



The University Of Tehran Press

Journal of Social Problems of Iran

The Problem of the Academy in Iran: A Study of the Relationship between the Tehran School of Philosophy and the University of Tehran

Ali Fotovvatian¹ | Mohammad Pooya Jamali Tabar²

1. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: ali.fotovvatian@ut.ac.ir
2. M.A. Student in Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: mohammadpooyajamalitabar@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: 4 May 2026 Received in revised form: 20 June 2026 Accepted: 18 July 2026 Published online: 23 July 2026 Keywords: <i>Tehran School of Philosophy, University of Tehran, Epistemic Rupture, Institution, Lifeworld.</i>	This article reconsiders the question of the academy in Iran by examining the relationship between the establishment of the University of Tehran (1313 SH/1934 CE) and the Tehran School of Philosophy as a living philosophical tradition. It critically reassesses the dominant narrative of “epistemic rupture,” which portrays the university as a complete break from traditional institutions of learning. The theoretical framework combines institutional layering and phenomenology, drawing on the concepts of <i>tension</i>, <i>institutional duality</i>, <i>lifeworld</i>, and <i>multiple temporalities</i>. Methodologically, the study adopts a qualitative historical approach with a phenomenological-hermeneutic orientation. The analysis is based on historical documents concerning the establishment of the University of Tehran, philosophical texts of the Tehran School, and the curricula of the Faculty of Ma‘qūl and Manqūl. The findings indicate that the philosophical tradition of the Tehran School retained significant intellectual vitality before the university’s establishment and actively engaged with emerging intellectual challenges. They further demonstrate that the University of Tehran developed through a process of institutional layering rather than an absolute epistemic rupture. Finally, the coexistence of the madrasa and the university generated a productive institutional duality that shaped the practices of leading intellectuals and continues to influence the Iranian academic landscape. The article concludes that the relationship between the university and the philosophical tradition is best understood through the perspective of continuity through transformation, rather than rupture, offering a revised interpretation of the emergence of the modern university in Iran.
Cite this article: Fotovvatian, A., & Jamali Tabar, M. P. (2026). The Problem of the Academy in Iran: A Study of the Relationship between the Tehran School of Philosophy and the University of Tehran. <i>Journal of Social Problems of Iran</i>, 17(1), 101-126. DOI: https://doi.org/10.22059/IJSP.2026.413643.671385	
© The Author(s). Publisher: The University of Tehran Press. DOI: https://doi.org/10.22059/IJSP.2026.413643.671385	



Introduction

The establishment of the University of Tehran in 1934 (1313 SH) is widely regarded in the historiography of modern Iran as the institutional beginning of modern higher education and the principal symbol of educational modernization. Within this dominant narrative, the emergence of the modern university is frequently interpreted as an epistemic rupture that replaced the traditional madrasa with a fundamentally different institutional and intellectual order. Such an interpretation assumes a clear discontinuity between premodern philosophical traditions and the modern university, portraying the latter as an imported institution detached from indigenous forms of knowledge production. However, this perspective leaves insufficient room for understanding the persistence, adaptation, and transformation of philosophical traditions that remained active during the period in which the university was founded. In particular, it overlooks the historical presence of the Tehran School of Philosophy, a vibrant philosophical tradition that had developed since the early Qajar period and continued its intellectual activities throughout the nineteenth and early twentieth centuries.

This article seeks to reconsider the problem of the academy in Iran by examining the relationship between the establishment of the University of Tehran and the Tehran School of Philosophy. Rather than asking whether the university represented a complete break from the madrasa, the study investigates how different institutional and intellectual traditions coexisted, interacted, and were reconfigured during the formation of modern higher education in Iran. The central argument is that the relationship between these two traditions cannot be adequately explained through the binary opposition of continuity versus rupture. Instead, it should be understood as a dynamic historical process in which institutional transformation occurred through the coexistence and interaction of multiple intellectual and organizational layers.

Methodology

To develop this argument, the study combines institutional theory with phenomenology. Institutional layering provides the principal analytical framework for explaining how new institutions emerge by incorporating, reorganizing, and reinterpreting pre-existing institutional arrangements rather than replacing them entirely. This perspective is complemented by a phenomenological approach that emphasizes lived experience, historical meaning, and the coexistence of different temporal horizons. Drawing upon the concepts of institutional duality, tension, lifeworld, and multiple temporalities, the article develops an interpretive framework capable of explaining how traditional and modern forms of knowledge simultaneously shaped the intellectual landscape of early twentieth-century Iran. This framework makes it possible to reinterpret the emergence of the University of Tehran not as an isolated institutional beginning but as a historical reconfiguration of an already existing field of philosophical and educational practice.

The study adopts a qualitative historical methodology informed by a phenomenological-hermeneutic orientation. Rather than reconstructing institutional history through a linear chronological narrative, the research seeks to understand how philosophical meanings, institutional practices, and historical experiences were constituted within particular social and intellectual contexts. Historical interpretation is therefore combined with close textual analysis in order to examine both institutional developments and the internal dynamics of philosophical production. The empirical materials consist of historical documents related to the establishment of the University of Tehran, official records concerning the incorporation of earlier educational institutions, the curricula of the Faculty of Ma'qūl and Manqūl, and selected philosophical works associated with the Tehran School, particularly *Lama'āt-e Ilāhiyya* by Mullā 'Abdullāh Zanūzī and *Badāyi' al-Hikam* by Āqā 'Alī Zanūzī. These sources are interpreted not merely as historical documents but as expressions of a living philosophical tradition whose institutional and intellectual trajectories intersected with the emergence of the modern university.

Findings

The analysis produces three principal findings. First, the Tehran School of Philosophy cannot be understood as a declining or merely conservative tradition at the moment of the university's establishment. The examined philosophical texts demonstrate considerable intellectual vitality, conceptual flexibility, and responsiveness to new questions. The decision to compose major philosophical works in Persian, together with the adaptation of classical philosophical concepts to changing intellectual audiences, illustrates an ongoing process of reinterpretation rather than passive preservation. The continuity of teacher-disciple networks, the institutional role of major seminaries such as the Marvi and Sepahsalar schools, and the sustained production of philosophical scholarship indicate that the Tehran School functioned as an active intellectual tradition capable of reproducing itself while responding to new historical circumstances.

Second, the establishment of the University of Tehran is better explained through the concept of institutional layering than through the idea of epistemic rupture. Historical evidence demonstrates that the university incorporated important elements of pre-existing educational institutions instead of replacing them entirely. The integration of the Sepahsalar Higher School into the new university structure illustrates how organizational continuity coexisted with institutional innovation. Consequently, the emergence of the university should be interpreted as a process of institutional reconfiguration in which older educational structures, personnel, and intellectual traditions were selectively reorganized within a modern administrative framework rather than eliminated altogether.

The third major finding concerns the coexistence of two distinct institutional logics during the formative period of the University of Tehran. On the one hand stood the madrasa, whose authority was grounded in scholarly lineage, religious legitimacy, and the master-disciple relationship; on the other stood the modern university, whose legitimacy derived from bureaucratic organization, standardized curricula, and rational-legal authority. Rather than functioning as mutually exclusive systems, these institutional forms coexisted within the same historical setting and, in some cases, within the intellectual careers of the same individuals. Figures such as Mirza Mahdi Ashtiani and Mohammad-Ali Foroughi illustrate this coexistence by mediating between inherited philosophical traditions and the emerging institutional framework of the modern university. Their intellectual activities reveal that the encounter between tradition and modernity was characterized less by confrontation than by negotiation, adaptation, and selective transformation. Consequently, institutional duality should not be interpreted as a transitional anomaly but as a productive condition that generated new possibilities for philosophical thought and academic practice in modern Iran.

Discussion and Conclusion

This article argues that the relationship between the University of Tehran and the Tehran School of Philosophy is better understood through the concept of **tension** than through a simple narrative of historical rupture. The establishment of the university did not bring an end to the existing philosophical tradition; rather, it reconfigured that tradition within a new institutional framework.

The case of Mirza Mahdi Ashtiani illustrates how this tension generated continuity through institutional transformation. His presence across both the madrasa and the university demonstrates that the transition to modern higher education involved reinterpretation and reconfiguration rather than displacement.

Reconsidering the foundation of the University of Tehran from this perspective offers an alternative account of educational modernization in Iran, one that understands tradition and modernity as being constituted through a productive and enduring tension rather than through discontinuity.



انتشارات دانشگاه تهران

بررسی مسائل اجتماعی ایران

مسأله‌ی آکادمی در ایران: مطالعه‌ای در باب نسبت مکتب فلسفی تهران و دانشگاه تهران

علی فتوتیان^۱ | محمد پویا جمالی تبار^۲^۱. نویسنده مسئول؛ استادیار گروه جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: ali.fotovvati@ut.ac.ir^۲. دانشجوی کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: mohammadpooyajamalitabar@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف این مقاله بازاندیشی در مسئله آکادمی در ایران، از خلال نسبت میان تأسیس دانشگاه تهران (۱۳۱۳ شمسی) و مکتب فلسفی تهران به عنوان سنتی زنده در فلسفه است. بخشی از این بازاندیشی نقد روایت مسلط «گسست معرفتی» است. چارچوب نظری پژوهش با تلفیق لایه‌بندی نهادی و پدیدارشناسی (گیلسپای، لیوتار) صورت‌بندی شده و مفاهیمی چون «تنش»، «دوگانگی نهادی»، «زیست‌جهان» و «زمان‌های چندگانه» (کوزلک) را به کار می‌گیرد. روش پژوهش کیفی-تاریخی با رویکرد پدیدارشناختی-هرمنیوتیکی است؛ داده‌ها از اسناد تاریخی تأسیس دانشگاه، متون فلسفی مکتب تهران (به‌ویژه «لمعات الهیه» و «بدایع‌الحکم») و برنامه‌های درسی دانشکده معقول و منقول گردآوری شده‌اند. مهم‌ترین یافته‌ها نشان می‌دهد: اولاً، سنت فلسفی مکتب تهران در آستانه تأسیس دانشگاه از پویایی درونی و انعطاف تعاملی برخوردار بوده و متن‌هایی به زبان فارسی تولید کرده که نشان‌دهنده ظرفیت گفت‌وگو با پرسش‌های نوظهور است. ثانیاً، دانشگاه تهران نه یک گسست مطلق، بلکه محصول فرایند «لایه‌بندی نهادی» و ادغام نهادهای پیشین (از جمله مدرسه عالی سپهسالار) است. ثالثاً، هم‌زیستی دو منطق نهادی مدرسه (اقتدار سنتی) و دانشگاه (اقتدار عقلانی-قانونی) به دوگانگی نهادی و تنش مولد انجامیده که در کنش شخصیت‌هایی چون میرزا مهدی آشتیانی و محمدعلی فروغی تجسم یافته است و می‌تواند تا همین امروز نیز تداوم یافته باشد. مقاله نتیجه می‌گیرد که نسبت میان دانشگاه و سنت فلسفی را باید در افق «تداوم در عین دگردیسی/بازآرایی» بازفهمید.
کلیدواژه‌ها:	
مکتب فلسفی تهران، دانشگاه تهران، گسست معرفتی، نهاد، زیست جهان.	

استناد: فتوتیان، علی و جمالی تبار، محمد پویا (۱۴۰۵). مسأله‌ی آکادمی در ایران: مطالعه‌ای در باب نسبت مکتب فلسفی تهران و دانشگاه تهران. بررسی مسائل

اجتماعی/ایران، ۱۷(۱)، ۱۰۱-۱۲۶. DOI: <https://doi.org/10.22059/IJSP.2026.413643.671385>DOI: <https://doi.org/10.22059/IJSP.2026.413643.671385>

© نویسندگان.

ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

۱. مقدمه

تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ هجری شمسی در ادبیات تاریخ معاصر ایران نماد گذار نهادی به آموزش عالی مدرن شناخته می‌شود. (Farasatkah, 2018: 212-218) با این حال از پیش از این رویداد حوزه‌ای پایدار از حکمت اسلامی در تهران فعال بود. (Heidari, 2015: 47) این حوزه که بعدها «مکتب فلسفی تهران» نام گرفت از اوایل دوره قاجار شکل گرفته بود. استقرار ملاعبدالله زنوزی در مدرسه مروی به دعوت فتحعلی‌شاه نقطه آغاز این حوزه دانسته می‌شود (Nasr, 2006: 229-235). این سنت فلسفی در طول سده‌های سیزدهم و چهاردهم هجری تداوم یافت. در دوره پهلوی اول نیز فیلسوفانی چون میرزا مهدی آشتیانی در همین سنت به تدریس و تألیف اشتغال داشتند. بدین‌سان در پایتخت در حال نوسازی رضاشاه دو نهاد معرفتی با خاستگاه‌های تاریخی متفاوت هم‌زیستی می‌کردند. یکی دانشگاه به‌مثابه نماد نظام آموزشی جدید و دیگری مکتب فلسفی تهران به‌مثابه استمرار سنت حکمت اسلامی.

همچنین روایت‌های اثرگذاری وجود دارد که ظهور روشنفکران جدید و دگرگونی‌های سده نوزدهم و اوایل سده بیستم را به‌منزله گسست از سنت‌های پیشین می‌فهمد. از جمله می‌توان به خوانش تاریخی یرواند آبراهامیان که در آثاری چون تاریخ ایران مدرن تأسیس نهادهای جدید را نقطه عطفی در گسست از نظم کهن قلمداد می‌کند (Abrahamian, 2019: 84-104)، نقد احمد کسروی بر «سنت‌های ویرانگر» (Kasravi, 2024: 10-29) تحلیل همایون کاتوزیان از مشروطه به‌مثابه گسستی نافرجام در ساختار سیاسی ایران (Katouzian, 2025: 165-177) اشاره کرد.

در این روایت، تأسیس نهادهای آموزشی جدید و به‌ویژه دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ شمسی، نقطه عطفی در تاریخ اندیشه ایران تلقی می‌شود. علاوه بر پژوهش‌های تاریخی، این روایات در فضای فکری ایرانیان به شکل‌های مختلفی بازتاب می‌یابد؛ نظیر این باور عامیانه که رضاخان دانشگاه را در ایران بنیاد گذاشت. این روایت‌ها با واقعیت‌هایی از کاستی‌های بنیادین از نظام مسائل آکادمی ترکیب می‌شوند؛ مسائلی که هر بار به نحوی پدیدار می‌شوند.

دانشگاه در ایران مسئله‌مند است؛ نه به این دلیل که دچار کاستی‌های کمی است، بلکه به این دلیل که بنیاداً مسئله‌ای بی‌پاسخ است: نسبتی که با سنت‌های زنده‌ی معرفتی دارد نه گسست کامل بوده است و نه تداوم مسالمت‌آمیز، بلکه وضعیتی معلق و آکنده از «تنش» است که خود آن را به مسئله‌ای لاینحل بدل می‌کند.

مسئله بنیادین پژوهش حاضر، بازاندیشی در همین «نسبت» میان دو نهاد معرفتی به‌ظاهر ناهمگون است: از یک سو، «آکادمی» به‌مثابه نهادی برآمده از پروژه دولت-ملت‌سازی و منطق

عقلانی-قانونی، و از سوی دیگر، «مکتب فلسفی تهران» به عنوان سنتی زنده با منطق مبتنی بر اقتدار معنوی، رابطه استاد-شاگردی و زیست‌جهانی خاص. پرسش محوری این است که آیا می‌توان این نسبت را صرفاً در چارچوب «گسست» و «انقطاع» تحلیل کرد، یا باید از الگوهای پیچیده‌تری چون «تداوم در عین دگردیسی/بازآرایی»، «هم‌زیستی نهادی» و «ترجمه» سخن گفت؟

بخشی از تاریخ‌نگاری و جامعه‌شناسی معاصر ایران، به ویژه آثاری که در سنت مطالعات توسعه و نوسازی قرار می‌گیرد؛ بر تحولات نهادی متمرکز بوده و تأسیس دانشگاه تهران را به عنوان یک «گسست» اداری و حقوقی در برابر نظم کهن تلقی می‌کند. (Menashri, 1992: 143-163) این نگاه به دنبال قطعنامه‌ها، قوانین تأسیس و تغییرات ساختاری است. اما تجربه زیسته کنشگران درون سنت‌های معرفتی لزوماً با این گسست اداری هم‌راستا نیست. از سوی دیگر، جامعه‌شناسی تاریخی-نهادی نیز اگرچه به دوگانگی‌ها و ترکیب‌بندی‌های حقوقی توجه دارد، اما تحولات را از بالا و در سطح کلان تحلیل می‌کند. در این چارچوب‌ها، افق معنایی و زیست‌جهان فیلسوفانی که در مدرسه مروی و مدرسه عالی سپهسالار به تدریس اسفار اشتغال داشتند، به محاق می‌رود. پرسش از اینکه برای یک حکیم مسلمان در تهران ۱۳۱۳ شمسی، مفهوم «علم» یا «معرفت» چه نسبتی با نهاد جدید دانشگاه پیدا می‌کرد، در این ادبیات بی‌پاسخ می‌ماند. برای پر کردن این شکاف، پژوهش حاضر به پدیدارشناسی روی می‌آورد. این رویکرد به ما امکان می‌دهد تا به جای تمرکز صرف بر نهادها، ساختارهای تجربه و افق‌های معنایی کنشگران مکتب تهران را بازسازی کنیم. بدین ترتیب می‌توان نسبت واقعی این سنت فلسفی با دانشگاه را در سطحی فراتر از دوگانه گسست/تداوم تحلیل نمود؛ و از شکل‌گیری این دوگانه در روایت تاریخ به مثابه قصدیت تاریخی پرسش کرد.

بر اساس شکاف روش‌شناختی یادشده، پرسش‌های این پژوهش در سه سطح صورت‌بندی می‌شوند. در سطح نخست، پرسش از تجربه زیسته کنشگران است. زیست‌جهان حکمای مکتب فلسفی تهران در آستانه تأسیس دانشگاه و سال‌های پس از آن چگونه تجربه می‌شد؟ چه مفاهیمی برای ایشان بدیهی و طبیعی بود و چه نسبتی با مفهوم «علم» در نهاد جدید داشتند؟ در سطح دوم، پرسش به نسبت نهادی معطوف می‌شود. این زیست‌جهان فلسفی چه رابطه‌ای با صورت‌بندی نهادی-حقوقی دانشگاه برقرار کرد؟ آیا می‌توان از تداوم در عین دگردیسی سخن گفت یا باید از حاشیه‌ای شدن و گسست دفاع کرد؟ در سطح سوم، پرسش متوجه خود روایت است؛ آیا روایت دگرگونه‌ای از تاریخ، توان دگرگونه‌ای نیز به «ما» خواهد داد؛ که تاکنون پوشیده مانده است؟ پاسخ به این پرسش‌ها مستلزم به کارگرفتن رویکرد پدیدارشناسی در جامعه‌شناسی تاریخی است.

۲. پیشینه پژوهش

فهم نسبت میان نهاد دانشگاه و سنت فلسفی تهران مستلزم بررسی ادبیات موجود در سه حوزه متمایز اما مرتبط است. حوزه نخست به تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی می‌پردازد و نشان می‌دهد که چگونه روایت «پایان فلسفه» در سنت شرق‌شناسی شکل گرفت و سپس با پژوهش‌های متأخر به چالش کشیده شد. حوزه دوم مطالعات تاریخی دوره قاجار را در بر می‌گیرد که زمینه پیدایش و تداوم مکتب فلسفی تهران را روشن می‌سازد. حوزه سوم جامعه‌شناسی تاریخی ایران است که با نقد کلان‌روایت‌های «گذار» و «عقب‌ماندگی»، ابزارهای تحلیلی برای بازاندیشی در مفهوم «گسست» فراهم می‌کند.

۲-۱. تاریخ فلسفه

بخش مهمی از ایده‌ی «گسست» در تاریخ فکر/معرفت ایرانی، به یک سنت تاریخ‌نگاری فلسفه تکیه دارد که فلسفه‌ی اسلامی را اساساً در نسبت با «فلسفه‌ی یونانی/اروپایی» تعریف می‌کند و نقطه‌ی پایان آن را در این‌رشد می‌نشانده (Fakhry, 1970: 337-344). در این سنت، انگار فلسفه‌ی مسلمانان در این‌رشد «به سرانجام فهم ارسطو» رسید تا پس از تحقق این غایت منقضی شود. نتیجه‌ی روش‌شناختی چنین تاریخ‌نویسی‌ای معمولاً این است که هر تداوم پس از قرن ششم/هفتم، یا «حاشیه» تلقی می‌شود یا «کلام/عرفان» و نه فلسفه.

در برابر این پایان‌گذاری، ادبیات چند دهه‌ی اخیر، ذیل عنوان «فلسفه‌ی پساکلاسیک اسلامی» به نحو فزاینده نشان داده است که مسئله بیشتر «دگرگونی ژانرها و میدان‌های تولید معرفت» است تا «مرگ فلسفه». گریفل به‌صراحت تر «عصر تاریک پس از کلاسیک» را نقد می‌کند و استدلال می‌کند که پس از سده‌ی دوازدهم، فلسفه در قالب‌های جدیدی (از جمله حکمت در نسبت پیچیده با کلام) بازآرایی شد. (Griffel, 2021: 19-35)

۲-۲. مطالعات تاریخی-فرهنگی قاجار

این مناقشه، در مطالعات ایران قاجار اهمیت مضاعف دارد؛ زیرا اگر «پایان فلسفه» را مفروض بگیریم، هر آنچه در قاجار و پهلوی اول رخ می‌دهد از پیش به «حاشیه‌ی سنت» رانده می‌شود و دانشگاه/علوم جدید به‌مثابه ورود بیرونی دانش فهم می‌گردد. اما ادبیات تخصصی قاجار، خلاف این پیش‌فرض را پررنگ می‌کند: مجموعه‌ی «Philosophy in Qajar Iran» (به‌کوشش پورجوادی) قاجار را دوره‌ی «گفتمان فلسفی زنده و متنوع» می‌خواند و حتی فصلی مستقل را به «دریافت فلسفه

اروپایی در ایران قاجار» اختصاص می‌دهد. این ادبیات، امکان صورت‌بندی مکتب تهران را نه به عنوان بقایای منفعل، بلکه به مثابه یک «بازیگر» در بازتولید/ترجمه‌ی حکمت (صدرایی، اشراقی، مشایی و عرفانی) در پایتختِ جدید باز می‌کند (Pourjavady, 2019: 1-22).

در سطح تاریخ فرهنگی-اجتماعی قاجار نیز شواهدی هست که نشان می‌دهد «مواجهه با فلسفه جدید» همزمان با «تداوم حکمت مدرسه‌ای»، اما در دو بستر نهادی متفاوت پیش می‌رود. حیدری با تفکیک این دو بستر، تأکید می‌کند فلسفه‌ی جدید اروپایی عمدتاً به درون مدارس سنتی راه نیافت و بیشتر در مدارس مستقر شد که نسبت مستقیمی با آموزش کهن نداشتند؛ در عین حال، کوشش‌هایی مثل ترجمه/شرح گفتار در روش دکارت و حساسیت عباس میرزا به «ریشه‌های قدرت غرب» را به مثابه نشانه‌های یک مسئله‌مندشدن مبانی نظریِ تجدید گزارش می‌کند. (Heidari, 2015: 38) این دوپارگی نهادی (مدرسه/دارالفنون-مدرسه جدید) دقیقاً نقطه‌ای است که می‌تواند «گسست» را از یک داورِ کلان‌روایت‌ساز، به یک پرسش جامعه‌شناختی درباره‌ی سازوکارهای انتقال/ترجمه و تغییر میدان‌های معرفت بدل کند.

۳-۲. جامعه‌شناسی تاریخی ایران

در ادبیات جامعه‌شناسی تاریخی ایران، به‌ویژه نزد ابراهیم توفیق، نقدِ کلان‌روایت «گذار/عقب‌ماندگی» دقیقاً بر همین جنس از صورت‌بندی‌ها متمرکز است: اینکه «شرق» به مثابه ابژه‌ای ایستا تصویر می‌شود و علوم اجتماعی/دانش جدید، به جای تحلیل وضعیت ایدئولوژی «هنوز نه» و منطق گذار می‌افتد. از این منظر، روایتِ رایج «دانش وارداتی بی‌نسبت با زمینه» خود بخشی از مسئله است، نه توضیح آن. (Tawfiq, 2019: 35-53) پیوند این نقد با موضوع این مقاله روشن است: اگر نشان داده شود که در آستانه‌ی دانشگاه، یک سنت حکمی پایتخت‌نشین (مکتب تهران) در نسبت با نهادها، زبان آموزشی، و صورت‌بندی‌های جدید دانش عمل می‌کرده، آن‌گاه «گسست» دیگر گزاره‌ای بدیهی نخواهد بود بلکه تازه می‌توان از نسبت حی و حاضر دو شیوه از دانش که چه بسا تا امروز نیز در علوم انسانی ایران بی‌نسبت دانسته می‌شوند؛ پرسش کرد.

از سوی دیگر، ادبیات جهانی جامعه‌شناسی معرفت و تاریخ نهادهای مدرن در خاورمیانه نشان داده که مدرنیزاسیون نهادی غالباً به صورت «ترکیب‌بندی‌های حقوقی/اداری دوگانه» و «ترانسپلنت» رخ می‌دهد، نه جایگزینی دفعی. برای نمونه، ارجمند در روایت کلان تحولات حقوقی ایران، از دوگانه‌ی شریعت/قانون و منطق «انتقال حقوقی» در مسیر مدرن‌سازی دفاعی سخن می‌گوید. این جنس از تحلیل، برای صورت‌بندی نسبتِ «دانش عالی/نهاد دانشگاه» با سنت‌های پیشین نیز قابل

استفاده است. (Arjomand, 2020: 1326) همچنین مقاله ماحوزی (۱۴۰۳) در مرور ادبیات پیشین، با تأکید بر گفتمان «مدرنیته ایرانی» فروغی، پیوند دانشگاه تهران را با سنت‌های تاریخی ایران (باستان و اسلامی) نشان می‌دهد و آن را نهادی می‌داند که «به ریشه‌های کهن زبانی و فرهنگی و دینی و علمی این سرزمین... متصل باشد» (Mahouzi, 2025: 218)

در نهایت، پژوهش‌های نزدیک‌تر به موضوع «دانشگاه و فلسفه آکادمیک» نشان می‌دهند که فلسفه در ایران مدرن، صرفاً یک محتوا نبوده بلکه در «سیاست دانش» و دولت‌سازی نقش داشته است. رساله‌ی رضامند (2020) نسبت فلسفه آکادمیک، دانشگاه و سیاست دانش را در سده‌ی بیستم پی می‌گیرد و نشان می‌دهد ورود فلسفه غربی در نهادهای جدید، در پیوند با پروژه‌های دولت و صورت‌بندی‌های هویتی معرفت پیش رفته است. در تاریخ معاصرتر نیز می‌توان دید که چگونه فلسفه و سیاست در ایران به هم گره می‌خورند و برای مشروعیت‌بخشی/نقد نظم سیاسی به کار گرفته می‌شوند.

۳. روش‌شناسی پژوهش

۳-۱. چهارچوب نظری و مفهومی

چارچوب نظری پژوهش حاضر با هدف گشودن دوباره «پرسش»^۱ از تاریخ معرفت در ایران طراحی شده است. برای پاسخ به این پرسش، به دستگاه تحلیلی نیاز داریم که بتواند هم‌زمان «دگرگونی نهادی»، «تداوم تجربه زیسته»، و «تنش» میان این دو را در یک قاب واحد به تصویر کشد. از این رو، چارچوب نظری این مقاله از تلفیق سه لایه تحلیلی متمایز اما درهم‌تنیده ساخته شده است: افق فلسفی «تنش»، لایه نهادی، و لایه زیست‌جهان و معرفت.

نخستین گام در این مسیر، بازاندیشی در مفهوم «تاریخ» است. تلقی تاریخ به عنوان یک «فرایند تکاملی» که از «مراحل» مشخص و متوالی عبور می‌کند، خود یک «برساخته نظری» است که بیشتر در خدمت «بنیادگذاری» مشروعیت برای نظم جدید قرار دارد تا «فهم» واقعیت انباشته از تناقض گذشته. در برابر این نگاه که عمیقاً ریشه در فلسفه تاریخ هگل دارد و تاریخ را «فرایند تحقق عقل در جهان» می‌داند. (Hegel, 2020: 53-57) پژوهش حاضر «تاریخ» را عرصه «تنش»^۲ مداوم میان نیروها، نهادها، و معناها، ناهمگون می‌داند. از منظر هگلی، زمان ظرف بیرونی تحقق عقلی است که سرانجام به «پایان» می‌انجامد؛ (Hegel, 2020: 53-57) از همین رو، تأسیس دانشگاه در

1 Aporia

2 Tension

این روایت ناگزیر به مثابه «پایان» سنت فلسفی مکتب تهران ظاهر می‌شود. اما هایدگر، نشان می‌دهد که زمان هرگز خطی و یک‌جهته نیست، بلکه همواره به صورت «آینده‌ای که گذشته را برمی‌گزیند و حال را می‌گشاید» عمل می‌کند. در این افق، تاسیس دانشگاه «حالتی از آشکارگی» سنت در قالبی نوین است. هایدگر، در نقد بنیادین خود از این تلقی متافیزیکی، نشان داد که «تاریخ» یک «چه» نیست که بتوان آن را بر یک «بنیاد» عقلانی استوار ساخت، بلکه یک «چگونه» است؛ نحوه «آشکارگی» و «پوشیدگی» خود «هستی» هر تلاشی برای «بستن» این پرسش و ارائه یک «پاسخ» نهایی (مانند «پایان تاریخ» هگلی)، در واقع «فراموشی هستی» و سقوط به «نیپیلیسم» است (Gillespie, 1984: 134).

«تنش» در اینجا به معنای یک «نیروی» دائمی است که از «هم‌زیستی» عناصر ناسازگار ناشی می‌شود و هرگز به طور کامل در یک «سنتز» نهایی «حل» نمی‌شود. از این منظر، آنچه «گسست» نامیده می‌شود، نه یک «پایان» یا «آغاز» مطلق، بلکه نامی است که بر یک «لحظه» از این «تنش» دیرپا نهاده می‌شود و هم‌زمان، «تداوم»‌های آهسته و پیچیده در لایه‌های زیرین را از نظر پنهان می‌کند (Gillespie, 1984: 149-153).

نخستین ضرورت مفهومی برای تحلیل این «تنش»، برخورداری از درکی غیرخطی از تغییر نهادی است. نهادها به ندرت از هیچ پدید می‌آیند و به ندرت به طور کامل جایگزین نهادهای پیشین می‌شوند. در مقابل، همان‌گونه که ادبیات نهادگرایی تاریخی نشان می‌دهد، نهادهای جدید معمولاً بر روی لایه‌های نهادهای قدیم انباشته می‌شوند و عناصری از آنها را در خود جذب یا «بازآرایی» می‌کنند (Thelen, 2004: 35-36). این پدیده که از آن با عنوان لایه‌بندی نهادی یاد می‌شود، به این معناست که مسیر تحولات گذشته، همواره گزینه‌های موجود در لحظات انتخاب را محدود و مشروط می‌کند. از این منظر، نهاد دانشگاه تهران را نه به عنوان یک «بدعت» مطلق، بلکه به عنوان محصول «ادغام» و «بازآرایی» نهادهای آموزشی پیشین باید تحلیل کرد. این مسیر وابستگی نهادی، نخستین روزنه را برای روایتی دیگر از دانشگاه در ایران می‌گشاید.

گام بعدی، صورت‌بندی دقیق‌تر ماهیت نهادهایی است که در این «تنش» دخیل‌اند. هر نهاد بر اساس یک منطق نهادی خاص عمل می‌کند؛ یعنی مجموعه‌ای از قواعد رسمی و غیررسمی، هنجارها، ارزش‌ها، و شیوه‌های عمل مفروض و «بدیهی» که به کنشگران آن نهاد جهت می‌دهد. در دوره‌های گذار، آنچه رخ می‌دهد «جایگزینی» ساده یک منطق با منطق دیگر نیست، بلکه اغلب شاهد «هم‌زیستی» و «تنش» میان دو منطق نهادی متفاوت هستیم. این وضعیت را می‌توان «دوگانگی نهادی» نامید. در زمینه بحث ما، می‌توان با استعانت از روش‌شناسی وبر، دو «سنخ

آرمانی^۱ از نهاد معرفت را از یکدیگر تمایز نهاد: نهاد مدرسه که منطق آن بر «اقتدار سنتی» (تقدس سنت، رابطه شخصی استاد-شاگرد، محوریت متن و زبان مقدس) استوار است، و نهاد دانشگاه که منطق آن بر «اقتدار عقلانی-قانونی» (بوروکراسی، قوانین مدون، شایسته‌سالاری رسمی، و تفکیک نقش‌ها) بنا شده است (Weber, 2005: 370-390). مسئله محوری این است که این دو منطق در یک خلأ با یکدیگر مواجه نشدند، بلکه در یک «میدان» مشترک به هم‌زیستی و تعامل پرداختند و «تنش» حاصل از این هم‌زیستی، خود به موتور محرکه دگرگونی‌های بعدی بدل شد.

صورت‌بندی «دوگانگی نهادی» به تنهایی برای فهم «تنش» کافی نیست. پرسش اساسی این است که چگونه ممکن است در سطح «نهاد» شاهد «دگرگونی» و «بازآرایی» باشیم، اما در سطح «تجربه زیسته» کنشگران، «تداوم» را مشاهده کنیم؟ برای پاسخ به این پرسش، باید مفهوم «زمان تاریخی» را از حالت «خطی» و «یکدست» خارج ساخت. «زمان» در یک جامعه، در تمام سطوح آن با سرعت یکسانی حرکت نمی‌کند. راینهارت کوزلک، با نقد مفهوم «زمان خطی و همگن»، نظریه «زمان‌های چندگانه»^۲ یا «لایه‌های زمان» را مطرح ساخت. کوزلک با معرفی دو مقوله «فضای تجربه»^۳ و «افق انتظار»^۴ نشان داد که نسبت میان گذشته و آینده در هر دوره تاریخی به شیوه‌ای خاص صورت‌بندی می‌شود و این نسبت در گذار به مدرنیته دستخوش «شتاب» و «گسست» می‌گردد. (Koselleck, 2022: 53-57) اما نکته مهم‌تر برای بحث ما، مفهوم «هم‌زمانی ناهم‌زمان‌ها»^۵ است: در هر «اکنون» تاریخی، لایه‌های زمانی متعددی با یکدیگر «هم‌زیستی» دارند؛ برخی از این لایه‌ها به گذشته‌ای دور تعلق دارند و با «دیرند»^۶ طولانی تغییر می‌کنند، در حالی که برخی دیگر به رویدادهای سریع و گذرا مربوط می‌شوند. (Jordheim, 2012: 151-171) از این منظر، تأسیس دانشگاه تهران یک «رویداد» در «زمان رویدادی» بود و «افق انتظار» جدیدی گشود. اما «فضای تجربه» حکمای مکتب تهران که در «زمان ساختاری» و با «دیرند طولانی» شکل گرفته بود، به این سرعت دگرگون نشد. این «ناهم‌زمانی» میان «افق انتظار» نهاد جدید و «فضای تجربه» کنشگران قدیم، کلید اصلی فهم «تداوم در عین گسست» است.

اکنون باید پرسید: «تداوم» در سطح «ساختار» دقیقاً به چه چیزی وابسته است و چگونه ممکن می‌شود؟ برای پاسخ به این پرسش، باید از سطح «نهاد» به سطح «جهان ذهنی» و «تجربه زیسته»

1 Ideal Type

2 Multiple Temporalities

3 Space of Experience

4 Horizon of Expectation

5 Simultaneity of the Non-Simultaneous

6 Durée

کنشگران گذر کرد. «تداوم» یک سنت فکری، صرفاً با «بقای» ساختمان‌ها یا «استمرار» عناوین رسمی تضمین نمی‌شود، بلکه ریشه در «زیست‌جهان»^۱ دارد؛ یعنی همان «جهان میان‌ذهنی»^۲ که کنشگران در آن می‌زیند و «بدهت‌های طبیعی»^۳ آن را بی‌چون و چرا مسلّم فرض می‌کنند. این «زیست‌جهان» از طریق «بیناسوبژکتیویته» یا «اشتراک معانی» میان اعضای یک جماعت (مانند استادان و شاگردان یک مکتب) بازتولید می‌شود. (Lyotard, 2023: 45-49) عناصری مانند «متن» قرآن به مثابه میراث دینی، «زبان» ویژه، «رابطه» شخصی (شیخ و مرید)، و «مکان» خاص همگی اجزای «بدهت‌های طبیعی» زیست‌جهان حکمای مکتب تهران بودند. این «زیست‌جهان» بود که به رغم «دگرگونی»های نهادی در سطح «رویداد»، «تداوم» معنا و تجربه را برای ساکنان خود تضمین می‌کرد.

اگر «تداوم» در سطح «زیست‌جهان» رخ می‌دهد، «دگرگونی» در سطح نهادی به چه معناست؟ استدلال این بخش آن است که «دگرگونی» نهادی را نباید با «تابودی» یا «محو» کامل دانش و معانی پیشین یکسان انگاشت. میان دو منطق نهادی متفاوت، آنچه رخ می‌دهد نه «حذف»، که «ترجمه» و «بازآرایی» است. «ترجمه» در اینجا صرفاً به معنای برگردان زبانی نیست، بلکه به معنای «انتقال» و «دگردیسی» یک عنصر (یک متن، یک مفهوم، یک شیوه عمل) از یک «زیست‌جهان» و «منطق نهادی» به «زیست‌جهان» و «منطق نهادی» دیگر است.

مفاهیم «لایه‌بندی نهادی»، «زیست‌جهان» و «ترجمه/بازآرایی» در این پژوهش بیش از آنکه اجزای یک مدل صلب نظری باشند، به منزله مفاهیم حساس‌کننده برای خوانش داده‌های تاریخی به کار گرفته شده‌اند. هدف پژوهش نه آزمون یک الگوی نظری از پیش ساخته، بلکه بازسازی تاریخی نسبت میان مکتب فلسفی تهران و دانشگاه تهران است. از این رو، مفاهیم یادشده در سراسر تحلیل به مثابه ابزارهایی تفسیری برای فهم تداوم‌ها، دگردیسی‌ها و نقاط اتصال میان دو صورت نهادی تولید معرفت مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

۲-۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر از رویکرد کیفی-تاریخی با مبنای پدیدارشناختی-هرمنیوتیکی بهره می‌برد. لیوتار بیان می‌دارد که پدیدارشناسی هیچ جامعه‌شناسی خاصی را پیشنهاد نمی‌دهد؛ اما در مسیرهای گوناگون می‌تواند با روش‌ها و یافته‌های تجربی (در پژوهش ما، تاریخی) علوم انسانی به دیالوگ بپردازد و به

1 Lebenswelt

2 Intersubjective World

3 Natural Attitudes

بازنگری و فهم انتقادی آن مبادرت ورزد. (Lyotard, 2023: 95) این رویکرد برای واکاوی «تنش» میان دگرگونی نهادی و تداوم تجربه زیسته در فرایند تأسیس دانشگاه تهران و نسبت آن با سنت فلسفی مکتب تهران مناسب است، زیرا امکان تحلیل هم‌زمان «ساختار»، «معنا» و «تعامل» میان این دو سطح را فراهم می‌آورد. در ادامه، مؤلفه‌های اصلی روش‌شناسی تشریح می‌شود.

داده‌های این پژوهش از دو دسته منابع اصلی گردآوری شده‌اند:

- منابع دست اول تاریخی: شامل سه گروه اصلی است: (الف) اسناد و مدارک تاریخی مربوط به تأسیس و تحولات اولیه دانشگاه تهران (مانند قانون تأسیس دانشگاه، اساسنامه‌ها، گزارش‌های اداری و خاطرات بنیان‌گذاران) و نهادهای آموزشی پیشین (مانند دارالفنون و مدرسه عالی سپهسالار). (ب) متون فلسفی و آموزشی تولیدشده در مکتب فلسفی تهران، به‌ویژه آثار ملاعبدالله زنوزی، آقا علی مدرس زنوزی و میرزا مهدی آشتیانی (مانند بدایع‌الحکم و ترجمه و تعلیقات اسفار اربعه).

- منابع دست دوم: شامل ادبیات پژوهشی موجود در چهار حوزه تاریخ‌نگاری فلسفه اسلامی، مطالعات تاریخی قاجار و پهلوی اول، جامعه‌شناسی تاریخی ایران و ادبیات نظری پدیدارشناسی و نهادگرایی تاریخی. این منابع عمدتاً برای «زمینه‌سازی» و «تقویت تحلیل» به کار گرفته شده‌اند.

شیوه گردآوری داده‌ها، نمونه‌گیری هدفمند بوده است؛ بدین معنا که اسناد و متونی انتخاب شده‌اند که بیشترین ارتباط را با پرسش‌های پژوهش (ساختار نهادی مدرسه و دانشگاه، زیست‌جهان حکما، نقاط اتصال میان این دو) داشته‌اند. معیار اصلی در انتخاب منابع دست اول، «قابلیت آنها برای بازسازی ساختارهای نهادی» (برای اسناد اداری و حقوقی) یا «قابلیت آنها برای بازسازی افق‌های معنایی و تجربه زیسته» (برای متون فلسفی و شرح‌حال‌ها) بوده است.

تحلیل داده‌ها در سه گام متوالی اما درهم‌تنیده انجام شده است که هر یک با یکی از لایه‌های چارچوب نظری هم‌خوانی دارد:

- گام نخست: تحلیل نهادی-تاریخی. در این گام، اسناد تاریخی مربوط به تأسیس دانشگاه تهران و وضعیت مدرسه مروی با هدف «بازسازی ساختار نهادی» و «منطق نهادی» هر یک با تکیه بر رهیافت نهادگرایی تاریخی و روش سنخ‌آرمانی وبری تحلیل شده‌اند. پرسش‌های محوری این گام عبارت بوده‌اند از: ساختار اداری، حقوقی و آموزشی دانشگاه تهران چگونه از «ادغام» و «بازآرایی» نهادهای پیشین شکل گرفت؟ «مسیر وابستگی» نهادی در این فرایند چه بود؟ «منطق نهادی» مدرسه مروی (مبتنی بر اقتدار سنتی) و دانشگاه تهران (مبتنی بر اقتدار عقلانی-قانونی) چه عناصر متمایزی داشتند و چگونه در یک «دوگانگی نهادی» هم‌زیستی کردند؟ در این گام، از مفاهیم

«لایه‌بندی نهادی» و «دوگانگی منطق‌های نهادی» (مندرج در چارچوب نظری) به عنوان «عدسی‌های تحلیلی» برای خوانش اسناد استفاده شده است.

– گام دوم: تحلیل پدیدارشناختی. در این گام، متون فلسفی و آموزشی مکتب تهران (به‌ویژه آثار میرزا مهدی آشتیانی) با هدف «بازسازی زیست‌جهان» و «افق‌های معنایی» کنشگران این سنت تحلیل شده‌اند. رویکرد ما در این گام پدیدارشناسی هرمنوتیکی متأخر (پسا-هوسرلی) بوده است. پرسش‌های محوری این گام عبارت بوده‌اند از: «بدهت‌های طبیعی» زیست‌جهان حکمای مکتب تهران چه بود؟ چه مفاهیمی از «علم»، «معرفت»، «تدریس» و «شاگردی» برای آنان مسلم و بی‌نیاز از پرسش بود؟ این زیست‌جهان از طریق چه سازوکارهای «میان‌ذهنی» (مانند تدریس متون مشترک، رابطه استاد-شاگردی) بازتولید می‌شد؟ در این گام، از مفاهیم «زیست‌جهان» و «بیناسویژکتیویته» (مندرج در چارچوب نظری) به عنوان «راهنما» برای شناسایی «لایه‌های معنایی» در متون استفاده شده است.

– گام سوم: تحلیل نقاط اتصال و «ترجمه». در این گام، تعاملات و نقاط تماس میان دو «منطق نهادی» مدرسه و دانشگاه شناسایی و تحلیل شده‌اند. پرسش‌های محوری این گام عبارت بوده‌اند از: چه «عناصری» از زیست‌جهان و منطق نهادی مدرسه به زیست‌جهان و منطق نهادی دانشگاه «منتقل» شدند؟ این انتقال از طریق چه سازوکارهایی (مانند ترجمه متون، تدریس در نهادهای جدید، یا ارتباطات شخصی) صورت گرفت؟ در این گام، از مفاهیم «ترجمه» و «بازآرایی دانش» (مندرج در چارچوب نظری) برای تفسیر این تعاملات استفاده شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. زمینه: پویایی تاریخی حیات فلسفی تهران

برای فهم نسبت میان تأسیس دانشگاه تهران و سنت فلسفی پیشین، نخست باید از این پیش‌فرض رایج فاصله گرفت که گویی «سنت» در آستانه این تأسیس، پدیده‌ای ایستا، رو به زوال، و فاقد هرگونه پویایی درونی بوده است.

در میانه‌ی دهه‌های نخست قاجار، خواست برپا شدن درس‌های عقلی در دارالخلافه از سطح توصیه فراتر رفت و به «فرمان» بدل شد: فتح‌علی‌شاه برای استقرار منظم «علوم عقلی» در تهران از ملاعلی نوری اصفهانی دعوت کرد. نوری که در اصفهان کانونی معتبر داشت خود به تهران نیامد و شاگرد برجسته‌اش ملاعبدالله زینوی را به نیابت فرستاد. با این جابه‌جایی، حلقه‌ای پایدار در تهران

شکل گرفت که طی سده‌ی سیزدهم هجری قمری به کانون تدریس شاخه‌های متنوع فلسفه (صدرایی، اشراقی، مشایی و عرفانی) بدل شد (Nasr, 2006: 231-235).

ورود زنوزی از همان آغاز صرفاً به برپایی یک حلقه‌ی درس محدود نماند. او در کنار تدریس، با تفاسیر متعدد بر آثار ملاصدرا و نگارش رسائل به فارسی، نیازِ پایتختِ جدید به «متن‌های درسی قابل استفاده» را پاسخ داد؛ وجهی که مکتبِ تهران را از مکتبِ اصفهان متمایز کرد، زیرا در تهران تألیف و تدریس توأمان پیش رفت و «زبان عمومی‌تر آموزشی» (فارسی) رسماً وارد میدان حکمت شد. نمونه‌ی شاخص، «بدایع‌الحکم» است که بعدتر به آن خواهیم پرداخت.

از حیثِ جای‌گیری نهادی، حلقه‌ی تدریس زنوزی بر «زیرساخت میزبانی» تهران فرود آمد: مدرسه‌های وقفی شاخص به‌ویژه مروی و سپس کانون‌هایی مانند دارالشفا در نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم، ظرفیتِ استمرارِ درس و تثبیتِ «کرسی‌های حکمت» را در پایتخت فراهم کردند. در سال‌های آینده تدریس استادانی چون میرزا ابوالحسن جلوه و محمدرضا قمشه‌ای و شکل‌گیری شبکه‌ی استاد-شاگرد، جغرافیای حکمت را از اصفهان به تهران منتقل کرد.

اینجا لازم است بر تمایز مفهومی «مکتب فلسفی تهران» از مدارس تهران تأکید کنیم: مکتب فلسفی تهران به سنت فکری-فلسفی مستمری اطلاق می‌شود که با ویژگی‌هایی چون تعلق به حکمت متعالیه، رابطه استاد-شاگردی، تولید متون فلسفی به فارسی و عربی و بازتولید معنایی در طول زمان تعریف می‌شود. در مقابل، مدرسه تهران (مانند مدرسه مروی، دارالشفا و مدرسه عالی سپهسالار) نهادهای آموزشی-کالبدی خاصی هستند که این سنت فکری در آنها «حضور نهادی» یافته است. در بسیاری از موارد (مثلاً تدریس آقاعلی زنوزی در مدرسه مروی) این دو با هم تطابق دارند، اما مقاله در بخش‌های مختلف بسته به موضوع، گاه بر سنت فکری و گاه بر بستر نهادی تأکید کرده است. این تمایز به ما اجازه می‌دهد تا نشان دهیم چگونه یک مکتب می‌تواند از یک مدرسه به مدرسه دیگر و حتی به دانشگاه منتقل شود بدون آنکه هویت معرفتی خود را از دست بدهد.

چنان‌که این توالی نشان می‌دهد، «دعوتِ شاهانه» در سطح معنا، آیینِ تشریفات نبود؛ در سطح سازوکار، راه‌حلِ پایتخت برای فعال‌سازیِ زنجیره‌ی آموزشِ عالی به حوزه‌ی «علوم عقلی» بود: تأمین استاد (زنوزی)، اتصال به زیرساخت وقفی و مدرسه‌ای (مرویی و سپس دارالشفا)، و تولید متن (رسائل فارسی و تفاسیر). پیامدِ این راه‌حل، تثبیتِ مکتبِ تهران به‌منزله‌ی میدانِ غالبِ حکمت در نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم و آماده شدنِ مسیرِ نهادی برای ترجمه‌ی بعدیِ این سرمایه به قالب‌های نو (مدرسه‌ی سپهسالار و سپس دانشگاه) بود. سنت فلسفی مورد بحث، نه بقایای منفعلی از گذشته، و نه حتی «میراث فرهنگی» که یک «سنت زنده» یا به عبارتی دیگر «حیاتی فلسفی»، با اعتماد به

نفس تام، در حال گفت‌وگو با قدرت و اشرافیت سیاسی، و در حال بازتولید مدام خویش از طریق شبکه‌ای استاد-شاگردی بود.

در همین زمینه به بررسی کتاب «لمعات الهیه» خواهیم پرداخت که در حدود سال ۱۲۴۰ هجری قمری/۱۲۰۳ هجری شمسی و به فرمان مستقیم فتحعلی‌شاه قاجار به رشته تحریر درآمد. این رویداد، اباعادی از «موقعیت اجتماعی» فیلسوف در آن دوران را آشکار می‌کند.

۴،۲. «لمعات الهیه»: حافظه زنده معرفت فلسفی در دارالخلافة تهران

«لمعات الهیه» با تعریف دقیق «وجوب»، «امکان» و «امتناع» آغاز می‌شود. کل دستگاه فلسفی کتاب بر این اصل استوار است که «واقعیت» مانند یک قضیه منطقی عمل می‌کند و «وجود» یک «محمول» ضروری است. در این ساختار، نه تنها اثبات «واجب‌الوجود» بلکه تحلیل هر پدیده ممکن، مستلزم ردیابی «علل» و «مبادی» آن و در نهایت، ارجاع آن به یک «وجوب» پیشین است. (Zonuzi, 2002: 8-10)

این شیوه تفکر دو پیامد مهم برای فهم تاریخ دارد: نخست، «امکان» را که ماده اولیه «رخداد»‌های ناگهانی و گسست‌های تاریخی است، به «فقر ذاتی» برمی‌گرداند. هر «ممکنی» در ذات خود تهی است و برای «موجود» شدن، نیازمند «افاضه وجود» از سوی «علت» خود می‌باشد. دوم، با اصلی به نام «قاعده الواحد» (از واحد جز واحد صادر نشود)، یک «ساختار سلسله‌مراتبی» بر کل هستی حاکم می‌کند. بر اساس این قاعده، «وحدت» منبع فیض، تنها از طریق یک زنجیره از «وسائط» می‌تواند «کثرت» عالم را پدید آورد. در چنین جهانی، هیچ «آغازی» مطلقاً نو و گسسته از ماقبل خود قابل تصور نیست. هر حادثه‌ای، اگر موجود است، حلقه‌ای در این زنجیره طولی از وسائط است.

نظریه «فیض منبسط» که در ادامه کتاب بسط می‌یابد، این ساختار طولی را به یک «جریان دائمی» تبدیل می‌کند. در این نگاه، هستی یک «رحمت واسعه» است که از «مبدأ» به سوی «موجودات» جاری است. معرفت حقیقی (حکمت) نیز چیزی جز دریافت همین «فیض» نیست. (Zonuzi, 2002: 263-266) بنابراین، تداوم یک سنت فکری، نه صرفاً یک «انتقال فرهنگی»، که یک «ضرورت وجودی» است. این فیض برای جاری‌ماندن، نیازمند «مجرا» است و این مجرا، می‌تواند همان شجره استاد-شاگردی باشد که در مقدمه «لمعات» با دقت تمام تبارشناسی می‌شود. (Zonuzi, 2002: 1-3) این زنجیره (از ملاصدرا تا ملاعلی‌نوری و سپس به ملاعبدالله زنوزی)، ستون فقرات این سنت است؛ جایی که «حقیقت» نه صرفاً با خواندن یک متن، که با

«حضور» نزد یک «شیخ» و دریافت «شفاهی» و «حضور» آن حاصل می‌شود. این ساختار، ضامن «تداوم» سنت و دقیقاً نقطه مقابل یک «گسست» ساختاری است.

روایاتی که ما از تاریخ فلسفه در جهان اسلام و ایران داریم و عمدتاً توسط مستشرقان مفصل‌بندی شده، ممکن است تصور یک سنت «جزمی» و «بسته» را القا کند، اما شواهد متنی «لمعات» خلاف این را نشان می‌دهد. نخست، زبان کتاب، خود گواه یک پویایی زبانی است. این کتاب که برای سهولت فهم یک مخاطب درباری به فارسی نوشته شده، در واقع عرصه یک «تنش زبانی» میان فارسی و عربی است و نشان‌دهنده تلاشی آگاهانه برای «ترجمه» یک سنت پیچیده عربی به یک افق زبانی جدید است. تلاشی که اگرچه پیش از این توسط بوعلی سینا، شیخ اشراق، صدرا و باباافضل کاشانی صورت گرفته بود؛ اما برای نخستین بار در مکتب فلسفی تهران به انسجام و گستره بیشتری دست یافت. هم‌چنین این تلاش‌ها زمینه را برای پدیدآیی شکل خاصی از ناسیونالیسم ایرانی که از سه گانه وطن، مذهب و زبان بر ساخته شده بود فراهم کرد که خود نیازمند پژوهشی مفصل است.

نشانه دیگر پویایی، سنت «حاشیه‌نویسی/تعلیق» است که به‌ویژه توسط فرزند مؤلف، آقاعلی زنوزی، بر همین کتاب صورت گرفته است. اینکه یک شاگرد (و فرزند) رسماً به نقد و مناقشه در آرای استاد (و پدر) خود می‌پردازد؛ (Zonuzi, 2002: 8-10) حاکی از آن است که «بیناسوپرکتیویته» این مکتب، فضایی برای گفت‌وگو، نقد، و بازاندیشی درونی فراهم می‌کرده است. سنت، در این معنا، نه یک «بنای یادبود» و یا «میراث فرهنگی» که یک «حیات» برای تولید و بازتولید معنا بود. حیاتی واجد جلوه‌های بیرونی فرهنگ نظیر فضاهای شهری، چاپخانه‌ها، حلقه‌های درس و محتوای درون‌ماندگار فلسفی/ماتافیزیکال که نه می‌توانست به سادگی «بمیرد»، و نه می‌توانست به سادگی در قالبی بیگانه «حل» شود.

۴,۳. «بدایع الحکم»: انعطاف تعاملی حکمت در مواجهه با پرسش‌های نوظهور

اگر «لمعات الهیه» تجسم «اقتدار درونی» یک سنت فلسفی در مواجهه با قدرت سیاسی سنتی بود، «بدایع الحکم» (تالیف ۱۲۷۳ هجری قمری/ ۱۲۳۵ هجری شمسی) آقاعلی مدرس زنوزی تهرانی - فرزند ملاعبدالله- را باید تجسم پویایی تعاملی همان سنت با «افق‌های جدید» دانست. این کتاب که حدود نیم قرن پس از «لمعات» و در پاسخ به پرسش‌های شاهزاده بدیع‌الملک میرزا - پسر فتحعلی‌شاه و ولیعهد عباس میرزا- نگاشته شد، حلقه‌ای حیاتی در زنجیره تحول فکری ایران معاصر است. (Heidari, 2015: 38) این کتاب نشان می‌دهد که سنت فلسفی، پیش از تأسیس نهاد

دانشگاه و ورود گسترده اندیشه‌های غربی، از درون با پرسش‌های نوظهوری مواجه شده بود که از دل یک «افق انتظار»^۱ متحول برخاسته بودند.

بستر پدیدآمدن «بدایع‌الحکم» با «لمعات الهیه» تفاوتی ظریف اما تعیین‌کننده دارد. هر دو کتاب به فرمان یک مقام قاجاری نوشته شدند، اما مخاطب این کتاب دیگر یک «شاه» تثبیت‌شده در اوج اقتدار سنتی نیست، بلکه یک ولیعهد است: بدیع‌الملک میرزا، پسر عباس میرزا، که در کانون اصلاحات نظامی و آموزشی عصر خویش پرورش یافته و طبعاً با پرسش‌هایی فراتر از الهیات مرسوم آشنا بوده است. این تغییر مخاطب، خود نشانه‌ای از یک دگرگونی آرام در «ساختار آگاهی» لایه‌های بالای قدرت است. پرسش‌های هفت‌گانه‌ای که شاهزاده مطرح می‌کند (در باب «صرافت وجود»، «وحدت و کثرت»، «علم الهی»، و «غایت خلقت»)، اگرچه در چارچوب فلسفه اسلامی صورتبندی شده‌اند، اما رنگ و بوی یک جستجوی عقلانی تازه را دارند که دیگر صرفاً به تقلید از سنت قانع نیست. این پرسش‌ها، طلب «بینه» و «برهان» به زبانی شفاف و روشن دارند. (Zonuzi Tehrani, 1997: 2) و دقیقاً همان چیزی هستند که بعدها نهاد دانشگاه مدعی تأمین آن به نحو «علمی»‌تر شد.

پاسخ آقاعلی مدرس به این پرسش‌ها، نمایی درخشان از انعطاف‌پذیری یک سنت زنده در عین صلابت روش‌شناختی آن است. او همان روش برهانی پدرش را به کار می‌گیرد. کتاب با همان دقت، با تحلیل معنای «صرف حقیقت» و اقامه برهان بر «صرافت وجود» واجب آغاز می‌شود. مفاهیم کانونی حکمت متعالیه، مانند «اصالت وجود»، «تشکیک وجود» و «فیض منبسط» همچنان شالوده استدلال‌ها را تشکیل می‌دهند. (Zonuzi Tehrani, 1997: 180-185)

فیلسوف، بی‌آنکه نامی از متفکران غربی ببرد (کاری که در آن زمان شاید ضرورتی هم نداشت)، با «روح» پرسش‌های نوظهور درگیر می‌شود. برای نمونه، بحث مبسوط او درباره «حدوث عالم» و نفی «زمان موهوم»، اگرچه در ظاهر پاسخی به نزاع‌های کهن کلامی (میان متکلمان و فلاسفه) است، اما ساختار استدلالی آن کاملاً با پرسش‌های مدرن درباره «آغاز» و «ازلیت» عالم هم‌خوانی دارد. او با ردّ نظریه «حدوث زمانی» به معنای «خلق از عدم در یک لحظه»، از یک «فیض دائم» دفاع می‌کند که در آن، «دست قدرت خداوند از ازل باز بوده است». (Zonuzi Tehrani, 1997: 124) این تحلیل، یک «پاسخ فلسفی» قدرتمند به همان پرسش‌هایی است که در غرب، ذیل مناقشات میان «قدم» و «حدوث» عالم و رابطه «خدا» با «جهان» مطرح بود.

مهم‌تر از آن، زبانی است که آقاعلی مدرس برای ارائه این پاسخ‌ها برمی‌گزیند. فارسی او، در قیاس با پدرش، روان‌تر، شفاف‌تر، و کم‌تر آغشته به اصطلاحات عربی است. او آگاهانه می‌کوشد تا «حکمت» را از دایره تنگ «اهل فن» بیرون آورد و آن را به «زبان ملی» تقریب بزند. این «چرخش زبانی»، یک «لحظه ترجمه» اولیه و بسیار مهم است که راه را برای ترجمه‌های بعدی هموار می‌کند. او پیش از آنکه دانشگاه، «فارسی» را به عنوان زبان علم تثبیت کند، خود، «فلسفه» را به فارسی روان درآورده بود.

آقاعلی مدرس نیز در خاتمه کتاب، گریزی به «افق نهایی» این سنت، یعنی «معرفت شهودی» و «فنا فی الله» می‌زند. این «خاتمه عرفانی»، درست مانند پدرش، نشان می‌دهد که برای یک حکیم این مکتب، تمام سیر در «منازل برهان»، مقدمه‌ای است برای وصول به شهود که «انسان کامل» را محقق می‌کند: «پس در نظر شهود انسان کامل، حقیقت ظاهره، در مرآت ظهور نماید بدون حد ظهور» (Zonuzi Tehrani, 1997: 324) این «افق نهایی فراتاریخی» که هم در «لمعات» و هم در «بدایع» حضور دارد، نقطه ثقل این سنت است؛ نقطه‌ای که هرگز با «تغییر نهادی» یا «گشایش افق‌های جدید علمی» از میان نمی‌رود، بلکه فقط نحوه «تقرب» به آن ممکن است دچار تحول شود.

۴،۴. باز آرای نهادی؛ تأسیس دانشگاه و تداوم در قالب جدید

دیدیم که سنت فلسفی مکتب تهران، هم در سپهر درونی خویش از پویایی و انسجام برخوردار بود و هم در مواجهه با پرسش‌های نوظهور، از خود «انعطاف تعاملی» نشان می‌داد. اکنون باید دید هنگامی که «نهاد دانشگاه» به عنوان یک صورت کاملاً جدید از آموزش عالی، در پایتخت در حال نوسازی رضاشاه پا به عرصه گذاشت، این سنت چه نسبتی با آن برقرار کرد. آیا این تأسیس، به معنای پایان کار آن سنت و محو کامل «منطق نهادی» مدرسه بود؟ یا می‌توان الگوی پیچیده‌تری از «تداوم» را در این گذار ردیابی کرد؟

بررسی اسناد حقوقی و تاریخی تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ شمسی، تصویری را آشکار می‌کند که با روایت ساده‌انگارانه فاصله زیادی دارد. بر خلاف آنچه اغلب پنداشته می‌شود، دانشگاه تهران نه به عنوان یک نهاد کاملاً جدید و خودبنیاد از عدم خلق شد، بلکه محصول یک فرایند «ادغام» و «ارتقاء» نهادی بود. قانون تأسیس دانشگاه، به صراحت از تجمیع چندین مدرسه عالی موجود در تهران شکل گرفت: «مدرسه عالی طب»، «مدرسه عالی حقوق و علوم سیاسی»، «مدرسه

عالی علوم» و چند نهاد دیگر، شالوده دانشکده‌های اولیه را تشکیل دادند. (قانون تاسیس دانشگاه تهران، ۱۳۱۳)

این سازوکار، مصداق روشنی از آن چیزی است که در ادبیات نهادگرایی تاریخی، «لایه‌بندی نهادی» خوانده می‌شود؛ فرایندی که در آن، نهاد جدید بر روی شالوده‌های نهادهای پیشین بنا می‌شود و عناصری از آنها را در خود جذب و هضم می‌کند. تأسیس «دانشکده معقول و منقول» (که بعدها به «الهیات» تغییر نام داد) نشانه‌ای استوار بر تداوم معرفت حکمی در «ایران معاصر» است. این دانشکده، یکی از شش دانشکده اولیه دانشگاه تهران بود و هسته اولیه آن را «مدرسه عالی سپهسالار» (یکی از مهم‌ترین پایگاه‌های مکتب فلسفی تهران) تشکیل می‌داد.

اما فراتر از این تداوم فیزیکی و نهادی، تحلیل «برنامه درسی» نخستین سال‌های این دانشکده (سال تحصیلی ۱۴-۱۳۱۳) است که ماهیت پیچیده این «ادغام» را کاملاً آشکار می‌کند. فهرست دروس ارائه شده در آن سال، ترکیب شگفت‌انگیزی از «کهن» و «نو» را به نمایش می‌گذارد: در کنار دروسی چون «تاریخ عالم» و «زبان فرانسه» (به عنوان نمادهای علوم جدید)، نام «فلسفه ملاصدرا» به عنوان یک «واحد درسی» رسمی به چشم می‌خورد. این بدان معناست که محتوای محوری سنت فلسفی (یعنی حکمت متعالیه)، که دهه‌ها در «حجره»های مدرسه مروی و سپهسالار تدریس می‌شد، اکنون در «کلاس» درس دانشگاه و ذیل یک «عنوان» دانشگاهی، دارای اعتبار و رسمیت شده بود.^۱ تحلیل محتوایی این برنامه درسی، نکته عمیق‌تری را نیز آشکار می‌کند: حضور هم‌زمان «فلسفه ملاصدرا» در کنار دروسی چون «منطق»، «صرف و نحو عربی»، «فقه»، و «تاریخ ادبیات اسلامی»، نشان‌دهنده استمرار همان معارف «ستتی» است. این ساختار، عملاً بخشی از «برنامه آموزشی» یک

۱ بر اساس «دستور تعلیمات دانشکده علوم معقول و منقول» مصوب ۱۳۱۳/۰۳/۳۰ در شورای عالی معارف. بخشی از سند به قرار زیر است:

«...ماده هفتم - مواد تحصیلات عالی معقول و منقول و علوم ادبیه بقرار ذیل است:

...شعبه معقول

دوره سه ساله اول

۱- کلام

۲- منطق و حکمت (نظری و عملی)

۳- تاریخ ادبیات عربی

۴- علوم ادبیه

۵- تاریخ ملل و نحل و تاریخ دیانت اسلام

۶- تفسیر

۷- زبان فرانسه...

مدرسه «قدیم» را به درون دانشگاه «جدید» منتقل کرده بود. دانشجویی که در این دانشکده «فلسفه ملاصدرا» می‌آموخت، برای فهم آن، ناگزیر بود همان «مقدمات» (منطق، ادبیات عرب) را فراگیرد که یک طلبه در مدرسه مروی می‌آموخت.

این ادغام محتوایی، فراتر از یک ادغام اداری صرف، نشان‌دهنده آن است که «نهاد جدید»، نتوانست از «میراث مفهومی» سنت به کلی بگسلد ولی دستخوش تغییراتی نیز شد: «حکمت» در این نظام جدید، دیگر نه یک «طریقت» برای «سلوک الی الله»، که یک «رشته دانشگاهی» در میان سایر رشته‌ها بود، اما «حضور» آن به‌عنوان یک «متن معتبر»، رسمیت یافته بود. این یک «گسست» معرفتی نبود؛ بلکه یک «بازآرایی» در «نظام اعتبارات» بود. همان «حقیقت» که پیش‌تر در شبستان مدرسه، با «اجازه شیخ» اعتبار بیرونی می‌یافت، اکنون در تالار دانشگاه، با «واحد درسی» و «مدرک» معتبر می‌شد.

۴,۵. دو زیست‌جهان در یک «اکنون» تاریخی: فروغی، آشتیانی و بازآرایی معرفت فلسفی

بنابراین، آنچه در ۱۳۱۳ رخ داد، نه یک «گسست» که در آن یک «جهان» به کلی پایان یابد و «جهانی» دیگر آغاز شود، بلکه ظهور یک «دوگانگی نهادی» و یک «تنش معرفتی» بود. نهاد مدرسه، که بر اقتدار سنتی، رابطه شخصی استاد-شاگرد، و زبان تخصصی‌تر استوار بود، یک‌شبه محو نشد. این منطقت، به موازات منطق جدید دانشگاه (که مبتنی بر اقتدار عقلانی-قانونی، قدرت مرکزی دولت و زبان ملی بود) به حیات خود ادامه داد. این «هم‌زیستی» (که کاربردش در اینجا با قدری تسامح همراه است) دو منطق نهادی متفاوت در یک «میدان» مشترک (پایتخت)، منشأ یک «تنش» و «گفت و گوی» دائم و مولد شد که ما اکنون می‌توانیم ادعا کنیم پویایی تاریخی فکری معاصر ایران را رقم زد. دو تن از نمایندگان این گفت و گو برای نمونه میرزا مهدی آشتیانی و محمدعلی فروغی‌اند.

میرزا مهدی آشتیانی، وارث بلافصل سنت فلسفی مکتب تهران بود. او شاگرد برجسته آقاعلی مدرس زنوزی و از مدرسان رسمی مدرسه مروی به شمار می‌رفت و عمیقاً در «زیست‌جهان» مدرسه ریشه داشت: زبان عربی را به‌مثابه زبان علم می‌شناخت، مدرس اسفار ملاصدرا بود و در چارچوب رابطه استاد-شاگردی تدریس می‌کرد (Madadi, 2006: 12-30).

اما آشتیانی، بر خلاف استادانش، در فضایی می‌زیست که سایه نهاد جدید (دانشگاه) و افق‌های جدید (علوم و اندیشه‌های غربی) بر آن گسترده شده بود. تهران دهه ۱۳۱۰ شمسی، دیگر آن پایتخت

فتحعلی‌شاهی نبود که فیلسوف صرفاً با شاه و دربار در تعامل باشد. اکنون دولت مدرن، روشنفکران تجددخواه، و نهادهای آموزشی جدید، میدان نیروها را دگرگون کرده بودند.

در سوی دیگر این «دوگانگی نهادی»، محمدعلی فروغی (ذکاءالملک) به‌مثابه روشنفکری چندساختی، نه یک متخصص صرف علوم جدید که متفکری آگاه به سنت فلسفی ایران و اسلام بود. برخلاف برخی از معاصرانش که مرز میان «مدرسه» و «دانشگاه» را به‌مثابه گذار از چهل به علم، یا از خرافه به عقلانیت می‌نگاشتند، فروغی به این «تنش» به دید یک فرصت راهبردی می‌نگریست. از نظر او، امکان «مدرنیته ایرانی» تنها در گفت‌وگوی آگاهانه میان این دو سنت علمی-آموزشی، فراهم می‌آمد (Foroughi, 2008: 250).

فروغی این گفت‌وگو را در نهاد تازه‌تأسیس «دانشگاه تهران» نهادی کرد. او بر خلاف تیمورتاش که دارالفنونی صرفاً فنی و مهندسی را دنبال می‌کرد، بر «دانشکده معقول و منقول» (که بعدها به دانشکده الهیات و معارف اسلامی تبدیل شد) و «دانشکده ادبیات و فلسفه» تأکید ویژه داشت. این تأکید نه از روی سنت‌گرایی محض، بلکه بر اساس تشخیصی فلسفی بود: علوم انسانی می‌توانستند نقش میانجی میان «هویت اسلامی» و «هویت ایرانی» از یک سو، و «علوم جدید اروپایی» از سوی دیگر ایفا کنند (Mahouzi, 2025: 199-200).

فروغی همچنین از میرزամهدی آشتیانی خواست کتاب «اسفار اربعه» ملاصدرا را به فارسی ترجمه کند (Madadi, 2006: 72). درخواست فروغی، پیش و بیش از هر چیز، نشان‌دهنده «شناخت» و «به رسمیت شناختن» سنت فلسفی از سوی یکی از بلندپایه‌ترین نمایندگان «نهاد جدید» است. فروغی روشنفکر، معارف‌نهفته در «زیست‌جهان مدرسه» را نه یک «فسیل»، که یک «متن زنده» و قابل ترجمه می‌بیند که باید به «افق ملی» جدید منتقل شود؛ این فرایند، خواه‌ناخواه، مستلزم «تفسیر» و «تطبیق» آن مفاهیم با افق فهم جدید است. رابطه آشتیانی با نهاد جدید، به تلاش برای «ترجمه اسفار» محدود نماند؛ او خود یکی از اساتید در دانشکده معقول و منقول بود (Madadi, 2006: 28).

۵. بحث

برای یک حکیم مکتب تهران، آنچه رخ داده بود، صرفاً یک «تغییر نهادی» یا «تحول اجتماعی» نبود. شاید بتوان معنای تاریخ را چنین بازسازی کرد: از منظر هستی‌شناسی حکمت متعالیه، «وجود» یک حقیقت واحد، سیال و ذومراتب است و «زمان» نه یک خط مستقیم، که میدان «حرکت جوهری» و «تنزل و صعود» مدرج این حقیقت در «صورت‌ها» و «مظاهر» گوناگون است.

در این طرح کلان، تأسیس دانشگاه، یک «رخداد» در سطح «اعراض» و «صور» است، نه یک «گسست» در «جوهر» و «حقیقت» وجود معرفت. «حقیقت» حکمت، تابع «زمان» و «مکان» نیست، بلکه «زمان» و «مکان»، «ظروف» و «مجال» بروز و ظهور آن حقیقت واحدند. از این منظر، سؤال اصیل برای میرزا مهدی آشتیانی و دیگر حکمای این سنت این نبود که «آیا دانشگاه، مدرسه را منسوخ کرد؟»، بلکه این بود که «این صورت نهادی جدید، کدام مرتبه و شأن از آن حقیقت ازلی را متجلی می‌سازد و چه نسبتی با تجلیات پیشین آن دارد؟» تلاشی برای بازآرایی و بازتعریف صورت‌های بروز «حقیقت واحد»، به‌منظور تضمین تداوم همان «فیض وجودی» در «خلف» جدید. اما این افق معرفتی، که روزگاری در «لحظه تأسیس» دانشگاه، به‌صورت یک «تنش زاینده» و «پرسش زنده» حضور داشت، اکنون تا حد زیادی از نظرها پنهان شده است. سنت فلسفی ما و دانشگاه ما، در محاق «بیگانگی تاریخی» فرو رفته‌اند. غلبه عناصری چون مقاله‌نویسی به‌مثابه معیار کمی، و ترجمه‌های بی‌اساس که مفاهیم را بدون ریشه‌های فرهنگی و متافیزیکی‌شان به یکدیگر پیوند می‌زنند، پرده‌ای بر آن «افق تأسیس» کشیده است؛ پرده‌ای که من نیز در این مقاله چه‌بسا بر آن افزوده‌ام.

اکنون دانشگاه را «داریم»، اما شاید دیگر نمی‌دانیم آن را «برای چه» می‌خواهیم و تأسیس آن، به کدام «پرسش» بنیادین پاسخ می‌گفت. تلاش برای کاوش در آن «لحظه» و احضار دیالوگی میان حکمت متعالیه و علوم انسانی مدرن، تلاشی است برای کنار زدن گوشه‌ای از این پرده. کاوش در «تأسیس دانشگاه»، در گام نخست کاوشی در «خودمان» به مثابه کنشگران فعلی آن است. بدان امید که بتواند جسارت و جرأت دگرباره‌ای برای پرسش از بنیادها به ما ببخشد: ما دانشگاه را «چرا» و «چگونه» می‌خواهیم؟ پرسشی که پاسخ به آن، مستلزم فراروی از دوگانه‌های سطحی «سنت» و «تجدد»، و آغاز یک دیالوگ هرمنوتیکی اصیل با «خود» و «تاریخ» است.

۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر کوشید با بهره‌گیری از مجموعه‌ای از مفاهیم برگرفته از نهادگرایی تاریخی و پدیدارشناسی، نسبت میان تأسیس دانشگاه تهران و سنت فلسفی مکتب تهران را بازخوانی کند. یافته‌های ما نشان داد که این سنت فلسفی، در آستانه تأسیس دانشگاه، یک «حیات معرفتی» با پویایی عقلانی و ظرفیت تعامل با پرسش‌های نوظهور بود. تأسیس دانشگاه نیز، برخلاف تصور رایج، یک «ابداع» مطلق و «گسست» کامل از نهادهای پیشین نبود، بلکه مصداق یک بازآرایی نهادی و لایه‌بندی بر روی شالوده‌های آموزشی کهن بود. در این میانه، کنش شخصیت‌های مرزی‌ای چون

میرزا مهدی آشتیانی (در پاسخ به درخواست فروغی برای ترجمه اسفار و تدریس در دانشکده معقول و منقول)، تجسم انضمامی «تنش» و «تداوم» میان دو زیست‌جهان بود.

۷. پیشنهادها

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بازاندیشی در نسبت دانشگاه و سنت‌های معرفتی ایران، صرفاً مسئله‌ای تاریخی نیست، بلکه به نحوه صورت‌بندی آینده دانشگاه نیز مربوط می‌شود. از این رو، پیشنهاد می‌شود در سیاست‌گذاری آموزش عالی، سنت‌های فکری و نهادهای معرفتی تاریخی نه به‌عنوان بقایا و میراث فرهنگی، بلکه به‌مثابه منابع زنده‌ای برای گفت‌وگو با مسائل معاصر مورد توجه قرار گیرند. این امر می‌تواند زمینه شکل‌گیری دانشی دیگرگون با دانش استانداردشده‌ی جهانی علوم انسانی را فراهم کند.

هم‌چنین پیشنهاد می‌شود چهارچوب مفهومی این مقاله به ویژه دو مفهوم «تنش» و «بازآرایی»؛ در پژوهش‌های تاریخی و جامعه‌شناختی ایران معاصر استفاده شوند. به نظر می‌آید که این مفاهیم می‌توانند به مطالعات تحولات معرفتی و دیگر مکاتب فلسفی، فقهی، ادبی و... و هم‌چنین تاریخ تحولات نهادی و سیاسی گسترش یابند.

تعارض منافع

مقاله فاقد هرگونه تعارض منافع می‌باشد.

References

- Abrahamian, E. (2019). *A History of Modern Iran*. (M. A. Fattahi, Trans.). Tehran: Ney. (In Persian)
- Arjomand, S. A. (2020). Macrohistory of the legal transformations in Iran from the reception of Turk-Mongolian law to the inception of legal modernization. *Oñati Socio-Legal Series*, 10(6), 1323-1343.
<https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1069>
- Corbin, H. (1993). *History of Islamic Philosophy*. Kegan Paul International.
- Fakhry, M. (1970). *A History of Islamic Philosophy*. Columbia University Press.
- Farasatkah, M. (2018). *The History of the University in Iran*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian)

- Foroughi, M. A. (2008). *Collected Essays of Foroughi* (Vol. 1). Tehran: Toos Publications. (In Persian)
- Gillespie, M. A. (1984). *Hegel, Heidegger, and the Ground of History*. Chicago: University of Chicago Press.
- Griffel, F. (2021). *The Formation of Post-Classical Philosophy in Islam*. Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (2020). *Reason in History*. (H. Enayat, Trans.). Tehran: Shafi'i. (In Persian)
- Heidari, A. (2015). The Position of Philosophy in the Cultural and Social History of Qajar Iran and Its Continuity in the Late Tehran School of Philosophy. *Cultural History Studies*, 6(24), 35-60. (In Persian)
- Jordheim, H. (2012). Against periodization: Koselleck's theory of multiple temporalities. *History and Theory*, 51(2), 151-171.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00619.x>
- Kasravi, A. (2024). *History of the Iranian Constitutional Revolution*. Tehran: Amir Kabir. (In Persian)
- Katouzian, H. (2025). *The Conflict between State and Nation in Iran*. Tehran: Ney. (In Persian)
- Koselleck, R. (2022). *Conceptual History: New Foundations for the Theory of History*. (I. Abdi, Trans.). Tehran: Farhameh. (In Persian)
- Lyotard, J.-F. (2023). *Phenomenology*. (A. Karimi Rashidian, Trans.). Tehran: Ney. (In Persian)
- Madadi, S. A. (2006). *The Life and Scholarly and Cultural Services of Mirza Mahdi Ashtiani*. Tehran: Anjoman-e Athar va Mafakher-e Farhangi. (In Persian)
- Mahouzi, R. (2025). University of Tehran: Teymurtash or Foroughi? (On the Occasion of the Ninetieth Anniversary of Its Foundation). *Iranian Cultural Research*, 17(4), 191-222. (In Persian).
<https://doi.org/10.22035/jicr.2025.3217.3692>
- Menashri, D. (1992). *Education and the Making of Modern Iran*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Nasr, S. H. (2006). *Islamic Philosophy from Its Origin to the Present*. State University of New York Press.
- Pourjavady, R. (2019). *Philosophy in Qajar Iran*. Leiden/Boston: Brill.

Rezamand, A. (2020). *Academic Philosophy, the University, and the Politics of Knowledge in Modern Iran*. Simon Fraser University.

Tawfiq, E. (2019). *Naming Suspension*. Tehran: Mania Honar. (In Persian)

Weber, M. (2005). *Methodology of the Social Sciences*. (H. Chavoshian, Trans.). Tehran: Markaz. (In Persian)

Zonuzi Tehrani, A. A. (1997). *Bada'i al-Hikam*. Qom: Nashr al-Zahra. (In Persian)

Zonuzi, A. (2002). *Lama'at-e Ilahiyya*. (S. J. Ashtiani, Ed.). Tehran: Hikmat va Falsafeh. (In Persian)