

آزادی دانشگاهی و مسئله‌ی سازمان بیرونی: نسبت دانشگاه و دولت در ایده‌ دانشگاه ویلهلم فون هومبولت

میثم سفیدخوش^۱

چکیده

نوشته‌ی تاریخی هومبولت با عنوان «درباره‌ی سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین» معمولاً با چند اصل، از جمله آزادی علمی، تنهایی و آزادی، پیوند آموزش و پژوهش و پرورش از راه دانش شناخته می‌شود. باین حال، اگر متن را از روایت‌هایی که بعدها ذیل عنوان «دانشگاه هومبولتی» بر ساخته شدند جدا کنیم، مسئله‌ی اصلی آن را می‌توان در نسبت میان آزادی کنشگری علمی و صورت نهادی دانشگاه جست‌وجو کرد. این مقاله می‌پرسد که هومبولت چگونه می‌کوشد آزادی دانش را با ضرورت سازمان، پرورش، زندگی اجتماعی و نقش دولت سازگار کند. برای پاسخ، نوشتار دانشگاهی ۱۸۱۰/۱۸۰۹ که در بالا ذکر شد در پیوند با برخی نوشته‌های پیشین او درباره‌ی پرورش، حدود کنش دولت و نظام آموزشی بازخوانی می‌شوند. مدعای مقاله این است که آزادی دانشگاه نزد هومبولت، به استقلال درونی کنشگری دانشی مربوط است و نباید آن را بی‌واسطه با استقلال حقوقی و سازمانی دانشگاه یکی دانست. از همین منظر می‌توان با برجسته کردن مفهوم «کار مشترک» نسبت‌های مذکور را تفسیر کرد. هومبولت برای دولت در سازمان بیرونی دانشگاه نقش مهمی قائل است، اما هم‌زمان اصرار دارد که دولت نباید غایت و محتوای کنشگری علمی را تعیین کند. برای توضیح این نسبت، مقاله از تعبیر تفسیری «منطق اثرگذاری غیرمستقیم» استفاده می‌کند. بنا بر این مفهوم پیشنهادی، دانشگاه هنگامی می‌تواند پرورش‌دهنده و برای جامعه و دولت مؤثر باشد که این آثار از پیش به هدف مستقیم کنشگری علمی بدل نشوند. از این حیث، مسئله پایدار متن هومبولت چگونگی سازمان‌دادن آزادی است، بی‌آنکه سازمان جای منطق درونی دانش را بگیرد.

کلیدواژه‌ها: ویلهلم فون هومبولت؛ ایده‌ی دانشگاه؛ آزادی علمی؛ سازمان دانشگاه؛ دولت؛ اثرگذاری غیرمستقیم.

۱. عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی

درآمد

نام هومبولت در بحث از ایده‌ی دانشگاه چنان آشنا شده است که همین آشنایی گاهی مانع خواندن مستقیم نوشتارها و اندیشه‌های او می‌شود. در بسیاری از روایت‌ها، «دانشگاه هومبولتی» به مجموعه‌ای نسبتاً تثبیت‌شده از اصولی مانند آزادی علمی، وحدت آموزش و پژوهش، بی‌غرضی دانش، پرورش شخصیت و استقلال دانشگاه از دولت اشاره دارد. چنین استنادی از حیث تاریخ اندیشه البته بی‌پایه نیست، اما پژوهش‌های چند دهه‌ی اخیر نشان داده‌اند که تبدیل آن به یک الگوی منسجم و سپس نسبت‌دادن شکل‌گیری دانشگاه پژوهشی سده‌ی نوزدهم به تحقق آن الگو، تا اندازه‌ی مهمی محصول تفسیرهای سپسین نوشتارهای هومبولت در سده‌ی بیستم است (Paletschek, 2001; Ash, 2006; Östling, 2018). بر پایه‌ی این خوانش‌های انتقادی، امروزه سخن گفتن از «اسطوره هومبولت» بخشی از ادبیات تاریخ دانشگاه شده است. این نقد تاریخی، به‌ویژه ما را از این تصور دور می‌کند که نوشته‌ی مشهور وی نقشه‌ای کامل و اجرایی برای دانشگاه برلین بوده است. این متن که در ۱۸۱۰-۱۸۰۹ نوشته شده است ناتمام ماند و در زمان هومبولت منتشر نشد. شواهد تاریخی نیز نشان می‌دهد که در روند عملی تأسیس دانشگاه برلین نقشی که بعدها به آن نسبت داده شد، ایفا نکرده است (Tenorth, 2026). با این همه درباره اهمیت شخص هومبولت و نیز اهمیت این نوشتار در بازنمایی رسالتی که هومبولت در تأسیس دانشگاه برلین داشته است تردیدی وجود ندارد.

من در این مقاله به دنبال مجادله با پژوهش‌های انتقادی اخیر بر سر نقش نوشتار سرشناس هومبولت در شکل‌گیری دانشگاه برلین نیستم. فراتر از این، به گمانم حتی اگر چیزی به نام «الگوی هومبولتی» در صورت خالص تاریخی‌اش وجود نداشته باشد، که اگر بر خلوص تأکید کنیم قطعاً نداشته است، باز هم خود نوشته هومبولت به جهت مسئله‌ای که پیش می‌کشد هنوز برای فهم پدیده‌ی دانشگاه اهمیت دارد. عنوان متن هومبولت، «درباره‌ی سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی»^۲، از همان ابتدا از دو سطح سخن می‌گوید که نه می‌توان آنها را یکی دانست و نه از یکدیگر جدا کرد. از یک سو سرشت کنشگری علمی، رابطه استاد و دانشجو، پرورش، آزادی و کار مشترک مطرح است و از سوی دیگر دولت، مدرسه، آکادمی، انتصاب استادان و امکانات مادی. پرسش اصلی این است که چه نسبتی باید میان این دو برقرار شود. سازمان بیرونی چگونه می‌تواند از کنشگری پشتیبانی کند که بنا بر تعریف هومبولت باید از منطق درونی خود پیروی کند؟

۲. من تا پایان مقاله برای رعایت کوتاه‌گویی از این نوشتار با عنوان «نوشتار دانشگاهی» یاد می‌کنم.

این پرسش هنگامی دشوارتر می‌شود که دو سوی متن را در کنار هم بگذاریم. هومبولت در آغاز، نهادهای دانشی عالی را «قله» ای می‌داند که آنچه «بی‌میانجی برای فرهنگ اخلاقی ملت» رخ می‌دهد در آن گرد می‌آیند؛ دانش نیز مایهٔ پرورش فکری و منشی است (هومبولت، ۱۳۹۵). هم‌هنگام، همین نهادها فقط هنگامی به غایت خود می‌رسند که «ایدهٔ ناب دانش» را پیش چشم داشته باشند و «تنهایی و آزادی» اصول چیره در آنها باشد. دولت نیز باید بداند که خود قادر به ایجاد کنشگری علمی نیست و با مداخلهٔ مستقیم می‌تواند راهبند آن شود؛ اما هومبولت چند صفحه بعد برای دولت نقشی جدی در تضمین تنوع نیروهای علمی و حتی انتصاب استادان دانشگاه قائل می‌شود. از این رو، به نظر می‌رسد که نوشتار هومبولت در قالب تقابل سادهٔ «دانشگاه آزاد» و «دولت مداخله‌گر» نمی‌گنجد.

پرسش این مقاله با تکیه به همین تنش آغاز می‌شود: هومبولت چگونه آزادی کنشگری دانشی را با پرورش، اثرگذاری اجتماعی و سازمان دولتی دانشگاه سازگار می‌کند؟ پاسخ پیشنهادی من این است که در متن او باید میان آزادی و استقلال کنشگری دانشی از یک سو و استقلال سازمانی دانشگاه از سوی دیگر فرق گذاشت. هومبولت در دفاع از اولی بسیار قاطع است، اما از دومی به معنای امروزی دفاع نمی‌کند. تمایز این خوانش با بیشتر پژوهش‌های پیشین در آن است که مسئلهٔ آزادی را نه فقط در سطح اصول درونی دانشگاه، بلکه در نسبت آن با صورت سازمانی و نقش دولت دنبال می‌کند و برای توضیح این نسبت، تعبیر تفسیری «اثرگذاری غیرمستقیم» را پیشنهاد می‌دهد.

تا جایی که بررسی پیشینه نشان می‌دهد مصباحیان (۱۳۸۸) مسئلهٔ دانشگاه برلین را در چارچوبی تاریخی - فلسفی و با تأکید بر جستجوی حقیقت و «تنهایی و آزادی» بررسی کرده است و ماحوزی (۱۴۰۲) نسبت پژوهش، فلسفه و آکادمی را در دانشگاه تازه تأسیس برلین در مرکز تحلیل خود قرار داده است. سفیدخوش (۱۳۹۸) مفهوم درونی بودن موقعیت انسان دانشگاهی را ذیل مفهوم تنهایی در اندیشهٔ هومبولت تحلیل کرده است. بنی‌اسدی و همکاران (۱۳۹۷) پیوند نظریهٔ بیلدونگ با ایدهٔ دانشگاه را از حیث بنیان‌های انسان‌شناختی بررسی کرده‌اند؛ نظری رودبالی و همکاران (۱۴۰۱) بر آزادی، تعامل اجتماعی و تنوع موقعیت‌ها به عنوان شروط تحقق بیلدونگ تأکید کرده‌اند و در پژوهشی متأخرتر دشواری‌های تفسیر و ترجمه این مفهوم و ضرورت بازگشت به آثار اصلی هومبولت را برجسته ساخته‌اند (نظری رودبالی و همکاران، ۱۴۰۴). باین‌حال، نسبت «سازمان درونی» و «سازمان بیرونی» در نوشتهٔ ۱۸۰۹/۱۸۱۰ و، به‌ویژه، تنش میان آزادی کنشگری دانشی و نقش ایجابی دولت در سازمان دانشگاه کمتر در مرکز تحلیل قرار گرفته است. مسئلهٔ این مقاله نیز نه افزودن شرحی دیگر بر فهرست اصول مشهور دانشگاه هومبولتی است و نه سنجش مستقیم دانشگاه ایران با یک الگوی اروپایی؛ کوشش حاضر محدودتر است و می‌پرسد هومبولت در نوشتار تاریخی خود چه نوع رابطه‌ای میان دانش، پرورش، آزادی و دولت برقرار کرده است.

برای پاسخ به پرسش مقاله، نخست باید نشان داد که مسئله آزادی و سازمان در سال ۱۸۰۹ در اندیشه هومبولت به ناگاه ظاهر نشده است. نوشته‌های دهه ۱۷۹۰ درباره حدود کنش دولت و پرورش، زمینه‌ای نظری فراهم می‌کنند که در آن دانشگاه بعداً به صورت یک مسئله نهادی رخ می‌نماید. سپس می‌توان رابطه دانش و پرورش، نسبت تنهایی و کار مشترک، و سرانجام سازمان بیرونی و نقش دولت را از خود متن بازخوانی کرد. در پایان، برای صورت‌بندی نتیجه، از تعبیر تفسیری «منطق اثرگذاری غیرمستقیم» استفاده خواهد شد؛ تعبیری که قرار است نسبت میان غایت بیرونی، شرایط نهادی و کنشگری آزاد دانش را روشن کند.

۱. از پرورش و حدود دولت تا مسئله دانشگاه

به لحاظ تاریخی روشن است که هومبولت برای تاسیس دانشگاهی نو در برلین مأموریتی دولتی گرفته بود ولی دیدگاه وی درباره دانشگاه را نمی‌توان صرفاً نتیجه مأموریتی دانست که در سال ۱۸۰۹ در دستگاه دولت پروس بر عهده گرفت. بخش مهمی از مفاهیمی که در نوشته دانشگاهی او کنار هم قرار می‌گیرند، از جمله آزادی، فردیت، پرورش، کنشگری مستقل و تحدید کنش دولت، در نوشته‌های پیشین وی حضور دارند. باین‌همه، سخن از یک نظریه ضمنی منسجم درباره دانشگاه در آثار نخستین وی نیز احتمالاً گزافی به نظر می‌رسد. مسئله آن نوشته‌ها دانشگاه نیست بلکه تمرکز وی بیشتر بر روی مفاهیمی چون انسان، پرورش و حدود عمل نهاد سیاسی است. اهمیت اصلاحات پروس در این است که پرسش قدیمی هومبولت درباره حدود مداخله دولت و امکان پرورش آزاد، این بار به مسئله سازمان دانشگاه تبدیل می‌شود، به این صورت که وی می‌پرسد دولت چگونه می‌تواند شرایط نهادی کنشگری علمی را فراهم کند، بی‌آنکه در منطق درونی آن دخالت کند؟

هومبولت در «ایده‌هایی برای تلاشی در جهت تعیین حدود کنش دولت»^۳، غایت انسانی را در پرورش نیروهای او به صورتی متناسب و چندسویه می‌جوید. آزادی و کثرت موقعیت‌ها از شروط چنین پرورشی‌اند؛ زیرا نیروی انسانی فقط در کنشگری و در مواجهه با وضعیت‌های متنوع می‌تواند صورت ویژه خود را پیدا کند (Humboldt, 1980a). بنابراین آزادی تنها حقی سیاسی در برابر دولت نیست. دولت وقتی شکل مطلوب زندگی یا شخصیت را از پیش تعیین می‌کند، حتی اگر نیتش خیرخواهانه باشد، بخشی از امکان پرورش را محدود می‌سازد. به نظر می‌رسد که بدگمانی هومبولت به تعلیم و تربیت دولتی برآمده از انسان‌شناسی‌ای است که که پرورش را وابسته به کنشگری خود فرد می‌داند و این با نگرش‌های رومان‌تیک هومبولت سازگاری جدی دارد.

^۳ Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792]

این نکته برای فهم جایگاه دولت در نوشته دانشگاهی هومبولت بسیار مهم است. هومبولت در ۱۷۹۲ از جایگاهی بیرون از دانشگاه و سازمان دولتی درباره‌ی اصلاح آموزشی سخن می‌گفت، اما در ۱۸۰۹ خود وی درون دولت است و مسئول سامان‌دهی ساختاری آموزشی شده است. این جابه‌جایی مسئله‌ی پیشین هومبولت را طبیعتاً دشوارتر می‌کرده است. مسئله‌ی وی در این برهه نحوه‌ی حضور دولت در دستگاه دانش و نه عقب‌نشینی کامل آن بوده است. اگر دولت ناگزیر است نهاد، بودجه، مقررات و سازوکار انتصاب فراهم کند، چه نسبتی میان این کنش بیرونی و کنشگری برقرار می‌شود که باید از درون بجوشد؟

در این میان مفهوم «پرورش» نقش میانجی دارد. من در این مقاله اصطلاح پرورش را برای اشاره به مفهوم آلمانی Bildung به کار می‌برم. هومبولت در قطعه معروف به «نظریه پرورش انسان»^۴، از رابطه انسان با جهان سخن می‌گوید. از نظر وی پرورش به معنای انباشت شناخت‌ها نیست و همچنین بازگشت فرد به درون خویش هم نیست. انسان برای فعلیت‌یافتن نیروهایش به جهانی بیرون از خود نیاز دارد و این نیروها در کنش متقابل آزاد و زنده با جهان صورت می‌گیرند (Humboldt, 1980b). در نظر او امرایکتیو برای پرورش سوپرکتیو^۵ ضروری است، اما ارزش رابطه انسان با جهان تنها در تملک اشیاء یا اطلاعات خلاصه نمی‌شود؛ بلکه خود فرد نیز در این رابطه دگرگون می‌شود. بنی‌اسدی و همکاران (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی همین پیوند میان انسان‌شناسی هومبولت، آزادی، رابطه انسان و جهان و ایده دانشگاه را از بنیان‌های فهم پرورش یا بیلدونگ دانسته‌اند.

همین پیوند میان پرورش نیروهای انسانی، آزادی و مواجهه فعال فرد با جهان در نوشته‌های هومبولت درباره مطالعه دوران باستان نیز دیده می‌شود. هومبولت میان سودمندی بیرونی شناخت و ارزش پرورشی آن فرق می‌گذارد و از این بیم دارد که در عصر جدید، توجه به اشیاء و نتایج بیرونی بر پرورش نیروهای انسانی غلبه کند (Humboldt, 1961). بیم و نگرانی هومبولت ظاهراً بر سر تقدم و تأخر است و به معنای نفی زندگی عملی نیست. دغدغه‌ی وی این است که اگر کنشگری علمی از همان آغاز بر پایه‌ی یک سودمندی بیرونی سازمان یابد، دیگر فرصتی برای آن گونه خودکنشگری و پرورش باقی نمی‌ماند که هومبولت آن را شرط شکل‌گیری آثار پایدارتر دانش در فرد و جامعه می‌داند.

هومبولت در همان ۱۸۰۹ یادداشت‌ها و برنامه‌هایی در جریان اصلاحات آموزشی پروس برای سامان‌دهی مدارس، از جمله در کونیگسبرگ و لیتوانی، تدوین کرد که به طرح‌های مدرسه‌ای (Schulpläne) سرشناسند. در این نوشته‌ها او میان پرورش عمومی انسان و آموزش تخصصی یا حرفه‌ای تمایز می‌گذارد و

^۴ Theorie der Bildung des Menschen [1793]

^۵ . در فرهنگ فلسفی ایدئالیسم آلمانی دو دانش‌واژه‌ی Subjektiv و Objektiv معانی گسترده‌تر و چندلایه‌تری به نسبت دانش‌واژه‌های رئالیستی عینی و ذهنی دارند. به همین دلیل تا زمانی که واژه‌های مناسبی یافت نشوند بهتر است از صورت غیرفارسی آنها بهره برد.

مدرسه را مرحله‌ای برای آماده کردن فرد جهت ورود به کنشگری آزادتر و خودبنیادتر دانشگاهی می‌داند. طرح‌های مدرسه‌ای هومبولت به تمایز بالا صورت نهادی روشن‌تری می‌دهند. در طرح مدرسه کونیگسبرگ و لیتوانی میان پرورش عمومی انسانی و آموزش ویژه و حرفه‌ای تمایز گذاشته می‌شود. بنا به تعبیر او مدرسه نباید از آغاز فرد را مطابق نقش شغلی آینده‌اش قالب بزند، بلکه باید نیروهای او را چنان پرورش دهد که در گذار به دانشگاه قادر باشد مسئولیت کنشگری خود را بر عهده گیرد. (Humboldt, 1964) به نظر می‌رسد که همین گذار در نوشتار دانشگاهی با تعبیر «سرپرستی خود» و رهایی دانشجو از صورت مدرسه‌ای تعلیم توضیح داده می‌شود. بنابراین آزادی دانشگاه برای هومبولت نقطه گذار از شناخت‌های حاضر و فیصله‌یافته به دانشی است که هنوز مسئله باقی مانده است.

شرایط سیاسی پروس در آغاز سده‌ی نوزدهم به بحث هومبولت درباره‌ی دانشگاه جهت تازه‌ای داد. شکست ۱۸۰۶ و اصلاحات پس از آن، مسئله آموزش عالی را با بازسازی فرهنگی و سیاسی پروس پیوند زد. برخی پژوهشگران به این زمینه‌ی تاریخی از منظر تاریخ ایده‌ی دانشگاه و نسبت میان پژوهش، آکادمی و فلسفه توجه کرده‌اند (مصباحیان، ۱۳۸۸؛ ماحوزی، ۱۴۰۲). ولی نباید از این هم‌زمانی نتیجه گرفت که دانشگاه در اندیشه‌ی هومبولت صرفاً ابزاری برای بازسازی دولت بوده است. پژوهش‌های تاریخی دیگری نیز نشان می‌دهند که نسبت دانشگاه، دولت و ملت در این دوره پیچیده‌تر از چنین روایتی است. (Tenorth, 2010) درباره‌ی نوشتار ۱۸۱۰/۱۸۰۹ نیز باید میان نقش خود هومبولت در اصلاحات دانشگاهی و جایگاهی که این متن بعدها در روایت «دانشگاه هومبولتی» پیدا کرد، تمایز گذاشت. (Tenorth, 2026) آنچه برای بحث حاضر اهمیت دارد این است که هومبولت، حتی در شرایطی که دولت پروس به بازسازی فرهنگی و آموزشی نیاز داشت، دانشگاه را مجری مستقیم اهداف دولت نمی‌دانست. هومبولت در نوشتار دانشگاهی تصریح می‌کند که دولت نباید از نهادهای دانشی عالی چیزی بخواهد که «مستقیماً و سرراست» به خودش مربوط شود؛ بلکه باید باور داشته باشد که اگر این نهادها به «غایت نهایی» خود برسند، غایات دولت را نیز «از منظری بسیار بالاتر» برآورده خواهند کرد (هومبولت، ۱۳۹۵). معنای این سخن آن نیست که دانشگاه از دولت و جامعه جداست؛ برعکس، هومبولت برای دانشگاه آثاری فراتر از حوزه دانش قائل است، اما این آثار زمانی پدید می‌آیند که کنشگری دانشی مستقیماً تابع اهداف سیاسی و اداری نشود. از این حیث، می‌توان میان نوشته‌های دهه ۱۷۹۰ و نوشتار دانشگاهی ۱۸۱۰/۱۸۰۹ تداومی در مسئله دید: در نوشته‌های نخستین، پرسش این بود که چگونه می‌توان آزادی لازم برای پرورش انسان را در برابر مداخله دولت حفظ کرد؛ در نوشتار دانشگاهی، همین پرسش در سطح نهاد مطرح می‌شود. اکنون مسئله این است که چگونه می‌توان برای کنشگری آزاد علمی صورت و سازمان فراهم کرد، بی‌آنکه سازمان جای خود کنشگری را بگیرد.

۲. دانش و پرورش: پیوند دانش ابژکتیو با پرورش سوژکتیو

نوشته هومبولت با تعریف خاصی از نهاد دانشی عالی آغاز می‌شود. این نهادها، در مقام «قله‌ی» نظام دانشی، باید دانش را «به ژرف‌ترین و گسترده‌ترین معنای واژه به عمل آورند و آن را چونان مایه‌ی پرورش فکری و مَنشی» در اختیار بگذارند. اما قیدی که هومبولت بی‌درنگ می‌افزاید معنای مهم‌تری به نسب آنچه با عنوان «پرورش از راه دانش» شناخته می‌شود دارد؛ این مایه «نه عامدانه ولی با تکیه به خود به گونه‌ای درخور آماده شده است» (هومبولت، ۱۳۹۵). این عبارت نشان می‌دهد که پرورش را نباید غایتی بیرونی دانست که دانشگاه پیشاپیش برای آن دانش تولید می‌کند.

جمله بعدی متن همین نسبت را صریح‌تر می‌سازد: «ذات دانش از حیث درونی همانا پیوند دانش ابژکتیو با پرورش سوژکتیو است» (هومبولت، ۱۳۹۵). اگر این جمله از آثار پیشین هومبولت جدا شود ممکن است معنایی ساده پیدا کند: دانشگاه دانش تولید می‌کند و دانش به رشد شخصیت می‌انجامد. اما در پرتو نظریه‌ی پرورش، رابطه‌ی دو سوی عبارت بنیادی‌تر است. امر ابژکتیو به نظر همان جهانی است که نیروهای فرد در نسبت با آن به کنشگری درمی‌آیند و پرورش سوژکتیو نه محصولی افزوده بر دانش، بلکه نحوه‌ی حضور فرد در این کنشگری است. در نتیجه دانش و پرورش دو وظیفه مستقل دانشگاه نیستند، بلکه دو سوی یک نسبت‌اند.

همین‌جا هومبولت تأکید می‌کند که «نکته‌ی اصلی» همچنان دانش است. اگر دانش «به صورت ناب استقرار داشته باشد»، نسبت‌های دیگر نیز، با وجود انحراف‌های موردی، می‌توانند به درستی شکل گیرند (هومبولت، ۱۳۹۵). این تأکید مانع از آن می‌شود که دانشگاه را به مؤسسه‌ای برای «ساختن انسان» فروبکاهیم. این مطلب به‌ویژه برای ذهنیت ما در ایران اهمیت زیادی دارد زیرا از همان آغازهای آشنایی ما با دانشگاه مدرن، تصویر دانشگاه به‌مثابه کارخانه‌ی آدم‌سازی کمابیش حضور پررنگی داشته است.^۶ برای هومبولت حتی پرورش، اگر به هدفی مستقیم تبدیل شود، می‌تواند همان منطق خدمتگزاری را بر دانش تحمیل کند که وی می‌خواهد از آن فاصله بگیرد. دانشگاه قرار نیست نخست تصویری از انسان مطلوب تعیین کند و سپس پژوهش و آموزش را برای تولید آن سامان دهد. پرورش باید از خود شیوه‌ی مواجهه با دانش پدید آید.

تمایز دانشگاه و مدرسه این نکته را روشن‌تر می‌کند. هومبولت می‌گوید ویژگی نهادهای دانشی عالی آن است که با دانش «همواره چونان مسئله‌ای هنوز سراسر حل‌ناشده» رفتار می‌کنند و به همین دلیل «همواره در پژوهش باقی می‌مانند»، در حالی که مدرسه با شناخت‌های حاضر و فیصله‌یافته سر و کار دارد (هومبولت، ۱۳۹۵). تفاوت دانشگاه و مدرسه در این نیست که آموزش دانشگاهی دربرگیرنده‌ی مضامین بیشتر یا

^۶. مشخصاً یکی از سرآغازهای چنین نگرشی درباره‌ی دانشگاه را می‌توان در کتاب *تنظیمات (کتابچه‌ی غیبی)* میرزاملکم خان مشاهده کرد.

دشوارتر از مدرسه هستند بلکه در دانشگاه نسبت انسان با دانش تغییر می‌کند. دانشگاه سطح بالاتری از همان مدرسه نیست. دانش در دانشگاه بیشتر زمینه‌ای برای ادامه‌ی پژوهش است تا انتقال به دیگران.

از همینجا نسبت استاد و دانشجو نیز تغییر می‌کند. هومبولت می‌نویسد در دانشگاه: «اولی برای دومی نیست، [بلکه] هر دو برای دانش هستند» (هومبولت، ۱۳۹۵). این جمله را می‌توان یکی از دقیق‌ترین صورت‌های ایده‌ی دانشگاه او دانست. استاد مالک حقیقتی نیست که بناست دانشجو را از آن برخوردار کند و دانشجو نیز صرفاً دریافت‌کننده‌ی محصولی حاضر نیست. هر دو در برابر امری قرار دارند که هنوز پایان نیافته است. تفاوت تجربه و توانایی میان آنها باقی می‌ماند، اما هیچ‌یک غایت دیگری نیست.

در اینجا پیوند آموزش و پژوهش را نیز می‌توان در افق مناسب‌تری درک کرد. همان‌گونه که می‌دانیم، صورت‌بندی سرشناس «یگانگی آموزش و پژوهش» بعدها به یکی از نشانه‌های الگوی هومبولتی بدل شد، هرچند در برخی کاربردهای معاصر به شعاری کلی فروکاسته شده است. خود هومبولت توضیح می‌دهد که حضور دانشجویان می‌تواند برای کنشگری استاد برانگیزاننده باشد؛ برای استاد نیز مواجهه با ذهن‌های جوان‌تر می‌تواند مانع تثبیت و یک‌سویه‌شدن اندیشه شود و امکان حرکت تازه‌ای در کنشگری فکری او پدید آورد. هومبولت در بخش مربوط به دانشگاه و آکادمی نیز تصریح می‌کند که بسیاری از پیشرفت‌های دانش دقیقاً از راه معلمی در دانشگاه رخ داده‌اند و گفت‌وگو با مخاطبانی که خود در فرایند اندیشیدن مشارکت می‌کنند، می‌تواند برای پژوهشگر به اندازه خلوت و فراغت پژوهش منشأ اندیشه‌های تازه باشد (هومبولت، ۱۳۹۵). از این حیث، آموزش صرفاً مرحله‌ای پس از پژوهش برای انتقال نتایج آن نیست، بلکه می‌تواند خود یکی از موقعیت‌های پژوهش باشد.

تا جایی که بررسی متن‌ها نشان می‌دهد، این برداشت با طرح مدرسه‌ای ۱۸۰۹ نیز سازگار است. از نظر هومبولت گذار به دانشگاه هنگامی موفق است که دانش‌آموز بتواند به «آزادی و استقلال» سپرده شود و در خود برای روی آوردن به دانش تمنایی بیابد (هومبولت، ۱۳۹۵). هومبولت در اینجا از دانش‌واژه‌ی Selbsttätigkeit یاری می‌گیرد که به معنای خودکنشگری است. بر این پایه می‌توان گفت مفهوم ناوابستگی در اینجا وصفی صرفاً حقوقی نیست، بلکه باید آن را با توان کنشگری فرد برپای خویش تعبیر کرد. طرح مدرسه‌ای هم‌زمان هومبولت نیز بر همین گذار از تعلیم مستقیم به کنشگری مستقل تأکید دارد (Humboldt, 1964). پرورش دانشگاهی مستلزم این است که دانشگاه به جای اعمال یک برنامه‌ی دانشی و پرورشی در مورد دانشجویان، شرایطی فراهم آورد که فرد بتواند خود وارد قلمرو کنشگری دانش شود. از این منظر، تفاوت آموزش دانشگاهی با آموزش مدرسه‌ای هم در موضوع است و هم در نحوه‌ی کنش.

هومبولت میان دانش دانشگاهی و مجموعه‌ی معلومات تثبیت‌شده تمایز می‌گذارد. از نظر او ویژگی نهادهای دانشی عالی این است که دانش را «همچون مسئله‌ای هنوز کاملاً حل‌نشده» تلقی کنند و از این‌رو همواره در

حال پژوهش باقی بمانند (هومبولت، ۱۳۹۵). این نکته در ادامه با صراحت بیشتری بیان می‌شود: اگر جست‌وجوی دانش متوقف شود و گمان رود که علم را می‌توان صرفاً از راه «گردآوری» مطالب و کنارهم‌نهادن آنها پدید آورد، سرشت آن از میان می‌رود. هومبولت در همین زمینه می‌نویسد که تنها دانشی که «از درون برمی‌آید و می‌تواند در درون نهاده شود، شخصیت را نیز دگرگون می‌کند» (هومبولت، ۱۳۹۵). مقصود از «درون» در اینجا نباید نوعی شهود یا معرفت باطنی باشد؛ بلکه تأکید بر آن است که دانش باید در کنشگری خودِ فاعل شناسا دوباره به مسئله بدل شود و صرفاً به صورت معلومات آماده دریافت نشود. به همین دلیل، نسبت دانش و پرورش نزد هومبولت را نمی‌توان رابطه‌ی وسیله و غایت دانست. پرورش از بیرون به کنشگری علمی افزوده نمی‌شود، بلکه در همان فرایندی رخ می‌دهد که فرد در جست‌وجوی دانشی هنوز ناتمام مشارکت می‌کند. استاد و دانشجو نیز از همین حیث هر دو در برابر دانش قرار دارند و هر دو باید در پژوهش سهم داشته باشند. بازسازی‌های نظریه‌ی بیلدونگ هومبولت نیز بر همین پیوند میان کنشگری فکری، آزادی و پرورش نیروهای انسانی تأکید کرده‌اند (Benner, 2003; Menze, 1975؛ بنی‌اسدی و همکاران، ۱۳۹۷؛ نظری رودبالی و همکاران، ۱۴۰۱).

نتیجه‌ی مهم این بخش آن است که اثر پرورشی دانشگاه از نظر هومبولت با تعیین مستقیم غایت تربیتی سازگار نیست. اگر دانش باید به خودی خود جستجو شود، دانشگاه نمی‌تواند مشروعیت خود را تنها از محصولی بگیرد که از پیش در بیرون تعریف شده است؛ خواه این محصول نیروی متخصص باشد، خواه شهروند مطلوب، خواه حتی «انسان فرهیخته». این نکته ما را به اصل بعدی، یعنی تنهایی و آزادی، می‌رساند که دلالت اصلیش این است که پرورش تنها در صورتی می‌تواند از دانش برآید که کنشگری دانشی امکان پیروی از مسئله‌ای را داشته باشد که خودش آن را تشخیص داده و صورتبندی کرده باشد.

۳. تنهایی، آزادی و کار مشترک

اکنون می‌توان وجه دیگری از تحلیل را با بازخوانی دو مفهوم مهم «تنهایی» و «آزادی» در طرح هومبولت پیش برد. پیشنهاد این مقاله این است که این دو مفهوم در پیوند با مفهوم «کار مشترک» خوانده شوند. هومبولت پس از بحث از دانش و پرورش به دو اصلی می‌رسد که بیش از هر تعبیر دیگری با نام او پیوند خورده‌اند. در تقریر هومبولت، از آنجاکه «نهادهای دانشی عالی تنها زمانی به هدف خود می‌رسند که تا اندازه‌ی توانستنی ایده‌ی ناب دانش را پیش‌روی خود قرار دهند، تنهایی و آزادی اصول چیره در محافل آنها هستند» (هومبولت، ۱۳۹۵). صورت استدلال هومبولت برای بحث ما مهم است. آزادی نخست به‌عنوان حق صنفی استاد یا امتیاز دانشگاه معرفی نمی‌شود، بلکه از سرشت دانش نتیجه می‌شود. چون دانش باید چنان مسئله‌ای باز دنبال شود، کنشگری علمی نمی‌تواند تماماً از دستور بیرونی پیروی کند.

اما هومبولت بی‌درنگ جمله‌ای می‌افزاید که مانع از فهم تنهایی به معنای انزوا می‌شود: «کار معنوی در قلمرو انسانیت تنها به صورت کار مشترک شکوفا می‌شود» (هومبولت، ۱۳۹۵). تعبیری که هومبولت به کار برده دانش‌واژه‌ی Zusammenwirken است که بی‌درنگ در ادامه با صفات دیگری آن را توضیح می‌دهد. او می‌گوید سازمان درونی دانشگاه باید «کار مشترکی بی‌امان، همواره خودتجدیدحیات‌کننده، ولی بی‌تکلف و بی‌قصد و غرض»^۷ پدید آورد و حفظ کند (هومبولت، ۱۳۹۵). اگر این تبیین هومبولت را جدی بگیریم زان-پس نمی‌توانیم مفهوم تنهایی (Einsamkeit) را صرفاً کناره‌گیری از دیگران بدانیم زیرا این دو جمله در تعارض خواهند بود. به نظر می‌رسد متعلق تنهایی چیز دیگری است: پژوهشگر باید در نسبت با مسئله‌ی علمی از فشار تعیین‌کننده‌ی دولت، نهاد، جماعت یا حتی استادان دیگر فاصله داشته باشد.

نوشته‌های پیشین هومبولت این خوانش را تقویت می‌کنند. در «حدود کنش دولت» آزادی با کثرت موقعیت‌ها همراه است. فردیت تنها در جدایی از دیگران شکل نمی‌گیرد؛ رابطه‌ی انسانی زمانی پرورش‌دهنده است که استقلال افراد در آن از میان نرود. (Humboldt, 1980a) از این منظر، تنهایی می‌تواند صورت نفیی آزادی باشد: فاصله‌ای که مانع مستحیل‌شدن فرد در اراده‌ی دیگری می‌شود. کار مشترک صورت ایجابی همان آزادی است؛ نیروهای متفاوت در نسبت با یکدیگر به کنش درمی‌آیند، بی‌آنکه یکی جای دیگری را بگیرد. خود هومبولت از همین جهت توضیح می‌دهد که منظور از کار مشترک این نیست که یکی «آنچه را دیگری ندارد به جای وی وضع کند»؛ بلکه کنشگری کامیاب باید دیگری را برانگیزد (هومبولت، ۱۳۹۵). بنابراین کار مشترک را نباید با تقسیم کار سازمانی یکی گرفت. در تقسیم کار ممکن است مسئله از پیش تعیین شده باشد و هر فرد بخشی را انجام دهد. در کار مشترک هومبولتی، اهمیت رابطه در برانگیختن کنشگری است. در این موقعیت، دیگری کمبود مرا جبران نمی‌کند بلکه حضور فعال او نیروی مرا به حرکت درمی‌آورد.

تأکید هومبولت بر «بی‌تکلف» و «بی‌قصد و غرض» بودن این همکاری نیز می‌تواند در همین ارتباط فهمیده شود. سازمان دانشگاه باید امکان کار مشترک را پدید آورد و حفظ کند، اما اگر محتوای آن را از آغاز تا نتیجه از پیش تعیین کند، همین سازمان‌دهی آزادی‌ای را محدود می‌کند که قرار بود از طریق رابطه تقویت شود. سازمان درونی دانشگاه در این متن بیشتر به تنظیم شرایطی شباهت دارد که در آن نیروها بتوانند آزادانه با یکدیگر وارد رابطه شوند، نه نوعی رواقی‌گری فاقد ساختار.

رابطه‌ی استاد و دانشجو نمونه‌ای از همین ساختار است. اینکه هر دو «برای دانش» هستند استقلال آنها را حفظ می‌کند، اما این استقلال به بی‌نیازی از دیگری نمی‌انجامد. هومبولت حتی می‌گوید کار استاد بدون

۷. بنا به اهمیت این تعبیر کل عبارت را ذکر می‌کنم:

ein ununterbrochenes, sich immer selbst wieder belebendes, aber ungezwungenes und absichtsloses Zusammenwirken

حضور دانشجو به همان اندازه ناخرسندکننده پیش می‌رود که کار دانشجو بدون استاد. برای استاد نیز مواجهه با دانشجویانی که هنوز کمتر در یک مسیر فکری تثبیت شده‌اند می‌تواند مانع یک‌سویه‌شدن اندیشه شود و آن را به حرکت تازه‌ای وادارد (هومبولت، ۱۳۹۵). بنابراین تنهایی و رابطه دو گام جداگانه نیستند که پژوهشگر میان آنها رفت‌وآمد کند، به این معنا که انسان دانشگاهی گاهی وارد رابطه با همگنان، دانشجویان و مخاطبان خود شود و گاهی از آنها فاصله بگیرد و در خلوتی منزوی فرو رود. شکل درست رابطه خود به استقلال طرفین وابسته است؛ یعنی هر فرد در همان هنگام رابطه نیز تنهایی و استقلال خود را حفظ می‌کند.

نکته‌ی مهم‌تر آن است که این فقط دولت نیست که آزادی را تهدید می‌کند. هومبولت در بحث سازمان بیرونی تصریح می‌کند که خود نهادهای دانشی نیز «تا آغاز به کار می‌کنند، روحی مشخص به خود می‌گیرند و با کمال میل رشد یک روح متفاوت را در نطفه خفه می‌کنند» (هومبولت، ۱۳۹۵). توجه به این عبارت برای تعبیر ما از آزادی دانشگاهی تعیین‌کننده است. اگر دانشگاه از دولت رها باشد اما به اجتماع بسته‌ای بدل شود که تنها خود را بازتولید می‌کند، آزادی علمی تضمین نشده است. این هشدار را می‌توان، با احتیاط، به صورت‌های درونی‌تر اجتماع علمی نیز تعمیم داد: دانشکده، رشته، سنت یا گروه مسلط ممکن است مسیر کنشگری را از بیرون مسئله علمی محدود کنند. در چنین وضعی کثرت نیروها اهمیت پیدا می‌کند. هومبولت از دولت انتظار دارد «پرمایگی»، یعنی قوت و تنوع نیروهای معنوی، را حفظ کند (هومبولت، ۱۳۹۵). مستقل از اینکه راه‌حل نهادی او را تا چه حد موجه بدانیم، اصل نظری موردنظری وی روشن است زیرا دلالت آن این است که اجتماع علمی باید از تفاوت تغذیه کند و سازمان نباید تفاوت را به هم‌نوایی فروبکاهد. کار مشترک بدون استقلال به انضباط جمعی بدل می‌شود و تنهایی بدون کار مشترک به انزوا.

سرانجام می‌توان گفت «تنهایی و آزادی» در اندیشه‌ی هومبولت نه شعار زندگی منزوی دانشمند، بلکه صورت خاصی از رابطه‌ی علمی است. فرد باید آن اندازه تنها باشد که بتواند از مسئله‌ای که خود آن را تشخیص داده پیروی کند و آن اندازه در ارتباط با دیگران باشد که کنشگری دیگران او را از تصلب و یک‌سویگی بیرون آورد. این نسبت، چنانکه در بخش بعد خواهیم دید، در سطح سازمان بیرونی نیز تکرار می‌شود یعنی لازمه‌ی دیدگاه هومبولت این است که دانشگاه باید به دولت مرتبط باشد، اما این ارتباط نباید به پیروی کنشگری علمی تبدیل شود.

۴. سازمان بیرونی و مسئله‌ی دولت

گذار از سازمان درونی به سازمان بیرونی دشوارترین بخش متن هومبولت است. اگر دانش به آزادی، کنشگری مستقل و کار مشترک نیاز دارد، این کنشگری در عمل بدون امکانات، قوانین، نهادها و سازوکارهای انتخاب افراد دوام نمی‌آورد و این به معنای ضرورت ورود دولت است. هومبولت ابتدا با لحنی بسیار محدودکننده

سخن می‌گوید: آنچه نهادهای دانشی عالی را، اگر از صورت‌های دولتی جدا کنیم، می‌سازد چیزی جز «زندگی معنوی آدمیان» نیست که فراغت بیرونی یا کشش درونی آنها را به دانش و پژوهش می‌کشانند. اگر دولت بخواهد این کنشگری کمابیش پیشامدی را به صورتی استوارتر درآورد، باید به همین تصویر وفادار بماند (هومبولت، ۱۳۹۵).

روان‌شناسی بیان هومبولت در تعبیری که برای بیان مقصودش بکار می‌برد جالب توجه است زیرا وی هنگام راه دادن به ورود دولت در دانشگاه بی‌درنگ لحنی هشدارگونه می‌گیرد. از نظر او دولت باید «همواره آگاه بماند» که در واقع قادر نیست کنشگری درونی دانشگاه را ایجاد کند و «مادامیکه در کار این نهادهای دانشی دخالت کند همواره راهبند است» (هومبولت، ۱۳۹۵)؛ به تعبیری کار دانشگاهی به خودی خود بدون دولت بهتر پیش می‌رود. عبارت اصلی هومبولت یعنی «immer hinderlich ist, sobald er sich hineinmischt»، بر مانع‌شدن دولت درست از لحظه‌ی مداخله تأکید دارد. با این‌همه، هومبولت در همان بند توضیح می‌دهد که جامعه‌ی پوزیتیو دانشگاهی ناگزیر به «صور و وسایل بیرونی» نیاز دارد و فراهم کردن آنها وظیفه‌ی دولت است. خود مفهوم پوزیتیو برای استدلال ما دارای اهمیت است. در فرهنگ فلسفی آلمانی سده‌ی نوزدهم وجه پوزیتیو هر چیز مانند دانشگاه به جنبه‌های آشکار ملموسی دلالت داشته که می‌توان به‌نحو کمی آنها را اندازه‌گیری کرد و آنها را از منظر حقوقی داوری کرد. شمار استادان و مقالات آنها، ساختمان‌های دانشگاه، جایزه‌ها، رتبه‌ها، آزمایشگاه‌ها، نمره‌ها، بودجه و چیزهایی شبیه اینها وجوه پوزیتیو دانشگاه را شامل می‌شوند. به‌نظر می‌رسد هومبولت با پیش کشیدن این مفهوم حدود مداخله‌ی دولت در دانشگاه را تعیین می‌کند. دولت می‌تواند وارد قلمرو پوزیتیو دانشگاه شود و در آنجا هم تنها برای این وارد شود که شرایط پوزیتیو کنشگری درونی دانشگاه را تسهیل کند نه اینکه حتی آن را تعیین کند.

از برخی عبارات هومبولت بر می‌آید که وی حتی نسبت به همین صور بیرونی نیز بدگمان است. از نظر وی صرف اینکه امر معنوی ناچار است در صورت‌های مادی و نهادی جای گیرد می‌تواند به آن آسیب بزند و امر «معنوی و والا» را به سطح واقعیت مادی و فروتر بکشد (هومبولت، ۱۳۹۵). این بدگمانی را در پیوند با همان هشدار موردنظر هومبولت می‌توانیم تحلیل کنیم ولی شاعری نداریم که بدگمانی هومبولتی به مرز دعوت به بی‌نهادی رسیده باشد. به تعبیر دیگری نهاد برای کنشگری دانشگاه ضرورت دارد، اما بی‌خطر نیست. سازمان بیرونی هم شرط امکان و هم منبع بالقوه‌ی انحراف آن است. به همین دلیل است که دولت باید نسبت به دانشگاه فروتن باشد: زیرا وی چیزی را سازمان می‌دهد که خودش مبدأ آن نیست.

به رغم این نظرگاه استقلال‌جویانه، هومبولت تعبیری در نوشتار دانشگاهی به‌کار می‌برد که بسیار چالش‌برانگیز است و برای مدعای این مقاله حساس به‌شمار می‌آید، زیرا حقی را برای دولت در کار دانشگاهی قائل می‌شود که مداخله‌جویانه به نظر می‌رسد. از نظر هومبولت دولت باید از راه‌گزینش کسانی که کنار هم

قرار می‌گیرند «پرمایگی» یا قوت و تنوع نیروی معنوی را تضمین کند و از آزادی اثرگذاری آنان محافظت نماید (هومبولت، ۱۳۹۵). تا اینجا البته هنوز مسئله ایجاد نمی‌شود، زیرا دلیل این مداخله‌ی اصلاحی می‌تواند همان خطری باشد که از درون دانشگاه برمی‌خیزد؛ یعنی نهاد علمی می‌تواند روح تثبیت‌شده‌ی خود را بر نیروهای تازه تحمیل کند و در نتیجه ظاهراً بد نیست که نهادی خارج از دانشگاه انحصار درونی جمع استادان تثبیت‌شده را کاهش دهد. ولی ذیل چنین بایسته‌ی معقولی خطری نهفته است که به‌ویژه با جمله‌ی بعدی هومبولت به چشم می‌آید.

بایسته‌ای که هومبولت طرح می‌کند در موضوع انتصاب استادان به صورت تندتری ظاهر می‌شود. هومبولت صریحاً می‌نویسد: «انتصاب استادان دانشگاه باید انحصاراً [برای] دولت باقی بماند» و دانشکده‌ها نباید بیش از یک هیئت ممیز منصف در این امر نفوذ داشته باشند (هومبولت، ۱۳۹۵). علت ادعایی هومبولت آن است که تعارض و اصطکاک در دانشگاه سودمند و ضروری است، اما روابط و برخوردهای درون دانشگاه ممکن است منظر استادان را ناخواسته منحرف کند. این حکم با تصور امروزی استقلال سازمانی دانشگاه سازگار نیست و نباید با تفسیر خیرخواهانه از کنار آن گذشت یا آن را نادیده گرفت زیرا دقیقاً دولت‌ها که میل به تصاحب بیشتر هر موقعیت ممکن را دارند با ارجاع به همین استدلال‌ها می‌توانند استقلال دانشگاهی را تهدید کنند.

شاید اهمیت تمایز میان آزادی کنشگری دانشی و استقلال سازمانی در طرح هومبولت در لحظه‌ی نظری بغرنجی مانند اینجا بیشتر خود را نشان دهد. هومبولت در نوشته‌های گوناگون و در همین نوشتار دانشگاهی از آزادی کنشگری دانشی به نحو رادیکال‌تری دفاع می‌کند و برای نمونه می‌گوید دانش نباید مسئله و غایت خود را از دولت بگیرد؛ اما از این اصل نتیجه نمی‌گیرد که دانشگاه باید همه‌ی امور حقوقی و اداری خود را مستقل از دولت تعیین کند. دولت می‌تواند در ترکیب اعضا نقش داشته باشد، به شرط آنکه این نقش به تعیین محتوای دانش نینجامد. ولی مدعای مقاله این است که چنین تمایزی برای جلوگیری از خطری که ذکر کردم کفایت نمی‌کند زیرا زیاده بر این فرض اعتماد کرده که امر بیرونی را می‌توان با نیت خیرخواهانه از دخالت در امر درونی بازداشت. به نظر راقم این سطور مشکل هومبولت در این تفکیک، اتکای آن به نظرگاهی افلاطونی است که چنان میان امر درونی و امر بیرونی تمایز می‌گذارند که گویی می‌توان در شرایطی پاکی و خلوص امر درونی را حفظ کرد. تعالی‌جویی افلاطونی دیالکتیک امر درونی و امر بیرونی را کم‌رنگ جلوه می‌کند و نوعی ساده‌سازی را به‌بار می‌آورد. اگر بخواهم از اصطلاح‌شناسی کانتی استفاده کنم، این تفکیک‌ها را کار فریبای فاهمه می‌خوانم. در این مجال فرصت درگیری بیشتر با این بحث نیست ولی در جای دیگری می‌توان نشان داد که چگونه رویکرد دیالکتیکی هگل برای رفع این مشکل راهگشا به‌نظر می‌رسد.

به رغم نقد بالا، از نظر تاریخی نباید رابطه‌ی دانشگاه و دولت در طرح هومبولت را با مفهوم امروزی استقلال نهادی سنجید. برنامه‌ی او در متن اصلاحات پروس شکل گرفت و دولت در تأسیس و سازمان‌دهی دانشگاه

برلین نقشی اساسی داشت. از همین رو، پژوهش‌های تاریخ دانشگاه نشان داده‌اند که تصویر متأخر «دانشگاه هومبولتی» به‌مثابه نهادی تقریباً مستقل از دولت، نه با شرایط تاریخی تأسیس دانشگاه برلین کاملاً سازگار است و نه با خود نوشته‌های هومبولت. (Tenorth, 2010; Ash, 2006) آنچه هومبولت با صراحت بیشتری از آن دفاع می‌کند، آزادی و استقلال کنشگری دانشی در برابر مداخله‌ی مستقیم در محتوای دانش است. بنابراین بهتر است این آزادی را نخست به منطق درونی کنشگری علمی نسبت دهیم و آن را بی‌واسطه به استقلال حقوقی یا سازمانی دانشگاه تعمیم ندهیم. این را هم باید در نظر داشت که از نظر هومبولت دولت حق ندارد از دانشگاه خدمت مستقیم مطالبه کند. هومبولت در یکی از مهم‌ترین عبارات متن می‌گوید دولت نباید دانشگاه‌ها را مانند دبیرستان یا مدارس خاص تلقی کند و نباید از آنها چیزی بخواهد که «مستقیماً و سراسر» به خودش مربوط شود؛ بلکه باید باور داشته باشد که اگر دانشگاه‌ها به «غایت نهایی» خود برسند، غایات دولت را نیز «از منظری بسیار بالاتر» برآورده خواهند کرد (هومبولت، ۱۳۹۵). دانشگاه با زندگی عملی و دولت بی‌ارتباط نیست، اما رابطه‌ی درست میان آنها رابطه‌ی ابزار و سفارش‌دهنده نیست.

در اینجا تمایز دانشگاه (Universität) و آکادمی (Akademie) هم اهمیت پیدا می‌کند. مقصود هومبولت از آکادمی، انجمنی از دانشمندان است که کار اصلی آن پژوهش و داوری متقابل کنشگری علمی اعضاست، نه نهادی برای آموزش دانشجویان. البته او تقسیم ساده‌ی کار میان دانشگاه به‌مثابه محل آموزش و آکادمی به‌مثابه محل پژوهش را صریحاً رد می‌کند؛ در نظر او دانشگاه نیز باید محل تولید و پیشبرد دانش باشد. تفاوت این دو بیشتر در صورت نهادی و نسبتشان با دولت است. دانشگاه به سبب وظیفه‌ی «هدایت جوانان» رابطه‌ی نزدیک‌تری با زندگی عملی و نیازهای دولت دارد، حال آنکه آکادمی، به تعبیر هومبولت، «صرفاً با خود دانش سروکار دارد». از همین رو آن را «عالی‌ترین و آخرین آزادگاه دانش» می‌نامد و برای آن، در مقایسه با دانشگاه، فاصله بیشتری از دولت در نظر می‌گیرد (هومبولت، ۱۳۹۵). در عبارات هومبولت واژه‌ی *unabhängig* آلمانی استفاده شده است که مشخصاً ناوابستگی معنا می‌دهد ولی این ناوابستگی یا استقلال مطلق نیست. هومبولت در پایان متن تصریح می‌کند که آکادمی، دانشگاه و مؤسسات کمکی همگی زیر رهبری و نظارت دولت قرار دارند، هرچند میزان این نظارت درباره‌ی آنها یکسان نیست (هومبولت، ۱۳۹۵). بنابراین تفاوت دانشگاه و آکادمی نزد هومبولت را نمی‌توان به تقابل «وابستگی» یکی و «ناوابستگی» آن دیگری فروکاست؛ تفاوت اصلی در نوع رابطه‌ی آنها با دولت و در صورت نهادی کنشگری دانشی آنها است. این تقسیم نشان می‌دهد که هومبولت رویکرد یکدستی از جنس «استقلال هرچه بیشتر» ندارد. صورت بیرونی باید با نوع کنشگری نهاد متناسب باشد. آکادمی چون پیوند مستقیم کمتری با وظایف عملی دولت دارد، استقلال نسبی بیشتری می‌یابد؛ دانشگاه چون تعلیم جوانان را بر عهده دارد، پیوند بیشتری با دولت پیدا می‌کند. اما هیچ‌یک نباید منطق کنشگری دانشی خود را از دولت بگیرند. مسئله نه حضور یا غیبت دولت، بلکه نحوه‌ی حضور آن است.

نکته‌ی مکمل این است که هومبولت می‌کوشد تفاوت نهادی دانشگاه و آکادمی را به نوعی موازنه‌ی درونی در کل نظام دانش تبدیل کند. از همین رو پیشنهاد می‌کند این دو نهاد کاملاً از یکدیگر جدا نباشند: اعضای مشترک داشته باشند، اعضای آکادمی بتوانند در دانشگاه درس بدهند و برخی کنشگری‌های پژوهشی میان آنها جریان پیدا کند. هومبولت در پایان نیز آکادمی، دانشگاه و مؤسسات کمکی را اجزای نسبتاً مستقل یک کل می‌بیند؛ آرایشی که در بررسی نسبت پژوهش، آکادمی و فلسفه در دانشگاه تازه‌تأسیس برلین نیز مورد توجه قرار گرفته است (ماحوزی، ۱۴۰۲). اما آنچه در اینجا برای بحث ما اهمیت دارد، کارکرد این تکثر نهادی است. هومبولت آزادی دانش را صرفاً از راه افزایش اختیار یک نهاد واحد جست‌وجو نمی‌کند، بلکه برای تکثر مراکز علمی و تأثیر متقابل آنها نیز نقشی اصلاحی قائل است. تأثیر متقابل (Wechselwirkung) میان این نهادها می‌تواند از غلبه‌ی یک صورت سازمانی یا یک مرکز واحد بر کل کنشگری دانشی جلوگیری کند. سازمان بیرونی مطلوب، از این حیث، سازمانی است که این کثرت و امکان تصحیح متقابل را حفظ کند.

هابرماس در بازخوانی ایده‌ی کلاسیک دانشگاه این نسبت را با تعبیر «خودقانون‌گذاری (Autonomie) دانش که به وسیله‌ی دولت سازمان یافته است» صورت‌بندی می‌کند. مسئله‌ی هومبولت از نظر او این بود که دانش جدید، پس از رهایی از اقتدار کلیسا، چگونه می‌تواند دارای ساختار نهادی شود بی‌آنکه این بار زیر قدرت دولت یا الزامات سودمحور جامعه مدنی قرار گیرد. (Habermas, 1986) این تعبیر برای بحث ما سودمند است، زیرا تنش‌ی را که در دیدگاه هومبولت نهفته است صورت‌بندی می‌کند: دولت باید صورت بیرونی آزادی را فراهم کند و هم‌زمان توان خود را برای تعیین آن محدود سازد. اما همین راه‌حل نقطه‌ی ضعف تاریخی خود را نیز دارد. چه چیزی تضمین می‌کند دولتی که باید از تکثر دانشگاه در برابر تصلب درونی حفاظت کند، خود منبع یک‌سویه‌سازی بزرگ‌تری نشود؟ هومبولت خطر دولت را به‌خوبی می‌بیند، اما هنوز امید دارد دولت اصلاح‌گر بتواند به سود آزادی خود را محدود کند.

۵. منطق اثرگذاری غیرمستقیم و حدود آزادی دانش

چهار بخش پیشین نشان دادند که مسئله‌ی هومبولت را نمی‌توان به تقابل ساده میان آزادی و سازمان فروکاست. در این بخش از مسیر بحث تلاش می‌کنم الگویی را صورت‌بندی کنم که از نسبت دانش و پرورش، تنهایی و کار مشترک، و دانشگاه و دولت به دست می‌آید و هم‌هنگام حدود تاریخی آن را نیز حفظ می‌کند. به نظر می‌رسد در این نسبت‌ها صورت مشترکی دیده می‌شود. اثر مطلوب در کار دانشگاهی را جایی می‌توانیم جست‌وجو کنیم که غایت بیرونی مستقیماً موضوع سازمان‌دهی کنشگری دانشی نشود.

در برخی تفسیرها از ایده‌ی دانشگاه هومبولت بر رابطه‌ی غیرمستقیم دانش با عمل و بر آثار اجتماعی‌ای تأکید شده است که از استقلال کنشگری دانشی حاصل می‌شوند. (Weingart, 2001; Schierholz, 2004) در این مقاله می‌کوشم این نکته را در سطحی گسترده‌تر دنبال کنم و صورت مشترکی را که در نسبت دانش

با پرورش، دولت و سازمان دیده می‌شود، «منطق اثرگذاری غیرمستقیم» بنامم. این تعبیر دانش‌واژه‌ی خود هومبولت نیست و نباید آن را آموزه‌ای دانست که او به همین شکل صورت‌بندی کرده باشد. مقصود من از این تعبیر این است که برخی از مهم‌ترین آثاری که هومبولت برای دانشگاه قائل است، هنگامی حاصل می‌شوند که مستقیماً به هدف کنشگری علمی تبدیل نشوند. دانشگاه، برای نمونه، در پرورش شخصیت دانشجو سهم دارد، اما نه از آن رو که از پیش برای ساختن نوع معینی از شخصیت برنامه‌ریزی شده باشد؛ پرورش در جریان مشارکت آزاد فرد در جست‌وجوی دانش پدید می‌آید. رابطه‌ی دانشگاه با دولت نیز ساختاری مشابه دارد. دولت می‌تواند امکانات، نهادها و شرایط بیرونی لازم برای کنشگری علمی را فراهم کند، اما اگر بخواهد موضوعات، نتایج یا جهت این کنشگری را مستقیماً از نیازهای خود تعیین کند، همان استقلالی را محدود می‌کند که سرچشمه‌ی اثرگذاری دانشگاه است. بنابراین دانشگاه می‌تواند برای جامعه و دولت سودمند باشد، اما این سودمندی پیامد کنشگری است که در درجه‌ی نخست بر پایه‌ی اقتضائات خود دانش پیش می‌رود. «غیرمستقیم» در تعبیر پیشنهادی این نوشته دقیقاً به همین فاصله‌ی میان غایت بیرونی و کنشگری علمی اشاره دارد. سازمان درواقع شرایط را فراهم می‌کند، اما نتیجه‌ی مطلوب را مستقیماً تولید یا تعیین نمی‌کند. به این ترتیب اگر در این چارچوب از «خودقانون‌گذاری» سخن گفته شود، مقصود فقط صورت تفسیری ناوابستگی درونی نهفته در کنشگری دانشی است. کنشگری دانشی باید بتواند مسئله و مسیر جستجوی خود را از معیارهای دانش بگیرد. این به معنای بی‌قاعدگی یا بی‌نهادی نیست؛ هومبولت خود از «سازمان درونی» سخن می‌گوید و از آن انتظار دارد کار مشترک را پدید آورد و حفظ کند. خودقانون‌گذاری، در این استعمال محدود، در برابر سازمان قرار نمی‌گیرد بلکه در برابر تعیین‌گری بیرونی قرار می‌گیرد.

به‌نظر می‌رسد که تمایز میان «شرط‌سازی» و «تعیین‌گری» می‌تواند نسبت آزادی و سازمان را در اندیشه‌ی هومبولت روشن کند. دولت، اجتماع علمی و آموزش هر یک شرایطی برای کنشگری دانشی فراهم می‌کنند، اما مسئله از جایی آغاز می‌شود که این شرایط جای منطق درونی علم را بگیرند و نتیجه‌ی مطلوب را از پیش تعیین کنند. از این منظر، استقلال کنشگری دانشی به معنای بریدن دانشگاه از جامعه و دولت نیست، بلکه صورتی از رابطه است که مانع تبدیل پیوند با جامعه به پیروی از جامعه می‌شود. همین فاصله است که امکان اثر ژرف‌تر دانشگاه بر پرورش، جامعه و دولت را فراهم می‌کند. این برداشت مستلزم پذیرش این ادعا نیست که هومبولت الگویی کامل و یکپارچه برای دانشگاه مدرن طراحی کرده بود؛ حتی اگر تصویر متأخر «دانشگاه هومبولتی» را تاریخی و تا حدی بر ساخته بدانیم، مسئله‌ی نظری آزادی دانش و نسبت آن با سازمان در نوشتار هومبولت همچنان قابل پیگیری است؛ پژوهش‌های تاریخی نشان داده‌اند که تصویر یک «الگوی هومبولتی» یکپارچه و از پیش طراحی شده ساده‌سازانه است (Paletschek, 2001; Ash, 2006; Östling, 2018). با این حال، نوشتار هومبولت همچنان صورت‌بندی مهمی از مسئله‌ی آزادی در نهاد دانش به دست می‌دهد. پارادوکس اصلی همین جاست: آزادی برای تحقق اجتماعی خود به سازمان نیاز دارد، اما سازمان

همواره می‌تواند به نیرویی برای محدود کردن آزادی بدل شود. این مقاله نشان داد که هومبولت این تنش را با راه‌حلی نهایی برطرف نمی‌کند، بلکه از طریق موازنه‌هایی چون دانش و پرورش، تنهایی و کار مشترک، دانشگاه و آکادمی، و حمایت و محدودیت دولت آن را مهار می‌کند.

نتیجه‌گیری

نوشتار دانشگاهی هومبولت درباره‌ی سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی نه رساله‌ای نظام‌مند است و نه می‌توان آن را بی‌واسطه قانون اساسی دانشگاه مدرن دانست. پژوهش‌های تاریخی نیز نشان نمی‌دهند که مجموعه‌ای از «اصول هومبولتی» به صورت یک برنامه‌ی منسجم در ۱۸۱۰ تحقق یافته باشد. با این حال، نوشتار دانشگاهی مسئله‌ای را با فشردگی ویژه‌ای صورت‌بندی می‌کند: چگونه می‌توان کنشگری دانش را درون نهادی پایدار قرار داد بی‌آنکه صورت بیرونی، غایت و محتوای درونی آن را تعیین کند؟

پاسخ هومبولت بر جدایی دانشگاه از دولت یا جامعه استوار نیست. دانشگاه برای او با پرورش، فرهنگ ملت، زندگی عملی و دولت نسبت دارد. اما این نسبت‌ها باید میانجی‌مند باقی بمانند. دانش آنگاه پرورش‌دهنده است که مستقیماً برای تولید نوع خاصی از شخصیت سامان نیابد؛ کار مشترک آنگاه زنده است که ناوابستگی افراد را از میان نبرد؛ و دانشگاه آنگاه می‌تواند برای دولت و جامعه ثمربخش باشد که به خدمتگذار مستقیم نیازهای آنها تبدیل نشود. این همان چیزی است که در این مقاله «منطق اثرگذاری غیرمستقیم» نامیده شد.

تمایز میان آزادی کنشگری دانشی و استقلال سازمانی نیز در اینجا تعیین‌کننده است. هومبولت اولی را به نحو قاطع‌تری می‌طلبد، اما درباره‌ی دومی هنوز به دولت نقش گسترده‌ای می‌دهد. حکم او درباره‌ی انتصاب دولتی استادان و اعتماد به دولت برای حفظ تکرار، حد تاریخی طرحش را نشان می‌دهد و موضوع نقد این مقاله قرار گرفت. بنابراین نمی‌توان مفهوم امروزی استقلال دانشگاه را بی‌واسطه به متن او نسبت داد. در نتیجه، اهمیت هومبولت در آشکار کردن مرزی است که هر نهاد علمی با آن روبه‌رو می‌شود که همانا مرز میان شرط‌سازی و تعیین‌گری است. دانشگاه بدون سازمان، منابع، قواعد و ارتباط اجتماعی نمی‌تواند وجود داشته باشد؛ اما همین شرایط هنگامی که جای منطق درونی دانش را بگیرند به مانع آن بدل می‌شوند. پرسش باقی‌مانده، و شاید زنده‌ترین میراث این متن، همین است: چگونه می‌توان آزادی دانش را سازمان داد بی‌آنکه سازمان جای آزادی بنشیند؟

منابع

بنی‌اسدی، ا.، سجادی، س. م.، باقری، خ.، و سفیدخوش، م. (۱۳۹۷). مناسبت انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ با ایده دانشگاه در اندیشه ویلهلم فون هومبولت. *فلسفه تربیت*، (۴)، ۲۴-۵.

سفیدخوش، میثم. (۱۳۹۸). «هومبولت و ایده تأسیس دانشگاه: تأملی در شرایط تکون نوشتار هومبولت در باب دانشگاه». در رضا ماحوزی (به کوشش)، فلسفه دانشگاه: تأملاتی درباره دانشگاه در جهان و ایران. تهران: مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

ماحوزی، ر. (۱۴۰۲). مناسبات پژوهش و فلسفه در دانشگاه تازه تأسیس برلین. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۹(۳)، ۱-۱۴.

مصباحیان، ح. (۱۳۸۸). دانشگاه: از تاریخ تا فلسفه؛ در ضرورت تحلیل تاریخی نهاد و بازاندیشی فلسفی ایده دانشگاه در متن جهانی آن. تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری، ۱۹(۱)، ۱۲۳-۱۵۶.

نظری رودبالی، ف.، صفایی‌مقدم، م.، مرعشی، س. م.، و هاشمی، س. ج. (۱۴۰۱). ایده هومبولتی بیلدونگ و دلالت‌های تربیتی آن. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۱)، ۸-۳۱.

نظری رودبالی، ف.، صفایی‌مقدم، م.، مرعشی، س. م.، و هاشمی، س. ج. (۱۴۰۴). تحلیل انتقادی ایده بیلدونگ به روایت هومبولت. پژوهش‌های فلسفی، ۱۹(۵۲)، ۴۷۱-۴۹۴.

هومبولت، و. ف. (۱۳۹۵). درباره سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین (میثم سفیدخوش، مترجم). کتاب‌فصلنامه بابل، شماره ۲، ۴۱ تا ۵۲.

Ash, M. G. (2006). Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245–267.

Benner, D. (2003). Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie: Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform (3., erw. Aufl.). Juventa.

Habermas, J. (1986). Die Idee der Universität – Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(5), 703–718.

Humboldt, W. von. (1960). Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin [1809 oder 1810]. In W. Weischedel, W. Müller-Lauter, & M. Theunissen (Eds.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin* (pp. 193–202).

Humboldt, W. von. (1961). Über das Studium des Alterthums, und des griechischen insbesondere [1793]. In A. Flitner & K. Giel (Eds.), *Werke in fünf Bänden* (Vol. 2, pp. 1–24).

Humboldt, W. von. (1964). Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809]. In A. Flitner & K. Giel (Eds.), *Werke in fünf Bänden* (Vol. 4, pp. 188–195).

- Humboldt, W. von. (1980a). Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792]. In A. Flitner & K. Giel (Eds.), Werke in fünf Bänden (Vol. 1, 3rd ed., pp. 56–233)..
- Humboldt, W. von. (1980b). Theorie der Bildung des Menschen [1793]. In A. Flitner & K. Giel (Eds.), Werke in fünf Bänden (Vol. 1, 3rd ed., pp. 234–240).
- Menze, C. (1975). Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Schroedel.
- Östling, J. (2018). Humboldt and the modern German university: An intellectual history (L. Olsson, Trans.). Lund University Press.
- Paletschek, S. (2001). The invention of Humboldt and the impact of National Socialism: The German university idea in the first half of the twentieth century. In M. Szöllösi-Janze (Ed.), Science in the Third Reich (pp. 37–58). Berg.
- Schierholz, H. (2004). Abseits von Mythen und Dogmen: Die Krise des Hochschulsystems und die Ökonomisierung des Wettbewerbs in der Hochschulbildung [Doctoral dissertation, Universität Hamburg].
- Tenorth, H.-E. (2010). Wilhelm von Humboldts (1767–1835) Universitätskonzept und die Reform in Berlin – Eine Tradition jenseits des Mythos. Zeitschrift für Germanistik, Neue Folge, 20(1), 15–28.
- Tenorth, H.-E. (2026). Die „Humboldt(sche)“ Universität – Gründung und Wirkung, Mythos und Geschichte. 100 Schlüsselquellen zur Geschichte von Berlin, Brandenburg und Preußen. Historische Kommission zu Berlin. Retrieved August 23, 2026
- Weingart, P. (2001). Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft.

Abstract

Wilhelm von Humboldt's historical essay, *On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin*, is commonly associated with principles such as academic freedom, solitude and freedom, the unity of teaching and research, and Bildung through knowledge. Yet, when disentangled from later narratives constructed under the label of the "Humboldtian university," its central concern can be located in the relationship between the freedom of scholarly agency and the institutional form of the university. This article asks how Humboldt seeks to reconcile the freedom of knowledge with the necessities of organization, Bildung, social life, and the role of the state. To this end, the 1809/1810 essay is reread alongside selected earlier writings on Bildung, the limits of state action, and the educational system. The article argues that academic freedom for Humboldt concerns the inner autonomy of scholarly agency and should not be equated with the university's legal or

organizational autonomy. These relationships can be interpreted through the notion “shared work.” Although Humboldt assigns the state an important role in the university’s external organization, he insists that it should not determine the ends or content of scholarly activity. To elucidate this relationship, the article employs the interpretive notion a “logic of indirect influence.” According to this concept, the university can be formative and socially and politically consequential precisely when such effects are not predetermined as the direct ends of scholarly activity. The enduring problem, is how to organize freedom without allowing organization to displace the inner logic of knowledge.