بازی چگونه جدی می‌شود؟

احسان شریعتی

www.shandel.org

کانون آرمان شریعتی

Sco1385@Gmail.com

شماره مقاله : ۱۰۰۷

تعداد صفحه : ۱۱

آخرین بررسی : ۸۷/۰۵

تاریخ تحریر : ۱۳۸۲

موضوع : یادداشتی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت

بازی چگونه جدی می‌شود ؟

دربارهٔ عالَمِ سیاست غالباً می‌شنویم که "اینها همه بازی است و نباید زیاد جدی گرفت!" لیکن هنگامی که بازیگرانِ اصلی "قواعدِ بازی" را رعایت نمی‌کنند، بازی جدی می‌شود و گاه زیادی! یعنی دیگر لطفِ سیاست به قهرِ جنگ بدل می‌گردد. هر چند جنگ نیز خود، به قولِ کلازویتز، ادامهٔ سیاست است به شکلی دیگر. اما با تسلطِ جهانی یافتنِ کلام و کُنشِ نو ـ محافظه کاران، این رابطهٔ کلاسیکِ جنگ و سیاست معکوس شده و گویی این بار سیاست ادامهٔ جنگ به اَشکالِ دیگر گشته است. متفکرِ اصلیِ این فلسفهٔ سیاسیِ جدید اما کهنه کار، کارل اشمیتِ آلمانی است که جوهرِ سیاست را با "تمیزِ دوست از دشمن" تعریف می‌کند. در این نگاه، سیاست همان دشمن شناسی است و هر که دوستِ ما نیست دشمن است. "دوست داشتنِ دشمنان" که آموزهٔ عیسوی است، در نظرِ اشمیت، ناظر بر بخشِ خصوصی است و نه عمومی. متفکرِ ایرانی احمد فردید نیز زمانی تضادِ وِلایت (سُلطه) را با وَلایت (دوستی) وَجهِ افتراقِ اساسیِ پُلیتیکِ غربی و سیاستِ شرقی می‌دانست. از این بحث که ژاک دریدا هم به نوبهٔ خود در کتاب‌اش "سیاست‌های دوستی" به تفصیل بدان پرداخته تا پیشآمدِ فرصتی مناسب، بگذریم.

همزمان با بُن بستِ اصلاحاتِ حکومتی و مطرح شدنِ ضرورتِ بازگشت به جامعهٔ مدنی برای تداومِ بنیادی‌ترِ جنبشِ شهروندی، یعنی جدی شدنِ بازیِ اصلاحات، شاید پرسشِ شایستهٔ اندیشیدن این باشد که :

پس از قریبِ به یک قرن که از انقلابِ مشروطه می‌گذرد، آیا در کشورِ ما هنوز "شرایطِ امکانِ" تحققِ نهادهای مُدرنی چون دانشگاه و مجلس (و به طورِ کلی جمهوری)، فراهم آمده است یا نه؟ پیش ـ پرسش اما، تعریفِ دلایلِ وجودی و اهدافِ عالیِ این "نهاد"های علمی و سیاسی جدید است. "آموزش و پرورش" در یکی و "بیانِ آزادِ ارادهٔ مردم و قانونگذاری" در دیگری است که به پرسش بدل می‌شوند.

در بیست و پنجمین سالگردِ انقلاب و تغییرِ نظامِ سلطنتیِ سکولار به جمهوریِ دینی، در عرصهٔ همین نهادهای "جدید التأسیس" شاهدِ دو نوع بحرانِ ساختاری در دو نظامِ سابق و لاحِق بوده‌ایم. تجربهٔ ورشکستهٔ نظامِ گذشته، تناقضِ دو خصلتِ آمرانهٔ باستانی (سلطنتِ مطلقه و استبدادِ نظامی ـ پلیسی) بود با نوسازیِ شکلی و شبیه سازِ[1] تجددِ غربی. چنین مُدرنیسمِ ناقص الخلقه‌ای (یعنی تجدد مِنهای آزادی) موجباتِ یک دافعهٔ تاریخی و فرهنگیِ عمیق و گسترده را فراهم ساخت: تحجّرِ دینی و تشرّعِ صوری و فرمالیستی که خود، "**سیئة من سیئاتِ**" همان افراطِ متجدّدانه بود.

معمّا اما این بوده و هست که چگونه چنین پدیده‌ای که در آستانهٔ انقلاب از کمتر اقبالی در جامعه و نسلِ جوانِ پیشگامِ انقلاب برخوردار بود، توانست در صفوفِ انقلاب رخنه کند و پس از پیروزی، در نظامِ برآمده از او، حتی نقابِ "جمهوری" به چهره زند و گام به گام، موجباتِ دگردیسیِ دمکراسی به تئوکراسی را فراهم سازد.

توجیهِ اولیهٔ "اندیشمندانِ" نظامِ گذشته این بود که نوسازیِ سریعِ یک جامعهٔ سنتی و گسستِ ساختاری با گذشته، بدونِ اقتدارگرایی و حتی استبدادِ مُنوّر الفکر نا مُتصور است. در تاریخِ اروپا نیز زایشِ دولتِ مدرن و مدرنیتهٔ سیاسی با مقاومتِ قهرآلودِ سلطنت‌های مطلقهٔ ملی در برابرِ امپراطوریِ کاتولیک بروز کرد و تنها در مراحلِ بعدی بود که همین "سیادتِ" سکولار و خود فرمان، خصلتِ آزادی خواهانه و مردم سالارانه یافت. عینِ همین استدلال، در جهتِ معکوس، با چشم اندازِ متشرع ساختنِ یک جامعهٔ نیمه عرفی به کار گرفته می‌شد.

تا بدانجا که امروزه، پس از دو دهه تنش میانِ "شکلِ" جمهوری و محتوای "اسلامی" (به تعبیرِ آیت... مطهری)، مردمِ ما به تجربه در یافته‌اند که "حاکمیتِ دوگانه" نا ممکن است و یا به بیانِ دقیق‌تر، دو حاکمیت در یک نظام نگنجند ولو دو درویش... زیرا به گفتهٔ درست و کارشناسانهٔ یکی از فقهای محافظه کار: "جمهوری و اسلام دو امر نیستند که با هم تناقض داشته باشند!" فرق و اِشکالِ کوچکی که هست آنکه از نظرِ ایشان اولی همان دومی است، ولی اسلامی که ما از نیاکانِ مان آموخته‌ایم عکسِ آنرا حکم می‌دهد: در این عصر و نسل یک "جمهوری" می‌تواند همطرازِ داعیهٔ سیاسیِ اسلام باشد (نگا. اقبالِ لاهوری و اگر او را نمی‌پسندند، رجوع کنند به خراسانی و نائینی). چه نوع جمهوری؟ به معنای جامعِ همهٔ معانیِ کلمه (مردم سالاری،

تمرکز زدایی و...) و مانعِ تمامیِ موانعِ آن و از جمله، بی‌طرفیِ روشی یا دستوری[۲] در برابرِ همهٔ ادیان و مکاتب یا اصلِ اِنصاف و احترام به وجدان و عقیده (و نه به معنای سکولار ـ یسم و لائیس ـ یسم که همچون هر "ایسمِ" دیگری، از مذاهبِ مُدرن‌اند).

موضوعِ این یادداشت اما، باز اندیشیِ فلسفهٔ "تعلیم و تربیت" (پداگوژی) از راهِ یادآوریِ دو نمونهٔ تاریخی است، یکی تجربهٔ مصدق است که پس از آنکه دید از درونِ نهادهای حاکم و انستیتوسیونِ حکومتیِ آن زمان امکانِ پیشبردِ حرکتِ اصلاحی و دموکراتیزاسیونِ واقعی میسر نیست، فریاد زد: "مجلس آنجاست که مردم حضور دارند!"؛ و دیگر، شریعتی که در آستانِ جشن‌های دو هزار و پانصد ساله، به جرمِ وفورِ تخلفاتِ اداری مانندِ حاضر و غایب نکردنِ دانشجویان به درخواستِ مدیریتِ وقتِ دانشگاه، اخراج شد و به تعبیرِ اداری، به بخشِ پژوهشیِ وزارتِ علوم "منتقل"[۳] گشت، و او به جامعه رفت و در "حسینیه" کلاس‌های درسِ خود را بر پا ساخت و گفت: دانشگاه آنجاست که دانشجو هست!

آری، جویندهٔ علم، یابنده است "ولو بالصین!" و از آنجا که اینک برخی از "اصولیونِ اخباری" برای خواندنِ فاتحهٔ جنبشِ دانشجویی و اصولاً همهٔ جنبش‌هایی از این قماش، به دنبالِ "چینی" کردنِ اوضاع هستند، باید دلداری دهیم که بنابر حدیثِ نبوی باز جای امیدواری باقی است و در چنان شرایطی هم می‌توان به جستجوی دانش ادامه داد.

فقط از بابِ تکلیفِ شرعیِ نهی از منکر باید به رُفقا یادآور شد که در تقویمِ چینی، آن سال ـ ۱۹۹۸ ـ "سالِ اژدها" بود، ولی امسال ـ ۲۰۰۴ ـ "سالِ میمون" است. لذا این خطر وجود دارد که تاریخ، بارِ دوم، نه به صورتِ تراژدی، بل به صورت کُمِدی رخ نماید، و أحوط آنست که پیش از مبادرت به هر اقدامی، از بخشِ مطالعاتِ استراتژیکِ وزارتِ خارجه، در موردِ تفاوتِ شرایطِ آنجا و اینجا استعلام شود.

می‌دانیم که پس از "خروج از" دانشگاه (و نه بر دانشگاه)، دکتر شریعتی در پژوهشی به نامِ "مکتب یا فلسفهٔ تعلیم و تربیت" به مطالعهٔ نظامِ آموزشیِ حوزهٔ علمیه پرداخت و جالب‌ترین ممیزهٔ این نهاد را، صَرفِ نظر از "به ـ روز" بودن یا نبودنِ محتویاتِ موادِ درسیِ آن، در "آزادیِ" همه جانبهٔ اداریِ آن نهاد به لحاظِ انتخابِ رشته و استاد و...، و گسترهٔ اجتماعیِ گزینشِ دانشجو و رعایتِ مساوات در آن یافت.

آنگاه به جوهرِ فلسفهٔ تربیت در اسلام و پیامِ وحیِ کتابش، اشاره می‌کند که با "بخوان! به نامِ آن مربّی که به انسان آموخت آنچه را که نمی‌دانست" آغاز می‌شود و... پس از مقایسهٔ دو فلسفهٔ پداگوژیک در اسلام و در غربِ مُدرن که دومی بر پایهٔ طبیعت، جامعه و به طورِکلی واقع گرایی مبتنی است، نتیجه می‌گیرد که این همه در اولی نیز یافت می‌شود، لیکن، "نه بالذات و بالاستقلال و به عنوانِ هدف" بل همچون مکتبِ میانه‌ای که "نه شرقی و نه غربی" است و درختی است که "ریشه در زمین دارد و شاخه در آسمان"، و مادیت را "اصل" می‌داند (برخلافِ ایده آلیسم) و "هدف" نمی‌داند (برخلافِ ماتریالیسم)، و... خلاصه، ایدئآلیسم‌ای مبتنی بر رئالیسم است که انسانِ آرمانی‌اش "پارسای شب و شیرِ روز"ی است در جامعهٔ "کتاب، ترازو، آهن"!

این مطالعهٔ موردی توسطِ دکتر هرچند به دلیلِ نپرداختن به مضمونِ موادِ آموزشیِ حوزه‌های سنتی ناقص می‌نماید و مرادش از این طرح در آن زمان و مکان تنها نکته آموزی از سنت‌های بومیِ آموزشی برای سامان بخشی به دانشگاهِ نوپای ما بود، و نقدِ کاستی‌های محتواییِ نظامِ تعلیماتیِ حوزه را باید در سایرِ آثارِ او (که به تحلیلِ زوال و انحطاطِ هفت قرنیِ تمدن و فرهنگِ اسلامی می‌پردازد) یافت، می‌توان سکوی پرشِ مناسبی برای باز اندیشیدنِ رسالت و مسئولیتِ دانشگاه در شرایطِ ایران و اسلام دانست. زیرا، از سوی یک استادِ اخراجی از دانشگاه نوشته شده، که به جرمِ "خامی" از میخانه رانده شده و به گناهِ "رِندی" به حوزه هم راه نیافته و در نیمه راه، هم زمان، به اتهامِ دردِ دین داری و بد دینی تبعید و تکفیر شده، نگاشته شده است؛ و او میانِ دو نهادِ مسجد و میخانه، وقتِ "فراغتی" یافته که بتواند فارغ از چنبرهٔ مقتضیاتِ اجتماعی ـ اقتصادی، آئین نامه‌های اداری ـ آکادمیک و جزمیاتِ شرعی ـ فقهی، به گوهرِ دین و دل و نسبت‌اش با دنیا یا علم و زمان بیاندیشد.

در فرهنگِ یونانی ـ اروپایی مفهومِ "skholè" که ریشهٔ واژه‌های مدرسه و مدرسی (اسکول ـ اسکولاستیک) است، همین وقت "فراغتِ"[۴] جدی برای مطالعه است. و بارِ نخست، سقراط است که کولی وار در جست و جوی "حقیقت"، فارغ از همهٔ محاسباتِ سوفسطاییِ سوفیست‌ها که دانش ـ پیشه ـ گانِ فرزانهٔ عصرِ خود بودند، دانا و معترف به نادانیِ خویش و تشنهٔ دانستن و عاشقِ فرزانگی، به این فقر و فراغتی می‌رسد که شرطِ امکانِ هر "پرسش و اندیشه" است.

افلاطون بنیانگذارِ "آکادمی" در کتابِ "قوانین" از قولِ شهروندِ سالمندِ آتنی، نقل می‌کند که گویا انسان‌ها لُعبتکان و عروسک‌های خیمه شب بازیِ خدایان‌اند[۵]؛ و "برای سرگرمی یا با هدفی جدی" را نمی‌توانیم بدانیم، لیکن آنچه می‌دانیم این است که "عواطفِ" ما را بر خطِ فاصلِ فضیلت و رذیلت همچون نخ‌هایی به این سو و آن سو و اَعمالِ متناقض می‌کشند و عقل حُکم می‌کند که هر کس همواره از یکی از این کشش‌ها تبعیت کند و آن را رها نسازد. و این همان فرمانِ طلایی و قُدسیِ عقل است که آن را "قانونِ" مشترکِ دولتشهر می‌نامند و به خلافِ سایرِ تمایلات که از آهنِ سخت پُشت و ناهمگون‌اند، این یک، همچون زر، همگون و زیبا و نرم نهاد است.

می دانیم که نظریهٔ معروفِ افلاطون در بابِ آموزش هم اینست که نخستین تمرینِ هر تعلیم و تربیتی "بازی" است و حتی هر تعلیمی (Paideia) نیز خود، نوعی بازی (paidia) است[۶] و تربیتِ نیکو یک "بازیِ قانونمند" است. رحمِ خدایان به نژادِ انسان‌های میرا و دردکِش سبب شده که در اواسطِ کار و اشتغال، ایست‌هایی برای استراحت داشته باشند که همان جشن‌هایی‌اند که به افتخارِ خدایان ترتیب داده می‌شوند. رعایتِ اعتدال در نوشیدنِ شراب طیِ این جشن‌ها، بهترین آموزگار (پداگوگ) است. زیرا در مرزِ میانِ شادخواریِ (دیونیزیوسی) و خشکیِ ملالت آورِ تحصیلی و قانونگذاریِ (دوریایی) است[۷].

افلاطون از تربیت[۸]، نخستین اکتسابِ فضیلت توسطِ کودک را می‌فهمید، یعنی "آن بخشی که ما را برای استفادهٔ شایسته از لذت و درد و عشق و کینه شکل می‌دهد[۹]". اگر احساساتی چون لذت و دوستی و درد و نفرت که پیش تر در روانِ انسان پدید می‌آیند، هنگامِ بیداریِ خِرَد با او همخوان باشند، همان فضیلتِ تام‌اند. در این فلسفهٔ رهنمای آموزش و پرورش که با رهبریِ سیاسی نیز تناسبِ تام دارد، به رَغمِ همهٔ بازی‌های کلامی و باز بودن‌های بین الأذهانی که از او شاهبازی باستانی ساخته که گویی پس از او به تعبیرِ وایتهد تاریخِ فلسفه جز پاورقی بر او نبوده، به روشنی محسوس است که آن "فقرِ" جستجوگرِ سقراطی، این بار زیرِ عنوانِ فلسفه و سپس متافیزیکِ شاگردش، بدل به یک "سرمایهٔ" فکری (دیالکتیکی) و علمی (ریاضی) و نهادی (آکادمی) می‌شود که بر سَر درِ آن نبشته‌اند : ورودِ هندسه نادانان ممنوع! و از آن بازیِ باستانی در سده‌های میانهٔ مسیحی، از التقاطِ ارسطو و مسیح توسطِ توماس، مُسَلح

به انگیزیسیون (از ۱۲۳۲) چنان اسکولاستیکی ساخته می‌شود (حدودِ ۱۲۷۴) که یادآورِ "اِشکنک" (ابزارِ شکنجه) و سَر شکستَنَک است!

البته در دفاع از قرونِ وسطای مسیحی که ما اغلب تصویرِ ساده شدهٔ سیاهی از آن را در ذهن داریم، باید به نتایجِ آخرین پژوهش‌های این حوزه اشاره نمود[۱۰] که نشان می‌دهند این دوره به راستی، همان گونه که اتین ژیلسون می‌گفت، قلب و شاهراهِ فکر و روحِ اروپا و جایگاهِ دانشگاه به عنوانِ عالَمی (université) در این عالم است و نفسِ تنش‌های این دوره میانِ کلیسا و سلطنت، تجدد و سنّت و...، بالأخص برای ما، آموزنده و زنده است.

این داستان سَرِ دراز دارد و برای رعایتِ اجمال و یادآوری، ژان ـ ژاک روسویی می‌طلبید تا در نبرد با "گناهِ اولیه" در "امیل، دربارهٔ آموزش" (۱۷۶۲)، در برابرِ معلم ـ محوری[۱۱] و جامعه ـ محوریِ سابق، به احیای شخصیتِ کمال پذیرِ کودک همّت ورزد و پایهٔ نوعی "آموزشِ منفی" را بریزد که تا کنون، و به ویژه از مهِ ۶۸ بدین سو، بیانیهٔ همهٔ گرایشاتِ "غیر ـ راهبرانه"[۱۲] بوده است[۱۳]. هر چند تبعاتِ آموزشیِ پس از مهِ ۶۸، به ویژه با تفریطِ "پداگوژی‌های فعالِ" آمریکایی، امروزه به یک مسالهٔ دیگر تبدیل شده است. خلاصه آنکه در دورانِ مدرن، مسالهٔ پداگوژی از آموزش جدا می‌شود (دورکهیم) و "علم یا هنر" بودن‌اش طرح می‌شود و مناسبات‌اش با سیاست موردِ بحث قرار می‌گیرد.

پی یر بوردیو[۱۴]، جامعه شناسِ فقید و متعهدِ فرانسه، با همین واژهٔ "فراغت" skholè (یا سرگرمیِ جدی) "، یکی از کلید ـ واژه‌های جامعه شناسیِ خود را برای نقدِ شرایطِ شکل گیریِ جامعه شناختیِ فلسفهٔ فلاسفه و "معرفتِ مدرسی" (اسکولاستیکی) پرورده است. او با وام گرفتنِ مفهومِ "دیدگاهِ اسکولاستیک" از استین،[۱۵] تلاش می‌کند نشان دهد که این دیدگاه تنها در موقعیتِ آکادمیک (اسکولاستیک) شکل می‌گیرد. امکانی "خنثی سازنده" که به عنوانِ یک صلاحیت[۱۶]، حقِ ورود به حوزهٔ[۱۷] علمی را می‌دهد. موقعیتِ اسکولاستیکی، تضاد میانِ بازی کردن و جدی بودن را در می‌نوردد و بازی کردن به طورِ جدی و جدی گرفتنِ امرِ بازی گونه[۱۸] را مُجاز می‌سازد.

اگر انسانِ آکادمیک[۱۹] وقتِ چنین تمریناتی را دارد، ناشی از همین امکانِ عمل یعنی فراغت و تخصصی است که در مدرسه آموخته، اما، این شرایطِ اجتماعی فراهم آورندهٔ امکانِ دیدگاهِ اسکولاستیکی، به گفتهٔ بوردیو، در اندیشهٔ غالبِ فلاسفه و حتی جامعه شناسان در حالتِ نیاندیشیده (که آن را "رأیِ معرفتی"[۲۰] می‌نامد)، باقی می‌مانند. حال آنکه تجربهٔ آکادمیک، دنبالهٔ تجربهٔ اصلی‌ترِ بورژوایی است که امکانِ فاصله گرفتن از دنیا و مافیها یعنی فوریت و فشارهای ضرورت را دارد. این نه یک نقد که پرسشی ناظر بر معرفتِ حاصل از کناره جستن از جهان است : نظریه و تئوری‌ای که از بیرون و به شیوهٔ آکادمیک به عالَم و آدم نظر می‌کند، غالباً از داوهای بازی و منافعِ عملی غافل می‌ماند و آنها را خنثی می‌سازد و به شکلِ تفنّنی، به جای بررسیِ "علت"ها در پیِ یافتِ "دلیل"هاست. بوردیو این تمایز میانِ "علت و دلیل" را نمی‌پذیرد و خلاصه اینکه، او در جستجوی یک نسبت و دیدِ عملی در برابرِ عمل و موقعیتِ اجتماعی است.

هرچند به نظرِ ما بر روشِ بوردیو می‌توان نقدهای اساسی داشت، توجه به جامعه شناسیِ معرفتِ او می‌تواند پاسخِ قاطعی باشد به آنها که از موضعِ جنت مکان و در عوالمِ مُثُلی و بُرجِ عاجِ ایده ـ و ـ لوژیکِ نابِ خویش، این گونه تحلیل‌ها را "جامعه شناسی‌های ایدئولوژیک" می‌خوانند! حال آنکه واضعِ نقدِ ایدئولوژی، به معنای منفیِ کلمه، یعنی کارل مارکس، دقیقاً همین نوعِ تحلیل‌های ایدئالیستی ـ فلسفیِ هم‌وطنان‌اش را به دلیلِ بریده بودن از موقعیت‌های مشخصِ تاریخی، و با عنایت به شرایطِ اجتماعیِ امکانِ شناخت، پیش ـ داوری‌های نیاندیشیده ماندهٔ شخصِ شخیصِ فیلسوف و جامعه شناس را، "ایدئولوژی" می‌نامید.

در آغازِ این مقال به بُن بستِ اصلاح طلبی "از بالا" اشاره رفت و ضرورتِ بازگشت به جامعه. در بحثِ از راهنماییِ آموزشی ـ پرورشی نیز بر بایستگیِ همین نوع هبوط از عرشِ نهادهای رسمیِ آکادمیک، اعم از سنتی و متجدد، به فرشِ حرکتِ دانش ـ جوییِ حقیقی تأکید شد و سرخطِ یک رشته پرسش برای بازاندیشیِ رسالتِ گوهرِ "دانش ـ گاه" رسم شد.

در پایان، به رسمِ نتیجه گیری و در حدِ یک یادداشت، این سوال طرح می‌شود که آیا تجربه نشان نداده است که در تقابل با استبدادِ "رأیِ" سنت گرایان، راه حلِ تجدد خواهیِ "نو ـ لیبرال" و خردِ "خود ـ بنیاد ـ خواه" کارایی نداشته است؟

عصرِ ما در سطحِ جهان و جهانی شدنِ اندیشه و پیکار، عصرِ پیروزیِ خِرَدِ خودبنیاد نیست، بحرانِ گذرِ از آن است. دورانِ بازگشت‌های قهقرایی به هویت‌های بستهٔ ملی و مذهبی نیز به سر رسیده است، که اینها نیز خود، نوعی واکنش‌های مُدرنِ سیاسی با صِبغه‌های سنتی و عقیدتی بودند. پس، وَجهِ ممیزهٔ این عصر، عطشِ فراغتِ بال از همه نوع "بنیاد" گرایی است، خواه "خود ـ بنیاد ـ گرایی" و خواه "خدا ـ بنیاد ـ انگاری". زیرا مشکل در خودِ " بُن" است. خدایی که بُنی فرض شود شاید بُتی باشد و ما لُعبَتکان‌اش و بدتر "نمایندگان‌اش"!

از این پس، بحران بحرانِ نمایندگی است : روسو می‌گفت : "نمایندگی، غصب است". زیرا "حاکمیت" موهبتی است که از خدا به "مردم" تفویض شده است. پس، همهٔ قدرت به دستِ مردم! این شعار به قصدِ تشکیک در صحت و ضرورتِ پارلمان و "دمکراسیِ نمایندگی" نیست. نشان دادنِ منبعِ اصلیِ قدرتِ پارلمان به عنوانِ شورای عالیِ نمایندگیِ همهٔ شوراها و محلِ بیانِ ارادهٔ مردم با همهٔ گرایشاتِ اوست. بویژه در بُرهه‌ای که شکلِ رسمی‌اش هم صوری و فرمایشی شود. همین حکم دربارهٔ منبع و سرچشمهٔ فکر و آگاهیِ مردم، یعنی دانشگاه (و دانشجو) صادق است. آری، هنوز شاید برای یافتنِ راهِ مدرسه به "راه ـ نما" نیازمند باشیم، اما به راهبر نه. نه برده، نه ارباب!

یکشنبه ۱۹ بهمن ۱۳۸۲

1. assimilatoire

۲. مستند به سنتِ نبوی و قراردادِ تشکیلِ مدینه با همهٔ قبائلِ مسلمان و یهودی که به رغمِ گوناگونیِ ادیان، قایل و مقید به دفاعِ ملی از شهر باشند.

۳. در اوایلِ ورودم به دانشگاهِ فرانسه روزی از استادی احوالِ استادِ همکارش را پرسیدم که شنیده‌ام به دانشگاهی در افریقا "منتقل" **(transféré)** شده است، ناگهان استاد و همهٔ شاگردان زدند زیرِ خنده که حال معلوم شد تو از کجا آمده‌ای؛ در اینجا کسی را، آن هم استاد را، از جایی به جایی منتقل نمی‌کنند، مگر توسطِ مرحوم هیتلر به آشوویتس!

۴. وقتِ فراغتِ جدی **Leisure** یا **Loisir** برای تحصیل در برابرِ وقتِ اشتغال به معاملات **negotium** یا هر کار بازدارنده از تأملاتِ تئوریک و نظری.

۵. دربارهٔ انسان همچون "اسباب بازیِ خدایان" نگا. افلاطون، نوامیس، **Les Lois VIII 803 c 4 ،tr. fr. E. des Places, Belles Lettres, 1968**

۶. "**paideia**" به معنای تحصیل و فرهنگ، و "**paidia**" به معنای بازی (تفریح، اسباب بازی) و بازیِ کلامی، هر دو ریشه در مفهومِ کودک **(paidos)** دارند و **paidagôgos** برده‌ای بود که کودک را به مدرسه می‌برد و پداگوژی علمِ هدایت و تعلیم و تربیت است.

7. Théétète, 154 e8, 172 d4-5, 176 c, p. 203 tr.fr.

8. education

۹. نوامیس **II, 653 b, , p. 651**

۱۰. از جمله اثرِ ژاک لُوگف، مورخِ فرانسوی، "آیا اروپا در سدهٔ میانه زاده شد"؟

J. Le Goff, Une histoire du corps au Moyen- Age, Seuil, 2003

11. Magistro-centrisme

12. Non-directivists

۱۳. برای نمونه، نگا. "امیل. ژان. ژاک. روسو، یک پداگوژیِ مقاومت"، **F. Imbert, 1986**

14. Pierre Bourdieu, Méditations pascaliennes, Paris, Seuil, 1997.

back

۱۵. دیدگاهِ اسکولاستیک در نظرِ آستین Austin, J. L. استفادهٔ خاصی از زبان است که به جای درک و بسیجِ معنای یک کلمه که بلاواسطه با موقعیتی همخوان است، همهٔ معانیِ ممکنِ این کلمه را بیرون از هرگونه رجوعی به موقعیتِ مشخص برمی شمرد و بر می‌رسد و نوعی "تفنن" به معنای گوناگون و از هرگونه سخن گفتن است. نگا.

J.L. Austin, Sense and Sensibilia, Oxford University Press, 1962, p. 3-4

16. compétence

17. champs

18. ludique

19. homo scolasticus / academicus

20. doxa épistémique