

Sohbatlo, A. (2026). The Concept of the Educated Man in the Transition from Modernity to Postmodernity: An Analysis, Comparison, and Critical Evaluation. *Philosophy of Education*, 10(1), 288-321.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Concept of the Educated Man in the Transition from Modernity to Postmodernity: An Analysis, Comparison, and Critical Evaluation^۱

Ali Sohbatlo^۲ 

Abstract

This study aims to analyze, compare, and critically evaluate the concept of the "educated man" in the transition from modernity to postmodernity. To address the research questions, Michel Foucault's genealogical method is employed. The findings indicate that the concept of the "educated man" and its defining characteristics are continually redefined under the influence of the fundamental assumptions and socio-political-cultural developments of each era. Accordingly, from a Foucauldian genealogical perspective, the evolution of this concept has not been a continuous and uniform process but has rather undergone fundamental transformations in each epoch. Furthermore, the divergence in interpretations of humanity's educative telos (purpose) and the lack of full alignment among postmodern philosophers have led to the presentation of an "educated man" with mutable characteristics, marked by increased complexity and ambiguity. In contrast, modern philosophers, due to a greater convergence in their conception of the educative telos, offered a clearer and more transparent articulation of this concept. The overarching conclusion of this research is that the "educated man" is a function of the prevailing social developments and the political and educational discourses of each period, defined according to the exigencies and socio-political conditions of its time.

Keywords: Educated man, Modern Era, Postmodern Era, Genealogy, Foucault

^۱ Received: 2026-01-28

Accepted: 2026-02-18

Published: 2026-05-15

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: ^۲

Alisohbatlo@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction

The concept of the " Educated man " has consistently been at the center of attention for philosophers and education specialists. The true meaning and concept of this term, along with its characteristics and indicators, have been the subject of much debate and discussion throughout history. Philosophers of education have always strived to provide a clear image of the cultured human so that educational and pedagogical frameworks can be aligned with this rich concept.

Philosophers and education experts, based on their image of educating such a person, consider characteristics and criteria for a cultured person.

A review of the research background shows that despite extensive studies on the "educated man", there is a clear research gap in the field of examining the concept of "educated man" in the transition from modernity to postmodernity, along with critical analysis, comparison, and evaluation. This lack confirms the need for a comprehensive and in-depth study and reveals a very obvious research gap. Therefore, this issue deserves to be researched and examined in a detailed and systematic manner.

The definition of the " Educated man " is a function of the assumptions of each historical period; the characteristics and indicators of such an individual are deeply influenced by the social, political, and cultural developments of their time. Inspired by Foucault's genealogical approach, this study seeks to analyze the concept of the "educated man" in the transition from "modernity" to "postmodernity" and to present a clear picture of this concept in both periods. After explaining the image of the "educated man" in the modern and postmodern periods, their comparison and critical evaluation will be considered. Accordingly, the basic questions of this research are: What are the key components and characteristics of the concept of "educated man" in the "modern" and "postmodern" periods? What are the commonalities and differences between the concept of "educated man" in the "modern" and "postmodern" periods? And what criticisms are there of the concept of "educated man" in each of the "modern" and "postmodern" periods?

Methodology

Given that this research aims to examine the concept of "educated man" in the modern and postmodern periods, Foucault's genealogical method has been used to achieve this goal.

Findings

Research Question One

(What are the key components and characteristics of the concept of "educated man" in the modern and post-modern eras?)

A study of the evolution of the "concept of an educated man" shows that for the modern period, it usually refers to an "intellectual person" or "rationalist."

Educational ideas in every era are often influenced by the thought and intellectual and philosophical currents of that era; the philosophical foundations of modernism, the

characteristics and criteria of the "educated man" in the modern era have also been influenced by this current. Therefore, in the genealogy of the "educated man", it should not be said that its concept has evolved, but rather it should be said that in each era, a new approach to the "educated man" has been presented and the signs and symptoms in each era are different from other eras. Hence, there is a kind of pessimism and suspicion in the meaning and concept of the "educated man" and his characteristics. The "educated man" has been the "desirable person" of the modern era

Key postmodern thinkers, such as Heidegger, Nietzsche, Foucault, Rorty, and Lyotard, have a different view of man. Based on these views, the educational ideal is also different. This approach transforms the "educated man" into an "explorer" and "constructor" instead of a predefined "expert" or "philosopher" who seeks to find his way and create value in a complex and uncertain world. Thus, predicting any educational goals and, consequently, drawing the image of the "educated man" of that society without considering the influential elements of society will be fruitless. In other words, the education of the "educated man" is influenced by the social, cultural, and political conditions of each society and is portrayed under their influence. The educational activities carried out were not purely scientific and free from political views; thus, the concept of the "educated man" establishes a specific type of hegemonic relationship between school officials (the pole of power and knowledge) and educators (the subjects)

Research Question Two

(What are the differences and similarities between the concept of "educated man" in the modern and postmodern eras?)

The differences and similarities between the modern and postmodern periods in the education of the "educated man" can be briefly explained as follows: In the modern period, the emphasis is on rationality, science, progress, and individual self-awareness. The modern "educated man" is a person who, by relying on collective rationality and scientific achievements, is able to solve social problems and improve the living conditions of himself and society. He is in search of objective and universal truth and plays an important role in building a bright and ideal future.

However, in the postmodern period, by raising doubts about the absolute concepts of modernity, the view of man changes. The postmodern "educated man" is a "self-creating" and "value-creating" human being, rather than being subject to a predetermined truth or ideal. He builds his own meaning and identity in a fluid and relative world, relying on creativity, criticism, and intuition. The emphasis on aesthetic, spiritual, and artistic dimensions is also more prominent in this period. Despite fundamental differences in definition and means of achieving it, both periods consider man as an active, proactive being with the ability to influence the world. Both seek to educate an individual who is not merely passive, but who can take steps towards shaping his life and society by relying on his own capabilities (whether rational and scientific, creative and intuitive). In other words, both view man as the "architect of his own destiny," even though their architectural materials and designs may differ

Research Question Three

(What criticisms are there of the concept of "educated man" in each of the periods of "modernity" and "postmodernity"?)

The educated man of the modern era has a limited horizon and is mainly educated for the society in which he lives; he lacks critical thinking and is educated more individually than socially. In contrast, the educated man of the postmodern era is a global human being, has critical thinking and is a good and useful citizen for society.

From the perspective of modern philosophers, reason is considered the fundamental characteristic of the educated man; because through it, man is able to recognize truths. In contrast, postmodern philosophers have also paid special attention to other epistemological dimensions such as experience and intuition. The educated man in the postmodern paradigm is a value-creating being who makes himself the standard and basis of values and makes challenging old values the face of his endeavor. This is while the modern educated man considers traditional values and chooses them as the basis and criterion of his action. In addition, the postmodern educated man is inherently self-governing and does not accept any external factor in his guidance. However, in modern thought, philosophers pay attention to the influence of various elements on the guidance and role-playing of man. From the perspective of modern thinkers, the educated man is the product of the discourse of the time, the games and social and political forces of his era. However, according to postmodern philosophers, the educated man has a universal and unified nature

Conclusion

With Michel Foucault's genealogical approach, we find that the evolution of the concept of "educated man" lacks linear and organic continuity. This concept has undergone fundamental transformations not only in the modern and postmodern eras, but also before these periods. "Educated man" has always seen various forms and formulations, many of which have declined or transformed under the influence of non-discursive factors - especially the forces of power and social requirements. The current formulation of this concept is also the product of this historical and dynamic process

صحبت لو، علی (۱۴۰۴). مفهوم انسان فرهیخته در گذار از مدرنیته به پسامدرنیته: واکاوی، مقایسه و ارزیابی انتقادی. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۲۸۸-۳۲۱.

مفهوم انسان فرهیخته در گذار از مدرنیته به پسامدرنیته: واکاوی، مقایسه و ارزیابی انتقادی^۱

علی صحبت لو^۲

چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی، مقایسه و ارزیابی انتقادی مفهوم «انسان فرهیخته» در گذار از مدرنیته به پسامدرنیته تدوین شده است. برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های تحقیق، از روش تبارشناسی میشل فوکو بهره گرفته‌ایم. یافته‌ها حاکی از آن است که مفهوم «انسان فرهیخته» و شاخصه‌های آن، متأثر از مفروضات بنیادی و تحولات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی هر دوره، بازتعریف می‌شود؛ بر این اساس، از منظر تبارشناسی فوکو، تحول این مفهوم روندی پیوسته و یکنواخت نداشته و در هر عصر، دستخوش دگرگونی‌های اساسی می‌شود. همچنین، تشتت در تفاسیر غایت تربیتی انسان و عدم همسویی کامل میان فلاسفه پسامدرن، به ارائه تصویری از «انسان فرهیخته» با ویژگی‌های متغیر، پیچیدگی و ابهام بیشتر انجامیده است، در حالی که فلاسفه مدرن به دلیل همگرایی افزون‌تر در غایت تربیتی، روایتی روشن‌تر و شفاف‌تر از این مفهوم ارائه داده‌اند. نتیجه کلی پژوهش آن است که «انسان فرهیخته» تابعی از فضای تحولات اجتماعی و گفتمان‌های سیاسی و تربیتی حاکم بر هر دوره است و تحت اقتضائات و شرایط اجتماعی-سیاسی زمان خود تعریف می‌شود. **واژگان کلیدی:** انسان فرهیخته، دوره مدرن، پسامدرن، تبارشناسی، فوکو.

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۱۱-۰۸

پذیرش: ۱۴۰۴-۱۱-۲۹

انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ استادیار گروه آموزش علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Alisohbatlo@cfu.ac.ir

مقدمه

مفهوم «انسان فرهیخته»^۱ همواره کانون توجه فیلسوفان و متخصصان تعلیم و تربیت بوده است. معنای حقیقی و مفهوم این اصطلاح، به همراه ویژگی‌ها و شاخصه‌های آن، در طول تاریخ دستمایه مباحث و مناقشات فراوانی بوده است. فیلسوفان آموزش و پرورش همواره کوشیده‌اند تا تصویری روشن از انسان فرهیخته ارائه دهند تا بتوانند چارچوب‌های آموزشی و تربیتی را با این مفهوم غنی همسو سازند.

در فرهنگ عمید، واژه «فرهیخته»^۲ به معنای «باسواد، برخوردار از ادب، فرهنگ و دانش؛ همچنین ادب‌آموخته و تربیت‌شده» توصیف شده است. (Dehkoda, 1985) این مفهوم همچنین از ریشه «فرهیخته» به معانی «حالتی که بیانگر اوج دانش، معرفت یا فرهنگ است» (Anvari, 2007, Vol. 5349: 6) نیز برداشت شده است. فرهیختگی مفهومی چندوجهی است که در ادوار و فرهنگ‌های گوناگون، مصادیق و تعابیر متفاوتی برای آن ارائه شده است. واژه «انسان فرهیخته» گاه با مفاهیمی چون «انسان کامل»، «انسان معیار»، «انسان خودشکופا»، «انسان خردمند»، «انسان حکیم» و... به صورت تقریبی مترادف در نظر گرفته شده است. در اغلب متون فلسفی، منظور از «انسان کامل» یا «انسان سالم»، انسانی است که به کمال عقلی و ذهنی دست یافته و در فرهیختگی به اوج رسیده است؛ در این دیدگاه، تفاوت میان این مفاهیم عمدتاً صوری است و نه در اصل معنا (Babaei & Salehi, 2025).

بارو و وودز (1988) معتقدند واژه «فرهیخته» یک برچسب ارزشیابی‌کننده است که اغلب با هدف تحسین به کار می‌رود و نشان‌دهنده جایگاه رفیعی است که گوینده برای فرد مورد اشاره قائل است. (Zibakalam, 1997: 30) در فرهنگ انگلیسی آکسفورد نیز، «انسان فرهیخته» به رشد همه‌جانبه فرد از ابعاد اخلاقی، عقلانی و روحی اشاره دارد (Karimi, 2010: 48). هنگامی که صفت «فرهیخته» به کار می‌رود، بار معنایی مثبتی را در ذهن متبادر می‌سازد. فرد فرهیخته به عنوان کسی که از دانش و آگاهی بالایی در حوزه‌های علمی، فرهنگی یا هنری برخوردار است، معرفی می‌شود و شامل کسانی می‌گردد که تحصیلات عالی را طی کرده و به یادگیری و گسترش دانش خود اهتمام می‌ورزند. در هر فرهنگ، مکتب فلسفی یا دینی، رگه‌هایی از مفهوم «انسان فرهیخته» قابل ردیابی است و نظام تربیتی هر ملت، در نهایت تصویری از انسان فرهیخته را متناسب با ارزش‌های خود ارائه می‌دهد.

¹ Educated man

² educated

هر مکتب فکری، چه مادی و چه معنوی، درکی از انسان ارائه می‌دهد که بر مبنای هستی‌شناسی خاص خود او را معرفی می‌کند. این بدان معناست که تصویر انسان فرهیخته در طول تاریخ و از دیدگاه مکاتب گوناگون، یکسان نبوده و تعابیر متفاوتی از آن صورت گرفته است.

این آرمان، در ادوار مختلف تاریخی، با عناوینی گوناگون از جمله «آزاده»، «فیلسوف»، «شیخ و پیر»، «ابرناسان»، «خلیفه الله»، «انسان به فعلیت رسیده»، «انسان شریف»، «انسان باکمال»، «فرد افضل»، «انسان سعادت‌مند» و «انسان معتدل» مورد توجه اندیشمندان بوده است. بسیاری از پیامبران و اندیشمندان، از حضرت محمد(ص) و عیسی(ع) گرفته تا زرتشت، بودا، کنفوسیوس و فیلسوفانی همچون افلاطون و ارسطو، و حتی روانشناسان معاصر، همگی کوشیده‌اند تا تصویری از «انسان مطلوب» ارائه دهند (Azarbaijani, 1996: 6).

فیلسوفان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، بر اساس تصویری که از تربیت چنین انسانی دارند، ویژگی‌ها و معیارهایی را برای انسان فرهیخته در نظر می‌گیرند.

«انسان فرهیخته» تنها به یک رشته تخصصی محدود نمی‌شود؛ بلکه از نگاهی جامع به مسائل برخوردار است. او افق ذهنی بسیار وسیعی دارد، جهان‌دیده و باتجربه است. نظرات مختلف را در کنار هم، همچون قطعاتی که یکدیگر را کامل می‌کنند، مشاهده و درک می‌نماید. تدبیر، موقعیت‌شناسی، قدرت تحلیل و سنجش، عقلانیت، بصیرت و وجدان اخلاقی، از جمله ویژگی‌های برجسته انسان فرهیخته محسوب می‌شوند (Mojtahedi, 2014: 15).

فرد فرهیخته، دانش و تخصص را توأمان با درک عمیق داراست. هنگام صدور داوری‌های اخلاقی، به استناد تعابیر سطحی و غیرعلمی نمی‌پردازد. او کسی است که تا حدی قادر است امور را به خاطر خودشان بشناسد و درک کند (Shabani Varki et al., 2006: 87).

شخص «فرهیخته» نه تنها حامل معلومات است، بلکه توانایی فهم عمیق مسائل را نیز داراست. همچنین، این فهم باید گسترده و عمیق باشد و نباید محدود به دامنه باریک یک موضوع خاص گردد (Taghipour Zahir, 2010: 7).

«انسان فرهیخته» انسانی است که از ویژگی‌هایی چون التزام به ارزش‌های درونی، بسط و تعمیق دانش و درک، و کمال برخوردار است.

در یکی از رویکردهای دسته‌بندی دیدگاه‌های مختلف پیرامون مفهوم «انسان فرهیخته»، دیدگاه‌های مطرح شده در چهار مقوله اصلی جای گرفته‌اند. این چهار دسته عبارتند از: «دیدگاه

انتقال دانش^۱، «دیدگاه عقلانی^۲»، «دیدگاه جامع یا یکپارچه^۳» و «دیدگاه سؤال محور^۴» (Mehr, 2004: 6). انسان فرهیخته در هر یک از این دیدگاه‌ها، واجد ویژگی‌های خاصی است که به نظر می‌رسد این ویژگی‌ها به تدریج از دیدگاه اول تا چهارم، کامل‌تر و جامع‌تر می‌شوند. در رویکردی دیگر برای بررسی انسان فرهیخته، پنج بعد اساسی برای او شناسایی شده است: در بعد اول، ظرفیت و میل به یادگیری؛ در بعد دوم، شهروندی جهانی؛ در بعد سوم، پرورش ویژگی‌های اخلاقی؛ در بعد چهارم، پرورش عقل و استدلال؛ و در بعد پنجم، نگرش خاص به مشکلات و چالش‌های زندگی مورد توجه قرار گرفته است (Beheshti, 1998: 22). افزون بر این، در پژوهشی دیگر، اهداف گوناگونی که فیلسوفان تعلیم و تربیت برای تربیت انسان فرهیخته مطرح کرده‌اند، در پانزده محور خلاصه شده است: تأمل، قدردانی از فرهنگ، پرورش خلاقیت، اهمیت درک و به‌کارگیری دانش، ارتباط با اندیشه‌های بزرگ، جدایی‌ناپذیری ارزش‌های معنوی و اخلاقی، مهارت‌های اصولی، کارآمدی شغلی، سازگاری بهتر با زندگی خانوادگی، شهروند مؤثر بودن، داشتن سلامت جسم و روان، فعال و کارآمد ساختن شخصیت، ایجاد علاقه پایدار، صلح‌جویی و تجدد مداوم تربیت (Merrill, 1973, pp. 21-26). بررسی‌های انجام شده پیرامون ویژگی‌های انسان فرهیخته نشان می‌دهد که هسته مشترک این صفات، تحول در ابعاد شناختی، اجتماعی و عاطفی است؛ ویژگی‌هایی چون خلاقیت و نوآوری، خودارزیابی، مسئولیت‌پذیری، داشتن نگرشی غیرابزاری، انتقادپذیری، کسب مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای، و تربیت شهروندی جهانی، از جمله مؤلفه‌های کلیدی هستند که بسیاری از صاحب‌نظران بر آن‌ها تأکید ورزیده‌اند.

در دوران معاصر نیز، فیلسوفان تعلیم و تربیت به مفهوم «انسان فرهیخته» توجه کرده و آن را به عنوان آرمان تربیتی خود مورد تأیید قرار داده‌اند. پیترز^۵ بر این عقیده است که انسان فرهیخته دارای چشم‌انداز شناختی بوده و از لحاظ اخلاقی و عقلانی رشد یافته است. (Barro and Vodz, 1988; Shabani Varki et al., 2007; Zibakalam, 2005). هرست^۶ نیز آرمان تربیتی خویش را تربیت شخص آزاداندیش می‌داند که باید به «اشکال دانش^۷» دست یابد. (Hurst and White, 1988)

1 The Knowledge Transmission View

2 The Rational View

3 The Integrated View

4 The Question Generation View

5 Peters, R. S.

6 Hirst, P.H.

7 Forms of knowledge

نیومن^۱ فارغ التحصیل دانشگاه خود را «انسان شریف»^۲ می نامد (Zibakalam, 2005).
 نش^۳، کازمیس^۴ و پرکینسن^۵ نیز بر این باورند که تربیت انسان فرهیخته، پیش شرطی برای پرداختن به
 حرفه آموزش و پرورش است در نهایت، داوونی^۶، لودفود^۷ و تلفر^۸ نیز آرمان تربیتی خویش را تربیت
 انسان فرهیخته بیان کرده اند؛ انسانی که حائز دانشی در قلمرو طیفی وسیع است (Shabani Varki
 et al., 2007).

گسترده‌ی مطالعات انجام شده پیرامون «انسان فرهیخته» که طیف وسیعی از موضوعات را در بر
 می گیرد، بر اهمیت بازخوانی و فهم عمیق این مفهوم صحنه می گذارد؛ پژوهشگرانی چون بابائی و
 صالحی (۱۴۰۴) شناسایی مؤلفه های انسان فرهیخته از منظر فلسفی؛ پیروتی اقدم و نظری رودبالی
 (۱۴۰۳) بررسی مفهوم «انسان فرهیخته» از منظر یوهان گوتفرد هردر و استنتاج دلالت های آن در
 عرصه تربیت معلم؛ صحبت لو (۱۴۰۲) نقد و مقایسه انسان فرهیخته سند تحول از منظر ابن سینا
 ؛ صحبت لو و همکاران (۱۳۹۷) انسان فرهیخته سینوی؛ شوشتری (۱۳۹۳) مقایسه تطبیقی ویژگی های
 انسان فرهیخته از دیدگاه ریچارد استنلی پیترز و علامه محمد تقی جعفری؛ هاشمی نسب (۱۳۹۳)
 ویژگی های انسان تربیت یافته (فرهیخته) در بعد عاطفی از منظر قرآن کریم؛ مجتهدی (۱۳۹۳)
 فرهیخته کیست؟ فرهیختگی چیست؟؛ مهیاری و معتمدی (۱۳۸۸) انسان فرهیخته در برابر نهادهای
 اجتماعی در نمایشنامه زندگی گالیله اثر برتولت برشت؛ نامی (۱۳۸۳) بررسی و نقد دیدگاه پیترز درباره
 فلسفه، مفهوم و هدف تعلیم و تربیت و انسان فرهیخته و تحلیل اهداف کلی تعلیم و تربیت اسلامی؛
 دیناروند (۱۳۸۰) انسان فرهیخته به عنوان هدف تعلیم و تربیت لیبرال و نقش آموزش عالی در تحقق
 آن؛ مهرمحمدی (۱۳۸۳) به سوی مفهومی جدید از فرد تحصیل کرده (انسان فرهیخته)، همگی در آثار
 خود به طور مستقیم به این مبحث پرداخته اند؛ این توجه چشمگیر محققان و صاحب نظران، گواه
 اهمیت بنیادین و ضرورت بررسی عمیق این موضوع است.

در مجموع، مرور پیشینه پژوهش نشان می دهد که علیرغم مطالعات گسترده درباره «انسان
 فرهیخته»، خلأ پژوهشی مشخصی در زمینه بررسی مفهوم «انسان فرهیخته» در گذار از مدرنیته به
 پسامدرنیته، همراه با واکاوی، مقایسه و ارزیابی انتقادی، وجود دارد. این فقدان، نیاز به مطالعه ای

1 Newman.H. J

2 gentelman

3 Nash

4 Kazemaias

5Perkinson

6 Downie.R.S

7 Loud food. E.M

8 Telfer. E

جامع و ژرف‌نگر را تأیید می‌کند و شکاف پژوهشی کاملاً مشهودی را آشکار می‌سازد. بنابراین، شایسته است این موضوع به‌طور دقیق و نظام‌مند مورد تحقیق و بررسی قرار گیرد.

مفهوم «انسان فرهیخته» قابلیت تحلیل از زوایای گوناگون و تدوین فرضیه‌های پژوهشی متنوعی را داراست. با این حال، در این نوشتار، تمرکز اصلی بر واکاوی، مقایسه و ارزیابی انتقادی این مفهوم از منظر «تبارشناسی قدرت»^۱ فوکو^۲ (۱۹۸۴-۱۹۲۶) و با تأکید ویژه بر دو دوره مدرنیته و پسامدرنیته خواهد بود. در این مقاله، تلاش بر این است تا نشان داده شود که چگونه اهداف تعلیم و تربیت، و به تبع آن، مفهوم «انسان فرهیخته»، به عنوان ابزارهایی برای بسط و تقویت سلطه‌های قدرتی به کار گرفته شده‌اند و این فرایندها چگونه در بستر بافت‌های اجتماعی، آموزشی و تاریخی بازتولید می‌شوند. هدف دیگر، به چالش کشیدن مفهوم نهادینه‌شده «انسان فرهیخته» و نزدیک کردن آن از حالت انتزاعی به عملی، با ملاحظه حالت‌های عملی و کنش‌های صورت‌گرفته است تا پیوند واقعیت با قدرت آشکار گردد.

نخستین گام در هر پژوهشی، شناسایی و تعریف «مسئله» است. با این حال، تبارشناسی رویکرد منحصر به فردی برای «طرح مسئله» دارد؛ مسئله در نگاه تبارشناسانه، همانا «مسئله زمان حال» است. فوکو به عنوان یک تبارشناس، می‌نویسد که هدف اش، «نگارش تاریخ حال» است و در صدد «نوشتن تاریخ گذشته در قالب واژگان زمان حال» نیست (Foucault, 1983: 43).

در یک پژوهش تبارشناسانه، لازم است موضع اولیه پژوهشگر با پیش‌فرض‌های این روش هم‌راستا شده و در جهت تحلیل تبارشناسانه هدایت گردد. از آنجا که روش تبارشناسی، موضوعات پژوهشی را از منظر «قدرت» مورد بررسی قرار می‌دهد، پژوهشگر در جریان تحقیق باید نسبت موضوع خود را با شبکه‌های قدرت و جایگاه آن در منظومه ارتباطات قدرت‌محور، روشن سازد (Bagheri et al., 2010: 358). فوکو در این باره بیان می‌دارد: «قدرت، بر خلاف نظر مارکس و پیروان وی، تنها در حیطه اقتصادی-سیاسی محدود نیست، بلکه بر کلیه روابط اجتماعی در همه سطوح حکمفرماست» (Foucault, as cited in Zaimaran, 2000: 157).

تعریف «انسان فرهیخته» تابعی از مفروضات هر دوره تاریخی است؛ ویژگی‌ها و شاخص‌های چنین فردی، عمیقاً تحت تأثیر تحولات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی زمانه خود قرار دارد. این مطالعه در پی آن است که با الهام از رویکرد تبارشناسانه فوکو، به واکاوی مفهوم «انسان فرهیخته» در گذار از «مدرنیته» و «پسامدرنیته» بپردازد و تصویری روشن از این مفهوم در هر دو دوره ارائه دهد. پس از تبیین تصویر «انسان فرهیخته» در دوره‌های مدرن و پسامدرن، مقایسه و ارزیابی انتقادی آن‌ها مد

1 Genealogy

2 Foucault, M

نظر خواهد بود. بر این اساس، پرسش‌های اساسی این پژوهش عبارتند از: مولفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره «مدرنیته» و «پسامدرنیته» چیست؟ چه وجوه اشتراک و افتراقی میان مفهوم «انسان فرهیخته» در دوران «مدرنیته» و «پسامدرنیته» وجود دارد؟ و چه نقدهایی بر مفهوم «انسان فرهیخته» در هر یک از دوره‌های «مدرنیته» و «پسامدرنیته» وارد است؟

روش پژوهش

با توجه به اینکه در این پژوهش، هدف بررسی مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره‌های مدرن و پسا مدرن مدنظر بوده است، برای دستیابی به این هدف، از روش تبارشناسی فوکو بهره گرفته شده است. تبارشناسی شکلی از تاریخ است که می‌تواند سازمان دانش، گفتمان‌ها، قلمروهای موضوعی و غیره را شرح دهد، بی‌آنکه مجبور باشد به سوژه‌ای ارجاع دهد که یا نسبت به قلمرو رویدادها موضعی متعالی دارد و یا در سیر تاریخ، در همسانی تهی خود پیش می‌رود (Foucault, 1980: 117). از دیدگاه تبارشناس، هیچ‌گونه ماهیت ثابت، قوانین بنیادی و غایات متافیزیکی وجود ندارد. تبارشناس در پی یافتن گسست‌ها در حوزه‌هایی است که دیگران در آن‌ها چیزی جز روند تکامل مستمر نیافته‌اند (بشیریه، ۱۳۸۷).

فوکو با واکاوی واقعیت از طرق مختلف به این نتیجه رسیده است که واقعیت، برخلاف ظاهری که به نمایش می‌گذارد، دارای زیرساخت‌هایی است که در ابتدا از چشم بیننده پنهان هستند؛ اما با دقت و عبور از لایه‌های رویین، می‌توان از این ظاهر فریبنده به عمق آن دست یافت و تبیین واقعی‌تر از آن ارائه داد (Bagheri et al., 2010: 306). روش تبارشناسی فوکو، روشی تاریخی برای بررسی دگرگونی مفاهیم و نهادها در بستر زمان است. این روش با نفی نگاه علت و معلولی خطی و جستجوی «منشأ» اصیل، به کشف ریشه‌های تصادفی و گسست‌های تاریخی وقایع می‌پردازد. تبارشناسی به دنبال درک شرایط امکان شکل‌گیری دانش و قدرت در هر دوره و چگونگی پراکندگی و تکثر آن‌ها از پایین به بالاست. استفاده از روش تبارشناسی فوکو در این پژوهش می‌تواند یک لایه تحلیلی بسیار قوی و نوآورانه در این نوشتار ایجاد کند. این روش به محقق کمک می‌کند تا نشان دهد چگونه مفهوم «انسان فرهیخته» در طول گذار از مدرنیته به پسا مدرنیته، نه یک تحول خطی و منطقی، بلکه حاصل برخورد نیروهای تاریخی، اجتماعی و گفتمانی بوده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش

(مولفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره مدرنیته و دوره پسا مدرنیته کدامند؟)

مولفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره مدرنیته

یکی از گام‌های اساسی در یک پژوهش تبارشناسانه، به‌کارگیری اصل «واژگونگی» در مورد موضوع پژوهش است. بر اساس این اصل، تبارشناس تلاش می‌کند تا معنا را واژگون سازد و موضوع را از افقی ساختارشکنانه مورد تحلیل اولیه قرار دهد. در این مرحله، تبارشناس باید سعی کند از نگاه عرفی رایج فاصله بگیرد و موضوع را با رویکردی متفاوت از آنچه پدیدآورنده اثر به آن پرداخته، واکاوی کند. (Bagheri et al., 2010: 360)

دوره مدرن، دوره‌ای تاریخی است که بازه زمانی سده پانزدهم میلادی تا سده بیستم را در بر می‌گیرد و شاهد جنبش‌های متعدد فرهنگی و عقلانی بوده است. از منظر تاریخی، دوران مدرن با دوره رنسانس آغاز شده و با عصر روشنگری، انقلاب فرانسه و ایدئالیسم آلمانی به عنوان گفتمان کلیدی غرب، تحکیم می‌یابد (Jahanbegloo, 2005: 71). بر این اساس، پیش از بررسی مولفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره‌های مدرنیته و پسا مدرنیته، لازم است سیر تحول این مفهوم در طول تاریخ مورد بررسی قرار گیرد.

مفهوم «تربیت‌یافته»، که به عنوان توصیف‌کننده رشد همه‌جانبه فرد از لحاظ اخلاقی، عقلانی و روحی به کار می‌رود، در قرن نوزدهم در فرهنگ انگلیسی آکسفورد ظهور کرده است. همچنین، در این سال‌ها تمایز میان پرورش^۱ و تربیت^۲، به نحو بارزتری نمایان می‌شود (Karimi, 2010: 48).

مفهوم «انسان فرهیخته» پیش از قرن نوزدهم نیز وجود داشت که حاصل «تربیت» و آموزش دقیق تلقی می‌شد. اما اصطلاح «انسان تحصیل‌کرده» یا «فرهیخته» را به طور کامل و با دقتی که امروزه به کار می‌رود (یعنی علاوه بر رشد بدنی، دارای کیفیات ذهنی مطلوب باشد)، مورد استفاده قرار نمی‌دادند. شخص تربیت‌شده کسی بود که تحت مهارت‌آموزی و آموزش تخصصی قرار می‌گرفت؛ لذا این مفهوم در آن زمان وجود داشت، اما واژه «فرهیخته» برای آن به کار نمی‌رفت (Peters, 1978).

به علت توسعه مفهوم «انسان فرهیخته»، مفهوم آموزش و پرورش نیز، به دلیل نقش اساسی که در رشد و بارآوردن چنین فردی دارد، پیچیده‌تر شده است (Taghipour-Zahir, 2010: 30). بنابراین، با بررسی مفهوم «انسان فرهیخته»، در ظاهر چنین به نظر می‌رسد که این مفهوم به صورت تکاملی همچنان به بلوغ خود نزدیک‌تر شده است. اما اگر از منظر رویکرد تبارشناسی فوکو به این مسئله نگاه کنیم، درمی‌یابیم که در هر دوره، با توجه به نظام موجود آن دوره، «انسان فرهیخته» متفاوت از دوره‌های دیگر است.

1 Training

2 Education

پیش از قرن هجدهم، در تمامی فرهنگ‌ها و تمدن‌ها، چه در شرق و چه در غرب، تعلیم و تربیت مبتنی بر دین بود. معبد و مدرسه یکی بودند و آموزه‌های تربیتی، همان آموزه‌های دینی به شمار می‌آمد. الگوی راستین انسان آرمانی در اختیار دین بود؛ الگوی انسان کامل، یک الگوی الهی بود. دستگاه تعلیم و تربیت، بر اساس الگوهای مشخص و شناخته‌شده و ارزش‌های مقدس دینی، انسان مطلوب خود را می‌ساخت، یا دست‌کم در تلاش برای ساختن چنین انسانی بود (Nasiri, 2005, pp. 13-14).

با توجه به تغییری که پس از رنسانس در رویکرد علم پدید آمد، شناخت روابط پدیده‌ها به منظور پیش‌بینی و کنترل رویدادها، هدف علم تلقی شد. به تدریج، ضرورت بازتعریف مأموریت نظام‌های آموزشی متناسب با امکانات تازه برای تغییر شرایط زیستی آشکار شد و به جهت‌گیری مطالعات مربوط به تعلیم و تربیت، همچون سایر تحقیقات علوم انسانی، کمک نمود (Elm Al Hoda, 2012: 285). پس از دوره رنسانس، با توجه به نوع نگاه به انسان، دیگر نمی‌توان به راحتی یک «نمونه آرمانی» از انسان فرهیخته را معرفی کرد؛ بلکه بیشتر به شیوه‌ها و توانایی‌هایی که فرد برای مواجهه با پیچیدگی‌های دنیای معاصر نیاز دارد، توجه می‌شود. این توانایی‌ها شامل انعطاف‌پذیری، نقدپذیری، توانایی درک دیدگاه‌های مختلف و مهارت در خلق و تفسیر معانی در بسترهای گوناگون است. اسمیت، که سیر تحول «انسان فرهیخته» را در طول تاریخ مورد بررسی قرار داده است، درباره مفهوم «انسان فرهیخته» در دوران رنسانس و عصر روشنگری می‌نویسد:

«در دوره رنسانس بحث زیادی درباره مفهوم فرهیخته نشده و به طور عمده فرض بر این بوده که فرهیخته بودن به معنای کسب دانش خیلی زیاد و توانستن است. یعنی علاوه بر دانستن، عمل کردن هم مدنظر بوده است. در دوره روشنگری، دو دیدگاه مطرح است که هرکدام اثراتی عمده بر روش‌های تفکر امروز تعلیم و تربیت گذاشته است. یکی، عقل را به عنوان پایه رشد انسان تلقی می‌کرد که در این حالت، به عقیده ارسطو بازمی‌گردد. دیدگاه دیگر، رُمانتیسم^۱ بود که کاملاً با ارتقاء مقام عقل به عنوان اساس رشد تمام جنبه‌های انسانی مخالف بود (Smith, 2002). بررسی سیر تحول «مفهوم انسان فرهیخته» نشان می‌دهد که برای دوره مدرن، معمولاً به «انسان روشنفکر» یا «عقل‌گرا» اشاره دارد.

در مدارس دوره رنسانس، هدف اصلی، تربیت دینی و اخلاقی و آماده کردن فرد برای زندگی بود. در عصر رنسانس، نهضت‌های گوناگونی موجب تحول در جنبه‌های مختلف زندگی شدند که می‌توان از نهضت فرهنگ‌پژوهی، نهضت دینی و نهضت علمی نام برد (Various Authors, 2005: 96).

¹ Romanticism

در اواخر قرن هجدهم، بر اثر انقلاب فرانسه، تعلیم و تربیت و پیوند مستقیم آن با مجموعه عوامل اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و اخلاقی مورد توجه قرار گرفت. در این زمان، علاوه بر اثرات انقلاب فرانسه، سه جریان عمده بر اندیشه‌ها به طور کلی و بر عقاید تربیتی به طور خاص در اروپا مؤثر واقع شد که عبارتند از: فلسفه مبتنی بر «حس‌گرایی»، توسط جان لاک؛ جریان مکتب روان‌شناسی تجربی، توسط کندیاک، روسو و هربارت؛ و پیروان دایره‌المعارف.

به‌طورکلی، نهضت‌های صورت‌گرفته در دوران رنسانس تا قرن نوزدهم، از یک سو موجب شد تا تعلیم و تربیت به عنوان یک حق در نظر گرفته شود و از سوی دیگر، تحولات مزبور، توجه را به سوی اهدافی در مدارس کشاند که در راستای جریان‌های نهضت‌های مختلف بوده است. در واقع، هرگونه برنامه‌ریزی برای مدارس و تربیت انسان، در جهت حفظ دولت صورت می‌گرفت.

شالوده تعلیم و تربیت در قرن بیستم بر اساس تحولات پیش‌گفته پی‌ریزی شد. بر این اساس، دیدگاه‌های منفعت‌گرایانه و ابزارگرایانه نسبت به تعلیم و تربیت شکل گرفت. در واقع، در این قرن، اهداف تربیتی به سوی پرورش افراد سودمند از نظر تولید اقتصادی چرخش پیدا کرد؛ تربیت انسان نه فقط برای عصر خود، بلکه برای جامعه آینده.

از اینجا معلوم می‌شود که اهداف تعلیم و تربیت از توالی خطی برخوردار نیستند و تأخر آن‌ها نسبت به یکدیگر ثابت نیست. تلاش برای پیشرفت به سوی تشکیل جامعه سالم، مشروط به تلاش برای پرورش افرادی است که به هویت مطلوب دست می‌یابند و می‌توانند روابط خود را نیز به نحو مطلوب سازمان دهند.

بر اساس اعتقادات میل، آموزش عمومی دولتی، ابزاری است برای ریختن مردم در قالبی واحد تا مردم دقیقاً مانند یکدیگر شوند. بدین معنا که قالبی که مردم در آن ریخته می‌شوند، مطابق میل قدرت غالب و مسلط حاکم بر جامعه باشد؛ حال این قدرت، قدرت یک پادشاه باشد، یا قدرت مذهبی، یا قدرت اشراف، یا قدرت اکثریت نسل حاضر. به همان اندازه که این امر کارا و موفقیت‌آمیز انجام شود، به همان اندازه نیز استبداد بر اذهان مسلط خواهد شد (Mill, 2001). به این ترتیب، میل دخالت دولت در تربیت افراد را موجه می‌داند تا فراگیران در راستای سیاست‌های دولت حاکمه تربیت شوند و بتوانند سیاست‌های آن را پوشش دهند.

آوالز^۱ تلاش آموزش و پرورش مدرن را دستیابی به اهداف زیر می‌داند: برابری و کیفیت، ارزیابی‌های آموزشی و تمرکز بر نتایجی که معلم می‌تواند در کلاس درس به دست آورد (Avals, 2000).

طی سده‌های ۱۸ و ۱۹ بود که بر فردیت تأکید شد؛ فرد به دور از جامعه مورد پذیرش قرار گرفت؛ مشارکت فرد در نهادهای اجتماعی اختیاری شد؛ و منفرد بودن و جدازیستی جزو حقوق انسانی

^۱ Avals. B

شمرده شد. در این دوره، انسان موجودی است آگاه، کامل، خودراهبر، فکور، وحدت یافته و کاملاً شفاف و قابل شناسایی. علاوه بر آزادسازی، «خودفرمانی» و «استقلال» دو خواسته دیگر مدرن برای انسان آرمانی‌اش به شمار می‌آید (Ahanchian, 2003, pp. 39-40).

قرن نوزدهم، قرن انقلاب صنعتی، گسترش سرمایه‌داری در جوامع غربی و توسعه استعمارگری در بیرون آن‌ها بود. با توسعه صنعتی و رقابت برای بازار فروش، کودکان و زنان طبقات فقیر جامعه به کار در کارخانه‌ها کشانده شدند که این امر، موجب پیدایش نهضت‌های کارگری و ظهور مسلک‌هایی چون سوسیالیسم و کمونیسم گردید (Kardan, 2002, pp. 165-169).

تحولات اقتصادی، اجتماعی و سیاسی قرن بیستم منجر به تغییراتی در سیر تعلیم و تربیت شد؛ به گونه‌ای که جایگاه و نقش دانش، به منظور پاسخ‌گویی به نیازهای فردی برای داشتن زندگی مطلوب، به نحو قابل ملاحظه‌ای کاهش یافت (Marjani, 2003: 104).

آرنولد، با توجه به حاکمیت رویکرد ابزاری در نظام آموزش و پرورش زمان خود، بحث «فرهنگ» را در مورد «انسان فرهیخته» برجسته می‌کند. آرنولد معتقد است که در دوران معاصر، اهدافی که باید فی‌نفسه ارزشمند باشند، به «ابزار» تقلیل یافته‌اند (Zibakalam, 1999: 90). از این رو، می‌توان گفت آموزش و پرورش مدرن، می‌کوشد تا از طریق کمک به تحول و تکامل قوای انسانی، به ایجاد تغییراتی در شخص بپردازد که وی را با انتظارات از پیش تعیین شده برای تبدیل شدن به یک «انسان کامل» سازگار کند. بنابراین، از نظر فیلسوفان مدرن، می‌توان اهدافی را برای نظام آموزشی در جهت تربیت انسان‌های عصر در نظر گرفت و متناسب با این اهداف، تصویر «انسان فرهیخته» را ترسیم نمود.

ویژگی‌های این دوران شامل: عقل‌گرایی، انسان‌مداری، سکولاریسم، جهان‌شمولی، حقیقت‌محوری، فراروایت و کلام‌محوری است (Farahani, 2004, pp. 7-8). نقیب‌زاده (۱۳۹۰) ویژگی‌های دوره مدرن را شامل: انسان‌گرایی، تأکید بر حقوق انسانی، رهایی از سلطه کلیسا، تکیه بر اهمیت خرد و کاربردهای آن در عرصه‌های گوناگون، و همچنین پیشبرد علم و تکنولوژی و به کارگیری آن‌ها در قلمرو زندگی فردی و اجتماعی بیان کرده است.

مهم‌ترین آثار و پیامدهای جنبش مدرنیسم در حیطه آموزش و پرورش به شرح زیر است:

۱. اصالت علم و روش‌های عملی در تعلیم و تربیت مدرن:

عقلانیت انسانی، که هسته مرکزی اندیشه مدرنیته را تشکیل می‌دهد، در روش علمی، به‌ویژه تجربه، تجلی می‌یابد. این عقل‌باوری و علم‌گرایی افراطی مدرنیته، دو پیامد اصلی در آموزش و پرورش داشت:

الف) تعلیم و تربیت از منظر مدرنیسم، به مثابه یک علم تلقی شد و دستورالعمل‌ها و روش‌های تربیتی بر پایه یافته‌های علمی و عقلانی بنا گردید (Kardan, 1998).

ب) اصالت عقلانیت موجب شد تا تعلیم و تربیت دوران مدرن بر فعالیت‌های عقلانی و پرورش این توانایی در متربیان تأکید ورزد (شکوهی، ۱۳۷۶).

۲. تعلیم و تربیت جهان‌شمول و مستقل از فرهنگ خاص:

مدرنیسم در پی نفی سنت‌های گذشته و جایگزینی آن‌ها با دستاوردهای عقلانی بشر بود. اندیشمندان مدرن بر این باور بودند که سنت‌های گذشتگان و میراث به‌جامانده، توانایی لازم را برای کشف، فهم و کنترل جهان هستی در انسان دوران مدرن فراهم نمی‌کنند. از این رو، در مواجهه با عالم هستی، توسل به ملاک‌های عقلانی ضروری شمرده می‌شد (Sarmad, 1997).

با این حال، مدرنیسم به دلیل نارسایی‌های متعدد، که عمدتاً ناشی از نگاه محدود به عقلانیت و عقل‌باوری بود، در عمل نتوانست یاری‌گر انسان در کشف، فهم و کنترل جهان باشد.

در این دوره، ژان-ژاک روسو با انتشار کتاب «امیل»، بر این باور تأکید می‌کرد که ذهن و عقل انسان به‌گونه‌ای است که می‌تواند خود و دنیا را نجات دهد. همچنین، ماکس وبر در نوشته‌های خود، مدرنیسم را مترادف با بسط عقلانیت ابزاری می‌دانست (Kardan, 1998). در این بستر، آموزش و پرورش به عنوان فرایندی کاملاً عقلانی تلقی می‌شد که وظیفه مربی، بنا نهادن نوعی انگاشت انسان‌گرایانه بر روی سوره‌هایی (متربیان) بود که استعداد ذاتی برای خودانگیختگی و خودرهبری دارند (Usher, R and Edwards. R, 1994).

بر این اساس می‌توان گفت اندیشه‌های تربیتی در هر عصر، غالباً متأثر از اندیشه و جریان‌های فکری و فلسفی آن عصر است؛ مبانی فلسفی مدرنیسم، ویژگی‌ها و معیارهای «انسان تربیت‌شده» در دوره مدرن نیز تحت تأثیر این جریان بوده است. لذا در تبارشناسی «انسان فرهیخته»، نباید گفت که مفهوم آن تکامل پیدا کرده است، بلکه باید گفت در هر دوره، رویکرد جدیدی از «انسان فرهیخته» عرضه شده است و علائم و نشانه‌ها در هر دوره، متفاوت از دوره‌های دیگر است. از این رو، در معنا و مفهوم «انسان فرهیخته» و ویژگی‌های او، نوعی بدبینی و سوءظن وجود دارد. «انسان فرهیخته»، «انسان مطلوب» دوران مدرن بوده است.

مولفه‌ها و ویژگی‌های کلیدی مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره پسامدرن

دوره پسامدرن (دهه‌های اخیر تاکنون) را دربر می‌گیرد. تعلیم و تربیت پسامدرن بیشتر به تبیین بحران‌زدگی تعلیم و تربیت و انتقاد از آن می‌پردازد. اساس تربیتی این دیدگاه تکثرگرایانه، مبتنی بر گفتمان، تأکید بر تفاوت‌ها، غیریت و مطالعات فرهنگی، ضد اقتدارگرا و انتقادی است (Rabbani, 2008, pp. 35-56). در دوره پسامدرن، خلق واقعیت جانشین کشف واقعیت شده و مشارکت انسانی در ساختن دانش برجسته‌تر شده است. در این دوره، فرایند تولید دانش امری استقرایی و اجتماعی

به شمار می‌آید (Shourini, 1999). نگرش پست‌مدرنیسم در تمام زندگی بشر، از جمله دانش بشری، تغییراتی به وجود آورده است. این نگرش یک جریان فلسفی، یک نیروی فرهنگی و یک چارچوب ذهنی است (Ahmadi, 1991). نسبی بودن حقیقت، عدم وجود هرگونه واقعیت نهایی، شک‌اندیشی و تکثرگرایی از ویژگی‌های پست‌مدرنیسم می‌باشد.

پست‌مدرنیسم قصد دارد ارزش‌های میراث فرهنگی جهانیان را در حل مسائل و مشکلات جوامع و انسان‌ها آشکار سازد. در نتیجه، رسالت آموزش و پرورش، که هدف نهایی و محوری آن است، به فرهنگ و انتقال میراث فرهنگی معطوف خواهد شد. توجه به جنبه‌های عقلانیت و معرفت‌شناسی بشر (هنر، زیبایی‌شناسی، تصویرسازی، شهود و جنبه‌های معنوی و دینی) از اهداف دیگر تعلیم و تربیت در دوره پسامدرن است (Shamshiri, 2005). تربیت شهروند انتقادی، فراهم کردن شرایطی برای برقراری دموکراسی رادیکال، تأکید و توجه بر گفتمان سازنده دانش، بررسی تفاوت و نظام‌های تفاوتی به عنوان یک هدف تربیتی، بها دادن به عملی بودن دانش، توجه به فرهنگ عمومی و مطالعات فرهنگی، و خودآفریندگی از دیگر غایات تربیتی پست‌مدرن است (Farahani, 2004).

برای ارائه تعریفی روشن و آشکار از مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره پسامدرن، لازم است ابتدا ماهیت انسان معلوم شود؛ یعنی انسان چه ویژگی‌هایی دارد و کدام یک از آن‌ها ذاتی و کدام یک محصول محیط هستند. دوم، باید مشخص شود که انسان مورد نظر فیلسوفان پست‌مدرن چه ویژگی‌های مثبتی را باید در خود ایجاد کند تا لقب «انسان فرهیخته» به او اطلاق شود.

ویژگی‌های عمده پسامدرن در انسان‌شناسی آن نیز نشان داده شده است. پسامدرنیسم، چنان نقدی بر مدرنیسم، اهمیت زیادی برای سوژه (فاعل شناسا) یا موضوع انسان قائل است. پسامدرنیسم در واقع حاکی از پاره‌پاره شدن و فروپاشی سوژه است. سوژه پسامدرن در زمان حال زیست می‌کند و فاقد هرگونه پیوستگی معنادار با گذشته خود است. یعنی سوژه انسانی پسامدرن فاقد جوهر از پیش تعیین‌شده است و اساساً از طریق روابط اجتماعی خاص، زبان و فرهنگ شکل می‌گیرد. بنابراین، انگاشت «انسانیت مشترک» توهمی بیش نیست (Farahani, 2004: 64).

تصویر ترسیم‌شده از «انسان فرهیخته» دوره پسامدرن متأثر از اندیشه و جریان‌های فکری و فلسفی این دوره است. واژه پسامدرن را در آثار کسانی چون هایدگر، نیچه، فوکو، رورتی و لیوتار می‌توان یافت.

از دیدگاه هایدگر، انسان فاقد هرگونه رسالت و مسئولیت است و اگرچه خود هستی، خود را به انسان می‌نمایاند، اندیشمند اصیل به ندای هستی پاسخ‌گوست (Ahmadi, 2003: 107). به زعم وی، آنچه اهمیت دارد، در راه بودن است؛ نه روی به مقصدی خاص داشتن و تلاش برای حصول آن (Javidi and Aali, 2010: 167). پس بنابراین، از نظر فیلسوفان پست‌مدرن، از قبل نمی‌توان برای انسان نقطه مشخصی را برای حرکت در نظر گرفت و او را مجبور کرد در آن مسیر حرکت کند.

از نظر نیچه، قدرت، هدف نهایی زندگی انسان است و انسان کامل، انسانی است که به چنین هدفی دست یافته است. «ابرانسان»، انسانی عالم، اخلاقی یا متدین نیست، بلکه انسانی است در تلاش کسب قدرت. این انسان موجودی سرزنده و قدرتمند است، چونان فردی سرباز و جنگجو (Nasiri, 1376: 282).

«انسان برتر» فلاسفه پستامدرن، انسانی است که گفتگوی غالب زمان خود را بشناسد و گرفتار امواج گفتمانی نشود. انسانی که اخلاق از درون او بجوشد. فوکو هم‌آوا با نیچه بیان می‌کند که «انسان برتر» نقاب‌بردار از چهره سلطه است و مقاومت‌گرایی و سلطه‌ستیزی یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های اوست (Sajjadi & Aliabadi, 2007: 137). از منظر فوکو، انسان چیزی جز محصول گفتمان در عصر حاضر نیست (Zaimaran, 2008: 34).

رورتی با انکار ماهیت از پیش تعریف‌شده درباره انسان، تصویری متغیر و سیال از آدمی ترسیم می‌کند. در تعریف جدید رورتی، انسان به مثابه شبکه‌ای از مولکول‌ها است که به شیوه‌ای کوانتومی خود را می‌آرایند (Rorty, 1991).

رورتی با تأکید بر عاملیت انسان، آزادی و اثرگذاری او بر خود و جهان، قابلیت‌های اساسی اندیشه‌های وی محسوب می‌شوند. توجه به رشد شناختی و سلسله‌مراتبی بودن فرایند پرورش نیز بیانگر واقع‌بینی او نسبت به انسان است (Manavipour, 2010).

رورتی با طرح «انسان آرمانی» که پیش از همه «خودآفریننده» است، به این نکته اشاره دارد که تعلیم و تربیت باید در جهت این «خود-آفریندگی» گام بردارد. او از سازمانی چون مدرسه انتظار دارد، تا زمینه‌هایی برای خودآفریندگی افراد فراهم کند و به همه متریان اجازه داده شود شانس خودآفریندگی داشته باشند تا توانایی خود را به بهترین نحو نشان دهند (Smith, 1999). از این رو، به نظر «رورتی» هدف آموزش و پرورش، «خودآفریندگی» است.

لیوتار، که نماینده دیگری از فیلسوفان پست‌مدرن است، در کتاب «وضعیت پست‌مدرن» بیان می‌کند که پست‌مدرنیسم به معنای بی‌اعتقادی به هرگونه «فراروایت» است. زیرا از نظر او، این فراروایت‌ها، مانند «انسان کامل» که در گذشته به عنوان غایات تربیت در نظر گرفته می‌شد، صرفاً افسانه‌هایی کهن هستند (Gabbard, 2000). انسان از دیدگاه لیوتار، خودمختار، عاقل و با ماهیتی واحد و ثابت نیست؛ بلکه بازیگری است که بر اساس نقش‌هایی که در بازی‌های زبانی متعدد به عهده می‌گیرد، هویت‌های متعددی به دست می‌آورد. از این رو، رویکرد معترضانه و نقادانه‌ای که به فلسفه و عقلانیت مدرن وارد است، ویژگی عمده پست‌مدرن در حوزه انسان‌شناسی نیز محسوب می‌شود (Manavipour, 2010: 117). او به انسان‌گرایی بدبین است، زیرا انسان‌گرایی عناصر ناسازگار و متفاوت را حذف می‌کند. به نظر لیوتار، معرفی الگوهای بشری واحد، نه ممکن است و نه مطلوب. غایت زندگی هر فرد به سعی و جدیت خودش بستگی دارد، اما خود یک جزء مجزا نیست، بلکه همواره در شبکه

پیچیده اجتماعی و ارتباطی و قواعد بازی‌های زبانی، در قدرت و تحرک قابل قبول قرار دارد، بی‌آنکه منفعل محض باشد (Lyotard, 1979).

بنابراین، می‌توان گفت متفکران کلیدی پسامدرنیته، نظیر هایدگر، نیچه، فوکو، رورتی و لیوتار، نگاهی متفاوت به انسان دارند. بر اساس این نگاه‌ها، آرمان تربیتی نیز متفاوت است. این رویکرد، «انسان فرهیخته» را به جای یک «متخصص» یا «فیلسوف» از پیش تعریف‌شده، به یک «کاوشگر» و «سازنده» تبدیل می‌کند که در دنیایی پیچیده و نامطمئن، به دنبال یافتن راه خود و خلق ارزش است.

بدین ترتیب، پیش‌بینی هرگونه اهداف آموزشی و به تبع آن، ترسیم سیمای «انسان فرهیخته» آن جامعه، بدون در نظرگرفتن عناصر تأثیرگذار جامعه، بی‌نتیجه خواهد بود. به عبارت دیگر، تربیت «انسان فرهیخته» متأثر از شرایط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه است و تحت تأثیر آن‌ها به تصویر کشیده می‌شود.

فعالیت‌های آموزشی صورت‌گرفته، کاملاً علمی محض و فارغ از دیدگاه‌های سیاسی نبوده است؛ بدین ترتیب، مفهوم «انسان فرهیخته» نوع خاصی از رابطه سلطه‌مدار میان مسئولین مدرسه (قطب قدرت و دانش) و متریبان (سوژه‌ها) برقرار می‌نماید.

اگر مفهوم «انسان فرهیخته» و تصویری که از آن برای جهت دادن به آموزش و پرورش عرضه می‌شود، ثابت باشد، انعطاف‌پذیری آن در نتیجه تحولات زمان و تغییر در انتظارات از «انسان فرهیخته» محدود می‌شود. از سوی دیگر، اگر این تصویر یکسره درحال تغییر باشد، نظام آموزشی در تنظیم اهداف آرمانی و برنامه‌های راهبردی خود، دچار سردرگمی خواهد شد. این دو اثر مخرب، ناشی از دیدن این برنامه در ارتباط‌های قدرت-سوژه و پرورش فرض پژوهشی مخالف اثرات مثبت آن است. به‌طورکلی، در دو دوره مدرنیته و پسامدرنیته، فهم از مفهوم «انسان فرهیخته» به‌طور اساسی با زمینه‌های معرفتی، آموزشی و ارزشی آن دوره تغییر می‌کند. در دوره مدرنیته، «انسان فرهیخته» به‌عنوان جمعی از ارزش‌ها و توانمندی‌های عقلانی، علمی و اخلاقی در مسیر پیشرفت و بهینه‌سازی جامعه تعریف می‌شود. سرمایه‌گذار اصلی در این نگاه، عقل نقاد، تجربه‌گرایی، و برنامه‌ریزی برای توسعه انسانی و اقتصادی است. «انسان فرهیخته» در دوره پسامدرنیته، بیشتر به‌عنوان موجودی با نگاه نقادانه و نسبتاً پیچیده به فهم حقیقت، تنوع‌گرایی معرفتی، و نقدِ متداول‌پذیر بودن مفاهیم کلان مطرح می‌شود. اهمیت زبان، تفاوت‌های فرهنگی، و موقعیت تاریخی هر روایت برجسته می‌شود.

سؤال دوم پژوهش

(چه وجوه افتراق و اشتراکی میان مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره مدرنیته و پسامدرنیته وجود دارد؟)

در این بخش، محقق به دنبال بررسی وجه افتراق و اشتراک مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره مدرن و پسامدرن است و در صدد پاسخ به این سؤال است که چرا «انسان فرهیخته» در این دو دوره به صورت متفاوت ظهور یافته است؟

بر اساس نظر فوکو، در مورد منحصر به فرد بودن هر دوره و گسست‌های تاریخی، اشکال سلطه در هر دوره تغییر می‌کنند. بنابراین، ممکن است در پشت هنجارها، عینیت‌ها و حقیقت‌های مختلف، اهداف ثابت و نوع رابطه‌ای ویژه میان قدرت و سوژه نهفته باشد که رسالت تحقیق، برملا ساختن همان‌هاست (Baqeri et al.: 367).

بر این اساس، نمی‌توان به امور، پیوستگی را نسبت داد. در نتیجه، برای فوکو تاریخ اساساً معنا ندارد. در واقع، تاریخ چیزی است که توسط انسان‌ها به سیستم‌ها تزریق می‌شود و سبب پیوستگی امور می‌گردد. این نحوه رابطه دانش و قدرت است که سیستم‌ها را از هم متمایز می‌کند (Khatami, 2012: 513).

مسئله اصلی در نگاه فوکو به انسان این است که چگونه انسان‌ها، به واسطه قرار گرفتن در درون شبکه‌ای از روابط قدرت و دانش، به عنوان سوژه و ابژه شکل می‌گیرند (Javidi, Aali, 2010: 174). هدف تعلیم و تربیت مدرن، تربیت شهروندی متمدن، متخصص و آزاد است. متفکران پست‌مدرن بر این عقیده‌اند که مدرنیسم، جنبه‌های دیگر وجود بشر، فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و عقاید گروه‌های دیگر را نادیده می‌گیرد. تعلیم و تربیت از منظر پست‌مدرن، مبانی ثابت و جهانی ندارد، بلکه موقتی و محلی است.

پست‌مدرن‌ها خطرات مطلق‌گرایی و سلطه دیدگاه‌های اکثریت حاکم، فراروایت‌ها، فراگفتمان‌ها و فرازبان‌ها را آشکار کرده و بر اهمیت دیگر دیدگاه‌ها، اقلیت‌ها و گروه‌های به حاشیه رانده شده تأکید دارند (Fani, 2004).

پست‌مدرن‌ها معتقدند تعلیم و تربیت در حال حاضر حافظ ایدئولوژی و ایدئولوژی پست‌مدرن و تربیت است، در حالی که ایدئولوژی‌ها دچار بحران و تزلزل شده‌اند و نمی‌توان هویت و ساختار واحدی برای انسان‌ها در نظر گرفت. پس تئوری انتقادی که دستاورد مهم تفکر پست‌مدرن است، می‌تواند به معنای فراتر رفتن از انقیاد و ایدئولوژی باشد (Salahshouri and Imanzadeh, 2012: 143).

به این ترتیب، در ظاهر، با مدرنیسم انسان تولدی دوباره یافت، استقلال خود را بازیافت، نیکی‌ها را از نو تعریف کرد و به نظام ارزشی خودخواسته چون انسانی بالغ پای‌بند شد. انسان نه تنها در علوم سیاسی و اجتماعی، بلکه در علوم اقتصادی نیز ماده اولیه پیشرفت به شمار آمد؛ بدون وجود او، دسترسی به اهداف مدرنیته دشوار و ناممکن به نظر می‌رسید (Ahanchian, 2003: 142).

عده‌ای از صاحب‌نظران، با توجه به برخی تفاوت‌های اساسی که میان مدرنیسم و پست‌مدرنیسم وجود دارد، معتقدند که «پست‌مدرنیسم» به معنای «پسامدرنیسم»، از جنبش‌های نوینی به حساب می‌آید که پس از مدرنیسم به وجود آمده و اشاره به مرحله بعد از آن دارد. زیرا درحالی‌که مدرنیسم بر ثبات واقعیت و کشف واقعیت‌ها تأکید داشت، پست‌مدرنیسم بر بی‌ثباتی همه‌چیز و خلق واقعیت‌ها اصرار می‌ورزد. مدرنیسم قابل به قطعیت، ضرورت و فراروایت است، اما از نگاه پست‌مدرنیسم، به هیچ عنوان نمی‌توان و نباید از این مقوله‌ها یاد کرد.

بخصوص در حوزه‌های تعلیم و تربیت، ارزش‌ها، اخلاق، سیاست و غیره، نباید از بنیادها و بنیان‌های نظری ثابت و جهان‌شمول سخن گفت. ارزش‌ها اموری نسبی هستند که از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت‌اند. بنابراین، جنبش پست‌مدرن در واقع مرحله پس از مدرنیسم و نوعی گذار از آن به حساب می‌آید. برخی از طرف‌داران این قرائت از پست‌مدرنیسم بر این باورند که شروع آن با نوشته‌های ریچارد رورتی بوده است (Rahnama, 2009: 11; Pourshafei, 2009, pp. 22-23; (Shaarinejad, 2009: 672

در ظاهر می‌بینیم که پست‌مدرنیسم جهت نقد مدرنیته و برای برطرف کردن نقاط ضعفی که در آن وجود دارد، ظهور کرده است. اما در باطن می‌توان چنین استنباط کرد که این شبکه قدرت-سوژه است که مسیر را هموار کرده است. به عبارت دیگر، پارادایم حاکم در دوره پسامدرن، جهت حفظ و تثبیت موقعیت خود، دست به چنین اقداماتی زده و اهدافی را برای نظام تعلیم و تربیت پی‌ریزی کرده است تا انسانی را تربیت کند که در جهت تحقق اهداف خودش باشد.

ترسیم سیمای «انسان فرهیخته» در دوره‌های مدرن و پسامدرن را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن شرایط سیاسی، اقتصادی و اجتماعی انجام داد. به عبارتی، ارتباط دانش با قدرت و وضعیت اجتماعی، سیاسی و نهادهای قدرت، «انسان فرهیخته» را مشخص می‌کند و او را به سیاست‌ها و قدرت پیوند می‌زند.

در پس ویژگی‌های دوران مدرن و پسامدرن و اهداف متمایز آموزش و پرورش در هر دوره، هدفی ثابت قرار دارد و قدرت به نحوی خاص با سوژه مرتبط می‌شود. با رصد اوضاع دوران پسامدرن و مدرن، می‌توان دریافت که جریان‌های حاکم و جهت‌گیری‌های مختلف در هر دوره، تعیین‌کننده نوع «انسان فرهیخته» آن دوره محسوب می‌شوند و بر ویژگی‌های او تأثیرگذار بوده‌اند.

تغییر نگاه به انسان از خدامحوری به انسان‌محوری در دوره مدرن، تغییر جهت‌گیری اهداف نظام آموزشی از تربیت فراگیران مطیع و منظم در جهت احترام به قوانین و سیاست‌های دولت حاکمه (که در دوره پسامدرن، شکل متفاوتی به خود می‌گیرد)؛ تغییر تربیت «انسان آرمانی» از حمایت عقلانیت کلی و جهان‌شمول به عقلانیت خاص در دوره پسامدرن؛ و تغییر جهت‌گیری از کلیت به کثرت‌گرایی در تربیت افراد، از دیگر تحولاتی هستند که در دوره پسامدرن رخ دادند. در این دوره، شخصی که

نقش عامل تولید را ایفا می‌کند، جای خود را به فردی می‌دهد که توسط شبکه روابط قدرت به‌وجود آمده است.

نقش عقل ابزاری در مدرنیته به‌طور قابل‌توجهی در جهت تولید دانش و مدیریت اجتماعی است، در حالی که در پسامدرنیته تمرکز بر پرسش‌های معنایی، بافت‌های فرهنگی و روایت‌های متعدد تجربه شده است.

معیارهای سنجش «انسان فرهیخته» در مدرنیته غالباً مبتنی بر کارایی، دستیابی علمی و کارساز بودن در چارچوب دولت-ملت بود؛ اما در پسامدرنیته، معیارها بیشتر به اعتبار اخلاقی تعاملات فرهنگی، توان نقدپذیری روایت‌ها و مسئولیت‌پذیری در برابر گروه‌های متنوع مربوط می‌شود.

در واقع، تبارشناسی مفهوم «انسان فرهیخته» درگذار از مدرنیته به پسامدرنیته، بیشتر به نمایش تحول و تغییر رویکردها شباهت دارد تا یک «تکامل» خطی و پیش‌رونده به معنای سنتی. به عبارت دیگر، نمی‌توان گفت «انسان فرهیخته» پسامدرن «برتر» یا «تکامل‌یافته‌تر» از «انسان فرهیخته» مدرن است، بلکه هر کدام در بستر زمانی، فلسفی و اجتماعی خاص خود شکل گرفته‌اند و پاسخگوی نیازها و چالش‌های آن دوره بوده‌اند. این یک «تنوع» یا «تغییر پارادایم» است، نه لزوماً یک سیر صعودی. جدول شماره یک، وجوه افتراق و اشتراک ویژگی‌های «انسان فرهیخته» مدرن و پسامدرن را نشان می‌دهد.

جدول ۱. مقایسه مفهوم «انسان فرهیخته» در دوره مدرن و پسامدرن

دوره	ویژگی های انسان فرهیخته دوره مدرن	ویژگی های انسان فرهیخته پسامدرن
وجه افتراق	-انسان فرهیخته در دوره مدرن، بیش از آنکه بر رشد عقلانی تمرکز کند، جنبه های تفکر زیباشناختی و هنری و همچنین تفکر شهودی خود را به دست فراموشی سپرده است. -رشد و تربیت انسان فرهیخته بر اساس اهداف از پیش تعیین شده صورت می گیرد. -از منظر روش شناختی، در تربیت انسان فرهیخته مدرن، مطالعات کمی بر مطالعات کیفی در فهم جهان و مطالعات تربیتی ارجحیت دارد. -انسان فرهیخته دوره مدرن، نگرشی کلی نگر دارد. -در تربیت این انسان، علوم طبیعی و فناوری های مرتبط با آن، بیش از علوم انسانی مورد توجه قرار می گیرند. -انسان فرهیخته مدرن، موجودی مستقل، آزاد، عقل گرا، حقیقت محور و کلام محور است.	- در تربیت انسان فرهیخته دوره پسا مدرن، به تمامی ابعاد تربیتی شامل ابعاد هنری، زیبا شناختی، تصویرسازی، شهودی، معنوی و دینی توجه می شود. -پسا مدرن، به دلیل تمرکز بر «اکنون»، تصویری مشخص از انسان دلخواه خود ارائه نمی دهد. در واقع، انسان آرمانی از منظر این رویکرد، انسانی «خودآفرین» است. -از منظر روش شناختی، در تربیت انسان فرهیخته پسا مدرن، مطالعات کیفی بر مطالعات کمی در فهم جهان و مطالعات تربیتی ارجحیت دارد. -انسان فرهیخته پسا مدرن، نگرشی جزءنگر دارد. -چنین انسانی، تحول آفرین، خلاق، ژرف اندیش، فکور، شجاع، نقاد و امیدوار به آینده است. -انسان فرهیخته فاقد ماهیتی از پیش تعیین شده است؛ ماهیت او توسط خودش و در طول حیات شکل می گیرد. -قدرت و دانش موجود، در تعیین سرشت انسان فرهیخته نقش دارند. -از دیدگاه فیلسوفان پسا مدرن، انسان فرهیخته محصول گفتمان زمانه، بازی ها و نیروهای اجتماعی و سیاسی عصر خویش است. -انسان فرهیخته از منظر فیلسوفان پسامدرن، ارزش آفرین است و خود را ملاک و معیار قرار می دهد. او واجد خودفرمانی اخلاقی، رویکرد مقاومت گرایانه و روحیه سلطه ستیزی است. -غایت زندگی هر فرد به سعی و تلاش خود او بستگی دارد.

وجه اشتراک	- اخلاق، وظیفه و هدف زندگی: هر دو دوره به اخلاقی بودن، تعین وظیفه و هدف‌های زندگی به عنوان محورهای تربیت انسان فرهیخته توجه دارند و ملاک‌ها و معیارهای ارزش‌های اخلاقی را در فرایند تربیتی لحاظ می‌کنند. - انسان فعال و کنشگر: هر دو دوره انسان را موجودی فعال، کنش‌گر و توانمند می‌دانند که می‌تواند تأثیرگذار باشد؛ نه صرفاً دریافت‌کننده دانش، بلکه عامل شکل‌دهنده زندگی فردی و جمعی. - استقلال عقلانی و خلاقانه: هر دو بر اتکا به قابلیت‌های عقلانی، علمی و همچنین خلاقانه و شهودی تأکید می‌کنند تا فرد بتواند در جهت شکل‌دهی به جامعه و زندگی خود گام بردارد. - نقش معمار زندگی خود: هر دو نگاه انسان را به عنوان «معمار سرنوشت خویش» می‌شناسند، هرچند مصالح و طرح‌های معماری (الگوهای ارزشی، گفتمان‌ها، نهادها) بین مدرنیته و پسامدرنیته تفاوت دارد.
------------	--

و جوه افتراق و اشتراک میان دو دوره مدرن و پسامدرن در تربیت «انسان فرهیخته»، به طور خلاصه چنین قابل تبیین است:

در دوره مدرن، تأکید بر عقلانیت، علم، پیشرفت و خودآگاهی فردی است. «انسان فرهیخته» مدرن، فردی است که با اتکا به عقلانیت جمعی و دستاوردهای علمی، قادر به حل مسائل اجتماعی و بهبود شرایط زندگی خویش و جامعه است. او در جستجوی حقیقت عینی و جهانی است و نقش مهمی در ساختن آینده‌ای روشن و آرمانی ایفا می‌کند.

اما در دوره پسامدرن، با طرح تردیدهایی درمفاهیم مطلق مدرنیته، نگاه به انسان دگرگون می‌شود. «انسان فرهیخته» پسامدرن، بیش از آنکه تابع یک حقیقت یا ایده‌آل از پیش تعیین شده باشد، انسانی «خودآفرین» و «ارزش‌آفرین» است. او در جهانی سیال و نسبی، با تکیه بر خلاقیت، نقد و شهود، به ساختن معنا و هویت خویش می‌پردازد. تأکید بر ابعاد زیباشناختی، معنوی و هنری نیز در این دوره برجسته‌تر است.

با وجود تفاوت‌های اساسی در تعریف و ابزاررسیدن به آن، هر دو دوره، انسان را موجودی فعال، کنشگر و دارای توانایی تأثیرگذاری بر جهان می‌دانند. هر دو به دنبال تربیت فردی هستند که صرفاً منفعل نباشد، بلکه بتواند با تکیه بر قابلیت‌های خود (چه عقلانی و علمی، چه خلاقانه و شهودی) در جهت شکل‌دهی به زندگی و جامعه خود گام بردارد. به عبارت دیگر، هر دو نگاه به انسان به عنوان «معمار سرنوشت خویش» دارند، هرچند مصالح و طرح‌های معماری آن‌ها متفاوت باشد.

سؤال سوم پژوهش

(چه نقدهایی بر مفهوم «انسان فرهیخته» در هر یک از دوره‌های «مدرنیته» و «پسامدرنیته» وارد است؟)

آخرین مرحله در تحلیل تبارشناسانه، «نقد» است. میشل فوکو با تاریخی دیدن پدیده‌ها، گفتمان‌ها و صورت‌های تاریخی متفاوت آن‌ها را شناسایی می‌کند و وجه «طبیعی» یا «مسلّم» آن‌ها را زیر سؤال

می‌برد (Kachouyan and Zaeri, 2009: 26). تبارشناسی ذاتاً رویکردی انتقادی دارد. این بخش به نقدهای وارد بر مفهوم «انسان فرهیخته» در دو دوره مدرن و پسامدرن می‌پردازد. تبارشناسی، مفاهیم، پدیده‌ها و انگاره‌هایی را که از ابتدا تا انتها یکسان فرض شده‌اند، مورد کاوش و نقد قرار می‌دهد. به عبارتی، در تبارشناسی، مجموعه‌ای از «تکه‌های تاریخی» وجود دارد که در نگاه اول منسجم و یکسان به نظر می‌رسند، اما از نزدیک، نوعی «گسست» در آن‌ها قابل مشاهده است. بر این اساس، مفهوم «انسان فرهیخته» در نگاه نخست ممکن است در دوره‌های مختلف، از یونان باستان تا قرون وسطی و دوره رنسانس، یکسان تلقی شود. اما با رویکرد تبارشناسانه فوکو، می‌توان گفت هر دوره، با توجه به شرایط سیاسی و اجتماعی حاکم، نوعی خاص از «انسان فرهیخته» را تبیین کرده است.

به اعتقاد فوکو، حقیقت همه دانش‌ها سیاسی است. کتاب‌های درسی و مواد آموزشی، هر کدام بیانگر روش‌های سیاسی خاصی هستند که عمدتاً پشتیبان کسانی است که از منظر اقتصادی و سیاسی سبب شکل‌گیری آن‌ها شده‌اند. قدرت، دانش تولید می‌کند و قدرت و دانش مستقیماً به یکدیگر دلالت دارند (Farahani, 2004: 266).

در دوران مدرن، آموزش و پرورش خود را چون سرباز فداکاری می‌دید که متعهد به انجام وظایفی بود که همچون مأموریت‌هایی، سرلوحه کارها و عملیات آن قرار داشت (Ahanchian, 2003: 44). در این دوره، سرمایه‌گذاری در تحصیلات افراد، از آنان «کالاهایی سرمایه‌ای» پدید می‌آورد که بر ظرفیت و قدرت تولیدی نظام اقتصادی می‌افزاید (Qarabaghian, 1991: 96). آموزش و پرورش مدرن پیوستگی ویژه‌ای با سیاست و دانش سیاسی دارد (Ahanchian, 2003: 45).

در دوران مدرن، مدرسه به عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای تربیتی، در جهت اهداف سایر نهادها گسترش یافت. این گسترش نظام‌های انضباط و کنترل در نهاد مدرسه، موضع‌گیری‌های انتقادی مختلفی را برانگیخت. گروهی از منتقدان، نظم‌دهی به کودکان را نوعی تحکیم قدرت اقتصادی-سیاسی در جامعه می‌دانند که به جای اهداف آموزشی، بر اهداف دولت‌ها تمرکز می‌کند. از جمله این منتقدان، ایلچ (۱۹۴۳)، فریره^۲ (۱۹۷۵) و گرامشی^۳ (۱۹۴۳) بودند که بر این اعتقاد بودند مدارس، نهادهایی انضباطی هستند و نمی‌توان آن‌ها را خارج از این کارکرد تصور کرد. گروهی دیگر از منتقدان، مانند آدورنو (۱۹۳۰-۱۹۶۹)، دیدگاه‌های خود را با نقد علم در دوران مدرن مطرح نمودند و علوم انسانی را عامل اصلی سلطه بر انسان دانسته‌اند (Aali and others, 2012: 8).

^۱ Illich

^۲ Freire

^۳ Gramsci

با توجه به نفوذ قدرت حاکمیت در راستای رسیدن به اهداف خود، در ظاهر والدین مختار بودند تا فرزندانشان را در هر مدرسه‌ای برای تعلیم و تربیت بگذارند؛ اما در باطن، این سیاست‌گذاران بودند که در راستای اهداف خود، نوع مدرسه را انتخاب کرده و افراد را تربیت می‌کردند. در نتیجه، عامل «اختیار» تحت سلطه قدرت حاکمه قرار داشت.

پسامدرنیسم، که در بستر سکولار غرب زاده شد، دارای ویژگی‌های زیر است: بر نسبی‌گرایی و کثرت‌گرایی تأکید دارد و هرگونه باور یقینی و ارزش مطلق را مردود می‌شمارد؛ با ذات‌گرایی^۱ سرستیز داشته و هویت انسان را برساخته‌ای اجتماعی می‌پندارد؛ ابتدای ارزش‌ها بر واقعیت‌های تکوینی و تأثیرات ضروری اعمال بر سرنوشت انسان را نمی‌پذیرد. در اهداف تربیتی، بر نهادهای ساز کثرت‌گرایی، تقویت روحیه خودسامانی در فراگیران تأکید می‌ورزد و در اصول تربیتی، بر پرهیز از جزم‌گرایی، مبارزه با نظام‌مندی و تأکید بر آزادی‌های فردی اصرار می‌ورزد.

در روش‌های تربیتی نیز بر گفتمان فراگیرمحوری، توجه جدی به حاشیه‌نشین‌ها و نفی الگوپذیری تأکید دارند. این اندیشه، به‌رغم برخورداری از یک سلسله نقاط قوت، همچون مبارزه با «جهانی‌سازی»، مبارزه با «علم‌گرایی» و تأکید بر «پویایی»، از نقاط ضعف فراوان نیز رنج می‌برد. مهم‌ترین آن‌ها، گسیختگی فکری و تناقض آشکار در اندیشه، نادیده انگاشتن واقعیت‌ها و معرفت‌های یقینی، و همچنین ارزش‌های ثابت و فطری است.

مهم‌ترین نقاط ضعف نگاه پسامدرنیست‌ها به تعلیم و تربیت ارزش‌ها، نداشتن مبانی متقن و قابل دفاع عقلی، ستیز با واقعیت‌های تکوینی، معرفت‌های یقینی و ارزش‌های جاودانی است که موجب گسیختگی اندیشه‌های پست‌مدرنیستی شده است (Asef, 2013).

مفهوم «انسان فرهیخته»، علی‌رغم برخورداری از حامیان پرشور، با انتقاداتی نیز روبرو است. این منتقدان، ایرادات خود را از دو منظر اصلی مطرح می‌کنند: نخست، جنبه جنسیتی تعریف؛ و دوم، قلمرو و گستره ویژگی‌های در نظر گرفته شده برای این مفهوم.

در همین راستا، مارتین^۲ با نقد پارادایم‌های آموزشی جنسیت‌گرا و غیرجنسیت‌گرا، بر این باور است که رویکرد پژوهشگرانی چون پیترز، داوونی، لودفود، تلفر، وودز و بارو، تفسیر مفهوم انسان فرهیخته را به دریچه‌ای ذکروانه (مردانه) محدود کرده است (A group of translators, 2012; Shabani, 2006; Varki et al., 2006; Martin, 2000).

از دیدگاه مارتین، «انسان فرهیخته» دارای دانشی در قلمرویی وسیع است؛ حوزه‌ای که از تاریخ و جغرافیا تا علوم طبیعی، اجتماعی و وقایع جاری را در بر می‌گیرد. به زعم وی، زن و مرد برتری ذاتی بر

¹ Essentialism

² Martin

یکدیگر ندارند، اما هدف واحد برای تربیت هر دو جنس این است که باید به طور یکسان آموزش داده شوند. در فرایند این تربیت اجتماعی، آن‌ها باید از لحاظ سیاسی، فرهنگی و اقتصادی «سودمند»، «تولیدکننده» و «باز-تولیدکننده» باشند (Martin, 2000). بنابراین، موضوع «انسان فرهیخته» - هم از نظر مفهوم، هم ویژگی‌ها و هم امکان تحقق - مورد پرسش و تردید قرار می‌گیرد. انسان فرهیخته دوره مدرن، فردی منضبط، مطیع، مستقل، آزاد، عقل‌گرا و حقیقت‌محور توصیف می‌شود. هدف از پرورش چنین انسانی، عمدتاً در جهت تثبیت و حفظ جایگاه نظام سرمایه‌داری است؛ انسانی که در راستای تحقق اهداف سازمانی خود تلاش می‌کند. انسان فرهیخته مدرن همچنین در پی حفظ میراث فرهنگی خود است.

انسان فرهیخته مدرن گاه در بند نیروهای ماورایی، داستان‌ها و افسانه‌ها تلقی می‌شود، در حالی که انسان فرهیخته پسامدرن بر حقایق و واقعیت‌ها تمرکز دارد.

همچنین انسان فرهیخته مدرن، بیشتر در جنبه عقلانی رشد یافته و سایر ابعاد وجودی او کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در مقابل، انسان فرهیخته پسامدرن، فردی است که در ابعاد مختلف (عقلانی، اخلاقی، اجتماعی و سیاسی) رشد یافته است. آموختن دانش‌های بشری، هر کجا و از هر منبعی باشد، برای او اهمیت دارد. هویت او در ارتباط با محیط و در گفت‌وگو با دیگران شکل می‌گیرد. انسان فرهیخته پسامدرن می‌آموزد که همه صداها را بشنود، به صداها احترام بگذارد، حتی در یقینی‌ترین دانش و اطلاعات خود شک کند، زیرا در همه حوزه‌های دانش بشری امکان نقد وجود دارد.

انسان فرهیخته پسامدرن، خود دست به قلم برده و تجربیات شخصی خود را در تعامل با محیط به نگارش درمی‌آورد، در حالی که انسان فرهیخته مدرن اسیر قالب‌های کل‌گرا و تمامیت‌خواه است. رویکرد پسامدرن، تصویری سیال و همواره متغیر از «انسان فرهیخته» ارائه می‌دهد که این تغییرات، چالش‌های گوناگونی را در عرصه‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی موجب می‌شود.

از منظر مربیان پسامدرن، امکان طرح و اجرای یک برنامه فراگیر و نظام‌یافته برای تربیت «انسان فرهیخته» وجود ندارد؛ یعنی با اهداف از پیش مشخص شده، نمی‌توان انتظار تربیت چنین انسانی را داشت. فلاسفه پسامدرن، به دلیل «توقف در اکنون» و عدم ترسیم اهداف از پیش تعیین‌شده، تصویری آرمانی از انسان ارائه نمی‌دهند؛ بلکه معتقدند انسان آرمانی، «خودآفرین» است.

تصویر رورتنی از انسان، او را معلق در فضایی بی‌ثبات و دائم‌التغییر نشان می‌دهد که هر دم به سویی می‌رود. رورتنی، بی‌توجه به توانایی‌های ذاتی و بالفطره انسان، تمام مسائل را صرفاً با عاملیت انسان تبیین می‌کند، بدون آنکه به تاریخ یا فطرت او نگاهی داشته باشد (Manavipour, 2010: 128). نیچه، فوکو، رورتنی و لیوتار، فیلسوفان پسامدرن، «نیل به انسان برتر» را غایت اساسی نظام تربیتی می‌دانند؛ اما این هدف، زمینی و فاقد رویکردهای معنوی به انسان و هدف زندگی اوست. از طرفی، این

هدف نمی‌تواند به عنوان هدف یک نظام تربیتی کلان در نظر گرفته شود، بلکه صرفاً به صورت فردی قابل دستیابی است (Javidi and Aali, 2010: 165).

با توجه به تفاسیر مختلف از غایت تربیتی انسان و عدم همسویی در این باره میان فیلسوفان پسامدرن، تصویر ارائه شده از «انسان فرهیخته» فاقد ویژگی‌های ثابت و یکسان است و مبهم و پیچیده به نظر می‌رسد. در مقابل، فیلسوفان مدرن، با توجه به همسویی در غایت تربیتی، تصویر روشن‌تر و آشکارتری ارائه نموده‌اند.

«انسان فرهیخته» مورد نظر فیلسوفان پسامدرن، فاقد جامعیت بوده و جنبه‌های معنوی او نادیده گرفته شده و موجودی «زمینی» تلقی می‌شود تا «آسمانی». در مقابل، فیلسوفان مدرن به نیازهای روحی و روانی انسان توجه نشان داده‌اند.

انسان فرهیخته دوره مدرن، افق دید محدودی داشته و عمدتاً برای جامعه‌ای که در آن زیست می‌کند، تربیت می‌شود؛ فاقد تفکر انتقادی بوده و بیشتر از لحاظ فردی تربیت یافته تا اجتماعی. در مقابل، انسان فرهیخته پسامدرن، انسانی جهانی است، دارای تفکر تفکر انتقادی بوده و شهروند خوب و مفید برای جامعه می‌باشد.

از منظر فلاسفه مدرن، عقل، مشخصه بنیادین انسان فرهیخته محسوب می‌شود؛ چرا که انسان از طریق آن قادر به شناخت حقایق است. در مقابل، فلاسفه پسامدرن توجه ویژه‌ای به ابعاد معرفتی دیگری چون تجربه و شهود نیز مبذول داشته‌اند.

انسان فرهیخته در پارادایم پسامدرن، موجودی ارزش‌آفرین است که خویشتن را معیار و مبنای ارزش‌ها قرار می‌دهد و به چالش کشیدن ارزش‌های کهن را وجهه همت خود می‌سازد. این در حالی است که انسان فرهیخته مدرن، ارزش‌های سنتی را مد نظر قرار داده و آن‌ها را به عنوان اساس و ملاک عمل خویش برمی‌گزیند.

علاوه بر این، انسان فرهیخته پسامدرن، ذاتاً خودفرمان است و هیچ عامل بیرونی را در هدایت خویش نمی‌پذیرد. اما در اندیشه مدرن، فیلسوفان به تاثیرگذاری عناصر گوناگون بر هدایت و نقش‌آفرینی انسان توجه دارند.

از منظر اندیشمندان مدرن، انسان فرهیخته محصول گفتمان زمانه، بازی‌ها و نیروهای اجتماعی و سیاسی عصر خویش است. با این حال، به زعم فلاسفه پسامدرن، انسان فرهیخته دارای ماهیتی جهان‌شمول و واحد است.

بحث و نتیجه‌گیری

با رویکرد تبارشناختی میشل فوکو، درمی‌یابیم که تحول مفهوم «انسان فرهیخته» فاقد پیوستگی خطی و ارگانیک است. این مفهوم، نه تنها در دوران مدرن و پسامدرن، بلکه پیش از این دوره‌ها نیز، دستخوش دگرگونی‌های اساسی بوده است. «انسان فرهیخته» همواره اشکال و صورت‌بندی‌های گوناگونی به خود دیده است که بسیاری از آن‌ها، تحت تأثیر عوامل غیرگفتمانی - به‌ویژه نیروهای قدرت و مقتضیات اجتماعی - زوال یافته یا دگرگون شده‌اند. صورت‌بندی کنونی این مفهوم نیز، خود محصول همین فرایند تاریخی و پویاست.

دورهٔ پسامدرن، تفاوت بنیادینی با دوره‌های پیشین دارد و به هیچ وجه صرفاً مرحله‌ای تکامل‌یافته از آن‌ها محسوب نمی‌شود. انسان فرهیخته در پارادایم پسامدرن، با علائم و ویژگی‌های خاص و متمایزی همراه است که مفهوم آن را از رویکردهای پیشین متمایز می‌سازد.

آنچه بیان شد، این نتیجه‌گیری را به دست می‌دهد که هیچ فرهنگ، مکتب فلسفی یا مذهبی، به‌تنهایی بر دیگری برتری «فرهیختگی» ندارد. انسان فرهیخته در هر دوره، با توجه به بستر و زمینهٔ خود، کامل و پاسخگو به مسائل همان دوران است. بنابراین، در طول دوران‌های مختلف، نه تنها «تکامل» به معنای پیشرفت خطی در حوزهٔ مفهوم انسان فرهیخته وجود ندارد، بلکه «تطور» نیز لزوماً به معنای بهبود یا برتری نیست. به عبارت دیگر، نمی‌توان ادعا کرد که انسان فرهیختهٔ دورهٔ پسامدرن، برتر از انسان فرهیختهٔ دورهٔ مدرن است، و بالعکس.

با اتکا به رویکرد تبارشناختی فوکو، معنای انسان فرهیخته در هر دوره، متفاوت از دوره‌های دیگر تعریف می‌شود؛ به این معنا که از منظر تبارشناسی او، انسان فرهیخته در پسامدرن، لزوماً تکامل‌یافته‌تر از دورهٔ مدرن نیست. فضای تحولات اجتماعی، گفتمان‌های سیاسی و تربیت حاکم بر هر دوره، همان‌گونه که اشاره شد، به تعریف و صورت‌بندی انسان فرهیخته می‌انجامد. در نهایت، انسان فرهیخته تابعی از اقتضائات و شرایط اجتماعی-سیاسی حاکم بر جامعهٔ خویش است.

با عنایت به انکار جوهریت ثابت و ردّ تکامل خطی و غایت‌مند، که در واقع هستهٔ اصلی روش‌شناختی تبارشناسی را تشکیل می‌دهد، و همچنین با تأکید بر شکاف‌ها (گسست‌ها) و تصادفی بودن وقایع تاریخی، مفهوم «انسان فرهیخته» از مسیری از پیش تعیین‌شده و منطقی‌محور، به سوی درکی پیچیده‌تر از نحوهٔ شکل‌گیری آن در بستر تعاملات قدرت و دانش متحول می‌شود. مفاهیم، آن‌گونه که در ظاهر به نظر می‌رسند، نیستند؛ بلکه در فرایند معرفت، با عبور از لایه‌های سطحی، به تبیینی عمیق‌تر و واقعی‌تر دست می‌یابند. مفهوم «انسان فرهیخته» نیز از این قاعدهٔ کلی تبعیت می‌کند.

تبارشناسی با تمرکز بر «شرایط امکان شکل‌گیری دانش و قدرت»، به درک این پدیده‌ها می‌پردازد. بنابراین، هنگام تعریف مفاهیمی چون «انسان فرهیخته» در هر دوره، باید پرسید که چه کسانی این تعاریف را تدوین کرده‌اند، با چه اهدافی، و این تعاریف چگونه به ابزارهایی برای اعمال قدرت یا نظم‌دهی به جامعه بدل شده‌اند.

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که «انسان فرهیخته» مدرن، ممکن است در دوران پسامدرنیته نه تنها منسوخ شده باشد، بلکه به شکلی دیگر (و شاید متناقض) بازتولید شده باشد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که گفتمان‌های مسلط در دوره مدرنیته، با تأکید بر عقلانیت ابزاری، علم و پیشرفت، تصویری خاص از «انسان فرهیخته» را تولید و تحمیل کردند. با ظهور پسامدرنیته، گفتمان‌های نوینی چون پست‌مدرنیسم و پست‌ساختارگرایی، این «انسان فرهیخته» مدرن را به چالش کشیدند و مفاهیم یا اشکال جدیدی را پدید آوردند که ممکن است پراکنده، سیال یا متناقض باشند. فرهیخته‌بودن در هر دوره، پیوندی ناگسستنی با سازوکارهای قدرت (اجتماعی، سیاسی و فرهنگی) دارد. از این رو، گذار از مدرنیته به پسامدرنیته، نه یک تکامل تدریجی، بلکه دگرگونی عمیق و گاه پارادوکسیکال در برداشت از «انسان فرهیخته» را رقم زده است. مطابق با رویکرد فوکو که مفاهیم را در «وضعیت»^۱ می‌نگرد، نه در «ذات»^۲ ثابت آن‌ها، می‌توان گفت مفهوم «انسان فرهیخته» «ساخته‌شده»^۳ است و نه «کشف‌شده»^۴ این مفهوم، در طول تاریخ و نسبت به شرایط خاص، به اشکال گوناگونی پدید آمده است.

References

- Ahanchian, Mohammad Reza (2003). Education in Postmodern Conditions. Tehran: Nashr-e Tahouri (In Persian)
- Ahmadi, Babak (1998). Modernity and Critical Thought*. Tehran: Nashr-e Markaz. (In Persian)
- Ahmadi, Babak (2003). Heidegger and Fundamental Questions. Tehran: Nashr-e Markaz. (In Persian)
- Alavi, Seyed Hamid Reza (2007). Essential Points in Philosophy of Education and Philosophical Schools. Shahid Bahonar University of Kerman Publications. (In Persian)
- Ali, Marzieh; Shabanivaraki, Bakhtiar; Jafari Kalateh Jafarabadi, Tahereh, & Ahanchian, Mohammad Reza (2013). The Subjugation of Children in the Educational System: A Genealogical Critique of Disciplinary Approaches in Schools.

¹ eventuality

² essence

³ constructed

⁴ discovered

- Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz. Vol. 6, No. 1, pp. 5-28. (In Persian)
- Avalos, B. (2000). *Modernity and Postmodernity**. Paper presented at the 9th World Congress of Comparative Education, Sydney, Australia.
- Azarbaijani, Masoud (1996). The Perfect (Ideal) Human from the Perspective of Islam and Psychology. *Journal of the Research Institute of Hawzah and University*, No. 9, pp. 6-19. (In Persian)
- Babai, Mazhar, & Salehi, Parastoo. (2025). Identifying Components of the Cultivated Human from a Philosophical Perspective. *Philosophical Inquiries*, 19(50), 173-192. doi: 10.22034/jpiut.2024.60288.3694. (In Persian)
- Bagheri, Khosro; Sajadieh, Narges, & Tavassoli, Tayebbeh (2010). *Approaches and Research Methods in Philosophy of Education*. Tehran: Cultural and Social Studies Research Institute. (In Persian)
- Barrow, R., & Woods, R. (1988). *An Introduction to Plato and Education* (Original work published 1976). London: Routledge.
- Beheshti, Saeed (1998). *A Ground for Re-thinking Philosophy of Education*. Tehran: Virayesh. (In Persian)
- Collective Authors (2005). *Philosophy of Education*, Vol. 1. Tehran: SAMT Publications.
- Copleston, Frederick Charles (2009). *A History of Philosophy**, Vol. 7: Fichte to Nietzsche. Translated by Dariush Ashouri. Tehran: Elm-e Farhangi and Soroush Publications.
- Copleston, Frederick Charles (2009). *A History of Philosophy*, Vol. 7: From Fichte to Nietzsche. Translated by Dariush Ashouri. Tehran: Elmifarang Publications.
- Elm al-Hoda, Jamileh (2012). *Islamic Theory of Education*. Tehran: Imam Sadiq University Press. (In Persian)
- Fani, Hojjatollah (2004). Educational Implications of Lyotard's Postmodern View and its Critique. *Journal of Educational Innovations*, No. 9, pp. 66-87. (In Persian)
- Farmehini Farahani, Mohsen (2004). *Postmodernism and Education*. Tehran: Ayeezh Publications. (In Persian)
- Farmehini Farahani, Mohsen (2010). *Postmodernism and Education*. 2nd ed. Tehran: Ayeezh Publications. (In Persian)
- Fitzsimons, P., & Auckland, N. (2007). *Nietzsche, Ethics and Education: An Account of Difference*. Sense Publishers.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. Colin Gordon (Ed.). New York: Pantheon.
- Foucault, Michel (1999). *Knowledge and Power*. Translated by Mohammad Zamiran. Tehran: Hermes.
- Foucault, Michel (2009). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Translated by Nico Sarkhosh & Afshin Jahandideh. Tehran: Nashr-e Ni.
- Foucault, Michel (2009). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison**. Translated by Niku Sarkhosh and Afshin Jahandideh. Tehran: Nashr-e Ney.
- Foucault, Michel (2009). *Nietzsche, Freud, Marx*. Translated by Afshin Jahandideh. Tehran: Hermes Publications.

- Gharabaghian, M. (1991). *Economics of Growth and Development*, Vol. 1. Tehran: Nashr-e Ni. (In Persian)
- Hirst, Paul H., & White, Patricia (2006). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytical Tradition*. Selected, compiled, and translated by Bakhtiar Shabani Varki and Mohammad Reza Shoja' Razavi. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press
- Hirst, Paul H., & White, Patricia (2006). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition**. Selected, compiled, and translated by Bakhtiar Shabani Varki and Mohammad Reza Shoja' Razavi. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press
- Jahanbegloo, Ramin (2005). *The Fourth Wave*. Translated by Mansour Goudarzi. Tehran: Nashr-e Ni. (In Persian)
- Jahani, A. Paulmer. (2012). *Introduction to Fifty Modern Educational Thinkers from Piaget to the Present*. Translated by a group of translators. Tehran: SAMT Publications. (In Persian)
- Javidi Kalateh Jafarabadi, Tahereh & Ali, Marziyeh (2010). Foundations of Postmodern Anthropology and its Educational Implications. *Journal of Islamic Philosophy and Theology: Mirror of Knowledge*, Vol. 8, No. 23, pp. 165-184. (In Persian)
- Kardan, Alimohammad (1998). *History of Educational Thought in the West**. Tehran: SAMT Publications. (In Persian)
- Kardan, Alimohammad (1998). *The Course of Educational Views in the West*. SAMT Publications. (In Persian)
- Khalili Shourini, Siavash (1999). *Philosophical Schools and Educational Views*. Yadvareh Ketab Publications.
- Khatami, Mahmoud (2012). *Introduction to Contemporary Western Philosophy*. Tehran: Nashr-e Elm. (In Persian)
- Kachouyan, Hossein, & Zaeri, Ghasem (2009). Ten Main Methodological Steps in the Genealogical Analysis of Culture Relying on Michel Foucault's Ideas. *Journal of Cultural Strategy*, No. 7, pp. 7-30. (In Persian)
- Kachoyan, Hossein, & Zaeri, Ghasem (2009). Methodological Ten Main Steps in Genealogical Analysis of Culture, Relying on Michel Foucault's Ideas. *Rahbord-e Farhang Scientific-Research Journal*, Issue 7, pp. 30-7. (In Persian)
- Liotard, Jean-François (2004). *The Postmodern Condition*. Translated by Hassanali Norouzi. Tehran: Gam-e No Publications. (In Persian)
- Ma'navi Pour, Davood (2010). *Philosophy of Education*. Tehran: Nashr-e Ravan. (In Persian)
- Mayer, Frederick (1993). *A History of Educational Thought*, Vol. 1. Translated by Ali Asghar Fayyaz. Tehran: SAMT Publications.
- Mehrmohammadi, M. (2004). *Toward a New Conception of the Educated Person*. ERIC Number: P:6. (In Persian)
- Mohseni, Mohammad Asef (Hikmat) (2013). A Review and Critique of Postmodernism's View on Education and Values. *Journal of Islam and Educational Research*, 5(1), 25. (Available at: magiran.com/p1152584) (In Persian)

- Mojtahedi, Karim (2014). Who is Cultivated? What is Cultivation? Iran Newspaper, Issue No. 5634, dated 2014/04/30, p. 17 (Andisheh Section).
- Naghibzadeh, Mir Abdolhossein (2011). A Look at Philosophical Approaches of the Twentieth Century. Tehran: Tahouri Publications. (In Persian)
- Nami, Shamsi (2005). Examination and Critique of Richard S. Peters' Viewpoints on Philosophy, Concept, and Goal of Education and the Cultivated Person, and Analysis of the General Goals of Islamic Education. Doctoral Dissertation, Faculty of Education and Psychology. Tehran.
- Nasiri, Ali Akbar (2005). Principles and Philosophy of Education. Tehran: Avaye Noor Publications. (In Persian)
- Nasri, Abdullah (1992). The Image of Man from the Perspective of Schools of Thought. Tehran: Allameh Tabataba'i University. (In Persian)
- Peters, R. & Hirst, P. H. (1970). The Logic of Education. London: Routledge and Kegan Paul.
- Peters, R. S. (1978). Ethics and Education. Great Britain: London: Unwin Brothers Limited.
- Peters, R. S., & Hirst, P. H. (2010). The Logic of Education: An Analysis of the Concept of Education from the Perspective of Analytical Philosophy. Translated by Farhad Karimi. Tehran: Scientific and Cultural Publications.
- Pirouti Aghdam, Masoud & Nazari Roodbali, Fatemeh. (2024). Examining the Concept of "Cultivated Human" from the Perspective of Johann Gottfried Herder and Deriving its Implications in the Field of Teacher Education. Theory and Practice in Teacher Education, 10(17), 56-75. Doi: 10.48310/itt.2023.3022 (In Persian)
- Pourshafiei, Hadi, & Arian, Nahid. (2009). Postmodernism and its Implications in Religious Education. Islam and Educational Research, No. 2, pp. 5-60. (In Persian)
- Qarabaghian, M. (1991). Economics of Growth and Development*, Vol. 1. Tehran: Nashr-e Ney. (In Persian)
- Rabbani, Rasoul, & Badri, Ehsan (2008). An Analysis of Postmodern Educational Views. Journal of Islamic Revolution, No. 15, pp. 35-56. (In Persian)
- Rahnama, Akbar (2009). An Introduction to Moral Education (Philosophical-Psychological Foundations and Methods of Moral Education). Tehran: Ayeezh Publications. (In Persian)
- Sajjadi, Seyed Mehdi, & Abolfazl Aliabadi (2007). A Comparison of Kant's and Foucault's Ethical Views. Quarterly Journal of Education, No. 93, pp. 71-86. (In Persian)
- Salehshouri, Ahmad, & Imanzadeh, Ali (2011). A Look at Analytical and Meta-analytical Approaches in Philosophy of Education. Bou Ali Sina University Press. (In Persian)
- Shahi, Davood (2005). Foucault and the Problem of History. Journal of History in the Mirror of Research, No. 10, pp. 85-114. (In Persian)
- Shamshiri, Babak (2005). Education from the Perspective of Love and Mysticism. Tehran: Nashr-e Tahouri. (In Persian)

- Sheffield, Harry (1996). *Fundamentals of Education*. Translated by Gholamali Sarmad. Tehran: Ghotreh Publications. (In Persian)
- Shoari-nezhad, Ali Akbar (2009). *Modern Philosophy of Education*. Tehran: Ettela'at Publications. (In Persian)
- Shokouhi, Gholamhossein (1988). *Foundations of Educational Principles*. Mashhad: Astan Quds Razavi Publications. (In Persian)
- Shoshtari, Akram (2014). Comparative Study of the Characteristics of the Cultivated Human from the Viewpoint of Richard Stanley Peters and Allameh Mohammad Taqi Ja'fari. The First Scientific Research Conference on Educational and Psychological Sciences and Social and Cultural Damages of Iran. Tehran. (Available at: <https://civilica.com/doc/366519>) (In Persian)
- Smith, M. (1999). After Managerialism: Towards a Concept of the School as an Educational Community. *Journal of Philosophy of Education*, 33(3).
- Susan, L. (2000). "Martin, J. R.". In Lorraine Code (Ed.), *Encyclopedia of Feminist Theory*. New York: Garland.
- Taghipour Zohir, Ali (2010). *Principles and Foundations of Education*. Tehran: Payame Noor University Publications. (In Persian)
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. Routledge Publishing.
- Zibakalam, Fatemeh (1997). *An Introduction to the Philosophy of Education*. Tehran: University of Tehran Press. (In Persian)
- Zibakalam-e Mofard, Fatemeh (2005). *The Philosophical School of Educational Liberalism and Islam*. Tehran: Tafresh Educational and Research Complex Publications.