

Vahdati Daneshmand, A., Amiri, M. (2026). The mission of the philosopher of education and the question of artificial intelligence: A glance at Iran. *Philosophy of Education*, 10(1), 121-157.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Political Economy of Attention in the Age of Technocapitalism: Reconsidering Attention Deficit Disorder (ADD) through Bernard Stiegler's Philosophy¹

Ali Vahdati Daneshmand² , Mohammad Amiri³ 

Abstract

The sharp increase in diagnoses of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) over recent decades raises a fundamental question: should attention deficit be understood primarily as an individual neurological condition, or does it reflect a deeper crisis in the relationship between human beings and the technological environment of digital modernity? Drawing on the philosophy of Bernard Stiegler, this article argues for the latter interpretation. Stiegler conceives technology not as a neutral instrument but as an inherently pharmacological phenomenon—simultaneously therapeutic and toxic, capable of both cultivating and undermining human cognitive capacities. From this perspective, attention deficit is better understood as a historically situated condition produced by the socio-technical organization of digital capitalism than as a purely individual pathology. The article argues that contemporary digital capitalism has intensified the toxic dimension of technology through algorithmically driven systems designed to capture and monetize human attention. By transforming attention into an economic resource, these systems disrupt the intergenerational transmission of culture, erode the capacities for sustained, reflective, and critical thought, and weaken the conditions necessary for the formation of autonomous subjectivity. Consequently, what is commonly diagnosed as "attention deficit" should be interpreted not merely as an individual cognitive disorder but as a symptom of the systematic degradation of cognitive, cultural, and educational capacities within the contemporary attention economy. Rather than limiting itself to diagnosing this crisis, the article advances a constructive educational response grounded in Stiegler's philosophy. It argues that restoring human capacities for attention requires the redesign of educational institutions, the cultivation of

¹ Received: 2026-06-21

Accepted: 2026-08-13

Published: 2026-08-15

² Assistant Professor, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author). Email: alivahdati@ut.ac.ir

³ Ph.D. Student, Department of Educational Sciences, Educational Governance, Shahed University, Tehran, Iran.

technologies that support rather than exploit attentive practices, and the reorientation of digital technologies toward the production of shared horizons of meaning and collective responsibility. Such an approach, the article contends, offers a promising framework for rethinking education in the digital age and for recovering the conditions necessary for human flourishing.

Keywords: Bernard Stiegler, attention, *pharmakon*, digital capitalism, cognitive proletarianization, education

Extended abstract

Introduction

The sharp rise in ADHD diagnoses raises a fundamental question: is attention deficit merely an individual neurological disorder, or does it reflect a deeper crisis in humanity's relationship with digital technology? This article argues for the latter interpretation through Bernard Stiegler's philosophy, contending that ADHD is better understood as a symptom of digital capitalism's systematic exploitation of human attention rather than a purely individual pathology.

Research Methodology

This qualitative study employs conceptual analysis and educational implication derivation within the philosophy of education framework. The research examines Stiegler's key concepts—*pharmakon*, attention, grammatization, transindividuation, individuation, and proletarianization—through close reading of his major works, then derives pedagogical strategies for countering attention destruction.

Main Discussion

Stiegler reconceptualizes attention as a techno-phenomenal construct rather than an innate capacity. Drawing on Husserl's phenomenology of time-consciousness, he demonstrates that consciousness's temporal structure is constitutively shaped by "tertiary memory"—material inscriptions of human experience in technical artifacts. Humans are fundamentally "default" creatures whose incompleteness necessitates technical supplements. For education, this means every pedagogical technique constitutes an "attentional form" through which students learn not only what to attend to but how to attend.

Technology functions as a *pharmakon*—simultaneously poison and remedy. Technologies can either cultivate cognitive capacities (as nootechnics) or control the spirit for commercial purposes (as psychotechnics). In digital capitalism, the toxic dimension has been activated through algorithmic systems designed to capture and monetize attention, transforming libido from a symbolic resource into surplus value. This fragments collective memory by replacing "long circuits" (intergenerational transmission) with "short circuits" (immediate social media exchanges), producing systematic disindividuation.

Stiegler positions attention as foundational to individuation—the process through which individuals achieve identity through connection to collective memory. Transindividuation occurs when individual experiences become exteriorized through techniques of attention—language, writing, art—and transformed into intergenerational knowledge. The school is crucial for facilitating this process through techniques of reading, writing, and reasoning.

The contemporary crisis stems from the third wave of grammatization (digitalization), which destroys theoretical knowledge through automation of decision-making, judgment, and imagination. This produces "hyperattention"—rapid task oscillation seeking higher stimulation—which is not merely a cognitive style but a neurological adaptation to digital environments. The result is generalized proletarianization: individuals lose practical skills (*savoir-faire*), ethical wisdom (*savoir-vivre*), and theoretical capacity (*savoir-théorique*).

Schools transform into skill-producing factories, students pursue marketable skills rather than ideals, and knowledge becomes salable data.

Findings and Educational Implications

The epidemic of attention disorders represents a systematic symptom of digital capitalism's political economy. Two strategic responses emerge:

First, reconstruct institutions of care—family, school, religious institutions—whose primary function is intergenerational transmission. These institutions are damaged by digitalization, commercialization, and privatization. Their technical foundations—writing and reading—must be strengthened, not replaced by smart devices. New care institutions should be created to produce shared knowledge, strengthen collective memory, and rebuild capacities for attention and reflection.

Second, reorient psychotechnics toward nootechnics through regulatory frameworks mandating algorithmic transparency, prohibiting addictive design patterns, supporting open-source technologies, and establishing age-appropriate social media restrictions. Notechnics cultivate cognitive capacities rather than automate judgment; they enable active participation in knowledge production rather than chaining users to consumption cycles.

Conclusion

Schools transformed into skill-producing factories become instruments of cognitive proletarianization. The educational response requires redefining knowledge as a common good—valued not for market sale but for individuation and care for the world. Education's future lies not in adapting to cognitive capitalism but in cultivating attentional capacities necessary for autonomous subjects capable of critical thought, ethical responsibility, and collective meaning-making—precisely the capacities systematically destroyed by the contemporary attention economy.

وحدتی دانشمند، علی؛ امیری، محمد (۱۴۰۴). اقتصاد سیاسی «توجه» در عصر تکنوسرمایه‌داری: بازاندیشی فلسفی بر پدیده اختلال نقص توجه بر مبنای فلسفه برنار استیگلر. فلسفه تربیت، ۱۰(۱)، ۱۵۷-۱۲۱.

اقتصاد سیاسی «توجه» در عصر تکنوسرمایه‌داری: بازاندیشی فلسفی بر پدیده اختلال نقص توجه بر مبنای فلسفه برنار استیگلر^۱

علی وحدتی دانشمند^۲، محمد امیری^۳

چکیده

افزایش چشمگیر تشخیص «اختلال نقص توجه» در سال‌های اخیر، پرسشی اساسی برانگیخته است: آیا این پدیده صرفاً یک ناهنجاری فردی مغز است، یا اینکه نشانه بحرانی عمیق‌تر در رابطه انسان با فناوری‌های عصر دیجیتال به شمار می‌آید؟ این مقاله با بهره‌گیری از اندیشه‌های برنار استیگلر، فیلسوف معاصر فرانسه، در پی پاسخ به این پرسش است. استیگلر معتقد است فناوری‌ها نه ابزارهایی خنثی، بلکه پدیده‌هایی مبهم، غیرقابل تعین و دوپهلوهستند؛ هم می‌توانند به رشد ظرفیت‌های شناختی انسانی یاری رسانند و هم‌زمان و هم‌آیند آن را به انحطاط بکشانند. مقاله نشان می‌دهد که در بستر کنونی سلطه سرمایه‌داری دیجیتال، جنبه ویرانگر فناوری فعال شده و بر جنبه سازنده آن چیره شده است. شرکت‌های بزرگ فناوری با طراحی الگوریتم‌های جلب‌توجه، زمان در دسترس ذهن را به کالایی برای سودآوری تبدیل کرده‌اند. این فرایند، پیوندها و اتصالات فرهنگی میان نسل‌ها را می‌گسلد، ظرفیت تفکر عمیق، مسئولانه و نقادانه را به نابودی می‌کشد، و در نهایت، انسان را از توانایی ساختن فردیتی مستقل و معنادار تهی می‌سازد. مقاله استدلال می‌کند که آنچه امروز «نقص توجه» نامیده می‌شود، بیش از آنکه یک اختلال فردی باشد، نشانه زوال نظام‌مند توانایی‌های شناختی و فرهنگی در عصر اقتصاد توجه است. با این حال، مقاله به توصیف بحران بسنده نمی‌کند، بلکه راهکارهایی تربیتی برای برون‌رفت از این وضعیت ارائه می‌دهد: بازطراحی نهادهای آموزشی، تقویت نقش فناوری‌های توجه در پرورش توجه، و هدایت فناوری‌های دیجیتال به‌سوی تولید افق و مسئولیت‌پذیری جمعی، می‌تواند مسیری تازه برای بازسازی ظرفیت‌های ازدست‌رفته انسانی بگشاید.

واژگان کلیدی: برنار استیگلر، توجه، فارماکون، سرمایه‌داری دیجیتال، پرولتاریایی‌سازی، تعلیم و تربیت.

^۱ دریافت: ۱۴۰۵-۰۳-۳۱ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۵-۲۲ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ استادیار، گروه مبانی فلسفی و اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول). ایمیل: alivahdati@ut.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

مقدمه

اختلال نقص توجه^۱ یک اختلال عصبی-رشدی است و با الگوی پایدار بی‌توجهی^۲ و یا بیش‌فعالی-تکانشگری^۳ مشخص می‌شود که با سطح رشدی فرد تناسب ندارد و در عملکرد اجتماعی، تحصیلی یا شغلی او اختلال ایجاد می‌کند (American Psychiatric Association, 2022, pp. 67-70). این اختلال از زمان نخستین شناسایی آن در حوزه روان‌پزشکی، دستخوش تحول مفهومی چشمگیری شده است. یکی از آخرین این تطورات، در دهه ۱۹۷۰ - دوره‌ای بحرانی برای روان‌پزشکی - رخ داد. زیرا در این دوره، ظهور جریان «ضد روان‌پزشکی» به چالش کشیدن پزشکی‌سازی شرایط سلامت روان را در پی داشت. منتقدان متعلق به این جریان استدلال می‌کردند که بسیاری از مسائل این حوزه تحت عنوان/اختلال اساساً ساخته و پرداخته اجتماع بوده و نه بیماری‌های پزشکی. منتقدانی چون میشل فوکو (Foucault, 2001) و توماس ساس (Szasz, 1970) اعتبار طبقه‌بندی‌های روان‌پزشکی را مورد تردید قرار دادند و بر این باور بودند که این نظام‌ها ریشه در پویایی‌های قدرت و سازوکارهای کنترل اجتماعی دارند.

پیشینه تاریخی اختلال ADD نیز با تعامل میان عوامل زیستی و اجتماعی مشخص می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ADD اغلب با همبودهایی همچون اختلالات خلقی و اضطراب همراه است. این امر حاکی از آن است که رابطه‌ای پیچیده میان زمینه‌های ژنتیکی و تأثیرات محیطی وجود دارد که به درکی ظریف‌تر از خاستگاه‌های این اختلال منجر می‌شود. در حالی که رویکردهای اولیه به شدت به سوی مدل صرفاً پزشکی گرایش داشتند، دیدگاه‌های معاصر اهمیت عوامل زمینه‌ای را در شکل‌دهی به تجربه‌های افراد مبتلا به ADD به رسمیت می‌شناسند (Mills, 2022). روان‌شناسی شناختی نیز به گفتمان ضددارویی پیرامون ADD یاری رساند، به‌ویژه از طریق آثار چهره‌هایی چون اولریک نیسر (Neisser, 1976)، که روش‌های آزمایشی متداول در این حوزه را مورد انتقاد قرار می‌داد. نیسر معتقد بود که این روش‌ها غالباً تجربه‌های ذهنی افراد را نادیده می‌گیرند و این امر به فهمی پراکنده و ناقص از شناخت انسانی منجر می‌شود. این نقد بر ضرورت رویکردی تلفیقی تر تأکید دارد؛ رویکردی که هم فرایندهای شناختی و هم تجربه‌های زیسته افراد مبتلا به ADD را در نظر گیرد. تداوم تحول در درک

¹ Attention Deficit disorder

² Inattention

³ Hyperactivity-Impulsivity

ADD، بازتابی از تغییرات گسترده‌تر در نگرش‌های اجتماعی نسبت به سلامت روان و پیچیدگی رفتار انسانی است. گفت‌وگوی مداوم میان رشته‌های گوناگون از جمله روان‌شناسی، فلسفه و روان‌پزشکی، بر ضرورت بررسی هم‌زمان عوامل فردی و زمینه‌ای در ارزیابی و درمان ADD تأکید می‌کند.

با این حال، آنچه در این پژوهش‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته، نسبت این اختلال با بحران‌های تربیتی عصر فناوری‌های دیجیتال است. نظام‌های آموزشی امروز، بیش از آنکه به پرورش «توجه» به‌عنوان بنیاد یادگیری و اتصال نسل‌ها بپردازند، خود به حلقه‌ای از زنجیره اقتصاد توجه تبدیل شده‌اند و از منطق سرمایه‌داری شناختی پیروی می‌کنند. در این چارچوب، اختلال نقص توجه نه صرفاً یک کژکارکرد عصبی یا اختلال فردی قابل درمان، بلکه نشانه‌ای از بحران تربیتی است که در آن نهاد مدرسه نتوانسته است در برابر موج دستوری‌سازی دیجیتال، کارکرد انتقال فرهنگی و پرورش ظرفیت‌های تأمل و فردیت‌یابی را حفظ کند.

بنابراین ضروری است که اختلال توجه را فراسوی روان‌شناسی-زیست‌شناسی باز شناخت؛ چراکه الگوها و چارچوب‌های مفهومی مسلط کنونی را صرفاً اختلالی عصب-تکاملی با ویژگی‌های بی‌توجهی، بیش‌فعالی و تکانشگری تعریف می‌کنند که تنها ریشه در کژکارکردهای فردی مغز دارد و عمدتاً با محرک‌های روان‌گردان و داروهای شیمیایی درمان می‌شود. این پارادایم، هرچند از نظر بالینی عملیاتی است، اما اساساً ساخت اجتماعی-فنی توجه و آسیب‌های آن را پنهان می‌کند. از این منظر، مقاله حاضر تلاش دارد تا با اتکا به فلسفه برنار استیگلر، خوانشی تربیتی از پدیده نقصان توجه ارائه دهد و نشان دهد که درمان این بحران، در گرو تحول بنیادین در مأموریت، روش‌ها و ساختار نهادهای تربیتی است.

بیان مسئله

پرداختن به ساخت فلسفی «توجه» و زمینه‌های اجتماعی آن از دو جهت ضروری است: نخست آن‌که رویکردهای زیست‌پزشکی و روانشناختی فرد را به‌مثابه واحد تحلیل منفک از بسترهای کلان‌تر اجتماعی-فناورانه در نظر می‌گیرند؛ دوم آنکه در تبیین تولید سیستماتیک بیماری‌های روانی در بستر تاریخی و اقتصاد سیاسی ناتوانند. این ناتوانی مستلزم گذار به تحلیلی فلسفی و اقتصاد سیاسی‌ای است که بتواند ADD را نه به‌مثابه ناهنجاری فردی، بلکه

به عنوان پیامد ساختاری منطق «سرمایه داری متأخر»^۱ و تولید صنعتی و انبوه آسیب های توجه فهم کند. برنامه فلسفی برنار استیگلر^۲ (۱۹۵۲-۲۰۲۰) -به ویژه تحلیل او از تکنیک مبتنی بر «فارماکون»^۳، نقد «فقر نمادین»^۴ و نظریه «پرولتاریایی سازی»^۵ شناختی و عاطفی - چارچوبی مفهومی ای دگرگون ساز برای بازتعریف ADD در قامت نشانه سیستماتیک اقتصاد سیاسی توجه در دوران معاصر فراهم می کند. ما بر مبنای نظریات برنار استیگلر این داعیه را طرح می کنیم که شیوع انفجاری تشخیص ADD، همبستگی ذاتی با ظهور «سرمایه داری شناختی»^۶ دارد که با بهره کشی صنعتی از زمان در دسترس مغز، توجه، میل و «بیش توجهی»^۷، باعث فرسایش ظرفیت های توجه پایدار و فروپاشی میل - به عنوان انرژی زاینده توجه - می شود. از این دیدگاه، ADD را نمی توان صرفاً به عنوان یک اختلال زیستی در نظر گرفت، بلکه باید آن را نوعی انطباق^۸ بیمارگونه (در مقابل سازگاری^۹) با محیطی دانست که بر پایه تحریک بیش از حد و گسست های پی در پی فضا-زمانی شکل گرفته است. دگرگونی های فناورانه عصر دیجیتال، به ویژه با ظهور محیط های رسانه ای چندوظیفه ای و فراگیر، نه تنها شیوه های ارتباطی، بلکه خود ماهیت «توجه» انسانی را به کانون تحولات اقتصادی و سیاسی تبدیل کرده اند (Crogan & Kinsley, 2012).

پرسش محوری این مقاله آن است که با اتکا به آرای برنار استیگلر چگونه می توان ماهیت، فرایند تولید و کالایی شدن توجه را در اقتصاد سیاسی بازشناخت و این فرآیند چه پیامدهایی برای سوژگی و روابط اجتماعی نوجوانان در جامعه معاصر دارد؟ همچنین در قسمت

¹ Late Capitalism

² Bernard Stiegler

³ pharmacological analysis

⁴ symbolic misery

وضعیتی که در آن انسان از توانایی «معنا بخشی» به جهان و زیست جهان خود محروم می شود. حیات انسانی اساساً «حیات نمادین» است؛ یعنی از طریق تولید، مبادله و بازتولید نمادها (زبان، هنر، آیین ها، داستان ها) معنا می یابد. در عصر سرمایه داری مصرفی، نظام های نمادین صنعتی با تولید انبوه نشانه های تهی و استاندارد شده، جای نمادهای اصیل زایندهی تخیل جمعی را می گیرند و انسان را از توانایی خلق معنا محروم می سازند. این وضعیت به بی معنایی، تنهایی، بی اعتمادی و ناتوانی در رویا پردازی برای آینده می انجامد.

⁵ proletarianization

⁶ cognitive capitalism

⁷ hyper attention

⁸ adaptation

⁹ adoption

نتیجه‌گیری مقاله سعی می‌شود راهبردهایی برای جلوگیری از تخریب سیستماتیک توجه در عصر تکنوسرمایه‌داری ترسیم شوند. در میان پژوهش‌های پیشین، مواردی به چشم می‌خورند که از ضرورت فراتر رفتن از نگاه صرفاً روانشناختی به اختلال نقص توجه سخن گفته‌اند و البته هرکدام الهام‌بخشی‌هایی برای پژوهش حاضر داشته‌اند (Cohen & Morley, 2009; Sjöberg & Dahlbeck, 2018; Nilsson Sjöberg, 2018; Honkasilta & Koutsoklenis, 2022). اما هیچ‌یک از آنها موفق به ارائه‌ی پردازشی منسجم از پیش‌شرط‌های سیاسی و فناورانه‌ی این اختلال در قالب یک اقتصاد سیاسی نشده‌اند. به‌ویژه آنکه دلالت‌های تربیتی این بحران، یعنی نحوه‌ی تأثیر آن بر کارکرد نهاد مدرسه، نقش معلم، ماهیت برنامه‌درسی و فرایند یادگیری، کمتر مورد کاوش نظری قرار گرفته است. مقاله حاضر می‌کوشد تا این خلأ را با تمرکز بر نسبت میان «توجه» و «تربیت» در اندیشه‌ی استیگلر پر کند.

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است که رویکرد کلی آن /انتقادی (Burbules & Warnick, 2006) بوده و در مسیر خود از روش‌های تحلیل مفهومی (Burbules & Warnick, 2006) و دلالت‌یابی تربیتی (Broudy, 1955) بهره گرفته است. تحلیل مفهومی یکی از روش‌های رایج در پژوهش‌های فلسفی است که هدف آن ایضاح، بازسازی و تحلیل منطقی مفاهیم، روابط میان آنها و مفروضات نهفته در یک دستگاه نظری است. در این پژوهش، مفاهیم بنیادین اندیشه برنار استیگلر، از جمله فارماکون، توجه، مراقبت، دستوری‌سازی، ترافردیت، فردیت‌یابی و پرولتاریایی‌سازی از خلال آثار اصلی وی و ادبیات ثانویه مرتبط تحلیل و بازسازی شده‌اند تا انسجام نظری و نسبت آنها با یکدیگر آشکار شود. در نهایت سعی شده تا با نگاه اشتقاقی، دلالت‌هایی برای مقابله با این موج تخریب سیستماتیک توجه، از اندیشه‌ی استیگلر استنباط شوند.

اقتصاد توجه

شناخت مفهوم «توجه» به عنوان یک قابلیت ذهنی بنیادی همواره در پیوند با تحولات اقتصادی، فرهنگی و فناورانه دچار دگرگونی‌های اساسی شده است. در آغاز، توجه عمدتاً به‌عنوان فرآیندی فعال و انتخابی تعریف می‌شد که امکان تمرکز بر محرک‌های خاص و حذف سایر محرک‌ها را فراهم می‌کرد. ویلیام جیمز از این منظر توجه را چنین تعریف می‌کند: «در اختیار گرفتن روشن و واضح یک موضوع از میان چندین موضوع ممکن توسط ذهن» (James, 1890).

404, p. 1891). «پژوهش‌های علوم اعصاب معاصر نشان داده‌اند که شبکه‌های پیشانی-آهیانه‌ای بستر زیستی این فرآیند به شمار می‌روند و اختلال در عملکرد آن‌ها به شکل ADD ظاهر می‌شود که با نقص در کنترل اجرایی و حافظه کاری همراه است» (Castellanos & Tannock, 2002, p. 620). با این حال، تحلیل اجتماعی مفهوم «توجه» افق فراتری از ابعاد صرفاً روان‌شناختی-فردی می‌گشاید. در این چارچوب، توجه نه تنها یک عملکرد ذهنی، بلکه منبعی لیبیدیوی^۱-اقتصادی تلقی می‌شود که موجود ارگانیك را در نسبت با رانۀ مرگ و دادستد با ابژه‌های میل، تنظیم می‌کند. با ظهور سرمایه‌داری شناختی و گسترش فناوری‌های رسانه‌ای، توجه به‌عنوان یک منبع کمیاب و قابل معامله بازتعریف شد و همین امر زمینه‌ساز شکل‌گیری مفهوم «اقتصاد توجه» گردید. این مفهوم چارچوبی برای تحلیل سرمایه‌داری متأخر، به‌ویژه در بستر رسانه‌های دیجیتال، فراهم کرده است و بر این مبنا، توجه انسانی کالایی حیاتی برای ذخیره‌سازی، گردش و هدررفت سرمایه محسوب می‌شود.

اصطلاح «اقتصاد توجه» نخستین بار به‌طور صریح توسط هربرت سایمون (Simon, 1971) در واکنش به پدیده «اضافه‌بار اطلاعاتی»^۲ مطرح شد. او در جایی می‌گوید: «ثروت اطلاعات به معنای فقر چیز دیگری است: کمیابی آنچه که اطلاعات مصرف می‌کند. آنچه اطلاعات مصرف می‌کند کاملاً واضح است: توجه گیرندگان آن. از این‌رو، ثروت اطلاعات، فقر توجه می‌آفریند» (Simon, 1971, p. 40). از دید او، «اطلاعات توجه را می‌بلعد» و در عصر انبوه‌سازی داده‌ها، محدودیت توان تمرکز و آگاهی انسان، توجه را به منبعی کمیاب و استراتژیک تبدیل می‌کند.

از اواخر دهۀ ۱۹۹۰، با گسترش اینترنت، اندیشمندانی چون گلدهابر (Goldhaber, 1997)، فرانک (Franck, 1999)، داونپورت و بک (Davenport & Beck, 2001) و بلر (Beller, 2006) به بسط مفهوم اقتصاد توجه در عصر دیجیتال پرداختند. گلدهابر استدلال کرد که فضای مجازی اساساً یک «اقتصاد توجه» است، زیرا اطلاعات فراوان اما توجّه مخاطب محدود و کمیاب است. سازوکارهای جذب، نگهداشت و فروش «توجه» در رسانه‌ها و فضاهای مجازی روز به روز گسترده‌تر، پیچیده‌تر و هدفمندتر شده‌اند، به‌گونه‌ای که کسب توجه نوعی «ثروت ماندگار» ایجاد می‌کند. فرانک نیز بر آن بود که ارزش اجتماعی توجه در فرایندهای اجتماعی‌سازی و

¹ libidinal

² Immense information overload

تولید اعتبار شکل می‌گیرد و در این معنا توجه نوعی ارز اجتماعی محسوب می‌شود که هویت و اقتدار فرد را شکل می‌دهد. در همین راستا، او تأکید داشت که در اقتصاد توجه، توجه معادل «پول» و نوعی سرمایه نمادین است (p. 45). گلدها بر نیز بر این باور بود که «اگر اقتصاد شبکه‌ای را اقتصاد جدید بنامیم، پس ارز جدید آن توجه است». بلر استدلال کرد که «سینماگرایی» منطق حاکم بر اقتصاد توجه است و در این چارچوب، توجه نیروی کار اصلی‌ای است که به کالا تبدیل می‌شود.

با گسترش رسانه‌های دیجیتال و الگوریتم‌های پیچیده طراحی‌شده برای بیشینه‌سازی تعامل، این روند شدت یافت. الگوریتم‌ها با اولویت‌بخشی به محتواهای سریع، هیجانی و سطحی، جلب نگاه را بر عمق تحلیل ترجیح دادند (Wu, 2017). اهمیت اقتصادی توجه در شاخص‌های کمی مانند کلیک‌ها، لایک‌ها، بازندها و زمان صرف‌شده تجسم یافته و مستقیماً بر درآمد تبلیغاتی و ارزش‌گذاری پلتفرم‌ها اثر می‌گذارد (Zuboff, 2019). تحولات رسانه‌ای توجه را از یک عمل شناختی عمیق، پایدار و تحلیلی به سمت فرایندی کوتاه‌مدت، سطحی و واکنشی سوق داده‌اند (Carr, 2020).

کاترین هایلز (Hayles, 2007) این پدیده را به‌مثابه یک جهش نسلی توصیف کرده است که از طریق آنچه وی «بیش‌توجهی^۱» یا «آبر توجه» می‌نامد رخ می‌دهد، که او در مقابل «توجه عمیق^۲» قرار می‌دهد که در واقع به‌واسطه جذب توجه توسط یک شیء واحد، پایدار در طول یک دوره زمانی طولانی مشخص می‌گردد (برای مثال خواندن رمان). «بیش‌توجهی» اما، برعکس، با نوسان سریع میان وظایف مختلف، در جریان منابع متعدد اطلاعات، در جستجوی سطح بالاتری از تحریک، و داشتن تحمل ضعیف و کسالت آشکار می‌شود. وی معتقد است چندوظیفه‌گی^۳ و بیش‌توجهی با ADD مرتبط است و نتیجه می‌گیرد که دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشگاهی در جستجوی محرک‌های قشری هستند که به آنان در تمرکز کمک کند و به این علت ریتالین^۴، دکسدرین^۵، و سایر داروهای معادل را برای آماده‌سازی برای

¹ hyperattention

² deep attention

³ multitasking

⁴ Ritalin

⁵ Dexedrine

امتحانات مهم مصرف می‌کنند و چنین تاکتیک‌های جبرانی به منظور حفظ مزایای توجه عمیق از طریق مداخله شیمیایی در عملکرد قشری توسعه یافته‌اند.

این تحولات نشان می‌دهند که توجه نه یک فرایند روان‌عصب‌شناختی، بلکه مفهومی فرهنگی و فناورانه است که در شکل‌گیری آن ساختارهای فردی و جمعی توجه دخیل هستند. در این زمینه، برنار استیگلر (Stiegler, 2010b) توجه را در بستر فلسفه فناوری تحلیل می‌کند. او معتقد است تکنیک‌ها صرفاً ابزارهایی خنثی نیستند، بلکه سیستم‌های اجتماعی-تاریخی‌اند که شکل «توجه» را تغییر می‌دهند. از منظر استیگلر، انسان همواره با «درمیان‌بودگی» در بوم‌گاه فنی خود تعریف می‌شود؛ بنابراین، توجه نه ظرفیتی فردی و ذاتی، بلکه توانایی‌ای روانی-اجتماعی است که به‌طور تاریخی و فناورانه مشروط شده است.

آنچه امروز در کلاس‌های درس مشاهده می‌شود، رقابت نابرابر میان «توجه عمیق» مورد نیاز برای خواندن یک متن، توجه به معلم و درگیری با مدارهای نسلی و «بیش‌توجهی» تغذیه‌شده توسط گوشی‌های هوشمند و شبکه‌های اجتماعی است. مدرسه اگر نتواند الگوی جایگزینی - به جز هوشمندسازی مدارس و دیجیتال سازی فرایند آموزش - برای «توجه» ارائه دهد، به سادگی در این رقابت شکست می‌خورد و دانش‌آموزان را به سمت انتشار سوق می‌دهد. از این رو، نخستین وظیفه تربیتی، بازتعریف مدرسه به‌عنوان «پناهگاه توجه عمیق» است؛ مکانی که در آن، تکنیک‌های تعلیق، نوشتار، مطالعه، مکث، گفت‌وگو و تفکر تأملی، در مقابل بمباران محرک‌های دیجیتال، بازسازی می‌شوند.

ماهیت تکنو-پدیداری توجه

در بنیاد اندیشه برنار استیگلر، توجه نه توانایی ذاتی بلکه برساخته‌ای پیچیده در تقاطع فردیت‌یابی^۱ روانی-جمعی-فنی است. این دیدگاه مبتنی بر واسازی استیگلر از دوگانه انسان/تکنیک است؛ درمیان‌بودگی بنیادین انسان در تکنیک‌ها، تجربه «زمانمندی»^۲ وی را عمیقاً تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. استیگلر، «تخنه»^۳ یا تکنیک را نه صرفاً مجموعه‌ای از ابزارها، بلکه به‌مثابه حافظه «برون‌افکنده»^۴ بنیادین بشریت می‌نشانند. این حافظه، که او آن را گاه

^۱ individuation

^۲ Temporality

^۳ Techné

^۴ exteriorization

«حافظهٔ ثالثیه^۱» و گاه «حافظهٔ اپی‌فیلوژنتیک^۲» می‌خواند، همان بسترِ شالوده‌شکنانه‌ای است که افق هستی‌شناختی انسان، تجربهٔ زمانمندی او و شیوه‌های پدیداری «توجه» اش را شکل می‌دهد. در این نگاه، تکنیک افقی است که تمامی امکان‌های آینده بشریت در درون آن و توسط آن، معنا می‌یابد و متحقق می‌شود. استیگلر به‌صراحت اعلام می‌کند که فلسفهٔ غربی، در طول تاریخ پرفرازونشیب خود، همواره این مفهوم بنیادین را یا نادیده انگاشته یا به‌نحوی فعالانه سرکوب کرده است، گویی همواره در هراس از مواجهه با این راز که انسانیت ما عمیقاً در گرو چیزی بیرون از خویشتنی بی‌واسطه‌مان است، بوده است. از منظر استیگلر، فرایند «انسان‌زایی» - یعنی آن سیر تکاملی که انسان را به‌مثابهٔ گونه‌ای هوشمند قوام بخشید - از همان لحظات آغازین، با فرایند «تکنیک‌زایی» - یعنی توسعهٔ ابزارها، روش‌ها و سیستم‌های تکنیکی - درهم‌تنیده و جدایی‌ناپذیر بوده است. انسان و تکنیک دو پدیدهٔ مجزا و متقابل نیستند، بلکه دو هم‌زاد، دو جنبهٔ تفکیک‌ناپذیر و انتقالی یک فرایند واحد هستی‌شناختی هستند. سرچشمهٔ این فرایند واحد را استیگلر در اسطورهٔ یونانی اپیمتئوس و یک «نقص بنیادین» می‌جوید (Stiegler, 1998b). این نقص، به‌معنای ناتوانی ذاتی انسان در بقا و مهم‌تر از آن در فرایند «تفردیابی» بدون اتکا و مدد مصنوعات بیرونی است. انسان، برخلاف بسیاری از جانوران که با غریزه‌ای نسبتاً کامل مجهزند، موجودی «نارس» به دنیا می‌آید؛ موجودی که بقا و شکل‌گیری هویت فردی‌اش نه در درونِ تنهایی زیست‌شناختی‌اش، بلکه در «میان» و در تعامل فعال با شبکه‌ای از ابزارها و تکنیک‌هایی که خود می‌سازد، ممکن می‌گردد. مفهوم «خود» نیز در این چارچوب، دیگر آن جوهرهٔ درونی و خودبسندهٔ سنتی نیست، بلکه پدیده‌ای است که بیرون از مرزهای زیستی فرد، در تعامل پویا با اشیاء، ابزارها و محیط تکنیکی پیرامونش معنا و تحقق می‌یابد. انسان همواره در یک «موقعیت میانی» به سر می‌برد: نه

¹ Tertiary Memory

² Epiphylogenetic

حافظه‌ای که در ابزارها، نوشته‌ها و مصنوعات فرهنگی مادی می‌شود و خارج از بدن انسان ذخیره می‌گردد. این حافظه نه در ژنتیک زیستی و نه در روان فردی، بلکه در لایه‌ای میان‌نسلی و فرافردی قرار دارد. این سطح از حافظه، پیش‌شرط دو سطح دیگر حافظه (اولیه و ثانویه) به شمار می‌رود و بدون آن، حافظه‌های فردی جهت‌گیری و ساختار خود را از دست می‌دهند. استیگلر «اپی‌فیلوژنتیک» را به این معنا به‌کار می‌برد که تکامل انسان دیگر صرفاً در سطح زیستی (فیلوژنتیک) یا روانی (اونتولوژیک) رخ نمی‌دهد، بلکه در لایه‌ای فراتر از هر دو، یعنی در سطح مصنوعات فرهنگی و تکنیک‌ها، ادامه می‌یابد.

کاملاً در درون خود محبوس است و نه کاملاً در بیرون خود حل شده. هستی‌اش ذاتاً «هستی-با» و «هستی-از-طریق» تکنیک است.

استیگر استدلال می‌کند که انسان از طریق فناوری‌ها است که قادر می‌شود گذشته را در حافظه برون‌افکنده تکنیک‌ها «حبس» کند، حال را به کمک همان تکنیک‌ها دائماً «بازسازی» و تفسیر نماید و خود را به سوی آینده‌ای ممکن «پرتاب» کند. تکنیک، امکان امتداد تجربه و اندیشه را فراتر از محدودیت‌های زیستی لحظه حال فراهم می‌سازد. با این حال، این فرایند شگفت‌انگیز ساختن هستی از طریق ابزار، همواره با «فقدان بنیادین» اولیه همراه است؛ گویی انسان همواره چیزی را گم کرده است و هستی خویش را نه بر پایه‌ای استوار، بلکه بر بستر آن فقدان و با اتکا به ابزارهایش می‌سازد (Lemmens, 2014). این فقدان، نزد استیگر نه یک ضعف یا نقیصه قابل جبران، بلکه بخشی ضروری و گریزناپذیر از شرایط انسانی و در عین حال، «شرط امکان» انسان بودن است. انسان موجودی است که بودنش در گرو «نبود» یک بنیان پیشینی است و این نبود یا فقدان را با تکنیک پر می‌کند. استیگر با رد قاطع دوگانه‌های سنتی چون طبیعی/مصنوعی، ذهن/بدن، یا درون/بیرون، تأکید می‌کند که هستی انسان همواره و اساساً حاصل «در میان‌بودگی» این تقابل‌های ساختگی است.

برای فهم بهتر دیدگاه استیگر درباره توجه، مناسب است تا به خوانش او از پدیدارشناسی توجه نزد هوسرل بازگردیم. هوسرل زمان‌آگاهی را جریانی سه‌بعدی توصیف می‌کند: «حافظه اولیه»^۱ (نگهداشت بی‌واسطه تجربه گذرا)، «تأثر اکنونی»^۲ (ادراک حضوری لحظه حال) و «پیش‌نگاشت»^۳ (پیش‌بینی آینده). هوسرل (Husserl, 2012, pp. 22-64) در واکاوی‌های بنیادین خود، به بررسی منشأ ظهور «اشیاء زمانمند»^۴ - مانند یک ملودی - و قوانین حاکم بر تجربه ما از آنها پرداخت. به زعم هوسرل، هر لحظه آگاهی ادراکی، یک پیوستار سه‌بعدی را تشکیل می‌دهد:

¹ Primary Retention

² Secondary Retention

³ Protention

⁴ Temporal Objects

- ۱) یادسپاری اولیه / ادراکِ حال: آگاهی بی‌واسطه و حضورِ زنده در لحظه اکنون (مثلاً شنیدن نُت در حال اجرا)
 - ۲) یادسپاری ثانویه / حافظه: نقاطی که نشان‌دهنده آنچه اخیراً گذشته است (نگهداری نُت‌های پیشین ملودی در ذهن)
 - ۳) طرح افکنی / انتظار: پیش‌بینی و طرح‌افکنیِ فعالانه نسبت به آنچه قرار است رخ دهد (انتظار برای نُت‌های بعدی ملودی)
- این سه لحظه آگاهی - ادراکِ حالِ حاضر، حفظ گذشته نزدیک، و پیش‌نگاشت آینده فوری - در هم تنیده‌اند و یک «حال گسترده» یا پیوستارِ زمانی واحد را تشکیل می‌دهند. توالی این «حال‌های گسترده» به نوبه خود، جریان پیوسته آگاهی زمانمند را می‌سازند. هوسرل نام این پیوستارِ فعال و جهت‌دار را «توجه» می‌گذارد. توجه، همان جریانِ فعالِ حفظ گذشته در حال و گشودگی به سوی آینده در ادراکِ حاضر است.
- استیگلر می‌پذیرد که این ساختار، بنیان توجه را شکل می‌دهد اما با کشف نقصی بنیادین در آن، انقلابی فکری می‌آفریند: «هوسرل نادیده گرفت که خود این ساختار زمانی، متولد فناوری‌های حافظه بیرونی شده است» (Stiegler, 1998a, p. 179). این نقیصه با مفهوم محوری «حافظه ثالثیه» که همتای پدیدارشناختی «حافظه اپی فیلوژنتیک» است، جبران می‌شود: تجسد مادی حافظه در ابزارهای فنی از الواح گلی تا کدهای دیجیتال. حافظه‌های ثالثیه پیش‌شرط دو شکل دیگر حافظه‌اند. آن‌ها نه تنها محتوای یادسپاری اولیه و ثانویه را از پیش می‌سازند، بلکه جهت پیش‌نگاشت‌های جمعی را نیز تعیین می‌کنند. استیگلر با پذیرش این تحلیل هوسرلی، بر جنبه‌ای رادیکال و اغلب نادیده گرفته شده تأکید می‌ورزد: این پیوستارِ زمانی آگاهی، به‌طور فزاینده‌ای و به‌شکلی بنیادین، توسط تکنیک‌ها شکل گرفته، جهت‌دهی و حتی تحریف می‌گردد. تکنیک‌ها - به‌ویژه تکنیک‌های نمادین و رسانه‌ای - با مداخله‌گری در الگوهای توجه، نه تنها بر آنچه در حال حاضر ادراک می‌کنیم تأثیر می‌گذارند، بلکه خاطرات جمعی را بازتعریف کرده و حتی بر نحوه «پیش‌نگاشت» ما، یعنی رویاها، آرزوها و ترس‌هایمان نسبت به آینده، تأثیر می‌گذارند. بنابراین، آنچه ما به آن توجه می‌کنیم، ریشه در تجربه زیسته ما در مواجهه با تکنیک‌های از پیش موجود و انباشته‌شده در جامعه دارد.

ادراک ما تابعی است از آنچه پیشتر از طریق تکنیک‌ها بر ما حاضر شده است. آنچه در لحظه اکنون بر فرد حاضر می‌شود و تصویری که از آینده در ذهن طرح‌افکنی می‌شود، همگی آغشته به گذشته‌ای است که توسط تکنیک‌ها گزینش، حفظ و انتقال یافته است. به بیان دیگر، اثر تکنیک‌ها بر ذهن، تعیین‌کننده آن چیزی است که در جریان آگاهی ظاهر می‌شود؛ و برعکس، نحوه حضور ما در جهان، برون‌ریزی‌های تکنیک بعدی را شکل می‌دهد. این چرخه است که کشش رو به جلوی آگاهی یعنی طرح‌افکنی و رویاپردازی برای آینده را مشروط به بستر تکنو-پدیداری حاکم می‌سازد.

اما پرسش اصلی این است که چرا تکنیک‌ها از چنین قابلیت‌ی برخوردار هستند؟ استیگلر با استفاده از نظریات دونالد وینیکات (Winnicott, 1982)، بر این باور بود که تکنیک‌ها، «شیء انتقالی»^۱ هستند. با رسیدن مرحله جدایی کودک و مادر، کودک سعی می‌کند احساس امنیت و مراقبتی که قبلاً از طریق مادر دریافت می‌کرده است را به چیزی دیگر منتقل کند. وینیکات این چیز را «شیء انتقالی» می‌نامد. شیء انتقالی می‌تواند یک پتو، عروسک، یا هر شیء دیگری باشد که کودک انتخاب می‌کند. این شیء به کودک کمک می‌کند تا اضطراب ناشی از جدایی از مادر را کاهش دهد و احساس آرامش و امنیت را حفظ کند.

در بافت نظریه وینیکات، مفهوم «شیء» یا «ابژه» به معنای خاصی طرح شده است. در روان‌کاوی، ابژه به چیزی اشاره دارد که فرد با آن رابطه روانی برقرار می‌کند. در اینجا، ابژه (مادر یا شیء انتقالی) به عنوان بخشی از دنیای بیرونی در نظر گرفته می‌شود که کودک در مراحل اولیه رشد، آن را بخشی از خود می‌پندارد. در مرحله «نابودی ابژه»، کودک متوجه می‌شود که مادر یک وجود مستقل و بیرونی است، نه بخشی از خودش. این فرایند، مفهوم ابژه را به عنوان چیزی که هم می‌تواند درونی (جزئی از خود) و هم بیرونی (مستقل از خود) باشد، مطرح می‌کند. بر این اساس، شیء انتقالی بیرون از انسان نیست؛ بلکه هم‌زمان «من» و «غیر-من» است و این ماهیت دوگانه، «فضای بالقوه»^۲ مورد نیاز برای این انتقال را پدید می‌آورد (Winnicott, 1982, p. 108). فضای انتقالی، جایی است که کودک می‌تواند از طریق بازی و تخیل، به رشد خلاقانه ذهن خود بپردازد. این فضا نه کاملاً واقعی است و نه کاملاً تخیلی، بلکه منطقه‌ای مرزی بین واقعیت و فانتزی است.

¹ Transitional object

² Potential Space

اگر توجه، چنانکه استیگلر نشان می‌دهد، نه توانی ذاتی بلکه برساخته‌ای تکنو-پدیداری است، آن‌گاه تربیت نمی‌تواند نسبت به «تکنیک‌ها و فرم‌های ساخت توجه» که براساس آن‌ها تشکیل شده بی‌تفاوت باشد. مدرسه به مثابه نهادی که دانش‌آموزان را با «تکنیک‌های برون‌فکنی حافظه» مانند نوشتن، خواندن، محاسبه و استدلال منطقی آشنا می‌کند، در واقع مشغول ساختن «شکل‌های توجه» آنان است. هر تکنیک تربیتی (از معماری و مهندسی فضا، صفحه‌آرایی کتاب درسی تا شیوه تدریس معلم) یک «پیکربندی توجه» است که در آن دانش‌آموزان نه فقط می‌آموزند که به چه چیزی توجه کنند، بلکه می‌آموزند که چگونه توجه کنند و چگونه از سیستم عصبی خود در برابر استثمار شناختی محافظت نمایند.

دوسویگی ذاتی تکنیک

استفاده از «شیء انتقالی» برای استیگلر ماهیتی دوسویه دارد و یک «فارماکون»^۱ است؛ استیگلر، معتقد است که اگر کودک نتواند به طور متعادل از شیء انتقالی استفاده کند، ممکن است به آن وابسته شود. سرمایه‌گذاری روانی متعادل به این معناست که فرد بتواند انرژی روانی (لیبیدو) خود را به شیوه‌ای سالم و متوازن به اشیاء، افراد یا فعالیت‌ها اختصاص دهد. در این حالت، فرد نه آن‌قدر به یک شیء یا فعالیت وابسته می‌شود که نتواند از آن جدا شود، نه آنقدر بی‌تفاوت است که هیچ ارتباطی با آن برقرار نکند. به عنوان مثال، اگر کودک بتواند از شیء انتقالی به عنوان ابزاری برای کاهش اضطراب استفاده کند، بدون اینکه تمام انرژی روانی خود را به آن اختصاص دهد، سرمایه‌گذاری روانی او به صورت متعادل انجام می‌گیرد. اما اگر کودک تمام انرژی خود را به شیء انتقالی اختصاص دهد و نتواند از آن جدا شود، سرمایه‌گذاری روانی او نامتعادل است و به اعتیاد منجر شود.

در وضعیت وابستگی، شیء انتقالی به جای اینکه ابزاری برای کاهش اضطراب باشد، به عاملی برای وابستگی و اعتیاد تبدیل می‌شود. استیگلر با این تفسیر از فناوری، معتقد است که اگر فرد نتواند به طور خلاقانه از فناوری استفاده کند، فناوری‌های جلب توجه می‌توانند دستگاه روانی فرد را تحت کنترل خود درآورند. در این حالت، فناوری‌ها به جای اینکه ابزاری برای رشد خلاقیت باشند، به عاملی برای مصرف و دور انداختن، و وابستگی تبدیل می‌شوند.

¹ Pharmakon

این مفهوم، با ریشه‌های تاریخی-فرهنگی خود در فلسفه یونان، پزشکی باستان، و آیین‌های قربانی، نشان می‌دهد که فناوری ذاتاً دوپهلوست: هم‌زمان سازنده و تخریب‌گر. این دوگانگی نه ناشی از ذات فناوری، بلکه از نحوه تعامل انسان با آن و بافت اجتماعی-فرهنگی است که فناوری در آن جای می‌گیرد.

این وضعیت وابستگی باعث می‌شود که فضای انتقالی که قبلاً مبتنی بر خلاقیت و تخیل بود، از بیرون و توسط تکنوسرمایهداری تعیین شود و فرد در فرایند انطباق جویانه‌های قرار گیرد که در آن خلاقیت و رابطه مسئولانه با خود و دیگران از بین رود.

سازگاری و انطباق جویی ناشی از فقدان خلاقیت بدین معناست که فرد، به جای بهره‌گیری خلاقانه از فناوری‌ها یا اشیای انتقالی، صرفاً به گونه‌ای منفعلانه خود را با آن‌ها هماهنگ می‌سازد. در چنین وضعیتی، ابزارهایی که می‌توانستند بستر پرورش تخیل و آفرینش‌گری باشند، به سازوکارهایی برای کنترل رفتار فرد تبدیل می‌شوند. این نوع رابطه نه تنها امکان برقراری پیوندی مسئولانه و پایدار با فناوری را تضعیف می‌کند، بلکه به محدودیت خلاقیت و تقلیل فضای انتقالی به قلمرویی از پیش تعیین شده می‌انجامد. بدین ترتیب، فرد به جای مشارکت فعال در جهان، به انفعالی وابسته فروکاسته می‌شود و ظرفیت خلاقانه خود را از دست می‌دهد.

استیگلر در امتداد فروید، لیبدو^۱ را سرمایه و ذخیره قوای «توجه» و «مراقبت» در انسان می‌داند که تنها از طریق «ذهن فناوری‌ها»^۲ مانند زبان، هنر، و رسانه‌ها - قابلیت «سرمایه‌گذاری»^۳ در ابژه‌ها را پیدا می‌کند. اما در عصر فراصنعتی، سرمایه‌داری مصرفی با تبدیل لیبدو به منبعی برای ارزش افزوده، آن را از حوزه نمادین به حوزه کالایی منتقل می‌کند. این همان «استثمار لیبدویی» است که استیگلر از آن به عنوان «انهدام میل و توجه» یاد می‌کند. سرمایه‌داری مصرفی، برای گذار از بحران‌های اقتصادی - به ویژه از سال ۲۰۰۸ به بعد - تمرکز خود را به جای توسعه در تولید کالا بر توسعه مصرف معطوف کرده است، به این معنا که کالای مصرفی باید فوراً از چرخه مصرف خارج شود و با کالای جدیدی جایگزین گردد.

روان فناوری‌ها در خدمت بازاریابی باید بتوانند با «جلب توجه»، کالای جدید را ابژه میل قرار دهند. این چرخه مستمر با ایجاد «بیش توجهی»^۴ و انتشار توجه، لیبدو را فرسوده و مستهلک ساخته و ظرفیت توجه پایدار (مراقبت) و سرمایه‌گذاری لیبدو بر دیگری را از بین می‌برد. بیش توجهی، اتصالات کوتاه را جایگزین اتصالات بلند و میان‌نسلی کرده و رسیدن فرد

^۱ Libido

^۲ انرژی روانی و سرمایه‌ای که در فرایندهای توجه، مراقبت و سرمایه‌گذاری عاطفی صرف می‌شود

^۳ Nootechnics

^۳ Investment

^۴ Hyper attention

به سطح ترافردی^۱ (اتصال روان فرد با روان جمع) را مختل می‌نماید. با انهدام میل و توجه و به تبع آن گسست اتصالات بلند فرهنگی، امکان فردیت‌یابی روانی و جمعی در سطح ترافردی از بین خواهد رفت و در نتیجه با بروز بی‌اعتمادی و تنهایی، ظرفیت‌های «احساس وجود»، «خویشتن دوستی» و «صیانت نفس» در مقام وضعیت‌های صرفاً فردی، خود را نشان خواهند داد. استیگلر نشان می‌دهد که بحران خودشیفتگی معاصر، صرفاً یک اختلال روانی نیست، بلکه نشانه فروپاشی نظام نمادین است که حیات انسانی را اساساً ممکن می‌سازد. تنها با بازسازی اقتصاد لیبیدویی مبتنی بر مراقبت - و نه استثمار - می‌توان از چرخه ویرانگر بی‌معنایی گریخت.

بنابراین انسان در چنین رابطه‌ای با تکنیک، به سمت منفی این رابطه دوسویه سوق یافته و رابطه مسئولانه خویش را با خود، دیگران و سیاره فراموش می‌کند. استیگلر ارتباط اقتصاد لیبیدو را با روان-قدرت این‌گونه بیان می‌کند: «اقتصاد لیبیدویی قرن بیستم به تدریج اما به طور کامل توسط بازاریابی دگرگون شده است... روان-قدرت رفتار فردی و جمعی مصرف‌کنندگان را با هدایت لیبیدوی آن‌ها به سمت کالاها کنترل می‌کند» (Stiegler, 2011, p. 150).

پذیرش ماهیت فارماکولوژیکال فناوری، رویکردی دوگانه در سیاست‌گذاری تربیتی می‌طلبد. از یک سو، نفی مطلق فناوری در آموزش امکان‌پذیر نیست؛ زیرا فناوری بخشی از «بوم‌گاه تکنیکی» انسان امروز است. از سوی دیگر، پذیرش یکسره آن، نظام آموزشی را به ابزاری در خدمت روان‌فناوری‌های سرمایه‌داری تبدیل می‌کند. به عبارت دیگر، «سواد دیجیتال» صرفاً مهارت فنی و کاربردی و یا ارائه اطلاعات درباره مخاطرات و فواید فناوری نیست، بلکه درک ورود وضعیت مدرسه به لحظه «تعلیم‌ناپذیر» است. در این مسیر، معلمان باید به عنوان «مراقبان توجه» درک کنند که گیرنده‌های عصبی دانش‌آموزان برای ارائه آنان تنظیم نشده است و هر لحظه آبهستن انفصال میان آنچه بیان می‌گردد و آنچه درک می‌شود است. این لحظه نیاز به ایجاد «فضای انتقالی» و درگیری میل دانش‌آموز با ابژه میل به آموزش در او است. این مستلزم آن است که مدرسه به جای تحمیل ابزارهای دیجیتال به عنوان امری اجتناب‌ناپذیر، فرصت «بازی با تکنیک‌های توجه» را فراهم آورد؛ فضایی که در آن دانش‌آموزان می‌توانند با تخیل خود، با تکنیک‌ها به صورت معنادار درگیر شوند.

¹ Transindividual

توجه؛ عنصر بنیادین فردپیدایی

توجه^۱ در بنیادی‌ترین سطح، تنها یک فرآیند شناختی نیست، بلکه پدیده‌ای است که در مرز میان روان فرد و ساختارهای جمعی قرار دارد. ریشه‌شناسی این مفهوم از لاتین «attendere» به معنای «مراقبت کردن»^۲ و کاربرد آن در زبان فرانسه «être attentionné» به معنای «اندیشناک بودن»^۳، گویای ماهیت دوگانه آن است: توجه هم توانش عصبی-روانی است و هم کنشی اجتماعی-فرهنگی (Stiegler, 2012). استیگلر با تلفیق دیدگاه روانکاوانه دونالد وینیکات و فلسفه تکنیک سیموندون (Simondon, 1989)، توجه را سنگ بنای شکل‌گیری «فردیت»^۴ می‌داند. بر این اساس، توجه مادر به نوزاد به‌عنوان اولین «فرم توجه»^۵، زیرساخت تمام ظرفیت‌های توجه بعدی را می‌سازد. بدون این تعامل اولیه، فرد قادر به شکل‌دهی تجربه شخصی یا ساخت دانش نظری نخواهد بود (Stiegler, 2010b, p. 34).

سیموندون در نظریه «فردپیدایی روانی و جمعی»^۶ تأکید می‌کند که فردیت یک «حالت ثابت» نیست، بلکه فرآیندی پویا و دائماً ناتمام است. این فرآیند دو جنبه جدایی‌ناپذیر دارد:

(۱) فردیت روانی: فرایندی درونی و ناپایدار است که در آن فرد همواره در حال دگرگونی خویش است و هویت‌اش هرگز به وضعیتی ثابت نمی‌رسد. این تحول روانی تنها زمانی کامل می‌شود که در یک فرآیند جمعی ادغام شود (Simondon, 1989).

(۲) فردیت جمعی: فرایندی است که در آن فرد از طریق نمادها، زبان و حافظه‌های برون‌افکنده، به سطحی از هم‌ذات‌پنداری با جمع می‌رسد. اما این دو سطح جدایی‌ناپذیرند و فردیت اصیل، تنها در پیوند با جمع و از طریق «ترافردی‌شدن» تحقق می‌یابد. فرد بدون جمع، هویتی ناپایدار و سرگردان دارد و جمع بدون فرد، به ساختاری بی‌روح و غیرخلاق بدل می‌شود.

¹ Individuation

² Taking care

³ thoughtful

⁴ Attention

⁵ Attentional Form

⁶ Psychic and Collective Individuation

پس نخست باید بدانیم که فردیت‌یابی، تمایزیابی یا تشخیص روانی^۱ نه یک وضعیت پایدار، بلکه مرحله‌ای گذرا در جریانی بی‌پایان است که فرد از طریق آن هرگز از تغییر و دگرگونی خود باز نمی‌ایستد. دوم، این فرایند تشخیص روانی تنها تا آنجا واقعیت و تحقق می‌یابد که در فرایند گسترده‌تر «فردیت جمعی یا اجتماعی»^۲ ثبت و گنجانده شود.

به بیان دیگر، فرد از طریق تجربه‌های زیسته، خاطرات انباشته و ادراکات لحظه‌به‌لحظه خود، تنها به یک هویت موقتی و ناپایدار دست می‌یابد. این هویت روانی شکننده، تنها زمانی معنادار شده و ثبات نسبی پیدا می‌کند که در بستر اجتماعی و فرهنگی مشترک - که استیگلر آن را «بوم‌گاه تکنیکی»^۳ می‌نامد - ثبت و به رسمیت شناخته شود. پیوند ناگسستنی این دو بعد روانی و جمعی را سیموندون، «ترافردی‌شدن»^۴ می‌خواند؛ مکانیسمی که از طریق آن تجربه‌های زیسته فردی (مثل کشف یک فرمول ریاضی) به واسطه تکنیک‌های توجه (زبان، نوشتار، هنر) به «حافظه برون‌افکنده» تبدیل می‌شوند و به دانش بین‌نسلی بدل می‌گردند (Stiegler, 1998a)

این فرآیند مستلزم «انتقال»^۵ و «اتصال»^۶ است: درونی‌سازی ارزش‌ها و دانش پیشینیان که فرد را از مرزهای «خودیت»^۷ فراتر برده و به سطحی ترافردی ارتقا می‌دهد. استیگلر دو نوع اتصال فرهنگی را متمایز می‌کند:

- (۱) اتصالات بلند^۸: انتقال آرمان‌ها، دانش و تجربه‌ها از طریق روایت، هنر و آموزش که مستلزم زمان، تأمل و مشارکت فعال است.

¹ Individuation Psychique

² Individuation Collective

³ Milieu Technique

⁴ Transindividuation

⁵ Transmission

⁶ circuit

⁷ Ipseity

⁸ Short-circuits

۲) اتصالات کوتاه^۱: تبادل فوری تولیدکننده-مصرفکننده در شبکه‌های اجتماعی که نمادها را به کالاهای استاندارد شده تبدیل می‌کند (Stiegler & Rogoff, 2010)

نماد بارز و مکانیسم محقق‌کننده این «ترافردی‌شدن» را می‌توان در فرایند و ثمره انتقال بین نسلی از طریق روان-تکنیک‌ها یافت، که در هسته خود مبتنی بر «توجه^۲» و «مراقبت^۳» است. انتقال آن لحظه شگفت‌انگیز و بنیادینی است که فرد با درونی‌سازی^۴ فرم‌های توجه و نحوه توجه کردن، از مرزهای تنگ روان فردی خویش فراتر می‌رود. در این فرایند، انسان با درونی‌سازی ارزش‌ها، دانش، نمادها و حافظه جمعی انتقال‌یافته از طریق نهادها و تکنیک‌های فرهنگی، حافظه شخصی خود را به حافظه جمعی پیوند می‌زند و بدین‌ترتیب به سطحی «ترافردی^۵» ارتقا می‌یابد و با فرهنگ اتصالی بلند پیدا می‌کند.

استیگلر تأکید می‌کند که انواع گوناگون جوامع انسانی و فرهنگ‌های متمایز، در نهایت حاصل الگوهای خاص «توجه»، عواطف و روابطی هستند که از طریق تکنیک‌ها (به معنای وسیع کلمه، شامل زبان، مناسک، ابزارها، رسانه‌ها و نهادها) شکل می‌گیرند و بازتولید می‌شوند. نهادهای تربیتی - از خانواده تا مدرسه و رسانه‌ها - به واسطه به‌کارگیری تکنیک‌های خاص «جلب‌توجه»، مناسک و توسعه عادت‌واره^۶های جمعی، نه تنها به توجه افراد شکل می‌دهند بلکه الگوهای رفتاری، احساسی و شناختی خاصی را بازتولید می‌کنند. این عادت‌واره‌های جمعی، شالوده تمامی روابط اجتماعی، ساختارهای همبستگی، سلسله‌مراتب قدرت و تقسیم کار در یک جامعه را تشکیل می‌دهند. این شبکه پیچیده شکل‌گرفته از طریق تکنیک‌های توجه، همان چیزی است که در سطح کلان به‌عنوان «اخلاق»، «ایدئولوژی» یا «منش^۷» یک جامعه ظاهر می‌شود. این منش جمعی است که روابط خانوادگی، ایده‌های هدایت‌کننده، اعتقادات بنیادین و در یک کلام، «شخصیت» یا روح یک جامعه را شکل می‌دهد. این منش، از طریق ایجاد شبکه‌های «اعتماد» و «اعتبار» - که خود محصول

¹ Long-circuits

² Attention

³ Care

⁴ Internalization

⁵ Transindividual

⁶ Habitus

⁷ Ethos

تکنیک‌های نمادین و نهادی هستند - انرژی توجه و میل (لیبیدو)ی افراد را به‌سوی دیگران و نهادهای جمعی هدایت می‌کند و بدین‌ترتیب چرخه روابط انسانی و عواطف جمعی را به گردش در می‌آورد.

پس، اگر بپذیریم که فرد انسانی، همان‌گونه که سیموندون و استیگلر تصویر می‌کنند، هستند‌ای است که به‌طور پیوسته در فرایند تفرّد، هم خود و هم دیگران را دگرگون می‌سازد، آن‌گاه روشن می‌شود که پیش‌نیاز بنیادین این دگرگون‌سازی، همان دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که از طریق تکنیک‌های توجه در سطح کلان، یک فرایند «انتقال» بین نسلی را شکل می‌دهند. این انتقال، در محیطی آغشته به سنت‌ها، نمادها و فرهنگ «پیشافردي»^۱ - که در حافظه برون‌افکنده تکنیک‌ها نهفته است - رخ می‌دهد و فرد را به سطحی «ترافردي»^۲ ارتقا می‌دهد. در دل این فرایند حیاتی انتقال، نسل‌های جدید وارد چرخه پیچیده‌ای از «تکنیک‌های جلب‌توجه» می‌شوند که در نهادهای تربیتی (به‌ویژه مدرسه) به‌کار گرفته می‌شوند. با تمرین و درونی‌سازی این تکنیک‌ها - که ممکن است شامل خواندن، نوشتن، محاسبه، مشارکت در مناسک یا استفاده از رسانه‌های دیجیتال باشد - فرد نه تنها به مخزن دانش و حافظه جمعی متصل می‌شود، بلکه هم‌زمان و به‌طور دیالکتیکی، به‌مثابه یک «روان» فردی و عضوی از یک «کل» جمعی، «تفرّد» می‌یابد.

درنتیجه، استیگلر توجه^۲ و مراقبت^۳ را دو روی تفکیک‌ناپذیرِ سکه‌ای می‌داند که «بلوغ»^۴ و «مسئولیت»^۵ هم در سطح روان فردی و هم در عرصه جمعی را بنیان می‌نهد. مراقبت در اینجا صرفاً به نگهداری جسمانی از دیگری تقلیل نمی‌یابد، بلکه به‌مثابه پرورشِ روح و ذهن (Stiegler, 2010b)، حرکتی است که در آن انتقال دانش، ارزش‌ها و میراث نمادین به نسل‌های آینده، با بارِ مسئولیتی اخلاقی سنگین همراه می‌گردد. همانند هایدگر که «پروا» را به‌مثابه پذیرشِ فعالِ مسئولیت در قبال ساخت و معنابخشی به وجود خویش تعریف می‌کند؛ حرکتی که تحقق «خودبودگی» را ممکن می‌سازد، استیگلر استدلال می‌کند که این «خودبودگی» یا

¹ Preindividual

² Attention

³ Taking Care

⁴ Maturity

⁵ Responsibility

فردیتِ اصیل، صرفاً از رهگذرِ «توجه» و «مراقبت» فعال شکل می‌گیرد و تثبیت می‌شود. با این حال، استیگلر بر این نکته تأکید می‌ورزد که ساختارِ «پروامندی» به‌عنوان مسئولیت‌پذیری رادیکال نسبت به وجود، همواره فرایندی است اساساً روانی-جمعی که تنها در بستر پیچیده و پویای «فردیت‌یابی» در «بوم‌گاه تکنیکی» از طریق تکنیک‌های توجه قابل تحقق است (Stiegler, 2010b, p. 186).

علاوه بر خوانش وجودگرایانه از مراقبت، تأکید استیگلر بیشتر بر جنبه نهادی مراقبت و نتایج آن یعنی مسئولیت، بلوغ و رسیدن به سطح ترافردی است. از این منظر «آموزش و پرورش یک نوع فرا-مراقبت است، اما نه مراقبت از بدن یا نیازهای فیزیکی. این مراقبت، مربوط به چیزی است که قرن‌ها روح نامیده می‌شد. وقتی روح‌های افراد کنار هم قرار می‌گیرند، یک روح جمعی یا فرهنگ می‌سازند» (Stiegler, 2010b, p. 177). مراقبت فقط زنده ماندن نیست بلکه مراقبت از خود از طریق مراقبت از دیگران رخ می‌دهد؛ زیرا دیگران جزئی از هویت و فردیت ما هستند. مراقبت از انسانیت، نیازمند تربیت، مسئولیت‌پذیری و توجه به پیوند عمیق بین خود و دیگران است. «توجه، همیشه در پایه هر سیستم مراقبتی، در مدارس شکل می‌گیرد [...] این شکل از پذیرش که عقل نامیده می‌شود، آموزش و انتقال هم‌زمان مدارهای طولانی تجربه انسانی و شکل‌گیری اتصالات بلند جدید است: افراد مستقلی که وقف بلوغ و نقد و قبل از هر چیز نقد شده‌اند، قادر به مبارزه با تنبلی و بزدلی / ذتی هستند» (Stiegler, 2010b, p. 60).

بنابراین، توجه سنگ بنای فرایند «فردپیدایی» است که خود، پیش‌شرط «ترافردی‌شدن» است؛ فرایندی که ذاتاً یک «انتقال بین‌نسلی» است (Stiegler & Rogoff, 2010). این انتقال بنیادین، مستلزم پرورش و تربیتِ قوای توجه در هر دو سطح روانی و جمعی است، زیرا تنها از این مجرا است که فرد قادر می‌شود به دیگری بپیوندد و آنچه را یونانیان باستان «فیلیا»^۱ - دوستی به معنای پیوند اجتماعی بنیادین - می‌نامیدند، پدید آورد. فیلیا خود محصول گذار وجودی فرد از حصار خودیت به قلمرو دیگران و شکل‌گیری آن رشته‌های نامرئی اما استواری است که شالوده «مدنیت»^۲ و زندگی جمعی را تشکیل می‌دهند. بنابراین، توجه و مراقبت - چه نسبت به خویشان و چه نسبت به دیگری - در اندیشه استیگلر، بنیاد هرگونه امکان

¹ Philia² Civility

«بلوغ» اخلاقی و پذیرش «مسئولیت» در قبال خود، دیگری و آینده مشترک است. با بسط این مفهوم «توجه» به عنوان عنصر کلیدی مسئولیت‌پذیری فرد در قبال دیگران و پیوند آن به سطح ترافردی، وجوه اجتماعی آن تحت عنوان «مراقبت» آشکار می‌شود (Stiegler, 2012, p. 1).

بنابراین اگر فردیت‌یابی (چه در سطح روانی و چه جمعی) در گرو «توجه» و «مراقبت» است، آن‌گاه تربیت دیگر نمی‌تواند به عنوان فرایندی صرفاً شناختی یا مهارتی تعریف شود. در این صورت هدف آموزش و پرورش، نمی‌تواند انباشت اطلاعات یا حتی ایجاد شایستگی در فرد باشد، بلکه این هدف در «کمک به فردیت‌یابی یا تمایز‌یابی» فراگیران تعریف می‌گردد. این مستلزم آن است که مدرسه، فراتر از برنامه‌درسی رسمی، به «فضایی برای انتقال» تبدیل شود؛ فضایی که در آن «اتصالات بلند» فرهنگی بازآفرینی می‌شوند. ایجاد زمان‌ها و فضاهایی برای تفکر جمعی، همدلی، روایت‌پردازی و برساخت دانش مشارکتی که ستون‌های «مراقبت» و «بلوغ» اخلاقی را شکل می‌دهند.

زایش ابرتوجه در موج سوم دستوری‌سازی

نقطه عطف در بحث ابرتوجه یا بیش‌توجهی، مفهوم «دستوری‌سازی»^۱ است: فرآیند تبدیل امور پیوسته (مثل گفتار، ملودی و تولیدات فرهنگی) به واحدهای گسسته (مثل حروف الفبا، نُت‌های موسیقی و کدهای دیجیتال). این فرآیند در یونان باستان (قرن ۸-۷ ق.م) با اختراع الفبای صدادار، پایه‌گذار تمدنی شد که آن را لوگوس^۲ نامیدند. اوج آن در صنعت چاپ رخ داد که انقلابی در توجه انسان‌ها ایجاد کرد (Stiegler, 2012, pp. 7-8). امروز، فناوری دیجیتال مرحله جدیدی از «دستوری‌سازی» است.

دستوری‌سازی صرفاً به زبان محدود نمی‌شود، بلکه حرکات و رفتارهای انسانی را نیز در بر می‌گیرد. همان‌طور که نوشتار چاپی گفتار را در نسخه‌های متعدد تکثیر می‌کند، ماشین‌های صنعتی و ربات‌ها نیز حرکات کارگر را بازتولید می‌کنند. قرن نوزدهم آغازگر مرحله‌ای تازه در فرایند دستوری‌سازی بود؛ مرحله‌ای آنالوگ که در قرن بیستم به تولید و بازتولید «اشیای زمانی

¹ Grammatization

فرایند تبدیل امور سیال، پیوسته و کیفی به عناصر گسسته، کمی و قابل بازتولید

² Logos

صنعتی» (مانند فونوگراف و سینماتوگراف) انجامید و امکان تکثیر امر حسی را در تمام اشکالش فراهم ساخت (Benjamin, 1968). پس از آن، مرحله سوم پدید آمد که وضعیت دیجیتال امروزین را شکل داده است. این مرحله، به جامعه‌ای فراصنعتی تعلق دارد که در آن «برون‌ریزی» عملکردهای خوانش و محاسبه، از «درون‌ریزی» همراه با خوانش و محاسبه در گذشته متمایز شده است. بدین ترتیب می‌توان از سه نوع گسسته‌سازی متمایز سخن گفت: نوشتاری (حروفی)، آنالوگ و دیجیتال. هر یک از این انواع، شیوه‌های خاصی از اجتماعی‌سازی و پیامدهای معرفتی متفاوتی ایجاد می‌کنند. برای مثال، در دستوری‌سازی آنالوگ امکان محاسبه وجود ندارد، حال آنکه فناوری اطلاعات دقیقاً برای پردازش و محاسبه طراحی شده است. علاوه بر آن، در نظام آنالوگ گسسته‌سازی برای گیرنده نامحسوس می‌ماند، در حالی که در دستگاه دیجیتال، بخش‌هایی از سیگنال به‌صورت واحدهای گسسته و قابل دستکاری ظاهر می‌شوند. همین ویژگی است که امکان «تعامل‌پذیری» و توانایی عمل مستقیم کاربر بر اطلاعات را فراهم می‌آورد.

اما تحول دیجیتال معاصر، تعادل تاریخی را به‌طرز بی‌سابقه‌ای دگرگون ساخته است. استیگلر با استناد مطالعات تجربی زیمرمن نیز اشاره می‌کند که مواجهه زود هنگام با محیط‌های دیجیتال با افزایش اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی در کودکان مرتبط است. زیمرمن به سیناپس‌زایی^۱ و انعطاف‌پذیری به عنوان یک ویژگی بیولوژیک مغز اشاره می‌کند؛ انسان‌ها با یک دستگاه عصبی متولد می‌شوند که آماده بازپیکربندی شدن به‌عنوان تابعی از محیطشان است. دستگاه مغزی یک نوزاد از فرایند هرس^۲ عبور می‌کند که طی آن اتصالات نورونی که فعال می‌شوند تقویت و مستحکم می‌شوند، درست همان‌گونه که آن‌هایی که فعال نمی‌شوند پژمرده و ناپدید می‌شوند. انعطاف‌پذیری مغزی در سراسر نوزادی و نوجوانی ادامه می‌یابد، حتی از جنبه‌های خاصی در بزرگسالی. در جوامع توسعه‌افته معاصر، این انعطاف‌پذیری بدان

¹ Synaptogenesis

² pruning process

فرایندی طبیعی در رشد مغز که طی آن، اتصالات عصبی کمتر مورد استفاده تضعیف شده و حذف می‌شوند و اتصالات پرمصرف تقویت و تثبیت می‌گردند. این فرایند در دوران نوزادی و نوجوانی به اوج خود می‌رسد و نقش اساسی در شکل‌گیری «بازپیکربندی» دستگاه عصبی بر اساس تجربیات محیطی دارد. به عبارت دیگر، مغز انسان با انعطاف‌پذیری بالا متولد می‌شود و هرس سیناپسی باعث می‌شود که آن دسته از توانایی‌ها و عادت‌های شناختی که به‌طور مکرر تمرین می‌شوند، به‌صورت پایدار درآیند و آن‌هایی که استفاده نمی‌شوند، محو گردند. در جامعه معاصر، الگوهای «بیش‌توجهی» تغذیه‌شده توسط رسانه‌های دیجیتال، فرایند هرس سیناپسی را به‌سمتی هدایت می‌کنند که اتصالات مرتبط با توجه پایدار و تفکر عمیق، تضعیف شوند.

معناست که اتصالات سیناپسی در مغز با محیط‌هایی که مصرف رسانه یک عامل مسلط است تکامل می‌یابند. کودکانی که رشدشان در محیط‌های تحت سلطه رسانه رخ می‌دهد مغزهایی دارند که متفاوت از انسان‌هایی که تحت این شرایط به بلوغ نرسیده‌اند مفصل‌بندی شده است. نورویبولوژی این پدیده را می‌توان در کاهش فعالیت قشر پیش‌پیشانی (مسئول توجه اجرایی) و افزایش حساسیت سیستم لیمبیک (مسئول پاسخ‌های هیجانی) مشاهده کرد (Zimmerman et al., 2007).

این پدیده را می‌توان نتیجه حاکمیت مصرف‌گرایی بر روان‌قدرت‌ها و نیز بر طراحی، ساخت، توزیع و به‌ویژه گسسته‌سازی فناوری‌های دیجیتال دانست. این فناوری‌ها که نخست با رادیو در دهه ۱۹۲۰، سپس با تلویزیون در دهه ۱۹۵۰ و سرانجام با فناوری‌های دیجیتال در دهه ۱۹۹۰ گسترش یافتند، در سراسر جهان انتشار پیدا کردند و به صنعتی‌سازی و هدایت مستمر توجه انجامیدند. از این منظر، «عصر روان‌قدرت» را باید عصری دانست که مشخصه آن تصرف صنعتی توجه است. روان‌قدرت، در امتداد مفاهیم «زیست‌قدرت» نزد میشل فوکو - که بر کنترل «جمعیت به مثابه ماشین تولید» تأکید داشت - و «فناوری‌های کنترل» ژیل دلوز قابل فهم است. با این تفاوت که از نیمه دوم قرن بیستم به بعد، مسئله دیگر صرفاً کنترل جمعیت برای تولید نیست، بلکه بیش از آن، به کنترل و شکل‌دهی «انگیزه‌ها به مثابه ماشین مصرف» مربوط می‌شود. این فرایند، حاصل همگرایی رسانه‌های دیداری-شنیداری، ارتباطات راه دور و انفورماتیک است. در این چارچوب، بازاریابی نقشی محوری ایفا می‌کند؛ هدف آن نه فقط تحریک تقاضا، بلکه در معنای دقیق کلمه، برنامه‌ریزی برای خواسته‌های ما، تصرف زمان در دسترس مغزها و قابل دسترس و کنترل‌پذیر ساختن آن‌هاست.

او توضیح می‌دهد که فناوری‌های دیجیتال و الگوریتمی با سرقت توجه از طریق فراداده‌ها^۱- مثل الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی - مسیرهای «ترافردی‌سازی» را تنظیم می‌کنند و این امر استانداردسازی و همگون‌سازی ایجاد می‌کند - پدیده‌ای که به فردیت زدایی^۲

^۱ Metadata

داده‌هایی که اطلاعاتی درباره سایر داده‌ها ارائه می‌دهند؛ مانند زمان ارسال یک پیام، موقعیت مکانی کاربر، مدت زمان مشاهده یک ویدیو، تعداد کلیک‌ها، و الگوهای رفتاری کاربران در فضای مجازی. در اقتصاد توجه، پلتفرم‌های دیجیتال با جمع‌آوری و تحلیل فراداده‌های کاربران، می‌توانند الگوهای توجه، علایق، ترجیحات و حتی وضعیت عاطفی آنان را پیش‌بینی کنند و از این اطلاعات برای هدف‌مندسازی تبلیغات، طراحی الگوریتم‌های جلب توجه، و شخصی‌سازی محتوا بهره‌برداری نمایند. فراداده‌ها منبع اصلی ارزش‌آفرینی در اقتصاد توجه هستند.

^۲ Disindividuation

منجر می شود. در توسعه نوع سوم دستوری سازی، موضوع اساساً یک فردیت جمعی مبتنی بر تفکر نقادانه و مشارکتی نیست. در عوض، در وضعیت غالب کنونی، سود حاصل از دستوری سازی دانش و روابط، منحصراً در خدمت منافع تجاری شرکت های بهره بردار از این شبکه ها قرار می گیرد و علیه منافع وجودی اعضایی است که واقعیت این شبکه ها را تشکیل می دهند. اگر این عرصه تنها به نیروهای بازار و فرهنگ مصرف گرایی سپرده شود، قطعاً به کوتاه شدن شدید مدارهای فردیت جمعی و فردیت زدایی منجر خواهد شد.

در اینجا یک تمایز هنجاری اساسی، ضروری است:

(۱) ذهن فناوریها^۱: تکنیک ها و شیوه هایی که به رشد روح و فردیت آن کمک می کنند و فردیت روانی و جمعی را امکان پذیر می سازند.

(۲) روان فناوریها^۲: تکنیک هایی که با صرف سرمایه های روح و علیه آن به کار می روند و با هدف کنترل روح را قالب بندی می کنند.

برای مثال کتاب به عنوان یک محیط روان ساز، تنها زمانی به یک محیط خردساز تبدیل می شود که محیط عمومی ای مرتبط و نقاد را گشوده و تشکیل دهد. به عبارت دیگر، کتاب باید به مخاطبانی خطاب شود که می دانند چگونه بخوانند، بنویسند و با تشکیل مدارهای بلند ترافردی^۳ جمعی، از نوشتن ظرفیتی مسئولانه و نقادانه بسازند. این رابطه متقابل که در آن خواننده (گیرنده) در موقعیت نویسنده (فرستنده) برای فردیت یافتن قرار می گیرد، اساساً خرد فناوری را از روان فناوری متمایز می کند. این رابطه متقابل است که چیزی مانند یک خیر عمومی را بنیان می نهد - نه صرفاً چیزی که متعلق به همه است، بلکه چیزی که از طریق رابطه متقابل نویسنده و خواننده محقق می شود. بر این اساس هستی اجتماعی-تکنیکی در مدرسه مقدم بر کاربرد نوع خاصی از فناوری قدیم و جدید است، به این معنا که هر فناوری چه کتاب و یا گوشی هوشمند توسط دستور زبان همان محیط روانی تعیین می گردد. برای مثال اگر فضا-زمان و شبکه ای در مدرسه به صورت ضمنی و درون ماندگار مبتنی بر انطباق و کنترل شکل بگیرد، اتصالات هر نوع فناوری با روان ها در مدرسه انطباقی و کنترلی خواهد بود.

^۱ Nootechnics

^۲ Psychotechnics

^۳ Transindividuation

به زبان ساده تر امکان ایجاد ذهن‌فناوریها در محیطی که مقدم بر هر رابطه دوطرفه‌ای، توجه و فردیت یابی را به رسمیت نمی‌شناسد، وجود ندارد.

پرولتاریایی‌سازی؛ پیامد انهدام توجه

دیجیتالی‌سازی با تحریک مداوم «بیش‌توجهی»، ظرفیت تفکر عمیق تحلیل می‌برد. استیگلر این وضعیت را «فلاکت^۱ نمادین» می‌خواند: وضعیتی که در آن انسان قادر به درک پیچیدگی‌های جهان یا خلق معنا نیست (Stiegler, 2010a, p. 64). نتیجه، فردیت‌زدایی سیستماتیک است یعنی سوژه‌ها ظرفیت «تفرد» (ابداع شیوه‌های منحصر به فرد بودن) را از دست می‌دهند (Stiegler, 2015, p. 203). سوژه در «محیط گسسته» - قادر به فردیت‌یابی^۲ نیست، زیرا کار واقعی مستلزم «فردیت‌یابی در محیط کار و هم‌فردیت‌یابی با همکاران» (Stiegler, 2015, p. 92) است. تخریب توجه، ظرفیت بازاندیشی^۳ را نابود می‌کند. همان‌گونه که دریدا نشان می‌دهد، بازاندیشی به عنوان «استقلال در اندیشه» نیازمند زیرساخت‌های حافظه‌ای «فن یادآور^۴» است (Derrida, 1998, p. 37) که امروزه توسط روان‌فناوری‌ها تخریب می‌شوند.

جوانان امروز خود را نه وارث میراث فرهنگی، بلکه مصرف‌کنندگانی می‌بینند که هویتشان با برندها و ترندهای زودگذر تعریف می‌شود. استیگلر این پدیده را برخاسته از «سبک زندگی آمریکایی^۵» می‌خواند: هجوم فرهنگ یکسان‌ساز که رویاهای جمعی را به نیازهای کاذب مصرفی تقلیل می‌دهد (Stiegler, 2010a, p. 95). برنار استیگلر با بسط مفهوم مارکسی پرولتاریایی‌سازی - که طبق تعریف اولیه عبارت است از محروم‌سازی سوژه تولیدکننده، مصرف‌کننده، طراح از دانش انجام دادن، دانش زیستن، دانش اندیشیدن و نظریه‌پردازی (Dillet, 2017). نشان می‌دهد که تخریب نظام‌مند توجه عمیق، پیش‌شرط ضروری این فرایند است. مارکس تأکید کرده بود که طبقه کارگر تنها اولین قربانی پرولتاریایی‌سازی است و امروزه این پدیده همه لایه‌های جامعه را درنور دیده است. سرمایه‌داری دیجیتال با ایجاد «اقتصاد

¹ Symbolic misery

² individuation

³ anamnèsis

⁴ hypomnēmata

⁵ American Way of Life

توجه» این تحولات را به بحرانی وجودی تبدیل کرده است، پرولتاریایی‌سازی تعمیم یافته همان‌گونه که کارگران انقلاب صنعتی از ابزار تولید بیگانه کرد، مصرف‌کننده را از ظرفیت‌های توجه خود بیگانه می‌کند.

سرمایه‌داری شناختی با تبدیل دانش به «داده»، انسان را به آخرین حلقه زنجیره ارزش افزوده تقلیل داده است. بیرونی‌شدن دانش زیر سلطه سرمایه‌داری منجر به تغییر شکل ارزش می‌شود، زیرا دانش دیگر به خاطر خودش وجود ندارد، بلکه برای فروش، مصرف و مبادله وجود دارد. بر اساس این الگو، هدف آموزش امکان پذیر ساختن بهترین عملکرد سیستم اجتماعی از طریق آموزش مهارت‌هایی است که بیشترین کارآمدی اقتصادی و تقاضا را در بازار جهانی دارند. این موجب شده تا دانش‌آموزان در حال حاضر به دنبال ایده‌آل‌ها و آرمان‌های اجتماعی-سیاسی نباشند، بلکه مهارت‌های کسب درآمد و معاش را دنبال کنند (Fitzpatrick, 2020; Forrest, 2020).

استیگلر سه مرحله کلیدی در فرایند دستوری‌سازی شناسایی می‌کند که هر یک متناظر با نوعی از دانش و شکلی از پرولتاریایی‌سازی است (Fitzpatrick, 2020, pp. 350-352; Lemmens, 2011, p. 34).

۱) دستوری‌سازی مکانیکی (قرن نوزدهم)؛ نابودی دانش چگونگی^۱

با انقلاب صنعتی، ژست‌های بدنی کارگران - که تجسم دانش عملی و مهارت‌های دستی بود- از طریق ماشین‌آلات به حرکات استاندارد شده تقلیل یافت. برای مثال، حرکات ظریف دست یک صنعتگر در تولید پارچه، به زنجیره‌ای از عملیات مکانیکی تکرارشونده تبدیل شد که هر کارگر تنها بخشی از آن را انجام می‌داد. این «گسسته‌سازی حرکات»، دانش چگونگی (دانشی که در بدن و تجربه زیسته کارگران نهفته بود) را از آنان گرفت و به ماشین‌ها انتقال داد. نتیجه این فرایند، پرولتاریایی‌سازی جسمانی بود: کارگران به افرادی بی‌مهارت تبدیل شدند که ارزش اقتصادی آنان صرفاً به «نیروی کار» تقلیل یافته بود.

۲) دستوری‌سازی آنالوگ (قرن بیستم)؛ نابودی دانش چرایی^۲

^۱ Savior faire/ techne/ knowing how

^۲ Savior vivre/ phronesis/ knowing-to-live

در قرن بیستم، صنایع فرهنگی (سینما، رادیو، تلویزیون) با بیرونی‌سازی عواطف و خواسته‌های انسان، دانش چرایی (حکمت عملی و توانایی تفسیر جهان) را مصادره کردند. برای نمونه، تبلیغات تجاری با استانداردسازی احساسات (مثل «خوشبختی» = مصرف‌گرایی)، نه تنها میل مصرف‌کنندگان را شکل می‌داد، بلکه توانایی آنان در اندیشیدن انتقادی درباره نیازهای واقعی را از بین می‌برد. این پرولتاریایی‌سازی عاطفی، سوژه‌ها را به موجوداتی منفعل تبدیل کرد که «چرایی» اعمالشان را از رسانه‌ها وام می‌گیرند.

۳) دستوری‌سازی دیجیتال (قرن بیست و یکم): نابودی دانش چِستی^۱

امروزه، خودکارسازی^۲ و فناوری‌های شناختی (هوش مصنوعی، کلان‌داده‌ها، الگوریتم‌ها) و به سراغ ذاتی‌ترین لایه‌های شناخت انسان - یعنی قدرت تصمیم‌گیری، قضاوت، و حتی تخیل - رفته‌اند. برای مثال، سیستم‌های توصیه‌گر نتفلیکس یا اسپاتیفای، با تحلیل داده‌های رفتاری کاربران، ترجیحات هنری و زیبایی‌شناختی آنان را پیش‌بینی و جهت‌دهی می‌کنند. این فرایند، دانش چِستی (توانایی تعریف پرسش‌های بنیادین و تولید معنا) را از انسان می‌گیرد و به ماشین‌ها می‌سپارد. نتیجه، پرولتاریایی‌سازی شناختی است: سوژه‌های منفعل دیجیتالی که حتی نمی‌دانند «چه می‌خواهند»، زیرا الگوریتم‌ها پیش‌تر آن را برایشان تعیین کرده‌اند.

استیگر هشار می‌دهد که این سه‌گانه پرولتاریایی‌سازی (رفتاری، عاطفی، شناختی)، به تخریب سیستماتیک دانش و فروپاشی سوژه انسانی به مثابه «خالق معنا» می‌انجامد (Dillet, 2017, p. 9-12). دانش دیگر نه به مثابه یک ارزش ذاتی، بلکه به عنوان «داده» ای برای فروش در بازارهای دیجیتال تعریف می‌شود. دانشگاه‌ها و مدارس به «کارخانه‌های تولید مهارت» تبدیل می‌شوند که هدفشان نه پرورش اندیشه، بلکه تربیت نیروی کارِ منطبق بر نیازهای بازار است. هنگامی که تمامی عملکردهای ذهنی (از محاسبه تا تخیل) به ماشین‌ها واگذار می‌شوند، انسان‌ها توانایی «تفرد» - یعنی خلق شیوه‌های منحصر به فرد بودن در جهان - را از دست می‌دهند.

اگر مدرسه به کارخانه‌ای برای تولید نیروی کار «مهارت‌محور» تبدیل شود که صرفاً نیازهای فوری بازار را پاسخ می‌دهد، خود به ابزار پرولتاریایی‌سازی شناختی بدل خواهد شد.

¹ Savior theorique/ episteme/ knowing what

² Automation

آموزش و پرورش منفعل در برابر اقتصاد شناختی، نسل‌های آینده را از سه سطح بنیادین دانش محروم می‌کند: «دانش چگونگی» (مهارت‌های عملی و جسمانی)، «دانش چرایی» (حکمت عملی و اخلاقی) و «دانش چیستی» (تفکر نظری و انتقادی). بنابراین، سهم تربیتی در مقابل پرولتاریایی‌سازی، بازتعریف «دانش» به‌مثابه یک «خیر عمومی» است. مدرسه باید به جایی تبدیل شود که دانش نه برای فروش در بازار، بلکه برای «فردیت‌یابی» و «مراقبت از جهان» ارزش‌گذاری می‌شود. برنامه درسی باید میان «دانش نظری» و «دانش عملی» پیوندی آگاهانه برقرار کند و به دانش‌آموزان فرصت دهد تا نه فقط «چگونه انجام دهند»، بلکه «چرا انجام می‌دهند» و «چه معنایی برای زندگی جمعی دارد» را بیندیشند. آموزشی که در آن افراد در هر سنی بتوانند «دانش از دست رفته» خود را بازسازی کنند و به‌مثابه «سوژه‌های خالق معنا»، نه «اشیای مصرف‌کننده اطلاعات»، به زندگی اجتماعی ادامه دهند.

نتیجه‌گیری

در حال حاضر تخریب سیستماتیک توجه در سطوح روانی، جمعی و سیاره‌ای از دریچه اقتصاد سیاسی با طراحی ابرشرکت‌های فناوری با پشتیبانی و سیاستگذاری دولت‌های رقیب در این زمینه در حال افزایش است و فارماکون فناوری در بستر اقتصادی و سیاسی خود روی تخریب‌گر خود را به ظهور می‌رساند. اگر برخی همانند ناتسیوپولو (Natsiopoulou, 2025) حکم به عدم توانایی والدین و مربیان در مقابله با موج مسموم‌سازی مدارس و نهادهای تربیتی توسط کاپیتالیسم دیجیتال داده‌اند اما نویسندگان معتقدند می‌توان خطوی را در اندیشه استیگر برای مقابله با این موج ترسیم کرد.

در درجه نخست نیاز است توجه گردد که در مقابل تهدیدهای سیاره‌ای و اجتماعی نمی‌توان واحد درمان را صرفاً فرد قرار داد بلکه آنچه نیاز است درواقع نوعی جامعه درمانی و سیاره درمانی است. با این نگاه آنچه می‌توان به عنوان استراتژی‌هایی در خصوص فعال‌سازی سویه درمانی فارماکون در جهت تولید توجه عمیق و مراقبت معرفی کرد در دو نوع ظهور سیستم‌های تکنیکی- اجتماعی قابل طرح است:

۱) بازسازی ذهن‌فناوری‌ها و نهادهای مراقبت

مدارهای انتقادی در نهادهای مراقبتی با وظیفه اصلی «انتقال» که در قالب زبان، خانواده، مدرسه و عبادتگاه ظهور یافته‌اند هم‌اکنون در رقابت با سیستم «سودجویانه» فناوری‌های

دیجیتال، دچار آسیب جدی شده‌اند. این آسیب باعث شده تا ارتباط بین نسلی، اعتماد، اعتبار و در کل آنچه افق جمعی يك «ما» که توسط تولید توجه از طریق درونی‌سازی تکنیک‌هایی مانند زبان، بازی، فرهنگ شفاهی و نوشتار، مطالعه، ... ایجاد می‌شد از هم بگسلد. دستوری‌سازی و خودکارسازی تمامی فرایندهای تکوین توجه توسط بازاریابی صنعتی در حال تخریب تمامی مدارهای دانش عملی و نظری است که در نهایت به پرولتاریایی‌سازی عموم جامعه منجر خواهد شد. بنابراین تدوین و اجرای يك ابر سیاست مراقبت در سطح بین المللی، ملی و منطقه‌ای برای مقابله با تخریب و تضعیف نهادهای مراقبتی توسط ابزارهایی مانند دیجیتال‌سازی، تجاری‌سازی، خصوصی‌سازی، برون‌سپاری و... ضروری است. هر کدام از نهادهای مراقبت دارای پایه‌های تکنیکی خود است که به سختی قابل جایگزینی با فناوری‌های آنالوگ و دیجیتال هستند. برای مثال تکنیک‌های نوشتن و مطالعه به عنوان پایه‌های تکنیکی نهاد مدرسه جزء محدود سدهای مقابل انتشار و اختلال توجه هستند که باید توسط این نهاد تقویت شوند و به واسطه ادعای هوشمندسازی و مدرن‌سازی با وسایل کمک آموزشی هوشمند جایگزین نگردند.

هم‌زمان با بازسازی و بازطراحی تاریخی نهادهای مراقبت، می‌توان به ایجاد نهادهای درمانی و مراقبتی جدید در سطوح بین‌المللی، ملی و محلی اندیشید که مأموریت اصلی آنها تولید، انتقال و بازتولید تجربه و دانش مشترک، تقویت حافظه جمعی و بازسازی ظرفیت‌های فردی و جمعی برای توجه، تأمل و مشارکت باشد. این نهادها باید به مثابه فضاهایی برای بازآفرینی پیوندهای میان‌نسلی، گفت‌وگوی میان دانش‌های نظری و عملی، و بازسازی اعتماد اجتماعی عمل کنند؛ امری که تنها از طریق مقاومت در برابر منطق کوتاه‌مدت اقتصاد داده و سرمایه‌داری پلتفرمی امکان‌پذیر است. به بیان دیگر، سیاست مراقبت نباید صرفاً معطوف به حفاظت از نهادهای موجود باشد، بلکه باید به طراحی اکولوژی‌های جدید یادگیری، مشارکت و انتقال فرهنگی نیز بینجامد؛ اکولوژی‌هایی که در آنها فناوری‌های دیجیتال به عنوان تکنیک‌های دارویی (Pharmakon) و در خدمت فرایندهای فردیت‌یابی روانی و جمعی، تعمیق تفکر انتقادی و گسترش ظرفیت‌های خلاقانه به کار گرفته شوند. تحقق چنین چشم‌اندازی مستلزم آن است که سیاست‌گذاری عمومی از سطح تنظیم بازارهای فناوری فراتر رود و به بازسازمان‌دهی مناسبات میان آموزش، فرهنگ، رسانه، خانواده و فناوری بپردازد. تنها در چنین شرایطی می‌توان از تداوم روند پرولتاریایی‌سازی شناختی جلوگیری کرد و زمینه‌های ظهور شکل تازه‌ای

از حاکمیت مشارکتی بر دانش، توجه و آینده مشترک را فراهم ساخت؛ آینده‌ای که در آن تولید ارزش نه بر مبنای استخراج و مصرف توجه، بلکه بر پایه پرورش قابلیت‌های انسانی، انتقال میراث فرهنگی و خلق دانش مشترک استوار باشد.

۲) تعدیل و تبدیل روان‌فناوری‌ها به سمت ذهن‌فناوری

به همین تناسب، در کنار طراحی و تقویت نهادهای تولیدکننده نگانترویی^۱ و توسعه دانش شیوه‌های جدید زیستن، لازم است با مداخله در ماده، زمینه، معماری، منطق طراحی، شیوه‌های مالکیت، نحوه کاربری و به طور کلی در وضعیت ارگانولوژیک فناوری‌ها، امکان نوعی گسست درون‌زاد در مسیر تکامل آنها فراهم شود. برای مثال، گسترش فناوری‌های متن‌باز که امکان مداخله، بازطراحی و تبادل دانش از پایین به بالا را فراهم می‌کنند و از این طریق در برابر استانداردسازی و انحصار دانش مقاومت می‌کنند، می‌تواند به ایجاد انشعاب‌هایی درون نظام‌های بسته فناوری بینجامد. با این حال، متن‌باز بودن به تنهایی کافی نیست؛ آنچه اهمیت دارد جهت‌گیری فناوری به سمت خرد - نه روان - است، یعنی اینکه طراحی آن تا چه اندازه امکان مشارکت در تولید دانش، تأمل انتقادی، یادگیری جمعی و فردیت‌یابی روانی و جمعی را تقویت می‌کند.

در این میان، دولت‌ها نیز از طریق ظرفیت‌های قانون‌گذاری، تنظیم‌گری و سیاست‌گذاری عمومی می‌توانند در جهت تغییر مسیر تکامل فناوری مداخله کنند. اگرچه فناوری‌های دیجیتال عمده‌تاً در منطق بازارهای جهانی و فراملی توسعه می‌یابند، اما تجربه سال‌های اخیر نشان داده است که دولت‌ها همچنان قادرند از طریق وضع محدودیت‌های سنی، الزام به شفافیت الگوریتمی، ممنوعیت برخی الگوهای طراحی اعتیادآور، حمایت از فناوری‌های متن‌باز و توسعه زیرساخت‌های عمومی دیجیتال، مسیر توسعه فناوری را به سمت اهداف اجتماعی و تربیتی هدایت کنند. برای نمونه، تصمیم اخیر دولت بریتانیا مبنی بر ممنوعیت دسترسی افراد زیر ۱۶ سال به شبکه‌های اجتماعی، همراه با محدودسازی قابلیت‌هایی همچون ارتباط با افراد ناشناس و پخش زنده (UK Government, 2026)، نشان می‌دهد که حتی در اقتصادهای مبتنی

^۱ آنترویی گرایش طبیعی سیستم‌ها به سمت بی‌نظمی، پراکندگی و زوال انرژی است. یگانترویی (یا آنترویی معکوس) به فرایندهایی اطلاق می‌شود که با سازمان‌دهی مجدد انرژی و اطلاعات، از افزایش بی‌نظمی جلوگیری می‌کنند و نظم و معنا را بازتولید می‌نمایند. زندگی و به‌ویژه فرهنگ انسانی، فرایندی یگانتروییک محسوب می‌شوند. تربیت به‌مثابه مهم‌ترین سازوکار تولید یگانترویی شناختی و فرهنگی، از فروپاشی حافظه‌ی جمعی و همبستگی اجتماعی جلوگیری می‌کند.

بر بازار نیز اصل «مراقبت» می‌تواند بر منطق سودآوری پلتفرم‌ها تقدم یابد و دولت، حفاظت از ظرفیت‌های شناختی و روانی نسل‌های آینده را به عنوان یک مسئولیت عمومی تلقی کند.

بر این اساس، سیاست فناوری نباید صرفاً بر توسعه زیرساخت‌های دیجیتال یا افزایش بهره‌وری اقتصادی متمرکز باشد، بلکه باید به سمت طراحی ذهن‌فناوری‌هایی حرکت کند که ظرفیت‌های شناختی و فرهنگی انسان را افزایش می‌دهند. ذهن‌فناوری‌ها فناوری‌هایی هستند که به جای اتوماسیون قضاوت، حافظه و تصمیم‌گیری، فرایندهای تفسیر، تخیل، استدلال و مشارکت در تولید معنا را تقویت می‌کنند؛ به جای استخراج توجه، آن را پرورش می‌دهند؛ و به جای وابسته‌سازی کاربران به چرخه‌های مصرف، امکان مشارکت فعال آنان در تولید، نقد و انتقال دانش را فراهم می‌آورند. چنین فناوری‌هایی نه رقیب نهادهای مراقبت، بلکه امتداد ارگانولوژیک آنها هستند و می‌توانند از طریق بازآرایی رابطه انسان، تکنیک و اجتماع، به تولید نگانروی شناختی و فرهنگی یاری رسانند. از این منظر، مسئله اصلی نه نفی فناوری، بلکه تغییر رژیم طراحی و حکمرانی آن است؛ به گونه‌ای که فناوری از ابزار استخراج ارزش لیبیدینال به زیرساختی برای بازتولید عقلانیت جمعی، مراقبت، انتقال میان‌نسلی و خلق آینده‌های مشترک تبدیل شود.

References

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association Publishing.
- Beller, J. (2006). *The Cinematic Mode of Production: Attention Economy and the Society of the Spectacle*. Dartmouth College Press.
- Benjamin, W. (1968). *Illuminations: Essays and Reflections* (H. Zohn, Trans.; H. Arendt, Ed.). Houghton Mifflin Harcourt.
- Broudy, H. S. (1955). How Philosophical can Philosophy of Education be? *The journal of Philosophy*, 52(22), 612–622. <https://doi.org/10.2307/2022169>
- Burbules, N. C., & Warnick, B. R. (2006). Philosophical Inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 489–499). Routledge.
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company.
- Castellanos, F. X., & Tannock, R. (2002). Neuroscience of attention-deficit/hyperactivity disorder: the search for endophenotypes. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(8), 617–628. <https://doi.org/10.1038/nrn896>
- Cohen, E. F., & Morley, C. P. (2009). Children, ADHD, and citizenship. *J Med Philos*, 34(2), 155–180. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhp013>

- Croghan, P., & Kinsley, S. (2012). Paying Attention: Towards a Critique of the Attention Economy. *CULTURE MACHINE*, 13.
- Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Harvard Business School Press.
- Derrida, J. (1998). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.
- Dillet, B. (2017). Proletarianization, Deproletarianization, and the Rise of the Amateur. *boundary 2*, 44(1), 79–105. <https://doi.org/10.1215/01903659-3725881>
- Fitzpatrick, N. (2020). Questions concerning attention and Stiegler's therapeutics. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 348–360. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1625330>
- Forrest, K. (2020). The problem of now: Bernard Stiegler and the student as consumer. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 337–347. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1654856>
- Foucault, M. (2001). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason* (R. Howard, Trans.). Routledge.
- Franck, G. (1999). The Economy of Attention. *Telepolis*.
- Goldhaber, M. H. (1997). The Attention Economy and the Net. *First Monday*, 2. <https://doi.org/10.5210/fm.v2i4.519>
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 187–199.
- Honkasilta, J., & Koutsoklenis, A. (2022). The (Un)real Existence of ADHD—Criteria, Functions, and Forms of the Diagnostic Entity [Original Research]. *Frontiers in Sociology, Volume 7 - 2022*. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.814763>
- Husserl, E. (2012). *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time (1893–1917)* (J. B. Brough, Trans.). Springer Netherlands.
- James, W. (1891). *The Principles of Psychology* (Vol. 1). Henry Holt and Company.
- Lemmens, P. (2011). 'This System Does not Produce Pleasure Anymore'. An Interview with Bernard Stiegler. *Krisis| Journal for Contemporary Philosophy*, 31(1), 33–41.
- Lemmens, P. (2014). Bernard Stiegler on agriculture as a technical system. *Sustainable Agriculture Research*, 3(3), 76–81. <https://doi.org/10.5539/sar.v3n3p76>
- Mills, S. (2022). The scientific integrity of ADHD: A critical examination of the underpinning theoretical constructs [Review]. *Frontiers in Psychiatry, Volume 13 - 2022*. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1062484>
- Natsiopoulou, E. (2025). Poisoned schools and automated students: The crisis of social reproduction. *Educational Philosophy and Theory*, 57(5), 410–423. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2406016>
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. W. H. Freeman.
- Nilsson Sjöberg, M. (2018). Toward a Militant Pedagogy in the Name of Love: On Psychiatrization of Indifference, Neurobehaviorism and the Diagnosis of ADHD—A Philosophical Intervention. *Studies in Philosophy and Education*, 37(4), 329–346. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9597-4>

- Simon, H. A. (1971). Designing Organizations for an Information Rich World. In M. Greenberger (Ed.), *Computers, Communication, and the Public Interest* (pp. 37–72). Johns Hopkins Press.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective: à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Aubier.
- Sjöberg, M. N., & Dahlbeck, J. (2018). The inadequacy of ADHD: a philosophical contribution. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 97–108. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1361709>
- Stiegler, B. (1998a). *Technics and Time: Disorientation* (Vol. 2). Stanford University Press.
- Stiegler, B. (1998b). *Technics and Time: The Fault of Epimetheus* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2010a). *For a New Critique of Political Economy*. Wiley.
- Stiegler, B. (2010b). *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2011). Pharmacology of Desire: Drive-based Capitalism and Libidinal Dis-economy. *New Formations*, 72, 150–161. <https://doi.org/10.3898/NEWF.72.12.2011>
- Stiegler, B. (2012). Relational Ecology And The Digital Pharmakon. *CULTURE MACHINE*, 13.
- Stiegler, B. (2015). *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*. Polity Press.
- Stiegler, B., & Rogoff, I. (2010). Transindividuation. *e-flux journal*, 14.
- Szasz, T. (1970). *The Manufacture of Madness: A Comparative Study of the Inquisition and the Mental Health Movement*. Harper & Row.
- UK Government. (2026). *New rules to protect children online*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/fact-sheet-new-rules-to-protect-children-online/fact-sheet-new-rules-to-protect-children-online>
- Winnicott, D. W. (1982). *Playing and Reality*. Tavistock Publications.
- Wu, T. (2017). *The Attention Merchants: The Epic Struggle to Get Inside Our Heads*. Atlantic Books.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 161(5), 473–479. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.5.473>
- Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power, edn. *PublicAffairs, New York*.