

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

# فلسفه تربیت

سال ۳، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷

بنا به نامه شماره ۳/۱۸/۱۲۰۲۵۲ مورخه ۱۳۹۶/۰۶/۰۶ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، این  
دوفصلنامه از شماره بهار و تابستان ۱۳۹۶ دارای اعتبار علمی - پژوهشی است.

یادآوری: این شماره در تاریخ ۲۰ اسفند ۱۳۹۷ منتشر گردیده است.



## دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۳، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

شماره مجوز وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی: ۲۳۲۴۷ مورخه ۱۳۹۶/۷/۱۰

شماره مجوز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: نامه شماره ۳/۱۸/۱۲۰۲۵۲ مورخه ۱۳۹۶/۰۶/۰۶

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیر مسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سرمدیر: دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر رضا محمدی چابکی (استادیار دانشگاه شهید بهشتی)

بازبینی و صفحه آرایی: مجتبی همتی فر

مدیر اجرایی: فهیمه نظام الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

### اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)      دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

دکتر محمد رضا شرفی جم (دانشیار دانشگاه تهران)      دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر علیرضا صادق زاده قمصری (استادیار دانشگاه تربیت مدرس)      دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)      دکتر مسعود صفایی مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)      دکتر یحیی قانلی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمد حسن میرزامحمدی (دانشیار دانشگاه شاهد)

**نشانی:** تهران، خیابان استاد نجات‌الهی (ویلا)، نبش خیابان ورشو، خانه اندیشمندان علوم انسانی، طبقه اول، دفتر

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، کد پستی: ۱۵۹۸۶۶۶۵۱

**نمابر:** ۸۸۹۲۸۵۲۱ - ۰۲۱

**نشانی پایگاه اینترنتی:** <http://pesi.saminattech.ir>

**پست الکترونیکی:** pesi.anjoman@gmail.com

## درباره نشریه

### الف) اهداف

- فراهم آوردن روشن‌بینی در باب فلسفه نظری تعلیم و تربیت
- انتشار دیدگاه‌های فلسفی در حوزه نظر و عمل تعلیم و تربیت
- انتشار نتایج پژوهش‌های فلسفی - تاریخی درباره تعلیم و تربیت ایران و جهان

### ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

- ۱- تاریخ و ماهیت رشته فلسفه تعلیم و تربیت
- ۲- مکاتب و رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و جدید
- ۳- تاریخ اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)
- ۴- مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی
- ۵- آراء مریبان و فیلسوفان تربیتی
- ۶- روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی
- ۷- انواع تربیت
- ۸- مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان
- ۹- برنامه درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون<sup>۱</sup>

### ج) انواع مقالات:

- ۱- مقالات برآمده از پژوهش‌های اصیل در موضوعات فلسفه تعلیم و تربیت
- ۲- مقالات مروری شامل مرور و تنظیم مطالعات انجام شده در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت

---

۱. محورهای جزئی‌تر در پایگاه اطلاع‌رسانی نشریه قابل دسترسی است.

## راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله نکات زیر را به دقت در نظر داشته باشند، تنها مقاله‌ای که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد قابل بررسی خواهد بود:

- دارای «عنوان، چکیده فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و چکیده انگلیسی» باشد.
- حاصل پژوهشی بدیع بوده، قبلاً منتشر نشده و نویسنده متعهد به نشر آن در جای دیگر نباشد، همچنین هم‌زمان به مجلات دیگر ارسال نشده باشد.
- حجم مقاله از ۲۰ صفحه (۷۰۰۰ کلمه) بیشتر نباشد.
- چکیده فارسی و انگلیسی ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.
- طبق الگوی موجود در سایت انجمن بارگذاری شود. در محیط Word، با تعداد ۷۰۰۰ کلمه با اندازه فونت ۱۴ و رسم‌الخط BZar تایپ شود. چکیده، پانویس و منابع با همان قلم و اندازه ۱۱ باشد. رسم‌الخط انگلیسی Times New Roman و اندازه فونت ۱۱ باشد.
- ارجاعات درون متن، ارجاعات توضیحی و فهرست منابع مطابق با فرمت APA نسخه ۶ تنظیم شود. راهنمای استناددهی مربوطه در تارنمای نشریه در دسترس نویسندگان محترم قرار گرفته است.
- مقاله بدون نام نویسنده/گان به دبیرخانه مجله ارسال شود.
- نویسنده/گان لازم است در فایل‌های جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام خانوادگی، رتبه علمی، آدرس، شماره تلفن و نشانی الکترونیکی خود را به دبیرخانه مجله ارسال کنند.
- قبل از ارسال مقاله لازم است نویسنده/گان تعهدنامه رعایت موازین اخلاقی پژوهش را به صورت الکترونیکی امضا نمایند.
- چنانچه مقاله‌ای چند نویسنده داشته باشد، ارائه مقاله و تمام مکاتبات و مسئولیت مقاله با نویسنده مسئول است. درج نشانی الکترونیک در پایین صفحه اصلی مقاله فقط به

نویسنده مسئول اختصاص دارد. در مقالات مستخرج از پایان نامه‌ها کارشناسی ارشد و دکتری، استاد راهنما نویسنده مسئول مقاله خواهد بود.

- ترتیب درج مقالات در مجله با تشخیص سردبیر و با نظر به محتوای مقاله انجام می‌شود.

- مسئولیت صحت یا سقم مطالب مقاله از جهت علمی و حقوقی به عهده نویسنده است.

- حق ردّ یا قبول و نیز ویراستاری مقاله برای مجله محفوظ است و مقاله‌های دریافتی بازگردانده نخواهند شد.

- تأیید نهایی مقاله برای چاپ در مجله با هیئت تحریریه مجله است.

- نقل و اقتباس از مقاله‌های مجله با ذکر مأخذ آزاد است.



## سخن سردبیر

امروزه در جامعه ما دانشگاه و تحصیل دانشگاهی در شرایط ملتهب و رو به بحران قرار دارد. اصالت دانشگاهی استاد و دانشجو هر دو در معرض تهدیدی جدی قرار گرفته‌اند. این از آن رو است که دانش، ارزشی ابزاری به معنای نازل کلمه یافته است. ضرورتی وجود ندارد که برای دانش، ارزش ذاتی قائل باشیم، زیرا دانش به هر روی، باید در خدمت انسان باشد، اما انسان سطوح مختلفی از نیاز دارد و هنگامی که دانش تنها در خدمت نیازهای اولیه وی قرار گیرد، در این صورت است که می‌توان گفت که ارزش ابزاری به معنای نازل کلمه تحقق یافته است. مقاله نخست این شماره ناظر به همین ضرورت اجتماعی ما برای بازناندیشی در مورد دانشگاه است. ایده هومبلت در مورد دانشگاه، نشان می‌دهد که دانشگاه‌های معاصر در چه فضایی و برای پاسخ به چه نیازهایی شکل گرفته‌اند. پیدایش دانشگاه در جامعه ما در پی پیروی از سبک و سیاق دانشگاه‌های معاصر رخ نموده است، اما اگر از روح آنها تهی باشد، تنها شکل و شمایل از دانشگاه را خواهد داشت. اگر ایده‌ای از خود برای دانشگاه نداریم یا نمی‌توانیم آن را صورت بندی کنیم، دست کم باید این نهاد مدرن را همراه با اصالتی که داشته در جامعه خود وارد کرده باشیم یا وارد کنیم.

مقاله دوم به معرفی دیدگاه سازه‌گرایی اجتماعی یا برساخت اجتماعی، با تمرکز بر مفهوم کودکی ناظر است. سازه‌گرایی اجتماعی چالشی بزرگ در برابر دیدگاه‌های طبیعت‌گرایانه است. این رویکرد، در خصوص کودکی نیز همین چالش را به میان آورده و تلاش بر آن دارد که نشان دهد کودکی یک سازه اجتماعی است و نمی‌توان ویژگی‌های رشدی طبیعی ثابتی را برای آن در نظر گرفت. همان‌گونه که نویسندگان نشان داده‌اند، این‌گونه تلقی از کودکی، تربیت را دچار تحول خواهد کرد و به اقتضای جوامع مختلف، گونه‌های مختلفی برای تربیت فراهم خواهد آورد. با این همه، نمی‌توان طنین نسبت‌گرایانه سازه‌گرایی را نشنیده گرفت. به طور کلی، انسان تربیت شده و به طور خاص تربیت کودک را نمی‌توان فارغ از برخی جنبه‌های ثابت، تعریف و تصویر کرد و این چهره واقع‌گرایانه کودکی است که خود چالشی در برابر رویکردهای سازه-گرایانه قرار دارد.

از جهت چالش مذکور با سازه‌گرایی است که می‌توان مقاله سوم را گونه‌ای از همین چالش دانست. نگرش‌های ایدالیستی و از جمله دیدگاه افلاطون، مساله تربیت را در سطح ایده‌های کلی

دنبال می‌کنند و این سطح همان جایگاهی است که ثابت‌های تربیت ظهور می‌کنند و نشان می‌دهند که نمی‌توان تربیت را تنها برحسب متغیرها یا امور نسبی تعریف و تصویر کرد. ثابت و متغیر در عرصه تربیت نیز محتاج یکدیگرند و نمی‌توان یکی را به نفع دیگری کنار گذاشت. تاکید بر ثابت‌ها بدون توجه به متغیرها ما را از درک زمان و اهمیت آن محروم می‌کند، همچنان که توجه صرف به متغیرها و نادیده گرفتن ثابت‌ها، ما را سطحی‌نگر و نسبی‌گرا می‌سازد و از جستجوی الگوهای انتزاعی نهان در پس جلوه‌های مختلف باز می‌دارد.

رد پای این منازعه ثابت و متغیر در تربیت را می‌توان در مقاله‌های بعدی نیز پی گرفت. مقاله چهارم، به دنبال آن است که فرهنگ بالفعل و عینی جامعه را برای تبیین تربیت ناکافی معرفی کند. اگر بخواهیم تنها از ویژگی‌های رایج اجتماعی و فرهنگی، جامه‌ای به قامت تربیت بدوزیم، از امکان‌های تحقق نایافته غافل خواهیم ماند. این امکان‌ها نه تنها به ظرفیت‌های نهفته و تحقق‌نیافته اجتماعی مربوط می‌شوند، بلکه ممکن است به ویژگی‌های انسان تربیت یافته نیز دامن بگسترند و از این طریق راهی به سوی برخی ثابت‌های امر تربیت بگشایند.

از سوی دیگر، مقاله پنجم، نگاهی تاریخی و متغیرنگر به تربیت دوران کودکی دارد و با عینکی فوکویی در پی آن است که مدرسه مدرن را از زاویه مناسبات آن با قدرت مورد بررسی قرار دهد. مدرسه مدرن، پدیده‌ای خاص و متفاوت با مراکز تعلیم و تعلم در دوره پیشامدرن است و این نشان از آن دارد که چگونه تربیت در فراز و فرود تاریخ، ویژگی‌های متغیری می‌یابد.

سرانجام، در مقاله ششم، عاملیت آدمی در نگاهی مقایسه‌ای مورد کاوش قرار گرفته است. در حالی که دیدگاه‌های عاملیت نگر در برابر دیدگاه‌های مکانیستی قرار می‌گیرند، چنین نیست که دیدگاه‌های عاملیت نگر همه از یک قماش باشند و تفاوت‌های مهمی با یکدیگر در تبیین چندوچون عاملیت نداشته باشند. این نوع بررسی نیز به اندازه بررسی دیدگاه‌های متقابل عملیتی و مکانیستی ارزشمند است. در این مقاله، دیدگاه سارتر و نظریه اسلامی عمل مورد بررسی تطبیقی قرار گرفته و تفاوت‌ها و تشابه‌های آن دو مشخص گردیده‌اند.

دکتر خسرو باقری

استاد دانشگاه تهران



# فهرست مطالب

- سخن سردبیر ..... ۱
- مناسبت انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ با ایده دانشگاه در اندیشه ویلهلم فون هومبالت ..... ۵  
احمد بنی‌اسدی، دکتر سید مهدی سجادی، دکتر خسرو باقری، دکتر میثم سفیدخوش
- تبیین دوران کودکی در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی (تحلیلی و اسازانه درباره دوران کودکی) ..... ۲۵  
رضا شیخه، دکتر مسعود صفایی مقدم، دکتر جعفر پاک سرشت و دکتر منصور مرعشی
- ایدئالیسم افلاطونی به مثابه منطق کشف ایده‌ها و پیامدهای آن در تربیت ..... ۵۷  
دکتر مجتبی پور کریمی هاوشکی، دکتر رسول اسکندری و دکتر مراد یاری دهنوی
- فرهنگ، تربیت و امکان‌های تحقق نیافته ..... ۸۷  
الهام زارع و دکتر محمدحسن کریمی
- واکاوی گفتمان تاریخی تولد مدرسه مدرن از منظر مناسبات قدرت پیرامون زندگی کودکان ..... ۱۱۵  
دکتر مرضیه عالی
- ماهیت و قلمرو مسئولیت انسان از دیدگاه سارتر و رویکرد اسلامی عمل ..... ۱۳۳  
سعید آزادمنش
- معرفی کتاب: درایت تدریس؛ معنای خردمندی تربیتی ..... ۱۶۳  
دکتر رمضان برخوردار
- چکیده‌های انگلیسی ..... ۱۷۵



# مناسبت انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ با ایده دانشگاه در اندیشه ویلهلم فون

## هومبَلت<sup>۱</sup>

احمد بنی‌اسدی<sup>۲</sup>، دکتر سید مهدی سجادی<sup>۳</sup>، دکتر خسرو باقری<sup>۴</sup>، دکتر میثم سفیدخوش<sup>۵</sup>

### چکیده

نظریه‌های بیلدونگ از پدیده‌ترین نظریه‌ها در اندیشه آلمانی است. یک تقریر از این نظریه از آن ویلهلم فون هومبَلت است که می‌توان بازتاب آن را در ایده‌پردازی فلسفی او از دانشگاه هم مشاهده کرد. به نظر می‌رسد این تقریر چارچوب انسان‌شناختی مشخصی دارد که در طراحی این ایده نقش بسزایی ایفا می‌کند. هدف اصلی این پژوهش در مرحله نخست، تبیین و شناساندن مؤلفه‌های اساسی این چارچوب و پس از آن نشان دادن ارتباط این مؤلفه‌ها با ارکان ایده دانشگاه هومبَلتی است. نتایج نشان می‌دهد که در اندیشه هومبَلت، انسان به‌عنوان یک غایت از ابتدا برآورده شده نیست و این برآوردگی در گرو عمل از روی اراده، هدفمند و بی‌پایان او خواهد بود. بایسته‌های این شدن، بیش از هر مورد دیگر، بسته به اصل آزادی، گسترش موقعیت‌ها، اوضاع و شرایط توانمندسازی، در پرتو تعاملی فراگیر با جهان (= غیرانسان) است. همچنین دست‌یابی به شخصیتی متوازن و همگون‌گویی است که این نظریه برای انسان تصویر می‌کند. افزون بر این موارد دستاورد بیلدونگ در زمینه اجتماعی عبارت است از بالا بردن فرهنگ عامه که ارمغان آن فرهیختگی برای همه جامعه خواهد بود. به همین نسبت نشان داده خواهد شد که ایده هومبَلتی دانشگاه نیز دربرگیرنده چنین ویژگی‌هایی است. انتظار می‌رود دستاوردهای این پژوهش در افزایش بینش ما نسبت به بنیادهای نظری یکی از ایده‌های مشهور دانشگاه یعنی ایده هومبَلتی – که کمتر به آن توجه داشته‌ایم – یاری‌رسان باشد.

**واژگان کلیدی:** انسان‌شناسی، ایده دانشگاه، بیلدونگ، دانشگاه جستجوگر حقیقت، فلسفه دانشگاه، نظریه

تربیتی، ویلهلم فون هومبَلت

<sup>۱</sup> تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۲۳

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۲

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

a.banyasady@modares.ac.ir

<sup>۳</sup> استاد دانشگاه تربیت مدرس و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ sajadism@modares.ac.ir

<sup>۴</sup> استاد دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ khbagheri@ut.ac.ir

<sup>۵</sup> استادیار دانشگاه شهید بهشتی؛ M\_sefidkhosh@sbu.ac.ir

## مقدمه

با وجود قدمت نهاد دانشگاه، هنوز هم پرسش‌هایی چون چیستی رسالت دانشگاه، نسبت این نهاد با اجتماع و یا رابطه آن با دولت و بازار، پرسش‌هایی زنده بشمار می‌روند؛ اما برخلاف عمر نزدیک به یک قرن دانشگاه در ایران، کمتر به این پرسش‌ها توجه شده است. فقدان پرداخت نظری به نهاد دانشگاه، دست کم می‌تواند برای ما دو مخاطره در پی داشته باشد. اول آنکه با الگوگیری خام و بدون توجه به بنیان نظری یک ایده، زمینه برپایی نهادی فراهم شود که چه در کوتاه‌مدت و چه بلندمدت ناسازواری‌هایی را رقم زند؛ کمی‌گرایی افراطی در حوزه آموزش و پژوهش که امروز دامن‌گیر فضای آموزش عالی ما است، آشکارترین نمونه در این زمینه است. دوم آنکه با پرهیز از ژرف‌نگری به سوی الگویی رانده شویم که با انتظار آرمانی ما از این نهاد در ستیز باشد. تکیه صرف بر عناوینی چون دانشگاه کارآفرین نمونه‌ای در این باره است. از این رو جای تعجبی نخواهد ماند که ایده‌ای چون دانشگاه هومبلیتی که بر اساس آن «علم [باید] متوجه تهذیب معنوی و اخلاقی ملت [شود]» (لیوتارد<sup>۱</sup>، ۱۹۷۹، ص ۱۱۶) در جامعه علمی ما کمتر مورد توجه قرار گیرد. نگرانی از نبود چنین رویکردی در زمینه دانشگاه پژوهی برای ما هنگامی دو چندان می‌شود که برخلاف هشدارهای متخصصین، با نادیده گرفتن سنت حقیقت‌جویانه پژوهشی که آثار روشنی از آن در پیشینه تاریخی ما موجود است، پژوهش‌های سیاست‌هایی نمایان شود که پافشاری ویژه‌ای بر تجاری کردن نهاد دانشگاه و دستاوردهای آن دارند (باقری، ۱۳۹۱). یک راه برون‌رفت از چالش‌هایی این چنین، رفتن به سراغ ایده‌هایی است که هم سنخیت بیشتری با سنت پژوهشی ما دارند و هم با تحلیل لایه‌های زیرین آن‌ها زمینه بینش‌افزایی ما نسبت به این نهاد فزونی می‌یابد. در این زمینه توجه این مقاله بر ایده هومبلیتی از دانشگاه است.

هر چند از ایده هومبلیتی همچنان به‌عنوان ایده‌ای زنده سخن به میان آمده است، اما در منابع فارسی کمتر به لایه‌های نظری آن، از جمله ارتباط آن با نظریه بیلدونگ، توجه شده است؛

به‌عنوان نمونه، دایره‌المعارف آموزش عالی، تنها به بیان اهمیت اصولی چون پژوهش و استقلال این نهاد در نگاه هومبلت بسنده نموده است (قورچیان، آراسته و جعفری، ۱۳۸۳). یمنی (۱۳۹۳) هم در بحث خود فقط از اهمیت اصول هومبلت چون رابطه دولت و دانشگاه، استقلال و آزادی آن سخن به میان آورده است. در این راستا هرچند فراستخواه (۱۳۹۶) به‌طور ضمنی اشاره می‌کند که سنت دانشگاهی ایران توجه درخوری به این ایده نداشته، اما در پژوهش خود به تحلیل این ایده و زیرساخت‌های آن توجهی نشان نمی‌دهد. این در حالی است که از یک‌سو بیلدونگ را کلیدواژه فلسفه تربیت هومبلت می‌دانند (اوستلینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸) و از سوی دیگر روی آوری او به ایده دانشگاه را برآمده از توجه همیشگی او به پرورش فرهنگی یا بیلدونگ معرفی می‌کنند (بکهورست<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ سفیدخوش، ۱۳۹۵).

از طرف دیگر، هر چند درباره این ایده در منابع مرتبط، مستندات بسیاری وجود دارد، اما از بنیان‌های انسان‌شناختی آن به‌طور آشکار کمتر سخن به میان آمده است. همچنین وقتی از ارتباط این ایده با نظریه مشهور بیلدونگ گفته می‌شود، این سؤال به ذهن می‌رسد که چه ارتباطی بین انسان‌شناسی در این نظریه و ایده دانشگاه هومبلتی قابل تبیین است. بنابراین مسئله اصلی این مقاله، بررسی بازتاب وجوه انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ هومبلت در ایده دانشگاه اوست. در اینجا تکیه بر وجه انسان‌شناختی از آن‌رو دارای اهمیت است که وجه همت نهاد دانشگاه در این ایده، تربیتی متفاوت از تربیت مدرسه‌ای است؛ که می‌توان آن را تربیت عالی<sup>۳</sup> خواند. بر این اساس هویداسازی مؤلفه‌های انسان‌شناختی به‌عنوان بنیان، افزون بر سودرسانی‌های ذکر شده، انتخاب نقطه فرارفتنِ بهتری را پیش روی ما قرار خواهد داد. برای دستیابی به این هدف، در آغاز وجوه انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ هومبلت شناسایی و تبیین

---

1. Östling

2. Bakhurst

۳. در این باره گفتی است که حتی اگر هدف دانشگاه را تربیت فرد برای شغلی خاص بدانیم باز به بیان هومبلت تربیت عالی فرد باید در دستور کار قرار داشته باشد. به‌بیان دیگر تربیت عالی در اندیشه هومبلت مانند چتری است که بر تمامی رشته‌ها سایه می‌گستراند. در ادامه با استفاده از بیان خود هومبلت بیشتر به این نگرش خواهیم پرداخت.

می‌شود و سپس بازتاب این وجوه با ایده دانشگاه او مورد بررسی خواهد گرفت. بنابراین پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. مؤلفه‌های اصلی انسان‌شناسی نظریه بیلدونگ کدام‌اند؟
۲. بازتاب انسان‌شناسی نظریه بیلدونگ در اندیشه هومبالت بر ایده وی درباره دانشگاه چیست؟

برای پاسخ‌گویی به پرسش نخست، روش تحلیل مفهومی که هدف آن «فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختار مفهومی ...» است (کمبز و دنیلز<sup>۱</sup>، ۱۳۸۷، ص ۴۳) در کانون توجه خواهد بود؛ به خصوص به گونه‌ای که دست‌یابی به مؤلفه‌های تبیین‌گر یک مفهوم از طریق گزینش برخی از معانی آن ممکن می‌شود (هرست و پیترز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). پاسخ به پرسش دوم نیز از طریق تبیینی که (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹) از روش استنتاجی فرانکنا<sup>۳</sup> با عنوان استنتاج نظری به دست داده‌اند، فراهم خواهد شد؛ که به واسطه آن، حرکت از لایه‌های نظری به سمت لایه‌های عملیاتی‌تر ممکن خواهد شد (کمبز و دنیلز<sup>۴</sup>، ۱۳۸۷).

### زمینه‌های تاریخی و نظری شکل‌گیری نظریه بیلدونگ

هرچند از منظر تاریخی پیوند ژرفی بین بسط بیلدونگ<sup>۵</sup> و عصر روشنگری وجود دارد، اما پیشینه طرح آن به قرن‌ها پیش از این عصر مربوط می‌شود؛ از این منظر، پیش از طرح آن در رویکردهای تربیتی، بیشتر نگرش‌های الهیاتی در تبیین و به‌کارگیری آن مؤثر بوده‌اند. در این باره بیلدونگ را برآمده از ریشه فعل آلمانی *بیلدن*<sup>۶</sup> - به معنای شکل دادن - می‌دانند که الگوی آن در حوزه‌های سنتی الهیاتی نزدیک شدن به خدا یا شبیه شدن به خدا بوده است (وایمر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱، ص ۱۶۱-۱۶۰). در همین زمینه آن را ناظر به مفهوم یونانی پایدیا<sup>۱</sup> به معنای

1. Coombs & Daniels

2. Hirst & Peters

3. Frankena

4. Coombs & Daniels

۵. برای پرهیز از درازنویسی واژه بیلدونگ و نظریه به فراخور بحث معادل نظریه بیلدونگ گرفته می‌شود.

6. bilden

7. Wimmer

تربیت هم دانسته‌اند (اوستلینگ، ۲۰۱۸). ولی زمینه مستقیم شکل یافتن نظریه بیلدونگ در تقریر روشن‌اندیشان از انسان و والایی<sup>۲</sup> او (کارس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵) قابل ردیابی است که خواهان «اراده به آزادی در اندیشیدن... [برای] دستیابی به استقلال انسان» (یاسپرس، ۱۳۹۰، ص ۳۷۱) است؛ از این رو بیلدونگ بیش از همه، مورد توجه نوانسان‌گرایان آلمانی قرار گرفت (لاولی و استندیش<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲؛ هرلاشر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴؛ ترهله<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲). تا آنجا که در آثار مهم و مرتبط، از آن با عنوان کلیدواژه اساسی انسان‌گرایی آلمانی یاد می‌شود؛ البته در این زمینه مقصود از بیلدونگ، بهبود رشد هر فرد و دستیابی به آزادی درونی است (لاولی، ۲۰۰۲).

از منظر تربیتی- فلسفی هم مفسران نظریه‌ی بیلدونگ را ملهم از دو سنت اندیشه‌ای نوافلاطون‌گرایی<sup>۷</sup> و سنت پیتیستی<sup>۸</sup> در الهیات پروتستانی می‌دانند (الکرز<sup>۹</sup>، ۱۹۹۹) که فلسفی بودن آن وجه تمایز اساسی آن با سایر رویکردهای تربیتی است (دنر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۴). در این زمینه هدف بیلدونگ - به‌عنوان فرایندی بی‌پایان و رخدادی اتمام‌ناپذیر- دستیابی به شخصیتی بلوغ‌یافته، متعادل و دارای هویت مستقل است. اما لازم است توجه شود که بهره‌گیری از این نظریه تنها در انحصار فیلسوفان نبوده و دامنه وسیع‌تری همچون متکلمان و زیبایی‌شناسان را هم در بر داشته است (بروفورد<sup>۱۱</sup>، ۱۹۷۵)، همچنان که نمود آن را می‌توان در اندیشه‌ورزی بسیاری

۱. paideia را تحول همگون در یونان باستان گفته‌اند که زمینه تربیت شهروندانی شایسته را فراهم می‌سازد. همچنین آن را معادل سیستم‌های تربیتی هم دانسته‌اند. برای مطالعه بیشتر ر.ک. به (<https://www.britannica.com/topic/paideia>)

2. sublime

3. Kors

4. Løvlie & Standish

5. Horlacher

6. Tröhler

7. neo-platonic

۸. pietistic piety نگرشی است انسان‌شناسان در شاخه‌ای از مسیحیت پروتستانی که استقلال فرد در آن در کانون توجه قرار دارد. برای مطالعه بیشتر ر.ک. به (<https://www.britannica.com/topic/Pietism>)

9. Oelkers

10. Danner

11. Bruford

چون هر در، شیلر، گوته، هومبُلِت و هگل و بسیاری از شخصیت‌های معاصر تر یافت<sup>۱</sup> (الکرز، ۲۰۱۱).

اما یکی از دشواری‌ها درباره این مفهوم - به‌عنوان اجماع کلی - ترجمه ناپذیری آن به زبان‌های دیگر است. این دشواری تا بدان جاست که تعبیر پیچیدگی یا شبکه معنایی پیچیده برای تبیین این وضعیت به کار می‌رود (وایمر، ۲۰۰۱؛ لازر<sup>۲</sup>، فوئر<sup>۳</sup> و تیلور<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). با وجود این دشواری، از دیرباز به کارگیری معادل‌هایی چون تربیت و فرهنگ درباره آن رایج است، هر چند که مورد قبول همگان نیست. برای رفع این دغدغه به‌طور کلی دو رویکرد عمده دنبال می‌شود؛ رویکرد اول بیشتر تلاش می‌کند تا نشان دهد که چه ویژگی‌هایی را نمی‌توان بر آن بار کرد یا از آن انتظار داشت. در این زمینه تروله<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) معتقد است که بیلدونگ قابل‌اندازه‌گیری یا امری باثبات که بتوان آن را در قالبی خاص سامان‌دهی کرد، نیست. یا اشپرانگر<sup>۶</sup> (به نقل از دنر، ۱۹۹۴) بر این باور است که بیلدونگ به‌تمامی ساحت‌های زندگی انسان و پرورش آن‌ها اهتمام دارد، به‌گونه‌ای که نمی‌توان با تکیه بر رشد یک‌بعدی از انسان او را تربیت یافته / فرهیخته<sup>۷</sup> - به‌عنوان غایت بیلدونگ - تلقی کرد.

در رویکرد دوم، بیشتر توضیح، تبیین و همسان‌یابی / سازی این مفهوم، در دستور کار قرار دارد. به‌عنوان نمونه پرورشِ نفس<sup>۸</sup> (بروفورد، ۱۹۷۵) یکی از رایج‌ترین معادل‌های بیلدونگ معرفی می‌شود. برخی نیز برای روشن شدن آن توضیح را در دستور کار قرار می‌دهند؛ در این باره آن را ثمره رویارویی اندیشه‌ورزانه با جهان می‌دانند که تحولی پی‌درپی برای انسان

<sup>۱</sup> هر چند باید دقت داشت این به کارگیری همواره در طول هم یا به‌صورت هم‌افزا نبوده است، بلکه برعکس گاه نظر یک اندیشمند در این باره در برابر معنای به‌کاررفته در اندیشه دیگری باشد. به کارگیری تعبیر پیچیدگی در توصیف این مورد از همین روست.

2. Laros

3. Fuhr

4. Taylor

5. Tröhler

6. Spranger

7. gebildet

8. self-cultivation



را در بر خواهد داشت (لارز، فوئر و تیلور، ۲۰۱۷). عده‌ای دیگر هم برآورده شدن آن را در انحصار نظام‌های رسمی تربیت ندانسته و با معرفی آن به‌عنوان تجربه آزاد جهان (الکرز، ۲۰۱۱)، آن را تجربه‌ای می‌خوانند که ثمره آن کسب دانشی مسلط و منتقد از یک سو و در تکاپوی ارزش‌ها و امور کیفی بودن از سوی دیگر خواهد بود (دئر، ۱۹۹۴).

افزون بر موارد بالا که روح حاکم بر آن‌ها بیشتر فردگرایانه بود؛ پیامدهای اجتماعی بیلدونگ، به خصوص زمینه مناسب آن برای ترویج دموکراسی هم از جایگاه برجسته‌ای برخوردار است. به طوری که نادیده گرفتن آن نمی‌تواند تصویر درستی از قابلیت‌های آن در برابر ما قرار دهد. در این زمینه، گسترش گفتگوهای صلح محور بین افراد جامعه (کلافکی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰) و مسئولیت‌پذیری در برابر انسان‌ها (دئر، ۱۹۹۴) از ابعاد اجتماعی بیلدونگ معرفی می‌شود. به سخن دیگر اگرچه بیلدونگ از یک سو، بهبود و تحول زندگانی تک‌تک افراد را مدنظر دارد، اما از سوی دیگر باید آن را پیش‌درآمدی برای برپایی جامعه‌ای بهتر دانست.

### وجوه انسان‌شناختی نظریه بیلدونگ در اندیشه هومبالت

اهمیت تقریر هومبالت<sup>۲</sup> از نظریه بیش از همه در خوانش انسان‌شناختی او از آن نهفته است، تا جایی که از یک سو اولین خوانش انسان‌شناختی از این نظریه را از آن او می‌دانند (کنراد<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲) و از سوی دیگر پیوستگی شایسته آن با نظام تربیتی را مرهون تلاش‌های نظرورزانه او قلمداد می‌کنند (استلینگ، ۲۰۱۸) در این زمینه، بنا به ورود عملی - نظری او به ساحت‌های گوناگون اندیشه چون سیاست، منطق، زیباشناسی و زبان‌شناسی، پرداخت او نسبت به این نظریه

1. Klafki

<sup>۲</sup>. ویلهلم فون هومبالت (۱۷۶۷-۱۸۳۵) فیلسوف، زبان‌شناس و سیاستمدار آلمانی از چهره‌های برجسته عصر روشنگری است. هم‌نشینی با افراد شهری چون گوته، هردر و شیلر از رویدادهای اصلی زندگانی اوست. گستردگی اندیشه و نقش او در فلسفه و زبان‌شناسی چنان دامنه گسترده‌ای دارد که تا به امروز بارها موردبررسی و دقت قرار گرفته است. تلاش‌های این اندیشمند صرفاً در عرصه نظر ورزی خلاصه نشد، همچنان که سیاست‌مداری سال‌های بسیاری از عمر او را به خود اختصاص داد یا کنش‌گری تربیتی در مقام وزیر آموزش و پرورش دولت پروس از مشاغل او بوده است. از این‌ها فراتر از او به‌عنوان یکی و بسا از اولین زبان‌شناسان تاریخ سخن به میان است که بر اندیشمندان بسیاری بعد از خود تأثیر نهاده است.

3. Konrad

از این گوناگونی تأثیر پذیرفته است.<sup>۱</sup> اما همچنان، بسان سایر هم‌کیشان فکری او، در اندیشه هومبلت هم انسان در کانون توجه قرار دارد. برای او، انسان اشرف مخلوقات<sup>۲</sup>، مرکز ثقل هستی و محور اصلی بیلدونگ است (کنراد، ۲۰۱۲). اما در اندیشه او این پیش‌فرض‌های مهم، به‌خودی‌خود روی نخواهد داد، بلکه او حاصل شدن این آرمان‌ها را در گرو شرایطی می‌داند که یکی از آن‌ها تعاملی ویژه با جهان بیرون است (لوث<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). در این باره، هومبلت بر این باور است، مواجهه بی‌قید و شرط با جهان منجر به فراهم‌سازی فرصتی می‌شود که «ثمره آن انسانی است تحول‌یافته که توانمندی‌های او به تعادل رسیده است»<sup>۴</sup> (دئر، ۱۹۹۴، ص ۸). بیان خود هومبلت در این باره این چنین است:

«هدف غایی زندگانی ما این است که تا سر حد ممکن به واسطه فعالیت‌های حیاتی که در طول زندگانی از خود نشان می‌دهیم، به مفهوم/ جوهر/ اصل انسانیت دست‌یابیم. این امر تنها از طریق پیوند خود با جهان شدنی است که به واسطه فراگیرترین، پویاترین و بی‌قیدترین مواجهه [ما با جهان] رقم خواهد خورد» (هومبلت، ۲۰۰۰، ص ۵۸).

روشن است که در اینجا، قیدهایی چون ارتباطی فراگیر، پویا و بی‌قید، بیان‌گر ویژگی‌های تعامل انسان با جهان‌اند که به فراخور بحث، هومبلت در موارد دیگری هم به آن‌ها اشاره می‌کند. اما درباره خود جهان در اندیشه هومبلت باید گفت که از یک سو بستری است برای

<sup>۱</sup> شایان توجه است که بیلدونگ در مورد هومبلت صرفاً یک اندیشه ورزی نظری نیست؛ بلکه بنا بر زندگی‌نامه‌های نوشته‌شده پیرامون او و یادداشت‌های او، هومبلت تربیت‌یافتگی خود را مدیون آن می‌داند. این نکته از آن رو دارای اهمیت است که در میان چالش ریشه‌دار عرصه نظر و عمل این اندیشمند صرفاً در لایه نظر نمانده و بسیاری از اندیشه‌ورزی‌های نظری او وابسته به تجربه زیسته او باشد؛ همچنان که جدایی از طبقه موروثی و پیوستن به حلقه سالن و فرهیختگان هم‌عصر خود او را می‌توان از بارزترین نشانه‌های این امر دانست.

2. anthropocentric

3. Luth

<sup>۴</sup> تأکید بر بی‌قید و شرط بودن در این مواجهه برگرفته از روح ایدئالیستی خود هومبلت است. همچنان که در تعریف او از این فرایند هم این نکته نهفته است. البته بعداً هنگامی که هومبلت در کسوت اجرایی نظام تربیت دولت پروس قرار گرفت، بیش از پیش با معذوریت‌های عرصه عملی زندگانی بشر و دشوار بودن تعریف خود پی برد.

غنا بخشی به توانمندی‌های انسان و از سوی دیگر زمینه‌ای که توانمند شدن انسان را نمایان می‌سازد (ولف<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

بیلدونگک در اندیشه هومبلت هم‌زمان به‌عنوان فرایند و دستاورد تحول بهینه انسان (اشنویلی و فولمر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸)، معنا پیدا می‌کند؛ که از جنبه فرایندی، مستلزم پیمودن آگاهانه و از روی اختیار است و از جنبه دستاوردی، تحولی را موجب شود؛ تحولی که هم در درون انسان رخ می‌دهد، هم در بیرون آن؛ به‌گونه‌ای که نمود درونی آن، تحول در ویژگی‌های شخصیتی و ادراکی فرد خواهد بود و نمود بیرونی آن اثرگذاری انسان بر محیط و پیرامون خود. حالت اخیر همان وضعیتی است که پیش‌تر از آن با عنوان توانمندی ایجاد دموکراسی توسط بیلدونگک یاد شد. هومبلت بخشی از این وضعیت آرمانی را این‌گونه توصیف می‌کند:

«فرجام درخور انسان - [وضعیتی است که]... بالاترین و بیشترین تحول هماهنگک در توانمندی‌های او را ایجاد نماید و [ثمره آن] صورت‌بندی یک کل تمام‌عیار و راسخ برای [انسان] خواهد بود» (هومبلت، ۲۰۰۹، ص ۱۶).

برای تبیین دقیق‌تر واژگانی چون تمام‌عیار و راسخ باید گفت انسان مطلوب هومبلت دارای ویژگی‌هایی است که اکتساب آن‌ها یگانگی شخصیت و منش را نصیب او خواهد کرد. او معتقد است در برابر گوناگونی‌های موجود و بی‌پایان در جهان، انسان در جستجوی وحدت<sup>۳</sup> - یگانگی - است تا از آشفتگی‌های بیرون رهایی یابد. چراکه این آشفتگی و گوناگونی اگر به نظم و جریان هدفمندی تبدیل نشود، می‌تواند زمینه بیهودگی را برای انسان در پی داشته باشد. از همین رو بیلدونگک برای انسان سامان دهنده اوضاع گوناگون و پراکنده جهان بیرون خواهد بود تا به واسطه تلاشی بی‌وقفه به فعالیت سامان یافته<sup>۴</sup> آدمی شکل دهد (کنراد، ۲۰۱۲). در این زمینه هومبلت دستیابی به شخصیتی همگون و هماهنگک - در بالاترین سطح - را به‌عنوان هدف نهایی و آرمانی حیات انسان معرفی می‌کند (هومبلت، ۲۰۰۰). کلیدواژه‌های همگون، هماهنگک

1. wulf

2. Schneuwly & Vollmer

3. unity

4. judicious activity

و همه نیروها، بیش از هر مورد دیگر، بیانگر این است که هومبلت برای برآورده شدن این هدف، فقط به جنبه خردگرایی انسان، تکیه ندارد. در این رابطه او با تأثیرپذیری از روسو، خردگرایی صرف را در حیات انسان تهدیدکننده معرفی می‌کند (اریس<sup>۱</sup>، ۱۹۶۵). بر همین اساس است که می‌توان گفت که سایر ویژگی‌ها و توانمندی‌های انسان همچون احساس، زیبایی‌شناسی و شهود، به‌عنوان ابزارهای ژرفابخش شناخت، در این فرایند، از منظر هومبلت، مورد تأکید است.

در اندیشه هومبلت، فراگیر و همگانی بودن - بیلدونگ عمومی<sup>۲</sup> - یکی دیگر از ویژگی‌های این نظریه است؛ که بر اساس آن، بیلدونگ، از قید وابستگی به گروه یا طبقه خاص دور شده و فراهم کردن آن برای همه اقشار مورد تأکید قرار می‌گیرد. او با همگانی خواندن آن، این تحول را نه تنها برای همه شدنی و لازم دانسته، بلکه زندگانی مطلوب فردی و اجتماعی را هم در گرو آن معرفی می‌کند. در این زمینه، هومبلت از حرفه‌هایی چون زین‌سازی و درودگری - که گویا در آن زمان از منزلت اجتماعی بالایی هم برخوردار نبوده‌اند - سخن به میان آورده و بر این باور است که صاحبان آن‌ها هم باید از بیلدونگ برخوردار باشند (کنراد، ۲۰۱۲). در این باره می‌توان گفت، چنین برداشتی از بیلدونگ است که استعاره چتر فراگیر را در مورد آن به ذهن متبادر می‌سازد و تعبیر بیلدونگ به فرهنگ‌سازی / یافتگی را موجه می‌نماید، چراکه با دستیابی به آن آدمی از نوعی پختگی برخوردار خواهد شد که بر حرفه - و حتی بر کل زندگانی او - و دیگران تأثیرگذار خواهد بود. البته اینکه چنین رویه‌ای سعادت زندگانی آحاد جامعه را در پی خواهد داشت، در واقع برآمده از این نگرش انسان‌شناختی هومبلت است که بر اساس آن تک‌تک افراد جامعه همچنین گروه آدمیان<sup>۳</sup> (ولف، ۲۰۰۳) را در حکم سلول‌های یک پیکر می‌پندارد که هرکدام می‌توانند تحول و وضعیتی بهینه را در فرآیند بیلدونگ تجربه کنند؛ هنگامی که این بهینگی برای همگان رقم خورد، آنگاه به‌واسطه نوعی

1. Aris

2. Allgemeine Bildung

3. Class of humans

هم‌افزایی که پدید خواهد آمد، می‌توان گفت جامعه هم از چنین تحولی برخوردار خواهد شد. از همین رو در اندیشه هومبلت، بیلدونگ رخدادی اجتماعی<sup>۱</sup> است (کنراد، ۲۰۱۲) که می‌توان آن را وجه تمایز او با کسانی چون روسو دانست؛ چراکه در اندیشه هومبلت، برخلاف روسو<sup>۲</sup> در درون اجتماع بودن همواره شرطی است اساسی و برآورده شدن بیلدونگ در گرو توجه و اهتمام به آن نهفته است.

با این وصف، هومبلت، به جنبه‌های اجتماعی این نظریه نیز توجه داشته است، هرچند وزن جنبه فردگرایانه در اندیشه او همچنان سنگین تر است. این مسئله از دو منظر می‌تواند روشن تر بیان شود. نخست آنکه، همانند ویژگی اصلی عصر روشنگری، یگانگی منش و شخصیت هر فرد در کانون آرمان این نظریه قرار دارد؛ از این رو هم‌آمیزی با اجتماع ابزاری است برای به تعادل رساندن بینش و درک انسانی. دوم آنکه شرایط عصر هومبلت مانند جنگ‌ها، شکست‌ها و شرایط مذهبی و سیاسی (سفیدخوش، ۱۳۹۵) که همگی زمینه نابودی یا بی‌اعتمادی به اجتماع را در عرصه عمل رقم‌زده بود، باعث شد کسانی چون او درصدد تبیین شرایطی باشند که در حفظ انسانیت انسان توانمند باشد. در این زمینه تنها معیاری که می‌توانست باوجود نامالایمات بیرونی همچنان انسان را از گزند دشواری‌های ذکر شده بر حذر دارد همان درون هر انسان بود؛ تکیه هومبلت بر واژگانی چون پناهگاه امن در فرایند بیلدونگ یا تنهایی (سفیدخوش، ۱۳۹۵) در ایده دانشگاه هومبلمتی دلیلی بر این مدعا است.

هومبلت برای برآورده شدن بیلدونگ دو شرط اساسی در نظر می‌گیرد؛ آزادی و گوناگونی اوضاع و شرایط<sup>۳</sup> (هومبلت، ۲۰۰۹). آزادی برای انسان ضامن توانمندی در انتخاب‌گری است و غنای شرایط ضامن فرصت‌های بی‌شمار برای شکوفایی استعدادها و نهفته در نهاد هر فرد. اهمیت مورد اخیر تا بدان اندازه است که او فقدان آن را - حتی در صورت وجود آزادی - مانعی بر سر راه برآوردگی بیلدونگ حقیقی می‌داند (لوث، ۱۹۹۸). در توضیح مطلب اخیر

1. communicative occurrence

<sup>۲</sup>. در اینجا منظور دور نگاه داشتن امیل از جامعه برای رسیدن به تربیت صحیح است.

3. manifoldness of situation

باید گفت، به بیان هومبلت، اگر آزادی وجود نداشته باشد، انتخاب‌گری انسان دچار خدشه می‌شود؛ اما باید توجه داشت که آزادی، برای برآوردگی بیلدونگ، شرطی لازم است، نه کافی! چراکه اگر فرصت‌های قابل‌ی برای انتخاب‌گری انسان مهیا نباشد، به‌خودی‌خود، انتخاب انسان دچار محدودیت خواهد شد. بنابراین وجود آزادی در کنار موقعیت‌های گوناگون، ارزشمند تلقی می‌شود؛ در غیر این صورت برآورده شدن آرمان بیلدونگ ممکن نخواهد بود. تأکید بر این دو از آن‌رو دارای اهمیت است که از یک‌طرف منش لیبرالی هومبلت انسان را آزاد می‌پندارد و از سوی دیگر او به دنبال تبیین وضعیتی است که این آزادی آرمانی در عرصه عمل دچار خدشه نشود.

هرچند اندیشه هومبلت رویکردی آرمان‌گرایانه دارد، ولی پیمودن مسیر بیلدونگ مستلزم هم‌آمیزی نگرش آرمان‌گرایانه و محدودیت‌پذیری واقع‌گرایانه است؛ هومبلت به نیکی می‌داند که پیمودن آرمان مطلوب بیلدونگ بدون در نظر گرفتن موانع عرصه واقعیت شدنی نخواهد بود. در این زمینه در نامه‌ای به شیلر<sup>۱</sup> می‌نویسد:

«اگر تصور کنیم تنها هدف زندگی هر انسانی پرورش خویش است، آنگاه باید فعالیت ذهنی او معطوف به کشف دو امر یعنی؛ الف) پیشینی: ایدئال انسانیت، ب) پسینی: تصویری روشن از انسان در واقعیت، شود. هنگامی این دو به روشن‌ترین صورت ممکن در ذهن او نقش بست، او باید به مقایسه این دو برآمده و بر اساس آن، قواعد و اصولی را برای عمل خود استنباط نماید» (بروفرد، ۱۹۷۵، ص ۱۵).

در کنار فرض گرفتن توانمندی‌های گوناگون برای انسان و پافشاری بر دخیل دانستن مؤثر همه آن‌ها در این فرایند، یکی دیگر از مؤلفه‌های مورد تأکید در این نظریه، عنصر تداوم<sup>۲</sup> است؛ از آنجا که نقطه‌ی پایانی نمی‌توان برای بیلدونگ در نظر گرفت، تداوم به معنای همواره در راه بودن معنا می‌شود. این مؤلفه با سایر ویژگی‌های برآمده از بیلدونگ نیز همخوانی دارد. به‌طور مثال در دستاوردهای بیلدونگ وضعیت ایستایی به‌عنوان نقطه نهایی معرفی نمی‌شود،

1. Schiller, Friedrich (1759-1805)

2. the law of continuity

بلکه همواره امکان بهتر شدن و به‌غایت نزدیک‌تر شدن، ممکن تلقی می‌شود. در همین زمینه متعاقباً خواهیم گفت نگرش هومبلت از جستجوی دانش در دانشگاه شباهت بسیاری با تأکید بر عنصر تداوم در فرایند بیلدونگ دارد.

بنا بر آنچه ذکر شد، انسان در منظومه فکری هومبلت موجودی است مختار و آزاد؛ که غایتی آرمان‌گرایانه را در برابر خود دارد که به گروه یا طبقه خاصی تعلق ندارد. برای رسیدن به این نقطه آرمانی به کارگیری تمامی توانمندی‌های انسان لازم است.

همچنین بیلدونگ به دنبال دور شدن انسان از توده‌گرایی - و شی‌شدگی او - است. در اندیشه او قابلیت «شدن» که برآمده از تعامل انسان با جهان یا (انسان با غیر انسان در کلی‌ترین حالت) است، این امکان را برای آدمی فراهم می‌سازد که از شخصیتی یگانه و منحصر به فرد برخوردار شود. در کنار این ویژگی یک نگرانی اساسی وجود دارد که عبارت است از غفلت از خود - از خود بیگانه شدن<sup>۱</sup>. از همین رو هومبلت هنگامی این شناخت از بیرون را ارزشمند می‌داند که منجر به بازخوردی به درون انسان شود. به عبارت دیگر شناخت بیرون باید در آمدی باشد بر شناخت بیشتر خود فرد، به‌عنوان کانون توجه این نظریه. از همین روست که او برای توصیف دقیق آن از استعاره‌های «نور روشنایی بخش<sup>۲</sup>» و «گرمای آرامش بخش» یاد می‌کند (لوث، ۱۹۹۸).

پس از آشنایی با اندیشه هومبلت پیرامون بیلدونگ، در ادامه با تکیه به ایده او از دانشگاه که به ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت مشهور است، تلاش خواهیم کرد تا ارتباط این دو بخش را دقیق‌تر نشان دهیم. برای این منظور اصلی‌ترین نوشته هومبلت که با عنوان *درباره سازمان*

---

1. become alienated

2. clarifying light

درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین (هومبالت، ۱۸۱۰-۱۸۰۹)<sup>۱</sup> در دسترس است، در کانون توجه قرار گرفته است.

### بازتاب انسان‌شناسی هومبالت از بیلدونگ در ایده دانشگاه جستجوگر حقیقت

هومبالت بنیان‌گذار دانشگاه برلین و از اصلی‌ترین ایده‌پردازان آن است که در مورد اخیر از آن با عناوینی چون «دانشگاه فرهنگ» (ریدینگز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹) یا «جستجوگر حقیقت» (سفید خوش، ۱۳۹۵) یاد می‌شود.<sup>۳</sup> او رسالت این نهاد را در بیانیه‌ای، این‌گونه توصیف می‌کند:

«مفهوم نهادهای دانشی عالی به‌سان قله‌ای که همه‌چیز از آن دست که بی‌میانجی برای فرهنگ اخلاقی ملت رخ دهد- در آن گرد هم می‌آید... این نهادها تعیین یافته‌اند تا دانش را به ژرف‌ترین و گسترده‌ترین معنای واژه به عمل آورند و [آن] را به‌عنوان مایه‌ی پرورش فکری و منشی مورد استفاده خویش به‌کار گیرند، مایه‌ای که [هرچند] نه عامدانه، ولی با تکیه به خود به‌گونه‌ای در خور آماده شده است» (هومبالت، ۱۳۹۵).

آن‌چنان‌که از این فراز برمی‌آید، هومبالت دانشگاه را سگان‌دار فرهنگ اخلاقی ملت‌ها می‌داند. به همین ترتیب درون‌مایه آن‌که به دنبال پی‌جویی دانش است، برآوردگی این مهم را در کانون توجه خود دارد. در اینجا نوعی فراروندگی از ایده بیلدونگ او تا این ایده دانشگاه قابل مشاهده است؛ چراکه در بحث بیلدونگ اشاره شد که تن دادن به این فرایند نوعی فرهیختگی را برای فرد در پی خواهد داشت. به همین ترتیب در این ایده نوعی سامان‌دهی به جریان پرورش اخلاقی خودنمایی می‌کند. به‌بیان‌دیگر، هومبالت معتقد است کارکرد دانشگاه

<sup>۱</sup> عنوان این بیانیه عبارت است از (Über die innere und äussere Organisation der höherenwissenschaftlichen Anstalten in Berlin) که به فارسی "درباره سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین" (سفید خوش، ۱۳۹۵) ترجمه شده است.

#### 2. Readings

<sup>۳</sup> باید توجه داشت که این ایده به‌یک‌باره سامان نیافت که بتوان آن را صرفاً از آن هومبالت داست. در این زمینه اندیشه‌ورزی‌های بسیاری صورت گرفت و بسیاری از شخصیت‌های هم‌عصر هومبالت در آن نقش داشتند. از برجسته‌ترین موارد در این زمینه می‌توان به نظروورزی‌های هردر و فیشته اشاره کرد.



باید ملتی فرهیخته‌تر را تربیت نماید (سفیدخوش، ۱۳۹۵). آنچه چنین نتیجه‌گیری را باورپذیرتر می‌نماید، روح حاکم بر چنین پرورشی از جانب بیلدونگ است؛ چراکه او این فرهیختگی را نه برای اقشار فرادست، بلکه برای همه حتی صاحبان حرفه‌هایی خرد هم لازم می‌داند؛ بنابراین انتظار از دانشگاه به‌عنوان نقطه اوج این چنین پرورشی، در اصل پیگیری همان آرمان فرایند بیلدونگ است.

یکی دیگر از اصول دانشگاه هومبلیتی که درباره آن اجماع قطعی وجود دارد، اصل آزادی است؛ که بیشتر از آن با عنوان آزادی تدریس و پژوهش<sup>۱</sup> یا آزادی آکادمیک یاد می‌شود. در این باره هومبلیت از یک سو رسالت نهاد دانشگاه را پی‌جویی دانش ناب<sup>۲</sup> معرفی می‌کند و از سوی دیگر شدنی بودن این رسالت را در گرو وجود آزادی<sup>۳</sup> و تنهایی<sup>۴</sup> می‌داند (هومبلیت، ۱۹۹۳، ص. ۱۹۱). پیش از پرداختن به این بیان، ابتدا لازم است نگرش او به مقوله دانش را مورد توجه قرار دهیم که در اندیشه او چنین بیان می‌شود:

«... دانش چنان چیزی نگریسته شود که هنوز به‌طور کامل یافت نشده است و هرگز به‌طور کامل یافت‌شدنی نیست [اما] باید آن را به‌خودی‌خود [و] پیوسته جستجو کرد» (هومبلیت، ۱۳۹۵، ص ۵)

چنین نگرش‌هایی به دانش بیش از هر چیز اصل تداوم در فرایند بیلدونگ را به ذهن متبادر می‌سازد. تأکید بر اصل آزادی در اینجا ریشه نظری و تاریخی دارد؛ که ریشه نظری آن برآمده از رویکرد لیبرالی هومبلیت به انسان و اصل آزادی در نظریه بیلدونگ است. چنان که گفته شد، برای نوانسان‌گرایان آلمانی، انسان و غایت مطلوب او همیشه در کانون توجه بوده و دستیابی به این آرمان نیز در پرتو تضمین آزادی انسان معرفی شده است. به لحاظ تاریخی هم باید گفت، رویکرد هومبلیت به آزادی، در اصل پاسخی به رویه رایج زمانه او بود. در این رابطه پافشاری به در اختیار نهادن آزادی برای هر فرد، نوعی مشروعیت‌زدایی از نهادهایی است که خود را

- 
1. Lehre und Lernfreiheit
  2. Reine Wissenschaft
  3. Freiheit
  4. Einsamkeit

به‌تنهایی مرکز و مرجع تولید و نشر دانش می‌دانستند. ارباب کلیسا بارزترین نمونه آن است. از طرف دیگر هومبلت بر این باور بود که توده‌گرایی زمینه انسانیت مطلوب انسان را در مخاطره قرار داده و برای دوری از آن باید اعطای دوباره آزادی و تضمین آن در دستور کار قرار گیرد (کنراد، ۲۰۱۲).

با توجه داشت در زمانه هومبلت، طرح اینکه دانشگاه، به‌تنهایی مکانی برای آموزش نیست و وزن قابل‌ی در این نهاد از آن پژوهش است، گونه‌ای سنت‌شکنی و بلکه بنیان‌افکنی محسوب می‌شد؛ چراکه در آن زمان روال رایج انتقال دانش از مرجع قدرت، به‌سوی زیردستان جریان داشت؛ به‌گونه‌ای که مرجعیت در تشخیص علمی بودن، از آن فرادستان بوده و فرودستان تنها مصرف‌کننده آن تلقی می‌شدند. در چنین بافتی بود که هومبلت نه تنها دستیابی به دانش را امری چنین فروکاهش یافته تلقی نمی‌کرد، بلکه آن را جفا در حق این نهاد می‌دانست (سفیدخوش، ۱۳۹۵). او بر این باور بود، امور ناشناخته بسیاری وجود دارد که هر انسانی می‌تواند در راستای شناسایی و کسب دانش پیرامون آن‌ها تلاش نماید و در همین زمینه باور داشت که هرگونه یک‌سویگی از نهادهای دانشی عالی دور شود (همان، ص. ۶) و تکاپوی انسان در پی جویی دانش دائمی و بی‌وقفه باشد. در این زمینه می‌توان گفت، پژوهندگی مورد تأکید در ایده دانشگاه در واقع وجهی از تعامل بی‌پایان با جهان است که در نظریه بیلدونگ هم مورد تأکید قرار گرفته است.

عنصر دیگری که در اینجا باید مورد توجه قرار گیرد، تنهایی است؛ در بررسی بیلدونگ ذکر شد که به بیان هومبلت، تنها بخشی از وجود انسان که توانایی حفظ خود را در برابر هر شرایطی دارد، درون فرد است؛ به‌گونه‌ای که از آن به‌عنوان پناهگاه امن یاد می‌کند (سفیدخوش، ۱۳۹۵). به لحاظ تاریخی باید به خاطر داشت که در زمان او توده‌گرایی، سلطه دولت و یا مذهب اصلی‌ترین نمونه‌های مخدوش‌ساز فردیت انسان بودند. از این رو او تأکید داشت تا دخالت دولت در آزادی انسان را به کمترین مقدار ممکن برساند (هومبلت، ۲۰۰۹).

سلطه و مداخله ارکان قدرت در کارکرد نهاد دانشگاه، یکی از اصلی‌ترین نگرانی‌های هومبلت بوده که ریشه آن مربوط به تهدیدات گستره این نهاد در آن زمان است (ویترخ<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳). در این زمینه هومبلت با پیش کشیدن تعریف نهاد دانشگاه به‌عنوان «[نهادی] مستقل از همه صور دولت، [که رسالت آن] چیزی نیست جز زندگی معنوی آدمیانی که آن‌ها را فرصت فراغت بیرونی یا کشتش درونی به‌سوی دانش و پژوهش می‌کشاند» (سفیدخوش، ۱۳۹۵، ص ۳) وظیفه دولت در ارتباط با دانشگاه را در افزایش توانمندی دانشگاه برای دستیابی به این غایت و زدایش موانع آن در این زمینه می‌داند. از این رو از استقلال دانشگاه به‌عنوان یکی از ارکان اصلی ایده هومبلتی یاد می‌شود؛ باور به ایده استقلال دانشگاه است که او حکم به محدود کردن دخالت‌های بیرونی نسبت به این نهاد می‌دهد. به نظر می‌رسد در اینجا هم رگه‌های محکمی از ارتباط بین انسان‌شناسی نظریه بیلدونگ و استقلال دانشگاه قابل ترسیم است. چراکه بیلدونگ در عرصه تربیت انسان‌ها را از توده‌گرایی دور نگاه داشته و برآورده شدن یگانگی شخصیت برای آن‌ها را مورد تأکید قرار می‌دهد. روشن است با چنین نگرشی هنگامی که قرار است نهادی برای برآوردن این مهم برپا شود - یعنی دانشگاه - به چه میزان مؤلفه استقلال در آن می‌تواند نقش مهمی را ایفا نماید. فهم این مطلب با آگاهی از زمینه تاریخی این جریان، یعنی تهدید نهاد دانشگاه و رسالت آن از جانب قدرت‌هایی چون مذهب و دیانت مسیحی تحریف شده و دولت که نهاد دانشگاه را خدمتگزار خود می‌دانستند، آسان‌تر خواهد بود.

### نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شد پس از معرفی سیر نظری و تاریخی نظریه بیلدونگ، ابتدا بنیادهای انسان‌شناختی این نظریه در اندیشه هومبلت تبیین شود. در این زمینه روشن شد که انسان و آرمان مطلوب وی در کانون توجه او قرار دارد؛ امری که برآورده شدنش مستلزم شرایط خاصی از جمله ارتباط بی‌پایان و هدفمند با جهان بیرون دانسته می‌شود. فرجام چنین تعاملی،

1. Wittrock

هماهنگی بین تمام توانمندی‌های نهادینه‌شده در وجود انسان خواهد بود که هم‌آمیزی با جهان بیرون تحول آن‌ها را در پی خواهد داشت. در کنار این موارد تضمین وجود آزادی و غنای موقعیت‌های توانمندساز دو عنصر مؤثر در این فرایند محسوب می‌شوند که بدون حضور حتی یکی از آن‌ها دستاورد بیلدونگ دچار مخاطره خواهد شد. در همین راستا افزون بر اینکه بیلدونگ مختص طبقه یا گروه خاصی نیست، فراگیری آن در عرصه اجتماع زمینه جامعه‌فرهیخته‌تر را در پی خواهد داشت.

در ادامه تلاش شد، بازتاب نظریه بیلدونگ - در اندیشه هومبلت - در ایده دانشگاه او مورد واکاوی قرار گیرد. در این باره، تأثیر دو عنصر انسان‌شناختی آزادی و جهان‌مند بودن آدمی بر اصول دانشگاه هومبلتی مانند پیگیری بی‌چون‌وچرای دانش، آزادی آکادمیک و استقلال دانشگاه مورد توجه قرار گرفت. نتایج نشان داد که هومبلت به صورت نظام‌مند ایده دانشگاه خود را بر آرای انسان‌شناختی‌اش استوار کرده است. به عبارت دیگر رویکرد هومبلت دال بر این است که تا تصویر درستی از انسان وجود نداشته باشد، تبیین چارچوب تربیتی او به درستی برآورده نمی‌شود. اگر بنا باشد در طراحی و بازسازی ایده دانشگاه در ایران به ایده جستجوگری حقیقت‌تفاتی صورت گیرد، توجه به نتیجه به دست آمده در این مقاله در سرنوشت آن ایده تا حد ممکن و متناسب با فرهنگ ایرانی - اسلامی تعیین‌کننده خواهد بود.

## منابع

- باقری، خسرو (۱۳۹۱). تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه، مجله علوم تربیتی، ۱۹(۲)، ۷-۲۲.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس؛ و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- سفیدخوش، میثم (اسفند، ۱۳۹۵). هویت و ایده تا سیس دانشگاه: تأملی در شرایط تکون نوشتار هویت در باب دانشگاه و تفسیر قطعاتی از آن. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). گاه و بی‌گاه دانشگاه در ایران. تهران: آگاه.
- قورچیان، نادر؛ آراسته حمیدرضا؛ و جعفری، پریش (۱۳۸۳). دایره‌المعارف آموزش عالی. تهران: بنیاد دانشنامه نگاری ایران.
- کومبز، جرالده؛ و دنیلز، رولی (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. (خسرو باقری، مترجم). در شورت و همکاران، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (ص ۶۶-۴۳). ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران. تهران: انتشارات سمت.
- لیوتار، ژان، فرانسوا (۱۳۹۴). وضعیت پست‌مدرن (گزارشی درباره دانش). (حسینعلی نودزی، مترجم). تهران: گام نو.
- هرست، پل؛ و پیترز، ریچارد (۱۳۸۹). منطق تربیت. (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- هویت، فون، و بلهلم (۱۳۹۵). درباره‌ی سازمان درونی و بیرونی نهادهای دانشی عالی در برلین (میثم سفیدخوش، مترجم). تهران؛ بابل ۳، ۱۶-۳۲.
- یاسپرس، کارل (۱۳۹۰). کانت. (میر عبدالحسین نقیب‌زاده، مترجم). تهران: طهوری.
- یمنی، محمد (۱۳۹۳). رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Aris, R. (1965). *History of political thought in Germany from 1789 to 1815*. London: Fr. Cass.
- Bakhurst, D. (2011). *The formation of reason*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Bauer, W. (2003). *On the Relevance of Bildung for Democracy*. Educational Philosophy and Theory, 35(2), 211-225. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00020>
- Bruford, W. H. (1975). *The German tradition of self-cultivation: 'Bildung' from Humboldt to Thomas Mann*. London: Cambridge University Press.
- Danner, H. (1994). *Bildung - A basic term of German education*. Educational Sciences, 9, 1-26. Retrieved April 06, 2013, from [http://www.helmut-danner.info/pdfs/German\\_term\\_Bildung.pdf](http://www.helmut-danner.info/pdfs/German_term_Bildung.pdf)
- Humboldt, W., & Flitner, A. (1993). *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Humboldt, V, W (2000): *Theory of Bildung*. In: Westbury, I., Hopmann, & S., Riquarts, K. (Eds.): Teaching as reflective practice. The German didaktik tradition. (pp. 57-61). London. Routledge.
- Humboldt, V, W; Burrow, J. W. (2009, ©1969). *The limits of state action*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Horlacher, R. (2004). *Bildung – A construction of a history of philosophy of education*. Studies in Philosophy and Education, 23(5), 409-426. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4452-1>
- Klafki, W. (2000). *The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung*. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition. L. Erlbaum Associates.

- Konrad, Franz-michael (2012). *Wilhelm Von Humboldt's Contribution to a Theory of Bildung*. In: Siljander, P, Kivelä, & A, Sutinen, A. (Eds.): *Theories of Bildung and growth. Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism*. (pp. 107–124). Rotterdam, Boston: Sense Publishers.
- Kors, A. C. (2009). *Encyclopedia of the Enlightenment*. New York: Oxford University Press.
- Laros, A., Fuhr, T., & Taylor, E. W. (Eds.). (2017). *Transformative Learning Meets Bildung: An International Exchange. International Issues in adult Education: Volume 21*. Rotterdam: Sense Publishers. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9>
- Løvlie, L. (2002). The Promise of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 467–486. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00288>
- Løvlie, L., & Standish, P. (2002). Introduction: Bildung and the idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 317–340. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00279>
- Luth, C. (1998). On Wilhelm von Humboldt's Theory of Bildung Dedicated to Wolfgang Klafki for his 70th birthday. *Journal of Curriculum Studies*, 30(1), 43–60. <https://doi.org/10.1080/002202798183756>
- Oelkers, J. (1999). The Origin of the Concept of “Allgemeinbildung” in 18th Century Germany. *Studies in Philosophy and Education*, 18(1), 25–41. <https://doi.org/10.1023/A:1005131203479>.
- Oelkers, J. (2011, December 9). *The German Concept of “Bildung” then and now*. Lecture presented at European College of Liberal Arts, Berlin.
- Östling, J. (2018). *Humboldt and the modern German university: An intellectual history*. Lund: Lund University Press.
- Readings, B. (1999). *The university in ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Schneuwly, B., & Vollmer, H. J. (2018). Bildung and subject didactics: exploring a classical concept for building new insights. *European Educational Research Journal*, 17(1), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1474904117696096>
- Tröhler, D. (2012). The German idea of Bildung and the Anti-Western Ideology. In *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp. 149–164). Rotterdam: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6_10)
- Wimmer, M. (2001). The Gift of Bildung. Reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of Bildung, in: G. J. J. Biesta & D. Egéa-Kuehne (eds), *Derrida & Education* (London and New York, Routledge), pp. 150–175.
- Wittrock, B. (1993). The modern university: The three transformations. In S. Rothblatt & B. Wittrock (Eds.), *The European and American University since 1800* (pp. 303-362). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511720925.010
- Wulf, C. (2003). Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's concept of anthropology, Bildung and mimesis. *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), 241–249. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.t01-1-00022>

# تبیین دوران کودکی در رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی (تحلیلی و سازانه درباره دوران کودکی)<sup>۱</sup>

رضا شیخه<sup>۲</sup>، دکتر مسعود صفایی مقدم<sup>۳</sup>، دکتر جعفر پاک سرشت<sup>۴</sup> و دکتر منصور مرعشی<sup>۵</sup>

## چکیده

هدف این پژوهش، تبیین دوران کودکی بر اساس رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی است. این کار با روش‌سازی انجام شده است. و‌اسازی، تحلیل و بازخوانی هر موضوعی از طریق مرکززدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که معمولاً نادیده گرفته می‌شود. به‌طور کلی، نظریه‌های دوران کودکی به دو دسته قابل تقسیم هستند: نظریه‌های رشد که دوران کودکی را دورانی طبیعی و جهان‌شمول می‌دانند و نظریه‌هایی که دوران کودکی را برساخته‌ای اجتماعی در نظر می‌گیرند. با به چالش کشیدن مفاهیم مندرج در دیدگاه رشدی، فضا برای به میدان آمدن دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی هموار گردید. بر اساس رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی، کودکی یک پدیده اجتماعی است. مرکزیت یافتن رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت دارد؛ بدین ترتیب که تعلیم و تربیت بیش‌از پیش ماهیتی اجتماعی-فرهنگی به خود می‌گیرد. دانش و به تبع آن، محتوای دروس نیز ماهیتی اجتماعی-فرهنگی پیدا می‌کند و تحت تأثیر دیگر قطب‌های آموزش، یعنی معلم و دیگر عوامل نهاد آموزش و پرورش، ساخته می‌شود. فرایند اجتماعی-فرهنگی ساخت دانش، منجر به ترجیح رویکردهای مشارکتی در آموزش می‌شود. در کنار همه این‌ها، تکثرگرایی در حوزه محتوا و روش موجه دانسته می‌شود.

**واژگان کلیدی:** دوران کودکی، کودک رشدی، برساخت‌گرایی اجتماعی، روش و‌اسازی

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۱۲

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده

مسئول)؛ [r-sheykheh@stu.scu.ac.ir](mailto:r-sheykheh@stu.scu.ac.ir)

<sup>۳</sup> استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ [Safaei-m@scu.ac.ir](mailto:Safaei-m@scu.ac.ir)

<sup>۴</sup> استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ [pakseresht@scu.ac.ir](mailto:pakseresht@scu.ac.ir)

<sup>۵</sup> دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛

[mmarashi12@yahoo.com](mailto:mmarashi12@yahoo.com)

## مقدمه

با آغاز دوره رنسانس، نگرش‌ها نسبت به فلسفه دوران کودکی تغییر یافت و عنایت بیشتری به کودک شد. این تغییر از یک سو مدیون مریان و اندیشمندان بزرگی همچون لاک<sup>۱</sup>، روسو<sup>۲</sup>، بلیک<sup>۳</sup>، پستالوزی<sup>۴</sup> و فروبل<sup>۵</sup> است و از سوی دیگر، مدیون ظهور صنعت چاپ (فرزانفر، ۱۳۹۰). از این رو، مفاهیم نوینی درباره طبیعت، رشد، آموزش و مراقبت از کودکان شکل گرفت. مثلاً در قرن هفدهم، جان لاک بیان داشت که اذهان کودکان، همچون لوح سفید<sup>۶</sup> است. استعاره لوح سفید به این معناست که دوران کودکی، دوران وابستگی است. کودکان هیچ توانایی طبیعی از خود ندارند و می‌بایست توسط والدین و جامعه مراقبت و تربیت شوند. البته این به معنی سبک شمردن یا بی‌اعتنایی به کودکان نیست، بلکه بیشتر یک نظریه معرفت‌شناسانه است (جیمز، جنکس و پروت<sup>۷</sup>، ۱۳۹۳). در قرن هیجدهم، گرچه روسو از ایده‌های لاک تأثیر پذیرفت، اما در رساله تعلیمی خود، «امیل یا درباره تربیت<sup>۸</sup>»، تصویری متفاوت و جالب توجه از دوران کودکی ترسیم کرده است. از نظر او، کودکان لوح سفید نیستند که لازم باشد به وسیله جامعه، بزرگسال و غیره طراحی شوند. به باور روسو، طبیعت انسان در کلیت آن پاک و بی‌آلایش است. کودک عصر لاک را مانند هر ذخیره خوب ملی می‌توان به هر شکلی در آورد؛ در حالی که کودک عصر رمانتیک، نشانگر دنیای درونی روابط اساسی و بی‌تغییر ذهن و طبیعت است (هینز، کندی، وایت<sup>۹</sup>، ۱۳۸۹).

رفته‌رفته در قرن نوزدهم به‌طور نظام‌مند، توجه جدی معطوف به رشد و توسعه کودکان شد و روش نیمه‌تجربی روسو زمینه ظهور روانشناسی رشد را فراهم آورد. در رویکرد رشدی،

- 
1. Locke
  2. Rousseau
  3. Blake
  4. Pestalozzi
  5. Froebel
  6. bank slates
  7. James, Jenks & Prout
  8. Emil or On Education
  9. Haynes, Kennedy & White



کودکان بیشتر یک رویداد طبیعی هستند و دوران کودکی امری جهان‌شمول قلمداد می‌شود و بخشی از این خصوصیات طبیعی، به فرایند اجتناب‌ناپذیر رشد و بلوغ آن‌ها منجر می‌شود (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳). دوران کودکی مرحله‌ای در راه بزرگسال شدن است. در سمتی دیگر، بزرگسالی یک مرحله نیست، بلکه آن نقطه اوج و هدف نهایی و در نتیجه، پایان مراحل رشد است. در حقیقت، رویکرد رشدی، مجموعه‌ای از قوانین جهان‌شمول زیست‌شناختی و روان‌شناختی را به فرایند رشد همه انسان‌ها، فارغ از تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های فرهنگی-اجتماعی‌شان، تعمیم می‌دهد (ذکایی، ۱۳۹۵، ص ۳۴۴). رویکرد رشدی، توسط شیوه‌های فرزندپروری از سوی والدین، معلمان، سیاست‌گذاران آموزشی و عامه مردم حمایت شده و می‌شود (جیمز و پروت، ۲۰۰۵)؛ اما در سالیان اخیر بحث‌های علمی جدید مبنی بر مفهوم‌سازی دوران کودکی مورد ملاحظه قرار گرفته است. در حقیقت، پرسش‌های مربوط به چگونگی تعریف دوران کودکی و اینکه کودکی چیست و چگونه برساخته می‌شود، به میزان گسترده‌ای به‌عنوان انتقادی از روانشناسی رشد، مورد پژوهش بوده‌اند (تریسا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). رویکردهای معاصر نشان‌دهنده ظهور ایده‌ای نسبتاً جدید درباره کودک و دوران کودکی هستند. فصل مشترک رویکردهای معاصر این است که دوران کودکی وضعیتی طبیعی و جهان‌شمول نیست، بلکه به‌نوعی برساخته‌ای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است. از این رویکردها به برساخت اجتماعی<sup>۲</sup> دوران کودکی یاد می‌شود. انتقادات برساخت‌گرایان از رویکرد رشدی سبب شده است که سیطره آن بر مطالعات دوران کودکی تا حدودی متزلزل شود؛ به‌نحوی که اکنون شاهد یک تنش ذاتی بین رویکرد رشدی و رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی هستیم. تغییر در رویکردها نسبت به دوران کودکی برای تعلیم و تربیت بسیار حائز اهمیت خواهد بود، زیرا به‌طور قابل توجهی نظریه‌های متفاوت نسبت به تعلیم و تربیت دوران

---

1. Tricia

2. Social constructionism

کودکی به وجود می‌آورد. از این رو، پرسش‌هایی که این پژوهش در صدد پاسخگویی به آن‌هاست عبارت‌اند از:

۱. ماهیت دوران کودکی بر مبنای رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی چیست؟
۲. ویژگی‌های کودک در این رویکرد کدام‌اند؟
۳. نقدهای وارده بر دیدگاه رشدی از منظر رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی کدام‌اند؟
۴. آیا می‌توان مفاهیم مندرج در دیدگاه رشدی و دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی را در مفهومی جدید ارائه داد؟
۵. با توجه به رویکرد برساخت‌گرایانه به دوران کودکی ماهیت تعلیم و تربیت دستخوش چه تغییراتی می‌شود؟

### پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه‌ها نشان می‌دهد که پژوهشی با موضوع حاضر صورت نگرفته است؛ البته می‌توان به برخی پژوهش‌های داخلی و خارجی اشاره کرد که از روش‌سازی<sup>۱</sup> بهره برده‌اند (به‌عنوان نمونه، کریمی گلیده و همکاران، ۱۳۹۵). در این پژوهش تفاوت‌های فردی به‌مثابه یک متن لحاظ شده است و دو مفهوم نابرابری و برابری به‌عنوان قطب تضاد در متن‌شناسایی شده‌اند. شاید بتوان گفت مقاله بیستا<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) قرابت بیشتری با پژوهش حاضر داشته باشد. بیستا در این مقاله به‌واسطه حقوق کودکان پرداخته است، گرچه بر پایه مراحل معینی عمل نکرده است. باقری و همکاران (۱۳۸۹) در کتاب خود، مقاله بیستا را در چارچوب مراحل نظام‌مند به‌عنوان نمونه‌ای از به‌کارگیری روش‌سازی در تعلیم و تربیت معرفی کرده‌اند. در مجموع، بررسی پیشینه‌ها خلأ پژوهشی جدی پیرامون برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی را نشان می‌دهد.

1. deconstruction

2. Biesta

## روش پژوهش

رویکرد روش‌شناسانه این پژوهش، واسازی است<sup>۱</sup>. تحلیل واسازانه گونه‌ای تحلیل و بازخوانی هرگونه موضوعی با هدف مرکززدایی از آن و یافتن جنبه‌هایی از موضوع است که در طول تاریخ، نادیده انگاشته شده‌اند (ضرغامی، ۱۳۹۲، ص ۱۵). هدف واسازی از منظر دریدا<sup>۲</sup> رسیدن به عدالت است؛ اما هدف اصلی از واسازی نه واژگون‌سازی، بلکه جابه‌جا کردن امر مرکزی و امر حاشیه‌ای است. واسازی فعالیتی در راستای معکوس کردن سلسله‌مراتب یا دوگانه‌های نهفته در فلسفه غرب همچون، گفتار و نوشتار، حقیقت و خطا، مرد و زن، سفیدپوست و رنگین‌پوست، جسم و روح، فرد و جامعه، ذهن و عین، بزرگسال و کودک، رشدیافته و رشدنیافته، عامل و ساختار، طبیعی و برساخته، و بودن و شدن است. برای نمونه، دریدا می‌خواهد در واسازی به این نکته برسد که اگر این بار الویت‌بندی کلاسیک گفتار (در مرکز) و نوشتار (در حاشیه) را با حفظ این رابطه مرکز-حاشیه معکوس کنیم، چه اتفاقی روی می‌دهد؛ یعنی این بار نوشتار به مرکز بیاید و گفتار به حاشیه برود (محمدپور، ۱۳۹۶، ص ۴۷۰).

منطق انتخاب روش واسازانه برای پژوهش حاضر آن است که به نظر می‌رسد نظریه‌ها و پژوهش‌ها در حوزه دوران کودکی از قرن بیستم به این سو تحت تأثیر دوگانه کودک-بزرگسال بوده است. بر اساس این دوگانه، مطالعات ناظر به دوران کودکی در چارچوب کودک‌محوری یا بزرگسال‌محوری انجام می‌شده است. تا پیش از رنسانس همواره بزرگسال در مرکز و کودک در حاشیه قرار داشته است. قرار دادن بزرگسال در کانون توجه، ناشی از سلطه نگاه تحولی یا رشدی از یک سو و سلطه نگاه فلسفی و دینی از سوی دیگر است. منظور از نگاه فلسفی، نگاه عقل‌محوری است که برحسب آن عقل در مرکز و دیگر قوای نفسانی در

<sup>۱</sup> البته خود دریدا معتقد است که واسازی روش نیست و نمی‌توان آن را به روش تقلیل داد. اما، واسازی اغلب به‌عنوان یک روش تحلیل انتقادی با هدف افشای مفروضه‌های متافیزیکی بررسی نشده و تضادهای درونی در زبان فلسفی و ادبی به کار رفته است (بیستا، ۲۰۰۹).

حاشیه قرار می‌گیرند. از نگاه دینی نیز حیات دینی در گرو انجام آگاهانه وظایف دینی است که تحقق آن در گرو عقل رشد یافته است. پس در اینجا نیز عقل در مرکز و امور دیگر در حاشیه‌اند. در هر دو حالت، تربیت عقلانی توجه کانونی را به خود اختصاص می‌دهد و دیگر انواع تربیت، مانند تربیت عاطفی، تربیت اجتماعی، تربیت اخلاقی، تربیت دینی و تربیت بدنی، در ذیل تربیت عقلانی قرار می‌گیرند.

اما همان‌طور که بیان شد، نظریه‌ها و پژوهش‌های دوران کودکی تحت تأثیر دوگانه دیگری هم بوده‌اند که عبارت است از رویکردهای تحولی یا رشدی، در مقابل رویکردهای اجتماعی، یا به عبارت دیگر، دانش روانشناسی در مقابل دانش جامعه‌شناسی. آیا کشف معنا و حقیقت کودکی در حیطه کار دانش روانشناسی و متضمن کشف ساختارهای ثابت یا نسبتاً ثابت روانی کودک است، یا در حوزه کار جامعه‌شناسی و در گرو کشف اجتماعی است که ساخت معنا و حقیقت کودکی را به‌زعم آنان بر عهده دارند. روانشناسی تحولی یا رشد توجه خود را بر درک مراحل رشد کودک متمرکز می‌کند، درحالی‌که در مقابل برخی از پژوهشگران که با سنت‌های جامعه‌شناختی به موضوع می‌نگرند، نهادهای اجتماعی را در مرکز و بقیه امور را در حاشیه قرار می‌دهند. برساخت‌گرایی اجتماعی یکی از این نحله‌هاست. ابتکارات آموزشی که در سنت روانشناسی تحولی یا رشد هستند، دوران کودکی را به‌عنوان وضعیتی طبیعی و مفهومی جهان‌شمول درک می‌کنند؛ به این معنی که همه کودکان مراحل مشابهی را طی می‌کنند و به شیوه‌های مشابه یاد می‌گیرند (بلاچ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). چنین شیوه‌های آموزشی جهان‌شمولی برای تمام کودکان در سراسر جهان درون بافت‌های متنوع فرهنگی، اقتصادی و سیاسی مصداق دارد؛ اما رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی به‌عنوان رویکردی رقیب، نهادهای اجتماعی را در کانون قرار داده و بر این باور است که دوران کودکی برساختی اجتماعی است. به‌هرحال، در این پژوهش با به‌کارگیری روش‌سازی و جابه‌جایی مرکز-حاشیه، دوران

کودکی برحسب رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. روش و اساسی شامل مراحل هفت‌گانه زیر است:

۱. در نظر گرفتن یک متن؛ ۲. بازشناسی قطب‌های تضاد در متن؛ ۳. آرایش قطب‌ها؛ ۴. قرار دادن متن در زمینه؛ ۵. وارونه کردن قطب‌های تضاد؛ ۶. مفهوم‌پردازی جدید و ۷. تحلیل فرارونده (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، صص. ۴۲۷-۴۲۳). در ضمن انجام پژوهش، هر یک از این مراحل توضیح داده می‌شوند.

### گام اول: در نظر گرفتن یک متن

گام نخست در روش و اساسی در نظر گرفتن یک متن است. متن در دیدگاه و اساسی، عبارت است از هر محصول چاپی، دیداری یا شنیداری که قابل خواندن، دیدن یا شنیدن باشد؛ مثلاً یک مقاله، کتاب، فیلم، نقاشی یا آهنگ (بر، ۱۳۹۵). در این پژوهش، کودک و دوران کودکی به‌عنوان متن در نظر گرفته شده‌اند. همچنین، آثار نگاشته شده و پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون کودک و دوران کودکی، متون مورد استفاده دیگر در این پژوهش هستند.

### گام دوم: بازشناسی قطب‌های متضاد در متن

گام دوم در روش و اساسی شامل شناسایی قطب‌های تضاد در متن است. «در هر ساختار یا متنی، تضادی میان دو قطب جریان دارد... بر این اساس، یکی از خط‌مشی‌های و اساسی معطوف به شناسایی قطب‌های تضاد در متن خواهد بود» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹).

در بخش روش شناسی پژوهش دو دسته نظریه در زمینه دوران کودکی از هم متمایز شدند. در یک سمت، نظریه‌هایی قرار داشتند که دوران کودکی را وضعیتی طبیعی می‌دانند و در سویی دیگر، نظریه‌هایی قرار دارند که دوران کودکی را نه وضعیتی ضرورتاً طبیعی، بلکه پدیده‌ای تلقی می‌کردند که به‌نحوی از انحاء به‌طور اجتماعی برساخته شده است. رویکردهای نخست توسط روانشناسی رشد فراهم آمده‌اند. این رویکردها به شرح چگونگی رشد طبیعی

کودکان و چیستی دوران کودکی می‌پردازند. رویکردهای دوم در این زمینه بحث می‌کنند که دوران کودکی به چه معناست و این که نحوه تجربه دوران کودکی به طرز چشم‌گیری بر اساس مکان‌ها و زمان‌های تاریخی، فرهنگی، اجتماعی مختلف و بافت خانوادگی تغییر می‌کنند (هینز، گیل و پارکر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). بنابراین، در متن دوران کودکی می‌توان از دو گانه متضاد «دوران کودکی همچون دورانی طبیعی<sup>۲</sup>» و «دوران کودکی به مثابه برساختی اجتماعی<sup>۳</sup>» سخن به میان آورد. این دو گانه خود منجر به دو گانه‌های دیگری از جمله «دوران کودکی به مثابه بودن<sup>۴</sup>» و «دوران کودکی به مثابه شدن<sup>۵</sup>» می‌شود.

در ادامه، پس از توصیف دو قطب «دوران کودکی طبیعی» و «دوران کودکی برساخته»، به بررسی این موضوع می‌پردازیم که نظریه‌ها و پژوهش‌ها به‌طور کلی تحت سیطره کدام قطب قرار داشته و کدام یک در حاشیه قرار گرفته است.

### دوران کودکی به مثابه وضعیتی طبیعی

نظریه‌های بسیار متفاوتی درباره جنبه‌های مختلف رشد کودک وجود دارد و بسیاری از آن‌ها در تقابل با هم قرار دارند. بیشتر نظریه‌ها بر یک یا دو جنبه از رشد تمرکز می‌کنند که به افراد اطلاعات و توانایی‌هایی برای فهم جنبه‌ای از رشد کودک عرضه می‌کنند. به باور بسیاری، روانشناسی رشد در قرن بیستم و حتی فراتر از آن، پارادایم حاکم بر مطالعه و پژوهش کودکان بوده است (جیمز، ۱۹۹۹). رویکرد پیاژه<sup>۶</sup> به رشد را می‌توان به مثابه الگوی اصلی نظریه‌های رشدگرا تلقی کرد؛ زیرا او جدای از چارچوب انطباقی ساختارهای تفکر با ساختار دنیای فیزیکی، رویکردی رشدی را به هوش یا عقلانیت اتخاذ می‌کند (کیلی، ۲۰۰۹). او برای

- 
1. Haynes, Gale & Parker
  2. childhood as natural
  3. childhood as social construct
  4. childhood as being
  5. childhood as becoming
  6. Piaget

پی‌بردن به چگونگی رشد و تکامل ذهن در آدمی، از نوزادی تا بزرگسالی، به مشاهده مستقیم رفتار و فعالیت‌های عادی کودکان و در اوضاع و احوال گوناگون پرداخت، با آن‌ها مصاحبه کرد، و خود نیز در بازی‌ها و فعالیت‌های آن‌ها شرکت کرد. پیازه محصول مطالعات چند ساله خود را به صورت یک نظریه جامع درباره «مراحل رشد و تکامل شناختی» عرضه کرد (شعاری نژاد، ۱۳۹۲). در رویکرد رشدی، دوران کودکی به مثابه دوره آمادگی برای بزرگسالی بود که مسیر آن عبور از مراحل مرتبط با سن، رشد جسمی و توانایی شناختی است. حرکت از کودکی به بزرگسالی، کودکان را در یک فرایند رشدی درگیر می‌کند که کودکان طی آن، مسیر حرکت به سوی ذهنیت عقلانی را طی می‌کنند. در این نظریه، رشد ذهنی از تولد تا بزرگسالی به چهار مرحله اصلی حسی-حرکتی<sup>۱</sup>، پیش‌عملیاتی<sup>۲</sup>، عملیات محسوس<sup>۳</sup>، و عملیات صوری<sup>۴</sup> تقسیم شده است (سیف، ۱۳۸۳). ویژگی مهم مراحل رشد آن است که ساخت شناختی کودک در هر یک از این مراحل با ساخت شناختی او در مراحل قبل و بعد از نظر کمی و کیفی متفاوت است. همچنین، ورود کودک از مرحله‌ای به مرحله بالاتر مستلزم آن است که او قبلاً مرحله قبلی را طی کرده باشد (سیف، ۱۳۸۳، ص ۱۲۹). معرفت‌شناسی تکوینی پیازه به سبب سنجش، اندازه‌گیری، رتبه‌گذاری، طبقه‌بندی و ارزیابی کودکان، توانسته است نوعی اثبات‌گرایی عمیق و تجربه‌گرایی جدی را به برداشت‌های امروزی ما از کودک تزریق کند (جیمز و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۵۳). بحث را با تفصیل بیشتری پیرامون مفاهیم مندرج در دیدگاه رشدی دنبال می‌کنیم.

سه مفهوم برجسته در دیدگاه رشدی پیازه شامل عقلانیت<sup>۵</sup>، طبیعی بودن<sup>۶</sup> و جهان‌شمول<sup>۷</sup> بودن است (جیمز و پروت، ۱۹۹۷). عقلانیت خصیصه عام دوران بزرگسالی است و دوران

- 
1. sensory-motor
  2. preoperational
  3. concrete operational
  4. formal operational
  5. Rationality
  6. naturalness
  7. universality

کودکی نشانگر دوره آمادگی یا تمرین برای بزرگسالی است. کودک در حال رشد به یک بزرگسال، نشانگر یک پیشرفت اندیشه از ساده به پیچیده و از یک رفتار غیرعقلانی به سمت یک رفتار عقلانی است. در واقع، روانشناسی رشد، تفکر کودکان را به مثابه چیزی می‌فهمد که روز به روز شباهت بیشتری به طرز فکر بزرگسالان پیدا می‌کنند. بر این اساس، طرز تفکر کودکان چیزی متفاوت از طرز تفکر بزرگسالان در نظر گرفته شده و این تفاوت همچون نقصی طبیعی در نظر گرفته می‌شود که با رشد کودک رفع خواهد شد (کیلی، ۲۰۰۹). سن و مراحل کودکان و فعالیت‌هایی که برای مشخص کردن هر مرحله ذکر می‌گردد، به‌عنوان نشانگان فرایند رشد کودکان به سمت بزرگسالی در نظر گرفته می‌شوند. عقلانی بودن به معنای توانایی به کارگیری استدلال منطقی<sup>۱</sup> و قابلیت تفکر ریاضی<sup>۲</sup> است. کودکان اساساً غیرعقلانی<sup>۳</sup> هستند و باید بیاموزند که به‌طور منطقی و به‌طور عقلانی تفکر کنند. این در حالی است که بزرگسالان مهارت‌های تفکر منطقی<sup>۴</sup> را کسب کرده‌اند. موضوع عقلانیت، حضوری بسیار قوی در نظریه‌های پیازه دارد و به‌طور گسترده‌ای تأثیرگذار است. در مقابل، مفهوم سن و مراحل رشد بر این موضوع دلالت دارد که کودکان همواره در فهم موضوعات و مسائل نسبت به بزرگسالان از کیفیت بسیار نازل‌تری برخوردارند. طبیعی بودن به بنیان‌های بیولوژیکی به ارث رسیده از طریق ژن‌ها اشاره دارد. نهایتاً، جهان‌شمول بودن به رفتارهایی اطلاق می‌شود که مستقل از فرهنگ اتفاق می‌افتند؛ رفتارهایی که برای همه کودکان در هر جای جهان که باشند، مشترک است (پن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵).

- 
1. logical reasoning
  2. mathematical thinking
  3. irrational
  4. logical thinking skills
  5. Penn



### دوران کودکی به‌مثابه برساختی اجتماعی

رویکرد برساخت‌گرایانه به دوران کودکی نخستین بار توسط فیلیپ آریس<sup>۱</sup> در سال ۱۹۶۰ مطرح شد.<sup>۲</sup> آریس نشان داد که در قرون وسطی درکی از مفهوم دوران کودکی در معنای مدرن آن، یعنی «کودک به‌مثابه کودک» و «دوران کودکی به‌سان دوره‌ای مستقل از بزرگسالی و ذاتاً ارزشمند» وجود ندارد. به نظر او، تنها در طی قرن هفدهم و هیجدهم میلادی بود که اندک‌اندک وجوه تمایز و تفارق میان جهان کودکی و بزرگسالی شروع به شکل گرفتن گرفت (حاتمی، ۱۳۹۵). استدلال او این است که فرایندهای گسترده اجتماعی بر برساخت مفهوم «دوران کودکی» تأثیر می‌گذارد و اینکه دوران کودکی، نتیجه شرایط، تصمیمات و اعمال خاص تاریخی و استراتژی‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است (آریس، ۱۹۶۲). در پی نظریه آریس، رویکرد برساخت‌گرایانه به دوران کودکی از سوی پسامدرن‌ها<sup>۳</sup>، پساساختارگرایان<sup>۴</sup>، پساساختارگرایان فمینیست<sup>۵</sup>، روان‌شناسان فرهنگی<sup>۶</sup>، حامیان حقوق کودک<sup>۷</sup>، طرفداران رویکرد جامعه‌شناسی جدید دوران کودکی<sup>۸</sup> و پسااستعمارگرایان<sup>۹</sup> دنبال شده است. این متفکران به پیروی از آریس این رویکرد را اتخاذ کردند که دوران کودکی امری طبیعی و جهان‌شمول نیست، بلکه محصول یک دوره تاریخی خاص یا محصولی اجتماعی- فرهنگی است. به عبارت دیگر، دوران کودکی امری است که به‌طور اجتماعی برساخته شده است. در معنایی دقیق، سخن آن‌ها این است که آنچه یک جامعه از کودک انتظار دارد، شیوه‌ای که آن‌ها درک یا فهم می‌شوند، آنچه برای آن‌ها خوب یا بد در نظر گرفته می‌شود، یا آنچه که

<sup>۱</sup>. philippe Aries

<sup>۲</sup>. اثر آریس، یعنی «قرون کودکی یا تاریخ اجتماعی زندگی خانوادگی»، در سال ۱۹۶۲ به انگلیسی برگردانده شد.

3. postmodernists

4. poststructuralists

5. Feminist Poststructuralists

6. cultural Psychologists

7. child's rights advocates

8. New sociology of childhood

9. postcolonialists

آن‌ها قادر به انجام یا عدم انجام آن هستند، وابسته به مفهوم خاصی از دوران کودکی است که جامعه برساخته است (کینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷).

پیاژه و ویگوتسکی در پی نظریه‌هایی بودند که در همه زمان‌ها و مکان‌ها کاربرد داشته باشد. در مقابل برساختارگرایان اجتماعی بر این باورند که هیچ نظریه جهان‌شمولی از کودک، از یادگیری یا از رشد انسانی وجود ندارد که بتواند رشد را در تمام فرهنگ‌ها و زمان‌ها تبیین و پیش‌بینی نماید. این به خاطر آن است که فرایندهای انسان شدن، شبکه‌ای پیچیده از تعاملات بین پویایی‌های تاریخی، اجتماعی، زبانی، احساسی، ارتباطی، سیاسی و فرهنگی در جهان خاص ما می‌باشند. بر خلاف شیوه‌های سلسله‌مراتبی تفکر درباره ادراک و یادگیری، در واقع، برداشت‌های ما از جهان نامنظم، زمینه‌مند، و به‌طور فرهنگی خاص هستند. در نتیجه، گسترش برداشتی جهان‌شمول از چیزی که به‌طور دقیق قادر به فراهم‌سازی معرفت نسبت به آنچه برای تمام کودکان در سراسر جهان اتفاق می‌افتد و همچنین نشان‌دهنده بی‌طرفانه روابط کودکان و بزرگسالان باشد ناممکن است (مک‌نایتن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

پیش از پرداختن به قطب مسلط بر دوران کودکی، ذکر این نکته سودمند است که برساخت‌گرایی اجتماعی مشابهت‌هایی با دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی<sup>۳</sup> ویگوتسکی دارد و از آن نیز تأثیر پذیرفته است. با این حال آن‌ها هر کدام از مواضع نظری متفاوتی برخوردارند (یانگ و کولین<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). در موضعی انتقادی، برساخت‌گرایان اجتماعی یکی از محدودیت‌های دیدگاه ویگوتسکی را علاقه بیش از حد آن به نقاط پایانی رشد یا حرکت کودک از نابالگی به بلوغ بزرگسالانه می‌دانند (کورسارو<sup>۵</sup>، ۱۳۹۳).

- 
1. King
  2. Mac Naughton
  3. Social constructivism
  4. Young & Colline
  5. Corsaro

## بررسی قطب مسلط بر دوران کودکی

نظریه مراحل رشدی پیازه تأثیر عمیقی بر تعلیم و تربیت بر جای نهاده است. این نظریه در چگونگی طراحی برنامه‌های درسی تعلیم و تربیت دوران کودکی عمیقاً نفوذ کرده است. مریان و سیاست‌گذاران و پژوهش‌گران از یافته‌های روانشناسی کودک یا رشد کودک برای توصیف و تبیین رشد کودکان از ابتدای تولد تا آستانه بزرگسالی، و همچنین برای توجیه اشکال خاص مراقبت از کودک و شیوه‌های آموزشی بهره گرفته‌اند (پن، ۲۰۰۵).

بر پایه این نظریه، نمی‌توان هر امری را در هر سنی به کودک یاد داد. به بیان دیگر، یادگیری فقط مبتنی بر میزان قاطعیت روش‌هایی که به کار برده می‌شوند نبوده و مستلزم این است که هم با محتوا و هم با سطح رشد یادگیرنده، یا در بیان ساده‌تر، با ابزارهای شناختی یادگیرنده به‌منظور جذب موضوع متناسب و همخوان باشند. باید میان مراحل رشد ابزارهای شناختی با گام‌ها یا مراحل یادگیری، تناسب را رعایت کرد. یعنی می‌باید میان «منطق» یادگیری‌ها، یعنی درجه‌بندی و نظام‌بخشی به گام‌های پی‌درپی یادگیری‌ها، با رشد ابزارهای منطقی-ریاضی و به‌طور کلی سازمان درونی شناساگر، ارتباط و پیوست‌هایی وجود داشته باشد و به این منظور، برنامه‌ریزی آموزشی نکاتی زیر را باید در نظر داشته باشد (محسنی، ۱۳۸۳، ص ۱۸۲-۱۸۱):

۱. شناخت سطح توانایی کودک و اینکه ابزارهای شناختی جذب که او در اختیار دارد، چگونه و در چه مرحله‌ای می‌باشند.
۲. منطبق ساختن محتوای یادگیری، و به‌ویژه شکل ارائه آن (به‌عنوان مثال به‌صورت ملموس و عینی یا به‌صورت مفاهیم انتزاعی) با سطح توانایی یادگیرنده، و به‌ویژه تأکید بر اینکه او به‌صورتی فعال، از طریق استدلال با آن درگیر شود.

تفکر درباره کودکی در چارچوب هنجارهای رشدی مرتبط با سن کودکان امری بسیار رایج است. مصادیق این نوع تفکر را می‌توان در گفتگوهای روزانه درباره مراحل گوناگون رشد مشاهده کرد که در قالب کلاس‌های درس مبتنی بر رده‌های سنی، شکل نهادی پیدا کرده است. در این کلاس‌ها سازمان‌دهی گروه‌ها به‌طور مستقل یا بر اساس تاریخ تولد انجام شده و

پیشرفتشان بر اساس مراحل کلیدی از پیش تعریف شده است (کیلی، ۲۰۰۹). با توجه به آنچه گفته شد به میزان زیادی روشن می‌شود که رویکرد حاکم بر دوران کودکی، رویکرد رشدی است که توسط روانشناسی فراهم آمده است و آن مبتنی بر ایده رشد طبیعی است.

### گام سوم: جستجوی آرایش قطب‌ها

در این مرحله به‌جای در حاشیه قرار دادن رویکرد رشدی و مرکزیت دادن به رویکرد برساخت‌گرایی، باید به ارتباط این دو رویکرد متضاد و تأثیر آن‌ها بر هم توجه کرد. بر این اساس، دوران کودکی طبیعی، باید از حالت معیار خارج شود و با توجه به ویژگی آرایش قطب‌ها نسبت به یکدیگر، با قرار دادن مفهوم مذکور در زمینه مفاهیم دیگر به بررسی معنای آن پرداخت (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در واقع، هدف به چالش کشیدن دوگانه امر طبیعی و امر اجتماعی است. از این‌رو، در آرایش قطب‌ها باید نشان داده شود که هیچ کدام از قطب‌ها مطلق نیستند و برای اینکه این امر محقق گردد باید آشکار شود که هر یک حاوی حقیقتی درباره دوران کودکی هستند، اما هیچ کدام به‌تنهایی کامل نیستند. در این صورت، رابطه مرکز-حاشیه نیز واژگون و به رابطه مرکز-مرکز تبدیل می‌شود. دوران کودکی یک حقیقت بیولوژیکی ساده نیست که بخواهد به‌تنهایی تفسیرگر ماهیت دوران کودکی باشد، بلکه این حقیقت زیست‌شناختی به میزان زیادی متأثر از زمینه و بافت‌های اجتماعی و فرهنگی است که ماهیت دوران کودکی را شکل می‌بخشد. از این‌رو، جنبه‌های بیولوژیکی نه تنها منفک از این زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی نیستند، بلکه به‌شدت تحت تأثیر آن‌ها قرار دارند. هینز و همکاران (۲۰۱۵) در این زمینه بیان داشته‌اند «از آنجا که ذات انسان و جامعه همواره برای همه و در همه جا یکسان و ثابت نیست، دوران کودکی نیز در فرهنگ‌های مختلف به میزانی متفاوت و نسبی خواهد بود» (ص ۱۲۵). پژوهش‌های مردم‌شناسان در بین اقوام و در مناطق مختلف به‌خوبی نشان می‌دهند که چگونه کودکان در فرهنگ‌های مختلف دوران کودکی متفاوتی را تجربه می‌کنند (کیلی، ۲۰۰۹). از این‌رو، ملاحظه این تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی در ماهیت دوران کودکی، به این معنا است که دیدگاه‌های رشدی مطرح‌شده توسط پیاز، حقایق علمی ازلی و جهان‌گستر نیستند. در نتیجه، دوران کودکی نه آن‌طور که پیاز گفته، حقیقتی

صرفاً بیولوژیکی و روان‌شناختی است و نه آن‌گونه که برساخت‌گرایان می‌گویند، برساختی صرفاً اجتماعی است. زیرا این فرایند رشد در درون اجتماع و فرهنگ‌های متنوع است که اتفاق می‌افتد. در نتیجه، حقایق بیولوژیکی و رفتارهای جهان‌شمول مستقل از فرهنگ نخواهند بود. مفهوم «سرم‌بندی»<sup>۱</sup> دلوژ<sup>۲</sup> و گاتاری<sup>۳</sup> در اینجا می‌تواند یاریگر باشد (کیلی، ۲۰۰۹). به این معنا که هم‌افزایی دوران کودکی طبیعی و دوران کودکی برساخته، به‌عنوان مجموعه‌ای سرم‌بندی شده می‌تواند حقایق بیشتری را درباره دوران کودکی عرضه کند تا اینکه هر کدام به‌تنهایی بخواهند این کار را انجام دهند. در این سرم‌بندی، دوران کودکی هم دورانی طبیعی و هم دورانی اجتماعی و فرهنگی است.

یکی از ویژگی‌های مشترک تمام کودکان این است که آن‌ها رشد می‌کنند، اما فرایند رشدشان مقوله‌ای صرفاً بیولوژیکی نیست، بلکه در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف متفاوت است. البته مفهوم رشد مفروض در اینجا معنایی منفی ندارد. به‌عبارت دیگر، یک مرحله رشدی نیست که باید طی شود تا به مرحله پایانی و کامل رشد که همان بزرگسالی است برسد، بلکه رشد در اینجا از بار معنایی مثبتی برخوردار است و این نکته‌ای است که خود برساخت‌گرایان اجتماعی نیز بر آن تأکید دارند و از آن به‌عنوان «دوران کودکی به‌مثابه بودن» یاد می‌کنند که در مقابل «دوران کودکی به‌مثابه شدن» است. مطابق با نظریه‌های رشدی مرحله‌ای، کودکان باید گام‌به‌گام برای رسیدن به مرحله پایانی بزرگسالی حرکت کنند. شکل گرفتن کودکان به این شیوه متضمن آن است که کودکان موضوعی ناپیدا<sup>۴</sup> هستند؛ آن‌ها بزرگسالانی هستند که هنوز کامل نیستند (کانلا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲، ص ۹). اما دوران کودکی به‌عنوان بودن بر یک علاقه در کودکان و دوران کودکی در حق خودشان تأکید دارد. در این دیدگاه به کودک همچون شخصی بالقوه نگریسته نمی‌شود که به شیوه‌ای به شخصی دیگر تبدیل می‌شود که قبلاً نبوده

- 
1. assemblages
  2. Deleuze
  3. Guattari
  4. Missing
  5. Cannella

است، بلکه به کودکان به مثابه موجوداتی بالفعل نگریسته می‌شود. دوران کودکی «شکلی از بودن در جهان» است که با بودن به‌عنوان یک مرحله آماده شدن برای ورود به زندگی اجتماعی مخالف است. در مجموع کودک به‌عنوان یک کنشگر اجتماعی صاحب حق در نظر گرفته می‌شود (مایال<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴). از این رو، کورسارو بر جایگاه خود کودک و نقش و مشارکتی که او می‌تواند در تولید و بازتولید فرهنگی داشته باشد تمرکز می‌کند، به‌جای اینکه بر درونی کردن فردی مهارت‌ها و دانش بزرگسالان توسط کودکان تمرکز کند (کورسارو، ۱۳۹۳). وقتی که این عاملیت و مشارکت به خود کودکان داده شود، در نتیجه آن می‌تواند تا حدی خلأ رشد مقطعی و مرحله‌ای دیدگاه پیازه را نیز پوشش دهد. به عبارتی می‌تواند ضعف فرایندی نبودن یا لااقل کم‌رنگ بودن فرایند در دیدگاه سلسله مراتبی رشدی پیازه را جبران سازد.

#### گام چهارم: قرار دادن متن در زمینه

«یکی از عواملی که به واسازی یک متن منجر می‌شود، قرار داشتن یک متن در زمینه است. استقرار یک متن در زمینه فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آن، مانع از آن خواهد بود که متن مطلق و محور باشد، بلکه وابستگی آن به عوامل زمینه‌ای آشکار خواهد شد.» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۴۰۸). در این مرحله می‌توان با قرار دادن و وابسته ساختن مفهوم کودک و دوران کودکی در زمینه اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و تاریخی کشورهای مدرن غربی، به سوگیری‌های آن برحسب بافت و زمینه توجه نمود و این امر مطلق و محض بودن متن (کودک با رشد طبیعی و جهان‌شمول) و مفاهیم آن را زایل خواهد ساخت و به این ترتیب واسازی شکل می‌گیرد. پیازه یادگیری را تحت تأثیر مراحل رشد ذهنی می‌دانست و معتقد بود که این مراحل بر اساس ساختار زیست‌شناسی آدمی برنامه‌ریزی شده‌اند و اینکه این ساختارها تغییرناپذیرند. به همین دلیل از لحاظ معرفت‌شناختی نظریه پیازه با پرسش و نقد جدی از طرف

1. being in the world

2. Mayall

برساخت‌گرایان، مدافعان فلسفه برای کودکان و بسیاری از مربیان تعلیم و تربیت مواجه شده است. پرسش‌ها هم ناظر به ساختاری است که پیازه پیشنهاد داده است و هم ناظر به محتوایی است که برای کودکی ارائه نموده است. از لحاظ ساختاری، ثبات، تعین، و جهان‌شمولی مراحل رشد کودک مورد سؤال است. از لحاظ محتوایی هم ظرفیت‌هایی که برای کودکی ارائه شده ناکافی تلقی شده است. برداشت بسیاری از محققانی که مراحل پیازه را بررسی نموده‌اند این بوده که مراحل مذکور به نحوی بسیار نامنظم‌تر از آنچه پیازه ادعا می‌کرده است به وقوع می‌پیوندد. توانایی‌هایی هم که تقریباً در یک گروه قرار دارند، الزاماً در یک زمان یا یک مرحله پدیدار نمی‌شوند (فیشر<sup>۱</sup>، ۱۳۸۵، ص ۳۳). نهایتاً اینکه به باور این پژوهشگران یک الگوی واحد رشد شناختی وجود ندارد که همه کودکان در فرایند رشد شناختی خود از آن تبعیت نمایند، بلکه الگوی رشدی برای هر کودک منحصر به فرد است. علاوه بر این، حیثه‌هایی از استعدادهای آدمی وجود دارد که نظریه پیازه به آن‌ها نپرداخته است. یکی از این حیثه‌ها زبان است و نقش محوری آن در پرورش ذهن کودک، و همچنین نقش اساسی بزرگسالان در ساختن چیزی که برونر<sup>۲</sup> آن را داربست شناختی<sup>۳</sup> کودک نامید (فیشر، ۱۳۸۵). به‌طور خاص در اینجا نقدهای برساخت‌گرایان بر دیدگاه رشدی را در کانون توجه قرار می‌دهیم.

در سالیان اخیر، برساخت‌گرایان اجتماعی در عوض یک دوران کودکی جهان‌شمول، کثرتی از دوران‌های کودکی را تأیید کرده‌اند. از نظر این پژوهشگران دوران کودکی نمی‌تواند به‌عنوان توصیف‌گری بدون مسئله از یک مرحله زیستی-طبیعی در نظر گرفته شود. در عوض، ایده دوران کودکی باید به‌مثابه بخشی از یک تعبیر فرهنگی خاص از جریان اولیه زندگی قلمداد شود که به‌طور تاریخی و سیاسی در معرض تغییر است (جیمز و جیمز، ۲۰۰۴). در این راستا، پست‌مدرن‌ها معتقدند که این دیدگاه‌های مدرن در گفتمانی از حقایق درباره ناتوانی کودکان جای گرفته‌اند. مطالعات دوران کودکی پست‌مدرن این دیدگاه‌های مدرن را

1. fisher

2. Bruner

3. Cognitive Scaffold

از طریق «غیرطبیعی سازی<sup>۱</sup> دوران کودکی» به چالش می‌کشند و زندگی کودکان را با تمام پیچیدگی‌هایش تصدیق می‌کنند. از منظر متفکران پست‌مدرن رجحان و برتری بزرگسال مانند رجحان و برتری سفیدپوست یک نیروی نامرئی و ناشناخته است که از طریق پذیرش حق بزرگسال به‌عنوان امری به‌هنگار<sup>۲</sup>، فرهنگ بزرگسال را بر فرهنگ کودک برتری می‌بخشد. این رجحان بزرگسالی به‌ندرت به پرسش گرفته می‌شود، زیرا آن به میزان زیادی بخشی از همان چیزی است که ما به‌عنوان نرمال یا طبیعی لحاظ می‌کنیم (ویلسون، ۲۰۰۹).

همچنین، پسااستعمارگرایان فمینیسم بر این باورند که گفتمان رشدی با ارائه یک الگوی طبیعی درباره کودکان مؤلفه‌های تأثیرگذار عواطف و جنسیت را نادیده می‌گیرد. والکر دین<sup>۳</sup> در این زمینه استدلال می‌کند که هنگامی که بر یادگیری کودکان و نحوه اکتساب یادگیری آن‌ها تمرکز می‌کنیم، یک رویکرد شناختی برمی‌گزینیم که عواطف و جنسیت را در شیوه‌های بودن و تفکر کودکان را نادیده می‌گیریم (۱۹۹۹، ص ۱۳).

از نظر پسااستعمارگرایان، روانشناسی و علم، کودکان را به‌مثابه موجوداتی کاملاً عینی خلق کرده‌اند، یعنی کسانی که می‌توانند تعریف، توصیف، شناخته و کنترل شوند. پسااستعمارگرایان می‌گویند که قدرت خطی و جبری غرب هم به‌واسطه بزرگسال‌محوری تحمیل می‌شود و هم به‌عنوان یک شبکه بر هستی کودکان اعمال می‌شود (کانلا و وارپرو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). از این رو، محققانی همچون بورمن<sup>۵</sup> و کانلا بر این باورند که رویکردهای رشدی که به کودک به‌مثابه «بزرگسال شدن» می‌نگرند، به بزرگسالان برتری می‌بخشند و به کودکان ستم می‌کنند. کانلا دل‌مشغولی خود را به این ترتیب بیان می‌کند: «کودک رشدی یک مفهوم امپریالیستی است که مقوله‌بندی کودکان را توجیه می‌کند و فرهنگ‌های متنوع را به‌عنوان فرهنگ‌هایی عقب‌مانده می‌نگرد که از سمت فرهنگ‌های پیشرفته‌تر نیاز به کمک دارند» (کانلا، ۱۹۹۷، ص ۶۴).

1. denaturalizing

2. Normal

3. Walkerdine

4. Cannella & Viruru

5. Burman



به باور پسااستعمارگرایان نحوه رشد کودکان در مکان‌ها و در ادوار تاریخی مختلف، با هم متفاوت است، زیرا چگونگی مشاهده کودکان توسط ما از طریق مکانی که در آن هستیم، یعنی فرهنگ‌مان، و از طریق زمان‌مان مقید می‌شود.

در پارادایم جامعه‌شناسی جدید، دوران کودکی نیز دوران کودکی به‌عنوان برساختی اجتماعی و پدیده‌ای فرهنگی فهم می‌شود. به باور طرفداران این پارادایم، دوران کودکی جدا از عدم بلوغ بیولوژیکی نه امری طبیعی و نه مشخصه جهان‌شمول گروه‌های انسانی است، بلکه به‌عنوان یک جزء فرهنگی و ساختاری خاص بسیاری از جوامع به‌شمار می‌رود. جامعه‌شناسان جدید دوران کودکی تأکید می‌کنند که هر مفهومی از دوران کودکی به‌طور اجتماعی برساخته شده است: «هیچ کودک جهان‌شمولی وجود ندارد، دوران کودکی یک برساخت زمانمند-مکانمند است که به‌طور تاریخی تغییر می‌یابد و از فرهنگی به فرهنگ دیگر نیز متفاوت است. برساخت اجتماعی به‌عنوان نیرو بخشیدن به بانگی علیه هر نوع جوهره حقیقت، خواه آن روانشناسی رشدی خطی باشد یا طبیعی بودن بیولوژیکی از هر نوعی، عمل می‌کند» (جیمز و پروت، ۱۹۷۷). در نتیجه، از نظر جامعه‌شناسی جدید دوران کودکی این «حقایق فرهنگ» است که ممکن است متفاوت باشند و برای درک دوران کودکی یک نهاد اجتماعی ابراز شوند.

یکی از جدی‌ترین نقدها به نگاه روانشناسی رشد به سوگیری غربی آن برمی‌گردد. منتقدان بر این باورند که رویکرد رشدی در یک برهه تاریخی خاص و در حال و هوای یک فرهنگ غربی و آن هم در کشوری همچون سوئیس ارائه شده است. بنابراین، چه‌بسا در آن فرهنگ و حال و هوای خاص، صادق باشد و به‌رغم ادعای جهان‌شمول و طبیعی بودن در فرهنگ یا جوامع دیگر نادرست باشد. مثلاً آرکارد بر این باور است که ایده آل پیاژه یک ایده آل فلسفی و مبتنی بر شیوه‌های عمل و دانش غربی است که او آن‌را به تمام کودکان جهان تسری داده است (آرکارد، ۱۹۹۳، ص ۶۰) و میلز<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) در همین راستا این پرسش را طرح می‌کند که

آیا بررسی درباره پسران است یا دختران و یا هر دو؟ آیا موارد مورد بررسی در شهر ساکن‌اند و یا حاشیه‌نشین‌اند؟ آن‌ها متعلق به کدام طبقه اجتماعی هستند؟ آیا این کودکان، معاصرند یا متعلق به گذشته؟ آن‌ها از کدام کشور خاص‌اند؟ سن‌شان چقدر است؟ و ... (به نقل از خسرو نژاد، ۱۳۸۲، ص ۸۵).

همچنین، دیدگاه‌های پیازه در یک دوره مدرن‌سازی شدید غرب که شامل صنعتی‌سازی، شهرسازی و عقلانی‌سازی است ظهور کرد که اکنون به‌عنوان مدرنیته شناخته می‌شود (پاپکوویت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸: ۵۳۷). مدرنیسم به‌عنوان یک پارادایم مبتنی بر عقلانیت و علم است. متفکران مدرنیست معیار داوری درباره حقایق را شواهد عینی و علمی می‌دانند. مدرنیسم بر این ایده استوار است که در زیر پوسته ظاهری جهان، قوانین یا ساختارهایی نهفته است. همچنین، عقیده بر این بود که برای انجام امور، شیوه‌ای درست وجود دارد که می‌توان آن را کشف کرد (بر، ۱۳۹۵). در روانشناسی می‌توان مثال برجسته جست‌وجوی ساختار و قوانین را در کار روانشناسانی نظیر فروید و پیازه یافت که هر یک به‌منظور فرض تبیین پدیده‌های روان‌شناختی، وجود پاره‌ای ساختارهای روانی بنیادین را مسلم فرض کردند. در همه این موارد، ساختار یا قانون نهفته مزبور در حکم واقعیت ژرف‌تری است که زیر پوسته ظاهری جهان وجود دارد، به‌نحوی که می‌توان با تحلیل ساختارهای بنیادین پرده از حقیقت جهان برداشت. آن دسته از نظریه‌ها را که وجود چنین ساختارهایی را مسلم فرض می‌کنند نظریه‌های ساختارگرا<sup>۲</sup> نامیده می‌شوند. ویژگی مشترک تمام نظریه‌های ساختارگرا این است که می‌توان همگی را چیزی دانست که فراروایت<sup>۳</sup> یا نظریه کلان<sup>۴</sup> نامیده می‌شود (بر، ۱۳۹۵). از این منظر، دوران کودکی به‌مثابه دورانی طبیعی و جهان‌شمول فراروایتی درباره دوران کودکی است. کاری که این نظریه‌ها یا فراروایت‌ها کرده‌اند عبارت است از ارائه شیوه‌ای برای فهم کل حقایق برحسب

- 
1. Popkewitz
  2. Structuralist
  3. Metanarrative
  4. grand theory

یک اصل فراگیر. مثلاً این شیوه درباره رویکرد رشدی عبارت از فهم دوران کودکی در یک چارچوب مراحل تکاملی یا رشدی شناختی خیلی دقیق است. محققانی همچون پیاز به مطالعه کودک با استفاده از روش‌های علمی پرداخته‌اند. محققان علمی حقایقی راجع به کودکان گردآوری می‌کنند و آن‌ها را برای تولید نظریه‌هایی درباره کودک به کار می‌گیرند که نحوه رشد کودکان را در تمام زمان‌ها و مکان‌ها پیش‌بینی می‌کند. زیرا دانشمندان مدعی‌اند که دانش علمی یا پوزیتویستی بهترین نوع دانش درباره کودکان را به ارمغان می‌آورد، چون دانش علمی آشکار می‌سازد که چه چیزی درباره کودکان درست و چه چیزهایی نادرست است. در مجموع، می‌توان گفت که ایده رشد‌گرایی، از طریق علم پوزیتویستی (تحصیلی) پی‌بندی شده است، یعنی علمی کمی مبتنی بر یک منطق تجربی که این روایت کلان را به‌عنوان حقیقتی بدیهی و جهان‌شمول درباره دوران کودکی بنا نهاد (دیوید، پاول و گوچ، ۲۰۱۶).

گفتمان رشدی با طبیعی‌سازی دوران کودکی سبب شده بود که گفتمان‌های دیگر به محاق بروند. با قرار دادن دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول در بافت و زمینه اجتماعی و فرهنگی خاص، مرکزیت یافتن آن به پرسش گرفته می‌شود و فضا برای به میدان آمدن قطب در حاشیه مانده، یعنی برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی فراهم می‌شود.

### گام پنجم: وارونه کردن قطب‌های تضاد در متن

در این مرحله باید به وارونه کردن قطب‌های تضاد در متن پرداخت؛ یعنی به رویکرد برساخت‌گرایی مرکزیت داده می‌شود و رویکرد دوران کودکی طبیعی در حاشیه قرار می‌گیرد. البته هدف این مرحله واژگون‌سازی رویکرد رشدی نیست. چون هدف اصلی از اساسی نه واژگون‌سازی، بلکه جابه‌جایی امر مرکزی و امر حاشیه‌ای است (محمدپور، ۱۳۹۶، ص ۴۷۰). به عبارت دیگر، در این مرحله هدف این است که رابطه مرکز-حاشیه معکوس شود تا تغییراتی که در مفهوم دوران کودکی به وجود می‌آید، مشاهده گردد. اکنون باید ببینیم با این جابه‌جایی دوران کودکی چه سیمایی به خود می‌گیرد؟

همان‌طور که پیش از این بیان شد، رویکرد رشدی در پی نظریه‌ای بود که در همه زمان‌ها و مکان‌ها کاربرد داشته باشد. در مقابل، برساخت‌گرایی اجتماعی، پاسخ‌های بی‌شماری برای پرسش‌هایی نظیر «کودک چیست؟»، «دوران کودکی چیست؟» و «کودکی چه تجربه‌ها و کنش‌هایی را در برمی‌گیرد؟» متصور می‌شود و به‌جای یک طرز تلقی جهان‌شمول از دوران کودکی، از «دوران‌های کودکی» یا «کودکی‌های چندگانه» و به‌جای هویت‌های منسجم و یکپارچه کودکی از هویت‌های چندگانه کودکی سخن می‌گوید (ذکایی، ۱۳۹۵، ص ۳۴۶).

در این معنا، وقتی که ما مشغول توصیف رشد یک کودک هستیم، باید توجه داشته باشیم که در حقیقت داریم ادراکات فرهنگی و پیش‌داوری‌های خاص خودمان را توصیف می‌کنیم. بدین ترتیب، نحوه رشد کودکان در مکان‌ها و در ادوار تاریخی مختلف، با هم متفاوت می‌شود، زیرا چگونگی مشاهده کودکان توسط ما از طریق محیط‌های اجتماعی و فرهنگی مان مقید می‌شود؛ چون بافت‌های اجتماعی و فرهنگی مختلف، دوران‌های کودکی مختلف را برمی‌سازد. در نتیجه، برداشت برساخته بودن اجتماعی جایگزین برداشت طبیعی و ذاتی دوران کودکی می‌شود. بدین ترتیب، قرار دادن مفهوم کودک و دوران کودکی در زمینه‌ها و بافت‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی ما را به سمت تکثیر مفهوم دوران‌های کودکی یا آنچه آلفرد شوتز<sup>۱</sup> از آن به‌عنوان «چندگانگی واقعیت» یاد می‌کند، سوق می‌دهند (به‌نقل از جیمز و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۷۲). با این اوصاف، برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی، تکثر و تعدد کودک و دوران کودکی را تأیید و مورد تأکید قرار می‌دهد و به هیچ‌روی دوران کودکی طبیعی و شکل واحد و جهان‌شمولی از دوران کودکی را پیشنهاد نمی‌کند، بلکه آن برساخت‌های گوناگونی را نیز پیش‌بینی می‌کند.

در یک جمع‌بندی می‌توان ویژگی‌های زیر را برای دوران کودکی از منظری برساخت‌گرایانه برشمرد:

۱. مراحل رشد کودک یک واقعیت و ضرورت طبیعی نیست، بلکه برساخته‌ای اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است. وقتی رشد یک کودک را توصیف می‌کنیم، در حال توصیف ادراکات فرهنگی، اجتماعی و تاریخی و پیش‌داوری‌های خاص خودمان هستیم.
۲. رشد یک اصطلاح مبهم مسئله‌دار است.
۳. از آنجا که رشد کودک وابسته به محیط است، فراهم نمودن یک نظریه علمی جامع درباره کودک دشوار خواهد بود.
۴. به جای یک حقیقت منفرد و جهان‌شمول حقایق بسیاری درباره کودک وجود دارد. در نتیجه، با مرکزیت دادن به رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی دوران کودکی این پیش‌فرض که مجموعه‌ای از شایستگی‌های طبیعی شده و جهان‌شمول وجود دارد که از همان آغاز مجوز تعریف کودک را صادر می‌کنند، کنار گذاشته می‌شود و در عوض بر تفاوت‌های کودکان و تنوعات دوران کودکی در بافت‌های متنوع اجتماعی و فرهنگی تأکید و تمرکز می‌شود.

#### گام ششم: مفهوم‌پردازی جدید

اکنون با معکوس شدن رابطه مرکز-حاشیه رویکردهای متضاد و با قرار دادن رویکرد برساخت‌گرایی اجتماعی در مرکز، این امکان فراهم می‌آید که دوران کودکی را در آشکال جدیدی مفهوم‌پردازی کنیم. البته در مفهوم‌پردازی جدید بنیان‌های بیولوژیکی و روانشناسی کنار گذاشته نمی‌شوند، زیرا دریدا در واسازی به دنبال طرد یا براندازی رویکرد مسلط نیست، بلکه به دنبال آن است تا نشان دهد که با تسلط یک رویکرد خاص، مانند رویکرد رشدی چگونه مؤلفه‌های مهمی از دوران کودکی به حاشیه رانده شده یا نادیده گرفته می‌شوند و نهایتاً اینکه می‌خواهد با این عمل زمینه بها دادن به رویکرد در حاشیه قرار گرفته شده، یعنی برساخت‌گرایی اجتماعی، فراهم شود. بنابراین، مفهوم‌پردازی جدید تلاشی است در جهت اینکه نشان داده شود که دوران کودکی نمی‌تواند صرفاً به ساختارهای بیولوژیکی و روان‌شناختی فروکاسته شود. نظریه‌پردازان تربیتی متمایل به فلسفه واسازی دریدا، در

تحلیل‌های خود توجه خاصی به رابطه تعلیم و تربیت با عدالت از منظر دریدا دارند. همان‌طور که پیش از این بیان شد، دریدا در جایی گفته است که واسازی عدالت است. البته مقصود دریدا از عدالت مفهوم متعارف آن که شامل توزیع عادلانه اموری از قبیل حقوق، تکالیف و مزایای اجتماعی و اقتصادی می‌گردد، نیست. بلکه تحلیل‌گران تربیتی اندیشه دریدا، عدالت را در تقابل با چیزی در نظر می‌گیرند که نانسی فریزر<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) آن را «بی‌عدالتی فرهنگی یا نمادین» خوانده است (به نقل از بیستا، ۱۹۹۸، ص ۳۹۷). درمان این بی‌عدالتی در بازتوزیع حقوق و امتیازات اجتماعی نیست، بلکه در شناسایی تفاوت‌های فرهنگی، قومیتی و غیره است. اما مفهوم عدالت در زمینه کودکی به این معناست که به عوامل اجتماعی و فرهنگی در ماهیت دوران کودکی بهاداده و به رسمیت شناخته شود و نیز کودکان به‌عنوان هستی‌هایی فهم شوند که از عاملیت اجتماعی برخوردار هستند، یعنی مشارکت‌کنندگانی فعال در تعیین زندگی اجتماعی خود که در صدد ابداع خویش‌اند و نه به‌عنوان موجوداتی ناقص که در ارتباط با بزرگسالان فهم، تعریف و تفسیر می‌شوند. بدین نحو، کودکان به‌سختی می‌توانند به‌عنوان محصولاتی منفعل از فرایندهای جهان‌شمول بیولوژیکی و اجتماعی تلقی شوند. این نوع نگاه باینکه مشابهت‌های کودکان را نادیده نمی‌گیرد، اما تمرکزش بر دوران کودکی در بافت‌های متنوع محلی خواهد بود و از این رو این پرسش‌ها مطرح می‌شوند که کودک در بافت محلی چیست؟ و وضعیت کودک محلی چگونه فهم می‌شود؟ این طرز تلقی، ما را به درک ویژگی‌های کودک و تفاوت‌های فرهنگی در درون بافت تاریخی ویژه قادر می‌سازد. در این بافت کودکان در و از طریق روابط اجتماعی خودشان، فعالانه یک دنیای کودکی متمایز و یگانه در شکل و محتوای خود را بر می‌سازند.

در رویکرد رشدی فرض بر این است که کودک قبل از اینکه بتواند به یک بزرگسال، از نظر اجتماعی شایسته، تبدیل شود باید یک دوره آمادگی برای بزرگسالی را در کودکی پشت سر بگذارد. مطابق این دیدگاه، کودکی مجموعه‌ای از مراحل رشد را در برمی‌گیرد که

---

1. Nancy Fraser

در این مراحل مهارت‌های شناختی و عاطفی لازم به‌منظور آمادگی برای زندگی بزرگسالانه کسب می‌شوند (کورسارو، ۱۳۹۳). آنچه این نوع تفکر به‌طور فرهنگی و تحلیلی فراهم می‌آورد، زمینه‌هایی برای تعیین تفاوت‌های موجود بین بزرگسالان و کودکان است. کنترلی که از طرف بزرگسالان به سبب توانایی آنان اعمال می‌شود، برتری بزرگسالی را توجیه می‌کند و علاوه بر این، نشان می‌دهد که دوران کودکی باید ضرورتاً به‌عنوان منادی حالتی ناقص و ناکافی برای موقعیت اجتماعی واقعی انسان، یا به‌عبارت‌دیگر، «بلوغ و رشد کامل»، در نظر گرفته شود (جیمز، جنکس و پروت، ۱۹۹۸، ص ۵۲). اما وقتی به تعلیم و تربیت می‌رسیم، و با نگاه تربیتی، مفهوم به‌رسمیت‌شناختن تفاوت‌های کودکان از جانب بزرگسالان به شکل متمایزی درک می‌شود، به این معنا که تعلیم و تربیت چیزی ورای اموری از مقوله فرهنگ‌پذیری، درونی‌سازی یا جامعه‌پذیری است؛ تعلیم و تربیت چیزی فراتر از آماده‌سازی یا تمرینی برای دوران بزرگسالی است. بلکه همان‌طور که بیستا می‌گوید، تعلیم و تربیت شامل «تجربه (شناختن) تفرّد دیگری است» (بیستا، ۱۹۹۸). این امر به‌منزله مراعات عدالت درباره کودک است. هر کودکی موجودی نو با آغازی نو است؛ هر کودک به‌منزله تکرار امری از پیش موجود نیست. با این همه درست است که تعلیم و تربیت در پی آفرینش کودک نیست، اما این امر به معنی رها ساختن کودک به حال خود نیز نیست. زیرا برساخت‌گرایی اجتماعی تحقق معنا و مفهوم، و همین‌طور واقعیت کودک و کودکی، را موضوع و متعلق برنامه‌ریزی تلقی می‌کند. کودکی یک پدیده است که مثل هر پدیده دیگر، برای آن‌که در مناسب‌ترین صورت ممکن درست شده باشد، باید از روی طرح و برنامه ساخته‌شده باشد. به‌عبارتی، کودکی نه محصول شرایط هرج‌ومرج و بی‌قاعدگی، بلکه محصول حالت تأمل و عقلانیت و در زمره محصولات نهادهای معقول اجتماعی است. این امر نهادهای آموزشی را در شرایط برتر قرار داده و تعلیم و تربیت را مهم‌ترین نهاد دست‌اندرکار معناسازی در حیطه کودکی و نهاد مسئول برای ساخت‌سازی اجتماعی کودک معرفی می‌کند. این ملاحظه مهم را نباید از

نظر دور داشت که نهاد تربیت در عین حال که مهم‌ترین عامل در ساخت هویت کودکی است، اما به مثابه یک نظام تولیدی فردریک تیلور<sup>۱</sup> عمل نمی‌کند. مدیریت صنعتی تیلور بهبود عملکرد سیستم را در گرو تبدیل تولیدات متفرد به تولیدات جمعی دانسته و به این طریق مفهوم «خط تولید» را وارد ادبیات صنعتی کرد. در مقابل، نهاد تربیت با رویکرد بر ساخت‌گرایی اجتماعی، با حفظ فردیت افراد، هویت‌های کودکی، و نه هویت واحد کودکی، را برمی‌سازد. بر این اساس، هر کودکی یک کودک منحصر به فرد به حساب می‌آید، همان‌گونه که هر محصولی در نظام مدیریت پیشا تیلور یک محصول دست‌ساز و منحصر به فرد به حساب می‌آید. در این چارچوب به نظر می‌رسد با توجه به مفهوم‌سازی جدید، وظیفه تعلیم و تربیت در قبال کودک و در جریان برسازی مفهوم کودکی دربرگیرنده اموری از قبیل گشادگی، مانع‌زدایی و تسهیل شرایط برای امر دشوار تحقق دیگری (کودک) است.

#### گام هفتم: تحلیل شبه فرارونده

در تحلیل شبه‌فرارونده از شرط‌های امکان و عدم امکان چیزی سخن می‌رود. این مرحله، با مرحله پیشین نیز در ارتباط است (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۴۱۲). با توسل به رویکرد بر ساخت‌گرایی دوران کودکی، می‌توان شرط امکان و عدم امکان ویژگی‌های دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول را مشخص کرد. به عبارت دیگر، دوران کودکی با معنای جدیدی که به خود می‌گیرد، شرط امکان و عدم امکان دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول را نشان می‌دهد. مطابق با دیدگاه پیاژه، دوران کودکی مجموعه‌ای از مراحل رشدی جهان‌شمول را در برمی‌گیرد که در این مراحل مهارت‌های شناختی، عواطف و دانش لازم به منظور آمادگی برای زندگی بزرگسالانه کسب می‌شوند. نظریه‌پردازان پست‌مدرن، انسان‌شناسان، پسا‌ساختارگرایان، جامعه‌شناسان جدید دوران کودکی و بسیاری از محققان دیگر با تحقیقات و مشاهداتی که پیرامون کودکی در کشورها، جوامع، مناطق و فرهنگ‌های مختلف به عمل آورده‌اند، نشان می‌دهند که دوران کودکی در این جوامع و فرهنگ‌ها یکسان نبوده و دوران کودکی در هر

1. frederick taylor



بافتی به نحو متفاوتی ظاهر می‌شود. در نتیجه، بافت‌های اجتماعی - فرهنگی مختلف، دوران - های کودکی متفاوتی را به همراه خواهد داشت. بنابراین، زمان و مکان و موقعیت‌های مختلف در تعیین چستی دوران کودکی و نیز هویت فردی و اجتماعی کودک سرنوشت‌ساز خواهد بود. همچنین، تحقیقات نشان می‌دهد روشی که کودکان به وسیله آن آموزش می‌بینند می‌تواند اثر عمیقی روی پیشرفت آنان داشته باشد (فیشر، ۱۳۸۵، ص ۳۳). بسیاری از پژوهشگران دیگر نشان می‌دهند که تفاوت میان تفکر کودکان و بزرگسالان به فقدان دانش و تجربه آن‌ها برمی‌گردد، نه به تغییرات کیفی آن‌ها. از نظر آن‌ها در موقعیت‌هایی که کودکان درباره هر موضوعی، خواه آن موضوع بازی شطرنج باشد یا ماهی قرمز یا دانش درباره دایناسورها، اگر کودکان از دانش و تجربه لازم پیرامون آن موضوعات برخوردار باشند، در نسبت با بسیاری از بزرگسالانی که تازه در همان موقعیت قرار گرفته‌اند و فاقد دانش و تجربه لازم در آن زمینه‌ها هستند، آن‌ها کارآمدتر عمل می‌کنند و تفکر سطح بالاتری را از خود نشان می‌دهند (رابسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). چنین پژوهش‌ها و نظریه‌هایی توجه‌ها را به سمت عدم امکان دوران کودکی طبیعی و جهان‌شمول آن‌گونه که پیازه گفته است و امکان برساخت اجتماعی دوران کودکی سوق می‌دهد.

در مفهوم‌پردازی جدید بیان شد که رشد بیولوژیکی انسان تحت تأثیر نهادهای فرهنگی و اجتماعی و تربیتی است. از این رو، رفتار، گرایش‌ها، ارزش‌ها، ایده‌آل‌ها، اعتقادات، فعالیت‌ها و حرکات ظاهری کودک به میزان زیادی تحت تأثیر اجتماع و فرهنگی است که او را احاطه کرده است.

با چنین نگاهی به دوران کودکی جایگاه و ماهیت تعلیم و تربیت هم تا حدود زیادی دستخوش تغییر می‌شود و به سمت و سویی خاص گرایش پیدا می‌کند. از آنجایی که یک الگوی واحد رشد شناختی وجود ندارد، در نتیجه شیوه واحد یادگیری کودکان جای خود را به شیوه‌های متعددی می‌دهد که وابسته به بافت‌های فرهنگی و اجتماعی هستند. به عبارت دیگر،

زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی محور یادگیری قرار می‌گیرند. از این رو، آموزش نوعی توانایی شناختی به کودکان، جای خود را به این ایده می‌دهد که تعلیم و تربیت کودکان را به مثابه موجوداتی تاحدی نامتعین در اختیار می‌گیرد و به آن‌ها هویتی نسبتاً اجتماعی می‌دهد. چپستی و چگونگی یادگیری دانش‌آموزان متکی بر فرصت‌هایی بود که معلمان و خانواده فراهم می‌آوردند.

همچنین، در دیدگاه‌های سنتی، کودکان اغلب فاقد صلاحیت لازم برای مشارکت در تصمیم‌گیری مؤثر بر خودشان شناخته می‌شوند. از نظر برساخت‌گرایان اجتماعی، ایده، ارزش‌ها و ادراکات کودک درباره خودش و دنیا محترم بوده و به رسمیت شناخته می‌شود. در این مدل، کودک همچون بزرگسالان صلاحیت مشارکت در توسعه سیاست‌ها و اقدامات جدید را دارد. بر اساس نظر کریستن سن<sup>۱</sup> و جیمز، در نظر گرفتن کودکان به عنوان عاملان اجتماعی به معنای تلقی کودکان همچون مشارکت‌کنندگان فعال در زمینه‌هایی است که به طور سنتی حق مشارکت آن‌ها به رسمیت شناخته نمی‌شد و کسی به صداهايشان گوش نمی‌داد (کیلی، ۲۰۰۹). در این رویکرد، کودکان دیدگاه‌های معتبری درباره جهان و جایگاهشان در آن دارند. دانش کودکان درباره دنیا متفاوت و نه بی‌ارزش‌تر از دانش بزرگسالان است. در این مدل، پیش‌ها و دیدگاه‌های کودک درباره دنیا می‌تواند به تعمیق و توسعه ادراکات بزرگسالان از تجربیات کودکان یاری رساند. نقطه شروع این رویکرد دیدگاه‌های ذهنی کودک است نه رشد ذهنی او. به تبع این تغییر، روابط دانش-قدرت<sup>۲</sup> نیز تغییر می‌کند. این اعتقاد که تنظیم برنامه‌های تعلیم و تربیت باید توسط معلمان، به این اعتبار که متخصصان رشد کودک‌اند، انجام گیرد، جای خود را به این باور می‌دهد که تنظیم برنامه‌ها، به مثابه بخشی از اقدامات شکل‌دهنده دنیای کودکان از حقوق مشارکتی آن‌ها به شمار می‌رود (کیلی، ۲۰۰۹). در نتیجه، تمرکز معلمان بر یادگیری مشارکتی خواهد بود. فضاهای آموزشی و محتوا وابسته به زمینه و

---

1. Christensen

2. Knowledge-power

بافت‌های اجتماعی و فرهنگی خواهد بود. فضاهای آموزشی و محتوا متنوع هستند و شیوه‌های گوناگونی برای دانستن، نگریستن و بودن در جهان عرضه می‌کنند. محترم شمردن دیدگاه‌ها و نظرات کودکان می‌تواند به مربیان، والدین و سایر دست‌اندرکاران تربیتی کمک کند تا امکان طراحی یک برنامه درسی متناسب با توانایی‌ها و نیازهای کودکان را فراهم آورند.

### نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی رویکردهای دوگانه نسبت به کودکی پرداخته شد. این دو رویکرد در دو قطب مقابل هم قرار دارند. رویکرد رشدی یا تحولی که پیازه نماینده اصلی آن است، کودکی را به‌مثابه محصولی طبیعی و امری جهان‌شمول می‌شناسد، و رویکرد مقابل که کودکی را یک برساخته اجتماعی معرفی می‌کند. همان‌طور که گفته شد، در دهه‌های اخیر رویکرد رشدی در مرکز و رویکرد برساخت‌گرایی در حاشیه قرار داشته است. در این پژوهش با جابه‌جایی مرکز با حاشیه سعی شد نشان داده شود که می‌توان زمینه لازم برای تدوین یک تعریف جدید از کودکی فراهم شود. مفهوم‌پردازی جدید از کودکی که برگرفته از برساخت‌گرایی اجتماعی است می‌تواند نقش سیاستی مهمی در مطالعات دوران کودکی بازی کند. زیرا این رویکرد قادر به دیدن کودک و رای جبر بیولوژیک است و از این منظر به دوران کودکی می‌نگرد که کودکی از نظر معرفت‌شناختی، پدیده‌ای اجتماعی است (کیلی، ۲۰۰۹). بنابراین، آنچه که دیدگاه برساخت‌گرایی اجتماعی بر آن تأکید دارد، نقش و تأثیری است که عوامل و رویه‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و غیره بر ماهیت کودک و دوران کودکی دارند که پیش از این مغفول مانده است. نکته دیگر طرح دوران کودکی به نحوی است که در آن کودک به‌مثابه «بودن» (شکلی از بودن در جهان) لحاظ می‌شود. یعنی، دوران کودکی به‌سان دورانی فی‌نفسه ارزشمند و کودکان به‌مثابه هستی‌هایی که از حقوق ویژه برخوردارند تلقی می‌شوند.

این نظریه دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت دارد. با توجه به نگاه برساخت‌گرایانه به دوران کودکی، جایگاه تعلیم و تربیت، هدف تعلیم و تربیت، کلاس درس، یادگیری، روش تدریس و رابطه دانش-قدرت بین معلم و دانش‌آموز نیز دستخوش دگرگونی می‌شود. به این معنا که

برساخت‌گرایی اجتماعی نهادهای آموزشی را در شرایط برتر قرار داده و تعلیم و تربیت را مهم‌ترین نهاد دست‌اندرکار معناسازی در حیطه کودکی، و نهاد مسئول برای ساخت‌سازی اجتماعی کودک معرفی می‌کند. تعلیم و تربیت ماهیتی بیش‌ازپیش اجتماعی و فرهنگی به خود می‌گیرد. نظریه رشدی کودک پیازه دیدگاهی فردگرایانه است، به تبع این نظریه، جهت‌گیری آموزش سنتی نیز فردمحور است و هدف آن، پرورش ذهن تک‌تک دانش‌آموزان است. در نتیجه، آن‌ها بر پایه کارهای خود ارزیابی می‌شوند. اما برساخت‌گرایان اجتماعی، فردگرایی را در ابعاد فردی و ایدئولوژیکی و سیاسی به چالش می‌کشند و بر عاملیت اجتماعی کودکان تأکید می‌کنند. گرچه برساخت‌گرایان اجتماعی منکر دستاوردهای روان‌شناسی رشد نیستند، اما آن‌ها گفت‌مان رشدی را یک گفت‌مان ناقص می‌دانند که کودک را ناتوان می‌کند و اختیار را به بزرگسال می‌بخشد. در واقع، از نظر آن‌ها نباید گفت‌مان رشدی، به‌عنوان تنها گزینه منطقی برای گام برداشتن و هدایت تدریس و آموزش کودک در نظر گرفته شود. در چارچوب تعلیم و تربیت برساخت‌گرایانه، دانش، و به تبع آن محتوای دروس، نیز ماهیتی فرهنگی اجتماعی پیدا می‌کند و تحت تأثیر دیگر قطب‌های آموزش، یعنی معلم و دیگر عوامل نهاد آموزش و پرورش، ساخته می‌شود.

فرایند اجتماعی فرهنگی ساخت دانش، منجر به ترجیح رویکردهای مشارکتی در آموزش می‌شود. به این معنا که یادگیری از طریق همکاری و مشارکت خواهد بود و تفکر محصول جانبی غرق بودن در روابط است. به‌زعم برساخت‌گرایان، کودکان روایت‌های مفیدی از واقعیت و موضوعات مختلف را با خود به کلاس درس می‌آورند. از این رو، روند گفت‌و شنود، فرصتی است برای تمرین مهارت‌های معناسازی. هریک از دانش‌آموزان نظرات خود را مطرح می‌کنند و به سخنان مربیان خود نیز گوش فرا می‌دهند. اگر احترام و پذیرش متقابل بر جو کلاس درس حاکم باشد، همه با اشتیاق در تبادل نظرها مشارکت می‌کنند (گرگین و گرگین، ۱۳۹۴، ص ۳۸). در کنار همه این‌ها، تکثرگرایی در حوزه محتوا و روش موجه دانسته می‌شود.

## منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بر، ویوین (۱۳۹۵). *برساخت‌گرایی اجتماعی* (اشکان صالحی، مترجم). تهران: نشر نی.
- جیمز، آلیوس، جنکس، کریس و پروت، آلن (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی دوران کودکی، نظریه‌پردازی درباره دوران کودکی* (علیرضا کرمانی، مترجم). تهران: ثالث.
- حاتمی، زهرا (۱۳۹۵). *تاریخ کودکی در ایران (از آغاز عصر ناصری تا پایان دوره رضاشاه)*. تهران: نشر علم.
- خسرو نژاد، مرتضی (۱۳۸۲). *معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک*. تهران: نشر مرکز.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۵). *درآمدی بر مطالعات کودکی در ایران*. تهران: آگاه.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۳). *روانشناسی پرورشی*. تهران: آگاه.
- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۹۲). *روانشناسی رشد*. تهران: انتشارات اطلاعات.
- ضرغامی، سعید (۱۳۹۲). *هستی‌شناسی تغییر در پارادایم فرایندی در برابر پارادایم اتمی: تحلیل و اسازانه تعلیم و تربیت*. در *چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران: مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران* (ص ۱۷-۱۵). مشهد: دانشگاه فردوسی.
- فرزانهفر، جواد (۱۳۹۰). *بررسی فلسفه دوران کودکی در گذر تاریخ، رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی*.
- فیشر، رابرت (۱۳۸۵). *آموزش تفکر به کودکان* (مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان، مترجمان). اهواز: ریش.
- کورسارو، ویلیام. ای (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی کودکی* (علیرضا کرمانی و مسعود رجبی اردشیری، مترجمان). تهران: ثالث.
- کریمی گلیده، علی و همکاران (۱۳۹۵). *واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و نقد آن از منظر رویکرد بازسازی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۶(۱)، ۸۲-۶۹.
- گِریگن، کینت جی، گِریگن، ماری (۱۳۹۴). *ساخت اجتماعی (دعوت به گفت‌وگوشنود)* (فاطمه جاودان، مترجم). تهران: انتشارات علوم و فنون.
- محسنی، نیک‌چهره (۱۳۸۳). *نظریه‌ها در روانشناسی رشد*. تهران: انتشارات پردیس.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۶). *روش تحقیق معاصر در علوم انسانی*. تهران: ققنوس.
- هینز، جونتا، کندی، دیوید، وایت، دیوید (۱۳۸۹). *فلسوفان کوچک: کودکان به‌عنوان فیلسوف* (یحیی قانندی، مترجم). تهران: آئیژ.
- Archard, D. (1993) *Children: Rights and Childhood*, London: Routledge.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A Social History of family life* (R. Baldick, Trans.). Germany: Libraries plon.
- Bloch, M. N., Kennedy, D., Lightfoot, T., & Weyenberg. D. (2006). *The child in the world/ the world in the child: Education and the Configuration of a Universal, Modern, and Globalized Childhood*. London: Palgrave Macmillan.
- Biesta, G. (2009). Witnessing Deconstruction in education: why Quasi-transcendentalism matters.

- Biesta, Gert, (1998). Deconstruction, justice and the question of education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 395-411.
- Cannella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education, and Contemporary practice*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Cannella, G. S. (2002). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- David, T., Gooch, K. & Powell, S. (2016). *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. London and New York: Routledge.
- Robson, S. (2006). *Developing thinking and Understanding in Young Children*. London and New York: Routledge.
- MacNaughton, S. K. & Lawrance, H. (2002). *Learning for life: Strategic Review of Early Childhood Servics*. Melbourne: Uniting Care Victoria.
- Mayall, B. (Ed.) (1994). *Childrens Childhood: observed and Experinced*. London: Falmer Press.
- Haynes, J., Gale, K. & Parker, M. (2015). *Philosophy and education: An introduction to key Questions and themes*. London and New York: Routledge.
- James, A., & James, A. L. (2004). Childhood: toward a theory of continuity and change. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 575, 25-37.
- James, A. (1999). Researching children social competence: methods and models. in M. Woodhead, D. Faulkner and k. Littleton (Eds), *Makking sense of social Development*. London: Routledge.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing Childhood*. UK: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. New York: Teachers College Press.
- Kehily, M. J. (2009). *An introduction to childhood studies*. UK: McGraw-Hill Education/Open University Press.
- King, M. (2007). *The sociology of childhood as scientific communication observations from a social systems perspective*. Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, 14(2), 193-213.
- Penn, H. (2005). *Unequal Childhoods: young children's lives in poor countries*: London and New York: Routledge.
- Popkewitz, T. (1998). Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist Pedagogy as systems of ideas in historical Spaces. *American Educational Research Journal*, 35, 535-570.
- Tricia, D., Kathy, G., Tesar, M., Rodriguez, S. & Kupferman, W. (2016). Philosophy and pedagogy of childhood, adolescence and youth, *Global studies of childhood*, 6 (2), 169-176.
- Walkerdine, V. (1999). Violent boys and precocious girls: regulating childhood at the end of the millennium, *contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 3-22.
- Wilson, B. M. (2009). *Constructions of childhood found award-winning children's literature*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Department of Language, Reding, and Culture, In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. THE UNIVERSITY OF ARIZONA.
- Young, A. R. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social Constructionism in the career field, *Journal of vocational Behavior*, 64, 373-388.

# ایدئالیسم افلاطونی به مثابه منطق کشف ایده‌ها و پیامدهای آن در تربیت<sup>۱</sup>

دکتر مجتبی پورکریمی هاوشکی<sup>۲</sup>، دکتر رسول اسکندری<sup>۳</sup> و دکتر مراد یاری دهنوی<sup>۴</sup>

## چکیده

هدف اصلی این مقاله بررسی و تبیین ایدئالیسم افلاطون در قالب تعریف مفاهیم کلی و استنتاج پی آمدهای تربیتی آن است. در این پژوهش که از نوع پژوهش‌های کیفی و با روش استنتاجی است، به بررسی آثار افلاطون و کتاب‌ها و مقالات مرتبط با آرای او پرداخته شده است. این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال است که ایدئالیسم افلاطونی در زمینه تعریف مفاهیم کلی، چگونه تبیین می‌شود و چه پی آمدهای تربیتی را به همراه دارد. نتایج به دست آمده دلالت بر این دارد که افلاطون در پژوهش‌های خود با بهره‌گیری از روش‌های عقلی و تجربه ذهنی، درصدد دست‌یابی به مفهوم کلی به‌عنوان باز نمود ایده‌ها است. این ایده‌ها در نزد او موجوداتی واقعی، اما غیرمادی هستند. یکی از کارکردهای اصلی مفاهیم کلی، استفاده از آن‌ها به‌عنوان معیاری برای عمل در موقعیت‌های جزئی و عینی است. مفاهیمی که هر کدام دارای شرط‌هایی اساسی و لازم می‌باشند و می‌توان بر اساس آن‌ها موضوعات را از هم تفکیک نمود و همچنین امور متکثر (مصادیق) را ذیل یک مفهوم کلی قرارداد. در باب پی آمدهای تربیتی این دیدگاه، ایدئالیسم افلاطونی مستلزم حرکت به سمت مفهوم‌محوری در تربیت و بازسازی برنامه درسی، روش تدریس، رابطه معلم و دانش‌آموز و ارزشیابی بر اساس کشف مفاهیم کلی و ارائه یک تعریف بر اساس آن‌ها است.

**واژگان کلیدی:** افلاطون، ایده‌ها، مفاهیم کلی، پیامدهای تربیتی

---

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۲۰

۲. استادیار دانشگاه فرهنگیان کرمان (نویسنده مسئول)؛ poorkarimim@yahoo.com

۳. استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان؛ eskandarirasoul@yahoo.com

۴. استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان؛ myaridehnavi@gmail.com

## مقدمه

همواره یکی از مسائل اساسی در عرصه تعلیم و تربیت، توجه به معیارهایی برای عمل در موقعیت‌های پیش‌رو است، معیارهایی که به گونه‌ای منطقی و معتبر شکل گرفته باشند و بتوانند ضمانت لازم را برای اجرا فراهم نمایند. از این‌رو، یافتن چارچوبی نظری برای تدوین معیارها یکی از رسالت‌های اصلی پژوهش‌های نظری و بنیادی عرصه فلسفه تعلیم و تربیت قلمداد می‌گردد. در این میان می‌توان به افلاطون به‌عنوان کسی اشاره نمود که دغدغه معیارگرایی داشته و یکی از اهداف اصلی او در تدوین آثارش همین مبحث بوده است. خصیصه‌ای که از قضا کمتر در کتاب‌ها و مقالات مرتبط با افلاطون به آن پرداخته شده است.

افلاطون یا به تعبیری دیگر همان سقراط، پژوهش‌گر و حقیقت‌جوی رساله‌های افلاطونی کسی است که در تعلیم و تربیت همواره مورد توجه بوده است. البته باید توجه نمود که برخی از پژوهشگران تمایزاتی میان شیوه سقراط و افلاطون قائل‌اند، به‌عنوان مثال، اینکه روش سقراط بیشتر ماهیتی نقدکننده دارد و به دنبال انتهایی نیست و یک جدل به‌قصد زمین زدن مخاطب است و با اعتراف به نادانی طرفین خاتمه می‌یابد؛ اما افلاطون به دنبال کشف ایده نیک است و پژوهش‌های او با سؤال چیست؟ و مثال آن چیست؟ همراه است (درویشی، ۱۳۹۰)؛ یعنی حقیقت وجودی یک موضوع چیست؟ به‌عنوان مثال، عدالت چیست؟ یا اینکه سقراط کسی است که بدون برنامه تربیتی به بالاترین مرتبه دیالکتیک یعنی مثال نیک رسیده است و افلاطون درصدد ارائه یک برنامه بر اساس حالات و گفته‌های سقراط است (اردکانی و سوسهائی، ۱۳۹۰). صرف‌نظر از تمایز روش سقراط از افلاطون، با مروری بر آثار منتشرشده در باب افلاطون، می‌توان به این نتیجه دست‌یافت که این آثار یا به تفسیر و نقد افلاطون توجه داشته و یا به آن از منظری تربیتی پرداخته‌اند. در ادامه به برخی از این آثار اشاره خواهیم نمود.

در زمینه تربیتی، برخی از پژوهشگران به دلالت‌های دیدگاه افلاطون در باب اهداف تربیتی توجه داشته‌اند (میرزاحمدی، ۱۳۸۲). برخی، دیالوگ‌ها و استدلال‌های افلاطون را به‌عنوان



آثار فاخر پایدی<sup>۱</sup> یا پایدارگرایی معرفی کرده‌اند که هدفشان شکل‌دهی و تعالی منش و ذهن انسان است (رورتی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵، ص ۳۶). برخی دیگر از منظر روش تدریس، او را مبدع و مروج روش دیالکتیک و استدلال معرفی کرده‌اند (کوهن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). روشی که تمایزبخش سقراط از سایر معلمان هم‌عصر خود است. در واقع، معلمان زمان سقراط به سخنرانی و القای عقاید پرداخته و به منظور از دست ندادن کار خود، مطابق میل دانش‌آموز عمل نموده و خود را متعهد به یادگیری و مسائلی که دانش‌آموز یاد می‌گرفته می‌دانسته‌اند. از این رو است که سقراط تأکید و تکرار می‌نماید «من معلم نیستم» (اسکات<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰، صص. ۲۲-۲۰). در شیوه سقراطی، معلم تنها هدایت‌گر<sup>۵</sup> دانش‌آموزان به منظور داشتن یک نقش فعال در فرایند یادگیری است (لرر<sup>۶</sup> و دیگران، ۲۰۰۵). این شیوه به گونه‌ای است که معلم با سؤالاتی جهت‌دار به هدایت دانش‌آموزان پرداخته تا حقیقت را کشف نمایند (دیکیول<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ اسلامیان و کشتی آرای، ۱۳۹۳). همچنین برخی از کشورها در تدوین برنامه درسی و محتوای مناسب در سطوح مختلف به استنتاج از دیدگاه‌های افلاطون پرداخته‌اند (لاوتن و گردن<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲، ص. ۱۵؛ مک‌کلاک<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵).

در باب تفسیرها می‌توان به چند مورد اشاره نمود. به عنوان مثال، تفسیرهای هایدگر از افلاطون. هایدگر معتقد است کودک وجودگرا و تاریخ‌مند به آنچه خود رسیده بها می‌دهد و به واسازی می‌پردازد؛ اما کودک افلاطون حق هیچ‌گونه تفسیری ندارد و باید به اصول ثابت پیشینیان برسد. به علاوه هایدگر بر اساس تمثیل غار افلاطون، برنامه درسی رایج را در حکم

- 
1. Paideia
  2. Rorty
  3. Kohan
  4. Scott
  5. coach
  6. Lehrer
  7. Dikyol
  8. Lawton & Gordon
  9. McCulloch

یک غار می‌بیند که باید از آن خارج شد و خود دانش آموز به تجربه پردازد (نوپتن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). مقالاتی نیز به نقد افلاطون پرداخته‌اند از این جهت که از یک طرف او کودکان را موجوداتی الهی با قابلیت شناخت حقیقت در نظر می‌گیرد و از طرف دیگر این کودکان را افرادی محدود شده می‌داند که باید در چارچوبی مشخص حرکت نمایند و اینکه کودکان در صورت نبود کنترل از حیوانات وحشی پست‌تر خواهند شد (بیکر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). همچنین رایبسون<sup>۳</sup> در مخالفت با افلاطون معتقد است با وجود اینکه افلاطون به ما می‌گوید فلسفه همواره شامل گفت‌وگو و سؤال و جواب‌های تکذیب‌کننده است و از این طریق می‌توان به خرد کامل و هوش که هدف فلسفه است، دست یافت، اما در هیچ جا دلایل خوبی برای اینکه چرا فلسفه باید از این روش استفاده کند، ارائه نکرده است. بر این اساس، مکالمات افلاطونی صرفاً به عنوان پدیده‌ای تاریخی برای متقاعد نمودن دیگران در یک موضوع خاص لحاظ می‌شوند (استیونز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳). علاوه بر رایبسون، هایدگر نیز از منظری دیگر به نقد افلاطون می‌پردازد. هایدگر معتقد است دیالکتیک به سمت حقیقت در حرکت است، اما قادر به فهم دقیق حقیقت، آن گونه که هست، نیست. در واقع، علت آن است که حقیقت از طریق نوعی شهود کسب می‌گردد و دیالکتیک تنها بستر شهود را فراهم می‌نماید. به علاوه انسان موجودی اجتماعی است و از طریق سخن گفتن تعریف می‌شود و ویژگی سخن به گونه‌ای است که چیزهایی را که از آن‌ها سخن گفته می‌شود، می‌پوشاند. در واقع زبان امکان شهود را از بین می‌برد (نوالی، فتحی و موسی‌زاده، ۱۳۹۳).

آنچه در این مقالات به آن پرداخته نشده است - شاید همین عدم توجه، زمینه‌ای را فراهم نموده که مقالات پیشین به سمت نقد افلاطون حرکت نمایند - غفلت و بی‌توجهی به مبنایی است که در پس تمامی تلاش‌های افلاطون نهفته است. این مبنا چیزی نیست جز مفاهیم کلی.

- 
1. Naughton
  2. Baker
  3. Robinson
  4. Stephens

مفاهیم کلی و تلاش به منظور دست‌یابی به آن‌ها، محور همه کارهای افلاطون است؛ اما این محور در غالب آثار تربیتی منتسب به افلاطون مغفول مانده است. هرچند در پژوهش‌های فلسفی به آن بیشتر پرداخته شده است.

ضرورت پرداختن به مفاهیم برای افلاطون، از این جهت است که اگر مفاهیم کشف و یا ساخته شوند، مبنای اندیشه و عمل درست را فراهم می‌نمایند. مفاهیمی که در غیاب آن‌ها، بازار سفسطه‌گری (استدلال‌های بدون پشتوانه)، نقل‌ها و داستان‌سرایی‌های بدون انسجام و فعالیت‌های علمی سطح پایین (توجه صرف به مصادیق و امور متکثر) رواج می‌یابد. مفاهیمی که اگر به درستی شکل گیرند، مبنای درست وضع قوانین و دستورالعمل‌های سیاسی، اجتماعی، دینی، اخلاقی و همچنین فردی قرار گرفته و زندگی سعادت‌مندانه را رقم خواهند زد.

زمانی که با دید فوق به افلاطون می‌نگریم، افلاطون به گونه‌ای دیگر بر ما رخ خواهد نمود؛ گویی مفاهیم و کشف آن‌ها هدف اصلی او از تدوین تمامی آثار و نوشته‌هایش بوده است و از این رو می‌توان ایدئالیسم را به مثابه منطق کشف ایده و مفاهیم مرتبط با آن‌ها تفسیر نمود. در واقع، مسیری که افلاطون در اغلب رساله‌های خود طی می‌نماید، از جهت سلبی نشان دادن تعریف‌های معیوب مخاطبان است و به‌طور ایجابی، ارائه یک تعریف کامل و یا تحریک مخاطبان برای کنار گذاشتن تعریف‌های قبلی و حرکت به سمت کشف و ساختن تعریف‌های جدید است. او می‌خواهد نشان دهد که مفاهیم تا کشف و ساخته نشوند، نه تربیت و نه سیاست و نه حتی خدا و زندگی دینی قابل تعریف و تحقق نیستند. این خصیصه را می‌توان در تمامی رساله‌های افلاطون مشاهده نمود. آنجایی که معتقد است هر مفهوم به یک ایده واقعی مربوط می‌شود (افلاطون، ج. ۲، صص. ۴۸ و ۱۷۶) و تمامی عرصه‌های مختلف زندگی، مبتنی بر قواعدی هستند که خود را در قالب مفاهیم نشان می‌دهند (افلاطون، ۱۳۸۴، ج ۳، ص. ۳۶۳).

قرار گرفتن دو کلمه کشف و ساختن در کنار هم اشاره به این دارد که افلاطون از یک طرف در بیان مفاهیم، توجه به بنیادهای این مفاهیم دارد که ایده‌های واقعی و غیرمادی می‌باشند. در واقع، مفاهیم بازنمود ایده‌ها هستند و مفاهیم باید حاوی خصایص اصلی و به تعبیری شرط‌های اساسی ایده‌ها باشند، از این رو باید آن‌ها را کشف نمود و منظور از ساختن

نیز تدوین و ارائه تعریفی بر اساس خصایص کشف شده است؛ تعریفی که می تواند مغایر با تعاریف پیشین باشد، اما وجه مشخصه آن همان شرط های اساسی و یا مفاهیم کلی است که به عنوان قاعده و راهنمای عمل می باشند. به این مبحث در بخش های بعدی مقاله بیشتر خواهیم پرداخت.

توجه و اهمیت افلاطون به مفاهیم و مرکزیت آن در نظام فکری او به عنوان عامل انسجام بخش و هویت آفرین تمامی عرصه های هستی شناختی، انسان شناختی، معرفت شناختی و ارزش شناختی او، لزوم توجهی دوباره به آرای وی را می طلبد. بازخوانی و تفسیری که ارمغان آن بازنگری در مؤلفه های اصلی تربیتی نظیر برنامه درسی، اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی، رابطه معلم و شاگرد است. ره آوردی که کمترین فایده آن به کارگیری روشی سودمند و معقول در تبیین مسائل و موضوعات جدید و چالش برانگیز روز است. توجه به نیازها و مسائل روز یکی از دغدغه های اصلی در برنامه درسی نیز به شمار می آید؛ یعنی این دغدغه وجود دارد که ما بتوانیم نیازهای یادگیرندگان را با جهان در حال تغییر وفق دهیم (یا کوبس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰، ص. ۱۰). پس این سؤال پیش می آید که در برابر این تغییرات، دانش آموز چه چیزی را باید بداند و نسبت به چه چیزی توانا گردد.

پژوهش حاضر در راستای تحقق این اهداف است؛ یعنی از یک طرف مفاهیم را در مرکز ایدئالیسم افلاطون قرار داده و بر اساس آن سعی در تفسیر و بازنگری روش پژوهش و مؤلفه های تربیتی داشته است و از طرف دیگر مفاهیم به گونه ای تبیین گردیده اند که پرداختن به آن ها به عنوان یکی از روش های مواجهه با مسائل و موضوعات در حال تغییر زندگی امروزی دانش آموزان باشد. بر اساس این اهداف، سؤال اصلی پژوهش چنین است: ایدئالیسم افلاطونی به مثابه منطق کشف ایده ها در قالب مفاهیم کلی، چگونه تبیین می شود و این امر چه دلالت های تربیتی را به همراه دارد؟ روش پژوهش حاضر، روش استنتاجی است. بنیاد این روش پژوهش،

قیاس عملی ارسطویی است که در آن، از ترکیب مقدمه‌های توصیفی و هنجاری، نتیجه هنجاری استنتاج می‌شود. به عنوان مثال:

مقدمه کبرا: از دیدگاه افلاطون، انسان (دانش‌آموز) باید به شناخت ایده‌ها برسد. (مقدمه هنجاری)

مقدمه صغرا: شناخت ایده‌ها در گرو استفاده از روش دیالکتیک عقلی است (مقدمه توصیفی).

نتیجه: انسان (دانش‌آموز) برای شناخت ایده‌ها باید از روش دیالکتیک استفاده کند (نتیجه هنجاری).

چنان‌که در این مثال آمده است، برای درستی اعتبار نتیجه قیاس باید مقدمه‌های هنجاری و توصیفی در دیدگاه یک متفکر به طور صریح یا ضمنی وجود داشته باشند؛ اما لازم نیست نتیجه آن به صراحت در دیدگاه او موجود باشد. در واقع، این نتیجه بسط منطقی یک دیدگاه (فلسفی) در حوزه‌ای دیگر (تعلیم و تربیت) است.

### تبیین ایدئالیسم افلاطونی به مثابه منطق کشف ایده‌ها در قالب تعریف مفاهیم کلی

موضوع مفاهیم کلی که در این مقاله به عنوان موضوع استدلال‌ها و بحث‌های فلسفی افلاطون لحاظ شده است، درجایی به عنوان امور ذاتی و معقولی که مستقل از ما هستند و قضاوت‌های ارزشی ما در آن‌ها تأثیری ندارد، لحاظ شده است (کومل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸) و این ذات معقول، همان مُثُل است که مبنایی ثابت و محکم دارد (ایوبی، ۱۳۹۳) و یک موضوع واحد در عین کثرت است (فتحی، ۱۳۸۱). گردن<sup>۲</sup> این موضوع واحد را به صورت‌های نوعیه موردنظر ارسطو شبیه می‌داند (گردن، ۲۰۰۷، ص. ۲۱۳). کارپو<sup>۳</sup> نیز ایده‌ها و یا صورت‌ها را واقعیت اصلی موجودات می‌داند که تنها با چشم عقل می‌توان به آن‌ها پی برد. او تخته را نیز همان هنر تبدیل ایده‌ها به موجودات مادی می‌داند. ایده‌هایی که هم در جهان واقعی غیرمادی موردنظر

1. Komel

2. Gordon

3. Karpov

افلاطون و هم در ذهن خالقان و هنرمندان وجود دارند (کارپو، ۲۰۱۵) و تمثیل‌های افلاطونی نظیر تمثیل غار برای فهم این صورت‌ها و ایده‌ها است (سپر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳). در نتیجه هدف فلسفه و دیالکتیک دست‌یابی به این ایده‌ها و صورت‌ها است (انتزام، ۱۳۷۹). برخی معتقدند افلاطون این ایده‌ها و صورت‌ها را از فیثاغورس الهام گرفته است (گلدشتاین<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵، ص. ۸۷). در ادامه به تبیین ایده‌ها از منظر خود افلاطون خواهیم پرداخت.

### تبیین هستی‌شناختی ایده‌ها

ایده‌ها در دیدگاه افلاطون همان خود چیزها هستند. او معتقد است پنج عامل اساسی در هر چیز (یعنی هر امر مادی یا غیرمادی) وجود دارد که سه عامل نخست آن مطابق نظم ابدی جهان هستند و شناسایی راستین و درونی نسبت به آن موجود به وسیله آن‌ها انجام می‌شود: اول نام یک چیز است؛ دوم تعریفی است که از آن می‌کنند؛ سوم شکل و تصویری که به وسیله حواس آدمی از آن ادراک می‌شود؛ چهارم خود فرایند شناسایی آن؛ و پنجم واقعیت خود آن چیز است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۷۰۳).

عامل پنجم یا واقعیت خود چیزها که چهار عامل نخست درصدد کشف و نشان دادن آن هستند، همان ایده است. ایده اشاره دارد به اینکه در پس شناخت، حقیقتی باید وجود داشته باشد. افلاطون معتقد است منشأ نام‌ها امری طبیعی (یعنی واقعی) است، نه توافق افراد (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۲، ص. ۱۷۲). او در زمینه ماهیت ایده معتقد است که هر ایده مستقلاً وجود دارد و هر چیز نام خود را به سبب بهره داشتن از ایده آن چیز به دست می‌آورد (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۱، ص. ۵۴۱). ایده‌ها نمونه‌هایی‌اند که در عالم هستی وجود دارند. البته باید توجه نمود که هستی فراتر از هستی مادی و فیزیکی است و موجودات عالم فیزیک سایه و تصویرهای آن‌ها می‌باشند. او در این زمینه معتقد است وقتی می‌گوییم چیزها از ایده بهره دارند، مرادمان این است که چیزها اشباح و تصاویر ایده‌ها هستند و تصاویر و چیزهای شبیه به هم از ایده‌ای

1. Sepper

2. Goldstein

مشترک بهره‌ورند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۷). ویژگی اصلی ایده‌ها این است که هر ایده واحد و یگانه است و در همه مصادیقش ثابت است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۶)، اما مصداق‌ها چون آمیخته با جهان مادی‌اند، امکان تجلی همه جنبه‌های ایده خود را ندارند. به‌عنوان مثال، انسان به‌عنوان یک ایده واحد لحاظ می‌شود و نژادها، قومیت‌ها و جنسیت‌های مختلف همگی مصداق‌های آن هستند و ما به همگی عنوان انسان را اطلاق می‌نماییم؛ اما همین سه خصیصه مادی، امکان درک مفهوم کلی انسان را که چیزی فراتر از این خصایص است، مشکل نموده است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۴).

افلاطون در اهمیت پذیرش ایده‌های واحد معتقد است که اگر ما وجود ایده‌ها را نپذیریم و برای هر نوع از اشیا، ایده خاصی قائل نشویم، هرگز نخواهیم توانست صورت واحدی را که در یک طبقه از اشیا مشترک است و همیشه به یک حال است، جدا نموده و از این رو چیزی در دست نخواهد بود که آدمی اندیشه خود را متوجه آن سازد و در نتیجه امکان تحقیق علمی به کلی از میان خواهد رفت (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۷۲). او همچنین معتقد است علت روی‌آوری به ایده واحد، این است که ما همواره موجودات زیادی را می‌بینیم که همگی دارای شباهت‌هایی باهم بوده و حداقل در یک ویژگی مشترک‌اند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۶)؛ درنهایت آن که ایده به ما می‌گوید هر موضوعی دارای ماهیتی خاص خود است که آن را متمایز از دیگر موضوعات می‌نماید و خصایص اساسی آن نیز همواره به یک حال می‌مانند و با خواست و نظر ما دگرگون نمی‌شوند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۱۷۶). بر این اساس، او هدف تمامی روش‌های پژوهشی از جمله دیالکتیک را کشف ایده‌ها می‌داند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۴۵۳).

در باب جایگاه و دامنه ایده‌ها نیز باید به این اشاره نمود که او معتقد است جایگاه وجودی ایده‌ها در جهان مثل و جایگاه معرفتی آن‌ها در درون ما است؛ یعنی روح ما با آن‌ها آشنا است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۶). آنچه در جهان مثل وجود دارد نیز ثابت و کمال است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۴۵۱). این بیان حکایت از آن دارد که خود چیزها هرچند واقعیت دارند، اما این واقعیت امری غیرمادی است. امور مادی نیز خود سایه، جلوه و به تعبیری مصداق

هر ایده هستند. درنهایت اینکه او دامنه ایده‌ها را تنها در مورد امور مهمی می‌داند که شناسایی‌ها و یا فضایل وابسته به آن‌ها است و در باب امور جزئی و بی‌اهمیت آن را لحاظ نمی‌نماید؛ موضوعی که مورد انتقاد پارمنیدس است؛ زیرا پارمنیدس معتقد است که هیچ چیز بی‌اهمیتی وجود ندارد، از این‌رو دامنه ایده‌ها بسیار گسترده است و افلاطون در برابر این انتقاد مقاومتی از خود نشان نمی‌دهد و ادامه جدل بر سر دامنه ایده‌ها را بی‌اهمیت می‌داند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۳، ص. ۳۶۳). در واقع، در مباحثه‌ای که میان افلاطون و پارمنیدس شکل می‌گیرد، درنهایت طرفین به این رضایت می‌دهند که تمامی موجودات این جهان مادی دارای نمونه و مثالی در جهان ایده‌ها هستند، اما چون پارمنیدس از منظری هستی‌شناختی به این مبحث می‌پردازد، تمامی موجودات مادی باید نمونه‌ای غیرمادی داشته باشند و چون افلاطون از منظری ارزش‌شناختی و معرفتی به آن می‌نگرد، به بررسی امور بی‌اهمیت و فاقد ارزش از جهت داشتن یا نداشتن ایده‌ای در عالم مُثُل، تمایلی ندارد.

در نتیجه توجه به ایده‌ها ما را متوجه این امر می‌نماید که جهان واقعی صرفاً جهان مادی و فیزیکی نیست، بلکه جهان واقعی می‌تواند شامل موجوداتی غیرمادی باشد. موجوداتی که هرچند مرئی نمی‌باشند، اما به گونه‌ای پیشینی و منشأ اثر هستند. به‌عنوان مثال، موضوعات ریاضی به‌عنوان موجوداتی لحاظ می‌شوند که نمود عینی ندارند، اما به تعبیر کواین، موجودات ریاضی ضروری برای رشد علوم طبیعی هستند (علوی‌نیا، ۱۳۸۱). از این‌رو می‌توان این موجودات را نه به‌صورت حسی، بلکه به‌صورت ذهنی و به تعبیر براون با چشم ذهن تجربه کرد (بیات، ۱۳۹۷).

### ایده‌ها از منظر انسان‌شناختی

پذیرش وجود یک ایده غیرمادی به‌عنوان حقیقت انسان، این نتیجه را به همراه دارد که انسان حقیقی نه جنسیت دارد، نه رنگ، نه نژاد و قومیت. از این‌رو مباحث جنسیتی، قومیتی، و نژادی که قرن‌ها در کشورهای مختلف، معیاری برای اصالت بخشی افراد لحاظ شده است، دیگر نمی‌تواند به‌عنوان یک معیار در باب تعریف ماهیت انسان لحاظ گردد. انسان حقیقی همان انسان اندیشه‌ور و اخلاق‌مدار است. اندیشه‌ورزی و اخلاق‌مداری، خصایصی هستند که



اکثر فلاسفه همواره سعی بر آن داشته‌اند که انسان را بر اساس آن‌ها تعریف نمایند. همچنین، افلاطون معتقد است توجه به مفاهیم معیاری می‌شود به منظور قضاوت در باب درستی و نادرستی عمل افراد (افلاطون، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۲۴۷)، یعنی عمل فرد از این جهت درست است که مطابق مفاهیم عمل می‌نماید، نه اینکه چون فرد مورد نظر، فرد محبوب یا نامحیوبی است عمل مورد نظر نیز درست و نادرست است. البته در اینجا، مفاهیم مربوط به موضوعات ارزشی، دینی، معرفتی، انسانی می‌باشند؛ به عنوان مثال، تعریف عدالت، هنر، زیبایی، و دین‌مداری.

### ایده‌ها از منظر معرفت‌شناختی

ایده‌ها در دیدگاه افلاطون، باز نمود معرفتی خود را در قالب تعریف ارائه می‌نمایند. تعریف در علم منطق با پرسش از چیستی شروع می‌شود. شناختی که از راه این پرسش کسب می‌گردد، شناخت از کلیات است؛ کلیاتی که خود را در قالب مفاهیم کلی نشان می‌دهند. موضوع کلی همان خود چیزها یا ایده‌ها است. ایده‌ها نیز همان‌طور که بیان گردید، حقایقی ثابت، فرازمانی و فرامکانی هستند و در جهانی واقعی غیرمادی و به تعبیر افلاطون، جهان مثل قرار دارند و موجودات این جهان سایه و نمود آن‌ها هستند. مفهوم (به معنای مفهوم کلی) نیز از لفظ گرفته شده است و اشاره به عبارات و مجموعه‌ای از ویژگی‌های مشترک دارد که منجر به تمایز یک چیز از چیزهای دیگر و همچنین قرار گرفتن چیزهای مشابه در کنار هم می‌شوند (اژه‌ای، ۱۳۷۷، ص ۵۴-۳۴). به عنوان مثال، انسان یک مفهوم کلی است، اما زید و عمرو مفهوم جزئی هستند. بر این اساس، کلیات به موجودات کامل یا همان «بودهای» مورد نظر افلاطون اشاره دارند و وجود سایر موجودات مادی «نمودهای» آن‌ها محسوب می‌شوند. نمودها یا سایه‌ها، کامل‌کننده کلیات یا همان بودها نیستند، بلکه به لحاظ هستی وابسته به آن‌ها هستند. انواع انسان‌ها، نمود انسان کلی و انواع اسب‌ها، نمود اسب کلی می‌باشند.

افلاطون معتقد است که بعد از آشنایی با مفاهیم حقیقی می‌توان محسوسات را بهتر مشاهده نمود (افلاطون، ۱۳۹۲، ص ۴۰۶). در واقع، می‌توان گفت که ما مفهوم کلی را به گونه‌ای

پیشینی<sup>۱</sup> یعنی قبل از تجربه به کار می‌بریم، تصور و مفهومی که به کلی جدای از مصادیق است. او معتقد است به‌طور طبیعی زمانی که یک مصداق را مشاهده می‌نماییم، هم‌زمان و حتی قبل از آن، مفهوم کلی آن مصداق را پیش‌فرض گرفته‌ایم (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۱، ص. ۵۰۵). مفاهیمی که این‌گونه مشاهدات ما را هدایت می‌نمایند، در واقع حکم معیاری برای قضاوت در موقعیت‌های جدید و مختلف می‌باشند (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۱، ص. ۱۸۸). بر این اساس، داشتن فهم در باب مفاهیم سبب می‌گردد که ما بتوانیم درباره تمامی مصادیق و جزئیات مربوط به آن اظهار نظر نماییم. او در این زمینه معتقد است اگر ما از این قابلیت بهره‌مند نباشیم، تنها می‌توانیم در باب یک مورد جزئی خاص ابراز نظر نماییم (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۴۸). او همچنین بر این باور است که دستیابی به دانش و بینش کامل در یک موضوع تا زمانی که نتوان در موضوعات کثیر یک واحد را بیاییم، ناقص و ناتمام است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۴، ص. ۴۲۵).

هدف افلاطون از تأکید بر مفهوم کلی از یک طرف نشان دادن این است که ما برای جست‌وجوی حقیقت نباید در موجودات مادی این جهان توقف نماییم و به‌جای آن همواره متوجه این امر باشیم که در پس این موجودات مادی و هرچند کامل، حقیقتی کامل‌تر قرار دارد. تنوع مصداق‌ها نیز خود گواه این است که حقیقت چیزی فراتر از ویژگی‌های ظاهری است. از طرف دیگر، مفاهیم کلی ابزارهایی هستند برای خبر دادن و جدا کردن موضوعات از یکدیگر (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۱۷۹). به‌عنوان مثال، او معتقد است زمانی که مفهوم کلی پرنده را مشخص نمودیم، آنگاه می‌توانیم در باب انواع و گونه‌های مختلف موجودات دست به انتخاب زده و مشخص نماییم که کدام‌یک پرنده می‌باشند (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۲۳).

وضع مفاهیم تلاشی در راستای کشف و وضع قوانین بوده است (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۱۸۰). بر اساس این قواعد است که می‌توان به تأمل و تصمیم‌گیری در باب مصادیق پرداخت که همان سایه‌ها هستند. در واقع، افلاطون، به لحاظ کاربردی، این مفاهیم کلی ثابت را

به‌عنوان قاعده‌ای برای عمل در نظر می‌آورد. او معتقد است که مفاهیم کلی، حکم قواعدی برای عمل را دارند و از استلزام‌های اساسی حرکت خرد و عقل می‌باشند ... حرکت صحیح خرد به این صورت است که همواره به یک‌گونه، با یک کیفیت و در یکجا و مطابق یک وضع و نظم و قاعده ثابت انجام شود (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۴، ص. ۳۴۱). البته این بیان به معنای انکار خلاقیت و آزادی عمل نیست. در مباحث بعدی نشان خواهیم داد که درست است که او اعتقاد به یک مفهوم کلی دارد، اما هم از مفهوم توافق و انسجام استفاده می‌نماید و هم اینکه استفاده از روش‌های مختلف به‌منظور دستیابی به این مفاهیم را بر عهده پژوهشگران می‌گذارد. این خصیصه در واقع همان مؤلفه مرتبط بودن در رویکرد کیفی‌نگر است. در این رویکرد اشاره به این می‌شود که هدف رسیدن به یک نقطه و هدف مشخص است، اما از راه‌های مختلف برای رسیدن بدان می‌توان استفاده نمود (باقری، ۱۳۸۶). بر این اساس، او تمامی علوم را در راستای شناخت قواعد می‌داند و معیار صحت و ارزشمندی علوم نیز همین امر است. به‌عنوان مثال، افلاطون هنر را این‌گونه تعریف می‌نماید: هنر دانش و عمل بر طبق قواعد است، اما هر اثر هنری می‌تواند در شکل‌های مختلف خود را نشان دهد (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۷۳).

در نتیجه با نظر به چنین تبیینی، ایدئالیسم افلاطون به مثابه منطق کشف ایده‌ها در قالب تعریف مفاهیم کلی تفسیر می‌شود. علت این امر آن است که در فرایند معرفت، هر تعریف با مفاهیم خود، بازنمایی‌کننده ایده است. شناسایی باید قادر باشد که به یک تعریف منسجم دست یابد. آنچه در تعریف حائز اهمیت است، مفهوم‌سازی است که همان شناخت شرط‌های اساسی و تمایز بخش است. آنچه مهم و قابل‌بررسی بیشتر قلمداد می‌شود، همین مفاهیم و فرایند ساخت آن‌هاست.

### ایده‌ها از منظر ارزش‌شناختی

در دیدگاه افلاطون، مفاهیم، شالوده زندگی و فرهنگ ما را نیز شکل می‌دهند. علت این امر، از یک‌سو واقعی بودن مفاهیم است و از سوی دیگر، چون مؤلفه‌های فرهنگی هر کدام نماد و نماینده یک ایده کامل هستند، از این‌رو اگر این ایده‌ها کشف گردد و به‌صورت دستورالعمل درآیند، حدود و معیارهای زندگی را مشخص می‌نمایند. در این زمینه او معتقد

است: «توجه به تعاریف به منظور دست‌یابی به روشی برای زندگی است» (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۶۵). به علاوه، «همین اصل‌ها و تعاریف حقیقی شرط دست‌یابی به فرهنگ و سعادت است» (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۱۷۸). بر همین اساس است که افلاطون در صدد دست‌یابی به تعاریفی از خدا، قانون، عدالت، زیبایی و نظایر آن است. او معتقد است که اگر بتوان ایده‌های فوق را به درستی تعریف نمود، می‌توان به شکل دادن یک فرهنگ جهانی و همیشگی مطمئن بود. از این جهت است که عده‌ای وی را طرفدار محافظه‌کاری قلمداد می‌نمایند، زیرا معتقد به مؤلفه‌های فرهنگی پایداری است که باید بدون تفسیر و تحریف و تغییر از نسلی به نسل دیگر منتقل گردند. نکته آخر در باب مباحث ارزشی این است که او معتقد است: «همین تحلیل مفهومی است که نشان می‌دهد برخی از فضایل باهم ناسازگارند» (افلاطون، ۱۳۸۵، ج. ۳، ص. ۳۴۹).

### پی‌آمدهای ایدئالیسم افلاطون در قالب تعریف مفاهیم کلی تربیت

در این قسمت از مقاله، پی‌آمدهای خاص این تفسیر جدید از دیدگاه افلاطون درباره برخی از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چون ماهیت برنامه درسی، روش تدریس، رابطه معلم و دانش‌آموز و ارزشیابی بیان می‌شوند.

#### الف- ماهیت برنامه درسی

در رابطه با برنامه درسی، برخی افلاطون را در رویکرد خردگرا قرار داده‌اند، رویکردی که به حفظ ارزش‌ها و آثار فاخر گذشته توجه دارد (مهرمحمدی، ۲۰۱۲، ص. ۱۱۸)؛ اما برنامه درسی استنتاج شده از منظر ایدئالیسم افلاطونی مستلزم آن است که تعقل و تجربه ذهنی را جایگزین حافظه نماید؛ تعقل و تجربه‌ای که در مسیر کشف ایده‌ها حرکت نماید؛ ایده‌هایی که به عنوان مبنا و پشتوانه فرایند شناختی، باز نمود خود را در قالب مفاهیم کلی نشان می‌دهند. مفاهیم کلی نیز با خصایص و شرط‌های لازم خود، حکم قواعدی را برای تصمیم‌گیری در موقعیت‌های جدید دارند. به عنوان مثال، رویکرد حافظه محور این را می‌طلبد که دانش‌آموز در موضوعات آموزشی مانند اصول و فروع دین تنها به حفظ تعداد و مؤلفه‌های آن‌ها پردازد؛ اما رویکرد افلاطونی مقتضی این است که دانش‌آموز ضمن آشنایی با شروط اساسی اصول و

فروع دین، بتواند بر اساس آن‌ها تصمیم بگیرد که چه چیزهایی مصداق اصول و چه چیزهایی مصداق فروع دین می‌باشند. در واقع، یک برنامه درسی در تمامی ساحت‌ها باید قادر به ارائه معیارها و چارچوب مفهومی برای اقدامات و اعمال آتی افراد باشد. در نهایت، دانش آموز برای شناسایی و دسته‌بندی موضوعات خصوصاً موضوعات جدیدی که در آینده با آن‌ها مواجه می‌گردد، باید پیش‌سازمان دهنده مفهومی داشته باشد. افلاطون در این زمینه معتقد است که شناختی که از راه مفاهیم کسب می‌گردد، ثابت است و همواره و در همه احوال یک چیز است و مربوط به زمان و مکانی خاص نیست. از این رو با دست‌یابی به یک مفهوم می‌توان درباره گذشته و آینده نیز تصمیم گرفت. (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۱۹۳). از این رو برنامه درسی باید موارد زیر را رعایت نماید:

- با توجه به این بیان افلاطون که مفاهیم باید حکم معیاری برای قضاوت در موقعیت‌های جدید و مختلف باشند (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۱۸۸) این نتیجه قابل دست‌یابی است که مفاهیم که هر کدام دارای شرط‌هایی لازم هستند، یعنی شرط‌هایی که منجر به تمایز هر مفهوم از سایر مفاهیم شده و می‌توان بر اساس آن‌ها در موقعیت‌های جدید قضاوت و تصمیم‌گیری نمود، برنامه درسی نیز باید به گونه‌ای طراحی و تدوین گردد که دانش‌آموز همواره با این شرط‌ها آشنا شود. به عنوان مثال، دانش‌آموز با شرط لازم مفهوم ضرب که آن را متمایز از مفهوم جمع می‌نماید، آشنا گردد.

- با توجه به این بیان افلاطون که میان علوم رابطه و شواهد وجود دارد که باید آن‌ها را نیز کشف نمود (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۲۸) و البته در آموزش تا قبل از بیست‌سالگی باید علوم جداگانه و از بیست‌سالگی به بعد باید به ارتباط علوم و تلفیق آن‌ها پرداخت تا به درکی جامع از وجود برسند (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۳۸) و جامع دیدن شرط فن مناظره نیز هست (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۳۹)، برنامه درسی باید دارای ماهیتی میان‌رشته‌ای در عین توجه به حفظ جایگاه رشته‌ها داشته باشد؛ یعنی از یک طرف هر رشته چارچوب و مفاهیم اساسی خود را داشته باشد و از طرف دیگر تعامل بین رشته‌ها در رسیدن به تعاریف معتبر حفظ شود. به عنوان مثال، بررسی

انسان از منظر علوم فیزیولوژی، روانشناسی، جامعه‌شناسی، اخلاق و دین به‌منظور رسیدن به تعریفی کامل از او.

- با توجه به این بیان افلاطون که موقعی که یک مصداق را مشاهده می‌نماییم، هم‌زمان و حتی قبل از آن مفهوم کلی آن مصداق را به کار می‌بریم؛ تصویری و مفهومی که به کلی جدای از مصداق است. (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۵)، برنامه درسی از یک طرف، باید نشان دهد که این امور واقعی غیرمادی تا چه میزان می‌توانند در کشف و شکل‌گیری امور مادی مؤثر واقع شوند. به‌عنوان مثال، مفاهیم ریاضی واقعیت داشته و به تعبیر براون<sup>۱</sup> واقعیتی فرامادی دارند (بیات، ۱۳۹۷). به تعبیر کواپین و پاتنم، چون گزاره‌های ریاضی برای علوم طبیعی ضروری‌اند، باید صادق باشند و برای اینکه صادق باشند، باید اشیایی نظیر مجموعه، تابع و عدد واقعاً وجود داشته باشند (علوی‌نیا، ۱۳۸۱). از طرف دیگر، مبحث پیش‌سازمان‌دهنده و لزوم شکل‌گیری آن باید بر برنامه‌ها و ساختار درس‌ها رعایت شود.

- با توجه به این بیان افلاطون که چیزی که همواره هست، از راه تفکر و تعقل خودآگاه دریافتنی است. چون همیشه هست و همیشه با خود برابر است و امور محسوس موضوع پندار حاصل از ادراک حسی ناخودآگاه است، زیرا دائماً در حال شدن و از میان رفتن است و هرگز باشنده حقیقی نیست (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۵۵۰)، ایده‌های افلاطونی خواهان این هستند که در برنامه درسی ماهیت انتزاعی و استدلالی مباحث بر جنبه عینی و آزمایشی تقدم داشته باشد. بر این اساس کاربرد ایده‌های افلاطونی در درس‌های انتزاعی مثل ریاضیات و درس‌های استدلالی چون علوم انسانی قابلیت کاربرد بیشتری دارد. خصوصاً آنکه افلاطون همان‌طور که در ذیل هستی‌شناسی بیان گردید، برخلاف پارمنیدس، حوزه بررسی خود را مربوط به فضایل و بنیادهای فکری می‌داند.

- با توجه به این بیان افلاطون که درک حسی مقدمه درک و یادآوری مفاهیم است، همچنین مشاهدات حسی ما را ترغیب می‌نماید که باید مفهومی حقیقی در پس و ورای

مصادیق مشهود باشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۵)، طراحی و تدوین برنامه درسی باید به گونه‌ای باشد که از امور حسی و عینی به سمت امور ذهنی و انتزاعی حرکت نماید. این در واقع همان حرکت از سایه‌ها به ایده‌ها است. خصوصاً آنکه بر اساس تمثیل غار افلاطون، نمی‌توان به یک‌باره فرد را متوجه عالم نور نمود.

- با توجه به این بیان افلاطون که هر ایده مستقلاً وجود دارد و هر چیز نام خود را به سبب بهره داشتن از ایده آن چیز به دست می‌آورد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۴۱)، تفکر افلاطونی خواهان آن است که مفاهیم کلی صرفاً به‌عنوان برساخته‌های زبانی لحاظ نشود، بلکه ضرورتی هستی‌شناختی داشته و باید کشف گردند.

- در نهایت آنکه به تعبیر پیر هادوت<sup>۱</sup>، فلسفه افلاطون صرفاً آگاهی از مفاهیم ذهنی نیست، بلکه تربیت و رشد نفس و کمال یافتن و تعالی آن در جهت تشبه یافتن به خداوند است (رحمانی و قراملکی، ۱۳۹۵). افلاطون در این زمینه معتقد است تأثیری که کسب مفاهیم بر روح دارد، این است که این ویژگی‌های مفاهیم به روح نیز منتقل می‌شوند؛ از جمله آرامش، ثبات و یکسانی که به آن دانایی نام می‌نهند. (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۱۲). در واقع، پذیرش ایده‌های ذهنی به‌عنوان موجوداتی مستقل، زمینه پذیرش روح و کمال روح را هموارتر خواهد نمود تا اینکه ما صرفاً تفسیری ذره‌گرا و فیزیکی از امور داشته باشیم.

زمانی که نکات استنتاجی فوق را با وضعیت موجود مقایسه می‌نماییم، این نتیجه قابل دست‌یابی است که برنامه درسی موجود ما نیاز به این دارد که ۱- تعقل را جایگزین حفظ و تکرار و همچنین مشاهدات پراکنده و بی‌هدف نماید؛ ۲- در درس‌ها تأکید بر قاعده‌مندی و آموزش قواعد کلی برای تصمیم در مواجهه با جزئیات داشته باشد؛ ۳- تأکید بر روابط بین‌رشته‌ای داشته باشد؛ ۴- تقابل ذهنی و عینی را از بین برده و سعی در ایجاد ارتباطی مؤثر بین عین و ذهن و حس و تفکر داشته باشد؛ نه آنکه وجود یکی را به معنای حذف دیگری لحاظ

نماید؛ ۵- در نهایت بتواند میان کسب دانش و تعالی روح ارتباطی پیدا نماید. حال آنکه برنامه درسی برآمده از ایده گرایی افلاطون چنین ظرفیتی را در خود مشاهده می نماید.

### ب- رابطه معلم و دانش آموز

ایده های افلاطونی رابطه معلم و شاگرد را نیز به این صورت تحت تأثیر قرار می دهد:

- بر اساس این بیان افلاطون که آموختن یعنی یادآوری و به دست آوردن شناسایی هایی که قبل از تولد داشته ایم و هنگام تولد فراموش شده اند (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۷)، معلم باید با این حقیقت آشنا باشد که حقایق ابدی و غیرمادی وجود دارند. حقایق که دانش آموزان آن ها را در خود داشته و باید دانش آموز را ترغیب نمود تا آن ها را کشف نماید. در جست و جو و کشف این حقایق، همان گونه که افلاطون بیان می کند، معلم نقش راهنما را دارد (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۴۲۱)؛ راهنمایی که نباید از زور و اجبار استفاده نماید. به تعبیر افلاطون، در تربیت نباید از زور استفاده نمود. زور و اجبار خاص بردگان است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۶۸۹). از این رو باید فرد را به این کار ترغیب نمود؛ ترغیبی که باید مبتنی بر قابلیت های خود فرد و سپس از بیرون باشد. افلاطون در این زمینه معتقد است که در آموزش باید در ابتدا از قابلیت های خود فرد و سپس از بیرون او را به حرکت واداشت (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۶۲۹). نتیجه این ترغیب نیز به تعبیر او باید منجر به به کارانداختن حواس و درک اشیا باشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۷).

- بر اساس این بیان افلاطون که فیلسوف حکم مامایی را دارد که تشخیص می دهد آیا کودک در شکم سالم است یا نه و همچنین کمک می نماید تا زاده شود (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۷۴)، از آنجایی که یکی از وظایف ماما کمک به فرد برای زادن است (زادنی که اتفاق خواهد افتاد، اما ماما آن را تسهیل می نماید)، معلم نیز باید به دانش آموز کمک نماید و به تعبیری دیگر همیار او باشد؛ همیاری که زمینه های کشف و استخراج دانش را فراهم می نماید. همچنین با توجه به تمثیل تشخیص سالم بودن یا نبودن کودک و کمک به زادن توسط ماما، معلم نیز باید به اندازه ای ماهر باشد که بتواند ایده های اشتباه دانش آموزان را شناسایی و سپس زمینه اصلاح آن ها را فراهم نماید؛ اما در عین حال با توجه به اینکه ماما از جنسیت نوزاد مطلع نیست، همواره



این امکان وجود دارد که در فرایند مکاشفه دانش آموز به چیزی دست یابد که معلم تا به حال با آن آشنا نبوده است. در نتیجه، معلم باید همواره در برابر ایده‌های جدید و در عین حال معقول دانش آموزان حالت استقبال و انعطاف‌پذیری داشته باشد.

- در نهایت آنکه معلم در دیدگاه ایده‌گرایانه افلاطون، از یک طرف، معلمی است که باید در رشته و حوزه کاری خود دارای تخصص و دانش بالایی باشد. او معتقد است ویژگی سوفیست این است که توجهی به غذای روح (یعنی دانش) ندارد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۷۴). تخصص و دانش بالا است که می‌تواند زمینه یادگیری مفاهیم کلی را فراهم نماید؛ خصوصاً در زمینه یافتن مصادیق و راهنمایی دانش آموزان به منظور دستیابی به مفاهیم کلی و انتخاب نام مناسب برای آن‌ها. از طرف دیگر، معلم باید نسبت به توانایی‌ها و ظرفیت‌های دانش آموزان و خصایص روان‌شناختی آن‌ها نیز آگاهی داشته باشد. افلاطون در این زمینه معتقد است که در گفتار چون باید دیگران را قانع نمود پس هم باید نسبت به موضوع و تعریف و شناخت مفهوم کلی و انواع و مصادیق آن آشنا بود و هم اینکه به تفاوت فهم مخاطبان و بر اساس فهم آن‌ها استدلال نمود (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۴۶).

دلالت‌های آرای افلاطون در زمینه رابطه معلم و شاگرد، یکی از اقتضائات حرفه معلمی در دنیای امروز است. ما امروزه با دانش‌آموزانی مواجهیم که دیگر نمی‌توان آن‌ها را مانند لوحی سفید لحاظ نموده و صرفاً درصدد انباشتن و پُر نمودن ذهن آن‌ها باشیم. نمی‌توان دانش آموزان را منفعل نگه داشت. دانش‌آموزان نشان داده‌اند تا نسبت به چیزی رغبت نداشته باشند، به فعالیت وادار نمی‌شوند و یکی از شروط ترغیب به فعالیت نیز این است که معلم نسبت به محتوای مورد تدریس و همچنین حالات دانش‌آموزان دارای تخصص باشد.

### ج- روش تدریس

روش تدریس متناسب با مفهوم‌گرایی افلاطونی باید قادر به انجام دو نقش اساسی باشد. نقش اول، کشف مفاهیم کلی است؛ یعنی تلاش‌های آموزشی معلم و شاگرد باید منتهی به کشف یک مفهوم کلی گردد. او معتقد است: انواع آموخته‌ها یا کشف مفاهیم از راه اندیشه خود و یا دیگران است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۷۰). نقش دوم، بهره‌گیری از مفاهیم کلی

به عنوان قاعده‌هایی به منظور تشخیص و تصمیم‌گیری در باب مسائل جدیدی که حکم مصادیق را دارند. او در این زمینه معتقد است که داشتن فهم در باب مفاهیم سبب می‌شود که ما بتوانیم در باب تمامی مصادیق و جزئیات مربوط به آن اظهار نظر نماییم؛ اما اگر از این قابلیت بهره‌مند نباشیم، تنها می‌توانیم در باب یک مورد جزئی خاص ابراز نظر نماییم (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۴۸). علت این امر نیز این است که هر موجود به‌طور طبیعی دارای نظم و قاعده هنری متناسب با طبیعتش هست؛ اصلی که در شناسایی موجودات باید لحاظ نمود (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۳۴۴).

از این رو هر روشی که این دو نقش را تحقق بخشد، در اولویت خواهد بود. البته این روش‌ها همان‌طور که در مباحث پیشین بیان شد، باید ماهیت عقلی - تجربی خود را حفظ نمایند. البته تجربی در اینجا به معنای مشاهده و دست‌ورزی و آزمایش نیست، بلکه فعالیت‌های فوق، تنها می‌تواند به عنوان نقطه شروع لحاظ شود. تجربه ایدئالیسم افلاطونی، تجربه‌ای غیر حسی و به تعبیر براون بر دروندادهای چشم ذهن که ناظر بر اعیان انتزاعی هستند، استوار است. به عنوان مثال در آموزش عدد زوج، نیاز نیست که خود اعیان فیزیکی چرخ و دوچرخه‌ها سر کلاس باشند، بلکه دانش‌آموزان به صورت انتزاعی با تعدادی چرخ بررسی می‌کنند که آیا می‌توان دوچرخه ساخت؟ و یا حتی بدون استفاده از کلمات چرخ و دوچرخه هم می‌تواند به عنوان تجربه غیر حسی باشد؛ مانند بیان این سؤال که آیا تعداد چهار شی، قابلیت زوج زوج در نظر گرفتن را دارند یا نه؟ با ادامه این روند دانش‌آموز می‌بیند که این تعداد اشیای انتزاعی به صورت جفت جفت درمی‌آیند.

توجه و تأکید بر عقلی - تجربی بودن، به این منظور است که فرایند تدریس مبتلا به فرایند حفظ و تکرار و تلقین نگردد؛ بلکه دانش‌آموز همواره در ذهن خود موضوعات را تجسم و مورد تجزیه، تحلیل و ترکیب قرار دهد. افلاطون معتقد است که در پژوهش باید به تجزیه و تحلیل منطقی موضوع پرداخت (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۲۷۶)؛ مانند تجزیه و تحلیل در هندسه (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۲۱۸)؛ یعنی استفاده از مجموعه‌ای از اصول یقینی برای اثبات یک موضوع. به عنوان مثال، در اثبات اینکه دو زاویه متقابل به رأس باهم برابرند، باید از این

قاعده استفاده کرد که اندازه زاویه خط راست برابر با ۱۸۰ درجه است، سپس می‌توان نتیجه گرفت که این دو زاویه متقابل به رأس باهم برابر هستند.

بنابراین، او معیار مشخصی را به منظور انتخاب و معتبر بودن روش پژوهش پیشنهاد می‌دهد. روشی که قادر به کشف یک مفهوم کلی باشد؛ مفهومی که در نهایت ابزاری به منظور تعمیم در موقعیت‌های جدید باشد. در این زمینه افلاطون چنین معتقد است: «در پژوهش و هنگام بررسی یک موضوع توجه ما باید این باشد که روش تحقیقی را محترم شماریم که به تقسیم درست موضوع بر حسب انواع پردازد» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۳۱۷). انواع نیز در اینجا همان مفاهیم کلی می‌باشند که دارای مصادیق متعدد می‌باشند. در باب روش عقلی، او تأکید می‌نماید که «صرف نظر از تصاویر و اشباح، خود هر چیز ایده‌ای است که فقط به وسیله عمق و وسعت قوه عاقله شناخته می‌شود و این صورت اصلی آن چیز است» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۷۰۲)؛ اما این به معنای آن نیست که او به کلی منکر روش‌های حسی و تجربی باشد. او معتقد است «درک حسی مقدمه درک و یادآوری مفاهیم است. همچنین مشاهدات حسی ما را ترغیب می‌نماید که باید مفهومی حقیقی در پس و ورای مصادیق مشهود باشد» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۰۵).

از راه‌های گوناگونی می‌توان به شرط‌های اساسی یک مفهوم و تعریف آن دست یافت. در زیر به چند مورد از این راه‌ها از دیدگاه افلاطون اشاره خواهیم نمود:

۱- برای رسیدن به شرط‌های اساسی، باید میان امور مشترک این سؤال را مطرح نمود که وجه اشتراک میان آن‌ها چیست و علت اینکه نام مشترک را به آن‌ها می‌دهیم، کدام است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۴۷۸). برای رسیدن به این منظور، باید جزئیات پراکنده را به دقت مورد بررسی قرار داده و زیر یک عنوان کلی قرار دهیم تا به تعریف مفهوم مورد نظرمان برسیم (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۲۸). از دیدگاه افلاطون، در این شیوه هدف این است که در مواردی که نام واحد بر اشیاء متعدد اطلاق می‌شود، یک صورت کلی قائل شویم؛ یعنی برای هرگونه کثرت یک صورت واحد تصور کنیم (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۵۵۴). افلاطون در این زمینه این مثال را به کار می‌برد: در باب شناسایی زنبور باید این گونه عمل نمود که برسیم خاصیتی که

موضوعات مشابه مثلاً زنبورها در آن باهم شریک‌اند و از آن لحاظ باهم اختلافی ندارند، کدام است (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۳). مثال دیگر این است که در تدریس و آموزش مفاهیمی چون اصول دین می‌توان ابتدا چند مورد از اصول را بیان نمود مانند توحید، نبوت، معاد، و اصول مذهب مانند عدل و امامت و سپس از دانش آموز خواست که با تفکر در این مفاهیم وجه مشترک آن‌ها را پیدا نماید. این وجه مشترک همان شرط‌های اساسی اصول دین می‌باشند. همچنین می‌توان هم‌زمان از وجه تمایزات موضوعات مشابه نیز استفاده نمود (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۶۹). به‌عنوان مثال، تمایز اصول دین از فروع دین. در این روش می‌توان نماز و اعتقاد به توحید را در کنار هم قرارداد و از فرد خواست که تمایز این دو را پیدا نموده و این تمایز و موارد اختلاف، از شرط‌های اساسی اصول و فروع دین می‌باشند.

۲- شیوه دوم، تقسیم کردن کلی است به انواع طبیعی خود. این خصیصه نوعی یافتن یگانگی و چندگانگی در طبیعت است (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۱۲۸). در این روش باید به تجزیه و تحلیل منطقی موضوع پرداخت (افلاطون، ۱۳۹۲، ص. ۲۷۶). در تجزیه و تحلیل نیز باید به انتزاع پرداخت. یعنی جدا نمودن یک موضوع کلی به بخش‌هایی معنادار (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۲۸۱). معیار تجزیه و انتزاع نیز باید برحسب جدا نمودن مفاهیم باشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۲۸۱). این روش می‌تواند به منظور یافتن مفاهیم کلی مورد استفاده قرار گیرد که هر کدام در ذیل مفهومی کلی‌تر قرار دارند. این در واقع همان ارتباط سلسله مراتبی مفاهیم است. به‌عنوان مثال، می‌توان از مفهوم انسان استفاده نمود. در این روش، ابتدا مفهوم کلی انسان قابل تقسیم به مفاهیم کلی دیگری چون زن و مرد است و مفاهیم زن و مرد نیز خود به مفاهیم کلی دیگری تقسیم می‌شوند. این تقسیم تا جایی است که هر مفهوم جدید نام انسان را با خود داشته باشد. به‌عنوان مثال، ما به دختر یا زن میان‌سال و یا پیر و همچنین زن یا دختر سیاه‌پوست و سفیدپوست نیز انسان می‌گوییم.

درواقع هدف از روش‌های فوق این است که بتوانیم برای هر مفهومی شرط‌هایی اساسی مشخص نماییم که در درجه نخست موجب تمایز هر مفهوم از مفاهیم مشابه دیگر شود و درعین حال بتوان مصادیق متعددی برای آن برشمرد و در نهایت بتوان مفاهیم را در ذیل

مفهومی کلی‌تر قرار داد و سرانجام بتوان بر اساس این شرط‌های لازم به تعریفی از هر مفهوم دست یافت. به عنوان مثال، در باب انسان درست است که مصادیق متعددی که هر کدام حکم مفهومی جدید را دارند، به وجود می‌آید، اما در عین حال انسان را از سایر موجودات متمایز می‌نماید.

در باب نقش دوم یعنی استفاده از مفاهیم به عنوان قاعده کلی، می‌توان مفهوم به دست آمده را مبنای تصمیمات بعدی قرارداد. به عنوان مثال، بعد از آنکه به تعریفی از اصول دین رسیدیم و شرط‌های اساسی آن را مشخص نمودیم، می‌توانیم از دانش آموز بخواهیم که بر اساس تعریف اصول، چند مصداق برای آن پیدا نماید. مصداق‌هایی که تنها با تفکر و مشاهده در امور پیرامون خود به دست می‌آید.

ضرورت توجه به روش‌های برآمده از دیدگاه افلاطون در دنیای امروز از این جهت است که ما امروزه در معرض رخدادهای جدیدی هستیم؛ رخدادهایی که امکان بررسی دقیق تمامی آن‌ها امکان‌پذیر نیست. از این رو نیاز به کشف اصولی کلی داشته تا بتوانیم مسائل و رخدادهای جدید را بر اساس آن‌ها شناسایی و برای آن‌ها راه حل ارائه دهیم. همچنین ما نیازمند حرکت به سمت روش‌هایی هستیم که حافظه را کنار گذاشته و به جای آن فعالیت و یادگیری محوری را جایگزین نماید.

#### ۵- ارزشیابی

در نهایت باید معیارهایی برای ارزشیابی در باب صحت و اعتبار مفاهیم کسب شده داشته باشیم. این معیارها بر اساس تفکر ایده‌گرایانه افلاطون بدین گونه تبیین می‌شوند:

- با توجه به این بیان افلاطون که «در بررسی و شناسایی هدف رسیدن به خود یک مفهوم است، مثل خود زیبایی، خود خوبی، خود بزرگی. همچنین نتیجه این اعتقاد پذیرش و اثبات روح و جاودانگی آن است» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۳۸)، فرایند ارزشیابی در تفکر افلاطونی درصدد این نیست که صرفاً دانش فرد را بسنجد، بلکه هدف آن است که بسنجد تا چه میزان تفکر دانش‌آموز به سمت حقایق غیرمادی، اما ضروری برای زندگی مادی آشنا

گردیده است. بر این اساس ارزشیابی باید ماهیتی هدایت‌گونه، اصلاحی و فرایندی داشته باشد، نه آنکه مبتنی بر آزمون‌های پایانی باشد.

- معلم در ارزشیابی باید به گونه‌ای عمل نماید که خطاپذیری چشم ذهن یا همان تجربه غیر حسی دانش‌آموز را به حداقل برساند تا دانش‌آموز بتواند درک درستی از مفاهیم کلی به دست آورد. می‌توان به نمونه‌هایی از فرایند اصلاح خطاهای فکری بدین گونه اشاره نمود:

۱- با توجه به این بیان افلاطون که «در استدلال باید ابتدا یک اصل را مورد توجه قرار داد و سپس بررسی نمود که آیا نتایج به دست آمده با اصل سازگار است یا نه. پس باید همواره به دنبال بهترین اصول بود؛ یعنی ما باید اول یک اصل را مبنا قرار داده و سپس مصادیق را به آن اصل برگردانده و مقایسه نماییم» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۴۰)، اصلاح خطاپذیری در تعریف و حدس مفاهیم کلی و یا قاعده‌ها قابل استنتاج است. به عنوان مثال، فرض اینکه تمامی اعداد اول فرد هستند. حال آنکه عدد دو، عدد اول است و درعین حال زوج نیز هست. مثال‌های مشهور دیگری چون پارادوکس راسل در زمینه مجموعه‌ها را نیز می‌توان ذکر کرد.

۲- با توجه به این بیان افلاطون که در گام نخست آشنا شدن با موضوع و در گام دوم بعد از شناسایی بررسی آن به وسیله تطبیق عملی و آزمودن آن که همان تجربه یا فراگرفتن است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۲، ص. ۲۵۶)، اصلاح خطاپذیری در به کارگیری مفاهیم کلی و مصادق‌ها و قواعد ضروری هست. در تطبیق عملی، توجه مطابقت مصادیق با مفاهیم ضروری هست. افلاطون در این زمینه معتقد است که در مبحث مفاهیم نوعی مطابقت مصادیق با مفهوم مدنظر است (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۲۴۲). این مرحله با تمرین‌هایی چون به کار بردن قواعد و اصول زیاد قابل تحقق است. به عنوان مثال، در زمینه تمایز اصول دین و فروع دین می‌توان مصادیق متعددی از فروع دین آورد.

- در ارزشیابی فرایندی، خصوصاً در موضوعات انسانی به منظور سنجش درستی و نادرستی جواب‌ها می‌توان از معیارهای زیر استفاده نمود:

۱- یکی از معیارهای دانش درست، انسجام است. یکی از اصول تحقق بخش انسجام، توافق<sup>۱</sup> است. افلاطون معتقد است: «از آنجا که در علوم و امور انسانی نمی‌توان تمامی افراد را راضی و قانع ساخت، از این رو باید به سوی توافق حرکت نمود» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، ص. ۶۴۰). توافق هم در مرحله نام‌گذاری و هم تعریف مفاهیم، مورد نظر است. همان‌طور که در مبحث نام اشاره شد، نامی که به چیزی می‌دهیم، باید با تعریف (بیان ویژگی‌های اساسی) آن مطابق باشد؛ اما از آنجا که یافتن حروف و واژه‌هایی مناسب و شبیه به چیزها، آسان نیست، پس می‌توان از توافق استفاده نمود (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۲، صص. ۷۸-۲۳۵).

یکی دیگر از اصول، انسجام عملی و قابل تعمیم بودن است. افلاطون معتقد است که عملی بودن یکی از معیارهای توافق است (افلاطون، ۲۰۱۳، ص. ۳۱۵). این معیار اشاره به این دارد که مفهومی که در نهایت کشف و ساخته می‌شود، باید قابل تعمیم باشد و بتواند در موقعیت‌های مختلف و جدید مصادیق را ذیل یک مفهوم قرار دهد. در زمینه عملی بودن - به عنوان یکی از اصول انسجام - می‌توان از فن‌ها استفاده کرد. افلاطون معتقد است یکی از راه‌های رسیدن به انسجام این است که تشبیهی آوریم که با استدلال ما سازگار باشد (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۱، ص. ۵۲۸).

۲- معیار دیگر برای دانش درست، توجه به شباهت‌ها و تمایزات به عنوان معیار پژوهش و بررسی درستی است. افلاطون معتقد است: «در تعریف، یک شیوه اشتباه آن است که افراد به جای آنکه هر چیزی را برحسب انواع و اقسامش تقسیم نموده و آن‌ها را جداگانه بررسی نمایند، آن‌ها را باهم مقایسه و سنجش و اندازه‌گیری می‌نمایند یا عمل تقسیم را بدون لحاظ انواع انجام می‌دهند. در صورتی که شیوه پژوهش واقعی آن است که وقتی که انسان با توده‌ای از چیزهای گوناگون که اختلاف بسیار باهم دارند، روبرو می‌شود، باید تلاش نماید تا در همه آن‌هایی که با یکدیگر خویشاوند هستند و نسبتی دارند، وجه تشابهی بیابد و بدین سان همه را تحت نوعی واحد قرار دهد» (افلاطون، ۱۳۸۴، ج. ۳، صص. ۳۱۴-۳۱۵). علاوه بر این، تعریف

<sup>۱</sup>. Agree

صحیح، تعریفی است که در آن بتوان اختلاف چیزی را با چیزهای دیگر و علامت مشخصه آن چیز را ذکر نماییم؛ اما اگر تنها به صفات مشترک چیزی با سایر چیزها مشغول باشیم و به صفات ممیزه نپرداخته‌ایم، تعریف ما مفید نیست؛ زیرا شامل همه چیزهایی می‌شود که در آن صفات شریک‌اند و ماهیت دانش حقیقی نیز این است که ما بتوانیم صفات ممیزه را پیدا نماییم (افلاطون، ۱۳۸۹، ص. ۲۶۸). بر اساس معیار فوق، توجه به شباهت‌ها باید در کنار توجه به تفاوت‌ها لحاظ گردد و پژوهش بدون هر کدام ناقص و ناکامل خواهد بود.

دلالت‌های دیدگاه افلاطون در زمینه ارزشیابی، در دنیای امروز از این جهت دارای اهمیت است که ضرورت حرکت از ارزشیابی پایانی به فرایندی و کمی به کیفی قوت گرفته و نیاز است تا معیارها و روش‌هایی به‌منظور تحقق این نوع ارزشیابی موردتوجه قرار گیرد. تأکید افلاطون بر توافق، عملی بودن، یافتن مصداق‌ها و دقت در تعریف اصولی کامل و جامع همگی معطوف به حرکت به سمت یادگیری محوری و کیفی‌نگری به جای کمی‌نگری می‌باشند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر درصدد نشان دادن تفسیری از ایدئالیسم افلاطون به‌مثابه منطق کشف ایده‌ها در قالب تعریف مفاهیم کلی بود. در واقع در این پژوهش سعی نمودیم تا ایدئالیسم را بر اساس خود ایده‌ها، موردبررسی قرار داده و روشن نماییم که ایده‌ها چه هستند و دارای چه پی آمدهایی در تعلیم و تربیت می‌باشند. زمانی که به این دید با آثار افلاطون مواجه می‌شویم، ایده‌ها به‌عنوان موجوداتی واقعی و غیرمادی لحاظ شده که منشأ جهان محسوس و تمامی موضوعات مرتبط با زندگی ما از جمله فضایل، ارزش‌ها و مباحث دینی می‌باشند. باز نمود معرفتی ایده‌ها، مفاهیم هستند. در این میان، مفاهیم به‌مثابه عبارات و مجموعه‌هایی کلی شامل شرط‌هایی اساسی می‌باشند که بر اساس این شرط‌های اساسی می‌توان به تمایز و دسته‌بندی موضوعات مختلف پرداخت. این موضوعات مختلف همان مصادیق می‌باشند. مفاهیم همچنین حکم قواعدی برای عمل در موقعیت‌های آتی را دارند.

پیروی از منطق فوق، منجر به انسجام فکری می‌گردد. به این معنا که ما همواره سعی می‌نماییم امور پراکنده و مبهم و جدید پیرامونمان را در قالب یک مفهوم قابل‌تعمیم قرار دهیم.



این خصیصه، نظام آموزشی مختص خود را می‌طلبد. در نظام آموزشی ایده‌گرای افلاطونی، آشنایی با مفاهیم اساسی در تمامی عرصه‌ها و تبدیل آن‌ها به قواعدی برای عمل، یک ضرورت است. مفاهیم و قواعدی که سامان‌بخش حیات فردی و اجتماعی ما می‌باشند. دانش‌آموختگان نظام تربیتی ایده‌های افلاطونی همواره از مخاطب خود می‌خواهند که معنای مفهوم موردنظر خود را روشن نماید. به‌عنوان مثال، اگر سیاست‌مداری می‌گوید ما برپاکننده و مدافع عدالت و آزادی هستیم، باید تعریف خود از این موضوعات را همراه با مفهوم‌ها و مصداق‌هایشان روشن نماید. این دانش‌آموختگان همچنین به قضاوت در باب اعمال خود و دیگران بر اساس همین مفاهیم کلی خواهند پرداخت؛ یعنی آیا عمل عادلانه فرد منطبق با مفهوم عدالت است یا خیر.

بحث اصلی این پژوهش این است که به‌جرت می‌توان اثری را یافت که از میان آثار متعدد افلاطون، تمرکز خود را بر ایده‌ها و مفاهیم گذاشته و سعی نماید بر اساس آن مؤلفه‌های تربیتی را مورد بازتعریف قرار دهد. این امری است که می‌توان با مقایسه یافته‌های این پژوهش و سایر پژوهش‌ها به آن دست یافت. پژوهش‌هایی با اظهارات صریح افلاطون در زمینه تربیت به این نتیجه رسیده‌اند که افلاطون مروج محافظه‌کاری در تربیت است، حال آنکه این پژوهش خلاف آن را نشان می‌دهد یا پژوهش‌هایی تمرکز خود را بر روش گفت‌وگویی معطوف داشته اما این پژوهش گفت‌وگو را یکی از روش‌های مؤثر برای هدفی بالاتر که کشف ایده‌ها و ساخت مفاهیم است در نظر می‌گیرد. همچنین او با در مرکز قرار دادن مفاهیم و ایده‌ها، سعی در به حاشیه بردن تعارض بین نظر و عمل و عین و ذهن داشته است. در این مقاله درصدد این امر برآمدم که نشان دهیم نظام تربیتی برآمده از دیدگاه افلاطون باید با محوریت ایده‌ها و مفاهیم مرتبط با آن‌ها شکل گرفته و سعی نماید تحقق ایده‌ها و مفاهیمشان را در نظر داشته باشد. تمامی مباحث در زمینه برنامه‌ها، اهداف، روش تدریس و ارزشیابی، رابطه معلم و شاگرد نیز باید بر همین اساس مورد بازنگری قرار گیرد.

## منابع

- اژه‌ای، محمدعلی (۱۳۷۱). *مبانی منطقی*. تهران: انتشارات سمت.
- اسلامیان مرضیه؛ و کشتی آرای، نرگس (۱۳۹۳). *تبیین مؤلفه‌های برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه‌های تربیتی افلاطون و فارابی*. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱(۱۳)، ۱۸-۳۳.
- افلاطون (۱۳۸۴). *مجموعه آثار (محمدحسن لطفی و رضا کاویانی، مترجمان)*. تهران: انتشارات خوارزمی.
- افلاطون (۱۳۸۹). *چهار رساله (محمود صناعی، مترجم)*. تهران: هرمس.
- افلاطون (۱۳۹۳). *جمهور (فواد روحانی، مترجم)*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- انتظام، سید محمد (۱۳۸۸). *ساختار منطقی معرفت‌شناسی افلاطون*. فصلنامه نامه مفید، ۲۴(۶)، ۵-۳۴.
- ایوبی مهریزی، ملیحه (۱۳۹۳). *بررسی آپریا در محاوره‌های تعریفی افلاطون*. نشریه فلسفه، ۴۲(۲)، ۱-۱۶.
- بیات، حسین (۱۳۹۷). *نقد و ارزیابی افلاطون‌گرایی جدید در ریاضیات*. فصلنامه پژوهش‌های فلسفی، ۱۲(۲۳)، ۱-۱۴.
- داور اردکانی، رضا؛ و سوسه‌ای، پری (۱۳۹۰). *سقراط افلاطون کیست*. فصلنامه تاریخ فلسفه، ۲(۱)، ۹-۲۱.
- درویشی، داریوش (۱۳۹۰). *تمایز روش دیالکتیکی سقراط و افلاطون*. فصلنامه منطق پژوهشی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۲(۲)، ۴۹-۷۵.
- فتحی، حسن (۱۳۸۲). *دیالکتیک در فلسفه افلاطون*. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی (تبریز)، ۴۶(۱۸۶)، ۱-۲۲.
- علوی‌نیا، سهراب (۱۳۸۱). *افلاطون‌گرایی در فلسفه ریاضیات*. پژوهشنامه علوم انسانی، ۳۶، ۱۰۵-۱۲۶.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). *برنامه درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: انتشارات سمت.
- میرزا محمدی، محمدحسین (۱۳۸۱). *بررسی و مقایسه اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی*. مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۳۳(۲)، ۲۰۳-۲۲۷.
- نوالی، محمود؛ فتحی، حسن؛ و موسی‌زاده نعلبند، صدیقه (۱۳۹۳). *تفسیر هایدگر از دیالکتیک افلاطون در درس گفتار سوفسطایی افلاطون*. فصلنامه فلسفه و کلام، ۱۷، ۱۴۳-۱۶۸.
- Dikyol, D. C. (2012). *The Effects of Mythos' on Plato's Educational Approach*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 560-567.
- Goldsteinm S., Princiotta, D., & Naglieri, J. A. (Eds.) (2015.). *Handbook of Intelligence: Evolutionary Theory, Historical Perspective, and Current Concepts*, New York: Springer Science+Business Media.
- Karpov, A. (2015). *The Ancient Episteme of Activity as Ontological Horizon of Modern Education Development*. *Worldwide trends in the development of education and academic research*, 15-18.
- Kohan, W. O. (2013). *Plato and Socrates: From an Educator of Childhood to a Childlike Educator?* *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 313-325.
- Lawton, D, & Gordon, P. (2002). *A history of Western educational ideas*. London: Woburn press.
- McCulloch, G. (2015). *Footnote to Plato: Interpreting the History of Secondary Education in Mid-Twentieth-Century England*. In P. Smeyers, D. Bridges, N.C. Burbules, & M. Griffiths, (Eds.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research, Part Two* (pp. 873-891). New York: Springer.
- Naughton, C. (2014). *Revisiting the Cave: Heidegger's Reinterpretation of Plato's Allegory with Reference to Music Education*. In F. Pio, O. Verkoy, (Eds), *Ontology, music, education: A*

- 
- Heideggerian ontological turn in the world of music and education (pp. 201-212). Netherlands: Springer.
- Rorty, A. O. (Ed.) (2005). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. London: Routledge.
  - Scott, G. A. (2000). *Plato's Socrates as Educator*. Albany: State University of New York.
  - Sepper, D. L. (2013). *Understanding Imagination: The Reason of Images*. London: Springer.
  - James, S. (1993). *Plato on dialectic and dialogue*. *The Journal of Value Inquiry*, 27, 465-473.
  - Tonkli-Komelm A. (2008). *Poetry and Knowledge in Plato'S Critique of Sophistic Education*. In Tymieniecka, A. T. (Eds.). *Education in Human Creative Existential Planning*. *Analecta Husserliana (The Yearbook of Phenomenological Research)*, vol 95. Dordrecht: Springer.
  - Baker, B. (2003). *Plato's child and the limit-points of educational theories*. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 439-474.
  - Janesick, V. J. (2003). *Curriculum trends: A reference handbook (Contemporary education Issues)*. Santa Barbara, CA: ABC-Clio.
  - Jacobs, H. H. (2010). *Curriculum 21: essential education for a changing world*. USA: Alexandria.
  - McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research*. USA and Canada: Routledge.



## فرهنگ، تربیت و امکان‌های تحقق‌نیافته<sup>۱</sup>

الهام زارع<sup>۲</sup> و دکتر محمدحسن کریمی<sup>۳</sup>

### چکیده

این مقاله با نگاهی فراتر از آنچه غالباً در خصوص اهمیت و ضرورت تعلیم و تربیت و فرهنگ در شکل‌دهی به انسان و اجتماع سخن می‌گوید، در پی تحلیل روی دیگر سکه فرهنگ و تعلیم و تربیت است که فارغ از نوع آن در دوران مختلف، با پدید آوردن نوعی جبر محیطی و شکل‌دهی به ذهنیت‌های انسان، موجب پدید آمدن نوعی نگاه قالبی و عادی می‌شود و اجازه توجه و اندیشیدن به طرق دیگر زندگی را از انسان می‌گیرد و مانع خلاقیت وی می‌شود. مقاله با طرح مفهوم «امکان‌های تحقق‌نیافته»، در پی تأکید بر طرق ممکن است که فرهنگ و تعلیم و تربیت، مانع از وقوع آن‌ها و توجه انسان به آن می‌شوند. امکان‌هایی چون آزادی، رشد همه جانبه و به‌طور کلی هر آنچه انسان می‌تواند بیندیشد، احساس کند، انجام دهد و باشد، اما شرایط فرهنگی و تربیتی، به وی فرصت اندیشیدن به آن و انتخاب و تحقق آن را نمی‌دهد. هدف اصلی مقاله، پاسخ دادن به این پرسش‌ها است که فرهنگ و تعلیم و تربیت چگونه ذهن انسان را از خلاقیت بازمی‌دارند و منجر به شکل‌گیری امکان‌های تحقق‌نیافته می‌شوند؟ چگونه می‌توان به امکان‌های تحقق‌نیافته، مجال تحقق داد؟ روش مقاله تحلیل انتقادی است و یافته‌ها حاکی از آن است که امکان‌های تحقق‌نیافته، باعث غفلت انسان از جنبه‌های مهمی از وجود خویش می‌گردد که می‌توان از طریق پرورش هوش فرهنگی، رشد دادن خلاقیت، گسترش دید فرافرهنگی، تأکید بر نقش مهم فعالیت شاگردان، اهمیت دادن به فردیت افراد و مسائلی از این دست تا حدی به رفع این مسئله اهتمام ورزید.

**واژگان کلیدی:** فرهنگ، تربیت، امکان‌های تحقق‌نیافته، آزادی‌های مغفول انسان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۱۱

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۳

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)؛ elham.zareh70@gmail.com

۳. استادیار دانشگاه شیراز و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ karimivoice@gmail.com

## مقدمه

یکی از انتقادات جدی به نظام آموزشی این است که در غالب موارد، منجر به شکل‌گیری افرادی می‌شود که به صورت «تک‌بعدی» و با دیدگاه‌های منحصر به رشته یا تخصصی که کسب کرده‌اند، به دنیای اطراف خود می‌نگرند و از درک صورت‌های دیگر حیات و طرق ممکن و توانایی‌های فراوان انسان برای کسب فضایل، مهارت‌ها، دانش‌ها، معارف و ... عاجزند؛ انسان‌هایی که همچون زندانیان غار در تمثیل غار افلاطون، تنها آنچه را در اطراف آن‌ها می‌گذرد می‌بینند و حقیقت می‌پندارند و در پی رهایی از این وضعیت نیستند، زیرا تصور وجود امکان‌ها و دنیاهای دیگر برای آن‌ها دشوار است. این مشکل به‌ویژه پس از گسترش فرهنگ سرمایه‌داری و تخصصی شدن علوم و دانش‌ها، افزایش یافت و امروزه تا حدی پیش رفته که به‌عنوان مثال، کمتر کسی از یک استاد دانشگاه انتظار دارد که با مهارت‌ها و هنرهایی که خارج از رشته تخصصی اوست، آشنا باشد. مهارت‌هایی چون ظرافت‌های خانه داری، فعالیت‌های هنری، امور تعمیراتی و به‌طور کلی هر آنچه خارج از حیطه تخصصی افراد است. درحالی که در گذشته، چه بسیار افرادی که علاوه بر تسلط بر علوم و فنون مختلف، به شکوفایی جنبه‌های مختلفی از وجود خود نائل شده بودند. این مقاله نه در مقام دفاع از آنچه در گذشته وجود داشته، بلکه در پی انتقاد از این امر است که وضعیت فرهنگی جوامع (که دارای ارتباطات متقابل با تربیت است) در هر عصری، موجب به‌وجود آمدن نوعی نظام آموزشی می‌شود که جنبه‌های زیادی از وجود انسان در آن مغفول می‌ماند و علی‌رغم کارکردهای مثبتی که فرهنگ و تعلیم و تربیت دارند، همواره جنبه‌های ناآگاه و مغفولی نیز وجود دارند که به‌نوعی فرصت‌های ازدست‌رفته جوامع به حساب می‌آیند و از دید جوامع پنهان هستند. این پژوهش با قرار دادن این مسئله در ذیل دو عنوان فرهنگ و تعلیم و تربیت، به طرح و تعریف این مسئله می‌پردازد. درواقع تأکید اصلی مقاله بر این است که انسان باید گستره دید خود را فارغ از هر نوع فرهنگ و تعلیم و تربیتی که در آن واقع شده، افزایش دهد و حدود آزادی و توانایی‌های بالقوه خود را بشناسد؛ چنان‌که فوکو با طرح مفهوم «گفتمان»، چگونگی تحول نظام‌های فکر و عمل انسان‌ها در درون گفتمان‌ها، و اعتباری بودن آن‌ها،

هدف خود را این می‌داند که ذهنیت و تصورات افراد در خصوص حدود آزادی‌شان را به چالش بکشد و آن‌ها را متوجه محدودیت تفکرشان در خصوص آزادی کند (باقری، ۱۳۸۹ به نقل از دریفوس و رایینو، ۱۳۸۶). بدون شک طرح مفهوم «امکان‌های تحقق‌نیافته»، می‌تواند گام مهمی در مسیر توجه بیش‌ازپیش انسان به جنبه‌های وجودی خود و شکستن حدود مرزهای فرهنگی و تربیتی باشد که او را در چنگال جبر و مقبولیت بخشی و مشروعیت بخشی خود گرفتار کرده‌اند.

هدف از این مقاله، پاسخ به این پرسش‌ها است که فرهنگ و تعلیم و تربیت چگونه ذهن انسان را از خلاقیت باز می‌دارند و منجر به شکل‌گیری امکان‌های تحقق‌نیافته می‌شوند؟ چگونه می‌توان به امکان‌های تحقق‌نیافته، مجال تحقق داد؟ روش مقاله در پیگیری این هدف، تحلیل انتقادی است؛ به این معنی که ابتدا به تحلیل و بررسی تعاریف فرهنگ و تربیت و ویژگی‌ها و تعاملات آن‌ها می‌پردازد و سپس به انتقاد از ویژگی‌هایی که می‌توانند تأثیرات منفی بر ذهن و عمل انسان بگذارند و باعث شکل‌گیری «امکان‌های تحقق‌نیافته» شوند، می‌پردازد.

در پاسخ به این پرسش که فرهنگ و تعلیم و تربیت به چه معنا هستند، تعاریف بسیار مختلفی ارائه شده است و رویکردهای مختلف، از نقطه نظرات متفاوتی به این امر نگریسته‌اند. در ابتدا به برخی از تعاریف فرهنگ و سپس تعلیم و تربیت می‌پردازیم و در نهایت به جمع‌بندی نظرات در باب نسبت این دو موضوع و بیان مسئله خواهیم پرداخت.

فرهنگ در لغت، به معنای ادب، عقل و بزرگی است؛ اما در میان دانشمندان، معنای فرهنگ و آنچه با واژه «فرهنگ» مراد می‌شود، صحنه رقابت و نبرد نظریات گوناگون است. به نظر می‌رسد که فرهنگ، آسان درک می‌شود، ولی تبیین آن، کار دشواری است. می‌توان گفت دلیل آسانی و دشواری در هر دو حالت (ادراک و تبیین)، به این موضوع برمی‌گردد که فرهنگ، در واقع معنای جنبه‌های مختلف زندگی مردم و هویت‌بخش آن‌هاست (حسن بیگی، ۱۳۹۰، ص. ۳۶۶).

گیدنز<sup>۱</sup> (۱۳۷۶) فرهنگ را به معنای «ارزش‌هایی که اعضای یک گروه معین دارند، هنجارهایی که از آن پیروی می‌کنند و کالاهای مادی که تولید می‌کنند» می‌داند. واردن<sup>۲</sup> برای فرهنگ، سه ملاک اختراع<sup>۳</sup>، ارتباط<sup>۴</sup> و عادات اجتماعی<sup>۵</sup> را پیشنهاد می‌کند و منظور او این است که فرهنگ متضمن نوع جدیدی از رفتار است که به سایرین انتقال می‌یابد، به نحوی که برای آنان تبدیل به عادت و امر مشترک می‌شود (کلاین برگ: ص. ۵۰).

از دیدگاه ادموند هوسرل<sup>۶</sup> پدیدارشناس<sup>۷</sup>، «فرهنگ، ترکیب ذهنیت‌های متعالی است از تجربیاتی که همه افراد فهمیده‌اند؛ بنابراین من (جوهر فردی) در ارتباط با اذهان دیگر، از طریق جهان‌زندگی (زیست‌جهان)، میان‌ذهنی را به وجود می‌آورد که از طریق آن، جهان فرهنگی، یعنی جهان ویژه هستی بشری، شکل می‌گیرد» (توسلی، ۱۳۸۸، ص. ۳۵) و گیرتز<sup>۸</sup> فرهنگ را شبکه‌ای از معانی می‌داند که مخلوق انسان است (گیرتز، ۱۹۷۳، ص. ۵).

چنان‌که گفته‌اند، توصیف و تشریح فرهنگ، کاری دشوار است؛ زیرا این فرهنگ است که ما را به صورت کامل توصیف و تشریح می‌کند و نه عکس آن (حقیقی، ۱۳۸۸). داوری اردکانی (۱۳۹۴) دشواری تعریف فرهنگ را ناشی از احاطه آن بر ما می‌داند و معتقد است که ما نمی‌توانیم چیزی را که از آن جدا نیستیم و از منظر آن به همه چیز نگاه می‌کنیم، در برابر خود قرار دهیم و وصف کنیم؛ بنابراین پیداست که فرهنگ، عاملی مهم و جدایی‌ناپذیر از انسان است که در شکل‌گیری کیفیت‌های جسمی، روحی و فکری انسان بسیار مؤثر است. در مجموع می‌توان فرهنگ را به عنوان نرم‌افزاری برای ذهن تعریف کرد؛ شیوه‌های تفکر، احساس و عمل در یک جمع (که فرهنگ آن جمع است) که بر آن جمع استوار است و

- 
1. Anthony Giddens
  2. Warden
  3. Invention
  4. Communication
  5. Social habits
  6. Edmond Husserl
  7. Phenomenologist
  8. Glifford James Geertz



ساخته هیچ شخص مشخصی نیست و به خواست شخص معینی هم ناپود نمی‌شود، بلکه برای همه افراد الزام‌آور است، فرهنگ آن جمع است. در حقیقت، فرهنگ، به‌عنوان یک پدیده مستقل عمل می‌کند؛ به‌گونه‌ای که انسان‌ها در طول زمان، با سازوکارهای درونی، خود را با فرهنگ منطبق می‌کنند. از این جنبه، فرهنگ را می‌توان به‌عنوان یک برنامه کامپیوتری که رفتار را کنترل می‌کند و به‌عنوان نرم‌افزار ذهن<sup>۱</sup> معرفی کرد (حسن‌بیگی، ۱۳۹۰، صص. ۳۳۸-۳۳۹).

در تعریف تربیت نیز به نکاتی برمی‌خوریم که ارتباط فراوانی با فرهنگ دارد. از جمله امیل دورکهم<sup>۲</sup>، تربیت را عملی می‌داند که نسل‌های بالغ‌بر روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگی اجتماعی به حد بلوغ نرسیده‌اند، انجام می‌دهند و هدف از آن ایجاد هر نوع حالتی است که مناسب جامعه سیاسی و اجتماعی کودک یا همان فرد نابالغ است (کاردان، ۱۳۷۲، صص. ۴۵-۶۰). واژه تربیت گاه به معنی بسیار گسترده‌ای به کار رفته و آن‌را به مجموع تأثیراتی که طبیعت یا دیگران می‌توانند بر عقل یا اراده ما داشته باشند، تعبیر کرده‌اند. جان استوارت میل<sup>۳</sup> معتقد است، تربیت شامل همه آن چیزی است که از طریق خود فرد یا دیگران برای رساندن فرد به کمال طبیعتش انجام می‌گیرد؛ بنابراین تربیت در وسیع‌ترین معنی خود، شامل تأثیرات غیرمستقیمی است که امور گوناگون، با هدف کاملاً مختلف بر ویژگی‌ها و قوای انسان می‌گذارند (کریمی، ۱۳۸۵، ص. ۳۹). به عقیده کریمی (۱۳۸۵)، مفهوم تربیت از چهار طریق سن، محیط تربیتی، قوای ذهنی و رابطه متقابل میان مربی و متربی گسترش یافته است و از این حیث می‌توان گفت که به مفهوم فرهنگ و فرهنگ‌آموزی نزدیک‌تر می‌شود (ص. ۳۹).

چنان‌که پیداست؛ فرهنگ و آموزش و پرورش، هم از لحاظ لغوی و هم از نظر مفهوم و کارکرد، روابط تنگاتنگی دارند. در زبان فارسی، «فرهنگ»، معانی گوناگونی دارد که از مهم‌ترین آن‌ها ادب (نفس) و تربیت و دانش، مجموعه آداب و رسوم و مجموعه علوم و

---

1. Mind Software  
2. Emile Durkheim  
3. John Stuart Mill

معارف و هنرهای یک قوم یا اقوام است (فرهنگ معین). چنان که ملاحظه می‌شود، یکی از معانی فرهنگ، تربیت و نتیجه آن، یعنی معرفت‌آموزی است (کاردان، ۱۳۷۲، ص. ۴۶). بنابراین، می‌توانیم چنین بگوییم که بنیان اصلی کارکردهای نظام آموزشی، دارای ماهیتی فرهنگی است (نگاهداری، ۱۳۸۷).

با این اوصاف، می‌توان بر این نظر صحه گذاشت که «فرهنگ اگرچه در مفهوم خود، چیزی ورای تعلیم و تربیت است، اما تأثیرات این دو بر وجود انسان، چیزی غیر از فرهنگ نیست؛ بنابراین، اگر فرایند فرهنگ را همان «تربیت» بدانیم، اولیای اصلی فرهنگ، همان متولیان تعلیم و تربیت خواهد بود» (بشیر، ۱۳۸۴، ص. ۲۴۰).

مهرمحمدی (۱۳۸۴) از سه نسبت میان فرهنگ و تعلیم و تربیت، سخن می‌گوید: (۱) برخورداری دانش و معرفت از ریشه‌های فرهنگی و بومی برگرفته از شرایط و بسترهای خاص فرهنگی هر جامعه (۲) توجه نظام‌های تعلیم و تربیت به اشکال بارز فرهنگ انسانی؛ که بر اساس آن باید در سیاست‌های آموزشی به ابعاد مختلف فرهنگ مشترک انسانی هر جامعه، توجه شود (۳) رسالت انتقال فرهنگی به‌عنوان دکترین تربیت که به انسجام ملی می‌انجامد (خلیلی، ۱۳۹۳).

از دیگر ویژگی‌های مشترک فرهنگ و تعلیم و تربیت می‌توان آمیختگی با وجود انسان و تبدیل شدن به جزء جدایی‌ناپذیر وجود و هویت انسان را نام برد؛ به طوری که تعریف فرد از خود و خصوصیات خود، بدون در نظر گرفتن وضعیت فرهنگ و تعلیم و تربیتی که در او مؤثر است، قابل انفکاک نیستند و همچنین جهت‌دهی به حرکات و افکار و اعمال انسان.

با در نظر گرفتن نسبت بین فرهنگ و تعلیم و تربیت، می‌توان از سه حالت تقدم، تأخر و یا تأثیر متقابل بین آن‌ها نام برد. حالت تقدم، به این معنا است که فرهنگ، مقدم بر تعلیم و تربیت باشد و آن را تحت کنترل خود قرار دهد؛ یعنی فرهنگ است که مسیر تعلیم و تربیت را مشخص می‌سازد. از جمله پارادایم انتقادی، تفسیر خاصی از آموزش و پرورش دارد و نظام آموزشی را دارای معانی و دلالت‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی فراتر از امور تحصیلی و علمی محض می‌داند (گوتک، ۱۳۸۰، ص. ۴۶۸).

فریره<sup>۱</sup> (۱۳۵۸) در کتاب آموزش ستم‌دیدگان، به نقش آموزش و پرورش در قبال ستم‌دیدگان اشاره می‌کند. وی از دو نوع سیستم آموزشی تحت عنوان «آموزش بانکی» و «آموزش حل مسئله»<sup>۲</sup> صحبت می‌کند. در آموزش بانکی، معلم می‌آموزاند و دانش‌آموز فرامی‌گیرد، معلم همه چیز را می‌داند و دانش‌آموز هیچ چیز نمی‌داند، معلم حرف می‌زند و شاگرد با فروتنی گوش می‌دهد و... هدف چنین آموزشی نیز به حداقل رساندن یا نابود کردن قدرت خلاقیت دانش‌آموزان و برانگیختن ساده‌لوحی آنان به نفع ستمگران است، درحالی که آموزش باید به گونه‌ای باشد که اختلاف و فاصله بین دانش‌آموز و معلم را کم کند. وی آموزش «حل مسئله» و روش گفت‌و شنود<sup>۳</sup> بین معلم و شاگرد را به جای آموزش بانکی مطرح می‌کند و آن‌ها را دارای قابلیت تأثیرگذاری در عرصه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی می‌داند. دو نظریه معاصر که در راستای نظریه آموزش و پرورش به مثابه بازسازی اجتماعی شکل گرفته است، نظریه توسعه و آینده‌نگری است. تأکید بر مدارس مسئله‌محور و مطالعه نقادانه میراث کهن فرهنگی، توسط صاحب‌نظران این دو نظریه، مطرح شده است (گوتک، ۱۳۸۰).

در مقابل چنین حالتی (حالت تقدم آموزش و پرورش بر فرهنگ)، علاقه‌بند (۱۳۸۳) آموزش و پرورش را نهادی محافظه‌کار و دنباله‌روی تغییرات اجتماعی می‌داند که در بحث انتقال فرهنگ، منفعل بوده و تابع وضع موجود است (حالت تأخر). وی معتقد است چنین نگرشی در آرای دور کھیم هم وجود داشته است (صص. ۱۳۹-۱۴۰).

علاوه بر سه دیدگاه تقدم، تأخر و ارتباط متقابل، برخی نظریات، از خنثی بودن ماهوی آموزش و پرورش و جهت‌گیری آن بر مبنای نیات و انتظارات کاربران، سخن می‌گویند؛ هوراس مان<sup>۴</sup> اعتقاد دارد که از تعلیم و تربیت می‌توان به‌عنوان وسیله‌ای بالقوه خنثی، استفاده کرد؛ اما این که تحت نظر چه هدف‌ها و مقاصدی می‌توان از این وسیله استفاده کرد، بستگی

1. Freire

2. Problem Solving

3. dialogue

4. Horace Man

به انتظارات جامعه‌ای دارد که آن را در خدمت برآوردن توقعات و هدف‌های خود گرفته است (آقازاده، ۱۳۹۳، ص. ۵۳).

بنا بر آنچه گذشت، می‌توان چنین نتیجه گرفت که بدون تردید، تعلیم و تربیت و فرهنگ، دارای ارتباطات متقابل هستند و هر دو از اجزای جدایی‌ناپذیر شکل‌گیری کیفیت‌ها و حتی کمیت‌های اجتماعی به حساب می‌آیند. فرهنگ و تعلیم و تربیت، دو دستاورد بزرگ انسان و مبنا و جهت دهنده و تکامل‌بخش حرکت‌های مادی و معنوی وی هستند. قدرت این دو عامل در شکل‌دهی و جهت‌دهی چنان است که اندیشیدن و عمل در چارچوب فرهنگ و تعلیم-تربیتی که انسان با آن رشد یافته و آمیخته شده است، با مرور زمان برای انسان تبدیل به یک امر مسلم می‌شود و امکان فکر و عمل در خارج از آن کمتر می‌شود.

بنابراین، می‌توان برای فرهنگ و تعلیم و تربیت، دو وجه قائل شد؛ وجه اول، شامل کارکردهای مثبت این دو و نقش مهم آن‌ها در حیات بشر است و وجه دوم، شامل احاطه فکر و عمل انسان به دلیل قدرت و اهمیت آن‌ها برای انسان است؛ در واقع هر انسانی از بدو تولد در دامن یک فرهنگ رشد می‌کند و با تعلیم و تربیت که در غالب موارد برآیند آن فرهنگ است، آموزش می‌بیند و بر اساس معیارهای آن پرورش می‌یابد. حال اگر محتوای فرهنگ و تعلیم و تربیت، چنان در ذهن انسان سیطره پیدا کند که انسان را از توجه به جنبه‌های دیگر غافل کند، می‌توان گفت که فرهنگ و تعلیم و تربیت، اگرچه در ذات خود دارای معنای رشد و کمال هستند، اما گاهی می‌توانند دلایل مختلفی داشته باشد، از جمله شیوه‌های آموزشی، انتظارات و ارزش‌های فرهنگی و اموری از این دست. چنان‌که ایلچ<sup>۱</sup> در طرح ایده انقلابی خود با عنوان *مدرسه‌زدایی از جامعه*<sup>۲</sup>، بر این باور است که جامعه مدرن، جامعه‌ای «مدرسه‌زده» است. در چنین جامعه‌ای، این نهادها هستند که جهان‌بینی همه افراد را شکل می‌دهند و تعیین می‌کنند

---

1. Illich

2. Deschooling Society

چه چیزی پسندیده و چه چیزی ناپسند است. در واقع آموزش و پرورش به کودک می‌فهماند که برای موفقیت و تحرک اجتماعی باید به آموزش و پرورش وابسته باشد و این باعث می‌شود کودک دچار نوعی بی‌ارزشی شود (ر.ک ایلچ، ۱۳۸۹). در واقع منظور ایلچ این است که وابستگی شدید دانش‌آموزان به نظام مدرسه، باعث شده است که نتوانند خارج از چارچوب‌های مدنظر مدرسه گام بردارند و جرئت ابراز وجود و عمل مستقل از آن‌ها سلب شده و ارزش‌های آن‌ها نه برخاسته از امیال و تفکرات و نیازهای درونی خود، بلکه برخاسته از آن چیزی است که مدرسه آن را درست یا غلط می‌داند. روزک<sup>۱</sup> (۱۹۷۹) نیز همچون ایلچ معتقد است که «ما در زمانی زندگی می‌کنیم که تجربه کاملاً خصوصی کشف هویت شخصی یا به دنبال سرنوشت خود رفتن، در برخی از جوامع به صورت نوعی نیروی سیاسی آشوب‌زا و مقتدر تعبیر می‌شود».

### پیشینه نگاه انتقادی به بازاری فرهنگی و تربیت

ظاهراً نخستین کسانی که به بررسی و انتقاد وجه دوم (بازدارنده بودن فرهنگ و تربیت و ایجاد زمینه‌های مغفول) پرداختند، متفکران مکتب انتقادی یا نومارکسیست‌ها<sup>۲</sup> هستند که به بررسی انتقادی فرهنگ پرداختند. فریره (۱۹۷۰) با طرح مفاهیم نقد ایدئولوژی، تحلیل فرهنگ، توجه به گفتمان و تفسیر نقش معلم به عنوان روشنفکر و کارگر فرهنگی و ژيرو،<sup>۳</sup> از جمله ناقدان نظریه بازتولید<sup>۴</sup> (ژیرو، ۱۹۸۳)، با طرح اهمیت نقش معلم به عنوان روشنفکر و به‌طور کلی توجه به فرهنگ عمومی در تعلیم و تربیت (ژیرو، ۱۹۴۴)، به نظریه‌پردازی در این خصوص پرداختند. چنان‌که پیش‌از این آمد، از نظر متفکران مکتب انتقادی، آموزش و پرورش عامل تغییر اجتماعی و فرهنگی است.

1. Rosak

2. Neo-Marxists

3. Henry giroux

4. reproduction

از بُعد انسان‌شناسی، تا کر (۱۹۸۸) معتقد است که پارادایم انتقادی، انسان را موجودی خلاق و توانمند، اما گمراه شده و دارای قابلیت‌های تحقق نیافته می‌داند. یکی از ویژگی‌های گمراهی انسان، شی‌وارگی<sup>۱</sup> یا از خود بیگانگی<sup>۲</sup> او است و زمانی اتفاق می‌افتد که آدمی، از خود و جهان اجتماعی خود جدا می‌شود. در حالی که انسان، موجودی فعال، خلاق و معنا ساز است و پیوسته می‌تواند زندگانی و واقعیت‌های اجتماعی را تفسیر و بازسازی کند و به محیط و حیات اجتماعی ذاتاً فاقد معنا، معنا دهد؛ بنابراین، اگر آدمی موجودی خلاق و معنا ساز است، واقعیت‌هایی که توسط وی شناخته می‌شوند نیز اموری سیال، فاقد ساختار و قواعد یکنواخت و غیر جهان‌شمول خواهد بود (مرزوقی، ۱۳۹۶ به نقل از تا کر، ۱۹۸۸).

فوکو<sup>۳</sup> نیز در تبیین مسئله بازدارنده بودن فرهنگ و تعلیم و تربیت، نقش بسزایی دارد. «فوکو معتقد است که واقعیت لایه‌های مختلفی دارد که ابعاد زیرین و لایه‌های پنهان آن، در ابتدا از چشم بیننده مخفی هستند، اما با دقت و عبور از لایه‌های رویین که ظاهری فریبده دارند، می‌توان به عمق واقعیت دست یافت و تبیینی واقعی از آن ارائه داد. گذر از این لایه‌های فریبده و رسیدن به عمق واقعیت، مستلزم بدبینی به آن و باور نکردن آن به عنوان همه واقعیت است» (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۳۰۶).

یکی از مهم‌ترین عناصر تشکیل دهنده لایه‌های پنهان از دیدگاه فوکو، قدرت (به معنای روش عمل برخی بر برخی دیگر) است. وی بر این باور است که تمامی عناصر فرهنگی یک دوران تاریخی در فضایی از قدرت شکل می‌گیرند، از این رو هیچ نوع معرفت و سخن ناب که به دوراز منازعات قدرت باشد، وجود ندارد و هر مؤلف و هر نویسنده، در بستری از یک پیشینه که خود در قدرت شناور است، به دنیا می‌آید (نوابخش و کریمی، ۱۳۸۸، ص. ۵۹). وی به دنبال یافتن راه‌های جدیدی در درون بازی قدرت و حقیقت و آشکار کردن جنبه‌های نوینی است که تاکنون مغفول بوده است. وی می‌خواهد موضوع انسان را بررسی کند؛ یعنی،

---

1. Objectivity  
2. alienation  
3. Foucault

چگونگی شکل‌گیری فرد به‌عنوان کسی که می‌شناسد و هم‌زمان خود را تحت انقیاد قرار می‌دهد (فرهنگی و اردشیرزاده، ۱۳۹۳، ص. ۱۳۶). وی وظیفه روشنفکران را تغییر دادن ذهنیت مردم و آگاه کردن آن‌ها در خصوص اعتقاداتشان می‌داند تا متوجه نسبی بودن اعتقاداتشان شوند و بدانند آنچه حقیقت‌های غیرقابل‌تردید می‌پندارند، در واقع اموری قابل‌بازنگری، تفسیر و تغییر است که در سیری تاریخی و زمانی مشخص ساخته شده است (ر.ک. باقری، ۱۳۸۹، صص. ۳۰۶-۳۲۰)؛ (که البته خود جای نقد دارد). بنابراین می‌توان گفت که بنیان اندیشه‌های فوکو بر مفهوم «گفتمان»<sup>۱</sup> استوار است که وابستگی زیادی به رابطه میان قدرت و دانش دارد. گفتمان، نظامی منظم و معقول از دانش را از طریق زبان تولید می‌کند و از این طریق، سایر روش‌های اندیشیدن را غیرمعقول جلوه می‌دهد. هر رشته خاصی از دانش در هر دوره تاریخی، دارای مجموعه‌ای از قواعد و قانون‌های ایجابی و سلبی است که مشخص می‌کند درباره چه چیزهایی می‌توان بحث کرد و درباره چه چیزهایی، نمی‌توان. این قواعد و قانون‌ها که در عین نانوشته بودن، حاکم بر هر گفتار و نوشتاری هستند، «گفتمان» آن رشته خاص در آن دوره خاص تاریخی هستند (سلیمی نوه، ۱۳۸۸). به بیان دیگر فوکو در پی یافتن پاسخی برای این پرسش بود که چه شرایطی در هر زمانه خاص موجب می‌شود اشکال خاصی از گفتارها رایج شوند و مورد استفاده قرار گیرند، اما بسیاری دیگر از عبارات و اظهاراتی که هم از نظر قواعد و دستور زبان و هم از نظر اصول منطقی صحیح‌اند، مورد استفاده قرار نگیرند و مغفول واقع شوند (پایا، ص. ۵۴).

بلوم (۱۹۸۷) ضمن قبول حقیقت واحد و ثابت، تنوع فرهنگی را انکار می‌کند و معتقد است که آموزش و پرورش باید تابع فرهنگی باشد که مظهر حقیقت است (باقری، ۱۳۸۹، صص. ۴۱۹-۴۲۱). برخلاف وی، هرش<sup>۲</sup> (۱۹۸۷)، همه اشکال فرهنگ را اساسی و مهم و انتقال فرهنگ را کار اساسی تعلیم و تربیت می‌داند. وی بیگانگی نسبت به مسائل فرهنگی جامعه را با

---

1. Discourse

2. Hersh

طرح مفهوم بی‌سوادی فرهنگی<sup>۱</sup>، شرح می‌دهد (باقری، ۱۳۸۹). پست‌مدرنیست‌ها در کانون قرار دادن هر نوع فرهنگ توسط تعلیم و تربیت را نمودی از سلطه<sup>۲</sup> و استیلا می‌دانند و با این امر مخالف‌اند.

بحث در خصوص رویکرد این مقاله و شباهت و تفاوت آن با دیدگاه انتقادی را به بعد از طرح مفهوم «امکان‌های تحقق نیافته» موکول می‌کنیم.

### طرح مفهوم «امکان‌های تحقق نیافته»

در یک جمع‌بندی از دیدگاه‌های پیش‌گفته و در پاسخ به این سؤال که فرهنگ و تعلیم-تربیت بعضاً چگونه ذهن انسان را از خلاقیت بازمی‌دارند و منجر به شکل‌گیری امکان‌های تحقق نیافته می‌شوند؟ می‌توان گفت که بدون تردید، انسان در متن یک فرهنگ، زاده می‌شود و زندگی فردی و اجتماعی او بدون این فرهنگ، بی‌معنا خواهد بود. نظام تعلیم و تربیت نیز غالباً با کم‌وکاست‌هایی نمود این فرهنگ است و دارای ارتباط دیالکتیکی با آن است، اما آنچه در این میان قابل‌تأمل است، بحث از فرصت‌هایی است که در اثر گزینش‌های فرهنگی و تربیتی، بالفعل شدند و فرصت‌هایی که از دست رفتند. اینجاست که لزوم طرح مفهوم «امکان-های تحقق نیافته» آشکار می‌شود که به معنی گزینه‌های بالقوه‌ای در فکر، گرایش و عمل است که می‌توانستند محقق شوند و به فعلیت برسند، اما فرصت بروز نیافتند یا نادیده گرفته شدند. درواقع، هر انتخابی در زندگی بشر، ناگزیر منجر به از دست دادن برخی انتخاب‌های دیگر می‌شود که می‌توانست گزینش شود. چنان‌که وقتی ما انتخاب می‌کنیم که در موقعیت الف باشیم، امکان حضور در موقعیت ب از ما گرفته می‌شود. یا هنگامی که یک محتوای آموزشی به دانش‌آموزان تدریس می‌شود، درواقع از محتواهای دیگر چشم‌پوشی شده است. البته این مفهوم‌پردازی ناظر به گزینه‌های ازدست‌رفته مثبت است، نه گزینه‌های منفی و غیرمفید و می‌توان آن را با مفهوم هزینه فرصت<sup>۳</sup> یا «فرصت‌های ازدست‌رفته» در علم اقتصاد، معادل

1. Cultural illiteracy

2. hegemony

3. Opportunity cost



دانست که به معنی هزینه‌های ناشی از رد بهترین گزینه جایگزین در هنگام اخذ یک تصمیم است. هزینه فرصت یا هزینه فرصت ازدست‌رفته هر تصمیم یا انتخاب، برابر است با بالاترین فرصت یا فایده ازدست‌رفته ناشی از انتخابی که می‌توانست به‌جای انتخاب مزبور با صرف همان مقدار منابع و زمان به‌کاررفته صورت گیرد.

علاوه بر این، می‌تواند نوع دیگری نیز به مسئله امکان‌های تحقق‌نیافته نگریست، و آن غلبه جریان‌هایی است که امکان اندیشیدن و عمل کردن را از انسان سلب می‌کنند و اختیار او را زیر سؤال می‌برند (مانند حکومت سوسیالیستی اتحاد جماهیر شوروی سابق). زمانی که فرهنگ جامعه، گزینه‌های نادرست یا محدودی برای اندیشیدن و عمل در اختیار انسان‌ها قرار دهد و نظام آموزشی به‌تبع آن، به دنبال تأکید بیش‌ازحد بر فرهنگ جامعه خود باشد، امکان فراتر اندیشیدن تا حد زیادی از افراد سلب می‌شود. البته مراد ما از مفهوم امکان‌های تحقق‌نیافته، بیشتر ناظر به حالت اول است که آن را ناشی از تأثیر ماهوی فرهنگ و تعلیم و تربیت می‌داند (هرچند راهکارها می‌توانند ناظر به حالت دوم نیز باشند).

در حالت دوم، صحبت از امکان‌های تحقق‌نیافته و لزوم توجه به آن، صحبت بر سر برتری یک فرهنگ خاص و توجه بیشتر آن فرهنگ به چنین امکان‌هایی نیست (آن‌گونه که برخی فرهنگ غربی را برتر می‌دانند و به انتقاد از فرهنگ خود می‌پردازند)، بلکه صحبت بر سر اصالت فرهنگی است که به سیالیت و انتخاب‌گری و پیش‌بینی ناپذیری انسان اعتقاد دارد و در پی اشاعه آن است. صحبت بر سر انتخاب‌های آگاهانه است و این که امکان تفکر و آزاداندیشی و درون‌نگری به افراد داده شود تا زندگی آن‌ها با جریان وجود و نیازهای فطری‌شان سازگار باشد و نه مصنوعی و مقلدانه. این روزها خیلی از افراد، به دنبال خاص و متفاوت بودن هستند و می‌خواهند فردیت خود را ثابت کنند، اما این پرسش که به‌راستی چند درصد این افراد، آنچه را انتخاب می‌کنند، برآمده از ذات و نیاز و آمال آزادانه خودشان است؟! پرسشی است که همواره قابل تأمل است.

با وجود اشتراک با رویکرد انتقادی و دیدگاه فوکو در طرح این نکته که مردم از آنچه می‌پندارند آزادترند، می‌توان وجه تمایز رویکرد این مقاله با رویکرد نظریه انتقادی را در کلی

بودن و فراگیر بودن موضع انتقادی آن در خصوص ماهیت فرهنگ و تعلیم و تربیت دانست. در واقع همچون فوکو در پی یافتن پاسخی برای این پرسش که «چه شرایطی در هر زمانه خاص موجب می‌شود گونه‌های خاصی از گفتارها به کار برده شوند و رواج یابند و در عوض بسیاری دیگر از عبارات و اظهاراتی که هم از نظر قواعد و دستور زبان و هم از حیث اصول منطقی صحیح‌اند، مورد استفاده قرار نگیرند و مغفول واقع شوند»، نیستیم (هرچند که این موارد می‌تواند مصادیقی از فرصت‌های ازدست‌رفته باشد)، بلکه هشدار واقعی این است که در هر صورت، هر جا که امکانی محقق و بالفعل شده باشد، امکان‌های تحقق نیافته‌ای نیز وجود دارند که فرصت بروز نیافته‌اند. تأکید اصلی بر این است که پیش از هر چیز، به عواقب انتخاب‌ها و تجویزهای خود بیندیشیم و به شیوه‌ای اقتصادی (نه به معنای کمی و عددی، بلکه به معنای تأمل تا حد امکان در آنچه به دست می‌آوریم و آنچه از دست می‌دهیم و حساب آگاهانه سود و زیان)، دست به گزینش و اقدام به عمل بزنیم.

حال باید پرسید چاره چیست؟ آیا باید فرهنگ و تربیت مدرسه‌ای خود را آن‌گونه که ایلچ به نفی و رد آن می‌پردازد، نفی کنیم؟ آیا باید فرهنگ‌های دیگر را برتر از فرهنگ خود بدانیم و مدام فرهنگ خود را به باد انتقاد بگیریم؟ یا باید ذهن خود را برای پذیرش امکان‌هایی دیگر در کنار چیزهایی که داریم و برای ما محقق شده‌اند، آماده کنیم؟ هدف از این نوشتار، نه رد و نفی اصل فرهنگ و تعلیم و تربیت و لزوم آن برای انسان است، زیرا چنین چیزی امکان ندارد و دلیل آن این است که بیش از آن که فرهنگ و تربیت ما، به ما نیاز داشته باشد، ما هستیم که به آن‌ها نیاز داریم. بلکه هدف این است که به همه هشدار دهیم که همه چیز همان چیزی که ما می‌دانیم نیست. چه بسا درک مادر مواردی ناقص، یا حتی غلط و بی‌مورد باشد. ما آزادتر و توانمندتر از آن چیزی هستیم که فکر می‌کنیم. در واقع باید کلیشه‌ها را کنار بگذاریم و به امکان‌های تحقق نیافته و هزینه‌هایی که برای فرصت‌های ازدست‌رفته پرداخت کرده‌ایم، فکر کنیم تا از این طریق، خلاق و مبتکر و الهام‌بخش شویم و عمر خویش را در راهی صرف کنیم که بهتر و به صرفه‌تر است.

یکی از شرایط اساسی پذیرش نوآوری، وجود زمینه فرهنگی و فکری است. زیربنای پذیرش نوآوری، در هر جامعه ای مبتنی بر این اعتقاد است که صورت‌های دیگری برای زندگی به‌غیر از آنچه متداول است، وجود دارند. تا این فکر در جوامع ایجاد نشود که پیدایش اوضاع جدید، در بطن امکانات موجود قرار دارد و امری ممکن است، ایجاد زمینه‌ی تحول، امری دشوار و غیرارادی خواهد بود. باید این اندیشه در همه جوامع رواج یابد که معارف ناشناخته و سؤالات بی‌پاسخ فراوانی وجود دارد که باید به دنبال پاسخ دادن به آن‌ها بود. برای این کار، باید ندانسته‌ها را نقطه شروع قرار دهیم؛ یعنی تقلید نا آگاهانه امری مذموم بوده و ابداع، پسندیده است و نیاز به ابداع ابزارهای جدیدی برای پاسخ دادن به سؤالات خود داریم که در میان روش‌های شناخته‌شده دیگران نیست (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹).

### ارائه راهکار

اگرچه می‌توان بسیار بیش از این به این موضوع پرداخت و از نظرگاه اندیشه‌ها و جهان-بینی‌های گوناگونی مسئله را واکاوی کرد و به ارائه راهکار پرداخت (به‌عنوان مثال، می‌توان از دید عرفان اسلامی (ر.ک شمشیری، ۱۳۸۵) به موضوع نگریست، و یا از منظر روانشناسی وجودی، مکتب انتقادی و برخی دیگر از مکاتب فکری که مدعی اند اندیشه‌هایی برای مسئله‌رهایی انسان از قیدوبندهای رایج طرح کرده‌اند و رویکردهای جایگزینی را مطرح کرده‌اند، به موضوع تأملی منقدانه داشت) اما چنان‌که گفته شد، این پژوهش بیشتر به طرح مسئله «امکان‌های تحقق نیافته» اهتمام دارد و بررسی آن از دید اندیشه‌های گوناگون خارج از هدف و مجال آن است. بر این اساس از نظرگاهی کلی و در پاسخ به این سؤال که چگونه می‌توان به امکان‌های تحقق نیافته، مجال تحقق داد؟ به نظر می‌رسد موارد زیر می‌توانند به‌عنوان راهکارهایی برای کمک به تحقق امکان‌های مغفول، یاری‌رسان باشند.

### بها دادن به نقش بیش از پیش آموزش و پرورش در فرهنگ‌سازی و آگاهی انسان

شاید در نگاه نخست تناقض آمیز به نظر برسد که در بحث حاضر، از طرفی تعلیم و تربیت را یکی از عوامل اصلی ایجاد «امکان‌های تحقق نیافته» بدانیم و از طرف دیگر، آن را عاملی برای کمک به تحقق امکان‌های تحقق نیافته تلقی کنیم، اما واقعیت این است که امروزه نظام

آموزش و پرورش به عنوان یکی از ارکان مهم هر جامعه شناخته شده است که شاید از بسیاری جهات قابل انتقاد باشد، اما نفس وجود آن و ابتدای آن بر فرهنگ تا حد زیادی قابل انکار نیست و در واقع، ارائه هر جایگزینی برای آن، نوع دیگری از آموزش و پرورش را طرح کرده است. در واقع، می توان چنین گفت که ما هم درد را در آموزش و پرورش می جوئیم و هم درمان را! (چنان که در خصوص فرهنگ نیز این مسئله مصداق دارد). همچنان که فریره از دو ارزشی بودن آموزش، سخن می گوید. از دید وی، آموزش هیچ گاه بی طرف نیست، زیرا یا برای رام کردن است یا برای آزاد کردن. با این که معمولاً آموزش به صورت جریانی شرطی کننده شناخته می شود، می تواند وسیله ای برای شرطی زدایی نیز باشد. اختیار انتخاب در آغاز با مربی است. شرطی زدائی بودن آموزش به این خاطر است که چون انسان در اصل، موجود مشروطی است، موجودی نیز هست که می تواند به آنچه او را مشروط می سازد، پی ببرد، به کنش و واکنش های خود فکر کند و امور مربوط به خود را درک کند (فریره، ۱۳۹۴، ص. ۱۷).

می توان این گونه گفت که طرح مفهوم امکان های تحقق نیافته، نه ناظر به کنار گذاشتن فرهنگ و تعلیم و تربیت (که در عمل هم چنین چیزی امکان ندارد)، بلکه به معنای مواجهه آگاهانه با امکان هایی است که پیش روی ما قرار دارد و در نظر گرفتن آگاهانه عواقب امور بالقوه و بالفعل است. در نتیجه به نظر می رسد نظام آموزشی باید با نگاهی اقتصادی به بازنگری در مسائل خود، نوع نگاه به فرهنگ سازی، دانش آموز، مدرسه، روش های تدریس، محتوای دروس و مانند این ها پردازد، زیرا آنچه بیشتر مورد انتقاد است، نقش کنونی غالب نظام های آموزش و پرورش است که به نظر می رسد (لااقل در کشور ما) نگاه کاملاً مطلوبی به فرهنگ نداشته و در ساختن فرهنگ مطلوب، نقش خود را به طور کامل ایفا نکرده است، بلکه بیشتر به طرح مسائلی از فرهنگ خودی و سایر فرهنگ ها پرداخته و یا فرهنگ اصیل را بیشتر در گذشته جستجو می کند و این امر باعث شده که دانش آموزان نقش اصیل خود را در اندیشیدن به اجزای فرهنگ و فرهنگ سازی، تا حدی نادیده بگیرند و فرهنگ را چیزی خارج از خود که صرفاً باید به بررسی تعاریف مختلف آن پرداخت، بدانند.

از دیدگاه عصاره (۱۳۷۷)، این پرسش مدت‌هاست در خصوص اثرگذاری آموزش و پرورش ما مطرح است که چرا تعلیم و تربیت در جامعه ما به جای فرهنگ‌سازی، تبدیل به نهادی برای انباشتن محفوظات و معلومات، شده است. پاسخ این سؤال مهم آن است که دیدگاه کنونی محدود تعلیم و تربیت نسبت به فرهنگ، باید دستخوش تحول گردد و آموزش و پرورش باید گستره فرهنگی یابد. درس‌ها و آموزش‌ها، باید تبدیل به رفتار گردد و رفتارها، باید فرهنگ شوند؛ یعنی راه زندگی و مسیر علمی جامعه. تنها با این شیوه است که ابعاد مختلف تربیت و ارزش‌های فرهنگی و دینی، رشد خواهند کرد. شاید امروز مهم‌ترین رسالت علمای توسعه فرهنگی، چیزی جز تبدیل آموزش و پرورش به فرهنگ و یا تغییر فرهنگ به آموزش و پرورش مطلوب نباشد (صص. ۶۰۶-۶۰۹). بنابراین، از آنجاکه آموزش و پرورش، وظیفه انتقال، نقد، ارزشیابی و توسعه میراث فرهنگی را به عهده دارد؛ وظیفه خطیر فرهنگ‌سازی<sup>۱</sup>، به این نهاد، محول گردیده است.

### گسترش دید فرا فرهنگی

باید توجه داشت که در همه جوامع تعلیم و تربیت را نمی‌توان صرفاً محدود به یک یا چند فرهنگ خاص و گزینشی و اجتماعی کردن افراد بر طبق فرهنگ معینی دانست. بنابراین، هدف تربیت باید فراتر از ارزش‌های فرهنگ حاضر و ناظر بر ارزش‌های برتر همه فرهنگ‌ها باشد. به عقیده کریمی (۱۳۸۵)، «علم تعلیم و تربیت واقعی، می‌تواند غایات خود را در دید وسیعی نسبت به تاریخ و در مطالعه تاریخی و قضایای مسلم و پاینده‌ای که هر عقیده تربیتی - صرف نظر از هدف خاص خود- باید آن‌ها را مورد نظر قرار دهد، جستجو کند. به همین نحو، تعلیم و تربیت می‌تواند هدف خود را در تصویری از انسان و کودک که فراتر از ملاحظه تاریخی یا بهتر بگوییم فراتر از تاریخ و هنجارهای موجود جامعه و ضرورت‌های اجتماعی کردن افراد آن است، پیدا کند» (صص. ۹۰-۹۱).

اشتاینر<sup>۱</sup>، بهترین وجه تمایز خردمندان و فرهیختگان را تمایل به سوی عالی‌ترین فرهنگ‌ها می‌داند. به عقیده او، این تمایل هنگامی در فرد پدید می‌آید که ابتدا بتواند غرایز خود را به تبعیت از مفاهیم ارزشی وادار کند و سپس، ارزش‌های دانی را تابع ارزش‌های عالی سازد. مرحله اول را کودکان و نوجوانان به کمک بزرگسالان طی می‌کنند، اما گذر از مرحله دوم که مرحله عالی تربیت خود به دست خود نام دارد، به وسیله خود فرد انجام می‌گیرد و لازمه آن، آزادی شخصیت است (کاردان، ۱۳۳۷، ص ۲). هم‌چنین از نظر وی، هدف تربیت این است که انسان ارزش‌های فرهنگی یا تمدنی را به صورت ترکیبی جدید درآورد و این ترکیب، همان هستی معنوی آدمی است که متناسب با فردیت هر فرد است (کاردان، ۱۳۳۷، ص. ۲۱۲).

ژیرو معتقد است هر اندیشه و فلسفه‌ای که از کنار مسائل و زبان اجتماعی و فرهنگی انسان‌ها بگذرد، محکوم به شکست است. وی ضمن طرح مفهوم تربیت مرزی<sup>۲</sup>، معتقد است چنین تربیتی، دانش‌آموزان را قادر خواهد کرد که با فرهنگ‌ها و زمینه‌ها یا متن‌های متفاوت آشنا شوند و به صورت نقادانه به آن‌ها بنگرند. آن‌ها باید سعی کنند تاریخ و روایت‌های خود را بسازند و تنها به یک زمینه خاص، محدود نشوند (ژیرو، ۱۹۹۱، صص. ۱۱۸-۱۳۲).

### تأکید بر خلاقیت و کشف خلأها و تناقضات فرهنگ

پرورش افراد خلاق، به عنوان افرادی که صاحبان ایده‌های جدید و دیدگاه متفاوت به جهان پیرامون خود هستند، از مهم‌ترین رسالت‌های نظام آموزش و پرورش است، زیرا چنان‌که می‌دانیم، برای حل مسائل و مشکلات سنتی و جدید خود، نیازمند نوآوری هستیم. چشم‌پوشی از خلاقیت و ابداع راه‌حل‌های تازه در همه جوامع، برابر با نادیده گرفتن آزادی خود است که منجر به تسلیم و بالاخره قبول جبر می‌گردد (سلطان‌القرایی، ۱۳۷۷، ص. ۱۰۲).

1. Georg Kershensteiner

2. Border education

هرچقدر انسان‌های خلاق و مبتکر در جامعه بیشتر باشند، نقد و ارزشیابی میراث فرهنگی و توسعه آن، بیشتر می‌گردد و به شکوفایی و باروری بیشتر تمدن بشری و فرهنگ‌سازی، منجر خواهد شد. عصاره (۱۳۷۷)، رمز تفاوت دنیای پیشرفته و دنیای عقب‌مانده (در حال پیشرفت) را در تلاش برای پرورش افراد خلاق، مبتکر و منتقد میراث فرهنگی در جوامع پیشرفته و در مقابل، اهتمام به انتقال صرف میراث فرهنگی در جوامع عقب‌مانده می‌داند (ص. ۶۰۶). در واقع این مطلب به معنی باز بودن و پویا بودن جامعه- و به تبع آن نظام آموزش و پرورش- و پذیرش افکار جدید است، نه لزوماً به معنی نفی مدام میراث گذشته بدون منطقی و ارزیابی صحیح، زیرا چنین کاری نه تنها معقول نیست، بلکه بیشتر موجب بی‌ثباتی و هرج و مرج می‌شود تا رشد و توسعه.

وظیفه مهم دیگر آموزش و پرورش، پرورش و ایجاد استعدادهایی مانند خلاقیت و حساسیت هنری و دادن اطلاعاتی است که نسل جوان را برای مشارکت در امور فرهنگی و آفرینش آثار علمی و هنری و فنی، آماده می‌سازد. آنچه باعث تمایز یافتگی زندگی اجتماعی انسان شده است، این است که هر نسل، یافته‌های جدیدی را به بنای یافته‌های نسل گذشته اضافه می‌کند (کلاین‌برگ، ص. ۵۷). در واقع نظام‌های آموزشی باید به شاگردان کمک کنند تا تناقضات و نقطه‌های کور فرهنگ خود را که از شکوفایی اذهان جلوگیری می‌کند، بیابند و برای حل آن‌ها به دنبال پاسخ‌های جدید باشند؛ و چه بسا که برای یافتن تناقضات فرهنگ خودی و کمک به رفع آن‌ها، شاگردان ناگزیر باشند به مقایسه فرهنگ خود با سایر فرهنگ‌ها و حتی فرهنگ‌هایی که در مواردی دارای ضدیت با فرهنگ ما هستند، بپردازند. این اقدام را می‌توان مشابه مرحله نقد ایدئولوژی و کشف تناقض‌های موجود در مراحل روش تحقیق انتقادی دانست. همچنین این اظهار نظر تا حدی بیانگر جمله فلسفی «تعرف الاشياء بأضدادها» هست که جمله‌ای قابل تأمل است و در بسیاری از موارد، دارای کاربرد مؤثری در افزایش فهم هست.

## تربیت فعال و ایجاد میل به تغییر از طریق درگیر ساختن شاگرد در فرایند یاددهی- یادگیری

اصل فعالیت و روش تدریس مبتنی بر فعال بودن شاگرد که تأثیر زیادی بر رشد قوای درونی و درگیری همه‌جانبه شاگرد با موضوع درسی و افزایش انگیزه او دارد، مورد تأکید بسیاری از اندیشمندان تربیتی معاصر است و استفاده از آن می‌تواند برای تحقق امکان‌های تحقق‌نیافته مفید باشد. در تعریف تربیت از دیدگاه روسو<sup>۱</sup>، کانت<sup>۲</sup> و دیویی<sup>۳</sup>، به مطالبی برمی‌خوریم که مؤید این مطلب است. به عقیده روسو، آموزش و پرورش هنر یا فنی است که در قالب راهنمایی یا حمایت نیروهای طبیعی و استعدادهای متربی و با رعایت قوانین رشد طبیعی و با همکاری خود او برای زیستن تحقق می‌پذیرد. به نظر کانت، هدف تربیت در هر فرد، پرورش یا شکوفایی هرگونه کمالی است که استعداد آن را دارد. از دیدگاه دیویی، تربیت به منزله بازسازی تجربه<sup>۴</sup> تلقی می‌شود؛ یعنی فرد صرفاً تابع تجربه و یا اقتباس‌کننده صرف از آن نیست؛ بلکه فراتر از آن، سازنده و تغییردهنده آن نیز هست. لازمه چنین بازسازی منحصربه‌فردی، برخورداری دانش‌آموز از استقلال اندیشه، آزادی عمل و اعتمادبه‌نفس لازم است.

در تعلیم علوم مختلف، دو روش وجود دارد: یکی این که به‌عنوان مثال، فرد را با شرح حال و آثار و صفات فلان فیلسوف یا ادیب و شاعر و هنرمند، آشنا کنیم و روش دوم این که در ضمن «گفت‌وشنود»، سعی کنیم او را با تمام وجود یعنی از طریق احساس و ادراکش با نویسنده یا شاعری معین و آثار آن‌ها روبرو سازیم و نظر او را در مورد اثر یا آثار آن ادیب یا هنرمند جويا شویم. روش اول، روشی صرفاً فنی و علمی است، اما روش دوم، همان روش گفت‌وشنود، یعنی روشی است که فرد را عمیقاً با فرهنگ آشنا می‌سازد و منجر به تربیت فرهنگی<sup>۵</sup> می‌شود. همان‌طور که نلر<sup>۶</sup> می‌گوید، معلم از طریق درگیر کردن دانش‌آموز در

---

1. Rousseau

2. Kant

3. Dewey

4. Reconstruction of Experience

5. Cultural education

6. Neller



گفت‌وشنود، او را به تفکر مستقل تشویق می‌کند. او از شاگرد در مورد افکارش سؤال می‌کند، افکار دیگری را پیشنهاد می‌دهد و از این طریق، او را در گزینش بهترین نظر از میان نظریات مختلف هدایت می‌کند. در این فرایند، شاگرد متوجه دو امر اساسی می‌شود: اول این که حقایق برای انسان‌ها اتفاق نمی‌افتند، بلکه توسط انسان‌ها انتخاب می‌شوند. دوم این که او می‌تواند در فرایند یادگیری به صورت فعالانه و هنرمندانه مشارکت کند و تماشاگر صرف نباشد (نلر، ۱۳۵۶، صص. ۹۱-۹۲). در نهایت، همین فرهنگ‌جویی، تعلیم و تربیت را در مسیری هدایت می‌کند که مورد تأیید علوم روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و نیز فلسفه است؛ استفاده از همه قوا و ظرفیت‌های فرد و انگیزش وی، از طریق روش‌های فعال تعلیم و تربیت.

### نادیده نگرفتن فردیت افراد و پرهیز از تعاریف تک‌بعدی از انسان

چنان که فلاسفه اگزیستانسیالیست<sup>۱</sup> در خصوص هستی انسان اعتقاد دارند، هر انسانی یک موجود منحصر به فرد<sup>۲</sup> و خاص است که دارای توانایی‌ها، ویژگی‌ها و قابلیت‌های مخصوص خود است که در مجموع فردیت او را می‌سازد. این ویژگی از مهم‌ترین عواملی است که باید مورد توجه نظام‌های آموزش و پرورش قرار گیرد. فردیت نحوه خاص و منحصر به فرد کنش و واکنش آدمی است که بر اساس انگیزه درونی صورت می‌گیرد. لاک<sup>۳</sup> در این باره معتقد است با هر شاگرد به‌عنوان فردی متمایز از دیگران رفتار شود و روش مناسب برای تعلیم و تربیت او با دقت تمام تعیین گردد (شکوهی، ۱۳۸۵). به عقیده کریمی (۱۳۸۵)، هنر یک مری خلاق، توسعه دادن ظرفیت کودک برای مشاهده جهان به‌صورت امری جاندار و شگفت‌انگیز است و نقطه اشتراک دانشمندان حقیقی و کودکان، در همین نوع نگاه همراه با اعماب و شگفتی آن‌ها به جهان اطراف است. در نظر چنین فردی، جهان همواره به‌گونه‌ای جذاب و تازه و حیرت‌انگیز، ادراک می‌شود و زندگی هیچ‌گاه یکنواخت و بی‌معنا نخواهد شد (ص. ۷۹). نیچه چنین انسانی را جان آزاد و استثناء می‌داند، زیرا قادر است برخلاف آنچه دیگران، فرهنگ و

1. Existentialist

2. Unique

3. Locke

محیط از او انتظار دارند، بیندیشد و عمل کند (نیچه، ص. ۲۸۰). (که البته این امر همواره درست نیست و الزاما به اندیشه ای صحیح و مطلوب منجر نمی شود). باید توجه کرد که تأکید بر فردیت و فرایند تمایز یافتگی فرد از جامعه و فرهنگ و محیط، به هیچ وجه به معنای نفی هنجارها، ارزش ها و آداب و سنن اجتماعی و فرهنگی نیست؛ بلکه به عکس، تأکید بر آن، به نفع جامعه است، زیرا جامعه ای که دارای چنین افراد رشد یافته ای باشد، در درازمدت، عواید بسیاری به دست می آورد. همچنین به معنای نفی گذشته قومی و یا تاریخ هم نیست، بلکه به معنای نفی جریانی است که در مقام انتقال گذشته به زمان حال و حذف خیالی اموری است که با شرایط عینی و ذهنی حال حاضر سازگار نیست؛ زیرا چنین اقدامی، انقطاع از حرکت و سیالیت تاریخ است (سلطان القرایبی، ۱۳۷۷، ص. ۱۰۳).

به عقیده کاردان (۱۳۷۷) در آشنا کردن فرد با تمدن و پدیده های آن می توان اهدافی پنج گانه در نظر گرفت که شامل؛ بسط و توسعه افق ذهن فرد، آماده کردن او به پذیرش ارزش های جدید از راه ایجاد میل به آن ها و قدرت کسب آن ها در او، ایجاد احتیاج به تکمیل و توسعه خود این ارزش ها، ایجاد وحدت رو به تزايد در نفسانیات و ایجاد نوعی انعطاف در ادراک روابطی که میان هدف و وسایل رسیدن به آن یا میان مسائل و روش های حل آن و خلاصه، میان خود ارزش ها وجود دارد. در واقع فرهنگ واقعی، فرهنگی است که درونی و با ذات فرد، آمیخته و یکی شده باشد و فرد فرهیخته، کسی است که سرانجام خود، مربی خویش گردد (ص ۳).

یکی از مهم ترین عواملی که در انتخاب نوع آموزش و پرورش و نگاه ما به انسان و برنامه ریزی برای او مؤثر است، نوع تعریفی است که از انسان در ذهن ما وجود دارد. هر کدام از تعاریف ما از انسان، همچون موجودیتی زیستی، مادی، روحانی، ترکیبی از جسمانی و روحانی و... استلزامات خاص خود را برای نظام آموزشی دارند که جلوه بارز خود را در برنامه درسی آشکار می کند. بی محتوایی رویکرد یکجانبه نگر به برنامه درسی، به روشنی توسط

هیوبنز<sup>۱</sup> (۱۹۶۶) تصویر شده است. وی معتقد است نهادن نام یادگیرنده<sup>۲</sup> بر موجودی که پیش روی مربی است، در واقع تنزل مقام انسانی و ارزش‌های او در برنامه درسی است.

### پرورش هوش فرهنگی

در نهایت تأکید بر پرورش هوش فرهنگی<sup>۳</sup> است که مکمل راهکار گسترش دید فرافرهنگی است. به اعتقاد ترایندیس<sup>۴</sup>، هوش فرهنگی نوعی بدیع از هوش است که ارتباط زیادی با محیط‌های متنوع فرهنگی دارد. در فرهنگ‌های مختلف و حتی در خرده‌فرهنگ‌ها در درون یک فرهنگ ملی، طیف وسیعی از احساسات و عواطف وجود دارد، به نحوی که تفاوت در زبان، قومیت، سیاست‌ها و بسیاری خصوصیات دیگر می‌تواند به‌عنوان منابع تعارض بالقوه ظهور کند و در صورت نبودن درک صحیح، توسعه روابط (کاری) مناسب را با مشکل مواجه سازد (ترایندیس، ۲۰۰۶).

توماس و اینکسون<sup>۵</sup> هوش فرهنگی را نظامی از توانایی‌های تعاملی می‌دانند که در واقع، ظرفیتی به افراد می‌دهد تا در مواجهه با فرهنگ‌های متفاوت، درک و فهم درستی داشته باشند و به‌طور مناسب عمل کنند (توماس و اینکسون، ۲۰۰۵، ص. ۸). پلام<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۰۷، ص. ۱۰)، هوش فرهنگی را درک ظاهر و باطن افراد از نظر فکری و عملی می‌دانند و از این طریق، یک چارچوب زبانی را در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند تا بتوانند تفاوت‌ها را درک کنند. پترسون<sup>۷</sup> (۲۰۰۴) هوش فرهنگی را توانایی گردآوری اطلاعات، تفسیر آن‌ها و عمل کردن بر مبنای آن‌ها در موقعیت‌های چندفرهنگی می‌دانند. آننگ و همکاران (۲۰۰۶) هوش فرهنگی را توانایی فرد برای سازگاری موفقیت‌آمیز با مجموعه‌های فرهنگی نامأنوس و ناآشنا، تعریف

- 
1. Dwayne E. Huebner
  2. Learner
  3. Cultural Intelligence
  4. Triandis
  5. Thomas & Inkson
  6. Plam
  7. Peterson

می‌کنند. لی<sup>۱</sup> (۲۰۰۲، صص. ۴۵-۴۶) معتقد است که هدف اصلی هوش فرهنگی، توانایی در تعامل و پاسخگویی به موقعیت‌های فرهنگی متفاوت، بدون از دست دادن هویت ملی است. در واقع برای این که یک فرد به‌عنوان فردی باهوش فرهنگی شناخته شود، باید در موقعیت‌هایی که برداشت‌ها و اشارات مختلفی وجود دارد، بتواند قضاوت درستی داشته باشد و درک و فهم صحیحی از آن موقعیت به دست آورد.

لاتون<sup>۲</sup> سه دهه قبل بر این مطلب تأکید کرده است که برنامه درسی، نکات برگزیده فرهنگی است؛ بنابراین در حال حاضر که تغییرات جهانی به سمت ارزش‌های فرهنگی جهانی و ملی (محلی<sup>۳</sup>) بیش از ارزش‌های دیگر متمایل شده است؛ ارزش‌هایی چون اعتماد، آسایش، غنی‌سازی زندگی، معنویت و ارزش‌های فرامادی، نظام تربیتی باید از طریق تربیت و تقویت هوش فرهنگی، افراد را برای درک این ارزش‌های فرهنگی و تعامل مؤثر با دیگر فرهنگ‌ها، آماده سازد. در واقع باید به دانش‌آموزان نحوه برقراری ارتباطات مؤثر و مدیریت روابط با دیگران را آموخت و بستر لازم را برای درک تفاوت با دیگران و داشتن ظرفیت برای گفتگوی بین فرهنگ‌ها- که جهان کنونی ناگزیر از آن است - فراهم کرد. این فرایند دیالکتیکی می‌تواند بین فرهنگ‌های مختلف و بین یک فرهنگ با خودش و خرده‌نظام‌های خودش اتفاق بیفتد و تنها در این صورت است که فرهنگ، به بالندگی و تعالی می‌رسد.

### بحث و نتیجه‌گیری

امروزه بخش عظیمی از وقت، سرمایه و انرژی هر جامعه‌ای صرف آموزش و پرورش اعضای آن جامعه می‌شود. این آموزش‌ها که دامنه وسیعی از دانش‌ها و معلومات را در برمی‌گیرند، در بسیاری از موارد متأثر و برآیند فرهنگ آن جامعه هستند. این مقاله در پی تأکید بر این مسئله اساسی است که فارغ از این که چه چیزی توسط نظام آموزشی و نظام فرهنگی (که دارای ارتباط متقابل با یکدیگر هستند)، به افراد جامعه منتقل می‌شود، همواره

1. Li

2. Laton

3. local

جنبه‌های مغفولی وجود دارند که غلبه نظام‌های فرهنگی و آموزشی، مانع از مواجهه انسان با آن‌ها می‌شوند. این مسئله در دو حالت رخ می‌دهد، در حالت اول، تحقق یک امکان و بالفعل شدن آن، ضرورتاً به از دست دادن امکان یا امکان‌های دیگر منجر می‌شود که می‌توانستند جایگزین آن باشند و در حالت دوم، امکان‌های مغفول و ازدست‌رفته، زمانی رخ می‌دهند که نوع فرهنگ و آموزش و پرورش، به گونه‌ای باشد که به تحمیل، تلقین یا زمینه‌سازی بروز تنها یک یا چند رویکرد غالب می‌پردازند و سایر امکان‌ها را نادیده می‌گیرند. این جنبه‌ها اگرچه می‌توانند مثبت یا منفی باشند، اما تأکید این مقاله بر جنبه‌های مثبت است. در پیگیری این خلأ در نظام آموزشی، غالباً با انسان‌هایی روبرو می‌شویم که جنبه‌های مختلفی از وجود آن‌ها تحقق نیافته است و دارای رشد کمال نیافته و محدود و متعصبانه است. شاید این پرسش مطرح شود که با توجه به کثرت دیدگاه‌ها در خصوص کمال انسان و جنبه‌های وجودی مثبت او، چگونه می‌توان به امکان‌های تحقق نیافته و مثبت پی برد و بر چه اساسی می‌توان عدم تحقق آن‌ها را تصدیق کرد؟ در پاسخ به این پرسش باید گفت که اولاً هدف این مقاله، صرفاً طرح مفهوم «امکان‌های تحقق نیافته» و تأکید بر آن است و اگرچه راهکارهایی برای غلبه و کمک به تحقق آن‌ها مطرح شده است، اما این راهکارها تا حد زیادی کلی هستند، ثانیاً می‌توان گفت بهترین راه پی بردن به امکان‌های تحقق نیافته در هر جامعه، رجوع به امور فطری، بدیهیات ارزشی، نیازهای اصیل و امور ضروری و یا هر چیز مقبول و ارزشمندی است که هیچ انسانی در ذات خود، نیاز به آن‌ها را انکار نمی‌کند و با تعمق می‌توان به آن پی برد؛ و از این روست که این پژوهش، فرهنگ و تعلیم و تربیت را دارای دو رو می‌داند؛ روی مثبت و روی منفی؛ روی اصیل و روی غیر اصیل؛ روی بالفعل و روی بالقوه؛ بنابراین یکی از مهم‌ترین رسالت‌های هر نظام آموزشی، علاوه بر امور مشهود و پرداخته شده، آگاه کردن شاگردان از جنبه‌هایی از وجود خود است که توسط فرهنگ غالب و حتی خود نظام آموزش و پرورش، مورد غفلت قرار گرفته و کمک به تحقق آگاهی‌ها و قابلیت‌هایی است که تاکنون تحقق نیافته‌اند.

## منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۹۳). آموزش و پرورش تطبیقی، تهران: انتشارات سمت.
- ایلیچ، ایوان (۱۳۸۹). مدرسه - زدایی از جامعه (داور شیخاوندی، مترجم)، تهران: نشر گیسا.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ اول، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بشیر، حسین (۱۳۸۴). نظام آموزشی و رفتارسازی فرهنگی، فصلنامه پژوهشی اندیشه انقلاب اسلامی، شماره ۱۳ و ۱۴.
- حسن بیگی، ابراهیم (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر صیانت فرهنگی در جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه راهبرد، ۲۰(۵۸).
- حقیقی، علیمحمد (۱۳۸۸). بررسی نقش فرهنگ در توسعه پایدار؛ تحلیل موردی فرهنگ ایران، مهندسی فرهنگی، ۳۷ و ۳۸.
- خلیلی، سمانه (۱۳۹۳). واکاوی فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت فرهنگ ایران و نسبت آن با فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.
- داوری اردکانی، رضا، تأملی در معنی و امکان مهندسی فرهنگی، برگرفته از سایت شخصی: [http://rezadavari.ir/index.php?option=com\\_content&view=article&id=441:2015-06-14-11-12-02&catid=43:2015-06-13-12-02-50&Itemid=79](http://rezadavari.ir/index.php?option=com_content&view=article&id=441:2015-06-14-11-12-02&catid=43:2015-06-13-12-02-50&Itemid=79)
- دریفوس، هیوبرت؛ رابینو، پل (۱۳۸۶). میشل فوکو: فراسوی ساختگرایی و هرمنیوتیک (حسین بشیریه، مترجم)، تهران: نشر نی.
- سلیمی نوه، اصغر (۱۳۸۸). گفتن در اندیشه فوکو، مجله کیهان فرهنگی، ۲۱۹.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۵). مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: به‌نشر.
- عصاره، علیرضا (۱۳۷۷). فرهنگ و آموزش و پرورش، پیوند، ۲۲۴.
- فریره، پائولو (۱۳۹۴). کنش فرهنگی برای آزادی، (احمد بیرشک، مترجم)، تهران: نشر اینترنتی رهایی.
- فریره، پائولو (۱۳۵۸). آموزش ستم‌دیدگان (احمد بیرشک و سیف‌الله داد، مترجمان)، چاپ اول، تهران: انتشارات خوارزمی.
- فرهنگی، علی اکبر، اردشیر زاده، مرجان (۱۳۹۳). نظریه پردازان و مشاهیر ارتباطات، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کاردان، علیمحمد (۱۳۹۲). فرهنگ و آموزش و پرورش فرهنگی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱(۱).
- کاردان، علیمحمد (۱۳۳۷). عقاید تربیتی کرشن اشتاینر، مجله دانشکده ادبیات، ۱(۶).
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی تربیت اجتماعی، تهران: عابد.
- گونک، جرال الد (۱۳۸۸). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، (محمدجعفر پاکسرت، مترجم)، تهران: انتشارات سمت.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی (منوچهر صبوری، مترجم)، تهران: نشر نی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۲). مجموعه آثار، جلد ۲، قم: صدرا.
- محسنیان راد، مهدی (۱۳۶۹). ارتباط‌شناسی، تهران: انتشارات سروش.
- مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۹۶). پارادایم‌های علم و نظریه‌های برنامه درسی، تهران: انتشارات آوای نور.
- نگاهداری، بابک (۱۳۸۷). ضرورت مهندسی فرهنگی نظام آموزشی، ماهنامه مهندسی فرهنگی، ۲(۱۵) و ۱(۱۶).
- نوابخش، مهرداد و کریمی، فاروق (۱۳۸۸). واکاوی مفهوم قدرت در نظریات میشل فوکو، مطالعات سیاسی، ۱(۳).

- بی‌نا (۱۳۹۷). «هزینه فرصت» یا «هزینه فرصت از دست رفته» چیست؟ برگرفته از سایت: <https://www.bourseinness.com/financial-and-economic-dictionary/opportunity-cost>

- Ang, S., Van Dyne, L. & Koh, C. (2006). *Personality correlates of the four – factor model of cultural intelligence*. *Group & Organization Management*, 31(1), 100-123.
- Barker, C. (2005). *Cultural studies: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Green, A. L., Hill, A. Y., Friday, E. & Friday, S. S. (2005). *The Use of Multiple Intelligences to Enhance Team Productivity*, *Management Decision*, 43(3), 349-359.
- Li, J. (2002). *Learning models in different cultures*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 96, 45-64.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Plum, E., Achen, B., Draeby, I. & Jensen, I. (2007). *Cultural intelligence: A concept for bridging and benefiting from cultural differences*. BørsensForlag, Copenhagen. Available at [www.culturalintelligence.org/cqiloapp.pdf](http://www.culturalintelligence.org/cqiloapp.pdf)
- Rosak, T. (1979). *Person- planet: The creative Destruction of Industroal Society*. London: Gollancz.
- Thomas, D. C., & Inkson, K. (2005). *Cultural Intelligence: People skills for global workplace*. *Consulting to Management*, 16(1), 5-10.
- Triandis, H. C. (2006). *Cultural intelligence in organizations*. *Group & Organization Management*, 32(1), 20-26





# واکاوی گفتمان تاریخی تولد مدرسه مدرن از منظر مناسبات قدرت پیرامون زندگی کودکان<sup>۱</sup>

دکتر مرضیه عالی<sup>۲</sup>

## چکیده

هدف اصلی این مقاله واکاوی گفتمان تاریخی تولد مدرسه مدرن از منظر مناسبات قدرت در زندگی کودکان است. از این رو جهت تحلیل مناسبات قدرت در زندگی کودکان، با استفاده از مفروضه‌های تحلیل گفتمان انتقادی میشل فوکو به بررسی شرایط تولد و تحولات مدرسه در گفتمان مدرن پرداخته شد و همسویی این تحولات با قدرت مورد تحلیل قرار گرفت. برای تأمین هدف مطالعه ابتدا با استفاده از روش تحلیل اسناد، تاریخچه شکل‌گیری مدرسه از منظر فوکو و شارحان رویکرد او در نظام‌های تربیتی توصیف شد. با توجه به توصیف انجام‌شده نحوه این دگرذیسی از مراقبت‌های تعذیبی مبتنی بر بدن تا شکل‌گیری شیوه‌های نهادی مراقبت از زندگی کودکان و توسعه مدارس بوده است. بر این مبنای مهم‌ترین تحولات گفتمانی عبارت‌اند از ظهور شیوه‌های مراقبت مدرن پیرامون کودکی، پنهان‌شدگی مراقبت تنبیهی پیرامون کودکان و درنهایت گسترش قدرت مدرن بر روح کودک در مدرسه مدرن. پس از توصیف تحولات گفتمانی، مناسبات قدرت پیرامون آن بر مبنای تحلیل اسناد پیرامون رویکرد گفتمانی به کودکی و تربیت مورد واکاوی قرار گرفت و نتایج نشان داد که تولد مدرن و شاخه‌های مختلف دانشی همچون روان‌شناسی کودکی و جامعه‌شناسی که به دانش تربیتی شکل داده است، حاصل تحول در ساختارهای زیرین اجتماعی، اقتصادی و سیاست‌های جمعیتی و فناوری‌های انضباطی بوده و لزوماً به رهایی کودکان منجر نشده و از این رو به تعبیر فوکو زندگی کودکان نیازمند رهایی‌بخشی نه از نهادها بلکه از نظام‌های سلطه است..

**واژگان کلیدی:** گفتمان تاریخی، تولد مدرسه، مناسبات قدرت، زندگی کودکان

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۲۰

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۲۹

۲. استادیار دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ m.aali@ut.ac.ir

## مقدمه

تحلیل گفتمانی مفهوم کودکی و به تبع آن تولد مدرسه مدرن، به معنای بررسی روش‌ها، راهبردها و دیدگاه‌هایی است که کودکان را به عنوان سوژه‌هایی قابل تفکر و کنترل در ساختار زندگی مدرن مطرح می‌نمایند. این دیدگاه‌ها که به زعم فوکو، حاصل سیر تحول گفتمانی این مفهوم و تاریخچه‌ای هست که تاکنون پشت سر گذاشته است و نشان‌دهنده چگونگی تحقق سوژه‌شدگی کودکی در زمان حال است.

در رویکرد فوکو، گفتمان در ارتباط با قدرت سنجیده می‌شود. از این رو گفتمان‌ها نه بیانگر جایگاهی طبقاتی و نه بیانگر ایدئالیستی پندارها، بلکه بخشی از ساختار قدرت درون جوامع بوده و بازی قدرت را در جایگاهی ویژه و در چارچوبی کاملاً ملموس آشکار می‌کنند. آن‌ها کنش‌های قدرتی هستند که زندگی افراد را شکل می‌دهند، لذا به زعم فوکو گفتمان‌ها قواعد و قانون‌های نانوشته‌ای هستند که بر گفتار و نوشتار حاکم‌اند. بنابراین در تحلیل فوکو از گفتمان، مسئله محوری، مشخص ساختن این واقعیت است که چه چیزی وحدت و مبانی انسجام یک صورت‌بندی گفتمانی را شکل می‌دهد. بر این اساس در این پژوهش با رویکرد تحلیل گفتمان فوکویی به تبیین تاریخی مناسبات قدرت پیرامون زمانه زایش مفهوم کودکی و به تبع آن تولد مدرسه مدرن پرداخته شده است.

## روش پژوهش

قدرت از جمله مباحثی است که تاکنون جایگاهی اصلی در تحلیل‌های جامعه‌شناختی داشته است. از زمان انتشار آثار وبر<sup>۱</sup> کاربرد قدرت و سلطه به عنوان یکی از عناصر اصلی زندگی اجتماعی، در جامعه‌شناسی مفهوم‌پردازی شده است؛ اما پژوهش‌های فوکو از ۱۹۷۰ به بعد نشان‌دهنده توجهی کاملاً جدید به مسئله قدرت بود، بدین معنا که از آن زمان به بعد نوشته‌های فوکو آشکارا به فردیت‌دهی<sup>۲</sup> و ادغام سوژه در شبکه‌های مراقبت پرداخت (میلز، ۱۳۸۲، ص.

1. Weber

2. individualization

۲۳۷). فوکو در این آثار قدرت را به گونه‌ای متفاوت و به مثابه «رابطه بین نیروها» مورد توجه قرار می‌دهد و آن را همانند سایر نظریه‌پردازان قدرت محدود به رابطه حاکم و رعیت، یا بازتاب یافته در ساختارها و نهادهای متمرکز و محدودی نظیر دولت و احزاب نمی‌بیند. هابرماس (۱۹۹۴، ص. ۶۲) بر این اعتقاد است که همان‌گونه که فلاسفه قرون وسطی اذهان را بر جنبه‌های متعالی و اساسی فلسفه متوجه ساختند، فوکو با طرحی که از مفهوم قدرت ارائه کرد، این مفاهیم را کاملاً زمینی کرد و از این رو است که قدرت از منظر فوکو با استراتژی‌های جمعیتی، اقتصادی و سیاسی گره خورد.

آنچه در به‌کارگیری رویکرد گفتمانی فوکو اهمیت دارد، آن است که فوکو در تفسیری که از قدرت ارائه می‌کند، پیشرفت انسان‌گرایی را در ارتباط با فن‌آوری کنترل و انضباط می‌نگرد؛ زیرا به‌زعم او، گسترش انضباط بدین شیوه همگام با ابداع فاعل شناسا به پیش می‌رود؛ یعنی برداشتی از انسان که دارای روح و ذهن، آگاهی، ندامت و دیگر وجوه درونی است که می‌تواند توسط عاملان دیگر شکل بگیرد (تیلور، ۱۹۸۶). این مناسبت‌ها، اشکال متنوعی از مراقبت مدرن را در چارچوب مدارس، تیمارستان‌ها، بیمارستان‌ها و غیره بسط داده و در عرصه‌های سیاسی و اقتصادی، مسائلی مانند نرخ زادوولد، طول عمر بهداشت و رفاه عمومی و مسکن مورد توجه قرار می‌دهند. از این رو شکل‌گیری مدرسه به‌عنوان نهادی مدرن نیز ظهوری از حضور قدرت کنترلی مدرن در زندگی کودکان است که بر اساس چگونگی این تحولات قدرت مورد تحلیل قرار خواهد گرفت.

با توجه به مفروضه‌های مذکور، در این مقاله شیوه‌های مراقبت و کنترل مدرن محور تحلیل گفتمان پیرامون زندگی کودکان و مدرسه مدرن است و با توجه به مفروضه‌های گفتمانی در سیر تاریخی به عوامل شکل‌دهنده به‌صورت‌بندی‌های گفتمانی پیرامون مدرسه مدرن پرداخته خواهد شد. روش تحلیل اسناد کیفی به‌عنوان روش مطالعه مورد استفاده قرار گرفت. در این روش منظور از سند متن و نوشته‌هایی درباره موضوع مورد مطالعه بود که پژوهشگر با تحلیل آن‌ها سعی در کشف، استخراج، توصیف و ارزیابی موضوع داشته است و هنگامی به کار می‌رود که پژوهشگر سعی در استخراج و تبیین خط سیر پدیده‌ای تاریخی اجتماعی دارد

(دایمون و هالوی، ۲۰۰۵). با توجه به اهمیت واژگان و پارادایم حاکم بر متن، اسناد نظری مورد تحلیل در این مطالعه شامل آثار فوکو به عنوان نماینده نظریه گفتمانی و همچنین پژوهش‌ها و مطالعاتی است که درباره تولد مدرسه و گفتمان کودکی با رویکرد فوکویی و توسط شارحان این رویکرد به تصویر کشیده شده است. بر اساس نتایج حاصل از تحلیل این آثار مفروضه‌های رویکرد گفتمانی در زمینه مناسبات قدرت مدرن درباره کودکی و مدرسه مدرن نیز در مرحله بعد و پس از توصیف تحولات گفتمانی مورد واکاوی قرار گرفته است.

### تاریخچه تولد و تحول مفهوم کودکی

مطالعه اسناد و آثار نشان می‌دهد در عصر کلاسیک یونانیان و رومیان، پیشگام عقاید نوین بسیاری درباره کودکی بودند و منابع مهمی را برای تحصیل و اجتماعی کردن به آن اختصاص می‌دادند، اما در آن شرایط کودکان به مثابه بزرگسالان کوچک، تحت تعلیم و تربیت قرار می‌گرفتند، گویی هدف‌های تربیتی بیش از همه متوجه ساخت تابلویی مشابه بزرگسالی و در ابعادی کوچک‌تر بود. به عبارت دیگر، از منظر گفتمانی مفهوم کودکی بستگی به شرایط تاریخی و فرهنگی دارد و صرفاً آگاهی از ماهیت خاص کودکی است که در سیر تاریخ، آن را از بزرگسالی متمایز می‌کند. در این زمینه اریس<sup>۱</sup> (۱۹۶۲) رویکردی مشابه با فوکو درباره مفاهیم علمی و تأثیر عصر مدرن بر علوم انسانی اتخاذ می‌کند و در کتاب خود تحت عنوان «قرن‌های کودکی<sup>۲</sup>» اذهان را متوجه این مسئله می‌سازد که کودکی به مثابه مفهومی مستقل در طول تاریخ، دچار تغییر شده است. به طوری که بر اساس اسناد حاصل از مطالعه در قرون وسطی و آثار مربوط به نمایش کودکان در هنرهای تجسمی و نقاشی‌های این دوران ایده مربوط به دوران کودکی در آن دوران وجود نداشته است. به عنوان مثال مطالعه بر روی نقاشی‌های قرون وسطی نشان داده است که تصاویر کودکان به گونه‌ای نشان داده می‌شد که انگار نسخه‌های

1. Aries

2. centuries of childhood

کوچکی از بزرگسالان بودند. شایع‌ترین تصویر یک کودک در هنر اروپایی قرون وسطی تصویری از عیسی (ع) در نقاشی‌های آن زمان بود.

اریس استدلال می‌کند که این تصاویر، عیسی را نسخه‌ای کوچک‌تر از یک بزرگسال نشان می‌دهند؛ چهره‌ها دارای ویژگی‌های بسیار «رشد یافته» ای هستند و قامتی بلند و درشت مانند بزرگسالان دارند. فقط اندازه تصویر، دال بر کودک بودن است. این نشان می‌دهد که هنرمندان قرون وسطی کودکان را به چشم «نسخه‌های کوچک» بزرگسالان می‌دیدند. اریس می‌گوید: «هنر قرون وسطی تا قرن دوازدهم دوران کودکی را نمی‌شناخت یا سعی نمی‌کرد آن را به تصویر بکشد» (اریس، ۱۹۶۰، صص. ۳۱-۴۰).

این بدان معنا است که در قرون وسطی، کودکان، بزرگسالانی کوچک پنداشته می‌شدند و تا اواسط قرن بیستم، هنوز ایده کودکی به مفهوم نوین آن، مورد توجه نبوده است. به عبارت دیگر در آن زمان کودکی به نوعی در جامعه بزرگسالی هضم شده است.

### تحول گفتمانی نخست: شکل‌گیری تربیت تنبیهی درباره زندگی کودکان

در قرون وسطی و دوران پیشامدرن، کودکی هویت مستقل از بزرگسالی نداشت؛ عموماً شیوه‌های تربیتی تعریف‌شده‌ای هم برای آن وجود نداشت. از این رو از نظام‌های تربیتی حیوانات برای تربیت کودکان و تبدیل آن‌ها به بزرگسالان استفاده می‌شد، به طوری که می‌توان گفت تا قبل از قرن نوزدهم، بر اساس نظر رادفورد<sup>۱</sup> (۱۹۶۷) تنبیه به عنوان یک روش و برنامه سازمان‌یافته برای تربیت کودکان در نظر گرفته می‌شد. او در بیان این تاریخچه مبتنی بر شواهد اظهار می‌کند: «در محیط‌های تربیتی سنتی به منظور صرفه‌جویی در وقت، همه بچه‌های شیطان و دردسرافرین، در آغاز هر روز شلاق می‌خوردند. کودکی که شلاق می‌زد، باید کارش محرمانه می‌ماند و اگر وفاداری‌اش را از دست می‌داد، او را به عنوان مجرم تنبیه می‌کردند» (ص ۵). به همین ترتیب، بررسی روایت‌های تربیتی نشان می‌دهد که استفاده از این آیین تعدی برای حفظ نظم و کنترل بدن کودکان در گذشته اگرچه تنوع فراوانی در شیوه

1. Radford

اجرا و قوانین حاکم بر آن دارد، اما در اکثر نقاط جهان به عنوان روش تربیتی بهینه رواج داشته است.

یکی از مهم ترین نکاتی که در روایات نقل شده از این تنبیه‌ها به چشم می‌خورد، نمایش این تنبیه‌ها در معرض دید سایر کودکان است که منجر به ایجاد نظامی تربیتی برای کودکان می‌شد. از این رو می‌توان همسو با فوکو آن را تعذیب کیفری نامید. تعذیب کیفری را فوکو (۱۳۷۰) این گونه تعریف می‌نماید: «تعذیب کیفری همه انواع تنبیه بدنی را شامل نمی‌شد: تعذیب کیفری نوعی متمایز از تولید درد بود، آیینی سازمان داده شده برای نشانه گذاری قربانیان و نمایش قدرتی که تنبیه می‌کرد و نه غضب، عدالتی که با فراموش کردن اصول خود، هرگونه خویش شدن داری را از کف می‌داد. در زیاده روی تعذیب‌ها، اقتصاد تمام عیاری از قدرت بکار گرفته می‌شد» (ص ۴۲). در واقع به زعم فوکو بدن تعذیب شده در مراسم تنبیه تربیتی، حقیقت رفتار بی انضباطی را در برابر دیدگان سایر کودکان تولید می‌کرد و با توجه به قوانینی که مبتنی بر آن اعمال می‌شد، از خشم و غضب تهی از قانون متمایز می‌شد.

بر اساس رویکرد گفتمانی مناسبات قدرت پیرامون کودکی تعذیب رایج در سایر بخش‌های اجتماع را به زندگی کودکی تسری داد و این گونه تنبیه در محیط‌های تربیتی با رویکرد تعذیبی و در جهت کنترل زندگی کودکان به عنوان سازوکار تربیتی قرار گرفت. به طوری که در تربیت دوران پیشامدرن شاهد شیوه‌های تنبیهی هستیم که در آن که درد ایجاد شده بر بدن کودکان دارای کمیت مشخص و قابل اندازه گیری بوده و کمیت درد با عمل کودک و جایگاه او متناسب دانسته شود. در نهایت آنکه این درد در مراسم مشخصی در محیط‌های تربیتی که در آن نشانی بر جسم مانده و چشم گیر باشد به شخص ارائه می‌شد. چنین احساس غلطی که این ارتباط و تصویر القا می‌کند هدف اصلی مراقبت از زندگی کودکان و متعاقب آن حکومت بر بدن کودک بود (رادفورد، ۲۰۰۵، ص ۳).

### تحول گفتمانی دوم: افول گفتمان تربیت تنبیهی و ظهور گفتمان تربیت مدرن

اشکال سنتی مراقبت مبتنی بر بدن مانند شکنجه، منظره‌ای هولناک را در انظار سایر کودکان ایجاد می‌نمود و سعی می‌کرد مبتنی بر این آیین‌ها در راستای مطیع سازی کودکان در جهت

قدرت گام بردارد (رادفورد، ۲۰۰۵، ص ۷). بدین طریق دوران مدرن از شکنجه‌های جسمی فاصله گرفته و گفتمان تربیتی به تنبیه‌های بشردوستانه و ظریف‌تر رجوع نمود که منجر به محبوبیت عمومی برای اصلاحات شد. بدین ترتیب مجازات کمتر، اما به شیوه‌ای انسانی‌تر در عرصه تربیت رشد کرد (رادفورد، ۲۰۰۵، ص ۶). به‌زعم فوکو این تحول در همه نهادهای مدرن از جمله نهادهای آموزشی آشکار شد.

### تولد مدرسه و تحول در گفتمان کودکی

مبتنی بر تحلیل مناسبات قدرت و دانش در اندیشه فوکو تولد مدرسه مدرن نشانگر پایان قدرت تعذیبی در تاریخ و ظهور و بروز شیوه‌های مراقبتی مدرن در سراسر جامعه مدرن است. از این رو همسو با این تحول، گفتمان تربیتی پیرامون کودکی نیز دچار تحول و دگرگونی شد و به گفتمان مراقبتی مدرن درباره کودکی شکل داد.

مهم‌ترین تحول گفتمانی بارز در مناسبات قدرت پیرامون کودکی در زمانه شکل‌گیری مدرسه متره<sup>۱</sup> به‌عنوان اولین مدرسه مدرن از نظر فوکو رخ داد. در این تحول تغییر گفتمان تربیت تعذیبی پیرامون زندگی کودکان به گفتمان انسانی و به‌زعم فوکو شیوه‌های تربیت خوب در گفتمان مراقبتی مدرن است. مدرسه متره در سال ۱۸۴۰ در حومه فرانسه، به‌عنوان اولین مکان برای نگهداری کودکان بزهکار ایجاد شد. فوکو درباره این مدرسه که در محل جزام‌خانه‌های فرانسه تشکیل شده بود و نقش آن در شکل‌گیری نظام نوین انضباطی چنین می‌نویسد: «اگر ناگزیر بودم تاریخی را برای پایان شکل‌گیری نظام حبس تعیین کنم ... تاریخ ۲۲ ژانویه ۱۸۴۰ یعنی روز گشایش رسمی متره را برمی‌گزیدم. یا شاید بهتر باشد که آن روز ثبت‌نشده در تاریخ را برگزینم که در آن کودکی از بچه‌های متره در حال احتضار گفت: افسوس که به این زودی باید دارالتأدیب را ترک کنم».

<sup>۱</sup>. Mettray

در مطالعات بعدی درباره این مدرسه آمده است که دمتز<sup>۱</sup> (۱۸۷۳-۱۷۶۹)، قاضی فرانسوی و مؤسس این مدرسه، هدف از ایجاد آن را تربیت کودکان بزهکار از نظر مذهبی و حرفه‌ای می‌دانست که با آموزش‌های مختصری که در این مدارس دریافت می‌کنند، بتوانند انسان‌های نیک، شریف و کارگران خوبی برای اقتصاد و تجارت باشند (دیگر و لچنر، ۱۹۹۹، ص. ۳۷). همچنین سورینگر<sup>۲</sup> (۱۸۷۲-۱۷۹۰) نویسنده مشهور هلندی که کتاب‌های زیادی در زمینه‌های حقوقی و اجتماعی نوشته بود، در بازدیدی که از مدرسه متره داشت، این مدرسه را این‌گونه توصیف کرد:

«من ساعت هفت صبح به آنجا رسیدم، فوراً به کلیسا رفتم و با کمال تعجب همه شاگردان را آنجا دیدم، در اتاقی که دمتز (رئیس مدرسه) در آنجا قرار داشت، تک‌تک شاگردان احضار می‌شدند و دمتز با آن‌ها به‌صورت جداگانه صحبت می‌کرد و به‌نوبت یک شاگرد خارج و شاگرد بعدی وارد اتاقش می‌شد و اعتراف می‌کرد، صدای دمتز از اتاق می‌آمد که می‌گفت: پسر من مطمئنم که تو از این کاری که انجام داده‌ای بسیار پشیمانی، تو پسر خوبی هستی و من مطمئنم در آینده هر گز تو را در حال انجام کار زشتی نخواهم دید» (نقل از دیگر و لچنر، ۱۹۹۹).

این سند زمینه‌ای برای شکل‌گیری مدارس به شیوه‌ای مشابه با متره در سراسر نقاط اروپا ایجاد کرد. سورینگر پس از بازگشتش از فرانسه کتابی را به‌عنوان «بازدید من از متره<sup>۳</sup>» نوشت و در آن بر این نکته کرد که «گشودن متره یعنی بستن زندان‌ها و حذف گناه از جامعه» (اریس، ۱۹۶۰، ص. ۴۰). این کتاب اثر عمیقی را در نقاط مختلف اروپا به‌جای گذارد؛ به‌طوری‌که

1. Demetz

2. Suringar

3. My visit to Mettray



هیل<sup>۱</sup> (۱۸۷۲-۱۷۹۲) به همراه کارپنتر<sup>۲</sup> (۱۸۷۷-۱۸۰۷) بازدیدی را با هدف تحول در نظام آموزشی بریتانیای کبیر تدارک دید تا مبتنی بر آن بتواند مدرسی با سبک متره را در آنجا تأسیس کند. او در گزارش خود از این مدرسه می‌نویسد:

«این مدرسه سراسر عشق بود و در آن جایی برای ترس نمانده بود روابط رئیس و مرئوس جای خود را به پدر و پسر (مقدس) داده بود و انضباطی بدون زور بر زندگی کودکان حاکم کرده بود» (دیگر و لچنر، ۱۹۹۹، ص. ۴۱).

پس از هیل و کارپنتر، دوکتو<sup>۳</sup> در بلژیک، سورینگر در هلند و ویچرن<sup>۴</sup> در آلمان مدرسی مشابه متره تأسیس نمودند (دیگر و لچنر، ۱۹۹۹، ص ۴۲) و از این رو است که از منظر مناسبات قدرت فوکو، متره به‌عنوان اولین مدرسه‌ای که در آن شیوه‌های مراقبت مدرن پیرامون زندگی کودکان جایگزین کنترل تعذیبی شد، قلمداد می‌شود. در این مدرسه جایگزینی شیوه‌های تربیتی و مراقبت مدرن با مراقبت مبتنی بر تعذیب بدنی و با هدف بازگرداندن کودکان بزهکار به جامعه برای اولین بار صورت گرفت.

#### گسترش قدرت انضباطی مدرن بر روح کودک در مدرسه مدرن

پنهان‌شدگی مجازات در همه بخش‌های اجتماع نفوذ کرد تا جایی که سابقه رواج تنبیه بدنی در مدارس نیوجرسی در سال ۱۸۹۳ نشان می‌دهد که چگونه میل به ایجاد یک سیستم قابل پیش‌بینی‌تر و مؤثرتر از مجازات انگیزه‌ای برای اصلاحات شد. مصوبه‌های دادگاه اینگراهام<sup>۵</sup> (۱۹۷۷) نیز که یکی از مراجع تصمیم‌گیری مهم در امریکا است، شاهدهی بر این ادعا است که تاریخ مجازات جنایی آن‌گونه که در ابتدا تصور می‌شد، با تاریخ مدرسه بیگانه نیست.

1. Hill

2. Carpenter

3. Decpetiaux

4. Wichern

5. Ingraham

بررسی تاریخی تصمیمات این دادگاه تأیید می‌کند که این تصمیم‌ها برای محافظت کودکان از جرائم طراحی شده بود. «ما به این محدودیت دیرینه پایبند هستیم که نباید به کودکان در مدارس آسیبی رسانیده شود» (رادفورد، ۲۰۰۵، ص. ۳).

ریشل<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در تفسیری که از این تحولات ارائه می‌کند به نقل ماجرای می‌پردازد که حاکی از این تغییر نگرش‌ها نسبت به تنبیه در نهادهای آموزشی است. مادری که معتقد بود کودکش بیش از حد در مدرسه مجازات شده، نام معلم و مدرسه را در روزنامه‌ها فاش کرد و روزنامه‌ها آن را با تیتراژ «شلاق زدن در مدرسه» منتشر کردند که توجه زیادی را در کاهش تنبیه بدنی در نهادهای تربیتی به خود جلب کرد. یکی دیگر از حکایت‌ها مربوط به تنبیه بدنی در نیوجرسی بود که هجهاگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۱)، رئیس یک مدرسه از یک پسر بازیگوش خواست تا مسافتی را سینه‌خیز و بر روی دست‌های خود حرکت کند. کودک که از این حالت ناراحت شده و مورد تمسخر همکلاسی‌هایش قرار گرفته بود، با پاهایش بر روی سر معلم فرود آمد. این حکایت‌ها و موارد مشابه آن بازگوکننده نوع شورشی است که باعث شکست اشکال قدیمی تنبیه در مدارس شد (رادفورد، ۲۰۰۵). در این زمینه پژوهش‌هایی نیز صورت گرفت و به تغییر گفتمان مراقبت و تربیت تعذیبی در مدرسه دامن زد. ریچل (۲۰۰۰) می‌گوید: «آیا اضطراب و ناامنی روانی که تنبیه بدنی و رفتارهای غیرانسانی در تربیت ایجاد می‌کند، از ذهن کودکان فراموش می‌شود؟ تحقیقات نشان می‌دهد رواج اشکال خشن تنبیه در میان کودکان در آینده، یک جامعه از جنایت‌کاران را تولید می‌کند» (ص. ۵).

در این زمینه استدلال‌های فراوانی در روان‌شناسی کودک و تربیت ارائه شده است. مضمون اصلی پیرامون این گزاره است که هنگامی که قدرت - موجود در مدرسه - بر چهره‌های کودکان ضربه می‌زند، کودکان می‌آموزند که خشونت، روشی مناسب برای رسیدن به اهدافشان است و احتمالاً در آینده بیشتر از آن استفاده می‌نمایند. همین استدلال‌ها که هسته

1. Rachel

2. Hedgehog

دانش درباره تربیت کودکان را شکل می‌داد، به برخی از نگرانی‌ها در آن نهادهای آموزشی درباره آزادی و حقوق بشر دامن می‌زد؛ و حساسیت نظام‌های تربیتی برای مقابله با خشونت را دوچندان می‌کرد.

پس از رواج دیدگاه‌های مبتنی بر انضباط مدرن، مدرسه تبدیل به یک سیستم نظارت، قضاوت و کنترل بر روح و ذهن کودکان شد. به‌عنوان مثال رادفورد<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) مدارس آن زمان را چنین توصیف کرده است:

«در کلاس درس سنتی آمریکا، میزها با دقت پشت سر هم قرار گرفته و دانش آموزان آرام می‌نشستند، پوشه‌های مفصلی درباره رفتار دانش آموزان و پیشرفت آن‌ها ثبت و در جهت قضاوت درباره عادی بودن رفتارها، نوع استعدادها و رفتارهای نابهنجار نگهداری می‌شدند. هم‌چنین استفاده از پاداش به‌عنوان یک عامل انضباط‌بخش، یکی دیگر از نشانه‌های این مدارس است. تحقیقات در زمینه مدرسه نشان می‌دهد که استفاده از مشوق‌های مثبت به‌عنوان یک وسیله برای کنترل رفتار دانش آموزان است» (ص. ۱۷).

#### مناسبات قدرت شکل‌دهنده به گفتمان کودکی و مدرسه مدرن

بر مبنای رویکرد گفتمانی در سیر تحول تاریخی کودکی و در فرایند تولد مدرسه، می‌توان دالّ مرکزی شکل‌دهنده به مدرسه مدرن غرب را رام شدگی انسان و به‌تبع آن کودک در نظر گرفت. این گونه از رام شدگی که در زندگی مدرن به اوج می‌رسد، توسط نهادها اجرا شده و هدف آن کاهش انحراف از امر بهنجار در اجتماع است. هنجارهایی که حاصل پیوند میان مدرسه، زندان و نهادهای کنترل اجتماعی است و هدف آن تربیت انسان‌هایی مفید برای قدرت مدرن است. از این‌رو است که علاوه بر تحول شیوه‌های کنترلی و انضباطی، گفتمان‌های اقتصادی و فناورانه نیز زندگی کودکان و آموزش به آن‌ها را به‌عنوان یک موضوع مورد بحث

1. Radford

قراردادند و آموزش به کودکان را شرط اصلی برای حفظ رشد اقتصادی در نظر گرفتند، بدین معنا که رشد اقتصادی را مشروط به تربیت افرادی متعهد، انعطاف‌پذیر، علاقه‌مند به یادگیری به‌عنوان نیروی کار می‌دانستند (میلی، ۲۰۰۷).

باکینگهام<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) در نتایج گزارش پژوهشی خود مبتنی بر مطالعات آماری بیان نمود کودکان مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرند و نیازمند توسعه مراکزی برای نگهداری هستند. به‌زعم او کودکان خام هستند و از این رو لازم است که در نهادهای تربیتی مورد توجه ویژه‌ای قرار گیرند.

بنابراین یکی از مهم‌ترین مناسبات شکل‌دهنده به زندگی کودکان در عصر مدرن شیوه‌های اداره اقتصادی و اجتماعی است. بر اساس این مناسبات است که در این دوران تفکر درباره آموزش کودکان تغییر یافت و سبب سرمایه‌گذاری بیشتر دولت‌ها برای سلامت کودکان در سال‌های اولیه زندگی و حتی قبل از ورود به مدرسه شد؛ و دولت‌ها موظف به پرداخت هزینه برای کودکان شدند. بر مبنای این منطق، صرف هزینه برای تربیت و سلامت کودکان در سال‌های اولیه نوعی سرمایه‌گذاری برای آینده جامعه است.

از این رو همان‌طور که جونز و ویلیامسون<sup>۲</sup> (۱۹۷۹) خاطرنشان می‌کنند، تقاضا برای مدرسه مدرن و شیوه‌های تربیتی فارغ از تعذیب و تنبیه توسط نهادهای آموزشی روزبه‌روز افزایش یافت. بدین ترتیب، کودکی و مدیریت آن تبدیل به مسئله حکومت گردید و از طریق خانواده، مدرسه و مجموعه‌ای کامل از نهادها همچون رفاه، حقوق، کلیسا و دولت مبتنی بر عقلانیت سیاسی لیبرالیسم اجتماعی کنترل شد. در این نهادها، اشکال جدید گفتمان‌ها، فن‌آوری‌ها و روش‌ها ظهور یافتند تا از کودکان مراقبت کنند و دیدگاه‌های خاصی را درباره اینکه کودکان باید چگونه باشند، چگونه رفتار کنند و شیوه‌های مشخص‌شده‌ای در بستر دانش که از طریق آن بتوان به شکل منطقی درباره کودکی سخن راند، شکل دادند.

---

1. Buckingham

2. Williamson

از منظر مناسبات قدرت ظهور استراتژی‌های نوین جمعیتی نیز از جمله مناسباتی است که بر گفت‌وگوهای کودکان و تربیت مدرن اثر گذاشته و تحول آن را شکل داده است. فوکو در تحلیل خود از مناسبات قدرت بر سیاست‌های جمعیتی تأکید می‌نماید. از منظر او آنچه باعث می‌شود شیوه‌های زندگی تغییر یابد تغییر در جمعیت است. بر اساس تحلیل فوکو طرح جامعه‌سراسرین<sup>۱</sup>، معمارگونه جرمی بنتام<sup>۲</sup>، در اواخر قرن هجدهم سیاست‌های کنترلی در شرایطی است که جامعه به وسعت جمعیتی دست پیدا کرده و دیگر امکان نظارت مستقیم و فردی وجود ندارد و لازم است این نظارت و کنترل از طریق نظام‌های وسیع و در سطح کلان صورت گیرد. در این بنای سلولی و حجره‌ای دوار، هیچ فرد زندانی نمی‌تواند مطمئن باشد که از برج نظارت مرکزی رؤیت نمی‌شود، از این‌رو زندانیان در نهایت به نظارت پلیسی در رفتار خود مشغول می‌شوند. صورت جدیدی از قدرت که می‌توان آن را جامعه‌سراسرین نامید، قبل از همه در مدارس، سربازخانه‌ها و بیمارستان‌های غرب مورداستفاده قرار گرفت.

در این نهادها مردم آموختند که چگونه مجموعه اسناد، نظام‌های نشانه‌گذاری و طبقه‌بندی را ایجاد نمایند (ساراپ، ۱۳۸۲، ص. ۱۲۰). لذا نظارت و کنترلی دائمی بر عهده دانش‌آموزان یا بیماران قرار گرفت و از یک مقطع زمانی به بعد همسو با افزایش جمعیت این روش‌ها در مسیر تعمیم قرار گرفت.

### نتیجه‌گیری

مبتنی بر مناسبات قدرت در رویکرد گفت‌وگومانی شیوه‌های جدید تفکر درباره کودکان در دوران جدید با عقلانیت سیاسی مدرن گره خورده است. بدین ترتیب مدارس انبوه در طی قرن نوزدهم در شبکه پیچیده‌ای از ظهور دولت‌های مدرن، نمایان شدند و رشته‌های علمی، نظام‌ها و ایده‌هایی درباره آموزش پذیری شخص را تولید کرده و دانش درباره کودکی، کلاس درس و مدیریت مدرسه، نظریه‌های سیاسی-اجتماعی در مورد رشد کودک را به وجود آوردند. این

1. Panopticon

2. Jeremy Bentham

ایده‌ها به خانواده‌ها نیز سرایت یافت، به طوری که خانواده در کنار مدرسه، تبدیل به جایگاهی برای ظهور ایده تربیتی مدرن شد و به شکل یکی از نهادهای اولیه برای تنظیم و کنترل کودکان درآمد. خانواده نه تنها به عنوان یک نهاد منضبط کننده کودکان، بلکه نقش حکومت بر کودکان را نیز به عهده گرفت و مدرسه برای انجام کارکردی مهم برای نهادهای دموکراتیک در نظر گرفته شد و تبدیل به یکی از شروط حیات برای سایر نهادها گردید. این چنین کودکی به عنوان حامل پیشرفت آینده، در جهت خدمت به پیشرفت بشریت گام برداشت. بنابراین اگر کودک از توالی رشد عادی خود منحرف می‌شد، باید نجات داده می‌شد. این شکل خاص از نجات و رستگاری، مستلزم تعیین ماهیت و بررسی میزان انحراف و مدیریت آن بود که در این میان علوم و سیستم مدیریت اجتماعی، موظف به نجات کودک بودند. بدین ترتیب، هدف تربیت از تضمین یک محیط کامل که در آن کودک می‌توانست بر اساس یک گرایش طبیعی رشد کند، به خلق محیطی تغییر کرد که عامل اصلی رشد طبیعی کودک را مدرسه می‌دانست. بدیهی است آزادی هدفی تربیتی است، اما رویکرد گفتمانی به ما می‌آموزد که هدف از اصلاحات در مدرسه تنها تأمین آزادی نیست، بلکه این گونه از آزادی در جهت کنترل و درنهایت غلبه کردن بر زندگی کودکان است.

### نقد و بحث

بررسی و تحلیل رویکرد گفتمانی به مدرسه نظرگاهی را به روی اندیشمندان تربیتی می‌گشاید که توجه به آن می‌تواند افق‌هایی جدید را برای رهایی زندگی کودکان از نظام‌های پنهان قدرت بگشاید. از جمله رهایی‌بخش‌ها توجه به ملاحظات ارائه شده با نظر به این رویکرد است:

#### بازآفرینی زندگی کودکان و رای صورت‌بندی‌های مدرن تربیتی

سعی صاحب‌نظران گفتمانی بر تبیین ساختارهای زیرین اجتماعی شکل‌دهنده به تحول تربیت نشان می‌دهد که تحولات تاریخی مدرسه مدرن بر آیند ساختارهای زیرین زندگی مدرن بوده است که درنهایت منجر به ظهور شیوه‌های مدرن تربیتی مبتنی بر مناسبات قدرت در مدرسه شده است. این بدان معنا است که حقیقتی مشخص و ثابت در پس تولد مدرسه مدرن و

تحولات آن نبوده است و از این رو امکان خلق شیوه‌های زیست تربیتی جدید مبتنی بر گرایش طبیعی کودکان و فارغ از صورت‌بندی‌های مدرن راهی برای بهبود زندگی کودکان است. بر این مبنا لازم است در این شیوه زیست جدید، امکان آفرینش و بازآفرینی زندگی برای کودکان فراهم شود.

### خلق امکان‌های جدید زندگی تربیتی فارغ از سلطه نهاد آموزشی

این نگاه اگرچه کودکی را حاصل گفتمان مدرن می‌داند و نقش مدرسه را به‌عنوان عامل انضباط‌بخش به زندگی کودک در نظر می‌گیرد، اما این به معنای حذف مدرسه و آن‌گونه که ایلچ<sup>۱</sup> (۱۹۷۱) بیان می‌کند، مدرسه‌زدایی<sup>۲</sup> نیست؛ زیرا در نقد فوکو هیچ‌گونه تجویزی مبتنی بر ایجاد یا حذف نهاد ارائه نمی‌کند و عامل تعیین‌کننده رهایی بخشی انسان است. بر اساس تحلیل مناسبات قدرت-دانش، اندیشه مدرسه‌زدایی نیز خود حاصل سلطه گفتمانی دیگر است. گفتمانی که از سویی بر حذف مدرسه و از سوی دیگر به بازاری شدن نظام تربیتی کمک می‌کند و نه تنها رهایی‌بخش نیست، بلکه سلطه مضاعف قدرت است. از این رو بر مبنای رویکرد گفتمانی، آرمان رهایی از سلطه و کنترل نهادی لزوماً با حذف نهاد محقق نمی‌گردد، بلکه بیش از آن در گرو خلق امکان‌های جدید زندگی است. با این رویکرد مدرسه می‌تواند به موجودیت خویش ادامه دهد و به‌عنوان یک امکان زندگی در طیفی از رویکردها در نظر گرفته شود و به‌عنوان مکانی برای گفتگو و هم‌افزایی به بهبود زندگی کودکان کمک کند.

### تنوع‌بخشی به شیوه‌های زیست کودکان در جهت رهایی از هژمونی هنجارها

رویکرد گفتمانی فوکو تحول مدرسه و زندگی کودکان را به شیوه‌های حکومت زندگی انسان مدرن پیوند می‌زند. شکل‌دهی و یکدست‌سازی بر اساس هنجارهای دانشی از جمله مهم‌ترین شیوه‌های این نوع از حکومت‌های مدرن است که اندیشه‌های تربیتی درباره بهبود زندگی کودکان در نهاد مدرسه را عموماً در چنبره نظام‌های هژمونیک گرفتار می‌نماید. این

1. Illich

2. Deschooling

---

شیوه‌ها به‌جای رشد و توانمندی بر اساس تمایزها، بر به‌هنجارسازی متکی است و از این‌رو زندگی کودکان جهت‌رهایی از این نظام‌های هژمونیک تربیتی نیازمند تنوع‌بخشی به شیوه‌های زیست و رهایی آن‌ها از نظام‌های هژمونیک به‌هنجارسازی تربیتی است.



## منابع

- میلز، س. (۱۳۸۲). *گفتمان*، (فتاح محمودی، مترجم). زنجان: هزاره سوم.
- اسمارت، ب. (۱۳۸۰). *فوکو در بوته نقد*، (پیام یزدانجو، مترجم). تهران: مرکز.
- ساراپ، م. (۱۳۸۲). *راهنمایی مقدماتی بر پیاساختارگرایی و پسامدرنیسم*، (محمدرضا تاجیک، مترجم). تهران: نشر نی.
- فوکو، م. (۱۳۷۸). *مجازات و تنبیه*، (باقر پرهام، مترجم). تهران: نشر آگاه.
- فوکو، م. (۱۳۷۰). *قدرت انضباطی و تابعیت*، (ف. رجایی، مترجم). تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- Aries, P. (1960). *Centuries of childhood: a social history of family life*, (Robert Baldick, Trans.). New York: Pimlico.
- Daymon, C. & Holloway, I. (2010). *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*. London & U.S: Routledge.
- Dekker, J. H. & Lechner D. M. (1999). Discipline and pedagogics in history: Foucault, aries, and the history of panoptical education, *The European Legacy: Toward New Paradigms*, 4(5), 37-49.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child: Growing up too fast too soon*. Sydney: Addison-Wesley.
- Gordon, C. (1991). Governmental rationality: an introduction, In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 1-48). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Habermas, J. (1994). The Critique of Reason as an Unmasking of the Human Sciences: Michel Foucault. In M. Kelly (Ed.), *Critique and Power: Recasting the Foucault/Habermas Debate*. Massachusetts: MIT Press.
- Hindess, B. (1996). Liberalism, socialism and democracy: Variations on a governmental theme. In A. Barry, T. Osborne & N. Rose (Eds.), *Foucault and political reason* (pp. 65-80). London: UCL Press Ltd.
- Millei, Z. (2007). *A genealogical study of 'the child' as the subject of pre-compulsory education in Western Australia*. Thesis presented for the degree of Doctor of Philosophy of Murdoch University.
- Popkewitz, T. & Bloch, M. (2001). Administering freedom: A history of the present -rescuing the parent to rescue the child for society, In K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.), *Governing the child in the new millennium* (pp. 85-118). New York & London: RoutledgeFalmer.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children and Society*, 14, 304-315.
- Radford, Jr. (2005). Perfecting the paddle: Michel Foucault's genealogy of disciplinary power, the Decline of Corporal Punishment in Schools, and the Move toward More ersive Forms of Discipline. Available from: [www.educationlawconsortium.org/forum/2005/papers/radford.pdf](http://www.educationlawconsortium.org/forum/2005/papers/radford.pdf).
- Taylor, C. (1986). Foucault on Freedom and Truth. In D. C. Hoy (Ed.), *Foucault: A Critical Reader*. New York: Basil Blackwell.



# ماهیت و قلمرو مسئولیت انسان از دیدگاه سارتر و رویکرد اسلامی عمل<sup>۱</sup>

سعید آزادمنش<sup>۲</sup>

## چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیل تطبیقی ماهیت و قلمرو مسئولیت آدمی از دیدگاه سارتر و رویکرد اسلامی عمل است. جهت نیل به هدف مذکور، روش تحلیل مفهومی و تحلیل تطبیقی به کار گرفته شده است. با این توضیح که نخست با به کارگیری روش تحلیل مفهومی، ماهیت مسئولیت انسان با در نظر گرفتن چیستی انسان و آزادی و انتخاب وی در هر دو دیدگاه مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت شباهت‌ها و تفاوت‌های این دو دیدگاه به صورت تطبیقی تحلیل شد. این تطبیق از چهار منظرِ خاستگاه مسئولیت و معیار مسئولیت (ماهیت مسئولیت)، مسئولیت مطلق / مقید و مسئولیت فردی / اجتماعی (قلمرو مسئولیت) صورت گرفته است. با وجود این که مسئولیت انسان در برابر اعمال خویش در هر دو دیدگاه مهم تلقی شده و مورد تأکید است، ماهیت و قلمرو آن در این دو دیدگاه تفاوت‌هایی دارد. نخست این که با وجود شباهت اولیه دو دیدگاه در خاستگاه مسئولیت، با نظر به مفهوم و نهادگی / نهادگی از یکدیگر متمایز می‌شوند. دوم این که این دو دیدگاه با توجه به دو جنبه‌ی عینی / ذهنی و مطلق / نسبی در معیار مسئولیت ماهیتی متفاوت پیدا می‌کنند. مطلق / مقید بودن قلمرو مسئولیت به عنوان سومین مؤلفه، این دو دیدگاه را تا حدی به هم نزدیک کرده است و در نهایت مسئولیت فردی / اجتماعی در قبال اعمال از منظری دیگر به بررسی تطبیقی قلمرو مسئولیت آدمی در این دو دیدگاه پرداخته است.

**واژگان کلیدی:** تحلیل تطبیقی، مسئولیت، اراده، آزادی، عمل، انسان، سارتر، رویکرد اسلامی عمل

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۳۰

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۲

۲. دانشجوی دکتری دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

Azadmanesh263@yahoo.com

### مقدمه

یکی از جنبه‌های اصلی وجود انسان که انسانیت وی قائم به آن است، آزادی و اختیار انسان و مسئولیتی است که از آن نشأت می‌گیرد؛ بدین معنی که آدمی مسئول اعمال ارادی خویش است. البته مکاتب و اندیشمندان مختلف هر کدام تعریفی ویژه از این مفهوم و نقش آن در زندگی افراد دارند که اگر به عنوان یک پیوستار به آن نگاه کنیم، یک طرف این طیف کسانی هستند که تنها خود آدمی را به تنهایی مسئول رفتار خویش می‌دانند و نقش مسئولیت‌پذیری در شکل‌گیری ماهیت نهایی فرد از نظر ایشان اساسی و بنیادی است. در طرف دیگر این طیف می‌توان به اندیشمندانی اشاره کرد که آدمی را به تنهایی مسئول اعمال خویش نمی‌دانند و نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای برای ساختار و محیط نیز قائل‌اند به نحوی که آدمی را چون موم نرمی در دامن محیط می‌دانند که می‌توان به آن شکل داد.

با توجه به نقش مهمی که مفهوم مسئولیت‌پذیری در زندگی انسان دارد، همواره تبیین ماهیت و قلمرو آن از جانب ادیان، مکاتب و دیدگاه‌های متفاوت مورد بحث و بررسی واقع شده است. در دین اسلام و انسان‌شناسی برآمده از آن نیز مفهوم مسئولیت آدمی مورد توجه بوده است و از مسئولیت وی در مقابل خدا، طبیعت، جامعه و خویشتن سخن به میان آمده است. رویکرد اسلامی عمل نیز به مثابه نگاهی انسان‌شناختی، از مسئولیت آدمی در اسلام دفاع می‌کند و حد و حدودی برای آن ترسیم کرده است. از آن جایی که مفهوم مسئولیت آدمی در سایر دیدگاه‌ها نیز مورد بحث قرار گرفته است، همواره این پرسش مطرح است که وجوه اشتراک و افتراق مفهوم مسئولیت در رویکرد اسلامی عمل با سایر دیدگاه‌ها در چه مواردی است و چگونه از یکدیگر متمایز می‌شوند. از این رو، این پژوهش درصدد آن است تا این مفهوم را از منظر رویکرد اسلامی عمل و دیدگاه سارتر مورد بحث قرار دهد؛ به سبب این که با وجود اختلاف بنیایی موجود در این دو دیدگاه، بحث مسئولیت‌پذیری از جمله مفاهیمی است که در هر دوی این دیدگاه‌ها مورد توجه قرار گرفته است و از منظر هر دو دیدگاه، انسان مسئول اعمال خویش است. این مطالعه تطبیقی می‌تواند به ما در هر چه بهتر فهم کردن این مبحث کمک کند و جایگاه هر کدام از دیدگاه‌ها را در پیوستار پیش گفته تعیین نماید. علاوه بر این ما

را با دو تصویر الهی و الحادی از مسئولیت‌پذیری آشنا می‌کند. بنابراین در این پژوهش، رویکرد اسلامی عمل به‌عنوان رویکردی الهی و دیدگاه سارتر<sup>۱</sup> به‌عنوان دیدگاهی الحادی<sup>۲</sup> مورد بررسی تطبیقی قرار می‌گیرند.

در باب پیشینه پژوهشی اثر باید گفت که مطالعه تطبیقی بین آرای اندیشمندان همواره مورد توجه بوده است. پژوهش‌هایی در باب مقایسه دین اسلام و مکتب اگزیستانسیالیسم نیز صورت پذیرفته است که می‌توان به این پژوهش‌ها اشاره کرد: گرجیان عربی و سالک (۱۳۹۳) در پژوهشی به تطبیق انسان‌شناسی صدرا با فلسفه‌های اگزیستانس با تأکید بر اندیشه‌های یاسپرس و سارتر پرداخته‌اند. قمی و کتابی (۱۳۹۵) نیز بررسی تطبیقی آزادی از نگاه مطهری و سارتر را مورد توجه قرار داده‌اند. علاوه بر این، موفق (۱۳۸۵) جریان علیت در تاریخ را با نظر به نگرش سارتر و مطهری تحلیل تطبیقی کرده است. با وجود این، تاکنون مفهوم مسئولیت آدمی و تعریف رویکرد اسلامی عمل از آن، محور بحث‌های تطبیقی واقع نشده است. این درحالی است که مسئولیت‌پذیری از جمله مفاهیم کلیدی در رویکرد اسلامی عمل و اگزیستانسیالیسم سارتر است که این پژوهش به دنبال بررسی تطبیقی آن است. بنابراین، این پژوهش به دنبال پاسخ به پرسش‌های ذیل است:

۱. مفهوم مسئولیت انسان در هر یک از دیدگاه‌های سارتر و رویکرد اسلامی عمل دارای چه مؤلفه‌هایی است؟
  ۲. با نظر به مفهوم مسئولیت انسان در دو دیدگاه سارتر و رویکرد اسلامی عمل، این مفهوم در این دو دیدگاه دارای چه وجوه افتراق و اشتراکی است؟
- با نظر به پرسش‌های پژوهش، مسئولیت‌پذیری از دیدگاه سارتر و نظریه اسلامی عمل با استفاده از دو روش تحلیل مفهومی و روش تحلیل تطبیقی مورد بررسی قرار گرفته است. با این

<sup>۱</sup> Jean-Paul Sartre

<sup>۲</sup> سارتر اگزیستانسیالیست‌ها را به دو گروه مسیحی (الهی) و الحادی (غیرالهی) تقسیم می‌کند و خویش را ذیل گروه اگزیستانسیالیسم الحادی قرار می‌دهد. وی وجه مشترک این دو گروه را اعتقاد به این گزاره که «وجود مقدم بر ماهیت است» می‌داند (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۲۶).

توضیح که نخست مفهوم مسئولیت آدمی در هر یک از این دو دیدگاه ایضاح مفهومی می‌شود. «تحلیل مفهومی»<sup>۱</sup> بر فراهم آوردن شناخت صحیح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم نظر دارد و کوششی در راستای فهم و ایضاح مفاهیم است (کومبز<sup>۲</sup> و دنیلز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱). در ادامه، جهت تطبیق این دو دیدگاه، روش تحلیل تطبیقی مورد نظر قرار خواهد گرفت. در توضیح روش تحلیل تطبیقی می‌توان گفت که روش تحلیل تطبیقی مقایسه تحلیلی میان افراد، گفت‌وگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را آشکار می‌کند (ریوکس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶). با نظر به این که بخش اصلی تحلیل تطبیقی، در دانشنامه پژوهش کیفی (گیون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸)، «تحلیل تطبیقی پیوسته»<sup>۶</sup> خوانده شده است در تعریف آن می‌توان گفت که یک مفهوم یا یک گزاره با مفاهیم دیگر و یا سایر گزاره‌ها مقایسه می‌شود تا تفاوت‌ها و شباهت‌های آن تبیین شود و از این طریق مجرای برای بسط الگوی مفهومی ایجاد شود و شبکه معنایی و ارتباطی هر یک از مفاهیم با سایر مفاهیم و گزاره‌ها مشخص شود (ص. ۱۰۰).

حال با نظر به آنچه بیان شد، نخست به بیان تفسیر سارتر از مسئولیت آدمی و حدود مرزهای آن و سپس مذاقه در این مفهوم از منظر رویکرد اسلامی عمل می‌پردازیم و در نهایت بررسی تطبیقی این دو دیدگاه مدنظر قرار خواهد گرفت. شایان ذکر است که علاوه بر بیان تعریف و تفسیر مسئولیت آدمی در هر دو دیدگاه، به بیان تعریف کلی انسان و آزادی و اختیار وی که با

---

1. Conceptual Analysis

2. J. R Coombs

3. L. R. B Daniels

4. Rihoux

5. Given

6. Constant Comparative Analysis

بحث مسئولیت مرتبط است نیز پرداخته می‌شود تا به فهم هر چه بهتر نظر هر یک از این دو دیدگاه در رابطه با مفهوم مسئولیت کمک کند.<sup>۱</sup>

### ژان پل سارتر (۱۹۸۰-۱۹۰۵)

ژان پل سارتر به‌عنوان یکی از فیلسوفان مهم مکتب اگزیستانسیالیسم مطرح است که با مطالعه آثار هگل، هوسرل و هایدگر و با تأثیر پذیرفتن از این فیلسوفان<sup>۲</sup>، فلسفه خود را عمق بخشید. وی عمده تلاش‌های فکری خویش را به مسائل اخلاقی پس از جنگ جهانی اروپا اختصاص داده است و از این‌رو نخستین پرسش‌هایی که در این حوزه مطرح می‌کند در باب «آزادی»<sup>۳</sup> و «مسئولیت»<sup>۴</sup> انسان است (بریدیس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹، ص. ۷۲). وی تنها فیلسوف اگزیستانسیالیسم است که از خود به‌عنوان اگزیستانسیالیست یاد کرده است (سارتر، ۱۹۶۶) و کتابی با عنوان «اگزیستانسیالیسم و اصالت بشر»<sup>۶</sup> در پاسخ به مخالفان خود در زمینه‌ی آزادی، مسئولیت و اخلاق به رشته تحریر درآورده است.

اندیشه‌های سارتر و زندگی فکری وی را می‌توان به دو دوره تقسیم کرد (پولنر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ وبر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶؛ کاپلستون، ۱۳۸۶): سارتر متقدم که می‌توان آن را در اثر «هستی و نیستی»<sup>۹</sup> دنبال کرد و سارتر متأخر که در آثاری چون «نقد خرد دیالکتیکی»<sup>۱۰</sup> و «بین اگزیستانسیالیسم و

۱. شایان‌ذکر است که ایده اولیه این پژوهش مبنی بر تحلیل تطبیقی مفهوم مسئولیت آدمی در دو مکتب اگزیستانسیالیسم و اسلام، برگرفته از مباحث مطرح‌شده با دکتر محمدرضا شرفی است. در ادامه نیز نظرات عالمانه و نافذ دکتر خسرو باقری نوع‌پرست راهنمای تکوین فرایند پژوهش بوده است که لازم است از حسن عنایت ایشان سپاسگزاری کنم.

۲. سارتر در فلسفه خود این ایده را که آگاهی و اندیشه همیشه نسبت به چیزی است را از هوسرل، موقعیت‌مندی آگاهی را از هایدگر و دیالکتیکی بودن آگاهی و بودن را از هگل اخذ کرده است (بریدیس، ۲۰۰۹، ص. ۷۳).

3. Freedom

4. Responsibility

5. Briedis

6. Existentialism and Humanism

7. Poellner

8. Webber

9. Being and Nothingness

10. Critique of Dialectical Reason

مارکسیسم<sup>۱</sup> قابل پی‌جویی است. با نظر به این که مهم‌ترین توجه سارتر مسئله آگاهی، آزادی و مسئولیت انسان است و این مباحث به‌طور ویژه در «هستی و نیستی» و «اگرستانسیالیسم و اصالت بشر» بیان شده است، این پژوهش با تأکید بر این آثار تکوین یافته است؛ با این توضیح که مسئله اصلی این پژوهش مفهوم مسئولیت انسان است و این مفهوم و مؤلفه‌های مقوم آن در این آثار بررسی شده‌اند، به‌طوری که سارتر در دیگر آثار خویش وامدار این مفاهیم و آثار است. با وجود این، سعی شده است تا جایی که به مسئله پژوهش مرتبط است، دیگر آثار سارتر نیز مدنظر قرار گیرد. اینک جهت وضوح هر چه بیشتر مفهوم مسئولیت آدمی از نگاه سارتر، ابتدا نگاه کلی وی به انسان و آزادی وی و سپس مسئولیت آدمی مورد توجه قرار خواهد گرفت.

### چیستی انسان

سارتر در کتاب *هستی و نیستی* (۱۹۷۲) از «هستی فی‌نفسه»<sup>۲</sup> و «هستی لِنفسه»<sup>۳</sup> سخن به میان آورده است. *هستی فی‌نفسه*، صرف *هستی* است و هیچ وجهی از نیستی در آن راه ندارد (ص شصت و شش<sup>۴</sup>). این *هستی* ای است که در برابر ما انسان‌ها قرار دارد. سخنان سارتر درباره *هستی فی‌نفسه* یادآور سخنان پارمنیدس درباره «بودن» است که بی‌تغییر و پایا است و نبودن را نمی‌شناسد و درباره آن نمی‌توان گفت که «بود» یا «خواهد بود»؛ زیرا به‌سان *هستی* است که نه درجایی کمتر و نه درجایی بیشتر است. *هستی لِنفسه* برخلاف *هستی فی‌نفسه* امکان است. اگر *هستی فی‌نفسه* بی‌زمان است، *هستی لِنفسه* در زمان است و با نگاهی به گذشته کششی به سمت آینده است (نقیب زاده، ۱۳۹۰، ص. ۲۶۴). *هستی لِنفسه* انسان است. *هستی لِنفسه* در خود عنصری به نام نیستی و عدم دارد. بدین معنی که واقعیت انسان از این‌رو که *هستی* دارد و موجود است، نوعی «*هستی*» است، ولی از این‌رو که *هستی* وی تحقق ماهوی پیدا نکرده است

1. Between Existentialism and Marxism

2. Being in-itself

3. Being for-itself

4. lxvi



و با امکان‌ها و نیست‌ها درهم‌تنیده شده است، نوعی فقدان، خلأ، نبودن و نیستی است؛ یعنی من در وجود خودم چیزی را طلب می‌کنم که نیست و من فاقد آن هستم و به مسئله تناهی، آگاهی و آزادی من ارتباط دارد (خاتمی، ۱۳۹۱، ص. ۱۹۳). شخص ابتدا خودش را به‌عنوان یک موجود آگاه می‌یابد که این آگاهی همان آزادی است و این دو قابل‌تبدیل به یکدیگر نیستند (بریدیس، ۲۰۰۹، ص. ۷۴). از میان همه هست‌های دیگر در پهنه زمین، فقط انسان است که نه فقط هست، بلکه از هستی خود آگاهی دارد و از این که چه کسی یا چه چیزی می‌تواند بشود، آگاه است.

بنابراین می‌توان گفت که در نظر سارتر انسان (هستی لفسه) نخست دارای ویژگی‌هایی چون آگاهی و آزادی است که این ویژگی‌ها وی را از سایر موجودات متمایز می‌کند. می‌توان از این ویژگی‌ها به ویژگی‌های وجودی یا ماهیت اولیه انسان تعبیر کرد. این درحالی است که هر کجا سارتر از ماهیت انسان سخن به میان می‌آورد، مراد وی ماهیت نهایی (یا ثانویه) است که با آزادی و انتخاب انسان رقم می‌خورد. سارتر ماهیت و طبیعت ثابت و پایدار را که در همه انسان‌ها مشترک باشد، نفی می‌کند (باتلر، ۱۳۸۱، ص. ۲۵) و بیان می‌دارد که انسان برخلاف سایر موجودات تنها موجودی است که وجودش بر ماهیتش مقدم است؛ نخست وجود پیدا می‌کند و نسبت به وجود خویش آگاهی می‌یابد و در نهایت خود را به جهان می‌نمایاند (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۲۸). بنابراین، این خود اوست که در ادامه با انتخاب‌های خویش ماهیت نهایی (ثانویه) خویش را می‌سازد.

### آزادی و اختیار انسان

به عقیده سارتر، آزادی و اختیار انسان به ساختار لفسه تعلق دارد؛ بدین معنی که انسان «محکوم است که آزاد باشد» (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۴۳۹). ما نمی‌توانیم آزاد بودن و یا آزاد نبودن را انتخاب کنیم؛ ما صرفاً از آن‌رو که خودمان، آگاهی هستیم، آزادیم (کاپلستون، ۱۳۸۶، ص. ۴۲۵). آگاهی و آزادی به یک معنا یکسان هستند و هر دو از یک امر حکایت می‌کنند (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۴۶۲). آگاه ماندن به این معناست که جهان را در چشم‌انداز یک عامل بالقوه قرار دهیم. در این دیدگاه وجود انسان مساوی با آزادی است؛ «انسان محکوم به آزادی

است؛ از این رو محکوم است چون انسان خودش را خلق نکرده است. با وجود این، از زمانی که در جهان پرتاب شده است، آزاد است و نسبت به هر آنچه انجام می‌دهد، مسئولیت دارد» (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۴). آزادی مقدم بر هر فکر و عملی است و نوعی محکومیت است و «هیچ محدودیتی برای آزادی من جز خود آزادی وجود ندارد» (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۴۳۹). البته سارتر در ادامه از آزادی فردی بدون هیچ قید و شرطی گذر می‌کند و در این زمینه بیان می‌دارد که ابتدا در کتاب «هستی و نیستی» مانند فلاسفه رواقی فکر می‌کرده است و انسان را همیشه و حتی در شرایط سخت آزاد می‌دانسته است، ولی در نهایت به این نتیجه می‌رسد که وضعیت‌هایی وجود دارند که مانع آزادی انسان می‌شوند که از جمله آن‌ها آزادی دیگران است (دوبووار، ۱۳۸۹، ص. ۳۵۵). در واقع سارتر به نحوی از آزادی فردی به سمت آزادی اجتماعی سوق پیدا می‌کند.

از نظر سارتر، «آزادی انسان بنیاد ارزش‌ها است که بر بنیادی جز خود استوار نیست و به یک معنا بی‌بنیاد است» (۱۹۷۲، ص. ۳۸). وی از «وانهادگی»<sup>۱</sup> انسان سخن به میان می‌آورد که متضمن این معنی است که هیچ معیار و ارزش مطلق و وجود ندارد که انسان با اتکال بر آن انتخاب کند و مسئولیت خود را بر آن استوار کند (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۴)، بلکه این خود انسان است که آزادانه ماهیت خویش را شکل می‌دهد و به عبارت دیگر، می‌آفریند و از این رو است که این وانهادگی قبل از هر گونه انتخابی برای انسان «دلهره»<sup>۲</sup> ایجاد می‌کند؛ زیرا از سویی انسان کاملاً آزاد است که آن‌چنان که می‌خواهد عمل کند و از دیگر سو تنها موجودی است که باید با عمل خویش به جهان معنا بخشد (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۳۹)؛ امور و رویدادها تنها از طریق طرح‌هایی که انسان ترسیم می‌کند، معنا می‌یابند و این محور هر گونه گزینش است

---

1. Abandonment

2. Anguish

(نقیب زاده، ۱۳۹۰، ص. ۲۷۸). از این رو است که اگزیستانسیالیست به صراحت اعلام می‌کند که بشر با دلهره‌ای وجودی قرین است<sup>۱</sup> و چیزی جز آن نیست.

### مسئولیت انسان

مسئولیت انسان رابطه تنگاتنگی با آگاهی و آزادی وی دارد؛ «انسان از آن رو که محکوم به آزادی است، بار سنگین جهان را بر شانه‌های خود دارد» (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۵۵۳). انسان در جهان رها شده و مسئول همه چیز درباره خودش است: «نخستین کوشش وجودگرایان این است که فرد بشری را مالک خویش آن چنان که هست قرار دهند و مسئولیت کامل وجود او را بر دوش خود او استوار سازند» (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۲۹). سارتر بهانه قرار دادن محدودیت‌ها و تنگناهای گذشته را برای سلب مسئولیت قبول ندارد. گذشته ما نمی‌تواند ما را مقید و محدود به انجام کاری کند. انسان مجموع آن چیزهایی که هست یا دارد، نیست، بلکه مجموع آن چیزهایی است که خواهد بود یا خواهد شد. گذشته انسان مرده است و هیچ‌یک از اعمال بشر نمی‌تواند ناشی از گذشته او و معلول آن باشد، آنچه ما را به عمل وادار می‌کند، انگیزه و یا به عبارت بهتر فکر آینده است. از نظر سارتر، انسان محدود و مقید به هیچ حدی جز آزادی و اختیار خویش نیست و انسان در هر گامی که برای آینده زندگی خود برمی‌دارد، به مثابه یک «طرح»<sup>۲</sup> عمل می‌کند (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۲۸). منظور از طرح چیزی است که نفس خواست و آرزوی به انجام رساندن این یا آن عمل را در برمی‌گیرد نه این که الزاماً این خواست به عملی که مطلوب نظر است منجر شود.

با این همه می‌توانیم این را انتخاب کنیم که بکوشیم خود را فریب دهیم - که از آن به «کژ باوری»<sup>۳</sup> تعبیر شده است (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۶۳) - این خودفریبی نیز نوعی انتخاب آگاهانه برای فرار از مسئولیت است؛ به سبب این که انسان چاره‌ای جز انتخاب کردن ندارد. این حالت

<sup>۱</sup> این دلهره به اندازه‌ای قوی، نافذ و با زندگی فرد عجین است که کی‌یر که گور (فیلسوف اگزیستانسیالیست مسیحی،

۱۸۵۵-۱۸۱۳) از آن به «دلهره ابراهیم» تعبیر می‌کند (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۱).

<sup>۲</sup> Project

<sup>۳</sup> Bad Faith

زمانی پدید می‌آید که انسان یک واقعیت ناگواری را از خود پنهان می‌کند. به‌عنوان نمونه این واقعیت را که آزاد و مسئول اعمال خویش است، انکار می‌کند، یا این که یک امر خوشایند غیرواقعی را حقیقت می‌پندارد (نقیب زاده، ۱۳۹۰، ص. ۲۶۸). همه این‌ها برای این است که انسان خود را از دلهره و رنج انتخاب و پذیرش مسئولیت و پیامدهای عمل خویش رها سازد. بنابراین با نظر به آنچه بیان شد، می‌توان گفت که از نظر سارتر انسان در جهان رها شده است و نخست خویشتن را آگاه و آزاد می‌یابد که محکوم به آزادی و انتخاب است. انسان با انتخاب‌ها و گزینش‌هایی که انجام می‌دهد، آینده و ماهیت نهایی خویش را می‌آفریند و از آن جایی که با نظر به آزادی خود دست به این انتخاب‌ها زده است، نسبت به تمام این انتخاب‌ها و سرنوشت خویش مسئول است. منتهی در مواجهه با مسئولیت، انسان‌ها به دو گروه تقسیم می‌شوند؛ گروه نخست که مسئولیت عمل خویش را قبول کرده و به پیامدها و نتایج آن پایبند هستند که این مطلوب نظر سارتر و اخلاقی است و گروه دوم که از مسئولیت عمل خویش فرار کرده و با توسل به نوعی خودفریبی - که فرایندی آگاهانه و نوعی انتخاب است - سعی در نادیده گرفتن و انکار پیامدهای مسئولیت خویش دارند و مسئولیت انتخاب خویش را به جامعه و محیط و گذشته محول می‌کنند. در نتیجه می‌توان گفت که مسئولیت از نظر سارتر بدین معنا است که انسان با وجود و انهادگی در این جهان و داشتن دلهره، خود را فریب نمی‌دهد و با در نظر گرفتن نوع انسانی و جامعه، دست به انتخاب می‌زند و مسئولیت انتخاب خویش را نیز برعهده می‌گیرد.

### رویکرد اسلامی عمل

رویکرد اسلامی عمل که از سوی باقری (۱۳۸۲) مطرح گردیده است، نگاه انسان‌شناختی خویش را بر پایه عامل بودن انسان بنا نهاده است. انسان‌شناسی این دیدگاه دارای ارتباطی وثیق با منابع اسلامی است (باقری، ۱۳۸۲) و همچنین از انسجام فلسفی مطلوبی (ضرغامی، سجادیه و قائدی، ۱۳۹۱) برخوردار است. شایان ذکر است که در این دیدگاه برخلاف دیدگاه سارتر به‌طور صریح و مبسوط از مسئولیت آدمی سخن به میان نیامده است و این مفهوم در قالب مفاهیمی چون آزادی، اراده و عاملیت فرد قابل ردیابی است. از این‌رو در ادامه با نوع نگاهی

که این دیدگاه به انسان، آزادی و اراده وی دارد، بر آنیم تا مفهوم و حدود مسئولیت پذیری را از منظر این دیدگاه مورد بررسی قرار دهیم.

### چیستی انسان

از منظر رویکرد اسلامی عمل، ماهیت اولیه آدمی تنها متشکل از بدن نیست و جسم وی با نفس درهم تنیده است، اگرچه در نهایت نفس به عنوان حقیقت وجود آدمی باقی می ماند، اما در زندگی این دنیایی نفس و بدن درهم تنیده اند و ادامه راه می دهند و از طریق همین باهم بودگی است که نفس، فرصت و امکان وجود در زندگی این دنیایی را پیدا می کند (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۱۵۰). باقری (۱۳۸۲) موجودیت و ماهیت آدمی را که در قرآن با واژه «نفس» از آن یاد شده است، عرصه ای می داند که عناصر درونی و بیرونی ای در آن دخیل اند و آن عناصر عبارت اند از (صص. ۲۵۹-۲۶۰): فطرت، نفس مطمئنه، نفس اماره، نفس لوامه، عقل، اراده و اختیار، مناسبت فرد-امت و هلوع بودن انسان. باقری از برآیند این کشمکش ها که ماهیت آدمی را تعیین بخشیده اند، با عنوان «عمل» آدمی یاد می کند. از نظر وی، در اندیشه اسلامی، انسان به مثابه عامل معرفی شده است که عمل انسان منتسب به خود او است و از این رو فرد مسئول اعمال خویش است. «عملی که هم از آن اوست، هم سازنده وی و شکل دهنده به هویت او است» (۱۳۸۲، ص. ۲۶۰). عمل تنها به امری اطلاق می شود که مبتنی بر مبادی معینی باشد. این مبادی را می توان به سه بخش معرفتی، گرایشی و ارادی تقسیم بندی کرد (باقری، ۱۳۸۲). مبدأ معرفتی همان انگاره، گمان و باور فرد در برابر انجام عمل است. مبدأ گرایشی نوعی جذب یا گریز است که انسان عمل خویش را توأم با زیندگی و آراستگی می بیند. در نهایت مبدأ ارادی که عمل بر آن تکیه دارد، ناظر به خواست و اراده ای انجام عمل است. پس انسان در این دیدگاه دارای ماهیتی اولیه است که با توسل به نیروها و ویژگی های بالقوه آن اقدام به عمل می کند و ماهیت نهایی خویش را رقم می زند.

### آزادی و اختیار انسان

از منظر رویکرد اسلامی عمل خداوند انسان را آزاد آفریده است. یکی از ویژگی های مهم و لاینفک ماهیت انسان آزادی و اختیار وی است. آزادی در اسلام شامل دو جنبه سلبی و

ایجابی می‌شود: آزادی سلبی نوعی آزادی بیرونی و به معنای رهایی فرد از سلطه و حکومت دیگران است تا انسان آزادانه بتواند دست به انتخاب زند. اما این آزادی در اسلام با نوع دیگری از آزادی که ایجابی و درونی است، قرین است. جنبه ایجابی به این معناست که اعمال آدمی هنگامی تأمین‌کننده آزادی فرد هستند که با ملاحظات اخلاقی و عقلانی همراه شوند؛ زیرا وجود نیازها و رغبت‌ها در انسان به معنای مشروع بودن آن‌ها نیست و پاسخ‌گویی به برخی نیازها با نظر به آزادی سلبی ممکن است خود بند و زنجیری برای آزادی فرد باشند. بنابراین، با افزودن جنبه ایجابی به آزادی، بُعد غایت‌گرایانه و اخلاقی به آزادی داده می‌شود (باقری، ۱۳۸۹، صص. ۲۱۴-۲۱۸). بنابراین انسان به معنای عام کلمه آزاد و مختار آفریده شده است. این آزادی به نحوی وجودی با انسان همراه است و انسان در بزنگاه هر تصمیم و انتخاب برای رقم زدن به ماهیت نهایی خویش ناگزیر از آن است و با تمسک به این آزادی است که اعمال خویش را به منصفه ظهور می‌رساند.

ذکر این نکته حائز اهمیت است که آزادی و اختیار انسان که عمل وی را رقم می‌زند مطلق نیست و با محدودیت‌هایی روبه‌رو است؛ محدودیت‌هایی که زمینه خلقت آدمی‌اند<sup>۱</sup>، محدودیت‌هایی که ناشی از قرار گرفتن انسان در موقعیت‌ها هستند<sup>۲</sup> و محدودیت‌هایی که با دخالت خود انسان ایجاد می‌شوند<sup>۳</sup> (باقری، ۱۳۸۸ الف، صص. ۳۸-۴۰). به عنوان نمونه می‌توان به ضعف جسمانی، نفسانی و عقلانی انسان و همچنین سنت‌های تاریخی و اجتماعی حاکم بر اجتماع و انسان اشاره کرد (باقری، ۱۳۹۴، ص. ۷۳). بنابراین در این دیدگاه نمی‌توان از آزادی و به تبع آن عملی مطلق و فارغ از هرگونه محدودیت سخن به میان آورد؛ چراکه وجود انسان با محدودیت‌هایی احاطه شده است که در برخی از آن‌ها هیچ‌گونه نقشی نداشته است. با وجود

۱. یَرِيدُ اللّٰهُ اَنْ يَّخْفَفَ عَنْكُمْ وَخَلَقَ الْاِنْسَانَ ضَعِيْفًا (نساء/ ۲۸).

۲. كَلَّا اِنَّ الْاِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكٰنٌ اَكْرَهًا (علق/ ۶).

۳. وَاِذَا اَذَقْنَا النَّاسَ رَحْمَةً مِّنْ بَعْدِ ضَرَّاءٍ مَّسَّتْهُمْ اِذَا لَهُمْ مَكْرٌ فِىْ اٰيَاتِنَا قُلِ اللّٰهُ اَسْرَعُ مَكْرًا اِنَّ رُسُلَنَا يَكْتُوبُوْنَ مَا تَمْكُرُوْنَ (يونس/ ۲۱).

این، محدودیت داشتن انسان به معنای نفی عمل ارادی انسان نیست، بلکه محدوده عمل انسانی را مشخص می‌کند؛ بدین معنا که عمل ارادی و انتخاب وجود دارد و تنها برخی گزینه‌ها از دسترس انسان خارج می‌شود. به عبارت دیگر محدودیت‌های موجود، آزادی و عمل ارادی انسان را تحدید و نه تهدید می‌کنند.

### مسئولیت انسان

مسئولیت انسان در این دیدگاه با نظر به عاملیت انسان معنی پیدا می‌کند و از آن جایی که عمل آدمی منتسب به خود او است برای وی مسئولیت ایجاد می‌کند (باقری، ۱۳۹۴، ص. ۷۳). از منظر این دیدگاه، هر انسان به اندازه وسع فهمی و عملی خود، با گزینش گزینه‌های انتخابی، اقدام به عمل می‌کند و در قبال اعمال خویش مسئول است<sup>۱</sup> (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۱۵۶). در قرآن کریم انسان در قبال اعمالی که انجام می‌دهد، مسئول شناخته شده است؛ چنانچه انسان را به وفاداری به عهد - به مثابه یک عمل - رهنمون شده است و وی را در قبال عملش مسئول دانسته است<sup>۲</sup>. طباطبایی (۱۳۷۴، ج. ۱۳، ص. ۱۲۴) در ذیل این آیه بیان می‌دارد که عهد در اینجا به مثابه یک عمل مطرح است که مورد بازخواست قرار می‌گیرد و انسان در قبال آن مسئول است. فرد با نظر به شناخت و گرایشی که نسبت به امری پیدا می‌کند، با توسل به اراده خویش نسبت به آن امر اقدام به عمل می‌کند و از آنجایی که با شناخت، میل و اراده نافذ خویش این عمل را محقق ساخته است، نسبت به آن عمل و آثار و پیامدهای آن مسئولیت دارد.

مسئولیت داشتن انسان در این دیدگاه بدین معنی است که انسان با نظر به الزام‌های درونی خویش، در مقابل شرایط و محیط مقاومت کند و با نیل به اعمال خویش و مسئولیتی که احساس می‌کند، درصدد اصلاح شرایط و الزام‌های بیرونی برآید، تا جایی که بین الزام‌های بیرونی و درونی خویش یگانگی ایجاد نماید. به عنوان نمونه باید‌های بیرونی‌ای که از طرف

۱. أَلَا تَرَوْا زُرَّةً وَزُرَّةً وَزُرَّةً أُخْرَى \* وَأَنْ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى \* وَأَنْ سَعْيُهُ سَوْفَ يَرَى (نجم / ۴۰-۳۸).

۲. وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا (اسراء / ۳۴).

خداوند برای انسان در نظر گرفته شده است، گرچه بیرونی است، ولی قابل دفاع و منطقی است و فرد می‌تواند آن‌ها را در خود درونی کند و به این یگانگی جامه عمل پوشاند (باقری، ۱۳۸۸ - الف، صص. ۱۴۹-۱۵۰). پس مسئولیت انسان در این دیدگاه - با در نظر گرفتن محدودیت‌هایی که دارد- بر عهده خودش است و در این زمینه نمی‌تواند مسئولیت عمل خویش را بر الزام‌های بیرونی و محیطی حمل کند، بلکه باید تا جایی که برایش مقدور است، به تغییر و اصلاح محیط همت گمارد.

بنابراین از منظر رویکرد اسلامی عمل، آدمی بر اساس مبادی سه‌گانه شناختی، گرایشی و ارادی دست به انتخاب و عمل می‌زند. فرد با اعمالی که انجام می‌دهد شاکله وجود و هویت نهایی خویش را می‌سازد. با نظر به این که عمل فرد بر مبادی معینی که متعلق به خود فرد است، استوار است، این انتخاب و عمل برای شخص مسئولیت می‌آورد و فرد نسبت به آثار و نتایج این عمل مسئول است. از این رو فرد از طرفی مسئولیت عمل فردی خویش را بر عهده دارد و از دیگر سو با نظر به هویت جمعی داشتن انسان، می‌توان از مسئولیت داشتن نسبت به عمل جمعی وی سخن به میان آورد.

### تحلیل تطبیقی ماهیت و قلمرو مسئولیت انسان

در این بخش با به‌کارگیری روش تحلیل تطبیقی مسئولیت آدمی از منظر ژان پل سارتر و رویکرد اسلامی عمل مورد بررسی قرار گرفته است و شباهت‌ها و تفاوت‌های مفهوم مسئولیت آدمی از منظر این دو دیدگاه برشمرده شده است. این تحلیل از چهار منظر مورد توجه قرار گرفته است که دو منظر نخست (خاستگاه مسئولیت و معیار مسئولیت) بیشتر ناظر به ماهیت مسئولیت و دو منظر دیگر (مسئولیت مطلق / مقید و مسئولیت فردی / اجتماعی) نیز بیشتر ناظر به قلمرو مسئولیت انسان در این دو دیدگاه است.

### خاستگاه مسئولیت

در هر دو دیدگاه سارتر و رویکرد اسلامی عمل، انسان مسئول انتخاب و عمل خویش است که این مسئولیت از ماهیت اولیه انسان و آزاد بودن وی در انتخاب و عمل سرچشمه می‌گیرد. در دیدگاه سارتر مسئولیت انسان از آزادی و آگاهی وی سرچشمه می‌گیرد و انسان آگاهی،



آزادی و مسئولیت خویش را به صورت توأمان و درهم‌تنیده درک می‌کند (سارتر، ۱۹۷۲). سارتر آدمی را مسئول اعمال خویش می‌داند و اوست که باید بار مسئولیت انتخاب و ماهیت نهایی خویش را به دوش بکشد (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۲۹). بنابراین انسان مسئول انتخاب‌ها و ماهیت نهایی خویش است. در رویکرد اسلامی عمل نیز انسان با توجه به ویژگی‌ها و ماهیت اولیه خویش آزاد است و این توانایی را دارد که اقدام به عمل کند و از آن جایی که اعمال فرد دارای مبادی مشخصی است که منتسب به خود فرد است (باقری، ۱۳۸۲، ص. ۲۶۰)، این اعمال برای او مسئولیت ایجاد می‌کند. البته ذکر این نکته ضروری به نظر می‌رسد که مراد از عمل کردن در این دو دیدگاه صرفاً انجام فعل نیست، بلکه بی‌عملی و یا ترک فعل نیز خود نوعی انتخاب و عمل است که برای فرد مسئولیت آفرین است.

تمایزی که در رابطه با خاستگاه مسئولیت می‌توان ذکر کرد این است که خاستگاه مسئولیت انسان در نگاه سارتر ریشه در وانهادگی دارد (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۴). انسان وانهاد شده، خود را با آزادی - آگاهی می‌یابد و از این رو مجبور است مسئولیت تمامی اعمال خویش را برعهده گیرد و در این راه تنها است و نمی‌تواند از کسی مدد جوید و به تبع آن مسئولیت خویش را بر شانه‌های دیگری استوار سازد. درحالی‌که در رویکرد اسلامی عمل این‌گونه نیست و انسان نه به‌عنوان موجودی وانهاد شده بلکه به‌عنوان موجودی نهاده شده توسط خداوند مطرح است که با برنامه‌ای معین پا به عرصه وجود گذاشته است و خاستگاه مسئولیت وی ماهیت اولیه‌ای است که خداوند برای انسان مقدر کرده است تا از این طریق وی را نسبت به این برنامه از پیش تعیین شده که همان دینی است که توسط خداوند برای وی فرستاده شده است، مسئول گرداند. بنابراین انسان اگر طبق این برنامه عمل کند، مسئولیت خویش را بسامان کرده است. حال هرچند در مقام عمل ممکن است برخی انسان‌ها این‌گونه عمل نکنند. پس تفاوت این دو دیدگاه در خاستگاه مسئولیت، مفهوم وانهادگی / نهادگی است.

### معیار مسئولیت

معیار انتخاب و عمل و به تبع آن مسئولیت آدمی در قبال آن، در این دو دیدگاه متفاوت در نظر گرفته شده است که از دو جنبه عینی / ذهنی و مطلق / نسبی قابل بررسی است. از جنبه نخست

می‌توان گفت که در نگاه سارتر معیار مسئولیت، درونی و ذهنی است و فرد باید آن را بیافریند؛ زیرا هیچ مبنایی وجود ندارد که فرد بتواند به عنوان مبنا آن را اتخاذ کند. از همین رو است که سارتر حتی منکر وجود خداست؛ به سبب این که وجود خدا، آزادی انسان در تعیین مسیر آینده‌اش را نفی خواهد کرد: «بشر آزاد است و هیچ‌گونه طبیعت بشری وجود ندارد که بتوانم آن را به مثابه مبنا اتخاذ کنم ... در حقیقت امور جهان چنان خواهد بود که بشر تصمیم می‌گیرد آن چنان باشد» (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۴۰). بنابراین، هیچ معیار و ارزش عینی و بیرونی وجود ندارد که فرد در انتخاب خویش بتواند بر آن تکیه کند و مسئولیت خویش را بر آن استوار کند (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۴). وی بر آن است که فرد در این زمینه باید به نحوی معیارها را بیافریند که بتواند این آفرینندگی خویش را به همگان توصیه کند؛ با مواجه کردن خویش با این سؤال که «اگر همگان چنین کنند چه خواهد شد؟» (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۰)، و با در نظر گرفتن این سؤال به آفرینندگی مبادرت ورزد.

در مقابل در رویکرد اسلامی عمل با نظر به این که این دیدگاه پیش‌فرض‌های الهیاتی و دینی دارد (باقری، ۱۳۸۲)، ارزش و معیار آن به معنای خیر وجودی و مفهومی معطوف به واقعیت است. با این توضیح که ارزش امری وجودی است که به جایگاه وجودی امور می‌پردازد و از خداوند که مبدأ و منتهای هستی است، بهره می‌گیرد (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۸۲). از این رو، معیار جنبه‌ی بیرونی پیدا می‌کند که ناظر به واقعیتی در هستی است. بر این اساس، باقری (۱۳۸۸ - ب) از برخی بایدها و نبایدها و معیارهای عینی و بیرونی برای عمل و ارزیابی آن سخن به میان می‌آورد (ص. ۶۰). همچنین شایان ذکر است که در نگاه سارتر و درون‌گرایی وی در معیار مسئولیت، آنچه حائز اهمیت است، تفسیر ذهنی فرد و نیت وی در قبال مسئولیت است، در حالی که در رویکرد اسلامی عمل علاوه بر نیت و ذهنیت فرد، عمل فرد و آثار آن نیز برای فرد مسئولیت آفرین است و فرد در قبال آثار عمل خود مسئولیت دارد. بنابراین فرد باید نسبت به پیامدهای عمل خویش و مراعات / عدم مراعات معیارهای ارزشی پاسخ‌گو باشد و عمل خویش را بر این معیارها مبتنی کند. با این وصف می‌توان بیان نمود که به‌نوعی معیار

مسئول بودن آدمی در نگاه سارتر بیشتر ذهنی - درونی و در دیدگاه اسلامی عمل بیشتر عینی - بیرونی است.

از دیگر سو در نگاه سارتر معیار مسئولیت، در سطحی انتزاعی و جهان‌شمول، مطلق است که معیاری حداقلی است و با این پرسش بیان می‌شود که «اگر همگان چنین کنند چه خواهد شد؟» (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۰)، اما در سطح انضمامی و مصادیق عمل مسئولیت آفرین، کاملاً نسبی است و فرد باید راه خود را بیافریند؛ از نظر سارتر این آزادی و تصمیم برای انتخاب مسئولانه، مهم‌ترین امر است (بریدیس، ۲۰۰۹، ص. ۷۷). در آن مثال مشهور، سارتر از دانشجوی جوانی که از وی می‌خواهد تا به او پیشنهاد کند که با مادر بیمارش بماند یا این که به ارتش فرانسه بپیوندد، یک معمای اخلاقی وجود دارد که این ایده را پیش‌فرض می‌گیرد که خوبی انسان نمی‌تواند به‌طور مستقیم و ساده درک شود و تصمیم‌ها باید به‌ناچار گرفته شوند و هیچ راه‌حل ساده‌ای برای آن وجود ندارد (زaborowski<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰، ص. ۵۳). از آن جایی که سارتر هرگونه معیار از پیش تعیین شده و نگاه غایت‌گرایانه برای انجام اعمال را نفی می‌کند، آزادی انسان را محدود به هیچ حد و مرزی نمی‌کند تا از این طریق بتوان آزادی سلبی انسان را با نظر به آزادی ایجابی - که محدود‌کننده امیال و نیازهای کاذب انسانی است - مقید کرد. در واقع در اندیشه سارتر چیزی فراتر از آزادی انسان وجود ندارد که بتواند به این آزادی و گزینش‌های وی قید بزند و این انسان است که معنابخش آزادی و گزینش‌های خویش است. از این‌رو است که وی بیان می‌دارد هیچ معیار و ارزش مطلق وجود ندارد که فرد در انتخاب خویش بتواند بر آن تکیه کند و مسئولیت خویش را بر آن استوار کند (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۴). بنابراین فرد باید به‌نوعی دست به آفرینش بزند که بتواند این آفرینندگی خویش را به همگان توصیه کند. در واقع در دیدگاه سارتر انسان با نظر به جامعه انسانی (اگر همگان چنین کنند، چه خواهد شد؟) به‌عنوان معیاری مطلق - هرچند انتزاعی و حداقلی - دست به انتخاب‌هایی آزادانه می‌زند که مصادیق، فرایند و چگونگی توجیه‌پذیری و عمل به آن‌ها نسبی

<sup>۱</sup>. Zaborowski

است. بنابراین، معیار مسئولیت آدمی در دیدگاه وجودگرایی سارتر، مطلق و مصادیق و نحوه انجام عمل نسبی است.

در مقابل، رویکرد اسلامی عمل به مطلق بودن معیارها و برخی از اعمال ارزشی اعتقاد دارد و برخی دیگر از آن‌ها غیرمطلق یا نسبی محسوب می‌شوند که خود به دو قسم مشروط و متغیر تقسیم می‌شوند. ارزش‌های مشروط، محدود و مقید به حدود خاصی هستند و تا زمانی که در محدوده خود باشند، صادق‌اند و ثبات دارند و می‌توانند در گذر زمان تداوم داشته باشند. نوع دیگر ارزش‌ها، ارزش‌هایی هستند که وابسته به شرایط زمانی‌اند و با تحول زمان، تغییر می‌کنند. این ارزش‌ها بیشتر معطوف به آداب و ازاین‌رو وابسته به مؤلفه‌های فرهنگی جوامع‌اند و به همین دلیل از جامعه‌ای به جامعه‌ای دیگر و از زمانی به زمان دیگر دچار تغییر و تحول می‌شوند. این نوع ارزش‌ها را می‌توان متغیر نامید (باقری، ۱۳۸۹، صص. ۲۱۰-۲۱۱).<sup>۱</sup> بنابراین، تحلیل معیار عمل مطلوب و مصادیق آن - سطح انتزاعی و انضمامی- و به تبع آن مسئولیت آدمی در رویکرد اسلامی عمل، حاکی از آن است که وضعیت عمل مسئولیت آفرین، حالتی میانه بین مطلق و نسبی خواهد داشت. نظام ارزشی در رویکرد اسلامی عمل بر ارزش‌های مطلق و ارزش‌های غیرمطلق مشروط استوار است؛ به‌عنوان نمونه ما در محدوده اخلاق حداقلی با معیارهای مطلق سر و کار داریم، اما محدوده اخلاق حداکثری، با ارزش‌های غیرمطلق مشروط مواجه است که این ارزش‌ها نیز در محدوده خود به‌نوعی مطلق به شمار می‌روند و تداوم زمانی دارند (آزادمنش، ۱۳۹۳، صص. ۱۱۴-۱۱۶). بنابراین به نظر می‌رسد که در سطح معیار در هر دو دیدگاه می‌توان از معیارهایی مطلق سخن به میان آورد، حال هرچند در نگاه سارتر این

<sup>۱</sup> شایان ذکر است که در بحث از نظام ارزشی اسلام، پیوستاری از دیدگاه‌ها و نظرات وجود دارد که در یک طرف این پیوستار اندیشمندانی معتقدند که بیشتر ارزش‌ها و اعمال اخلاقی مطرح در اسلام نسبی است و به نظامی حداقلی در اخلاق قائل‌اند (سروش، ۱۳۷۷)، و در طرف دیگر برخی دیگر از اندیشمندان از نظام ارزشی و اخلاق حداکثری در اسلام سخن به میان آورده و معتقدند که ارزش‌های اخلاقی مطلق و فراگیرند و بسیاری از اعمال فردی و خصوصی را نیز شامل می‌شوند (جوادی آملی، ۱۳۷۲). در این میان نیز کسانی هستند که با نظر به احکام ثابت و الزامی و احکام متغیر و غیرالزامی از وجود خاستگاهی با عنوان منطقه‌الفراغ (صدر، ۱۴۱۷ ق)، در احکام اسلامی صحبت به میان آورده‌اند.

معیار حداقلی است، اما در سطح مصادیق عمل و فعالیت‌های انضمامی، دیدگاه سارتر کاملاً نسبی و از نوع متغیر است، درحالی‌که در رویکرد اسلامی عمل، در سطح مصادیق نیز می‌توان از اعمال مطلق و نسبی مشروط هر دو سخن به میان آورد. پس با این توضیح، معیار و مصادیق مسئولیت آدمی در رویکرد اسلامی عمل بیشتر مطلق و در نگاه سارتر بیشتر نسبی است.

### ۳-۳. مسئولیت مطلق / مقید

مسئولیت در این دو دیدگاه با نظر به محدودیت‌ها / عدم محدودیت‌هایی که برای انتخاب و عمل انسانی در نظر گرفته می‌شود، قابل بررسی است. از دید سارتر متقدم هیچ محدودیت و قیدی نمی‌تواند اراده‌ی آزاد و انتخاب فرد را تحت الشعاع قرار دهد و آن را محدود کند و آزادی انتخاب فرد از نظر وی هیچ محدودیتی جز خود آزادی ندارد (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۴۳۹). آزادی و انتخاب فرد اسیر هیچ‌گونه جبر تاریخی، محیطی و فرهنگی نیست و از این رو مسئولیت فرد در قبال انتخاب و عمل خویش بر دوش خود اوست و از فرد هیچ بهانه و عذری شامل محدودیت‌های اجتماعی، تاریخی و شخصی برای رفع مسئولیت وی پذیرفته نیست (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۳۴). البته سارتر در ادامه از آزادی فردی بدون هیچ قید و شرطی گذر می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که وضعیت‌هایی وجود دارند که مانع آزادی انسان می‌شوند که از جمله آن‌ها آزادی دیگران است (دوبووار، ۱۳۸۹، ص. ۳۵۵). در مجموع می‌توان گفت که آزادی و مسئولیت مطلق انسان که مدنظر سارتر متقدم بوده است، در سارتر متأخر با تأثیرپذیری از مکتب مارکسیسم بازتعریف می‌شود و سارتر بر فشاری که از ناحیه شرایط پیشین بر کارکرد انسان وارد می‌شود، تأکید بیشتری می‌کند (کاپلستون، ۱۳۸۶، ص. ۴۵۵). با وجود این، توجه سارتر به تاریخ انسان در فرایند دیالکتیکی تاریخ، معطوف به ساخته شدن تاریخ توسط انسان و نه یک فرایند دیالکتیکی تأثیرگذار بر اعمال و شرایط انسان است (کاپلستون، ۱۳۸۶، ص. ۴۴۴). بدین ترتیب، محدودیت‌های مذکور نمی‌تواند از شخص سلب مسئولیت کند و چه بسا که از نظر وی شخص می‌تواند با عمل خویش این موانع و محدودیت‌ها را نیز از سر راه بردارد.

در رویکرد اسلامی عمل، محدودیت‌های آدمی با وضوح بیشتری مورد بحث قرار گرفته‌اند. نخست فرد متناسب با وسع خویش اعم از عقلی، علمی و جسمی، نسبت به اعمالی که انجام می‌دهد، مسئول است (باقری، ۱۳۸۹، ص. ۱۵۶) و از دیگر سو، دایره آزادی و انتخاب فرد با محدودیت‌هایی از جمله تاریخی، فرهنگی، زیستی و همچنین محدودیت‌هایی که زمینه خلقت انسان هستند، مواجه است (باقری، ۱۳۸۲، ص. ۲۶۰) که مسئولیت فرد را تحت الشعاع قرار می‌دهند و بار مسئولیت را به کلی به دوش فرد استوار نمی‌سازند؛ با این توضیح که شخص انسان به اندازه وسع خویش و تلاشی که با در نظر گرفتن محیط موجود مبذول داشته است، نسبت به عمل خویش مسئول است و به نحوی دایره مسئولیت فرد با وجود این محدودیت‌ها ضیق می‌شود. در نتیجه می‌توان گفت اگرچه سارتر متقدم - در کتاب هستی و نیستی - وجود هیچ محدودیتی را بر نمی‌تابد و قائل به مسئولیت مطلق انسان است، سارتر متأخر - در کتاب نقد خرد دیالکتیکی - به برخی حدود و محدودیت‌ها برای آزادی و مسئولیت انسان اذعان دارد و از این رو به رویکرد اسلامی عمل نزدیک شده است.

### مسئولیت فردی/اجتماعی

در هر دو دیدگاه سارتر (کاپلستون، ۱۳۸۶، صص. ۴۵۲-۴۵۳) و رویکرد اسلامی عمل (باقری، ۱۳۹۴، ص. ۷۵) انسان می‌تواند به دو صورت فردی و جمعی<sup>۱</sup> اقدام به عمل کند. افراد می‌توانند منشأ ایجاد اعمالی باشند که مختص خود ایشان است و یا این که به صورت جمعی عزم بر انجام یک عمل جمعی را داشته باشند که متناسب با آن عمل دارای مسئولیت فردی - برای عمل فردی - و مسئولیت جمعی - برای عمل جمعی خواهند بود. از آن جایی که عمل

۱. در یک تقسیم‌بندی می‌توان اعمال آدمی را به فردی و جمعی تقسیم کرد (باقری، ۱۳۹۴، ص. ۷۵)؛ چنانچه مبادی و زیرساخت‌های عمل تنها درون یک فرد باشند، عمل فردی شکل می‌گیرد و با توجه به ماهیت آن، عمل می‌تواند آثار فردی یا اجتماعی داشته باشد. از دیگر سو ممکن است مبادی و زیرساخت‌های عمل به صورت مشترک در افراد متعددی شکل گیرد و موجبات عمل جمعی را فراهم نماید که این عمل جمعی می‌تواند دارای آثاری در تک تک افراد و اجتماع باشد. بنابراین عمل در مقام صدور می‌تواند فردی یا جمعی و در مقام اثرگذاری فردی یا اجتماعی باشد.

جمعی همیشه دارای آثاری اجتماعی است، عاملان در هر دو دیدگاه دارای مسئولیت اجتماعی نیز هستند؛ زیرا عمل جمعی افراد اگر دارای برد اجتماعی وسیعی نباشد، حداقل بر روی عاملان عمل جمعی اثر اجتماعی خواهد گذاشت و از این رو افراد دارای مسئولیت اجتماعی خواهند شد.

در دیدگاه سارتر علاوه بر برجسته کردن اعمال فردی انسان که بیشتر در «هستی و نیستی» بیان شده است، سارتر متأخر به ویژه در کتاب «نقد خرد دیالکتیکی» می‌کوشد تا اگزستانسیالیسم و مارکسیسم را به هم نزدیک کند. از این رو سعی می‌کند نقش عمل جمعی را در گروه و ارتباط و پیوستگی‌های گروه‌ها را مورد بررسی قرار دهد تا زمینه زندگی اجتماعی و مبارزه طبقاتی را در جامعه مدرن تفسیر کند. عمل جمعی ایجاد شده توسط گروه می‌تواند آگاهانه و آزادانه باشد (احمدی، ۱۳۸۴، صص. ۴۰۸-۴۱۰). سارتر در این نوع عمل جمعی به موجیت‌گرایی تاریخی، اقتصادی و طبقاتی که منجر به شی شدن انسان شود اعتقاد ندارد و نقش اراده و اختیار انسان و عصیانگری وی در نظر سارتر برجسته است. سارتر جریان تاریخ را چون برآمده از اعمال انسانی است، پویا و متحول می‌داند، درست همانند خود انسان که قابل تحول است. از این رو بشر محکوم به ادامه هیچ روند ثابتی با توجه به محدودیت‌های تاریخی و اقتصادی نیست. اگرچه طبیعت وجود انسان و تاریخ می‌تواند ایجادکننده موقعیتی خاص برای انسان باشد که دایره امکانات وی را محدود کند، آزادی و اختیار انسان عبارت از «تجاوز و گذشتن» از این موقعیت است (ورنو، به نقل از موفق، ۱۳۸۵، ص. ۷۵). در اینجا ما شاهد آن هستیم که سارتر با متأثر شدن از مکتب مارکسیسم، عمل آزادانه‌ی فردی را به عمل آزادانه جمعی بسط می‌دهد. از این رو می‌توان از مسئولیتی جمعی و اجتماعی سخن به میان آورد؛ از یک سو گروه عاملان دارای مسئولیتی جمعی نسبت به اقدام خویش‌اند (متناظر با مسئولیت فردی) و از دیگر سو در قبال اجتماع انسانی و تمام جهان، بار مسئولیتی اجتماعی و جهان‌شمول را به دوش می‌کشند. در اینجا نیز درهم‌تنیدگی میان مسئولیت جمعی و اجتماعی مشهود است. در رویکرد اسلامی عمل نیز انسان دارای هویتی جمعی است؛ شرایط اجتماعی و پیوندهای آدمیان با هم زمینه تأثیرپذیری‌هایی را فراهم می‌کند که از قوت و قدرت چشمگیری برخوردار

است. در پی همین تأثیرپذیری‌های عمیق است که افراد شبیه به هم با یکدیگر پیوند اجتماعی برقرار می‌کنند (باقری، ۱۳۸۸ الف)، و با تمسک به این پیوند اجتماعی یک عمل جمعی را به منصف ظهور می‌رسانند که این عمل جمعی در هر یک از افراد از مبادی سه‌گانه شناختی، گرایشی و ارادی هم‌گرایی حکایت می‌کند و این اعمال فردی را به یک عمل جمعی مبدل می‌کند (باقری، ۱۳۹۴، ص. ۷۵). از آن جایی که این عمل جمعی به‌عنوان گونه‌ای از عمل مطرح است و منتسب به عاملانی است، برای آن‌ها مسئولیت جمعی و اجتماعی ایجاد می‌کند و ایشان نسبت به پیامدها و آثار این عمل در برابر اجتماع مسئول‌اند. بنابراین می‌توان گفت که علاوه بر مسئولیت فردی، مسئولیت جمعی نیز در این دیدگاه مطرح است.

اما در رابطه با مسئولیت عمل شخصی و فردی افراد، نظر این دو دیدگاه متفاوت است. در وجودگرایی سارتر فرد با هر انتخاب و عملی که انجام می‌دهد، نه تنها نسبت به هستی و زندگی خویش مسئول است، بلکه نسبت به تمام بشریت و اجتماع نیز مسئول است (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۵۵۳)؛ چراکه فرد با هر انتخابی که انجام می‌دهد، به‌صورت ضمنی آن انتخاب را تأیید و به همگان توصیه می‌کند (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۲۹). این بعد اجتماعی اعمال در تمامی اعمال فردی و خصوصی ساری و جاری است؛ زیرا سارتر اذعان می‌دارد که همیشه در هستی ما، هستی دیگری وجود دارد که یک هستی در درون من است و مثل روح و جسم به هم وابسته‌اند. هستی دیگری عنصر کاملی برای مشخص ساختن خودمان است (سارتر، ۱۹۷۲، صص. ۳۴۳-۳۴۵)، که ناشی از آگاهی ما و درهم‌تنیدگی وجود ما با دیگران است (خاتمی، ۱۳۹۱، ص. ۱۹۷)؛ یکی از وجوه هستی لِنفسه، برای دیگری بودن آن است. انسان تنها به اوضاع و احوال مادی وابسته نیست، بلکه با انسان‌های دیگر نیز ارتباط دارد. انسان در وجود خویش دیگری را می‌بیند و در عین این که دیگری را در خود می‌بیند از آن جداست. مسلم بودن وجود دیگری برای انسان به اندازه مسلم بودن وجود خود انسان است (کاپلستون، ۱۳۸۶، ص. ۴۲۸). بنابراین، مسئولیت فردی و اجتماعی انسان در عمل فردی درهم‌تنیده است و از این رو است که سارتر اذعان می‌دارد: انسان بار تمام جهان را بر دوش می‌کشد (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۵۵۳) و مسئولیت وی منکوب‌کننده و مطلق است (همان، ص. ۵۵۴)؛ «من به‌طور ناگهانی خودم را تنها و بدون



کمک یافتم، وانهاده در جهانی که من باید تمام مسئولیتش را تحمل کنم، بدون این که قادر باشم خودم را لحظه‌ای از این مسئولیت رها سازم» (همان، صص. ۵۵۵-۵۵۶)؛ انسان پرتاب‌شده‌ای در دامن مسئولیت است (زابوروسکی، ۲۰۰۰، ص. ۵۲)؛ «هنگامی که ما می‌گوییم بشر مسئول وجود خویش است، منظور این نیست که بگوییم آدمی مسئول فردیت خاص خود است، بلکه می‌گوییم هر فردی مسئول تمام افراد بشر است» (سارتر، ۱۹۶۶، ص. ۲۹)، و «این مسئولیت مطلق نتیجه منطقی آزادی ماست» (سارتر، ۱۹۷۲، ص. ۵۵۴). پس به هر نحوی که خود را متعهد کند، دیگری را هم به نحو ایده‌آل متعهد کرده است. مسئولیت به کلی مسئولیت اوست. وقوف بر این آزادی و مسئولیت مطلق با دلهره همراه است (کاپلستون، ۱۳۸۶، ص. ۴۲۵). به سبب این که شخص با انتخاب خویش تصمیمی قانون‌گذارانه برای کل نوع بشر می‌گیرد. در چنین لحظه‌ای انسان نمی‌تواند از حس مسئولیت کامل و عمیق بگذرد (مک‌کواری، ۱۳۷۶، ص. ۲۱۱). از نظر سارتر، انتخاب کار آسانی نیست؛ چراکه مسئولیت کامل آن بر عهده انسان است. زجر انتخاب از این امر ناشی می‌شود که من در انجام دادن انتخابم فقط با خودم عهد نمی‌بندم، بلکه به طرزی خاص با همه نوع بشر عهد می‌بندم؛ پس انسان در فرایند هر تصمیم و گزینشی، بار سنگین مسئولیت را احساس می‌کند؛ زیرا هر انتخابی، نشانی از آزادی او دارد که می‌تواند مسیر آینده او را دگرگون و بر زندگی دیگران نیز تأثیر گذارد (احمدی، ۱۳۸۴، ص. ۲۳۴). از این رو، اعمال فردی انسان هم‌هنگام و به صورت توأمان برای وی مسئولیت فردی و اجتماعی ایجاد می‌کند.

در مقابل در رویکرد اسلامی عمل، عمل فردی انسان که مبتنی بر مبادی سه‌گانه است، می‌تواند برای فرد مسئولیتی فردی یا فردی-اجتماعی ایجاد نماید؛ برخی از اعمال انسان تنها برای خود فرد مسئولیت ایجاد می‌کنند و جنبه اجتماعی ندارند و فرد در قبال سرنوشت و رشد و زوال خویش مسئول است، درحالی که برخی دیگر از اعمال فردی انسان علاوه بر جنبه فردی، دارای مسئولیت اجتماعی نیز هستند؛ بدین معنا که گرچه عمل توسط یک فرد انجام شده است ولی آن عمل موجبات آسیب و یا رشد اجتماعی را فراهم کرده است. نظر به این که در این دیدگاه معیارهایی نسبتاً عینی برای اعمال افراد وجود دارد، فرد تنها نسبت به اعمال و

زندگی خویش مسئول است و تنها زمانی نسبت به اجتماع نیز مسئول است که آثار و پیامدهای عمل وی دامن گیر جامعه نیز شود (باقری، ۱۳۹۴، ص. ۷۴). بدین گونه نیست که فرد، مانند آنچه در دیدگاه سارتر مطرح است، با هر انتخابی که می‌کند نسبت به جامعه نیز مسئولیت داشته باشد، بلکه تنها نسبت به اعمالی مسئولیت اجتماعی دارد که اثر اجتماعی داشته باشند. بنابراین در نگاه سارتر، فرد با هر انتخابی که می‌کند، برای نوع بشر انتخاب می‌کند و از این رو مسئولیت وی کلی و اجتماعی است درحالی که در رویکرد اسلامی عمل، هرچند فرد دارای هویت جمعی نیز هست، ولی فرد نوعی مسئولیت شخصی در قبال اعمال خویش دارد، و تنها در قبال اعمالی که انگیزه‌ها و یا پیامدهایی اجتماعی دارند، مسئولیت اجتماعی و نه صرف فردی دارد.

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین ماهیت و قلمرو مسئولیت آدمی از منظر سارتر و رویکرد اسلامی عمل تکوین یافت و در راستای پاسخ به مسئله پژوهش از دو روش تحلیل مفهومی و تحلیل تطبیقی بهره گرفته شد. بدین نحو که نخست مفاهیمی چون چیستی انسان، آزادی و انتخاب انسان که مفاهیمی نزدیک به مفهوم مسئولیت آدمی هستند، در هر دو دیدگاه تحلیل و در ادامه مسئولیت آدمی موردبررسی قرار گرفت. در نهایت ماهیت و قلمرو مسئولیت انسان از منظر این دو دیدگاه از چهار جنبه خاستگاه مسئولیت و معیار مسئولیت (ماهیت)، مسئولیت مطلق/مقید و مسئولیت فردی/اجتماعی (قلمرو) به صورت تطبیقی تحلیل شد و تفاوت‌ها و شباهت‌های این دو دیدگاه در این مورد این مهم برشمرده شد.

با وجود این که مسئولیت انسان در برابر اعمال خویش در هر دو دیدگاه مهم تلقی شده و مورد تأکید است، ماهیت مسئولیت و همچنین قلمرو این دو متفاوت است و نمی‌توان تعریف مسئولیت از منظر این دو دیدگاه را یکسان به شمار آورد. شباهت ظاهری و تأکید هر دو دیدگاه بر آزادی، اراده و مسئولیت انسان به نوعی رهزن است و ممکن است در نظر برخی یکسان پنداشته شود، در حالی که وقتی مفهوم مسئولیت در بافت انسان‌شناختی این دو دیدگاه موردبررسی قرار می‌گیرد، تفاوت آن آشکار می‌شود که به طور خلاصه از این قرار است؛

نخست این که خاستگاه مسئولیت در نگاه سارتر از وانهادگی انسان خبر می‌دهد، انسان که پرتاب‌شده‌ای به جهان است، به تنهایی بار مسئولیت خویش را به دوش می‌کشد و مسئولیت وی ناشی از آزادی و اراده وی است و خاستگاهی جز آن ندارد. در حالی که در رویکرد اسلامی عمل انسان وابسته به وجودی متعالی است که به‌عنوان بنیاد خیر و خیر بنیادین مطرح است و خاستگاه مسئولیت انسان است؛ در واقع اگرچه انسان خویش را مسئول اعمال خود می‌داند، اما این مسئولیت به‌صورت طولی به نهادی برمی‌گردد که این مسئولیت را بر دوش انسان گذاشته است که خداوند است. دوم این که معیار مسئولیت در نگاه سارتر از یک سو ذهنی - درونی است و بر پایه‌ای جز ذهنیت و تفسیر وی استوار نیست، در حالی که در رویکرد اسلامی عمل به دلیل وجود خاستگاهی بیرونی - عینی برای مسئولیت، مسئولیت بیشتر جنبه بیرونی - عینی پیدا می‌کند. علاوه بر این معیار مسئولیت در این دو دیدگاه مطلق است، حال هرچند در نگاه سارتر این معیار تنها به یک معیار حداقلی فروکاهش داده شده‌است، اما در باب مصادیق مسئولیت متناسب با این معیار می‌توان گفت که در نگاه سارتر معیارها غیر مطلق و از نوع متغیر است که بنا به اقتضای شرایط تغییر می‌کنند؛ زیرا وابسته به ذهنیت افراد هستند. در حالی که در رویکرد اسلامی عمل آنچه معیار مسئولیت را هویت می‌بخشد، مصادیق مطلق و غیر مطلق مشروط است که در حدود و شروط خود مطلق پنداشته می‌شوند. سوم این که مسئولیت انسان در نگاه سارتر مطلق است و محدود به هیچ قیدی نیست تا جایی که سارتر بر آن است آزادی و اختیار انسان باید از محدودیت‌های تاریخی و طبقاتی تجاوز کند و در ادامه تنها جایی که آزادی انسان با آزادی دیگران تضاد پیدا می‌کند، حدود آن را می‌پذیرد که این نیز منتج از نفس آزادی است. اما در رویکرد اسلامی عمل مسئولیت انسان محدود به وسع وی است و از آن جایی که انسان‌ها وسع جسمانی، عقلانی، تاریخی و اجتماعی متفاوتی دارند، مسئولیت آن‌ها نیز متفاوت و مقید خواهد بود. در نهایت باید اشاره کرد اگرچه در هر دو دیدگاه عمل جمعی و مسئولیت اجتماعی آن مورد توافق است، ولی در باب عمل فردی اختلاف وجود دارد؛ در حالی که سارتر عمل فردی انسان را در همه حال دارای مسئولیت اجتماعی می‌داند، رویکرد

اسلامی عمل تنها اعمال فردی‌ای را دارای مسئولیت اجتماعی می‌داند که دارای اثر اجتماعی باشند. آنچه بیان شد به صورت خلاصه در جدول ۱ می‌آید.

جدول ۱ - وجوه افتراق مسئولیت انسان از نگاه سارتر و رویکرد اسلامی عمل

ماهیت مسئولیت	خاستگاه مسئولیت	سارتر	رویکرد اسلامی عمل
مسئولیت	معیار مسئولیت	ذهنی - درونی	عینی - بیرونی
		مطلق حداقلی در سطح معیار	مطلق حداکثری در معیار
		غیرمطلق متغیر در سطح مصداق	مطلق و غیرمطلق مشروط در سطح مصداق
قلمرو مسئولیت	مسئولیت مطلق / مقید	مسئولیت مطلق بدون محدودیت	مسئولیت مقید به محدودیت
	مسئولیت فردی / اجتماعی	مسئولیت اجتماعی در همه حال	مسئولیت اجتماعی در صورت داشتن اثر اجتماعی

به نظر می‌رسد برآیند آنچه در این پژوهش آمده است، این باشد که توجه ویژه سارتر به آزادی و مسئولیت انسان جلوی هرگونه بهانه‌جویی انسان و شانه‌خالی کردن از زیر بار مسئولیت را می‌گیرد، به طوری که انسان چیزی جز اعمال و مسئولیتش در قبال آن نیست و انسان در اعمال و مسئولیت‌های خویش معنا می‌شود. از دیگر سو، نگاه سارتر به مسئولیت از آرمان‌گرایی مفرط رنج می‌برد؛ همان‌طور که سارتر بیان داشته است، آدمی مجبور است که بار تمام انسان‌ها را به دوش بکشد و فارغ از محدودیت‌های تاریخی، اقتصادی و طبقاتی، آزادی خویش را در جهت تجاوز از آن‌ها به کار گیرد و از همین رو دچار دلهره‌ای مداوم خواهد بود که ممکن است فرد را درهم شکند. بنابراین مؤلفه‌هایی چون وانهادگی انسان، ذهنی بودن مسئولیت و وابسته نبودن آن به معیارهای بیرونی و مسئولیت بی‌قید و شرط، همگی شرایطی را فراهم می‌کنند تا دلهره، اضطراب و مسئولیتی فراتر از تحمل را بر انسان حمل کنند و تکلیفی مالایطاق باشند. در مقابل، در رویکرد اسلامی عمل در عین حال که انسان مسئول اعمال خویش در نظر گرفته شده است، محدودیت‌های وجود آدمی در نگاهی کلی و آحاد انسانی به صورت

خاص به رسمیت شناخته شده‌اند و انسان متناسب با آن‌ها مسئول است. اگرچه ممکن است برخی افراد بنا به ظنّ خویش، شانه خالی کردن از زیر بار مسئولیت را به محدودیت‌های موجود نسبت دهند، به نظر می‌رسد این نوع نگاه با توجه به نهادگی و وابستگی انسان به خداوند، وجود معیارهای عینی و مطلق برای مسئولیت و مسئولیت محدود و مقید انسان، بستر مناسب‌تری برای عمل آدمی و مسئولیت برآمده از آن را فراهم می‌کند که به تبع آن موجبات تبیین شایسته‌تری از عمل آدمی و مسئولیت وی را رقم خواهد زد.

## منابع

- قرآن کریم (۱۳۸۶). (ابوالفضل بهرام‌پور، مترجم). تهران: انتشارات پیام حق.
- احمدی، بابک (۱۳۸۴). سارتر که می‌نوشت. تهران: مرکز.
- آزادمنش، سعید (۱۳۹۳). تبیین ماهیت دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل و تربیت اخلاقی کودک بر اساس آن. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده). دانشگاه تهران، تهران.
- باتلر، جودیت (۱۳۸۱). ژان پل سارتر (دیهیمی، مترجم). تهران: ماهی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴). فیک در تراژوی: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: اهداف، مبانی و اصول (جلد: ۱، چاپ: ۲). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۸ الف). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. (جلد: ۱، چاپ: ۱۹). تهران: نشر مدرسه.
- باقری، خسرو، (۱۳۸۸ ب). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. (جلد: ۲، چاپ: ۳). تهران: نشر مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۲). شریعت در آینه معرفت. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- خاتمی، محمود (۱۳۹۱). مدخل فلسفه‌ی غربی معاصر. (سیده مریم سادات، گردآورنده؛ چاپ: ۲). تهران: نشر علم.
- دوپووار، سیمون (۱۳۸۹). وداع با سارتر (حامد فولادوند، مترجم). تهران: جامی.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۷). دین اقلی و اکثری. نشریه کیان، ۴۱، ۹-۱.
- صدر، محمدباقر (۱۴۱۷ ق). اقتصادنا (عبدالحکیم ضیاء؛ علی اکبر ناجی؛ سید محمدحسینی و صابر اکبری، محققان). مشهد: دفتر تبلیغات اسلامی.
- ضرغامی، سعید؛ سجادی، نرگس؛ قانلی، یحیی (۱۳۹۱). بازاندیشی مفهوم «پرورش تفکر» همچون بستر فرهنگی تحول نظام آموزشی بر بنیاد نظریه انسان به‌منزله‌عامل. فصلنامه راهبرد فرهنگ، ۵ (۱۸-۱۷)، ۱۵۲-۱۲۳.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۷۴). المیزان فی تفسیر القرآن (سید محمدباقر موسوی همدانی، مترجم؛ جلد: ۱۳؛ چاپ: ۵). قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- قمی، محسن؛ کتابی، میرزاعلی (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی آزادی از دیدگاه شهید مطهری و ژان پل سارتر. فصلنامه علمی-پژوهشی آیین حکمت، ۲۹، ۱۷۷-۱۴۹.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۸۶). تاریخ فلسفه؛ از من دویران تا سارتر (عبدالحسین آذرنگ و سید محمود ثانی، مترجمان؛ جلد: ۹؛ چاپ: ۲). تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- گرجیان عربی، محمدمهدی؛ سالک، معصومه سادات (۱۳۹۳). امکان‌سنجی تطبیق انسان‌شناسی صدرایی و انسان در فلسفه‌های اگزیستانس (با تأکید بر اندیشه‌های یاسپرس و سارتر). فلسفه دین، ۱۱ (۳)، ۴۶۲-۴۲۹.
- مک کواری، جان (۱۳۷۶). فلسفه وجودی (حنایی کاشانی، مترجم). تهران: هرمس.
- موفق، علی‌رضا (۱۳۸۵). جریان علیت در تاریخ؛ تأملی در آرای سارتر و مطهری. قیاسات، ۴۲، ۸۸-۶۱.
- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۰). نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم (چاپ: ۲). تهران: انتشارات طهوری.

- 
- Briedis, M. (2009). *Phenomenology of Freedom and Responsibility in Sartre's Existentialist Ethics*. Santalka, Filosofija, 17(3), 71-82.
  - Coombs, J. R. & Daniels, L. R. B. (1991). *Philosophical inquiry: Conceptual analysis*, In Edmund C. Short (Ed.). *Forms of Curriculum inquiry*. New York: State University of New York Press.
  - Given, L. M. (Ed.). (2008) *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. London: Sage.
  - Poellner, P. (2012). *Early Sartre on Freedom and Ethics*. *European Journal of Philosophy*, 32(2), 221-247.
  - Rihoux, B. (2006). *Qualitative Comparative Analysis. (Qca) And Related Systematic Comparative Methods: Recent Advances and Remaining Challenges for Social Science Research*. *Journal of International Sociology*. (21), 670- 706.
  - Sartre, J. P. (1972). *Being and Nothingness. An Essay on Phenomenological Ontology*, trans. Hazel E. Barnes. London: Routledge.
  - Sartre, J. P. (1966). *Existentialism and Humanism*, translation and introduction by Philip Mairet. London: Methuen & Co. Ltd.
  - Webber, J. (2006). *Sartre's Theory of Character*. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 94-111.
  - Zaborowski, H. (2000). *On Freedom and Responsibility: Remarks on Sartre, Levinas and Derrida*. Blackwell Publishers Ltd, 47- 65

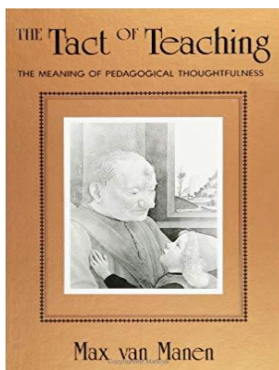




## درایت تدریس؛ معنای خردمندی تربیتی<sup>۱</sup> (The Tact of Teaching; The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness)

دکتر رمضان برخوردار<sup>۲</sup>

### مقدمه



کانت در تقریرات تعلیم و تربیت که شاگردش رینک<sup>۳</sup> گردآوری کرد، گفته بود که تعلیم و تربیت و سیاست از جمله دشوارترین ابداعات بشری است (کانت، ۲۰۱۸/۱۸۰۳، ص. ۱۲). شاید دشواری فلسفه‌ورزی آن‌چنان بدیهی بود که وی آنجا نیازی ندیده بود از اهمیت و دشواری آن یاد کند. در زمانه ما برخی در قامت دانشگاهی و برخی دیگر در قامت غیردانشگاهی مدعی‌اند با برگزاری چند کارگاه و گردش می-

توان فیلسوف و مربی تولید کرد. چنین فروکاستن و ساده‌اندیشی‌ای محصول غلبه اصالت تکنیک<sup>۴</sup> به منزله روح غالب زمانه است. حاصل چنین نگرش و عملی چیزی است که پیش‌تر، فیلسوف معاصر هانا آرنت<sup>۵</sup> از آن به‌عنوان *ابتدال*<sup>۶</sup> یاد می‌کند<sup>۷</sup> (آرنت، ۱۹۶۱). مقصود آرنت از ابتدال این است که امور مهم بشری به سبب فراوانی و روزمرگی به موضوعات پیش‌پاافتاده‌ای

۱. این کتاب اثر مکس فن‌منن (Max Van Manen) در سال ۱۹۹۱ م است.

۲. عضو هیأت علمی دانشگاه خوارزمی؛ ramazanbarkhordari@gmail.com

3. Rink

4. Technicism

5. Hannah Arendt

6. Banality

۷. آرنت اگرچه بیشتر با عنوان فیلسوف سیاست شناخته می‌شود، اما فن‌منن او را نیز به‌عنوان پدیدارشناسی معرفی می‌کند

که در باب پداگوژی اقتدار محور به نحو پدیدارشناختی در برخی از آثار خود تأملاتی داشته است (فن‌منن، ۲۰۱۴).

تبدیل می‌شود که حساسیت کسی را برنمی‌انگیزد. مثلاً فردیت در تعلیم و تربیت به سبب دستگاه انبوه‌ساز تعلیم و تربیت مدرن در معرض خطر نادیده انگاشته شدن است. از یکسان‌سازی نوع لباس‌هایی که بر تن شاگردان می‌کنند تا یکسان‌سازی مواد و فعالیت‌ها در دستگاه انبوه‌ساز تعلیم و تربیت مدرن. چنین پدیداری، فردیت<sup>۱</sup> و آنچه فن‌من در فصل سوم کتاب مورد بحث مقاله حاضر با عنوان *لحظه تربیتی<sup>۲</sup>* یاد می‌کند، را به محاق می‌برد. یا مورد دیگر حیرت و شگفتی به منزله گوهر فلسفه‌ورزی که گویی با دستگاه‌های تولید فیلسوف تولیدشدنی است. البته آشکار است برای روح تکنیک‌محور و انبوه‌ساز دوران ما فرقی نمی‌کند موضوع تولید انبوه چه موضوعی باشد؛ از غفلت از توجه به فردیت و لحظه تربیتی در تعلیم و تربیت گرفته تا خلق حیرت و شگفتی در دستگاه‌های شگفتی‌ساز و مربی‌ساز تا کشتار روزانه صدها نفر در حملات تروریستی، یا مرگ روزانه صدها نفر به علت گرسنگی و ... اگر به یاد آریم که مرلوپونتی در توصیفی که از فلسفه داشت گفته بود «فلسفه حقیقی آموختن از بازنگریستن به جهان است» (مرلوپونتی، ۲۰۱۲/۱۹۷۴). کتاب *درایت تدریس؛ معنای خردمندی تربیتی* مکس فن‌من دعوتی است به همه اهالی تعلیم و تربیت به بازنگریستن در امر فلسفه تعلیم و تربیت. از فلسفه و تعلیم و تربیت تعمداً مثال آوردم؛ چراکه در کتاب *درایت تدریس*، فن‌من تلاش کرده است توجه ما را به معنای فلسفه و تعلیم و تربیت دیگر باره معطوف کند و ضمن نقد وضع موجود اشاراتی به راه‌های برون‌آمدن داشته باشد. همان‌گونه که وی در ابتدای فصل نخست می‌گوید: «... البته ورود ما به قرن بیست و یکم همراه با واقعیت‌ها و دیدگاه‌های جدیدی است. برخی از آن‌ها شورانگیز و برای حیات انسان مثبت خواهد بود؛ اما باید بدانیم که قلمروهای صمیمیت بشر به‌نحو فزاینده‌ای زیر سلطه ایدئولوژی‌ها و فناوری‌های مصرفی، اقتصاد، دیوان‌سالاری، سیاست و شرکت‌ها قرار می‌گیرد. مفهوم تعلیم و تربیت که به‌عنوان فرایند رابطه کودک و بزرگ‌سال درک و دریافت می‌شد، با محیط‌های مدیریت‌مدار، شرکتی

1. Individuality

2. Pedagogical Moment

و فناوریانه رو به زوال است. تعلیم و تربیت در این فضا چگونه می‌تواند به فعالیتی سرشار از انسانیت و فرهنگ پردازد؟» (فن‌من، ۱۹۹۱، ص. ۴). تلاش وی در سرتاسر کتاب مورد بحث این است که فهمی از وضع تعلیم و تربیت در زمانه ما و دشواری‌های پرداختن به این مسئله را مورد بازاندیشی و بررسی پدیدارشناختی کند.

### مختصری از شرح حال فن‌من<sup>۱</sup>

فن‌من در هیلورسام<sup>۲</sup> هلند در سال ۱۹۴۲ متولد شد و در همان‌جا دوره آموزش عمومی و کارشناسی ارشدش را در زبان انگلیسی گرفت. پس از مهاجرت به کانادا در ۱۹۶۷ چند سال در مدرسه عمومی ادمونتون<sup>۳</sup> تدریس کرد. در ۱۹۷۱ کارشناسی ارشد تعلیم و تربیت و ۱۹۷۳ دکتری همین رشته را از دانشگاه آلبرتا<sup>۴</sup> گرفت و در ۱۹۷۳ شهروند کانادا شد. از طریق پژوهانه شورای پژوهشی علوم اجتماعی و انسانی کانادا<sup>۵</sup> به پژوهشی بلندمدت در مورد پدیدارشناسی و پداگوژی مشغول شد. به‌طور کلی بر اساس آنچه در بخش زندگی‌نامه فن‌من در وب‌سایت وی (در حال حاضر تنها متن قابل دسترس برای کسب اطلاعات در مورد سرگذشت پژوهشی وی) آمده است، شش دوره پیوسته و مرتبط از فعالیت‌های پژوهشی در آثار وی می‌توان برشمرد. هر کدام از این دوره‌ها سه سال (یعنی مجموعه ۱۸ سال) پژوهشی از طریق پژوهانه شورای یادشده برای به ثمر رسیدن مورد حمایت بوده است.

دوره نخست: ایجاد و بسط شیوه پژوهش پدیدارشناختی که کتاب پژوهش در باب تجربه زیسته: علوم انسانی برای تربیتی عمل‌نگر<sup>۶</sup> از دستاوردهای این دوره است که در واقع تلاشی است برای ایجاد پیوند میان رویکرد عمل‌گرایانه امریکای شمالی و رویکرد تفسیری اروپای غربی. در رویکرد نخست بر روش تأکید می‌شود، درحالی‌که در دومی بر رویه‌های

۱. برگرفته از وب‌سایت <http://www.maxvanmanen.com/biography> در تاریخ ۲۲/۱۰/۲۰۱۸

2. Hilversum

3. Edmonton

4. Alberta

5. The Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC)

6. Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy

روش شناختی که در ضمن پژوهش نمودار می‌شود. وی قلمروی از پژوهش را در امریکای شمالی در این دوره بسط می‌دهد که پیش‌تر متداول نبود.

در دوره دوم در سال ۱۹۹۰ وی بر معنای روابط تربیتی و درایت تربیتی<sup>۱</sup> متمرکز شد. در این دوره بر ترجمه و نشر آثار کلاسیک تربیتی دهه ۵۰ تا ۷۰ محققانی چون لانگولد<sup>۲</sup>، بولنو<sup>۳</sup>، بایتندیک<sup>۴</sup> تمرکز کرد که حاصل آن نشر مقالات، ترجمه‌ها و ارائه‌های مختلف بود. کتاب درایت تربیتی: معنای خردمندی تربیتی<sup>۵</sup> محصول این دوره از پژوهش‌های وی است.

در دوره سوم بر مطالعات تربیتی در باب صمیمیت رابطه‌ای<sup>۶</sup>، رازآمیزی<sup>۷</sup>، به‌رسمیت‌شناختن<sup>۸</sup> و هویت متمرکز شد. در این دوره پدیده رازآمیز بودن دوره کودکی<sup>۹</sup> و تجربه به‌رسمیت‌شناختن را محور پژوهش خود قرار داد. مهم‌ترین حاصل این دوره پژوهشی، کتاب رازهای کودکی، صمیمیت، امر خصوصی و خویش‌ننگری (در مشارکت با بی. لورینگ) است که در سال‌های اخیر به زبان‌های متعددی ترجمه شده‌اند.

دوره چهارم از پژوهش‌های وی، به نگارش پدیدارشناختی مربوط می‌شود که حاصل آن نشر کتاب مهمی در سال ۲۰۰۲ با عنوان نوشتن در تاریکی: مطالعات پدیدارشناختی در پژوهش تفسیری<sup>۱۰</sup> بود.

در دوره پنجم پژوهش‌های وی بر پداگوژی و نگارش آنلاین متمرکز است. حاصل پژوهش در این دوره رساله دکتری نورمن فریزن<sup>۱</sup> به راهنمایی فن‌منن با عنوان اهمیت تربیتی رابطه رایانه-شاگرد<sup>۲</sup> است.

- 
1. Tact
  2. Langeveld
  3. Bollnow
  4. Buytendijk
  5. The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness
  6. intimacy
  7. secrecy
  8. recognition
  9. Childhood
  10. Writing in the Dark: Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry

دوره ششم پژوهش‌های وی ادامه پژوهش دوره پیش است و بر پداگوژی رابطه آنلاین متمرکز می‌شود. پرسش مهمی که در این دوره طرح می‌کند، این است که از آنجا که هسته یاددهی-یادگیری در تمام سطوح تعلیم و تربیت، رابطه تربیتی است، رابطه از طریق صرف کلمات بر روی صفحه نمایش رایانه چگونه ایجاد می‌شود و بسط پیدا می‌کند؟

با نگاهی اجمالی به پژوهش‌های فن‌من مشخص می‌شود که یک منظومه منسجم و مشخص را در طول هجده سال پیموده است که می‌توان عنوان آن را به صورت کلی پدیدارشناسی و پداگوژی نامید. پژوهش‌های وی سیری است از بحث‌های روش‌شناختی و تلاش برای درآمیختن سنت تفکر اروپای غربی و گرایش عمل‌گرایانه<sup>۳</sup> در امریکای شمالی و بهره‌گیری از منابع دست‌اول محققانی که در سنت پداگوژی قاره‌ای پیش‌تر آثار مهمی از خود به جا گذاشته بودند تا پرداختن به مسائل درونی تعلیم و تربیت چون رابطه تربیتی و تأملی در مورد نگارش در فضای آنلاین و نگاشتن پدیدارشناختی که از آن بانوشتن در تاریکی تعبیر می‌کند.

### بخش‌های کتاب

کتاب مورد بحث شامل ۹ فصل در ۲۴۰ صفحه است. ترتیب عناوین فصل‌ها عبارت است از:

فصل یک: به سوی پداگوژی خردمندانه

فصل دوم: مفهوم پداگوژی

فصل سوم: لحظه تربیتی

فصل چهارم: سرشت پداگوژی

فصل پنجم: عمل پداگوژیکی

فصل ششم: سرشت درایت

فصل هفتم: درایت تربیتی

فصل هشتم: درایت و تدریس

- 
1. Norm Friesen
  2. The Pedagogical Significance of the Computer-Student Relation
  3. Pragmatic

### فصل نهم: نتیجه گیری

هر کدام از فصل‌های یادشده در بردارنده زیرفصل‌ها یا عناوین فرعی است که به نحوی شرح و بسط عنوان اصلی فصل است.

### محتوا و درون‌مایه کتاب

درواقع کتاب دعوتی است به مخاطبان تعلیم و تربیت اعم از معلمان، مربیان و والدین به باز اندیشیدن در فرایند پیچیده و حساس تعلیم و تربیت که در نهایت در کنشی به نام *درایت تربیتی* باید نمودار شود. از یک سو تلنگری است به نظام تربیت معلم تکنیک‌مدار که اولویت را به جای روابط انسانی، انتقال دانش قرار می‌دهد و از سوی دیگر تلاشی است در راستای مفهوم پردازی پدیدارشناسانه چنین رویکردی. بخش آغازین فصل یک با جمله‌ای کوتاه شروع می‌شود: کودک چیست؟ کودک را دیدن، نگریستن به امکانیت<sup>۱</sup> است، موجودی که در حال شدن است. (فن‌من، ۱۹۹۱، ص. ۱) به نظر فن‌من ایجاد رابطه مبتنی بر صمیمیت باید در فعالیت تعلیم و تربیت نخستین اولویت تربیتی باشد. در روزگار ما والدین نیز کار تربیت را به نهاد مدرسه و مهد کودک سپرده‌اند به جای آنکه خود چونان عاملی اصلی در تعلیم و تربیت به عنوان یک فرایند پویا و مبتنی بر رابطه صمیمانه مشارکت فعالی داشته باشند. این رویداد را فن‌من به سلطه یافتن فضای تکنیک در جامعه معاصر نسبت می‌دهد که برخی از بایدهای اساسی تربیتی را زیر لوا و سلطه این گرایش روبه‌زوال سوق داده است؛ و پیشنهاد وی این است که مربیان حرفه‌ای باید تلاش کنند والدین را یاری کنند که مسئولیت‌های نخستین والدگری خود را محقق کند (ص. ۵).

همان‌گونه که در بند دوم مقاله گفته شد، این کتاب مربوط به دوره دوم از طرح‌های پژوهشی بلندمدت و مستمر فن‌من است و درواقع محصول فعالیت‌های پژوهشی وی در این دوره است. در این دوره وی تلاش می‌کند سنت قاره‌ای تعلیم و تربیت را از خلال ترجمه محققان سرشناسی که از آن‌ها یاد شد، بازکشف کند. در مقدمه کتاب می‌نویسد که «این

کتاب را برای معلمان تازه کار<sup>۱</sup> می‌نویسم که دریابند چه چیزی را در همه مناسبات انسانی باید به منزله امری حیاتی در نظر گیرند و درباره فعالیت‌های حرفه‌ای روزمره خود فکوران‌تر باشند ... نیز مخاطب این کتاب والدین هم هستند؛ آنان که مریبان اصلی هستند» (ص. ۱۰). دغدغه اصلی این است که معلمان با خواندن این کتاب بتوانند فکوران‌تر راجع به تعلیم و تربیت بیندیشند و کودکان را به جدّ گیرند و ملاحظات تربیتی را همواره نخست از دریچه کودک بنگرند. برخی خوانندگان ممکن است این کتاب را آرمان‌گرایانه که لحنی اخلاقی دارد و خردمندی (ژرف‌اندیشی) و درایت تربیتی را امری غیرواقع‌بینانه در نظر آرند. از اینکه با عشق به کودکان می‌نگرم، بر خود خرده نمی‌گیرم؛ بلکه تلاش می‌کنم این عشق را به زمین آورم، بسنجم و به نحوی عمل‌گرایانه با آن مواجه شوم. این بخشی از مسئولیت ما در برابر کودکان است (ص. ۱۱).

از آنجا که سرتاسر کتاب شرح و بسط دو مفهوم کلیدی Tact و Thoughtfulness در عالم تعلیم و تربیت است. به بررسی این دو مفهوم پرداخته می‌شود.

به لحاظ ریشه‌شناختی، Tact از Tactus به معنای تماس داشتن و اثر گذاشتن است و در مقابل، intact به معنای لمس نشده و زخمی نشده است. اما Tactful به معنای کاملاً در تماس بودن و نیز قادر به تأثیر گذاشتن است. لغت contact نیز از contingere به معنای در تماس نزدیک است. پیشوند con نقشی تشدیدکننده در لغتی که پس از آن آورده می‌شود، دارد و مجموعاً با هم به معنای ارتباط انسانی نزدیک و صمیمانه است. معلمی که در تماس است in touch بوده و ارتباطی نزدیک با شاگرد دارد؛ یعنی افعال او در این رابطه توأم با درایتی هوشمندانه است (فن‌منز، ۱۹۹۱، ص. ۱۲۷) و اعمال او درایت‌مندانه، خردمندانه و فکوران‌ است. اما می‌توان میان tact و thoughtfulness تمایز گذاشت. این دو مفهوم یا به تعبیر دقیق‌تر، این دو عملکرد انسان، پیوند نزدیکی با هم دارند و هر یک مکمل هم هستند. درایت‌مندی

نیازمند خردمندی است و خردمندی بدون درایت تنها یک حالت درونی<sup>۱</sup> است. توجه به این موضوع جالب است که مفهوم درایت fact مفهومی است که به گونه‌ای نظام‌مند در متفکران تربیتی در دنیای انگلیسی‌زبان مورد توجه قرار نگرفته است. کسی که مفاهیم یادشده را وارد گفتمان تعلیم و تربیت کرد، مربی آلمانی، یوهان فردریش هربارت<sup>۲</sup> است. در نخستین سخنرانی‌اش درباره تعلیم و تربیت در سال ۱۸۰۲ این عبارت تأثیرگذار را گفت که معیار ارزیابی معلم خوب از بد این است که آیا در چنین معلمی حس درایت ایجادشده است یا خیر؟ در این سخنرانی ویژگی‌هایی برای درایت ذکر می‌کند: الف) درایت خود رابطنی است میان نظریه و عمل؛ ب) درایت خود را در اعمال روزانه‌ای چون فرایند قضاوت و تصمیم‌گیری پدیدار می‌کند؛ ج) درایت شیوه‌ای از عمل را صورت می‌دهد که در درجه نخست مبتنی بر حس یا حساسیت است که به گونه‌ای دوردور از عقاید و باورهای راسخ برگرفته از نظریه و عمل است؛ د) درایت به یگانه بودن موقعیت‌ها آگاهی و حساسیت دارد؛ ه) درایت قاعده‌گذار بی‌واسطه عمل است (ص ۱۲۸). فن‌من تمایز دیدگاه خود را با هربارت این‌گونه توضیح می‌دهد که دیدگاه هربارت به درایت بیشتر چونان ابزاری توجه دارد که باید بر نظر و عمل غلبه کند، اما فن‌من خود به درایت به منزله مفهومی توجه دارد که ما را یاری رساند که به امر مسئله‌مند گسست نظر از عمل غلبه کنیم.

نکته مهم دیگر تاریخی- زبان شناختی که فن‌من اشاره می‌کند این است که در آلمان مفهوم درایت کم و بیش در گفتمان تعلیم و تربیت در باب سرشت کنش‌های تربیتی حضور دارد؛ اما در جهان انگلیسی‌زبان بیشتر عقلانیت تکنیکی و عمل‌گرایانه نظریه‌ها و شایستگی تربیتی را هدایت می‌کند. مفهوم درایت هیچ‌گاه به گونه‌ای نظام‌مند مطالعه نشده است و ارجاعات به این مفهوم بسیار نادر و کم است (ص. ۱۲۹).

---

1. Internal state

2. Herbart



### ملاحظات تاریخی در باب درایت

هربارت تنها کسی نیست که از مفهوم درایت به عنوان کیفیتی خاص از تعامل انسانی اشاره دارد. هانس گئورگ گادامر<sup>۱</sup> به هم عصر هربارت، هرمان هلمهولتز<sup>۲</sup> روان‌شناس ارجاع دارد که دو وجه درایت را توضیح دهد: نخست درایت به عنوان ساحتی از تعامل انسانی، دو درایت به عنوان پژوهندگی<sup>۳</sup> در علوم اجتماعی.

فیلسوف آلمانی، اشلایرماخر<sup>۴</sup> نیز درباره ابعاد اساسی کنش درایت‌مندان سخن گفته است. وی از مفهوم لحن<sup>۵</sup> برای توصیف کیفیت تعامل انسانی که به ما اجازه می‌دهد که به گونه‌ای آگاهانه و فکورانه با دیگران مواجه شویم استفاده می‌کند. اما پیش‌تر از اندیشمندانی که فن‌منن ذکر می‌کند شاید بتوان به ارسطو به عنوان کسی که در فلسفه یونان باستان این مفهوم را در دیدگاه خود در باب اخلاق استفاده کرده است، یاد کرد. وی از مفهوم tact در ذیل کتاب عنوان آزادگی<sup>۶</sup> در کتاب چهارم از کتاب /اخلاق نیکوماخوس این مفهوم استفاده می‌کند و مقصود او عملی است متناسب با موقعیتی که فرد در آن قرار گرفته است (ارسطو، ۲۰۰۹).

### ملاحظات درباره کتاب

ویژگی‌هایی که کتاب دارد، متأثر از ویژگی‌هایی است که فن‌منن خود در نگارش کتاب به عنوان رویکردی پدیدارشناختی برگزیده است؛ به این معنا اگر بتوان این امر را محدودیت دانست، در واقع جزو ویژگی‌های اتخاذ هرگونه رویکردی برای فهم تعلیم و تربیت است. ویژگی رویکرد پدیدارشناختی توصیف نحوه قوام‌یافتن<sup>۷</sup> پدیده‌ها در آگاهی به‌نحو پیش‌تأملی<sup>۸</sup> است. اولویت فن‌منن در توصیف در این کتاب بیشتر توصیف موقعیت و شرایطی است که

- 
1. H.G. Gadamer
  2. Helmholtz
  3. Scholarship
  4. D.E. Schleiermacher
  5. Tone
  6. Liberty
  7. Constitution
  8. Pre-reflective

تربیت در آن رخ می‌دهد. این ویژگی باعث می‌شود که در ظاهر رویکرد یادشده خاصیت انتقادی به معنای نقد قدرت را نداشته باشد یا ملاحظات مربوط به جنسیت دست کم در نحوه نگارش کتاب نادیده گرفته شود. این نقدها از این رو می‌تواند وارد باشد که به‌نحو تفصیلی وارد تبیین موضوعات انتقادی - دست کم به معنای مثلاً اندیشمندان مکتب انتقادی نظر داشته‌اند - نشده است، اما در همین کتاب در فصل نخست در صفحه شش با ارجاع به هانا آرنه که آشکارا گرایش نقد پدیدارشناسانه با پیش‌زمینه هایدگری دارد، تلاش داشته است سویه انتقادی به تعلیم و تربیت مدرن را از زاویه هستی‌شناسی مدرنیته در نظر داشته باشد. در نوشته‌های اخیر نیز به‌عنوان مثال در مقاله‌ای که به همراه میخائیل فن منن<sup>۱</sup> (پسرش) برای دانشنامه فلسفه و نظریه تربیتی (به ویراستاری مایکل پیترز<sup>۲</sup> در سال ۲۰۱۶) با عنوان *پدیدارشناسی رابطه کودک و والد* نگاشته است، به سوگیری جنسیتی نیز توجه داشته باشد؛ اما جنسیت برای او در نوشته‌هایش به مسئله‌ای محوری بدل نشده است. از این رو اگرچه کانون نوشته‌های وی نقد به معنای متعارف انتقادی که در نوشته‌های نو مارکسی‌ها دیده می‌شود نیست و نیز جنسیت هم درون‌مایه اصلی نوشته‌های وی نیست؛ اما به نظر می‌رسد همواره در پیش‌زمینه مضمون‌های اصلی که وی بدان‌ها پرداخته می‌شود حضوری نامرئی دارد.

---

1. Michael Van Manen

2. M.Peters

## منابع

- Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*, New York: Viking Press.
- Aristotle (2009). *The Nicomachean Ethics*, (David Ross, Trans. & Lesley Brown, revised with an introduction and notes), New York: Oxford University Press.
- Howard, P. (2016). *Phenomenology, Education, and More-than-Human World*, In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 456-461), Singapore: Springer Science+ Business Media.
- Kant, I. (1803). *on Education*, In Annette Churton (trans.), *Kant on Education*. Boston: D. C. Heath & CO. Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2012). *Phenomenology of Perception*, (Taylor Carman, Trans.), USA and Canada: Routledge.
- Van Manen, M. & Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Adult-Child Relation*, In M.A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 444-449), Singapore: Springer Science+Business Media.
- Van Manen, M. & Adams, C. (2014). *Phenomenological Pedagogy*, In D.C Philips, *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 606-609). USA, Sage Publication.



چکیده‌های انگلیسی

# **The Nature and Realm of Responsibility of Human from the Perspective of Sartre and Islamic View of Action**

Saeid Azadmanesh<sup>1</sup>

## **Abstract**

The aim of this study is a comparative analysis of the nature and the realm of responsibility from the perspective of Sartre and Islamic view of action. In order to do this, two methods of conceptual analysis and comparative analysis were used; using the method of conceptual analysis, the nature of human responsibility, regarding to the nature of human and its freedom in both views, was examined and then, their similarities and differences were comparatively analyzed. The comparison was analyzed from four aspects of the origin of responsibility and the criteria (nature of responsibility), absolute/bounded responsibility and individual/social responsibility (realm of responsibility). First, despite the initial similarities between the two perspectives on the origins of responsibility, these are distinct by considering the concept of abandonment. Second, these two views, according to two aspects of the objective/subjective and absolute/relative of the responsibility criteria, are naturally different. Being absolute/ bounded, as the third component, makes the two views closer together in the responsibility realm. Fourth, individual/social responsibility of acts deals with the comparative study of this realm from another perspective.

**Keywords:** Comparative Analysis, Responsibility, Free will, Freedom, Action, Human being, Sartre, Islamic view of action.

---

<sup>1</sup>. PhD student in philosophy of education at the university of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran; Azadmanesh263@yahoo.com

# Historical Discourse Analysis of the Birth of Modern School in Terms of Power Relations

Marzieh Aali<sup>1</sup>

## Abstract

The main purpose of this paper is to examine the historical discourse of the birth of the modern school in terms of power relations around the lives of children. The method used in this essay is Critical Discourse Analysis of Michel Foucault. In order to achieve the purpose of the study, the formation of new schools is analyzed from Foucault's point of view and his commentators. According to this description, a transformation has occurred from a body-based abstinence to institutional development of child care and school development. The most important discourse developments include the advent of modern childcare practices, the concealment of punitive care around children, and ultimately the expansion of modern power over the child's soul. Then, the power relations were analyzed based on a documentary analysis of the discursive approach to childhood and education. The results show that the birth of modern school and different branches of knowledge such as child psychology and sociology that shaped educational knowledge were the result of the evolution of the underlying social, economic, and demographic policies and disciplinary technologies and did not necessarily lead to the freedom of children. Therefore, the lives of children depend on the liberation not from institutions, but from the domination systems.

**Keywords:** Historical Discourse, School Birth, Power Relations, Children's Lives.

---

<sup>1</sup>. Assistant Professor, Department of Education, Tehran University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; m.aali@ut.ac.ir

# **Culture, Education and Unrealized Possibilities: Essay about the Neglected Human Freedoms Behind Culture and Education**

Elham Zareh<sup>1</sup>  
Mohammad Hasan Karimi<sup>2</sup>

## **Abstract**

By looking beyond what is often said about the importance and necessity of education and culture in shaping human and society, this article seeks to analyze the other side of culture and education that does not let the pupils to think in other ways of life and prevent them from creativity. Using the concept of "unrealized possibilities", the paper emphasizes on the ways in which culture and education prevent pupils from attention to some possibilities such as freedom and comprehensive development. The main goal of the paper is to answer these questions: How does culture and education restrain human minds from creativity and lead to the unrealized possibilities? How can the unrealized opportunities be realized? The method of critical analysis is used in order to answer these questions. The findings indicate that unrealized possibilities can be realized through providing pupils with cultural intelligence, creativity, meta-cultural vision, active role, and individuality.

**Keywords:** culture, education, unrealized possibilities, freedom, creativity

---

<sup>1</sup>. Ph.D. student of philosophy of education, Shiraz University; elham.zareh70@gmail.com

<sup>2</sup>. Assistant Professor, Department of Education, Shiraz University. karimivoice@gmail.com



# Plato's Idealism as the Logic of Exploring Ideas and Their Implications in Education

Mojtaba Pourkarimi Haveshki<sup>1</sup>

Rasoul Eskandari<sup>2</sup>

Morad Yari Dehnavi<sup>3</sup>

## Abstract

The main aim of this essay is to explain Plato's idealism in terms of general concepts and their educational implications. In this research, which is of a qualitative kind using the inferential method, the works of Plato, along with the books and articles related to his opinions are investigated. The research attempts to answer these questions. How is Platonic Idealism explained in terms of defining general concepts? What are educational implications of Plato's thought? The results indicate that Plato seeks to explain general concept as the representation of ideas. For him, these ideas are real but immaterial beings. The main elements of definition are concept and example. One of the main functions of general concepts is the use of them as a criterion for action in partial and objective situations, concepts that all have essential and necessary conditions and it can be distinguished on the basis of topics and also it can be put the plural things (examples) under a general concept. In terms of educational implications, Plato's idealism entails a shift towards a concept-based framework in education including rebuilding curriculum, teaching methods, teacher and student relationship, and evaluation based on the discovery of general concepts.

**Keywords:** Plato, Ideas, Definition, General concepts, Educational implication

---

<sup>1</sup>. Farhangian University, Department of education, Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran; [poorkarimim@yahoo.com](mailto:poorkarimim@yahoo.com)

<sup>2</sup>. Farhangian University, Department of Mathematics, Tehran; [eskandarirasoul@yahoo.com](mailto:eskandarirasoul@yahoo.com)

<sup>3</sup>. PhD in Education Philosophy, Assistant professor Shahid Bahonar university of kerman & Member of Philosophy of Education Society of Iran; [myaridehnavi@gmail.com](mailto:myaridehnavi@gmail.com)

# A Deconstructive Analysis of Childhood in Social Constructionism

Reza Sheikheh<sup>1</sup>  
Masoud Safaei Moghadam<sup>2</sup>  
Mohammad Jafar Pakseresht<sup>3</sup>  
Mansour Marashi<sup>4</sup>

## Abstract

The aim of this research was to explicate the childhood period based on the social constructionism, using the deconstruction method. Deconstruction is defined as analyzing and rereading each subject through defocusing and finding some aspects of the subject which are usually neglected. Generally, there exist two groups of theories concerning childhood: First, developmental theories that treat childhood as a natural and universal process. The second group considers the childhood as a special period constructed by society. Social constructionism provided a new sphere by challenging the concepts of developmental theories. According to social constructionism, childhood is a social phenomenon. Focusing on social constructionism, we will encounter special implications. In this way, education will take on a sociocultural nature. Knowledge, and consequently contents of subject matters, will get a sociocultural nature and will be shaped under the influence of other poles of education, namely teacher and other factors of educational system. The social process of knowledge construct leads to the preference of collaborative perspectives in education. Along with all these elements, pluralism will be legitimized in content and method.

**Keywords:** childhood, development, social constructionism, deconstruction

---

<sup>1</sup>. Phd Student of Philosophy of Education at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran; r-sheykheh@stu.scu.ac.ir

<sup>2</sup>. Professor of Philosophy of Ed Professor of Philosophy of Education at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); safaei\_m@scu.ac.ir

<sup>3</sup>. Professor of Philosophy of Education at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran; Mjpaks37@gmail.com

<sup>4</sup>. Associate professor of Philosophy of Education at Shahid Chamran University of Ahvaz & Member of Philosophy of Education Society of Iran; mmareshi12@yahoo.com

# The Relation of Anthropological Foundation of the Theory of Bildung with the idea of University in the Thought of Wilhelm von Humboldt

Ahmad Banyasady<sup>1</sup>  
Seyed Mehdi Sajjadi<sup>2</sup>  
Khosrow Bagheri Noaparast<sup>3</sup>  
Meysam Sefidkhosh<sup>4</sup>

## Abstract

The theories of *Bildung* are among the most extensive theories in German thought. An illustration of Bildung is given by Wilhelm von Humboldt in the concept of university named after him as “Humboldtian University”. A certain anthropological framework plays an important role in this idea. The main purpose of this article is to, firstly, explain and identify the basic components of this framework. The next step is showing the relationship between these components and the pillars of the idea of a Humboldtian university. The results show that "human" in Humboldt's thought is not a predetermined being, rather the ideal of humanity will be raised through humans' purposeful and ongoing actions. Essentially, it depends - more than anything else - on the principle of freedom, the expansion of situations/ situations and empowerment conditions in an inclusive interactive context with the (non-human) world. It is also the achievement of a balanced and homogenous personality that this theory represents for human beings. In addition, the achievement of *Bildung* in the social is the promotion of popular culture, which will bring it to the attention of the whole community. It is shown that Humboldt's idea of the university also includes such features. The result of this research is expected to increase our insight into the theoretical foundations of one of the famous university ideals, the Humboldtian ideal, of which we as yet have paid little attention.

**Key words:** Anthropology, The idea of university, *Bildung*, Truth-seeking, university, Wilhelm von Humboldt

- 
1. Ph. D Student of Tarbiat Modares University and member of Philosophy of Education Society of Iran; A.banyasady@modares.ac.ir
  2. Professor of Tarbiat Modares University and member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); [sajadism@modares.ac.ir](mailto:sajadism@modares.ac.ir)
  3. Professor of Tehran University and member of Philosophy of Education Society of Iran; khbagheri@ut.ac.ir
  4. Assistant professor of Shahid Beheshti University; M\_sefidkhosh@sbu.ac.ir

# Contents

<b>Editorial</b>	<b>1</b>
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
<b>Original Articles</b>	
<b>The relation of Anthropological foundation of the theory of Bildung with the idea of university in the thought of Wilhelm von Humboldt</b>	<b>7</b>
<i>Ahmad Banyasady; Seyed Mehdi Sajjadi; Khosrow Bagheri; Meysam Sefidkhosh</i>	
<b>A Deconstructive Analysis of Childhood in Social Constructionism</b>	<b>37</b>
<i>Reza Sheikheh; Masoud Safaei Moghadam; Mohammad Jafar Pakseresht; Mansour Marashi</i>	
<b>Plato's Idealism as the Logic of Exploring Ideas and Their Implications in Education</b>	<b>61</b>
<i>Mojtaba Pourkarimi Haveshti; Rasoul Eskandari; Morad Yari Dehnavi</i>	
<b>Culture, Education and Unrealized Possibilities: Essay about the Neglected Human Freedoms Behind Culture and Education</b>	<b>91</b>
<i>Elham Zareh; Mohammad Hasan Karimi</i>	
<b>Historical Discourse Analysis of the Birth of Modern School in Terms of Power Relations</b>	<b>121</b>
<i>Marzieh Aali</i>	
<b>The Nature and Realm of Responsibility of Human from the Perspective of Sartre and Islamic View of Action</b>	
<i>Saeid Azadmaneh</i>	

## **Editorial Board**

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

*Professor at University of Tehran*

[Tayebeh Tavasoli](#)

*Assistant Professor at University of Qom*

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

*Professor at Tarbiat Modares University of Tehran*

[Mohammad Reza Sharafi Jam](#)

*Assistant Professor at University of Tehran*

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

*Professor at Ferdowsi University of Mashhad*

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

*Associate Professor at Tarbiat Modares University of Tehran*

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

*Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz*

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

*Associate Professor at Kharazmi University of Tehran*

[Yahya Ghaedi](#)

*Associate Professor at Kharazmi University of Tehran*

[Seyed Mansour Marashi](#)

*Associate Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz*

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

*Associate Professor at Shahed University of Tehran*



**Publisher:** Philosophy of Education Society of Iran

**License Number:** 23274

**ISSN:** 2538-2802

**Manager-in-Charge:** Mohsen Imani, Ph. D

**Editor-in-Chief:** Khosrow Bagheri Noaparast, Ph. D

**Managing Editor:** Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

**Assistant:** Fahimeh Nezamul-Islami

**English Editor:** Mohammad J. Poksresht Ph. D

**Address:** Office of PESI, 1st Floor, Khaneh Andishmandan Islami, Varsho St.,  
Nejatullahi St., Tehran, P.O. Box: 1598666651,

**Tel/Fax:** 021-88928521

**Website:** <http://pesi.saminattech.ir>

**E-mail:** [pesi.anjoman@gmail.com](mailto:pesi.anjoman@gmail.com)

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

# **Philosophy of Education**

---

Volume 3, Issue 1, Spring & Summer 2018 – ISSN: 2538-2802