

Rethinking the concept of "listening to the child": from an educational act to a fundamental experience of encountering the other

Parvanh Valavi¹, Zahra Balivand²

Abstract

This article offers a philosophical rethinking of what it means to *listen to the child*, not as a communicative skill or an instrumental strategy for facilitating learning, but as an ethical encounter with the Other. The point of departure is the assumption that, within many educational relationships, listening is already constrained by adult expectations, intentions, and pedagogical aims. As a result, the child's voice is often interpreted, regulated, or appropriated before it is genuinely heard. Adopting a conceptual–analytical approach and drawing on a Levinasian understanding of ethics, the article reconceives listening as an act that does not originate in the adult's pedagogical will, but in the call of the Other—a call that places the teacher or parent in a position of ethical responsibility. From this perspective, listening to the child is understood as a response to presence and voice, rather than as a technique of guidance, control, or interpretation. The article argues that when listening is approached as ethical responsiveness, it neither implies the erasure of the adult subject nor leads to an idealization of absolute child autonomy. Instead, it opens a space of ethical openness in which the educational subject withdraws from positions of dominance, pre-judgment, and mastery. Rather than proposing practical prescriptions or adding to a repertoire of communicative competencies, this study seeks to cultivate a philosophical sensitivity toward the child—one that may be described as an attempt to listen to each child *as if they were the only child in the world*. Although such an orientation may initially appear merely inspirational, it holds the potential to prompt deeper reflection on educational ethics, the language of curriculum, and the meaning of shared existence within educational life.

Keywords: child, listening, Other, ethical responsibility, educational relationship

¹ Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. (Corresponding author). Email: p.valavi@scu.ac.ir

² PhD Student of Philosophy of Education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: za-balivand@scu.ac.ir

Extended Abstract

In contemporary education, listening to children is often understood as a communicative skill, a tool for participation, or a means to enhance learning. Such approaches limit the child's voice within pre-defined objectives and expectations, failing to recognize the child's independent and ethical presence. This paper, drawing on a conceptual-analytical method and the philosophical framework of Emmanuel Levinas, interprets listening to the child not merely as a skill or tool, but as a fundamental ethical event in the encounter with the Other—an event that places the adult in the position of responsibility prior to any educational goal.

The theoretical and conceptual framework of this study rests on the foundational concepts of "Other," "face," "language," and "ethical responsibility." The Other, as a distinct and non-reducible being, calls the subject to asymmetric responsibility, establishing an ethical relationship not based on reciprocity but on the one-sided obligation to respond. From this perspective, listening to the child suspends interpretive dominance, preconceptions, and the haste of action, enabling the adult to engage in an ethical experience of the Other.

The dimensions of ethical listening are analyzed in four interrelated axes. First, the child's face, as the manifestation of their independent and living presence, activates the adult's capacity for ethical responsibility. Second, language and dialogue provide the medium through which an ethical relationship emerges, emphasizing that listening is not only about understanding speech but about acknowledging the Other's presence and creating conditions for ethical experience. Third, responsible listening entails the adult's responsiveness in relation to the Other, a responsiveness that arises prior to any judgment, interpretation, or control. Fourth, Levinas' notion of substitution guides the ethical orientation of the adult toward the Other; in this movement, the adult's freedom is realized not as absolute autonomy but through ethical responsiveness.

The innovation of this study lies in its re-conceptualization of listening to children not as an educational skill or tool, but as a pre-method ethical situation. Unlike studies that limit listening to communicative competence, child participation, or improving educational interactions, this research demonstrates that listening, before any objective or instrumental function, is the temporary suspension of adult interpretive and managerial authority and the acceptance of responsibility arising from the child's presence and voice. Accordingly, listening does not primarily produce meaning or enhance performance, but creates the conditions for a deep ethical reflection on the adult-child relationship and the shared existence within the educational setting.

The implications of this ethical rethinking can be distinguished across several levels:

- At the level of educational problem framing, listening to the child functions as the creation of an ethical problem itself, transforming education into a field of moral reflection rather than a site for pre-defined solutions.
- At the level of temporal organization of educational action, ethical listening introduces delay and suspension, allowing responses to emerge in relation to the Other, rather than being pre-programmed or efficiency-driven.
- At the level of understanding the child's voice, this perspective encompasses recognition of silence as well as speech, enabling ethical encounters even in the absence of explicit verbal expression.
- At the level of adult responsibility, educational obligation is understood as openness to the unpredictable aspects of the child, acceptance of incompleteness, and respect for difference, rather than control or direction of the child's developmental path.

Ultimately, this study shows that rethinking the meaning of listening is a prerequisite for cultivating philosophical and ethical sensitivity in educational interactions; a sensitivity that positions teachers and parents in a transformative ethical engagement, enabling education “in a different way,” where the child is not merely the subject of instruction, but the Other whose voice calls us to ethical responsibility.

بازاندیشی در مفهوم «گوش دادن به کودک»: از کنشی تربیتی تا تجربه‌ای بنیادین از مواجهه با دیگری

پروانه ولوی^۳، زهرا بلیوند^۴

چکیده

این مقاله به بازاندیشی در معنای «گوش دادن به کودک» می‌پردازد؛ نه به عنوان مهارتی ارتباطی یا ابزاری برای تسهیل یادگیری، بلکه به مثابه مواجهه اخلاقی با دیگری. نقطه عزیمت مقاله بر این فرض است که در بسیاری از روابط تربیتی، گوش دادن پیشاپیش در چارچوب انتظارات و مقاصد بزرگسالان محدود می‌شود و از همین رو، صدای کودک پیش از شنیده شدن، تفسیر یا مهار می‌گردد. در برابر این پیش‌فرض، این مقاله با بهره‌گیری از روش تحلیلی-مفهومی درپرتو خوانشی لویناسی از اخلاق، گوش دادن را کنشی می‌فهمد که نه از اراده تربیتی بزرگسال، بلکه از فراخوان دیگری آغاز می‌شود؛ فراخوانی که بزرگسال را در مقام معلم یا والد، در معرض مسئولیت قرار می‌دهد. با تکیه بر فلسفه امانوئل لویناس و خوانش‌های تربیتی متأثر از آن، این نوشتار استدلال می‌کند که گوش دادن به کودک، هنگامی که به مثابه پاسخ‌گویی به حضور و صدای دیگری فهم شود، نه دلالت بر محو خود دارد و نه به خودمختاری مطلق کودک می‌انجامد؛ بلکه نوعی گشودگی اخلاقی را پیشنهاد می‌کند که در آن، سوژه تربیتی از موضع سلطه، تفسیر و پیش‌داوری فاصله می‌گیرد. درنهایت این مقاله می‌کوشد به جای افزودن بر فهرست مهارت‌های ارتباطی یا توصیه‌های کاربردی، امکان نوعی الهام‌بخشی و حساسیت فلسفی را در مواجهه با کودک ایجاد کند. حساسیتی که شاید بتوان آن را تمرین شنیدن و درک کردن کودک «چنان‌که گویی تنها کودک این جهان است» نامید. چنین افقی، هرچند در گام نخست صرفاً الهام‌بخش به نظر می‌رسد، می‌تواند زمینه‌ساز بازاندیشی‌های عمیق‌تری در باب اخلاق تربیتی، زبان برنامه درسی و معنای بودن مشترک در جهان آموزش باشد.

واژگان کلیدی: کودک، گوش دادن، دیگری، مسئولیت اخلاقی، رابطه تربیتی

مقدمه

در دهه‌های اخیر، «گوش دادن به کودک» به یکی از مفاهیم پرتکرار در فضای تعلیم و تربیت معاصر بدل شده است، مفهومی که اغلب در پیوند با مشارکت، حقوق کودک و یادگیری فعال او مطرح می‌شود. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که شنیدن صدای کودک می‌تواند به بهبود تجربه یادگیری و تقویت

^۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) ایمیل:

p.valavi@scu.ac.ir

^۴ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

ایمیل: Za-balivand@stu.ac.ir

حس عاملیت در کودکان منجر شود (Davie & Galloway, 1996, Kellett, 2010). در این چارچوب، گوش دادن به کودک عمدتاً به عنوان مهارتی ارتباطی یا ابزاری آموزشی فهم می شود که هدف آن کارآمدسازی فرایند تعلیم و تربیت است.

در همین راستا، مطالعات مرتبط با حقوق کودک نیز بر شنیده شدن صدای کودکان به مثابه یکی از ارکان مشارکت تأکید کرده اند. برای نمونه، لاندی با تفسیر ماده ۱۲ کنوانسیون حقوق کودک، «صدا» را یکی از مؤلفه های اساسی مشارکت کودک در فضاهای آموزشی می داند (Lundy, 2007) و پژوهش های بعدی نیز نشان داده اند که اهمیت گوش دادن به صدای کودکان نادیده گرفته می شود. گوش دادن به کودک، اغلب در قالب سازوکارهایی برای بیان خواسته ها، نیازها و دیدگاه ها سازمان دهی می شود (Canning, Teszenyi & Pálfi, 2022). با این حال، حتی در این رویکردها نیز شنیدن صدای کودک غالباً در چارچوبی عملیاتی و هدف محور باقی می ماند.

با وجود گسترش این مطالعات، پرسش بنیادینی در این میان کمتر مورد توجه قرار گرفته است: آیا می توان گوش دادن به کودک را از سطح یک مهارت ارتباطی یا ابزار آموزشی فراتر برد و آن را به مثابه تجربه ای اخلاقی و بنیادین در مواجهه با دیگری در نظر گرفت؟ به بیان دیگر، آیا شنیدن صدای کودک صرفاً وسیله ای برای دستیابی به اهداف تربیتی است، یا خود می تواند موقعیتی باشد که در آن نسبت اخلاقی میان کودک و بزرگسال شکل می گیرد؟

در بسیاری از این رویکردها، گوش دادن به کودک در افق کارآمدسازی آموزش و تحقق اهداف از پیش تعریف شده فهم می شود؛ افقی که در آن، شنیدن صدای کودک به ابزاری برای بهبود عملکرد آموزشی تقلیل می یابد. این رویکرد، همسو با آن چیزی است که بیستا آن را غلبه عقلانیت ابزارمند و یادگیری محور بر معنای تربیت می نامد؛ عقلانیتی که در آن، آموزش بیش از آن که عرصه ای برای رویارویی اخلاقی با دیگری باشد، به فرایندی قابل اندازه گیری تقلیل می یابد (Biesta, 2010). از نگاه بیستا، چنین تقلیلی خطر حذف «سوژه شدن» و پاسخ گویی اخلاقی را در پی دارد؛ امری که آموزش را از مواجهه با دیگری تهی می سازد. این نقد، هنگامی معنا و عمق بیشتری می یابد که در پرتو اندیشه اخلاقی امانوئل لویناس خوانده شود. در فلسفه لویناس، دیگری نه در افق اهداف تربیتی و نه در چارچوب کنترل و تملک مفهومی، بلکه به مثابه چهره ای ظاهر می شود که سوژه را از خودبستگی بیرون می کشد و به مسئولیتی نامتقارن فرامی خواند (Levinas, 1969). از این منظر، گوش دادن به صدای کودک نمی تواند صرفاً مهارتی ارتباطی یا ابزاری آموزشی تلقی شود، بلکه موقعیتی است که در آن، امکان گسست از عقلانیت

ابزارمند و گشودگی به امر اخلاقی فراهم می‌شود؛ گشودگی که بیستا آن را شرط بازاندیشی در معنای تربیت می‌داند (Biesta, 2010).

بخش قابل توجهی از ادبیات موجود، توجه اخلاقی به کودک را مبتنی بر شناخت، فهم پیشینی و آگاهی از زیست‌جهان او می‌داند. در این نگاه، هرچه بزرگسال کودک را بهتر «بشناسد»، امکان کنش مسئولانه‌تری در قبال او فراهم می‌شود. این پیش‌فرض در آموزش، اغلب به صورت تلاش برای فهم داستان‌های زندگی دانش‌آموزان، شناسایی نیازهای فردی و تفسیر معنای گفتار آنان بروز می‌یابد (Todd, 2003). تاد نشان می‌دهد که این تلقی از رابطه اخلاقی، اگرچه نیت خیرخواهانه دارد، اما می‌تواند به فروکاستن دیگری به موضوع شناخت و تملک مفهومی منجر شود. در این جاست که اندیشه اخلاقی امانوئل لویناس افق تازه‌ای برای بازاندیشی در مفهوم گوش‌دادن می‌گشاید. از منظر لویناس، «دیگری نه ابژه شناخت، بلکه چهره‌ای است که در ناشناختگی خود باقی می‌ماند و سوژه را به مسئولیتی نامتقارن فرا می‌خواند» (Levinas, 1969: 51). رابطه اخلاقی، نه بر پایه بده‌بستان متقابل، بلکه بر اساس پاسخ‌گویی یک‌سویه «من» در برابر فراخوان دیگری شکل می‌گیرد؛ فراخوانی که الزاماً در افق فهم کامل یا شناخت پیشینی قرار نمی‌گیرد. از این منظر، شنیدن صدای دیگری نه به منزله درک و شناخت کامل او، بلکه به مثابه گشودگی به امری ناهمگن و به تعبیر لویناس نامتقارن در خودبستگی سوژه معنا می‌یابد (Todd, 2003). برخی پژوهش‌گران تعلیم و تربیت با الهام از این خوانش لویناسی، به بازاندیشی در نقش زبان، صدا و شنیدن پرداخته‌اند. استندیش با بسط مفهوم «چهره» در اندیشه لویناس، بر این نکته تأکید می‌کند که رابطه با دیگری در زبان و شنیدن تحقق می‌یابد (Standish, 2008). ویلیامز نیز با به گفت‌وگو گذاشتن لویناس با اندیشمندانی چون دریدا و آستین، نشان می‌دهد که اخلاق لویناسی ما را از سنت عقل‌گرای تفکر به سوی فهمی از اندیشه سوق می‌دهد که در آن صدا، گفتار و نشانه متجلی می‌شود (Williams, 2007).

در کشور ما نیز، پژوهش‌هایی نیز به مسئله شنیده‌نشدن صدای کودکان در فضاهای آموزشی پرداخته‌اند. خالقی‌نژاد (Khaleghi Nezhad, 2021) بر ناکامی‌های نظری و عملی کنوانسیون حقوق کودک تأکید می‌کند و شنیده‌شدن صدای کودک را در کنار مصلحت و ظرفیت، یکی از ارکان اساسی تعامل تربیتی می‌داند. همچنین ولوی و همکاران (Valavi et al, 2017) نشان داده‌اند که اعطای حق مشارکت و گوش دادن به صدای کودک می‌تواند بستری برای تفکر مستقل و کنش‌گری فعال او فراهم آورد. صادقی و اورنگی (Sadeghi & Orangi, 2021) نیز بر حق بر شنیده شدن صدای کودکان به عنوان موجودی فعال و ذی

صلاح تاکید می کنند. با این حال، این مطالعات نیز عمدتاً در چارچوب حقوقی یا ارتباطی باقی می ماند و کمتر به بنیان های اخلاقی شنیدن کودک می پردازند.

البته باید اذعان داشت با وجود ظرفیت های قابل توجه فلسفه اخلاق لویناس برای بازاندیشی در بنیان های اخلاقی تربیت کودک، به کارگیری مستقیم این رویکرد با چالش ها و محدودیت هایی نیز همراه است. محدودیت اول این است که اندیشه لویناس بیش از آنکه ناظر به ارائه الگوهای عملی در تربیت باشد، بر بنیان های انتزاعی و اخلاقی مسئولیت در قبال دیگری تأکید دارد. بنابراین، ترجمه مفاهیمی چون «مسئولیت نامتناهی» یا «تقدم دیگری» به راهبردهای عینی تربیتی، با ابهام هایی مواجه می شود. دوم این که، رابطه تربیتی میان بزرگسال و کودک ماهیتی نامتقارن دارد؛ در حالی که اخلاق لویناسی عمدتاً بر مواجهه ای میان سوژه های اخلاقی مستقل تأکید می ورزد. یعنی کودک به عنوان دیگری در حال شدن، هنوز به سطحی از خودآیینی نرسیده است که بتوان رابطه تربیتی را به طور کامل در چارچوب اخلاق چهره به چهره لویناس تبیین کرد. نکته سوم این است که تمرکز لویناس بر مسئولیت فردی در برابر دیگری، ممکن است به نادیده گرفتن نقش ساختارها و نهادهای تربیتی منجر شود؛ در حالی که تربیت کودک همواره در بستر نظام های اجتماعی، آموزشی و فرهنگی شکل می گیرد. از این منظر، نظریه لویناس برای کاربرست تربیتی نیازمند تکمیل و اشاعه در پژوهش های تربیتی کاربردی تر است. اما دلیل توجه این مقاله به فلسفه لویناس این است که او بر تربیت به عنوان صحنه ای در زندگی ما تأکید می کند که در آن، ما باید به طور واضح، در مواجهه با دیگری از چارچوب موجود خودمان عبور کنیم تا صدای دیگری را بشنویم. لویناس ادعا می کند که مواجهه با دیگری فرصتی برای ایجاد امکانی جدید و بکر، فراتر از دنیای بسته فرد فراهم می کند و این نوع مواجهه را می توان در صحنه آموزش مشاهده کرد (Levinas, 1996).

بر این اساس، نوآوری مقاله حاضر در نحوه بازخوانی مفهوم گوش دادن به کودک نه به مثابه یک مهارت ارتباطی یا راهبرد آموزشی، بلکه به عنوان یک موقعیت اخلاقی پیشینی در فلسفه لویناس است. برخلاف مطالعاتی که گوش دادن را در چارچوب هایی چون به رسمیت شناسی صدا، مشارکت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری یا بهبود تعاملات آموزشی فهم کرده اند، این مقاله نشان می دهد که گوش دادن به کودک پیش از آنکه امری ارتباطی یا مهارتی باشد، رخدادی اخلاقی است که در آن بزرگسال در معرض فراخوان دیگری قرار می گیرد. از این منظر، گوش دادن نه ابزار تحقق اهداف تربیتی، بلکه تعلیق موقت سلطه تفسیری و مدیریتی بزرگسال و پذیرش مسئولیتی است که از چهره و صدای کودک برمی خیزد. در این راستا، ابتدا مواجهه اخلاقی انسان با دیگری در اندیشه لویناس تبیین می شود و سپس مفهوم گوش دادن به کودک از منظر مفاهیم بنیادینی چون «دیگری»، «چهره»، «زبان» و «مسئولیت» مورد واکاوی و تفسیر

قرار می‌گیرد. و در نهایت، پیامدهای فلسفی این خوانش برای تعلیم و تربیت معاصر تبیین می‌شود. بر این مبنا، پرسش‌های اصلی مقاله عبارت‌اند از:

- در پرتو اندیشه لویناس، چه فهمی از «دیگری» می‌تواند مبنای رابطه‌ای اخلاقی با کودک قرار گیرد؟
- مفهوم گوش‌دادن به کودک از منظر مفاهیم بنیادینی چون «دیگری»، «چهره»، «زبان» و «مسئولیت» اخلاق لویناسی چگونه قابل تفسیر است؟
- این خوانش چه پیامدهایی برای بازاندیشی در رابطه با گوش‌دادن به کودک در تعلیم و تربیت معاصر به همراه دارد؟

گوش‌دادن به دیگری

شنیدن دیگری در اندیشه لویناس بر مدار دیگری می‌چرخد. از نظر او، فلسفه غرب همواره به دنبال یافتن راهی برای سرکوب غیریت است. نظریه تذکار افلاطون بر این معنا تأکید دارد که من از پیش آنچه را که جویای دانستنش هستم، می‌دانم. پدیدارشناسی هوسرل با مفاهیم حیث التفاتی خود را در مسند معنا می‌نشانند و رابطه هایدگر با هستندگان متضمن نوعی من‌شناسی یا خودشناسی است که بر تقدم خود بر غیر، همان یا سوژه، تأکید می‌کند.^۵ لویناس معتقد است مشخصه فلسفه غرب، فروکاست غیر یا دیگری به همان است (Davis, 1996). بنابراین او می‌کوشد در باب اهمیت امر اخلاقی دیگری یا غیر را به رسمیت بشناسد و به تحلیل آن بپردازد.

از منظر او «دیگری» در قیاس با «خود» نامتجانس و منحصر به فرد است و در تعارض با «من» تعریف می‌شود. در این معنا، من بودن به عقیده لویناس «عبارت است از بازیابی مستمر هویت فرد از طریق تمام اتفاقاتی که ممکن است در طی حیاتش برای وی رخ دهد» (Levinas, 1996, 51). مثلاً ممکن است فرد بیماری مزمن یا تجارب تکان‌دهنده‌ای (مانند سرطان یا آسیب‌های جنگی) را از سر بگذراند. مواجهه انسان با چنین موقعیت‌هایی موجب تفسیر فرد از هویت خود به نحوی متفاوت نسبت به قبل از چنین تجربیاتی است. بدین ترتیب، نه تنها اکنون این فرد دچار تغییر می‌شود: (من حالا بیمارم یا ناخوشم)، بلکه دلالت گذشته‌اش نیز تغییر می‌کند: (من چنان فردی بودم، حالا چنین‌ام). در عین حال، «چنین خودتفسیرهایی، چیزی پایدار را

^۵. این مرور برای فهم بهتر مفهوم دیگری لویناس نوشته شده است، نه صرفاً مرور تاریخ فلسفه.

پیش‌فرض می‌گیرند که لویناس آن را «هویت‌بدوی» می‌نامد؛ هویتی که «من» نامیده می‌شود، همان چیزی است که اصل ناهمساز و منحصر به فرد بودن با دیگری را بیان می‌کند. «من» همان است که هرگز نمی‌تواند چیز دیگری جز همان باشد» (Sejwik, 2021:450). در صحنه‌ای از منون افلاطون، سقراط با یک برده که آموزش ابتدایی ریاضی ندیده، گفت‌وگویی هدایت‌شده انجام می‌دهد تا نشان دهد دانش پیش از آموزش درون فرد وجود دارد و تنها به یادآوری نیازمند است (Plato, 2024). از منظر لویناس، این آموزش سقراطی، هرچند به ظاهر بی‌خشونت است، می‌تواند ماهیتی تحمیلی بر دیگری داشته‌باشد، زیرا برده تنها زمانی صحبت می‌کند که از او سؤال شود و پاسخ‌هایش تحت کنترل معلم و با واسطه شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، حتی ظریف‌ترین روش‌های تعلیم و تربیت ممکن است در رابطه با دیگری حاوی نادیده گرفتن صدای کودک باشند و تجربه اخلاقی مستقلی برای او فراهم نمی‌گردد (Todd, 2003). انتقال فلسفه اخلاقی لویناس به موقعیت کودک در کلاس درس، تأکید بر این نکته است که دیگری صرفاً یک سوژه نظری نیست، بلکه حضور واقعی و زنده‌ای است که در تعامل آموزشی ظاهر می‌شود. همان‌طور که لویناس نشان می‌دهد، دیگری نه برای غلبه بر من، بلکه به عنوان موجودی مستقل و نامتجانس ظاهر می‌شود (Levinas, 1986). کودک در کلاس نیز دیگری است که صدایش باید شنیده شود و تجربه اخلاقی او پیش‌فرض هر اقدام آموزشی قرار گیرد. بدین ترتیب، توجه به دیگری در آموزش صرفاً به معنای انتقال دانش نیست، بلکه مستلزم ایجاد شرایطی است که در آن شنیدن فعال و اخلاقی صدای کودک، پیش‌نیاز هر فرآیند یادگیری و تربیتی شود (Todd, 2003).

به این ترتیب، درک لویناسی به ما می‌آموزد که آموزش و تربیت نه صرفاً انتقال دانش، بلکه موقعیتی اخلاقی است که در آن دیگری، چه کودک، چه هر سوژه دیگر، باید به عنوان موجودی مستقل و غیرقابل فروکاسته شدن شنیده شود. آموزش سقراطی، اگرچه به ظاهر غیرتحمیلی است، می‌تواند بدون توجه به غیریت دیگری، تجربه‌ای سلطه‌گرانه ایجاد کند. بنابراین، اولویت آموزش، نه صرفاً یادگیری محتوا، بلکه فراهم کردن شرایطی است که حضور کودک به عنوان دیگری، همواره مرجع اصلی هر عمل تربیتی باقی بماند.

گوش دادن به چهره (چهره و دیگری)

گوش دادن به دیگری در امتداد تفکر لویناسی به ما نشان داد که دیگری در کلاس، موجودی مستقل و نامتجانس است که صدایش باید شنیده شود. از این منظر، چهره کودک یکی از مهم‌ترین تجلی‌های دیگری است که حضور اخلاقی و آموزشی را ممکن می‌سازد. به عقیده لویناس، چهره سخن می‌گوید و این سخن فراتر از بیان

لفظی است (Levinas, 1996). تقدم چهره بر این واقعیت استوار نیست که شخص دیگری را به من نشان می‌دهد، بلکه بر سخن گفتن درباره چیزی مبتنی است (Abbasi, Fazeli, & Asghari, 2024).

چهره می‌تواند صدایی باشد که از بسترهای تربیتی به گوش می‌رسد. برای معلمان، مشارکت در یک رابطه غیرخشنونت‌آمیز با دیگری، ممکن است به معنای تبدیل شدن به فراگیر و گشودن خود به گسست هستی باشد که برخورد رودررو به همراه دارد. به عبارت دیگر، «معلم در مواجهه با چهره کودک، تنها شنونده نیست، بلکه در یک فرآیند اخلاقی فعال شرکت می‌کند و ظرفیت خود برای پذیرش تجربه دیگری را می‌آزماید» (Todd, 2003: 31). روش‌های تربیتی بسیاری دیده می‌شوند که چهره را محو می‌کنند و صدایش را نادیده می‌گیرند. حتی در روش سقراطی، چهره دیگری در خلال زایش دانش ناشناخته و محروم می‌ماند. لویناس اصطلاح «چهره» را برای توصیف دیگری به کار می‌برد؛ «چهره حضور زنده دیگری است، اما حضوری غریب و مستقل از هر زمینه یا سیاق اجتماعی» (Olia, 2009:122). چهره بیانی است که شنیده و دیده می‌شود، اما هیچ قدرتی بر آن نداریم؛ حضور آن زنده‌تر از هر تجربه دیگری است و ما در مقابل آن صرفاً مخاطب هستیم (Levinas, 1971). «چهره «دلالت بدون سیاق» دارد و فرد دیگری در آن به شخصیت‌های گذشته، شغل، جایگاه اجتماعی یا ظاهر فیزیکی محدود نمی‌شود. برعکس، چهره خود بیانگر است و حتی منبع معنا و حکمت تلقی می‌شود که می‌تواند آموزگار اخلاق باشد» (Olia, 2007:128). گفتار چهره تنها به کلمات محدود نمی‌شود، بلکه ارتباطی غیرلفظی و اخلاقی را بنیان می‌گذارد که پیش‌نیاز هر رابطه تربیتی است (Levinas, 1971).

در کلاس، وقتی کودک با معلم تعامل دارد، با چهره‌ای عریان و مستقل مواجه می‌شود. این مواجهه غیرنظام‌مند است؛ چهره به سمت معلم باز می‌گردد تا صحبت کند و معلم باید شنونده‌ای فعال باشد، بدون تلاش برای تقلیل دیگری به مفاهیم یا نظریه‌های از پیش تعیین‌شده. به عبارت دیگر، نسبت معلم با کودک، نسبت با کسی است، نه چیزی، کسی که هرگز نمی‌توان بر او غلبه داشت، بلکه تنها می‌توان صدایش را شنید و معنایش را دریافت کرد (Sejwik, 2021: 517–518).

در موقعیت آموزشی، اغلب لحظه‌هایی رخ می‌دهد که معلم با چهره‌ای مواجه می‌شود که انتظار برنامه درسی را برهم می‌زند. تصور کنید کودکی در کلاس، هنگام پاسخ به یک پرسش به ظاهر ساده، مکث می‌کند، پاسخ نامربوطی می‌دهد یا سکوتی طولانی اختیار می‌کند. از منظر روش‌های رایج آموزشی، این سکوت یا پاسخ «نادرست» نشانه عدم آمادگی، ضعف شناختی یا نیاز به هدایت بیشتر تلقی می‌شود و معلم بلافاصله مداخله می‌کند: سؤال را اصلاح می‌کند، مسیر فکر را نشان می‌دهد یا پاسخ مطلوب را به کودک نزدیک

می‌سازد. اما از منظر لویناس، این لحظه دقیقاً لحظه ظهور چهره است؛ جایی که کودک نه به‌مثابه مسئله‌ای شناختی، بلکه به‌مثابه دیگریِ ناهم‌ساز خود را آشکار می‌کند. در این لحظه، گوش دادن اخلاقی به معنای تعلیق قدرت تبیینی معلم است؛ معلم به‌جای پر کردن سکوت، آن را تاب می‌آورد و اجازه می‌دهد چهره کودک، پیش از هر مضمون آموزشی، خود را بیان کند. این سکوت شنیده‌شده، نه فقدان معنا، بلکه امکان ظهور معنایی است که هنوز در قالب مفاهیم آموزشی جا نیفتاده است (Joldersma, 2014). چنین گوش‌دادنی، نه هدایت دیگری به سوی دانسته‌های معلم، بلکه پذیرایی از حضوری است که از من فراتر می‌رود و نظم کلاس را، هرچند موقت، به تعلیق درمی‌آورد.

بنابراین، در تعلیم و تربیت از منظر لویناس، چهره کودک صرفاً یکی از عناصر ارتباطی کلاس نیست، بلکه رخدادی اخلاقی است که پیش از هر برنامه، هدف یا محتوای آموزشی ظاهر می‌شود. گوش دادن به چهره کودک، نه به معنای استخراج معنا از گفتار او، بلکه به معنای ایستادن در برابر حضوری است که همواره از نظام‌های مفهومی و تربیتی پیشی می‌گیرد (Todd, 2003). در این معنا، آموزش نه با انتقال دانش، بلکه با پذیرش آسیب‌پذیری معلم در برابر دیگری آغاز می‌شود. چهره کودک یادآور این نکته است که رابطه تربیتی، پیش از آنکه رابطه‌ای شناختی باشد، رابطه‌ای اخلاقی است؛ رابطه‌ای که در آن معلم، پیش از سخن گفتن، باید گوش بسپارد و پیش از آموزش دادن، باید دیگری را به رسمیت بشناسد.

گوش دادن به زبان (زبان و دیگری)

از نمودهای اساسی تجربه دیگری در اندیشه لویناس، زبان و گفتگو است؛ جایی که با دیگری وارد ارتباط می‌شویم و گفت‌وگو می‌کنیم و فرد را به عنوان دیگری و یک بیگانه می‌شناسیم؛ کسی که شبیه من نیست و متفاوت است (Jamshidi, 2016). «آن بیگانه‌ای که با او وارد گفت‌وگو می‌شویم، تحت قدرت ما نیست و از چنگال غلبه ما بیرون است» (Levinas, 1971: 51).

لویناس به وضوح میان دو قلمرو زبانی یعنی «گفتن» و «گفته» تمایز قائل می‌شود. «گفته» آن چیزی است که گفته می‌شود، و «گفتن» خود عمل گفتن است که گفته در درون آن واقع می‌شود (Olia, 2007:141). در اخلاق لویناسی، گفته اهمیت چندانی ندارد؛ بلکه «گفتن» است که مسئولیت احیای حیات اخلاقی را بر عهده دارد. بر اساس نظر لویناس، تعالی اخلاق در گفتن و زبان شفاهی در گفتار است که اساس گفت‌وگوی همدلانه میان من و دیگری را تعیین می‌کنند (Levinas, 1981). در مقابل، «گفته» قرار می‌گیرد که حامل قوانین خشک و مکتوب و مضمون‌پردازی‌های ملفوظ برای غلبه بر دیگری است. این اندیشه لویناس نشان

می‌دهد چگونه دیگری مرا زیر سوال می‌برد و چگونه این گشودگی ارتباطی به دیگری می‌تواند حفظ شود و در نهایت، راه‌های ورود به شرایط اخلاقی گوش دادن به کودک به عنوان دیگری را پیش روی ما می‌گذارد.

تاد در کتاب *یادگیری از دیگری*^۱ گوش دادن به زبان را در سه برداشت توضیح می‌دهد: در برداشت اول گوش دادن به عنوان یک جنبه ذاتی، در مقابل یک جنبه تصادفی، از گفتار و زبان در نظر گرفته می‌شود. این برداشت ورود به گوش دادن است. یعنی شنونده به طور کامل به گفتار دیگری گوش می‌کند اما تا حدودی از آن گفتار دور و خارج باقی می‌ماند. در برداشت دوم گفتار را یک فرآیند خلاقانه و ناخودآگاه ساخت معنا می‌داند. در این برداشت گوش دادن، نیازمند توجه به چگونگی تأثیر بازی‌های گسیخته و سرگردان در زبان بر دیگری است، تأثیری که فراتر از درک شنونده است. این برداشت نشان دهنده انکاری است که پس از شنیدن حرف‌های گوینده در فرد ایجاد می‌شود. تاد شارون معتقد است همیشه یک خطر ضمنی در عمل صحبت کردن و گوش دادن وجود دارد، جایی که کسی که صحبت می‌کند، یک شیوه تفکر قدیمی را در فرآیند ارتباط یک شیوه جدید از دست می‌دهد. یعنی، همان‌طور که به شما گوش می‌دهم و به گفتار شما توجه می‌کنم، متوجه می‌شوم که آنچه شما می‌گویید نمی‌تواند بر آنچه قبلاً می‌دانستم منطبق شود، بنابراین ناخودآگاه در جهت انکار آن حرکت می‌کنم.

و در برداشت سوم، فهم لویناس از گوش دادن را شرح می‌دهد که به معنای دیدن، گوش دادن (گفتن) و توجه به دگرگونی دیگری است که از طریق زبان قابل بازیافت نیست. بلکه نشان‌دهنده امید و اعتمادی است که یک ارتباط، امکاناتی را برای افکار جدید و روابط جدید باز خواهد کرد، به این معنی که شنونده باید با وجود احساس تفاوت خود، صدای دیگری را تاب بیاورد (Todd, 2003). با در نظر گرفتن هر سه برداشت، هدف تاد این است که گوش دادن را در امتداد تفکر لویناسی به عنوان یک شرط اخلاقی زبان معرفی کند. یعنی می‌توان نتیجه گرفت که در امتداد تفکر لویناس، ارتباط ما با کودک همیشه به عنوان یک رویداد دوگانه رخ می‌دهد: «گفته» که هستی را از طریق کلمات نشان می‌دهد و «گفتن» که نوعی گوش دادن است و پذیرش شخص دیگر را میسر می‌سازد. همان‌طور که گیبز بیان می‌کند، «گفتن» تعمیق گوش دادن است (Gibbs, 2000). این فرایند گوش دادن به دیگری در پروژه فکری لویناس با تشکیل سوژه اخلاقی مرتبط است.

برای گسترش بحث و مرتبط کردن آن با پژوهش‌های تربیتی، می‌توان دیدگاه لویناس را با آموزش و فلسفه تربیتی پیوند زد. گوش دادن در اندیشه لویناس نه تنها یک فرآیند زبانی بلکه یک شرط اخلاقی برای

1. Learning from the other

مواجهه با دیگری است که در آموزش می‌تواند به عنوان محور اصلی تعامل معلم و دانش‌آموز یا کودک تعریف شود (Joldersma, 2014). همان‌طور که استندیش بیان می‌کند، زبان در محیط آموزشی صرفاً ابزار انتقال دانش نیست، بلکه بستر شکل‌گیری ارتباط اخلاقی با دیگری است؛ بنابراین گوش‌دادن فعال به زبان کودک یا دانش‌آموز، مستلزم پذیرش و احترام به دیگری است، حتی زمانی که گفتار او با پیش‌دانسته‌های ما مطابقت ندارد (Standish, 2008).

نوردتوگ نیز تاکید می‌کند که استقبال از دیدگاه لویناس در آموزش، بدون توجه واقعی به نیازها و صدای دیگری، ممکن است خطر تسلط آموزگار بر دانش‌آموز را افزایش دهد (Nordtug, 2013). بنابراین، گوش‌دادن به زبان باید فراتر از دریافت اطلاعات باشد و به نوعی حضور اخلاقی و بازبودن به تغییر در خود شنونده منجر شود. به عبارت دیگر، همان‌طور که سفستروم مطرح می‌کند، آموزش «به گونه‌ای دیگر» مستلزم پذیرش تفاوت‌ها و ایجاد فضا برای ظهور صدای دیگری است؛ فضایی که در آن «گفتن» و گوش‌دادن فعال، امکان شکل‌گیری اخلاق در آموزش را فراهم می‌آورد (Säfström, 2003).

استرهان نشان می‌دهد که در فلسفه تربیتی لویناسی، سوژه (دانش‌آموز یا کودک) همیشه با دیگری مواجه است و آموزش باید شرایطی فراهم کند که زبان و گوش‌دادن به زبان دیگری، تبدیل به تجربه‌ای اخلاقی شود (Strhan, 2012). از این منظر، گوش‌دادن به زبان، هم فرآیندی برای شناخت دیگری و هم ابزاری برای پرورش سوژه اخلاقی است؛ فرآیندی که نه تنها شناخت مفاهیم بلکه ایجاد فضای تجربه مشترک، احترام به تفاوت‌ها و تقویت همدلی را در برمی‌گیرد. بر اساس این پژوهش‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که گوش‌دادن به زبان در آموزش و پرورش، نه تنها فعالیتی ارتباطی بلکه عملی اخلاقی است که ارتباط با کودک را به یک «رویداد دوگانه» لویناسی تبدیل می‌کند: «گفته» که هستی کودک را نشان می‌دهد و «گفتن» که امکان پذیرش صدا و تعامل اخلاقی را فراهم می‌آورد (Levinas, 1969).

گوش‌دادن مسئولانه

اساساً در فلسفه لویناس، اخلاقی بودن به معنای مسئول بودن در قبال دیگری است. پیش‌تر اشاره شد که چهره حضور زنده دیگری بر ما تحمیل می‌شود و ما نسبت به آن احساس مسئولیت می‌کنیم. همان‌طور که لویناس بیان می‌کند: «در مواجهه با چهره دیگری، دست به محاسبه یا عقلانیت نمی‌زنم، بلکه احساس وظیفه می‌کنم. تصور نامتناهی دیگری هر لحظه مرا وادار می‌کند که از نو بپرسم آیا در حق او عادلانه رفتار کرده‌ام. من از دریچه اراده و قدرت سخن نمی‌گویم، بلکه اراده خود را برای پاسخگویی به دیگری به کار می‌برم و از شناخت او سرباز می‌زنم تا به وظیفه‌ام عمل کنم» (Levinas, 1978:31).

مسئول بودن به معنای پاسخگو بودن به دیگری است و کسی که مسئول است، می‌تواند بازخواست شود. «من» باید در مقابل دیگری پاسخگو باشد و از طریق این پاسخگویی، ساختار خود را در حضور دیداری کشف کند (Moameni rad & Sayyad Mansour, 2015). هنگامی که سوژه در مواجهه با دیگری قرار می‌گیرد، درمی‌یابد که چهره حامل پیام‌ها و گزاره‌های اخلاقی است و او مخاطب این پیام‌هاست. پاسخگویی سوژه نسبت به دیگری اجتناب‌ناپذیر است. سوژه هنگامی که از مقولات انتزاعی و موضوعات نظری‌رهایی می‌یابد و درمی‌یابد که هویت پیشین او اصیل نیست، چاره‌ای ندارد جز آن که در جستجوی هویت حقیقی خود باشد. هویت حقیقی سوژه باید از سوی یک انسان دیگر تعیین شود و حضور این دیگری، نگاه سوژه را به مسئولیت اخلاقی فرامی‌خواند (Abbasi et al., 2024).

لویناس پیشنهاد می‌کند که گشودگی در ارتباط ذاتاً ایثارگرانه است؛ به این معنا که «خود» خود را برای دیگری در یک حرکت خودجوش آماده می‌کند. در این دیدگاه، فداکاری برخلاف تعاریف رایج، به معنای مسئولیت در قبال دیگری است و نه نفی کامل خود. فداکاری رابطه‌ای با دیگری است که تفاوت را حفظ می‌کند (Todd, 2003). مسئول بودن در قبال دیگری، به معنای «جانشین» بودن برای اوست. جانشینی به این معناست که خود را به جای دیگری قرار می‌دهیم، نه برای همخوان کردن او با امیال خود، بلکه برای برآورده کردن نیازهای او. این برآورده کردن می‌تواند از نیازهای اولیه مادی آغاز شود و به تدریج به ابعاد اخلاقی و انسانی گسترش یابد.

برای «من‌بودن»، باید جانشین دیگری بود. «من» بودن از خود و در خود شروع و خاتمه نمی‌پذیرد؛ بلکه به سوی دیگری حرکت می‌کند، بدون آن‌که بازگشتی به خود داشته باشد. در این فرآیند، خود با مدد جستن از جانشینی، به فراسوی حدودش ارتقا می‌یابد (Talebzadeh & Sayyad Mansour, 2013). برای درک عمق این مفهوم، می‌توان آن را با یک مثال ملموس تصور کرد: تصور کنید در کلاس شلوغی ایستاده‌اید و کیف فردی از روی نیمکت به زمین می‌افتد. ممکن است کیف را بلند کنید بدون آن‌که احساس کنید به کسی ظلمی شده است. حال فرض کنید همان فرد دوستش را به زمین هل می‌دهد و کودک زمین‌خورده با نگاهی عاجزانه به شما می‌نگرد. آیا در این لحظه نیازی به محاسبه یا شناخت دارید؟ خیر؛ پاسخ اخلاقی پیشاپیش در شما شکل می‌گیرد و فرمان اخلاقی بدون واسطه ظاهر می‌شود. این همان نفوذ ژرف جانشینی است که لویناس به آن اشاره دارد.

بنابراین، مفهوم جانشینی در فلسفه لویناس، فرهنگ ایثار و رنج‌پذیری را در انسان خودمدار زنده می‌کند. او با تجلی چهره، فرهنگ و تربیت را به عنوان «مسئولیت در قبال دیگری» و «جانشینی» او تفسیر

می‌کند (Levinas, 1998). بر این اساس، اگر مسئولیت در اندیشه لویناس پیش از هر شناخت و داوری رخ می‌دهد، در قلمرو تربیت نیز گوش دادن به کودک را نمی‌توان به مهارتی ارتباطی یا ابزاری برای انتقال بهتر معنا فروکاست. گوش دادن، پیش از آن‌که به فهم گفته‌های کودک منجر شود، پاسخی است به احضار او؛ پاسخی که از مواجهه با چهره دیگری آغاز می‌شود و مرا به تعلیق قدرت، پیش‌دانسته‌ها و شتاب تفسیری فرامی‌خواند (Levinas, 1969). در این معنا، گوش دادن به کودک نه مرحله‌ای در فرایند آموزش، بلکه شرط امکان یک رابطه اخلاقی در آموزش است. کنشی است که مستلزم نوعی هترونومی^۱ اخلاقی است؛ وضعیتی که در آن آزادی معلم نه در خودمختاری مطلق، بلکه در پاسخ‌گویی به دیگری معنایی یابد (Zhao, 2014). چنین گوش‌دادنی همواره با خطر، رنج و ایثار همراه است، زیرا معلم را در معرض از دست دادن قطعیت‌ها، کنترل معنا و حتی اقتدار تربیتی قرار می‌دهد (Todd, 2003). با این حال، همین خطر است که امکان آموزش «به گونه‌ای دیگر» را فراهم می‌کند؛ آموزشی که به جای همگون‌سازی صداها، فضایی برای تاب‌آوردن تفاوت و ظهور صدای دیگری می‌گشاید. نوردتوگ هشدار می‌دهد که استقبال سطحی از لویناس در آموزش، اگر به گوش‌دادن واقعی و پذیرش مسئولیت اخلاقی منجر نشود، خود می‌تواند به شکلی پنهان از سلطه بر دیگری بدل شود (Nordtug, 2013). بنابراین، گوش‌دادن مسئولانه به کودک تنها زمانی محقق می‌شود که معلم بپذیرد این گوش‌دادن نه ابزار فهم بهتر کودک، بلکه نحوه‌ای از بودن با اوست؛ بودن در پاسخ، پیش از تفسیر، پیش از قضاوت و پیش از مداخله تربیتی.

بحث و نتیجه‌گیری

«من سعی می‌کنم به تکتک دانش‌آموزان کلاسم حداقل برای یک‌بار به گونه‌ای گوش فرا دهم که گویی او تنها کودک این جهان است» (Fisher, 2012: 411). این جمله ساده یک معلم، که نه در مقام نظریه‌پرداز بلکه از دل تجربه زیسته کلاس درس بیان شده، افقی را می‌گشاید که می‌توان آن را به‌منزله هسته معنایی این پژوهش تلقی کرد. آنچه در این مقاله دنبال شد، نه ارائه دلالت‌های عملی تربیتی و نه نسخه‌پردازی برای کنش آموزشی، بلکه تلاشی بود برای بازاندیشی در پیش‌فرض‌های ذهنی‌ای که روابط تربیتی معاصر را، به‌ویژه در نسبت با کودک، سامان می‌دهند؛ پیش‌فرض‌هایی که اغلب «گوش‌دادن» را به مهارتی ارتباطی، ابزاری مدیریتی، یا مقدمه‌ای برای مداخله تربیتی فرو می‌کاهند. خوانش پدیدارشناختی گوش‌دادن به کودک، آن‌گونه که در بخش‌های پیشین مقاله و با اتکا به متون فلسفی تربیتی نشان داده شد، گوش‌دادن را نه کنشی ثانوی، بلکه رخدادی بنیادی در نسبت میان خود و دیگری آشکار می‌سازد. در این افق، کودک پیش از آن‌که موضوع

آموزش، مخاطب برنامه درسی یا گیرنده پیام تربیتی باشد، «دیگری» است که با حضور خود، معلم و والد را به مسئولیت فرامی‌خواند. این همان نقطه‌ای است که مفهوم «چهره» در فلسفه لویناس، آن‌گونه که استندیش در زبان برنامه درسی بسط می‌دهد، برای اندیشیدن به روابط تربیتی معنا می‌یابد: چهره‌کودک، نه چیزی که فهمیده یا تفسیر شود، بلکه امری است که مقاومت می‌کند، وقفه می‌اندازد و سوژه تربیتی را از شتاب کنش و تصرف باز می‌دارد.

از این منظر، گوش‌دادن به کودک، پیش از آن‌که به «چه باید کرد» منتهی شود، ما را به «چگونه در نسبت هستیم» بازمی‌گرداند. گوش‌دادنی که در آن معلم یا والد، برای لحظه‌ای از نقش‌های تثبیت‌شده خود عقب می‌نشیند و امکان می‌دهد کودک، نه در چارچوب انتظارات از پیش تعیین‌شده، بلکه در یگانگی و نابسندگی خود ظاهر شود. نمونه‌هایی که تاد از موقعیت‌های گوش‌دادن در روابط بزرگسال-کودک توصیف می‌کند (Todd, 2003)، دقیقاً بر همین تعلیق داوری، تأخیر در پاسخ و پذیرش ناتمامی معنا دلالت دارند؛ جایی که گوش‌دادن، بیش از آن‌که به تولید معنا منجر شود، حامل نوعی اخلاق حضور است. پیامد این خوانش برای بازاندیشی در روابط تربیتی معاصر، نه در سطح تغییر روش‌ها، بلکه در سطح دگرگونی افق فهم معلم و والد از کودک قابل صورت‌بندی است. اگر گوش‌دادن به مثابه مواجهه‌ای اخلاقی و پیشا-روشی فهم شود، آنگاه رابطه تربیتی از نسبت «دانای کل-ناآگاه» فاصله می‌گیرد و به ساحتی وارد می‌شود که در آن، معلم و والد نیز در معرض آموختن، تأثیر و دگرگونی قرار می‌گیرند. در چنین نسبتی، کودک صرفاً موضوع تربیت نیست، بلکه حضوری است که با صدای خود و یا گاه با سکوت خود، نظم‌های تثبیت‌شده تربیتی را به پرسش می‌کشد. از این رو، این مقاله می‌کوشد نشان دهد که چنین فهمی از گوش‌دادن، بیش از آنکه به توصیه‌های عملی منجر شود، پیش‌شرط‌های ذهنی ما را در باب رابطه بزرگسال-کودک دگرگون می‌سازد و امکان بازاندیشی در روابط تربیتی معاصر را فراهم می‌آورد؛ روابطی که در آن، کودک نه صرفاً موضوع آموزش، بلکه دیگری است که صدایش ما را به مسئولیت اخلاقی فرامی‌خواند. پیامدهای این بازاندیشی را می‌توان در چند سطح متمایز صورت‌بندی کرد:

در سطح مسئله‌مندی تربیت، این مقاله نشان می‌دهد که گوش‌دادن به کودک نه پاسخی به یک مسئله از پیش تعریف‌شده، بلکه خود به مثابه گشایش یک مسئله اخلاقی عمل می‌کند. در این افق، آنچه کودک می‌گوید یا نمی‌گوید، لزوماً مسئله‌ای برای حل کردن تولید نمی‌کند، بلکه وضعیت‌هایی را پیش می‌کشد که مقاومت در برابر شتاب حل مسئله را می‌خواهد. از این منظر، تربیت نه میدان حل مسئله، بلکه میدان درنگ اخلاقی می‌شود.

در سطح زمان‌مندی کنش تربیتی، فهم گوش‌دادن به‌مثابه مواجهه‌ای اخلاقی، زمان تربیت را از منطق شتاب، بهره‌وری و پاسخ فوری فاصله می‌دهد. گوش‌دادن در این افق، کنشی است که با تأخیر، وقفه و تعلیق همراه است و امکان می‌دهد پاسخ تربیتی نه از پیش، بلکه در نسبت با دیگری پدید آید. این تأخیر، نه نقص تربیت، بلکه شرط اخلاقی آن تلقی می‌شود.

در سطح فهم صدای کودک، این خوانش نشان می‌دهد که گوش‌دادن صرفاً ناظر به شنیدن گفتار نیست، بلکه شامل به‌رسمیت‌شناختن سکوت کودک نیز می‌شود. سکوت، در این افق، نه فقدان معنا یا ناتوانی در بیان، بلکه شکلی از حضور دیگری است که از فروکاسته‌شدن به داده تربیتی مقاومت می‌کند. این فهم، امکان مواجهه‌ای اخلاقی با کودک را حتی در غیاب بیان صریح فراهم می‌آورد.

در سطح مسئولیت تربیتی بزرگسال، نتیجه این بازاندیشی آن است که مسئولیت نه به‌مثابه کنترل، هدایت یا پیش‌بینی مسیر رشد کودک، بلکه به‌صورت گشودگی نسبت به آنچه از سوی کودک قابل پیش‌بینی نیست، فهم می‌شود. مسئولیت در این معنا، پیش از آنکه معطوف به پیامدهای کنش باشد، ناظر به نحوه حضور بزرگسال در نسبت با کودک است.

References

- Abbasi, M., Fazeli, S. A., & Asghari, M. (2024). The linguistic foundation of the face in Levinas's ethical philosophy. *Journal of Inquiries in Philosophy and Kalam*, 56(2), 32–59.
<https://ensani.ir/file/download/article/1744098625-67f4d54119eef-10306-9-312.pdf>. (In Persian)
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Canning, N., Teszenyi, E., & Pálfi, S. (2022). Are you listening to me? Understanding children's rights through Hungarian pedagogic practice. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(3), 218–232
DOI: [10.37291/2717638X.202233193](https://doi.org/10.37291/2717638X.202233193)
- Davis, C. (2007). *An introduction to Levinas* (M. Oliya, Trans.). Tehran: Iranian Institute of Philosophy. (In Persian)
- Davis, C. (1996). *Levinas: An Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Davie, R., & Galloway, D. (1996). *Listening to children in education*. David Fulton.
- Fisher, R. (2012). *Teaching thinking to children* (M. Safaei-Moqaddam & P. Najarian, Trans.). Tehran: Kargadan Publishing. (In Persian)

- Frierson, P. R. (2016). Making room for children's autonomy: Maria Montessori's case for seeing children's incapacity for autonomy as an external failing. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 332–350
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12134>
- Gibbs, R. (2000). *Why ethics? Signs of responsibilities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jamshidi, M. (2016). Levinas and infinity: A phenomenology of ethical experience. *Hasti va Shenakht*, 3(1), 97–111.
<https://ensani.ir/file/download/article/1570534396-10242-38.pdf> (In Persian)
- Joldersma, C. W. (2014). *A Levinasian ethics for education's commonplaces*. Palgrave Pivot.
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research*. Continuum.
- Khaleghi Nejad, M. A. (2021). Children's rights: From sovereignty to ministry. *Pazhuhesh-e Melal*, 70, 111–126.
<https://ensani.ir/file/download/article/1643440677-10056-70-4.pdf> (In Persian)
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942
<https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1971). *Otherwise than being or beyond essence* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1981). *Ethics and infinity* (R. Cohen, Trans.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Momeni Rad, A., & Sayyad Mansour, A. (2015). Reconsidering the system of administrative ethics based on Levinas's other-oriented ethics. *Ethical Research Quarterly*, 6(2), 88–99.
<https://ensani.ir/file/download/article/1562051850-9521-122.pdf> .(In Persian)
- Nordtug, B. (2013). The welcoming of Levinas in the philosophy of education – at the cost of the Other? *Theory and Research in Education*, 11(3), 250–268 DOI: [10.1177/1477878513498174](https://doi.org/10.1177/1477878513498174)
- Olia, M. (2009). *Discovering the Other with Levinas* (1st ed.). Tehran: Nashr-e Ney. (In Persian)

- Plato. (2024). *Four dialogues* (M. Sanaei, Trans. from Ancient Greek). Tehran: Hermes Publishing. (In Persian)
- Sadeghi, S., & SafarOrangi, A. (2021). The right of children to be heard in international documents and its position in Iran's criminal justice process. *Quarterly Journal of Law and New Studies*, 2(4), 1-23.
<https://ensani.ir/file/download/article/1652584574-10370-1400-4-2.pdf>. (In Persian)
- Säfström, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19–29 DOI: [10.1023/A:1021181326457](https://doi.org/10.1023/A:1021181326457)
- Sayyad Mansour, A., & Talebzadeh, H. (2014). Moral responsibility in the thought of Emmanuel Levinas. *Philosophical Research Journal of Tabriz University*, 8(14), 165–182.
<https://ensani.ir/file/download/article/20150503072759-9787-59.pdf>. (In Persian)
- Sedgwick, P. (2011). *From Descartes to Derrida: An overview of European philosophy* (2nd ed.; M. Akhoundzadeh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (In Persian)
- Standish, P. (2008). Levinas and the language of the curriculum. In D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education* (pp. 56–66). London: Routledge.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. SUNY Press.
- Valavi, P., Seydi, K., Safaei-Moqaddam, J., & Hashemi, S. J. (2017). The Convention on the Rights of the Child and the opportunities it provides for fostering independent thinking in children. *Thinking and Children*, 2, 1–20. <https://ensani.ir/file/download/article/1580211956-9734-96-2-1.pdf>. (In Persian)
- Williams, E. (2007). *Ontological tragedy: An examination of Levinas' early confrontation with Heideggerian ontology*. Coventry: University of Warwick.
- Zhao, G. (2014). Freedom reconsidered: Heteronomy, open subjectivity, and the “gift of teaching.” *Studies in Philosophy and Education*, 33, 513–525
<https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041007>