

## Research Methodology of Posthumanism in Education

Roohollah Mozafaripoor (Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran, r.mozafaripoor@cfu.ac.ir)

### ARTICLE INFO

#### Article History

Received: 2024/04/09

Accepted: 2024/06/23

#### Key Words:

Post-humanism,  
Education,  
Research,  
Non-representationalism,  
Assemblage

### Extended Abstract

#### Introduction and Objectives

From a humanist viewpoint, human reason elevates people above all other beings, positioning them at the pinnacle of the hierarchy and endowing them with rights. In posthumanism, however, the focus shifts away from humans as the center of the universe and questions their absolute control. This perspective challenges traditional hierarchies, highlighting the interconnectedness of everything throughout the world. By exploring the relationships between living and non-living entities, we can gain a deeper understanding of the universe. Posthumanism draws on the ideas of French philosophers Deleuze and Guattari, along with the theory of non-representation. Essentially, this perspective suggests that humans are part of a complex web of relationships with both living and non-living beings. The concept of non-representation emphasizes that it's not about how accurately we depict the world; instead, the focus is on how our experiences, emotions, and interactions with our surroundings, as well as with other humans and non-humans, are formed. Posthumanism indicates that a new paradigm is developing in humanities research, where the significance of matter, objects, and their roles in the research process is increasingly recognized. Barad suggests that in this paradigm, humans are not just

causes or effects; they are integral parts of a world that is constantly evolving. This study, initially, aims to explore and clarify what post-humanist research is, and then, to examine how this kind of research is applied in the field of education.

### **Method**

Considering the nature of this research, the approach taken will be both descriptive and analytical. Initially, the description, explanation, and analysis of post-humanism will be discussed. This will involve exploring the roots and foundations of this perspective, how this thought has developed, and the contexts surrounding it. Diverse data will be gathered from relevant sources, particularly primary texts and expert opinions in the field, along with a detailed description of posthumanism and its research methods. Next, the focus will be on posthumanism in education, aiming to describe, analyze, and clarify it. This part of the study will take the form of critical philosophical inquiry, with key goals including reducing ambiguity, enhancing understanding, and improving educational practices. Generally, this type of research aims to clarify and make concepts accessible to audiences, ultimately contributing to the advancement and enhancement of educational practices. Following the description, analysis, and clarification, various aspects of this approach and how it can be applied in education, considering both its strengths and weaknesses will be critically assessed.

### **Results**

At the heart of post-humanist education lie several key principles. This paper explores two vital tools for conducting this type of research: interviewing objects and observing their actions, as well as recording events. Interviewing objects is one of the primary methods in post-humanist research. This concept has two interpretations: the first involves directly engaging with the objects themselves, while the second pertains to

interviewing humans while taking into account the presence and role of objects. The first interpretation is particularly relevant to digital objects and technologies, but this paper suggests that it aligns more with the idea of observation than with traditional interviews. The second tool involves closely observing how objects act and documenting events. This approach is significant in post-humanist research, especially in education, as it emphasizes the careful study of objects and their roles in different contexts. In humanist frameworks, objects are often viewed as passive beings without any real agency, leading us to overlook their potential contributions to research and knowledge creation. In contrast, the post-humanist perspective recognizes that all objects can exhibit some form of agency and can influence our actions and thoughts. Some researchers in this field frame the observation of object actions and the interactions between humans and non-humans within an ethnographic context, using terms such as materialist ethnography and post-humanist institutional ethnography.

### **Discussion and Conclusions**

In general, the post-humanist focus on the blurry lines between humans, animals, objects, and technologies raises concerns about the potential erosion of distinctly human traits like consciousness, creativity, and moral reasoning. The concern is that by merging these boundaries, posthumanism might weaken the unique status and moral standing of humanity. When humans are placed on the same level as other beings, it risks diminishing their status and could lead to a loss of their special dignity. If humans exist within a complex web of material, discursive, and technological influences, then the notion of education as a means to cultivate individual skills and autonomy becomes challenging. The emphasis on materiality, technology, and the world beyond humans in posthumanism may overlook the crucial social, cultural, and political aspects of

education. Since post-humanist research often centers on the relational creation of knowledge with material objects, it primarily examines the relationship between humans and non-humans. As a result, the unique interactions among humans and the dynamics between students and teachers are frequently overlooked. This neglect can complicate our understanding of the educational process and its various dimensions. Additionally, it's important to note that many studies on post-humanist topics are abstract and theoretical, which may hinder their application in real-

world contexts to tackle pressing ethical, political, and social issues.

#### **Acknowledgments**

I would like to thank the journal editors and the anonymous reviewers for their valuable and constructive comments.

#### **Conflict of Interest**

There was no conflict of interest.



## روش‌شناسی پژوهش پسانسان‌گرایی در تعلیم و تربیت

روح‌اله مظفری‌پور (استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران، r.mozafaripoor@cfu.ac.ir)

### اطلاعات مقاله

### چکیده تفصیلی

#### مقدمه و اهداف

از منظر اومانیزم، عقل انسان، انسان را بالاتر از همه موجودات و در رأس سلسله مراتب قرار می‌دهد و به آنها حقوقی می‌بخشد. مهمترین تمرکز در پسانسان‌گرایی، تغییر تأکید از انسان‌ها به عنوان مرکز جهان و کاهش عاملیت مطلق آنهاست. این دیدگاه، رویکرد سلسله‌مراتبی را به چالش می‌کشد و تأکید می‌کند که همه چیز در جهان به هم پیوسته است. با درک چگونگی ارتباط موجودات زنده و غیرزنده با یکدیگر، می‌توانیم جهان را بهتر درک کنیم. پسانسان‌گرایی از اندیشه دلوز و گاتاری و نیز نظریه عدم بازنمایی استفاده می‌کند. به طور کلی بر اساس دیدگاه دلوز و گاتاری باید گفت که انسان در یک سری روابط با موجودات زنده و غیر زنده قرار دارد. تئوری عدم بازنمایی به معنای عدم تمرکز بر تصویرسازی دقیق جهان است. در این رویکرد، مهم نیست که جهان چقدر دقیق نشان داده می‌شود، بلکه مهم است که تجربیات، احساسات و ارتباطات ما با محیط و سایر انسان‌ها و غیرانسان‌ها شکل می‌گیرد. بر اساس پسانسان‌گرایی، پارادایم جدیدی در پژوهش‌های علوم انسانی در حال شکل گرفتن است که در آن به نقش ماده و اشیا و عاملیت آنها در جریان پژوهش اهمیت خاصی قائل می‌شوند. به گفته براد در چنین پارادایمی انسان‌ها نه علت محض هستند و نه معلول محض، بلکه بخشی از جهان در صیوروت بی پایان آن می‌باشند. هدف این پژوهش نخست تحلیل و تشریح پژوهش پسانسان‌گرایی و چیستی آن می‌باشد و دوم، تحلیل و تشریح نحوه انجام این نوع پژوهش در تعلیم و تربیت خواهد بود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۰۳

#### واژگان کلیدی:

پسانسان‌گرایی،  
پژوهش،  
تعلیم و تربیت،  
غیربازنمودگرایی،  
مجموعه

## روش

منفعل و بدون عاملیت خاصی در نظر می‌گیریم، به طور طبیعی نقش چندانی را برای آنها در پژوهش و شکل‌گیری دانش در نظر نمی‌گیریم. اما در دیدگاه پسانسان‌گرا همه اشیا می‌توانند نوعی از عاملیت داشته باشند و بر نحوه عمل و اندیشه ما تاثیر بگذارند. مشاهده عمل اشیا و ارتباط انسانها با غیر انسان‌ها را، برخی از پژوهشگران پسانسان‌گرایی، در قالب پژوهش مردم‌نگاری مطرح می‌کنند و از اصطلاحاتی مانند مردم‌نگاری ماتریالیستی و مردم‌نگاری نهادی پسانسان‌گرا نام می‌برند.

## بحث و نتیجه‌گیری

به طور کلی به نظر می‌رسد تأکید پسانسان‌گرایی بر مرزهای مبهم بین انسان، حیوانات و اشیا و فناوری‌ها می‌تواند نگرانی‌هایی را در مورد فرسایش ظرفیت‌های متمایز انسانی مانند آگاهی، خلاقیت و استدلال اخلاقی ایجاد کند. نگرانی این است که در از بین بردن این مرزها، پسانسان‌گرایی ممکن است جایگاه منحصر به فرد و جایگاه اخلاقی انسان را تضعیف کند. هم سطح قرار گرفتن انسان با سایر موجودات پایین آوردن جایگاه انسان و خطر از بین رفتن منزلت خاصی انسان را در پی خواهد داشت. اگر انسان در شبکه پیچیده‌ای از نیروهای مادی، گفت‌وگویی و تکنولوژیکی باشد، آنگاه ایده آموزش به عنوان ابزاری برای پرورش توانمندی فردی و خودمختاری مشکل می‌شود. تمرکز بر مادیات، فناوری و دنیای فراتر از انسان در پسانسان‌گرایی، ممکن است به قیمت عدم توجه به ابعاد اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آموزش تمام شود. با توجه به تأکید پژوهش پسانسان‌گرایی در تولید دانش به صورت رابطه‌ای با اشیا مادی، تمرکز این نوع پژوهش صرفاً بر رابطه انسان با غیر انسان است در نتیجه، به خاطر تمرکز دایمی از انسان، روابط ویژه بین انسان‌ها و پژوهش در خصوص روابط دانش‌آموزان با همدیگر و با معلم، خیلی مورد توجه نیست، و مشخص است که غفلت از این نوع روابط، درک فرایند تعلیم و تربیت و ابعاد آن را دچار مشکل خواهد کرد. همچنین باید گفت بسیاری از پژوهش‌های مربوط به موضوعات پسانسان‌گرایی، مفاهیم انتزاعی و نظری دارند. این موضوع ممکن است کار کردن با این ایده‌ها در قالب‌های عملی برای مقابله با چالش‌های اخلاقی، سیاسی و اجتماعی واقعی جامعه را دشوار کند.

با توجه به ماهیت پژوهش، روش مورد استفاده در این پژوهش روش توصیفی و تحلیلی خواهد بود؛ بدین صورت که ابتدا به توصیف و تشریح و تحلیل پسانسان‌گرایی پرداخته خواهد شد. در این خصوص ریشه‌ها و مبانی این رویکرد و نحوه شکل‌گیری این اندیشه و بسترهای آن مورد بررسی و تحلیل قرار خواهد گرفت. این کار با گردآوری داده‌های مختلف از منابع مرتبط، و به ویژه منابع اولیه و صاحب‌نظران این حوزه و با توصیف دقیق پسانسان‌گرایی و روش پژوهش پسانسان‌گرا، انجام خواهد شد. در ادامه، پژوهش پسانسان‌گرایی در تعلیم و تربیت، توصیف و تحلیل و ابهام‌زدایی و شفاف‌سازی خواهد شد که بدین ترتیب این بخش در قالب روش کاوشگری فلسفی انتقادی خواهد بود، که از مهمترین اهداف آن می‌تواند ابهام‌زدایی، فهم و شفاف‌سازی، و بهبود عمل تربیتی باشد. به طور کلی هدف از این نوع پژوهش‌ها می‌تواند ابهام‌زدایی و قابل‌فهم ساختن مفاهیم و معانی برای مخاطبان و در نهایت کمک به اعتلا و بهبود عمل در عرصه تربیت باشد. بعد از توصیف و تحلیل و شفاف‌سازی، جوانب مختلف این رویکرد و نحوه استفاده از این روش در تعلیم و تربیت مورد نقد و بررسی قرار خواهد گرفت و جنبه‌های مثبت و منفی این روش مورد نظر خواهد بود.

## نتایج

در هسته آموزش پسانسان‌گرایانه چندین اصل کلیدی وجود دارد؛ در این نوشتار به دو ابزار مهم در مورد چگونگی انجام این پژوهش پرداخته می‌شود؛ مصاحبه با اشیا، مشاهده عمل اشیا و ثبت وقایع. مصاحبه با اشیا: از جمله مهم‌ترین ابزارها در پژوهش پسانسان‌گرا استفاده از روش مصاحبه با اشیا می‌باشد. بحث مصاحبه با اشیا دو معنا دارد؛ یکی مصاحبه با خود اشیا و دیگری، مصاحبه با انسانها و با همراهی و در نظر گرفتن اشیا در کنار انسان‌ها. معنای اول به ویژه در مورد اشیا دیجیتال و فناوری‌ها به کار می‌رود، البته این نوشتار بر این مدعاست که معنای اول بیشتر در مفهوم مشاهده جای می‌گیرد تا مصاحبه با اشیا. دوم؛ مشاهده عمل اشیا و ثبت وقایع: نوع دیگری از پژوهش‌ها در حوزه پسانسان‌گرایی به ویژه در عرصه تعلیم و تربیت، مشاهده دقیق اشیا و نقش آنها در محیط‌های مختلف می‌باشد. از آنجا که در رویکرد انسان‌گرایی معمولاً اشیا را به عنوان ابژه‌های

## مقدمه و بیان مسئله

اومانیسیم یا انسان‌گرایی به‌عنوان رویکردی تعیین‌کننده، قرن‌ها بر تفکر و اندیشه غربی مسلط بوده است، و مهم‌ترین محور آن، همان‌طور که از نامش پیداست، انسان‌محوری یا تکیه بر عقل و اندیشه بشر در تمام امور و دیدن انسان به‌عنوان تافته جدا بافته در میان دیگر موجودات می‌باشد. از منظر اومانیسیم، قوه عقل انسان، او را بالاتر از همه موجودات، و در رأس سلسله‌مراتب موجودات قرار می‌دهد و به او حقوقی می‌بخشد که دیگران (مانند زنان و رنگین‌پوستان) و غیرانسان‌ها فاقد آن هستند (پتروفسکایا،<sup>۱</sup> ۲۰۲۳، ص ۳). نکته قابل توجه در این رویکرد آن است که در تأکید بر انسان و جایگاه برتر او، نوع خاصی از انسان موردنظر است؛ انسان مذکر و سفیدپوست غربی! و دیگران در این سلسله‌مراتب در جایگاه پایین‌تر قرار می‌گیرند (فرناندو،<sup>۲</sup> ۲۰۲۰ و برایدوتی،<sup>۳</sup> ۲۰۱۳). همچنین، در رویکرد انسان‌گرایی، جهان و ماده، ابژه‌ای منفعل بوده که انسان به‌عنوان سوژه‌ای عامل، آگاه و دارای اندیشه، توانایی شناخت و تسلط بر آن را دارد و انسان دارای عملیتی منحصر به فرد می‌باشد که گویی جهان به‌عنوان ابژه در یک طرف و انسان به‌عنوان سوژه در طرف مقابل قرار می‌گیرد. بدیهی است که در چنین شرایطی مطالعه و پژوهش انسان در مورد جهان به‌گونه‌ای خواهد بود که انسان به‌عنوان سوژه‌ای دانا تصور می‌شود که قادر به شناخت عینی جهان خواهد بود. در زمینهٔ تعلیم و تربیت هم به‌همین ترتیب، پژوهشگر تربیتی به‌عنوان سوژه دانا، توانایی شناخت عینی دانش‌آموزان، برنامه‌های درسی و غیره را دارد، و روش‌های پژوهشی که بر این حوزه مسلط هستند همگی یک پژوهشگر و «انسان» دانا را فرض می‌کنند که مشاهده می‌کند، اندازه‌گیری می‌کند و درک می‌کند. در واقع، روش‌های پژوهشی تربیتی اومانستی رابطه دوگانه سوژه/ابژه را فرض می‌کنند. «پژوهشگر» سوژه‌ای است که برای درک و معنا بخشیدن به جهان، وارد «جهان» یا ابژه می‌شود (سنازا،<sup>۴</sup> ویور،<sup>۵</sup> ۲۰۱۵، ص ۸).

حال در پی تحولاتی که در دهه‌های اخیر در اندیشه‌های غربی به وقوع پیوسته این نگاه انسان‌گرایی مورد بازبینی قرار گرفته است که از آن به رویکرد پسانسان‌گرایی یاد می‌شود. البته گفتنی است که در دل این اندیشه رویکردهای مختلفی وجود دارد که مهم‌ترین نکته مشترک در بین این رویکردها، نقد انسان‌محوری و عاملیت انحصاری او و عاملیت قائل شدن به دیگر موجودات اعم از ماده، حیوانات و فناوری‌هاست. ریشه این نوع نگرش را می‌توان ابتدا در اندیشه‌های دلوز<sup>۶</sup> و گاتاری<sup>۷</sup> (۱۹۸۷)، و در ادامه، اندیشه‌های فمینیستی مانند هاراوی<sup>۸</sup> (۲۰۰۸)، بنت<sup>۹</sup> (۲۰۱۰) و برایدوتی<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۳)، و فلسفه‌های جدید تکنولوژی، مانند نظریه شبکه کنشگر<sup>۱۱</sup> لاتور<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۷)، پسایدیدارشناسی<sup>۱۲</sup> دان آیده<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۰) یافت. با توجه به اهمیتی که این رویکردها به ماده و اشیاء و جهان ماده می‌دهند گاه این رویکردها را در عنوان ماتریالیسم جدید یا ماده‌گرایی جدید قرار می‌دهند؛ اما به اعتقاد برایدوتی<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۳)، با وجود گستردگی رویکردهای جمع‌آوری شده در اصطلاح «ماده‌گرایی جدید»، همه را می‌توان به‌عنوان پسانسان‌گرا و پسانسان‌مرکزی توصیف کرد. علتش هم این است که در همه این نظریات، سعی شده انسان مرکزی و عاملیت انحصاری انسان کم‌رنگ شود. با توجه به این جریان‌های پسانسان‌گرایانه، پارادایم جدیدی در پژوهش‌های علوم انسانی در حال شکل گرفتن است که در آن به نقش ماده و اشیاء و عاملیت آنها در جریان پژوهش اهمیت خاصی قائل می‌شوند. به گفته براد در چنین پارادایمی انسان‌ها نه علت محض هستند و نه معلول محض، بلکه بخشی از جهان در صورت بی‌پایان آن می‌باشند. ماده، لوح، سطح، یا سایتی خالی نیست که منفعلانه در انتظار دلالت است. ماده تغییرناپذیر یا منفعل نیست. برای تکمیل آن نیازی به علامت نیروی خارجی مانند فرهنگ یا تاریخ نیست.

6. Deleuze  
7. Guattari  
8. Haraway  
9. Bennett  
10. Actor-network theory  
11. Latour  
12. Postphenomenology  
13. Don Ihde

1. Petrovskaya  
2. Ferrando  
3. Braidotti  
4. Snaza  
5. Weaver

می‌شود؟ برای این منظور ابتدا توضیح کوتاهی درخصوص پسانسان‌گرایی ارائه می‌شود و سپس خاستگاه‌ها و مبانی پژوهش پسانسان‌گرا از جمله مفهوم مجموعه نزد دلوز و گاتاری، و همچنین، مفهوم غیربازنمودگرایی تشریح می‌شوند و در ادامه و با توجه به این مبانی سعی می‌شود چیستی و چگونگی پژوهش پسانسان‌گرا در تعلیم و تربیت مورد بحث، بررسی و نقد قرار گیرد.

### روش پژوهش

با توجه به ماهیت پژوهش، روش مورد استفاده در این پژوهش روش توصیفی و تحلیلی خواهد بود؛ بدین صورت که ابتدا به توصیف و تشریح و تحلیل پسانسان‌گرایی پرداخته خواهد شد. سپس با گردآوری داده‌های مختلف از منابع مرتبط، و توصیف پسانسان‌گرایی و روش پژوهش پسانسان‌گرا، در ادامه پژوهش پسانسان‌گرایی در تعلیم و تربیت توصیف و تحلیل و ابهام‌زدایی و شفاف‌سازی خواهد شد که بدین ترتیب این بخش در قالب روش کاوشگری فلسفی انتقادی خواهد بود که از مهم‌ترین اهداف آن می‌تواند ابهام‌زدایی، فهم و شفاف‌سازی، و بهبود عمل تربیتی باشد (هاگرسون، ۱۳۸۷).

### پسانسان‌گرایی

همان‌طور که اشاره شد مهم‌ترین محور در پسانسان‌گرایی خارج کردن انسان از محور جهان و کاستن از عاملیت مطلق او در جهان است. در چنین تفکری، رویکرد سلسله‌مراتبی که در انسان‌گرایی مطرح بود و انسان در رأس قرار داشته و بالاتر از همه موجودات تلقی می‌شد مورد نقض قرار گرفته و نوعی نگاه مسطح ایجاد می‌شود. پسانسان‌محوری به تمرکززدایی انسان در رابطه با غیرانسان اشاره دارد. پسانسان‌گرایی منتقد دوگانه انگاری سوژه/ابژه می‌باشد، نه با اولویت دادن به یکی به جای دیگری، یا جذب یکی به دیگری، بلکه با دربرگرفتن هر دو از نظر رابطه‌ای (فرناندو، ۲۰۲۰، ص ۱۶۵). در واقع، نوعی هستی‌شناسی رابطه‌ای مطرح است که این هستی‌شناسی، دوتایی‌های انسانی/غیرانسانی را زیر سؤال می‌برد و مرزها، مقوله‌ها و هویت‌هایی را که زیربنای این دوتایی‌ها هستند، مورد تردید قرار می‌دهد. این تغییرات

ماده همیشه در حال حاضر یک تاریخ‌مندی مداوم است (براد، ۲۰۰۳، ص ۸۲۱). «دانشمند یا پژوهشگر در رابطه خارجی مطلق، جهان را مورد بررسی قرار نمی‌دهد، چنین نقطه‌ای مشاهده‌ای بیرونی وجود ندارد. «ما» ناظر بیرونی جهان نیستیم. ما به سادگی در مکان‌های خاصی در جهان قرار نداریم. بلکه ما بخشی از جهان هستیم» (همان). در چنین دیدگاهی، پژوهشگر باید به مجموعه‌های انسانی و غیرانسانی، جاندار و بی‌جان، مادی و انتزاعی توجه کند و کاوش کند که چگونه تأثیرات مواد و موارد فرهنگی، میکرو و ماکرو را به هم متصل می‌کنند (فاکس، ۲۰۲۲<sup>۳</sup>، ص ۴۰۶). مطالعات و پژوهش‌های متعددی درخصوص شرایط و چگونگی انجام پژوهش پسانسان‌گرایانه انجام شده است؛ از جمله می‌توان به مزی<sup>۴</sup> (۲۰۱۳)، کوبای<sup>۵</sup> (۲۰۱۷)، آلمر<sup>۶</sup> (۲۰۱۷)، و پری<sup>۷</sup> (۲۰۲۳) اشاره کرد. به‌ویژه در عرصه تعلیم و تربیت افراد مختلفی به نحوه انجام پژوهش‌های پسانسان‌گرایانه در این عرصه پرداخته‌اند؛ مانند سنازا و ویور (۲۰۱۵)، تیلور<sup>۸</sup> (۲۰۱۶)، بنت<sup>۹</sup> (۲۰۱۶) و تیلور (۲۰۲۰). با وجود این، به نظر می‌رسد هنوز انجام پژوهش به روش پسانسان‌گرایی در حوزه تعلیم و تربیت و عرصه‌های دیگر نیاز به مطالعات بیشتری دارد؛ زیرا همان‌طور که اشاره شد جریان‌ها و رویکردهای اندیشه در این خصوص متعدد هستند و مطالعات انجام شده درخصوص نحوه انجام پژوهش پسانسان‌گرایانه نیز با وجود اشتراکاتی که دارند هرکدام از یک زاویه به مسئله پرداخته‌اند. از این رو، در این نوشتار سعی شده است چشم‌انداز روشنی درخصوص پژوهش در قالب پسانسان‌گرایی در عرصه تعلیم و تربیت ارائه شود. بنابراین، این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش‌هاست: نخست اینکه، پژوهش پسانسان‌گرایی اصولاً چیست و چه معنایی دارد؟ و دوم، این نوع پژوهش چگونه انجام

1. Barad
2. Fox
3. Alldred
4. Mazzei
5. Kuby
6. Ulmer
7. Perry
8. Taylor
9. Bennett

### مفهوم مجموعه در اندیشه دلوز و گاتاری

افزون بر اندیشه اسپینوزا که اشاره شد، یکی از مهم‌ترین منابع استنادی اندیشه پسانساکرایبی و پژوهش پسانسان‌گرایانه، اندیشه‌های دلوز و گاتاری و به‌ویژه مفهوم مجموعه در اندیشه‌های آنان می‌باشد که دلوز و گاتاری در مفهوم مجموعه، بر درهم‌تیدگی<sup>۲</sup> اشیاء و پدیده‌ها تأکید می‌کنند. درک مفهوم مجموعه در نوشته‌های دلوز و گاتاری ساده به نظر نمی‌رسد آنها در نوشته گوناگون به این مفهوم پرداخته‌اند؛ از جمله در کتاب فلسفه چیست (دلوز و گاری، ۱۹۹۴) و هزار فلات (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷). در این بخش سعی می‌شود به‌طور اختصار این مفهوم تشریح شود. یکی از چیزهایی که در مجموعه‌ها مورد تأکید دلوز و گاتاری می‌باشد، نبود سلسله‌مراتب بین اجزا می‌باشد. مجموعه حالتی است برای مرتب کردن موجودیت‌های ناهمگن به‌طوری‌که آنها برای مدت زمان معینی باهم کار کنند. یک مجموعه شامل چندین بخش ناهمگن است که به یکدیگر متصل شده‌اند تا یک کل را تشکیل دهند که یک مجموعه رابطه‌ای است. برای دلوز و گاتاری، هیچ سلسله‌مراتب از پیش تعیین‌شده‌ای وجود ندارد، و هیچ اصل سازمان‌دهی واحدی در پشت مجموعه‌ها وجود ندارد. همه موجودات، انسان‌ها، حیوانات، اشیاء و امور، برای شروع وضعیت هستی‌شناختی یکسانی دارند (مولر،<sup>۳</sup> ۲۰۱۵، ص ۲۸). از نظر دلوز و گاتاری، انسان یک مجموعه است، یک درهم‌تیدگی، گره‌ای از نیروها و شدت‌ها که در سطحی از ماندگاری عمل می‌کنند و صدایی تولید می‌کنند که از یک سوژه منفرد نشئت نمی‌گیرد؛ درحالی‌که از منظر اومانستی، عاملیت یک ویژگی ذاتی سوژه ذات‌گرا، قصدمند و آزاد است که او را قادر می‌کند تا در جهان عمل کند (مزی، ۲۰۱۳). به‌عبارت‌دیگر، انسان در قالب مجموعه‌هایی در جهان معنا پیدا می‌کند و در هر زمانی ممکن است در داخل مجموعه‌ای متفاوت قرار بگیرد. دلوز و گاتاری می‌نویسند: «هیچ اظهار نظر فردی وجود ندارد، هر گزارشی نتیجه یک مجموعه‌ای ماشینی است؛ به‌عبارت‌دیگر، نتیجه عاملین جمعی از بیان» (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۷، ص ۳۷). به‌بیان‌دیگر این عبارت نشان می‌دهد که انسان به‌طور کلی، تحت تأثیر نیروهای مختلفی می‌باشد که نحوه عمل و اندیشه او را شکل

هستی‌شناختی نیازمند جهت‌گیری معرفت‌شناختی جدیدی است. در یک نگاه رابطه‌ای گویی همه‌چیز به هم مرتبط می‌باشد و هیچ مجزا و جدا از دیگر چیزها نیست که این دیدگاه متأثر از اندیشه‌های افرادی چون اسپینوزا و ژیل دلوز می‌باشد. در اندیشه اسپینوزا در مورد یگانه‌انگاری یا مونیسیم، همه چیزهایی که در جهان هستند از یک جوهر می‌باشند. اسپینوزا معتقد بود انسان در جهان جایگاه متمیزی ندارد و عظمتش کمتر یا بیشتر از چیزهای دیگر نیست (پالمر، ۱۴۰۰). در واقع، اسپینوزا هم نوعی نگاه مسطح به جهان داشته است و نگاه سلسله‌مراتبی، مورد قبول او نبوده است. این اندیشه از جمله مبانی فکری پسانسان‌گرایی می‌باشد. تیلور و فرچایلد<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) چند ویژگی مشترک برای تفکر پسانسانی می‌شمارند؛ از جمله برهم زدن مقوله انسان به‌عنوان موجودی با امتیازات ویژه و جابه‌جایی ادعاهای استثنایی بودن بشر. تغییر جهت از یک معرفت‌شناسی سلسله‌مراتبی که عقل انسان غربی را در رأس قرار می‌داد، به سمت معرفت‌شناسی که تشخیص می‌دهد سایر معرفت‌ها، مانند تبیین‌های بومی، پسااستعماری، اکو فمینیستی و علوم غیر غربی دارای ارزش برابر هستند. جابه‌جایی دوگانه‌ها و مرزهایی که انسان/طبیعت، انسان/فرهنگ، طبیعی/غیرطبیعی، انسانی/غیرانسانی را کنترل و مرزبندی می‌کنند و مخالفت با تصورات انسان به‌عنوان فردی مستقل و خودخواه که توسط بدن محدود و ذهن فرهیخته‌اش از دیگران جدا شده است، به نفع دیدگاهی که معتقد است انسان در رابطه (درهم‌تیده) با طبیعت و جهان شکل می‌گیرد. با نظر به اندیشه رابطه‌ای، پسانسان‌گرایی بیشتر به پرسش‌هایی در مورد چگونگی تعامل غیرانسان‌ها با یکدیگر مربوط می‌شود و کمتر به پرسش‌هایی در مورد چیستی غیرانسان می‌پردازد (برایدوتی، به نقل از آلمر، ۲۰۱۷، ص ۸۳۷). در خصوص پژوهش پسانسان‌گرایی نیز، بحث اساسی تأکید بر مطالعه درهم‌تیده پدیده‌ها و توجه به ارتباط متقابل آنها با همدیگر می‌باشد. آلمر معتقد است پسانسان‌گرایان به‌دنبال مطالعه پدیده‌ها - اجتماعی یا غیر آن - به‌صورت مجزا نیستند؛ بلکه پدیده‌ها با روابط پیچیده باهم ایجاد می‌شوند (آلمر، ۲۰۱۷، ص ۸۳۵).

2. Entanglement

3. Müller

1. Fairchild



در بازسازی سوژکتیویته، جامعه و محیط نهفته است. دلوز و گاتاری به توصیف چستی زندگی پرداختند؛ بلکه «آنچه را آن انجام می‌دهد، نیروهایی که از طریق آن، و ارزش‌های آن عمل می‌کنند» را توصیف کردند (مزی، ۲۰۱۳، ص ۷۳۴). با نظر به اندیشه‌های دلوز و گاتاری ما دیگر از ارگانسیم محدود بدن، سوژه اومانیست صحبت نمی‌کنیم؛ بلکه بدنی پسانسان‌گراست که در شبکه پیچیده‌ای از نیروهای انسانی و غیرانسانی وجود دارد. از نظر دلوز و گاتاری انسان در بین مجموعه‌ای از نیروها و تأثیرهاست (همان). براساس دیدگاه دلوز، پتانسیل دگرگون‌کنندگی جهان باعث می‌شود که ما توجه داشته باشیم که تغییر فقط به خواست ما انسان‌ها نیست؛ بلکه به طور مساوی از طریق مادیات حاصل می‌شود. دنیایی که ما فقط بخشی از آن هستیم (دوسبوری، ۲۰۱۱<sup>۲</sup>، ص ۱۵۲). دیسبوری برای درک مفهوم مجموعه به رابطه بین دوچرخه‌سوار و دوچرخه در قالب یک مجموعه اشاره می‌کند؛ تبادل متقابلی که بین دوچرخه و دوچرخه‌سوار وجود دارد، یک جریان بین چیزهایی است که یکدیگر را لمس می‌کنند یا به یکدیگر نزدیک می‌شوند. بنابراین، یک محیط فشرده وجود دارد که به موجب آن هرچه فرد زمان بیشتری را صرف دوچرخه کند، شخصیت او بیشتر با شخصیت دوچرخه درآمیخته می‌شود. این نوعی از تبدیل شدن (دوچرخه سوار شدن) است که در آن ما یک فرد را بیان نمی‌کنیم؛ بلکه فرآیندهایی را بیان می‌کنیم که توانایی و قلمرویی را برای آن فرد فراهم و ایجاد می‌کنند، که شیوه‌های جدید حرکت و تعامل اجتماعی را توسعه می‌دهد (دوسبوری، ۲۰۱۱). بنابراین دلوز و گاتاری بر اهمیت نگاه به ارتباطات بین موجودات مختلف تأکید دارند و به جای تمرکز بر فرد یا اجزای منفرد، بر این مسئله تأکید می‌کنند که همه چیز در جهان با یکدیگر پیوند دارند و به یکدیگر تأثیر می‌گذارند. با درک اینکه چگونه این ارتباطات برقرار می‌شوند و چگونه موجودات با یکدیگر ارتباط دارند، ما می‌توانیم بهتر جهان را درک کنیم. به‌طورکلی، براساس دیدگاه دلوز و گاتاری باید گفت که انسان در مجموعه‌ای از روابط با موجودات زنده و غیرزنده می‌باشد که قرار گرفتن در هر مجموعه‌ای باعث می‌شود انسان تحت تأثیر این مجموعه قرار گرفته و سوژگی منحصر به فرد انسان مطرح نخواهد بود. اشیای مادی تنها به‌عنوان وسیله‌ای برای

می‌دهند و این نکته‌ای است که در پسانسان‌گرایی مورد تأکید می‌باشد. مجموعه‌ها سازنده هستند. آنها سازمان‌های سرزمینی جدید، رفتارهای جدید، عبارات جدید، بازیگران جدید و واقعیت‌های جدید تولید می‌کنند. این همچنین، به این معناست که آنها اساساً تقلیدی نیستند و در واقع، آنها بازنمایی جهان نیستند (مولر، ۲۰۱۵، ص ۲۹). دلوز و گاتاری از آثار فرانتس کافکا برای نشان دادن و اصلاح مفهوم خود از مجموعه استفاده می‌کنند. به اعتقاد مولر رمان‌های تکه‌تکه کافکا، محاکمه و قلعه، اکثر ویژگی‌های مجموعه را دربر می‌گیرند و برای روشن کردن مفهوم بسیار انتزاعی مجموعه، خواندن آنها توصیه می‌شود. در آنها، همه چیز به هر چیز دیگری مرتبط به نظر می‌رسد؛ در هر نوبت، واقعیت‌های جدید و غیرمنتظره‌ای وجود دارد، موجودیت‌ها از هم پاشند و در نمونه بعدی به هم می‌چسبند و میل به رسیدن به یک هدف دست‌نیافتنی (قلعه و پایان محاکمه) آنها را دوباره هر زمان ترکیب می‌کند (همان). دلوز و گاتاری مجموعه را یک کل تکه‌تکه می‌نامند. آنها می‌گویند که عناصر مجموعه تکه‌های یک جورچین نیستند؛ بلکه مانند دیواری از سنگ هستند که به هم متصل می‌شوند (دلوز و گاری، ۱۹۹۴). گویا مجموعه از اجزایی تشکیل می‌شوند که برای مدتی ممکن است باهم کار کنند و لزوماً همیشه باهم نیستند. مجموعه موردنظر دلوز و گاتاری یک ترکیب ارگانیک نیست که مانند اعضای بدن انسان باهم کار می‌کنند (نایل، ۲۰۱۷<sup>۱</sup>). مجموعه‌ها بیشتر شبیه ماشین‌ها هستند که صرفاً با روابط خارجی ترکیب، مخلوط و تجمیع تعریف می‌شوند. به عبارت دیگر، مجموعه یک کثرت است. اگر عناصر یک مجموعه فقط با روابط بیرونی آنها تعریف شوند، ممکن است آنها را بدون ایجاد یا از بین بردن یک وحدت ارگانیک در ابتدا با یکدیگر اضافه، تفریق و دوباره ترکیب کرد (دلوز و گاتاری، به نقل از نایل، ۲۰۱۷). هر ترکیب جدید، نوع جدیدی از مجموعه تولید می‌کند که همیشه آزاد است تا دوباره ترکیب شود و ماهیت خود را تغییر دهد. همان‌طور که دلوز می‌نویسد: «در یک کثرت، آنچه مهم است، اصطلاحات یا عناصر نیستند، بلکه آنچه «بین» آنها است، مهم است. «در بین بودن» مجموعه‌ای از روابط هستند که از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند (همان، ص ۲۳). هسته اصلی اندیشه دلوز و گاتاری

1. Nail

2. Dewsbury

انجام کارها مورد استفاده قرار نمی‌گیرند؛ بلکه بخش‌ها و مجموعه‌ای از ترکیبات هستند که دارای ویژگی‌ها و عاملیت‌های رابطه‌ای هستند. به عبارتی، عاملیت اشیا مثل انسان و به‌تنهایی مورد نظر نیست؛ بلکه در درون مجموعه‌ها و رابطه‌هاست که اشیا تأثیر و عاملیت دارند و پژوهش پسانسان‌گرا به دنبال درک چنین رابطه‌ها و اثرگذاری‌ها می‌باشد.

### نظریه غیربازنمودگرایی

یکی دیگر از اندیشه‌های مهم در پسانسان‌گرایی و به‌ویژه پژوهش پسانسان‌گرایانه، به مفهوم غیربازنمودگرایی مربوط می‌شود. البته این دیدگاه نیز متأثر از اندیشه‌های افرادی مثل دلوز، لاتور، پساپدیدارشناسی و ماده‌گرایی جدید می‌باشد که بر نقش فعال و عاملیت ماده تأکید دارند. این ایده که موجودات به‌عنوان چیزهایی دارای صفات ذاتی، پیش از بازنمایی خود، وجود دارند، موضوع اصلی پارادایم بازنمودگرایی می‌باشد. از جمله ویژگی‌های بازنمودگرایی وجود ورودی‌های یک دنیای بیرونی از پیش ساختاریافته، و پردازش این ورودی‌ها از طریق نمایش ویژگی‌های ثابت این جهان می‌باشد (بیت بول، ۲۰۰۱). بازنمودگرایی معتقد به تمایز هستی‌شناختی بین بازنمایی‌ها و آن چیزی است که آنها مدعی بازنمایی آن هستند. به‌طور خاص، آنچه نشان داده می‌شود مستقل از تمام شیوه‌های بازنمایی است. به این معنا که فرض می‌شود دو نوع مجزا و مستقل از موجودیت‌ها وجود دارد؛ بازنمایی‌ها و چیزهایی که باید نشان داده شوند؛ اما اکنون بازنمودگرایی با چالش‌های مهمی از سوی فمینیست‌ها، پساساختارگرایان، و منتقدان پساستعماری مواجه شده است (براد ، ۲۰۰۳، ص ۸۰۴). نگاه غیربازنمودگرایی با تمرکز بر نحوه شکل‌گیری زندگی و بیان آن در تجربیات مشترک، روال‌های روزمره، برخوردهای زودگذر، و مهارت‌های عملی است و این به معنای دوری از عادت دانشگاهی معمولی است که در تلاش برای کشف معانی و ارزش‌هایی است که ظاهراً در انتظار کشف، تفسیر، قضاوت و بازنمایی نهایی ما هستند. غیربازنمودگرایی بر رویکردهای کنش رابطه‌ای و بر فلسفه پساپدیدارشناختی (که بر

وساطت تجربه آدمی توسط اشیا و فناوری‌ها تأکید دارد) و اندیشه دلوز، به جسمانیت و درهم‌تنیدگی‌های نهفته در کنش تجسد یافته، به‌جای گفتار یا نگرش‌های شناختی اهمیت می‌دهد (ونینی، ۲۰۱۵، ص ۴). به اعتقاد ونینی نظریه غیربازنمودگرایی بر اساس اصل وام گرفته شده از نظریه شبکه‌کشگر و ماتریالیسم رابطه‌ای بنا شده است. اشیاء صرفاً وسیله‌ای برای عملکرد نیستند؛ بلکه بخش‌ها و مجموعه‌ای از مجموعه‌های ترکیبی هستند که دارای ویژگی پراکنده و عاملیت رابطه‌ای هستند (همان). پژوهش غیربازنمودگرایی نیز مطالعه روابط را مورد نظر قرار می‌دهد. پژوهشگران غیربازنمودگرایی، معتقدند که زندگی از درهم‌تنیدگی بازیگران انسان و موجودات غیرانسان، مواد آلی، و اشیاء مادی ناشی می‌شود. با الهام از نظریه شبکه‌کشگر و دانش در مورد مجموعه‌ها یا شبکه‌ها، پژوهشگران غیربازنمودگرایی نه واحدها را در انزوای کنترل شده، بلکه فرآیندهای حیاتی را که روابط از طریق آنها انجام می‌شود مطالعه می‌کنند. نظریه غیربازنمودگرایی به عمل، کنش و عملکرد مربوط می‌شود (همان، ص ۸). به این معنا باید به اشیای مادی همان وزن مفهومی و تجربی داده شود که برای انسان تضمین شده است. نظریه غیربازنمودگرایی باید هرگونه جدایی بین جسمانی بودن، مادی بودن و اجتماعی بودن را رد کند (ونینی، ۲۰۰۹، ص ۲۸۴). بنابراین، برخلاف نظریه بازنمودگرایی که بر تصویرسازی دقیق جهان تأکید دارد، غیربازنمودگرایی به معنای عدم تمرکز بر تصویرسازی دقیق جهان است. در این رویکرد، مهم نیست که چگونه جهان به‌طور دقیق بازنمایی می‌شود؛ بلکه به تجربه‌ها، احساسات و ارتباطات ما با محیط‌زیست و دیگر انسان‌ها و غیرانسان‌ها اهمیت داده می‌شود. نظریه غیربازنمودگرایی در پژوهش پسانسان‌گرایی به ما کمک می‌کند تا از روابط پیچیده‌تری که میان انسان‌ها، محیط‌زیست، فضا و اشیا وجود دارد، درک بهتری پیدا کنیم. و جهان را از یک منظر جدید ببینیم و روابط پیچیده‌تر و چندبُعدی را بشناسیم که بین عناصر مختلف جهان وجود دارد.

### پژوهش پسانسان‌گرایانه در تعلیم و تربیت

مهم‌ترین تحولی که به نظر می‌رسد با اتخاذ رویکرد پسانسان‌گرایانه در پژوهش تربیتی به دست خواهد آمد، نگاه چندعاملی به پدیده‌ها و تحول در نوع منابع کسب دانش خواهد بود؛ به این معنا که دیگر انسان تنها منبع تولید دانش نیست. براد می‌نویسد، «منظورم از پسانسان‌گرایی این است که به این شناخت حیاتی اشاره کنم که غیرانسان‌ها نقش مهمی در عملکردهای فرهنگی، از جمله اعمال اجتماعی روزمره، و اعمالی که انسان‌ها را در بر نمی‌گیرند، بازی می‌کنند (براد، به نقل از آلمر، ۲۰۱۷، ص ۸۷۹)» (عاملیت نه در انسان (و نه غیرانسان‌ها) بلکه در بین انسان‌ها با جهان مادی نهفته است. واقعیت چیزی بیش از انسان است. این یک تغییر پارادایمی است)» (آلمر، ۲۰۱۷، ص ۸۷۹). مفهوم پسانسان به معنای زیرسؤال بردن، عدم تمرکز یا برهم زدن ایده‌های برتری، قصدیت و عاملیت انسان به عنوان کانون اصلی است. بنابراین، نظریه‌های پسانسان‌گرا، پژوهش‌های تربیتی را در مورد چگونگی درک ما از آموزش، طراحی برنامه‌های درسی و مؤسسات آموزشی، از پیش‌دستانی گرفته تا دانشگاه، بازسازی کرده‌اند. همچنین، راه‌های بیشتری برای درک تغییر در زمینه آموزش باز می‌کند (بادن،<sup>۱</sup> سدر،<sup>۲</sup> سوزت،<sup>۳</sup> ۲۰۲۱، ص ۳). در روش پسانسان‌گرا، هر عاملی را باید در رابطه با عوامل دیگر، و در درون یک مجموعه نگر است. از طریق دریچه پسانسانی، باید تغییر در آموزش را به عنوان ظهور در روابط درهم‌تنیده بین عوامل متعدد تصور کرد، دیگر نمی‌توان پژوهشگر را به عنوان فردی در نظر گرفت که می‌تواند خارج از عمل آموزشی بایستد و دانش‌آموزان، معلمان یا هر عمل آموزشی را به‌طور عینی مطالعه کند. برعکس، مفاهیم نظری، مطالب تجربی، راهبردهای تحلیلی و ملاحظات اخلاقی دستگاه پژوهش، متقابلاً توسط پدیده مورد تحقیق تولید می‌شوند (همان). یعنی تعاملی دوطرفه وجود دارد که تمام فرایندهای پژوهش می‌تواند متأثر از پدیده مورد مطالعه باشد و دگرگون شود. در اجرای پژوهش‌ها، همه مواد و موجوداتی که در تعامل شرکت می‌کنند، دگرگون می‌شوند، از جمله پژوهشگران (سامرویل،<sup>۴</sup> پاول،<sup>۵</sup> ۲۰۱۹، ص ۳۱).

پژوهشگران پسانسان‌گرا، هم انسان‌ها و هم غیرانسان‌ها را به عنوان عوامل درهم‌تنیده و فعال در جهان می‌بینند. نیاز به کشف این موضوع در تعلیم و تربیت وجود دارد. اینکه مریدان هم انسان (زبان و بدن) و هم غیرانسانی (مواد، زمان، مکان، گیاهان، حیوانات) را به عنوان عوامل سازنده متقابل در آموزش و یادگیری در نظر بگیرند، پژوهش‌های تربیتی می‌توانند از تمرکز صریح بر فرآیندهای درهم‌تنیده شدن انسان‌ها و غیرانسان‌ها به عنوان عوامل فعال در تولید دانش و واقعیت و روابط سود ببرند (کوبای، ۲۰۱۷، ص ۸۸۰). به اعتقاد آلمر این زمان هیجان‌انگیزی در پژوهش‌ها می‌باشد؛ زیرا پژوهشگران به این فکر می‌کنند که چگونه پسانسان‌گرایی فرصت‌هایی را برای ارتباط متقابل با محیط‌های مادی که در آن زندگی می‌کنیم ارائه می‌دهد: با محیط، با مدارس، با یکدیگر، و همه چیزهایی که در آن وجود دارد. بنابراین، چرخش بیش از انسان در پژوهش، مجموعه متفاوتی از احتمالات روش‌شناختی را ارائه می‌دهد (آلمر، ۲۰۱۷، ص ۸۳۴).

### اصول آموزش پسانسان‌گرایانه

با نظر به متون مرتبط با تعلیم و تربیت پسانسان‌گرایانه، در مجموع، می‌توان گفت در هسته آموزش پسانسان‌گرایانه چندین اصل کلیدی وجود دارد (سنازا و ویور، ۲۰۱۵؛ هربرتچر،<sup>۶</sup> ۲۰۱۸؛ هسه،<sup>۷</sup> ۲۰۲۰؛ هریس،<sup>۸</sup> ۲۰۲۱؛ کویانو،<sup>۹</sup> ۲۰۲۲):

#### تمرکززدایی از سوژه انسانی

آموزش پسانسان‌گرایانه مفهوم انسان‌گرایانه یادگیرنده خودمختار، منطقی و خودراهبر را رد می‌کند. در عوض، انسان را به عنوان یک گره در شبکه پیچیده‌ای از بازیگران انسانی و غیرانسانی می‌بیند که به‌طور جمعی تجربیات و نتایج آموزشی را شکل می‌دهند. این تمرکززدایی از سوژه انسانی پیامدهای مهمی برای چگونگی مفهوم‌سازی ما از عاملیت، مسئولیت و اهداف آموزش دارد.

1. Bodén
2. Ceder
3. Sauzet
4. Somerville
5. Powell

6. Herbrechter
7. Hasse
8. Harris
9. Koupanou

### به رسمیت شناختن بازیگران غیرانسانی

ارتباط نزدیک با تمرکززدایی از موضوع انسانی، شناخت پسانسان‌گرایانه عاملیت و مادی بودن موجودات غیرانسانی، مانند فناوری‌ها، محیط‌ها و مواد، در فرآیندهای آموزشی است. از این منظر، این بازیگران غیرانسانی صرفاً ابزارهای منفعل نیستند؛ بلکه مشارکت‌کنندگان فعالی هستند که نقش مهمی در میانجی‌گری و شکل‌دهی تجربیات یادگیری دارند.

### تأکید بر ابعاد اکولوژیکی و سیستمی

آموزش پسانسان‌گرایانه دیدگاهی بوم‌شناختی و سیستمی از یادگیری و تولید دانش اتخاذ می‌کند و از تمرکز سنتی بر روی یادگیرنده و انتقال اطلاعات فراتر می‌رود. در عوض، شبکه‌های پیچیده، پویا و باز روابط و تعاملاتی را که هم بازیگران انسانی و هم غیرانسانی را درگیر می‌کنند، بررسی می‌کند. این تغییر در تأکید اهمیت درک پدیده‌های آموزشی را در زمینه‌های اجتماعی، محیطی و نهادی گسترده‌تر آنها برجسته می‌کند.

### پذیرش پیچیدگی و عدم قطعیت

در حالی که رویکردهای آموزشی سنتی اغلب به دنبال ساده‌سازی و استانداردسازی نتایج یادگیری بوده‌اند، آموزش پسانسان‌گرایانه پیچیدگی ذاتی و غیرقابل‌پیش‌بینی فرآیندهای آموزشی را دربرمی‌گیرد. تشخیص می‌دهد که آموزش و یادگیری پدیده‌های نوظهور، رابطه‌ای و فراتر از انسانی هستند که نمی‌توانند به‌طور کامل کنترل یا از پیش تعیین شوند. این جهت‌گیری به سمت پیچیدگی و عدم قطعیت پیامدهایی بر نحوه رویکرد ما به تحقیقات آموزشی، طراحی برنامه درسی و شیوه‌های آموزشی دارد.

### محیط‌های یادگیری چندوجهی و حسی

آموزش پسانسان‌گرایانه بر اهمیت توجه به ابعاد مادی، تکنولوژیکی و حسی محیط‌های یادگیری تأکید دارد. برای مثال، این ممکن است شامل استفاده از روش‌های مردم‌نگاری و مشاهده‌ای برای کشف چگونگی چیدمان فیزیکی کلاس‌های درس، ادغام فناوری‌های دیجیتال، یا کیفیت شنیداری و بویایی

فضاهای آموزشی باشد و تجربیات یادگیری را میانجی‌گری کند. اهمیت پسانسان‌گرایی ممکن است نه در دانستن، بلکه در کشف چگونگی درهم‌تنیدگی ما با دیگر موجودات اطرافمان باشد. یکی از جنبه‌های کلیدی پسانسان‌گرایی، ایده درهم‌تنیدگی است که به شدت تحت تأثیر کار فیزیکدانان کوانتومی قرار گرفته است. کارن براد (۲۰۰۷) از پیشروان پسانسان‌گرایی بر درهم‌تنیدگی انسان با جهان تأکید دارد. در مکانیک کوانتومی، درهم‌تنیدگی به پدیده‌ای اطلاق می‌شود که در آن دو یا چند ذره کوانتومی به‌طور جدایی‌ناپذیری به هم متصل می‌شوند؛ به طوری که حالت یک ذره را نمی‌توان مستقل از ذرات دیگر توصیف کرد. این بدان معناست که رفتار یک ذره بلافاصله تحت تأثیر رفتار ذره دیگر قرار می‌گیرد؛ حتی اگر آنها با فواصل بسیار زیادی از هم جدا شوند. براد (۲۰۰۷) این مفهوم درهم‌تنیدگی را به قلمرو پسانسان‌گرایی تعمیم داده است؛ جایی که برای به چالش کشیدن مفهوم فرد انسانی مستقل و خودمختار استفاده می‌شود. به عقیده متفکران پسانسان‌گرا، انسان موجودی مجزا و مستقل نیست؛ بلکه گره‌ای در شبکه پیچیده‌ای از روابط و وابستگی‌های متقابل است. براد (۲۰۰۷) استدلال می‌کند که جهان از موجودات مجزا و مستقل تشکیل نشده است؛ بلکه بیشتر از «عملکردهای درونی» تشکیل شده است - فرآیندهای پویا و مداوم تشکیل متقابل از این منظر، انسان سوژه‌ای از پیش موجود و مستقل نیست؛ بلکه موجودی است درهم‌تنیده و متشکل از روابط مادی، اجتماعی و گفتمانی آن. درهم‌تنیدگی، در این زمینه، بیانگر این است که انسان، تنها منبع عامل یا مسئول نیست، بلکه در شبکه‌ای از روابط و وابستگی‌ها قرار دارد که فراتر از فرد است.

آلمر پیشنهاد می‌کند که پژوهشگران با درهم‌تنیدگی با محیط خود به حس شگفتی، حیرت و کنجکاوی خود بازگردند (آلمر، ۲۰۱۷، ص ۸۳۹). بنابراین، باید گفت: اگر قرار باشد به پژوهش پسانسان‌گرایانه در تعلیم و تربیت پرداخته شود، باید نحوه نگرش انسان‌گرایانه کنار گذاشته شود و رابطه سوژه-ابژه دیگر معنایی نخواهد داشت؛ به عبارت دیگر نمی‌توان جهان ابژه را جهانی راکد و منفعل که منتظر سوژه‌ای فعال برای پژوهش و تأثیرگذاری بر روی آن باشد در نظر گرفت. انسان به‌عنوان عنصری در میان عناصر گوناگون خواهد بود و فردی در مجموعه‌های مختلف،

پژوهشگران پسانسان را تشویق می‌کند تا در لحظاتی بمانند که در طی آنها خود را مجذوب اشیاء می‌کنند و آنها را به‌عنوان سرنخ‌هایی از سرزندگی مادی در نظر بگیرند که با آنها به اشتراک می‌گذارند (۲۰۱۰، ص ۱۷). به اعتقاد برایدوتی تأکید کلاسیک بر وحدت همه مواد، که برای اسپینوزا اساسی بوده است، با پیشرفت‌های جدید در علوم زیستی معاصر، علوم عصبی و شناختی پشتیبانی می‌شوند. سوژه‌های پسانسانی با فناوری به میزان بی‌سابقه‌ای وساطت می‌شوند. ارتباط مستقیمی بین مونیسم، وحدت وجودی همه‌چیز و پسانسان محوری به‌عنوان یک چارچوب مرجع کلی برای سوژکتیویته معاصر وجود دارد (۲۰۱۳، ص ۵۷). با توجه به این دیدگاه‌ها، پژوهشگران پسانسان‌گرایی سعی می‌کنند به اشیا به‌عنوان عامل‌های فعال و مؤثر نگاه کنند که در مقابل انسان نوعی عاملیت دارند. بنابراین، در معنای اول مصاحبه با اشیا، نوعی نگاه تأملی در اشیا می‌باشد که در واقع، چه تأثیراتی دارند و چگونه عمل می‌کنند که این معنا قرابت نزدیکی با مشاهده عمل اشیا و ثبت وقایع دارد که در ادامه تشریح خواهد شد. معنای دوم مصاحبه با اشیا که بیشتر مورد توجه است، مصاحبه با انسان‌ها با همراهی اشیا می‌باشد؛ بدین ترتیب که در این مصاحبه‌ها سعی می‌شود سؤالاتی پرسیده شود که نحوه ارتباط فرد با یک شیء خاص و تأثیر آن بر زندگی او مشخص شود. در چنین پژوهش‌هایی اغلب از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود که اشیا یا عکس‌هایی از اشیا را به مصاحبه بیاورند و مصاحبه‌کننده سؤالاتی می‌پرسد که نه تنها بر اهمیت آن شیء در زندگی فرد تمرکز می‌کند، بلکه از ارتباط نیز می‌پرسد و اینکه چگونه شیء با تجارب شرکت‌کننده، با سایر اشیا، و مجموعه‌ای از امکانات دیگر مرتبط است. مطابق با هستی‌شناسی ماده‌گرایی جدید، شیء قبل، در حین و بعد از مصاحبه به‌عنوان چیزی پرجنب‌وجوش و عامل درک می‌شود (تروپ<sup>۳</sup> و دیگران، ۲۰۲۲، ص ۶). در مصاحبه شیء، فضا به‌گونه‌ای پیش می‌رود که در آن سوژه‌های زنده و غیرزنده و اشیا باهم درگیر می‌شوند. تروپ و همکاران در پژوهش خود از اشیا و تصاویر در طول مصاحبه

عناصر غیرانسانی شامل اشیا، فناوری‌ها و موجودات دیگر به‌عنوان عوامل تأثیرگذار به رسمیت شناخته خواهند شد. حال باید به این پرسش پرداخت که پژوهش پسانسان‌گرایانه در تعلیم و تربیت چگونه قابل انجام می‌باشد؟ همان‌طور که قبلاً اشاره شد، پژوهش‌هایی در چند سال اخیر با این رویکرد انجام شده است. با توجه به آموزه‌های پسانسان‌گرایی و بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در این حوزه، در این نوشتار به دو ابزار مهم در مورد چگونگی انجام این پژوهش پرداخته می‌شود؛ مصاحبه با اشیا، مشاهده عمل اشیا و ثبت وقایع.

### مصاحبه با اشیا

از جمله مهم‌ترین ابزارها در پژوهش پسانسان‌گرا استفاده از روش مصاحبه با اشیا می‌باشد. بحث مصاحبه با اشیا دو معنا دارد: یکی مصاحبه با خود اشیا و دیگری، مصاحبه با انسان‌ها و با همراهی و در نظر گرفتن اشیا در کنار انسان‌ها. معنای اول را آدامز<sup>۱</sup> و تامپسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) به‌ویژه در مورد اشیا دیجیتال و فناوری‌ها به کار می‌برند؛ البته این نوشتار بر این مدعاست که معنای اول بیشتر در مفهوم مشاهده جای می‌گیرد تا مصاحبه با اشیا. آدامز و تامپسون می‌نویسند: «برای ما، مصاحبه با اشیا به معنای آن است که به چیزی اجازه دهیم سکوت خود را حفظ کند ... و به آن زمان و مکان می‌دهیم تا صحبت کند تا توجه کنیم. در اینجا مصاحبه شامل نگاهی دقیق، با شگفتی یا نگاه‌های محترمانه است. باین حال، اشیا به انواع مختلفی صحبت می‌کنند که فرصت‌هایی برای گرفتن نگاه اجمالی به آنها را فراهم می‌کند (۲۰۱۶، ص ۱۸). همان‌طور که ملاحظه می‌شود این نوع مصاحبه نوعی مشاهده محسوب می‌شود و دقت در این است که «اشیا چه می‌کنند؟». ماده‌گرایی جدید در شکل‌های مختلف به اشیا نوعی سرزندگی و عاملیت قائل است، همان‌طور که اشاره شد، مبنای این رویکردها، بیشتر در دیدگاه مونیستی اسپینوزا و اندیشه‌های دلوز و گاتاری می‌باشد. بنت معتقد است از نظر اسپینوزا همه‌چیز جاندار است؛ هرچند در درجات مختلف (۲۰۱۰، ص ۵). بنت

1. Adams

2. Thompson

3. Thorpe

### مشاهده عمل اشیا و ثبت وقایع

نوع دیگری از پژوهش‌ها در حوزه پسانسان‌گرایی به‌ویژه در عرصه تعلیم و تربیت، مشاهده دقیق اشیا و نقش آنها در محیط‌های مختلف می‌باشد. از آنجاکه در رویکرد انسان‌گرایی معمولاً اشیا را به‌عنوان ابژه‌های منفعل و بدون عاملیت خاصی در نظر می‌گیریم. به‌طور طبیعی، نقش چندانی را برای آنها در پژوهش و شکل‌گیری دانش در نظر نمی‌گیریم؛ اما در دیدگاه پسانسان‌گرا همه اشیا می‌توانند نوعی از عاملیت داشته باشند و بر نحوه عمل و اندیشه ما تأثیر بگذارند. رویکرد پسانسانی، دانش‌آموزان و معلمان را به‌عنوان عامل می‌شناسد؛ اما آنها را به‌عنوان بخش‌هایی از فرآیندهای رابطه‌ای و در حال تغییر مطالعه می‌کند: درهم‌تنیده با جهان، و همیشه در فرآیند دگرگون شدن (بادن، سدر، سوزت، ۲۰۲۱، ص ۳). البته عاملیت در اینجا در قالب مجموعه‌های عاملی به‌عنوان یک شبکه پیچیده از عوامل انسانی و غیرانسانی در نظر گرفته می‌شود. عاملیت نه در انسان (و نه غیرانسان) بلکه در بین انسان‌ها با جهان مادی نهفته است. در اینجا مفهوم عاملیت، با مفهوم موردنظر اسپینوزا یعنی تأثیر یا تأثیرگذاری می‌باشد به معنای صرفاً ظرفیت تأثیرگذاری یا تأثیرپذیری است (جکسون، ۲۰۱۶، ص ۱۰۶). این دیدگاه با اندیشه لاتور نیز مرتبط است که معتقد است عاملیت بین کنشگرهای مختلف توزیع می‌شود. بنابراین، در عرصه پژوهش پسانسانی و به‌ویژه تعلیم و تربیت، می‌توان با مشاهده دقیق‌تر تأثیر و تأثر اشیا و فناوری‌ها، نقش آنها را در تعلیم و تربیت رصد کرد. برای روشن شدن چگونگی چنین پژوهشی می‌توان به پژوهش تیلور (۲۰۲۰) رجوع کرد. او در این پژوهش نقش یک صندلی بزرگ و خاص معلم را مورد مشاهده دقیق قرار داده و در پژوهش او مشخص شده است که نشستن معلم در یک صندلی بزرگ در جلو کلاس، چگونه تدریس و رفتار معلم را به شکل خاصی در می‌آورد. تیلور می‌نویسد پرسیدن این سؤال که «صندلی چه کار می‌کند؟» باعث مفهوم‌سازی مجدد چیزها، بدن‌ها و فضای آموزشی و تدریس به‌عنوان مجموعه‌ای از اتفاقات درون‌فعالی، مداوم و سازنده می‌شود که مستلزم چندین عامل است. صندلی و

استفاده می‌کنند تا بفهمند چگونه اشیا، محیط‌ها و فناوری‌ها در درک زنان از سلامت، خطر، و رفاه در طول همه‌گیری کرونا درهم‌تنیده شده است. هر خانمی اشیایی بااهمیت شخصی، فرهنگی یا خانوادگی قابل توجه، از جمله عکس‌هایی از مکان‌های دوران کودکی‌شان را به اشتراک می‌گذاشتند که احساس آرامش و ارتباط با مردم و مکان را برای آنها به ارمغان می‌آورد. آنها اشاره می‌کنند که به‌عنوان مثال، یکی از شرکت‌کنندگان، گیاهان داخل خانه خود را به مصاحبه‌آور و از طریق گفتگو به این موضوع فکر کرد که چگونه با گیاهان خود ارتباط برقرار کرده بوده و مراقبت از گیاهان او در طول همه‌گیری، استعاره‌ای از روش‌های مراقبتی خود او بود (تروپ و دیگران، ۲۰۲۲، ص ۱۶). همچنین، در این خصوص توصیه می‌شود به پژوهش وودوارد (۲۰۱۶) نیز مراجعه شود که در مورد یک لباس خاصی که مورد استفاده مصاحبه‌شوندگان بوده و زندگی آنان را تحت تأثیر قرار داده است به پژوهش پرداخته است. با نظر به چنین پژوهش‌هایی، می‌توان در عرصه تعلیم و تربیت و تدریس کلاسی، داده‌های جالبی در خصوص نقش محیط، اشیا و فناوری‌ها در یادگیری به دست آورد. سنزا و ویور معتقدند: هرگاه پژوهشی در مدارس انجام می‌شود باید فراتر از تعامل بین معلم و دانش‌آموزان یا معلم با معلم یا دانش‌آموزان با دانش‌آموزان باشد. تجربیاتی وجود دارد که همیشه در مدرسه، مستقل از انسان اتفاق می‌افتد. همیشه تعامل بین انسان و موجودات غیرانسانی و انسان و اشیا غیرحساس وجود دارد؛ مانند کامپیوتر، در، زمین بازی، راهرو، ظروف، سینی، توپ، پنجره، میز و غیره (سنزا و ویور، ۲۰۱۵، ص ۹). به‌عبارت دیگر، پژوهش‌های پسانسان‌گرا، به‌ویژه در تعلیم و تربیت به‌دنبال سؤالاتی در خصوص نحوه عمل اشیا در رابطه با انسان و نقش آنها در تعلیم و تربیت می‌باشند. در چنین شرایطی، محیط مدرسه، رنگ دیوارها، امکانات مختلف، چیدمان کلاس و بسیاری موارد دیگر می‌توانند به‌عنوان موارد پژوهشی مطرح باشند.

یافته است که هدف آن کشف و درک تجارب روزمره مردم در محیط‌های نهادی است (اسمیت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵). این رویکرد مبتنی بر رویکردی فمینیستی و ضد سرکوبگر است که به دنبال آشکارکردن روابط پنهان قدرت و حکمرانی است که زندگی مردم را شکل می‌دهد. فرض اصلی مردم‌نگاری نهادی این است که تجارب روزمره مردم توسط فرآیندهای نهادی و اجتماعی گسترده‌تری که در آنها در آن شکل می‌گیرد، ساختار یافته است، تعبیه شده‌اند، اما این ارتباطات اغلب برای کسانی که در سیستم زندگی می‌کنند پنهان یا نامرئی هستند. براساس دیدگاه اسمیت، تیلور و فرچایلد (۲۰۲۰)، روش مردم‌نگاری نهادی پسانسان‌گرا را مطرح نموده‌اند و مدعی هستند با گنجاندن انسان‌ها و غیرانسان‌ها در پژوهش‌های تربیتی، پژوهش مردم‌نگاری نهادی را می‌توان گسترش داد. مردم‌نگاری نهادی پسانسان‌گرا در تمرکززدایی از «انسان» توجه را به مجموعه‌ای از مادیات، عناصر، فضاها و اشیاء در هر سناریوی نهادی معطوف می‌کند. در تفکر پسانسان‌گرایانه، ماده عاملیت حیاتی دارد. تیلور و فرچایلد (۲۰۲۰) چند ویژگی برای پژوهش مردم‌نگاری پسانسان‌گرا مطرح می‌کنند؛ از جمله اینکه این نوع پژوهش سرزندگی ماده را مدنظر قرار می‌دهد. از این رو، عاملیت را نه به عنوان تملک اراده یا نیت انسانی، بلکه به عنوان یک ظرفیت گفتمانی مادی قرار می‌دهد که به طور متفاوتی از طریق فعالیت‌های همبستگی انسانی/غیرانسانی توزیع و اعمال می‌شود. همچنین، مردم‌نگاری نهادی پسانسان‌گرایانه به رویدادهای خاص می‌پردازد؛ «لحظه‌های مادی»<sup>۷</sup> که به عنوان رویدادهایی توصیف می‌شوند که طنین‌ها و شدت‌های مادی-گفتمانی ایجاد می‌کنند. از دیگر ویژگی‌های این نوع پژوهش این است که دانش، به عنوان یک عمل مادی دیده می‌شود. در نتیجه، پیش‌فرض‌های انسان‌محور انسان‌گرایانه جدایی خود/جهان را به هم می‌زند. دانستن از ایستادن در فاصله و بازنمایی نیست؛ بلکه از یک درگیری مستقیم مادی با جهان ناشی می‌شود (براد، به نقل از تیلور و فرچایلد، ۲۰۲۰). بدین ترتیب، روش مردم‌نگاری نهادی پسانسان‌گرا به بررسی و درک تجارب روزمره انسان‌ها در

بدن معلم مجموعه‌ای از غیرانسان و انسانی را تشکیل می‌دهند که او را آزاد می‌کند تا سر بخورد، پس و پیش برود، بچرخد، یک‌وری شود، کج شود، خم شود، غلت بخورد و... حیاتی بودن مجموعه‌صندلی-بدن رویدادهای لحظه‌ای در درس‌ها ایجاد کرد (یادداشت‌های مشاهداتی پژوهشگر) که تصورات سنتی از نحوه نشستن، ایستادن و رفتار فیزیکی معلمان را مختل می‌کند (تیلور، ۲۰۲۰، ص ۵۱). از نظر تیلور، با پرسیدن اینکه «صندلی چه کار می‌کند»؟ قدرت اشیاء ماده و اهمیت توجه به آن را نشان داده می‌شود، این چیزی است که اغلب مورد توجه قرار نمی‌گیرد. اتحاد مادیات به این معناست که ما دیگر نمی‌توانیم عاملیت را به عنوان یک دارایی انسان، اراده‌ای و محدود بدانیم. در عوض، عاملیت توزیع شده و مشترک است (تیلور، ۲۰۲۰، ص ۶۰). بنابراین، نشستن معلم در یک صندلی بزرگ و متحرک، نوع ارتباط او با کلاس و دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و فرایند کلاس را به شکل خاصی درمی‌آورد. برای آگاهی بیشتر از این تأثیر و تأثر توصیه می‌شود به متن کامل پژوهش یادشده مراجعه شود. به این ترتیب، مشخص می‌شود با اتخاذ رویکرد پسانسان‌گرایی زمینه‌ای گسترده از پژوهش و مطالعه در عرصه تعلیم و تربیت گشوده می‌شود و مواردی مورد توجه قرار خواهند گرفت که معمولاً در دیدگاه انسان‌گرایی مورد توجه نبوده‌اند.

مشاهده عمل اشیاء و ارتباط انسان‌ها با غیرانسان‌ها را، برخی از پژوهشگران پسانسان‌گرایی، در قالب پژوهش مردم‌نگاری مطرح می‌کنند و از اصطلاحاتی مانند مردم‌نگاری ماتریالیستی<sup>۱</sup> (اسچدلر، ۲۰۱۹)<sup>۲</sup> و مردم‌نگاری نهادی پسانسان‌گرا<sup>۳</sup> (تیلور،<sup>۴</sup> فرچایلد، ۲۰۲۰)<sup>۵</sup> نام می‌برند. به‌ویژه با توجه به اینکه، مشاهده اعمال روزمره افراد در پژوهش مردم‌نگاری از جمله روش‌های مورد استفاده پژوهشگران می‌باشد، از این رو، نوع خاصی از مردم‌نگاری در پژوهش پسانسان‌گرایی و مشاهده روابط انسان با اشیاء و محیط مورد توجه می‌باشد. مردم‌نگاری نهادی یک روش پژوهش است که توسط دوروتی اسمیت توسعه

1. materialist ethnography
2. Schadler
3. Posthumanist institutional ethnography
4. Taylor
5. Fairchild

6. smith

7. material moments

محیط‌های نهادی و در ارتباط با جهان مادی و تجارب روزمره افراد می‌پردازد که تحت تأثیر اشیاء، فناوری‌ها، مکان‌ها و دیگر شرایط مادی شکل می‌گیرد.

### بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که تشریح شد، رویکرد پسانسان‌گرایی در پژوهش‌های تربیتی می‌تواند تحولی در این پژوهش‌ها ایجاد کند و اهمیت این نوع نگاه با توجه به افزایش رو به رشد اشیاء و فناوری‌های مختلف در عرصه تعلیم و تربیت می‌تواند قابل توجه باشد. با توجه به مطالبی که اشاره شد، می‌توان گفت: پژوهش پسانسان‌گرایی، پژوهشی است که در آن جدایی سوژه و ابژه مطرح نیست و در چنین پژوهش‌هایی نگاه مجموعه‌ای وجود دارد که انسان در داخل مجموعه‌ای از عوامل زنده و غیرزنده است و عاملیت اشیاء نیز در چنین پژوهشی به رسمیت شناخته می‌شود. نکته مهم دیگر تغییر پذیری و تأثیر پذیری پژوهشگر در فرایند پژوهش می‌باشد؛ زیرا سوژه و ابژه بر هم تأثیر می‌گذارند و هر دو در این فرایند دچار تغییر می‌شوند؛ اما یکی از نکات مورد توجه در این نوع پژوهش‌ها، آن است که هنوز به نظر می‌رسد روش انجام آنها دارای انسجام کافی نمی‌باشد. برخی از پژوهشگران این رویکرد، به روش منسجم اعتقاد چندانی ندارند و بحث پسا روش را مطرح می‌کنند. چون اعتقاد بر این است که اگر قرار باشد انسان عامل و سوژه تعیین‌کننده نباشد، بدیهی است که نمی‌توان از قبل روش و رویه پژوهش را تعیین کرد. در واقع، سوژه و ابژه در چنین رویکردی تغییر می‌کنند و رابطه به‌گونه‌ای است که ممکن است در فرایند پژوهش، روند کار تغییر کند. به خاطر اینکه ابژه‌ها منفعل نیستند، از این روست که حتی گفته می‌شود خود داده‌ها می‌توانند مسیر پژوهش را تغییر دهند. در این خصوص مک لور<sup>۱</sup> معتقد است: در مواردی که فرد به‌ویژه به بخشی از داده‌ها علاقه‌مند می‌شود مانند یک اظهار نظر کنایه‌آمیز در مصاحبه، یا یک حادثه گیج‌کننده، یا یک رویداد مشاهده شده که باعث می‌شود احساس خاصی داشته باشد (۲۰۱۳، ص ۶۶۰). در چنین مواردی ممکن است یک نکته در مصاحبه‌ها، پژوهشگر را

به جایی غیرقابل پیش‌بینی سوق می‌دهد. این نشان می‌دهد پژوهشگر در فرایند پژوهش چقدر می‌تواند تحت تأثیر ابژه‌های خود قرار بگیرد. بنابراین، به نظر می‌رسد در پژوهش پسانسان‌گرا تعیین قطعی اهداف و سؤالات امکان‌پذیر نخواهد بود؛ زیرا تنها عنصر تصمیم‌گیرنده و تعیین‌کننده پژوهشگر نیست؛ بلکه پژوهشگر به‌عنوان یکی از عوامل در درون مجموعه عاملی خواهد بود. با وجود این، باید گفت نبود انسجام و ساختار و رویه مشخص برای چنین پژوهش‌هایی همچنان می‌تواند یک مسئله باشد و در نتیجه پژوهش‌هایی که در قالب چنین رویکردی انجام می‌شوند ممکن است با چالش عدم بهره‌مندی از ساختار روبه‌رو شوند و به‌ویژه با توجه به امکان سیال بودن اهداف و سؤالات پژوهش، می‌توان گفت به‌طور مشخص قضاوت و ارزیابی اولیه و نهایی چنین پژوهش‌هایی نیز می‌تواند دچار مشکل شود. قضاوت و ارزیابی طرح‌های پژوهش به‌سختی امکان‌پذیر خواهد بود؛ زیرا طرح اولیه هر لحظه ممکن است دچار دگرگونی شود. به‌طور کلی، به نظر می‌رسد سیال بودن و عدم پیش‌پذیری این نوع پژوهش‌ها، مسئله‌ای است که پژوهشگران این نوع پژوهش باید با آن به‌عنوان یک چالش مواجه روبه‌رو شوند. به‌طور کلی، به نظر می‌رسد تأکید پسانسان‌گرایی بر مرزهای مبهم بین انسان، حیوانات و اشیاء و فناوری‌ها می‌تواند نگرانی‌هایی را در مورد فرسایش ظرفیت‌های متمایز انسانی مانند آگاهی، خلاقیت و استدلال اخلاقی ایجاد کند. نگرانی این است که در از بین بردن این مرزها، پسانسان‌گرایی ممکن است جایگاه منحصر به فرد و جایگاه اخلاقی انسان را تضعیف کند. هم‌سطح قرار گرفتن انسان با دیگر موجودات پایین آوردن جایگاه انسان و خطر از بین رفتن منزلت خاصی انسان را در پی خواهد داشت. اگر انسان در شبکه پیچیده‌ای از نیروهای مادی، گفتمانی و تکنولوژیکی باشد، آنگاه ایده آموزش به‌عنوان ابزاری برای پرورش توانمندی فردی و خودمختاری مشکل می‌شود. تمرکز بر مادیات، فناوری و دنیای فراتر از انسان در پسانسان‌گرایی، ممکن است به قیمت عدم توجه به ابعاد اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آموزش تمام شود. با توجه به تأکید پژوهش پسانسان‌گرایی در تولید دانش به‌صورت رابطه‌ای با اشیا مادی، تمرکز این نوع پژوهش صرفاً بر رابطه انسان با

1. MacLure



پژوهش‌های مربوط به موضوعات پسانسان‌گرایی، مفاهیم انتزاعی و نظری دارند. این موضوع ممکن است کار کردن با این ایده‌ها در قالب‌های عملی برای مقابله با چالش‌های اخلاقی، سیاسی و اجتماعی واقعی جامعه را دشوار کند.

غیرانسان است. در نتیجه، به خاطر تمرکز دایمی از انسان، روابط ویژه بین انسانی و پژوهش در خصوص روابط دانش‌آموزان با همدیگر و با معلم، خیلی مورد توجه نیست، و مشخص است که غفلت از این نوع روابط، درک فرایند تعلیم و تربیت و ابعاد آن را دچار مشکل خواهد کرد. همچنین، باید گفت: بسیاری از



## منابع

12. Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
13. Dewsbury, J. D. (2011). The Deleuze-Guattarian assemblage: plastic habits. *Area*, 43(2), 148–153.
14. Ferrando, F. (2020). *Philosophical posthumanism*. Bloomsbury Publishing.
15. Fox, N. J., & Alldred, P. (2022). Doing new materialist data analysis: A Spinozo–Deleuzian ethological toolkit. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(5), 625–638.
16. Harris, Anne (2021). Posthumanist creative ecologies in primary education. In *Sculpting New Creativities in Primary Education*, 76–87. Routledge.
17. Hasse, Catrine (2020). Posthumanist Learning and Education. In: Thomsen, M. R., & Wamberg, J. (Eds.). (2020). *The Bloomsbury handbook of posthumanism*. Bloomsbury Academic.
18. Haraway, Donna J (2008). *When species meet*, Vol. 3. U of Minnesota Press.
19. Herbrechter, S. (2018). 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](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_53).
20. Ihde, D. (1990). *Technology and the lifeworld: From garden to earth*.
21. Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2016). Thinking with an agentic assemblage in posthuman inquiry. In C. Talor & C. Hugues (Eds.), *Posthuman research practices in education*, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, 93–107.
22. Kuby, C. R. (2017). Why a paradigm shift of 'more than Human ontologies' is needed: Putting to work poststructural and posthuman theories in writers' studio. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 877–896.
۱. پامر، دونالد (۱۴۰۰). سبک کردن بار سنگین فلسفه. ترجمه عباس مخبر. تهران: مرکز.
۲. هاگرسون، نلسون ال (۱۳۸۷). کاوشگری فلسفی: نقد توسعه. ترجمه محمدجعفر پاک سرشت در روشن‌شناسی مطالعات برنامه درسی. ادموند سی. شورت، ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران.
3. Adams, C., & Thompson, T. L. (2016). *Researching a posthuman world: Interviews with digital objects*. Springer.
4. Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801–831.
5. Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. duke university Press.
6. Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.
7. Bennett, L. (2016). Thinking like a brick: Posthumanism and building materials. *Posthuman research practices in education*, 58–74.
8. Bitbol, M. (2001). Non–representationalist theories of knowledge and quantum mechanics. *Nordic Journal of Philosophy*, 2(1), 37-61.
9. Bodén, L., Ceder, S., & Sauzet, S. (2021). Posthuman conceptions of change in empirical educational research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 12(1), 1-13. <http://doi.org.10.7577.erm.4215>.
10. Braidotti, R., (2013). *The Posthuman*, Cambridge: Polity Press.
11. Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (Vol. 2). U of Minnesota Press.

35. Somerville, M., & Powell, S. (2019). *Researching with children of the Anthropocene: A new paradigm?* In Educational research in the age of Anthropocene (pp. 14–35). IGI Global.
36. Taylor, C. A. (2016). *Edu—crafting a cacophonous ecology: Posthumanist research practices for education* (pp. 5–24). Palgrave Macmillan UK.
37. Taylor, C. A. (2020). *Objects, bodies and space: Gender and embodied practices of mattering in the classroom*. In Feminist posthumanisms, new materialisms and education (pp. 47–62). Routledge.
38. Taylor, C. A., & Fairchild, N. (2020). Towards a posthumanist institutional ethnography: Viscous matterings and gendered bodies. *Ethnography and Education*, 15(4), 509.  
52https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1735469
39. Dewhirst, C. (2019). *Evaluation of learning and teaching*. Queens University Belfast. Northern Ireland.
40. Thorpe, H., Brice, J., Soltani, A., Nemani, M., & O’Leary, G. (2022). Methods for more—than—human wellbeing: A collaborative journey with object interviews. *Qualitative Research*, 14687941221129374.
41. Ulmer, J. B. (2017). Posthumanism as research methodology: Inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832–848.
42. Vannini, P. (2009). Nonrepresentational theory and symbolic interactionism: Shared perspectives and missed articulations. *Symbolic Interaction*, 32(3), 282–286.
43. Vannini, P. (2015). Non—representational research methodologies. An introduction. In p. vaninini (Ed) *Non—representational methodologies: Re—envisioning research*(pp. 1-18). London: Routledge.
44. Woodward, S. (2016). Object interviews, material imaginings and ‘unsettling’ methods: Interdisciplinary approaches to understanding materials and material culture. *Qualitative Research*, 16(4), 359–374.
23. Kouppanou, Anna (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.
24. Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor—network—theory*. Oup Oxford.
25. MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post—qualitative methodology. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 658–667.
26. Mazzei, L. A. (2013). A voice without organs: Interviewing in posthumanist research. *International journal of qualitative studies in education*, 26(6), 732–740.
27. Müller, M. (2015). Assemblages and actor-networks: Rethinking socio-material power, politics and space. *Geography compass*, 9(1), 27–41.
28. Nail, T. (2017). What is an Assemblage? *SubStance*, 46(1), 21–37.
29. Palmer, D. (2021). *Looking at philosophy: The unbearable heaviness of philosophy made lighter*. Trans by Abbas Mokhber, Tehran: Markaz.(In Persian)
30. Perry, S. A. (2023). Embodying Affective Intra—Actions Online: Enacting Posthuman Methods in Virtual Spaces. *Qualitative Inquiry*, 10778004231163164.
31. Petrovskaya, O. (2023). Farewell to humanism? Considerations for nursing philosophy and research in posthuman times. *Nursing Philosophy*, e12448.
32. Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Rowman Altamira.
33. Schadler, C. (2019). Enactments of a new materialist ethnography: methodological framework and research processes. *Qualitative Research*, 19(2), 215–230.
34. Snaza, N., & Weaver, J. A. (Eds.). (2015). *Posthumanism and educational research*. New York, NY: Routledge.