

# اخلاق دیگری لویناس و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت

دکتر بهبود یاریقلی

گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

(تاریخ دریافت: ۹۷/۵/۱۲، تاریخ پذیرش: ۹۷/۷/۷)

## چکیده

**زمینه:** فلسفه سوژه‌محور مدرن که در آن همه چیز را به کلیت تقلیل می‌دهد، پاسخگوی اخلاق در حال حاضر نیست؛ فلسفه‌ای که «دیگری» را به «من» کاهش داده و یا از قلمرو شناخت خارج می‌سازد و تفاوت‌ها را نادیده می‌گیرد. لویناس به عنوان فیلسوفی که دغدغه «دیگری» دارد بر این باور است که سوژه‌ای نیست که نیاز به شناختن باشد و «دیگری» پیشاپیش «من» است و به جای درک شدن، لمس می‌شود. این نگاه فلسفی به «دیگری» در ساختارهایی که در آن تقلیل «غیر» به «همان» امکان بروز دارد، نمود عینی دارد که تعلیم و تربیت یکی از این ساختارهاست.

**نتیجه‌گیری:** همواره دانش آموز در نظام‌های آموزشی به عنوان دیگری لحاظ شده و تقلیل آن به «همان» باعث شکل‌گیری روابطی بین معلم و دانش‌آموز شده است که «غیریت» او را تقویت کرده است. همچنین سایر ارکان آموزش و پرورش نیز به نوعی در جهت فرجه کردن این فضا گام برداشته‌اند؛ از جمله نظام برنامه‌ریزی درسی، نظام برنامه ریزی درسی با ایجاد ساختاری که در آن برخی مطالب، قابل ارائه و برخی دیگر حذف شده‌اند، در راستای کلیت بخشیدن -که برآمده از نگاه توتالیتریستی است- عمل کرده است. نگاه لویناسی به اخلاق در تعلیم و تربیت در پی ارتباط معلم با دانش‌آموز به عنوان چهره، برنامه درسی مبتنی بر توجه به حاشیه رانده‌شده‌ها و تفاوت‌های فردی، ایجاد فضای دیالکتیک‌وار در فرایند تدریس و ارتقاء عدالت از طریق آموزش می‌باشد.

**کلیدواژه‌گان:** تعلیم و تربیت، اخلاق دیگری، لویناس.

## سرآغاز

این چالش در فرانسه با عنوان «فلسفه تفاوت»<sup>۱</sup> خود را نمایان کرد. زمانی که توتالیتریسم در تلاش برای تقلیل دیگری به یکسانی با حذف و یا جذب دیگری است، فلسفه تفاوت در تلاش است که غیرممکن بودن و غیرقابل تحمل بودن این حضور در کل را، نمایان سازد (۲). از نظر لویناس وظیفه او بر ساختن نظریه اخلاقی که در آن قواعد و هنجارهای اخلاقی تشریح شده باشد، نیست بلکه نوع جهت‌گیری من در قبال دیگری در این فلسفه مشخص می‌گردد، از این رو هدف فهم معنای اخلاق دیگری است نه نظریه پردازی درباره بایدها و نبایدهای اخلاقی (۳).

تفکر لویناس برمدار یک اندیشه ساده و درعین حال پر دامنه است: فلسفه غرب پیوسته «غیر» را سرکوب کرده است. لویناس در مجموعه چشمگیر آثاری که منتشر کرد جوایب آن بود که ماهیت اخلاقی رابطه با دیگری را از زوایای گوناگون شرح و تفصیل دهد.

امانوئل لویناس یکی از فیلسوفان غربی قرن بیستم است که مورد توجه و تحقیق عمیقی از جانب مربیان و نظریه پردازان غربی قرار گرفته است. فلسفه لویناس ریشه در تفکرات پس از جنگ جهانی دوم و ضد توتالیتری فلسفه قاره‌ای قرار دارد. بعد از جنگ جهانی دوم و ویرانه‌های به‌جامانده از آن، فلسفه قاره‌ای چالش بزرگی پیش روی توتالیتریسم<sup>۱</sup>، ذات‌باوری<sup>۲</sup> و بنیادگرایی<sup>۳</sup>، فلسفه‌هایی که بعد از دوره روشنگری بر فلسفه غرب حاکم بوده‌اند، قرار داد. توتالیتریسم در اصطلاح به آن نوع نگرش، فکری، عملی و سیاسی است که در پی تمامیت خواهی، کلیت-گرایی و اعمال سلطه بر دیگری است (۱).

به عقیده صاحب‌نظران، متفکران انتقادی آلمانی و فیلسوفان پست‌مدرن و پساساختارگرای فرانسوی، ریشه این توتالیتریسم را در برداشت غلط از تفکر هویت می‌دانند یا به زبان لویناس، ارائه تصویر یک هویت کامل یا منطقی «همانی»<sup>۴</sup> که «غیر»<sup>۵</sup> را نادیده می‌گیرد.

دیگری قائم به خویش است و حتی می‌توان گفت تقوّم خود من در گرو اوست. این حکم از حیث اخلاقی بسیار مهم است (۶).

اصطلاحات «همان» و «غیر» که حال جایگاهی اساسی در نوشته‌های لویناس مناسب پیدا می‌کنند از روزگار مکالمات افلاطون به این سو در فلسفه رایج بوده است به ادعای لویناس اصطلاح مرجع در همه حال «همان» بوده است که تصور می‌شود بالفعل یا بالقوه آنچه را بیرون از آن است در خود جای می‌دهد. غیر به تمامیتی تعلق دارد و تضمین می‌کند که در اساس می‌توان آن را با «همان» دمساز کرد. لویناس مدعی است که این کار مشخصه فلسفه غرب است. فلسفه غرب به طور غالب نوعی هستی‌شناسی بوده است؛ فروکاست غیر به همان (۴).

جهان هستی‌شناسانه تفکر غرب، خود را به شکل‌های گوناگون ظاهر می‌کند؛ اما مقصود نهفته آن همواره یافتن راهی است برای مقابله با هراسی که غیریت برمی‌انگیزد. نظریه افلاطونی تذکر بودن معرفت، بر این معنا تأکید می‌کند که من از پیش آنچه را جوایب دانستش هستم، می‌دانم و هر معرفتی پیشاپیش در درون من است پدیدارشناسی هوسرل با مفاهیم حیث التفاتی<sup>۸</sup> و حاضرسازی دوباره‌اش «خود» را در مقام مصدر هرگونه معنا و معرفت در کرسی می‌نشانند. رابطه هایدگری هستندگان با هستی متضمن طرح هر چیزی است که خارج از این رابطه باشد. بدین قرار فلسفه نوعی من‌شناسی یا خودشناسی است که بر تقدّم خود بر همان، سوژه یا هستی تأکید می‌کند. غیر مورد اعتنا قرار می‌گیرد اما فقط برای آنکه سرکوب یا تصاحب شود. همان‌طور که در نحوه عمل دیالکتیک هگلی شاهدیم نشانه و حرکت خصلت نمای فلسفه اذعان و اعتنا به غیر برای جا دادن آن در دل حلقه‌های رو به گسترش همان است (۴).

### چهره

چهره یکی از مفاهیم لویناس است که سرنوشت اخلاقی اندیشه او را آشکار می‌سازد. هنگامی که من با انسانی دیگر روبه رو می‌شود در وهله‌ی نخست چهره او توجه را به خود جلب می‌کند. به نظر می‌رسد که لویناس بر این باور است که در چهره‌ی شخص دیگر، حالت غریبی نهفته است که سوژه نمی‌تواند از طریق ادراک هستی این امر غریب را زیر سلطه‌ی شناخت و فهم خود درآورد. به عبارت دیگر چهره قابل فروکاستن به موضوع ادراک و شناخت نیست. چهره عضو است بی حفاظ، بی دفاع، عریان و جزو تهی‌دست‌ترین اعضای آدمی. به گفته‌ی لویناس «چهره بیش از همه عریان است که اگر چه عریانی‌اش موثر و مطبوع است، در عین حال تهی‌دست‌ترین است. نوعی فقر ذاتی در چهره وجود دارد. کوشش آدمی برای مخفی کردن این فقر با قیافه گرفتن، با ادا درآوردن، موید همین نکته است. چهره بی حفاظ و در معرض تهدید است. تو گویی ما را به انجام عملی خشونت‌بار دعوت می‌کند و در عین حال همان چیزی است که ما را از کشتن منع می‌کند (۸). وقتی چهره به یکبارہ در جهان سر برمی‌آورد اولین بیان آن یک فرمان است: قتل مکن. این فرمان اولین و بنیادی‌ترین همه قوانین است که سایر فرمان‌ها از آن سرچشمه می‌گیرد. دیگری در برابر تلاش-

بیش از هر چیز دیگر اهمیت امروزی اخلاق لویناس برخاسته از نقش تعیین‌کننده‌ی است که او برای مسئله دیگری‌بودگی<sup>۷</sup> قائل است. این امر موجب می‌شود ضرورتاً تفکر لویناس در حیطه‌هایی سوای زمینه‌های مورد علاقه خودش بازتاب پیدا کند؛ به‌عنوان مثال فمینیسم، مردم‌شناسی و تربیت (۴).

توجه به این نکته ضرورت دارد که در بررسی مبانی نظری اخلاق مولفه‌های مشهود است که لویناس با خوانشی عمیق پایه گذار اخلاق دیگری است. صاحب‌نظران بر این باورند اخلاق اصول خاصی دارد و رعایت آنها سرلوحه شروع هر برنامه‌ای در ارتباط با انسان می‌باشد. چهار اصل اخلاقی بنیادی، مطرح است که عبارتند از: خودمختاری، عدالت، نازبانمندی و سودمندی (۵). اصول مطرح شده در پی حفظ استقلال و عدم سلطه‌جویی بر دیگری در آن نمود دارد.

اخلاق لویناس در مقام پرسشگری و تحقیقی در باب اهمیت امر اخلاقی، امکان مواجهه‌ی توأم با احترام و پرثمر با دیگری را تحلیل می‌کند و می‌کوشد این امکان را محفوظ بدارد و تلاش می‌کند سرچشمه‌های جامعه انسانی و عادل را در این مواجهه پیدا کند. شرط امکان اخلاق نزد وی، رابطه‌ی من با دیگری است.

جان کلام لویناس درباره فلسفه غرب به طرز شگفت‌انگیزی ساده است، اما تبعات فلسفی مهمی دارد: او می‌گوید مشخصه فلسفه آن بوده است که نتوانسته به‌غیر از آن حیث که غیر است، بیاندیشد (۶). لویناس به جای آن که فلسفه‌ای پیرو دربار پدیدار که به صورت متعلق معرفت ظاهر می‌شود، به برساختن فلسفه‌ای می‌پردازد که در آن دیگری هرگز به تمامی دیده، شناخته یا تصاحب نمی‌شود (۷).

### انتقاد از سنت فلسفی غربی

لویناس در آغاز فکر می‌کرد که هوسرل و هایدگر مسیر تازه‌ای پیش روی فلسفه قرار می‌دهند؛ از این راه که شیوه‌های مؤثری در اختیار فیلسوفان می‌گذارند برای آنکه عرصه‌های ملموس یا انضمامی تجربه را در پیوند با مسائل کلی‌تر معنا، ذهنیت و هستی تحلیل کنند. لویناس در جریان مطالعه و بررسی طولانی و صبورانه کار هوسرل و هایدگر رفته‌رفته بیشتر مشاهده می‌کند که نوآوری‌های آن‌ها همراه شده است با ناتوانی در این که بیرون از سنتی‌ترین طرح‌های فلسفی تفکر کنند.

ناخرسندی او از پدیدارشناسی به‌صورت قرائتی بنیادستیزانه از تاریخ فلسفه غرب به‌طور کلی درمی‌آید: فلسفه غرب با پرده برداشتن از غیر دمساز است که در آن غیر از این راه که به‌صورت هستنده‌ای ظاهر می‌شود غیریت خود را از کف می‌دهد. فلسفه از همان روزگار طفولیت مبتلا به حساسیتی علاج ناشدنی بوده است؛ هراس از غیری که غیر باقی می‌ماند. به همین دلیل است که فلسفه از بنیاد، فلسفه هستی است. فهم هستی حرف آخر آن و ساختار بنیادین آدمی است (۴).

ازمنظر لویناس: اولاً هوسرل بر آن است که دیگری سرانجام در ذهنیت استعلایی من تقویم می‌شود. حاصل معنا بخشی من است. در ثانی مجموعه اوصافی که هوسرل درباره دیگری می‌آورد مؤید شباهت‌های اساسی ماست نه تفاوت من با دیگری. در صورتی که به عقیده لویناس

های من در راه تسلط و تصرف مقاومت می‌ورزد، زیرا من نمی‌تواند دیگری را به تصرف خود درآورد یا حتی بفهمد، یگانه راه سرکوب او این است که در صدد از بین بردنش باشد. من تنها می‌تواند خواهان کشتن موجودی باشد که به کلی مستقل است و بی‌نهایت از دسترس قوای من فراتر می‌رود و بنابراین در برابر این قوا نمی‌ایستد بلکه خود قدرت قدرت را از کار می‌اندازد. دیگری یگانه موجودی است که من می‌تواند خواهان کشتن او باشد (۹).

### پداگوژی

پداگوژی - علم، هنر و روش‌شناسی تدریس - مجموعه‌ای از روابط نامتقارن<sup>۹</sup> است که هرکدام از سوبه‌های ارتباطی برای طرف دیگر به‌عنوان دیگری محسوب می‌شود. از این رو برای فهم اخلاق دیگری لویناس و کاربرد آن در تربیت به این ارتباط نامتقارن باید توجه ویژه داشت. به‌عنوان مثال معلم تدریس می‌کند و در حالت یادگیری نیست و دانش‌آموز یاد می‌گیرد و در حال تدریس نیست و بدون وجود چنین عدم تقارنی اصولاً یادگیری اتفاق نمی‌افتد. لویناس معتقد است نگاه اول شخص (من) نسبت به روابط و افراد، متفاوت از نگاه فرد دیگری است. از منظر اول شخص، من در مرکز جهان قرار می‌گیرم و بقیه امور و افراد وابسته من هستند. آن ذهنیتی که در نگاه هوسرل نیز شکل می‌گیرد و بدان پرداخته شد (۱۰).

به طور کلی تعلیم و تربیت شکلی از مواجهه انسانی است و افراد انسانی به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در این فرایند در سطوح متفاوتی ظاهر می‌شوند و این مواجهه به‌صورت طبیعی غیرهمسان است و با توجه به نقش‌ها و ترتیبات اجتماعی ارائه‌شده به آن‌ها دارای لایه‌های متفاوتی هستند؛ و از آنجاکه روابط متقابل بین انسان‌ها در حالت کامل و اصولی نیست، انتظار نظام آموزشی اخلاقی و اصولی انتظاری بیپوده است.

احتمال کلیت بخشیدن<sup>۱۰</sup> و کاهش دیگری به‌عین، همیشه اساس و دیوارهای یک نظام آموزشی را می‌تواند به لرزه درآورد. به‌طور کلی دو سطح از روابط متقابل وجود دارد که باعث تمایل به کلیت بخشیدن در نظام آموزش رسمی می‌شود: یکی در تعاملات اجتماعی بین همه مشارکت‌کنندگان در آموزش و دیگری در تعامل دانش‌آموزان با برنامه‌های درسی (۱۱).

اولین سطح و نوع تمایل به کلیت بخشی در ارتباط بین نقش و کارکرد افراد نظام آموزشی نهفته است. تمام افراد در یک نظام آموزشی نقشی حیاتی و مؤثر در فرایند آموزش دارند و این نقش‌ها متناسب با مأموریت و رویکرد سازمان شکل گرفته‌اند و مدرسه به‌عنوان یک نهاد در نظر دارد به یک نیاز اجتماعی پاسخ دهد؛ و ارتباطات اجتماعی نیز بر اساس این کارکردهای اجتماعی بنا نهاده شده است. زمانی مسئله خود را نمایان می‌کند که افراد در نظام آموزشی به دام افتاده باشند و به‌وسیله ترتیبات اجتماعی، تنها به‌عنوان کارگزار ساختار اجتماعی محسوب شوند و دانش‌آموزان فقط با نگاه آماری و اقتصادی نگریسته شوند؛ و به ارزش ذاتی آن‌ها توجهی نشود؛ و بیشتر برای آموزش جهت ورود به بازار کار آماده شوند و معلمان نیز در قالب و نقش افراد صاحب قدرت توخالی

خواهند. به‌ویژه این امر در رویکردهایی که همچنان اقتدار معلم را غیرقابل سؤال می‌دانند، زیاد است؛ و این عدم ارتباط و تعامل اخلاقی بین معلم و دانش‌آموز می‌تواند عامل خشونت باشد به‌طور خلاصه هر عمل کلیت بخشی زمانی رخ می‌دهد که فرد تنها به تمایز<sup>۱۱</sup> توجه دارد نه به فرد<sup>۱۲</sup>؛ به موقعیت<sup>۱۳</sup> نه به شخص<sup>۱۴</sup> و به نقش<sup>۱۵</sup> و نه به چهره<sup>۱۶</sup>.

سطح دوم از تعامل و ارتباط در تعلیم و تربیت که تمایل به کلیت بخشی در آن ظهور و بروز پیدا می‌کند تعهد دانش‌آموزان به پیروی از برنامه درسی مدارس است که به طور ذاتی هژمونیک هستند (۱۲ و ۲).

صاحب‌نظران معتقد است: به طور عمومی تفکر غربی تمایل به تقلیل واقعیت به یک سیستم عقلانی درک شده دارد، این بدان معنی است که پارادایم غربی که به‌عنوان الگویی برای برنامه درسی دنیا مطرح می‌شود تمایل به ارائه یک حقیقت مطلق دارند و در نتیجه این امر منجر به یک سیستم واحد تفکر می‌شود چنین پارادایمی کمتر از کلیت بخشی نیست (۱۱).

سخن صریح لویناس خود گویای این مهم است: تاریخ تفکر غربی می‌تواند به‌عنوان تلاشی برای سنتز جهانی و تقلیل تمام تجربیات تفسیر شود ... مجموعه‌ای که آگاهی جهانی را در درون خود دارد و چیزی خارج از آن باقی نمی‌گذارد و از این رو تفکر مطلق می‌شود.

گرچه وجود برنامه درسی برای تحقق اهداف آموزشی ضروری است و تحقق آموزش و پرورش موفق در گرو وجود برنامه درسی است اما زمانی که مسئله محتوای برنامه درسی برای ارائه مطرح می‌شود بخشی از محتوا مورد توجه قرار می‌گیرد و برخی دیگر مورد بی‌توجهی و درست در این زمان کلیت بخشی اتفاق می‌افتد. برنامه درسی دانش را به یک کل و مفهوم یکپارچه تقلیل می‌دهد که در یک دوره تحصیلی باید ارائه شود (۱۳).

این تمایل به کلیت بخشی در حوزه سنجش و ارزشیابی پایه یادگیرنده نیز خود را نمایان می‌سازد به این معنا که ابزارهای سنجش که برای ارزشیابی دانش‌آموزان به کار می‌رود بر اساس معیارهای ویژه‌ای هستند که عمومیت دارد و به همین دلیل رقابت در نظام‌های آموزشی و کلاس‌های درس برای کسب موقعیت بهتر در بین دانش‌آموزان موجود است و از این رو رقابت بر یادگیری توفیق دارد (۱۱ و ۱۳).

### رابطه بین معلم و دانش‌آموز از منظر لویناس

در عمیق‌ترین حالت ممکن در این ارتباط ذهنیت معلم در یک ارتباط جهان بین‌الذاتی<sup>۱۲</sup> شکل می‌گیرد. از منظر دانش‌آموز معلم، دیگری است که الهام‌بخش است و عکس آن البته صادق نیست؛ و برای معلم، دانش‌آموز الهام‌بخش نیست و این امر به‌عنوان یک جهت‌گیری اخلاقی و همچنین یک تعهد ساختاری نسبت به دانش‌آموز را ایجاد می‌کند که با عنوان مسئولیت‌پذیری خود را نشان می‌دهد (۱۱).

خودمختاری معلم؛ یکی از ویژگی‌های مورد تأکید منتج از دیدگاه لویناس برای معلم، خودمختاری او می‌باشد البته این خودمختاری به معنای نادیده گرفتن دیگری و جای دادن دیگری به ذهنیت فردی او

دیگری به همان نوع یا جنسی تعلق دارد که من متعلق به آن هست. اما به نزد لویناس رابطه اخلاقی وظیفه‌ای را ایجاد می‌کند که تنها بر «من» فرض است؛ قدرتی «من» را مجبور نمی‌کند که از راه‌هایی اخلاقی عمل بکند. اخلاق، اخلاقی نیست اگر از آن رو اختیار شود که در این زمینه گزینه دیگری پیش رو نداشته باشد یا اگر انتظار داشته باشد که در مقابل، چیزی عاید شود. مواجهه اخلاقی با دیگری منتهی می‌شود به اخلاقی که به صورت حتم یک‌سویه است و نمی‌توان آن را برحسب قواعدی که شامل حال همگان می‌شود، صورت‌بندی کرد و از آنجا که این مواجهه نامتقارن است، رابطه اخلاقی را نمی‌توان عمومیت یا شمول عام بخشید و به صورت مجموعه قوانینی اخلاقی درآورد (۴).

در تعلیم و تربیت نیز جایگاه ظهور مسئولیت‌پذیری در قبال دیگری در فرایند تدریس ظهور می‌کند با توجه به دیدگاه لویناس برای درک بهتر موضوع باید شرایط یادگیری و تدریس را تفکیک کنیم و تفاوت «دعوت و فراخوانی به مسئولیت»<sup>۲۲</sup> و «الهام بخشی»<sup>۲۳</sup> را در نظر بگیریم و به صورت اساسی اصل رفتار اخلاقی در تفکیک این دو مفهوم از یکدیگر استوار است. از منظر دانش‌آموز که معلم به‌عنوان دیگری محسوب می‌شود؛ دانش‌آموز الهام گرفته است و از منظر معلم زمانی که دانش‌آموز به‌عنوان دیگری محسوب می‌شود معلم دعوت به مسئولیت‌پذیری شده است و توجه به این تفاوت باعث شکل‌گیری رابطه‌ای نامتقارن از دید لویناس بین معلم و دانش‌آموز می‌گردد؛ و در اصل وجود دانش‌آموز باعث فراخوانی معلم به مسئولیت‌پذیری در مقام دیگری خواهد بود که رابطه عکس آن صادق نیست؛ و این امر بدان جهت است که دانش‌آموز به‌صورت طبیعی در مقابل معلم به‌عنوان دیگری ظهور پیدا می‌کند و در فرایند تدریس در حالت بی‌دفاع چهره خود را نمایان می‌کند. از این جهت لویناس از مفهوم «همسایه» برای تشریح این ارتباط اخلاقی استفاده می‌کند. از نظر لویناس دیگری، همسایه «من» است؛ در کنار «من» و «من» هیچ‌گاه نمی‌تواند او را نادیده بگیرد. «از همان ابتدا، برخورد با دیگری مسئولیت من در قبال او را به دنبال دارد. این مسئولیت «من» در قبال همسایه است که بدون شک اصطلاح ناگواری برای آن چیزی است که عشق به همسایه نامیده می‌شود؛ عشقی بدون شهوانیت و از سر خیرخواهی، عشقی که در آن جنبه‌های اخلاقی، جنبه‌های شورانگیز را تحت سلطه‌ی خود درمی‌آورد، عشقی بدون شهوت (۱۱ و ۱۵).

تعیین دانش‌آموز به‌عنوان دیگری با عبارت همسایه دلالت ضمنی به افرادی دارد که به‌طور غیرقابل‌اجتنابی در زندگی معلم حضور دارند و درست به این دلیل که دانش‌آموز به‌عنوان دیگری آسیب‌پذیر همسایه «من» است، «من» به‌عنوان معلم را دعوت به مسئولیت می‌کند؛ و دانش‌آموز به‌عنوان چهره در مقام یک عامل فراخوان اخلاقی ظهور پیدا می‌کند که بیان می‌کند تو نباید مرا بکشی و با به همان تقلیل دهی. این رابطه ایده‌آل اخلاقی باعث می‌شود معلم در طول زمان خواسته‌های تک‌تک دانش‌آموزان را در برنامه درسی و تدریس خود منظور کند. این دعوت به مسئولیت معلم باعث پیروی او از قانون اخلاق دیگری به‌جای خودمختاری می‌گردد و در مقابل به محافظت از دانش‌آموزان می‌پردازد

نیست که خود لویناس تمام تلاش خود را برای مبارزه با آن قرار داده است بلکه به معنای آن است که در کلام خود لویناس مشهود است: «رابطه با حقیقت وقتی ممکن می‌شود که جدایی و روح‌گرایی (قوام من به‌عنوان یک هویت متمایز) به انجام رسیده باشد. میل به حقیقت از فقدان یک نیاز آغاز نمی‌شود. جدایی حالت انزوا و استقلال از کلیت است. درواقع حقیقت یک هستی مستقل شده در جدایی را پیش‌فرض می‌گیرد» (۱۴).

حاصل چنین ویژگی‌ای داشتن هویت خودکنترلی، قضاوت مستدل داشتن، دانش آکادمیک و تخصصی در حوزه دانشی خود است. با این حال هنوز دغدغه اصلی اخلاق لویناسی که ارتباط معلم با دانش‌آموز در حالت ایده آل خود است، اشاره‌ای نشده است. دغدغه اصلی پیروی از اخلاق دیگری<sup>۱۸</sup> در ارتباط و تدریس است که در این قسمت با عنوان مسئولیت به آن اشاره شده است.

مسئولیت معلم؛ اگر تنها ویژگی خودمختاری معلم مورد توجه قرار بگیرد، ارتباط اخلاقی مدنظر لویناس محقق نمی‌گردد. جهت‌گیری اخلاقی مرتبط با تدریس در یک برخورد ناب و ویژه با دانش‌آموز به‌عنوان دیگری به وقوع می‌پیوندد. در این مواجهه، دیگری بلافاصله حضور پیدا می‌کند. دیگری در این مواجهه یک نمونه از یک نوع به‌حساب نمی‌آید. مواجهه بلافاصله به این معناست که معلم فرصت لازم برای تبدیل و شناسایی دیگری به خود را ندارد. برعکس دانش‌آموز به‌عنوان دیگری بیرون از دسته‌بندی معلم قرار می‌گیرد و در نتیجه هر دانش‌آموزی منحصر به فرد خواهد بود و این انحصار او را بی‌نظیر می‌کند. بی‌نظیر بودن<sup>۱۹</sup> تنها متفاوت بودن نیست بلکه غیرقابل تعویض بودن<sup>۲۰</sup> نیز هست و این امر به او ارزش اخلاقی می‌دهد که لویناس از آن به‌عنوان شأن منحصر به فرد<sup>۲۱</sup> یاد می‌کند (۱۵).

در این مواجهه ذهنیت معلم در جهت مسئولیت غیرقابل‌اجتناب نسبت به دانش‌آموزان به‌عنوان دیگری شکل می‌گیرد؛ و این مسئولیت قابل‌رفع و توجیه نیست و معلم و دانش‌آموز هر دو غیرقابل تعویض هستند و در این فرایند معلم از خودمختاری و استقلال به پذیرش قانون اخلاقی دیگری تغییر جهت می‌دهد.

### عدم تقارن تدریس

یکی از خاص‌ترین وجوه اخلاقی لویناس تأکید او بر ماهیت نامتقارن رابطه اخلاقی است. دیگری که لویناس به تعبیری رایج در کتاب مقدس او را غریبه، بیوه یا یتیم توصیف می‌کند، در قوا یا مسئولیت‌های من سهیم نیست. جدایی انداختن میان مسئولیت و بده‌بستان را کار تعیین‌کننده‌ی توصیف کرده‌اند که نظریه اخلاق لویناس را از همه نظریه‌های دیگر اخلاق متمایز می‌کند. اگر از آن رو به دیگری احترام گذاشته شود که در عوض این احترام توقع چیزی وجود داشته باشد، کار درستی نیست؛ وظیفه و مسئولیت «من» در مسئولیت متقابل دیگری در قبال من انعکاس پیدا نمی‌کند. این عدم تقارن با دریافت لویناس از دیگری سازگار است: اصرار بر تقارن یا بده‌بستان تلویحاً دلالت بر آن خواهد داشت که «من» اجازه دارد به‌جای دیگری سخن بگوید و

نمی‌شود و البته همواره در معرض آسیب‌پذیری هستند، می‌گردند. تدریس می‌تواند فرصت‌هایی برای انجام فعالیت‌های عمومی برای به رسمیت شناختن دیگری‌هایی چون پناهنده‌ها، قربانیان جنگ، بیکاران و امثالهم می‌شود. توجه معلم به این دیگری‌ها بدان جهت است که این حاشیه رانده‌شده‌ها برای دانش‌آموزان - به‌عنوان دیگری - خود یک دیگری محسوب می‌شوند (۱۸ و ۱۱).

### برنامه درسی

شکل‌گیری موضوعات و مفاهیم دانشی در قالب برنامه درسی به دلیل ادعای بازنمایی دقیق، واحد و روشن از واقعیت خود موجب نادیده گرفته شدن مفاهیم و موضوعات خارج از این چارچوب به‌عنوان دیگری می‌شود. از نظر لویناس چنین ساختار منظمی خود باعث کلیت بخشی می‌شود. وحدت بخشی به برنامه درسی خود نمونه کلیت بخشی به تفکری است که لویناس در تمام آثار خود تفکر غرب را به آن محکوم کرده است.

نمود تفکر غربی که در شکل‌گیری برنامه درسی و نحوه برنامه درسی در نظام‌های آموزشی مشهود است؛ گرایش به یک پارادایم حقیقت مطلق و در نتیجه سیستم یکپارچه اندیشه را رقم زده است. به همین جهت برنامه درسی به‌طور معمول و بنابه ماهیت خویش نقشه راه تعیین می‌کند، شیوه‌های ارزشیابی از پیشرفت نظام آموزشی و یادگیری دانش‌آموزان را تعیین می‌کند و محتوای مطالب قابل آموزش به دانش‌آموزان را مشخص می‌کند و به‌طور طبیعی از انتخاب برخی از مطالب - که به‌زعم برنامه‌زیران از اهمیت کمتری برخوردار هستند - چشم‌پوشی می‌کنند و تمام این نکات نموده‌های کلیت بخشی است (۱۹).

از سوی دیگر نظام‌های آموزشی بدون برنامه درسی نیز امکان اجرایی شدن و تحقق هدف‌های خود را ندارد. راه‌حل عبور از کلیت‌گرایی در برنامه درسی، تأکید بر وجود توانایی و قابلیت دانش‌آموزان به‌عنوان افراد ناب در یادگیری از طریق فراهم نمودن محیطی دیالکتیک‌وار که حاصل آن تفکر انتقادی، خلاقیت و مراقبت خواهد بود و بر محدودیت‌های ذکر شده در تفکر غربی مستولی شده بر برنامه درسی فائق خواهد آمد.

همچنین برنامه درسی منتج از دیدگاه لویناس باید به دنبال شنیده شدن صدای دیگری و لمس آن باشد و نه درک آن. لمس شدن با درک شدن تفاوت دارد. این لمس شدن اجازه می‌دهد دیگری در خارج از معنای تحمیل‌شده مورد توجه قرار بگیرد. در این نوع لمس شدن، ارتباط با دیگری قبل از بازنمودی شناختی است که در آن قضاوت وجود دارد (۱۹ و ۱۱).

### دلالت‌های تربیتی اخلاق دیگری لویناس

در بررسی دلالت‌های تربیتی اخلاق دیگری لویناس، از دو زاویه می‌توان به موضوع نگریست. نگاه اول ضرورت پرداختن به نظام آموزشی در قامت محل نمود توجه به اخلاق دیگری است که در آن عناصر مختلف نظام آموزشی همچون برنامه درسی، نوع تدریس، روابط افراد در محیط آموزشی، مدیریت آموزشی و ... که باید مظهر و نمود اخلاق دیگری

و دانش‌آموزان خارج از دایره مفاهیم قبلی معلم قرار می‌گیرند. در گستره مفاهیم معلم بودن یعنی تبدیل غیر به همان و یا به عبارت دقیق‌تر دانش‌آموز را به‌عنوان یکی از اجزای سیستم اقتصادی، فرهنگی و سیاسی دیدن که معلم نیز ناگزیر در مقام نماینده این سیستم ظاهر می‌شود؛ اما با مفهوم فراخوانی به مسئولیت و بر اساس این ساختار فکری هیچ دانش‌آموزی از هر نظر قابل چشم‌پوشی نیست. هیچ دانش‌آموزی نادیده گرفته نمی‌شود و به حال خود رها نمی‌شود و هر کدام از آن‌ها بی‌تظییرند و غیرقابل تعویض. به همین منظور می‌توان از وضعیت تدریس در یک ساختار سازمانی سخن گفت که ممکن است این رابطه اخلاقی ایده آل را خدشه‌دار کند؛ همانند ارزشیابی و یا سایر بخش‌های تدریس که نشانه‌های کنترل‌شدگی و برنامه‌ریزی‌شده در آن هویداست. البته همان‌طور که ذکر شد نباید این نکته را نادیده گرفت که ساختار سازمانی قابل حذف نیست و حتی این همسایگی بین معلم و دانش‌آموز به‌عنوان دیگری در این ساختار اتفاق می‌افتد؛ اما باید در نظر داشت در هر ارتباطی که بین معلم و دانش‌آموز اتفاق می‌افتد نباید همسایه بودن دانش‌آموز مورد فراموشی قرار بگیرد.

لویناس به تدریس در سه شیوه می‌نگرد: به‌عنوان یک رابطه با شخص دیگر، به‌عنوان گفتگو و به‌عنوان رابطه اخلاقی. در دیدگاه لویناس تدریس بیانگر مواجهه با چهره دیگری است. ایده چهره، پذیرش دیگران در میان ما، مانند ایده بی‌نهایت که آگاهی ما را پر می‌کند و فراتر از تجربه روزمره ما است (۲۰ و ۲۱).

### عدالت از طریق آموزش

در تبیین عدالت دیدگاه لویناس بر این مساله متمرکز است که جامعه نه بر پایه قسمی وجدت نوع، نظیر نوع بشر، بلکه براساس کثرت دیگران استوار است که در آن هر سوژه بی‌مانند است و تن به طبقه‌بندی نمی‌دهد؛ عدالت نیز بر اصول عام و جهان‌گستر یا قراردادی اجتماعی به منظور اهلی کردن غرایز طبیعی نوع بشر مبتنی نیست. عدالت به جای اعمال قوانین از پیش موجود، اجتماعی از دیگران را که در آن هر کس مسئول همگان است، ایجاد می‌کند. عدالت بدون کسی که با قرار داشتن در نزدیکی، آن را جامعه تحقق ببوشاند، ممکن نخواهد بود. قانون در قلب نزدیکی است. عدالت، جامعه، دولت و نهادهای دیگر را تنها بر پایه نزدیکی می‌توان فهم کرد. این بدان معنی است که هیچ چیز بیرون از ضبط و نظارت مسئولیت شخص در قبال دیگری نیست (۱۷). با نگاه برآمده از این نگرش می‌توان ادعان داشت که محیط‌های آموزشی نیازمند آموزش به اخلاق است و نه اعمال قوانین.

فراخوان و دعوت به مسئولیت‌پذیری در قبال دیگری تنها محدود به دانش‌آموز کلاس درس خود نمی‌شود، این دعوت به مسئولیت‌پذیری در سطح کلان نسبت به حاشیه رانده‌شده‌هایی در جامعه و در تمام جهان نیز انجام می‌گیرد و این امر باعث مسئولیت‌پذیری در قبال عدالت می‌گردد. این دعوت به عدالت از جانب گروه‌های حاشیه‌ای باعث توجه به «دیگر دیگری‌ها»<sup>۳۴</sup> در فرایند تدریس می‌شود. توجه به این امر باعث توجه دانش‌آموزان به گروه‌های حاشیه‌ای و کسانی که صدایشان شنیده

لویناس همتای فیلسوف آن کسانی است که به شیوه‌های نظری و عملی گوناگون در پی آن‌اند که گروه‌هایی را که به طور سنتی خاموش بوده‌اند یا از حقوقشان محروم مانده‌اند، قوت ببخشند. دیگری واداشته به سکوت، سرکوب شده یا قربانی شده را به‌عنوان مثال می‌توان برحسب نژاد، جنسیت، دین، طبقه یا جایگاه واقع در سلسله مراتبی نهادی تعریف کرد. لویناس، اخلاقی به دست می‌دهد بدون قواعد، اوامر، ضوابط یا غایاتی روشن آلاً باور اخلاقی پرشور به این که صدای دیگری را باید شنید. (۴).

نظریات لویناس نه‌تنها در ارتباط با تعلیم و تربیت بوده بلکه بیش از هر زمان دیگری نیازمند تبیین آن در نظام‌های آموزشی است. اندیشمندی در بحث «تغییر روزانه مغز» معتقد است معلمان به ضرورت باید در پی تغییر ذهن دانش‌آموزان باشند و معلمان دانشمندان علوم اعصاب نیستند، اما اعضای تنها حرفه‌ای هستند که در آن شغل آن‌ها تغییر ذهن انسان در هر روز است. (۲۳)؛ و بهترین راه برای تأثیرگذاری بر ذهن دانش‌آموزان مواجه آگاهانه آن‌ها با دیگری است. همچنین همدلی یک مهارت ضروری تربیت به‌حساب می‌آید گرچه نمی‌توان دیدگاه لویناس در تعلیم و تربیت را به همدلی محدود کرد. به‌طور کلی تعلیم و تربیت مدنظر لویناس با به رسمیت شناختن «من» درون دانش‌آموزان از جانب معلم شروع می‌شود. نگاه لویناسی به تعلیم و تربیت فی‌نفسه ارزشمند است به‌سادگی نمی‌گوید که تجربه و رنج دیگران را احساس می‌کند، او از ما می‌خواهد تا اذعان کند که دیگری فراتر از توانایی ما است (۲۳) و (۱۱). فلسفه متواضعانه‌ای که در آن معلم و دانش‌آموزان درباره آن چیزی که باید یاد بگیرند و ارزش دانستن دارند، سؤال پرسیده و تعمق می‌کنند و این امر منجر به برقراری ارتباطی می‌شود که دانش‌آموز در مقام دیگری به همان تقلیل پیدا نمی‌کند.

### ملاحظه‌های اخلاقی

در این پژوهش موضوعات اخلاقی مرتبط به ویژه امانتداری در ذکر منابع و پرهیز از سرقت علمی رعایت شده است.

### واژه نامه

1.Totalitarianism	توتالیتریسم
2.Essentialism	ذات باوری
3.Fundamentalism	بنیادگرایی
4.Sameness	این همانی
5.Other	غیر
6.Philosophy of difference	فلسفه تفاوت
7.Otherness	دیگر بودگی
8.Intentionality	حیث التفاتی
9.Asymmetrical	نامتقارن
10.Totalization	کلیت بخشیدن
11.Distinction	تمایز
12.Individual	فرد
13.Position	موقعیت

باشد. از سوی دیگر می‌توان نظام آموزشی را زمینه‌ای جهت آماده‌سازی و تربیت نسلی از انسان‌ها در نظر گرفت که در صدد حذف دیگری به همان نبوده و غیریت را به رسمیت بشناسند. در باب شق اول بحث مباحثی در قسمت‌های پیشین ذکر شده است، با این وجود در اصل مساله تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی گفتمان‌های مختلفی وجود دارد در یک سو کسانی قرار دارند که به طور کامل مخالف آموزش‌های اخلاقی در کلاس درس هستند، و در سوی دیگر کسانی که موافق تربیت اخلاقی در مدرسه بوده، اما معتقدند که مدرسه تأثیری را که باید، ندارد. به نظر می‌آید، نظام آموزشی به راحتی نمی‌تواند از درگیر شدن در مسئله ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان اجتناب کند، زیرا قابل تصور نیست که تفکر اخلاقی یک کودک بتواند از جنبه‌های ذهنی و شناختی کلاس جدا شود (۲۰).

همچنین پذیرش تکثر در نظام آموزشی به ویژه در جامعه ایرانی به دلیل شرایط حاکم بر آن، می‌تواند زمینه‌ساز شنیدن صدای به حاشیه‌رانده شده‌های باشد که عاقدانه و یا از سر بی‌توجهی مورد غفلت واقع شده‌اند. همچنین یکی از راهکارهای ادای مسئولیت در قبال دیگری به عنوان دغدغه لویناس در عملیاتی شدن اخلاق دیگری، وارد گفتگو شدن با دیگری و استدلال‌پذیری درباره اوست که نظام آموزشی بستری مناسب برای تحقق آن است (۲۱).

همچنین توجه به این نکته ضروری است که جامعه عمل پوشاندن به دلالت‌های تربیتی برآمده از فلسفه اخلاق دیگری لویناس، نیازمند تامل و اصلاح اساسی در بستر فکری و ساختاری نظام آموزشی است؛ از جمله بازنگری در نظام متمرکز سیاست‌گذاری، ارزشیابی، تربیت نیروی انسانی و ...

توجه به نظام آموزشی به عنوان بستر رشد و تربیت انسان‌های اخلاقی مدنظر لویناس امری است که ضرورت دارد امکان، ضرورت و همچنین مطابقت آن با فلسفه تربیتی جامعه‌ای چون جامعه ایران مورد بررسی و تحقیق قرار گیرد. به هر روی رهیافت نظری و تحلیلی به طبیعت انسان و استعدادها و برتری‌های او می‌تواند به نگاه افراد به شأن و جایگاه انسان جهت دهد، ارزشهای پایدار انسانی و جایگاه واقعی و کرامت ذاتی بشر را یادآور شود و در نتیجه، حس احترام به بشر و رعایت رفتار اخلاقی نسبت به او را بر می‌انگیزد و مرزهای نگاه ابزاری به او را در نوردد (۲۲).

### نتیجه گیری

کار لویناس را پرسشی ساده ولی پر دامنه هدایت می‌کند: اگر به‌جای آن که به تهدیدی که از جانب دیگری متوجه می‌شود با خشونت پاسخ داده شود، تلاش شود که این امر پذیرفته شود که مالک و صاحب جهان انحصار به فرد یا گروهی ندارد و به صدای دیگری گوش سپرده می‌شود، به عوض این که خاموش شود، این وضعیت حاکی از چه بود؟ به لحاظ مضمونی، این وضع و حال منتهی می‌شود به توصیف لویناس درباره سوژکتیویته، مسئولیت، جانشینی و عدالت.



شخص  
نقش  
چهره  
ارتباط بین الازدهانی  
پیروی از اخلاق دیگری  
بی نظیر بودن  
غیرقابل تعویض بودن  
شان منحصر به فرد  
دعوت و فراخوانی به مسئولیت  
الهام بخشی  
دیگر دیگری ها

- demands of education [Ph.D thesis]. London: University of London.
11. Joldersma C. (2014). A Levinasian ethics for education's commonplaces: Between calling and inspiration. New York: Palgrave Macmillan.
  12. Benso S. (2000). The face of things: A different side of ethics. Albany, NY: SUNY Press.
  13. Nordtug B. (2013). The welcoming of Levinas in the philosophy of education at the cost of the other? Theory and Research in Education; 11(3): 250-268.
  14. Jamshidi M. (2016). Levinas and infinity: Phenomenology of ethical experience. Existence and Knowledge; 3(1): 97-111.
  15. Biesta GJ. (2004). The community of those who have nothing in common: Education and the language of responsibility. Interchange; 35(3): 307-324.
  16. Schroeder B, Bernasconi R, Cohen RA. (2001). Abraham and odyssey in Melvyn New. In: proximity: Emmanuel Levinas and the eighteenth century. USA: Publisher Texas Tech University Press.
  17. Levinas E. (1991). Otherwise than being or beyond essence. Boston: Kluwer Academic Publishers.
  18. Joldersma C. (2001). Pedagogy of the other: A Levinasian approach to the teacher-student relationship. Available at: <https://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/article/view/1889/600>. Accessed: Dec 15, 2018.
  19. Elicor P. (2016). Emmanuel Levinas and Matthew Lipman: Towards a critique of the totalizing tendency in formal education. Prajñā Vihāra; Journal of Philosophy and Religion; 17(2):59-78.
  20. Chenari M. (2016). Philosophical foundations and the critique of values clarification approach. Ethics in Science and Technology; 10 (3). (In Persian).
  21. Sayadmansour A. (2018). Levinas's account of responsibility as the I's concrete reality. Inescapable and Asymmetrical. Knowledge; 77(1): 197-218. (In Persian).
  22. Momeni N. (2016). Analysis the role of humanology in the professional ethics. Ethics in Science and Technology; 10 (4):17-26. (In Persian).
  23. Sousa DA. (2011). How the brain learns. California: Sage Publishing Company.

14. Person
15. Role
16. Face
17. Intersubjective relation
18. Heteronomy
19. Uniqueness
20. Irreplaceability
21. Dignity of the unique
22. Call to responsibility
23. Inspiration
24. Other others

## References

1. Sondrol P C. (2009). Totalitarian and authoritarian dictators: A Comparison of fidel Castro and Alfredo Stroessner". Journal of Latin American Studies; 23(3):599.
2. Zhao G. (2016). Levinas and the philosophy of education. Educational Philosophy and Theory; 48(4):323-330.
3. Levinas E. (1985). Ethics and Infinity. trans. by Richard A. Cohen. Quezon City: Claretian Publications.
4. Davis C. (1996). Levinas: an Introduction. Translated by: Olia M (2007). Tehran: Iranian Institute of Philosophy. (In Persian).
5. Khanahmadi M, Farhud D, Ranjbar B, Malmir M. (2016). Ethics in convergence of science and technology. Ethics in Science and Technology; 11 (2):1-10. (In Persian).
6. Oli M. (2009). Discover others with Levinas. Tehran: Ney Publication. (In Persian).
7. Levinas E. (1995). Existence and existents. Boston: Kluwer Academic Publishers.
8. Safian MJ, Kaviani S. (2017). Levinas philosopher of otherness. Journal of Human Science Research; 8(1):17-26. (In Persian).
9. Levinas E. (1991). Totality and infinity. Boston: Kluwer Academic Publishers.
10. Strhan A. (2009). Bringing me more than i contain: Levinas, ethical subjectivity and the infinite