

کنش‌گری لیوتار و فوکو از دریچهٔ سرل و آستین^۱

نوشتهٔ جیمز دی مارشال^۲

ترجمهٔ محمدعلی علمی^۳

چکیده

لیوتار از کنش‌گری یا تخصیص آموزش به کارکرد کارآمد سیستم اجتماعی سخن می‌گوید. آموزش دیگر نباید به دنبال آرمان‌هایی مانند خودمختاری یا رهایی شخصی باشد، بلکه باید به ابزارها، فنون یا مهارت‌هایی توجه کند که به عملکرد کارآمد دولت در بازار جهانی و حفظ انسجام داخلی کمک می‌کند. اما این امر نیازمند افرادی با ویژگی‌های خاص است – نه افراد خودمختار کانتی، بلکه افراد هنجارمند و قابل اداره و کنترل فوکویی. گفتمان در شکل‌گیری چنین افرادی، نقش به‌سزایی دارد. اما فوکو به طور کامل توضیح نمی‌دهد که گفتمان چگونه این کار را از طریق نیروی زبان انجام می‌دهد. این مقاله از نظریهٔ کنش‌گفتاری جان آستین استفاده می‌کند تا نظرات فوکو در مورد نیرو یا اثرات زبان در شکل‌گیری افراد هنجارمند و قابل اداره را به‌طور کامل‌تری در راستای حرکت به‌سوی کنشگری بسط دهد.

کلید واژه‌ها: کنش‌های گفتاری، لیوتار، فوکو، آستین، سرل

۱. این مقاله ترجمه‌ای است از:

"Performativity: Lyotard and Foucault Through Searle and Austin", *Studies in Philosophy and Education* 18, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands, P: 309-317, 1999.

۲. استاد دانشکدهٔ آموزش، دانشگاه اوکلند، نیوزیلند.

۳. دانشجوی دکتری فلسفهٔ معاصر، دانشکدهٔ گان فارابی دانشگاه تهران (mohammadali.elmi@ut.ac.ir).

مقدمه

در مقاله‌ای که در آوریل ۱۹۷۸ در ژاپن ارائه شد، میشل فوکو گفت:

«برای مدت طولانی می‌دانستند که نقش فلسفه این نیست که آنچه را پنهان است کشف کند، بلکه دقیقاً این است که آنچه را که آشکار است، یعنی آنچه را که بسیار نزدیک، بسیار فوری و چنان با ما مرتبط است که به همین دلیل آن را درک نمی‌کنیم، نمایان سازد. در حالی که نقش علم این است که آنچه را نمی‌بینیم آشکار کند، نقش فلسفه این است که به ما اجازه دهد آنچه را که می‌بینیم، ببینیم» (فوکو، ۱۹۷۸، صفحات ۵۴۰-۵۴۱).

در اینجا، فوکو دربارهٔ تحلیل قدرت نه به‌عنوان نظریه، بلکه به‌عنوان تحلیلی از قدرت بر مبنای فلسفهٔ تحلیلی آنگلو-ساکسون صحبت می‌کند، که آن را به‌عنوان یک وظیفهٔ تجربی در نظر گرفتن «استفاده روزمره‌ای که از زبان در انواع مختلف گفتمان‌ها می‌شود ... بر اساس شیوه‌ای که در آن چیزها گفته می‌شوند» می‌بیند. اما به‌رغم اینکه این کار بیشتر بر بازی‌های قدرت تمرکز دارد، تا بازی‌های زبانی، این بُعد زبان نباید کنار گذاشته شود (۱۹۷۶، صفحه ۱۲۴). او ادامه می‌دهد: «گفتمان با توجه به رابطهٔ نیروها، صرفاً یک نوشته نیست، بلکه چیزی است که تأثیراتی به بار می‌آورد». بنابراین باید گفتمان را به‌عنوان «راه‌هایی برای تسخیر، تولید رویدادها، تصمیم‌گیری‌ها، انجام نبردها، و دستیابی به پیروزی‌ها» مطالعه کنیم (۱۹۷۴، صفحه ۵۳۹).

در حالی که فوکو نسبت به فلسفهٔ تحلیلی آنگلو-ساکسون و نیرو یا تأثیرات زبان حساس است - که زبان صرفاً برای توصیف به کار نمی‌رود - و از آثار لودویگ ویتگنشتاین و جان سرل آگاهی دارد، اما به نظر نمی‌رسد که به منابعی مانند آثار جی. ال. آستین، که در آنها کنش‌گفتاری به طور گسترده‌ای مورد بحث قرار گرفته است، به صورت صریح روی آورده باشد تا نشان دهد که چگونه زبان می‌تواند نیرو داشته باشد. بنابراین، برای تقویت موضع فوکو، در این مقاله من ابتدا به آستین و سپس به پس‌زمینه‌ای از سرل می‌پردازم. اما ابتدا با مفهوم «کنش‌گری» از هم‌وطن فوکو، ژان-فرانسوا لیوتار، شروع می‌کنم.

کنش‌گری

به گفته جان آستین (۱۹۷۰، ص ۲۳۳؛ همچنین ۱۹۶۲) در رابطه با کنش‌گفتاری، «کنش» یک واژه جدید و ناهمگون است. «کنشگری» نیز یک واژه نسبتاً جدید (ژان فرانسوا لیوتار، ۱۹۸۴) و ناهمگون است، اما معانی زیادی دارد - اگرچه معنی‌اش نامتجانس است. آستین در مورد «کنشگری» گفت که «واژه عمیقی نیست» (آستین، ۱۹۷۰، ص ۲۳۳)، اما در روایت لیوتار (۱۹۸۴) «کنش» عمیق می‌شود؛ زیرا به مفهومی اشاره دارد که بینش‌های جدیدی به وضعیت مدرن ارائه می‌دهد: یعنی جایی که اکنون هستیم، و در افشای تلخ و ویرانگر شرایطی که برای ما به‌عنوان انسان‌ها و مریبان آموزش پدید آمده است. در واقع تلخ و غم‌افزا است که میل به کمال داشته باشیم. در این شرایط، خواسته‌های کنشگری به معنای پیگیری آرمان‌های آموزشی، مانند خودمختاری (استقلال) شخصی یا رهایی نیست، بلکه به معنای قرارگرفتن آموزش در زیر مطالبات کارآمد برای کل نظام اجتماعی است.

کنشگری، پس از لیوتار، تقریباً به یک اصطلاح انتقادی تبدیل شده است که برای توصیف ایدئولوژی و روش‌های کارآمد آن دسته از نهادهایی به کار می‌رود که بر اساس علوم انسانی، به طور فزاینده‌ای تحت سلطه بوروکراسی قرار گرفته‌اند؛ جایی که اهداف در چارچوب تقاضاهای روزافزون گزارش‌دهی تعیین می‌شوند و پاسخگویی بر اساس نتایج اندازه‌گیری می‌شود. جهان غرب به‌رغم همه فریادهای عمومی برای کارآمدی و پاسخگویی، به‌ویژه در عرصه رفاه اجتماعی، از تمرکز بر ورودی‌ها و اختیارات حرفه‌ای در نحوه دستیابی به اهداف، به تأکید بر کاهش اختیارات در نحوه دستیابی به اهداف یا آرمان‌ها تغییر مسیر داده است. این تأکید بر خروجی‌ها بسیار خاص است، به طوری که نتایج نه تنها ثبت می‌شوند بلکه به‌عنوان مبنایی برای هرگونه ورودی بعدی استفاده می‌شوند. بنابراین، بحث از اهداف یا آرمان‌ها به ابزارها یا تکنیک‌های دستیابی به نتایج کارآمد - یعنی کارآمدترین راه استفاده از دلار رفاهی (که اکنون محدود است) - تبدیل شده است.

علاوه بر این، بر اساس نظر لیوتار (۱۹۸۴، صفحات ۵۷-۵۹)، کنشگری در آموزش، تحت کنشگری سیستم اجتماعی گسترده‌تری قرار گرفته است، زیرا آموزش موظف است

مهارت‌هایی را ایجاد کند که برای عملکرد کارآمد سیستم اجتماعی وسیع‌تر ضروری است. این مهارت‌ها دو نوع هستند: یکی مهارت‌هایی که به‌طور خاص به یک کشور کمک می‌کنند تا در بازارهای رقابت جهانی مشارکت کند و دیگری مهارت‌هایی که به حفظ انسجام داخلی و مشروعیت مدد می‌رسانند. بنابراین، آموزش قرار نیست آرمان‌ها را دنبال کند یا نخبگانی را تولید کند که قادر به هدایت جامعه یا ملت به سوی رهایی باشند، بلکه باید درصدد «تأمین بازیگران قابل قبولی برای سیستم باشد که قادر به انجام مناسب نقش‌های خود در پست‌های عملی مورد نیاز نهادهای آن هستند» (صفحات ۵۷-۵۹). از این‌رو دانشگاه‌ها دیگر نهادهایی «دموکراتیک» نیستند که بر اساس الگوهای رهایی‌بخش/انسان‌گرایانه مدل‌سازی شده‌اند، زیرا آنها به سمت عملکرد سیستم اجتماعی گسترده‌تر تغییر ساختار یافته‌اند. دیگر هیچ کلان‌روایتی برای بنیادگذاری آموزش وجود ندارد. در عوض، شاهد تکه‌تکه شدن و گسترش بازی‌های زبانی هستیم. با این وصف کنشگری را می‌توان به عنوان یک بازی زبانی جدید در نظر گرفت: به عنوان مثال، علم به سادگی آستن عمل بیشتری می‌شود، اظهار نظرهای بیشتری می‌کند و ایده‌های جدیدی تولید می‌کند. علم به سادگی کنشگری می‌کند (پیترز، ۱۹۹۵، ص ۳۴).

آنچه که من در اینجا می‌خواهم دنبال کنم، نه مفهوم کنش‌گری لیوتار بلکه چگونگی تغییر دانش آموزان است؛ به عبارت دیگر، به گفته لیوتار، آنها «دیگر از قماش نخبگان لیبرال نیستند که به طور نسبی به وظیفه بزرگ پیشرفت اجتماعی، که در اینجا به معنای رهایی است، مشغول باشند» (لیوتار، ۱۹۸۴، ص. ۵۹). این نهادهای آموزشی هستند که افراد را از آرمان‌های انسانی لیبرال سابق دور می‌کنند و به کسانی تبدیل می‌کنند که از طریق انباشت سازمان‌یافته‌ای از دانش حرفه‌ای، کنش‌گری را از طریق دستگاه‌های فناوری فزاینده و نظریه‌های مدیریتی علمی دنبال می‌کنند. در مقابل تأکید نهادی لیوتار، من به بازنگری یک مفهوم فلسفی از کنش‌گری در نوشته‌های جان آستین (۱۹۶۲، ۱۹۷۰) می‌پردازم و بر ایده کنش‌گفتاری به عنوان تشکیل‌دهنده خودها یا سوژه‌ها تمرکز می‌کنم. هرچند که شرح مربوط به سرل از افعال گفتاری را به تفصیل مورد بحث قرار نمی‌دهم، اما یک مفهوم وجود

دارد که من قصد دارم از او بگیرم تا به مفهوم کنش‌گری کمک کند و یک مثال اولیه ارائه دهم.

جان سرل

سرل (۱۹۶۵) تمایز مهمی بین قواعد قوام‌بخش (تاسیسی) و نظام‌بخش (تنظیمی) در کاربرد زبان قائل شد. قواعد قوام‌بخش آن دسته از قوانین بودند که برای مثال بگویند بازی را گبی چگونه تشکیل شده است. این قواعد را گبی هستند که پارامترهای تاسیسی و کلی را برای بازی فراهم می‌کنند، اما الزاماً قوانین نظام‌بخش در مورد اینکه چگونه یک بازیکن در آن بازی باید به طور کلی یا در موقعیتی که در آن حضور داشته است بازی کند، حرفی نمی‌زنند. از نظر سرل، قواعد قوام‌بخش و سازنده تقریباً یکسان هستند زیرا بازی را «برپا» می‌کنند و راه می‌اندازند، در حالی که قوانین تنظیمی به طور مستقل از بازی وجود دارند و برای نظم بخشیدن به یک فعالیت از پیش موجود طراحی شده‌اند، اگرچه این تمایز مطلق نیست.

آنچه من مطرح می‌کنم این است که در حالی که می‌توان تمایزی بین قواعد قوام‌بخش و نظام‌بخش که کنش‌های گفتاری را اداره می‌کنند (به پیروی از سرل) قائل شد، اما این قواعد تنظیمی هستند که در دولت‌های رفاه مدرن اعتبار یافته‌اند و تحت پوشش قواعد تأسیسی سابق پیش می‌روند. به عنوان مثال، در نیوزیلند، تحت ایدئولوژی نئولیبرالیستی از ما خواسته می‌شود به ارسال‌های پستی دولتی دربارهٔ مسائل مختلف اجتماعی و رفاهی پاسخ دهیم. اما عباراتی که باید به آن‌ها پاسخ دهیم به شکل یک قاعدهٔ تأسیسی هستند - برای مثال آیا ما مسئولیت مراقبت از خانواده و مسئولیت افراد در قبال یکدیگر را می‌پذیریم؟ این قواعد به عنوان قواعد قوام‌بخش - که فرد باید از X مراقبت کند - در معرض طیف گسترده‌ای از تفاسیر است که چگونه در یک خانوادهٔ خاص، یا یک محیط قومی یا اجتماعی خاص، این امر به بهترین وجه انجام می‌شود. با این حال، پاسخ‌های مثبت به، مثلاً قبول مسئولیت X، ممکن است به همان شکل پیگیری شوند و امکانات مالی و قانونی مختلفی اعمال شوند و به عنوان قواعد تنظیمی تعبیر شوند، یعنی قواعدی که به ما می‌گویند چه باید بکنیم. در ابتدا، در پاسخ خود، ممکن است جواب‌هایم را در چارچوب ادامهٔ (هرچند کاهش‌یافته) تأمین

رفاه عمومی بیان کرده باشم، اما پاسخ من ممکن است به عنوان شاهدهی برای خصوصی سازی بیشتر نهادهای رفاهی تلقی شود. به طور مشابه، در آموزش، قواعد تنظیمی به قواعد تأسیسی تبدیل شده‌اند. امروزه هوش با آزمون‌های IQ سنجیده می‌شود، اما نمرات IQ به عنوان هوش در نظر گرفته می‌شوند. قاعده تنظیمی برای اندازه‌گیری IQ به روش خاصی، تقریباً به یک قاعده تأسیسی یا تعریف درباره‌ی اینکه هوش چیست، تبدیل شده است. بنابراین، جایگزینی قواعد تأسیسی - مثلاً اینکه آموزش به توسعه خودمختاری شخصی می‌پردازد - با قواعد تنظیمی که در نهایت به قواعد تأسیسی تبدیل می‌شوند، مانند اندازه‌گیری IQ و خود هوش، یکی از روش‌هایی است که سیستم آموزشی را تحت حرکت عمومی به سمت کنش‌گری قرار می‌دهد.

جان آستین

در بازگشت به مفهوم کنش‌های گفتاری آستین (۱۹۶۲)، می‌خواهم ماهیت کنشی جملات بیان شده در نهادهای آموزشی را در نظر بگیرم؛ زمانی که با توصیف افراد به روش‌های مختلف، آنها را به عنوان افرادی از یک نوع خاص معرفی می‌کنیم. آیا کار آستین به ما کمک می‌کند تا خود یا فرد را به عنوان موضوعی که به صورت خاصی تشکیل شده است، درک کنیم؟ استدلال من این است که بله، اینگونه است، زیرا او دو دهه پیش ابزارهای مفهومی را برای فهمیدن چگونگی تشکیل خودها به عنوان موضوعات کنش‌گری به ما ارائه داد.

ابتدا بازگشتی به فوکو برای چارچوب‌بندی مسئله خودها و کنش‌گری. شرحی از تشکیل خودها را می‌توان در نوشته‌های او یافت، به ویژه در «مراقبت و تنبیه»^۱ (۱۹۷۹) و «تاریخ جنسیت»^۲ جلد اول (۱۹۸۰)، جایی که او در مورد تبدیل افراد به افرادی مفید، مطیع و عملی از طریق فرآیندهای بهنجارسازی در نهادهای انضباطی علوم انسانی صحبت می‌کند. برای فوکو، طبقه‌بندی شدن به روش‌های خاص منجر به نتایج بهنجارسازی (یا بزهکاری)

1 . Discipline and Punish: The Birth of the Prison.

2 . The History of Sexuality.

می‌شود. اما اگرچه فوکو از کار سرل در مورد افعال گفتاری آگاه بود، برای مثال، او بحث نمی‌کند که چگونه یک بیان طبقه‌بندی‌کننده در مورد رفتار فرد - مانند راهپیمایی در ارتش - آن فرد را به سرباز تبدیل می‌کند، یعنی فردی از نوع خاص. سرباز شدن نتیجه‌ای از قدرت/دانش است، اما چه چیزی در مورد یک بیان توسط یک کارمند جزئی است که سرباز را به سرباز تبدیل می‌کند؟ چه چیزی در مورد آن بیان خاص، یا قضاوت، ارزیابی یا حکم در مورد کیفیت راهپیمایی سرباز تازه کار این کار را انجام می‌دهد؟

برای ارائه پاسخ، ابتدا رویکرد آستین به کنش‌های گفتاری را بررسی خواهیم کرد. او در ابتدا تمایزی بین جملات خبری و انشایی قائل می‌شود (آستین، ۱۹۶۲، به فصل ۱ مراجعه کنید). اساساً جملات خبری صادق یا کاذب هستند. این اصطلاح با «گزاره» یا «توصیف» یا «واقعیت» متفاوت است، زیرا او می‌خواهد در مورد اظهاراتی صحبت کند که به بیانات ساده واقعی شبیه شده‌اند در حالی که قصد آن‌ها چیز کاملاً متفاوتی است. به ویژه، او می‌خواهد از مغالطه توصیفی اجتناب کند، یعنی اینکه چیزی همان‌طور که توصیف شده است، وجود دارد. بر خلاف خبری، وصف انشایی برای جملاتی استفاده می‌شود که توصیف، گزارش یا تصدیق نمی‌کنند، یعنی صادق یا کاذب نیستند. در اینجا اظهار چیزی بخشی از انجام یک عمل است و نه صرفاً گفتن چیزی. بنابراین «قبول دارم» (در مراسم ازدواج)، «نام این کشتی را ملکه الیزابت می‌گذارم» (گفته شده هنگام شکستن بطری در برابر کمان کشتی در مراسم نامگذاری) به عنوان نمونه‌هایی از دسته‌بندی انشایی دیده می‌شوند (ص ۵).

علاوه بر این، در دسته‌بندی اظهارات انشایی بین جنبه‌های گفتار (locutionary)، مضمون در گفتار (illocutionary) و به‌وسیله گفتار (perlocutionary) زبان تمایزاتی قائل می‌شود. به طور خلاصه، این سه جنبه به ترتیب مربوط به بیان یک «گزاره» است که کاری را در خود بیان انجام می‌دهد (ارائه توضیح، گزارش و غیره)، انجام کاری دیگر در حین بیان آن اظهار «قبول دارم»، و به وجود آوردن چیزی متفاوت با بیان آن اظهار («او را متقاعد کردم که...»). برخی اظهارات، مانند توصیفات، یا صحیح هستند یا غلط و کنش گفتاری هستند - «تقریباً معادل با بیان یک جمله خاص با معنای خاص و ارجاع خاص، که مجدداً

تقریباً معادل با «معنا» در معنای سنتی است» (ص ۱۰۸). اما اظهارات دیگر، در حالی که ساختار دستوری مشابهی دارند، در واقع شامل انجام کاری هستند و فعل مضمون در گفتار به حساب می‌آیند. در بیان «قبول دارم» یا «من شما را به ازدواج هم در می‌آورم»، علاوه بر گفتن، چیز دیگری نیز رخ می‌دهد - این بخشی از عمل ازدواج است. به همین ترتیب در نامگذاری یک کشتی با شکستن یک بطری شامپاین بر روی کمان آن و گفتن «نام این کشتی را ملکه الیزابت می‌گذارم»، من فقط چیزی نمی‌گویم بلکه کاری انجام می‌دهم. سایر افعال مضمون در گفتار عبارتند از: «اطلاع دادن، دستور دادن، هشدار دادن، تعهد کردن، یعنی اظهاراتی که دارای نیروی (سنتی) خاصی هستند» (همان).

در نهایت، برای دسته سوم، کنش‌های به‌وسیله گفتار، با گفتن چیزی ممکن است چیزی را به وجود آورده یا به چیزی دست یابم، «مانند متقاعد کردن، ترغیب کردن، بازداشتن، شگفت‌زده کردن» (همان)، یعنی تغییر فرد از طریق متقاعد کردن، ترغیب کردن و غیره. البته، می‌توانم یک شخص را به انجام کار دیگری وادارم، مثلاً با گفتن «مراقب صخره باش» زیرا ممکن است نه فقط به یک شخص هشدار دهم (کنش ضمن گفتاری)، بلکه او را وادار به تغییر مسیر از لبه صخره کنم. با این حال، این یک نتیجه غیرمستقیم از کنش گفتاری من است، اما یک کنش به‌وسیله گفتار نیست. در واقع، هشدار من ممکن است به عنوان یک کنش گفتاری موفق بوده باشد، حتی اگر فرد مورد نظر از صخره عقب نرفته باشد زیرا، مثلاً، با وجود هشدار، فرد موقعیت را به اندازه کافی خطرناک ندیده است که عقب برود. آستین در نوشته‌هایش بر کنش‌های مضمون در گفتار تمرکز می‌کند تا آنها را تا حد امکان از دو دسته دیگر متمایز کند.

علاوه بر این، در میان افعال انشایی، آستین دسته‌ای از موارد را شناسایی می‌کند که در آنها «ما احکامی صادر می‌کنیم و انواع مختلف تخمین‌ها و ارزیابی‌ها را انجام می‌دهیم» (آستین، ۱۹۷۰، ص ۲۴۴). او می‌گوید: «این‌ها عبارت‌های ساده‌ای هستند که افعال معمولی اول شخص مفرد زمان حال را نشان می‌دهند که به هیچ وجه نمی‌توانند صادق یا کاذب باشند» (ص ۲۳۵). به طور معنادار، این‌ها از جمله اظهاراتی هستند که در طبقه‌بندی افراد در نهادهای انضباطی فو کو استفاده می‌شوند: من شما را مجرم (ناموفق، ناکافی و غیره) می‌دانم»

یک حکم است؛ «من به شما نمره A می‌دهم» یک ارزیابی است؛ و «من تخمین می‌زنم (فکر می‌کنم، امیدوارم) که شما یک دانشجوی A خواهید بود» یک تخمین است. با این حال، این‌ها صرفاً توصیف یا گزارش و درست یا غلط نیستند - همانطور که آستین افعال انشایی را توصیف می‌کند، زیرا آن‌ها شامل قضاوت‌ها، تخمین‌ها و ارزیابی‌ها در حوزه‌هایی هستند که عموماً توسط قواعد و کنوانسیون‌ها شکل گرفته‌اند. آستین از نیروی سنتی (و عرفی) چنین اظهاراتی صحبت می‌کند زیرا توسط حرفه‌ای‌ها در نهادهایی که اهداف یا عملکردهای خاصی دارند، بیان می‌شوند. اما مهمتر اینکه، او مفهوم نیروی افعال انشایی را توسعه نمی‌دهد. در نهایت، به گفته آستین، باید یک رویه قراردادی پذیرفته شده وجود داشته باشد که شرایطی را فراهم کند که در آن کلمات خاصی (مانند «قبول دارم») به عنوان انجام عمل ازدواج محسوب شوند - این شامل افراد خاص (برای مثال، اینکه قبلاً ازدواج نکرده باشند). و شرایط (برای مثال، اینکه «شریک» آنها از جنس مخالف نباشد، یا در مکانی مناسب و مورد تایید گفته نشده باشد) می‌شود. علاوه بر این، برای اینکه عمل «درست» باشد (یا خوشایند، یا موفقیت‌آمیز، در بحث آستین)، شرکت‌کنندگان باید نیت، احساسات، و نگرش‌های مناسبی نسبت به عمل و عواقب آن داشته باشند - در غیر این صورت، به عنوان مثال، عمل ازدواج به سرانجام نمی‌رسد یا باطل می‌شود زیرا شرکت‌کنندگان به درستی رفتار نمی‌کنند. این، البته، نمایانگر بسیاری از راه‌هایی است که عمل ازدواج، به عنوان یک فرایند انجام کار، می‌تواند «شکست» بخورد - به دلایل قانونی مختلف، یا به دلیل نیت نادرست از سوی یکی از شرکت‌کنندگان یا هر دو.

به این ترتیب، آستین تمایز گسترده‌ای بین «اظهاراتی» که گزارش‌های توصیفی صرف هستند و اظهاراتی که در آن‌ها، با بیان کلمات خاص، کاری فراتر از بیان صرف کلمات، انجام می‌شود، قائل می‌شود. آستین تلاش می‌کند تا کنش به وسیله گفتار را با استفاده از اول شخص «من»، حالت «معلوم» و زمان حال شناسایی کند؛ و گاهی با افزودن اصطلاح «بدین وسیله». به این ترتیب عبارت «قبول دارم»، «قول می‌دهم»، «هشدار می‌دهم» در این دسته قرار می‌گیرند، و همچنین معادل سوم شخص آنها در اسناد و اطلاعیه‌های امضا شده.

تشکیل سوژه

کارکرد جملات انشایی در آموزش واضح است. ما کار دانش‌آموزان را نمره‌دهی، ارزیابی و قضاوت می‌کنیم و ارزش دانش‌آموزان را تعیین می‌کنیم، که اغلب از ارزیابی کار آنها نشأت می‌گیرد. ما جملاتی از این قبیل را بیان می‌کنیم: مانند «من به تو نمره می‌دهم...»، یا «من تو را طبقه‌بندی می‌کنم به...»، یا «تو دانش‌آموز (یا فرد) خوبی هستی». مساله در اینجا این است که آیا این عبارات فقط توصیف هستند و قابلیت صدق و کذب دارند، یا اینکه آنها کنش‌گفتاری‌ای هستند که اتفاقات را محقق می‌کنند، مانند «قبول دارم» نهایی یا اعلام «مجرم» توسط قاضی در دادگاه حقوقی. نکته مهم در اینجا این است، و اکنون به مثال‌های آموزشی می‌پردازیم و نتیجه‌گیری می‌کنیم، که چگونه باید اظهار یا علامت نوشته شده یا نمره معلم را زمانی که او تکلیفی را نمره می‌دهد یا برگه امتحانی را ارزیابی می‌کند، درک کنیم. آیا این یک توصیف ساده از کار دانش‌آموز است، چیزی که ممکن است صحیح یا غلط باشد، یا اینکه نوعی کنش‌گفتاری است که تکلیف را به یک کار با نمره «A» یا «C» تبدیل می‌کند، یا همچنین، دانش‌آموز را به یک فرد با نمره «A» یا «C» تبدیل می‌کند؟

در کتاب «مراقبت و تنبیه» میشل فوکو، این دو مسئله به نظر می‌رسد که با هم ترکیب می‌شوند: طبقه‌بندی یک تکلیف دانش‌آموز به شیوه‌ای معین - به عنوان «A» یا «C» - به معنای تبدیل کردن آنها به افرادی با ویژگی‌های خاص و افرادی که یا به‌هنجار شده‌اند یا نیازمند (و مستحق) درمان هستند - به‌عنوان دانش‌آموزان A یا C و در نهایت افراد 'A' یا 'C' (یا بدتر به عنوان 'E' یا منحرفان و فراتر از به‌هنجارسازی).

فوکو و آستین هر دو خاطر نشان می‌کنند که شرایطی که هنگام بیان چنین اظهاراتی وجود دارد بسیار مهم هستند. این اظهارات باید در یک مؤسسه آموزشی/یادگیری (یا در یک برخورد) انجام شوند، شخصی که این قضاوت را انجام می‌دهد باید دارای اقتدار علمی و نهادی باشد، دانش‌آموز باید نمره را بپذیرد و غیره. آستین از یک نیروی متعارف که ارزیابی را حاکم می‌کند صحبت می‌کند، اما نکته من این است که این توصیفی که به عنوان گزارشی از کار دانش‌آموز ارائه می‌شود، چیزی بیش از یک کنش‌گفتاری است. اقتدار آکادمیک معلم در یک محیط آموزشی رسمی این کار را سامان می‌دهد. به این معنا، این بیشتر شبیه

یک کنش ضمن گفتاری است - یک عمل «من انجام می‌دهم» در دسته‌بندی‌های آستین. به طور مشابه، نوشتن یک گزارش نهایی، که دانش‌آموز را به‌عنوان دانش‌آموز یا فرد A یا C طبقه‌بندی می‌کند، نیز به‌نظر می‌رسد یک کنش ضمن گفتاری باشد. اما تأثیرات کنش به وسیله گفتاری نیز وجود دارد، زیرا وقتی این اظهارات توسط یک متخصص در محیطی آموزشی گفته می‌شود، و با روابط معمول اقتدار علمی که اعمال می‌شود، دانش‌آموزان متقاعد می‌شوند که نه تنها کارشان A یا C است، بلکه خودشان دانش‌آموزان A یا C و شاید افراد A یا C هستند. این متقاعدسازی است که کنش را به دسته کنش به وسیله گفتار تبدیل می‌کند (متقاعد کردن یک شخص نمونه بارز یک کنش به وسیله گفتار برای آستین بود).

همان‌طور که اشاره شد، فوکو بین یک کنش ضمن گفتاری مانند هشدار دادن و یک کنش به وسیله گفتار مانند متقاعد کردن تفاوتی قائل نمی‌شود. در بحث او از تشکیل سوژه‌ها در نهادهای انضباطی، به‌نظر می‌رسد که جای یک کنش به‌وسیله گفتاری از درجه‌بندی یا ارزیابی خالی است، یعنی باید یک کنش ضمن گفتاری ارزیابی یا قضاوت، یا بجای آن، یک کنش به وسیله گفتار وجود داشته باشد. فرد باید متقاعد شود که او سوژه‌ای از نوع خاصی است تا تشکیل سوژه اتفاق بیفتد. فوکو این دو مفهوم را در بحث تأثیرات چنین رویه‌هایی [مثل] معاینه/نظارت همان‌طور که در «مراقبت و تنبیه» توصیف می‌کند، با هم می‌آورد: یعنی در حالی که او در مورد کنش‌های گفتاری زبان صحبت می‌کند، بین یک کنش ضمن گفتاری و یک کنش به وسیله گفتار تمایزی قائل نمی‌شود. یک توضیح: تا حدی حتی اگر سوژه متقاعد نشود که یک سوژه از نوع خاصی است، طبقه‌بندی توسط متخصص منجر به برخی «درمان‌های» بیشتر در فرآیندهای به‌هنجارسازی می‌شود - از جمله دسته‌نهایی‌پرد، «بزهکار».

در اواخر کتاب «چگونه با کلمات کاری انجام دهیم»،^۱ آستین نیز دچار شک می‌شود که آیا می‌توان تفاوت بین این دو دسته را به‌طور مطلق ترسیم کرد یا نه. از این رو ممکن است یکی کردن این دو مقوله توسط فوکو قابل چشم‌پوشی باشد. با این حال، مشخص

نیست که آیا شک‌های آستین درباره خود تفاوت است یا درباره اینکه دقیقاً کجا باید این تفاوت را ترسیم کرد. به نظر می‌رسد مثال‌های روشنی مانند «من انجام می‌دهم» و «من نام می‌گذارم...» وجود دارد که با بیان آنها ما چیزها را به واقعیت تبدیل می‌کنیم، و مثال‌هایی مانند «من او را متقاعد کردم...» که با بیان آنها کاری دیگر انجام می‌دهیم - یعنی شخص را تغییر می‌دهیم. اینکه مرز بین این دو مقوله گنگ یا مبهم است ممکن است باعث ناراحتی باشد، اما شاید مشکل در جستجوی فلسفی برای مرزهای روشن باشد (مطمئناً ویتگنشتاین چنین مسأله‌ای را در زبان دنبال نمی‌کرد، زیرا برای او قوانین زبان اجازه ترسیم چنین مرزهای دقیق و محکمی را نمی‌دادند). با این حال، فوکو اگر می‌خواهد درباره ساختار سوژه صحبت کند و اگر قرار نیست آن را به عنوان اثر مبهم چیزی به نام «قدرت» رها کنیم، قطعاً باید در مورد چیزی مانند کنش به وسیله گفتار هم سخن بگوید.

نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی کرده‌ام مفهوم کنش‌گری لیوتار را از طریق فوکو و ساختار سوژه‌ها، به روش‌های لازم برای آموزش که توسط لیوتار پیش‌بینی شده است، [و همچنین بینش‌های] نوشته‌های اولیه سرل و به‌ویژه آستین دنبال کنم. اگر فوکو شباهت‌هایی بین کار خود و افعال گفتاری سرل دیده است، باید شباهت‌هایی بین کار او و شرح آستین از کنش‌های گفتاری نیز وجود داشته باشد. کار سرل در اینجا اعتبار کمتری دارد، زیرا تلاش او برای توصیف افعال گفتاری با رسمیت بخشیدن به قوانین زبان است (سرل، ۱۹۶۵). اما آستین با رویکرد ویتگنشتاینی‌تر به قوانین، این رویکرد را رد کرد. در حالی که فوکو در کتاب «مراقبت و تنبیه» مستقیماً به مسائل زبان نمی‌پردازد (این موضوع در آثار اولیه‌اش مانند *دیرینه‌شناسی دانش* نقش محوری داشته است)، واضح است که چیزی شبیه کنش‌های گفتاری زبان در ارزیابی‌ها وجود دارد که افراد را به‌هنجار می‌کند. اما در فوکو، آنها «نیروی» خود را در مفهوم آستین نه فقط از شرایط نهادی که کنش‌های گفتاری را خوش‌یمن یا موفق می‌سازد (آستین)، بلکه به‌ویژه از قدرت/دانش زیربنایی (فوکو)، یا «پیشینی‌های تاریخی که ارزیابی‌ها را مشروع می‌سازد، به دست می‌آورند. خود ارزیابی‌هایی که به عنوان توصیف جلوه می‌کنند، به نوبه خود قدرت/دانش زیربنایی را در «نیروی» کنش‌های گفتاری پنهان می‌کنند.

متأسفانه آستین به مفهوم «نیروی» خود نپرداخت - شاید از درون سنت انگلیسی آمریکایی خود قادر نبود به چرخش نیچه‌ای به سوی قدرت برسد.

بازگشت به فوکو در پایان مانند آغاز، در تفسیر کارهای او و سرل؛ فوکو گفته بود که آنچه او به آن علاقه‌مند است، افعال گفتاری روزمره عادی نیست بلکه افعال گفتاری مهم است. در اینجا قدرت/دانش به دست می‌آید، در مجموعه‌ای از پیش شرط‌های تاریخی عمومی مانند این‌ها: فرد می‌تواند شناخته شود؛ فرد می‌تواند بهبود یابد؛ فرد می‌تواند به‌هنجار شود، فرد باید شناخته شود. در واقع، برای فوکو، تکنیک‌های خاصی در رابطه با مکان و زمان، فعالیت‌ها، نظارت، بررسی و طبقه‌بندی وجود دارد که امکان شناخت افراد را فراهم می‌کند و غیره. اما این «حقایق عمیق» (هاکینگ، ۱۹۸۱) در کنش‌های گفتاری کارمندان کوچک در مؤسسات آموزشی بیان نمی‌شوند. باید بیشتر بر این گفتارهای معمولی روزمره و نیرویی که حمل می‌کنند تمرکز می‌کرد، زیرا نیرو فقط در فوکو قدرت/دانش زیربنایی نیست، بلکه در استفاده از زبان در افعال گفتاری روزمره نیز هست. اگر این استدلال درست باشد که فوکو تلویحاً از مفهوم کنش‌های گفتاری در صحبت‌هایش دربارهٔ ساختار سوژه‌ها استفاده می‌کند، و اگر ساختار سوژه‌ها برای دستیابی به کنش‌گری به معنای لیوتاری ضروری است، پس می‌توانیم پیوندهای مهمی را بین کلمه ناهمگون آستین یعنی «کنش‌گفتاری (جملات انشایی)» و کلمه ناهمگون لیوتار یعنی «کنش‌گری» ببینیم. این پیوندها، همانطور که اشاره شد، پیامدهای مهمی برای آموزش پسا لیوتاری دارند.

منابع

- Austin, J.L.: 1962, *How To Do Things With Words*, Oxford University Press, Oxford.
- Austin, J.L.: 1970, *Philosophical Papers* (2nd edn.), Oxford University Press, Oxford.
- Foucault, M.: 1974, 1994, 'Pour "Rhetoriser" La Philosophie', in D. Defort and F. Ewald (eds.), *Dits et Écrits, 1954-1988, Vol. 2*, Gaillmard, Paris.
- Foucault, M.: 1976, 'Le Discours Ne Doit Pas Être Pris Comme...', in D. Defort and F. Ewald (eds.), *Dits et Écrits, Vol. 3*, Gaillmard, Paris.
- Foucault, M.: 1978, 'La Philosophie Analytique De La Politique', in D. Defort and F. Ewald (eds.), *Dits et Écrits, Vol. 3*, Gaillmard, Paris.
- Foucault, M.: 1979, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Vintage, New York.
- Foucault, M.: 1980, *The History of Sexuality, Vol. 1*, Vintage, New York.
- Hacking, I.: 1981, 'The Archaeology of Michel Foucault', *New York Review of Books*, 14 May, 32-37.
- Liotard, J.: 1984, *The Postmodern Condition: a Report on Knowledge*, G. Bennington and B. Massumi (Trans.), University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Peters, M.: 1995, *Education and the Postmodern Condition*, Bergin and Garvey, Westport, CT.
- Searle, J.: 1965, 'What is a Speech Act?', in Max Black (ed.), *Philosophy in America*, George Allen and Unwin, London.