مجلهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت
شمارهٔ پیاپی ۶۰، دورهٔ ۲، ۱۳۹۷
Journal of research on Issues of Education
مقاله علمی پژوهشی
http://isoedmag.ir
Research Article

# عنوان: ماهیت مسئولیت در تربیت از دیدگاه امانوئل لویناس[۱]

آزاده بزرگی[۲]، خسرو باقری[۳]، اکبر رهنما[۴]

**چکیده**

پرورش احساس مسئولیت در افراد یکی از اهداف مهم و مسلم نظام های آموزشی است که به نظر می رسد، در نظام آموزشی ایران، مشکلاتی اساسی در راه نیل به این هدف وجود دارد. از جمله مشکلات موجود می توان به تاکید غالب بر بعد شناختی دانش آموزان، فروکاهش مسئولیت پذیری به پاسخگویی، حضور چشم ناظر یا کنترل گر و بازاری شدن دانش در نظام آموزشی اشاره کرد. مسئولیت از دسته مفاهیم رایج در فلسفه و همچنین در فلسفه تعلیم و تربیت است که ارتباط تنگاتنگی با سیستم تربیتی دارد. از آنجاییکه لویناس نگاه معطوف به دیگری و احساس مسئولیت در برابر دیگری را در کانون توجه خود قرار داده است، به نظر می رسد نگاه وی می تواند نقطه آغازین خوبی برای وارد کردن مقوله مسئولیت در تعلیم و تربیت قرار گیرد. لویناس بر این نظر است که در اولین ارتباط با دیگری، مسئولیتی در برابر وی شکل می‌گیرد که منجر به نوعی احساس ایثار، بدون توقع هر پاداشی می شود، زیرا دیگری به من ارجحیت دارد. لویناس یاددهی را به منزله رابطه با دیگری، می داند. از نظر وی یاددهی منعکس کننده مواجهه با چهره دیگری است. به عبارت دیگر، یاددهی به معنای عرضه خود بر دیگری است که دیگری فراتر از خود است. باید توجه داشت بر اساس نگاه لویناس، یاددهی و یادگیری مبتنی بر دستور العمل های تجویزی نیست، بلکه ارتباطی اخلاقی است که این ارتباط برآمده از وجود خود و دیگری است که ارتباطی چهره به چهره دارند. دانش آموزانی که بر اساس این سیستم تربیت می شوند، دیگر نسبت به دیگران بی تفاوت نیستند و با دیدی منتقدانه در صدد اخذ تصمیم های عاقلانه و همچنین ایجاد راه حل های مناسب برای مسائل زندگی خود و دیگران خواهند بود.

**اطلاعات مربوط به مقاله**

**کلید واژگان**
مسئولیت، لویناس، تربیت، خود، دیگری

[۱] Emmanuel Levinas

[۲]. دانشجوی دوره دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران
[۳]. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران
[۴]. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

## ۱. مقدمه

مسئولیت[۱] از ویژگی های اصیل انسانی است که رشد و تکامل فرد و جامعه انسانی در گرو آن است. از طریق مسئولیت، رابطه انسان با خود، همنوعان و طبیعت، متعادل می گردد. با توجه به این که پرورش احساس مسئولیت در افراد یکی از اهداف مهم و مسلم نظام های آموزشی است، به نظر می رسد که در نظام آموزشی ایران، مشکلاتی اساسی در راه نیل به این هدف وجود دارد و باید برای رفع آنها چاره اندیشی کرد. از جمله مشکلات موجود می توان به تاکید غالب بر بعد شناختی دانش آموزان در نظام آموزشی اشاره کرد.

تاکید صرف مدارس ایران بر رشد شناختی و نادیده گرفتن سایر ابعاد انسانی، مشکلاتی را برای دانش آموزان به همراه دارد. آنچه در نظام آموزشی ما جاری است تاکید بر بعد شناختی، بیش از سایر ابعاد، است (پور شافعی، ۱۳۸۶، ۱۴). مسئولیت با تمام ابعادش و اخلاق، منحصر به حوزه شناخت نیست و علاوه بر آن، با ابعاد عاطفی نیز مرتبط است که در درجه دوم اهمیت در نظام آموزشی است.

از دیگر معضلات موجود در نظام آموزشی فروکاهش مسئولیت پذیری به پاسخگویی است. به طور کلی مدارس باید سه حیطه توانایی دانش، مسئولیت پذیری و تعهد را صورت دهند. آنچه در سیستم آموزشی ما در جریان است، نهادینه کردن تعهد به وظایف از پیش تعیین شده در دانش آموزان است (آذری، ۱۳۹۰). به عبارت دیگر، دانش آموزان فرا می‌گیرند تا در برابر وظایف بیرونی[۲] احساس مسئولیت داشته باشند. این امر بدان معناست که آنها برای اجتناب از تنبیه یا کسب موقعیتی خاص، مثل نمره انضباط یا نمره درسی، به تعهدات خود عمل می کنند.

از دیگر عوامل موثر در فرایند آموزشی ایران، حضور چشم ناظر یا کنترل گر است که با مراقبت های دائمی و تکیه بر نهی از عمل خطا، بستر رشد وفای به تعهد بیرونی را فراهم می‌آورند. در این بستر، دانش آموز، به نحو درونی، چرایی دوری جستن از خطا را نمی آموزد. این چشم ناظر، در روش و محتوای تربیتی نیز رخنه کرده است. آنچه در محتوای آموزشی دیده می شود همین تکیه بر مسئولیت در برابر وظایف بیرونی است. شیوه های انضباطی مبتنی بر کنترل بیرونی شدید موجب می شود که دانش آموزان به عوامل بیرونی وابسته شوند و اطاعت را بدون تقویت مسئولیت یاد بگیرند (لویس و دیگران[۳]، ۲۰۰۷، هیدی[۴]، ۲۰۰۶).

روش آموزشی نیز با تعیین قوانین خشک انضباطی این امر را تشدید می نماید. از سویی دیگر، عمل به وظایف در دانش آموزان از روی تقلید صورت می گیرد که این امر نیز به علت حضور چشم ناظر است. در واقع، نظام آموزشی آگاهانه یا ناآگاهانه، در پی نهادینه کردن پاسخگو بودن به جای مسئولیت پذیر بودن است (پور شافعی، ۱۳۸۶، ۱۶). تاکید انحصاری بر کنترل بیرونی مانعی است بر سر راه مسئولیت درونی و عمل به وظایف درونی[۵] است. این مهم، همچون بسیاری از اهداف پرورشی دیگر، نیازمند آموزش و برنامه ریزی دقیق است.

---

[۱] Responsibility
[۲] Task
[۳] Lewis, R., Romib, S., Katz, Y. J. and Qui, X
[۴] Hidi S. Renninger
[۵] Duty



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

یکی دیگر از معضلات دنیای آموزش، بازاری شدن دانش است که باقری در مقاله ای به تبیین این مقوله پرداخته است. از نظر وی، دانش که نخست، ریشه در عقل نظری داشت، در دنیای کاربردی امروز، تحت تأثیر ایده تجاری شدن قرار گرفته و تبدیل به فن گشته است (باقری، ۱۳۹۱، ۲۰). دانش آموزان در دنیای مدرن امروز، برای کسب ثروت و قدرت بیشتر، از دانش استفاده می کنند و آن را ابزاری برای نیل به اهداف خود می دانند. به تبع این امر، نظام تربیتی نیز در تلاش است دانش آموزان را مجهز به مهارت های لازم جهت مشارکت در جامعه مبتنی بر دانش نماید (همان، ۱۲). این امر را می توان در فرایند تربیتی ایران نیز مشاهده کرد؛ چنانچه در قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴- ۱۳۸۸) مصوب ۱۳۸۳/۶/۱۱، در ماده ۴۵ آورده است که "دولت موظف است، به منظور گسترش بازار محصولات دانایی‌محور و دانش‌بنیان، تجاری‌سازی دستاوردهای پژوهشی و نوآوری و گسترش نقش بخش خصوصی و تعاونی در این قلمرو، اقدامهای ذیل را به انجام برساند". رشد سریع فناوری این مساله را ایجاد کرده است که آیا دانشگاهها باید علمی را تولید کنند که مشکلات کوتاه مدت را برای پیشرفت علمی بلند مدت عمل کند یا اینکه باید متمرکز بر کاربردهای عملی باشد که بتواند به دنیای صنعت و تجارت وارد شود. رادر[۱] (۲۰۱۰) معتقد است تاکید بر بازاری شدن تحقیقات و تحصیلات می تواند هدف متعالی آزادی علمی و تولید دانش را به مخاطره بیندازد. وی بیان می دارد که فشار بازار نقشی اساسی در آموزش، پژوهش و راهبردهای مالی دارد. این امر را نیز می توان ذیل مقوله مسئولیت نسبت به دانش و ماهیت آن مورد بررسی قرار داد؛ چراکه در صورت حس دین درونی به دانش، علم صرفا فن تصور نمی شود. جو تجاری شدن دانش باعث می شود مسئولیت پذیری جنبه پاسخگویی صرف و صوری پیدا کند.

با توجه به این چهار محور، می توان خلا عمیق آموزش مسئولیت در قبال دیگران را در نظام آموزشی ایران احساس نمود.

مسئولیت از دسته مفاهیم رایج در فلسفه و همچنین در فلسفه تعلیم و تربیت است که ارتباط تنگاتنگی با سیستم تربیتی دارد. از آنجاییکه لویناس نگاه معطوف به دیگری[۲] و احساس مسئولیت در برابر دیگری را در کانون توجه خود قرار داده است، به نظر می رسد نگاه وی می تواند نقطه آغازین خوبی برای وارد کردن مقوله مسئولیت پذیری در تعلیم و تربیت قرار گیرد. لویناس بر این نظر است که در اولین ارتباط با **دیگری**[۳]، مسئولیتی در برابر وی شکل می‌گیرد که منجر به نوعی احساس ایثار، بدون توقع هر پاداشی می شود، زیرا دیگری به من ارجحیت دارد (لویناس، ۱۹۸۹، ۱۹۴).

نگاه معطوف به دیگری لویناس و دغدغه عمل اخلاقی بر حسب وظیفه برآمده از عقل عملی، می تواند راه را برای تعلیم و تربیت بر بنیان مسئولیت بگشایند. این امر بدین معناست که اگر فرایند تعلیم و تربیت بتواند نگاه معطوف به دیگری را به کار گیرد، می توان امیدوار بود که دانش آموزانی مسئولیت پذیر تربیت نمود که حین انجام عمل، دیگری را در نظر آورد. بازخوانی این نگاه و دلالت های تربیتی حاصل از این نگاه می تواند خلاهای موجود در فرایند تربیت را تا حدود زیادی برطرف نماید و چالش نگاه های افراطی و تفریطی به مقوله مسئولیت را حل نمود.

با توجه به اهمیت مقوله مسئولیت در قبال دیگری در نظام آموزشی و خلا پرورش این امر و لزوم پرورش آن در دانش آموزان، این نوشتار در ابتدا به تبیین مفهوم ماهیت مسئولیت از منظر لویناس، پرداخته است و در بخش بعد به جایگاه

[۱] Hardy Radder

[3] Heteronomy

[۳] Other



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

تربیت و اهمیت آن با توجه به مفهوم مسئولیت از منظر لویناس اشاره می کند.

## ۲. ماهیت مسئولیت

انسان اجتماعی از دیرباز برای زیستن ناگزیر به همکاری با همنوعان خود و قبول مسئولیت بوده؛ چرا که نیازهای او، با کمک و همیاری دیگران مرتفع می شده است. در فرایند زیستن با دیگری، فرد باید به مهار تهای اجتماعی مجهزشود تا بدان وسیله بتواند به طرز مؤثر زندگی کند، بیاموزد و کار کند. مسئولیت پذیری یک مهارت اجتماعی است و از جمله مباحث مورد توجه فلاسفه بوده است.

گلاسر مسئولیت را توانایی برآورده کردن نیازهای شخصی در صورتی که فرد دیگران را از برآورده شدن نیازهایشان محروم کند، معرفی می کند (گلاسر[۱]، مرتضوی، ۱۳۸۰). بر اساس نظریه گاف[۲] (۱۹۹۸)، وظیفه شناسی، مسئولیت پذیری، قابلیت اعتماد، عمل کردن بر اساس نظم و مقررات و اعتقاد بر این که عقل و دلیل باید بر زندگی مسلط باشد از ویژگیهای شخصیتی نسبتا پایدار میان فردی و درون فردی است. بروئر[۳] (۲۰۰۱) احساس مسئولیت را بیانگر نوعی نگرش و مهارت می داند که مانند هر نوع نگرش و مهارت دیگر آموختنی و اکتسابی است (فلاحی و حاجیلو، ۱۳۸۷). مسئولیت پذیری یکی از اصول اساسی برای نوع دوستی است، یعنی فرد باید خود را مسئول بداند و احساس مسئولیت کند تا نسبت به دیگران بی تفاوت نباشد (لاتانه و دارلی[۴]، ۱۹۷۰، ۱۵). تعامل مؤثر با دیگران نیازمند مجموعه ای از مهارتها است که در صورت تسلط بر آنها می تواند منجر به شکل گیری مسئولیت پذیری شود. مسئولیت پذیری فردی به معنای آن است که فرد خود را نسبت به خود و موقعیتی که در آن قرار گرفته و هم چنین نیازهای دیگران مسئول بداند. فردی که مسئولیت پذیر است در نظر خواهد گرفت که چگونه انتخابها و تصمیمهایش بر دیگران و جامعه تأثیر می گذارد. لذا اگرچه مسئولیت پذیری فردی بر فرد تمرکز دارد، اما در یک بستر اجتماعی اتفاق می افتد. بنابراین مسئولیت پذیری اجتماعی بعدی از مسئوایت پذیری فردی به شمار می رود (مرگلر[۵]، ۲۰۰۷). از میان نظریه های متفاوتی که در رابطه با مسئولیت نسبت به دیگری ارائه شده است، نظریه لویناس به نظر می تواند راهگشای پرورش مسئولیت در قبال دیگری باشد.

## ۳. مسئولیت از نظر لویناس

مفهوم لویناس از مسئولیت، در دوره ای مطرح شد که او آن را افول "هزاره مشاجرات برادرکشی، امپریالیسم سیاسی، تحقیر و بیگاری گرفتن از انسان ها... قرن جنگ های جهانی، نژاد ستیزی و تروریسم، بیکاری و فقر جان سومی ها، تعالیم ظالمانه و خشونت فاشیسم و سوسیالیسم ملی..." نامیده است (لویناس، ۱۹۹۹، ۱۳۲). در آن دوره، منطق نظری اروپا که بر پایه منطق یونانی استوار بود، نمی توانست از فجایع فوق جلوگیری کند. به همین دلیل اخلاق مبتنی بر مسئولیت لویناس در پی

[۱] William, M.D. Glasser
[۲] *Harrison G. Gough*
[۳] Elizabeth Hartley-Brewer
[۴] Bibb Latane and John M. Darley
[۵] Amanda G. Mergler



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

منطق و تفکری متفاوت بود، منطقی ورای منطق ارسطویی و تفکری ورای تفکر به اصطلاح متمدن آن روز (لویناس، ۱۹۹۹، ۱۳۳).

لویناس به واسطه پدیدار شناسی هوسرل وارد حوزه فلسفه شد که به نظر می رسید توانسته است بر تقابل کلاسیک بین رئالیسم و ایده آلیسم که دربردارنده دوگانگی دکارتی سوژه و ابژه بود، غلبه کند. پدیدار شناسی بیان می دارد که سوژه ی در حال تفکر، در نهایت ابژه ای دارد که همانا ابژه های تفکر هستند (لویناس، ۱۹۶۹، ۴۶). اما آنچه توجه لویناس را به پدیدارشناسی هوسرل جلب کرد، مقوله التفاتی هوسرل بود- مقوله ای که آگاهی نسبت به دیگری را تاکید می کند. اما ذکر این نکته ضروری است که منظور هوسرل از دیگری، ضرورتا انسان دیگر نیست، بلکه **دیگری**[۱] به طور کلی است. حوادثی که بین سال های ۱۹۳۳ تا ۱۹۴۵ منجر به حادثه هولوکاست شد، لویناس را بر آن داشت که از پدیدارشناسی هوسرلی احساس نارضایتی پیدا کند و پدیدارشناسی او را به خاطر اینکه مدعی پذیرش تمایل های خودباورانه بود، به باد انتقاد بگیرد. لویناس بر بعد بین الاذهانی[۲] پدیدارشناسی تاکید می ورزید و پدیدارشناسی وی بر دیگری تاکید داشت. وی معتقد بود، ذهنیت، در ارتباط با **دیگری** متولد می شود (لویناس، ۱۹۸۵، ۹۶). برای او "بودن برای دیگری" به معنای "من چه کسی هستم" می باشد. وی بیان می دارد: "خود بودن نشان می دهد که نمی توان از زیر بار مسئولیت شانه خالی کرد" (۱۹۶۹، ۴۱). این نگاه به ذهنیت، نگاهی رادیکالی است و ناشی از سنت یهودی لویناس است. جای تعجب نیست که وی فلسفه یونان را با افکار یهودی پیوند می دهد (توپولسکی[۳]، ۲۰۰۸، ۲۱۶- ۲۱۷). آنچه لویناس به منطق یونانی اضافه می کند، تاکید بر دگرگونگی[۴] و آزادی معطوف به دیگری در مقایسه با خود و نگاه معطوف به خود است. از نظر توپولسکی (۲۰۰۸، ۲۲۴) معنای چنین آزادی ای ریشه در مسئولیت در برابر **دیگری** دارد.

نکته قابل تامل اینکه نگاه لویناس به **دیگری** با مقوله ایثار یکی نیست. ایثار یکی از فلسفه‌های زهد است. ایثار یعنی دیگران را بر خویشتن مقدم داشتن و خود را برای آسایش دیگران به رنج افکندن. زاهد ساده و با قناعت زندگی می‌کند و بر خود تنگ می‌گیرد تا دیگران را به آسایش برساند. او محرومیت و گرسنگی و رنج و درد را از آن جهت تحمل می‌کند که دیگران بر خوردار و سیر در آسایش زندگی کنند. هدف ایثار رشد و استعلای فرد نیست، در حالیکه هدف توجه به **دیگری** لویناس، رشد و تعالی **دیگری** است، نه صرفا زندگی بدون دردسر **دیگری**.

[۱] لویناس برای واژه خود و دیگری از واژگان The other و Self استفاده کرده است و در تمام متون خود این دو واژه را با حرف بزرگ نوشته است و علت این امر، معنای خاصی است که وی برای این دو واژه در نظر دارد. در این پژوهش، این دو واژه با معادل های خود و دیگری به کار رفته است که برای نشان دادن معنی خاص این دو واژهآ آنها را پررنگ درج نموده ایم.

[۲] Intersubjective

[۳] Anya Topolski

[۴] Alterity



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

### ۳,۱ مسئولیت و تمایزهای مفهومی[۱] این واژه

برگریو[۲] بیان می دارد که "از دوره روشنگری، هر کسی که دنیا را با عینک غرب می نگرد، عادت دارد فکر کند مفهوم مسئولیت ، بسط یافته نگاه معطوف به خود و آزادی و یا حتی هم معنای آن است" (۲۰۰۹، ۶۶). تبیین حس مسئولیت از منظر لویناس، عمیق تر و رادیکال تر از مفهوم مسئولیت وجودگرایانه تعهد نسبت به خود[۳] است. در این راستا می توان به نگاه بلانشو[۴] به مفهوم مسئولیت توجه کرد. از نظر وی، فرد مسئول به طور کلی به معنای انسان بالغ، با وجدان و روراستی است که با احتیاط عمل می کند و همه جوانب موقعیت را در نظر دارد، محاسبه می کند و سپس تصمیم می گیرد. واژه مسئول به انسان موفق در انجام عمل، اشاره دارد (۱۹۹۳، ۲۵). اما از منظر لویناس، مسئولیت در برابر دیگری بدون انتظار عمل متقابل، جایگزین واژه قبل می شود. این مفهوم، دیگر، فرایند تفکری نیست که به عمل منجر شود و حتی وظیفه ای نیست که از بیرون یا درون تحمیل شود.... در واقع، مفهوم مسئولیت از منظر لویناس، فرد را از مسئولیت نظم داده شده بیرون می کشد و "من" را از خودم که دارای تسلط و قدرت هستم، جدا می کند و **دیگری** را به جای "من" می نشاند و این امر نیازمند این است که "من" پاسخگوی منفعل نباشم (۱۹۹۶، ۷۴). زمانی که واژه مسئولیت این چنین معنا می شود، گویی از زبانی ناشناخته می آید که ما فقط از آن در قلب خود استفاده می کنیم (همان، ۲۶- ۲۷). برگریو این مفهوم مسئولیت را "مسئولیت در دوم شخص[۵]" می داند (۲۰۰۹، ۶۵)، چرا که این مفهوم ریشه در سوژه ندارد و برآمده از بیرون سوژه است. چنین درکی از مسئولیت، نگاه معطوف به خود سوژه را زیر سوال می برد. سوژه باید عاملیت و نگاه معطوف به خود را قربانی کند.

لویناس ارتباطی درونی بین مسئولیت و **دیگری** برقرار می کند. او بیان می دارد که مسئول بودن، آماده کردن خود برای خدمت رسانی به **دیگری** است؛ به گونه ای که زندگی **خود** از نظر درونی با زندگی **دیگری** پیوند یابد (لویناس، ۱۹۸۵، ۹۷). به عبارت دیگر، "من" انسانی هستم که مسئول **دیگری** هستم. این مفهوم با ایجاد ارتباط بین من و او، جنبه اخلاقی ایجاد می کند (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۰۲). برای لویناس، از طریق مسئولیت است که "من" با **دیگری** پیوند برقرار می کنم. اما این پیوند، همانند پیوندی نیست که تکه ای از چیزی به چیز دیگری بچسبد، همچنین ارگانی نیست که به ارگانیسمی بچسبد (لویناس، ۱۹۶۹، ۴۱). به واسطه مسئولیت، **خود** وارد رابطه ای بی غرض با **دیگری** می شود که در این رابطه نسبت به **دیگری** بی تفاوت نیست. مسئولیت به دنبال خیر **دیگری** است، نه شناخت **دیگری**. توصیف لویناس از تمایل[۶] نشان دهنده ارتباط بی غرض است. لویناس بین تمایل و نیاز[۷] تمایز قائل می شود. نیاز نگرانی "من" برای خودم است، همان که

---

[۱] Conceptual distinctions
[۲] Roger Burggraeve
[۳] commitment to self
[۴] Maurice Blanchot
[۵] responsibility in the second person
[۶] Desire
[۷] Need



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

ما خودخواهی[1] می نامیم (لویناس، ۱۹۶۶، ۳۸- ۳۹). این امر دلالت بر این نکته دارد که ابژه نیاز به **دیگری** را از دست می دهد و بخشی از سوژه می شود. از سوی دیگر، از نظر لویناس تمایل برآمده از موجودی کامل و مستقل هستند (۱۹۶۹، ۲۵۴- ۲۵۵). تمایل برای خودشان نیست. این امر بدان معناست که تمایل به معنای رغبت ذاتی[2] نیست، بلکه به معنای سخاوت است (لویناس، ۱۹۶۶، ۳۹). در اینجا سوژه به **دیگری**، صرفا برای خیر رساندن نظر دارد. بنابراین، تمایل، ساختاری را آشکار می کنند که در آن رابطه ای بدون غرض بین سوژه و **دیگری** شکل می گیرد. لویناس از نوعی تصویر سازی ذهنی برای تبیین این نوع تمایل استفاده می کند: سوژه در مقوله تمایل، مثل کسی است که مقابل آینه ای می ایستد و انعکاس خود را در آن می بیند (همان، ۴۰). لویناس در رابطه با تمایل بیان می دارد "فرد با تمایل های خود به سوی **دیگری** می رود، نه برای اینکه تمایل های خویش را برآورد، بلکه به این دلیل که هویت خود را بیابد". اما مهمتر اینکه مطلوب، هرگز برای سوژه حاصل نمی شود، در عوض به آنها عمق می دهد. به همین دلیل است که لویناس تمایل را چیزی می داند که با میل و تمایل جدیدی تغذیه می شود. در تمایل، سوژه با **دیگری** که سوژه را زیر سوال می برد، ارتباط می گیرد (لویناس، ۱۹۶۶، ۳۹). در رابطه با تمایل، سوژه هیچگاه در آرامش نیست. سوژه دائم به **دیگری** گرایش دارد، زیرا این تمایل هیچگاه برآورده نمی شوند. علاوه بر این، مفهوم لویناس از مسئولیت، عینی[3] است. وی از این امر به عنوان " وظیفه دادن غذای خود و لباس **خود** به **دیگری** یاد می کند" (لویناس، ۱۹۸۱، ۵۵). جالب است که لویناس به غذا یا پوشاک مازاد اشاره نمی کند. فرد باید آنچه خود به آن نیاز دارد، را بدهد.

لویناس به این نکته اشاره می کند که مسئولیت به عنوان دستور یا امری که "من" دریافت می کنم، از "من" نشات نمی گیرد، بلکه پیش از "من" قرار دارد؛ نه تنها قبل از "من" و افراد قبل از "من" وجود دارد (مثل والدین که قبل از من هستند)، بلکه بسیار مقدم[4] (پیش از هر آغازی) است. این نکته تحت عنوان پیشا هستی شناسی[5] مطرح شده است (قبل از هستی شناسی، اخلاق مطرح است) (لویناس، ۱۹۸۱، ۷۸). این امر ریشه در زمان پیش از آزادی "من" و پیش از آغاز "من" دارد. این امر گذشته ای مطلق است که سوژه ای ندارد (لویناس، ۱۹۶۹، ۵۶- ۸۵). این بدان معناست که به محض اینکه فرد وجود یافت، مسئول **دیگری** است.

## ۳,۲ مسئولیت‌پذیری به منزله اصل زدایی[6]

لویناس از زاویه دیگری نیز به مقوله مسئولیت نظر دارد و آن تلقی این مفهوم به عنوان اصل زدایی است. تجدد موجب می شود ذهنیت را بر حسب تسلط و کنترل ببینیم. این امر در کانت مشهود است که از نظر او سوژه همه چیز را جهت رسیدن

[1] Egoism
[2] Appetite
[3] Concrete
[4] Pre original
[5] pre-ontological
[6] Anarchy



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

به تعالی به هم پیوند می دهد (کانت، ۱۹۹۷، ۲۳۰). از آنجاییکه برای لویناس مسئولیت ریشه در سوژه ندارد، سوژه نمی تواند بر آن تسلط یابد. این امر نشان از اخلاقیات سوژه ندارد، بلکه نشان اخلاقیات معطوف به دیگری است. این امر دلالت بر این دارد که سوژه، حمایتگر است. دقیقا به خاطر فقدان کنترل و عدم توانایی تبیین مسئولیت پذیری است که لویناس آن را به منزله اصل زدایی می داند (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۰۱). با نظر دقیقتر به مفهوم اصل زدایی، لویناس اصل زدایی را از آنارشیسم متمایز می کند. آنارشیسم از نظر وی فرایندی است که هیچ اصل هدایتگر یا منطقی ندارد... و فرایندی بی هدف است (همان، ۶۱). در این حالت، آنارشیسم دلالت ضمنی سلبی دارد. اما اصل زدایی از سویی دیگر، به معنای رفتن "ورای اصل[۱]" است (همان، ۶۱). اصل زدایی چیزی است که فراتر از اصول منطقی است، اما درون خود اصل زدایی ندارد. در آنارشیسم سوژه احساس باخت دارد، چراکه هیچ ساختار یا نظامی برای تکیه بر آن به منزله اصل راهنما، وجود ندارد. بنابراین، داسل با لویناس موافق است که اصل زدایی در مسئولیت، امری ایجابی است. فرد مسئولیت پذیر، بی نظم است، چراکه سوژه تحت امر یا فرمان چیزی است که نمی تواند به خود بیان کند. او مسئول اراده **دیگری** است، بنابراین نظمی در او دیده نمی شود. پس مسئولیت اجباری است مقدم بر هر تعهد یا منفعت طلبی سوژه. لویناس این امر را به مراسم سوگند یاد کردن کشیشان که قسم یاد می کنند نسبت به مردم متهد باشند و همزمان قدرت فعالیت به آنها داده می شود، تشبیه می کند:

> در مسئولیت در قبال **دیگری** و برای آزادی **دیگری**، سلبی بودن این اصل زدایی، امتناع از حضور، آشکار شدن و این دیرینگی بر "من" حکم می راند و به "من" برای **دیگری** فرمان می دهد، اولین فردی که در صحنه می بینم و "من" را وادار می کند که به او نزدیک شوم و همسایه او شوم... آنچه در این روند استثناست این است که "من" دستور دارم با چهره **دیگری** مواجه شوم. در این حالت عدم حضور بی نهایت تنها نقش الهیات سلبی نیست. همه نسبت های سلبی که ورای ماهیت هستند، در مسئولیت، ایجابی می شوند (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۱- ۱۲).

به عبارت دیگر، فردی که مسئول است دیگر از آن خود نیست. او انتخاب شده است، بدون اینکه نیاز به تشکر داشته باشد. اصل زدایی مسئولیت می تواند مترادف با بی سامانی[۲] در نظر گرفته شود. اما لویناس در تلاش است نشان دهد این مسئولیت اصل زدا، متضاد با نظم[۳] نیست، بلکه نظمی است از نوع متفاوت (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۰۱). این نوع مسئولیت به ظاهر بی نظم، از همسویی با **دیگری** یا بازنمایی او سرباز می زند. در عین حال، نظم هم هست؛ چراکه ارتباط اخلاقی جدیدی بین سوژه و **دیگری** ایجاد می کند، ارتباطی که در آن **دیگری** واقعا **دیگری** تلقی می شود.

شرایط اصل زدا در سوژه، نوعی رنج ایجاد می کند. لویناس در این رابطه به داستان ایوب پیامبر[۴] در کتاب مقدس اشاره می کند[۵]. در این داستان، ایوب رنج های بیشماری را تجربه کرد. بعد از سر گذراندن امتحانات الهی متعدد در زندگی، ورق برگشت. زندگی او سزاوار لطف خداوندی شد، نه رنج. چراکه او همواره مطیع خداوند بود. ذکر نشدن "علت" رنج در این

---

[۱] beyond the principle

[۲] Disorder

[۳] Order

[۴] Job

[۵] این داستان مربوط به انسان نیکوکاری می شود که از مصیبت های بزرگی رنج می برد. او همه فرزندان و دارایی خود را از دست می دهد و به بیماری دردناکی دچار می شود.



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

داستان است که توجه لویناس را به خود جلب می کند. ایوب همچنان خوب بود، اما تاوان آنچه را که انجام نداده بود، پس می داد. او مسئول آن چیزی بود که خود عامل آن نبود (لویناس، ۱۹۹۰، ۴۷). به نظر می رسد که توجه لویناس به اصل زدایی به عنوان امری ایجابی، نشان دهنده ترس و عدم اطمینان او به ساختار اجتماعی- سیاسی بوده است.

## ۳,۳ مسئولیت به منزله جانشینی[۱] (من به جای دیگری)

"بودن برای خود[۲]" حالتی از بودن است که در آن نفس، جایگزین **خود** می شود و بنابراین نسبت به **دیگری** بی تفاوت می گردد (لویناس، ۱۹۶۹، ۸۷). لویناس از واژه "بودن برای دیگری"[۳](لویناس، ۱۹۶۹، ۲۶۱) یا "کسی برای دیگری[۴]" استفاده کرده است (لویناس، ۱۹۸۱، ۷۷) که این کار برای فرار از زبان هستی شناختی است تا بدین وسیله موقعیتی را که در آن، **خود** مسئول **دیگری** است را نشان دهد. او بیان می دارد "بودن برای دیگری" نیازمند این است که فرد حساسیت[۵] داشته باشد (لویناس، ۱۹۸۱، ۷۷). حساسیت در کتاب تمامیت و عدم تناهی دلالت بر مواجهه با **دیگری** دارد. این امر مستلزم ایستادن در جای **دیگری** و محافظت از اوست (لویناس، ۱۹۶۹، ۱۳۵- ۱۳۶). این امر بیانگر فدا کردن **خود** برای **دیگری** است. لویناس بیان می دارد بودن برای **دیگری** پاسخ دادن به **دیگری**، حتی قبل از اینکه او بخواهد، می باشد. این امر نشان از تابعیت و وفاداری به **دیگری** قبل از تعهد به او، به واسطه سوگند است (لویناس، ۱۹۶۹، ۱۵۰). یک شکاف فلسفی در تفسیر مفهوم لویناس از مسئولیت به عنوان "بودن برای دیگری" وجود دارد. شاید بتوان این شکاف را با آنچه برگریو (۲۰۰۹، ۲۲) از نگاه مذهبی لویناس بیان می دارد، پر کرد.

لویناس مفهوم جانشینی را نیز در فلسفه اش برای رهایی از زبان هستی شناختی به کار می برد (لویناس، ۱۹۹۶، ۷۹) که نشان از گرایش وی به قطب مذهبی دارد. این مفهوم نقدی است از مفهوم فلسفی غربی هویت که لویناس مرتبط با خود بودن[۶]، مالکیت بر خود[۷] و حق حاکمیت[۸] می داند. به عبارت دیگر، در جانشینی، هویت سوژه به چالش کشیده می شود، خصوصا در حوزه مسئولیت. در این رابطه لویناس به هگل و سارتر که **خود** را برای خودش می دانند، واکنش نشان می دهد. به نظر لویناس، جانشینی برای درک ذهنیت، مفهومی ضروری است. این امر فرایندی است که از طریق آن سوژه خود را از بودنش تهی می کند تا جا برای دیگری باز شود. جانشینی برای لویناس با عبارت "کسی به جای دیگری[۹]" توصیف می شود

[۱] Substitution
[۲] Being-For-Itself
[۳] Being- for- the- other
[۴] The one for the other
[۵] Sensibility
[۶] Self- coincidence
[۷] Self- possession
[۸] Sovereignty
[۹] One-in-the-place-of-another



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

(لویناس، ۱۹۸۱، ۱۴). این امر موجب کمرنگ شدن انفعال می شود که عکس مفهوم از خودگذشتگی[۱] است. در جانشینی، **دیگری** مثل آنچه هوسرل می گوید، صرفا ابژه بازنمایی نیست. جانشینی، رخداد روانشناختی "غمخواری"[۲] نیست (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۴۶)، بلکه قرار دادن **خود** به جای **دیگری** است که مجزای از "من" است. همچنین جانشینی، داشتن "دیگری در درون خود[۳]" است (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۱۵). البته نمی توان گفت که در مفهوم جانشینی، هویت وارونه می شود. سوژه نقش حمایت از دیگری را دارد، درست مثل پوست که از بدن در برابر خطرات بیرونی محافظت می کند. "داشتن- دیگری- درون- خود" نشان از مادری اخلاقی دارد (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۰۸).

" داشتن- دیگری- درون- خود " به معنای پاسخگو بودن در برابر آنهاست، نه اینکه بگوییم "من، من هستم و او، او است." قرار گرفتن در جای **دیگری** فراتر از به گردن گرفتن خطاهای آنان و مسئول مسئولیت های آنها است. این امر هستی شناختی بنیادین هایدگر را نیز بر هم می ریزد. لویناس ادعا می کند که در هستی شناسی هایدگری، "من" و "او" وجود های جدا از هم هستند که کاری با هم ندارند؛ مگر در مواردی که با هم همگام می شوند (لویناس، ۱۹۹۸، ۱۱۶). جانشینی و بنابراین اخلاقیات در هستی شناسی جایی ندارند. دازاین[۴] تنها دغدغه "وجود" را دارد.

علاوه بر این، جانشینی، سوژه را نیز آزار می دهد؛ چراکه سوژه نه تنها از **دیگری** مراقبت می کند، بلکه علاوه بر آن، در برابر اشتباهات وی مسئول است. بنابراین، سوژه در معنای واقعی، کسی است تحت کنترل و حاکمیت **دیگری**. لویناس از واژه ای قویتر برای توصیف این شرایط سوژه استفاده می کند. او بیان می دارد که سوژه یک گروگان است (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۲۵). به نظر می رسد لویناس عمدا از استفاده واژه "میزبان" امتناع می کند؛ زیرا این واژه حس فعال و آزاد بودن موجود برای انجام عمل سخاوتمندانه برای **دیگری** را دارد. برای مثال، میزبانی یک مهمانی، عملی آزادانه است. اما گروگان بودن، ایستادن در برابر اراده **دیگری** است. بنابراین، سوژه به عنوان گروگان، تحت آزار و اذیت است.

به نظر می رسد لویناس رنج سوژه را با معنوی سازی آن توجیه می کند. وی آن را کفاره یا قربانی می داند. در اینجا سوژه گناه دیگران را جبران می کند (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۱۲). منظور لویناس از مسئولیت این است که سوژه آماده مردن برای **دیگری** است یا قربانی شدن بدون داشتن انتظار.

### ۳,۴ ورود شخص ثالث به حیطه مسئولیت

گویا لویناس دریافته است که مسئولیت نامحدود[۵] برای **دیگری** غیر ممکن است و بنابراین، نیاز به حضور شخص ثالث[۶] را بیان می دارد. شخص ثالث از نظر لویناس اجتماعی بودن[۱] را مطرح می کند:

---

[۱] self-sacrifice
[۲] Compassion
[۳] Having- the- other- in- one's- skin
[۴] Dasein
[۵] Infinite responsibility
[۶] Third party



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

اما من در دنیایی زندگی نمی کنم که در آن فقط "اولین وارد" [۲] وجود دارد. همیشه یک شخص ثالثی در دنیا وجود دارد: او نیز **دیگری** من و "رفیق" من است. بنابراین، مهم است بدانم کدام یک مقدم است (لویناس، ۱۹۹۸، ۱۰۴).

بنا بر نظر لویناس، شخص ثالث به این واقعیت اشاره می کند که سوژه و **دیگری** نمی توانند یک کل را به عنوان سوژه ای که تنها با وی همسایه (**دیگری**) است، ببینند؛ بلکه باید با **دیگری** که در کنار همسایه زندگی می کند، شکل بگیرد (لویناس، ۱۹۸۷، ۳۳).

لویناس (۱۹۸۱، ۱۵۸) بیان می دارد که شخص ثالث **دیگری** ای است که من باید به او خدمت کنم. او همسایه ی همسایه من است. این همسایه، رابطه ای را که من با **دیگری** دارم، مختل می کند. به محض اینکه وی وارد این تصویر می شود، مسئولیت من تقسیم می شود (پپرزک[۳]، ۱۹۹۷، ۲۲۹). بنابراین، شخص ثالث از نظر لویناس دو کارکرد دارد. اولا وی به "من" یادآور می شود که مسئولیت من نسبت به **دیگری** باید به دیگران بسط یابد و دوما، او به من آزادی عملی می دهد که مسئولیت نامحدودی را که "من" در قبال **دیگری** دارم، نیروی تازه بخشم که البته تنشی بین این دو نقش وجود دارد.

بنا به گفته لویناس، ارتباط با **دیگری** انحصاری نیست. سوژه در پیوند با **دیگری**، به شخص ثالث متعهد است. شخص ثالث برای لویناس، همه دیگرانی هستند که در قالب چهره[۴] **دیگری** حاضر هستند، چهره ای که با آن مواجه می شود و سوژه را زیر سوال می برد. بنابراین حضور شخص ثالث اتفاقی نیست. لویناس **دیگری** را صاحب هویت می داند که جدای از سوژه است. بنا به گفته لویناس، "شخص ثالث، انسان آزادی است که "من" می توانم با زور و اجبار به آزادی او آسیب بزنم" (لویناس، ۱۹۸۷، ۳۷). شخص ثالث به نظر می رسد آسیب پذیرتر از **دیگری** باشد و به واسطه همین این آسیب پذیری، شخص ثالث ارتباط سوژه با **دیگری** را مختل می سازد (لویناس، ۱۹۶۹، ۱۹۵). لویناس با این امر مخالف است که با حضور شخص ثالث، سوژه با امکان انتخاب مواجه است. سوژه نیاز دارد محاسبه کند، مقایسه کند و قضاوت نماید تا اینکه دریابد چه کسی اولویت دارد. در این حالت می توان مسئولیت نسبت به دیگران را به شخص ثالث بسط داد. بنابراین معرفی شخص ثالث نیاز به قضاوت را به همراه دارد (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۶- لویناس، ۱۹۸۷، ۲۰۲). این بدان معناست که ورود شخص ثالث، تبدیل دیگران به سوژه[۵] و پیوند را ضروری می سازد، همانطور که سوژه باید خود را با همه دیگران سهیم شود.

مقوله قضاوت[۶] که با ورود شخص ثالث پا به میدان می گذارد، مسئولیتی را که سوژه نسبت به **دیگری** دارد، از بین نمی برد. لویناس هشدار می دهد که قضاوت که همه را به مثل هم بودن کاهش می دهد، نباید موجب شود ما منحصر بودن **دیگری** را فراموش کنیم. وی ادعا می کند که خطری در عدالت وجود دارد، چراکه منحصر بودن را با کلیت می پوشاند (لویناس،

---

[۱] Sociality
[۲] First comer
[۳] Adriaan Peperzak
[۴] Face
[۵] Subjectification
[۶] Judgement



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

۱۹۹۸، ۱۹۶). این امر برای ما سوالی پیش می آورد: چگونه مسئولیت با قضاوت همزیستی دارد؟ لویناس تاکید می کند که قضاوت از عشق می آید و آن عشق به عنوان منبع، باید بالاتر از قضاوت قرار گیرد (لویناس، ۱۹۹۸، ۱۰۸). او ادعا می کند که در زبان مذهبی، خدا در جایگاهی قرار دارد که قضاوت و عشق در کنار هم قرار می گیرند (لویناس، ۱۹۹۸، ۱۰۸). بنابراین، اگرچه خدا هم منبع قضاوت است، اما منبع عشق نیز می باشد. بنابراین خدا از قضاوت متعالی تر است. بنابراین، از آنجاییکه مفهوم عشق در مسئولیت لویناس نهفته است، مسئولیت پذیری لویناسی متعالی تر از قضاوت است؛ اما بدون از بین بردن آن.

از آنجاییکه شخص ثالث ایجاد اجتماع را ممکن می سازد، سوژه ممکن حتی خود را با دیگران مساوی بداند. سوژه حق این را دارد تا مسئولیت یا عشق را بپذیرد. سوژه یکی از دیگرانی می شود که با دیگران همسایه است (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۵۸-۱۶۱). با ظهور شخص ثالث، سوژه که مسئولیتی نامحدود نسبت به **دیگری** دارد، دست به محاسبه می زند. حضور شخص ثالث نشان می دهد که ما همه به یک اندازه مسئول **دیگری** هستیم. این امر به سوژه، نیروی حیات نیروی دوباره می دهد. البته باید توجه داشت که ورود شخص ثالث، بی تقارنی را در رابطه "من" و **دیگری** ایجاد می کند (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۵۸). اما لویناس بر این نکته تاکید دارد که ارتباط نامتقارن بین سوژه و **دیگری**، ارتباط بین آنها را از بین نمی برد. دلیلی که لویناس برای اهمیت ارتباط با دیگران می دهد این است که "ارتباط با **دیگری** به عنوان همسایه به ارتباط من با دیگران معنا می دهد" (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۵۹). در اینجا لویناس **دیگری** را چیزی می داند که ارتباط اخلاقی با **دیگری** (شخص ثالث) را ممکن می سازد.

نگاه لویناس به مقوله مسئولیت در قبال دیگری، می تواند دلالتهای جالب توجهی در فرایند تعلیم و تربیت جهت تربیت دانش آموزان مسئولیت پذیر داشته باشد.

## ۴. جایگاه مسئولیت در تربیت

لویناس نگاه معطوف به دیگری را به نگاه معطوف به خود ترجیح می دهد. از نظر وی، در نگاه معطوف به دیگری، چهره **دیگری**، خود درونی فرد ناظر را زیر سوال می‌برد و **خود** به مسئولیت نامحدود خویش در قبال **دیگری** پی می برد. از سویی دیگر، مسئولیت سوژه که باعث می شود وی از نظر اجتماعی، روانشناختی و زبانشناختی دست به عمل بزند، در پرتو آزادی وی میسر است. بنابراین انسان گرایی لویناس در پی این نیست که سوژه را تنها یک فرد معطوف به خود و آزاد تلقی کند، بلکه همانطور که استرهان[۱] (۲۰۱۲، ۸۶) بیان می کند، انسان را سوژه‌ای می داند که در عین داشتن آزادی، مسئولیت منحصر بفرد خود در برابر دیگری را نیز دارد. بنابراین می توان گفت مسئولیت امری است معطوف به دیگری و زمانی به کمال می رسد که **دیگری** در معرض توجه فرد قرار گیرند. در همین نقطه است که ضرورت پرداختن و پروراندن مقوله مسئولیت در تربیت اهمیت می یابد. تعلیم و تربیت شبکه ای در هم تنیده است که از مولفه های مهمی چون تبدیل دیگران

[۱] Anna Strhan



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

به سوژه (و نه ابژه)، نقش معلم و فرایند یاددهی و یادگیری تشکیل شده است. با ایجاد تحول در راستای مسئولیت در هر یک از این مولفه ها می توان امید داشت دانش آموزانی مسئولیت پذیر تربیت نمود.

البته تحقیقات زیادی در رابطه با فلسفه لویناس و نگاه وی به مقوله مسئولیت انجام شده است، اما نکته قابل تامل اینکه در تحقیقات صورت گرفته در داخل و خارج تبیین دقیقی از مفهوم مسئولیت از منظر لویناس و همچنین نقش مسئولیت در تعلیم و تربیت از منظر لویناس، دیده نمی شود. به همین دلیل پژوهش حاضر بر آن است این خلا را پر کرده و پیامدهای تربیتی نگاه لویناس به مقوله مسئولیت را بررسی نماید.

### ۴،۱ تبدیل دیگران به سوژه

بر اساس نگاه لویناس، تبدیل دیگران به سوژه، تعلیم و تربیت را به فرایندی بدل می کند که متمرکز بر ارتباط بین **خود** و **دیگری** در اجتماع است. در سیستم سنتی تعلیم و تربیت، دانش آموزان در فرایندی قرار می گیرند که آنها را از امکان متفاوت بودن و منحصر بفرد بودن دور می کند (لیپمن[۱]، ۱۹۹۱). برای دور شدن از این وضعیت، می توان در پی رویکردی به سوبژکتیویته بود که امکان "منحصر بفرد بودن هر سوژه انسانی" (بیستا[۲]، ۲۰۱۰، ۲۹۳) را در بستر روابط اجتماعی، فراهم آورد.

برای تبدیل دیگران به سوژه، باید توجه داشت که سوژه نمی تواند ثابت، محصور و تغییرناپذیر باشد، بلکه باید فضایی برای تغییر، تعالی و تفاوت ایجاد کرد که سوژه با شکستن ماهیت خود یا به عبارت دیگر فراتر رفتن از خود، در راه تعالی دیگری گام بردارد که البته این امر مستلزم حضور در اجتماع است. در عین حال، سوژه باید عنصر "حضور[۳]" و "بودن[۴]" را دارا باشد تا اینکه مقوله "تبدیل دیگران به سوژه" معنادار باشد. نکته دیگر اینکه، سوبژکتیویته باید فرایندی جاری و پیش رونده باشد که هرگز نهایی و کامل نیست. علاوه بر این، چنین فرایندی بدون مدد تعلیم و تربیت کامل نمی شود، به این معنا که این فرایند نمی تواند طبیعی و درونی و جدای از فضای تربیتی باشد. این فرایند، دیالکتیک بین بودن و نبودن است؛ سوبژکتیویته دائم ساخته می شود و دوباره بازسازی می شود، و بدین ترتیب با حضور دیگری، هویت دائما در حال شکلگیری است. لویناس بیان می دارد که سوبژکتیویته هرگز به ماهیتی ثابت که انسان گراها تصور می کنند، نمی رسد. سوبژکتیویته یک ماهیت واحد نیست؛ بلکه زنجیره ای از رخدادهاست که در شکل گیری ماهیت نقش دارند (۱۹۶۹، ۲۰۳). این نگاه رشد منحصر بفردی را در نظر می گیرد که در آن دانش آموزان را تازه واردانی می بیند که وارد جریان سوبژکتیویته می شوند و این جریان، خلاقیت، تفاوت و تعالی آنان و دیگران را شدت می بخشد. لویناس معتقد است سوژه دائما ساخته می شود، گسیخته می شود و در پاسخ به **دیگری**، هویتی تازه می یابد (همان، ۲۰۷). با فهم این مطلب، رویکرد لویناس به سوبژکتیویته، امکانی را برای تربیت فراهم می آورد که همانا تبدیل دیگران به سوژه است.

سوژکتیویته دائما در تلاطم و شدن است و هرگز شکلی ثابت و نهایی ندارد، بلکه بی نهایت را با آغوش باز می پذیرد، اما این

[۱] Matthew Lipman
[۲] Gert Biesta
[۳] Presence
[۴] Being



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

شدن به سمت برخی اهداف مطلوب و شناخته شده نیست. در تعلیم و تربیت سنتی، شدن به معنای اجتماعی شدن است، اما شدن بر اساس سوبژکتیویته لویناس به یک هدف یا یک ایده آل ختم نمی شود، بلکه نگاه وی وسیع تر است و رشد و تعالی دیگری و متعاقب آن تعالی خود را در بر می گیرد. با رسیدن به این درک، یاددهی و یادگیری بخش مهمی از اخلاقیات می شود. یاددهی و یادگیری محل اخلاقیات است؛ به گونه ای که سوبژکتیویته **خود** در واکنش با **دیگری** است که شکل می گیرد. تبدیل دیگران به سوژه، اخلاقیات است و اخلاقیات و تبدیل دیگران به سوژه در بطن یاددهی و یادگیری رخ می دهد.

### ۴,۲ نقش معلم در تربیت

مؤثرترین مؤلفه نظام تعلیم و تربیت، معلم است که عملکرد و کنش وی بیش از هر چیز در تعلیم و تربیت متجلی می شود. معلم باید شغل خود را ارائه چیزی جدید بداند که باعث تعالی دانش آموزان می شود و بنابراین نقش معلم بسیار مهم است. در کتاب تمامیت و عدم تناهی لویناس بیان می دارد:

> آموزش، گفتمانی است که در آن معلم می تواند آنچه را دانش آموزان نمی دانند، به آنها بدهد. او نقشی مثل ماما ندارد، بلکه ایده عدم تناهی را در دانش آموزان قرار می دهد. ایده عدم تناهی بر این امر دلالت دارد که **خود** می تواند از خودش برون آید. این امر بدین معناست که **خود** قادر است با موجود بیرونی ارتباط برقرار کند و فقط به **خود** ننگرد" . (۱۹۶۹، ۱۸۰).

اگر نقش معلم را از منظر دانش آموزانی که در این سیستم نوین تربیت می شوند، بنگریم، معلم همان **دیگری** است. از نظر لویناس فقط **دیگری** است که می تواند به **من** آموزش دهد. نه فقط **من**، به تنهایی، و نه ابژه های دنیا قابلیت یاددهی ندارند. اما باید توجه داشت که **دیگری** چیزی درباره خودش به **من** آموزش نمی دهد، بلکه درباره دنیا آموزش می دهد و این امر رویکرد **من** به دنیا را زیر سوال می رود. همانطور که گفته شد، یاددهی مامایی نیست، یاددهی "از بیرون می آید و من را از خودم فراتر می برد" (همان، ۵۱ و۲۲). **دیگری** چیزی بیشتر از داشته های خودم به من می دهد.

لویناس بر خلاف نگاه سقراط که معلم را همچون ماما می داند، معتقد است مواجهه با **دیگری** است که منجر به تغییر و یادگیری می شود (همان، ۶۳). در واقع، سقراط بر این اعتقاد بود که یادگیرنده چیزی از دیگری دریافت نمی کند، بلکه هر آنچه درون خود دارد را در می یابد و وظیفه معلم صرفا کمک به این بازیابی است. اما معلم از نظر لویناس باید چیزی اضافه بر آنچه دانش آموزان دارند، به آنها بدهد. این نگاه موجب می شود معلم به مسئولیت خود در قبال دانش آموزان به عنوان **دیگری** فکر کند. البته این بدان معنا نیست که دانش آموزان، مسئولیتی ندارند، بلکه توانایی آنها برای دریافت و باز کردن آغوش خود به تفاوتها، واکنشی مسئولانه است.

نگاه اخلاقی لویناس، معلم را به چالش می کشد تا با آغوش باز به دانش آموز نزدیک شود. برتری دادن به ارتباط اخلاقی و اجتماعی در تعلیم و تربیت به جای ابژه کردن دانش آموزان، نشان می دهد که انسان ذاتا نیازمند ارتباط چهره به چهره است. در نتیجه وقتی معلم با دانش آموزان به عنوان چهره مواجه می شود، نگاه معطوف به دیگری پیدا می کند و در جستجوی راهی خواهد بود تا به درون دانش آموز سفر کند. بنابراین، مواجهه معلم با دانش آموز باید دربردارنده ۱. ارتباط چهره به چهره باشد، ۲. بداندکه دانش آموز ورای دانش و قضاوت های اوست، ۳. باید آگاه باشد که قضاوت های او ممکن



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

است اشتباه باشند و ۴. باید واقف باشد که آموزش هم تعالی دانش آموز و هم تعالی معلم را در بر دارد. این نکات تاکید می کنند که ارتباط و رشد **دیگری**، مقدم بر فراگیری دانش است.

معلم باید تعلیم و تربیتی را متصور شود که شکل گیری هویت را تسهیل نماید. از یک طرف، این امر بدان معناست که معلم می تواند دانش آموزان را تشویق کند تا با خودشان به شکل منطقی و آگاهانه روبرو شوند؛ البته نه به این منظور که موجوداتی خودخواه و خود مدار شوند، بلکه به این دلیل که اخلاقی گردند و به رابطه چهره با چهره و معطوف به دیگری به عنوان نیازی برای تعالی **دیگری** که مقدم بر **خود** است خو بگیرند. در تعلیم و تربیت سنتی، معلم در راستای عقلانیت درس می دهد (لیپمن، ۱۹۹۱)، بدون اینکه بداند که زمانیکه بر عقلانیت و بودن تمرکز می کند، در تدریس سوبژکتیویته اخلاقی شکست می خورد. در تربیت مبتنی بر نگاه لویناس، معلم ایگو را تشویق به کنترل خود می کند و سپس تلاش می کند تا خودخواهی مغلوب گردد و اعمال اخلاقی حادث شود. همانطور که کریچلی[۱] بیان می دارد، کلاس مبتنی بر نگاه لویناس "از نظر بیرونی قهری است، اما از نظر درونی وادارکننده است"(کریچلی، ۲۰۰۸، ۸۰). معلم دانش آموزان راتشویق نمی کند که فقط به **خود** بیندیشند و دنیا را از دید خود بنگرند؛ بلکه برعکس، در پی آن است تا آنها را تحریک کند که با مواجهه با دیگری در قبال آنان، احساس مسئولیت کند و از این مواجهه پس از کمک به تعالی **دیگری**، **خود** نیز تعالی یابد. از سویی دیگر، معلم دانش آموزان را تشویق می کند تا به صدای **دیگری** گوش دهد تا از **خود** عبور کند. معلم مجبور است به دانش آموزان تلنگر بزند تا به خود آیند و صدای **دیگری** را بشنوند. معلم باید کلاس را طوری ساختاربندی کند تا شرایطی ایجاد شود که همه صداها شنیده شود.

از نظر لویناس، معناسازی و ماهیت سازی هر یک از ما ریشه در مسئولیت در قبال **دیگری** دارد. در این حرکت دائمی، **خود** منحصر بفرد بودن خود را می سازد. "منحصر بفرد بودن" (۱۹۶۹، ۷۴) در مواجهه با دیگری شکل می گیرد، به عبارت دیگر، این امر راه های بودن **من** را در یک شدن دائمی و در گروه توصیف می کند. در این راستا معلم دانش آموزان را تشویق می کند تا در تقلا باشند، شکوفا شوند و در برابر **دیگری** حضور[۲] یابند. همچنین معلم باید دانش آموزان را تشویق کند تا به مقوله بودن و ماهیت توجه کنند. تعلیم و تربیت باید به فرایند بودن توجه کند، البته بودنی که مشتاق فراتر رفتن از **خود** باشد، بودنی که با چهره **دیگری** ارتباط دارد و در پناه **دیگری** تعالی می یابد.

معلمان باید به دانش آموزان موقعیت هایی را پیشنهاد دهند تا با تفاوت ها مواجه شوند و چیزی بیش از آنچه دانش آموزان دارند، به آنها بدهند. همچنین، پذیرای معنایی که دانش آموزان می سازند و حساسیت های آنها، باشد. اگر معلم به وظایف اخلاقی خود در برابر دانش آموزان عمل نماید، می توان امید داشت دانش آموزانی تربیت شوند که بتوانند از **خود** فراتر رفته و وجود **دیگری** را بر **خود** ترجیح دهند و در راستای تعالی آنها گام بردارند.

### ۴،۳ یاددهی و یادگیری

[۱] Simon Critchley

[۲] Presence



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

لویناس یاددهی را به منزله رابطه با دیگری، گفتمان و رابطه اخلاقی می داند (لویناس، ۱۹۹۶، ۵۱). از نظر وی یاددهی منعکس کننده مواجهه با چهره **دیگری** است. چهره و پذیرش **دیگری** با تمام وجود، ورای تجربه هر روزه ماست. به عبارت دقیق تر، نگاه اخلاقی لویناس به **دیگری** به معلم می آموزد چیزهای زیادی درباره دانش آموزان هست که نمی داند. در نتیجه، وقتی معلم دانش آموزان را به آنچه **خود** می خواهد، تقلیل می دهد، تمامیت وی را خدشه دار می کند و مانع رشد و شکوفایی متعالی وی می شود.

از نظر لویناس، ارتباط با **دیگری** "چیزی بیش از آنچه دارم برایم به ارمغان می آورد" (لویناس، ۱۹۸۱، ۱۰۲). این نوع ارتباط می تواند به فرایند یاددهی و یادگیری تسری یابد. یاددهی از منظر لویناس ماهیتا، متمرکز بر مجموعه دانش ها نیست، بلکه کل فرایند تغییر و تعالی را در بر دارد. "...درک و فهم **دیگری** وقتی ممکن است که **خود**، آغوشش را به روی **دیگری** می گشاید. از طریق چنین گشایشی که بیرون از **خود** است، **خود** می تواند چیزی بیش از آنچه هست، بشود؛ به عبارت دیگر، می تواند یاد بگیرد" (همان، ۴۱). این درک **دیگری** را می توان به فرایند یاددهی و یادگیری وارد نمود. به این ترتیب، ارتباط اجتماعی با **دیگری** است که منجر به تغییر و یادگیری می شود.

نگاه لویناس به **دیگری** حس ارزشمندی **دیگری** را عمیق می کند. دانش آموزان باید تشویق شوند به دنبال معنا باشند، برای تعلیم و تربیت ارزش قائل باشند و مهارتهای زندگی را رشد دهند. هر چه دانش آموزان بیشتر به دنبال خودشکوفایی باشند، بیشتر مسئول یادگیری **خود** و **دیگری** خواهند بود. از سوی دیگر، هر چه معلم بیشتر دغدغه یادگیری را داشته باشد، بیشتر شکوفا می شود و دانش را فقط از موضع **خود** ارائه نمی دهد، بلکه با بارور کردن معنا و تعالی در **دیگری** این کار را انجام می دهد. از سوی دیگر، وقتی دانش آموزان فرا گیرند در قبال **دیگری** مسئول باشند، در راه تعالی **دیگری** گام برمی دارند. تدریس خوب مستلزم فدا کردن خود در راه **دیگری** و اشتیاق برای یاددهی است؛ تا سخاوتمندانه آن را به اشتراک بگذارد و **دیگری** را شکوفا سازد. یاددهی و یادگیری بر این اساس، منجر به پرورش دانش آموزان سخاوتمند، درگیر، میزبان و مسئول می گردد.

یاددهی به معنای عرضه **خود** بر **دیگری** است. این عرضه، بیشتر و متفاوت از آن چیزی است که **خود** دارد. **دیگری**، **خود**، آزادی **خود** و قدرت **خود** را زیر سوال می برد. **دیگری** فراتر از **خود** و بیشتر از **خود** است. این اضافی بودن، عدم تعادلی بین **خود** و **دیگری** ایجاد می کند که لویناس آن را عدم تقارن[۱] می نامد (لویناس، ۱۹۶۹، ۷۱ و ۹۸). یاددهی این بی تقارنی را به **خود** یاد می دهد. به عبارت دیگر، یاددهی، محتوایی کلی و دانش را به **خود** نمی آموزاند، بلکه باید فرایندی نامتقارن از سوی **خود** به سمت **دیگری** باشد. اما اگر بخواهیم محتوایی هم تعریف کنیم، این محتوا باید مسئولیت اخلاقی در برابر **دیگری** را در بر داشته باشد.

یاددهی، محتوایی ثابت یا مجموعه دانشی ثابت، ارائه نمی دهد. محتوا فقط بر اساس دیالوگ بین **خود** و **دیگری** ممکن است. **دیگری** به کمک یاددهی می آید و در آن شرکت می کند. اگر یاددهی فقط انتقال دانش یا محتوا باشد، نقش

[۱] asymmetry



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

**دیگری** نادیده گرفته می شود. در این حالت معلم صرفا نقش سخنران به خود می گیرد و **خود** می تواند از کتاب یا هر فرد دیگری که درباره این محتوا صحبت می کند، یاد بگیرد. نکته دیگر اینکه **دیگری** به خود یاد می دهد، اما درباره خودش آموزش نمی دهد. **دیگری** اخلاقیات و آنچه فراتر از **خود** است را به **خود** می آموزاند.

لویناس بیان می دارد "**دیگری** همانی است که من نیستم" (۱۹۸۷، ۸۳). از منظر وی، **دیگری** و **خود**، دو موجود مجزا هستند. **دیگری** شبیه **خود** نیست و **خود** هم شبیه **دیگری** نیست. در این شکاف بین **خود** و **دیگری** است که لویناس شرایط اخلاقیات و متعاقب آن، امکان یاددهی ویادگیری را قرار می دهد. لویناس (۱۹۶۹، ۵۱) بیان می دارد که یاددهی مواجهه با **دیگری** است که چیزی بیرون از **خود** است و یادگیری دریافت چیزی از **دیگری** است و بیش از آنچه در درون **خود** است، می باشد.

یاددهی و یادگیری مبتنی بر دستور العمل های تجویزی و از پیش تعیین شده نیست، بلکه ارتباطی اخلاقی است که این ارتباط برآمده از وجود دو موجود مجزا (**خود** و **دیگری**) است که ارتباطی چهره به چهره دارند. از نظر لویناس (۱۹۸۵، ۶۷)، اخلاقیات در بستر "دوگانگی موجودات" شکل می گیرد. یاددهی و یادگیری هم مبتنی بر اخلاقیات معطوف به دیگری است که **خود** در پناه این نگاه می تواند از **خود** بدون آید و از **خود** فراتر رود. در این حالت، **خود** آغوشش را به روی چهره **دیگری** بگشاید. از طریق گشودن آغوش **خود** به روی **دیگری** که در واقع بیرون **خود** است، **خود** چیزی متفاوت می شود یا از آنچه هست فراتر می رود و در نهایت یاد می گیرد.

نکته قابل تامل دیگر اینکه ما نمی توانیم به سادگی از این مطلب بگذریم که تعلیم و تربیت اجبار نیست. در واقع اگر غیر از این تصور کنیم، امکان پرسیدن سوالات اخلاقی را انکار کرده ایم؛ چراکه خشونت در ذات "تعالی" قرار دارد و چون معلمان و دانش آموزان هم همیشه نسبت به هم در مواجهه با این خشونت، حساس هستند. همانطور که لویناس (۱۹۸۵، ۸۶) بیان می دارد: "چهره عرضه می شود و تهدید می شود، گویی ما را به خشونت می طلبد. همزمان چهره ما را از قتل منع می کند" یا در جایی دیگر می گوید (۱۹۶۹، ۲۲۲): "تنها افرادی که قادرند بجنگند، می توانند صلح را برپا کنند". برای معلم شرکت در یک رابطه خشونت بار همان آگاه کردن و تلنگر به دانش آموزان است که عامل رنجش ایشان می گردد و همین رنجش است که حواس آنان را تحریک کرده و او را وادار به تامل درباره **دیگری** می کند و راه را برای تعالی می گشاید. **خود** آغوش می گشاید تا از **خود** بگسلد و این فراتر رفتن، مستلزم مواجهه چهره به چهره است و منظور از یاددهی و یادگیری اجباری، همین است. "چهره، یک حضور زنده است؛ .....چهره سخن می گوید. ظهور چهره همانا گفتمان است" (۱۹۶۹، ۶۶). اخلاقیات ممکن است در توانایی معلم برای دریافت گفتمان چهره باشد. اگر معلم نتواند با دانش آموز مواجه شود و با او به گفتمان بنشیند، هرگز نمی تواند حساسیت دانش آموز را دریابد، نمی تواند آغوش خود را به روی معنایی که می تواند در نتیجه برقراری ارتباط چهره با چهره ایجاد می شود، بگشاید و در نتیجه موقعیت پاسخ را از دست می دهد.

## ۵. نتیجه گیری

مسئولیت مهارتی است که می تواند از طریق تجربه در محیط آموزشی و در تعامل با دیگران کسب شود. نمی توان دانش آموزان را در محیط سنتی آموزشی و با رویکرد معلم- محور تربیت کرد و در عین حال از آنها انتظار داشت که مسئول خود



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

و دیگران باشند. از سویی دیگر، نمی توان دانش آموزان را کاسبان دانش و صرفا پاسخگو در برابر نظام آموزشی بار آورد و آنگاه از آنها خواست در برابر یادگیری خود و دیگران مسئول باشند و بار مسئولیت را بپذیرند. توجه به مولفه های تعلیم و تربیت مبتنی بر نگاه لویناس می توانند یاریگر دانش آموزان برای کسب مهارت مسئولیت در قبال دیگری باشند.

بر اساس نگاه لویناس، تبدیل دیگران به سوژه، تعلیم و تربیت را به فرایندی بدل می کند که متمرکز بر ارتباط بین **خود** و **دیگری** است، در حالیکه سیستم سنتی تعلیم و تربیت، دانش آموزان را از امکان متفاوت بودن و منحصر بفرد بودن محروم می کرد؛ این در حالیست که لویناس ایده تبدیل دیگران به سوژه را در بطن یاددهی و یادگیری قرار می دهد. برای تحقق این امر، جایگاه و نقش معلم اهمیت شایانی می یابد. لویناس بر خلاف نگاه سقراط که معلم را همچون ماما می داند، معتقد است مواجهه با **دیگری** است که منجر به تغییر و یادگیری می شود. معلم از نظر لویناس باید چیزی اضافه بر آنچه دانش آموزان دارند، به آنها بدهد. این نگاه موجب می شود معلم به مسئولیت خود در قبال دانش آموزان، به عنوان **دیگری** فکر کند. معلمان باید به دانش آموزان موقعیت هایی را پیشنهاد دهند تا با تفاوت ها مواجه شوند و بتوانند از **خود** فراتر رفته و وجود **دیگری** را بر **خود** ترجیح دهند و در راستای تعالی آنها گام بردارند.

لویناس یاددهی را به منزله رابطه با **دیگری**، می داند. از نظر وی یاددهی منعکس کننده مواجهه با چهره **دیگری** است. به عبارت دیگر، یاددهی به معنای عرضه **خود** بر **دیگری** است. این عرضه، بیشتر و متفاوت از آن چیزی است که **خود** دارد. **دیگری** فراتر از **خود** و بیشتر از **خود** است. باید توجه داشت بر اساس نگاه لویناس، یاددهی و یادگیری مبتنی بر دستور العمل های تجویزی و از پیش تعیین شده نیست، بلکه ارتباطی اخلاقی است که این ارتباط برآمده از وجود **خود** و **دیگری** است که ارتباطی چهره به چهره دارند. دانش آموزانی که بر اساس این سیستم تربیت می شوند، دیگر نسبت به دیگران بی تفاوت نیستند و با دیدی منتقدانه در صدد اخذ تصمیم های عاقلانه و همچنین ایجاد راه حل های کناسب برای مسائل زندگی خود و دیگران خواهند بود.

## ۶. منابع


- آذری، ندا (۱۳۹۰). مسئولیت پذیری دانش آموزان و نقش آن در یادگیری. ***مجموعه مقالات سمپوزیوم جایگاه تربیت***. تهران: وزارت آموزش وپرورش، معاونت پرورشی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۱). تاملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه. ***مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶***، ۱۹، ۲، ۷-۲۲.
- باقری، خسرو. سجادیه، نرگس. توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). ***رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت***. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- پورشافعی، هادی (۱۳۸۶). یادگیری مداوم؛ راهبرد پایدار آموزش و پرورش. ***مجله پژوهشگران***. ۱۳، ۳۲- ۴۶.
- صفوی، امان الله (۱۳۸۶). ***کلیات روش ها و فنون تدریس***. تهران: نشر معاصر.
- علیا، مسعود. (۱۳۸۸). ***کشف دیگری همراه با لویناس***. تهران: نشر نی.




[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

- فرامرز قراملکی، احد. (۱۳۸۳). ***اصول و فنون پژوهش در گستره دین پژوهی***. قم: انتشارات پژوهشکده همکاری حوزه و دانشگاه.
- فلاحی، رضا و حاجیلو، محسنی (۱۳۸۳). ***مشاوره، نظریه ها و کاربرد و اهداف، فرآیندهای مشاوره و روان درمانگری***. تهران. انتشارات رشد.
- کلمز، هریس وبین، رینولد. (۱۳۸۶). ***آموزش مسؤلیت به کودکان***. ترجمه پروین علی پور. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- کومبز، جرالد آر، دنیلز، لو. روی. بی. (۱۳۸۷). ***پژوهش فلسفی : تحلیل مفهومی***. ترجمه خسرو باقری. چاپ شده در کتاب روش شناسی مطالعات برنامه درسی. پدید آورنده ادموند سی. شورت. ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران. چاپ اول. تهران: انتشارات سمت.
- گلاسر، ویلیام (۱۳۸۰). ***واقعیت درمانی***. ترجمه سیدعلی مرتضوی. انتشارات نور ایمان.
- Benson, P. (2001). ***Teaching and Researching Autonomy in Language Learning***. Longman: Harlow.
- Biesta, Gert (2010). ***Education after the Death of the Subject***. Sense Publishers.
- Blanchot, Maurice. ***The Infinite Conversation***. Translated by Susan Hanson. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., and Kracjik, J. S. (2006). ***Motivation and Cognitive Engagement in Learning Environments***. New York: Cambridge University Press.
- Brewer,M.(2001). ***Teaching your child responsibility***. Paewise.inc.
- Burggraeve, R. (2009). ***Each Other's Keeper?: Essays on Ethics and the Biblical Wisdom of love***. Thrissur: Marymatha Publications.
- Critchley, S. (2008). The Split Subject. ***Journal of Chinese Philosophy***. 35, 1. 33- 47.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior, ***Psychological Inquiry***, 11, 227-268.
- Gough, H.G., McClosky, H., & Meehl, P.E. (1952). A personality scale for social responsibility. ***Journal of Abnormal and Social Psychology***, 47, 73-80.
- Hidi, S. Renninger (2006). Interest: A unique motivational variable. ***Educational Research Review***. 1. 10-19.
- Kant, Immanuel. (1997). ***Critique of Judgment***. Translated by Werner S. Pluhar. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latane, B. ,Darley, J.M.(1970). ***The unresponsive Bystander, Why doesnothH help?*** New York: Appleton-century-crofts.
- Levinas, E. (1999). ***Is Ontology Fundamental?" and "The I and the Totality"***. Translated by Michael B. Smith and Barbara Harshav. New York: Columbia University Press.
- Levinas, E. (1998) ***Discovering Existence with Husserl***. Translated by R. A. Cohen and M. B. Smith. Evanston, Northwestern University Press.
- Levinas, E. (1996). ***Basic Philosophical Writings***. Translated by Ed. A. T. Peperzak, S.



[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]

Critchley and R. Bernasconi. Bloomington: Indiana University Press.
- Levinas, E. (1990) ***Difficult Freedom: Essays on Judaism***. *Translated by* S. Hand. London, Athlone Press.
- Levinas, E. (1987) ***Collected Philosophical Papers***. Translated by, A. Lingis. Dordrecht, Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1985). ***The Levinas Reader***. Translated by Ed. S. Hand. Cambridge, MA: Blackwell.
- Levinas, E. (1981). ***Otherwise than Being***. Translated by The Hague. Martinus Nijhoff Publishers.
- Levinas, E. (1969) ***Totality and Infinity***. Translated by A. Lingis. Pittsburgh, Duquesne University Press.
- Lewis, R., Romib, S., Katz, Y. J., Qui, X (2007). Students' reaction to classroom discipline**.** ***Teaching and Teacher Education***, 24, 715- 724.
- Mergler, A. (2007). ***The creation, Implementation and Evaluation of a school-based program PHD thesis.*** Queensland University of technology.
- Peperzak, A. (1997) ***Beyond: The Philosophy of Emmanuel Levinas***. Evanston, Illinois, Northwestern University Press.
- Radder, H. (2010). ***The Commodification of Academic Research: Science and the Modern University***. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Strhan, A. (2012). ***Levinas, Subjectivity, Education: Towards an Ethics of Radical Responsibility***. WILEY BLACKWELL.
- Topolski, F. (2008). ***Arendt's political challenge to Levinas' ethics of responsibility.*** Leuven/Dudley: Peeters.

[ Downloaded from isoedmag.ir on 2026-07-26 ]