



The Idea of Iranian University and Narration of the National

*Reza Nasiri Hamed**

E-mail: r.nasirihamed@tabrizu.ac.ir

Received: 2024/04/15

Revised: 2025/12/16

Accepted: 2025/12/20

Doi: 10.22034/RJNSQ.2025.451839.1590

Abstract

In this paper, a philosophical reflection on the idea of the university in Iran is considered not from a metaphysical and essentialist perspective but from a phenomenological aspect with an emphasis on its relationship with the political. The question of the paper is that based on philosophical reflections, which university model in the world is capable of explaining the idea of the university in Iran? In response, the claim of the present paper is that the Humboldtian model of the university in Germany, in terms of its reliance on the narrative of modern political self-consciousness (the national), is capable of relatively explaining the Iranian model of the university. Based on the comparative method in examining the national university, the findings of the paper indicate that the establishment of the university in a seemingly paradoxical situation, on the one hand, has become necessary due to practical and real requirements, including the national, in the contemporary Iranian life-world, and at the same time, due to its autonomous nature, it resists the imposition of ideology, including by citing a substantial and inherent origin for it.

Keywords: Political Self-Awareness, Autonomy, Humboldt Model, Iranshahri, Ideology.

* Associate Professor of Department of Political Science, Faculty of Law and Social Sciences, University of Tabriz, Tabriz, Iran (Corresponding Author).

ایده‌ی دانشگاه ایرانی و روایت امر ملی

نوع مقاله: پژوهشی

رضا نصیری حامد*

E-mail: r.nasirihamed@tabrizu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۹/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۹/۲۹

چکیده

در این نوشتار، تأملی فلسفی درباره‌ی ایده‌ی دانشگاه در ایران، نه از منظری متافیزیکی و جوهرگرایانه بلکه از وجهی پدیدارشناسانه با تأکید بر نسبت آن با امر سیاسی موردتوجه قرار گرفته است. سؤال مقاله آن است که براساس تأملات فلسفی، کدام مدل دانشگاهی در جهان قابلیت توضیح ایده‌ی دانشگاه در ایران را دارد؟ در پاسخ، مدعای نوشتار حاضر آن است که مدل هومبولتی دانشگاه در آلمان، از حیث اتکای آن بر طرح روایتی از خودآگاهی مدرن سیاسی (امر ملی) قابلیت ایضاح نسبی مدل ایرانی دانشگاه را دارد. براساس روش تطبیقی در بررسی دانشگاه ملی، یافته‌های مقاله دال بر آن است که تأسیس دانشگاه در وضعیتی متناقض‌نما، ازسویی بنا به مقتضیات عملی و کاربردی، ازجمله امر ملی در زیست‌جهان معاصر ایرانی ضرورت یافته و درعین‌حال، به سبب ماهیت خودبنیاد آن، در قبال تحمیل ایدئولوژی، با دستاویز قرار دادن خاستگاه جوهری و ذاتی برای آن مقاومت می‌ورزد.

کلیدواژه‌ها: خودآگاهی سیاسی، خودبنیادی، مدل هومبولتی، ایران‌شهری، ایدئولوژی.

مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه به‌مثابه نهاد اصلی مرجعیت علمی دوران مدرن، مقتضی «خودآیینی» است تا استقلال آن در قبال دخالت‌های بیرونی از جمله ضوابط دولت و بوروکراسی، البته به‌رغم حفظ تعامل با ارکان جامعه، تضمین شود. دغدغه‌ی کانونی این نوشتار، چیستی و نحوه‌ی ارتباط دانشگاه با تلقی جامعه از کیستی و هویت خویش است که در وجه سیاسی آن، حول‌وحوش ماهیت باهم‌بودگی در قلمرو خاص شکل می‌گیرد و شاکله‌ی «امر ملی» را رقم می‌زند. در این راستا، می‌توان سؤال کرد که آیا به‌رغم تأکید بر لزوم ارائه‌ی مدلی ناب و اصیل و در نتیجه، قائل شدن به وجودی ذاتی و جوهری در باب دانشگاه، مدلی از تجربه‌ی دانشگاهی که در ایران معاصر و البته مشابه آن در جاهای دیگر به‌ویژه تجربه‌ی آلمانی ظهور یافته، خود برآمده از تجربه‌ی سیاسی خاصی نبوده و آیا همین مسئله دال بر این نیست که امکان ارائه‌ی گونه‌ای خالص از دانشگاه، فارغ از تجربه‌ی تاریخی ناممکن است؟

در پاسخ، مدعای نوشتار آن است که براساس تأمل بازاندیشانه، تکوین ایده‌ی دانشگاه در ایران نیز کمابیش همچون مدل‌های دیگر، از جمله تجربه‌ی آلمانی این نهاد، نه در انتزاع از امر واقع و به‌گونه‌ای استعلایی، بلکه در پیوندی معنادار با خودآگاهی سیاسی و تعریف امر ملی تحقق یافته است. اهمیت این بازاندیشی از آن‌رو است که درنگ آسیب‌شناسانه در ماهیت و کارویژه‌ی دانشگاه نشان می‌دهد در دوران متأخر، توجه خاصی در باب «انحطاط» در وضعیت دانشگاه ایرانی به‌تبع دیگر ارکان جامعه پدیدار شده که می‌تواند نقطه‌ی عزیمت مناسبی برای توضیح نقادانه‌ی فلسفه و به تعبیری، ایده‌ی دانشگاه باشد. این‌طوروری ساحت‌های مختلف اجتماع و از جمله علوم دانشگاهی را نیز دربرمی‌گیرد؛ چراکه به تعبیر هایدگر، دانش‌ها فی‌نفسه قادر نیستند درخصوص وضعیت خویش بیندیشند و این فلسفه است که در باب بنیان آن‌ها تفکر می‌کند. به‌هرحال، اندیشه در باب دانشگاه تنها به وجهی استعلایی محقق نمی‌شود و فهم چیستی و چرایی دانشگاه در گرو آن است که نقش امر سیاسی در سیر تطور این پدیده مورد واکاوی قرار گیرد. خودآیینی که همواره درباره دانشگاه مورد تأکید بوده، در ارتباط با امر سیاسی و به‌طور خاص، نسبت میان قدرت و دانش قابل صورت‌بندی است؛ در واقع، دانشگاه ایرانی را نیز همچون تجربه‌ی جهانی آن می‌توان در نسبت با نحوه‌ی بازنمایی هویت سیاسی موردتوجه قرار داد. نکته‌ی مهم آن است که رابطه‌ی هویت سیاسی معطوف به امر ملی با دانشگاه، یکسویه و علی نبوده و نظر به ماهیت خودآیین این نهاد، دانشگاه نیز به شکلی متقابل و گاهی دیالکتیکی در چهارچوب امر ملی، طرحی نوین درمی‌افکند. برای همین گفتارها و ایدئولوژی‌هایی که به شکلی

یک‌طرفه خواهان القای مرام خویش بر آکادمی بوده‌اند، به‌رغم بهره بردن از برخی مزایای این امر، در تداوم مسیر، اغلب در برابر خودبنیادی دانشگاه مستأصل شده‌اند. بر این اساس، در نوشتار حاضر با نگاهی به تکوین ایده‌ی دانشگاه در دنیای مدرن به‌ویژه الگوی آلمانی، تأملی نظری در چیستی دانشگاه در ایران انجام خواهد شد. وجه تمایز این نوشتار در مقایسه با برخی از آثار صرفاً تاریخی و یا فلسفی که به فراخور مطلب از آن‌ها استفاده‌هایی نیز شده، در آن است که تلاش دارد ایده‌ی نظری و مفهومی دانشگاه را در پیوند با وضعیت و شرایط تاریخی و سیاسی موردتوجه قرار دهد.

آثار متعددی از منظر تأمل فلسفی درباره‌ی دانشگاه ازجمله با تأکید بر مدل آلمانی به رشته‌ی تحریر درآمده است. برای نمونه، ذاکر صالحی (۱۳۹۶) در نوشته‌ی خود به مدل‌های اصلی دانشگاهی ازجمله مدل هومبولتی پرداخته و البته مسئله را بیشتر از حیث جامعه‌شناختی و کارویژه‌های این نهاد بررسی نموده است. مصباحیان (۱۴۰۱) نیز به‌طور خاص، دانشگاه آلمانی در دیدگاه هایدگر را موردتوجه قرار داده است. در آثاری که به زبان انگلیسی نوشته شده، می‌توان از اثر اوستلینگ (۲۰۱۸) نام برد که دانشگاه هومبولتی را در سیری تاریخی و براساس سرگذشت فکری آن توضیح داده است. سورکین (۱۹۸۳) نیز در مقاله‌ی خود به‌طور خاص، دیدگاه هومبولت براساس نظر و عمل معطوف به مسئله‌ی تعلیم و نقش آن در تکوین خود را که مبنای مهمی برای تأسیس دانشگاه مدنظر وی بوده، توضیح داده است.

چهارچوب مفهومی: ایده‌ی دانشگاه

در نوشتار حاضر، دانشگاه را از منظر فلسفی ذیل عنوان «ایده‌ی دانشگاه» موردتأمل قرار داده و با نگاهی به چیستی آن، دانشگاه را در زیست‌جهان ایرانی و با تأکید بر نقش این نهاد در تکوین و تعمیق هویت ایرانی براساس بازخوانی امر ملی موردتوجه قرار خواهیم داد. بدین منظور، براساس رویکردی پدیدارشناختی، تکوین و تطور ایده‌ی دانشگاه و تأمل درخصوص تجربه‌ی زیسته‌ی آن با تأکید بر بازخوانی هویت سیاسی و امر ملی در چهارچوب آن در ایران ملهم از تجربه‌ی تاریخی مدل آلمانی موردتوجه قرار می‌گیرد.

ریشه‌ی دانشگاه به آکادمی افلاطون می‌رسد. پس از آن، در طی سده‌های میانه، الگوی رایج در آموزش عالی، سنت مدارس دینی بود و در سرآغاز دوران جدید بر اثر اومانیزم و نیز اصلاح دینی، مدارس و حوزه‌های علمیه‌ی قبلی در اروپا به نهادهای آموزشی نوین تغییر یافتند و آن‌ها را به لاتین «Universitas» می‌نامیدند که از معروف‌ترین و قدیمی‌ترین آن‌ها در اروپا می‌توان دانشگاه‌های بولونیا، اکسفورد و پاریس را نام برد (هاسکینز، ۱۹۶۵: ۶).



این دانشگاه‌ها کمابیش همانند اصناف دیگر، نه‌تنها سازمانی حرفه‌ای، بلکه تشکیلاتی دینی به‌شمار می‌آمدند (ورژ، ۱۳۹۶: ۱۰۵). وجه «عام» مندرج در عنوان دانشگاه (universe) دال بر آن است که هرچند فعالیت دانشگاه در قالب دپارتمان‌ها و دانشکده‌های مختلفی انجام می‌گیرد، ولی کلیت فلسفه‌ی وجودی دانشگاه یک کل تقسیم‌ناپذیر است (یاسپرس، ۱۹۵۹: ۴۶)؛ از این رو، وظیفه‌ی مهم تأمل فلسفی در باب دانشگاه آن است که در عین توجه به مبانی فلسفی دانش‌های مختلف، کلیت روابط فی‌مابین آن‌ها را توضیح دهد؛ امری که مستلزم توجه به همه‌ی علوم البته در شبکه‌ای از ارتباطات معنادار است تا ضمن عنایت به جایگاه هر کدام از آن‌ها، هیچ‌یک را نیز به دیگری تقلیل ندهد (مک‌ایتایر، ۲۰۰۹: ۱۵).

از وجوه بارز دانشگاه در دوران مدرن، تجلی خودآگاهی جمعی معطوف به ملت - دولت است؛ چنان‌که اگر آگاهی مشترک به‌مثابه رشته‌ی پیونددهنده منقطع گردد، دانشگاه فاقد توان برای عرض اندام نمودن در مقام یک کل خواهد بود (هابرماس، ۱۹۸۹: ۱۰۱)؛ بدین ترتیب، تصور کلیتی جامع از نهاد دانشگاه در ارتباطی ارگانیک با اجتماع مستلزم اهتمام به بارقه‌های هویت‌خواهی جمعی است و گرنه چنانچه دانشگاه صرفاً براساس کارویژه‌ی خاصی و به‌طور مشخص، در حکم بازاری برای انتخاب و خرید کالاها و خدماتی خاص تصویر گردد، نگرشی ناقص از فلسفه‌ی وجودی آن شکل خواهد گرفت (پولاک، ۱۹۷۳: ۲۵۱).

یکی از مهم‌ترین الگوهای دانشگاه مدرن، دانشگاه برلین آلمان است که در ۱۸۱۰ م. از سوی ویلهلم فون هومبولت و متأثر از الگوهای روشنگری تأسیس شد (فراستخواه، ۱۳۸۹: ۲۰). اهمیت فرهنگی این نهاد ناظر به تربیت افراد فرهیخته در کنار فعالیت‌های علمی و بلکه مقدم بر آن‌ها بود. به سخنی دیگر، هرچند دانشگاه برای حل و فصل مشکلات جامعه ایجاد شده، اولویت آن تربیت فرهنگی انسان‌ها است و کاربردی بودن آموزش نباید به نادیده گرفتن نقش فرهنگ در رسالت دانشگاه بینجامد. بر همین اساس، شلینگ در خطابه‌ای ضد علم کاربردی، از اینکه متخصص شدن در طب و یا حقوق بر تبدیل شدن به انسان فرهیخته تقدم می‌یابد، انتقاد نمود (سالار و همکاران، ۱۳۹۹: ۵۶). تأکید هومبولت و پیروان وی بر این بود که دانشگاه، متشکل از افرادی اعم از اساتید، دانشجویان و کادر آن است که خود را وقف کار علمی کرده‌اند و نباید در امور مربوطه اراده‌ای از بیرون بر ایشان تحمیل شود. این مسئله، تأکیدی بر خودبنیادی و استقلال و به تعبیری، «خودآیینی» دانشگاه‌ها بود. از همان زمان، آگاهی درباره‌ی نسبت میان قدرت و دانش در آرای فون هومبولت، شلایرماخر، فیخته و کانت وجود داشت و آن‌ها درصدد جلوگیری از

دخالت‌های قدرت خارج از دانشگاه در امور آن بودند و از این رو، یکی از دغدغه‌های مهم ایشان تأسیس و محافظت از ساختار علمی مستقل برای تضمین خودمختاری دانشگاه بود (نایبوم، ۲۰۰۳: ۱۴۳). صدالبته که این موضوع هرگز به معنای بی‌تفاوتی به شأن سیاسی دانشگاه نبود؛ به طوری که افزون بر ساحت داخلی، در بُعد خارجی، یکی از ارکان مهم این دانشگاه نزد بانیان و نظریه‌پردازان آن، توجه به مسئله‌ی وحدت آلمان و تثبیت هویت آن به عنوان روح آزاد و بزرگ ملی به ویژه در تقابل با فرانسه بود (شیلاکوسکی، ۲۰۱۳: ۲۰۰). در آن مقطع، علم و دانش از سیطره‌ی دینی و نهاد کلیسا رها گردیده بود و این بار سعی می‌شد خودآیینی دانشگاه از سوی نهادهای دیگر و به طور مشخص، از جانب دولت مخدوش نگردد. یکی از مهم‌ترین الزامات حفظ چنین استقلال، باور به مقتضیات قانونمندی علم است؛ بدین معنا که برای امور علمی، پاسخ از پیش آماده‌ای وجود ندارد و کشف و ارائه‌ی پاسخ برای مسائل را باید به خود جامعه‌ی علمی واگذار نمود. در تأکید بر همین وجه استقلال دانشگاه‌ها، بوردیو در مسئله‌ی انواع سرمایه، به موضوع فاصله‌ی موجود بین میدان دانشگاهی با قدرت سیاسی و اقتصادی از یک سو و با میدان روشنفکری از سوی دیگر پرداخته است (بوردیو، ۱۳۹۸: ۳۷).

در اواسط سده‌ی نوزدهم، متکلم و فیلسوف ایرلندی کاردینال جان هنری نیومن (۱۹۸۲) با ایده‌ی هومبولتی دانشگاه آشنا شد و با تلاش وی، دانشگاه کاتولیک در دوبلین بنیان نهاده شد که تأثیر زیادی بر دانشگاه‌های انگلیسی و امریکایی داشت. وی دانشگاه را در حکم معبد دانسته و بیش از تحصیل به منظور کسب مهارت‌های عملی، بر گسترش فرهنگ خردورزی تأکید نمود. فرهنگ به انحای مختلف در آرای متفکران گوناگونی که در موضوع دانشگاه به تأمل پرداخته‌اند مورد توجه بوده است. برای نمونه، کارل یاسپرس با طرح اهمیت حیات فرهنگی در کنار آموزش آکادمیک و نقد رویه‌ی مخرب فاشیسم، خوزه ارتگایی گاست، با طرح دانشگاه جهان‌وطنی بر پایه‌ی فرهنگ عمومی، تئودور آدورنو با نقد سیطره‌ی عقلانیت ابزاری و اقتصادی شدن دانشگاه، فرانسوا لیوتار با انتقاد از فرسایش روایت‌رهای دانشگاه و به ویژه از بین رفتن مشروعیت سنتی هومبولتی و انتقال آن به یک فرهنگ و رویه‌ی عملی یا اجرایی، پی‌یر بوردیو با طرح رابطه‌ی سرمایه‌ی فرهنگی و قدرت، یورگن هابرماس با طرح لزوم افزودن عقلانیت ارتباطی به منطق فنی و ابزاری دانشگاه، ژاک دریدا با طرح دانشگاه بلاشرط و السدیر مک‌ایتایر با بیان لزوم تأملاتی ارسطویی در خصوص دانشگاه از آن جمله‌اند. مسائلی از قبیل نسبت امر محلی و جهانی، جهانی‌شدن، تأثیرات نئولیبرالیسم، سرمایه‌داری دانشگاهی، مدیریت‌گرایی، شرکتی‌کردن و بازاری‌سازی که بر اثر آن دانشگاه

براساس ارزش‌های بازار و مبادله‌ی اقتصادی سنجیده می‌شود و همچنین، کالایی‌سازی که سبب گردیده ارزش معنوی و فرهنگی دانشگاه به امور مادی تقلیل یابد به اضافه‌ی اقتصادی‌سازی دانشگاه و بوروکراتیزه کردن آن که موجب شده دانشجویان به مشتریان و مصرف‌کنندگان خدمات دانشگاهی فروکاسته شوند، از دیگر امور مورد توجه نظریه‌پردازان فرهنگی درباره‌ی دانشگاه بوده است (ر.ک.: ویسنوفسکی، ۲۰۱۹: ۲۳۹-۲۳۶).

بر این اساس، بازنگری درخصوص انتظارات جامعه از دانشگاه و تعیین اینکه چه کسانی باید برای این نهاد تصمیم بگیرند، همچنان ضرورت دارد. بالطبع دانشگاه مدرن در مقام یک نهاد رسمی، نیازمند سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی عمومی از جمله در بودجه و سیاست‌گذاری آموزشی از جانب دولت است، ولی مسائل مالی و مقتضیات بازار نباید هدف غایی دانشگاه یعنی تفکر انتقادی را به‌ویژه در ساحت هویت سیاسی تحت‌الشعاع قرار دهد. کانت با اشاره به باور رایج از دانشگاه به‌عنوان نهادی عمومی که براساس تولید انبوه و توده‌ای و مبتنی بر تقسیم کار شکل گرفت، تصریح داشت که لازمه‌ی حفظ استقلال دانشگاه آن است که قضاوت و داوری در امور آن تنها از جانب خود دانشگاهیان صورت گیرد (کانت، ۱۹۷۹: ۲۳). برای تحقق این مهم، باید میان نهاد آکادمیک و بازار تفاوت قائل شد؛ به این دلیل که مشتری و مصرف‌کننده در بازار اقتدار دارد و به‌صورت مستقل تصمیم می‌گیرد که چه چیزی را خریداری و مصرف نماید؛ درحالی‌که دانشجو هنوز در مرحله‌ی یادگیری است و در مقابل، مدرّس این اقتدار را دارد که ماهیت امر آموذنی را انتخاب و ارائه کند؛ بنابراین، دانشگاه بیش از هر چیز نیازمند خلاقیت است و نمی‌توان دانشگاه را براساس قانون دیکته‌شده از بیرون و یا الزامات بازار ایجاد و مدیریت نمود (ویسنوفسکی، ۲۰۱۹: ۲۴۲). همچنین، باید شرایط دانشجویان را هم در نظر گرفت؛ به‌ویژه که آن‌ها در دوره‌ی تحصیل درباره‌ی وضعیت تحصیل و نیز آینده‌ی خویش کمابیش سردرگم و غرق در ابهام هستند و از جمله در کنار معضل مدرک‌گرایی، برای نیل به یک وضعیت شغلی مناسب، دوران تحصیل خود را در حکم دوره‌ای انتقالی پر از رنج و درد قبل از زندگی حرفه‌ای خویش می‌بینند که وعده‌ی رستگاری در آینده را به همراه دارد (یاسپرس، ۱۹۵۹: ۳۹).

عامل مشترک در همه‌ی نگرش‌های انتقادی مذکور، «فرهنگ» است؛ بر این اساس، فریدریش شلگل سرحلقه‌ی رمانتیک‌های اولیه، عالی‌ترین خیر یا ارزش در زندگی را فرهنگ می‌داند و برای اشاره بدان از *Bildung* آلمانی استفاده می‌کرد که در کنار معنای فرهنگ، بر تعلیم و تربیت دلالت دارد (بایزر، ۲۰۰۳: ۸۸). تأکید بر فرهنگ در دوران بعد از انقلاب کبیر فرانسه، به‌ویژه از سوی رمانتیک‌ها از اواخر دهه‌ی ۱۷۹۰ و بی‌ثباتی

پدیدار شده در فرانسه و ظهور دیکتاتوری ناپلئون بناپارت، افزون‌تر شده بود؛ در واقع، اعتقاد فرانسوی‌ها به «خودگرایی» و «ماده‌باوری» که متضمن خدشه‌دار شدن و تضعیف ارزش‌های اخلاقی و مذهبی بود، سبب ظهور گرایش‌های محافظه‌کار در بین رمانتیک‌ها گردیده و موجب شده بود ایشان بر لزوم فرمانروایی نخبه‌ها و طبقه‌ای فرهیخته و تحصیل‌کرده تأکید نمایند. اهمیت بیلدونگ و لزوم اهتمام جدی به تعلیم و تربیت از جانب رمانتیک‌ها بدان سبب بود که دریافته بودند در صورت فقدان آمادگی فرهنگی لازم، تحولات عینی و بیرونی به نتیجه‌ی لازم نخواهد رسید و حکومت جمهوری برای تحقق کارکرد مناسب خود باید از شهروندانی مسئول، روشن‌اندیش و فضیلت‌مند برخوردار باشد. لازمه‌ی مشارکت مردم در امور عمومی، آگاهی از منافع واقعی و به‌ویژه از دولت در مقام یک کلیت است؛ شهروندان باید دارای فضیلت کف‌نفس یا خودکنترلی باشند تا نفع و خیر عمومی را بر منافع خصوصی ترجیح دهند (بایزر، ۲۰۰۳: ۸۹). کانت تقسیم‌بندی معروفی از دانشکده‌های فرادست و فرودست براساس منافع آن‌ها برای نظام سیاسی ارائه نموده که فرادست‌ها شامل الهیات، حقوق و طب بوده و منظور از فرودست نیز دانشکده‌ی فلسفه است. هدف دانشکده‌های برتر به ترتیب سعادت ابدی شخصی و بعد آسایش مدنی برای افراد به‌عنوان عضوی از جامعه و درنهایت، آسایش جسمانی شامل زندگی طولانی و سلامتی است (کانت، ۱۹۷۹: ۳۱). از این دیدگاه، لزوم برتری دانشکده‌ی فلسفه، حاکی از اهمیت اندیشیدن به هستی انسانی و جامعه‌ی بشری است که لازمه‌ی نیل به خودآگاهی به‌شمار می‌آید. افزون بر آن، جایگاه ممتاز دانشکده‌ی فلسفه به سبب خودبنیادی آن است که سبب می‌گردد این نهاد از جای دیگری فرمان نگیرد.

بنابراین، خودآگاهی سیاسی نقش مهمی در تکوین و گسترش دانشگاه مدرن داشت و البته دانشگاه نیز به‌نوبه‌ی خود به‌طور هویت سیاسی کمک نمود. فیخته در درس‌گفتارهایی خطاب به ملت آلمان در برلین بر احیای روح آلمانی تأکید داشت. مفهوم مهم فلسفه‌ی وی، «من اثبات‌گر خود» است که وجود خویش را به شکلی پیشینی متعین می‌سازد و همین «من» زیربنا و بنیان آموزش قرار می‌گیرد. از نظر وی، همه‌ی آموزش تلاشی برای پدید آوردن یک هستی ثابت، تعین‌یافته و استوار است که دیگر ضرورت نمی‌یابد؛ این هستی من وجود دارد و هست و نمی‌تواند غیر از آنچه هست باشد. لازمه‌ی تحقق چنین من ایدئالی، آموزش ذهن نه فقط با پدیده‌های دنیوی، بلکه براساس رشد و تعالی با امر جاودان است (هوفستلر، ۲۰۰۱: ۹۷).

فیخته براساس وجه ایدئالیستی آرای خویش، بر آن است که دانشجویان نباید فقط به



آنچه در طبیعت است توجه نمایند؛ آن‌ها باید شناخت پدیدارهای ملموس را به قواعد زیرین و بنیادینی پیوند بزنند که امور ظاهری را کنترل می‌کند. اهمیت دغدغه‌مندی فیخته برای تحقق امر ملی در دانشگاه به اندازه‌ای بود که وی پیش‌بینی‌هایی برای دانشگاه و دانشجویان به عمل آورده بود تا با تأمین مالی، ایشان به‌طور کامل در خدمت میهن قرار گیرند. یوهان گوتفرید فون هردر^۱ نیز که پیرو طرح آرمان اصالت ازسوی افرادی همانند ژان ژاک روسو بود، اظهار می‌داشت هر شخصی دارای مشی اصیلی از انسان بودن همراه با ملاک خاص خود است. با توجه به ارزشمند بودن تفاوت انسان‌ها، آدمی فراخوانده می‌شود تا با اجتناب از تقلید دیگران، شیوه‌ی خاص بودن خویش را برگزیند. در سطحی بالاتر، هر ملتی باید خویشتن خاص خود را داشته باشد و از این‌رو، برای نمونه اهتمام آلمانی‌ها نیز باید معطوف به یافتن اصالت متمایز خودشان و نه بدیل شدن به نسخه‌ای ثانوی و تقلیدی از ملل دیگر از جمله فرانسوی‌ها باشد (تیلور، ۱۹۹۴: ۳۰).

مارتین هایدگر خوداظهاری دانشگاه را فضیلت مهمی می‌داند که مبتنی بر خودارزیابی این نهاد است. به نظر وی، ذات دانشگاه آلمانی اراده‌ای در راستای علم به اضافه‌ی یادآوری رسالت تاریخی و معنوی مردم آلمان است (هایدگر، ۱۹۸۵: ۴۷۱). وی در سخنرانی معروفش در زمان تکفل ریاست دانشگاه فرایبورگ، قبول این پست را به معنای تعهد به رهبری روحانی این نهاد برمی‌شمارد. لازمه‌ی این مهم، تلاش برای تحقق خودفرمانی به‌عنوان ذات و جوهر دانشگاه است؛ بدین معنا که خود دانشگاه وظیفه‌اش را بنیان‌گذارده و آنگاه شیوه‌ی تحقق آن را معین سازد. برای نیل بدین مقصود ابتدا باید به فهم مناسبی از خویشتن رسیده و ارزیابی خود به شکلی مؤکد را در دستور کار قرار داد (هایدگر، ۱۹۸۵: ۴۷۰). لازمه‌ی نیل به اصالت و ذات دانشگاه، فاصله‌گرفتن از واقعیت موجود است؛ از این‌رو، هایدگر بر آن بود که با انقلاب نازیسم، امکان تجربه‌ی بنیادینی از وجود بشری را بیازماید که مبنای اصیل‌تری برای سیاست و اخلاق ارائه نماید (گیلسپی، ۱۹۸۷: ۸۹۵). هایدگر به‌ویژه پس از چرخش شاعرانه و تمایل به شعر، به شکل جدی‌تری به مسئله‌ی «ملی» اهتمام ورزید (بایستگای، ۱۹۹۸: ۸۷). چنین دغدغه‌ای درخصوص ماهیت دانشگاه، باوجود تجلیل از این نهاد علمی، دلالت‌های رادیکال دیگری نیز داشت که ابهام‌برانگیز و حتی رازآلود بود و با این حال، به‌نظر می‌رسد یکی از وجوه بارز آن تأکید بر نقش دانشگاه در «خودابداعی» و «خودگزینی» ملی بوده که در نقطه‌ی مقابل «بینش‌های شخصی اساتید و یا دانشجویان» قرار

1. Johann Gottfried von Herder

داشت و با تصریح هایدگر درباره‌ی لزوم نیل به حقیقت، مستلزم بازبینی بنیادین درخصوص دانشگاه بود (ر.ک.: مصباحیان، ۱۴۰۱: ۲۰۱).

دغدغه‌ی بازتعریف هویتی جدید برای ملت آلمان، تداوم مسیری بود که پیش از آن بسیاری از جمله فیخته و هگل در پیش گرفته بودند. ایده‌ی دانشگاه از جمله بین رمانتیک‌ها در دانشگاه ینا^۱ همواره تحت تأثیر گفتمان سیاسی حاکم و به‌طور خاص، شرایط دولت پروس قرار داشت. فیخته که در دانشگاه ینا بیشتر یک اترناسیونالیست بود، در برلین بر اهمیت منحصربه‌فرد آلمانی بودن اصرار داشت و سودای اتحاد آلمان و ایجاد یکپارچگی را دنبال می‌کرد و البته به اقتضای شأن فلسفی خویش بر بُعد فرهنگی اتحاد آلمان بیش از جنبه‌ی سیاسی اصرار می‌ورزید. در این میان، دانشگاه عاملی برای آگاهی از روح هویت فرهنگی خویشتن بود و فیخته با اهتمامی خاص به هنر به‌کارگیری ادراک علمی و در کنار توجه به «بیلدونگ» آلمانی از جنبه‌ی رشد و شکوفایی ذهن خویشتن، ناسیونالیسم را در کانون اهداف آموزشی خود نشانده بود (هوفستلر، ۲۰۰۱: ۹۱). مضامینی از قبیل «روح»، بیشتر در شمار مفاهیم رمانتیک به‌شمار می‌رود که تجلی آن در ایجاد و تعمیق حسی از هویتی جمعی ذیل مفهوم میهن و در نتیجه، خلاصی از حس تعلق به منطقه‌ی خویش یا منطقه‌گرایی نمودار می‌گشت.

به‌هرحال، استقلال دانشگاه به معنای گسست از اوضاع واقعی، نه ممکن و نه مطلوب است؛ از این رو، استقلال را باید در تحقق مناسب کارکردهای علمی آن جست‌وجو نمود؛ چنان‌که دانشگاه برلین از اوایل سده‌ی نوزدهم، مأمور اندیشمندانی همچون فون هومبولت، شلینگ و فیخته بود که ضمن تلاش برای یافتن شغلی آکادمیک، منتقد وضعیت موجود بودند و آنجا را برای ارائه‌ی درس‌گفتارهای عمومی خویش برگزیده بودند که از جمله دلایل آن، قوانین دست‌وپاگیر و زاید زندگی دانشگاهی در مناطق دیگر بود. کارل فردیدریش بایمه^۲ یکی از وزرای دولت پروس، همدلی زیادی با این اندیشمندان داشت و خواهان تأسیس یک نهاد جامع آموزشی بود که از قیود صنفی آزاد و رها باشد (هوفستلر، ۲۰۰۱: ۸۸). منطق دانشگاهی که در آلمان بنیان نهاده شد، در ادامه‌ی ضرورت وجه ملی خود، نگاهی هم به ایفای نقش رهبری در عرصه‌ی جهانی داشت و به‌ویژه پس از شکست و تحقیر در جنگ جهانی دوم، متفکران این کشور خواهان آن شدند که

1. Jena

2. karl friedrich beyme



صلاحیت آلمانی‌ها را با خیزش فرهنگی اثبات نمایند. در این مسیر به موازات برتری اقتصادی و نظامی و حتی مقدم بر آن، رهبری معنوی و فکری در دستور کار قرار گرفته بود که براساس منطق ایدئالیستی فلسفه‌ی آلمانی و به‌ویژه در اندیشه‌ی مارتین هایدگر، به سمت نوعی خلوص فرهنگی و ارزشی تمایل داشت (تامسون، ۲۰۰۳: ۵۲۰). به‌نظر می‌رسد چنین تلاشی در راستای فاصله گرفتن از مقتضیات عینی و تاریخی براساس ادعای ارائه‌ی طرحی استعلایی برای دانشگاه، از قضا رگه‌های ایدئولوژیک برجسته‌ای برآمده از بازتعریف از امر ملی آلمانی را دارا بوده و خود مصداقی بارز از نسبت امر ملی و تلاش برای ارائه‌ی روایتی از سوی آکادمی برای مشروعیت‌بخشی بدان بوده است. بدین ترتیب، دانشگاه مدرن ازسویی در نسبتی معنادار با سنت پیش از خود تکوین یافت و درعین حال، مسئله‌ی ملی و امر سیاسی در آن نقشی بسزا ایفا نمود.

دانشگاه ایرانی و خودآگاهی سیاسی

هرچند در ایران نیز دانشگاه در تعامل با تحولات تاریخی تکوین یافت، تفاوت مهمی با اروپا داشت که به شکاف و گسست میان سنت مدارس علمیه‌ی قدیم با نهاد جدید آموزش عالی در ایران مربوط بود. قبل از تأسیس «دانشگاه» در ایران، تلاش‌هایی درخصوص ایجاد نهادهای آموزش عالی مدرن صورت گرفته بود که بیشتر ازسوی برخی از نخبگان اجرایی و ناظر به برآورده نمودن پاره‌ای از نیازهای عملیاتی بود. ازجمله‌ی ایشان امیرکبیر بود که در کنار اصلاحات متعدد، به‌ویژه تحت‌تأثیر تجربیاتش از روسیه و عثمانی، تصمیم گرفت دارالعلمی برای پرورش فکری جوانان کشور دایر کند که تأسیس دارالفنون نتیجه‌ی آن بود. به‌ویژه که وی از ثمربخشی حضور مستشاران خارجی در ایران ناامید شده بود (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰: ۲۵۴). این بُرهه از تاریخ ایران و عزم برای تأسیس نهادی در آموزش عالی به‌طور مستقل، ضمن استفاده از تجارب جهانی، نقطه‌ی عطف مهمی به‌شمار می‌آید. ضمن آنکه پیش از آن، الگوی مرسوم در ایران، فرستادن نخبگانی به غرب برای تحصیل و مساعدت به بهبود اوضاع ایران بود (ر.ک.: مینوی، ۱۳۳۲: ۲۳۲).

اصولاً آسیب‌شناسی وضعیت ایران و نیاز به علم مدرن، به‌ویژه از زمان شکست‌های نظامی در نبرد با روس‌ها به شکل جدی‌تری مطرح شد و در وهله‌ی نخست، طبیعی بود که به اتخاذ تدابیری درخصوص تقویت بنیه‌ی نظامی کشور معطوف گردد؛ ازاین‌رو، ابتدا برای مدرسه‌ی نویناد مذکور، به تأسی از مکتب سلطانی اسلامبول، عنوان مکتب‌خانه‌ی پادشاهی پیشنهاد شده بود که بعد عنوان «مدرسه‌ی نظامیه» برای آن برگزیده شد. حیات

امیرکبیر کفاف نداد که شاهد افتتاح این مرکز که دارالفنون نامیده شد باشد؛ به احتمال زیاد، وی نظر به فلسفه‌ی وجودی آن که بیش از هر چیز «برای رفع نواقص امور نظامی» بود، عنوان نظامیه را ترجیح می‌داد (محیط طباطبایی، ۱۳۵۴: ۱۸۶).

بدین ترتیب، جهت‌گیری سیاسی آشکاری در ایجاد و فعالیت دارالفنون نقش داشت. امیرکبیر که «به خدمت گرفتن معلمان روسی و انگلیسی و فرانسوی را به مصلحت کشور نمی‌دانست، فرمان داد معلمان دارالفنون را از استادان و مهندسان کشور اتریش برگزینند». بعد هم که دارالفنون شکل گرفت، اتاقی در آن با عنوان «دارالمعلمین» تعبیه شده بود که بعدها به محلی برای سخنرانی‌ها در تحولات قبل و بعد از مشروطه تبدیل شد (ر.ک.: یغمایی، ۱۳۵۴: ۷۵-۷۰). نهاد مهم دیگری که مستقیم‌تر از تلاش‌های پیشین به امر ملی مربوط می‌شد، مدرسه‌ی عالی علوم سیاسی بود که هدف اصلی آن در فرمان افتتاحیه‌ی مظفرالدین شاه، تربیت نیروی متخصص برای دستگاه دیپلماتیک و وزارت امور خارجه اعلام شده بود. این ضرورت نیز به ناگزیر بر اثر آشنایی با مقتضیات سیاسی جدید در دنیا و با پیشنهاد «میرزا حسن خان» (مشیرالملک) به پدرش «مشیرالدوله» موضوعیت یافت و تاحدودی نیز به هدف خود که تربیت کادر سیاسی برای دستگاه وزارت خارجه بود نایل گردید (ر.ک.: صفایی، ۱۳۶۳: ۱۰۶-۱۰۵ و ۴۶۱). تأسیس این مدرسه از آن جهت حائز اهمیت است که از ورای تجربه‌ی ناشی از گسیل داشتن محصلان برای تحصیل در خارج و حتی راه‌اندازی دارالفنون که دانش‌های فنی و مهندسی و نیز طب را دربرمی‌گرفت، همچنان خلأ ناشی از تعالیم حوزه‌ی انسانی و به‌طور مشخص، سیاسی باقی بود و این امر خود را در ناکامی سیاستمداران ایرانی در عرصه‌های مهمی از قبیل تعارض با دولت‌های خارجی، انعقاد قراردادهای و روابط دیپلماتیک نمایان ساخته بود. از این مقطع به بعد، به تدریج خودآگاهی سیاسی متفکران و اندیشمندان در متن جامعه با دغدغه‌های سیاسی دولتمردان به هم‌آوایی رسید.

تأسیس دانشگاه تهران به‌عنوان نخستین دانشگاه در ایران مدرن، در دوره پهلوی اول تحقق یافت. رضاشاه در نامه‌ای به مورخ ۱۱ فروردین ۱۳۱۰، از عیسی صدیق درخواست نمود تا برآوردی از میزان هزینه‌ای که برای تأسیس نهادی مشابه دارالفنون در ایران لازم بود ارائه کند (صدیق، ۱۳۵۴: ۱۷). ضرورت تأسیس دانشگاه در ایران به‌طور مشخص از سوی علی‌اصغر حکمت در یکی از جلسات هیئت دولت با حضور رضاشاه مطرح شده و موافقت وی را به‌دست آورده بود (رستگار فسایی، ۱۳۸۵: ۱۳۱). مدتی بعد با تلاش علی‌اکبر سیاسی، در بهمن ۱۳۲۱، دانشگاه تهران که تا پیش از آن ذیل وزارت فرهنگ اداره می‌شد،



از نظر علمی و اداری مستقل گردید (سیاسی، ۱۳۶۶: ۱۱۹). این تفکیک ساختاری در بدو امر، استقلال‌ی حقوقی و نهادی بود؛ اما مهم‌تر از آن لازمه‌ی تداوم فعالیت یک نهاد علمی به‌شمار می‌رفت. در تمامی مراحل یادشده، اندیشه‌ورزی درباره‌ی دانشگاه نسبتی معنادار با مطالبات هویتی در عرصه‌ی سیاسی داشته است؛ چنان‌که زمانی دل‌مشغولی نخبگان ایرانی رویارویی با مشکل ناشی از ناتوانی نظامی و جنگی و البته برآوردن برخی نیازمندی‌های آنی جامعه‌ی ایرانی از قبیل طب بود و در دوران بعدتر، تأسیس دانشگاه و آنچه از خلال آن به ساختن می‌انجامید، با گفتمان مدرنیزاسیون مرتبط بود.

مسیر منجر به تأسیس نهادهای مدرن آموزش در ایران راه همواری نبود. کسانی همچون میرزا حسن رشدیه که «پدر معارف ایران» نامیده می‌شد، مرارت‌های فراوانی در راه آموزش نوین در ایران متحمل گردیدند (آجودانی، ۱۳۸۳: ۱۴۹). از جمله مخالفان این امر، شیخ فضل‌الله نوری بود که در دوران مشروطه به‌صراحت «مدارس جدید» را «خلاف شرع» اعلام کرد و ورود آن‌ها را «مصادف با اضمحلال اسلام» دانست (کرمانی، ۱۳۵۷: ۳۲۲)؛ با این حال، نمی‌توان منکر شد که به‌ویژه در حوزه‌ی علوم انسانی و اجتماعی، بسیاری از مباحث نوین سنخیت چندانی با اوضاع و احوال ایران نداشت؛ به‌ویژه که در اروپا، سیر گذار از مدارس قدیم به دانشگاه جدید متناسب با تحولات اجتماعی، به‌ویژه استقرار دولت‌های ملی بود (ر.ک.: طباطبایی، ۱۳۹۸ الف: ۳۴-۳۱). با این حال، شتاب تحولات زمانه و نیازهای ایران مجال چندانی باقی نمی‌گذاشت که بتوان آسوده‌خاطر تمهیداتی نظری برای آینده اندیشید. پس از آن نیز، چه در دوران پهلوی و چه حتی بعد از انقلاب سال ۱۳۵۷، دانشگاه در کشاکش بین تأسیس نهاد و برساخت هویت قرار داشت و به‌طور خاص، مسئله‌ی رسالت و استقلال دانشگاه جزء مسائل مهم متأثر از گفتمان سیاسی ایران و انبساط و انقباض آن بود (ر.ک.: فراستخواه، ۱۳۸۹: ۳۷-۲۶). از نخستین سال‌های پس از انقلاب، بومی‌سازی با تأکید بر اسلامی‌کردن دانشگاه‌ها در قالب انقلاب فرهنگی محور سیاست نظام درباره‌ی دانشگاه قرار گرفت که هم‌زمان، به‌ویژه در تعریف سرفصل دروس در رشته‌های مختلف دانشگاهی، از جمله علوم سیاسی، ردپای گفتمان چپ که در مواردی از جمله مبارزه با امپریالیسم و سلطه‌ستیزی با بُعد اسلامی انقلاب همراهی می‌کرد، حضور پررنگی داشت (برای نمونه: ر.ک.: ساعی، ۱۳۸۰: ۱۷-۱۱). در دوران بعد نیز گفتار سیاسی حاکم بر جامعه فضای دانشگاه را متأثر می‌نمود و برای نمونه، به موازات تلاش نظام سیاسی برآمده از انقلاب برای الهام‌بخشی در جهان، به‌ویژه در دنیای اسلام، تمدن‌سازی و رسالت رشد علمی شتابان نیز در دستور کار قرار گرفت.

با این حال، گفتمان هویت‌بخش مذکور تنها روایت از دانشگاه در نسبت با امر ملی نبوده است؛ چنان‌که یکی از مهم‌ترین خوانش‌های هویتی به‌ویژه از اواخر سده‌ی چهاردهم شمسی یعنی بازخوانی اندیشه‌ی «ایران‌شهری» از سوی سید جواد طباطبایی، توأم با انتقاد به سنت روشنفکری گذشته‌ی ایران، به‌ویژه جریان‌های متأثر از گفتمان چپ و نیز نقد بومی‌گرایی ناظر به اسلامی شدن بوده است. این دیدگاه بر آن است که رویکردهای یادشده با اتخاذ رویه‌ای ایدئولوژیک، به‌طور مشخص در عرصه‌ی علم و به‌ویژه دانشگاه، از فهم ماهیت مسئله‌ی «ایران» بازمانده‌اند. چنین حکمی تنها مختص ایران نبوده است؛ آن‌گونه که ریچارد رورتی، فیلسوف متأخر امریکایی نیز از جریان چپ دانشگاهی امریکا با عنوان دانشگاه ناوطن‌دوست یاد نموده و بر آن است ایشان به سبب اصولی از قبیل سیاست تفاوت، از تمجید کشور خویش و توفیقات آن اجتناب ورزیده و حتی منکر هویت ملی و حس غرور ملی شده است (رورتی، ۱۹۹۹: ۲۵۲).

طباطبایی بر آن است که اندیشیدن مستقل به ایران تنها «در صورتی می‌توانست ممکن باشد که در علوم انسانی و اجتماعی، موضوع دانشگاه ایران ایران‌شهر باشد نه اینکه عمده‌ترین وظیفه‌ی دانشگاه از محدوده‌ی پخش فرآورده‌های دانشگاه‌های غربی فراتر نرود» (طباطبایی، ۱۳۹۸ ب: ۱۴۳). وی تصریح دارد که اندیشیدن ایران‌شهری ربطی به ملی‌گرایی نداشته و نه تنها کثرت‌ها را فروگذار نکرده، بلکه به وحدتی در عین اذعان به کثرت فرهنگ ایرانی باور دارد (طباطبایی، ۱۳۹۸ الف: ۴۴). همچنین، با ردّ شائبه‌ی دولتی و یا ایدئولوژیک بودن مفهوم ایران‌شهر، بر آن است که: «نسبت ایران‌شهر به‌عنوان امری فراگیر در مقایسه با ایران کنونی، همان نسبت فرهنگ فراگیر یونانی - رومی - مسیحی در اروپا است. علم دانشگاه‌های جدید اروپایی از این فرهنگ فراگیر ناشی شده و بر پایه‌ی همین میراث مشترک خود نیز وحدت نظام علمی ایجاد کرده است. اندیشه‌ی ایران‌شهری همان میراث مشترک بسیاری از اقوامی است که به‌تدریج از ایران بزرگ جدا شده‌اند و بر اثر غفلتی که در میان همین اقوام به این میراث مشترک پیدا شده، ایدئولوژی‌هایی مانند پان‌تورانیسم نوع‌ثمنانی در دوره‌هایی توانسته‌اند آن خلأ را پر کنند» (طباطبایی، ۱۳۹۸ الف: ۵۳). بر این اساس، تأکید اصلی وی معطوف به نقد گفتارهایی از همسایگان ایرانی است که برای ایران در وجه سیاسی و مهم‌تر از آن فرهنگی، تهدید به‌شمار می‌آید. با همه‌ی این احوال، نوسان و تناوب استناد به وجه سیاسی و فرهنگی ایران‌شهری گاهی برای توضیح پروژه‌ی طباطبایی همچنان ابهاماتی دربر دارد؛ چراکه طبق مدعای این نوشتار، چنان‌که گفته شد، گفتار فرهنگی نیز اغلب و بلکه دائماً ناگزیر است از طریق کارگزاری سیاسی

(به‌طور مشخص یک دولت و نظام سیاسی) و به مدد روایتی خاص از امر ملی و هویت سیاسی مورد دغدغه‌ی مردمان یک روزگار فعلیت یابد و اندیشه‌ی ایرانشهری نیز از این قاعده مستثنی نیست. اصولاً هر نوع هویت‌خواهی به ناگزیر، خویش را در کانون مناسبات اجتماعی تلقی می‌کند (بیونگ جین، ۲۰۰۳: ۳۳۲) و بازاندیشی در باب نسبت دانشگاه ایرانی و هویت ملی نیز از آن مستثنی نیست.

طباطبایی بر آن است که دانشگاه «ملی» به معنای واقعی آن، باید متوجه بحران ایران در ابعاد مختلف باشد. او که در کنار نقد سنت، از به‌کارگیری مفاهیم مدرن غربی درباره‌ی توضیح وضعیت ایران نیز گله‌مند است، تأکید دارد مرادش از ملی نبودن دانشگاه ایرانی ذیل «ملی‌گرایی‌های اصحاب علوم اجتماعی بومی و فعالان سیاسی نیست». وی اتهام برخی از ایشان مبنی بر فاشیستی بودن اندیشه‌ی خود را نیز بلاموضوع می‌داند؛ چراکه معتقد است تفسیرش از ایران، حتی نسبتی با ناسیونالیسم متداول ندارد که بالطبع در وجه افراطی آن به فاشیسم منجر شود. چنان‌که اشاره شد، طباطبایی نیز همچون رورتی، قطب مخالف باورمندان به ناسیونالیسم مدرن یعنی نظریات ناشی از جهان‌وطنی متأثر از جریان‌های چپ را نیز از نقادی خویش بی‌نصیب نمی‌گذارد (ر.ک.: طباطبایی، ۱۳۹۸ ب: ۱۴۴).

در کل، نسبت ایرانشهری با گفتار رسمی سیاسی ایران دارای نقاط جاذبه و دافعه‌ی متعددی بوده است؛ ازسویی، نظام سیاسی حاکم در یکی از مهم‌ترین مدل‌های دوران متأخر خود بر عنصر ایرانیت در کنار اسلامیت تأکید می‌ورزد؛ اما بنا به خوانش خاص خود از همین ایرانیت، نمی‌تواند با همه‌ی آنچه ذیل ایران در ایرانشهری بیان می‌شود، موافقت و همدلی نشان دهد. همچنان‌که به‌رغم تفاوت و حتی تعارض میان گفتمان اسلامی بومی، به‌ویژه پس از انقلاب با گفتمان مدرن غربی، بده‌بستان‌های قابل‌توجه و البته گاه متعارضی قابل‌مشاهده است (ر.ک.: قبادی، ۱۴۰۲: ۱۲۰). خوانش جدید از اندیشه‌ی ایرانشهری مدعی است که از ایدئولوژی‌های مدرنی که از قضا به مسئله‌ی ایرانیت بی‌توجه بوده‌اند فاصله دارد. باین‌حال، آنچه در بین مدافعان اندیشه‌ی ایرانشهری و منتقدان آن مشترک است، بازتعریفی از هویت سیاسی و امر ملی در دوران ظهور چالش‌های نوظهوری برای ایران است که به‌انحای مختلف، هم سیاسی و هم فلسفی — فرهنگی، بدان پاسخ داده می‌شود. در این میان، بازتعریف هویتی جدید برای دانشگاه ایرانی به منظور حضور در عرصه و هم‌اوردی جهانی، به موازات مباحث ایدئولوژیک و بلکه در پیوندی تنگاتنگ و ناگزیر با آن، به‌ویژه ازسوی گفتار رسمی موردتوجه قرار گرفته و البته هم‌زمان، از جانب برخی از پژوهشگران این حوزه موردبررسی نقادانه‌ای قرار گرفته است (ر.ک.: فراسخواه، ۱۳۸۸: ۲۵۸-۲۱۸).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

فلسفه‌ورزی درباره‌ی دانشگاه در دوران مدرن و ذیل عنوان «ایده‌ی دانشگاه»، با خودآیینی و استقلال این نهاد پیوندی ناگسستنی داشته است. این امر بیش از هر چیز براساس حکمی تجویزی مبنی بر عدم دخالت در سازوکارهای دانشگاه و به رسمیت شناختن هویت مستقل آن قرار دارد. با این حال، تجربه‌ی تاریخی دانشگاه در جهان از جمله آلمان، نشانگر آن است که تکوین و تداوم فعالیت دانشگاه، مسئله‌ای فارغ از نسبت آن با هویت‌یابی سیاسی و امر ملی نبوده است. یکی از مهم‌ترین مناقشات نظری و مفهومی هم در سنت آلمانی و هم تجربه‌ی معاصر ایرانی، تلاش برای ارائه‌ی دیدگاهی استعلایی و جوهرگرایانه از ایده‌ی دانشگاه بوده است. نکته‌ی قابل‌تأمل در این خصوص از فیخته و هایدگر در سنت آلمانی تا حکمت و طباطبایی در ایران معاصر، ارجاع ایده‌ی دانشگاه به ذات و جوهری منتسب به ملیت و هویت سیاسی موردنیاز روزگار هر یک از ایشان است که به‌رغم ادعای ایشان درخصوص ضرورت «اصالت» برای این نهاد مدرن، درعین حال، منبعث و برآمده از سائقه‌های سیاسی بوده است.

ایده‌ی دانشگاه به‌مثابه نگاهی جامع به نهاد آموزش در دوران مدرن، فراتر از جزئیات فنی و تکنیکی، در کلیت خود ناگزیر از اندیشه‌ورزی و تأمل درباره‌ی چیستی زیست‌جهان ملت‌ها و کیستی افراد آن بوده است. به‌طور مشخص، دانشگاه ایرانی ازسویی قبله‌ی آمال خود را همچون بسیاری دیگر از مسائل مرتبط با مدرنیته در غرب دیده و درعین حال، سودای حل‌وفصل مشکلات بومی را داشته است؛ برای همین، در اوج توجه به حل‌وفصل مسائل داخل کشور به مدد دانشگاه و طرح منویاتی همانند اسلامی کردن دانشگاه و یا بومی‌گرایی در دوران اخیر و یا حتی رفع نیازمندی‌های عاجل نظامی و تربیت دیپلمات در بدو تأسیس نهادهای آموزش عالی، مؤسسان و نظریه‌پردازان آن نگاهی به استانداردهای جهانی هم داشته‌اند. از دارالفنون در دوره‌ی قاجاریه گرفته تا تأسیس دانشگاه در دوره‌ی پهلوی اول، همچون دغدغه‌ی کمابیش غالب ایرانیان در عرصه‌های دیگر، سودای اخذ‌گزینشی دستاوردهای دنیای مدرن تفوق داشته و سعی دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران بر آن بود نهادی در ایران نُضج گیرد که در طوفان سهمگین رویارویی با مقتضیات دنیای مدرن به یاری جامعه‌ی ایرانی بیاید. با این حال، دانشگاه به سبب اقتضای ذاتی آن که بازاندیشی در نسبت بین انسان و مناسبات مبتلابه‌ی زمانه‌ی وی را در دستور کار خویش قرار می‌دهد، تن به حصارها نداده و ماهیت خودبنیاد خویش را به‌رغم میل بسیاری از نهادهای قدرت نشان داده است. در چنین



بستری، دانشگاه باوجود ادعای خلوص و استعلا‌ی آن از مناسبات سیاسی و ایدئولوژیک، هرگز به تمامی فارغ از بده‌بستان با روابط قدرت نبوده و حتی زمانی که گفتمان‌های فرهنگ‌محوری از قبیل ایدئالیسم آلمانی و ایران‌شهری تمایل داشته‌اند که با تلقی خود به‌عنوان گفتاری ناب، از گرایش به هر نوع دیدگاه سیاسی و ایدئولوژیک خاص دوری گزینند، خود درصدد بازسازی هویتی خاص براساس تفسیری جدید از امر سیاسی زمانه‌شان برآمده‌اند.

در ایران از همان آغاز، تأکید بر هویت ملی در زمره‌ی نکات کانونی پیوسته با دانشگاه قرار داشته و از جمله در دوران متأخر ذیل بومی‌گرایی و یا با خوانشی از اندیشه‌ی ایران‌شهری بازتولید شده است. برای نمونه، در خوانش متأخر اندیشه‌ی ایران‌شهری از سوی سید جواد طباطبایی، میل زیادی به خاص قلمداد کردن حوزه‌ی ایران فرهنگی دیده می‌شود که در شکل افراطی خود، به برخی از تعصبات سیاسی و مهم‌تر از آن فرهنگی دامن می‌زند که گاه مستلزم نزاع با حوزه‌های فرهنگی‌ای است که ایران با آن‌ها همزیستی در طول تاریخ را تجربه نموده و غلظت چنین گفتاری حتی به سمت برخی گرایش‌های شوونیستی میل نموده است. نقدی که بر چنین رویه‌ای می‌توان ارائه کرد آن است که به‌هرحال، یکی از وجوه متعارض وضعیت کنونی ایران، تقابل آرای مختلفی است که بخشی از آن ناظر به تضاد بین دیدگاه‌های ملی‌گرا با برخی از نگرش‌های جهان‌شمول و نیز امت‌گرا و اسلامی است که احتمالاً تقدیر آینده‌ی دانشگاه ایرانی نیز در برآیندی از دیالکتیک آن‌ها رقم خواهد خورد. شرایط داخلی، منطقه‌ای و بین‌المللی هم از این حیث سیاست و هم اندیشه‌ورزی به‌گونه‌ای است که به‌نظر نمی‌رسد هیچ‌کدام از این گفتارها در افق کوتاه‌مدت پیش‌رو به وضعیتی هژمونیک دست یابد. این ناکامی در تفوق یکی از مدل‌های مذکور براساس توجه به منطق مناسبات انسانی، نه‌تنها نقص نیست که می‌تواند حُسن دانشگاهی ایرانی باشد؛ چراکه هویت معاصر ایرانی آمیزه‌ای از گرایش‌های متنوع است و هر تلاشی برای تقلیل هویت سیاسی و شأن دانشگاه به یکی از آن‌ها به‌احتمال زیاد، کوششی نافرجام خواهد بود. نهاد دانشگاه و مهم‌تر از آن فلسفه‌ی دانشگاه، جست‌وجو برای حقیقت و نه ادعای تصاحب آن را بر هر چیزی مقدم می‌دارد.

درنهایت، باید گفت تعریف نقطه‌ای به‌مثابه‌ی جوهر و ذات دانشگاه، از منظری بازاندیشانه و انتقادی خود امری برساخته و محصول تأمل در متن شرایط خاص تاریخی و فرهنگی است. برای همین، التفاتی پدیدارشناسانه به نحوه‌ی ظهور دانشگاه، اهمیتی بیش از ریشه‌یابی ذات آن و قائل شدن حقیقتی استعلا‌یی برای آن دارد. دانشگاه با همه‌ی قدر و منزلت شایسته و بایسته‌ی آن، در تعاملی پیوسته با روزگاری که در متن

آن پدیدار شده و بالیده، قرار دارد؛ از این رو، ادعای اصالتی فراتاریخی برای آن، نگره‌ای است که ریشه‌های تاریخی و برساخته‌ی هویت‌خواهی را نادیده می‌گیرد؛ بنابراین، همان‌گونه که هویت ملی در ایران ابعاد و رگه‌های متفاوتی دارد که تقلیل و جوه متکثر آن به جنبه‌ای خاص ممکن و مطلوب نیست، تعریفی اصیل و جوهرگرایانه از دانشگاه به شکلی که فارغ از زمینه‌های تاریخی و سیاسی مطرح شود هم تقریباً امکان‌ناپذیر به نظر می‌رسد. به لحاظ گفتمانی، تنها نظام سیاسی حاکم نیست که به برساخت هویتی خاص برای دانشگاه می‌اندیشد، افزون بر آن، خرده‌گفتمان‌های موجود در جامعه نیز به تکوین دانشگاهی اهتمام دارند که در نسبتی با خوانش ایشان از امر سیاسی قرار دارد.

منابع

- آجودانی، ماشاءالله (۱۳۸۳). *مشروطه‌ی ایرانی*. چاپ دوم. تهران: نشر اختران.
- رستگار فسایی، منصور (۱۳۸۵). *علی اصغر حکمت شیرازی*. تهران: طرح نو.
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۹۶). «دانشگاه ایرانی و مناقشه‌ی هویتی - کارکردی: در جست‌وجوی الگوی گم‌شده»، *پژوهشنامه‌ی مبانی تعلیم و تربیت*. سال هفتم. شماره ۱: ۲۷-۴۳.
- ساعی، احمد (۱۳۸۰). *مسائل سیاسی - اقتصادی جهان سوم*. چاپ چهارم. تهران: انتشارات سمت.
- سالار، شبنم؛ صفایی مقدم، مسعود؛ شفیق اسکی، محمد و شیخه، رضا (۱۳۹۹). «بررسی تطبیقی ایده‌ی دانش فضیلت‌بنیان در اندیشه‌ی اسلام و غرب و کاربردهای تربیتی آن»، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. سال بیست‌وهشتم. شماره ۱: ۴۹-۶۲.
- سیاسی، علی‌اکبر (۱۳۶۶). *گزارش یک زندگی*. جلد ۱. لندن: پاکاپرینت ال تی دی.
- صدیق، عیسی (۱۳۵۴). *یادگار عمر: خاطراتی از سرگذشت*. جلد دوم. چاپ دوم. تهران: چاپخانه‌ی مروی.
- صفایی، ابراهیم (۱۳۶۳). *رهبران مشروطه، دوره‌ی اول*. چاپ سوم. تهران: انتشارات جاویدان.
- طباطبایی، سید جواد (۱۳۹۸ الف). *ملاحظات درباره‌ی دانشگاه*. چاپ دوم. تهران: مینوی خرد.
- ----- (۱۳۹۸ ب). *ملت، دولت، و حکومت قانون: جستار در بیان نصّ و سنت*. چاپ دوم. تهران: مینوی خرد.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *دانشگاه ایرانی و مسئله‌ی کیفیت*. تهران: نشر آگاه.
- ----- (۱۳۸۹). *دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی*. تهران: نشر نی.
- قبادی، خسرو (۱۴۰۲). «ابعاد چهارگانه‌ی هویت ایرانی در سند دانشگاه اسلامی»، *فصلنامه‌ی مطالعات ملی*. سال بیست‌وچهارم. شماره ۳. پاییز: ۱۱۳-۱۴۳.
- کرمانی، ناظم‌الاسلام (۱۳۵۷). *تاریخ بیداری ایرانیان*؛ (مقدمه و بخش اول). به اهتمام علی‌اکبر سعیدی سیرجانی. تهران: انتشارات بنیاد فرهنگ ایران با همکاری انتشارات آگاه و انتشارات لوح.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۰). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. جلد اول. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- محیط طباطبایی، محمد (۱۳۵۴). «دارالفنون و امیرکبیر» در: *امیرکبیر و دارالفنون*. به کوشش قدرت‌الله روشنی زعفرانلو. تهران: دانشگاه تهران و تهران مصور.



- مصباحیان، حسین (۱۴۰۱). «ایده‌ی هایدگری دانشگاه: مبانی فلسفی مخالفت هایدگر با آزادی آکادمیک»، پژوهش‌های فلسفی. دوره‌ی شانزدهم. شماره‌ی ۳۹: ۲۰۷-۱۸۶.
- مینوی، مجتبی (۱۳۳۲). «اولین کاروان معرفت»، یغما. سال ششم. ش ۶. پیاپی ۶۳. شهریور: ۲۳۷-۲۳۲.
- ورژه، ژاک (۱۳۹۶). *دانشگاه‌ها در قرون وسطی*. ترجمه‌ی امیر رضایی. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- یغمایی، اقبال (۱۳۵۴). «بنای دارالفنون»، در: *امیرکبیر و دارالفنون*. به کوشش قدرت‌الله روشنی زعفرانلو. تهران: دانشگاه تهران و تهران مصور.
- Beiser, Frederick C. (2003). *The Romantic Imperative: The Concept of Early German Romanticism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Beistegui, Miguel de (1998). *Heidegger & the Political*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1988). *Homo Academicus*. Trans. By Peter Collier. Stanford: Stanford University Press.
- Byung-Jin, Lee (2003). "Education and National Identity", *Policy Futures in Education*. Vol. 1. Num.2: 332-341.
- Gillespie, Michael (1987). "Martin Heidegger", in: *History of Political Philosophy*. Ed. By Leo Strauss and Joseph Cropsey. Chicago: The University of Chicago Press.
- Habermas, Jürgen (1989). *The New Conservatism: Cultural Criticism and the Historians Debate*. Trans. By Shierry Weber Nicholson. Massachusetts: MIT Press.
- Haskins, Charles Homer (1965). *The Rise of Universities*. Ithaca: Cornell University Press.
- Heidegger, Martin (1985). "The Self-Assertion of the German University and the Rectorate 1933/34: Facts and Thoughts", *Review of Metaphysics*. 38:3. Mar: 467-502.
- Hofstetter, Michael J. (2001). *The Romantic Idea of a University: England and Germany 1770-1850*. Hampshire: Palgrave.
- Jaspers, Karl (1959). *The Idea of the University*. Trans. By H. A. T. Reiche and H. F. Vanderschmidt, Boston: Beacon Press.
- Kant, Immanuel (1979). *The Conflict of the Faculties*. Trans. By Mary J. Gregor, New York: Abaris Books.
- MacIntyre, Alasdair (2009). *God, Philosophy, Universities: A Selective History of the Catholic Philosophical Tradition*. Lanham: A Sheed & Ward Book.
- Newman, John Henry Cardinal (1982). *The Idea of A University*. Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- Nybom, Thorsten (2003). "The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University", *Higher Education Policy*. 16: 141-159.
- Östling, Johan (2018). *Humboldt and the modern German University: An intellectual history*. Trans. By Lena Olsson. Lund: Lund University Press.
- Polak, Fred (1973). *The Image of the Future*. Trans. By Elise Boulding, Amsterdam: Elsevier.
- Rorty, Richard (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin Books.
- Shilakowsky, Carol (2013). "Humboldt University (Berlin, Germany)", in: *International Dictionary of University Histories*, Ed. By Carol Summerfield and Mary Elizabeth Devine, Abingdon, Routledge.
- Sorkin, David (1983). "Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810". *Journal of the History of Ideas*, Vol. 44. No. 1, Jan. – Mar: 55-73.
- Taylor, Charles (1994). "The Politics of Recognition", in: *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*. Ed. By Ami Gutmann. Princeton: Princeton University Press.
- Thomson, Iain (2003). "Heidegger and the Politics of the University", *Journal of the History of Philosophy*. Volume 41. Number 4. October: 515-542.
- Visnovsky, Emil (2019). "The University as a Philosophical Problem", *Human Affairs*. 29: 235-246.