

شکل‌بندی آرمان برنامه‌ریزی: خوانشی لکانی از فرآیند آموزش برنامه‌ریزی و هویت برنامه‌ریز

محمد حسین شریف‌زادگان^۱، بهزاد ملک‌پور اصل^۲

^۱استاد گروه برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای، دانشکده‌ی معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
^۲دانش‌آموخته‌ی دکتری برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای، دانشکده‌ی معماری و شهرسازی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
(تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۱/۱۴، تاریخ پذیرش نهایی: ۹۵/۳/۲۶)

چکیده

تعریف مورد پذیرش همگان از انگاشت‌های برنامه‌ریزی همچون خیرعمومی، پایداری، و یا حتی نیروهای بازار، ارایه‌نشده و تبیین این انگاشت‌ها در فرآیند برنامه‌ریزی، همواره این پرسش اساسی را مطرح می‌کند که آیا به راستی امکان حصول معنایی روشن و نامبهم در ارتباط با این انگاشت‌ها امکان پذیر است؟ برای بسیاری از آموزش‌دهنده‌گان و دانشجویان، پاسخ به این پرسش دشوار است. با توجه به گشودگی آرای لکان بر عرصه‌ی تفسیر، می‌توان با بهره‌گیری از سویه‌های متنوع نظری مطرح‌شده از سوی او، زمینه‌ی لازم برای پاسخگویی به پرسش دشوار یاد شده را فراهم نمود. لکان با فراهم نمودن خوانش و نظریه‌پردازی نوین از سوژه‌گی انسان و شکل‌گیری "من" که برمبنای آن هویت افراد به طور کلی و برنامه‌ریز به طور خاص شکل می‌گیرد، در پی یافتن پاسخ به پرسش یاد شده است. مقاله، قدرت تبیینی نظریه‌ی لکان را برای درک فرآیند شکل‌گیری هویت برنامه‌ریز و چگونگی شکل‌گیری ایده‌های اصلی برنامه‌ریزی به‌کار می‌گیرد و در این مسیر از مدل چهار کلام لکان برای واکاوی آموزش برنامه‌ریزی استفاده خواهد کرد. اختیار دیدگاه لکانی، بیانگر آن است که چگونگی شکل‌دهی به آرمان من برنامه‌ریز در درون سیستم آموزشی، منجر به ترویج مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارهای مرتبط با آرمان یاد شده و در نهایت شکل‌گیری هویت برنامه‌ریز خواهد شد.

واژه‌های کلیدی

برنامه‌ریزی، آموزش، لکان، هویت برنامه‌ریز، ارباب^۳ دال.

مقدمه

دانش پژوهانه^{۱۳}، برنامه‌ریزان نوپا به انتظام و حرفه‌ای که در ظاهر برخوردار از هنجارها، دانش‌ها و ارزش‌های مشترک است می‌پیوندند، در حالی که به طور همزمان از سوی گفتارهای نظری مبهم و مناقشه برانگیز^{۱۴} جذب می‌شوند و برنامه‌ریز به دلیل این دوگانگی انسجام - ابهام^{۱۵} دچار سرگشتگی می‌شود و شکل‌گیری هویت یکپارچه‌ی^{۱۶} او به تأخیر می‌افتد. چرا و چگونه این گفتارهای مناقشه برانگیز پایدار می‌مانند و به حیات خود ادامه می‌دهند؟ افزون بر این، چگونه آموزش دهنده‌گان برنامه‌ریزی خودآگاهانه و در برخی موارد ناخودآگاهانه سعی دارند این دوگانگی ارزش‌های مشترک و گفتارهای در حال کشمکش تشکیل دهنده‌ی انتظام برنامه‌ریزی را آموزش دهند؟ این مقاله، نظریه‌ی روانکاوی لکان^{۱۷} را برای پاسخگویی به این پرسش به کار می‌گیرد و نوعی درون-نگری را در ارتباط با چگونگی شکل‌گیری هویت دانشجویان توسط آموزش دهنده‌گان برنامه‌ریزی به دست می‌دهد؛ هویتی که بخشی از انتظام و حرفه‌ی برنامه‌ریزی است. با اختیار تفسیری لکانی از فرآیند آموزش برنامه‌ریزی، به طور مشخص در پی طرح این پرسش هستیم که خوانش لکانی (، 1977, 1988a, 1988b, 1991, 1992, 1998) چه افقی رو به سوی اندیشه‌ی برنامه‌ریزی می‌گشاید که بر مبنای آن می‌توان هویت برنامه‌ریزی را تبیین کرد. در واقع به‌کارگیری آموزه‌های روان‌کاوی لکانی، به منظور کشف هویت‌های نهفته در برنامه‌ریزان است، به طوری که بتواند به کارکردهای آموزش برنامه‌ریزی یاری رساند.

کنش «راستین» برنامه‌ریزی^۱ و تعیین هویت برنامه‌ریزی^۲ که با کنش یاد شده سروکار دارد، همواره مشکل مورد پژوهش در آموزش برنامه‌ریزی^۳ بوده است (Stiftel, 1999; Gunder, 2002; Sanyal, 2002; Hillier and Gunder, 2003; Gunder, 2004). هرگونه کوشش در بررسی و تبیین «هویت برنامه‌ریز»^۴، از یک سو مستلزم تفکر در مورد مشکل نظریه‌پردازی عمل و کار بست برنامه‌ریزی^۵ و از سوی دیگر مرتبط کردن برنامه‌ریزی به شرایط سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، تنگناها و قیودی^۶ است که در چارچوب آن برنامه‌ریزی عمل می‌کند (Thomas, 1997; Allmendinger, 2001). این موضوع به بروز شکافی در برنامه‌ریزی منجر می‌شود که شکل‌گیری هویت برنامه‌ریز را با مشکل مواجه کرده و آن را به تأخیر می‌اندازد؛ شکاف آمیزگری^۷. آمیزگری به معنای تأثیرپذیری برنامه‌ریزی از سایر انتظام‌های فکری و ترکیب نظریه و رهیافت‌های گوناگون است. اگرچه گستره و تنوع وسیع برنامه‌ریزی (به دلیل تأثیرپذیری یاد شده)، اغلب از سوی غیربرنامه‌ریزان^۸، به عنوان ضعف و پاشنه آشیل برای این انتظام به شمار می‌آید، اما در ظاهر دامنه‌ی ناهمگن و وسیعی از تخصص‌ها و علوم^۹، عرصه‌های مشکل^{۱۰} و الگوواره^{۱۱} های مرتبط، تاحدودی به بدنه‌ی حرفه‌ای متشکل از حرفه‌مندان برخوردار از مجموعه‌ی دانش و ارزش‌های مشترک، ظاهری منسجم بخشیده است؛ حرفه‌مندانی که دارای پس‌زمینه‌های شناختی - فرهنگی^{۱۲} متنوعی هستند (Allmendinger and Tewdwr-Jones, 2002, 15-17; Gunder, 2004, 299). این ظاهر منسجم به لحاظ درونی دارای تناقضی است که شناخت آن نقطه‌ی عزیمت مقاله برای تبیین هویت برنامه‌ریز است. در عرصه‌ی فعالیت‌های

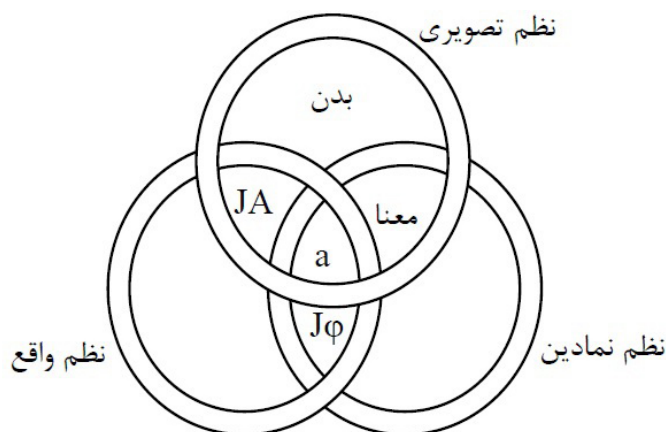
۱. خوانشی کاربردی از آرای لکان به منظور تبیین هویت برنامه‌ریز

علم زبان‌شناسی بود و در پی ایجاد پیوند مابین این دو علم از طریق آرایه‌ی نظریه‌ی نوین برآمد. او کوشید نشان دهد که ناخودآگاه آدمی از ساختاری شبیه ساختار زبان برخوردار بوده؛ یعنی همان نظام دال و مدلولی^{۲۵} که در نظام زبانی حاکم است، در ساختار ناخودآگاه انسان نیز دارای مصداق بیرونی است و همانگونه که دال‌هایی همچون اصوات، کلمات و حروف به فراخور نوع و زمینه‌ی به‌کارگیری‌شان، مدلول‌هایی ویژه در ذهن مخاطب ایجاد می‌کنند، ناخودآگاه ساختار روانی انسان نیز در رویارویی با پدیدارهای مختلف همچون تصاویر، کلمات و حتی رایحه‌های آشنا که نقش دال را بر عهده دارند، مدلول‌هایی هم‌چون خاطرات دوران کودکی یا بازیابی میل‌های سرکوب‌شده در دوران مختلف زندگی را تداعی می‌کند (Hillier, 2002; Hillier,

ژک مری لکان^{۱۸} (۸۱-۱۹۰۱)، روان‌کاو پسا-فرویدی^{۱۹}، فیلسوف و نظریه‌پرداز پساساختارباور^{۲۰} و شاعر رئالیست بود^{۲۱}. گشودگی نظریه‌ی لکان در باب روان‌کاوی در برابر تفسیر، سبب شده است ساختارباوران و پساساختارباوران، اندیشه‌های او را به مکتب فکری خود نزدیک بدانند و در برخی موارد حتی دانشمندان نظریه‌های لکانی را برای تخریب پایه‌های ساختارباوری به‌کار گیرند (Evans, 1996, 192; Zizek, 2006, 45-48). دانش^{۲۲}، باور و میل^{۲۳} اجزای کلیدی نظریه‌ی روان‌کاوی لکان را تشکیل می‌دهند که از فراروان‌کاوی فرویدی و سایر سنت‌های نظری به‌ویژه پدیدارشناسی و فلسفه‌ی اگزیستانسیالیستی، زبان‌شناسی ساختاری^{۲۴} و انسان‌شناسی متأثر است (Roudinesco, 1997; Gunder, 2002, 201). لکان در مقام روان‌کاو، متأثر از دستاوردهای

میانجی‌گری می‌شود. دیگری شاید پیچیده‌ترین اصطلاح در آثار لکان باشد. ابتدا این واژه تنها به "فرد دیگر" اشاره داشت، اما در سال ۱۹۵۵ لکان میان "دیگری کوچک" و "دیگری بزرگ"^{۴۲} تمایز گذاشت (Lacan, 2002; Gunder, 2002; Hillier and Gunder, 2003). دیگری کوچک (a) همواره دلالت بر دیگری‌های خیالی دارد. ما با آنها به عنوان الگوهای کامل، یکپارچه و منسجم برخورد می‌کنیم و آنها به عنوان بازتاب خودمان، حس موجودات کامل را در ما ایجاد می‌کنند. از این رو دیگری کوچک، فرافکنی^{۴۳} من است و در قلمرو نظم تصویری قرار می‌گیرد. اما دیگری بزرگ (A)، نظام نمادین است و الگوی کامل و منسجمی نیست. لکان، دیگری بزرگ را با زبان و قانون یکی می‌داند و ما به عنوان موجوداتی محدود و زمان‌مند، درون ساختار زبانی متولد شده و باید آن را بیاموزیم تا قادر به بیان میل خود شویم. امیال ما به شکل تفکیک‌ناپذیری وابسته به کلام و امیال اطرافیان ما است. نظریه‌ی لکان درباره‌ی زبان، تحلیل ساختاری از موقعیت فاعلی انسان است که پیوسته در محل تلاقی ادراک خیالی و کلام نمادین قرار دارد، اما برای لکان تنها کلام^{۴۴} است که می‌تواند حقیقت وجودی فاعل انسانی را آشکار کند. همچنین زبان می‌تواند حامل، تکیه‌گاه و محل آشکار شدن خرد انسانی باشد. به بیانی دقیق‌تر، دیگری بزرگ به منزله‌ی نظم نمادین، یک جایگاه است؛ جایگاهی که گفتار^{۴۵} در آن ساخته می‌شود^{۴۶}. امر واقع متمایز از واقعیت، فراسوی امر نمادین و تصویری قرار دارد و آن چیزی است که تن به نمادینه شدن نمی‌دهد و در برابر آن مقاومت می‌کند. امر واقع، شیء فی نفسه مجهول ناشناختنی است^{۴۷}. لکان پس از سمینار مهم در زمینه‌ی گره برومئویی^{۴۸}، بر نسبت و رابطه‌ی میان این سه عرصه و جدایی‌ناپذیری آنها تأکید کرد و این الگو را برای تبیین تمامی پدیدارهای روانی به کار بست (Dean, 2000; Bracher, 1993). این گره، روشی برای بیان وابستگی متقابل سه نظم واقع، تصویری و نمادین بود و بدین ترتیب جوه اشتراک این سه نظم را نشان می‌داد. جایی که هر سه نظم همدیگر را قطع می‌کنند، ابژه‌ی a کوچک^{۴۹} نام دارد و مازاد^{۵۰} یا ته‌مانده‌ایست که با ورود امر

(Dean, 2003): بر پایه‌ی این همانندسازی^{۴۶}، یکی از سویه‌های مهم نظریه‌ی لکانی که در تبیین «هویت برنامه‌ریزی» رهگشاست، خوانش متفاوت با انسان باوری اولیه از من^{۴۷} است. نقطه مرکزی انسان باوری اولیه را می‌توان وجود نفسی پایدار و منسجم دانست که از آزادی اراده و تفوق نسبی بر دنیای بیرون بهره می‌برد؛ این دیدگاه باندای دکارتی در مورد وجود انسان به هدف اساسی فلسفه در غرب تبدیل شد و با به کارگیری انگاشت من‌شناسی^{۴۸} از سوی هوسرل به اوج رسید^{۴۹}. من خودسازمانده^{۵۰}، از سوی فروید و نظریه‌ی ناخودآگاه مورد پرسش قرار گرفت و در ادامه لکان، من را توهمی برساخته‌ی ناخودآگاهی می‌داند که طی فرآیند رشد، کودک صاحب آن می‌شود^{۵۱}. نظریه لکانی مدعی است که «من دکارتی^{۵۲}» از ارائه‌ی تصویری اغراق‌آمیز و نادرست در ارتباط با توانایی من در ادراک دنیا شکل می‌گیرد؛ در حالی که این خودآگاهی تنها از طریق عرصه‌ی نمادین کسب می‌شود و این توانایی تنها در پیوند با ساختارهای زبان قابل حصول است. در واقع عرصه‌ی امر نمادین (ساختارهای زبان، قوانین و قیده‌ها) نمی‌تواند من خودآگاهانه^{۵۳} را از سویه‌ی سوژه‌گی میل^{۵۴} و ناخودآگاه جدا کند (Moran, 2000, 63-65; Gunder, 2002, 203). لکان سه عرصه را برای تبیین سوژه در نظر می‌گیرد^{۵۵}: عرصه‌ی امر تصویری^{۵۶}، نمادین^{۵۷} و واقع^{۵۸}. امر تصویری با رابطه‌ی دوتایی میان من و تصویرآینه‌ای ارتباط دارد و نیروی سحرکننده بر سوژه اعمال می‌کند و از تاثیر هیپنوتیزمی تصویر آینه‌ای بوجود می‌آید. امر تصویری در رابطه‌ی سوژه با تصویر بدن خود ریشه دارد که در ادامه شرح داده می‌شود. امر نمادین که لکان آن را وام‌دار آثار انسان‌شناختی لوی - استروس^{۵۹} است، اشاره به دنیای اجتماعی دارد که از سوی قوانین خاصی کنترل و ساختاردهی می‌شود (Caudill, 2000, 298). امر نمادین هم قلمرو قانونی است که بر میل مهار می‌زند و هم قلمرو فرهنگ است که در تقابل با نظم تصویری طبیعت قرار دارد. در حالی که مشخصه‌ی امر تصویری رابطه‌ی دوتایی است، امر نمادین به وسیله‌ی ساختارهای سه‌تایی^{۶۰} توصیف می‌شود، زیرا روابط بینا، سوژه‌گانی^{۶۱} همواره به وسیله‌ی یک جزء سوم یعنی دیگری بزرگ،



کلید:

a	ابژه‌ی a (کوچک)
JA	ژوئیسانس دیگری بزرگ
Jφ	ژوئیسانس فالوس

هویت فرهنگی فرد، شکل گیرد. به کارگیری واژه‌ی آینه از سوی لکان، دارای سویه‌ای استعاره‌ای است که در معنای وسیع، میان کنش‌های اجتماعی دربرگیرنده‌ی زبان را شامل می‌شود و جامعه و دیگران را از طریق زبان، من خودآگاه و هویت فردی (در معنایی وسیع‌تر هویت برنامه‌ریز) برمی‌سازند. به این دلیل لکان من را توهمی بر ساخته‌ی ناخودآگاه می‌داند و اصالت را به نهاد می‌دهد و بر این باور است که سوژه از همان ابتدا منسجم و توپُر نیست و شکاف و تنش درونی شکل گرفته در مرحله‌ی آینه، سبب شکل‌گیری سوژه‌ی خط خورده^{۵۶} می‌شود.

با اختیار این رهیافت در ارتباط با فرآیند خودآگاهی و شکل‌گیری من، عرصه‌ی نمادین نمی‌تواند من خودآگاهانه را از ادراک سوژه‌گی ناخودآگاه و میل جدا کند (Lacan, 1998a; Gunder, 2003). در نظریه‌ی لکان، سوژه‌ی انسانی تنها در شرایطی اجتماعی محسوب می‌شود که در درون عرصه‌ی نمادین که یک فرهنگ را شکل می‌دهد، جای گیرد (Zizek, 1998, 85-88). آموزش برای این فرآیند هویت‌یابی در درون جامعه دارای نقشی مرکزی است و این نقش را از دوران کودکی تا توسعه‌ی حرفه‌ای در بر می‌گیرد. از این منظر، لکان در سال‌های اخیر در متون مرتبط با نظریه‌ی برنامه‌ریزی نیز وارد شده است. هیلیر (Hillier, 2002; 2003)، امر واقعی لکان را برای تشریح امکان‌ناپذیری دستیابی به دانش کامل و پروراندن اختلاف‌ها (تخاصم‌ها) به جای هم‌رایی را مطرح می‌کند. به شکل مشابهی گوندر (Gunder, 2003)، برای تشریح کاربست‌های ناکارآمد برنامه‌ریزی، عقلانی‌سازی و کنش‌ها، نظریه‌ی او را به خدمت می‌گیرد و اینها، افزون بر تشریح و تبیین نظریه‌ی لکان برای افزودن بعدی تخصصی (کشکمش‌گونه) در درون برنامه‌ریزی ارتباطی است. هیلیر و گوندر (Hillier and Gunder, 2003)، این نظریه را برای تشریح رفتارهای غیرسودمندانه در فرآیند ارزیابی توسعه^{۵۷} نیز به کار گرفته‌اند. این مقاله برانگاشت‌های لکانی هم چون نظریه‌ی کلام، دانش و به طور ویژه بر نقش ارباب^{۵۸} در بر ساختن هویت انسان، تأکید دارد و سبب می‌شود رهیافتی درونماندگار به آموزش و حرفه‌ی برنامه‌ریزی فراهم شود. این مقاله مدعی است ماهیت واقعی بسیاری از انگاشت‌های کلیدی در برنامه‌ریزی، سبب تبدیل شدن آنها به ارباب^{۵۹} دال‌ها و نقطه‌ی آجیدن ایده‌ئولوژیک^{۶۰} برای افرادی که با برنامه‌ریزی سروکار دارند، می‌شود. برنامه‌ریزی به مفهوم کلی و برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای به طور خاص، با میل و خیال سرو کار دارند و این ارتباط ذاتی در ارتباط با تصویرآتی شهر و منطقه در ابعادی همچون کالبدی و اجتماعی تبلور می‌یابد (Hastings, 1999; Richardson, 2002). تجسم شهر آینده در خیال برنامه‌ریز، در دستیابی به برنامه‌ریزی راهبردی موفق و فرآیند ارزیابی کارآمد توسعه نقشی مرکزی دارد و "این خیال تنها با شناخت و خلاقیت حاصل نمی‌شود و ناخودآگاه نیز در آن دخیل است" (Bridge and Watson, 2000, 3). برنامه‌ریزی شهری و منطقه‌ای، به طیف گسترده‌ای از ذی‌نفعان اجازه می‌دهد میل‌ها و آرزوهای خود را در رابطه با اینکه شهر و منطقه‌ی آینده چگونه باشد، ابراز کنند

نمادین به امرواق باقی می‌ماند. این انگاشت، ملهم از ارزش مازاد مارکسی است و مازادی از ژویی سانس^{۶۱} است که هیچ "ارزش مصرف^{۶۲}" ندارد، بلکه تنها به دلیل کیف ادامه می‌یابد. با توجه به این توضیحات، در ادامه به مرحله‌ی آینه‌ای و چگونگی شکل‌گیری من و تفاوت آن با من دکارتی که در تبیین هویت برنامه‌ریزی^{۶۳} کلیدی است، اشاره خواهیم کرد. از دیدگاه لکان، کودک در ماه‌های نخست، تفکیکی بین خود و دیگری -به‌ویژه مادر- قائل نیست و بنابراین هیچ درکی از هویت فردی و حتی بدن خویش به عنوان یک کل متحد و منسجم ندارد و من هنوز در این مرحله شکل نگرفته است. پس از آن، مرحله‌ی آینه فرا می‌رسد که کودک تا شش ماهگی آن را تجربه می‌کند و مرحله‌ایست که کودک با تصویر خود، این همانی^{۶۴} می‌کند؛ "این تصویری است همانند شده با سازوکاری از تمامیت سوژه... تصویری که وحدت سوژه را تعیین می‌کند" (Hillier and Gunder, 2003, 226; Gunder, 2004, 301; Lacan, 1988a, 1988b). مفهوم مرحله‌ی آینه، شکل‌گیری من را همان‌گونه که در روان‌کاوی تجربه می‌کنیم، روشن می‌سازد. مرحله‌ی آینه را باید به عنوان مرحله‌ی تعیین هویت درک کرد (Evans, 1996, 142). البته توجه به فرآیند این همانی کودک با تصویر خود به میانجی آینه، عکس آن چیزی است که انتظار می‌رود؛ در این فرآیند ابتدا کودک تصویر را می‌بیند و به یاری آن به درکی از خود به عنوان فردی منسجم و مجزا می‌رسد و این گونه نیست که کودک خود را به عنوان کلی منسجم بشناسد و سپس آن تصویر را تصویر خود تلقی کند؛ از این رو تصویر از همان ابتدا با سوء برداشتی از سوی کودک همراه می‌شود و در واقع با تخیل خویش به تصویر درون آینه شکل می‌دهد و آن را با می‌شناسد و آگویی که در این مرحله شکل می‌گیرد، نوعی فانتزی یا خیال‌پردازی برخاسته از احساس درونی نیست و به نوعی معطوف به این همان‌سازی با تصویر بیرونی است. به همین دلیل لکان تصویر درون آینه را سورئالیستی می‌داند و مطابق با تعریف سورئال، پدیده‌ای تلفیقی از واقعیت و خیال است و من در این مرحله بر اساس تلفیق یاد شده وضع می‌شود. این تصویر بازتابی در مرحله‌ی آینه، به دلیل تحمیل هویت ساختگی بر کودک، بستر ساز ناسازگاری و تنش درونی می‌شود و فرآیند شکل‌گیری خودآگاهی را متمایز از خودآگاهی مطرح شده در پدیدارشناسی هوسرل می‌کند؛ فلسفه‌ای که از من شروع می‌کند و با «همدلی» به من‌های دیگر رَه می‌برد. اما لکان، دیالکتیک شناسایی را مطرح می‌کند و تجربه‌ی خودآگاهی را تجربه‌ای اصیل و آغازین نمی‌داند و آن را برآمد کنش متقابل^{۶۵} می‌داند؛ یعنی شناخت از خود به میانجی چگونگی پاسخ دیگران. بنابراین این خوانش از من، ما را به سمت مورد پرسش قرار دادن هر فلسفه‌ای که مستقیماً از کوجیتو^{۶۶} نشأت می‌گیرد رهنمون می‌سازد (Vans, 1196, 26; Zizek, 48-50, 2006). بن‌مایه‌ی فکری لکان در ارتباط با تجربه‌ی خودآگاهی، متأثر از ساختارباوری است که ذهنیت را امری ذاتی و جوهری نمی‌داند و آن را مجموعه‌ای از روابطی در نظر می‌گیرد که تنها می‌تواند با فعال کردن نظام دلالتی از پیش موجود و تعیین‌کننده‌ی

آنجا که جهت‌گیری میل به سوی ابژه‌های نمادین^{۶۱} معطوف می‌شود و از دست یافتن به ابژه‌ی واقعی باز می‌ماند، میل هر بار، برای ارضای خود به سمت ابژه‌های نمادین دیگر جهت‌گیری می‌کند و سبب شکل‌گیری زنجیره‌ی دلالتی^{۶۲} می‌شود (Evans, 1996; Zizek, 2006; Lacan, 1988a, 1988b, 2002).

در عرصه‌ی نمادین، سوژه با گردن نهادن بر قوانین زبان، به سوژه‌ای در زبان بدل می‌شود و از طریق دنیای واژه‌ها به بازنمایی مناسبی دست می‌یابد. لکان در سمینار منتشرشده‌اش درباره‌ی این همانی می‌گوید که دال سوژه را تعیین می‌کند و سوژه ساختار خود را مدیون دال است: «سوژه همانا سوژه‌ی دال است و از جانب آن تعیین می‌شود. از این منظر، ساحت نمادین بر سازنده‌ی سوژه است» (Lacan, 1988b, 128) و سوژه به دال وابسته است و نسبت به آن در جایگاه دوم قرار می‌گیرد. لکان در سمینارش درباره‌ی نامه‌ی رپوده شده^{۶۳} این وضعیت را «برتری دال بر سوژه» توصیف می‌کند. سوژه تنها به شرطی می‌تواند وجود داشته باشد که قوانین ساحت نمادین را بپذیرد و به معلولی از دال تبدیل شود، در واقع شکل‌بندی سوژه‌کتیویته بدون انقیاد و سرسپردگی، یعنی دل‌بستگی پرتب و تاب سوژه به کسانی که در انقیاد آنهاست، مقدور نیست (Butler, 1997, 7-8). از نظر لکان، دال همانا جایگاه قدرتی است که سوژه را شکل می‌دهد: «قدرت هم‌جوار منطق دال است» و نام پدر یا ساحت نمادین، عامل قدرت است. با این خوانش از دال و زمینه‌های شکل‌گیری سوژه‌کتیویته بر مبنای منطق قدرت نهفته در دال، می‌توان به سمت شکل‌گیری هویت برنامه‌ریز بر مبنای ارباب دال‌ها رهنمون شد. ارباب دال‌ها، واژه‌ها یا اصطلاحاتی برای حد گذاشتن بر بی‌انتهایی دلالت‌گری دال‌ها در عرصه‌ی نمادین است. لکان در برخی موارد از ارباب‌دال‌ها به عنوان نقطه‌ی کاپیتون یا آجیدن^{۶۴} یاد می‌کند؛ چرا که آنها، دال‌ها یا نقاط ثابتی هستند که بر مبنای آن نه تنها شبکه‌ی دال‌های جامعه و افراد تثبیت می‌شود و به طور گذرا و نسبی از معنایی ثابت برخوردار می‌شوند، بلکه این شبکه‌ها به یکدیگر دوخته می‌شوند و تمام تحلیل‌های انضمامی گفتار با تکیه بر آن عمل می‌کند. این دال‌ها معنای کل زنجیره‌ی دلالتی را تثبیت می‌کنند و همه انگاشت‌های درون‌گفتاری حول آنها سامان می‌یابد.

در ارتباط با سیاست عمومی^{۶۵} و برنامه‌ریزی واژه‌هایی همچون «دموکراسی»، «خیر عمومی^{۶۶}»، «پایداری» یا «نیروهای بازار»، نام عمومی و نشانه‌وار برای ارباب دال‌ها محسوب می‌شوند (Alexander, 1984; Afshar and Pezzoli, 2001). Allmendinger, 2002). هر ارباب دالی، یک نقطه‌ی اتصالی ایجاد می‌کند که از تمامیت زمینه (به عنوان نمونه برنامه‌ریزی) دفاع می‌کند و این پشتیبانی را از طریق حک شدن^{۶۷} در درون آن زمینه و تأثیرگذاری بر آن انجام می‌دهد (Zizek, 1997a; 1997b). ارباب دال و نقطه‌ی کاپیتون، هر دو دال‌هایی تهی هستند؛ یعنی از دلالت‌گری ویژه‌ی خود تهی می‌شوند و در ارتباط با مدلول دارای لغزش هستند. نقطه‌ی کاپیتون یا ارباب دال تنها در صورتی می‌توانند به صورت نقطه‌ی مرجع عمل کنند که

و با یکدیگر به اشتراک بگذارند و برنامه‌ریزی این رویاها را به میانجی اشکال مختلفی از گفتارها و کاربست‌های ویژه محقق می‌سازد که در واقع گره‌گاه اصلی با هویت برنامه‌ریزی محسوب می‌شود. موارد یادشده، نمونه‌هایی از زمینه‌های به‌کارگیری آموزه‌های لکانی در تبیین هویت برنامه‌ریزی است.

بعد از مرور کلی بر اهمیت میل در نظریه لکان، چهار کلام اصلی مورد بررسی قرار خواهد گرفت تا چگونگی ورود یا اکتساب باورها و دانش در آموزش برنامه‌ریزی بدست آید. البته پیش از آن، بررسی فرآیند ادغام شدن سوژه در عرصه‌ی نمادین و چرایی آن الزامی است.

۲. چگونگی پذیرش نظام دال و مدلول از سوی سوژه‌ی خط‌خورده

بر مبنای آن چه پیش‌تر اشاره شد، مرحله‌ی آینه، مرحله‌ی شکل‌گیری من است که در آن کودک به واسطه‌ی بازشناسایی خود و این همانی با تصویرش، تمامیتی یکپارچه و خودشیفته‌وار برمی‌سازد و قدم در عرصه‌ی خیالی (فانتزی) می‌نهد و با اختیار تصویر خیالی و از خودبیگانه، به چندپارگی و انشقاق خود سرپوش می‌نهد و به همین دلیل لکان آن را «من آرمانی^{۶۸}» می‌نامد و کارکرد سرورزی برای آن قائل می‌شود. همچنین لکان برای ارائه تعریفی دقیق‌تر از «من آرمانی»، آن را به انگاشت‌های «دیگری کوچک» و «دیگری بزرگ» پیوند می‌زند. دیگری کوچک، دیگری است که در واقع «فراقکنی من» است و با «من آرمانی» گره می‌خورد و از این رو، دیگری کوچک، دیگری است که به واقع دیگری نیست و فرد بر مبنای شباهتی تصویری یا بازشناسایی تصویر خود در آینه آن را برمی‌سازد، اما «دیگری بزرگ» عرصه‌ی نمادین است؛ عرصه‌ی زبان، قانون و فرهنگ؛ عرصه‌ی مشاهده و قضاوت من» (Evans, 1996, 132-133). در واقع، عرصه‌ی نمادین، عرصه‌ی قلمرو غیربیتی ریشه‌ای است که لکان تحت نام دیگری بزرگ به آن اشاره می‌کند و بر این باور است ناخودآگاه به نظم نمادین تعلق دارد و بنابراین ناخودآگاه کلام دیگری بزرگ است. میانجی‌گری دیگری بزرگ (عرصه‌ی قانون، فرهنگ و جز آن) در عرصه‌ی نمادین، سبب می‌شود روابط بینا-سوژه‌گانی برخلاف عرصه‌ی تصویری که دارای ساختاری دوتایی است، از طریق ساختار سه‌تایی توصیف شود؛ زیرا روابط بینا-سوژه‌گانی به وسیله‌ی جزء سوم یعنی دیگری بزرگ، میانجی‌گری می‌شود. گذار از عرصه‌ی خیالی به عرصه‌ی نمادین، آغاز نزاع ادیبی است و لکان این میل سرکوب شده را فقدان، حفره یا همان امر واقع می‌نامد، فقدان که ناشی از ورود به ناگاه پدر به جریان تعامل میان میل کودک به مادر و من خیالی یا آرمانی ایجاد می‌شود. عرصه‌ی نمادین، بستر چیره‌شدن کودک بر این فقدان یا مغاک است و با اختیار رهیافت ساختار باورانه‌ی لوی-استروسی، سوژه پس از ادغام شدن در عرصه‌ی نمادین که عرصه‌ی زبان و قانون است و فراگیری زبان و پذیرش نظام دال و مدلول، می‌تواند به گونه‌ای نمادین بر فقدان فائق آید و غیبت امر واقع را به حضور امر نمادین بدل کند. از

دارای چه معنی است؛ اما هریک از آنچه دیگران از این دال در ذهن دارند، پیش فرضی برای خود می‌سازند و آن را واقعی در نظر گرفته و بنابراین همواره آن را در تمام عرصه‌های مرتبط با انضباط برنامه‌ریزی به کار می‌گیرند. در واقع برنامه‌ریزان، هویت خود را از طریق به کارگیری زبان مشترک و اصطلاحات فنی که در بیش‌تر موارد معنای دقیق آن را نمی‌دانند. باز می‌یابند؛ اصطلاحاتی همچون «خیر عمومی، پایداری، جهانی شدن، رشد هوشمند، شهرباوری نوین». همان‌طور که کانت این دال‌ها را «پندارهای برگزیده»^{۷۲} می‌نامید (هوسرل، ۱۹۹۸) و آنها را غیرقابل سنجش می‌دانست، در ارتباط با برنامه‌ریزی نیز، واژه پایداری، پنداری است که افزون بر ویژگی متعالی، دالی متصل‌کننده نیز هست و بنابر ماهیت این دال‌ها، تهی از معنای سراسر است بوده و تنها به کلام‌های متعارض ساختار می‌دهد تا مواد همگن مورد نیاز برای یک زمینه‌ی ایده‌نولوژیک یکپارچه‌ی غیرقابل سنجش را فراهم کند (Zizek, 2004; 2006).

۳. ارباب‌دال‌ها و آرمان‌ها من برنامه‌ریز (A)

لکان، سه «شکل بندی من» را برای تشخیص تمایزی نظام‌مند میان سه اصطلاح مرتبط یعنی «آرمان من»، «من آرمانی» و «فرمان» پیشنهاد می‌کند. آرمان من، دالی است که به عنوان یک آرمان عمل می‌کند؛ یک طرح درونی شده از قانون و منی که جایگاه سوژه را در نظم نمادین تنظیم می‌کند. من آرمانی از تصویرآینه‌ای مرحله‌ی آینه‌ای نشأت می‌گیرد و نوید سنتزی در آینده است که من به آن تمایل دارد. من آرمانی به مثابه‌ی پندار موهوم در همانندسازی

تجسم همگانیت گروه یا جمعی خاص باشد، یعنی نماینده‌ی نوعی هستی ناب یا نظام‌مندی نظام. در فرآیند شکل‌گیری ارباب‌دال، دال ویژه‌ای فراخوانده می‌شود تا کارکردی فراتر از انضمامیت خویش را تجسم بخشد. دال مزبور از دلالت‌گری ویژه‌ی خویش تهی می‌شود تا تمامیتی را بازنمایی و دال‌های ناهمگون بی‌شماری را مفصل بندی کند.^{۶۸} در عرصه‌ی سیاست عمومی، ملت، به روشنی دال تهی است که به صورت ارباب‌دال یا نقطه‌ی کاپتیون، کل جامعه را وحدت می‌بخشد.^{۶۹} در ارتباط با برنامه‌ریزی به مفهوم کلی، واژه‌ی پایداری ارباب‌دال یا نقطه‌ی کاپتیون است که هم چون دال تهی، معنای چندان روشن و سراسری ندارد و تنها کارکرد آن، جادادن مجموعه‌ای از کلام‌های متعارض با معانی متنوع تحت نام یا برجسب پایداری^{۷۰} است. این ارباب‌دال به عنوان نقاط دوزنده‌ی انگاشت‌های مندرج در ذیل خود، ثابت باقی می‌ماند، اما ویژگی‌های توصیفی آنها به طور بنیادینی ناپایدار هستند و به روی انواع مفصل بندی‌ها یا شکل بندی‌های ایدئولوژیک^{۷۱} و هژمونیک باز هستند. اهمیت بررسی ارباب‌دال‌ها و بازکشف نقش آنها در برنامه‌ریزی، به دلیل نقش انسجام‌بخشی و تعریف هویتی است که به فراخور ویژگی‌های فرهنگی یا عرصه‌ی نمادین هر جامعه بر عهده می‌گیرند. حرفه‌ی برنامه‌ریزی، اجتماعی از حرفه‌مندانی است که در یک زمینه‌ی معین دستاوردهای خود را به اشتراک می‌گذارند و این زمینه، مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و کاربست‌های مشترک را در بر می‌گیرد. آن چیزی که انسجام اجتماع را تضمین می‌کند، دالی است (دال تهی) که برای خود اعضا نیز شکل یک معمارا دارد و هیچ کس به درستی و دقیق نمی‌داند که این دال

جدول ۱- برخی از ارباب‌دال‌های منتخب در برنامه‌ریزی.

سنتی (پیش از دهه‌ی ۱۹۹۰ میلادی)
مصلحت عمومی ^{۷۶} / منفعت (Alexander, 2002; Campbell and Marshall, 2002)
خلق شهرهای بزرگ اما "شهری عقلانی" ^{۷۷} (Jacobs, 1961; Boyer, 1983; Friedmann, 2002)
عقلانیت / اثبات‌باوری / علمباوری ^{۷۸} (Alexander 1984, 2000)
عدالت اجتماعی / رفاه عمومی ^{۷۹} (Harvey, 1973; Low, 1994)
ارتباط بینابینی / کل‌گرایی / جامع ^{۸۰} (Myers et al., 1997)
هدایت‌گر مرتبط با جامعه (جامعه‌گی) / اتصال دانش به عمل ^{۸۱} (Friedmann, 1973, 1987, 2002)
آینده‌نگر ^{۸۲} (Myers, 2001)
اخیر (دهه‌ی ۱۹۹۰ میلادی)
پایداری (Wheeler, 2000)
تفاوت و تنوع / چندگانه‌باوری فرهنگی ^{۸۳} (Sandercock, 1998)
شهرباوری نوین ^{۸۴} (Duany and Plater-Zyberk, 1996)
رشد هوشمند ^{۸۵} (Weitz, 2001)
عدالت محیطی ^{۸۶} (Harvey, 1996)
ارتباطی / مشارکت / درگیری اجتماع ^{۸۷} (Healey, 1997; Innes, 1997)
در حال ظهور (دهه‌ی ۲۰۰۰ میلادی)
جهانی شدن ^{۸۸} (Afshar and Pezzoli, 2001; Sanyal, 2002)
جامعه‌ی شبکه‌ای ^{۸۹} (Castells, 2000)
تخاصم ^{۹۰} (Gunder, 2003; Hillier, 2002)

ماخذ: (Hillier and Gunder, 2003, 234; Gunder, 2004, 305)

می‌کنند. آنان، نقش مدل‌هایی را در حرفه‌ی برنامه‌ریزی ایفا می‌کنند که دانشجویان تمایل دارند به آن الگو تعلق داشته باشند. دانشجویی نمی‌تواند نعل به نعل از رفتار استاد تبعیت کند، بلکه دانشجویی به میانجی ارباب‌دال‌های بیان شده در جدول ۱، با استاد (آموزش‌دهنده) پیوند برقرار می‌کند. این رابطه زمانی مستحکم می‌شود که دانشجویی یک صفت ویژه‌ی معلم خود را - شاید نحوه‌ی حرف زدن و ادای کلمات - تقلید و تکرار^{۹۱} کند و یا به طور ویژه ارزش‌ها و هنجارهای^{۹۲} بیان شده از سوی استاد - ارباب‌دال‌های برنامه‌ریزی را بپذیرد. در این شیوه، دانشجویان یاد می‌گیرند عضوی از یک فرهنگ مکتبی^{۹۳} باشند که واجد ساختار مرجعیت و هنجارهای ویژه است (Zizek, 2006; Gunder, 2004). برای لکان، هویت شکل گرفته بر مبنای ارباب‌دال‌ها و مبتنی بر صفت ویژه‌ی آموزش‌دهنده‌گان، عنصر اصلی تشکیل‌دهنده‌ی آرمان من برنامه‌ریز نوآموز است. دانشجویان تلاش می‌کنند منش^{۹۴} معلم خود را به کار گیرند و بر مبنای آن عمل کنند؛ این امر به ارضای میل و انسجام بخشی دوباره به من دانشجویی می‌رساند (Gunder, 2002)؛ این فرآیند، انتقال^{۹۵} نامیده می‌شود و دانشجویی از - میل^{۹۶} خود را معطوف به فیگور مرجعی به نام استاد می‌کند و این سوگیری، به منظور یافتن ارباب‌دال یا دانش است؛ از این رو جستجوی دانشجویی برای کام‌یابی از طریق استاد در فرآیند یادگیری، امری حیاتی است. من دانشجویان، در برگیرنده‌ی پیوستار متعارضی از باورها، پندارها و ارزش‌های برخاسته از فرهنگ‌های مختلف است و استاد با علم به این واقعیت، از طریق فرآیند جابجایی و دستکاری ارباب‌دال‌های سنتی و جایگزینی آن با ارباب‌دال‌های نوین و پشتیبانی از زیر - کدها^{۹۷} و مجموعه‌ی ارزش‌های مرتبط با آن، به عدم هم‌رأیی و ناهماهنگی مابین دانشجویان سرپوش می‌گذارد و در سوی دیگر، دانشجویی در پی سازوکارهایی است که هویت خود را با آموزگاران خود تطبیق دهد. اما این سازوکار و موقعیت دفاعی من و درک سوژه از خود، دیگران و محیط پیرامون، در مجموع پیچیدگی سیستماتیکی را بوجود می‌آورند و سبب شکل‌گیری شناختی نادرست از ارباب‌دال‌های برنامه‌ریزی و زیر-کلام‌های مرتبط با آن می‌شود. لکان، این فقدان و عدم کامیابی کامل در به چنگ آوردن کامل ابژه - میل را با به‌کارگیری واژه‌ی ابژه پُتی^a توضیح می‌دهد. این واژه که در انگلیسی ترجمه نمی‌شود، واژه‌ای فرانسوی است و در نظریه‌ی روان‌کاوی لکان به ابژه - علت میل اطلاق می‌شود که مطلوب دست‌نیافتنی آرزوی سوژه به شمار می‌رود. a اشاره دارد به autre به معنای «دیگری» که در تقابل با دیگری بزرگ (زبان / فرهنگ / جامعه) تعیین می‌یابد، همان حیطه‌ای که سوژه در برابر آن تعریف می‌شود. ابژه پُتی a در واقع قسمی فقدان است، بازمانده‌ی امر واقعی که تکاپوی نمادین تاویل و تفسیر را به جریان می‌اندازد (Evans, 1996, 124; Gunder, 2002, 128; Gunder, 2004, 308). در ادامه با اشاره به نظریه چهار کلام لکان و جایگاه ابژه پُتی a در آن، امکان‌ناپذیری فراگیری دقیق و کامل ارباب‌دال و درونی کردن آن از سوی سوژه که در این مقاله همان دانشجویی است، تشریح خواهد شد.

اولیه (مرحله آینه‌ای) شکل می‌گیرد، اما به ایفای نقش خود به عنوان منشأ تمام همانندسازی‌های ثانویه ادامه می‌دهد. ارباب‌دال‌ها، ساختارهای نمادین آرمان‌های من را شکل می‌دهند. این دال‌ها، حاوی معانی بسیار بزرگ یا مهمی برای ما هستند و در واقع جنبه‌ی ماهوی (بنیادین) ادراک ما از خودمان را برمی‌سازند (Bracher, 1999, 45-6). ما بدون هیچ تردیدی از هویت نشأت گرفته از این دال‌ها دفاع می‌کنیم. تمام اظهارات، کلام یا گفتار ما یک هدف بنیادین دارد و آن، تأیید مجدد اهمیت یا تسلط ارباب‌دال‌های سوژکتیو از یک سو و سوژه‌ها یا مدلول‌های این دال‌ها از سوی دیگر است که برآمد این دو، من آرمانی فرد برنامه‌ریز را پشتیبانی می‌کند (Gunder, 2003; 2004) و این دفاع از ارباب‌دال‌های مرتبط با برنامه‌ریزی هویت‌ها است که به ما ویژگی برنامه‌ریز را اعطا می‌کند. جدول یک، مجموعه‌ای از ارباب‌دال‌ها یعنی دال‌هایی که اتحاد سوژه‌ها با دانش برنامه‌ریزی را تضمین می‌کند را نشان می‌دهد. جدول مزبور، مجموعه‌ای از ارباب‌دال‌های ایدئولوژی برنامه‌ریزی و همچنین متون کلیدی مرتبط با هر یک از آنها را در برمی‌گیرد. لیست به سه دوره‌ی عام دسته‌بندی شده است:

دوره‌ی سنتی و پیش از ۱۹۹۰ میلادی، معاصر و در حال ظهور یعنی دهه‌ی ۲۰۰۰ میلادی: دال‌های سنتی به طور گسترده‌ای از مطالعات مایرز و دیگران^{۹۳} برگرفته شده است. دال‌های معاصر را می‌توان به عنوان فرصت‌هایی برای آموزش برنامه‌ریزی در نظر گرفت. لیست ادعای کامل بودن ندارد اما می‌توان آن را گویا دانست. دال‌های در حال ظهور را می‌توان به عنوان دال‌های مهم کلام برنامه‌ریزی^{۹۴} در نظر گرفت. به شکل بحث‌برانگیزی، همگی نام‌ها شماتیک و فازی هستند که می‌توانند خوانش‌های متفاوت را اختیار کنند و برای ساده‌سازی و فهم کلام برنامه‌ریزی بسیار دشوار به نظر می‌آیند. دال‌های شکل گرفته در دهه‌ی ۱۹۹۰ میلادی، به روشنی واجد خصوصیات نقطه‌های کاپتیون یا نقاط دوخت هستند و از این منظر می‌توان آنها را دال‌های تهی فاقد معنای سراسر در نظر گرفت. دال‌های بنا نهاده شده پیش از دهه‌ی ۱۹۹۰ میلادی نسبت به دال‌هایی که اخیراً ظهور کرده‌اند، کم‌تر شماتیک هستند و این موضوع شاید بیانگر چرخش الگوهای^{۹۵} پسا-مدرنیستی کلام‌های مرتبط با دال‌های سنتی است یا بیانگر وضوح کسب‌شده بیشتر از سوی دال‌های سنتی است که می‌تواند به دلیل تأمل بیشتر بر روی دال‌ها در طول زمان باشد. ارباب‌دال‌های نوین، امروزه به انگاشت‌های کلیدی در متون برنامه‌ریزی تبدیل شده‌اند و آموزش‌دهنده‌گان به منظور انسجام بخشی به انتظام برنامه‌ریزی و ایجاد کلیتی یکپارچه و منسجم، در پی انتقال آنها به دانشجویان هستند.

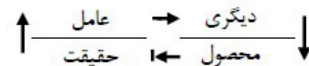
۴. آموزش برنامه‌ریزی بر مبنای شکل دهی به آرمان من برنامه‌ریز (دانشجوی برنامه‌ریزی)

آموزش‌دهنده‌گان برنامه‌ریزی، به شکل‌گیری مجدد و توسعه‌ی آرمان من دانشجویان در راستای برنامه‌ریز شدن کمک

۵. نظریه چهار «کلام» لکانی و چرایی ناممکن بودن فراگیری کامل ارباب‌دال برنامه‌ریزی

مُراد لکان از انگاشت کلام، «پیوند اجتماعی است که در زبان پایه‌ریزی می‌شود» و بر طبیعت فرا- فردی زبان تأکید دارد و از این روان را در معنایی متفاوت با گفتن و گفتار^{۹۸} به کار می‌برد (Evans, 1996, 190-192). گفتار، با سوژه‌ای دیگر یعنی مخاطب سرو کار دارد. این فرمول مشهور لکان که "ناخودآگاه کلام دیگری بزرگ است"، ناخودآگاه را به عنوان اثراتی بر روی سوژه‌ی گفتار نشان می‌دهد که از جای دیگری او خطاب می‌شود. اما کلام در معنایی متفاوت با گفتار تأکید بر جنبه‌ی بینا - سوژه‌گانی خود دارد و پیوندهای اجتماعی بر سازنده‌ی هویت را در بر می‌گیرد. لکان، چهار نوع از پیوندهای اجتماعی ممکن را شناسایی می‌کند؛ چهار نوع سامان‌بندی ممکن از شبکه‌ی نمادین که روابط بینا- سوژه‌گانی را تنظیم می‌کند (Hillier, 2002; Gunder, 2003). این چهار کلام عبارتند از: کلام ارباب^{۹۹}، کلام دانشگاهی^{۱۰۰}، کلام هیستریک^{۱۰۱} و کلام روان‌کاو^{۱۰۲}. لکان هر یک از این چهار کلام را با الگوریتمی ویژه نشان می‌دهد که شامل چهار نماد جبری زیر است: S_1 : ارباب دال، S_2 : دانش، $\$$: سوژه (سوژه‌ی خط خورده، انشقاق یافته)، a : کیف‌مازاد (ته‌مانده‌ای که در فرآیند انتقال دانش، تن به نمادینه شدن نمی‌دهد).

آنچه هر کدام از این چهار کلام را از دیگری متمایز می‌سازد، جایگاه‌های این چهار نماد است. ساختار بنیادین این چهار کلام بر مبنای الگوریتم زیر است:



تصویر ۲- ساختار بنیادین نظریه‌ی چهار کلام لکان. ماخذ: (Gunder, 2004, 301)

هر کلام با قرار گرفتن چهار نماد جبری در یک جایگاه متفاوت تعریف می‌شود (تصویر ۳). نمادها ثابت باقی می‌مانند و هر کلام صرفاً نتیجه‌ی چرخش نمادها به اندازه‌ی یک ربع دایره است. کلام ارباب، کلام پایه‌ای است و سه کلام دیگر از آن مشتق می‌شوند. در این کلام، جایگاه مسلط توسط ارباب دال (S_1) اشغال شده که سوژه $\$$ را برای دال دیگری به بیان دقیق‌تر برای همه‌ی دال‌های دیگر (S_2) بازنمایی می‌کند. در این عمل دلالتی، همواره مقدار مازاد (وجود دارد که همان ابژه پُتی a است).

مقصود آنکه هر تلاشی برای تمامیت‌خواهی محکوم به شکست است. کلام ارباب «انقسام سوژه را پنهان می‌کند». کلام دانشگاهی که در این مقاله حایز اهمیت است، از چرخش ربع دایره‌ای (پاد ساعت‌گرد) کلام ارباب بوجود می‌آید. در این کلام، جایگاه مسلط از سوی دانش اشغال شده است. این کلام این واقعیت را به تصویر می‌کشد که در پس تمام تلاش‌هایی که برای انتقال دانشی ظاهراً خنثی به دیگری وجود دارد، همواره می‌توان تلاش برای ارباب بودن را نیز باز یافت؛ یعنی تسلط بر دیگری که این دانش به او منتقل شده است. اما در این انتقال دانش که عمدتاً به میانجی ارباب دال‌ها (برنامه‌ریزی) انجام می‌پذیرد، همواره مازادی (ابژه پُتی a) وجود دارد که تن به نمادینه شدن نمی‌دهد و محصول سازوکار مقاومت من برنامه‌ریز در برابر فرآیند انتقال است و سبب تزلزل در کلام دانشگاهی و امکان ناپذیری انتقال کامل آن می‌شود. لکان این ناممکنی را با پیکانی که از عامل به سمت دیگری - در کلام دانشگاهی از دانش به سمت ابژه پُتی a - نشان می‌دهد و ناتوانی را از طریق پیکانی که از سمت محصول به سوی حقیقت است، به نمایش می‌گذارد. در سطح بنیادین، دانشجو (و هر کسی دیگری، حتا آموزش‌دهنده) شاهد این تناقضات، شکاف‌های در حال فراموشی، ناسازگاری‌ها و جنبه‌های نامطلوب مجموعه‌های دانش و باورهایی است که از ارباب‌دال‌های خود دانشجو پشتیبانی می‌کند، اما آنچه سبب بی‌توجهی به این موضوع‌ها می‌شود این است که ما به طور بنیادینی میل داریم در وضع موجود هارمونی ایجاد کنیم و آن را لذت بخش کنیم و تنها دردهای قابل تحمل را پذیرا باشیم و فانتزی‌های خیالی را در این ارتباط در ذهن خود ایجاد کنیم (Hillier and Gunder, 2003; Zizek, 2006). این فانتزی‌های هماهنگ، آنچه را که ما واقعیت مشترک می‌نامیم، تعریف و به اشتراک می‌گذارند. به منظور ترسیم آنچه گفتیم، دوباره به ارباب‌دال پایداری بازمی‌گردیم.

بیشتر دانشجویان (در سطحی گسترده‌تر دانش پژوهان و مراجع قدرت) در کشورهای بیشتر توسعه یافته، پایداری را به عنوان ارباب‌دال پذیرفته‌اند و از آن در ارزش‌ها و کاربست‌های برنامه‌ریزی پشتیبانی می‌کنند. همزمان، بسیاری آگاهانه و داوطلبانه به مصرف گسترده و در سطح وسیع ادامه می‌دهند و در آن شرکت می‌جویند؛ اما رد پای بوم‌شناختی^{۱۰۳} محیط پیرامون‌شان، از ظرفیت بُرد زمین فراتر رفته است (تصویر ۴). در این مثال، ما در پی دستیابی به ایده‌آل پایداری آینده (آینده‌ی پایدار) هستیم در حالیکه شاهد کاربست‌ها یا رفتارهای روزانه‌ی ناپایدار هستیم. من، به طور مداوم خود را به درک تصویری

$$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$$

کلام ارباب

$$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$$

کلام دانشگاهی

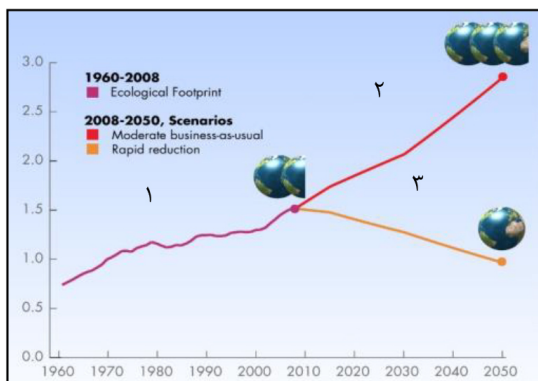
$$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$$

کلام هیستریک

$$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$$

کلام روان‌کاو

تصویر ۳- ساختار چهار کلام لکان. ماخذ: (Evans, 1996, 191; Gunder, 2004, 302)



کلید:

محور X: سال ها

محور Y: تعداد کره زمین مورد نیاز

۱: ردپای بوم‌شناختی بین سال‌های ۱۹۶۰-۲۰۰۸

۲: ردپای بوم‌شناختی در سناریوی بین سال‌های ۲۰۰۸-۲۰۵۰ در

شرایط روند فعلی

۳: ردپای بوم‌شناختی در سناریوی بین سال‌های ۲۰۰۸-۲۰۵۰ در

شرایط کاهش سریع

تصویر ۴- رابطه‌ی بین ردپای بوم‌شناختی و ظرفیت برد زمین.

ماخذ: (www.footprintnetwork.org)

و آن، امکان ناپذیری انتقال کامل دانش است و هرگز برای آموزش دهنده، انتقال کامل پیام امکان پذیر نیست و در همه چیز یک نقصان و کمبودی است. کلام عامل همواره بر مبنای میلی است که از حقیقت نشأت می‌گیرد و این حقیقتی است که به طور کامل نمی‌توان در قالب کلمات بیان کرد و در نتیجه عامل نمی‌تواند میل خود را به دیگران انتقال دهد، افزون بر این، ارتباط کامل با کلمات به لحاظ منطقی نیز امکان پذیر نیست.

چندگانه از واقعیت اختصاص می‌دهد در حالی که مدام این برداشت دچار سوءفهم می‌شود.

این موضوع نشان دهنده‌ی آن است که انتقال صرف انگاشت‌ها و آموزش ارباب‌دال‌ها بدون توجه به تناقضات و نیروهای فرادست اقتصادی سیاسی، کارایی چندانی در رسیدن به اهداف مورد نظر نخواهد داشت. همچنین مبتنی بر نظریه‌ی لکان، آموزش دهنده همواره با یک قید بنیادین^{۱۴} مواجه است

نتیجه

۱۹۹۹) نظام آموزشی را معرفی کرده‌اند که مبتنی است بر پژوهش‌های اخلاقی که موضوع‌هایی همچون بوم‌شناختی، چندگانه‌باوری فرهنگی و سنتی، اجزای اصلی تشکیل دهنده‌ی آن هستند. فریدمن در سال ۱۹۹۶ میلادی به تخصصی شدن بیشتر و تقویت آن در نظام آموزش برنامه‌ریزی نظر داده است؛ اوزوو و سلنزر (Ozawa and Seltzer, 1999) بر مهارت‌های برنامه‌ریزی مطلوب برای کاربستی کارآمد تمرکز کرده‌اند. نگاه ایدئولوژیک لکانی به مجموعه‌ی پیشنهادها یاد شده، بعد و چشم‌انداز جدیدی اضافه می‌کند که می‌تواند در ساختار نظام آموزشی برنامه‌ریزی اثرگذار باشد. این بُعد بر نحوه‌ی پذیرش ارباب‌دال‌های تعیین‌کننده‌ی هویت برنامه‌ریز تمرکز و بر نحوه‌ی پشتیبانی دانشجویان از آنها تأکید می‌کند، اما به موازات این دو، برگفتمان‌های برنامه‌ریزی محل مناقشه یا متعارض نیز توجه دارد و آنها را در شکل بخشی واقعی به آرمان من برنامه‌ریزی موثر می‌داند. از این‌رو در خوانش لکانی از فرآیند آموزش برنامه‌ریزی، تقویت رهیافت انتقادی در برنامه‌ریزی و توجه به تناقضات درونی ارباب‌دال‌ها و کشمکش آنها با ساختارهای فرهنگی جامعه مورد توجه بیشتری قرار می‌گیرد. افزون بر این، اختیار رهیافت لکانی برای درک فرآیند آموزش برنامه‌ریزی، به آموزش دهنده‌گان برنامه‌ریزی، در رابطه با آنچه به دانشجویان منتقل می‌کند و روابط بینابینی با آنها، درون‌نگری و دید وسیع‌تری اعطا می‌کند و

این مقاله در پی آن بود ارزش‌ها و قابلیت‌های آرای لکان را برای درک فرآیند آموزش برنامه‌ریزی نشان دهد. گوندر (۲۰۰۳)، هیلیر (۲۰۰۲ و ۲۰۰۳) و هیلیر و گوندر (۲۰۰۳)، پیش‌تر نشان داده‌اند که می‌توان آموزه‌های لکانی را برای فهم کاربست برنامه‌ریزی به‌کار گرفت. آموزش برنامه‌ریزی در نگاهی اولیه، در پی معرفی و بسط دانش معرفتی (S_p) است، اما آنچه بر مبنای آموزه‌های لکان حایز اهمیت است و در پس جریان انتقال دانش قرار دارد، فرآیندی است که به میانجی آن برنامه‌ریزان نوپا به سمت عضویت و ادغام در اجتماع حرفه‌ای برنامه‌ریزان سوق داده می‌شوند. فرآیند مزبور از طریق تعیین هویت‌های نوین و همچنین از طریق ارباب‌دال‌های نوظهور که باورهای مشترک انتظام برنامه‌ریزی را انسجام می‌بخشد، آرمان من برنامه‌ریز را شکل می‌دهد و آن را از نو تعریف می‌کند. ارباب‌دال‌های برنامه‌ریزی همچون پایداری و شهرباوری نوین، همواره در درون خود دارای تناقضات و گفت‌وگوهای در حال کشمکش هستند، اما به منظور دستیابی به هم‌رایی ظاهری درون انتظامی، بر آنها سرپوش گذاشته می‌شود و برنامه‌ریزی نوپا نیز باید به آنها باور داشته باشد و آنها را درونی کند. خلق این هویت یا باور در برنامه‌ریزان به میانجی ارباب‌دال‌ها، بخش مهمی از فرآیند آموزش برنامه‌ریزی را در برمی‌گیرد. ساختار گزینه برای آموزش برنامه‌ریزی نیز پیشنهاد شده است: برخی از صاحب‌نظران برنامه‌ریزی (Sandercock, 1997)؛

زبان شناختی ما هستند و برای ایجاد هارمونی در جامعه و تصور آینده‌ای بهتر الزامی هستند.

مبتنی بر آرای لکان، کنش راستین برنامه‌ریزی افزون بر کنش کاربردی مبتنی بر داده‌ها، می‌بایستی به عنوان هدایت‌گر اجتماعی بسیار مهم نیز عمل نماید و میل‌های متعارض که مانعی در برابر دستیابی به فانتزی جمعی در واقعیت اجتماعی می‌شود را هماهنگ نماید. از این رو چگونگی شکل‌دهی آرمان من و هویت برنامه‌ریز از سوی آموزش دهنده‌گان این انتظام، بر برآمدهای آینده تاثیر خواهد گذاشت و بهبود این فرآیند مستلزم تامل مستمر در ارتباط با انتظام برنامه‌ریزی از یک سو و درون‌نگر آموزش دهنده‌گان بر کنش‌های خود و چگونگی انتقال دانش و ارزش‌ها و حتی توهمات خود به محصلین و چگونگی شکل‌گیری هویت آنها بر این مبنا، از سویی دیگر است. نظریه‌ی لکانی ابزار انتقادی در اختیار قرار می‌دهد که با توسل به آن می‌توان نقد و درک مستمر مورد نیاز در این زمینه را فرام نمود. بر مبنای آموزه‌ی لکان، نظام آموزش برنامه‌ریزی می‌بایستی با ترویج این آموزه‌ی نقادانه همراه باشد که برای گشودن مشکلات جامعه‌ی انسانی به میانجی سازوکار برنامه‌ریزی، راه‌حلی‌هایی که به طور مطلق سازگار باشند وجود ندارد و ارباب‌دال‌هایی که نقش محوری در فرآیند آموزش ایفا می‌کنند را نباید مصداق راه‌حل‌های نهایی و مطلق در نظر گرفت. برنامه‌ریزان از رهگذر این آگاهی، به این نکته تفتن پیدا می‌کنند که با کاربرد نقادانه‌ی معرفت، احیانا خواهند توانست به راه‌حلی‌هایی خرسندکننده‌تر دست یابند.

پرسش‌هایی را در این زمینه مطرح می‌کند:

• چرا و چگونه ارتباط دانش پژوهانه مابین استاد و دانشجو شکل می‌گیرد؟

• استاد به چه شیوه‌هایی می‌تواند فرصت‌های بیشتری برای انتقال مثبت دانش به دانشجویان را فراهم کند و تنها در پی آموزش ارباب‌دال‌های نوظهور برای دستیابی به هم‌رایی ظاهری نباشد که در نهایت نیز به سرپوش گذاشتن بر بسیاری از موضوع‌های محل مناقشه منجر و به مانعی در برابر جدل دانشورانه تبدیل می‌شود؟

• در جریان انتقال دانش، همواره بخشی از شور و اشتیاق دانشجو برای خلاقیت، کنش‌های خودجوش و برنامه‌ریزی نشده و چالش‌های اخلاقی سرکوب و خفه می‌شود. راهکار استاد در برابر این واقعیت کدام است؟

یکی دیگر از دستاوردهای اختیار دیدگاه لکانی برای تبیین فرآیند آموزش برنامه‌ریزی، دگرگونی نقش ایدئولوژی است که در نظام فکری لکانی مَقوم برنامه‌ریزی است و نه عامل گمراه‌کننده‌ی برنامه‌ریزی از مسیر اصلی. در خوانش سنتی، ایدئولوژی دانشی تحریف شده است که دارای بار معنایی منفی است، اما لکان به دلیل کمک به شکل‌گیری و ساختاردهی واقعیت اجتماعی، آن را امری خنثی در نظر می‌گیرد. بر همین مبنا می‌توان ادعا کرد که برنامه‌ریزی نباید کنار گذاشته شود، زیرا بر سازنده‌ی ایدئولوژی‌هایی به مثابه‌ی نقاط اتصال ارباب‌دال‌ها و گفت‌مان‌های متعارض مرتبط با آنها - در قلمرو واقعیت‌های

پی‌نوشت‌ها

۷ eclecticism gap: در رابطه با شکاف‌های برنامه‌ریزی نگاه کنید به . دانش‌پور، زهره (۱۳۷۸)، درآمدی بر نظریه‌های برنامه‌ریزی با تاکید ویژه بر برنامه‌ریزی شهری، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران، صص ۲۳-۲۵.

۹ نظریه‌ی برنامه‌ریزی بیش از هر چیز از یک نُمُو آمیزگرانه‌ی انگاشت‌هایی از انتظام‌های فکری گوناگون به‌ویژه علوم اجتماعی توسعه یافته است.

10 Problem Areas.

11 Paradigm.

12 Cultural - Cognitive Background.

13 Academic Activity Area.

14 Ambiguous Intellectual Discourses.

15 Consolidate - Ambiguity Duality.

16 Integrated Identity.

17 Lacan Psychoanalytical Theory.

18 Jacques Marie Lacan.

۱۹ لکان مدام از «بازگشت به فروید» سخن می‌راند و به تعبیری می‌توان او را پیرو راست‌کیش (orthodox) فروید نامید (Evans, 1996). به‌کارگیری واژه‌ی راست‌کیشی در اینجا واجد خوانش مثبت و لوکاچی از این انگاشت است. لوکاچ در کتاب تاریخ و آگاهی طبقاتی ادعا می‌کند راست‌کیشی در قلمرو روش شناختی جای دارد و با متن، محتوای باورها و نظرها و تبعیت محض از آنها سرو کار ندارد. از اینرو در ارتباط با مارکس تبیین‌گران روش مارکسیستی و نه کسانی که بازگوکننده‌ی صرف باورها می‌باشند، دارای اهمیت است. در

۱ True planning action: غرض از کنش راستین برنامه‌ریزی، کنش مبتنی بر ریشه‌های سیاسی حرفه و کاربست برنامه‌ریزی است که به ترویج و نگه‌داشتن منافع عمومی در برابر منافع افراد و گروه‌ها می‌پردازد. این کنش در پی جبران کاستی‌های نیروهای برنامه‌ریزی نشده‌ی بازار از میانه‌ی سده‌ی بیستم میلادی از راه‌حل‌های ساده‌انگارانه‌ی فنی دوری جست و با شناخت دقیق‌تر قیود وارد بر فرآیندهای تصمیم‌گیری بخش عمومی و خصوصی، انگاشت‌ها و راه‌حل‌های نوینی در راستای رشد اقتصادی و ثبات سیاسی پیشنهاد کرد. در این ارتباط نگاه کنید به:

Faludi, A (ed.) (1973), «A reader in planning theory», Pergamon, Oxford, pp 25 - 40.

Friedmann, J (1987), «Planning in public domain», Princeton university press: Princeton, N.J. (USA), pp 30 - 62.

Fainstein, S. and Campbell, S (1997), «Readings in urban theory» (2nd ed.), Blackwell: Oxford, Chapters 1 - 3.

Allmendinger, P and Tewdwr-Jones, M (2002), «Planning futures: New directions for planning theory», Routledge: London & New York, Chapter 1.

2 Planner Identity.

3 Planning Education.

4 Planner's Identity.

5 Action and Planning Practice Theorizing.

6 Restrictions.

«من» و عادت‌های منتسب به آن برخاسته از روابط اجتماعی خواهد بود. به گفته‌ی آلتوسر «گذار از وجود زیست‌شناختی به وجود انسانی تحت تاثیر قانون فرهنگ است» (Althusser, 197, 25). اما از دیدگاه پدیده‌شناسی، دستگاه ادراک یا همان «من برگزیده» (transcendental ego)، شرط لازم برای هر گونه ادراکی است و هر کنشی ادراکی بدون آن، به کنشی زیست‌شناختی فروکاسته خواهد شد (Moran, 2000).

30 Self-Organized Ego.

۳۱ لکان مدعی است که کوچیتو (cogito) یا عبارت مشهور دکارت (من می‌اندیشم پس هستم)، مظهر درک مدرن غربی از من و بیانگر خودبستگی و خودمختاری آن است. اما در حقیقت پنداری موهوم است که ما را به مخالفت با هر فلسفه‌ای سوق می‌دهد که به‌طور مستقیم از کوچیتو نشأت گرفته باشد. کشف ناخودآگاه از سوی فروید مفهوم دکارتی سوژه‌گی را دگرگون کرد و روان‌شناسی من با اشاره‌ی دوباره به نوعی پسروی به مفهوم پیشا-فرویدی سوژه به عنوان یک من خودمختار است و به نوعی خیانت به روان‌کاوی محسوب می‌شود (Evans, 1996).

32 Cartesian Ego.

33 Conscious Ego.

۳۴ desire subjectivity: لکان در سال ۱۹۴۵ سه نوع سوژه را از هم متمایز می‌کند: نخست؛ سوژه‌ای غیرشخصی، مستقل از دیگری و ذهنی، دوم؛ سوژه‌ای دوسویه‌ی بی‌نام که با دیگری یکسان و قابل جایگزین است و سوم؛ سوژه‌ی شخصی که یکه‌بودنش به میانجی یک کنش خود - تأییدی (self-affirmation) - ساخته می‌شود. این سومین مفهوم سوژه در آثار لکان، جایگاه محوری دارد. سوژه در واقع بخشی از نظم نمادین محسوب می‌شود و سوژه‌گانی یا ارتباط بین - سوژه‌گانی به معنای خودآگاهی عملگرایی نیست و با ناخودآگاه در ارتباط است. سوژه‌ی لکانی، سوژه‌ای ناخودآگاه است. چارچوب فکری لکان، متفاوت از درخواست (demand) و نیاز (need) است. میل، مازادی است که با سامان‌بندی نیاز در درخواست، تولید می‌شود و برخلاف نیاز که می‌تواند ارضا شود و بنابراین تا به وجود آمدن یک نیاز دیگر، برانگیختگی سوژه را متوقف کند، میل هرگز نمی‌تواند ارضا شود؛ نیروی میل ثابت و جاودانه است. سوژه‌گی میل نیز اشاره به همین جنبه‌ی مازادگونه‌ی میل و ارتباط آن با ناخودآگاه دارد (Evans, 1996).

۳۵ تشریح این سه عرصه یا نظم در این مجال نمی‌گنجد. اما به دلیل اهمیت آن در ساختار نظریه‌ی لکان توصیه می‌شود برای مطالعه‌ی بیشتر نگاه کنید به آثار لکان و منبع زیر:

Roudinesco, E (1997), *Jacques Lacan*, trans. B. Bray, Columbia university press, New York.

36 The Imaginary.

37 The Symbolic.

38 The Real.

۳۹ در دهه‌ی ۱۹۴۰ میلادی، لوی - استروس با به‌کارگیری روش‌های زبان‌شناسی ساختارگرا برای تحلیل داده‌های غیرزبانی فرهنگی (اسطوره، روابط خویشاوندی و جزآن)، زمینه‌های شکل‌گیری زبان - شناسی ساختارگرا را فراهم نمود.

40 Triadic.

41 Inter Subjectivity Relationship.

42 "the other" and "the Other".

43 Projection.

۴۴ discourse: کلام بر ماهیت فرا - فردی زبان تاکید دارد و روابط بینا سوژه‌گانی را با خود حمل می‌کند. کلام نشانگر پیوندی اجتماعی است که در زبان پی‌ریزی می‌شود. در ادامه‌ی متن اصلی، چهار کلام لکانی را شرح خواهیم داد.

۴۵ speech: نقش گفتار در نظام واژگانی لکان تا حدودی مشابه پارول مطرح شده از سوی سوسور است. گفتار تنها دروازه‌ی ورود به حقیقت است و تنها گفتاری حقیقی است که بدون کنترل خودآگاه و در قالب تداعی آزاد باشد. ۴۶ برای آشنایی با دیگری بزرگ نگاه کنید به:

- محسنی، محمدرضا (۱۳۸۶)، ژاک لکان زبان و ناخودآگاه، پژوهش‌های زبان خارجی، شماره ۳۸، تابستان ۱۳۸۶، صص ۸۵-۹۸.

- Evans, Dylan (1996), *An introductory dictionary of Lacanian psy-*

این ارتباط نگاه کنید به:

Lucacs, G (1971), "what is orthodox Marxism" in: *History and Consciousness*, trans. R. Livingston, MIT press, pp1 -27.

۲۰ نسبت دادن صفتِ پسا- ساختارباوری به لکان به لحاظ نظری چندان دقیق نیست. وجود عناصری از ساختارباوری در نظریه‌ی او، این موضوع را با پرسش مواجه می‌کند: نظام طبقه‌بندی بنیادین لکان درباره‌ی ساختار روان انسان بر مبنای سه نظم (نمادین، واقع و تصویری)، بازنمود ساختارهای هم‌زمانی است که توجیه‌گراستدلالت او در مخالفت با انگاشت‌هایی نظیر «رشد و توسعه» نیز است. او با تاکید بر همزمانی این ساختارها به جای ترتیب زمانی، موضوع ساختار روان انسان را خلق از هیچ و نه تغییری تدریجی، ارایه می‌دهد و از این رهگذر، هم با انگاشت‌های مزبور مخالفت می‌ورزد و هم خود را به مبنای فکری ساختارباوران نزدیک می‌کند (Gunder, 2002).

۲۱ یکی از پیراجاع‌ترین زندگینامه‌های لکان، کتاب زیر است:

Roudinesco, E (1997), *Jacques Lacan*, trans. B. Bray, Columbia university press, New York.

۲۲ knowledge: لکان میان دو نوع دانش تمایز قایل شده است: دانش نمادین (Savoir) و دانشی من (Connaissance). مورد نخست به دانشی رابطه‌ی سوژه با نظم نمادین و دومی دانشی برخاسته از سوء فهم تصویری شکل‌دهنده‌ی من است. از این رو دانشی من، دانشی وهمی است که بر پایه‌ی فانتزی وحدت و کل منسجم قرار دارد (Evans, 1996).

۲۳ desire: میل را می‌توان مرکز اندیشه‌ی لکان در نظر گرفت. او در سمینارهایش در اشاره به ریشه‌ی این انگاشت، به اسپینوزا ارجاع می‌دهد و همانند او بر این باور است که «میل جوهره‌ی انسان است» (اسپینوزا، ۱۳۶۴، ۴۵). گرچه در روان‌کاوی لکان میل خودآگاه کم‌اهمیت نیست، اما مراد از میل، همواره میل ناخودآگاه است و آنچه اهمیت دارد میل به مثابه بیانی زبانی است؛ به این معنا که ممکن است نیاز تا حدی بر طرف شود اما بیان زبانی آن باقی خواهد ماند (Zizek, 2006).

۲۴ structural linguistic: دل‌بستگی لکان به زبان‌شناسی، ناشی از قابلیت‌های مستتر در روش‌های نظریه‌ی زبان‌شناسی بود که به او اجازه‌ی توسیع دامنه‌ی روان‌کاوی و پاسخ به برخی پرسش‌ها را می‌داد. لکان خوانشی همانند سوسور (۱۸۵۷-۱۹۱۳) از زبان داشت و آن را به مثابه ساختاری می‌دانست که نظامی از دال‌ها برساننده‌ی آن است (سوسور زبان را نظامی از نشانه‌ها می‌دانست). زبان‌شناسی ساختارباور که سوسور بنیانگذار آن محسوب می‌شود، افزون بر مطالعات در زمانی (بررسی دگرگشت شیوه‌های اثرگذار بر ساختار زبان در طول زمان)، مطالعات همزمانی (بررسی وضعیت یک زبان در یک نقطه‌ی معین) را نیز مورد توجه قرار می‌دهد. لکان به میانجی شیوه‌های مطالعات یاد شده در پی تبیین انگاشت‌های فرویدی تراکم و جابه‌جایی (displacement) برآمد (Evans, 1996).

۲۵ signifier and signified order: هراندیشه‌ای با حضور دال موجودیت می‌یابد زیرا با نشانه‌ها است که معنایی در ذهن خلق می‌شود و این همان نظام دال و مدلول است.

26 Identification.

۲۷ ego: فروید در مدل ساختاری خود به سه عملگر (agency) اشاره دارد: من، فرامن (super ego) و نهاد (id). اختیار واژه‌ی لاتینی ego از سوی لکان به عنوان برابر نهاده‌ای در برابر Ich آلمانی به کار گرفته شده توسط فروید، بیان‌گر اشاره‌ی مستقیم او به مکتب انگلیسی - آمریکایی روان‌کاوی به‌ویژه روان‌شناسی من (ego psychology) است (نگاه کنید به پی‌نوشت ۲۵). من در مدل ساختاری فروید در ارتباط با نظام ادراکی - خودآگاهی و در تقابل با اصل لذت قرار دارد و نهاد عرصه‌ی نیروهای ناشناخته و خارج از کنترلی است که در نظام ناخودآگاه قرار دارد. سهم اصلی لکان در نظریه‌ی نهاد تاکید بر این نکته است که نیروهای ناشناخته و خارج از کنترل مورد بحث، نیازهای غریزی اولیه نیستند و باید آنها را بر مبنای امور زبان‌شناختی مورد توجه قرار داد. فرمان نیز عملگر اخلاقی است که من را سرزنش می‌کند و بر آن مهار می‌زند (Evans, 1996). از این پس مُراد از من در متن، آگوی مرتبط با ساختار روانی انسان و متفاوت با ضمیر اول شخص مفرد در فارسی است.

28 Ego Logy Concept.

۲۹ لکان «من» را نتیجه‌ی ساختارمند شدن اجتماعی می‌داند؛ به طوریکه

- ۶۴ نگاه کنید به توضیحات پی نوشت شماره ۵۹.
- 65 Public Policy.
- 66 Public Goods.
- 67 Embeddedness .
- ۶۸ articulation: این واژه را می توان با واژه ی شکل بندی (formation) مطرح شده از سوی لکان مقایسه کرد: شکل بندی ناخودآگاه پدیدارهایی هستند منطق و قوانین ناخودآگاه به روشنی در آنها قابل ردیابی است؛ شکل بندی هایی همچون طنز، روبا و کنش پریشی (Para praxis).
- ۶۹ دال تهی تنها در عرصه ی نمادین و به میانجی انگاشت دیگری بزرگ، قابل فهم است. این دال مشابه با دیگری بزرگ هستی است که از بالا اعمال می شود و بر من و همه ی افراد دیگر ناظر است و یا آرمانی است که خودم را متعلق به آن می دانم (آزادی، کمونیسم و ملت). دیگری بزرگ همیشه با ماست و تنها در صورتی وجود دارد که سوزها چنان رفتار کنند که گویی او وجود دارد در حالی که به لحاظ ماهیت، امری مجازی، بی جوهر و شکننده است.
- 70 Sustainable Label.
- 71 Ideological Formation.
- 72 Transcendental Ideals.
- ۷۳ در این ارتباط نگاه کنید به دو مقاله ی مهم نگاشته شده از سوی مایرز و دیگران:
- Myers, D (2001), Putting the future in planning: Introduction. *Journal of the American Planning Association* 67 (4): 365-67.
- Myers, D; C. Contant; B. Ferguson; D. Howe, J. Kaufman and S. White (1997), Anchor points for planning's identification. *Journal of Planning Education and Research* 16 (3): 223-24.
- ۷۴ planning discourse: در برخی موارد به دلیل پایبندی به ترجمه ی تخصصی واژگان لکان از سوی صاحب نظران این رشته در زبان فارسی، دیسکورس به کلام ترجمه شده و در موارد بیرون از بحث لکان، به گفتار برگردانده شده است.
- 75 Paradigm Turn.
- 76 Public Good /Interest.
- 77 Rational City.
- 78 Rationality /Positivism /Scientism.
- 79 Social Justice /Public Well-Being.
- 80 Interconnective / Holistic /Comprehensive.
- 81 Societal Guidance /Linking Knowledge to Action.
- 82 Future Orientation.
- 83 Difference and Diversity /Multiculturalism.
- 84 New Urbanism.
- 85 Smart Growth.
- 86 Environmental Justice.
- 87 Communicative /Participation /Community Engagement.
- 88 Globalization.
- 89 Network Society.
- 90 Agonistic.
- ۹۱ repetition: بر مبنای آموزه های فروید، وجود یک اجبار برای تکرار ضروری است و شخص تنها زمانی تن به تکرار می دهد که ریشه های اجبار را فراموش کند. تکرار ارباب دال های برنامه ریزی و اصول استاد از سوی دانشجو نیز به دلیل فراموشی ریشه ی این اجبار و تن دادن دانشجو به این منطق است.
- 92 Values and Norms.
- ۹۳ school culture: فرهنگ مکتبی به معنای باور راسخ به عقاید، هنجارها، ارزش ها و آرای مکتب فکری است. برخی آن را به عنوان محور اصلی رهبری در عرصه ی عمومی به شمار می آورند و بر این باورند اصلاحات بدون فرهنگ مکتبی یگانه (unique school culture) که اکثریت جامعه بدان باور داشته باشد، به ثمر نخواهد نشست. در این ارتباط نگاه کنید به:
- Deal, Terrence E.; Peterson, Kent D (1999), "Shaping School Culture: The Heart of Leadership", ERIC: institute of education science: London.
- 94 Manner.

choanalysis, Routledge press.

-Lacanian Psychoanalysis: Interview by Jaques Lacan in *Returning to Freud: Clinical Psychoanalysis in the School of Lacan*, trans. and ed. Stuart Schneider man (New Haven: Yale University Press, 1980), 19-41

۴۷ امر واقع، ابژه ی اضطراب و فاقد هر میانجی ممکن است. از این رو ابژه ای بنیادین است که همه ی مقولات در برابر آن عقیم می مانند و این مواجهه ی ناکام است که خود را به شکل ضربه ی روانی نشان می دهد. به عنوان نمونه، توهمات به دلیل آن که تن به نمادینه شدن نمی دهند و قواعد اجتماعی را بر نمی تابند، به شکل توهم می توانند در عرصه ی امر واقع بازگردند.

۴۸ Borromean knot: گره بومثوبی شکلی بود که بر روی گت خانواده ی برومئو حک و نشانگر خانوادگی آنها محسوب می شد.

۴۹ object (petit) a: ابژه پتی a یا ابژه a کوچک که در انگلیسی ترجمه نمی شود و به همین دلیل تلفظ فرانسوی آن را آورده ام. در نظریه ی روان کاوی لکان به ابژه .علت میل اطلاق می شود و مطلوب دست نیافتنی آرزوی سوزه محسوب می شود.

50 Surplus.

۵۱ jouissance: واژه ای فرانسوی به معنای کیف (enjoyment) و التذای جنسی است.

52 Use Value.

۵۳ این همانی یا همانندسازی، در نظریه ی لکان به معنای پذیرش یک تصویر و یکی گرفتن خود با تصویر است. فروید این همانی را پذیرش صفت یا صفاتی از سوزه ی دیگر به مثابه ی صفت یا صفات خود، می دانست.

54 Interaction.

۵۵ cogito: کوجیتو، مظهر درک مدرن غربی از من است، و بر اساس مفاهیم خودبستگی، خودشفافیت خودآگاهی و خودمختاری من ایجاد شده است (Evans, 1996, 26-27).

۵۶ \$S: در نظریه ی لکان، سوزه تنها به دلیل تبعیت از دیگری بزرگ، یک سوزه است و سوزه ی حقیقی سوزه ی ناخودآگاه است. لکان در سال ۱۹۷۵ این نماد را خط می زند تا بر انشقاق اولیه و اختگی نمادین آن تاکید کند.

57 Non-Utilitarian Behaviors in the Development Assessment Process.

۵۸ master signifier: ارباب دال، دالی است که سوزه را برای تمام دال های دیگر بازنمایی و معرفی می کند، از اینرو ارباب دال تلاشی برای تمامیت خواهی است. اما این تلاش محکوم به شکست است، زیرا ارباب دال هرگز نمی تواند سوزه را به طور کامل بازنمایی کند: همواره مازادی وجود دارد (ابژه a کوچک) که از بازنمایی می گریزد و تن به آن نمی دهد.

۵۹ quilting point or anchoring point: نقطه ی دوخت یا آجیدن یا تثبیت، بر بر نهاده هایی هستند که می توان در برابر واژه های انگلیسی اختیار کرد. در معنای تحت اللفظی به معنای دکمه ی رویه دوزی است که در صنعت میل سازی برای دوختن مواد بی شکل درونی به رویه ی اصلی و ایجاد مانع در برابر حرکت مواد به اطراف است. با این مقایسه ی تمثیلی گره گاه دال و مدلول به یکدیگر را می توان نقطه ی دوخت نامید. ارباب دال ها در انتظام برنامه ریزی نقش نقاط دوخت یا آجیدن را ایفا می کنند و مانع از گسستگی و تخاصم می شوند (Evans, 1996).

۶۰ ideal ego: من آرمانی متفاوت با آرمان من، در این همانی اولیه در مرحله ی آینه ای شکل می گیرد و ریشه ی تمام همانندسازی های ثانویه است. اما آرمان من، دالی است که به عنوان یک آرمان عمل می کند و جایگاه سوزه را در نظم نمادین تنظیم می کند.

61 Symbolic Objects.

۶۲ Signifying chain: لکان زنجیره ی دلالتی را برای اشاره به مجموعه ای از دال های به هم مرتبط به کار برد.

۶۳ سمینار مهم و مشهور لکان که در سال ۱۹۵۵ به صورت سمیناری مستقل ارائه شده و در شمار سمینارهای بیست و هفتگانه ی او جا ندارد و در آن به داستان ادگار آلن پو اشاره دارد. از نظر لکان هر نامه ای به مقصد می رسد؛ افزون بر گیرنده ی فرضی نامه، گیرنده ی دیگری هم در میان است و آن دیگری بزرگ است که نامه بر مبنای قواعد و منطق های او نوشته می شود. بنابراین نامه با فرض وجود چنین گیرنده ای یعنی دیگری بزرگ، خواننده شده محسوب می شود.

- Gunder, M (2002), Bridging theory and practice in planning education: A story from New Zealand, *Australian Planner*, 39 (4), 200-204.
- Gunder, M (2003), Passionate planning for the others' desire: An agonistic response to the dark side of planning, *Progress in Planning*, 60 (3), 235-322.
- Gunder, M (2004), Shaping the Planner's Ego-Ideal: A Lacanian Interpretation of Planning Education, *Journal of Planning Education and Research*, 23(1), 299-314.
- Hastings, A (1999), Discourse and urban change: introduction to the Special Issue, *Urban Studies*, 36, 7 - 12.
- Harvey, D (1973), *Social justice and the city*, Edward Arnold, London.
- Harvey, D (1996), *Justice, nature and the geography of difference*, Blackwell, Oxford, UK.
- Healey, P (1997), *Collaborative planning*, Macmillan, London.
- Hillier, J (2002), *Shadows of power*, Routledge, London.
- Hillier, J (2003), Agonising over consensus—Why Habermasian ideals cannot be "real.", *Planning Theory*, 2(1), 37-59.
- Hillier, J and M. Gunder (2003), Planning fantasies? An exploration of a potential Lacanian framework for understanding development assessment planning, *Planning Theory*, 2 (3), 225-48.
- Innes, J (1997), The planner's century, *Journal of Planning Education and Research*, 16(2), 227-28.
- Jacobs, J (1961), *The death and life of great American cities*, Vintage, New York.
- Lacan, J (1977), *Ecrits*, Norton, London.
- Lacan, J (1988a), *The seminar, book I, 1953-1954*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Lacan, J (1988b), *The seminar, book II, 1954-1955*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Lacan, J (1992), *The ethics of psychoanalysis 1959-1960*, Routledge, London.
- Lacan, J (1998), *The seminar, book XX, 1972-1973*, Norton, New York.
- Lacan, J (2002), *Ecrits*, Norton, London.
- Low, N (1994), *Planning and justice*, In Values and planning, edited by H. Thomas, Aldershot, Avebury, 39-117, UK.
- Lucacs, G (1971), *what is orthodox Marxism* in: History and Consciousness, trans. R. Livingston, MIT press, 1-27.
- Moran, Dermot (2000), *Introduction to Phenomenology*, Routledge, London & New York.
- Myers, D (2001), Putting the future in planning: Introduction, *Journal of the American Planning Association*, 67 (4), 365-67.
- Ozawa, C and E. Seltzer (1999), Taking our bearings: Mapping a relationship among planning practice, theory, and education, *Journal of Planning Education and Research*, 18, 257-66.
- Richardson, T (2002), Freedom and control in planning: using discourse in the pursuit of reflexive practice, *Planning Theory and Practice*, Interface 3, 353 - 361.
- Roudinesco, E (1997), *Jacques Lacan*, trans. B. Bray, Columbia university press, New York.
- Sandercock, L (1997), The planner tamed: Preparing planners for the twenty first century, *Australian Planner*, 34 (2), 90-95.
- Sandercock, L (1998), *Towards cosmopolis*, Wiley, Chichester, UK.
- Sanyal, B (2002), Globalization, ethical compromise and planning theory, *Planning Theory*, 1 (2), 116-23.
- Stiftel, B (1999), Faculty labor and intellectual capital: Furthering disciplinary development and institutional positioning in the Urban Planning
- transference ۹۵: انتقال به معنای جابجایی احساس از یک ایده به ایده‌ای دیگر است.
- ۹۶ ابژه. میل با علت ابژه- میل متفاوت است؛ اصطلاح نخست به آنچه میل بدان سو گرفته اشاره دارد اما دومی به علتی که سبب معطوف شدن میل به ابژه‌ای ویژه شده اشاره دارد.
- 97 Sub - Codes.
- 98 Speech.
- 99 The Master's Discourse.
- 100 The University Discourse .
- 101 The Hysteric's Discourse.
- 102 The Analyst's Discourse.
- ۱۰۳ ecological footprint: میزان تخریب و اثر منفی است که هر فرد بر محیط زیست وارد می‌آورد.
- 104 Fundamental Constraint.

فهرست منابع

- اسپینوزا، باروخ (۱۳۶۴)، اخلاق، ترجمه جهانگیری، م، نشر مرکز دانشگاهی، تهران.
- هوسرل، ادموند (۱۳۷۲)، ایده پدیده‌شناسی، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران.
- Alexander, E (1984), After rationality, what?, *Journal of the American Planning Association*, 50 (1), 62-69.
- Allmendinger, P and Tewdwr-Jones, M (2002), *Planning futures: New directions for planning theory*, Routledge, London & New York.
- Boyer, M (1983), *Dreaming the rational city*, MA: MIT Press, Cambridge.
- Bracher, M (1993), *Lacan, discourse, and social change*, Ithaca, Cornell University Press, NY.
- Bracher, M (1999), *The Writing Cure.*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 40-88.
- Bridge G, Watson S (2000), 'Introduction', in *A Companion to the City*, Eds G Bridge, S Watson (Blackwell, Oxford), 1 - 8.
- Butler, J (1997), *Excitable speech: A politics of the performative*, Routledge, London.
- Campbell, H and R. Marshall (2002), Utilitarianism's bad breath? A re-evaluation of the public interest justification for planning, *Planning Theory*, 1 (2), 163-87.
- Castells, M (2000), *The rise of the network society*. Oxford, UK: Blackwell.
- Caudill, D (2000), *Lacan's social psychoanalysis*, In *The subject of Lacan*, edited by K. Malone and S. Friedlander, Albany, State University of New York Press. 297-315.
- Dean, T (2000), *Beyond sexuality*, University of Chicago Press, Chicago.
- Duany, A and E. Plater-Zyberk (1996), Neighborhoods and suburbs, *Design Quarterly*, 164, 10-23.
- Evans, Dylan (1996), *An introductory dictionary of Lacanian psychoanalysis*, Routledge press, London.
- Friedmann, J (1973), *Retracking America: A theory of transactive planning*, Anchor, New York.
- Friedmann, J (1987), *Planning in the public domain*, Princeton, Princeton University Press, NJ.
- Friedmann, J (1996), The core curriculum in planning revisited, *Journal of Planning Education and Research*, 15, 89-104.
- Friedmann, J (2002), *The prospect of cities*, University of Minnesota Press, London.

- Zizek, S (1997a), *The Plague of Fantasies*, Verso, 14-25, London.
- Zizek, S (1997b), *The Abyss of Freedom*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 51-88.
- Zizek, S (1998), Four discourses, four subjects, In *Cognito and the unconscious*, edited by S. Zizek, 74-113, Duke University Press, London, 75-100.
- Zizek, S (2002), *For they know not what they do*. 2nd ed, Verso, London.
- Zizek, S (2004), *Organs without Bodies*, Routledge, London, 55-85.
- Zizek, S (2006), *How to read Lacan*, Verso, London, 14-30.
- Academy, *Journal of Planning Education and Research*, 19(1), 207-10.
- Thomas, M.J (1977), *Two types of planning theory*, Working paper No.33, Department of town planning, Oxford Polytechnic, Oxford.
- Weitz, J (2001), Growing smart: Coming to a classroom near you? *Journal of Planning Education and Research*, 21, 84-91.
- Wheeler, S (2000), Planning for metropolitan sustainability, *Journal of Planning Education and Research*, 20, 133-45.
- Zizek, S (1992), *Looking awry*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Zizek, S (1993), *Tarrying with the negative*, Duke University Press, London.