ماهنامه فرهنگ و علوم انسانی ▫ سال سوم ▫ خرداد ۱۳۹۶ ▫ ۱۸۰ صفحه ▫ ۱۴۰۰۰ تومان

فرهنگ امروز

شماره ۱۷

مشق فلسفه در پاریس

گفت‌وگو با کریم مجتهدی

تمهیداتی برای تحلیل متن ادبی

گفت‌وگو با حسین پاینده

پدیده‌شناسی و هوش مصنوعی؛ مواجههٔ هیوبرت درایفوس با هوش مصنوعی

لبهٔ پرتگاه

تاملاتی در باب **افول اخلاقِ علم** و کسب مدرک دانشگاهی

با آثاری از:
افشین جهاندیده
عباس کاظمی
حسین مصباحیان
نیکو سرخوش
احد فرامرز قراملکی
غلامرضا ذاکرصالحی
و...

سنتِ پیشرفت

کوششی برای فهم
هانس بلومنبرگ

با آثاری از:
مارتین جی
ریچارد ولین
آگوس نیکولز
بروس کرایفسکی
+ ترجمه مقالهٔ
«دربارهٔ اصل و نسب پیشرفت»
هانس بلومنبرگ

سینمای پیشرو

پرونده‌ای درباب
ویژگی‌های **سینمای آوانگارد** ایران

گفت‌وگوهایی با:
محمدرضا اصلانی • مجید برزگر • محمد شیروانی

تاملات اخلاقی

مروری بر جایگاه فلسفهٔ اخلاق در تفکر اسلامی

جستارهایی از:
محسن جوادی • شهین اعوانی • علیرضا کهنسال و...

کوچ دانشگاه از خود به فراسوی خود

در ضرورت ساخت‌گشایی دانشگاه به‌مثابه مسئولیتی اخلاقی

حسین مصباحیان
استادیار گروه فلسفه دانشگاه تهران

اگر ما (عناصر دانشگاهی) می‌توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می‌پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ چه چیزی و چه کسانی را نمایندگی می‌کنیم؟ آیا ما مسئول هستیم؟ در برابر چه کسانی و برای چه امری؟

دریدا

جمله‌ای که از دریدا بر صدر این نوشته قرار گرفته است احتمالاً هم‌زمان تکلیف نویسنده و خوانندگان احتمالی نوشته‌اش را از همان اول مشخص می‌کند و اینکه قرار است این یادداشت کوتاه فقط برآمدی از مواجههٔ یک معلم با بخشی از پرسش‌هایی باشد که یکی از مهم‌ترین متفکران قرن بیستم -که گاه او را فیلسوف آموزش و نظریه‌پرداز «دانشگاه در راه» و «دانشگاه بدون شرط» خوانده‌اند- دربارهٔ دانشگاه، دانشجو، معلم و نسبت این سه با مأموریت و مسئولیت درافکنده است.

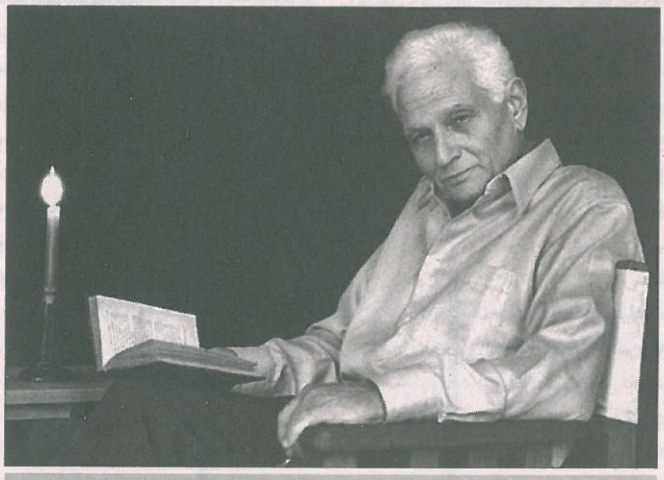
کجا هستیم؟

در دانشگاه هستیم! دانشگاهی که قریب به یک هزاره پیش از این از طریق توسعهٔ جوامع کلیسایی قرون‌وسطایی پدید آمد و قرار بود به دین خدمت کند و چنین هم کرد. گرچه نخستین نهاد علمی که اصطلاح دانشگاه را برای معرفی خود انتخاب کرد دانشگاه بلونی (Bologna) در ایتالیا بود که در سال ۱۰۸۸ تأسیس شد و عنوان قدیمی‌ترین دانشگاه اروپا را به خود اختصاص داد، اما نه تنها این دانشگاه بلکه سایر دانشگاه‌های معتبری نظیر آکسفورد (۱۱۶۷)، کمبریج (۱۲۰۹) و هاروارد (۱۶۳۶) پس از دانشگاه پاریس -دانشگاهی که در میانهٔ دورهٔ مسیحیت‌گرایی (احتمالاً بین سال‌های ۱۱۵۰ تا ۱۱۷۰) و توسط خود کلیسا تأسیس شد- نتوانستند اهمیت و اعتبار آن دانشگاه را از نقطه‌نظر وابستگی به آیین مسیحی پیدا کنند.

دانشگاه پاریس تا قرن‌ها مرکز روشنفکری اروپا، مرجع الهیات جهان، مرکز فلسفه و دولتی در میان دولت بود. در قرن پانزدهم، دانشگاه پاریس در اوج خود بود و دکترهای الهیات در زمرهٔ بانفوذترین افراد روزگار خود به‌حساب می‌آمدند. در اواخر همین قرن این دانشگاه به دو دلیل داخلی (دانشگاهی) و خارجی (تاریخی-اجتماعی) رو به انحطاط نهاد. خودبینی دکترهای پاریس، انحصار تدریس توسط عده‌ای معدود، تلاش دکترهای پاریس برای حفظ موقعیت خود به هر قیمت، تکرار خود و تدریس‌های تکراری و به‌طورکلی آنچه یاسپرس بعدها آن را در زمینه‌ای دیگر «جلوه‌فروشی اساتید دانشگاه» و «بی‌توجهی آنان به معنا و روح دانشگاه» نامید، از دلایل داخلی افول و زوال دانشگاه پاریس بود. دلیل خارجی یا تاریخی-اجتماعی همانا ورود تمدن غربی به مرحلهٔ دیگری بود که بعدها توسط متخصصان دوره دولت-ملت نامیده شد، دوره‌ای که دین مرکزیت خود را از دست داد و دولت-ملت و منافع ملی در مرکز توجه قرار گرفت.

دانشگاه هاله که در سال ۱۶۹۴ و در ابتدا به‌عنوان مرکزی برای ترویج فرهنگ لوتری تأسیس شده بود، نماد دورهٔ ملیت‌گرایی است. به موازات انتقال تاریخ تمدن غرب از مسیحیت‌گرایی به دورهٔ دولت-ملت، دانشگاه هاله نیز به‌سرعت راست‌کیشی مسیحی را به نفع عینیت‌گرایی، راسیونالیسم، نگرش علمی و تحقیق آزادانه مورد انکار قرار داد. در هاله، زبان آلمانی جانشین زبان لاتین، سخنرانی‌های علمی جانشین آموزش متون مقدس و جلسات بحث و تحقیق جانشین منازعات و جدل‌های کلامی شد. برنامهٔ درس نیز در هاله تغییر اساسی پیدا کرد، جغرافیا، ریاضیات، سیاست، علوم طبیعی و طب جایگاه برجسته‌ای پیدا کردند و سایر رشته‌ها در حاشیه قرار گرفتند. ایدهٔ هاله‌ای دانشگاه این بود که آموزش عالی هم باید علمی باشد و هم واجد منفعت فوری برای دولت-ملت؛ ایده‌ای که آشکارا گسستی کامل از ایدهٔ پاریسی دانشگاه، دانشگاه به‌مثابه نهادی در خدمت مسیحیت بود؛ گسستی که به ترویج دانشگاه به‌مثابه نهادی سکولار که وظیفهٔ آن خدمت به دولت و ملت بود، منجر شد.

دانشگاه برلین گرچه چیزی بیش از یک قرن پس از دانشگاه هاله و در عصری که عصر مدرن نام گرفته است، تأسیس شد و بنابراین همچون هاله، نماد این عصر در حوزه دانشگاه است، اما اگر مدرنیته را آن‌چنان‌که هابرماس در «گفتار فلسفی مدرنیته» شرح می‌دهد، مبتنی بر ۳ ستون سیاسی (سیادت انسان بر سرنوشت خویش)، اجتماعی-اقتصادی (شکل‌گیری نهادهای بوروکراتیک و توسعهٔ اجتماعی-اقتصادی) و فلسفی (سرزدن سوژهٔ شناسا یا ذهن بنیادی انسانی) بدانیم، می‌توان دانشگاه هاله را نماد دو پایهٔ نخست مدرنیته و دانشگاه برلین را نماد بُعد فلسفی آن دانست، دانشگاهی که تأثیرگذارترین الگوی دانشگاهی در سرتاسر جهان از اوایل قرن نوزدهم تا به حال نام گرفته است. این دانشگاه که در سال ۱۸۱۰-۱۸۰۹ توسط ویلهلم فون همبولت تأسیس شد، در صدد ایجاد ارائهٔ الگویی از دانشگاه بود که نه در خدمت دین باشد و نه سرسپردهٔ دولت. در این دانشگاه اصول و آیین‌نامه‌هایی تصویب شد که به‌موجب آن‌ها اولاً فقط برجسته‌ترین اساتید و دانشمندان هر حوزه می‌توانستند اجازهٔ تدریس پیدا کنند؛ ثانیاً فقط استادانی می‌توانستند امیدوار به ادامهٔ حضور خود در دانشگاه باشند که هیچ‌گاه از تحقیق بازنایستند، امری که بعدها وحدت تحقیق و تدریس خوانده شد و کارل یاسپرس در جایی نوشت که در دانشگاه آلمانی تحقیق و تدریس «پهلو به پهلوی» هم نیستند بلکه «دست در دست» یکدیگر هستند؛ ثالثاً آزادی در امر تحقیق و تدریس به وسیع‌ترین معنای کلمه، تضمینی بود که دانشگاه برلین به اساتید اهل تحقیق و تدریس خود می‌داد و وعده می‌داد که در مقابل هرآنچه که این آزادی را محدود کند، خواهد ایستاد، خواه آن عامل محدودکننده مرجعیت



ما دانشگاهیان مسئولیت داریم که مسئولیت را به دانشگاه برگردانیم و به پیروی از دریدا اخلاق ساخت‌گشایی را به وسیع‌ترین نحو ممکن اشاعه دهیم.

دینی باشد و خواه مرجعیت دولتی. بدین‌ترتیب، در دانشگاه برلین خصلت سودگرایانهٔ هر دو عصر میانه (پاریس) و روشنگری (هاله) در هم شکست و فلسفه معرفت این نشد که به دنیا یا آخرت فردی یا ملتی سودی رسانده شود، بلکه زمانی می‌توانست معرفت تلقی شود که در جست‌وجوی حقیقت باشد، حقیقتی فارغ از هر نوع نگرانی مرتبط با سود و زیان.

گرچه دانشگاه مبتنی بر آموزش آموزه‌های دینی، دانشگاه با رویکرد تأمین منافع ملی و دانشگاه به‌مثابه حریمی برای جست‌وجوی حقیقت، امروزه نیز چه به‌صورت مستقل و چه هم‌زمان در یک دانشگاه وجود دارند، ولی ایدهٔ جدیدی از دانشگاه در حال شکل‌گیری است که هدف آن نه خدمت کردن به دین، نه یاری رساندن به ملت و نه جست‌وجوی حقیقت که سرویس دادن به افراد و به اقتصاد جهانی است؛ دانشگاه فینکس روشن‌ترین مثال عینی چنین ایده‌ای از دانشگاه است، ایده‌ای که خود حاصل تحولات جهان از جنگ دوم جهانی بدین سو است. این دانشگاه که در ۱۹۷۶ تأسیس شد، دانشگاهی است که متعهد به تأمین بیشترین منافع برای سرمایه‌گذاران خود است. دانشگاه فینکس وظیفهٔ اصلی خود را آموزش مهارت‌ها و معارف مفید به «مشتریان» خود می‌داند، بدان‌گونه که بیشترین سوددهی را برای سهام‌دارانش در بر داشته باشد (منظور از مشتریان در اینجا همان دانشجویان هستند). در دانشگاه فینکس برنامه‌های آموزشی به نحوی طراحی شده‌اند که نه تنها نیازهای تخصصی دانشجویان را برآورده سازند، بلکه همچنین نیازهای مصرف‌کننده‌های بعدی این آموزش، یعنی سازمان‌هایی که این دانشجویان را به خدمت خواهند گرفت، مورد توجه قرار دهد. این دانشگاه با شعار «هیچ‌چیز جز معرفت کاربردی»، تأکید می‌کند که نه عشق به پول و نه اشتیاق برای معارف کاربردی، هیچ‌یک گناه نیست. برای برجسته ساختن تمایز بنیادی‌ای که بین کالج‌های علوم انسانی قرن نوزدهم و دانشگاه امروزین فینکس وجود دارد فقط کافی است این عبارات از کاتالوگ کالج هندریکس (Hendrix) را به یاد آوریم: «تعلیم و تربیتی که فرهنگ را مورد غفلت قرار دهد، ذهن دانشجویان را در بین اصطلاحات و جداول تکنیکی، فقط به خاطر اینکه ممکن است در شغل و حرفه به کار او آید، مدفون سازد، نه سودمند است و نه عملی، بلکه به غایی‌ترین شکل آن مضر است.»

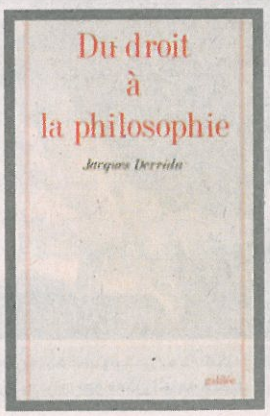
بدین‌ترتیب، ما در دانشگاهی هستیم که الگوی جهانی آن از سه گردنهٔ دین و دولت و حقیقت عبور کرده است و اینک در بند «فرد» و به تبع آن در وضعیت اضمحلال کامل است؛ گو اینکه علاوه بر آن، دانشگاه هیچ‌گاه تمدن‌ساز نبوده است، بلکه همواره برآمدی از تمدن بوده است، تمدنی که سازوکارهای آن در خارج از دانشگاه تکوین یافته است. سیر تاریخی دانشگاه نشان می‌دهد که دانشگاه نه تنها هیچ‌گاه در صف مقدم انتقال از دوره‌ای به دورهٔ دیگر نبوده است، بلکه به‌مثابه نهادی محافظه‌کار و چسبیده به ایده‌های حاکم ایفای نقش می‌کرده است. بااین‌همه، علی‌رغم ماهیت محافظه‌کارانه‌اش، دانشگاه همواره قادر به انطباق خود با جامعهٔ جدید بوده است و همواره این آمادگی در دانشگاه وجود داشته است که فرم و محتوای جدیدی پیدا کند. اما در سطح ملی دانشگاه در موقعیت مرزی پاریس و هاله ایستاده است، بی‌آنکه بتواند به نحوی روشن یکی از این موقعیت‌ها را به نفع دیگری رها سازد؛ این بدین معنا نیست که پرتو برلین بر دانشگاه‌های ملی نتابیده باشد و تَرکِش فینکس بر پیکر عناصر دانشگاهی اصابت نکرده باشد.

چه کسانی هستیم؟

دانشجو هستیم و معلم هستیم و صدالبته مدیران و مجریانی که این آخری را باید در نوشته‌ای مستقل مورد بحث قرار داد. دانشجو دیرزمانی است که در موقعیت دردناک مرزی ایستاده است؛ جهان موجود دانشگاه برای او و در او مرده است، بی‌آنکه جهان دیگری از دانشگاه در چشم‌انداز او قرار گرفته باشد. او از سیستم آموزشی ناراضی است، از استاد ناراضی است، از نقشی که خود در دانشگاه ایفا کرده است و می‌کند ناراضی است و از اینکه اصولاً به رسمیت شناخته نشده است و نمی‌شود ناراضی است. او وقتی همهٔ این‌ها را کنار هم می‌گذارد، دانشگاه برای او بدل به دنیایی می‌شود مرده که باید در سوگش به سووشون نشست. او اما نمی‌تواند این سرنوشت را بپذیرد، چراکه دانشجو هم الگوی برلینی دانشگاه را در تاریخ و در فلسفه خوانده است و هم الگوی دانشگاه بدون شرط را توانسته است به مدد تخیل، تصور کند. او خوانده است که دانشگاه بر دو ستون آزادی و تنهایی استوار بوده است: تنهایی برای مواجه شدن شخصی، بی‌واسطه و تمام‌قد با موضوعی که او را احاطه کرده است و آزادی، برای بیان بی‌ملاحظه و بی‌حجاب آنچه که به دست آورده است. دانشجو علاوه بر این توانسته است دانشگاه نامشروط را تصور کند؛ دانشگاهی که وجودش نه مشروط به خدمت به دین باشد، نه مشروط به خدمت به دولت و نه حتی مشروط به خدمت به حقیقت، محلی باشد مهیای سر زدن اندیشه‌های نابهنگام، نامتعارف و غیرقابل‌پیش‌بینی! اما دانشجو نه خود را در برلین می‌بیند و نه در «چشمان دانشگاه»! او خود را در دانشگاهی می‌بیند که واقعیت دارد: دانشگاهی وظیفه‌مند که در آن هرکس وظیفه‌ای دارد و تکلیفی، نه حیرتی و دغدغه‌ای. دانشجو این دانشگاه را مرده می‌بیند، مرده‌ای که نمی‌تواند کشته شود!

معلم نیز ناراضی است، او هم از ساختارها گله‌مند است و هم گاه از دانشجویان خود. او که شیوهٔ موجود آموزش را مجموعه‌ای از تکنیک‌ها و روش‌های مبتنی بر نظام بانکداری آموزش می‌بیند و معتقد است که راهی باید به‌سوی شیوهٔ متفاوتی از آموزش گشوده شود، زمینهٔ چندانی برای اجرایی شدن روشی از آموزش که در آن تحریک حس کنجکاوی، خلاقیت و استقلال فکری دانشجو تبدیل به اصلی‌ترین وظایف معلم می‌گردد، نمی‌بیند. او می‌داند که دانشجویان، کارگزاران و عاملان اصلی خلاقیت و نوآوری هستند و نه یادگیرندگان منفعل آنچه که پیشاپیش تولید شده است. او می‌داند که وظیفهٔ اصلی او آگاه ساختن دانشجویان به نقش خود به‌مثابه تولیدکنندگان دانش است و نه فقط مصرف‌کنندگان آن. او می‌داند که به جای تکیه کردن بر ایده‌هایی که مورد قبول و اجماع عمومی قرار گرفته است، باید دانشجویان را ترغیب به ایده‌پردازی‌های جدید کند؛ اما نه ساختارها را مهیای پذیرش چنین ایده‌هایی می‌بیند و نه دانشجویان را همراه چنین رویکردهایی و نه حتی گاه خود را توانای انجام چنین وظیفه‌ای دشوار.

دریدا در جلد نخست این کتاب تحت عنوان «چه کسی از فلسفه می‌ترسد؟» (که منتشر شده است) گاه به مسائل مشخص سیاسی جهان ارجاع می‌دهد تا با ارجاع به آن‌ها مقدمات لازم برای ورود به تحلیل ساخت‌گشایانه آموزش را فراهم آورد. او با دقت و سخت‌گیری مرسوم خود در واقع به تبارشناسی مفاهیم مرکزی، کلیدی و اصلی‌ای می‌پردازد که امر آموزش و به تبع آن دانشگاه با آن مواجه است.



آیا ما مسئول هستیم؟

بله! مسئول هستیم که مدام دانشگاه و معرفتی را که بدان تعلق داریم (و در اینجا فلسفه) و نقشی که به عهده گرفته‌ایم (معلمی یا دانشجویی) را مدام مورد نقد و بازاندیشی قرار دهیم و علی‌رغم همهٔ موانع برخیزیم و به تعبیر ابوسعید ابوالخیر گامی فراپیش نهیم. به‌عبارت‌دیگر، ما مسئولیت داریم که همواره وضع موجود محل تدریس (دانشگاه)، موضوع تدریس (فلسفه)، عامل تدریس (معلم) و مخاطب تدریس (دانشجو) را در مقابل موقعیت «در راه» یا «در حال آمدن» آن‌ها قرار دهیم.

ما دانشگاهیان مسئولیت داریم که مسئولیت را به دانشگاه برگردانیم و به پیروی از دریدا، اخلاق ساخت‌گشایی را به وسیع‌ترین نحو ممکن اشاعه دهیم. گاه گفته‌اند که ساخت‌گشایی به هر چیزی مربوط است، جز موضوعاتی نظیر مسئولیت و اخلاق. گاه حتی دریدا را همچون یک شیطان، یک آنارشیست سر چهارراه‌ها، یک نسبیت‌گرا و یا حتی نیهیلیست به تصویر می‌کشند که تلاش زائدالوصفی می‌کند تا سنن، نهادها،

ارزش‌ها و اعتقادات را نابود سازد، خود فلسفه و حقیقت را حتی به استهزاء کشد، تمام دستاوردهای روشنگری را بی‌اثر کند و نمایش غیرمسئولانه و بی‌معنی خود را جایگزین آن‌ها [نهادها، ارزش‌ها، اعتقادات فلسفه، حقیقت، روشنگری] سازد. «میشل فوکو و ادوارد سعید نیز به روشی استهزاءآمیز اظهار کرده‌اند که ساخت‌گشایی در واقع هیچ‌چیز جز بیان استادانه و موشکافانهٔ یک روش‌شناسی آموزشی جدید یا یک فن تفسیر پساساختارگرایانه از متن نیست.»

اما برای دریدا «ساخت‌گشایی» نه یک شوخی فکری است و نه یک نسبیت‌باوری نیهیلیستی و نه حتی یک روش جدید هرمنوتیکی که تحت حمایت مؤسسات تثبیت‌شده فرهنگی، آسوده‌خاطر و فارغ‌البال نوشته‌های به‌جامانده را تفسیر کند. ساخت‌گشایی در واقع رویکردی مسئولانه به همهٔ امور فلسفی و همهٔ شعب فلسفه ازجمله فلسفهٔ آموزش است. اگر به تعبیر دریدا «ساخت‌گشایی، عدالت است» و اگر آموزش و ساخت‌گشایی به هم پیوند یافته‌اند، بنابراین شرط آموزش، دغدغه برای دیگری و مسئولیت برای دیگری است. تنها در چنین صورتی است که می‌توان از عدالت که رابطهٔ من و دیگری را تعیین می‌کند سخن گفت؛ عدالتی که از نظر دریدا در راه است. ساخت‌گشایی در امر آموزش مدام با این پرسش‌ها سروکار دارد که منظور از فکر کردن دربارهٔ دیگری، درس دادن به دیگری و دانستن دربارهٔ دیگری به‌عنوان دیگری چیست؟

بنابراین روشن است که ارتباطی عینی بین ساخت‌گشایی و آموزش وجود دارد. دیدیر کاهن در مقاله‌ای تحت عنوان «دریدا و مسئلهٔ آموزش، فضای جدیدی برای فلسفه» نه تنها روشن می‌سازد که چگونه مسئلهٔ آموزش در قلب آثار دریدا جای دارد، بلکه همچنین روشن می‌سازد که این‌گونه نیست که ساخت‌گشایی و آموزش به نحوی تصادفی در فلسفهٔ دریدا به هم پیوندیافته باشند. کاهن بحث می‌کند که اگر به پروژهٔ ساخت‌گشایی به نحوی عمیق نگریسته شود، درخواهیم یافت که مسئلهٔ ساخت‌گشایی در واقع مسئلهٔ آموزش است. پرسش اصلی در این سطح این است که چه زمانی من می‌توانم «دیگری را به‌مثابه دیگری» آموزش دهم و پاسخ کلی این است که فقط زمانی چنین کاری میسر است که آموزش به‌طورکلی و آموزش فلسفه به طور خاص از سطح تکنیک‌ها و روش‌ها به سطحی منتقل شود که عمیقاً به اخلاق، سیاست و نهایتاً به غایت زندگی، تاریخ و انسانیت مرتبط باشد.

ساخت‌گشایی دریدا در سطح آموزش فلسفه را شاید بتوان در قالب تقابل‌هایی طرح کرد که او بین دو وضع متفاوت فلسفه قائل می‌شود. یک نمونه از این تقابل‌ها می‌تواند به این شکل شرح داده شود که از یک سو فرد باید علیه تسلیم هر امر فلسفی ازقبیل پرسش‌های فلسفی، برنامه‌های فلسفی و رشتهٔ فلسفه به هر نوع غایت‌مندی بیرونی ازقبیل سودمند بودن و یا کارآمد بودن آن اعتراض کند؛ و از سویی دیگر فرد نباید به هر قیمتی نقش انتقادی، ارزیابی‌کننده و ازاین‌رو مفید فلسفه را انکار کند. این دو امر متفاوت یعنی جست‌وجو نکردن سودمندی فلسفه در خارج از آن از یک سو و ضرورت توجه به مفید بودن فلسفه از سوی دیگر را چگونه می‌توان در یک جا گرد آورد؟ این تقابل یا پارادوکس چگونه قابل حل است؟

شاید بتوان گفت که این تقابل در حقیقت تقابل وضع موجود فلسفه و فراتر از آن وضع موجود علوم انسانی با وضع مفقود آن‌ها است. مایکل پیترز در مقاله‌ای تحت عنوان «اومانیسم، دریدا و علوم انسانی جدید»، ضمن اشاره به مقالهٔ هایدگر با عنوان «نامه‌ای در خصوص اومانیسم» که در آن هایدگر ضمن بررسی دقیق تاریخی و فلسفی مفهوم اومانیسم از اشکال مختلف اومانیسم معاصر فراتر می‌رود و درکی متفاوت از آن ارائه می‌دهد، تأملات دریدا در خصوص اومانیسم و علوم انسانی جدید را رویکردی کاملاً جدید و متفاوت می‌بیند. از نظر پیترز دیدگاه دریدا این است که

آنچه دریدا را در فلسفهٔ آموزش برجسته می‌سازد، وارد کردن عنصر مسئولیت به عرصهٔ آموزش است؛ شاید از همین رو است که فلاسفهٔ آموزش و نظریه‌پردازان برنامهٔ آموزشی در سرتاسر جهان توجهی ویژه و علاقه‌ای فزاینده به آثار و نظریهٔ او دربارهٔ ساخت‌گشایی نشان داده‌اند. دریدا در واقع تلاش می‌کند تا ارتباط نزدیکی بین ساخت‌گشایی و مسئولیت برقرار کند. او بارها و در جاهای مختلف تأکید می‌کند که ساخت‌گشایی را نباید با ویران‌سازی یا نابود کردن چیزی یکی گرفت. در حقیقت یکی از برجسته‌ترین موضوعات در کارهای دورهٔ دوم حیات فکری دریدا، مسئلهٔ مسئولیت است.

علوم انسانی جدید را باید با مسائلی که دربارهٔ وظیفهٔ دانشگاه در درون ما وجود دارد، پیوند داد و از مفهومی به نام «علوم انسانی در راه» سخن گفت. علوم انسانی و هر چیز دیگر «در راه» همانا ذات ساخت‌گشایی است؛ بنابراین واضح است که ساخت‌گشایی هم در نقد و افشای هر امری و در اینجا دانشگاه و علوم انسانی، صراحتی رادیکال دارد و هم در توجه به آینده به‌عنوان امری در راه و در اینجا علوم انسانی در راه. ساخت‌گشایی در حقیقت امر پیش‌بینی‌نشده را تأکید می‌کند و به آن متعهد است، تعهدی که فقط می‌تواند به‌عنوان مسئولیت نامحدود تلقی شود، مسئولیتی که شاید نام دیگری برای آموزش باشد.

بااین‌همه باید روشن ساخت که از سویی ادعای این امر که دریدا روش‌های آموزشی مشخصی را ارائه می‌دهد صحیح نیست؛ چراکه او هیچ دستورالعمل رسمی‌ای برای امر تعلیم و تربیت ارائه نمی‌دهد، هیچ نسخه‌ای برای آن نمی‌پیچد، هیچ قاعده‌ای را برای بهره‌گیری از حق آزادی اندیشه یا پاسخ‌گویی پیشنهاد نمی‌دهد و هیچ تمهیدی برای این ادعا که حقایق مطلق از طریق مدلی ایدئال از هدایتگری‌های آموزشی قابل حصول هستند، نمی‌چیند. از سوی دیگر این فیلسوف ساخت‌گشا، نزاع و در واقع نبرد بی‌پایانی بین وضع موجود مفاهیم و وضع مفقود آن‌ها را به روشی مسئله‌محور طرح می‌کند که سبب تحرک آموزش می‌شود.

گرچه ملاحظات و اشاراتی در برخی از آثار دریدا نسبت به امر آموزش وجود دارد، ولی اثر اصلی او در باب آموزش در واقع مجموعه نوشته‌هایی است تحت عنوان «حق به فلسفه» که در آن به نحوی فوق‌العاده به ارزیابی مؤسسات آموزشی فلسفه و ضرورت رفرم در سیستم دانشگاهی پرداخته است. در واقع در سال ۱۹۹۰ دریدا تصمیم گرفت که کل متونی را که او در آن‌ها به مسائلی نظیر آموزش و تحقیق، مدرسه و دانشگاه پرداخته بود به همراه کلیهٔ مطالبی که در باب در خطر بودن تکامل و تحول تفکر فلسفی نوشته بود را در این کتاب دوجلدی منتشر سازد. او در آغاز این کتاب تأکید می‌کند که قصد داشته است که یک کتاب جدلی و منازعه‌برانگیز که می‌تواند به شعار «حق همگان به فلسفه» تبدیل شود، منتشر سازد.

درحالی‌که دریدا در جلد نخست این کتاب که تحت عنوان «چه کسی از فلسفه می‌ترسد» منتشر شده است، گاه به مسائل مشخص سیاسی جهان ارجاع می‌دهد تا با ارجاع به آن‌ها مقدمات لازم برای ورود به تحلیل ساخت‌گشایانهٔ آموزش را فراهم آورد، او با دقت و سخت‌گیری مرسوم خود در واقع به تبارشناسی مفاهیم مرکزی، کلیدی و اصلی‌ای می‌پردازد که امر آموزش و به تبع آن دانشگاه با آن مواجه است. این مفاهیم شامل مفاهیمی نظیر مفهوم طبقه، مفهوم زبان یا آنچه «زبان‌های طبیعی» (مانند زبان فرانسه) خوانده شده است و نیز تحلیل فلسفی «نهادینه کردن فلسفه در دانشگاه» است.

در جلد دوم کتاب تحت عنوان «چشم‌های دانشگاه» که عمدتاً به فلسفهٔ دانشگاه اختصاص یافته است، دریدا نظرات فیلسوفانی چون کانت و شلینگ را مورد بررسی قرار می‌دهد و مسئلهٔ مرکزی و اصلی تحقیق و تدریس فلسفه را با آنچه که خود مسئولیت دانشگاه می‌خواند، پیوند می‌دهد. واضح است که مطالبی که در این دو جلد گردآوری شده‌اند مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها و احکام نیست که بتوانند در امر آموزش به کار روند. هدف از این تأکید این نیست که بر امر دیگری یعنی بر ضرورت توجه به عمق آثار دریدا پیرامون آموزش تأکید نهاده شود، بلکه هدف برجسته ساختن این نکته است که هر تلاشی برای خلاصه کردن مفاهیم پیچیدهٔ فلسفهٔ آموزشی دریدا به بدخوانی او منجر خواهد شد و نتیجه‌ای به بار نخواهد آورد؛ بنابراین همان‌گونه که خود دریدا می‌گوید، قرائت دقیق و احترام‌آمیزی برای فهم متن لازم است، قرائتی که «مستلزم صرف وقت، انضباط و حوصله است. کاری که نیازمند خواندن چندین‌بارهٔ

متن و به کار گرفتن اشکال جدید قرائت متن است». چنین قرائتی مستلزم به کار بستن روش ساخت‌گشایی است. ساخت‌گشایی می‌تواند خوانندهٔ فکور دریدا را به بازاندیشی پیرامون آموزش و تحلیل فرضیاتی که در موضوعات مرتبط با فلسفهٔ آموزش نهفته است، هدایت کند.

علاوه بر این، آنچه دریدا را در فلسفهٔ آموزش برجسته می‌سازد، وارد کردن عنصر مسئولیت به عرصهٔ آموزش است؛ و شاید از همین رو است که «فلاسفهٔ آموزش و نظریه‌پردازان برنامهٔ آموزشی در سرتاسر جهان توجهی ویژه و علاقه‌ای فزاینده به آثار او و نظریهٔ او دربارهٔ ساخت‌گشایی نشان داده‌اند». دریدا در واقع تلاش می‌کند تا ارتباط نزدیکی بین ساخت‌گشایی و مسئولیت برقرار کند، او بارها و در جاهای مختلف تأکید می‌کند که ساخت‌گشایی را نباید با ویران‌سازی یا نابود کردن چیزی یکی گرفت. در حقیقت یکی از برجسته‌ترین موضوعات در کارهای دورهٔ دوم حیات فکری دریدا، مسئلهٔ مسئولیت است. او تلاش کرده است که مسائل اخلاقی و فلسفه را به هم نزدیک سازد، بی‌آنکه پروژهٔ فلسفی ساخت‌گشایی خود را (پروژه‌ای که در دورهٔ اول حیات فکری دریدا به نظر در تقابل با فلسفهٔ اخلاق قرار داشت) در این میان قربانی کند. از نظر دریدای متأخر، اخلاق و تأمل فلسفی در هم تنیده‌اند و شخص حتی زمانی که شروع به طرح پرسش می‌کند پیشاپیش خود را در یک وضعیت بهتر یا بدتر از نقطه‌نظر اخلاقی قرار داده است، وضعیتی که واجد حدی از مسئولیت است؛ ازاین‌رو می‌توان ادعا کرد که حتی با قرائت محتاطانهٔ فلسفهٔ متأخر دریدا می‌توان نوعی سازگاری بین پروژهٔ اخلاقی و فلسفهٔ او برقرار کرد.

پرسشی که در اینجا قابل طرح است این است که از چه رو دریدا در آثار متأخرش به سمت موضوعات اخلاقی (حتی سیاسی و مذهبی) گرایش پیدا می‌کند. یک پاسخ وسوسه‌انگیز به این پرسش می‌تواند این باشد که پروژهٔ او باید منجر به نتیجه‌ای می‌شد که مقدمات آن در آثار اولیه‌اش فراهم آمده بود. دریدا در واقع می‌خواهد نشان دهد که «هیچ‌کس نمی‌تواند این ادعا را به فلسفه نسبت دهد که فلسفه رها و مبرا از مسئولیت است». در کتاب اشباح مارکس حتی دریدا پروژهٔ ساخت‌گشایی را به‌عنوان یک پروژهٔ سیاسی توصیف می‌کند و می‌نویسد: «حتی در جایی که مورد تصدیق قرار نگرفته است و یا حتی مورد غفلت و انکار قرار گرفته است، نوعی تعهد در فلسفهٔ سیاسی، فلسفه‌ای که به نحوی ضمنی به همهٔ فلسفه‌ها و تفکرات فلسفی ساخت می‌بخشد، در جریان است.» این تعهد مستتر در فلسفهٔ سیاسی خود نمادی از حضور عنصر مسئولیت در پروژهٔ ساخت‌گشایی دریدا است. مسئولیت قاعدتاً باید از طریق یک موضوع مسئولانه خود را نشان دهد، بنابراین سؤال این است که دریدا چگونه بین پروژهٔ خود و امر مسئولانه رابطه برقرار می‌کند؟ در کتاب هدیهٔ مرگ، دریدا این‌گونه به این پرسش پاسخ می‌دهد:

«بگذارید فراموش نکنیم که مضمون‌پردازی نامناسب، از اینکه مسئولیت چیست یا چه باید باشد خود یک موضوع‌پردازی غیرمسئولانه است. ندانستن، چه بر اثر فقدان معرفت لازم باشد، چه بر اثر فقدان آگاهی از معنای مسئولیت، به‌خودی‌خود نشانه‌ای از فقدان مسئولیت است. برای مسئول بودن لازم است که به این پرسش که مسئول بودن چه معنایی دارد، پاسخ داده شود. برای اینکه اگر درست است که مفهوم مسئولیت در قابل اطمینان‌ترین و معتبرترین شکل تداوم آن در تاریخ، همواره به طور ضمنی با عمل، با انجام دادن، با پراکسیس و با یک تصمیم سروکار داشته است، تصمیمی که از ضمیر سادهٔ اخلاقی و یا از درک تئوریک فراتر می‌رفته است، به همان نسبت نیز این مطلب حقیقت دارد که همان مفهوم [مفهوم مسئولیت] نیازمند یک تصمیم یا یک عمل مسئولانه برای دریافت پاسخ پیرامون چیستی خود است.»

دریدا در سال ۱۹۸۰ در سخنرانی‌ای به مناسبت دومین سالگرد تأسیس تحصیلات تکمیلی دانشگاه کلمبیا، از نوع جدیدی از مسئولیت تحت عنوان آموزش به‌مثابه مسئولیت سخن می‌گوید؛ مسئولیتی که متکی بر ساخت‌گشایی است، رویکردی که نه سازمان‌های آموزشی و محافل آکادمیک موجود را به بقای خود امیدوار می‌سازد و نه به ویران‌سازی غیرمسئولانهٔ آن‌ها -که از نظر دریدا قطعی‌ترین نتیجه‌اش رها کردن هر چیزی به حال خود و در نتیجه تحکیم وضع موجود این مؤسسات است- می‌پردازد. دریدا تلاش می‌کند که ضمن توصیف آموزش به‌مثابه دغدغه برای دیگری، تفاوت فلسفهٔ ساخت‌گشایی خود را هم با نسبیت‌باوری غیرمسئول و هم با محافظه‌کاری غیرمسئول نشان دهد. او در این سخنرانی دقیقاً دربارهٔ مسئولیت آکادمیک بحث می‌کند و نوع جدیدی از مسئولیت را که نه در توسل به «عقل عملی محض و یا مفهوم محض قانون»، بلکه در اتکا به روش ویژهٔ دریدا (ساخت‌گشایی)، روشی که در امر آموزش منحصر و محدود به رفرم‌های متدولوژیکی نمی‌ماند، جست‌وجو می‌کند.

ما مسئولیت داریم که مدام از نقش و مأموریتی که دانشگاه داشته است و باید داشته باشد پرسش کنیم. دعوت برای اندیشیدن به دانشگاه (دانشگاهی که خود محلی برای اندیشیدن است) این امکان را فراهم می‌آورد که دانشگاه همواره نسبت به خود، مأموریت‌ها، وظایف، پیش‌فرض‌ها و اهداف خود رویکرد انتقادی داشته باشد و بازسازی خود را دائماً در دستور کار قرار دهد. در پرتو چنین دعوت و رویکردی است که می‌توان آنچه را که خطر افول و زوال دانشگاه نامیده شده است جدی گرفت و به آن اندیشید؛ خطری که به طور مثال میشل فوکو در پایان کتاب نظم اشیا به آن هشدار می‌دهد و تأکید می‌کند که دانشگاه حقیقی باید بر ویرانه‌های دانشگاه‌های فعلی بنا شود، هشداری که ۳۰ سال پس از فوکو تا آن حد جدی تلقی می‌شود که تبدیل به‌عنوان کتاب بیل ریدینگ می‌شود: «دانشگاه در وضعیت اضمحلال کامل»؛ خطری که دریدا آن را مشروط شدن دانشگاه می‌نامد و به تبع آن از ضرورت در چشم‌انداز قرار گرفتن دانشگاه نامشروط سخن می‌گوید. آنچه همهٔ این رویکردها در پی آن هستند این است که نهاد موجود دانشگاه نباید با حقیقت آن یکی گرفته شود، چراکه دانشگاه هنوز در حال آمدن است و همواره در حال آمدن خواهد بود. این نوع تلقی از دانشگاه در حقیقت همان‌گونه است که ژیل دلوز دربارهٔ نقاشی می‌گوید: وسوسه‌ای است برای به میدان آوردن امکانات واقعیتی که تاکنون خود را واقعیت نبخشیده است. «دانشگاه بدون شرط» اولاً خود را از «ابزار» شدن (ابزار هر چیزی و هرکسی) برکنار نگاه دارد؛ ثانیاً می‌داند -همچنان‌که دریدا در «الهیات ترجمه» بارها بر آن تأکید می‌گذارد- که امر نامشروط و مطلق هرگز قابل دریافت نیست و چون چنین است، «دانشگاه بدون شرط» نمی‌تواند واقعیت یابد؛ چراکه خود واژهٔ نامشروط شبحی از یک عدم تناهی بی‌اعتبار را در ذهن برمی‌انگیزد و از این نظر آن را با مفهوم رمانتیک ایده همبسته می‌سازد. اما این مانع نمی‌شود که با تأکید بر حق مطلق دانشگاه برای تحقیق آزادانه، دانشگاه را نهادی برای ایستادگی انتقادی در مقابل همهٔ قدرت‌ها ندانست و بر موقعیت «در راه» آن تأکید نگذاشت!

ما دانشگاهیان مسئولیت داریم که دانشگاه در راه را در برابر نهاد موجود دانشگاه قرار دهیم و از ضرورت کوچ دانشگاه از خود به فراسوی خود سخن بگوییم. اگر «دانشگاه در راه» در برابر دانشگاه به‌مثابه نهاد واقعاً موجود قرار گیرد، پرسشی که به‌صورت تمام‌قد سر برمی‌آورد این است که چگونه دانشگاه می‌تواند از خود به فراسوی خود کوچ کند؟ یکی از مهم‌ترین تدبیرها شاید به کار گرفتن روشی باشد که دانشگاه -آن‌گونه که هست- در مقابل وجوهی

از امکانات دانشگاه که به تعبیری در دام مستوری افتاده است، قرار گیرد: روش پدیدارشناسی. اهل فلسفه، پدیدارشناسی را مهم‌ترین رویکرد فلسفی قرن بیستم می‌دانند؛ شعبه‌ای از فلسفه که توانست خود را پس از قرن‌ها به ۴ شعبهٔ پیشین متافیزیک- وجودشناسی (ارسطو)، معرفت‌شناسی (دکارت)، منطق (راسل) و اخلاق (سقراط، افلاطون) تحمیل کند و به‌عنوان پنجمین شعبه از شعب فلسفی رسمیت یابد و خود را از جهاتی متمایز سازد. جهت اول اینکه پدیده‌شناسی برخلاف سایر شعب فلسفی و اصولاً برخلاف همهٔ «لوژی‌های» موجود، موضوع ندارد، یا بهتر گفته شود موضوع مشخص ندارد. هر موضوعی می‌تواند مورد مطالعهٔ پدیدارشناسانه قرار گیرد. دوم اینکه پدیدارشناسی برخلاف سنن سوبژکتیویستی از ذهن شروع نمی‌کند، نقطهٔ آغاز پدیدارشناسی، پدیده‌ها و اعیان است. سوم اینکه برخلاف سنن ابژکتیویستی، در عین یا در پدیده -آن‌گونه که خود را نمایان می‌سازد- متوقف نمی‌ماند، بلکه هدف آن پی بردن به وجوهی از پدیدار است که به تعبیری در دام مستوری افتاده است.

در پدیدارشناسی حرکت از چیز به‌سوی خود چیزهاست. در نتیجه خصائل دوم و سوم پدیدارشناسی، رفت‌وآمدی مداوم بین ذهن و عین صورت می‌گیرد: رابطه‌ای دوسویه بین سوژه و ابژه! من به پدیدار مجال می‌دهم که از سوی خود، خود را بیان کند؛ بنابراین مسامحتاً می‌توان پدیدارشناسی را «مجال دیدن دادن به آنچه که دیده نمی‌شود»، دانست.

عنوان فراسوی دانشگاه در دانشگاه حامل رشته، ناسازگاری‌ها و تناقضاتی است که به شکل و روشی مشابه در پدیدارشناسی به‌ویژه در خصائل دوم و سوم پدیدارشناسی و تبعات آن وجود دارد، ناسازگاری‌ها و تناقضاتی که به نظر من راهگشا است و می‌تواند دانشگاه را در جهت ایفای نقشی که پیشاپیش گفته شد -یعنی توسعهٔ قلمروها و امکانات جدید- یاری رساند. ناسازگاری کلی همان ناسازگاری بین «فراسو و در» Beyond and In است، ناسازگاری‌ای که به‌نوبهٔ خود حامل ناسازگاری‌های بی‌شماری است. من فقط به ۳ نوع ناسازگاری اشاره می‌کنم: ناسازگاری اول بین بیرونی بودن فراسو و درونی بودن دانشگاه است؛ ناسازگاری دوم بین غیبت «فراسو» و «حضور» در دانشگاه است؛ ناسازگاری سوم بین نامحدودیت فراسو و محدودیت دانشگاه است. این ناسازگاری‌ها در اخلاق ساخت‌گشایی دریدا با مفهوم مسئولیت پیوند می‌یابند، پیوندی که شرح و بسط آن را باید درجایی دیگر برگزار کرد.

ما مسئولیت داریم که همواره از چیستی معرفتی که به آن تعلق داریم، پرسش کنیم، پرسشی که مزاحم‌ترین و جدی‌ترین پرسش هر معرفتی و به‌ویژه فلسفه است. خانهٔ فلسفه خانه‌ای است که بر زمین حیرت بنا شده است، با ستون معرفت ارتفاع گرفته است و با امید بی‌موضوع، بی‌سقف شده است؛ و چون چنین است، بی‌خانمان شده است، اصولاً و نمی‌تواند در هیچ‌یک از تعاریف و قالب‌هایی که خود برای خود در نظر آورده است، آرام گیرد. فلسفه می‌داند که هیچ فلسفه‌ای خارج از موقعیت تاریخی‌ای که در آن سر برآورده است، قابل مطالعه نیست. حتی هگل که گاه از او به‌عنوان پدر ایدئالیسم مدرن یاد میشود، در فرازی از پدیدارشناسی روح با کلماتی قوی متذکر میشود که ابلهانه است اگر تصور کنیم که فیلسوف میتواند به مسائلی فراتر از مسائل زمانهاش بیندیشد؛ ازاین‌رو، هر فلسفه‌ای محصول زمانهٔ خود و هر فیلسوفی فرزند زمانهٔ خود است؛ و چون چنین است باید به مسائل مبتلابه زمانهٔ خود بیندیشد، امری که تمرین آن سبب ایجاد شرایط امکان تأسیس تفکر فلسفی می‌شود. فلسفه (به تعبیر شلینگ) می‌داند که همه جا هست و هیچ جا نیست: گرچه فلسفه می‌تواند در اشکال معینی از علوم تجلی یابد، اما فلسفه در تمامیتش به هیچ‌یک از صور جزئی معرفت قابل تقلیل نیست. فلسفه می‌داند که فقط جزئی حیاتی از پیکربندی علوم انسانی جدید و صرفاً شعبه‌ای از شعب علوم انسانی نیست، بلکه یک‌سر خود این علوم است و رابطه‌ای که با این علوم دارد از هرگونه رابطه‌ای که ممکن است در حوزه‌ای دیگر اتفاق افتد بنیادی‌تر است؛ و چون چنین است، مسئولیتش نیز بنیادی‌تر است.

ما مسئولیت داریم که مدام از نقش و مأموریتی که دانشگاه داشته است و باید داشته باشد پرسش کنیم. دعوت برای اندیشیدن به دانشگاه، دانشگاهی که خود محلی برای اندیشیدن است، این امکان را فراهم می‌آورد که دانشگاه همواره نسبت به خود، مأموریت‌ها، وظایف، پیش‌فرض‌ها و اهداف خود رویکرد انتقادی داشته باشد و بازسازی خود را دائماً در دستور کار قرار دهد؛ در پرتو چنین دعوت و رویکردی است که می‌توان آنچه را که خطر افول و زوال دانشگاه نامیده شده است جدی گرفت و به آن اندیشید.

ما به‌عنوان آموزگاران فلسفه مسئولیت داریم که مدام به خود یادآوری کنیم که اصلی‌ترین وظیفهٔ ما تلاش برای برانگیختن حس کنجکاوی، جست‌وجوگری و خلاقیت در دانشجویان است و بدانیم که پرسشگری، تفکر انتقادی، گشوده بودن نسبت به «دیگری» و در یک کلام تلاش برای «آموزش شیوهٔ اندیشیدن» مقدم بر «آموختن اندیشه‌ها» است؛ و بدانیم که به‌کارگیری روش بانکداری یا ذخیره‌سازی آموزش که در آن به محفوظات امتیاز داده میشود یقیناً نمیتواند به هدف اصلی آموزش فلسفه یعنی «چگونه اندیشیدن»(How To Think) و نه «به چه اندیشیدن» (What To Think) یاری رساند؛ چنین رویکردی در بهترین شرایط میتواند منجر به تربیت متخصصان فلسفه در حوزه‌های مختلف شود که گرچه لازم است، ولی کافی نیست. لازم است ازآن‌جهت که بدون یادگیری روشمند فلسفه‌ها نمیتوان فیلسوف شد؛ و کافی نیست، ازآن‌جهت که منحصراً با یادگیری فلسفه‌ها نمیتوان به تأسیس تفکر فلسفی در جایی یاری رساند، چراکه فلسفیدن یعنی تأمل بر روی مسائل عینی عصر. ما علاوه بر آن مدام باید بر نقش بنیادین نقد در فلسفه‌ورزی تأکید ورزیم و ضمن ترغیب دانشجویان به اتخاذ رویکرد انتقادی، مدام یادآوری نماییم که رویکرد انتقادی، روشی از روشهای یادگیری نیست، تنها راه ممکن و مطلوب یادگیری است!

علاوه بر آن، فهم متون بدون قرائت انتقادی آن حاصل نمی‌شود. هدف قرائت انتقادی متون یکی سنجشگری و تحلیل حدود آن‌ها است و دیگری تعالی بخشیدن آن‌ها از طریق رسیدن به نکاتی تازه و نوآیین. اندیشه‌ها همواره مبهم و نیمه‌روشن هستند، تنها نقادی است که هم آن‌ها را روشن می‌کند و هم آن‌ها را ارتقا می‌بخشد؛ شاید از همین رو بود که هگل گوهر فلسفه را نقادی می‌دانست. علاوه بر این، ما به‌عنوان آموزگاران فلسفه باید بدانیم و با صدای بلند به خود و به دانشجویان خود یادآوری کنیم که تنها راه (تأکید می‌شود تنها راه) فلسفه‌خوانی و به تبع آن فلسفه‌ورزی، رجوع مستقیم و روشمند به متون و منابع اصلی فلسفه است؛ در این روش کار معلم این است که برخی از مهم‌ترین متون و منابع اصلی درسی که عهده‌دار تدریس آن است را به تشخیص خود جمع‌آوری کند و در ابتدای ترم در اختیار دانشجو بگذارد. دانشجو نیز وظیفه دارد متن هر جلسه را بخواند و همراه با معلم، آن را در کلاس مورد تفسیر انتقادی قرار دهد. تنها در این صورت است که دانشجو اولاً بخت و فرصت آن را می‌یابد که به تعداد جلسات کلاس، متن اصلی فیلسوفان را بخواند (و نه روایت معلم از آن متن را)؛ ثانیاً خود را هم در کشمکش با متن و هم در گفت‌وگو با معلم به‌عنوان فاعل و جست‌وجوگر در دنیای معرفت به رسمیت بشناسد؛ و ثالثاً از دانش معلم خود -دانشی اگر باشد- به نحوی روشمند در تفسیر متن استفاده کند. تنها از طریق چنین روشی از فلسفه‌خوانی است که می‌توان به آهستگی وارد قلمرو فلسفه‌ورزی شد.

ما به‌عنوان دانشجویان فلسفه مسئولیت داریم که بدانیم علی‌رغم همهٔ موانع ساختاری، تو خود حجاب خودی حافظ از میان برخیز! این معلم یکی از موانع اصلی تغییر جهت امر آموزش فلسفه از نظام بانکداری (نظام تعلیم‌دهنده/تعلیم‌گیرنده که برخی از فیلسوفان آن را خدایگانی/ بندگی دانسته‌اند) به روش مشارکتی آموزش را دانشجویان می‌داند. تا دانشجو با خود و با معلم خود در داخل و خارج از کلاس درگیر بحث نشود، در بر همان پاشنه‌ای خواهد چرخید که تا به حال چرخیده است. تجربهٔ تدریس اساتید معتبر دنیا نشان می‌دهد که یادگیری واقعی زمانی رخ می‌دهد که دانشجویان در مباحث کلاس مشارکت جدی داشته باشند. لازمهٔ مشارکت در مباحث داخل کلاس و ادامهٔ آن در خارج از وقت کلاس دو چیز است: نخست وجود حس تعلق دانشجو به کلاس، هم‌کلاسی و آموزگار؛ و دوم عدم واهمه از احتمال بروز واکنش

منفی در پی اظهارنظر. ازاین‌رو اولاً لازم است که دانشجو احترام به دیگری و سعهٔ صدر را در دستور کار خود قرار دهد و ثانیاً نظر خود را بدون کمترین پروایی اظهار دارد. بی‌تردید مناظر فلسفی تنها از طریق مباحث سالم و درعین‌حال جدی است که گشوده خواهد شد. علاوه بر این تا دانشجو نپذیرد که در تمام طول ترم باید بخواند، بحث کند و بنویسد، هیچ‌چیز عوض نمی‌شود.

دو ترم پیش که این معلم مشغول تدریس درس فلسفهٔ معاصر بود، معلمی دیگر در دانشگاه تورنتو مشغول تدریس درس فلسفهٔ قرن هفدهم و هجدهم به دانشجویان سال اول و دوم فلسفه بود. دانشجویان آن معلم تمام متن گفتار در متافیزیک لایب نیتس، تأملات دکارت و... را خوانده بودند. آن معلم امتحان نمی‌گرفت، نمی‌گیرد! دانشجو در طول ترم موظف بود و هست که ۷ مقالهٔ کوتاه، هریک در ۲۵۰۰ کلمه (هریک به ارزش ۱۰درصد نمره کل) و یک مقاله در ۵۰۰۰ کلمه (به ارزش ۳۰درصد نمره کل) بنویسد. موضوع یکی از مقالاتی که ۱۰درصد نمره را داشت، چنین است: «دکارت در تأمل چهارم می‌نویسد ما عقایدمان را آزادانه انتخاب می‌کنیم؛ درحالی‌که به نظر نمی‌رسد چنین باشد. ضمن توصیف دقیق نظر دکارت (مبتنی بر تأمل چهارم) با او موافقت یا مخالفت کنید. اهمیت نمی‌دهم که موضع شما موافق یا مخالف باشد، آنچه اهمیت دارد استدلال‌های شما است. دانشجو حق خواندن هیچ مطلبی غیر از تأمل چهارم را ندارد. گزارش نظر دیگران فاقد ارزش است، دانشجو باید منحصراً نظر خودش را بنویسد.» در همین تکلیف ساده، هم فلسفه‌خوانی روشمند قابل مشاهده است و هم فلسفه‌ورزی.

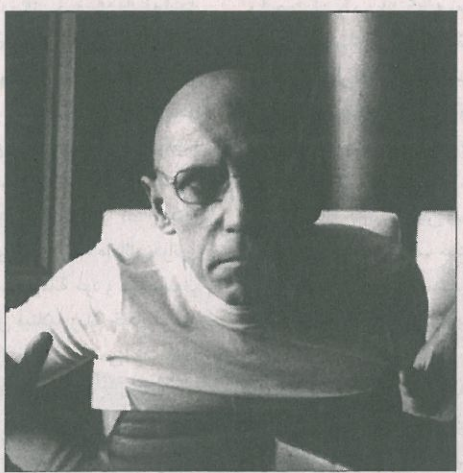
دانشجوی ایرانی هم نمی‌تواند فرافکنی کند و همهٔ مسائل و مشکلات را به نظام آموزشی و معلم و ... نسبت دهد. گرچه عوامل بسیاری مؤثرند، اما مهم‌ترین عامل این است که دانشجو در آنجا درس می‌خواند و در اینجا دانشجو کم می‌خواند و آنچه هم که می‌خواند غالباً متون اصلی نیست. دانشجو ازاین‌رو اگر می‌داند که نمی‌تواند در موقعیت مرزی (موقعیتی که یک سوی آن دانشگاهی است مرده و سوی دیگرش دانشگاهی ناتوان از زاده شدن) بایستد و نظاره‌گر ساکت ماجرا باشد، باید شعارش را از من می‌اندیشم دکارت، به من امید می‌ورزم بلوخ یا مارسل و بهتر از همه، تلاش می‌ورزم خودش تغییر دهد و از زبان چامسکی به خود و به همهٔ ما بگوید که «اگر تصور کنید که هیچ امیدی وجود ندارد، ضمانت کرده‌اید که هیچ امیدی نخواهد بود. اگر تصور کنید که سرشتی برای آزادی وجود دارد که فرصت‌هایی برای تغییر وجود دارد، این امکان وجود دارد که بتوانید در ساختن دنیایی بهتر مشارکت کنید. انتخاب به عهدهٔ شما است!» ولی رفقا بیایید واقع‌بین باشیم، ناممکن را بخواهیم! ناممکن‌ترین امر احتمالاً کوچ دانشگاه از خود به فراسوی خود است!

ملاحظات پایانی

۱ عنوان، به تعبیر دریدا، همچون امضا به متن هویت می‌بخشد، چونان نامی مناسب برای متن عمل می‌کند و فرد را قادر می‌سازد که در غیاب متن دربارهٔ آن صحبت کند، به رابطهٔ بین اجزای آن بیندیشد و پیش‌بینی کند که دربردارندهٔ چه امری است و چه چیزی را وعده می‌دهد. عنوان این مقاله یعنی «فراسوی دانشگاه در دانشگاه» خود ملهم از مطلبی از فیلسوف فرانسوی، امانوئل لویناس، با عنوان «فراسوی دولت در دولت» است که در آن از ضرورت فراروی دولت در دولت سخن می‌گوید؛ چراکه اصولاً ارزش‌ها و اهداف سیاست، سیاستی که قرار است «دیگری» را در مرکز بنیادی‌ترین توجهات خود قرار دهد، در فراسوی دولت قرار دارد. نکتهٔ مهم در مقالهٔ لویناس- که در اصل در قالب یک سخنرانی در سال ۱۹۸۸ ارائه شد- و هم به تبع آن در این مقاله، این است که نه تنها امر «فراروی»، مستقل از پدیده یا معرفتی که قرار است فراروی از آن صورت پذیرد (دولت در مقالهٔ لویناس و دانشگاه در این مقاله) رخ نمی‌دهد، بلکه دقیقاً مبتنی بر تلاش برای گشودن سینهٔ همان پدیده یا معرفت (دولت یا دانشگاه) و مجبور ساختن آن برای ظهور امکانات جدیدی از خود صورت می‌پذیرد. به‌عبارت‌دیگر، عنوان «فراسوی دانشگاه در دانشگاه» دو پیش‌فرض مهم را با خود حمل می‌کند؛ نخست اینکه ضرورت دارد که دانشگاه از خود به فراسوی خود کوچ کند و دوم اینکه دانشگاه امکانات این فرارفتن از «خود» را «در خود» دارد. به‌عبارت‌دیگر، عنوانی که این متن برای خود انتخاب کرده است دربردارندهٔ این فرضیه است که می‌توان از طریق درگیر شدن با مسئلهٔ «فراروی از دانشگاه در دانشگاه»، وضع غالب و تعاریف رایج از مفهوم دانشگاه را به نفع موقعیت «در راه» و «نیندیشیده» آن تغییر داد. آنچه مسلم است این است که موقعیت فعلی دانشگاه موقعیت متزلزلی است و ضرورت دارد که دانشگاه پرسش از چیستی خود را در دستور کار خود قرار دهد و امیدوار باشد که بتواند از خود به فراسوی خود کوچ کند.

۲ دانشگاه علی‌رغم ماهیت محافظه‌کارانه‌اش همواره قادر به انطباق خود با جامعهٔ جدید بوده است و این آمادگی در دانشگاه وجود داشته است که فرم و محتوای جدیدی پیدا کند؛ ازاین‌رو، دانشگاه باید بتواند و خواهد توانست نقشی متفاوت با آنچه تا به حال بازی کرده است ایفا کند و سازی ناهمساز با آنچه تا به حال نواخته است، بنوازد. اگر چنین باشد، احتمالاً می‌توان وضع غالب و تعاریف قالبی از ایدهٔ دانشگاه را به نفع موقعیت «در راه» و «نیندیشیده» آن حرکت داد. به زبان دریدا اگر سخن بگوییم، در واقع دانشگاهیان مسئول هستند که در مقابل نهاد دانشگاه از معانی یا ایده‌های دانشگاه سخن بگویند. چنین رویکردی، احتمالاً دو پیامد خجسته در بر خواهد داشت: نخست طرح پرسش‌های معاصر در دانشگاه، سپس درگیر کردن دانشگاه با این پرسش‌ها؛ و به تبع این دو، چاره‌جویی برای آنچه به تعبیر اورتگایی گاست سبب نارضایتی بشر شده است.

۳ در سطح جهانی اگر تاریخ دانشگاه از ۴ گذار عبور کرده است و اینک به ساخت‌گشایی خود از طریق شرح وضع موجود دانشگاه در قالب کلماتی محکم نظیر «دانشگاه در وضعیت اضمحلال کامل» و طرح وضع مطلوب آن در قالب عناصر و مؤلفه‌های «دانشگاه بدون شرط» می‌اندیشد، در ایران پرسش دانشگاه اصولاً هنوز طرح نشده است. دانشگاه در جهان اگر ویژگی‌هایی نظیر «تحقیق آزادانه پیرامون حقیقت»، «اتحاد ۳ عامل تحقیق و تدریس و فضای فرهنگی آزاد و خلاق»، «استقلال از دولت یا دانشگاه به‌مثابه دولتی در درون دولت» را بر قامت بلند خود تنگ می‌بیند و در جست‌وجوی نامشروط کردن و نامتعین ساختن خود است، در ایران دانشگاه در وضعیتی ناامن قرار گرفته است؛ وضعیتی از احساس ناامنی که از خود ناامنی هولناک‌تر است. موقعیت دانشگاه در ایران موقعیت متزلزلی است و اگر قرار باشد حرکتی به سمت شکل‌گیری ایدهٔ معاصری از دانشگاه صورت گیرد، هیچ چاره‌ای وجود ندارد که چیستی دانشگاه مورد بازبینی و تأمل جدی قرار گیرد و این میسر نیست مگر اینکه توانایی و جسارت فکری کسانی که نسبت به این موقعیت متزلزل احساس مسئولیت می‌کنند به کار افتد و وضع موجود دانشگاه به نفع موقعیت «در راه» آن حرکت داده شود. دانشگاه باید با مسائل عصر در دو سطح ملی و بین‌المللی پیوند یابد و از این طریق هم در نقد و افشای هر موقعیتی و در اینجا موقعیت دانشگاه در ایران، صراحتی رادیکال داشته باشد و هم امکان وقوع امر پیش‌بینی‌نشده را تأکید کند و به آن متعهد باشد (موضوعاتی که باید به نحوی مستقل مورد بحث قرار گیرند).



خط میشل فوکو در پایان کتاب «نظم اشیا» تأکید می‌کند که دانشگاه حقیقی باید بر ویرانه‌های دانشگاه‌های فعلی بنا شود.