

## **From school to university: unity of education system in Kant's thought**

Reza Mahoozi<sup>1</sup>

Received: Aug.09.2020

Accepted: Dec.16.2020

### **ABSTRACT**

Nowadays, the topics of the philosophy of education, in general, and the philosophy of university, in particular, are mainly focused on the details of the education system such as ethics, academic freedom, the relationship between education and developmental psychology and the like. This scenario, which is not unaffected by the prevailing discourse of recent decades, especially the discrediting of continental philosophy, on the one hand, and the opening of the field for sociologists, psychologists, and administrator in line with global development programs, on the other hand can confront us with the mental truths. But we must not forget that one day we would come across a much wider scope of the philosophy of education than the one we are facing now. The current paper, focusing on the philosophy of education of the eighteenth-century German philosopher Immanuel Kant, shows that this issue involves a continuous range from school to university. For him, this appropriate scope is an understanding of human anthropology and its purpose and includes future, cultural cohesion and the formation of a new society, universal moral ideals; these are the topics that determine the functions of education and educational mechanisms. In his two independent but consistent treatises, Kant bases this intertwined theory on an understanding of human history and the future based on the principles of his own critical philosophy, and shows the continuity of school and university in a manner consistent with the will of "nature" in functions and goals. By this way, since for Kant "nature" has wills and aspirations for freedom and enlightenment, he, in his two works, tries to explain the functions of the educational system from school to university in accordance with those aspirations and on the basis of enlightening and idealistic values; a patterns that requires empirical steps.

**Keywords:** Education, School, University, Intellect, Nature, Freedom, Kant.

### **INTRODUCTION**

In the education domain, Kant has two main works: *Education* and *The Conflict of the Faculties*. The first is mainly devoted to primary education and in a sense pre-university, and the second is dedicated to description of

---

1. Associate Professor in Philosophy, Institute for Social and Cultural Studies, Tehran, Iran.  
Corresponding author: ✉mahoozi@iscs.ac.ir

activities of existing universities and the need to reform them based on the "the concept of the university".

Despite some differences between the two treatises, each points to the common goals and functions in the educational domain that ultimately lead man to rational intellect which is the same culture, freedom, and morality. Accordingly, this paper we will try to show that, in spite of the aforementioned differences, the category of education for Kant - whether pre-university (school) or university- is active in a larger field that is corrected based on the ideals of the Enlightenment and derives its content from an "idea" in the future. In this sense, the field of education is in the realm of practical reasoning and ethics, but not as a complete theory, but as a technique. In other words, although education - from school to university - derives its content from the idea of a desirable human being and society, in practice it is an experimental, technical and continuous process. To explain these, it is necessary to first examine the meaning of "idea" in Kant's thought and through the critical philosophy take a note of his view on history and the future as well as the task he has in accomplishing his desires and "nature" and then, show how education in Kant's thought, from the most elementary to the highest level, envisions a different kind of man, society, and history in a continuous and intensified process.

Kant bases his theory of education on this field and advances the continuity of this system from school to university precisely with the aim of achieving the ultimate goal, which is, to approach the "idea of humanity" which guarantees human freedom and rationality. Considering that primary and university education is a technique to push man toward their future, therefore, a distinction must be made between the practical mechanism of education and the theory of education in describing Kant's educational positions, in both of his treatises i.e. *Education* and *The Conflict of the Faculties*. With the explanation that the latter case is based on a set of topics described so far and speaks about the ideal and final education and the first case is an experimental and gradual process, the present paper will focus on the existing educational conditions that are commensurate with the physical and perceptual development of children and adolescents and utmost, their intellectual development in higher education (university) by applying special training such as skills, civility and ethics.

### **School Functions**

For Kant, man is the only being in need of education because this is the only way to make them "human" that is, to achieve what is necessary for their perfection. Since education is not an instinct, but of a type of transforming from the primary nature to the secondary one through imparting discipline and

training, hence, this change requires trained people who can educate the next generations. Education as an art and technique must take into account the reform of the existing educational system in such a way that by looking at the idea of human and social perfections, it should review the technical and experimental efforts of previous generations and move to the desired goal by putting a brick on the previous layer of brick and step by step.

Kant, like Rousseau, insists that the education system should not corrupt the human nature. He is opposed to an educational system that thinks and acts against the will of the nature, i.e., against the ideals of freedom and enlightenment, paves the way for human freedom and the possibility of moral growth attaching human minds to the government in the name of culture, religion, traditions, ethnic and racial customs. Nature and reason are appropriate for human morality, and the education system must choose this fact as its ultimate goal and adjust the whole path accordingly, and of course, in accordance with the physical and mental developments of children.

### **University Functions and the relations between Faculties**

In his treatise, *The Conflict of the Faculties*, Kant highlights the condition of universities at his own time. Those were the universities where the government laid down instructions and regulations. Theology, Law and Medicine were three top faculties where students were taught and trained according to the government's wishes because, the government exercised control over its subjects through those faculties. In this sense, the superiority of these three faculties was achieved precisely through their service to the government.

The Faculty of Philosophy is opposite the above three faculties, but was deprived of being superior rather considered inferior because not only it did not provide any specific service to the government rather called itself committed to the truth, and in some cases, such a commitment might be against the will of the government and the teachings of other top three faculties. But Kant, by virtue of the same, considers the Faculty of Philosophy as the only hope of saving the university on the basis of a plan of reason, a plan that fits the idea of the university. To Kant, the embodiment of this idea is the independence and freedom of the university to seek and express the truth.

In this regard, it is necessary that the Faculty of Philosophy, which was once called inferior, must be given superior position, and that superiority should be recognized by the government, the university, and the above-mentioned three faculties. And instead of interference of government and religious institutions - often meddle in the university state of affairs in the past and should and should not have determined academic activities - allow the

Faculty of Philosophy to carry out its forward plan and take three faculties along to form, for the first time, a unit called the "University", which is more than just the faculties and is designed on the basis of a plan of independence; an independence that primarily benefits both the government and the society.

Giving the Faculty of Philosophy superiority, according to Kant, is due to a legitimate conflict between this and the other three faculties, because the Faculty of Philosophy derives its teachings from nature and based on truth, while the other three, in the current circumstances, derive their teachings in accordance with the orders of the government.

### CONCLUSION

Kant believes that with the beginning of a new era, it is necessary to make fundamental changes in both social and educational spheres in accordance with a rational understanding of the philosophy of history or the same growth of societies toward morality. For these changes, it is necessary to consider both theoretical and practical dimensions in coordination with each other. He formulated these two dimensions into two levels of a culture of discipline and skill. By this way, based on the first, an ideal situation of human perfection or the "idea of humanity" is advanced, and based on the second, practical and realistic contexts toward the above ideal are introduced in the form of new civic institutions and its accessories. According to Kant, one of these tools is a fundamental change in the educational system to the extent that not only the form but also the content of that system must be changed based on laws and desires of external and internal nature. To do this, education - from school to university - must pay full attention to the "idea of the school" and the "idea of the university", in a complete, cumulative and experimental way, in order to upgrade to the desired situation gradually and stepwise i.e. independence, enlightenment and freedom. Those are prescriptions in different cultures and times, accordance with the physical, perceptual, and intellectual development of children, adolescents, and young adults, that are prepared by top educational experts along with philosophical advisors.

This two-level model of Kant which is based on the notion of an ideal situation at one level and the adjustment of steps at another requires the juxtaposition of two levels of philosophical and planning experts. Without this cooperation, none of them will be able to use the education system, which is an appropriate continuity from school to university and is to serve the advancement of man, society, science and ethics.

## از مدرسه تا دانشگاه؛ وحدت نظام آموزش در اندیشه کانت

رضا ماهوزی<sup>۲</sup>

### چکیده

امروزه، مباحث فلسفه آموزش به‌طور کلی و فلسفه دانشگاه به‌طور خاص عمدتاً معطوف به جزئیات نظام آموزش از قبیل اخلاق آموزش، آزادی آکادمیک، رابطه آموزش و روانشناسی رشد و مانند آن است. این وضعیت که بی‌تأثیر از فضای گفتمانی رایج دهه‌های اخیر به‌ویژه بی‌اعتباری فلسفه قاره‌ای از یک‌سو و باز بودن میدان برای جامعه‌شناسان و روانشناسان و مدیران هم‌سو با برنامه‌های توسعه جهانی از سوی دیگر نیست، می‌تواند ما را با حقیقت‌های نغزی مواجه سازد. اما نباید فراموش کرد که روزگاری گستره شمول فلسفه آموزش بسی گسترده‌تر از گستره‌ای است که اینک با آن مواجه هستیم. این نوشتار با تمرکز بر فلسفه آموزش کانت، فیلسوف آلمانی قرن هجدهم، نشان می‌دهد که پیش‌کشیدن این موضوع متضمن گستره‌ای پیوسته از مدرسه تا دانشگاه است. برای کانت این گستره مقتضی درکی از چیستی انسان و غایت وی، آینده، پیوستگی فرهنگی و تشکیل جامعه جدید و آرمان‌های اخلاقی جهان شمول است، موضوعاتی که تعیین‌کننده کارکردهای آموزش و مکانیسم‌های آموزشی است. کانت در دو رساله مستقل، اما سازگار با هم کوشیده است تا این کلیت در هم بافته را بر مبنای اصول فلسفه نقدی خود بر درکی از تاریخ و آینده انسان مبتنی سازد و پیوستگی مدرسه و دانشگاه را به‌گونه‌ای سازگار با خواست «طبیعت» در کارکردها و اهداف نشان دهد. از آنجا که برای کانت «طبیعت» واجد اراده و خواست‌هایی معطوف به آزادی و روشنگری است، او تلاش دارد تا در این دو اثر کارکردهای نظام آموزشی از مدرسه تا دانشگاه را متناسب با این خواست‌ها و بر اساس ارزش‌های روشنگرانه و ایدئالیستی تبیین کند، الگویی که مقتضی گام‌هایی تجربی است.

**کلید واژگان:** آموزش، مدرسه، دانشگاه، عقل، طبیعت، آزادی، کانت.

۲. دانشیار فلسفه مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران: ✉ mahoozi@iscs.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۵/۱۹ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۹/۲۶

## مقدمه

کانت در حوزه آموزش دو اثر اصلی دارد: *تعلیم و تربیت و نزاع دانشکده‌ها*. اثر نخست عمدتاً درباره آموزش ابتدایی و به یک معنا پیشادانشگاهی و اثر دوم در خصوص تشریح فعالیت دانشگاه‌های موجود و ضرورت اصلاح آنها بر اساس "ایده دانشگاه" است. آنچه کانت در کتاب نخست عرضه داشته، محصول چهار درسگفتار دربارهٔ تعلیم و تربیت است که وی آنها را در دانشگاه کونیکسبرگ ارائه داده است. رینک<sup>۳</sup>، شاگرد کانت، این درسگفتارها را منقح و سپس، به نام کانت منتشر کرد (Kant, 2013, Translator's Introduction: 2). کتاب دوم هم نتیجهٔ ترکیب سه مقالهٔ مستقل درباره رابطه دانشکده فلسفه با دانشکده‌های الهیات، حقوق و پزشکی است که کانت با افزودن مقدمه‌ای بر آنها، طرح خود را دربارهٔ چگونگی رابطه ایجابی میان دانشکده‌ها، که بر تضاد و نزاعی مشروع استوار است، توضیح داده است.<sup>۴</sup> وجه مشترک هر دو کتاب "آموزش" با دو تفاوت برجسته است: نخست آنکه کتاب اول درباره آموزش کودکان و نوجوانان و کتاب دوم در خصوص آموزش جوانان دانشگاهی و چگونگی فعالیت دانشکده‌ها و مدرسان دانشگاه است؛ دوم آنکه کانت کتاب اخیر آموزش را در معنایی عام‌تر از آنچه در کتاب اول آمده، به کار برده است. با این توضیح که در کتاب دوم به دلیل رابطه دانشگاه با دو نهاد قدرت سیاسی و قدرت دینی و همچنین تعهد فی‌نفسه‌ای که دانشگاه در قبال حقیقت و رشد علوم دارد، آموزش باید علاوه بر تربیت شخصیت‌هایی که به‌طور مشخص نیازهای جامعه (اعم از دولت و نهاد دیانت و اتباع حکومت) را تأمین می‌کنند، شخصیت‌هایی را نیز تربیت کند که بر اساس سرشت و مأموریت حقیقی خود دانشگاه فعالیت کنند. برای این دو هدف، کانت میدانی را برای دانشگاه متصور شده است که در آن کنشگران دانشگاهی به‌ویژه شخصیت‌های حقیقی (استادان و دانشجویان) و حقوقی (دانشکده‌ها و دانشگاه) فرایند عقلانی‌سازی کنش‌های درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی را عملی می‌سازند. علی‌رغم این دو تفاوت، در هر دو رساله به اهداف و کارکردهای مشترکی درباره آموزش اشاره شده است، اهدافی که در نهایت، باید آدمی را به سمت خیر عقلانی که همانا فرهنگ و آزادی و اخلاقیات است، هدایت کنند. بر این اساس، در این نوشتار نشان داده شده است که علی‌رغم تفاوت‌های یادشده، برای کانت، مقولهٔ آموزش - خواه آموزش پیشادانشگاهی (مدرسه) و خواه آموزش دانشگاهی - در میدان بزرگ‌تری کنشگری می‌کند که بر اساس آرمان‌های روشنگری تنسیق شده است و محتوای خود را از "ایده"‌ای در آینده اخذ می‌کند. بدین معنا میدان آموزش در قلمرو عقل عملی و اخلاق قرار دارد، اما نه به‌عنوان یک نظریه کامل، بلکه در مقام یک فن؛ یعنی هر چند آموزش - از مدرسه تا دانشگاه - از ایدهٔ انسان و جامعه مطلوب محتوای خود را اخذ

### 3. Rink

۳. در خصوص انفصال سه فصل کتاب *نزاع دانشکده‌ها* و انتشار آنها در مجلات مختلف و سپس، تصمیم کانت برای تجمیع آنها در قالب یک کتاب با افزودن مقدمه‌ای تفصیلی برای روشن کردن محل نزاع (نزاع دانشکده فلسفه با سه دانشکده الهیات، حقوق و طب) می‌توان به مقدمه مترجم انگلیسی این کتاب (ماری جی. گریگور) رجوع کرد. این کتاب به زودی توسط انتشارات مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی با ترجمه اینجانب منتشر خواهد شد.

می‌کند، اما در عمل، فرایندی تجربی، فنی و استمراری است. برای تشریح این مواضع لازم است که نخست معنای "ایده" را در اندیشه کانت واکاوی کنیم و دیدگاه کانت درباره تاریخ و آینده و تکلیفی را که برای تحقق خواسته‌های خود و «طبیعت» برعهده دارد، در کلیت نظام فلسفه نقدی وی خاطر نشان سازیم و سپس، نشان دهیم که به چه معنا آموزش در اندیشه کانت از ابتدایی‌ترین تا عالی‌ترین سطح، در فرایندی مستمر و اشتدادی، نوع دیگری از انسان و جامعه و تاریخ را متصور می‌شود.

### از ایده انسان تا ایده آموزش

افلاطون<sup>۵</sup> ایده اشیا و امور را ذات آنها می‌داندست و برای این ذات به وجودی استقلالی در عالمی دیگر قایل بود. در مقابل، ارسطو ایده اشیا را صورت منضم به آنها لحاظ می‌کرد؛ دوگانه‌ای که توماس آکوئینی را به جمع این دو نظر هدایت کرد: «مراد از ایده، صورت اشیاست که از خود اشیا جداست ... [این صورت‌ها یا] از سخی‌اند که صورت<sup>۶</sup> نامیده می‌شود یا اصل شناخت اشیا و چیزها هستند» (Aquinas, 1952: 15).  
(۱. وجه نخست برای آکوئیناس یادآور الگوهای مستقل افلاطونی و وجه دیگر یادآور ایده‌های منتزع شده ارسطویی از خلال ادراکات حسی است که از آنها به‌عنوان مفاهیم متعلق‌های<sup>۷</sup> شناخت یاد می‌شود.

در دوره مدرن بحث رابطه بین ایده و ابژه نزد فیلسوفانی چون دکارت<sup>۸</sup>، اسپینوزا<sup>۹</sup> و لایبنیتس<sup>۱۰</sup> از یک سو و لاک<sup>۱۱</sup> و هیوم<sup>۱۲</sup> از سوی دیگر، به بحث منشأ ایده‌ها منتقل شد؛ یعنی آنکه ایده‌ها ذاتی و درونی<sup>۱۳</sup> ذهن هستند یا از ادراکات حسی به‌دست می‌آیند. کانت هم در همین زمینه فکری بحث ایده را پیش کشیده است. برای وی ایده مفهومی عقلی است که متعلق آن در تجربه یافت نمی‌شود (Kant, 1800: 590) یا چیزی است که هیچ متعلق مشخص و معینی ندارد.

در بخش دیالکتیک استعلایی کتاب *نقد عقل محض*، کانت بحث ایده را در خلال بحث زبان فلسفی و ناتوانی متفکر در به زبان آوردن آنچه می‌اندیشد، پیش کشیده است (Kant, 1965: A312/B368). او در این کتاب بین تلقی افلاطون - که ایده را دور از دسترس حواس و مفاهیم فاهمه می‌دانست - و ارسطو - که ایده را در قلمرو تجربه محدود می‌کرد - موضع سومی را اختیار کرده است که طی آن اولاً ایده‌ها از

۵. درباره اینکه تا قبل از افلاطون درباره ایده و وجود ایده‌های نظریه فلسفی محصلی وجود داشته باشد، اختلاف نظری جدی وجود دارد. برخی طرح ایده‌ها را به هراکلیتوس و پارمنیدس نسبت داده و برخی منشأ این بحث را به مینوهای ازلی ایرانی نیز رسانده‌اند. با همه این احوال، موضوع منشأ ایده‌ها در این مقاله مد نظر نیست و تلاش داریم تا به اجمال فقط به معنای شناخته شده و تحلیل شده «ایده» نزد افلاطون و ارسطو و برخی از فیلسوفان مدرن اشاره تا در نتیجه این مرور تاریخی، معنای محصل مد نظر کانت را واکاوی کنیم.

6. Form
7. Objects
8. Descartes
9. Espinoza
10. Leibniz
11. Lock
12. Hume
13. Inner

شأنی استعلایی برخوردارند و درثانی، متمایز از مفاهیم فاهمه هستند (Kant, 1991: 320, 70): بدین معنا که ایده‌های استعلایی یا همان «مفاهیم عقل» از مقولات یا «مفاهیم محض فاهمه» متمایزند، چرا که مقولات فاهمه به متعلق‌های تجربه مربوطاند، اما ایده‌های عقل به «کلیت مطلق تمام تجربه ممکن» ربط دارند که این کلیت به تجربه در نمی‌آید (Kant, 1991: 40).

برکنار از مباحث مفصلی که کانت در بخش دیالکتیک استعلایی نقد اول درباره نقش ایده‌ها در تشکیل قیاس‌های چندگانه‌ای که در انسان‌شناسی فلسفی، خداشناسی و جهان‌شناسی فلسفی متافیزیک سنتی بیان داشته است و همچنین برکنار از پیشنهاد ایجابی‌ای که او برای به خدمت گرفتن ایده‌های عقل در کارکردی نظام‌بخش و نه قوام‌بخش<sup>۱۴</sup> برای نظم بخشیدن به کثرات فاهمه ارائه داده است، وی در کتاب نقد عقل عملی با تفکیک ایده‌های عملی از ایده‌های نظری، افق کاملاً گسترده و متفاوتی را در مبحث ایده‌های عقلی گشوده است. برای وی اصول موضوعه<sup>۱۵</sup> عقل عملی، ایده خلود، آزادی و خدا ارکان تشکیل دهنده مفهوم عملی پیشینی خیر اعلا<sup>۱۶</sup> هستند که متعلق اراده ما انسان‌هاست (Kant, 2002: 133 & 138). کانت در تشریح «خیر اعلا» به مثابه موقعیتی که در آن علیت فضیلت (اخلاقیات) و سعادت (امیال) در وضعیتی نهایی با هم هماهنگ می‌شوند و تعارض آنها پایان می‌پذیرد، ایده‌ای از آزادی و عقلانیت محض آدمی را عرضه داشته است که نیل به آن همانا «عقل عملی محض» موجودات معقولی<sup>۱۷</sup> است که می‌توانند در مملکت غایات گرد هم آیند. این موجودات معقول مستقل (خودآیین) و خودالزام، تجسم کامل<sup>۱۸</sup> ایده انسانیت<sup>۱۸</sup> هستند. آندرو ریث در تشریح مفهوم خیر اعلا به عنوان عالی‌ترین و پایانی‌ترین موقعیتی که آدمی باید بدان سمت حرکت کند و نسبت آن با عقل عملی و غایات این عقل از جمله «آزادی» چنین بیان داشته است: «خیر به عنوان متعلق عقل عملی محض به غایتی اشاره دارد که از کاربرد اخلاقی آزادی نتیجه می‌شود. این عین نامشروط را باید به عنوان تمامیت یا مجموعه کاملی از غایات تفسیر کرد که نتیجه رفتار اخلاقی است. بدین شیوه خیر اعلا را می‌توان به عنوان ساختاری از عقل لحاظ کرد که در فعالیت مشخص خود وحدتی نظام‌مند از مصالح داده شده را در قالب یک بدنه و هیئت تولید می‌کند. مراد از مصالح در اینجا غایاتی است که در رفتار اخلاقی مندرج است و از آن به دست می‌آید» (Reath, 1996: 65).

طبق این عبارت، خیر اعلا برای آدمی موقعیتی تنظیم کننده است و می‌تواند به رفتارهای اخلاقی آدمی شکل و نظم ببخشد. کانت در کتاب نقد قوه حکم نیز ایده‌های استعلایی را - که به مفهومی متناظر با یک اصل عینی ارجاع می‌دهند، اما شناختی از عین را به دست نمی‌دهند- از ایده‌های زیباشناختی- که به

14. Constitutive

15. Postulates

16. Highest Good

17. Rational Beings

۱۸. کانت در صورتبندی پنجم اصل پیشینی اخلاق، تصویر جامعه‌ای که در آن انسان‌ها هم واضع قوانین‌اند و هم تابع آن را چنین بیان داشته است: «هر ذات خردمند هنگامی عضو مملکت غایات است که اگرچه در آن واضع قوانین عام است، خود تابع این قوانین باشد» (Kant, 1990: 433, 82).



شهودی مطابق با اصل ذهنی محض هماهنگی قوای شناختی (خیال و فاهمه) ارجاع می‌دهند- تفکیک کرده است (Kant, 2002: 57).

به‌طور کلی، کانت در سه نقد اصلی خود سه معنا از "ایده" عرضه داشته است: ایده استعلایی، ایده عملی و ایده زیباشناختی. طبق این معانی سه‌گانه، اولی با تحریک فاهمه، دومی با خیر اعلا و سومی با لذت زیباشناختی سروکار دارد. اما این سه معنا در نظام فلسفی کانت به‌گونه‌ای مکمل با هم در ارتباط هستند، بدین نحو که ایده‌های استعلایی عقل در نقد اول همان فوق محسوس‌هایی‌اند که در نقد سوم فرایند حصول آنها از طریق تأملات آزاد<sup>۱۹</sup> قوه حکم تأملی توضیح داده شده است و در نقد دوم این ایده‌ها به‌مثابه اصول موضوعه<sup>۲۰</sup> عقل عملی تثبیب می‌شوند (Mahoozi, 2019: 240-250; Mahoozi, 2013).

نکته قابل توجه در این نظام فکری آن است که کانت واژه "ایده" را به‌ویژه آنجا که به عقل عملی و "ایده انسانیت" مربوط می‌شود، با زمان آینده مرتبط کرده است. برای وی در خصوص بحث زمان و ارتباط آن با خیر اعلا می‌توان دو وضعیت بسیار دور و آینده نزدیک را متصور شد، با این توضیح که مملکت غایات به‌عنوان قلمروی که در آن غیریت فضیلت و سعادت جای خود را به وحدتی تام می‌دهد و لذا، آدمی تماماً عقل و مقدس می‌شود، یک ایده عقلی است که تحقق آن اساساً نه برای فرد آدمی، بلکه برای نوع انسان، آن‌هم صرفاً به‌نحو نظری (در ساحت نظر و عقل) امکان‌پذیر است، چرا که در وضعیتی که علیت تن و میل کاملاً به نفع علیت فضیلت و اخلاقیات کنار گذاشته شود- هرچند به معنای تطابق این دو باشد- آن‌گاه اساساً چنین وضعیتی، وضعیت یک انسان انضمامی محسوس- معقول که شهروند دو جهان متعین و آزاد است و به لحاظ بدن خود تحت علیت مکانیکی و دترمینیستی نیوتونی قرار دارد، نخواهد بود؛ بدین معنا، چنین درکی از خیر اعلا صرفاً یک ایده است، ایده‌ای در آینده نامعلوم که البته، محتوای نظریه اخلاق را مشخص می‌کند و بدون آن نظریه اخلاق پوچ و تهی است (Buchdahl, 1996: 45-6).

کانت در بحث والایی- در نقد سوم- این موضوع را به تأمل غایت‌مندان جهان پیوند زده است. برای وی این پیوند تا حد بسیار زیادی ناشی از ماهیت غایت‌مند جهان است، زیرا طبق نظر وی چون اندیشیدن به فرولایه فوق محسوس طبیعت درنهایت، اندیشیدن به غایت‌مندی اخلاقی است (Elliot 1996: 305-306). پس قوه حکم تأملی می‌تواند تصویر نومنال و فوق محسوس علیت خداوند در طراحی جهان غایت‌مند و اخلاقی را در خدمت عقل عملی قرار دهد تا عقل عملی با تعیین بخشیدن به این تصویر و علیت خالق آن، وجود خداوند را اثبات کند (Kant, 2001: 91 b, 479) و از این طریق، مسیری را که طبیعت و آدمی باید طی کند، مشخص سازد.

در کنار این معنای کاملاً ایدئال از خیر اعلا، وضعیت عینی و قابل تحقق از خیر اعلا نیز در آینده نزدیک وجود دارد که در آن آدمی با نگاهی که به خیر اعلا ایدئال دارد، می‌تواند زندگی اجتماعی و فردی

19. Reflective

20. Postulate

کنونی خود را سامان بخشد. کانت در نقد سوم وضعیت نخست را فرهنگ انضباط<sup>۲۱</sup> و وضعیت دوم را - که در واقع، شرط تحقق فرهنگ انضباط است- فرهنگ مهارت<sup>۲۲</sup> نامیده است. برای کانت میدان مجسم فرهنگ مهارت جامعه مدنی و نظام سیاسی جمهوری است، زیرا در این وضعیت اجتماعی و سیاسی است که آدمیان می‌توانند استعدادهای بیشتری را از خود شکوفا سازند و طبیعت را به خواسته اصلی‌اش؛ یعنی نیل به آزادی و عقلانیت انسان برسانند.<sup>۲۳</sup> این نکته گفتنی است که برای کانت غایت‌مندی طبیعت معطوف به غایت نهایی‌ای است که این غایت نهایی موجودی جز انسان از نظر عقل عملی اخلاقی‌اش نیست (Weithe Beck, 1984: 252)؛ بدین معنا اگر آدمی آگاهانه از همراهی و همکاری تک‌تک موجودات طبیعت، و طبیعت به‌مثابه یک کل، کمک بگیرد و در هیئت "فرهنگ مهارت"، جامعه مدنی‌ای مبتنی بر مشارکت حداکثری افراد در دو سطح داخلی و بین‌المللی (فدراسیون همکاری میان دولت‌ها برای تضمین صلح و ثبات و شهروندی جهانی) بسازد، آن‌گاه می‌تواند مطمئن شود که در مسیر خیر اعلای ایدئال قرار گرفته است.

در اینجا هر چند خیر اعلای ایدئال از نظر زمانی مؤخر است و نیل به آن فقط در آینده‌ای نامعلوم آن‌هم برای نوع آدمی قابل تصور است، اما همین تصور ایدئال است که مسیر و نحوه حرکت جوامع، ملت‌ها و دولت‌ها را به سمت آینده تنظیم کرده و به فرهنگ مهارت محتوا بخشیده است. به دیگر سخن، خیر اعلای ایدئال، غایت‌مندان در فرهنگ مهارت حضور دارد و فرهنگ مهارت نیز شرط حصول فرهنگ انضباط است. این نکته را چنین نیز می‌توان توضیح داد که برای آنکه آدمی بنا بر مفهوم "فرهنگ"، غایت نهایی طبیعت باشد، باید واجد دو شرط ذهنی و عینی باشد؛ بنا بر شرط ذهنی، انسان‌ها آگاهانه ضروریات زندگی اجتماعی را در قالب نهادها، ابزارها و تشکل‌های مدنی ایجاد می‌کنند که کانت این وجه فرهنگ را "فرهنگ مهارت"

## 21. Culture of Discipline

## 22. Culture of Skill

۲۳. کانت این مضمون را در رساله *رشد عقل* چنین بیان داشته است: «مسئله بزرگ نوع انسان که طبیعت و راه حل آن را به او نشان می‌دهد، عبارت است از: دستیابی به یک نظام حقوقی فراگیر در جامعه مدنی. فقط در جامعه و در واقع، در جامعه‌ای که حداکثر اختیار و آزادی و بنابراین، یک تضاد فراگیر و همه‌جانبه و حدود و مشخصات اختیار و تضمین حدود و ثغور این اختیار در آن تحقق یافته است و انسان می‌تواند آزادی دیگران را تحمل کند، در چنین جامعه‌ای که عالی‌ترین غایت طبیعت؛ یعنی شکوفایی تمام قوا و استعدادهای آن می‌تواند در وجود انسان تحقق یابد، طبیعت هم می‌خواهد این غایت مانند همه غایات به دست انسان تحقق یابد. بنابراین، باید جامعه‌ای به وجود آید که در آن آزادی تحت قوانین خارجی [یعنی قوانین حقوقی و مدنی یا قوانین موضوعه] در حد اعلای درجه امکان با قدرتی فراگیر و غیرقابل مقابله مستقر شود؛ یعنی یک نظام مدنی قانونمند کامل یا یک قانون مدنی عادلانه که عالی‌ترین کار طبیعت برای نوع انسان است، زیرا طبیعت فقط به‌واسطه انسان می‌تواند اهداف و غایات خود را به مرحله شکوفایی و اجرا درآورد. انسان که در حالت طبیعی شیفته آزادی بی‌حد و مرز است، به موجب یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر ملزم به ورود به وضعیت مدنی است» (Kant, 2005: 16). وی در رساله صلح پایدار نیز این مضمون را چنین بیان داشته است: «آن ساختاری که مبتنی است بر نخست، اصل آزادی اعضای اجتماع (به‌عنوان افراد انسانی)، دوم اصل تبعیت و پیروی همه افراد اجتماع از قانون مشترک و واحد (به‌عنوان افراد تحت حاکمیت) و سوم بر قانون برابری و مساوات آنان (به‌عنوان شهروندان یک کشور) - تنها ساختاری که از دل نظریه قرارداد نخستین برمی‌آید و کل روند قانونگذاری یک ملت بر آن استوار است - ساختار جمهوری است. بنابراین، ساختار جمهوری، از لحاظ حقوقی، فی‌نفسه شالوده اساسی هر نوع ساختار مدنی دیگر محسوب می‌شود» (Kant, 2001: 78).

نامیده است. اما بنا بر شرط عینی، آدمی آگاهانه از همکاری و همراهی طبیعت بیرون و درون با خود، به منظور آزادسازی اراده از خودکامگی امیال و همسو کردن علیت امیال با علیت اراده، سود جسته و در مسیر عالی‌ترین کمالات اخلاقی که همانا دستیابی به مقام خیر اعلا و سعادت نهایی است، گام می‌نهد. این وجه فرهنگ، "فرهنگ انضباط" نام دارد (Kant, 2002: 83 b, 409). کانت به گونه‌ای مکمل، این وجه فرهنگ را محتوای بخش فرهنگ مهارت و نیز فرهنگ مهارت و تشکل‌ها و نهادهای مدنی را شرط تحقق فرهنگ انضباط دانسته است: "شرط صوری‌ای که طبیعت فقط با آن می‌تواند به مقصود نهایی خود دست یابد، آن سامانی از روابط متقابل انسان‌هاست که در آن، قدرت قانونی در یک کل، که ما آن را یک جامعه مدنی می‌نامیم، از سوء استفاده آزادی‌های متنازع جلوگیری می‌کند و فقط آنجاست که حداکثر رشد استعدادهای طبیعی تحقق می‌یابد" (Kant, 2002: 410).

بنا بر این توضیحات، می‌توان گفت که برای کانت شکوفا شدن حداکثری استعدادهای آدمی موضوع و هدف اصلی فعالیت نهادهایی است که در جامعه مدنی شکل می‌گیرند. این هدف و غایت نهایی در واقع، سرشت این نهادها را شکل می‌دهد و تنظیم‌کننده مسیر حرکت آنهاست، چرا که برای کانت "ایده" که ناظر به وضعیتی از کمال شیء یا موضوع داوری است، از آن نظر که کامل است و شیء در طلب حصول آن کمال است، همچون ذات آن چیز و علت وجودی آن جلوه‌گر می‌شود. کانت در کتاب *نقد قوه حکم* ضمن تشریح اصل "غایتمندی بدون غایت" به عنوان اصل قوه حکم تأملی که صورت محض و غایی اعیان را به دست می‌دهد، این نحوه علیت را چنین توضیح داده است: "فقط تصور یک کل می‌تواند حاوی مبنای امکان صورتش و پیوند اجزای متعلق به آن باشد، لیکن این کل نتیجه‌ای (محصولی) است که تصور آن علت امکان آن لحاظ می‌شود، اما محصول علتی که مبنای ایجابی‌اش صرفاً تصور معلول آن است، یک غایت نامیده می‌شود" (Kant, 2002: 77 b, 377-378).

کانت در همین کتاب، ذیل تبیین نسبت "ایده" و "ایدئال زیبایی"، به چرایی لحاظ انسان به عنوان تنها ایدئال زیبایی پرداخته است. به عقیده وی ایدئال زیبایی مفهومی عقلی است که هر چند با قوه حکم زیبایی‌شناختی و اصل پیشینی آن؛ یعنی "غایتمندی بدون غایت" تأمل می‌شود، اما ذیل اصل "غایتمندی باغایت" تعیین می‌یابد و می‌تواند همچون عالی‌ترین غایت عقل- که در نگاهی وسیع‌تر همان عقل عملی محض؛ یعنی خداوند و مشیت او (طبیعت) است- جلوه‌گر شود؛ "...تنها موجودی که غایت وجودش را در خودش دارد، انسان است که می‌تواند این غایات را با کمک عقل تعیین کند یا وقتی که باید آنها را از ادراکات خارجی دریافت کند، باز هم قادر است که آنها را با غایات ذاتی و کلی قیاس کند و این هماهنگی آنها را به نحو زیبایی‌شناختی مورد داوری قرار دهد. پس درباره تمام اشیای جهان فقط همین انسان است که مستعد یک ایدئال زیبایی است" (Kant, 2002: 17 b, 140).

بدین معنا، ایدئال زیبایی همانا تحقق اخلاقیات در انسان یا همان فرهنگ انضباط و خیر اعلا ایدئال است که در یک اثر هنری (ساختمان شکلی انسان) نشان داده می‌شود. برای کانت همین ایدئال، افق و

چشم‌انداز تنظیم نظام آموزشی از مدرسه تا دانشگاه را به‌دست می‌دهد؛ یعنی نظام آموزشی درنهایت، باید بتواند متعلمان را به سمت این افق هدایت کند؛ هر چند در عمل، دانش‌آموختگان این نظام- در مقام نوع آدمی و نه فرد آدمی- تا رسیدن به وضعیت ایدئال راهی طولانی در پیش داشته باشند؛ چرا که اساساً دست یافتن به وضعیت ایدئال مستلزم زمانی بسیار بیشتر از تمام زمانی است که بشر در این هزاره‌ها در راه علم و فرهنگ و تمدن طی کرده است؛ "... به نظر می‌رسد که این چرخه حوادث برای رسیدن به کمال آن قدر وقت لازم دارد که بخش کوچکی، که تا کنون انسان از سر گذرانده است، اجازه نمی‌دهد تا با اطمینان کل زمان و شکل این چرخه و نسبت اجزای آن را به کل آن تعیین کنیم" (Kant, 2005, Prin: 8, 23).

به عقیده کانت طبیعت آدمی چنین سرشته شده است که نخست از مسیر حرکت عقل در تاریخ آگاه شود و درثانی، با بهره گرفتن از همراهی‌های عناصر و موجودات پیرامون طبیعی و کلیت طبیعت، حرکت خود را در تاریخ رو به آینده تسریع بخشد؛ سرشتی که البته، فقط در دوره اخیر به بلوغ و روشنایی رسیده است. این همان وجه متمایز دوره آتی از دوره‌های قبل است، زیرا خرد آدمی فقط در این مقطع تاریخی است که از حرکت رو به جلوی خود آگاه شده است و می‌تواند متمایز از دوره‌های قبل به تأسیس نهادهای مدنی و آموزشی جدید برای تسریع نیل به وضعیت مطلوب عینی یا همان فرهنگ مهارت دست یابد؛

"... طبیعت آدمی در خود دارای چنان خاصیتی است که حتی نسبت به دورترین ادوار تاریخی که نوع انسان باید به آن برسد، تا آنجا که انسان اطمینان دارد که به این ادوار خواهد رسید، نمی‌تواند بی‌تفاوت باشد. به‌ویژه ما نمی‌توانیم بی‌تفاوت باشیم، زیرا به نظر می‌رسد که اگر بخواهیم می‌توانیم با طرح‌های عقلانی خود ورود به دوره آینده را برای بازماندگان خود تسریع کنیم. بدین دلیل، حتی نشانه‌های ضعیف تقرب به آن برای ما اهمیت شایانی خواهد داشت" (Kant, 2005, Prin: 8, 23).

کانت نظریه آموزش خود را بر این زمینه استوار ساخته و پیوستگی این نظام از مدرسه تا دانشگاه را دقیقاً با هدف نیل به غایت نهایی؛ یعنی نزدیک شدن به "ایده انسانیت" که متضمن آزادی و عقلانیت آدمی است، پیش کشیده است. با این ملاحظه که چون آموزش و پرورش و تحصیلات دانشگاهی، فنی (تکنیکی) را در خدمت انسان برای رفتن به سمت آینده قرار می‌دهد، باید در تشریح مواضع آموزشی کانت در هر دو رساله *تعلیم و تربیت* و *نزاع دانشکده‌ها* بین مکانیسم عملی آموزش و نظریه آموزش تفکیک قابل شد. با این توضیح که مورد اخیر بر مجموعه مباحثی که تاکنون تشریح شده، مبتنی است و از وضعیت ایدئال و نهایی تعلیم و تربیت سخن می‌گوید و مورد نخست، فرایندی تجربی و تدریجی معطوف به شرایط فعلی تعلیم و تربیت است که متناسب با رشد بدنی و ادراکی کودکان و نوجوانان و درنهایت، رشد عقلی آنها در آموزش عالی (دانشگاه) به کارویژه‌های نظام آموزشی؛ یعنی مهارت، مدنیت و اخلاقیات می‌پردازد (Buchdahl, 1996, 50). حال که این زمینه نظری را باز کردیم، شایسته است که ببینیم مدرسه و دانشگاه چگونه امکان رفتن به سمت آینده عقلانی و اخلاقی را از مجرای به‌کارگیری ظرفیت‌های موجود واقعی میسر می‌سازند.

### کارکردهای مدرسه

بر اساس آنچه گفته شد و متناسب با تحولات عینی و واقعی اروپای پایان قرن هجدهم، از جمله وقوع انقلاب کبیر فرانسه با آرمان‌هایی خوشنام و متناسب با جریان روشنگری در کشورهای فرانسه و آلمان و همچنین تغییر ساخت‌های اجتماعی و سیاسی در نتیجه رشد صنعت و وقوع انقلاب صنعتی و متعاقب آن، تشکیل طبقه متوسط و اتخاذ رویکردهای روشنگرانه برای آغاز دوره جدیدی از فرهنگ و تمدن در قرن هجدهم و ابتدای قرن نوزدهم (Ameriks, 2019:1)، متفکران بسیاری درباره شروع دوره جدیدی از فرهنگ و تمدن آثاری را منتشر می‌کردند. این روشنگری اروپایی عمدتاً با سه ویژگی عقلانیت، طبیعت‌گرایی و اومانیسیم شناخته می‌شد (Berlin, 2006: 51). به عقیده بومر روشنگری فلسفی در اروپا نخست بر این باور بود که عقل آدمی می‌تواند قوانین حاکم بر طبیعت را بشناسد، از آن رو که این قوانین عینیت دارند و لذا، دسترسی معرفتی به آنها هم همگانی است. درثانی، حقوقی طبیعی برای انسان‌ها وجود دارد که می‌توانند آنها را مبنای تشکیل جامعه جدید قرار دهند. این حقوق بر سرشت یکسان انسانی در سراسر جهان مبتنا دارد و لذا، فرقی بین حقوق اقوام و ملل مختلف جهان وجود ندارد. ثالثاً از مسیر روشنگری می‌توان به پیشرفت دست یافت؛ بدین معنا ابتدای این روشنگری بر وجود خرد مساوی در همه انسان‌هاست، انسان‌هایی که ذاتاً یا پاک‌اند یا لافل در برابر گناهکار بودن و شر (آموزه گناه اولیه) یا پاک بودن (خیر) خنثی هستند (Boomer, 2006: 456-468).

در کشور آلمان (پروس آن روزگار) این روشنگری به ایدئالیسم فلسفی آلمانی گره خورد؛ ایدئالیسمی که تلاش داشت تا ذهن انسان با سه برونداد مشخص علم، اخلاق و زیبایی را جایگزین اقتدارهای پیشین سیاسی و دینی و اجتماعی کند. برای کانت این جایگزینی در چارچوب فلسفه نقدی، خواست «طبیعت» نیز هست؛ بدین معنا، اومانیسیم و ایدئالیسم آلمانی برای کانت طرحی در جهت خواست طبیعت است، طرحی که نظام آموزشی می‌تواند آن را محقق سازد و به جای فرهنگ و تمدن مندرس فعلی، فرهنگ و تمدنی مبتنی بر عقلانیت و روشنگری بنشانند؛ بدین معنا، کانت تلاش کرد تا با کمک نظام آموزشی، راهی را که بشریت به‌طور کلی باید طی کند، ترسیم سازد. در اینجا با نظر به رویکرد موران که نظریه آموزش و پرورش کانت را ذیل نظریه خیر اعلای وی طرح کرده است، بحث خود را پیش می‌بریم (Moran, 2009).

برای کانت آدمی تنها موجودی است که نیازمند تعلیم و تربیت است، زیرا فقط از این راه است که می‌تواند "آدم" شود؛ یعنی به آنچه مقتضی کمال وی است، دست یابد. از آنجا که تعلیم و تربیت نه از سنخ غریزه، بلکه از سنخ تبدیل طبیعت اولیه به طبیعت ثانویه از مجرای تأدیب و تعلیم است، این تغییر مستلزم وجود داشتن افراد تربیت‌شده‌ای است که بتوانند نسل‌های بعد را تربیت کنند؛ "آدمی تنها آفریده‌ای است که محتاج تعلیم و تربیت است. از تعلیم و تربیت درواقع، پرورش (سرپرستی و تغذیه طفل)، تأدیب و تعلیم

توأم با فرهنگ<sup>۳۴</sup> ارائه می‌شود. از این قرار آدمی متوالیاً طفل (نیازمند سرپرستی)، کودک (نیازمند تأدیب) و دانش‌آموز (نیازمند آموزش) است" (Kant, 2013: B1, 57).

پیوستگی تأدیب و تعلیم از نظر کانت سبب می‌شود که طبیعت حیوانی آدمی به طبیعت انسانی تبدیل شود. در مرحله نخست، نسل‌های قبل کودکان را تربیت می‌کنند و امیال حیوانی آنها را به سمت هدف غایی؛ یعنی انسانیت متمایل می‌کنند. تا اینجا، تربیت خصلتی منفی (سلبی) دارد و تلاش می‌کند «سرکشی طبیعی آدمی را خنثی کند» و سرکشی طبیعی آدمی معطوف به تخطی از قوانین است. این موضوع در واقع، در طبع آدمی و شرّ بنیادی درون وی ریشه دارد. کودکان ذاتاً میل به آزادی دارند و حاضرند هر چیزی را فدای آن کنند. تأدیب این آزادی را جهت‌مند می‌سازد و به انضباط درمی‌آورد و کودک را متمدن می‌کند. از این منظر، تأدیب تربیتی سلبی است. این مرحله در واقع، با هدف تغییر طبیعت اولیه (حیوانیت) به طبیعت ثانویه (انسانیت) انجام می‌گیرد، زیرا آدمیان در بزرگسالی باید به پیروی از دستورهای عقل خو بگیرند، نه آنکه تابع امیال و هوای نفس خود باشند (Kant, 2013: BB3-5, 59-61).

باید توجه داشت که این مهار آزادی در نهایت، در راستای آزادی نهایی عقل انجام می‌گیرد؛ بدین معنا «عشق طبیعی آدمی به آزادی ایجاب می‌کند که طبیعت خشن وی اصلاح شود» (Kant, 2013: B5, 61). مبنای این تحلیل تصویری است که کانت از واژه "ایده" دارد، به‌عنوان «تصور کمالی تجربه نشده» که می‌تواند مبنای طراحی نظام آموزش در جهت ارتقای طبیعت آدمی قرار گیرد؛ "... فکر آنکه طبیعت آدمی بر اثر تربیت روز به روز بهتر خواهد شد و اینکه می‌توان به تعلیم و تربیت صورتی داد که با انسانیت مناسب‌تر باشد، نشاط‌آور و شورانگیز است. این واقعیت، چشم‌انداز آینده سعادتمندتر نوع انسان را پیش‌رویمان می‌گستراند" (Kant, 2013: B7, 64).

در اینجا کانت به صراحت بر مبنای آموزه‌های عقل عملی و نظریه اخلاق، نظر خود را بیان داشته است؛ بدین معنا که هدف آموزش باید در نهایت، وحدت و یکرنگی میان آدمیان باشد؛ هدفی که هم نشان‌دهنده طبیعت ثانویه آدمی و هم غایت عقلانی طبیعت اوست. نظام تعلیم و تربیت باید استعدادها را متعددی را که طبیعت در آدمی نهاده است، شکوفا کند و بر اساس تصویری که از مقصد نهایی خود دارد، گام به گام به سوی پیشرفت حرکت کند؛ اتفاقی که به ارتقای نوع انسان منجر می‌شود. این دقیقاً همان وجه تمایز انسان فعلی از انسان قدیم است: "... جوانه‌های زیادی در سرشت آدمی نهفته است. بر ماست که موجبات رشد آنها را با توسعه استعدادهای ذاتی آدمی در ابعاد بایسته‌اش فراهم کنیم و مراقب باشیم که سرنوشت خود را تحقق بخشد. حیوان این منظور را ندانسته برآورده می‌کند. فقط آدمی است که باید برای نیل به آن سخت بکوشد و چنانچه تصویری از مقصد اصلی خویش نداشته باشد، این کار از وی ساخته نخواهد بود. نیل به این هدف برای فرد مطلقاً ناممکن است. در گذشته مردم حتی تصویری از حالت کمالی که برای طبیعت بشر قابل وصول است، نداشتند. حتی اکنون ما هم تصور روشنی از این موضوع نداریم. آنچه مسلم

است، آن است که افراد صرف‌نظر از نوع و میزان آموزشی که به دانش‌آموزان بدهند، هرگز نخواهند توانست نیل به مقصد را برای آنان تضمین کنند. نیل به این مقصود فقط برای نوع و نه افراد آن میسر است (Kant, 2013: B10, 65).

طبق این عبارت، تعلیم و تربیت فنی است که نه بر اساس یک طرح تعلیم و تربیت کامل، بلکه صرفاً با تجمیع تجارب نسل‌های متوالی و متناسب با سن و سطح رشد کودکان و نوجوانان، گام به گام خود را به تصور کمال مطلوب یا همان ایدئال متصور شده در آینده نزدیک می‌کند؛ بدین معنا، ظاهراً چنین به نظر می‌رسد که کانت نه افراد بشری، بلکه نوع انسان را در مسیر تاریخ رو به جلو در نظر گرفته است. این موضوع برای گونزالس (Gonzalez, 2020: ch. 2) گرانیگاه پارادوکسی است که وی تلاش دارد تا با کمک خود کانت بر آن فایق آید: "کانت فرایند آموزشی را اقدامی تماماً اخلاقی لحاظ می‌کند. [بدین معنا که] وی به هیچ وجه به ابزارانگاری افراد انسانی برای خیر نوع [بشر] روی نمی‌آورد. این [نکته] نه تنها از نوشته‌های خود او، بلکه به‌طور ضمنی از این واقعیت به‌دست می‌آید که وی آموزش و پرورش را در سیاق روابط انسانی قرار می‌دهد، گرچه باید اذعان کرد که موفقیت آن عمدتاً وابسته به همکاری اجتماعی با این غایت، تحت هدایت و راهنمایی متخصصان روشنفکر است. با این حال، تا جایی که وی مایل است، آموزش و پرورش را در [مقام] یک علم عرضه کند که بر اساس مفهومی (اخلاقی) توسعه می‌یابد و از طریق تجارب [پیشین] بهبود و ارتقا پیدا می‌کند، زمینه را برای دیدگاهی نظام‌مند به آموزش و پرورش نیز فراهم می‌کند که به‌رغم الهام‌بخشی آن، نه تنها می‌تواند در تعارض با این خواسته اخلاقی باشد که هر سوژه فردی به‌عنوان یک غایت لحاظ شود، بلکه پارادوکسی درونی را نیز نشان می‌دهد. این پارادوکس / تعارض، ناشی از ابهام موجود در خود مفهوم «انسانیت» است که می‌تواند به معنای الف. سرشت اخلاقی در تک‌تک انسان‌ها یا ب. نوع انسان به‌عنوان یک کل لحاظ شود. در حالی که این دو معنا از «انسانیت» تا حد زیادی در زبان روزمره رایج است، نفس این واقعیت که کانت به وضوح مدعی یک طرح برنامه‌ریزی‌شده خودآموزشی «انسانیت به‌عنوان یک کل» است، مستقیماً این تعارض را و از این رو، نیاز به متعادل کردن رویکردهای نظام‌مند و ارتباطی به آموزش و پرورش را نشان می‌دهد. در این خصوص، در حالی که هیچ‌کس رویکرد اخلاقی کانت به آموزش و پرورش را انکار نمی‌کند، می‌توان گفت که وی به رویکرد نظام‌مند نظر دارد، زیرا کانت عمدتاً بر مبنای «پرورش استعداد های انسان» به آموزش و پرورش می‌نگرد که برکنار از سرشت اخلاقی می‌تواند به میزان خاصی از طریق عقل عملی ایجاد شود".

به‌عقیده کانت این حرکت در واقع، طرح و نقشه خداوند برای هدایت بشر به مقصدی مشخص است؛ به دیگر سخن، «مشیت الهی بر آن تعلق گرفته است که آدمی خیر نهفته در ذاتش را خود به ثمر برساند» (Gonzalez, 2020: B11, 66). کار انسان مدرن آگاهی از این خواست و مشیت و شکوفا کردن حداکثری استعدادهاست. این کار بسیار مهم، اصلی‌ترین وظیفه تعلیم و تربیت است. این همان چیزی است که تعلیم و تربیت را به بزرگ‌ترین و دشوارترین مسئله‌ای که آدمی با آن درگیر است، تبدیل کرده است (Gonzalez, 2020: B12, 68).

دستیابی به این فن یا هنر بسیار مشکل است، زیرا نه به صورت غریزه در ما نهاد شده و نه از سنخ تقلید تام و تمام است، چرا که برخلاف تعلیم و تربیت سنتی، تعلیم و تربیت جدید باید یک چشم به گذشته و یک چشم به آینده داشته باشد. برای این کار «هنر تربیت یا دانش آموزش و پرورش در صورتی که غرض آن توسعه طبیعت آدمی در جهت هدف غایی‌اش باشد، باید صورت استدلالی پیدا کند» (Gonzalez, 2020: B14, 69)؛ یعنی دارای طرح و نقشه باشد و با استفاده از قوه داور و تشخیص انجام شود. برای این مهم، دانش آموزش و پرورش باید کودکان و نوجوانان را نه برحسب «وضعیت فعلی نوع بشر، بلکه برای شرایط بهتر احتمالی آینده آن؛ یعنی منطبق با انگاره آدمیت و مقصد کلی آن تربیت کند (Gonzalez, 2020: B15, 69).

اما این طرح با سه اشکال اساسی مواجه است؛ دو مورد از این اشکال‌ها از جانب جامعه و یک مورد در بنیاد این نظریه قرار دارد. بنا بر اشکال اول و دوم، خانواده‌ها؛ یعنی والدین فقط به کامیابی فرزندان در زندگی نظر دارند، بی‌آنکه این کامیابی را در تغییر شرایط عادی ببینند. دیگر آنکه حکومت هم رعایا را صرفاً به چشم ابزاری برای برآوردن مقاصد خود می‌بیند و نگاهی به بهبود و ارتقای نوع انسان ندارد. بنابراین، نه والدین و نه حکومت به ارتقای نوع انسان نظر ندارند. اما ایراد نظری این طرح آن است که معلمان باید به کودکان چیزی را بیاموزند و اهدا کنند که خود آن را ندارند. آنها باید آینده را به حال بیاورند، غافل از آنکه خود از آینده بی‌بهره‌اند. این سه اشکال، کار تعلیم و تربیت را سخت می‌کند. کانت با تحلیل سرشت آدمی تلاش دارد تا همسویی طبیعت با نظریه تعلیم و تربیت صحیح را به‌عنوان راه حل این اشکال مطرح کند. به عقیده وی تمام خیرهای موجود در این جهان زاییده تعلیم و تربیت صحیح است و اگر تعلیم و تربیت صحیح باشد، می‌تواند جوانه‌های نهفته بیشتری را رشد بدهد. در آدمی بجز جوانه نیکی وجود ندارد و تعلیم و تربیت باید این جوانه‌ها را شکوفا کند که اگر این کار را نکند، عدم ضبط طبیعت، سر از شرارت و بدی درمی‌آورد. معلمان روشنگر می‌توانند با نگاهی به مقصد و غایت نهایی (ایده انسانیت)، به تدریج ضمن بهره‌گیری از تجارب نسل‌های قبل، جوانه‌های بیشتری را در متعلمان شکوفا و آنها را تواناتر و روشن‌بین‌تر از نسل خود سازند و بدین طریق، گام به گام از وضعیت فعلی فراتر بروند و به وضعیت مطلوب نزدیک شوند؛ بدین معنا، معلم نداشتن آن امر یادشده را از طریق نگاهی که به آینده دارد و آوردن آن آینده در قالب محتوای آموزشی، جبران می‌کند.

اما در خصوص حاکمان و والدین بهتر آن است که در خصوص کمک‌های حکومت حساب نکرد، زیرا کمک‌های حکومت همواره با دیکته کردن طرح و نقشه مد نظرش همراه است.<sup>۲۵</sup> برای جبران می‌توان بر تلاش‌ها و کمک‌های خصوصی غیردولتی حساب کرد. باید خانواده‌ها را درگیر این ماجرا کرد و روشن‌بین‌ترین افراد را عهده‌دار آموزش کودکان کرد: " ... فقط از راه تلاش‌های مردم بلندنظر علاقه‌مند

۲۵. این موضوع به مدرسه محدود نیست، بلکه شامل دانشگاه هم می‌شود. در ادامه به وجه اخیر نیز پرداخته شده است.



به مصالح عمومی که قادر باشند وضعیت بهتر آینده امور را تصور کنند، پیشرفت تدریجی طبیعت آدمی به سوی هدفش امکان‌پذیر است" (Gonzalez, 2020: B17, 71).

مرحله بعد از تأدیب، تعلیم است. برای کانت تعلیم که ناظر به "فرهنگ"؛ یعنی "اطلاعات تعلیمات" است، به‌نحو ایجابی سه عایدی مشخص برای متعلمان در نظر دارد: مهارت، مدنیت و اخلاق. آموزش "مهارت" متناسب با نیازهای مادی و فنی و هرگونه مقصد احتمالی صورت می‌گیرد. این آموزش‌ها به‌صورت طبیعی به نیازها و اهداف عینی و انضمامی انسان‌ها نظر دارد و رشد آنها به رشد رفاه این جهانی آدمیان کمک می‌کند. آموزش "مدنیت" یا همان شهروندی با هدف توافق آدمی با جامعه انسانی صورت می‌گیرد که متضمن ویژگی‌هایی همچون حسن خلق، ادب، بصیرت، مشارکت، صلح و دوستی و شهروندی جهانی است. درنهایت، آموزش "اخلاقیات" با هدف تقویت گرایش‌های معطوف به مقاصد نیک در آدمی و خیر اعلا و عقل عملی محض شدن انسان صورت می‌گیرد، مقاصدی که «ضرورتاً مورد تأیید همگان و در عین حال، جزو اهداف هر کس باشد: "مردم برای گسترش توانایی‌هایی که لازمه موفقیت در مشاغل مختلف زندگی است، به تعلیم و تمرین‌های مدرسه نیازمندند. تعلیمات مدرسه به هر عضو ارزش فردی مخصوص ارزانی می‌دارد. سپس، با کسب بصیرت در مسائل عملی زندگی، در مقام شهروند پرورش می‌یابد و در نظر همشهریانش ارزش پیدا می‌کند. در عین حال، وی یاد می‌گیرد که چگونه خود را با مقتضیات جامعه هماهنگ کند و چگونه از مزایای زندگی گروهی بهره‌مند شود. سرانجام، تربیت اخلاقی فرد را از ارزشی نسبت به نوع بشر برخوردار می‌سازد" (Gonzalez, 2020: B22, 80).

در این سه وجه، به استقلال فکری آدمی و آزادی عقلانی توجه شده است، زیرا فقط با "تفکر" است که آدمی می‌تواند طبق اصول عمل کند؛ بدین معنا، آخرین وجه تعلیم؛ یعنی تربیت اخلاقی که مهم‌ترین وجه آموزش است و از نظر زمانی متأخرتر از مراحل قبل به‌دست می‌آید، از آغاز در تمام مراحل تربیت، اعم از تأدیب و دو مرحله نخست تعلیم (آموزش مهارت و مدنیت)، حضور دارد و غایت‌مندانه سبب تنظیم روش و محتوای آنها می‌شود: "تربیت اخلاقی تا آنجا که بر اصول اساسی‌ای که هر کس شخصاً باید درک کند مبتنی است، از نظر ترتیب زمانی مؤخر است. معذک به نسبتی که تربیت اخلاقی تنها بر حس مشترک مبتنی است، باید از آغاز و حتی در تربیت جسمی ملحوظ باشد، زیرا چنانچه تربیت اخلاقی مورد غفلت واقع شود، عیوب زیادی در کودک ریشه می‌کند که آثار تربیت بعدی کلاً علیه آن ناتوان خواهد شد" (Gonzalez, 2020: B33, 80).

با نظر به این ملاحظات و در یک کلمه ارتباط آموزش و پرورش با طبیعت به‌طور کلی و طبیعت انسان، می‌توان گفت که آموزش و پرورش نوین باید درنهایت، آدمی را در مقام فردی و اجتماعی به در اختیار گرفتن عقل و اراده خویش توانا سازد و او را به عضوی مؤثر در جامعه تبدیل کند. گونزالس (Gonzalez, 2020: ch. 2) این اهداف را چنین بیان داشته است: "به‌طور کلی، کانت عملکرد آموزش و پرورش را درون برنامه وسیع‌تر پیشرفت طبیعت انسان به تصویر کشیده است. به نظر وی در این قلمرو، همچون

بسیاری از قلمروهای دیگر، زمانی فرا می‌رسد که آدمی مسئولیت پیشروی خود به سمت سرنوشت خویش را برعهده بگیرد. طبیعت یا مشیت الهی از طریق راه‌های غیرمنتظره، نوع انسان را به نقطه‌ای رسانده است که در آن آموزش و پرورش علمی و تأملی می‌تواند جایگزین آموزش و پرورش تقلیدی و تجربی<sup>۲۶</sup> شود. فرهنگ - که از نظر کانت عبارت از تکالیف معطوف به خود است - وظیفه دارد آنچه را سیاست‌های آموزشی باید در سطح اجتماعی نشان دهند، در سطح فردی [نیز] عرضه کند. [در این وضعیت است که] انسانیت خود را هویدا می‌سازد؛ در عین حال، برای تحقق آن نخست انسان باید از حالت حیوانی خویش رها و خارج شود تا به انسانی خودآیین (مستقل) مبدل شود. فرایندی که به وسیله آن انسان به بلوغ می‌رسد، با دو کلید واژه مشخص می‌شود: انضباط و فرهنگ".

این سخن بدین معناست که تعلیم و تربیت به مثابه یک فن و هنر باید به اصلاح نظام آموزشی موجود نظر داشته باشد، بدین نحو که باید با نگاهی به ایده کمال انسان و جامعه، مساعی فنی و تجربی نسل‌های قبل را بازبینی کند و خشتی را بر خشت‌های قبل بنهد و گام به گام به سمت وضعیت مطلوب حرکت کند. باید توجه داشت که آموزش دو سطح دارد: آموزش عمومی از خردسالی تا ۱۶ سالگی و آموزش دانشگاهی؛ اولی کودک را از نظر جسمانی و رفتاری و فکری آماده می‌کند تا در نهایت، در تربیت عملی و اخلاقی، "آزاد بودن" را تجربه کند و به مؤلفه "شخصیت"؛ یعنی آزادی و استقلال نسبت به مکانیسم طبیعت برای وضع قوانین عقلی و تبعیت آزادانه اراده از آن قوانین دست یابد (Kant, 2006: 98).

این فقره برای دسته معدودی که به دانشگاه راه می‌یابند، بیش از سایرین حاصل می‌آید، زیرا دانشگاه مطلوب مکان جست‌وجوی حقیقت در نتیجه تضارب آراء، نمایش نقادی عقل و توجه به آینده است. در واقع، عقل نظری و عملی متضمن همین سه شاخص است و فرد روشنگر باید از آنها برخوردار باشد. در هر دو سطح (مدرسه و دانشگاه)، نظام آموزش، چنان که گفته شد، خواست طبیعت را محقق می‌کند؛ بدین معنا، کانت همچون روسو<sup>۲۷</sup> بر این نکته اصرار دارد که نظام آموزش نباید طبیعت آدمی را تباه کند. نظام آموزشی‌ای که خلاف خواست طبیعت؛ یعنی خلاف آرمان آزادی و روشنگری فکر و عمل کند و به نام فرهنگ، دین، سنت و آداب و رسوم قومی و نژادی راه را بر آزادی نوع انسان و امکان رشد اخلاقی در هیئت مملکت غایات یا همان اجتماع جهانی عقول بشری ببندد، نظامی ضد طبیعت و ضد عقل است. طبیعت و عقل مقتضی اخلاقی شدن انسان است و نظام آموزش و پرورش باید این واقعیت را به‌عنوان هدف نهایی خود انتخاب کند و تمام مسیر را با نظر به این غایت و البته، متناسب با رشد بدنی و ذهنی کودکان تنظیم کند.

26. Tentative

27. Russo

### کارکردهای دانشگاه و روابط دانشکده‌ها

کانت در کتاب *نزاع دانشکده‌ها*<sup>۲۸</sup> نخست وضعیت دانشگاه‌ها را در زمانه خود تشریح کرده است، دانشگاه‌هایی که حکومت دستورالعمل‌ها و نظام‌نامه آنها را مقرر می‌سازد، چرا که سه دانشکده برتر دانشگاه؛ یعنی دانشکده‌های الهیات، حقوق و پزشکی مطابق با خواست حکومت به تربیت دانشجویان اهتمام می‌ورزند و لذا، حکومت از طریق آن دانشکده‌ها بر رعایای خود مسلط می‌شود؛ یعنی برتر بودن این سه دانشکده دقیقاً از مجرای خدمتی که به حکومت می‌کنند، به‌دست می‌آید.

این فعالیت معطوف به بیرون سه دانشکده یادشده سبب شده است تا آنها آموزه‌های خود را نه از منبع طبیعی دانش خود، بلکه از منبعی که می‌تواند بیشترین خدمت را به نظام سیاسی و دینی همبسته با نظام سیاسی داشته باشد، به دست آورند؛ موضوعی که حکومت کاملاً مواظب است تا خلاف آن صورت نگیرد: "تمایل اولیه حکومت آن است که به محکم‌ترین و بادوام‌ترین شکل ممکن بر مردم تسلط داشته باشد. موضوعاتی که دانشکده‌های برتر تعلیم می‌دهند نیز دقیقاً همین‌گونه است. بر همین اساس است که حکومت این را حق خود می‌داند که از آموزه‌ها و تعالیم دانشکده‌های برتر حمایت کند. ... با این حال، حتی موقعی که حکومت از تعالیم آنها حمایت می‌کند، خود چیزی تعلیم نمی‌دهد؛ حکومت صرفاً می‌خواهد دانشکده‌های مربوط، در تفسیر و توضیح یک موضوع عمومی تعالیم خاصی را قبول کنند و ایرادات و مخالفت‌های خود را کنار بگذارند. زیرا حکومت چیزی تعلیم نمی‌دهد، اما به کسانی که دستورهایش را پذیرفته‌اند، فرمان می‌دهد تا پیمان ببندند و آنچه را حکومت می‌خواهد (خواه درست یا غلط)، تعلیم دهند. همچنین هر سه این دانشکده برتر آموزه‌هایی را عرضه می‌دارند که حکومت به آثار و مکتوبات آنها اعتماد دارد، زیرا این قبیل آموزه‌ها و آثار برای مردمی که از طریق دانش و یادگیری مطیع می‌شوند، حقایقی ضروری‌اند. در غیر این صورت، هیچ‌گونه هنجار ثابت و کلی قابل دسترس برای هدایت آنها وجود نخواهد داشت. بدیهی است که چنین متن (کتابی) باید حاوی فرمان<sup>۲۹</sup> باشد؛ یعنی آموزه‌هایی که یک تصمیم اختیاری را به [حکمی] معتبر ارتقا می‌دهد (حکمی که مستقیماً از عقل بر نیامده است)، زیرا در غیر این صورت، چنین فرمانی نمی‌توانست به‌سادگی متقاضی حکمی مشمول اطاعت باشد که حکومت بدان امر کرده است. این موضوع شرح و تفصیل تمام دستورالعمل‌ها<sup>۳۰</sup> و برنامه‌های مربوط به قوانین، حتی دستورالعمل‌های برآمده از آموزه‌های آن و عمومی کردنشان را، که می‌توانست از عقل هم به‌دست آید، موجه جلوه می‌دهد: این دستورالعمل به مبنای عقلی آنها هیچ توجهی ندارد و خود را بر درخواست یک قانونگذار بیرونی استوار ساخته است. ... بنابراین، متکلم اهل کتاب<sup>۳۱</sup> (به‌عنوان عضوی از دانشکده برتر) آموزه‌های خود را نه از عقل، بلکه از کتاب مقدس به‌دست آورده است؛ استاد حقوق [هم] آموزه‌های خود

28. The Conflict of the Faculties

29. Statute

30. Codes

31. Biblical Theologian

را نه از قانون طبیعی، بلکه از قانون سرزمین<sup>۳۲</sup> به دست می‌آورد و استاد پزشکی روش درمان تمرین شده روی مردم را نه از فیزیولوژی بدن انسان، بلکه از مقررات پزشکی به دست آورده است. به محض آنکه یکی از این دانشکده‌ها در صدد باشد تا آموزه‌هایش را با چیزهایی که به نظر می‌رسد از عقل به دست آمده‌اند ترکیب کند، به اعتبار حکومتی که نظم را از طریق همان آموزه‌ها اعمال می‌کند، لطمه می‌زند" (Kant, 1979, ch.1: 33-35).

این ادعا بدین معناست که دانشکده‌های برتر در وضعیت فعلی، اصول و آموزه‌هایشان را نه از طبیعت خود چیزها، بلکه از دستورهای مرجعی بیرونی کسب می‌کنند. آنها کارمندان و شاغلان دولتی را تربیت می‌کنند و به رشد و پیشرفت عقل و فرهنگ اهمیتی ندارند.

در مقابل این سه دانشکده، دانشکده فلسفه قرار دارد که هم بدان دلیل که هیچ خدمت مشخصی به حکومت ارائه نمی‌دهد و هم از آن رو که خود را متعهد به حقیقت می‌داند و چه بسا در برخی موارد چنین تعهدی در مقابل خواست حکومت و آموزه‌های فرمایشی سه دانشکده برتر قرار گیرد، لذا از قرار گرفتن در رده دانشکده‌های برتر محروم می‌شود و دانشکده‌ای مادون به حساب می‌آید.<sup>۳۳</sup> اما کانت بنا بر همین خصیصه، دانشکده فلسفه را تنها امید نجات دانشگاه بر اساس طرحی از عقل دانسته است، طرحی که مقتضی ایده دانشگاه است. تجسم این ایده برای کانت استقلال و آزادی دانشگاه به منظور جست‌وجوی حقیقت و ابراز آن است: "مطلقاً ضروری است که جامعه تعلیم‌دیده دانشگاهی نیز دانشکده‌ای داشته باشد که مستقل از فرامین حکومتی و تعالیم آن باشد؛ دانشکده‌ای که هیچ دستوری از حکومت نمی‌پذیرد، در ارزیابی تمام امور آزاد است و صرفاً با علایق علمی؛ یعنی با حقیقت سروکار دارد؛ دانشکده‌ای که در آن عقل در اظهار نظر عمومی اعتبار دارد، زیرا بدون چنین دانشکده‌ای حقیقت به منصف ظهور نمی‌رسد (و این به زیان خود حکومت است)؛ اما عقل از نظر طبیعتش آزاد است و هیچ فرمان [بیرونی‌ای] را مبنی بر حقیقت لحاظ کردن چیزی نمی‌پذیرد (Kant, 2006: 98).

برای این کار لازم است که دانشکده فلسفه که روزگاری بس طولانی مادون<sup>۳۴</sup> خوانده می‌شد، برتر شود و حکومت و دانشگاه و دانشکده‌های سه‌گانه یادشده برتری آن را به رسمیت بشناسند و به جای آنکه همچون گذشته به دخالت حکومت و نهاد دین - که همواره از بیرون در امور داخلی دانشگاه دخالت می‌کردند و باید و نباید فعالیت‌های دانشگاهی را مشخص می‌داشتند - مجال دهند، بگذارند تا دانشکده فلسفه طرح رو به جلوی خود را به اجرا درآورد و سه دانشکده دیگر را نیز همراه خود سازد تا برای اولین بار واحدی به

### 32. Law of Land

۳۳. کانت این رده‌بندی را چنین توضیح داده است: «دانشکده‌ها به طور سنتی به دو دسته تقسیم می‌شوند: سه دانشکده برتر و یک دانشکده مادون. معلوم است که این تقسیم‌بندی و نامگذاری نه در ارتباط با متخصصان تحصیلکرده، بلکه در ارتباط با حکومت انجام گرفته و اخذ شده است، چرا که یک دانشکده فقط زمانی برتر تصور می‌شود که تعالیم آن، هم از نظر محتوا و هم از نظر شکلی که بر عموم عرضه می‌شود، حکومت را منتفع کند. در مقابل، دانشکده‌ای که وظیفه‌اش فقط دفاع از دغدغه‌های علمی است مادون خوانده می‌شود، چرا که قادر است داوری خود را بر آنچه تعلیم می‌دهد، به کار گیرد» (Kant, 1979, 31).

### 34. Low

نام "دانشگاه" که چیزی بیش از دانشکده‌های آن است و بر اساس طرحی از استقلال طراحی شده است، شکل بگیرد؛ استقلالی که در درجه نخست سودش به خود حکومت و جامعه می‌رسد: "بدین شیوه می‌توان امید داشت که آرزوی دیرین روزی تحقق یابد (و دانشکده مادون برتر شود) - نه به‌راستی در اعتبار، بلکه در مشاوره معتبر (حکومت)، زیرا اگر حکومت به آزادی دانشکده فلسفه مجال بدهد و بینش خود را از قبیل این آزادی افزایش بدهد، به شیوه بهتری برای به‌دست آوردن غایات خود روی آورده است تا آنکه به اقتدار مطلق روی آورد" (Kant, 2006: 59).

برتری دادن به دانشکده فلسفه از نظر کانت مقتضی نزاعی مشروع میان این دانشکده و سه دانشکده دیگر است، چرا که دانشکده فلسفه آموزه‌های خود را از خود طبیعت و بر اساس حقیقت به‌دست می‌آورد و سه دانشکده دیگر رد شرایط فعلی، آموزه‌های خود را به اقتضای عمل و با چشم‌اندازی به فرامین حکومت حاصل می‌آورند. دانشکده فلسفه بنا بر مسئولیت تاریخی خود در آغاز دوره جدید فرهنگ و تمدن لازم است که مبانی و اصول سه دانشکده دیگر را - در چارچوب مرزهای دانشگاه و بی‌آنکه آن را عوام‌فریبانه به بیرون دانشگاه و عرصه عمومی ببرد - مورد پرسش و انتقاد قرار دهد و آنها را به تأمل و بازبینی در محتوای رشته و دانش خود وادار سازد و بدین طریق، علاوه بر عمل، تأمل نظری را نیز دغدغه آن سه دانشکده می‌سازد: "اما دپارتمانی از این نوع، باید در دانشگاه مستقر شود؛ به‌عبارت دیگر، دانشگاه باید دانشکده فلسفه داشته باشد. عملکرد دانشکده فلسفه در ارتباط با سه دانشکده برتر، کنترل آنها و بدین طریق، مفید بودن برای آنهاست، زیرا حقیقت (شرط اساسی و نخست آموزش) اصلی‌ترین چیز است، در حالی که فایده‌مندی دانشکده‌های برتر برای حکومت اهمیتی ثانویه دارد. ... بنابراین، دانشکده فلسفه می‌تواند مدعی ارزیابی حقیقت تمام آموزه‌ها و تعالیم باشد. حکومت نمی‌تواند این دانشکده را بی‌آنکه علیه اهداف صحیح و اساسی آن اقدام و جبهه‌گیری کند، از انجام دادن این کار باز دارد. دانشکده‌های برتر نیز باید به نقدها و تردیدهایی که دانشکده فلسفه به نحو عمومی عرضه می‌دارد، روی خوش نشان دهند، اگرچه این نقدها و تردیدها را کسل‌کننده بیابند" (Kant, 2006: 37).

این رابطه ایجابی مستلزم نزاعی دایمی است، نزاعی که دانشکده فلسفه باید همواره آن را حفظ کند و به مصالحه‌های فریبکارانه‌ای که می‌تواند به خوابیدن پویایی علمی در دانشگاه منجر شود، تن ندهد. حکومت هم نباید از این نزاع برآشفته شود و حتی به تحریک برخی به امر حقیقت و دانش ورود کند و بخواهد نقش داعیان حقیقت را ایفا کند، زیرا این نزاع میان دانشکده‌ها و در مرزهای درون دانشگاه ساری است و نه میان دانشگاه و حکومت و لذا، حکومت باید با «خونسردی نظاره‌گر این نزاع باشد». مسلماً وارد نشدن حکومت به مجادله‌ای آکادمیک در نهایت، به سود خود حکومت خواهد بود، زیرا فقط در این نزاع و مجادله است که خرد حاکم بر دانشکده‌هایی که دانش‌آموختگان مد نظر حکومت را تربیت می‌کنند، ارتقا می‌یابد و بدین طریق، «آموزش و اطلاعات در میان مردم به‌عنوان اجتماع مدنی رواج می‌یابد» و حکومت متناسب با رشد عقل راحت‌تر می‌تواند آنها را معطوف به سعادت عمومی هدایت کند.

این درواقع، همان راه حل رفع یکی از سه ایرادی است که کانت در رساله تعلیم و تربیت هم مبنی بر نبود اهتمام حکومت و دولت به خیر عمومی و نوع انسان طرح کرده بود. طبق این راه حل، حاکمیت با اعطای استقلال به دانشگاه و تضمین این استقلال به دانشگاه این اجازه را می‌دهد تا دانشگاه آزاده حقیقت را بر اساس طبیعت رشته‌ها و دانشکده‌ها جست‌وجو کند و این یافته‌ها و تأملات را به دانشجویان و دانش‌آموختگان منتقل کند، دانش‌آموختگانی که مدیریت امور مردم را در دست دارند. با این ملاحظه لازم است که ترتیب دانشکده‌های برتر و مادون در طرح دانشگاه مطلوب تغییر کند و دانشکده فلسفه که نماینده خرد طبیعی در دانشگاه است، همچون دانشکده برتر، رهبری دانشگاه به سمت آینده را برعهده بگیرد: "ترتیب دانشکده‌های برتر (به‌عنوان جناح راست پارلمان آموزش) به‌گونه‌ای است که از موضع حکومت حمایت می‌کند؛ اما وقتی پای حقیقت در میان باشد، باید یک نظام آزاد از حکومت وجود داشته باشد که همچون حزب مخالف (جناح چپ) عمل کند که این جایگاه ویژه دانشکده فلسفه است، زیرا بدون ارزیابی‌ها و انتقادات شدید آن، حکومت نمی‌توانست به نحو کامل درباره نفع یا ضررش مطلع شود" (Kant, 2006: 57).

به‌عقیده کانت اتخاذ این تصمیم نه تنها تضمین‌کننده آزادی فکر، بیان و نوشتار برای اندیشمندان دانشگاهی است و فرایند استقلال فکر و تعالی اخلاقی را برای تمام کنشگران دانشگاهی به‌ویژه استادان و دانشجویان مهیا می‌سازد، بلکه برای تحقق جامعه مدنی که تجسمی از فرهنگ مهارت است نیز ضروری است، چرا که دانشگاه نه تنها در ترسیم افق حرکت رو به جلوی جامعه، بلکه در تداوم تربیت اخلاقی کنشگران دانشگاهی از آن طریق و ترویج ایده‌های عقل در جامعه توسط دانش‌آموختگان دانشگاهی نقشی انکارناپذیر دارد. دانشگاه تمام این کارها را همسو با سه کارکرد ایجابی آموزش‌های پیش‌دانشگاهی؛ یعنی مهارت، مدنیت و اخلاقیات انجام می‌دهد، با این تفاوت که دانشگاه به‌مثابه مکان کشف و بیان حقیقت، علاوه بر آموزش، اهتمامی جدی به پژوهش نیز دارد و از راه پیشبرد همزمان آموزش و پژوهش، نیل به ایده وحدت، اعم از وحدت علوم و عقول، را امکان‌پذیر می‌داند.

### نتیجه‌گیری

به‌عقیده کانت با آغاز عصر جدید لازم است که هم در عرصه اجتماعی و هم در عرصه آموزشی تغییراتی بنیادین متناسب با درکی عقلانی از فلسفه تاریخ یا همان رشد جوامع به‌سوی اخلاقیات صورت گیرد. برای اعمال این تغییرات لازم است که به دو بعد نظری و عملی به‌صورت هماهنگ با هم توجه شود. کانت این دو بعد را در قالب دو سطح از فرهنگ انضباط و مهارت صورت‌بندی کرده است. بدین صورت که بر اساس اولی، وضعیتی ایدئال از کمال آدمی یا همان "ایده انسانیت" پیش‌کشیده می‌شود و بر اساس دومی، زمینه‌های اجرایی و عملی حرکت به سوی ایدئال مذکور در قالب نهادهای مدنی جدید و لوازم آن معرفی می‌شود. به عقیده کانت یکی از این لوازم، تغییر بنیادین در نظام آموزشی است تا آن حد که نه تنها فرم، بلکه محتوای نظام آموزشی نیز باید بر اساس قوانین و خواست طبیعت بیرونی و درونی تغییر کند. برای

این کار، آموزش و پرورش - از مدرسه تا دانشگاه - باید ضمن توجه به "ایدهٔ مدرسه" و "ایدهٔ دانشگاه"، به گونه‌ای کامل، انباشتی و تجربی نسخه‌های فنی متعددی برای ارتقای تدریجی و گام به گام خود به سوی وضعیت مطلوب؛ یعنی استقلال، روشنگری و آزادی متعلمان در اختیار داشته باشد، نسخه‌هایی که در فرهنگ‌ها و زمان‌های متعدد، متناسب با رشد جسمی، درکی و عقلی کودکان و نوجوانان و جوانان توسط کارشناسان زبدهٔ آموزشی که مشاورانی فلسفی در کنار خود دارند، تنظیم می‌شود.

الگوی دو سطحی کانت مبنی بر تصور وضعیتی ایدئال در یک سطح و تنظیم گام‌های حرکت در سطحی دیگر، مبتنی بر در کنار هم قرار گرفتن دو سطح از کارشناسان فلسفی و برنامه‌ریزی است. بدون این همکاری هیچ‌کدام از آنها نخواهند توانست نظام آموزش را که مقتضی پیوستگی‌ای از مدرسه تا دانشگاه است، در خدمت ارتقای انسان، جامعه، علم و اخلاق قرار دهند. این نکته‌ای است که سیاستگذاران آموزشی در کشور ایران نیز باید بدان توجه داشته باشند. بدین نحو که سیاستگذاران آموزشی باید توجه کنند که - برکنار از وجوه ایدئالیستی حاکم بر فلسفه کانت از جمله حرکت عقل در تاریخ و ایدهٔ پیشرفت و همچنین شکاف عقل نظری و عملی و ابتدای فلسفه آموزش بر عقل عملی که می‌تواند این رویکرد را ویژه فرهنگ آلمانی و زمانه کانت سازد و به همین دلیل همچنان موضوع چالش میان متفکران و برنامه‌ریزان است - اصل ادعای کانت مبنی بر توجه به ایده و مفهومی فلسفی از آموزش به مثابه غایت و ایدئالی ذهنی برای تنظیم سیاستگذاری‌ها و تصحیح و تدقیق نظام فعلی فی‌نفسه موضوعی حایز اهمیت است. این ادعا بر مفهومی از ایدهٔ انسان با دو همبستهٔ «مدنیت» (فرهنگ و آزادی) و «اخلاق» (انضباط و معنویت) پیوند دارد؛ بدین معنا، هرگونه طرحی برای آینده نظام آموزش در کشور ایران باید درنهایت، این دو مطلوب را؛ یعنی آزادی انسان و شکوفا شدن استعدادهای وی از طریق مشارکت‌های مدنی و عمومی از یک‌سو و رشد اخلاقی و معنوی وی در سازگاری با مؤلفه نخست را مد نظر قرار دهد. تشریح و تفصیل این موضوع و کاربرست نظریه کانت درباره آموزش بر ساختار آموزشی ایران، از آن‌رو که نظریه‌ها در ساخت اجتماعی معینی متولد و برای همان ساخت استفاده می‌شوند و لذا، برقراری هرگونه رابطه معنادار و قابل دفاعی میان نظریه کانت و نظام آموزشی ایران مقتضی توجه به این نکته اساسی است، لذا، پرداختن تفصیلی به این مهم را باید به نوشتاری دیگر موکول کرد.

## References

1. Ameriks, K. (2019). *German Idealism*. Trans. by Hasan Mortazavi, Elmi va Farhangi Published [in Persian].
2. Aquinas, T. (1952). *The summa theological*. Trans. by Fathers of English Dominican Province, Chicago: William Benton.

3. Berlin, A. (2006). *The magus of the North: J.G. Hamann and the origins of modern irrationalism*. Tran. by Reza Rezaie, Tehran: Mahi Publication [in Persian].
4. Boomer, F. (2006). *Major currents in the history of Western thought*. Trans.by Hosein Bashirieh, Tehran: Markaze Bazshenasi Eslam va Iran [in Persian].
5. Buchdahl, G. (1996). *The relation between understanding and reason in the architectonic of Kant's philosophy*. Immanuel Kant, Critical Assessment, Vol. 4.
6. Elliot, R.K. (1996). *The unity of Kant's critique of aesthetic judgment*. in Immanuel Kant Critical Assessment, vol. 4.
7. Gonzalez, A.M. (2020). *Culture, education and social theory*. Trans. by Zohreh Saiedi and Reza Mahoozi, Kargadan Publication [in Persian].
8. Kant, I. (1800). *Logic*. Trans. by Robert S. Hartman, Wolfgang Schwartz, Amazon.
9. Kant, I. (1965). *Critique of pure reason*. Trans. by Norman Kemp Smith, Pressdin Macmillan.
10. Kant, I. (1979). *The Conflict of the Faculties*, translation and introduction by Mary J. Gregor, New York press.
11. Kant, I. (1990). *Foundations of metaphysics of moral*. Trans. by Hamid Enayat & Ali Gheysari, Kharazmi Publication [in Persian].
12. Kant, I. (1991). *Prologomena*. Trans. by Gholamali Hadad Adel, Markaze Nashre Daneshgahi [in Persian].
13. Kant, I. (2001). *Perpetual peace*. Trans. by Mohammad Saboori, Nashre Behbavaran [in Persian].
14. Kant, I. (2002). *Critique of judgment*. Trans. by Abdolkarim Rashidian, Nashre Ney [in Persian].
15. Kant, I. (2002). *Critique of practical reason*. Werner S. Pluhar. Hackett Publishing ompany, United States of America.
16. Kant, I. (2005). *The growth of reason*. Trans. by Manoochehr Sanie Darehbidi, Nashre Naghsho Negar [in Persian].
17. Kant, I. (2006). *Critique of practical reason*. Trans. by Enshallah Rahmati, Nashre Noorolsogholain [in Persian].



18. Kant, I. (2013). *On the education*. Trans. by Gholamhosein Shokoohi, University of Tehran Publication [in Persian].
19. Mahoozi, R. (2013). Supersensible in Kant's thought. *Metaphysics Magazine*, Vol.15, University of Isfahan, Spring and Summer [in Persian].
20. Mahoozi, R. (2019). *Kant's philosophy of science*. Publication of Institute for Social and Cultural Studies, Tehran [in Persian].
21. Moran, K.A. (2009). Can kant have an account of moral education? *The Journal of Philosophy of Education*, 43(4), 471-484.
22. Reath, A. (1996). *Two conceptions of the highest good in Kant*, in Immanuel Kant's Critical Assessment, vol. 2.
23. Weithe Beck, L., (1984). *A commentary on Kant's critique of practical reason*. the University of Chicago Press, London.

