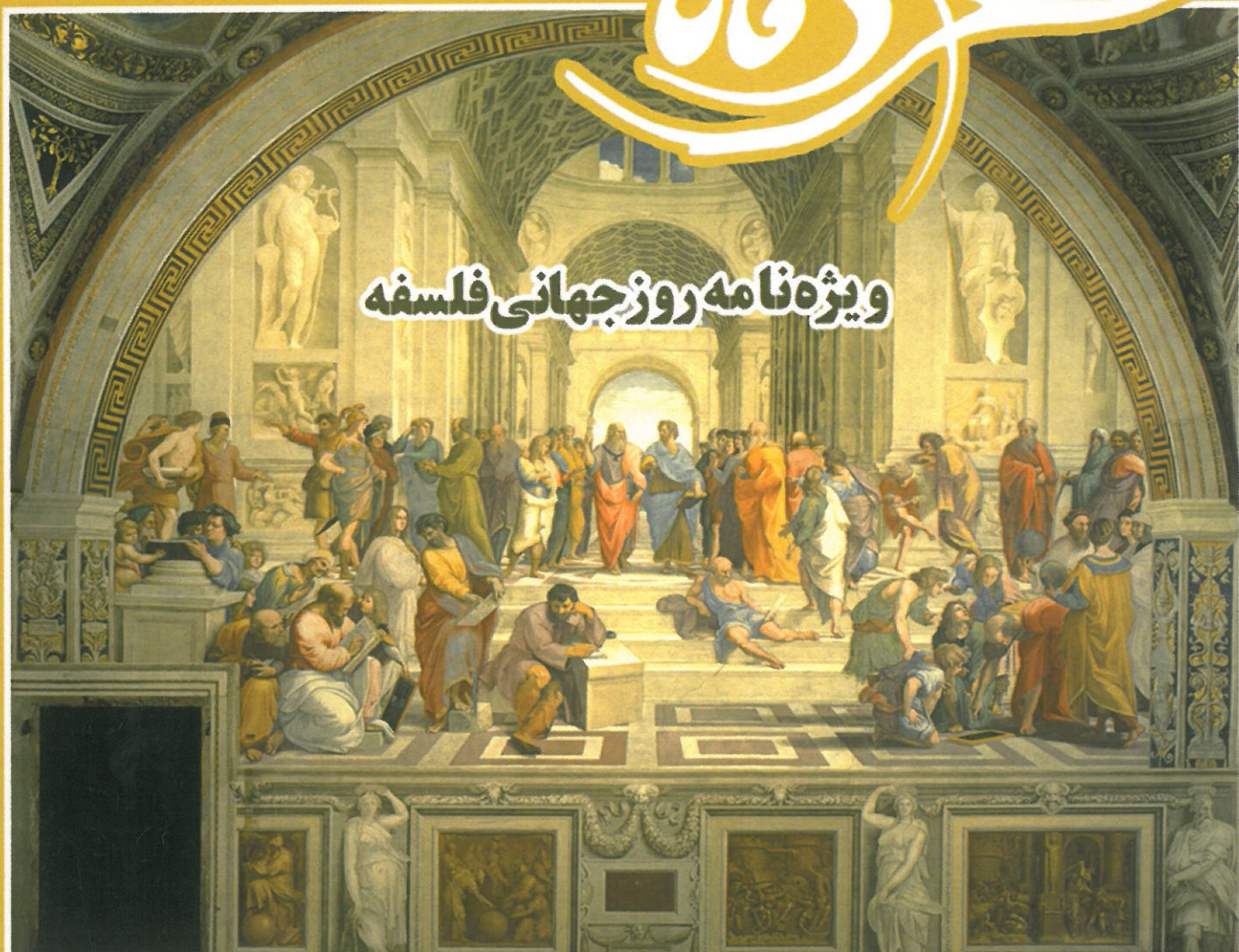


گاهنامه انجمن علمی-دانشجویی فلسفه
دانشکده ادبیات و علوم انسانی
دانشگاه تهران | شماره ۳ | آذر ماه ۱۳۹۴
قیمت: ۳۰۰۰ تومان

خرف

ویژه نامه روز جهانی فلسفه



بررسی وضعیت آموزش و پژوهش فلسفه در ایران

با آثار و گفتارهایی از:

حمید طالب زاده، محمد آزادپور، سبا بازرگان، حسین واله، فرید مسرور
امیر احسان کرباسی زاده، علی معظمی، محمد تقی طباطبایی، امیر نصری، امیر مازیار
امیر صائمی، آرزو اسلامی، حسین مصباحیان، امید کریم زاده، علیرضا فتح اللهی
شاهین کاوه، داوود حسینی، ساجد طیبی و ...

نشریه دانشجویی «خرد مانا»

دانشگاه صادر کننده مجوز: دانشگاه تهران
صاحب امتیاز: انجمن علمی-دانشجویی فلسفه دانشگاه تهران
مدیرمسئول: علی رئوفی

سر دبیر: شورای سردبیری با مدیریت حسین خلج
اعضای اصلی هیئت تحریریه: حسین خلج، محمد شکری، شادی
حیدری فر، مریم جایروند، نسرين غفوری

دبیران اجرایی: رضا عبدالرحمانی، حبیب آرانی

همکاران این شماره:

محمد یارندی، حسن عرب، سجاد ابوالفتحی، شقایق کردیان،
حبیب آرانی، علی رئوفی، محمد رمضان زاده، سپیده فلاح فر، ندا
فراهانی، حسین مهیجی، هادی صفایی، مهدی هاتف، ساره قربانی،
زینب نبوتی، رضا مولوی، مجتبی درایتی، مرتضی نوری و عاطفه
اسماعیلی...

صفحه آرا: حبیب آرانی

طراح جلد: ابوالفضل اسدی

با سپاس بسیار از دکتر حمید طالبزاده، دکتر امیر صائمی، دکتر
حسین مصباحیان، دکتر کاوه لاجوردی، یاسر پوراسماعیل، شاهین
کاوه.

و همچنین با تشکر فراوان از مهدی فاتحی، ستاره عزت آبادی،
کاوه کاردگر، ایرج آذر فزا، حسین نقاشی، حمید مسعودی، محسن
صولتی، عباس مبشری، مرصاد دربندی، سارا بلوکات، امیرحسین
مجیدی عزیز و همچنین چند دوست عزیز دیگر که نامشان در
اینجا ذکر نشده است.

و با تقدیر ویژه از جناب آقای مهدی عباسی سرپرست محترم
معاونت فرهنگی جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران که در تمامی
مراحل تهیه این نشریه یاری گر ما بود.

کاری از:



سازمان جهاد دانشگاهی تهران
مرکز فرهنگ و اندیشه



سازمان جهاد دانشگاهی تهران
سازمان دانشجویان

خرد مانا

ویژه نامه

روز جهانی

فلسفه

آذر ۹۴

سرمقاله / ۳

بخش اول:

گفتگو با استادان گروه‌های فلسفه دانشگاه‌های ایران در مورد معضلات آموزش و پژوهش فلسفه

۵ /

گفتگو با دکتر حمید طالب‌زاده (دانشیار گروه فلسفه دانشگاه تهران) / ۶

گفتگو با دکتر حسین واله (استادیار گروه فلسفه دانشگاه شهید بهشتی) / ۱۰

گفتگو با دکتر داوود حسینی (استادیار گروه فلسفه دانشگاه تربیت مدرس) / ۱۵

گفتگو با دکتر امیراحسان کرباسی‌زاده (استادیار گروه مطالعات علم انجمن حکمت و فلسفه) / ۲۰

گفتگو با دکتر محمدتقی طباطبایی (استادیار گروه فلسفه دانشگاه تهران) / ۲۴

گفتگو با دکتر ساجد طیبی (دانشجوی پست‌دکترای فلسفه تحلیلی پژوهشگاه دانش‌های

بنیادی) / ۲۸

گفتگو با دکتر علی معظمی / ۳۳

گفتگو با دکتر امیر نصری (استادیار گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی) / ۳۷

گفتگو با دکتر امیر مازیار / ۴۰

یادداشتی از دکتر حسین مصباحیان / ۴۳

گفتگو با دکتر امید کریم‌زاده / ۴۸

بخش دوم:

گفتارها و نوشتارهایی از استادان و دانشجویان فلسفه در خارج از ایران در مورد آموزش و

پژوهش فلسفه / ۵۱

گفتگو با دکتر امیر صائمی (دانش‌آموخته فلسفه دانشگاه سانتا‌باربارا) / ۵۶

گفتگو با شاهین کاوه (دانشجوی دکتری فلسفه فلم دانشگاه پیتسبورگ) / ۵۶

گفتگو با دکتر فرید مسرور (استادیار فلسفه دانشگاه وسکانزین-مدیسن) / ۶۱

گفتگو با دکتر آرزو اسلامی (دانش‌آموخته فلسفه دانشگاه استنفورد) / ۶۴

یادداشتی از ساره قربانی (دانشجوی برنامه فلسفه اروپایی) / ۶۸

علیرضا فتح‌اللهی (دانشجوی دکتری فلسفه علم دانشگاه پرینستون) / ۷۰

پرفوسور محمد آزادپور (استادتمام فلسفه دانشگاه ایالتی سان‌فرانسیسکو) / ۷۵

زینب نبوتی (دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه هومبالت برلین آلمان) / ۷۷

دکتر صبا بازرگان (دانشیار گروه فلسفه دانشگاه سان‌دیوگو-کالیفرنیا) / ۷۹

بخش سوم:

مشکلات آموزش و پژوهش فلسفه از نظرگاه دانشجویان / ۸۲

دکتر مجتبی درایتی (دانش‌آموخته دکتری فلسفه دانشگاه تهران) / ۸۳

مرتضی نوری (دانشجوی دکتری فلسفه دانشگاه بهشتی) / ۸۵

نسرین غفوری (دانشجوی کارشناسی فلسفه دانشگاه تهران) / ۸۷

محمد شکری (دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه دانشگاه تهران) / ۸۹

عاطفه اسماعیلی (دانشجوی دکتری فلسفه دانشگاه تهران) / ۹۱

من در ما!

کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ آیا ما مسئول هستیم؟



یادداشتی از

دکتر حسین مصباحیان یادداشتی درباره مأموریت دانشگاه و مسئولیت عناصر دانشگاهی

معلم با بخشی از پرسش‌هایی باشد که یکی از مهمترین متفکران قرن بیستم - که گاه او را فیلسوف آموزش و نظریه پرداز « دانشگاه در راه » و « دانشگاه بدون شرط » خوانده اند - در باره 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 توسعه جوامع کلیسایی قرون وسطایی 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 تاسیس شد و عنوان قدیمی ترین دانشگاه اروپا را به خود اختصاص داد، اما نه تنها این دانشگاه بلکه سایر دانشگاههای معتبری نظیر آکسفورد (۱۱۶۷) کمبریج (۱۲۰۹) و هاروارد (۱۶۳۶) که پس از دانشگاه پاریس - دانشگاهی که در میانه دوره مسیحیت گرای (احتمالاً بین سالهای ۱۱۵۰ تا ۱۱۷۰) و توسط خود کلیسا تاسیس شد، نتوانستند اهمیت و اعتبار دانشگاه پاریس را از نقطه نظر وابستگی به آئین مسیحی پیدا کنند. دانشگاه پاریس تا قرن ها 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 زمره با نفوذترین افراد روزگار خود به حساب می آمدند. در اواخر همین قرن اما این دانشگاه به دو دلیل داخلی (دانشگاهی) و خارجی (تاریخی-اجتماعی) رو به انحطاط نهاد. خودبینی دکترهای پاریس، انحصار تدریس توسط عده‌ای محدود، تلاش دکترهای پاریس برای حفظ موقعیت خود به هر قیمت، تکرار خود و تدریس های تکراری و به طور کلی آنچه یاسیرس بعدها آن را در زمینه ای دیگر، «جلوه‌فروشی اساتید دانشگاه» و «بی توجهی آنان به معنا و روح دانشگاه» نامید، از دلایل داخلی افول و زوال دانشگاه پاریس بود. دلیل خارجی یا تاریخی-اجتماعی اما همانا ورود تمدن غربی به مرحله دیگری بود که بعدها توسط متخصصان دوره دولت-ملت نامیده شد، دوره ای 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 به عنوان مرکزی برای ترویج فرهنگ لوتری تاسیس شده بود، نماد دوره ملیت‌گرایی است. به موازات انتقال تاریخ تمدن غرب



تصویری از جلسه‌ی دکترهای پاریس.

«اگرما عناصر دانشگاهی می توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ چه چیزی و چه کسانی را نمایندگی می کنیم؟ 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 آن اینکه قرار است این یادداشت کوتاه فقط برآمدی از مواجهه یک



نمایی از شیر قدیمی بولونیا
نخستین نهاد علمی که اصطلاح دانشگاه را برای معرفی خود انتخاب کرد. دانشگاه بولونیا (Bologna) در ایتالیا بود، که در سال ۱۰۸۸ تأسیس شد و عنوان قدیمی‌ترین دانشگاه اروپا را به خود اختصاص داد.

سر سپرده دولت. در این دانشگاه اصول و آئین نامه‌هایی تصویب شد که به موجب آنها، اولاً فقط برجسته‌ترین اساتید و دانشمندان هر حوزه می‌توانستند، اجازه تدریس پیدا کنند، ثانیاً فقط استادانی می‌توانستند امیدوار به ادامه حضور خود در دانشگاه باشند که هیچگاه از تحقیق باز نایستند. امری که بعدها وحدت تحقیق و تدریس خوانده شد و کارل یاسپرس در جایی نوشت که در دانشگاه آلمانی تحقیق و تدریس «پهلوی 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 هر آنچه که این آزادی را محدود کند، خواهد ایستاد، خواه آن عامل محدودکننده، مرجعیت دینی باشد و خواه مرجعیت دولتی. در دانشگاه برلین، بدین ترتیب، خصلت سوداگرایانه هر دو عصر میانه (پاریس) و روشنگری (هاله) درهم شکست و فلسفه معرفت این نشد که به دنیا یا آخرت فردی یا ملتی سودی رسانده شود، بلکه معرفت زمانی می‌توانست معرفت تلقی شود که در جستجوی 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 به مثابه حریمی برای جستجوی حقیقت، امروزه نیز چه به صورت مستقل و چه همزمان با هم در یک دانشگاه وجود دارند، ولی ایده جدیدی از دانشگاه در حال شکل‌گیری است که هدف آن نه خدمت کردن به دین، نه یاری رساندن به ملت و نه جست و جوی حقیقت که سرویس دادن به افراد و به اقتصاد جهانی است. دانشگاه فینکس، روشن‌ترین مثال عینی چنین ایده‌ای از دانشگاه است. ایده‌ای

از مسیحیت‌گرایی به دوره دولت-ملت، دانشگاه هاله نیز به سرعت راست‌گیشی 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 مناظرات و جدل‌های کلامی شد. برنامه 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. ایده 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 ایده پاریسی دانشگاه، دانشگاه به مثابه نهادی در خدمت مسیحیت بود. گسستی که به ترویج دانشگاه به مثابه نهادی سکولار که وظیفه 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 سه ستون سیاسی (سیادت انسان بر سرنوشت خویش)- اجتماعی- اقتصادی (شکل‌گیری نهادهای بوروکراتیک و توسعه اجتماعی- اقتصادی) و فلسفی (سرزدن سوژه شناسا یا ذهن بنیادی انسانی)، بدانیم، می‌توان دانشگاه هاله را نماد دو پایه نخست مدرنیته و دانشگاه برلین را نماد بعد 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 ۱۸۰۹-۱۰ توسط ویلهلم فون همبولت تأسیس شد، در صدد ارائه الگویی از دانشگاه بود که نه در خدمت دین باشد و نه

است. تمدنی که ساز و کارهای 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 دوره‌ی دیگر نبوده است، بلکه به مثابه نهادی محافظه‌کار و چسبیده به ایده‌های حاکم، ایفاء نقش می‌کرده است. با اینهمه، علیرغم ماهیت محافظه‌کارانه‌اش، دانشگاه هم همواره قادر به انطباق خود با جامعه‌ی جدید بوده است و هم همواره این آمادگی در دانشگاه وجود داشته است که فرم و محتوای جدیدی پیدا کند. در سطح ملی اما، دانشگاه در موقعیت مرزی پاریس و هاله ایستاده است، بی آنکه بتواند به نحوی روشن یکی از این موقعیت‌ها را به نفع دیگری رها سازد. این اما بدین معنا نیست که پرتو برلین بر دانشگاه‌های ملی نتاییده باشد و ترکش فینکس بر پیکر عناصر دانشگاهی اصابت نکرده باشد.

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 وظیفه 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 «هیچ چیز جز معرفت کاربردی»، تأکید می‌کند که نه عشق به پول و نه اشتیاق برای معارف کاربردی، هیچکدام گناه نیست.



تصویری از دانشگاه هاله

اگر مدرنیته را آنچه‌که هابرماس در گفتار فلسفی مدرنیته شرح می‌دهد، پیش بر سه ستون سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فلسفی بدانیم، می‌توان دانشگاه هاله را نماد دو پایه نخست مدرنیته آن دانست.

چه کسانی هستیم؟

دانشجو هستیم و معلم هستیم و صد البته مدیران و مجریانی که این آخری را باید در نوشته‌های 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، بی آنکه جهان دیگری از دانشگاه در چشم انداز او قرار گرفته باشد. او از سیستم آموزشی ناراضی است، از استاد ناراضی است، از نقشی که خود در دانشگاه ایفاء کرده است و می‌کند، ناراضی است و از اینکه اصولاً به رسمیت شناخته نشده است و نمی‌شود، ناراضی است. او وقتی همه 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

برای برجسته ساختن تمایز بنیادی ای که بین کالج‌های علوم انسانی قرن نوزدهم و دانشگاه امروزی فینکس وجود دارد، فقط کافی است این عبارات از کاتالوگ کالج هندریکس (Hendrix) را به یاد آوریم که: «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.»

بدین ترتیب، ما در دانشگاهی هستیم که الگوی جهانی آن از سه گردنه‌ی دین و دولت و حقیقت عبور کرده است و اینک در بند «فرد» و به تبع آن در وضعیت اضحلال کامل است. گو اینکه علاوه بر آن، دانشگاه هیچگاه تمدن‌ساز نبوده است، بلکه همواره برآمدی از تمدن بوده

تاریخ و در فلسفه خواننده است و هم الگوی دانشگاه بدون شرط را توانسته است به مدد تخیل، تصور کند. او خواننده است که دانشگاه بر دو ستون آزادی و تنهایی استوار بوده است: تنهایی برای مواجه شدن شخصی، بی واسطه و تمام قد 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 سرزدن اندیشه‌های نابه‌هنگام، نامتعارف و غیرقابل پیش بینی! دانشجو اما نه خود را، در برلین می‌بیند و نه در «چشم‌انداز دانشگاه!» او خود را در دانشگاهی می‌بیند که واقعیت دارد: دانشگاهی وظیفه‌مند که در آن هر کس 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 شیوه موجود آموزش را مجموعه‌ای از تکنیک‌ها و روش‌های مبتنی بر نظام بانکداری آموزش می‌بیند، و معتقد است که راهی باید به سوی شیوه متفاوتی از آموزش گشوده شود، زمینه‌چندانی 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 وظیفه اصلی او آگاه ساختن دانشجویان به نقش خود به مثابه 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 چنان وظیفه‌ای دشوار.

آیا ما مسئول هستیم؟

بله! ما مسئول هستیم که مدام دانشگاه را، معرفتی را که بدان تعلق داریم (و در اینجا فلسفه) و نقشی که به عهده گرفته ایم (معلمی یا دانش‌جویی) را مدام مورد نقد و بازاندیشی قرار دهیم و علیرغم همه موانع، برخیزیم و به تعبیر ابوسعید ابوالخیر گامی فراییش نهیم. به عبارت دیگر 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 مسئولیت داریم که مدام از نقش و ماموریتی 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 اشیاء، به آن هشدار می‌دهد و تأکید می‌کند که دانشگاه حقیقی باید بر ویرانه‌های دانشگاه‌های فعلی بنا شود. هشداری که سی سال پس از فوکو، تا آن حد جدی تلقی می‌شود که تبدیل به عنوان کتاب بیل ریڈینگ 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 همه این رویکردها در پی آن هستند، این است که نهاد موجود دانشگاه نباید با حقیقت آن یکی گرفته شود، چرا که دانشگاه هنوز در حال آمدن است و همواره در حال آمدن خواهد بود. این نوع تلقی از دانشگاه، در حقیقت، همانگونه که ژیل دلوز درباره نقاشی می‌گوید: وسوسه‌ای است برای به میدان آوردن امکانات واقعیتهایی که تا کنون خود را واقعیت نبخشيده است. «دانشگاه بدون شرط»، اولاً خود را از «بازار» شدن، ابزار هرچیزی و هر کسی، برکنار نگاه دارد. ثانیاً می‌داند - همچنانکه دریدا در «الهیات ترجمه» بارها بر آن تأکید می‌کند - که امر نامشروط و مطلق، هرگز قابل دریافت نیست و چون چنین است، «دانشگاه بدون شرط»، نمی‌تواند واقعیت یابد. چرا که خود واژه نامشروط شبحی از یک عدم تناهی بی‌اعتبار را در ذهن برمی‌انگیزد، و از این نظر آن را با مفهوم رمانتیک ایده همبسته می‌سازد. این اما مانع نمی‌شود که با تأکید بر حق مطلق دانشگاه برای تحقیق آزادانه، دانشگاه را نهادی برای ایستادگی انتقادی در مقابل همه قدرت‌ها ندانست و بر موقعیت «در راه» آن تأکید نگذاشت!

ما مسئولیت داریم که همواره از چستی فلسفه پرسش کنیم: پرسشی که مزاحم‌ترین و جدی‌ترین پرسش هر معرفتی و به ویژه فلسفه است. خانه 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 اصول او 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 سربرآورده است، قابل مطالعه نیست. حتی هگل که گاه از او به عنوان پدر ایده‌آلیسم مدرن یاد می‌شود، در فرازی از پدیدارشناسی روح، با کلماتی قوی متذکر می‌شود ابلهانه است اگر که تصور کنیم فیلسوف می‌تواند به مسائلی فراتر از مسائل زمانه‌اش بیاندیشد. هر فلسفه‌ای از اینرو، محصول زمانه خود و هر فیلسوفی فرزند زمانه خود است و چون چنین است باید به مسائل مبتلا به زمانه خود بیاندیشد. 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 تمامیت‌اش به هیچ یک از صور جزئی معرفت قابل تقلیل نیست. فلسفه می‌داند که فقط جزئی حیاتی از پیکربندی علوم انسانی جدید، و صرفاً شعبه‌ای از شعب

(نظام تعلیم دهنده / تعلیم گیرنده) - که برخی از فیلسوفان آن را خدایگانی / بندگی دانسته اند - به روش مشارکتی آموزش را، دانشجویان می دانند. تا دانشجو با خود و با معلم خود، در داخل و خارج از کلاس، درگیر بحث نشود، در بر همان پاشنه ای خواهد چرخید که تا به حال چرخیده است. تجربه تدریس اساتید معتبر دنیا نشان می دهد که یادگیری واقعی زمانی رخ می دهد که دانشجویان در مباحث کلاس مشارکت جدی داشته باشند. لازمه مشارکت در مباحث داخل کلاس و ادامه آن در خارج از وقت کلاس دو چیز است: نخست وجود حس تعلق دانشجو به کلاس، هم کلاسی و آموزگار و دوم عدم واهمه از احتمال بروز واکنش منفی در پی اظهار نظر. از اینرو اولاً لازم است که دانشجو احترام به دیگری و سعه صدر را در دستور کار خود قرار دهد و ثانیاً نظر خود را بی کمترین پروایی اظهار دارد. بی تردید، منظر فلسفی تنها از طریق مباحث سالم و در عین حال جدی است که گشوده خواهد شد. علاوه بر این تا دانشجو نپذیرد که در تمام طول ترم ، باید بخواند، بحث کند و بنویسد، هیچ چیز عوض نمی شود. دو ترم پیش که این معلم مشغول تدریس درس فلسفه معاصر بود، معلمی دیگر در دانشگاه تورنتو مشغول تدریس درس فلسفه قرن هفدهم و هجدهم به دانشجویان سال اول و دوم فلسفه بود. دانشجویان آن معلم، تمام متن گفتار در متافیزیک لایب نیتس، تاملات دکارت، و... را خوانده بودند. آن معلم ، امتحان نمی گرفت، نمی گیرد! دانشجو در طول ترم موظف بود وهست که هفت مقاله کوتاه ، هر یک در ۲۵۰۰ کلمه (هر یک به ارزش ۱۰٪ نمره کل) و یک مقاله در ۵۰۰۰ کلمه (به ارزش ۳۰٪ نمره کل) بنویسد. موضوع یکی از مقالاتی که ده درصد نمره را داشت، چنین است: «دکارت در تامل چهارم می نویسد ما عقایدمان را آزادانه انتخاب می کنیم. در حالی که به نظر نمی رسد چنین باشد. ضمن توصیف دقیق نظر دکارت - مبتنی بر تامل چهارم - با او موافقت یا مخالفت کنید. اهمیت نمی دهم که موضع شما موافق یا مخالف باشد. آنچه اهمیت دارد استدلالهای شما است. دانشجو حق خواندن هیچ مطلبی غیر از تامل چهارم را ندارد. گزارش نظر دیگران فاقد ارزش است، دانشجو باید منحصرأ نظر خودش را بنویسد. «در همین تکلیف ساده، هم فلسفه خوانی روشمند، قابل مشاهده است و هم فلسفه ورزی. دانشجوی ایرانی هم نمی تواند فراقندی کند و همه مسائل و مشکلات را به نظام آموزشی و معلم و... نسبت دهد. گرچه عوامل بسیاری مؤثرند، اما مهمترین عامل این است که دانشجوی آنجا درس می خواند و در اینجا دانشجو، کم می خواند و آنچه هم که می خواند غالباً متون اصلی نیست. دانشجو از اینرو اگر می داند که نمی تواند در موقعیت مرزی - موقعیتی که یک سوی آن دانشگاهی است مرده، و سوی دیگرش دانشگاهی ناتوان از زاده شدن - بایستد و نظاره گر ساکت ماجرا باشد ، باید شعارش را از من می اندیشم دکارت، به من امید می ورزم بلوخ یا مارسل - و بهتر از همه تلاش می ورزم خودش - تغییر دهد و از زبان چامسکی به خود و به همه ما بگوید که «اگر تصور کنید که هیچ آمیدی وجود ندارد، ضمانت کرده اید که هیچ آمیدی 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 عهده شما است!» ولی رقتا، بیابید واقع بین باشیم، ناممکن را نخواهیم!

علوم انسانی نیست بلکه یکسر خود این علوم است و «رابطه‌ای که با این علوم دارد، از هرگونه رابطه‌ای که ممکن است در حوزه‌های دیگر اتفاق افتد، بنیادی تر است، و چون چنین است، مسئولیتش نیز بنیادی تر است. ما به عنوان آموزگاران فلسفه مسئولیت داریم مدام به خود یادآوری کنیم که اصلی ترین وظیفه ما تلاش برای برانگیختن حس کنجکاوی، جستجوگری و خلاقیت در دانشجویان است و بدانیم که پرسشگری، تفکر انتقادی، گشوده بودن نسبت به «دیگری» و در یک کلام تلاش برای «آموزش شیوه اندیشیدن» مقدم بر «آموزش اندیشه‌ها» است. و بدانیم که به کارگیری روش بانکداری یا ذخیره سازی آموزش، که در آن به محفوظات امتیاز داده می شود، یقیناً نمی تواند به هدف اصلی آموزش فلسفه، یعنی «چگونه اندیشیدن» (How To Think) و نه «به چه اندیشیدن» (What To Think) یاری رساند. چنان رویکردی، در بهترین شرایط می تواند منجر به تربیت متخصصان فلسفه در حوزه های مختلف شود که گرچه لازم است، ولی کافی نیست. لازم است از آن جهت که بدون یادگیری روش مند فلسفه ها، نمی توان فیلسوف شد و کافی نیست، از آن جهت که منحصراً با یادگیری فلسفه ها، نمی توان به تأسیس تفکر فلسفی در جایی یاری رساند، چرا که فلسفیدن یعنی تأمل بر روی مسائل عینی عصر. ما علاوه بر آن مدام باید بر نقش بنیادین نقد در فلسفه ورزی تأکید ورزیم و ضمن ترغیب دانشجویان به اتخاذ رویکرد انتقادی، مدام یادآوری نمایم که رویکرد انتقادی، روشی از روش های یادگیری نیست؛ تنها راه ممکن و مطلوب یادگیری است! علاوه بر آن ،فهم متون بدون قرائت انتقادی آن حاصل نمی شود. هدف قرائت انتقادی متون، یکی سنجش گری و تحلیل حدود آنها است و دیگری تعالی بخشیدن آنها از طریق رسیدن به نکاتی تازه و نو آیین. اندیشه ها همواره مبهم و نیمه روشن اند. تنها نقادی است که هم آنها را روشن می کند و هم آنها را ارتقاء می بخشد. شاید از همین رو بود که هگل گوهر فلسفه را نقادی می دانست. علاوه بر این ، ما به عنوان آموزگاران فلسفه، باید بدانیم و با صدای بلند به خود و به دانشجویان خود یادآوری کنیم که تنها راه -تأکید می شود تنها راه- فلسفه خوانی و به تبع آن فلسفه ورزی، رجوع مستقیم و روش مند به متون و منابع اصلی فلسفه است. در این روش، کار معلم این است که برخی از مهمترین متون و منابع اصلی درسی که عهده دار تدریس آن است را به تشخیص خود جمع آوری 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 می یابد 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 گفتگو با معلم به عنوان فاعل و جستجوگر 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 فلسفه خوانی است که می توان به آهستگی وارد قلمرو فلسفه ورزی شد. ما به عنوان دانشجویان فلسفه مسئولیت داریم که بدانیم علیرغم همه موانع ساختاری، تو خود حجاب خودی حافظ از میان بریز! این معلم، یکی از موانع اصلی تغییر جهت امر آموزش فلسفه از نظام بانکداری



انجمن علم
دانشجوی فلسفه

مرکز فرهنگ و اندیشه
سازمان جهاد دانشگاهی تهران

مرکز فرهنگ و اندیشه سازمان جهاد دانشگاهی تهران و
انجمن علم - دانشجویی فلسفه دانشگاه تهران برگزار می کنند:

همایش دوازده

وضعیت فلسفه
در دانشگاه

به مناسبت

روز جهانی فلسفه

روز اول؛ دوشنبه، ۲ آذرماه ۱۳۹۴

- با سخنرانی دکتر حمید وحید دستجردی: معرفت شناسی گواهی و میزگرد جامعه فلسفی و مسئله پژوهش با حضور: دکتر حمید طالب زاده
- رئیس گروه فلسفه دانشگاه تهران
- دکتر محمد سعیدی مهر
- رئیس گروه دانشگاه تربیت مدرس
- دکتر امیر صائمی
- عضو هیئت علمی پژوهشکده فلسفه تحلیلی IPM
- دکتر ابراهیم آزادگان
- عضو هیئت علمی گروه فلسفه علم دانشگاه صنعتی شریف

روز دوم؛ سه شنبه، ۳ آذرماه ۱۳۹۴

- با سخنرانی دکتر محمد اردشیر: فلسفه شهودگرایانه ریاضیات و میزگرد آموزش فلسفه و خط مشی دانشگاهی با حضور: دکتر منوچهر صائمی گروه بیسی - عضو سابق هیئت علمی گروه فلسفه دانشگاه شهید بهشتی
- دکتر محمدرضا حسینی بهشتی - عضو هیئت علمی گروه فلسفه دانشگاه تهران
- دکتر حسین شیخ رضایی - عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران
- دکتر مهدی اخوان - عضو هیئت علمی گروه فلسفه دانشگاه علامه طباطبائی

ساعت ۱۳ تا ۱۸

تالار باستانی پاریزی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران

ورود برای عموم آزاد است

جهت کسب اطلاعات بیشتر با شماره تلفن های ۶۶۴۹۴۹۱۹ و ۶۶۴۰۷۴۲۲ تماس گرفته یا به دفتر جهاد دانشگاهی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران مراجعه فرمایید.