



## Is There any Change in Academic Pattern? A Philosophical Contemplation on University Idea in the Future of Post-COVID-19 World

**Reza Mahouzi**

*Associate Prof. Institute of Social and Cultural Studies. Iran. Tebran.*  
r.mahoozi@scu.ac.ir

### Abstract

Educational neo-liberalism gradually alternated the university patterns in recent seven decades, especially, final two decades of 21th century, and emerged as a powerful hegemony in education and research; A hegemony that serves the liberal capital market and supports the economic development programs with liberal education and research. Nowadays, by a tiny, but powerful, pandemic of coronavirus, it seems this academic system has lost its credibility. This paper intends to explore the history of dominant academic systems in two recent century - as of German Humboldtian University, British education-based university, and French technical and national-oriented university. While trying to explain the neo-liberalism education thought, it also analyzes the question that “Does the recent pattern can endure before radical critics of oppositions?” If not, what would be the alternative to this dominant global system? The author believes that the explained independency in Kant's pattern of the university, capacities that critical realism provides for educational neo-liberalism, and accuracy of this system in applying the critics of oppositions for the reconstruction of itself could help to its survival and reconstruction of self in a flexible manner. However, we have to wait for the next world climate changes in response to the Covid-19 pandemic.

**Keywords:** neo-liberalism, Humboldtian model of the university, French university, British university, Covid-19.

### **Introduction**

Besides the science orientations, dose Covid-19 pandemic can free the scientific activities from the current inflexible construction that, historically, has been set in the economic and political power constructions of neo-liberalism in the second part of 20th century and two recent decades? Does this freedom direct us to a more complicated situation as of controlling management? Does it directs us to a free situation in which science and thinkers demand the knowledge for the sake of truth itself, and the truth for the excellence of human in material and moral aspect?

### **German truth-seeker university**

The idea of science unity, the distinguished attribute of philosophical idealism in 19th and first decades of 20th century, played a pivotal role in the whole construction of the German model of universities. Either in the first generations of new German universities – following Berlin university - or in modern generations in 20th century – following the KWG then renamed to Max Planck Society, the nature of German university idea created by accompanying 4 pillars of “national identity”, “unity of science”, “science advancement” and “academic freedom”.

### **British education-based university**

Freedom of this kind of education that emphasizes on education rather than science development, means that human in a lived educational experience, either general or elementary or professional academic education and even civil educations can manifest his excellence self. This model not only imposes any kind of ideologic thought to students but also does not educated them according to the specific professions; Instead, tries to educate free, expert, and excellence humans.

### **French university; from Napoleonic to national model**

In this bureaucratic system, various categories and concours administrated a complicated discipline. This situation included even those fields that do not require concours. Regulation and equalization of educational curriculum and granting the monopoly of the educational degree to the government is the main characteristics of this model. Moreover, this system emphasizes on faculties' division of labor and specializing the education.

### **American Research-based and market-based universities; New scientific hegemony**

This kind of universities have a correlation to the development programs. After World War II, countries considered the economic development proposal and free economic and commercial market in their agenda, and

the United Nations-supported this program. In proportion to this international policy, in the first phase, states began with the reconstruction of the educational system, science and technology, and designed programs to reach economic developments.

### **COVID-19 and changes in the world system of science and higher education**

Dose Covid-19 carrying many critics and provides a historical opportunity for neo-liberalism opponents, is the final hit to end the system that its inefficiencies have been mentioned in various ways? Perhaps it may be the only reason for the system abolition, or in an optimistic view, results in changes in neo-liberalism administration of policies and approaches.

### **Conclusion**

Perhaps in the world of post-COVID-19, Neo-liberalism abuses science and technology in its current approach, but in the other forms and in order to reconstruct itself in crisis management, the behaving environment and controlling the penetration of economy and the free market. Perhaps this system, apply science and technology to serve the cyber world development in general and Specialty education and opens a way of communication for the world. In other words, COVID-19 is merely adequate and necessary reason for all critics and making neo-liberalism to reconstruct basically, not to abolish.

### **References**

- Chomsky, Avram Noam (2020) "Corona Virus and Neoliberalism", trans. By Noorizadeh
- Davies, William, et al. (2017) "*Liberalism in Neoliberal Times: Dimensions, Contradictions, Limits*", MIT Press.
- Derrida, Jacques (2016) "Mochlos; or, The Conflict of the Faculties", trans. By Seeyed Amir e Kooshehi and Mohammad reza Sadafi, in *Idea of University*, edited by Meysam Sefidkhosh, Hekmat Published.
- Fichte (1979) "*Addresses to the German Nation*", trans. by R. F. Jones and G. H. Turnbull, Westport: Greenwood press.
- Kant, I. (1979) "*the Conflict of the Faculties*", translation and introduction by Mary J. Gregor, New York press.
- Webster, Charles (1976), "*Changing Perspectives in the History of Education*", Oxford Review of Education 2, no.3: 201–213.
- Wilder, Gary (2005), "*The French Imperial Nation-State: Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars*", Chicago: University of Chicago Press.
- Zizek, Slavoj (2020), "The decision that Corona Virus imposed on us; Communism of the world and the West or the law of the forest", trans. By Saleh Najafi, in e book *Corona Virus and Philosophers*.



مجله علمی پژوهش‌های فلسفی دانشگاه تبریز  
سال ۱۴ / شماره ۳۱ / تابستان ۱۳۹۹

## آیا تغییری در الگوی دانشگاهی در راه است؟ درنگی فلسفی بر ایده فلسفی دانشگاه در آینده پساکروناوی جهان

رضا ماهوزی

دانشیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ایران، تهران  
r.mahoozi@scu.ac.ir

### چکیده

نولیبرالیسم آموزشی در هفت دهه اخیر توانسته به تدریج دیگر الگوهای دانشگاهی را از دور خارج کرده و در دو دهه پایانی قرن بیستم و سه دهه اخیر به مثابه قدرتمندترین هژمونی آموزشی و پژوهشی جلوه‌گر شود؛ هژمونی‌ای که در خدمت بازار آزاد سرمایه است و با آموزش و پژوهش آزاد (لیبرال) برنامه‌های توسعه اقتصادی را پشتیبانی می‌کند. اما اینک، با شیوع ویروس کوچک اما قدرتمند، اعتبار این نظام آکادمیک خدشه‌دار شده است. این نوشتار درصدد است ضمن برشمردن سابقه نظام‌های دانشگاهی مسلط در دو سده اخیر از جمله دانشگاه هومبولتی آلمانی، دانشگاه آموزش محور انگلیسی، دانشگاه فنی و ملی گرایانه فرانسوی و تشریح چارچوب فکری نولیبرالیسم آموزشی، این پرسش را تحلیل کند که آیا الگوی اخیر می‌تواند در مقابل نقدهای تند و گسترده مخالفان دوام آورد و اگر نتواند، جایگزین این نظام مسلط جهانی، چه خواهد بود؟ تحلیل نویسنده آن است که استقلال تبیین شده در الگوی کانتی از دانشگاه و ظرفیت‌هایی که رئالیسم انتقادی پیش‌پای نولیبرالیسم آموزشی می‌گذارد و همچنان دقت این نظام در استفاده از نقدهای منتقدان برای اصلاح و بازسازی خود، می‌تواند به بقاء این نظام کمک کند و این نظام به‌نحوی منعطف، سبک خود را تغییر دهد. با این حال باید منتظر تحولات بعدی جهان در نتیجه تبعات شیوع ویروس کرونا ماند.

**کلیدواژه‌ها:** نولیبرالیسم، دانشگاه هومبولتی، دانشگاه فرانسوی، دانشگاه انگلیسی، کرونا ویروس.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۲/۲۰

## مقدمه

شیوع ویروس کرونا در سراسر نیم کره شمالی و تعطیلی مراکز آموزشی و بعضاً پژوهشی و کم شدن بی سابقه رفت و آمدهای دانشگاهی، شاید در نوع خود در تاریخ دوران جدید و معاصر بی سابقه باشد. جنگ‌های اول و دوم جهانی در قرن بیستم تا حدود بسیاری فعالیت‌های دانشگاهی را به محاق برد- چنانکه به عنوان مثال، بسیاری از بورسیه‌های ایرانی در دانشگاه‌های اروپا مجبور به بازگشت به خانه شدند و یا دانشگاه خود را عوض کرده و در محیطی امن‌تر تحصیلات خود را به صورت فشرده به پایان رساندند- اما حتی آن اتفاقاتی که سهمناک نیز که ۶۰ میلیون کشته و صدها میلیون مجروح بر دست ملت‌ها و دولت‌ها گذاشت، فضای تنفسی در آمریکا و شرق دور داشت و برخلاف بحران فعلی، می‌توانست هنوز هم قطار زندگی را بر ریل‌های خود به سوی آینده هدایت کند. حکایت کووید- ۱۹ حکایتی دیگر است؛ حکایتی که نه تنها بدن‌ها، بلکه ذهن‌ها و نظام‌های ارتباطی را هم تهدید کرد و با به تعلیق درآوردن طولانی مدت فعالیت‌های فیزیکی و حضوری و وادار کردن جهانیان به اتخاذ رویکردهای بدیل، همچون پتکی سهمگین، بر اندام هر آنچه تمدن جدید تا کنون ساخته بود وارد شده و ترک‌هایی بزرگ در نظام موجود ایجاد کرده است. اما آیا کرونا ویروس آنقدر قدرت دارد که محتوا و سمت و سوی نظام علم را از خدمت به آنچه نولیبرالیسم خواهان آن است به سوی اهدافی غیراقتصادی و به طور مشخص اهداف اخلاقی و انسانی تغییر دهد؟ آیا این همه‌گیری (پاندمی) می‌تواند علاوه بر سمت و سوی علم، قالب فعالیت علمی را نیز از چنبره متصلب کنونی که در نیمه دوم قرن بیستم و دو دهه اخیر بگونه‌ای تاریخی در اختیار ساختارهای قدرت اقتصادی و سیاسی نولیبرالیسم قرار گرفته است آزاد کند؟ و آیا این رهایی‌بخشی ما را به وضعیتی فروبسته‌تر مثلاً دنیای مدیریت‌های کنترل‌گر هدایت می‌کند یا به سوی وضعیتی آزاد سوق می‌دهد که در آن علم و عالمان، دانش را برای خود حقیقت و حقیقت را برای تعالی و کمال آدمی در شئون مادی و شئون اخلاقی مطالبه می‌کنند؛ آنگونه که کانت در رساله *نزاع دانشکده‌ها* تمنای آن را داشت و یا آنگونه که چپ‌ها رهایی را تمنا می‌کنند؟ برای پاسخ به این پرسش‌ها نخست اجازه دهید مروری کوتاه بر تحولات نظام‌های علمی دانشگاهی و الگوهای فعالیت دانشگاهی در دو قرن اخیر داشته باشیم تا بدانیم وضعیت پیشاکرونايي دهه‌های اخیر ما چگونه بود و در آینده‌پساکرونايي چه وضعیتی خواهیم داشت.

## دانشگاه حقیقت‌پژوه آلمانی

اگرچه کانت اولین فیلسوفی است که درباره دانشگاه رساله‌ای به نام *نزاع دانشکده‌ها* منتشر کرد و پیشنهاد تغییر جایگاه دانشکده فلسفه از مقامی مادون به جایگاهی برتر را طرح کرد تا هم دانشگاه

بتواند به کمک آن، استقلال خود را از دو نهاد سیاست و دیانت به دست آورد و هم این دانشکده با درانداختن نزاعی مشروع میان خود و سه دانشکده دیگر (الهیات، حقوق و پزشکی)، همچون روحی زنده و پویا در دانشگاه عمل کرده و این نهاد را به سمت آینده‌ای روشن و روشنگر هدایت کند (see Kant, 1979: ch.1)، اما در عمل، چنین دانشگاهی تنها در قالب دانشگاه برلین امکان تحقق یافت؛ درست یازده سال پس از نگارش رساله کانت.

ماجرا از این قرار بود که هنوز اندکی از تصور ایده‌آلیستی و رمانتیکی کانت از دانشگاه و نقش فلسفه در وحدت علوم و پیش بردن فرایند رشد عقل در جامعه رو به جلو آلمان و آغاز دوره تمدنی جدید- که در کلام دیگر اندیشمندان آن روزگار نیز بیان شده بود (see Gonzalez, 2011: 807 & Schelling, 1981: 449)- گذشته بود که حکومت پروس قسمت‌های قابل توجهی از سرزمین‌ها و دانشگاه‌های خود را در نتیجه حمله فرانسوی‌ها از دست داد و از مجموع ۴۰ دانشگاه فعال، نیمی از آن‌ها تعطیل شد. مهاجرت استادان و دیگر دانشگاه‌ها به برلین و فراخوان بایمه مبنی بر تأمل درباب آموزش و در نتیجه گردآمدن پیشنهادات اندیشمندی چون ولف، فیشته، شلاپرماخر، شلینگ و غیره جهت بازپس‌گیری اقتدار از دست رفته حکومت پروس (هوفستتر، ۱۳۹۵: ۳۰۶-۳۰۸) و نهایتاً دعوت از هومبولت جهت عملی کردن آن پیشنهادات، آخر سر به تأسیس دانشگاه برلین در سال ۱۸۱۰ منجر شد؛ دانشگاهی که در آن، طبق الگوی وحدتی که از کانت تا هومبولت دست به دست شده بود، آموزش و پژوهش تحولی اساسی یافتند و بدین ترتیب دانشگاه جدید برلین از دانشگاه‌های نسل قدیم که صرفاً بخش آموزشی کلیساها و یا دولت‌ها محسوب می‌شدند، متمایز شد.

هومبولت با الصاق انستیتو (محل تحقیق) برلین به دانشگاه تازه تأسیس شده، بر توأمانگی این دو وجه و به عبارت دیگر، رفت و آمد میان بخش آموزشی و پژوهشی به نیت انجام تحقیقات پیشرفته برای پیشبرد علم و آموزش آن یافته‌ها در کلاس‌های درس، تأکید ورزید. در این ایده، استادان- اعم از آموزشی و پژوهشی- و دانشجویان، خادمان حقیقت خوانده شدند؛ حقیقتی که در نهایت سود آن به حاکمیت، جامعه و سرزمین می‌رسید. چرا که طبق اندیشه راهبردی دانشگاه برلین، یعنی «وحدت» علوم و همچنین ایده‌آلیسم فلسفی آن روزگار، این وحدت در نهایت وجوه متعددی از وحدت سرزمینی، هویتی، معرفتی، اخلاقی و سیاسی آلمان را به دست می‌داد. از همین رو این ایده که از اندیشه محوری «وحدت» علم تغذیه می‌کرد، طبق فرض، تمامی کارکردهای سیاسی و فرهنگی و تربیتی و اخلاقی مورد انتظار را برآورده می‌ساخت (ببینید هومبولت، ۱۹۷۹: ۳۲۲ به نقل از کویک، ۱۳۸۹: ۲۸۶ و همچنین هوفستتر، ۱۳۹۵: ۳۴-۳۲۲).

از میان همه متفکران آن دوران، فیثسته بیش از دیگران موضوع آموزش را به موضوع میهن‌پرستی گره زده بود چرا که به باور وی آموزش می‌تواند به پروس ضعیف شده، قدرت لازم را برای مقابله با فرانسه و بازپس‌گیری سرزمین‌های از دست رفته اعطا کند؛ علاج و راه حل اصلی محافظت از ملت آلمان، توسعه نظام جدید آموزش ملی آلمان به نحوی است که هرگز در هیچ کشوری نبوده است (Fichte, 1979: 19).

فیثسته این دغدغه را هم دغدغه‌ای سیاسی و هم اخلاقی برای ملت آلمان می‌دانست؛ دغدغه‌ای که به تعالی و رشد فرهنگی آلمان‌ها منجر می‌شود. این باززایی برای فیثسته بیش از همه معطوف به درکی از آینده بود؛ درکی که به‌مثابه مطالبه‌ای عمومی و روح زمانه، نوید تولدی دوباره و رفتن به سمت تمدنی برتر را می‌داد. فیثسته این نوید را در کتاب *خطاب‌هایی به ملت آلمان*، چنین بیان داشته است؛

زمان حال دیگر از آن ما نیست ... امید به آینده بهتر، تنها فضایی است که می‌توانیم در آن نفس بکشیم (Ibid, 193).

همین داعیه را شلینگ فیلسوف هم‌عصر فیثسته نیز بیان داشته است؛

دوره تاریخی‌ای مانند عصر ما، در شرف تولد جهان جدیدی است. کسانی که به نحوی فعال در ظهور آن مشارکت نکنند، یقیناً فراموش خواهند شد (Schelling, 1981: 807).

در این میان فلسفه نقشی مهم در آموزش نوین دارد. این نقش را اول بار کانت صورت‌بندی کرد. برای کانت دانشکده فلسفه باید در تربیت کارمندان حکومت و کشیشانی که نبض جامعه را در دست دارند، همان‌ها که کانت تجارت‌پیشگان دانش نامیده است، دخالت کند تا جامعه‌ای که خواهان توجه روشنگرانه به آینده است، نه تنها از آموزه‌های متصلب و بسته این دسته متضرر نشود بلکه در نتیجه همراهی روشنگرانه آن‌ها مسیر حرکت به سمت ایده پیشرفت و وحدت هموارتر شود؛ موضعی که می‌تواند جایگزین اقدامات انقلابی‌ای همچون انقلاب فرانسه باشد.

برای فیثسته کارکرد فلسفه، ترسیم مختصات روح ملی و راهی است که جامعه و حکومت باید طی کند. فلسفه این کار را حسب تلقی‌ای که از آینده بشریت دارد و نسبت پیشرفت علوم با آینده انسان و جوامع انجام می‌دهد. در واقع درک ارزش سرزمین‌پداری و احساس اخلاقی و عقلانی نسبت به آن نیز، تنها در صورت نیل به بالاترین مرحله تربیت و فرهنگ (بیلدونگ) که همانا مرحله آزادی و والایی است حاصل می‌آید. به این معنا فلسفه باید در آغاز و فرجام آموزش، حضوری تام و تمام داشته باشد و رهبری فکری جامعه به سوی دوره نوین تمدن و فرهنگ را برعهده گیرد (Fichte, 1979: 113-14 و ماحوزی، ۱۳۹۷). ریاست فیلسوفان بر دانشگاه برلین گویای ایفای تاریخی نقشی بود که آلمان‌های قرن نوزدهم برای فلسفه قائل بودند.

اما ایده وحدت علوم که بارزترین خصیصه ایده‌آلیسم فلسفی تمام قرن نوزدهم و دهه‌های نخست قرن بیستم است، بگونه‌ای محوری در ساختار درونی و بیرونی دانشگاه‌های مدل آلمانی ایفای نقش می‌کرد. شلینگ در «ایده مطلق علم» خاص بودن علوم و هنرها را تنها زمانی واجد ارزش می‌داند که متضمن امر کلی یا امر مطلق باشند (شلینگ، ۱۳۹۵: ۳۰). این مطلقیت که مقتضی توجه همزمان به تمامی استعدادها و قوای انسان است و لذا در نقطه مقابل تک ساحتی لحاظ کردن قوای ذهن قرار می‌گیرد، به‌باور ایده‌آلیست‌های دوره روشنگری آلمان تنها از طریق فلسفه حاصل می‌آید زیرا «فلسفه که انسان کلی را فهم می‌کند قابلیت بهتری در رهاسازی ذهن از محدودیت‌های فرهنگ تک‌بعدی دارد و می‌تواند آن را به قلمرو امر کلی و امر مطلق ارتقاء دهد» (همان، ۳۱). در این چارچوب، دانش آغازین «به‌طور مطلق تنها یکی است و در آن، تمام دانش، یگانه و واحد می‌شود. این ایده‌ای است که دانش آغازین را که در گام‌های مختلف پدیدار شدن جهان ایده‌آل، به رشته‌های مختلف تقسیم شده است، به سطح عالی و سنجش‌ناپذیر درخت دانش گسترش می‌دهد» (همان، ۳۲). در این اندیشه، تمامی علمی که کاشف از واقعیت پدیداری هستند، منشأیی واحد و نخستین دارند و در پایان نیز همگی در فرایندی تکاملی به دانش مطلق یا همان وجود الهی می‌رسند:

... از آنجایی که تمام دانش یکی است و هر نوعی از آن صرفاً عضوی در درون ارگانیک امر کلی است، بنابراین تمام علم و انواع مختلف دانش بخش‌هایی از یک فلسفه واحدند که برای مشارکت در طرح اولیه دانش تلاش می‌کنند. هر چیزی که بی‌واسطه از جانب امر مطلق برخیزد، همچنانکه ریشه‌اش خود مطلق است، هیچ هدفی نیز جز خودش نخواهد داشت که خودش هدف است. دانش در وحدتش مطلق است که از یک سو پدیدار جهان و از سوی دیگر همان وجود یا طبیعت است. عرصه امر واقع، عرصه قوانین متناهی است در حالی که عرصه امر ایده‌آل عرصه قوانین نامتناهی است؛ اولی چیزی است در میان ضرورت‌ها و دومی چیزی است در عرصه آزادی. انسان آن موجود عقلانی و برتر به‌واسطه فعالیتش که همان خواست خداوند است جهان پدیداری را قوام می‌بخشد. طبیعت، کلیت وجود الهی را صرفاً در فرم‌های طبیعی در بر می‌گیرد و فهم عقلانی، تصویری از همان طبیعت الهی‌انگونه که در خودش است را درامر ایده‌آل به بیان می‌آورد (همان، ۳۵).

این امری است که تصور آن به‌مثابه یک وضعیت ایده‌آل می‌تواند راهنمای حرکت نظام دانش باشد. در این چارچوب، تمامی دانش‌ها تنها از طریق ورود به مجرای دانش مطلق است که معنادار می‌شوند و می‌توانند مطلق شوند؛ «... دانش تنها در تمامیتش می‌تواند بازتابی از آن دانش نخستین باشد اما هر دانش منفرد و هر علم خاص هم به‌عنوان یک عضو ارگانیک از این کلیت لحاظ شده



است و بنابراین هر دانشی، چه با واسطه و چه بی‌واسطه، و نیز فارغ از تعداد واسطه‌ها، اگر در نسبت با طرح اولیه دانش نباشد، غیرواقعی یا بی‌معنا است» (همان، ۳۴). طرح کلی این خط سیر بر عهده فلسفه و دانشکده فلسفه است.

در هر صورت برای آلمان‌ها، نظام آموزشی جدید که نماد آن دانشگاه برلین است، با «دغدغه فرهنگ اخلاقی کشور» گره خورده است (ببینید ویتراک، ۱۳۹۶: ۲۲). این تأکید در تمامی پاسخ‌هایی که به فراخوان بایمه پس از سقوط شهرهای تحت حکومت پروس از سربازان ناپلئون داده شد، دیده می‌شد. در اینجا آموزش ملی راهی است به سوی مسئولیت اخلاقی آلمان‌ها در قبال سرزمین، اخلاق، عقلانیت و انسانیت. همزمانی تأسیس اولین دانشگاه مدرن در آلمان با تأسیس دولت-ملت مدرن در آلمان نیز، شاهد دیگری بر سیاسی بودن سرشت این آموزش است (ببینید کوپک، ۱۳۸۹: ۲۷۲). در اینجا سیاست و اخلاق به هم گره خورده‌اند. این نظام آموزشی به انسان‌های شایسته و متخصصی می‌اندیشید که با دارا شدن فحوای «بیلدونگ»، بزرگترین ضامن قدرت آتی حکومت آلمان باشند (ببینید هوفستتر، ۱۳۹۵: ۳۳۱ و Fallon, 1980: 19). در این چارچوب، آموزش می‌تواند بجای جنگ و نزاع و ترس دائمی و هزینه‌کرد بودجه‌های دولت برای تداوم تخصیص‌های منطقه‌ای و جهانی، زمینه‌های تحقق شهروندی جهانی و صلح پایدار برای طراحی آینده بهتر را فراهم سازد. بدین ترتیب آموزش می‌تواند طرح خرد برای رشد و اعتلای جامعه، اعم از دولت و کلیسا و توده‌ها را عملی سازد و به آن‌ها توانایی در دست گرفتن امور را بر حسب تشخیص‌های عقل بشری و تفاهم و قراردادهای اجتماعی اعطا کند. همچنین خرد می‌تواند به افراد کمک کند تا بر اساس ایده‌های وحدت‌بخش، تشکیل جامعه داده و از حالت توده‌ای خارج شوند و دولت-ملت مدرن را تشکیل دهند.

این الگو از دانشگاه که بر تحقیق هدفمند ذیل ایده وحدت تأکید داشت، در عصر رمانتیسم آلمانی ملقب به «عصر گوته» شهرتی جهانی کسب کرد و توانست در تمام آلمان و حتی در کشورهای همسایه طرفدرانی پیدا کند. این خوشنامی تا یک سده و نیم ادامه داشت و دولت‌های مختلف در آلمان هر کدام به نحوی تلاش داشتند سرشت حقیقت‌محور و سیاسی و اخلاقی دانشگاه‌های خود را تقویت کنند. نمونه‌ای از این استمرار با هدف احیای ارزش‌های متعالی عصر گوته و تقویت ملی‌گرایی آلمانی را می‌توان در کلام قیصر پادشاه پروس در مراسم شروع به کار مؤسسه پژوهشی «قیصر ویلهلم گسلسافت» (KWG) در اواخر قرن ۱۹ و اوایل ۲۰ نیز مشاهده کرد؛

طرح عظیم هومبولت برای علوم، در کنار آکادمی علوم [برلین] و دانشگاه [برلین]، به نهاد پژوهشی مستقل به مثابه بخشی جداناپذیر از ارگان‌بسیم کلی علوم نیاز دارد. [متأسفانه] همگام با

توسعه دانشگاه‌ها در پروس این مؤسسه تأسیس نشد و این کمبود به ویژه در تجهیزات علوم طبیعی مان، با گسترش غول‌آسای علوم بیش از هر زمان دیگری مشهود و ملموس بود. ما به مؤسسه‌هایی نیاز داریم که فراتر از چارچوب دانشگاه‌ها و کالج‌ها رفته و بتوانند ورای محدودیت‌های مقررات آموزشی و رابطه تنگاتنگ با آکادمی و دانشگاه، به پژوهش‌های جدی بپردازند. (به نقل از ویتراک، ۱۳۹۶: ۹۳).

چنان که از کلام پادشاه پروس برمی‌آید، دانشگاه‌های پژوهش‌محور نوین، با هدف رفع خلأ موجود و درواقع گسترش و شتاب تحقیقات جدی و بنیادین، تأسیس شدند تا دانشگاه‌ها و کالج‌ها را در این راه یاری رسانند؛ الگویی که با معرفی دانشکده تحصیلات تکمیلی برای دانشگاه‌ها، در دانشگاه جان‌هاپکینز آمریکا و مؤسسه OECD پاریس و خانه‌تکانی آکسبریج (آکسفورد و کمبریج) و دیگر کشورها مورد تقلید واقع شد و به دنبال آن «آکادمی‌های ملی علوم»، «فرهنگستان‌ها» و نهادهای مشابه بسیاری در سراسر دنیا تأسیس و راه‌اندازی شدند. این الگوی دانشگاهی در تمام قرن نوزدهم و دهه‌های بسیاری از قرن بیستم توجه سیاستگذاران آموزشی را در اقصانقاط دنیا به خود معطوف داشت؛ چنانکه هنوز هم بسیاری از متفکران و اندیشمندان، «اشکال آزاد و نامقید پژوهش و ارتباطات و تعامل میان کالج‌ها» را علت غایی و دلیل وجودی دانشگاه می‌دانند و دانشگاه آلمانی را پیش‌تاز این کارکرد معرفی می‌کنند (بینید باترفیلد، ۱۹۶۲: ۳، به نقل از همان، ۱۷۷). به این معنا، دانشگاه آلمانی از آن جهت که در کنار آموزش بر پژوهش‌های آزاد نیز تأکید دارد، به‌درستی شایسته عنوان آکادمی است؛ مؤلفه‌ای که به عقیده یاسپرس و گادامر تنها عامل نجات دانشگاه‌های آلمان بعد از فجایع جنگ‌های جهانی اول و دوم و تسخیر دانشگاه‌ها توسط حزب سیاسی و توده‌ای شدن دانشگاه‌ها نیز بود (بینید یاسپرس، ۱۳۹۵، و گادامر، ۱۳۸۹).

بطور کلی می‌توان گفت، هم در نسل اول دانشگاه‌های جدید آلمانی به تبعیت از دانشگاه برلین و هم در نسل متأخرتر در ابتدای قرن بیستم به تبعیت از KWG که بعدها به انجمن ماکس پلانک (MPG) تغییر نام یافت، توأمانگی چهار رکن «هویت ملی» و «وحدت علوم» به کمک علوم انسانی و به ویژه فلسفه، «پیشبرد علوم» و «آزادی آکادمیک»، بر سازنده سرشت ایده دانشگاه آلمانی بوده است. این خصیصه تا نیمه قرن بیستم به‌مثابه کارکرد اصلی دانشگاه مورد تأکید آلمان‌ها قرار داشت.

#### دانشگاه آموزش محور انگلیسی

درست زمانی که آلمان‌ها بر ارزشمندی تغییر در آموزش عالی و اهمیت تحقیق برای پیشرفت نظام علمی و آموزشی خود تأکید می‌کردند و همچون فرانسوی‌ها از حمایت حکومت برای توسعه نظام

آموزشی و ارائه الگویی کامل و جامع از نظام آموزشی سود می‌جستند، انگلیسی‌ها با تأکید بر استمرار سنت تاریخی خود و پرهیز از تغییرهای رادیکال در این عرصه و حتی دوری از خواسته‌ها و حوائج علنی و زودگذر حکومت، نظام آموزشی‌ای متمایز از آلمان‌ها و فرانسوی‌ها<sup>۱</sup> در اختیار داشتند و با شعار آموزش آزاد (لیبرال)، و ارزش نسبی علم برای علم و نه علم برای مطلق حکومت، سنت آموزشی کلاسیک خود را ادامه می‌دادند؛ سنتی که بر اولویت آموزش، آن‌هم از نوع آزاد آن تأکید داشت.

به باور کاردینال نیومن، استاد دانشگاه و کشیش متنفذ انگلیسی، که افکار و آراء وی گویای سنت آموزش لیبرال انگلیسی در دو دانشگاه سنتی آکسفورد و کمبریج بود، دانشگاه‌ها باید مفهومی از بزرگی و عظمت را در جان دانشجویان بنشانند؛ دانشجویانی که بر اساس درکی از والایی و بزرگی، مقرر است ممالک تحت قلمرو بریتانیای کبیر را مدیریت کنند. در این برنامه، استقلال کامل دانشگاه‌های قدیمی آکسفورد و کمبریج از دولت، به پشتوانه ثروت ناشی از زمین‌های دانشگاه و ارتباط مستقیم آن‌ها با کلیسای مستقر هم لازمه کار بود و هم تضمین‌کننده راهی که دانشگاه باید طی کند. این الگو که به ظاهر نسبت مستقیمی با امر سیاسی و حکومت ندارد، در واقع بنحو غیرمستقیم شکوه امپراتوری بریتانیا و سهم نظام آموزش در حفظ این بزرگی و شرافت ادعایی را هدف گرفته و بنابراین ایده ارزش‌های والای ملی و شکوه بریتانیایی را در خود بازتولید می‌کند (ویتراک، ۱۳۹۶: ۱۹).

برای نیومن و بطور کلی سنت انگلیسی، آموزش ایده‌آل باید انسان شریف دارای دانش عمومی تربیت کند؛ انسانی که به اندازه دانشش از چارچوب اخلاقی برخوردار است. بنابراین برای نیومن مهم‌ترین کارکرد دانشگاه، پرورش شخصیت دانشگاهی (جتلمن) است و نه توسعه فنون و پیشرفت علوم (نیومن، ۱۳۹۵: ۴۹). در اینجا، توسعه تحقیقات فرع بر کارکرد پرورشی دانشگاه است. به عقیده نیومن، همایش‌ها، سمینارها، مراودات، تجربه‌های زیسته دانشگاهی و غیره همگی کمک می‌کنند تا «شخصیت دانشگاهی»، که هویتی متمایز از شخصیت‌های غیردانشگاهی است، ساخته شود. برای این منظور، نیومن به مکان دانشگاه که دربردارنده فضای سبز، مکان‌هایی فاخر و بزرگ برای گردهمایی‌ها، کلاس‌های باعظمت، زیبایی‌سالن‌ها، و حتی کلیت شهر به‌عنوان مکانی بزرگ‌تر که دانشگاه در آن قرار گرفته است، توجه کرده است. این از آن‌رو است که کلان‌شهرها خود نوعی دانشگاه هستند؛ زیرا «همان‌طور که شهر اصلی کرسی دربار، کرسی طبقات بالای جامعه و کرسی سیاست و قانون است، کرسی دانش‌ها نیز هست. [بنابراین] امروزه، برای مدتی طولانی از سال، لندن و پاریس در واقع و در عمل دانشگاه هستند» (همان، ۵۲). نیومن با توسعه مفهوم فضاهای

تجربه زیسته به تمامی فضاهای تمرین عملی درون و برون دانشگاهی، این قبیل فضاها را مکان‌های دانشگاهی خطاب کرده است (همان، ۵۱).

به عقیده نیومن، مکان باید خاطره‌سازی کند و درکی از بزرگی و والامندی و عظمت و والایی را در جان استاد و دانشجو بنشانند. از این میان، تجربه زیسته ارزشی بالاتر از مطالعه کتاب‌ها دارد چرا که ساخته شدن شخصیت، امری عملی و تجربی است که در جمع دانشگاهی رخ می‌دهد و نه لابلائی خطوط کتاب‌ها. وی بر این باور است که کار دانشگاهی دقیقاً شبیه کار سیاست‌ورزی است چرا که هر دو بر تمرین و ممارست و یافتن فنون لازم در عرصه عمل مبتنی هستند (همان، ۵۰). برای نیومن، دانشگاه با طبیعت ما همبستگی دارد. چرا که دانشگاه مواردی را به دانشجویان می‌آموزد که مقتضی ذات انسان است؛ اقتضائاتی که بشر در طول تاریخ و در هیئت جوامع بشری مورد توجه قرار داده و به نمایش گذاشته است (همان، ۴۶). به عقیده نیومن یکی از اقتضائات ذاتی انسان، دینداری و خداپرستی است. بخش دیگری از آموزش باید معطوف به زیبایی و شکوه مادی باشد چرا که ذات بشر مقتضی زیبایی و شکوه است. این‌ها متناسب با غریزه بشر است و آموزش و پرورش صحیح، باید همراه با این غریزه تنظیم شود (همان، ۶۳). بر این اساس، انتخاب مکانی مناسب برای تأسیس دانشگاه که هم حس تعالی دینی را در کنشگران دانشگاهی ارتقاء دهد و هم زیبا و دلغریب باشد، یکی از شرط‌های برپایی دانشگاه است؛ شرطی که آنتونی وود در انتخاب مکان دانشگاه آکسفورد بدان توجه داشته است:

یک محل خوب و دلپذیر که هوایی پاک و دمایی معتدل داشته باشد؛ شامل منابع آب، اعم از چشمه‌ها و چاه‌ها، جنگل‌ها و دشت‌های دلپذیر؛ فرآورده‌هایی که به دست آمده‌اند، برای کشاندن دانشجویان به ماندن و تاب آوردن در آنجا کافی‌اند. همان روز که آتنی‌ها در عهد باستان به خاطر آسایش‌شان خوشحال بودند، انگلیسی‌ها نیز چنین بودند و زمانی توسط بازماندگانی از یونانی‌ها که از میان‌شان برخاسته بودند یا اعقابشان مکانی مشابه را در انگلیس انتخاب کردند تا مدرسه یا مدارسی را در آنجا برقرار کنند، که بعدها به خاطر موقعیت مطبوع‌اش Bellosite یا Bellositum نامیده شد و اکنون OXFORD نامیده می‌شود که با همه آن اسباب آسایشی که قبلاً ذکر شد ممتاز می‌شود (به نقل از همان، ۶۶).

در کلام نیومن، آتن خاطره‌ای است با شکوه و با عظمت؛ خاطره‌ای که دانشگاه‌های امروزین باید خود را منتسب به آن کنند تا میراث‌دار شکوهی تکرارپذیر باشند. دانشگاه‌ها و شهر باید آتن را نمایندگی کند؛ چنانکه مسافران متعدد از اقصا نقاط جهان برای دیدن شکوه و عظمت دانشگاه‌های امروزین به انگلستان سفر می‌کنند تا نظاره‌گر شکوه دانشگاه‌های آن باشند؛ چیزی که در جاهای

دیگر جهان گیر نمی‌آید. برای این کار، همان‌گونه که تمام شهر آتن و فضای فرهنگی آن پشتوانه مدارس آتن بود، فضای فرهنگی شهرهای جدید نیز باید پشتوانه دانشگاه باشد (همان، ۵۵).

بطور خلاصه درباره این الگوی آموزشی می‌توان گفت در این الگو، آموزش لیبرال بجای سیاستگذاری دولتی و ملی‌گرایی آموزشی و تعیین سیاست‌های علمی متناسب با خدمت به حکومت، آن‌گونه که در الگوی آلمانی دیدیم، مورد تأکید است. هدف این آموزش آشکار کردن استعدادها و غریزی و ذاتی آدمی در جریان زیست آزادانه علمی و اجتماعی و مدنی است؛ زیستی که بشر را در طول تاریخ به همفکری و گفتگو و مشارکت و تبادل و تضارب آراء سوق داده است و دانشگاه‌های امروزین هم باید همان زیست را با فراغت کامل و نگاهی به والایی و تعالی روح و شخصیت نمایندگی کنند. آزاد بودن این نوع از آموزش که تأکید را بیشتر بر پرورش گذاشته است تا توسعه علم - هر چند آن هم از این مجرا به دست می‌آید - بدین معنا است که آدمی در جریان تجارب زیسته آموزشی اعم از آموزش‌های ابتدایی و عمومی و یا آموزش‌های تخصصی دانشگاهی و حتی آموزش‌های مدنی و شهری، می‌تواند خود متعالی خویش را آشکار سازد. از این‌رو این الگو، تفکر ایدئولوژیک خاصی را بر دانش‌آموزان و دانشجویان تحمیل نمی‌کند و یا حتی آن‌ها را متناسب با مشاغل معین آموزش نمی‌دهد بلکه در عوض تلاش دارد انسان‌هایی آزاد، صاحب رأی و والامنش تربیت کند.

الگوی دانشگاه لیبرال انگلیسی تا یک قرن پس از نیم‌قرن نیز بر بسیاری از دانشگاه‌های انگلستان و حتی دانشگاه‌های انگلیسی‌مسلک آمریکایی از قبیل هاروارد دنبال شد (بینید لوئیس، ۱۳۹۵: ۳۶۴). با اینحال قبل از پایان نیمه اول قرن بیستم، آکسفورد و کمبریج متأثر از الگوی آلمانی، و با هدف کم کردن شکاف علمی میان خود و دیگر کشورهای پیشرفته، حمایت از تحقیقات بنیادی و پیشرفته را در دستور کار قرار دادند و الگویی مرکب از آموزش و پژوهش را با نام الگوی آکسبریجی عرضه داشتند. در این الگوی جدید، دانشگاه‌های انگلیسی خصیصه‌ای مدنی با اهداف عملی دارند که همچون نسل پیشین عمدتاً با منابع مالی اعانات و کمک‌های محلی اداره می‌شوند و لذا می‌توانند استقلال خود را از حکومت حفظ کنند. این دانشگاه‌ها با اتخاذ سیاست حمایت از تحقیقات پیشرفته عملی در کنار حفظ نخبه‌گرایی پیشین از یکسو و ارتباط وثیق با کلیسا از سوی دیگر، از دانشگاه‌های رقیب در آلمان، فرانسه و حتی ایتالیا - که بر دانشکده‌های فنی تمرکز داشت - و دانشگاه‌های اسپانیا - که به‌نحوی متمرکز و حاکمیتی بر دانشکده‌های فنی تأکید داشت - متمایز می‌شد (see britanica).

### دانشگاه فرانسوی؛ از الگوی ناپلئونی تا الگوی ملی

مقارن طرح الگوی هومبولتی آموزش نوین در آلمان و پیشرفت سریع آن در دهه‌های بعد، در فرانسه شاهد فعالیت دانشگاه‌هایی ذیل هویت الگوی ناپلئونی هستیم؛ الگویی که در مقابل نظام قدیم آموزشی، بر مدارس حرفه‌ای و تخصصی یا همان کالج‌های فنی به نیت تأمین نیروی کار متخصص مورد نیاز دولت تأکید داشت. در این الگو به دقت تمام، آموزش برای سازگاری با نظم اجتماعی جدید کنترل می‌شد، و فضای آزاد روشنفکری در دهه‌های متعدد متناسب با نوسانات اجتماعی و سیاسی گرفتار قبض و بسط می‌شد. حکومت‌های وقت نیز این فضاها را جدی می‌گرفتند تا مبادا خطری متوجه آن‌ها شود. با اینحال علیرغم همه کنترل‌ها، جامعه مدنی فرانسه متناسب با ارزش‌های متعالی انقلاب ۱۷۸۹ با محوریت آزادی، برابری و برادری کار خود را پیش می‌برد و متفکران و روشنفکران به تولید ادبیات جدید و پیش‌رو اهتمامی بلیغ داشتند. علیرغم این تلاش‌ها، دستگاه حکومت، با روحیه‌ای متأثر از انقلاب کبیر اما همچنان میراث‌دار منش استبدادی، نظام آموزشی را به شدت کنترل می‌کرد. در این استبدادِ روشن‌اندیش، نظام مقتدر حکومتی مدرکی را به فارغ‌التحصیلان اعطا می‌کرد که از قبل آن می‌توانستند منصب و مقامی دولتی کسب کنند. اما برای دست یافتن به این پست فرد می‌بایست ابتدا از سلسله مراتبی که نظام بروکراتیک دانشگاهی تعریف کرده بود، گذر می‌کرد.

در این نظام بروکراتیک، طبقه‌بندی‌های متعدد و کنکورها، انتظامی متصلب را به اجرا درآورده بود. این وضعیت حتی در مورد رشته‌هایی که مشمول کنکور نمی‌شدند نیز صدق می‌کرد. قانون‌مند کردن برنامه‌های آموزشی، یکسان کردن آن‌ها و سرانجام انحصار اعطای درجات تحصیلی به دولت از زمره خصایص اصلی این الگو محسوب می‌شد. علاوه بر موارد فوق، این نظام به تقسیم کار جدی دانشکده‌ها و تخصصی بودن آموزش‌ها قائل بود (Ibid).

در کنار اولویت آموزش در نظام آموزشی فرانسه آن روزگار، در برخی از مؤسسات بزرگ، و همچنین در برخی از کلاس‌های سوربن یا کولژ دو فرانس و یا در آکادمی‌ها و اجتماعات دانشمندان، تحقیقاتی جدی نیز انجام می‌شد؛ هرچند این رویه عمومیت نداشت و برخلاف الگوی هومبولتی، تحقیق هدف مقدم نبود. شاید بتوان گفت در کنار خصایص فوق، بزرگترین ضعف نظام مقتدر و متمرکز فرانسوی، فقدان عمومیت پژوهش از یکسو و تمرکز همین وجه اندک در پاریس از سوی دیگر بود. به این وجه باید عدم ارتباط نظام‌مند میان اندک نظام پژوهشی و آموزشی را نیز افزود؛ فقدان ارتباطی که تنها پاریس و از این میان تنها دانشگاه پاریس را برجسته می‌کرد و کلیت فرانسه را از ابتکار و نوآوری محروم می‌داشت (Ibid).

اما این نابرابری تنها به شکاف و فاصله میان پاریس و دیگر شهرها محدود نبود بلکه می‌شد نوع دیگری از نابرابری را در سلسله مراتب استادان نیز مشاهده کرد. با این توضیح که چون بخشی از درآمد استادان از راه حق برگزاری امتحان کسب می‌شد، لذا استادان دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای، که طبیعتاً بیشتر از دیگر دانشکده‌ها دانشجو داشتند، و بطور کلی استادان پاریسی، از امتیاز بیشتری برخوردار می‌شدند و ثروت بیشتری به دست می‌آوردند. برجستگی مالی استادان رشته‌های حقوق و پزشکی این شکاف را بیشتر از دیگر استادان و دانشکده‌ها نمایان می‌ساخت. طبیعتاً در مورد رشته‌های ادبی و علوم محض وضع چندان خوب نبود تا آنجا که استادان این‌گونه رشته‌ها مجبور بودند برای کسب درآمد اضافی، به کارهای چندگانه‌ای همچون معلمی یا همکاری با ادارات روی بیاورند.

اوضاع در فرانسه به همین منوال طی می‌شد تا آنکه آلمان‌ها در سال ۱۸۷۱ توانستند فرانسوی‌ها را در جنگی غیرمنتظره شکست دهند و این بار آن‌ها را به تأمل درباره دلایل و زمینه‌های این شکست وادار سازند. این تأمل و مطالعه دقیق بر دلایل پیروزی آلمان‌ها، فرانسوی‌ها را به اصلاحات جدی در نظام آموزش‌شان و تقلید از الگوی آلمانی سوق داد؛ الگویی که بر ضرورت پژوهش تأکید داشت.

فرانسوی‌ها در این اصلاحات می‌بایست هم مراکز پژوهشی را توسعه می‌دادند و هم میان مراکز پژوهشی و آموزشی، آنگونه که آلمان‌ها عمل می‌کردند، رابطه برقرار می‌ساختند و هم از تفرد و جدابودگی دانشکده‌ها دست می‌کشیدند؛ اصلاحاتی بسیار سخت که با مقاومت‌هایی جدی بویژه از جانب دانشکده‌های فنی روبرو شد. فرانسوی‌ها حتی به تقلید از الگوی آلمانی تلاش کردند سطح تمرکزگرایی را کم کرده و آموزش عالی را به فضاهای بیرون از پاریس نیز بکشانند؛ اقدامی که البته توفیق چندانی نداشت و غیر از پاریس، دانشگاه برجسته‌ای بروز نکرد. مؤید دیگر این عدم توفیق آمار محصلان پاریسی در فاصله دهه هشتاد قرن نوزدهم و دهه دوم قرن بیستم است بدین نحو که در سال ۱۸۷۶، ۵۵ درصد از دانشجویان از تمام دانشکده‌ها در پاریس تحصیل می‌کردند و در سال ۱۹۱۴، این آمار تنها به ۴۳ درصد رسید (Ibid).

فرانسوی‌ها در جریان این اصلاحات، در سال ۱۸۶۸، ۴ بخش جدید را در مدرسه پراستیک مطالعات عالی توسط ویکتور دوروی<sup>۲</sup> تأسیس کردند تا هم مراکز پژوهشی وابسته به آموزش را راه‌اندازی کرده باشند و هم مکانی برای انتقال علوم به کلاس‌های درس عمومی و گسترده دانشکده‌ها از مجرای برگزاری سمینارهای تخصصی فراهم آورند. مسلماً نیل به هدف دوم کار راحتی نبود. برای نیل به این هدف، دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی وابسته می‌بایست از یک سو برای پیش بردن تحقیقات جدید و عمیق از حمایت‌های محلی شهرهای بزرگ برخوردار می‌شدند و منابع

مالی گسترده‌ای را به دست می‌آوردند و از سوی دیگر می‌بایست با افزایش پست‌های استادی، استادان جدیدی را جذب می‌کردند. برای این کار تعداد پست‌های استادی در فاصله سال‌های ۱۸۷۵ تا ۱۹۱۹ سه برابر شد.

در سطح دیگری از اصلاحات، چنانکه گفته شد، دانشگاه‌های فرانسه بین دانشکده‌های فنی و حرفه‌ای و دانشکده‌های آکادمیک تعادلی ایجاد کردند و به الگوی آلمانی نزدیک شدند. دشوارترین بخش اصلاحات، اصلاحات اداری بود که با قانون ۱۸۹۶، دانشکده‌ها را درون دانشگاه تجمیع می‌کرد. در وضعیت جدید، دانشگاه‌های جدید دارای یک شورای انتخابی بودند که در مورد مسائل مهم از جمله بودجه دانشگاه و افزایش و کاهش کرسی‌ها و صندلی‌های دانشگاهی و جمع‌آوری منابع مالی از طریق اعانات تصمیم‌گیری می‌کرد (Ibid).

علیرغم اجرای اصلاحات فوق و تقلید از الگوی هومبولتی آلمان، نظام آموزش عالی فرانسه هیچ‌گاه نتوانست تقلید کاملی از الگوی آلمانی باشد چرا که اولاً این روگرفت، تقلید کاملی نبود و درثانی نظام آموزش عالی فرانسه و حتی کلیت نظام آموزشی این کشور همچنان تمایلات تمرکزگرایانه و حکومتی خود را ارزش می‌دانست. از همین رو بود که سلطه پاریس تا پایان جنگ دوم جهانی، هیچ‌گاه پایان نیافت و قطب‌های علمی منطقه‌ای در این کشور شکل نگرفت. همچنین ارزشمندی فنی هیچ‌گاه کم نشد و علیرغم دستورالعمل‌هایی برای کنترل این کالج‌ها، مراکز آموزشی فنی و حرفه‌ای همچنان در اولویت قرار داشتند. در جریان این اصلاحات، دانشکده‌های فنی از برنامه‌های نخبه‌گرایانه دانشگاه رنج می‌بردند و تلاش داشتند مستقل از این برنامه‌ها کار خود را پیش ببرند؛ مقاومتی که به صورت نانوشته و به صورتی غیر رسمی از جانب خود حکومت هم حمایت می‌شد چرا که در نهایت حکومت کادر اصلی خود را از این کالج‌ها و مدارس فنی تأمین می‌کرد. این مقبولیت تا حدی بود که دانشکده‌های کاتولیکی که پس از ۱۸۷۵ نیز ایجاد شدند، نیم‌نگاهی به رشته‌های فنی و حرفه‌ای داشتند و بگونه‌ای زیرکانه برخی از این رشته‌ها را در دانشکده خود آورده و زمینه فعالیت‌شان را فراهم می‌کردند تا از مزایای حضور آن‌ها برخوردار شوند.

اما برجسته‌ترین وجه نظام آموزشی جدید فرانسه در فاصله دهه هشتاد قرن نوزدهم تا پایان دهه چهارم قرن بیستم، تأکید بر ملی‌گرایی شورمندانه بود. فرانسوی‌ها به درستی دلیل توفیق آلمان‌ها در جنگ ۱۸۷۱ را اشعار آلمان‌ها بر ملی‌گرایی تشخیص داده بودند. اما ملی‌گرایی فرانسوی تنها در فرم و صورت شبیه ملی‌گرایی آلمانی بود. برای آلمان‌ها، چنانکه گفته شد، ملی‌گرایی ذیل ایده وحدت علم و وحدت انسان و جهان و خدا و سرزمین و هرگونه امر دوگانه و چندگانه طرح می‌شد. برای آلمان‌ها، فلسفه می‌توانست و می‌بایست الگویی از وحدت همه این امور را ارائه دهد؛



الگویی که با کشف حقیقت‌های بیشتر قابل حصول است و اساساً تنها از مجرای کشف حقیقت‌های بیشتر و توسعه علم و دانش و تکنولوژی نمایان می‌شود.

در الگوی فرانسوی وحدت ملی، هیچ‌یک از این مؤلفه‌ها حضور ندارند. برای فرانسوی‌های اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، میهن و خاک و پرچم تقدسی شورمندانه دارند و نظام آموزشی باید این تقدس را به‌مثابه یک ارزش در جان و دل متعلمین بنشانند. البته در اجرای این برنامه، نظام آموزش رسمی و حکومتی از کمک مطبوعات و تلویزیون و رادیو و سخنران‌ها و متفکران نیز برخوردار است تا همگی در معیت هم، فضای فکری‌ای معطوف به تقدس ارزش‌های ملی و حفظ کیان کشور و برتری فرهنگ و زبان و نمادهای تمدنی فرانسه و غیره ایجاد کنند (Ibid). بنابراین نظام آموزشی، به شیوه‌ای افراطی بر میهن‌پرستی شورمندانه و وفاداری به برنامه‌های حکومت تأکید داشت.

این نظام آموزشی که بر پایه روشنفکری دینی شکل گرفته و توجه به فرهنگ باستانی را لازمه بازسازی فرهنگی و غلبه بر انجمادهای مذهبی بازمانده از اروپای قرون وسطی می‌دانست، با اجرای مدرنیاسیون عمودی (از بالا به پایین) و دخالت و کنترل بسیار شدید حکومت بر آموزش، مدعی اعطای شکوه و عظمت به ملت و کشور فرانسه و پیشتازی آن نسبت به سایر رقبا بود (Weil, 2008). از همین رو، این نظام آموزشی، اجرای برنامه ملی آموزش واحد و یکسان را - که از مدرسه تا دانشگاه<sup>۳</sup> بر مطالعات میهن‌پرستانه نظری تأکید داشت و ساختن شخصیت‌هایی قدرتمند و حساس نسبت به سرزمین، جامعه و کشور فرانسه را هدف خود اعلام می‌داشت - با قدرت تمام اجرا می‌کرد (see Webster, 1976). در این سبک از آموزش، ساختن دولت - ملت مقتدر و آمرانه و القای مفهومی از سرزمین قدرتمند نسبت به سایر همسایگان به‌عنوان مجرای برای نیل به فرانسه بی‌بدیل، مورد تأکید سیاستمداران و سیاستگذاران آموزشی بود (see Wilder, 2005).

### دانشگاه‌های پژوهش‌محور و بنگاهدار آمریکایی؛ هژمونی جدید علمی

فضای ناسیونالیستی حاکم بر جهان در میانه دو جنگ اول و دوم، به آمریکای شمالی اجازه داد خود را جزیره امن دانشمندان و پژوهشگران معرفی کند؛ فضایی که در آن با اتخاذ سیاستی به‌موقع، دانشگاه‌ها را بیش از آنکه به آموزش توجه داشته باشند، متوجه پژوهش‌هایی تقاضامحور کرد که هم درآمد سرشاری را برای دانشگاه‌ها در پی داشت و هم نیاز دولت و طرف‌های تقاضا را برطرف می‌کرد.

پایان جنگ دوم و بی‌اعتبار شدن ایدئولوژی‌های سیاسی و نژادی، فرصتی تاریخی برای الگوی جدیدی از فعالیت دانشگاه پروژه‌محور و بنگاهدار آمریکایی بود. در اینجا چنانکه کلارک بیان داشته است، دانشگاه آمریکایی برخلاف دانشگاه پژوهش‌محور و وحدت‌محور آلمانی - که ذیل

ایده‌ای محوری و واحد، فعالیت می‌کرد و همچنین دانشگاه‌های فرانسوی که با رویه‌ای متمرکز توسط دولت اداره می‌شدند- از آزادی لازم برای تعیین سیاست‌ها و برنامه‌های خود و کسب درآمد اختصاصی برخوردار شد و لذا به‌طریقی متکثر و به‌دور از هرگونه ایده کانونی و محوری، به‌گونه‌ای کاملاً آزاد (لیبرال) با بازار و جامعه ارتباط برقرار کرد.

با توجه به این فرصت تاریخی که هم در آزمون دوران جنگ سربلند درآمده بود و هم بدنامی ایدئولوژی‌های جنگ‌افروز به طرح جهانی ایده جدید مجال لازم را داده بود، دانشگاه آمریکایی توانست نسبت گسترده‌ای با جامعه برقرار کند؛ نسبتی که از آن تحت عنوان مسئولیت اجتماعی دانشگاه نیز یاد شده است. هرچند در الگوی دانشگاه آلمانی و انگلیسی و فرانسوی هم شاهد نوعی مسئولیت اجتماعی هستیم اما در الگوی اخیر، این مسئولیت متناسب با خواست طبقه متوسط که خواهان دموکراسی و مشارکت مدنی و اقتصادی است در نظر گرفته شده است. به این معنا، طبقه متوسط خواهان قدرت اقتصادی و صنعتی و بهداشتی و مشارکت‌های اجتماعی، از نظام دانش برای تحقق برنامه‌ها و اهداف خود کمک می‌گیرد. این کار در وهله نخست از طریق سفارش پروژه‌های تحقیقاتی به دانشگاه و حمایت غیرمستقیم این طبقه از دانشگاه برای تعریف رشته‌های جدید و تحقیقات پیشرفته انجام گرفت و در وهله بعد از طریق مشارکت مستقیم در مدیریت دانشگاه‌ها حاصل آمد. به این معنا، دانشگاه جدید، دانشگاه بنگاه‌دار طبقه متوسط است و با لیبرالیسم و دموکراسی ارتباطی بنیادین دارد. به‌دیگر سخن، دانشگاه آمریکایی از بطن طبقه متوسط برآمده و خود نیز حمایت‌کننده طبقه متوسط است و تثبیت اقتصادی و فرهنگی این طبقه را در دستور کار خود دارد. از این رو این دانشگاه، عهده‌دار تولید و مصرف فرهنگی و اقتصادی طبقه متوسط است؛ طبقه‌ای که مستقل از دولت امور خود را تمشیت می‌کند.

اما علاوه بر خصیصه فوق، این دانشگاه نسبتی وثیق با برنامه‌های توسعه دارد. چنانکه گفته شد، پس از جنگ جهانی دوم، در راستای کنار زدن ایدئولوژی‌های جنگ‌افروز، پیشنهاد توسعه اقتصادی کشورها و حمایت از بازار آزاد اقتصادی و تجاری در دستور کار کشورها قرار گرفت و سازمان ملل متحد نیز از این برنامه حمایت کرد. متناسب با این سیاست گسترده بین‌المللی مقرر شد دولت‌ها صرفاً در قدم نخست، اصلاح نظام آموزشی و علم و فناوری را در اولویت برنامه‌های خود قرار داده و به‌جای برنامه‌های درسی پنهانی که در خدمت ایدئولوژی‌های سیاسی و دینی و نژادی عمل می‌کنند، برنامه‌هایی در خدمت توسعه اقتصادی تنظیم کنند. بدین ترتیب کشورها یکی پس از دیگری کلیت نظام آموزشی خود و بطور خاص، آموزش عالی را از ایدئولوژی‌های سیاسی و دینی و قومی آزاد کرده و بر برنامه توسعه اقتصادی متمرکز ساختند.<sup>۴</sup> علاوه بر این، جامعه مخاطب دانشگاه‌های جدید، نه صرفاً جامعه زبانی و دینی و سیاسی ملی، بلکه جامعه بین‌الملل و بازار جهانی

است؛ مقوله‌ای که به دانشگاه‌ها این مجال و آزادی را می‌دهد که از تکثر و تنوعی تاریخی در شیوه فعالیت و نحوه بهره‌گیری از علوم و فناوری‌ها برخوردار باشند.

برای نیل به این هدف، هیچ گزاره و آموزه محوری و کانونی‌ای که این دانشگاه‌ها را گرد هم آورد وجود ندارد چراکه نقش تعیین‌کننده برنامه‌ها را نه ریاست دانشگاه، بلکه اعضای هیئت علمی و دپارتمان‌ها برعهده دارند. با این حساب، کار مدیریت و رئیس دانشگاه، صرفاً تسهیلاتی و واسطه‌گری است. این مالتی‌یونیورسیتی - آن گونه که کلارک کر در کتاب *کاربردهای دانشگاه* می‌گوید - دانشگاهی بی‌کانون است به این معنا که گرد ایدئولوژی و نقطه کانونی محوری و مرکزی‌ای نمی‌گردد و دپارتمان‌ها و اعضای هیئت علمی را در فعالیت‌های علمی‌شان آزاد می‌گذارد تا بازار مصرف دانش‌های خود را بیابند و فناوری‌ها را متناسب با تقاضاهای بیرونی توسعه دهند (کلارک کر، ۱۳۸۹: ۳۷ و ۲۶۸).

باینحال، اگرچه در ظاهر الگوی آمریکایی نظام دانش از نظارت دولت‌ها آزاد (لیبرال) است اما در عمل، این نظام در خدمت قدرت‌های اقتصادی و تجاری و نظامی است و آزادی مورد ادعا و خواست آن‌ها به نفع شرکت‌های اقتصادی و تجاری غیردولتی و طبقه متوسط و بازار آزاد جهانی سلب می‌شود. چرا که این رویکرد بجای الزام بنیادین به حقیقت و یا حتی الزامات اخلاقی به بدن و روان انسان و محیط پیرامون وی شامل محیط زیست و محیط انسانی، به اصل عمل‌گرایانه (پراگماتیک) کسب رتبه و رنکینگ حاصل از دریافت پروژه‌های بیشتر و افزایش درآمد اختصاصی دانشگاه از راه عقد قراردادهای تجاری با بنگاه‌های اقتصادی و خدماتی بیرون دانشگاه تعهد دارد. توسعه همکاری‌های علمی بین‌المللی نیز بر اساس همین منطق عمل می‌کند. بدین معنا، حقیقت تابعی از انگیزه‌های بیرونی توسعه نظام دانش است و توسعه علمی محصول تقاضای سفارش‌دهندگان است؛ سفارشی که گاه به پنهان داشتن حقیقت علمی نیز سوق می‌یابد.

حال که هژمونی اخیر نظام علمی را حسب واقع و از نگاه منتقدان تشریح کردیم و با نگاهی فلسفی - جامعه‌شناختی سمت و سوی تولیدات علمی را نشان دادیم، این پرسش طرح می‌شود که آیا کرونا ویروس که نقدهای منتقدان را تجمیع کرده و فرصتی تاریخی برای فریادهای بلند علیه نولیبرالیسم فراهم آورده است، ضربه آخر بر پیکره نظامی است که دهه‌ها پیش ناکارآمدی آن به انحاء مختلف تقریر شده است یا آنکه خود به تنهایی می‌تواند علت معدده براندازی این نظام و یا در حالی خوشبینانه، الزام به تغییراتی در سبک اجرایی سیاست‌ها و رویکردهای نولیبرالیسم باشد؟ پاسخ هر چه که باشد، اینقدر مسلم و روشن هست که شرایط اخیری که در نتیجه شیوع ویروس جهان گیر کرونا ایجاد شده است، نولیبرالیسم آموزشی را در شرایطی قرار داده است که باید تغییراتی

جدی را پذیرا باشد؛ خواه در کلیت خود و خواه در سبک و روش اجرای برنامه‌ها و اهداف بنیادین خود.

### کرونا و ویروس و تغییر در نظام جهانی علم و آموزش عالی

منتقدین نظام سرمایه‌داری و نولیبرالیسم بر این باورند که ویرانگری‌های گستردهٔ کرونا و ویروس بیش از آنکه نتیجهٔ رویدادی طبیعی و یا حتی رویدادی غیرطبیعی، مثلاً حمله‌ای بیولوژیک و آزمایشگاهی باشد، نتیجهٔ بی‌تفاوتی‌ها و بی‌مسئولیتی‌های نظام سرمایه‌داری و بهره‌کشی از انسان‌ها است. به عقیدهٔ آن‌ها نولیبرالیسم که بر بازار آزاد از دخالت دولت‌ها و چرخش سرمایه مالی بیرون از مرزهای قراردادی تمرکز دارد، نتوانست سرعت عمل مناسبی برای جلوگیری از شیوع این ویروس داشته باشد چرا که برای این نظام، سود اقتصادی بر هر امر دیگری از جمله سلامتی کارگران کارخانه‌ها مقدم است. این نظام حتی تخریب محیط زیست را وقعی نمی‌نهد. برای آن، آزادی انسان‌ها مقوله‌ای سطحی است که می‌توان آن را به انتخاباتی نمایشی تقلیل داد و یا به کمک رسانه‌ها واقعیت را قلب کرد و امری دروغین را واقعیت جلوه داد. این مخالفان بر این باورند که تمامی تخریب‌های پیرامونی نتیجه طمع و ولع سیری‌ناپذیر نولیبرالیسم اقتصادی در بهره‌کشی از انسان و طبیعت و نظام آموزشی خدمتگذار آن است؛ نظامی که ابتکار ذهنی و توسعه انسانی را نیز برای رشد اقتصادی‌اش می‌خواهد. به عقیدهٔ آن‌ها، بی‌مسئولیتی نظام علم و فناوری به توسعهٔ پایدار و همه‌جانبه و تخریب گستردهٔ محیط زیست و شکاف‌های متعدد اجتماعی و تسریع در فرایند رشد طبقهٔ کوچک اما به شدت ثروتمند، رشد فردگرایی و رقابت‌های خشن و وحشیانه‌ای که هرگونه رقابت طبیعی را بلاموضوع ساخته‌اند، و نظام فرهنگی و تبلیغاتی‌ای که پلیدی‌های نولیبرالیسم را پنهان می‌کند و تصویر (ایماژی) دروغین از بهبود زیست بشر را حقه می‌کند، همگی باعث شده تا جامعه در کلتی دروغین به نظام علم و فناوری و آموزش عالی خوشبین باشد و شعارهای پرطمطراق اما توخالی ناظر به مسئولیت اجتماعی این نظام را باور کند (ببینید بشیریه، ۱۳۷۶)؛ حال آنکه در عمل و ویروسی چون کووید-۱۹ با همهٔ تخریب‌ها و فروپاشی‌هایی که به همراه داشته، محصول آن بوده است.

این مخالفان بر این باورند که نولیبرالیسم آموزشی حداقل از دو دهه قبل سیر نزولی و رو به ضعف خود را آغاز کرده و رخداد جهانی شیوع و ویروس کرونا، ضعف‌ها و ناتوانی‌های آن را بیش از پیش برملا کرده است. فرض مخالفان چنین است که کرونا و ویروس کار را تمام خواهد کرد. بدین معنا که این پاندمی ضربهٔ آخر را به نولیبرالیسم وارد کرده و حیات آن را سلب کرده است؛ تعطیلی

بازارها و کارخانه‌ها، پایین آمدن قیمت نفت و نزول آن به زیر قیمت صفر، بسته شدن مرزها و تعطیلی شهرهای پرتردد اقتصادی همگی نمادهایی از این افول است.

ژیزک در سه یادداشت متوالی دربارهٔ کرونا و ویروس با نام‌های «ویروس کرونا ضربه‌ی "کیل بیلی" به سرمایه‌داری است و می‌تواند منجر به بازآفرینی کمونیسم شود»، «تصمیمی که کروناویروس بر ما تحمیل کرده: کمونیسم جهان‌گستر یا قانون جنگل» و «نظارت و تنبیه، بله لطفاً»، تلاش دارد توجه جهانیان را به تحولی بزرگ در نظام‌های سیاسی و مدیریتی جلب کند؛ تحولی که می‌تواند تغییر در نظام آموزشی را هم به زعم ما در پی داشته باشد. وی با تأکید بر ضرورت نقش‌آفرینی دولت‌ها در کنترل شرایط، آینده تحولات جهانی را معطوف به نوعی از کمونیسم دانسته است که در آن، دولت‌ها به جای آنکه مدیریت امور را به بازار آزاد جهانی واگذار کنند و یا همچون بریتانیایی‌ها مدیریت خدمات‌دهی به بیماران کرونایی را به شورای سه نفرهٔ پزشکان یا همان «سه فرزانه» محدود کنند، خود مدیریت امور را برعهده گرفته و همچون شرایط جنگی، فرماندهی گذر از پیچ بحران را در اختیار بگیرند؛

اگر هزاران نفر به علت مشکلات تنفسی در بیمارستان‌ها بستری شوند، به شمار روزافزونی از دستگاه‌های تنفس مصنوعی نیاز خواهد بود و برای فراهم کردن آن‌ها دولت باید مداخله مستقیم کند، به همان ترتیب که در اوضاع و شرایط جنگی مداخله می‌کند، هنگامی که به هزاران هزار سلاح نیاز است و چاره‌ای جز تکیه به تشریک مساعی سایر دولت‌ها ندارد. عین یک عملیات نظامی باید اطلاعات را به اشتراک گذاشت و نقشه‌ها کاملاً هماهنگ شده اجرا شود- منظورم از «کمونیسمی» که امروز بدان محتاجیم همین است یا به قول ویل هاتن، اقتصاددان سیاسی بریتانیایی «هم‌اینک، یک شکل از جهانی شدن مبتنی بر بازار آزادِ فارغ از نظارت دولت که گرایش ساختاری به تولید بحران و بیماری‌های همه‌گیر دارد قطعاً در حال احتضار است، اما صورت دیگری از جهان‌گستری که وابستگی متقابل و اولویت کنش جمعی متکی بر شواهد محکم و ادله قوی را به رسمیت می‌شناسد در حال ظهور است» (ژیزک، ۱۳۹۹: ۱۴).

برای ژیزک، ورود دولت‌ها برای کنترل و مهار ویروس کرونا و به تعطیلی کشاندن بازارها، نمادی از پایان نولیبرالیسم و شروع دوره تاریخی جدید است. در این اثنا هرچند مرزها بسته شد، صادرات و واردات محدود گردید و هر کشوری مسئول مدیریت اوضاع خویش شد، اما مدیریت مشارکت جهانی نشان داد که ناسیونالیسم پوپولیستی و احساساتی‌ای که با شعارهایی همچون «اول آمریکا (یا هر جای دیگر)» کار خود را پیش می‌برد، نتوانست توفیقی داشته باشد. زیرا در اینجا آمریکا هم تنها از طریق مشارکت جهانی می‌تواند دوام یابد. این مشارکت جهانی، به باور ژیزک محور اساسی کمونیسم آینده است؛ مشارکتی که ضامن بقاء نسل بعد خواهد بود (۲۳).

ژنرال هشدار می‌دهد که نباید این کمونیسم را با کمونیسم فعال و تاحدی خوشنام چین که توانست موفق‌تر از کشوری چون ایتالیا بر این بحران غلبه کند، یکی بگیریم. چرا که در نظام سیاسی و مدیریتی بسته چین هنوز شواهدی دال بر کنترل اجتماعی شدید و دستکاری اطلاعات و نمایش‌های غیرواقعی‌ای همچون روشن کردن کارخانه‌های استان چجیانگ و غیره وجود دارد که از الگوی مطلوب مشارکت‌های گسترده جهانی دور است. این سخن ژنرال می‌تواند بدین معنا باشد که سطح دخالت و فرماندهی دولت برای کنترل شرایط و توزیع مناسب و اخلاقی و انسانی خدمات در چارچوب اندیشه چپ، نباید دروغ را جایگزین حقیقت کند. از این‌رو نظام دانشگاهی مطلوب مورد نظر ژنرال نمی‌تواند دانشگاه فربسته چینی و روسی باشد. این دانشگاه باید عدالت و حقیقت را توأمان با هم داشته باشد. اما آیا گزینه ژنرال که به نحوی در یادداشت چامسکی هم مورد اشاره قرار گرفته (چامسکی، ۱۳۹۹)، تنها گزینهٔ ممکن است؟ آیا نولیبرالیسم آموزشی به راحتی دست از موقعیت خود می‌کشد و آیا این نظام، راهی برای اصلاحات درونی ندارد؟

دریدا در مقاله «اهرم؛ یا نزاع دانشکده‌ها» تلاش دارد به کمک رسالهٔ کانت، در برابر فضای به‌شدت بنگاهی دانشگاه‌های امروز و نولیبرالیسمی که آزادی را از علم و عالمان گرفته است، تصویری از دانشگاه آزاد و نقاد و حقیقت‌دوست عرضه دارد که در آن، مسئولیت دانشگاه در قدم نخست متوجه خود حقیقت است. برای ایفای چنین نقشی، دانشگاه باید مسئولیت به پرسش گرفتن وضع موجود را برعهده گیرد. به باور وی در زمانه ما که بنگاه‌های اقتصادی و تجاری بیرونی همچون انگل‌هایی به بدنهٔ نظام دانش و نهاد دانشگاه چسبیده‌اند و دفترهای تجاری خود را به‌صورت دائمی در دانشگاه برقرار ساخته‌اند، الگوی دانشگاه مستقل و مسئول کانتی می‌تواند ما را از این انگل‌ها نجات دهد (دریدا ۱۳۹۵: ۲۱۸-۲۱۰).

مسئله اینجاست که کانت در رساله مذکور از دولت می‌خواهد تا استقلال دانشگاه را از انگل‌ها و مزاحم‌های بیرونی - به تعبیر دریدا - تأمین و تضمین کند. اما در زمانه ما که دولت توسعه - به باور مخالفان نولیبرالیسم - با سازوکارهای اقتصادی و اداری و مالی‌اش نقش همان انگل‌ها را ایفا می‌کند و تولید و ایجاد ثروت از راه دانش را در دست دارد، این استقلال از چه راه بدیلی می‌تواند تأمین شود؟ موضوع این است که دانشگاه حقیقت‌دوست کانتی که همچون قلعه‌ای مستحکم خود را از دسترس مراکز قدرت بیرونی دور داشته است تا به مسئولیت خود در قبال حقیقت عمل کند، چگونه می‌تواند بار دیگر هم دیوارهای محافظت‌کنندهٔ قلعهٔ خود را برافرازد و هم نیازهای جامعه را - اعم از دولت و ملت داخلی و خارجی - پاسخ دهد؟

شاید ایدهٔ وحدت دانش در الگوی دانشگاه کانتی - هومبولتی بتواند در زمانه ما که نگاه‌ها از برنامه‌های توسعهٔ اقتصادی بازار آزاد خسته شده و منتقدانه به نولیبرالیسم آموزشی می‌نگرد، بار

دیگر مجال یابد تا کلیتی درهم‌بافته از دانش را پیش چشم‌مان بیاورد و ما را متوجه ساحت‌های مغفول وجود آدمی و طبیعت سازد و تک‌ساحتی بودن انسان را مورد نقد قرار دهد و بر جای آن همه‌جانبه‌بینی را بنشانند. شاید هم رئالیسم انتقادی بتواند سادگی اندیشه و بینش ما را درباره‌ی معرفت وجود (واقعیت) تصحیح کند و با رسمیت بخشیدن به لایه‌های متعدد معرفت (سوژه) و وجود (ابژه)، تصویر جهان پیچیده‌ای را عرضه دارد که در آن غیر از اقتصاد، اخلاق و نوع‌دوستی و عاطفه و خیال و سعادت بشری و حقیقت‌های آزاد و آزادی‌های فکر و بیان نیز اهمیتی داشته باشد. این رویکرد کثرت‌گرا شاید بتواند توجه دانشمندان را به شئون دیگری از حیات معطوف دارد که در آن آدمی بیش از گذشته به رهایی از شرارت‌ها و بت‌ها بیندیشد. اما در کدام دانشگاه؟ مگر دانشگاه‌ها می‌توانند حیاتی مستقل و بریده از جامعه داشته باشند؟

پاسخ هم نه است و هم آری. نه از آن جهت که جامعه‌شناسی علم و فناوری گویای سرشت اجتماعی این دو مقوله است و لذا هر محصولی از دانش و فناوریانه اجتماعی بوده و خواهد بود. از سوی دیگر، آری، زیرا حیات دانشگاهی در مواردی از جمله آزادی محقق و معلم، مقتضی تمایز است؛ تمایزی میان نهاد دانشگاه و جامعه. نهاد دانشگاه نهاد آزادی است از هر آنچه که بخواهد خودآیینی آن را سلب کند و لذا منطق خاص خود دارد. به این معنا، همواره نزاعی مشروع میان دانشگاه و انگل‌های بیرونی دریدایی وجود دارد و حیات پویا و زنده دانشگاه به زنده نگه داشتن همین نزاع وابسته است. دانشگاه در این نزاع است که می‌تواند هم استقلال خود را از نهاد‌های قدرت بیرونی تثبیت کند و هم خواسته‌های آن‌ها را مورد توجه قرار داده و به سنجی از مسئولیت خود در قبال آن‌ها عمل کند. این الگو می‌تواند در حیات پساکروناوی دانشگاه‌های جهان، خشونت‌های نولیبرالیسم را تعدیل و با اتخاذ سیاست مدیریتی کثرت‌گرا، از مجرای شبکه گسترده و جهانی دانشگاهیان و دانشمندان، ایده «جهان» را فراتر از ملاحظات اقتصادی و در هیئت الگویی از زیست پایدار برای نخستین بار محقق سازد؛ موضوعی که می‌تواند عامل پیوند ملت‌هایی باشد که از دردی مشترک در موضوعات متعدد زیستی و محیط زیستی و اخلاقی رنج می‌برند.

### نتیجه

شاید نولیبرالیسم در دنیای پساکرونا، علم و فناوری را در همین رویکرد اما در قالب‌هایی دیگر برای اصلاح خطاهای پیشین خود در حوزه مدیریت بحران‌ها، رفتار با محیط زیست و کنترل میزان و سطح نفوذ اقتصاد و بازار آزاد مورد استفاده قرار دهد و درباره‌ی نظم پیشین تجدیدنظر کند. شاید هم این نظام، علم و فناوری را در خدمت گسترش فضای سایبری در آموزش عمومی و تخصصی قرار

دهد و در بجهت ارتباطی ای پیش روی جهانیان باز کند؛ دریچه‌ای به سوی دنیای جدیدی که در آن هویت‌های جدید و با تولید و مصرف فرهنگی‌ای متفاوت از آنچه تا کنون عرضه می‌شد، بر ساخته می‌شوند. اینجا سطح تغییر، معطوف به اتخاذ سبک‌های منعطف‌تر و سازگارتر با اهدافی بیشتر از سود اقتصادی و بنابراین تداوم نولیبرالیسم است. به این معنا، نولیبرالیسم حتی اگر در مقابل فشارهای پیشین و فعلی حذف نشود، که به احتمال بسیار زیاد حذف نمی‌شود، فعالیت آتی آن نمی‌تواند در ساختار پیشین ادامه یابد. چراکه دانشگاه‌ها از این به بعد، متأثر از فضای عمومی و مسئولیت‌شان در قبال جامعه، انسان و حقیقت، سبک‌های دیگری از تولید و توزیع را در پیش خواهند گرفت. این سبک یا الگوی جدید می‌تواند آن‌گونه که ژیک می‌گوید متأثر از نظام مدیریت چپ نوین کمونیستی باشد و یا می‌تواند به استقلال دانش و دانشگاه در سیاقی کانتی- آن‌گونه که دریدا خواهان آن است- نظر داشته باشد و یا حتی به مدد رئالیسم انتقادی خود را به نگاه‌های متعدد تجهیز کند. این سخن بدان معنا است که کرونا و ویروس لااقل بر اساس اتفاقات فعلی صرفاً علت لازم و کافی برای تجمیع نقدها و در نتیجه وادار کردن نولیبرالیسم به انجام اصلاحات بنیادی بوده و خواهد بود. بیش از آن، باید منتظر تحولات بزرگ‌تر ماند.

### پی‌نوشت‌ها

<sup>۱</sup>. در ادامه این الگو توضیح داده خواهد شد.

<sup>۲</sup>. Victor Duruy

<sup>۳</sup>. در این موضوع باید کالج‌های فنی میراث ناپلئون را که همچنان به آموزش‌های عملی و فنی کوتاه مدت اشتغال داشتند و تلاش داشتند از برنامه‌های نخبه‌گرایانه دانشگاه‌ها فاصله بگیرند، مستثنا کرد.

<sup>۴</sup>. حکایت ایران در دهه‌های چهل و پنجاه شمسی و پس از آن، کنار زدن این رویه در جریان انقلاب فرهنگی، حکایتی مفصل است و مجال ویژه می‌طلبد.

### References

- 0 Bashirich, Hosein (1997) "History of Political thought in 20 century: Narcissism thoughts", Ney published.
- 0 Chomsky, Avram Noam (2020) "Corona Virus and Neoliberalism", trans. By Noorizadeh
- 0 Davies, William, et al. (2017) "Liberalism in Neoliberal Times: Dimensions, Contradictions, Limits", MIT Press.



- 0 Derrida, Jacques (2016) "Mochlos; or, The Conflict of the Faculties", trans. By Seeyed Amir e Kooshehi and Mohammad reza Sadafi, in *Idea of University*, edited by Meysam Sefidkhosh, Hekmat Published.
- 0 Fallon, Daniel (1980) "*The German University*", Boulder: Colorado associated University Press,12.
- 0 Fichte (1979) "*Addresses to the German Nation*", trans. by R. F. Jones and G. H. Turnbull, Westport: Greenwood press.
- 0 Gonzalez, Ana Marta (2011) "*Kant's Philosophy of Education: Between Relational and Systemic Approaches*", *Journal of Philosophy of Education*, vol.45, No.3.
- 0 Hofstetter, Michael J. (2016) "the Romantic Idea of a University", trans. by Seyyed Mohammadali Mashayekhi, in *Idea of University*, edited by Meysam Sefidkhosh, Hekmat Published.
- 0 <https://www.britannica.com/topic/education/Colonialism-and-its-consequences>
- 0 Jaspers, Karl (2016) "*Idea of University*", trans. by Mehdi Parsa and Mehrdad Parsa, Qoqnoos published.
- 0 Kant, I. (1979) "*the Conflict of the Faculties*", translation and introduction by Mary J. Gregor, New York press.
- 0 Ker, Kelark (2010) "*The Uses of University*", trans. by Seyyed Mostafa Hadadi and Ali Golmohammadi, Institute for Cultural and Social Studies published.
- 0 Kwiek, Marek (2010) "Classical German idea; Reconstructed university or nationalization of modern institutions", trans. by Mostafa Haddadi, in *University and globalization*, Institute for Cultural and Social Studies published.
- 0 Kwiek, Marek (2010) "German University and German Politic: Heidegger", in *University and Globalization*, trans. by Mohammad mehdi Khosravani, Institute for Cultural and Social Studies published.
- 0 Lewis, Harry R (2016) "*Critical view to Harvard University*", trans. By Morteza Mardiha, Institute for Cultural and Social Studies published.
- 0 Mahoozi, Reza (2018) "From national University to a University for dialogue", in *Question of Iranian University*, edited by Jabbar Rahmani, Institute for Cultural and Social Studies published.
- 0 Newman (2016) "the Idea of a University", trans. by Erfan Badkoobr, in *Idea of University*, edited by Meysam Sefidkhosh, Hekmat Published.
- 0 Schelling, F.W.G. (1981) *On University Studies*, trans. by E.S. Morgan. Athens: Ohio University Press.
- 0 Schelling, F.W. G. (2016) "Absolute Idea of Science", trans. by Abbas e Jang and Amir e Ragheb and Abasaleh e Taghizadeh e Tabari, in *Babel* magazine, no.2, autumn.

- 0 Webster, Charles (1976) “*Changing Perspectives in the History of Education*”, Oxford Review of Education 2, no.3: 201–213.
- 0 Weil, Patrick (2008) “How to Be French: Nationality in the Making since 1789”, trans. by Catherine Potter. Durham, NC: Duke University Press.
- 0 Wilder, Gary (2005) “*The French Imperial Nation-State: Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars*”, Chicago: University of Chicago Press.
- 0 Wittrock, Bjorn (2017) “*the Modern University in its Context*”, trans. by Arya Matin, Institute for Cultural and Social Studies published.
- 0 Zizek, Slavoj (2020) “The decision that Corona Virus imposed on us; Communism of the world and the West or the law of the forest”, trans. By Saleh Najafi, in e book *Corona Virus and Philosophers*.

