



Human Agency and Social Mission of the Humboldtian Model of University in the Age of Enlightenment and Romantic era

Ahmad Banyasady (corresponding author)

Ph.D. Student of Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

a.banyasady@modares.ac.ir

Meysam Sefidkhosh

Faculty member of Shahid Behshti University, Tehran, Iran

m_sefidkhosh@sbu.ac.ir

Khosrow.B. Noaparast

Faculty member of University of Tehran, Tehran, Iran

khhagheri@ut.ac.ir

S. Mehdi Sajjadi

Faculty member of Tarbiat Modares University

sajadism@modares.ac.ir

Abstract

After highlighting the importance of social mission in Humboldtian university idea, this article will inquire about the relation between this mission and human agency. To do this we employ a more deduction philosophical analysis method. Clarifying the meaning of the social mission of the university, which we use here, will be the first step. According to this criterion, in the second step, we will read out the social mission of this idea. The base for this part is more the Fichte and Humboldt's texts. Finding the main elements of human agency and its relation to this idea of the university will be the main step. In this case, results show, without considering the human agency, the expansion of cultivating in society and promoting the ethical culture of a nation, will be not possible. Furthermore, it seems the main phenomenon of the human agency should be considered in the social mission of this idea, as far as we could say they are too interdependent and linked to each other. Refer to some reasons why this idea is still alive and introduce some dimensions of our society, will be present in the last section.

Keywords: Humboldtian Idea of the university, Bildung, social mission of the University, philosophy of university, Fichte, Humboldt

Introduction

However the Humboldtian idea of the university, investigated from many aspects, but as seems, it has more potential for further studying. One of these attitudes which need to further study is finding the relationship between the social mission of this idea and its anthropological foundations. Here, one of the most important cases of these foundations is human agency. Nevertheless, the connection between these two parts (social mission and human agency in Humboldt' idea) has not been taken into account adequately, then their relationship is not so clear. The importance of this connection, more than anywhere else, could be inspiring for Iranian Higher education, which the anthropological issues, used less for creating a new idea about it. It also must be mentioned that, generally, Humboldt influenced by the Age of Enlightenment and Romantic era, then both the social mission of his university's idea and mentioned human agency is no exception from this background.

University Social Mission

Nowadays, many types of research show that the social mission of the university is multi-dimensions. Among the many attempts that try to show what university's social mission is, Scott (2006) by emphasizing service tries to define this mission. Alongside this, some others, by a point on a public role, believe that the focus of the university's social mission should be on the people, instead of State or Bazar (Simons & Haverhals & vista. (2007). By accepting these perspectives, the social mission of Humboldtian Idea is promoting the moral culture of the nation.

Human Agency

The key role and hardcore in Humboldt's is human agency; freedom and power to choose are essential for this interpretation of the agency. Here whit without believing in agency human, humanity could not reach and access the proper position of humanity.

Conclusion

Results shows, without considering the human agency, the expansion of cultivating in society and promoting an ethical culture of the nation, will be not possible. Furthermore, it seems the main phenomenon of the human agency should be considered in the social mission of this idea, as far as we could say they are interdependent and linked to each other.

References

- Fallon, D. (1980). *The German university: A heroic idea in conflict with the modern world*. Boulder: Colorado Associated University Press.
- Fichte, J. G. (1980). *Conferences Sur La Destination Du Savant*. (E, Saadat, Trans). Tehran, Farhang e Javid, (In Persian).
- Habermas, J. (1987). *The Idea of the University: Learning Processes*. (R. Ramazani, Trans) In Sefidkhosh, M. (Ed): *The Idea of the university*. (pp. 131–157). Tehran, Hekmat Publisher. (In Persian).

- Hofstetter, J, M. (2001). *The Romantic Idea of a University - England and Germany, 1770-1850*. (S, M. Shamekhi, Trans) In Sefidkhosh, M. (Ed): *The Idea of the university*. (pp. 271–336). Tehran, Hekmat Publisher. (In Persian).
- Holford, John. (2014). The lost honor of the Social Dimension: Bologna, exports, and the idea of the university. *International Journal of Lifelong Education*. 33. 7-25. 10.1080/02601370.2013.873210.
- Humboldt, V, W. “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.” (M. Sefidkhosh. Trans) (In Press) (In Persian).
- Josephson, P., Karlsruhn, T., & Östling, J. (Eds.). (2014).
- Kant, I. (1784). *Answering the Question: What Is Enlightenment*. (H. Fuladpour Trans) Kelk. (In Persian).
- Kant, I. (1979). *The Conflict of the Philosophy Faculty with the Theology Faculty in the Conflict of Faculties*. (S, M. Shamekhi, Trans) In Sefidkhosh, M. (Ed): *The Idea of the university*. (pp. 271–336). Tehran, Hekmat Publisher. (In Persian).
- Konrad, F, M. (2012). *Wilhelm Von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung*. In: Siljander, P, Kivelä, & A, Sutinen, A. (Eds.): *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. (pp. 107-124). Rotterdam, Boston. Sense Publishers.
- Masschelein, J. & Ricken, N. (2003). *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?*. *Educational Philosophy and Theory*. 35. 139 - 154. 10.1111/1469-5812.00015.
- Nybom, T. (2003). *The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University*. *Higher Education Policy*. 16(2). 144-159
- Paletschek, S. (2001). *The invention of Humboldt and the impact of national socialism: the German university idea in the first half of the twentieth century*. Szöllösi-Janze, M (ed.): *Science in the Third Reich*. Oxford: Berg, 2001, S. 37-58.
- Scott, J. C. (2006). *The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations*. *The Journal of Higher Education* 77(1), 1-39. The Ohio State University Press. Retrieved February 1, 2019, from Project MUSE database.
- Sefidkhosh, M. (2016). *Humboldt and the idea of establishing a university*. Institute for Social and Cultural Studies. (In Persian)
- Segal, J, M. (2008). *Agency, Illusion, and Well-Being: Essays in Moral Psychology and Philosophical Economics*. Lexington Books.
- *The Humboldtian Tradition*. Leiden, The Netherlands: Brill. doi: <https://doi.org/10.1163/9789004271944>



مجله علمی پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز

سال ۱۴ / شماره ۳۰ / بهار ۱۳۹۹

کنشگری انسانی و رسالت اجتماعی دانشگاه جستجوگر حقیقت در زمانه روشنگری و دوره

رومانتیزم

احمدی بنی اسدی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس (مسئول مکاتبات)

a.banyasady@modares.ac.ir

میثم سفیدخوش

استادیار دانشگاه شهید بهشتی

m_sefidkhosh@sbu.ac.ir

خسرو باقری بنی نصرت

عضو هیات علمی دانشگاه تهران

khbagheri@ut.ac.ir

سید مهدی سجادی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

sajadism@modares.ac.ir

چکیده

این مقاله پس از برجسته نمودن چستی رسالت اجتماعی دانشگاه جستجوگر حقیقت^۱ (هومبلیتی) به واکاوی نسبت این رسالت با کنشگری انسانی خواهد پرداخت. به منظور دستیابی به این مقصود، بیشتر روش تحلیل فلسفی استنتاج به کار گرفته شد. روشن نمودن معنای معیار از رسالت اجتماعی دانشگاه، نخستین گام مقاله است. گام بعدی با تکیه به این معیار به بازخوانی رسالت اجتماعی این ایده دانشگاهی خواهد پرداخت. تار و پود این بخش، بیشتر، قسمتی از اندیشه‌های اصلی فیخته و هومبلیت، دو ایده‌پرداز نهاد دانشگاه در عصر روشنگری خواهد بود. یافتن مولفه‌های اصلی کنشگری انسانی در این ایده و نسبت آن با این مقوله گام اصلی مقاله را در بر خواهد گرفت. دستاورد مقاله نشان می‌دهد که گسترش فرهیختگی در اجتماع و اعتلای فرهنگ اخلاقی ملت، به عنوان رسالت اجتماعی این ایده، بدون توجه به کنشگری انسانی، امری ناشدنی خواهند بود. فراتر از این، به نظر می‌رسد در این ایده، اصلی-ترین نمود کنشگری آدمی را باید در رسالت اجتماعی آن جست؛ تا جایی که می‌توان از در هم‌تنیدگی استوار این دو سخن به میان آورد. ذکر پاره‌ای از دلایل ماندگاری این ایده و اشاره به شماری از ظرفیت‌های الهام‌بخش آن، که می‌تواند در ایده‌پردازی‌های نو درباره نهاد دانشگاه در ایران کارگر باشد، بخش پایانی مقاله را در بر خواهد گرفت.

کلید واژه‌ها: ایده هومبلیتی از دانشگاه، بیلدونگ، رسالت اجتماعی دانشگاه، کنشگری انسان، فلسفه دانشگاه، فیخته، هومبلیت

۱- در این مقاله منظور، یکی از نخستین صورت‌های این ایده است که بین سال‌های ۱۸۰۰ تا ۱۸۱۰ در آلمان سامان یافت. برای مطالعه بیشتر پیرامون پیشینه این ایده و تلاش اندیشمندان آن رجوع شود به (Hofstetter, J, M. 2001)

مقدمه

از آغاز عمر نهاد دانشگاه تا امروز، پرسش از رسالت آن و نسبت این رسالت با اجتماع در کانون توجه بوده و هم‌پای تاریخ تحولات آن، این پرسش، دبستان‌های فکری گوناگونی را به اندیشه‌ورزی و داشته است. از همین رو در بین اندیشمندان از تبیین محدوده بحث رسالت نهاد دانشگاه به عنوان یکی از چالشی ترین حوزه های دانشگاه پژوهی و مطالعات آموزش عالی یاد می شود. در این زمینه رقابت ایده‌های پدید آمده از یک سو و بسیاری آن‌ها از سوی دیگر، تاکنون تنها این یک‌آهنگی را در بین اندیشمندان به همراه داشته که از این بحث، نمی‌توان برون‌دادی تک ایده‌ای را انتظار داشت (Scott, 2006 & Zgaga, 2012). امری که باید از منظر فلسفی آن را به فال نیک گرفت و آن را ثمره بستر با ظرفیت پرداخت فلسفی به چیستی نهاد دانشگاه بشمار آورد.

تردید نیست که این مسئله در زیست‌بوم ایران، که در آن نهاد دانشگاه از یک سو انتظاراتی مختلفی را باید پاسخگو باشد و از سوی دیگر قطب‌های گوناگونی در صدد جهت‌دهی به آن هستند هم، وضعیت مشابهی دارد؛ با این تفاوت که نگرش فلسفی به دانشگاه تاکنون در کشور ما آنچنان که باید توجه برانگیز نبوده است. برای رهایی از این سردرگمی و کاهش ابهام‌های ذکر شده، رویکردهای گوناگونی را می‌توان در دستور کار قرار داد. به عنوان نمونه، یکی از رویکردهای کارگر، می‌تواند مواجهه انتقادی با ایده‌هایی باشد که ضمن تاریخ‌مندی، همچنان توانسته‌اند قابلیت طرح و الهام‌بخشی خود را حفظ نمایند. ما در مقاله حاضر با محور قرار دادن همین رویکرد و در کانون توجه قرار دادن رسالت اجتماعی دانشگاه به سراغ بازخوانی یکی از ایده های کلاسیک دانشگاه یعنی ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت^۱ (= ایده هومبلیتی) خواهیم رفت تا نخست رسالت این نهاد در برابر اجتماع بازخوانی و برجسته شود و هم در ادامه نسبت آن با کنشگری انسانی، که هم نقش کلیدی در حوزه تربیت دارد (Biesta & Tedder, 2007) و هم در زیست بوم جامعه علمی ما اکنون بیشتر مورد توجه قرار گرفته است، به دست آید. از اینرو پرسش‌ها در این بررسی عبارتند از:

۱. دانشگاه جستجوگر حقیقت چه رسالت اجتماعی را برای خود تبیین می‌کند؟

۲. نمود کنشگری انسانی در رسالت اجتماعی دانشگاه جستجوگر حقیقت چگونه رقم می‌خورد؟

برای دستیابی به پاسخ پرسش‌های این پژوهش از روش‌های اسنادی و استنتاج بهره خواهیم گرفت. شایسته است درباره اهمیت این مطالعه به دو نکته اشاره شود؛ نخست آنکه این پژوهش و دستاورد حاصل از آن الهام‌بخش و پیش‌درآمدی است بر مطالعات آتی ما که بر اساس آن به دنبال اندیشه‌ورزی درباره رسالت اجتماعی ایده دانشگاه در ایران - با تکیه به مقوله کنشگری انسانی - خواهیم بود و دوم فراخواندن توجه بیشتر اندیشمندان به این نکته که در بن ایده‌های کلاسیک گزینه‌هایی یافت می‌شود که شباهت‌های آن با داشته‌ها و بنیان‌های ما می‌تواند مسیر هموارتری پیرامون ایده‌پردازی نهاد دانشگاه در ایران در پی داشته باشد؛ کنشگری انسانی از این دست گزینه‌ها است که در کانون توجه پژوهش حاضر قرار گرفته است.

۱- از این ایده به عنوان ایده هومبلیتی نیز یاد می‌شود. در این مقاله به فراخور بحث از هر دو عنوان استفاده شده است.

رسالت دانشگاه

از دیر باز چپستی رسالت دانشگاه بحث‌های دامنه داری را در مطالعات آموزش عالی رقم زده است (Allen, 1988). همچنان که ذکر شد در حالیکه رویکردهای پیشین بیشتر بر این اصرار دارند که رسالت ای یگانه برای این نهاد ارائه دهند، رویکردهای نو، تک‌ایده‌ای بودن رسالت این نهاد را بر نتافته و با تکیه بر شواهدی مانند تعارض نیازهای سهام‌داران و صاحبان سود از این نهاد، چندگانه بودن رسالت دانشگاه را پیش می‌کشند. از همین‌رو از منظری هستی‌شناسانه برخی بر این باوراند که قرار گرفتن در جهانی با تغییرات پی در پی، تعریف رسالتی یگانه یا همیشگی برای این نهاد در عمل ناشدنی است (Berg, Csikszentmihalyi, & Nakamura, 2003; Scott, 2006, p.36)

در این رابطه به عنوان پیشینه، یکی از پژوهش‌هایی که با تمرکز بر تاریخ نهاد دانشگاه تلاش داشته تا سیر کلی تغییرات مربوط به رسالت این نهاد را بررسی نماید، توسط (Scott, 2006) انجام شده است. او با اشاره به فلسفه قرون میانه که بیشتر برآمده و وام‌دار الهیات مسیحیت است، از فلسفه اسکولاستیکی^۱ به عنوان جریان حاکم بر موسسات تربیتی از جمله دانشگاه یاد می‌کند که بر اساس آن فقط آموزش و انتقال حقایق الهی در دستور کار قرار داشته و رسالت این نهاد بشمار می‌رفته است (Chaplin, 1977). از این منظر، از آموزش که امروزه هم به عنوان یکی از ارکان هر نهاد تربیتی و آموزش عالی قلمداد می‌شود، به عنوان عنصری بجا مانده و برآمده از همان دوران یاد می‌شود. در ادامه اسکات (2006) با اشاره به دو جریان فکری، یکی انسان‌گرایی، با تاکید بر مولفه‌هایی چون اراده آزاد^۲، فردیت^۳ و ارزشهای انسانی^۴ و دیگری، نوانسان‌گرایی با تکیه بر اصل جستجوی دانش برای دانش، آن‌ها را رویکردی‌هایی معرفی می‌کند که به ترتیب در جهت دهی و تبیین رسالت دانشگاه نقش برجسته ای را ایفا نموده اند (Ibid, pp:2-3).

بخش مهم دیگر پژوهش اسکات به ارائه چارچوب مفهومی می‌پردازد که در آن با محور قرار دادن تاریخ، به شناسایی و معرفی سه دوره پیشا دولت-ملت^۵، زمانه دولت-ملت^۶ و عصر جهانی سازی^۷ ختم می‌شود و در ادامه مشخصه‌های هر عصر که در جهت‌دهی به رسالت نهاد دانشگاه نقش داشته‌اند را به دست می‌دهد. در این بخش کلید واژه مورد تاکید او در تبیین این رسالت، مفهوم خدمت رسانی^۸ است و بر اساس آن مواردی مانند آموزش و پژوهش نمونه‌های رایجی برای آن ذکر می‌شود که از قضا نه تنها گذشت زمان زمینه‌کنار نهاده شدن آن‌ها را در پی نداشته، بلکه امروزه هم تصور دانشگاهی بدون این دو مولفه چندان شدنی نیست (Ibid, p.3).

1 - philosophy of Scholasticism

2 - free will

3 - individual

4 - human values

5 - pre-nation-state

6 - nation-state

7 - Globalization

8 - service

در دل بحث رسالت دانشگاه، موضوع دیگری هم قابل طرح است که مانند بحث پیشین محل مناقشه بسیار است. این بحث عبارت است از رسالت/اجتماعی دانشگاه؛ به طور کلی در حالت معمول از این مطلب اینگونه برداشت می شود که نهاد دانشگاه نسبت به جامعه چه وظیفه ای برعهده دارد، در حالی که به نظر می رسد طرح این پرسش که دانش پژوهان(استادان و دانشجویان) نهاد دانشگاه در باره جامعه چه رسالتی بر عهده دارد، هم می تواند زیر مجموعه رسالت دانشگاه قلمداد شود. در میان پاسخ هایی که به این پرسش اخیر مربوط می شود برخی با تکیه بر نقش عمومی^۱ نهاد دانشگاه به این مسئله تلاش دارند که نشان دهند محور توجه این رویکرد بیشتر عموم مردم بوده تا دینفعانی چون دولت و بازار (Simons & Haverhals, 2007).

ما در این مقاله همین دو نگرش اخیر از چیستی رسالت دانشگاه را مدنظر قرار خواهیم داد و بر اساس آن ها سراغ ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت خواهیم رفت؛ چرا که با دلایلی که در ادامه خواهد آمد، نه تنها شواهد نشان می دهد ایده دانشگاه هموبلتی از این زاویه به رسالت دانشگاه توجه داشته، بلکه با دلایلی که در ادامه بیشتر خواهیم گفت، به نظر می رسد یکی از وجوه اصلی تشکیل ایده هموبلتی همین نگرش به رسالت اجتماعی دانشگاه بوده است.

رسالت اجتماعی دانشگاه جستجوگر حقیقت

ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت، تلاش نظری و عملی ویلهلم فون هومبالت و هم اندیشان هم عصر او درباره نهاد دانشگاه است که هنوز هم با گذشت بیش از دو سده، از زمان طرح آن، از آن با عنوان برگی درخشان در تاریخ فلسفی-سیاسی غرب یاد می شود (Ash, 1999 & Nybom 2003 & Josephson, Karlsohn & Östling, 2014). پایه های انسان شناختی این ایده، در کنار ضرورت اجتماعی طرح آن و چارچوب ویژه اش، سبب شده در کنار تمام انتقادهای وارده بر آن، همچنان تا به امروز هم این ایده را زنده و قابل طرح نشان دهد؛ چرا که اصول مورد تاکید هومبالت و اندیشمندان همراه او، ویژگی هایی به ایده بخشیده که نه به طور فراگیر^۲ این ویژگی ها، مورد توجه اندیشمندان پیشین بوده و نه پس از طرح و تلاش برای پیاده سازی آن ها، نهاد دانشگاه را می توان بدون آن ویژگی ها در نظر آورد.

در این رابطه، از سستی و فروپاشی ملیت آلمانی که دستاورد جنگ ها و درگیری های سیاسی دولت پروس - بخصوص شکست این دولت از ناپلئون - بود، به عنوان زمینه تاریخی و عامل بیرونی بازاندیشی در ایده دانشگاه، یاد می شود. از اینرو یکی از برجسته ترین هدف های این ایده پردازی، ترمیم پیامدهای شکست های ناشی از جنگ های ذکر شده و بازسازی ملیت از دست رفته بود (Bahti, 1987). در کنار این، از رکود علمی^۳ و دانش پژوهشی رو به افول دانشگاه ها در آلمان هم به عنوان عامل داخلی یاد می شود که اندیشمندان را به بازاندیشی در کارکرد های پژوهشی نهاد دانشگاه وا داشت (Scott, 2006). بنابراین فروپاشی و از هم گسیختگی ملیت آلمانی و کم کاری نهاد دانشگاه به عنوان موسسه ای پیشران در

1 - public role

۲- از دانشگاه های عصر رنسانس ایتالیا به عنوان نمونه ی اولیه دانشگاه هموبلتی سخن به میان آمده که بر اساس آن دانشوران دستاورد های پژوهشی خود را در دانشگاه ارائه می کرده اند (Grendler, 2002).

3 - academic stagnation

بسط دانش، زمینه‌هایی شد تا رفته رفته برخی از اندیشمندان عصر نو انسان‌گرایی بیشتر به بازان‌دیشی فلسفی پیرامون نهاد دانشگاه روی آورند.

تلاش‌های کانت، شیلینگ، فیشته، بایمه^۱، شلاپرماخر و هومبالت از برجسته‌ترین‌ها در این باره است. البته کانت در اینجا پیش‌قراول است. او با تکیه به اهمیت حقیقت و رسالت جستجوی آن در نهاد دانشگاه، از منظری انتقادی، به امکان برپایی دانشگاه، ارتباط دانشکده‌ها و ارتباط این نهاد با دولت پرداخته است. سیر اندیشه پردازی کانت در این باره را می‌توان در دو اثر مشهور او یعنی مقاله‌ای پیرامون روشنگری و جدال دانشکده‌ها جست؛ که در مورد نخست سخن کانت بر سر جسارت بخشیدن به آدمی برای گام نهادن در مسیر دشوار فهمیدن است. جسارتی که ضرورتی‌ترین عنصر آن آزادی معرفی می‌شود. نکته درخور توجه اینکه در اینجا کانت در نکوهش کنش‌پذیری آدمی که فرجامی همچون فرمانبرداری بی‌چون و چرا و نیازموده در پی خواهد داشت، سخن به میان می‌آورد و آن را مانعی بر سر راه به در آمدن از کودکی فهم آدمی بر می‌شمارد. (Kant, 1370. Trans, Fouladpour). در ادامه کانت رویه‌ای انقلاب‌گونه را - با رندی - در ایده پردازی خود از دانشگاه در پیش می‌گیرد. او به دنبال این است که دانشکده فلسفه را از زیر به صدر برکشد و نقش هدایت‌گری دانشگاه را از آن این دانشکده توجیه نماید؛ موضوعی که پیش از اندیشه ورزی کانت چندان مورد توجه قرار نگرفته بود. کانت در اینباره برداشت و تلقی از فرادستی و فرودستی دانشکده‌ها که از دیر باز رایج بود را به خواست و منفعت حکومت‌ها از آورده‌های دانشکده‌ها نسبت داد. نقد کانت در اینباره از آنجا آغاز شد که بر این باور بود در نهادی به مانند دانشگاه باید مکانی وجود داشته باشد که فقط از عقل و آورده‌های آن پیروی کند نه از دستورات نهادهای بیرونی. کانت رسالت این مکان را که در منظر او همان دانشکده فلسفه است آزمودن حقیقت آموزه‌ها بدون از دخالت هر عامل تأثیرگذاری همچون حکومت معرفی کرد. (Kant, 1979. Tras. Musavi)

در این رابطه اندیشه ورزی هومبالت در ادامه کار کانت و بیشتر به شرایط لازم برپایی دانشگاه و طرح پردازی برای چنین نهادی مربوط است. به بیان دقیق‌تر جایی کار هومبالت آغاز می‌شود که کار کانت به پایان رسیده است (Bahti, 1987, p.444). البته آغاز این ایده پردازی پیش از هومبالت از آن بایمه است و انسجام مطلوبی در تلاش‌های بایمه در این زمینه قابل رهگری است؛ ولی اندکی پیش از برپایی دانشگاه برلین از سمت خود برکنار شد و هومبالت جایگزین او شد (Hofstetter, 2001. Trans. Shamekhi, 2016).

پیش از پرداختن به هومبالت، با چشم پوشی از کارهای برخی از اندیشمندان موثر در این باره و با تکیه بر زمینه‌های ذکر شده، باید اندیشه‌های فیشته را پیرامون ایده دانشگاه^۲ جستجوگر حقیقت مورد بازبینی قرار داد. هرچند تلاش‌های فیشته در این زمینه با فراز و فرودهایی همراه بوده، ولی در مجموع پیامد نظرورزی‌های او در این ایده‌پردازی برجسته است. در این زمینه فیشته از یک سو رسالت دانشگاه را بیدار نمودن ملت آلمان معرفی می‌کند و بر این باور است که هشیار نمودن ملت نسبت به هستی فرهنگی خویش برعهده

1 - Karl Friedrich Beyme(1765-1838)

۲- استفاده از عنوان دانشگاه پیرامون اندیشه ورزی فیشته با کمی سهل انگاری بکار گرفته شده است چرا که در بیان او بیشتر صحبت از موسسه (Anstalt) نو به میان است تا دانشگاه که از پیش تر از او هم وجود داشته است.

دانشگاه است و از سوی دیگر، همه زمینه لازم برای دانشگاه را در خدمت تربیت "هنرمندان دانش" معرفی می‌کند. در اندیشه او تحول اخلاقی دانشجویان - که باید برآمده از خواست درونی آن‌ها باشد نه پیامد فشارها یا خواست‌های تحمیلی و بیرونی - در محیطی باید برآورده شود که انتقادی اندیشیدن در آن اصل بی‌بدیل است. این مهم، رسالتی است که نهاد دانشگاه - به تعبیر او موسسه آموزشی¹ - باید آن را فراهم سازد (Ibid.).

دستیابی به غایت ساحت امر اخلاقی فرجامی است که فیشته برای انسان دانشگاهی در نظر می‌گیرد. پیام آرمانی این ساحت، به بیان او، بازسازی وضعیت اخلاقی ملت آلمان خواهد بود و باید در دستور کار تمامی مراحل تربیت قرار گیرد. به باور او چنین رویه‌ای - که باید فراگیر باشد، یعنی تمامی مراحل تربیتی از خرد تا کلان را در برگیرد - اگر چه همه را به مقام دانش پژوهی نخواهد رساند، ولی زمینه‌های اخلاقی را در سیر تربیتی هر آدمی فراهم می‌سازد. به عنوان پیامد دستاورد در دستور کار قرار گرفتن این مهم، در همه مراحل تربیت، اخلاقی‌تر شدن ملت را در پی خواهد داشت. البته بالاترین مسئولیت اخلاقی در نگرش فیشته از آن دانش پژوهان است که والاترین سطح تربیتی را با موفقیت پشت سر می‌نهند و به دلیل این توانمندی به اختیار به دست آوردنی، باید بار اصلی مسئولیت "احیای کامل اخلاقی آلمان" را به دوش کشند (Ibid, p.323).

فیشته همچنین تلاش کرد تا رسالت اندیشمند را تبیین نماید. او پیش‌درآمد روشن شدن این رسالت را به ترتیب و به طور فرارونده‌ای در گرو اثبات دو رسالت دیگر یعنی رسالت انسان در جامعه و رسالت انسان به خودی خود معرفی کرد. درباره مورد اخیر، یعنی چیستی رسالت انسان - که او آن را رسالت آغازین فلسفه می‌خواند - با پیش کشیدن این پرسش که "چیست این چیزی که در انسان صرفاً روحانی است... [و] به‌دور از هرگونه رابطه‌ای با هر چیزی بیرون از خود است؟" در روشنی بخشیدن به این پرسش می‌کوشد. در اینباره و در حالت کلی، او بر این اندیشه است که "انسان غایت خود است... و صرف بودن او هدف غایی اوست" (Fichte, 1980. Trans Saadat. P.47). تلاش فیشته در روشنی بخشیدن به این چیستی به همین جا ختم نمی‌شود و در گامی دیگر با معرفی معیاری می‌گوید به همان اندازه که از عاقل بودن انسان می‌توان سخن به میان آورد به همان اندازه می‌توان ادعا کرد که او غایت خود است (Ibid, p.45).

در اندیشه او وسیله‌ای که این هدف غایی را برآورده می‌سازد، فرهنگ است که "خیر اعلا" را برای انسان به ارمغان خواهد آورد (Ibid, P.49). البته چنین هدفی اگر چه در بیان او - و حتی در بیان هومبالت - چنان آرمانی و بلند است که هر دو آن را دست‌نیافتنی معرفی می‌کنند، ولی هر دو تأکید دارند که تلاش بی‌پایان آدمی باید هر دم او را به این غایت نزدی تر سازد. دلیل این دست‌نیافتنی بودن این مقصود در بیان فیشته عبارت است از قرار گرفتن انسان در مقام خداوند - که امری است ناشدنی؛ عبارت دیگر در اندیشه او این غایت در اختیار خداوند است و از آنجا که انسان نمی‌تواند در جایگاه خداوند قرار گیرد، آدمی باید تلاش بی‌پایان خود را برای هرچه نزدیک‌تر کردن خویش به این غایت متوجه سازد. به بیان دیگر، فیشته اگر چه خدا شدن را برای آدمی ناشدنی می‌داند ولی آن را شرط دست‌یابی به انسانیت ناب معرفی می‌کند. افزون بر این، گسترانیدن این هدف در بین آدمیان رسالت دیگری است که فیشته برای انسان در نظر دارد؛ یعنی

انسانی که چنین غایتی را در برابر خویش قرار می‌دهد باید به دلیل والایی، آن را در بین سایر آدمیان نیز اشاعه دهد. دستاورد چنین گسترانیدنی در بیان او "کمک به پیشرفت فرهنگ و اعتلای انسانیت" است (Ibid. PP. 51-52).

همچنین زندگی در اجتماع ضرورتی است که فیثته از آن به‌عنوان لازمه انسانیت یاد می‌کند و تکامل انسان را در گرو تن دادن به آن می‌داند. جامعه در این معنی برآورنده معنای راستین انسانیت است و این مهم بواسطه "عمل متقابل انسان‌ها بر اساس آزادی" به انجام خواهد رسید. توانمندی‌های یاری‌رسان آدمی در این باره هم عبارتند از "جامعه‌پذیری و مهارت زیستن در جامعه". از این منظر گونه‌ای داد و ستد در میان آدمیان برقرار خواهد شد که بر بستر فرهنگ، انسان هر امر والایی را که کسب می‌کند در اختیار دیگری می‌نهد که از آن بی بهره‌اند و به دنبال آن، هر آنچه را که سیر فرهیختگی می‌طلبد و انسان از آن تهی است، از دیگری می‌ستاند و بر انبان داشته‌های خویش می‌افزاید. در این بین، آزادی عنصری است لازم در سیر فرهیختگی انسان و با در نظر گرفتن آن است که یاری رساندن به یکدیگر برای دستیابی به کمال ناب آدمی رسالت اجتماعی انسان شدنی خواهد بود (Ibid, pp:56-68).

پس از بیان این دو مورد، فیثته در تکاپوی تبیین رسالت اجتماعی *انسان دانشمند* بر می‌آید. به باور او در مجموع سه نوع شناخت، زندگانی انسان را معنادار می‌کند؛ شناخت نخست - "که مبتنی بر اصول عقل محض بوده و فلسفی است" - وظیفه شناساندن استعدادها و نیازهای انسانی را بر عهده دارد و شناخت فلسفی - تاریخی، که بیشتر تکیه بر تجربه دارد، راه‌های نائل آمدن به این نیازها و پروراندن استعدادها را نشان می‌دهد. در آخر هم شناخت تاریخی که تکیه بیشتری بر تجربه دارد میزان فرهیختگی جامعه را در زمانی خاص به دست می‌دهد (Ibid, p.94-96). فیثته برآیند این سه را شناخت علمی می‌خواند. در اندیشه او دانشمند کسی است که در پی کسب این سه شناخت گذران عمر نموده باشد؛ مقصود این شناخت‌ها هم، رو به سوی مراقبت از پرورش توانمندی‌های انسانی - در راستای دستیابی به انسانیت ناب - دارد. براین اساس رسالت اجتماعی دانشمند؛ پاسبانی و هدایت معرفی می‌شود؛ پاسبانی از سیر پیشرفت انسانیت آدمی و هدایت آن به سمت این غایت. فیثته از این مهم با عنوان "آموزگار انسانیت" یاد می‌کند (Ibid, p.101).

هومبلیت نیز کمابیش در همین زمینه اندیشه ورزی می‌کند. او که از جانب حاکم پروس عهده‌دار به سرانجام رساندن ایده دانشگاه می‌شود در نخستین قدم تلاش کرد تا به حاکم پروس بفهماند که پیامدهای شکست از ناپلئون باید به وسیله دانشگاه و از طریق برگرداندن عزت ملی سر و سامان یابد؛ امری که باید به نسبت هومبلیت را در آن پیروز دانست. از این منظر او با کسانی چون فیثته در موضوعاتی مانند احیای روح ملی به وسیله نهاد دانشگاه هم‌آهنگ بود ولی در اموری چون میزان نظارت دولت بر کار دانشگاه نظری متفاوت از فیثته داشت؛ به عنوان نمونه استقلال دانشگاه از دولت، بسیار بیشتر مورد تأکید هومبلیت قرار داشت تا فیثته (Hofstetter, 2001. Trans. Shamekhi, 2016).

در این زمینه از متن هومبالت یعنی "درباره‌ی سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین" در بین اندیشمندان به عنوان نوشته اصلی او - به مثابه بیانیه ایده دانشگاه نو - یاد می‌شود؛ این متن دو وجه اساسی دارد که یکی به بعد بیرونی^۲ این نهاد توجه دارد و دیگری به بعد درونی آن. بررسی بخش درونی این ایده و ارتباط آن با زیرسازهای انسان‌شناختی آن نشان می‌دهد عناصری چون آزادی آکادمیک و استقلال دانشگاه - که بیشتر از آن‌ها با عنوان اصول اساسی ایده هومبالتی یاد می‌شود - ارتباط تنگاتنگی با زیر ساخت‌های فلسفی اندیشه او، از جمله نظریه انسان‌شناختی بیلدونگ دارند (Banyasady, Sajjadi, Bagheri & Sefidkhash, 2019).

هومبالت در توضیح بخش بیرونی این ایده، بیشتر به رابطه نهاد دانشگاه و دولت روی آورده است. در نگاه او دولت وظیفه دارد شرایطی را فراهم کند که بر اساس آن جستجوی دانش - نه برای هدفی به ضرورت بیرونی - برای دانشگاه ممکن شود و عامل تهدیدکننده‌ی آن بیرون برای این مهم مزاحمتی ایجاد نکند؛ ولی جای این پرسش باقی است که سود دولت از این تضمین چیست؟ هومبالت در مقام پاسخگویی به این پرسش، با رویکردی کانتی به دنبال این است تا نگرش‌های سطحی از تبیین این منفعت را بزدايد و از منظری والا تر به تبیین‌گری در اینباره روی آورد. از این نگرگاه گسترش فرهیختگی در اجتماع توسط دانشگاه آورده‌ی اصلی برای دولت معرفی می‌شود. از همین روست که او پیش‌تر در آغاز این نوشته نهاد دانشگاه را محل جمع شدن فعالیت‌هایی معرفی می‌کند که رو به سوی اعتلای فرهنگ اخلاقی جامعه دارند (Humboldt, 1809-10. Trans. Sefidkhash, 1395).

در اندیشه او این تعالی اخلاقی برآمده و وام‌دار زمینه‌های ژرف دانش‌پژوهشی است. به سخن دیگر هدایت جریان اخلاقی‌تر شدن ملت بر عهده دانشی است که در دانشگاه بدست می‌آید.^۳ دانشی که به تعبیر هومبالت نه هرگز به تمامیت در دسترس بشر قرار خواهد گرفت و نه می‌توان سیر پژوهندگی آن را فرجام - پذیر دانست؛ چنین دانشی خمیر مایه فرهنگ اخلاقی اجتماع را فراهم خواهد کرد. دانشگاه آرمانی هومبالت از این نظر محل گردآوری علم عینی و پرورش معنوی/ ذهنی است که پیامد آن قدرمند شدن انسان و دولت است (Hofstetter, 2001. Trans. Shamekhi, 2016. P. 335). به عبارت دیگر از این دانشگاه به عنوان بستر فراهم آورنده دانشی یاد می‌شود که دستاورد اصلی آن زندگانی معنوی در جامعه خواهد بود (Sefidkhash, 1395). آنچه در این زمینه مورد تاکید هومبالت است عبارت است از همراهی جنبه ابژکتیو و سابژکتیو دانش؛ که کشف معنای دقیق این تاکید می‌تواند روشنگر تفاوت بنیادی ایده نهاد دانشگاه در عصر روشنگری با ایده‌های پیشین و حتی بسیاری از ایده‌های کنونی باشد. در اینجا هومبالت

۱- از این متن بیشتر به عنوان **یادداشت** هومبالت پیرامون ایده دانشگاه یاد می‌شود تا متنی رسمی از او! جالب آنکه با تمام کاستی‌های این متن از جمله نا تمام بودن و منتشر نشدن آن در زمان زندگانی هومبالت ولی در طول دویست سال گذشته - با فراز و نشیب‌های همیشگی - همواره مورد توجه دانشگاه پژوهان بوده است.

۲- لازم به ذکر است، هرچند ما در این جا به دنبال بازشناسی و برجسته‌نمایی دستاوردهای بیرونی این ایده هستیم و از اینرو بیشتر به قسمت بیرونی این ایده خواهیم پرداخت، ولی باید دقت داشت که هم در هم تنیدگی این دو بخش از بن، امکان جدایی انداختن سخت در بین آن‌ها را ناشدنی نموده و هم نمی‌توان تبیین رسالت اجتماعی را تنها از قسمت ارتباط بیرونی این نهاد انتظار داشت.

۳- در اینجا لازم است کوتاه اشاره شود که تبیین هومبالت از نظریه بیلدونگ که انسان را به تعاملی بی قید شرط و گسترده با جهان فرا می‌خواند - نمود این چنین تعاملی در دانشگاه شدنی است - زمینه ساز این اعتلای اخلاقی را فراهم می‌سازد برای مطالعه بیشتر در این زمینه رجوع شود به (Banyasady et al., 2019)

وجه پرورش‌دهندگی دانش را در کنار وجه عینی- وجه تسخیرکننده طبیعت - قرار داده و دانش را - به معنای زمینه تربیت فرهنگی- برآمده از ترکیب سازوار این دو بیان می‌کند.

البته در اینجا هم دو پرسش اساسی قابل طرح است؛ نخست آنکه این دانش چگونه بدست می‌آید؟ و دیگر آنکه چگونه اجتماع از این دانش برای بهبود وضعیت فرهنگ اخلاقی خویش بهره مند خواهد شد؟ در این مورد دانش حاصل کار مشترک دانش‌پژوهان (استادان و دانشجویان) معرفی شده و آزادی و تنهایی برای دانش‌پژوه شرط لازم دستیابی به دانش در نظر گرفته می‌شود. تأکید بر آزادی و تنهایی در اصل برآمده از نگاه افلاطونی هومبلت به دانش است؛ بر اساس آن حالتی از دانش ناب در برابر آدمی قرار دارد که تنهایی و آزادی دانش‌پژوه می‌تواند حالت کنونی او را به وضعیت آرمانی آن نزدیک تر کند؛ هر چند به بیان او این نزدیکی، بنا به ذات دانش، که در اندیشه او دست نیافتنی است، هرگز به طور کامل بر هم منطبق نمی‌شوند، ولی باید تا سر حد ممکن آنها را به هم نزدیک ساخت. (Sefidkosh, 2016) به جای تعبیر رایج تنهایی "خلوت" را مناسب تر می‌داند که بر اساس آن گونه ای خلوت ذهنیتی و مکانی باید برای اندیشمند فراهم باشد تا با دوری از فشارهای بیرونی نظیر اعمال سلیقه نهاد یا ارگان‌های صاحب نفوذ بر جریان دانش پژوهی بتواند تحلیل و تبیین خویش از پدیده‌ها را به اندیشه بنشیند.

در پاسخ به پرسش دیگر، هومبلت اگر چه از یک طرف به همکاری و کار مشترک دانش‌پژوهان برای دستیابی به مرز دانش و بسط پی در پی آن تأکید دارد و از سوی دیگر با اختیار قدم نهادن در راه این فرهیختگی را شرط لازم بیان می‌کند، ولی در برابر بی تفاوتی آحاد جامعه (اعم از دانشجویان و غیر دانشجویان) یا دوری گزیدن سایرین از دل دادن به این فرایند، نوعی کنشگری را بر دوش استاد/آموزگار و می‌نهد که بر اساس آن این استاد/آموزگار است که باید با تلاش‌های خود دیگران را از طریق آگاه‌سازی به درون این فرایند بکشاند. هابرماس دیدگاه هومبلت در این زمینه را اینگونه روایت می‌کند:

اگر چنین نبود که آنها (دانشجویان و دانشگاهیان جوان‌تر) پیرامون آموزگار گرد آیند، آنگاه او باید آنها را می‌جست تا توانمندی‌هایش را که آموزنده ترند... با نیروی نابسنده آنها که هنوز بی طرفانه و دلیرانه در همه جهت‌ها می‌کوشد در آمیخته و زین سان به هدف‌اش نزدیک‌تر شود (Habermas, 1987. Trans. Ramazani, 2016, p.154).

بنا به آنچه ذکر شد، در این ایده، رسالت دانشگاه را باید فراتر از انتقال دانش دانست؛ دانشگاه باید در این زمینه به دنبال فرایندی باشد که هویت افراد در آن دچار تحولی رو به تعالی شود؛ افزون بر این، این دانشگاه است که باید زمینه اعتلای فرهنگی را به درون مردم بکشاند و زمینه پیوستن مردم به آن را گسترش دهد. از این روست که از این ایده به عنوان ایده‌ای که سرشتی هویت‌آفرین¹ دارد، یاد می‌شود (Paletschek, 2001).

دانشگاه جستجوگر حقیقت و کنشگری انسان

از کنشگری انسان¹ در حوزه های علوم اجتماعی و علوم تربیتی، به عنوان یکی از نظریه های مورد توجه و البته چالش برانگیز یاد می شود (Archer, 2000; Barnes, 2000; Biesta & Tedder, 2007; Segal, 2008). در این زمینه از منظر کانتی، چارلز تیلور کنشگری انسان را پیش شرط لازم تمام رویکردهای هنجاری معرفی می کند (Alexander, 2015). از اینرو دبستان های فکری گوناگونی به این مقوله پرداخته و هر کدام از منظری و برجسته نمودن زاویه ای به ارائه تفسیر خویش از آن روی آورده اند. از آنجا که بررسی این تفسیرها و برابر هم قرار دادن آنها در دستور کار این مقاله قرار ندارد، در ادامه کوتاه تلاش می شود با توجه به اشتراک های این رویکردها تصویری کلی از کنشگری انسانی را بدست آوریم و سپس نمود آن را در ایده هومبلیتی و به خصوص رسالت اجتماعی آن جستجو نماییم.

در این رابطه اصلی ترین مولفه های مورد اشتراک در مورد کنشگری انسانی عبارتند از: آزادی، انتخاب-گری، اراده آزاد و مسئولیت پذیری. حال باید روشن شود که بر اساس این مولفه ها از کنشگری انسانی، ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت به آنها التفاتی داشته است یا نه؟ گفته شد که در ایده هومبلیتی انسان در پی غایتی است آرمانی؛ که دست یازیدن به آن در گروه عواملی است؛ نخستین مورد، انتخاب گر دانستن انسان، پایبندی و به رسمیت شناختن این عنصر توسط نظام تربیتی است. نکته بعدی، تلاش بی پایان انسان برای نزدیک تر کردن خویش به این غایت است و در آخرین مرحله هم تلاش برای اشاعه دادن این رویه به دیگران و توانمندسازی آنها به هر میزان که کشش و اراده وجودی آنها همراهی کند.

بر اساس بیان (Alexander, 2015) - که قائل به ارتباط تنگاتنگی بین رویکردهای هنجاری با مولفه کنشگری انسانی است- می توان ایده دانشگاه هومبلیتی را - به این دلیل که جنبه های هنجارین در آن برجسته است - در جرگه نظریه هایی قرار داد که به کنشگری انسانی توجه کانونی داشته است. در این زمینه هر چند آرمانگرایی عصر روشنگری و مولفه های دوره رومانسیسم بستری بوده تا اندیشمندان ایده دانشگاه، غایت آدمی را فراتر از معیارهای رایج آن عصر معرفی نمایند ولی دستیابی به این غایت در گرو انتخاب گری انسان و تلاش بی پایان او برای گام نهادن در مسیر این غایت تعریف می شود که نمود این مسئله بیش از هر جای دیگر در تبیین هومبلیت از نظریه بیلدونگ قابل پیگیری است (Banyasady et al., 2018). همچنین این غایت چنان وابسته به اراده و انتخاب گری انسان است که حتی اگر دستگاه حاکم یا هر عامل مداخله گر بیرونی درصدد پیاده سازی ایده دیگری برآید، باز انسان می تواند با تکیه بر توانمندی- های درونی خویش مسیر آرمانی خود را طی نماید. همچنان که هومبلیت در تعریف بیلدونگ آن را پناهگاهی معرفی می کند، که توانایی دارد تا آدمی را از گزند و آسیب های بیرونی از جمله سو دادن های غیر اصولی و سودا گرایانه حفظ نماید.

در همین راستا، در نگاه هومبلیت تحول شخصیت آدمی در گرو دانشی است که برآمده از تلاش و جستجوگری اختیاری خود انسان بوده و آدمی در پیگیری آن اصلی ترین نقش را بر عهده گیرد. از همین رو او بازیستادن از پی جویی دانش را نقطه پایان تحول انسان معرفی می کند (Humboldt, Trans).

وجه دیگری از تاکید هومبالت بر کنشگری انسان و اهمیت آن در سیر تحول آدمی آنجا نمایان می شود که او در معرفی دو قطب انسان و جهان که داد و ستد دو سویه آنها را بستر تربیت مطلوب -بیلدونگ- می داند، جانب انسان را در اثر گذاری بر دیگری -یعنی جهان- می گیرد و بر آن تاکید می ورزد (Konrad, 2012).

همچنین اعطای آزادی به دانش پژوهان به منظور روی آوردن به پژوهش، بدون توجه به جهت و فرجام آنها، از ارکان ایده هومبالتی بشمار می رود (Fallon, 1980, p. 19). شایان ذکر است در اینجا باور به آزادی^۱ و تاکید بر آن می تواند نشانی باشد بر توجه به کنشگری انسانی و تمایل به برآورده کردن شرایط آن در این ایده. پژوهش محوری مورد تاکید در این ایده نیز در واقع اختیار داشتن آدمی برای ورود به هر زمینه -ای را به منظور پژوهش روشن می کند- امری که هومبالت به آن توجه و تاکید دارد؛ باید توجه داشت که اهمیت این نگرش هنگامی دو چندان می شود که پیامد آن می تواند به دانشی ختم شود که به ضرورت با قرائت رسمی در جامعه هم خوانی نداشته باشد یا حتی فراتر، در برابر آن هم قرار گیرد؛ ولی اینها دلیلی بر اعمال محدودیت بر کنشگری - نظری / عملی - پژوهشگر یا محدود سازی او نخواهد بود.

افزون بر این موارد، در این ایده، نمود کنشگری انسان علاوه بر سطح فردی، در حوزه اجتماعی هم برجسته است. در این زمینه انسان دانشگاهی هومبالت یا به تعبیر دیگر دانش پژوه این دانشگاه، پس از دستیابی به هویت راستین خویش که به تعبیر فیثسته/انسانیت/انسان است، در پی بسط این هویت در اجتماع بر می آید؛ به سخن دیگر انسان دانشگاهی در اینجا افزون بر اینکه به دنبال افزایش ظرفیت وجودی خود به منظور اعتلای فرهیختگی خویش است، در لایه ای اجتماعی تر به دنبال فرهیخته پروری است و این جلوه ای است آشکار از نمود اصلی کنشگری اجتماعی؛ که می توان آن را همان رسالت اجتماعی انسان دانشگاهی هومبالتی قلمداد کرد. تکیه بر همین نکته است که می توان منظور هومبالت از قله این نهاد یعنی جایی که همه امور در آن در خدمت تعالی اخلاقی ملت است (Humboldt, Trans. Sefidkhosh, 2016) را بهتر درک نمود.

پیش از پرداختن به بخش پایانی باید کوتاه اشاره شود که، در کنار موارد ذکر شده، نباید از نقدهایی که در گذر زمان - و حتی در زمانه ما- متوجه این ایده بوده غافل شویم. در کنار این نکته، شیفتگی نسبت به این ایده هم می تواند مانعی باشد بر سر راه شناخت درست و الهام گیری مطلوب از آن. از آنجا که مقصود این مقاله پرداختن به نقدهای مطرح شده درباره ایده هومبالتی نیست^۲، ما تنها به انتقاداتی خواهیم پرداخت که بیشتر به مسئله اصلی این مقاله -یعنی کنشگری انسانی- مربوط می شود.

۱- باید دقت داشت آزادی در اندیشه هومبالت پیرامون نهاد دانشگاه که بیشتر از آن با عنوان آزادی آکادمیک یاد می شود هم آزادی در مقام تدریس را در بر می گیرد و هم آزادی در مقام پژوهش را.

۲- فقدان کارایی بیلدونگ و تکیه بر ناکارآمدی آن در عصر حاضر، تاکید بر ملی گرایی و رویه نخبه گرایانه نهفته در آن، زیر سوال بردن امکان پیاده سازی و عملیاتی شدن این ایده، رؤیایی و دست نیافتنی قلمداد کردن آن و دست آخر به چالش کشیدن امر جستجو دانش برای دانش از جمله مهم ترین نقدهایی است که نسبت به این ایده وارد شده است. با این همه، و با چشم پوشی از فراز و فرودهایی که این ایده به خود دیده است، باید گفت، دست کم تا کنون این ایده توانسته محل طرح بودن خود را زنده نگاه دارد. برای مطالعه بیشتر در این زمینه رجوع شود به (Masschelein, Ricken, 2003 & Konrad, 2012)

در این زمینه با اشاره به وابستگی بخشی از اندیشه هومبالت به افلاطون برخی سخن از نخبه‌گرایی نهفته در ایده هومبالتی میان می‌آورند (Holford, 2014). برای درک این مطلب باید نخست اشاره شود که ایده پردازی هومبالت بسان هر ایده پردازی دیگری باید در بافت خود و در چارچوب مفهومی که سامان یافته است مورد واکاوی قرار گیرد. از اینرو از یک سو نخبه‌گرایی در اندیشه او نه تنها زمینه انحصار برای عده ای را در پی نخواهد داشت -همچنان که او بیلدونگ را همگانی می‌داند و فراهم آوردن زمینه تربیت درست را برای همگان لازم بر می‌شمارد (Albritton, 2004)- بلکه همچنان که در اندیشه فیخته و هومبالت هم مشاهده شد، نخبگی اگر به معنای موقعیتی متمایز باشد، بیش از هر چیز مسئولیت دانش پژوه را گسترده می‌سازد؛ به عبارت دیگر از این منظر، نخبگی یعنی مسئولیت بیشتر داشتن نه تمایز نامطلوب با دیگران. فراتر از این، آنچه در این ایده قله نامیده می‌شود، پیوند استواری با اخلاقی‌تر شدن فرد و اجتماع دارد و این مسئله برای نخبگان مسئولیت بیشتری را در پی خواهد داشت نه امتیاز بیشتری. دست آخر اینکه این نخبگی بدون کنشگری انسانی و تلاش بی‌پایان برای برآورده شدن آن شدنی نخواهد بود، بنابراین این امر برآمده از تلاش افراد و در بستری که زمینه آن دور از دست انحصار و زد و بند های رایج است، به ثمر خواهد نشست.

بحث پایانی

آنچه این مقاله به دست داد عبارت بود از اینکه رسالت اجتماعی ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت، یا همان نقش عمومی آن، یعنی فرهیخته‌پروری و اعتلای فرهنگ اخلاقی ملت، از دل باور به کنشگری انسانی و بواسطه دانشی که برآمده از آزادی پژوهش و پژوهشگر^۱ است، حاصل شدنی است. کنشگری انسانی هم، در این ایده، دست کم در دو سطح قابل پیگیری است؛ از یک سو آدمی با بکارگیری ویژگی‌هایی چون آزادی، اختیار، اراده آزاد و مسئولیت پذیری، گام در مسیر تربیت خویش می‌نهد و از سوی دیگر تلاش می‌کند این رویه را تا حد توان بین آحاد مردم گسترش دهد. انسان دانشگاهی هم در همین راستا، اختیار و آزادی خود را در گسترش مرزهای دانش ناب بکار می‌گیرد تا دستاوردهای آن را در سطحی گسترده‌تر، صرف بهبود وضعیت اخلاقی اجتماع نماید. از همین رو می‌توان گفت، بین این دو یعنی رسالت اجتماعی ایده هومبالتی و کنشگری انسانی در هم تنیدگی استواری دیده می‌شود؛ چرا که از یک طرف بدون در نظر گرفتن کنشگری انسانی نمی‌توان رسالت اجتماعی ایده هومبالتی را برآورده شدنی دانست و از طرف دیگر این رسالت اجتماعی ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت است که باید انسانی کنشگر تربیت نماید.

با وجود این، جای این پرسش باقی است، که از برجسته‌سازی این در هم تنیدگی چه نتیجه و بهره‌ای می‌توان برد. در پاسخ باید گفت، این برجسته‌سازی در راستای مقصود اصلی این مقاله است که بر اساس آن قرار شد تا حد توان به زیر لایه های ایده هومبالتی ورود شود. در این باره گفتنی است که اشاره به ایده هومبالتی به عنوان ایده‌ای درخور توجه، در بسیاری از موارد، خلاصه شده به گزاره‌هایی چون پافشاری بر استقلال دانشگاه از دولت و آزادی پژوهش و تدریس و نظیر آن؛ حال آنکه بررسی این نکته که این پافشاری بر چه پایه‌هایی برقرار شده، بیشتر به فراموشی سپرده می‌شود. در حالی که شناخت دقیق یک

۱- بنا به آنچه در متن پیرامون کنشگری انسانی گفته شد، این دو را نیز می‌توان نمودهای کنشگری بشمار آورد.

ایده، آن هم به منظور الهام‌گیری از آن، آن هنگام شدنی‌تر است که زیر لایه‌های آن بخوبی واکاویده شود و آنگاه سنجش و تطبیق‌پذیر بودن آن مورد توجه قرار گیرد. امری که اگر مورد فراموشی یا کم‌توجهی قرار گیرد نمی‌تواند -همچنان که دست‌کم در جامعه ما اینگونه به نظر می‌رسد- هم تصویر درستی از آن ایده را در اختیار ما بگذارد و هم الهام‌گیری از آن را به‌خوبی به سرانجام برساند. در همین راستا توجه به زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی پرورده شدن یک ایده هم، باید در واکاوی ما به‌درستی مورد توجه قرار گیرد؛ بسا توجه به این زمینه‌ها، شباهت بسیاری با سنت‌های پیشین خود ما را در پی داشته باشد و یا با پرنگ نمودن تفاوت -ها، زمینه دوری از هرگونه اقتباس خام از ایده‌ها را فراهم آورد.

از جنبه‌های دیگر الهام بخش ایده هومبلیتی، باید به آرمانگرایی و قدرت نقدی که به بیان هابرماس عامل‌های مانایی این ایده‌اند (Habermas, 1987. Trans. Ramazani, 2016) توجه داشت؛ بررسی زوایای این ماندگاری و چرایی آن، نکته‌ای است که می‌تواند مورد توجه پژوهش‌های ما در رابطه با نهاد دانشگاه قرار گیرد. همچنین باید این ایده را یک پیوستاری از نظروزی در نظر گرفت؛ به این معنا که بیشتر دستاورد نظروزی یک جریان فکری است تا ثمره اندیشه یک فرد یا گروه خاص. نکته اخیر در واقع ما را به گشایش نظری در عرصه فلسفیدن به نهاد دانشگاه دعوت می‌نماید؛ به سخن دیگر ذات دانشگاه به -گونه‌ای است که داد و ستدهای نظروزانه، آزاد و پیوسته پیرامون آن، بیشتر می‌تواند ما را به ایده‌ای روشن و بنیادی از دانشگاه برساند تا پیگیری رویکردی‌های فرمایشی و سفارشی.

نکته آخر، که باید امیدوار بود در سیر دانشگاه پژوهی ما، خود نقطه آغازی باشد، فراتر از آنچه پیرامون ایده هومبلیتی گفته شد، باید توجه به کوتاهی‌ها پیرامون ایده پردازی‌های نهاد دانشگاه در ایران اهمیت یابد. به نظر در این باره دست‌کم دو کوتاهی رخ داده است؛ یکی چشم‌گیر نبودن ایده‌پردازی‌ها و پراکنده‌کاری‌های خالی از انسجام ما درباره نهاد دانشگاه و دیگری به ناروشنی در پی ایده‌های بیرونی رفتن. پیرامون نکته اخیر، به کوتاه‌ترین سخن می‌توان گفت، در شناخت دقیق ایده‌های موجود هم‌تی شایسته نشان داده نشده تا به بن‌مایه‌های آن‌ها پی برده شود. از اینرو در بیشتر روگرفتن‌ها، یا تنها در سطح ماندن حاصل شده و یا تیغ نقد را نابجا فرود آوردن. حال آنکه بسا در بن هر ایده‌ای افزون بر زمینه‌ای بینش‌افزا، شباهت‌هایی با پیشینه و ارزش‌های ما در کار باشد یا فراتر از آن، بسا بتوان بر بستر تفاوت‌ها زمینه‌ی روشنی را برای طرحی نو پدید آورد.

References

- Albritton, F. (2006). *Humboldt's Unity of Research and Teaching: Influence on the Philosophy and Development of U.S. Higher Education* Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=939811> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.939811>
- Alexander, H. (2015). *Reimagining Liberal Education: Affiliation and Inquiry in Democratic Schooling*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Allen, M. (1988). *The goals of universities*. Milton Keynes, UK: SRHE & Open University Press.

- Archer, M. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ash, M. G. (1997). *German universities past and future: Crisis or renewal?* Providence, RI: Berghahn.
- Bahti, T. (1987). *Histories of the University: Kant and Humboldt*. MLN, 102(3), 437-460. doi:10.2307/2905581
- Banyasady A., Sajjadi M., Bagheri, Kh. & Sefidkhosh, M. (2019). Anthropological relevance of Bildung's theory with the idea of university in the thought of Wilhelm von Humboldt, *Philosophy of Education*, 2:1, 5-24, Retrieved from <http://pesi.saminattech.ir/Article/13971222178190> (In Persian).
- Barnes, B. (2000). *Understanding Agency: Social Theory and Responsible Action*. London: Sage Publications.
- Berg, G. A., Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2003). *A mission possible? Change, Change*. The Magazine of Higher Learning, 35:5, 40-4735(5), 40–45, DOI: 10.1080/00091380309604118
- Biesta, G., Tedder, M. (2007) Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective, *Studies in the Education of Adults*, 39:2, 132-149, DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545
- Chaplin, M. (1977). Philosophies of higher education, historical and contemporary. In *International encyclopedia of higher education* (Vol. 7, pp. 3204–3220). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fallon, D. (1980). *The German university: A heroic idea in conflict with the modern world*. Boulder: Colorado Associated University Press.
- Fichte, J. G. (1980). *Conferences Sur La Destination Du Savant*. (E, Saadat, Trans). Tehran, Farhang e Javid, (In persian).
- Habermas, J. (1987). *The Idea of the University: Learning Processes*. (R. Ramazani, Trans) In Sefidkhosh, M. (Ed): *The Idea of the university*. (pp. 131–157). Tehran, Hekmat Publisher. (In persian).
- Hofstetter, J. M. (2001). *The Romantic Idea of a University - England and Germany, 1770-1850*. (S, M. Shamekhi, Trans) In Sefidkhosh, M. (Ed): *The Idea of the university*. (pp. 271–336). Tehran, Hekmat Publisher. (In persian).
- Holford, John. (2014). The lost honour of the Social Dimension: Bologna, exports and the idea of the university. *International Journal of Lifelong Education*. 33. 7-25. 10.1080/02601370.2013.873210.
- Humboldt, V. W. “Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.” (M. Sefidkhosh. Trans) (In Press) (In Persian).
- Josephson, P., Karlsohn, T., & Östling, J. (Eds.). (2014). *The Humboldtian Tradition*. Leiden, The Netherlands: Brill. doi: <https://doi.org/10.1163/9789004271944>
- Kant, I. (1784). *Answering the Question: What Is Enlightenment*. (H. Fuladpour Trans) Kelk. (In persian).
- Kant, I. (1979). *The Conflict of the Philosophy Faculty whit the Theology Faculty in the Conflict of Faculties*. (S, M. Shamekhi, Trans) In Sefidkhosh, M. (Ed): *The Idea of the university*. (pp. 271–336). Tehran, Hekmat Publisher. (In persian).
- Konrad, F. M. (2012). *Wilhelm Von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung*. In: Siljander, P, Kivelä, & A, Sutinen, A. (Eds.): *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. (pp. 107-124). Rotterdam, Boston. Sense Publishers.

- Masschelein, J. & Ricken, N. (2003). *Do We (Still) Need the Concept of Bildung?*. Educational Philosophy and Theory. 35. 139 - 154. 10.1111/1469-5812.00015.
- Nybom, T. (2003). *The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University*. Higher Education Policy. 16(2). 144-159
- Paletschek, S. (2001). *The invention of Humboldt and the impact of national socialism: the German university idea in the first half of the twentieth century*. Szöllösi-Janze, M (ed.): Science in the Third Reich. Oxford: Berg, 2001, S. 37-58.
- Sefidkhosh, M. (2016). *Humboldt and the idea of establishing a university*. Institute for Social and Cultural Studies. (In persian)
- Scott, J. C. (2006). *The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations*. The Journal of Higher Education 77(1), 1-39. The Ohio State University Press. Retrieved February 1, 2019, from Project MUSE database.
- Segal, J. M. (2008). *Agency, Illusion, and Well-Being: Essays in Moral Psychology and Philosophical Economics*. Lexington Books.
- Simons, M & Haverhals, B & Biesta, G. (2007). Introduction: The university revisited. *Studies in Philosophy and Education*. 26. 395-404. 10.1007/s11217-007-9051-5.
- Zgaga, P. (2012). *Review of Ronald Barnett, Being a University*, Routledge, 2011. Studies in philosophy and education. <http://doi.org/10.1007/s11217-012-9292-9>.