



Journal of Philosophical Investigations

Journal of Philosophical Investigations

Print ISSN: 2251-7960 Online ISSN: 2423-4419

Homepage: <https://philosophy.tabrizu.ac.ir>



University of Tabriz

Gadamer's Hermeneutical Rethinking on the Idea of the University

Abdollah Amini 

Assistant Professor, Department of Philosophy, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. E-mail: aminiphilosophy2021@uok.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 02 January 2026

Received in revised form 17
January 2026

Accepted 23 January 2026

Published online 18 July 2026

Keywords:

The Idea of *Bildung*, The Idea of the University, Self-Education, University Independence, The Relationship Between the University and Politics.

ABSTRACT

The philosophical rethinking on the idea of the university and its specific functions did not necessarily coincide with the establishment of universities, but rather is a later matter, and its beginnings can be traced back to von Humboldt's reflections in the nineteenth century. Gadamer's reflections regarding the idea of the university, as well as its problematic relationship with the institution of politics, are rooted in this German tradition and are complementary to it. However, one cannot undoubtedly ignore the principles of his philosophical hermeneutics in the way he views the "essence" of the university. The central claim of this article is that Gadamer's attitude towards the idea of *Bildung* in his various works has more or less determined the totality of his perspective regarding the idea of the university. In this paper, we will use a descriptive-analytical method to review the views of Gadamer's contemporaries on the idea of the university, while also pointing out its historical context, especially in the midst of the Nazi rise in Germany, the difficulty of decision-making by academic elites, and Gadamer's analysis of it. Our overall goal is to highlight the problematic situation of academic elites in similar critical conditions and the necessity of philosophical rethinking of the idea of the university and its task in such conditions.

Cite this article: Amini, A. (2026). Gadamer's Hermeneutical Rethinking on the Idea of the University. *Journal of Philosophical Investigations*, 20 (55), 407-426. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2026.71043.4403>



© The Author(s). Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Introduction

One of the important elements of Gadamer's hermeneutics regarding the role of the university in promoting the culture of society is based on a series of reflections that he presented about the "idea of the university". Gadamer's reflections in his own context and time, along with the approaches of other contemporary (mostly German) thinkers, have played an important role in rethinking the idea of the university. Certainly, Gadamer's thoughts on the university are related to his hermeneutic insights on the idea of *Bildung*. Somehow, we can summarize Gadamer's intellectual efforts regarding the idea of the university in this Leibnizian question of Derrida: "Does the university today enjoy what is called 'reason to be'?" (Derrida, 1983, 158). Given the diverse challenges of current life, the question is: What is the mission of the university as a social and cultural institution, or as Jaspers puts it, as the "conscious conscience of an era" (Jaspers, 2019, 159)? Should the university submit itself to the ideals of the political institution as the ruling one? In other words, how can the university, while being dependent on the state (as the "condition" of its possibility), still maintain its institutional autonomy? Basically, how can one put forward an idea of the university and its functions that is in opposition to the political institution or at least its ideals are not influenced by this institution? These questions are the focus of Gadamer's reflections on the idea of the university, which we will try to shed light on by relying on Gadamer's critical statements.

The formation of the idea of the university: Backgrounds

What is a university and what are its functions? What is the purpose(s) for which the university was established? Since the establishment of the university in the West, at least four ideas have been depicted for the university (Sefidkhosh, 2016, 12-13). In this sense, the idea of the university, based on historical conditions, refers to the expectations we have of the university and we try to guide the university in that direction. The discussion of the "idea of the university" in the current lifeworld as one of Gadamer's central concerns is in a way a continuation of the intellectual efforts of the German tradition that began with Humboldt and continued until Heidegger, Jaspers, Derrida, and Habermas. The distinction of Jaspers' humanist position is that he fundamentally considers the "idea of the university" and reflection on it to have Greek origins and to be "part of the Western tradition." In his opinion, the necessity of rethinking the idea of the university arises from the fact that the university, as originally viewed, "represents the highest limit of humanity" (Jaspers, 2019, 173). Gadamer himself points out that the "philosophical rethinking" of the "essence" of the university among German philosophers in the twentieth century was the result of the specific political developments of the 1930s and 1940s in Germany (Gadamer, 1986, 3). In one of his essays, considering the "image" that existed at that time of the essence of the "German university", he thought about a completely new mission for the university: "the re-founding of reason for the existence of the university" (Gadamer, 1947, 16).

The main element of Gadamer's lecture

Gadamer's lecture, "The Idea of the University; Yesterday, Today, Tomorrow" (1992), is in somehow in line with Jaspers' and Heidegger's philosophical reflections on the "Idea of the University". Gadamer articulates his speech around the fundamental question: "How do we evaluate the university today in terms of its idea and reality?" (Gadamer, 1992, 111). This question indicates that the main purpose of Gadamer's text is typically philosophical reflection rather than study of the history of the emergence and development of universities. The dialectical opposition between idea and reality is important in Gadamer's question, because his analysis is based on the dialectical connection between the two: "idea and reality always belong to each other and always separate from each other." (Gadamer, 1992, 112). From this perspective, only by having an idea of a thing can one see its reality in a broader horizon, and conversely, only by considering the historical reality of a thing can one evaluate the idea of that thing as a whole. Gadamer then criticizes the use of the term *Bildung*, which, based on Straussian

structuralism, was used as a criterion to distinguish the literate and educated class from the “uneducated” people, and this has caused the term to lose its “true meaning.” However, he points out that Humboldt’s founding of the university based on the idea of *Bildung* did not initially pay attention to the educational achievements and scientific research results of the professors, but rather this process was formed later. According to Gadamer, the term *Bildung* for Humboldt was not in opposition to “uneducatedness” nor even to the word specialist, but rather “implied distancing from everything useful and efficient.” (Gadamer, 1992, 113). Gadamer's main focus in his lecture is on the transformation the idea of the university in the industrial age, which he refers to as the era of “alienation of *Bildung*.”

The Conflict of the University and German Politics

In the interview “The German University and German Politics: The Case of Heidegger,” Gadamer discusses the “social responsibility of the university” and the role of the academic elites and how they collaborated with the policies of Nazi party in the 1930s. In this interview, he discusses Heidegger’s collaboration with the Nazis and the probable reasons for this cooperation, as well as the reason for his own silence during this period. Gadamer also insists on constitution a “healthy relationship” between the professors and students as the two main pillars of the university; a relationship that, according to Gadamer, has become “unhealthy”. In his view, one of the structural factors involved in this lies in the expansion of “bureaucratic indicators” through which both professors and students seek “shortcuts” and escape routes to resume the process of teaching and research. The final part of the interview deals with the issue of the collaboration of the German academic elite (in particular Heidegger’s compromise with the National Socialist Party). Of course, without bias or resentment, Gadamer tries, like a hermeneutist, to reveal the difficulty of making decisions in that sensitive situation. For this reason, he considers the accusations of those who lived outside the borders and with a relaxed imagination, accused the German elite in that difficult situation with the question “Well, why did you agree with Hitler?” to be full of “duplicity”. Because in such circumstances, it is not the power of words but “the power of weapons that makes the decision” (Gadamer, 1986, 9-10).

The Dominance of the Quantitative Method of Science and the Idea of the University

In his essay “The University of Heidelberg and the Birth of Modern Science” (1987), Gadamer points out the challenges that are related to the concerns of his other works. One of the issues he evades as a basis for re-emphasizing the difference between the subject and method that governs the human sciences and the idea of “objectifiability” that governs the natural sciences is the Kantian opposition between the realm of nature and the realm of human action. In this text, Gadamer again refers to the emergence of the “abyss” of National Socialism and the “uncontrollable evil spirits” at a point in the history and political culture of the “German spirit”. He returns the origin of this destructive event to a context that is not inherently political (Gadamer, 1987, 15-16). He attributes the main cause of such events in the sphere of political power to the issue of the dominance of empirical sciences and the scientific method. It can be said that Gadamer’s return to the model of Socratic dialogue and the role of *Paideia* in cultivating the individual and collective spirit, relying on Plato’s “*Republic*,” is rooted in this vision.

Conclusion

The topic of the paper was about what contemporary German philosophers have called the “idea of the university.” The necessity of philosophical reflection on the mission of the university in the twentieth century reflected a critical situation that, on the one hand, was due to the rule of fascist regimes at the height of cultural prosperity, and on the other hand, to industrial developments and technological advances. Gadamer’s hermeneutical reflection on the “yesterday, today, and tomorrow” of the idea of the university is also rooted in this tradition. Although, he is primarily concerned with the “German university,” his criticisms in this regard can be generalized to the state of the university in the contemporary world. Some of his criticisms may seem somewhat classical to us today, but these insights were very astute in their context and time.



بازاندیشی هرمنوتیکی گادامر در رابطه با ایده دانشگاه

عبدالله امینی

استادیار گروه فلسفه، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: aminiphilosophy2021@uok.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۱۲ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۳ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۲۷ کلیدواژه‌ها: استقلال دانشگاه، ایده دانشگاه، ایده بیلدونگ، خودپروری، نسبت دانشگاه و سیاست.	بازاندیشی فلسفی ایده دانشگاه و کارویژه‌های آن در غرب لزوماً مصادف با پاک‌رفتن دانشگاه‌ها نبوده، بلکه امری متأخر است و سرآغاز آن را می‌توان به تأملات فون همبولت در قرن نوزدهم بازگرداند. تلاش‌های فکری گادامر در خصوص ایده دانشگاه و نیز نسبت مسئله‌آمیز آن با نهاد سیاست ریشه در همین سنت آلمانی دارد و به‌نحوی مکمل آن است، اما بی‌تردید نمی‌توان مبانی هرمنوتیک فلسفی او در نحوه نگریستنش به «ذات» دانشگاه را نادیده گرفت. ادعای محوری این نوشتار این است که نگرش گادامر در آثار مختلفش به ایده بیلدونگ به‌نحو عام، کلیت منظر او در رابطه با ایده دانشگاه را کم‌وبیش رقم زده است. ما در این نوشتار با روشی توصیفی-تحلیلی، ضمن مرور نگرش‌های هم‌عصران گادامر درخصوص ایده دانشگاه، به زمینه‌های تاریخی آن به‌ویژه در بحبوحه قدرت‌گیری نازی‌ها در آلمان و دشواری تصمیم‌گیری نخبه‌های دانشگاهی و تحلیل گادامر از آن اشاره خواهیم کرد. هدف کلی ما به‌نحوی برجسته‌کردن وضعیت پروبلماتیک نخبگان دانشگاهی در شرایط بحرانی مشابه و ضرورت بازاندیشی فلسفی در ایده دانشگاه و رسالت آن در چنین شرایطی است.

استناد: امینی، عبدالله. (۱۴۰۵). بازاندیشی هرمنوتیکی گادامر در رابطه با ایده دانشگاه، پژوهش‌های فلسفی، ۲۰ (۵۵)، ۴۰۷-۴۲۶.

<https://doi.org/10.22034/jpiut.2026.71043.4403>



© نویسنده‌گان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

مقدمه

یکی از محورهای مهم اندیشه هرمنوتیکی گادامر در رابطه با نقش مهم نهاد آموزش و پرورش (مدرسه و دانشگاه) در ارتقای سطح فرهنگ جامعه مبتنی بر مجموعه تأملاتی است که وی پس از کتاب حقیقت و روش و در مناسبت‌های مختلف و عمدتاً در قالب سخنرانی و مصاحبه در رابطه با «ایده دانشگاه» ارائه کرده است. تأملات او در زمینه و زمانه خود در کنار رهیافت‌های سایر متفکران (غالباً آلمانی) معاصر نقش مهمی در شکل‌گیری ایده دانشگاه و رسالت آن در جهان معاصر داشته است. یقیناً اندیشه‌های گادامر در مورد ایده دانشگاه بی‌ارتباط با بینش‌های هرمنوتیکی‌اش در مورد ایده بیلدونگ^۱ نیست؛ چون فرض بر این است که «فرهنگ از دانشگاه نشأت می‌گیرد.» (یاسپرس، ۱۳۹۸، ۵۸). ما در این نوشتار ضمن پرتوافکندن بر کلیت ایده‌های گادامر در خصوص دانشگاه و کارویژه‌های آن، در اثنای مباحث نیز کم‌وبیش پیوند این تأملات با انگاره‌های هرمنوتیکی او در مورد ایده بیلدونگ را نشان می‌دهیم. آنچه در این جا ارائه می‌شود بیشتر ناظر به بیلدونگ به مثابه نهاد است که یکی از مصادیق مهم آن دانشگاه است. در این رابطه سه متن مرتبط گادامر را مرور می‌کنیم.^۲

چهار محور کل تلاش‌های فکری گادامر در رابطه با ایده دانشگاه را بتوان در این پرسش لایب‌نیتسی دریدا «آیا امروزه دانشگاه از آنچه «دلیل بودن»^۳ خوانده می‌شود، برخوردار است؟» (دریدا، ۱۹۸۳، ۱۵۸) یا به‌نحو عینی‌تر، در این پرسش خلاصه کرد که مایکل آپل از زبان جورج کانتز مطرح کرده است: «آیا مدرسه [و به همین سان، دانشگاه] جسارت ساختن نظم اجتماعی جدید را دارد؟» (آپل، ۱۴۰۰، ۱۱). ضرورت بازاندیشی در باب ایده دانشگاه و رسالت نهاد اجتماعی آموزش و پرورش به‌طور کلی از آنجا برمی‌خیزد که در نتیجه انگاره «آموزش عمومی»^۴ یا آنچه اصطلاحاً والتر بنیامین «آموزش بورژوازی» می‌خواند (نک. بنیامین، ۱۴۰۲، ۲۳۳)، نهاد آموزشی در سطح مدرسه و دانشگاه تحت تأثیر نظام سرمایه‌داری و برای تحقق آرمان‌های آن عمداً افراد را به سمت‌وسوی مشخصی هدایت کرده و لذا ایده شکل گرفته بر اساس این ساختار سیاسی-اقتصادی، کاملاً تقلیل‌گرایانه، ایدئولوژیک، یکدست‌کننده و مبتنی بر بینش‌های خاصی در راستای تحکیم قدرت حاکم است. سازوکار «قدرت انضباطی» (به تعبیر فوکو) که شدیدترین حالت آن در نهادهای آموزشی اعمال می‌شود، کارکرد اصلی‌اش طبق ادعا «تربیت کردن» است، اما تربیت در این سیاق چیزی نیست جز هم‌نوا کردن، یکدست و یکپارچه ساختن جمعیت‌های آشفته، گوناگون، غیریکدست و نامتوازن با بدن‌ها و نیروهای متفاوت. چنین سازوکاری افراد را به منزله ابژه‌ها و ابزارهایی می‌نگرد که آگاهانه و از بالا به پایین بر آنها اعمال قدرت می‌کند و آنها را «منضبط» می‌سازد. به باور فوکو، یکی از مصادیق بارز این وجه از «مراقبت و انضباط» در نظام‌های آموزشی در قالب ابزار یا «مجازاتی بهنجارساز» صورت می‌گیرد که ما امتحانش می‌خوانیم، اما کارکرد انضباطی و کنترل‌کننده مدرسه و دانشگاه به‌عنوان یک «آپاراتوس (دم‌دستگاه) انضباطی» به همین جا ختم نمی‌شود، بلکه این امکان را فراهم می‌کند که بتواند با «یک نگاه» همزمان همگان را زیر نظر بگیرد و کنترل کند. در نتیجه، به اعتقاد فوکو مدرسه و دانشگاه همچون چشم (شما بخوانید، زندان) «سراسربین» و نافذی عمل می‌کند که هم «هیچ چیز از نظرش نمی‌گریزد» و هم «همه نگاه‌ها متوجه آن است» (فوکو، ۱۳۹۷، ۲۱۸-۲۱۳).

^۱ Bildung واژه‌ای آلمانی که بر طیف وسیعی از معانی از قبیل صورت‌بخشی، شکل‌یابی، تعلیم و تربیت، فرهیختگی، بالندگی، فرهنگ و در معنای محدودتر سواد دلالت دارد. برای آگاهی بیشتر در مورد دلالت این واژه نزد گادامر (نک. گادامر، ۲۰۰۴، ۸-۱۷).

^۲ البته به جهت اهمیت سخنرانی «ایده دانشگاه؛ دیروز، امروز، فردا» نسبت به دو متن دیگر، بیشتر بر آن درنگ می‌کنیم.

^۳ reason to be

^۴ رانسیر آموزش عمومی را «اسطوره‌ای اجتماعی» می‌داند که «تابرابری» را به شکل عقب‌ماندگی نهادینه می‌کند (رانسیر، ۱۳۹۹، ۱۹۵).

در وضعیتی که جدای از مسائل آشفته اقتصادی، سیاسی و فرهنگی، در رسانه‌های جمعی و فضای مجازی پیوسته از دانشگاه‌های دولتی و غیرانتفاعی، مدارس نمونه، سمپاد و هوشمند، از آموزش از راه دور، دانش و مدرک تحصیلی و ذینفعان آن به وفور سخن گفته می‌شود، تکرار این مفاهیم و پژواک بلند و مکرر آنها دلیل بر غنای آنها نیست، بلکه نشان از بحران جدی در این حوزه دارد. حال پرسش این است که در چنین اوضاعی رسالت دانشگاه به‌عنوان یک نهاد اجتماعی و فرهنگی مهم یا به‌تعبیر یاسپرس به‌مثابه «وجدان آگاه یک دوران» (یاسپرس، ۱۳۹۸، ۱۵۹) چیست یا چه می‌تواند باشد؟ آیا بایستی خود را تسلیم آرمان‌های نهاد سیاست همچون نهاد حاکم کند به این بهانه که دست کم از حیث مالی هستی خود را مدیون آن است؟ به سخن دیگر، دانشگاه چگونه می‌تواند در عین وابستگی حداقل مالی‌اش به دولت (به‌مثابه «شرط» امکان آن)، همچنان استقلال فکری و خودآیینی نهادی خود را حفظ کند و نقشه راه را خودش طراحی کند؟ اساساً چگونه می‌توان ایده‌ای از دانشگاه و کارویژه‌های آن را پیش کشید که در تقابل با نهاد سیاست باشد یا دست کم آرمان‌هایش تحت تأثیر این نهاد نباشد و در عین حال به حذف خود دانشگاه نینجامد؟ این‌ها و پرسش‌های دیگری از این دست، محور تأملات گادامر و سایر متفکران هم‌عصر او در خصوص ایده دانشگاه است که در ادامه می‌کشیم با تکیه بر اظهارات آسیب‌شناسانه گادامر و برخی دیگر از متفکران بر آنها پرتو بیافکنیم.

زمینه‌های دخیل در شکل‌گیری ایده دانشگاه

بحث از «ایده دانشگاه» و رسالت آن در زیست‌جهان کنونی به‌عنوان یکی از دغدغه‌های محوری گادامر به‌نوعی استمرار تلاش‌های فکری سنت آلمانی است که با فون همبولت (۱۸۳۵-۱۷۶۷) آغاز شد^۱ و تا هایدگر، یاسپرس و هابرماس به‌نحو جدی تداوم پیدا کرد. از این نظر، بصیرت‌های گادامر در خصوص دانشگاه را بایستی در نسبت با این سنت فکری دید و خوانش کرد.^۲ به همین جهت، در این جا برای پرهیز از اطالة کلام آشنایی کم‌وبیش خواننده با این سنت فکری را مفروض می‌گیریم؛ جز آن مواردی که خود گادامر به مناسبت بحث به آن گریز زده و جهت تکمیل بحث یا نشان دادن اختلاف موضع گاهی هم به آراء یاسپرس و هایدگر اشاراتی می‌کنیم. اهمیت و تمایز موضع یاسپرس در این است که او اصولاً «ایده دانشگاه» و تأمل در آن را دارای خاستگاهی یونانی و آن را «بخشی از سنت غربی» می‌داند. به زعم او، ضرورت بازاندیشی در ایده دانشگاه از این مبنا برمی‌خیزد که دانشگاه آن‌گونه که در اصل تصویر شده «نماینده حد اعلای نوع بشر» است؛ یعنی خاستگاه، نگاه و غایتش ورای صرف خواسته‌های یک قوم/ملت، گروه سیاسی یا دینی خاصی است و هدفش خدمت به انسانیت و ارتقای حیات نوع بشر است (یاسپرس، ۱۳۹۸، ۱۷۳). از این موضع آرمانی و اومانستی مهم یاسپرس که بگذریم، همان‌گونه که خود گادامر هم گوشزد می‌کند «بازاندیشی فلسفی» در رابطه با «ذات» یا «ایده» دانشگاه نزد فیلسوفان آلمانی سده بیستم نتیجه تحولات سیاسی خاص دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ آلمان است (گادامر، ۱۹۸۶، ۳).

به‌هرحال، برای فراهم‌شدن زمینه بحث و فهم بهتر موضع گادامر، نخست برخی مطالب کلی و محوری در خصوص ایده دانشگاه در غرب به‌طور کلی و در سنت فکری فیلسوفان آلمانی به‌خاص را مرور می‌کنیم و سپس بر چند متن مرتبط گادامر در این حوزه تمرکز خواهیم کرد. ما با این کار به‌نحو ضمنی دو هدف را دنبال می‌کنیم: ۱. ردیابی اصول هرمنوتیکی گادامر و برجسته‌کردن نقش آنها در رابطه با تصویر او از «ایده دانشگاه» و ارزیابی نقش آن. ۲. کوشش برای نشان دادن پیوند بصیرت‌های گادامر در باب «ایده دانشگاه» با مواضع کلی او در خصوص ایده بیلگونگ.

^۱ البته این پرسش مبتنی بر این پیش‌فرض است که ما هنوز هم دانشگاه را چشم‌بیدار و «وجدان آگاه یک دوران» بدانیم.

^۲ هابرماس بحث از «ایده دانشگاه» را میراث همبولت می‌داند (هابرماس، ۱۹۸۷، ۱۳۳).

^۳ هرچند در مصاحبه ۱۹۸۶ گادامر، پرسشگر از آنجا که از تلاش‌های فکری بعدی گادامر در مورد ایده دانشگاه بی‌اطلاع است، به‌دلیل «کم‌گویی» او در این باره می‌گوید «ادای سهم چندانی» به این بحث نداشته است (گادامر، ۱۹۸۶، ۳). درحالی‌که آثار و اندیشه‌های بعدی گادامر در این حوزه نافی این حکم است.

پیش از ورود به بحث، توضیحی کوتاه در مورد خود مفهوم «ایده/مثال»^۱ ضرورت دارد. سرآغاز کاربرد جدی و نمادین این مفهوم در تاریخ فلسفه غرب به افلاطون و مشخصاً به «نظریه مُثُل» او بازمی‌گردد. با فلسفه او این مفهوم به یکی از مفاهیم بنیادین و پرکاربرد گفتمان فلسفی بدل شد. همان‌طور که هایدگر می‌گوید، ایده در معنای افلاطونی آن صرفاً قابل تقلیل و ناظر به «صورت حسی شیء قابل رؤیت» نیست، بلکه «ایده همان چیزی است که ماهیت امور مسموع، ملموس و محسوس یا هرچیزی را که به‌نحوی از انحاء در دسترس است، تشکیل می‌دهد و می‌نامد.» (هایدگر، ۱۳۹۵، ۱۵). گرچه فیلسوفان مدرن و معاصر غرب همانند افلاطون دیگر به «ذات/ماهیت» در معنای متافیزیکی آن باور ندارند، باری در معنای غیرمتافیزیکی و کانتی آن کم‌وبیش از «ذات» یک چیز سخن به میان می‌آورند که می‌توان گفت ذات یا ماهیت در کاربرد برخی از آنها بیشتر دلالتی «استعلایی» دارد. در هر صورت، ایده یک چیز دیگر همچون ذات یا ماهیت امری غیرتاریخمند، ازپیش داده‌شده و حاضرآماده آن نیست، بلکه به‌تعبیری «شکلی از زندگی» است که بسته به شرایط تاریخی (اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ...) از نو مورد تأمل قرار می‌گیرد. تلقی گادامر از «ایده» دانشگاه در این دسته اخیر قرار می‌گیرد. در این معنا، ایده دانشگاه براساس شرایط تاریخی ناظر به تلقی و انتظاری است که ما از دانشگاه داریم یا کارویژه‌ای که برای آن تعریف می‌کنیم و می‌کوشیم دانشگاه را به آن سمت هدایت کنیم. البته همان‌گونه که از مطالب بعدی برمی‌آید، این عمل می‌تواند جنبه درون‌ماندگار داشته باشد (وقتی که دانشگاه استقلال اندیشیدن به حیث وجودی خود را دارد) یا جنبه بیرونی و تحمیلی داشته باشد (زمانی که نهادهای بیرونی کارویژه دانشگاه را تعریف و تعیین می‌کنند).

دانشگاه چیست یا کارویژه‌های آن کدامند؟ آن غایت/غایاتی که دانشگاه برای آن قوام یافته چیست؟ از زمان تأسیس دانشگاه در معنای امروزی آن در قرن سیزدهم میلادی در غرب (اگر از *آکادمیای افلاطون و لوکیم ارسطو* بگذریم)، تاکنون دست‌کم چهار کارویژه یا ایده برای دانشگاه تصویر شده است (سفیدخوش، ۱۳۹۵، ۱۳-۱۲). نخستین ایده که در قرون وسطی و تحت حاکمیت کلیسا و الهیات مسیحی شکل گرفت، دانشگاه در قالب «ایده فلسفی خدمت به الهیات» تصویر شد. طبق این ایده دانشگاه‌ها موظف بودند که آرمان‌ها، آموزه‌ها و ارزش‌های الهیاتی را توجیه، تثبیت و تقویت کنند. دومین ایده فلسفی در چارچوب «خدمت به اهداف عالی دولت-ملت»^۲ ها شکل گرفت که محصول دوره مدرن و اوج آن در سده هجدهم بود. مطابق چنین ایده‌ای دانشگاه خود را «خدمت‌گزار» دولت و موظف به توجیه و تثبیت آموزه‌ها و بینش‌های کلی نظام سیاسی حاکم تلقی می‌کرد. وجه‌مشترک این دو مرحله در تاریخ ایده دانشگاه این است که «آموزش» کارویژه دانشگاه بود. سومین ایده (که عمدتاً به تلاش‌های فکری همبولت بازمی‌گردد و دانشگاه برلین مشخصاً و سپس بیشتر دانشگاه‌های سده‌های ۱۹ و ۲۰م. تحت تأثیر این ایده شکل گرفتند) را می‌توان انگاره «جست‌وجوی حقیقت» و پژوهش در باب امور کشف‌ناشده خواند. نقطه عطف کارویژه دانشگاه در این مرحله این است که زین پس علاوه بر کارویژه «آموزش»، کارویژه «پژوهش» نیز برای دانشگاه تعریف می‌شود. این ایده از دانشگاه در تصویری که بعداً یاسپرس از دانشگاه ترسیم می‌کند به‌روشنی حضور دارد: دانشگاه اجتماعی از پژوهشگران و دانشجویان است که به کار جست‌وجوی حقیقت می‌پردازند (یاسپرس، ۱۳۹۸، ۲۳).^۳ در کنار سه ایده یادشده اخیراً با توجه به

^۱Idea

^۲ هرچند از حیث تقدم زمانی می‌توان به بنیانگذاری مدارس و دانشگاه‌هایی چون دانشگاه قرویین در ۸۶۹ م. یا دانشگاه الازهر در ۹۷۰-۲ م. در عالم اسلام قبل از تأسیس مدارس و دانشگاه‌های غربی اشاره کرد.

^۳ به‌نوعی الگوی همبولتی مورد پذیرش یاسپرس، یعنی گزار از ایده آموزش به پژوهش، نزد گادامر مصون از نقد نیست، اگر تلقی ما از پژوهش همان الگویی باشد که تحت تأثیر تفکر روشی در حوزه علوم تجربی انجام می‌شود. به همین جهت، گادامر این‌جا نیز با اصطلاحاتی چون «محقق»، «متخصص»، «حرفه»، «پژوهش علمی» و ... مشکل دارد. برای گادامر، غایت مشارکت در یک پژوهش علمی نه آمادگی برای یک «حرفه» در آینده که قرار است تنها اصول «علمی» در آن بکار گرفته شود، بلکه بیشتر به معنای «بیلدونگ» است (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۱۳).

تحولات تکنولوژیک و مناسبات بازار، کارویژه چهارمی هم برای دانشگاه تعریف شده و آن ایده دانشگاه «درآمدزا و کارآفرین» است.

به طور کلی، ایده‌های یادشده همچون ایده‌هایی استعلایی از حیث تاریخی راهنمای ترقی، تحول، تلاش، عزیمت و غایت دانشگاه همچون نهادی فرهنگی-اجتماعی بوده است و به تبع آن رسالت کنشگران و ذینفعانش (اساتید، دانشجویان و محققان) را پیشاپیش جهت داده است. گادامر هم نظر به تحولات سرسام‌آور پی‌درپی، آشفتگی‌ها، تعارضات و نابسامانی‌های زندگی اجتماعی معاصر، بازاندیشی در ایده دانشگاه را امری ضروری می‌داند و برخلاف منتقدانی که نگرشش به ایده سنت را مصداق محافظه‌کاری دانسته‌اند،^۱ از نظر او دفاع از گذشته و سنت (که در هر فرهنگی کورکورانه تقدیس شده) برای محافظت آن از «بادهای طوفانی تاریخ جهانی» نه تنها کافی نیست، بلکه عملی اشتباه است (گادامر، ۱۹۴۷، ۱۵). «بازاندیشی فلسفی» در خود ایده دانشگاه یکی از مصادیق بارز این ضرورت است. گادامر در یکی از جستارهایش نظر به «تصویر»ی که آن زمان از ذات یا ایده «دانشگاه آلمانی» وجود داشته به رسالت کاملاً جدیدی برای دانشگاه و تأمل درباره آن اندیشیده است: «زنو بنیان‌گذاری عقل برای وجود یا اگریستانس دانشگاه» (گادامر، ۱۹۴۷، ۱۶). این احساس نیاز از این زمینه تاریخی نشأت می‌گیرد که پس از شکل‌گیری دولت-ملت‌ها و نقش محوری نهاد سیاست در تعیین مرزها و میزان اختیارات و دایره عمل سایر نهادهای اجتماعی، به‌ویژه از اواخر سده نوزدهم به بعد، یکی از مسائل بسیار مهم حول محور استقلال یا به تعبیر هایدگر «خودگردانی» دانشگاه و چگونگی حفظ خودآیینی آن از دخالت‌های بیرونی نهاد سیاست چرخیده است.

هایدگر در جستار خود/برازی دانشگاه آلمانی (۱۹۳۳/۳۴) تصویری از این ایده «خودگردانی» همچون ویژگی برجسته دانشگاه ارائه می‌کند: «اینکه خودمان وظیفه خودمان را برنهمیم، خودمان راه و روش تحقق آن وظیفه را تعیین کنیم، تا بدان گونه آنچه باید باشیم شویم.» (هایدگر، ۱۹۳۳/۳۴، ۸۶)، اما به باور هایدگر، شرط تحقق چنین امری این است که کنشگران اصلی نهاد دانشگاه پیشاپیش تصویر یا ایده‌ای از «کیستی» خویش داشته باشند و این نیز بدون فرایند «خودارزیابی» بی‌شائبه و مستمر میسر نیست و شرط تحقق هدف اخیر نیز به‌نوبه خود داشتن نیروی «خودابرازی»^۲ مستقلانه است. لذا طبق موضع هایدگر، نیروی «خودابرازی» اراده مشترک و نخستین «ذات» دانشگاه است (هایدگر، ۱۹۳۳/۳۴، ۸۷). این نسبت تنش‌زا میان نهادهای سیاست و دانشگاه، به جهت فربه‌شدن فرایند پیکره سیاست، یکی از دغدغه‌های اصلی متفکرانی بود که در قرن بیستم بر ایده دانشگاه تأمل کرده‌اند. به عنوان نمونه، در کتاب مهم/یده دانشگاه^۳ که محصول نگرش انتقادی یاسپرس به مقوله آموزش و نقش کانونی دانشگاه در یکی از مقاطع بسیار حساس تاریخ آلمان، دروان دیکتاتوری نازی‌ها، است (و همین هم سبب طرد و محرومیت او از کرسی دانشگاهی‌اش شد)، دیالکتیک میان دو نهاد مذکور را به روشنی می‌توان دید. از آنجا که بینش سیاسی بر کلیت فعالیت و استقلال دانشگاه‌های آلمان آن زمان سایه شوم خود را انداخته بود، یاسپرس ضمن پابندی‌اش به ایده بیان حقیقت و حفظ استقلال فکری، حاصل بازاندیشی‌های فلسفی خود درخصوص رسالت خطیر دانشگاه در چنین مواقعی را در قالب کتاب یادشده ارائه کرد. یاسپرس به این ایده از دانشگاه پایبند بود که دانشگاه نهادی است که در آن کنشگران و ذینفعان بایستی بتوانند «بی هیچ قید و شرطی» و آزادانه و به‌طور متحد و مشترک «حقیقت را فقط به خاطر خودش جستجو کنند.» (یاسپرس، ۱۳۹۸، ۲۵-۲۶)

^۱ یکی از پژوهشگران ضمن اشاره به چند مورد از این منتقدان در حوزه «پداگوژی انتقادی»، در عوض مدعی است که برداشت گادامر از سنت (به عنوان اصل تربیتی در وجه هنجاری آن) نه مؤید موضعی «محافظه کارانه»، بلکه حاوی بعدی انتقادی برای حوزه تعلیم و تربیت است (وحدتی دانشمند، ۱۴۰۱، ۳۲۸-۳۲۵).

^۲Self-governance

^۳Selbstbehanpung

^۴ تکرار تعبیر «ایده دانشگاه» دست کم در عنوان کتاب یاسپرس و سپس در عنوان سخنرانی گادامر نشان از اهمیت این امر نزد فیلسوفان آلمانی دارد.

۲۴). یاسپرس و بدیو سیاست را «شرط» تحقق وجود دانشگاه می‌دانند.^۱ هرچند این سخن به معنای جواز دخالت دولت در کاروبار دانشگاه نیست، بلکه ایدئال این قبیل متفکران این است که دولت و نظام سیاسی نه تنها به هیچ وجه نباید در امور دانشگاه (چه در سطح فرم و چه در سطح محتوا) دخالت کند، بلکه فزون تر باید از دخالت سایر نهادها در کاروبار دانشگاه جلوگیری کند. بر این اساس، یاسپرس استقلال دانشگاه را محصول ایده جاویدان «آزادی آکادمیک» به عنوان اصل مسلم و بنیادی می‌داند و تنها در سایه رعایت و احترام به چنین اصلی است که دانشگاه می‌تواند متعهد به آموزش و پژوهش «حقیقت» شود (یاسپرس، ۱۳۹۸، ۲۰۳).

گادامر هم با اشاره به محور سخنرانی‌اش به مناسبت ۶۰۰ سالگی دانشگاه هایدلبرگ در سال ۱۹۸۶، «استقلال و خودآیینی» دانشگاه در مقابل تمامی گروه‌های ذینفع و فشارهای اجتماعی و تبلیغی را رکن اصلی دانشگاه و رسالت اصلی دانشگاه (آلمانی) می‌داند (گادامر، ۱۹۸۶، ۸). البته شوپنهاور با ایده استقلال دانشگاه از دولت مشکل دارد و آن را از اساس امری متناقض می‌داند. به این دلیل که «اولاً، حکومت به کسی پول نمی‌دهد که آنچه را از طریق میز و منبر هزاران روحانی و آموزگار مذهبی منصوب خویش ترویج کرده است مستقیماً، یا حتی صرفاً غیرمستقیم، نقض کند...». به همین دلیل، از نظر او اساتید و کنشگران دانشگاهی در عمل به «چرخ‌های ماشین عظیم دولت» تبدیل می‌شوند (شوپنهاور، ۱۳۹۴، ۱۱۵-۱۲۴).

محورهای اصلی سخنرانی «ایده دانشگاه»

اکنون پس از مرور کلیت بحث درباره ایده دانشگاه و زمینه‌های آن، بهتر است بر آراء خود گادامر و متون مرتبط او در این زمینه متمرکز شویم. آنچه در سخنرانی گادامر، «ایده دانشگاه؛ دیروز، امروز، فردا» (۱۹۹۲)، می‌بینیم به نحوی در راستای بازاندیشی‌های فلسفی یاسپرس و هایدگر در رابطه با «ایده دانشگاه» است؛ هرچند او همچنان از منظر هرمنوتیک فلسفی خودش به این امر می‌پردازد. گادامر جستار خود را حول محور این پرسش بنیادین مفصل‌بندی می‌کند که «امروزه چگونه دانشگاه را برحسب ایده و واقعیتش ارزیابی می‌کنیم؟» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۱۱). خود این پرسش به نحو ضمنی به ما می‌گوید که غایت اصلی متن گادامر نوعاً تأملی فلسفی است تا پرداختن به بررسی تاریخ ظهور دانشگاه‌ها و نحوه تحول آنها؛ هرچند با توجه به اصل تاریخمندی هرمنوتیک فلسفی‌اش، خواه‌ناخواه این تأمل فلسفی بی‌ارتباط با تاریخ دانشگاه نمی‌تواند محقق شود. تقابل دیالکتیکی میان ایده و واقعیت در پرسش گادامر مهم است، چراکه تحلیل و بررسی او همواره بر اساس پیوند دیالکتیکی میان این دو صورت می‌گیرد: «... ایده و واقعیت همواره به یکدیگر تعلق دارند و همواره از هم جدایند.»^۲ (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۱۲).

از این منظر، فقط با داشتن تصویری از ایده یک چیز می‌توان واقعیت آن را در افقی گسترده‌تر دید و متقابلاً تنها با توجه به واقعیت تاریخی یک چیز است که می‌توان ایده آن چیز را همچون یک کلیت مورد ارزیابی قرار داد. به بیان دیگر، ایده یک چیز و تحول آن ریشه در واقعیت عینی آن چیز دارد. گادامر در فراز دیگری از سخنرانی خود باز به نسبت میان ایده و واقعیت انضمامی یا نمود عینی آن گریز می‌زند و تفسیری هرمنوتیکی از نسبت این دو در اندیشه افلاطون ارائه می‌کند. به باور او، حتی نزد افلاطون هم

^۱ یاسپرس به صراحت می‌گوید «دانشگاه به لطف بدنه سیاسی وجود دارد. وجود آن وابسته به ملاحظات سیاسی است. دانشگاه تنها به شرطی و در جایی اجازه حیات می‌یابد که دولت بخواهد. دولت وجود دانشگاه را ممکن می‌سازد و از آن محافظت می‌کند.» (یاسپرس، ۱۳۹۸، ۱۵۹).

^۲ یکی از محققان مدعی است که ایده هایدگری دانشگاه در مقابل «آزادی آکادمیک» قرار دارد و با تکیه بر متون مختلف هایدگر (و نیز با رجوع به هستی‌شناسی بنیادین و «هستی‌شناسی تعلیم و تربیت» اش) تلاش نموده که ریشه مخالفت او با «آزادی آکادمیک» را ردیابی کند (مصباحیان، ۱۴۰۱).

^۳ خود گادامر هم ضمن اذعان به نزدیکی نوع بازاندیشی‌اش در خصوص ایده دانشگاه با موضوع یاسپرس، روی هم‌رفته موضع خود را متفاوت می‌داند.

^۴ گادامر در این رابطه هم چنین می‌گوید: «ایده اگر در واقعیت محقق نشود پس باید در کجا واقع شود؟» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۲۲).

دولت‌شهری که در آن «ایده» دولت‌شهر از دست رفته باشد، غیرقابل تصور است. لذا فقط در صورتی می‌توانیم از واقعیت عینی دانشگاه سخن بگوییم که از پیش سرمشقی از آن داشته باشیم که بتوانیم آن را در واقعیت عینی بیابیم. از این منظر، ایده فقط نقش «سرمشق دور» و الگویی ذهنی برای تقلید نیست «... بلکه [باید] یاد بگیریم که آن را در واقعیت انضمامی تشخیص دهیم.» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۲۲).

گادامر سپس به آسیب‌شناسی کاربرد واژه بیلدونگ می‌پردازد که بر اساس نگرش ساختارگرایانه استراوسی به‌عنوان نشانه و ملاکی برای تمییز قشر باسواد و فرهیخته از افراد بی‌سواد و «نافرهیخته» بکار می‌رفته و همین امر سبب شده که این اصطلاح «معنای حقیقی» خود را از دست دهد، اما همزمان تذکر می‌دهد که بنیان‌گذاری دانشگاه بر مبنای ایده بیلدونگ توسط همبولت در آغاز توجهی به دستاوردهای آموزشی و نتایج پژوهشی علمی اساتید نداشت، بلکه این روند بعداً شکل گرفت. به زعم گادامر، اصطلاح بیلدونگ نزد همبولت نه در تضاد با «بی‌سوادی و نافرهیختگی» بود و نه حتی در تقابل با واژه متخصص، بلکه «واژه بیلدونگ به فاصله‌گرفتن از هر چیز سودمند و کارا دلالت داشت.» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۱۳). تحت تأثیر تلقی همبولتی جستجو و کشف چیزی که فقط برای سود و منفعتش دنبال می‌شود، جای خود را به جستجوی امر کشف‌ناشده برای نفس خود آن و نه لزوماً به جهت سودمندی‌اش می‌دهد. لذا وقتی ضرورت آموزش و به‌ویژه پژوهش از امر دم‌دستی و لزوماً سودمند به‌سوی ایده «کشف امر کشف‌ناشده» به خاطر خود آن سوق پیدا می‌کند، آنگاه این روند می‌تواند به یاری دانش و در یک ساختار منظم، «افقی» برای کل واقعیت و زیست‌جهان انسان‌ها بگشاید و حتی امکان‌های فراروی از وضع موجود را فراهم و بدین طریق، خود ایده دانشگاه و ایده کلی زندگی را متحول و فراخ‌تر سازد. به باور گادامر، برای همبولت شروط گذار، تنهایی و آزادی است، هرچند برخلاف تأکید او امروزه در امر پژوهش بر مساعی مشترک بیشتر تأکید می‌شود.

گادامر آگاهانه به وضعیت بحرانی دانشگاه «امروز» اذعان دارد. به باور او، یکی از عوامل بنیادین و ساختاری چنین بحرانی ناشی از «جامعه صنعتی» و تبعات حاصل از آن است؛ به‌نحوی که این روند در کلیه شئون حیات بشر در تقابل با خود زندگی قرار گرفته و تنش‌های جدی بسیاری را موجب شده است. امروزه استفاده از «صنعت آموزش» و «صنعت پژوهش» یا به‌طور کلی‌تر، آنچه آدورنو به‌درستی «صنعت‌فرهنگ» می‌خواند، به امری رایج و عادی بدل شده است. این تنش هم به‌نحو جدی وارد ساحت دانشگاه و زیست‌دانشگاهی شده است. به‌عنوان نمونه، تحت تأثیر ایده «دانشگاه درآمدزا و کارآفرین» صنعت و جامعه صنعتی بر اساس منافع اقتصادی و سیاسی اولویت‌های پژوهشی را تعیین می‌کنند و برای آنها حاضرند بودجه‌های کلان پژوهشی اختصاص دهند. گادامر به‌حق تفاوت میان پژوهش بنیادی و کاربردی را دروغین و خودساخته می‌داند: «در حقیقت، پژوهش دیگری جز پژوهش بنیادین وجود ندارد.» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۱۵). به‌نوعی، او درصدد القای این انگاره است که ایده پژوهش همچون کارویژه دانشگاه، یا آنچه خود آن را «اراده معطوف به دانستن» می‌نامد، و آزادی حاکم بر این خواست بایستی امری درونی، مستقل، اصیل و برخاسته از ضرورت‌ها و نیازهایی باشد که خود ذینفعان تشخیص می‌دهند و می‌کوشند آزادانه و با رغبت تمام به جستجوی آنها بپردازند. به تعبیر رایج امروزی، «اولویت‌های پژوهشی» نباید از بیرون بر پژوهشگر تحمیل شود، بلکه باید برابند تردیدها، دغدغه‌ها، خودکاوی‌ها، خودارزیابی‌ها و بینش‌های انتقادی خود او باشد. به عبارت دیگر، جهت پیکان مسأله و دغدغه پژوهشی بایستی از درون به سوی بیرون باشد نه به‌عکس. از این نظر، «آزادی اراده معطوف به دانستن عبارت است از پیگیری همه شک‌ها و خودسنجی‌های ممکن خود شخص تا انتها.» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۱۵).

عمده تمرکز گادامر در سخنرانی یادشده بر تحول و توسعه دانشگاه در عصر صنعتی است که از آن به عصر «بیگانگی بیلدونگ»^۱ یاد می‌کند. گذشته از دیگر تبعات بُعد صنعتی شدن بر ایده دانشگاه، از نظر گادامر روند «تخصصی شدن» یکی از آفت‌های جدی است که به فرایند بیلدونگ آسیب اساسی زده است (گرچه امروزه این قبیل نقدها برای ما جزء نقدهای کلاسیک محسوب می‌شوند و نظر به پیشرفت‌های اخیر در حوزه هوش مصنوعی اکنون بازاندیشی فلسفی ایده دانشگاه مستلزم اتخاذ مبانی و بصیرت‌های دیگری است):

«تخصصی شدن فزاینده علمی ممکن است به قیمت زوال بیلدونگ تمام شود.» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۱۶).

دست‌کم با توجه به تلقی خاصی که گادامر از مفهوم بیلدونگ دارد، این پیش‌بینی او امروزه کم‌وبیش درست از آب درآمده است. مسأله دیگری که در برهه خاصی در آلمان آن زمان تحت تأثیر ایدئولوژی ناسیونالیستی افراطی و ارتجاعی نازی‌ها همانند امروز مطرح شد، مسأله نقش دانشگاه و جایگاه نمادین «جهان آکادمیک» در قبال جامعه مدنی بود. تحت تأثیر عواملی سیاسی از این‌دست، نقش و منزلت دانشگاه و نیز استقلال آن در هاله‌ای از ابهام قرار گرفت و روندی پا گرفت که گادامر آن را «ایدئولوژیک‌ساختن علم و آموزش آکادمیک» می‌خواند (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۱۸). هرچند او صرف استقلال و آزادی سلبی دانشگاه در مقابل نظام سیاسی را کافی نمی‌داند، مگر اینکه افراد نسبت به استفاده بهینه از آن فضای آزاد شکل گرفته آگاه باشند. از این به بعد او از تلاش‌ها و تجربه‌های خود و برخی از همقطاران معاصرش سخن می‌گوید که پس از جمهوری وایمار و مشخصاً از سال ۱۹۴۹ به بعد در دانشگاه‌هایدلبِرگ اقداماتی برای درانداختن «سنت جدیدی» انجام داده‌اند با این توجیه که دانشگاه زین پس نبایستی وابسته به سنتی باشد که دیگر «زنده نیست». گرچه به اذعان خود گادامر، این تلاش‌ها در نهایت به دلیل شکاف بین‌نسلی، شکاف میان تجربه افراد برگشته از جبهه‌های جنگ و جوانان بی‌تجربه‌ای که در اواخر دهه ۱۹۴۰ وارد دانشگاه شدند، به شکست انجامید.

روی‌هم‌رفته، گادامر نتیجه چنین تلاش‌ها و اقدامات تحول‌آفرین جهان صنعتی در فرم و محتوای دانشگاه را در سه گونه «بیگانگی» خلاصه می‌کند که می‌توان گفت وجه مشترک «دیروز» دانشگاه‌ها بوده و «امروز» نیز هم‌چنان با قوت خود در جریان است؛ چه بسا «فردا» هم به همین منوال یا حتی شدیدتر تداوم یابد (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۲۱-۱۲۰).

۱. کمرنگ‌شدن رابطه میان استاد و دانشجو یا به تعبیری بیگانگی آنها از هم. جدا از جنبه کمی‌سازی آموزش، روابط و تعامل کیفی میان آن دو تحت‌الشعاع قرار گرفته است. استاد و دانشجو دیگر از جهان انسانی و فردی هم اطلاع چندانی ندارند و تعاملات آنها لزوماً به دغدغه‌های حرفه‌ای و تخصصی تقلیل پیدا کرده است.

۲. بیگانگی علوم از همدیگر. با تجزیه دانشگاه به مثابه یک کل به «مدارس فنی»، جداسازی رشته‌ها و جزیره‌ای کردن دپارتمان‌های آموزشی این بار هر دو قشر به یک اندازه از این وضعیت آسیب می‌بینند. در نتیجه چنین روندی، دانشجویان و اساتید یک رشته معین از نتایج و دستاوردهای سایر رشته‌ها اطلاع چندانی ندارند. البته امروزه گرایش به سمت انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و راه‌اندازی حوزه‌های میان‌رشته‌ای تلاشی برای گذار از این نوع بیگانگی صورت گرفته است.

۳. سومین معضل و جدی‌ترین بیگانگی این است که امروزه اساتید و به‌ویژه دانشجویان دیگر در ایده‌ها «زیست نمی‌کنند». درست است که دانشجویان اکنون فرصت و زمینه بهتری برای شرکت در انجام طرح‌های پژوهشی مشترک، دوره‌های آموزشی، همایش‌ها، کارگاه‌ها و نشست‌های علمی در اختیار دارند، باری هیچ یک از این‌ها عملاً ارتباط چندانی با دغدغه‌های جدی

^۱Entfremdenden Bildung

اگزیستانس فردی و حیات اجتماعی آنها ندارد. «ایده»‌ها بایستی حاصل تجربه‌های زیسته و چالش‌های زیست‌جهان فرد باشد نه امری انتزاعی، مُرده و بی‌ارتباط با آن. این اظهارنظر در مورد فرم و محتوای نظام آموزشی ایران (در سطح مدارس و دانشگاه‌ها) به مراتب بیشتر صدق می‌کند.

تا این‌جا گادامر در سخنرانی «ایده دانشگاه؛ دیروز، امروز، فردا» عموماً از چشم‌انداز دیروز به امروز و از زاویددید امروز به دیروز ایده دانشگاه و نمود عینی آن نگریسته است و از این به بعد می‌خواهد از چشم‌انداز امروز به فردای آن هم نگاهی بیاندازد و پیشاپیش هشدار می‌دهد که سر آن ندارد که در مقام یک «پیشگو» آینده دانشگاه را پیشگویی کند و از غیب برای ما خبر آورد. پرسشی که او درباره فردای ایده دانشگاه مطرح می‌کند، همچنان پرسشی مبهم است و ما نیز بایستی آن را در مورد جایگاه دانشگاه و ایده آن در زیست‌جهان خودمان مطرح و بر آن تأمل کنیم: «در جهانی که برای افراد در حال رشد بدگمانی فزاینده‌ای در خصوص شیوه زندگی اجتماعی ایجاد می‌کند، به‌طوری که هر درخواستی تنها با بی‌اعتمادی شنیده می‌شود، چه بر سر ایده دانشگاه می‌آید؟» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۲۲). همگام با پرسش گادامر، امروزه با توجه به پیشرفت‌های تکنولوژیک و گسترش آن در تمامی ابعاد حیات آدمی و به‌ویژه توانایی بالقوه هوش مصنوعی (در کاربرد عمومی آن) برای تحول سیمای حیات بشر و از آن میان حوزه آموزش، بیش از هر زمان دیگری ایده دانشگاه و آینده رسالت آن مستلزم بازاندیشی جدی است. پرسش اساسی در این باره این است که آیا با تحقق عمومی هوش مصنوعی و بالفعل شدن توانایی‌های آن، دانشگاه همچنان کارکرد خود را خواهد داشت یا در نتیجه آن از میزان اثرگذاری‌اش کاسته خواهد شد و دیگر برخلاف تلقی یاسپرس نقش «وجدان آگاه یک دوران» را بازی نخواهد کرد؟^۱

مسئله مهم قابل ذکر در این رابطه، طرح ضمنی ایده «خودپروری» و انگاره فضای آزادی است که به فرد کمک می‌کند تا امکان‌ها و قابلیت‌های نهفته خود را محقق سازد. چالش اصلی این است که در مقابل ساختارهای سیاسی، اجتماعی و فرهنگی موجود که همگی در راستای نفی و محدودسازی آزادی فرد و به تعبیر فوکو سازوکاری برای «مراقبت» و «انضباط» او هستند، چگونه می‌توان یک فضای آزاد یافت که بتوان در آن امکان‌های خویش را محقق ساخت؟» (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۲۷). گادامر با تعمیم دایره بحث خود به کل ساحت حیات اجتماعی ما و با رویکردی کم‌ویش انتقادی، همانند کانت حداقلی از آزادی، یعنی اتخاذ موضعی نظری و استفاده حداکثری از این امکان را همچون «وظیفه» (و نه لزوماً همچون «هدیه‌ای عطاشده») برای شهروندان در مقابل قیدوبندهای ساختاری از جانب نظام سیاسی، جامعه و نظام اقتصادی در نظر می‌گیرد. البته او نظر به وضعیت بغرنج سیاسی-اجتماعی حیات کنونی به‌جا آوردن این وظیفه را «بسیار دشوار» می‌داند؛ زیرا نظام سیاسی‌ای که اجباراً تحت آن زندگی می‌کنیم، به‌منظور حفظ وضعیت موجود افراد را بدواً و غالباً در راستای تربیت «شهروند آرمانی»^۲ خود جامعه‌پذیر می‌کند و آموزش می‌دهد تا بدین گونه شهروندان به جای شورش علیه نظام خود را با سیاست‌های سرکوب‌کننده آن وفق دهند. گادامر با وام‌گیری تعبیر «نظریه مُثُل» افلاطون منطق این آموزش را چنین بیان می‌کند:

جامعه به ما می‌آموزد که اشکال سایه‌گون و گذرا بر روی دیوار غار را دوست داشته باشیم و به ما می‌آموزد

که کشف نظم تصاویری که در پی هم می‌آیند حکمت عملی همگان است (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۲۷).

حال با عطف به بحث قبلی، مسئله اصلی در چنین وضعیتی که خود دانشگاه هم به قول آلتوسر نقش «دم‌ودستگاه ایدئولوژیک» دولت را دارد که همچون ماشین سرکوبگر عظیمی، سلطه طبقه حاکم را بر طبقه فرودست فراهم می‌سازد (شارع‌پور، ۱۳۹۴، ۴۸)،

^۱ برای آگاهی از نمونه‌ای از تأملی فلسفی در مورد ایده فلسفی دانشگاه در وضعیت فعلی (به‌ویژه دوره پساکروناوی) بنگرید به: (ماحوزی، ۱۳۹۹).

^۲ تعبیر از امیل دورکیم است.

رسالت آن چیست یا چه می‌تواند باشد؟ پاسخ تاحدی غیرمستقیم گادامر به این پرسش متأثر از مبانی هرمنوتیکی اندیشه‌اش است. او با بازگشت به یکی از اصول محوری هرمنوتیک فلسفی‌اش توصیه‌ای می‌کند که گرچه در سرشت خود فردگرایانه و برآمده از بینش لیبرالی اوست، باری دلالت ساختاری هم دارد و با زندگی آدمی ارتباطی تنگاتنگ دارد:

با این حال وظیفه هرکسی است که فضای آزاد خویش را پیدا کند. اساساً این وظیفه زندگی انسانی ما است که فضای آزاد را بیابیم و یاد بگیریم در آن به پیش برویم. در پژوهش، این کار به معنای یافتن پرسش است، پرسش اصیل (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۳۰).

گادامر در این‌جا نیز همانند برخی دیگر از متونش ایده خودپروری و خودآموزی (ایده بیلدونگ) را پیش می‌کشد که در ارتباط با خود زندگی و در سایه وجود حداقلی از یک «فضای آزاد» محقق می‌شود. نمود فرهیختگی هم در طرح «پرسش‌های اصیل» است و این پرسش‌های اصیل پژوهشی پرسش‌های خود زندگی و برخاسته از آن هستند نه امری ساختگی و بی‌ارتباط با زندگی. دانشگاه طبق تعریف به‌عنوان بستری برای خودپروری، حداقلی از این «فضای آزاد» را فراهم می‌کند و این قابلیت را دارد که بتوان با تشریک مساعی میان استاد و دانشجو بر این پرسش‌های اصیل تأمل کرد. این همیاری و همکاری فکری زمانی مثمرتر است که اساتید و دانشجویان در پی کشف «امکان‌های نو»ی باشند که به «شکل‌بخشی» حیات فردی و جمعی آنها یاری رساند. اگر دانشگاه (و همین‌طور کل نظام آموزشی) بتواند چنین فرصتی برای کشف امکان‌های کشف‌ناشده و فضایی آزاد برای طرح پرسش‌های اصیل زندگی فراهم سازد و از آنچه بنیامین کارویژه تقلیل‌گرایانه «حرفه‌آموزی» می‌خواند (بنیامین، ۱۴۰۲، ۱۸۳)^۱ فراتر رود، آنگاه «این جهان کوچک آکادمیک» هنوز هم می‌تواند «یکی از اندک پیشقراولان جهان بزرگ انسانی» باقی بماند (گادامر، ۱۹۹۲، ۱۳۰).

کشاکی دانشگاه و سیاست آلمانی

گادامر در در مصاحبه‌ای به سال ۱۹۸۶ تحت عنوان «دانشگاه آلمانی و سیاست آلمانی: قضیه هایدگر»،^۲ به «مسئولیت اجتماعی دانشگاه» و نقش نخبگان دانشگاهی (مشخصاً هایدگر) و نحوه همکاری آنها با سیاست‌های حزب حاکم در دهه ۱۹۳۰ می‌پردازد و از خلال آن برخی از انگاره‌های خود را درباره دانشگاه مطرح می‌کند. در این مصاحبه او به نحوه همکاری هایدگر و دلایل محتمل این همکاری با نازی‌ها، چرایی سکوت خودش در این برهه زمانی پرداخته و نیز به‌نحو ضمنی برای منزه نشان دادن نقش خود در رابطه با فعالیت‌های حزب یادشده تلاش می‌کند. آنچه در متن این مصاحبه برای ما بیشتر اهمیت دارد، نکات کلیدی نگرش گادامر در نسبت با رسالت دانشگاه است. او در این مصاحبه «ایده همبولتی» در خصوص ذات دانشگاه و کارویژه‌های آن را هنوز هم ایده‌ای قابل دفاع می‌داند، اما باز اولویت و سیطره بعد کمی بر بعد کیفی در آموزش و پژوهش را مورد نقد قرار می‌دهد. این‌جا نیز بر برقراری «رابطه سالم» میان انبوه اساتید و دانشجویان همچون دو ستون اصلی دانشگاه پافشاری می‌کند؛ رابطه‌ای که به‌زعم گادامر «ناسالم» شده است (گادامر، ۱۹۸۶، ۴-۵). از نظر او، یکی از عوامل ساختاری مؤثر در این امر (تقلیل کارویژه دانشگاه به صرف جنبه کمی آن)، در گسترده‌ترشدن «شاخص‌های بروکراتیک»^۳ نهفته است که طی آن هم اساتید و

^۱ برای آگاهی از ویژگی‌های پرسش اصیل نزد گادامر در مقابل آنچه محققان «شبه‌پرسشگری» می‌خوانند، بنگرید به: (خنجرخانی و همکاران، ۱۴۰۱، ۲۸۰-۲۷۸).

^۲ بنیامین هم‌چنین «تحریف روحیه خلاق و بدل کردن آن به روحیه حرفه‌ای» دانشجویان را آفت جدی دانشگاه می‌داند که «روح» آن را تسخیر کرده است (بنیامین، ۱۴۰۲، ۱۹۰).

^۳ German University and German Poliyics: Case of Heidegger

^۴ چنین شاخص‌هایی هم عموماً جنبه کمی دارند.

هم دانشجویان برای از سر واکردن فرایند آموزش و پژوهش دنبال یافتن «راه‌های میان‌بر» و راه‌های فرار هستند. به‌نحوی که اساتید کل‌اهتمام خود را معطوف قلمرو پژوهش و افزایش کمی تعداد مقالات، کتاب‌ها و طرح‌های پژوهشی می‌کنند و فرایند تدریس و آموزش را همچون «یک فعالیت ثانوی» و حاشیه‌ای می‌نگرند. بدیهی است که گادامر منکر پژوهش بماهو در معنای اصیل خود نیست و صراحتاً می‌گوید با نقد سازوکار کنونی پژوهش و بعد محاسبه‌گرانه‌ای آن، «حیات آکادمیک و محققانه» را ذاتاً خوار نمی‌شمارد (گادامر، ۱۹۸۶، ۷).

در متن یادشده، الگویی که گادامر در رابطه با «ذات» دانشگاه مدنظر دارد بیشتر به الگوی کلاسیک دانشگاه آلمانی نزدیک است که تحت آموزه‌های ایدئالیسم آلمانی شکل گرفته بود. مهم‌ترین محور این بینش که در هرمنوتیک فلسفی او بیان صریح خود را می‌یابد، این است که فرد در مقام متعلم در فرایند آموزش و پرورش خویش به‌نحو فعالانه دخیل است و کل این فراشد چیزی جز «بیان و بروز خویشتن» نیست؛ هرچند برخلاف تصور دکارتی این «خود را بیان کردن» همواره به‌نحو «واضح» و «متمایز» و به‌نحو خطی رخ نمی‌دهد (گادامر، ۱۹۸۶، ۷).

بخش پایانی مصاحبه به موضوع همکاری نخبگان دانشگاهی آلمان و به‌ویژه مصالحه هایدگر با حزب ناسیونال سوسیالیسم می‌پردازد که طی آن هایدگر نخست به مناسبت ریاست دانشگاه فرایبورگ سخنرانی افتتاحیه را ارائه می‌کند که در آن دوران دلالتی کاملاً سیاسی پیدا کرد. البته گادامر بدون جانبداری یا کین‌توزی می‌کوشد همچون یک هرمنوتیکست «حقیقت» ماجرا و دشواری تصمیم‌گیری در آن اوضاع حساس را عیان سازد. به همین جهت، او سرزنش کسانی که بیرون از مرزهای آلمان آن زمان می‌زیستند و با خیالی آسوده نخبگان و شهروندان متنفذ آلمانی را در آن موقعیت حساس با این پرسش متهم می‌کردند:

خوب، چرا شما با هیتلر توافق کردید؟ مملو از «تزویر» و امری «فریب‌آمیز» می‌داند؛^۱ چرا که در چنین شرایطی نه قدرت کلام و استدلال بلکه «قدرت اسلحه است که تصمیم می‌گیرد» (گادامر، ۱۹۸۶، ۷).

آنجایی که استدلال گادامر یک‌سویه‌بودن چنین انتقاد رایجی را زیر سؤال می‌برد، می‌توان با آن همراهی کرد. در چنین حالتی به‌جای محکوم کردن طرف غاصب که همه ابزارهای قدرت را برای مطیع کردن زیردستانش در دست دارد، معمولاً انگشت اتهام به سمت خود قربانی دراز می‌شود. گادامر این‌جا آگاهانه گوشزد می‌کند که متهم اصلی در نگاه نخست نه خود قربانیان (حتی آن کسانی که به‌نحوی از انحاء همدست نازی‌ها شدند)، بلکه ژنرال‌های ارتش آلمان و بانیان آن حزب بودند که وضعیتی را آفریدند که تنها دو گزینه برای انتخاب وجود داشت: یا همدستی و حفظ حیات مملو از خفت و خواری و یا مخالفت با آرمان‌های «مقدس» حزب حاکم و در نتیجه سرکشیدن جام زهرآگین مرگ. هرچند راه سومی هم قابل تصور بود که برخی آن را نزدیک به شق اول و مصداق نوعی همدستی ردیالانه می‌دانند، یعنی «سکوت» و مقاومت اجباری اما بدون اعتراض آشکار در مقابل وضع موجود.^۲ این همدستی فیلسوفانه کسانی چون هایدگر با نظام سیاسی در دوره معاصر به بازاندیشی نسبت فلسفه و عالم سیاست منجر شد. آیا تفکر فلسفی در اوج فرهیختگی خود لزوماً با سیاست همدست می‌شود یا فلسفه اساساً خود را در مرز سیاست و مقاومت در برابر منطق آن تعریف می‌کند؟ گذشته از مواضع انتقادی هانا آرنتم در کتاب مهم «عناصر و خاستگاه‌های حاکمیت توتالیتار» در این باره، می‌توان به مواضع نومارکسیست‌هایی چون آدورنو، آلن بدیو و آلتوسر هم اشاره کرد که ماهیت فلسفه را در نسبت با سیاست و فلسفه‌ورزی همچون کنشی اساساً سیاسی تعریف کرده‌اند. به باور آلتوسر، فلسفه‌ورزی همچون «مبارزه‌ای سیاسی در

^۱ هرچند، چنان که در ادامه خواهد آمد، موضع خود گادامر نیز در ارزیابی اقدام هایدگر چندان هم بی‌طرفانه و عاری از نگاه ارزشی نیست؛ یعنی آنچه را با یک دست داده با دست دیگرش پس می‌گیرد.

^۲ البته گادامر این گزینه سوم و انتخاب آن را نشانه «پختگی و فرهیختگی» می‌داند (گادامر، ۱۹۸۶، ۹-۱۰).

میدان نظری است.» (به نقل از: بدیو، ۱۳۹۷، ۳۱). طبق چنین برداشتی در ماهیت فلسفه و فلسفه‌ورزی نوعی شورش و بینش آنارشستی نسبت به وضع موجود و شرایط حاکم وجود دارد و از هرگونه مصالحه و همدستی با سیاست‌های سرکوبگر و ظالمانه نظام سیاسی بری است. از این منظر، برپایه معیارهای فرهنگی سیاست حاکم، کنش فلسفی اصیل معادل نوعی فساد و تباهی و ضد آرمان‌های «اصیل» فرهنگ به‌مثابه یک کل است؛ اما بیرون از این گفتمان خود این «کنش فلسفی» و این «تباهی» سرچشمه «سپیده‌دم» فرهنگ و سرآغای دیگر برای شکوفایی آن است. بدیو جای واقعی «کنش فلسفی» را با گریز به حیات سیاسی سقراط این‌گونه توضیح می‌دهد:

می‌توانیم مدعی شویم که آنچه هویت فلسفه را تعیین می‌کند نه قواعد یک گفتار بلکه تکنیکی یک کنش است. همان کنشی که دشمنان سقراط آن را «فاسدکردن جوانان» نام نهادند و همان‌گونه که می‌دانید این است دلیل محکومیت سقراط به مرگ. معه‌ذا، «فاسدکردن جوانان» نامی درخور برای کنش فلسفی است؛ به شرطی که معنای «فساد» را به‌خوبی دریابیم: فاسدکردن در این‌جا به معنای آموزش امکان دست رد زدن بر سینه اطاعت کورکورانه از باورهای تثبیت‌شده موجود است. به فساد کشیدن به معنای آن است که به جوانان ابزارهایی معین جهت تغییر عقایدشان در خصوص هنجارهای جامعه ببخشیم؛ که مباحثه در نقد عقلانی را به جای تقلید و موافقت قرار دهیم؛ و اگر حتی مسأله بر سر اصول بنیادین باشد، شورش را به جای اطاعت بنشانیم (بدیو، ۱۳۹۷، ۳۰-۲۹).

حال با این تلقی از کنش فلسفی می‌توان مجدد به قضیه هایدگر در بازاندیشی گادامر بازگشت. او در حالی که یکی از عوامل تصمیم نامنتظره و نادرست هایدگر در همکاری با نازی‌ها را به عدم پختگی این «پسر کوچک» مسکیرش نسبت می‌دهد که آنقدر مورد تحسین واقع شده بود که دیگر تصویری از «شکست» نداشت، آدر مقابل سکوت و مقاومت خودش در برابر سیاست‌های آن حزب را نشان پختگی و فرهیختگی‌اش می‌داند: «من مردی پخته و فرهیخته بودم و می‌توانستم برای خودم توجیهی داشته باشم.» (گادامر، ۱۹۸۶، ۳). محتملاً زمینه خانوادگی و اجتماعی گادامر (به تعبیر هابرماس بعد «شهری» اندیشه او) در این تصمیم‌گیری نقش داشته است. در هر صورت، او ریشه اصلی این وضعیت و تصمیم ناروای نخبگان را چیز دیگری می‌داند که اساس بحث ما را شکل داده است، یعنی ضعف ساختاری بیلدونگ و نظام آموزشی. این امر به اعتقاد او «تجلی شکل خاصی از ناکارآمدی سیاسی نظام آموزشی آلمانی» بود (گادامر، ۱۹۸۶، ۱۲). با تعمیم این گزاره گادامر، می‌توان نتیجه گرفت که هرگونه همراهی، مصالحه و همدستی نخبگان دانشگاهی در هر مقطعی از تاریخ با سیاست‌های ناکارآمد، ظالمانه، سرکوبگر، تبعیض‌آمیز، ایدئولوژیک و مرگبار یک نظام سیاسی تصمیمی کاملاً اشتباه و نشان از ضعف بیلدونگ و ناکارآمدی نظام آموزشی آن جامعه دارد. ناگفته پیداست که انگشت اتهام نه به سمت خود فرد (در مقام شخص قربانی و تصمیم‌گیرنده در چنین وضعیت خفقان‌آری)، بلکه به سمت آن ساختار سیاسی‌ای است که اصول بیلدونگ را چنان صورت‌بندی می‌کند که افراد نتوانند تصمیم بخردانه بگیرند و مقاومت لازم را بکنند.

آنچه تاکنون در خصوص ایده دانشگاه و مواضع برخی متفکران در این زمینه در کنار موضع گادامر گفته‌ایم، همگی به‌نوعی در این امر مشترک هستند که امکان آموزش و جستجوی بی‌غرض حقیقت در ساختار دانشگاه را مفروض گرفته‌اند.

^۱ تأکیدها افزوده شده است.

^۲ البته گادامر در بخشی از مصاحبه‌اش با ژان گروندن (۱۹۹۶) دلیل دیگر «اشتباه سیاسی» و عملی استادش را در قدرت سرسام‌آور تخیل و خلاقیت فکری او می‌داند: «او دل به ندای خیالش سپرد. اینکه او چنین خوب کامیاب شد، این کار هم چنین اشتباه سیاسی او را نیز توضیح می‌دهد.» (گادامر، ۱۹۹۶، ۴۳).

حاکمیت روش کمی علم مدرن و ایده دانشگاه

گادامر در جستار دیگری با عنوان *دانشگاه هایدلبرگ و تولد علم مدرن* (۱۹۸۷) که به‌نحو موردی به تاریخچه دانشگاه هایدلبرگ مربوط و به مناسبت ۶۰۰ سالگی آن ارائه شده است، نیز به چالش‌هایی گریز می‌زند که در ارتباط با دغدغه‌های آثار دیگرش است. یکی از آن مسائلی که به‌عنوان مبنایی برای از نو گوشزد کردن تفاوت میان موضوع و روش حاکم بر علوم انسانی و انگاره «عینیت‌پذیری»^۲ حاکم بر علوم طبیعی به آن گریز می‌زند، تقابل کانتی میان قلمرو طبیعت (به‌مثابه ساحت ضرورت قوانین علی و معلولی) و قلمرو عمل و اراده بشری (به‌مثابه ساحت آزادی و قانون‌گذاری اراده) است. «پیش‌بینی‌ناپذیری» رفتار بشر ما را ملزم می‌کند که محدودیت‌های ایده عینیت‌پذیری و عینیت‌بخشی را دست‌کم در حوزه علوم انسانی گوشزد کنیم. از آنجا که سبک حیات و رفتار بشر برخلاف سایر جنبه‌های حیات و «عقلانیت» آن متفاوت است، از این‌رو دانش مربوط به حیات بشری و تجلیات عینی آن لزوماً بایستی «متفاوت باشد». به این دلیل که ما با انسان‌های دیگر در زیست‌جهان مشترکی تعامل داریم و پیوسته در حال «مراوده هستیم». در نتیجه، ما همگی (محققان نیز) پیشاپیش خودمان را در «جهان»ی می‌یابیم که بستر مشترک اندیشه و عمل ماست و همین امر مؤید «تقدم زبان و تجربه انباشته‌شده در آن» است و از این نظر، سنت (نه به‌منزله امری مربوط به گذشته، بلکه همچون چیزی که هستی کنونی و آینده ما را تعیین می‌بخشد) و آنچه برای یادآوری سنت ضرورت دارد (یعنی قوه حافظه)، اهمیت دوچندان می‌یابد. در کل، گادامر خود جریان حیات را نوعی عقلانیت توأمان استقرایی و قیاسی می‌داند که فرد پیوسته با طرح پرسش‌های اصیل و تلاش برای یافتن پاسخ‌های مناسب دنبال یافتن «امر درست/ حقیقی» است به همان‌سان که یک پژوهشگر در حوزه تخصصی چنین می‌کند (گادامر، ۱۹۸۷، ۴۲-۴۶). نتیجه مرتبط با بحث ما این است که نبایستی عقلانیت محاسبه‌گرانه و کمی‌محور و الگوی عینیت‌بخشی در حوزه علوم تجربی در دانشگاه جای عقلانیت کیفی، غیرعلمی و خلاقانه غیرقابل‌پیش‌بینی علوم انسانی را تنگ کند. افزون بر این، هم پژوهش تجربی و هم آموزش هر دو بایستی در راستای تحکیم خود حیات و همه ابعاد آن باشد، به این دلیل که زندگی کنونی به همان اندازه که به توانایی و مهارت‌های علمی در معنای تخصصی و حرفه‌ای آن نیاز دارد، به فرزاندگی و حکمت هم نیازمند است.

گادامر در این سخنرانی نیز مجدداً به ظهور «هاویه» ناسیونال سوسیالیسم و «ارواح خبیث کنترل‌ناپذیر» در مقطعی از تاریخ و فرهنگ سیاسی «روح آلمانی» اشاره می‌کند و خاستگاه این رخداد مخرب را به زمینه‌ای برمی‌گرداند که ذاتاً سیاسی نیست (گادامر، ۱۹۸۷، ۱۵-۱۶). او عامل اصلی و ساختاری پیدایش چنین رخداد‌های ناگوار در حوزه قدرت سیاسی در غرب را به مسئله حاکمیت علم تجربی و روش علمی بازمی‌گرداند و زمینه این سلطه سیاسی را «سلطه بشر مدرن بر طبیعت» می‌داند که با روح روش علمی آغشته شده است. لذا راه‌چاره بنیادی برای نقد و ریشه‌کن کردن چنین رخداد‌هایی را در بازخوانی انتقادی خاستگاه علم مدرن و حاکمیت روش آن بر کلیه شئون حیات آدمی می‌داند. لازم به ذکر است که گادامر در این‌جا و سایر متونش در خصوص حاکمیت روش علم و نقش علوم تجربی به‌عنوان تنها عامل بنیادی جنبه تاریک حیات بشر مدرن، هم اغراق و هم به‌نحوی تقلیل‌گرایانه عمل می‌کند. اگر استدلال او درست باشد که برای مثال همه آشوب‌ها، سوکوب‌گری‌ها و جریان‌های سیاسی برآیند حاکمیت علم تجربی باشد، آنگاه کلیه نهضت‌های سیاسی و ظهور امپراطوری‌های سرکوبگر دنیای پیشامدرن را به چه عاملی بایستی نسبت داد؟ آن زمان که علم تجربی به معنای مدرن آن وجود نداشت. اگر ظهور تفکر علمی را عامل بنیادین بدانیم، آنگاه نمی‌بایستی پیش از دوره مدرن هیچ فرد یا گروه سیاسی دیکتاتور و تمامیت‌خواهی ظهور می‌کرد. در سطح فردی

^۱The University of Heidelberg and the Birth of Modern Science

^۲Objectifiability

نیز مفروض گادامر این است که افراد «فرهیخته» ای که تحت تأثیر «افسون» تکنولوژی مدرن قرار نگرفته باشند، در عرصه عملی و سیاسی هیچ تصمیم سیاسی غیرعقلانی و ناسوده نخواهند گرفت. دست کم این استدلال ضمنی او در مصاحبه با گروندن است. او در این مصاحبه با توسل به این انگاره هایدگر که ماهیت تکنولوژی بماهو «خطرناک» نیست، بلکه افسون ناشی از آن برای ما خطرناک است، پیوستن هایدگر به نازی‌ها را مصداق بارز همین افسون‌زدگی او نسبت به تکنولوژی و نخوت سیاسی حاصل از آن می‌داند و در اشاره به خود و همفکرانش مدعی است که «ما شهرنشینان آموزش‌دیده» و فرهیخته از همان ابتدا با تکنولوژی و پیشرفت‌های صنعتی خو گرفته بودیم و حتی آموزش دیده بودیم که به‌سادگی فریب آن را نخوریم، اما پسر «روستایی» و «کشاورز» اهل مسکیرش نتوانست خود را از تأثیر این افسون برهاند (گادامر، ۱۹۹۶، ۴۴-۴۳).

از این اشارات انتقادی که بگذریم، نحوه طرح مسأله گادامر هنوز هم برای ما درس مهمی دربر دارد. چنان که گفتیم، او مدعی است که برای آسیب‌شناسی وضعیت کنونی بایستی به خاستگاه آن در گذشته بازگردیم و آن را ریشه‌یابی کنیم. هرچند او به این حرکت رفت‌وبرگشتی از حال به گذشته و از گذشته به وضعیت سیاسی، اجتماعی و فرهنگی اکنون و حتی آینده اکتفا نمی‌کند، بلکه به «رسالت» نخبگان دانشگاهی اشاراتی هم می‌کند. پرسش ضمنی او این است که چرا در اوج اعتلای فرهنگ و تمدن غرب به‌نحو عام و «روح آلمانی» به‌نحو خاص «ارواح خبیث کنترل‌ناپذیر»ی در صحنه سیاست و فرهنگ ظهور یافتند و حال وظیفه ما در مقام متفکر در برابر این فرهنگ و روند آن چیست که در آینده دیگر شاهد تکرار چنین تجربه‌های دردناکی نباشیم؟ طرح چنین پرسشی برای هر نخبه‌ای در هر فرهنگی که نظام سیاسی توتالیتری بر آن حاکم است، ضرورتی بی‌چون‌وچرا است. در هر صورت، بازگشت گادامر به الگوی گفت‌وگوی سقراطی و نقش پایدیا (تربیت سیاسی) در پرورش نفس فردی و روح جمعی و سپس اعتلای فرهنگ سیاسی جامعه با تکیه بر رساله «جمهوری» افلاطون ریشه در این بینش دارد (نک. گادامر، ۱۹۳۴؛ گادامر، ۱۹۴۲). لازم به ذکر است که برداشت ایجابی گادامر از امکان‌های اخلاقی و انسانی نهفته در الگوی گفت‌وگوی سقراطی با برداشت برخی از فیلسوفان دیگر از جمله نیچه و رانسیر متفاوت است. به‌عنوان نمونه، رانسیر نیز همانند گادامر بر اهمیت پرسشگری و طرح پرسش‌های اصیل تأکید می‌کند و ملاک یک استاد «خوب» را در طرح همین نوع پرسش‌ها برای هدایت ذکاوت شاگردانش می‌داند، اما او شیوه پرسشگری سقراطی را از نوع «تبیین‌گر» و از این‌رو، آن را «شکل تکمیل‌شده کودن‌سازی» و «هولناک‌ترین شکل کودن‌سازی» و نه رهایی‌بخش می‌داند (رانسیر، ۱۳۹۹، ۹۰؛ ۴۹). استدلال او این است که سقراط گرچه همانند هر معلم دلسوزی به قصد «آموزش» (اما نه در مقام «استاد رهاننده») طرح پرسش می‌کند، لیکن اشکال کار او آنجاست که از طرف بحثش نه در مقام یک انسان، بلکه در مقام یک «دانشمند» پرسش می‌کند؛ یعنی به‌منظور آموزاندن او می‌پرسد نه اینکه از طریق پرسشگری‌اش زمینه را فراهم کند تا خود فرد بیاموزد. بدین ترتیب، او از همان ابتدا خود را برتر و داناتر قلمداد می‌کند و به ایده برابری ذکاوت پایبند نیست. چنان که از مطالب قبلی ما پیداست، الگویی که گادامر از روش گفت‌وگوی سقراطی مورد بازاندیشی هرمنوتیکی قرار می‌دهد، به روح ایده رانسیر نزدیک است (هرچند با برداشت او از شخصیت سقراط به هیچ وجه موافق نیست). به‌عنوان نمونه، به این اظهارنظر گادامر توجه کنید:

معمولاً روی اصولی کار می‌کنم که طبق آن باید وارد گفت‌وگو شوم. و گفت‌وگو تنها زمانی که خود من هم در رابطه با آنچه می‌اندیشم مطمئن نباشم، آغاز می‌شود (گادامر، ۱۹۹۵، ۷۸).

^۱ یاسپرس در برتری دادن به الگوی گفت‌وگوی سقراطی بیشتر جانب گادامر و بدیو را می‌گیرد تا رانسیر. به‌زعم او در این الگو معلم و شاگرد «در یک سطح» هستند و معلم در مقام یک «قابله» به متعلم کمک می‌کند که توانایی‌ها و قابلیت‌های خود را شکوفا سازد (یاسپرس، ۱۳۹۸، ۷۸-۷۷).

گذشته از تفاوت در نگرش، یقیناً گادامر با این گزاره رانسیر هیچ مخالفتی ندارد: «برای رهانیدن دیگری باید خود رهانیده بود.» (رانسیر، ۱۳۹۹، ۵۵)، اما این ایده ژاکوتویی رانسیر که «آیا معلم می‌تواند چیزی را که نمی‌داند آموزش دهد؟» با توجه به روح اندیشه گادامر با تردید می‌توان جواب داد. باری آنچه در این رابطه محوریت می‌یابد، نقش بیلدونگ است که زمینه‌ای ساختاری دارد.

نتیجه‌گیری

آنچه آمد، عموماً حول محور چیزی بود که در سنت فکری فیلسوفان آلمانی معاصر از آن به «ایده دانشگاه» یاد شده است. ضرورت تأمل فلسفی بر رسالت و کارویژه دانشگاه در قرن بیستم و به‌ویژه در آلمان نشان از وضعیت بحرانی‌ای داشت که از یک‌سو به حاکمیت نظام‌های فاشیستی در اوج اعتلای فرهنگی و از سوی دیگر به تحولات صنعتی و پیشرفت‌های تکنولوژیک بازمی‌گشت؛ تجربه‌ای که بعداً در دیگر کشورها نه تنها دچار گسست نشد، بلکه با شدت‌وحدت بیشتری تداوم پیدا کرد. تأمل هرمنوتیکی گادامر نیز بر «دیروز، امروز و فردا»ی ایده دانشگاه ریشه در این سنت دارد. او هرچند در گام نخست دغدغه «دانشگاه آلمانی» را دارد، باری آسیب‌شناسی‌های او در این خصوص قابل تعمیم به وضعیت دانشگاه در جهان معاصر است. چه‌بسا برخی از انتقادات او امروزه برای ما تاحدی کلاسیک جلوه کنند، اما این بصیرت‌ها در زمینه و زمانه خود بسیار زیرکانه بودند. در کلیت نقدهای او به وضعیت دانشگاه در جهان معاصر هم‌چنان می‌توان همان دغدغه‌هایی را یافت که پیش‌تر در قالب دفاع از تکینگی فهم در حوزه علوم انسانی و اهمیت بُعد کیفی در مقابل نگرش کمی‌نگرانه و حاکمیت تفکر روشی در بیشتر آثارش نمود یافته است. آسیب‌شناسی روابط استاد-دانشجو از منظر تعامل انسانی در دانشگاه که در نهایت به تعاملی ابزاری و صرفاً برپایه معیار سود و زیان تعیین شده، نمودی از این دغدغه است. از این منظر، می‌توان در بازاندیشی او بر ایده دانشگاه ردّ همان مؤلفه‌های فکری‌ای گرفت که در سرتاسر آثارش درصدد دفاع از آنها بوده است. به بیان دیگر، گادامر این‌جا فرصت می‌یابد تا آنچه را پیش‌تر در رابطه با بیلدونگ همچون فرایند گفته است، آنها را بر بیلدونگ به‌مثابه نهاد پیاده کند.

به‌علاوه، گادامر در اثنای تأمل فلسفی‌اش بر ایده دانشگاه هم‌زمان به نقد همدلانه تصمیم‌های نخبگان دانشگاهی آن زمان، به‌ویژه هایدگر، در مصالحه و همدستی با قدرت سیاسی حاکم می‌پردازد و برخلاف روال شایع در گام نخست بیش از آنکه انگشت اتهام را به سمت آنها همچون فرد دراز کند، نوک پیکان نقدش را متوجه بنیان قدرت سیاسی آن دوران می‌کند. با این توجیه که آنها بودند نخست شرایط را به چنان نحوی شکل دادند که نخبگان در تنگنای تصمیم‌گیری میان مرگ و زندگی قرار گرفتند. این نقد همدلانه برای کسی که خودش در چنین تنگنایی زیسته و قلم زده و از درون به مسأله نگریسته، قابل قبول‌تر است تا نقد آن کسانی که بیرون از مرزهای آلمان آن زمان و در شرایط عادی به نقد نخبگان آن دوره پرداختند و آنها را یک‌جانبه متهم کردند (هرچند گادامر وقتی به نوع تصمیم‌گیری و موضع خودش می‌رسد، عباراتش گویای نوعی نخوت زیرکانه و حدی از ارزش‌گذاری است).

روی‌هم‌رفته، گادامر همانند یاسپرس جدا از اینکه در اثنای این مباحث پیوسته از کارویژه دانشگاه در جهان معاصر در نتیجه تحولات سیاسی و تکنولوژیک سرسام‌آور پرسش می‌کند، در عین‌حال این مسأله دیرینه را مطرح می‌کند که نسبت تنش‌زای میان دانشگاه همچون یک نهاد فرهنگی با نهاد سیاست چگونه باید باشد که دانشگاه بتواند استقلال نسبی خود را حفظ بکند و نقشه راه را خودش تعیین کند؟ آنچه هنوز گادامر در ارتباط با ایده‌های پیشین خود در مورد دانشگاه به‌طور کلی دنبال می‌کند، این ایده لیبرالی است که دانشگاه بایستی هم‌چنان بستری برای خودپروری ذینفعان (اساتید و دانشجویان) باشد.

سپاسگزاری

از معاونت محترم پژوهشی دانشگاه کردستان به خاطر حمایت مالی و معنوی و اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان کردستان به جهت حمایت معنوی در اجرای پژوهش حاضر سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- آپل، مایکل دبلیو. (۱۴۰۰). *آموزش و پرورش و قدرت*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر فرهنگ جاوید.
- بدیو، آلن. (۱۳۹۷). *فلسفه برای مبارزان*، ترجمه فواد حبیبی و کمال خالقی‌پناه، چاپ دوم، تهران: نشر نی.
- بنیامین، والتر. (۱۴۰۲). *منافیزیک جوانی و چند مقاله دیگر*، ترجمه محسن ملکی، چاپ سوم، تهران: انتشارات ناهید.
- خنجرخانی، مسعود؛ رضایی، رسول؛ طایری، مریم؛ باقری مجد، روح‌الله. (۱۴۰۱). استیلاي شبه پرسشگری بجای پرسشگری در نظام‌های تعلیم و تربیت با استناد به اندیشه هانس گئورگ گادامر. *پژوهش‌های فلسفی*، ۱۶ (۳۹): ۲۶۹-۲۸۲. <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52587.3301>
- دریاء، ژاک. (۱۹۸۳). اصل دلیل: دانشگاه در چشم شاگردانش، ترجمه جواد مؤمنی، در: مجموعه نویسندگان (۱۳۹۶). *ایده دانشگاه*، گزینش و ویرایش میثم سفیدخوش، چاپ دوم، تهران: انتشارات حکمت.
- رانسیر، ژاک. (۱۳۹۹). *استاد نادان: پنج درس در باب رهایی فکر*، ترجمه آرام قریب، چاپ پنجم، تهران: نشر شیرازه کتاب.
- سفیدخوش، میثم. (۱۳۹۵). *دیباچه دبیر مجموعه*، در: *ایده دانشگاه*، ترجمه جمعی از مترجمان، گزینش و ویرایش میثم سفیدخوش، چاپ دوم، تهران، انتشارات حکمت.
- شارع‌پور، محمود. (۱۳۹۴). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، چاپ سیزدهم، تهران: انتشارات سمت.
- شوینهاور، آرتور. (۱۳۹۴). *متعلقات و ملحقات: مجموعه مقالات شوینهاور*، ترجمه رضا ولی‌یاری، تهران: نشر مرکز.
- گادامر، هانس گئورگ. (۱۳۳۴). افلاطون و شاعران، ترجمه یوسف اباذری، مجله *ارغنون*، زمستان ۱۳۷۷، شماره ۴، ۸۰-۴۹.
- گادامر، هانس گئورگ. (۱۹۹۲). *ایده دانشگاه: دیروز، امروز، فردا* [سخنرانی]، ترجمه یحیی شعبانی، در: مجموعه نویسندگان (۱۳۹۶). *ایده دانشگاه*، گزینش و ویرایش میثم سفیدخوش، چاپ دوم، تهران: انتشارات حکمت.
- گادامر، هانس گئورگ. (۱۹۹۵). بدون شاعران فلسفه وجود ندارد [مصاحبه]، *فصلنامه فرهنگ و ادبیات باران*، ترجمه علی لاله‌جینی، پاییز ۱۳۸۲، شماره ۳، ۷۷-۸۴.
- گادامر، هانس گئورگ. (۱۹۹۶). نگاهی به مجموعه آثار و تاریخ تأثیرشان [گفت‌وگو با ژان گروندن] در: گادامر، هانس گئورگ (۱۴۰۰). *گستره هرمنوتیک فلسفی*، ترجمه عبدالله امینی، تهران: پگاه روزگار نو.
- فوکو، میشل. (۱۳۹۷). *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*، ترجمه نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، چاپ پانزدهم، تهران: نشر ماهی.
- مصباحیان، حسین. (۱۴۰۱). ایده هایدگری دانشگاه: مبانی فلسفی مخالفت هایدگر با آزادی آکادمیک. *پژوهش‌های فلسفی*، ۱۶ (۳۹): ۲۰۷-۱۸۶. <http://dx.doi.org/10.22034/jpiut.2022.52591.3315>
- ماحوزی، رضا. (۱۳۹۹). آیا تغییری در الگوی دانشگاهی در راه است؟ درنگی فلسفی بر ایده فلسفی دانشگاه در آینده پساکرونایی جهان، *پژوهش‌های فلسفی*، ۱۴ (۳۱): ۲۷۹-۳۰۴.
- وحدتی دانشمند، علی. (۱۴۰۱). «گسستن از» و «تعلق به»: تأملی بر نسبت هرمنوتیک گادامر، پداگوژی انتقادی و سنت، *پژوهش‌های فلسفی*، ۱۶ (۳۹): ۳۱۷-۳۳۰. <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52671.3324>
- هابرماس، یورگن. (۱۹۸۷). *ایده دانشگاه- فرایندهای یادگیری*، ترجمه روح‌الله رضانی، در: مجموعه نویسندگان (۱۳۹۶). *ایده دانشگاه*، گزینش و ویرایش میثم سفیدخوش، چاپ دوم، تهران: انتشارات حکمت.
- هایدگر، مارتین. (۱۳۹۵). پرسش از تکنولوژی، ترجمه شاپور اعتماد، *ارغنون*، چاپ چهارم، تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
- هایدگر، مارتین. (۱۹۳۳/۴). *خودابرازی دانشگاه آلمانی* در: مجموعه نویسندگان (۱۳۹۶). *ایده دانشگاه*، گزینش و ویرایش میثم سفیدخوش، چاپ دوم، تهران: انتشارات حکمت.
- یاسپرس، کارل. (۱۳۹۸). *ایده دانشگاه*، ترجمه مهدی پارسا و مهرداد پارسا، چاپ سوم، تهران: انتشارات ققنوس.

References

- Apel, M. (2021). *Education and Power*, trans. H. Jalili, Tehran: Farhang-e Javid (in Persian).
- Badiou, A. (2018), *Philosophy for Militants*, trans. F. Hbibbi & K. Khalighpanah, Tehran: Ney (in Persian).

- Benjamin, W. (2023). *Metaphysics of Youth and Other Essays*, trans. M. Maleki, Tehran: Nahid (in Persian).
- Derrida, J. (1983). The Principle of Reason: The University in the Eyes of its Pupils, trans. J. Mo'meni, in *The Idea of the University*, Select & edit. M. Sefidkhosh, Tehran: Hekmat, pp 157-198 (in Persian).
- Foucault, M. (2018). *Discipline and Panish: The Birth of the Prison*, trans. N. Sakhosh & A. Jahandidah, Tehran: Mahi. (in Persian)
- Gadamer, H-G. (1934). Plato and Poets, trans. Y. Abazari, *Journal of Arghanon*, (Atumn 1998), No. 4, 49-80. (in Persian).
- Gadamer, H. G. (1942). Plato's Educational State, in *Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies on Plato*, Trans. & introduction by P. Christopher Smith, Yale University Press.
- Gadamer, H. G. (1947). On the Primordality of Science: A Rectoral, in: *Gadamer on Education, Poetry and History* (1992). Edit. D. Misgeld & G. Nicholson, trans. L. Schmidt & M. Rauss, State University of New York Press.
- Gadamer, H. G. (1986). German University and German Politics: The Case of Heidegger (interview), in *Gadamer on Education, Poetry and History* (1992). Edit. D. Misgeld & G. Nicholson, trans. L. Schmidt & M. Rauss.
- Gadamer, H. G. (1987). The University of Heidelberg and the Birth of Modern Science, in: *Gadamer on Education, Poetry and History* (1992). Edit. D. Misgeld & G. Nicholson, trans. L. Schmidt & M. Rauss, State University of New York Press.
- Gadamer, H. G. (1992). The Idea of the University; Yasterday, Today, Tomarow, trans. Y. Shabani, in *The Idea of the University*, trans. translator's team, Tehran: Hekmat. (in Persian).
- Gadamer, H. G. (1995). Without Poets There Is No Philosophy, trans. A. Llecyny, *Quarterly of Culture and Literature of Baran*, (Autumn 2002), 3, 77-84 (in Persian).
- Gadamer, H. G. (1996). A Look Back over the Collected Works and Their Effective History, in *Gostareye Hermeneutic-e Phalsafi*, trans. A. Amini, (2001), Tehran: Pegah-e Rouzegar-e No, (in Persian)
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method*, trans. J. Weinsheimer & D. G. Marshall, New York: Continuum Publishing Group (Second and Revised Edition).
- Habermas, J. (1987). The Idea of the University: Processes of Learning, in *The Idea of the University*, trans. translator's team, Tehran: Hekmat. (in Persian).
- Heidegger, M. (1933/4). The Self-assertion of the German University, in *The Idea of the University*, trans. translator's team, Tehran: Hekmat. (in Persian).
- Heidegger, M. (2016). The Question Concerning Technology, *Arghanoon*, Sazman-e Chap & Entesharat. (in Persian).
- Jaspers, K. (2019). *The Idea of the University*, trans. M. Parsa & M. Parsa, Tehran: Qoqnous. (in Persian).
- Khanjarkhani, M.; Rezaei, R.; Tayeri, M.; Bagheri Majd, R. (2022). The Domination of Quasi-Questioning instead of Questioning in Education Systems Citing the Thought of Hans Georg Gadamer. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39), 269-282 (in Persian). <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52587.3301>
- Mesbahian, H. (2022). The Heideggerian Idea of University: the basics of Heidegger's qualms with academic freedom. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39), 186-207 (in Persian). <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52591.3315>
- Rancier, J. (2020). *The Ignorant Schoolmaster*, trans. A. Gharib, Tehran: Shirazah (in Persian).
- Schopenhauer, A. (2014). *Parerga and Paralipomena*, trans. R. Valiyari, Tehran: Markaz (In Persian).
- Shareapour, M. (2014). *Sociology of Education*, Tehran: Samt (in Persian).
- Sefidkhosh, M. (2016). Inroduction, in *The Idea of the University*, trans. translator's team, Tehran: Hekmat, 9-18 (in Persian).
- Vahdati Daneshmand, A. (2022). Belonging to and Distanciating from: reflections on Gadamer's hermeneutics, critical pedagogy, and the concept of tradition. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39), 317-330 (in Persian). <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52671.3324>