

From Erziehung to Bildung: Sadegh Hedayat's Experience of Modernity (A Figurational Sociological Reading of Temporality in *The Blind Owl*)

Hadi Qolipur*¹

Mohammad Mahdi Rahmati²

Hamid Ebadollahi Chanzanaq³

Abstract

Sadegh Hedayat's cultural modernism formulates an enlightened subjectivity, which founts the historical sociology's experience of modernity in Iran. His literary experience conceptually differentiates *Erziehung* and *Bildung*. For him, a critical encounter with ideology forms *Bildung*, while *Erziehung* is subtle thinking informed by an encounter with an-other. Debilitating the sensorial paradigm of Iranian modernity is a social action that is only possible through a decoding of its temporality, all of which explains the chaotic narrative form of *The Blind Owl*. Investigating Hedayat's experience is only possible through the *non-I* and *other* realisations in *The Blind Owl*. By suspending the ideological representations and mental structures, Hedayat represents a waned reality. In *The Blind Owl*, attention to places, recollection of memories, and dynamic forces that affect subjectivity and inform a migrative nurture. *The Blind Owl* is the structured explication of the chaotic experience of modernity in Iran. It is the roadmap of a heterotopia which leads to India, or an *other* within the *self* – as a promise.

Keywords: Hedayat, The Experience of Modernity, Bildung, Erziehung, *The Blind Owl*, India

Extended Abstract

1. Introduction

Contrary to his Critical Social Theory, Theodor Adorno's theory of education explores horizons in accordance with conceptual patterns. Sadegh Hedayat's

*1. Ph. D. Student in Sociology, University of Guilan, Rasht, Iran. (Corresponding Author: hadi.qolipur.1983@gmail.com)

2. Associate Professor in Sociology, University of Guilan, Rasht, Iran. (mahdirahmati@guilan.ac.ir)

3. Associate Professor in Sociology, University of Guilan, Rasht, Iran. (h_abadollahi@guilan.ac.ir)

cultural modernism formulates an enlightened subjectivity, which founts the historical sociology's experience of modernity in Iran. His works echo receptivity toward a true *Bildung*. For him, *Erziehung*, affected by the intellectual society and the experience of living in Europe and India, is conducive to the formation of *Bildung*. This notion had negative denotations for Hedayat: what are the things that obstruct the subject's process of addressing the truly hush-hushed cultural notions and keep him from contemplating on the mechanisms of cultural industries and their traumatising consequences? Where does that flawless *Erziehung*, which informs Hedayat's *Bildung*, come from?

2. Methodology

In Walter Benjamin's *The Arcades Project*, the cultural fragments, identified as "a world of mysterious kinships," are philosophical ideas that are arranged in canons which include experimental, material, and historical phenomena. One can only fully understand Benjamin's approach by referring to the Montage-séquence. He introduces the fragmented and interrupted characteristics of the experience of modernity which include shock, struggle, and unpredictability. The nature of a canon, Benjamin argues, is reciprocally connected to the representation of the truth of modernity, which is fragmented and defaced.

3. Theoretical Framework

Bildung, for Adorno, is not a supra-social phenomenon that goes beyond all institutions and social actions. In other words, the representation of the "objective spirit" is in accordance with the sociological structures which, in turn, impact society's sensitivity in understanding the "objective spirit" and receptiveness toward the world. For Adorno, *Bildung* is interconnected with society's material reproduction, which is against the Idealist tradition, on the one hand, and is not confined by society on the other. In this respect, *Bildung* is to open the eyes to the objective world of meanings that go beyond the patriotic confines of the mind.

4. Discussion and Analysis

Hedayat's pedagogical motive that relies on his subjectivity is affected by an identifiable and definite *Erziehung*: the experience of living in Iran, India, and Europe. Hedayat's *Bildung* consists of three parts: a critical encounter with the societal structures which, he believed, would confuse the understanding of the "objective spirit" (culture); his internalisation of the said "soul" in the

education process; and encountering the half-education ideologies. In this respect, Hedayat's global citizenship is influenced by the identification of human rights in language and native culture (from "below"). In *The Blind Owl*, the cultural objects become "autonomous." Meanwhile, Hedayat remains objective in critically encountering the ideologies. He contemplates on half-education and turns to the traditional *Bildung* forms. To question the origin of Hedayat's *Bildung* involves a contextualised sociological debate. His route must be rediscovered in accordance with his imagination in fragmenting the temporality of *The Blind Owl* and the images which presuppose an-other. It is in this respect that the sociology of the experience of modernity must learn from Hedayat's *Erziehung*.

5. Conclusion

Hedayat's roadmap of heterotopia leads to India – an-other and a *non-I*, both of which are within the "self." In other words, it is a heterotopia within a "self" which carries its "other." As far as a fulfilled self, in the identity paradigm, is concerned, Eastern and Western cultural encounter produces a problematised self which is paradoxical by nature. By incorporating the momentary recollection of an-other, Hedayat obfuscates the self and creates a suspended system in the middle ground, which is only possible through art. In this respect, recalling a temporal element in an-other's system vitalises another space.

Bibliography

- Adorno, T. W. 2007. *Minima Moralia: Reflections on a Damaged Life*. Edmund, J (trans.). Verso.
- Basterra, G. 2004. *Seductions of Fate: Tragic Subjectivity, Ethics, Politics*. Palgrave.
- Bowie, A. 2013. *Adorno and the Ends of Philosophy*. Polity.
- Curren, R. 2003. *A Companion to the Philosophy of Education*. Wiley-Blackwell.
- Kotsko, A. Carlo, S. 2017. *Agamben's Philosophical Lineage*, Edinburgh University Press.
- Lewis, T. E. 2020. *Walter Benjamin's Antifascist Education: From Riddles to Radio*. State University of New York.
- Lewis, T. E. 2023. *Educational Potentialities: Collected Talks on Revolutionary Education, Aesthetics, and Organisation*. Iskra Books.
- Lowy, M. 2017. *Redemption and Utopia, Jewish Libertarian Thought in Central Europe: A Study in Elective Affinity*. Hope, H (trans.). Verso.

Semetsky, I. 2008. *Nomadic Education: Variations on a Theme by Deleuze and Guattari*. Brill Academic Pub.

How to cite:

Qolipur, H., Rahmati, M., & Ebadollahi Chanzanaq, H. 2024. "From Erziehung to Bildung: Sadegh Hedayat's Experience of Modernity (A Figurational Sociological Reading of Temporality in *The Blind Owl*)", *Naqd va Nazaryeh Adabi*, 16(2): 157-188. DOI:10.22124/naqd.2024.26226.2537

Copyright:

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to *Naqd va Nazaryeh Adabi (Literary Theory and Criticism)*.

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original work is properly cited.



از تربیت (Erziehung) به فرهنگ (Bildung) در تجربه مدرنیته نزد صادق هدایت (جامعه‌شناسی شکل‌نگار تجربه زمان در بوف کور)

حمید عباداللهی چندانق^۱

محمد مهدی رحمتی^۲

هادی قلی‌پور*^۳

چکیده

مدرنیسم فرهنگی صادق هدایت به تکوین سوژگی‌ای فرهیختار می‌انجامد که می‌توان گفت، مایه جامعه‌شناسی تاریخی تجربه مدرنیته در ایران است. با رجوع به تجربه ادبی هدایت به تفاوت مفهومی بین *Bildung* و *Erziehung* پی می‌بریم، به اینکه *Bildung* نزد او از مواجهه انتقادی با ایدئولوژی شکل می‌گیرد و *Erziehung* نیز برای او نوعی باریکاندیشی انتقادی است که از خلال درگیری با «دیگری» به فرهیختگی می‌رسد. ناکارکردن پارادایم حسانی مدرنیته ایرانی اما کنشی‌ست اجتماعی که تنها با کُدگشایی زمان آن ممکن است و از این روست که فرم روایی بوف کور چنین آشفته می‌شود. اگر می‌خواهیم از تجربه مدرنیته هدایت بگوییم و این معنی را در بوف کور بیابیم، راهی نیست غیر از جستن واقعیت‌پذیری «جز-من» و «دیگری» در این رمان. هدایت در بوف کور با تعلیق بازنمایی ایدئولوژی‌ها و قالب‌گونه‌های ذهنی، به تصویرپردازی واقعیتی می‌نشیند که در محاق رفته است. و روشی که به فراخور این دقیقه پیش می‌رود، باری، منظومه است. در بوف کور تربیت کوچگرانه از پی توجه به مکان‌ها شکل می‌گیرد، از مواجهه واپس‌نگرانه با خاطره‌ها، و نیروهای پویایی که قادرند تغییراتی در توسعه سوژکتیویته ایجاد کنند. بوف کور شرح ساختمان بی‌نظمی تجربه مدرن در ایران است؛ نقشه راه دگرستانی که به هند می‌رسد، «دیگری»‌ای که می‌توان گفت در جوف «خود» حضور دارد؛ در مقام یک وعده.

واژگان کلیدی: هدایت، تجربه مدرنیته، *Bildung*، *Erziehung*، بوف کور، هند.

* hadi.qolipur.1983@gmail.com

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.
(نویسنده مسئول)

mahdirahmati@guilan.ac.ir

۲. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

h_abadollahi@guilan.ac.ir

۳. دانشیار جامعه‌شناسی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۱- مقدمه

تا جایی که به معنای مدرنِ Bildung مربوط است، برای این اصطلاح حداقل دو وجه در نظر می‌گیرند: الف- Bildung یک پروسهٔ خلاق است که در آن فرد، از خلال کنش‌هایش، خود و محیط فرهنگی‌اش را «می‌سازد» و «می‌پرورد»؛ و ب- Bildung متضمن ایدهٔ «بهسازی» یا «کمال» شخصی است، به‌گونه‌ای که در پروسهٔ Bildung، فرد فرم پیشرفته‌تری از زندگی را می‌جوید (13: Siljander & Kivela & Sutinen, 2012). یکی از اولین ایده‌پردازان Bildung کومنیوس بود که از قضا این کیفیت را کلی و غیرموروثی می‌دانست؛ و درست از این همگانیت (generality) است که قدرت و پویایی ایدهٔ Bildung به‌دست می‌آید. کانت صد و پنجاه سال بعد از کومنیوس، Bildung را واقعیت‌یافتگی^۱ ایدهٔ انسانیت می‌شمارد، «انسانی که انسان می‌شود» (Ibid: 15). لیکن Bildung رُخ نمی‌دهد مگر از خلال Erziehung^(۱)؛ چنانکه کانت در درسگفتارهای تعلیم‌وتربیتش می‌گوید، انسان تنها مخلوقی است که محتاج تربیت است و او «آدم»^۲ نمی‌شود جز به یاری تربیت (Ibid: 16). از اینجا است که در سنت آموزش‌شناختی اروپایی، دو الگوی عمدهٔ فکری، یکی پارادایم توسعهٔ فردی یک سوژهٔ خردورز^۳ و دیگری پارادایم نفوذ آموزشی بیرونی^۴، مستلزم یکدیگرند (Ibid: 17-18). در این راستا، می‌توان گفت فعل bilden و اسم Bildung بر نتیجهٔ آموزش تأکید می‌ورزند و فعل erziehen و اسم Erziehung بر پروسهٔ آن؛ از این‌رو، Erziehung بر خلاف Bildung به معنای «فرهنگ» نیست (Inwood به نقل از اردبیلی، ۱۳۹۹: ۶). لیکن مدعای این‌وود را نمی‌شود تعمیم داد، چه، تا جایی که به هگل مربوط است، نزد او Bildung از پروسهٔ تکوین آن جدا نیست، و آنچه این مفهوم را از رویهٔ سنتی تعلیم‌وتربیت دور می‌کند، ماهیت سیال و شوندهٔ آن است (همان‌جا). هگل در بحث از سوژهٔ آزاد و فرهنگ او، تاریخ جوامع مدرن غربی را پروسه‌ای مشابه با سفر یک فرد به‌سوی خود-تناوردگی (یا تنومندی روح) می‌داند، «وظیفهٔ هدایت فرد از ایستگاه^۵ نافرهیخته‌اش به‌سوی دانش، می‌بایست در معنای کلی آن درک گردد، درست آن‌گونه که فرهیختاری^۶ موجد روح کلی خودآگاه، می‌بایست مطالعه [درک]

1. realization
2. person
3. Bildung
4. Erziehung
5. standpoint
6. education

شود» (نک. کراسنوف، ۱۴۰۱: ۱۳۴). هگل تاریخ غربی را در مقام سفر نوعی سوژه جمعی تاریخی به سوی خود-شناسی در نظر می‌گیرد، سوژه‌ای که او «روح»^۱ می‌نامدش. در این زمینه، کومنیوس، روسو، کانت، فیشته، هگل، هربارت، هومبولت، بنیامین، و آدورنو از جمله نظریه‌پردازان کلاسیک پداگوژی‌اند. لیکن از آنجاکه نظریه تربیت آدورنو، از طرفی، مترادف «فلسفه کلاسیک آلمانی» است (گرچه بین کلاسیسیسم و رمانتیسیسم آلمانی، نیز ایدئالیسم «انتقادی» یا «استعلایی» کانت و ایدئالیسم اصطلاحاً «مطلق» که در آثار فیشته و شلینگ و هگل، اوج گرفت، فرق هست)، و از طرفی دیگر، واجد پسندیده‌ترین دلالت جامعه‌شناختی (تربیت به‌مثابه نقد اجتماعی)؛ چارچوب نظری این مقاله، معطوف به اوست (آمریکس، ۱۳۹۸: ۲-۷). در برابر شر-انگاری هستی از زاویه نظریه اجتماعی آدورنو، نظریه تربیت او از چشم‌اندازی ایجابی و متکی بر سنجه مفهومی می‌گوید، از اینکه یک کنش حقیقتاً آموزش‌شناختی^۲ چگونه تواند بود، کنشی که در معرض انواعی از ایدئولوژی‌های اقتصادباور، معرف سوپزکتیویته‌ای اصیل است (Stojanov, 2012: 125). مدرنیسم فرهنگی هدایت، طرحی مبتنی بر رویکردی بارور به سنت، به تکوین سوژگی‌ای فرهیختار^۳ می‌انجامد که می‌توان گفت، مایه جامعه‌شناسی تاریخی تجربه مدرنیته در ایران است. آدورنو در برابر تربیت^۴ از دو واژه Bildung و Erziehung استفاده می‌کند؛ واژه اول نزد او دلالت بر درون‌بین فرهنگ یا «روح عینی»^۵ دارد و واژه دوم برای او در بافتار میان‌کنش اجتماعی معنی می‌شود (Ibid: 127). با رجوع به تجربه ادبی هدایت می‌توان به تفاوت مفهومی بین Bildung و Erziehung پی برد. مفهوم کلی Bildung نزد هدایت از قضا دیالکتیکی است و از مواجهه انتقادی او با اصطلاحاً Halbbildung یعنی نیمه‌تربیت شکل می‌گیرد. Erziehung نیز برای او نوعی باریک‌اندیشی است که از خلال درگیری با «دیگری»، یعنی در مشورت، به فرهیختگی می‌انجامد (vide. Macdonald, 2019: 73).

برای آدورنو، Bildung پدیده‌ای زیر-اجتماعی نیست که فراتر از همه نهادها و میان‌کنش‌های اجتماعی و از این رو دور از دامنه نظریه سیاسی و اجتماعی قرار داشته باشد؛ او پروسه Bildung را مجموعه همزمان توسعه «خود» و برخورد با جهان به‌واسطه ساختارها

1. Geist
2. pedagogical
3. educationist
4. education
5. objective spirit

و روابط اجتماعی می‌داند. در واقع اینکه «روح عینی» چگونه در جامعه بازنمایی می‌شود به ساختارهای اجتماعی آن بستگی دارد؛ این ساختارها بر حساسیت^۱ اعضای جامعه برای درک «روح عینی» و گشودگی رو به جهان تأثیر می‌گذارند. نزد آدورنو «صنعت فرهنگ» از این رو کارکردی منفی دارد که مانع از برخورد سوژه‌ها با جهان و توسعه «خود»، یعنی Bildung، می‌شود - صنایع فرهنگی در اینجا تن‌یافتگی ایدئولوژی‌های اند- (Stojanov, 2012: 128). هدایت در این چارچوب با درکار آوردن Erziehung آن‌هم از نوعی خاص، برآمده از سنت قدمایی، در برابر ایدئولوژی‌های زمانه مقاومت می‌کرد؛ او پارادایم‌های حساسی مدرنیته ایرانی را ناکار می‌کرد. درست از این منظر است که در عصر غلبه فرهنگ پوپولیستی، نیز افول سوژگی فرهیخته، جامعه‌شناسی تاریخی Bildung هدایت بس مهم است. این تجربه روشنفکری، لوازمی دارد و مستظهر به کیفیت‌های چندگانه‌ای است که می‌بایست هر یک را در جای خود بررسیید.

Bildung برای آدورنو، از طرفی، برخلاف سنت ایدئالیستی، به سازوکار بازتولید مادی جامعه گره خورده است، و از طرفی دیگر، به معنای سازواری با و جای گرفتن در جامعه هم نیست. به این اعتبار، Bildung یعنی چشم‌گشودن به دنیای عینی معانی‌ای که از محدوده قالب‌گونه‌های ذهنی وطنی بسی فراتر می‌رود، و هم‌زمان منجر به پرورش توانایی تأمل انتقادی بر این قالب‌ها نیز می‌شود (Ibid: 129). این‌گونه چشم‌گشودنی و پرورشی، مستلزم یک Erziehung بی‌کم‌وکاست است، یک کنش آموزشی‌رهایی‌بخش. در شرایطی که زیر سیطره صنایع فرهنگی به‌سر می‌بریم، صنایعی که هرگونه فردیت و گشودگی رو به جهان را نابود می‌سازند، Erziehung رهایی‌بخش، دشوار و متعذر یا غیرممکن است. لیکن هستند جنبش‌ها و روانه‌های خلاق که با سرشاری از انرژی اتوپیایی، وعده امکان‌پذیری نقد اجتماعی می‌دهند. لوئیس، این روانه‌های آگاهی را بالقوگی‌های آموزشی^۲ می‌خواند (Lewis, 2023: 120). تجربه ادبی هدایت و وجهی از این بالقوگی‌ها بود. روانه آگاهی و جنبش ادبی هدایت، منبع اصلی Erziehungی است که کارویژه آن، فعلیت‌بخشیدن به Bildung اوست. لیکن پروسه دیالکتیکی Erziehung و Bildung با مداخله «صنعت فرهنگ» در هم می‌شکند. صنایع فرهنگی -بیش‌و کم به معنای ایدئولوژیک- سه تأثیر عمده بر ابژه‌های فرهنگی می‌گذارند: الف- از آنها «کالا» می‌سازند؛ ب- آنها را «تکه‌پاره»

1. sensitivity

2. educational potentialities

می‌کنند؛ و ج- آنها را به‌سادگی «همگون» می‌سازند، به‌گونه‌ای که در برخورد با آنها تجربه‌ای نزد مخاطب شکل نمی‌گیرد. از این سه تأثیر (گذاری)، سوپه سوپژکتیو نیمه‌تربیت^۱ شکل می‌گیرد (Stojanov, 2012: 135).

هدایت در بوف کور ابژه‌های فرهنگی را در قالب تصاویری متداخل از نظم معهود دور می‌کند و یکتایی‌شان را به‌جا می‌آورد، چه، تنها در این صورت می‌توانند تجربه‌ای حقیقی بیافرینند و پروسه^۲ Bildung را آغاز کنند؛ پروسه‌ای که در وضعیتی شکل می‌گیرد که ابژه‌ها خودفرمان‌آند و در برابر همگونی در طرح‌های سوپژکتیو حس‌یافت^۳ واقعیت مقاومت می‌کنند (Lewis, 2023: 140). ناکارکردن^۴ پارادایم حسانی اما تنها با کدگشایی زمان آن ممکن است؛ از این روست که فرم روایی بوف کور چنین آشفته می‌شود. به این اعتبار، پروسه^۵ Bildung آن روی پروسه «تجربه حقیقی»^۵ است، تجربه‌ای که از خلال آن، سوژه به چشم‌انداز جدیدی از خود در دنیا دست می‌یابد.

باری، Bildung مبتنی بر یک پیش‌انگاره است: یک عینی‌نگری، نگره دریافت ابژه‌ها با فرم‌های خاص و ارزش‌های ذاتی، نیز معانی درونماندگار در جوف آنها. بدون این نگره عینی، چیرگی سوژه بر مقاومت ابژه، و توسعه «من»^۶، یعنی شکل‌گیری بُعد سوپژکتیو Bildung نیز، غیرممکن است (Kivela, 2012: 63). اما صنایع فرهنگی به سهولت مایه عینیت را با کالاییدن، پاره-پاره‌گری، و ایجاد همگون‌سازی، نابود می‌کنند؛ پس، Bildung چگونه ممکن است؟ آدورنومی گوید Bildung تنها از خلال تأمل بر صنایع فرهنگی -ایدئولوژی‌ها- و نیمه‌تربیت در مقام سوپه مخرب آنها ممکن است: «Bildung هیچ شانس دیگری برای زنده ماندن ندارد مگر اینکه به تأمل انتقادی بر نیمه‌تربیت بپردازد، [تأمل بر] آنچه ضرورتاً بدان بازمی‌گردد» (Adorno, 1969: 45). می‌توان پرسید: چگونه تأمل بر نیمه‌تربیت ممکن است؟ به عبارتی، چگونه فرد می‌تواند از سازوکار ایدئولوژی که بر تأمل محیط است، بگریزد؟ آیا حوزه‌هایی اجتماعی وجود دارند که یکسره زیر تأثیر صنایع فرهنگی نباشند؟

1. Halbbildung

2. sovereign

3. perception

4. rendering sth inoperative (در فلسفه اجتماعی آگامبن)

5. Erfahrung

6. ich

آدورنو می‌گوید فرد می‌تواند، البته تا حدودی، خود را از صنایع فرهنگی رها سازد اگر به فرم‌های Bildung سنتی رو کند، یعنی به‌گونه‌ای از فرهنگ «والا» و «همگانی‌نشده» توجه کند (Bowie, 2013: 119).

هدایت در بوف کور سنت قدمایی را «به‌طرزی عینی»، «حس» کرد و برای او سنت از «تردستی»‌های مدرن، جدا بود؛ گشودگی رو به‌سوی یک «Bildung حقیقی» و تأمل بر «نیمه‌تربیت» در منظومه آثار هدایت موج می‌زند. Erziehung برای هدایت در مقام عنصر سازنده Bildung از ارتباط با جامعه روشنفکری و تجربه زندگی در اروپا و هندوستان شکل گرفت؛ طرفه آنکه برای او این معنی، چنانکه برای آدورنو نیز، به‌طرزی «منفی» کار می‌کرد: چه چیزهایی توانایی فرد را در پرداختن به امور «حقیقتاً فرهنگی همگانی‌نشده» مسدود می‌کنند و سوژه را از تأمل بر سازوکار صنایع فرهنگی و تأثیرات مخرب روان‌شناختی آنها باز می‌دارند؟ پاسخ آدورنو درخشان است: بی‌رغبتی فرد از درآمیختن با تجربه‌های واقعی، توانایی او را در برخورد با آثار فرهنگی، و تمهید نگره‌ای انتقادی نسبت بدان، نابود می‌سازد (Stojanov, 2012: 129). آدورنو تجربه را پروسه «خود-برون‌افکنی»^۱ می‌داند، پروسه تجربه «جز-من» در واقعیت بیرونی و این تجربه، پیش‌شرط توسعه فردیت است (Ibid). اگر می‌خواهیم از تجربه مدرنیته هدایت بگوییم و آن را در بوف کور بیابیم، راهی نیست غیر از جستن واقعیت‌پذیری «جز-من» و «دیگری» در این رمان. هدایت در بوف کور با تعلیق بازنمایی ایدئولوژی‌ها و ناکارکردن قالب‌گونه‌های ذهنی، به تصویرپردازی واقعیتی می‌پردازد که در محاق رفته است و به‌این ترتیب از بدیلی دیگر می‌گوید؛ هم از این‌رو، خیال‌پردازی در بوف کور بی‌سبب نیست.

تا جایی که به نظریه اجتماعی آدورنو مربوط است، تنها عده معدودی نخبه که با فرم‌های غیرتجاری هنر و ادبیات آوانگارد درگیرند، می‌توانند بر نیمه‌تربیت صنایع فرهنگی چیره شوند. به نظر می‌رسد در زمانه انفجار توده‌گرایی، نیز از پی نسبیت‌گرایی مطالعات فرهنگی و پست‌مدرنیسم، سرآمدباوری و پروری^۲ خود یک وظیفه است. برای مسکوب، هدایت ابتدا شهروند روزگاری‌ست که در آن می‌زید؛ اما بعداً، از روزگاری که در آن می‌زید فاصله گرفته، می‌توان گفت، به‌جای تاریخ به فلسفه تاریخ ایران می‌اندیشد (نک. مسکوب، ۱۳۹۴: ۱۳۵). در بوف

1. Entausserung
2. elitism

کور همهٔ وجوه از هم گسسته تاریخ به یکدیگر گره می‌خورند و هر کدام دیگری را به طرز دیالکتیکی تمام می‌کند (همان‌جا). در بوف کور، بین این سو و آن سوی رودخانهٔ سورن، دو جنبهٔ ایران باستانی و ایران اسلامی، که دو پارهٔ قصه را از هم جدا می‌کند، پیوندی ناگسستنی در کار است. برای هدایت، «پیشرفت» در فلسفهٔ تاریخ، یک مسئله بود نه یک آرمان. بین هدایتی که شیدای گذشتهٔ پُرشکوه است و رضاشاهی که رؤیای بازسازی آن را در سر می‌پزد، تفاوتی نیست و هردو به یک زبان سخن می‌گویند. اما هدایت متحول می‌شود و رضاشاه از این معنی بی‌نصیب می‌ماند (همان: ۱۳۶). از این رو مسکوب بین هدایتِ شهروند و هدایتِ هنرمند، خط می‌کشد؛ خطی که می‌توان بین دو پارهٔ زندگی مسکوب هم کشید.

حال سؤال این است: آن نوع Erziehung بی‌کم‌وکاستی که منجر به شکل‌گیری Bildung مقتضی نزد هدایت می‌شود، هرچه قدر هم اتوپیایی و اجرانشدنی، از کجا می‌آید؟ به عبارتی، توسعهٔ توانایی هدایت، برای دور شدن از امور بی‌واسطهٔ موجود، از اجرای نقش اجتماعی‌اش، از الگوهای رفتاری جامعهٔ ایرانی، و دریافت واقعیت، ارزیابی انتقادی آن، و تصور و تصدیق یک بدیل دیگر، که فوراً در معدهٔ فراخ جامعه هضم نمی‌شود و در مقام واقعیتی عینی می‌ایستد، از کجا می‌آید؟ به این منظور، می‌بایست از پرتابه‌روی^۱ هدایت یا راستهٔ فکری^۲ او پرسید. روشی که به فراخور این معنی پیش می‌رود، باری، منظومه^۳ است. اما پیش از آن، دو افزوده را باید روشن کرد. یکی دربارهٔ دو روی مفهوم تجربه و دیگری دربارهٔ برخورد انتقادی با تصاویر. مفهوم تجربه نزد بنیامین در مقام راهنمای نظریهٔ تربیت آدورنو است و ژئوفلسفهٔ دلوز و گتاری نیز تمهیدی برای خواندن تصاویر بوف کور، آن هم وقتی فرم روایی و زمانی آن چنین کژ-و-کوژ^۴ به نظر می‌رسد.

بنابر تعبیر لوئیس، بنیامین تربیت را -در برابر عمدهٔ رویکردها به فلسفهٔ تربیت- توانایی ما برای یافتن شباهت‌ها در جوف تفاوت‌ها آن‌هم از خلال بازنمایی‌گری می‌داند. بازنمایی‌گری، بدن را قادر می‌سازد که آنچه را بارها از او دور است فراچنگ آورده، بر تفاوت‌ها به‌منظور معرفی منظومه‌ای از طنین‌ها/ شباهت‌ها (چیزهایی که به تفاوت‌ها و هویت‌ها تقلیل نمی‌یابند) چیره گردد. گونه‌های محرکی از آماس هست که در آنها انرژی

1. trajectory
2. lineage
3. constellation
4. distorted

درونی بدن، برانگیخته و مایه‌ور گردیده منجر به گسستی در الگوهای خوئی رسوب‌کرده می‌شود. از خلال تحریک، بدن می‌تواند از عادات خود بگسلد یا آنها را به صورت‌بندی دیگری درآورد (Lewis, 2020: 28). تصاویری که هدایت در یوف کور از «دیگری» می‌سازد با این تلقی تربیتی از بازنمایی‌گری، سخت‌جور است. علاوه‌براین گونه‌های پریشان‌کننده دیگری از آماس هست که در آنها قوه حسیافت چنان رشد می‌کند که گوئی از محدوده قبلی توجه و حساسیت بسی فراتر می‌رود. برخلاف بسیاری از فلاسفه تربیت که بر روی توجه و هوشیاری تمرکز می‌کنند، بنیامین از ارزش تربیتی پریشانی‌خاطر^۱ می‌گوید. البته برای بنیامین بین فرم‌های تربیتی پریشانی‌خاطر در مقام هماهنگی/پریشانی^۲ و صرف کژکاری/کژروی/پیچ‌وتاب^۳، که از برخورد با صنایع فرهنگی شکل می‌گیرد، فرق هست (ibid: 30).

«آماس» در هر سه مورد «بازنمایی‌گری و تحریک و پریشانی‌خاطر»، بیشتر ناظر بر تغییرات در سطوح ناهوشیار بدن است تا سطوح هوشیار فکر و عقیده و مرام. تربیت برای بنیامین، قطعاً عاطفی و حسانی است تا شناختی و ذهنی. سؤال این است که این رانه‌های عاطفی پیشا-شناختی، چگونه به درجه‌ای از شناخت‌پذیری آگاهانه می‌رسند، جوری که قابل انتقال، یعنی قابل نقل (روایت) می‌شوند؟ لوئیس می‌گوید: «مطالعه، رویداد شورانگیز آماس است و یادگیری، احساسی است که سر از آگاهی درآورده و، نتیجتاً، در سطح مفهوم‌پردازی، شناختنی شده است» (Lewis, 2023: 138). به این اعتبار تمایز بین این دو شیوه تربیتی به دو شیوه زندگی نزد بنیامین مربوط است: Erlebnis به مثابه تجربه صغیر، کوتاه‌مدت، و پراکنده؛ Erfahrung به مثابه تجربه طولانی‌مدت، عمیق، و دامنه‌دار. لوئیس مفهوم «مطالعه» را در تعبیر بالا از آگامبن، فیلسوفی بنیامینی، وام گرفته است. برای آگامبن، «مطالعه» در یک «منظومه» معنی می‌شود و بدون اجزای دیگر موجه نیست. «منظومه»ی آگامبن متشکل از چهار مفهوم است: الف- سنت^۴؛ ب- مطالعه^۵ (یا بازجست و واریسی؛ «وابینی»^۶)؛ ج- نقل قول^۷؛ و د) فعلیت‌بخشیدن^۸ (Kotsko&Salzani, 2017: 13).

1. distraction
2. Zerstreuung
3. Ablenkung
4. tradition
5. study
6. citation
7. Entwicklungsfähigkeit

برای آگامبن، سنت با نقادی میراث همراه است؛ انتقال سنت، جز با نقادی ممکن نیست. اگر زمان حال در مقام زمانی بحرانی فهمیده شود، راه برون رفت از بحران، نه بازگشتی ست متناوب به مجموعه «موتق» گذشته، و نه گسستن از آنچه بوده می باشد- که این به چیزی جز بی معنایی حال نمی انجامد- بلکه مطلوب، پذیرش آگاهانه حال در مقام چیزی «از آن» خود است. مطالعه، کنشی است فرهنگی؛ مجموعه ای از استراتژی ها و تکنیک های آموزشی. مفهوم مطالعه در منظومه فکری آگامبن^(۲) با «مسیانیسم»^۱، «بالقوگی»، «تکمیل»، و «ناتمامیت» مرتبط است. مطالعه با «بازفعال سازی» عناصر مکتوم سنت گره خورده است. نقل قول در مقام تکنیکی تلمودی برای خلاصی از مخمصه، کنشی است فرهنگی که در فلسفه آگامبن -به تاسی از بنیامین که «بدون علامت نقل قول نقل می کرد»- خاصیتی سراسر رهایی بخش و البته سوپژکتیو دارد. اصطلاح فوئرباخی *Entwicklungsfähigkeit* نیز «ظرفیت گسترش» معنا شده است؛ جست و جوی آنچه از جوف امکانات سنت به دست خواهد آمد؛ باری، چیزی در مایه تلاش نستوه «میراث کاو» (Ibid: 14).

اما چگونه می توان از تصاویر بوف کور مفهوم ساخت یا این مفهوم سازی تصویری چیست؟ تا جایی که به «ژئوفلسفه» دلوز و گتاری مربوط است، فلسفه اجتماعی، نقشه نگاری از رخداد های تاریخی عرضه می کند. این دو با تکیه بر مفهوم «اکنون-شدن»، به جغرافی، به معنای مکانی اصطلاح، در برابر تاریخ نگاری صرفاً زمانی، حق ویژه ای می دهند و فلسفه اجتماعی شان را علیه محافظه کاری، سیاست پرهیزی، و تاریخ ناپذیری فلسفه تحلیلی طرح می کنند (Semetsky, 2008: 19). هر گونه تعبیری از فلسفه اجتماعی دلوز، تمرینی است در تفکر کوچگرانه^۳. فرم ویژه بوف کور امکانی فراهم می آورد تا عنصر (به معنای بیخ و بُن و اصل) زمانی روایت ناکار شود و تصاویری از مکان های دور در مجلسی واحد جمع شوند. برای دلوز، همه «شدن ها متعلق به جغرافی است، آنها جهت گیری، راهنمایی، مدخل، و راه خروج اند» (Deleuze, 1987: 2). پروسه خلق مفاهیم، معانی، و ارزش های جدید، ساخته یک «شور»^۳ کوچگرانه است که در بطن این پروسه وجود دارد: یک آرزو، یک عنصر خلاق و ارو تیک که جریان چندگانه ای از تفکر و تأثیر را شکل می دهد

1. Messianism
2. nomadic
3. affect

(Deleuze, 1995: 148). درست از این منظر است که می‌بایست «تفکر» برآمده از «آرزو»ی راوی بوف کور و مجالسی را که از زاویه‌های تاریخی مختلف، رسم می‌کند، جدی گرفت. در تفاسیر حول راوی اما او را «روان‌پریش»ی می‌دانند که در عالم نشئگی، ضمن برهم‌ریختن زمان قصه، هذیان می‌گوید!

تریت کوچگرانه از پی توجه به مکان‌ها شکل می‌گیرد، از پی توجه واپس‌نگرانه و ناهم‌زمان به خاطره‌ها، و نیروهای پویایی که قادرند تغییراتی در توسعهٔ سوژکتیویته ایجاد کنند. برای دلوز، فلسفهٔ اجتماعی، آموزشگری مفاهیم از خلال «تحلیل موقعیت‌های خلاق است که همواره به‌مثابه فاکتورهایی در لحظات تکین روی می‌دهند» (Deleuze, 1994: 19). مفهوم برای دلوز یک کُل چندپاره است که در ارتباط با دیگر مفاهیم روی سطحی صاف وجود دارد و آن‌هم «تنها به‌مثابه تابعی از مسائلی که گمان می‌رود بد فهمیده یا طرح شده‌اند»؛ لیکن مفهوم تنها کارکردی استدلالی^۱ ندارد (طوری که گزاره‌های منطقی را به‌هم وصل کند)، بلکه بی‌جسم^۲ است و همواره از یک رخداد، و نه یک ذات، می‌گوید (Ibid: 16). برای دلوز، فرم‌های فضایی باز -سیستم‌های باز در برابر سیستم‌های بسته- ساختارهایی رابطه‌مند، منعطف، و بر پایهٔ معماری‌های شبکه‌ای‌اند که جای حصاربندی‌های^۳ گذشته را می‌گیرند. لیکن این آرزو -و بالطبع خیال- است که با جنبشی در عرض «خطوط هوایی»، نظم رایج چیزها را با ایجاد تأثیراتی -به‌معنای دلوزی- «کنون-شدن»- بر هم می‌زند، جنبشی که همواره اجتماعی است (Semetsky, 2004: 11). به‌این ترتیب دلوز از پروسهٔ تربیت به رابطه و جامعه‌شناسی رابطه‌ای^۴ می‌رسد.

تا جایی که به جامعه‌شناسی رابطه‌ای دلوز مربوط است، ما خود از خطوط ساخته شده‌ایم؛ خطوط ما را به حرکت وامی‌دارند، و غریب‌ترین خط آنکه ما را از آستانه‌هایی متعدد به سوی مقصدی واحد گذرانده است، مقصدی پیش‌بینی‌ناپذیر؛ این یعنی همواره فضایی برای بازگفتن معنا، برای تشکیل یک خط عبور جدید، در کار است. و از اینجاست که دلوز تصاویر، و نه گزاره‌های زبانی را تکه‌های (در حال شکل‌گیری) مفاهیم می‌داند. دلوز

1. discursive
2. incorporeal
3. enclosures
4. relational

در تفسیر مارسل پروست، نظریه‌ای تربیتی ارائه می‌کند که از علت‌یابی^۱ نشانه‌های غیر زبان‌شناختی، نظیر یادآوری ناخواسته خاطرات، تصاویر، و نشانه‌های هنری متافیزیکی شکل گرفته است (Bogue, 2004: 39). نظریه تربیتی دلوز مبتنی بر دریافت نشانه‌هاست، نشانه‌هایی در مقام نگاره‌نویسی^۲ که به فراتر از خود اشاره می‌کنند و رمزگشایی آنها مستلزم یک آشکارسازی خلاقانه است. «مطالعه» در اینجا وسیله‌ای است برای آشکارسازی نشانه‌ها، و «شاگردی»^۳ یعنی کشف تدریجی نشانه‌ها و دلالت‌های آنها. دلوز جست‌وجوی زمان از دست‌رفته پروست را قصه «شاگردی [راوی] در محضر نشانه‌ها» می‌داند، آن‌هم با توصیف مرحله‌ای که مارسل می‌آموزد نشانه‌ها می‌بایست نه برابر با سنجه^۴ عینی، و نه طبق الگوی سوژکتیو، بلکه صرفاً از روی موارد خاص مسئله‌آفرین درونماندگار آنها، دریافت شوند (ibid: 42). دلوز می‌گوید یادگیری حقیقی و، به این اعتبار سوژکتیو پیرو، از خلال قید-زدایی^۵ از روی حس‌ها، و یک شوک که سوژه را به فراتر رفتن از اراده‌اش فرامی‌خواند، محقق می‌شود (ibid). دلوز در سینما ۲: زمان-تصویر برای توضیح «شاگردی»، سینمای گذار را «آموزشگری تصاویر»^۶ می‌خواند. در اینجا رسانه فیلم جور-دیگر-دیدن را به ما می‌آموزد؛ از-هم-باز-کردن سکانس‌های تصاویر، و هم‌نشانی دوباره پاره‌های متنفر در فرا-هم‌نهادن‌های^۷ قاعده‌شکن، مکانیسمی است از برای هم خلق خارق‌العاده نشانه‌ها و هم معرفی مسائلی که پرسش‌ها و پاسخ‌های جدید را ممکن می‌سازند (ibid: 49).

مبنای نظریه اجتماعی دلوز منطق لاینیتز است. دلوز این منطق را آشکارسازی «تفاوت» درونی‌ای می‌داند که پیوسته خود را در مقام نوعی نایکسانی^۸ مطرح می‌کند و، از این رو، مستلزم «مطالعه»‌ای نامتناهی‌ست؛ یعنی آنچه به فرانسه apprendre می‌خوانند: «شاگردی» محض. مسئله فلسفی برای دلوز فراتر از یک پرسش و یک پاسخ ساده است؛ مسئله برای او یک

1. explication
2. hieroglyphs
3. apprenticeship
4. criteria
5. deregulation
6. pedagogy of images
7. juxtaposition
8. differentiation

موقعیت رخدادپذیری^۱ است که از درون آن، پرسش‌های بی‌نظیری شکل می‌گیرد. به این اعتبار مسئله در جوف پرسش‌ها درونماندگار است، و با پاسخ‌گرفتن پرسش‌ها از بین نمی‌رود. «مطالعه» برای دلوز پروسه فرورفتن سوژه درون یک مسئله و، سپس، جست‌وجوی پرسش‌ها و پاسخ‌های گوناگونی است که آن مسئله پیش روی تفکر می‌گذارد (Cole, 2004: 63).

۲- پیشینه پژوهش

بیش از هر نویسنده‌ای در ایران به پژوهش درباره هدایت پرداخته‌اند. «ذکر جمیل» او بارها رفته و «ماجرای پایان‌ناپذیر»ش «حدیث مکرر»ی است سخت خواندنی. تا جایی که به طرح مسئله ما مربوط است، از مجموعه کتاب‌ها، رساله‌ها، مقاله‌ها، و مصاحبه‌ها حول هدایت، تنها می‌توان به کتابی زیر عنوان *شناخت‌نامه صادق هدایت* از جهانگیر هدایت و مجموعه مقاله‌هایی زیر عنوان *صادق هدایت، آثار و جهان شگفت‌انگیز او* به ویراستاری همایون کاتوزیان (Katouzian, 2008) اشاره کرد. نیز کتاب‌های آجودانی، شمیسا، صنعتی، اعتمادزاده، نیکبخت، غیاثی، پرستش، و اسحاق‌پور؛ مقاله‌های آل‌احمد، گلشیری، براهنی، میلانی، نفیسی، و دل‌زنده. لیکن چارچوب مفهومی، روش‌شناسی، و منابع این نوشته‌ها با طرح مسئله ما که در اطراف سنت، تاریخ، Bildung، Erziehung، جامعه‌شناسی تجربه مدرنیته، تجربه زمان، همزمانی ناهمزمان‌ها، و مفهوم‌پردازی تصویری، می‌چرخد، متفاوت است.

بوطیقای بوف کور نیکبخت (۱۳۹۵) رساله‌ای است در روایت‌شناسی روان‌گسیختگی در تکنیک بوف کور. نیکبخت برای تکنیک‌شناسی متن خطی بوف کور، و شناخت عناصر روایی قصه، به سنجش تک‌گویی درونی راوی می‌پردازد. او می‌کوشد قوانین غالب بر متن و چگونگی تکنیک‌یافتن و ساختارپذیرفتن آنها را بشناسد. هدایت با کاربرد نامتعارف نشانه‌ها و پدیدآوردن گونه‌ای از «جمله روایی»، توانسته به تکنیکی ویژه در «تک‌گویی درونی» راوی دست یابد. نیکبخت از «روان‌گسیختگی» راوی بوف کور می‌گوید و «شخصیت» او را با موازین روانکاوانه می‌سنجد تا به تکنیک روایی قصه برسد؛ یعنی آنچه را به نظرش تا به حال، مخصوصاً با از دست رفتن نسخه خطی قصه، در پژوهش دیگران غایب بوده - از این جهت که همگی به فرم روایی قصه بی‌اعتنا بوده‌اند - برجسته سازد. به نظر می‌رسد. اگر نیکبخت به ویژگی دوپاره زمان قصه، برآمده از جنبه «عینی» زمان مدرنیته، می‌اندیشید، و

1. possibility

از فلسفهٔ زمان و همزمانی ناهمزمان‌ها، درکی می‌داشت؛ «روان‌گسیختگی» را اولاً، صرفاً موقعیتی «روانی» نمی‌پنداشت، ثانیاً این معنی را به «تکنیک»ی روایی حواله نمی‌داد، و ثالثاً نقشی را که از زمانهٔ پهلوی اول بر «متن» بوف کور نشسته، می‌دید.

مقالهٔ آل احمد (۱۳۵۷: ۳۲) دربارهٔ هدایت به‌فاصلهٔ کوتاهی بعد از مرگ نویسنده نوشته شده است؛ مقاله‌ای که بنیاد تمامی احکام آن بر «همانندپنداری» هدایت و راوی بوف کور استوار است، و بدون کوچکترین ارجاعی به نوشته‌های هدایت، درحالی‌که مدعی بررسی «اصل» آنهاست، از تفسیر ویژگی‌های غالب بر تک‌گویی و بافتار قصه گذشته، به یکسانی طرح قصه در دو وجه پیش‌گفته حکم می‌کند. آل احمد فرضیهٔ خود را نه احتمال که یقین می‌داند و می‌گوید: «بوف کور خود هدایت است یا همان «خود» او. برای اینکه هدایت را شناخته باشیم باید بوف کور را بشناسیم یا هدایت بوف کور را. اینجا، غرض، کوششی است برای ایجاد این شناسایی، و صحبت از نقد به‌معنای دقیق آن نیست» (همان: ۱۴).

نقد بوف کور گلشیری (۱۳۷۸: ۲۱۲) را اگر بر مبنای آنچه آل احمد نوشته، بسنجیم، مثالی است از حیرانی نویسنده در شناخت نظری بوف کور. گلشیری، فارغ از مبانی اسلوب‌های نقد، و نگرش‌هایی تازه که در شناخت رمان در دست بوده، راه خود را می‌رود و بی هیچ تذکر و شرط و ابلاغی، از چگونگی «زبان روایت»، «تکنیک روایی»، و اسلوب روایی و ویژگی‌های فرمی و محتوایی رمان می‌گوید. گلشیری، تنها از سه اصطلاح «طرح»، «آدم‌های عینی»، و «آدم‌های ذهنی» بهره برده است. ساختارشنکی گلشیری با تقسیم قصه به چهار بخش و چهار طرح کلی، راه به ویژگی‌های درون‌مایه‌ای اثر نمی‌برد.

بررسی رویکرد روایت‌شناختی براهنی (۱۳۶۸: ۱۲۶) با تقسیم نوشتهٔ او به چند بخش ممکن است: الف- آنجا که مأخذ اصلی او، مقالهٔ یاکوبسن، مطرح می‌شود و از «دو قطب استعاره و مجازی» و انطباق «این» بر «آن»، یعنی «نظریه»ی یاکوبسن بر بوف کور، و «آن» بر «این»، می‌گوید و به دو عامل «مشابهت و مجاورت» می‌رسد؛ ب- آنجا که متن قصه را پاره‌پاره و شماره‌گذاری می‌کند؛ و ج- آنجا که به بررسی زبان‌شناختی نخستین «جملهٔ روایی» راوی می‌پردازد. دریافت براهنی از مقالهٔ یاکوبسن و تطبیق دلبخواهی آن «بر» بوف کور کم از بی‌اعتبارسازی هر دو نوشته ندارد. ما در طراحی مسئلهٔ پژوهش از مواجههٔ هراسان با مجموعه‌ای منسوب به «نظریه»ی غربی و انطباق نعل‌به‌نعل آن بر داده‌های تاریخی، خودداری کردیم.

در عمده‌ آثاری که به تفسیر روانکاوانهٔ بوف کور پرداخته‌اند، شناختی درخور از چگونگی تکنیک و ساختار روایی قصه در کار نیست و گویی صرفاً گزاره‌های روانی اثبات می‌شوند. صادق هدایت و *هراس/از مرگ صنعتی* (۱۳۸۰) نیز از این ردیف است. شناخت اجزاء روایی قصه در تفسیر صنعتی با لغزش همراه است و او تکنیک تک‌گویی را یکسره ذیل نگره‌ای روانکاوانه، آن‌هم در زمینه‌ای «روان‌پاره»^۱، درک می‌کند. تناقض و ابهام در نوشتهٔ صنعتی فراوان است و یک نمونهٔ آن، تداخل ثابت‌گرفتنِ زمانِ پیدایی ننجون و دایه در فرازهای مختلف است. صنعتی «مشکل»ی از پیچیدگی‌های ذهن راوی را حل نمی‌کند و، باری، اصولاً، بحث بر سر عدم دریافت «زیرساخت» روایی در عوض تفسیرهای روانکاوانه است. دریافتی از بوف کور نفیسی (۱۳۶۹: ۱۶) یکی از نوشته‌های درخشان است که گرچه در تدقیق و تحلیل روایی قصه موفق نیست اما آنچه می‌جوید، تحلیل بافتاری منابع تاریخی و اجتماعی تکنیک استعاری بوف کور است.

بر *مزار صادق هدایت اسحاق‌پور* (۱۳۸۰) موجه‌ترین کتابی است که دربارهٔ هدایت و بوف کور نوشته شده است. اسحاق‌پور با جای دادن^۲ هدایت در «متن» انقلاب مشروطه، تفسیری از وجوه تاریخی و جامعه‌شناختی هنر و شهروندی هدایت ارائه می‌دهد که در کمتر نوشته‌ای حول هدایت، یافتنی است. نوشتهٔ اسحاق‌پور از مرز تصنعی بین فلسفه و جامعه‌شناسی می‌گذرد و جُستار بینارشته‌ای او، نمونه‌ای است تمام‌عیار از تفسیری که به اقتضای موضوع پیش می‌رود.

پرستش (۱۳۹۰) در *روایت نابودی ناب از دو «سرمایه»* -بنا بر نظریهٔ اجتماعی بوردیو- نزد هدایت، یکی «داخلی» و دیگری «خارجی»، می‌گوید که «هدایت را به بزرگترین سرمایه‌گذار میدان ادبی ایران» بدل می‌سازند؛ سرمایهٔ داخلی هدایت شامل ادبیات پهلوی، ادبیات کلاسیک، و ادبیات معاصر است و سرمایهٔ خارجی او از برخورد با ادبیات و هنر و جامعهٔ روشنفکری غرب و ترجمه‌های اش از آثار آنها شکل می‌گیرد. باری، آنچه ما از طراحی مفاهیم *Bildung* و *Erziehung* نزد تجربهٔ ادبی هدایت می‌جوئیم، اعم از «سرمایه»های بوردیو و نسبت به تفسیر پرستش، واجد ریزه‌کاری‌های بیشتر است.

1. schizophrenic
2. placement

۳- روش‌شناسی

پتريک تکوسل نظریه اجتماعی بنیامین را نوعی باریک‌اندیشی معرفت‌شناختی زیر عنوان «جامعه‌شناسی شکل‌نگار» همراه با روش منظومه می‌داند. اهتمام بنیامین به قیاس‌گری، پیوندگری ادبی، جای‌سپاری استعاره‌ای، و گزین‌گویی، دلالت بر طرحی روش‌شناختی دارد که نقطه اتکای آن، گفتمان یا خود زبان نیست، بلکه از این همه، او نظر به همدستی پذیرفته گفتمان و زبان در بافتار اجتماعی دارد؛ چیزی که می‌توان آن را به‌ویژه در نمایش بازشناخت (Tacussel, 1986: 52). فیگورهای نمایشی پروژۀ پاساژها، پرسه‌زن^۱، مجموعه‌دار، و قمارباز، نماینده سه جنبه جامعه‌شناسی خرد زندگی روزمره‌اند، به‌ترتیب در ارتباط با مکان شهری، با بُعد زمان، و با ابژه‌های زندگی روزمره (Benjamin, 1991: 119). این سه فیگور در مقام سه فرم «نمایش سوگناک»^۲، گونه‌های مختلف تجربه فقدان را نشان می‌دهد؛ آنها این تجربه را با چند ویژگی در مقام عرض عام^۳ از سر می‌گذرانند: الف- آنها هدفی در سر ندارند، و اتفاقی نیست که بنیامین از این سه فیگور در بخشی سخن گفته که اختصاص به بیهودگی^۴ دارد؛ ب- میل آنها معطوف به ابژه‌ای است که درحقیقت تماماً از آن ایشان نمی‌شود (فضای شهر در مورد پرسه‌زن، ابژه‌ها در مورد مجموعه‌دار، و زمان در مورد قمارباز)؛ و ج- آنها بازنمایی‌های یک غیاب‌اند، بازنمایی‌های چیزی که فی‌الحال وجود ندارد، مگر، در طی نمایش، کسی سعی کند آن را به‌طرزی مجازی و قصه‌وار احضار کند (ibid: 134).

۴- منظومه

جامعه‌شناسی شکل‌نگار بنیامین در پروژۀ و جستار بودلر اساساً با «واسطه‌گری دیالکتیکی» آدورنو متفاوت است. پاره‌های فرهنگ که در پروژۀ به‌مثابه «دنیاپی از خویشاوندی‌های اسرارآمیز» ظاهر می‌شوند، ایده‌هایی فلسفی‌اند که در منظومه‌هایی شامل پدیده‌های تجربی، مادی و تاریخی سامان یافته‌اند. تنها با رجوع به تکنیک سینماگری مونتاژ است که می‌توان جلوه رویکرد بنیامین را درک کرد. بنیامین خصلت چندپاره و ناپیوسته تجربه مدرنیته را که

1. flaneur
2. Trauerspiel
3. Common Accident
4. idleness

شامل شوک، کشاکش، و تغییر ناگهانی می‌شود، در قالب کلمات می‌ریزد. هانا آرنت در *انسان‌ها در عصر ظلمت جنبه انضمامی سبک انتقادی بنیامین را که در ارتباط نزدیک با مفهوم تجربه است بهتر از دیگران درک کرده*، می‌گوید: وقتی بنیامین می‌خواهد از فاکت‌های انضمامی، رخدادها و اتفاقات، که معانی‌شان نوع‌نما^۱ و بدیهی شده، پرده بردارد، هرگز به گزاره‌های معتبر معمولی تن نمی‌دهد، بلکه در عوض، عبارت‌پردازی او سر از نوعی مشاهده‌گری یا تفسیر و نکته‌سنجی استعاره‌ای درمی‌آورد (نک. آرنت، ۱۳۹۴: ۲۲۳). مجاز معمارانه ساخت/رو-ساخت، ربطی به آن چارچوبی که به «واسطه‌گری دیالکتیکی» آدورنو می‌رسد، ندارد؛ بلکه از دید آرنت، ایده ساخت/رو-ساخت واجد خصلتی استعاره‌ای است. چون استعاره بین دو پدیده پیوستگی‌ای ایجاد می‌کند که از خلال حواس در بی‌واسطگی دریافت می‌شود، باری، نیازی به تفسیر ندارد و به این اعتبار، با استعاره می‌توان بین دو ابژه «قیاس‌پذیری»^۲ برقرار کرد، ابژه‌هایی که به لحاظ فیزیکی بسی از هم دورند (همان: ۲۳۰).

برای بنیامین بین «عناصر فرادست معین در رو-ساخت» و «عناصر ژرف-ساخت همانند»، «مستقیماً یا حتی به طرزی پیشامدی»، هم‌بستگی‌ای در کار نیست؛ در عوض، آنچه هست طرح کلی یک لوگوس است که نمی‌توان آن را از جنس رویکرد دیالکتیکی دانست (Mele, 2004: 23). این معنی با «ژئوفلسفه» دلوز و گتاری، سخت جور است، نیز با رویکرد آدورنو به سیماشناسی بنیامین. چنانکه مولر-دووم می‌گوید: از دید آدورنو، «تجربه غیرقانون‌پذیر، اولین شرط امکان دانش جامعه‌شناختی است» (Müller-Doohm, 2009: 59) آدورنو در این زمینه می‌گوید: «تنها تجربه‌ای که جلوتر از همه، در سایه قضایایی که از قبل موجودند، پناه نمی‌گیرد، موفق می‌شود دگرگونی‌ها در سیماشناسی جامعه را دریابد، و نارسایی نظریه اجتماعی آن را بنا بر ادعا اصلاح کند» (Adorno, 1990: 70). برای بنیامین، منظومه ذاتاً به بازنمایی حقیقت مدرنیته، حقیقتی چندپاره و بریده-بریده، گره خورده است؛ نوعی پارادایم زیبایی‌شناختی که حدود دانش صرفاً عقل‌باورانه جامعه و تاریخ را می‌پوید و یک فرم انضمامی، یک ضدانش نظام‌مند، شامل ایماژها، فیگورها، و پاره‌نوشتارها طراحی می‌کند، فرمی که قادر به اعاده «یکتایی» پدیده‌های تاریخی و اجتماعی است (Mele, 2004: 19).

1. exemplary

2. correspondence

۵- قیاس^۱، تشبیه^۲، و کانون‌های گوناگون^۳

قیاس بین مناظر فکری مختلف، گاهی بامعنا اما غالباً گمراه‌کننده است. کراکائر می‌گوید: «قیاس، رشته پیوند دو پدیده است که از جنبه‌هایی معین، رفتاری مشابه دارند. تشبیه [اما] از خلال یک ایماژ، معنایی را که یک پدیده معلوم برای ما دارد، بیان و روشن می‌کند» (Kracauer, 2004: 154). به این اعتبار دو روش برای گذشتن از سطح واقعیت وجود دارد: الف- قیاس؛ ب) تشبیه (Frisby, 1986: 69). آدورنو در Prisms می‌گوید: «تفاوت‌های بنیادی بین فلاسفه همواره ناشی از نکات ظریف و دقیق است؛ آنچه بیش از همه به طرز آزردهنده سازش‌ناپذیر است، چیزی است که می‌توان آن را مشابه خواند، اما از کانون‌های متفاوت برمی‌خیزد» (Adorno, 1990: 231). تاریخ‌نگاری بنیامین، چنانکه آدورنو می‌گوید، مبتنی بر «بناکردن منظومه‌ای از موجودیت‌های^۴ تاریخی است که به سادگی در مقام مثال‌های هم‌جای‌گزینی برای ایده‌ها در نمی‌آیند، بلکه در یکگی‌شان^۵، خود ایده‌ها را در مقام امور تاریخی و اجتماعی، می‌سازند» (Ibid). این‌طور که معلوم است بین مفهوم‌سازی تصویری دلوز و تاریخ‌نگاری بنیامین و رویکرد آدورنو بدان، سازگاری ظریفی در کار است. به این ترتیب می‌توان به جامعه‌شناسی تطبیقی پرمایه‌ای دست یافت که ضمن آن -به تاسی از کراکائر- «یک پدیده نورش را به دیگری، و تنها به آن، بازمی‌تاباند» (Kracauer, 2004: 155). به این اعتبار همه موضوعاتی را که هدایت و بودلر و کافکا و پروست و بنیامین و آدورنو و دلوز در پرداختن بدان‌ها با هم شریک‌اند -شهر در مقام استعاره مدرنیته، شیوه تفکر انضمامی و تگه‌پاره، معرفت‌شناسی تاریخ، تأمل درباره فرم‌های زمان تاریخی، تجربه مدرنیته، و تحلیل فرهنگ کالایی و غیره- باید «تشبیه»ی در نظر گرفت که از «کانون‌های متفاوت» برمی‌خیزد و پژوهش جامعه‌شناختی یعنی جست‌وجوی این «کانون‌ها».

1. Analogie
2. Simile
3. Centers
4. entities
5. uniqueness

۶- تجربه مدرنیته هدایت

روشنفکران ایرانی درون بافتار مواجهه سنت و مدرنیته در تاریخ خاورمیانه، از این جهت با روشنفکران اروپایی تجربه‌ای همسان دارند که ضمن ایده کابالیستی «تیخون»^۱، می‌توان اِگوی آنها را گردِ رستگاری^۲، بازآوری^۳، بازسازی^۴، بازآرایی^۵، و بازستانی هماهنگی از دست‌رفته، تعریف کرد (Lowy, 2017: 9). بسیاری از آنها خود را در مقام سربازانی تنها علیه گرداب مدرنیته قرون نوزدهم و بیستم می‌یافتند، قربانیان بربریتی که شعله می‌کشید (Ibid). هدایت به این زمینه کلی فکری تعلق داشت، به آنچه گوتته «ادبیات جهانی» می‌خواند. هدایت هم چون روشنفکران اروپایی Mitteleuropa، نسلی از روشنفکران که طی رُبع آخر قرن نوزدهم به دنیا آمدند و نوشته‌های‌شان از رمانتسیسم آلمانی و منابع میسیناییستی یهودی ریشه می‌گرفت، و اندیشه‌ای عمیقاً-به‌طرزی سازماند-یهودی آلمانی داشتند، شکست‌خورده تاریخ بود. هدایت ادبیاتی دارد واجد خطابه‌ای کلی، چنانکه اوئرباخ می‌گوید، «ادبیات جهانی صرفاً به آنچه رایج و بشری است، ارجاع نمی‌دهد، بلکه معطوف به تلفیق امور چندگانه است» (جهانگلو، ۱۳۸۴: ۳۷).

کنش آموزش‌شناختی هدایت که مستظهر به سوژگی فرهیختار اوست از Erziehungی با مایه مشخص شکل می‌گیرد: تجربه زندگی در ایران و هند و اروپا، آن‌هم در ارتباط با منابع و مصادری معلوم. کاتوزیان می‌گوید: «در پاریس [برای هدایت] چیزهای زیادی برای خواندن و دیدن وجود داشت، و روشنایی‌های شهر بسیار درخشان‌تر از روشنایی‌های تهران بود، و کافه‌ها، میعادگاه اعجاب‌آوری به او و دوستان‌اش هدیه می‌کردند» (Katouzian, 2008: 7). لیکن Bildung هدایت از سه جنبه شکل می‌گرفت: مواجهه انتقادی با ساختارهای اجتماعی‌ای که به‌نظرش می‌رسید دریافت «روح عینی» (فرهنگ) را نابود می‌سازند؛ درونیدن آن «روح» از جانب او در پروسه‌ای تربیتی؛ و برخورد با ایدئولوژی‌های نیمه‌تربیت. رویکرد «منفی» هدایت به امور اجتماعی را می‌بایست در زمینه لوازم Erziehung درک کرد، در خویشکاری

1. Tikkun
2. Erlosung
3. restoration
4. reparation
5. reformation

ناکارکردن پارادایم‌های حسانی؛ «هدایت هیچ‌گونه همدردی‌ای با سوژه‌های نوشتارش نشان نمی‌دهد. او درباره زندگی مردم عادی می‌نویسد، و نه برای آنها. در هر صورت رد و نشانه‌های مستمر نکوهش در آن وجود دارد، که بیشتر آنها بر سر دیدگاه‌های مذهبی و اعمال خرافی‌شان فرو می‌بارند» (Ibid: 11). هدایت امر کلی را به میانجی امر جزئی می‌شناخت، یعنی تاریخ جهانی را به واسطه تاریخ ایران تصدیق می‌کرد، آن‌هم از خلال فرمی هنری و ادبی. به این اعتبار شهروندی جهانی هدایت مبتنی بر شناسایی حقوق انسان، در زمینه زبان و فرهنگ بومی - «از پایین» - بود؛ آنچه آرنست و آدورنو «جهان-شهروندی بنیادی»^۱ می‌خوانند (Rensmann, 2011: 8). لیکن شناسایی حقوق دیگری از جانب هنرمندی سرخورده و منزوی، ایجابی و تشویقی نیست، بلکه این معنی غالباً از خلال «نقد منفی» به دست می‌آید. هدایت در پیام کافکا می‌گوید: «آنچه در خواندن آثار کافکا تنش ایجاد می‌کند، این واقعیت نیست که او را می‌توان به شیوه‌های متفاوت تفسیر کرد. بل به این خاطر است که در هر مقوله‌ای احتمال رمزی امر منفی به اندازه امر مثبت وجود دارد» (به نقل از جهانگل، ۱۳۸۴: ۳۹).

Bildung برای هدایت چشم‌گشودن به دنیای عینی مقصودی است که از محدوده قالب‌گونه‌های ذهنی فراتر می‌رود، چه درباره مردم عادی و چه درباره روشنفکران. هدایت در نامه‌ای به مینوی درباره سنت‌گرایی روشنفکران می‌گوید: «از فکر بازگشت به کشور مشدی تقی و مشدی نقی چندشم می‌شود و نوعی بغض قدیمی گلویم را می‌فشارد» (همان: ۳۷). در نامه‌ای دیگر به یک پژوهشگر چک ادبیات فارسی می‌گوید: «هر کسی سعی می‌کند زندگی‌اش را با پیشه‌ای سر کند، مثلاً یکی کمان ابروی راهبه‌ای را می‌کشد، خب، دیگری اشعار سنتی را از بر می‌کند، و یکی دیگر نامه‌های پراکنده می‌نویسد، و تا آخرین روزهای زندگی‌اش از کاری که کرده لذت می‌برد» (همان: ۳۹). تا جایی که به نوشته‌های آخوندزاده و کرمانی و ملکم و حبیب اصفهانی و عبداللطیف طسوجی و زین‌العابدین مراغه‌ای مربوط است، می‌توان برای هدایت منابع فکری قدری یافت؛ منابعی با الگوی انتقادی مشترک که راه Erziehung را برای او هموار می‌کنند (کریمی‌حکاک، ۱۳۹۸: ۱۶۰). فی‌المثل آنچه را آخوندزاده در مکتوبات زیر عنوان «پوئزی» (فن شعر) طرح می‌کند تا مفهوم قدمایی شعر

1. grounded cosmopolitanism

در فرهنگ فارسی را بحرانی کند، می‌توان در رویکرد هدایت به حافظ و ابن‌سینا و خیام و بیدل هم دید (Simidchieva, 2008: 21).

در کار هدایت بالقوگی آموزشی‌ای هست که از مواجهه انتقادی با نیمه‌تربیت، فعال می‌شود. نیمه‌تربیت از ابژه‌های فرهنگی کالا می‌سازد و آنها را تکه‌پاره و همگون می‌کند. از اینجا پرستانه‌گری^۱، بی‌معنایی در تفریق از امور کلی و هماهنگ، و زوال مقاومت آنها در برابر سوژه، رخ می‌دهد. لیکن ابژه‌های فرهنگی در بوف کور «خودفرمان» می‌گردند، چه، هدایت ضمن عینی‌نگری و مواجهه انتقادی با ایدئولوژی‌ها، به تأمل بر نیمه‌تربیت می‌پردازد و به فرم‌های Bildung سنتی رو می‌کند. فردید در اندیشه‌های هدایت می‌گوید: «از همان آغاز دریافتیم که تعاضلی فلسفه جدید بدون نگرشی در فلسفه اسلامی معنی نخواهد داشت. از این‌رو در آن زمان همراه با فلسفه جدید به فلسفه قدیم نیز می‌پرداختم و در آن فرومی‌رفتم. در این رهگذر، هدایت از کسان انگشت‌شماری بود که مرا در کار خود تشویق می‌کرد و دم او تا بدان پایه پاکدلانه و گرم بود که در زندگی معنوی‌ام تأثیر بسیار نهاد» (به نقل از کتیرایی، ۱۳۴۹: ۳۸۸). سنت در اینجا برای هدایت ایدئولوژی‌ای است که منجر به مشارکت او در امری حقیقتاً فرهنگی می‌شود. در تفاسیر فلسفی حول هدایت اما از بی‌رغبتی او در پرداختن به تجربه‌های واقعی می‌گویند، از «هدایت تراژیک»؛ چیزی که با تجربه جز-من در واقعیت بیرونی از جانب هدایت و خویشکاری خیال‌پردازی در بوف کور، نمی‌خواند.

وقتی سوژه رخدادی را «تراژیک» می‌خواند، نهایت کاری که می‌کند توجیه آن با ارجاع به یک عاملیت استعلایی است. با جداسازی تجربه تروماتیکی که بر ما یورش برده از زمینه تاریخی آن، آنچه روی می‌دهد تفریق سوژه از دامنه تصمیم‌گیری درباره عوارض مایه رنج، نیز مسئولیت‌شناسی درباره نتایج آن است (Basterra, 2004: 6). اگر چنانکه میلانی می‌گوید: از «سطر سطر پیام کافکا طنین تراژدی به گوش می‌رسد» (۱۳۸۷: ۲۱۷). آنگاه، دیگر جایی برای سوپرتکتیویته و اصول اخلاقی و سیاست باقی نمی‌ماند، چه، سوژه سر از نوعی «خلاقیت خود-تخریب‌گر»^۲ درمی‌آورد. لیکن عقل و هنر، تنها با آزادسازی انسان از بیگانه‌سازی فرم‌های جوهری قدرت، یعنی فرم‌های سیاسی و دینی و عرفی، می‌توانند او را حفظ کرده و از مسئولیت

1. fetishism

2. self-denying creativity

جمعی در برابر تاریخ بگویند. اما تا جایی که به اولین تجربه «جعل سنت»^۱ در منظومه تراژدی یونانی مربوط است، «خود» غربی اولین خود-بیانگری‌اش را به طرزی پارادوکسی در تفریق از عمل و تصمیم، پیش می‌برد (Basterra, 2004: 8). سنتی که میلانی با رجوع به فاستر از آن زیر عنوان «پست‌مدرنیسم مقاومت» سخن می‌گوید و آثار هنری هدایت را با آن جمع می‌بندد (میلانی، ۱۳۸۷: ۲۲۴). وقتی قهرمان درام تراژیک، «عمل» می‌کند، فعل او تحقق تقدیر را تنها برای لحظاتی به تعویق می‌اندازد؛ آگاممنون یا اتوکلس «عمل» می‌کنند، لیکن اعمال آنها علیه‌شان در مقام نتایجی پُرزیان، وارونه جلوه می‌کنند. عاملیت آنها سرانجام با نیرویی فجیع، غاصب و ویرانگر، علیه‌شان به کار افتاده نابود می‌گردند. به نظر می‌رسد، مدرنیته، رانۀ سیاسی‌رهایی‌بخش را در چارچوبی تراژیک طرح می‌کند، بافتاری که تصمیم و عمل را قهراً منکر است. لیکن این معنی در زمینه فلسفه اخلاق نمی‌بایست با غفلت عقل از آنچه ظاهراً بیرون از حوزه نفوذ آن است، یعنی حوزه امر زیبایی‌شناختی، خلط شود (ایگلتن، ۱۳۹۸: ۳۴).

سوژه موقعیتی را در نظم اجتماعی با پذیرفتن گناه^۲ و تقصیر^۳ ضمن تقدیر اختیار می‌کند. لیکن از آنجا که در زمانۀ مدرن، تقدیر تراژیک دیگر مستقیماً عمل نمی‌کند، سوژه آن را با جوهری کردن ساختارهایی نظیر حقوق، قدرت، تاریخ، و دولت عوض می‌کند؛ حقوق و سیاست و تاریخ جای تقدیر تراژیک را می‌گیرند (Basterra, 2004: 19). در آنچه اسحاق پور درباره زندگی و هنر هدایت می‌گوید، همه عناصر یک سوژکتیویته تراژیک را می‌توان دید: «بدبینی»، «خودکشی»، «چوب دوسرطلا»، نیز جوهری کردن وضع تاریخی و ساختارهای اجتماعی، «زندگی دردناکی که بیشتر از وجودش بود»، «اویزان میان شرق و غرب»، «تجدد ناگزیر»، «استبداد شرقی»، و «عدم تحقق آزادی» (اسحاق پور، ۱۳۸۰: ۱۱). اما این رویداد ناسازنما^۴ که سوژه، مجری سیاست دموکراتیک، نیز هنر خود-آیین است با تبیین اسحاق پور و دیگران نمی‌خواند. تا جایی که به هنر هدایت مربوط است، برای جمع‌بستن سوژکتیویته تراژیک و خود-آیینی نزد او، آن‌هم در زمینه عدم تحقق آزادی سیاسی، قهراً از جنبه‌هایی می‌گذرند که رعایت آنها در کار هنری، ضروری است. به این-

1. invention of tradition
2. guilt
3. Schuld
4. paradoxical

ترتیب اینکه *Erziehung* هدایت از کجا می‌آید، پرسشی است جامعه‌شناختی در بافتار پرتابه‌روی و راسته فکری او؛ جهت حرکت هدایت را می‌بایست از خیال‌پردازی او ضمن برهم‌ریختن زمان قصه بوف کور، آنگاه که در تصاویری وعده «دیگری» می‌دهد، بازشناخت درست به این معنی است که جامعه‌شناسی تجربه مدرنیته می‌بایست از *Erziehung* هدایت بیاموزد.

چهره‌های قصه بوف کور مثل فیگورهای پروژه پاساژها بی‌هویت‌اند و نقش‌های گوناگونی می‌پذیرند. آنها هدفی ندارند، میل به چیزی که تماماً از آن ایشان بشود ندارند و، از این‌رو، مظهر تجربه یک فقدان‌اند. قالب کلی بوف کور گویی شرحی است بر یک نقاشی یا چنانکه دل‌زنده می‌گوید: «آشکارسازی و توسعه روایت مستتر در یک نگاره مینیاتور» (۱۳۹۹: ۲۲۰). تردیدی نیست که وجوه تصویری بوف کور آنقدر برجسته و پرمعنی است که چشم‌پوشیدن از آنها در هر تفسیری، حذف یکی از جنبه‌های برجسته یا حتی شالوده اصلی آن است (همان: ۲۲۲). قصه سه شخصیت محوری دارد که هر یک اضلاع مثلث تصویری رمان را می‌سازند. راوی که نقاش قلمدان است و از وقتی یادش هست به این «شغل مضحک» می‌پرداخته، ابتدا توصیفی از دختر جوان که او را در تفاسیر، «دختر اثیری» می‌خوانند، به دست می‌دهد. تصویر دختر با پیکرپردازی ساقی‌های نقاشی‌های رباعیات خیام مو نمی‌زند: «دختر [...] نگاه می‌کرد بی‌آنکه نگاه کرده باشد؛ لبخند مدهوشانه و بی‌اراده کنار لبش خشک شده بود، مثل آنکه به فکر شخص غایبی بوده باشد - از آنجا بود که چشم‌های مهیب افسونگر، چشم‌هایی که مثل این بود که به انسان سرزنش تلخی می‌زند، چشم‌های مضطرب، متعجب، تهدیدکننده و وعده‌دهنده او را دیدم [...] چشم‌های مورب ترکمنی که یک فروغ ماوراءطبیعی و مست‌کننده داشت، درعین حال می‌ترسانید و جذب می‌کرد، مثل اینکه با چشم‌هایش مناظر ترسناک و ماوراءطبیعی دیده بود که هرکسی نمی‌توانست ببیند؛ گونه‌های برجسته، پیشانی بلند، ابروهای باریک به‌هم‌پیوسته، لب‌های [...] نیمه‌باز [...]، موهای ژولیده سیاه و نامرتب، دور صورت مهتابی او را گرفته بود و یک رشته از آن روی شقیقه‌اش چسبیده بود - بی‌اعتنایی اعضا و بی‌اعتنایی اثیری حرکاتش از سستی و موقتی‌بودن او حکایت می‌کرد، فقط یک دختر رقص بتکده هند ممکن بود حرکات موزون او را داشته باشد [...]، لباس سیاه چین‌خورده‌ای پوشیده بود که قالب و چسب تنش بود» (هدایت، ۱۳۵۶: ۱۳-۱۴).

این‌طور که معلوم است دیگر بهتر از این نمی‌شود هم از دختر مینیاتور ایرانی که از جمله در نقاشی‌های رباعیات خیام ترسیم شده گفت و هم از همانندی بی‌کم‌وکاست او با «یک دختر رقاص بتکده هند». دل‌زنده درباره تصویر دختر می‌گوید: «آیا این تصویر یادآور پیکر زن در نقاشی‌های پیشا-رافائلی و بعد از آنها مکتب زیبایی‌شناس‌ها و هنر انحطاط نیست؟ شباهت زیادی بین این تصویر و پیکرهای زنان ادوارد برن جونز، دانته گابریل روزتی، تصویر سالومه در آثار اوبری بردزلی، و تصویر رقاصه هندی در نقاشی‌های گوستاو مورو وجود دارد» (۱۳۹۹: ۲۲۱). تا جایی که به تصویرپردازی هدایت مربوط است، او دارد از شباهت بین تصاویر دختران، منظومه می‌سازد، منظومه‌ای که قرار نیست لزوماً «معنا»ی خاصی بدهد اما از مجرای تحریک حسیفی، فعال می‌شود، یعنی در مخاطب پریشانی خاطری از جنس هماهنگی ایجاد می‌کند. این رانه‌های عاطفی پیشا-شناختی با مطالعه، یعنی ضمن «وابینی» آنها از زمان‌هایی متباین، در مکانی واحد گرد هم آمده و، به این ترتیب از صورت Erfahrung به Erlebnis درمی‌آیند.

بوف کور حول تصویر دختر می‌چرخد و چنانکه دل‌زنده می‌گوید، «هر دفعه چیزی در آن کم‌وزیاد شده، یا تغییر کرده است. اما قاب تصویر همان است که بود» (همان‌جا). در ادامه، دختر از تصویرش جدا می‌شود و به خانه راوی می‌رود و بر تخت او می‌میرد. راوی برای بازگرداندن زن به زندگی، از روی چشم‌های او که گویی هنوز رگه‌هایی از زندگی در آن وجود دارد، نقاشی می‌کند. «این موضوع با شیوه نقاشی مُرده من تناسب مخصوصی داشت - نقاشی از روی مُرده - اصلاً من نقاش مُرده‌ها بودم» (همان: ۴۲). از اینجاست که شوری در راوی پیدا می‌شود، «هیچ‌گونه فکر و خیالی به‌نظم غیرطبیعی نمی‌آمد. من قادر بودم به‌آسانی به رموز نقاشی‌های قدیمی، به اسرار کتاب‌های مشکل فلسفه، به حماقت ازلی اشکال و انواع پی‌ببرم» (همان‌جا). راوی با پیرمرد قوزی، پیکر بی‌جان دختر را در دشتی پُر از نیلوفر، باری، پُر از زندگی، زیر درخت سروی که پهلویش خُشکی قرار دارد، به خاک می‌سپرد و روی آن، بوته نیلوفری می‌کارد تا زندگی از مُردگی بروید.

لیکن بحرانی‌شدن نحو سنتِ قُدمایی در نتیجه برخورد با دیگری، اگر مبتنی بر رابطه‌ای بارور با امکانات تاریخی نباشد، مجازاً به روئیدن «امر نو» از مزار سنت نمی‌انجامد، چنانکه در ادامه «زن لکاته» جایگزین «زن اثیری» می‌شود، همچون چرخه‌ای تکراری و فاسد. تولد

دوباره «زن اثیری» در نظم قهری جدید، تمثیلی است از احیاگریِ بیهوده که تحقق آن سر از «زن لکاته» درمی‌آورد. در تفسیر دل‌زنده، تفاوت بین تصویرپردازیِ چندباره «زن اثیری» از جانب احیاگران که قهرماً به «انحطاط» می‌انجامد و آنچه او «زیبارویان واقعی سنت نگارگری ایرانی» می‌خواند که «شکوه حاصل از تعادل نمادین اعصارِ پیشین را در خود دارند»، معلوم نیست (همان: ۲۲۴). «زیبارویان واقعی» کیستند که در برابر احیاگریِ «زن اثیری»، غفلت از آنها کار را به «انحطاط» می‌کشاند، چنانکه دل‌زنده «وضعیت فلاکت‌بار زندگی راوی» را نمونه آن می‌داند؟ به نظر می‌رسد، طبق رویکرد پسااستعماری، از آنچه ضمن «نگاه خیره دیگری» به «خودی»، جوهری می‌شود، متهورانه «گدگشایی» می‌کنند اما در ادامه، از جنبه‌هایی دیگر، خود جوهر می‌سازند.

دل‌زنده ادله‌ای منطقی برای ادعای خود مبنی بر وجود «زیباروی سنت تاریخی»، جوهری که در برابر احیاگریِ «زن اثیری» ظاهر شود، اقامه نمی‌کند. اولاً، این بدیل چگونه دوام آورده و ثالثاً، از چه رو در مقام امری مکتوم فعلیت می‌یابد؟ نیز کدام عینیت تاریخی، نماینده «تعادل» بین این دو است؟ به نظر می‌رسد بوف کور وعده‌دهنده عینیتی است که در جای این «تعادل» می‌نشیند و در مقام «دیگری»، عاملیت لازم را برای بازتوزیع نظام حس‌پذیری‌ها دارد. در اینجا مطالعه به‌مثابه کنشی فرهنگی، ضمن استراتژی‌ای از پی بالقوگی، و در مقام بازفعال‌سازی عناصر مکتوم سنت، با نقادی میراث‌گره می‌خورد؛ به این اعتبار در اینجا توسعه‌پذیری، مستظهر به میراث‌کاوی عینیتی است که در لحظه‌ای می‌درخشد و ناپدید می‌گردد. هدایت در مجالس بوف کور این لحظات را در قاب تصویر ثبت می‌کند. مکان تجمیع روایت‌های چندپاره هم که جایی است نزدیک خرابه‌های شهر باستانی ری. در یکی از روایت‌ها، پیرمرد قوزی با حفاری زمین، گلدان عتیقه‌ای را بیرون می‌کشد و آن را در شال خود می‌پیچد و به راوی می‌دهد. طرفه آنکه راوی به خانه رفته، کوزه را از پارچه بیرون می‌کشد و می‌بیند تصویر روی آن، «همان» نقش زن اثیری است. باری، راوی بعد از بررسی تطبیقی دو تصویر، دچار یأس می‌شود، به افیون پناه می‌برد، به خواب می‌رود، و در جهانی تازه چشم باز می‌کند. از اینجا عنصر زمانی روایت ناکار می‌شود و شور کوچگرانه از پی یک آرزو، از تصاویر مفهوم می‌سازد. لیکن مکان همان است که بود: ری. می‌توان گفت که ری در بوف کور، محل تجمیع رویدادهای زمانی ناهمزمان است و برای

راوی، جایی که «همه چیز چون تمثیل بر سرش می آید». راوی از اینجا زندگی دیگری دارد، همسر و دایه و خانه‌ای در شهر. و پیکره‌های نقاشی پاره اول، درون ترکیب‌بندی جدیدی ظاهر می‌شوند: زن اثیری زن لگاته می‌شود که همسر راوی است، پیرمرد قوزی پیرمرد خنزرنزری، و درخت سرو کهن و نهری که از پهلو آن می‌گذرد، اینبار دور از خانه راوی، بیرون از شهر قرار دارند. راوی که از بی‌اعتنایی همسر و بیماری مستأصل گشته از خانه می‌گریزد و به بیرون شهر پناه می‌برد؛ در آنجا، «همان» چشم‌انداز را می‌یابد اما این بار خالی از «زن اثیری»، پیرمرد قوزی، و گل نیلوفر. راوی در بازخوانی خاطره‌اش، کودکی خود را به جای پیرمرد قوزی، و کودکی همسرش را به جای «زن اثیری» می‌نشانند. و سرانجام، یادآوری گذشته بر روی گلدوزی پرده جلوی در اتاق، این‌گونه مجسم می‌شود:

«یک پیرمرد قوز کرده شبیه جوکیان هند شالمه‌بسته زیر یک درخت سرو نشسته بود و سازی شبیه سه‌تار در دست داشت و یک دختر جوان و خوشگل مانند بوگام داسی، رقص بتکده‌های هند، دست‌هایش را زنجیر کرده بودند و مثل این بود که مجبور است جلو پیرمرد برقصد. پیش خودم تصور می‌کردم شاید این پیرمرد را هم در یک سیاه‌چال با مار ناگ انداخته بودند که به این شکل درآمد بود و موهای سر و رویش سفید شده بود» (هدایت، ۱۳۵۶: ۵۸-۵۹).

پیرمرد قوزی که جایش را به پیرمرد خنزرنزری داده و راوی از او به بیرون از شهر پناه برده بود، فی‌الحال بر راوی چون «جوکیان هند» ظاهر می‌شود، احتمالاً مطبوع و خوب. «زن اثیری» همچون «بوگام داسی»، رقص بتکده‌های هند» که به حضور و رقصی جلوی «پیرمرد قوز کرده» مجبور است. هدایت با از-هم-باز-کردن تصاویر و هم‌نشانی دوباره آنها در مجالسی جدید، مسئله‌ای طرح می‌کند: می‌بایست هند را در مقام «دیگری»، جور دیگر دید. در روایت‌های بعدی، به تدریج ارجاعات متنی به هندوستان افزایش می‌یابند، آن‌هم تا حدی که پیکر پیرمرد قوز کرده، هر دفعه با تصویر یکی از شخصیت‌های قصه یکی می‌شود؛ گویی نشانه‌ای از تقدیری جمعی است. ارجاعات به هند در بوف کور به‌گونه‌ای است که به گفته دل‌زنده، «یک بردار جهت‌نمای قوی به‌سوی هند را نمایش می‌دهند، به‌نحوی که دیگر از دلالت‌های نمایه‌ای به هند نمی‌توان صحبت کرد، بلکه با دلالت‌های نشانه‌ای سراسر است به هند مواجهیم» (۱۳۹۹: ۲۲۶). کیفیت شونده مفاهیم در بوف کور از این تصویر به آن تصویر جابه‌جا می‌شود و سرآخر به نشانه سراسر هند می‌رسد. از مجموعه این شدن‌ها؛

جهتگیری، راهنمایی، و مدخلی به هند شکل می‌گیرد؛ به این اعتبار، آنچه در قصه روی می‌دهد، دلالت بر ساختار عمیقی دارد؛ بر «حقیقت»ی دیگر. در تفسیر دل‌زنده، مینیاتور از «عوارض جوهر» اندیشه ایرانی است (همان: ۲۲۷) و از این رو، نمی‌تواند جای این حقیقتِ مکتوم را بگیرد؛ اما آنچه اسحاق‌پور از مینیاتور می‌جوید، «اصل»، یعنی «آرکه»^۱ واقعیت تاریخی است (اسحاق‌پور، ۱۳۹۷: ۱۹). اسحاق‌پور از «اصل» دیرینه مینیاتور و بالقوگی آن برای قصه‌گویی، آن هم در زمینه‌ای تخیلی می‌گوید. مینیاتور هنری است که از ترکیبی مغولی/ تیموری ساخته شده؛ هنری اصطلاحاً «ملی» که نمی‌توان آن را با کلیشه‌های «ملی» تبیین کرد. هنری چکیده^۲ «دگرستان»^۳، دگرستانی در تقاطع بین واقعیت تاریخی و وعده‌های کلیشه‌ای سنت. مینیاتور ایرانی محصول برخورد جریان‌های تاریخی متعدد و «هم نهاد»^۴ آنهاست (نجفی، ۱۳۹۸: ۸).

تربیت کوچگرانه راوی از توجه واپس‌نگرانه و ناهمزمان او به خاطره‌اش شکل می‌گیرد. مجلسی از هند در عالم خیال راوی در مقام لحظه‌ای تکین شکل می‌گیرد و با تحلیل موقعیت خلاق آن، گویی تغییری در سوبژکتیویته او رخ می‌دهد. مفهوم‌سازی در اینجا دیگر کارکردی استدلالی (زبانی) ندارد و علی‌رغم شباهت تصویر پیرمرد هندی به آن دوی دیگر، یعنی قوزی و خنزربنری، آنچه فی‌الحال ترسیم شده، اشاره به دگرستانی دارد که اگر زمان خطی قصه و فرم روایی آن نمی‌شکست، بعید بود دیده شود. علت یابی نشانه‌های تصویری که از هند می‌آید، از خلال یادآوری خاطره راوی ممکن است. تا جایی که به وعده دگرستانی مربوط است، بوف کور با تصویر قلمدان آغاز می‌شود، ضمن تصویری که راوی مدام خود را در حال ترسیمش می‌یابد، با یکی شدن آن با نقش گلدان راغه، ادامه می‌یابد، و با ناپیدی گلدان به پایان می‌رسد.

باری، از فحوای این پژوهش چنین برمی‌آید که یک فلسفه رمانتیکِ تعلیم و تربیت به آرمان رمانتیکِ Bildung می‌رسد و این معنی به نوبه خود مستلزم بررسی آن در بافتار اجتماعی و سیاسی ویژه‌ای است؛ قیام^۵ رمانتیک از اینجا شکل می‌گیرد و به پرسش تربیت

1. arche
2. miniature
3. heterotopia
4. synthesis
5. revolt

انسانی روبه‌روی تربیت سیاسی می‌رسد؛ نقش هنرها و سوژه هنرمند در پروسه تربیت، چیزی نیست که بتوان از این پروسه تفریق کرد. عقیده رمانتیک به نقش سیاسی و اجتماعی تربیت، ریشه در فلسفه اجتماعی رمانتیست‌ها دارد، چه برای آنها هدف از تربیت، توسعه قدرت انسانی‌ست، قدرتی که در ادامه، به خدمت همه نوع هدف اجتماعی و سیاسی درمی‌آید. فی‌المثل، تا جایی که به فلسفه هنر شیلر مربوط است، رمانتیسیسم آلمانی از ابتدا جنبشی زیبایی‌شناختی بود، جنبشی که به قدرت‌رهایی‌بخش هنر در پروسه آفرینش فرهنگ، باور داشت. هنرها برای رمانتیست‌ها، به‌جای دین و حتی فلسفه، سرچشمه تربیت اخلاقی بشوند؛ حتی سرآمدی انسانی برای آنها به‌تعبیر زیبایی‌شناختی، معنی می‌شود - «بهترین زندگی‌ها زندگی زیباست»، زندگی‌ای که فرد همه تجربه‌هایش را درون قالب یک کل سازماندهی می‌ریزد، گویی که یک رمان است (Beiser, 2003: 141). به‌این‌اعتبار بوف کور برای هدایت و مخاطب او شرح ساختمان‌بی‌نظمی تجربه مدرن در ایران است. فردریک بایزر می‌گوید، «[برای رمانتیست‌ها] جامعه و دولت آرمانی، جامعه و دولت بوطیقایی است، که در آن فرمانروایان کارگردانان یک نمایش عمومی پهن‌ورند و در این نمایش، همه شهروندان بازیگرند» (Ibid). نقد اجتماعی برای بنیامین و آدورنو با ایده‌های رمانتیک گره خورده است، و خاستگاه نظریه اجتماعی، نقد ادبی، و تأمل فلسفی بر زبان، ترجمه، و طبیعت هنر در سنت نظریه انتقادی، علاوه بر ایدئالیسم، به رمانتیسیسم آلمانی نیز بازمی‌گردد (Benjamin&Hanssen, 2003: 32). درست در این سنت است که از پی‌واکوی Erziehung و Bildung نزد هدایت، می‌توان به جامعه‌شناسی تجربه مدرن در بوف کور پرداخت، تجربه‌ای که قطعاً تربیتی است. گویی بوف کور به این معنا، چنانکه آگامبن در روش‌شناسی‌اش به مناسبتی دیگر می‌گوید، «نشانگر همه چیزها» است (آگامبن، ۱۳۹۴: ۶۰). آدورنو برای ما همراه با بنیامین و آگامبن و دلوز، منظومه‌ای می‌سازند که می‌توان از قواعد چندضلعی آن، به تجزیه تجربه مدرن در فرهنگ فارسی نگریست.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۷- نتیجه‌گیری

نقشه راه دگرستان از جانب هدایت به هند می‌رسد، «غیر» و «دیگری» ای که می‌توان گفت در جوف «خود»ی حضور دارد؛ در مقام یک وعده. به عبارتی دگرستان در جوف «خود»ی که محمل «غیر»ش هم هست حضور دارد، درست مثل مینیاتور ایرانی. آشکارسازی این «تفاوت» در مقام نایکسانی اما تنها با مطالعه، مطالعه‌ای که تمامی ندارد، ممکن است. به این اعتبار تا جایی که به یک «خود-تو-پر» در پارادایم هویت مربوط است، حداقل دو نتیجه می‌توان گرفت: یکی آنکه از برخورد غرب با شرق و بالعکس -در زمینه‌های تاریخی- «خود»ی ساخته می‌شود سرشار از مسئله، و دیگر آنکه این «خود» غربی یا شرقی، ماهیتاً ناسازنماست و وجودی پر از تنش‌زدگی^۱ دارد. از این رو تا جایی می‌توان با نظریهٔ پسااستعماری همراه بود که از «خود»، لابد در تعارض با «دیگری»، جوهر نسازد. «زیبارویان»ی که دل‌زنده از آنها در سایهٔ تصویر «زن اثری» سخن می‌گوید، عینیتی نامعلوم دارند، اما تصاویر «زن اثری»، پیرمرد قوزی، پیرمرد خنزرپنزی، پیرمرد قوز کردهٔ هندی، و بوگام داسی، از کانون‌های گوناگونی می‌آیند که با تشبیه می‌توان آنها را در یک منظومه جای داد، منظومه‌ای از خویشاوندی‌های اختیاری.

هدایت با احضار لحظه‌هایی از فضای دیگری، آن‌هم درون چارچوب تصویر، لحظه و فضای خودی را بحرانی می‌کند و از این رو، به منظومه‌ای معلق در «فضای میانی» موجودیت می‌بخشد؛ کاری که تنها با هنر می‌توان کرد. به این ترتیب یادآوری یکی از عناصر زمانی در منظومهٔ دیگری، مادامی که درهم‌ریختگی^۲ روایت زمانی قصه، تجربهٔ حسی را تغییر داده و حس-آگاهی را معلق کرده -یعنی برای لحظه‌ای آگاهی از مدار تجربهٔ «عقل»ی خارج شده- موجب بود-بخشیدن به فضای دیگری خواهد شد. از ارتباط تصویر با یک روایت ادبی، تجربهٔ بدیعی از زمان رخ می‌دهد؛ گذشتهٔ متن و آیندهٔ تصویر با هم تلاقی می‌کنند و مخاطب همهٔ قواعد زمان عینی‌اش را در هم شکسته می‌یابد.

ساختارهای اجتماعی جامعهٔ کنترل بر پایهٔ معماری‌های شبکه‌ای بنا شده و از این رو، فرم بررسی آن نیز جامعه‌شناسی رابطه‌ای است. می‌توان از قصهٔ بوف کور آموخت که عنصر آرزو (خیال) در عرض خطوط هوایی حرکت می‌کند و نظم رایج چیزها را با ایجاد تأثیراتی در

1. tensity

2. dislocation

آنها به هم می‌ریزد. جامعه‌شناسی تجربه مدرنیته، بنا بر خصلت چندپاره حقیقت آن، می‌بایست مبتنی بر یک لوگوس متفاوت باشد؛ احتمالاً، تکنیک مونتاژ و روش منظومه، بهترین مکمل جامعه‌شناسی شکل‌نگار مدرنیته است.

پی‌نوشت

۱- Erziehung را به فارسی «تربیت» می‌گویند و آن را در حوزه «آداب» (Manieren) -بیش‌وکم به معنای الیاسی- «ادب» و «آداب معاشرت» می‌دانند. در سنت اسلامی، Erziehung از خلال تعدادی اصطلاح عربی و فارسی بیان می‌شود و به این معانی در قرآن (و گاهی در شعر پیشا-اسلامی) به کار می‌رود: «تعلیم» و «تعلم»؛ «تدریس» و «تأدیب» که به «ادب» می‌انجامد. در دنیای عربی و فارسی معاصر، «تربیت» نزدیک‌ترین معادل برای Erziehung است، آنچه می‌توان فرهیختگی فرهنگی و فکری از خلال Erziehung خواند. Bildung را به فارسی «ساختن» و «یجادکردن» می‌گویند و اگر ملاک، Gestalt یعنی فرم باشد، آنگاه «ترکیب» و «صورت» و اگر ملاک، geistige Formung یعنی معلومات باشد، آنگاه «فرهنگ» و «سواد» معنی شده است. چنانکه بیستا می‌گوید، Bildung دو چهره‌ی عمده دارد: یکی تربیتی و دیگری سیاسی. چهره اول به یونان و آرمان تربیتی آن و از این رو، فرهنگ رومی و جنبش اومانسیم و نو-انسان‌باوری و جنبش روشنگری بازمی‌گردد؛ و چهره دوم به آنچه یک فرد فرهیخته می‌تواند باشد، یعنی به آنچه فارغ از قاعده اجتماعی و آموزش‌گری بیرونی، به پرورش زندگی درونی، نیز روح، روان، شخص، و انسانیت مربوط است. لیکن تا جایی که به منظور ما از این دو واژه در این وجیزه مربوط است، برای شگل و نووالیس و هولدرلین، Bildung معادل Besserung des menschlichen Geschlechts یعنی «توسعه تخمه انسانی» است. به این اعتبار، چنانکه بایزر می‌گوید، Bildung گاهی با Unterricht (تعلیم)، غالباً با Erziehung، و نتیجتاً با Ausbildung (تعلیمات، پرورش) در ارتباط است؛ پروسه‌ای سازمند که از خلال آن، چیزی که بالقوه، ناموده، و مکتوم است بالفعل، آشکار و علیت‌پذیر می‌شود. از این همه، ایده پروسه و محصول فرهنگ‌آموزی و پذیرایی به دست می‌آید، باری، ایده خودآمایی (self-realization)، یعنی پروسه‌ای که از خلال آن، فرد به آنچه هست بدل می‌گردد. از اینجا به Kultur (فرهنگ)، Zivilisation (تمدن)، Geist (روح)، و تفاوت‌های ظریف بین آنها نزد فی‌المثل الیاس می‌رسیم. بیستا و بایزر و دیگران در نوشته‌ها به جای Erziehung و Bildung معادلی به انگلیسی و فرانسه نمی‌آورند و این‌طور که معلوم است در زبان فارسی نیز معادلی برای آن معانی نمی‌توان یافت. از این رو برای پرهیز از معادل‌سازی فوری یا حرف‌نویسی

(transliteration)، در مقاله صورت اصلی این دو واژه آلمانی را می‌آوریم (Gunther, 2020: 40; (Biesta, 2019: 24; Beiser, 2003: 131).
 ۲- واژه Talmud در عبری به معنای مطالعه است.

منابع

- آل احمد، جلال. (۱۳۵۷). هفت مقاله، تهران: رواق.
- آمریکس، کارل. (۱۳۹۸). *ایده‌آلیسم آلمانی؛ راهنمای کیمبرلیج*، ترجمه حسن مرتضوی. تهران: علمی و فرهنگی.
- اردبیلی، محمد مهدی. (۱۳۹۹). «بیلدونگ: ریشه‌ها، کارکردها و دلالت‌ها». *متافیزیک*، (۲۹)، ۱-۱۳.
- اسحاق پور، یوسف. (۱۳۸۰). *بر مزار صادق هدایت*، ترجمه باقر پرهام. تهران: آگه.
- اسحاق پور، یوسف. (۱۳۹۷). *مینیاتور ایرانی، رنگ‌های نور: آینه و باغ*، ترجمه جمشید ارجمند. تهران: دمان.
- ایگلتون، تری (۱۳۹۸). *ایدئولوژی زیبایی‌شناسی*، ترجمه مجید اخگر. تهران: بیدگل.
- آرنت، هانا. (۱۳۹۴). *انسان‌ها در عصر ظلمت*، ترجمه مهدی خلجی. واشنگتن: توانا.
- آگامبن، جورجو. (۱۳۹۴). *نشانگر همه چیزها*، ترجمه علی فردوسی. تهران: دیبایه.
- براهنی، رضا. (۱۳۶۸). *کیمیا و خاک*، تهران: مرغ‌آمین.
- پرستش، شهرام. (۱۳۹۰). *روایت نابودی ناب؛ تحلیل بوردیویستی بوف کور در میدان ادبی ایران*، تهران: ثالث.
- جهانبگلو، رامین. (۱۳۸۴). *بین گذشته و آینده*، تهران: نی.
- دل‌زنده، سیامک. (۱۳۹۹). *تحولات تصویری هنر ایران؛ بررسی انتقادی*، تهران: نظر.
- صنعتی، محمد. (۱۳۸۰). *صادق هدایت و هراس از مرگ*، تهران: مرکز.
- کتیرایی، محمود. (۱۳۴۹). *کتاب صادق هدایت*، تهران: اشرفی-فرزین.
- کراسنوف، لری. (۱۴۰۱). *درآمدی بر پدیدارشناسی روح هگل*، ترجمه حسین مافی‌مقدم و مصطفی محمد دوست، تهران: نقد فرهنگ.
- کریمی حکاک، احمد. (۱۳۹۸). *بود و نمود سخن: متن ادبی، بافتار اجتماعی و تاریخ ادبیات*، تهران: نامگ.
- گلشیری، هوشنگ. (۱۳۷۸). *باغ در باغ*، تهران: نیلوفر.
- مسکوب، شاهرخ. (۱۳۹۴). «یک طرح تحقیق». *مجله اندیشه پویا*، شماره ۴۲.
- میلانی، عباس. (۱۳۸۷). *تجدد و تجدیدستیزی در ایران*، تهران: اختران.

- نجفی، صالح. (۱۳۹۸). «پارادوکس‌های مینیاتور ایرانی». *روزنامه شرق*، شماره ۳۵۱۳.
- نفیسی، آذر. (۱۳۶۹). «دریافتی از بوف کور». *ماهنامه کلک*، شماره ۱.
- نیکبخت، محمود. (۱۳۹۵). *بوطیقای بوف کور*، تهران: گمان.
- هدایت، صادق. (۱۳۵۶). *بوف کور*، تهران: جاویدان.

- Adorno T. W. (1990). *Über Walter Benjamin*, Frankfurt: a. M.
- Adorno T. W. & et al. (1969). *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, Frankfurt: a. M.
- Basterra, G. (2004). *Seductions of Fate: Tragic Subjectivity, Ethics, Politics*, Palgrave.
- Beiser, F. C. (2003). *Romanticism, A Companion to the Philosophy of Education*, (Ed.) R. Curren. Blackwell. 130-143.
- Benjamin W. (1991). *Gesammelte Schriften*, Bd. I-VII. Frankfurt: a. M.
- Bogue, R. (2004). "Search, Swim and See: Deleuze's Apprenticeship". in *Signs and Pedagogy of Images*, (Ed.) I. Semetsky. Nomadic Education. Brill. 1-17.
- Bowie, A. (2013). *Adorno and the Ends of Philosophy*, Polity.
- Cole, D. R. (2004). "Deleuze and the Narrative forms of Educational Otherness". *Nomadic Education*, (Ed.) I. Semetsky. Brill. 17-35.
- Curren, Randall (2003), *A Companion to the Philosophy of Education*, Wiley-Blackwell.
- Deleuze, G. (1987). *Dialogues (with Claire Parnet)*, (Trans.) H. Tomlinson & G. Burchell. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*, (Trans.) P. Patton. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972-1990*, (Trans.) M. Joughin. New York: Columbia University Press.
- Frisby, D. (1986). *Society*, Tavistock.
- Katouzian, H. (2008). *Sadeq Hedayat; His work and his wondrous world*, Routledge.
- Kivela, A. (2012). "From Immanuel Kant to Johann Gottlieb Fichte – Concept of Education and German Idealism". *Theories of Bildung and Growth*, Sense Publishers. 59-87.
- Kotsko, A. & Salzani, C. (2017). *Agamben's Philosophical Lineage*, Edinburgh University Press.
- Kracauer, S. (2004). *From Caligari to Hitler: A Psychological History of the German Film*, Princeton University Press.
- Lewis, T.E. (2020). *Walter Benjamin's Antifascist Education: From Riddles to Radio*, State University of New York.

- Lewis, T.E. (2023). *Educational Potentialities: Collected Talks on Revolutionary Education, Aesthetics, and Organization*, Iskra Books.
- Lowy, M. (2017). *Redemption and Utopia, Jewish Libertarian Thought in Central Europe; A Study in Elective Affinity*, Trans. H. Heaney. Verso.
- Macdonald, I. (2019). *What Would Be Different, Figures of Possibility in Adorno*, Stanford University Press.
- Mele, V. (2004). *Walter Benjamin's Figurative Sociology*, Stockholm.
- Müller-Doohm, S. (2009). *Adorno: A Biography, Translated by Rodney Livingstone*, Polity. Malden, USA.
- Semetsky, I. (2008). *Nomadic Education: Variations on a Theme by Deleuze and Guattari*, Rotterdam, Taipei: Brill Academic Pub.
- Siljander, P & Kivela, A. & Sutinen, A. (2012). *Theories of Bildung and Growth, Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, Springer.
- Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung; Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung*, Vs Verlag.
- Tacussel, P. (1986). "The city, the Player: Walter Benjamin and the Origin of Figurative Sociology". *Sage Journals*, (Trans.) R. Scott Walker. 34 (134), 45-72.

روش استناد به این مقاله:

قلی‌پور، هادی. محمد مهدی رحمتی و حمید عباداللهی چندانق. (۱۴۰۲). «از تربیت (Erziehung) به فرهنگ (Bildung) در تجربه مدرنیته نزد صادق هدایت (جامعه‌شناسی شکل‌نگار تجربه زمان در بوف کور)». *نقد و نظریه ادبی*، ۱۶ (۲): ۱۵۷-۱۸۸. DOI: 10.22124/naqd.2024.26226.2537

Copyright:

Copyright for this article is retained by the author(s), with first publication rights granted to *Naqd va Nazaryeh Adabi (Literary Theory and Criticism)*.

This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original work is properly cited.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی