


کریم زاده، بهمن؛ یاری دهنوی، مراد؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ علوی، سید حمیدرضا (۱۳۹۸). فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت. 
DOI: 10.22067/fedu.v9i1.78918 مجله پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۱)، ۱۴۹-۱۳۰.

فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت

بهمن کریم زاده^۱، مراد یاری دهنوی^۲، خسرو باقری نوع پرست^۳، سید حمیدرضا علوی^۴

تاریخ دریافت: ۹۷/۱۲/۵ تاریخ پذیرش: ۹۸/۶/۲

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بازنمایی دیدگاه دریدا درباره فلسفه نوشتار و پیامدهای مهم آن برای بازانندیشی در ساختار تعلیم و تربیت به منظور پرورش خلاقیت دانش آموزان می‌باشد. برای دستیابی به این هدف، با استفاده از روش توصیفی-استنتاجی، به شرح مبانی فلسفی (هستی شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی) فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا پرداخته و سپس پیامدهای تربیتی آن برای بازانندیشی در ساختار تعلیم و تربیت به صورت عام و پرورش خلاقیت دانش آموزان به صورت خاص، استنباط شد. در نتیجه پژوهش با ابتناء به اندیشه‌های دریدا تصریح شد که تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه نوشتار، تعلیم و تربیت به مثابه متن است که با خوانش و تفسیر متفاوت همواره در حال شدن، در نتیجه فرایندی خلاق می‌باشد که می‌تواند گستره‌ای نامحدود از امکان‌های متفاوت و نیندیشیده شده تعلیم و تربیت را جهت پرورش خلاقیت در فراگیران فراهم نماید و با تأکید بر خلق معنا و نوشتار شخصی، تولید دانش و نه انتقال صرف آن را، زمینه‌ساز پرورش خلاقیت و پیشگامی سازد. همچنین با تفسیر تازه‌ای از کنش تربیتی به عنوان دغدغه دیگری، تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه رویکردی مسئولانه، به سوی خودآفرینی و رهایی بخشی خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: فلسفه نوشتار، واسازی، ژاک دریدا، خلاقیت، تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید باهنر کرمان، Bkarimzade63@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، (نویسنده مسئول)، Myaridehnavi@uk.ac.ir

۳. استاد گروه مبانی فلسفی تربیت، دانشگاه تهران

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان

مقدمه

نسل جوان کنجکاو، جویا و تشنه شناخت است. تأمین این نیاز با توقف، پیروی صرف، روزمرگی و ایستا بودن میسر نمی‌شود. بلکه با ایجاد فضای باز، آزاداندیشی و محیطی سرشار از پرسش و پاسخ به سوی آفرینندگی، دست‌یافتنی است. هر جامعه‌ای که خواستار پیشرفت همه‌جانبه باشد، باید مفهوم خلاقیت^۱ و نوآوری^۲ را به‌درستی درک کرده، شکل دهد تا به مسیر درست هدایت شود. همچنین برای استمرار وقوع آن، نیازمند فرهنگ‌سازی و بازاندهی در ساختارهای نهادینه است. در قرن بیست و یکم، عصر ارتباطات، سرعت و شتاب فوق‌العاده اطلاعات، فقط آن‌هایی موفق خواهند بود که تفکر خلاق و نوآورانه‌ای داشته باشند. این امر، نیاز به ایجاد یک بستر مناسب دارد. نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان اساسی‌ترین رکن زیربنایی یک جامعه در تعیین بنیاد زندگی اجتماعی و همچنین گسترش و فراگیر بودن در تمام سطوح جامعه می‌تواند بستر مناسبی برای پرورش خلاقیت و نوآوری باشد. از این رو، همواره یکی از مسائل اساسی در عرصه تعلیم و تربیت، توجه به خلاقیت و پرورش آن است به طوری که امروزه، پرورش خلاقیت از مهم‌ترین دغدغه‌های متصدیان تعلیم و تربیت به شمار می‌رود (Abdolahi, 2008).

خلاقیت عبارت است از قدرت ایجاد چیزهای نو یا ابداع عقیده‌ای متفاوت که قبلاً وجود نداشته است (Abdolahi, 2008, p. 84). مازلو معتقد است «خلاقیت توانایی بالقوه‌ای است که از بدو تولد در همه انسان‌ها وجود دارد، اما اکثر انسان‌ها این خصیصه را در دوران فرهنگ‌پذیری از دست می‌دهند.» (Jafarian, 2000, p. 49). به زعم دیویی^۳، مدرسه باید خودکاری دانش‌آموز را تشویق کند، اساس کار مدرسه نباید فقط پرورش فرمان‌برداری باشد، بلکه فراگیر باید بتواند به پرورش خلاقیت پردازد (cited in Mayer, 1995, p. 489). بیشتر دانشمندان خلاقیت را نوعی توانایی در وجود انسان‌ها می‌دانند که در «محیط‌هایی مساعد» بروز می‌کند و باعث خلق اثری تازه می‌شود. اگر خلاقیت به کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید و ابداع به معنی به کارگیری اندیشه‌های جدید ناشی از خلاقیت در نظر گرفته شود. همچنین اگر آدمی را در نظام هستی موجودی حقیقت‌جو، جستجوگر، خودآگاه، انتخاب‌کننده، مسئول و آفریننده، مبتکر و هنرمند محسوب کنیم و چنانچه سازندگی، صنعت‌گری و هنرنمایی را از خصایص مهم انسانی به شمار آوریم و باور داشته باشیم که انسان قادر است از کوچک‌ترین مسائل تا عظیم‌ترین منابع و آثار هنری را خلق کند و در فطرت، از قدرت الهی بهره بگیرد و استعداد و خلاقیت خود را در طبیعت به

1. Creativity
2. Innovation
3. Maslow
4. Dewey

شکل صنعت و در ماوراء آن به صورت هنر تجلی بخشد، بنابراین رسالت تعلیم و تربیت پرورش خلاقیت و نوآوری خواهد بود (Safi, 2010). اما باید بدانیم اگر ساختار تعلیم و تربیت، پرورش خلاقیت فراگیران را به صورت کلامی در چارچوب هدف‌های از پیش تعیین شده ارائه دهد، اما خود فرآیندی خلاق و الگویی عملی برای خلاقیت ایجاد نکند، تناقض و تضاد درونی به وجود می‌آورد. در حقیقت، تعلیم و تربیت باید خلاقیت را در همه حوزه‌ها و زمینه‌ها نمایش دهد. ضروری‌ترین گام نظام تعلیم و تربیت در پرورش خلاقیت فراگیران، تلاش و کوشش در توجه به خلاقیت در زمینه‌های فلسفی و بنیادی ساختار تعلیم و تربیت است تا با نقد ساختار تعلیم و تربیت سنتی و رسیدن به درک مناسبی از مشکلات و مسائل سر راه پرورش خلاقیت در فرآیند تعلیم و تربیت، به فرآیندی خلاقانه برای پرورش خلاقیت همه فراگیران بدل شود. این گونه با درکی عمیق و نگاهی ریشه‌ای و انتقادی به ساختار تعلیم و تربیت و با ارائه بینش‌ها، طرح‌ها و روش‌های نو می‌تواند زمینه‌ساز ظهور، رشد و پرورش خلاقیت در فراگیران باشد. به طوری که فرآیند آموزشی را به فضایی بالقوه، خلاق، مبتکر، فعال، اثربخش و صمیمی تبدیل کند (Safi, 2010, p.114). اما شواهد حاکی از آن است که در ساختار رسمی فضای تربیتی حاکم بر جوامع، اغلب شاهد فقدان پرورش خلاقیت هستیم. این امر را می‌توان با نظر به سرکوب تفاوت در تمام زمینه‌ها (Trifonas, 2000) و وجود بحران‌های امتناع اندیشه، امتناع یادگیری و امتناع نوشتن در تعلیم و تربیت (Watanabe, 2012) توجیه کرد. به طوری که ناتوانی بیشتر دانش‌آموزان و دانشجویان در خوانش و درک متون متفاوت و خلق نوشتار شخصی و به تبع آنها، پیروی صرف و نداشتن خلاقیت و نوآوری در تولید دانش، نشانگر ضعف در امور تحت تأثیر تعلیم و تربیت ناصحیح به خصوص در حوزه رویکردها و نگاه ریشه‌ای به مفهوم خلاقیت در ارتباط با مفاهیم دیگر تربیتی مانند نوشتار است. در نگاه تربیت مدرسه‌ای و دانشگاهی، اغلب نگاه ابزاری به مفهوم نوشتار شده و نگاه فلسفی و توان اندیشه‌زایی آن در ارتباط با پرورش خلاقیت نادیده گرفته می‌شود. لذا تحلیل دقیق ماهیت نوشتار، به ویژه با واسازی تقابل گفتار و نوشتار در منطق دوقطبی حاکم بر سنت فلسفی غرب می‌تواند کمک شایانی به شناسایی علل بنیادین نبود پرورش خلاقیت در تعلیم و تربیت کند.

یکی از ابعاد مهم خلاقیت، خلاقیت در زمینه نوشتن است، به طوری که نوشتن از مطلوب‌ترین و پیچیده‌ترین فعالیت‌های آموزشی است که می‌تواند به توسعه تفکر، تولید دانش و پرورش خلاقیت منجر شود (Aali, 2016, p.134). در این میان می‌توان به ژاک دریدا^۱ به عنوان فیلسوفی اشاره کرد که با نگاهی متفاوت به واسازی تقابل‌های دوگانه در سنت فلسفی غرب مانند تقابل بین گفتار و نوشتار می‌پردازد. او با

1. Derrida

به‌کارگیری راهبرد واسازی و واژگون کردن قطب‌های گفتار و نوشتار به بازآفرینی مفهوم نوشتار در ساحتی نو می‌پردازد.

فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا

دریدا به‌عنوان یکی از مشهورترین متفکران پست‌مدرن شناخته می‌شود. دیدگاه پست‌مدرنیسم که براساس نقد مدرنیسم شکل گرفت، امروزه در عرصه‌های گوناگون از جمله ادبیات، فلسفه، جامعه‌شناسی، سیاست و تعلیم و تربیت وارد شده و تحولات گسترده‌ای را ایجاد نموده است. تعلیم و تربیت پست‌مدرن بر تغییرپذیری و تحولی مبتنی است که محور اندیشه‌های پست‌مدرنیسم است. در تفکر خلاق نیز به دنبال یافتن راه‌حلی تازه از طریق تغییر ساخت و تنظیم مجدد اطلاعات هستیم. نگرش متفاوت به مسائل، جزء جدایی‌ناپذیر خلاقیت است (Khalili & Hoseini, 2010, p.14). در گذشته، تعلیم و تربیت در عصر مدرن فقط از دریچه علمی بررسی می‌شد، اما تعلیم و تربیت پست‌مدرن تحت تأثیر اندیشه‌های ساختارشکنانه به دنبال تربیت انسان‌هایی منتقد بوده و به نوآوری و خلاقیت متکی است (Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010, p.148). دریدا نیز به‌عنوان فیلسوفی خلاق به دنبال ساختارشکنی و نگاهی متفاوت و جدید به پدیده‌هاست. در زمینه بهره‌گیری از اندیشه‌های دریدا در حوزه تعلیم و تربیت، برخی از پژوهشگران به دلالت‌های دیدگاه واسازی دریدا در باب فرآیند تعلیم و تربیت توجه داشته‌اند (Farmahini, 2012; Higgs, 2002; Trifonas, 2000). دسته‌ای دیگر از رویکرد واسازی برای حل مسائل تربیتی استفاده کرده‌اند (Khalili & Bagheri, 2015; Karimi, Sadeqzade, Sajadi & Bagheri, 2010). برخی دیگر از پژوهشگران نیز علاوه بر بررسی اندیشه‌های تربیتی دریدا به نقد آن پرداخته‌اند (Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010). آنچه در این مقاله‌های پژوهشی کمتر بدان پرداخته شده است، نبود نگاه ریشه‌ای به مفهوم نوشتار از دیدگاه دریدا است. شاید همین عدم توجه به مفهوم نوشتار سبب شده که پژوهش‌های پیشین بر اندیشه‌های نوشتارشناسانه دریدا با تأکید بر ارتباط آنها با پرورش خلاقیت در تعلیم و تربیت تمرکز نکنند. از این رو، ضرورت پژوهش در زمینه فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت که موضوع اصلی این نوشتار می‌باشد، همچنان مطرح است.

فلسفه نوشتار یا به‌زعم دریدا، نوشتارشناسی، گونه‌ای اندیشه‌ورزی فلسفی است که بحث درباره آن در فلسفه غرب به‌وسیله افلاطون در چارچوب منطق دوقطبی و تقابل گفتار و نوشتار پی‌ریزی شد و در دوره‌های

1. Philosophy of writing
2. Grammatology

بعدی تقریباً با حفظ همان نگاه مغلوب به نوشتار گسترش یافت تا این که در سده بیستم با کارهای فیلسوفان خلاقیتی مانند دریدا با ارائه نگرشی متفاوت و خلق مفهومی جدید از نوشتار، به بلوغ تازه رسید (Parsa, 2014, p.44). فلسفه نوشتار در پی تغییر نگاه مغلوب نسبت به نوشتار در زبان‌شناسی است. نگاهی که پیشینه‌ای به قدمت فایدروس افلاطون دارد. در نظر روسو^۱ و سوسور^۲، نوشتار امری فرعی و ثانوی است، اما گفتار وضعیت «طبیعی زبان» محسوب می‌شود. با این حال «ژاک دریدا در نظر دارد تا نه تنها استفاده افلاطونی از نوشتار برای اولویت بخشیدن به گفتار، بلکه این برداشت نادرست ملازم با آن را نیز که زبان گفتاری موضوعها دلالت لفظ بر معنی را حاضر می‌سازد، افشا کند؛ دریدا می‌خواهد اتکای متافیزیک غرب بر این ترفندها را نشان دهد. از این رو نوشتارشناسی تا عمق فلسفه زبان و فرهنگ نفوذ می‌کند.» (Tajik, 2007, p.65).

دریدا به دنبال «خوانش صبورانه متون فلسفی» (Derrida, 1973, p.3) و واسازی^۳ سنت متافیزیکی در اندیشه غرب است. او در پایان سنتی که نزدیک به دو هزار سال به درازا کشید، می‌کوشد سرچشمه خطا را بیابد. این سرچشمه برای دریدا «کلام محوری» یا لوگوس محوری^۴ است (Ahmadi, 1994). «مفهوم لوگوس تداعی‌کننده عقلانیت، علم، معرفت و گفتار است.» (Trifonas, 2003, p.286). «هایدگر^۵ نشان داد که لوگوس در وهله اول به معنای گفتار است و لوگوس محوری، مترادف با آوامحوری^۶ است. به همین دلیل تقابل گفتار/ نوشتار از نظر دریدا تقابلی کلیدی در متافیزیک غربی است و در این تقابل، پایگانی وجود دارد که نوشتار را مشتق شده از گفتار نشان می‌دهد (Derrida, 2013, p.43). در مقابل دوگانه‌گرایی^۷ آثار سنتی فلسفه غرب که گفتار را در مقایسه با نوشتار وجه غالب می‌دانند، دریدا زبان را یک وضعیت، رویداد، یا نوعی نوشتار به حساب می‌آورد. در واقع خود زبان و همچنین چگونگی آموزش آن موجب شده تا ماهیت نوشتاری بودن آن فراموش شود.» «به زعم دریدا، عصر گفتار محوری به پایان رسیده است و رفته‌رفته نوشتار جایگاه خود را باز می‌یابد. او در این مورد استعاره «مرگ گفتار»^۸ را به کار می‌برد» (Khalili & Bagheri, 2010, p.57).

1. Phaedron
2. Rousseau
3. De Saussure
4. Déconstruction
5. Logocentrisme
6. Heidegger
7. Phonocentrism
8. Duality
9. Speech death

«دریدا غلبه گفتار بر نوشتار را در فلسفه غرب، ملازم با غلبه حضور^۱ بر غیاب^۲ می‌داند و به تبع هایدگر از آن به‌عنوان متافیزیک حضور^۳ یاد می‌کند.» (Zeymaran, 2013). باور داشتن به‌جایی که حقایق در آن حضور دارند، همان متافیزیک است؛ میراثی افلاطونی با باور به‌جایی در آسمان‌ها، در درون یا جایی دیگر که در آنجا حقایق، حضوری ثابت دارند. حضور همان وجهی است که در جایی قرار دارد و غیاب و وجهی است که همواره در حال شدن و تغییر است (Parsa, 2011, p.62). گفتار در تقابل گفتار و نوشتار در سنت فلسفی غرب، جایگاه حضور معنا و مدلول در آگاهی و ذهن است. پس وجود منبعی برای معنا که تفکر از آن نشأت بگیرد و به آن نزدیک شود، در آن مفروض است. دریدا می‌پرسد این منبع کجاست؟ و چه دلیلی برای وجود آن هست؟ او به تبعیت از چارلز پیرس^۴ معتقد است که معنا در جایی نهفته نیست، بلکه باید تولید شود. معنا از جایی بیرون نمی‌آید، بلکه نتیجه تفسیر و خوانش است. مواجهه انسان با جهان که به‌زعم دریدا همچون متنی باز است، همواره با فرایند تفسیر همراه است. بنابراین الگوی مناسب تجربه، مشاهده نیست بلکه خوانش است. جهان با فرایند تجربه خوانده و نوشته می‌شود و مدلول و معنای نهایی همواره به تعویق می‌افتد (Derrida, 2013, p.12). نوشتارشناسی می‌کوشد نشان دهد که «نوشتار نه تنها نشانه^۵ گفتار نیست، بلکه این نوشتار است که اولین نشانه و علامت زبانی است.» (Derrida, 1976, p.14). بنابراین، گفتار بعد از نوشتار پدید می‌آید و نمی‌توان ادعا کرد که گفتار به حقیقت نزدیک‌تر است (Khalili & Bagheri, 2010, p.57). «دریدا نوشتار مادون گفتار را نوشتار آوایی می‌خواند و از نوشتار فراگیر دیگری سخن می‌گوید که گفتار و نوشتار آوایی نمونه‌هایی از آن هستند. این نوشتار همان جایگاه غیاب و دلالت بی‌پایان است؛ جایگاه تولید بی‌پایان معنا» (Derrida, 2013, p.19). منتقدان اصلی نوشتار مانند افلاطون و سوسور همواره بر این ویژگی آن تاخته‌اند که اثر پس از نوشته شدن از نویسنده‌اش جدا شده و مؤلف نمی‌تواند نیت خود را شرح داده و از آن دفاع کند. اما دریدا با تأکید بر همین ویژگی سعی بر بازگرداندن اعتبار نوشتار دارد. در این صورت نمی‌توان به هدف و غایت نوشتار پی برد. از دیدگاه منتقدان، نوشتار امری فرعی و ثانوی است و نوشتن به معنای بازنمود حقایقی است که در گفتار حضور بی‌واسطه دارند. نوشتارشناسی باور دارد نوشتار در نبود قیّم خود و به مدد مخاطب و خواننده‌اش، به سوی گستره نو و نامحدود می‌رود و امکان‌های نادیده گرفته شده‌اش را به منصه ظهور می‌رساند (Khabazi, 2012, p.42). همچنین نوشتار دیگر محصول قصد و هدف مؤلف

-
1. Presence
 2. Absence
 3. Metaphysics of Presence
 4. Pierce
 5. Sign

نیست، بلکه محصول معنایی است که خوانندگان در فرایند تفسیر تولید می‌کنند. متن، فضایی از امکانات گسترده برای تفسیر است؛ خواندن متن شرکت جستن در این بازی تفسیری و تولید معنا است و نه کشف معنای از پیش موجود، پس خواندن تولید خلاقانه و بنابراین نوعی نوشتار است (Derrida, 2013, p.24).

فهم نوشتار از دیدگاه دریدا به فهم متن گره خورده است. مراد دریدا از متن، نوشتاری محدود و محصور در کتاب‌ها نیست بلکه از نظر او جهان متن ما و زبان دیدگاه ما دربارهٔ متن جهان است. هیچ چیز خارج از زبان برای انسان دارای معنا و مفهوم نیست. دریدا معتقد است زبان تنها ابزار انتقال و ارتباط نیست، بلکه جریان زندگی است (Rorty, 1978, p.145). در زبان، معنا تولید می‌شود؛ دریدا برای زبان هیچ گونه غایت و مدلول استعلایی^۱ را نمی‌پذیرد و از بازی زبانی و به تعویق افتادن معنا تا بی‌نهایت سخن به میان می‌آورد. هر چیزی که دست کم از بیست قرن پیش تمایل داشته و سرانجام موفق شده تحت نام زبان گرد آید، اکنون دارد به نام نوشتار نقل مکان می‌کند. گویی مفهوم نوشتار، دیگر صورتی جزئی، اشتقاقی و فرعی از زبان عمومی نیست (منظور از زبان عمومی ارتباطات، تماس، بیان، دلالت، تولید معنا یا تفکر و غیره است) بلکه نوشتار مبین حرکت زبان است (Derrida, 2017, p.16). نوشتارشناسی دو لبه‌ای که دریدا از آن پشتیبانی می‌کند، نوعی حالت فرازمینه‌ای و فراگفتمانی، دربارهٔ عقلانیت نهادینه شده است که به برنامه عملیاتی با هدف از پیش تعیین شده اشاره ندارد؛ به دنبال پرورش مرید و پیرو و با هیچ قدرتی موافق و هم‌جهت نیست. روی دیگر آن به دنبال تفسیر و ابداعی است که حاصل آن، خوانش‌پذیری عملی و بارقه‌ای از هدفی است که همواره دیگری را پذیرا باشد (Trifonas, 2000, p.280).

به نظر دریدا نمی‌توان مانند همیشه با نهادینه‌سازی مرزهای تعیین شده، از آنها گذر کرد (Derrida, 1996, p.4). چنین نیست که مفاهیمی مانند تعلیم و تربیت به منزلهٔ امری بدیهی و نهادی تثبیت شده، ثابت و مطلق باشند. باید نظام تعلیم و تربیت به‌عنوان ساختار بدیهی از حالت معیار خارج شود و با قرار دادن ساختار تعلیم و تربیت پایگانی و گفتارمحور در زمینه روابط قدرت، به بررسی معنای آن پردازند. در این صورت تعارض درونی در زمینه عدم وجود خلاقیت در نظر و عمل تربیتی و تأکید بر پرورش خلاقیت در هدف‌های تعیین شدهٔ آموزشی، آشکار می‌شود. با وارونه کردن قطب‌های تضاد گفتار و نوشتار، خلاقیت و تولید به عنوان مفهوم به حاشیه رانده شده با مصرف‌کنندگی و پیروی صرف به عنوان قطب غالب در متن تعلیم و تربیت جابه‌جا می‌شوند. ظهور مفهوم جدیدی از نوشتار به خلق امکان تازه‌ای از متن پایان‌ناپذیر تعلیم و تربیت منجر می‌شود؛ فرایند توانمندسازی افراد برای متفاوت زیستن، خلاقیت را پرورش می‌دهد.

1. Transcendental Signified

تعلیم و تربیت مدرن همواره دیدگاه‌های ثابت را به‌عنوان دانش کشف‌شده و ارزش‌های از پیش موجود در قالب برنامه و محتوای درسی ارائه کرده و این‌گونه وحدت‌گرایی، یقین‌محوری و پیروی را در ذهن دانش‌آموزان القاء می‌کند. چنین تربیتی به همسان‌سازی افراد در طرز تفکر، عقاید، معرفت و ارزش‌ها منجر می‌شود. در این وضعیت، افراد از دیدگاه‌ها و انسان‌های متفاوت آگاه نیستند و توانایی خلق نوشتار شخصی را نداشته و افرادی تابع و پیروان بی‌چون و چرا برای ایدئولوژی مسلط و سربازانی برای حفظ وضع موجود خواهند بود. این وضعیت باعث می‌شود تفاوت‌هایی که از ظرفیت لازم برای تغییر و دگرگونی در خود، جامعه و تعلیم و تربیت برخوردارند، در مدرسه خاموش شده و نوعی رکود، سکون و در نتیجه، نداشتن خلاقیت بر جامعه مستولی شود (Abdoli & Shabani & Javidi & Ahanchian, 2016, p.33-4). پیامد چنین وضعیتی، فروکاهش زبان به ابزار انتقال حقایق تعریف‌شده در تعلیم و تربیت است؛ امری که اغلب دانش‌آموزان را از تفکر خلاق و «تولید دانش»^۱ باز می‌دارد.

توجه و اهمیت دریدا به مفهوم نوشتار در نظام فکری او به‌عنوان عامل بنیادی و انسجام‌بخش تمامی اندیشه‌های او، لزوم توجهی دوباره به آراء او را می‌طلبد. در واقع، «در پس راهبرد واسازی به‌عنوان راه جدید خوانش، این پیش‌فرض وجود دارد که هیچ‌گاه چیزی غیر از نوشتار وجود نداشته است.» (Trifonas, 2000, p.275). تفسیر و بازخوانی عرصه‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی فلسفه نوشتار بر مبنای واسازی تقابل دوگانه گفتار و نوشتار از دیدگاه دریدا می‌تواند پیامدهای بنیادین تربیتی در رابطه با پرورش خلاقیت داشته باشد. ارمغان این بررسی، بازاندیشی در مؤلفه‌های فلسفی تعلیم و تربیت به‌منظور ایجاد زمینه و بستر مناسبی برای پرورش همه‌جانبه خلاقیت در فراگیران است. ره‌آوردی که کمترین فایده آن نگاهی دوباره و نگرشی عمیق‌تر به مفهوم خلاقیت در نظام تعلیم و تربیت را ایجاد می‌کند. مفهوم خلاقیت و پرورش خلاقیت یکی از دغدغه‌های اصلی در فرآیند تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آید؛ به این معنا که این دغدغه وجود دارد تا ما بتوانیم زمینه و بستر مناسبی برای پرورش خلاقیت همه افراد در تعلیم و تربیت فراهم آوریم. بنابراین این سؤال مطرح می‌شود که تعلیم و تربیت با چه زمینه‌های فلسفی می‌تواند به بستری مناسب برای پرورش افراد خلاق بدل شود، به‌طوری که تجلی‌بخش خلاقیت در عمل باشد؟

ضرورت پرداختن به فلسفه نوشتار از دیدگاه دریدا از این جهت است که اگر درک درستی از مفهوم نوشتار بر مبنای واسازی تقابل گفتار و نوشتار توسط دریدا به دست آید، می‌توان زمینه‌های بنیادین و فلسفی تعلیم و تربیت را به‌منظور ایجاد بستر مناسب برای پرورش خلاقیت در فراگیران مورد بازاندیشی قرار داد. در

این راستا، هدف اصلی نوشتار حاضر این است که با بهره‌گیری از اندیشه نوشتارشناسی دریدا مبتنی بر واسازی تقابل گفتار و نوشتار و ارائه مفهوم جدیدی از نوشتار توسط او، به شرح مبانی فلسفی (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) فلسفه نوشتار پرداخته، پیامدهای تربیتی آن را در ارتباط با ساختار تعلیم و تربیت به صورت عام و پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان به صورت خاص استنباط نماید.

شیخ‌شناسی^۱ در مقابل هستی‌شناسی^۲ در فلسفه نوشتار و پیامدهای تربیتی آن

در حال حاضر متافیزیک حضور به‌عنوان بزرگ‌ترین میراث دنیای باستان و عقیده‌ای تثبیت شده و مشترک در سنت فلسفی غرب است که مقاومت در برابر سرنگونی آن و به استهزاء کشیدن کسانی که آن را به چالش می‌کشند به‌اندازه مقاومت آنتی‌ها در برابر اندیشه‌های سقراط، قابل پیش‌بینی است (Rorty, 1999, p.2)؛ متافیزیک چیزی نیست جز یک بنیان یا پایگان^۳ که بتوان هر چیز دیگری را به آن ارجاع داد. این بنیان ایجاد امری ثابت در جریان شدن است که هر امر متغیری به آن ارجاع می‌یابد (Mosleh & Parsa, 2013, p.95). «برای جدا شدن از متافیزیک حضور باید به سوی یک دنیای فکری که انسان را در یک مفهوم وسیع‌تر از آنچه در عالم مثل افلاطونی و عصر روشنگری و مدرن تعریف کرده، حرکت کرد.» (Rorty, 1999, p.1). بنابراین، واسازی به‌عنوان رویکردی پست‌مدرن برای گذر از تفکر متافیزیکی، خلق مفهوم جدید در چارچوب محدود ساختارهای تثبیت شده نیست. اگر حقیقت تربیتی با تکیه بر هر نوع پایگانی حاضر باشد، دیگر نادانی و فقدان وجود نخواهد داشت. بنابراین، پیش‌فرض‌هایی برای بودن در مسیر خطی، جای تغییر و شدن را می‌گیرند، اما فرایند تعلیم و تربیت راه است و نه مقصد، پس تعلیم و تربیت با خوانش تربیتی یا همان نوشتار برابر است. تعلیم و تربیت به‌مثابه متنی است که با خوانش‌های متفاوت، همواره امکان‌های جدیدی را آشکار می‌کند. «از دیدگاه دریدا طراحی معماری تعلیم و تربیت بدون غایت و بدون انتها است.» (Trifones, 2000, p.272). بنیادگرایی تربیتی به معنای ادعای در دست داشتن روایتی در باب تعلیم و تربیت است که کامل و قطعی باشد. بر اساس پایه‌های متافیزیکی حضور، تعلیم و تربیت به‌عنوان نظامی ایست‌مند برای انسان‌های ذاتاً باثبات در دنیایی بامعنای تعریف شده است که عملی ثابت توسط نهادی مسلط برای حفظ وضع موجود خواهد بود و وظیفه انتقال حقایق تعریف‌شده و ارزش‌های ثابت را به دانش‌آموزان بر عهده دارد. با این رویکرد، پرورش خلاقیت و تولیدکنندگی در حاشیه قرار می‌گیرد. اما در نوشتارشناسی، تردید جدی درباره

1. Spectralism
2. Ontology
3. Foundation

هستی تعلیم و تربیت به‌عنوان نظام سازمان‌یافته‌ای بر پایه‌ی تعریف ثابت و انعطاف‌ناپذیری از انسان و هستی، وجود دارد و تعلیم و تربیت به‌عنوان متنی برای گسترش، هیچ‌گاه در چارچوب معنای تثبیت شده و نظام از قبل تعریف شده‌ای، قرار نمی‌گیرد. بدین ترتیب، برنامه‌ریزی بیرونی برای رسیدن به هدف‌های از پیش تعیین شده بر پایه‌ی تعاریف ثابتی از انسان، هستی، معرفت و ارزش و جاهت خود را از دست می‌دهد. در تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه هیچ‌چیز در فرایندهای تربیتی قابل پیش‌بینی نیست و امکان‌های متعدد و متفاوتی در جریان تعلیم و تربیت آزاد، به‌ظهور می‌رسد. در واقع هدف‌ها به‌صورت گذرا و مرحله‌ای در فرایندهای متنوع آموزشی آشکار می‌شوند، تا این‌گونه در عمل تعلیم و تربیت به فرآیندی ذاتاً خلاق به‌منظور پرورش خلاقیت در فراگیران، تبدیل شود. برای خلق چنین فرآیندی از تعلیم و تربیت، علاوه بر واسازی ساختار متافیزیکی نظام تعلیم و تربیت به‌نوعی از خلق و ابداع نیاز است. به‌طوری‌که دریدا همواره برای فرارفتن از منطق دوگانه سنت فلسفی، به خلق مفاهیمی دست می‌زند که قالب‌های فکری تثبیت‌یافته را در هم می‌شکنند و دید انسان را به‌سوی فضاهای متفاوتی می‌گسترانند. یکی از خلاقانه‌ترین مفاهیمی که دریدا ابداع کرده، مفهوم شیخ^۱ است. در واقع دریدا و رای تقابل دو قطبی هستی و نیستی، به‌طور متفاوتی شیخ‌شناسی را در مقابل هستی‌شناسی سنتی و متافیزیکی حضور خلق می‌کند. در فلسفه نوشتار، مفهوم شیخ و وجوه گوناگون آن در حیطه‌های متفاوت هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و نظام‌های ارزشی اهمیت اساسی پیدا می‌کند. شیخ با گسترش مرزهای واقعیت و زمان، تفسیر متافیزیکی تثبیت‌یافته و بدیهی‌شده از آنها را به چالش می‌کشد. شیخ بودگی واقعیت در فلسفه نوشتار، اشاره به این نگاه پست‌مدرنیستی دریدا دارد که واقعیت امری از پیش قطعی نیست بلکه همواره در حال تکوین و ساخته‌شدن است. زمان به‌مثابه شیخ، روندی خطی و مکانیکی از گذشته، حال و آینده نیست و در هیچ حصار محدود و محصور نمی‌شود. گذشته و آینده همچون زمان حال همانند شیخ وجود دارند ولی در غیاب به سر می‌برند. (Khabazi, 2016, p.92). مفهوم شیخ با سیالیت و نبود قطعیت خاص خود می‌تواند هستی و وحدت هرگونه نظام متافیزیکی و ساختار پایگانی را به چالش کشد (Derrida, 1994, p.10). بدین ترتیب در شیخ وارگی، تربیت از مفهوم خطی زمان عبور می‌کند و به‌سوی آینده گشوده شده و فرآیندی «در راه» است. از نگاهی دیگر، شیخ تربیت همچون اندیشه‌ای درباره‌ی گذشته نیز می‌تواند باشد. میراث نوشتاری متون سنتی تربیتی که با شرکت جستن خوانندگان در بازی تفسیری و دیدن امکان‌های متنوع و متفاوتی از آن متون می‌تواند از طریق امکانی از راه برسد که هنوز تحقق پیدا نکرده

1. Specter

است. بدین ترتیب تعلیم و تربیت شبح‌وار همواره در حال شدن و انجام به صورتی گذرا، پایان‌ناپذیر و در راه است؛ تعلیم و تربیت در راه!

رواج یافتن و مسلط شدن یک امر، دلیلی بر حقیقی بودن آن نیست (Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010, p.148). ساختارهای ثابت و تثبیت شده که نوعی نگاه یا تفسیر را رواج می‌دهند، با سرکوب وجوه دیگر، در عمل مانع پرورش خلاقیت می‌شوند. اما رویکرد نوشتارشناسانه، عامل خلاقیت است و تعلیم و تربیت باید زمینه‌ساز پرورش خلاقیت، ترغیب و تشویق آن باشد. بنابراین می‌توان تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه را خلق فرایندهای تربیتی متنوع برای پرورش خلق‌کنندگی دانست. دریدا در گلس^۲ ما را با پاسخی غیرمنتظره به سؤالی آشنا ولی دشوار روبه‌رو می‌کند «آموزش چیست؟ مرگ (نمادین) والدین، آغاز تشکیل شعور کودک و پایان شعور او برای تبدیلش به شکل یک ایدئال. البته در اینجا مرگ نمادین تنها مربوط به والدین و کاهش توانایی‌های آنها در اثرگذاری بر فرزند وابسته و ناتوانشان نیست، بلکه همچنین به معنای درگذشت کودک در چنین معنایی نیز هست. احیای بازتولید یک شکل ایدئال در خاطرات قدرت جمعی تقریباً به معنای دنبال کردن مسیری مبنی بر آموختن الگوی ساختگی است. تعلیم و تربیت نهادینه شده به دنبال تجسم شخصیت فرد غایبی است که قدرت آرزومند آن است (Trifonas, 2000, p.273). از این رو تعلیم و تربیت همسان‌ساز با جلوگیری از خودآفرینی، مانع از پرورش خلاقیت در افراد خواهد شد. اما تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه فرایندی است که از اجبار همسانی مبرا است. هیچ انسانی تکرار دوباره یک شکل ایدئال نیست. انسان‌ها صرفاً شبیه به خود، منحصر به فرد و از اجبار پیروی، رها هستند تا با تحقق خویشتن و خلق نوشتار شخصی، قدرت خلاقیت به صورت درونی در آنها پرورش یابد.

تولید دانش^۳ در فلسفه نوشتار و پیامدهای تربیتی آن

شناخت و معرفت در تعلیم و تربیت عنصری اساسی است. اینکه آموزش چیست، ارتباط تنگاتنگی با تعریف واقعیت و چگونگی به شناخت رسیدن دارد. به همین دلیل، دل‌مشغولی عمده متفکران پست‌مدرن مانند دریدا نیز واقعیت و قلمروی آن است. دریدا اذعان دارد که «همه چیز متن است» یا «هیچ چیز بیرون از متن نیست» (Derrida, 1976, p.233). «او با تشبیه جهان به متن، ورای شکاف معرفت‌شناختی میان ذهن و عین، مفهومی جدید خلق می‌کند. مراد دریدا از متن «صرفاً یک امر نوشتاری محصور و محدود در کتاب‌ها

1. Education to Come
2. Glas
3. Making Knowledge

نیست بلکه در امر واقع شده در تمامی ساحت‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، تاریخی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، اخلاقی، هنری، ادبی و... است (Derrida, 1988, p.148). هر یک از این ساحت‌ها متنی به‌مثابه واقعیت، سازوکار خود را داشته و هیچ کدام مرجع دیگری نیستند. این متون در یک نسبت تفاوتی با یکدیگر قرار دارند که هر آن در حال ساخته شدن هستند. در هیچ‌یک از آنان نمی‌توان مدلولی یافت که به‌مثابه بنیاد و مرجع واقعیت مطلق فرازمانی، فرامکانی و فرامتنی عمل کند.» (Khabazi, 2016, p.90).

یکی از ویژگی‌های اساسی تفکر پست‌مدرن، نقد واقعیت ثابت است. «دریدا نیز با خلق مفهوم شیخ، تلقی‌های متافیزیکی و تجربه‌گرایانه و اثبات‌گرایانه از واقعیت را به چالش می‌کشد. شیخ ساحتی سیال‌تر و گسترده‌تر از واقعیت و همچنین بی‌ثباتی واقعیت را به ما نشان می‌دهد و حکایت از وجوه و لایه‌های ناممکن و دسترس‌ناپذیر واقعیت دارد.» (Khabazi, 2016, p.91). واقعیت به‌مثابه شیخ، تعریف‌ناپذیر و تعیین‌ناپذیر بوده و در هیچ قابی جای نمی‌گیرد، بلکه همواره در حال شدن، تکوین و تغییر است. «واقعیت امری به فعلیت رسیده و حاضر در آنجا نیست، بلکه به‌مانند شیخ است که به این سو و آن سو پرسه می‌زند و از مرزهای متعارف زمان و مکان می‌گذرد و به گستره‌ای و رای تقابل‌های دو قطبی واقعی و مجازی، هستی و نیستی، حضور و غیاب می‌رسد.» (Derrida, 2002, p.3).

شیخ، بار معانی سرکوب شده‌ای از امکان‌ها را با خود حمل می‌کند که نمی‌توانند به‌طور کامل حذف شوند، بلکه به حاشیه رانده شده، سرکوب می‌شوند و دگربار در قامتی دیگر باز خواهند گشت. «شیخ با احیای آنچه به‌تمامی کنار گذاشته شده، نمی‌گذارد فراموش کنیم هر معنای قطعی همواره معنایی مجازی و شیخ‌گونه را نیز با خود به همراه دارد و اساساً هر چیزی که در فرایند تعریف صلب یک امری کنار گذاشته شود، شیخ‌گونه در قامتی دیگر بازمی‌گردد.» (Khabazi, 2016, p.94). بنابراین، با رهایی انسان از مفاهیم کذب و حقیقی از پیش تعریف شده، آزادی تفکر در آنان افزایش یافته تا با خوانش متفاوت از متون به خلق اندیشه‌های نو ترغیب شوند. در واقع فلسفه نوشتار روند رهایی اندیشه از سلطه معنای تعریف شده و معرفی واقعیت غایب به‌عنوان ساحت دیگری و امکان‌های نادیده و نیندیشیده شده، و در نتیجه جریانی به سوی ابداع و خلق کنندگی است.

از نگاه پست‌مدرنیسم زبان جایگاهی همسنگ و حتی فراتر از عقل داشته است؛ به‌طوری که اندیشه و حتی ذهنیت انسان را باید برحسب زبان توضیح داد. معنا با نگرش دیگری و تفاوت، در زبان تولید می‌شود. دیگر گونه خواندن متون و خلق دیگری، جریان اندیشه را موجب می‌شوند. بدون دیگری، تفکری نیز اتفاق نمی‌افتد و ذهن تنها در چارچوب داشته‌های موجود، پرسه می‌زند. اما با نگاه دیگری، اندیشه به حرکت در

آمده، ایده ظهور یافته و خلاقیت پرورش می‌یابد. نوشتارشناسی می‌تواند با تغییر منطق دایره‌المعارفی نهاد تعلیم و تربیت و آماده ساختن آن برای پذیرفتن و به رسمیت شناختن منطق دیگری، تعلیم و تربیت را به فرآیندی خلاق بدل سازد. البته باید اذعان داشت که دریدا هیچ‌گاه مبلغ تغییر کلی بنیان نظام تعلیم و تربیت نبوده است، بلکه تمرکز او بر یافتن مسیری بود که «بی‌طرف‌تر» و بی‌ادعتر نسبت به حضور حقایق باشد تا از این طریق بتوان پرسش‌هایی دربارهٔ بنیان‌های سیستم یادهی- یادگیری مطرح کرد (Trifonas, 2000, p.273).

دریدا بیشتر از آن که به دنبال نظریه‌پردازی فلسفی باشد، به مثابه معلمی است که انسان را به خوانش عمیق و متفاوتی از متون دعوت می‌کند. دریدای معلم به دنبال ترغیب فراگیران به وارد کردن افکار شخصی و تفسیرهای متفاوتشان از متن است تا بدین طریق بتوان از وجوه مختلف به متن نگریست و پرسش‌های متفاوتی مطرح کرد که مستلزم پشتکار و مطالعهٔ صبورانه در حوزه‌های مختلف است. پرسشی که به گونه‌ای پاسخ را در خود داشته باشد، پرسش نیست بلکه پاسخی است که پرسش گونه مطرح شده و هیچ کمکی به پیشرفت خلاقیت انسان نمی‌کند. پرسشگری، فراگیر را به سوی «دیگری» هدایت می‌کند، به سوی وجه دیگری از متن که همچون ایده‌ای نو خلق می‌شود. ایده‌ای که از جوشش درونی فراگیر ظهور یافته، بنابراین پرورش می‌یابد. به عبارت دیگر، ایده می‌تواند بخشی از نوشتار باشد که تلقی و تفسیر متفاوتی از موضوع را می‌طلبد (Rorty, 1978, p.145). در واقع خلق ایده‌های متفاوت و نو توسط فراگیران می‌تواند هدف و ره آورد شیرین پرورش خلاقیت در تعلیم و تربیت باشد.

دریدا سعی در خلق مفهوم جدیدی از نوشتن نه دربارهٔ جهان مستقل از انسان، بلکه دربارهٔ متون دارد. کتاب‌ها، حقایقی را دربارهٔ چیزهایی می‌گویند، اما متون، بیان‌کنندهٔ تفسیری از متون دیگر هستند، بنابراین باید به آزمون صحت بازنمایی متون پایان دهیم و با خوانش متفاوت به گسترش متون پردازیم (Rorty, 1978, p.146). متخصصین تعلیم و تربیت محتوا و کتب درسی را به صورت رسمی و به اصطلاح علمی، به دور از آثار زیبایی‌شناختی و ادبی ارائه می‌دهند، در نتیجه محتوای درسی به عنوان باز نمود حقایق، محدود و به دور از انعطاف است. چنین فضایی برای پرورش توانایی‌های نویسندگی فراگیران، که روند باز تولید و خلاقیت باشد، مناسب نیست. «موافقین دریدا امیدوارند که کتاب‌های آموزشی آینده تحت تأثیر دیدگاه نوشتارشناسانهٔ دریدا نه تنها کمتر سلطه گرایانه، اختصاصی و محافظه کار باشند بلکه به منظور تهییج تفکر خلاق در فراگیران جسورانه‌تر، شاعرانه‌تر و جذاب‌تر باشند» (Rorty, 1999, p.1).

در پست‌مدرنیسم با به چالش کشیدن خودمداری^۱ انسان مدرن، «مرگ انسان» به‌عنوان موجودی شناخت‌شناس، اعلام می‌شود (Sajadi & Dashti, 2008, p.85). به دنبال آن، دریدا نیز در جستجوی تفکری است که از هرگونه محور و مرکزیتی رهایی یافته است. محوریتی که چه در عالم مثل افلاطون ظاهر شده باشد، چه در می‌اندیشم دکارت و چه در ذهنیت استعلایی^۲ کانت (Derrida, 1978). در تفکر پست‌مدرن، انسان از اریکه فاعلیت اندیشه و معرفت به زیر آمده، از مرکز فرایندشناختی خارج و خود موضوع زبان، امیال و ناخودآگاه می‌شود. با رد واقعیت خارج از متن زبان و وجود آدمی، امکان شناخت و کشف حقیقت مفروض و شناخت‌پذیر نیز از بین می‌رود و توانمندی دیگری برای انسان در نظر گرفته می‌شود. این توانایی «خلق دانش» است و عنصر اساسی در فرایند خلق، نه عقل، بلکه زبان است (Sajadi & Dashti, 2008, p.85). در واقع عرصه واقعیت غایب در نوشتارشناسی، گستره‌ای بی‌انتها از امکان‌های متفاوتی برای فرایند تعلیم و تربیت در پیش روی انسان قرار می‌دهد (Trifonas, 2000, p.274). برای چنین انسانی هیچ مرجع اقتداری برای مرزبندی و صرفه‌جویی تصوراتش وجود نخواهد داشت و تخیلات انسان به‌عنوان عامل زمینه ساز خلق ایده‌های نو و خلاقانه حفظ و پرورش داده می‌شوند (Rorty, 1999, p.2).

پذیرش مسئولیت^۳ و تعلیم و تربیت اخلاقی^۴ در فلسفه نوشتار

دریدا به‌عنوان عمیق‌ترین متفکر مسائل تربیتی، به برخی از اساسی‌ترین مسائل فلسفی فرایند یاددهی-یادگیری، با خوانشی نامتعارف از سنت متافیزیکی غربی، اما بسیار ترغیب‌کننده و خلاقانه، می‌پردازد (Trifonas, 2000, p.271). ریچارد رورتی بر این عقیده است که از میان همه اندیشمندان عصر ما، دریدا تأثیرگذارترین متفکری است که به آرزوی سقراط درباره وظیفه اصلی فیلسوفان، جامه عمل پوشانده است؛ یعنی درهم‌شکستن قراردادهای تثبیت‌شده، زیر سؤال بردن پیش‌فرض‌هایی که بدیهی انگاشته شده و به چالش کشیده نشده‌اند و خلق مسائلی که قبلاً وجود نداشته‌اند (Rorty, 1999, p.2). اندیشه و اساسی دریدا توسط بسیاری از منتقدان، نظریه‌پردازان و فیلسوفانی که نتوانسته و یا نخواسته‌اند، معانی اخلاقی آن را بشناسند و ارائه دهند، سوء تفسیر شده است؛ زیرا ترجیح داده‌اند هر دو عرصه تأثیرگذاری این اندیشه یعنی ایجاد رویکردی مسئولانه در عمل و آگاهی‌دهی را رد کنند (Trifonas, 2000, p.272). اما «دریدا و اساسی را رویکردی مسئولانه و اخلاقی می‌داند»، او عنصر مسئولیت را به عرصه آموزش وارد می‌کند. به زعم او،

1. Self-Direction
2. Transcendental Mentality
3. Acceptance of Responsibility
4. Moral Education

پذیرش مسئولیت نسبت به دیگری، همواره فرایند تعلیم و تربیت را ترتیب داده است. واسازی رویکردی «مسئولانه» به همه امور و همه شعب فلسفه از جمله فلسفه تعلیم و تربیت است (Mesbahian, 2008, p.115). دریدا «واسازی را رویکردی مسئولانه به سوی عدالت می‌داند.» (Derrida, 1990, p.975). «واسازی به تفسیر رابطه من و دیگری می‌پردازد. شرط آموزش از نظر دریدا، دغدغه برای دیگری و پذیرش مسئولیت نسبت به دیگری است. واسازی در امر آموزش مدام با این پرسش‌ها سروکار دارد که منظور از فکر کردن درباره دیگری، درس دادن به دیگری و دانستن درباره دیگری به عنوان دیگری چیست». اگر به طور عمیق به پروژه واسازی نگریسته شود، در خواهیم یافت که مسئله واسازی در واقع مسئله آموزش و تربیت است. پرسش اصلی در این سطح این است که چه زمانی من می‌توانم «دیگری را به مثابه دیگری» آموزش دهم و پاسخ کلی این است که فقط زمانی چنین کاری ممکن است که آموزش از سطح فنون و روش‌ها به سطحی منتقل شود که به طور عمیق به اخلاق، سیاست و سرانجام غایت زندگی، تاریخ و انسانیت مرتبط باشد (Mesbahian, 2008, p.114).

دریدا ضرورت و امکان بازانندیشی در مورد تعلیم و تربیت از منظر زبان، عدالت، دیگری و مسئولیت را، از طریق راهبرد واسازی خاطر نشان می‌کند (Higgs, 2002, p.175). «او از نوع جدیدی از آموزش، با عنوان آموزش به مثابه مسئولیت سخن می‌گوید. رویکردی که نه سازمان‌های آموزشی موجود را به بقای خود امیدوار می‌سازد و نه به ویران‌سازی غیرمسئولانه آنها (که از نظر دریدا قطعی‌ترین نتیجه‌اش رها کردن هر چیزی به حال خود و در نتیجه تحکیم وضع موجود این مؤسسات است) می‌پردازد. دریدا پرسش‌های برانگیزاننده‌ای مطرح می‌کند: «اگر ما (به عنوان عناصر آموزشی) می‌توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می‌پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ چه چیزی و چه کسانی را نمایندگی می‌کنیم؟ آیا ما مسئول هستیم؟ اگر هستیم، در برابر چه کسانی و برای چه امری؟» (Mesbahian, 2008, p.116).

«این مسئولیت همانند رویارویی با امری ناممکن است و به مسئولیت در ساختار متعارف تربیتی که به یک برنامه و موضع از پیش معین شده‌ای تکیه دارد، چندان شباهتی ندارد؛ زیرا مسئولیت به طور فی‌نفسه امری برنامه‌پذیر و پایان‌پذیر نیست. داشتن مسئولیت مستلزم ناممکن دانستن در به اتمام رساندن آن و همزمان هرگز به انجام رساندن تمام آن است. به این دلیل که اتمام مسئولیت به معنای دقیق آن، در فلسفه نوشتار امکان‌پذیر نیست. مسئولیت به صورتی پایان‌ناپذیر، همواره در حال انجام و در حال شدن باقی خواهد ماند.» (Khabazi, 2016, p.93). نوشتارشناسی به پیشواز امر پیش‌بینی نشده رفته و آن را تحقق می‌بخشد»

(Trifonas, 2003, p.293). بدین ترتیب امر پیش‌بینی‌نشده به معنای زایش اندیشه و امکان متفاوت از طریق خوانش متفاوت متون است. این چنین تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه، دانش آموز را نه برای پیروی و تکرار آنچه موجود است بلکه برای ظهور امکان‌های جدید و پرورش همه‌جانبه اخلاقی، مهیا می‌سازد (Mesbahian, 2008, p.117).

انسان با آفرینش روایت زیست‌نگارانه خود از هستی و با پذیرش غیر و خودآفرینی چندباره، به هستی خویش معنی می‌دهد. با تأکید بر پرورش اخلاقی، خوانش متفاوت و خلق نوشتار شخصی، تربیت اخلاقی نوشتارشناسانه، ارزش آفرینی را ترغیب و تشویق می‌کند. دریدا همواره برای نسبی‌گرایی افراطی نقد شده است اما آنچه ارزش آفرینی مبتنی بر فلسفه نوشتار را از نسبی‌گرایی ارزشی نیهیلیستی متفاوت می‌سازد، پذیرش مسئولیت در دیدگاه دریدا است. انسان با آری‌گویی شادمانه و پذیرش مسئولیت هستی خویش، ناگزیر به ارزش آفرینی بر پایه انتخاب‌هایش در جریان شدن می‌شود. خلق ارزش‌هایی که هستی دائمی ندارند، آنچه دائمی است، جریان خلق ارزش‌ها است. تعیین ارزش‌هایی از قبل و القا آن به انسان‌ها در فلسفه نوشتار امری غیراخلاقی است چراکه فلسفه نوشتار اصولاً موضعی «ضدبنیادگرا» دارد. به همین دلیل طرح موضوع تربیت اخلاقی از دیدگاه فلسفه نوشتار، نه بر اساس یک نظام اخلاقی ثابت، بلکه بر پایه شرکت در جریان واسازی ارزش‌های ثابت و خلق ارزش‌های شخصی و موقتی صورت می‌پذیرد» (Rahnama, 2012, p.120).

نتیجه

نگرش فلسفه نوشتار به فرآیند تعلیم و تربیت با نگاه حاکم بر نظام فعلی تعلیم و تربیت متفاوت است. به همین دلیل ارائه یک نتیجه نهایی به صورت بسته‌ای مفهومی با دلالت‌های جزئی، دقیق و عینی برای نظام تعلیم و تربیت حال حاضر که مبتنی بر ذهنیت آخرکاری با منطق دوقطبی در پژوهش‌های علمی است، با توجه به ناسازگار بودن متون دریدا در تلاش برای اثبات حقیقتی غیرقابل بحث و قطعی، غیرمسئولانه است. ابراز نظری و پایگانی چنین پایان استاندارد که به دنبال خاموشی کامل پس از آگاهی باشد، مطمئناً با قلمروی پیش‌بینی‌ناپذیر فلسفه نوشتار که منجر به ظهور دیگری و دعوت به خلق متفاوت معنا می‌شود، در تضاد است. در فلسفه نوشتار با زیر سؤال بردن و واژگونی تقابل گفتار و نوشتار، ساختار گفتارمحور تعلیم و تربیت نیاز به بازبینی پرزحمتی پیدا خواهد کرد؛ زیرا با تأکید بر پیروی صرف از رویکردها و مؤلفه‌های تربیتی تعیین شده و ساختار نهادینه شده، تعلیم و تربیت در عمل فرآیندی خلاقانه نبوده و توانایی ایجاد زمینه

1. Value Creation
2. Anti-Fundamentalism

ها و بستر مناسب برای پرورش هر چه بیشتر خلاقیت در دانش‌آموزان را نخواهد داشت. در مقابل تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه نوشتار خواستار پرورش فراگیرانی است که با نقد گفتمان‌های مسلط و خوانش متفاوت از متون مختلف در نهایت توانایی خلق نوشتار شخصی و گسترش متون را داشته باشند. در واقع تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه با ایجاد زمینه‌های فلسفی و بستر مناسب به پرورش خلاقیت و نوآوری در افرادی کمک می‌کند که انعطاف‌پذیری و خلاقیت را در تمام وجوه فرآیند تعلیم و تربیت حس می‌کنند.

جایگاه اساسی نوشتار در تعلیم و تربیت را می‌توان با توجه به اهمیت پرورش خلاقیت ملاحظه نمود. از دیدگاه فلسفه، نوشتار برای پرورش خلاقیت، تعلیم و تربیت خود نیز باید فرآیندی خلاق باشد. تعلیم و تربیت مبتنی بر فلسفه نوشتار آزادی و ابتکار فراگیر را می‌پذیرد و او را ترغیب می‌کند تا در حلقه‌های کندوکاو به جستجو، بحث و گفتگو با دیگر مشارکت‌کنندگان در فرآیند آموزشی بپردازد. همچنین از طریق برانگیختن فراگیر به خوانش متفاوت از متون و پذیرش دیگری او را به طرح پرسش‌های اندیشمندانه و خلق ایده‌های نو تشویق نماید. در واقع خلق نوشتار و تولید ایده دیگری به ابراز وجود و پرورش خلاقیت و اعتماد به نفس در فراگیر منجر می‌شود. این فضا موقعیتی مناسب برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورد تا با سفری هیجان‌انگیز به سوی خلق امکان‌های نیندیشیده شده و یا به حاشیه رانده شده بروند و با خوانش متفاوت از متون به خلق نوشتار و استعاره ادبی و علمی بپردازند.

می‌توان نتیجه گرفت که تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه بیش از آن که مجموعه‌ای از دانش‌ها و فنون آموزشی، خاستگاه علمی داشته باشد، فرآیندی هنری است و در جستجوی روش‌های خلاقانه، متفاوت و جانشین برنامه درسی، روش‌هایی هنری مانند خود زیست‌نگاری، ساخت فیلم و غیره، همچنین محیط‌های متنوع یادگیری را خارج از محیط بسته و محدود کلاسی پیشنهاد می‌کند. در حال حاضر در شمار اندکی از دانشگاه‌ها که آزاداندیشی و تفکر خلاق را ارج می‌نهند، خلق نوشتار ادبی و هنری جای پژوهش ساختاری و حتی ارائه رساله دکتری در ساختاری از قبل تعیین شده را در رشته فلسفه تعلیم و تربیت گرفته است (Fani, 2004, p.72). دریدا به دنبال نوشتاری آزاد است که از فرم کتاب و در چارچوب قرار دادن نوشتار، می‌گذرد. از این رو، در تعلیم و تربیت نوشتارشناسانه نوشتاری که با ملاک‌های صوری آموزشی قابل قبول باشد، اما بدون محتوا و سبکی که بتواند به متن و نگارنده آن هویتی متفاوت اعطا کند، مورد تأکید نیست؛ زیرا این امر به نوشتارهایی غیرمولد خواهد انجامید. در فلسفه نوشتار، نوشتن مولد که به واقع تجسم عملی تولید و ابداع است، حائز اهمیت است.

باید اذعان داشت که آرای دریدا بیش از هر متفکری باعث بحث و جدل شده و گاهی نیز مورد سوء تفسیر قرار گرفته است (Rorty, 1999, p.1). بحث‌ها و نقدها بیشتر به پیامدهای دیدگاه دریدا در تعلیم

و تربیت وارد شده است. نقد دیدگاه او در جزئی‌نگری بیش از حد، زیر سؤال بردن ارزش‌های اخلاقی، نداشتن ملاک مشخص برای گرامی‌داشت دیگری، نسبت‌گرایی افراطی، نفی هرگونه شناخت و ارزش یکسان برای معلم و دانش‌آموز انجام شده است. همچنین نبود ملاک مشخص و روشن در ارزشیابی، از دیگر چالش‌های عمده دیدگاه نوشتارشناسانه دریدا در تعلیم و تربیت است، چراکه اگر معیار و ملاک مشخصی برای ارزشیابی در تعلیم و تربیت نداشته باشیم، از نقاط ضعف و قوت روش‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی فراگیران به خوبی آگاهی نمی‌یابیم (Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010). از دیگر نقدهای عمده که بر دیدگاه نوشتارشناسانه دریدا وارد شده است، نفی تمام ساختارها و مرزبندی‌های علمی است، به‌طوری‌که از یک سو مجلات علمی بر اساس ساختار پژوهشی و روش‌های علمی استاندارد به‌گزینش مقالات علمی می‌پردازند و پژوهشگران را به سوی نوشتاری با زبان علمی، دقیق و عینی بدون هیچ ابهامی دعوت می‌کنند و از سوی دیگر دریدا نوشتن در چارچوب ساختار از پیش تعیین‌شده را محدودکننده خلاقیت می‌داند چراکه بر این اساس فقط به یک نوع نوشتار محدود فرصت داده می‌شود و امکان‌های نادیده گرفته شده متون هرگز مجال ظهور و رشد نمی‌یابند. دریدا به نوعی شعر را وارد فلسفه کرد (Rorty, 1999) لذا نوشتاری که با استفاده از استعارگی ذاتی زبان، فرصت خلق تفسیرهای متنوع را به مخاطبان می‌دهد، خلاقانه‌تر می‌داند. البته به‌نظر می‌رسد دریدا تمایز میان علم و ادبیات را از میان برده و با این کار مرز میان حقیقت و مجاز را نادیده گرفته است. برخی منتقدان دریدا معتقدند «دریدا و پیروانش وظیفه مشکل‌گشایی را از دوش اندیشه‌های فلسفی برمی‌دارد و آن را به‌گونه‌ای نقد ادبی تبدیل می‌کند و در نتیجه جدی‌بودن و سازندگی فلسفه را از بین می‌برد و به علاوه وظیفه‌ای بر دوش نقد ادبی می‌گذارد که نقد ادبی ابزار انجام آن را ندارد. در نتیجه از توان نقد ادبی در قضاوت درست درباره متون ادبی کاسته می‌شود و حساسیت فلسفه به تجزیه و تحلیل مفهومی و ارزیابی استدلالی کاهش پیدا می‌کند. به بیان دیگر، این یکسان‌سازی تصنعی دو فعالیت فرهنگی، به هر دو فعالیت لطمه می‌زند و هر دو را دچار فقر می‌کند» (Haqiqi, 2000, p.59) در تعلیم و تربیت نیز اگر مطالب علمی و ادبی بدون هیچ تفکیکی، آغشته به هم ارائه شوند، باعث مغشوش شدن اذهان فراگیران شده و در یادگیری منظم و دقیق، اختلال ایجاد می‌کند. دریدا در پاسخ به منتقدانش و به کنایه در جواب پرسش ژان ایپولیت که از دریدا خواست جهت فکری خود را شرح دهد، پاسخ داد: «اگر به روشنی از قبل می‌دانستم که به کدام مقصد حرکت می‌کنم، دیگر باور نداشتم که نیاز بود قدمی برای رسیدن به آنجا بردارم، من پر کردن باقی این فضای خالی را به شما واگذار می‌کنم.» (Trifonas, 2000, p.281).

References

- Aali, A. (2016). Analysis of Cognitive Consequences of Writing to Learn (WTL) in education Process. *Higher education Letter*, 33(9) 133-151. (In Persian)
- Abdolahi, A. (2008). Creativity and Innovation in the field of Education. *Journal of Heson*, 18(1) 82-104. (In Persian)
- Abdoli, A. & Shabani, B. & Javidi, P. & Ahanchian, M. (2016). Maxine Green's Public Space goes beyond the Standard Education Frameworks. *Journal of Education*, 1 (1) 31-68. (In Persian)
- Ahmadi, B. (1994). *Modernity and Critical Thought*. Tehran: Markaz. (In Persian)
- Derrida, J. (1973). *Speech and Phenomena and other Essays on Husserl's Theory of Signs*. (D. Allison, Trans). North western University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. (G. Ch. Spivak, Trans), Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1978). *Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences*. (Alan Bass, in Writing and Difference, Trans). Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1990). *Force of Law: the Mystical Foundation of Authority*. (M. Quaintance, Trance). *Cardozo Law Review*, 11, 919-1070.
- Derrida, J. (1994). *Specters of Marx: The State of the Debt, the Work of Mourning, and the New International*. (P. Kamuf, Trans). London: Routledge.
- Derrida, J. (1996). *Archive Fever: A Freudian Impression*. (E. Prenowitz). Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (2013) *Freud et la scène de l'écriture, L'écriture et la différence*, s. 293-340. (M. Parsa, Trans). Tehran: Roozbahan. (In Persian)
- Derrida, J. (2017). *De la Grammatologie, Premiere partie : L'écriture Avant La Lettre*. (M. Parsa, Trans). Tehran: Shavand. (In Persian)
- Fani, H. (2004). Educational Implications of Lyotard's Postmodernist Perspective and its Critique. *Journal of Educational Innovation*, 9(3), 66-87. (In Persian)
- Haqiqi, Sh. (2000). *The Transition from Modernity? Nietzsche, Foucault, Lyotard, Derrida*. Tehran: Agah. (In Persian)
- Higgs, Ph. (2002). Deconstruction and re-thinking education. *South Africa Journal*, 22(3) 170-176.
- Khabazi, M. K. (2012). Trace on Conflicts in Derrida's Thoughts. *Knowledge (Journal of Human Sciences)*, 62 (1) 41-82. (In Persian)
- Khabazi, M. K. (2016). Specter Versus Ontology in Derrida's Specters of Marx. *Knowledge (Journal of Human Sciences)*, 74, 83-96. (In Persian)
- Khalili, S. & Bagheri, Kh. (2010). Review Derrida's Thoughts and using it to Improve Verbal Communication in Education. *Journal of Educational Innovation*, 34(9), 47-72. (In Persian)
- Mayer, F. (1995). *History of Educational Thoughts*. (A. Fayaz, Trans), Tehran: Samt. (In Persian)
- Mesbahian, H. (2008). Ethics of Responsibility and Learning Hope: The Nature and Method of Teaching Philosophy from Derrida and Freire. *Journal of Philosophy*, 188, 109-125. (In Persian)
- Mosleh, A. & Parsa, M. (2013). Deconstruction Origins in Nietzsche. *Metaphysic*, 16(1) 94-114. (In Persian)

- Parsa, M. (2011). Deconstruction as a Strategy. *Journal of Metaphysics*, 11(3), 59-72. (In Persian)
- Parsa, M. (2014). *Derrida and Philosophy*. Tehran: Elmi. (In Persian)
- Rahnama, A. (2012). Moral Education from the Perspective of Postmodernism with Emphasis on Richard Rorty's Moral Ideas. *New Education Thoughts*, 8(4), 119-140. (In Persian)
- Rorty, R. (1978). Philosophy as a Kind of Writing: An Essay on Derrida. *New Literary History*, 10(1), 141-160.
- Rorty, R. (1999). An Appreciation of Jacques Derrida. In *Stanford Online Report*, Available Online at: <http://news-service.stanford.edu/news/1999/april21/rortytext-421.html>
- Safi, A. (2010). *Management and Innovation Schools*. Tehran: Publication of Parents&Coaches. (In Persian)
- Sajadi, Sajadi, M. & Dashti, Z. (2008). Explaining and Analyzing of Education from Post-contruction Perspective. *New Educational Thoughts*, 2(2), 81-98. (In Persian)
- Tajik, M. (2007). Post-structuralism and Methodology. *Howzeh and Daneshgah*, 50(13), 43-70. (In Persian)
- Trifonas, P. (2000). Derrida as a Philosopher of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 32 (3), 271-281.
- Trifonas, P. (2003). The Ethics of Science and/as Research: Deconstruction and the orientations of a new academic responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 35 (3), 285-295.
- Watanabe, M. (2012). *Promoting Reasoning Art: Styles of Explanation Thought in Japan and USA Culture of Education*. (Sarkararani, M. And Rezaei, A. And Sadughi, Z. Trans). Tehran: Monadiye Tarbiyat. (In Persian)
- Zeymaran, M. (2013). *Jacques Derrida and Metaphysics of Presence*. Tehran: Hermes. (In Persian)