

فراسوی یادگیری

-
- سرشناسه: بیستا، گرت
عنوان و نام پدیدآور: فراسوی یادگیری: آموزش دموکراتیک برای آینده انسانی/گرت بیستا؛ مترجمان سید سجاد هاشمی‌نژاد، صادق کشاورزian.
مشخصات نشر: تهران: ققنوس، ۱۴۰۴.
مشخصات ظاهری: ۲۰۸ ص.
شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۰۴-۰۵۷۲-۶
وضعیت فهرست‌نویسی: فیپا
یادداشت: عنوان اصلی: Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future
یادداشت: واژه‌نامه.
یادداشت: کتابنامه.
یادداشت: نمایه.
عنوان دیگر: آموزش دموکراتیک برای آینده انسانی.
موضوع: آموزش و پرورش — فلسفه
موضوع: Education -- Philosophy
موضوع: آموزش و پرورش — هدف‌ها و نقش‌ها
موضوع: Education -- Aims and objectives
شناسه افزوده: هاشمی‌نژاد، سید سجاد، ۱۳۶۹ —، مترجم
شناسه افزوده: کشاورزian، صادق، ۱۳۶۱ —، مترجم
رده‌بندی کنگره: LB۱۴/۷
رده‌بندی دیویی: ۳۷۰/۱۱۵
شماره کتاب‌شناسی ملی: ۱۰۰۹۹۳۶۰
-

فراسوی یادگیری

آموزش دموکراتیک برای آینده‌ای انسانی

گرت بیستا

مترجمان:

سید سجاد هاشمی نژاد

صادق کشاورزیان



این کتاب ترجمه‌ای است از:

Beyond Learning
Democratic Education for a Human Future

Gert J. J. Biesta
Routledge, 2006



انتشارات قنوس

خیابان انقلاب، خیابان فروردین، خیابان نظری،

نیش جاوید ۲، تلفن ۴۰ ۸۶ ۴۰ ۶۶

ویرایش، آماده‌سازی و امور فنی:

تحریریه انتشارات قنوس

گرت بیستا

فراسوی یادگیری

آموزش دموکراتیک برای آینده‌ای انسانی

مترجمان: سید سجاد هاشمی‌نژاد

و صادق کشاورزین

چاپ اول

۶۶۰ نسخه

۱۴۰۴

چاپ سروش

حق چاپ محفوظ است

شابک: ۹۷۸-۶۲۲-۰۴-۰۵۷۲-۶

ISBN: 978-622-04-0572-6

www.qoqnoos.ir

Printed in Iran

۲۵۰۰۰۰ تومان

تقدیم به هر آن کس که سودای
سعادت دیگری خواب شب از او ربوده باشد
مترجمان

فهرست

۱۱	مقدمه مترجمان
۱۷	سپاسگزاری
۲۱	پیشگفتار: آموزش و مسئله انسان بودن
۳۵	۱. علیه یادگیری: بازپس گیری زبانی برای آموزش در عصر یادگیری
۳۷	زبان جدید یادگیری
۴۲	علیه یادگیری؟
۴۷	از یادگیری به آموزش: چه چیزی یک رابطه آموزشی را برمی سازد؟
۴۷	اعتماد (بدون پشتوانه)
۴۹	خشونت (استعلایی)
۵۳	مسئولیت (بدون معرفت)
۵۴	برای آموزش
۵۷	۲. به حضور درآمدن: آموزش پس از مرگ سوژه
۵۸	سوژه آموزش
۶۱	پایان انسان
۶۶	پس از سوژه چه کسی می آید؟
۶۷	واقعیت مجازی فضای ابژکتیو
۶۹	فضای معماری: فضای گسیخته
۷۲	فضای دیگری: فضای بیناسویژکتیو
۷۵	فضای مسئولیت: فضای اخلاقی
۷۹	نتیجه گیری

۳. باهمستان آنانی که هیچ اشتراکی ندارند: آموزش و زبان مسئولیت ۸۱
- جامعه مدرن: باهمستان مدرن ۸۳
- غریبه پسامدرن ۸۶
- باهمستان آنانی که هیچ اشتراکی ندارند ۸۸
- زبان مسئولیت ۹۱
- باهمستان عقلائی و باهمستان «دیگر» ۹۳
- باهمستان آموزش ۹۴
- نتیجه گیری ۹۶
۴. آموزش باید تا چه اندازه دشوار باشد؟ ۹۹
- سیاست و باهمستان سیاسی ۱۰۲
- هانا آرنست و دشواری سیاست ۱۰۶
- مخمسّه عمل ۱۱۰
- آزادی، عمل، و تکثر ۱۱۲
- فضایی که در آن آزادی می تواند پدیدار شود ۱۱۵
- دیدار کردن ۱۱۷
- آموزش باید تا چه اندازه دشوار باشد؟ ۱۲۰
۵. معماری آموزش: آفریدن فضایی جهان‌واره ۱۲۵
- آموزش و سنت یللدونگ ۱۲۸
- امروز کجا هستیم؟ ۱۳۰
- یللدونگ: آفریدن یک فضای جهان‌واره ۱۳۴
- بنا کردن: آفریدن یک فضای جهان‌واره ۱۳۶
- نتیجه گیری: پارادوکس یللدونگ/بنا کردن ۱۴۳
۶. آموزش و شخص دموکراتیک ۱۴۷
- دیداری از نو با دموکراسی و آموزش ۱۴۸
- تعریف کردن دموکراسی ۱۵۱
- آموزش برای دموکراسی ۱۵۳
- آموزش از طریق دموکراسی ۱۵۵
- دموکراسی به مثابه مسئله‌ای برای آموزش؟ ۱۵۶
- ایمانوئل کانت: فهمی فردگرایانه از شخص دموکراتیک ۱۵۷
- جان دیویی: فهمی اجتماعی از شخص دموکراتیک ۱۵۹
- هانا آرنست: فهمی سیاسی از شخص دموکراتیک ۱۶۳
- آموزش و شخص دموکراتیک ۱۶۷

سه پرسش برای آموزش دموکراتیک.....	۱۶۸
نتیجه‌گیری.....	۱۷۵
سخن پایانی: یک پداگوژی انقطاع.....	۱۷۹
گفتاری انتقادی در باب گرت بیستا (خسرو باقری).....	۱۸۵
کتاب‌شناسی.....	۱۹۳
واژه‌نامه انگلیسی به فارسی.....	۲۰۱
نمایه.....	۲۰۴

مقدمه مترجمان

گرت بیستا، نظریه‌پرداز کارکشته عرصه آموزش، در میان فارسی‌زبانان چندان شناخته شده نیست. این دانش‌پژوه هلندی، با نگارش پنج اثر نظری مبنایی درباره نظریه آموزش، زمینه گفتگوهای گسترده را میان دانش‌پژوهان این حوزه فراهم کرده است؛ گفتگوهایی که عمدتاً پیرامون مضامین اصلی نظریه آموزش او یعنی یادگیری‌زدگی، سوژه شدن، مسئولیت، پاسخ‌آوری، و ریسک‌ها و موهبت‌های آموزش سامان یافته است. پنج اثر نظری بنیادین او با عناوین فراسوی یادگیری: آموزش دموکراتیک برای آینده‌ای انسانی (۲۰۰۵)، آموزش خوب در عصر اندازه‌گیری: اخلاقیات، سیاست، دموکراسی (۲۰۱۰)، ریسک زیبای آموزش (۲۰۱۴)، کشف دوباره معلمی (۲۰۱۷) و آموزش جهان‌محور: نظرگاهی برای لحظه حاضر (۲۰۲۱) به چندین زبان از جمله ایتالیایی، ژاپنی، چینی، سوئدی، هلندی، دانمارکی و روسی ترجمه شده‌اند و پژوهشگران و نظریه‌پردازان دیگر عرصه آموزش ده‌ها هزار بار به آن‌ها استناد کرده‌اند. وی هم‌اکنون استاد آموزش عمومی در مرکز آموزش عمومی و پداگوژی دانشگاه ماینوت ایرلند و استاد نظریه آموزش و پداگوژی در دانشگاه ادینبرای اسکاتلند است. همچنین استاد مدعو دانشگاه آگدر نروژ و دانشگاه هنر هلسینکی فنلاند بوده، و از سال ۲۰۲۳ به عضویت شورای آموزش کشور هلند، نهاد مشاور دولت و پارلمان هلند در امور آموزشی، درآمده است.

بیستا را می‌توان در زمره شمار اندک نظریه‌پردازانی دانست که سعی دارند

رویکردی توانمندآفرین و پدیدارشناسانه در قبال امر آموزش در پیش بگیرند، چنین رویکردی را مدون و نظام‌مند کنند و آن را در گفتمان جهانی آموزش جایگاه و اعتبار ببخشند. بیستا، با چنین رویکردی، در حوزه‌های دیگری چون عاملیت معلمان، مطالعات برنامه درسی، نسبت آموزش و دموکراسی، نسبت آموزش و محیط‌زیست، آموزش دین، آموزش هنر، و روش تحقیق در آموزش نیز دست به نظرورزی و پژوهش زده است.

در روزگاری که تحولِ مداومِ مشخصهٔ برجستهٔ آن است، باید همواره مراقب و مترصد بود که «سرعت» تحولات از «کیفیت» آن‌ها پیشی نگیرد. از این روست که با دغدغهٔ تعمیق بحث‌ها در زمینهٔ نسبت آموزش و دموکراسی، و نیز کاوش ژرف‌تر در محدودیت‌ها و فرصت‌های گفتمان غالب آموزشی در جهان حاضر، به ترجمهٔ این اثر — که نخستین اثر از مجموعهٔ نظری پنج‌گانهٔ بیستا به شمار می‌آید — دست یازیده‌ایم. کیست که نداند نسبت آموزش با دموکراسی و نیز مشخصاً نسبت آموزش با «سوژه شدن» در دم و دستگاه آموزشی کنونی کشور ما نسبت مسئله‌داری است. با وجود این، هنوز دست‌مایهٔ کافی برای اندیشیدن به بدیل‌های آموزشی دموکراتیک در سطح کلان، در میان کنشگران و معدود متفکران این عرصه فراهم نیست. هرچند در گوشه و کنار در باب آثار پائولو فریره، هنری ژیرو و مایکل اپل بحث می‌شود یا مدرسه‌هایی با مدعای پیروی از روش مونته‌سوری یا دیویی یا دیگران پا به عرصهٔ وجود می‌گذارند، هنوز نمی‌توان گفت که گفتمانی بدیل، دموکراتیک و به معنای درست کلمه «آموزشی» در عرصهٔ آموزش عمومی قوام یافته و توانسته معلمان و والدین و برنامه‌ریزان آموزشی و تدوینگران برنامه درسی را جدلاً دلمشغول ایده‌های خود کند.

معرفی آثار نظری گرت بیستا تلاشی است در این راستا: فراهم کردن موادی برای قوام دادن به گفتمانی تازه در عرصهٔ آموزش که مقولاتی چون دموکراسی، دیگری، مسئولیت، و مواجهه با جهان در آن جایگاهی محوری دارند و در آن بنا نیست همه‌چیز ذیل ولع «یادگیری» و «رشد» و «پیشرفت» صورتی مکانیکی و

ابزاری به خود بگیرد. باشد که این گفتمان بتواند دست‌کم بخشی از تصویر و تخیل ما درباره یک نظام آموزشی بدیل را شکل دهد و سامان ببخشد.

در فراسوی یادگیری، بیستا کار خود را از نقد گفتمان مسلط و غالب بر عرصه آموزش می‌آغازد، گفتمانی که وی آن را دچار «یادگیری‌زدگی» می‌داند؛ گفتمانی که با فردی کردن آموزش، اعطای مسئولیت اصلی به فرد یادگیرنده، و تبدیل کردن رابطه آموزشی به رابطه مشتری-عرضه‌کننده، به تضعیف تصمیم‌سازی حرفه‌ای و دموکراتیک در عرصه آموزش راه می‌برد، نقش معلم در فرایند آموزش را کوچک می‌انگارد، و در عین حال دانش‌آموز را به «یادگیرنده» و یادگیرنده را به «دریافت‌کننده» فرومی‌کاهد و عملاً دانش‌آموز را به سوی شیء‌انگاری خودش می‌کشاند.

بیستا به اختصار تبیین می‌کند که چگونه عوامل متعددی در تسلط گفتمان «یادگیری‌زده» بر آموزش دست به دست هم داده‌اند: از تقاضای عمومی برای پاسخگو شدن نهادهای آموزشی گرفته تا نولیبرالیسم، و از نظریات جدید یادگیری در عرصه روان‌شناسی آموزش گرفته تا پسامدرنیسم، همگی، خوب یا بد، منجر به قوام یافتن چنین گفتمان «یادگیری‌زده» ای شده‌اند، که هرچند مزیت‌هایی هم داشته، ماهیت «آموزشی» کردوکار آموزش را به محاق برده است.

در این اثر، بیستا در آغاز می‌کوشد تا با مرور نقد فوکو و هایدگر بر انسان‌گرایی، و با تکیه بر فلسفه هستی‌شناسانه و انسان‌شناسانه لویناس بکاود که در دوران افول مدرنیته انسان‌گرا چگونه می‌توان هنوز از «سوژه شدن» سخن گفت و، بدون درافتادن در چنبره نوعی «تعریف ثابت و واحد» از انسان، در پی برآمدن سوژه‌ای بود که در قبال دیگری — در قبال غریبه — مسئول است و در برابر طلب‌ها و دعوت‌های غریبه پاسخ‌هایی مسئولانه پیش می‌نهد.

پیش از هر چیز، بیستا می‌کوشد تا زبانی تازه برای آموزش دست‌وپا کند، زبانی که بتواند بر گفتمان یادگیری‌زده فایق بیاید و جان‌مایه «آموزشی» آموزش را در خود بازتاب دهد. بدین منظور، بیستا با نگرشی پدیدارشناسانه به رابطه آموزشی، رابطه آموزشی را متکی بر سه عنصر «اعتماد»، «خشونت» و «مسئولیت» صورت‌بندی

می‌کند. البته اعتمادی که به زعم او — بنا به ماهیتش — بر شناخت روشن و متقن از آموزنده تکیه ندارد، و خشونت‌ی که استعلایی است و نوعی ورود ناگزیر به حریم دیگری را در ذات خود اقتضا می‌کند، و مسئولیتی که به‌رغم عدم تسلط بر نتایج حاصل از مداخله، در یک رابطه آموزشی اصیل حاضر است.

پس از برشمردن عناصر اصلی یک رابطه آموزشی، بیستا به سراغ مقصود و هدف آموزش می‌رود و از «سوژه شدن» و «به حضور درآمدن» و «کسی شدن» سخن می‌گوید؛ تبدیل شدن به شخصی یکتا، تکین و جایگزین‌ناپذیر که، به زعم بیستا و به تأسی از لویناس، جز با برقرار شدن رابطه‌ای مسئولانه و پاسخ‌آور با «دیگری متفاوت» و «دیگری غریبه» ممکن نمی‌شود. بیستا همچنین می‌کوشد نشان دهد که چگونه اغلب هدف‌گذاری‌های دیگری که برای آموزش برشمرده شده‌اند — اگر چنان‌که رایج است، اهمیت «سوژگی» و «به حضور درآمدن» در آموزش را مغفول بدارند — در نهایت به روابطی ابزارگرایانه و شی‌انگارانه راه می‌برند و کنش «آموزشی» اصیل را ناممکن می‌کنند.

در پی توصیف این هدف آموزشی، بیستا بر اهمیت «فضا» در آموزش تأکید می‌نهد: فضاهایی که سوژه در آن‌ها امکان حضور می‌یابد، یعنی فضاهایی که سوژه در آن‌ها این فرصت را می‌یابد تا در قبال دعوت‌های دیگری غریبه پاسخی مسئولانه و اصیل پیش بنهد. بیستا به تأسی از هانا آرنت تأکید می‌کند که چنین فضایی الزاماً مستلزم مراقبت از وجود نوعی تکثر خلاق است، «فضایی جهان‌واره» که البته در آن همه پاسخ‌ها «درست» و «مقبول» نیستند، اما همه پاسخ‌ها موضوع تفکر و مواجهه و مسئولیت‌پذیری خواهند بود.

از این رهگذر است که فراسوی یادگیری به ترسیم سرشت واسازانه و دشوار آموزش راه می‌برد: توصیف دشواری آموزش به مثابه چیزی که تکثر همزمان شرط امکان و عامل امتناع آن است. بیستا روشن می‌کند که تصدیق این دشواری آموزش و پذیرش مسئولیت دست و پنجه نرم کردن مدام با آن ضروری موقعیت و کردوکار آموزشی است. در این جا او با کاوش در ایده «عمل» و آرنتی و مفهوم «مخمصه عمل»، و همچنین با کاوش در مفهوم «دیدار کردن» نزد آرنت و تمایز آن با مفاهیم «همدلی» و «گردشگری»، می‌کوشد تا تبیین کند که چگونه نوع خاصی از «تعامل» — خاصه تعامل با دیگری —

باید در مرکزیت کردوکار آموزشی قرار گیرد. او برای تبیین و جسمیت بخشیدن به این ایده‌ها، با بهره بردن از تجربه مطالعاتش در حوزه معماری، معماری سه مدرسه را که هر سه در ظاهر بر مفهوم «تکثر» تمرکز داشته‌اند واکاوی می‌کند و با قیاس میان این سه، می‌کوشد نشان دهد که چگونه «فضا» و «معماری» می‌توانند زمینه «مواجهه» و پذیرش مسئولیت در قبال دیگری را سرکوب یا تسهیل کنند. در انتها، بیستا با قیاس سه دیدگاه کانت و دیویی و آرنست و بررسی نسبت هر یک از آن‌ها با آموزش، می‌کوشد تا تأکید کند که برای تحقق سوژگی دموکراتیک، نه دیدگاه فردی کانت کافی و راضی‌کننده است و نه دیدگاه ساختاری-اجتماعی دیویی و هر دو در نهایت به نوعی ابزارگرایی راه می‌برند، حال آن‌که تمرکز بر «عمل» آرنستی و «مسئولیت» لویناسی می‌تواند راه را برای «به حضور در آمدن» سوژگی مسئول-در-برابر-غیر هموار کند. با همین نگاه، او سه پرسش بنیادین را که هر مدرسه یا معلمی باید از خود پرسد پیش می‌نهد و از اهمیت و محوریت آن سه پرسش در شکل دهی به مدارس و ارزیابی آن‌ها دفاع می‌کند.

بدین طریق، بیستا نوعی پداگوژی تازه و واجد وجوه اگزیستانسیال و پدیدارشناسانه را بسط می‌دهد که خود آن را «پداگوژی انقطاع» می‌نامد: چرا که مقصود اصلی این پداگوژی همواره در «انقطاع» حاصل می‌شود؛ انقطاع فردیت فرد، انقطاع انتظارات دانش آموز و انقطاع «اندازه‌گیری»‌ها و «رتبه‌بندی»‌های نظام آموزشی به نفع خلق فضایی که در آن همگان امکان پذیرش مسئولیت در قبال دیگری متفاوت و غریبه را بیابند و بتوانند در این امکان تأمل و ژرف کاوی کنند.

در پایان، از تمامی کسانی که ما را در شناختن این متفکر، در ترجمه این اثر و پیمودن این مسیر یاری کرده‌اند تشکر می‌کنیم، به‌ویژه از دکتر خسرو باقری که در ترجمه اثر مشورت‌های ارزشمندی به مترجمان ارائه کردند، از انتشارات محترم ققنوس که این تلاش مهم آموزشی را ارج نهاد و انتشار اثر را متقبل شد، و از نزدیکانی که بدون شکیبایی و فداکاری و «فضا» دهی آن‌ها کار ترجمه این اثر به سرانجام نمی‌رسید. بدون شک، مسئولیت هر گونه کاستی در ترجمه با مترجمان است.

بار دیگر، امیدواری خود را در این خصوص ابراز می‌داریم که نشر این اثر زمینه‌ای برای تأمل ژرف در وجوه اخلاقی و سیاسی و اجتماعی آموزش فراهم آورد.

سیاسگزاری

این کتاب بر مبنای ایده‌هایی شکل گرفته که در دههٔ گذشته در مجموعه‌ای از مقالات و فصول و ارائه‌ها قوام یافته‌اند. باور من این است که این ایده‌ها، وقتی در کنار هم دیده شوند، به یک نظریهٔ آموزش راه می‌برند یا، به بیان من در این کتاب، به شیوه‌ای برای فهم و پرداختن به آموزش منتج می‌شوند. من نه مدعی آنم و نه انتظار دارم که نظریهٔ آموزش ارائه‌شده در این کتاب بتواند به تمامی مسائلی بپردازد که آموزشگران^۱ با آن مواجه‌اند. اما این باور را دارم که تأملات من پاسخی است به یکی از فوری‌ترین پرسش‌ها در جهان امروز: پرسش چگونه زیستن با دیگران در جهانی از تکرار^۲ و تفاوت. در این کتاب، من این ایده را به نقد می‌کشم که تنها در صورتی می‌توانیم در چنین جهانی زندگی کنیم که از انسانیت خود تعریف مشترکی داشته باشیم. در عوض، کندوکاو من در آن است که مواجه شدن با پرسش از معنای انسان بودنمان به مثابهٔ پرسشی عمیقاً گشوده، چه دلالت‌هایی برای شیوه‌های آموزشمان خواهد داشت. چنین مواجهه‌ای بر آن است که پرسش از معنای انسان بودنمان را تنها می‌توان با درگیر شدن در آموزش پاسخ داد، و بر این باور نیست که برای امکان‌پذیر شدن آموزش، لازم است که پیشاپیش پاسخ این پرسش را بیابیم. یکی از ایده‌های محوری کتاب این است که ما از طریق شیوه‌های پاسخ

1. educators

2. plurality

دادنِ مسئولانه خود به چِستی و کیستی دیگری است که در مقام فردی یکتا پا به جهان می‌نهیم. استدلال من این است که مسئولیت آموزشگر نه تنها پرورش «فضاهای جهان‌واره»^۱ است که در آن‌ها مواجهه با دیگربودگی^۲ و تفاوتِ امکانی واقعی است، بلکه مسئولیت آموزشگر تا پیش نهادن «پرسش‌های دشوار» [در برابر آموزنده] نیز گسترش می‌یابد: پرسش‌هایی که ما را می‌خوانند تا پاسخ‌آورانه^۳ و مسئولانه به دیگربودگی و تفاوت، به شیوه‌های یکتا و خاص خود، پاسخ دهیم. هرچند این کتاب به نظریات و فلسفه‌های آموزشی می‌پردازد، هدف من این نبوده که کتابی برای نظریه‌پردازان بنویسم. امید من این است که آموزشگرانی در طیف وسیعی از محیط‌های آموزشی گوناگون مسائل بحث‌شده در این کتاب را آشنا ببانند و، از آن مهم‌تر، بتوانند پاسخ‌های خودشان را به ایده‌هایی که در فصول پیش رو ارائه شده صورت‌بندی کنند.

من ایده‌های خود را در پاسخ به آثار چندین فیلسوف و نظریه‌پرداز بسط داده‌ام؛ بیش از همه باید از هانا آرنت، ایمانوئل لویناس، میشل فوکو و زیگمونت باومن یاد کرد. همچنین نوشته‌های ژاک دریدا، ژاک رانسیر، یان مِشِلین^۴ و برنارد چومی^۵ الهام‌بخش من بوده‌اند. بابت الهام گرفتن و ترغیب شدن مدیون همه آنان هستم. فصول این کتاب همچنین پاسخ‌هایی هستند به معنای مستقیم‌تر کلمه؛ از آن حیث که ویراست‌های پیشین اکثر فصول در پاسخ به دعوت شدن به کنفرانس‌ها و به ارائه در سمینارها و به قلم زدن در ژورنال‌ها و کتاب‌ها نگاشته شده بودند. مشخصاً قدردان باربرا استنگل هستم که موجب آغاز اندیشیدن من به مقوله یادگیری شد، و نیز قدردان کارل-اندرز سیفستروم که محرک تأملات من درباره هویت و تفاوت بود، و همچنین قدردان آلیسون جونز و نیک بریولز هستم

1. worldly spaces

2. otherness

۳. responsively: این تعبیر در اندیشه بیستا جایگاه مهمی دارد. از آن‌جا که معادل «پاسخگویی» یا «جوابگویی» عمدتاً در برابر accountability به کار می‌رود و بیستا از بعضی وجوه منتقد این معنا از پاسخگویی و جوابگویی حساب‌رسانه است، برای تعبیر responsive و responsively برابر نهادن‌های «پاسخ‌آور» و «پاسخ‌آورانه» را برگزیده‌ایم. در این‌جا پاسخ‌آوری به معنای بیدار بودن و فعال بودن مدام نسبت به هستی دیگری، و تعامل مناسب پیوسته با دیگری بر مدار «طلب»‌ها و «دعوت»‌های هستی اوست. — م.

4. Jan Masschelein

5. Bernhard Tschumi

که دعوت‌م کردند تا دربارهٔ ماهیت دشوار آموزش کندوکاو کنم، و نیز قدردانِ یانِ مشلین و مارتین سیمونز که فرصتی فراهم کردند تا معماریِ آموزش را واریسی کنم، و همچنین قدردانِ توماس انگلند و کارستن یونگرِن که فضایی برایم فراهم آوردند تا بتوانم ایده‌هایم دربارهٔ آموزش و دموکراسی را بسط دهم. لارس لاولی، مدت‌ها پیش، دربارهٔ من گفت که «او حرفی برای گفتن» دارد. اعتمادبه‌نفسِ شروع به کار روی این کتاب را او به من داد؛ و دِورا آزپرگ و راب لاوی اعتمادبه‌نفسِ تمام کردن این کتاب را به من دادند. همکاران و دانشجویانم در سوئد، دانمارک، نورژ، سوئیس، آفریقای جنوبی، ایالات متحده، کانادا و بریتانیا بازخوردهای راهگشایی دربارهٔ ایده‌هایم به من داده‌اند؛ و پاسخ‌های ایشان همچنین نمایانگر آن بودند که پرسش‌های مطرح‌شده دربارهٔ نقش آموزش در جامعه‌ای دموکراتیک، یعنی جامعه‌ای متعهد به تکثر و تفاوت، پرسش‌هایی محوری برای کار آموزشگران در بسیاری از کشورهای جهان هستند. مایلم از مایکل پیترز برای دعوت به انتشار این کتاب در سری کتاب‌های او تشکر کنم. و نیز مایلم از دین بیرکنکمپ برای اعتماداش به این پروژه و حمایت پیوسته‌اش سپاسگزاری نمایم.

زمان‌هایی در زندگی هست که، اگر اصلاً بناست شخص [همچنان بتواند] بنگرد و بیندیشد، مطلقاً ضروری است که به این پرسش پردازد که آیا می‌توانم به گونه‌ای متفاوت از شیوه اندیشیدنم بیندیشم، و به گونه‌ای متفاوت با شیوه نگریستنم ادراک کنم؟
میشل فوکو (1985, 8)

انسان بودن به معنای زیستنی چنان است که گویی شخص، هستنده‌ای^۱ در میان هستنده‌ها نیست.

ایمانوئل لویناس (1985, 100)

آموزش آن نقطه‌ای است که در این باره تصمیم می‌گیریم که آیا به جهان چندان عشق می‌ورزیم که مسئولیت آن را بر عهده بگیریم و بر همین مبنا آن را از آن ویرانه‌ای نجات دهیم که، جز با وقوع نوزایی، جز با ورود امر تازه و جوان، اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. و نیز، آموزش آن جایی است که در این باره تصمیم می‌گیریم که آیا چندان به فرزندانمان عشق می‌ورزیم که آنان را از جهانمان بیرون نیفکنیم و به حال خودشان وامگذاریم، و در عین حال آن‌ها را از فرصت‌هایشان برای پی‌جویی چیزی تازه، چیزی که برای ما ازپیش نادیده است، بازنداریم.

هانا آرت (1977a, 196)

۱. being: چنان‌که در ادامه آشکار خواهد شد، تفاوتی میان being و Being وجود دارد که به جهت تمایزگذاری میان این دو مفهوم، اولی به «هستنده» و دیگری به «هستی» برگردانده شده است. being را می‌شود معادل «موجود» نیز در نظر گرفت، اما از آن‌جا که لویناس در آثارش از واژه existent برای «موجود» استفاده می‌کند، برای معادل‌گذاری واژه being، «هستنده» به «موجود» ترجیح داده شد. — م.

پیشگفتار

آموزش و مسئله انسان بودن

انسان بودن به معنای زیستنی چنان است که گویی شخص، هستنده‌ای در میان هستنده‌ها نیست.

ایمانوئل لویناس

انسان بودن به چه معناست؟ تعریف انسانیت چیست؟ معیار انسانیت چیست؟ در پیش گرفتن یک زندگی انسانی به چه معناست؟ این‌ها پرسش‌هایی‌اند با چندین قرن قدمت که فلاسفه از آن هنگام که نگاه خود را از جهان طبیعی به سوی جهان آدمیان برگرفته‌اند، خود را مشغول آن داشته‌اند. فلسفی نامیدن این پرسش‌ها به این معنا نیست که این پرسش‌ها صرفاً نظری هستند. پاسخی برای پرسش معنای انسان بودن می‌تواند تبعات درازدامن عملی نیز داشته باشد؛ هم در مواردی که پاسخی ایجابی به این پرسش داده می‌شود (همچون در اعلامیه جهانی حقوق بشر) و هم در آن مواردی که تعریفی خاص از معنای انسان بودن، برای بیرون نهادن عده‌ای دیگر از ساحت^۱ تعاملات انسانی به کار گرفته می‌شود. پرسش درباره معنای انسان بودن همچنین، و شاید پیش از هر چیز، پرسشی آموزشی^۲ است. دست‌آخر، آموزش، چه آموزش کودکان باشد، چه آموزش بزرگسالان، و چه

1. realm

2. educational

آموزش دیگر «نوآمدگان»^۱ همواره قسمی مداخله در زندگی کسی دیگر است، مداخله‌ای که از این ایده انگیزه گرفته که آن زندگی را به طریقی بهتر خواهد کرد: تمام‌تر، سلیم‌تر، کمال‌یافته‌تر – و چه بسا حتی انسانی‌تر. بسیاری از کردوکارهای^۲ آموزشی در مقام کردوکارهای اجتماعی‌سازی^۳ تدوین و تنظیم می‌شوند. دغدغه آن‌ها جای‌گذاری نوآمدگان در یک نظم فرهنگی و سیاسی-اجتماعی موجود است. این موضوع بی‌اهمیت نیست، چرا که نوآمدگان را به ابزارهای فرهنگی لازم برای مشارکت در یک شکل خاص زندگی مجهز می‌کند و هم‌زمان پیوستگی فرهنگی و اجتماعی را تضمین می‌نماید. اما نمی‌شود در این باره زیاده از حد خام‌اندیش بود، چرا که این فرایندها در بازتولید نابرابری‌های موجود نیز نقش‌آفرینی می‌کنند – چه ناخواسته و چه، همچنین در آن مواردی که آموزش برای حفاظت از کردوکارها و سنت‌هایی معین به کار می‌رود، خواسته. (مقصود این نیست که چنین استراتژی‌هایی الزاماً نامرتقی^۴ هستند. جورج کاونتس،^۵ متفکر آموزشی آمریکایی، نیز خود را محافظه‌کار^۶ می‌نامید، چرا که به «حفاظت» از ایده‌های رادیکال باور داشت.) با این حال اما، آموزش منحصراً خدمتگزار نظم موجود نیست. یک ضدجریان مهم در تفکر و کردوکار آموزشی وجود دارد که در آن آموزش به مثابه خدمتگزار فرد دیده می‌شود. در این جا، وظیفه و مقصود آموزش را نمی‌توان با تعبیری چون انضباط،^۷ اجتماعی‌سازی، یا یاددهی^۸ اخلاقی، یعنی با بیان‌های مرتبط با جای‌گذاری و سازگاری،^۹ فهمید؛ بلکه این وظیفه و مقصود بر پرورش^{۱۰} شخص انسانی یا، به بیان دیگر، بر پرورش انسانیت^{۱۱} شخص متمرکز است (بنگرید به: Løvlie et al., 2003). با اختلاف، قدیمی‌ترین شیوه تفکر بر این مبنا را می‌توان در سنت بیلدونگ^{۱۲} یافت.^(۱) بیلدونگ مبین ایدئالی آموزشی است که در جامعه یونانی سر برآورد و سپس، با اتخاذ آن در فرهنگ رومی، انسان‌گرایی،^{۱۳} نوانسان‌گرایی^{۱۴} و روشنگری،

1. newcomers

2. practices

3. socialization

4. nonprogressive

5. George Counts

6. conservative

7. discipline

8. training

9. adaptation

10. cultivation

11. Bildung

12. humanism

13. neohumanism

به یکی از مفاهیم محوری سنت آموزش غربی مدرن بدل شد (بنگرید به: Klafki 1986). در این سنت، این پرسش که چه چیزی یک انسان آموزش دیده یا پرورش یافته را برمی سازد پرسشی محوری است. در ابتدا، پاسخ به این پرسش به صورت محتوای بیلدونگ داده می شد. شخص آموزش دیده آن کسی بود که مجموعه به روشنی تعریف شده ای از دانش ها و ارزش ها را کسب کرده بود؛ آن کسی بود که به درستی در یک سنت معین اجتماعی شده بود. یک گام مهم زمانی برداشته شد که خود فعالیت کسب محتوای بیلدونگ همچون جنبه ای بر سازنده از فرایند بیلدونگ بازنمایی شد (مثلاً، از سوی یوهان گوتفرد فون هرder،^۱ یوهان هاینریش پستالوتسی^۲ و ویلهلم فون هومبولت^۳). از آن زمان، بیلدونگ همواره همچون خودپروری بیلدونگی^۴ فهمیده شده است (بنگرید به: Gadamer 2001).

بنیان های نظریه و کردوکار آموزشی مدرن زمانی نهاده شد که سنت بیلدونگ با روشنگری در هم تنیده گردید. ایمانوئل کانت تعریف کلاسیک روشنگری را به مثابه «رهایی آدمی از طفولیت^۵ خودساخته» ارائه کرد و طفولیت (یا در دیگر ترجمه ها: نابالغی^۶) را چنین تعریف کرد: «ناتوانی آدمی در استفاده از فهم خویش بی هدایت غیر» (Kant 1992 [1784], 90). به قلم کانت، این نابالغی خودساخته است «آنگاه که ریشه اش نه در فقدان عقل، بلکه در فقدان اراده و شجاعت برای به کارگیری عقل بدون هدایت دیگران باشد. Sapere aude!^۷ در به کارگیری فهم خویش شجاع باش!» — این است شعار روشنگری» (Kant 1992 [1784], 90). مهم ترین جنبه دعوت کانت به خودآیینی عقلانی^۸ — به خودآیینی مبتنی بر عقل — آن بود که او این ظرفیت را همچون یک امکان تاریخی حادث^۹ نمی دید، بلکه آن را چیزی می دید که بخشی ذاتی از سرشت بشری بود. کانت «تمایل و حرکت به سوی آزاداندیشی» را «سرنوشت نهایی» آدمی و «مقصود وجود او» توصیف کرد (Kant 1982, 701). بنابراین، در روشنگری ایجاد ممانعت در پیشرفت

1. Johann Gottfried von Herder

3. Wilhelm Von Humbolt

6. immaturity

2. Johann Heinrich Pestalozzi

4. self-Bildung

7. rational autonomy

5. tutelage

8. contingent

تبدیل می‌شد به «جنایتی علیه سرشت بشری» (Kant 1992 [1784], 93). بس جالب‌توجه است که — و این به‌خصوص از حیث سرنوشت آموزش مدرن از زمان روشنگری اهمیت دارد — کانت همچنین استدلال کرد که گرایش به آزاداندیشی فقط از طریق آموزش می‌تواند پدید آید. او نه فقط نوشت که آدمی «تنها مخلوقی است که باید آموزش ببیند» (Kant 1982, 697)، بلکه بر آن بود که «انسان صرفاً از خلال آموزش می‌تواند انسان بشود» — که یعنی یک هستنده عقلانیِ خودآیین (Kant 1982, 699).

با کانت، منطق فرایند آموزشی بنای خود را «بر ایده انسان‌گرایانه از نوع خاصی از سوژه که پتانسیل خودانگیخته شدن و خودراهبر^۱ شدن را دارد» نهاد، و مسئولیت آموزش به برآوردن یا آزاد کردن این پتانسیل تبدیل شد «به گونه‌ای که سوژه‌ها کاملاً خودآیین و قادر به کاربستِ عاملیتِ فردی و قصدمند^۲ خود شوند» (Usher and Edwards 1994, 24-25). بنابراین آموزش مدرن بر یک حقیقت مشخص درباره ماهیت و سرنوشت آدمی بنا شد؛ و پیوند میان عقلانیت، خودآیینی و آموزش به «تثلیث مقدس» پروژه روشنگری بدل گردید. این امر تنها درباره رویکردهایی صادق نبود که کمتر یا بیشتر چارچوب کانتی را دنبال می‌کردند — همچون نظریات آموزشی پایازه و کلبرگ.^۳ ایده (و آرمان) خودآیینی عقلانی همچنین به اصل و اساس رویکردهای انتقادی به آموزش نیز بدل شد که از هگل، مارکس و نئومارکسیسم الهام می‌گرفتند — همچون کار پائولو فریره^۴ و نسخه‌های آمریکای شمالی و قاره‌ایِ پداگوژیِ انتقادی (بنگرید به: Biesta 1998a). در هر دو مسیر فکری، آموزش همچون آن فرایندی فهمیده شد که به اشخاص کمک می‌کند که پتانسیل عقلانی خود را رشد دهند تا بتوانند افرادی خودآیین و خودراهبر شوند؛ و عقلانیت به نشانگرِ مدرنِ معنای انسان بودن تبدیل گردید (و این امر همهٔ آنانی را که ناعقلانی یا نه-هنوز عقلانی^۵ محسوب می‌شدند، از جمله کودکان، در موقعیتی دشوار قرار داد).

1. self-directing

2. intentional

3. [Lawrence] Kohlberg

4. Paulo Freire

5. not-yet rational

در این کتاب من در این باره کاوش می‌کنم که اگر بکوشیم بر بنیان‌های انسان‌گرایانه آموزش مدرن فایق بیاییم، چه چیزی در پی خواهد آمد. به عبارت دیگر، من در این باره کاوش می‌کنم که چگونه ممکن است آموزش را بفهمیم و «انجام دهیم»، اگر که دیگر فرض نکنیم می‌توانیم ذات^۱ و سرشت^۲ بشری را بشناسیم — یا، به بیانی متفاوت، اگر که با پرسش از معنای انسان بودن همچون پرسشی عمیقاً گشوده برخورد کنیم؛ یعنی پرسشی که تنها می‌شود با درگیر شدن در آموزش به پاسخ آن دست یافت، نه همچون پرسشی که باید پیش از دست زدن به آموزش پاسخ بگیرد. در این کتاب، من «انسان‌گرایی» را به معنای فلسفی آن می‌فهمم. مقصود از انسان‌گرایی این فرض است که دانستن و صورت‌بندی کردن ذات یا سرشت بشری و بهره بردن از این معرفت به مثابه بنیان کوشش‌های آموزشی و سیاسی ما مقدور است. بنابراین، چنان‌که ایمانوئل لویناس بیان کرده، انسان‌گرایی دربردارنده «به رسمیت شناختن یک ذات نامتغیر به نام آدمی^۳ و تصدیق جایگاه مرکزی او در اقتصاد امر واقعی^۴ و تصدیق ارزش اوست که همه ارزش‌های دیگر را می‌آفریند» (Levinas 1990, 277).

اما چرا باید بکوشیم بر انسان‌گرایی فایق بیاییم؟ چرا باید بکوشیم تا آن را پشت سر بگذاریم؟ تردیدی نمی‌توان داشت که انسان‌گرایی راهبردی مهم، و بعضاً موفق، برای حراست از انسانیت انسان بوده است. اما پرسش این جاست که آیا این راهبرد امروز نیز همچنان می‌تواند مؤثر باشد یا نه. من در این کتاب از فلاسفه‌ای سرخ می‌گیرم که پرسش‌هایی بنیادین را، هم درباره امکان‌پذیری و هم درباره مطلوبیت «راهبرد» انسان‌گرایی، مطرح کرده‌اند. از منظر لویناس، «بحران انسان‌گرایی در جامعه ما» با «رخداد‌های غیرانسانی تاریخ اخیرمان» آغاز شد (Levinas 1990, 279). از منظر لویناس، این رخدادها نه تنها شامل وقایع غیرانسانی «جنگ ۱۹۱۴، مضمحل شدن انقلاب روسیه در استالینسم، [سر برآوردن] فاشیسم، هیتلریسم، جنگ ۱۹۳۹ تا ۱۹۴۵، بمباران‌های اتمی،

1. essence

2. nature

3. Man

4. the economy of the Real

نسل‌کشی و جنگ‌های بلاانقطاع» می‌شود، بلکه همچنین در «[نهاد] دانشی که امر واقعی را بدون اندیشیدن به آن حساب و کتاب می‌کند» و نیز در یک «جهان سیاست و مدیریتِ لیبرال که نه استثمار را مانع می‌شود و نه جنگ» و در «سوسیالیسمی که در بوروکراسی اسیر می‌گردد» تداوم می‌یابد (Levinas 1990, 279). برای لویناس اما بحران انسان‌گرایی فی‌نفسه در این وقایع غیرانسانی نیست، بلکه اولاً در ناتوانی انسان‌گرایی برای مقابلهٔ مؤثر با این وقایع است، و ثانياً — و مهم‌تر از آن — در این حقیقت نهفته است که بسیاری از این وقایع غیرانسانی در واقع مبتنی بر و برانگیخته از تعاریفی خاص از معنای انسانیت بوده‌اند. بنابراین او نتیجه می‌گیرد که «انسان‌گرایی را باید تقبیح کرد ... چرا که به قدر کافی انسانی نیست» (Levinas 1981, 128؛ تأکید از مؤلف است).

این طریقهٔ بیان کردن مسئلهٔ انسان‌گرایی یادآور است که وی نیز در آثارش ناکامی‌های انسان‌گرایی در فرهنگ غرب را آشکار نموده. در نامه‌ای در باب انسان‌گرایی،^۱ که در اصل در سال ۱۹۴۷ منتشر شد، هایدگر نوشت که باید با انسان‌گرایی مقابله کرد «از آن‌جا که قدرِ مایهٔ انسانی آدمی^۲ را به اندازهٔ کافی والا نمی‌نهد» (Heidegger 1993 [1947], 233-234). از منظر هایدگر یکی از مشکلات اصلی انسان‌گرایی این است که نظرگاهی متافیزیکی است (بنگرید به: Heidegger 1993 [1947], 226). منظور هایدگر از این تعبیر این است که پاسخ انسان‌گرایی به پرسشِ معنای انسان بودن بر ذات یا سرشت انسان مبتنی است، بر انسان به مثابهٔ یک چیز، و نه — چنان‌که به نظر هایدگر باید به این پرسش پردازیم — بر هستی^۳ این هستند، یعنی بر وجود^۴ انسان، بر شیوه‌هایی که انسان از طریق آن‌ها در جهان وجود دارد (بنگرید به: Heidegger 1993 [1947], 228). به بیان هایدگر، انسان‌گرایی نه‌تنها پرسش از هستیِ آدمی را مطرح نمی‌کند — و بدین ترتیب تنها می‌تواند آدمی را همچون شیئی در میان دیگر اشیا دریابد — بلکه بابت رویکردِ متافیزیکی‌اش «حتی مانع از این پرسش می‌شود، چرا که نه آن را به

1. *Letter on Humanism*2. *the humanitas of man*

3. Being

4. existence

رسمیت می‌شناسد و نه آن را می‌فهمد» (Heidegger 1993 [1947], 228).^(۲) بنابراین مشکل انسان‌گرایی این است که در خود هنجاری از انسان‌بودگی^۱ دارد، هنجاری از معنای انسان بودن؛ و بدین ترتیب کسانی را که با این هنجار برابری نمی‌کنند یا نمی‌توانند برابری کنند بیرون می‌نهد (بنگرید به: Honig 1993). ما در سرآغاز قرن بیست و یکم به‌خوبی می‌دانیم که این مسئله تنها یک امکان نظری نیست. بسیاری از جنایاتی که به نشانگرهای قرن بیستم تبدیل شده‌اند — همچون هولوکاست و نسل‌کشی‌های کامبوج، رواندا و بوسنی — در حقیقت مبتنی بر تعریفی بودند از این‌که چه چیز انسانی است؛ و مهم‌تر از آن، چه کسی انسان است. از نظرگاهی آموزشی، مسئله انسان‌گرایی این است که هنجاری از معنای انسان بودن را قبل از آشکار شدن بالفعل «نمونه‌ها»ی انسانیت مطرح می‌کند. انسان‌گرایی پیش از آن‌که برای کودک، دانش‌آموز یا «نوامده» فرصت مهیا کند تا وی نشان بدهد که کیست و می‌خواهد چه کسی باشد، معین می‌کند که او باید چه چیز بشود. بنابراین به نظر می‌رسد که انسان‌گرایی قادر نیست در برابر این امکان که نوآمدگان بتوانند عمیقاً فهم ما از معنای انسان بودن را دگرگون کنند گشوده بماند. گویی انسان‌گرایی پیشاپیش این امکان را منکر می‌شود که کودک تازه‌متولدشده بتواند یک گاندی تازه باشد، یا دانش‌آموز کلاسمان بتواند یک مادر ترزای تازه بشود، یا آن نوآمده بتواند یک نلسون ماندلای تازه باشد. این امر نشان‌دهنده آن است که انسان‌گرایی در سطحی بنیادین تنها می‌تواند آموزش را به مثابه اجتماعی‌سازی تصور کند، یعنی فرایندی برای جای‌گذاری نوآمدگان در یک «نظم» از پیش موجود بشریت و، در مورد آموزش مدرن، به مثابه جای‌گذاری نوآمدگان در یک نظم از پیش موجود عقل مدرن (بنگرید به: Säfström 2003). در نتیجه، انسان‌گرایی نمی‌تواند یکتایی^۲ هر فرد انسانی را دریابد. او تنها می‌تواند به هر نوآمده همچون نمونه‌ای از ذات بشری‌ای بیندیشد که پیش‌تر تعیینش کرده و از قبل آن را شناخته.

1. norm of humanness

2. uniqueness

در حالی که ملاحظات بیان شده به صورت استدلالی علیه مطلوبیت انسان‌گرایی درمی‌آیند، پرسش‌هایی دربارهٔ امکان‌پذیری انسان‌گرایی، یعنی امکان دانستن و صورت‌بندی ذات انسان نیز وجود دارد. پرسش این‌جا فقط این نیست که آیا دستیابی به یک معرفت کامل از انسان ممکن است یا این‌که همواره جنبه‌ای باقی می‌ماند که نمی‌توان آن را شناخت — مسئله‌ای که مثلاً زیگموند فروید آن را طرح کرد. بلکه پرسش فلسفی عمیق‌تری نیز دربارهٔ وضعیت معرفت دربارهٔ انسان وجود دارد؛ به طور مشخص‌تر این پرسش که آیا انسان می‌تواند توأمان هم منبع تمامی معرفت‌ها باشد و هم ابژه^۱ معرفت خویش. میشل فوکو نه تنها به میزانی چشمگیر به فهم ما از تناقضات درونی فهم مدرن از سوژه انسانی کمک کرده — فهمی که مطابق آن انسان، توأمان، هم همچون یک واقعیت در میان دیگر واقعیات آشکار می‌شود و هم همچون شرط استعلایی^۲ امکان‌پذیری هر گونه معرفت از امر واقع — بلکه همچنین این فوکو بود که واپاشی و از میان رفتن فرجامین انسان مدرن «همچون چهره‌ای کشیده شده در ماسه بر کناره دریا» را اعلام کرد (Foucault 1973, 387). اما همچون لویناس و هایدگر، اعلان پایان انسان از زبان فوکو نه معطوف به خود انسان، که معطوف به جنبه‌های مسئله‌ساز فهم انسان‌گرایانه از انسان، و به طور مشخص‌تر معطوف به شیوه‌هایی بود که فهم مدرن از انسان بدان شیوه‌ها بر معناهای ممکن انسان بودن حد می‌گذارد.

پس این است آنچه عملاً در تعبیری همچون «پایان انسان» یا «مرگ سوژه» مدنظر است (بنگرید به: Biesta 1998b; Heartfield 2002). مقصود از این تعبیر رد سوژگی بشر یا انسانیت و کرامت انسان نیست، بلکه آن‌ها معطوف به انسان‌گرایی هستند؛ یعنی معطوف به ایده‌ای هستند که تدقیق ذات انسان را ممکن و مطلوب می‌داند. مؤلفه محوری این نقد انسان‌گرایی این است که خود انسان‌گرایی به مانعی برای حراست از انسانیت انسان بدل شده. بنا به نقل قول دیگری از لویناس، انسان‌گرایی را باید رد کرد، نه به منظور خدشه‌دار کردن سوژه انسانی، بلکه از آن رو که انسان‌گرایی «به قدر کفایت انسانی نیست» (Levinas

1. object

2. transcendental

128, 1981؛ تأکید از مؤلف است). اکنون چالش این جاست که آیا نزدیک شدن به مسئلهٔ انسانیتِ انسان به شیوه‌ای دیگر ممکن است یا نه؛ شیوه‌ای که بتواند بر جنبه‌ها و تبعات مسئله‌ساز انسان‌گرایی فایق بیاید. این چالش در بدو امر چالشی است برای فلسفه؛ اما، چنان‌که نشان داده‌ام، پرسش‌های فلسفی هرگز پرسش‌هایی صرفاً نظری نیستند. پرسشِ چیستیِ معنای انسان بودن بر همهٔ پوشش‌ها و سودهای انسانی اثر می‌نهد. از این رو، این پرسش نه تنها پرسشی بسیار عملی، بلکه پرسشی بسیار فوری در جهانی است که کماکان در میانهٔ ادعاهای رقیب دربارهٔ معنای در پیش گرفتن زیستی انسانی دچار مصیبت می‌شود. به همهٔ این دلایل، چالش فایق آمدن بر انسان‌گرایی چالشی حیاتی برای آموزش است — البته اگر که تصدیق کنیم تفاوتی معنادار هست میان آموزش و اجتماعی‌سازی؛ یا به تعبیر دیگر، اگر تصدیق کنیم که آموزش چیزی بیش از جای‌گذاریِ صرفِ فرد انسانی در یک نظم از پیش موجود است؛ [یعنی] تصدیق کنیم که آموزش دربردارندهٔ مسئولیتی است در قبال یکتایی هر فرد انسانی.

در فصولی که در پی می‌آید، من در این باره کاوش می‌کنم که چگونه ممکن است بتوانیم پس از مرگ سوژه، آموزش را بفهمیم و به آن پردازیم. به دیگر بیان، کاوش من در این باره است که اگر آموزش دیگر برگرفته از فهم انسان‌گرایانه از سوژهٔ انسانی یا مبتنی بر آن نباشد، احتمالاً چه شکل و شمایلی خواهد یافت. از یک سو، با جزئیات بیشتر در این باره بحث خواهم کرد که چرا و چگونه انسان‌گرایی مشکلی برای آموزش محسوب می‌شود؛ و از سوی دیگر، می‌کوشم شیوه‌ای متفاوت برای فهم و پرداختن به آموزش را بسط دهم؛ شیوه‌ای که، چنان‌که گفتم، پرسش از انسانیتِ انسان را پرسشی عمیقاً گشوده می‌بیند، پرسشی که تنها می‌توان با درگیر شدن در آموزش به آن پاسخ داد و نه پرسشی که باید پیش از آن‌که بتوانیم درگیر آموزش شویم به آن پاسخ دهیم. من مشخصاً علاقه‌مند به ارائهٔ بدیلی برای آن فهم مدرن از آموزش هستم که در آن، آموزش از خلال «تولید» شخصِ عقلانی خودآیین فهمیده می‌شود و در آن آموزشگر همچون قابله‌ای است که مسئولیتش آزاد کردن پتانسیل عقلانی انسان است. این بدان معنی نیست که

من به نحوی از انحا مخالف عقلانیت هستم؛ بلکه تنها به این معناست که من فکر نمی‌کنم عقلانیت می‌تواند یا باید معیار انسانیت باشد، یا فکر نمی‌کنم که عقلانیت را می‌توان خارج از حدود تاریخ انسانی فهمید.

ممکن است رویکردی که من در این کتاب ارائه می‌کنم همچون معکوس کردن شیوه سنتی تفکر درباره آموزش فهمیده شود. من استدلال می‌کنم که ما نباید به آموزش از منظر آموزشگری بنگریم که می‌خواهد چیزی را تولید یا آزاد کند. در عوض، استدلال می‌کنم که ما باید روی شیوه‌هایی تمرکز کنیم که از طریق آن‌ها سرآغازی تازه برای یکایک افراد می‌تواند «به حضور»^۱ درآید. در نگاه نخست ممکن است این موضع همچون یک پداگوژی^۲ کودک‌محور به نظر برسد. اما این رویکرد هر چیزی هست جز یک پداگوژی کودک‌محور؛ چرا که، چنان‌که در این کتاب استدلال می‌کنم، ما تنها می‌توانیم در جهانی به حضور درآیم که آکنده از دیگرانی است که شبیه ما نیستند. «جهان»، که به مثابه جهانی از تکرار و تفاوت فهم می‌شود، نه تنها شرط ضروری‌ای است که انسان‌ها از خلال آن می‌توانند به حضور درآیند، بلکه شرطی در دسرفرین^۳ هم هست، شرطی است که فرایند آموزش را به فرایندی ماهیتاً دشوار بدل می‌کند. نقش آموزشگر در این همه نقش تکنیسین یا قابل نیست، بلکه باید از خلال احساس مسئولیت در قبال «با به جهان نهادن»^۴ هستنده‌هایی یکتا و تکین^۵ فهم شود؛ و نیز [از خلال] احساس مسئولیت در قبال جهان به مثابه جهانی از تکرار و تفاوت.

در شش فصلی که در پی می‌آید، به طریقی که در ادامه بیان می‌شود، این خط فکری را بسط می‌دهم. در فصل ۱، بحث را در زمینه‌ای وسیع‌تر و معاصر قرار می‌دهم. نشان می‌دهم که به نظر می‌رسد زبان آموزش کمابیش به کلی با نوعی زبان یادگیری جایگزین شده. استدلال می‌کنم که در عبور از «آموزش» به سمت «یادگیری»، چیزی گم شده و در نتیجه بسیاری از کسانی که اکنون درگیر آموزش هستند — چه در مقام دانش‌آموز و چه در مقام آموزشگر — فاقد زبانی‌اند که بتواند به آن‌ها کمک کند تا ماهیت پیچیده و دشوار فرایندها و روابط آموزشی را

1. into presence

4. coming into the world

2. pedagogy

5. singular

3. troubling

بفهمند. من در این باره کاوش می‌کنم که چه چیزی رابطه‌ای آموزشی را برمی‌سازد و، از این خلال، دورنمایی از شیوه‌ای متفاوت برای فهم آموزش و پرداختن به آن را ترسیم می‌کنم. در چهار فصل بعد، جنبه‌های گوناگون این شیوه بدیل برای فهم آموزش و پرداختن به آن را با جزئیات بیشتر بسط می‌دهم. در فصل ۲، بر نقدهای نگاشته‌شده بر انسان‌گرایی و ادعاهای مربوط به پایان انسان و مرگ سوژه تمرکز می‌کنم. استدلال می‌کنم که به جای کوشیدن برای یافتن پاسخ پرسش چیستی سوژه انسانی، [یعنی] چیستی ذات و سرشت آن، باید پرسشی متفاوت مطرح کنیم؛ یعنی پرسیم که در کجا سوژه انسانی، همچون سوژه‌ای یکتا و تکین، «به حضور» درمی‌آید. من درباره نحوه‌های متفاوتی بحث می‌کنم که «به حضور در آمدن»^۱ را می‌توان فهمید، و بر ابعاد اجتماعی و اخلاقی «به حضور در آمدن» تأکید می‌گذارم. یک نتیجه‌گیری مهم این فصل آن است که ما تنها می‌توانیم در جهانی به حضور درآیم که آکنده از دیگرانی است که شبیه ما نیستند، جهانی از تکرار و تفاوت. در فصل ۳، این استدلال را با کندوکاو در این مسئله پی می‌گیرم که چگونه می‌توانیم باهمستانی^۲ را بفهمیم که در آن افراد به حضور درمی‌آیند. من نشان می‌دهم که چنین باهمستانی برساخته هویتی مشترک نیست، بلکه همچون باهمستانی از تکرار و تفاوت رادیکال وجود دارد. در این باهمستانی بدون باهمستان،^۳ ما تنها از خلال احساس مسئولیت است که می‌توانیم با یکدیگر در رابطه قرار بگیریم، و تنها از خلال روابط مسئولانه است که به مثابه هستنده‌هایی یکتا و تکین برساخته می‌شویم. در فصل ۴، با جزئیات بیشتر واریسی می‌کنم که این امر چه دلالت‌های ضمنی‌ای برای آموزش دارد و از آموزش چه چیزی طلب

1. coming into presence

۲. community: در معادل‌گذاری برای این واژه هنوز یکپارچگی در زبان فارسی وجود ندارد. معمولاً دو واژه «اجتماع» و «جماعت» به عنوان معادل community استفاده می‌شوند. برابرهادهایی چون «باهماد»، «باهمستان» و خود «کامیونیتی» نیز استفاده شده‌اند. این واژه، بنا به تعریف واژه‌نامه آکسفورد، دو معنای اصلی دارد: ۱. «گروهی از مردمان که در مکانی واحد با هم زندگی می‌کنند»، و ۲. «گروهی از مردمان که خصلت مشترک خاصی دارند، مثلاً دین مشترک، نژاد مشترک، حرفه مشترک». در این ترجمه، ما از برابر نهاد «باهمستان» استفاده کرده‌ایم. — م.

3. community-without-community

می‌کند. استدلال می‌کنم که ما تنها در صورتی می‌توانیم پا به جهان نهم که دیگران نیز بتوانند پا به جهان نهند، که بدین معناست که پا به جهان نهادن ما منوط به وجود تکرر و تفاوت است. این واقعیت اما آموزش را به فرایندی ماهیتاً دشوار — اگر نگوئیم متناقض — تبدیل می‌کند؛ در این فصل من این امر را سرشت و اساساً^۱ آموزش می‌نامم. در این باره کاوش می‌کنم که این دشواری را چگونه می‌شود فهمید و این دشواری چگونه می‌تواند جایی مناسب در آموزش داشته باشد. در فصل ۵، بر مسئله احساس مسئولیت آموزشی تمرکز می‌کنم، و به طور مشخص‌تر بر مسئله آفریدن «فضاهای جهان‌واره»، فضاهایی از تکرر و تفاوت که شرط ضروری به حضور در آمدن هستنده‌هایی یکتا و تکین هستند. من از طریق مقایسه آموزش با معماری، درباره معنای ساختن یک فضای جهان‌واره کاوش می‌کنم؛ و نتیجه‌گیری می‌کنم که احساس مسئولیت وظیفه‌ای دوگانه به دنبال دارد: وظیفه‌ای برای آموزش و وظیفه‌ای برای الغای^۲ آموزش. در فصل ۶، نشان می‌دهم که رویکردی به آموزش که در فصول پیشین ارائه کرده‌ام باعث تغییر در شیوه‌ای می‌شود که آموزش دموکراتیک را می‌فهمیم و به آن می‌پردازیم. استدلال من علیه ایده‌ای است که آموزش دموکراتیک را همچون فرایندی از تولید اشخاص دموکراتیک می‌فهمد و در عوض، رویکردی را پیش می‌نهم که بر شیوه‌هایی تمرکز می‌کند که طی آن انسان‌ها می‌توانند دست به عمل بزنند و به جهان به مثابه جهانی از تکرر و تفاوت پای نهند. بر این مبنا، سه پرسش تازه برای آموزش دموکراتیک پیش می‌نهم، پرسش‌هایی که بر شخص دموکراتیک تمرکز نمی‌کنند، بلکه از شرایطی می‌پرسند که طی آن عمل کردن در مدرسه و در جامعه ممکن می‌شود، و درباره عبرت‌هایی می‌پرسند که ممکن است از توانایی یا ناتوانی در عمل کردن حاصل شود. در انتها، کتاب را با فراخوانی برای یک پداگوژی^۳ انقطاع^۳ به پایان می‌برم.

یادداشت‌ها

۱. سنت بیلدونگ ریشه‌های استواری در نظریه و کردوکار آموزشی قاره‌ای دارد، و همین امر ارائه

1. deconstructive

2. undoing

3. interruption

ترجمه‌ای شایسته از مفهوم بیلدونگ به زبان انگلیسی [و فارسی] را دشوار می‌کند. هرچند بیلدونگ گاهی به «تهدیب»^۱ و حتی به «آموزش لیبرال» ترجمه می‌شود، تصمیم گرفته‌ام که از کلمه اصلی آلمانی استفاده کنم. برای بحثی درباره شیوه‌های ممکن فهم بیلدونگ در نسبت با سنت‌های آموزشی در جهان انگلیسی‌زبان، بنگرید به:

Cleary and Hogan 2001; Biesta 2002a; Biesta 2002b; Løvlie et al., 2003.

۲. لویناس «کشف» تفاوت میان ذات یا سرشت آدمی (آدمی همچون یک هستنده) با بود یا وجود آدمی (هستی آدمی) از جانب هایدگر را تحولی عظیم و رو به پیش در فلسفه غرب می‌داند (Levinas 1985, 40). از همین روست که او هستی و زمان هایدگر را «یکی از شایسته‌ترین کتب تاریخ فلسفه» قلمداد می‌کند (Levinas 1985, 37) و تحلیل هستی آدمی در این کتاب را «به‌غایت درخشان» می‌انگارد (Levinas 1985, 39). (البته او بیان می‌کند که برای اظهار تحسینش نسبت به هستی و زمان همیشه می‌کوشد تا «حال و هوای آن خوانش‌ها در زمانی را به خاطر بیاورد که رخدادهای سال ۱۹۳۳ هنوز قابل تصور نبود» (Levinas 1985, 38). اما به‌رغم این‌که لویناس با «تشخیص» هایدگر همداستان است، با «راه‌حل» هایدگر از اساس مخالفت دارد؛ یعنی با قرار دادن انسان در مقام «شیان هستی» از سوی هایدگر (Heidegger 1993 [1947], 234). در واقع لویناس «این کوشش بلندپروازانه فلسفی را که یاریگر اندیشه و علیه حسابگری محض است، اما آدمی را در ید بهره‌مندی‌های ناشناخته هستی می‌نشاند و، به‌رغم نامه‌هایی در باب انسان‌گرایی^۲ اش، فهم را تا حد خود هیتلریسم فرومی‌آورد» (Levinas 1990, 281) در زمره یکی از دیگر وقایع غیرانسانی قرن بیستم قرار می‌دهد.

علیه یادگیری

بازپس‌گیری زبانی برای آموزش در عصر یادگیری

چرا زبان برای آموزش حایز اهمیت است؟ اگر بنا بود زبان را صرفاً توصیفی از واقعیت بدانیم، دیگر در پاسخ به این سؤال چیز چندانی برای گفتن باقی نمی‌ماند. در آن حالت، آموزش صرفاً «هست» و زبان صرفاً «آنچه هست» را توصیف می‌کند. اما توصیف فقط یکی از کارکردهای زبان است — و خود نیز کارکردی است مسئله‌مند. زبان صرفاً آینه واقعیت نیست. لااقل از زمان دیویی و ویتگنشتاین می‌دانیم که زبان نوعی کردوکار است؛ کاری است که انجامش می‌دهیم. و لااقل از زمان فوکو می‌دانیم که کردوکارهای زبانی و گفتمانی^۱ آنچه را می‌تواند دیده شود، می‌تواند گفته شود، می‌تواند اندیشیده شود، و سرآخر می‌تواند انجام شود حدگذاری می‌کنند، و چه‌بسا بتوانیم بگوییم برمی‌سازند. درست همان‌طور که زبان برخی شیوه‌های گفتن و عمل کردن را ممکن می‌کند، برخی دیگر از نحوه‌های گفتن و عمل کردن را دشوار و گاه حتی ناممکن می‌کند. این دلیلی حایز اهمیت است برای اهمیت زبان در آموزش، چرا که زبان یا زبان‌هایی که در دسترس آموزش هستند تا حد زیادی بر آنچه می‌تواند گفته شود و انجام پذیرد، و نیز بر آنچه نمی‌تواند گفته شود و انجام پذیرد اثر می‌گذارند.

1. discursive

در این فصل، من بر نحوه تحول یافتن زبانی تمرکز می‌کنم که در دو دهه اخیر در دسترس آموزشگران قرار گرفته است. استدلال می‌کنم که زبان آموزش تا حد بسیاری جای خود را به زبان یادگیری داده است. هرچند این «زبان جدید یادگیری» بیان ایده‌ها و بصیرت‌هایی را ممکن کرده که به وسیله زبان آموزش دشوار می‌شد صورت‌بندی‌شان کرد، صورت‌بندی دیگر جنبه‌های فهم ما از چستی آموزش یا این که آموزش چه باید باشد بسیار بسیار دشوارتر شده است. در گذار از زبان آموزش به زبان یادگیری چیزی از دست رفته است. به همین دلیل بنا دارم استدلال کنم که نیاز است تا زبانی از آن آموزش را برای آموزش بازپس بگیریم. اما این کار نمی‌تواند صرفاً به معنای بازگشت به زبان یا زبان‌هایی باشد که در گذشته استفاده می‌شدند. به معنایی، مسئولیت پیش روی ما این است که زبانی برای آموزش را از نو اختراع کنیم — زبانی که پاسخگوی چالش‌های نظری و عملی‌ای باشد که امروزه با آن‌ها مواجهیم. بسیاری از آموزشگران، در گذشته و اکنون، از زبانی رهایی‌بخش^۱ در آموزش الهام گرفته‌اند. سنتی دیرپا وجود دارد که بر آموزش به مثابه فرایندی از رهایی‌بخشی فردی تمرکز می‌کند که طی آن آموزش مسیری است از کودکی به بزرگسالی، از وابستگی به ناوابستگی، از دگرآیینی به خودآیینی. آموزشگران انتقادی فهم این نکته را تسهیل کرده‌اند که بدون رهایی‌بخشی اجتماعی خبری از رهایی‌بخشی فردی نیز نیست. هر دوی این سنت‌ها، فارغ از تفاوتی که در میزان تأکیدگذاری‌های خود دارند، پیوندی نزدیک با ایده عصر روشنگری رهایی‌بخشی از طریق فهم عقلانی دارند، و نیز پیوندی نزدیک با چارچوب انسان‌گرایانه دارند که در آن عقلانیت هم به مثابه ذات و هم به مثابه سرنوشت آدمی قلمداد می‌شود. این امر، چنان‌که در پیشگفتار نشان داده‌ام، در این ایده بیان می‌شود که مقصود آموزش دستیابی به وضعی از خودآیینی عقلانی است. اکنون ما در عصری زندگی می‌کنیم که رفته‌رفته در آن درمی‌یابیم که یک عقلانیت وجود ندارد، بلکه عقلانیت‌های بسیاری وجود دارند — عصری که می‌توانیم آن را عصر پسامدرن یا پسااستعماری بنامیم. همچنین

1. emancipatory

ما در عصری زندگی می‌کنیم که در آن رفته‌رفته می‌بینیم که شناخت، یا معرفت، تنها یکی از نحوه‌های ارتباط برقرار کردن با جهان طبیعی و اجتماعی است، و الزاماً ثمربخش‌ترین، مهم‌ترین، یا آزادسازترین راه هم نیست. بحران‌های سیاسی و زیست‌محیطی‌ای که امروز شاهدشان هستیم نشانگری هستند از این که شاید آن جهان‌بینی که زیربنای زبان‌رهایی‌بخش آموزش را برمی‌ساخته به انتهای مصرف خود رسیده باشد. مهم‌ترین پرسشی که امروز پیش روی ماست این نیست که چگونه می‌توانیم به نحوی عقلانی بر جهان طبیعی و اجتماعی تسلط یابیم. امروز مهم‌ترین پرسش این است که چگونه می‌توانیم به چپستی و کیستی دیگری پاسخی مسئولانه دهیم و با وی به طریقی آشتی‌جویانه زندگی کنیم (مثلاً، بنگرید به: Säfström and Biesta 2001).

در این فصل من می‌خواهم سهمی ادا کنم در سر و شکل دادن به یک زبان آموزش که در قبال این چالش‌ها حساس است. سنگ‌بناهایی را برای زبانی پیشنهاد خواهم داد که بر روابط آموزشی، بر اعتماد، و بر مسئولیت متمرکز است، و همزمان خصلت ماهیتاً دشوار آموزش را به رسمیت می‌شناسد. در فصول بعد، این ابعاد را با جزئیات بیشتری کندوکاو خواهم کرد.

زبان جدید یادگیری

یکی از چشمگیرترین تغییراتی که طی دو دهه گذشته در نظریه و کردوکار آموزش روی داده برآمدن مفهوم «یادگیری» و افول متعاقب مفهوم «آموزش» است. معلمی اکنون به مثابه حمایت از یادگیری یا تسهیل یادگیری بازتعریف شده، چنان‌که آموزش اکنون اغلب به مثابه ارائه فرصت‌های یادگیری یا تجارب یادگیری توصیف می‌شود. شاگردان و دانش‌آموزان به یادگیرندگان بدل شده‌اند، و آموزش بزرگسالان به یادگیری بزرگسالان تبدیل گشته است. در انگلستان و ولز، سازمان «آموزش مکمل و آموزش بزرگسالان» رسماً با عنوان «اداره یادگیری

و مهارت‌ها» بازتعریف شده است. و اکنون دیگر، دولت‌های گراگردها جهان آموزش مکرر یا دایمی را طلب نمی‌کنند، بلکه بر نیاز به یادگیری مادام‌العمر و ایجاد جامعه‌ای یادگیرنده تأکید می‌کنند. «یادگیری» تبدیل به مفهومی محبوب در اسناد سیاست‌گذاری ملی و بین‌المللی شده، چنان‌که می‌توان در عناوینی چون یادگیری مادام‌العمر برای همگان (OECD 1996)، عصر یادگیری: رنسانسی برای یک بریتانیای جدید (DfEE 1998) و یادگیری به قصد موفقیت (DfEE 1999) دید. اکنون بریتانیا خدماتی اینترنتی برای همه کسانی دارد که می‌خواهند یاد بگیرند، به اسم لرن دایرکت،^۱ که «دانشگاه برای صنعت»^۲ آن را راه‌اندازی کرده و هدفش تبدیل بریتانیا به یک جامعه یادگیرنده است. وب‌سایت لرن دایرکت این خدمات را بدین ترتیب تبلیغ می‌کند:

به لرن دایرکت خوش آمدید.

لرن دایرکت فرمی کاملاً جدید برای یادگیری است که برای همگان مناسب است! لرن دایرکت نوعی یادگیری است که با در نظر داشتن شما طراحی شده. دوره‌های ما کامپیوتری هستند، اما نگذارید این موضوع آزردتان کند! ساده‌ترین راه برای آغاز کردن این است که به یکی از مراکز متعدد لرن دایرکت در سرتاسر کشور بروید. کارکنان صمیمی ما آماده‌اند تا به شما کمک کنند. لازم نیست هیچ تجربه‌ای داشته باشید — ما گام به گام شما را در یادگیری‌تان همراهی خواهیم کرد ([http://www.learndirect.co.uk/personal [accessed March 10, 2003]).

برش زیر از سندی درباره یادگیری مادام‌العمر که کمیسیون اروپا منتشر کرده نیز مثال آشکار دیگری است از آنچه من پیشنهاد می‌کنم آن را «زبان جدید یادگیری» بنامیم:

قرار دادن یادگیرندگان و یادگیری در مرکز آموزش و روش‌ها و فرایندهای مهارت‌آموزی به هیچ‌وجه ایده تازه‌ای نیست، اما در عمل، چارچوب جافقاده کردوکارهای پداگوژیک در اکثر فضاها رسمی، معلمی را به یادگیری برتری داده است... در یک جامعه دانش‌محور مبتنی بر فناوری‌های پیشرفته، این نوع [نسبت میان] معلمی-یادگیری از بازدهی می‌کاهد: یادگیرندگان باید خودعامل^۳ و خودآیین‌تر گردند، آماده بشوند تا دانش خود را مدام نو کنند و پاسخی سازنده

1. learndirect

2. University for Industry

3. proactive

به ترکیب‌بندی‌های دایم‌التغییر مشکلات و زمینه‌هایشان] ارائه دهند. در این جا نقش معلم تبدیل می‌شود به همراهی، تسهیل، مشاوره، حمایت و راهنمایی در خدمت کوشش‌های خود یادگیرندگان برای دستیابی به دانش، بهره‌گیری از آن و سرانجام خلق دانش (Commission of the European Communities 1998, 9, 9). (quoted in Field 2000, 136).

هرچند مفهوم «یادگیری» در گفتمان آموزشی معاصر تبدیل به مفهومی تقریباً همه‌جاحاضر شده، مهم است در نظر داشته باشیم که این زبان جدید یادگیری حاصل یک فرایند مشخص یا جلوه‌ای از یک دستور کار پنهانی یکتا نیست. بلکه بیشتر باید آن را همچون نتیجه ترکیب تحولات و جریان‌های متفاوت، و تا حدی حتی متضاد، دید؛ و این واقعیت دال بر این است که این زبان جدید یادگیری بیشتر یکی از تبعات مجموعه‌ای از رخدادهاست تا این‌که خروجی عامدانه یک برنامه یا دستور کار معین باشد. لاقلاً چهار جریان وجود دارد که هر کدام به طریقی در برآمدن زبان جدید یادگیری سهم داشته‌اند.

۱. نظریات جدید یادگیری. یک جریان تأثیرگذار را می‌توان در زمینه روان‌شناسی یادگیری یافت که مربوط است به ظهور نظریات برساخت‌گرایانه^۱ و اجتماعی-فرهنگی یادگیری (مثلاً بنگرید به: Fosnot 1996; Lave and Wenger 1991). چنین نظریاتی این ایده را به چالش کشیده‌اند که یادگیری به معنای دریافت منفعلانه اطلاعات است و در عوض استدلال کرده‌اند که دانش و فهم فعالانه توسط یادگیرنده — و اغلب در همکاری با دیگر یادگیرندگان — برساخته می‌شوند. این امر موضوع تمرکز را از فعالیت‌های معلمان بر فعالیت‌های دانش‌آموزان تغییر داده است. در نتیجه، یادگیری به موضوعی بسیار محوری‌تر در فهم فرایند آموزش بدل شده. مفاهیمی همچون «داربست‌زنی»^۲ نظرگاهی را عرضه کرده‌اند که مبتنی بر آن معلمی را می‌توان به‌سادگی به مثابه حمایت و تسهیل یادگیری بازتعریف کرد.

۲. پسامدرنیسم. تأثیرات پسامدرنیسم بر نظریه و کردوکار آموزشی نیز در برآمدن زبان جدید یادگیری سهم داشته است. طی دو دهه اخیر بسیاری از نویسندگان

1. constructivist

2. scaffolding

استدلال کرده‌اند که پروژه آموزش پروژه‌ای کاملاً مدرن است و پیوندی تنگاتنگ با میراث روشنگری دارد (مثلاً، بنگرید به: Usher and Edwards 1994). از این رو، تردید پسامدرن درباره امکان و صحت پروژه مدرنیته پرسش‌هایی بنیادین درباره ترتیبات مدرن آموزش پیش کشیده، خصوصاً درباره این ایده که آموزشگران می‌توانند با انتقال عقلانیت و تفکر انتقادی دانش‌آموزانشان را آزاد سازند و رهایی ببخشند. اگر، چنان‌که مثلاً هرمان گیزکه،^۱ متفکر آموزشی آلمانی، استدلال کرده (1985)، پسامدرنیسم دال بر پایان آموزش باشد، دیگر چه چیز باقی می‌ماند بجز یادگیری؟

۳. «انفجار خاموش» یادگیری بزرگسالان. برآمدن زبان جدید یادگیری تنها متأثر از دگرگونی‌های نظری و مفهومی نیست. این واقعیت ساده هم هست که این روزها عده هرچه بیشتری زمان و پول فزاینده‌ای خرج انواع کثیری از فرم‌های یادگیری می‌کنند؛ چه درون چارچوب‌های رسمی نهادهای آموزشی جافته، و چه، بیش از پیش، بیرون از این نهادها. نه تنها شواهد قطعی نشان می‌دهد که حجم و سطح مشارکت در آموزش رسمی بزرگسالان افزایش یافته، بلکه بازار شتابان رشدیابنده‌ای نیز برای اشکال غیررسمی یادگیری وجود دارد، فی‌المثل در مراکز تناسب اندام و باشگاه‌های ورزشی، به واسطه کتب راهنمای خودیاری، اینترنت، ویدئوها، سی‌دی‌ها، دی‌وی‌ها و غیره. یکی از چشمگیرترین خصایل آنچه جان فیلد (Field 2000) آن را «انفجار خاموش یادگیری» نامیده این است که این یادگیری جدید به مراتب بیشتر فردگرایانه^۲ است، چه از حیث فرم و چه از حیث محتوا و مقصود. فیلد دریافته که این روزها بسیاری از بزرگسالان درگیر خودشان‌اند؛ مثلاً درگیر بدنشان، روابطشان یا هویتشان. ماهیت فردگرایانه و فردی‌شده فعالیت‌هایی که یادگیرندگان بزرگسال درگیر آن می‌شوند کمک می‌کند تا بفهمیم که چرا کلمه یادگیری به چنین مفهوم مناسبی برای توصیف این فعالیت‌ها بدل شده است.

۴. از میان رفتن دولت رفاه. برآمدن زبان یادگیری همچنین می‌تواند به تحولات وسیع‌تر اجتماعی-اقتصادی و سیاسی مربوط باشد، خصوصاً به از میان رفتن دولت

1. Hermann Giesecke

2. individualistic

رفاه و برآمدن نئولیبرالیسم در مقام ایدئولوژی بازار. یکی از ایده‌های محوری‌ای که دولت رفاه بر آن تکیه داشت این اصل بود که ثروت به گونه‌ای بازتوزیع گردد که خدماتی چون بهداشت، تأمین اجتماعی، و آموزش در دسترس همه شهروندان قرار بگیرد، و نه صرفاً در دسترس آنانی که تمکن مالی‌اش را دارند. هرچند هنوز بیشتر این ترتیبات در بسیاری از کشورها برجای مانده (اگرچه با شراکت توأمان هرچه بیشتر نهادهای دولتی و خصوصی، یا حتی با خصوصی‌سازی تام و تمام)، رابطه میان دولت‌ها و شهروندان در بسیاری از موارد از رابطه سیاسی به رابطه اقتصادی تبدیل شده: یعنی تبدیل شده به رابطه‌ای میان دولت به مثابه عرضه‌کننده خدمات عمومی و مالیات‌دهنده به مثابه مصرف‌کننده خدمات دولتی. «ارزش به ازای خرج»^۱ تبدیل به یک اصل راهبر در تراکنش‌ها میان دولت و مالیات‌دهندگان گردیده. این طرز تفکر، بنیان ظهور نوعی فرهنگ پاسخگویی^۲ است که منجر به ایجاد سیستم‌های سختگیرانه بازرسی و کنترل، و دستورالعمل‌های آموزشی هرچه تجویزی‌تر گشته. این امر همچنین منطق بنیانی پشت سیستم‌های کوپنی^۳ [آموزش] و این ایده است که این والدین هستند که، در مقام مصرف‌کنندگان آموزش کودکان، در نهایت باید درباره آنچه در مدارس عرضه می‌شوند تصمیم بگیرند (برای تحلیلی انتقادی درباره افول آموزش به مثابه یک کالای عمومی، مثلاً، بنگرید به: England 1994; Apple 2000; Biesta 2004a). این شیوه تفکر، منطقی را پیش می‌نهد که تقریباً به طور انحصاری بر کاربر یا مصرف‌کننده خدمت آموزشی تمرکز می‌کند. برای چنین مصرف‌کننده‌ای چه نامی از «یادگیرنده» متناسب‌تر است؟

اگر این گفته‌ها در مقام نشانگرهایی درباره چرایی احتمالی ظهور زبان جدید یادگیری کفایت کنند — و می‌خواهم یک بار دیگر تأکید کنم که این تحولات حاصل یک تک دستور کار پنهان نیستند و نیز الزاماً همگی مسئله‌ساز یا بد نیستند

۱. value for money: «ارزش به ازای خرج» اصطلاحی است که برای توصیف رابطه میان هزینه یک کالا یا خدمت و کیفیت آن کالا یا خدمت به کار گرفته می‌شود. تعبیر «ارزش به ازای خرج» اغلب در مقام شیوه‌ای برای قیاس محصولات و خدمات گوناگون، به منظور یافتن بهترین معامله ممکن، به کار می‌رود. — م.

— پرسش بعدی این است که تأثیر زبان جدید یادگیری در گفتمان^۱ و کردوکار آموزش چه بوده است. مشکل زبان جدید یادگیری چیست؟ آن چیست که به وسیله این زبان جدید یادگیری می‌شود بیانش کرد؟ و از آن مهم‌تر، آن چیست که به وسیله این زبان دیگر نمی‌شود بیانش کرد؟ آیا ممکن است دلیلی علیه «یادگیری» وجود داشته باشد؟

علیه یادگیری؟

مشکل اصلی زبان جدید یادگیری این است که بازتوصیف فرایند آموزش به صورت یک تراکنش اقتصادی^۲ را تسهیل کرده است، تراکنشی که در آن ۱. یادگیرنده (بالقوه) همان مصرف‌کننده است، کسی که «نیازها»ی معینی دارد؛ و در آن ۲. معلم، آموزشگر یا نهاد آموزشی همچون عرضه‌کننده دیده می‌شود، یعنی کسی که هست تا نیازهای یادگیرنده را برآورده کند؛ و در آن ۳. خود آموزش به یک کالا تبدیل می‌شود — به یک «چیز» — که بناست از سوی معلم یا نهاد آموزش ارائه یا عرضه شود و از سوی یادگیرنده مصرف گردد. همین است آن منطقی که پشت این ایده است که می‌گوید نهادهای آموزشی و افراد آموزشگر باید انعطاف‌پذیر باشند، باید خود را با نیازهای یادگیرندگان تنظیم کنند، باید برای یادگیرندگانشان ارزش به ازای خرج مناسبی داشته باشند و شاید حتی باید مبنی بر این اصل رفتار کنند که همیشه حق با یادگیرنده/مشتري است. کلام لِرِن دایرکت آشکارا همین است، که در آن «لازم نیست هیچ تجربه‌ای داشته باشید» و در آن جا «کارکنان صمیمی ما آماده‌اند تا به شما کمک کنند». همین منطق نیز هست که طلب می‌کند آموزشگران و نهادهای آموزشی پاسخگو^۳ باشند، چرا که آنچه در نهایت رابطه میان یادگیرنده/مصرف‌کننده با آموزشگر/عرضه‌کننده را برمی‌سازد مبلغی است که یادگیرنده پرداخت می‌کند؛ حال یا به صورت مستقیم یا، در آموزش دولتی، از طریق مالیات.

از یک منظر، معقول است که به فرایند آموزش از این حیث نگریسته شود؛ لااقل به این منظور که عدم توازن‌های وضعیتی که در آن آموزش عمده‌تاً توسط عرضه‌کننده

1. discourse

2. economic transaction

3. accountable

مدیریت می‌شده و انعطاف‌ناپذیر بوده بازآرایی شوند. هرچه باشد، دسترسی به آموزش کاملاً به چیزهایی بنیادین مثل توانایی حضور در مدرسه، کالج یا دانشگاه وابسته است و سنتاً آن گروه‌هایی که نمی‌توانسته‌اند زندگی‌هایشان را بر اساس الزامات و زمان‌بندی‌های نهادهای آموزشی سامان دهند، به‌سادگی از بسیاری از فرصت‌های آموزشی بیرون نهاده می‌شدند. به این دلیل است که کلاس‌های عصر، دانشگاه‌های آزاد،^۱ و برنامه‌های یادگیری منعطف یا از راه دور بسیار مهم هستند. دلیل اصلی و درست لزوم پرداختن نهادهای آموزشی و افراد آموزشگر به نیازهای یادگیرندگان نیز همین است. در نظر گرفتن دانش‌آموزان همچون یادگیرندگان، و در نظر گرفتن یادگیرندگان همچون مشتریانی که خواهان ارزش به ازای خرج مناسب‌اند واقعاً می‌تواند برای دستیابی به فرصت‌های آموزشی برای همگان مفید باشد.

اما پرسش بنیادین‌تر این است که آیا خود آموزش می‌تواند — و بایستی — به بیانی اقتصادی فهمیده شود یا خیر؛ یعنی همچون وضعی که در آن یادگیرنده نیازهایی معین دارد و کاروبار آموزشگر برآورده کردن آن نیازهاست. من، به تأسی از فاینبرگ^۲ (2001)، معتقدم که این‌گونه نیست و دقیقاً به این دلیل است که تشبیه میان رابطه‌ای اقتصادی و رابطه‌ای آموزشی نابسند می‌نماید. چرا چنین است؟

در تراکنش‌های اقتصادی، علی‌الاصول، ما می‌توانیم فرض بگیریم که مصرف‌کنندگان می‌دانند نیازهایشان چیست و می‌دانند که چه می‌خواهند (عبارت «علی‌الاصول» در این‌جا مهم است، چرا که خیلی خوب می‌دانیم که چگونه صنعت تبلیغات می‌تواند نیازهای مصرف‌کنندگان را تولید کند). اما آیا این فرض درباره آموزش هم قرین به صحت است؟ ممکن است چنین به نظر برسد که اکثر والدین به‌خوبی می‌دانند که از مدرسه‌ای که فرزندانشان را به آن می‌فرستند چه انتظاری دارند. اما این امر فقط در سطحی بسیار کلی صادق است — و شاید تنها به این دلیل صحت داشته باشد که انتظارات فرهنگی نیرومندی درباره دلیل مدرسه رفتن کودکان و چیزی وجود دارد که می‌شود از مدرسه و تحصیل انتظار

1. open universities

2. Feinberg

داشت. اما اکثر والدین فرزندانشان را به همراه فهرستی جزئی از کارهایی که توقع دارند معلم انجام دهد به مدرسه نمی‌فرستند — یا لااقل هنوز چنین نیست. مثلاً نمی‌گویند: «خانم عزیز، لطفاً سی دقیقه به روش الف به ماری ریاضیات تدریس کنید، سپس پانزده دقیقه تدریس جبرانی داشته باشید، و پس از آن لطفاً بیست دقیقه به او آموزش دینی بدهید، و قدری هم با دیگر بچه‌های کلاس تعامل داشته باشد.» والدین عموماً بچه‌هایشان را به مدرسه می‌فرستند چرا که می‌خواهند این کودکان آموزش ببینند، اما تصمیم‌گیری دربارهٔ این که این کودکِ معین واقعاً به چه چیزی احتیاج دارد، بسته به داورِ حرفه‌ای و تخصص معلم است. آن تفاوت بنیادین میان الگوی اقتصادی یا بازاری با الگوی حرفه‌ای در همین جاست. چنان‌که فاینبرگ توضیح می‌دهد: «در الگوهای بازاری بناست مصرف‌کنندگان بدانند چه نیازی دارند، و تولیدکنندگان پیشنهادهایی از حیث قیمت و کیفیت ارائه می‌دهند تا رضایت آن‌ها را جلب کنند. در الگوهای حرفه‌ای، تولیدکننده نه فقط نیازی را تأمین می‌کند، بلکه نیاز را تعیین نیز می‌کند.... [شخصی به نام] سم پیش پزشک می‌رود و از سردرد گلایه می‌کند. آیا او به آسپیرین نیاز دارد یا جراحی مغز؟ تنها پزشک می‌داند» (Feinberg 2001, 403).

آیا دربارهٔ یادگیری بزرگسالان این وضع متفاوت خواهد بود؟ به نظر می‌رسد که خیر. ممکن است بزرگسالان به طور میانگین بهتر بتوانند آنچه را از آموزش می‌خواهند به بیان درآورند و از این رو ممکن است بهتر بتوانند نیازهای آموزشی‌شان را تعیین کنند. اما نمونه‌های بسیاری هست که در آن بزرگسالان وارد فرایند آموزش می‌شوند تا مشخصاً دریابند که خواسته یا نیازشان واقعاً چه چیزی است. همچنین نباید روایت‌های فراوانی از بزرگسالان را از یاد ببریم که برای ایشان آموزش به معنای دقیق کلمه رخدادی متحول‌کنندهٔ زندگی بوده است؛ تجربه‌ای که از خلال آن نه تنها دریافته‌اند که خواسته یا نیازشان واقعاً چه چیز بوده، بلکه از طریق آن فهمی جدید از خود یافته‌اند. در این جا مقصود این نیست که یافتن فهم تازه از خود یا یافتن هویت جدید همیشه تجربه‌ای مثبت است. یافتن هویت جدید به معنای دست کشیدن از هویت پیشین است، و خیلی اوقات هیچ

راه برگشتی هم وجود ندارد، چنان‌که در آثار کلاسیکی چون تعلیم ریتا^۱ اثر ویلی راسل و پیگمالیون^۲ اثر جورج برنارد شاو می‌توان مشاهده کرد.

بنابراین اندیشیدن به آموزش به مثابه یک تراکنش اقتصادی، به مثابه فرایندی جهت تأمین نیازهای یادگیرنده — که توسط زبان جدید یادگیری ممکن شده است — نخست به این دلیل مسئله‌ساز است که هم از نقش یادگیرنده و هم از نقش متخصص آموزش در یک رابطه آموزشی، استنباط غلطی دارد. این نگاه از یاد می‌برد که یکی از مقاصد اصلی درگیر آموزش شدن دقیقاً این است که شخص دریابد که واقعاً چه می‌خواهد یا به چه چیزی نیاز دارد. این نگاه همچنین از یاد می‌برد که متخصصان آموزشی نقشی حیاتی در فرایند تعریف نیازها دارند، چرا که بخش بزرگی از تخصص آنان دقیقاً در همین زمینه است؛ نقشی که دقیقاً آن‌ها را از فروشنده‌ای که تنها کارکردش رساندن کالاها به دست مشتری است متمایز می‌کند. این ایده که مقصود آموزش باید برآورده کردن نیازهای ازپیش تعیین‌شده یادگیرنده باشد از این رو نیز مسئله‌ساز است که در این چارچوب تنها پرسش‌هایی که می‌شود به شکل معنی‌دار درباره آموزش طرح کرد پرسش‌های فنی خواهند بود، یعنی پرسش‌هایی درباره بازدهی و اثرگذاری فرایند آموزش. طرح پرسش‌های مهم‌تر درباره محتوا و مقصود آموزش عملاً ناممکن می‌شود، البته جز در مقام پاسخ به نیازهای یادگیرنده. از آن‌جا که فرض بر آن است که یادگیرنده می‌داند، یا باید بداند، که می‌خواهد چه چیزی یاد بگیرد، و می‌داند که چرا می‌خواهد آن چیز را یاد بگیرد، پرسش‌ها در باب محتوا و مقصود آموزش نه تنها به تمامی فردی‌سازی می‌شوند، بلکه در مقیاسی وسیع‌تر می‌توانند هدف نیروهای بازار قرار بگیرند. یکی از تأثیرات این امر آن است که برای جذب یادگیرندگان خود یادگیری باید آسان، جذاب، هیجان‌انگیز و چنین و چنان نمایش داده شود؛ و پیام لرن دایرکت هم دقیقاً همین است: «فرمی کاملاً جدید برای یادگیری» که برای آن «به هیچ تجربه‌ای احتیاج ندارید» و در آن استفاده از کامپیوترها «نباید آزرده‌تان کند».

ممکن است حوزه‌های مهمی باشند که در آن‌ها به‌راستی باید فرد یادگیرنده دربارهٔ محتوا و مقصود یادگیری خود تصمیم بگیرد. در این جا مقصود من این نیست که فقط بعضی انواع یادگیری باید مشروع یا محترم شمرده شوند. اما قصد من این است که استدلال کنم پرسش از محتوا و مقصود یادگیری باید ابتدائاً پرسش‌هایی واجد اهمیت آموزشی قلمداد شوند؛ به این معنا که رسیدن به درک این‌که شخص چه چیز می‌خواهد یا به چه چیز نیاز دارد، خود، یک تجربهٔ مهم یادگیری است. بنابراین این را هم می‌گوییم که این پرسش‌ها را باید پرسش‌هایی اجتماعی و بیناشخصی دید، و نه صرفاً پرسش‌هایی مربوط به ترجیحات فردی. پرسش‌ها دربارهٔ کیستی ما و این‌که می‌خواهیم از خلال آموزش چه کسی بشویم، هرچند که اهمیتی سهمگین برای خود ما دارند، همواره پرسش‌هایی دربارهٔ رابطهٔ ما با دیگران و دربارهٔ جایگاه ما در تاروپود اجتماع نیز هستند. از این رو، در یک مقیاس وسیع‌تر، پرسش‌ها دربارهٔ محتوا و مقصود آموزش اساساً پرسش‌هایی سیاسی‌اند. سپردن پاسخ به این پرسش‌ها به نیروهای بازار — و همهٔ ما می‌دانیم که بازارها برای تضمین آیندهٔ خودشان چقدر می‌توانند دست به فریبکاری بزنند — ما را از امکان اعمال نظر دموکراتیک در نوسازی آموزشی جامعه محروم می‌کند.

به این ترتیب، دو اعتراض علیه زبان جدید یادگیری، یا به بیان دقیق‌تر علیه طرز فکری که با زبان جدید یادگیری ممکن شده، وجود دارد. یک مسئله این است که زبان جدید یادگیری فهم اقتصادی از فرایند آموزش را تسهیل می‌کند، که در آن یادگیرنده بناست بداند که چه می‌خواهد و یک عرضه‌کننده صرفاً هست تا نیازهای یادگیرنده را برآورد (یا به بیانی عریان‌تر: مشتری را راضی کند). من نشان داده‌ام که چنین توصیفی چگونه چندوچون روابط آموزشی را غلط می‌فهمد. مشکل دیگر منطق زبان جدید یادگیری این است که طرح پرسش دربارهٔ محتوا و مقصود آموزش را بسیار دشوار می‌کند، مگر پرسش‌هایی از این جنس که «مشتری» یا «بازار» چه می‌خواهد. این امر، چنان‌که استدلال کرده‌ام، تهدیدی است برای نگاه حرفه‌ای به آموزش، و در نهایت به تصمیم‌سازی دموکراتیک دربارهٔ غایات آموزش هم لطمه می‌زند.

به این دلایل، من بر این باورم که ما باید در استفاده از زبان یادگیری بسیار

محتاط باشیم. این احتیاط تنها به این دلیل نیست که چنین استفاده‌ای ممکن است به حرفه‌ای‌گریِ خودمان در مقام آموزشگر آسیب بزند، بلکه به این علت هم هست که ممکن است مباحثهٔ دموکراتیک دربارهٔ محتوا و مقصود آموزش را هم از میان بردارد. البته که رویکرد ما می‌تواند صرفاً رویکردی سلبی نباشد. ما باید نوعی زبان آموزش را که می‌تواند بدیلی برای زبان یادگیری باشد بازپس بگیریم — یا در واقع از نو ابداع کنیم. اکنون به سراغ این کار خواهیم رفت.

از یادگیری به آموزش: چه چیزی یک رابطهٔ آموزشی را برمی‌سازد؟

استدلال کرده‌ام که ما نباید رابطهٔ آموزشی را به مثابهٔ رابطه‌ای اقتصادی، یعنی رابطه‌ای میان عرضه‌کننده و مشتری، بفهمیم. اما در این صورت چه چیزی یک رابطهٔ آموزشی را برمی‌سازد؟ و چگونه زبانی برای به فهم درآوردن آنچه خاص رابطهٔ آموزشی است شایسته خواهد بود؟ پاسخ من به این پرسش حول محور سه مفهوم درهم‌تنیده سامان یافته: اعتماد، خشونت و مسئولیت؛ یا، به بیان دقیق‌تر: اعتماد بدون پشتوانه، خشونت استعلایی، و مسئولیت بدون معرفت.

اعتماد (بدون پشتوانه)

آموزش از کجا آغاز می‌شود؟ چه‌بسا بشود گفت با یادگیرنده‌ای که می‌خواهد چیزی یاد بگیرد؛ یادگیرنده‌ای که جویای دانش، مهارت، مدرک تحصیلی، تغییر یا ماجرایی است؛ و جویای راهی است تا آن مطلوب را بیاموزد و چه‌بسا حتی در پی کسی است تا از او بیاموزد. البته که می‌توانیم این فرایند را در بسته‌بندی‌های تروتمیز طبقه‌بندی کنیم. یادگیرنده می‌داند چه می‌خواهد یاد بگیرد، پس عرضه‌کننده باید اطمینان حاصل کند که این دقیقاً همان چیزی است که یادگیرنده می‌خواهد یاد بگیرد — نه چیزی بیشتر و نه چیزی کمتر. قراردادهای یادگیری از این‌جا می‌آید، پاسخگویی از این‌جا می‌آید، نظارت و کنترل از این‌جا می‌آید، و لرن‌دایرکت از این‌جا می‌آید — این «فرم تماماً جدید یادگیری» که «با در نظر داشتن شما» طراحی شده.

اما حتی اگر کسی در همان اشکال یادگیری به دقت سازماندهی شده هم وارد شود، همواره پای نوعی ریسک در میان است. نه تنها این ریسک وجود دارد که شما چیزی را که می‌خواستید یاد بگیرید یاد نگیرید (که در این صورت همیشه می‌توانید از عرضه‌کننده شکایت کنید)، بلکه این ریسک هم هست که شما چیزهایی یاد بگیرید که نمی‌توانستید تصور کنید که آن‌ها را خواهید آموخت، یا نمی‌توانستید تصور کنید که می‌خواهید آن‌ها را بیاموزید. و این ریسک هم هست که چیزی را بیاموزید که نمی‌خواستید بفهمیدش — مثلاً چیزی درباره خودتان. درگیر شدن در یادگیری همیشه دربردارنده این ریسک است که تأثیری در خود شما بر جای گذارد؛ که یادگیری شما را تغییر دهد. و این بدان معناست که آموزش فقط زمانی آغاز می‌شود که یادگیرنده حاضر باشد ریسک کند.

یک نحوه بیان این امر آن است که یکی از عناصر برساننده رابطه آموزشی اعتماد است. چرا ریسک و اعتماد با هم پیوند دارند؟ اساساً به این دلیل که اعتماد مربوط به موقعیت‌هایی است که در آن شما نمی‌دانید و نمی‌توانید بدانید که چه رخ خواهد داد. اعتماد، دقیقاً بنا به ماهیتش، بدون پشتوانه است؛ چرا که اگر اعتماد پشتوانه‌ای داشت، یعنی اگر شخص می‌دانست که چه چیزی بناست رخ دهد یا شخصی که مورد اعتماد او واقع شده چگونه رفتار خواهد کرد و چگونه پاسخ خواهد داد، دیگر به اعتماد نیازی نمی‌بود. در این صورت، محاسبه جایگزین اعتماد می‌شد. اما اعتماد درباره چیزی است که محاسبه‌ناپذیر است. البته که این امر به این معنا نیست که اعتماد باید کورکورانه باشد. در این‌جا منظور فقط این است که اعتماد به طور ساختاری و نه صرفاً به طور اتفاقی دربردارنده دقیقه‌ای از ریسک کردن است. نفی یا انکار ریسکی که درگیر شدن در آموزش دربردارنده آن است به معنای نادیده گرفتن بُعدی حیاتی از آموزش خواهد بود. اظهار این‌که آموزش می‌تواند و باید بی‌خطر باشد، اظهار این‌که یادگیرندگان نباید با درگیر شدن در آموزش هیچ ریسکی کنند، و اظهار این‌که خروجی‌های یادگیری را می‌شود پیشاپیش دانست و تعیین کرد کژنمایی از چیستی و مقصود آموزش است.

ممکن است استدلال شود که صحت استدلال ذکر شده بستگی به چگونگی

تعریف ما از یادگیری و نیز به جنس یادگیری ای دارد که شخص درگیر آن می‌شود. به هر حال، همهٔ انواع یادگیری به میزان یکسانی دربردارندهٔ ریسک نیستند، و بعضی اشکال یادگیری ممکن است خروجی‌های به‌نسبت قابل‌پیش‌بینی‌ای داشته باشند. هرچند تمایل من بر این است که استدلال کنم همهٔ انواع یادگیری ممکن است به نتایجی نامنتظر منتج شوند و به این دلیل هیچ تفاوت بنیادینی میان کلاس رانندگی، دورهٔ آموزشی تاریخ هنر، یادگیری جوشکاری و یادگیری نویسندگی نیست، به‌راستی مهم است که به تعریف و فهممان از یادگیری نگاهی دقیق‌تر بیفکنیم. این امر مرا به جنبهٔ دوم پاسخم به پرسش از چستی عناصر برسانندهٔ یک رابطهٔ آموزشی می‌کشد.

خشونت (استعلائی)

یادگیری چیست؟ نظریه‌پردازان یادگیری، هم از گرایشی فردگرایانه و هم از گرایشی اجتماعی-فرهنگی، طیفی از روایت‌ها را تدوین کرده‌اند تا نشان بدهند که یادگیری — یا به بیان دقیق‌تر، فرایند یادگیری — چگونه رخ می‌دهد. هرچند در توصیف و توضیح فرایند، میان آن‌ها تفاوت هست — تفاوتی مثلاً در تمرکز روی فرایندهای مغزی یا در مشارکت پیرامونی مشروع^۱ — بسیاری از این روایت‌ها فرض می‌کنند که یادگیری امری است مربوط به اکتساب چیزی «خارجی»، چیزی که پیش از عمل یادگیری وجود داشته و در نتیجهٔ یادگیری ما بملک یادگیرنده می‌شود. این [معنا] چیزی است که بسیاری افراد وقتی که می‌گویند کسی چیزی را یاد گرفته، در ذهن دارند.

اما ما می‌توانیم از زاویه‌ای متفاوت به یادگیری نگاه کنیم و آن را همچون یک پاسخ ببینیم. به جای نگرستن به یادگیری به مثابهٔ اقدامی برای کسب کردن، تسلط یافتن، درونی کردن یا هر استعارهٔ تملک‌گراانهٔ دیگری که می‌شود در نظر آورد، می‌توانیم یادگیری را همچون واکنشی به یک آشفتگی ببینیم، اقدامی برای بازسازماندهی و بازآرایی در نتیجهٔ یک ازم‌گسیختگی. می‌توانیم یادگیری را به

۱. legitimate peripheral participation: اصطلاحی بر ساختهٔ اتین ونگر (Etienne Wenger) و ژان لیو (Jean Lave)، که دال بر این است که یادگیری فرایندی جمعی است که طی آن نوآمدهگان ابتدائاً به دلالی مشروع به انجام دادن کارهای پیرامونی و حاشیه‌ای می‌پردازند و رفته‌رفته با یادگیری هرچه بیشتر، نقشی محوری در باهمستانی با کردوکاری معین پیدا می‌کنند. — م.

مثابه پاسخی ببینیم به چیزی که دیگری است و متفاوت؛ به چیزی که ما را به چالش می‌کشد، می‌آزارد یا حتی برمی‌آشوبد؛ و نه به مثابه اکتساب چیزی که می‌خواهیم آن را به تملک درآوریم. هر دو شیوه نگاه به یادگیری — یادگیری به مثابه اکتساب و یادگیری به مثابه پاسخ — می‌توانند به یک اندازه صحیح باشند، بسته به موقعیتی که در آن از تعریف یادگیری پرسش می‌کنیم. اما چنان‌که در فصول پیش رو با جزئیات بیشتر استدلال خواهیم کرد، این فهم دوم از یادگیری از حیث آموزشی حایز اهمیت بیشتری است، اگر تصدیق کنیم که آموزش صرفاً انتقال آگاهی، مهارت یا ارزش‌ها نیست و به فردیت، سوژگی^۱ یا تشخص^۲ دانش‌آموزان نیز مربوط است، یعنی به «پا به جهان نهادن» آنان در مقام هستنده‌هایی یکتا و تکین.

در حالی که مقصود یادگیری به مثابه اکتساب کسب هرچه بیشتر است، مقصود یادگیری به مثابه پاسخ نمایان کردن این است که چه کسی هستی و در چه موضعی ایستاده‌ای. پا به جهان نهادن چیزی نیست که افراد بتوانند آن را به تنهایی انجام دهند. اولین دلیل آشکار این امر آن است که برای پا به جهان نهادن شخص به یک جهان نیاز دارد، و این جهان جهانی است که دیگرانی که شبیه ما نیستند در آن ساکن هستند. همچنین، پا به جهان نهادن چیزی نیست که ما بایستی آن را به مثابه عمل یا تصمیم یک فرد پیشا اجتماعی بفهمیم. اولاً به این دلیل که می‌توان نشان داد که خود ساختار سوژگی ما، خود ساختار کیستی ما، به تمامی اجتماعی است. حتی وقتی کلمه‌ای ساده همچون من^۳ را به زبان می‌آوریم، داریم از زبانی استفاده می‌کنیم که در معنایی بسیار بنیادین ساخته ما نیست یا در تملک ما نیست (بنگرید به: Derrida 1998). به علاوه، چنان‌که با جزئیات بیشتر در فصول ۲ و ۳ استدلال خواهیم کرد، این دلیل هم نقش آفرین است که آنچه ما را به هستنده‌ای یکتا و تکین بدل می‌کند — من، و نه تو — دقیقاً در نحوه‌ای یافت می‌شود که ما به دیگری پاسخ می‌دهیم، به پرسش دیگری و به دیگری به مثابه پرسش (بنگرید به: Levinas 1989a; 1998; Biesta 2003a).

اگر به آموزش از این زاویه نگاه کنیم، آشکار می‌شود که یکی از مسئولیت‌های

1. subjectivity

2. personhood

3. I

آموزشیِ کلیدیِ مسئولیتِ ارائه فرصت‌هایی به افراد است برای پا به جهان نهادن. ارائه چنین فرصت‌هایی چه معنایی خواهد داشت؟ چنین کاری، پیش از هر چیز، مستلزم خلق موقعیت‌هایی است که در آن یادگیرندگان بتوانند پاسخ دهند و اجازه پاسخ دادن بیابند. این نه فقط به این معناست که باید چیزی باشد که بشود به آن واکنش نشان داد — مثلاً یک برنامه درسی، اما نه برنامه درسی به مثابه محتوایی که باید کسب شود، بلکه به مثابه کردوکاری که اجازه ارائه پاسخ‌هایی خاص را می‌دهد (بنگرید به: Biesta 2005). همچنین مستلزم این است که آموزشگران و نهادهای آموزشی به افکار و احساسات دانش‌آموزانشان علاقه نشان دهند و به آن‌ها امکان دهند که به شیوه‌های یکتای خودشان واکنش نشان دهند. این نگاه قطعاً استلزاماتی برای پداگوژی و برای سازماندهی اجتماعی آموزش خواهد داشت. اما این امر به این معنا نیست که هر پاسخی از جانب دانش‌آموزان کفایت خواهد کرد و باید صرفاً آن پاسخ‌ها را پذیرفت. دغدغه پا به جهان نهادن قطعاً خودابرازی^۱ نیست. دغدغه ورود به بافت اجتماعی است و بنابراین این موضوع به تمامی رابطه‌ای^۲ است (بنگرید به: Sidorkin and Bingham 2004). دغدغه پاسخ دادن و در نتیجه مسئول بودن در قبال چستی و کیستی دیگری است — مضمونی که در فصول ۲ و ۳ با جزئیات بیشتر به آن خواهیم پرداخت. به این ترتیب، پاسخ دادن همان‌قدر از جنس فعالیت است، [یعنی] از جنس گفتن و انجام دادن، که از جنس بی‌کنشی: از جنس گوش کردن، منتظر ماندن، متوجه بودن، و ایجاد فضا (بنگرید به: Biesta 2001).

معلم‌ان و دیگر آموزشگران نه تنها این وظیفه حیاتی را دارند که فرصت‌ها و فضایی خلق کنند که در آن دانش‌آموزان بتوانند به‌راستی پاسخ دهند، این وظیفه را هم دارند که با رودرو کردن دانش‌آموزان با چستی و کیستی دیگری و با پیش نهادن پرسش‌هایی بنیادین همچون «تو در این باره چه اندیشه‌ای داری؟»، «موضع تو چیست؟» و «تو چگونه پاسخی پیش می‌نهی؟» دانش‌آموزانشان را به چالش بکشند (بنگرید به: Rancière 1991, 36؛ همچنین بنگرید به: Masschelein

1. self-expression

2. relational

تردیدی نیست که این پرسش‌ها سؤالات بسیار دشواری هستند — و در فصل ۴ به این پرسش بازمی‌گردم که در واقع آموزش باید تا چه پایه دشوار باشد. اما این سؤالات به معنایی بسیار بنیادین پرسش‌هایی آموزشی هم هستند، چرا که دانش‌آموزان را به چالش می‌کشند تا نشان دهند کیستند و چه موضعی دارند. این پرسش‌ها، با چنین کارکردی، به دانش‌آموزان امکان می‌دهند که به مثابه‌ی هستنده‌هایی یکتا و تکین پا به جهان نهند.

اگر پرسیدن چنین سؤالات دشواری جنبه‌ای محوری و ضروری از روابط آموزشی است، پس مهم است که اذعان کنیم چنین روابطی الزاماً روابط آسان و دلپذیری نیستند. با مطرح کردن پرسش‌های دشواری که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد پا به جهان نهند، ما کیستی و کجا ایستادن دانش‌آموزانمان را به چالش می‌کشیم و چه‌بسا برمی‌آشوبیم. و این بدان معناست که آموزش دربردارنده‌ی قسمی نقضِ خویش‌فرمائی^۱ دانش‌آموز است. دریدا این نقض را «خشونت استعلایی» می‌نامد (بنگرید به: Derrida 1978). آموزش گونه‌ای خشونت است، از آن حیث که با طرح پرسش‌های دشوار و ایجاد مواجهه‌های دشوار در خویش‌فرمائی سوزه مداخله می‌کند. با این حال، همین نقض است که پا به جهان نهادن هستنده‌هایی یکتا و تکین را ممکن می‌کند — و به همین دلیل است که دریدا آن را خشونت استعلایی می‌نامد، که در آن «استعلایی» به آن چیزی ارجاع دارد که باید رخ دهد تا وقوع چیزی دیگر را ممکن کند. طبعاً نظر کردن به این‌که آموزش دربردارنده‌ی قسمی نقضِ خویش‌فرمائی دانش‌آموز است به معنای توصیه به این نیست که آموزش باید خشن باشد. هدف تنها قسمی یادآوری است که ما در مقام آموزشگر همواره در حال دخالت در زندگی دانش‌آموزانمان هستیم، و این دخالت می‌تواند تأثیراتی عمیق، دگرگون‌کننده و حتی برآشوبنده در دانش‌آموزانمان بگذارد — که البته این فهم با دنیای لرن‌دایرکت، که در آن یادگیری «مطبوع و آسان» و بدون هیچ ریسکی ترسیم می‌شود، زمین تا آسمان متفاوت است.

۱. sovereignty: این تعبیر را می‌توان به حق حاکمیت یا فرمانروایی نیز ترجمه کرد. مقصود در این متن، اعمال آزادانه‌ی اراده‌ی خویش بدون نقض شدن قلمرو حاکمیت فردی بر اعمال خویشتن است. مسعود علیا در ترجمه‌اش از وضع بشر معادل «استقلال» را برگزیده است. — م.

مسئولیت (بدون معرفت)

اگر آنچه رابطه‌ای آموزشی را برمی‌سازد و آموزش را ممکن می‌کند چنین باشد که بیان شد، فوراً آشکار می‌شود که آموزشگران مسئولیتی سهمگین بر عهده دارند. این مسئولیت بیش از مسئولیت در قبال «کیفیت» تدریس یا در قبال موفقیت در برآوردن نیازهای یادگیرنده یا نیل به اهداف نهاد آموزشی است. اگر مسئله و مقصود آموزش خلق فرصت‌هایی برای پا به جهان نهادن دانش‌آموزان باشد، و اگر مسئله و مقصودش طرح پرسش‌های دشواری باشد که چنین امری را ممکن می‌کنند، پس آشکار می‌شود که اولین مسئولیت آموزشگر در قبال سوژگی دانش‌آموز است؛ مسئولیت در قبال آن چیزی که به دانش‌آموز امکان می‌دهد تا هستنده‌ای یکتا و تکین باشد. به عهده گرفتن مسئولیت در قبال تکینگی^۱ دانش‌آموز، در قبال یگانگی این دانش‌آموز معین، چیزی است نه از جنس حساب و کتاب. این گونه نیست که اول باید همه چیز را درباره دانش‌آموزانمان بدانیم تا بتوانیم مسئولیتشان را به عهده بگیریم. این گونه هم نیست که تنها در صورتی می‌توانیم مسئولیت دانش‌آموزان را به عهده بگیریم که بدانیم این مسئولیت مستلزم چه چیزی است؛ گویی که باید بدانیم در نتیجه کوشش‌ها و مداخلات آموزشی ما عملاً چه اتفاقی در آینده رخ خواهد داد. بلکه در خود ساختار مسئولیت این امر نهفته است که ما نمی‌دانیم در قبال چه چیزی مسئولیت بر عهده گرفته‌ایم — بماند که [بر عهده] گرفتن ممکن است اساساً کلمه مناسبی نباشد. در این معنا، مسئولیت بی‌حد است، چرا که، همچنان که دریدا به ما یادآوری می‌کند، مسئولیت محدود صرفاً دستاویزی است برای آن‌که خود را شایسته وجدانی آرام بدانیم. او می‌نویسد:

آن‌گاه که مسیر واضح باشد و از پیش معین، آن‌گاه که نوعی دانش معین راه را پیشاپیش گشوده باشد، تصمیم نیز عملاً اتخاذ شده؛ و شاید اصلاً بتوان گفت که دیگر جای تصمیم گرفتن نیست. در این هنگام، شخص به گونه‌ای غیرمسئولانه، و با وجدانی آرام، صرفاً برنامه‌ای را اِعمال و پیاده‌سازی می‌کند... چنین چیزی کنش را تبدیل می‌کند به تبعات اجرایی یا صرف پیاده‌سازی یک معرفت یا یک

1. singularity

فوت‌وفن.^۱ از اخلاقیات و سیاست یک فناوری می‌سازد. چنین چیزی، که دیگر از جنس عقل عملی^۲ یا تصمیم‌گیری نیست، رفته‌رفته غیرمسئولانه می‌شود (Derrida 1992, 41, 45).

درگیر روابط آموزشی شدن، معلم بودن یا آموزشگر بودن، دال بر مسئولیت‌پذیری در قبال چیزی (یا به بیان بهتر، کسی) است که نمی‌شناسیم و نمی‌توانیم بشناسیم. به این دلیل است که مسئولیت بدون معرفت را باید سومین بُعد آن چیزی در نظر بگیریم که رابطه‌ای آموزشی را برمی‌سازد — و در فصل ۵، درباره آنچه این مسئولیت‌پذیری می‌طلبد، با جزئیات بیشتر بحث خواهم کرد.

برای آموزش

در این فصل، زبان جدید یادگیری را واریسی کرده‌ام. استدلال کرده‌ام که ظهور این زبان جدید یادگیری را می‌بایست همچون محصول ناخواسته طیفی از تحولات گوناگون فهمید. این تحولات به‌خودی‌خود همگی بد نیستند. نظریات جدید یادگیری بدون شک تأثیری مثبت در کردوکارهای آموزشی داشته‌اند؛ نقد پسامدرن آموزش مدرن عملاً ساختارها و کردوکارهای مستبدانه را برملا کرده است؛ و افزایش عینی یادگیری، این «انفجار خاموش»، به‌واقع فرصت‌های تازه یادگیری بسیاری را گشوده. درباره برآمدن نئولیبرالیسم کمتر خوش‌بین هستم (همچنین بنگرید به: Biesta 2004a)، و به نظر می‌رسد که این زبان جدید یادگیری نسبتاً خوب با چارچوب نئولیبرال چفت می‌شود. استدلال کرده‌ام که اندیشیدن به آموزش همچون تراکنشی اقتصادی نه‌تنها نقش یادگیرنده و آموزشگر در رابطه آموزشی را به‌غلط می‌فهمد، بلکه به وضعیتی منجر می‌شود که در آن پرسش‌ها درباره محتوا و مقصود آموزش، به جای آن‌که مسئله داوری حرفه‌ای و تصمیم‌سازی^۳ دموکراتیک باشند، دست‌مایه نیروهای بازار قرار می‌گیرند.

هرچند زبان جدید یادگیری از بعضی جهات سودمند بوده، طرح پرسش‌های آموزشی درباره آموزش را بسیار دشوارتر کرده — که این امر دلیلی است نشان‌دهنده

1. know-how

2. practical reason

3. deliberation

اهمیت زبان در حوزه آموزش. بنابراین در نیمه دوم این فصل کوشیده‌ام تا روشن کنم که پرسیدن چنین پرسش‌هایی به چه معناست. این کار را از خلال کاوشی در عناصر برساننده روابط آموزشی انجام داده‌ام و بر شیوه‌ای تمرکز کرده‌ام که از خلال این روابط، افراد به مثابه هستنده‌هایی یکتا و تکین می‌توانند پا به جهان نهند. با تأکید بر این که چگونه روابط آموزشی با اعتماد بدون پشتوانه، خشونت استعلایی و مسئولیت بدون معرفت بر ساخته می‌شوند، شروع به ترسیم طرحی اجمالی از یک شیوه متفاوت فهم آموزش کرده‌ام، شیوه‌ای که مبتنی بر حقیقتی معین درباره سوژه انسانی نیست و آموزش را همچون فرایند «تولید» نوعی خاص از سوژه — و مشخصاً سوژه عقلانی و خودآیین آموزش مدرن — نمی‌بیند. در پنج فصل پیش رو، با جزئیات بیشتری به این رویکرد می‌پردازم و آن را ارائه می‌کنم. در فصل ۲، راهی را پیشنهاد می‌کنم که از طریق آن ممکن است بتوانیم به انسان‌گرایی در آموزش فایق بیاییم؛ از این طریق که به جای پرسش کردن از چیستی سوژه انسانی، از این پرسش کنیم که سوژه انسانی در کجا به حضور در می‌آید. استدلال می‌کنم که ما تنها می‌توانیم در جهانی به حضور درآییم که مملو از دیگر انسان‌هایی است که شبیه ما نیستند. در فصل ۳، همین ایده را با جزئیات بیشتر و از طریق واریسی رابطه میان آموزش، باهمستان و مسئولیت می‌کاوم. در فصل ۴، درباره ماهیت دشوار فرایندها و روابط آموزشی بحث می‌کنم، و در فصل ۵ به مسئله مسئولیت آموزشگر برمی‌گردم. در فصل ۶، نشان می‌دهم که چگونه این شیوه فهم و پرداختن به آموزش، در نظریه و کردوکار آموزش دموکراتیک تأثیر می‌گذارد.

به حضور درآمدن آموزش پس از مرگ سوژه

روزی روزگاری — در روزگار مدرن — سوژه‌ای زندگی می‌کرد. این سوژه را سرمنشأ خودآیین، پیشا-اجتماعی و فراتاریخی حقیقت و عقلانیت و هویت خویش می‌انگاشتند. این سوژه نقطه‌ای بود که از آن جا می‌شد عالم را دگرگون کرد. به ما گفته شده که این سوژه دیگر با ما نیست: مرکزیت‌زدایی شده، به پایانش رسیده، و مُرده. و با این حال این مرگ سوژه «که زمانی نه‌چندان دور، با افتخار به شهر و به جهان^۱ اعلام شده بود» (Laclau 1995, 93) با علاقه‌ای تازه و گسترده به پرسش‌هایی درباره سوژگی و هویت جایگزین شده است. چنان‌که ارنستو لاکلائو بیان کرده، مرگ سوژه، با S بزرگ، چه بسا پیش‌شرط این علاقه احیاشده بوده باشد. چنان‌که او می‌نویسد، شاید «خود ناممکن بودن ارجاع بروزهای انضمامی^۲ و متناهی^۳ یک سوژگی چندوجهی^۴ به یک مرکزیت استعلایی باشد که تمرکز یافتن توجهات ما به خود چندگانگی^۵ را ممکن می‌کند» (Laclau 1995, 93). بنابراین به نظر می‌آید که سوژه از مرکز عالم به مرکز مباحثات معاصر و علاقه عملی و سیاسی نقل مکان کرده است. بدین ترتیب، به بیان لاکلائو، آنچه امروز شاهد آن هستیم

۱. urbi et orbi: اشاره به پیام پاپ، که هر ساله به «شهر و جهان» ابلاغ می‌گردد. — م.

2. concrete

3. finite

4. multifarious

5. multiplicity

«مرگِ مرگِ سوژه» است، «بازپیدایی سوژه در نتیجهٔ مرگش» (Laclau 1995, 94). در این فصل من برخی دلالت‌های ضمنی به اصطلاح مرگ سوژه را برای عرصهٔ آموزش کندوکاو می‌کنم. در بخش اول این فصل، در این باره صحبت می‌کنم که در این بحث چه چیزی به‌راستی حایز اهمیت است. از خلال خوانشی از فوکو، نشان می‌دهم که بحث دربارهٔ مرگ سوژه — یا به تعبیر فوکو، پایان انسان — را باید به مثابهٔ نقدی بر انسان‌گرایی فهمید؛ یعنی نقدی بر این ایده که تعریف کردن ذاتِ چیستیِ انسان بودن را ممکن می‌داند. استدلال می‌کنم که یکی از مشکلات اصلیِ راهبرد انسان‌گرایی این است که تنها می‌تواند انسان را همچون یک «چیستی» — یک «چیز» — بفهمد و نه هرگز همچون یک «کیستی». انسان‌گرایی تنها می‌تواند افراد انسانی را همچون نمونه‌هایی از قسمی ذاتِ عمومی‌تر ببیند، اما هرگز نمی‌تواند به انسان در تکینگی و یکتایی‌اش بیندیشد. در بخش دوم این فصل، رویکردی را در قبال مسئلهٔ سوژگیِ انسان پیش می‌نهم که متمرکز بر این پرسش است که انسان در کجا و چگونه به مثابهٔ فردی یکتا «به حضور درمی‌آید». استدلال می‌کنم که ما از طریق روابطمان با دیگرانی که شبیه ما نیستند به حضور درمی‌آیم. همچنین استدلال می‌کنم که آنچه ما را در این قبیل روابط یکتا می‌کند، آنچه ما را به مثابهٔ هستنده‌هایی یکتا و تکین برمی‌سازد، باید در بُعد اخلاقیِ چنین روابطی یافت شود.

سوژهٔ آموزش

چیزی که در نتیجهٔ بحث‌های شکل‌گرفته در زمینهٔ پسامدرنیسم و آموزش هر روز بیش از پیش آشکار گشته رابطهٔ نزدیک میانِ روشنگری، مدرنیته و «پروژه»ی آموزش است. رابین آشِر و ریچارد ادواردز استدلال کرده‌اند که آموزش مدرن «فرزندِ وظیفه‌شناسیِ روشنگری است. آموزش «آن وسیله‌ای است که با آن، آرمان‌های روشنگری، [یعنی] عقل نقاد، آزادی فردیِ انسان‌گرایانه و پیشرفتِ نیک‌خواهانه، تحقق و واقعیت می‌یابند» (Usher and Edwards 1994, 24). به گفتهٔ آشِر و ادواردز، منطقِ بنیانیِ فرایند آموزشی «مبتنی است بر این ایدهٔ انسان‌گرایانه در مورد نوع خاصی از سوژه که قابلیت ذاتیِ خودانگیخته و خودراهبر

شدن را دارد؛ سوژه‌ای عقلانی که قادر است عاملیت فردی خود را به کار ببندد» (Usher and Edwards 1994, 24). وجه مشخصاً مدرن این فرایند آن است که تکلیف آموزش را همچون کار «برآوردن»^۱ یا کمک به تحقق یافتن این قابلیت می‌فهمد، «به گونه‌ای که سوژه‌ها کاملاً خودآیین و قادر به کار بستِ عاملیتِ فردی و قصدمندِ خود شوند» (Usher and Edwards 1994, 24-25). این دقیقاً همان چیزی است که ایمانوئل کانت، آن‌گاه که روشنگری را به مثابه «رهایی آدمی از طفولیتِ [Unmundigkeit] خودساخته از طریق به‌کارگیریِ فهم خویش» تعریف می‌کرد، در نظر داشت (Kant 1992, 90).

این ایده که آموزش باید به خودآیینی عقلانی منتج شود کردوکارهای آموزشی را تا همین امروز تحت تأثیر قرار داده، به‌ویژه از خلال اثرگذاریِ روان‌شناسی رشد بر نظریه و کردوکارِ آموزشی. در آثار ژان پیاژه، خودآیینی عقلانی در مقام بالاترین مرحلهٔ رشدِ شناختی — و بنابراین نتیجهٔ مطلوبِ آن — تلقی می‌شود؛ در حالی که در آثار لارنس کلبِگ، همین عنصر، بالاترین مرحلهٔ رشد اخلاقی را نمایندگی می‌کند. بدین ترتیب، فهم مدرن از معنای انسان بودن تبدیل به بخشی از اندیشه‌های ما دربارهٔ رشدِ بهنجارِ انسان شده است. و همین امر، شناسایی انحراف از هنجار را ممکن کرده است؛ چیزی که در ایده‌های موجود دربارهٔ عقب‌ماندگی رشد شناختی و اخلاقی، مشکلات یادگیری، و نیازهای آموزشیِ ویژهٔ تمثیل یافته — ایده‌هایی که عرصهٔ نهادیِ آموزش را به‌تمامی تحت تأثیر قرار داده‌اند. مفهوم خودآیینی عقلانی در رویکردهای انتقادی به آموزش نیز نقشی محوری ایفا می‌کند، به‌خصوص از خلال این ایده که خودآیینی عقلانی پیش‌رانهٔ رهایی است (مثلاً بنگرید به: McLaren 1997; Mollenhauer 1964).

از منظر سیاسی پیدایشِ پروژهٔ آموزشیِ مدرن هم‌زمان شد با تولد جامعهٔ مدنی (بنگرید به: 3, Bauman 1992). آموزش نقشی تاریخی در چرخش از تدبیر دیگرآیینِ امور توسط خدا، کلیسا و شاه به سوی خودآیینی و خودگردانی^۲ ایفا کرد؛ نه‌تنها از طریق پیش نهادنِ این ایده که «روشنگری از خلال آموزش» امکان‌پذیر

1. bringing out

2. self-government

است، بلکه حتی بیشتر از طریق این مدعا که برای رسیدن به وضعیتِ خودآیینی و خودگردانی آموزش ضروری است. ایمانوئل کانت در جستارش در باب آموزش اعلام داشت که انسان‌ها تنها از خلال آموزش می‌توانند انسان، یعنی هستنده‌هایی خودآیین، گردند (بنگرید به: Kant 1982, 697-699).

از منظر فلسفی عبور از «آستانه مدرنیته ما» (Foucault 1973, 319) توسط سنتی پشتیبانی می‌شد که سوژه شناسنده^۱ — ایگو کوگیتو^۲، آگاهی شناسنده — را نقطه عزیمت و بنیان خویش می‌گرفت. سنت «فلسفه آگاهی» اوج خود را در فلسفه استعلایی کانت یافت که در آن سوژه شناسنده — «می‌اندیشم» یا «Ich denke» — به مثابه «قله‌ای که تمامی تقلاهای فهم، حتی تمامیت منطق — و طبعاً به تبع آن، کل فلسفه استعلایی — را باید به او نسبت دهیم» تلقی می‌شد (Kant 1929, B134). هرچند سنت فلسفه آگاهی هنوز جایگاهی محوری در فلسفه مدرن دارد، ایده ایگو کوگیتو به مثابه بنیان و نقطه عزیمت، مدت‌ها پیش از برآمدن اندیشه پسامدرن به چالش کشیده شده است. هگل پیش‌تر طرح‌واره فلسفه آگاهی را زیر سؤال برد، با این استدلال که باهمستان نیرویی خارجی نیست که افرادی را که پیش‌تر منفک از یکدیگر بوده‌اند تحت اجبار می‌گذارد، بلکه این افراد خود به طریقی از سوی باهمستان برساخته شده‌اند. در قرن بیستم، اندیشمندانی چون دیویی، مید، ویتگنشتاین و هابرماس این شهود هگلی را به کار گرفتند و همگی علیه ایده ایگو کوگیتو به مثابه نقطه آغاز و بنیان استدلال کردند و به جای آن به کردوکارهای اجتماعی بیناسوبژکتیو^۳ ارجحیت دادند (دیویی: ارتباط؛^۴ مید: کنش متقابل نمادین؛ ویتگنشتاین: آشکال زندگی؛ هابرماس: کنش ارتباطی).

گامی که از آگاهی به بیناسوبژکتیویته^۵ برداشته شد تغییری حیاتی در فلسفه غرب ایجاد کرده است؛ چرا که راه‌های تازه و متفاوتی برای فهم سوژگی و، به طور خاص‌تر، فهم رابطه میان سوژه و دیگر سوژه‌ها گشوده است. در سنت فلسفه آگاهی فرض بر این است که تفکر من بر مواجهه من با جهان مقدم است و،

1. knowing subject

2. ego cogito

3. intersubjective

4. communication

5. intersubjectivity

به طور خاص تر، تفکر من بر مواجهه‌ام با جهان — جهانی که دربردارنده سوژه‌های دیگری هم هست — اولویت معرفت‌شناسانه دارد. در این طرح‌واره، دیگری پیش از هر چیز به عنوان ابژه آگاهی من، ابژه تجربه و دانش من، پدیدار می‌شود. این «چرخش» بیناسوبژکتیو در فلسفه قرن بیستم بدهات ظاهری ایگو کوگیتو را زیر سؤال برده و مسیرهای تازه‌ای برای فهم سوژگی انسان گشوده است. هرچند که تغییر از آگاهی به بیناسوبژکتیویته چارچوب مرجعی را فراهم کرده که علی‌الاصول چیره شدن بر رابطه مسئله‌دار با دیگری را — که در ماهیت فلسفه آگاهی است (بنگرید به: Wimmer 1988) — ممکن کرده، این تغییر، همچنان از وجهی، با همان سنتی که می‌خواهد بر آن غلبه کند گره خورده است. مسئله این است: تا وقتی که همچنان به بیناسوبژکتیویته به مثابه نظریه‌ای تازه یا حقیقتی تازه درباره سوژه انسان بیندیشیم — که در مفاهیم محبوبی چون انسان به مثابه موجودی رابطه‌ای، موجودی از حیث تاریخی و اجتماعی موقعیت‌مند، یا موجودی برساخته جامعه چنین مضمون است — هنوز در سطح نظریه‌پردازی بر اشارت تمامیت‌ساز^۱ قسمی آگاهی تکیه داریم که مدعی است می‌تواند از بالا به زمینه‌ای که سوژه در آن پدیدار می‌شود نظر کند و آن زمینه را بشناسد.

پایان انسان

در این جاست که مباحث اخیرتر درباره «پایان انسان» و «مرگ سوژه» مداخله‌ای متفاوت در سنت فلسفه آگاهی را بازنمایی می‌کنند. هرچند میشل فوکو تنها فیلسوف «پسامدرن» نیست که به این مسئله پرداخته، آثار او نقش شایانی در بحث درباره از جای شدن^۲ سوژه ایفا کرده است. فوکو، در کتاب نظم اشیا: دیرینه‌شناسی علوم انسانی (Foucault 1973)، این مدعا را پیش نهاد که انسان آن‌گونه که امروز می‌شناسیمش، یعنی هم به مثابه «قسمی ابژه دانش و هم سوژه‌ای که می‌داند» (Foucault 1973, 312)، «اختراعی جدید» است (Foucault 1973, 386). او پیدایش «انسان» را در تحول معرفتی از عصر کلاسیک به عصر مدرن قرار

1. totalizing

2. dislocation

می‌دهد، تحولی که در آغاز قرن نوزدهم رُخ داد. فوکو استدلال می‌کند که در عصر کلاسیک، آدمی فقط هستنده‌ای در میان دیگر هستنده‌ها بود، و جای خود را در نظم الهی امور داشت. همزمان با فروریختن باور به این نظم الهی و جایگاه انسان در این نظم، بازشناسی تناهی انسان شروع به رخ‌نمایی کرد. چنان‌که فوکو نشان می‌دهد، وجه چشمگیر این بازشناسی این بود که این تناهی به مثابه یک محدودیت تقبیح‌ناشد، بلکه، صریح‌تر از هر جایی در فلسفه کانت، به شرط اصلی امکان هر نوع شناختی بدل شد. فوکو این اقدام را — راهبردی که او آن را تحلیل تناهی^۱ می‌نامد — شاخص تعیین‌کننده عصر مدرن می‌داند. تحلیل تناهی صورت‌بندی انسان‌شناسانه خود را در «جفت تجربی-استعلایی» (Foucault 1973, 319) یافت: انسان به مثابه هستنده‌ای تجربی در میان دیگر هستنده‌ها، و انسان به مثابه شرط استعلایی تمام شناخت‌های تجربی. این چهره دوجهی^۲ نشان‌دهنده «آستانه مدرنیته ما» است (Foucault 1973, 319).

به بیان فوکو، فهم مدرن از انسان از همان ابتدا، بابت مشخصه ماهیتاً متناقضش، محکوم به نابودی بود. او نشان می‌دهد که چگونه فلسفه مدرن درگیر این تکلیف دشوار — اگر نگوییم محال — شد که همزمان این همانی^۳ و تفاوت میان امر «اثباتی»^۴ (سوژگی انسانی به مثابه متناهی) و امر «بنیادین»^۵ (سوژگی انسانی به مثابه شرط امکان هر نوع شناخت) را نشان دهد (بنگرید به: Foucault 1973, 319). انسان در ایستمه^۶ مدرن ۱. همچون واقعیتهای در میان دیگر واقعیتهای نمودار شد که باید به شکل تجربی مطالعه می‌شد و همزمان به منزله شرط استعلایی امکان هر نوع شناختی نمودار شد (مثلاً در فلسفه کانت)؛ ۲. توسط چیزهایی در بر گرفته شده بود که نمی‌توانست درباره‌شان به فهم روشنی برسد و همزمان به منزله کوگیتیوی بالقوه شفاف‌بین و منشأ هر گونه فهم‌پذیری بود (مثلاً در آثار هوسرل و فروید)؛ و ۳. محصول یک تاریخ طولانی بود که هرگز نمی‌توانست به سرآغازش دست یابد و همزمان، به شکل متناقضی، سرمنشأ همان تاریخ بود

1. analytic of finitude

4. the positive

2. double-figure

5. the fundamental

3. identity

6. episteme

(مثلاً در کار هایدگر) (بنگرید به: 1983, 31 Dreyfus and Raboniw). مهم‌تر و مناقشه‌برانگیزتر از این مدعای فوکو که انسان اختراعی متأخر است نتیجه‌گیری‌ای بود که او از پژوهش‌هایش استخراج کرد. فوکو چنین نتیجه گرفت که از آنجایی که پیدایش انسان با اپیستمۀ مدرن پیوند خورده، بی‌تردید باید در انتظار ناپدید شدنِ فرجامین انسان «همچون چهره‌ای کشیده‌شده بر ماسۀ کناره دریا» باشیم (Foucault 1973, 387).

برای همین عبارتِ بخصوص است که آثار فوکو را دقیقاً به مثابۀ براندازی^۱ سوژگی انسان دانسته‌اند. اما حتی نگاهی اجمالی به استدلال‌های فوکو نشان می‌دهد که آنچه در ایده‌ی پایان انسان موضوع مورد نظر است ناپدید شدنِ فرجامینِ انسان «بماهو» نیست، بلکه تنها پایانِ یک صورت‌بندی خاص و مدرن از سوژگی انسان است. مدعای فوکو درباره‌ی پایان انسان تنها به سوژه‌ای بخصوص و نوعی سوژگی بخصوص مربوط است؛ سوژگی‌ای که در عصری بخصوص و تحت شرایطی بخصوص و — می‌توانیم اضافه کنیم — برای مقاصدی بخصوص ایجاد شده است. این بدان معنا نیست که نقد فوکو تنها معطوف به این نظریۀ خاص سوژگی است و وقتی ما نظریه‌ای تازه دست‌وپا کنیم همه‌ی مشکلات حل می‌شوند. نقد فوکو معطوف به راهبردی کلی‌تر است که در آن «شما اول یک نظریۀ سوژه ترتیب می‌دهید ... و آن‌گاه، با آغازیدن از آن نظریۀ سوژه، می‌روید سراغ طرح این پرسش‌ها که مثلاً چگونه فلان و بهمان صورت از شناخت امکان‌پذیر است» (Foucault 1991, 10). اعتراض فوکو مربوط است به هر نوع نظریۀ پیشینی درباره‌ی سوژه؛ یعنی هر نظریه‌ای درباره‌ی سوژه که خودِ فعالیتِ نظریه‌پردازانۀ سوژه را در نظر نمی‌گیرد. بنا به استدلال او، از آن‌جا که چنین نظریه‌ای نوعی ابژه‌انگاری^۲ آغازین را در خود دارد، نمی‌تواند در مقام مبنای کار تحلیلی قرار بگیرد. این بدان معنا نیست که کار تحلیلی را باید بدون مفهوم‌پردازی پی گرفت. اما فوکو هشدار می‌دهد که «ابژه مفهوم‌پردازی‌شده تنها معیار یک مفهوم‌پردازی خوب نیست» (Foucault 1983, 209).

1. subversion

2. objectification

بنابراین تر فوکو دربارهٔ پایان انسان صرفاً نقدی بر ایگو کوگیتوی بر خودآشکار^۱ و خودآشکارگر^۲ فلسفه مدرن نیست. بلکه معطوف به راهبرد عمومی فلسفه مدرن است که در آن پرسش فلسفی اساسی پرسشی انسان‌شناسانه^۳ تلقی می‌شود؛ یعنی این پرسش که «انسان چیست؟» (بنگرید به: Foucault 1973, 340-341). نقد فوکو معطوف به ترتیبات انسان‌شناسانه فلسفه مدرن است که در آن «تحلیل پیشانتقادی چستی ذات انسان تبدیل می‌شود به ابزار تحلیل هر آنچه به طور کلی می‌تواند در مقام تجربهٔ انسانی ارائه شود» (Foucault 1973, 341). این نقد معطوف به آن «خواب انسان‌شناختی» (Foucault 1973, 340) است که کانت برای فلسفه مدرن تدارک دید. به طور خلاصه، این نقد نقدی معطوف به بنیان‌های انسان‌گرایانهٔ مدرنیته است (همچنین بنگرید به: Simons 1995, 42-50).

دقیقاً در این نقطه است که نقد فوکو از انسان‌گرایی یادآور آثار هایدگر و لویناس است. چنان‌که در پیش‌درآمد این کتاب نشان داده‌ام، نقد هایدگر به انسان‌گرایی معطوف به این واقعیت است که انسان‌گرایی متافیزیکی است، از آن حیث که «یا مبتنی است بر متافیزیک، یا خود بنا نهاده شده تا مبنای یک متافیزیک باشد» (Heidegger 1993 [1947], 225). این امر مواجهه با مسئلهٔ انسانیت انسان به شکلی شایسته را ناممکن می‌کند، چرا که «هر گونه تعیین ذات آدمی ... تفسیری از هستنده‌ها را پیش‌فرض می‌گیرد، بی‌آن‌که دربارهٔ حقیقت هستی پرسش کرده باشد» (Heidegger 1993 [1947], 225-226). بنابراین، در کلام هایدگر، مسئلهٔ انسان‌گرایی این است که «قدرِ مایهٔ انسانی آدمی را به اندازهٔ کافی والا نمی‌نهد» (Heidegger 1993 [1947], 233-234). مسئلهٔ انسان‌گرایی، چنان‌که لویناس بیان می‌کند، این [امر] است که به قدر کفایت انسانی نیست. از نظر لویناس، این داوری کاملاً بدین مربوط است که انسان‌گرایی تنها می‌تواند به سوژهٔ فردی، همچون نمونه‌ای از یک ذات انسانی عمومی‌تر بیندیشد. انسان‌گرایی تنها می‌تواند انسان را «در چارچوب تعلقش به یک نوع^۴ — نوع انسانی —» بفهمد (Levinas 1998b, 189). به تبع این، سوژه هرگز

1. self-present
3. anthropological

2. self-presenting
4. genus

نمی‌تواند در «یکتایی» اش آشکار شود (Levinas 1998b, 189)، هرگز نمی‌تواند در تکینگی اش آشکار شود (Levinas 1998a, 26)، یعنی به مثابهٔ این فرد. چیزی که فوکو کمک می‌کند ببینیم این است که راه خروج از این تنگنا در نظریه‌ای جدید از سوژهٔ انسانی نیست. بلکه مستلزم رویکردی^۱ تازه به مسئلهٔ سوژگی انسان است. در آثار خود فوکو کلمهٔ رویکرد تقریباً به معنای تحت‌اللفظی آن به کار رفته است. او استدلال می‌کند که برای فایق آمدن بر انسان‌گرایی نه به یک آموزه یا نظریهٔ تازه، بلکه به نگرش یا منش^۲ فلسفی متفاوتی احتیاج است (بنگرید به: Foucault 1984, 42). فوکو این منش را به مثابهٔ نوعی «وجودشناسی خودهایمان»^۳ به شکلی انتقادی و تاریخی می‌داند و آن را یک شیوهٔ تماماً عملی نقادی می‌بیند که شکل نوعی تخطی^۴ را به خود می‌گیرد (بنگرید به: Foucault 1984, 105). او تخطی را این‌گونه تعریف می‌کند: «کندوکاوی تاریخی در رخدادهایی که منجر به این شده‌اند که ما خودهایمان را بر سازیم و خود را همچون سوژه‌های آنچه می‌کنیم، می‌اندیشیم و می‌گوییم بازشناسی کنیم، تا از دل حدویتی که ما را به آنچه هستیم بدل کرده این امکان را فراهم آوریم که دیگر آن‌گونه که هستیم نباشیم، آن‌گونه که عمل می‌کنیم عمل نکنیم، و آن‌گونه که می‌اندیشیم نیندیشیم» (Foucault 1984, 105). این بیان حاکی از آن است که تخطی کاری است تماماً آزمایشی.^۵ آن «کاری که در محدوده‌های خودهایمان انجام می‌شود» نه تنها باید ساحتی برای تفحص تاریخی بگشاید، بلکه همچنین باید خود را در معرض آزمون بگذارد (بنگرید به: Foucault 1984, 105). باید به مثابهٔ آزمونی تاریخی، عملی و غیر کلی^۶ برای محدودیت‌هایی که بر ما تحمیل شده فهمیده شود، و «آزمایشی باشد در باب امکان فراتر رفتن از آن‌ها» (Foucault 1984, 108) — هرچند باید در نظر داشت که فراتر رفتن از محدوده‌ها به معنای منتقل شدن به ساحتی بی‌محدوده نیست. مسئلهٔ ایجاد شیوه‌هایی متفاوت از «بودن، انجام دادن، و اندیشیدن است نسبت به آنچه هستیم، انجام می‌دهیم و می‌اندیشیم».

1. approach

2. ethos

3. ontology of ourselves

4. transgression

5. experimental

6. nonuniversal

این موضوع نشان می‌دهد که هرچند بنا نیست راه فایق آمدن بر انسان‌گرایی در نظریه یا حقیقتی تازه دربارهٔ سوژگی انسان یافت شود، ما نباید از اندیشیدن دست بکشیم. می‌توان چنین گفت که آنچه به آن محتاجیم، بیش از آن‌که پاسخی تازه به پرسش «انسان چیست؟» باشد، شیوه‌ای تازه برای سر و شکل دادن به این پرسش است. در آنچه در پی می‌آید، من این ایده را پیش می‌نهم که یک راه انجام دادن این کار آن است که از پرسش دربارهٔ چِستی سوژه به سراغ این پرسش برویم که سوژه در کجا، به مثابهٔ هستنده‌ای یکتا و تکین، به حضور درمی‌آید.

پس از سوژه چه کسی می‌آید؟

ژرار گرanel، در نوشتارش در کتاب پس از سوژه چه کسی می‌آید؟ (Cadava et al., 1991)، استدلال می‌کند که سوژهٔ فلسفهٔ مدرن، چه در شکل «سوژگی استعلایی» و چه همچون یک «سوژه‌مایهٔ^۱ تاریخی»، هرگز به مثابهٔ «کیستی» اندیشیده نشده، بلکه همواره به مثابهٔ «چِستی»، یک چیز، به آن پرداخته شده است (Granel, 1991, 148). در حالی که پرسش از چِستی سوژه ارائهٔ تعریفی عام از سوژه را طلب می‌کند، پرسش از کیستی سوژه نوعی شناسایی آنچه را می‌توانیم هستی سوژه به مثابهٔ فردی تکین بنامیم می‌طلبد. به بیان ژان لوک نانسی در نوشتارش در همین کتاب، خود مسئلهٔ «کیستی» سوژه نیز اغلب همچون مسئلهٔ «چِستی» این «کَس» برداشت شده است (بنگرید به: Nancy 1991, 7). به آن همچون کار یافتن یک «چِستی» — جوهر^۲ سوژه، سوژه همچون جوهر — پرداخته‌اند که در زیر این «کیستی» نهفته است و این «کَس» را به آنچه هست بدل می‌کند. نانسی چنین بیانی را پیش می‌نهد که اگر می‌خواهیم «مسئلهٔ کیستی» را جدی بگیریم، باید به گونه‌ای دیگر به آن پردازیم؛ به مثابهٔ پرسش از «کیستی» «کَس» (بنگرید به: Nancy 1991, 7). او توضیح می‌دهد: «اما این هم مسئله‌ای است: فلان کَس کیست؟ این پرسش به این معنا نیست که بگویم 'فلان کَس چیست؟' — این پرسشی از ذات نیست، بلکه پرسش از هویت است (همچون زمانی که آدمی جلو

1. subjectum

2. substance

عکسی از چند نفر آدم که اسم‌هایشان را می‌داند اما چهره‌هایشان را نمی‌شناسد می‌پرسد: 'کی، کیست؟' — آیا این کانت است، آن یکی هایدگر، و این آن یکی دیگر است کنار او؟» (Nancy 1991, 7).

نانسی استدلال می‌کند که در این‌جا مسئله حضور^۱ است — «چه کسی آن‌جاست؟ چه کسی در آن‌جا حاضر است؟» این اما [مسئله]^۲ «حضور موجود است: [حضور] ذات نیست». از همین رو، او در ادامه استدلال می‌کند که ما نباید بر حضور سوژه بمانیم و تمرکز کنیم، بلکه باید بر به حضور درآمدن سوژه تمرکز کنیم. هرچه باشد، حضور «رخ می‌دهد، یا به تعبیری، به حضور درمی‌آید» (Nancy 1991, 7). نانسی می‌نویسد: «در جایی که هیچ نبوده (و حتی 'جا'یی نبوده)، چیزی، یک گس^۳، می‌آید.» [می‌گوییم] یک گس، «چرا که 'می‌آید'،^۴ نه به این خاطر که نوعی یگانگی^۵ جوهری^۶ دارد: این 'او' یا 'آن' که می‌آید می‌تواند در آمدنش یکی و یکتا باشد، اما 'در خودش' چندگانه باشد و تکراری» (Nancy 1991, 7). طرح پرسش از سوژگی انسان بدین صورت، یعنی به مثابه پرسشی درباره این‌که کجا سوژه به مثابه هستنده‌ای یکتا و تکین — به مثابه یک گس — به حضور درمی‌آید، به ما امکان می‌دهد که از تعیین سوژه انسانی به مثابه یک جوهر یا ذات فاصله بگیریم. به ما امکان می‌دهد که بر یکتایی و تکینگی رخداد^۷ به حضور درآمدن تمرکز کنیم، بی‌آن‌که مجبور باشیم توضیح دهیم که پیش از به حضور درآمدن «آن»،^۸ «چه» آن‌جا بوده. بدین ترتیب، حالا، سوژه در کجا به حضور درمی‌آید؟ و چگونه همچون هستنده‌ای یکتا و تکین به حضور درمی‌آید؟ برای بسط دادن پاسخی به این پرسش‌ها، اکنون به سراغ بحث درباره چهار فهم متفاوت از فضا می‌روم.

واقعیت مجازی فضای ابژکتیو

این پرسش ساده که سوژه کجاست تاریخچه‌ای دراز در اندیشه غربی دارد. شاید بی‌اهمیت نباشد که نخستین پرسشی که خداوند پیش روی انسان (آدم) نهاد دقیقاً

1. presence

2. one

3. comes

4. unity

5. substantial

6. in itself

7. it

پرسش از مکان بود: «کجایی؟» (سفر پیدایش ۹:۳). لارا کِرگان، در جستارش با عنوان «تو این جایی: رانش اطلاعات»، برملا می‌کند که پاسخ نهایی به پرسش «من کجا هستم؟» — «که برخی مدعی‌اند از سرآغازمان مایه دلمشغولی ما بوده» (Kurgan 1994, 17) — سرانجام یافت شده است. این پاسخ، همان سامانه موقعیت‌یابی جهانی (جی‌پی‌اس) است، شبکه‌ای از بیست و چهار ماهواره و پنج ایستگاه زمینی که طراحی شده‌اند تا به هر کسی که یک گیرنده قابل حمل با خود به همراه دارد مختصات بسیار دقیقی از مکانش بدهند؛ آن هم در هر جا، هر زمان و هر آب و هوایی. جی‌پی‌اس وعده می‌دهد که آدم‌ها و وسایل نقلیه‌شان هرگز گم نخواهند شد، که جهانی از اشیای ساکن، از ایستگاه‌های مخابراتی گرفته تا تالاب‌ها و خانه‌های شخصی، یک بار برای همیشه جاگیر خواهند شد، و موشک‌ها و بمب‌ها دقیقاً در جایی که باید فرود خواهند آمد (Kurgan 1994, 18). همان‌گونه که پل ویریلیو به‌صراحت بیان می‌کند، جی‌پی‌اس «همانگ‌سازی سخت و پیچیده عملیات‌ها را ممکن می‌کند، اما فراتر از هر چیز، امکان آن را می‌دهد که بتوان همانگی کامل و خودکاری میان موقعیت‌یابی و جای‌دهی تسلیحات و ادوات جنگی استفاده‌شده در نزاعی برقرار کرد که مقیاس جهانی‌اش راهبری، یعنی نوعی ناوبری لخت بی‌نقص، را ضروری می‌کند تا بدین وسیله از برانگیختن زنجیره‌ای از فجایع که اثر آن بر افکار عمومی از حیث سیاسی توجیه‌پذیر نیست پرهیز شود» (Virilio, *L'écran désert* [Screen Desert]; به نقل از Kurgan 1994, 23).

دریافتن این امر چندان دشوار نیست که ابژه‌سازی فضا، آن‌چنان که از جی‌پی‌اس حاصل می‌شود، به‌هیچ‌وجه پاسخ نهایی به مسئله موقعیت سوژه و کجایی سوژه نیست. مشکل ما این است که جی‌پی‌اس تنها مکان شخص را در نسبت با سامانه‌ای از ماهواره و ایستگاه‌های زمینی شناسایی می‌کند. این بدان معناست که برای آن‌که جی‌پی‌اس بتواند راهنمایی مؤثری ارائه کند، در ابتدا نیاز به آن دارد که بتواند جهان «واقعی» را به زبان مختصات خودش بازشناسایی^۱ کند.

1. re-identify

اگر چنین باشد — و البته کرگان به شکلی قانع‌کننده استدلال می‌کند که جی‌پی‌اس به‌واقع پرسش «کجا هستم؟» را با پرسش «روی کدام پیکسل ایستاده‌ام؟» جایگزین می‌کند (بنگرید به: Kurgan 1994, 42) — این مسئله نشان می‌دهد که جی‌پی‌اس بیش از آن‌که بتواند پاسخ‌چندانی به این پرسش بدهد که روی زمین «کجا هستم؟»، به این پرسش پاسخ می‌دهد که روی نقشه «کجا هستم؟». جی‌پی‌اس فقط از حیث موقعیت شخص در سامانه‌ای معین راه‌حلی برای مسئله مکان ارائه می‌کند؛ اما برای همین کار هم نیاز دارد جهان «واقعی» را به جهان جی‌پی‌اس ترجمه کند و بدین ترتیب جهان واقعی را به قسمی واقعیت مجازی تبدیل کند. بدین ترتیب، جی‌پی‌اس مشکل ایده فضای ابژکتیو یا مطلق را نشان می‌دهد و همچنین نشان می‌دهد که نمی‌تواند وعده‌اش را برای ارائه پاسخی نهایی به پرسش «کجا هستم؟» برآورده کند.

فضای معماری: فضای گسیخته^۱

اغلب فرض می‌شود که معماری یک نمونه پارادایمی برای ایده فضا فراهم می‌کند. در فهم سنتی از معماری، فضا فضای کارکردی^۲ است، و اساسی‌ترین کارکرد آن فراهم آوردن سرپناه است. به گفته پتر آیزنمن، رابطه میان کارکرد و فرم خصلت تعیین‌کننده معماری از دوران رنسانس تا قرن بیستم بوده است. در نتیجه صنعتی شدن، کارکرد به شکلی فزاینده اهمیت بیشتری نسبت به فرم یافت و در قرن بیستم به «فرمول بیش از حد ساده‌سازی‌شده فرم تابعی است از کارکرد» منتج گردید (Eisenman 1976). به گفته آیزنمن، معماری هرگز به‌واقع مسیر کارکردگرایانه^۳ را ترک نگفته است. بنا به تعریف آیزنمن از کلمه «مدرن»، یعنی «خارج کردن انسان از جایگاه مرکزیت در جهان»، معماری هرگز مدرن نشده است (بنگرید به: Eisenman 1976). آیزنمن چنین استدلال می‌کند که اگر معماری هرگز مدرن نبوده، نتیجه آن است که هرگز نمی‌تواند پسامدرن نیز باشد (یا بشود)؛ اما می‌تواند پساکارکردی^۴ بشود.

1. disjunctive space

2. functional space

3. functionalist

4. postfunctional

نمونه‌ای از چنین فهم پساکارکردی‌ای از معماری را می‌توان در کار برنارد چومی، معمار و نظریه‌پرداز معماری، یافت. چومی فهم سنتی از معماری به مثابه هنر «الصاق چیزها» و «ثابت‌سازی چیزها» را به چالش می‌کشد (Tschumi 1994a, 10). او مفهوم فضای معماری به مثابه «امری داده‌شده، یک چیز، که می‌تواند از خلال برنامه‌های معین عرضه یا استفاده شود» را به چالش می‌کشد (Tschumi 1994a, 10). در یک کلام، او فهم کارکردگرایانه از معماری را به چالش می‌کشد، فهمی که مبتنی بر الگوی بازدهی است، یعنی «تطابق بی‌خلل بین فضا و کاربری آن» که در آن «بنا، این ماشین قدیمی ما، باید 'کار کند' و به کاربری تعیین‌شده‌اش پاسخ دهد» (Tschumi 1994a, 12).

به‌خلاف این فهم از معماری به مثابه شکل‌دهی فضای کارکردی — که در آن چنین انگاشته می‌شود که دقیقاً خود سازماندهی فضا از طریق معماری، کاربری آن را به طریقی تجویز می‌کند که هر عملی و رای این تجویز را می‌توان همچون یک بدکاربری^۱ یا اغتشاش فهمید — چومی مدافع تعریفی از معماری «همچون تقابل لذت‌بخش و گاه خشن فضاها و فعالیت‌ها» است (Tschumi 1994b, 4). او مدافع تعریفی از معماری همچون «فضا و رخداد به طور همزمان» است (Tschumi 1994b, 22). چومی، به جای ناکام محسوب کردن ناهمبندی میان فضا و کاربری آن، استدلال می‌کند که قدرت معماری دقیقاً در همین «نقطه ناهمبندی»^۲ گسیختگی^۳ و ناکامی ... میان روابط (به‌ظاهر) علت و معلولی ... [و] میان کاربری و فضا» است (Tschumi 1994a, 11). معماری و رخدادها «به‌طور مداوم به قواعد یکدیگر تخطی می‌کنند» و همین تخطی دوسویه — همین گسیختگی — است که در فهم معماری باید موضوع تمرکز ما باشد. او نتیجه می‌گیرد که «یک نظریه معماری نوعی نظریه نظم است که توسط همان کاربری‌ای که امکان‌ش را داده تهدید می‌شود. و بالعکس» (Tschumi 1994b, 132).

بدین ترتیب چومی استدلال می‌کند که معماری به مثابه شکل‌دهی فضای

1. misuse

2. noncoincidence

3. disjunction

کارکردی تنها نیمی از قصه را بیان می‌کند. او چنین می‌گوید که در عوض، ما باید معماری را همزمان به مثابهٔ فضا و رخداد بفهمیم. این بدان معناست که گسیختگی فضای کارکردی، [و به بیانی] ناهمبندی روابط علت و معلولی، عنصر برسانندهٔ معماری است؛ و در واقع این آن چیزی است که معماری را ممکن می‌کند. او حتی تا آن‌جا پیش می‌رود که ادعا می‌کند «بدون رخداد، هیچ فضایی وجود ندارد» (Tschumi 1994b, 139؛ همچنین بنگرید به: Tschumi 1981). می‌توانیم بگوییم که فضا تنها به لطف وقوع رخدادهاست که وجود دارد. و رخدادها، طبق تعریف، آن وقایعی‌اند که طرح معمارانه نه می‌تواند آن‌ها را پیش‌بینی کند و نه می‌تواند کنترل‌شان کند، بلکه این وقایع از طرح «برمی‌گذرند» و البته همزمان، به واسطهٔ طرح، شدنی می‌شوند.

فهم چومی از فضا — که من با عنوان فضای گسیخته از آن یاد خواهم کرد — فهمی از فضا را به ما عرضه می‌کند که نه ابژه‌گرایانه^۱ است و نه پدیدارشناسانه. و این وجه دوم [یعنی پدیدارشناسانه نبودن] درست به اندازهٔ اولی حایز اهمیت است؛ چرا که هرچند فهم چومی از فضای معماری قصد دارد که به سهم فعال سوژه نقشی محوری بدهد، او فهمش از فضای معماری را به تجربهٔ فردی و پدیداری سوژه از فضا تقلیل نمی‌دهد. فضای معماری را می‌توان در گسیختگی میان فضا و رخداد یافت — یا می‌توانیم بگوییم: تنها در این جاست که فضای معماری وجود دارد، و به حضور درمی‌آید. بنابراین چومی نه وجود یک فضای «محض»^۲ را پیش از ورود سوژه فرض می‌گیرد، و نه وجود یک سوژه «محض» را پیش از ورودش به یک فضا. فضای گسیخته فضای تخطی دوسویهٔ مداوم است، فضای نظامی که پیوسته و بالضروره توسط همان کاربری‌ای که امکان‌ش را فراهم کرده تهدید می‌شود. و درست در همین لحظه^۳ گسیختگی است که سوژه، [یعنی] کاربر و بدکاربر^۴ فضا، به حضور درمی‌آید.

صورت‌بندی چومی از فضای معماری به مثابهٔ فضای گسیخته، گام نخست

1. objectivistic

2. pure

3. moment

4. abuser

سودمندی برای قوام دادن پاسخی برای مسئله چگونگی به حضور درآمدن سوژه به مثابه هستنده‌ای تکین است؛ چرا که او نشان می‌دهد که مکان^۱ یا فضایی که سوژه در آن به حضور درمی‌آید صرفاً محیط یا زمینه‌ای «بیرون» از سوژه نیست، بلکه این فضا به شیوه‌ای پیچیده، گسیخته — و، چنان‌که با جزئیات بیشتر در فصل ۴ بحث خواهیم کرد، واسازانه — با به حضور درآمدن سوژه گره خورده، درست همان‌طور که خود سوژه به طریقی همان‌قدر پیچیده با به حضور درآمدن فضا گره خورده است. اما آنچه در روایت چومی مفقود است قسمی آگاهی نسبت به وجوه اجتماعی فضایی است که در آن سوژه به حضور درمی‌آید. به این منظور، نیاز دارم که با کاویدن ایده فضای بیناسوبژکتیو، «لایه»ی دیگری به استدلالم بیفزایم.

فضای دیگری: فضای بیناسوبژکتیو

مفهوم فضای بیناسوبژکتیو بنا نیست بازگشتی باشد به همان موضوعی که من در جستجوی فایق آمدن بر آن هستم؛ یعنی بازگشت به خوانشی انسان‌گرایانه از بیناسوبژکتیویته. بلکه شیوه‌ای است برای تأکید بر این‌که به حضور درآمدن سوژه به مثابه هستنده‌ای تکین، به عنوان یک گس، تنها می‌تواند در آنچه می‌توانیم مسامحتاً آن را موقعیت اجتماعی بنامیم رخ دهد. نکته‌ای که می‌خواهم در این قسمت برجسته کنم این است که مسئله کیستی یک شخص را نمی‌توان از خلال درون‌نگری^۲ حل و فصل کرد، بلکه این مسئله نیازمند مواجهه‌ای با دیگران است. یک راه برای فهم استلزامات این امر، از خلال ایده هانا آرنت از عمل است — ایده‌ای که در فصول آتی با جزئیات بیشتر به آن باز خواهم گشت.

هانا آرنت، در کتاب وضع بشر (Arendt 1977b)، میان سه فعالیت بنیادین انسانی تمایز می‌گذارد: زحمت،^۳ کار^۴ و عمل.^۵ در حالی که زحمت آن فعالیت انسانی است «که به فرایند بیولوژیک بدن انسان ناظر است»، و کار آن فعالیتی است که به «غیرطبیعی بودن^۶ وجود انسان» از آن حیث می‌پردازد که «جهان مصنوع^۷

1. location

2. introspection

3. labor

4. work

5. action

6. unnaturalness

7. artificial

چیزها» را فراهم می‌کند «که به نحو متمایزی با تمام طبیعت پیرامونی متفاوت است»، عمل «یگانه‌فعالیتی [است] که بدون واسطهٔ اشیا یا مواد، مستقیماً میان انسان‌ها جریان دارد»^۱ (Arendt 1977b, 7).

عمل کردن، به عام‌ترین معنای کلمه، پیش از هر چیز به معنی پیشقدم شدن و آغازیدن است. بنابراین عمل ارتباط تنگاتنگی دارد با وضعیت زادگی^۲ بشر. «آغاز تازه‌ای که ذاتی زایش یا تولد است تنها از آن رو ممکن است در جهان روی بنماید و احساس شود که نوآمده دارای قابلیت آغاز کردن چیزی از نو، یعنی قابلیت عمل کردن، است» (Arendt 1977b, 9). آرنست استدلال می‌کند که اگر انسان‌ها «روگرفت‌های پیوسته تکثیرپذیر یک سرمشق واحد می‌بودند که طبیعت یا ذات آن برای همه یکسان بود و همان‌قدر قابل پیش‌بینی که طبیعت یا ذات هر چیز دیگری پیش‌بینی‌پذیر است»، [در آن صورت]، عمل به یک «تجمل غیرضروری» و «مداخله‌ای از روی هوس در قوانین عام رفتار» تبدیل می‌شد (Arendt 1977b, 8). اما آرنست تأکید می‌کند که انسان‌ها «روگرفت‌های پیوسته تکثیرپذیر یک سرمشق واحد» نیستند. و به بیان او، «ما همه یکسانیم و انسان هستیم، [اما] به گونه‌ای که هیچ‌کس هرگز عین هیچ‌کس دیگری نیست که روزی روزگاری زیسته، می‌زید یا خواهد زیست» (Arendt 1977b, 8). و از خلال عمل است که ما «یکتابی متمایز» خود را آشکار می‌کنیم و «هویت‌های شخصی یکتا[یمان]^۳ را فعالانه عیان می‌داریم» (Arendt 1977b, 179).

مسئلهٔ کلیدی دربارهٔ این آشکارسازی آن است که این برملا شدن به معنای متجلی شدن قسمی هویت از پیش موجود نیست. آرنست تأکید می‌کند که وقتی شخص خود را در کلام و کردار برملا می‌کند، هیچ‌کس نمی‌داند که او چه کسی را آشکار خواهد کرد. این امر — هم برای دیگری و هم برای خویش — تنها در

۱. در تمام نقل‌قول‌های مندرج از کتاب وضع بشر هانا آرنست، از ترجمهٔ مسعود علیا بهره گرفته شده است. در موارد اندکی، قدری تغییر در ترجمهٔ علیا انجام گرفته تا یکدستی واژگانی کتاب حاضر حفظ شود. رجوع شود به: هانا آرنست، وضع بشر، ترجمهٔ مسعود علیا (تهران: ققنوس، ۱۳۸۹). — م.

2. natality

۳. قلاب افزودهٔ نویسنده است. — م.

عمل آشکار می‌شود (بنگرید به: Arendt 1977b, 180). اما موضوع کلیدی دربارهٔ عمل این است که ما معطوف به هستنده‌هایی عمل می‌کنیم «که خود می‌توانند اعمالی انجام دهند» (Arendt 1977b, 190). درست همان‌طور که ما می‌کوشیم تا سرآغازهای خود را به جهان درآوریم، دیگران نیز می‌کوشند تا سرآغازهایشان را به جهان درآورند. و تنها زمانی ما پا به جهان می‌نهیم که دیگران — دیگرانی که خود می‌توانند اعمالی انجام دهند — سرآغازهای ما را برمی‌گیرند. این بدان معناست که فاعلی را که در عمل برملا می‌شود نباید همچون «مؤلف»^۱ یا «تولیدکننده» فهمید، بلکه باید او را همچون یک سوژه از هر دو وجه کلمه فهمید؛ یعنی همچون کسی که عملی را آغاز کرده، و نیز همچون کسی که تبعات عمل را متحمل می‌شود (بنگرید به: Arendt 1977b, 184). اما این «متحمل» شدن متحمل‌شدنی است ضروری؛ این شرطی است که سرآغازهای ما تنها بسته به آن می‌توانند پا به جهان نهند. از آن‌جا که انسان‌ها خودشان را در عمل برملا می‌کنند و از آن‌جا که عمل معطوف به هستنده‌هایی است که قادر به اعمال خویش هستند، دامنهٔ عمل «بی‌کران» و «ذاتاً پیش‌بینی‌ناپذیر» است (Arendt 1977b, 190-191). به همین دلیل است که عمل، یعنی برملا شدن فاعل در ساحتی که تنها میان انسان‌ها وجود دارد، همواره مستلزم قسمی ریسک خواهد بود.

ایدهٔ آرنست از عمل آشکارا نشان می‌دهد که مسئلهٔ «کیستی» سوژه مسئله‌ای است که تنها می‌توان با تمرکز بر شیوه‌هایی که افراد طی آن سرآغازهای خود را به جهان درمی‌آورند به آن پاسخ داد؛ یعنی با تمرکز بر شیوه‌هایی که افراد از خلال آن‌ها به حضور درمی‌آیند. او به این تعبیر این را هم می‌افزاید که ما تنها می‌توانیم در موقعیت‌هایی به حضور درآییم که در آن‌ها معطوف به هستنده‌هایی عمل می‌کنیم که ایشان نیز خود می‌توانند عمل کنند. بنابراین — و این گامی کلیدی در استدلال من است — به حضور درآمدن دال بر به حضور درآمدن در جهانی است که آکنده از آغازگرانی دیگر است، جهانی از تکثر و تفاوت. بدین ترتیب، عمل کردن کاری بیش از آن است که صرفاً خود را در جهان جای دهیم و سرآغازهای

1. author

خود را بر دیگران تحمیل کنیم (که این امر، در فرهنگ لغات آرنت، نمونه‌ای از کار خواهد بود و نه عمل). تمام مقصود او از ایده عمل آن است که روشن کند ما تنها در صورتی می‌توانیم عمل کنیم که دقیقاً در همان لحظه دیگران نیز بتوانند عمل کنند؛ یعنی دیگران نیز بتوانند سرآغازهایشان را به جهان بیاورند. به همین دلیل است که او تأکید می‌کند که «تکثر، شرط عمل بشری است» (Arendt 1977b, 8). بنابراین، مفهوم آرنت از عمل، بازشناخت پیچیدگی به حضور درآمدن سوژه را نشان می‌دهد؛ و این شبیه است به فهم چومی از فضای معماری به مثابه فضای گسیخته. به حضور درآمدن صرفاً قسمی فرایند ارائه کردن خود به جهان نیست. مسئله آغازیدن در جهانی آکنده از دیگر آغازگران است، به طریقی که فرصت دیگران برای آغازیدن منع نشود. بنابراین، به حضور درآمدن قسمی عرضه کردن^۱ است در پیشگاه دیگرانی که شبیه ما نیستند. به تعبیر نانسی، عرضه کردنی است به باهمستانی «بدون مؤلفه ذاتی یک باهمستان» (Nancy 1991, 8)؛ چنان‌که در فصل بعد با جزئیات بیشتر بحث خواهم کرد، باهمستانی از کسانی که وجه مشترکی ندارند. اما آنچه به حضور درآمدن ما را یکتا می‌کند دقیقاً چیست؟ ما چگونه در مقام هستنده‌ای یکتا و تکین پا به جهان می‌نهیم؟ اکنون، برای یافتن پاسخ این مسئله، به آثار ایمانوئل لویناس می‌پردازم.

فضای مسئولیت: فضای اخلاقی

لویناس بصیرتی را صورت‌بندی می‌کند که کمابیش به مفهوم فضای بیناسوبژکتیو نزدیک می‌شود؛ یعنی این بصیرت که در-جهان-بودن ازل‌ی ما با-دیگران-در-جهان-بودن است. لویناس نقطه عزیمت خود را در نقد اشارت رایج فلسفه غرب می‌گیرد که در آن ایگو کوگیتو، یا آگاهی، نقطه آغاز تلقی می‌شود و رابطه اساسی ایگو با جهان و با دیگر هستنده‌ها رابطه‌ای شناختی تلقی می‌گردد. اما لویناس می‌خواهد «حکمت سنت غربی» را به چالش بکشد، حکمتی که در آن فرض

1. presentation

بر آن است که «افراد انسانی ... به واسطه آگاهی است که انسان‌اند» (Levinas, 190, 1998b). او می‌خواهد این ایده را «که سوژه و آگاهی مفاهیمی معادل هستند» به چالش بکشد (Levinas 1989a, 92). برای انجام دادن این کار، او استدلال می‌کند که سوژه درگیر رابطه‌ای است که «از ایگو قدیمی‌تر است، از اصول قدیمی‌تر است» (Levinas 1989a, 107). این رابطه نه رابطه‌ای شناختی است — چرا که هنوز ایگو یا آگاهی‌ای وجود ندارد که بتواند بداند — و نه یک عمل. لویناس این رابطه را در مقام رابطه‌ای اخلاقی تصویر می‌کند، رابطه‌ای حامل مسئولیتی بی‌نهایت در قبال دیگری (بنگرید به: Levinas 1989b).

لویناس تأکید می‌کند که این مسئولیت در قبال دیگری مسئولیتی نیست که بتوانیم بر عهده گرفتن یا نادیده گرفتن آن را انتخاب کنیم، چرا که این کار در صورتی ممکن می‌بود که نوعی ایگو یا آگاهی قبل از آن که ما در رابطه قرار بگیریم وجود می‌داشت. بدین معنا، «این مسئولیت، مسئولیتی است که هیچ تعهد مقدمی آن را توجیه نمی‌کند» (Levinas 1989a, 92)؛ تأکید در متن اصلی است). لویناس این مسئولیت را «وظیفه‌ای که به نحوی نازمانی^۱ مقدم بر هر تعهد دادنی است» وصف می‌کند و آن را واجد نوعی «سبقت»^۲ می‌داند که «از امر پیشینی قدیم‌تر است» (Levinas 1989a, 90)، «قدیم‌تر از آن زمان آگاهی است که از طریق حافظه دسترس‌پذیر است» (Levinas 1989a, 96). او همچنین این مسئولیت را «بی‌رکن»^۳ می‌داند (Levinas 1989a, 92). با این بیان، او می‌خواهد تأکید کند که این رابطه‌ای است با یک دیگریِ تکین بدون «واسطه‌گری هر گونه اصل» (Levinas 1989a, 92). او این را قسمی «شورمندی»^۴ می‌نامد و استدلال می‌کند که این شورمندی از آن حیث که «بدون هیچ امر پیشینی» شکل می‌گیرد مطلق است (Levinas 1989a, 92). او توضیح می‌دهد که «بنابراین آگاهی پیش از شکل دادن به تصویری از آنچه به سویش می‌آید، بی‌آن که بخواهد، از آن متأثر می‌شود» (Levinas 1989a, 92). لویناس این رابطه را دلمشغولی^۵ می‌نامد،

1. anachronously

2. anteriority

3. an-archival

4. passion

5. obsession

و منظورش را در این تعبیر ساده و البته آشفته‌کننده تلخیص می‌کند که «سوژه گروگان است»، [و] دلمشغول مسئولیتی است «که برخاسته از تصمیماتی نیست که سوژه گرفته است» (Levinas 1989a, 101).

بدین ترتیب، هرچند لویناس با موضع آرت مبنی بر این‌که بودنِ ازلی ما با-دیگران-بودن است توافق دارد — این‌که ما با دیگران هستیم پیش از آن‌که با خودمان باشیم؛ ما برای دیگری هستیم پیش از آن‌که یک خویشتن^۱ باشیم — او نوعی پالایش یا، به بیانی بهتر، نوعی رادیکال کردن را پیش می‌نهد، بدین ترتیب که تأکید می‌کند این با-دیگران-بودن یک با-دیگران-بودن اخلاقی است، با-دیگران-بودنی که خصیصه‌اش نوعی مسئولیت ازلی است. از این منظر می‌توان گفت که فضایی که سوژه در آن به حضور درمی‌آید فضایی اخلاقی است. البته بسیار باید تأکید کرد که لویناس از اخلاق به معنای سنتی آن، یعنی رفتار اخلاقی مبتنی بر تصمیمی از جانب ایگو، سخن نمی‌گوید. «ایگو صرفاً هستنده‌ای نیست که بعضی کیفیاتی که اخلاقی می‌نامندشان به او هبه شده تا او آن‌ها را، چنان‌که هر ماده ویژگی‌هایی به خود می‌گیرد، به خود بگیرد؛ یا همچون حادثه‌ای در فرایند شدنش آن‌ها را بپذیرد» (Levinas 1989a, 106).

چنین نیست که ما بتوانیم انتخاب کنیم دلنگران دیگری باشیم یا نه، چرا که این پرسش تنها در صورتی معنا دارد «که شخص پیش‌تر فرض گرفته باشد که ایگو تنها دلنگران خودش است» (Levinas 1989a, 107). دقیقاً همین فرض است که لویناس آن را رد می‌کند. سوژه چیزی نیست که حاصل ابتکار خود شخص باشد (بنگرید به: Levinas 1989a, 95). سوژه «نقطه‌ای انتزاعی» یا «مرکز یک دَوَران» نیست. بلکه «نقطه‌ای است که پیش‌تر از بیرون شناسایی شده» (Levinas 1989a, 96). «گماشته شدن برای پاسخ دادن و نگرختن است که خود را به منزله یک خود برمی‌گمارد» (Levinas 1989a, 96).

می‌توانیم چنین بگوییم که ما توسط دیگری «فراخوانده می‌شویم» که یک

1. oneself

خود باشیم. چیزی که ما را در این میانه یکتا می‌کند این است که این فراخوان فراخوانی خطاب به یک انسان به طور عام نیست؛ این من هستم که دیگری فرامی‌خواند. چنان‌که لویناس توضیح می‌دهد، خویشتن یعنی «ناتوانی در جستن از برگماشته شدن»؛ برگماشته شدنی که مقصودش هیچ امر عامی^۱ نیست، چرا که این «منم و نه هیچ‌کس دیگر» که گروگان است (Levinas 1989a, 116). «یک موهبت یا یک انتخاب توجیه‌نشدنی است که مرا برمی‌گزیند، و نه ایگو» (Levinas 1989a, 116). بنابراین خویشتن «با شناسایی حقیقت همانند نیست، و بر اساس آگاهی، گفتمان یا قصدیت^۲ قابل بیان نیست» (Levinas 1989a, 96). خویشتن تکینگی‌ای است «مقدم بر تمایز میان امر جزئی^۳ و امر جهان‌شمول» و بنابراین «ناگفتنی و توجیه‌نشدنی» است (Levinas 1989a, 97). لویناس نتیجه می‌گیرد که در این معنا، خویشتن یک هستنده نیست، چرا که اگر هستنده‌ای می‌بود، باز هم یک چیز می‌شد (بنگرید به: Levinas 1989a, 117). خویشتن «ورای رفت و برگشت معمول میان عمل و شورمندی است که هویت یک هستنده از طریق آن حفظ می‌شود و یک هستنده به واسطه آن است که هست» (Levinas 1989a, 104). بدین ترتیب، در حالی که لویناس تصدیق می‌کند که سوژه در فضایی بیناسوژکتیو به حضور درمی‌آید، او این ایده را یک گام پیش‌تر می‌برد؛ چرا که استدلال می‌کند سوژه در مقام «هستنده»‌ای یکتا و تکین، در مقام یک «خویشتن»، به حضور درمی‌آید، چرا که خود را در موقعیتی می‌یابد که [می‌فهمد] هیچ‌کس نمی‌تواند جایگزین وی شود. چنان‌که آدریان پپرژاک توضیح می‌دهد، «من گروگان دیگری هستم و در این وظیفه‌ای که دارم، هیچ‌کس نمی‌تواند جایگزین من شود»، و دقیقاً این موقعیت است که «مرا در مقام فردی یکتا برمی‌سازد» (Peperzak 1991, 62). سوژگی من قسمی در انقیاد^۴ دیگری بودن است، که در مختصرترین صورت‌بندی بدین معناست که برای لویناس «سوژه، سوژه است»^۵ (Critchley 1999, 63).

1. generality

2. intentionality

3. the particular

4. subjection

5. the subject is subject

نتیجه‌گیری

در این فصل در این باره کاوش کردم که چگونه می‌توانیم پس از آنچه به مرگ سوژه موسوم است، به مسئله سوژه پردازیم. نشان داده‌ام که در مدعیاتِ حولِ مرگ سوژه و پایان انسان، آنچه موضوع بحث است از میان رفتن سوژه انسانی بماهو نیست. موضوع بحث، نقدی است بر انسان‌گرایی؛ نقدی بر این ایده که می‌توان ذات چِستی انسان بودن را تعریف کرد. من با همراه شدن با فوکو بر آن شده‌ام که برای فایق آمدن بر انسان‌گرایی نباید در جستجوی حقیقتی تازه درباره سوژه انسانی باشیم، بلکه باید رویکردی تازه در قبال مسئله سوژگی ترسیم کنیم. بر آن شده‌ام که به جای جُستنِ جوهر یا ذات انسان، باید پرسیم که انسان در مقام فردی یکتا در کجا به حضور درمی‌آید. بحث من درباره فضای ابژکتیو نشان داده که هیچ‌کس — هیچ‌کس — وقتی فضای به حضور درآمدن تنها بتواند سوژه را به موقعیتی ثابت و معین تنزل دهد، به حضور در نمی‌آید. همچنان که ایده فضای گسیخته دلالت می‌کند، به حضور درآمدنِ هستنده‌های یکتا و تکی‌ن چیزی نیست که بتواند توسط فضا کنترل شود، بلکه ضرورتاً چیزی است که برنامه‌ای از پیش معین را «منقطع»^۱ می‌کند. این انقطاع را نباید همچون یک اغتشاش، یعنی همچون چیزی دید که محض بودن فضا را تهدید کرده، بلکه باید آن را همچون نشانه به حضور درآمدن چیزی فهمید. بحث درباره فضای بیناسوبژکتیو نشان می‌دهد که به حضور درآمدن چیزی نیست که شخص بتواند به‌تنهایی انجامش دهد. شخص می‌تواند سرآغازهای خود را به جهان بیاورد، اما شخص برای پا به جهان نهادن، یک جهان لازم دارد؛ جهانی که آکنده از دیگر «آغازگران» است. آدمی برای پا به جهان نهادن به دیگرانی احتیاج دارد که سرآغازهای او را، به شیوه‌هایی همواره تازه و پیش‌بینی‌ناپذیر، برگیرند. این بدان معناست که فضای اجتماعی، فضای بیناسوبژکتیویته، آینه‌ای نیست که سرانجام در آن بتوانیم خودهای راستینمان را ببینیم و بیابیم. می‌توان چنین گفت که فضای بیناسوبژکتیویته فضایی «دردساز»

1. interrupt

است، اما این دردسر دردسری ضروری است؛ دردسری که البته پا به جهان نهادن ما را ممکن می‌کند. بحث دربارهٔ فضای اخلاقی دال بر این است که بسی پیش از آن‌که ما یک فاعل، یک شناسنده، یا یک ایگو باشیم که می‌تواند مسئولیتی بر عهده بگیرد، ما پیشاپیش [از بیرون خود] شناسایی شده‌ایم، و پیشاپیش، از بیرون، در موضع مسئولیتی قرار گرفته‌ایم که از ایگو قدیم‌تر است. آنچه مرا در این گماشته شدن یکتا می‌کند، آنچه مرا تکین می‌کند، آنچه مرا هستنده‌ای یکتا و تکین «می‌سازد»، هویت من نیست، مجموعه‌ای از خصوصیات نیست که تنها متعلق به من هستند، بلکه این واقعیت است که من مسئول هستم و من نمی‌توانم از این برگماشتگی در بروم. نکتهٔ جالب‌توجه این است که بحث دربارهٔ فضای اخلاقی بر این دلالت دارد که نخستین پرسش دربارهٔ سوژه پرسش «کجایی؟» نیست، بلکه پرسش «کجایی؟» است. این پرسش دوم است که ما را تکین می‌کند، و همین پرسش است که، به معنای بسیار بنیادین، می‌تواند پرسشی آموزشی قلمداد شود. این پرسشی است که ما را به حضور می‌خواند؛ یا به بیانی دقیق‌تر، این پرسشی است که مرا، در مقام هستنده‌ای تکین، در مقام یک کس، می‌خواند تا به جهان بیایم. این جهان، همچنان که در سرتاسر این فصل تأکید کرده‌ام، ضرورتاً جهانی است از تکرار و تفاوت؛ این جهان جهانی است از دیگربودگی. اکنون به سراغ این پرسش می‌روم که چگونه می‌توانیم این جهان را بفهمیم.

باهمستان آنانی که هیچ اشتراکی ندارند

آموزش و زبان مسئولیت

باهمستان چیست؟ یا چه چیزی یک باهمستان را شکل می‌دهد؟ آلفونسو لینگیس، در کتابش با عنوان باهمستان آنانی که هیچ اشتراکی ندارند، خاطرنشان می‌کند که «باهمستان» را معمولاً شکل گرفته از مجموعه افرادی قلمداد می‌کنند که چیزی مشترک دارند — زبانی مشترک، یا یک چارچوب مفهومی مشترک — و نیز چیزی مشترک را می‌سازند: یک ملت، یا یک دولت‌شهر،^۱ یا یک نهاد (Lingis 1994, ix). نمونه ویژه‌ای از این نوع باهمستان چیزی است که لینگیس آن را باهمستان عقلانی می‌نامد. باهمستان عقلانی صرفاً از مجموعه مشترکی از مشاهدات، اصولی برای عمل، و باورهایی مشترک شکل نگرفته است، بلکه از گفتمانی مشترک به معنایی بس نیرومندتر تولید می‌شود، و نیز چنین گفتمانی را تولید می‌کند (Lingis 1994, 109). در باهمستان عقلانی «بینش‌های افراد در مقولات جهان‌شمول صورت‌بندی می‌شوند، آن‌چنان که از نمایه^۲ این‌جا-اکنونی آن کس که ابتدائاً صورت‌بندی‌شان کرده منفک می‌شوند... گفتمان مشترک... نظامی عقلانی است که در حالت ایدئال بناست در آن هرچه گفته می‌شود به قوانین و نظریات گفتمان عقلانی دلالت داشته باشد» (Lingis 1994, 110).

1. polis

2. index

عضویت در باهمستان عقلانی به اشخاص امکان می‌دهد تا به مثابه «عاملانی عقلانی» سخن بگویند، یعنی در مقام نمایندگان «گفتمان مشترک» (Lingis 110, 1994). وقتی در مقام نماینده‌ای از باهمستان عقلانی سخن می‌گوییم، مشغول آن چیزی می‌شویم که لینگیس «گفتار جدی»^۱ می‌نامد (Lingis 1994, 112). «جدیت در این گفتار حاصل اهمیت آن الزام عقلانی^۲ است که معین می‌کند چه چیزی بناست گفته شود» (Lingis 1994, 112). بنابراین آنچه در گفتار جدی حایز اهمیت است چیزی است که گفته می‌شود. ما از پزشکان، دامپزشکان یا برقکاران انتظار داریم مبتنی بر قواعد و اصول گفتمان عقلانی باهمستانی که نماینده آن هستند صحبت کنند.

این واقعیت اما حاکی از این است که نحوه بیان چیزها — یعنی «صدادار شدن آنچه باید گفته شود، با این یا آن صدای بخصوص، با این یا آن گوینده بخصوص» (Lingis 1994, 112) — فاقد اهمیت ذاتی^۳ است. [حتی] «خود بیان هم فاقد اهمیت ذاتی است، چرا که آنچه باید گفته شود در مکاتبات موجود در کتابخانه‌های عمومی وجود دارد، یا اگر هم نداشته باشد، در مقولات، نظریات و روش‌های حاکم بر گفتمان عقلانی، پیشاپیش مضمون است» (Lingis 1994, 112). بدین ترتیب، ما در باهمستان عقلانی قابل جایگزینی^۴ هستیم. تا وقتی که آنچه گفته می‌شود «با عقل جور دربیاید»، به‌واقع اهمیتی ندارد که گوینده کیست. بنابراین باهمستان عقلانی راهی برای برقراری ارتباط پیش روی افراد می‌نهد، اما این راه راهی بسیار بخصوص است؛ راهی است که «به وسیله آن، شخص چشم‌اندازها و بینش‌هایش را تشخیص‌زدایی^۵ می‌کند، آن‌ها را به بیان گفتمان عقلانی مشترک صورت‌بندی می‌کند، و در مقام یک نماینده، یک سخنگو، که معادل دیگران و قابل جایگزینی با ایشان است، چیزی را که باید گفته شود می‌گوید» (Lingis 1994, 116).

با این وصف، تشخیص نقش آموزش — نقش مدارس و دیگر نهادهای آموزشی — در برساختن و بازتولید باهمستان‌های عقلانی دشوار نخواهد بود.

1. serious speech
4. interchangeable

2. rational imperative
5. depersonalize

3. inessential

بسیاری اشخاص ممکن است کاملاً متمایل باشند تا استدلال کنند که تکلیف اصلی و چه بسا تنها تکلیف مدارس همین است و اصلاً همین امر دلیل اول و آخر داشتن نهادی به نام مدرسه است. وقتی از این منظر به آموزش نگاه کنیم، می‌توانیم ببینیم که چنین نیست که مدرسه صرفاً به دانش‌آموزان صدایی می‌دهد، یا صرفاً صحبت کردن را به آن‌ها می‌آموزد. مدرسه صدای بسیار خاصی به دانش‌آموزان می‌دهد، یعنی صدای باهمستان‌های عقلانی‌ای که مدرسه، به واسطه برنامه درسی، نمایندگی آن‌ها را بر عهده دارد. مدارس، با ارائه دادن چنین صدایی، نه تنها به شیوه‌های معینی از صحبت کردن مشروعیت می‌دهند، بلکه همزمان از دیگر انواع صحبت کردن مشروعیت‌زدایی می‌کنند. (چنان‌که جامعه‌شناسان آموزش به ما نشان داده‌اند، همین امر توضیح می‌دهد که چرا برخی دانش‌آموزان برای کسب موفقیت در نظام آموزشی، مجبورند بسی بیش از دیگر دانش‌آموزان آموخته‌های پیشین خود را کنار بگذارند.)

جامعه مدرن: باهمستان مدرن

لینگیس باهمستان عقلانی را عمدتاً از حیث معرفت‌شناختی توصیف می‌کند. نزد او، باهمستان عقلانی در اصل نوعی بسط ماهیت دانش عقلانی است، یا نوعی بسط آنچه گروه‌هایی معین آن را دانش عقلانی می‌دانند (مثلاً، بنگرید به: Bloor 1979; Barnes 1977; Apple 1976). اگر به ایده باهمستان عقلانی از منظری جامعه‌شناختی‌تر نگاه کنیم، می‌شود استدلال کرد که این باهمستان اگر نه تمام خصیصه‌ها، که بسیاری از خصیصه‌های آنچه را زیگمونت باومن خصیصه‌های معمول جامعه مدرن می‌داند دارد. (من از تعبیر «جامعه مدرن» و نه «جوامع مدرن» استفاده می‌کنم، چرا که سرآخر تنها یک جامعه عقلانی می‌تواند وجود داشته باشد؛ بنگرید به آنچه در پی می‌آید.)

باومن جامعه مدرن را به مثابه وضعی از نظم^۱ توصیف می‌کند. او استدلال می‌کند که «پروژه»ی مدرن بنا بود افراد را از «هویت موروثی» آزاد کند تا به آن‌ها «موهبت

1. a state of order

سرآغازی مطلق را عطا کند؛ آزادشان سازد تا شیوه زندگی‌ای را برگزینند که سودای زیستش را دارند؛ و البته این زیستن را در چارچوب قوانین حقوقی‌ای که تنها توسط قدرت‌های مشروع وضع می‌شوند تحت نظر بگیرند و مدیریت کنند» (Bauman 203, 1995). دولت مدرن می‌خواست افراد را از موقعیت‌مندی^۱ پیشامدرنشان رها کند. تنها راه انجام دادن این کار برکشیدن افراد به چیزی بود که خود و رای هر سستی قرار داشت. این امر بدان معنا بود که دولت نه‌تنها لازم بود که به صورت نظام‌مند «قدرت‌های میانجی‌گر باهمستان‌ها و سنت‌ها را سلب اعتبار، نفی و ریشه‌کن» سازد (Bauman 203, 1995)، بلکه بدین معنا هم بود که دولت باید به وسیله یک چشم‌اندازِ تکینِ پسااستی راهبری می‌شد تا بتواند نظمِ پسااستی را برقرار سازد.

در این مسیر نیز، بازشناسی نقش آموزش مدرن چه‌بسا چندان دشوار نباشد، چرا که آموزش مدرن را به مثابه تلاش برای بردن کودکان و دانش‌آموزان به جایی «ورای اکنون و امر جزئی» هویت‌های ریشه‌دارشان (Bailey 1984)، به سوی ساخت نظم‌یافته و عقلانی جامعه مدرن فهمیده‌اند. در حقیقت، آرمان آموزش مدرن، چنان‌که در فصول پیشین نشان داده‌ام، این است که کودکان و دانش‌آموزان را از موقعیت‌های محلی، تاریخی و فرهنگی‌شان «رها» کند و آن‌ها را در تماس با نظرگاهی عمومی و عقلانی قرار دهد (بنگرید به: Biesta 2002b).

اهمیت تصویرسازیِ باومن از جامعه مدرن هم در این است که روایتی تجربی‌تر را از سیمای احتمالی باهمستانی عقلانی به ما عرضه می‌کند و دلالت بر این دارد که جامعه مدرن را می‌توان دست‌آخر همچون باهمستانی عقلانی (با تنها باهمستانِ عقلانی) فهمید؛ و تصویرسازی وی همچنین می‌تواند نشان دهد که چگونه این باهمستان، یعنی باهمستانِ عقلانیِ جامعه مدرن، با خود رویکرد بسیار خاصی نسبت به آن چیزی داشت که بیرون و غیر از خودش بود؛ رویکردی خاص به غریبه^۲. به گفته باومن، غریبه‌ها آن‌هایی‌اند که «با طرح شناختی، اخلاقی یا زیبایی‌شناختی جهان جفت‌وجور نمی‌شوند» (Bauman 200, 1995). باومن

1. situatedness

2. stranger

استدلال می‌کند که همهٔ باهمستان‌ها غریبه‌های خودشان را تولید می‌کنند. او اما تأکید می‌کند که از آن‌جا که جامعهٔ مدرن بر دیدی تک و پسانستی مبتنی بود، نمی‌توانست هیچ جایی برای غریبه‌هایی که تولید می‌کرد باقی گذارد (و شاید ما باید این جمله را با فعل زمان حال نیز تکرار کنیم). بنابراین «عالمگیر شدنِ پیش‌روندهٔ وضع بشر» (Bauman 1995, 202)، که باومن آن را به عنوان خصیصهٔ ممیزهٔ جامعهٔ مدرن و به طور کلی مدرنیته می‌داند، به دو شیوهٔ متفاوت اما مرتبط، به غریبه‌هایی که تولید می‌کرد پرداخت. اولین راهبرد، همگون‌سازی^۱ بود، راهبردی که باومن آن را آنتروپوفاژیک^۲ می‌نامد (که معنای تحت‌اللفظی آن آدم‌خوارانه است): «نابودسازی غریبه‌ها با بلعیدن آن‌ها و سپس تبدیل آن‌ها از طریق سوخت‌وساز به بافتی که از بافتِ خودی نامتمايز است» (Bauman 1995, 201). راهبرد دیگر، آنتروپوئیمیک^۳ بود: «استفراغ غریبه‌ها، تبعید آن‌ها به مرزهای جهانِ نظام‌یافته و منع آنان از برقراری هر گونه ارتباط با کسانی که در درون این نظم بودند» (Bauman 1995, 201). این راهبردِ طرد^۴ است؛ راهبردی که در نهایت منجر به نابودی فیزیکی غریبه‌ها می‌شد (و شاید این جمله را هم باید با فعل زمان حال تکرار کنیم). تنها گزینه‌ای که لحاظ نشد ایدهٔ هم‌باشی^۵ با غریبه بود. باومن نتیجه می‌گیرد که [در این نظرگاه اجتماعی] «لازم نبود به مثابهٔ پروژه‌ای جدی، رویارویی مستقیمی با چندوچونِ عملی زیستن با غریبه‌ها صورت بگیرد» (Bauman 1995, 202).

می‌خواهم تأکید کنم که مقصود از آنچه گفته شد — و آنچه در پی می‌آید — این نیست که دیگربودگی و غریبه‌بودگی^۶ صرفاً نیک هستند و صرفاً باید ارزش نهاده شوند و محترم شمرده شوند، [آن هم تنها] چون دیگری و غریبه هستند. دربارهٔ مسائلی از قبیل حدود مدارا پرسش‌هایی بسیار دشوار و بسیار واقعی می‌توان پرسید — از جمله این‌که چه کسی باید با چه کسی مدارا کند؟ مهم‌ترین درسی که باید از بحث پیش‌گفته گرفت مرتبط با شیوه‌ای است که باومن از طریق

1. assimilation

2. anthropophagic

3. anthropoemic

4. exclusion

5. permanent coexistence

6. strangeness

آن کمکمان می‌کند تا دریابیم که چگونه غریبه در نتیجهٔ برساختی معین از آنچه خودی، مناسب، آشنا یا عقلانی است ساخته می‌شود. منظور این نیست که هر آنچه دیگری است بی‌قید و شرط نیک است. از همه مهم‌تر دریافتن این است که آنچه غریبه قلمداد می‌شود بستگی به چیزی دارد که آشنا محسوب شده است. به تعبیر دیگر، غریبه هرگز مقوله‌ای خنثی نیست.

غریبه‌پسامدرن

اگر صورت‌بندی لینگیز از باهمستان عقلانی را با تصویرپردازیِ باومن از جامعهٔ مدرن بیامیزیم، می‌توانیم بینیم که از نظر این باهمستان — یعنی از جانب آنان که درون این باهمستان [مدرن] هستند — آن‌هایی که ما با آن‌ها هیچ اشتراکی نداریم، یعنی غریبه‌ها، همچون یک مشکل آشکار می‌شوند؛ همچون چیزی که باید بر آن فایق آمد، حال یا با شبیه کردن غریبه به ما، یا با نامرئی کردن غریبه، یا با نامرئی کردن غرابتِ غریبه. البته نباید از یاد برد که این نتیجه‌گیری مبنی بر مشکل‌ساز بودن غریبه‌ها تنها در صورتی درست است که ما باهمستان عقلانی را تنها باهمستانِ شدنی و ممکن بدانیم، یعنی — به بیانی هنجارین‌تر — «بهترین تمام جهان‌های ممکن». برخی ممکن است استدلال کنند که حقیقت همین است، و دلیلی که ممکن است ارائه دهند، دلیلی «آموزشی»، این است که تنها از خلال عضو شدن در یک باهمستان عقلانی است که اشخاص صدایی، و توانایی‌ای برای سخن گفتن، می‌یابند. هرچند مدافعان باهمستان عقلانی ممکن است این ایده را منفور بدانند که باهمستان عقلانی تنها مشروط به نابود کردن غریبه می‌تواند وجود داشته باشد، ممکن است کاملاً حامی نسخه‌ای قوی از سیاست همگون‌سازی باشند. (شاید نمی‌توانند ببینند که این سیاست همیشه نابودسازی را در دل خود نهفته دارد. شاید بخواهند استدلال کنند که این بهایی است که باید برای «جهانی‌سازی پیش‌رونده» بشریت و وضع بشر پرداخت.)

پاسخ باومن به این مسیر فکری تا اندازه‌ای تجربی است، از این حیث که او استدلال می‌کند که جامعهٔ «پسامدرن» ما آن‌چنان دگرگون شده که اصلاً دیگر

فرض این‌که می‌شود غریبه را بیرون نگه داشت شدنی نیست. او می‌نویسد، غریبهٔ پسامدرن «آمده است که بماند» (Bauman 1995, 213). در بیانی نسبتاً خوش‌بینانه، باومن حتی استدلال می‌کند که جامعهٔ پسامدرن غیردوست^۱ شده است (Bauman 1995, 213)، از آن حیث که «مشخصهٔ دوران پسامدرن [ما] توافقی تقریباً فراگیر است مبنی بر این‌که تفاوت نه‌تنها اجتناب‌ناپذیر، بلکه نیک، گراندتر و محتاج محافظت و پرورش است» (Bauman 1995, 214). او البته شتابان می‌افزاید که این وضعیت نباید منجر به بازتأسیس تکثر پشامدرن^۲ «قبایل» شود، چرا که در این صورت ذات‌گرایی^۳ پروژهٔ مدرن، یعنی این ایدهٔ مدرن که تنها یک راه درست برای عمل و تفکر وجود دارد، با نوعی ذات‌گرایی دیگر جایگزین می‌شود «که در آن بازقدرتیابی به شکل جدیدی از قدرت‌زدایی بدل می‌شود، و رهایی‌بخشی به شکل جدیدی از سرکوب» (Bauman 1995, 215).

باومن یک «فرصت اصیل رهایی‌بخش» در پسامدرنیته می‌بیند، «فرصت زمین گذاشتن سلاح‌ها، تعلیق گشت‌های مرزی طراحی شده برای دور نگه داشتن غریبه، فروریختن دیوار برلین‌های کوچک که هرروزه برپا می‌شوند تا فاصله را حفظ نمایند و جداسازی کنند» (Bauman 1995, 216). اما این فرصت «در تکریم مفهوم دوباره زاده‌شدهٔ قومیت^۴ یا در سنت قبیله‌ای اصیل یا ساختگی» (Bauman 1995, 216) نهفته نیست. این فرصت در بازگشت به اشکال «باهمستان قوی» همچون باهمستان عقلانی نهفته نیست، بلکه «در به فرجام رساندن کار 'بافت‌زداینده'^۵ مدرنیته [نهفته است]؛ از خلال عیان کردن فرایند پرظرافت خودشکل‌دهی^۵ سوژه، و از خلال برملا کردن شرایط تحقق آن قسم آزادی فردی است که ... هستهٔ سخت شهروندی را برمی‌سازد» (Bauman 1995, 216).

استدلال باومن در این‌جا این است که فرصت رهایی‌بخش اصیل پسامدرنیته در «قبیله‌گرایی جدید»ی که در آن صرفاً هویت‌های قبیله‌ای خودمان را تصدیق می‌کنیم یافت نمی‌شود. در عوض، این فرصت باید به پرسش از چیستی معنای سوژه بودن

1. heterophilic

4. disembedding

2. essentialism

5. self-formation

3. ethnicity

پیوند بخورد، که برای باومن پرسشی است مرتبط با آزادی و شهروندی. این پیوند اخیر — که باومن در اثرش با عنوان اخلاقیات پسامدرن (Bauman 1993؛ بنگرید به: Biesta 2004a) با جزئیات بسیار بیشتر آن را کاویده — بر آن است که سوژگی، سوژه بودن، چیزی نیست که به قبیله‌ای که به آن متعلق هستیم مربوط باشد (و به عبارت دیگر، مربوط به هویت ما نیست)، بلکه مربوط به دست به عمل زدن ما در فضای عمومی است، فضایی که در آن جا ما با دیگران هستیم — یا، به تعبیر باومن، با غریبه‌ها. او می‌نویسد: «[به بار نشستن] فرصت باهم‌بودن بشری بسته است به حقوق غریبه، و نه به پاسخ به این پرسش که چه کسی — دولت یا قبیله — بناست تعیین کند که غریبه‌ها چه کسانی هستند» (Bauman 1995, 216).

از نظر باومن، امکان‌های رهایی‌بخش پسامدرنیت را باید در «عضویت» ما در باهمستانی متفاوت یافت، باهمستانی که در آن همگی ما، به معنایی خاص، برای یکدیگر غریبه هستیم. این همان باهمستانی است که لینگیس به آن می‌گوید باهمستان آنانی که هیچ اشتراکی ندارند.

باهمستان آنانی که هیچ اشتراکی ندارند

رویکرد باومن چند پرسش را پیش می‌کشد. در سطحی کلی، این پرسش مطرح است که چگونه باید این «باهمستانِ بدون باهمستان» (Derrida 1997) را بفهمیم؟ در سطح جزئی‌تر، مسئله مسئله صداست: چگونه صدایی، چگونه گفتاری، و چگونه سخن‌گفتی در بیرون از محدوده‌های جامعه عقلانی امکان‌پذیر است؟ و این پرسش هم هست که آموزش در این منظومه چه می‌تواند بکند یا چه کاری باید انجام دهد؟ برای یافتن پاسخی برای دو پرسش اول، لازم است به لینگیس بازگردیم. دیده‌ایم که باهمستان عقلانی را زبانی مشترک و منطقی مشترک برمی‌سازد. این باهمستان به ما صدایی می‌دهد، اما صرفاً صدایی از جنس نمایندگی. باهمستان عقلانی ما را قادر به سخن گفتن می‌کند، اما صرفاً در درون زبان و منطقی که متعلق به باهمستان است. هرچند این که چه می‌گوییم اهمیت دارد، اما این که چه کسی آن سخن را می‌گوید فاقد اهمیت است، چرا که در باهمستان عقلانی ما

قابل جایگزینی هستیم. اما اکنون سخن گفتن «بیرون از» باهمستان عقلانی به چه معناست؟ اگر بخواهیم با غریبه سخن بگوییم، با آن کس که با او زبان مشترکی نداریم، از چه صدایی می‌توانیم استفاده کنیم؟

لینگیس دو نمونه آستانه‌ای^۱ از برقراری ارتباط را برای پاسخ دادن به این پرسش واری می‌کند. یک نمونه مربوط به موقعیتی است که ما با کسی هستیم که در حال احتضار است. در چنین موقعیتی، شخص چه می‌تواند بگوید؟ هرچه شخص سعی کند بگوید، به یک معنا تهی و چرند به نظر می‌رسد. اما، به استدلال لینگیس، در چنین موقعیتی مقصود اصلی از سخن گفتن چیست؟ آنچه می‌گویی نیست. این چیستی تقریباً بی‌اهمیت است — هرچند که خیلی خوب می‌دانم که به هیچ وجه نباید سخن خطایی گفت. آنچه بیش از همه واجد اهمیت است، آنچه به خودی خود مهم است، این است که چیزی بگویی. مسئله در این جا صرفاً این نیست که شما مهارت سخن گفتن را ندارید یا به این دلیل که در چنین موقعیتی تجربه ندارید، نمی‌توانید سخن درستی دست‌وپا کنید. مسئله این است که «خود زبان قدرت لازم را ندارد» (Lingis 1994, 108).

از دو حیث، این موقعیت با شیوه‌ای که باهمستان عقلانی ما را قادر به سخن گفتن می‌کند و به ما صدایی می‌دهد متفاوت است. تفاوت نخست این است که در این موقعیت تقریباً دیگر مهم نیست که چه می‌گویی، بلکه این که چیزی بگویی، سخن بگویی، واجد اهمیت حیاتی است. و همین امر بیش از پیش دال بر این است که صدایی که به وسیله آن با کسی سخن می‌گویی که با وی هیچ اشتراکی نداری صدایی عاریتی یا نماینده‌وار نیست، بلکه بایستی صدای خودت باشد — و نه هیچ کس دیگر.

نمونه دیگر آستانه‌ای که لینگیس مورد بحث قرار می‌دهد مربوط به جایی است که ما نه در پایان زبان، که در سرآغاز آن هستیم: موقعیتی که در آن والدین و کودک پیام رد و بدل می‌کنند، بی‌آن که بتوانند بر زبان، منطق یا صدای باهمستان عقلانی

1. limit case

تکیه کنند، صرفاً به این دلیل که اولین برقراری ارتباط مقدم بر این باهمستان است. این نیز موقعیتی است که در آن والد نمی‌تواند با کودک با زبان عاریتی و نماینده‌وار باهمستان عقلانی سخن بگوید. چیزی که در این موقعیت لازم است این است که والد به شیوه‌ای یکتا، بی‌سابقه و همواره تازه به کودک پاسخ بگوید و نسبت به او مسئولیت بپذیرد. لینگیس این مواجهه را به شکل زیر ترسیم می‌کند:

آخرین روز گرم پاییز است؛ مادر باید با فرزندش به پارک برود. تمام نامه‌هایی را که باید بنویسد و کنفرانس‌هایی را که در این آخر هفته باید برایشان مهیا شود از یاد می‌برد؛ همهٔ دوستانش را از یاد می‌برد. او کاملاً مجذوب کاری است که درگیر آن است. بر کرانهٔ حوض نشسته، و در پرتو خورشیدِ آخر پاییز رنگین‌کمانی ورای آب‌نما جلوه‌گری می‌کند. او با دست به [انعکاس] رنگین‌کمان در حوض اشاره می‌کند. چشمانش کاملاً بازند و درخشان؛ شعف، خطوط دهانش را که می‌کوشند مهرآمیز و ترغیب‌کننده باشند، به لرزه می‌آورد. او باید چشمان فرزندش را متوجه آن کند. متوجه این روز. چشمان کودک کم‌سال‌تر از آن هستند که بتوانند رنگین‌کمان را بر پهنهٔ آسمان ببینند. سال آینده دیگر خیلی دیر خواهد بود؛ پسرک به مهدکودک خواهد رفت و چشمانش دیگر مسحور رنگین‌کمان‌های الکترونیکی صفحه‌های تلویزیون خواهد شد؛ دیگر باید به کتاب‌هایی که تصاویرشان با حروف الفبا همایند می‌شوند بنگرد. زن باید چشمان پسرک را متمرکز کند و دیدن رنگین‌کمان را به آن چشمان بیاموزد. او باید واژه را به کودک بیاموزد: رنگین‌کمان. رنگین‌کمان در حوض. پسرک باید هم این واژه و هم این حیرت را بیاموزد. زن به‌تمامی بر دشواری و فوریت این کار متمرکز است. با اضطراب و شعف تماشا می‌کند که چگونه این شگفتی چشمان پسرک را پر می‌کند و چشمانش با خنده تر می‌شود، تا سرانجام، زن آن رنگین‌کمان را در چشمان پسرک می‌بیند (Lingis 1994, 116-117).

اکنون، در این موقعیت‌های آستانه‌ای که در آن‌ها نمی‌توانیم به صدای نماینده‌وارِ باهمستانِ عقلانی بازگردیم، کیست که سخن می‌گوید؟ لینگیس می‌نویسد: «در این موقعیت‌های پایانی و آغازین، چیست که سخن می‌گوید؟ نه ایگو به مثابهٔ یک ذهن عقلانی، به مثابهٔ نمایندهٔ یک عقل جهان‌شمول که واجد مقولات پیشینی و اشکال پیشینی سازماندهیِ عقلانیِ تأثرات^۱ حسی است. آنچه سخن می‌گوید

1. impressions

کسی است در مادیت^۱ خود، به مثابه یک موجود زمینی^۲» (Lingis 1994, 117). این امر دال بر این است که وقتی من با صدای باهمستان عقلانی سخن می‌گویم، به‌واقع این من نیستم که سخن می‌گویم. صدای من صرفاً صدای قابل جایگزینی باهمستان عقلانی است. اما وقتی من با غریبه سخن می‌گویم، وقتی خود را در برابر غریبه عرضه می‌کنم، وقتی در باهمستان آنان که هیچ اشتراکی ندارند سخن می‌گویم، آن‌گاه باید صدای خود را پیدا کنم، آن‌گاه این من است که باید سخن بگویم — و هیچ‌کس دیگری نمی‌تواند این کار را برایم انجام دهد. به بیانی متفاوت، دقیقاً این شیوه سخن گفتن است که مرا در مقام یک فرد یکتا برمی‌سازد — به مثابه من، و نه هیچ‌کس دیگر.

زبان مسئولیت

با این‌که اکنون می‌توانیم ببینیم که چه کسی در مواجهه با غریبه باید سخن بگوید، لازم است قدری بیشتر درباره زبانی صحبت کنیم که می‌توانیم در این مواجهه آن را به کار بگیریم. وقتی که بیرون از محدوده‌های باهمستان عقلانی از جانب خودمان سخن می‌گوییم، چه می‌توانیم بگوییم؟ از چه زبانی می‌توانیم بهره ببریم؟ من می‌خواهم چنین بگویم که زبانی را که در این مواجهه‌ها به کار می‌گیریم نباید همچون زبان به معنای مجموعه‌ای از واژگان و الفاظ فهمید. آنچه مهم است نه محتوای آنچه می‌گوییم، بلکه آنچه انجام می‌دهیم است. و آنچه انجام می‌دهیم، آنچه لازم است انجام شود، آنچه تنها من می‌توانم انجام دهم، پاسخ دادن به غریبه است، پاسخ‌آور بودن و مسئول بودن در قبال آنچه غریبه از من طلب می‌کند. اگر بنخواهیم بار دیگر از لینگیس نقل قول کنیم:

دیگری روی به من می‌کند و سخن می‌گوید؛ او از من چیزی می‌خواهد. واژگانش، که از آن رو که واژگان زبان من هستند درمی‌یابمشان، از راهنمایی‌ها و نشانه‌هایی می‌پرسند. پاسخی می‌جویند که مسئولانه باشد و برای استدلال‌هایش دلیل بیاورد و نسبت به جواب دادن به پرسشی که به آن جواب می‌دهد متعهد باشد. اما پیش از هر

چیز، غریبه با طلبی برای پاسخ‌آوری^۱ به من سلام می‌کند (Lingis 1994, 130-131).

به بیان دیگر، آن «زبان» که با آن می‌توانیم با غریبه سخن بگوییم، آن «زبان» که به ما صدای یکتا و تکین خودمان را می‌دهد، زبان پاسخ‌آوری و مسئولیت‌پذیری است. مهم نیست چه واژگانی را به کار بگیریم — چرا که به معنایی هیچ واژه‌ای در کار نیست. تنها این مهم است که پاسخ دهیم، که مسئولیت به عهده بگیریم، که مسئولیت خودمان را به عهده بگیریم.

این البته بدان معناست که باهمستانِ آنانی که هیچ اشتراکی ندارند، باهمستانِ غریبه‌ها، باهمستانِ بدون باهمستان، ماهیتی اخلاقی دارد. باهمستانِ آنانی که هیچ اشتراکی ندارند از طریق پاسخ ما به غریبه بر ساخته می‌شود؛ یعنی آن کس که پاسخ مرا می‌خواهد، می‌جوید — یا به بیان لویناس، مطالبه می‌کند — و می‌خواهد صدای یکتای مرا بشنود.

تنها در صورتی می‌توانیم با صدای خودمان سخن بگوییم که آن صدای دیگرمان را رها کنیم. این بدان معناست که آن «باهمستانِ دیگر باهمستانی [است] که از آن کس که هویت کمونی^۲ خودش را دارد، و خود سرشت خود را می‌سازد، طلب می‌کند تا خویشتن را در برابر آن کس که هیچ اشتراکی با وی ندارد، یعنی غریبه، در معرض بگذارد» (Lingis 1994, 10). لینگیس تأکید می‌کند که در معرض گذاردن خویش در برابر غریبه، در معرض گذاشتن خویش به پیشگاه «یک الزام» (Lingis 1994, 11)، کاری نیست که کسی با خرد عقلانی خود انجام دهد. به بیان دیگر، چنین پاسخی [به غریبه] مبتنی بر شناختی از دیگری نیست. چنین نیست که اول باید بدانیم که مسئولیت چه چیزی را خواهیم پذیرفت و تنها پس از آن بتوانیم تصمیم به بر عهده گرفتن این مسئولیت بگیریم. به بیان دیگر، زبانِ مسئولیت‌پذیری از جنس محاسبه نیست. این زبان، در معنایی بسیار بنیادین، فاقد پشتوانه است؛ و باز، در معنایی به همان اندازه بنیادین، بی حد است. دریدا این بینش را به صورت زیر توضیح می‌دهد:

1. responsiveness

2. communal

آن‌گاه که مسیر واضح باشد و از پیش معین، آن‌گاه که نوعی دانش معین راه را پیشاپیش گشوده باشد، تصمیم نیز عملاً اتخاذ شده؛ و شاید اصلاً بتوان گفت که دیگر جای تصمیم گرفتن نیست. در این هنگام، شخص به گونه‌ای غیرمسئولانه، و با وجدانی آرام، صرفاً برنامه‌ای را اِعمال و پیاده‌سازی می‌کند... چنین چیزی کنش را تبدیل به تبعاتِ اجرایی یا صرفِ پیاده‌سازیِ یک معرفت یا فوت‌وفن می‌کند. از اخلاقیات و سیاست یک فناوری می‌سازد. چنین چیزی که دیگر از جنس عقل عملی یا تصمیم‌گیری نیست، بدین ترتیب، غیرمسئولانه می‌شود (Derrida 1992, 45).

باهمستان عقلانی و باهمستان «دیگر»

در کاوش ایده «باهمستان»، واپسین نکته‌ای که باید بدان اشاره کرد این است که باهمستان عقلانی و باهمستان «دیگر» را نباید همچون دو باهمستان جدا از هم، یا دو گزینه که یکی از آن دو را برمی‌گزینیم، فهمید. از هیچ طریقی نمی‌شود اهمیت باهمستان عقلانی — یا باهمستان‌های عقلانی — را انکار کرد، چرا که آن‌ها اشکال خاصی از سخن گفتن و عمل کردن را ممکن می‌کنند. البته که نباید فراموش کنیم که این سخن گفتن، تنها سخن گفتنی نماینده‌وار است. و نیز نباید فراموش کنیم که هر بار که باهمستانی عقلانی بر ساخته می‌شود، مرزی می‌کشد، و دقیقاً در همان حین درون و بیرونی خلق می‌کند. لینگیس می‌نویسد: «باهمستانی که چیزی مشترک تولید می‌کند، باهمستانی که حقیقت را مستقر کرده و اکنون جهانی فناورانه از مصنوعات مشابه را مستقر می‌کند، بدوی‌ها و اهل عرفان و روان‌رنجوران را طرد می‌کند — الفاظ و بدن‌های ایشان را طرد می‌کند» (Lingis 1994, 13).

بنابراین لینگیس نتیجه می‌گیرد که دیگر اشکال باهمستان، در انقطاع کار و کوشش‌های باهمستان عقلانی، به حضور درمی‌آید. آن باهمستانِ دیگر «مدام بازپیدا می‌شود، ... باهمستان عقلانی را، به مثابه جفت و سایه آن، دچار دردسر می‌کند» (Lingis 1994, 10). باهمستان دیگر، به مثابه یک امکان دایم، «درون»

باهمستان عقلانی زندگی می‌کند و به محض آن که کسی به دیگری، به دیگربودگی دیگری، به آنچه در نسبت با گفتمان و منطق باهمستان عقلانی غریب است، پاسخ دهد، به حضور درمی‌آید. این باهمستان زمانی به وجود می‌آید که شخص با صدای خود سخن می‌گوید، با صدایی که یکتا، تکین و نامسبوق است. صدایی که هرگز پیش‌تر شنیده نشده.

باهمستان آموزش

توضیح مذکور از ایده «باهمستان» آشکار می‌کند که (دست‌کم) دو شیوه متفاوت برای فهم معنای زیستن با دیگران وجود دارد. هر دو فرم باهمستان «مدخلی به برقراری ارتباط» (Lingis 1994, 116) فراهم می‌کنند، اما دقیقاً در شیوه‌ای که این دو باهمستان ما را قادر به سخن گفتن می‌کنند تفاوتی حیاتی وجود دارد. نه تنها این تفاوت هست که در باهمستان عقلانی آنچه گفته می‌شود مهم است، در حالی که در باهمستان دیگر آن کس که می‌گوید اهمیت دارد؛ بلکه در باهمستان عقلانی صدای ما یک صدای نماینده‌وار است، در حالی که در باهمستان دیگر ما به شیوه یکتا و نامسبوق خودمان سخن می‌گوییم. و این نیز بدان معناست که ما تنها در و از خلال تعاملمان در باهمستان دیگر، یعنی در و از خلال عرضه کردن خودمان به آنچه غریب و دیگری است، به مثابه هستنده‌هایی یکتا و تکین پا به جهان می‌نهمیم — و نه به مثابه نمونه‌هایی از یک «فرم» عمومی‌تر از آنچه انسان بودن بناست باشد. پیش‌تر اشاره‌گذاری به پیوند میان باهمستان عقلانی و آموزش کرده‌ام، بدین طریق که استدلال کرده‌ام که ظاهراً آشکارترین کارکرد مدارس نقششان به مثابه پاكشایی کودکان و دانش‌آموزان به درون باهمستان/باهمستانی عقلانی است. آن دو شکل از باهمستان را که در این فصل از هم متمایز کرده‌ام می‌توان به دورویکرد در قبال یادگیری که در فصل ۱ معرفی کردم نیز پیوند داد. آن‌جا استدلال کردم که رایج‌ترین — و احتمالاً تأثیرگذارترین — فهم از یادگیری، یادگیری را همچون اکتساب می‌فهمد: اکتساب چیزی بیرونی، همچون دانش، ارزش‌ها یا مهارت‌هایی که پیش از عمل یادگیری وجود داشته‌اند و در نتیجه یادگیری یادگیرنده تبدیل

به مایملک او می‌شوند. هرچند نظریات متنوع بسیاری دربارهٔ این نوع یادگیری وجود دارد، که از روایت‌هایی از یادگیری به زبان تغییرات مغزی تا روایت‌هایی از یادگیری همچون کوششی یکسره اجتماعی را شامل می‌شوند، تمام این نظریات بر ایدهٔ یادگیری همچون اکتساب تکیه دارند. ایدهٔ یادگیری همچون اکتساب به خوبی با باهمستان عقلانی جور می‌شود. در واقع می‌توان استدلال کرد که تنها راهی که افراد از طریق آن می‌توانند به اعضای باهمستان عقلانی بدل شوند اکتساب اشکالی از دانش، منطق و ارزش‌هاست که باهمستان/باهمستانی عقلانی را شکل می‌دهد. و علاوه بر این، می‌شود استدلال کرد که نظام‌های آموزشی در بسیاری از کشورها دقیقاً مبتنی بر همین ایده‌اند.

اما راه دیگری هم برای فهم یادگیری وجود دارد، راهی که یادگیری را اکتساب چیزی که از پیش وجود دارد نمی‌داند، بلکه یادگیری را همچون پاسخ‌دهی می‌بیند، همچون پاسخی به یک «پرسش». اگر به یادگیری به این شیوه بنگریم، می‌توانیم بگوییم که کسی چیزی را آموخته، نه هنگامی که او می‌تواند آنچه را از پیش وجود داشته کپی و بازتولید کند، بلکه زمانی که او به چیزی ناآشنا، چیزی متفاوت، چیزی که به چالش می‌کشد و می‌آزارد و حتی مزاحمت ایجاد می‌کند، پاسخ می‌دهد. در این جا، یادگیری به قسمی آفرینش یا ابداع بدل می‌شود، فرایند وارد کردن چیزی تازه به جهان: پاسخ یکتای خویش.

من متمایل به این باور هستم که این دومین فهم از یادگیری، از حیث آموزشی بیشترین معنا و اهمیت را دارد، چرا که با شیوهٔ به حضور درآمدن ما به مثابهٔ هستنده‌هایی یکتا و تکیه سروکار دارد. ما در مقام آموزشگر نه باید انکار کنیم و نه باید فراموش کنیم که در جهانی از باهمستان‌های عقلانی زندگی می‌کنیم، که این باهمستان‌ها برای مقاصدی معین حایز اهمیت هستند، و مهم‌ترین دلیل وجود مدارس، دست‌کم از منظری تاریخی، بازتولید جهان باهمستان‌های عقلانی است. اما این را هم نباید از یاد ببریم که این امر تنها موضوع حایز اهمیت در زندگی نیست — و چه‌بسا درست باشد که در نهایت آنچه مهم است نه بازتولید باهمستان‌های عقلانی، که امکان به وجود آمدن و بقای باهمستان دیگر است. اگر

باهمستانِ دیگر، دیگر ممکن نباشد، می‌توانیم بگوییم که جهان به پایان رسیده، چرا که اگر جهان صرفاً یک باهمستانِ عقلانی باشد، دیگر مهم نیست که چه کسی در جهان زندگی می‌کند و چه کسی زندگی نمی‌کند. دست‌آخر، همه ما جایگزین‌پذیر خواهیم بود.

این مسئله‌ای است که باهمستانِ دیگر را، باهمستانِ آنانی که هیچ اشتراکی ندارند، این‌چنین برای آموزش مهم می‌کند — و یکی از پرسش‌هایی که باید مطرح شود این است که تا چه پایه باهمستانِ دیگر به‌واقع در مدارس ما امکان‌پذیر است. اما مشکل باهمستانِ دیگر این است که نمی‌توان آن را به هیچ شکل برنامه‌ریزی شده و فنی‌ای به وجود آورد. باهمستانِ دیگر محصول کار نیست، این باهمستان از خلال کاریست یک فن یا یک فناوری به وجود نمی‌آید. از این حیث، باهمستانِ دیگر هرگز نمی‌تواند به ابزار آموزشی جدیدی یا برنامه آموزشی جدیدی بدل شود. ما نمی‌توانیم دانش‌آموزانمان را وادار یا مجبور کنیم که خود را در معرض چیزی قرار دهند که دیگری و متفاوت و غریب است. تنها کاری که می‌توانیم انجام دهیم این است که اطمینان حاصل کنیم که دست‌کم فرصت‌هایی در درون آموزش برای ملاقات و مواجهه با آنچه متفاوت، غریب و دیگری است وجود دارد، و همچنین فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان وجود دارد که به‌راستی پاسخ دهند و صدا و شیوه سخن گفتن خود را بیابند. ما، در مقام معلمان و آموزشگران، باید آگاه باشیم که آنچه فعالیتِ هموارِ باهمستانِ عقلانی را دچار اختلال می‌کند الزاماً مزاحمتی در فرایند آموزشی نخواهد بود، بلکه از قضا ممکن است دقیقاً همان نقطه‌ای باشد که در آن دانش‌آموزان شروع به یافتن صدای پاسخ‌آور و مسئول خودشان می‌کنند.

نتیجه‌گیری

در این فصل من مفهوم «باهمستان» را کاویده‌ام تا با جزئیات بیشتر دریابم که معنای پا به جهان نهادن در جهانی آکنده از دیگرانی که شبیه ما نیستند چیست. مدعای محوری این فصل آن است که سوژگی ما، یعنی آنچه ما را به هستنده‌هایی تکیه و یکتا بدل می‌کند، «سرشت»ی اخلاقی دارد. ما تنها در و از خلال شیوه‌هایی که به دیگری،

به دیگربودگی دیگری، به آنچه برایمان غریب و متفاوت است پاسخ می‌دهیم، به مثابهٔ هستنده‌هایی یکتا و تکین پا به جهان می‌نهیم — و در این جا، پاسخ دادن یعنی پاسخ‌آور بودن و مسئولیت بر عهده گرفتن.

به تبعیت از باومن می‌توانیم بگوییم که این شیوه از فهم سوژگی مان نه ما را به باهمستان‌ها و قبایل و دسته‌هایی که عضو آن هستیم (یعنی هویت‌مان) تقلیل می‌دهد، و نه سوژگی ما را به شیوهٔ جهان‌شمولی از عقلانیت فرامی‌برد. پتانسیل‌های بخش رویکردی که در این کتاب کاویده شده در این است که راه سومی برای فهم سوژگی تصویر می‌کند: راهی فراسوی هویت و جهان‌شمولیت. در این پس‌زمینه است که استدلال کرده‌ام که باید آموزش را پیش و بیش از هر چیز بیشتر درگیر ارائهٔ فرصت‌هایی بدانیم برای انسان‌ها، تا پا به جهان نهند، صدای خود را بیابند، و خود را به مثابهٔ هستنده‌هایی یکتا و تکین برسانند. به بیانی دیگر، اولین دغدغهٔ آموزش مربوط به این است که چگونه دانش‌آموزان و کودکان صدای خود را بیابند. این به معنای طرد یا انکار نقش آموزش و مدرسه در بازتولید باهمستان عقلانی نیست، بلکه به معنای پیش کشیدن این پرسش است که باهمستانِ دیگر تا چه پایه در نظام آموزشی امکان‌پذیر است و امکان‌پذیر کردنِ آن چه چیزی را از آموزش طلب می‌کند — پرسشی که در فصل بعد به آن خواهم پرداخت.

مقولاتی که در این فصل از آن‌ها بهره برده‌ام مقولات معرفت‌شناسی و متافیزیک نیستند، بلکه مقولات اخلاقیات و سیاست‌اند. استدلال کرده‌ام که منشأ سوژگی مان را نباید از جنس آگاهی یا ذهن عقلانی مان بینگاریم (معرفت‌شناسی)، و نمی‌توان آن را به مثابهٔ یک ذات، یعنی چیزی که مالک آن هستیم یا مبنای بنیادین ماست، در نظر آوریم (متافیزیک). چیزی که سوژگی ما را برمی‌سازد شیوه‌ای است که در آن ما — من و تو به مثابهٔ هستنده‌هایی تکین — پاسخ می‌دهیم. شاید بخواهیم این را توانایی پاسخگویی مان بنامیم، تا آن جا که آگاه باشیم این توانایی ذاتِ غایی (متافیزیکی) ما نیست. سرآخر، هیچ تضمینی نیست که اشخاص پاسخ دهند، و هیچ مکانیسمی نیست که بتواند ما را وادار به پاسخ دادن کند. این تنها یک امکان است. ممکن است ما هستنده‌هایی حس‌پذیر باشیم، اما حس‌پذیر

بودن هرگز به خودی خود به مسئولیت‌پذیری و عمل پاسخ‌آورانه ترجمه نمی‌شود. مسئولیت‌پذیری، چنان‌که استدلال کرده‌ام، در قبال چیزی نیست که پیشاپیش می‌دانیم. مسئولیت‌پذیری محاسبه را پس می‌راند و با آن مخالفت می‌ورزد. دقیقاً از همین روست که مسئولیت‌پذیری به باهمستانِ آنانی که هیچ اشتراکی ندارند تعلق دارد. در نهایت، این باهمستان است که «تولد دوم» ما را، پا به جهان نهادن ما به عنوان هستنده‌هایی یکتا و منفرد را، ممکن می‌کند. همچون تولد فیزیکی ما، این تجربه الزاماً تجربه‌ای خوشایند نیست. پا به جهان نهادن، مسئولیت بر عهده گرفتن در قبال آنچه در انتظار ماست، و در معرض گذاردن خود در پیشگاه چیزی که دیگر و متفاوت است ممکن است دشوار و دردناک باشد. با این حال، همین است که ما را یکتا و، به معنایی خاص، انسان می‌کند.

آموزش باید تا چه اندازه دشوار باشد؟

یکی از چیزهای شایان توجه درباره آموزش غربی، دوام یافتن انتظارات فناورانه در حوزه آموزش و تحصیل است. مثلاً، این امر را می‌توان در تأکیدی دید که دولت‌های بسیاری از کشورها بر نظام آموزشی می‌گذارند تا عملکرد خود را بهبود ببخشد؛ که در اکثریت مواقع به معنای الزامی است برای حصول خروجی‌های معین و ازپیش‌تعیین‌شده. چنین فشاری هم بر کلیت نظام آموزشی اعمال می‌شود، مثلاً از طریق برنامه درسی ملی یا نظارت بین‌المللی بر عملکرد دانش‌آموزان، و هم بر تک‌تک مدارس، کلاس‌های درس و معلمان، مثلاً از خلال انتشار جدول‌های رتبه‌بندی مدارس و نظام‌های هرچه سختگیرانه‌تر بازرسی و کنترل.

نگرش فناورانه در قبال آموزش، یعنی این ایده که آموزش ابزار یا وسیله‌ای است که می‌توان از آن برای پدید آوردن برخی اهداف ازپیش‌تعیین‌شده استفاده کرد، چهره‌های متنوع بسیاری دارد. انتظارات فناورانه نه تنها در قبال انتقال دانش و مهارت‌ها وجود دارد، بلکه فراخوان‌های اخیر برای آموزش شخصیتی، برخی فهم‌های خاص از آموزش شهروندی، و این ایده که می‌توان از آموزش برای تقابل با ازم‌گسیختگی اجتماعی استفاده کرد، همه نمونه‌هایی هستند از انتظارات فناورانه از آموزش در محدوده ارزش‌ها و هنجارها. همچنین، نگرش

فناورانه صرفاً دست‌مایه سیاستمداران دست‌راستی برای پی‌جویی یک دستور کار آموزشی محافظه‌کارانه نیست. امید چپ‌گرایان به این‌که جامعه را بتوان از خلال آموزش تغییر داد، و این‌که مدارس بتوانند یک «نظم جدید اجتماعی» (Counts 1939) بسازند، مبتنی است بر مجموعه‌ی مشابهی از انتظارات درباره‌ی آنچه آموزش می‌تواند به آن دست یابد. به‌علاوه، دولت‌ها و سیاست‌گذاران تنها بازیگران عرصه‌ی عمومی^۱ نیستند که به شکل روزافزونی از نظام آموزشی در قبال عملکردش طلب پاسخگویی دارند. بسیاری از والدین، دیگر خودشان را در نسبت با مدارس بچه‌هایشان همچون آموزشگرانی هم‌پایه [با مدرسه] نمی‌بینند، بلکه اکنون موضع خود را در مقام مصرف‌کننده‌ی کالاهای آموزشی، که مدارس بناست آن‌ها را عرضه کنند، بازتعریف کرده‌اند (بنگرید به: Biesta 2004a).

فرض اصلی پشت‌نگرش فناورانه این ایده است که آموزش ابزاری است که می‌توان آن را برای پدید آوردن برخی اهداف خاص از پیش تعیین‌شده به کار گرفت. در جنبه «مثبت» قضیه، این نگرش منجر به این ایده می‌شود که بهبود آموزش را می‌توان در توسعه‌ی ابزارهای بهتر جست — چیزی که جستجوی تکنیک‌ها و راهبردهای آموزشی بهتر را به تکلیف عمده‌ی تحقیقات آموزشی بدل خواهد کرد، و نه سهمیم شدن در بحثی انتقادی درباره‌ی مقاصد و اهداف آموزش. در جنبه «منفی» قضیه، نگاه فناورانه به آموزش این دید را به همراه خود دارد که در مواردی که آموزش در دستیابی به مقاصدش موفق نیست، یعنی در مواردی که آموزش دشوار است یا حتی آموزش به نظر ناممکن می‌رسد، این دشواری یا ناممکنی ناشی از نوعی انحراف از سیر عادی رخدادهاست — که این امر نیز دال بر آن است که این موانع را باید صرفاً همچون مسئله‌ای از جنس تکنیک دید که علی‌الاصول روزی که ما راه درست پیش رفتن را کشف کرده باشیم، می‌توان بر آن‌ها چیره شد.

در این فصل، من از زاویه‌ای متفاوت به دشواری آموزش می‌نگرم. می‌خواهم استدلال کنم که فهم شایسته‌ای از فرایند آموزش مستلزم آن است که ما درباره‌ی آنچه عادی و آنچه انحرافی است از جنس دیگری بیندیشیم؛ یعنی این‌که ما

1. public arena

نبایست دشواری آموزش را همچون یک انحراف، همچون یک خطر، یک تهدید، یا مزاحمتی ببینیم که از «بیرون» وارد شده است. من اشاره خواهم کرد که به جای چنین نگاهی، ما بایستی این دشواری را همچون چیزی در نظر آوریم که درخور است و به آموزش تعلق دارد، همچون چیزی که اساساً آموزش را ممکن می‌کند. به بیان دیگر، می‌خواهم استدلال کنم که فهم ما از آموزش باید درست از همین دشواری آموزش آغاز شود (بنگرید به: Donald 1992).

رویکردی را که در این فصل خواهم کاوید می‌توان به مثابه فهمی واسازانه از آموزش وصف کرد، زیرا خواهم کوشید تا «منطق» فرایند آموزش را برحسب این ایده بفهمم که شرایط امکان آموزش، همزمان شرایط ناممکن بودن آن است (بنگرید به: Derrida 1988; Caputo 1997; Biesta 2001). این مدعا را باید با دقت بسیار خواند. خط فکری واسازانه‌ای که در این فصل پیش می‌برم تلاشی دال بر این نیست که آموزش، صرفاً، ناممکن — و نتیجتاً بی‌حاصل — است. بلکه اقدامی است برای اندیشیدنی متفاوت درباره آموزش و نشان دادن این‌که آنچه آموزش را دشوار و گاه حتی ناممکن می‌کند دقیقاً همان چیزی است که ابتدائاً آموزش را ممکن کرده است (برای نمونه، بنگرید به: Vanderstraeten and Biesta 2001; Biesta 2004b). «خواندن» واسازانه آموزش باید کمکمان کند که ببینیم فهم آموزش خارج از محدوده‌های چارچوب فناوریانه، و خارج از محدوده‌های نگرش فناوریانه، امکان‌پذیر است. این امر، به طور ویژه در نسبت با آنچه در فصل ۳ بیانش کردم، حایز اهمیت است؛ یعنی آن جایی که استدلال کردم «باهمستان دیگر» را، یعنی باهمستان کسانی را که هیچ اشتراکی با آنان نداریم، نمی‌توان به شکلی عامدانه یا تکنیکی به وجود آورد و بدین ترتیب این امر هرگز نمی‌تواند به تکنیک آموزشی جدیدی بدل شود. اگر درست است که «باهمستان دیگر» باهمستانی است که افراد از خلال آن می‌توانند در مقام هستنده‌هایی یکتا و تکیین پا به جهان نهند، حیاتی است که این باهمستان و رای دسترسی آموزش نباشد، حتی اگر نتوان آن را با اعمال تکنیک آموزشی خاصی پدید آورد. رویکردی که در این فصل اتخاذ می‌کنم، به معنایی، رویکردی غیرمستقیم

است؛ از آن حیث که من دشواری آموزش را از عینک دشواری سیاست و دشواری امر سیاسی و ارسای خواهم کرد. دلیل اصلی این کار آن است که مقوله دشواری تعامل بشری، در زمینه سیاست به شکلی عمیق‌تر بحث شده تا در آموزش. با این حال، ایده‌هایی که در این فصل درباره‌شان بحث خواهم کرد عمیقاً با آموزش مرتبط‌اند، چرا که از حیث مسئله فراگیر دشواری تعامل بشری، هیچ تفاوت بنیادینی — و چه بسا حتی تفاوتی از حیث درجه^۱ — بین ساحت سیاست و ساحت آموزش وجود ندارد. پس در این صورت، آن چیست که تعامل بشری را دشوار می‌کند؟

سیاست و باهمستان سیاسی

دشواری تعامل بشری از این واقعیت سر برمی‌آورد که، چنان‌که هانا آرنست بیان می‌کند، «انسان‌ها، و نه انسان^۲، بر کره زمین به سر می‌برند و ساکن جهان هستند» (Arendt 1977b, 7). به بیان دیگر، این امر ریشه در وجود تکثر، تنوع و تفاوت دارد. بنابراین یکی از پرسش‌های بنیادین سیاست و نظریه سیاسی پرسش از نحوه پاسخ دادن به واقعیت تکثر است. بانی هونینگ، در کتابش با عنوان نظریه سیاسی و از جای شدن سیاست، استدلال می‌کند که فلسفه غربی عموماً دو راهبرد متفاوت را برای پاسخ به این پرسش بسط داده (Honig 1993). او استدلال می‌کند که اکثر نظریه‌پردازان سیاست، سیاست را به تکلیف ایجاد اجماع، حفظ توافقات و تحکیم باهمستان‌ها و هویت‌ها محدود می‌کنند. آن‌ها فرض می‌کنند که موفقیت سیاست در برچیدن ناهم‌آوایی، مقاومت، نزاع و مبارزه است. آن‌ها تکلیف اساسی سیاست را «حل و فصل پرسش‌های نهادی» و «آزاد کردن سوژه مدرن ... از نزاع و بی‌ثباتی سیاسی» (Honig 1993, 2) می‌دانند.

در حالی که این نظریه‌پردازان — که هونینگ از آن‌ها به عنوان نظریه‌پردازان فضیلت^۳ یاد می‌کند — به این باور دارند که اصول و نهادهای مطلوب ایشان با هویت سوژه‌ها جور می‌شوند و این هویت‌ها را ابراز می‌کنند، در سوی دیگر،

1. gradual difference

2. Man

3. virtue

نظریه‌پردازانِ فره^۱ استدلال می‌کنند که چنین هماهنگ‌شدنی میسر نیست. آن‌ها تأکید می‌کنند که هر نظم سیاسی واماندگان خود را دارد و در حقیقت هر نظم سیاسی مقاومت‌هایی خلق می‌کند، «حتی آن [نظم]‌هایی که بالنسبه قدرت‌بخش یا توانمندساز هستند» (Honig 1993, 3). به خاطر این واماندگان پیوسته ایجادشونده است که نظریه‌پردازانِ فره در طلب آن هستند که از تداوم تقابل سیاسی حراست کنند. (تمایز میان نظریه‌پردازانِ فضیلت و نظریه‌پردازانِ فره همبسته با تمایز میان لیبرال‌ها و باهمستان‌گرایان^۲ نیست. ابتکار رویکرد هونینگ دقیقاً در این واقعیت نهفته است که او می‌تواند نشان دهد که لیبرال‌ها و همچنین باهمستان‌گرایان هر دو هواخواهان یک «سبک» سیاسی هستند. بنابراین هونینگ هم رالز و هم سَندِل — و نیز کانت — را به مثابه نظریه‌پردازانِ فضیلت تصویر می‌کند. او نیچه و آرنست را در مقام نمایندگان رویکردِ فره به بحث می‌گذارد.)

تحلیل هونینگ آشکار می‌کند که تمایزی هست میان آنان که تکرر را همچون چیزی می‌بینند که می‌توان و بایستی به کمک سیاست بر آن چیره شد (نظریه‌پردازانِ فضیلت) با آنان که باور دارند که نمی‌توان به مدد سیاست بر تکرر چیره گشت و نباید هم چنین کرد (نظریه‌پردازانِ فره). در ظاهر امر، به نظر می‌رسد نظریه‌پردازانِ فضیلت درست می‌گویند. ممکن است کسی چنین استدلال کند که با توجه به وجود تفاوت‌های اساسی، سیاست دقیقاً بابت برپایی نظامی اجتماعی است که وجود دارد. البته کسی ممکن است این امر را به پرسش بکشد که آیا هرگز نظامی اجتماعی می‌تواند کاملاً دربرگیرنده باشد (چنان‌که نظریه‌پردازانِ فضیلت فرض می‌کنند)، یا این‌که چنین نظامی را تنها می‌توان از خلال یک عملِ جداسازی و طرد مستقر کرد، که در آن صورت همواره و الزاماً واماندگانی وجود خواهند داشت. اما این تفاوتِ بیشتر تفاوتی از حیث درجه به نظر می‌رسد تا تفاوتی ذاتی، اگرچه هونینگ به‌درستی نشان می‌دهد که آنان که فرض می‌کنند نظامی اجتماعی می‌تواند کاملاً دربرگیرنده باشد بی‌حسی نسبتاً غیردموکراتیکی را در قبال واماندگان

1. virtù

۲. communitarians: یا «جماعت‌گرایان». — م.

سیاستشان نمایش می‌دهند، حتی «با وجود این‌که آن‌ها برای ثبات بخشیدن به نظم‌هایشان به همان واماندگان متکی‌اند» (Honig 1993, 4).

به هر روی، در این‌جا پرسشی که توجه من به آن معطوف شده این نیست که آیا سیاست باید با تکرر مواجه شود یا نه — معلوم است که باید مواجه شود — بلکه پرسش مد نظر من این است که سیاست چگونه باید با تکرر مواجه شود. در پرتو این پرسش اخیر، من تفاوتی ظریف‌تر میان نظریات فضیلت و نظریات فره می‌بینم. آنچه نظریات فضیلت را از نظریات فره متمایز می‌کند این است که اولی تکرر و تفاوت را همچون دشواری یا مشکلی می‌داند که سیاست باید راه‌حلی برای آن عرضه کند. به بیانی دقیق‌تر، نظریات فضیلت تکرر را به مثابه مانعی در برابر زندگی اجتماعی می‌بینند، به مثابه نوعی مزاحمت یا ضعف، و سیاست را علاجی برای این ضعف می‌بینند. فرض ضمنی در این‌جا آن است که زندگی اجتماعی تنها در صورتی امکان‌پذیر است که میزانی کافی از اشتراک یا توافق بین آن‌هایی که با هم زندگی می‌کنند وجود داشته باشد. بنابراین نظریه پردازان فضیلت تکلیف اساسی سیاست را وضع کردنِ باهمستانی سیاسی می‌دانند، باهمستانی که به قدر کفایت اشتراک دارد — یعنی باهمستانی که به قدر کفایت تکررزدایی شده است — تا زندگی اجتماعی را ممکن کند.

راهبرد اخیر را مثلاً می‌توان در برخی نسخه‌های نظریه سیاسی لیبرال یافت. لیبرالیسم، در کلام جان رالز، در پی آن است که آرمانی از نظم سیاسی را صورت‌بندی کند که بتواند با «واقعیتِ تکررگرایی»^۱ به شکلی غیرسرکوبگرانه مواجه شود (بنگرید به: Rawls 1993, 192). هدف آن این است که پاسخی برای مسئله چگونگی سازماندهی هم‌باشی میان مردمانی با فهم‌های متفاوت از خیر بیابد، بی‌آن‌که به هیچ‌یک از آن فهم‌ها تفوق ببخشد. دو جزء اصلی پاسخ این مسئله ایده اولویت حق بر خیر، و تمایز میان سپهر^۲ خصوصی و سپهر عمومی هستند. اصل نخست دربردارنده این است که نمی‌توان حقوق فردی را برای خیر عمومی قربانی کرد و نیز این‌که آن اصول عدالت را که این حقوق را تعیین می‌کنند نمی‌توان

1. fact of pluralism

2. sphere

مبتنی بر هیچ چشم‌انداز خاصی از خیر مفهوم‌پردازی کرد. بنابراین، هدف، بسط دادن چارچوبی منصفانه است که در آن افراد بتوانند ارزش‌ها و اهداف خودشان را به گونه‌ای برگزینند که همین آزادی‌ها را برای دیگران نیز حفظ کند. تمایز سپهر خصوصی و سپهر عمومی نیز برای آن ایجاد شده تا نشان داده شود که در کجا بسط و پرورش فهم‌ها از مقوله خیر مجاز است (در سپهر خصوصی) و در کجا این کار مجاز نیست (در سپهر عمومی).

این روایت نشان می‌دهد که دست‌کم گرایشی در فلسفه سیاسی لیبرال هست که تکرار را همچون چیزی دربردارنده تهدیدی برای زندگی اجتماعی می‌بیند. راه‌حلی که پیشنهاد می‌شود آفریدن نوعی خاص از باهمستان سیاسی است، [یعنی] «سپهر عمومی»، که می‌توان آن را به مثابه باهمستانی تکثرزدایی شده^۱ توصیف کرد. چنان‌که شانتال موفه استدلال کرده، به این طریق لیبرالیسم می‌کوشد تا با تنزل دادن همه تکثرگرایی‌ها و ناهمنوایی‌ها به حوزه خصوصی،^۲ از وجود اجماعی در ساحت عمومی حفاظت کند. تمام مسائل جدال‌برانگیز از دستور کار سیاسی خارج می‌شوند تا شرایط حصول اجماعی عقلانی ایجاد شود (بنگرید به: Mouffe 1993, 140).

هرچند البته لیبرالیسم به مسئله تکرار می‌پردازد، آشکار است که این کار را با حذف تا حد امکان تکرار از ساحت عمومی انجام می‌دهد. این رویکرد بازنمایی‌کننده تلاشی است برای ایجاد یک چارچوب سیاسی مشترکِ حداقلی که اجازه ابراز حداکثری تنوع را در خارج از حوزه سیاست می‌دهد. در کنار این مسئله عمدتاً عملی که آیا ایجاد تمایزی واضح میان امر خصوصی و امر عمومی امکان‌پذیر است یا نه (نمونه‌های انگشت‌نما سقط جنین و به‌مرگی^۳ هستند)، این مشکل بنیادین‌تر هم وجود دارد که به نظر می‌رسد لیبرالیسم سیاست را همچون چیزی برای مردمانِ همفکر می‌فهمد — و این مشکلی است که تمام نظریات فضیلت با آن مواجه هستند. با این‌که لیبرالیسم می‌کوشد در زندگی اجتماعی تا سرحد امکان دربرگیرنده باشد، این کار را با طرد تکرار از ساحت سیاست انجام

1. depluralized

2. private domain

3. euthanasia

می‌دهد. در این‌جا، خطر این است که مشارکت سیاسی تنها برای آنانی گشوده بماند که از پیش بر سر قواعد بازی توافق داشته باشند.

در این‌جا هدف من استدلال‌له یا علیه لیبرالیسم نیست، بلکه ارائه آن نسخه‌ای از فلسفه سیاسی لیبرال است که پیش‌تر ترسیمش کردم، در مقام نمونه‌ای از یک فهم خاص دربارهٔ چیزی که باهمستانی سیاسی را برمی‌سازد — فهمی که تكثر و تفاوت را همچون مانعی می‌فهمد، یعنی همچون چیزی که باید بر آن فایق آمد. این‌که این فهم از سیاست موجه است یا نه از جهتی پرسشی تجربی است (هرچند که پای مسائل نظری پیچیده‌ای هم در میان است)، با این حال من با موفه موافقم که نفی این واقعیت که هر نظم سیاسی، از جمله یک نظم سیاسی لیبرال، واماندگان خودش را ایجاد می‌کند باعث نمی‌شود که آن واماندگان ناپدید شوند، بلکه این خطر را به دنبال دارد که باعث «حیرانی در برابر تجلیات آن [واماندگان] و سترونی در مواجهه با آنان» شود (Mouffe 1993, 140).

هرچند طرح این پرسش مهم است که نظریات فضیلت تا چه پایه برنامه‌ای واقع‌بینانه را برای زندگی سیاسی عرضه می‌کنند، پرسش دیگری هم هست که دست‌کم به همان اندازه حایز اهمیت است، و آن این‌که آیا نظریات فره بدیلی موجه را پیش می‌نهند یا نه؛ یعنی این‌که آیا اندیشیدن به نسبت میان تكثر و سیاست — و در نتیجه اندیشیدن به نقش تكثر در تعامل انسانی — به شیوه‌ای که تكثر به مثابه یک ضعف یا تهدید دیده نشود، بلکه همچون عنصری محوری برای سیاست تلقی گردد، ممکن است یا نه. یکی از اندک فلاسفه‌ای که این راه را کاویده هانا آرنست است.

هانا آرنست و دشواری سیاست

هانا آرنست دربارهٔ جایگاه تكثر در فهمش از سیاست بی‌ابهام و واضح سخن می‌گوید. در اولین صفحه از اولین فصل وضع بشر، او اعلام می‌کند که تكثر، یعنی این واقعیت که «انسان‌ها، و نه انسان، بر کره زمین به سر می‌برند و ساکن جهان هستند، عیناً شرط هر گونه زندگی سیاسی است». تكثر نه تنها «conditio sine qua non» [شرط لازم] زندگی سیاسی است، یعنی شرطی که بدون آن

زندگی سیاسی نمی‌تواند وجود داشته باشد، بلکه «*conditio per quam*» [شرط کافی] زندگی سیاسی نیز هست، یعنی شرط غایی زندگی سیاسی، شرطی که زندگی سیاسی از خلال آن است که وجود دارد (Arendt 1977b, 7).

تکثر یکی از آن سه شرطی است که تحت آن‌ها «حیات آدمی بر روی کره خاکی، به وی عطا شده است». این شروط (بنگرید به ادامه) متناظر با سه فعالیت بنیادین — زحمت، کار و عمل — هستند که این هر سه در کنار هم *vita activa* [زندگی وقف عمل] را می‌سازند. *vita activa* زندگی مبتنی بر پراکسیس است، و آرنت می‌کوشد جایگاه شایسته زندگی وقف عمل را به آن بازگرداند، که از سرآغاز فلسفه غرب و به وسیله زندگی وقف نظر، *vita contemplativa*، از آن [جایگاه] بیرون افکنده شده. آرنت زحمت را فعالیتی توصیف می‌کند که ناظر به فرایند زیستی بدن انسان است. زحمت از ضرورت حفظ حیات سر برمی‌آورد و منحصرراً بر حفظ حیات متمرکز است. این تمرکز در تکراری بی‌پایان رخ می‌دهد — «باید خورد تا زحمت کشید و باید زحمت کشید تا خورد» (Arendt 1977b, 143). بدین ترتیب، وضع بشری زحمت «خود زندگی» است (Arendt 1977b, 7). از سوی دیگر، کار فعالیتی است ناظر به «غیرطبیعی بودن» وجود بشر. کار جهانی مصنوع از چیزها را فراهم می‌کند که با تمام محیط‌های طبیعی به شکلی ممتاز تفاوت دارند. کار دلمشغول ساختن است و به همین دلیل «به‌تمامی با مقولات وسایل و غایات تعیین می‌شود»، یعنی با ابزاری بودن^۱ (Arendt 1977b, 143). از آن‌جا که کار دلمشغول صناعت کردن جهانی از اشیاست که دوام و ماندگاری داشته باشند، «ابژکتیویته» هم دارد (Arendt 1977b, 137). بنابراین، وضع بشری کار «جهان‌وارگی»^۲ است (Arendt 1977b, 7).

در حالی که زحمت و کار به تعامل ابنای بشر با جهان مادی مربوط هستند، عمل آن فعالیتی است که «مستقیماً میان آدمیان جاری است»، بدون «وساطت چیزها یا مواد» (Arendt 1977b, 7). عمل کردن، در عمومی‌ترین معنای آن، یعنی ابتکار را به دست گرفتن؛ یعنی آغازیدن. آرنت استدلال می‌کند که آدمی

1. instrumentality

2. worldliness

یک «initium» است، «یک آغاز و یک آغازگر» (Arendt 1977a, 170). از این حیث، هر عملی «معجزه» است، از آن رو که «چیزی است که نمی‌شد انتظارش را داشت» (Arendt 1977a, 169). عمل نزدیک‌ترین نسبت را با یکی از عمومی‌ترین وضعیت‌های وجود بشر دارد: وضع زادگی. عمل به مثابه آغاز متناظر است با واقعیت تولد، چرا که با هر تولد، چیزی «یکسره تازه» پا به جهان می‌نهد. عمل «فعلیت یافتن وضع بشری زادگی» است (Arendt 1977b, 178).

دلیل متناظر بودن عمل با وضع بشری تکثر در این حقیقت نهفته است که ما همواره بر هستنده‌هایی عمل می‌کنیم «که خود می‌توانند اعمالی انجام دهند» (Arendt 1977b, 190). اگر آدمیان «روگرفت‌های پیوسته تکثیرپذیر یک سرمشق واحد» می‌بودند، عمل تبدیل می‌شد به یک «تجمل غیرضروری و مداخله‌ای از روی هوس در قوانین عام رفتار» (Arendt 1977b, 8). اما این‌گونه نیست. تکثر شرط عمل بشری است به این دلیل که «ما همه یکسانیم» — یعنی همه ما قادر به آغازیدن هستیم — «به گونه‌ای که هیچ‌کس هرگز عین هیچ‌کس دیگری نیست که روزی روزگاری زیسته، می‌زید یا خواهد زیست» (Arendt 1977b, 8).

از جنبه «منفی» — در ادامه به سراغ خصلت ویژه این منفی بودن باز خواهم گشت — این واقعیت که ما بر هستنده‌هایی که قادر به اعمال خویش هستند عمل می‌کنیم حاکی از آن است که دامنه عمل بی‌مرز و ذاتاً پیش‌بینی‌ناپذیر است (بنگرید به: Arendt 1977b, 190-191). آرنست می‌نویسد که به غضب آمدن بابت «ناکام ماندن عمل» تقریباً به درازای تاریخ ثبت شده قدمت دارد. بنابراین همواره وسوسه‌ای عظیم برای یافتن جایگزینی برای عمل وجود داشته «به امید خلاص شدن ساحت امور بشری از آن قسم آشفستگی ... که ذاتی تکثر عاملان است» (Arendt 1977b, 220). راه‌حل‌های پیشنهادی همواره به این می‌رسند که از چنگ مصایب عمل، در فعالیتی پناه بگیریم که در آن «یک انسان از آغاز تا پایان ارباب کردارهای خویش می‌ماند» (Arendt 1977b, 220). این تلاش برای جایگزین کردن عمل با ساختن، یعنی فهم کردن سیاست از جنس کار و نتیجتاً از جنس ابزاری بودن، «در کل آن بدنه استدلالی که علیه 'دموکراسی' اقامه می‌شود»

آشکار است و سرانجام به استدلالی علیه ضروریات خود سیاست بدل خواهد شد (Arendt 1977b, 220).

این که آرت استدلال می‌کند که ماجرا این چنین است از این واقعیت سر برمی‌آورد که عمل یک فرایند هم‌سوژگانی^۱ نیست. فرایندی نیست که در آن افراد با همدیگر کار کنند و چیزهایی تولید کنند. آرت تصدیق می‌کند که ظرفیت آدمی برای عمل، و به‌ویژه برای عمل جمعی و هماهنگ، «به منظور دفاع از خویش یا پی‌جویی منافع، بی‌اندازه مفید است» (Arendt 1977b, 179). اما «اگر در این جا چیزی بیش از کاربرد عمل به صورت وسیله‌ای برای رسیدن به یک غایت در میان نباشد»، روشن است که می‌شود خیلی آسان‌تر هم [بدون دست یازیدن به عمل] به آن غایت دست یافت — و به همین دلیل آرت نتیجه می‌گیرد که «عمل جایگزین چندان بهینه‌ای برای خشونت به نظر نمی‌رسد» (Arendt 1977b, 179). مسئله اما این جاست که پای چیزی بیشتر [از صرف رسیدن به یک غایت معین] در میان هست — و این جا می‌رسیم به دلالت «مثبت» این واقعیت که ما بر هستنده‌هایی عمل می‌کنیم که آنان نیز قادر به اعمال خویش هستند (به خصلت ویژه این مثبت بودن نیز در ادامه بازخواهم گشت).

حال، چرا عمل مهم است؟ دیده‌ایم که برای آرت تكثر بشری یک «تكثر پارادوکسیکال» از هستنده‌هایی یکتاست: ما همه یکسان هستیم، از آن حیث که هیچ‌کس هرگز با هیچ‌کس دیگری یکسان نیست. مقصود آرت این است که تنها در عمل، و نه در زحمت یا کار، است که «تمایز بودن یکتا»ی ما آشکار می‌شود. او می‌نویسد: «ما با کلام و کردار، خود را در جهان بشری جای می‌دهیم؛ و این جای‌گذاری همچون ولادت دوم است» (Arendt 1977b, 176). بدین ترتیب، عمل و سخن وجوهی اند^۲ که آدمیان در آن وجوه پدیدار می‌شوند یا پا به جهان می‌نهند، و این [پدیدار شدن] به‌ضرورت پدیدارشدنی در پیشگاه دیگران است. هرچند آشکار شدن عامل در عمل به معنایی بسیار بنیادین کاری است که ما

1. cosubjective

2. modes

انجامش می‌دهیم، در معنایی به همان اندازه بنیادین این امر چیزی نیست که بتوانیم از آن اجتناب کنیم. عمل و سخن، حتی اگر محتوای آن‌ها معطوف به زحمت یا کار باشد، «ظرفیت آشکارکننده عامل» خود را حفظ می‌کنند. بدین معنا، عیان شدن اجتناب‌ناپذیر است (Arendt 1977b, 183).

چنان‌که در فصل ۲ تأکید کرده‌ام، رخداد عیان شدن، عیان شدنِ هویتی از پیش موجود نیست. آرنست تأکید می‌کند که «هیچ‌کس نمی‌داند که وقتی خود را در کردار یا کلام منکشف می‌سازد، چه کسی را عیان می‌دارد» (Arendt 1977b, 180). این امر، تنها در سپهر عمل روشن می‌شود. بنابراین، عاملی که در عمل عیان شده یک مؤلف یا مولد نیست، بلکه سوژه‌ای است در معنای دوجبه‌ای آن، یعنی کسی که عملی را آغاز کرده و نیز کسی که تبعات آن عمل را متحمل می‌شود (بنگرید به: Arendt 1977b, 184). و دقیقاً در همین جا مسئله ذاتی «خطر عیان شدن» نهفته است (Arendt 1977b, 180).

هرچند وضع بشری تکرر به یک معنا همواره عمل ما را ناکام می‌گذارد، آرنست بارها و بارها تأکید می‌کند که تنها به خاطر خصیصه خاص «مدیوم» عمل است که تنها عمل واقعیت دارد (Arendt 1977b, 184). بنابراین، وضع بشری تکرر نشان‌دهنده چیزی است که «عمل را از حیث مقاصد خودش ناکام می‌گذارد» (Arendt 1977b, 182). به این دلیل است که دلالت‌های منفی این واقعیت که ما همواره بر هستنده‌هایی عمل می‌کنیم که قادر به اعمال خویش هستند به‌سادگی و به شکلی سراسر منفی نیستند، درست همان‌طور که دلالت‌های مثبت آن نیز به‌سادگی و به شکلی سراسر مثبت نیستند. و درست در این جاست که خصلت واسازانه فهم آرنست از سیاست — و به طور عمومی‌تر از تعامل بشری — به پیش چشم می‌آید.

مخمصه عمل

ایده محوری موضع آرنست در این مدعا نهفته است که آدمیان سرآغاز و آغازگر هستند. از این رو، در سپهر تعامل بشری ما همواره بر هستنده‌هایی عمل می‌کنیم که خودشان می‌توانند عمل کنند. به بیانی متفاوت، ما همواره سرآغازهایمان را

در جهانی آکنده از دیگر آغازگران می‌آغازیم. اما این بدان معناست که ما، برای پی‌جویی سرآغازهای خودمان، همواره ناچاریم به اعمال دیگر آغازگران تکیه کنیم. هرچند این واقعیت، به یک معنا، «محض بودگی» سرآغازهای ما را به دردرس می‌اندازد و ناکام می‌گذارد، درست در همان حال، این «ناممکن بودن ارباب یکتای کردارها» [یمان]^۱ ماندن» شرطی — و تنها شرطی — است که سرآغازهای ما تنها مشروط به آن می‌توانند پا به جهان نهند (بنگرید به: Arendt 1977b, 220). عمل، برخلاف جعل کردن و ساختن، هرگز در انزوا امکان‌پذیر نیست. آرتنت حتی استدلال می‌کند که «در انزوا بودن یعنی محرومیت از ظرفیت عمل کردن» (Arendt 1977b, 188).

هرچند مخصصه عمل در بستر سیاسی یونانی و رومی نقشی محوری ایفا می‌کرد، آرتنت استدلال می‌کند که تمایز میان سرآغاز یک عمل که توسط یک شخص واحد انجام شده، و دستاورد یک عمل که «در آن کثیری از افراد از رهگذر 'حمل کردن' و 'به اتمام رساندن' به ماجرا ملحق می‌شوند» (Arendt 1977b, 189) به تدریج از شیوه فهم سنت غربی از عمل ناپدید شده است. «وابستگی آغازگر و راهبر به دیگران برای کمک، و وابستگی دنبال‌کنندگانش به او برای یافتن مجالی تا خودشان عمل کنند» (Arendt 1977b, 189) [اکنون] به دو کارکرد یکسر متفاوت تفکیک شده: کارکرد فرمان دادن، و کارکرد اجرای آن فرامین. آرتنت مدعی است که بخش اعظم فلسفه سیاسی از زمان افلاطون کوشیده تا مبانی‌ای نظری و شیوه‌های عملی بیابد تا اطمینان حاصل کند که یک آغازگر می‌تواند ارباب تام آنچه آغاز کرده است باقی بماند (بنگرید به: Arendt 1977b, 222). چیزی که در این فرایند از کف رفته این بینش است که «فرمانروا، آغازگر و راهبر» تنها با کمک دیگران است که می‌تواند به‌راستی عمل کند، و می‌تواند «هر آنچه انجامش را شروع کرده» پیش ببرد (Arendt 1977a, 166).

اظهاراتی که اکنون بیان شدند می‌توانند کمک کنند تا دریابیم چرا این واقعیت که دامنه عمل «بی‌مرز» و ذاتاً «پیش‌بینی‌ناپذیر» است به شکلی سراسر منفی

۱. قلاب افزوده نویسنده است. — م.

نیست. دستِ آخر، دقیقاً همین بی‌مرزی و پیش‌بینی‌ناپذیری است که پا به جهان نهادنِ سرآغازهای ما و تحقق یافتنِ آن‌ها را ممکن می‌کند. فهمِ آرنت از عمل آشکار می‌کند که آنچه با دیگران بودنِ ما را دشوار می‌کند، درست در همان حال، چیزی هم هست که با دیگران بودنِ ما را ممکن می‌کند — البته اگر و تنها اگر ما بودنمان با دیگران را همچون بودن با دیگران بفهمیم. آخر همیشه این گزینه هم وجود دارد که سرآغازهایمان را بر دیگران به‌زور اعمال کنیم، و بدین ترتیب دیگربودگیِ دیگری را انکار کنیم و برچینیم. و این نقطه‌ای است که عمل به ساختن بدل می‌شود، یعنی شیوهٔ فعالیتِ فناورانه می‌شود.

آزادی، عمل، و تکثر

درست همان‌گونه که دلالت منفیِ بی‌مرزیِ عمل «پیچ»^۱ و اسازانه‌ای را در اندیشهٔ آرنت آشکار می‌کند، دلالت مثبتِ این بی‌مرزی نیز سراسر است نیست. این امر در رویکرد آرنت به مسئلهٔ آزادی روشن می‌شود. آرنت استدلال می‌کند که آزادی را نباید همچون پدیداری از جنس اراده فهمید، یعنی همچون آزادیِ انجام دادن هر آن کاری که انتخاب می‌کنیم انجام دهیم، بلکه باید آن را همچون آزادیِ «به هستی فراخواندن چیزی که پیش‌تر وجود نداشته» ادراک کرد (Arendt 1977a, 151). تفاوت ظریف میان آزادی به مثابهٔ خویش‌فرمانی و آزادی به مثابهٔ سرآغاز تبعات درازدامنی دارد. دلالت اصلی این است که آزادی یک «احساس درونی» یا یک تجربهٔ شخصی نیست، بلکه به‌ضرورت پدیداری عمومی و نتیجتاً سیاسی است. آرنت استدلال می‌کند که «دلیل وجودی^۲ سیاست، آزادی است؛ و حوزهٔ تجربهٔ آن، عمل است» (Arendt 1977a, 146).

آرنت استدلال می‌کند که این آزادی — که «حتی آنان که ستایشگر استبداد هستند نیز باید آن را لحاظ کنند» — و [این آزادی] که متضاد آزادی درونی است، یعنی متضاد «آن فضای رو به درون است که آدمیان ممکن است از اجبار بیرونی

1. twist

2. rasion d'être

به آن بگریزند و احساس کنند آزاد هستند» (Arendt 1977a, 146)، اصیل‌ترین شکل آزادی است. ظاهراً با اطمینان می‌شود گفت «که آدمی، اگر ابتدائاً وضعی از آزاد بودن را همچون یک واقعیت ملموس جهانی تجربه نکرده بود، هیچ‌چیز از آزادی درونی نمی‌دانست» (Arendt 1977a, 148). به عقیده آرنت، ما ابتدا در بده‌بستانمان با دیگران از آزادی و متضاد آن آگاه می‌شویم، و نه در بده‌بستان با خویشتن. بنابراین تجربه آزادی درونی تجربه‌ای اشتقاقی است، از آن حیث که «قسمی عقب‌نشینی از جهانی را که در آن آزادی انکار شده» پیش‌فرض می‌گیرد (Arendt 1977a, 146).

مشکل آزادی به مثابه آزادی درونی این است که بدون بروزهای خارجی می‌ماند. درست به همین دلیل، این آزادی، «طبق تعریفش، از حیث سیاسی نامربوط است» (Arendt 1977a, 146). آرنت بارها و بارها تأکید می‌کند که آزادی به «فضایی جهان‌واره» نیاز دارد، به یک «ساحت عمومی»، تا خودش را نمودار کند (Arendt 1977a, 149). آرنت می‌نویسد: «البته که ممکن است آزادی همچنان به مثابه یک میل یا اراده یا امید یا سودا در دل‌های آدمیان سکونت داشته باشد؛ اما دل‌های آدمیان، همان‌طور که همگی می‌دانیم، جایی بسیار تاریک است، و هر آنچه را در تیره و تاری آن روی می‌دهد به‌زحمت بتوان واقعیتی نشان‌دادنی نامید» (Arendt 1977a, 149). بنابراین، برخلاف این ایده که نقطه آغاز آزادی تنها «آن‌جاست که آدمیان ساحت زندگی سیاسی را که ساکنان بی‌شماری دارد ترک گفته‌اند» (Arendt 1977a, 157)، آرنت فهمی سیاسی از آزادی را پیش می‌نهد که در آن آزادی تنها زمانی واقعی است و تنها زمانی وجود دارد که در فضای عمومی نمودار شود.

یکی از دلالت‌های اصلی خصلت عمومی آزادی این است که ما دیگر نمی‌توانیم به آزادی همچون چیزی فکر کنیم که هستنده‌های منفرد مالک آن هستند. آزادی تنها در عمل وجود دارد، و این بدان معناست که آدمیان تا زمانی که عمل کنند، «و نه پیش و نه پس از آن» آزاد هستند — و این متمایز است با «مالک بودن موهبت آزادی» (Arendt 1977a, 153, 157).

از آن‌جا که آزادی تنها در عمل وجود دارد، به گفته آرنست می‌توانیم به آن از حیث هنرهای اجراگرانه^۱ فکر کنیم (متمایز از هنرهای آفرینشگرانه^۲ مبتنی بر ساختن) (بنگرید به: Arendt 1977a, 153-154). دو دلیل برای پیش نهادن این پیوند وجود دارد. اولین دلیل در این واقعیت نهفته است که برخلاف هنرهای آفرینشگرانه مبتنی بر ساختن، دستاوردهای هنرهای اجراگرانه در خود اجرا نهفته‌اند و نه در محصولی نهایی که پس از فعالیتی که آن را به وجود آورده باقی می‌ماند و از آن فعالیت استقلال می‌یابد. به بیان دیگر، «کیفیت» عمل اجراگرانه^۳ از خلال محصولش ارج گذاری نمی‌شود، بلکه در «فرهمندی» (Arendt 1977a, 153) اجرا نهفته است. دومین دلیل آن است که بنا به استدلال آرنست، هنرمندان اجراگر به مخاطبی احتیاج دارند تا بتوانند فرهمندی را به نمایش گذارند، «درست همان‌طور که آدمیان عملگر به حضور دیگران احتیاج دارند تا بتوانند در پیشگاه آنان پدیدار شوند» (Arendt 1977a, 154). البته در این‌جا تفاوت این نیست که هنرهای آفرینشگرانه مبتنی بر ساختن می‌توانند بدون مخاطب کار خود را پیش ببرند. مسئله حیاتی این است که هنرهای اجراگرانه در خود اجرا به دیگران وابسته هستند. برخلاف نقاشی، اجرای بدون مخاطب وجود ندارد. هم عمل‌کنندگان و هم بازیگران یک نمایش، هر دو، به «فضایی برای کار»^۴شان احتیاج دارند که به صورت عمومی سامان یافته باشد» (Arendt 1977a, 154).

بدین ترتیب، فهم آرنست از آزادی آشکار می‌کند که آزادی تنها در با دیگران بودن ما وجود دارد. به بیانی متفاوت، آزادی تنها «مشروط به وضعیت ناخویش‌فرمانی»^۴ وجود دارد (Arendt 1977a, 164). آرنست تأکید می‌کند که در چارچوب مفهومی فلسفه سنتی، فهم این‌که چگونه آزادی و ناخویش‌فرمانی می‌توانند توأمان وجود داشته باشند بسیار دشوار است. با این حال، در وضعیت‌های بشری، که توسط واقعیتِ تکثر متعین می‌شوند، «آزادی و خویش‌فرمانی آن‌قدر همسانی اندکی

1. performing arts

2. creative arts

۳. در متن به اشتباه creative act («عمل آفرینشگرانه») آمده است. — م.

4. nonsovereignty

دارند که حتی نمی‌توانند در آن واحد وجود داشته باشند» (Arendt 1977a, 164). آرنت چنین خلاصه می‌کند: «اگر آدمیان می‌خواهند آزاد باشند، این دقیقاً خویش‌فرمانی است که باید از آن دست بشویند» (Arendt 1977a, 165). بنابراین باز هم می‌توانیم بگوییم که آنچه آزادی را دشوار می‌کند، یعنی واقعیتِ تکثر، همان چیزی است که آزادی را ممکن می‌کند.

فضایی که در آن آزادی می‌تواند پدیدار شود

بررسی مذکور آشکار می‌کند که آرنت همواره می‌کوشد تا تعامل بشری به طور عام و زندگی سیاسی به طور خاص را از منظر تکثر، تنوع و تفاوت بفهمد. چنان‌که دیش در مطالعه‌اش از فلسفه آرنت اظهار می‌کند، آرنت مقدمه‌ای را برمی‌گیرد که فیلسوفان کوشیده‌اند از آن بگریزند، و آن این است که سیاست با کثرتی از عاملان در نسبت با یکدیگر آغاز می‌شود، و سپس او این واقعیت را «از یک 'ضعف ذاتی' وضع بشری به منبعی برای قدرتی منحصراً انسانی» دگرگون می‌کند (Disch 1994, 31). دوباره و دوباره باید گفت که آنچه عمل جمعی ما را دشوار — و به یک معنا حتی محال — می‌سازد درست همان چیزی است که عمل جمعی ما را ممکن و واقعی می‌سازد. از این جنبه، آرنت جهتی یکسر متفاوت با آن چیزی را پیش می‌گیرد که هونینگ آن را نظریات فضیلت می‌نامد. در حالی که نظریات فضیلت قصد دارند تا عمل سیاسی را با برجیدن یا کاهش تکثر ممکن کنند، آرنت تکلیف اصلی عمل سیاسی را ممکن کردنِ تکثر می‌داند. چنان‌که او می‌نویسد، غایت و علت وجودی سیاست «برپا کردن و حفظ کردن فضایی است که در آن آزادی به مثابه فرهمندی می‌تواند پدیدار شود» (Arendt 1977a, 154).

دریافتن این امر حایز اهمیت است که فضایی که آزادی می‌تواند در آن نمودار شود فضایی است به‌شدت شکننده؛^۱ و از آن‌جا که «عمل کردن و آزاد بودن یک چیزند» (Arendt 1977a, 153)، در این فضا است که سرآغازهای جدید پا به

1. fragile

جهان می‌نهند و سوژه‌ها «به حضور درمی‌آیند» (بنگرید به فصل ۲). همچنان‌که پاسِرِن دانترو آشکار می‌کند، فضای نمود^۱ تنها زمانی به وجود می‌آید «که عاملان گرد هم بیایند تا دربارهٔ مسائل واجد اهمیت عمومی بحث و تصمیم‌سازی کنند؛ و آن‌گاه که این فعالیت‌ها متوقف شوند، این فضا نیز ناپدید می‌شود» (Passerin d'Entrèves 1994, 77). آرنت می‌نویسد: «هرگاه آدمیان از راه سخن و عمل با هم به سر می‌برند» (Arendt 1977b, 199) فضای نمود هستی می‌یابد. اما به‌خلاف فضاهایی که حاصل کار داستان ما هستند، [این فضا] «بعد از فعلیت‌یابی حرکتی که آن را به وجود آورده باقی نمی‌ماند، بلکه ... با ناپدید شدن یا توقف خود فعالیت‌ها ناپدید می‌شود» (Arendt 1977b, 199). هر جا که مردمان گرد هم می‌آیند، این فضا بالقوه آن‌جاست، «اما فقط بالقوه، نه بالضرورة و نه تا ابد» (Arendt 1977b, 199).

بدین ترتیب، نمی‌توان فضای نمود را هر جایی که ما و دیگران با هم هستیم بدیهی گرفت. این دقیقاً غایت و دلیل وجودی سیاست است که فضایی را برپا و حفظ کند که در آن آزادی به مثابهٔ فرهمندی بتواند پدیدار شود. اگر غایت و مقصود این باشد، و اگر این فضا تنها — چنان‌که می‌توان گفت — درون عمل مشترک وجود داشته باشد، پس چگونه باید در عمل مشترکمان پیش برویم تا آزادی بتواند نمودار شود؟ به بیانی دیگر، چگونه می‌توانیم «در هماهنگی» (آرنت) عمل کنیم، بی‌آن‌که تکثر و تفاوت را برچینیم؟ و از سوی دیگر، عمل مشترک چگونه ممکن است، آن هم با نظر داشت «حضور هم‌زمان منظرها و وجوه بی‌شماری که جهان مشترک، خود را در آن‌ها عرضه می‌کند و هرگز نمی‌توان میزان مشترک یا معرج مشترکی برای آن‌ها طرح و تدبیر کرد»؟ زیرا «با وجود این‌که جهان مشترک ملاقاتگاه مشترک همگان است، آن‌هایی که [در آن] حاضرند جا و مکان یکسانی در آن ندارند، و همان‌قدر محال است که جای یک نفر با جای دیگری یکی باشد، که یکی بودن جای دو شیء غیر ممکن است» (Arendt 1977b, 57).

1. space of appearance

نظریات فضیلت، چنان‌که دیده‌ایم، پاسخی به این پرسش می‌دهند که وضوحی تمام‌عیار و فریبنده دارد: ما تنها در صورتی می‌توانیم با هم عمل کنیم، تنها در صورتی می‌توانیم در هماهنگی عمل کنیم، که موقف یکسانی داشته باشیم، باهمستانی داشته باشیم با هویتی مشترک؛ به عبارت دیگر، در صورتی که باهمستانی عقلانی را برپا بداریم. از سوی دیگر، پاسخ آرنست یکسره متعهد به تکرار و آزادی باقی می‌ماند. در قسمت بعد، من خوانش لیزا دیش از ایده‌های آرنست درباره‌ی داوری سیاسی را پی می‌گیرم که دیش آن را ذیل مفهوم «دیدار کردن»^۱ خلاصه می‌کند (بنگرید به: Disch 1994).

دیدار کردن

اولین چیزی که باید برای فهم ایده‌ی دیدار کردن در نظر داشت این است که هرچند آرنست تا سرحد امکان از رویکرد لیبرال به سیاست و عمل سیاسی فاصله دارد، تصدیق می‌کند که عمل مشترک صرفاً از طریق اجازه‌ی وجود دادن به تکرار حاصل نمی‌شود. عمل مشترک بر پایه‌ی تکرار صرف ممکن نمی‌شود (و البته که این سخن متفاوت است با گفتن این‌که عمل سیاسی صرفاً بر مبنای شباهت ممکن می‌شود). بدین ترتیب، فهم آرنست از سیاست آشکارا دال بر رد آن چیزی است که می‌خواهم آن را «تکثرگرایی منفصل»^۲ بنامم.

توصیف او از وضع بشری تکرار دال بر این فرض است که پیوند^۳ امکان‌پذیر است، ولو تنها به مثابه‌ی پیوند در-تفاوت. بدین ترتیب، عمل مشترک ذیل وضع تکرار را نباید همچون نزاعی هم‌اوردطلبانه^۴ فهمید که در آن آغازگران صرفاً سرآغازهای خود را بر دیگران تحمیل می‌کنند. عمل مشترک مستلزم تصمیم است و از این رو مستلزم تصمیم‌سازی و داوری. اما درست به همان طریق که آرنست تکرار-بدون-داوری را رد می‌کند، او چیزی را که من می‌خواهم داوری-بدون-تکرار بنخوانم نیز رد می‌کند. به بیان دیگر، او هر نوع داوری سیاسی را که خود را بیرون از تاروپود تکرار جای می‌دهد رد می‌کند.^(۱)

1. visiting

2. disconnected pluralism

3. connection

4. agonistic

آرنت ایده‌هایش دربارهٔ داوری سیاسی را در بحثی دربارهٔ نقد قوهٔ حکم کانت صورت‌بندی می‌کند (Arendt 1982). داوری سیاسی، از آن‌جا که به با دیگران بودن ما مربوط است، باید بازنمایانه^۱ باشد. به تعبیر دیگر، داوری سیاسی مستلزم نوعی عمومیت^۲ یا، با واژه‌ای که آرنت ترجیحش می‌دهد، علنی بودن^۳ است، یعنی «آن آزمونی که حاصل تماس با اندیشهٔ دیگران است» (Arendt 1982, 42). اما برخلاف ایدهٔ تفکر بازنمایانه به مثابهٔ شکلی از منتزع کردن موقعیتِ حادث خود به منظور اندیشیدن در جایگاه «هر انسان دیگر» — یعنی موضعی که کانت از آن دفاع می‌کرد — آرنت به تفکر بازنمایانه به مثابهٔ شکلی از فهم چندمنظری^۴ نزدیک می‌شود (بنگرید به: Disch 1994, 152-153). برای آرنت «نه انتزاع، که توجه توأم با دقت نظر به جزئیت است که باعث 'اندیشهٔ وسعت‌یافته' می‌شود» (Disch 1994, 153). بدین ترتیب، تفکر بازنمایانه پیوندی قریب با جزئیات‌ها دارد، «با آن وضعیت‌های جزئیِ نظرگاه‌هایی که شخص باید از آن‌ها گذر کند تا به 'نظرگاه عمومی' خودش دست یابد» (Arendt 1982, 44).

برای دستیابی به این امر، داوری باید مشتمل بر چیزی بیش از تفکر و تصمیم‌گیری باشد. داوری به یاریِ تخیل^۵ احتیاج دارد. اما به‌خلاف کانت، که بر این باور بود که تخیل صرفاً برای حصول فاصله‌ای انتقادی مورد نیاز است تا اتخاذ موضعی کلی را ممکن کند، بنا بر استدلال آرنت، ما به تخیل، هم برای «قرار دادن چیزها در فاصلهٔ مناسبشان» و هم برای «پل زدن بر فضای تهی میان ما و دیگران»، احتیاج داریم (Disch 1994, 157). این فعالیت دوم تخیل دیدار کردن نامیده می‌شود. دیدار کردن، چنان‌که دیش توضیح می‌دهد، عبارت است از «برساختن قصه‌هایی از یک رخداد، از زاویهٔ دید هر یک از منظرهای متکثری که ممکن است در بیان آن قصه ذی‌نفع باشند و» — این «و» حیاتی است — «تخیل این‌که من در مقام شخصی در قصه‌ای بسیار متفاوت با قصهٔ خودم، چگونه [به این رخداد] پاسخ می‌دادم» (Disch 1994, 158). دیدار کردن با تگ‌نظری^۶ یکی

1. representative

4. multiperspective understanding

2. generality

5. imagination

3. publicity

6. parochialism

نیست، که اصلاً نه به معنای دیدار کردن بلکه به معنای در خانه ماندن است. دیدار کردن با گردشگری^۱ نیز متفاوت است، که به معنای «اطمینان حاصل کردن از این است که در سفر از همه راحتی‌های حضور در خانه بهره‌مند خواهی بود» (Disch 1994, 158-159). در ضمن، دیدار کردن را باید از همدلی^۲ نیز متمایز کرد، که شکلی از «همگون‌سازی»^۳ است که در آن «در جایی که خانه تو نیست می‌کوشی، با مال خود کردن رسوم آن، به‌زور احساس در خانه بودن کنی» (Disch 1994, 159).

مشکل گردشگری و همدلی این است که هر دوی آن‌ها گرایش به این دارند که تکرار را برجسته کنند. اولی این کار را «با موضوعی ایزه‌گرایانه» انجام می‌دهد که «به نحوه انجام امور توسط خودمان همچون عینکی پاینده می‌ماند که از طریق آن فرهنگ‌های متفاوت فقط می‌توانند همچون دیگری نمودار شوند». دومی این عینک تماشاگرانه را می‌دهد «تا عینک بومی [منظرِ مقابل] را بگیرد، و خود را با فرهنگ جدید هویت‌یابی می‌کند تا از ناآرامی بودن در مکانی ناآشنا پرهیز کند» (Disch 1994, 159). اما دیدار کردن، به‌خلاف، عبارت است از «بودن و اندیشیدن در هویت خود، در جایی که عملاً من در آن‌جا نیستم» (Arendt 1977a, 241). دیدار کردن یعنی اندیشیدن با اندیشه‌های خودتان در قصه‌ای بسیار متفاوت با قصه خودتان، و بدین ترتیب اجازه دادن به خود برای تجربه «آن نوع خروج از خویشتن که برای فهم این‌که جهان برای شخصی دیگر چگونه به نظر می‌رسد ضروری است» (Disch 1994, 159).

می‌خواهم این‌گونه استدلال کنم که خصلت بدیع ایده دیدار کردن در تفاوت میان دیدار کردن و گردشگری نیست. آشکار است که هر رویکردی به داوری سیاسی که نخواهد تکرار را برجسته کند باید خود را با دیگران و با دیگربودگی درگیر کند. چنین رویکردی هرگز نمی‌تواند در ایمنی خانه بماند، نه به طور فیزیکی و نه به طور مجازی، یعنی به آن معنایی که گردشگر هرگز پا به جایی ناآشنا نمی‌گذارد

1. tourism

2. empathy

3. assimilationism

چرا که همیشه از پیش می‌داند که در پایان سفرش چه چیز را خواهد یافت. خصلت بدیع دیدار کردن در آن است که بدیلی برای همدلی عرضه می‌کند. در نظر من، مشکل اصلی همدلی این است که فرض می‌کند ما می‌توانیم به‌سادگی (و در راحتی) موضع دیگری اتخاذ کنیم و بدین ترتیب هم موقعیت‌مندی دید و تفکر خودمان و هم موقعیت‌مندی دید و تفکر دیگری را نادیده بگیریم. بدین ترتیب، دیدار کردن دیدن با چشمان دیگری نیست، بلکه دیدن با چشمان خودتان از موضعی است که موضع شما نیست — یا به بیانی دقیق‌تر، در قصه‌ای است که با قصه شما بسیار متفاوت است.

ایده «دیدار کردن» به پاسخ آرنت به این پرسش اشاره دارد که چگونه می‌توان فضایی را برپا و حفظ کرد که در آن آزادی بتواند نمودار شود. «دیدار کردن» می‌تواند شکلی از «عمومیت موقعیت‌مند»^۱ را به ارمغان آورد که از گردشگری و همدلی فراتر می‌رود، از آن حیث که تکرار را هم نقطه عزیمت و هم هدف خود می‌داند. به بیان آرنت، پایان تکرار، درست همزمان، پایان امکان آزادی هم هست؛ یعنی پایان امکان پا به جهان نهادن چیزی یکسر تازه. تنها زمانی که آنچه با دیگران بودنمان را دشوار می‌کند جدی بگیریم، رفته‌رفته دست‌کم امکانی نمودار می‌شود برای به حضور درآمدن؛ برای پا نهادن به جهانی از تکرار و تفاوت.

آموزش باید تا چه اندازه دشوار باشد؟

در این فصل کوشیده‌ام نشان دهم که راهی برای اندیشیدن به با دیگران بودنمان وجود دارد که در آن واقعیت تکرار همچون مشکلی فهمیده نمی‌شود که برای امکان‌پذیر کردن عمل مشترکمان باید بر آن غلبه کنیم، بلکه در آن این واقعیت به مثابه چیزی دیده می‌شود که ابتدائاً با دیگران بودنمان را ممکن و واقعی کرده است. به بیانی دیگر، کوشیده‌ام آشکار کنم که آنچه تعامل ما را دشوار — و به معنایی ناممکن — می‌کند تهدیدی برای عمل مشترک ما نیست، بلکه شرط

1. situated generality

درونی امکان‌پذیری عمل مشترک ماست. من این را به مثابه خوانشی واسازانه از تعامل بشری وصف کرده‌ام.

در اندیشه آرنست دو نقطه وجود دارد که می‌توان در آن‌ها این طرز فکر واسازانه را دید. اولین نمونه مدعای اوست مبنی بر این که ناممکنی ارباب یکتای کردار خویش ماندن، خود دقیقاً شرطی است که سرآغازهای ما مشروط به آن می‌توانند پا به جهان نهند. در این جا، او نشان می‌دهد که پا به جهان نهادن ما به نحوی ساختاری به فعالیت‌هایی متکی است که دیگران برای پرداختن به سرآغازهای ما انجام می‌دهند؛ و با این حال، دیگران همواره به شیوه‌های پیش‌بینی‌ناپذیر و خاص خودشان چنین می‌کنند. دومین نمونه در این محاجه آرنست یافت می‌شود که می‌گوید آزادی تنها در عمل^۱ وجود دارد، که عمل هم، طبق تعریف، عمل-با-دیگران است. بنابراین ما اگر تنها و منزوی باشیم، نمی‌توانیم آزاد باشیم؛ ما تنها زمانی می‌توانیم آزاد باشیم که عمل کنیم. این بدان معنا هم هست که ما تنها در فضایی جهان‌واره می‌توانیم آزاد باشیم، فضایی از تکرار و تفاوت. ما نمی‌توانیم در فضایی که همگن و کثرت‌زدایی شده است آزاد باشیم. می‌توان چنین گفت که آن آزادی که ما در چنین فضایی [فضای همگن] تجربه می‌کنیم قسمی آزادی است که در آن هیچ چیز در خطر نیست؛ این آزادی یک «آزادی دشوار» نیست. آزادی-همچون-عمل آرنست، تنها در فضایی که ما با دیگران هستیم، خطر خیز و نتیجتاً واقعی است.

فضایی که در آن سرآغازهای جدید می‌توانند به حضور درآیند فضایی است که مستقل از اعمال ما وجود ندارد. درست همان‌گونه که یک اجرا تنها در خود اجرا وجود دارد، فضای آزادی تنها در عمل وجود دارد؛ عملی که، بنا به تعریف، عمل با دیگران است. وقتی آرنست استدلال می‌کند که عمل آن فعالیت است که مستقیماً میان انسان‌ها و بدون وساطت چیزها یا مواد جریان می‌یابد، هدفش برجسته کردن نوعی کیفیت مرموز و غیرمادی عمل نیست. مقصود صرفاً این است که عمل واجد هیچ مانایی و دوامی بیرون از ساحت عمل نیست. هرچند نهادها حایز

1. in action

اهمیت هستند — می‌توان استدلال کرد و استدلال نیز کرده‌اند که آرنت توجه کافی به چنین ساختارهای مانایی نشان نمی‌دهد (بنگرید به: Passerin d'Entrèves 1994) — چیزی که می‌توان به سود آرنت گفت این است که صرف وجود نهادها تضمین‌کننده فضایی نیست که در آن آزادی بتواند نمودار شود. آنچه ضروری است گوش‌به‌زنگیِ دایم است نسبت به «کیفیت» عمل و تعهدی دایم به عمل کردن به شیوه‌ای که در آن آزادی بتواند نمودار شود، یعنی به گونه‌ای که سرآغازهای تازه بتوانند پا به جهان نهند. من چنین پیشنهاد کرده‌ام که دیدار کردن شیوهٔ ممکن است برای آن که بتوان به چنین چیزی دست یافت.

اگر در این نقطه از ساحت سیاست به ساحت آموزش برویم، پیش از هر چیز مهم است که در نظر داشته باشیم که ما نباید سیاست را همچون استعاره‌ای برای آموزش بپنداریم. برپا کردن و حفظ فضایی که در آن آزادی بتواند نمودار شود، و در آن سرآغازهای تازه بتوانند پا به جهان نهند، صرفاً غایت و دلیل وجودی سیاست نیست. چنان‌که استدلال کرده‌ام، دغدغهٔ اصلی و غایی آموزش نیز هست. چنان‌که کارستین یونگرن بیان کرده، آموزش «دلمشغولی‌اش این نیست که سرشت بشر سرکوب یا آزاد شود»، بلکه این است که «افراد، کسی شوند» (Ljunggren 1999: 55) — که این امر، چنان‌که اکنون می‌توانیم بگوییم، به ضرورت از خلال عمل و از خلال با دیگران بودن ما رخ می‌دهد. البته آنچه در مدارس و دیگر مکان‌های نهادی یادگیری واقع می‌شود منحصرراً بر این فرایند کسی شدن متمرکز نیست و بنا هم نیست چنین باشد. چنین پنداشتن که آموزش و تحصیل را می‌توان و باید به چنین چیزی تقلیل داد خطاست. این امر فقط به این دلیل نیست که آموزش همیشه دلمشغولِ اکتسابِ دانش، مهارت، کاربلدی، نگرش و غیره است. بلکه بیشتر از آن روست که این دوگانه‌ای کاذب است که بین‌گرایم آموزش می‌تواند و باید یا دلمشغولِ «کسی شدن» باشد یا دلمشغولِ یادگیری. دقیق‌تر این است که بگوییم ما از خلال نحوهٔ درگیری‌مان با چیزی که یاد می‌گیریم، کسی می‌شویم.

بدین ترتیب، با نظر به آنچه در این فصل استدلال کرده‌ام، آشکار خواهد بود که هر تلاشی برای تبدیل کردن آموزش به یک تکنیک، هر تلاشی برای فهم آموزش همچون

قسمی ابزاری بودن، تهدیدی برای خود امکان کسی شدن از خلال آموزش است — که اگر بخواهیم از صورت‌بندی آرنت استفاده کنیم، دست‌آخر علیه «ضروریات آموزش» عمل خواهد کرد. سرآخر، تبدیل کردن آموزش به یک تکنیک مستلزم برچیدن تکثر، تنوع و تفاوت است. به بیان دیگر، مستلزم برچیدن آن چیزی است که آموزش را دشوار می‌کند. می‌خواهم یک بار دیگر تأکید کنم که این تکثرِ بیشترِ هم‌باشیِ سپهرهای مجزا، منفصل و خصوصی نیست. این تکثرِ تکثری است که تنها در با دیگران بودنِ ما وجود دارد، و به یک معنا، خودِ آن تکثر، تنها در با دیگران بودنِ ما به حضور درمی‌آید. به بیانی متفاوت، این تکثرِ تکثری است که تنها در تعامل وجود دارد.

در مجموع، این بدان معناست که دشواریِ آموزش نه‌تنها شرطِ ایجابیِ امکان‌پذیریِ آموزش است، بلکه از آن رو که این دشواری هرگز صرفاً از پیش وجود ندارد — و از آن رو که شرایط عمل را باید بارها و بارها حاصل کرد — تنها نتیجه‌گیری ممکن این است که تکلیف و مسئولیت اصلی آموزش موجود داشتنِ فضایی است که در آن آزادی بتواند پدیدار شود، فضایی که در آن افرادِ یکتا و تکین بتوانند پا به جهان نهند.

یادداشت

۱. در این موضع، من بادیش (17, 1994) توافق دارم که کار آرنت از نوعی «بزرگداشت هم‌وردطلبانهٔ عظمت»، که قسمی بی‌اعتناییِ زیبایی‌شناختی به تبعات عملیِ کنش سیاسی دارد، «بسیار دور است. من در این مدعا نیز پیرو دیش هستم که می‌گوید آرنت مدافع کلی‌گراییِ روشنگری نیست (که تفسیر «تداعی‌گرانه»^۱ ای است که هابرماس به آثار آرنت داده است) (بنگرید به: Disch 72-73, 1994). «دیدار کردن» راهی برای فراتر رفتن از این دو گزینه پیش می‌نهد.

معماری آموزش

آفریدن فضایی جهان‌واره

امروز، نقش آموزش چیست؟ و آموزشگران — معلمان، والدین، و همه کسانی که در قبال «نوآمدگان» مسئولیت آموزشی دارند — چه باید بکنند؟ این پرسش‌ها هم از منظر مفهومی و هم از منظر عملی پرسش‌های دشواری هستند. ما از «آموزش» چه می‌فهمیم؟ داشتن مسئولیت آموزشی به چه معناست؟ چه کسی مسئولیت آموزشی دارد؟ چنین مسئولیتی از کجا نشئت می‌گیرد و دال بر چیست؟ و چگونه می‌توانیم آنچه را امروز مسئولیت آموزشی مستلزم آن است دریابیم و صورت‌بندی کنیم؟ این پرسش‌ها نه تنها دشوار، بلکه فوری نیز هستند. نسل بعدی نمی‌تواند منتظر بماند. با این حال، شاید مهم‌ترین مسئله یافتن پاسخی مناسب برای این پرسش‌ها نباشد، اگرچه این کار نیز باید انجام شود. مسئله اصلی امروز ممکن است در این واقعیت نهفته باشد که پاسخ‌های بیش از حد پرشماری وجود دارد. یا دقیق‌تر بگوییم: درباره معنای واقعی این پرسش‌ها و آنچه از ما می‌طلبد تردید بسیار ناچیزی وجود دارد. ممکن است مشکل اصلی این باشد که این پرسش‌ها ابداً دشوار تلقی نمی‌شوند. هرچه باشد، پاسخ‌های روشنی وجود دارد: هدف آموزش تأمین ویژگی رقابتی بودن یک کشور در اقتصاد جهانی است. امروز هدف آموزش انتقال دانش، ارزش‌ها و خصایل شهروندی خوب است. امروز

هدف آموزش اطمینان یافتن از این است که دانش‌آموزان بالاترین نمرات را در آزمون‌های بین‌المللی کسب می‌کنند. و از این قبیل چیزها.

نباید این پاسخ‌ها را بلافاصله کنار گذاشت، چون شامل عنصری از حقیقت هستند. پیوندی بین اقتصاد و عدالت اجتماعی وجود دارد، هرچند دشوار می‌توان دید که چگونه می‌شود این پیوند را به زبان ویزگی رقابتی بودن بیان کرد. اگرچه ممکن است تعریف دقیق شهروندی خوب ناممکن باشد، نمونه‌های واضحی از رفتارهایی وجود دارد که به‌روزی دیگران را تهدید می‌کند. و البته که بیشتر والدین می‌خواهند فرزندانشان در مدرسه خوب عمل کنند، اگرچه نمره بالا در یک جدول رده‌بندی ممکن است الزاماً مطابق با ارزش‌ها و سودهای آنان نباشد. بنابراین مشکل این پاسخ‌ها این نیست که کاملاً مهمل هستند (و جذابیت آن‌ها درست در این واقعیت نهفته است که قدری عقلانیت در خود دارند). اما حداقل دو مشکل در این پاسخ‌ها وجود دارد.

اولین مشکل این است که این پاسخ‌ها عموماً همچون پاسخ‌هایی بدیهی و اجتناب‌ناپذیر ارائه می‌شوند. از این حیث، آن‌ها نمونه‌هایی هستند از آنچه زیگمونت باومن مرام TINA نامیده است: «هیچ بدیلی وجود ندارد»^۱ (Bauman 1999, 98). مرام TINA بر آن است که برای تصمیم‌گیری درباره نقش و تکلیف آموزش، هیچ داوری ارزشی‌ای در کار نیست. مرام TINA بر آن است که اقتصاد جهانی صرفاً واقعی است که ما باید تلاش‌های آموزشی‌مان را با آن تطبیق دهیم، و چیزی نیست که در واقع مطلوب عده‌ای برای تأمین منافع خاص باشد. مرام TINA اظهار می‌کند که تصمیمات درباره آینده آموزش را می‌توان صرفاً از جداول رده‌بندی بین‌المللی و آمارهای OECD^۲ استخراج کرد، بدون این‌که نیازی به داوری درباره معنا و ارزش چنین یافته‌هایی باشد.

مسئله دوم درباره ایده‌های رایج حول مقصود آموزش مرتبط است با مفروضات

1. TINA: There Is No Alternative

۲. OECD: Organization for Economic Co-operation and Development (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی. — م.)

اساسی در این باره که آموزش چیست و چه چیزی می‌تواند به دست آورد. تفکر مبتنی بر «فهم عرفی»^۱ درباره آموزش عموماً آموزش را همچون جای‌گذاری افراد نوآمده در یک نظم خاص تلقی می‌کند. بسیاری آموزش را از نظرگاه ساختن هویت‌هایی خاص — [همچون] یادگیرنده مادام‌العمر، شهروند خوب، دانش‌آموز با دست‌آورد بالا — و از منظر ایجاد نظم اجتماعی، رقابتی، پایدار و موفق می‌بینند. برای ممکن شدن این امر، خود فرایند آموزشی باید همچون یک فناوری، همچون ابزاری توصیف شود که می‌تواند برای تحقق اهداف از پیش مشخص به کار گرفته شود. اگر این ابزار ناکام بماند، معمولاً ملامت متوجه دانش‌آموزانی است که انگیزه ندارند، یا والدینی که به قدر کافی حمایت نمی‌کنند، یا معلمانی که فاقد مهارت‌های معلمی مؤثر هستند — نه متوجه فرضیات (معیوب) درباره آنچه به‌راستی آموزش می‌تواند حاصل کند.

در فصول قبل، شیوه متفاوتی برای فهم آموزش ارائه کرده‌ام، شیوه‌ای که آموزش را همچون فرایندی از جای‌گذاری و سازگاری یا تولید نظم اجتماعی خاصی ادراک نمی‌کند، بلکه دلمشغول پا به جهان نهادن هستنده‌هایی یکتا و تکین است. در این فصل، می‌خواهم وجه دیگری از این دیدگاه بدیل را با تمرکز بر موضوع مسئولیت آموزشی واری کنم. داشتن چنین مسئولیتی به چه معناست؟ چنین مسئولیتی دال بر چیست؟ و مهم‌تر از آن، اگر آموزش را نمی‌توان همچون تکنیک یا ابزاری فهمید، به‌راستی آموزشگران چه کاری برای انجام دادن دارند؟

برای یافتن پاسخی به این پرسش‌ها، در این فصل، از طریق بحث درباره سنت بیلدونگ — که گاهی در انگلیسی «تهذیب» ترجمه می‌شود — و نیز از طریق بحث درباره کردوکار بنا کردن^۲، درباره شباهت‌های میان آموزش و معماری کاوش خواهم کرد. من به سنت آموزشی بیلدونگ علاقه‌مندم، زیرا همان‌طور که در مقدمه بحث کردم، این سنت، هرچند نمودهای متنوعی دارد، همیشه به انسانیت انسان علاقه نشان داده، و بدین ترتیب مدافع روشی از تفکر و کردار آموزشی است که به طور قابل ملاحظه‌ای با گفتمان آموزشی تقریباً مسلط امروز

1. common sense

2. building

تفاوت دارد. سؤال من در این فصل این نخواهد بود که امروزه چقدر از سنت بیلدونگ را می‌توان بازیابی یا اعاده کرد (همچنین بنگرید به: Biesta 2002a, 2002b). من استدلال خواهم کرد که ما باید سنت بیلدونگ را همچون سلسله‌ای از پاسخ‌های زمینه‌مند^۱ به مشکلات و چالش‌هایی خاص درک کنیم. حاصل این است که تکلیف امروز ما بازتولید گذشته نیست، بلکه این است که پرسیم چگونه باید به پرسش‌ها و چالش‌هایی که امروز با آن روبه‌رو هستیم پاسخ آموزشی دهیم. در این فصل سعی خواهم کرد که برخی از این چالش‌ها را شناسایی کنم تا سپس پاسخ آموزشی احتمالی ترسیم کنم. با دنبال کردن مسیر فکری ارائه‌شده در فصول قبل، بر آن خواهم بود که امروز، مسئولیت آموزشی مربوط به «آفریدن» فضایی جهان‌واره است، فضایی از تکرار و تفاوت، فضایی که آزادی در آن بتواند نمودار شود و جایی که افراد یکتا و تکین بتوانند پا به جهان بنهند. برای بررسی این‌که آفریدن چنین فضایی احتمالاً چه معنایی دارد، به این می‌پردازم که در نظری و کردوکار متأخر معماری چگونه به این مسئله پرداخته شده است. نتیجه‌گیری من در این فصل آن خواهد بود که هم برای معماران و هم برای آموزشگران، آفریدن فضایی جهان‌واره دربردارندهٔ تکلیفی دوجهی و واسازانه است: وظیفه‌ای هم برای آفریدن چنین فضاهایی و هم برای الغای مداوم آن‌ها.

آموزش و سنت بیلدونگ

آیا ما امروز هم همچنان می‌توانیم با سنت بیلدونگ نسبتی برقرار کنیم، یا این سنت کهنه و منسوخ شده است؟ برای پاسخ به این سؤال، ما باید اندک چیزی از تاریخ ایدهٔ بیلدونگ بدانیم. نگاهی مختصر به یکی از راه‌های ممکن برای درک این تاریخ نشان می‌دهد که در این سنت، هم بُعدی آموزشی وجود دارد و هم بُعدی سیاسی. از یک سو، همان‌طور که در مقدمه به اختصار توضیح داده‌ام، بیلدونگ مدافع ایدئال آموزشی‌ای است که در جامعهٔ یونان ظهور یافت و این ایدئال، با

1. contextual responses

اتخاذ شدنش از سوی فرهنگ رومی، انسان‌گرایی، نوانسان‌گرایی و روشنگری، به یکی از مفاهیم اصلی سنت آموزشی مدرن غربی تبدیل شد. در کانون این سنت این پرسش مطرح است که چه چیزی یک انسان آموزش‌دیده یا پرورش‌یافته را برمی‌سازد. به طور کلی، این سؤال از منظر انضباط یا اجتماعی شدن، یعنی از منظر سازگاری با یک نظم بیرونی موجود، پاسخ داده نمی‌شد. بیلدونگ بیشتر به پرورش زندگی درونی و پرورش ذهن یا روح انسان می‌پرداخت. در ابتدا به مسئله بیلدونگ از منظر محتوای بیلدونگ پرداخته شد: یک فرد آموزش‌دیده کسی بود که بر مجموعه معتبر و خاصی از دانش^۱ مسلط بود. یک گام مهم دیگر زمانی برداشته شد که [فرایند] اکتساب محتواهای خاص و جزئی، خود، همچون یک جنبه برساننده بیلدونگ شناخته شد. از آن زمان به بعد، بیلدونگ همیشه به مثابه خودپروری نیز شناخته شده است (بنگرید به: Klafki 1986; Biesta 2002b).

مفهوم مدرن بیلدونگ اساساً در عصر روشنگری ابداع شد، زمانی که خودپروری بر اساس خودآیینی عقلانی تعریف شد. همان‌طور که دیدیم، کانت تعریف کلاسیک روشنگری را به این ترتیب ارائه کرد: «رهایی آدمی از طفولیت [Unmündigkeit] خودساخته از طریق به‌کارگیری فهم خویش» (Kant 1992, 90). جالب این‌جاست که کانت همچنین استدلال کرد که «[احساس] وظیفه و گرایش آدمی به آزاداندیشی» تنها از طریق آموزش می‌تواند پدید آید (بنگرید به: Kant 1982, 701؛ همچنین بنگرید به فصل ۲ این کتاب). بنابراین او آموزش را درست در کانون روشنگری قرار داد و به آموزشگران این تکلیف و مسئولیت را محول کرد تا عقلانیت انسان‌ها را به منظور کسب خودآیینی آزاد کنند. اگرچه کانت خودآیینی عقلانی را یک آرمان آموزشی محوری می‌دید، تفکر آموزشی او ارتباط نزدیکی با مسئله‌ای سیاسی داشت، یعنی این مسئله که در جامعه مدنی نوظهور زمان و مکان او — یعنی پروسه تحت رهبری فردریک کبیر — به چه نوع سوژگی‌ای نیاز بود. استدلال کانت این بود که جامعه مدنی به سوژه‌هایی نیاز دارد که بتوانند خودشان فکر کنند و خودشان داوری کنند.

1. particular canon

آنچه از این نگاه اجمالی به سیر تاریخی ایده بیلدونگ می‌توان آموخت این است که بیلدونگ، به طور خاص در شکل‌بندی مدرن و مربوط به روشنگری‌اش، با پرسش‌هایی سیاسی، و با یک ترکیب‌بندی سیاسی معین، در هم تنیده شده است. بیلدونگ را باید همچون «پاسخ»ی به یک «پرسش» فهمید — حتی شاید بتوانیم بگوییم همچون پاسخی آموزشی به یک پرسش سیاسی. این شیوه شیوه‌ای مناسب برای فهم سنت بیلدونگ است، به این دلیل که نشان می‌دهد اگر امروز می‌خواهیم با این سنت نسبتی برقرار کنیم، نباید این قدر پرسیم که امروز بیلدونگ به چه میزان هنوز امکان‌پذیر است یا چه میزان از سنت بیلدونگ را می‌توان بازیابی یا اعاده کرد. بلکه لازم است پرسیم که امروز با چه نوع مشکلاتی مواجه هستیم. چه چیزی است که پاسخ ما را فرامی‌خواند؟ چه چیزی است که پاسخ آموزشی ما را فرامی‌خواند؟ و چه چیزی است که امروز پاسخ آموزشی ما را فرامی‌خواند؟ اجازه دهید سعی کنم دست‌کم پاسخی محدود به این سؤال بدهم.

امروز کجا هستیم؟

اولین جنبه از موقعیتی که امروز در آن قرار داریم و می‌خواهم بر آن تأکید کنم به این واقعیت مربوط می‌شود که ما در جهانی زندگی می‌کنیم که در آن ایده امر جهان‌شمول، ارزش‌های جهان‌شمول و حقیقت جهان‌شمول مسئله‌دار شده است. در این جا مقصود گفتن این نیست که ما در دنیایی متکثر زندگی می‌کنیم، زیرا وقتی به تاریخ بشر نگاه می‌کنیم، همیشه تکثر وجود داشته است. آنچه تغییر کرده شیوه فهم تکثر و پرداختن به آن است. آنچه به پرسش کشیده شده این ایده است که می‌توان این تکثر را از نقطه‌ای خنثی در خارج از آن دید و، خلاصه، توصیف و مفهوم‌پردازی کرد. یکی از راه‌های توصیف موضوع محل بحث پرداختن به آن از منظر تمایز میان [دو مفهوم] تنوع^۱ و تفاوت است (بنگرید به: Bhabha 1990; Säfström and Biesta 2001). تنوع به معنای تلاش برای آن است که تکثر را در مقام مجموعه‌ای از گوناگونی‌ها درون پس‌زمینه‌ای یکسان، یا مجموعه‌ای از

1. diversity

مواضع در چارچوبی فراگیر، ببینیم. نمونه‌ای از آن این است که به تکرر همچون گوناگونی‌های فرهنگی یک سرشت بشری جهان‌شمول بنیادین فکر کنیم. آنچه از چنین دیدگاهی حاصل می‌شود این است که همه ما اساساً یکسانیم و تفاوت‌های ما «صرفاً فرهنگی» است. مشکل چنین دیدگاهی، همان‌طور که هومی بابا روشن می‌کند، این است که «آن جهان‌شمول‌گرایی که به طور متناقضی تنوع را روا می‌داند هنجارها، ارزش‌ها و علایق قومیت‌مدارانه [ی‌منظر خودش] را پنهان می‌کند» (Bhabha 1990, 208) و «عموماً موضع جهان‌شمول و هنجارینی را، که از آن موضع قضاوت‌های فرهنگی و سیاسی خود را برمی‌سازد، به جا نمی‌آورد» (Bhabha 1990, 209).

از طرف دیگر، [رویکرد مبتنی بر] تفاوت، درست به همان صورت که ما با تفاوت مواجه می‌شویم و تجربه‌اش می‌کنیم، به واقعیت تفاوت می‌پردازد — که اغلب اوقات، یعنی همان‌گونه که تفاوت، با ما رخ‌به‌رخ می‌شود. دلالتِ رویکرد اخیر این است که هر تلاشی برای مکان‌یابی، فهم و معنادار کردن تفاوت با قرار دادن آن در چارچوبی فراگیر، تنها از یکی از مواضع [از پیش] موجود در چنین چارچوبی قابل انجام است — که پیشاپیش نشان می‌دهد که خود این چارچوب فراگیر نیست؛ چنان‌که در واقع آن موضع هم صرفاً در درون آن چارچوب نیست. جدی گرفتن تفاوت به این معنی است که ما باید از این ایده دست بشویم که قبل از آن‌که بتوانیم با تفاوت و دیگربودگی به کفایت درگیر شویم، می‌توانیم و باید آن را فهم کنیم و بشناسیم؛ و به این معنی است که باید از این ایده دست بشویم که شناختِ دیگری شرط لازم و کافی برای درگیر شدن و تعامل با دیگری است. تفاوت نیازمندِ نگرشی متفاوت در قبال تکرر و دیگربودگی است، که در آن ایده مسئولیت‌پذیری متناسب‌تر از ایده شناخت است، نگرشی که در آن اخلاق مهم‌تر از معرفت‌شناسی است.

جنبه دومی که می‌خواهم بر آن تأکید نهم این واقعیت است که ما در جهانی زندگی می‌کنیم که در آن این ایده که می‌توانیم ذاتِ چستی انسان بودن را بشناسیم زیر سؤال رفته است. همان‌طور که در فصل ۲ بحث کردم، از منظر فلسفی، این به پرسش کشیدن به مثابه نقدی بر انسان‌گرایی، یعنی تلاش برای تعیین «ذات انسان»

(Heidegger 1993, 225)، بیان شده است. وانهادِن این ایده که می‌توانیم ذات انسان را بشناسیم البته بدون مخاطره نیست، چون به طیف وسیعی از گزینه‌ها، تعاریف و تجلیات متفاوتِ انسانیت اجازهٔ ورود می‌دهد. اما هدفِ نقد انسان‌گرایی این نیست که بگوییم همهٔ تجلیاتِ انسان‌بودگی به شکلی ساده و خودکار خوب و مطلوب هستند. تنها نکته‌ای که در نقد انسان‌گرایی وجود دارد این است که ما نمی‌توانیم از پیش این را بدانیم [که کدام مظاهر خوب و مطلوب‌اند]، و ممکن است در سلب کردن فرصت‌های انسان بودن خطر بیشتری وجود داشته باشد تا گشوده نگه داشتن گزینه‌هایمان. این بدان معنا نیست که هیچ نیاز و الزامی به داوری در کار نیست. فقط به این معناست که داوری باید بعد از تجلی و تجربهٔ شیوه‌های نو و متفاوتِ انسان بودن صورت گیرد.

این مهم است که دریابیم نقد انسان‌گرایی منحصرأً به دلمشغولی‌های فلسفی برانگیخته نمی‌شود. ما در سایهٔ عصری زندگی می‌کنیم که در آن نسل‌کشی بر اساس تعریفی از این‌که یک انسان واقعی بناست چه باشد برانگیخته و توجیه شد. و نزدیک‌تر به خودمان، می‌توانیم شاهد باشیم که چگونه تصمیم‌گیری دربارهٔ سقط جنین و به‌مرگی اغلب بر مبنای تعاریفی صورت می‌گیرد از این‌که زندگی انسانی بناست چه شکل و شمایلی داشته باشد. بدین ترتیب انسان‌گرایی، یعنی ادعای دانستن این‌که انسانیتِ انسان از چه چیزی تشکیل شده، به موضوع [تعیین‌کننده] مرگ و زندگی تبدیل گشته است. این مهم‌ترین دلیلِ بدگمانی به انسان‌گرایی است؛ بدگمانی به هر تلاشی که، گاه حتی قبل از شروع زندگی، می‌خواهد برای دیگران تعریف کند که مرز جداکنندهٔ امر انسانی و امر غیرانسانی کجاست.

سومین وجهی که می‌خواهم آن را برجسته کنم این واقعیت است که ما در عصر جهانی‌سازی زندگی می‌کنیم. مهم این است که بینیم جهانی‌سازی چه هست و چه نیست. جهانی‌سازی ربطی به ایجاد یک زمین بازی همسطح ندارد. جهانی‌سازی فرایندی بسیار نامتقارن است؛ فرایندی که در آن برخی کردوکارها و فعالیت‌ها مشمول منطقِ کردوکارها و فعالیت‌های دیگری می‌شوند. جهانی‌سازی

گسترش هژمونیک شبکه‌ها و کردوکارهایی خاص است. جهانی‌سازی هم به معنای ایجاد وابستگی متقابل است و هم به معنای ایجاد وابستگی‌های تازه. از این منظر، حتی می‌توان گفت که جهانی‌سازی چهره‌ی معاصر استعمار است.

جهانی‌سازی در چندین سپهر مختلف واقع می‌شود. برجسته‌ترین آن‌ها، بی‌تردید، سپهر اقتصادی است. تولید، مصرف و امور مالی همه به بخشی از یک شبکه‌ی جهانی واحد تبدیل شده‌اند. اگرچه این شبکه جهانی است، غالباً توسط قدرت‌های غربی مانند اوپک، سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، و گروه جی ۸ جهت‌دهی می‌شود. در نتیجه، منافع آن‌ها در اقتصاد جهانی بسیار بهتر از منافع کسانی تأمین می‌شود که در سمت دیگر اقتصاد جهانی کار می‌کنند. جهانی‌سازی ارتباطات و رسانه‌ها و جهانی‌سازی فرهنگ عامه با منافع سرمایه‌داری جهانی بسیار درهم‌تنیده است. انگیزه این امر، نه‌چندان از سر تعهدی به ایجاد جهان‌وطنی‌گرایی دموکراتیک، بلکه به سبب نیاز به ایجاد بازارهای هرچه تازه‌تر برای نرم‌افزار و سخت‌افزار و محصولات صنعت سرگرمی جهانی است. البته یک وجه جهانی‌سازی وجود دارد که به نظر می‌رسد در جهت مخالف عمل می‌کند، و آن جهانی‌سازی مشکلات زیست‌محیطی است. در حالی که سرمایه‌داری جهانی منجر به تمرکز ثروت در قسمتی از جهان می‌شود، مشکلات زیست‌محیطی ناشی از تولید جهانی اغلب از جاهایی سر درمی‌آورد که ضعیف‌ترین اقتصاد را دارند، و جاهایی که، با هدف بقای اقتصادی محض، مقررات زیست‌محیطی در کمترین حد هستند.

از منظر آموزشی، بارزترین ویژگی سرمایه‌داری جهانی این است که نوع خاصی از سوژگی را «تولید می‌کند» یا، به تعبیر دقیق‌تر، این است که عمدتاً به یک سوژه-موضع^۱ ممکن، یعنی سوژه به مثابه مصرف‌کننده، علاقه دارد. مصرف‌کننده آرمانی («پیرو متعهد مد») است، سوژه‌ای که اجازه می‌دهد خواسته‌هایش بر اساس نیاز تولید سرمایه‌دارانه به گسترش مداوم تعریف شود. سرمایه‌داری جهانی نه علاقه‌ای به تفاوت‌های فردی دارد — البته مگر از حیث ایجاد بازارهای جاویژه^۲

1. subject-position

۲. niche markets: بخش حاشیه‌ای کوچکی از بازار است که روی نیاز یا کالایی ویژه متمرکز شده است. — م.

تازه یا ابداع روندهای بازاری و مدهای جدید — و نه به حالت‌ها یا الگوهای متفاوت سوژگی علاقه‌مند است. از این جهت، سرمایه‌داری جهانی فرصت‌های سوژه بودن به شیوه‌ای متفاوت، و زیستن و انسان بودن به شیوه‌ای متفاوت، را تهدید می‌کند. سرمایه‌داری جهانی تمایل دارد که یک سوژه — موضع حادث و امکانی — سوژه به مثابه مصرف‌کننده — را به چیزی اجتناب‌ناپذیر و تقریباً طبیعی شده تبدیل کند؛ حالتی از سوژگی که هیچ بدیلی برای آن وجود ندارد. این واقعیت که خرید به یکی از پرمعناترین فعالیت‌ها در زندگی بسیاری از مردم تبدیل شده گواه راه و روشی است که در آن سوژه — موضع «پیشنهادی» سرمایه‌داری جهانی درونی‌سازی و «طبیعی‌سازی» شده است.

بیلدونگ: آفریدن یک فضای جهان‌واره

در مواجهه با این چالش‌ها، رویکرد ما به مسئلهٔ انسانیتِ انسان‌ها باید چگونه باشد؟ و این رویکرد چه نوع پاسخ آموزشی‌ای به دنبال خواهد داشت؟ اجازه دهید به ترتیبی معکوس به سه چالش مذکور بازگردم.

من استدلال کرده‌ام که سرمایه‌داری جهانی تنها به یک حالت سوژگی علاقه دارد، یعنی سوژه به مثابه مصرف‌کننده. سرمایه‌داری جهانی، بیش از صرف یک علاقه، فعالانه این سوژه — موضع را از طریق طیفی از عملیات‌ها و راهبردهای مختلف ترویج می‌کند. سرمایه‌داری جهانی به چیزی که افراد را تکین و یکتا می‌کند علاقه‌مند نیست، مگر از حیث سبک زندگی‌هایشان. اما از منظر مصرف، همهٔ افراد جایگزین‌پذیر هستند. تا زمانی که مصرف‌کنندگان کافی وجود داشته باشند، مهم نیست چه کسی مصرف می‌کند. اگر در پیروی از یک بُعد اساسی از سنت بیلدونگ مسئولیت آموزشی خود را مسئولیتی در قبال انسانیتِ انسان بدانیم، واضح است که باید در برابر این انگاره که همهٔ انسان‌ها صرفاً واحدهایی جایگزین‌پذیر هستند مقاومت کنیم. در پاسخ به این دستور کارِ نه‌چندان پنهان سرمایه‌داری جهانی، ما باید مسئولیت آموزشی خود را همچون مسئولیتی در قبال تکینگی و یکتاییِ هر فرد انسانی فهم کنیم.

این امر ما را به بحث در باب انسان‌گرایی می‌کشاند. مشکل انسان‌گرایی، چنان‌که استدلال کرده‌ام، از تمایل آن به تعریف چِستیِ انسانیت انسان‌ها نشئت می‌گیرد. آشکال «قوی» انسان‌گرایی، که مدعی‌اند ذات واقعی انسان را می‌شناسند، به‌وضوح مانع راه‌های مختلف انسان بودن می‌شوند. با این حال، مشکل انسان‌گرایی نه تنها این است که وجوه و الگوهای متفاوت سوژگی را محدود می‌کند، بلکه این هم هست که این کار را پیش از هر گونه تجلی سوژگی انجام می‌دهد. پاسخ آموزشی باید پاسخی از جنس گشوده بودن باشد: گشودگی نسبت به شیوه‌های تازه و متفاوت انسان بودن. در نتیجه، این پاسخ باید آزمایشی و تجربی باشد. مسئله انسانیت انسان را باید به مثابه مسئله‌ای عملی در نظر گرفت، مسئله‌ای که با ورود هر نوآمده‌ای، با هر تجلی جدید سوژگی، نیازمند پاسخی [تازه] است. البته این بدان معنا نیست که هر تجلی‌ای را باید به‌سادگی پذیرفت. سوژگی نوعی خویشتن درونی نیست که صرفاً در انتظار ابراز شدن باشد. چنان‌که در فصل‌های قبلی نشان دادم، ما تنها در نتیجه شیوه‌هایی که دیگران به ما پاسخ می‌دهند می‌توانیم به حضور درآییم و پا به جهان نهیم. همان‌طور که آرنت به خوبی بیان می‌کند، تنها شرط پا به جهان نهادن سرآغازهای ما «ناممکن بودن ارباب یکتای کردارها [یمان] ماندن» است (Arendt 1977b, 220). به همین دلیل است که دغدغه‌مندی برای پا به جهان نهادن سرآغازهای نو و آغازگران نو مستلزم پذیرش صرف هر آغاز جدیدی نیست. این امر بیشتر مستلزم توجه به پویش‌ها و پیچیدگی‌های بافت اجتماعی‌ای است که نوآمدگان در آن آغاز می‌کنند، یعنی بازشناسی این واقعیت که ما همیشه بر هستنده‌هایی عمل می‌کنیم که نه تنها خود قادر به عمل کردن هستند، بلکه هستنده‌هایی هستند که پا به جهان نهادن آنان همان‌قدر به پاسخ ما بستگی دارد که پا به جهان نهادن ما به پاسخ‌های آن‌ها وابسته است. این مخصصه عمل انسانی است؛ و هیچ راه گریز آسانی وجود ندارد. آنچه بارها و بارها به آن نیاز است داورِ «تازه» است.

اگر این موارد را در کنار هم بگذاریم و بپرسیم که در پاسخ به چالش‌هایی که امروز با آن‌ها روبه‌رو هستیم، چگونه می‌توانیم با سنت بیلدونگ به مثابه

دغدغه‌مندی نسبت به انسانیتِ انسان ارتباط برقرار کنیم، مشخص می‌شود که مسئولیت آموزشی به‌راستی باید متمرکز بر پا به جهان نهادن هستنده‌هایی یکتا و تکین باشد. هدف تولید هویت‌ها یا سوژگی‌های خاص از طریق به‌کارگیری فناوری آموزشی، یا ایجاد نظم اجتماعی از خلال مداخلات آموزشی خاص، نیست. البته مهم است که فراموش نشود که جهان مکانی خنثی نیست. جهان به مثابه فضایی که آزادی می‌تواند در آن نمودار شود (آرنت)، ضرورتاً جهانی از تکثر و تفاوت است. باری، این بدان معناست که مسئولیت آموزشی، مسئولیت آموزشگر، نه تنها مسئولیتی در قبال «نوامدگان»، که در همان حال مسئولیتی نیز در قبال جهان است؛ مسئولیتی است برای آفریدن و حفظ وجود یک «فضای جهان‌واره» که از طریق آن سرآغازهای تازه می‌توانند به حضور درآیند.

اما چگونه این کار را انجام دهیم؟ آفریدن یک «فضای جهان‌واره»، فضایی از دیگربودگی و تفاوت، شامل چه چیزی است؟ آیا چنین عمل آفریننده‌ای امکان‌پذیر است، یا این هم باز به معنای طلب یک فناوری آموزشی است؟ برای یافتن پاسخی برای این پرسش‌ها — یا دست‌کم برای درک چیزی که طرح این پرسش‌ها به دنبال می‌آورد — اکنون می‌خواهیم به سراغ رشته معماری برویم تا ببینیم از کسانی که دغدغه اصلی‌شان دقیقاً آفریدن فضا است چه می‌توانیم بیاموزیم.

بنا کردن: آفریدن یک فضای جهان‌واره

چه ارتباطی بین بناها و کاربری آن‌ها وجود دارد؟ آیا بناها می‌توانند کاربری خود را کنترل کنند، و بدین ترتیب، آیا معماران می‌توانند کاربری فضاهایی را کنترل کنند که طراحی می‌کنند؟ و اگر چنین است، آیا این تکلیف درخور معماری است؟ جای تعجب نخواهد بود که [بفهمیم] هیچ توافقی میان معماران درباره پاسخ به این پرسش‌ها وجود ندارد و ایده‌ها در این باره در طول زمان تغییر هم کرده‌اند. برخی از معماران به‌راستی بر این باورند که تکلیف آنان ایجاد فضاهایی است که یک کاربری خاص (درخور) را تجویز می‌کند. معماری مدرن نمونه‌های زیادی از میل به تغییر جامعه از طریق معماری را، منبعث از دستور کارهای محافظه‌کارانه یا پیشرو، به خود

دیده است. همان طور که دایان گیراردو استدلال می کند، یکی از شاخصه های جنبش مدرن در معماری باوری پرشور به «قدرت فرم برای دگرگون کردن جهان» و به این ایده بود که مشکلات اجتماعی را می توان از طریق معماری «درست» حل و فصل کرد (Ghirardo 1996, 9). مهم است که بدانیم این گرایش صرفاً چیزی متعلق به گذشته نیست. معماران و برنامه ریزان شهری تا به اکنون نیز «سعی می کنند راه درستش را بیابند»، یا حداقل سعی می کنند اشتباهات طراحی و برنامه ریزی [شهری] گذشته را تکرار نکنند. در تمام این موارد، ما نباید در نیت های نیکوی معمارانی که می خواهند تغییری ایجاد کنند تردید کنیم. با این همه، مرزی بسیار باریک بین میل به پرداختن به مشکلات اجتماعی از طریق معماری، و ایجاد اشکال جدیدی از نظارت^۱ و کنترل وجود دارد که مجال های کنش انسانی را محدود می کنند.

آکادمی باهمستان ماسبورن^۲

نمونه گویایی از امر اخیر را می توان در آکادمی باهمستان ماسبورن یافت، یک مدرسه جامع جدید درون شهری در منطقه هاکنی در شرق لندن در کشور انگلستان. این مدرسه را، که از اولین مدارس با اداره مشترک بخش دولتی و خصوصی در انگلستان است، معمار سرشناس ریچارد راجرز با همکاری نزدیک با مدیر مدرسه، مایکل ویلشاو، طراحی کردند. هدف آن ها «ایجاد محیطی بود که کودکان در آن شکوفا شوند» (Neil 2004, 39). اما این ایده ستودنی در عمل به چه معناست؟ در ماسبورن هیچ تک اتاقی به عنوان اتاق کارکنان وجود ندارد، به این منظور که کارکنان از دانش آموزان منفک نشوند. در عوض، آن ها در سراسر بنا فضاهایی تعیین شده دارند تا برای بچه ها هم قابل مشاهده و هم در دسترس باشند. مدرسه راهرو ندارد، زیرا به گفته مدیر مدرسه راهرو جایی است که بیشترین قلدری در آن اتفاق می افتد. و جلو و پشت هر کلاس دیوارهای شیشه ای وجود دارد تا همه بتوانند از هر زاویه دیدی در مدرسه، ببینند که در کلاس چه خبر است. مدیر مدرسه همه چیز را این طور

1. surveillance

2. Mossbourne Community Academy

خلاصه بیان می‌کند: «اگر یک کاغذ سفید داشتیم، مدرسه‌ای طراحی می‌کردم که در آن بتوانید به سادگی گوشه و کنارها را رصد کنید، جایی که همه چیزهای در جریان را به راحتی بتوان رصد کرد... فضایی که نتوان در آن بچه‌ها را مشاهده کرد، یا معلم در آن احساس جدافتادگی کنند فایده‌ای ندارد. در این جا، از هر کجا که بایستیم، می‌توانم بچه‌ها را ببینم» (Neill 2004, 39).

این جا جایی است که کارکردگرایی معماری مدرن مشکل‌ساز می‌شود، جایی که، در این مورد خاص، میل به آفریدن محیطی که در آن کودکان شکوفا گردند به ماشینی نظارتی تبدیل می‌شود که در آن «رفتار شایسته» بدین دلیل انجام می‌گیرد که هر کس و هر چیزی از نقطه مرکزی نظارتی قابل مشاهده است. این صرفاً یادآور سراسرین بنتام^۱ نیست؛ این، خود، یک سراسرین امروزی است (بنگرید به: Foucault 1995, 195-228).

مجمع‌الفردلرنر^۲

آیا معماران می‌توانند بر کارکردگرایی فایق آیند؟ چنان‌که در فصل ۲ به اختصار بحث کردم، هدف کار برنارد چومی، معمار سوئیسی، دقیقاً مواجه شدن با چالش کارکردگرایی است. چومی در کار نظورزانۀ خود، فهم سنتی از معماری به مثابه هنر «الصاق چیزها» و «ثابت‌سازی چیزها» را به چالش می‌کشد (Tschumi 1994a, 10). او مفهوم کارکردگرایانه معماری را که بر الگوی بازدهی استوار است — یعنی بر این فرض که «تطابق بی‌خلل بین فضا و کاربری آن» هست و باید باشد، و در آن «بنا ... باید 'کار کند' و به کاربری تعیین‌شده‌اش پاسخ دهد» — به چالش کشیده است (Tschumi 1994a, 10). پیشنهاد چومی این است که ما نباید معماری را صرفاً از حیث آفریدن فضا تصور کنیم، بلکه باید استفاده از فضا را در فهم خود از معماری در نظر بگیریم. به همین دلیل است که او از تعریف معماری به مثابه «فضا و رخداد به طور هم‌زمان» دفاع می‌کند (Tschumi 1994b, 23). چومی به جای آن‌که عدم تطابق بین فرم و معنا، بین فضا و کاربری،

1. Bentham's Panopticon

2. Alfred Lerner Hall

را همچون نوعی ناکامی بفهمد، استدلال می‌کند که قوت معماری دقیقاً در این «نقطه ناهمبندی، گسیختگی و ناکامی ... میان روابط علت و معلولی (ادعایی) ... کاربری و فضا نهفته است» (Tschumi 1994a, 11).

گفته‌های چومی تنها برای غلبه بر کارکردگرایی و زیاده‌روی‌های آن نیست که اهمیت دارد. او با گنجاندن رخدادها — که بنا به تعریف غیرقابل پیش‌بینی و غیرقابل محاسبه هستند — در تعریف خود از معماری، به فرمی از معماری رهنمون می‌شود که در قبال ظهور اشکال متفاوتِ سوژگی و شیوه‌های متفاوتِ پا به جهان نهادن گشوده است. اما دو مسئله باقی می‌ماند. اولین نکته این است که دریافت چومی از معماری ضرورتاً به فضایی جهان‌واره، فضایی برای مواجهه با دیگربودگی و تفاوت، و قرار گرفتن در معرض این‌ها نمی‌انجامد. اگرچه تعریف او ممکن است به معماران کمک کند تا در برابر وسوسه «راه درستش را پیدا کردن» مقاومت کنند، همچنان ساختمان‌هایی که با استفاده از این تعریف طراحی می‌کنند و فضاهایی که با استفاده از این تعریف می‌آفرینند می‌توانند دست‌آخر به عنوان فضاهای تک‌فرهنگی استفاده بشوند. بنابراین به نظر می‌رسد که به چیزی بیش از این نیاز است. مسئله دوم درباره توصیه‌های چومی این است که آیا آن‌ها واقعاً تفاوتی در کردوکار معماری ایجاد می‌کنند؟ در واقع، طراحی فضا برای یک معمار، بر مبنای این ایده که معماری هم فضاست و هم رخداد، به چه معناست؟ درباره این که آیا بناهای خود چومی مطابق انتظارات وضع‌شده توسط کارِ نظورزانۀ او هستند یا نه، پرسشی جدی وجود دارد. ایده کلیدی او در طراحی مجتمع آلفرد لرنر، مرکز دانشجویی دانشگاه کلمبیا در نیویورک، قرار دادن مجموعه‌ای از راهروها و فضاهای راهرومانند در بناست (بنگرید به: Tschumi 2001). هدف تصریح‌شده این فضاها تسهیل مواجهه است. هرچند چومی نمی‌خواهد این مواجهه‌ها را کنترل کند — نه وقوع و نه «محتوای» آن‌ها را — و از این منظر به‌راستی سعی کرده فضایی بیافریند که رخدادها در آن بتوانند روی دهند — هنوز ردی از کارکردگرایی در رویکرد او وجود دارد، به این معنا که او سعی کرده به گونه‌ای طراحی کند که امکان وقوع مواجهه‌ها حاصل شود. می‌توانیم این

رویکرد را شکلی از کارکردگرایی منفی^۱ بنامیم، چون هدفش تلاش برای تجویز نحوه کاربری یک ساختمان و نحوه رفتار کاربران نیست، بلکه در عوض قصد دارد برخی از اعمال و رویدادها را ناممکن نکند. چیزی که در این بنای خاص مشاهده‌اش دشوارتر است این است که تا چه حد در فراهم کردن وقوع رخداد «واقعی»، یعنی تخطی واقعی از دستور کار معمارانه، موفق می‌شود. آیا مجتمع آلفرد لرنر یک فضای جهان‌واره است؟ آیا همچون یک فضای جهان‌واره استفاده می‌شود؟ آیا فضای تکثر و تفاوت است؟ بخشی از مشکل این بنای خاص ممکن است در موقعیت مکانی آن باشد، امری که ممکن است چومی به طور کامل مسئول نباشد. هرچند این بنا قطعاً مواجهه را تسهیل می‌کند، نباید فراموش کنیم که این مواجهه‌ها تنها میان کسانی است که توانسته‌اند از ورودی دانشگاه کلمبیا، هم به معنای واقعی و هم به معنای استعاره‌ای کلمه، عبور کنند. به هر ترتیب، مرکز دانشجویی دانشگاه کلمبیا بخشی از پردیس با امنیت بالای یک دانشگاه گران و ثروتمند در آمریکای شمالی است، و این به آن معناست که بسیاری از مواجهه‌ها، رخدادها و تخطی‌ها از همان ابتدا حذف شده‌اند.

کالج مونته‌سوری اوست [در آمستردام]^۲

مسئله آفریدن فضاهای جهان‌واره همچنین در کارهای هرمان هرتزبرگر، معمار هلندی، نقشی محوری ایفا می‌کند. تمایز مهم در آثار هرتزبرگر بین فضای جمعی^۳ و فضای اجتماعی^۴ است. آنچه فضای اجتماعی را از فضای جمعی متفاوت می‌کند مواجهه و تعامل است. «تماس اجتماعی است که فضای جمعی را به فضای اجتماعی تبدیل می‌کند» (Hertzberger 2000, 135). فضاهای جمعی مانند کلیساها و مساجد کمابیش منحصراً در اطراف نقطه‌ای مرکزی که در آن پیام اعلام می‌گردد سازماندهی می‌شوند. در سالن‌های تئاتر و تالارها هم توجهات به سوی مرکز جهت‌دهی می‌شوند. در همه این موقعیت‌ها «سازه‌ای همه‌شمول

1. negative functionalism

3. collective space

2. Montessori College Oost

4. social space

وجود دارد که تمرکزی مشترک و نوعی هماهنگی را در میان کسانی ترغیب می‌کند که در رخدادهای سازمان‌یافته معینی حاضر می‌شوند» (Hertzberger, 135, 2000). با وجود این که فضای جمعی به یقین کارکردی در جامعه دارد، هرترزبرگر بر نیاز به نوع دیگری از فضا تأکید می‌کند که «تنها یک فعالیت واحد و یکسان را هدف قرار نمی‌دهد» بلکه به شکلی «سازمان یافته است» که «هر کس بتواند مطابق با نیت‌ها و حرکت‌های خود رفتار کند و بدین ترتیب به همه فرصت داده شود که فضای خودشان را در نسبت با دیگرانی که در آن جا هستند بچوبند» (Hertzberger 2000, 135). این همان کیفیتی است که معمولاً با خیابان یا شهر به ذهن متبادر می‌شود. شهر برای هرترزبرگر «الگوی جامعه» است؛ شهر عبارت است از «جهان و عرصه‌ما که در آن خودمان را در تلازم با دیگران نشان می‌دهیم، به موقعیت‌های اجتماعی توجه وافی می‌کنیم، خودمان را در برابر دیگران می‌سنجیم» (Hertzberger 2000, 120). بنابراین فهم هرترزبرگر از شهر به ایده فضای جهان‌واره، فضای مواجهه و تفاوت، نزدیک می‌شود. از منظر هرترزبرگر، «شهر» فضایی است که در آن ما «به طور مداوم مشغول سنجش، بازتابانیدن و قرار دادن خود در برابر یکدیگر هستیم» به این دلیل که «این ما نیستیم که تعیین می‌کنیم که کیستیم، بلکه عمدتاً دیگران هستند» (Hertzberger 120, 2000). بنابراین «هدف» شهر «فراهم آوردن فرصتی برای واری‌ی یکدیگر، ارزیابی یکدیگر، زیر چشم داشتن یکدیگر و برخورد اتفاقی با یکدیگر» است (Hertzberger 2000, 120).

این مهم است که بدانیم در دیدگاه هرترزبرگر شهر اساساً یک استعاره است از چیزی که من آن را فضای جهان‌واره می‌نامم. هرترزبرگر نه تنها به این نکته اشاره می‌کند که «عمومی» و «خصوصی» مفاهیمی نسبی هستند، که این به آن معناست که شهرهای موجود، صرفاً بنا به تعریف، فضاهای عمومی و اجتماعی محسوب نمی‌شوند؛ بلکه او تأکید می‌کند که معماران «باید با ابزارهای معمارانه و شهرسازانه برای حفظ گشودگی در 'سنگرهای' خصوصی و تداوم‌یابی خیابان‌ها به گونه‌ای تلاش کنند که امر جمعی به نفع استحکام یافتن امر خصوصی تقلیل پیدا

نکند» (Hertzberger 2000, 134). آنچه هرتربرگر بیش از همه نگرانش است فضاهای شبه‌عمومی مانند مرکز خرید و پردیس دانشگاهی با امنیت بالاست – فضاهایی که ممکن است عمومی به نظر برسند، اما در واقع حول منافع خصوصی سازماندهی شده‌اند و مواجهه و تخطی را محدود و محصور می‌کنند. به همین دلیل است که هرتربرگر مدافع این است که بناهایی که به طور جمعی استفاده می‌شوند باید «بیشتر شبیه شهرها» سازماندهی شوند (Hertzberger 2000, 137) و در این جاست که او مسئولیتی اصلی را بر دوش معمار می‌بیند.

هرتربرگر استدلال می‌کند که «برای دادن ... کیفیت فضای اجتماعی به فضای داخل یک بنا، به نگرشی آگاهانه و هدفمند از سوی طراحان نیاز است» (Hertzberger 2000, 156). اما این به‌تنهایی کافی نیست. «اگر قرار است یک بنا کارکرد درخوری داشته باشد، ضروری است به گونه‌ای سازماندهی شود که [در آن] افراد به‌راستی با یکدیگر مواجه شوند» (Hertzberger 2000, 156). هرتربرگر، همچون طراحان آکادمی ماسبورن، بر اهمیت مرئی بودن، «خطوط دید استراتژیک» و «شفافیت» تأکید دارد. اما برخلاف آکادمی ماسبورن، دغدغه هرتربرگر نوعی سراسرین نیست، که همه‌چیز و همه‌کس در آن از مرکز قابل مشاهده و نظارت‌پذیر باشد. برای او مرئی بودن مربوط است به «روابط و امکان‌های مرئی برای مواجهه با دیگران یا پرهیز از آن‌ها» (Hertzberger 2000, 156). بنابراین او نتیجه می‌گیرد که «ما باید کماکان در جستجوی فرم‌های فضایی‌ای باشیم که بناهای ما را به سازوکارهایی بدل می‌کنند که در آن هر کس از سر راه کسی دیگر عبور می‌کند» (Hertzberger 2000, 172).

از نظر من، هرتربرگر نه‌تنها بیشتر از چومی نسبت به مسائل مربوط به ایجاد فضاهای جهان‌واره حساس است، بلکه باور دارم برخی از بناهای او بهتر از پس این چالش برآمده‌اند. یکی از متأخرترین بناهای او «کالج مونته‌سوری اوست» است، مدرسه‌ای فنی حرفه‌ای برای سطح متوسطه در آمستردام. این مدرسه حدود ۱,۲۰۰ دانش‌آموز دارد که ۹۵ درصد آن‌ها از حدود پنجاه کشور مختلف گرد آمده‌اند (بنگرید به: Bergers 2003, 231). برجسته‌ترین ویژگی ساختمان

مدرسه تالار مرکزی^۱ بزرگ با ایوان‌ها و نرده‌هاست که با پل‌های پلکانی متعددی به بخش‌های مختلفی تفکیک شده است. تقریباً در هر گوشه‌ای از ساختمان، پله‌ها، سکوها و نیمکت‌هایی هست که محل نشستن و نوشتن‌اند. اولین تجربه‌های استفاده از ساختمان نشان می‌دهد که هرتزبرگر به‌راستی موفق شده ساختمانی بیافریند که در آن هر کسی از مسیر کسی دیگری عبور می‌کند، ساختمانی واجد آنچه او «کیفیت‌های شهری» می‌نامد، با فرصت‌هایی برای مواجهه، کاربری و رخداد. ایوان‌ها و پله‌ها خطوط دید زیادی خلق می‌کنند و از این رو فرصت‌های بسیاری برای ارتباط چشمی فراهم می‌آورند. به گفته نیکو موئن، مدیر مدرسه، یکی از تأثیرات خطوط دید گسترده این است که «شاگردان احترام بیشتری به یکدیگر می‌گذارند و همچنین به شیوه‌ای مثبت نوعی کنترل را بر یکدیگر اعمال می‌کنند» (Bergers 2003, 231). اتفاقاً جالب توجه است که تنها فضاهایی که چنین مرئی بودنی نداشتند – سرویس‌های بهداشتی – موضوع کثیف‌کاری و خرابکاری قرار گرفتند و به محلی برای منازعات بدل شدند. «راه‌حل» این مشکل حذف درها [ی سرویس‌های بهداشتی] به لابی بوده است. اگرچه موئن کاملاً از این راه‌حل خشنود نیست، آن را بخشی از «تقلای دایمی برای یافتن تعادلی بین نظارت و حریم خصوصی» می‌داند – تعادلی که به نظر او یک اصل آموزشی مهم است که هم از زیربناهای رویکرد مونته‌سوری و هم از زیربناهای طراحی این بنای خاص بوده است.

نتیجه‌گیری: پارادوکس بیلدونگ/ بنا کردن

نتیجه‌ای که می‌توان از این نمونه‌ها گرفت این است که برای معماران گریز کامل از کارکردگرایی امکان ندارد. البته تنها راه چاره این است که هیچ‌چیز نسازیم، اما این به معنای پایان معماری خواهد بود. این همان چیزی است که می‌توانیم آن را تنگنای معمار و پارادوکس معماری بخوانیم. اگر معماران بخواهند از کارکردگرایی رویگردان شوند، اگر بخواهند میل به کنترل را رها کنند، باید معماری را وانهند؛

1. atrium

اما اگر معماران بخواهند معمار باشند، اگر بخواهند مسئولیت معمار [بودن] را به عهده بگیرند، باید دست آخر به این یا آن طریق کارکردگرا باشند. هر دو گزینه، به یک معنا، به مسئولیت معمار، یا حداقل مسئولیت آن معماری که نمی‌خواهد نحوه استفاده مردم از بناهایشان را کنترل کند، خیانت می‌کند. با این حال، راه برون‌رفت از این تنگنا — که ممکن است همچون راهی «به درون» [و نه بیرون] بهتر توصیف شود — انتخاب یکی از گزینه‌ها نیست، بلکه آن است که این تضاد را جدی بگیرد و به آن جایگاهی مرکزی در فهمش از معنای معمار بودن بدهد. وظیفه معمار — که به پیروی از دریدا (80, 1992) می‌خواهم آن را وظیفه‌ای دوجهی بنامم — دقیقاً این است که هم به فضاها و هم به رخدادهای، هم به طراحی و هم به تخطی از طراحی، هم به بنا کردن و هم به الغای آن متعهد باشد.

می‌خواهم چنین استدلال کنم که برای آموزشگران نیز این امر متفاوت نیست. در این فصل و فصل‌های پیشین استدلال کرده‌ام که آموزش، به خلاف اجتماعی‌سازی، یعنی جای‌گذاری افراد نوآمده در نظامی موجود، دربردارنده مسئولیتی است در قبال پا به جهان نهادن هستنده‌های یکتا و تکین. این چیزی نیست که بتوان آن را به طریقی فنی فهم کرد، زیرا هیچ فناوری‌ای وجود ندارد که هستنده‌های یکتا و تکین را تولید کند. اما اگر حقیقت داشته باشد که شرط پا به جهان نهادن افراد به مثابه هستنده‌هایی یکتا و تکین وجود فضاهای جهان‌واره یعنی فضاهای تکرر و تفاوت است، این بدان معناست که مسئولیت آموزشگر، از همه مهم‌تر و در وهله اول، مسئولیتی در قبال آفریدن چنین فضاهای جهان‌واره‌ای است؛ به تعبیر هرترزبرگر، فضایی با «کیفیت شهری». تناقض در این است که «جهان‌وارگی» چنین فضاهایی را نیز نمی‌توان به هیچ شیوه فنی‌ای تولید کرد. همان‌طور که در فصل ۳ بیان کرده‌ام، باهمستان کسانی که هیچ اشتراکی ندارند — که می‌توان آن را همچون تعریفی از جهان‌وارگی فضاهای جهان‌واره خواند — فقط در انقطاع باهمستان عقلانی، باهمستان منطق، عقلانیت، نظم، ساختار و قصدمحوری است که وجود دارد. اما این بدان معنا نیست که آموزشگران نباید هیچ کاری انجام بدهند، چرا که این به معنای کنار گذاشتن مسئولیت آموزشی خودشان نیز خواهد بود. می‌خواهم این

پیشنهاد را مطرح کنم که مسئولیت آموزشگر دقیقاً در دغدغه‌مندی نسبت به ترکیب پارادوکسیکال — یا واسازانه — آموزش و الغای آن است. همان‌طور که در فصل ۳ نتیجه‌گیری کردم، آموزشگران و معلمان باید آگاه باشند که آنچه فعالیت بی‌خلل باهمستان عقلانی را پریشان می‌کند ضرورتاً یک اختلال در روند آموزشی نیست. بلکه ممکن است دقیقاً همان جایی باشد که دانش‌آموزان شروع به یافتن صدای یکتا، پاسخ‌آور و مسئول خودشان می‌کنند. این امر همچنین نشان می‌دهد که مسئولیت آموزشگر، [یعنی] مسئولیت آموزشی [در کلیت خود]، مسئولیتی است در قبال چیزی که نمی‌توان از پیش آن را شناخت — مسئولیتی است بدون شناخت از آنچه شخص در قبال آن مسئول است.

آموزش و شخصِ دموکراتیک

در فصول پیشین، شیوه‌ای متفاوت را برای فهمیدن آموزش و نزدیک شدن به آن عرضه کرده‌ام؛ شیوه‌ای که مبتنی بر حقیقتی دربارهٔ انسان نیست، شیوه‌ای که مدعی نیست که می‌داند انسانیتِ انسان مشتمل بر چه چیزی است، و شیوه‌ای که آموزش را به مثابهٔ تولید هویت‌ها یا سوژگی‌های خاص، یا جای‌گذاری نوآمدگان در یک نظم اجتماعی از پیش موجود نمی‌فهمد. در عوض، من به نفع رویکردی استدلال کرده‌ام که بر شیوه‌های چندوجهیِ پا به جهان نهادنِ انسان‌ها در مقام هستنده‌هایی یکتا و تکین تمرکز می‌کند. استدلال کرده‌ام که ما از خلال شیوه‌هایی که در آن‌ها مسئولیت خودمان را در قبال دیگربودگیِ دیگری بر عهده می‌گیریم پا به جهان می‌نهیم؛ چرا که در این موقعیت‌هاست که ما با «صدا»ی خودمان سخن می‌گوییم، و نه با صدایی که نمایندهٔ باهمستان عقلانی است. نشان داده‌ام که جهانی که در آن به حضور درمی‌آییم جهانی از تکرار و تفاوت است، چرا که ما تنها در صورتی می‌توانیم پا به جهان نهیم که دیگران سرآغازهای ما را بگیرند، به گونه‌ای که بتوانند سرآغازهای خودشان را نیز به محضرِ جهان بیاورند. بدین ترتیب استدلال کرده‌ام که مسئولیت آموزشی نه تنها مسئولیتی در قبال پا به جهان نهادنِ هستنده‌هایی یکتا و تکین، بلکه همچنین مسئولیتی است در قبال جهان به مثابهٔ

جهانی از تکثر و تفاوت. خلق چنین جهانی، خلق فضایی جهان‌واره، کاری نیست که بشود آن را به شیوه‌ای سراسر انجام داد. بلکه این کار مستلزم «وظیفه‌ای دووجهی» است، هم برای خلق فضاهای جهان‌واره و هم برای الغای آن‌ها. در این شیوه استدلالی، کوشیده‌ام نحوه‌ای از فهمیدن آموزش را صورت‌بندی کنم که خود به چالش‌هایی که امروزه با آن‌ها مواجهیم پاسخ دهد، از جمله به چالش ناپدید شدن زبان آموزش در عصر یادگیری.

در این فصل، می‌خواهم نشان دهم که این نحوه متفاوت از فهمیدن آموزش و نزدیک شدن به آن چگونه ممکن است تفاوت ایجاد کند. من بر یکی از پرسش‌های محوری آموزش مدرن تمرکز خواهم کرد: نقش آموزش در جامعه‌ای دموکراتیک. در ادامه، فهمی از آموزش دموکراتیک ارائه می‌کنم که آموزش دموکراتیک را به مثابه تولید شهروندان دموکراتیک نمی‌فهمد، بلکه دموکراسی و آموزش دموکراتیک را حول مفاهیم کلیدی و ایده‌هایی از نو شکل می‌دهد که در این کتاب پیش نهاده‌ام.

دیداری از نوبا دموکراسی و آموزش

پرسش‌ها در باب دموکراسی همواره با پرسش‌ها در باب آموزش ارتباط متقابل و درهم‌تنیده‌ای داشته‌اند. از زمانی که نطفه دموکراسی در دولت‌شهر آتن منعقد شد، هم متفکران سیاسی و هم متفکران آموزشی پرسیده‌اند که چه نوع آموزشی به بهترین نحو مردم (دموس^۱) را برای مشارکت در حاکمیت (کراتوس^۲) جامعه‌شان مهیا خواهد کرد. هرچند که دنیای پیچیده و جهانی‌شده ما چندان یا اصلاً یادآور دولت‌شهر آتن نیست، مسئله رابطه میان آموزش و دموکراسی امروزه هم هنوز به همان اندازه مهم و فوری است که در آن زمان بود. در دموکراسی‌های تازه و در حال ظهور، تلقی بر این است که مدارس نقشی سرنوشت‌ساز در شکل‌گیری جماعت شهروندانی دموکراتیک و خلق فرهنگی دموکراتیک ایفا می‌کنند. در دموکراسی‌های قدیمی و استقرار یافته، آموزش دموکراتیک واجد نقشی محوری در حفظ حیات

1. demos

2. kratos

دموکراتیک تلقی می‌شود و اغلب این روزها از آن خواسته می‌شود که با بی‌تفاوتی سیاسی، خصوصاً در میان جوانان، به مقابله برخیزد. بازاری شدن فزاینده آموزش و به تبع آن از دست رفتن تسلط دموکراتیک بر مدارس دلیل دیگری است بر این که در بسیاری از کشورها در سرتاسر جهان، پرسش‌ها در باب رابطه میان آموزش و دموکراسی دوباره با اولویت بالا در دستور کار قرار گرفته‌اند (مثلاً، بنگرید به: Torres 1998; Saltman 2000; McLaughlin 2000; McDonnell et al. 2000; McNeil 2002; Wells, Slayton, and Scott 2002; Biesta 2004a).

اما چگونه باید رابطه میان دموکراسی و آموزش را بفهمیم؟ نقش مدارس در جامعه دموکراتیک چیست؟ در این فصل، استدلال می‌کنم که پاسخ این سؤال بستگی حیاتی به دیدگاه‌های ما درباره شخص دموکراتیک دارد (همچنین بنگرید به: Westheimer and Kahne 2004)؛ به بیانی فلسفی‌تر: بستگی به اندیشه‌های ما در باب آن قسم سوژگی دارد که برای جامعه‌ای دموکراتیک مطلوب یا لازم تلقی می‌شود. یک خط فکری تأثیرگذار بر این باور است که دموکراسی به افرادی عقلانی نیازمند است که بتوانند داورهای آزاد و مستقل خود را داشته باشند. این اندیشه، که نخستین بار فیلسوفان روشنگری بیش از دو قرن پیش صورت‌بندی کردند و تا به امروز هم تأثیرگذار باقی مانده (مثلاً، بنگرید به: Rawls 1993; Dryzek 2000; Habermas 1996; 1997)، منجر به شکل‌گیری این باور شده که تکلیف مدارس «خلق» یا «تولید» چنین افرادی است. این ایده این اندیشه را رواج داده که مدارس باید کودکان را «برای دموکراسی آماده» نمایند، به این طریق که دانش‌ها، مهارت‌ها و خصایلی را به آن‌ها القا کنند که آن‌ها را به شهروندانی دموکراتیک بدل می‌کند.

اما این دید به آموزش دموکراتیک با چند مسئله مواجه است. اولی این است که این شیوه از تفکر مبتنی بر فهمی ابزارگرایانه از آموزش دموکراتیک است، فهمی که در آن آموزش به مثابه ابزاری برای برآوردن دموکراسی دیده می‌شود — و بدین طریق، تبدیل می‌شود به آن نهادی که اگر چنین نتیجه‌ای حاصل نشود، با

آسودگی می‌توان آن را مقصر دانست. در این جا [و بدین ترتیب] مشکل این است که مدارس به موضعی کشانده می‌شوند که به نظر می‌رسد تمام مسئولیت در قبال آینده دموکراسی بر دوش آن‌هاست (و همه ما خوب می‌دانیم که سیاستمداران، وقتی دموکراسی به مشکلاتی بر می‌خورد، چقدر ساده انگشت اشاره را به سمت آموزش می‌گیرند). نه تنها گذاشتن بار این تکلیف بر دوش مدارس منصفانه نیست، بلکه مفروض داشتن این که مدارس می‌توانند دموکراسی را «نجات دهند یا ویران کنند» نیز واقع‌بینانه نیست. دومین مسئله با ایده آموزش به مثابه «تولید» شخص دموکراتیک این است که این ایده به در پیش گرفتن رویکردی فردگرایانه به آموزش دموکراتیک منتهی می‌شود، رویکردی که در آن اقدامات آموزشی بر مجهز کردن افراد با مجموعه مناسب دانش‌ها و مهارت‌ها و خصایل دموکراتیک متمرکزند، بی‌آن‌که درباره روابط آنان با دیگران و بستر اجتماعی و سیاسی‌ای که در آن یاد می‌گیرند و عمل می‌کنند پرسش‌هایی طرح شود. همین امر به مسئله سوم نیز بسیار پیوسته است: آن مسئله این است که این دیدگاه درباره آموزش دموکراتیک متکی بر نگاهی فردگرایانه به خود دموکراسی است؛ نگاهی که در آن فرض بر این است که موفقیت دموکراسی متکی به دانش و مهارت و خصایل افراد و تمایل آنان در مقام افراد برای دموکراتیک عمل کردن است. چیزی که در این جا به طور خاص مسئله‌ساز است این فرض است که دموکراسی فقط زمانی ممکن است که همه شهروندان «به شکل درستی» آموزش دیده باشند و مطابق با این آموزش عمل کنند. پرسشی که این مسئله بر می‌انگیزد این است که اگر ما فرض کنیم دموکراسی فقط می‌تواند در صورت بنا نهادن بر هویتی مشترک وجود داشته باشد، آیا اصلاً دموکراسی را به حد کفایت جدی گرفته‌ایم؟ آیا موضوع این نیست که چالش دموکراسی دقیقاً در توانایی ما برای با هم زیستن با کسانی نهفته که شبیه ما نیستند (بنگرید به: Säfström and Biesta 2001)؟

در این فصل، می‌خواهم فهم متفاوتی از آموزش دموکراتیک را پیش بنهم، فهمی که بر محوریت این ایده شکل نگرفته که هدف آموزش دموکراتیک «تولید» شخص دموکراتیک است؛ فهمی که شخص دموکراتیک را همچون فردی مجزا و

واجد مجموعه‌ای از پیش‌تعیین‌شده از دانش‌ها و مهارت‌ها و خصایل نمی‌داند؛ و این فهم در آن تصدیق می‌شود که دموکراسی از جنس تکثر و تفاوت است، و نه هویت و همسانی. به بیانی دیگر، خواهان کاوش در امکان فایق آمدن بر ابزارگرایی و فردگرایی‌ای هستم که مشخصه ایده آموزش دموکراتیک به مثابه «تولید» شخص دموکراتیک است. به باور من، به پرسش کشیدن چنین فهمی از آموزش دموکراتیک حایز اهمیت است، نه صرفاً بابت انتظارات غیرواقع‌بینانه‌ای که درباره آنچه مدارس واقعاً قادر به حصول آن هستند برمی‌انگیزد، بلکه همچنین بابت این امر که بار مسئولیت آینده دموکراسی را زیاده از حد بر دوش مدارس، و کمتر از حد لازم بر دوش کلیت جامعه می‌نهد. تمرکز این فصل بر بحث درباره سه فهم از شخصیت دموکراتیک است: فهمی فردگرایانه، فهمی اجتماعی، و فهمی سیاسی از سوژگی دموکراتیک. من استدلال می‌کنم که این دیدگاه آخر، که عمدتاً از هانا آرنت الهام گرفته شده و بر ایده‌های عرضه‌شده در فصول پیشین بنا می‌شود، راهی به ما عرضه می‌دارد تا در نظریه و کردوکار آموزش دموکراتیک، بر ابزارگرایی و فردگرایی فایق بیاییم. همچنین استدلال می‌کنم که چنین دیدگاهی می‌تواند به ما کمک کند تا درباره آنچه می‌شود از مدارس و دیگر مکان‌های نهادینه‌شده آموزش انتظار داشت واقع‌بین‌تر باشیم، و نیز می‌تواند به ما کمک کند تا درباره آنچه باید از کلیت جامعه انتظار داشت شفاف‌تر عمل کنیم. نتیجه‌گیری من این است که مدارس نه می‌توانند دموکراسی را خلق کنند و نه می‌توانند دموکراسی را نجات دهند. آن‌ها فقط می‌توانند پشتیبان جوامعی باشند که در آن‌ها عمل دموکراتیک و سوژگی دموکراتیک امکان‌هایی واقعی‌اند.

تعریف کردن دموکراسی

هر بحثی در باب دموکراسی پرسش‌هایی درباره تعریف آن برمی‌انگیزد. هرچند که دریافتن معنای لفظی دموکراسی دشوار نیست — که می‌شود حاکمیت (کراتوس) مردم (دموس) — تفاسیر متفاوت بسیاری درباره معنای احتمالی دموکراسی در گذر زمان عرضه شده‌اند (مثلاً، بنگرید به: Held 1987; 1995; Gutmann 1993).

(Mouffe 1992). این تفاسیر نه تنها در پاسخشان به معنای درست حکومتگری (مثلاً، از حیث مشارکت مستقیم یا نمایندگی غیرمستقیم) و نیز در پاسخشان به این که چه کسی باید «مردم» محسوب شود (مثلاً، مردان آزاد، زمینداران، زنان، کودکان، همهٔ انبای بشر) با هم تفاوت دارند، بلکه در توجیهشان بر آرمان دموکراسی نیز متفاوت اند؛ از توصیف دموکراسی به مثابهٔ بهینه‌ترین بستر برای شکوفا شدن بشر گرفته تا تعریف وینستون چرچیل از دموکراسی به مثابهٔ «بدترین شکل حکومت، به استثنای همهٔ اشکال دیگری که قبلاً آزموده شده‌اند» (Shapiro 2003, 148).

یکی از مشکلات اصلی آرمان دموکراسی این است که این مفهوم مفهومی است که عدهٔ بسیار کمی وجود دارند که نخواهند خود را منتسب به آن بدانند. چنان که هلد به درستی اظهار می‌کند: «امروزه تقریباً همگان می‌گویند که دموکرات‌اند، فارغ از این که دیدگاه‌هایشان در جناح چپ، مرکز یا راست باشد» (Held 1987, 1). بدین ترتیب، خطری راستین وجود دارد مبنی بر این که دموکراسی چنان معناهای پرشماری داشته باشد که دیگر نتوان آن را واجد هیچ معنایی دانست. در پاسخ به این خطر، برخی استدلال کرده‌اند که ما باید دموکراسی را به مثابهٔ «مفهومی ذاتاً مناقشه‌برانگیز» بفهمیم (Gallie 1955)؛ یعنی به مثابهٔ مفهومی که معنایش مدام به مناقشه کشیده می‌شود و موضوع مجادله قرار می‌گیرد؛ نه به این دلیل که مردمان قادر نیستند بر سر تعریف آن به توافق برسند، بلکه به این دلیل که خود ایدهٔ دموکراسی خواهان بحث مستمر و بازبینی مستمر دربارهٔ معنا و استلزامات واقعی آن است. همین اندیشه در ذهن جان دیویی بود، وقتی نوشت که خود ایدهٔ دموکراسی «به طور دایم کشف، بازکشف، بازسازی و بازسازماندهی می‌شود» (Dewey 1987a, 182 [1937]). پس ما چگونه باید دموکراسی را تعریف کنیم؟

می‌توانیم از تعریف جامع آبراهام لینکلن استفاده کنیم که دموکراسی را به مثابهٔ «حکومت متعلق به مردم، از سوی مردم و برای مردم» توصیف کرده بود (Lincoln، به نقل از Torres 1998, 159). بیتام و بویل، در کتابشان با عنوان دربارهٔ دموکراسی که به سفارش یونسکو نوشته شده، تعریفی قدری دقیق‌تر از دموکراسی ارائه می‌کنند به مثابهٔ امری که مستلزم «اصول دوگانه کنترل مردمی بر

تصمیم‌سازیِ جمعی، و برابری حقوق در به‌کارگیری این کنترل» است (Beetham and Boyle 1995, 1). تعریف آن‌ها تجسمی از این آرمان است که تصمیم‌هایی را که بر کل یک انجمن^۱ اثر می‌گذارند باید تمام اعضای آن اتخاذ کنند، و هر یک از این اعضا باید حقی برابر برای مشارکت در چنین تصمیم‌گیری‌ای داشته باشد. با این بیان، تعریف آن‌ها اشاره‌ای دارد به بینش دیویی مبنی بر این‌که دموکراسی «نه شکلی از حکومت»، بلکه «حالتی از زیست با هم»^۲ است (Dewey 1966, 87). چنین فهم اجتماعی‌ای از دموکراسی (Festenstein 1997) تصدیق می‌کند که مسئله دموکراسی منحصرأ تصمیم‌سازیِ جمعی در حوزه سیاسی نیست، بلکه به طور عام‌تر به مشارکت در «ساخت، نگهداری و دگرگون‌سازی» زندگی اجتماعی و سیاسی مربوط است (بنگرید به: Barber 2000, xxi; Bernstein 1998, 1984). به بیانی دیگر، فهمی اجتماعی از دموکراسی به شیوه‌های فراگیر و شمول‌گرای عمل اجتماعی و سیاسی اشاره دارد.

اگر آنچه بیان شد در مقام تعریفی عملیاتی از دموکراسی کفایت کند، اکنون چگونه می‌توان رابطه میان دموکراسی و آموزش را فهمید؟ من به دو پاسخ از غالب‌ترین پاسخ‌ها به این پرسش می‌پردازم: یکی «آموزش برای دموکراسی» و دیگری «آموزش از طریق دموکراسی».

آموزش برای دموکراسی

رایج‌ترین شیوه برای فهم نسبت میان دموکراسی و آموزش شیوه‌ای است که در آن نقش آموزش را می‌توان آماده‌سازی کودکان — و به طور کلی‌تر «نوآمدگان» — برای مشارکت آتی‌شان در زندگی دموکراتیک فهمید. در این رویکرد، نقش آموزش دموکراتیک سه‌لایه تلقی می‌شود: ۱. تعلیم دموکراسی و فرایندهای دموکراتیک (عنصر دانش)، ۲. تسهیل کسب مهارت‌های دموکراتیک همچون تصمیم‌پردازی، تصمیم‌گیری جمعی، و مواجه شدن با تفاوت (عنصر مهارت)، و ۳. پشتیبانی از کسب نگرشی مثبت در قبال دموکراسی (عنصر خصایل یا ارزش‌ها).

1. association

2. associated

بسیاری از دست‌اندرکاران آموزش و سیاستمداران بر این باورند که مدارس و دیگر نهادهای آموزشی نقشی حیاتی در آماده‌سازی نسل بعدی برای مشارکتشان در دموکراسی دارند. ما می‌توانیم ابراز این خط فکری را در این قبیل عناوین کتاب‌ها بیابیم: تحصیل برای دموکراسی^۱ (Giroux 1989)، آموزش ذهن دموکراتیک^۲ (Parker 1995)، خلق شهروندان^۳ (Callan 1997)، و ایجاد منش دموکراتیک در جوانان^۴ (Soder et al., 2001). ایمی گاتمن نیز، در کتاب آموزش دموکراتیک^۵ (1987) خود، وقتی آموزش سیاسی را به مثابه فرایند «پرورش فضیلت‌ها، دانش‌ها و مهارت‌های لازم برای مشارکت سیاسی» تعریف می‌کند و استدلال می‌کند که مقصود آموزش سیاسی آن است که «شهروندان را برای بازتولید آگاهانه جامعه‌شان آماده کند»، نمونه‌ای از این دیدگاه را بازتاب می‌دهد (Gutmann 2007, 287؛ تأکید افزوده شده است).

نمی‌شود تردیدی داشت که آماده‌سازی کودکان و دیگر نوآمدها برای نقششان در دموکراسی تکلیف مهمی برای مدارس و دیگر نهادهای آموزشی است (هرچند، چنان‌که در ادامه استدلال خواهیم کرد، درباره ماهیت دقیق این شکل «آماده‌سازی» پرسش‌های مهمی مطرح است). یکی از مسائل کلیدی در مباحثات اخیر آن است که آیا مدارس باید فعالانه دموکراسی را ترویج کنند (عنصر خصایل یا ارزش‌ها)، یا این‌که صرفاً باید بر تعلیم دانش درباره دموکراسی و اکتساب مهارت‌های دموکراتیک تمرکز نمایند (عناصر دانش‌ها و مهارت‌ها). کار و هارتنت، در کتابشان درباره آموزش دموکراتیک، استدلال می‌کنند که هدف اصلی آموزش برای دموکراسی باید «اطمینان حاصل کردن از این امر باشد که تمام شهروندان آتی به دانش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های حداقلی ضروری برای استدلال تصمیم‌سازانه به منظور مشارکت در زندگی دموکراتیک جامعه‌شان مجهزند» (Carr and Hartnett 1996, 192). گاتمن این دیدگاه مشابه را اتخاذ

1. *Schooling for Democracy*2. *Educating the Democratic Mind*3. *Creating Citizens*4. *Developing Democratic Character in the Young*5. *Democratic Education*

می‌کند که «جامعه‌ای که از بازتولید اجتماعی آگاهانه پشتیبانی می‌کند باید تمام کودکان آموزش‌پذیر را آموزش دهد تا برای مشارکت در شکل‌دهی جمعی به جامعه‌شان توانا شوند» (Gutmann 1987, 39)؛ تأکید افزوده شده است). بدین ترتیب، به نظر می‌رسد که هر دو از اشاره به این ایده پرهیز می‌کنند که مدارس باید فعالانه دموکراسی و ارزش‌های دموکراتیک را ترویج نمایند.

آموزش از طریق دموکراسی

هرچند که دلایل خوب بسیاری برای پشتیبانی کردن از پیشبرد آموزش برای دموکراسی وجود دارد، دستاوردهای حاصل از تلاش‌های تعمدی برای تعلیم دموکراسی به محدودیت برمی‌خورند. چنان‌که تحقیقات دربارهٔ اجتماعی‌سازی سیاسی نشان داده، دانش‌آموزان نه‌فقط از آنچه به آن‌ها تعلیم داده می‌شود، بلکه از بسیاری از موقعیت‌های دیگری که در آن‌ها نقش‌آفرینی می‌کنند نیز یاد می‌گیرند — و اغلب، یادگیری‌شان از این موقعیت‌ها، بیشتر و قوی‌تر است (مثلاً، بنگرید به: Torney-Purta et al. 2001). چه‌بسا برنامه‌های درسی مدارس برای تعلیم دموکراسی و شهروندی مثال‌زدنی هم باشند، اما اگر سازماندهی داخلی مدرسه نادموکراتیک باشد، بی‌شک اثری منفی بر نگرش‌ها و خصایل دانش‌آموزان در قبال دموکراسی خواهد داشت.

دقیقاً به این دلیل است که بسیاری از آموزشگران استدلال کرده‌اند که بهترین شیوهٔ آموزش برای دموکراسی آموزش از طریق دموکراسی است؛ یعنی از طریق فرم‌های دموکراتیک آموزش. اپل و بین، در کتاب مدارس دموکراتیک^۱ (1995)، توضیح می‌دهند که تحقق تحصیل دموکراتیک هم مستلزم خلق «ساختارها و فرایندهایی دموکراتیک است که زندگی در مدرسه از طریق آن‌ها به جریان بیفتد» و هم مستلزم خلق «یک برنامهٔ درسی است که به دانش‌آموزان کم‌سال تجربه‌های دموکراتیک بدهد» (Apple and Beane 1995, 9). مثال‌هایی که آن‌ها عرضه

1. *Democratic Schools*

می‌کنند آشکار می‌کند که تحقق تحصیلِ دموکراتیک امکان‌پذیر است، اما بی‌شک آسان نیست. چنین کاری مستلزم توجهِ پیوسته به کیفیتِ دموکراتیکِ مدرسه و، به طور کلی‌تر، به کیفیتِ دموکراتیکِ محیطِ یادگیری است. اپل و بین تأکید می‌کنند که «در جزئیات زندگی هرروزه است» — و نه در «خطابه‌های پرزرق‌وبرق سیاسی» — که «قدرتمندترین معنا از دموکراسی شکل می‌گیرد» (Apple and Beane 1995, 103).

بدین ترتیب، تحصیل از طریق دموکراسی را می‌توان همچون شیوه‌ای خاص از تحصیل برای دموکراسی دید، شیوه‌ای که مبتنی بر این باور است که بهترین شیوه آماده‌سازی برای دموکراسی مشارکت در خودِ زندگی دموکراتیک است. البته این استدلال به زندگی بیرون از مدرسه هم بسط می‌یابد. هرچند مدرسه مکانی مهم را در زندگی کم‌سالان اشغال می‌کند، این کم‌سالان در خانه و خیابان، و در مقام مصرف‌کنندگان و کاربران اینترنت و غیره نیز یاد می‌گیرند و زندگی می‌کنند (بنگرید به: Biesta and Lawy 2006). بنابراین، از نظرگاهی آموزشی، طرح پرسش درباره کیفیت دموکراتیکِ این محیط‌ها نیز حایز اهمیت است. با در ذهن داشتن همین امر است که هوادارانِ اشکالِ مشارکتیِ دموکراسی استدلال کرده‌اند که «در نظریه دموکراسی مشارکتی، کارکرد اساسی مشارکت ... کارکردی آموزشی است» (Pateman 1970, 42). در این جا فرض بر این است که تجربه مشارکت به‌راستی «باعث رشد و پرورش شخصیت دموکراتیک خواهد شد» (Pateman 1970, 64).

دموکراسی به مثابه مسئله‌ای برای آموزش؟

هرچند «آموزش برای دموکراسی» و «آموزش از طریق دموکراسی» تفاوت‌های چشمگیری دارند، دست‌کم از یک حیث مشابه‌اند، از این حیث که هر دو بر این امر تمرکز می‌کنند که چگونه به بهترین نحو کودکان و کم‌سالان را برای مشارکت آتی‌شان در دموکراسی آماده کنند. با تمرکز بر آماده‌سازی افراد — چه از طریق تجهیزشان با مجموعه «درستی» از دانش‌ها، مهارت‌ها و خصایل، چه از طریق پرورش کیفیاتِ شخصیتِ دموکراتیک در ایشان — هر دو رویکرد در پی

این هستند که به این مسئله پاسخ دهند که چطور می‌توان به بهترین نحو شخص دموکراتیک را خلق یا ایجاد کرد. از این حیث، هم آموزش برای دموکراسی و هم آموزش از طریق دموکراسی نوعی ابزارگرایی و فردگرایی را در رویکردشان به آموزش دموکراتیک نشان می‌دهند. یک شیوه بیان این امر این است که بگوئیم هر دو رویکرد، دموکراسی را به مثابه مسئله‌ای برای آموزش درک می‌کنند، مسئله‌ای که به آموزشگران «داده می‌شود»، مسئله‌ای که در جای دیگری تعریف می‌شود و آموزشگران و مدارس و دیگر نهادهای اجتماعی باید برای آن راه‌حلی ارائه کنند (و بدین ترتیب، چنان‌که پیش‌تر گفتم، اگر مشکلی برای دموکراسی ایجاد شود، می‌توان همین‌ها را مقصر تلقی کرد).

اما پرسش این است که آیا این شیوه تنها شیوه ممکن برای فهم نقش آموزش در جامعه‌ای دموکراتیک است یا نه. سودای من این است که نشان دهم چگونگی پاسخ ما به این پرسش به دیدگاه‌های ما درباره شخص دموکراتیک متکی است. در قسمت‌های بعدی، من سه پاسخ متفاوت به این پرسش را که چه چیز برساننده سوژه دموکراتیک است ارائه می‌کنم: فهم فردگرایانه ایمانوئل کانت از شخص دموکراتیک، فهم اجتماعی جان دیویی، و فهم سیاسی هانا آرنت. استدلال خواهم کرد که دیدگاه فردگرایانه کانت به‌راستی منجر به این نتیجه‌گیری می‌شود که آموزش باید فرد دموکراتیک را «تولید» کند. فهم اجتماعی دیویی تصدیق می‌کند که شخص دموکراتیک را نمی‌توان در جداافتادگی ساخت، بلکه چنین شخصی تنها می‌تواند از طریق مشارکت در زندگی دموکراتیک پدیدار شود. هرچند دیویی فهمی اجتماعی از شخص دموکراتیک دارد، دیدگاه او درباره آموزش دموکراتیک هنوز واجد خصیصه ابزارگرایی و فردگرایانه است. فهم سیاسی آرنت از سوژگی دموکراتیک امکان فراتر رفتن از ایده آموزش به مثابه تولیدکننده و پاسدار دموکراسی را فراهم می‌کند.

ایمانوئل کانت: فهمی فردگرایانه از شخص دموکراتیک

فلسفه کانت ریشه در روشنگری اروپایی دارد. متفکران روشنگری از قبیل کانت به موقعیت سیاسی در حال تحولی پاسخ می‌دادند: موقعیتی که طی آن برخی

کشورهای اروپایی از حکومت مطلقه به سوی اشکال دموکراتیک‌تر حکومت در حال گذار بودند (به طور خاص پروس، فرانسه و اسکاتلند). این موقعیت پرسش‌هایی در باب کیفیاتی پیش می‌کشید که برای آن‌که مردم به شهروندانی مؤثر در جامعه مدنی بدل شوند ضروری بود. به بیانی دیگر، این موقعیت پرسش‌هایی درباره آن نوع سوژگی پیش کشید که برای امکان‌پذیر کردن دموکراسی لازم بود. پاسخی که فلاسفه روشنگری دادند این بود که هر جامعه دموکراتیک به افرادی احتیاج دارد که بتوانند خودشان به جمع‌بندی و تصمیم‌برسند و بتوانند خودشان برای خودشان فکر کنند. کانت وقتی شعار روشنگری را «Sapere aude!» توصیف کرد، به‌خوبی این باور را در قالب زبان به‌چنگ آورد: در به‌کارگیری فهم خود جرئت داشته باش (بنگرید به: Kant 1992, 90).

پاسخ کانت درباره آن نوع سوژگی که در دموکراسی نیاز بود بر توانایی افراد در به‌کارگیری عقل خودشان بدون راهنمایی دیگری تمرکز داشت. همین، به‌خودی‌خود، گرایش فردگرایانه فهم کانت از شخص دموکراتیک را برملا می‌کند. نزد کانت، شخص دموکراتیک کسی است که می‌تواند خودش برای خودش بیندیشد، و می‌تواند بدون هدایت دیگران به داورهای خودش برسد. بدین قرار، سوژه کانتی سوژه‌ای عقلانی و سوژه‌ای خودآیین است، و تکلیف آموزش دموکراتیک این است که پتانسیل عقلانی سوژه انسانی را آزاد کند.

چنان‌که پیش‌تر استدلال کرده‌ام، ایده کانت از سوژگی به مثابه خودآیینی عقلانی، اثری سترگ بر نظریه و کردوکار آموزشی مدرن داشته است. مثلاً، خطوط مستقیمی از کانت تا آثار پیاژه و کلبِرگ ادامه می‌یابد؛ نظریات رشد شناختی و رشد اخلاقی آن دو، به‌ترتیب، بر مبنای معرفت‌شناسی کانت و فلسفه اخلاق او بنا شده. همچنین، ایده خودآیینی عقلانی اصلی راهبر در آموزش لیبرال است و نقشی محوری در مباحثات درباره تفکر انتقادی به مثابه آرمانی آموزشی ایفا می‌کند. برخی حتی استدلال می‌کنند که خودآیینی عقلانی صرفاً هدفی آموزشی نیست، بلکه اولین و آخرین هدف آموزش است (برای بحثی انتقادی درباره این ایده، بنگرید به: Biesta and Stams 2001). اندیشه کانت در آموزش

دموکراتیک نیز تأثیر نیرومندی داشته، هم مستقیماً از طریق این ایده که تکلیف آموزش دموکراتیک خلق شخص خودآیین عقلانی است، و هم به طور غیرمستقیم از طریق این ایده که موضوع و مقصود آموزش تولید سوژگی عقلانی است. هرچند فهم کانتی از سوژگی بسیار تأثیرگذار بوده، هدف نقدهای پرآبوتابی نیز قرار گرفته، نقدهایی هم بابت فردگرایی اش و هم بابت عقل گرایی اش. متفکرانی از قبیل نیچه، فروید و فوکو هر یک به شیوه خود استدلال کرده اند که منشأ سوژگی را نمی شود در تفکر عقلانی خود شخص یافت، بلکه سوژگی از طریق نیروها و فرایندهایی بر ساخته می شود که ورای تسلط عقلانی هستند. هابرماس هم عقل گرایی فردگرایانه کانت را هدف نقد قرار داده و استدلال کرده که عقلانیت ثمره آگاهی فردی نیست، بلکه از قبل حیات ارتباطی پدیدار می شود. به همین ترتیب، عمل گرایی چون جورج هربرت مید و جان دیویی نیز چارچوب کانت را به پرسش کشیده اند، هم بابت فردگرایی اش و هم بابت عقل گرایی اش. برای بحث من، دیویی مهم ترین متفکر است، چرا که نقد او بر فهم کانت از سوژگی، و بدیل وی، پیوندی نزدیک با پرسش های مرتبط با آموزش و دموکراسی دارد.

جان دیویی: فهمی اجتماعی از شخص دموکراتیک

به یک معنا، فهم دیویی از سوژگی در دورترین جای ممکن از رویکرد کانت قرار دارد. در حالی که نزد کانت همه چیز با فعالیت متفکرانه هستنده عقلانی آغاز می شود — کانت به واقع می نویسد «من می اندیشم» (Ich denke) «رفیع ترین نقطه ای است که باید هر گونه به کارگیری فاهمه را به پای آن بنویسیم» (Kant 1929, B134) — دیویی معتقد است که ذهن نوعی «داده نخستین»^۱ نیست، بلکه بازنمایی کننده «چیزی اکتسابی» است (Dewey 1980, 60). ذهن «ثمره یک زندگی مبتنی بر ارتباط، معاشرت، انتقال [متقابل] و انباشت است، و نه یک علت پیشینی حاضر و آماده برای همه این چیزها» (Dewey 1980, 60-61). این چیزی است که دیویی خود آن

1. original datum

را انقلاب کوپرنیکی خودش نامید، که در آن «مرکزیت قدیم ذهن بوده» و «مرکزیت جدید تعاملات بی‌انتهاست» (Dewey 1984, 232). دیویی، در برابر «روانشناسی کاذب مبتنی بر آگاهی فردیِ آغازین» (Dewey 1983, 62)، انسان‌ها را به مثابه «ارگانیسم‌های ادغام‌شده در فرهنگ»^۱ (Dewey 1983, 15) تصویر می‌کند، یعنی به مثابه ارگانیسم‌هایی زنده که از خلال تعاملشان با مدیومی اجتماعی، عاداتشان را شکل می‌دهند، از جمله عادات تفکر و بازاندیشی‌شان را.

تعامل با مدیومی اجتماعی فرایندی یکسویه نیست که در آن نوآمدگان صرفاً معانی و الگوهای موجود عمل کردن گروه یا فرهنگی را که جزئی از آن هستند بپذیرند. تعامل یعنی مشارکت، و مشارکت در فهم دیویی از ارتباط حیات است. از نظر دیویی، ارتباط به معنای انتقال معنی از فرستنده به گیرنده نیست. ارتباط فرایند ساختن چیزی مشترک است «در دست‌کم دو مرکزیت متفاوت رفتار» (Dewey 1958, 178)؛ ارتباط یعنی «برقراری همکاری در فعالیتی که در آن شرکایی وجود دارند و در آن فعالیت، هر یک از شرکا در خلال این شراکت، اصلاح و تنظیم می‌شود» (Dewey 1958, 179). بدین ترتیب، ارتباط فرایندی به‌تمامی عملی است (Biesta 1994) که در آن الگوهای عمل شکل می‌گیرند و دگرگون می‌شوند، معانی به اشتراک گذاشته می‌شوند، بازآفرینی می‌شوند و از نو بر ساخته می‌شوند، و از خلال آن، افراد رشد می‌کنند، تغییر می‌یابند و دگرگون می‌گردند.

البته دیویی نمی‌خواهد انکار کند که آدمیان ظرفیت تفکر و بازاندیشی دارند و از این حیث هستند‌هایی عقلانی هستند. آنچه او می‌خواهد به چالش بکشد کل سنت فلسفی‌ای است که در آن فرض گرفته می‌شود که این ظرفیت موهبتی فطری^۲ است. چنان‌که او در تجربه و طبیعت می‌نویسد: «خرد و معنا تبعات طبیعی آن صورت بخصوصی هستند که تعامل در انسان‌ها گاهی آن صورت را به خود می‌گیرد» (Dewey 1958, 180). چنان‌که او در جای دیگری می‌نویسد: «فعالیت ذهن متکی بر آن آموزشی است که شرایط اجتماعی آن را ترتیب می‌دهد»

1. acculturated

2. innate

(Dewey 1954, 209). بنابراین می‌توان گفت که توانایی تفکر و بازانندیشی — که دیویی آن را «خِرد» می‌نامد — منشائی اجتماعی دارد، و این یک شیوه برای نشان دادن این است که دیویی فهمی اجتماعی از سوژگی دارد.

در معنایی عمومی‌تر، می‌توانیم بگوییم که در نظر دیویی، ما تنها از خلال مشارکتمان در مدیومی اجتماعی است که به کسی که هستیم بدل می‌شویم. وقتی دیویی می‌نویسد که آموزش «کارکردی اجتماعی است که هدایت و رشد نابالغان را از خلال مشارکت آن‌ها در زندگی آن گروهی که بدان تعلق دارند تأمین می‌کند»، همین امر را در ذهن دارد (Dewey 1966, 81). اگر چنین باشد، پس پرسش‌های مهم آموزشی‌ای وجود دارند که باید دربارهٔ «کیفیت» آن زندگی‌ای مطرح شوند که نابالغان (تعبیر دیویی) یا نوآمذگان (تعبیر من) در آن مشارکت می‌کنند و می‌آموزند. دیویی نیز دقیقاً همین را در نظر دارد، آن‌جا که در کتاب دموکراسی و آموزش استدلال می‌کند که گروهی اجتماعی را که در آن منافع متعدد پرشماری وجود دارد و در آن بده‌بستان کامل و آزادی با «دیگر اشکال پیوندیابی» در جریان است باید بر گروهی اجتماعی که از دیگر گروه‌ها منفک است و تنها با منافع معدودی متصل و مجتمع مانده مرجح داشت. در شکل نخست پیوندیابی، فرصت‌های بسیاری برای افراد وجود دارد تا تحول یابند و رشد کنند، در حالی که در شکل دوم، این فرصت‌ها محدود و کرانمند هستند. دیویی می‌نویسد آموزش ارائه‌شده توسط چنین جامعه‌ای «ناقص و تحریف‌شده» است (Dewey 1966, 83). در سوی دیگر، گروه یا جامعه‌ای که در آن منافع پرشماری به اشتراک گذاشته می‌شوند و در آن «بده‌بستان کامل و آزادی با دیگر اشکال پیوندیابی» وجود دارد (Dewey 1966, 83)، نوعی «آزادسازی قدرت‌ها» را تأمین می‌کند (Dewey 1966, 87). «وسعت یافتن عرصهٔ دغدغه‌های مشترک» و «آزاد شدن تکثر بزرگ‌تری از ظرفیت‌های شخصی» دقیقاً چیزی است که خصیصهٔ «جامعه‌ای است که به طور دموکراتیک بر ساخته شده باشد» (Dewey 1966, 87).

مهم است ببینیم که دیویی صرفاً نمی‌گوید که جامعه‌ای متکثرتر فرصت‌های

بیشتری برای افراد فراهم می‌کند تا در میان آن فرصت‌ها، برای رشد قدرت‌ها و ظرفیت‌هایشان دست به انتخاب بزنند. هرچند این خط فکری بخشی از فهم اجتماعی دیویی از سوژگی است، دیویی نسبت میان جامعه و افراد را همچون فرایندی یکسویه نمی‌فهمد که در آن جامعه افراد را شکل می‌دهد. نزد دیویی، مقصود صرفاً وجود منافع متفاوت نیست. امر حیاتی میزان به اشتراک گذاشته شدن آگاهانه این منافع است، یعنی میزان آگاه بودن افراد از این حقیقت که اعمال آنان بخشی از یک «تاروپود اجتماعی» وسیع‌تر است، تا هر فرد «ملزم باشد که عمل خود را به عمل دیگران ارجاع دهد و عمل دیگران را معنادهنده و جهت‌دهنده به عمل خویش تلقی کند» (Dewey 1966, 87). این امر به فهم اجتماعی دیویی از سوژگی بُعد دیگری اضافه می‌کند، چرا که او استدلال می‌کند که سوژه بودن، یا چنان‌که او گاه می‌نامدش «یک خود فردیت‌یافته» بودن (Dewey 1954, 150)، به معنای نقش‌آفرینی کردن در شکل‌دهی به بسترهایی هم هست که آن‌ها نیز [متقابلاً] شکل‌دهنده فردیت‌اند (بنگرید به: Festenstein 1997, 70). ایده سوژه همچون شکل‌دهنده شرایطی که آن شرایط سوژگی را شکل می‌دهند محور فهم دیویی از شخص دموکراتیک است.

آن نوع خرد که در شکل‌دهی به شرایطی دست‌اندرکار است که سوژگی شخص را شکل می‌دهند خرد اجتماعی است. خرد اجتماعی، توأمان، هم الزامی برای مشارکت در همکاری خردورزانه است و هم برون‌داد آن مشارکت. چنان‌که کار و هارتنت توضیح می‌دهند: «با مشارکت کردن در این فرایند، افراد آن خصایل فکری را حاصل می‌کنند که به ایشان اجازه می‌دهد خودشان و نهادهای اجتماعی‌شان را به گونه‌ای بازسازی کنند که در خدمت تحقق آزادی‌شان و بازسازی جامعه‌شان باشد» (Carr and Hartnett 1996, 59). از نظر دیویی، موضوع و مقصود دموکراسی همین است، چرا که در دموکراسی «همه آنانی که از نهادهای اجتماعی متأثر می‌شوند ... در تولید و اداره آن نهادها سهمی دارند. این دو واقعیت — یکی این که هر کسی در آنچه می‌کند و به دست می‌آورد و در آنچه به آن تبدیل می‌شود تحت تأثیر نهادهایی است که ذیل آن‌ها زندگی می‌کند، و دوم این که از این رو او

باید در یک دموکراسی صدایی در شکل دادن به این نهادها داشته باشد — جنبه منفعل و فعالِ واقعیتهای واحد هستند» (Dewey 1987b, 218).

نزد دیویی، اتصالی تنگاتنگ میان دموکراسی و آموزش وجود دارد. وجود این پیوند، نخست از این بابت است که به باور وی دموکراسی آن شکلی از تعامل اجتماعی است که به بهترین نحو «آزادسازی ظرفیت‌های بشری برای رشد کاملشان» را تسهیل و پشتیبانی می‌کند (Festenstein 1997, 72). دوم، از این بابت است که ما از خلال مشارکتمان در زندگی دموکراتیک است که شخصی دموکراتیک، یعنی شخصی واجدِ خرد اجتماعی، می‌شویم — و همین امر نشان می‌دهد که چگونه نظرِ دیویی مثالی است از ایده‌آموزش از طریق دموکراسی. در هر دوی این خطوط فکری می‌توانیم ببینیم که چگونه فهم دیویی از شخص دموکراتیک بر فردگراییِ رویکرد کانتی فایق می‌آید. اما دیویی در دیدگاه‌هایش درباره‌آموزش دموکراتیک هنوز گرفتار رویکردی ابزارگرایانه باقی می‌ماند؛ از آن حیث که مشارکت در دموکراسی را راهی تلقی می‌کند که در آن شخصی واجد خرد اجتماعی خلق یا تولید می‌شود. در این معنا، حتی می‌توانیم بگوییم که ردی از فردگرایی در دیدگاه‌های او درباره‌آموزش دموکراتیک حاضر است، چرا که نزد دیویی، شخص دموکراتیک فردی است واجد «خصیصه‌ها» یا «کیفیات» معین (مثلاً، خرد اجتماعی)، و مقصود آموزش دموکراتیک ایجاد این شخص است. دقیقاً در این نقطه است که کار هانا آرنست به ما اجازه می‌دهد تا فهم متفاوتی از سوژگی دموکراتیک حاصل کنیم.

هانا آرنست: فهمی سیاسی از شخص دموکراتیک

چنان‌که در فصل ۴ بحث کرده‌ام، فهم آرنست از سوژگی در دریافت او از زندگی فعال، *vita activa* [زندگی وقف عمل]، ریشه دارد. *vita activa* زندگی مبتنی بر پراکسیس است، و آرنست می‌خواهد آن را به جایگاه درخورش بازگرداند، جایگاهی که از سرآغاز فلسفه غرب به وسیله زندگی وقف نظر، *vita contemplativa*، از آن بیرون افکنده شده است. آرنست میان سه بُعد از زندگی فعال تمایز می‌گذارد:

زحمت، کار، و عمل. زحمت آن فعالیتی است که متناظر با فرایند زیست‌شناختی بدن انسان است. از سوی دیگر، کار آن فعالیتی است که متناظر با «غیرطبیعی بودن» وجود بشری است؛ چیزی است مربوط به تولید و آفریدن و ابزاری بودن. دلمشغول ساختن است و از همین رو «به‌تمامی با مقولات وسایل و غایات تعیین می‌شود» (Arendt 1977b, 143). در دیگر سو، عمل آن فعالیتی است که «مستقیماً میان آدمیان جاری است»، بدون «وساطت چیزها یا مواد» (Arendt 1977b, 7).

نزد آرنت، چنان‌که دیده‌ایم، عمل کردن پیش از هر چیز به معنای به دست گرفتن ابتکار و آغازیدن چیزی تازه است، به معنای آوردن چیزی تازه به درون جهان. آرنت انسان را همچون «initium» تصویر می‌کند، همچون «یک آغازیدن و یک آغازگر» (Arendt 1977a, 170)؛ تأکیدها افزوده شده‌اند. عمل در مقام سرآغاز، متناظر است با واقعیت تولد، چرا که با هر تولدی، چیزی یکسر تازه پا به جهان می‌نهد (بنگرید به: Arendt 1977b, 178). اما فقط وقتی آدمیان متولد می‌شوند نیست که چیزی یکسر تازه پا به جهان می‌نهد. آرنت تأکید می‌کند که ما به طور مداوم از خلال همهٔ کردارهایی که انجام می‌دهیم سرآغازهایی تازه به جهان می‌آوریم.

در ادامهٔ همین خطوط استدلالی، می‌توانیم بگوییم که نزد آرنت سوژگی به عمل مربوط می‌شود: سوژه بودن یعنی عمل کردن، و عمل در جایی آغاز می‌شود که شخص سرآغازهای خویش را به جهان می‌آورد. نکته اما در آن‌جاست که برای عمل کردن، برای سوژه بودن، ما به دیگران محتاج هستیم تا به سرآغازهای ما پاسخ دهند. اگر چیزی را بی‌اغازم اما هیچ‌کس پاسخی ندهد، هیچ‌چیز از ابتکار من به بار نخواهد آمد؛ و در نتیجه، سرآغازهای من پا به جهان نخواهند گذارد و من سوژه نخواهم بود. من پا به جهان نخواهم گذارد. اما از سوی دیگر، وقتی که چیزی را بی‌اغازم و دیگران سرآغازهای مرا بر خود بگیرند، من پا به جهان می‌نهم، و دقیقاً در این لحظه است که من یک سوژه هستم. مسئله اما آن‌جاست که دیگران به شیوه‌هایی به ابتکارهای من پاسخ می‌دهند که پیش‌بینی‌پذیر نیست، چرا که ما همواره بر هستنده‌هایی عمل می‌کنیم «که خود می‌توانند اعمالی انجام دهند» (Arendt 1977b, 190). اما دقیقاً همین «ناممکن بودن ارباب‌یکتای

کردارها [یمان] مانندن» است که خود، همزمان، شرطی — و تنها شرطی — است که سرآغازهای ما مشروط به آن می‌توانند پا به جهان نهند (Arendt 1977b, 220). البته که می‌توانیم بکوشیم تا شیوه‌هایی را که دیگران از خلال آن‌ها به سرآغازهای ما پاسخ می‌دهند کنترل کنیم — و آرت تصدیق می‌کند که انجام دادن چنین کاری وسوسه‌برانگیز است. اما اگر چنین کنیم، سایر انسان‌ها را به ابزارهایی برای دستیابی به مقاصد خود بدل کرده‌ایم، که بدان معناست که آن‌ها را از فرصتشان برای بودن، و از فرصتشان برای آوردن خودشان به عرصهٔ جهان از طریق ابتکارات خود، محروم کرده‌ایم. در این صورت، آن‌ها را از فرصت‌هایشان برای عمل کردن، و در نتیجه از فرصت‌هایشان برای سوژه بودن محروم ساخته‌ایم. این بدان معناست که عمل، برخلاف تولید (کار)، هرگز در جدافتادگی امکان‌پذیر نیست. به همین دلیل است که آرت استدلال می‌کند که «در انزوا بودن یعنی محرومیت از ظرفیت عمل کردن» (Arendt 1977b, 188). ما برای آن‌که بتوانیم عمل کنیم و بدین ترتیب سوژه باشیم، به دیگری — دیگری که به ابتکارهای ما پاسخ دهند — احتیاج داریم که سرآغازهای ما را بر خود بگیرند. چنان‌که دیدیم، این بدین معنا هم هست که عمل هرگز بدون تکرار امکان‌پذیر نیست. به محض این‌که تکرار را پاک کنیم، به محض این‌که دیگربودگی دیگران را با اقدام به کنترل نحوهٔ پاسخشان به ابتکاراتمان پاک کنیم، نه تنها دیگران را از عمل‌هایشان محروم می‌کنیم، بلکه همزمان خودمان را هم از امکان عمل کردن، پا به جهان نهادن و سوژه بودن محروم می‌کنیم. بنا به اصطلاحات آرت، در این صورت ما سپهر عمل را ترک می‌گوییم و به حوزهٔ کار وارد می‌شویم. در ادامهٔ همین خطوط استدلالی، آرت فهمی از سوژگی انسان به ما عرضه می‌کند که در آن سوژگی دیگر همچون خاصیتی برای افراد دیده نمی‌شود، بلکه همچون کیفیتی از تعامل بشری دریافت می‌شود. آرت استدلال می‌کند که سوژگی تنها در عمل وجود دارد — «نه پیش از آن و نه پس از آن» (Arendt 1977a, 153). چنان‌که دیدیم، به همین دلیل است که وی اظهار می‌کند که ما بایستی عمل و سوژگی را با هنرهای اجراگرانه قیاس کنیم. دلیل اصلی این استدلال آن است که

هنرمندان اجراگر برای نمایش دادن «فرهمندي» (آرنت) خود به مخاطب احتیاج دارند، «درست همان‌طور که آدمیانِ عملگر به حضور دیگران احتیاج دارند تا بتوانند در پیشگاه آنان پدیدار شوند» (Arendt 1977a, 154). البته تفاوت میان هنرهای اجراگرانه و هنرهای آفرینشگر آن نیست که هنرهای آفرینشگر – هنرهای مرتبط با «ساختن» – می‌توانند بدون مخاطب سر کنند. نکتهٔ حیاتی آن است که اثر هنریِ هنرمند اجراگر فقط درون اجرا وجود دارد – نه پیش از آن، و نه پس از آن. ممکن است متن یک نمایشنامه درست مثل یک نقاشی باقی بماند؛ اما فقط در اجرای نمایش است که آن نمایش در مقام اثری هنری وجود دارد. به طریقی مشابه، چه‌بسا افراد دانش، مهارت و خصایل دموکراتیک داشته باشند، اما فقط در عمل است – یعنی در عملی که دیگران آن را به انحایی پیش‌بینی‌ناپذیر و تسلط‌ناپذیر بر خود می‌گیرند – که فرد می‌تواند سوژه‌ای دموکراتیک باشد. هرچند می‌توانیم ایده‌های آرنت را همچون فهمی اجتماعی از سوژگی خطاب کنیم – سرآخر، آرنت استدلال می‌کند که ما نمی‌توانیم در جداافتادگی سوژه باشیم – من ترجیح می‌دهم که آن را فهمی سیاسی بنامم. دلیل اصلی این ترجیح آن است که به باور آرنت سوژگی من فقط در موقعیتی ممکن است که دیگران نیز بتوانند سوژه باشند. بنابراین هر موقعیت اجتماعی ای [به‌خودی‌خود] کافی نخواهد بود. در آن موقعیت‌هایی که ما می‌کوشیم تا بر پاسخ‌های دیگران تسلط یابیم یا دیگران را از فرصت آغازیدن محروم کنیم، نمی‌توانیم پا به جهان نهیم؛ سوژگی [در این موقعیت‌ها] ممکن نیست. به بیانی دیگر، آرنت سوژگی را به حیات دولت‌شهر، یعنی به سپهر عمومی‌ای مرتبط می‌کند که در آن با دیگرانی زندگی می‌کنیم که شبیه ما نیستند، و ناچاریم با آنان زندگی کنیم. دقیقاً در این جاست که می‌توانیم پیوند با دموکراسی را ببینیم؛ از آن حیث که دموکراسی را دقیقاً می‌توان همچون موقعیتی فهمید که در آن همگان فرصت سوژه بودن دارند، یعنی فرصت عمل کردن، و ارائه کردنِ سرآغازهایشان به درون جهانی از تکرار و تفاوت از طریق آن اعمال (بنگرید به: Biesta 2003b).

آموزش و شخص دموکراتیک

فهم کانت از سوژه دموکراتیک آشکارا فردگرایانه است. او سوژگی را در ظرفیت فرد برای تفکر عقلانی قرار می‌دهد. البته که این امر بی‌اهمیت نیست، چرا که سوژه بودن در جامعه‌ای دموکراتیک بی‌تردید مشتمل بر توانایی داوری انتقادی و مستقل است. هرچند در رویکرد کانت آموزش نقش مهمی دارد، نقش آن تنها برآوردن آن نیروهای عقلانی است که بنا به فرض، از پیش، به این شکل یا آن شکل، وجود دارند. آموزش بناست پشتیبان فرایند رشد عقلانی فرد باشد. عقلانیت [در این نگاه] امری از حیث تاریخی یا اجتماعی حادث نیست، بلکه در نهایت جهان‌شمول است. علی‌الاصول، همه افراد می‌توانند به وضع روشنگری برسند، به موقعیتی که در آن بتوانند خودشان برای خودشان فکر کنند. تا زمانی که آن‌ها به این مرحله نرسیده باشند، رشدشان هنوز کامل نشده. بنابراین فهم کانت از سوژگی در دلالت‌های آموزشی‌اش نیز فردگرایانه است، چرا که تکلیفی که وی پیش روی آموزش قرار می‌دهد معطوف به فرد جدا افتاده است. به بیانی دیگر، کانت منطقی برای شکلی از آموزش دموکراتیک عرضه می‌کند که بر رشد دانش‌ها، مهارت‌ها و خصایل فرد متمرکز است — امری که خصیصه آن چیزی است که آن را «آموزش برای دموکراسی» نامیده‌ام. پرسشی که کانت طرحش نمی‌کند پرسشی است در باب شرایط اجتماعی، مادی و سیاسی سوژگی.

فهم اجتماعی دیویی از شخص دموکراتیک آشکارا این ابعاد زمینه‌ای را در میدان دید قرار می‌دهد. او تصدیق می‌کند که ما تنها از خلال مشارکت در مدیومی اجتماعی به کسی که هستیم بدل می‌شویم، و تصدیق می‌کند که سوژه‌ای دموکراتیک بودن — یا یک «خود فردیت‌یافته» بودن — به معنای مشارکت در [شکل‌گیری] شرایطی است که فردیت ما را شکل می‌دهند. به علاوه، دیویی تصدیق می‌کند که خردی که برای مشارکت در زندگی اجتماعی به آن احتیاج داریم موهبتی طبیعی نیست، بلکه حاصل خود مشارکت ما در تعامل اجتماعی است. ما از طریق مشارکت‌مان در شکل‌های دموکراتیک همکاری، خرد اجتماعی کسب می‌کنیم. این [فهم]، آموزش را در نسبتی متفاوت با دموکراسی جای می‌دهد، چرا که همراه با دیویی می‌توانیم

استدلال کنیم که آموزش باید فرصت‌هایی برای شکل‌گیری خرد اجتماعی عرضه کند، و این بدان معناست که خود آموزش باید به شکلی دموکراتیک سازماندهی شده باشد. بدین ترتیب، فهم دیویی از شخص دموکراتیک، منطقی برای شکلی از آموزش دموکراتیک فراهم می‌کند که بر مشارکت در زندگی دموکراتیک به مثابه راهی تمرکز می‌کند که شخص دموکراتیک از خلال آن خلق می‌شود — رویکردی که مبین چیزی است که آن را «آموزش از طریق دموکراسی» نامیده‌ام. اما دیویی در دیدگاه‌هایش درباره آموزش دموکراتیک، محدود به دیدی ابزارگرایانه و فردگرایانه باقی می‌ماند، از آن حیث که او مشارکت در زندگی اجتماعی را همچون راهی می‌بیند که شخص دموکراتیک از طریق آن آفریده یا تولید می‌شود، و نیز از آن حیث که او سوژه دموکراتیک را همچون فردی می‌بیند دارای خاصیت‌ها یا کیفیت‌های خاص، و به‌خصوص کیفیت «خرد اجتماعی».

فهم سیاسی آرنت از شخص دموکراتیک شیوه‌ای متفاوت برای دریافتن سوژگی انسانی پیش می‌نهد. نزد آرنت، سوژگی با خاصیت‌های فرد تعریف نمی‌شود، بلکه به مثابه کیفیتی از تعامل انسانی فهمیده می‌شود. آرنت به شکلی رادیکال سوژگی ما را درون عمل قرار می‌دهد — و نه پیش از آن یا پس از آن. ما در آن موقعیت‌هایی سوژه هستیم که ابتکارآتمان از سوی دیگران برگرفته می‌شود، به طریقی که فرصت‌های دیگران برای عرضه کردن ابتکارآشان به جهان مسدود نشود. این خط فکری، چنان‌که در بخش بعد اشاره خواهم کرد، منطقی فراهم می‌کند برای رویکردی در قبال آموزش دموکراتیک که تفاوت چشمگیری با دیدگاه‌هایی دارد که از فهم‌های کانتی یا دیویی‌ای از سوژگی دموکراتیک تبعیت می‌کنند.

سه پرسش برای آموزش دموکراتیک

آرنت، با قرار دادن سوژگی در سپهر تعامل انسانی به جای «درون» فرد، به ما اجازه می‌دهد تا درباره نسبت میان آموزش و دموکراسی به شکلی متفاوت بیندیشیم. فهم سیاسی او از سوژگی دموکراتیک به مجموعه تازه‌ای از پرسش‌ها برای آموزش دموکراتیک دلالت می‌کند. در حالی که راهبردهای آموزشی سنتی بر این پرسش

تمرکز می‌کنند که چگونه کودکان و نوآمدها را برای مشارکت آینده‌شان در دموکراسی آماده کنند، آرنت ما را ترغیب می‌کند تا از فهمیدن آموزش همچون حوزه آمادگی یافتن برای چیزی که بناست بعداً بیاید فاصله بگیریم. به پیروی از آرنت، می‌توانیم بگوییم که نباید آموزش را همچون فضایی برای آماده شدن دید، بلکه باید آن را همچون فضایی فهمید که در آن افراد می‌توانند عمل کنند، جایی که می‌توانند سرآغازهایشان را به جهان بیاورند، و بدین ترتیب سوژه باشند. بنابراین پرسش آموزشی دیگر این نیست که چگونه افراد دموکراتیک را ایجاد یا «تولید» کنیم. پرسش آموزشی محوری این است که افراد چگونه می‌توانند سوژه باشند — [البته] با به یاد داشتن این امر که ما نمی‌توانیم به طور مداوم سوژه باشیم، چرا که تنها درون عمل است که می‌توانیم سوژه باشیم، یعنی از رهگذر با دیگران بودنمان. از نظرگاه آموزش دموکراتیک، این امر بدان معناست که اولین پرسشی که باید درباره مدارس و دیگر نهادهای آموزشی مطرح کرد این نیست که چگونه آن‌ها می‌توانند دانش‌آموزان را به شهروندان دموکراتیک تبدیل کنند. بلکه پرسشی که باید مطرح کرد این است: برای آن‌که کودکان و دانش‌آموزان بتوانند عمل کنند، به چگونه مدرسه‌ای احتیاج داریم؟ یا، برای این‌که به طریقی بیانش کنیم که بشود برای واری کردن کارهای بالفعل آموزشی از آن بهره گرفت: به‌راستی عمل [کردن] به چه میزان در مدارس ما امکان‌پذیر است؟

می‌توانیم این را همچون پرسش دیویی درباره کیفیت دموکراتیک نهادهای آموزشی مان بخوانیم. با این حال، نزد دیویی و دیگر کسانی که استدلال می‌کنند بهترین نوع آموزش برای دموکراسی آموزش از طریق دموکراسی است، هنوز هم هدف ارجح ایجاد یا «تولید» افراد دموکراتیک است. مسئله برای من این نیست که چگونه مدارس را دموکراتیک (تر) کنیم تا کودکان و دانش‌آموزان اشخاصی دموکراتیک‌تر شوند. برای من پرسش این است که آیا [تجربه و تحقق] سوژگی دموکراتیک در مدارس امکان‌پذیر است یا نه. به بیان دیگر، پرسش این است که آیا کودکان می‌توانند واقعاً در مدارس اشخاصی دموکراتیک باشند. بنابراین پرسش این است که آیا مدارس می‌توانند مکان‌هایی باشند که در آن‌ها

کودکان و دانش‌آموزان بتوانند عمل کنند — یعنی جایی که بتوانند سرآغازهایشان را به جهانی از تکرار و تفاوت وارد کنند، به طریقی که سرآغازهایشان فرصت‌های دیگران را برای این‌که آنان نیز سرآغازهایشان را به این جهان بیاورند سد نکند.

چنین پرسشی چه چیز از مدارس می‌طلبد؟ از یک سو، مستلزم محیطی آموزشی است که در آن دانش‌آموزان فرصت‌های واقعی برای آغازیدن و به دست گرفتن ابتکار داشته باشند. مستلزم محیطی است که تمرکز انحصاری‌اش بر بازتولید محتوای موضوعی برنامه درسی نباشد، بلکه به دانش‌آموزان اجازه دهد تا به شیوه‌های یکتای خودشان به فرصت‌های یادگیری‌ای که برنامه درسی ارائه می‌کند پاسخ دهند. این امر مستلزم فهم متفاوتی از خود برنامه درسی نیز هست؛ فهمی که در آن برنامه درسی صرفاً همچون مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌هایی دیده نمی‌شود که باید به دانش‌آموزان منتقل گردد، بلکه فهمی است که طی آن در جنبه‌های متفاوتی از برنامه‌های درسی کاوش می‌شود و از آن‌ها بابت فرصت‌های بخصوصی که [هر یک از آن جنبه‌ها] برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنند تا سرآغازهای یکتای خودشان را به جهان بیاورند بهره گرفته می‌شود. فی‌المثل، مستلزم این است که رویکرد ما به زبان همچون مجموعه‌ای از مهارت‌ها نباشد که دانش‌آموزان صرفاً بناست آن‌ها را کسب کنند، بلکه زبان را همچون کردوکاری انسانی ببینیم که دانش‌آموزان می‌توانند در آن مشارکت جویند و از طریق آن می‌توانند شیوه‌های تازه‌ای برای ابراز خویش و شیوه‌های تازه‌ای برای به جهان آوردن خویش بیابند (بنگرید به: Biesta 2005). به‌علاوه، [این رویکرد] به آموزشگرانی احتیاج دارد که علاقه‌ای واقعی به ابتکارات و سرآغازهای دانش‌آموزانشان داشته باشند. مستلزم نظامی آموزشی است که به نحوی و سواس‌گونه درگیر برون‌دادها و جداول رده‌بندی نباشد، بلکه به معلمان اجازه دهد تا زمان و سعی‌شان را صرف یافتن توازن ظریف میان کودک و برنامه درسی کنند، به گونه‌ای که امکان‌هایی واقعی برای کودکان و دانش‌آموزان وجود داشته باشد تا بتوانند از طریق آن‌ها دست به اقدامی تازه بزنند، به «چیزی که برای ما از پیش نادیده است» (Arendt 1977a, 186).

اما نباید از یاد ببریم که مسئله عمل صرفاً سرآغاز نیست؛ بلکه این هم هست

که دیگران این سرآغازها را به چه شیوه‌هایی برمی‌گیرند، دیگرانی که — چنان‌که آرنت یادآور می‌شود — نه‌تنها خود می‌توانند اعمالی انجام دهند، بلکه باید این مجال را نیز داشته باشند که خودشان دست به عمل بزنند. بدین ترتیب، عمل کردن، یعنی شخصی دموکراتیک بودن در جهانی از تکثر و تفاوت، همان‌قدر از جنس انجام دادن و گفتن و به جهان آوردن خویش است، که از جنس شنیدن و درنگ کردن، ایجاد کردن فضا برای آغازیدن دیگران، و سرآخر ایجاد کردن مجال‌هایی برای سوژه بودن دیگران. این بدان معناست که مدرسه‌ای دموکراتیک، مدرسه‌ای که در آن عمل ممکن باشد، مدرسه‌ای کودک‌محور نیست، اگر که کودک‌محوری را ابراز خویش بدون ملاحظه دیگران بفهمیم. عمل، هر چیزی است جز خودابرازی؛ مسئله و مقصود عمل، جای‌گذاری سرآغازهای خویش است در یک تاروپود درهم‌تنیده اجتماعی، و نیز قرار دادن سرآغازهای خویش در معرض سرآغازهای دیگرانی که شبیه ما نیستند. بدین ترتیب، فهم آرنتی از شخص دموکراتیک طالب رویکردی به آموزش دموکراتیک است که نه کودک‌محور، بلکه عمل‌محور است؛ فهمی که هم بر فرصت‌هایی برای آغازیدن دانش‌آموزان متمرکز است و هم بر تکثر به مثابه تنها شرطی که عمل مشروط به آن ممکن می‌شود. بدین ترتیب، فهم آرنتی دربردارنده یک مسئولیت آموزشی دوجبه‌ای است: مسئولیتی در قبال هر فرد، و مسئولیتی در قبال «جهان»، یعنی فضای تکثر و تفاوت به مثابه شرط سوژگی دموکراتیک.

هرچند این پیشنهادات ممکن است نسبتاً کلی و انتزاعی به نظر برسند، به‌راستی به برخی از شرایط کلیدی‌ای دلالت می‌کنند که عمل، مشروط به آن‌ها، می‌تواند در مدارس ممکن شود. از این حیث، آن‌ها به‌واقع به پیشنهادهایی انضمامی ترجمه می‌شوند در این باره که چگونه باید مدرسه‌ها را به مکان‌هایی بدل کرد که در آن‌ها عمل رخ‌دادنی است و افراد می‌توانند سوژه باشند؛ و به همان ترتیب، چیزهایی را خاطرنشان می‌کنند که ممکن است سد راه چنین فرصت‌هایی شوند. مدرسه‌هایی که هیچ علاقه‌ای به محتوای اندیشه و احساس دانش‌آموزان نشان نمی‌دهند و در آن‌ها جایی برای آن نیست که دانش‌آموزان ابتکار را به دست

بگیرند؛ مدرسه‌هایی که در آن‌ها برنامه درسی صرفاً به مثابه جستارمایه‌ای^۱ دیده می‌شود که باید در ذهن و بدن دانش‌آموزان تعبیه شود؛ و مدرسه‌هایی که در آن‌ها پرسش درباره تأثیر سرآغازهای کسی در فرصت‌های آغازیدن دیگران هرگز طرح نمی‌شود، مشخصاً مکان‌هایی‌اند که در آن‌ها عمل کردن و سوژه دموکراتیک بودن به شدت دشوار است. اما چنین مدرسی وجود دارند، و کم‌سالان به شکلی غافلگیرکننده خوب می‌دانند که این مدارس چه محدودیت‌هایی بر توانایی آن‌ها و توانایی دیگران برای پا به جهان نهادن و سوژه بودن وضع می‌کنند. در روال‌های زندگی هرروزه است که تجربه دموکراسی «زیسته» می‌شود و واقعیت پیدا می‌کند. بنابراین فهم آرنتی از شخص دموکراتیک خواهان برنامه درسی‌ای نیست که فردی دموکراتیک تولید کند، بلکه در عوض طالب مدرسی است که در آن‌ها دموکراسی — که همچون عمل-در-تکثر فهمیده می‌شود — امکانی واقعی است. چنین مدرسی لزوماً مدرسی نیستند که به معنای صوری‌تر «دموکراتیک» باشند، مثلاً مدرسی که شورای دانش‌آموزی دارند یا مدرسی که بر پایه ایده تصمیم‌سازی دموکراتیک بنا شده‌اند. دست‌آخر، تصمیم‌سازی جمعی فقط یکی از شیوه‌هایی است که در آن‌ها افراد می‌توانند دست به عمل بزنند و سوژه باشند و پا به جهان بنهند — و این شیوه لزوماً آن شیوه‌ای نیست که با همگان تناسب داشته باشد. بنابراین هیچ طرح ازپیش‌آماده‌ای دربارهٔ سروشکل مدارس دموکراتیک وجود ندارد، و هیچ تضمینی نیست که آنچه در برهه‌ای از زمان و در موقعیتی معین نتیجه‌بخش بوده، در زمان‌ها و مکان‌های دیگر نیز عمل را امکان‌پذیر کند. این پرسش که عمل چقدر در مدارس ممکن است باید دوباره و دوباره پرسیده شود؛ این پرسش نیاز به توجه دایم ما دارد.

اگر از این ایده گذر کنیم که آموزش می‌تواند فرد دموکراتیک را تولید کند، و اگر سوژگی دموکراتیک را به مثابه چیزی ببینیم که باید دوباره و دوباره به آن دست یافت، آنگاه پرسش دربارهٔ عمل و سوژگی دموکراتیک دیگر پرسشی نیست که فقط به مدارس مربوط باشد: این پرسش به کلیت جامعه نیز بسط می‌یابد و به فرایندی مادام‌العمر بدل می‌شود. بنابراین، از منظر آموزش دموکراتیک، پرسشی که باید

1. subject-matter

مطرح کرد فقط این نیست که عمل در مدارس تا چه اندازه ممکن است. همچنین باید پرسیم: به چه نوع جامعه‌ای احتیاج داریم تا در آن مردم بتوانند عمل کنند؟ دوباره، این سؤال را نیز می‌توان به شیوه‌ای صورت‌بندی کرد که پرسشی برای کندوکاو شرایط دموکراتیک یک جامعه باشد: به‌راستی عمل به چه میزان در جامعه ما امکان‌پذیر است؟ هم دیویی و هم آرت می‌توانند کم‌کم آن را دریابیم مقصر دانستن افراد برای آنچه به اصطلاح رفتار ضداجتماعی و نادموکراتیک نامیده می‌شود بی‌فایده است، چرا که افراد همیشه افراد در-زمینه هستند. آرت می‌تواند کم‌کم کند تا دریابیم که نباید همچنین انتظار داشته باشیم با دادن آموزش دموکراتیک «درست» به افراد مشکل حل شود. بله، افراد اهمیت دارند، اما در جامعه یا صحنه اجتماعی‌ای که در آن افراد اجازه عمل کردن ندارند — یا فقط برخی گروه‌ها اجازه عمل کردن دارند — نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم که باز هم همه به سیاقی دموکراتیک و «درست» رفتار کنند. بنابراین آنچه فهم آرتی از شخص دموکراتیک به میدان دید ما می‌آورد این است که نمی‌توانیم به‌سادگی آموزش را مقصر شکست دموکراسی بدانیم. تنها شیوه برای بهبود کیفیت دموکراتیک جامعه دموکراتیک‌تر کردن جامعه است؛ یعنی فراهم کردن فرصت‌هایی بیشتر برای عمل — که همیشه هم عمل در جهانی از تكثر و تفاوت است.

ممکن است به نظر برسد که تأکید آرتی بر عمل دال بر آن است که دیگر کاری باقی نمانده که بنا باشد آموزشگران آن را انجام دهند. من این نتیجه‌گیری را صحیح نمی‌دانم. در عوض، آنچه کاوش‌های من حاکی از آن هستند شیوه‌ای است متفاوت برای فهم نسبت میان یادگیری، سوژگی و دموکراسی. همان‌طور که نشان داده‌ام، رویکردهای سنتی به آموزش دموکراتیک این پرسش را مطرح می‌کنند که افراد چگونه می‌توانند یک شخص دموکراتیک شدن را یاد بگیرند. اگر سوژگی دموکراتیک تنها درون عمل وجود دارد، اگر مسئله و مقصودش پا به جهان نهادن از خلال شیوه‌هایی است که دیگران به سرآغازهای ما پاسخ می‌دهند و آن‌ها را برمی‌گیرند، آن‌گاه پرسش از یادگیری دیگر معطوف به نحوه تبدیل شدن به سوژه نیست، بلکه معطوف به یادگیری از سوژه بودن [در اکنون] و تجربه سوژه بودن [در

تجربه‌های قبلی] است. بنابراین سومین پرسشی که نظرگاه آرنتی پیش روی آموزش دموکراتیک می‌نهد این است: از سوژه بودن [در اکنون] یا از تجربه‌های پیشین سوژه بودن چه می‌توان آموخت؟

یادگیری‌ای که در این جا محل توجه است یادگیری از و یادگیری دربارهٔ معنای عمل کردن، معنای پا به جهان نهادن، و معنای رویارو شدن با دیگربودگی و تفاوت در نسبت با سرآغازهای خویش است. فهم معنای سوژه بودن همچنین شامل یادگیری از آن موقعیت‌هایی است که در آن‌ها شخص نتوانسته پا به جهان بگذارد؛ موقعیت‌هایی که در آن‌ها شخص خودش تجربه کرده که نداشتن توان عمل چه معنایی دارد. سرآخر، چنین تجربه‌ای از سرخوردگی ممکن است بسیار معنی‌دارتر باشد و از تجربهٔ عمل موفقیت‌آمیز تأثیر بسیار عمیق‌تری داشته باشد. بنابراین نقش مدارس و آموزشگران فقط این نیست که — هم از طریق امکان دادن به افراد برای آغازیدن و به دست گرفتن ابتکار، و هم با مراقبت از وجود فضایی از تکرار و تفاوت که عمل تنها در آن امکان‌پذیر است — فرصت‌هایی برای عمل ایجاد کنند. مدارس و آموزشگران همچنین در دعوت به — و در پشتیبانی از — بازاندیشی دربارهٔ آن موقعیت‌هایی که در آن‌ها عمل ممکن بوده نقش مهمی دارند و، شاید مهم‌تر از آن، بازاندیشی دربارهٔ آن موقعیت‌هایی که در آن‌ها عمل ممکن نبوده. این کار ممکن است فهمی از آن شرایط شکنندهٔ شخصی، بیناشخصی و ساختاری‌ای را بپرورد که انسان‌ها تحت آن شرایط می‌توانند عمل کنند و می‌توانند سوژه باشند. ممکن است فهمی را بپرورد از آن شرایط شکننده‌ای که تحت آن شرایط همگان می‌توانند عمل کنند و بدین ترتیب دموکراسی می‌تواند به یک واقعیت بدل شود.

با طرح این سه پرسش — عمل به چه میزان در مدارس ما امکان‌پذیر است؟ عمل به چه میزان در جامعهٔ ما امکان‌پذیر است؟ از سوژه بودن [در اکنون] و تجربهٔ سوژه بودن [در گذشته] چه می‌توان آموخت؟ — من این مطلب را پیش می‌کشم که اندیشه‌مان دربارهٔ آموزش دموکراتیک را از رویکردی که مسئولیت را بر دوش افراد می‌گذارد تا دموکراتیک عمل کنند و بر دوش مدارس می‌گذارد تا افراد دموکراتیک خلق کنند، به سمت رویکردی ببریم که دموکراسی را به مثابهٔ موقعیتی می‌فهمد که

در آن همه افراد می‌توانند سوژه باشند، همه می‌توانند به معنای آرنتی دست به عمل بزنند، و همه می‌توانند «پا به جهان بنهند». کوشیده‌ام استدلال کنم که این امر به آن معنا نیست که همه ما بتوانیم به سادگی هرچه را دلمان می‌خواهد انجام دهیم. بصیرت حیاتی‌ای که آرنت عرضه می‌کند — بصیرتی که برای «جهان [مبتنی بر] تفاوت» (Säfström and Biesta 2001) که امروز در آن زندگی می‌کنیم اهمیتی سترگ دارد — این است که ما تنها در جهانی می‌توانیم سوژه باشیم که آن جهان را با دیگریانی شریکیم که شبیه ما نیستند و آنان نیز می‌توانند خود دست به عمل بزنند. سوژه بودن، «پا به جهان نهادن»، فقط در صورتی ممکن است که سرآغازهای ما را دیگریانی، به شیوه‌هایی نامسبوق و پیش‌بینی نشده و تسلط‌ناپذیر، برگیند. در این معنا، سوژه بودن به‌راستی بُعدی در خود دارد که به معنای قرار گرفتن در معرض امر پیش‌بینی‌ناپذیر، متفاوت و دیگر است. و با این حال، همین است آن شرایط پارادوکسیکالی که سوژگی تحت آن شرایط می‌تواند ظاهر شود، و دموکراسی تحت آن شرایط می‌تواند ممکن گردد.

نتیجه‌گیری

از زمان روشنگری بدین‌سو، تمایلی نیرومند در نظریه و کردوکار آموزشی وجود داشته برای آن‌که به آموزش همچون تولید سوژه‌ای با کیفیت‌هایی خاص، به‌ویژه با کیفیت عقلانیت، اندیشیده شود. این نحوه تفکر تأثیر عمیقی در نظریه و کردوکار آموزش دموکراتیک داشته و، چنان‌که در این فصل نشان داده‌ام، منجر به [شکل‌گیری] رویکردی شده که هم ابزارگرایانه و هم فردگرایانه است. در این فصل، نشان داده‌ام که شیوه‌ای که ما طی آن آموزش دموکراتیک را می‌فهمیم و عملی می‌کنیم کاملاً به فهم ما از شخص دموکراتیک مربوط است. من سه پاسخ متفاوت به این پرسش که معنای شخص دموکراتیک چیست ارائه کرده‌ام: فهمی فردگرایانه، فهمی اجتماعی و فهمی سیاسی از سوژگی دموکراتیک. نشان داده‌ام هر یک از این پاسخ‌ها منطق متفاوتی برای آموزش دموکراتیک پیش می‌نهند. هرچند که فهم‌های فردگرایانه و اجتماعی اتصال نزدیکی با ایده‌های مبتنی بر

آموزش دموکراتیک به مثابه تولید فرد دموکراتیک دارند (چه از طریق راهبردهای آموزشی معطوف به چنین فردی، و چه با ایجاد فرصت‌هایی برای افراد جهت مشارکت در زندگی دموکراتیک)، نشان داده‌ام که راه متفاوتی برای صورت‌بندی معنای سوژه دموکراتیک بودن نیز وجود دارد؛ و نشان داده‌ام که این فهم متفاوت و سیاسی از سوژگی دموکراتیک دال بر مجموعه پرسش‌های متفاوتی درباره آموزش دموکراتیک است، و به کردوکارهای آموزشی متفاوتی دالتگر است.

چنین رویکردی دیگر بر تولید افراد دموکراتیک تمرکز نمی‌کند و دیگر خود را ناچار به آماده‌سازی افراد برای عمل دموکراتیک در آینده نمی‌داند. آنچه مدارس می‌توانند انجام دهند — یا دست‌کم باید بکوشند که انجام دهند — این است که عمل را ممکن کنند و بدین ترتیب شرایطی خلق کنند که در آن‌ها کودکان و دانش‌آموزان بتوانند سوژه باشند، و چیستی و معنای سوژه بودن را تجربه کنند. یادگیری مرتبط با این رویکرد چیزی نیست که قبل از سوژگی دموکراتیک بیاید؛ آن نوع یادگیری‌ای نیست که سوژه دموکراتیک را تولید کند. یادگیری‌ای که این‌جا در نظر است نوعی یادگیری است که به تبع تجربه سوژه بودن — و چنان‌که به آن هم اشاره کردم، تجربه سوژه نبودن — حاصل می‌شود. این یادگیری یادگیری‌ای است درباره شرایط شکننده‌ای که عمل و سوژگی تحت آن شرایط ممکن می‌شوند — هم سوژگی من، و هم سوژگی همه کسان دیگر. از آن‌جا که سوژگی دیگر چیزی نیست که تنها در مدارس روی دهد یا خلق شود، آن رویکرد به آموزش دموکراتیک که از ملاحظات من حاصل می‌شود مسئله مسئولیت آموزش دموکراتیک را به همان جایی برمی‌گرداند که به‌راستی به آن متعلق است، یعنی به کلیت جامعه. این فکر که مدارس به‌تهایی می‌توانند شهروندان دموکراتیک تولید کنند وهم است. تا جایی که عمل و سوژگی در مدارس و نیز در جامعه امکان‌پذیر باشند، مدارس می‌توانند تکلیف فروتنانه‌تر و واقع‌بینانه‌تر کمک به کودکان و دانش‌آموزان برای یادگیری و بازاندیشی درباره آن شرایط شکننده‌ای را ایفا کنند که همه مردمان می‌توانند تحت آن شرایط عمل کنند و سوژه باشند. جامعه‌ای که در آن افراد نتوانند یا اجازه نداشته باشند که عمل کنند نمی‌تواند انتظار داشته باشد مدارس شهروند دموکراتیک

تولید کنند. بنابراین تکلیف فرجامین آموزش دموکراتیک بر عهده خود جامعه است، و نه بر عهده نهادهای آموزشی. مدارس نه می توانند دموکراسی را خلق کنند و نه می توانند دموکراسی را نجات دهند — آنها صرفاً می توانند از جوامعی که در آنها عمل و سوژگی امکان‌هایی راستین‌اند پشتیبانی نمایند.

سخن پایانی

یک پداگوژیِ انقطاع

آموزش آن نقطه‌ای است که در این باره تصمیم می‌گیریم که آیا به جهان چندان عشق می‌ورزیم که مسئولیت آن را بر عهده بگیریم و بر همین مبنا، آن را از آن ویرانه‌ای نجات دهیم که، جز با وقوع نوزایی، جز با ورود امر تازه و جوان اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. و نیز، آموزش آن جایی است که در این باره تصمیم می‌گیریم که آیا چندان به فرزندانمان عشق می‌ورزیم که آنان را از جهانمان بیرون نیفکنیم و به حال خودشان وامگذاریم، و در عین حال آن‌ها را از فرصت‌هایشان برای پی‌جویی چیزی تازه، چیزی که برای ما ازپیش نادیده است، باز نداریم.

هانا آرنٹ

به نظر می‌رسد که به پایان رساندن این کتاب با این نقل‌قول از هانا آرنٹ کار درخوری باشد، چرا که به شیوه‌ای بس موجز برخی از آن ایده‌های محوری‌ای را که در این کتاب عرضه کرده‌ام به چنگ می‌آورد. آرنٹ از مسئولیت در قبال جهان سخن می‌گوید، و از عشق در قبال جهان که مبنای این مسئولیت است؛ او از آمدن امر تازه و جوان سخن می‌گوید؛ و ما را فرامی‌خواند تا نه نوآمدگان و جوانان را به حال خود واگذاریم، و نه فرصت‌هایشان برای آوردن چیزی تازه به جهان را مسدود کنیم، چیزی تازه که، درست بابت تازه بودنش، نمی‌توانیم پیش‌بینی‌اش کنیم. بدین ترتیب، واژگان آرنٹ بازتاب‌دهنده مقصود من هستند

مبنی بر این که مسئولیت آموزشی در قبال به حضور در آمدنِ هستنده‌هایی یکتا و تکین مستلزم مسئولیتی در قبال جهان نیز هست — یا به بیانی دقیق‌تر، مسئولیتی در قبال جهان‌وارگی جهان. او همچنین آشکار می‌کند که مسئولیت آموزشی مستلزم توازنی ظریف — یا به بیان من، و اساسانه — میان درگیر شدن و گشوده ماندن است. متمرکز شدن بر پا به جهان نهادنِ سرآغازهای تازه و آغازگرانِ تازه به این معنا نیست که آموزشگران باید صرفاً کنار بایستند و اجازه دهند تا امور [به خودی خود] واقع شوند — و به همین دلیل است که زبانِ یادگیری زبانِ آموزش نیست. در همان حال اما، درگیر شدن آموزشگران نباید چنان باشد که بکوشد نوعی سوژگی خاص را تولید کند، و چنان باشد که بکوشد نوع خاصی از انسان را مبتنی بر تعریف خاصی از معنای انسان بودن حاصل آورد. مسئولیتِ آموزشگر مسئولیت در قبال چیزی است که بناست بیاید، بدون آگاهی از ماهیت آنچه بناست بیاید.

من به حضور در آمدنِ هستنده‌های یکتا و تکین را از منظر مسئولیت وصف کرده‌ام. استدلال کرده‌ام که آنچه ما را یکتا «می‌سازد» و آنچه به ما «اجازه می‌دهد» که با صدای تکین خودمان سخن بگوییم در شیوه‌هایی نهفته است که از خلال آن‌ها به دیگری، و به دیگربودگی دیگری، پاسخ می‌گوییم. چنان که لویناس یادآور می‌شود، در این جا مسئله از جنس بر عهده گرفتن مسئولیت نیست، چرا که چنین چیزی بر این فرض مبتنی است که ما پیش از آن که مسئول شویم، سوژه هستیم؛ سوژه‌هایی خودآیین و خویش فرمان. مسئولیت «یک ویژگی ساده سوژگی نیست، گویی که سوژگی از پیش به خودی خود و پیش از نسبت‌مندی اخلاقی وجود داشته است» (Levinas 1985, 96). چنان که لینگیس توضیح می‌دهد، «سوژگی، از طریق تماس با غیریت، از بیرون گشوده می‌شود» (Lingis 1981, xxi). بنابراین سوژگی — همچون — مسئولیت شیوه متفاوتی از بودن نیست، چرا که «دیگرگونه بودن، هنوز بودن است» (Levinas 1985, 100). برای فهم یکتایی سوژه انسانی باید به «فراسوی ذات» برویم، به جایی برویم — یا به بیانی بهتر، به نامکانی، «هیچ‌جایی»^۱ (Levinas 1981, 8) که ماسوای بودن است (Levinas 1981).

نخستین پرسش، مسئله بودن سوژه نیست، بلکه مسئله «حق من برای بودن» است (Levinas 1989b, 86). بدین ترتیب، «درست در به بحران افتادن بودن یک هستنده» (Levinas 1989b, 85)، در انقطاع بودن او، است که یکتایی سوژه برای نخستین بار معنا می‌یابد. چیزی که مرا به مثابه این فرد یکتا، این هستنده تکیه، برمی‌سازد آن نقطه‌ای از زمان است که در آن من دیگر نمی‌توانم مسئولیت غیرقابل انکاری را که در انتظار من است انکار کنم (و از دید لویناس، آن نقطه از زمان، همان سرآغاز زمان‌مندی^۱ است). آن نقطه‌ای از زمان که در آن من به دیگری پاسخ می‌دهم، در حالی که به خاطر دارم این پاسخ همواره و پیشاپیش پاسخی است به یک «پرسش»، و نه فقط یک اقدام بازشناسانه که دیگری را به عرصه وجود می‌آورد. دیگری پیش از من وجود دارد. از این رو، یکتایی انسان را باید از منظری فهمید که دقیقاً با آنچه لویناس آن را «وضع وجودشناختی» [بودن] انسان می‌داند در تقابل است. به همین دلیل است که او می‌نویسد انسان بودن یعنی «چنان زیستن که گویی شخص هستنده‌ای در میان هستنده‌ها نیست» (Levinas 1985, 100). چیزی که مرا یکتا می‌کند این حقیقت است که مسئولیت من منتقل‌شدنی نیست. «مسئولیت، آن چیزی است که منحصرأ بر من بار شده، و چیزی است که من از حیث انسانی نمی‌توانم آن را رد کنم. این بار، کرامت اعلامی امر یکتاست. من من هستم، فقط تا بدان پایه که من مسئول هستم؛ منی جایگزین‌ناپذیر. من می‌توانم خودم را جایگزین همگان کنم، اما هیچ‌کس نمی‌تواند خودش را جایگزین من کند» (Levinas 1985, 101).

از همین روست که دغدغه آموزشی در قبال یکتایی و تکیه‌ی انسان مستلزم دغدغه و مسئولیتی در قبال جهان‌وارگی جهان است؛ دغدغه‌ای در قبال خلق فضاهای جهان‌واره — فضاهایی از تکرار و تفاوت. سرآخر، مواجهه با دیگربودگی و تفاوت شرط دشوارِ پا به جهان نهادنِ هستنده‌های یکتا و تکیه است. مهم است ببینیم و بدانیم که این شرط شرطی دشوار است و با این حال هرگز کافی نیست. حتی اگر بتوانیم فضاهای جهان‌واره خلق کنیم — و من آشکارا اشاره کرده‌ام که

محدودیت‌های آنچه می‌توان آفرید چیستند — باز هم هیچ تضمینی نیست که افراد به دیگربودگی و تفاوتی که با آن مواجه می‌شوند پاسخ دهند، و همچنین چنین پاسخی را به شیوه یکتای خودشان ارائه دهند. اما آنچه می‌توان با اطمینان دانست این است که وقتی فضاها کیفیت جهان‌واره خود را از دست بدهند، دیگر فضاهایی نیستند که در آن‌ها عمل ممکن باشد و آزادی بتواند پدیدار شود.

اما مسئولیت آموزشی منحصر به خلق فضاها و جهان‌واره و مسئولیت در قبال این فضاها نیست. استدلال کرده‌ام که بروز مستقیم‌تری از مسئولیت آموزشی هم هست که، به تبع لویناس، اکنون می‌توانیم آن را به مثابه نوعی انقطاع [در] بودن یک هستنده بفهمیم، چیزی که در فصل ۱ آن را نقض خویش‌فرمانی سوژه نامیدم. این امر مستلزم طرح این پرسش ساده اما به باور من بنیادین آموزشی است: «در این باره چه فکری می‌کنی؟» (بنگرید به: Rancière 1991, 36; Masschelein 1998, 144; Biesta 1998a). این پرسشی دشوار است؛ و پرسشی است که بالقوه می‌تواند منجر به ایجاد انقطاع شود. با این حال، می‌خواهم استدلال کنم که پرسشی هم هست که بالقوه می‌تواند فردی یکتا و تکین را به هست شدن بخواند. مهم است که دریابیم این پرسش را می‌توان به اشکال متفاوت بسیاری طرح کرد. مسئله لزوماً فکر کردن نیست. می‌توانیم این را هم بپرسیم که «در این باره موضع تو چیست؟» یا «چگونه پاسخ می‌دهی؟» همچنین می‌توانیم به شیوه‌های غیرکلامی آن را بپرسیم، مثلاً از طریق رویکردی در قبال برنامه درسی که آن را نه مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌هایی که بناست به اذهان و بدن‌های دانش‌آموزان انتقال بیابد، بلکه همچون مجموعه‌ای از کردوکارها و سنت‌ها ببینیم که از دانش‌آموزان پاسخی طلب می‌کنند و شیوه‌های متفاوتی برای نوآمدگان فراهم می‌کنند تا پاسخ دهند و پا به جهان نهند. در همه این امور، [چنین رویکردی] بدان معناست که آموزش دیگر فرایندی از جنس دادن نیست، بلکه فرایندی است از جنس پرسیدن؛ فرایندی از جنس پرسیدن پرسش‌های دشوار.

در این کتاب کوشیده‌ام تا پاسخی به این پرسش بدهم که اگر بنیان‌های انسان‌گرایانه آموزش و بالاخص بنیان‌های انسان‌گرایانه آموزش مدرن را رها کنیم، چه چیزی ممکن است در پی بیاید. انگیزه من برای این کاوش فقط محصول این

بینش نیست که تلاش برای تعریف ذات و سرشت بشر تلاشی ناممکن است؛ از آن رو که چنین تلاش‌هایی، به یک معنا، همیشه خیلی دیر هستند — چرا که برای تعریف ذات انسان، شخص همیشه باید ابتدائاً انسان باشد. انگیزه من محصول این مدعا هم بوده که انسان‌گرایی نامطلوب است، چرا که به قدر کفایت انسانی نیست (لویناس). به همین دلیل است که در کاوش برای یافتن راهی برای فهم آموزش و رو کردن به آموزش بوده‌ام که در آن مسئله معنای انسان بودن را بتوان همچون پرسشی از اساس گشوده دید، پرسشی که تنها با درگیر شدن در آموزش می‌توان به آن پاسخ داد — و البته باید بارها و بارها به آن پاسخ داد — و نه همچون پرسشی که قبل از این‌که بتوانیم درگیر آموزش شویم باید به آن پاسخ دهیم. آگاهم که با اتخاذ این موضع در کنار کسانی می‌ایستم که معتقدند تعریف معنای انسان بودن خطرناک‌تر است تا گشوده نگه داشتن این پرسش، و [البته] گشوده نگه داشتن این پرسش به شیوه‌ای رادیکال. بی‌شک، گشوده نگه داشتن این پرسش هم بی‌خطر نیست. در هر حال، بر این باورم که ملاحظه پرسش در باب انسانیت انسان به مثابه پرسشی از اساس گشوده، به مثابه چیزی که باید بارها و بارها به آن «دست یافت»، می‌تواند کم‌کم‌ان کند تا هوشیار و گوش‌به‌زنگ بمانیم، به‌خصوص در مواجهه با اقدام‌هایی که برای محدود کردن معنای انسان بودن و در پیش گرفتن زیستی انسانی انجام می‌شود. البته که این مسیر، در قیاس با زیستن در جهانی که در آن معلوم است که چه کسی انسان است و چه کسی انسان نیست، چه کسی عقلانی است و چه کسی غیرعقلانی، و چه کسی متمدن است و چه کسی نامتمدن، دشوارتر می‌نماید. اما آن حس امنیتی که با چنان رویکردی همراه است همیشه صرفاً می‌تواند نوعی شبه امنیت باشد، چرا که پرسش واقعی، یعنی پرسش از چگونه زیستن با دیگرانی که شبیه ما نیستند، از میان برچیده نمی‌شود. به همین دلیل است که نقد انسان‌گرایی و این راه بدیل برای فهمیدن و نزدیک شدن به آموزش که در این کتاب بسط داده‌ام پیوندی نزدیک با تکانه دموکراسی، یا چنان‌که برخی می‌گویند با وعده دموکراسی، دارد. سرآخر، خود دموکراسی تعهدی است در قبال تکرر و تفاوت، تعهد به جهانی که در آن آزادی می‌تواند پدیدار شود.

گفتاری انتقادی در باب گرت بیستا

خسرو باقری

گرت بیستا نویسنده‌ای اندیشمند، دغدغه‌مند و پُرکار در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت است. آثار وی همگی خواندنی و اندیشه‌برانگیزند. عنوان کتاب حاضر به یکی از اساسی‌ترین اندیشه‌های بیستا ناظر است: نزاع با یادگیری محوری که با حاشیه‌ای شدن آموزش ملازم است. یادگیری محوری در دهه‌های اخیر به شعاری شکل بدل شده و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، با نوعی سربلندی، آن را سرلوحه تلاش‌های خود قرار داده‌اند و عبارت‌های مختلفی مانند «مدرسه یادگیرنده»، «یادگیری مادام‌العمر» و حتی «جامعه یادگیرنده» از این گرایش زاده شده‌اند. بیستا این سلطه مفهوم یادگیری را با جعل واژه learnification به نمایش می‌گذارد که می‌توان آن را با «یادگیری‌زدگی» یا «احاله به یادگیری» معادل قرار داد.

در مقابل این یادگیری‌زدگی، بیستا بر آن است تا جایگاه از دست‌رونده آموزش و تدریس را احیا کند. از نظر وی، آنچه وجه ممیزه مدرسه را مشخص می‌کند یادگیری نیست، زیرا یادگیری در بیرون از مدرسه و در فعالیتی قائم به فرد نیز قابل حصول است. در دیدگاه وی، آنچه مدرسه را متمایز می‌کند همانا یادگیری در قبال آموزش است، نه صرف یادگیری (Biesta 2012).

دغدغه فلسفی بیستا او را بر آن می‌دارد تا دیدگاه‌های تربیتی خود را بر بنیان‌های

فلسفی استوار سازد یا شاید، به عکس، بتوان گفت که مواضعی را در فلسفه اتخاذ کرده که چنین فهم‌ها و استفهام‌هایی را در عرصهٔ تعلیم و تربیت به بار می‌آورد. چنان‌که در این کتاب ملاحظه می‌کنیم، او نگرش فلسفی خود را «عمل‌گرایی واسازانه»^۱ می‌نامد که حاصل ترکیبی میان عمل‌گرایی دیویی و واسازی دریدا است. با این نگرش فلسفی، او نخست بنا را بر عمل‌گرایی می‌گذارد و از دوگانهٔ نظرگرایی و عمل‌گرایی، بر دومی تأکید می‌نهد. او در عین حال، در برابر فردگرایی (خودآیینی) منتسب به کانت، سوئهٔ تأکید بر اجتماع و روابط اجتماعی را از عمل‌گرایی دیویی می‌گیرد. با این حال، بیستا می‌کوشد، با کمک گرفتن از دیدگاه هانا آرنت، اجتماع‌گرایی دیویی را بیشتر گسترش دهد، زیرا آرنت فرد را در شرایط مدنی و سیاسی جامعه (پولیس) می‌نگرد. سرانجام، لویناس این سیر تضعیف فرد و خود را برای بیستا به اوج می‌رساند زیرا لویناس، در معادلهٔ اخلاقی و مسئولیت مورد نظر خویش، «دیگری» را به جای «من» می‌نشاند و به عبارتی «دیگری» را متغیر مستقل و «من» را متغیر تابع در نظر می‌گیرد. در این بخش از دیدگاه بیستا، انسان‌گرایی (اومانیزم) نیز مورد نقادی قرار می‌گیرد زیرا از نظر وی، فردگرایی، خودآیینی، تقدم «من» بر «دیگری»، همگی در انسان‌گرایی نهفته‌اند.

مکمل عمل‌گرایی در نظر بیستا واسازی است. او این عنصر را بر دستاورد پیشین می‌افزاید تا از ایستایی بر هر گونه موضع پایدار اجتماعی پرهیزد و همواره امکان واسازی وضعیت‌های موجود را مد نظر قرار دهد. هرچند دیویی خود بر بازسازی مداوم تجربه تأکید می‌کند و تربیت را معادل آن در نظر می‌گیرد، بیستا از آن خشنود نیست، زیرا افراد بازسازی را در مواجهه با شرایط جدید و ظهور مسائل تازه انجام می‌دهند. واسازی، با فهمی که بیستا از دریدا دارد، به منزلهٔ رخداد است، نه عمل و اقدام. به عبارت دیگر، واسازی رخدادی است که خود به ظهور می‌رسد و این ناشی از تنش درونی ساختارهای اجتماعی است که همواره مبتنی بر سرکوب و به حاشیه راندن بخشی از جامعه است. هرچند دریدا از ساختارگرایی درمی‌گذرد، بار ساختارگرایی همچنان بر دوش مفهوم واسازی سنگینی می‌کند،

1. deconstructive pragmatism

زیرا واسازی عمل آدمیان نیست، بلکه درخودشکستن ساختار معیوب است. به نظر بیستا، این دیدگاه فلسفی وی رهاوردهای مهمی برای تربیت دارد. از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: این‌که مطلوب‌های تربیتی (مانند دموکراسی) باید در عمل روزانه مدرسه زیسته شود، نه این‌که همچون مهارتی برای آینده دانش‌آموزان در ضمیر آنان ذخیره شود؛ این‌که آموزش به‌تمامی دادنی نیست، بلکه همچنین گرفتنی است و شاگرد در گرفتن نقش دارد؛ این‌که معلمان گمان نکنند آنچه را کامل می‌دانند در واقع کامل نیز هست، بلکه همواره انتظار واسازی دستاوردهای خود را داشته باشند؛ و این‌که به سبب همین واسازی، شاگردان همچون تازه‌واردان به عرصهٔ تعلیم و تربیت نقش ویژه‌ای در جریان آیندهٔ تعلیم و تربیت خواهند داشت.

من با دیدگاه‌های بیستا همدلی بسیار دارم، به‌ویژه تک‌قطبی شدن تعلیم و تربیت به نفع یادگیری که موضوع اصلی کتاب حاضر است. اما برخی از دیدگاه‌های تربیتی و فلسفی وی را قابل نقد می‌دانم و در آثار پیشین خود به آن‌ها پرداخته‌ام. در خصوص همین نگرش تربیتی وی بر رد یادگیری‌گرایی و یادگیری‌زدگی، به نظر می‌رسد که او خود را به قطب آموزش‌گرایی نزدیک‌تر می‌کند و می‌کوشد جایگاه آموزش را از یادگیری هم اساسی‌تر نشان دهد و از این رو ترجیح می‌دهد که به جای اصطلاح یادگیری، از «آموزانده شدن توسط»^۱ معلم سخن به میان آورد (Biesta 2012)؛ تعبیری که آشکارا یادگیری را، به نفع آموزش، مصادره می‌کند. این نکته را در مقاله‌ای تحت عنوان «آموزاندن به و آموختن از...» مطرح کرده‌ام (باقری ۱۳۹۲). تأکیدی که در عنوان مقاله بر یادگیری شده (آموختن «از») برای تقابل با تعبیر بیستا («آموزانده شدن توسط») بوده است.

اما در مبانی فلسفی، یکی از اختلاف‌نظرهای من با بیستا در فهمی است که او از واسازی دارد. در مقاله‌ای مشترک در باب تربیت دینی و اسازانه (Bagheri and Khosravi 2011) سعی کرده‌ایم توازنی میان ساختار و عاملیت را در

1. being taught by

مفهوم واسازی دریدا قابل رؤیت کنیم؛ یعنی واسازی را همان قدر به شکنندگی ساختار مربوط بدانیم که به نقش آفرینی عمل عاملان در وقوع واسازی. بیستا نیز در مقاله‌ای مشترک (Biesta and Miedema 2011)، در نقد مقاله مشترک ما، کوشیده است با انتقاد به عاملیت‌نگری ما در واسازی، جنبه ساختاری واسازی را در دیدگاه دریدا برجسته و نقش عاملیت را تضعیف کند؛ به این معنا که واسازی یک رخداد است، نه اقدامی که عاملان انجام می‌دهند. ما در پاسخ به نقد بیستا و همکارش، در مقاله دیگری (Bagheri and Khosravi 2012) نشان داده‌ایم که رد پای عاملیت در واسازی را در نوشته‌های دریدا نیز می‌توان ملاحظه کرد. به علاوه، بیان کرده‌ایم که بر فرض که دریدا بر ساختاری بودن واسازی تأکید داشته باشد، ما با واسازی دیدگاه دریدا می‌توانیم تفسیری متفاوت از آنچه او در نظر داشته عرضه کنیم و جایگاه عاملیت را در واسازی برجسته‌تر نماییم؛ مفهومی که ما با تعبیر «عمل بهنگام» از آن یاد کرده‌ایم، یعنی عملی که در لحظه مناسب ترک‌برداری ساختار به ظهور می‌رسد.

علاوه بر نکته مذکور، اختلاف دیگری نیز با گرایش فلسفی بیستا دارم که ناظر به عنصر عمل‌گرایی در موضع فلسفی اوست که از آن با عنوان «عمل‌گرایی واسازانه» یاد کرده است. چنان‌که گذشت، عمل‌گرایی مورد نظر بیستا از دیدگاه دیوبی آغاز می‌شود، با نظر آرنست بسط می‌یابد و سرانجام به نظر لویناس منجر می‌شود. در این سیر، پیوسته از فردیت عمل عاملان کاسته می‌شود و بر بعد اجتماعی آن افزوده می‌شود، تا جایی که، تحت تأثیر لویناس، «من» در حد تابع «دیگری» کاهش می‌یابد. از این رو، نقد عمل‌گرایی بیستا را باید در هر یک از سه لایه آن دنبال کنم؛ با نظر به دیوبی، آرنست و لویناس.

در لایه مربوط به دیوبی، بر این نکته نظر دارم که عمل‌گرایی را در متن واقع‌گرایی مورد توجه قرار دهم. گفتنی است که من رویکرد معرفت‌شناختی خود را تحت عنوان «واقع‌گرایی سازه‌گرایانه»^۱ بیان کرده‌ام (باقری ۱۳۸۷؛ Bagheri

1. constructive realism

(1995; 2012). تعبیر سازه‌گرایانه در این عنوان با تعبیر واسازی در عنوان موضع فلسفی بیستا هماهنگی دارد، زیرا سازه‌های جدید فردی و اجتماعی همواره در راه هستند و با واسازی سازه‌های پیشین فرصت حضور می‌یابند. به عبارت دیگر، همان‌گونه که واسازی متضمن ظهور سازه‌های جدید است، سازه‌گرایی نیز متضمن واسازی سازه‌های پیشین است. اما اختلاف نظر من ناشی از تعبیر واقع‌گرایی در برابر عمل‌گرایی دیدگاه وی است. در عمل‌گرایی دیویی، که بیستا آن را مبنا قرار می‌دهد، واقعیت جایگاهی ندارد و تنها موقعیت مهم و محوری است. در حالی که تعبیر واقعیت نظر ما را به کل جهانی که در آن هستیم معطوف می‌کند، موقعیت تنها به بخشی از جهان محدود می‌شود که ما در آن قرار داریم. به علاوه، در حالی که در موقعیت مسئله^۱ یا اختلال در موقعیت زیستی انسان جایگاه محوری دارد، در واقعیت فراگیر جهان، علاوه بر مسئله‌هایی که با آن‌ها درگیر می‌شویم، راز^۲ نیز جایگاه مهمی می‌یابد. مسئله با راز متفاوت است؛ مسئله‌ها راه‌حل می‌طلبند، اما رازها در ما شگفتی و تحیر برمی‌انگیزند. از قضا، گریز بیستا از انسان‌گرایی، به معنای خودمحوری که وی در نظر دارد، ایجاب می‌کند که وی از عمل‌گرایی دیویی فاصله بگیرد، زیرا این‌گونه عمل‌گرایی درجه بالایی از عنصر انسان‌گرایی را در خود دارد. در حالی که در مسئله‌محوری و اختلالی که در وضعیت ما ایجاد می‌شود وزن «ما» بیشتر است، در رازمحوری وزن «واقعیت جهان» بیشتر است و ما در آن همچون تماشاچیانی در مقام ناظر شگفتی‌های هستی قرار داریم. این واقعیت‌گرایی می‌تواند تعلیم و تربیت را از جهات مختلف تحت تأثیر قرار دهد که از جمله می‌توان به دغدغه‌های کیهان‌شناختی معنوی، در حوزه اهداف تعلیم و تربیت، اشاره کرد.

در لایه دوم، به رابطه دیدگاه بیستا با آرنت نظر دارم. او تحت تأثیر آرنت و تفکیک وی میان زحمت، کار و عمل، عمل آدمی را تنها زمانی ممکن و معنادار می‌یابد که با به رسمیت شناختن سوژگی دیگران همراه باشد، نه پیش از این و

1. problem

2. mystery

نه پس از آن. در نتیجه، تلاش برای معاش (زحمت) و فعالیت تولیدی (کار) آدمیان عمل محسوب نمی‌شود. چنین تفکیک قاطعی میان سه مقوله زحمت، کار و عمل، تصنعی به نظر می‌رسد زیرا آدمیان به همراه یکدیگر به فعالیت‌هایی از نوع زحمت و کار مشغول هستند و در نتیجه، عمل به دو حوزه دیگر نیز نفوذ می‌کند. اما اگر مقصود آرنت از تفکیک و تمایز مذکور این است که ابزارانگاری را از حوزه عمل و ارتباط با دیگران کنار بگذارد، باید گفت که کنار گذاشتن ابزارانگاری در روابط آدمیان، شرط تعامل است (نه شرط عمل) و آن هم تنها تعامل سازنده. اگر معلم عاملیت شاگردان را به رسمیت بشناسد، تعامل سازنده شکل خواهد گرفت، اما اگر آنان را شیء‌وار بنگرد و از تعامل سازنده پرهیز کند، همچنان بر روی آن‌ها عمل خواهد داشت و البته تعامل نیز در شکل تخریبی آن جریان خواهد داشت، چنان‌که مثلاً نادیده گرفتن عاملیت شاگردان آنان را به انتقام گرفتن از معلم خواهد کشاند. همچنین، وقتی بر روی چیزها کار می‌کنیم نیز واجد عمل هستیم. در هر مورد که عمل می‌کنیم، لوازم عمل، همچون مسئولیت، با عمل ما ملازم خواهد بود، خواه در قبال شیء‌وار نگرستن دیگران باشد یا عمل بر روی چیزها باشد. بنابراین، معلم سلطه‌گری که شاگردان را در حد شیء کاهش می‌دهد و مثلاً حق سؤال برای آن‌ها قایل نیست مشغول عمل است؛ هرچند عملی غیرمسئولانه. فردی هم که به تخریب طبیعت، گیاهان و آزار حیوانات می‌پردازد مشغول عمل است؛ هرچند عملی غیرمسئولانه.

سرانجام، در لایه سوم، تأثیرپذیری بیستا از لویناس در عمل‌گرایی نیز محل مناقشه است. لویناس، در واکنش به افراط «من‌گرایان»، در قطب تفریط «دیگرگرایی» استقرار می‌یابد. لویناس، در فلسفه خود، اخلاق را به جای هستی‌شناسی مبنای قرار می‌دهد تا بتواند از ابتدا «من» را مسئول و از حیث اخلاقی وامدار «دیگری» کند. اما از هستی‌شناسی‌گریزی نیست، زیرا آدمی نخست هستی می‌یابد و ابتدا به لحاظ فیزیولوژیک و روان‌شناختی نااخلاقی است، و بعد از سالیانی وارد حوزه اخلاق می‌شود. به علاوه، در حوزه اخلاق نیز همان‌قدر که من در قبال دیگران مسئول هستم، دیگران نیز در قبال من مسئول هستند و حتی با معیار خود لویناس، «من»

نیز «دیگری» دیگران هستیم و آن‌ها ملزم خواهند بود که در قبال من مسئولانه عمل کنند. بنابراین، اگر معلم (دیگری) نیز در حق من شاگرد بی‌عدالتی کند، از نظر من شاگرد، از حیث اخلاقی، محکوم خواهد بود. به این ترتیب، در روابط انسانی به تعاملی متوازن نیازمند هستیم که در آن هر یک از دو طرف ارتباط، عامل لحاظ شود و از حیث اخلاقی نیز مسئولیتی دوسویه برقرار باشد.

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: اهداف، مبانی و اصول، ج اول. تهران: علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). «آموزاندن 'به' و آموختن 'از': نگاهی به تحول در آموزش و پرورش در پرتو عاملیت و تعامل»، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳ (۲): ۵-۱۶.
- Bagheri Noaparast, K. (1995). "Toward a more realistic constructivism," *Advances in Personal Construct Psychology*, vol. 3, pp. 37-59. London: JAI Press Inc.
- Bagheri Noaparast, K. (2012). "Constructive realism: A reading of Islam and a new conception of religious science," in F. Wallner (ed.), *Aspects of Constructive Realism*. Vienna.
- Bagheri Noaparast, K. & Z. Khosravi (2011). "Deconstructive Religious Education," *Religious Education*, 106 (1): 82-104.
- Bagheri Noaparast, K. & Z. Khosravi (2012). "Which interpretation of deconstruction: Reply to Biesta and Miedema," *Religious Education*, 106 (1): 476-480.
- Biesta, G. (2012). "Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'," *Studies in Philosophy and Education*, 32 (5): 449-461.
- Biesta, G. J. J. & S. Miedema (2011). "What kind of deconstruction for deconstructive religious education: Response to Noaparast and Khosravi," *Religious Education*, 106 (1): 105-108.

کتاب‌شناسی

- Apple, M. W. 1979. *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge and Kegan Paul.
- _____. 2000. "Can Critical Pedagogy Interrupt Rightist Policies?" *Educational Theory* 50 (2): 229–254.
- Apple, M. W., and J. A. Beane. 1995. *Democratic Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arendt, H. 1977a (1954). *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Harmondsworth: Penguin.
- _____. 1977b (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- _____. 1982. *Lectures on Kant's Political Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bailey, C. 1984. *Beyond the Present and the Particular. A Theory of Liberal Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Barber, B. 1984. *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- _____. 1998. *A Place for Us: How to Make Society Civil and Democracy Strong*. New York: Hill and Wang.
- Barnes, B. 1977. *Interests and the Growth of Knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bauman, Z. 1992. *Intimations of Postmodernity*. New York: Routledge.
- _____. 1993. *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- _____. 1995. "Making and Unmaking of Strangers." Reprinted in P. Beilharz, ed. 1999. *The Bauman Reader*, 200–217. Oxford: Blackwell.
- _____. 1999. *In Search of Politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Beetham, D., and K. Boyle. 1995. *Introducing Democracy. 80 Questions and Answers*. Cambridge: Polity Press.
- Bergers, G. 2003. "Individuality and Community—More Space for Development." *Detail. Zeitschrift fur Architektur/Review of Architecture* 43 (3): 226–236.

- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Bhabha, H. K. 1990. "The Third Space. An Interview with Homi Bhabha." In J. Rutherford, ed. *Identity. Community, Culture, Difference*, 207–221. London: Lawrence and Wishart.
- Biesta, G. J. J. 1994. "Education as Practical Intersubjectivity. Towards a Critical-Pragmatic Understanding of Education." *Educational Theory* 44 (3): 299–317.
- . 1998a. "'Say You Want a Revolution...': Suggestions for the Impossible Future of Critical Pedagogy." *Educational Theory* 48 (4): 499–510.
- . 1998b. "Pedagogy without Humanism. Foucault and the Subject of Education." *Interchange* 29 (1): 1–16.
- . 2001. "How Difficult Should Education Be?" *Educational Theory* 51 (4): 385–400.
- . 2002a. "Bildung and Modernity. The Future of Bildung in a World of Difference." *Studies in Philosophy and Education* 21 (4/5): 343–351.
- . 2002b. "How General Can Bildung Be? Reflections on the Future of a Modern Educational Ideal." *British Journal of Philosophy of Education* 36 (3): 377–390.
- . 2003a. "Learning from Levinas: A Response." *Studies in Philosophy and Education* 22 (1): 61–68.
- . 2003b. "Demokrati—ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?" *Utbildning and Demokrati* 121: 59–80.
- . 2004a. "Education, Accountability and the Ethical Demand. Can the Democratic Potential of Accountability Be Regained?" *Educational Theory* 54 (3): 233–250.
- . 2004b. "'Mind the Gap!' Communication and the Educational Relation." In Charles Bingham and Alexander M. Sidorkin, eds. *No Education without Relation*, 11–22. New York: Peter Lang.
- . 2005. "George Herbert Mead und die Theorie der schulischen Bildung." In D. Troehler and J. Oelkers, eds. *Pädagogik und Pragmatismus. Gesellschaftstheorie und die Entwicklung der Pädagogik*, 131–150. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Biesta, G. J. J., and R. S. Lawy. 2006. "From Teaching Citizenship to Learning Democracy: Overcoming Individualism in Research, Policy, and Practice." *Cambridge Journal of Education* 36 (1): 29–45.
- Biesta, G. J. J., and G. J. J. M. Stams. 2001. "Critical Thinking and the Question of Critique. Some Lessons from Deconstruction." *Studies in Philosophy and Education* 20 (1): 57–74.
- Bloor, D. 1976. *Knowledge and Social Imagery*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cadava, E., P. Connor, and J.-L. Nancy, eds. 1991. *Who Comes after the Subject?* New York: Routledge.
- Callan, E. 1997. *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Caputo, J. D. 1997. *Deconstruction in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Carr, W., and A. Hartnett. 1996. *Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Cleary, J., and P. Hogan. 2001. "The Reciprocal Character of Self-Education. Introductory Comments on Hans-Georg Gadamer's Address 'Education Is Self-Education.'" *Journal of Philosophy of Education* 35 (4): 519–528.
- Counts, G. 1939. *Dare the School Build a New Social Order?* New York: John Day.
- Critchley, S. 1999. *Ethics—Politics—Subjectivity. Essays on Derrida, Levinas and Contemporary French Thought*. London: Verso.
- Derrida, J. 1978. "Violence and Metaphysics. An Essay on the Thought of Emmanuel Levinas." In J. Derrida, *Writing and Difference*, 79–153. Chicago: University of Chicago Press.
- _____. 1988. *Limited Inc*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- _____. 1992. *The Other Heading. Reflections on Today's Europe*. Translated by Pascale-Anne Brault and Michael B. Naas. Bloomington: Indiana University Press.
- _____. 1997. *Politics of Friendship*. London: Verso.
- _____. 1998. *Monolingualism of the Other; or, the Prosthesis of Origin*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Dewey, J. 1954. *The Public and Its Problems*. Chicago: Swallow Press.
- _____. 1958. *Experience and Nature*. New York: Dover Publications.
- _____. 1966 (1916). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- _____. 1980 (1917). "The Need for Social Psychology." In J. A. Boydston, ed., *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924. Volume 10*, 53–63. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- _____. 1983 (1922). *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924. Volume 14: Human Nature and Conduct*, J. A. Boydston, ed. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- _____. 1984 (1929). *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 4: The Quest for Certainty*, J. A. Boydston, ed. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- _____. 1987a (1937). "The Challenge of Democracy to Education." In J. A. Boydston, ed. *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 11: 1935–1937*, 181–190. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- _____. 1987b (1937). "Democracy and Educational Administration." In J. A. Boydston, ed. *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 11: 1935–1937*, 217–252f. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- _____. 1988 (1939). "Experience, Knowledge and Value: A Rejoinder." In J. A. Boydston, ed. *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 14: 1939–1941*, 3–90. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DfEE. 1998. *The Learning Age. A Renaissance for a New Britain*. Sheffield: Department for Education and Employment.
- _____. 1999. *Learning to Succeed. A New Framework for Post-16 Learning*. Sheffield: Department for Education and Employment.

- Disch, Lisa Jane. 1994. *Hannah Arendt and the Limits of Philosophy. With a New Preface*. Ithaca: Cornell University Press.
- Donald, J. 1992. *Sentimental Education. Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty*. London: Verso.
- Dreyfus, H. L., and P. Rabinow. 1983. *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Second Edition. With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dryzek, J. S. 2000. *Deliberative Democracy and Beyond*. Oxford: Oxford University Press.
- Eisenman, P. 1976. "Post-functionalism." *Oppositions* 6: unpaginated. Reprinted in K. Nesbitt, ed., *Theorizing a New Agenda for Architecture*, 80–83. New York: Princeton Architectural Press.
- Englund, T. 1994. "Communities, Markets and Traditional Values: Swedish Schooling in the 1990s." *Curriculum Studies* 2 (1): 5–29.
- Feinberg, W. 2001. "Choice, Autonomy, Need-Definition and Educational Reform." *Studies in Philosophy of Education* 20 (5): 402–409.
- Festenstein, M. 1997. *Pragmatism and Political Theory. From Dewey to Rorty*. Chicago: University of Chicago Press.
- Field, J. 2000. *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Fosnot, C. T. 1996. *Constructivism*. New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. 1973. *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. New York: Vintage/Random House.
- _____. 1983. "The Subject and Power." In H. Dreyfus and P. Rabinow, *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics. Second Edition. With an Afterword by and an Interview with Michel Foucault*, 208–226. Chicago: University of Chicago Press.
- _____. 1984. "What Is Enlightenment?" In P. Rabinow, ed., *The Foucault Reader*, 32–50. New York: Pantheon.
- _____. 1985. *The Use of Pleasure*. New York: Pantheon.
- _____. 1986. *The Care of the Self*. New York: Pantheon.
- _____. 1991. "The Ethics of Care for the Self as a Practice of Freedom. An Interview with Michel Foucault." In J. Bernauer and D. Rasmussen, eds., *The Final Foucault*, 1–20. Cambridge: MIT Press.
- _____. 1995 (1977). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York: Vintage.
- Gadamer, H.-G. 2001. "Education Is Self-Education." *Journal of Philosophy of Education* 35 (4): 529–538.
- Gallie, W. B. 1955. "Essentially Contested Concepts." *Proceedings of the Aristotelian Society* LVI, 167–198. London: Harrison and Sons.
- Ghirardo, D. 1996. *Architecture after Modernism*. London: Thames and Hudson.
- Giesecke, H. 1985. *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Giroux, H. A. 1989. *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.

- Granel, G. 1991. "Who Comes after the Subject?" In E. Cadava, P. Connor, and J.-L. Nancy, eds. *Who Comes after the Subject?*, 148–156. New York: Routledge.
- Gutmann, A. 1987. *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- _____. 1993. "Democracy." In R. E. Goodin and Ph. Pettit, eds. *A Companion to Contemporary Political Philosophy*, 411–421. Oxford: Blackwell.
- Habermas, J. 1996. *Between Facts and Norms. Contribution to a Discourse Theory of Law and Democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Heartfield, J. 2002. *The "Death of the Subject" Explained*. Sheffield: Sheffield Hallam University Press.
- Heidegger, M. 1993 (1947). "Letter on Humanism." In David Farrell Krel, ed. *Martin Heidegger: The Basic Writings*, 213–265. San Francisco: Harper.
- Held, D. 1987. *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- _____. 1995. *Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance*. Cambridge: Polity Press.
- Hertzberger, H. 2000. *Space and the Architect. Lessons in Architecture 2*. Rotterdam: 010 Publishers.
- Honig, B. 1993. *Political Theory and the Displacement of Politics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Kant, I. 1929. *Critique of Pure Reason*. Translated by N. Kemp Smith. New York: St. Martin's Press.
- _____. 1982. "Über Pädagogik." In I. Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, 695–761. Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- _____. 1992 (1784). "An Answer to the Question 'What Is Enlightenment?'" In P. Waugh, ed. *Post-Modernism: A Reader*, 89–95. London: Edward Arnold.
- Klafki, W. 1986. "Die Bedeutung des klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept von allgemeiner Bildung." *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4): 455–476.
- Kurgan, L. 1994. "You Are Here: Information Drift." *Assemblage* 25: 14–43.
- Laclau, E. 1995. "Universalism, Particularism, and the Question of Identity." In J. Rajchman, ed. *The Identity in Question*, 93–108. New York: Routledge.
- Lave, J., and E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinas, E. 1981. *Otherwise Than Being or Beyond Essence*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- _____. 1985. *Ethics and Infinity*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- _____. 1989a. "Substitution." In S. Hand, ed. *The Levinas Reader*, 88–125. Oxford: Basil Blackwell.
- _____. 1989b. "Ethics as First Philosophy." In S. Hand, ed. *The Levinas Reader*, 75–87. Oxford: Basil Blackwell.
- _____. 1990. *Difficult Freedom. Essays on Judaism*. Translated by Seán Hand. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- _____. 1998a. "The I and totality." In E. Levinas, *Entre-nous: On Thinking-of-the-Other*, 13–38. New York: Columbia University Press.

- _____. 1998b. "Uniqueness." In E. Levinas, *Entre-nous: On Thinking-of-the-Other*, 189–196. New York: Columbia University Press.
- Lingis, A. 1981. "Translator's Introduction." In E. Levinas, *Otherwise Than Being or Beyond Essence*, xi–xxxix. The Hague: Martinus Nijhoff.
- _____. 1994. *The Community of Those Who Have Nothing in Common*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ljunggren, C. 1999. "Questions of Identity and Education. Democracy between Past and Future." In C.-A. Säfström, ed. *Identity. Questioning the Logic of Identity in Educational Theory*, 47–60. Lund: Studentlitteratur.
- Løvlie, L., K. P. Mortensen, and S.-E. Nordenbro, eds. 2003. *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Masschelein, J. 1998. "In Defence of Education as Problematisation." In D. Wildemeersch, M. Finger, and R. Jansen, eds. *Adult Education and Social Responsibility*, 133–149. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- McDonnell, L., P. M. Timpane, and R. Benjamin, eds. 2000. *Rediscovering the Democratic Purposes of Education*. Lawrence: University Press of Kansas.
- McLaren, P. 1997. *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millenium*. Boulder, CO: Westview Press.
- McLaughlin, T. H. 2000. "Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond." *Journal of Philosophy of Education* 34 (4): 541–570.
- McNeil, L. A. 2002. "Private Asset or Public Good: Education and Democracy at the Crossroads." *American Educational Research Journal* 39 (2): 243–248.
- Mollenhauer, K. 1964. *Erziehung und Emanzipation*. Weinheim: Juventa.
- Mouffe, Ch., ed. 1992. *Dimensions of Radical Democracy*. London: Verso.
- _____. 1993. *The Return of the Political*. London: Verso.
- Nancy, J.-L. 1991. "Introduction." In E. Cadava, P. Connor, and J.-L. Nancy, eds. *Who Comes after the Subject?*, 1–8. New York: Routledge.
- Neill, F. 2004. "Fame Academy." *The Times Magazine*. (14 August): 39–41.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 1996. *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Parker, W. C. 1995. *Educating the Democratic Mind*. New York: SUNY.
- Passerin d'Entrèves, M. 1994. *The Political Philosophy of Hannah Arendt*. London: Routledge.
- Pateman, C. 1970. *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peperzak, A. 1991. "Presentation." In R. Bernasconi and S. Critchley, eds. *Re-Reading Levinas*, 51–66. Bloomington: Indiana University Press.
- Rancière, J. 1991. *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rawls, J. 1993. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- _____. 1997. "The Idea of Public Reason Revisited." *University of Chicago Law Review* 94, 765–807.
- Säfström, C.-A. 2003. "Teaching Otherwise." *Studies in Philosophy and Education* 22 (1): 19–29.

- Säfström, C.-A., and G. J. J. Biesta. 2001. "Learning Democracy in a World of Difference." *School Field* 12 (5/6): 5–20.
- Saltman, K. J. 2000. *Collateral Damage: Corporatizing Public Schools—A Threat to Democracy*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Shapiro, I. 2003. *The State of Democratic Theory*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sidorkin, A. M., and Ch. Bingham, eds. 2004. *No Education without Relation*. New York: Peter Lang.
- Simons, J. 1995. *Foucault and the Political*. New York: Routledge.
- Soder, R., J. I. Goodlad, and T. J. McMannon, eds. 2001. *Developing Democratic Character in the Young*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Torney-Purta, J., R. Lehmann, H. Oswald, and W. Schulz. 2001. *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Torres, C. A. 1998. *Democracy, Education and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Tschumi, B. 1981. *The Manhattan Transcripts*. New York: St. Martin's Press.
- _____. 1994a. "Urban Pleasures and the Moral Good." *Assemblage* 25: 6–13.
- _____. 1994b. *Architecture and Disjunction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. 1994c. *Event-Cities*. Cambridge, MA: MIT Press.
- _____. 2001. *Event-Cities 2*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Usher, R., and R. Edwards. 1994. *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- Vanderstraeten, R., and G. J. J. Biesta. 2001. "How Is Education Possible?" *Educational Philosophy and Theory* 33 (1): 7–21.
- Wells, A. S., J. Slayton, and J. Scott 2002. "Defining Democracy in the Neoliberal Age: Charter School Reform and Educational Consumption." *American Educational Research Journal* 39 (2): 337–361.
- Westheimer, J., and J. Kahne. 2004. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy." *American Educational Research Journal* 41 (2): 237–269.
- Wimmer, K.-M. 1988. *Der Andere und die Sprache*. Berlin: Reimer Verlag.

واژه‌نامه انگلیسی به فارسی

accountability	پاسخگویی	community	باهمستان
accountable	پاسخگو	consciousness	آگاهی
action	عمل	concrete	انضمامی
adaptation	سازگاری	connection	پیوند
agonistic	هماورد طلبانه	constructivist	برساخت گرایانه
alterity	غیریت	contextual	زمینه مند
anachronously	نازمانی	contingency	حدوثیت
anteriority	سبقت	contingent	حادث
approach	رویکرد	cosubjective	هم‌سوژگانی
arena	عرصه	creative arts	هنرهای آفرینشگرانه
artificial	مصنوع	cultivation	پرورش
assimilation	همگون سازی	deconstructive	واسازانه
associational	تداعی گرایانه	deliberation	تصمیم سازی
being	هستنده	depersonalize	تشخص زدایی
Being	هستی	discipline	انضباط
Bildung	بیلدونگ	discourse	گفتمان
bringing out	برآوردن	discursive	گفتمانی
building	بنا، بنا کردن	disembedding	بافت زداینده
coexistence	هم‌باشی	disjunction	گسیختگی
collective space	فضای جمعی	disjunctive	گسیخته
coming into presence		dislocation	از جای شدن
coming into the world	به حضور در آمدن	diversity	تنوع
		domain	حوزه
common sense	پای به جهان نهادن	earthling	موجود زمینی
communal	فهم عرفی	edification	تهذیب
communication	کموننی	educator	آموزشگر
communitarian	ارتباط	emancipatory	رهایی بخش
	باهمستان‌گرا	empathy	همدلی

episteme	اپیستمه	multifarious	چندوجهی
essence	ذات	multiperspective	چندمنظری
essentialism	ذات‌گرایی	multiplicity	چندگانگی
ethnicity	قومیت	natality	زادگی
ethos	منش	nature	سرشت
euthanasia	به‌مرگی	neohumanism	نوانسان‌گرایی
exclusion	طررد	newcomers	نوامدگان
experimental	آزمایشی	niche market	بازار جاویژه
finite	متناهی	noncoincidence	ناهمابندی
finitude	تناهی	nonuniversal	غیرکلی
fragile	شکننده	object	ابژه
functional	کارکردی	objectification	ابژه‌انگاری
functionalist	کارکردگرایانه	objectivist	ابژه‌گرایانه
generality	امر عام، عمومیت	ontology	وجودشناسی
genus	نوع	otherness	دیگربودگی
heterophilic	غیردوست	panopticon	سراسر بین
humanism	انسان‌گرایی	parochialism	تنگ‌نظری
humanitas	مایهٔ انسانی	passion	شورمندی
imagination	تخیل	pedagogy	پداگوژی
immaturity	نابالغی	performing arts	هنرهای اجراگرانه
imperative	الزام	personhood	تشخیص
impressions	تأثرات	plurality	تکثر
index	نمایه	polis	دولت‌شهر
individualistic	فردگرایانه	postfunctional	پساکارکردی
innate	فطری	practical reason	عقل عملی
insertion	جای‌گذاری	practice	کردوکار
instrumentality	ابزاری بودن	presentation	عرضه کردن
intentional	قصدمند	proactive	خودعامل
intentionality	قصدیت	progressive	پیشرو
interchangeable	قابل جایگزینی	publicity	علنی بودن
interruption	انقطاع	raison d'erte	دلیل وجودی
intersubjectivity	بیناسوبژکتیویته	rational autonomy	خودآیینی عقلانی
into presence	به حضور	realm	ساحت
introspection	درون‌نگری	relational	رابطه‌ای
know-how	فوت‌وفن	responsiveness	پاسخ‌آوری
knowing subject	سوژهٔ شناسنده	scaffolding	داربست‌زنی
labor	زحمت	self-Bildung	خودپروری بیلدوونگی
legitimate peripheral participation	مشارکت پیرامونی مشروع	self-directing	خودراهبر
liberating	آزادساز	self-expression	خودابرازی
limit case	نمونهٔ آستانه‌ای	self-formation	خودشکل‌دهی
Man	آدمی - انسان	self-government	خودگردانی
materiality	مادیت	self-present	برخودآشکار
misuse	بدکاربری	self-presenting	خودآشکارگر
mode	وجه	singular	تکین
		singularity	تکینگی

situated	موقعیت‌مند	totalizing	تمامیت‌ساز
situatedness	موقعیت‌مندی	tourism	گردشگری
social space	فضای اجتماعی	training	یاددهی
socialization	اجتماعی‌سازی	transcendental	استعلایی
sovereignty	خویش‌فرمانی	transgression	تخطی
space of appearance	فضای نمود	troubling	دردسرافرین
sphere	سپهر	tutelage	طفولیت
strangeness	غریبه‌بودگی	undoing	الغا
stranger	غریبه	unique	یکتا
subjectivity	سوژگی	uniqueness	یکتایی
subject-matter	جستار مایه	unity	یگانگی
subject-position	سوژه-موضع	universalism	کلی‌گرایی
subjectum	سوژه‌مایه	value for money	ارزش به ازای خرج
substance	جوهر	virtu	فره
substantial	جوهری	virtue	فضیلت
subversion	براندازی	visiting	دیدار کردن
temporality	زمان‌مندی	voucher system	سیستم [آموزش] کوپنی
the fundamental	امر بنیادین	work	کار
the particular	امر جزئی	worldliness	جهان‌وارگی
the positive	امر اثباتی	worldly	جهان‌واره

نمایه

- آرنت، هانا، ۱۴، ۱۸، ۲۰، ۷۲-۳، ۱۰۲، ۱۰۶، ۱۵۱، ۱۵۷، ۱۶۳، ۱۷۹، ۱۸۶
- آزادی، ۵۸، ۸۷-۸، ۱۱۲-۷، ۱۲۰-۳، ۱۲۸، ۱۳۶، ۱۸۲-۳، ۱۶۱
- آغازگران، ۷۵، ۷۹، ۱۱۱، ۱۱۷، ۱۸۰
- آکادمی باهمستان ماسپورن، ۱۳۷
- آموزش بزرگسالان، ۲۱، ۳۷
- آموزش دموکراتیک، ۱۱، ۳۲، ۵۵، ۵۱-۱۴۸، ۴-۱۵۳، ۹-۱۵۷، ۱۶۳، ۸-۱۶۷، ۷-۱۷۱
- آموزش شخصیتی، ۹۹
- آموزشگران، ۱۷، ۱۹، ۳۶، ۴۰، ۴۲، ۵۱، ۵۳، ۹۶، ۱۲۵، ۹-۱۲۷، ۵-۱۴۴، ۱۵۵، ۱۵۷، ۴-۱۷۳، ۱۸۰
- آیزنمن، پیتز، ۶۹
- ابراز شدن، ۱۳۵
- ابزارگرایی، ۱۴، ۱۴۹، ۱۵۷، ۱۶۳، ۱۶۸، ۱۷۵
- ابزاری بودن، ۸-۱۰۷، ۱۲۳، ۱۶۴، ۲۰۲
- ابژه‌گرایی، ۷۱، ۱۱۹، ۲۰۲
- اپیستمه، ۶۳، ۲۰۲
- اجتماعی سازی، ۲۲، ۲۷، ۲۹، ۱۴۴، ۲۰۳
- اخلاقی، ۱۶، ۲۲، ۵۹، ۷-۷۵، ۸۰، ۸۴، ۹۲، ۹۷، ۱۵۸، ۱۸۰، ۱۸۶، ۱-۱۹۰
- ارزش به ازای خرج، ۳-۴۱، ۲۰۳
- از جای شدن، ۲۰۱
- استعلایی، ۱۴، ۴۷، ۴۹، ۵۲، ۵۵، ۵۷، ۶۰، ۶۲، ۶۶، ۲۰۳
- استعمار، ۱۳۳
- اعتماد، ۱۳، ۳۷، ۴۷-۸
- اکتساب، ۵۰-۴۹، ۹۵، ۱۲۹، ۱۵۴
- الزام، ۸۲، ۹۲، ۲۰۲
- الغا، ۳۲، ۱۲۸، ۵-۱۴۴، ۱۴۸، ۲۰۳
- الگوهای بازاری، ۴۴
- الگوهای حرفه‌ای، ۴۴
- الگوی اقتصادی، ۴۴
- انتظارات فناورانه، ۹۹
- انسان‌گرایی، ۱۳، ۲۲، ۹-۲۵، ۳۱، ۳۳، ۵۵، ۵۸، ۶-۶۴، ۷۹، ۱۲۹، ۲-۱۳۱، ۱۳۵، ۱۸۳، ۱۸۶، ۱۸۹، ۲۰۲
- انسانیت، ۱۷، ۲-۲۱، ۳۰-۲۵، ۶۴، ۱۲۷، ۱۳۲، ۶-۱۳۴، ۱۴۷، ۱۸۳
- انقطاع، ۱۵، ۷۹، ۹۳، ۱۷۹، ۲-۱۸۱، ۲۰۲
- ایگو، ۱-۶۰، ۶۴، ۸-۷۵، ۸۰، ۹۰
- بابا، هومی، ۱۳۱
- بازار، ۴۱، ۶-۴۵، ۱۳۳، ۲۰۲
- بازدهی، ۳۸، ۴۵، ۷۰، ۱۳۸
- بازرسی، ۴۱، ۹۹
- باومن، زیگمونت، ۱۸، ۸۳، ۱۲۶
- باهمستان، ۲۱، ۴۹، ۵۵، ۶۰، ۷۵، ۴-۸۱، ۹۸-۸۶، ۱۰۱، ۶-۱۰۴، ۱۱۷، ۱۳۷، ۵-۱۴۴، ۱۴۷
- ۲۰۱
- باهمستان عقلانی، ۳-۸۱، ۹۱-۸۶، ۷-۹۳، ۵-۱۴۴، ۱۴۷

۷۲، ۶-۷۵، ۸۰-۷۸، ۹۲، ۵-۹۴، ۹۷،
۱۰۱، ۱۲۳، ۸-۱۲۷، ۱۳۴، ۱۳۶، ۱۴۴،

۱۴۷، ۲-۱۸۰، ۲۰۲

تکنیکی، ۵۳، ۵۸، ۱۳۴، ۱۸۱، ۲۰۲

تکثر، ۵-۱۴، ۵-۷۴، ۸۰، ۱۰-۱۰۲، ۷-۱۱۴،
۲۱-۱۱۹، ۲۳، ۱۲۸، ۱-۱۳۰، ۱۳۶، ۱۴۰،

۱۴۴، ۸-۱۴۷، ۱۵۱، ۱۶۱، ۶-۱۶۵، ۱-۱۷۰،

۴-۱۷۳، ۱۸۱، ۱۸۳

تناهی، ۶۲، ۲۰۲

تنوع، ۱۰۲، ۱۰۵، ۱۱۵، ۱۲۳، ۱-۱۳۰، ۲۰۱

جامعه، ۳۲، ۴۶، ۶۱، ۱۰۰، ۱۳۶، ۱۴۱، ۱۵۱،
۱۶۲، ۳-۱۷۲، ۷-۱۷۶، ۱۸۶

جامعه‌ای یادگیرنده، ۳۸

جامعه دموکراتیک، ۱۴۹

جامعه مدنی، ۵۹، ۱۲۹، ۱۵۸

جای‌گذاری، ۲۲، ۲۷، ۲۹، ۱۰۹، ۱۲۷، ۱۴۴،
۱۴۷، ۱۷۱، ۲۰۲

جهان‌شمول، ۷۸، ۸۱، ۹۰، ۱-۱۳۰، ۱۶۷

جهان‌وارگی، ۱۰۷، ۱۸۰، ۲۰۳

جهانی‌سازی، ۸۶، ۳-۱۳۲

جی‌پی‌اس، ۹-۶۸

چومی، برنارد، ۷۰، ۱۳۸

حضور، ۵-۱۴، ۲-۳۰، ۴۳، ۵۵، ۸-۵۷، ۷-۶۶،
۷۱-۷۴، ۵-۷۷، ۸۰-۹۳، ۱۱۴، ۱۱۶،

۲۱-۱۱۹، ۲۳، ۶-۱۳۵، ۱۴۷، ۱۶۶، ۱۸۰،

۱۸۹، ۲-۲۰۱

حقیقت جهان‌شمول، ۱۳۰

حوزه خصوصی، ۱۰۵

خشونت استعلائی، ۴۷، ۵۲

خشونت، ۱۳، ۴۷، ۴۹، ۵۲، ۱۰۹

خلق فرصت‌ها، ۵۳

خلق موقعیت، ۵۱

خودابرازی، ۵۱، ۱۷۱، ۲۰۲

خودآیین، ۲۴، ۲۹، ۵۷، ۶۰-۵۹، ۱۵۸، ۱۸۰

خودآیینی، ۴-۲۳، ۳۶، ۶۰-۵۹، ۱۲۹، ۱۵۸،
۱۸۶، ۲۰۲

خویش‌فرمانی، ۵۲، ۱۱۲، ۵-۱۱۴، ۱۸۲، ۲۰۳

باهمستان‌گرایان، ۱۰۳

برگماشته شدن، ۷۸

برنامه درسی، ۵۱، ۸۳، ۹۹، ۱۷۲، ۱۸۲

بناکردن، ۱۲۷، ۱۳۶، ۴-۱۴۳، ۲۰۱

به حضور درآمدن، ۱۴، ۳۱، ۵۷، ۶۷، ۵-۷۲، ۷۹،
۹۵، ۱۲۰، ۱۸۰، ۲۰۱

بی‌عشقی، ۱۱، ۳۵، ۵۷، ۱۲۵، ۱۷۹

بی‌کنشی، ۵۱

بیلدونگ، ۳-۲۲، ۳-۳۲، ۳۰-۱۲۷، ۵-۱۳۴،

۱۴۳، ۲۰۱

بیناسوبژکتیو، ۶۱، ۷۲، ۷۵، ۹-۷۸

بیناسوبژکتیویته، ۶۱، ۷۲، ۷۹، ۲۰۲

پا به جهان نهادن، ۲-۵۰، ۸۰-۷۹، ۹۶، ۹۸، ۱۲۷،
۶-۱۳۵، ۱۳۹، ۱۴۴، ۱۴۷، ۱۶۵، ۵-۱۷۲، ۱۸۰

پارادوکس، ۱۴۳

پاسخ‌آور بودن، ۹۱، ۹۷

پاسخ‌آورانه، ۱۸، ۹۸

پاسخ‌آوری، ۱۱، ۱۸، ۹۲، ۲۰۲

پاسخگو، ۱۳، ۲۰۱

پاسخگویی، ۱۸، ۴۷، ۱۰۰، ۲۰۱

پاسخی مسئولانه، ۱۴، ۳۷

پایان انسان، ۶۱

پداگوژی، ۱۱، ۱۵، ۲۴، ۳۰، ۳۲، ۵۱، ۱۷۹، ۲۰۲

پداگوژی کودک‌محور، ۳۰

پدیدارشناسانه، ۳-۱۲، ۱۵، ۷۱

پرسیدن، ۵۲، ۵۵، ۱۸۲

پسامدرن، ۳۶، ۴۰، ۶۰-۶۹، ۸-۸۶

پسامدرنیسم، ۱۳، ۴۰-۳۹، ۵۸

پیازه، ژان، ۲۴، ۵۹، ۱۵۸

تخطی، ۶۵، ۷۰-۱، ۱۴۰، ۱۴۲، ۱۴۴، ۲۰۳

تخیل، ۱۳، ۱۱۸، ۲۰۲

تشخص، ۲۰۲

تشخص‌زدایی، ۲۰۱

تصمیم‌سازی جمعی، ۳-۱۵۲، ۱۷۲

تصمیم‌سازی دموکراتیک، ۴۶، ۱۷۲

تعامل انسانی، ۱۰۶، ۱۶۸

تفاوت، ۱۸، ۱۰۳

تفکر انتقادی، ۴۰، ۱۵۸

تکین، ۱۴، ۲-۳۱، ۵۰، ۳-۵۲، ۵۵، ۵۸، ۷-۶۶،

- داربست‌زنی، ۳۹، ۲۰۲
داوری حرفه‌ای، ۴۴
داوری، ۴۴، ۶۴، ۹-۱۱۷، ۱۲۶، ۱۲۹، ۱۳۲
دردسر، ۸۰، ۹۴، ۱۱۱
دریدا، ژاک، ۱۸، ۳-۵۲، ۹۲، ۱۴۴، ۱۸۶، ۱۸۸
دشواری آموزش، ۱۴، ۲-۱۰۰، ۱۲۳
دموکراسی، ۲-۱۱، ۱۹، ۱۰۸، ۵۹-۱۴۸، ۳-۱۶۱، ۹-۱۶۶، ۵-۱۷۲، ۱۷۷، ۱۸۳، ۱۸۷
دولت رفاه، ۱-۴۰
دولت‌شهر، ۸۱، ۱۴۸، ۱۶۶، ۲۰۲
دیدار کردن، ۱۴، ۲۰-۱۱۷، ۳-۱۲۲، ۲۰۳
دیش، لیزا، ۱۱۵، ۸-۱۱۷، ۱۲۳
دیگربودگی، ۱۸، ۸۰، ۸۵، ۱۱۹، ۱۳۱، ۱۳۶، ۱۳۹
۱۷۴، ۲-۱۸۱، ۲۰۲
دیگری، ۵-۱۲، ۱۸، ۲۰، ۲۸، ۸-۳۷، ۵۱-۴۹، ۶۱، ۳-۷۲، ۸-۷۶، ۶-۸۵، ۲-۹۱، ۷-۹۴، ۱۰۰، ۱۰۶، ۹-۱۰۸، ۱۱۲، ۱۱۶، ۲۰-۱۱۹، ۱۲۷، ۲-۱۳۱، ۱۴۱، ۱۴۳، ۱۴۷، ۱۴۹، ۳-۱۵۲، ۸-۱۵۷، ۱۶۰، ۱۶۲، ۱-۱۸۰
۱۸۶، ۱۸۸، ۱-۱۹۰
دیویی، جان، ۱۲، ۱۵، ۳۵، ۶۰، ۳-۱۵۲، ۱۵۷، ۶۳-۱۵۹، ۹-۱۶۷، ۱۷۳، ۱۸۶، ۹-۱۸۸
ذات‌گرایی، ۸۷، ۲۰۲
ذهن، ۴۹، ۹۰، ۹۷، ۱۲۹، ۱۴۱، ۱۵۲، ۱۵۴، ۱۵۶-۶۱، ۱۵۹-۱۷۲
راجرز، ریچارد، ۱۳۷
رالز، جان، ۱۰۴
راهبردهای آموزشی، ۱۰۰، ۱۶۸
رخداد، ۱-۷۰، ۱۱۰، ۱۱۸، ۴۰-۱۳۸، ۱۴۳، ۱۸۶، ۱۸۸
روابط مسئولانه، ۳۱
روان‌شناسی یادگیری، ۳۹
روشنگری، ۴-۲۲، ۳۶، ۴۰، ۹-۵۸، ۱۲۳، ۱۲۹، ۱۴۹-۸، ۱۵۷، ۱۶۷، ۱۷۵
رهایی‌بخشی، ۳۶، ۸-۸۷، ۹۷، ۲۰۱
ریسک، ۱۱، ۹-۴۸، ۷۴
زادگی، ۱۰۸، ۲۰۲
زبان یادگیری، ۳۰، ۳۶، ۴۰-۳۸، ۷-۴۵، ۵۴
- ساحت عمومی، ۱۰۵، ۱۱۳
سپهر عمومی، ۵-۱۰۴
سراسرین، ۱۳۸
سرآغاز، ۲۷، ۸۹، ۱۰۷، ۲-۱۱۰، ۴-۱۶۳، ۱۷۰
سرشت بشری، ۵-۲۳
سرمایه‌داری جهانی، ۴-۱۳۳
سننل، مایکل، ۱۰۳
سوژگی، ۵-۱۴، ۲۸، ۵۰، ۵۳، ۸-۵۷، ۳-۶۰، ۷-۶۵، ۹-۷۸، ۸۸، ۹۷، ۵-۱۳۳، ۱۳۹، ۱۴۹، ۱۵۱، ۱۵۷، ۹-۱۵۸، ۹-۱۶۱، ۳-۱۷۱، ۷-۱۷۵، ۱۸۰، ۱۸۹، ۲۰۳
سوژگی دموکراتیک، ۱۵، ۱۵۱، ۱۶۳، ۱۶۸، ۱۷۱
سوژه، ۴-۱۱، ۲۴، ۹-۲۸، ۳۱، ۵۲، ۵۵، ۸-۵۷، ۱-۶۰، ۴-۶۳، ۸-۶۶، ۲-۷۱، ۸۰-۷۴، ۸-۸۷، ۴-۱۳۳، ۱۶۲، ۴-۱۶۴، ۶-۱۷۱، ۲-۱۸۰، ۲-۲۰۳
سوژه-موضع، ۴-۱۳۳
سوژه انسانی، ۹-۲۸، ۳۱، ۵۵، ۶۵، ۶۷، ۷۹، ۱۵۸، ۱۸۰
سیستم‌های کوپنی [آموزش]، ۴۱
شخص دموکراتیک، ۳۲، ۱۴۷، ۵۱-۱۴۹، ۱۵۳، ۱۵۵، ۹-۱۵۷، ۳-۱۶۱، ۱۶۵، ۹-۱۶۷، ۳-۱۷۱، ۶-۱۷۵
شرایط پارادوکسیکال، ۱۷۵
شورمندی، ۷۶، ۷۸، ۲۰۲
شهر، ۱۴۱
شهروندی، ۸-۸۷، ۹۹، ۱۲۶، ۱۵۵
صدا، ۹۶، ۱۴۷
طرد، ۹۳، ۹۷، ۱۰۳، ۱۰۵، ۲۰۲
عاملیت، ۱۲، ۵۹، ۸-۱۸۷، ۱-۱۹۰
عرضه کردن، ۷۵، ۹۴، ۱۶۸، ۲۰۲
عقلانیت، ۲۴، ۳۰، ۳۶، ۴۰، ۵۷، ۹۷، ۱۲۶، ۱۲۹، ۱۴۴، ۱۵۹، ۱۶۷، ۱۷۵
علنی بودن، ۲۰۲
عمل، ۵-۱۴، ۳۲، ۳۵، ۳۸، ۵۰، ۶۵، ۶-۷۲، ۷۸، ۸۱، ۸-۸۷، ۹۳، ۹۸، ۱۷-۱۰۷، ۳-۱۲۰، ۱۲۶، ۱۳۳، ۱۳۵، ۱۳۷، ۱۴۳، ۱-۱۵۰، ۱۶۰، ۶-۱۶۲، ۷۷-۱۶۸، ۱۸۲، ۹۱-۱۸۶، ۲۰۱

کیستی، ۱۸، ۳۷، ۴۶، ۵۰-۲، ۵۸، ۶۶، ۷۲، ۷۴
کیفیت شهری، ۱۴۴

گرانل، ژرار، ۶۶
گسیختگی، ۱-۷۰، ۱۳۹، ۲۰۱
گشودگی، ۱۳۵، ۱۴۱
گفت‌و‌مان آموزشی، ۳۹، ۱۲۷

لاکلانو، ارنستو، ۵۷
لرن‌دایرکت، ۳۸، ۴۲
لوی‌ناس، ایمانوئل، ۱۸، ۱-۲۰، ۲۵، ۷۵
لیبرال‌ها، ۱۰۳
لینگیس، آلفونسو، ۸۱

ماهیت دشوار آموزش، ۱۹
مباحثه دموکراتیک، ۴۷
متافیزیک، ۶۴، ۹۷
متخصصان آموزشی، ۴۵
مجتمع آلفرد لرنز، ۴۰-۱۳۸
محتواها، ۲۳، ۱۲۹
مخاطب، ۱۱۴، ۱۶۶
مدرسه، ۱۵، ۳۲، ۴-۴۳، ۸۳، ۹۷، ۱۰۰، ۱۲۶،
۱۳۷، ۳-۱۴۲، ۶-۱۵۵، ۱۸۵، ۱۸۷
م‌رام TINA، ۱۲۶
مسئولیت، ۱۱-۳، ۶-۱۵، ۱۸، ۲۰، ۲۴، ۳۱-۲۹،
۳۷، ۴۷، ۵-۵۳، ۷۵-۷، ۸۱، ۲-۹۰، ۸-۹۷،
۱۲۳، ۱۲۵، ۹-۱۲۷، ۱۳۴، ۱۳۶، ۵-۱۴۴،
۱۴۷، ۱-۱۵۰، ۱۷۱، ۱۷۴، ۱۷۶، ۸۲-۱۷۹،
۱۸۶، ۱۹۰

مصرف‌کننده، ۴۲، ۴-۱۳۳
معرفت‌شناسی، ۹۷، ۱۳۱، ۱۵۸
معماران، ۱۲۸، ۹-۱۳۶، ۱۴۱، ۴-۱۴۳،
معماری، ۱۵، ۳۲، ۷۱-۶۹، ۷۵، ۱۲۵، ۸-۱۲۷،
۹-۱۳۶، ۴-۱۴۳
معماری آموزش، ۱۲۵، ۱۹
مقصود آموزش، ۲۲، ۸-۴۵، ۵۴، ۱۲۶، ۱۵۹،
۱۶۳
موفه، شانتال، ۱۰۵
موقعیت‌مندی، ۸۴، ۱۲۰
می‌اندیشم، ۶۰، ۱۵۹
مید، جورج هربرت، ۱۵۹

عمل دموکراتیک، ۱۵۱

غریبه، ۵-۱۳، ۹-۸۴، ۲-۹۱، ۲۰۳
غریبه‌بودگی، ۲۰۳
غیریت، ۱۸۰، ۲۰۱

فردگرایانه، ۴۰، ۴۹، ۱-۱۵۰، ۱۵۷، ۸-۱۶۷،
۱۷۵، ۲۰۲

فردی‌سازی، ۴۵
فُرم، ۴۰، ۴۷، ۶۹، ۹۴، ۸-۱۳۷
فروید، زیگموند، ۲۸
فُره، ۱۰۳
فره‌مندی، ۶-۱۱۴، ۱۶۶
فریره، پائولو، ۱۲
فضاهای جهان‌واره، ۱۸، ۳۲، ۱۴۰، ۱۴۲، ۱۴۴،
۱۴۸، ۲-۱۸۱

فضای اجتماعی، ۷۹، ۱۴۰، ۱۴۲، ۲۰۳
فضای جمعی، ۱-۱۴۰، ۲۰۱
فضای عمومی، ۸۸، ۱۱۳
فضای گسیخته، ۶۹، ۷۱، ۷۵، ۷۹
فضای نمود، ۱۱۶، ۲۰۳
فضای اخلاقی، ۷۷
فضیلت، ۶-۱۰۳، ۱۱۵، ۱۱۷، ۲۰۳
فلسفه آگاهی، ۱-۶۰
فناوری، ۵۴، ۹۳، ۹۶، ۱۲۷، ۱۳۶
فوکو، میشل، ۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۸، ۳۵، ۵۸، ۵-۶۱،
۷۹، ۱۵۹

فهم عرفی، ۱۲۷، ۲۰۱

قابل جایگزینی، ۸۲، ۸۹
قصیدیت، ۲۰۲

کارکردگرایانه، ۷۰، ۲۰۲
کارکردگرایی، ۴۰-۱۳۸، ۱۴۳
کارکردی، ۳۵، ۵۲، ۱-۷۰، ۱۴۱، ۱۵۶، ۱۶۱، ۲۰۲
کالج مونته‌سوری اوست، ۱۴۰
کانت، ایمانوئل، ۲۳، ۶۰-۵۹، ۱۵۷
کثرت‌زدایی، ۱۲۱
کلبرگ، لارنس، ۲۴، ۵۹، ۱۵۸
کنترل، ۴۱، ۴۷، ۷۹، ۹۹، ۷-۱۳۶، ۱۳۹، ۴-۱۴۳،
۳-۱۵۲، ۱۶۵
کوگیو، ۱-۶۰، ۷۵

- ناخویش‌فرمانی، ۱۱۴
ناممکنی، ۱۰۰
نانسی، ژان‌لوک، ۶۶
نظارت، ۴۷، ۹۹، ۱۳۷، ۱۴۳
نماینده، ۵۹، ۸۳، ۸۸، ۱۵۲
نوآمدگان، ۲۲، ۲۷، ۴۹، ۱۲۵، ۱۳۵-۶، ۱۴۷، ۱۵۳-۴، ۱۶۰-۱، ۱۶۹، ۱۷۹، ۱۸۲، ۲۰۲
نیچه، فریدریش، ۱۰۳، ۱۵۹
نیروهای بازار، ۵۴-۶، ۴۵
نئولیبرالیسم، ۱۳، ۴۱، ۵۴
واسازانه، ۱۴، ۷۲، ۱۰۱، ۱۲۱، ۱۲۸، ۱۸۰، ۱۸۶-۸، ۲۰۱
واماندگان، ۴-۱۰۳، ۱۰۶
وضع بشر، ۶-۸۵، ۸-۱۰۷، ۱۱۰، ۱۱۵، ۱۱۷
وضع بشر، ۳-۷۲، ۵۲، ۱۰۶
ویتگنشتاین، لودویگ، ۳۵، ۶۰
هابرماس، یورگن، ۶۰، ۱۲۳، ۱۵۹
هایدگر، مارتین، ۱۳، ۸-۲۷، ۳۳، ۴-۶۳، ۶۷
هرتزرگر، هرمان، ۱۴۰
هستی، ۱۸، ۲۰، ۲۶، ۳۳، ۵۰، ۶۴، ۶۶، ۱۱۲، ۱۱۶، ۹۰-۱۸۹، ۲۰۱
هگل، گئورگ ویلهلم فریدریش، ۲۴، ۶۰
هماوردطلبانه، ۲۰۱
هم‌باشی، دایم، ۸۵
همدلی، ۱۵، ۲۰-۱۱۹، ۱۸۷، ۲۰۱
همگون‌سازی، ۶-۸۵، ۱۱۹، ۲۰۱
هنرهای اجراگرانه، ۱۱۴، ۶-۱۶۵، ۲۰۲
هنرهای آفرینشگرانه، ۱۱۴، ۲۰۱
هونیک، بانی، ۱۰۲
هویت‌ها، ۱۰۲، ۱۳۶، ۱۴۷
یادگیرنده، ۱۳، ۹-۳۸، ۳-۴۱، ۹-۴۵، ۴-۵۳، ۱۸۵، ۹۵
یادگیری، ۴-۱۱، ۱۸، ۳۰، ۵۰-۳۵، ۵۲، ۵۴، ۵۹، ۵-۹۴، ۱۲۲، ۱۴۸، ۱۵۶، ۴-۱۷۳، ۱۷۶، ۱۸۰، ۱۸۵، ۱۸۷
یادگیری بزرگسالان، ۴۰، ۴۴
یادگیری مادام‌العمر، ۳۸
یکتایی، ۲۹، ۱۳۴، ۱۸۰-۱
یگانگی، ۵۳، ۲۰۳