

تبیین و نقد تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه؛ جهان درهم تنیده و عاملیت چندگانه

روح‌المنظری پور^۱ 

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۵	هدف این مقاله بررسی و نقد تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه است. پسانسان‌گرایی، رویکردی در نقد و ارزیابی انسان‌گرایی یا اومانیزم می‌باشد. در این دیدگاه بر نقش عاملی اشیا و فناوری‌ها و حیوانات تأکید زیادی شده است. پسانسان‌گرایان بر این باورند که انسان، لزوماً اشرف مخلوقات نیست و مرکز‌زدایی از انسان در جهان، منتج به ایجاد جهانی بهتر خواهد شد. در این پژوهش، ابتدا با استفاده از روش تحلیلی و تبیینی، دیدگاه پسانسان‌گرایی تحلیل و تبیین شده، سپس تعلیم و تربیت به روش پسانسان‌گرایانه مورد بررسی قرار گرفته و در نهایت به نقد دیدگاه‌های پسانسان-گرایی به‌ویژه در تعلیم و تربیت پرداخته شده است. این پژوهش پیشنهاد می‌کند که بهتر است نقش ناخودآگاه انسان نیز به‌عنوان یک عامل در پسانسان‌گرایی مورد توجه باشد. پسانسان‌گرایی نگاه غیر ابزاری به طبیعت دارد و انسان و طبیعت را با هم می‌نگرد، ولی این دیدگاه، انسان را مانند و هم‌سطح دیگر حیوانات تلقی می‌کند و در عاملیت
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۰۸	تعلیم و تربیت، جهان درهم تنیده
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
پسانسان‌گرایی،	
چندگانه، تعلیم و تربیت، جهان	
درهم تنیده	

مقدمه

اومانیسم یا انسان‌گرایی^۱ به‌عنوان یک نقطه عطف در تاریخ غرب، آغازگر تحولات بزرگی در حوزه علم و اجتماع محسوب می‌شود. با آغاز دوران مدرنیته و تأکید بر عاملیت آدمی و به‌ویژه انسان به عنوان فاعل شناسا، دوره جدیدی در معرفت‌شناسی به‌وجود آمد و انسان به‌عنوان موجودی منحصر به فرد، تسلط خود را بر جهان و طبیعت روز به روز، فزونی بخشید. به‌طور کلی با ظهور اومانیسم، رویکردی انسان‌محور ایجاد شد و به این ترتیب، انسان محور همه چیز قرار گرفت؛ ولی اعتقاد به انسان‌محوری، منجر به تخریب طبیعت و نسل‌کشی‌های متعدد شد. به باور هربرتچر (۲۰۱۸، ص. ۱). با توجه به نسل‌کشی‌های بی‌شماری که شواهد فراوانی از ضد بشریت ارائه می‌دهد، نوعی از اومانیسم باقی مانده است که تمرکز زیادی بر حقوق بشر و حفظ «قداست» انسان دارد و این با مفهومی از انسانیت سر و کار دارد که معتقد است انسان‌ها بدن‌هایی دارند که ماشین (مکانیکی) نیستند، بلکه موجودات معنوی هستند. انسان‌محوری و تأکید بر جایگاه خاص انسان در جهان در نظریه اومانیسم، باعث شد چنین فرض شود که انسان‌ها می‌توانند هر کاری را با غیر انسان‌ها انجام دهند (اسنازا و ویور، ۲۰۱۵، ص. ۸). ضمن اینکه خود مفهوم انسان در اومانیسم، نوع خاصی از انسان را شامل می‌شود؛ یعنی انسان و سوژه انسانی از جنس مرد سفید پوست غربی است و زنان و کودکان و رنگین‌پوستان را شامل نمی‌شود (هایلز، ۱۹۹۹؛ باین، ۲۰۱۸). از این رو، امروزه اندیشمندان بر این باورند که تصور انسان به‌عنوان موجودی استثنا و خاص، منجر به ستم به برخی انسان‌های دیگر، تعرض به طبیعت و انقراض نسل‌های جانوران مختلف و حتی تهدید حیات کره زمین شده است. همچنین اومانیسم منجر به برخی از دوگانگی‌هایی شده است؛ از جمله تقابل سوژه و ابژه، عمومی و خصوصی، فعال و منفعل، انسان و ماشین و... (برایدوتی، ۲۰۱۳؛ بولتر، ۲۰۱۶). در واقع اومانیسم، انسان را به‌عنوان موجودی منحصر به فرد در یک سو، و جهان و دیگر موجودات را در سوی دیگر و در خدمت انسان تصور کرده است. این در حالی است که در سال‌های اخیر نظریاتی ارائه شده است که سعی می‌کنند استثناگرایی انسان و نیز دوگانگی‌های مورد نظر در اومانیسم را مورد سؤال قرار دهند؛ و بر این اعتقاد تأکید می‌کنند که دیگر موجودات و حتی اشیا هم دارای عاملیت‌هایی هستند و باید به آنها هم توجه کرد؛ چون که آنها در انسان بودن ما و تکامل ما نقش دارند؛ از جمله می‌توان به دیدگاه‌های استیگلر (۱۹۹۸) اشاره کرد که معتقد است انسان با و به وسیله فناوری، انسان شده و انسان همراه با فناوری تکامل یافته است، در واقع به اعتقاد او در هیچ مرحله‌ای از تاریخ فرایند انسان شدن، نمی‌توان به زمانی اشاره کرد که در یک طرف انسان و در سوی دیگر، فن وجود قرار داشته باشد، بلکه این دو با هم تکامل می‌یابند و

پیشرفت می‌کنند. در واقع این دو نه در مقابل هم، بلکه در کنار هم و با هم پیشرفت کرده‌اند. افراد دیگری همچون دون آیدی (۱۹۷۸؛ ۱۹۹۰)، با نظریهٔ پساپدیدارشناسی، برونو لاتور (۲۰۰۷)، با نظریهٔ شبکهٔ کنشگر^۱ و پیتز فریبیک (۲۰۱۱)، با نظریهٔ اخلاقی‌سازی فناوری^۲ بر عاملیت‌های چندگانه و نقش اشیا مادی و فناوری‌ها و به نوعی کاهش عاملیت منحصر به فرد انسان تأکید کرده‌اند. تأکید بر عاملیت‌های چندگانه، نقد تقابل‌های دوتایی، و به‌طور کلی نقد مفروضات اساسی اومانیسیم، امروزه به‌عنوان جریان‌های نوین پسا اومانیسیم یا پسانسان‌گرایی^۳ شناخته می‌شود، که به‌ویژه با آثار افرادی مانند هیلز (۱۹۹۹) هاروی (۲۰۰۸) و برایدوتی (۲۰۱۳)، معرفی شده است. در این آثار، بر مرکززدایی از انسان و درهم تنیدگی انسان با غیرانسان‌ها (اشیا و دیگر موجودات) تأکید می‌شود. پسانسان‌گرایی در حوزهٔ تعلیم و تربیت نیز مورد توجه قرار گرفته و برخی به پژوهش در این خصوص پرداخته و مفهوم تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه را مطرح نموده‌اند؛ از جمله می‌توان به سنازا و ویور (۲۰۱۵) هربرتچر (۲۰۱۸a)، هربرتچر (۲۰۱۸b) هسه (۲۰۲۰) و کارناپو (۲۰۲۲) اشاره کرد. با توجه به این توضیحات، بررسی و شرح پسانسان‌گرایی و آثار آن در تعلیم و تربیت می‌تواند مسئله‌ای قابل توجه باشد. از این رو هدف این پژوهش این است که ابتدا به بسط، تبیین و تحلیل دیدگاه پسانسان‌گرایی بپردازد و سپس تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه را روشن نماید و در نهایت نیز تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه را نقد و بررسی کند.

روش پژوهش

در این پژوهش ابتدا از روش تحلیلی و تبیینی برای تشریح و تبیین دیدگاه پسانسان‌گرایی و تحلیل مفاهیم مربوطه استفاده می‌شود. سپس در ادامه به تحلیل تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه و در نهایت به نقد دیدگاه‌های پسانسان‌گرایی پرداخته می‌شود. نقد درونی خود را درگیر مضامین و مطالب می‌کند و اعتبار مضامین را مورد بررسی قرار می‌دهد (پاکتچی، ۱۳۹۵). این روش، نوعی روش پژوهش فلسفی است؛ بررسی فلسفی در مورد ارزش‌هایی که به‌منزلهٔ اهداف و آرمان‌های تربیتی لحاظ می‌شوند، بخشی از پژوهش‌های تربیتی را تشکیل می‌دهند. این دسته از پژوهش‌های تربیتی، با روش‌های عقلانی و منطقی به انجام می‌رسد (باقری، خسروی، ۱۳۸۶، ص. ۷۱). در واقع چنانچه هاگرسون اشاره می‌کند، نوعی کاوشگری فلسفی انتقادی خواهد بود که از مهم‌ترین اهداف آن می‌توان ابهام‌زدایی، فهم و شفاف‌سازی، تدارک گزینه‌های بدیل، فراتر رفتن، راهبردشدن به سوی عقلانیت و بهبود عمل تربیتی اشاره کرد (هاگرسون، ترجمه پاک

سرشت، ۱۳۸۸). بنابراین در این پژوهش سعی شده است مضامین و ادعاهای تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایی، ناسازواری‌های آن و نیز نکات مثبت آن مورد تامل و نقد قرار گیرد.

یافته‌های پژوهش

پسانسان‌گرایی

مهم‌ترین و نخستین نکته‌ای که مورد توجه دیدگاه پسانسان‌گرایی قرار گرفته است، سلب ویژگی محوریت از انسان است و به عبارتی در این دیدگاه، انسان، محور همه چیز در جهان نیست. با عنایت به چند مسئله مورد توجه پسانسان‌گرایان، سعی می‌شود انسان از محوریت عالم خارج شود. پسانسان‌گراها می‌کوشند در مورد آینده انسان‌ها و غیرانسان‌ها به‌ویژه تحت شرایط عدم تمرکز بر انسان فکر کنند (برایدوتی، ۲۰۱۳). اصولاً پسانسان‌گرایی به‌طور گسترده با زیر سؤال بردن استثناگرایی انسان و نقش بنیادی «انسانیت» آن‌گونه که در مدرنیته ساخته شده است، سروکار دارد (باین، ۲۰۱۸: ۱). دیدگاه سیاسی اجتماعی پسانسان‌گرایی به نوعی برآمده از دیدگاه کثرت‌گرایی پست مدرنیسم است، اما عنصر (مؤلفه) دیگری به آن می‌افزاید؛ این عنصر از یک سو مبتنی بر توسعه فناوریانه است و از سوی دیگر بر تغییرات محیطی نظر دارد. هر دو تحول منجر به ظهور تصویری از جهان پسانسان‌مركزی می‌شوند، در بین اشکال غیرانسانی عاملیت، انسان‌ها فقط یک گروه از بازیگران هستند. این حرکت مبتنی بر درک «پسا» در «پسانسان‌گرایی» است، نه به‌عنوان جابه‌جایی، غلبه بر، یا جدایی از سنت اومانیستی، بلکه به‌عنوان تصاحب مجدد انتقادی، تکرار یا بازنویسی آن است (هربرت‌تچر، ۲۰۱۸: b، ص. ۷۳۵). در دیدگاه پسانسان‌گرایی، عاملیت انسان، تحت تأثیر عوامل مختلف قرار می‌گیرد و در نتیجه انسان توسط عوامل مختلف ساخته می‌شود؛ همان‌طور که گفته شد، این دیدگاه در نوشته‌های افرادی مانند استیگلر و لاتور هم بوده است. در حالی که در انسان‌گرایی ویژگی‌های خاص انسان مانند زبان، استفاده از ابزار و فرهنگ انسان را قادر می‌سازد تا بر طبیعت غلبه کند. پسانسان‌گرایی بر راه‌های مختلفی تأکید می‌کند که انسان پیوسته به وسیله نیروهای مادی، رژیم‌های گفتمانی و عامل‌های غیر انسانی ساخته می‌شود (گین، ۲۰۱۶، ص. ۱) برایدوتی با اشاره به عاملیت‌های مختلف از یک رابطه درونی^۱ عرضی یا "مجموعه" (اجتماع)^۲ بازیگران انسانی و غیر انسانی در عاملیت نام می‌برد (برایدوتی، ۲۰۱۳، ص. ۴۵). به عبارت دیگر، به جای عاملیت انسان، بر شبکه‌ای از عاملیت‌های مختلف تأکید می‌شود. از دیدگاه هایلز، سوژه پسانسان، مجموعه‌ای است از اجزای ناهمگون، موجودیتی مادی-اطلاعاتی که مرزهای آن دستخوش ساخت‌وساز و بازسازی مداوم است، این فرض که عامل، میل یا اراده‌ای وجود دارد که به خود تعلق دارد و به وضوح از اراده‌های دیگران

1. inter-connection
2. assemblage



متمایز است، در پسانسان تضعیف می‌شود (هایلز، ۱۹۹۹، ص. ۳). در پسانسان گرای تمركز از سوپژکتیویته واحد به سوپژکتیویته بی‌ثبات و متغیر^۱ تغییر می‌کند (برایدوتی، ۲۰۱۳، ص. ۴۹). بنابراین از نظر پسانسان‌گرایان، عاملیت فقط به انسان تعلق ندارد، بلکه عاملیت بین عوامل مختلف توزیع می‌شود. سوژه لیبرال اومانیزست از منظرهای متعددی مورد انتقاد قرار گرفته است؛ همان‌طور که اشاره شده، این سوژه نوع خاصی از انسان را شامل می‌شود؛ نظریه‌پردازان فمینیست بر این باورند که از لحاظ تاریخی این سوژه به‌عنوان یک مرد سفیدپوست اروپایی شناخته شده است، نظریه‌پردازان پسااستعماری نیز با جهانی بودن سوژه لیبرال (مرد سفیدپوست) مشکل دارند (هایلز، ۱۹۹۹، ص. ۴). گروه‌های به حاشیه رانده شده، مانند زنان و کودکان، اغلب در دسته‌های غیرعقلانی قرار می‌گیرند (کوپانو، ۲۰۲۲، ص. ۳). از این رو، جزء انسان مورد نظر اومانیزم قرار نمی‌گیرند. اگر کسی به دلیل انسان بودن، حقوقی داشت، پس به رسمیت شناخته نشدن به‌عنوان انسان - چیزی که زنان، بردگان سیاهپوست و بومیان استعمار شده با ترتیب^۲ و حشمتناکی مواجه بودند - برای تنزل دادن این افراد غیرانسانی به وضعیت اشیا، اشیایی که باید مورد استفاده قرار گیرند، کافی بود (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۴۲). بنابراین سوژه اومانیزست نه تنها طبیعت و دیگر جانداران را تحت سلطه و استثمار خود قرار داده، بلکه انسان‌های دیگری که خارج از حوزه تعریف مورد نظرش بوده را نیز مورد سوء استفاده قرار می‌دهد؛ در حالی که در پسانسان - گرای اعتقاد بر این است که انسان در تعاملات با جهان و دیگران و ماشین‌ها (فناوری‌ها) و حتی حیوانات تکامل می‌یابد. وجود یک امر فردی نیست، افراد وجود پیشینی قبل از تعاملات خود را ندارند، در عوض، افراد از طریق روابط و به‌عنوان بخشی از روابط درونی درهم تنیده خود شکل می‌گیرند؛ بنابراین هیچ جنبه واحدی ندارد (سدر، ۲۰۱۶، ص. ۵۶). از این رو توجه به عامل‌ها یا عاملیت‌های گوناگون یکی از مهم‌ترین دغدغه‌هایی پسانسان‌گرایی می‌باشد که می‌تواند در تعلیم و تربیت هم قابل توجه باشد.

مسئله‌ای که با توجه به مفهوم عاملیت چندگانه، مورد توجه پسانسان‌گرایی بوده و باعث می‌شود انسان در محوریت قرار نداشته باشد، نوعی درهم‌تنیدگی^۳ زیستی بین انسان و غیر انسان است که در اینجا غیر انسان شامل اشیا، فناوری و دیگر موجودات و جانوران می‌شود. روشنگری غربی، جدایی قطعی بین انسان و دیگر طبیعت را تقدیس می‌کرد، ویژگی اصلی اومانیزم اصرار آن بر شکاف غیرقابل پل زدن بین انسان و حیوان است، در عوض در پسانسان‌گرایی بر باهم بودن و درهم‌تنیدگی تأکید می‌شود؛ «دیگری» مطلق وجود ندارد، ما در یک شبکه مادی وجود

1. nomadic
2. regularity
3. Entanglement

داریم که در آن همه چیز به هم متصل است (فرناندو، ۲۰۱۴، ص. ۱۶۸). از نظر پسانساگرایان، اکنون پرسش اصلی اخلاقی و سیاسی این است: چگونه با دیگران اعم از انسان و غیر انسان زندگی کنیم؟ (تیلور و گیگانی، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۱). انسان‌ها همیشه در یک محیط ترکیبی زندگی می‌کنند که توسط اشیای مصنوعی و طبیعی احاطه شده‌اند. مصنوعی و طبیعی قلمروهای جداگانه‌ای نیستند، و همچنین اشیای مصنوعی نیز صرفاً ابزاری نیستند که بتوانند با آنها طبیعی را تسخیر کرد، بلکه آنها یک سیستم پویا را تشکیل می‌دهند که تجربه و وجود انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (آدامز و تامپسون، ۲۰۱۶، ص. ۵). پس نوعی از جهان درهم‌تنیده وجود دارد که آنجا همه چیز به هم مرتبط‌اند و دارای عاملیت هستند؛ در پسانسان‌گرایی، سوژه‌ها هم انسانی هستند و هم غیرانسانی، هر دو تولید شده و مولد هستند، هم مادی و هم گفتمانی، بدون اینکه هیچ کدام بر دیگری مقدم باشند، سوژه واحدی جدا از دیگر موجودات وجود ندارد، بلکه همه به‌عنوان یک کل درهم‌تنیده هستند (زاپاتا، کوبی، تیل، ۲۰۱۸، ص. ۴۸۱). هاروی (۲۰۰۸) به شیوه زندگی در جهان‌های مشترک ناهمگون و برخورد میان گونه‌ها در جهان‌های مشترک، می‌پردازد؛ از نظر او به جای اینکه فرض کنیم روابط بر اساس ارتباطات بین سوژه‌های از قبل شکل گرفته، ایجاد می‌شود، ما به روابط به‌عنوان رویارویی مولد با دیگران یا رویدادهای مشترکی می‌پردازیم که اثرات متقابل دگرگون‌کننده دارند. به‌عبارت دیگر، از طریق همین روابط با دیگران است که ما به آن چیزی که هستیم تبدیل می‌شویم. هاروی معتقد است که همه بازیگران، انسان نیستند، بلکه «در آن همه بازیگران در رقص برقراری ارتباط، آنچه هستند می‌شوند. همه رقصندگان از طریق الگوهایی که اجرا می‌کنند، دوباره ساخته می‌شوند» (هاروی، ۲۰۰۸، ص. ۲۵). بنابراین دوباره ساخته شدن و یا باهم ساخته شدن انسان با دیگر موجودات چیزی است که پسانسان‌گرایان بر آن تأکید دارند که نوعی تکامل‌یافتن و ساخته شدن با همدیگر^۱ می‌باشد. افرادی مانند استیگلر (۱۹۹۸) و آیدی (۱۹۷۸) این با هم ساخته شدن را به‌ویژه در ارتباط با فناوری مطرح می‌کنند. به‌طور کلی نوعی هستی‌شناسی رابطه‌ای^۲ مطرح است که انسان در درون این رابطه‌ها و به وسیله عوامل مختلف ساخته می‌شود. بنابراین پسانسان‌گرایی علیه هرگونه تمایز بین «طبیعت» و «فرهنگ» و در برابر ثنویت و دوتایی عمل می‌کند. پسانسان‌گرایی به‌عنوان حرکتی فراتر از این دوتایی‌هاست. برایدوتی، پسانسان‌گرایی را رویدادی تاریخی می‌داند که پایان تقابل بین انسان‌گرایی و ضدانسان‌گرایی را نشان می‌دهد و چهارچوب گفتمانی متفاوت را دنبال می‌کند (برایدوتی، ۲۰۱۳، ص. ۳۷). از این رو در نگاه پسانسان‌گرایانه، ما در جهان نه به‌عنوان تنها عامل تأثیرگذار و خاص، بلکه به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار و البته تأثیرپذیر از دیگر عوامل هستیم که آن عوامل هم بر زندگی و تکامل و اندیشه ما تأثیر می‌گذارند.

پسانسان‌گرایان بر نقش دیگر گونه‌ها و به‌ویژه حیوانات در جهان تأکید دارند و به همین دلیل از جهان‌های مشترک حرف می‌زنند. سنت دکارتی و دوآلیسم اصرار داشت که جوهر انسان، شناخت است و حیوانات صرفاً ماشین‌های بسیار پیچیده و بخشی از دنیای مادی هستند. در مقابل، نویسندگان پسانسان‌گرا به‌طور برجسته به حقوق حیوانات به‌عنوان یک موضوع جدی فلسفی و اجتماعی-سیاسی پرداخته‌اند (بولتر، ۲۰۱۶، ص. ۳). سیاست انسان‌محور در مفهوم سلطه مشخص می‌شود، که به انسان اجازه می‌دهد تا حیوانات و محیط را به‌عنوان اشیایی ببند که خداوند به انسان‌ها داده است تا هر طور که می‌خواهند عمل کنند. سلطه نیز زیربنای منطقی استعمار به‌عنوان تمدن قیم‌مآبانه (نگاه برتری‌جویانه و استعماری) مردمان بومی است، این قانون، کشتار میلیاردها حیوان را مجاز می‌کند و کشاورزی را با استفاده از اصلاح ژنتیکی دانه‌ها، و علف‌کش‌ها و آفت‌کش‌های موجود در همه جا به کشاورزی تجاری تبدیل می‌کند و این اندیشه اومانستی را تقویت می‌کند که ما یک گونه جداگانه (و خاص) هستیم (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۴۶). پژوهش‌ها در رشته‌های مختلف از جمله رفتارشناسی حیوانی، ژنومیک مقایسه‌ای و فیزیولوژی عصب، به این نتیجه رسیده‌اند که دیگر گونه‌ها هم ویژگی‌های مشابه انسان از جمله، زبان، آگاهی و کاربرد ابزار را دارند، به همین خاطر پسانسان‌گرایی بر وابستگی متقابل و زندگی مشترک تأکید دارد (گین، ۲۰۱۶، ص. ۲). پسانسان‌گرایان، انسان را به‌مانند حیوانی در میان حیوانات دیگر تصور می‌کنند! آنها معتقدند انسان‌ها می‌توانند از حیوانات خیلی چیزها را یاد بگیرند؛ مارک رولندز مدتی با یک گرگ زندگی کرده و ادعا می‌کند که آنچه از گرگ آموخته، بیشتر از آموزش‌های دووان تحصیلاتش در آکسفورد بوده است (رولندز، ۲۰۰۹)! از نظر پسانسان‌گرایان، اندیشیدن در مورد خود به‌عنوان یک گونه متمایز، بدون میانجیگری یا وساطت ماشین‌ها و حیوانات غیرممکن است (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۴۶). در واقع همان‌طور که اشاره شد، اعتقاد بر این است که انسان شدن انسان به واسطه دخالت و شرکت عوامل دیگر در جهان امکان‌پذیر می‌شود. اسنازا و همکاران، بر این باورند که ساختار شکنی تقابل دوتایی حاکم بر انسان و حیوان باید انسان‌ها را به‌عنوان حیوان، یعنی به دنیای حیوانات، به‌عنوان بخشی از شبکه زیست‌محیطی زندگی تغییر دهد. از نظر آنها نبرد برای فراتر رفتن از ذهنیت‌های فرهنگی کنونی و روابط قدرت، برای نجات سیاره زمین و خودمان، باید شامل جنبشی برای تخریب مقوله انسان باشد! آنها همچنین معتقدند حتی اگر بخواهیم حقوق بشر را به همه انسان‌های روی کره زمین تعمیم دهیم، باز هم ممکن است این کار را به گونه‌ای انجام دهیم که انسان‌ها را از حیوانات جدا کند (پیشین).

همان‌طور که اشاره شد فناوری و اشیا و ماشین‌ها به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر انسان مورد توجه پسانسان‌گرایی می‌باشد و فناوری یکی از عواملی است که به مرکز‌زدایی انسان منجر شده است. پسانسان‌گرایان استدلال می‌کنند که ما هرگز از ماشین‌ها جدا نبوده‌ایم؛ در خصوص نقش فناوری در شکل دادن انسان، دیدگاه‌های برنارد استیگلر را می‌توان مورد توجه قرار داد، استیگلر (۱۹۹۸) بر این باور است که انسان ذاتاً فناورانه است و انسان و فناوری همدیگر را می‌سازند. فنی بودن چیزی است که جزئی از ذات بشریت است. از نظر استیگلر، انسان بودن، همان فنی بودن است. پسانسان‌گرایی تأکید دارد که فناوری چیزی نیست که به انسان اضافه می‌شود، بلکه چیزی است که انسان را می‌سازد. از نظر پسانسان‌گرایی، انسان همیشه به‌عنوان انسان بودن، با فناوری است (گین، ۲۰۱۶، ص. ۲). از نظر آنها مفهوم "انسانیت" بدون ماشین‌ها قابل تولید نیست، ما همیشه تکنولوژیک بوده‌ایم (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۴۴) نظریه کنشگر شبکه لاتور (۲۰۰۷) نیز نشان داده است که فناوری یک چیز خنثی نیست، و توضیح می‌دهد که عاملیت بین عامل‌های مختلف تقسیم می‌شود. پیتز فریبک (۲۰۱۱) بر اساس مفهوم وساطت فناوری در پساپدیدارشناسی، بر این باور است که اشیا و فناوری در تصمیم‌های اخلاقی انسان دخیل بوده و دارای عاملیت هستند؛ به‌طوری که از نظر او دو مؤلفه قصدمندی و آزادی، که برای عمل اخلاقی لازم است، بین انسان و مصنوعات توزیع شده است؛ یعنی مصنوعات در قصدهای انسان و نیز در آزادی انسان شریک هستند.

نکته دیگری که در آموزه‌های پسانسان‌گرایی مطرح است، مسائل زیست‌محیطی است و در این جا هم اعتقاد بر این است که تغییرات آب و هوایی و زیستی که در کره زمین ایجاد شده، به خاطر انسان محوری است. اصطلاح «آنتروپوسن»^۱، عنوانی است که برای دوره‌ای از حیات کره زمین به کار می‌برند که انسان‌ها کره زمین را دگرگون کرده‌اند، اما به روشی ناخوشایند. تأثیرات انسان بر محیط زیست جهانی افزایش یافته است، به دلیل انتشار دی‌اکسید کربن، آب و هوای جهانی ممکن است به‌طور قابل توجهی برای آینده دچار تحول شود (یولمر، ۲۰۱۷، ص. ۸۳۵). در حالی که تأثیر مخرب فعالیت‌های انسانی بر زمین و دیگر موجودات مدت‌ها مورد توجه جغرافی‌دانان و دیگران بوده است، در سال‌های اخیر با آگاهی از مقیاس زمانی و مکانی بی‌سابقه این تأثیرات، عنوان عصر زمین‌شناسی جدید به نام «آنتروپوسن» به آن داده‌اند (گین، ۲۰۱۶، ص. ۳). آنتروپوسن پیشنهادی برای آغاز یک عصر جدید است. دورانی که سرآغاز تأثیر عمده فعالیت‌های انسان بر اکوسیستم و ساختار زمین‌شناختی سیاره است و همچنین آسیب‌پذیری متفاوت بشر در برابر این نیروها را نشان می‌دهد. نوعی مرکز‌زدایی از انسان رخ می‌دهد که نتیجه آنتروپوسن هست، به این معنی است که انسان دیگر عاملی نیست که بر سرنوشت خود مسلط

باشد؛ بلکه انسان تحت کنترل نیروهای سیاره‌ای است که خارج از کنترل او هستند (پیشین). در واقع انسان‌گرایی و انسان‌محوری منجر به تغییرات ناخوشایندی در کره زمین شده است و چه بسا این تغییرات نه تنها حیات کره زمین، بلکه حیات بشر را نیز به خطر انداخته بیندازد.

تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه

یکی از مهم‌ترین نکات مورد تأکید در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه، رد انسان‌محوری است؛ به گونه‌ای که تنها انسان را به‌عنوان عامل آموز دهنده در نظر نمی‌گیرند، بلکه اعتقاد بر این است که شبکه‌ای از عوامل مختلف وجود دارد که این عوامل با هم و به‌صورت اشتراکی در یادگیری دخالت دارند. در این فرایند همه عوامل تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند. هریس اشاره می‌کند که پسانسان‌گرایی یک رویکرد ارائه می‌دهد، که در آن همه کنشگران یکدیگر را خلق می‌کنند، سوژه‌های انسانی با همکاران غیرانسانی به‌صورت مشترک تولید می‌شوند، در محیط‌های دبستان، نمونه‌های بی‌شماری از این نوع رویکرد وجود دارد، از غوطه‌ور شدن در مواد طبیعی در کلاس درس، تا فعالیت‌های غوطه‌ور در فضای باز که در آن دانش‌آموزان به‌طور مشترک با مواد طبیعی خلق می‌شوند (هریس، ۲۰۲۱، ص. ۸۰). به‌ویژه تأثیر فناوری‌های آموزشی در یادگیری و عاملیت آنها می‌تواند مورد توجه باشد. یکی از انتقادهای پسانسان‌گرایان به انسان‌گرایی این است که پیوند آموزش و پرورش با ایده‌ها و آرمان‌های اومانستی، دیدگاهی را نسبت به آموزش به‌عنوان چیزی که در درجه اول به نفع انسان است، ایجاد کرده است، که در آن، انسان‌ها تنها عاملان فعال هستند. هنگامی که غیرانسان‌ها در نظر گرفته می‌شوند، معمولاً به آنها وضعیت منفعل و بدون عامل واقعی داده می‌شود و به‌عنوان موضوعات دانش یا ابزاری برای تسهیل یادگیری در نظر گرفته می‌شوند (سدر، ۲۰۱۶، ص. ۵۷). در حالی که در پسانسان‌گرایی برای همه چیزها، نوعی از عاملیت و تأثیرگذاری قائل هستند. پسانسان‌گرایی، به‌ویژه در دوران اولیه کودکی و آموزش ابتدایی، یادگیری را برخوردی بین کودکان خردسال و محیط‌ها و بازیگران غیرانسانی (کنشگران) می‌داند که از طریق آن ممکن است انسان و غیر انسان در کنار هم قرار گیرند تا به‌طور مولد پیشرفت کنند (هریس، ۲۰۲۱، ص. ۷۹). آنچه پسانسان‌گرایی به آموزش ابتدایی خلاق ارائه می‌دهد امکان شراکت (درگیر شدن) در هر سطحی نه تنها با دیگران انسانی، بلکه دیگرانی غیر از انسان است. این امر باعث می‌شود که با اشیای بی‌جانی که دارای عاملیت هستند، مواجه شود و اشیاء و فناوری‌ها در یادگیری کودک و یادگیری خلاقانه شریک فعال باشد (پیشین، ص. ۸۱). نظریه‌های آموزشی پسانسان‌گرا تلاش می‌کنند آموزش، تدریس و یادگیری را به‌عنوان برخوردی که بین گونه‌ها و گرایش‌های گوناگون آشکار می‌شود، و به‌عنوان دگرگونی متعاقب همه موجودات مربوطه، که در فرایند بی‌پایان شدن هستند، بازاندیشی کنند (کوپانو، ۲۰۲۲، ص. ۶). یادگیری کودک نمونه مناسبی از یک فرایند درهم‌تنیده ترکیبی می‌تواند باشد، زیرا آموزش

با یادگیری ادغام می‌شود، در حالی که نقش‌های معلمان و یادگیرندگان در میان عناصر مختلف یک مجموعه توزیع می‌شود. از آنجایی که آموزش سنتی انسان‌گرایانه تقریباً همیشه به معلم بزرگسال قدرت آموزش می‌بخشد، در تئوری، تحقیق و عمل آموزشی پسانسان‌گرا، بر نوعی نیروی عامل آموزشی که فرض می‌شود در بین انسان‌ها، حیوانات و اشیا منتشر شده، تأکید می‌شود (پیشین، ص. ۸). به عبارتی دیگر، از دیدگاه پسانسان‌گرایی یادگیری می‌تواند از منابع مختلف انسانی و غیر انسانی صورت گیرد. اعتقاد بر این است که همه عناصر شرکت کننده در یک مجموعه می‌توانند تأثیر بگذارند و تحت تأثیر قرار گیرند، بنابراین یادگیری از آموزش قابل تشخیص نیست (پیشین، ص. ۹). تفکر آموزشی برخاسته از تئوری پسانسان‌گرایانه، رویارویی میان گونه‌های مختلف را ارزشمند می‌داند و آن را به‌عنوان شرایطی که نوع جدیدی از یادگیری را فراهم می‌کند، مورد مطالعه قرار می‌دهد. بر این اساس، تدریس به‌عنوان شرایطی در نظر گرفته می‌شود که باعث یادگیری می‌شود. یادگیری بین همه عناصر شرکت‌کننده در هر مجموعه معین به اشتراک گذاشته می‌شود. نظریه پسانسان‌گرایانه نوعی هستی‌شناسی‌های هم سطح^۱ را ترویج می‌کنند که عاملیت با مادیت یکسان بوده و در نتیجه هر عنصر یک مجموعه، در عمل به مشارکت‌کننده هم‌سطح تبدیل می‌شود (پیشین، ص. ۱۰). اسنازا و همکاران (۲۰۱۴، ص. ۴۰). بر این باورند که پسانسان‌گرایی می‌تواند تفکر آموزشی، عمل و پژوهش را به سه طریق مرتبط متحول کند. نخست اینکه ما متوجه می‌شویم که تقریباً تمام فلسفه‌های آموزشی و تحقیقاتی بسیار انسان‌گرا هستند. دوم، به ما امکان می‌دهد آموزش را به گونه‌ای تنظیم کنیم که بر چگونگی ارتباط ما با حیوانات، ماشین‌ها و چیزهای درون زندگی در مدارس و دانشگاه تمرکز کنیم. سوم، ایجاد و ترکیب این دو بینش، ما را قادر می‌سازد تا رهنمودهای جدید و پسانسان‌گرایانه را در تحقیق، طراحی برنامه درسی و تمرین آموزشی آغاز کنیم.

همان‌طور که گفته شد، توجه به حیوانات و جلوگیری از نگاه تحقیرآمیز و ابزاری به حیوانات، مورد تأکید پسانسان‌گرایان می‌باشد. آنها بر این باورند که ما در جهانی زندگی می‌کنیم که در آن مرزهای ثابتی که انسان‌ها را از حیوانات و ماشین‌ها جدا می‌کند، درهم شکسته شده‌اند. از نگاه آنها، مطالعات برنامه درسی باید بپرسند که چنین روابط زیسته چه معنایی برای یادگیری می‌تواند داشته باشد (پیشین، ص. ۴۶). به اعتقاد آنها نوعی تمدن رام‌کننده در مدارس تبلیغ می‌شود که در آن ما مجموعه‌ای از ایده‌های انسان‌گرایانه درباره استثنایی بودن انسان (در زیست‌شناسی، مطالعات اجتماعی، زبان‌ها و ...) را یاد می‌گیریم و در عین حال یاد می‌گیریم اگر با برخی از انسان‌ها به‌عنوان «انسان‌تر» از دیگران رفتار می‌شود، نادیده بگیریم. همچنین راه‌های مشخصی که انسان‌ها با حیوانات در مدارس با آنها ارتباط برقرار می‌کنند عبارت‌اند از: کالبد شکافی در

کلاس زیست‌شناسی، استفاده از پوست حیوانات به‌عنوان کفش، پرتاب توپ‌های ساخته‌شده از پوست آنها در کلاس ورزش و... مدارس به‌طور سیستماتیک به ما می‌آموزند که حیوانات آنقدر با ما متفاوت هستند که می‌توانیم بدون نگرانی هر کاری که بخواهیم با آنها انجام دهیم (پیشین، ص. ۴۵). پسانسان‌گرایان بر این باورند که حیوانات نقش بزرگتری در یادگیری به‌ویژه در سال‌های ابتدایی دارند. در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه اعتقاد بر این است که ما با حیوانات هستیم و از آنها یاد می‌گیریم؛ به اعتقاد هاروی (۲۰۰۸) مطالعات برنامه‌دستی نیاز به توجه بیشتری به ارتباط بین گونه‌ها دارد و ما می‌توانیم این کار را با حیوانات همراه خودمان مانند سگ‌ها شروع کنیم! با توجه به نوع نگاه هم‌سطح و هم‌تراز بین گونه‌ها در پسانسان‌گرایی، با اندیشیدن به حضور حیوانات در مدارس، این مسئله مورد توجه می‌باشد که ما انسان‌ها هم نوعی حیوان هستیم و هیچ خط جداکننده اخلاقی/سیاسی/هستی‌شناختی نمی‌توان بین «ما» و «آنها» ترسیم کرد، ما باید به خود فشار بیاوریم که به شیوه‌ای انسان‌محور و گونه‌گرا فکر نکنیم (وولف، ۲۰۰۳). با توجه به این مسئله در مطالعات برنامه‌دستی باید بر اشکال دموکراتیک با هم بودن در یادگیری، و عدم اصرار بر استثنا بودن انسانی تأکید شود (اسنازا و همکاران، ۲۰۱۴، ص. ۵۰).

با نظر به تأثیر عوامل مختلف در یادگیری، توجه به محیط و مکان به‌عنوان عاملی تأثیرگذار در یادگیری، یکی دیگر از نکات مورد تأکید تعلیم و تربیت پسانسان‌گرا می‌باشد. در این نوع تعلیم و تربیت، اشیا و چیزها، و مکان و فضا هم نوعی عاملیت دارند و باید مورد توجه باشند. همچنین بر روابط متقابل بین انسان و مکان تأکید می‌شود. اعتقاد بر این است که مکان «عمیقاً آموزشی» است (گرونوالد، ۲۰۰۳، ص. ۶۴۷). به اعتقاد هریس، عنصر مکان بسیار مهم است. این فاکتوری است که به راحتی نادیده گرفته شده، و منفعل در نظر گرفته می‌شود (هریس، ۲۰۲۱، ص. ۷۹). به هر حال معمولاً در طول تاریخ تعلیم و تربیت به این مسئله چندان توجهی نشده است. بنابراین در راستای توجه به همه عوامل زنده و غیر زنده، توجه به مکان و امکانات فیزیکی محیط هم به‌عنوان یک عنصر تأثیرگذار، مورد توجه پسانسان‌گرایی است.

همچنین با توجه به مفهوم آنروپوسن و مشکلات زیستی ناشی از انسان محوری، توجه به محیط زیست و حفظ آن مورد توجه خاص تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایی است؛ اندیشه مبتنی بر این عقیده که طبیعت معصوم کودکان به طبیعت تعلق دارد را بیش از حد ایدئالیستی می‌دانند و این فرض را به چالش می‌کشند که کودکان به‌طور خودکار می‌توانند با طبیعت ارتباط برقرار کنند و یاد بگیرند که از محیط زیست مراقبت کنند. پسانسان‌گرایان معتقدند تا زمانی که آموزش زیست محیطی در چهارچوب پارامترهای بنیادی انسان‌گرایانه قرار دارد، برنامه‌های تغییر اجتماعی به

طور مداوم توسط گفتمان‌های عامل انسانی مورد تسخیر قرار می‌گیرد (تیلور، ۲۰۱۷، ص. ۱۴۳۵). به عبارت دیگر اندیشه انسان محوری در نهایت نمی‌تواند نگاه غیرابزاری به محیط زیست داشته باشد. به اعتقاد هربرت‌تچر، با نگاهی به روابط جدید بین انسان‌ها و محیط اطرافشان، این کار باید از مدرسه ابتدایی یا حتی زودتر شروع شود. کل فرایند اجتماعی شدن باید تغییر کند تا همه آن دسته از چیزهای دیگری را که معمولاً طرد می‌شوند، دربرگیرد. در عوض موجودی همراه با محیط، گیاهان، حیوانات، باکتری‌ها، مواد معدنی، اشیا، ماشین‌ها و همچنین دیگر انسان‌ها ترویج شود. اینها برای ارتباط جدید و بهتر با سیاره‌مان بسیار مهم هستند (هربرت‌تچر، ۲۰۱۸، ص. ۳). یادگیری توانایی همکاری انسانها با غیر انسان‌ها و در نتیجه زندگی مشترک و احترام آمیز انسان با غیر انسان به گونه‌ای که دیگران غیر انسان نباشند، یکی از دغدغه‌های تعلیم و تربیت پسانسان‌گرا محسوب می‌شود: "یادگیری نحوه زندگی مشترک (انسان و غیر انسان) به روشی که به همه امکان شکوفایی می‌دهد، اساسی‌ترین و قانع‌کننده‌ترین درس است. ما به این درس فکر می‌کنیم که یاد می‌گیریم چگونه "جهان" شویم^۱. یادگیری نحوه "جهان شدن" جنبه‌های بسیاری دارد، از جمله: چگونه در دنیای مشترک خود و در قبال آن مسئولیت‌پذیر باشیم. چگونه دیگران را وارد دنیای مشترک خود کنیم. چگونه با این دیگران "روابط پرسشگری" ایجاد کنیم. چگونه می‌توان در مورد منافع مشترک در جهان‌های مشترک مذاکره کرد. و چگونه یک اخلاق رابطه‌ای را تمرین کنیم" (تیلور، گیگانی، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۷). برای مثال در آموزش ابتدایی، برنامه‌دستی می‌تواند رابطه انسان را با گیاهان، حیوانات و اشیا و چوب و مانند اینها به گونه‌ای ترسیم کند که اینها رابطه‌ای درهم‌تنیده با انسان دارند و تنها برای استفاده انسان نیستند، بلکه شرایطی برای امکان هستی ما انسان‌ها هستند و انسان‌ها بدون این دیگرها وجود نخواهند داشت (اسنازا و ویور، ۲۰۱۵، ص. ۸). در پژوهش‌های تربیتی هم نگاه پسانسان‌گرایانه می‌تواند دگرگونی مهمی ایجاد کند؛ وقتی رابطه سوژه/ابژه‌ای برقرار باشد که سوژه‌ای وارد جهان یا ابژه شده تا آن را درک کرده و به آن معنا بخشد؛ این تمایز سوژه و ابژه، پژوهشگر را از جهان بیگانه می‌کند. معمولاً در پژوهش‌های تربیتی رابطه بین معلم با معلم یا دانش‌آموز با معلم مورد بررسی قرار می‌گیرد، در حالی که همیشه تعاملات و فعل و انفعالاتی بین انسان‌ها با غیر انسان‌های دارای احساس یا بین انسان‌ها یا غیرانسان‌های غیر حساس مانند رایانه‌ها، درها، پنجره‌ها، میزها وجود دارد (پیشین، ص. ۹). توجه و کاوش در نقش اشیا و مصنوعات و تأثیر آنها بر انسان به عنوان روش مصاحبه با اشیا^۲ ذکر می‌شود (آدامز، تامپسون، ۲۰۱۶). از این رو در پژوهش‌های تربیتی پسانسان‌گرایانه، رابطه‌های بین انسان و غیر انسان از جمله اشیا و فناوری‌ها و حتی مکان و

1. learning how to 'world'
2. Interviewing objects



عاملیت آنها در ارتباط با دانش‌آموزان و عمل آموزشی مورد توجه قرار گرفته است و این رویکرد در پژوهش‌های تربیتی، می‌تواند نگاه و بینش جدیدی ایجاد کند.

نقد و بررسی

در این بخش ابتدا نکات مثبت دیدگاه پسانسان‌گرایی و سپس نکات منفی آن مورد توجه قرار می‌گیرد. یکی از نکات مثبت قابل توجه در فلسفه پسانسان‌گرا، نگاه محترمانه نسبت به جهان و به‌ویژه طبیعت می‌باشد و نگاه سوژه-ابژه مطرح نیست؛ بر خلاف نگاه ابزاری به طبیعت که در اومانیزم، نگاهی کاملاً غالب بود، در پسانسان‌گرایی نوعی نگاه غیر ابزاری مطرح می‌شود به‌گونه‌ای که انسان نیز بخشی از طبیعت محسوب شده و سوژه‌ای مسلط و گونه‌ای استثنایی به شمار نمی‌آید. این نوع نگاه در فلسفه‌های مشرق زمین نیز بوده است و سدر نیز به این مسئله اشاره می‌کند که در نگاه برخی نگرش‌های فلسفی، انسان معمولاً بر طبیعت حاکم نیست، بلکه جزئی از آن است، طبیعت به‌عنوان یک منبع آماده برای بهره‌برداری دیده نمی‌شود، این نتیجه این دیدگاه است که همه بخش‌های جهان به هم مرتبط هستند، که در تقابل با جهان‌بینی فردگرایانه یا انسان‌محور است (سدر، ۲۰۱۶، ص. ۵۵). این نوع نگاه می‌تواند سرآغاز تحولی جدید در حوزه علم و معرفت‌شناسی و آموزش باشد. این نگاه محترمانه به طبیعت در دین اسلام مورد تأکید است و طبیعت نه لزوماً به‌عنوان ابزار و وسیله، بلکه آیه و نشانه دیده می‌شود. همچنین با توجه به رویکرد پسانسان‌گرایی در مورد حیوانات، و طبیعت و به‌طور کلی نگاه متفاوت به جهان و توجه به این مسائل در حوزه آموزش، می‌توان امیدوار بود که انسان دوره پسانسان‌گرایی، نگاهی غیرابزاری به طبیعت، جهان و دیگر موجودات زنده داشته باشد و نتیجه این نگاه می‌تواند به کاهش روند از بین رفتن جنگل‌ها، گونه‌های جانوری و تخریب طبیعت و به‌طور کلی منجر به حفظ و نگهداشت محیط زیست باشد. توجه به حقوق حیوانات و نگهداشت نسل گونه‌ها، نکته خوبی است که بسیار مورد تأکید پسانسان‌گرایی می‌باشد. در کل نکته جالب در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه ایجاد نوعی نگرش غیرابزاری نسبت به طبیعت در دانش‌آموزان است که در فرهنگ اسلامی نیز مورد تأکید است. همچنین توجه به شرایط و عوامل تأثیرگذار بر انسان از جمله محیط و مکان که از نظر آموزشی مورد توجه پسانسان‌گرایان هست، می‌تواند قابل تأمل باشد. گرونوالد معتقد است که مکان‌ها جنبه آموزشی دارند، زیرا زمینه‌ای برای ادراک انسان و مشارکت در دنیای پدیداری، بوم‌شناختی و فرهنگی هستند. آنچه ما می‌دانیم تا حد زیادی توسط انواع مکان‌هایی که تجربه می‌کنیم و کیفیت توجهی که به آنها می‌کنیم شکل گرفته است. پژوهشگران یک سؤال عمیق را برای مریبان پیشنهاد می‌کنند؛ به چه جنبه‌هایی از مکان‌هایمان توجه خواهیم کرد؟ از نظر آموزشی، نوع توجهی که ما پرورش می‌دهیم پیامدهای مهمی دارد. یا می‌توانیم اهمیت مکان‌ها را بیدار کنیم، یا می‌توانیم با غفلت، کمبود توجه (به مکان) را به

یکدیگر آموزش دهیم. این بی‌توجهی آزاردهنده است، زیرا تجربه بشری را ضعیف می‌کند (گرونوالد، ۲۰۰۳، ص. ۶۴۵). بنابراین مطالعه و پژوهش بیشتر در خصوص مکان و فضاهای آموزشی و تأثیر محیط مادی و فیزیکی در تربیت افراد که مورد توجه تعلیم و تربیت پسانسان-گرایانه است، می‌تواند چشم‌اندازهای بهتری برای تعلیم و تربیت فراهم کند.

پسانسان‌گرایان، با وجود نگاه احترام‌آمیز به طبیعت، جایگاه انسان را پایین آورده و هم‌ردیف دیگر حیوانات تلقی می‌کنند. این که پسانسان‌گرایان، انسان را برابر دیگر حیوانات قرار می‌دهند نکته قابل قبولی به نظر نمی‌رسد؛ به‌ویژه برای پیروان ادیان آسمانی این مسئله نمی‌تواند قابل پذیرش باشد که انسان هم، معادل دیگر حیوانات در نظر گرفته شود. به نظر می‌رسد پسانسان-گرایان تنها نگاهی طبیعی و کاملاً مادی‌گرایانه به انسان دارند و جنبه معنوی و الهی انسان را نادیده می‌گیرند. به خاطر نوع نگاه اومانستی غالب در گذشته و حال، پسانسان‌گرایان، به آسیب‌هایی که پیشرفت بشر بر طبیعت و دیگر حیوانات رسانده تمرکز دارند، در حالی که باید در نظر گرفت انسان به واسطه همان علم و فاعلیت شناسای خود از مرحله توحش به انسان متمدن تبدیل شده و به اینجا رسیده که حالا می‌تواند تفکر پسانسان‌گرایانه داشته باشد و به حفظ طبیعت، کره زمین و دیگر گونه‌های جانوری بیندیشد، جانواران دیگری قبل از حیات انسان از بین رفته‌اند، در حالی که با نگاه پسانسان‌گرایانه، انسان می‌تواند در حفظ گونه‌های جانوری نقش مهمی ایفا کند. به نظر می‌رسد با مراجعه به عقل و حکمت دیرین بشری، و به‌ویژه جنبه الهی انسان و دیدگاه‌های ادیان آسمانی و نه لزوماً عقل یا خرد ابزاری مدرنیته، انسان می‌تواند در عین حفظ برتری و اشرافیت خود در جهان، در پیشبرد اهداف پسانسان‌گرایی نقش بهتری داشته باشد. در واقع به جای پایین آوردن سطح انسان به سطح حیوانات، تغییر نوع جهان‌بینی اومانستی به علم و طبیعت و جهان، و شاید توجه به حکمت متعالی شرقی در مواجهه با طبیعت که نگاه غیرابزاری به آن دارد راهکار بهتری باشد. اینکه گفته می‌شود جنبشی برای تخریب مقوله انسان باید ایجاد شود؛ نتیجه‌اش می‌تواند سقوط انسان و انسانیت و چه بسا ضایع نمودن استعدادهای ناب بشری باشد. به جای تخریب مقوله انسان، تربیت درست انسان و اصلاح او راه حل منطقی‌تری به نظر می‌رسد، که البته برخی از اندیشه‌های تربیتی پسانسان‌گرایی می‌تواند به این مسئله کمک کند. پسانسان‌گرایی از یک طرف بر نقش عوامل مختلف در ساختن انسان تأکید دارد و معتقد است در یک جهان مسطح همه عوامل نقش تقریباً یکسانی دارند؛ به گونه‌ای که عاملیت انسان با عاملیت دیگر عوامل هم سطح دیده می‌شود، از سوی دیگر، بر مسئولیت انسان برای تغییر جهان به نفع دیگر موجودات و کره زمین تأکید دارد، اگر چنین تغییراتی از انسان برمی‌آید نشان‌دهنده عاملیت قوی‌تر و برتری انسان است و طبعاً عاملیت انسان با دیگران هم سطح نیست. ضمن اینکه کاستن عاملیت انسان منجر به کاهش مسئولیت‌پذیری انسان و در نتیجه مشکلات بیشتر را در پی خواهد داشت. همچنین تأکید پسانسان‌گرایان برای حضور



حیوانات در مدارس ابهام‌آمیز است و مشخص نیست چنین مدرسی به چه شکل خواهند بود و سازوکار مشخصی برای رابطه انسان با حیوانات و یادگیری انسان از حیوان تعیین نشده است. توصیه‌های کلی و مبهم ارائه شده، ولی به نظر نمی‌رسد که حضور حیوانات در مدارس به راحتی امکان‌پذیر باشد و حتی درست بودن این مسئله از نظر تربیتی می‌تواند جای تردیدهای فراوان باشد. به‌ویژه، اگر انسان برتری خاصی نسبت به دیگر موجودات نداشته باشد، اصولاً تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه معنا نخواهد داشت؛ چون وقتی انسان هم موجودی است هم سطح دیگر موجودات، چگونه می‌تواند نسخه‌ای برای نجات همه موجودات و بهبود وضعیت جهان بیپیدا؟! از این رو به نظر می‌رسد نگاه سطح پایین به انسان در دیدگاه پسانسان‌گرایی با ادعاهای آنها، متناقض به نظر می‌رسد.

همان‌طور که اشاره شد در پسانسان‌گرایی توجه به عوامل مختلف و عاملیت‌های چندگانه است. در این خصوص این پژوهش پیشنهاد می‌کند ناخودآگاه انسان نیز می‌تواند قابل توجه باشد که پسانسان‌گرایی آن را مورد توجه قرار نداده است. آنچه که پسانسان‌گرایی مورد نقد قرار می‌دهد، خودآگاه انسان و عاملیت منحصر به فرد اوست که منجر به انسان مرکزی در عالم شده است، بنابراین مفهوم ناخودآگاه هم می‌تواند به‌عنوان یک عامل و عنصر مؤثر دیگر مورد توجه باشد. در بین عاملیت‌های مختلف، عاملیت ناخودآگاه انسان نیز مطرح است که می‌تواند متمایز از عاملیت خودآگاه انسان بوده و تأثیرگذار باشد. اگر بحث بر سر این است که سوژه خودآگاه تنها عامل و فاعل مؤثر در جهان نیست و وقتی در پسانسان‌گرایی، عامل، یا اراده متعلق به خود (خودآگاه) تضعیف می‌شود، پس می‌توان و باید به اراده یا نیروی ناخودآگاه توجه کرد. موضوع ضمیر ناخودآگاه می‌تواند در تعلیم و تربیت هم مورد توجه قرار گیرد. برخی پژوهش‌ها هم به اهمیت ناخودآگاه در عمل آموزش و یادگیری تأکید دارند (ماین، ۲۰۱۲؛ گابدولچاکف، ۲۰۱۴). روان‌شناسانی مانند یونگ به این مسئله توجه خاصی داشته‌اند. یونگ این مسئله را که معلم به‌طور غیرمستقیم بر رشد شخصیت دانش‌آموز اثر می‌گذارد "نیمه دیگر" آموزش می‌نامد، «نیمه دیگر آموزش» یعنی آموزش ناخودآگاه، که از طریق شخصیت معلم عمل می‌کند و به‌طور غیرمستقیم بر رشد شخصیت دانش‌آموز تأثیر می‌گذارد (ماین، ۲۰۱۲، ص. ۹۱). بنابراین توجه به آنچه که دانش‌آموزان ناخودآگاه از رفتار و منش معلم یاد می‌گیرند نکته قابل توجهی است که یادگیرندگان خودشان (خودآگاه‌شان) عاملیتی در این نوع یادگیری ندارند. ولی در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرا، همه عوامل مادی و غیرمادی و معلم در یک سطح دیده شده است و چنین فرض می‌شود که حتی از حیوانات هم می‌توان یاد گرفت. اگرچه به نظر می‌رسد همه این عوامل می‌توانند نقش آموزشی داشته باشند، ولی در این میان به نظر می‌رسد نقش معلم بسیار کم‌رنگ دیده شده است و به‌ویژه بحث الگوپذیری و نقش اسوه دیگر هیچ جایگاهی در چنین تربیتی ندارد،

یا همان چیزی که نیمه دیگر آموزش نامیده می‌شود مورد غفلت قرار می‌گیرد و نقش برجسته معلم به سطح دیگر عوامل کاهش می‌یابد. بنابراین نوعی تکثر و تشتت در منابع آموزشی ایجاد می‌شود و از سوی دیگر، انسجام و رهبری مشخصی دیده نمی‌شود. در واقع در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه، نفی انسان محوری به شکل شدیدتری در نفی معلم محوری نمود پیدا می‌کند؛ به طوری که اشیا و حیوانات هم می‌توانند نقش معلمی داشته باشند! کاهش نقش معلم در برخی مکاتب مثل پشرفت‌گرایی نیز بوده است، ولی آنها نقش رهبری و هدایت فعالیت‌ها توسط معلم را حفظ می‌کنند. در واقع پسانسان‌گرایان نقش معلم در یادگیری را هم سطح اشیا و حیوانات قرار می‌دهند! در نتیجه نوع نگاه مسطح به همه عوامل در تعلیم و تربیت که در پسانسان‌گرایانه مورد توجه است سطح و جایگاه معلم به شدت کاهش می‌یابد. تأکید بر اینکه دانش‌آموزان از حیوانات یاد بگیرند و حیوانات به‌عنوان مربیان کودکان و محرک‌های یادگیری در نظر گرفته شوند قابل قبول به نظر نمی‌رسد؛ اگرچه استفاده از زندگی برخی حیوانات و آموختن از آنها لزوماً نمی‌تواند نادرست باشد، ولی قبول حیوانات به‌عنوان مربیان انسان‌ها نوعی زیاده‌روی پسانسان‌گرایان در تعلیم و تربیت می‌باشد.

با توجه به مفاهیم پسانسان‌گرایی و اهداف تعلیم و تربیت در کشور ما نیز می‌توان اشاره کرد که با نظر به ساحت‌های شش‌گانه در مبانی نظری سند تحول (۱۳۹۰)، یکی از اهداف ساحت زیستی و بدنی، احترام به طبیعت ذکر شده است که مورد تأکید تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایی نیز می‌باشد. به نظر می‌رسد نوع نگاه و بینش به طبیعت و بحث رفتار با حیوانات می‌تواند بیشتر از قبل در اسناد بالای دستی مورد توجه باشد. همچنین نوع دیدگاه به فناوری به‌ویژه با توجه به رویکردهای جدید فلسفه فناوری و به‌طور خاص در نگاه پسانسان‌گرایانه که در این مقاله اشاره شد، اغلب بر نقش فعال و وساطت‌کننده فناوری در تجربیات بشر تأکید می‌شود و با پیشرفت و گسترش روزافزون فناوری‌ها، این نکته در تعلیم و تربیت نیز می‌تواند جای تأمل بیشتری داشته باشد؛ این در حالی است که در اسناد بالادستی از جمله سند تحول آموزش و پرورش در کشور ما خیلی توجه ویژه‌ای به فناوری و نسبت آن با انسان نشده است. از این رو یکی از نکات قابل توجه در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه می‌تواند همین توجه ویژه به ابزار و فناوری باشد که روز به روز در تربیت هم اهمیت آن فزونی می‌یابد. بنابراین در سیاست‌گذاری‌های کلان تربیتی و اسناد بالادستی لازم است به فناوری در ابعاد وسیع‌تر و عمیق‌تری نگریسته شود. همچنین باید گفت که نگاه تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه به جایگاه معلم با نوع نگاهی که در سند تحول وجود دارد بسیار متفاوت است؛ همان‌طور که اشاره شد، در تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه منزلت معلم به شدت پایین می‌آید، در حالی که مقبولیت و محبوبیت مربیان و نقش‌الگویی آنها در تعلیم و تربیت اسلامی، نکته‌ای است که بسیار مورد تأکید است. نکته دیگر این است که ابعاد سیاسی اجتماعی هم بخشی از موارد مهم به‌شمار می‌رود که در سند تحول نیز به آن توجه شده

است. افزون بر بی‌توجهی به تربیت دینی و اعتقادی که ناشی از نگاه مادی‌گرایانه تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه است، توجهی به ساحت سیاسی و اجتماعی تربیت نیز در این نوع تعلیم و تربیت نشده است. به‌طور کلی در حالی که به‌نظر می‌رسد هدف تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه توجه بیشتر به غیر انسان‌ها (شامل حیوانات، اشیا و فناوری) و خارج نمودن انسان از محوریت هستی می‌باشد، هدف تعلیم و تربیت در اسلام و ازجمله در سند تحول آموزش و پرورش در کشور ما، بر اساس محوریت انسان و ارتقای جایگاه او در نظام هستی می‌باشد و البته نگاه ویژه به انسان در تعلیم و تربیت اسلامی به معنای تضييع حقوق ديگر جانداران و طبيعت نمی‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پسانسان‌گرایی، جنبشی در برابر انسان‌گرایی و اومانيسم محسوب می‌شود که سعی دارد در برخی آموزه‌های اومانيسم تجدید نظر داشته باشد، مانند رابطه ای که پست مدرنیسم و مدرنیسم با هم دارند. به‌نظر می‌رسد برخی از عناصر مورد تأکید پسانسان‌گرایی به‌صورت طبیعی و با پیشرفت علم و فناوری در حال رخ دادن است و چه بسا فناوری‌های جدید با گذشت زمان در برخی زمینه‌ها و مشاغل جای انسان را خواهند گرفت و عاملیت و محوریت انسان را کاهش خواهند داد. تفکر پسانسان‌گرایی سعی دارد با مقابله با تفکر انسان‌محوری در جهان، پیامدهای ناگوار و ناخوشایند ناشی از آن را کاهش داده و از این رو در تعلیم و تربیت نیز سعی می‌کند نوعی از تعلیم و تربیت غیر انسان محور را تجویز کند که توجه به عوامل مادی و دیگر جانداران و نقش آنها، از جمله نکات مورد تأکید می‌باشد. در کل، به‌نظر می‌رسد توجه به برخی عناصر مورد تأکید تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه که در این مقاله اشاره شد، می‌تواند تحول مثبتی در جنبه‌های مختلف تعلیم و تربیت داشته باشد، ولی نمی‌توان تعلیم و تربیت را به‌طور کامل به تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه فروکاست و توجه‌ها به جنبه‌های معنوی انسان، و ویژگی‌های متمایز او را نادیده گرفت. به عبارت دیگر، باید گفت از اندیشه‌های پسانسان‌گرایی می‌توان در تعلیم و تربیت بهره برد، ولی تعلیم و تربیت نمی‌تواند به‌طور کامل پسانسان‌گرایانه باشد. در صورتی که تعلیم و تربیت کاملاً پسانسان‌گرایانه باشد، آنچه اتفاق می‌افتد فروکاهش جایگاه تعلیم و تربیت و به‌ویژه دور شدن از اهداف انسانی و اهداف متعالی تربیت را در پی خواهد داشت.

فهرست منابع

- Adams, C. & Thompson, T. (2016). *Researching a posthuman world: Interviews with digital objects*. Springer.
- Bagheri, Kh, Khosravi, Z. (2007). Educational research: what it is and methodology. *Educational Innovations*, 6(3), 49-76. (Text in Persian)

- Bayne, S. (2018). Posthumanism: a navigation aid for educators. On Education: *Journal for Research and Debate*, 1(2), 10-17899. https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.2.1
- Bolter, J. D. (2016). Posthumanism. *The international encyclopedia of communication theory and philosophy*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118766804.wbiect220>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge, UK: Polity Press
- Ceder, S. (2016). *Cutting through water: Towards a posthuman theory of educational relationality*. Lund University
- The document of foundational transformation of education* (2011). Supreme Council of Cultural Revolution. (Text in Persian).
- Ferrando, F. (2014). Posthumanism. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 38(2), 168-172.
- Gabdulchakov, V. F. (2014). Conscious and Unconscious in the Conditions of Educational Process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 146, 466-469. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.156>
- Ginn, F. (2016). Posthumanism. *International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology: People, the Earth, Environment and Technology*, 1-9.
- Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American educational research journal*, 40(3), 619-654. <https://doi.org/10.3102/00028312040003619>
- Hageron, N, L. (2008). (Philosophical exploration: developmental criticism, translated by Mohammad Jaafar Paxersht. In: Short, Edmond C. *Curriculum Studies Methodology*, translated by Dr. Mahmoud Mehromhammadi and colleagues, Tehran: Education Research Institute (Text in Persian)
- Harris, A. (2021). Posthumanist creative ecologies in primary education. In *Sculpting New Creativities in Primary Education* (pp. 76-87). Routledge
- Hasse, C. (2020). Posthumanist Learning and Education. In: Thomsen, M. R., & Wamberg, J. (Eds.). (2020). *The Bloomsbury handbook of posthumanism*. Bloomsbury Academic.
- Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. The University of Chicago Press
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet* (Vol. 3). U of Minnesota Press.
- Herbrechter, S. (2018a). Posthumanism and the ends of education. On Education. *Journal for Research and Debate*, 1(2), 1-5.
- Herbrechter, S. (2018b). *Posthumanist education?* In International handbook of philosophy of education (pp. 727-745). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_53
- Ihde, D. (1979). *Technics and praxis*. Reidel Publishing Company.
- Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*. Indiana University Press.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oup Oxford.
- Koupanou, A. (2022). The posthumanist challenge to teaching or teaching's challenge to posthumanism: a neohumanist proposal of nearness in education. Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2022.2033534>
- Main, S. (2012). 'The other half' of education: Unconscious education of children. *Educational Philosophy and Theory*, 44(1), 82-95. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00643.x>



- Paktachi, A. (2015). Essays on text criticism (3): *the relationship between internal and external criticism with historical methodology*. Available at: <http://farhangemrooz.com/news/46368>. Accessed on 2022/8/1 (Text in Persian)
- Peterson, C (2011). The posthumanism to come. *Angelaki*, 16(2), 127-141. <https://doi.org/10.1080/0969725X.2011.591592>
- Rose, G. (2017). Posthuman agency in the digitally mediated city: *Exteriorization, individuation, reinvention*. *Annals of the American Association of Geographers*, 107(4), 779-793. <https://doi.org/10.1080/24694452.2016.1270195>
- Rowlands, M. (2009). *The philosopher and the wolf: Lessons from the wild on love, death and happiness*. Granta Books.
- Snaza, N., & Weaver, J. A. (Eds.). (2015). *Posthumanism and educational research*. New York, NY: Routledge.
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Carlson, D., Morris, M., Rotas, N., & Weaver, J. A. (2014). Toward a posthuman education. *Journal of curriculum theorizing*, 30(2), 39.
- Stiegler, B (1998). *Technics and time: The fault of Epimetheus* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Taylor, Carol A, & Giugni, Miriam (2012). Common worlds: Reconceptualising inclusion in early childhood communities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 108-119. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.108>
- Taylor, Carol, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461
- Taylor, Carol A. (2016). Edu-crafting a cacophonous ecology: *Posthumanist research practices for education*. In *Posthuman research practices in education* (pp. 5-24). Palgrave Macmillan, London.
- Ulmer, J. B (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832-848. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806>
- Verbeek, P. P. (2011). *Moralizing technology*. University of Chicago press.
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* (Vol. 8). U of Minnesota Press.
- Zapata, A, Candace R. K, and Jaye J. T (2018). Encounters with writing: Becoming-with posthumanist ethics. *Journal of Literacy Research*, 50(4), 478-501. <https://doi.org/10.1177/1086296X18803707>

