

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 کشاورز یان



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 کشاورزیان

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 پداگوژیِ انقطاع.....	۱۷۹
گفتاری انتقادی در باب گرت بیستا (خسرو باقری).....	۱۸۵
کتاب‌شناسی.....	۱۹۳
واژه‌نامهٔ 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 بدانند — در نهایت به روابطی ابزارگرایانه و شیء‌انگارانه 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 آرنست 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 آرنستی و مفهوم «مخمصه عمل»، و همچنین با کاوش در مفهوم «دیدار کردن» نزد آرنست 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 ببینند 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 آرنست، 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 مِشلین و مارتین سیمونز که فرصتی فراهم کردند تا معماریِ آموزش را واریسی کنم، و همچنین قدردانِ توماس اِنگلند 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 آزِپرگ 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 شیوهٔ اندیشیدنم بیندیشم، و به گونه‌ای متفاوت با شیوهٔ نگریستم 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 واژهٔ existent برای «موجود» استفاده می‌کند، برای معادل‌گذاری واژهٔ 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 بازشناسی 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! در به کارگیری فهم خویش شجاع باش!» — این است شعار روشنگری» (Kant 1992 [1784], 90). مهم ترین جنبه دعوت کانت به خودآیینی عقلانی^۷ — به خودآیینی مبتنی بر عقل — آن بود که او این ظرفیت را همچون یک امکان تاریخی حادث^۸ 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 کلبِرگ.^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 کیفیت 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