



## Teaching Philosophy as Education for Thinking through Derrida's Ideas

**Bahman Karimzadeh** 

Assistant Professor, Islamic Azad University, Saravan Branch, Saravan, Sistan and Baluchistan, Iran. Email: Nohandelan@gmail.com

Received: 2021-07-15	Revised: 2022-05-12	Accepted: 2022-05-17	Published: 2022-09-21
<b>Citation:</b> Karimzadeh, B. (2023). Teaching Philosophy as Education for Thinking based on Derrida's Thought. <i>Foundations of Education</i> , 12(1), 32-55. doi: 10.22067/fedu.2022.71118.1057			

### Abstract

In this paper, Derrida's viewpoint on the need to teach philosophy in schools and universities to improve the quality of student's thinking is examined. The development of thinking in students is one of the fundamental factors in the transformation of education, and teaching philosophy as thinking from Derrida's perspective provides the philosophical context for this transformation. In this study, descriptive-analytical research method is used. To explain the problem and answer the questions, a selection of the philosophical foundations of Derrida's thought is stated, emphasizing the need to teach philosophy for thinking in schools and universities. The findings suggest that teaching philosophy, which is according to Derrida a kind of education for thinking, necessarily includes thinking about the school and the question of what is the philosophy of education. Philosophical thinking should also be combined with thinking about \_and beyond\_ philosophy, to allow the university to practice philosophy and challenge it at the same time. Therefore, thinking, in the broad, affirmative sense Derrida ascribes to it, is essential to both school and university, then the two institutions should be placed along the same continuum, differing in degree but not in kind.

**Keywords:** teaching philosophy; education for thinking; school; university; Derrida

### Synopsis

The concept of thinking holds a central position in the educational matters that Derrida addresses, encompassing teaching philosophy in both school settings and university roles. Despite the distinction between schoolchildren and adult students, these realms are inherently linked. The discourse on teaching philosophy in schools is intricately intertwined with the institutional inquiries that arise in discussions about the university.

In both schools and universities, Derrida emphasizes the pivotal role of thinking in relation to philosophy. This paper aims to critique the conventional perspectives prevalent in teaching philosophy within educational institutions. It seeks to analyze the interconnections among thinking, education, and philosophy from the vantage point of Derrida's philosophy. The study endeavors to address several key inquiries: What is the imperative of teaching philosophy as a form of thinking within school education? What responsibilities and roles do universities hold in teaching philosophy for critical thought? Lastly, how do these two educational institutions intersect in their approach to teaching philosophy as a mode of thinking?



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

To address these inquiries using a deconstructive approach, this study first scrutinizes the essentiality of teaching philosophy as a form of thinking in schools and delves into the specific roles undertaken by universities in this context. Subsequently, leveraging Derrida's philosophy, it endeavors to dismantle the artificial segregation in teaching thinking between school and university settings.

Primarily, Derrida's advocacy for teaching philosophy often represents a call to challenge traditional philosophies, particularly those aligned with state ideologies. Hence, he advocates for teaching deconstruction or, in essence, teaching critical thinking.

Furthermore, Derrida points out that restricting philosophy to a certain age restricts it to a certain social class, the "social class of philosophy", the class whose young members have what it takes to become "natural", to succeed in the non-philosophical studies seen as conditional to the study of philosophy. The class of philosophy is "a class for one class, bourgeois youth between puberty and their entrance into adult life, with an education that was more literary than scientific, led to consider as natural and eternal a very singular program that is eclectic-baroque but also quite favorable to a particular ideological framework. It is therefore exclusive in a twofold sense: it excludes from philosophy whatever seems to be "unnatural", whatever contradicts (or is in tension with) the philosophy of the state (Derrida 2002), and it excludes from the class of philosophy whoever is not part of the philosophical class, the class that knows what should be accepted as natural. This is how the teaching of philosophy becomes – if it has not always been – a means for reproducing and preserving not only the state but also the class of philosophers, the Platonic social hierarchy keeping philosophy for the elites and the elites for philosophy (Derrida & Kamuf, 2002).

The kind of philosophy Derrida positions vis-à-vis the philosophy of the state, this philosophy that is also anti-philosophy is sometimes called "deconstruction", and at other times simply "thinking": philosophical teaching that challenges rather than reproduces the philosophy of the state is education for thinking (Snir, 2020).

That is to say, the thinking Derrida refers to is attentive to otherness, to the alterity of the other (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005). It is committed to the other of philosophy, to the non-philosophical that makes philosophy possible while still eluding it, remaining untaught by it. The deconstructive affirmation is not simply an affirmation of what is known to be excluded by the system. Deconstruction is an affirmation of what is wholly other, of what is unforeseeable from the present. We can see that the "other" that thinking affirms is an expression of the madness, which had to be confined for a space of rational discourse to be opened but was never fully dispensed with.

Derrida makes this link between madness and the affirmation of the other explicit. The language of the other, Derrida says, is the voice of madness, of whatever is not fully comprehensible in "my" language, in the language of rational discourse in which I am currently immersed. Hosting the other without assimilating him or her is not only an ethical imperative, but also a vital need of thinking itself: without affirming the others, listening to their voices, and responding to them, thinking only reproduces itself, and does more of the same. Hence, madness does not threaten thinking but rather looks after it by breathing new life into it.

How can such thinking, which unlike the philosophy of the state has neither positive doctrine nor a solid foundation from which to take its questions, be taught? For Derrida there is no direct answer, one cannot go straight to the teaching of thinking. Deconstruction is not a philosophical technique and no thinking skills can be learned to practice it. Yet although

thinking cannot be taught, it can still be called for; one can create a place for it to dwell in, where it can feel at home. Derrida addresses this question through thinking about the institutions in which deconstructive thinking can take place (Derrida, 2002).

The importance of philosophy in schools notwithstanding, this institution, at least in the last 200 years or so, is undoubtedly the university. We turn now to Derrida's discussion of the place of philosophy and thinking – and consequently of madness – in the university. Although the university, like any institution, presents itself as neutral, even as natural – an arena in which philosophy can thrive, Derrida argues that it necessarily harbors forces and interests (Derrida, 2004), excluding from its class of philosophy whatever seems to contradict them. The university, in other words, is simultaneously the condition of possibility as well as the condition of impossibility of philosophy in the present time: it makes philosophy possible and provides it with prestige and legitimation and at the same time polices and confines it. The aim of deconstruction is therefore to think philosophically about whatever remains outside the scope of institutional, academic philosophy, including the academic institution itself and the way it influences philosophy and thinking.

Derrida calls, therefore, to turn the university into a site for thinking, opening within its space for a community of thinking – rather than a community of research, science, or philosophy, since these values are most often subjected to the unquestioned authority of the principle of reason, namely to a specific configuration of reason. Thinking, then, needs to reflect on the principle of reason, and submit it to critique, without altogether abandoning it: “Thinking” requires both the principle of reason and what is beyond the principle of reason, the archer and an-archy (Derrida, 2004). A community of thinking is a philosophical community that can – sometimes, in the blink of an eye – be anarchic and challenge the institution hosting it as well as its philosophy.

The educational dialogue between master and disciple, therefore, can be read as a paradigmatic case in which an idiosyncratic madness is silenced and confined to create a discourse, a common language. Education here means letting the student into an already existing discourse, through the inculcation of some form of thought, some form of logos. Hence, educating a student involves silencing some of his voices, and declaring some of his (actual or possible) thoughts mad to make him think properly. When Derrida tries to break away from the shadow of the teacher, to become a philosopher and a thinker with his voice, he must set something of this confined madness free. The Derridean text, therefore, is made possible through a double relation to Foucault's teaching and Foucault the teacher: the teacher first educates the student, provides him with knowledge and a proper way of thinking, and then the student challenges the teacher, goes against him to develop his unique voice, namely think by himself.

In this way, an educational model can be reached, an educational model acknowledging the role of madness, namely one that is aware that education necessarily represses some kinds of madness and acknowledges the need to open a space for them. Teachers, each in their way, provide their real and imaginary students with bodies of knowledge containing madness, thereby allowing sensitive students to make their way within and beyond the given discourse, namely to think for themselves. Such teaching is probably quite rare, but it is not unusual and exceptional. There is no reason to assume it can be practiced only by individual, unusual teachers (Karimzadeh, 2021).

## Conclusion

Is what has been said about thinking at the university relevant also to thinking at school? The answer seems to be positive. Indeed, these two institutions seem to be very different: the former focuses on research and the latter on teaching, and the former targets adults and the latter children – but one of the main characteristics of deconstructive thinking is the challenging of simplistic dichotomies. Hence, although Derrida himself dedicates different texts to discussing the school and the university, his thought invites the deconstruction of the dichotomy according to which schools are for children to learn and universities are for adults to do research. We will not pursue the claim that children can attend the university, nor that school does produce knowledge. We conclude by suggesting that if thinking, in the broad, affirmative sense Derrida ascribes to it, is essential to both school and university, then the two institutions are or rather should be placed along the same continuum, differing in degree but not in kind. Discussing the importance of encouraging non-instrumental, resistant thinking in the university, if such resistance begins only in the university, it is far too late and the professor professing resistance will find his or herself in confrontation with students not just disposed but quite committed to non-critical modes of thought, students with an overwhelming tendency to regard themselves as informed, autonomous consumers of an educational product. This is undoubtedly true from Derrida's perspective. But we miss the point when going on to say that, the solution must be to give philosophy the right already possessed by every other discipline to have students work through a long and progressive curriculum beginning in the earliest classes.

Derrida's insistence on integrating thinking within education isn't a plea for incremental advancement, where students gradually ascend to higher levels of critical thinking. Critical, deconstructive thinking, as per Derrida, entails embracing the unpredictability, the 'otherness,' that diverges from conventional philosophical thought. Being prepared for thinking that navigates through this 'madness' isn't something one can specifically anticipate. Instead, according to Derrida, everyone is inherently predisposed to engage in such thinking. Additionally, in contemplating the continuum between school and university, it becomes crucial for schools, akin to universities, to engage in self-reflection—to critically examine themselves and the educational institution they comprise. According to Derrida, teaching philosophy in schools, as a form of education for thinking, inherently involves contemplating the nature of the school itself and the fundamental question of what defines a school. In essence, philosophy in the context of schools inevitably becomes philosophy of education.

## پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت




مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

## آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر بر اساس دیدگاه دریدا

بهمن کریم زاده 

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سراوان، سراوان، سیستان و بلوچستان، ایران Nohandelan@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۲۴	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۲/۲۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۲۷	تاریخ انتشار: ۱۴۰۱/۰۶/۳۰
<b>استناد:</b> کریم زاده، بهمن. (۱۴۰۱). آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر بر اساس دیدگاه دریدا. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۲(۱)، ۳۲-۵۵. doi: 10.22067/fedu.2022.71118.1057			

## چکیده

هدف این پژوهش بررسی دیدگاه دریدا درباره ضرورت آموزش فلسفه در مدارس و دانشگاه در جهت ارتقای وضعیت تفکر فراگیران است. پرورش تفکر، یکی از مولفه‌های بنیادین برای تحول آموزش است و آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر از دیدگاه دریدا، زمینه فلسفی چنین تحولی را فراهم می‌سازد. با بهره‌گیری از روش توصیفی-تحلیلی و به‌منظور تبیین مسئله و پاسخ به پرسش‌ها، گزیده‌ای از مبانی فلسفی دریدا با تأکید بر ضرورت آموزش فلسفه در مدرسه و دانشگاه بیان شده است. یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از آن است که آموزش فلسفه شامل تفکر در مورد مدرسه و فلسفه آن است و تفکر فلسفی باید با تفکر در مورد خود فلسفه و فراتر از آن ترکیب شود تا به دانشگاه امکان فعالیت فلسفی و هم‌زمان به چالش کشیدن آن را بدهد. بنابراین با توجه به گستردگی و تصدیق‌کنندگی تفکر از منظر دریدا، آموزش فلسفه برای مدرسه و دانشگاه ضروری است و هر دو نهاد با توجه به تفاوت آن‌ها در سطح و نه در نوع، باید در امتداد یک پیوستار قرار گیرند و یک زنجیره را تشکیل دهند.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش فلسفه، آموزش برای تفکر، مدرسه، دانشگاه، دریدا

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

در نیمه دوم قرن بیستم دیدگاه پست‌مدرنیسم در فرانسه در حوزه‌های مختلف از جمله تعلیم و تربیت به‌طور گسترده نمایانگر شد. در این بستر اندیشمندانی مانند هرش و بوردیو با نقد نهاد تعلیم و تربیت مدرن بیان کردند که فرهنگ مسلط واحدی در کانون تعلیم و تربیت قرار گرفته است. آن‌ها تعلیم و تربیت را به‌عنوان نهادی که در پی مشروعیت بخشی به ساختار نظام سرمایه‌داری و تبعیت از آن بوده و عامل اصلی بازتولید طبقات اجتماعی و اقتصادی در جوامع است، مورد نقد قرار داده و توزیع نابرابر سرمایه اقتصادی و سرمایه فرهنگی را مبنای نابرابری‌های آموزشی، اجتماعی و اقتصادی معرفی کردند (Noughani, 2003). به موازات نظریات جامعه‌شناختی پست‌مدرن در باب نقد نهاد تعلیم و تربیت مدرن، ژاک دریدا که عمدتاً با دیدگاه‌های آسازاری در حوزه زبان و نشانه‌شناسی شناخته می‌شود به ضرورت آموزش فلسفه به‌مثابه تفکر در مدارس و دانشگاه به‌عنوان واکنشی به تلاش‌های دولت فرانسه در اوایل دهه ۱۹۷۰ برای کاهش آموزش فلسفه می‌پردازد (Mesbahian, 2008). دریدا با نقد آموزش فلسفه به نقد خود فلسفه و در کل، تفکر نهادی می‌پردازد. او به نقد نهادهای آموزشی در رویکرد آن‌ها به آموزش فلسفه به‌عنوان آموزش تفکرات دیگران و نه آموزش تفکر (در جهت بازتولید فلسفه متعارف) می‌پردازد. دریدا برخلاف اندیشمندان حوزه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش که به نقد نهاد تعلیم و تربیت پرداختند، به آسازاری نظام‌های فکری و سنت فلسفی غرب پرداخته و از این رهگذر آموزش فلسفه را مورد واکاوی قرار می‌دهد.

دیدگاه پست‌مدرنیسم در واقع بازاندیشی معانی و ارزش‌های مدرنیسم و هرگونه بنیان فکری و ارزشی ثابت است. تعلیم و تربیت پست‌مدرن نیز تفکری دوباره در مورد نظام تعلیم و تربیت و مفاهیم و موضوعات تثبیت یافته آن مانند مفهوم تفکر، آموزش فلسفه و جایگاه آن در مدرسه و دانشگاه است. هرچند در آثار دریدا به موضوع تعلیم و تربیت کمتر اشاره شده است؛ اما او به مسائل مربوط به آموزش فلسفه در مدارس و همچنین ماهیت دانشگاه، علاقه‌مند بوده. متون دریدا در مورد تعلیم و تربیت اغلب به دنبال بازاندیشی مفهوم تفکر به‌عنوان ضروری‌ترین نقش دانشگاه و عدم وجود آموزش فلسفه زایا در مدارس است (Snir, 2020). دریدا اذعان دارد که ساختارگرایی به این باور منتهی شده که همه نظام‌های فکری یک ساختار در کنار بقیه هستند و نمی‌توان به حقیقت ساختارها باور داشت و هر ساختاری خودبسنده و از حقیقت عینی و مطلق برخوردار نیست و همواره همه نظریات با تزلزل مواجه هستند. اما آسازاری طرح شده از سوی دریدا ساختارها را نقد می‌کند و به ما گوشزد می‌کند که دیگر نباید در پی زمین سخت و مفاهیم ناب باشیم بلکه باید همواره آماده تفسیر متفاوتی از متون در جهت آشکار ساختن تناقض‌های ساختاری باشیم (Mosleh, 2013). از آنجایی که فلسفه دریدا اغلب با مفهوم آسازاری و نقد او از مرکز‌گرایی در سنت فلسفی غرب گره خورده

است چنین به نظر می‌رسد که مفهوم تفکر در آثار او جایگاهی حاشیه‌ای داشته و کمتر بدان توجه شده است. اما اگر به‌طور عمیق مفهوم و اساسی را مورد تأمل قرار دهیم در خواهیم یافت که و اساسی، تفکری دوباره در مورد تفکر است و تصور متعارف از مفهوم تفکر، سوژه و ایزه تفکر و هم‌چنین رابطه سلسله مراتبی بین عقل و عدم آن را که تفکر را به عقلانیت صرف محدود می‌نماید، به چالش می‌کشد. بنابراین می‌توان آثار دریدا را تفکری دوباره، دادن صدایی متفاوت به تفکر - که از نگاه دریدا نوعی نوشتار تلقی می‌شود - قلمداد کرد (Karimzadeh, 2021).

از سویی دریدا با تأکید بر آموزش فلسفه یا به تعبیری آموزش تفکر به دنبال تحول بنیادین خود فلسفه است و از سوی دیگر با این مدعا که آموزش سنتی فلسفه به لقاء فلسفه متعارف به‌منظور حفظ وضع موجود منجر شده به تفکرات جامعه‌شناسانی نظیر آلتوسر، گرامشی، فریره و بورديو نزدیک می‌شود. آن‌ها تعلیم و تربیت را با رویکردی جامعه‌شناسانه به عنوان نهادی اجتماعی در جهت حفظ وضع موجود و بازتولید طبقات اجتماعی - اقتصادی، مورد نقد قرار می‌دهند. اما دریدا با تأکید بر و اساسی نظام‌های فکری و سنت فلسفی غرب و متافیزیک حضور، در پی رویکردی جدید به فلسفه، زبان و آموزش فلسفه، به معنای خوانش متفاوت متون بوده که به هیچ ساختار و تفکر غالبی اتکا نداشته و خودبالنده است؛ بنابراین می‌توان مدعی بود که دریدا و اساسی را شرط اندیشیدن و تفکر می‌داند (Noughani, 2003).

در میان اندیشمندان پست‌مدرن، دیدگاه دریدا از ظرفیت زیادی برای نقادی و بازاندیشی در حوزه آموزش، علی‌الخصوص آموزش تفکر برخوردار است. برخی پژوهشگران در سال‌های اخیر تلاش کرده‌اند تا با استفاده از این ظرفیت، نظام‌های آموزشی و مسائل آن‌ها را مورد واکاوی قرار دهند. از جمله تریفوناس (Trifonas, 2000) کریم‌زاده و همکارانش (Karimzade et al., 2019) تلاش می‌کنند دیدگاه نوشتارشناسی دریدا در رابطه با نظام آموزشی را مورد واکاوی قرار دهند. همچنین هیگز (Higgs, 2003)، بیستا و اگ-کوهن (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005) با کمک دیدگاه و اساسی دریدا در رابطه با مسائل نظام تعلیم و تربیت در عصر حاضر به پژوهش می‌پردازند. در پژوهش‌های داخلی نیز اغلب از دیدگاه و اساسی دریدا در مورد مسائل مختلف تعلیم و تربیت استفاده شده است<sup>۱</sup>. هم‌چنین بنا بر ماهیت نوشتاری تفکر و پذیرش تفاوت و کثرت معنایی از دیدگاه دریدا و همان‌طور که خواهیم دید به دلیل ماهیت سیاسی و عملی اغلب آثار دریدا در مورد تعلیم و تربیت، توصیف دقیق، گام‌به‌گام و دارای جزئیات از چگونگی آموزش

۱. به عنوان نمونه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. (Khalili & Bagheri, 2015; Karimi, Sadeqzade, Sajadi & Bagheri,

2010; Ebrahim, Beheshti & Keshavarz, 2010)

تفکر ارائه نمی‌شود. شاید به همین دلیل است که پژوهش‌های انجام شده در مورد دیدگاه دریدا به جایگاه آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر کمتر پرداخته‌اند. از این رو این پژوهش تلاش می‌کند با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی، دیدگاه دریدا در مورد آموزش فلسفه را توصیف و درخواست او برای توجه ویژه به جایگاه مدارس در آموزش فلسفه (تفکر) برخلاف فلسفه غالب و این ادعای دریدا که «دانشگاه باید چشم بر هم زند، به خود نگاهی اندازد و در مورد تعینات و شرایطی که امکان تفکر را درون آن ایجاد کرده، بیندیشد» (Derrida, 2004a) را تحلیل کند.

تفکر در هر دو مسئله آموزشی که دریدا درگیر آن شده است مفهومی اساسی است؛ آموزش فلسفه در مدارس و نقش دانشگاه. گرچه موضوع اول معطوف به دانش‌آموزان مدارس و بعدی در مورد دانشجویان بزرگسال است ولی این دو موضوع بی‌ارتباط با یکدیگر نیستند. نوشته‌های دریدا در مورد این دو موضوع از سال ۱۹۷۴ تا ۱۹۹۰ در کتابی دو جلدی به نام «حق فلسفه ۱» گردآوری شده است. همان‌طور که دریدا خاطر نشان می‌کند این عنوان نه تنها به حق فعالیت فلسفی و یا حق تفکر فلسفی برای همگان اشاره دارد (Mesbahian, 2008)، بلکه این پرسش که آیا امکان پرداختن به فلسفه به صورت مستقیم، بدون واسطه و انحراف توسط مؤسسات آموزشی وجود دارد؟ را نیز مطرح می‌کند. همچنین به این که آیا امکان رهسپار شدن «مستقیم به آن» وجود دارد؟ (Derrida, 2002)؛ برای فلسفه ورزیدن به‌طور مستقیم، بدون انحراف و بدون واسطه‌های آموزشی یا مؤسساتی. پاسخ دریدا به این پرسش، همان‌طور که خواهیم دید، منفی است. او بیان می‌کند که فلسفه همواره فرآیندی واسطه‌ای و مرتبط با تدریس در نهادهای آموزشی بوده است به‌طوری که خارج از این نهادها، آموزش فلسفه وجود ندارد. نهادهایی که کل فلسفه را در خود جای داده و خارج از این نهادها آموزش فلسفه عملاً وجود ندارد. در ادامه مشاهده خواهیم کرد که آموزش فلسفه در مدارس نیز با مسئله آموزش نهادمند فلسفه که برای دانشگاه‌ها مطرح شده است ارتباط زیادی دارد. این مقاله با نقد نگاه سنتی و غالب به آموزش فلسفه در نهادهای آموزشی و همچنین واکاوی رابطه بین تفکر، آموزش و فلسفه از دیدگاه دریدا تلاش خواهد کرد به پرسش‌های زیر پاسخ دهد.

۱. ضرورت آموزش فلسفه برای تفکر در مدارس چیست؟

۲. مسئولیت و نقش دانشگاه در آموزش فلسفه برای تفکر چیست؟

۳. رابطه بین این دو نهاد آموزشی در آموزش فلسفه به‌مثابه تفکر به چه صورت است؟

به‌منظور پاسخ به این پرسش‌ها با رویکردی واسازانه، ابتدا ضرورت آموزش فلسفه به‌مثابه تفکر در



مدارس و نقش دانشگاه در این خصوص به صورت جداگانه مورد بررسی قرار خواهد گرفت. سپس تلاش می‌شود دوگانگی موجود در آموزش تفکر بین مدرسه و دانشگاه بررسی و نقد شود.

### آموزش فلسفه و تفکر در مدارس

بحث دریدا در مورد آموزش فلسفه در مدارس، به عنوان واکنشی به تلاش‌های دولت در اوایل دهه ۱۹۷۰ برای کاهش آموزش فلسفه آغاز شد. در مدارس فرانسه این تلاش‌ها با اصلاحاتی توسط وزیر آموزش و پرورش به اوج خود رسید. رنه هابی<sup>۱</sup>، خواستار لغو آموزش فلسفه در سال آخر مدارس شد. دریدا فعالانه در مبارزه علیه اصلاحات هابی شرکت کرد و از بنیان اصلی شکل‌گیری GREPH (مخفف اختصاری فرانسوی گروه آموزش فلسفه) در ۱۹۷۵ بود و غالباً در این زمینه به‌طور علنی صحبت می‌کرد و می‌نوشت (Cahen, 2005). همان‌طور که در ادامه خواهیم دید دفاع دریدا از آموزش فلسفه در بیشتر موارد، فراخوانی برای آموزش علیه فلسفه - یا حداقل علیه فلسفه سنتی - است. به همین دلیل او آموزش فلسفه را به عنوان فراخوانی برای آموزش و اساسی ۲ یا به معنایی برای آموزش تفکر بیان می‌کند.

دریدا معتقد بود استدلال‌های اصلی ارائه شده علیه آموزش فلسفه در مدارس را می‌توان به دو قسمت تقسیم کرد. اول این که فلسفه به اندازه کافی عملی نیست؛ بنابراین به نسبت سایر علوم که کاربردی هستند اهمیت کمتری دارد. دوم این که دانش‌آموزان مدارس هنوز آماده مطالعه فلسفه نیستند. به عبارت دیگر آن‌ها از نظر حسی و فکری به اندازه کافی بالغ نشده‌اند تا با چالش‌های فلسفی مواجه شوند. علاوه بر این، فلسفه نامرتبط با زندگی قرن بیستم بوده و حتی ممکن است برای ذهن‌های جوان خطرناک باشد. هر دوی این استدلال‌ها متکی بر تمایزاتی هستند که به نظر می‌رسد طبیعی و بدیهی باشند؛ تمایز بین دانش عملی و غیرعملی، متناسب و غیرمتناسب، آموزش فلسفی و آموزش بدون فلسفه، کسانی که برای آموزش فلسفه آماده هستند و کسانی که آماده نیستند. دریدا همه این تمایزات را به چالش کشیده و به ریشه مشترک آن‌ها در فرض یک خط واضح تفکیک فلسفی از غیر فلسفی و مکان‌های مناسب از مکان‌های نامناسب برای آموزش فلسفه اشاره می‌کند. به عبارتی تمایزات اساسی اصلاحات هابی و گفتمان عمومی متکی بر فرض وجود مکانی خنثی و دست‌نخورده از نظر نگرش‌های فلسفی - دانش علمی غیر فلسفی یا طبیعی، دوران معصومانه کودکی که دانش‌آموز هنوز به هیچ فلسفه خاصی متعهد نیست - است و به این ترتیب این مکان باید برای بهترین علائق کودک (و فلسفه) حفظ شود (Snir, 2020).

1. Renè Haby  
2. deconstruction

معمولاً فلسفه به عنوان رشته‌ای شامل برخی جهان‌بینی‌های جامع و منظم و همچنین طرح نقدها و مسائل دشوار در نظر گرفته می‌شود (Biesta & Stams, 2001). این درحالی است که افرادی که خواهان کاهش (لغو) آموزش فلسفه هستند خود را مخالف با مفهوم نقد نمی‌دانند. استدلال آنان این است که زمان مناسب برای نقد فلسفی تنها پس از کسب دانش‌بنیادی، بی‌طرف و غیر فلسفی فرامی‌رسد، زمانی که دیگر ذهن دانش‌آموزان خام و بی‌تجربه نیست؛ بلکه به صورت مناسبی آموزش دیده است. در مقابل دریدا استدلال می‌کند که نقد فلسفی هیچ‌گاه محض، ناب و خالص نیست. هر نقدی لزوماً بر پیش‌فرض‌هایی متکی است که «سنت، دانش و نگرش پرسشگری» را پیش‌فرض می‌گیرد (Derrida, 2002). به عبارتی حقایق بدیهی فرض شده، راهنما و مشایعت‌کننده هر پرسش و نقدی است (Biesta & Stams, 2001). دریدا بیان می‌کند: «هنگامی که می‌گویم پرسشی را طرح کردم، وانمود می‌کنم چیزی که تابع و پیرو باشد، مطرح نمی‌کنم. من وانمود به طرح و خلق چیزی می‌کنم که در نهایت طرح کردن و خلق کردن نیست ... (اما) البته که حتی در محکم‌ترین، رسمی‌ترین و پرسش‌برانگیزترین شکل خود ... هیچ پرسشی وجود ندارد که به واسطه یک برنامه محدود و مقید نشده و به وسیله شبکه‌ای از نیروها شکل داده نشده باشد، بلکه از طریق منبعی معین کننده، گزینشی و الک کننده سیاق‌ها، القاء می‌شود» (Derrida & Kamuf, 2002). دریدا معتقد است که پیش‌فرض‌های بدیهی پنداشته شده، به اندازه پرسش و نقد، بخشی از فلسفه هستند و جدا کردن فلسفه از پیش‌فرض‌های پیشا-فلسفی ناممکن است. علاوه بر این، چنین پیش‌فرض‌هایی نه تنها در کلاس‌های فلسفی حضور دارند، بلکه بر بنیادهایی که دیگر رشته‌ها نیز بر روی آن‌ها استوار گشته‌اند، درهم آمیخته‌اند. «چه کسی می‌تواند این واقعیت را مورد تردید قرار دهد که در حال حاضر فلسفه‌ای خاص به واسطه ادبیات (فرانسه)، زبان، تاریخ و حتی علوم آموزش داده می‌شود» (Derrida, 2004a). این نکته به هیچ وجه صرفاً نظری نیست، بلکه سیاسی نیز هست. دریدا اظهار می‌دارد که فلسفه ضمنی این رشته‌ها از نظر سیاسی خنثی نیست، بلکه بر پایه آنچه دریدا نشان می‌دهد «فلسفه غالب» است که منعکس‌کننده نظم اجتماعی سیاسی، امپریالیستی موجود است (Derrida, 2002). این فلسفه، پیش‌فرض‌هایش را از جهان آن‌گونه که هست، گرفته و بدین ترتیب آن‌ها را بدیهی، شفاف و مصون از نقد سیاسی می‌داند و از نقد پیش‌فرض‌هایی که آن را ممکن کرده و به آن جهت می‌دهد جلوگیری می‌کند. نقد فلسفی، همان‌طوری که به‌طور معمول درک شده و عمل می‌شود، تنها اقتدار و مشروعیت قدرت‌های موجود را بازتولید کرده به‌طوری که پیش‌فرض‌های اساسی تسلط و همچنین روابط جهانی و استعماری بین حکومت‌ها را طبیعی می‌سازد. دریدا معتقد است «به

تعویق انداختن آموزش خود فلسفه به طور صریح، به این معنی است که کلاس فلسفه در زمانی، به صورت تجربی و باثبات و البته کارآمد سر می‌رسد؛ پس از آنکه نیروهای مسلط اجتماعی کار خود را به وسیله سایر رشته‌ها، به ویژه آن رشته‌هایی که در فرانسه برای آماده‌سازی آموزش فلسفه، یعنی رشته‌های غیر تجربی هستند، انجام داده‌اند» (Derrida, 2002). زمانی که دانش‌آموزان بالاخره می‌توانند در کلاسی به نام «فلسفه» آموزش ببینند، فلسفه مسلط از قبل، افکارشان را جهت داده و پرسش‌های انتقادی را در ذهن آن‌ها القاء کرده است.

در حالی که بیشتر بحث‌های آموزشی و فلسفی حول این مسئله بود که چه کسی حق فلسفه دارد (آیا کودکان در قبال فلسفه حقی دارند؟)، دریدا اظهار داشت که مفهوم «حق فلسفه» و هر کاربردی از این مفهوم از پیش، فلسفه را پیش فرض می‌گیرد. موردی که او برای اثبات ادعای خود بدان متوسل می‌شود بیانیه جهانی حقوق بشر ۱ در سال ۱۷۸۹ است که بسیاری از حقوق‌گفتمان سیاسی فرانسه قرن بیستم بر اساس آن بنیان گذاشته شده‌اند، از جمله حق آموزش که طبیعتاً حق فلسفه مأخوذ از آن است (Derrida, 2002). بر اساس این اعلامیه، حقوق بشر بر اساس طبیعت ذاتی است. به عبارتی، بر اساس آنچه همه باید به صورت شهودی بدانند. اما طبق دیدگاه دریدا، آنچه طبیعی به نظر می‌رسد، به واسطه برخی پیش‌داوری‌ها و ادراکات همواره واسطه‌ای و مشروط به زبانی خاص است که بدون آن به هیچ وجه بدیهی پنداشته نمی‌شد. (Karimzade et al., 2019). «مفهوم حقوق بشر بخشی از زبان طبیعی، جهانی نیست - دارای یک تاریخچه، یک تبار یا شجره‌نامه است که بدون آن اساساً حق وجود پیدا نمی‌کند و این تاریخ، فلسفه نوشته شده به واسطه این مفهوم را شکل می‌دهد» (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005). دریدا معتقد است که این اعلامیه «نمی‌تواند حق آموزش و در آن، حق فلسفه را، بدون اشاره ضمنی به یک فلسفه، یک دستورالعمل، به ویژه به قابلیت فهمی که توسط مفاهیم و زبان آن تعیین شده است، مطرح و توجیه کند. به عنوان سندی گفتاری، چنین اعلامیه‌ای همواره تجمیعی از بیانات فلسفی بوده است [...] از این رو اعلامیه، آنچه می‌گوید که حق به داشتن همه حقوق را می‌دهد، آموزش و دانش زبانی را مفروض می‌گیرد، تنها آموزش و قبل از هر چیز آموزش زبانی، می‌تواند آگاهی‌ای از حق، به ویژه از حق آموزش را ایجاد کند» (Derrida, 2002). به عبارتی، هیچ انسان طبیعی‌ای قادر به درک شهودی حقوق بشر نیست. چنین نیست که انسان طبیعی اعلامیه را شکل می‌دهد. بلکه برعکس؛ اعلامیه شکل‌دهنده انسان طبیعی است. هر انسان طبیعی‌ای سابقاً آموزش دیده، زبان آموخته و فلسفه خوانده است، حتی اگر هرگز در یک کلاس شرکت نکرده باشد، چه رسد به کلاس فلسفه!

دریدا استدلال‌های مشابهی نیز در رد این ادعا که کودکان زیر یک سن خاص هنوز برای فلسفه آماده

نیستند و فقط باید با دروس غیر فلسفی آموزش ببینند، ارائه می‌دهد. مانند مباحث بالا در مورد بنیان‌های طبیعی فلسفه و نیز پیش‌زمینه‌های کسی که گویا آمادگی مطالعات فلسفی را پیدا کرده است؛ «... ظاهر مرد جوانی که باکره اما رشید، دیده نشده و معصوم و سرانجام بالغ برای فلسفه است. او شروع به تظاهر می‌کند که هیچ پیش‌فرضی از هیچ دانشی ندارد. اما بهتر است بگوییم او فقط به پرسش‌های خاصی از کل پرسش‌ها که برای او متظاهر شده‌اند اجازه ظهور می‌دهد؛ بین پانزده و هجده سالگی، بعد از سن بلوغ، قبل از ورود به جامعه، زودتر از آن، شاید منحرف شود یا به خاطر حماقت طبیعی (سنی)، غیرممکن است و دیرتر از آن، بی‌فایده، مضحک و مضر خواهد شد» (Derrida, 2002). توصیف این ظاهر خاص، بیانگر ایمان به این نکته است که لزوماً آموزش‌های فلسفی را باید قبل از این که برخی تعصبات در ذهن شخص جوان قوام یابد؛ قبل از این که توسط جامعه و پیش‌فرض‌هایش، گمراه شود آغاز کنیم (Trifonas, 2003). با این حال این نکته برجسته می‌شود که این شخص جوان تنها پس از تحصیلات غیر فلسفی آمادگی لازم برای درک پرسش‌های تحلیلی انتقادی فلسفی را کسب می‌کند. فرض می‌شود که چنین تعلیم و تربیت همگانی‌ای از این که دانش‌آموز قبل از پایان شیطنت‌های اوایل کودکی یا تصورات عامیانه و میان‌مایه، فلسفه را آغاز نکند، اطمینان می‌یابد. از این رو، این ظاهر متضمن چیزی است که دریدا «اصلاح طبیعت گرایانه» می‌نامد که بر طبق آن زمانی که تعصبات و ایدئولوژی‌ها کنار رود، آنچه آشکار خواهد شد حقیقت عریان کودک است که همواره آماده فلسفیدن بوده و به‌طور طبیعی قادر به انجام آن است (Derrida, 2002). درک این نکته که هیچ دانشی از نوع طبیعی، تهی از پیش‌فرض‌های فلسفی نیست، دیدگاه دریدا و همکارانش در GREPH را به سوی این گفتمان سوق می‌دهد که بهتر است هر چه زودتر مراتب آشنایی بعد انتقادی و شک‌گرایانه فلسفه فراهم شود تا در حد امکان از طبیعی‌ترین و ساده‌ترین واقعیت، چشم‌پوشی نشود. اگر هیچ‌گونه دانش یا آموزشی بدون پیش‌زمینه فلسفی وجود ندارد، بنابراین هیچ سن طبیعی برای فعالیت فلسفی نیز وجود ندارد و از این منظر، فلسفه باید در سال‌های آغازین مدرسه آموزش داده شود؛ به عبارت دیگر، فلسفه انتقادی و بنابراین فلسفه باید برای کودکان نیز باشد.

علاوه بر این، دریدا خاطر نشان می‌کند که محدود کردن فلسفه به سنی خاص، در حقیقت، آن را به یک طبقه اجتماعی خاص - یک طبقه اجتماعی برای فلسفه ۱- محدود می‌کند. طبقه‌ای که اعضای جوان آن برای طبیعی شدن، موفقیت در مطالعات غیر فلسفی را شرط مطالعه فلسفه می‌دانند. کلاس فلسفه به کلاسی برای یک طبقه خاص - جوانان بورژوازی مابین سن بلوغ و زندگی بزرگ‌سالی - با آموزشی بیشتر ادبی تا

علمی، به طرح یک برنامه بسیار خاص طبیعی و پیوسته به ظاهر ناهمگون و التقاطی اما کاملاً مناسب برای یک چارچوب ایدئولوژیک خاص بدل می‌گردد. بدین ترتیب چنین فلسفه‌ای خاصیت انحصاری دارد. در چنین فضایی هر آنچه به نظر «غیرطبیعی» باشد و هر آنچه با فلسفه غالب مغایرت داشته یا با آن در تناقض باشد از فلسفه حذف می‌شود و از کلاس فلسفه هر آن کس که جزئی از طبقه فلسفه نباشد - طبقه‌ای که می‌داند چه چیزی را باید به عنوان بدیهیات طبیعی پذیرفت - حذف می‌کند (Derrida, 2002). این گونه است که آموزش فلسفه - اگر چه نه همواره - به ابزاری برای حفظ و بازتولید فلسفه غالب و همچنین حفظ طبقه فیلسوفان، سلسله مراتب اجتماعی افلاطونی، حفظ فلسفه برای نخبگان ۱ و نخبگان برای فلسفه، تبدیل می‌شود. بنابراین، واضح است که دریدا خواستار حفظ شرایط موجود آموزش فلسفه در برابر اصلاحات هابی و یا به دنبال گسترش آموزش فلسفه صرفاً برای در دسترس قرار دادن آن برای مخاطبان جدید نبود. هدف او در حقیقت چیزی کمتر از تحول بنیادین آموزش فلسفه و همراه با آن تحول خود فلسفه نبوده است (Derrida & Kamuf, 2002). همچنین، تلاش او فقط در خصوص به کارگیری روشی متفاوت در آموزش فلسفه به صورت ضد امپریالیستی، ضد سرمایه‌داری یا برای استعمارزدایی یا مواردی از این دست نیست. بلکه به تعبیری، آنچه ضروری می‌نماید آموزش در برابر فلسفه، یا حداقل در برابر فلسفه غالب است. دریدا تأکید می‌کند که مسئله حمله به فلسفه، از خارج از فلسفه نیست. همچنین مبارزه اساسی برای فلسفه یا علیه فلسفه نیست؛ بلکه «بین نیروها و مصادیق فلسفی آن‌ها است» (Derrida, 2002). فلسفه دریدا به گونه‌ای است که در برابر فلسفه غالب قرار می‌گیرد. این فلسفه که به نوعی ضد فلسفه نیز هست، گاهی ساختارشکنی و گاهی به زبان ساده «تفکر» نامیده می‌شود. آموزش فلسفه‌ای که به جای بازتولید فلسفه غالب، بیشتر آن را به چالش می‌کشد، آموزشی برای تفکر است (Snir, 2020).

دریدا از تعریف دقیق این نوع تفکر نیز امتناع ورزیده تأکید می‌کند که چنین تفکری بدون این که از فلسفه خارج شود، فراسوی فلسفه سنتی، فلسفه موجود و یا فلسفه غالب، حرکت می‌کند و به هیچ فلسفه خاصی و حتی به فلسفه انتقادی یا شکل فلسفی به پرسش کشیدن متعهد نیست؛ چراکه در پس هر پرسش فلسفی به همان اندازه که انتقادی است، «تأیید» نیز پنهان شده است. دریدا چنین تفکری را متضمن «تصدیق» می‌داند؛ تصدیق دیگری، بدون هیچ زمینه‌ای، ردّ پایی ناچیز اما قابل‌شناسایی، حتی در تاریکی (Derrida, 2002). به عبارت دیگر تفکری که دریدا به آن اشاره می‌کند، توجه به دیگر بودگی و آگاهی نسبت به مغایرت و دگرگونگی دیگری است (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005). توجه آن به فلسفه دیگری، به

دیگریّت فلسفه، به غیر- فلسفه‌ای که فلسفه را ممکن و درعین حال از آن طفره می‌رود، به امکان‌های نیندیشیده شده و پیش‌بینی‌ناپذیر آن، معطوف است. تفکر به تصدیقی که مسئولیت در قبال آن را مقدم بر فلسفه و حتی قبل از وجود فلسفه و ازاین‌رو، پیش‌تر و فراسوی فلسفه، از شخصیت‌های شناسنده هویت فلسفی، از پرسش‌های فلسفی در مورد موضوع فلسفه و حتی فرم پرسش از تفکر، وفادار می‌ماند (Derrida, 2002). تصدیق ساختارشکنانه ۱ صرفاً تأیید آن چیز مشخصی که توسط سیستم حذف و یا منقضی شده، نیست. ساختارشکنی، تصدیق آن چیزی است که در معنای واقعی کلمه «دیگری» است، آنچه در حال حاضر و از پیش قابل پیش‌بینی نیست (Biesta & Stams, 2001).

به اعتقاد دریدا دیگری‌ای که تفکر تصدیق می‌کند، به مثابه جنونی است که برای باز شدن فضای گفتمان عقلانی باید محصور می‌شده، اما هرگز به طور کامل حذف نمی‌شود. دریدا در مصاحبه‌ای با فرانسوا ایوالد ۲ اظهار می‌دارد؛ «همان‌طور که همواره برای من وجود دارد معتقدم که باید بیش از یک زبان وجود داشته باشد، زبان من و آن دیگری ... و من باید تلاش کنم طوری بنویسم که زبان من، دیگری زبان را محدود نکرده و بدون گرفتار شدن، به آن رخصت دهد. [به این خاطر] مهمان‌نوازی زبان مرا خواهد پذیرفت بدون این که خود را در آن گم کرده یا با آن یکی شود و به طور متقابل - اما متقابل، متقارن نیست - ... چنین چیزی معادل است با این که بگویم جنون، یک جنون خاص، باید هر گام و همه مراحل را نظارت کند و در نهایت باید مراقب تفکر باشد، درست مانند عقل که چنین کاری می‌کند» (Biesta & Egéa-Kuehne, 2005). به عقیده دریدا، دیگری زبان، آوای جنون است آوای هر آنچه در زبان من، در زبان گفتمان عقلانی کاملاً قابل درک نیست (Derrida, 2001). میزبانی از دیگری بدون مشابَهت‌سازی با آن، نه تنها ضرورتی اخلاقی، بلکه نیازی حیاتی برای خود تفکر است. بدون تصدیق دیگری‌ها، گوش سپردن به صدا و پاسخ به آن‌ها و تفکر بر پایه مشابَهت و یکسانی، صرفاً به بازتولید فکر می‌انجامد. ازاین‌رو، جنون تفاوت، تفکر را تهدید نمی‌کند بلکه با دمیدن روح تازه به درونش از آن محافظت می‌کند.

فلسفه نهادمند، به عنوان فضایی با گفتمان عقلانی غالب، نمی‌تواند به جنون، فرصت بروز دهد و هر چه در توان دارد برای حذف آن انجام می‌دهد. دقیقاً بر همین اساس گفتمان آموزش فلسفه در مدارس نیز پی‌ریزی شده است. آیا آموزش فلسفه به کودکان دیوانگی نیست؟ آیا برای هر فرد عاقلی واضح نیست که پیش از شروع مباحث سنگین و انتقادی فلسفی، باید حداقل تحصیلات نظری لازم را کسب کرد؟ چنین

فلسفه‌ای صدای کودکان، افراد فاقد تحصیلات بالا، هر کسی که جزئی از طبقه فلسفه نیست را نمی‌شنود و آن‌ها را خاموش می‌کند تا فضایی برای گفتمانی عقلانی، منطقی و ایمن ایجاد کند. اما جنون تفاوت، نه تنها حذف شدن از گفتمان فلسفه و تفکر را نمی‌پذیرد بلکه در واقع برای حیات، حرکت و امکان نوزایی آن، ضروری است. بنابراین تصدیق آوای جنون تفاوت، گوش دادن به آن و وارد کردن آن به گفتمان، مسئولیت هر تفکری است. همچنین تصدیق افراد متفاوت مجنون، اجازه ورود به کلاس فلسفه و حضور فیزیکی افراد به ظاهر متفاوت برای فلسفه، از اهمیت کمتری برخوردار نبوده و مطمئناً باید صورت گیرد؛ نه تنها به عنوان لطفی برای افراد متفاوت حذف شده بلکه برای خود فلسفه که بدون اضافه کردن کنار گذاشته شدگان، صرفاً خود را بازتولید کرده و این گونه به تدریج از بین خواهد رفت. به همین دلیل تصدیق جنون، به تفکر، امکان گفتن «نه» به فلسفه نهادمند - فلسفه غالبی که در مدارس برای عدم انتقاد به وضع موجود و در نتیجه تأیید اقتدار گروه‌های مسلط آموزش داده می‌شود - را می‌دهد. به تعبیر دیگر مسئولیت تفکر، به نمایش گذاشتن عدم مسئولیت در حفظ وضع موجود (Derrida, 2002) و عدم پذیرش نظم سیاسی - اجتماعی موجود است. همچنین «تفکر» تنها عبارتی است که امکان این «خیر» را مهیا می‌کند. تا زمانی که فلسفه و علم به عنوان خاستگاه و منبع مشروعیت بخشی به وضع موجود و سلطه مقید باشند، تفکر باید قرارداد خود را با علم و فلسفه نقض نماید (Derrida & Kamuf, 2002). بنابراین تفکر تلاشی است برای رهایی هر آن چیزی که در فلسفه غالب محدود شده است. بنابراین تفکر تلاشی است برای رهایی هر کس و هر چیزی که فلسفه غالب محدود شده است؛ از این رو ذاتاً سیاسی است.

چگونه می‌توان چنین تفکری را که برخلاف فلسفه غالب - نه آموزه‌ای مثبت و نه پایه و اساس محکمی دارد - آموزش داد؟ از نظر دریدا، پاسخی سراسر وجود ندارد و نمی‌توان مستقیماً به سراغ آموزش تفکر رفت. ساختار شکنی یک تکنیک یا فنی فلسفی نیست و نمی‌توان مهارت فکری خاصی را برای تمرین آن آموخت. اگرچه تفکر قابل آموزش دادن نیست؛ اما همچنان می‌توان آن را فراخواند و جایگاهی برای آن ساخت. دریدا از طریق تفکر در نهادهایی که می‌توان تفکری ساختار شکنانه نسبت به آن‌ها داشت به این مسئله می‌پردازد. به عقیده دریدا به‌طور معمول محیط مدرسه را خارج از محیط‌هایی که فعالیت‌های فلسفی در آن صورت می‌گیرد مانند نشریات، مطبوعات و رسانه‌ها فرض می‌کنیم. اما هیچ‌گونه ارتباطی بین فلسفه و نهاد میزبان آن وجود ندارد. چنین فعالیت فلسفی را می‌توان هر کجا، بدون هیچ پیش شرط نهادی و مؤسساتی انجام داد و هنگامی که چنین فلسفه‌ای وارد مؤسسه‌ای می‌شود لزوماً بر ماهیت و طبیعت آن تأثیر نمی‌گذارد. البته به عقیده دریدا، ساختار شکنی به دنبال افشای هویت نهادی رشته فلسفه است (Derrida, )

2002)؛ یعنی توجه به پیوند ناگسستگی بین فلسفه و نهادی که نه تنها از نظر مکانی و شرایط فیزیکی به آن تعیین می‌بخشد بلکه از لحاظ قانونی نیز دارای اختیار تام در آموزش، انتخاب گزینشی موضوع و تصمیم‌گیری در مورد این که چه چیزی شامل و چه چیزی از این رشته حذف شود است. علی‌رغم اهمیت فلسفه در مدارس، مهد فلسفه در قرون اخیر بدون تردید نهاد دانشگاه بوده است. اکنون به دیدگاه دریدا در مورد جایگاه فلسفه و تفکر در دانشگاه می‌پردازیم.

### نقش دانشگاه در آموزش فلسفه برای تفکر

اگرچه می‌توان خارج از دانشگاه نیز فلسفه ورزید - بدون تردید فیلسوفان نامدار و بی‌شماری خارج از مؤسسات دانشگاهی رسمی فعالیت داشته‌اند و شاید هنوز هم فعالیت داشته باشند - اما هر فعالیت فلسفی حداقل در دو قرن گذشته از وجوه مختلف به نحوه تعریف و آموزش رشته فلسفه در دانشگاه مربوط بوده است. تفکر فلسفی از دیدگاه دریدا به نحوی به فلسفه دانشگاهی از طریق به چالش کشیدن و عدم پذیرش بی‌چون و چرای آن واکنش نشان می‌دهد. از این رو درک این که چگونه فلسفه‌ای است و در نتیجه نحوه آموزش آن و ترغیب به تفکر فلسفی، بدون بررسی چگونگی فعالیت فلسفی در دانشگاه، امکان‌پذیر نیست. گرچه دانشگاه مانند سایر نهادها خود را بی‌طرف و طبعاً عرصه‌ای برای پیشرفت فلسفه نشان می‌دهد؛ اما از دیدگاه دریدا به صورت اجتناب‌ناپذیر و غیرقابل انکاری نیروها و منافع سایر نهادهای اجتماعی را در خود جای داده است (Derrida, 2004a) و به‌طور خاص در کلاس فلسفه هر آنچه با آن نیروها و منافعی در تضاد باشد را حذف می‌کند. به عبارت دیگر، در نگاه دریدا دانشگاه در حال حاضر به‌طور هم‌زمان شرط امکان و عدم امکان فلسفه است. دانشگاه از سویی فلسفه را به صورت واحد درسی و رشته‌ای امکان‌پذیر و برای آن اعتبار و مشروعیت فراهم می‌آورد و از سوی دیگر فلسفه را سیاست‌گذاری و محدود می‌کند. بنابراین، هدف از واسازی، تفکر فلسفی در مورد هر آن چیزی است که خارج از محدوده فلسفه نهادی - دانشگاهی قرار دارد، از جمله خود نهاد دانشگاه و نحوه تأثیرگذاری آن بر فلسفه و تفکر.

دریدا در نوشتاری در سال ۱۹۸۳ با عنوان «اصل عقلانیت؛ دانشگاه از منظر شاگردانش»<sup>۱</sup> می‌پرسد که آیا امروزه دانشگاه دلیل وجودی‌اش ۲ را واجد است؟ او اظهار می‌کند در صورت وجود پاسخ از دو کلمه فرانسوی دلیل (عقلانیت) و وجود عبور می‌کند؛ دلیل دانشگاه برای وجود همواره خود عقل و ارتباط حیاتی بین عقل و وجود، بوده است (Derrida et al., 1983)، به عبارت دیگر، دانشگاه عقل را برای «بودن» بکار

1. the principle of reason: the university in the eyes of its pupils

2. raison d'être



می‌گیرد، استفاده از عقل برای درک آنچه هست و فلسفه نیز در انتها ضمیمه دانشگاه شده است. اگر دلیلی برای وجود دانشگاه هست آن است که این نهاد به دنبال دلایلی (عقلانی) برای ماندگاری گزاره‌هایی به عنوان حقیقت است. با این حال دریدا اظهار می‌دارد که تبعیت از اصل عقلانی، یعنی معطوف ساختن آن به خودش، یا پرسیدن سؤال‌هایی در مورد این اصل که عقلانیت اصل عقلانی چیست؟ بنیاد دانشگاه چیست؟ (Derrida, 2004a). حال اگر ادعای دریدا مبنی بر این که پرسش‌های انتقادی با منشأ خنثی یا طبیعی وجود ندارد را به خاطر آوریم، چنین سؤالاتی پوچ یا توهم شناختی به نظر نمی‌رسند؟ کاربست این ادعا در مورد خود عقل به این معنا است که مفهوم عقل نیز هرگز طبیعی، خنثی و بی‌طرف نیست. آوای عقل همیشه از جایی، از پیش‌فرض‌هایی فلسفی، تاریخی و سیاسی به گوش می‌رسد. عقل همواره تفاوت و جنون را طرد می‌کند تا طبیعی، بدیهی و جهانی جلوه کند؛ جنون طرد شده یا عدم حضور عقلانیت تعریف شده، گفتمان عقلانی را مقید کرده، بر پیش‌فرض‌های امکانی و بنیادین آن تأثیر می‌گذارد و تعیین می‌کند که چه چیزی در آن منطقی است. به همین دلیل، نگاه دانشگاه، با دیدی پرسشگرانه و علت‌جویانه باید به سمت خود بازگردد. باید لحظه‌ای کوتاه درنگ کند؛ چشم بر هم زند و از بیرون بنگرد. باید کوشش کند تا چشم‌انداز خود را مشاهده کند (Derrida et al., 1983).

دریدا خاطر نشان می‌کند که چنین نگاه درون‌گرایانه و منعکس‌گرایانه‌ای نمی‌تواند کار فلسفه آکادمیک نهادمند باشد چرا که برای امکان خود - انعکاسی، تفاوت و فاصله گرفتن لازم است. خود انعکاسی انتقادی باید وظیفه‌ای برای تفکر باشد و نمی‌تواند به فلسفه نهادمند تقلیل یابد. بنابراین، دریدا خواستار تبدیل دانشگاه به محلی برای تفکر، گشودن فضایی برای انجمن فکر ۲ در مقیاسی بزرگ است؛ چیزی بیش از یک انجمن پژوهشی، علمی یا فلسفی که تحت کنترل اقتدار بی‌چون و چرای اصل عقلانی است. از این رو تفکر باید در اصل عقلانی تأمل کرده و نقدش کند بدون آن که به‌طور کامل از آن تبعیت نموده یا کاملاً کنارش بگذارد. تفکر هم به اصل عقلانی و هم به فراتر از عقلانیت، خاستگاه و بی - خاستگاهی نیاز دارد (Derrida, 2004a). یک انجمن فکر، انجمنی فلسفی است که می‌تواند چشم بر هم زند، نا-خاستگاه باشد و نهاد میزبان و همچنین فلسفه‌اش را به چالش کشد. یک انجمن فکر در مورد چه چیزی فکر می‌کند؟ اگر تفکر از پابندی محض به درک و فهم نهادمند عقل و پذیرش حدود آن خودداری کند آنگاه تفکر چه و چگونه باید باشد؟ برای این پرسش در متون دریدا درباره دانشگاه پاسخ‌های بسیاری

1. Madness

2. community of thinking

می‌توان یافت. اما سه مورد از مهم‌ترین مواردی که تفکر دریدایی باید به آن‌ها فکر کند مواردی است که بیان کرده‌ایم؛ عقل، فلسفه و دانشگاه.

تفکر در مورد عقلانیت، همان تفکر در مورد تفکر نیست؛ زیرا نمی‌توان تفکر را به عقلانیت فروکاست. عقلانیت تنها یک نوع از تفکر است که البته به معنای غیرمعقول بودن تفکر نیست. چنین انجمن فکری ماهیت عقل، اصل عقلانی، ارزش‌های اساسی، بنیادی، ریشه‌ای و به‌طور کلی خاستگاه آن را مورد پرسش قرار می‌دهد و برای استخراج تمام ره‌آورد‌های امکانی از چنین پرسشگری و زیر سؤال بردنی استفاده خواهد کرد (Derrida, 2004a). بدون چشم پوشی از عقل و تن دادن به نوعی نامعقولیت، انجمن فکر باید ماهیت، ذات و طبیعت عقل را مورد پرسش قرار دهد. یعنی عقل را چیزی غیرطبیعی و غیرماهوی تصور نموده و تاریخ و جامعه‌شناسی آن را بررسی نماید. تاریخ عقل را می‌توان به عنوان تاریخی از روشنفکری و پیشرفت، تنها به بهای محدودیت‌ها، محصور کردن‌ها و برچسب زدن به افکار به عنوان جنون و به اشخاص به عنوان مجنون، در نظر گرفت. بنابراین تفکر در مورد عقلانیت، تفکر در مورد نا-عقلانیت (انواع عقلانیت متفاوت و مجنون که نیندیشیده طرد می‌شوند) است. چنین تفکری در مورد عقلانیت خارج از فلسفه نبوده و لاجرم بر آن تأثیر می‌گذارد و خواستار تغییر در شیوه‌های نوشتاری و فلسفی، عرصه آموزشی، رویه‌های تبدلات دانشگاهی در ارتباط با زبان‌ها با دیگر رشته‌ها و به‌طور کلی به نهاد درون و خارج آن است (Derrida, 2004a). گشودن عرصه فلسفه به تفکر به معنای پذیرش اشکال و سبک‌های جدید در نوشتار فلسفی است؛ قرار نگرفتن مواردی که تحت استانداردهای غالب دقت منطقی که نشأت گرفته از چارچوب مسلط عقلانی هستند و همچنین موضوعاتی که به‌طور سنتی خارج از محدوده فلسفه، در رشته‌هایی مانند ادبیات، زبان‌شناسی، تاریخ یا علوم سیاسی و اجتماعی بوده‌اند. این تفکر که هم فلسفی است و هم غیر فلسفی - در سبک، محتوا و امتناع از تفکیک سبک و محتوا - به وضوح کارهای خود دریدا را توصیف می‌کند. همان‌طور که ویلیامز معتقد است آثار دریدا «سنت پرفروش بودن ۱» اثر فلسفی را نمی‌پذیرد و به مخاطبان و خوانندگان خود حق دسترسی به آنچه در فلسفه نو، منتقدانه، بحث‌برانگیز و تجربی است را می‌دهد (Williams, 2016).

دانشگاه در حال حاضر به‌ندرت از چنین تفکر ریشه‌ای در مورد عقلانیت و فلسفه استقبال می‌کند. اغلب نهادهای دانشگاهی موجود - اگر نه همه آن‌ها - بدون تردید مجموعه‌ای از محدودیت‌های سازمان‌یافته - در عین حال کاملاً تعقل یافته - در تفکر و فلسفه را برای خدمت به نظام سلطه و ثروت دارا هستند. اما نباید

این گونه باشد و اگر حق تفکر غیر موافق داده نشده است باید در عمل تولید، اجرا و تصدیق شود. تشکیل نهادهایی در جهت مخالف در داخل یا در کنار دانشگاه‌های موجود - جایی که تفکر انتقادی می‌تواند شکوفا شود - ضروری است. چنین دانشگاه بدون انقیادی<sup>۱</sup> بنا بر نظر دریدا مکان ایستادگی و مقاومت منتقدانه، شکلی از عدم موافقت و به همین دلیل مکانی کاملاً آموزشی خواهد بود، جایی که آموزش و تفکر درون آن ادغام و ترکیب شده‌اند (Derrida, 2004b).

در محیط‌های دانشگاهی، گفتگوی آموزشی مابین استاد و دانشجو را می‌توان به گونه‌ای خواند که در آن برای ایجاد یک گفتمان، یک زبان مشترک، جنونی متفاوت و منحصر به فرد خاموش و محصور می‌گردد. بنابراین در اینجا آموزش به این معنی است که شاگرد را از طریق القای نوعی از تفکر، نوعی از لوگوس، وارد گفتمانی از پیش تعیین شده کرد. از این رو، آموزش شاگرد یعنی خاموش کردن صداهای متفاوت او و تعیین کردن برخی از تفکراتش به عنوان جنون آمیز تا بدین ترتیب تفکر او را تصحیح کنند. وقتی دریدا سعی می‌کند تبدیل به فیلسوف و متفکری با صدای خودش شود و از زیر سایه استادش خارج شود او می‌بایست چیزی از این جنون محصور شده را آزاد کند. بنابراین نوشتار دریدایی به واسطه رابطه‌ای مضاعف با آموزش استاد، امکان می‌یابد. استاد در ابتدا دانشجو را با فراهم کردن دانش و طرز تفکر مناسبی آموزش می‌دهد. سپس دانشجو به خاطر این که خود فکر کند و صدای منحصر به فرد خود را ایجاد کند استاد را به چالش می‌کشد. این چنین می‌توان به الگویی آموزشی که نقش تفاوت یا جنون را تصدیق می‌نماید رسید؛ الگویی که نسبت به سرکوب برخی از انواع جنون در سیستم آموزشی آگاه بوده و نیاز به گشودن فضایی برای آن‌ها در آموزش را تأیید می‌کند. معلمان هر کدام به روش خود، مجموعه‌ای از دانش و آگاهی حاوی جنون را برای شاگردان واقعی و خوانندگان خود فراهم نموده که به موجب آن به شاگردان حساس و کنجکاوان امکان می‌دهند رویه‌های خاص خود را داخل و فراتر از گفتمان ارائه شده بسازند؛ یعنی خود آن‌ها تفکر کنند. چنین آموزشی احتمالاً بسیار نادر است. در واقع هیچ دلیلی وجود ندارد که تصور کنیم تنها توسط معلمانی غیر معمول و منحصر به فرد امکان پذیر باشد (Karimzadeh, 2021) چرا چنین آموزشی نمی‌تواند در مؤسسات امکان یابد؟ آیا نمی‌توان تصور کرد که یک مؤسسه دانشگاهی به گونه‌ای آموزش دهد که جایی برای تفاوت و جنون باقی گذارد؟ آیا امکان ندارد آموزش دانشگاهی به نوعی اجازه ورود جنون تفاوت در افکار دانشجویان، پژوهشگران و هر کسی که نه تنها به دنبال یاددهی و یادگیری صرف، بلکه به تفکر دعوت

می‌نماید را بدهد؟ چنین دانشگاهی آنچه دریدا «موکلوس»<sup>۱</sup> می‌نامد را بکار می‌گیرد؛ نوعی اهرم که امکان ارتقاء یافتن را با تکیه بر جنون که همواره امری درونی است و تنها نیاز به گوش فرادادن، خواندن و به‌کارگیری، به‌جای خاموش کردن و محصور کردن آن را دارد، فراهم می‌آورد. اما به دلیل آن که در گفتمان دانشگاهی استاندارد، جنون تفاوت جایی ندارد راهی برای ایجاد چنین یاددهی و یادگیری‌ای که تفکر را در دانشگاه امکان‌پذیر نماید وجود ندارد. متصدیان نهادهای دانشگاهی باید دائماً به راه‌های انجام چنین آموزشی بیندیشند. به عبارت دیگر آنچه مورد نیاز است خارج شدن از دانشگاه نیست، بلکه تفکری از درون دانشگاه در مورد دانشگاه است. همان‌طور که به عدم امکان تفکیک فلسفه و تفکر از دانشگاه و لزوم بازنگری حتی در علت وجودی دانشگاه، یعنی اصل عقلانیت اشاره شد، به‌طوری که اگر عقلانیت و نهاد جدایی‌ناپذیر باشند، نه تنها عقل بلکه نهاد نیز باید دائماً مورد نقد قرار گیرد. دریدا معتقد است ساختار شکنی عملی مربوط به نهاد است و همواره مفهوم نهاد برای آن یک مسئله است. بنابراین، هر درس و هر کلاسی می‌تواند و باید پرسش‌برانگیز بوده و محدودیت‌ها و مقید بودنشان را به‌منظور جلب توجه به مسئله نهاد دانشگاه و اصل عقلانیت، مطرح نموده تا آن‌ها را به موضوعی برای تأمل و پژوهش بدل نماید؛ چه چیزی برای ما تعیین می‌شود؟ بر چه اساس و به چه منظوری ما اینجا هستیم (Derrida et al., 1983).

راه‌اندازی چنین نهادی - که بر انقیادهای نهادی خود تأمل نموده و فلسفه وجودی خویش را می‌فلسفد - هدف صریح دانشکده بین‌المللی فلسفه ۲ (Ciph) بود که در سال ۱۹۸۳ دریدا و برخی از همکارانش آن را تأسیس کردند. برخلاف و یا شاید به خاطر تعهد به فلسفه، دانشکده به این نام عنوان شده است، اما این دانشکده به هیچ وجه متعهد به فعالیت فلسفی به شیوه‌ای که در گروه‌های دانشگاهی عمل می‌شود نیست. علاوه بر صراحت در بین‌المللی بودن و عدم وجود هرگونه شرایط از پیش تعیین شده‌ای، دریدا اظهار می‌دارد این دانشکده از این جهت منحصر به فرد برنامه‌ریزی شده است که اولویت باید به سوبیه‌هایی در تحقیق، مضامین و سوژه‌هایی که در حال حاضر، هنوز در فرانسه و مؤسسات خارجی مجاز نیستند باشد. هدف میسر ساختن توانایی دسترسی به آنچه ممنوع، سرکوب، خرد، حاشیه‌ای و حتی نیندیشیده شده، می‌باشد (Derrida et al., 1983). به عبارتی دانشکده برای تعریف فلسفه و معین کردن مرزهای آن تلاش نخواهد کرد بلکه مرزها و محدوده‌های تعیین شده را می‌شکند و به واسطه تعهد به فلسفه به آنچه در تفکر گنجانده نشده و نیندیشیده شده باقی گذاشته می‌شود، مشروعیت می‌بخشد. دریدا و همکارانش در گزارشی به سال ۱۹۸۲ به دولت

1. Mochlos

2. International college for philosophy

فرانسه که در آن دلیل وجود و اساس دانشکده بیان شده است می‌نویسند: «اگر ما ایجاد دانشکده‌ای برای فلسفه را پیشنهاد می‌کنیم، قبل از هر چیز به این منظور نیست که این مؤسسه به‌طور کامل در راه رسیدن به جایی باشد که بنابر اعتقاد ما می‌توانیم از پیش آن را به عنوان مقصد و ماهیت فلسفه معین کنیم. از سویی، تخصیص مکانی برای تفکر است که در آن مسائل فلسفه گشوده می‌شود؛ پرسش درباره معنا و مقصد فلسفه، ریشه‌های آن، آینده و تعینات آن. در این راستا، تفکر تنها علاقه به فلسفه، درون فلسفه را نشان می‌دهد، اما علاقه‌ای که در آغاز، لزوماً و کاملاً فلسفی نیست. از سوی دیگر، تصدیق و تصویری از آنچه فلسفه می‌تواند باشد و همچنین در مورد اشکال جدید دانش به‌طور کلی، حرفه، فرهنگ، هنر، زبان، سیاست، قانون، مذهب، طب، توان و استراتژی نظامی، اطلاعات پلیسی و غیره در جامعه، در این دانشکده مورد تفکر قرار می‌گیرد. تجربه تفکر در مورد موضوع فلسفه که چیزی کمتر از فعالیت فلسفی تعریف شده نیست همان چیزی است که ممکن است وظیفه دانشکده باشد» (Derrida et al., 1983).

تفکر فلسفی باید با تفکر در مورد خود فلسفه (و فرا رفتن از آن) ترکیب شود تا به دانشکده و انجمن فکر امکان فعالیت فلسفی و هم‌زمان به چالش کشیدن آن را بدهد. از این منظر دیدگاه دریدا از جهاتی به نظریه مقاومت ژيرو نزدیک می‌شود که به برنامه‌درسی به عنوان گفتمان پیچیده‌ای می‌نگرد که نه تنها در خدمت منافع طبقات مسلط و القاء فلسفه غالب است بلکه درعین‌حال دارای جوانبی است که امکان رهایی را نیز فراهم می‌سازد. دریدا با نگاهی واسازانه نیز برخلاف افرادی مانند ایوان ایلچ که خواستار مدرسه زدایی در جامعه هستند، امکان تفکر مقاوم را در آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر در نهادهای آموزشی می‌بیند. تأسیس دانشکده بین‌المللی فلسفه علی‌رغم حمایت مالی دولت، استقلال خود از سیستم دانشگاهی را حفظ می‌کند و ممکن است چنین به نظر آید که حرکتی در جهت ترک دانشگاه و ساختن خانه‌ای جدید برای فلسفه که امکان رها کردن نهادی را که بیش از دو قرن تقریباً تنها اقامتگاه آن بوده است را می‌دهد. اما چنین چیزی به هیچ وجه هدف دریدا نبوده است. او بارها اعلام می‌کند که فلسفه نباید دانشگاه را رها کند (Derrida & Kamuf, 2002)، نباید از آنچه دانشگاه ارائه می‌دهد - یا حداقل می‌تواند ارائه دهد - دست بکشد. با وجود نقص‌ها و کمبودهای بی‌شمار دانشگاه‌های حاضر و بیماری‌های فلسفه دانشگاهی، دریدا اظهار می‌دارد که دانشگاه همچنان متعهد به ارزیابی انتقادی است و بدون آن کنترل، دست‌کاری، انحراف یا استفاده مجدد از گفتمان‌ها، بسیار سهل‌تر در خارج از محیط دانشگاهی خواهد بود. اغلب، نشریات فلسفی خارج از دانشگاه به رسانه‌های جمعی متکی بوده و مطیع قدرت بازار و سیاست هستند و بدین ترتیب صرفاً خارج از محیط دانشگاهی متعارف‌ترین مدل‌های علمی را باز تولید می‌کنند. به عبارتی، تنها دانشگاه - حداقل

در واقعیت سیاسی اجتماعی فعلی - می‌تواند به نام آزادی، حق تفکر را در معنای دریدایی آن (پرسیدن سؤالات غیر موافق و منتقدانه، حتی در موارد قطعیت یافته، به منظور تصدیق و طرح «اصل ایستادگی بدون قید و شرط ۱»، به صورتی تقریباً مستقل) مطالبه کند (Derrida & Kamuf, 2002).

به‌طور کلی تفکر در دانشگاه باید وظیفه برون‌سازی، قابل‌رؤیت ساختن و بدل شدن به موضوع بررسی آنچه به نظر، بیشترین فاصله را با تصویر کلاسیک از تفکر فلسفی را دارد، بر عهده گیرد. یعنی شرایط عینی و مادی امکان‌پذیر ساختن دانشگاه و تمام تفکرات درون آن مانند تأمین بودجه و تخصیص منابع، وام‌های دانشجویی، شرایط کار کارکنان اداری و خدماتی که به ظاهر جملگی از دایره تفکر خارج هستند. اگر در حال حاضر، هیچ فلسفه‌ای بدون دانشگاه و هیچ دانشگاهی بدون تعینات بیرونی وجود نداشته باشد، نادیده گرفتن آن‌ها جنون واقعی تفکر انتقادی است (Trifonas, 2003). چنین چیزی ما را به پاسخ فوکو در نقد دریدا از خوانش دکارت ۲ می‌کشاند. فوکو، دریدا را به نادیده گرفتن آنچه در خارج از متن، خارج از تفکر و زبان است، یعنی نادیده گرفتن روابط قدرت واقعی که متنی نیستند متهم می‌کند (Foucault, 2013). اما می‌توان مشاهده کرد که چنین ادعایی با دیدگاه دریدا فاصله بسیاری دارد. از نگاه دریدا، تفکر باید به تعینات و شرایط امکان خود فکر کند. باید نگاه ذهن را به سوی شرایط بیرونی که معمولاً نیندیشیده شده هستند یا تصور می‌شود که خارج از تفکر هستند معطوف سازد. به بیان دیگر، تفکر هرگز از تعینات مادی‌ای که آن را ممکن می‌سازند کاملاً جدا نیست. از این رو، به‌منظور نقد و تأمل، نمی‌تواند آن‌ها را در نظر نگرفته و خود را تعین یافته و مشروط به روابط قدرتی که بخشی از آن هستند درک ننماید. ممکن است دریدا دیدگاه خود را درباره تفکر در دانشگاه، یعنی در مورد نیاز تفکر برای تأمل در تعینات مادی امکان خود، پس از نقد فوکو، تدوین کرده باشد. یا حداقل، ممکن است این نقد او را بر آن داشته تا این جنبه از تفکر خویش را در مورد تفکر توسعه داده تا روشن و واضح شود. در این حالت، این چیز دیگری است که دریدای معلم که یک دانش‌آموز نیز هست از معلم خویش یعنی فوکو آموخت.

## نتیجه

آیا آنچه درباره تفکر در دانشگاه بیان شد با تفکر در مدرسه نیز مرتبط است؟ به نظر جواب مثبت است. در حقیقت، این دو نهاد بسیار متفاوت به نظر می‌رسند؛ دانشگاه تمرکز بر پژوهش داشته و مدرسه بر آموزش متمرکز است. دانشگاه بزرگ‌سالان و مدرسه کودکان را هدف قرار می‌دهد. اما یکی از مهم‌ترین

ویژگی‌های تفکر واسازانه به چالش کشیدن دوگانگی‌های بدیهی شده است. از این رو، اگرچه دریدا خود در متون مختلفی به بحث در مورد مدرسه و دانشگاه پرداخته است اما دیدگاه او به واسازی این دوگانگی که بر اساس آن مدارس برای یادگیری کودکان و دانشگاه‌ها برای انجام پژوهش توسط بزرگسالان طراحی شده‌اند دعوت می‌کند. این نوشتار نیز چنین ادعایی را که کودکان می‌توانند در دانشگاه حضور داشته باشند، یا مدارس تولید دانش ندارند، دنبال نمی‌کند یا به دنبال آموزش فلسفه موجود در مدارس و دانشگاه به یک شکل نیست. بلکه پژوهش حاضر با بازآفرینی آموزش فلسفه به‌مثابه آموزش تفکر نتیجه می‌گیرد که تفکر - با توجه به گستردگی و تصدیق‌کنندگی تفکر از منظر دریدا - هم برای مدرسه و هم برای دانشگاه ضروری است؛ بنابراین هر دو نهاد با توجه به تفاوت آن‌ها در سطح و نه در نوع، در امتداد یک پیوستار بوده و باید یک زنجیره را تشکیل دهند.

در مورد اهمیت ترغیب به تفکر غیرپایگانی و مقاومت در دانشگاه می‌توان اظهار داشت که اگر چنین مقاومتی تنها از دانشگاه آغاز شود بسیار دیر بوده و استادی که ایستادگی را تعلیم می‌دهد خود را در مقابل دانشجویانی می‌یابد که نه فقط گرایشی مرعوب‌کننده نسبت به خود به عنوان مصرف‌کنندگانی غرق‌شده و تطابق‌یافته با محصول تعریف شده آموزشی دارند بلکه کاملاً مقید به شیوه‌های غیر انتقادی تفکر هستند. بدون شک چنین نگاهی از منظر دریدا صحیح است. اما نکته اصلی دریدا را از دست خواهیم داد که اگر راه‌حل را در آموزش فلسفه قبل از هر موضوع دیگری، دارای حق تدریس طولانی بر تفکر دانش‌آموزان و برنامه‌درسی پیشرو از اولین سال‌های مدرسه بدانیم. همان‌طور که مشاهده شد، دریدا خواستار جایگاهی برای تفکر در آموزش است و نه فراخوانی برای پیشرفت تدریجی که در آن دانش‌آموزان گام‌به‌گام به سطوح بالاتر تفکر انتقادی حرکت کنند. از دیدگاه دریدا، تفکر واسازانه به معنای پذیرش تفاوت و جنون، نسبت به دیگری تفکر فلسفی متعارف است. هیچ‌کس نمی‌تواند برای جنون تفکر، برای اجازه دادن به تولید تفکر متفاوت از پیش آماده شده باشد، بلکه هر شخصی همواره آماده برای چنین تفکری است. همچنین هنگامی که به مدرسه و دانشگاه در یک پیوستار فکر می‌کنیم، ضرورت تفکر در مدرسه، برای یادگیری چشم بر هم زدن به‌منظور نگرستن به خود، به نهادی که در آن مشارکت کرده است، درست به اندازه دانشگاه خواهد بود. از این رو، آموزش فلسفه در مدارس که بر طبق دیدگاه دریدا نوعی آموزش برای تفکر است، شامل تفکر در مورد مدرسه و در مورد این پرسش است که مدرسه چیست؟ به عبارتی، فلسفه در مدرسه، تفکر در مورد چیستی، چرایی و چگونگی مسائل آموزشی است؛ بنابراین به نوعی همان فلسفه تعلیم و تربیت است.

## References

- Biesta, G. J., & Egéa-Kuehne, D. (2005). *Derrida & education*. Routledge .
- Biesta, G. J., & Stams, G. J. J. (2001). Critical thinking and the question of critique: Some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education*, 20(1), 57-74 .
- Cahen ,D. (2005). Derrida and the question of education: a new space for philosophy. In *Derrida & education* (pp. 24-43). Routledge .
- Derrida, J. (2001). *Writing and difference*. Routledge .
- Derrida, J. (2002). *Who's Afraid of Philosophy?: Right to philosophy* (Vol. 1). Stanford University Press .
- Derrida, J. (2004a). *Eyes of the university: Right to philosophy 2* (Vol. 2). Stanford University Press .
- Derrida, J. (2004b). The principle of reason: The University in the eyes of its pupils. In *In Eyes of the university: Right to philosophy 2* (pp. 129-155). Stanford University Press .
- Derrida, J., & Kamuf, P. (2002). *Without alibi*. Stanford University Press .
- Derrida, J., Porter, C., & Morris, E. P. (1983). The principle of reason: The university in the eyes of its pupils. *diacritics*, 13(3), 3-20 .
- Foucault, M. (2013). *History of madness*. Routledge .
- Higgs, P. (2003). Deconstruction and re-thinking education. *South African journal of education*, 22(3), 170-176 .
- Karimzade, B., Yari Dehnavi, M., Baqheri Noaparast, K & .Alavi, H. (2019). Philosophy of Writing Based on Derrida's Thoughts and its Implications for Education. *Foundations of Education*, 9(1), 20 .
- Karimzadeh, B. (2021). Teaching of thinking as a writing, on the basis of Derrida's critique on Foucault's reading of the relation between reason and madness in Descartes' Cogito. *The Epistemological Research*, 10(22), 81-98 .
- Mesbahian, H. (2008). Ethics of Responsibility and Learning Hope: The Nature and Method of Teaching Philosophy from Derrida and Freire. *Journal of philosophy*, 18(36), 109-126 .
- Mosleh, A. (2013 ). Deconstruction Origins in Nietzsche. *Metaphysic*, 16(1), 94-114 .
- Noughani, M. (2003). A Critical Study of the Social Reproduction and Cultural Reproduction Theories in Education. *Language and Literature* . ۷۵۴-۷۲۸ ، (۴-۳)۹ ،
- Snir, I. (2020). Jacques Derrida: Thinking Madness in Education. In *Education and Thinking in Continental Philosophy* (pp. 115-145). Springer .
- Trifonas, P. (2000). Jacques Derrida as a philosopher of education. *Educational Philosophy and Theory*, 32(3), 271-281 .
- Trifonas, P. (2003). The Ethics of science and/as research: Deconstruction and the orientations of a new academic responsibility. *Educational Philosophy and Theory*, 35(3), 285-295 .
- Williams, E. (2016). *The ways we think: From the straits of reason to the possibilities of thought*. John Wiley & Sons .