شد که در بستر دیالوگ‌های سقراطی به‌طور منظم بدنه ساختارمندی از آموزه‌های وی عرضه شود (Nails, ۱۹۹۵, ۲۱۲). اما همین نکته که سقراط هیچ‌گاه پیش‌شرطی برای دیالوگ‌هایش در نظر نمی‌گرفت، یکی از مهم‌ترین اشکالات روش شفاهی‌اش به شمار می‌آمد. زیرا باعث می‌شد که دیالوگ‌های وی بدون هیچ نقطه مشترک و معیاری، ناتمام باقی بماند. در مقابل، افلاطون پس از تأسیس آکادمی بر سر در آن نوشت "نگذارید آن کس که ریاضیات نخوانده است، وارد شود". «این کلمات به معنای آن نیست که فرد صرفاً باید در یک موضوع خاص -در اینجا هندسه- درس خوانده باشد، بلکه به معنای آن است که وی باید دریابد شرط مبنایی امکان‌پذیری فهم، معرفت نسبت به پیش فرض‌های بنیادین هرگونه معرفت و نسبت به وضعی است که از این رهگذر محقق می‌شود» (Heidegger, ۱۹۶۷, ۷۵).

۱. آکادمی افلاطونی

افلاطون با تأسیس آکادمی هم‌زمان دو هدف عمده را در نظر داشت. وی افرادی را به درون آکادمی راه می‌داد که دارای صداقت و توانایی لازم برای مطالعه جدی فلسفه باشند. همین امر نیز سبب ایجاد تمایز میان دانشجویان آکادمی و مردم کوچه و بازار، و تبعاً اعطای نوعی شأن اجتماعی خاص به آنان می‌شد (Nails, ۱۹۹۵, ۲۱۳-۱۴). از سوی دیگر تثبیت افرادی که در آکادمی تحصیل می‌کردند، سبب شد تا برای نخستین بار، زمینه تثبیت ساختار آموزشی چنان فراهم شود که افراد بتوانند در پیشبرد روند فلسفه ورزی سهیم شوند (Nails, ۱۹۹۵, ۲۱۵). بارزترین مصداق این فرآیند آنجایی نمایان می‌شود که ارسطو -در عین آن که یکی از دانشجویان آکادمی به شمار می‌آید- تعمدانه از سوی افلاطون به‌مثابه بزرگ‌ترین منتقد افلاطون تربیت می‌شود. به بیان مبنایی‌تر، آکادمی افلاطونی، نطفه خودآگاهی و لزوم خود-انتقادی را در دل نظام آموزشی می‌کارد و نشان می‌دهد که تداوم فلسفه ورزی منوط به حفظ همین دو روحیه است. البته باید توجه داشت که پیامد تأسیس آکادمی صرفاً منحصر در تربیت نابغه‌ای همچون ارسطو نیست؛ بل افلاطون، بنای سنتی را نهاد که پس از وی، به‌تدریج، الگوی نگرش بشریت را به‌کل حقیقت تغییر داد. این تغییر نگرش، خودش را در تمثیل معروف

غار و تحت واژه *παιδεία* (پایدیا، تربیت) نمایان می‌سازد. هایدگر^۱ موشکافانه به این نکته اشاره می‌کند:

آن‌گونه که افلاطون ذات پایدیا را تعریف می‌کند به معنای چرخش کل نفس است که کل هستی انسان را در چرخش ذاتش رهبری می‌کند. بنابراین پایدیا اساساً حرکتی گذرنده است، یعنی گذر از *ἀπαιδενσία* (تربیت نیافتگی) به *παιδεία* (پایدیا، تربیت). ... [پایدیا] به دو معناست: از طرفی شکل‌گیری فرد، یعنی وی خصوصیتی را داراست که آشکار و بارز است. اما درعین حال این «شکل‌گیری»، فرد را می‌سازد (یا دارای خصوصیتی می‌کند). بدین نحو که فرد به‌حسب تصویر نمونه (پارادایمی) از ابتدا به سطح و اندازه خاصی می‌رسد، و به همین دلیل این تصویر، سرمشق اولیه^۲ نامیده می‌شود. بدین ترتیب «شکل‌گیری» در آن واحد بدین معناست که فرد خصوصیتی را داراست و به‌وسیله پارادایم یا مثال‌واره هدایت می‌شود. *ἀπαιδενσία* (تربیت نیافتگی)، برخلاف *παιδεία* (پایدیا، تربیت)، به معنای عدم شکل‌گیری است، مرحله‌ای که در آن هیچ رفتار و حالت اساسی بیدار و آشکار نشده و هیچ سرمشق اولیه هنجاری به منصفه ظهور نرسیده است (Heidegger, ۱۹۹۸, ۷-۱۶۶).

پایدیا، هم به‌مثابه یک الگو و به‌مثابه فرایندی که فرد در آن قرار می‌گیرد، زمینه را چنان فراهم می‌کند که به‌محض ورود فرد به آکادمی، می‌آموخت چگونه در تمسکی همیشگی به الگوی فوق می‌توان روحیاتی خاص (خودآگاهی و خودانتقادی) را درون خود شکوفا کند. الگوی تربیت آکادمیک چنان با تاریخ فلسفه گره خورده است که به نحوی می‌توان مدعی شد "تاریخ فلسفه، تاریخ آکادمی است".

۲. دیالکتیک، بنیاد پایدیا و دانش

افلاطون برای آشکار کردن آن نغمه اصیلی که هدف از آموختن تمام علوم، آموختن آن است، ابتدا به بررسی برخی از علوم مقدماتی-مانند ادبیات، موسیقی، هندسه، ستاره‌شناسی و مواردی از این دست- می‌پردازد. سپس مدعی می‌شود که این علوم به‌جز ریاضیات به‌طور عام - که شامل هندسه و حساب می‌شود- نه دارای چنان مشخصه‌ای هستند که همه جامعه درگیر

^۱ . Martin Heidegger

^۲ Proto-type

با آن باشند و نه حتی از متعلق شناسای ثابتی برخوردارند. با این همه، اگرچه ریاضیات به طور عام، نقشی تمهیدی را برای منظور افلاطون ایفا می‌کند ولی همچنان ناتوان از آن است که فرد، با اتکالی به آن بتواند به ایده خیر بی‌اندیشد. در اینجا است که افلاطون، پای دیالکتیک را به میان می‌کشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ۶-۱۱۴۵). این نکته را یادآور می‌شویم که افلاطون برای تبیین منظورش، هیچ‌گاه نقطه آغاز مباحثش را جایی در خلأ قرار نمی‌دهد، بلکه همواره از بررسی رویدادهای روزمره و علمی آغاز می‌کند که با چنین رویدادهایی سروکار دارند سپس در سیری صعودی، گذار از تربیت نایافتگی به تربیت یافتگی را تبیین می‌کند. در این سیر صعودی است که مشخص می‌شود چه کسی و تا چه حدی می‌تواند به ایده خیر بی‌اندیشد. این سیر، پیش‌شرط تحقق ایده دانشجو و زمینه امکان‌پذیری پایداری در آکادمی است.

اما در توضیح معنای آن نغمه اصیل یا دیالکتیک، افلاطون با استناد به تمثیل غار می‌نویسد: این، همان نیروی بینایی‌ای است که «تنها به مشاهده سایه موجودات جاندار قناعت نمی‌ورزد بلکه می‌کوشد تا نخست، خود آن موجودات را ببیند و سپس ستارگان را تماشا کند و سرانجام به دیدن خود خورشید نائل شود». این «تصویری است از هنر دیالکتیک، که اثرش تنها از راه تفکر خردمندانه پدیدار می‌گردد. کسی که در راه دیالکتیک گام بردارد، از حواس یاری نمی‌جوید بلکه تنها با نیروی خرد و با یاری جستن از مفهوم‌های مجرد، به هستی حقیقی هر چیز راه می‌یابد» (افلاطون، ۱۳۸۴، ۶-۱۱۵۵). افلاطون تأکید دارد که «تنها روش دیالکتیک است که مفروضات ثابت نشده را کنار می‌گذارد و در هر مورد چندان به عمق فرو می‌رود تا به آغاز و نخستین پایه اصلی برسد و بتواند بر روی آن استوار بایستد» (افلاطون، ۱۳۸۴، ۱۱۵۸). به هم دلیل است که وی دیالکتیک را تاجی بر سر همه دانش‌ها می‌داند (افلاطون، ۱۳۸۴، ۱۱۶۰).

تقسیم‌بندی و تمایزی که افلاطون میان علوم مختلف مطرح می‌کند نه برای حذف آن‌ها بلکه تمهیدی است برای مرز نهادن میان آن‌ها تا از این رهگذر نسبت میان آن‌ها مشخص شود. با این کار او هشدار می‌دهد که «آن آموختنی‌های مقدماتی را ما برحسب عادت به نام دانش خواندیم و حال آنکه باید نام دیگری به آن‌ها داد که بیان‌کننده چیزی روشن‌تر از پندار و تاریک‌تر از "دانش" باشد. پیش‌تر یک‌بار آن‌ها را "شناسایی از راه استدلال" نامیدیم و با این بیان خواستیم ماهیت آن‌ها را نشان دهیم» (افلاطون، ۱۳۸۴، ۱۱۵۸). و تأکید می‌کند که نخستین و عالی‌ترین فعالیت روح "دانش" است، فعالیت دوم را "شناسایی از راه استدلال"، فعالیت سوم را "اعتقاد" و فعالیت چهارم را "پندار" می‌نامد. دو فعالیت اخیر را باهم، عقیده و دو فعالیت نخستین را یکجا شناسایی خردمندان می‌نامد. موضوع عقیده، دنیای "شدن" است

که همواره دستخوش دگرگونی است. درحالی که موضوع شناسایی خردمندانه، هستی راستین است که هرگز دگرگون نمی‌شود. میان شناسایی خردمندانه و عقیده همان فرق است که میان هستی و شدن و میان شناسایی از راه استدلال و پندار همان اختلاف وجود دارد که میان دانش و اعتقاد(همان).

۳. آگوستین و علم الهی

اگرچه آگوستین^۱ نظریه مُثُل افلاطون را می‌پذیرد ولی به دلیل پس‌زمینه‌های دینی‌اش این پرسش را مطرح می‌کند که ایده‌های افلاطونی در کجا هستند؟ وی در پاسخ، جایگاه این ایده‌ها را به علم خدا برمی‌گرداند(کاپلستون، ۱۳۸۸، ج ۲، ۷۸). همین موضع آگوستین باعث می‌شود تا این پرسش افلاطونی که "کدام روش درخور اندیشیدن به ایده‌ها است؟" تبدیل به این پرسش شود که "کدام روش درخور اندیشیدن به علم الهی-که در کتاب مقدس تبلور یافته- است؟" بنابراین اگر افلاطون دیالکتیک را تاج علوم قرار می‌دهد، چندان عجیب نخواهد بود اگر آگوستین الهیات را تاج علوم قرار دهد و تمام علوم را تمهیدی بدانند که از طریق آن بناست تا فرد درک کامل‌تری از متن کتاب مقدس به دست آورد. همین موضع آگوستین سنگ بنای تأسیس دانشگاه‌های اولیه در اواخر سده دوازدهم و اوایل سده سیزدهم قرار می‌گیرد. در این دانشگاه‌ها، «هفت رشته فرهنگی (سه‌گانه دستور زبان، بلاغت و دیالکتیک [در اینجا به معنای جدل] و چهارگانه حساب، نجوم، هندسه و موسیقی) همراه با جغرافیا، گیاه‌شناسی، زمین‌شناسی و مکانیک همگی می‌توانستند در خدمت کسانی باشد که متون مقدس را می‌خواندند تا درکی کامل‌تر از پیام الهی داشته باشند. مدارس قرن دوازدهم علوم مقدماتی بدل به دانشکده‌های صناعات در دانشگاه‌های قرن سیزدهم شدند. دانشکده صناعات دانشکده‌ای مقدماتی بود و دانشجویان را برای مطالعات بعدی در حقوق، طب و الهیات آموزش می‌داد» (براون، ۱۳۹۳، ۳۴۹).

همین مدل آگوستینی در خطابه ریچارد فیشاکر^۲ در نخستین روز تأسیس دانشگاه آکسفورد در سال ۱۲۴۶، به نحو بهتری نمایان می‌شود. از دید وی «هدف نهایی تمامی این مطالعات رسیدن به درک بیشتر از نظر خدا درباره واقعیت، با پذیرش متون مقدس به‌عنوان

^۱ . Augustine

^۲ . Richard Fishacre

منبع اصلی است که عقل الهی را آشکار می‌سازد ... تمامی رشته‌های علوم انسانی، اساساً رشته‌های دستور زبان، بلاغت، دیالکتیک، حساب، هندسه، نجوم، موسیقی - و فلسفه به معنای فنی‌تر کلمه - خدمتکارانی هستند که در خدمت ارباب، یعنی خرد متون مقدس قرار می‌گیرند (براون، ۱۳۹۳، ۵۱-۳۴۹).

۴. تأثیر ابن‌سینا، ابن رشد در تأسیس *universitas*

آن‌گونه که پیش‌ازین توضیح داده شد، نزد افلاطون، روش ریاضی به‌مثابه مسیری است که ما را به روش دیگری-دیالکتیک- می‌رساند که با اتکالی به آن می‌توان به ایده‌ها و از طریق ایده‌ها به کلی‌ترین امر ممکن -ایده خیر- اندیشید. ارسطو نیز با اتکالی به این موضع که «جایی که یک بهتر هست یک بهترین وجود دارد، حال در میان موجودات یکی بهتر از دیگری است؛ بنابراین یک بهترین وجود دارد که باید موجودی الهی باشد»، عالی‌ترین علم را علم به امر الهی یا الهیات می‌نامد (راس، ۱۳۸۶، ۶۰-۱۵۹). ارسطو و ارسطویان-برخلاف افلاطون و افلاطونیان که پاینده به روش واحد دیالکتیک بودند- مبتنی بر چارچوب منطقی خاصشان معتقد بودند که به ازای هر موضوع، روش خاصی برای تحقیق وجود دارد (نصر، ۱۳۸۵، ۴). چارچوب منطقی ارسطویان، در کنار چارچوب آگوستینی، مرز و ساختار درونی مدرسه (و به‌طور هم‌زمان، تقسیم‌بندی علوم) در قرون‌وسطا را قوام بخشید.

البته به همان میزان که الگوی آگوستینی یک‌شبه به وجود نیامد و مسیر طولانی‌ای را از افلاطون، حوزه آکادمی و نوافلاطونیان می‌پیماید، مدل ارسطویی نیز یک‌شبه تبدیل به الگویی برای تدریس در دانشگاه‌های سده‌های میانه نمی‌شود. در این میان نیاز است تا نقش مشایبان مسلمان، به‌طور خاص، ابن‌سینا و ابن رشد مورد بررسی قرار گیرد. نمی‌توان این واقعیت تاریخی را نادیده گرفت که فهم اروپائیان از ارسطو، متأثر از فهم ابن‌سینا و ابن رشد از ارسطو بوده است (مارنون، ۱۳۹۳، ۸-۴۰۶). بنابراین، به نظر ما، بهتر آن است که چارچوب ارسطویی را تلفیقی از چارچوب سینوی (که به‌طور مشخص بر آلبرت کبیر^۱ و توماس آکوینی^۲ تأثیر گذاشته است) و چارچوب ابن رشدی (که به‌طور مشخص بر یوهانس جاندونی^۳ و اکام^۴ تأثیر

^۱ . Albertus Magnus

^۲ . Thomas Aquinas

^۳ . Johannes de Janduno.

^۴ . William of Ockham

گذاشته است) بنامیم.^۱ تلاقی سه چارچوب آگوستینی، سینوی و ابن رشدی، زمینه‌ای را برای ایجاد نوعی دید جامع نسبت به تمام علوم دانشگاهی و سپس ایجاد نوعی تقسیم‌کار در دانشگاه‌های اروپایی فراهم ساخت. به‌گونه‌ای که دانشگاه پاریس، به مأمونی برای علوم الهی و الهی‌دانان تبدیل شد (براون، ۱۳۹۳، ۳۴۸)، دانشگاه آکسفورد به پایگاه علوم صناعی مبدل گشت و دانشگاه کلن نیز وظیفه سیستم‌سازی جهت ایجاد وحدت میان علوم صناعی و الهیات را بر عهده گرفت (مارنبون، ۱۳۹۳، ۲۲-۴۱۳).

۵. دانشگاه کانتی

در نگاه نخست، ممکن است عبارت "دانشگاه کانتی"، اندکی مبهم به نظر برسد و ما را با این مسئله مواجه سازد که چه نیازی است تا نام کانت را به مفهوم دانشگاه پیوند دهیم؟ در پاسخ، ما بر این باوریم که کل پروژه کانت، معطوف به تبیین دانشگاه بوده است تا جایی که می‌توان مدعی شد، پس از کانت، با معنای جدیدی از دانشگاه مواجهیم. وی در سراسر دوره نقادی، که از سنجش خرد ناب (۱۷۸۱) آغاز شده و به جدال دانشکده‌ها (۱۷۹۸) ختم می‌شود، تنها یک پروژه را دنبال می‌کند که به تدریج، از ساحتی کاملاً نظرورزان به ساحتی عمل‌گرایانه میل می‌کند. دانشگاه نزد کانت، محل تلاقی علوم مختلف (به‌بیان‌دیگر، محل تلاقی روش‌ها، درون آخته‌ها/سوژه‌ها و حتی متعلقه‌های شناسای مختلف) است که همگی تحت یک ایده واحد

۱. برای دسترسی به شواهد تاریخی بیشتر در مورد تأثیر ابن‌سینا و ابن رشد بر اروپاییان، نک: (مارنبون، ۱۳۹۳، ۲۲-۴۱۳). علاوه بر این، دیدگاه دکتر سید حسین نصر درباره تأثیر علمی ابن‌سینا نیز تأمل‌برانگیز است. وی معتقد است که کتاب شفا ابن‌سینا دانشنامه‌ای است که نخستین بار، هم روابط درونی سه عالم -جمادات، نباتات و حیوانات- را به‌مثابه یک کل یکپارچه موردبررسی قرار می‌دهد، و هم ارائه‌دهنده بنیان متافیزیکی وحدت‌بخش همه علوم به‌مثابه یک سیستم یکپارچه است. چنین تلفیق و ترکیبی، برای نخستین بار، از سوی ابن‌سینا، وارد دایره مفاهیم تاریخ علم و تاریخ طبیعی در جهان اسلام و غرب می‌شود (نصر، ۱۳۸۵، ۷) اما ابن رشد، با ایده بازگشت به ارسطو، درصدد بود تا به جایگاه فلسفه از نو بی‌اندیشد. ابن رشد، روش فارابی و ابن‌سینا -که به ظن وی، ارسطو را با آراء افلوطنین و اقوال کلامی درآمیخته بودند- را رد کرد؛ ولی همچنان با این موضع ابن‌سینا و فارابی هم‌دل بود که فلسفه و دین در تقابل باهم قرار ندارند. اما قواعد دینی را با مطالب فلسفی متفاوت می‌دانست و دخالت فقیه در کار فیلسوف و بحث فلسفی در مطالب دینی را مایه گمراهی تلقی می‌کرد. از دیدگاه ابن رشد، تمایز بین فلسفه و دین، ناظر به غیرعقلانی بودن دین و یا بی‌مناسبتی این دو نیست؛ بلکه وی معتقد بود آنجا که پای عقل نمی‌رسد، راهش به مدد وحی پیموده می‌شود. توجه بعضی از فلاسفه قرون وسطایی به ابن رشد، در همین مواضع وی ریشه دارد (داوری، ۱۳۸۱، ۲۶).

قرار دارند. این ایده واحد نیز در پی تحقق سیستمی جدید برای دانش است. وی بر این باور بود که طرح این سیستم جدید، امکان‌پذیر نخواهد بود مگر آنکه در ابتدا، پرسش از محدوده و مرز علوم مختلف پیش کشیده شود. کانت درباره نحوه پرسش از محدود و مرز علوم مختلف، این‌گونه می‌نویسد که «هرگاه بخواهیم معرفتی را به‌عنوان یک علم عرضه کنیم، مقدماً باید بتوانیم آن وجه امتیازی را که مختص خود آن علم است و در آن با هیچ علم دیگری اشتراک ندارد، به‌دقت معین کنیم؛ والا حدود همه علوم درهم خواهد ریخت و نخواهیم توانست هیچ علمی را به‌درستی بر طبق طبیعت آن بررسی کنیم» (کانت، ۱۳۹۰، ۹۵).

ما معتقدیم وجه تمایزی که کانت از آن سخن می‌گوید را می‌توان در چندین سطح مختلف مورد تحلیل قرار داد. در سطح نخست می‌توان به پرسش‌های مشهور او در آغاز سنجش خرد ناب اشاره کرد؛ الف) ریاضیات ناب چگونه ممکن است؟ ب) دانش طبیعی ناب (فیزیک) چگونه ممکن است؟ ج) متاگیتیک چنان دانش چگونه ممکن است؟ (B ۲۰-۲۲) در سطح دوم ماجرا می‌توان پرسش‌هایی را از این سنخ مطرح کرد که الف) درون آخته/سوژه ریاضیات دارای چه ویژگی تمایزکننده‌ای است؟ ب) درون آخته/سوژه دانش طبیعی (فیزیک) دارای چه ویژگی متمایزکننده‌ای است؟ ج) درون آخته/سوژه متاگیتیک دارای چه ویژگی متمایزکننده‌ای است؟ در سطح سوم ماجرا می‌توان این پرسش‌ها را پیش کشید که الف) متعلق شناسای ریاضیات چیست؟ ب) متعلق شناسای دانش طبیعی (فیزیک) چیست؟ ج) متعلق شناسای متاگیتیک چیست؟ در آخرین سطح نیز می‌توان به پرسش‌هایی این‌گونه اندیشید که الف) روش ریاضیات چیست؟ ب) روش دانش طبیعی (فیزیک) چیست؟ ج) روش متاگیتیک چیست؟

با توجه به این پرسش‌های کانتی است که می‌توان دریافت چرا مفهوم "دانشگاه کانتی" متفاوت از مفهوم دانشگاه در قرون وسطی است. واژه (*universitas*) در قرن سیزدهم، بیش از هر چیزی، به معنای یک صنف در کنار سایر اصناف قرون وسطایی و متشکل از اساتید و دانشجویان بوده است؛ چنین اجتماعی از محققین، هنوز دارای چنان بنیه فکری‌ای نبودند که بتوانند به پرسش‌هایی از سنخ پرسش‌های کانتی بپردازند. چرا که قوام پرسش‌های کانتی مبتنی بر انقلاب کپرنیکی کانت است؛ انقلابی که پیشینیان وی هنوز نمی‌توانستند به آن بیاوریدند. انقلاب کپرنیکی کانت، به وی اجازه می‌داد تا برای نخستین بار، پرسش از "شرایط پیشین متصل به درون آخته برای امکان‌پذیری سیستمی از دانش" را طرح کند. بنیادی‌ترین مفهوم در این پرسش کانتی - تا آنجایی که به محدوده این مقاله مربوط می‌شود - مفهوم

سیستم است. کانت در توضیح منظورش از سیستم، به جسم اندامیده^۱ اشاره می‌کند و می‌نویسد: «[در چنین جسمی،] هر عضو برای همه عضوهای دیگر و همه اعضا [نیز] به خاطر تک تک اعضا بر جایند؛ ... [در یک سیستم از دانش،] هیچ اصلی نمی‌تواند با اطمینان در یک رابطه واحد فرض گرفته شود، مگر آنکه آن اصل هم‌هنگام در رابطه همه‌جانبه خود با کل کاربرد ناب خرد پژوهیده گردد» (B XXIII).^۲ اگر این معنای از "سیستم دانش" نزد کانت را مفروض بگیریم، آنگاه در پاسخ به این پرسش که کدام علم قادر است محدوده علوم مختلف را چنان طرح‌ریزی کند که در نهایت به ارائه سیستمی از دانش منجر شود، می‌توان این‌گونه مدعی شد که این رسالت، صرفاً از عهده فلسفه برمی‌آید؛ زیرا تنها فلسفه است که می‌تواند به اصل‌ها بی‌اندیشد و اندیشیدن به اصل‌هاست که بحث پیرامون مرزهای علوم مختلف درون سیستمی از دانش را امکان‌پذیر می‌سازد (B XXIV).

به بیان دقیق‌تر، آنچه کانت پیش می‌برد، تعیین جایگاه حقیقی دانشکده فلسفه در دانشگاه است. از رهگذر تبیین چنین جایگاهی است که وی می‌تواند (الف) نسبت بین دانشکده فلسفه و سایر دانشکده‌ها (ب) تعیین مرز و حدود دانشکده‌ها (ج) تبیین تفاوت روش‌های مختص به هر علم در هر دانشکده (د) نحوه تعامل هر دانشکده با حاکمیت و جامعه، را شرح و بسط دهد. در توضیح نحوه تعامل دانشگاه کانتی با حاکمیت و جامعه، تنها به این نکته بسنده می‌کنیم که چیدمان ساختار کلی دانشگاه به دست حاکمیت صورت می‌گیرد و نه به دست پژوهشگران. دانشگاه کانتی، به دو طبقه دانشکده‌های بالاتر و دانشکده پایین‌تر تقسیم می‌شود. هنگامی یک دانشکده، دانشکده‌ای بالاتر نامیده می‌شود که آموزه‌هایش (اعم از محتوا و روش انتشار آن) در ارتباط تنگاتنگی با منافع حاکمیت قرار داشته باشد. اما دانشکده‌ای پایین‌تر نامیده می‌شود که دغدغه آن صرفاً پیگیری حقیقت باشد. خواست حاکمیت، در وهله نخست، معطوف به ابزارهای

^۱ . *organic*

^۲ . کانت در پیشگفتار ویراست دوم سنجش خرد ناب، پروژه خود را این‌گونه تشریح می‌کند که «حال این کوشش که فراروندی را که متاگیتیک تاکنون داشته است دگرگون سازیم، چنانکه ... [همانند] هندسه‌دانان و پژوهندگان دانش‌های طبیعی، انقلابی همه‌جانبه را در متاگیتیک عملی گردانیم، وظیفه سنجش خرد ناب نگرورز را تشکیل می‌دهد. زیرا خرد ناب این ویژگی را در خود دارد که می‌تواند و باید قوه خاص خود را بر طبق گوناگونی شیوه‌هایی که بر پایه آن‌ها برون‌آخته‌هایی برای اندیشیدن برمی‌گزیند، بسنجد، و نیز حتی همه شیوه‌های گوناگونی را که بر پایه آن‌ها مسئله‌هایی در برابر خود می‌نهد، فرآرسته برشمارد و بدین‌سان سراسر پیش‌طرح یک دستگاه متاگیتیک را بی‌افکند (B XXII-XXIII).

حفظ قوی‌ترین و دیرپاترین نفوذ بر جامعه است و آنچه دانشکده‌های بالاتر ارائه می‌دهند، همین ابزارهاست. در نتیجه حاکمیت این حق را برای خود محفوظ نگاه می‌دارد که آموزه‌های دانشکده‌های بالاتر را تنفیذ کند. اما تنفیذ آموزه‌های دانشکده پایین‌تر صرفاً به خود پژوهشگران وانهاد می‌شود (Kant, ۱۹۹۶, ۲۴۸-۹)^۱. در ادامه، ساختار درونی و وجه متمایزکننده دانشکده‌های موجود در دانشگاه کانتی را مورد بررسی قرار می‌دهیم.^۲

۱.۵. مشخصه الهی‌دان به‌مثابه مشخصه متمایزکننده دانشکده الهیات
کانت در راستای تعیین محدوده دانشکده الهیات، دو ساحت را از هم متمایز می‌کند؛ ساحتی که متصل به کتاب مقدس است و ساحتی که متصل به عقل است. کانت در توضیح الهیات متصل به کتاب مقدس، معتقد است «در گفتمان‌های عمومی که مخاطب مستقیم آن عوام هستند، هرگز نباید به پرسش از منشأ الهی کتاب مقدس ... دامن زده شود؛ از آنجایی که این موضوع، مختص به پژوهشگران است مردم عادی در فهم کامل آن بازخواهند ماند و نهایتاً در تردیدها و اندیشه‌های نا به‌جا گرفتار خواهند شد» (Kant, ۱۹۹۶, ۲۵۲). وی در توصیف خصوصیات الهی‌دان متصل به کتاب مقدس می‌افزاید: «در چنین موضوعاتی بهتر آن است که بر اعتماد مردم به آموزگارانشان تکیه شود... الهی‌دان، به‌جای راه دادن به مداخله‌های عقل باید به وحی تکیه کند که فاهمه‌اش را -با گشایشی فرا طبیعی- به کل حقیقت راهنمایی کرده است ... [وی] به‌جای تکیه بر طبیعت (یعنی توان اخلاقی خود بشر) باید به رحمتی تکیه کند که انسان صرفاً از طریق ایمانی آتشین به دست می‌آورد». بنابراین الهی‌دان کتاب مقدس، نه می‌تواند و نه نیاز دارد تا به اثبات منشأ الهی کتاب مقدس بپردازد، زیرا این در محدوده وظایف دانشکده فلسفه قرار دارد (Kant, ۱۹۹۶, ۲۵۲). در تبیین نسبت میان دانشکده الهیات و دانشکده فلسفه، وی از ساحت دوم دانشکده الهیات سخن می‌گوید که متصل به عقل است و می‌تواند در مقابل شبهات ماده‌گرایی، جبر باوری، الحاد، بی‌ایمانی، ایدئالیسم و شکاکیت بایستد و پاسخ دهد. این الهیات جدید، با تعیین حدود عقل، قادر است جا برای ایمان باز کند.

^۱. چون توضیح تفصیلی این ماجرا، به مباحث فلسفه سیاسی کانت مربوط می‌شود و چندان در حیطه مسئله محل بحث این مقاله قرار نمی‌گیرد، به همین امر بسنده می‌کنیم.

^۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده با عنوان اصلی دانشگاه کانتی و عنوان فرعی تبیین نسبت فلسفه و سایر علوم در جدال دانشکده‌های کانت هست و به‌طور مفصل این نوع بازخوانی از کانت را تشریح خواهد گرفت.

۲,۵. مشخصه حقوقدان به مثابه مشخصه متمایزکننده دانشکده حقوق

کانت در تعیین محدوده دانشکده حقوق نیز دو ساحت را از هم متمایز می‌سازد؛ یکی موظف به تربیت قاضی و وکیل است و دیگری نیز موظف به تربیت پژوهشگرانی است که حلقه واسط میان دانشکده حقوق و فلسفه هستند. در توضیح ساحت نخست، کانت معتقد است که یکی از شئون حاکمیت آن است که افراد تحت قیمومیتش را رها نکند تا بر اساس تصور خودشان حق و ناحق را تعیین کنند؛ بلکه باید به واسطه قوانین برآمده از قدرت قانون‌گذاری‌اش، معیار حق و ناحق را عرضه کند. در این میان، حقوقدان نیز برای یافتن قوانینی که اموال افراد را مصون نگاه می‌دارد، نه بر عقلش بلکه بر مجموعه قوانینی تکیه می‌کند که از سوی بالاترین مرجع (حاکمیت) تصویب و منتشر شده است. از نظر کانت، ملتزم کردن حقوقدان به اثبات صدق قوانین مزبور و انطباقشان با حقیقت و نیز دفاع از آن‌ها در برابر انتقادات عقل، نا به جاست (Kant, 1996, 253). این وظیفه بر عهده پژوهشگرانی است که در ساحت دوم دانشکده حقوق قرار می‌گیرند و موظف به تحقیق درباره آن چیزی هستند که کانت آن را علم حقوق می‌نامد. وی در فلسفه حقوق چنین می‌گوید: «علم حقوق عبارت است از شناخت حقوق طبیعی، و این غیر از حقوقدان بودن است که به انواع قانون‌گذاری در علم حقوق اطلاق می‌شود». بر اساس مبانی کانت، علم حقوق تماماً عقلانی و فارغ از هرگونه اضافات است. او وجود علمی به نام حقوق را مشروط به حفظ کیان عقلانی مستقل از تجربه می‌داند. چراکه اگر مبانی حقوق فقط مبانی تجربی باشد، اصول حقوق در معرض خطر نسبیت قرار خواهد گرفت (صانعی دره بیدی، ۱۳۹۳، ص ۲۸).

۳,۵. مشخصه متمایزکننده دانشکده پزشکی

«دانشکده پزشکی – برخلاف دیگر دانشکده‌های بالاتر – قواعدش را نه از دستورات حاکمیت بلکه از طبیعت خود اشیاء می‌گیرد» (Kant, ۱۹۹۶, ۲۵۴-۵). یعنی آموزه‌هایش را مطابق با آنچه برای سلامت بدن مفید است تنظیم می‌کند. به همین دلیل کانت آموزه‌های دانشکده پزشکی را متعلق به دانشکده فلسفه می‌داند زیرا مشخصه اصلی دانشکده فلسفه آن است که قوانینش را از طبیعت خود اشیاء می‌گیرد. «به دلیل همین ویژگی متمایزکننده دانشکده پزشکی، مقررات پزشکی بیش از آنی که به آنچه پزشکان باید انجام دهند ارتباط داشته باشد به آنچه نباید انجام دهند مرتبط است. مطابق با قوانین نوع نخست، دانشکده

پزشکی اطمینان می‌یابد که پزشک‌انی برای جامعه وجود دارد ولی با قوانین نوع دوم اطمینان می‌یابد که این پزشکان واقعاً پزشک می‌باشند» (Kant, ۱۹۹۶, ۲۵۴-۵).

۴،۵. مفهوم و ساختار دانشکده فلسفه

آموزه‌های دانشکده فلسفه به گونه‌ای هستند که ناشی از دستور حاکمیت نمی‌باشند حتی اگر حاکمیت در تعیین این آموزه‌ها نقش داشته باشد، درگیر شدن دانشکده فلسفه با چنین موضوعی صرفاً به دلیل اهمیت خود موضوع است نه به‌عنوان یک دستور. «هنگامی که پرسش بر سر صدق آن آموزه‌ای باشد که قرار است در جامعه منتشر شود، نه آموزگار می‌تواند [برای تبیین منشأ صدق آموزه مزبور] صرفاً دستور عالی‌ترین مقام [حاکمیت] را دستاویز قرار دهد و نه شاگرد می‌تواند مدعی شود که تنها مبتنی بر چنین دستوری به آن آموزه پایبند است» (Kant, ۱۹۹۶, ۲۵۵). از دید کانت عقل به‌منزله توان بر حکمی خودبنیادانه است که صرفاً آزادانه (مطابق بر قواعد اندیشه به نحو کلی) اخذ شده باشد. وی درباره نسبت میان دانشکده فلسفه و سه دانشکده بالاتر می‌گوید: کارکرد دانشکده فلسفه در نسبت با سه دانشکده بالاتر کنترل آنان است، این امر برای آنان مفید است چراکه حقیقت (به‌مثابه شرط ضروری و اولیه آموزش به نحو کلی) مهم‌ترین چیز است، درحالی‌که سودمندی که دانشکده‌های بالاتر برای حاکمیت دارند در درجه دوم اهمیت قرار دارد (Kant, ۱۹۹۶, ۲۵۵). از دیدگاه کانت هر حقی که از جانب حاکمیت به دانشکده‌های بالاتر اعطاشده باشد، متضمن جوازی برای دانشکده پایین‌تر است تا برای جماعت تحصیل‌کرده، محذور (یا نهی) اخلاقی تعیین کند (Kant, ۱۹۹۶, ۲۶۲). باید دقت داشت که اگرچه کانت چنان جایگاهی برای دانشکده فلسفه در نظر می‌گیرد که گویی به هیچ مافوقی پاسخگو نیست و مجاز است تا همه‌چیز را مورد واکاوی قرار دهد ولی از سوی دیگر فلسفه را همچون کنیزی نشان می‌دهد که مشعل را پیشاپیش بانوی‌اش حمل می‌کند؛ [فلسفه] با کشف حقیقت، سود و زیان سه دانشکده بالاتر (و تبعاً حاکمیت) را نمایان می‌سازد تا از آن، آن‌گونه که مایل‌اند بهره ببرند. نقش اجتناب‌ناپذیر دانشکده فلسفه برای حاکمیت این‌گونه نمایان می‌شود. کانت دانشکده فلسفه را مشتمل بر دو دپارتمان می‌داند: دپارتمانی در باب شناخت تاریخی (مشتمل بر تاریخ، جغرافی، لغت‌شناسی و علوم انسانی، همراه با تمام معرفت تجربی که در علوم طبیعی نهفته است) و دپارتمانی در باب شناخت عقلانی محض (ریاضیات محض، فلسفه محض، متافیزیک طبیعت و علم اخلاق) دانشکده فلسفه علاوه بر مطالعه این دودسته از معرفت، نسبت میان آن‌ها را نیز مورد مطالعه قرار می‌دهد. علاوه بر موضوعاتی که مختص به خود دانشکده فلسفه است این دانشکده به نقد و واکاوی موضوعات

مختص به سایر دانشکده‌ها نیز می‌پردازد و از این طریق دامنه نفوذ خود را به تمام بخش‌های معرفت انسانی گسترش می‌دهد. کانت در پی محدوده سازی و ساختارمند کردن فرایند انتقاد است، وی بر این باور است که اگر انتقادات وارد بر ایمان کلیسایی و قوانین مدنی در کوچه و بازار طرح شوند، زمینه‌ساز شورش جامعه علیه حاکمیت خواهد بود؛ درحالی‌که اگر چنین انتقاداتی در دانشگاه و در میان پژوهشگران طرح شود، از آنجایی‌که مردم به نزاع میان پژوهشگران چندان علاقه‌ای ندارند علاوه بر فراهم شدن زمینه برای کشف حقیقت، زمینه برای شورش مردم علیه حاکمیت نیز فراهم نخواهد شد (Kant, ۱۹۹۶, ۲۵۵-۶).

۵.۵. در باب جدال دانشکده‌های بالاتر با دانشکده پایین‌تر

پیش از این بیان شد که در آکادمی افلاطونی دیالوگ به‌مثابه شرط پیشین امکان‌پذیری دو روحیه خودآگاهی و خودانتقادی (به‌مثابه مبانی قوام دهنده پایداری) به شمار می‌آید؛ "مفهوم جدال دانشکده‌ها" همین کارکرد را در دانشگاه کانتی بر عهده دارد. البته با این پیش فرض که پس زمینه‌های مفهومی کاملا متفاوت است- اما کانت چگونه زمینه را برای پیش کشیدن مفهوم جدال فراهم می‌کند؟

اگرچه آموزه‌هایی که از طریق دانشکده‌های بالاتر در میان جامعه انتشار می‌یابند، چون مهمور به تنفیذ حاکمیت‌اند، قابل‌پذیرش و احترام هستند، ولی از آنجایی‌که برآمده از خرد خط‌پذیر انسانی‌اند، و البته موضع حاکمیت نیز نمی‌تواند نسبت به صدق و کذب این آموزه‌ها علی‌السویه باشد، پس به باور کانت، آموزه‌های مزبور همیشه باید در معرض داوری عقل (دانشکده فلسفه) باقی بمانند. اما چنین امری تنها هنگامی امکان‌پذیر می‌شود که برای بررسی صحت و سقم آموزه‌های فوق، آزادی تمام‌عیاری از سوی حاکمیت برای دانشکده فلسفه روا دانسته شده باشد. به‌نحوی‌که این دانشکده آزاد باشد تا با عقلانیتی سرد، محتوا و خاستگاه بنیادین آموزه‌های ترویج‌شده از سوی دانشکده‌های بالاتر را مورد ارزیابی قرار دهد. همین امر زمینه بروز کشمکش جدی در میان دانشکده‌ها را فراهم می‌کند، این امر به همان میزانی که اجتناب‌ناپذیر است مشروع نیز می‌باشد (Kant, ۱۹۹۶, ۲۵۹). کانت در باب جدال میان دانشکده‌ها چهار نکته اساسی را یادآور می‌شود:

۱- جدال مزبور نمی‌تواند و نباید از طریق گونه‌ای همساز کردن دوستانه حل و فصل شود، بلکه باید همچون نزاعی حقوقی - که مستلزم نوعی قضاوت است- با آن برخورد شود؛ یعنی باید

مبتنی بر تصمیم یک قاضی (عقل) که دارای حق اعمال قانون است حل و فصل شود (Kant, ۱۹۹۶, ۲۶۰).

۲- این جدال هرگز نمی‌تواند خاتمه یابد زیرا *رسالت دانشکده فلسفه آن است که همیشه آماده باشد تا آتش این کشمکش را زنده نگاه دارد*. از یک سو، همیشه باید احکامی موضوعه از جانب حاکمیت در باب آموزه‌هایی که در جامعه طرح می‌شوند وجود داشته باشد. زیرا آزادی بی‌قید و شرط جهت اظهار عمومی هرگونه عقیده‌ای هم برای حاکمیت و هم برای جامعه خطرناک است. ولی چون تمام این احکام برآمده از خرد بشری است همیشه این خطر وجود دارد که اشتباه یا حتی نابه‌جا باشند. از سوی دیگر، حقیقتی که حفاظت از آن بر دوش دانشکده فلسفه نهاده شده همیشه در معرض خطر است چراکه دانشکده‌های بالاتر هرگز از اراده‌شان مبنی بر غالب شدن دست نمی‌کشند در نتیجه دانشکده فلسفه نمی‌تواند این خطر را نادیده بگیرد (Kant, ۱۹۹۶, ۲۶۰).

۳- این جدال هیچ‌گاه از شأن والای حاکمیت نمی‌کاهد، این جدال میان فلان دانشکده و حاکمیت نیست بلکه نزاعی میان این دانشکده و دانشکده‌ای دیگر است؛ در این میان حاکمیت می‌تواند در حاشیه‌ای امن نظاره‌گر این ماجرا باشد. کانت در تبیین نسبت میان دانشکده‌ها و حاکمیت می‌نویسد: جایگاه دانشکده‌های بالاتر آن است که به‌مثابه طرف راست پارلمان آموزش، احکام موضوعه حاکمیت را تأیید کنند؛ ولی وقتی پای پرسش از حقیقت در میان است به همان میزان که باید برای نظام حاکم آزادی لحاظ شود، باید یک حزب اقلیت به‌مثابه طرف چپ پارلمان آموزش نیز وجود داشته باشد، این دقیقاً ناظر به جایگاه دانشکده فلسفه است. زیرا بدون انتقادات و واکاوی‌های جدی فلسفه، حاکمیت به نحو درخوری در نخواهد یافت که چه چیزی می‌تواند به نفع یا ضررش باشد (Kant, ۱۹۹۶, ۲۶۰-۶۱).

۴- از آنجایی که ماهیت هرگونه حاکمیتی اعمال هر چه بیشتر قدرت برای اداره جامعه است این امر منجر به محدود شدن آزادی اندیشه در سطح جامعه می‌شود برای رفع این نقیصه حاکمیت زمینه را چنان فراهم می‌کند که توافقی میان جماعت تحصیل کرده صورت گیرد که مبتنی بر آن دانشکده‌های بالاتر و دانشکده پایین‌تر ناگزیرند تا به‌طور مداوم چنان پیش روند که نهایتاً مسیر برای رفع نقیصه مزبور هموار شود. در این راستا کاملاً امکان‌پذیر است که جایگاه دانشکده‌ها زیور شود (دانشکده پایین‌تر مبدل به دانشکده بالاتر شود) البته منظور از این تحول نه در قدرت بلکه در مشاوره دادن به قدرت است. زیرا ممکن است روزی حاکمیت به اهمیت آزاد نهادن دانشکده فلسفه پی ببرد و نیز دریابد که بصیرت افزایش یافته‌ای که از طریق

این آزادی به دست می‌آید بیش از اعمال قدرتی استبدادی می‌تواند او را در نیل به اهدافش کمک کند (Kant, ۱۹۹۶, ۲۶۱).

۶. سخن آخر: ما و مسئله دانشگاه

ما ابتدا این مسئله را طرح کردیم که دانشگاه، ایده کدام علم است؟ در مقام پاسخ نیز تلاش کردیم تا نشان دهیم که افلاطون، ایده دانشگاه را در رحمِ مادرِ علوم (=فلسفه) قرار داد و ارسطو آن را قوام بخشید و کانت نیز در حکمِ قابله‌ای ماهر، این فرزند را در قالب یک سیستم به دنیای مدرن عرضه کرد. با اتکالی به این واقعیت تاریخی و جایگاه فلسفه است که اکنون می‌توان به این مسئله پرداخت که کدام‌یک از علوم، و تا چه حدی مجازند تا به ایده دانشگاه بی‌اندیشند. در نتیجه، آنجایی که هنوز جایگاه فلسفه -چه برای اهل فلسفه و چه برای صاحبان علوم دیگر- چندان مشخص نیست، پرداختن علمی همچون "آینده‌پژوهی"، "آموزش عالی"، "جامعه‌شناسی" و مواردی از این دست به ایده دانشگاه، اگر نگوئیم نابجا، لاف‌ناکارآمد خواهد بود. به نظر ما، اشتباه بنیادین صاحبان این علوم در پرداختن به ایده دانشگاه آن است که پنداشته‌اند چون اکنون در اروپا و آمریکا، علمی از این دست به ایده دانشگاه می‌پردازند، پس در ایران نیز همان علوم وظیفه‌دارند که به ایده دانشگاه بپردازند. تاکید می‌کنیم که نقد ما بر اینگونه علوم تنها برای مشخص کردن نقطه آغازیست که با فلسفه قوام می‌گیرد و علوم دیگر می‌بایستی از مسیری که فلسفه تعیین می‌کند به پیش روند. اگر این حکم به مذاق آنها خوش نمی‌آید پس ناچار هستند که این پرسش را پاسخ دهند که محدوده و مرز علوم -که بنیاد دانشگاه است- به دست کدام یک از آنها تعیین می‌گردد؟ پاسخ از قبل مشخص است، فلسفه. پس عالمان اینگونه علوم صبوری کنند تا تقدم و تاخر مفاهیم و دانش‌ها اینبار آگاهانه تعیین گردد، که این کار به نفع همه دانش هاست.^۱

اما آنچه تا اینجا بیان شد، صرفاً ارائه شرایط امکان‌پذیری اندیشیدن به دانشگاه است و نه خود اندیشیدن به دانشگاه؛ آماده شدن برای دویدن، به‌مثابه دویدن نیست. پروژه اندیشیدن به

^۱ خواننده آگاه می‌داند که سطح مسئله‌های این مقاله بنیادین است و در پس زمینه چنین سطحی می‌بایست خوانده شود. نه اینکه با خلط سطوح فکر کند که هیچ علمی نمی‌تواند به ایده دانشگاه بیاندیشد به جز فلسفه، که نشان از خوانشی بدون تامل است. بلکه ابتدا با ترسیم سطح بنیادین و جدا کردن آن از سطوح دیگر امکان سهم خواهی دیگر علوم همچون جامعه‌شناسی تازه امکان پذیر می‌گردد.

دانشگاه، هنگامی برای ما آغاز خواهد شد که تعیین کنیم مسئله ما در نسبت با دانشگاه چیست (یا چه چیزی می‌تواند باشد)؟ اما چگونه می‌توان به این مسئله اندیشید که "مسئله ما در نسبت با دانشگاه چیست"؟ به نظر ما، از دو ساحت می‌توان به پرسش از چگونگی، پاسخ داد. الف) مبتنی بر رویکردی سلبی، به این معنا که چگونه نباید به مسئله دانشگاه اندیشید؟ ب) مبتنی بر رویکردی ایجابی، به این معنا که چگونه باید به دانشگاه اندیشید؟

اولین مواجهه ما با دانشگاه، از سنخ تقلید بوده است؛ به این معنا که ما تصور کردیم می‌توان دانشگاه را همچون یک ابزار، از غرب به ایران منتقل کرد بی‌آنکه آگاهانه به بنیاد آن اندیشیده باشیم. تصور ما بر این بود که اگر دانشگاه داشته باشیم، می‌توانیم دانشی داشته باشیم که ناظر به مسائل خودمان است. اما نتیجه آن شد که دانشگاه ما، به هجای اندیشیدن به مسائل ما، مدام در حال اندیشیدنی مبهم، ناقص و ناکارآمد به مسائل همان جایی است که از آنجا آمده است. از نظر ما، علت این امر آن است که دانشگاه، پس از ورودش به ایران، درون وضعیتی قرار گرفت که ما آن را "متافیزیک نا-آگاه" می‌نامیم. متافیزیک نا-آگاه، متافیزیکی است که در آن هنوز نسبت فرد به وضعی که درون آن قرار گرفته، به نحو درخوری مشخص نشده است. این مدعا هرگز به معنای سلب هرگونه آگاهی نیست بلکه صرفاً گوشزد می‌کند که هنوز سطح آگاهی به آن حدی که بتواند ابزار (آرگانون) اندیشیدن به خویش و وضعیتی که در درون آن قرار دارد، را کسب نکرده است. ساحت سلبی پاسخ ما به پرسش از چگونگی، ناظر به این نکته است که اگر بناست به دانشگاه بیاندیشیم، دوباره نباید به همان راهی برویم که پیش‌ازاین پیموده شده است.

با این توضیح آشکار است که ساحت ایجابی پاسخ ما به پرسش از چرایی، متکی بر اندیشیدن به امکان خلق **متافیزیک جدیدی** است که این بار از دل مسائل عجین با روزمرگی ما، سر برون آورد و مسیر استعلا را در پیش بگیرد. اما چگونه می‌توانیم به روزمرگی خودمان بیاندیشیم؟ منظور ما از روزمرگی، در بدو امر، ناظر به روزمرگی دانشگاهی است که وجه غلو شده آن به اجتماع سر زیر می‌شود. برای نمونه، اگر جریان روزمره جامعه‌مان، هرلحظه آستن یک بحران مختل‌کننده است به نحوی که قادر نیستیم تا از طریق دیالوگ زمینه رفع آن را فراهم کنیم، تنها و تنها به این علت است که هنوز در دانشگاه ما، زمینه دیالوگ میان علوم مختلف فراهم نشده است. متافیزیک جدید باید بتواند از دل اندیشیدن به مسائلی از این دست، سیر استعلایی خود را بیپیماید. خوشبختانه اکنون ما در برهه‌ای قرار گرفته‌ایم که برای نخستین بار، اندیشمندان ما، به نحوی جدی در حال اندیشیدن به ایده دانشگاه هستند و اندیشیدن به ایده دانشگاه، دریچه‌ای است برای تولد آن متافیزیکی که مدنظر ما است. شواهد این مدعا را

می‌توان در برخی جریان‌های اخیر جست‌وجو کرد. انتشار کتاب «ایده دانشگاه»^۱ پیامد تز افرادی همچون مراد فرهادپور است که «ترجمه، همان تفکر است». اگر از حیثی آگاهانه به ماجرا بنگریم، ترجمه صرفاً تحریک به اندیشیدن است و نه خود اندیشیدن. این مدعا، به معنی نفی ارزش ترجمه نیست بلکه صرفاً محدوده آن را نشان می‌دهد. سوی دیگر ماجرا، دکتر رضا داوری اردکانی و هم‌نسل‌های ایشان که به طور مشخص تحت تأثیر ترجمه کتاب فوق از دانشگاه سخن می‌گویند، قرار گرفته‌اند که به نوعی می‌توان آنان را «**اشاره‌گر**» نامید. اگرچه آنان زمینه را برای اندیشیدن به ایده دانشگاه فراهم کرده‌اند ولی چون در انتهای پروژه‌شان به ضرورت اندیشیدن به دانشگاه پی برده‌اند، مدام بر ابهام این مسئله تأکید می‌کنند. این دو گروه، به‌طور خاص، گروه اخیر، سقف *مواجهه نا-آگاهانه* ما با ایده دانشگاه را تشکیل می‌دهند. اما در این میان می‌توان به گروه سوم اشاره کرد که میراث‌دار دو گروه فوق به شمار می‌آید. اینان نسل جدید دانشجویان فلسفه‌اند که برای نخستین بار در پی آند تا تعیین کنند مسئله ما در نسبت با دانشگاه چیست؟ آنان برای نیل به پاسخ، تأکید دارند که اندیشیدن به اکنونمان بر اندیشیدن به گذشته یا آینده رجحان دارد. آنان معتقدند که راه اندیشیدن به اکنون، از کانت می‌گذرد چراکه کانت از یکسو، معمار دنیای مدرن است و از سوی دیگر، همچون نخی است که می‌تواند اندیشمندان مختلفی که از هم جدا افتاده‌اند را به هم متصل کند. کانت، همچون پدری است که قادر است همه را زیر یک سقف گرد هم آورد. اما نه کانتی که از درگاه یک مفسر انگلیسی، فرانسوی یا حتی آلمانی به ما منتقل شده است. زیرا مسئله آنان لزوماً همان مسئله ما نخواهد بود. ما نیاز داریم تا درگاه جدیدی برای اندیشیدن به کانت ایجاد کنیم؛ درگاهی که از آن خودمان باشد و سهم ما را از کانت تعیین کند. ولی سهم ما از کانت تعیین نخواهد شد مگر آنکه ربط وثیقی با وضع اکنونمان بیابیم. از آنجایی که واکاوی وضع موجودمان باید منجر به آفریدن سیستمی از دانش شود، پس باید به این مسئله اندیشید که آیا وضع فعلی‌مان توان آفریدن چنین سیستمی را دارد (یا چگونه می‌توان چنین توانی را ایجاد کرد)؟

^۱ کانت و جمعی از فیلسوفان (۱۳۹۵)، ایده دانشگاه، گروهی از مترجمین، گزینش و ویراستار میثم سفیدخوش، تهران، نشر حکمت.

منابع:

- افلاطون، (۱۳۸۴)، دوره آثار، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران، نشر خوارزمی، چاپ سوم.
- براون، استفن (۱۳۹۳): «دانشگاه‌ها، ارسطو، صناعات، الهیات»، تاریخ فلسفه راتلیج: فلسفه‌ی سده میانه، جلد سوم، با ویرایش جان مارنبون، ترجمه حسن مرتضوی، تهران، نشر چشمه، چاپ دوم.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۱): «ابن‌رشد، فیلسوف اسلامی، زمینه‌ساز رنسانس و آموزگار مدرنیزاسیون مغرب اسلامی»، مجله فلسفه، شماره ۶ و ۷: ۲۱-۳۰.
- راس، دیوید (۱۳۸۶): «اندیشه و فلسفه غربی: الهیات ارسطو»، مجله فلسفه و کلام، شماره ۴ و ۵: ۱۵۷-۱۷۰.
- کانت، امانوئل (۱۳۹۰)، تمهیدات: مقدمه‌ای برای هر مابعدالطبیعه آینده که به‌عنوان یک علم عرضه شد، ترجمه غلامعلی حداد عادل، تهران، مرکز دانشگاهی.
- کانت، امانوئل (۱۳۹۳)، فلسفه حقوق، ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی، تهران، نقش و نگار.
- کانت، امانوئل (۱۳۶۲)، سنجش خرد ناب، ترجمه میر شمس‌الدین ادیب سلطانی، تهران، امیرکبیر.
- مارنبون، جان (۱۳۹۳)، «سده‌ی دوازدهم»، تاریخ فلسفه راتلیج: فلسفه‌ی سده میانه، جلد سوم، با ویرایش جان مارنبون، ترجمه حسن مرتضوی، تهران، نشر چشمه، چاپ دوم.
- نصر، سید حسین (۱۳۸۵)، «دستاورد‌های ابن‌سینا در حوزه علم و خدمات او به فلسفه آن»، مجله تاریخ علم، شماره ۵، ۷.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۸)، تاریخ فلسفه: فلسفه قرون‌وسطی از آوگوستینوس تا اسکوتوس، جلد دوم، ترجمه ابراهیم دادجو، تهران، علمی و فرهنگی.
- Heidegger, M. (1967), *What is Thing?* Translated by W. B. Barton Jr. and V. Deutsch, Indiana, Gatewer Editions, LTD.
- Heidegger, M. (1998), *Pathmarks*, Edited by William McNeill, Cambridge University Press.
- Jaeger, W. (1947), *Paideia: the Ideals of Greek Culture*, translated by G. Hight Vol. II, Oxford, Basil Blackwell.
- Kant, I. (1996): “*the Conflict of the faculties*”, translated by M. J. Gregor & R. Anchor, in *Religion and Rational Theology*, Edited by A. W. Wood & G. D. Giovanni, Cambridge University Press.

تمهیدی برای پاسخ به این مسئله که:.....

Nails, D. (1995), *Agora, Academy, and the Conduct of Philosophy*,
Springer Science + Business Media Dordrecht, Originally
Published by Kluwer Academic Publishers.