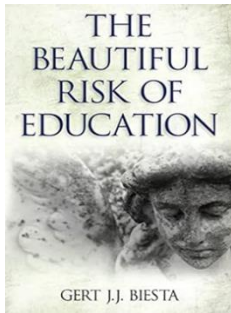


## معرفی کتاب: ریسک زیبای تربیت؛ نوشته گرت بیستا

مصطفی مرادی<sup>۱</sup>



**The Beautiful Risk of Education.**  
By Gert J. J. Biesta (2014).  
Routledge Publication

کتاب‌شناسی

### مقدمه

گرت بیستا، فیلسوف تربیت، آثار بسیاری در حوزه فلسفه تربیت منتشر کرده است که نوشته‌های وی توجه زیادی را به خود جلب کرده است؛ بیستا در وبسایت خویش چنین آورده است، «تجزیه و تحلیلی که در سال ۲۰۲۲ از سوی وبسایت research.com منتشر شد، {فعالیت‌های پژوهشی} من را در رتبه هجدهم در علوم اجتماعی و انسانی در بریتانیا و رتبه ۱۲۴ در سراسر جهان قرار داد»<sup>۲</sup>.

بدین ترتیب کتاب «ریسک زیبای تربیت»، از جمله کتاب‌هایی است که تا زمان نگارش این معرفی، به هفت زبان ترجمه شده است و توجه نسبتاً زیادی را به خود جلب نموده است. بیستا، این کتاب را تکمیل کننده دو کتاب دیگر وی یعنی «فراسوی یادگیری: تربیت مردمسالارانه برای آینده انسانی» (۲۰۰۶)، و کتاب «تربیت خوب در زمانه اندازه‌گیری؛ اخلاق، سیاست و مردمسالاری» (۲۰۱۰) دانسته است (بیستا، ۲۰۱۴، ص: x). وی، این کتاب، تلاش کرده تا برخی از ایده‌هایی را که در دو کتاب دیگر به طور ضمنی مورد اشاره قرار داده است، با صراحت بیشتری مورد تحلیل قرار دهد.

ایده محوری کتاب «ریسک زیبای تربیت» وجود خوانشی «ضعیف<sup>۳</sup>» از فرآیندها و فعالیت‌های تربیتی است؛ خوانشی که همواره آستن ریسکِ ناتمامی و عدم قطعیت است؛

<sup>۱</sup> عضو هیأت علمی و استادیار دانشگاه تهران؛ mmoradi484@ut.ac.ir

<sup>۲</sup> برای دیدن اصل مطلب به این آدرس مراجعه کنید: <https://www.gertbiesta.com/cv>

<sup>۳</sup> weak

بدین معنا که «فرآیندها و فعالیت‌های تربیتی آن چنان که یک ماشین کار می‌کند، کار نمی‌کنند» و هیچ قطعیتی در حصول نتیجه، در امور تربیتی وجود ندارد (بیستا، ۲۰۱۴، ص: x). از نگاه بیستا، تفاوت میان سیستم‌های پیچیده و باز انسانی (همانند آنچه در تربیت روی می‌دهد) با سیستم‌های بسته و مکانیکی، تفاوت عمیقی است که فرآیندها و فعالیت‌های تربیتی را همواره با یک ریسک روبه‌رو می‌کند؛ ریسکی که نخست، نمی‌توان از آن اجتناب کرد و بخش‌گریزناپذیر هرگونه فعالیت تربیتی است و دیگر اینکه، موجب انسانی شدن فعالیت‌های تربیتی می‌شود؛ از همین‌رو، وی، این ریسک را «زیبا» توصیف کرده است.

بیستا دیدگاه خویش را در مقابل دیدگاه کسانی قرار داده است که به دنبال استانداردسازی تربیت و حذف هرگونه ریسک از آن هستند؛ دیدگاهی که نگاهی مکانیستی به تربیت دارد و بر آن است که تربیت خوب، تربیتی است که قوی<sup>۱</sup>، مطمئن<sup>۲</sup>، پیش‌بینی‌پذیر<sup>۳</sup> و در همه سطوح خالی از هرگونه ریسک باشد، در حالی که وی، نگاه مقابلی را پیش رو می‌گذارد که تربیت را ضعیف، نامطمئن و غیرقابل پیش‌بینی معرفی می‌کند و این ضعف و پیش‌بینی‌ناپذیری را واقعیت هر نوع کار تربیتی می‌داند. وی به نقل از فیلیپ مریو<sup>۴</sup>، دانشمند فرانسوی حوزه تربیت، دیدگاه‌هایی را که به دنبال نتایج یقینی و قطعی و خالی از ریسک در حوزه تربیت هستند را «کودکانه»<sup>۵</sup> توصیف کرده است که بر این تصور هستند که دنیا و انسان‌ها در کنترل ما هستند و ما می‌توانیم نتایج دلخواه را از تربیت حاصل کنیم. اما نکته با اهمیت این است که بنا کردن سیستم‌های بسته و ساده برای تربیت انسان‌ها، نمی‌تواند دوام داشته باشد و فروریزش آن حتمی است؛ چرا که با اقتضائات انسانی و آزادی نهادی ما سازگار نیست (بیستا، ۲۰۱۴، صص: ۱-۴).

بیستا این نوع نگاه به تربیت را نوعی نگاه ناشکیبایانه به تربیت می‌داند که ممکن نبودن سنجش و کنترل «خروجی»<sup>۶</sup> تربیت را برنمی‌تابد؛ در این نگاه، آنچه تربیت را قوی و پیش‌بینی‌پذیر می‌کند عبارت از نتایجی است که باید در خروجی‌های تربیت مشاهده شود؛ در واقع باید پیامدهای فرآیند تربیت و کارهای تربیتی بر «ورودی»<sup>۷</sup>های تربیت، نتایج پیش‌بینی

1. strong

2. secure

3. predictable

4. Philippe Meirieu

5. infantile

6. output

7. input

شده را به بار بیاورد که این نتایج غالباً در نمرات پایانی نمایان‌گر می‌شود. وی این نوع نگاه نتیجه‌گرا به تربیت را «پزشکی کردن»<sup>۱</sup> تربیت نامیده است که در آن همچنان که نتیجه اقدامات سیستم پزشکی بر بیمار، باید نتایج قابل‌سنجش و محسوسی به بار بیاورد وگرنه کار آنان موفق ارزیابی نمی‌شود، نگاه مشابهی به تربیت و فعالیت‌های تربیتی وجود دارد. اما مسأله این است که تربیت و پزشکی دو قلمرو متمایز هستند که روش، فرآیند و سنجش نتیجه در آن‌ها به کلی متفاوت است.

بیستا برای آغاز بحث، در مقدمه کتاب، به تعریف خویش از تربیت که پیش‌تر در دیگر آثار وی آمده است، اشاره نموده است:

دغدغه تربیتی، عمدتاً مبتنی بر تحول<sup>۲</sup> از آن چیزی است که مطلوب فرض شده<sup>۳</sup>، به چیزی که مطلوب است<sup>۴</sup>؛ آن مبتنی است بر تحول آن چیزی که عملاً<sup>۵</sup> مطلوب است به چیزی که تحقیقاً<sup>۶</sup> مطلوب است؛ تحولی که هرگز نمی‌تواند از دیدگاه فرد و آن چیزی که برای وی مطلوب است مشتق شود، بلکه، همواره نیازمند التزام<sup>۷</sup> به کیستی و چیستی دیگری<sup>۸</sup> است (که همین موضوع پرسش تربیتی را به پرسشی درباره مردم‌سالاری بدل می‌کند)؛ (بیستا، ۲۰۱۴، ص: ۳).

وی، در همین راستا به سه‌گانه مهمی اشاره می‌کند که آن را بخشی از تئوری تربیتی خویش می‌داند. این سه‌گانه که در جای جای کتاب مورد استناد قرار می‌گیرند سه حوزه‌ای هستند که فعالیت‌ها و فرآیندهای تربیتی در درون آن‌ها صورت می‌گیرد؛ این سه قلمرو عبارتند از کیفی شدن<sup>۹</sup>، اجتماعی شدن<sup>۱۰</sup> و سوژه شدن<sup>۱۱</sup>. کیفی شدن مربوط به کسب همه دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و قابلیت‌هایی<sup>۱۲</sup> است که فرد در تربیت نیاز دارد؛ اجتماعی شدن عبارت است از ورود به حوزه اجتماع و پذیرش سنت‌ها و روش‌های بودن و انجام کارها مطابق با آنچه در این سنت‌ها

2. medicalization

3. transformation

4. desired

5. desirable

6. De facto

7. justifiably

8. engagement

9. other

10. qualification

11. socialization

12. subjectification

1. dispositions

انجام می‌شود و نهایتاً، سوژه شدن، به سوژگی و عاملیت کسی که در فرآیند تربیت وارد می‌شود، اشاره دارد. از نگاه بیستا خوانش «ضعیف» از تربیت، به هر سه قلمرو مورد اشاره، مربوط می‌شود و وی بر این نکته تأکید کرده است که اگر ما تنها به دنبال بازتولید آن چیزی که از پیش می‌دانیم و از پیش موجود است، نیستیم، لازم است که، زمینه ورود آغازگران نو<sup>۱</sup> به دنیای خودمان را فراهم آوریم. آغازگرانی که الزاماً به همان راهی که ما رفته‌ایم، نخواهند رفت.

بیستا در این کتاب کوشیده تا ابعاد این «ریسک زیبا» که ناشی از «ضعف» در ابعاد مورد اشاره در تربیت است را بکاود. وی در هفت فصل به ترتیب مفاهیم تربیتی خلاقیت<sup>۲</sup>، تعامل<sup>۳</sup>، تدریس، یادگیری، رهایی‌بخشی<sup>۴</sup>، مردم‌سالاری و فضیلت‌مندی<sup>۵</sup> را مورد تحلیل قرار داده است. وی به تناسب موضوع تحلیل خویش، در این سیر فلسفی، به هم‌سخنی با برخی از فیلسوفان همچون ارسطو، جان دیویی، ایمانوئل لویناس<sup>۶</sup>، ژاک دریدا، میشل فوکو، ژاک رانسیر<sup>۷</sup> و هانا آرنت پرداخته است و همین وام‌گیری و تنوع مفاهیم مطرح شده در کتاب به غنای این کتاب افزوده است. مطالعه این کتاب همچون گام زدن در بوستان آثار فیلسوفان تراز اول حوزه فلسفه است، در حالی که عینک تربیتی بر چشمان ما است. نکته اخیر گیرایی ویژه‌ای به این کتاب داده است که به رغم برخی ظرافت‌ها و دشواری‌های فهم کتاب، مطالعه آن را لذت‌بخش نموده است. در ادامه به اختصار فصول کتاب و اصول موضوع‌ها و استدلال‌های بیستا مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

### فصل نخست: خلاقیت

در این فصل، بیستا خلاقیت را مفهومی فرض نموده است که همواره «احساس خوبی» را به همراه دارد و در فرهنگ‌های مختلف به عنوان امری مطلوب در نظر گرفته شده و تربیت از دریچه این مفهوم نگریسته شده است. اما مسأله این است که خوانش غالب از مفهوم خلاقیت، همواره خوانشی بوده که با تولید «چیزی» که پیش‌تر نبوده، گره خورده است. این خوانش که در واقع خوانشی قوی از مفهوم خلاقیت در حوزه تربیت است، به تولید چیزهای

2. New beginners

3. creativity

4. communication

5. emancipation

6. virtuosity

7. Emmanuel Levinas

8. Jacques Rancière

نو توجه دارد و از نگاه وی، لازم است واسازی<sup>۱</sup> شود. برای واسازی این مفهوم، بیستا، نگاهی تاریخی به مفهوم خلاقیت انداخته است. وی با اشاره به خوانش واسازانه‌ای که جان کاپیتو<sup>۲</sup> از مفهوم خلقت در مسیحیت ارائه داده، نگاه دیگری به مفهوم خلاقیت را مورد توجه قرار داده است.

کاپیتو با مراجعه به «کتاب پیدایش<sup>۳</sup>»، به دو خوانش متفاوت از جریان خلقت در این کتاب اشاره نموده است. یکی ترجمه‌ای است که متأثر از جریان یونانی<sup>۴</sup> در میان مسیحیان رواج یافته که در آن خداوند جریان خلقت را جریانی می‌داند که در آن زمین و بهشت و موجودات در شکلی کامل و مطلق آفریده شده است و قدرت خداوند به شکلی خالص<sup>۵</sup>، پاک<sup>۶</sup>، کامل<sup>۷</sup>، اعجاب‌آور<sup>۸</sup> و نامحدود<sup>۹</sup> اعمال می‌شود. از نگاه کاپیتو این نگاه، رنگ و شکل دیدگاه افلاطونی و ارسطویی دارد و با ترجمه‌های اصیل از این سطور در کتاب پیدایش که در متون عبری وجود دارد، متفاوت است. در ترجمه‌های اصیل‌تر خداوند قادر مطلق<sup>۱۰</sup> فرض نشده و خلقت، نوعی بازسازی ریسک‌پذیر آن چیزی است که از پیش وجود داشته است؛ در این تلقی، خلقت عبارت است از فراخواندن وجود به زندگی و به چیزی بهتر. بیستا به نقل از کاپیتو آورده است خلقت در نگاه دوم: «حرکتی از عدم به هستی نیست بلکه از هستی به خوبی است» (بیستا، ۲۰۱۴، ص: ۱۴).

در نگاه اول که عمدتاً هلنیستی است، خلقت خداوند کاملاً بی‌نقص و مطلق است و هیچ ریسکی در آن راه ندارد. خدای هلنیستی، خالق آرام، دور از ما، آسمانی<sup>۱۱</sup> و بی‌اعتنا<sup>۱۲</sup> است که چندان دغدغه مخلوقات خویش را ندارد و جایی نیز برای خطا و خروج آنان از طرحی که آنان را براساس آن خلق کرده، نگذاشته است. اما خالق، در خوانش دوم، خالق است که دغدغه مخلوقات خویش را دارد و به صورت جزئی درگیر مدیریت آن چیزی است که خلق

1. deconstruct

2. John Caputo

3. The Book of Genesis

4. Hellenistic

5. sheer

6. clean

7. perfect

8. stunning

9. uninhibited

10. omnipotent

11. celestial

12. Hand-off

کرده است و بر همه امور آنان نیز تسلط ندارد. خوانش دوم از سوی کاپیتو به تأسی از لویناس «ریسک زیبای خلقت» نامیده شده است. از نگاه بیستا این ریسک در حوزه تربیت نیز خود را نشان خواهد داد. کاپیتو بر این باور است که ما می‌توانیم خوانشی وسیع از ترکیب این دو خوانش داشته باشیم اما آنچه حائز اهمیت است این است که هیچ یک از این دو خوانش از خلقت، به خلقت از عدم و نیستی اشاره ندارد بلکه خلقت همواره از بودن آغاز شده است. که در روایت اول، خلقت به دنبال ایجاد موجوداتی بی‌نقص و خطاست در حالی که در روایت دوم خلقت از بودن به سوی خوبی حرکت کرده است.<sup>۱</sup>

### خلقت سوژه

در اینجا بیستا با توسل به دیدگاه‌های لویناس و با تکیه بر خوانش کاپیتو از جریان خلقت، به این نکته اشاره می‌کند که در جریان تربیت، سوژگی خلق می‌شود. این نکته مهمی است که بیستا به طور خاص با نظر به اندیشه‌های لویناس آن را بسط می‌دهد. لویناس، فهم رایج و غالب از خلق سوژگی در جریان فلسفی غرب را مورد نقد قرار داده است؛ در نگاه لویناس در این فهم رایج، سوژه از پیش، سوژه در نظر گرفته می‌شود و برای وی ایگو فرض می‌شود که مرکز معنا و هشیاری انسان است و این فرد با برخورداری از این سوژگی به تعامل و کنش متقابل با دیگر افراد وارد می‌شود؛ اما لویناس بر این باور است که سوژه، ایگو و یا هشیاری انسان صرفاً پس از ارتباط<sup>۲</sup> است که پدیدار می‌شود و انسان پیش از ارتباط و تعامل با دیگران، واجد هیچ‌گونه خود یا سوژگی نیست. در این نگاه، دیگری<sup>۳</sup>، اهمیت اساسی می‌یابد؛ زیرا سوژه بدون دیگری، اساساً سوژه نیست و نمی‌تواند باشد.

این ارتباط از نگاه لویناس، ارتباط دانشی یا عمل ارادی ایگو نیست بلکه نوعی ارتباط اخلاقی است؛ زیرا ایگو صرفاً پس از ارتباط است که به وجود می‌آید و مسئولیت، بخش «ضروری، اصلی و زیربنایی ساختار سوژگی» ماست. لویناس سوژه را «مسئول<sup>۴</sup>» نامیده است بدین معنا که ما پیوسته مخاطب دیگری هستیم و مورد سؤال و خطاب قرار می‌گیریم و اساساً از همین طریق سوژه شده‌ایم. سوژه به طور فردی، مخاطب دیگری است و نمی‌تواند از این مخاطب

<sup>۱</sup> به نظر می‌رسد که در خوانش مشهور در سنت یهودی و مسیحی از خلقت، نوعی باور به ناهم‌سازی میان پذیرش خداوند به عنوان قادر مطلق و وجود اختیار و انتخاب در انسان وجود دارد؛ ولی می‌دانیم که در خوانش‌های موجود در فضای اسلامی، امکان جمع این دو بدون حذف یکی به نفع دیگری مطرح شده است.

<sup>۲</sup> relationship

<sup>۳</sup> others

<sup>۴</sup> Being-in-question

بودن بگریزد. ما در برابر دیگران وظایف و مسئولیت اخلاقی داریم؛ زیرا این دیگران هستند که سوژگی را در ما ایجاد کرده‌اند.

لویناس بر این باور است که سوژه بی‌همتا و منحصر به فرد<sup>۱</sup> است، اما نباید این بی‌همتایی را به صورت ماهوی درک کرد. بدین معنا که ما از ماهیت و ذاتی برخورداریم که با ماهیت و ذات دیگران تفاوت دارد بلکه از نگاه وی، این بی‌همتایی امری وجودی است و در جایگزین ناپذیری<sup>۲</sup> انسان (که امری وجودی است) متبلور می‌گردد. در این نگاه، وجود ما و زاویه‌ای که از دریچه آن ما به هستی می‌نگریم، منحصر به فرد است و کسی نمی‌تواند جای دیگری را در هستی اشغال کند.

بی‌همتایی سوژه، هم‌زمان در مسئول بودن وی نیز نمایان است. مسئول بودن همواره به طور خاص بر دوش یک فرد خاص، یعنی خود من است و نباید منتظر پاسخ از سوی دیگران باشیم. به تعبیر لویناس تعامل میان سوژه‌ها، تعاملی نامتقارن<sup>۳</sup> است و هر سوژه به طور خاص باید به وظایف شخص خود در ارتباط با دیگران تمرکز کند؛ چرا که او در همین ارتباط است که سوژه شده است و برای پایداری و رشد این ارتباط باید بکوشد و نباید از دیگران انتظار داشته باشد که همانند وی عمل کنند. سوژه باید به طور محض بر مسئولیت خویش تمرکز نماید و مسئولیت خویش را مطلق در نظر بگیرد؛ زیرا چنان‌چه به اجمال اشاره شد، سوژگی ما حاصل ارتباط با دیگرانی است که با آنان در تعامل هستیم و این راز مسئولیت ماست.

#### پداگوژی با دستان خالی

چنان‌چه گفته شد، سوژگی از نگاه لویناس، دارای ماهیت خاصی نیست بلکه نوعی از بودن است که پیوسته در جریان است. از همین‌رو می‌توان آن را یک رویداد<sup>۴</sup> نامید که در تعامل با دیگران حاصل می‌شود. اما موضوع حائز اهمیت این است که همچنان که ما در این تعامل خلق می‌شویم نسبت به این تعامل و دیگری مسئولیت پیدا می‌کنیم و نمی‌توانیم نسبت به این مسئولیت بی‌توجه باشیم. بنا به دیدگاه لویناس، این مسئولیت امری مطلق است که تنها بر عهده ماست و ما نمی‌توانیم آن را بر دیگری تحمیل کنیم.

به همین منوال در فرآیند تربیت، معلم سوژه‌ای است که در تعامل با دانش‌آموزان مسئولیت مطلق دارد اما نمی‌تواند دانش‌آموزان را وادار کند که آنان نیز مسئولانه عمل کنند. او تنها باید

<sup>2</sup> uniqueness

<sup>3</sup> irreplaceability

<sup>4</sup> nonsymmetrical

<sup>5</sup> event

متوجه مسئولیت خویش نسبت به فرآیند تربیتی باشد. به رأی بیستا، این تفسیر از مسئولیت و سوژگی، دست کنش‌گران تربیتی را خالی نگه می‌دارد؛ زیرا راهی برای اینکه مسئولیت را به دانش‌آموزان بیاموزانیم وجود ندارد ولی هم‌زمان بر این باور است که این تهی‌دستی، چیز بدی هم نیست. زیرا این خوانش ضعیف از ظهور سوژگی به ما می‌آموزاند که ما نمی‌توانیم همچون تولیدگران به دنبال تولید سوژگی و مسئولیت در دانش‌آموزان باشیم بلکه ما به عنوان کنش‌گر حوزه تربیت، مسئول مطلق کنش‌های خویش هستیم.

درسی که کنش‌گران تربیتی از خوانش ضعیف از خلاقیت یا ظهور سوژگی در فرآیند تربیت می‌آموزند، این است که آنان باید مسئولیت خویش در ترتیبات تربیتی همچون، برنامه درسی، پداگوژی، طرح درس، شیوه تعامل در کلاس درس و دیگر مسائل مربوط به حوزه تربیت را به صورت مسئولانه به ثمر برسانند و دانش‌آموزان را در معرض آن قرار دهند ولی نباید انتظار داشته باشند که دانش‌آموزان نیز مشابه آنان رفتار کنند؛ زیرا آنان کنترل و احاطه‌ای بر سوژگی دانش‌آموزان ندارند و نمی‌توانند داشته باشند. شاید این درسی باشد که جایگاه معلم در فرآیند تربیت را با درستی بیشتری مشخص می‌کند و ریسک لازم را در ضمیر وی می‌نشانند و انتظارات بی‌جا و عجولانه از کارهای تربیتی را خنثی می‌کند.

### فصل دوم: تعامل

در پیگیری خوانش ضعیف از مفاهیم تربیتی، بیستا در این فصل، مفهوم تعامل را مورد توجه قرار داده است. از نگاه وی اگر نگوییم همه، ولی غالب فعالیت‌های تربیتی از طریق تعامل صورت می‌پذیرد و داشتن خوانشی موجه از آن ضروری است. نکته نخستی که در این فصل مورد اشاره قرار می‌گیرد نقد و ردّ خوانش قوی از تعامل در فرآیندها و فعالیت‌های تربیتی است. در خوانش قوی، تعامل همچون انتقال<sup>۱</sup> دانش در نظر گرفته می‌شود که همانند سیگنال‌هایی است که گیرنده‌های تلویزیونی دریافت می‌کنند. در این نوع استعاره از تربیت، تعامل زمانی صورت گرفته است که سیگنال‌هایی که از فرستنده ارسال شده بی‌کم‌وکاست توسط گیرنده دریافت شود این در حالی است که از نگاه بیستا، تعامل در تربیت بیش از آن که متوجه انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز باشد متوجه معنا و تفسیر<sup>۲</sup> مشترکی است که

<sup>۱</sup>: transmission

<sup>۲</sup>: interpretation



میان آنان در جریان است. استعاره تعامل به مثابه اشتراک معنا و تفسیر، به طور اساسی گشوده<sup>۱</sup> و نامتعین<sup>۲</sup> و بنابراین ضعیف و متضمن ریسک است. بیستا برای اشاره مقدماتی به خوانش مورد نظر خویش از تعامل، به ترکیب اندیشه‌های دو فیلسوف دست زده است؛ یکی پراگماتیسم در اندیشه دیویی و دیگری واسازی در اندیشه دریدا. بیستا دیدگاه مورد دفاع خویش را پراگماتیسم واسازی شده<sup>۳</sup> نام گذاشته است که مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

#### تعامل در اندیشه دیویی

تعامل در نگاه دیویی، بسیار اساسی است. بیستا به نقل از دیویی آورده است: «در میان همه کارها، تعامل، شگفت‌انگیزترین<sup>۴</sup> است». بیستا می‌گوید: این نه به آن دلیل است که دیویی به چیز تازه‌ای در فلسفه خویش اشاره می‌کند بلکه به این دلیل که چیزهای بااهمیتی که بخشی اساسی از نحوه بودن انسان هستند و در طی قرن‌ها مورد تحلیل فلسفی فیلسوفان قرار گرفته‌اند، چیزهایی از قبیل، ذهن، هشیاری، تفکر، سوژگی، معنا، هوش، زبان، عقلانیت، منطق، استنباط<sup>۵</sup>، و حقیقت، همه و همه از طریق و در نتیجه بودن در تعامل با دیگران به وجود می‌آیند. حتی زبان که در نگاه فیلسوفان، شرط تعامل و اساس هرگونه بودن انسان، موضوعی اجتماعی است و در اجتماع ظاهر می‌شود. از نگاه دیویی بی‌توجهی به این واقعیت، منجر به «جریانی ذهن‌گرایانه<sup>۶</sup>، در خود فرومانده<sup>۷</sup> و خودمحورانه<sup>۸</sup> در اندیشه مدرن» شده است.

دیویی تربیت را همچون تعامل نگریسته که در آن لازم است وضعیت روان‌شناختی متریبان با مؤلفه‌های اجتماعی هماهنگ شود؛ بدین معنا که بدون توجه به وضعیت روان‌شناختی متریبی، بدون داد و ستد میان برنامه درسی و کودک، هیچ‌گونه تعاملی صورت نمی‌گیرد و بنابراین تربیت رخ نمی‌دهد. مفهوم اساسی‌ای که دیویی برای اشاره به این تعامل مطرح کرده، مفهوم مشارکت<sup>۹</sup> است. در نگاه دیویی، تربیت با تعامل انجام می‌شود و تعامل از طریق

<sup>2</sup>. open

<sup>3</sup>. undetermined

<sup>4</sup>. Deconstructive pragmatism

<sup>5</sup>. wonderful

<sup>6</sup>. inference

<sup>7</sup>. subjectivistic

<sup>8</sup>. solipsistic

<sup>9</sup>. egoistic

<sup>1</sup>. participation

مشارکت متریبان در شکل‌دهی به معنا و درک مشترک حاصل می‌شود. در این نگاه، تربیت به معنای ساده شده «بودن در محیط اجتماعی»<sup>۱</sup> در نظر گرفته نشده بلکه از نگاه دیویی به معنای «داشتن محیط اجتماعی»<sup>۲</sup> در نظر گرفته شده است. تفاوت اساسی این دو تلقی در این است که در یکی این انگاره وجود دارد که بودن در محیط اجتماعی امری اقتضایی و به منظور تربیت رخ می‌دهد و حتی می‌توان از آن اجتناب کرد در صورتی که ما ناگزیر، همواره در تعامل و محیط اجتماعی هستیم و تربیت شکل خاصی از این تعامل را شامل می‌شود.

از همین‌رو از نگاه دیویی، تربیت با مهارت‌آموزی<sup>۳</sup> متفاوت است؛ زیرا در مهارت‌آموزی، مشارکت، در معنای ساختن معنای جدید وجود ندارد و مربی به دلیل برخورداری از مهارت خاصی به صورت یک‌طرفه به آموزش متریبی می‌پردازد و متریبی بیشتر نقش گیرنده را دارد؛ حال آن که تربیت در اساس یک فعالیت دو طرفه میان معلم و دانش‌آموز و میان دانش‌آموزان با یکدیگر است. به رأی دیویی، برای اینکه تربیت حاصل شود این مشارکت حیاتی است و مقدمه هرگونه فهم مشترک است؛ در واقع برخلاف تلقی غالب که کار تربیتی را نیازمند فهم مشترک میان اعضای آن می‌داند، دیویی در جهت عکس آن استدلال نموده است؛ بدین معنا که این مشارکت و فعالیت اجتماعی است که شرط لازم برای رسیدن به فهم مشترک میان کنش‌گران تربیتی از قبیل معلم و دانش‌آموز می‌گردد.

در نگاه دیویی معنا نه در چیزها یا رویدادها بلکه در میان<sup>۴</sup> فعالیت‌های اجتماعی کنش‌گران تربیتی نهفته است و از همین‌رو، تربیت نه به مفهوم انتقال دانش از ذهن معلم به ذهن دانش‌آموزان بلکه به معنای مشارکت در ساختن معنا، خواهد بود. در این نگاه برای تدریس ریاضیات باید دانش‌آموز در فعالیتی ریاضیاتی مانند اندازه گرفتن مساحت چیزهای واقعی یا تقسیم چیزهای واقعی مشارکت داشته باشد نه اینکه به صورت ذهنی به انجام مکانیکی این کارها بپردازد و مشارکتی در ساخت معنا نداشته باشد. بیستا در اینجا به نکته جالبی اشاره کرده که در ادبیات مربوط به تربیت از آن به برنامه درسی پنهان یاد شده است. وی اشاره کرده که اثرگذاری پررنگ برنامه درسی پنهان بر دانش‌آموزان، برخلاف برنامه رسمی، ناشی از مشارکت واقعی دانش‌آموزان در فهم و خلق معنا درباره آن است؛ زیرا برنامه درسی پنهان

2. Being in social environment

3. having social environment

4. training

5. In-between

صرفاً برنامه‌ای مصنوعی و انتزاعی نیست و دانش‌آموزان با آن درگیر می‌شوند و به آن توجه می‌کنند.

نکته مهم دیگری که در اندیشه دیویی در باب تعامل از طریق مشارکت مورد اشاره قرار گرفته، این است که این مشارکت نباید ساختگی<sup>۱</sup> و انحراف یافته<sup>۲</sup> باشد. این مشارکت باید به معنای واقعی از به اشتراک گذاشتن دیدگاه همه یا بیشینه دانش‌آموزان کلاس حاصل شده باشد و برای این کار لازم است دیدگاه همه دانش‌آموزان از سوی معلم جدی گرفته شود و هیچ دیدگاهی هر چند شاذ و نامتعارف کنار گذاشته نشود.

#### نقد و بازسازی دیدگاه دیویی با نظر به دیدگاه دریدا

از نگاه بیستا، چالشی در دیدگاه دیویی وجود دارد و آن این است که هر چند دیویی به نقد «متافیزیک ذات» پرداخته است ولی هم‌زمان متافیزیک دیگری، یعنی «متافیزیک وجود» را جایگزین آن نموده است؛ یعنی در هر حال آنچه دایرمدار کار است نوع دیگری از متافیزیک است که در اندیشه دریدا، «متافیزیک حضور» نام گرفته است؛ یعنی چیزی حضور دارد که به قیمت نادیده گرفته شدن غیبت چیز دیگری است. دریدا بر این باور است که در میان فیلسوفان غربی همواره متافیزیک حضور در جریان بوده است؛ بدین معنا که همواره چیزی مبنا، اساس و پایه نظریه‌پردازی برای اثبات چیزهایی فرض شده است که این خود، اساس مشکل و چالشی است که جریان فلسفی غرب با آن مواجه بوده است.

دیدگاه دیویی نیز بدین ترتیب با این چالش مواجه است که تعامل را مبنای تربیت قرار داده است ولی همچنان که دریدا اشاره کرده است، هر نوع متافیزیک حضور که در آن چیزی مبنا و اساس اندیشه‌ورزی قرار می‌گیرد، هم‌زمان در معرض واسازی و تبدیل به قطب دیگری است که غایب است. در نگاه دریدا، نقطه ارشمیدسی مشخصی برای نقد دیگر دیدگاه‌ها و ایستادن بر فراز وجود ندارد و دیویی دقیقاً در این موضع می‌تواند در معرض نقد دریدا قرار گیرد که چیزی را نقطه اتکا قرار داده است. آلودگی به قطب غایب، یعنی آن چیزی که تعامل نیست، همواره در کمین تعامل است و می‌رود که تعامل را به امری ناممکن بدل سازد.

مثالی که در اینجا بیستا برای شرح نقد دریدایی خویش بر دیدگاه دیویی مورد اشاره قرار گرفته این است که در جریان تعامل همواره لازم است که قدری از اشتراک وجود داشته باشد، زیرا در حالتی که کنش‌گران تربیتی دیدگاهی به کلی متفاوت از دیگری داشته باشند هرگونه

<sup>1</sup> Pseudo-participation

<sup>2</sup> distorted

مشارکتی غیرممکن خواهد بود. حال پرسش این است که در این حالت، دیویی چه پاسخی می‌تواند داشته باشد. از همین‌رو، از نگاه بیستا، ما لازم است همواره این را در نظر داشته باشیم که تعامل خود، چیز مطلق نیست و امکان‌سازی و تغییر در آن وجود دارد و این دقیقاً جایی است که تربیت را بر یک مبنای لرزان و لغزنده قرار می‌دهد و نسخه‌ای «ضعیف» از تعامل را در اختیار ما قرار می‌دهد.

در این نسخه ضعیف از تعامل، این «ریسک» همواره وجود دارد که تعامل به امری غیرممکن تبدیل شود؛ بدین معنا که از پیش نمی‌توان با قطعیت، مشارکت همه کنش‌گران تربیت در ساختن معنا و تفسیری مشترک از فعالیت‌های تربیتی را فرض گرفت. همواره باید به این هشدار دریدا آگاه بود که ما در حال مشاهده‌ی واسازی هستیم و آنچه ممکن است می‌تواند به چیزی غیرممکن تبدیل شود. نهایتاً به نظر می‌رسد این خوانش ضعیف از تعامل با واقعیت‌های تبدیل‌یابنده حوزه تربیت همخوان‌تر است و نمی‌توان نسخه‌ای قطعی و ثابت از تعامل، نسخه‌ای که خود مبنای همه فعالیت‌های تربیتی قرار می‌گیرد، برای تربیت نوشت؛ چرا که واسازی در کمین است.

### فصل سوم: تدریس

یکی از نوآوری‌های بیستا که در مقالات وی نیز بسیار پررنگ مورد اشاره قرار گرفته، توجه به تفاوت دقیقی است که وی میان یادگیری و تدریس قرار داده است. از نگاه بیستا، یکی از چالش‌های اساسی تربیت در عصر حاضر، احاله یا فروگاهش تربیت به یادگیری است.<sup>۱</sup> از نگاه بیستا تربیت چیزی بیش از یادگیری است؛ زیرا یادگیری می‌تواند کاملاً به صورت فردی و از هر طریقی صورت پذیرد ولی چنانچه اشاره شد تربیت امری اجتماعی و مستلزم تعامل با دیگر کنش‌گران این حوزه به ویژه معلم است. به طور خلاصه، نکته اساسی این فصل این است که تدریس نمی‌تواند محدود به موقعیت‌های تربیتی باشد و همواره نیازمند فراروی<sup>۲</sup> از آن موقعیت است.

بیستا یکی از دلایل اصلی جایگزینی یادگیری به جای تدریس و معلم را رواج دیدگاه‌های سازه‌گرایانه<sup>۳</sup> در تبیین شکل‌گیری دانش دانسته که در چهار شکل سازه‌گرایی رادیکال متعلق

<sup>۱</sup> وی این فروگاهش را learnification نام نهاده است. در توضیح مربوط به فصل سوم، این مفهوم مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

<sup>۱</sup> transcendence

<sup>۲</sup> constructivism

به ارنست فون گلاسرزفلد<sup>۱</sup>، سازه‌گرایی شناختی ژان پیاژه، سازه‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی و سازه‌گرایی ارتباطی<sup>۲</sup> دیویی مطرح شده است. در دیدگاه سازه‌گرایانه آنچه اهمیت دارد ساختن دانش در ذهن دانش‌آموز است و این کار صرفاً با فعالیت و تلاش خود دانش‌آموز حاصل می‌شود نه تدریس معلم. رواج این دیدگاه چنانچه بیستا از قول تگ<sup>۳</sup> مورد اشاره قرار داده موجب پارادایم شیفت - به بیان کوهنی آن - شده که در آن از «پارادایم آموزش<sup>۴</sup>» به «پارادایم یادگیری» تغییر صورت پذیرفته است. در این پارادایم، محیط کلاس و شرایط و فعالیت‌ها باید به گونه‌ای تنظیم و طراحی گردد که دانش‌آموز خود بتواند فهمی عمیق از موضوع به دست بیاورد و عادت‌های ذهنی متناسب با آن موضوع را کسب نماید؛ اما مسأله این است که تدریس و معلمی چیزی بیش از این فهم بسته است. چیزی متعال که از چارچوب کلاس درس هم فراتر می‌رود.

در اینجا بیستا مجدداً به لویناس متوسل می‌شود. لویناس در بیان دیدگاه خود درباره تدریس با نقد و رد دیدگاه سقراط در رساله منون که در آن در پاسخ به پارادوکس منون، تدریس را نوعی یادآوری دانسته، تدریس را چیزی متعال بیان نموده است که صرفاً یادآوری<sup>۵</sup> چیزی که از پیش داریم، نیست بلکه همواره چیزی اضافه بر چیزهایی است که ما در اختیار داریم و حتی می‌توانیم کسب کنیم. فروکاهش تدریس به یادآوری، نوعی یادگیری است نه تدریس؛ زیرا در تدریس همواره چیزی بیرون از فرد و حتی بیرون از معلم وجود دارد.

بیستا با نظر به خوانشی که از دیدگاه لویناس و همچنین کرکگور وجود دارد تدریس را نوعی از مکاشفه<sup>۶</sup> دانسته است که همواره چیزی به همراه دارد که نخست، ما آن را از پیش نمی‌دانیم؛ یعنی ورای دانسته‌های ماست و دوم اینکه، اساساً قابل نتیجه‌گیری از چیزهایی که قبلاً در نزد ما بوده، نیست. لویناس، این مکاشفه را نوعی معما یا راز<sup>۷</sup> می‌داند که ابداً یک پدیدار نیست و فراسوی شناخت و درک فرد و لذا فراسوی وجود<sup>۸</sup> قرار دارد. به رأی لویناس، این شناخت، همانند شناختی است که ما از خداوند پیدا می‌کنیم و خداوند در ذهن ما خود

<sup>3.</sup> Ernst von Glasersfeld

<sup>4.</sup> Transactional

<sup>5.</sup> Tagg

<sup>6.</sup> instruction

<sup>7.</sup> maieutic

<sup>8.</sup> revelation

<sup>1.</sup> enigma

<sup>2.</sup> being

را نشان می‌دهد بدون اینکه خود را بشناساند و بدون اینکه ما امکان فهم و درک آن را داشته باشیم و رازگونی آن نیز دقیقاً همین جاست؛ از یک سو ما درکی از آن پیدا می‌کنیم و از سوی دیگر قابل توصیف منطقی نیست.

نکته‌ای که بیستا به تاسی از لویناس به دقت نشان می‌دهد این است که نباید یادگیری را با «تحت تدریس قرار گرفتن»<sup>۳</sup> یکی دانست. در دومی، نوعی از تعامل وجود دارد که در وجود یادگیرنده و حتی معلم خلاصه نمی‌شود. در یادگیری شما هستید و چیزی که به دنبال یادگیری آن هستید و این یادگیری به هر طریقی می‌تواند صورت پذیرد ولی در تدریس شما در تعامل با معلم به محدودیت‌های فهم و دانش خویش که کاملاً از نوعی دیگر است، دست پیدا می‌کنید. بیستا به نقل از یکی از اندیشمندان، این دانش را «دانشی دشوار»<sup>۴</sup> نامیده است که محدودیت‌های ما را به ما می‌نمایاند؛ یا در تعبیری دیگر، تدریس به هدیه‌ای<sup>۵</sup> تعبیر شده که در پایان فرآیند تدریس به ما اهدا می‌شود و نکته این است که ما نمی‌دانیم و نمی‌توانیم از پیش بدانیم که آن هدیه چیست.

نکته پایانی و با اهمیت این فصل این است که معلم در فرآیند تدریس نمی‌تواند به دانش خویش اطمینان داشته باشد و خود را در موقعیت مسلط و برتر ببیند و بر این تصور باشد که می‌تواند هدیه تدریس را به ارمغان بیاورد. از نگاه بیستا، اطمینان معلم به دانش و بینش خود می‌تواند منجر به اقتدارگرایی<sup>۶</sup> شود. بیستا در ضمن اینکه اقتدار<sup>۷</sup> معلم را به رسمیت می‌شناسد، خاطر نشان می‌سازد معلم نباید به اقتدار خویش اطمینان داشته باشد. همواره لازم است در سوی معلم قدری «ضعف» و ناباوری به امکان انجام تدریس وجود داشته باشد چرا که همان‌گونه که اشاره شد، همه آن چیزی که در فرآیند معلمی کردن و تدریس رخ می‌دهد وابسته به معلم نیست و چیزی فراتر یا هدیه‌ای برتر در تدریس وجود دارد که در دستان معلم نیست و این ضعف همواره کار معلم را با ریسک همراه می‌کند. ریسکی که اطمینان خاطر را از معلم می‌زداید و نوعی انتظار برای به بار نشستن تدریس را به جای آن می‌نشانند.

3. Being taught

4. Difficult knowledge

5. gift

6. authoritarian

7. authority

## فصل چهارم: یادگیری

چنانچه در اشاره به دیدگاه بیستا درباره تدریس اشاره شد، وی، نگاه مثبتی به یادگیری ندارد. بیستا خود اشاره کرده است: «در لحظات رادیکال‌ترم، حتی گاهی به این می‌اندیشم که یادگیری، آخرین چیزی است که مربیان باید دغدغه آن را داشته باشند»؛ اما به نظر می‌رسد این خلاف شهود هر یک از ماست و ما یادگیری را بخش اصلی هرگونه تربیت می‌دانیم. دقیقاً همین شهود است که دست‌مایه تحلیل و نقد بیستا قرار گرفته است. وی در این فصل به این نکته اشاره نموده که بخشی از نقد وی متوجه همین عادی و طبیعی<sup>۱</sup> در نظر گرفتن یادگیری است؛ اینکه یادگیری، همچون اتفاقی گریزناپذیر در تربیت در نظر گرفته شود؛ یعنی همان‌طور که ما به طور طبیعی می‌بینیم و می‌شنویم، به همین شکل، یاد می‌گیریم. این نقطه آغاز چالش بیستا با این دیدگاه است. روشن است که فیلسوفی بهتر از فوکو نمی‌تواند در این مسأله‌آفرینی به یاری وی بیاید. پس از طرح نکاتی در باب یادگیری، نحوه استفاده از اندیشه فوکو در دیدگاه بیستا مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

بیستا در اشاره به برخی از اسناد رسمی مربوط به حوزه تربیت، از جمله اسناد اتحادیه اروپا، محوریت یادگیری در این اسناد را مورد تحلیل قرار داده است. پیش‌تر این نکته را به نقل از بیستا مورد اشاره قرار دادیم که در نگاه وی، در زمانه ما یادگیری جای تدریس را گرفته است. وی این دیدگاه را «یادگیری محوری<sup>۲</sup>» یا احاله تربیت به یادگیری یا فروکاهش تربیت به یادگیری نامیده است. بیستا، چهار دلیل اصلی برای ترویج این دیدگاه مورد اشاره قرار داده است؛ یکی همان رواج رویکرد سازه‌گرایی است که در بخش پیش مورد اشاره قرار گرفت. دومی، نقدهایی که اندیشمندان پست‌مدرن بر اقتدارگرایی معلمان وارد ساخته و به تضعیف جایگاه معلمان منجر شده است، سوم، «انفجار بی‌صدای<sup>۳</sup>» شکل‌های مختلف یادگیری است که در عصر جدید رواج یافته است و آخرین مورد، تأثیر سیاست‌های نئولیبرالی بر حوزه تربیت است که در آن، آنچه اهمیت دارد، کسب سود و کاهش هزینه است.

تأکید بر یادگیری محوری تربیت، منجر به طرح مفهوم دیگری با عنوان یادگیری مادام‌العمر<sup>۴</sup> شده است، این مفهوم به اسناد رسمی بسیاری از کشورهای اروپایی همچون محور توسعه و رشد رسوخ کرده است. بیستا به نقل از دو تن از اندیشمندان، سه هدف اصلی برای این گونه

---

<sup>۱</sup> natural

<sup>۲</sup> lernification

<sup>۳</sup> Silent explosion

<sup>۴</sup> Lifelong learning

از یادگیری برشمرده است؛ یکی، یادگیری مادام‌العمر برای توسعه اقتصادی، دیگری یادگیری مادام‌العمر برای توسعه و رشد فردی و سوم یادگیری مادام‌العمر برای توسعه اجتماعی و رشد مردم‌سالاری. اما چنان‌چه بیستا اشاره نموده است بیش از همه، آن چیزی که زیربنای این نوع از یادگیری است رشد سرمایه و قدرت رقابت اقتصادی با کشورهای دیگر قرار دارد.

بیستا برای نشان دادن مشخصه‌های یادگیری مادام‌العمر و فروکاهش تربیت به یادگیری، مواردی را مورد اشاره قرار داده است؛ نخست اینکه، چنان‌چه اشاره شد، در این نوع از یادگیری، تأکید زیادی بر ابعاد اقتصادی می‌شود که با توسل به آن به رشد سرمایه و توان رقابت‌پذیری یک کشور افزوده شود. دیگری، در این پارادایم، یادگیری از یک «حق» به یک «وظیفه» تبدیل شده است که همچون باری بر دوش یادگیرندگان قرار می‌گیرد. سوم، گستردگی و نفوذ درونی مفهوم یادگیری مادام‌العمر به شکلی که به عنوان یک تقاضای درونی برای یادگیری تبدیل شده است. در اینجا بیستا از مفهوم فوکویی حکومت بر ذهن<sup>۱</sup> استفاده کرده است؛ یعنی در این حالت فرد بدون اینکه خود، فشاری را از بیرون احساس کند در درون خویش احساس و عطش یادگیری مداوم را می‌یابد اما این احساس، در واقع حاصل تسلط و اقدامات سیاست‌گذاران صورت گرفته است و تصمیم خود فرد نیست. چهارم، چنان‌چه اشاره شد، طبیعی کردن یادگیری چنان‌چه نیاز به انتخاب و تصمیم ندارد. اما مسأله این است که یادگیری مادام‌العمر با چالش‌های بسیاری روبه‌رو است که به آن اشاره خواهد شد.

#### چگونه طبیعی بودن یادگیری را واسازی کنیم؟

نخست باید بدانیم که یادگیری یک مفهوم تجویزی و ارزیابانه<sup>۲</sup> است و نه توصیفی؛ یعنی چنان‌چه تعریف مطرح از یادگیری به معنای ایجاد برخی تغییرات پایدار در یادگیرنده را بپذیریم، پرسشی که مطرح می‌شود، این است که کدام تغییرات مدنظر ماست؟ و در اینجا ما با قضاوتی ارزشی روبه‌رو هستیم نه یک توصیف طبیعی مانند دیدن و شنیدن؛ یعنی روشن است که هر تغییری، یادگیری نیست و یادگیری ملاک می‌خواهد و این ملاک مبتنی بر اهداف و قضاوت‌های ارزشی ما است. دوم اینکه، توجه دادن به این نکته است که مخاطب قرار دادن دیگران با عنوان «یادگیرنده»، به طور ضمنی متضمن این قضاوت است که آن فرد، فردی ناتمام است که لازم است با تغییراتی که از طریق یادگیری ایجاد خواهد شد، به فردی مناسب‌تر و کامل‌تر بدل شود. ولی می‌توان با این گزاره نیز چالش کرد و از پذیرش آن سرباز زد و پرسید به

<sup>2</sup> governmentality

<sup>3</sup> evaluative



چه دلیل ما همه افراد را ناتمام فرض می‌کنیم؟ به رأی بیستا، این دو چالش، طبیعی بودن یادگیری را مورد تردید قرار می‌دهند.

در اینجا بیستا به فوکو تمسک می‌جوید و با وام‌گیری دیدگاه فوکو درباره دانش، مبنای خنثی بودن دانش را به چالش می‌کشد. به رأی فوکو، که در مخالفت با دیدگاه فیلسوفان بزرگی همچون کانت که دانش و عقلانیت را راه‌هایی از یوغ بردگی دانسته‌اند، قرار دارد، دانش هیچ‌گاه خنثی نبوده و همواره با قدرت آمیخته است. در واقع دوگانه حقیقت و کذب به طور خنثی هیچ‌گاه وجود نداشته است بلکه ما با مجموعه‌هایی از قدرت/دانش در برابر مجموعه دیگری از قدرت/دانش روبه‌رو هستیم نه حقیقت در برابر کذب. دیدگاهی که در اینجا فوکو مورد اشاره قرار می‌دهد، رویدادی‌نگری<sup>۱</sup> است؛ بدین معنا که هر حقیقت که از سوی کسی آشکار می‌شود به دنبال آن است که آن را امری واقعی و ثابت و حاکی از واقعیت قلمداد کند ولی در واقع این حقیقت همچون بسیاری از حقایقی که یکی پس از دیگری آمده‌اند، رویدادهایی بوده‌اند در پس رویدادهای دیگر. در واقع رویدادبودگی به ما می‌گوید که باید حوزه دانش را پیچیده و کثرت‌گرا و در ارتباط با رویدادها بدانیم نه حقایقی ازلی و ابدی. راهکار فوکو برای مقابله با این دیدگاه، اشاره به سرپیچی<sup>۲</sup> یا مرزشکنی است. بدین معنا که ما دقیقاً در جهت مخالف محدودیت‌هایی که در یک تفسیر از حقیقت به دست داده شده، حرکت می‌کنیم و نشان می‌دهیم که می‌توان تفاسیر متفاوت و متنوع‌تری از این واقعیت به نمایش گذاشت؛ در واقع ما نباید اسیر واقع‌نمایی این تفاسیر شویم و باید نگرش رویدادی را در نظر داشته باشیم.

### فصل پنجم: رهایی بخشی

رهایی از بند ستم<sup>۳</sup> و استقرار برابری<sup>۴</sup> و عدالت، هدفی است که همواره از سوی انسان مورد توجه بوده است. به ویژه متفکران انتقادی در آثار خویش، به طور مستمر موضوع رهایی از ستم را مورد توجه قرار داده‌اند و تلاش کرده‌اند تا مضامین و مصادیق ستم در نظام تربیت رسمی و غیررسمی را برملا نمایند. اما پرسش مهم در حوزه این است که نخست، آیا تربیت خود از بند ستم گسسته است و ساختارهای ناعادلانه در آن وجود ندارد؟ و دیگر اینکه، چگونه می‌تواند به رهایی و رفع نابرابری کمک کند؟ نکته‌ی قابل توجهی که بیستا به تأسی از ژاک

<sup>1</sup>. eventalization

<sup>2</sup>. transgression

<sup>3</sup>. oppression

<sup>4</sup>. equality

رانسیر مطرح نموده، این است که منطق رهایی‌بخشی<sup>۱</sup> همواره، مستلزم حضور و کمک فردی بیرون از ساختار برای کمک به رهایی و رفع نابرابری و ستم بوده است. در واقع در نگاه مسلط درباره رهایی‌بخشی، رهایی همواره از بیرون اتفاق افتاده است و نوعی وابستگی<sup>۲</sup> به نجات‌دهنده یا کسی که در موقعیت برتر<sup>۳</sup> قرار دارد، در پس هرگونه رهایی‌بخشی وجود داشته است. اما پرسش این است آیا این نوع از رهایی که آستن و وابستگی است، خود خطرآفرین نیست؟ آیا این وابستگی خود نوعی ستم و نابرابری نیست؟ آیا ملاک قرار گرفتن تفسیر و فهم کسی خارج از این سیستم و اشاره وی به شکل‌های آشکار و به ویژه پنهان نابرابری، خود نوعی تولید نابرابری و وابستگی نیست؟ بیستا با اشاره به دیدگاه رانسیر به تفسیری از برابری اشاره می‌کند که از نگاه وی از این تناقضات رسته است.

البته بیستا به طور مختصر به تاریخچه رهایی اشاره کرده است؛ وی با اشاره به اندیشه‌های دو تن از فیلسوفان غربی یعنی کانت و روسو و تأکیدی که آنان بر نقش رشد عقلانیت و استقلال بر رهایی داشته‌اند، به اندیشه حاکم در غرب در این باره اشاره کرده است. به ویژه رساله «روشنگری چیست؟» از کانت، تأملات بسیار روشنی بر نقش عقلانیت در رشد و استقلال و رهایی از بند ستم و نابرابری به دست داده است. اما مسأله این است که این عقلانیت در کجا قرار دارد؟ به ویژه، پس از ظهور نازیسم و نقشی که هیتلر برای خود به عنوان رهایی‌بخش ملت آلمان در نظر گرفت، متفکران، بر ابعاد اجتماعی عقلانیت و استقلال تأکید بیشتری کردند. در واقع از نگاه آنان این عقلانیت که کانت از آن سخن گفته است نمی‌تواند به طور فردی در کسی وجود داشته باشد و ابعاد اجتماعی این عقلانیت نازدودنی است.

#### دیدگاه ژاک رانسیر

بیستا در این فصل که طولانی‌ترین فصل کتاب نیز هست به طور مفصل به بیان دیدگاه رانسیر در باب برابری و الهام‌بخشی آن برای حوزه تربیت پرداخته است. به طور خلاصه دیدگاه رانسیر از این قرار است که برای رهایی‌بخشی نباید منتظر کسی بود که خارج از نظام فعلی با فهمی برتر راه رهایی و خروج از ستم را نشان دهد بلکه رهایی‌بخشی عبارت است از ایجاد سوژگی و گسست از نظم اجتماعی؛ در بیان رانسیر، سوژه شدن یعنی خارج شدن از نظم حاکم و قوانینی که انجام آنان بخشی از نظم اجتماعی تلقی می‌شود؛ یعنی تجزیه چیزهایی

1. The logic of emancipation

2. dependency

3. Position of mastery

که ترکیب آنان در اختیار ما قرار گرفته است؛ یعنی گسست از نحوه گفتار و کردار سازمان‌های رسمی و اجتماعی که فرد در آن زندگی می‌کند.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در اینجا فهم برتر و راه روشنی به رهایی نشان داده نمی‌شود بلکه صرفاً سوژگی تقویت می‌شود و صرف شکستن راه‌های متعارف انجام امور و ایجاد راه‌هایی تجربه نشده خود به عنوان راهی به رهایی دانسته شده است. در واقع در اینجا مردم‌سالاری و توجه به رأی دیگران صرفاً به عنوان مشارکت مردم در بازتولید نظم موجود نخواهد بود بلکه مهم آن است صداهایی که در اقلیت هستند و کمتر شنیده شده‌اند، مورد توجه قرار بگیرند. به نظر می‌رسد که رانسیر از نوعی مردم‌سالاری مشارکتی در برابر مردم‌سالاری اکثریتی دفاع می‌کند. در نوع اول، مردم‌سالاری در یک فرآیند گفت‌وگو میان احزاب اکثریت و اقلیت به تصمیم‌سازی می‌رسد در حالی که در دومی، نظام تصمیم‌سازی در اختیار حزب یا گروهی است که اکثریت را در اختیار دارد.

البته این به آن معنا نیست که نظم موجود (Police) الزاماً بد است یا نظم جدیدی که فرد به دنبال آن است (Politics) الزاماً خوب است. رانسیر خود پذیرفته است که برخی نظم‌های موجود بهتر از برخی دیگر هستند ولی به هر روی نباید راه به سوی دیدن و زیستن از نوعی دیگر بسته باشد و راه‌های زیسته شده و نظم موجود به عنوان یک نظم نهایی در نظر گرفته شود. به رأی رانسیر، بسته بودن این مسیر، می‌تواند به مظاهر ستم و نابرابری بیانجامد؛ چرا که در جوامع معمولاً برخی افراد و گروه‌ها در طول زمان امکان بهره‌مندی بهتری را از امکانات و شرایط آن جامعه پیدا می‌کنند و حقوق کسان دیگری پایمال می‌گردد.

#### رهایی در تربیت

رانسیر برای اشاره به شیوه‌های تربیتی ایجاد برابری، به معلمی با نام ژوزف ژاکوت<sup>۱</sup> اشاره کرده است که روش تدریس خاصی با عنوان «تدریس جهانی» پایه‌گذاری کرده است. این روش چند زیربنا دارد؛ نخست اینکه معلم و دانش‌آموز کاملاً در سطحی برابر قرار دارند و هیچ‌گونه ناهم‌ترازی میان آنان وجود ندارد؛ دیگر اینکه، هیچ‌گونه شرح و تبیینی<sup>۲</sup> در کلاس و فرآیند آموزش و تربیت وجود نخواهد داشت. چرا که هرگونه شرح و تبیین به طور ضمنی حاکی از نوعی نابرابری است؛ بدین معنا که معلم بر این باور است که او به لحاظ دانشی در مقامی فوق‌مقام دانش‌آموزان قرار دارد و لازم است مطالبی را که آنان خود امکان فهم و درک آن را

<sup>۱</sup> Joseph Jacotot

<sup>۲</sup> explanation

ندارند به آنان بیاموزاند و این خود نوعی بازتولید نابرابری است و از نظر رانسیر مردود است. روش مورد نظر ژاکوتو بسیار ساده و بر دو عمل استوار است. نخست بازپرسیدن<sup>۱</sup> دیدگاه آنان و دیگری<sup>۲</sup> تأیید دیدگاه آنان.

در بازپرسش، معلم، صرفاً از دانش‌آموزان می‌خواهد که دیدگاه خویش را مطرح کنند، او هیچ پیش‌داوری درباره درستی و غلط بودن دیدگاه آنان ندارد و همچون سقراط نمی‌پندارد که دانش حقیقی از پیش وجود دارد؛ معلم در مرحله بازپرسش، صرفاً به دنبال دانستن فهم دیدگاه دانش‌آموزان است؛ معلم به طور خاص، پاسخ هر دانش‌آموز را مورد توجه قرار خواهد داد و با توجهی که به آن دانش‌آموز می‌بذول می‌دارد، دیدگاه وی را به رسمیت می‌شناسد و هوشمندی وی را مورد تأیید قرار می‌دهد. از نظر رانسیر، همه در هوش برابر هستند و در این حوزه نابرابری وجود ندارد. در اینجا فهم از هم‌افزایی و تضاریبی که میان آرای دانش‌آموزان ایجاد می‌شود، حاصل می‌آید و کسی فهم نهایی را در اختیار ندارد. همچنین کسی از بیرون برای به دست دادن سخن بهتر یا سخن نهایی وجود ندارد.

### فصل ششم: مردم‌سالاری

بیستا در این فصل، نسبت میان تربیت با سیاست و مردم‌سالاری را کاویده است. وی در این فصل، دیدگاه هانا آرنت درباره سیاست و آموزش را مورد توجه قرار داده است و ضمن پذیرش تحلیل‌های وی در باب سیاست، دیدگاه وی در خصوص تربیت را مورد نقد قرار داده است. پیش از اشاره به دیدگاه آرنت و تحلیل بیستا از دیدگاه وی، بیستا در نسبت میان مدرسه و جامعه، یا سیاست و تربیت به دیدگاهی اشاره کرده است که وی آن را دیدگاه‌های روان‌شناختی به حوزه تربیت نامیده است. در این دیدگاه‌ها که بسیار هم شایع هستند، دوره مدرسه دوره آمادگی روان‌شناختی دانش‌آموزان برای ورود به جامعه است؛ یعنی کودک که از ظرفیت شناختی و ارادی کمتری در نسبت به بزرگسالان قرار دارد در دوره تحصیل، توان لازم را کسب می‌کند و سپس در جامعه وارد حوزه سیاست می‌شود. در این نگاه، دوره تربیت رسمی، نوعی آماده‌سازی افراد برای کسب شایستگی‌های لازم برای حضور در عرصه اجتماعی و مشارکت سیاسی تلقی می‌شود. رانسیر، این نوع نگاه را «افسانه‌های پداگوژیکی»<sup>۳</sup> نامیده است.

<sup>2</sup> interrogating

<sup>3</sup> verifying

<sup>1</sup> Pedagogical fiction

به رأی بیستا، مهم‌ترین نقدی که به دیدگاه «آماده‌سازی» وارد است این است که در این رویکرد این تلقی وجود دارد که سیاست در دوران تحصیل و تربیت در مدرسه، غایب است و مدرسه به طور کامل خالی، از سویه‌های سیاسی است و پایان آن، در واقع آغاز فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی خواهد بود. اما واقعیت این است که تحلیل‌های متنوع، نشان داده است که مدرسه و عمل تربیتی خود کنشی سیاسی است و نمی‌توان خط فاصل صریح و روشنی میان فعالیت‌های سیاسی در دوران تحصیل و فضای اجتماعی و سیاسی بیرون از مدرسه کشید.

آرنت یکی از کسانی است که به دیدگاه روان‌شناختی در نسبت میان تربیت و سیاست باور داشته است و به رأی بیستا این پاشنه آشیل دیدگاه وی است. آرنت در مقاله‌ای با عنوان «بحران در تربیت» رویکرد خویش را مورد اشاره قرار داده است. نقطه نظر اصلی آرنت این است که کودکان به دلیل نابرخورداری از توانایی‌های منشی و عقلانی لازم برای کنش‌گری سیاسی، لازم است فارغ از فعالیت‌های حوزه سیاست، در مدرسه به تحصیل و آماده‌سازی خویش بپردازند. وی چنین بیان کرده است: «ما باید با قاطعیت حوزه تربیت را از سایر حوزه‌ها تفکیک کنیم<sup>۱</sup>، بیش از همه این تفکیک باید با حوزه عمومی و زندگی سیاسی صورت پذیرد». بیستا بر این باور است که آرنت در بیان این دیدگاه در دام تلقی روان‌شناختی از نسبت تربیت و سیاست افتاده است و به رغم تحلیل‌های درخشان وی در حوزه عمومی و سیاسی، نتوانسته به درستی، نسبت میان تربیت و سیاست را دریابد. پس از بیان دیدگاه آرنت در باب حوزه سیاست به نقد دیدگاه وی از نگاه بیستا بازخواهم گشت.

#### دیدگاه آرنت در حوزه سیاست

به طور خلاصه آرنت برای زندگی فعال انسانی سه جهت قائل شده است؛ زحمت<sup>۲</sup>، کار<sup>۳</sup> و کنش<sup>۴</sup>. زحمت، عبارت از فعالیت‌هایی است که برای ارضای نیازهای بیولوژیکی انجام می‌شود و برای ادامه حیات جسمی ضروری هستند. این فعالیت‌ها به طور انحصاری برای بقای جسمی و ادامه حیات انجام می‌شوند و به طور کامل با حیوانات مشترک است. فعالیت‌هایی مانند خوردن و خوابیدن از جمله این فعالیت‌ها هستند. از ویژگی‌های این فعالیت‌ها تداوم همیشگی آن‌ها و هم‌زمان ناپایداری آن‌هاست؛ یعنی فعالیت‌های مربوط به زحمت، هیچ اثر خاصی در

2. divorce

3. labor

4. work

5. action

حوزه اجتماع و بیرونی ندارد. فعالیت دیگر، کار است. در نگاه آرنت کار، عبارت از تغییراتی است که انسان در محیط خویش ایجاد می‌کند این فعالیت‌ها پایدار هستند و برای هدف خاصی طراحی شده‌اند. این فعالیت‌ها از الگوی هدف- وسیله پیروی می‌کنند یعنی برای به ثمر رسیدن آن‌ها باید تناسبی میان اهداف و وسایل وجود داشته باشد.

در حالی که زحمت و کار صرفاً شکل اقتضایی و هدف و وسیله دارند، کنش که سومین شکل فعالیت انسانی است، هدفی خارج از خود ندارد و معرّفه آن آزادی است. آرنت ویژگی‌هایی برای کنش برشمرده است. اول اینکه، کنش‌های انسانی همه نوعی آغازگری هستند و علت یا هدف خاصی، همچون کار، عامل ایجاد آن‌ها نیست؛ دیگر اینکه، هر کنش یک معجزه<sup>۱</sup> است؛ چیزی است که قبلاً نبوده است و نمی‌توان قواعد و ضوابط مشخصی برای ظهور و حضور آن مشخص نمود؛ سوم اینکه، عامل بی‌همتایی ما، کنش‌های ماست؛ یعنی زحمت و کار، فعالیت‌هایی هستند که میان انسان‌ها مشترک هستند اما کنش‌های انسانی فصل‌میز آنان از یکدیگر است. دیگر اینکه، چنان‌چه اشاره شده، کنش موجب آزادی است.

برخلاف این اندیشه که آزادی وصف اراده انسان قرار می‌گیرد، آرنت بر این باور است که کنش، یعنی به وجود آوردن چیزی که پیش‌تر نبوده است و این خود عامل ایجاد آزادی است. در اینجا کنش به آزادی ختم می‌شود نه اینکه آزادی عامل کنش انسان باشد. در واقع به نظر آرنت، انسانی که کنش ندارد، آزاد نیست. همچنین از نگاه آرنت، آزادی علت وجودی هر نوع فعالیت سیاسی است. در واقع این کنش‌گری انسان است که آزادی وی را به ارمغان می‌آورد و امکان حضور وی در فضای عمومی و انجام فعالیت سیاسی را ایجاد می‌کند نه بالعکس. نکته جالب توجه در باب کنش‌گری این است که حتی خود فرد هم نمی‌داند دقیقاً کنش وی چه چیزی را آغاز خواهد کرد و چه بازخوردی از سوی دیگر کنش‌گران خواهد داشت.

از نگاه آرنت ما کنش می‌کنیم چون دیگرانی وجود دارند که کنش می‌کنند و کنش نمی‌تواند در انزوا<sup>۲</sup> فعلیت یابد؛ یعنی برخلاف زحمت و کار که حتی بدون وجود دیگران می‌توانند انجام شوند، کنش به دیگری وابسته است. از نگاه آرنت، کنش بخش لاینفک وجودی ما انسان‌ها است. ما نمی‌توانیم پیش‌بینی کنیم که دیگران چه کنشی انجام می‌دهند و این راز آزادی آنان است؛ آرنت اشاره کرده است که شاید برخی وسوسه شوند که با قدرت، جلوی کنش دیگران را بگیرند که در این صورت این تحکم و ایجاد محدودیت، موجب محروم شدن آنان از آغازگری

<sup>۱</sup> miracle

<sup>۲</sup> isolation

و لذا مانع آزادی آنان خواهد شد. آرنت به صراحت اعلام می‌کند که شرط کنش‌گری در جامعه وجود کثرت<sup>۱</sup> است و البته تنها شرط نیز همین است.

#### نقد دیدگاه آرنت درباره نسبت تربیت و سیاست

آرنت به دلیل باور به ضعف فکری و روانی کودکان، قائل به جدایی مدارس از فضای عمومی است. وی بر این باور است که اگر کودکان بدون آمادگی لازم وارد اجتماع شوند، به دلیل نآمادگی اسیر اکثریت<sup>۲</sup> خواهند شد و امکان کنش‌گری را نخواهند داشت. آرنت برخلاف دیدگاه خویش در فضای عمومی که قائل به کثرت‌گرایی است در فضای مدرسه از اقتدار سخن گفته است. بدین معنا که معلمان برای ایجاد آمادگی لازم در دانش‌آموزان امکان به کارگیری اقتدار را دارند. در واقع کنش تربیتی همواره در دامنه «آماده‌سازی» انجام می‌شود. این موضع محل انتقاد بیستا قرار گرفته است.

از نگاه بیستا جدا کردن رادیکال کودکی از بزرگسالی معیار مشخصی ندارد. بیستا بر این باور است که آرنت نمی‌تواند به این پرسش پاسخ دهد که از چه زمانی کودک می‌تواند وارد عرصه سیاست شود؟ زیرا معیارهایی در این باره به دست نداده است. بیستا این پرسش‌ها را در برابر دیدگاه آرنت گذاشته است:

نقطه گذار از کودکی به بزرگسالی را چه چیزی مشخص می‌کند؟ به بیان دیگر، چه زمانی است که کودک «آماده» برای سیاست است؟ آیا زمانی است که کودک به اندازه کافی رشد کرده باشد؟ آیا زمانی است که کودک توانایی عقلانی یافته است؟ آیا زمانی است که کودک بتواند در جهان، مسئولیت بپذیرد؟

بیستا به نقل قولی از آرنت اشاره کرده است که کنش‌گری امر نادری است و برای بسیاری از بزرگسالان نیز دشوار است؛ بر این مبنا، بیستا این پرسش را مطرح کرده است که اگر کنش‌گری این‌گونه است، چطور آرنت کودکان را فاقد امکان کنش‌گری دانسته است. وی گفته است شاید آرنت در پاسخ به چالش وی، بزرگسالی را شرط لازم برای کنش‌گری بیان می‌کرده است ولی باز هم بیستا در پاسخ گفته است که بسیاری از بزرگسالان اساساً امکان فکری کنش‌گری را به هیچ روی ندارند ولی ما آنان را کودک نمی‌نامیم. بیستا بر این باور است که آرنت باید این سؤال را مطرح می‌ساخت که «شرایط سیاست، کنش و آزادی چه چیزهایی هستند؟» در این صورت ضرورتی برای تفکیک حوزه کودکی از بزرگسالی باقی نمی‌ماند. از نگاه

<sup>1</sup>. plurality

<sup>2</sup>. majority

بیستا، سیاست‌ورزی و مردم‌سالاری چنان‌چه آرنت گفته است در کثرت ممکن است و تفاوتی میان کودک و بزرگسال در این خصوص وجود ندارد. آن چه حائز اهمیت است، ایجاد کثرت لازم برای کنش‌گری افراد است. به رأی بیستا، تربیت چنان‌چه از زاویه تنگ‌نظرانه روان‌شناختی به آن نگریسته نشود و نگاه بازتولیدی از آن برچیده شود، با آزادی لازم در مدرسه و ایجاد شرایط کثرت می‌تواند امکان سیاست‌ورزی را برای متریبان آماده کند و ما نمی‌توانیم از پیش شرط سنی یا روان‌شناختی خاصی را مطرح کنیم.

### فصل هفتم: فضیلت‌مندی

فصل پایانی کتاب به کیفیت و ویژگی‌های معلمان پرداخته است. پرسش مطرح در این فصل این است که معلمان باید از چه ویژگی‌هایی برخوردار باشند. دو دیدگاه در این فصل مورد اشاره قرار گرفته است؛ یکی دیدگاه مبتنی بر شواهد<sup>۱</sup> و دیگری دیدگاه شایستگی<sup>۲</sup>. در دیدگاه نخست، معلم لازم است برای معلمی کردن شواهد تجربی مربوط به حرفه معلمی را گردآورد و مبتنی بر آن عمل کند اما در دیدگاه دوم معلم خود باید واجد برخی ویژگی‌هایی شود که یک معلم لازم است واجد آن‌ها باشد.

از یک سو، بیستا با شدت تمام، دیدگاه نخست، یعنی معلمی کردن براساس شواهد تجربی را مورد نقد قرار داده است؛ سه نقد اساسی وی به این دیدگاه به ترتیب عبارتند از نخست اینکه، در این دیدگاه معلم باید به فکت‌ها توجه کند و ارزش‌ها و اهداف کنار گذاشته می‌شود در حالی که می‌دانیم بخش عمده‌ای از تربیت مرتبط با هدف‌گذاری و ارزش‌گذاری فعالیت‌هایی است که معلمان بدان می‌پردازند. دیگر اینکه، در این دیدگاه، نسبت به قوی دیدن تربیت، سوگیری وجود دارد؛ یعنی این باور به طور ضمنی وجود دارد که چنان‌چه معلم به فکت‌ها و شواهد توجه کافی داشته باشد نتایج مطلوب حاصل خواهد شد در حالی که اشاره شد که در حوزه تربیت تبیین‌های علی و معلولی جایی ندارند و آنچه که هست تفسیر است و معنادهی و آن هم در شکل ضعیف آن. سوم اینکه، بخش عمده‌ای از حرفه معلمی مرتبط با قضاوت و فهم معلم برای انجام یک عمل در موقعیت خاص است که شواهدمحوری این امکان قضاوت و ارزشیابی را از معلم می‌گیرد و معلم را دست بسته می‌کند. از همین‌رو بیستا از دیدگاهی دفاع می‌کند که آن را دیدگاه مبتنی بر فضیلت<sup>۳</sup> نامیده است که شرح آن به اختصار خواهد آمد.

<sup>۱</sup> Evidence-based

<sup>۲</sup> competence

<sup>۳</sup> Virtue-based



از سوی دیگر، وی، دیدگاه مربوط به شایستگی را جالب دانسته است و به تفصیل به تحلیل آن پرداخته است ولی نهایتاً اشاره کرده است که:

اگر بخواهم خطوط بحث خود را تا اینجا کنار هم بیاورم، نکته‌ای که آشکار می‌شود این است که این سؤال زیاد محل توجه نیست که آیا معلمان برای انجام کارهای معلمی باید شایستگی داشته باشند یا خیر. می‌توان گفت که البته باید شایستگی داشته باشند. اما شایستگی، یعنی توانایی انجام کارها، به خودی خود هرگز کافی نیست. اگر بخواهم منظورم را با صراحت بیان کنم: معلمی که همه شایستگی‌هایی را که معلمان به آن‌ها نیاز دارند را دارا باشد ولی نتواند قضاوت کند که کدام شایستگی را در چه زمانی باید به کار گیرد، معلمی بی‌خاصیت<sup>۱</sup> است.

در ادامه بیستا با اشاره‌ای کوتاه به دیدگاه ویلیام جیمز که در آن دانستن علم روان‌شناسی برای اینکه کسی معلم خوب شود را کافی ندانسته است به پیگیری اندیشه ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس در باب فضیلت پرداخته است. بیستا با تفکیکی که ارسطو میان پوئسیس<sup>۲</sup> و پرکسیس<sup>۳</sup> کرده است، با تأکید بر فرونسیس یا حکمت عملی که در حوزه پرکسیس است، آن را نوعی فضیلت‌مندی دانسته است که می‌توان مبنا و الگوی معلمی قرار بگیرد. از نگاه بیستا، این لازم نیست که معلمان فضایل را بیاموزند بلکه آنان باید فضیلت‌مند شوند و میان این دو تفاوت بسیار است. وی با نظر به دیدگاه اشاره شده از ارسطو، سه دلالت درباره شیوه فضیلت‌مندی معلمان مورد توجه قرار داده است: نخست اینکه، تربیت معلم باید با تمام شخصیت<sup>۴</sup> معلم مرتبط باشد؛ یعنی در آن سه‌گانه کیفی شدن، اجتماعی شدن و سوژه شدن، هر سه حوزه باید مورد توجه قرار گیرد. دیگر اینکه، معلمان باید در عمل به فعالیت پردازند نه اینکه صرفاً درباره معلمی بخوانند. یعنی آنان باید خود به همچون یک معلم به قضاوت پردازند نه اینکه درباره قضاوت خوب بیاموزند و نکته آخر اینکه معلمان لازم است الگوهای عملی از معلمانی که از بینش و قضاوت صحیح برخوردارند را الگوی خود قرار دهند و فضایل اخلاقی را این‌گونه در خود به ثمر بنشانند.

<sup>2</sup>. useless

<sup>3</sup>. poesis

<sup>4</sup>. praxis

<sup>5</sup>. whole person

## خاتمه

نکات انتقادی بسیاری در باب مطالب این کتاب به ذهن می‌رسد که طرح آن، امکان بسیاری را می‌طلبد اما به اجمال به دو نکته اشاره می‌کنم؛ نخست اینکه، به نظر نگارنده این معرفی کتاب، نقد بیستا به آرت در تفکیک مدرسه از جامعه و بیان اینکه مدرسه دوره «آماده‌سازی» است، به تمامی وارد نیست. زیرا بیستا به گونه‌ای به نقد دیدگاه آرت پرداخته است که نهایتاً این تلقی ایجاد می‌شود که هیچ تفاوتی میان جامعه و مدرسه وجود ندارد و تمام الزامات و شرایطی که در جامعه حاکم است در مدرسه نیز حاکم است. البته بیستا به این صراحت به چنین شباهتی حکم نکرده است ولی به نظر می‌رسد که به تفاوت موجود میان مدرسه و جامعه که مورد نظر آرت است، نیز توجه کافی را مبذول نداشته است. این موضوع می‌تواند محل نقد و بررسی بیشتر باشد. یا در مورد دیگری، دفاع بیستا از نگاه ژاک رانسیر، در بیان اینکه شرح و تبیین موضوعات از سوی معلم از مظاهر نابرابری است، به نظر می‌رسد کلیت ندارد. طبیعی است که برخی از موضوعاتی که در مدرسه یا حتی دانشگاه مطرح می‌شوند از آن‌چنان پیچیدگی برخوردار هستند که دو روش مورد اشاره آن معلم نمونه فرانسوی از نگاه رانسیر (ژوزف ژاکوتو) یعنی بازپرسش و تأیید، اساساً نمی‌توانند جایی داشته باشند. این روش به نظر می‌رسد که بسیار آرمان‌گرایانه است و با واقعیات حاکم بر مدرسه در این خصوص هم‌خوانی ندارد. اما به هر روی، می‌توان گفت که تحلیل‌های بیستا در باب موضوعات مطرح شده در این کتاب، بسیار بدیع و قابل توجه است و مطالعه این کتاب می‌تواند آموزنده باشد.

## منابع

- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, UK: Paradigm Publishers.

- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, UK: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*, UK: Paradigm Publishers.