

The Heideggerian Idea of University: the basics of Heidegger's qualms with academic freedom

Hossein Mesbahian 

Assistant Professor of Philosophy Department, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: mesbahian@ut.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received 22 July 2022

Received in revised 2 August
2022

Accepted 23 August 2022

Published online in 22
September 2022

By way of a Heideggerian account of the university, this article seeks to formulate and develop a conflict between two schools of thought—one Spengler, the other Weber—on the roles and responsibilities of academia. While Spengler emphasizes the need for the education of a nation through a spiritually cultivated leader, Weber views the university as a site of rigorous scientific methodology. This article situates Heidegger's reaction to these thinkers both before and after his Rectorate Address at the University of Freiburg. By 1937, Heidegger claims that the university has come to an end—a reality that is neither unfortunate nor delightful, but a necessity. This article ultimately seeks to go beyond the Spengler-Weber debate and in this regard makes reference to the Derridian account of the university. In particular, this article asserts a notion of the university that is founded upon responsibility—but one that cannot be absorbed into a particular ideology.

Keywords:

Heidegger, idea of university,
education, Rectorate Address,
end of university

Cite this article: Mesbahian, Hossein. (2022). The Heideggerian Idea of University: the basics of Heidegger's qualms with academic freedom. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 186-207. DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52591.3315>



© The Author(s).

DOI: <http://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52591.3315>

Publisher: University of Tabriz.

Extended Abstract

Introduction

This article seeks to formulate and develop a critique of Heidegger's idea of the university. To this end, the first section discusses the early Heidegger's deconstruction of the university and with it, the idea of education. In this period, Heidegger wrote an article entitled "Towards a philosophical orientation for academics", in which he admonishes the university for its failure to address fundamental questions of beinghood and accordingly calls for a reform in this direction of fundamentality—a critique that was never abandoned by Heidegger. Thinking at the intersection of theology and philosophy, the young Heidegger sought to situate fundamental questions of beinghood at the heart of theological studies—or in other words, to establish philosophical studies as a "solid foundation" for "theological knowledge". In addition, Heidegger argues in this article that the university and more broadly, the educational system, should cultivate a sense of identity in its student-body so as to self-actualize the insights that a fundamental questioning of beinghood reveals.

The second section provides a critical analysis of Heidegger's account of what can be called the Spengler-Weber debate on the university—most notably in two lectures named "Science and University Reform" and "The Essence of University and Academic Studies". While he was generally critical of Spengler, Heidegger was in agreement with Spengler's Nietzschean perspective, which could only be discovered beneath the surface of the latter's *Decline of the West*. On the other side of the debate, Heidegger notes that the Weberian idea of university as a purely neutral theoretic research institute is impossible; yet Heidegger emphasizes that this approach—that is a neutral research endeavor free from bias and prejudgements—can and should be a model towards which the university strives. Indeed, in emphasizing the necessity of bracketing off political and religious views from research endeavors, Heidegger even turns to the importance of honesty and integrity—without which the university risks both imposing a particular view on students and perverting the "truth" in service of its worldview (Sosnowska, 2019, p. 56). In this manner, the Heidegger of the early 1920s (1921-23) pushes back against the role of a philosopher as providing a system or program for "correcting" the university.

The third section argues that Heidegger eventually abandons his Weberian warnings in favour of a more systemic account of the university revolving around fundamental ontology. As he makes clear in "The Self Assertion of German University" the role of a university rectorate is to strengthen the commitment of the university to the fundamental question of being. After 1937, Heidegger speaks less of the university per se and more on education generally. In "Plato's Doctrine of Truth (1940) and "What is Called Thinking" (1951-52), Heidegger continually fleshes out the elements and principles of ontology—but instead of situating this ontology within the context of the university (which he had done in 1933), Heidegger sought to transcend the bounds of the university by speaking of education as a whole.

Deconstruction asserts that "things are self-contradictory". Caputo describes it as a criticism focused on "'open[ing] and loosen[ing] things up' (Argyrou 2013), a criticism which is not meant to "destroy traditions". Deconstruction is 'the active antithesis of everything that criticism ought to be if one accepts its

traditional values and concepts' (Norris 2002). Derrida defines deconstruction as "nothing". He maintains that deconstruction is not a "method", or "an act of operation". It is not "a set of theorems, axioms, tools, rules, techniques, [or] methods"; it is essentially "impossible" and "loses nothing" from admitting it (Derrida 1991). Coined by Derrida in 1968, "Differance", means both to differ and to defer in French. It is the difference that 'shatters the cult of identity and the dominance of Self or Other' (Guillemette and Cossette, 2006). Derrida asserts that "differance" is the foundation of presence and absence: opposites that depend on each other. Identity obscures the "Self/Other dichotomy". It requires both differentiation from and identification with the other. To have an identity is to be both different from and similar to the other. "We can see things in relation to opposites, what isn't as well as what is, by 'differance' (Mesbahian 2021).

Heidegger commenced his involvement with the university as a professor in the midst of the tensions that ultimately brought about the tragedy that is World War I. As many thinkers of the time, Heidegger's thought was influenced and shaken up—and his account of the university was not immune in this respect. Indeed, for many commentators, Heidegger's eerie and politically naïve Rectorate Address in 1933 must be construed in light of the events of the First World War. (The war undoubtedly led Germany to a crisis in response to which proposed solutions out of this crisis were rampant. Many intellectuals at the time saw the First World War as a vicious affront on intellectual and moral leadership—one in which Germany, with its unitary spiritual soul, was worthy of victory. For this reason, Germany's defeat could not be accepted by many of these intellectuals. Many resorted to the view that the defeat was a result of being "stabbed from behind" by German generals who betrayed the nation and surrendered (a theory which immensely benefited Hitler in his rise to power). A more interesting reaction was the view that the First World War revealed a bigger and indeed more acute crisis in the course of the continuous development of Western history, one which required Germany to re-carve its path towards emancipation.

In this context, many intellectuals saw the reconstruction of the national soul and enactment of reforms in the university as the path out of crisis. Nevertheless, a general consensus as to the approach and starting point was lacking. Generally, however, we can speak of two arguably conflicting approaches in responding to the all-encompassing crisis. On one side there was the path envisioned by Oswald Spengler and the other path—in many respects a response to Spengler—was carved out by Max Weber, and in particular his lecture entitled "Science as a Vocation".

Conclusion

It seems that a philosophy of the university requires one to traverse beyond the Spengler-Weber conflict and devise a third way. This approach will posit a sociopolitical responsibility as a foundation of the university while making clear that such responsibility is not to be incorporated into a particular ideological agenda. It is at this juncture that Derrida's insights can be of assistance. The French thinker argues that a redefining deconstruction of the university presents itself as a pressing and urgent matter and in this light speaks of the "university to come" as the antithesis of the current state of academia. Emphasizing the absolute right to academic freedom and boundless research, Derrida views the university as a critical institution that radically pushes against all forms of power to the point that governments will overtly seek its destruction. Undoubtedly, Derrida does not, in "University without Conditions", seek to simply add new rights to the

university's existing body of rights; rather, he seeks to affirm and solidify the rights that the university had always associated with. To this end, he vigorously speaks of the need to resist with all power, government intrusions to the affairs of the university.

Philosophy of Education

ایده‌هایدگری دانشگاه: مبانی فلسفی مخالفت‌هایدگر با آزادی آکادمیک

حسین مصباحیان

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

چکیده	اطلاعات مقاله
این مقاله تلاش کرده است تا از طریق ایده‌هایدگری دانشگاه، نزاعی را بر سر دانشگاه صورت‌بندی کند و به بحث بگذارد که می‌توان آن را نزاع اشیپنگلری / وبری خواند. اشیپنگلری که به تعلیم یک ملت و تربیت یک رهبر معنوی، فرا می‌خواند و وبری که دانشگاهیان را از پاسخ‌های پیامبرانه بر حذر می‌دارد و دعوت به اندیشیدن علمی، در یک سنت بی‌اندازه سخت‌گیر آکادمیک می‌کند. مقاله تحلیل ایده دانشگاه نزد‌هایدگر را در بستر تأملات‌هایدگر بر روی دانشگاه، قبل و بعد از خطابه ریاست، یعنی «حق تنفیذ حکم دانشگاه»، قرار داده است و برای اینکه در پایان نتیجه‌ای فراسوی نزاع اشیپنگلری / وبری بگیرد، به دریدا ارجاع داده و تلاش کرده است ایده‌سومی را صورت‌بندی کند که ضمن اینکه «مسئولیت»، نقش کانونی در آن ایفاء کند، ولی این «مسئولیت»، ناظر بر انگاره‌ها و اهداف ایدئولوژیکی خاصی نباشد که منجر به سیطره دیکتاتوری بر دانشگاه و سیاسی شدن علوم می‌شود. مقاله تصریح کرده است که گرچه در مخالفت‌هایدگر با «آزادی آکادمیک» پر قیل و قال دانشگاه‌های آلمانی «تردیدی وجود ندارد، اما مبانی فلسفی این مخالفت، پیچیده، چند سویه و مبهم است.	نوع مقاله: مقاله پژوهشی تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۳۱ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۱ تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۱ کلیدواژه‌ها: هایدگر، ایده دانشگاه، تعلیم و تربیت، خطابه ریاست، پایان دانشگاه.
استناد: مصباحیان، حسین. (۱۴۰۱). ایده‌هایدگری دانشگاه: مبانی فلسفی مخالفت‌هایدگر با آزادی آکادمیک. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۹): ۲۰۷-۱۸۶. DOI: http://dx.doi.org/10.22034/jpiut.2022.52591.3315 ناشر: دانشگاه تبریز. © نویسندگان.	



مقدمه

هابرماس در پایان مقاله‌ای انتقادی در مورد هایدگر می‌نویسد: «به نظر می‌رسد زمان آن فرا رسیده است که با هایدگر، علیه هایدگر بیندیشم» (Habermas, 1977: 180). بر پایه چنین دعوتی، این نوشته تلاش کرده است تا اولاً نشان دهد که ایده هایدگری دانشگاه، در برابر آزادی دانشگاهی قرار می‌گیرد و ثانیاً نشان دهد که ریشه مخالفت هایدگر با آزادی دانشگاهی را باید در هستی‌شناسی بنیادین او به نحو عام و هستی‌شناسی تعلیم و تربیت او به نحو خاص جستجو کرد. برای به سرانجام رساندن چنین تلاشی، مقاله ضمن فراهم آوردن تحلیلی از نوشته‌های اولیه هایدگر در باب دانشگاه و تعلیم و تربیت، نزاعی را بر سر دانشگاه صورت‌بندی کرده که در آن زمان جریان داشته است. نزاعی که می‌توان آن را نزاع اشیپنگلری/ وبری خواند. مقاله که در سه قسمت به هم پیوسته سامان یافته است تحلیل موضع هایدگر را در بستر تأملات او بر روی دانشگاه، قبل و بعد از خطابه ریاست، قرار داده است و در بخش پایانی تلاش کرده است مبانی فلسفی مخالفت هایدگر با آزادی آکادمیک را صورت‌بندی کند. ایده راهنمای سرتاسر مقاله این بوده است که هایدگر درصدد ساخت‌گشایی^۱ تعلیم و تربیت بوده است. به جای انکار این حقیقت، همان‌گونه که تامسون بحث می‌کند، فقط کافی است آن را تدقیق کنیم. ساخت‌گشایی نزد هایدگر طبیعتاً به معنای نابودی ساخت^۲ نیست و چون چنین است، ساخت‌گشایی آموزش، به معنای نابود ساختن سنن و نهادهای آموزشی غربی نیست، بلکه به معنای گشودن ساخت آن‌ها، به منظور ظهور امکانات جدید آن‌ها است (Thomson, 2001: 243).

در چنین جهتی، قسمت اول مقاله به تلاش هایدگر برای ساخت‌گشایی دانشگاه و به تبع آن تعلیم و تربیت در دوره جوانی او اختصاص یافته است. او در این دوره، مقاله‌ای می‌نویسد با عنوان «به سوی یک جهت‌یابی فلسفی برای دانشگاهیان» که در آن دانشگاه و نظام دانشگاهی را به سبب فقدان توجه به پرسش‌های بنیادین هستی مورد نقد قرار می‌دهد؛ نقدی که هایدگر هیچ‌گاه از آن دست بر نمی‌دارد. او در این مقاله تأکید می‌کند که در دانشگاه باید رفرمی صورت بگیرد که به موجب آن نظام تعلیم و تربیتی با ارجاع به پیگیری پرسش‌های بنیادین هستی، پیش برود. او که در این دوره در مرز فلسفه و الهیات می‌اندیشد، تلاش می‌کند پرسش‌های هستی‌شناختی را در بن برنامه اساسی رشته الهیات مستقر سازد. از نظر او مطالعات فلسفی این‌چنینی، «بنیادی استوار» برای «دانش الهیاتی» فراهم می‌آورد. علاوه بر این، هایدگر در این مقاله بر این نظر است که دانشگاه و نظام تعلیم و تربیتی می‌تواند و باید به تهذیب یا پرورش نفس دانشجویان یاری رساند تا آنان بتوانند هر آنچه از آن خویش‌انان است را پرورش دهند. قسمت دوم مقاله، به تحلیل مواضع فکری هایدگر در مورد نزاعی پیرامون دانشگاه اختصاص یافته است که می‌توان آن را نزاع اشیپنگلری/ وبری در مورد دانشگاه نامید. هایدگر در سال ۱۹۱۹ یک سخنرانی ایراد می‌کند با عنوان «علم و رفرم دانشگاه» و یک درسگفتار با عنوان «ماهیت دانشگاه و مطالعه آکادمیک» ارائه می‌دهد. هایدگر گرچه منتقد اشیپنگلر بود، ولی با نگاه نیچه‌ای اشیپنگلر، که در زیر سطح روایت او از تاریخ زوال غرب جریان دارد، همدلی نشان می‌دهد. از سوی دیگر، او بحث می‌کند که این ایده وبری که پژوهشگران دانشگاهی می‌توانند با یک بی‌طرفی محض تئوریک به تحقیق بپردازند، غیرممکن است ولی در عین حال تأکید می‌کند که چنین رویکردی، یعنی بینش وبری تحقیق‌عاری از پیش‌داوری ارزشی، می‌تواند و باید سرمشق و الگوی تحقیقات دانشگاهی قرار گیرد و مسیر یا جهت تحقیق را تعیین کند. هایدگر حتی برای ضرورت در پراتنز نهادن دیدگاه‌های سیاسی و دینی در امر تحقیق، به صداقت و درستکاری روشنفکری توسل می‌جوید. صداقتی که بی‌حضور آن، هم خطر تلقین عقیده‌ای خاص به دانشجویان در کمین است و هم خطر تحریف واقعیت و دخل و تصرف در واقعیت‌ها به نفع یک جهان‌بینی و یا یک عقیده (Sosnowska, 2019: 56). بدین ترتیب، در میانه سال‌های ۱۹۲۱ تا ۱۹۲۳، هایدگر در مجموع بر این نظر است که وظیفه فیلسوف بر ساختن نظام یا برنامه‌ای «برای اصلاح دانشگاه» نیست. او حتی تأکید می‌کند که مباحث جدی فلسفی پیرامون اصلاح دانشگاه بایستی از هرگونه امر شبهه - دینی و توسل به وسوسه یک پیامبر و یا یک رهبر اجتناب ورزد.

مقاله در قسمت سوم بحث کرده است که هشدارهایی موشکافانه از جنس هشدارهای وبری که هایدگر در سال‌های میانی دهه سوم قرن بیستم بر آن تأکید می‌کرد، در فاصله سال‌های ۱۹۲۹ تا ۱۹۳۳ کنار نهاده می‌شود. بررسی خطابه «حق تنفیذ دانشگاه آلمانی»^۳ (Heidegger, 1985) هایدگر روشن می‌سازد که نقش ریاست دانشگاه این است که دانشگاه و علوم مختلف دانشگاهی

^۱. Deconstruction

^۲. Destruction

^۳. عنوان خطابه ریاست دانشگاه هایدگر گاه به «خود بیانگری» و گاه به «خود ابرازی» دانشگاه آلمانی ترجمه شده است؛ ولی استادمان آقای دکتر احمدعلی حیدری تحفظی بر «خود را حفظ کردن» دانشگاه آلمانی را معادل دقیق‌تری می‌دانند چرا که تحفظ ناظر بر حفظ حقوق دانشگاه و غیرقابل مخدوش شدن آن [مصونیت آن] در برابر

را حول محور تعهد مشترک این علوم به پرسشگری هستی‌شناسانه، به وحدت برساند؛ تعهد مشترکی که در پیوند با نقد هایدگر به هستی‌شناسی‌های ناحیه‌ای، مبنای فلسفی مخالفت هایدگر را پی می‌ریزد. هایدگر، بعد از ۱۹۳۷، صحبت کمی از دانشگاه می‌کند ولی به آموزش و اندیشیدن می‌پردازد. در «آموزش افلاطونی درباره حقیقت» (۱۹۴۰) و «چه چیز اندیشیدن نامیده می‌شود» (۵۲-۱۹۵۱)، هایدگر پیوسته و به‌طور مداوم ویژگی‌های آموزش هستی‌شناسانه را شرح می‌دهد؛ اما او به جای اینکه همچون ۱۹۳۳، آن را در دانشگاه جستجو کند، مرزهای سیستم دانشگاهی را در می‌نوردد و از امر کلی آموزش سخن می‌گوید.

۱. به سوی یک جهت‌یابی فلسفی برای دانشگاهیان

در سال ۱۹۱۱، وقتی هایدگر ۲۲ ساله، مشغول تحصیل الهیات در دانشگاه فرایبورگ بود، مقاله‌ای کوتاه ولی بلندپروازانه با عنوان «به سوی یک جهت‌یابی فلسفی برای دانشگاهیان» در مجله محافظه‌کار کاتولیکی آکادمی منتشر کرد (Heidegger, 2007: 16-19). مقاله با اعلام این نارضایتی از وضع فلسفه آغاز می‌شود که فلسفه امروزه اغلب تنها بازتاب دهنده باورهای ذهنی، حالات و آرزوهای شخصی و تأملاتی پیرامون «تجربه زیسته» است. در چنین وضعی، فرد به «ارزش‌های لحظه‌ای» می‌چسبد و به شیوه‌ای غیرعلمی متضادترین اندیشه‌ها را در یک جهان‌بینی با هم ترکیب می‌کند؛ به عبارت دیگر، اگر ما هستی خودمان را منحصر آن‌گونه که در زیست-جهان به سر می‌بریم، دریابیم، عملاً از هستی خود غفلت کرده‌ایم و به سطح هستنده‌شناسی در غلتیده‌ایم؛ با این همه، هایدگر ترجیح می‌دهد، ابتدا دازاین را در همین سطح هستنده‌شناسی آن و در پیوند با زندگی روزانه مورد بررسی قرار دهد. هایدگر معتقد است که شناخت دازاین به مثابه موجود، به ما کمک می‌کند که به سطح عالی‌تر و بنیادی‌تر دازاین، یعنی توصیف هستی‌شناسانه دازاین، تغییر مکان دهیم (مصباحیان، ۱۳۹۹: ۳۲۴).

بدین ترتیب، کار علمی واقعاً بدون پیش فرض، به بنیان خاصی از قدرت اخلاقی تعلق دارد؛ هنر فراچنگ آوردن خود و بیرونی کردن خود (Heidegger, 2007: 16). در اینجا هایدگر قویاً بر آنچه که آن را «خودگرایی موجه» می‌نامد تأکید می‌کند و آن را زمینه ساز تثبیت فکری و اخلاقی و رشد شخصیت خود فرد می‌داند. از نظر او، رشد شخصی نباید در مقابل دخالت‌های بیرونی‌ای که روز به روز مزاحم‌تر می‌شوند عقب بنشیند. او که این مقاله را برای ژورنالی کاتولیکی می‌نویسد، بر نقش سخنرانی‌های آکادمیک در مورد مذهب تأکید می‌کند و معتقد است آنگاه که حقایق بنیادین مسیحیت در برابر روح دانشجوی کاتولیک ظاهر شود، خواهد توانست شور و شوق او را بر انگیزد و «آنچه ما داریم» یا به عبارت دقیق‌تر آنچه فرد به صورت بالقوه دارد را به او یادآور شود. با این همه او تأکید می‌کند که از خود کردن این گنجینه حقایق مستلزم یک خود-پایداری بی‌پایان و بی‌واهمه است و صرف گوش دادن به سخنرانی‌های دانشگاهی در مورد دین نمی‌تواند جایگزینی برای آن باشد. ذهن جوان با انگیزه درونی و جادویی همواره حقیقت را جستجو می‌کند. زمانی شخص، حقیقت را به معنای واقعی دارا است که از طریق جستجوگری، آن را از آن خود ساخته باشد (Ibid: 17). او در اینجا به نویسنده‌ای به نام پالسن و کتاب او با عنوان «دانشگاه‌های آلمان و برنامه آموزشی دانشگاه»، اشاره می‌کند و با او همراهی می‌کند که عدم علاقه به مطالعات فلسفی، عمیقاً مایه تأسف است و اضافه می‌کند که در عمل، تنها رشته‌هایی که به مطالعات جدی فلسفی می‌پردازند، رشته‌های فلسفه و الهیات هستند و هشدار می‌دهد که الهیات مجبور به انجام مطالعات فلسفی است، چراکه نباید از یک پایه محکم برای دانش الهیاتی خود چشم‌پوشی کند. با این همه او تصریح می‌کند که مطمئناً کمبودی در کتاب‌های کمک آموزشی و درسی فلسفه وجود ندارد. آنچه کم است، این است که دانشگاهیان انرژی خود را در وهله نخست صرف مطالعات حرفه‌ای خود می‌کنند و از توجه به امور دیگر باز می‌مانند. این در حالی است که از نظر هایدگر، اگر قرار باشد یک جهان‌بینی نیازهای فکری، اخلاقی و الهیاتی ما را برآورده کند و تمام زندگی ما را در بر بگیرد و به آن در پرتو آرمان‌های ابدی جهت دهد، نمی‌تواند خود را چهارچوب‌های عقلی، محصور نگاه دارد (Ibid).

محدودیت‌ها و تهدیدها است. در ذیل ترجمه انگلیسی این مفهوم آلمانی هم دقیقاً همین معانی آمده است: «قابلیت یا رویکردی برای حفاظت از حقوق و تمامیت خود در برابر هرگونه تهدید و محدودیت». با این ملاحظه شاید بهتر باشد که به ترجمه‌هایی نظیر «تحفظ»، «خود ادعایی» (به این معنا که دانشگاه آلمانی خود مدعی خود است و هیچ کس و یا چیز دیگری نمی‌تواند مدعی آن باشد) و به ویژه «حق تنفیذ» نیز اندیشیده شود. به نظر می‌رسد. از این منظر، شاید بتوان پیوندی بین عنوان خطابه ریاست هایدگر و مقاله «دانشگاه بدون شروط» (Derrida, 2022) دریدا برقرار کرد. بدین معنا که دانشگاه بدون شرط همان دانشگاهی است که حق تنفیذ حکم را از خودش دارد.

¹. justified egoism

گرچه مقاله‌هایدگر ۲۲ ساله گام‌های کم‌اهمیتی به «سوی یک جهت‌یابی فلسفی برای دانشگاهیان» برمی‌دارد، ولی با این‌همه شارحان، این مقاله را یک سند مهم دانسته‌اند، چرا که‌هایدگر نه ایده‌های بلندپروازانه آن مقاله را ترک می‌گوید و نه آن ایده مرکزی ارجاع به پرسش‌های وجود‌شناسانه را. آنچه که در مواجهه با این مقاله باید مورد توجه قرار گیرد و برجسته شود، مبانی فهم‌هایدگر از آموزش و دانشگاه است. این مبانی، که عناصری از آن در دوره‌های بعدی تحول فکری‌هایدگر باقی می‌مانند، در چند نکته مهم قابل تحلیل و پیگیری است. نکته اول اینکه در این مقاله ما شاهد هستیم که‌هایدگر دانشگاه و نظام دانشگاهی را به سبب فقدان توجه به پرسش‌های بنیادین هستی مورد نقد قرار می‌دهد؛ نقدی که‌هایدگر هیچ‌گاه از آن دست بر نمی‌دارد.‌هایدگر تأکید دارد که در دانشگاه باید رفرمی صورت بگیرد که به موجب آن نظام تعلیم و تربیت با ارجاع به پیگیری پرسش‌های بنیادین هستی پیش برود. از نظر او پاسخ‌های قانع‌کننده به مسائل تعلیم و تربیت تنها از طریق تعقیب پرسش‌های غایی در باب هستی ممکن می‌گردند. در واقع، آنچه که مسائل آموزش را تدقیق می‌کند پرسش‌های هستی‌شناختی است؛ به عبارت دیگر، بهترین راه برای فراهم آوردن یک جهت‌یابی فلسفی، پیوند دادن اصلاح نظام تعلیم و تربیتی با پرسشگری هستی‌شناسانه است. «آنگاه که اندیشه، یوغ اعتبار صوری را به خود می‌بندد و خود را قانع می‌سازد تا به باهم‌شماری گزاره‌ها مشغول شود»، نتیجه، چیزی جز «خبرگی در پرسش‌های فلسفی که اکنون مبدل به یک ورزش شده است» نخواهد بود (Ibid: 16). با این‌همه،‌هایدگر جوان، نشانه‌هایی از امید را، حتی در میان آن دسته از فیلسوفانی که اندیشه‌شان به تباهی حل معماهای فلسفی دچار شده بودند، نیز می‌بیند: «گاهی — علی‌رغم این چنین خودآگاهی مغرورانه‌ای — آرزویی ناآگاهانه برای دست یافتن، آشکار می‌شود، پاسخ‌هایی رضایت‌بخش به پرسش‌هایی نهایی در باب هستی، پرسش‌هایی که ناگهان رخ می‌نمایند و سپس بی‌جواب باقی می‌مانند». در اینجا ما لحظه‌ای حیاتی در توسعه نقد‌هایدگر بر آموزش عالی را مشاهده می‌کنیم — نخستین روزنه از راهبردی کلی برای اصلاح دانشگاه، راهبردی که‌هایدگر بعدها هم آن را پیگیری کرد، یعنی، اهتمام بر یافتن پاسخی برای مسائل تعلیم و تربیت از طریق اصلاح روش‌های آموزشی و در جهت نیل به پرسش هستی‌شناختی. با این‌همه، گرچه‌هایدگر جوان این پیشنهاد پراهمیت را طرح می‌افکند که پرسش هستی‌شناختی خواهد توانست به مسائل تعلیم و تربیت پاسخ گوید، او هنوز قادر نبود چیز زیادی در این باب بگوید که چگونه پرسش هستی‌شناختی این وظیفه را به انجام خواهد رساند (Thomson, 2003: 518).

نکته دوم اینکه،‌هایدگر قصد دارد پرسش‌های هستی‌شناختی را در بن برنامه اساسی رشته الهیات مستقر سازد. مطالعات فلسفی این‌چنینی «بنیادی استوار» برای «دانش الهیاتی» فراهم می‌آورد. در نتیجه،‌هایدگر تعقیب فلسفی «پرسش‌های نهایی از هستی» را به مثابه پیش‌نیاز کشف پاسخ‌های الهیاتی و قانع‌کننده، حاضر می‌سازد. برای‌هایدگر، این مقاله پیگیری فلسفی پرسش‌های بنیادین هستی، مقدمه ضروری حصول به معرفت الهیاتی و پاسخ به پرسش‌های تئولوژیکال است. جهت‌گیری فلسفی‌ای که‌هایدگر در این مقاله از آن حمایت می‌کند، این است که پاسخ‌های الهیاتی بایست در پرسش‌های هستی‌شناختی ریشه‌بند شوند.‌هایدگر برای برانگیختن هم‌قطاران کاتولیک و محافظه‌کارش، برای به رسمیت شناختن تقدم آموزشی پرسش‌های هستی‌شناختی و به تبع آن ضرورت تغییر برنامه‌های آموزشی دانشگاه، عنوان می‌کند که عصر مدرن چنین ضرورتی را اجتناب‌ناپذیر ساخته است (Heidegger, 2007: 17). از نظر‌هایدگر، اگر قرار بر این باشد که الهیات همچنان فراهم آورنده غایات و مسیر باشد، برنامه درسی رشته الهیات بایستی دانشجویان را ترغیب کند تا به تعقیب پرسش‌های نهایی هستی اشتغال یابند. در غیر این صورت دانشجویان در عصر مدرن در مواجهه با اموری متنوع که آنان را سردرگم می‌کنند تاب نخواهند آورد و از مسیر شکوفاسازی شخصی خویش دور خواهند شد. شکوفاسازی شخصی هم از نظر‌هایدگر، دلالت‌گر هرآن چیزی است که از آن خود فرد است. بدین ترتیب،‌هایدگر در مجله‌ای ضد مدرن، به گونه‌ای کنایه آمیز مسئله مرکزی فلسفه آموزش در عصر مدرن را مطرح کند: این مسئله که آموزش باید بتواند به پرورش و شکوفاسازی توانایی‌های ذاتی انسان ختم شود. در واقع،‌هایدگر به‌طور ضمنی بحث خود را این‌گونه پیش می‌برد که پرسش هستی‌شناختی به دانشجویان یاری خواهد رساند تا بر شکوفاسازی هر آنچه از آن خودشان است متمرکز گردند و از این طریق به دام گرفتاری‌های از خودبیگانه‌کننده جهان مدرن نیفتند (Thomson, 2003: 518).

سومین نکته که در پیوند با بحث شکوفاسازی شخصی قابل پیگیری است، این است که بخش دیگری از تلاش‌هایدگر در این مقاله این است که نشان دهد چگونه دانشگاه و نظام تعلیم و تربیتی می‌تواند به تهذیب یا پرورش نفس یاری رساند. او گرچه اعتراف می‌کند که این خواسته بنیادین که دانشگاه باید به دانشجویان یاری رساند تا هر آنچه از آن خویش را پرورش دهد، خواسته‌ای است بزرگ و تحقق آن دارای دشواری‌های زیادی است، ولی در عین حال تأکید می‌کند که چنین مواجهه‌ای

دربدارنده ارزش عظیم درونی است و چون چنین است دانشگاه باید با نیرومندی هرچه فزون‌تر با آن روبه‌رو شود. بااین‌همه، پیشنهادهای هایدگر جوان در باب تهذیب نفس، همان‌گونه که تامسن بحث می‌کند، روی هم رفته ناکافی و آشکارا فردگرایانه است (Ibid). در حقیقت، او تقریباً یکسر وظیفه خود – شکوفاسازی را به خود دانشجویان بازمی‌گرداند: اذهان جوان در جست و جو هستند، جست و جویی که از اضطراب درونی و افسون‌ناک حقیقت می‌جوشد و چون چنین است باید «من گروهی موجهی» در جهت بسط هر آنچه از آن خویشتن است روا داشته شود. (Heidegger, 2007: 17) تنها هدایتگری فلسفی‌ای که هایدگر پیش می‌نهد عبارت است از توصیه چند متن مقدماتی فلسفی و نیز نصیحتی سخت‌گیرانه مبنی بر اینکه تنها مطالعه پیگیرانه و شخصی دانشجویان می‌تواند پیش‌زمینه فلسفی ضروری برای ارزیابی سنت الهیاتی را برای آنان فراهم آورد. تنها «فعالیتی بی‌باکانه و مستمر به سهم خویشتن» برای دانشجویان ممکن خواهد ساخت تا «پیش – دانش» فلسفی را که برای ارزیابی «گنجینه حقایق» مضمون در سنت الهیاتی ضروری است، به دست آورند. «تنها آنگاه کسی حقیقت را در طریقی اصیل به تملک درمی‌آورد که آن را بدین شیوه از آن خویش کرده باشد» (Ibid: 18).

بدین ترتیب، همان‌گونه که تامسن به‌درستی بحث می‌کند، نخستین مواجهه هایدگر با آموزش در دانشگاه نشانگر زنجیره‌ای از تنش‌های گوناگون است؛ او خویش را از نظر سیاسی در موضع یک کاتولیک محافظه‌کار قرار می‌دهد، اما رهنمودهایی راهبردی که در میان می‌آورد که به نظری رسد آغشته به پروتستانیسم‌اند؛ او در هیئت یک الهیات‌دان می‌نویسد، لیکن فلسفه را چنان پیش نیازی بر الهیات بازمی‌شناسد؛ او بر نهادهای فلسفی می‌خروشد حال آنکه دانشجویان را به «مطالعات فلسفی جدی» فرامی‌خواند و سرانجام، او شیوع «نظرات فردی، روحیه و خواست‌های شخصی» در «زندگی – فلسفه» معاصر را به نقد می‌گذارد و هم‌زمان هر فرد از دانشجویان را وامی‌گذارد تا خودشان به سوی شکوفاسازی فلسفی خویشتن رهسپار گردند. با ملاحظه این تنش‌ها، چندان شگفت‌انگیز نخواهد بود که این نخستین رهنمودها در «به سوی یک جهت‌یابی فلسفی برای دانشگاه» گام‌هایی تعیین‌کننده‌اند. بااین‌همه این مقاله، سندی پراهمیت خواهد بود زیرا هایدگر نه رؤیای مضمون در عنوان آن و نه ایده آن را رها نساخت. ایده‌ای که مناسب بود برای هست کردن دانشگاهی این‌چنین به‌واسطه یک «جهت‌یابی فلسفی» و از آن طریق اصلاح روش آموزش با بازگشت به پرسش هستی‌شناسانه. هایدگر این راهبرد را در اندکی بیش از دو دهه بعد به ایضاح رساند و سرانجام بینش بنیادین خویش در باب باز – جهت‌یابی فلسفی دانشگاه آلمانی را در ۱۹۲۷ پیش نهاد. پیش از آنکه او بتواند این بینش فلسفی و ایجابی در باب اصلاح ریشه‌ای دانشگاه را پیش نهد، بااین‌همه، می‌باید برخی از تنش‌های موجود در مقاله نخستینش را بی‌اثر می‌ساخت. این چنین بود که مطالعه فلسفی، مطالعه‌ای که در مقاله نخست صرفاً مکملی برای الهیات به شمار می‌آمد، جای الهیات را غصب کرد و فردگرایی نخستین جای خود را به مسئولیت تاریخی و اجتماعی داد. به این معنا که آلمان دچار بحرانی تاریخی شده است و و این بحران، فیلسوف را به در میان افکندن پاسخ فرامی‌خواند (Thomson, 2003: 519).

۲. نزاع اسپینگرلی / وبری بر سر دانشگاه

آغاز فعالیت دانشگاهی هایدگر، به عنوان عضو هیئت علمی دانشگاه، هم‌زمان شد با تنش‌هایی که فاجعه جنگ جهانی اول به وجود آورد و متفکران زمانه خود را به واکنش واداشت. این تنش‌های تاریخی – نظری در قلب و مرکز اندیشه‌های هایدگر هم قرار گرفت و همه ابعاد اندیشه او را تحت تأثیر خود قرار داد. دیدگاه هایدگر در مورد دانشگاه نیز بی‌نصیب و برکنار از تنش‌های جنگ جهانی اول نماند. تا جایی که برخی شارحان بحث می‌کنند که تفسیر سخنرانی ریاست دانشگاه او در سال ۱۹۳۳، اگر در متن تحولات ناشی از جنگ اول قرار نگیرد، تفسیر منصفانه و بسنده‌ای نخواهد بود (Sosnowska, 2019: 55). در حقیقت جنگ باعث شد که آلمان دچار بحران شود و راه‌های خروج از بحران وسیعاً مورد بحث قرار گیرد. از پی شکست در جنگ جهانی اول، گمان بر این بود که آلمان در قبضه بحرانی تاریخی و عمیق وامانده است. روشنفکران برجسته آلمانی جنگ را چنان ستیزی در جهت

^۱. pre-knowledge

^۲. تامسون با ارجاع به شارحان هایدگر بحث می‌کند که این فراخواندن فرد به باز ارزیابی شخصی هسته زنده سنت الهیات هایدگر را بیشتر به پروتستانیسم و نه "کاتولیک گرایی محافظه‌کارانه و افراطی" نزدیک می‌سازد (Thomson, 2003: 518).

^۳. خلاف آمدهای (antinomies) فرهنگی جمهوری وایمار و نقش آن در دگردیسی‌های روشنفکری هایدگر به نحوی جامع توسط سفرانسکی مورد بحث قرار گرفته است. رجوع کنید به (Safrański, 1998: 89-93).

«رهبریت فکری و معنوی جهان» تفسیر می‌کردند، ستیزی که آلمان – به خاطر خصلت یگانه‌معنوی‌اش و «درون‌بودگی‌اش» – حق و تقدیرش پیروزی در جنگ بود. از این رو، بسیاری تسلیم شدن آلمان در جنگ را نپذیرفتند. پاسخ رایج برای شکست آلمان توسل به داستان «خنجر – از – پشت» بود، ایده‌ای که بر آن اساس، رهبران آلمان با تسلیم خویش دقیقاً در جهت پیروزی در جنگ به ارتش خیانت کردند (افسانه‌ای که بعدها هیتلر از آن بسیار سود جست). در حقیقت، این امتناع از پذیرش شکست با این اعتقاد درآمیخته شد که بحران تاریخی در آلمان که جنگ تنها نشانه‌ای از آن بود هنوز نازل شده برجای هست. نتیجه آن بود که از طریق معقول ساختن داستان گونه این شکست پیکاری نادیدنی و محو در مقیاسی وسیع‌تر در خود تاریخ غرب تشخیص داده شد – در واقع ارزش حقیقی جنگ جهانی اول دیدنی کردن این پیکار عظیم‌تر و خطرتر بود.

در این میان گروهی از روشنفکران دریافته‌اند که راه خروج از بحران و بازسازی روح از دست رفته ملی از طریق نوسازی علوم و رفرم در دانشگاه میسر است. با این‌همه، توافقی عمومی وجود نداشت که این نوسازی و رفرم چگونه و از کجا باید آغاز شود. به نحوی کلی می‌توان گفت دو گرایش یا دو راه متضاد و یا حتی متناقض در آلمان پس از جنگ در مورد نحوه مواجهه با بحران وجود داشت. یکی از این راه‌ها را اسپینگلر و کتاب معروف او نمایندگی می‌کرد و راه دیگر را وبر و سخنرانی معروف او با عنوان علم به مثابه حرفه که در حقیقت پاسخی به فضایی بود که اسپینگلر فراهم آورده بود. کتاب *زوال غرب* که در سال ۱۹۱۸ نوشته شد تا سال ۱۹۲۰، شش صد هزار نسخه از آن فروخته شد. ایده مرکزی کتاب این بود که انرژی معنوی غرب رو به زوال نهاده است و تنها یک رهبری قوی و معنوی آلمانی می‌تواند این انرژی را به غرب بازگرداند و از سقوط آن به نیهیلیسم جلوگیری به عمل آورد. *زوال غرب* بر اساس دوگانه‌هایی تند و تیز صورت بندی شده بود. یکی از این دوگانه‌ها دوگانه فرهنگ و تمدن بود. فرهنگ در این کتاب به مثابه موجودی زنده و دارای روح تصور شده بود و تمدن به مثابه بقایای مرده فرهنگ که در آن صور مکانیکی جانشین روح زنده شده بود. از نظر اسپینگلر، تمدن وضع التهابی^۱ یک فرهنگ رو به زوال بود. از این دوگانه مبنایی، دوگانه‌های دیگری مانند دوگانه معنویت و عقل نیز سر برآوردند. از نظر اسپینگلر، آخرین عذابی که فرهنگ مدرن غربی با آن مواجه شد در قرن نوزدهم اتفاق افتاد: «قرنی با کارایی وسیع، عصری کاملاً غیردینی با ایده شهر جهانی» (Spengler, 1991: 44). این قرن ولی قرن اضمحلال و زوال هم بود. کتاب اسپینگلر که کتاب ساده‌ای هم نبود، به دلیل وضع خاص تاریخی توانست تبدیل به شعارهایی برای خروج از بحران شود و وسیعاً مورد استقبال قرار گیرد و در خطابه‌های دانشگاهی هم بازتاب یابد.

در همین سال یعنی در نوامبر ۱۹۱۸، وبر بیمار، سخنرانی مشهور مونیخ خود با عنوان «علم به مثابه یک حرفه» یا دقیق‌تر اگر گفته شود، «معرفت به مثابه یک فراخوان» را ایراد می‌کند. وبر در این سخنرانی دقیقاً و به صورت مستقیم موضعی ضد اسپینگلری اتخاذ کرد و این مسئله را مطرح کرد که این کار روشنفکران نیست که به این پرسش پاسخ دهند که چگونه می‌توان از سقوط یک ملت و یا زوال یک تمدن در نیهیلیسم و «بی‌معنایی» جلوگیری کرد. وبر نتیجه گرفت که دانشگاهیان باید از پاسخ‌های پیامبرانه حذر کنند و خود را مقید کنند که در یک سنت بی‌اندازه سخت گیر آکادمیک و با تحلیل دقیق داده‌های تاریخی و جامعه‌شناسانه، به پرسش، هر پرسشی که تاریخ در مقابل آن‌ها قرار داده است، بپندیشند. سخنرانی وبر به مثابه اعتراضی علیه پیشگویی‌های پیامبرانه اسپینگلر ملاحظه شد. وبر تمایل به جایگزینی کار دقیق و موشکاف دانشگاهی با کلیات غیر علمی را به شدت مورد انتقاد قرار داد. وبر ضمن نقد کلیات مبتنی بر تجربیات شخصی و شخصیت، کسی را دارای شخصیت علمی دانست که خود را تماماً وقف تحقیق علمی در یک سنت سخت‌گیر آکادمیک کرده باشد (Weber, 1946: 137).

^۱. شاید تصادفی نباشد که تقریباً هم‌زمان با انتشار کتاب اسپینگلر، هایدگر در نوامبر ۱۹۱۸ نامه‌ای به الیزابت بلوخ من (Elisabeth Blochmann) (بانویی شناخته شده در مطالعات زنان در آلمان و دختر هنریش بلوخ من شرق‌شناس آلمانی که مطالعاتی درباره زبان فارسی هم دارد) می‌نویسد. او که در این نامه به آینده آلمان پس از جنگ جهانی اول نامطمئن است، برای اولین بار ضرورت آموزش ملت آلمان را مطرح می‌کند. او در این نامه ضمن موافقت با بلوخ من مبنی بر اینکه ملت آلمان به یک رهبر معنوی محتاج است، اضافه می‌کند که فقط یک آموزش فلسفی می‌تواند زمینه‌های تعلیم یک ملت و تربیت یک رهبر معنوی را فراهم آورد. (Thomson, 2003: 519).

^۲. agonal

^۳. تامسون بحث می‌کند که توجه به ریشه‌های آلمانی Wissenschaft (شامل علوم انسانی – طبیعی – اجتماعی)، می‌توان عنوان سخنرانی وبر را در نهایت به «معرفت به مثابه یک فراخوان یا دعوت» ترجمه کرد. او اما بلافاصله می‌افزاید که علی‌رغم واژه دعوت یا فراخوان در این عنوان، سخنرانی وبر دربردارنده بیانی است توهم‌زدایانه از دانشگاه آلمانی. وبر با مذاقه در توهمات رمانتیک "یک جوان" هم‌عصر خویش که "طالب یک رهبر و نه یک آموزگار" است، مستقیماً این تمنای اسپینگلری را مورد نقد قرار می‌دهد که روشنفکران بایستی برای خود نقش رهبری معنوی قائل شوند و به پرسش‌ها پیرامون اینکه چه چیز در نجات ملت از گمراهی روبه‌فزاینده آن از اهمیت برخوردار است پاسخ دهند (Thomson, 2003: 521).

وبر با اتکا بر شکاف مطلق میان واقعیت/ارزش، این‌چنین مساعی در جهت تعیین «چه اهمیت دارد» را در طبقه احکام ارزشی می‌گذارد. نزد وبر، احکام ارزشی متعارض، سرانجام در تصادم «جهان‌بینی‌های» قیاس‌ناپذیر، در «پیکاری» میان «خدایانی» هم‌ستیز فرو می‌غلطند و تریبون دانشگاه جایی نیست برای «پیامبرانی که ارزش‌هایی مقدس را در دست دارند». در عوض، وبر عمل‌گرایانه نتیجه می‌گیرد، دانشگاه‌ها باید خود را محصور در «جدیت سخت‌گیرانه» و «تحلیل گزاره‌های مربوط به امور واقع» کنند (Thomson, 2003: 521). کارل لوویت که در سخنرانی وبر حاضر بود، به یاد می‌آورد که پس از شنیدن سخنرانی‌های پرشمار ادبی، شنیدن سخنرانی وبر چیزی شبیه نجات و رستگاری بود (Löwith, 1994: 17).

بنابراین در خارج از دانشگاه، اشیپنگلر یک فراخوان دراماتیک برای یک پاسخ قهرمانانه - به بحران‌های تاریخی داد و ماکس وبر که دارای موقعیت برجسته‌ای در دانشگاه بود، فراخوانی به رویکرد علمی و عینی و دانشگاهی. بدین ترتیب جدل پیرامون نقش، وظیفه و فلسفه دانشگاه با چنین شرایط و زمینه‌ای، شکل گرفت. آنانی که تحت تأثیر اشیپنگلر بودند، از دانشگاهیان می‌خواستند که به نحوی فعال در زندگی فرهنگی و سیاسی مشارکت کنند، در حالی که وبری‌ها در صدد ایزوله کردن دانشگاه، جدا کردن آن از اغتشاشات سیاسی و محدود و مقید کردن آن به یک رویکرد دقیق عالمانه بودند.

گرچه هایدگر هیچ‌گاه حامی غیر منتقد و چشم و گوش بسته اشیپنگلر نبود، ولی با نگاه نیچه‌ای اشیپنگلر که در زیر سطح روایت او از تاریخ زوال غرب جریان داشت، همدلی داشت. علاوه بر این انرژی و تحرک سیاسی‌ای که کتاب اشیپنگلر ایجاد کرد، به هایدگر کمک کرد تا از آن در نظریه خود پیرامون ایده دانشگاه و ضرورت ایجاد رفرم در آن استفاده کند. تصادفی نیست که هایدگر سخنرانی‌های خود درباره دانشگاه (در سال ۱۹۱۹) را با ارجاع به ایده‌های اشیپنگلر و وبر پیش می‌برد. او در این سال یک سخنرانی ایراد می‌کند با عنوان «علم و رفرم دانشگاه» و یک درسگفتار ارائه می‌دهد با عنوان «ماهیت دانشگاه و مطالعه آکادمیک». هایدگر بحث می‌کند که این ایده وبری که پژوهشگران دانشگاهی می‌توانند با یک بی‌طرفی محض تئوریک به تحقیق بپردازند، غیرممکن است ولی در عین حال تأکید می‌کند که چنین رویکردی، یعنی بینش وبری تحقیق‌عاری از پیش‌داوری ارزشی، می‌تواند و باید سرمشق و الگوی تحقیقات دانشگاهی قرار گیرد و مسیر یا جهت تحقیق را تعیین کند. بعدها گادامر در مصاحبه‌هایی که با میسگلد دارد به این نکته اشاره می‌کند که دیدگاه وبر مبنی بر عینیت و خنثی بودن معرفت گرچه خسروانه و باشکوه است ولی غیرممکن است. گادامر می‌افزاید هایدگر نیز چنین احساسی داشت (Gadamer; Misgeld; Nicholson, 1992: 140). هایدگر در جایی می‌گوید گوهر دانشگاه، علم است و بلافاصله می‌پرسد گوهر علم ولی چیست؟ او با طرح این پرسش می‌خواهد ایده همبولتی - وبری دانشگاه به مثابه محلی برای جستجوی حقیقت را با فراخوان نیچه‌ای - اشیپنگلری دانشگاه به مثابه نهادی مسئول برای مقابله با نیست‌انگاری و در نتیجه زوال یک تمدن در هم آمیزد و به «آموزش و پژوهش» در دانشگاه جهت بدهد (مصباحیان، ۱۳۸۸: ۱۵۲). اگر بخواهیم منحصر بر پایه رابطه بین آموزش و پژوهش و تقدم و تأخر این رابطه، نسبت ایده هایدگری دانشگاه با ایده همبولتی دانشگاه را تبیین کنیم، می‌توانیم با پیروی از میلچمن و روزنبرگ، می‌توان ادعا کنیم که هایدگر معتقد است که «مفهوم همبولتی دانشگاه دیگر نمی‌تواند به عنوان یک الگویی برای احیای دانشگاه باشد» (Milchman; Rosenberg, 1997: 88). اما ادعای مذکور بدون تدقیق و ایضاح، قابل دفاع نیست. به منظور درک موضع هایدگر در آن زمان، ما باید تفاوت میان ایده‌های همبولت و همبولت‌گرایی قرن بیستم را درک کنیم و بفهمیم که چگونه اولی (ایده‌های همبولت) را می‌توان برای به چالش کشیدن دومی (همبولت‌گرایی) به کار گرفت. البته تشخیص اینکه پروژه هایدگر در ۱۹۳۳ حداقل تا حدی احیاگر ایده‌های همبولتی تعلیم و تربیت است، منحصراً می‌تواند به این معنا باشد که پروژه هایدگر مانند ایده‌های همبولت، ایدئالیستی، نوستالژیک و غیرقابل تحقق است. مطمئناً یک جنبه از پروژه هایدگر وجود دارد که اگر نه صرفاً نوستالژیک، حداقل توجه کافی به واقعیت دانشگاه پژوهشی مدرن ندارد: کوشش برای اتحاد مجدد آموزش و پژوهش، هنوز ماهیت خود پژوهش معاصر را به اندازه کافی به پرسش نمی‌کشد. هدف هایدگر، باز-تاسیس دانشگاه از طریق به پرسش کشیدن ذات علم و حتی از طریق به پرسش کشیدن غلبه «تفکر تکنیکی» در نهادی است که منجر به جدایی علم معاصر از بیلدونگ اصیل شده است (Sinclair, 2013: 513).

آنچه در این سخنرانی‌های سال ۱۹۱۹ هایدگر روشن است این است که هایدگر تلاش می‌کند فراخوان اشیپنگلری را با ایده وبری دانشگاه در هم آمیزد. او در این دوره، تلاش می‌کند که هم به فراخوان رمانتیک نیچه‌ای - اشیپنگلری به روشنفکران مبنی بر کمک به حیات مجدد بخشیدن به ملت آلمان از طریق پرورش یک رهبری قهرمانانه پاسخ دهد و هم به تقاضای ریاضت‌کشانه

وبر که دانشگاهیان باید همچنان بر سنت سخت گیر تحقیقات دانشگاهی پافشاری کنند. هایدگر فراخوان اشپینگر را می پذیرد ولی آن را از طریق نظرگاه های وبر در مورد وظیفه دانشگاه و معرفت دانشگاهی صورت بندی می کند؛ نتیجه چنین ترکیب قابل اعتراضی از اشپینگر و وبر، نوعی رمانتیک ریاضت کشانه^۱ می شود. این تنش ولی پایدار نمی ماند و در پایان دهه ۱۹۲۰ نیچه رمانتیک، وبر محقق را آرام آرام در ذهن هایدگر به حاشیه می کشاند. با این همه نگاه وبری به دانشگاه تا پایان دهه ۱۹۲۰ در هایدگر می ماند، این جمله که «فلسفه قرار نیست که به نجات یک عصر پردازد» و یا این جمله که «بر عهده فلاسفه نیست که سیستمی را برای دانشگاه طراحی کنند و یا برنامه ای برای اصلاح دانشگاه بنویسند» همگی نشان دهنده نگاه وبری هایدگر به دانشگاه است. سؤال اما این است که چه اتفاقی در هایدگر رخ می دهد که نگاه وبری کنار نهاده شود؟ واقعیت این است که وبر با نقد و رد اشپینگر، هم زمان دو جنبه از میراث مهم نیچه از یک سو و فیشته و هومبولت از سوی دیگر را نیز رد می کرد؛ جدال علیه نیهیلیزم در نیچه و بینش فلسفی دانشگاه آلمانی در فیشته و هومبولت. وبر از مخاطبان خود می خواهد که در مقابل فشارهای تهاجمی عقل گرایی مقاومت نکنند و بپذیرند که عقل گرایی به مثابه یک حقیقت تاریخی همه رویکردهای غیرعقلانی را تسلیم کرده است (Thomson, 2003: 523).

سؤال این است که وبر از چه امری غفلت کرده بود، امری که هایدگر در صدد بود به آن باز گردد؟ پاسخ این است که در نگاه وبری، زندگی و تحقیق به نحوی هماهنگ و همبسته با هم پیوند نیافته بودند؛ و این در حالی است که از همان آغاز شکل گیری ایده مدرن (آلمانی) دانشگاه، مسئله این بود که چگونه دانشگاه آلمانی می تواند وحدت ساختار و هدف^۲ را به نحوی که آن را از دانشگاه قرون وسطایی متمایز سازد و چهره ای ویژه و معین به آن ببخشد، صورت بندی کند.

ایده اصلی هومبولت در مورد دانشگاه این بود که یادگیری و آموزش ابژکتیو را با ساختن هدف دار و سوژکتیو درآمیزد. دانشگاه از نظر هومبولت می بایست به طور کامل برای شکل گیری شخصیت فرهنگی افراد، مسئولیت نشان دهد. هومبولت معتقد و امیدوار بود که علی رغم آزادی کامل در امر تحقیق و پژوهش، این هدایت گری و جهت دهی امر آموزش و پژوهش هیچ گاه فراموش نشود. در واقعیت اما نه ایده فیشته ای دانشگاه- یعنی یگانگی موضوعات معرفتی- و نه ایده هومبولتی دانشگاه به مثابه تعهد مشترک برای شکل دادن و ساختن دانشجویان، ادامه نیافت. در حقیقت این دو ایده نتوانستند از پراکندگی معرفت و تقسیم معرفت به معارف تخصصی روز افزون جلوگیری کنند (Ibid: 524).

جماعت دانشگاهی ای که هایدگر در رؤیای خود می دید می بایست دو ایده فیشته ای و هومبولتی دانشگاه را هم در هم می آمیخت. اعضای دانشگاه در همان حال که در حال جستجوی معرفت بودند، می بایست در اندیشه پروردن انسان های طراز نوین- فضیلت مند^۳ هم می بودند. یگانگی معرفت در فیشته، در هایدگر بدین صورت درآمد بود که در زیر سطح همه معارف عناصر وجودشناسانه ای قرار دارد که باید آن ها را استخراج کرد و ربط آن ها را با یکدیگر نشان داد؛ به عبارت دیگر، جستجوی حقیقت طبعاً بدین مفهوم نبود که به شرح آنچه هست، پرداخته شود، بلکه تلاش برای ارتقاء- فراتر بردن آرایش فرض های وجود شناسانه ای بود که رشته ها و شاخه های معرفت را هدایت می کرد. فضیلت مند بودن نیز از نظر هایدگر باید در ربط با نوعی از کمال گرایی وجود شناسانه درک می شد. کمال گرایی وجود شناسانه ای که به موجب آن، دانشجویان می بایست بیاموزند که چگونه صلاحیت ها و قابلیت های منحصر به فرد خود برای آشکارسازی هستی را از طریق پیشبرد معرفت علمی، علمی که پرسش های خود را از پرسش های اوتولوژیکی- وجود شناسانه- می گیرد، توسعه بخشند.

از نظر هایدگر، «دازاین خودش را انتخاب می کند» (Heidegger, 1984: 190) و چنین انتخابی به نوبه خود فرایندی است که «دازاین را به تحقق امکانات خود فرا می خواند» (Ibid, 1996: 253). در اینجا، ارجاع هایدگر به امکان عمیقاً حائز اهمیت است. در حقیقت، دازاین به آنچه که فرد پیشاپیش دارنده آن است، ارجاع نمی دهد بلکه به امکانی ارجاع دارد که ما با طی آن می توانیم و باید بشویم و نسبت به چنان شدنی خود را مسئول بدانیم. بر این اساس، مفهوم هایدگری تعلیم و تربیت، ناظر بر شدنی ناگه آیند است نه فرایندی که بتوانیم آن را به کنترل خود در آوریم. با این همه، چنان شدن ناگه آیندی، نیازمند توجه به خود،

¹. romantic asceticism

². Structure and purpose

³. excellent

⁴. Transcend

کوشش آموزشی و مراقبت اگزیستانسیالیستی است. در حقیقت، تفکر هایدگری فراخوانی پایان ناپذیر برای تغییر و دگرگونی مداوم است. به این معنا، فلسفه تعلیم و تربیتی هایدگر می‌تواند پادزهری برای برنامه آموزشی کوتاه‌بینانه نولیبرالی قلمداد گردد. علاوه بر آن، فهم هایدگری از تعلیم و تربیت، تعهد آموزشی و مسئولیت را در کنار معرفت می‌نشانند. ما از نظر هایدگر، سوژه‌هایی مسئول هستیم. برای اینکه ما همواره و پیشاپیش در مسیر تکوین تعلیم و تربیت و بودن با دیگران هستیم. بدین ترتیب، اگر قرار باشد چهارچوبی از نگاه هایدگری به تعلیم و تربیت ترسیم شود، فعل یا عمل شدن^۱ در آن نقش اساسی دارد. ما هم‌زمان در وضع «شدن» آفکنده می‌شویم و در همان حال در مسیر آن کوشش می‌ورزیم (d'Agnese, 2019: 24). فعل یا عمل شدن، گرچه چیزی نیست که ما بتوانیم تماماً بر آن کنترل یابیم ولی قرار گرفتن در مسیر آن کاملاً به عهده ما است؛ به عبارت دیگر، گرچه ما برای انتخاب‌ها، واکنش‌ها و به نحو کلی برای شدنمان مسئول هستیم، ولی این‌ها اموری نیستند که از پیش متعین بوده باشند و بی‌دخالیت ما بتوانند عمل کنند (Ibid: 25).

از نظر هایدگر، پیش از آنکه اصلاحات ساختاری در دانشگاه بتواند اتفاق بیفتد و بتوان اصولاً چنین انتظاری داشت، یک رویکرد علمی به متن زندگی باید از درون دانشگاه بجوشد و حداقل یک نسل کامل تداوم یابد تا به بلوغ نسبی برسد. در سال ۱۹۲۴ ولی بردباری هایدگر برای پدید آمدن یک دانشگاه متری و تلاش برای تجدید حیات دانشگاه و رشته‌های دانشگاهی به پایان می‌رسد. در همین سال در جایی می‌نویسد:

موقعیت رشته‌های دانشگاهی^۲ و حتی خود دانشگاه بیش از گذشته پرسش برانگیز شده است. چه اتفاقی در حال وقوع است؟ هیچ چیز. هر کسی مشغول نوشتن بروشورهایی در باب بحران‌های دانشگاه و رشته‌های دانشگاهی است. امروز حتی می‌توان شاهد بود که متون تخصصی زیادی درباره این مطلب که دانشگاه چگونه باید باشد، وجود دارد. غیر از این هیچ اتفاق دیگری نیفتاده است (Heidegger, 2008: 27).

منظور هایدگر این است که این تحقیقات و مباحثات، تغییر عملی‌ای را در دانشگاه و روش‌های دانشگاهی ایجاد نکرده است. هایدگر به نظر می‌رسد که در اینجا به این نتیجه رسیده است که رمانتیزه کردن نیچه‌ای ایده آل علمی و بر نمی‌تواند به تجدید حیات دانشگاه بیانجامد. از این‌رو نتیجه می‌گیرد که گام‌های عملی‌تر و مؤثرتری باید برداشت که دانشگاه نقش رهبری کننده خود را در متن یک فرهنگ ملی و در تعلیم یک ملت بر دارد.

هایدگر دانشگاه را سرچشمه بازبینی معنویت، اراده و امید برای یک جامعه متمدن می‌داند، صد البته نه دانشگاهی که توسط فراکسیون‌ها، رشته‌ها و گروه‌های بیرونی قدرتمندی همچون حرفه‌ها و تجارت‌ها متلاشی شده است. دانشگاه برای هایدگر مکانی برای وحدت و بستری برای تجلی هستی است، نه مکانی برای ظهور و تکوین مهارت‌های ابزاری. دانشگاه جایی برای دگرگونی اگزیستنسی آدمی و مکانی است که در آن شکوفایی هستی فرد از طریق اعضای مصمم، قادر و مایل به خدمت به جامعه به انجام می‌رسد. چنین بصیرتی، به ویژه برای وضعیت امروز دانشگاه دارای اهمیت است (Gibbs, 2020: 134). همان‌گونه که بارت و بنگستن اظهار می‌کنند: «پاهای دانشگاه پُر اندیشه^۳ روی زمین نیست، بلکه روحش در زمین قرار دارد» (Barnett; Bengtsen, 2018: 4). این بدان معنا است که ایده هایدگری دانشگاه قابل تحقق و عملی نیست بلکه می‌تواند به مثابه بصیرتی برای به پرسش کشیدن وضع موجود دانشگاه به کار گرفته شود. از این‌رو، سهم هایدگر در فلسفه آموزش عالی در برخی حوزه‌ها قابل تأمل است، به ویژه در این حوزه که تفکر و پرسشگری در دانشگاه مدرن و در جهان تکنیکی-علمی تحلیل رفته است. با این همه می‌توان با این سخن هم موافق بود که «آنچه هایدگر در مورد نیاز به دگرگونی دانشگاه گفته است و انجام داده است از ابهامی عمیق رنج می‌برد» (Milchman; Rosenberg, 1997: 96). تلاش هایدگر برای بازگرداندن دانشگاه به ذات خود، ذاتی که پرسشگری، تحقیق و اندیشه ورزی از مؤلفه‌های آن است، به خودی خود می‌تواند بحرانی که دانشگاه معاصر با

¹. the work of becoming

². becoming

³ academic disciplines

⁴. thoughtful

آن مواجهه است را برجسته کند و ضرورت اندیشیدن به آن را در دستور کار قرار دهد. او تصویری از دانشگاه را به ما ارائه می‌کند که خود را با علایقی متفاوت با رفتار ما با دانشگاه تعیین می‌بخشد (Gibbs, 2020: 133).

اعتماد به نفس خدشه ناپذیر هایدگر در این امر که او برگزیده شده است تا رهبر نسلی باشد که می‌خواهد دانشگاه را تجدید حیات بخشد، می‌تواند کمتر تعجب انگیز جلوه کند اگر مقاله معروف هوسرل «فلسفه به مثابه علم متقن» (Husserl, 2002) به یاد آورده شود. مقاله‌ای که شاید بتوان آن را هدایت هایدگر توسط هوسرل برای ایفای چنان نقشی تلقی کرد. هوسرل در این مقاله پدیدارشناسی را انقلابی در فلسفه معرفی می‌کند، انقلابی که بنیاد سیستم فلسفی آینده را تعیین خواهد بخشید. از آنجا که هایدگر در دهه ۱۹۲۰ وارث بلامنازع هوسرل تلقی می‌شد، به نحو فزاینده‌ای نقش و وظیفه خود را فراهم آوردن اسباب و لوازم چنین انقلابی در فلسفه قلمداد می‌کرد. هایدگر در صدد بود تا به فراخوان هوسرل به انقلاب پدیدارشناسانه، انقلابی که در آن فلسفه به یک معرفت بنیادی و سیستماتیک، مدخلی برای ورود به متافیزیک اصیل ماهیت، روح و ایده‌ها، تبدیل می‌شد، پاسخ گوید. متأسفانه ولی در وفاداری بیش از حد هایدگر به پروژه بیش از حد بلندپروازانه هوسرل، اثری از جدی گرفتن هشدار پیامبرانه هوسرل مبنی بر اینکه در این راه خطر بزرگی در کمین است، دیده نمی‌شود (Thomson, 2003: 527).

کمتر بتوان تردید کرد که مفهوم تاریخاً معتبر^۱ که هایدگر آن را در کتاب هستی و زمان شرح می‌دهد، زمینه ساز چارچوب فلسفی‌ای شد که در آن هایدگر تصمیم خود برای ملحق شدن به انقلاب ناسیونال سوسیالیستی نازیسم در سال‌های ۱۹۳۰ را موجه ساخت. این مطلب را کارل لوویت در مقاله «آخرین ملاقات من با هایدگر در روم» شرح داده است.^۲ به این معنا که هایدگر در جستجوی راهی تاریخاً مناسب و معتبر بود که بتواند نبرد علیه نیهیلیسم را به پیش براند. اشتیاقی که هایدگر برای پاسخ دادن به دعوت نیچه‌ای اشیپنگلر جهت ضرورت ایجاد رفرم رادیکال در دانشگاه نشان داد، هم از این حس هایدگر نشأت می‌گرفت که تقدیر فلسفی او این بوده است که در متن زوالی که اشیپنگلر از آن سخن می‌گفته بود و نیز زوال دانشگاه، قرار گیرد و هم از این حس که او باید نقشی در نبرد با این نیهیلیسم به عهده بگیرد. نیهیلیسم و فقدان معنایی که نسل او با آن روبرو بود.

۳. حق تنفیذ حکم دانشگاه

در سال ۱۹۳۳، رژیم نازی شروع به تحکیم کنترل خود از طریق جذب سایر سازمان‌های اجتماعی از جمله دانشگاه‌ها کرد. روندی که می‌توان آن را فرایند همگن سازی نهادهای سیاسی و اقتصادی و اجتماعی در رژیم‌های اقتدارگرا قلمداد کرد. چند تن از استادان دانشگاه برای رهبری این کار تلاش کردند که هایدگر از جمله آن‌ها بود. هایدگر در اواخر سال ۱۹۳۲ خود را در معرض انتخاب به عنوان رئیس دانشگاه فرایبورگ قرار داد و در آوریل ۱۹۳۳ به آن سمت منصوب شد و تا آوریل سال ۱۹۳۴ در آن سمت باقی ماند. هایدگر گرچه بعدها ادعا کرد که برای پذیرش ریاست دانشگاه فرایبورگ در یک وضعیت اضطراری قرار گرفته است، ولی مستندات نشان می‌دهد که او در واقع در حال مذاکره و لابی‌گری برای اخذ این منصب بوده است. او که پیش از این یکی از معروف‌ترین فیلسوفان آلمان به شمار می‌آمد، اکنون اشتیاق ایفای یک نقش اجتماعی و ملی؛ به ویژه اجرایی کردن یک سری اصلاحات آموزشی را داشت. او در ۲۱ آوریل ۱۹۳۳ توسط اعضای دانشکده‌ای که پیش‌تر با تعلیق اعضای غیر آریایی تصفیه شده بود، به ریاست دانشگاه منصوب شد. هایدگر در اوایل ماه می به حزب پیوست و در اواخر این ماه، سخنرانی افتتاحیه خود را با عنوان «حق تنفیذ حکم دانشگاه آلمانی»، در جشنی که در آن با مدیریت هایدگر، سرود «هورست وسل»^۳ پخش و «سلام نازی» ادا شد، ارائه کرد. از این سخنرانی و چندین سخنرانی دیگر که در آن دوره ایراد کرد، می‌توان مبانی فلسفی، سیاسی و تعلیمی و تربیتی تفکر او را استخراج کرد، مبانی‌ای که همسو با گام‌های عملی او به عنوان رئیس دانشگاه بود (Richardson, 2012: 39).

^۱. authentic historicity

^۲. کارل لوویت نقل می‌کند که هایدگر گفتگو با او تأکید کرده است که فهم او از "تاریخ بودگی" مبانی برای تهمید سیاسی او بوده است. او همچنین در اعتقادش به هیتلر هیچ تردیدی نداشته و معتقد بوده که اکنون نیز همانند گذشته ناسیونال سوسیالیسم برای آلمان مسیری درست است (Löwith, 1988: 115).

^۳. او علاوه بر این، در مصاحبه با اشیپگلر گله می‌کند از اینکه روزنامه‌های خارجی و داخلی، تفاسیر متفاوت و متنوعی در مورد پذیرش ریاست دانشگاه از سوی او منتشر کردند ولی در مورد کناره‌گیری او از ریاست دانشگاه کاملاً سکوت کردند. هایدگر تأکید می‌کند که روسای دانشگاه دو سال و حتی بیشتر بر سر کار باقی می‌مانند و او پس از ده ماه از ریاست کناره گرفته است (Stassen, 2003: 30).

^۴. سرود رسمی حزب سوسیالیست ملی کارگران آلمان که سرود ملی دوم آلمان نازی شناخته می‌شد و توسط هورست وسل ساخته شده بود.

او در دوره ریاست از ساختارهای دموکراتیک دانشگاه روی برگرداند و طی سخنرانی‌های عمومی‌ای که ایراد کرد وفاداری خود به حزب نازی را نشان داد. او حتی پیشنهاد کرد که کمک‌های مالی به همه دانشجویان غیر آریایی قطع گردد (Peters, 2009: 5)؛ اما اگر بخواهیم انگیزه‌های مشخص فلسفی هایدگر را در ملحق شدن به نازیسم و به عهده گرفتن ریاست دانشگاه فرایبورگ در سال ۱۹۳۳ دریابیم، باید بدانیم که چارچوب فلسفی هایدگر برای ورود به مسیر سیاست، خیلی قبل از آن، یعنی در سال ۱۹۲۷، شکل گرفته بود. در بخشی از هستی و زمان، هایدگر بی‌آنکه نامی از کانت ببرد، توصیه کانت مبنی بر اینکه رابطه فلسفه با علوم دیگر باید «مشعل‌داری» باشد،^۳ را رد می‌کند. او این نظریه فروتنانه کانت که فلسفه از آنجا که مشعل دار است، نور بر راه می‌افشاند را رد می‌کند و تأکید می‌کند که فلسفه باید پیشاپیش علوم اثباتی باشد. هوسرل فلسفه را علم می‌دانست و هایدگر فلسفیدن را علمی‌تر از هر علم ممکن می‌دانست؛ به عبارت دیگر «فلسفه، علم نیست، بلکه منشأ هر علمی است». از این‌رو هایدگر معتقد می‌شود که فلسفه می‌تواند نقش تاریخی خود نه به عنوان «مشعل‌دار علوم»^۴ بلکه به عنوان بنیاد علوم را بار دیگر در دستور کار قرار دهد.

به هنگام نوشتن هستی و زمان، هایدگر معتقد بود که پیش‌فرض‌های هستی‌شناسانه متعددی وجود دارد که هر یک راهنمای یکی از علوم اثباتی هستند. هایدگر معتقد بود که علوم اثباتی هر یک به نحوی به زندگی، به تاریخ، به فیزیک و غیر آن می‌پردازند و بنابراین هر یک بخشی از هستی را مورد مطالعه قرار می‌دهند. او این مطالعه بخشی یا قسمتی را «هستی‌شناسی‌های ناحیه‌ای»^۵ نامید و آن را در مقابل هستی‌شناسی بنیادی قرار داد. هستی‌شناسی بنیادی از نظر هایدگر با هستی به نحو کلی^۶ و کار دارد و همه هستی‌شناسی‌های ناحیه‌ای بر این هستی‌شناسی (بنیادین) استوار است.

این ایده که هستی‌شناسی فرا تاریخی می‌تواند در ذیل تاریخ غرب، پیگیری و کشف شود، به ما کمک می‌کند که وجوه تمامیت‌خواهانه سخنرانی ریاست دانشگاه هایدگر را دریابیم. برای اینکه اگر یک بینش فلسفی قادر شده است که به هستی‌شناسی بنیادین دست یابد و همه هستی‌شناسی‌های ناحیه‌ای را به نحوی گرد هم آورد که بتوانند ذیل هستی‌شناسی بنیادین قوام گیرند و از این طریق همه علوم در دانشگاه روح واحدی پیدا کنند و یگانه شوند، پس هایدگر به عنوان صاحب چنین بینش فلسفی‌ای، می‌تواند رهبر معنوی و طبیعی چنین دانشگاهی باشد. بدین ترتیب، آشکارا، بلندپروازی هوسرلی هایدگر برای بازگرداندن تاج و تخت شاهی به فلسفه، او را هدایت می‌کند که در عمل و در مقام ریاست دانشگاه، عهده دار چنین نقشی در دانشگاه شود.

ایده راهنمای هایدگر در حوزه تعلیم و تربیت در ربط با هستی‌شناسی او قابل فهم می‌شود. خطابه ریاست در سطحی از انتزاع است که عناصر آن برای مخاطبانش بار معنایی رازآلودی پیدا کرده بودند. رابطه درست با هستی، وابسته به لحظات انقلابی تصمیمی

۱. می‌دانیم که هیتلر در ۳۰ ژانویه ۱۹۳۳ صدراعظم آلمان شد. هایدگر در ۲۱ آوریل ۱۹۳۳ به ریاست دانشگاه فرایبورگ رسید و خطابه معروف ریاست دانشگاه را در می ۱۹۳۳ ایراد کرد. در نوامبر ۱۹۳۳ و در جریان همه‌پرسی سرنوشت‌ساز حزب به هواداری هیتلر سخنرانی کرد و در آوریل ۱۹۳۴ از ریاست دانشگاه استعفا داد. در چهارم نوامبر ۱۹۴۵، هایدگر نامه‌ای به رئیس دانشگاه فرایبورگ می‌نویسد و در آن ضمن یادآوری تقاضای رسیدگی به درخواست بازنشتگی خود که در اکتبر همان سال تسلیم دانشگاه کرده بود، دلایل پذیرش ریاست دانشگاه و پیوستن به حزب ناسیونال سوسیال را به تفصیل شرح می‌دهد. او در آنجا می‌نویسد که از سال ۱۹۳۴ کلاس‌های خود را با شعار معروف آلمانی یعنی درود بر هیتلر شروع نکرده است. از نظر او اگر بعضی‌ها ادعا می‌کنند که نقش او به عنوان رئیس دانشگاه، سبب شده است که تعداد کثیری از دانشجویان جذب حزب ناسیونال سوسیال شوند، عدالت حکم می‌کند که «فرد حداقل تشخیص دهد که در فاصله سال‌های ۱۹۳۴-۱۹۴۴ هزاران دانشجو توسط من تعلیم یافتند که درباره بنیاد متافیزیکی عصر ما بیندیشند و بدین ترتیب من سبب شدم که چشمان این دانشجویان به جهان معنویت و سنن بزرگ آن در تاریخ غرب باز شود.» (Heidegger, 1993: 66).

۲. Turch Beurer

۳. کانت در آن قطعه چنین می‌نویسد: ما می‌توانیم این ادعای متکبرانه دانشکده الهیات که دانشکده فلسفه کنیز آن است را بپذیریم مشروط بر آنکه آن کنیز را تعقیب نکنند و دهانش را نبندند؛ زیرا فروتنی محض این درخواست دانشکده فرودست در اینکه برای کشف حقیقت در جهت منفعت همه علوم و پیشکش کردن آن به دانشکده‌های فرادست برای هر نوع استفاده‌ای که خود می‌خواهند، آزاد باشد، همچنان که دانشکده‌های فرادست باید آزاد باشند- باید آن را بی‌هیچ شبهه‌ای و در حقیقت به نحوی گریزناپذیر، برای حکومت ستودنی سازد. گرچه پرسشی که باقی می‌ماند این است که آیا این کنیز مشعل‌دار بانوی خود است یا صرفاً دنباله‌کش لباس او. (Kant, ۱۷۹۲).

۴. Tirsch- bearer

۵. regional ontologies

۶. Fundamental ontology

۷. The meaning of being in general

است که از طریق آن، فرد «خود را بر می‌گزیند» و اصالت می‌یابد؛ ایده‌ای که برای هستی و زمان نیز محوری بود؛ اما در ۱۹۳۳-۱۹۳۴، هایدگر این ایده را نه برای مخاطبان خاص بلکه خطاب به مردم صورت‌بندی می‌کند. او ایده مذکور را با نوعی جماعت‌گرایی در می‌آمیزد که در آن مردم خود را به‌وسیله کنش‌های معطوف به انتخاب اصیل متحد می‌سازند؛ و نقش دانشگاه، خدمت به خود-ابداعی و خود-گزینی ملی است و نه حمایت از بینش‌های شخصی اساتید و یا دانشجویان و نه انباشتن داده‌های پژوهشی و یا علمی؛ بنابراین، هدفی که هایدگر ذکر می‌کند، هدفی ناظر بر ایده متفاوت او در باب حقیقت است. از نظر هایدگر، دانشگاه برای ایفای نقش درست و مناسب خودش باید تکان بخورد و بازسازی شود. هایدگر فکر می‌کرد که دانشگاه دچار نوعی خود-خشنودی کاذب شده است و این وضعیت به ویژه در استادهای تمام بیشتر به چشم می‌خورد. پس از این‌رو، ضرورت دارد که اهداف ملی این حوزه از طریق ضرورت اعضای جوان‌تر دانشگاه‌ها پیگیری شود. سخنرانی‌های هایدگر این وظایف را قویاً با عباراتی خصمانه ارائه می‌دهد که نه تنها تحت تأثیر نازی‌ها بلکه تحت تأثیر ادبیات نیچه هم هست. ترک رادیکال وضع موجود از نظر هایدگر مستلزم اراده‌ای قوی و تلاشی پرمایه است؛ امری که نیازمند مبارزه و شجاعت است. از نظر او دانشگاه آلمانی تنها زمانی می‌تواند به فرم و قدرت واقعی دست یابد که سه شکل خدمت یعنی خدمت کار، خدمت نظامی و خدمت دانش را به شکلی بدیعی در یک نیروی سازنده گرد هم آورد. هایدگر به عنوان رئیس دانشگاه، سوگیری نظامی دانشگاه را از طریق دعوت به فعالیت‌های ورزشی و تمرین‌های شبه نظامی و خدمت کار پیگیری می‌کرد. او همچنین یک «اردوگاه علمی» را در اکتبر ۱۹۳۳ در روستای توتنوبرگ^۱ ابداع و رهبری کرد، یک عزلت فلسفی که مشارکت کنندگان در آن به طریقی در راستای اهداف ملی، مجاهدت و مبارزه می‌کردند (Richardson, 2012: 40). در قسمتی از گفتگو با اشپیگل، خبرنگاران از هایدگر می‌پرسند که او در خطابه ریاست از سه رکن «خدمت کار»، «خدمت دفاع» و «خدمت علم» صحبت کرده است. آیا از نظر او این سه خدمت هم طراز یکدیگر هستند؟ هایدگر در پاسخ می‌گوید البته سخنی از رکن در میان نبوده است، ولی گرچه علم در مرتبه سوم آمده ولی از حیث معنا و هدف در مرتبه اول است. چرا که کار و دفاع مانند هر فعالیت دیگر آدمی مبتنی بر علم و دانش هستند (Stassen, 2003: 26).

از نظر هایدگر، اگر آزادی به مثابه علت درک شود، در آن صورت آزادی همچون علل دیگر، باید بر حسب مفهوم مشخص و معین بنیاداً حادّی نوعی از بنیاد فهم شود؛ و این در حالی است که آزادی در اصل و اساسش به مثابه استعلا، نوع خاصی از بنیاد نیست بلکه خود پروسه بنیاد نهادن است. آزادی از این‌رو، آزادی به سوی بنیاد است. با این اصل راهنما، تقریباً تمام ارجاعات بعدی هایدگر به آزادی در یک جهت و معنا پیش می‌روند: پروسه بنیاد نهادن. استعلا «رابطه اصیل میان آزادی و بنیاد» است؛ این واقعیت که پروژه جهان تنها در صورت منفی شدن می‌تواند «واقعی» شود، سند استعلائی پایان‌پذیری آزادی آنجا-بودن است، هایدگر در ادامه این پرسش را مطرح می‌کند که آیا ما می‌توانیم در اینجا جوهر متناهی آزادی را تشخیص دهیم؟ آزادی «منشأ اصل بنیاد»، «بنیاد بنیاد» است؛ و به عنوان یک بنیاد، آزادی، نا-بنیاد آنجا-بودن است (Richardson, 1974: 181).

آزادی هستی‌شناختی زمانی حاصل می‌شود که موجودات، تمام خود را در سرشاری کامل پدیدارشناختی نشان دهند. در چنین مواجهه‌ای، هدف آموزش هستی‌شناسانه این است که به دانشجو آموزش دهد که چگونه در هستی موجودات سکنی گزیند و در یابد که هستی یک موجود، چه آن موجود یک کتاب باشد یا یک فنجان یا یک گل رز، نمی‌تواند به‌طور کامل فهم شود و موجود به سادگی در تمامیت خود، خود را آشکار سازد (Thomson, 2001: 258). علیرغم این اهداف انقلابی، هایدگر فکر می‌کرد که مفهوم پردازی او از هستی‌شناسی آموزش، تنها زمانی می‌تواند معنای جوهری وحدت و یگانگی را به جامعه دانشگاهی برگرداند که این جماعت یاد بگیرند که درگیر شیوه اندیشیدن هستی‌شناسانه شوند (Ibid: 262). اندیشیدن هستی‌شناسانه اصولاً هایدگر را به این پرسش اساسی هدایت می‌کند که اصولاً اندیشیدن خود چیست؟ پرسشی که به نوبه خود او را به اندیشیدن در امر آموزش می‌کشاند (Ibid, 2005: 168).

نگرانی هایدگر در مورد تعلیم و تربیت، وسیع‌تر از آن است که بتوان آن را در چهارچوب خاص پژوهش در مورد تعلیم و تربیت نشان داد. رویکرد هایدگر به تعلیم و تربیت را باید در متن توجهی قرار داد که او به یادگیری به مثابه یادگیری اندیشیدن دارد. پرسشگری‌ای از این دست که در سرتاسر آثار او جریان دارد، مشخصه اصلی روش فلسفه‌ورزی او است (Babich, 2017: 2). در چنین مواجهه‌ای، ربط چه چیز است که اندیشیدن نامیده می‌شود؟ هایدگر، با آموزش روشن می‌شود و آن اینکه آموزش دهید و

¹. Todtnauberg

². ground

یاد بگیرید که چگونه بیندیشید. آموزش به مثابه حرفه باید بر بنیاد اندیشیدن استوار شود؛ بنابراین فراخوان برای آموزش در عمل فراخوان برای یاد دادن و یاد گرفتن شیوه اندیشیدن است (Jung, 1982: 184-185). قطعه زیر از هایدگر روشن‌تر از هر تفسیری، اهمیت «مجال یادگیری دادن» را ایضاح کرده است:

ما می‌دانیم که یاد دادن حتی دشوارتر از یادگیری است، ولی به‌ندرت در مورد این واقعیت فکر می‌کنیم. چرا اما یاد دادن دشوارتر از یادگیری است؟ دلیل آن این نیست که معلم همواره باید صاحب ذخیره‌ای وسیع از دانسته‌ها باشد و همواره و در هر وقت این دانسته‌ها را آماده و حاضر داشته باشد. دلیل آن این است که آنچه آموزاندن به آن فرا می‌خواند، این است: مجال یادگیری دادن! در حقیقت، آنچه معلم واقعی مجال آموختن می‌دهد، چیزی نیست مگر آموختن. به همین سبب اکنون اگر غفلتاً یادگیری را تنها به عنوان فراهم آوردن معلومات سودمند بفهمیم، غالباً کردار آموزگار راستین این تأثیر را بر می‌انگیزد که به راستی از چنین آموزگاری کسی چیزی نمی‌آموزد^۱ (Heidegger, 1968: 15).

تامسون بحث می‌کند که اگر به دقت سخنرانی «حق تنفیذ دانشگاه آلمانی» (Heidegger, 1985) هایدگر را مورد بررسی قرار دهیم، خواهیم دید که از نظر هایدگر، نقش ریاست دانشگاه این است که دانشگاه و علوم مختلف دانشگاهی را حول محور تعهد مشترک این علوم به پرسش‌گری هستی‌شناسانه، به وحدت برساند. (به عبارت دیگر، دانشگاه می‌شود محلی برای پیگیری پرسش‌های هستی‌شناسانه). او ادامه می‌دهد که نفی آزادی آکادمیک توسط هایدگر هم، زمانی می‌تواند بهتر درک شود که نقد تاریخی دانشگاه غربی، مورد توجه قرار گیرد؛ به عبارت دیگر تأکید کسانی مثل هومبولت و فیخته روی آزادی دانشگاه، سبب پراکندگی رشته‌های دانشگاهی شد و همین امر انتقاداتی را برانگیخت (Thomson, 2003: 536). نیچه ۲۷ ساله به‌طور مثال در مقاله مهم ولی کم توجه شده «درباره آینده نهادهای آموزشی ما» می‌نویسد «نهادهای آموزشی ما باید تغییر وضع بدهند و دوباره ساخته شوند»، کسی باید شهامت فرو ریختن همه آنچه را که در حال حاضر وجود دارد را داشته باشد. نیچه شکوه می‌کند که «خود فلسفه در نتیجه آزادی‌های آکادمیک جدید، از دانشگاه بیرون انداخته شده است»:

تکرار می‌کنم، دوستان من! هرگونه بیلدونگ در نقطه مقابل هرآن چیزی می‌ایستد که اکنون چنان «آزادی دانشگاهی» بسیار قدر دانسته می‌شود. بیلدونگ با اطاعت، فرمان‌برداری، نظم و انضباط آغاز می‌شود. همان‌گونه که رهبران بزرگ محتاج پیروانی هستند، آنان که تحت فرمان‌اند نیز محتاج به یک رهبرند (der fuhrer – اینجا ارتباطی دوسویه و خاص در پایگان جان‌ها بر جای هست: آری، قسمی هماهنگی پیش – استوار. این نظم ابدی، که چیزها به سوی آن میل دارند، مدام از سوی یک شبه – فرهنگ که اکنون بر تخت زمان تکیه کرده، تهدید می‌شود. این شبه – فرهنگ می‌کوشد یا رهبران را به بندگی خود درآورد یا ایشان را یکسر به دور افکند. این شبه – فرهنگ پیروان را نیز به گمراهی می‌کشاند آنگاه که ایشان در جست و جوی رهبر از پیش مقدرشان‌اند و برایشان از طریق تخریرشان فائق می‌آید. باین‌همه علی‌رغم تمامی این‌ها، آن هنگام که رهبران و پیروان سرانجام یکدیگر را می‌یابند و مجروح و زخم خورده می‌گردند، احساسی پرشور از گسست، به مانند انعکاسی از یک چنگ پرطنین، رخ می‌دهد (Nietzsche; Levy, 1909: 140-141).

نیچه این ملاحظات را در سه بند دیگر ادامه می‌دهد و سپس سخنرانی‌اش را به پایان می‌رساند. هایدگر – که چندین بار به آرشبو نیچه پیش از پیوستن به کمیته مسئول ویرایش انتقادی آثار نیچه در ۱۹۳۵ دسترسی یافته بود (که متشکل از گروهی از محققان بود از جمله بودلر، یک نیچه‌ای که با هایدگر در ضرورت تغییرات انقلابی در دانشگاه همسو بود) – بی‌گمان این بندهای به هم پیوسته را مشتاقانه خوانده بود. ظاهراً نقد تلخ و گزنده نیچه به آزادی دانشگاهی و فراخوان او برای «رهبری بزرگ» تا این

^۱. to let learn

^۲. ترجمه این قطعه از هایدگر را وامدار سیاوش جمادی هستم؛ هایدگر، مارتین. (۱۳۸۸). چه باشد آنچه خوانندش تفکر. ترجمه سیاوش جمادی. تهران: انتشارات ققنوس.

انقلاب را در دانشگاه به انجام رساند تأثیری قدرتمند بر برنامه‌های هایدگر در جهت اصلاح دانشگاه، آن گونه که در سخنرانی ریاستش منعکس شد، گذاشته است (Thomson, 2003: 536).

ملاحظات پایانی

تحقیر نظام‌نامه لیبرال دانشگاه آلمانی توسط هایدگر، امری بی‌تردید است. در فرازی از گفتگو با اسپینگل، خبرنگاران قطعه‌ای از خطابه ریاست دانشگاه را نقل می‌کنند و از هایدگر می‌پرسند که توضیح دهد آیا امروزه نیز آن گونه می‌اندیشد؟ قطعه مذکور این است: «آن آزادی آکادمیک پر قیل و قال از دانشگاه‌های آلمان رانده می‌شود؛ زیرا این آزادی تصنعی است. چرا که فقط نفی می‌کند». هایدگر در پاسخ می‌گوید من همچنان بر سر آن حرف ایستاده‌ام. برای اینکه این آزادی آکادمیک غالباً منفی بود و ناظر بر آزاد شدن از هرگونه تلاش و زحمت برای اندیشیدن بود، امری که قاعداً باید همیشه مطالعات علمی باشد (Stassen, 2003: 26). در قسمتی دیگر از گفتگو با اسپینگل، هایدگر این پرسش را طرح می‌کند که آیا اساساً می‌توان سیستمی متناسب با عصر تکنیک، عصری با قدرتی نو و تعیین کننده، یافت؟ او می‌گوید پاسخی برای این پرسش ندارد ولی مطمئن نیست که این سیستم، سیستم دموکراسی باشد (Ibid: 29).

با این همه اما دلایل و مبانی چنین تحقیری نمی‌تواند به علتی واحد فروکاسته شود. گرچه وضعیتی که در دانشگاه پیش آمده بود با هر ایده آل فلسفی در مورد دانشگاه در تعارض بود، ولی دریدا بحث می‌کند که حتی اگر در سال ۱۹۳۳ دانشگاه کانتی هم وجود می‌داشت، باز هم نمی‌توانست در مقابل سیطره نازی‌ها بر دانشگاه و سیاسی کردن علوم مقاومت کند. این اما مانع نمی‌شود که ادعا کنیم هایدگر در درک خطر نازیسم برای سلطه بر هر دیدگاهی در باب دانشگاه به کلی ناکام ماند (Milchman; Rosenberg, 1997: 89).

مبانی فلسفی مخالفت هایدگر با آزادی آکادمیک را می‌توان در سه سطح به هم پیوسته پیش برد. در سطح اول بحث هایدگر این است که هر رشته علمی که معطوف به موضوعی مجزا و ناهمبسته است «علمی تحصیلی»^۱ است. اصطلاح «علم تحصیلی» منتقل کننده‌ای این ادعای هایدگر است که هر رشته علمی مشروط است به یک «تحصل»^۲ هستی‌شناختی، پیش فرضی درباره چه – هستی آن طبقه‌ای از هستندگان که رشته‌ای علمی به مطالعه آن اشتغال دارد. بیولوژی، برای مثال، در پی فهم چگونگی کارکرد موجودات زنده است. بیولوژیست برای ما ممکن می‌سازد تا عقل^۳ مضمون در زندگی^۴ و یا نظم و ساختار موجودات زنده را دریابیم. هایدگر بر این ادعا نیست که بیولوژیست قادر نیست میان هستندگان ارگانیکی و غیر ارگانیکی تمایز گذارد، روانشناس نمی‌تواند میان حالات آگاهانه و نا – آگاهانه، جداسازی برقرار سازد، یا اینکه مورخ نخواهد توانست به ما بگوید کدام رخداد تاریخی و کدام رخداد غیر تاریخی است. ولی از آنجا که هر گونه علم تحصیلی یک حاصل را از پیش فرض می‌گیرد، نمی‌تواند هستی یک هستنده را توضیح دهد و از این جهت نیازمند فلسفه است و چون چنین است نمی‌توان این علوم را آزاد و بی‌نیاز از هدایتگری تلقی کرد.

دانشگاه هومبولتی برلین که هایدگر در مجموع منتقد آن است، دو ویژگی ممتاز دارد، نخست اینکه در جستجوی حقیقت است و نه در پی خدمت به دین و دولت و دوم اینکه به تأسیس رشته‌های دانشگاهی و تأکید بر کسب معرفت تخصصی می‌پردازد. دو خصیصه‌ای که منتقدین، نخستین آن را ایده‌آلیستی و دستیابی به آن را ناممکن دانسته‌اند و بر ویژگی دوم آن، این نقد را وارد کرده‌اند که جهان یکپارچه را نمی‌توان در قالب معارف تکه، تکه فهم کرد. جهان آن گونه که از شیشه‌های رشته‌های دانشگاهی دیده می‌شود، جهان متنوعی است: جهان اقتصاد، جهان تاریخ، جهان جامعه، جهان اخلاق، جهان زیست و غیر آن. در واقعیت اما چیزها و جهان‌های جدا وجود ندارند. همه حوادث جهان به نحوی به هم وابسته هستند. درهم تنیدگی‌ای که رشته‌های دانشگاهی در آدرس دادن به آن‌ها، ناتوان هستند (مصباحیان، ۱۳۸۸: ۱۵۴).

¹. positive

². posit

³. logos

⁴. bios

در حقیقت تخصصی‌شدنی که شلینگ در سال ۱۸۰۳ نسبت به آن هشدار داده بود، مدت‌ها قبل از اینکه هایدگر ریاست دانشگاه را به عهده بگیرد، به وقوع پیوسته بود. امری که در نتیجه آن علم تکه‌تکه شده بود؛ تقسیم کارهای افراطی آکادمیک پدید آمده بود و دانشگاه‌ها را به مراکزی حرفه محور تبدیل کرده بود. هایدگر در گفتگو با اشپیگل نقل می‌کند که انگیزه اصلی او از پذیرش ریاست دانشگاه در سخنرانی متافیزیک چیست او قابل ردیابی است. او ادامه می‌دهد که دریافته است که حوزه‌های علوم از هم بسیار دور هستند؛ روش علوم کاملاً از یکدیگر متفاوت هستند و این چندگانگی و پراکندگی که هیئت امروز علوم را می‌سازد، منحصرأ از طریق سازوکارهای تکنیکی و سازمانی دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها با هم پیوند می‌یابند و با هم نگاه داشته می‌شوند و این در حالی است که از نظر هایدگر ریشه علوم باید در جایی معنادار و غیر تصنعی به هم برسند. او در اینجا ادعا می‌کند کاری که در دوره تصدی ریاست در صدد انجام آن بوده است و در خطابه ریاست او هم بازتاب یافته است، چیزی جز یافتن مبانی وحدت‌بخش برای علوم نبوده است (Stassen, 2003: 25).

سطح دوم بحث هایدگر در مخالفت با آزادی آکادمیک به تمایزی برمی‌گردد که او میان علوم تحصلی و «علم فلسفه» تشخیص می‌دهد: «علوم هر یک هستنده‌ای داده شده را در طریقی خاص در مرکز توجه خود قرار می‌دهند. ما علوم معطوف به هستنده را – علوم معطوف به تحصیل را – علوم تحصلی نام‌گذاری می‌کنیم. هستی‌شناسی یا علم معطوف به هستی، از دیگر سوی، مستلزم انتقالی بنیادین در دیدگاه است: از هستندگان به هستی» (Heidegger, 1998: 41). بدین ترتیب اگر علوم تحصلی طبقه‌ای از هستندگان را مورد مطالعه قرار می‌دهد، فلسفه درگیر مطالعه هستی این طبقات از هستندگان می‌شود و این مطالعه هستی فلسفه را مبدل به «علمی هستی‌شناختی» یا پرشکوه‌تر، «علم هستی» می‌گرداند. ادعای هایدگر، به عبارت دیگر، این است که فلسفه دقیقاً هر آن چیزی را مطالعه می‌کند که علوم تحصلی آن را مسلم می‌پندارند: یعنی تحصیل هستی‌شناختی مضمون در این علوم. تمایز موضوع علوم تحصلی و موضوع فلسفه بدین ترتیب، تمایزی هستی‌شناختی است؛ تمایزی در میان «هستندگان» و «هستی هستندگان». سطح اول بحث هایدگر، بدین ترتیب، اگر ناظر بر این ادعا است که هرگونه علم تحصلی پیشاپیش فهمی از هستی طبقه‌ای از هستندگان مورد مطالعه‌اش را فرض می‌گیرد، سطح دوم بحث او این است که فلسفه دقیقاً به این تحصیل هستی‌شناختی علوم معطوف است.

به تبع دو سطح پیشین بحث، سومین سطح مرحله از استدلال هایدگر این ادعای اوست که تحصیل هستی‌شناختی علوم تحصلی هدایتگر پژوهش‌های بالفعل این علوم است. آن چنانکه در ۱۹۲۷ می‌نویسد «فلسفه در مطابقت با ذات خویش وظیفه راستابخشی به هرگونه علم تحصلی از جهت بنیادهای هستی‌شناختی این علوم را بر دوش دارد. این مفاهیم بنیادین هستی‌شناختی طریقی را متعین می‌سازند که در آن فهمی پیشاپیش از ناحیه‌ای از موضوع به چنگ می‌آوریم که در بن هرگونه ابژه علم چونان بن مایه آن واقع گردیده است و هرگونه علم تحصلی به‌واسطه این فهم هدایتگری می‌شود» (Ibid: 53).

فلسفه ایفاگر نقشی است بنیادین در نسبت با دیگر علوم است و حتی «دستوراتی صریح» در جهت تحقیق فراهم می‌آورد. تامسن این رویکرد هایدگر را نوعی «مپریالیسم فلسفی» می‌داند و بحث می‌کند که این برداشت از سوی این ایده تقویت می‌شود که علوم تحصلی فی‌نفسه نه قادرند توضیحی برای تحصیل هستی‌شناختی هدایتگر خویش فراهم آورند و نه قادرند آن را ایجاد کنند، بلکه این وظایف بر عهده فلسفه است. با این‌همه، دیدگاه هایدگر مستلزم به اطاعت درآوردن دانشمندان تحت سلطه فلاسفه نیست. او هدایتگری فلسفه برای علوم را امتیاز انحصاری دپارتمان‌های فلسفه نمی‌داند. دانشمندان نیز قادرند به تفلسف اشتغال داشته باشند، در واقع هایدگر قویاً تأکید می‌کند که آنان باید درگیر در تفلسف شوند. سخنرانی ریاست هایدگر دربردارنده تأکیدی برجسته است بر ضرورت تفلسف از سوی دانشمندان، زیرا او بر این گمان است اگر «دانشکده‌ها و رشته‌ها درگیر پرسش‌های ضروری و ساده در باب زمینه علمی خویش شوند»، نتیجه این خواهد شد که «موانع زایل خواهند گشت» و «دانشکده‌ها و رشته‌ها از درون تغییر خواهند کرد»؛ اما هنوز نگرانی اساسی برجای مانده است: با توجه به تأکید آشکار هایدگر بر این نکته که پرسش‌های هستی‌شناختی از درون، رشته‌های علمی را دیگرگون خواهند ساخت و دپارتمان‌های فلسفی جدا از یکدیگر را از نو حیات می‌بخشد و نیز متحد می‌سازد، خصلت اقتدارگرایانه برخی اصلاحات هایدگر در طول ریاستش بر دانشگاه فرایبورگ، طرح او برای برانداختن آزادی دانشگاه و آمادگی او برای تقسیم دانشگاه به دپارتمان‌ها به‌واسطه دستوری فلسفی قابل توضیح می‌شود.^۱

^۱. برای تحلیلی درخشان و تفصیلی از این سه سطح تحلیل رجوع کنید به: (Thomson, 2003: 528-532).

بدین ترتیب، تردیدی وجود ندارد که ایده هایدگری دانشگاه فاقد امکانات لازم برای صورت‌بندی ایده‌ای از دانشگاه است که ضمن اینکه آزاد از هرگونه شرطی است، مسئول هم هست و مسئولیت آن این است که به دانشگاه بدون شروط متعهد بماند. در چنین جهتی، به نظر می‌رسد که در بحث پیرامون فلسفه دانشگاه هم باید از نزاع اسپینگلی/ وبری فراتر رفت و هم از ایده هایدگری دانشگاه و ایده دیگری را صورت‌بندی کرد که در آن ضمن اینکه مسئولیت نقش کانونی ایفاء کند، ولی این مسئولیت ناظر بر انگاره‌ها و اهداف سیاسی، عقیدتی خاصی نباشد. در چنین جهتی است که بصیرت‌های دریدا می‌تواند راهگشا باشد. در امر آموزش دریدا همان روشی را به کار می‌گیرد که سقراط آرزو داشت روزی فلاسفه به کار گیرند. روشی که نه سازمان‌های آموزشی و محافل آکادمیک موجود را به بقای خود امیدوار می‌سازد و نه به ویرانسازی غیرمسئولانه آن‌ها - که از نظر دریدا قطعی‌ترین نتیجه‌اش رها کردن هر چیزی به حال خود و در نتیجه تحکیم وضع موجود این مؤسسات است - می‌پردازد. علیرغم اینکه مسئله «مسئولیت» در امر آموزش، احتمالاً تحت تأثیر مخرب و منفی مکاتب، موسوم به ایدئولوژی‌های قرن بیستم، به حاشیه رانده شده و بحث شده است که در امر آموزش نباید عناصر اخلاقی - نظیر مسئولیت - را دخالت داد ولی بحث دریدا در باب آموزش، خنثی و مستقل بودن آموزش را هم ناممکن و هم نامطلوب می‌داند (مصباحیان، ۱۳۸۷: ۱۲۱).

دریدا می‌گوید ما در جهانی زندگی می‌کنیم که تعریفی نوآین از دانشگاه را برای ما تبدیل به ضرورتی آنی و عاجل کرده است و این مسئولیت ما است، مسئولیتی که کسانی باید آن را قبول کنند. دریدا می‌کوشد تا در جهت خلاف واقعیتی به نام دانشگاه، از «نهادی در راه» سخن بگوید. او با تأکید بر حق مطلق دانشگاه برای تحقیق آزادانه، دانشگاه را نهادی برای ایستادگی انتقادی در مقابل تمامی قدرت‌ها می‌داند و از تمایل آشکار دولت برای به نابودی کشاندن آن، سخن می‌گوید. بی‌شک دریدا، در «دانشگاه بدون شرط»، در این اندیشه نیست که حق یا مجموعه‌ای از حقوق جدید را برای دانشگاه مورد تأکید قرار می‌دهد، بلکه بیشتر درصدد تأکید بر آزادی‌هایی است که دانشگاه همواره بر آن اصرار ورزیده است. او به‌ویژه بر این امر تأکید می‌ورزد که باید با «تمام قدرت» در مقابل دخالت دولت در دانشگاه ایستادگی کرد. «شرط» نزد دریدا در «دانشگاه بدون شرط»، همواره در وجه سلبی به کار می‌رود: «نامشروط»، «بدون شرط» و طرد مطلق هر شکلی از تعیین. اگر شرایطی که دانشگاه باید از آن آزاد باشد، مشخص گردد، دانشگاه بدون شرط از محتوا تهی می‌شود. دانشگاه، هیچ شرطی را بر نمی‌تابد، هر شرطی را که بتوان تعیین کرد؛ بنابراین تحقق آزادی‌ای که «دانشگاه بدون شرط» در پی آن است، دریدا را با یک هدف یعنی نفی هر شرطی مواجه می‌سازد، بی‌آنکه بتوان سازوکاری برای آن پیش نهاد. برای متحقق ساختن «نامشروط»، ما هیچ واسطه شناخت‌پذیر و عملی برای رهسپاری به‌سوی آن، در دست نداریم. اگر مسئولیت و تصمیم، وجود داشته باشد، می‌توان هر لحظه به «ناگه آیند» و «در راه»، خوش آمد گفت. دریدا، بدین ترتیب، می‌کوشد تا دانشگاه را از تجویزها و تعیینات آزاد سازد. آثار دریدا در حوزه دانشگاه، نماینده کوششی نیرومند و فعال در جهت تأمل بر آزادی دانشگاه و امکان خلق این آزادی است. ویژگی‌های «نامشروط بودگی»، «ناگه آیندی»، آشکارترین نشانه‌های مفهوم‌پردازی رادیکال دریدا از ایده دانشگاه است. تلاش خجسته‌ای که حداقل مزیت آن این است که وضع موجود دانشگاه را به نفع موقعیت در راه آن حرکت می‌دهد.

منابع

- مصباحیان، حسین. (۱۳۸۷). اخلاق مسئولیت و آموزش امید: ماهیت و روش آموزش فلسفه از نگاه دریدا و فربیر، *فصلنامه فلسفه، دانشگاه تهران*، ۳۶ (۱۸۸): ۱۰۹-۱۲۵.
- مصباحیان، حسین. (۱۳۸۸). دانشگاه: از تاریخ تا فلسفه؛ در ضرورت تحلیل تاریخی نهاد و بازاندیشی فلسفی ایده دانشگاه در متن جهانی، *تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری، فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*، ۱۹ (۷۶): ۱۵۸-۱۲۳.
- مصباحیان، حسین. (۱۳۹۹). درآمدی پدیدارشناختی بر بحران کووید ۱۹ با تأکید بر موقعیت‌های مرزی، *نشریه پژوهش‌های فلسفی، دانشگاه تبریز*، ۱۴ (۳۱): ۳۰۵-۳۳۱.

References

- Babich, Babette. (2017). On Heidegger on education and questioning. *Articles and Chapters in Academic Book Collections*. 75: 1-13.

- Barnett, Ronald, and Søren SE Bengtsen. (2018). Introduction: Considering the thinking university. in *The thinking university*, 1-12. Springer.
- d'Agnese, Vasco. (2019). *Dewey, Heidegger, and the future of education: beyondness and becoming*: Springer.
- Derrida, Jacques. (2022). 4. The University Without Condition. in *Without Alibi*, 202-237. Stanford University Press.
- Gadamer, Hans-Georg; Dieter Misgeld; and Graeme Nicholson. (1992). *Hans-Georg Gadamer on Education, Poetry, and History: Applied Hermeneutics*: Albany: The State University of New York Press.
- Gibbs, Paul. (2020). Martin Heidegger (1889–1976): Higher Education as Thinking. in *Philosophers on the University*, 123-135. Springer.
- Habermas, Jürgen. (1977). Martin Heidegger: on the Publication of Lectures from the Year 1935. *Graduate Faculty Philosophy Journal* 6(2): 155-180.
- Heidegger, Martin. (1968). *What is called thinking?* Translated by J. G. Gray: Harper & Row.
- Heidegger, Martin. (1984). *The metaphysical foundations of logic*: Indiana University Press.
- Heidegger, Martin. (1985). The self-assertion of the German University. *The review of metaphysics*: 467-502.
- Heidegger, Martin. (1993). *The Heidegger Controversy: A Critical Reader*, ed. R. Wolin. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Heidegger, Martin. (1996). *Being and Time*, Albany: State University of New York Press.
- Heidegger, Martin. (1998). Phenomenology and Theology, in *Pathmarks*: Cambridge University Press.
- Heidegger, Martin. (2007). *Becoming Heidegger: on the trail of his early occasional writings, 1910-1927*: Northwestern University Press.
- Heidegger, Martin. (2008). *Ontology—The hermeneutics of facticity*.
- Husserl, Edmund. (2002). Philosophy as rigorous science. *New yearbook for phenomenology and phenomenological philosophy*, 2: 249-295.
- Jung, Hwa Yol. (1982). Phenomenology As A Critique of Public Affairs Education. *Southern Review of Public Administration*: 175-187.
- Kant, Immanuel. (1992). *The Conflict of the Faculties*, trans. Mary J. Gregor, Lincoln: University of Nebraska Press.
- Löwith, Karl. (1988). My last meeting with Heidegger in Rome, 1936. *New German Critique*, 45: 115-116.
- Löwith, Karl. (1994). *My Life in Germany Before and After 1933: A Report*, Edited and trans. Elisabeth King: Champaign: University of Illinois Press.
- Mesbahian, Hossein. (2008). Ethics of Responsibility and Learning Hope: The Nature and Method of Teaching Philosophy from Derrida and Freire. *Journal of Philosophy, University of Tehran*, 36(188): 109-125. (in persian)
- Mesbahian, Hossein. (2009). The University, from History to Philosophy, Historical Perspective and Historiography. *Journal of Humanities, Al-Zahra University*, 9(1): 123-158. (in persian)
- Mesbahian, Hossein. (2020). A phenomenological encounter with the Covid 19 crisis focused on boundary situations. *Journal of Philosophical Investigations*, 14(31): 305-331. (in persian)
- Mesbahian, Hossein. (2021). Recognition to Come: towards a Deconstructive Encounter with Iranian Identity in a Globalized World. *Religions*, 12(1): 52.
- Milchman, Alan; Alan Rosenberg. (1997). Martin Heidegger and the university as a site for the transformation of human existence. *The Review of politics*, 59(1):75-96.
- Nietzsche, Friedrich Wilhelm; Oscar Levy. (1909). *The Complete Works of Friedrich Nietzsche: on the future of our educational institutions; Homer and classical philology*; translated. by J. M. Kennedy. Vol. 3: TN Foulis.
- Peters, Michael A. (2009). Heidegger, phenomenology, education. *Educational Philosophy and Theory* 41(1):1-6.

- Richardson, John. (2012). *Heidegger*: Routledge.
- Richardson, William J. (1974). *Heidegger: Through phenomenology to thought*: Martinus Nijhoff The Hague.
- Safranski, Rüdiger. (1998). *Martin Heidegger: Between good and evil*: Harvard University Press.
- Sinclair, Mark. (2013). Heidegger, von Humboldt and the idea of the university. *Intellectual History Review* 23 (4): 499-515.
- Sosnowska, Paulina. (2019). *Hannah Arendt and Martin Heidegger: Philosophy, Modernity, and Education*: Rowman & Littlefield.
- Spengler, Oswald. (1991). *The decline of the West*: Oxford University Press, USA.
- Stassen, Manfred. (2003). *Martin Heidegger: Philosophical and political writings*. Vol. 76: A. & C. Black.
- Thomson, Iain. (2001). Heidegger on ontological education, or: How we become what we are. *Inquiry* 44(3): 243-268.
- Thomson, Iain. (2003). Heidegger and the Politics of the University. *Journal of the History of Philosophy*, 41(4): 515-542.
- Thomson, Iain. (2005). *Heidegger on ontotheology: Technology and the politics of education*: Cambridge University Press.
- Weber, Max. (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*, trans. and ed. H. H. Gerth and C. Wright Mills. New York: Oxford UP; abbr. GM.