

## اخلاق مسئولیت و آموزش امید : ماهیت و روش آموزش فلسفه از نگاه دریدا و فریر

حسین مصباحیان \*

دانشگاه تهران

چکیده

این مقاله تلاش کرده است تا از طریق تعریف ژاک دریدا از آموزش و توصیف پائولو فریر از روش آموزش، ماهیت و روش آموزش را مورد بازبینی قرار دهد. در جهت چنین کوششی، قسمت اول مقاله با ارجاع به اثر دو جلدی و مهم دریدا در حوزه فلسفه آموزش، یعنی کتاب *حی به فلسفه*، و مفاهیم دریدایی "دیگری" و "ساخت گشائی"، بحث کرده است که می‌توان از طریق آموزه‌های دریدا، آموزش به طور کلی و آموزش فلسفه به طور خاص را از سطح تکنیک‌ها و روش‌ها به سطحی منتقل کرد که عمیقاً به اخلاق، به غایت زندگی، تاریخ و انسانیت مرتبط باشد. برای حرکت در جهت چنان تلقی‌ای از فلسفه آموزش و چنین منطقی یا هدفی از آموزش، پرس و جوی روشی سازگار با آن نیز اجتناب‌ناپذیر بوده است - روشی که در قسمت دوم نوشته، با ارجاع به اندیشه‌های عمیق و نگاه بدیع متفکر برزیلی - پائولو فریر - به ویژه در دو اثر اصلی او *آموزشگری ستمدیده* و *آموزشگری امید*، و نیز نقد سهمگین او به روش بانکداری آموزش و نظریه پردازی نوین او از "روش مشارکتی آموزش" صورت بندی شده است.

واژه‌های کلیدی: اخلاق مسئولیت، آموزش مشارکتی، دیگری، دریدا، فریر.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

این مقاله در صدد پرتو افکندن بر دو پرسش است: آموزش چیست و روش متناسب با پاسخی که به چپستی آموزش می دهیم، کدام است؟ پاسخ به پرسش اول، در قسمت نخست مقاله و با ارجاع به اثر دو جلدی و مهم دریدا در حوزه فلسفه آموزش یعنی *حقی به فلسفه*، مفهوم پردازی او از "دیگری"<sup>۱</sup> و روش "ساخت گشائی"<sup>۲</sup> او پی گیری شده و بحث شده است که ساخت گشایی برای دریدا در واقع رویکردی مسئولانه به همه امور فلسفی و همه شعب فلسفه از جمله فلسفه آموزش است. از نظر دریدا، چه همچون هایدگر بین دوره های مختلف متافیزیک تمایز بگذاریم، چه این تمایز را به دوره های مختلف فلسفه (فلسفه شناخت با دکارت، فلسفه روحانی با اکهارت، فلسفه نظری<sup>۳</sup> با هگل و غیره) منتقل سازیم و چه فلسفه را برحسب اهداف متفاوت آن (آنتولوژی یا فهم آنچه بوده است، اخلاق یا آنچه به عنوان مطلوب در راه است، و منطقی یا درگیر شدن در آنچه که هست و غیره)، تقسیم بندی کنیم، در هیچکدام از تقسیم بندیهای فوق، در واقع این "موضوع" نیست که فلسفه را مختص و آن را از سایر معارف متمایز میکند، آنچه فلسفه را متمایز می سازد این است که فلسفه روشی از اندیشیدن یا تجربه ای از تفکر است که ما را وادار می سازد که به هستی داری بیشتر خود و تفاوت مان با سایر هستنده ها بیندیشیم. (دریدا، ۲۰۰۲: ۱۰-۶) ساخت گشایی در فلسفه دریدا به مفهوم گشودن سینه یک ساخت یا نهاد برای مهیا ساختن آن جهت ظهور امکانات جدید -- یا لایروبی یک ساخت برای جاری شدن سرچشمه است. در امر آموزش نیز از آنجا که ساخت گشایی، امر پیش بینی نشده را تأیید می کند و به آن متمهد است، و از آنجا که استاد با این روش، دانشجو را برای ظهور امکانات جدید مهیا می سازد، می توان اصولاً ماهیت آموزش را با ارجاع به منطقی و هدفی که ساخت گشائی تمقیب می کند، توضیح داد.

برای حرکت در جهت چنان منطقی یا هدفی از آموزش، پرس و جوی روشی سازگار با آن نیز اجتناب ناپذیر می نماید. روشی که در قسمت دوم نوشته، با ارجاع به اندیشه های پائولو فریر در دو اثر اصلی او *آموزشگری ستم دیده*<sup>۴</sup> و *آموزشگری امید*<sup>۵</sup>، و نیز نقد سهمگین او به روش بانکداری آموزش<sup>۶</sup> و نظریه پردازی نوین او از "روش مشارکتی آموزش"<sup>۷</sup> صورت بندی شده است. فریر در حوزه فلسفه آموزش، معتقد بود که نه تنها باید روش خواندن کلمه را آموخت، بلکه همچنین باید روش خواندن جهان را نیز تعلیم داد. فریر از آنجا که انسان را یک موجود پایان ناپذیر و امر آموزش را یک تلاش مداوم و ناتمام می داند، هشدار می دهد که آموزش های خودش نیز باید مشمول این قاعده کلی شود. او خوانندگان آثار خود را از اینکه آموزه های او تبدیل به متدولوژی شوند، بر حذر می دارد و از آنان می خواهد که آموزه هایش را چنان بخوانند و نقد کنند که از آنها چیزهایی به کلی جدید سرزند. در جهت چنین رویکردی، فریر معتقد بود که شکل گیری یک آگاهی انتقادی برای به پرسش کشیدن ماهیت جهان

معاصر و زمینه های تاریخی و اجتماعی آن ضرورتی تام دارد. امری که در صحنه آموزش جز از طریق یک گفتگوی متقابل و کاملاً آزاد بین شاگرد و معلم میسر نمی شود. آموزش مشارکتی هیچگاه نمی تواند با منافع ستمگران سازگار شود. چرا که هیچ نظم ستمگرانه ای اجازه طرح پرسش " چرا؟ " را به ستمدیده نمی دهد. در حالیکه پرسش مذکور در ذات آموزش مشارکتی قرار دارد تا آن اندازه که می توان گفت این روش اصولاً انقلابی است یعنی از همان آغاز " گفتگویی " است. ( فریر، ۱۹۷۰: ۱۲-۱۰ ) توضیح ماهیت آموزش از طریق فلسفه ساخت گشائی دریدا و توضیح روش آموزش بر اساس روش مشارکتی پائولو فریر، نتایجی به دست داده است که در بخش ملاحظات پایانی فهرست شده اند.

### آموزش به مثابه مسئولیت

از آنجا که این بخش از نوشته قصد دارد تا با ارجاع به اندیشه های دریدا بحث مربوط به آموزش را پی گیری کند، قبل از هر چیز باید رابطه دریدا را با فلسفه آموزش نشان دهد. اخیراً کتابی منتشر شده است تحت عنوان *دریدا و آموزش*<sup>۴</sup> که جنبه های مختلف تفکر فلسفی دریدا در امر آموزش را تحلیل کرده است. در این کتاب سعی شده است که دریدا به عنوان یکی از برجسته ترین فیلسوفان معاصر آموزش معرفی گردد. واقعیت این است که دریدا متجاوز از سه دهه یعنی از سال ۱۹۷۵ که به " گرف " می پیوندد تا سالهای پایانی عمرش درگیر امر آموزش بوده است. دریدا در سال ۱۹۹۰ تصمیم می گیرد که کل متونی را که او در آنها به مسائلی نظیر آموزش و تحقیق، مدرسه و دانشگاه پرداخته بود، به همراه کلیه مطالبی که در باب در خطر بودن تکامل و تحول تفکر فلسفی نوشته بود را در کتابی دو جلدی به نام *حق* به فلسفه منتشر سازد؛ او در آغاز این کتاب تأکید می کند که قصد داشته است که یک کتاب جلدی و منازعه برانگیز که می تواند به شمار " حق همگان به فلسفه، یا حق دسترسی همگان به فلسفه " تبدیل شود، بنویسد. منظور او از این شمار این است که فلسفه باید از حصارهای کهنه و مهجور دانشگاهها بیرون آید و این خود مستلزم تغییر رابطه ما با فلسفه و اندیشیدن و سخن گفتن از چیزی به نام فلسفه در راه است. ( دریدا، ۲۰۰۲: ۴-۲ )

در حالیکه دریدا در جلد نخست این کتاب که تحت عنوان *چه کسی از فلسفه می ترسد؟* منتشر شده است، گاه به مسائل مشخص سیاسی جهان ارجاع می دهد تا با ارجاع به آنها مقدمات لازم برای ورود به تحلیل ساخت گشایانه از آموزش را فراهم آورد، مقالات گرد آوری شده در این کتاب با مسائلی گسترده تر از مسائل سیاسی سرو کار دارد. او با دقت و سخت گیری مرسوم خود در واقع به تبار شناسی مفاهیم مرکزی، کلیدی و اصلی ای می پردازد که امر آموزش و به تبع آن دانشگاه با آن مواجه است. این مفاهیم شامل مفاهیمی نظیر مفهوم طبقه،

مفهوم زبان یا آنچه "زبانهای طبیعی" (مانند زبان فرانسه) خوانده شده است، و نیز تحلیل فلسفی "نهادینه کردن فلسفه در دانشگاه" است.

در جلد دوم کتاب تحت عنوان چشم‌های دانشگاه که عمدتاً به فلسفه دانشگاه اختصاص یافته است، دریدا نظرات فیلسوفانی چون کانت و شلینگ را مورد بررسی قرار می‌دهد و مسئله مرکزی و اصلی تحقیق و تدریس فلسفه را با آنچه که خود مسئولیت دانشگاه<sup>۱۱</sup> می‌خواند، پیوند می‌دهد. واضح است که مطالبی که در این دو جلد گردآوری شده اند مجموعه‌ای از دستورالعمل‌ها و احکام نیست که بتوانند در امر آموزش به کار روند. هدف از این تأکید این نیست که بر امر دیگری یعنی بر ضرورت توجه به عمق آثار دریدا پیرامون آموزش تأکید شود، بلکه هدف به سادگی این است که هر تلاشی برای خلاصه کردن مفاهیم پیچیده فلسفه آموزشی دریدا، به بدخوانی او منجر خواهد شد و نتیجه‌ای به بار نخواهد آورد.<sup>۱۲</sup> بنابراین همانگونه که خود دریدا می‌گوید، قرائت دقیق و احترام آمیزی برای فهم متن لازم است، قرائتی که "مستلزم صرف وقت، انضباط و حوصله است. کاری که نیازمند خواندن چندین باره متن و به کار گرفتن اشکال جدید قرائت متن است." (دریدا، ۱۹۹۵b: ۳۰۱) چنین قرائتی مستلزم به کار بستن روش ساخت‌گشایی است. ساخت‌گشایی می‌تواند خواننده فکور دریدا را به بازاندیشی پیرامون آموزش، و تحلیل فرضیاتی که در موضوعات مرتبط با فلسفه آموزش نهفته است، هدایت کند.

دریدا در این کتاب دو جلدی، دو امر را به موازات هم پیش می‌برد، نخست به رسمیت‌شناختن حق هر فردی برای فلسفه ورزیدن (در نظر و در عمل)، و دوم تأکید بر ضرورت تلاش جهت فراهم آوردن امکانات بیشتر برای دسترسی تمداد بیشتری از مردم به فلسفه. او علاوه بر این دو، به امر مهم دیگری هم می‌پردازد و آن در واقع همان وظیفه‌ای است که نوشتن چنین کتابی بر یک نویسنده دیکته می‌کند: تأمل بر دیدگاهها و تاریخ آنچه که همواره با "حق به فلسفه" پیوند داشته است. دریدا اما از خطرات و تبعات چنین حقی، "حق همگان به فلسفه" آگاه است:

حق به فلسفه، به هیچ وجه به این معنا نیست که می‌توان یا باید یک رابطه بی‌واسطه و فوری با فلسفه برقرار کرد. هیچ چیزی به نام آنچه که می‌تواند فلسفه خودانگیز یا خلق الساعه<sup>۱۳</sup> نامیده شود، فلسفه‌ای که در کافه‌های بی‌شمار پاریس تمرین میشود، وجود ندارد. به هیچ رو نمی‌توان باز تولید الگوهای آماده فکری را فلسفه نامید. .... هیچ فعالیت فلسفی‌ای نمی‌تواند شکل بگیرد مگر آنکه پیشاپیش حداقل منابع حوزه فعالیت فلسفی مورد نظر، سبک بیان فلسفی و زبانی که فلسفه با آن سخن می‌گوید، مورد سنجش قرار گرفته باشد. برخلاف تصور ساده از فلسفه، که در آن فلسفه ورزی مترادف با در افکندن پرسش دانسته می‌شود، من ترجیح می‌دهم که بگویم، لازمه فلسفه ورزی نه فقط طرح پرسش که دانستن این امر است

که چگونه این پرسش طرح شود... آنچه فلسفه را از سایر معارف متمایز می سازد این است که فلسفه روشی از اندیشیدن یا تجربه ای از تفکر است که ما را وادار می سازد که به هستی داری بیشتر خود و تفاوت مان با سایر هستنده ها، بیندیشیم. (دریدا، ۲۰۰۲: ۱۰-۶)

دریدا سپس می پرسد: تدریس فلسفه آنگاه چگونه باید باشد؟ چه انتظاری از آن هست؟ تا کجا باید خطر کرد؟ پاسخ به این پرسش ها را دریدا با ارجاع به روش ساخت گشایی در امر آموزش می دهد. گاه گفته اند که ساخت گشایی به هر چیزی مربوط است جزء موضوعاتی نظیر مسئولیت و اخلاق. گاه حتی دریدا را "همچون یک شیطان، یک آنارشیت سر چهار راه ها، یک نسبت گرا و یا حتی نیهیلیست به تصویر می کشند که تلاش زائد الوصفی می کند تا سنن، نهادها، ارزش ها و اعتقادات را نابود سازد، خود فلسفه و حقیقت را حتی به استهزاء کشد، تمام دستاوردهای روشنگری را بی اثر کند و [نمایش غیرمسئولانه و بی معنی خود را جایگزین آنها] نهادها - ارزش ها - اعتقادات فلسفه - حقیقت - روشنگری [سازد]." (کیوتو، ۱۹۹۷: ۲۶)

میشل فوکو و ادوارد سمید نیز، "به روشی استهزاء آمیز، اظهار کرده اند که ساخت گشایی در واقع هیچ چیز جز بیان استادانه و موشکافانه یک روش شناسی آموزشی جدید یا یک فن تفسیر پسا ساختارگرایانه از متن نیست." (ترایفونس، ۲۰۰۰: ۲۷۱)

برای دریدا اما "ساخت گشایی" نه یک شوخی فکری است و نه یک نسبت باوری نیهیلیستی و نه حتی یک روش جدید هرمنوتیکی، که تحت حمایت مؤسسات تثبیت شده فرهنگی، آسوده خاطر نوشته های به جا مانده را تفسیر کند. ساخت گشایی در واقع رویکردی مسئولانه به همه امور فلسفی و همه شعب فلسفه از جمله فلسفه آموزش است. ساخت گشایی یا Deconstruction در فلسفه دریدا به مفهوم گشودن سینه یک ساخت یا نهاد برای مهیا ساختن آن جهت ظهور امکانات جدید - یا لایروبی یک ساخت برای جاری شدن سرچشمه و نیاندیشیده مانده های یک مفهوم است.

یکی از گویاترین و انضمامی ترین مثال ها برای روش ساخت گشایی دریدا مفهوم "دوستی" است. دریدا در کتاب *سیاست های دوستی* "با نقل قولی منسوب به ارسطو که آی دوستان من دوست وجود ندارد، تلاش می کند معنای دوستی را در مقابل دوستی موجود قرار دهد. (دریدا، ۱۹۷۷: ۱) او با این نقل قول از یک سو دوستان را مورد خطاب قرار می دهد و از سوی دیگر به آنها می گوید که وجود ندارند. دریدا با این شیوه و از طریق بررسی تاریخ فلسفی دوستی سعی می کند سینه واقعیت دوستی را برای ظهور امکاناتی جدید، امکاناتی که سبب ارتقاء دوستی می شود، بگشاید. او بدین ترتیب دوستی ای که وجود ندارد را در مقابل وضع موجود دوستی قرار می دهد. از نظر دریدا دوستی ای که وجود ندارد، می تواند به وجود بیاید و تحقق یابد و از همین رو است که او به آن "دوستی در راه" می گوید. همین شیوه را دریدا درباره دموکراسی، فلسفه و آموزش بکار می گیرد.

در امر آموزش، دریدا سعی می‌کند که به بازسازی ساختار آموزش یا به عبارتی به ساخت گشایی آموزش بپردازد. دریدا می‌گوید ساخت گشایی عدالت است. (دریدا، ۱۹۹۰: ۹۴۵) چرا که ساخت گشایی به تبیین رابطه من و دیگری می‌پردازد. شرط آموزش از نظر دریدا، دغدغه برای دیگری و مسئولیت برای دیگری است. ساخت گشایی در امر آموزش از نظر دریدا، مدام با این پرسش‌ها سروکار دارد که منظور از فکر کردن درباره دیگری، درس دادن به دیگری و دانستن درباره دیگری به عنوان دیگری چیست. دیدیر کاهن در مقاله‌ای تحت عنوان "دریدا و مسئله آموزش، فضای جدیدی برای فلسفه" نه تنها روشن می‌سازد که چگونه مسئله آموزش در قلب آثار دریدا جای دارد، بلکه همچنین روشن می‌سازد که اینگونه نیست که ساخت گشایی و آموزش به نحوی تصادفی در فلسفه دریدا به هم پیوند یافته باشند. کاهن بحث می‌کند که اگر به پروژه ساخت گشایی به نحوی عمیق نگریسته شود، درخواهیم یافت که مسئله ساخت گشایی در واقع مسئله آموزش است. پرسش اصلی در این سطح این است که چه زمانی من می‌توانم "دیگری را به مثابه دیگری" آموزش دهم و پاسخ کلی این است که فقط زمانی چنین کاری میسر است که آموزش به طور کلی و آموزش فلسفه به طور خاص از سطح تکنیک‌ها و روش‌ها به سطحی منتقل شود که عمیقاً به اخلاق، سیاست و نهایتاً به غایت زندگی، تاریخ و انسانیت مرتبط باشد. (کاهن، ۲۰۰۱: ۳)

در سال ۱۹۷۵ وقتیکه دریدا تمهیدش به گرف را امضاء می‌کند، فقط به خاطر "حق به فلسفه" که او احساس می‌کند از طریق قدرت سیاسی زمان مورد تهدید قرار گرفته است، نیست که مبادرت به چنین عملی می‌کند، بلکه همچنین به این سبب به گرف می‌پیوندد که احساس می‌کند نوع دیگری از فلسفه، فلسفه مبتنی بر حرفه‌ای‌سازی، سود باوری و فایده‌گرایی، در مقابل فلسفه قرار گرفته است. بنابراین تقابل گرف با قدرت سیاسی بر سر فلسفه و "نه فلسفه" یا "کم فلسفه" نبود. تقابل دو نوع فلسفه بود. دریدا می‌نویسد که هدف گرف دقیقاً "سازماندهی پیکره‌ای از تحقیق پیرامون پیوندی بود که بین فلسفه و آموزش آن وجود دارد." (دریدا، ۱۹۹۰ a، ۱۶۲: کاهن، ۲۰۰۱: ۱۵) اساسنامه گرف که دریدا یکی از نویسندگان اصلی آن بود، ماهیت گرف و آنچه موضوع جدل بود را روشن می‌سازد:

ما فکر نمی‌کنیم که اندیشیدن بر روی آموزش فلسفه را بتوان از تحلیل شرایط سیاسی - تاریخی و به طور کلی وظایف سیستم آموزشی جدا کرد. از آنجا که هیچ تحقیق نظری وجود ندارد که نتایج عملی و سیاسی در پی نداشته باشد، گرف نیز محلی خواهد بود که در آن مواضع فکری اتخاذ شده در خصوص نهاد دانشگاه مورد بحث قرار خواهد گرفت و بر اساس تحقیق و نقدی اصیل، اقدامات عملی‌ای نیز اتخاذ خواهد گردید. (دریدا، ۱۹۹۰ c، ۱۵۲: کاهن، ۲۰۰۱: ۱۵)

علاوه بر این، آنچه دریدا را در فلسفه آموزش برجسته می‌سازد، وارد کردن عنصر مسئولیت به عرصه آموزش است. وشاید از همین رو است که "فلاسفه آموزش و نظریه پردازان برنامه آموزشی در سرتاسر جهان توجهی ویژه و علاقه‌ای فزاینده به آثار او و نظریه او از ساخت گشایی نشان داده‌اند." (بایستا، ۲۰۰۱: ۳) دریدا در واقع تلاش می‌کند تا ارتباط نزدیکی بین ساختارشنکی و مسئولیت برقرار کند. او بارها و در جاهای مختلف تأکید می‌کند که ساخت گشایی را نباید با ویران‌سازی یا نابود کردن چیزی یکی گرفت. در حقیقت یکی از برجسته‌ترین موضوعات در کارهای دوره دوم حیات فکری دریدا، مسئله مسئولیت است. او تلاش کرده است که مسائل اخلاقی و فلسفه را به هم نزدیک سازد، بی‌آنکه پروژه فلسفی ساخت گشایی خود را، پروژه‌ای که در دوره اول حیات فکری دریدا به نظر در تقابل با فلسفه اخلاق قرار داشت، در این میان قربانی کند. از نظر دریدای ما تأخر، اخلاق و تأمل فلسفی در هم تنیده‌اند و شخص حتی زمانی که شروع به طرح پرسش می‌کند پیشاپیش خود را در یک وضعیت بهتر یا بدتر، از نقطه نظر اخلاقی قرار داده است، وضعیتی که واجد حدی از مسئولیت است. از اینرو می‌توان ادعا کرد که حتی با قرائت محتاطانه فلسفه ماتاخر دریدا، می‌توان نوعی سازگاری بین پروژه اخلاقی و فلسفه او برقرار کرد. (سادلر، ۲۰۰۳: ۷)

پرسشی که در اینجا قابل طرح است، این است که از چه رو دریدا در آثار متأخرش به سمت موضوعات اخلاقی (و حتی سیاسی و مذهبی) گرایش پیدا می‌کند. یک پاسخ وسوسه‌انگیز به این پرسش می‌تواند این باشد که پروژه او باید منجر به نتیجه‌ای می‌شد که مقدمات آن در آثار اولیه اش فراهم آمده بود. دریدا مطابق با این تمییر در واقع می‌خواهد نشان دهد که "هیچکس نمی‌تواند این ادعا را به فلسفه نسبت دهد که فلسفه رها و مبرا از مسئولیت است." (سادلر، ۲۰۰۴: ۷) در کتاب اشباح مارکس حتی، دریدا پروژه ساخت گشایی را به عنوان یک پروژه سیاسی توصیف می‌کند و می‌نویسد: "حتی در جاییکه مورد تصدیق قرار نگرفته است، و یا حتی مورد غفلت و انکار قرار گرفته است، نوعی تمهد در فلسفه سیاسی، فلسفه‌ای که به نحوی ضمنی به همه فلسفه‌ها و تفکرات فلسفی ساخت می‌بخشد، در جریان است." (دریدا، ۱۹۹۳: ۹۳) این تمهد مستتر در فلسفه سیاسی خود نمادی از حضور عنصر مسئولیت در پروژه ساخت گشایی دریدا است. مسئولیت اما قاعداً باید از طریق یک موضوع مسئولانه خود را نشان دهد، سؤال بنابرین این است که دریدا چگونه بین پروژه خود و امر مسئولانه رابطه برقرار می‌کند؟ در کتاب هدیه مرگ، دریدا اینگونه به این پرسش پاسخ می‌دهد:

بگذارید فراموش نکنیم که "موضوع پردازی"<sup>۱۸</sup> نامناسب از اینکه مسئولیت چیست یا چه باید باشد خود یک موضوع پردازی غیرمسئولانه است. ندانستن، چه بر اثر فقدان معرفت لازم باشد، چه بر اثر فقدان آگاهی از معنای مسئولیت، به خودی خود نشانه‌ای از فقدان مسئولیت است. برای مسئول بودن لازم است که به این پرسش که مسئول بودن چه معنایی

دارد، پاسخ داده شود. برای اینکه اگر درست است که مفهوم مسئولیت، در قابل اطمینان ترین و معتبرترین شکل تداوم آن در تاریخ، همواره به طور ضمنی با عمل، با انجام دادن، با پراکسیس و با یک تصمیم سر و کار داشته است، تصمیمی که از ضمیر ساده اخلاقی و یا از درک تئوریک فراتر می رفته است، به همان نسبت نیز این مطلب حقیقت دارد که همان مفهوم [مفهوم مسئولیت] نیازمند یک تصمیم یا یک عمل مسئولانه برای دریافت پاسخ پیرامون چیستی خود است. (دریدا، ۱۹۹۵: ۲۵)

دریدا، در سال ۱۹۸۰ در مراسم دومین سالگرد تأسیس تحصیلات تکمیلی دانشگاه کلمبیا، از نوع جدیدی از مسئولیت تحت عنوان آموزش به مثابه مسئولیت سخن می گوید. مسئولیتی که متکی بر ساخت گشایی است. رویکردی که نه سازمانهای آموزشی و محافل آکادمیک موجود را به بقای خود امیدوار می سازد و نه به ویران سازی غیرمسئولانه آنها - که از نظر دریدا قطعی ترین نتیجه اش رها کردن هر چیزی به حال خود و در نتیجه تحکیم وضع موجود این مؤسسات است - می پردازد. او سخنرانی خود را در این مراسم با پرسش ها و عبارات برانگیزاننده زیر آغاز می کند که: "اگر ما [عناصر دانشگاهی] می توانستیم بگوییم ما، شاید از خود می پرسیدیم کجا هستیم؟ چه کسانی هستیم؟ چه چیزی و چه کسانی را نمایندگی می کنیم؟ آیا ما مسئول هستیم؟ در برابر چه کسانی و برای چه امری؟" (دریدا، ۱۹۹۲: ۳)

دریدا با طرح این پرسش ها تلاش می کند که ضمن توصیف آموزش به مثابه دغدغه برای دیگری، تفاوت فلسفه ساخت گشایی خود را هم با نسبت باوری غیرمسئول و هم با محافظه کاری غیرمسئول نشان دهد. او در این سخنرانی دقیقاً درباره مسئولیت آکادمیک بحث میکند و نوع جدیدی از مسئولیت را که نه در توسل به "عقل عملی محض و یا مفهوم محض قانون" (دریدا، ۱۹۹۲: ۱۱-۱۰)، بلکه در اتکاء به روش ویژه دریدا، ساخت گشایی، روشی که در امر آموزش منحصر و محدود به فرم های متدولوژیکی نمی ماند، جستجو می کند.

مایکل پیترز در مقاله ای تحت عنوان "اومانسیسم، دریدا و علوم انسانی جدید"، ضمن اشاره به مقاله هایدگر با عنوان "نامه ای در خصوص اومانسیسم"، که در آن هایدگر ضمن بررسی دقیق تاریخی و فلسفی مفهوم اومانسیسم، از اشکال مختلف اومانسیسم معاصر فراتر می رود و درکی متفاوت از آن ارائه می دهد، تا ملات دریدا در خصوص اومانسیسم و علوم انسانی جدید را رویکردی کاملاً جدید و متفاوت می بیند. از نظر پیترز دیدگاه دریدا این است که علوم انسانی جدید را باید با مسائلی که درباره وظیفه دانشگاه در دوران ما وجود دارد، پیوند داد و از مفهومی به نام "علوم انسانی در راه" سخن گفت. علوم انسانی و هر چیز دیگر "در راه"، اما همانا ذات ساخت گشایی است. بنابراین واضح است که ساخت گشایی هم در نقد و افشای هر امری و در اینجا علوم انسانی، صراحتی رادیکال دارد و هم در توجه به آینده، به عنوان امری در راه و در اینجا علوم انسانی در راه. ساخت گشایی در امر آموزش در حقیقت امر پیش بینی نشده را



تأیید می کند و به آن متمهد است. ( پیترز ، ۲۰۰۱ : ۲۱۱ ) امر پیش بینی نشده یعنی همانا ظهور و رویش متفکران و نوابغ از طریق روش ساخت گشایی . در امر آموزش استاد ، دانشجو را برای ظهور امکانات جدید مهیا می سازد . یک چنین هدفی جز با تکنیک ها و روش های مشارکتی آموزش که از طریق پائولو فریر قابل پیگیری است ، امکان پذیر به نظر نمی رسد .

### روش به مثابه امری رهائی بخش

پائولو فریر ، متفکر و فیلسوف آموزش برزیلی ، معتقد بود که نه تنها باید روش خواندن کلمه را آموخت ، بلکه همچنین باید روش خواندن جهان را نیز تعلیم داد . امری که انجام آن با روش های موجود آموزشی امکان پذیر نیست . از نظر فریر دو روش عمده در امر آموزش قابل شناسایی است ، روش بانگداری و روش مشارکتی.

فریر ضمن نقد رابطه موجود بین شاگرد و معلم که در آن معلم یک " گوینده پرحرف و شاگرد یک شنونده صبور ، " ، " معلم یک ذخیره گذار و شاگرد یک ذخیره شونده ، " است ، این سیستم و رابطه را رنج آور می خواند و می نویسد : " آموزش از بیماری روایت گری رنج می برد . " ( فریر ، ۱۹۷۰ : ۲ ) روایت گری منجر به این امر می شود که دانشجو آنچه را که روایت شده است ، به نحوی مکانیکی حفظ کند ، به خاطر بسپارد و این امکان را فراهم سازد که هر وقت استاد لازم داشت ، بتواند از آن منبع ، یعنی ذهنی که در آن ذخیره شده است ، هر چیز که لازم داشت از طریق طرح پرسش های مشخص ، بردارد . آموزش ، بنابراین تبدیل می شود به " ذخیره گذاری " . روندی که در آن دانشجویان ذخیره شونده هستند و آموزگاران ذخیره گذار. فریر این نوع آموزش را آموزش انباشت محوری ( بانگداری ) می نامد و می نویسد :

در این روند آموزشی دانشجویان فقط فرصت می یابند که گردآورنده اطلاعاتی شوند که در آنها ذخیره شده است . نرم ترین کلماتی که در مورد این شیوه آموزشی می توان به کاربرد این است که این روش به مرگ خلاقیت می انجامد . چرا که جدا از ضرورت تحقیق ، جدا از امر گفتگو ، به عنوان دو پایه اصلی آموزش ، اصولاً در این روش دانشجویان انسان به حساب نیامده اند ... دانش تنها از طریق ابتکار و ابداع مداوم ، از طریق پژوهش خستگی ناپذیر، بی تاب و امیدوارانه انسان در جهان ، با جهان و با یکدیگر ، حاصل می شود . ( فریر ، ۱۹۷۰ : ۳ )

در سیستم آموزش به مثابه بانگداری اما " دانش به عنوان هدیه ای تلقی می شود که توسط کسانی که خود را صاحبان دانش تلقی می کنند ، به آنهایی که فاقدان معرفت تلقی می شوند ، اعطاء می شود . " ( فریر ، ۱۹۷۰ : ۳ ) این روش با نادیده گرفتن مطلق دیگری ، که ویژگی اصلی ایدئولوژی ستمگری است ، حقیقت آموزش و دانش را مورد غفلت قرار می دهد. فریر با بکار گرفتن دیالکتیک معروف هگل در خدایگان و بنده ، رابطه استاد و دانشجو در

سیستم آموزش به مثابه بانکداری را اینگونه شرح می دهد: " دانشجویان ، از خود بیگانه شده ، همچون برده در دیالکتیک هگلی ، نادیده گرفته شدن خود را می پذیرند و آن را با حضور معلم و دیده شدن معلم پیوند می دهند و توجیه می کنند ... اما برخلاف برده آنها هرگز تشخیص نمی دهند که آنها نیز به معلم آموزش می دهند. " ( فریر ، ۱۹۷۰ : ۴ )

نقطه آغاز آموزش اصولاً باید تلاش برای حل کردن تناقض موجود در رابطه بین معلم و دانشجو باشد . هر دو طرف رابطه باید به نحوی همزمان بپذیرند که در حال یاد دادن و یاد گرفتن هستند . تنها در این صورت است که حرکت علیه ستمگری در امر آموزش شکل می گیرد . این راه حل به هیچ وجه از مفهوم آموزش به مثابه بانکداری قابل استخراج نیست ، چراکه آموزش به مثابه بانکداری نه تنها بر سر رابطه خدایگانی و برده گی در امر آموزش پای می فشارد ، بلکه از طریق کنش های زیر به آن دامن می زنند ، روش ها و کنش هایی که در واقع بازتاب و انعکاسی از کنش های یک جامعه ستمگر به طور کلی است . در این روش :

معلم یاد می دهد و دانشجو یاد می گیرد . معلم همه چیز می داند و دانشجو هیچ چیز نمی داند . معلم فکر می کند ، و دانشجو از فکر او بهره می گیرد . معلم سخن می گوید و دانشجو بردبارانه و با فروتنی گوش می دهد . معلم نظم می دهد و دانشجو نظم می پذیرد ... معلم موضوع و متن درس را انتخاب می کند و دانشجو ، که مورد مشورت قرار نگرفته است ، خود را با آن وفق می دهد . معلم اقتدار مفروض علمی خود را با اقتدار حرفه ای خود در می آمیزد و آن را در مقابل آزادی دانشجو قرار می دهد . معلم فاعل روند یادگیری است و دانشجو ابژه یادگیرنده صرف . ( فریر ، ۱۹۷۰ : ۴ )

بنابراین جای تعجب نیست که در مفهوم آموزش به مثابه بانکداری ، انسانها موجوداتی رام و برنامه پذیر تلقی شوند . قابلیت نظام آموزشی مبتنی بر آموزش به مثابه بانکداری ، در کاهش یا حتی الغای خلاقیت دانشجو ، می تواند به سادگی ستمگرانی را که نه علاقه ای به تغییر چیزی دارند و نه در پی روشن کردن حقیقتی هستند ، سرویس دهد و خدمت کند . فریر ضمن ارائه بحثی مفصل پیرامون رابطه درونی ستمگری و نظام آموزشی مبتنی بر بانکداری به نقل از سیمون دو بووار می نویسد : " در حقیقت مصالح و منافع ستمگران نه در تغییر موقعیت و شرایطی که ستمدیدی را ایجاد کرده است که در سمت دهی آگاهی ستمذیدگان است که پی گیری می شود . " ( دو بووار ، ۱۹۶۳ : ۳۴ - فریر ، ۱۹۷۰ : ۵ ) برای اینکه هر چه بیشتر بتوان ستمدیده را با شرایطی که در آن قرار دارد ، سازگار ساخت ، با آسوده گی بیشتری می توان بر او سلطه یافت و او را به انقیاد در آورد .

از نظر فریر کسانی که روش آموزشی مبتنی بر بانکداری را به کار می گیرند ، آگاهانه یا ناآگاهانه ( چرا که آموزگاران خوش نیت بی شماری هستند که همین روش را به کار می گیرند ، بی آنکه واقف باشند که تلاش آنها فقط می تواند به غیر انسانی تر کردن بیشتر امر آموزش و در نتیجه

مناسبات اجتماعی بیانجامد، از درک این مطلب ناتوان هستند که خود این ذخایر واجد نوعی تناقض درباره واقعیت است، بدین معنا که آنچه این آموزگاران می گویند با واقعیتی که همه در آن به سر می برند ( معلم و شاگرد ) ناسازگار است. دیر یا زود اما، دانشجویان قبلاً منفعل، از طریق تجربه واقعی زندگی، به نقطه ای خواهند رسید که علیه رام شدگی بایستند و از تن دادن به آن حذر کنند. اگر انسانها ذاتاً جستجوگر هستند، آنها دیر یا زود به تقابل های نهفته در آموزش به مثابه بانکداری ( تقابل معلم و شاگرد - تقابل آنچه آموزش داده می شود و آنچه وجود دارد ) پی خواهند برد و از طریق درگیر شدن با آن، تلاش خواهند کرد که آزادی خود را بیابند. ( فریر، ۱۹۷۰: ۶ )

معلمین مسئول اما از نظر فریر نمی توانند منتظر ظهور چنان لحظه ای و تحقق چنین آرزویی بمانند. معلم باید از همان روز اول تدریس، دانشجو را درگیر تفکر انتقادی و جوینده جلوه های مختلف انسانگرایی سازد. تلاش او باید در اعتقادی عمیق به دانشجو و قدرت خلاقه او تنیده شده باشد. برای رسیدن به چنین هدفی معلم باید خود را در رابطه ای که دانشجو با او دارد، باور و همتا بداند. ( فریر، ۱۹۷۰: ۶ )

ایجاد چنین رابطه ای نیازمند حضور و ظهور نوع دیگری از روش آموزشی است که فریر، پس از نقد سهمگین خود به نظام آموزشی مبتنی بر بانکداری که کلیات آن در بالا ارائه شد، آن را تحت عنوان روش مشارکتی، مفهوم پردازی می کند. آموزش در این نظریه روشی است برای تمرین آزادی. این روش آموزشی همانگونه که انتزاعی بودن انسان، مستقل و ناوابسته بودن انسان به جهان را انکار می کند، باور به این ناواقعیّت نیز ندارد که جهانی مستقل از انسانها وجود دارد. این روش آموزشی که فریر به تناوب آن را روش مشارکتی و روش رهائی بخشی امر آموزش نام گذاری می کند، دارای ویژگیهای زیر است:

دیالوگ در این روش برای شناخت و کشف حجاب از واقعیت، امری صرف نظر نکردنی و ضروری است. دانشجویان در این روش به عنوان متفکرانی انتقادی ملاحظه می شوند و در جهت ایفای چنین نقش و وظیفه ای حرکت داده می شوند. این روش مبنای خود را در تحریک حس خلاقیت و تهییج انگیزه جستجو برای حقیقت و ضرورت تأمل بر مسائل جهان قرار می دهد و از اینرو دانشجو را به عنوان کسی که درگیر پژوهش و خلاقیت است، تلقی می کند. این روش، دانشجو را به مثابه انسانی پایان ناپذیر می بیند و آگاهی به این پایان ناپذیری را فصل ممیزه انسان و حیوان تلقی می کند. آگاهی از این پایان ناپذیری و ناتمامی، دانشجو را به امکان هرگونه تغییری باورمند می سازد. به عبارت دیگر، ویژگی پایان ناپذیری انسان و خصلت تغییر پذیری واقعیت، آموزش را ناگزیر می سازد که خود را به مثابه یک فعالیت یا کنش مداوم تلقی کند. آموزش در این روش با کنش پیوند دارد، چرا که لازمه " بودن "، " شدن " است. آموزش در این روش نوعی آینده نگری ریشه ای است و از اینرو با ماهیت تاریخی انسان

سازگار است. آموزش مشارکتی و رهائی بخشی، به مثابه یک کنش آزادی بخش و انسانی، آموزش این امر را که مردمان تحت سلطه باید برای رهایی خود تلاش کنند، بر خود واجب و بنیادی می بیند. در جهت چنین رویکردی، این نوع روش آموزشی شاگرد و معلم را به این امر که آنان فاعلان و تأثیرگذاران واقعی روند آموزش هستند، باورمند می سازد و آنها را قادر می سازد که با هر نوع اقتدارگرایی، اعم از سیاسی و روشنفکری مقابله کنند. (فریر، ۱۹۷۰: ۱۲-۱۰)

بیست و پنج سال پس از آنکه فریر کتاب "آموزشگری ستم‌دیده" را نوشت، بار دیگر به آن بازگشت و سئوالات جدیدی پیرامون آموزشگری یا آموزش شناسی طرح کرد. حاصل قرائت مجدد متن فوق، پدید آمدن کتاب دیگری بود تحت عنوان آموزشگری امید که هدف از تألیف آن را فریر اینگونه ذکر کرده بود: "این کتاب با عشق و با غضب نوشته شده است، چراکه بی ایندو آمیدی وجود ندارد. مراد این کتاب دفاع از رادیکالیسم و تاب آوری<sup>۱۷</sup> است، تاب آوری ای که نیاستی با اغماض و چشم پوشی یکسان انگاشته شود." (فریر، ۱۹۹۴: ۱۰)

امید اما از نظر فریر باید از عمل و از نبرد ریشه گیرد. جایی که سستی، رخوت و بی کنشی خانه کند، امید رخت بر می بندد. وظایف آموزش دهندگان پیشرو از نظر فریر می توانند به شرح زیر فهرست شوند: فراهم آوردن شرایط امکان تأسیس اصل امید، علیرغم همه موانعی که وجود دارد؛ (فریر، ۱۹۹۴: ۹) قائل شدن احترام برای دیدگاهها و موقعیت های متفاوت و مختلف آموزش دادن به آموزش گیرندگان، آنگونه که آنها بیاموزند که در پی یادگیری های بیشتری بروند؛ به چالش کشیدن اطمینان و یقین دانشجو درباره ادعایی مشخص، از آن جهت که او بتواند استدلال هایش را تقویت کند؛ و تلاش برای فهم این مطلب که "درک چرایی یک واقعیت، نیازمند فراتر رفتن از جهان نگرینهای قومی و جغرافیایی و تلاش برای کسب یک بینش جهانی از واقعیت است." (فریر، ۱۹۹۴: ۸۷)

### ملاحظات پایانی

۱. درباره‌ی دریدا، به عنوان پدر فلسفه‌ی «ساخت گشا»-فلسفه‌ای که از نظر او آمده است تا در مقابل «تعاریف ماهیت گرایانه» و «توهمات سلطه یافته‌ی متافیزیک غربی» بایستند- زیاد سخن گفته‌اند و بیشتر نیز می‌توان گفت. دو مطلب اما در میان گفته‌شده‌ها شایسته‌ی تأمل و تأکید است: نخست توصیفی است که ریچارد رورتی، با اشاره به سقراط، از موضوع فلسفه، وظیفه فلاسفه و وظیفه‌شناسی دریدا به دست می‌دهد و دیگری توضیحی است که خود دریدا در مقابل بدفهمی‌های مشهور درباره‌ی خود ارائه می‌کند، توضیحی که تفسیر نسبی‌گرایی او را به روش‌های دل‌خواه غیرممکن می‌سازد. رورتی با وجود این‌که مشابهتی بین رویکرد خود و دریدا نمی‌بیند و تأثیرپذیری از او را انکار می‌کند، می‌نویسد: "در بین همه‌ی فیلسوفان روزگار

ما، دریدا تاثیرگذارترین فیلسوفی است که در جهت آن چه سقراط آرزو می‌کرد که فلاسفه انجام دهند، حرکت کرده است؛ به پرسش کشیدن پیش‌فرض‌هایی که هرگز مورد تردید واقع نشده‌اند؛ درهم شکستن آن چه که همگان بر آن اتفاق نظر دارند؛ و طرح مسایلی که هرگز قبلاً مورد بحث قرار نگرفته‌اند." (رورتی، ۱۹۹۹: ۲) همین رویکرد ظاهراً سبب شده است که گروهی از منتقدان دریدا به غلط تصور کنند که او به حقیقت و معنای هیچ چیزی باور نداشته است. دریدا خود می‌گوید که مشهورترین بدفهمی درباره‌ی او این است که او نیهیلیست (پوچ‌گرا) شکاکی است که به هیچ چیز اعتقاد ندارد و فکر می‌کند که متن هم معنا ندارد. او با اعتراض، این برداشت را احمقانه و آشکارا نادرست می‌داند و می‌افزاید که به چالش کشیدن این باور " که زبان نمی‌تواند ایده‌ها را بدون تغییر آن‌ها بیان کند"، به طور منطقی نمی‌تواند به بی‌معنایی ایده‌ها تعبیر شود.

۲. در امر آموزش نیز دریدا همان روشی را به کار می‌گیرد که سقراط آرزو داشت روزی فلاسفه به کار گیرند، روشی که نه سازمانهای آموزشی و محافل آکادمیک موجود را به بقای خود امیدوار می‌سازد و نه به ویران‌سازی غیرمسئولانه آنها - که از نظر دریدا قطعی‌ترین نتیجه اش رها کردن هر چیزی به حال خود و در نتیجه تحکیم وضع موجود این مؤسسات است- می‌پردازد. علیرغم اینکه مسئله "مسئولیت" در امر آموزش، احتمالاً تحت تأثیر مخرب و منفی مکاتب، موسوم به ایدئولوژیهای قرن بیستم، به حاشیه رانده شده و بحث شده است که در امر آموزش نباید عناصر اخلاقی - نظیر مسئولیت - را دخالت داد ولی بحث دریدا در باب آموزش، خنثی و مستقل بودن آموزش را هم ناممکن و هم نامطلوب می‌داند. آموزش اگر باید با مسئولیت پیوند یابد و دانسته شود که چه چیزی باید آموزش داده شود و چه چیزی نباید تعلیم داده شود، آنگاه روش آموزش فلسفه در دانشگاه، اهمیت بنیادی می‌یابد. روشی که در این نوشته از طریق فریر پیگیری شد.

۳. روش آموزش به تعبیر فریر نه تنها باید خواندن کلمه که خواندن جهان را نیز بیا موزد و این امر را مورد تأکید قرار دهد که دانش تنها از طریق ابتکار و ابداع مداوم، از طریق پژوهش خستگی ناپذیر، بی‌تاب و امیدوارانه انسان در جهان، با جهان و با یکدیگر حاصل می‌شود. چنین روشی همچنانکه دیده شد، به هیچ رو با نظام آموزشی به مثابه بانکداری که در آن معلم ذخیره گذار و دانشجو ذخیره شونده، تلقی می‌شوند، سازگار نیست. روشی بنابراین قابل دفاع است که در آن رابطه خدایگانی و بنده گی بین استاد و دانشجو مورد مخالفت بنیادی قرار گیرد، روند یادگیری دوطرفه تلقی شود و امکانات لازم برای تأسیس اصل امید، علیرغم همه موانع موجود، فراهم آید. روشی که تحت عنوان روش مشارکتی یا رهائی بخشی امر آموزش صورت پردازی شد. آموزش در این نظریه روشی است برای تمرین آزادی. این روش آموزشی همانگونه که انتزاعی بودن انسان، مستقل و ناوابسته بودن انسان به جهان را انکار می‌کند،

باور به این ناواقمیت نیز ندارد که جهانی مستقل از انسانها وجود دارد. این روش مبنای خود را در تحریک حس خلاقیت و تهییج انگیزه جستجو برای حقیقت و ضرورت تأمل بر مسائل جهان قرار می دهد و از اینرو دانشجو را به عنوان کسی که درگیر پژوهش و خلاقیت است، تلقی می کند. دانشجو در این روش به مثابه انسانی پایان ناپذیر تلقی می شود که آگاهی او از این پایان ناپذیری و ناتمامی، منجر به باورمندی او نسبت به امکان هرگونه تغییری می شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

۱. رجوع کنید به :

Derrida, Jacques. (1984). "Deconstruction and the Other: Dialogue with Derrida" in *Dialogue with Contemporary Continental Thinkers: The Phenomenological Heritage*, ed. Kearney, Manchester: Manchester University Press.

2. Deconstruction

3. Speculative

4. Freire, Paulo. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New rev. 20th-Anniversary ed. New York: Continuum.

5. Freire, Paulo, and Ana Maria Araújo Freire. (1994). *Pedagogy of hope : reliving Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

6. Banking Education

7. Participatory Education

8. Gert J.J Biesta, Denise Egéa-Kuehne(ed). (2001). *Derrida & Education*. Routledge.

9. Grep : Group for the Research of The Teaching of Philosophy

10. University Responsibility

۱۱. دریدا خود از منتقدین سرسخت خود شکوه می کند که حتی به خود زحمت نداده اند که وقت صرف کنند و نوشته های او را بخوانند . او نقدهای آنان را بیشتر نوعی واکنش اولیه در برابر ترس از "چیزی که متفاوت است " ، می داند تا ارزیابی مسئولانه آثار او .

Derrida, Jacques. (1995a). *The Gift of Death*. Trans. David Willis, University of Chicago Press: Chicago. 1995. P. 401.

12. Spontaneous

13. Derrida, Jacques. (1977). *Politics of friendship*, Trans George. Collins, London, Verso

14. Friendship to Come

15. Thematization

16. To Come

17. Tolerance

## References

Cahen .Didier. ( 2001) "Derrida and the question of education: a new space for philosophy," in Gert J.J Biesta, Denise Egéa-Kuehne(ed). *Derrida & Education*. Routledge.

Caputo, J. D. (ed.) (1997). *Deconstruction in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida* New York: Fordham University Press.

Derrida, Jacques. (1977). *Politics of friendship*, Trans George. Collins, London, Verso

----- .(1984)."Deconstruction and the Other: Dialogue with Derrida" in *Dialogue with Contemporary Continental Thinkers: The Phenomenological Heritage*, ed. Kearney, Manchester: Manchester University Press.

----- . ( ۱۹۹۰) "Force of Law: The Mystical Foundation of Authority," trans. Mary Quaintance ,*Cardozo Law Review* . ۱۱ . ۱۰۷۰-۹۱۹

-----.(1992) "Mochlos; or, The Conflict of the Faculties," trans. R. Rand and A. Wygant, in R. Rand (ed.) *Logomachia: The Conflict of the Faculties*, Lincoln, NE: The University of Nebraska Press.

-----.(1994) *Specters of Marx*. Trans. Peggy Kamuf. (Routledge: New York.

----- .(1995a). *The Gift of Death*. Trans. David Willis, University of Chicago Press: Chicago.

----- . (1995b). "Honoris Causa: 'This is also extremely funny,'" in E. Weber (ed.) *Points ... Interviews, 1974-1994*, trans. P. Kamuf et al., Stanford, CA: Stanford University Press. Pp. 399-421.

----- .(2002) *Who's Afraid of Philosophy? Right to Philosophy 1*, Jan Plug, trans. Stanford, CA: Stanford University Press.



- ..... (2004). *Eyes of the University: Right to Philosophy.II* . Stanford: Stanford University Press .
- Freire, Paulo.(1993). *Pedagogy of the oppressed*. New rev. 20th-Anniversary ed. New York: Continuum.
- Freire, Paulo, and Ana Maria Araújo Freire(1994) .*Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed* .New York: Continuum.
- Gert J.J Biesta, Denise Egéa-Kuehne(ed). (2001). *Derrida & Education*. Routledge.
- Gregory B. Sadler.(2004) "Responsibility and Moral Philosophy as a Project in Derrida's Later Works." In *An Internet Journal of Philosophy* Vol. 8 2004.
- Peters, Michael. (2001) "Humanism, Derrida, and the new humanities," Pp. 209-31 in Gert J.J Biesta, Denise Egéa-Kuehne(ed). *Derrida & Education*. Routledge.
- Rorty, Richard.(1999) "An appreciation of Jacques Derrida," in *Stanford Online Report, 1 Issue of April 21, 1999*, Available online at : <http://news-service.stanford.edu/news/1999/april21/rortytext-421.html>
- Simone de Beauvoir.(1963). *La Pensee de Droite*, Aujord'hui (Paris); ST, El Pensamiento politico de la Derecha .Buenos Aires.
- Steele , Meili. (1997) *Theorizing Textual Subjects: Agency and Oppression*
- Trifonas.Peter. (2000) "Derrida as a Philosopher of Education", *Educational Philosophy and Theory* 32 (3) , 271-281



شپو، سکاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پر تال جامع علوم انسانی