

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۴، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

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 مردادماه ۱۳۹۹ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۴، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

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

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سردبیر: دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر رضا محمدی چاپکی

بازبینی و صفحه‌آرایی: دکتر مجتبی همتی فر و سحر موسی‌وند

مدیر اجرایی: فهیمه نظام‌الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)	دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)
دکتر محمدرضا شرفی جم (دانشیار دانشگاه تهران)	دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)
دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری (استادیار دانشگاه تربیت مدرس)	دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)	دکتر مسعود صفایی‌مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)	دکتر یحیی قائدی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)
دکتر محمدحسن میرزاحمدی (دانشیار دانشگاه شاهد)	دکتر اکبر رهنما (دانشیار دانشگاه شاهد)

نشانی: بزرگراه شهید چمران، خیابان جلال آل احمد، مقابل کوی نصر، خیابان دکتر کاردان، دانشکده روانشناسی و

علوم تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمبر: ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@gmail.com

درباره‌ی 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 درباره‌ی 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 مربیان 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^۱

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

راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله نکات زیر را به دقت در نظر داشته باشند؛ مقاله فقط در صورتی که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد بررسی خواهد شد:

۱. محورهای جزئی‌تر در پایگاه اطلاع‌رسانی نشریه در دسترس است.

- دارای «عنوان، چکیده فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و چکیده انگلیسی» باشد.
- حاصل پژوهشی بدیع باشد، قبلاً منتشر نشده باشد و نویسنده متعهد به نشر آن در جای دیگری 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 اندازه‌ی 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 فایلی جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام خانوادگی، رتبه‌ی علمی، آدرس، شماره‌ی 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 به‌صورت الکترونیکی امضا نمایند.
- چنانچه مقاله‌ای چند نویسنده داشته باشد، ارائه‌ی مقاله و تمام مکاتبات و مسئولیت مقاله با نویسنده‌ی مسئول است. درج نشانی الکترونیک در پایین صفحه‌ی اصلی مقاله فقط به نویسنده‌ی مسئول اختصاص دارد. در مقالات مستخرج از پایان‌نامه‌های 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 عهده‌ی نویسنده است.

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

فهرست مطالب

- سخن سردبیر ۳
دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)
- تبیین مؤلفه‌های عدالت آموزشی و تحلیل انتقادی جایگاه آن در گفتمانهای ایدئولوژیکسازی و سازندگی ۵
فهیمة اکبرزاده، یحیی قائدی و اکبر صالحی
- تبیین دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر در برنامه درسی پایدیا ۳۵
سمیرا حیدری
- تحلیل گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران ۵۷
رضا حق‌ویردی، رمضان برخوردار، سوسن کشاورز، علیرضا محمودنیا
- گذار از نظریه به عمل در تربیت اسلامی ۸۳
رضا محمدی چابکی، فاطمه سادات بیطرفان
- نگاهی به رویکرد تربیتی مونته‌سوری از منظر عاملیت انسان ۱۱۹
نرگس سجادیه
- نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی نارواژ در تربیت اخلاقی ۱۴۵
عماد حاتمی گروه، ابوالفضل غفاری، خسرو باقری نوع پرست، بختیار شعبانی ورکی
- معرفی کتاب: پژوهش در باب تجربه زیسته: علم انسانی برای پداگوژی حساس به عمل (مکس فان‌منن) ۱۷۱
دکتر رمضان برخوردار
- چکیده‌های انگلیسی ۱۷۷

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

یکی از مقوله‌هایی که در کاوش‌های فلسفه تعلیم و تربیت مورد نظر است، گفتمانی است که از ناحیه دولت‌ها بر فضای آموزش و پرورش حاکم می‌شود و فعالیت‌های جاری در آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این شماره، دو مقاله به این مقوله اختصاص یافته است. در مقاله نخست، نظر بر آن است که تأثیر گفتمان‌های کلان دولتی بر آموزش و پرورش در ایران، با تمرکز بر عنصر عدالت آموزشی، مورد واکاوی قرار گیرد. در این منظر «از بالا به پایین»، تحولات و موانع تحولات آموزش و پرورش، در نقاط قوت و ضعف گفتمان‌های کلان دولتی جستجو می‌شود. موردکاوی در این مقاله، ناظر به دو گفتمان بعد از انقلاب اسلامی است که از آن‌ها با عناوین ایدئولوژی‌گرایی و نگرش‌سازندگی یاد شده است. به رغم مشابهت‌هایی که در این دو گفتمان وجود داشته، در این مقاله به تقابل دو گفتمان مذکور در فراهم آوردن عدالت آموزشی تأکید شده و از جمله نشان داده شده است که برای مثال، گفتمان ایدئولوژی‌گرا عدالت آموزشی را در گرو افزایش تمرکزگرایی و قدرت دولت بر آموزش و پرورش دانسته، در حالی که گفتمان سازندگی آن را در کاهش قدرت دولت و افزایش دامنه خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش دیده است.

مقاله سوم نیز بر تحلیل گفتمان دولتی حاکم بر آموزش و پرورش با تمرکز بر تربیت معلم اختصاص یافته است. در این مقاله نشان داده شده که بعد از انقلاب اسلامی، گفتمان‌های حاکم بر تربیت معلم بر انگاره‌هایی از معلم استوار بوده است، از این قبیل: معلم انقلابی، معلم کارگزار دولت، معلم سیاسی و معلم همه‌جانیه‌نگر. البته این که گفتمان‌های مذکور تا چه حد توانسته‌اند به هدف‌های خود در تربیت چنین معلمانی نائل گردند یا معلمان تا چه حد با این گفتمان‌های حاکم همسویی نشان داده‌اند، نیازمند بررسی‌های بیشتری است.

مقوله دیگری که در بررسی‌های فلسفه تعلیم و تربیت مطرح است، واکاوی مبانی فلسفی اجزای مختلف از اندامواره آموزش و پرورش است. سه مقاله از شماره حاضر، به این مقوله اختصاص یافته است. مقاله دوم، این نوع واکاوی را از طریق تحلیل مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی دنبال کرده است. در این مقاله، برنامه درسی از منظر یکی از چهره‌های شاخص فلسفه تعلیم و تربیت، یعنی مورتیمر آدلر و طرح معروف او به نام «پایدیا»، مورد بررسی قرار گرفته است. آدلر برنامه درسی را بر اساس خوانشی نسبتاً نو از دیدگاه واقع‌گرایی ارسطو مورد توجه قرار داده و کوشیده است که اقتضاهای این واقع‌گرایی را در برنامه درسی

مطلوب مشخص سازد. در این مقاله، رویکردی تشریحی و انتقادی نسبت به این تلاش آدلر صورت گرفته است.

در مقاله چهارم نیز در حیطة همین مقوله، رابطه نظر و عمل مورد بررسی قرار گرفته است. در این مقاله از منظری اسلامی به این بررسی پرداخته شده و سعی بر آن بوده که با تحلیل نوعی تیپ ایده‌آل که در این بررسی همانا شخصیت و عمل پیامبر اسلام (ص) است، نحوه پیوند زدن میان نظر و عمل مشخص گردد. تحلیل تیپ ایده‌آل مورد نظر در سه سطح شناختی، عاطفی و رفتاری انجام شده و زیرمجموعه‌هایی برای آن‌ها مشخص گردیده است. در مقاله پنجم، دغدغه کاوش در مبانی فلسفی اجزا و اندام‌های آموزش و پرورش از طریق تمرکز بر یکی از الگوهای شناخته شده عالم تعلیم و تربیت، یعنی رویکرد و روش مونته‌سوری، جلوه‌گر شده است. در این مقاله نظر بر آن است که مفروضات روش مونته‌سوری از منظر نظریه انسان عامل مورد بررسی و نقد قرار گیرد. بر این اساس، از جمله نقاط قوت در مفروضات مونته‌سوری که با نظریه انسان عامل هماهنگی دارد، توجه متعادل نسبت به رابطه آزادی و مسئولیت است و از جمله نقاط ضعف آن از منظر نظریه انسان عامل، مهارت‌گرایی قشری و عدم توفیق در ربط فردیت فرد با بعد اجتماعی تعلیم و تربیت است.

سرانجام، مقوله دیگر از علایق فلسفه تعلیم و تربیت که در مقاله آخر مورد توجه قرار گرفته، دغدغه روش‌شناختی است. در این مقاله، رویکرد و روش ترکیبی با تمرکز بر تحلیل و بررسی نظریه ناروائز در تربیت اخلاقی مورد توجه گرفته است. سازواری دیدگاه ناروائز در این مقاله مورد چالش قرار گرفته و نشان داده شده است که وی در فراهم آوردن یک فرازبان برای دیدگاه ترکیبی در تربیت اخلاقی، توفیق نیافته و در واقع، به‌نحوی به مخلوط کردن نظریه‌های مبدأ پرداخته است. این مقاله، مطالعه‌ای موردی است از به‌کارگیری روش ترکیبی در حوزه تربیت اخلاقی و برای کسانی که می‌کوشند ظهور مباحث تئوریک در روش ترکیبی را در یک مورد عملی ملاحظه کنند، مناسب است.

تبیین مؤلفه‌های عدالت آموزشی و تحلیل انتقادی جایگاه آن در گفتمان‌های

ایدئولوژیک‌سازی و سازندگی^۱

فهیمه اکبرزاده^۲، یحیی قائدی^۳ و اکبر صالحی^۴

چکیده

مقاله حاضر، با هدف تحلیل و نقد مؤلفه‌های عدالت آموزشی در گفتمان‌های بعد از انقلاب اسلامی با تأکید بر گفتمان ایدئولوژیک‌سازی و سازندگی، نگاشته شده است. به همین منظور، برخی بیانات مستقیم دولتمردان و برخی متون و مصوبات دولتی و آموزشی در دو دوره مذکور با روش تحلیل گفتمان انتقادی نورمن فرکلاف، مورد تحلیل و نقد قرار گرفت. آن‌گونه که از تحلیل و تفسیر متون برآمد، گفتمان‌های مذکور اگرچه پیرامون مقوله عدالت آموزشی، مواضع سیاسی و ارزشی بعضاً متفاوتی داشته‌اند، اما با نظر به تحلیل متنی و فرامتنی، بیش از هر چیز بر اساس مقوله نیاز و در بُعد عدالت کمی عمل نموده‌اند. کمبود بودجه، حفظ روابط سلسله‌مراتبی، تمرکزگرایی، ابهام و تضاد در نظر و عمل، ضعف در بهره‌گیری کارکردگرایانه از دین در کنار دیگر افکار، ناآرامی‌های داخلی و خارجی، تعاملات محدود داخلی و خارجی، محافظه‌کاری، غالب بودن و ارجح بودن مواضع فکری و ارزشی مراجع بالادستی نظام و به‌عنوان مهم‌ترین عامل و مانع نسبت به دیگر موارد، از جمله شاخص‌ترین محدودیت‌های درون‌متنی و موانع برون‌متنی در فراهم آوردن الزامات تحقق عدالت آموزشی خصوصاً در سطح کیفی است، نشانگر ناهمخوانی اهداف و برنامه‌های مطرح‌شده با مناسبات و اهداف حقیقی و مدنظر دولت است. نتیجه این‌که اگر از لحاظ انگیزشی و شناختی در مواضع فکری گروه حاکم به‌عنوان منبع اقتدار و سیاست‌گذاری در کلیه سطوح، تحولی ایجاد نگردد، تغییر در دیگر سطوح، به‌عنوان الزاماتی برای تحقق مؤثر عدالت آموزشی، خصوصاً در سطح کیفی، ممکن نخواهد گشت.

واژگان کلیدی: عدالت آموزشی، گفتمان، ایدئولوژیک‌سازی، سازندگی، تحلیل گفتمان انتقادی

مقدمه

عدالت^۱ به معنای رساندن افراد به حق و حقوق خود است که معنای آن از توجه به تفاوت‌ها تا یکسان‌سازی برای تحقق این مهم در نوسان است. شهید مطهری، سه معنی موزون بودن، تساوی و نفی هرگونه تبعیض، رعایت استحقاق‌ها و عطا کردن به هر ذی‌حقی آنچه استحقاق آن را دارد، برای مفهوم کلمه‌ی عدالت بیان می‌نماید (مطهری، ۱۳۹۱). از منظر علامه طباطبایی، عدالت میانه‌روی و اجتناب از دو سوی افراط و تفریط در هر امری است و معنای اصلی عدالت، اقامه مساوات میانه امور است، به این که به هر امری آنچه سزاوار است بدهی تا امور مساوی شود و هر یک در جای واقعی خود که مستحق آن است، قرار گیرد (اخوان کاظمی، ۱۳۸۴). در فرهنگ سیاسی امام علی(ع) «عدالت» در موجودیت خود به قدرت و قاطعیت محتاج است و قدرت نیز در مشروعیت خود، به عدالت نیاز دارد (اخوان کاظمی، ۱۳۷۹). امام خمینی نیز مسئله‌ی عدالت را در ارتباط تنگاتنگ با کلیت هستی و به‌ویژه اجتماع و سیاست می‌بیند. در نگاه وی، نگرش به عدالت نه تنها بی‌ارتباط با مسائل اجتماعی و سیاسی نیست، بلکه عامل و زمینه‌ساز تحقق عدالت اجتماعی و سیاسی نیز هست (جمشیدی، ۱۳۸۴). افلاطون، رعایت حدود و اعتدال و ارسطو از میان انواع هشت‌گانه عدالت، عدالت توزیعی را مهم‌تر برمی‌شمرد؛ چرا که، عدل را نه برابری بلکه تناسب می‌داند به نحوی که باید جایگاه حقوق هرکس در جامعه به اندازه شایستگی و دانایی او باشد (عنایت، ۱۳۹۱). در دوره قرون وسطی بحث عدالت جزئی است و به زعامت کلیسا بعنوان نماینده مذهب، محدود می‌شود (کاتوزیان، ۱۳۷۶). در کل، بررسی تاریخی نشانگر آن است که نظریه‌های ارائه شده درباره‌ی عدالت و به تبع آن، عدالت آموزشی^۲، ضرورتاً تحت تأثیر فرهنگ و جامعه نظریه‌پردازان این حوزه است (لیتل^۳، ۲۰۰۷)، از نگاه مطلق و توزیعی بر مبنای شایستگی ذاتی در دوران کلاسیک (واعظی، ۱۳۸۳، ص. ۵) تا نوعی قرارداد اجتماعی با هدف دفاع و حفظ آزادی فردی در دوران مدرن (بهرروزی لک، ۱۳۹۱؛ تاجیک، ۱۳۷۹) و نگرشی نسبی و غیرجهان‌شمول، تکثرگرا، غیرگرا، استحقاقی و حتی تهدیدی برای آزادی و تفاوت‌های فردی در دوران پسامدرن (فانی، ۱۳۸۴، ص. ۱۴۹؛ ربانی، ۱۳۸۷، ص. ۴۹؛ غنی‌نژاد، ۱۳۷۶). در هر صورت، عدالت به معنای عام و عدالت آموزشی به معنای خاص در هر دوره از

1. Justice

2. Educational Justice

3. little

تاریخ، موضوع حائز اهمیتی است که برای تحقق یافتن و سوق دادن جامعه به سوی زندگی اجتماعی بهتر و عادلانه‌تر، نیازمند نهاد آموزش و پرورش و متأثر از آن است (علاقه‌بند، ۱۳۸۷) و بعنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد عدالت اجتماعی (سرمدی، ۱۳۹۳) تأثیر مهمی بر رشد و توسعه جامعه دارد. بنابراین، اینکه چه کسانی و با چه اهدافی مجری و مسئول برقراری عدالت آموزشی می‌باشند، بسیار مهم می‌نماید. در طول تاریخ، دولت‌ها با توجیه‌ها و اهداف متفاوتی چه در زمینه بهره‌مندسازی بیشتر افراد از آموزش، چه در زمینه آموزش عمومی برای شهروندی و چه در زمینه تخصصی برای ایجاد مهارت و دیگر موارد، در نظام آموزشی دخالت نموده‌اند (فریدمن^۱، ۱۹۵۵). در کشور ایران نیز، مقوله عدالت و عدالت آموزشی از زمان پیروزی انقلاب اسلامی تا کنون، شعار محوری انقلاب اسلامی بوده که این دغدغه در گفتمان‌های بعد از انقلاب، برحسب نیازها، شرایط و اهداف به شکل‌های مختلف تبلور یافته است. گفتمان ایدئولوژیک‌سازی با حاکمیت نخستین دولت و محوریت عدالت اجتماعی و اسلامی، گفتمان سازندگی با محوریت توسعه و عدالت اقتصادی، گفتمان اصلاحات با محوریت عدالت و توسعه سیاسی، گفتمان اصول‌گرایی با محوریت بازگشت به ارزش‌های دهه شصت و عدالت‌گستری (حسین‌زاده، ۱۳۸۶؛ آریان‌راد، ۱۳۹۶؛ جباری، ۱۳۹۴؛ میرزایی، ۱۳۹۴) و گفتمان اعتدال و توسعه با حاکمیت روحانی (مجیدی، ۱۳۹۷) از این جمله هستند. گفتمان‌ها مجسم‌کننده معنا و ارتباطات اجتماعی‌اند و بستر زمانی، مکانی، موارد استفاده و سوژه‌های استفاده‌کننده هر مطلب یا گزاره و قضیه (گفتاری و نوشتاری) تعیین‌کننده شکل، نوع و محتوای هر گفتمان به شمار می‌روند (آقاگل‌زاده، ۱۳۸۵). مؤلفه‌های اساسی نظیر این‌که چه کسی؟ چگونه؟ چرا؟ چه وقت؟ و با چه نیت و آمریتی سخن می‌گوید، در تعریف مفهوم گفتمان بسیار مهم می‌نماید و اگرچه گفتمان فراتر از ایدئولوژی است، اما هیچ گفتمانی به‌طور آگاهانه یا غیرآگاهانه، بی‌طرف نیست و به موقعیت خاصی وابسته است (میرفخرایی، ۱۳۸۳). از این رو، بررسی و شناسایی ماهیت و موقعیت گفتمان‌های غالب در دو دهه اول انقلاب یعنی گفتمان‌های ایدئولوژیک‌سازی^۲ و سازندگی^۳ که تأثیرات مهمی بر شکل‌گیری مسائل و جریان‌ات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و آموزشی دوران حاکمیت خود و بعد از خود داشته‌اند، به‌منظور تحلیل و نقدشان پیرامون مقوله عدالت آموزشی ضرورت می‌یابد. در

^۱ Fridman

^۲ Ideological discourse

^۳ Constructive discourse

ارتباط با ایدئولوژی و دین دو دیدگاه کلی مطرح است: الف: دین توجیه‌گر است؛ تعبیری که در جامعه‌شناسی معرفت از ایدئولوژی می‌شود و ایدئولوژی را مجموعه‌ای از آراء و باورهایی می‌داند که در جهت توجیه وضع موجود ارائه می‌شود (در این معنی، از دیدگاه مارکسیسم، ایدئولوژی به معنای آگاهی کاذب به کار می‌رود که این رویکرد در تضاد با ادیان الهی است، زیرا ادیان الهی واجد آگاهی‌های صادق و عمیق هستند و پیامبران الهی در برابر بی‌عدالتی‌های موجود عصر خود قیام کرده‌اند). ب: دین آرمان‌گرایانه است؛ تعبیری که در چارچوب اندیشه سیاسی و جامعه‌شناسی تاریخی از مفهوم ایدئولوژی می‌شود. از منظر اندیشه سیاسی، ایدئولوژی چهار عنصر عمده را در برمی‌گیرد: اول، تبیین وضع موجود؛ دوم، ارزیابی و نقد وضع موجود؛ سوم، ارائه و ترسیم یک وضع مطلوب به جای وضعی که مورد نقد قرار می‌گیرد؛ و چهارم، ارائه طریق برای رسیدن به وضع مطلوب. از منظر جامعه‌شناسی تاریخی نیز ایدئولوژی یک نظام فکری مشتمل بر ارزش‌های مؤثر اجتماعی یا آگاهی جمعی یا آرمان‌گرایی اجتماعی یا حتی یک نیروی تاریخی است. از این دیدگاه، دین یک نیروی اجتماعی است که از طریق نبوت و در قالب باورها و نهادهای اجتماعی می‌تواند به یک ایدئولوژی تبدیل شود. پس به این معنا کارکرد ایدئولوژیک دین برخلاف وضع موجود - در صورت نامطلوب بودن آن - است و حتی وضع موجود را تبیین می‌کند. با این تعبیر، دین می‌تواند کارکرد آرمان‌گرایانه داشته باشد و درعین حال ماهیت آن به این کارکرد محدود نشود و هر دو بُعد آرمان‌گرایانه و کارکردگرایانه را دربرگیرد که این بسته به عواملی چند خصوصاً در ساختار قدرت است (منوچهری، ۱۳۸۵).

دهه اول انقلاب اسلامی که مصادف بود با دوران رهبری حضرت امام خمینی(ره)، بنیان‌گذار انقلاب اسلامی، و اولین دولت پس از انقلاب اسلامی بود، پروژه دینی کردن جامعه بر دیگر امور ارجح شد و به نوعی خوانش ایدئولوژیک و انقلابی از دین اسلام یا ایدئولوژی‌سازی از متن دین، توسط اسلام‌گرایان، به صورت متمرکز و با این باور که دین، بهترین برنامه برای اداره دنیای انسان‌هاست، غالب شد (کاظمی، ۱۳۸۳). در دهه اول انقلاب، خوانش ایدئولوژیک از دین در چارچوب اندیشه سیاسی و جامعه‌شناسی تاریخی غالب بود، بر این اساس، برخی تحلیل‌گران سیاسی و اجتماعی، در زمان حاکمیت اولین دولت که مقوله تسری کارکرد ایدئولوژیک دین در پیوند با ارزش‌های انقلابی نمود بارزتری داشت، گفتمان ایدئولوژیک‌سازی نام‌گذاری نموده‌اند. به فرمان امام خمینی اقدام به انقلاب فرهنگی و تأکید بر مدیریت مکتبی نمونه بارز این امر هستند. دوران حاکمیت دولت سازندگی نیز با غالب شدن سیاست‌ها و برنامه‌های مبتنی بر بازسازی و توسعه اقتصادی، گفتمان سازندگی نام

گرفت (حسین زاده، ۱۳۸۶). گفتمان‌های مذکور با تکیه بر مواضع فکری و ارزشی خود، سیاست‌ها و برنامه‌هایی پیرامون عدالت و عدالت آموزشی مدنظر قرار دادند، علاوه بر تأکیدهای موجود در بیانات مستقیم مسئولان مربوط، اسناد و مصوباتی نظیر برنامه‌های توسعه و مصوبات آموزشی گواهی بر این امر هستند، اما مستندات و پیامدها، نشانگر این است که با وجود تلاش‌های صورت گرفته و تصویب برنامه‌ها و ارائه راهکارهای عدالت‌محور، همچنان خلأ و پیامدهای ناشی از عدم تحقق واقعی و مؤثر عدالت با نظر به معیارها و شاخص‌های کمی و کیفی که مشخص کننده وضعیت نظام آموزش و پرورش هستند، در جامعه ایران مشهود است. ناقص اصل تلاش، نیاز و استحقاق‌های ذاتی بودن مدارس خصوصی (باقری، ۱۳۷۸)، مشکلات فزاینده مالی و ناتوانی در پاسخگویی به جمعیت در مدارس دولتی (حاضری، ۱۳۹۶)، عدم شفافیت و صراحت آیین‌نامه‌های اجرایی (سمیعی زفرقندی، ۱۳۹۵)، به‌زعم بعضی از افراد، ناسازگاری برخی از مبانی ایجاد مدارس غیرانتفاعی با اصول عدالت اجتماعی (یاری‌قلی، ۱۳۹۲)، تأثیر بسیار سرمایه اجتماعی و اقتصادی بر احتمال قبولی و بهره‌گیری امکانات آموزشی داوطلبان آموزش عالی (نوغانی، ۱۳۹۱)، نادیده گرفتن توزیع متناسب معلمان باکیفیت و ماهر در مناطق محروم (بابادی عکاشه، ۱۳۸۹)، افزایش آمار بی‌سوادی و نرخ ترک تحصیل در برخی استان‌ها و مقاطع (هاشم‌خانی، ۱۳۹۱)، وجود موانع مشارکت آموزشی (ناظم، ۱۳۹۴) و دیگر موارد، شواهدی است که نشانگر دلایل و پیامدهایی پیرامون عدم تحقق مؤثر عدالت آموزشی است. بطور کلی زبان گفتمانی نقش مهمی در ساختار قدرت ایفا می‌کند و چه‌بسا ممکن است زبان یک گروه تبدیل به ایدئولوژی حاکم شود (جهانگیری، ۱۳۹۲)؛ به عبارت دیگر، هیچ متن و گفتمانی عاری از ایدئولوژی^۱ نیست (لاکلا و موف، ۱۹۸۷). علاوه بر بیانات مستقیم دولتمردان، متون و مصوبات رسمی و مدون دو گفتمان ایدئولوژیک‌سازی و سازندگی یعنی برنامه توسعه و مصوبات آموزشی، با روش تحلیل گفتمان انتقادی نورمن فرکلاف، مورد تحلیل و نقد قرار گرفت. این روش قابلیت روشن‌سازی زوایای پنهان برای شناسایی و دریافت عمیق‌تر پیش‌فرض‌ها، اهداف، مناسبات حقیقی و سیاست‌های پنهان و تأثیرگذار بر مؤلفه‌های عدالت آموزشی در هر گفتمان را دارد، از منظری دیگر، اگرچه گفتمان فراتر از ایدئولوژی است، اما هیچ گفتمانی به‌طور آگاهانه یا

۱. ایدئولوژی تعاریف گوناگونی دارد از جمله: فرآیند تولید معانی، علائم و ارزش‌ها در زندگی اجتماعی و مسند سیاسی؛ مواضع و اندیشه‌هایی که در تداوم مشروعیت بخشی، قدرت سیاسی حاکم را یاری می‌دهند (ایگلتون، ۱۳۸۱). برخی ایدئولوژی را زیرمجموعه جهان‌بینی می‌دانند که واجد بایدها و نبایدهاست.

غیرآگاهانه، بی‌طرف نیست و به موقعیت و ارزش و نیت خاصی وابسته است (میرفخرایی، ۱۳۸۳) که باید به واسطه تحلیل درون‌متنی و برون‌متنی و به‌منظور شناسایی عوامل و موانع آشکار و پنهان مؤثر بر عدالت آموزشی به اعماق آن راه یافت.

در این پژوهش، مؤلفه‌های عدالت آموزشی واقع در گفتمان‌ها در دو دسته عدالت آموزشی کمی (یعنی آموزش و پرورش رایگان و اجباری، افزایش تعداد باسوادان، تساوی در برخورداری از امکانات مادی و انسانی در آموزش، ساخت و احداث مدارس و مراکز آموزشی، عدالت جنسیتی در نظام آموزشی) و عدالت آموزشی کیفی (یعنی ارائه فرصت و امکانات مادی و انسانی مناسب برای ارتقای کیفیت آموزش، به‌صورت شایسته‌سالاری، مشارکت در سطوح و ابعاد مختلف آموزشی، توجه به حقوق و آزادی فردی، کثرت‌گرایی در سطوح و ابعاد مختلف تعلیم و تربیت، وجود پویایی و تفکر انتقادی در امر آموزش)، به‌منظور پاسخ به پرسش‌های زیر مورد شناسایی، تحلیل و نقد قرار گرفت: عوامل و موانع آشکار و پنهان درون‌متنی و برون‌متنی عدم تحقق عدالت آموزشی در گفتمان‌های ایدئولوژیک‌سازی و سازندگی کدامند؟ این عوامل و موانع، چرا و چگونه بر نحوه پرداختن گفتمان‌های مذکور به مقوله عدالت آموزشی تأثیرگذارند؟ نقش کدام یک از عوامل و موانع در تحقق یا عدم تحقق مؤلفه‌های عدالت آموزشی بیشتر است؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر، با نظر به پرسش‌های طرح شده، از روش توصیفی-استنتاجی و روش تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (آفاگل‌زاده، ۱۳۸۶) استفاده شده است. تحلیل درون‌متنی و برون‌متنی روش فرکلاف در سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین، کارآمد است. به‌منظور جلوگیری از افزایش سهم نمونه نوشتاری غیرمستقیم در مقطع زمانی مدنظر، علاوه بر متون و مصوباتی نظیر برنامه توسعه و برخی مصوبات آموزشی که مؤلفه‌های عدالت آموزشی را به‌طور آشکار و ضمنی در برگرفته، برخی بیانات مستقیم (نقل‌قول‌های مستقیم دولتمردان در روزنامه‌ها، مصاحبه‌ها، و سخنرانی‌ها) نیز به‌عنوان نمونه مورد پژوهش در همان مقطع زمانی، انتخاب و در سه سطح تحلیل شده است: توصیف متن (آشکارسازی گزاره‌ها و مواضع ایدئولوژیک متن با تمرکز بر واژه‌ها و نوع کاربرد آن در متن و وجوه دستوری جملات)؛ تفسیر (نشان دادن تعامل بین متن و بافت)؛ تبیین (تأثیر دو سویه ساختارها بر گفتمان و گفتمان بر ساختارها). در مرحله توصیف، با تکیه بر معیارهای ثابت زبان‌شناختی، تحلیل بر اساس ارزش‌های تجربی متن (یعنی واژگان پربسامد و محوری، واژگان دارای شمول معنایی،

واژگان دارای بار ایدئولوژیک، فاعل معلوم یا نامعلوم؛ ارزش‌های رابطه‌ای متن (یعنی نوع بیان، چگونگی اتصال جملات، امری یا خبری بودن جمله از لحاظ دستوری، کمکی‌های رابطی به کار گرفته شده) و ارزش‌های بیانی متن (یعنی برجسته‌سازی و طرد هویت‌های اجتماعی و فاعلان، واژگان سلبی یا مثبت، واژگان تقابلی، چگونگی به‌کارگیری ضمایر فاعلی، ایهام و ایهام در جملات، واژگان محدودکننده با بکارگیری عبارت‌های شرطی) (آقاگل‌زاده، ۱۳۸۶، ص. ۱۷۲) انجام می‌شود. در سطح تفسیر، چگونگی شرایط تولید و خوانش اسناد و مصوبات پیرامون عدالت آموزشی در گفتمان‌های مذکور با نظر به تحلیل در مرحله توصیف، تحلیل برون‌متنی و با تکیه بر دانش زمینه‌ای مفسر به‌منظور کشف عوامل و شرایط مؤثر در تولید متون مورد بررسی قرار می‌گیرد. در مرحله تبیین، بیانات، اسناد و مصوبات گردآوری شده با توجه به تحلیل‌های حاصله در سطح توصیف و تفسیر و بر اساس دانش زمینه‌ای مفسر، در ارتباط با عوامل برون‌متنی (یعنی عوامل جامعه‌شناختی، اقتصادی، گفتمان مسلط و تأثیراتی که بر تولید متون داشته‌اند)، مورد تحلیل قرار گرفته است و عملکرد متون در شرایط امروز و تأثیرات باز تولیدی آن، بررسی و نقد می‌شود. با نظر به این‌که دستاوردهای مطالعات مبتنی بر تحلیل گفتمان با تکیه بر اندیشه و توانایی پژوهشگر در قبال پدیده مورد پژوهش و ارزیابی است، یافته‌ها به میزان قابل توجهی ناشی از قضاوت‌ها و اندیشه‌های پژوهشگر است. بنابراین، به‌منظور افزایش روایی و پایایی در این پژوهش، سعی شد مواردی از جمله تمرکز و تأکید بر وضوح توضیحات و روش‌های مورد استفاده، ارائه مدارک کافی، وجود اعتبار در اسناد، مقایسه نتایج به دست آمده از منابع اطلاعاتی مختلف، سودمندی عملی و یا باز بودن محقق نسبت به بینش‌های جدید (عابدینی، ۱۳۸۳) و همچنین دقت در تحلیل، پیوستگی و ارتباط درونی، تجانس و همگونی بیرونی به میزان ممکن رعایت شود.

شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در گفتمان ایدئولوژیک‌سازی

در این بخش، مؤلفه‌های عدالت آموزشی در بیانات مستقیم میرحسین موسوی بعنوان نخست وزیر وقت و متون گفتمانی مصوب دهه اول انقلاب با تمرکز بر دوران نخست‌وزیری وی، از جمله مصوبات شورای عالی آموزش (یعنی متون قانون آموزش و پرورش عمومی و اجباری و مجانی؛ قانون تأسیس سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس؛ لایحه قانونی الحاق به لایحه قانونی مربوط به پاکسازی و ایجاد محیط مساعد برای رشد نهادهای انقلاب؛ قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی؛ قانون اهداف و وظایف آموزش و پرورش؛ لایحه قانونی راجع به تبدیل اداره واحدهای آموزشی غیردولتی به‌صورت دولتی، آیین‌نامه اجرایی نهضت

سوادآموزی) به‌عنوان متون گفتمانی تولید شده توسط دولت در سال‌های آغازین انقلاب تا سال ۱۳۶۸، در سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین مورد تحلیل و نقد قرار گرفت.

الف. تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در بیانات مستقیم و مصوبات شورای عالی آموزش (سطح توصیف)

در این قسمت، مؤلفه‌های عدالت آموزشی در بیانات مستقیم نخست‌وزیر وقت و مصوبات شورای عالی آموزش دهه اول انقلاب، به ترتیب در جداول شماره (۱) و (۲) توصیف شده است:

جدول ۱- تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در بیانات مستقیم موسوی (سطح توصیف)

اطلاعات، ۵ مهر ۱۳۶۵ / اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱ / صحبت موسوی در تلویزیون در زمان دفاع مقدس سال ۱۳۶۱ / کیهان، ۱۹ تیر، ۱۳۶۲ / اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱، ص ۳ / کیهان ۶ اردیبهشت	فقر / محروم / ظلم / سلطه / غرب‌گرایی / تجمل‌گرایی / استکبار / دشمن / استعمار / تبعیض / بریدگی فرهنگی / ازخودبیگانگی فرهنگی / ضدانقلابی	واژگان سلی
بیان، ۲۱ اردیبهشت ۱۳۷۹ / اطلاعات، ۴ تیر ۱۳۶۲ / کیهان، ۱۵ تیر ۱۳۶۲ / اطلاعات، ۵ مهر ۱۳۶۵ / اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱ / کیهان، ۱۹ تیر، ۱۳۶۲، ص ۲۵ / اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱ / صحبت موسوی در تلویزیون در زمان دفاع مقدس سال ۱۳۶۱ / دنیای اقتصاد ۳ بهمن ۱۳۷۸	حفظ اصول و ارزش‌های نظام اسلامی و انقلابی / مدیریت مکتبی و تأکید بر اصل ولایت فقیه برای پیشگیری از آسیب جامعه / مخالفت با تجدد و فرهنگ غربی / استکبارستیزی / جمهوری اسلامی / ولایت فقیه / بازسازی فرهنگی / وحدت دینی و فرهنگی / دولتی‌سازی / وحدت فرهنگی و دینی و مقابله با دشمن / دولتی‌سازی گسترده / عدالت اسلامی و اجتماعی	واژگان محوری و پریسامد
کیهان، ۱۵ تیر ۱۳۶۲ / بیان ۲۱ اردیبهشت / اطلاعات، ۴ تیر ۱۳۶۲ / مصاحبه با نبوی، ۱۳۹۴ / دنیای اقتصاد، ۳ بهمن / اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱	اسلامی و انقلابی در مقابل شرقی و غربی / حامی انقلاب در مقابل مخالف انقلاب / متعهد در مقابل غیرمتعهد / دولتی در برابر غیردولتی / مرفه در برابر غیرمرفه / عدالت اسلامی در مقابل عدالت غیراسلامی / وحدت فرهنگی در برابر بریدگی فرهنگی	واژگان تقابلی
اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱ / کیهان ۶ اردیبهشت ۶۱ / کیهان ۶ اردیبهشت ۶۱ / بیان ۲۱ اردیبهشت	باید / نباید / در چارچوب‌های انقلابی و اسلامی / نظام ما / سرکوب خواهیم کرد / صفات ایدئولوژیک: ضدانقلاب، غیرمتعهد، غرب‌زده	واژگان محدود کننده
دنیای اقتصاد، ۳ بهمن ۱۳۷۸ / اطلاعات، ۷ شهریور ۱۳۶۶ / کیهان، ۱۹ تیر، ۱۳۶۲، ص ۱۸ / مصاحبه با نبوی، ۱۳۹۴ / کیهان، ۱۹ تیر، ۱۳۶۲ / دنیای اقتصاد، ۳ بهمن ۱۳۸۷ / اطلاعات، ۷ شهریور، ۱۳۶۶ / لوح فشرده صورت مذاکرات مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۵	عدالت اسلامی / عدالت اجتماعی / فقرزدایی و خدمت دولت به محرومین و مستضعفین / دولتی‌سازی در همه حیطه‌ها / مخالفت با خصوصی‌سازی و سرمایه‌داری غیرمولد / دولتی‌سازی گسترده و اقتصاد دولتی / کوپنیسم و یارانه و تأمین کالاهای اساسی / عدالت به‌مثابه عدالت توزیعی، اصلاح مناسبات اجتماعی و فقرزدایی با تکیه بر دولت‌محوری / توجه به آموزش در مناطق محروم / دولتی‌سازی مدارس / رفع تبعیض آموزشی / دریافت کمک از افراد متمکن و خیر / قطع هزینه سرانه در مناطق مرفه و اختصاص آن به مناطق محروم / مشارکت سیاسی و اجتماعی مردم	مفاهیم عدالت و عدالت آموزشی متن

جدول ۲- تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در مصوبات شورای عالی آموزش (سطح توصیف)

واژگان سلبی	بی‌بضاعت، محروم، نیازمند، بی‌سرپرست، تبعیض، مصرف‌زدگی، ضد انقلاب، ضداسلام	به ترتیب: قانون آموزش و پرورش عمومی و رایگان، ماده ۳، قانون اهداف آموزش و پرورش، ماده ۲
واژگان محوری و پرېسامد	اولویت اهداف و ارزش‌های اسلامی و انقلابی در کلیه موارد اعتقادی، تربیت دینی؛ عدالت‌گستری، ترکیه در آموزش، گزینش اعتقادی، پاکسازی فرهنگی، قناعت، تعاون، امر به معروف و نهی از منکر، توجه به قشر آسیب‌پذیر، بی‌سرپرست و محروم، اولویت ایثارگران و جانبازان، فقرزدایی	به ترتیب: قانون اهداف آموزش و پرورش، ماده ۲، فصل ۳، ماده ۴، قانون آموزش و پرورش عمومی، ماده ۲، قانون اهداف آموزش و پرورش، فصل ۴، قانون مدارس غیرانتفاعی
واژگان تقابلی	تنوع و مقتضیات طبیعی در برابر اصول و قواعد دینی و انقلابی؛ قناعت در برابر مصرف‌گرایی؛ غربی در برابر اسلامی؛ انقلاب در برابر ضدانقلاب؛ دولتی در برابر غیردولتی، باایمان در برابر بی‌ایمان؛ پیرو ولایت فقیه در برابر ضد ولایت فقیه؛ مرفه در برابر غیرمرفه؛ متعهد در برابر غیرمتعهد	قانون اهداف آموزش و پرورش، فصل ۱، ماده ۲، قانون آموزش و پرورش عمومی، ماده ۳، قانون اهداف آموزش و پرورش، ماده ۴
واژگان محدودکننده	افعال و عباراتی نظیر تحت نظارت؛ طبق مقررات وزارت مرکزی؛ بر اساس ضوابط وزارت آموزش؛ پاکسازی شوند؛ با نظارت آموزش و پرورش؛ مطابق با اهداف و چارچوب جمهوری اسلامی؛ مطابق موازین اسلامی (افعال امری و رسمی؛ هشدار غیرمستقیم). کاربرد کمکی‌های رابطی نظیر باید؛ نباید؛ مطابق؛ التزام عملی نسبت به. کاربرد صفات ایدئولوژیک برای مخاطبان مانند مردم متعهد، باایمان، پاینده بر ارزش‌های انقلابی و اسلامی و دارای التزام عملی به ولایت فقیه و آرمان‌ها	به ترتیب: قانون مدارس غیرانتفاعی، ماده ۱ و ۲، لایحه قانونی پاکسازی مصوب ۱۳۶۰، قانون اهداف آموزش و پرورش، فصل ۳، ماده ۷، فصل ۴، قانون مدارس غیرانتفاعی، ماده ۲، قانون اهداف آموزش و پرورش، ماده ۱ و ۲
مفاهیم عدالت آموزشی متن	تعلیمات رایگان و اجباری، اولویت بی‌بضاعتان، عدالت در توزیع امکانات آموزشی؛ رفع نابرابری امکانات آموزشی در شهر و روستا؛ تألیف کتب برحسب تنوع و مقتضیات برحسب جنس، سن و استعداد؛ متناسب با بافت عشایری و روستایی؛ توجه به اقلیت‌های دینی؛ توجه به آموزش بزرگسالان، احداث و توسعه مدارس	قانون آموزش و پرورش عمومی، ماده ۱، ماده ۳، قانون اهداف آموزش و پرورش، فصل ۳، ماده ۵ و ۶، و فصل ۱ ماده ۱

ب. تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در متون قانون اساسی و مصوبات شورای عالی آموزش (سطح تفسیر)

در سطح تفسیر، شرایط تولید و خوانش متون مرتبط با عدالت آموزشی در هر دوره گفتمانی، بر اساس پاسخ به این سؤالات بررسی می‌شود: در حیطه عدالت و عدالت آموزشی تخاصم و تضاد گفتمان با دیگر گفتمان‌ها بر سر چه موضوع و مسئله‌ای است؟ مخاطب و گوینده یا تولیدکننده متن چه کسانی هستند؟ روابط مخاطب و گوینده به چه صورت است؟ هدف از تولید متن چیست؟ دیدگاه و شرایط اجتماعی حاکم بر تولید گفتمان چیست؟

بر اساس تفسیر متون، تخاصم و تضاد گفتمان ایدئولوژیک‌سازی با محوریت حزب جمهوری در سال‌های آغازین پیروزی انقلاب اسلامی، بیش از هر چیز، پیرامون اصول و ارزش‌های اسلامی-انقلابی و برجسته‌سازی آن‌ها در بیانات و متون بود. با این باور که ارزش‌های مذکور به‌عنوان زمینه‌ساز عدالت در دوره‌های پیش از انقلاب جایگاهی نداشته است و برای تحقق عدالت، وحدت و مقابله با دشمن باید گسترش یابد (موسوی، اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱؛ اطلاعات، ۴ تیر ۱۳۶۲؛ اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱، رفسنجانی، اطلاعات، ۱ مهر

۱۳۵۹؛ خمینی، ۱۳۵۹). از این رو، بنیان‌گذاران انقلاب اسلامی به‌عنوان قدرتی نوپا، برای تثبیت و حفظ ارزش‌ها و باورهای خود در برابر گفتمان رقیب و به منظور فراهم آوردن زمینه‌های عملی مناسب برای حاکمیت ارزش‌های انقلابی و اسلام در تمامی شئون مملکت، یعنی بنیادهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی جامعه ایران با محوریت باورهای حزب جمهوری و خط امامی‌ها، نیازمند تولید متن (جوام، ۱۳۶۴) و در راستای تسری و تثبیت ارزش‌ها و اهداف مدنظر، بنا به دلایل متعدد، نیازمند به بهره‌گیری از نظام آموزش و پرورش بودند. انقلاب فرهنگی، تأکید بر مدیریت مکتبی، تغییر در مصوبات، برنامه‌ها، سازمان و تشکیلات آموزش و پرورش گواهی بر این امر است (جوام، ۱۳۶۴). به‌زعم انقلابیون اسلام‌گرا، حکومت پهلوی در زمینه عدالت‌گستری با باورهای دنیاگرایانه و ضددین، سیاست‌های تقلیدی و اقتدارگرایانه در آموزش و پرورش (ایروانی، ۱۳۹۲)، موجب به حاشیه رانده شدن آزادی، مشارکت مردمی، برخورداری نامساوی از آموزش و پرورش و غفلت از اصول و ارزش‌های اسلامی شد و همین امر کنشگری مذهب‌یون در این زمینه را رقم زد (راعی گلوچه، ۱۳۹۶).

هرچند در دوران پهلوی، رایگان نمودن آموزش عمومی و عالی و حق شهروندان برای تصمیم‌گیری در مدارس دولتی، ملی و خصوصی در نظر گرفته شد (حاضری، ۱۳۷۲)، با این حال، بیشترین تخاصم و تضاد گفتمان میرحسین موسوی و همفکرانش با گفتمان پیش از انقلاب اسلامی، پیرامون عدالت‌ورزی و مواضع ارزشی بود. وی اجرای عدالت اجتماعی، سیاست اقتصاد کنترل شده و گسترده‌سازی دولت (هاشمی، ۱۳۷۸) به منظور نظارت بر اقتصاد و امور اجتماعی و فرهنگی را ارجح دانست و توسعه و رشد اقتصادی را در مقایسه با عدالت اجتماعی از اولویت کمتری برخوردار و عدالت را به مثابه عدالت توزیعی^۱، اصلاح مناسبات اجتماعی و فقرزدایی با تکیه بر دولت‌محوری برشمرد (اطلاعات، ۷ شهریور ۱۳۶۶؛ دارابی، ۱۳۸۸). عدالت اجتماعی از طریق سهمیه‌بندی و یارانه، سیستم کوپن‌سیسم (هاشمی، ۱۳۷۸)، دریافت کمک از افراد متمکن و خیر، قطع هزینه سرانه در مناطق مرفه و اختصاص آن به مناطق محروم (لوح فشرده صورت مذاکرات مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۵)، مشارکت سیاسی و اجتماعی مردم در چارچوب ارزش‌های انقلابی-اسلامی اقداماتی در راستای این باور بودند. در زمینه عدالت آموزشی، موسوی، مدارس و آموزش و پرورش در نظام قبل را عامل بریدگی‌های فرهنگی و از خودبیگانگی فراگیران (اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱، ص. ۳) برشمرد و

^۱ . Distributive justice

در زمینه عدالت آموزشی، وجود مدارس خصوصی (ملی) زمان پهلوی را -که بهترین امکانات و معلمان را در اختیار خود داشتند- تبعیض‌آمیز می‌دانست و به همین دلیل، عدالت انقلابی و رایگان بودن تحصیل را به دولتی کردن مدارس و مؤسسات آموزش عالی تعبیر و تفسیر نمود (حاضری، ۱۳۷۷) و بر تربیت دینی و انقلابی تأکید کرد.

پیرامون این مهم، وزرای آموزش و پرورش وقت، مواضع بعضاً مشابهی اتخاذ نمودند. محمدعلی رجایی، عدالت را به مثابه مردم‌گرایی و مبارزه با دشمن برشمرد و بر این اساس، بر اشاعه اخلاق انقلابی در مدارس، گزینش و تربیت معلم پیرو انقلاب، افزایش مشارکت مردم در امر آموزش و پرورش به منظور نظارت و جلوگیری از نفوذ واحدها و احزاب ضد انقلاب و افزایش نقش مردم در احداث و ساخت مدارس (رجایی، ۱۳۷۶؛ زهره‌ای، ۱۳۹۱) تأکید نمود. محمدجواد باهنر نیز تربیت و بازیابی نیروی مؤمن، مسلمان و انقلابی در نظام، باهدف بازسازی محیط آموزش و زمینه‌سازی برای مشارکت مردم در آموزش و پرورش به منظور جلوگیری از القای فرهنگ غیراسلامی و پاکسازی مدارس از عناصر غیرانقلابی (طبری، ۱۳۸۸) را مدنظر قرار داد. لایحه پاکسازی معلمان، بزرگ شدن مجموعه آموزش و پرورش، جذب معلمان متعهد، قانون مدارس غیرانتفاعی، ساخت مدارس، آموزش از راه دور، قانون اهداف و وظایف آموزش و پرورش، قانون نحوه مشارکت مردم، از جمله مصوبات و برنامه‌های آموزشی دوره پرورش و اکرمی، وزرای منصوب در سال‌های ۱۳۶۲ تا ۱۳۶۸ بود (مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۶۲ تا ۱۳۶۸).

با توجه به تحلیل بیانات و متون مصوبه، توزیع عادلانه امکانات آموزشی، مخالفت با غیردولتی‌سازی مدارس، آموزش و پرورش رایگان و اجباری، رفع نابرابری امکانات آموزشی در مناطق محروم، دولتی شدن آموزش عمومی و عالی، توجه به آموزش افراد بی‌بضاعت و مستضعف در مصوبات و برنامه‌های این دوره پربسامد است. تولیدکنندگان متن، یعنی گروه حاکم به نوعی خود را مسئول مردم یا به تعبیری مخاطبان دانسته و برای رفع بی‌عدالتی، ظلم و فقر، عدالت توزیعی دولتی که منوط به نظارت و کنترل دولت در مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است را پیشنهاد می‌دهد. پشتوانه نظری این تفکر، عدالت فراگیر اسلامی است که عدالت در توزیع منابع و امکانات را وظیفه حکومت اسلامی دانسته و اذعان به اقدامات پیشگیرانه و جبرانی توسط حکومت در این زمینه را دارد (جمشیدی،

۱۳۸۰) و از سویی با برخی از مبانی فکری چپ‌گرایانه و سوسیالیسم^۱ (یعنی تقدم عدالت اجتماعی؛ حاکمیت دولت؛ مبارزه با سرمایه‌داری و تبعیض طبقاتی؛ طرفداری از توده‌های مردم) مشابه است (مطهرنیا، ۱۳۷۸؛ هاشمی، ۱۳۷۸). این تحلیل نشانگر محوریت و پربسامد بودن ارزش‌های انقلابی-اسلامی در بیانات و متون مصوبه است؛ زیرا عبارات فراوانی نظیر اهداف و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، تربیت دینی و اعتقادی، تزکیه در آموزش، گزینش اعتقادی، پاکسازی فرهنگی، امر به معروف و نهی از منکر دارد. فقرزدایی و برخورداری از آموزش با تأکید بر روستا و مناطق محروم و افراد بی‌بضاعت، پیرامون مقوله عدالت کمی، بیشترین تکرار را دارد. تألیف کتب برحسب تنوع و مقتضیات، برحسب جنس، سن و استعداد، متناسب با بافت عشایری و روستایی، توجه به اقلیت‌های دینی و مشارکت مردم در آموزش و پرورش از جمله مؤلفه‌های عدالت آموزشی در سطح کیفی است. با نظر به متون و بر اساس آمار، برنامه‌های دهه اول انقلاب خصوصاً دولت موسوی، زمینه‌ای برای برخورداری و افزایش سواد اقشار در حاشیه (مناطق محروم، دختران، روستاییان و محرومین) از آموزش و پرورش شد (احمدی، ۱۳۹۷)، اما پیرامون مؤلفه‌های عدالت کیفی در سطح آموزش که مربوط به حق مشارکت در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، شایسته‌سالاری، کثرت‌گرایی، برخورداری کیفی از منابع مادی و انسانی در تعلیم و تربیت و توجه به اقلیت‌هاست، تحلیل و تفسیر بیانات ایشان و متون مصوبه، نشانگر کاربرد پربسامد افعال و عبارات شرطی و امری، صفات ایدئولوژیک، روابط سلسله‌مراتبی، اقتدارگونه و از بالا به پایین، ارجح بودن برنامه‌ها و ارزش‌های انقلابی در کنار مؤلفه‌های عدالت آموزشی کیفی است که به نوعی به تناقضات درون‌متنی و ابهام و محدودیت در عمل را منجر می‌شود؛ چرا که مشارکت‌گرایی با تأکید بر تمرکز در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی توسط مراجع بالا، برنامه درسی کثرت‌گرایانه، شایسته‌سالاری، آزادی در نظر و عمل دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، با آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های ابلاغی پیرامون تعیین نحوه گزینش، نوع محتوا، نحوه تعاملات، نوع فضای فرهنگی و اولویت مواضع فکری و ارزشی گروه حاکم در نظر و عمل، ناهمخوان و در کل، افعال و عبارات صرفاً ابلاغی و دستوری که مؤید روابط سلسله‌مراتبی است با مؤلفه‌های عدالت آموزشی کیفی واقع در متون که روابط صرفاً عمودی و یک‌سویه را برنمی‌تابد، در تضاد و ناسازگار است. همچنین، دوگانه‌سازی ارزشی به وسیله واژگان تقابلی

^۱. Socialism

که برجسته‌سازی و طرد را به همراه دارد، می‌تواند مشارکت، کثرت‌گرایی و شایسته‌سالاری را در عمل محدود و با برچسب‌های اعتقادی و سیاسی روبرو کند که نتایج پژوهش‌ها و دیگر شواهد حاکی از این امر است.

در این دوره، مشکلات ساختاری ناشی از گستردگی ساختار وزارت، حذف و یا ادغام غیرمنطقی واحدهای آن (صافی، ۱۳۹۵)، اختلافات و تنش‌های سیاسی، نفوذ محافظه‌کاران سنتی در مسند تصمیم‌گیری و اعمال سیاست‌ها (حاضری، ۱۳۹۶)، شدت جنگ، کسری بودجه ناشی از تحریم بین‌المللی و افول درآمدهای نفتی، ناآرامی‌های داخلی، خسارات وارده از جنگ، از جمله عوامل سیاسی، اقتصادی و اجتماعی یا به دیگر تعبیر عوامل برون‌متنی‌اند که به نوعی در تولید متن نقش دارند و همچنین، مؤثر بر چگونگی اجرای اهداف و برنامه‌های مدون و منوط به عدالت آموزشی می‌باشند که برخی از این عوامل نقش تعیین‌کننده و مهم‌تری دارند. در بیانات و متون مصوبه به مشارکت در سطح اجتماعی و آموزشی اشاره شده است، اما با تأکید بر مشارکت مالی، اعتقادی و ارشادی که اگر متن را با توجه به عوامل بیرون از متن تحلیل کنیم، کسری بودجه ناشی از خسارت‌ها، شدت جنگ و سیاست اقتصادی دولت، تنش‌ها و اختلافات داخلی، اعتقاد خط امامی‌ها به مدیریت مکتبی یعنی استفاده از نیروهای متعهد به ارزش‌های انقلابی در منصب‌های کشوری و آموزشی و از طرفی مواضع فکری گروه حاکم پیرامون ترویج و تبلیغ ارزش‌های انقلابی و مبارزه با ضد انقلاب با هدف ایجاد وحدت فکری، فرهنگی و اعتقادی مردم و به‌منظور کنترل اوضاع و نگهداشت انقلاب (موسوی، اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱)، موجب برجسته شدن و توجه به مشارکت در ابعاد مذکور شد؛ به بیان دیگر عوامل مذکور، از سویی، عدالت توزیعی دولتی، تمرکز بر تأمین حداقل نیازهای ضروری و معیشتی و تأکید بر مشارکت مالی به منظور کاستن از بار مالی دولت و جبران کسری بودجه و از سوی دیگر تأکید بر تمرکززدایی و مشارکت کنترل شده و مشارکت در امور ارشادی و اعتقادی به منظور پیشگیری از نفوذ عوامل غیرانقلابی و کاهش کشمکش‌های منبعت از اختلافات و ناآرامی‌های داخلی و خارجی (علی‌حقی، ۱۳۸۷؛ کاظمی، ۱۳۸۳؛ نصر، ۱۳۸۶؛ حاضری، ۱۳۹۶) را رقم زد. مؤلفه‌هایی که تا حد زیادی و بدون برنامه منطقی و انعطاف‌پذیر، جمع‌ناپذیرند و پیامدهای چنین موضعی بر مقوله عدالت آموزشی کیفی در نتایج آماري پژوهش‌های دیگر مشهود است. برخورداری کیفی از منابع فیزیکی و انسانی، آزادی بیان و تفکر، کثرت‌گرایی، تمرکززدایی و مشارکت در تعلیم و تربیت، برای تحقق کارآمد، الزاماتی از جمله فرهنگ‌سازی، همه‌جانبه‌نگری، تربیت نیروی متخصص و کارآمد، تعاملات مناسب، بهره‌گیری از روش‌ها و افکار و نظریه‌های متعدد، بهره‌گیری از بُعد

کارکردگرایانه دین در کنار دیگر افکار و نظریه‌ها، تعاملات مناسب در سطح گسترده را می‌طلبد که در سیستم متمرکز و دولت محور با این باور که مواضع فکری و ارزش‌های گروه حاکم در همه ابعاد تعلیم و تربیت پاسخگو و در اولویت است، دستیابی به این مهم را ناممکن می‌سازد و در برخی جنبه‌ها نیز به تضاد و ناسازگاری منجر می‌شود.

ج. تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در متون برنامه توسعه اول و دوم و مصوبات شورای عالی آموزش (سطح تبیین)

تحلیل در سطح تبیین نیز با بررسی و نقد نسبت متن با زمینه و گفتمان مسلط و دیگر عوامل و شرایط اقتصادی، سیاسی، فرهنگی، نوع روابط قدرت مؤثر در شکل‌دهی گفتمان، خصوصیات ایدئولوژیک متن، چرایی عملکرد گفتمان و تأثیرات بازتولیدی متون گفتمانی بر جامعه و گفتمان رقیب را نمایان می‌سازد.

بر اساس تبیین حاصل از متون گفتمان ایدئولوژیک‌سازی، باید گفت ارتباط این متون، با گفتمان مسلط، یعنی انقلاب اسلامی، بسیار قوی و به نحوی رابطه قدرت/دانش را یادآور می‌شود. تولید متون به منظور ترویج و حفظ ارزش‌های مدنظر گفتمان با بکارگیری پربسامد و تکرار واژگان ارزشی انقلاب اسلامی، مشخص است. مولد متن یعنی سنت‌گرایی ایدئولوژیک^۱ (بشیریه، ۱۳۷۸، صص. ۶۹-۷۰)، مهم‌ترین مسئله نظام را وحدت فرهنگی و دینی به منظور تثبیت ارزش‌های انقلابی و اسلامی برشمرده (موسوی، اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱) و به نوعی با تأکید بر ارزش‌ها و آرمان‌های انقلاب اسلامی و مسئولیت‌سپاری به حکومت، حفظ و تثبیت خود را موجب شد. گفتمان مذکور در منازعه با گفتمان رقیب با به حاشیه راندن و طرد گفتمان‌هایی مانند لیبرالیسم^۲ (مالکیت فردی، دولت حداقلی)، پهلویسم (طرد ارزش‌های اسلامی و گرویدن به ارزش‌های ایران باستان، مدرنیسم مطلقه) (اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱، ص. ۳) و سکولاریسم^۳ (جدایی دین از سیاست، دانش‌گرایی، بهبود زندگی با نظر به مفاهیم مادی صرف) و برجسته‌سازی دولت حداکثری، عدالت اجتماعی و عدالت توزیعی فراگیر

۱. گفتمان سنت‌گرایی ایدئولوژیک: این گفتمان در واکنش به مدرنیسم مطلقه پهلوی پدیدار شد و گسترش یافت سنت‌گرایی ایدئولوژیک جهان مدرن و شیوه زندگی دموکراتیک را به‌عنوان دشمن اصلی قلمداد کرده و به مظاهر مختلف تجدد غربی تاخته است. این گفتمان به‌ویژه با پلورالیسم، جامعه مدنی، لیبرالیسم، سنت روشنگری غرب و ناسیونالیسم ایرانی سر ستیز داشته است و در مقابل، بر رهبری، انضباط اجتماعی و اخلاقی، ارزش‌های سنتی، نخبه‌گرایی سیاسی و کنترل فرهنگی تأکید داشته است.

۲. Liberalism

۳. Secularism

اسلامی در اجرای عدالت و متعاقب آن عدالت آموزشی، ساختار گفتمانی خود را رقم زد و به جایگاهی غالب در مبارزات گفتمانی دست یافت.

همانطور که گفته شد، تأکید بر ردّ خصوصی‌سازی، تمرکزگرایی در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی، رفع نابرابری آموزشی در مناطق محروم و روستاها با محوریت ساخت و احداث مدارس، تعلیم و تربیت رایگان و اجباری، توجه به آموزش افراد بی‌بضاعت، روستا و مناطق محروم، مشارکت‌طلبی با اهداف خاص مدنظر حاکمیت، موضع اتخاذی گفتمان مذکور پیرامون مؤلفه‌های عدالت آموزشی بود. تولید متون مذکور در شرایط جامعه آن روز با هدف همبستگی، انسجام و دور نگهداشتن جامعه از آسیب‌های احتمالی و با نظر به کاستی‌های حکومت پیشین، تا حدی کارآمد بود، اما با توجه به کناره‌گیری از نظریات و تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی روز جهان، گستردگی فعالیت آموزش و پرورش دولتی، واقع‌گرایانه نبودن برخی استراتژی‌ها و برنامه‌ها، فقدان کادرهای مجرب و کافی در اداره امور، گزینش عوامل اصلی آموزش و پرورش بر اساس مواضع فکری و ارزشی، در نظر نگرفتن نیازهای متنوع و واقعی افراد و عدم جامعیت و پویایی (صافی، ۱۳۹۵) ناشی از تمرکزگرایی و ارجح بودن نگهداشت ارزش‌های مدنظر حاکمیت با هدف وحدت دینی و فرهنگی (موسوی، اطلاعات، ۲۵ مرداد ۱۳۶۱) و پیشگیری از آسیب به نظام انقلابی (موسوی، اطلاعات، ۴ تیر ۱۳۶۲)، از نقطه نظر تحقق مؤثر عدالت آموزشی کیفی، ناکارآمد بود. زیرا محدودیت‌ها و تناقضات درون‌متنی و عوامل برون‌متنی مانعی برای فراهم آمدن الزامات تحقق این مهم هستند و رشد کیفی آموزش و پرورش را ناممکن می‌سازند. مباحث مذکور به همراه دیگر شرایط، مقدمه‌ای فراهم آورد تا افکار و اقدامات تولیدکنندگان گفتمان ایدئولوژیک‌سازی، پیرامون چرایی و چگونگی ایجاد توسعه و برقراری عدالت و متعاقب آن عدالت آموزشی توسط گفتمان بعدی مورد نقد قرار گرفته، به حاشیه رانده شده و موضعی جدید پیرامون برقراری توسعه و اجرای عدالت و عدالت آموزشی اتخاذ گردد.

شناسایی و تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در گفتمان سازندگی

در بخش حاضر، مؤلفه‌های عدالت آموزشی علاوه بر بیانات مستقیم هاشمی رفسنجانی، برخی از متون و مصوبات گفتمان سازندگی، از جمله بخش آموزش در برنامه اول و دوم توسعه؛ قانون تشکیل سازمان آموزش و پرورش استثنایی؛ قانون گزینش معلمان و کارکنان وزارت آموزش و پرورش؛ قانون تشکیل شوراهای آموزش و پرورش در استان‌ها، شهرستان‌ها و

مناطق آموزشی مصوب ۱۳۷۲، مدارس نمونه دولتی مصوب ۱۳۶۹، مدارس نمونه مردمی مصوب ۱۳۷۲، مورد تحلیل و نقد در سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین قرار می‌گیرد.

الف. تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در بیانات مستقیم هاشمی رفسنجانی و متون برنامه توسعه اول و دوم و مصوبات شورای عالی آموزش (سطح توصیف)

در این قسمت، مؤلفه‌های عدالت آموزشی در بیانات مستقیم رئیس‌جمهور وقت و متون برنامه توسعه اول و دوم و مصوبات شورای عالی آموزش، به ترتیب در جداول شماره (۳) و (۴) توصیف شده است:

جدول ۳- تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در بیانات مستقیم هاشمی رفسنجانی (سطح توصیف)

<p>مصاحبه با فصلنامه حکومت اسلامی، ۳ اسفند ۱۳۷۶ / سخنرانی در جمع مسئولان وزارت آموزش و پرورش پیرامون شیوه آموزش و پرورش و نیاز به متخصص، ۱۱ مرداد ۱۳۶۳ / سخنرانی در جمع مدیرکل‌ها و مسئولان آموزش و پرورش، ۲۲ آبان ۱۳۶۸ / ۱۱ دی سخنرانی در دیدار شرکت‌کنندگان همایش نسل جوان، ۱۳۷۴ / مصاحبه به مناسبت هفته دولت، ۶ دی ۱۳۷۳ / مصاحبه در سفر به سیستان و بلوچستان، ۲ دی / به مناسبت هفته دولت، ۳۰ مرداد ۱۳۷۳ / مصاحبه در مورد شهدای هفت تیر، ۵ تیر ۱۳۷۶ / مصاحبه در مورد شهدای هفت تیر، ۷ تیر ۱۳۶۵</p>	<p>استبداد / غرب‌زده / رژیم فاسد / فرهنگ غلط / کمبود امکانات / خدازش / فقر / مناطق محروم / بیکاری / جنگ‌زده / ضدانقلاب / ضداسلام</p>	<p>واژگان سلبی</p>
<p>همشهری، ۳۰ مرداد ۱۳۷۵ / بیانات در مراسم حکم تنفیذ ریاست روزنامه جمهوری، ۲۶ مرداد ۱۳۶۸ / کیهان ۱۳۶۵ / همشهری، ۱۱ تیر ۱۳۷۵ / جمهوری، مرداد ۱۳۷۲ / بیانات در مراسم حکم تنفیذ ریاست جمهوری، ۱۲ مرداد ۱۳۷۲ / همشهری، ۳۰ مرداد ۱۳۷۵ / بیانات در خطبه نماز جمعه تهران، ۳۱ اردیبهشت ۱۳۶۱ / سخنرانی در جمع مدیرکل‌ها و مسئولان آموزش و پرورش، ۲۲ آبان ۱۳۶۸ / مصاحبه با فصلنامه حکومت اسلامی، ۳ اسفند ۱۳۷۶ / مصاحبه به مناسبت هفته دولت، ۶ دی ۱۳۷۳</p>	<p>سازندگی / حفظ فرهنگ سنتی و ترویج و پاسداری از ارزش‌های انقلابی و اسلام / مخالفت با استکبار جهانی، تجدد غربی / مخالفت با سوسیالیسم، مارکسیسم و امپریالیسم / رشد و توسعه اقتصادی / سازندگی بر اساس سرمایه‌گذاری و تأکید بر امور زیربنایی / سیاست تعدیل و خصوصی‌سازی / تعلیم و تربیت اسلامی / نیروی فرهنگی صالح / بازسازی / ولایت فقیه / تعدیل</p>	<p>واژگان محوری و پریسامد</p>
<p>مصاحبه در مورد شهدای هفت تیر، ۵ تیر ۱۳۷۶ و ۷ تیر ۱۳۶۵ / سخنرانی رئیس‌جمهوری در دیدار شرکت‌کنندگان همایش نسل جوان، ۱۱ دی ۱۳۷۴ / مصاحبه به مناسبت هفته دولت، ۳۰ مرداد ۱۳۷۳</p>	<p>انقلابی در مقابل ضدانقلاب / اسلامی در برابر غیراسلامی و غربی / متعهد در برابر غیرمتعهد / ارزش در برابر خدازش / خصوصی در برابر دولتی</p>	<p>واژگان تقابلی</p>
<p>همشهری، ۲۸ آذر ۱۳۷۵ / سخنرانی در جمع دانشجویان حزب جمهوری اسلامی، ۳۰ فروردین ۱۳۶۳ / سخنرانی در جمع نیروی انتظامی، ۲۷ شهریور ۱۳۶۵ / مصاحبه مطبوعاتی و رادیویی، ۲ خرداد ۱۳۷۲</p>	<p>صفات ایدئولوژیک: فرد انقلابی خوب و متعهد / تسلیم قانون شود / عناصر مخرب و ضدانقلاب / ضدانقلاب و ضداسلام / ضدانقلاب و تروریست و حامی استکبار / روحیه انقلابی / آزادی در چارچوب دولت و نظام / عمل در چارچوب نظام انقلاب</p>	<p>واژگان محدودکننده</p>

<p>عدالت در گرو رونق اقتصادی/ برخورداری از نعمت‌های عمومی/ ایجاد جامعه‌ای مرفه/ سازندگی بر اساس سرمایه‌گذاری و تأکید بر امور زیربنایی/ تناسب بین توجه به رشته‌های فنی و نظری/ توجه به تحول کیفی/ تناسب بین آموزش کوتاه مدت و تخصص‌گرایی/ رفع کمبود امکانات آموزشی/ فقرستیزی و عدالت اجتماعی/ توجه به مناطق جنگ‌زده و روستایی/ تأمین نیازهای مصرفی/ آزادی‌های اساسی/ مدارس شبانه‌روزی/ مدارس نمونه دولتی/ افزایش تحت پوشش تحصیلی قرار دادن/ کاهش بی‌سوادی و ساخت مدارس مناطق محروم/ عدالت اجتماعی/ توجه به اقلیت‌ها/ خصوصی‌سازی/ توجه به تربیت و حضور زنان در اجتماع/ مدارس غیرانتفاعی</p>	<p>مفاهیم عدالت و عدالت آموزشی متن</p>
<p>اطلاعات، بیانات در مراسم حکم تنفیذ ریاست جمهوری، ۱۲ مرداد ۱۳۷۲/ اطلاعات، مرداد ۱۳۶۹/ همشهری، ۳۰ مرداد ۱۳۷۵/ سخنرانی در جمع مسئولان وزارت آموزش و پرورش پیرامون شیوه آموزش و پرورش و نیاز به متخصص، ۱۱ مرداد ۱۳۶۳/ سخنرانی در جمع مدیرکل‌ها و مسئولان آموزش و پرورش، ۲۲ آبان ۱۳۶۸/ مصاحبه با فصلنامه حکومت اسلامی، ۳ اسفند ۱۳۷۶/ مصاحبه با روزنامه آفتابگردان، ۹ خرداد ۱۳۷۴/ مصاحبه به مناسبت هفته دولت، ۶ دی ۱۳۷۳/ مصاحبه در سفر به سیستان و بلوچستان، ۲ دی ۱۳۷۳/ همشهری، ۳ تیر ۱۳۷۵/ مصاحبه به مناسبت هفته دولت، ۳۰ مرداد ۱۳۷۳/ مصاحبه مطبوعاتی و رادیویی، ۲ خرداد ۱۳۷۲</p>	

جدول ۴- تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی متون برنامه توسعه اول و دوم و مصوبات شورای عالی آموزش (سلیف)

توصیف

<p>واژگان سلبی</p>	<p>کم‌بضاعت؛ جنگ‌زده؛ عقب‌ماندگی؛ مصرف‌گرایی؛ فقر؛ نیازمند؛ محروم؛ شکاف طبقاتی</p>	<p>به ترتیب: قانون تشکیل شوراها، ماده ۸، ماده ۴، برنامه توسعه اول، ماده ۱ تبصره ۵</p>
<p>واژگان محوری</p>	<p>آرمان‌ها و فرهنگ انقلابی؛ موازین اسلامی؛ رشد و عدالت اقتصادی؛ تقدم پرورش و تزکیه، خصوصی‌سازی، التزام عملی به ولایت فقیه؛ آرمان‌های انقلاب اسلامی و اسلام</p>	<p>به ترتیب: برنامه توسعه دوم، بخش ۲ خط‌مشی، ماده ۱ تبصره ۴۱، قانون گزینش معلمان، مصوب ۷۴</p>
<p>واژگان تقابلی</p>	<p>آرمان‌های اسلام و انقلاب در برابر آرمان‌های استکبار و سلطه‌گر؛ خصوصی در برابر دولتی؛ خودکفایی در برابر وابستگی؛ عموم مردم در برابر قشر خاص؛ ولایت فقیه‌مدار در برابر ضدولایت فقیه؛ متخصص در برابر غیرمتخصص؛ غیرمتخصص؛ غیرمتعهد</p>	<p>به ترتیب: برنامه توسعه اول، خط‌مشی‌ها، شماره ۷، ماده واحده، شماره ۷، ۵ و ۳</p>
<p>واژگان پربسامد</p>	<p>رشد اقتصادی، نسل جوان طرح‌های تولیدی و زیربنایی؛ تخصص نیروی انسانی؛ خودکفایی؛ غیردولتی؛ خودکفایی؛ تولید؛ کاهش وابستگی؛ آموزش عالی؛ آموزش فنی و حرفه‌ای؛ پرهیز از رفاه طلبی؛ جنگ‌زده، محروم؛ بسیجی و ایثارگر، قشر محروم و آسیب‌پذیر؛ آموزش اخلاقی و معنوی</p>	<p>برنامه توسعه اول، اهداف کلی، برنامه توسعه اول، خط‌مشی‌ها، ش ۸، تبصره ۶، ماده ۲ تبصره ۱۱، خط‌مشی‌ها، ش ۵</p>
<p>واژگان محدودکننده</p>	<p>افعال و عبارات: نظارت دولت؛ منافات نداشتن با، ناقض نباشد، طبق دستورالعمل مرکزی، غیرمطابق بودن با، مطابق قوانین مرکزی، طبق ضوابط آموزش و پرورش، باید، نباید، نظارت مستمر، مطابق چارچوب‌ها، در صورت حفظ شئونات اسلامی، توأم با تعهد به ارزش‌های انقلابی، اولویت با، باید متعهد به، منافی اعمال حاکمیت نباشد، مطابق قوانین و سیاست‌های وزارت مرکزی، ابلاغ می‌گردد، بر اساس سیاست‌های نظارتی و هدایتی دولت، صفات ایدئولوژیک: مردم مسئولیت‌پذیر، متعهد به انقلاب و ولایت فقیه، نیروهای مؤمن و متقی</p>	<p>برنامه توسعه دوم، بخش ۲، قانون گزینش معلمان، ماده ۲، قانون تشکیل شوراها آموزش و پرورش، ماده ۸ و ۹، قانون گزینش معلمان، ماده ۱۱، ۳، ۴، ۱۱، برنامه توسعه اول، خط‌مشی‌ها، برنامه توسعه دوم، بخش ۲، آیین‌نامه مدارس نمونه دولتی، مصوب ۱۳۷۹</p>
<p>واژگان مشروع‌سازی شده</p>	<p>اولویت آرمان‌های اسلام و ارزش‌های انقلاب در کلیه موارد؛ مرکزیت و مسئولیت دولت؛ اولویت حق ورود بسیجیان و ایثارگران؛ اولویت گزینش اعتقادی؛ تقدم پرورش بر آموزش؛ پرورش برابر با آرمان‌ها و اندیشه‌های اسلامی و انقلابی</p>	<p>به ترتیب: برنامه توسعه اول، خط‌مشی‌ها، قانون اولویت ورود بسیجی‌ها و زرمندگان به دانشگاه، قانون شوراها، ماده ۲، قانون گزینش معلمان، ماده ۲ تبصره ۱، برنامه توسعه دوم، بخش ۲</p>
<p>مفاهیم عدالت آموزشی متن</p>	<p>اولویت امور زیربنایی؛ تعلیمات اجباری و رایگان؛ عدالت اجتماعی، ارتقاء سطح سواد دختران؛ مشارکت مردمی؛ مشارکت زنان؛ واگذاری امور اجرایی آموزشی به بخش غیردولتی و غیرانتفاعی؛ توجه خاص به آموزش کودکان استثنایی؛ توجه به نیازهای محلی و منطقه‌ای؛ توجه به روستاییان و عشایر و قشر آسیب‌پذیر در آموزش؛ مدارس شاهد؛ اولویت بخش‌های محروم و</p>	<p>برنامه توسعه اول، خط‌مشی‌ها، شماره ۶، برنامه توسعه اول، ماده واحده، تبصره ۱، اهداف کلان، شماره ۱، خط‌مشی‌ها، شماره ۸، شماره ۵ ماده واحده، ماده اول، خط‌مشی‌ها، شماره ۸، ماده واحده، تبصره ۱۰، خط‌مشی‌ها، شماره ۱۳، ماده</p>

<p>واحد، تبصره ۳۲، برنامه توسعه اول، خط‌مشی‌ها، اهداف، قانون تشکیل شوراها، ماده ۲ و ۱، برنامه توسعه اول، اهداف کلی، قانون مدارس نمونه مردمی، اهداف، قانون مدارس نمونه دولتی</p>	<p>جنگ‌زده شوراها؛ آموزشی؛ احداث و توسعه مدارس، اهمیت به تربیت بدنی، علمی، نقادانه و خلاقانه؛ تأمین حداقل نیازهای اساسی؛ آزادی اقلیت-های مذهبی؛ توجه به شرایط اقلیمی و جمعیتی؛ غیرمتمرکز نمودن آموزش فنی و حرفه‌ای؛ کاهش فقر و محرومیت؛ تخصص‌گرایی؛ خصوصی‌سازی؛ تأسیس مدارس شبانه‌روزی؛ تأسیس نمونه دولتی</p>
---	---

ب. تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در متون برنامه توسعه اول و دوم و مصوبات شورای عالی آموزش (سطح تفسیر)

بر اساس تفسیر و نقد بیانات مستقیم و متون مصوب، تخاصم و تضاد گفتمان سازندگی با گفتمان ایدئولوژیک‌سازی، بیش از هر مسئله‌ای، پیرامون راهکارهای توسعه، برقراری عدالت و عدالت آموزشی است. برنامه‌های گفتمان ایدئولوژیک‌سازی، با محوریت تفکرات و برنامه‌های چپ‌گرایان سنتی، در برقراری عدالت اجتماعی با تمرکز بر عدالت توزیعی دولتی، تمرکزگرایی و مخالفت با خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش به دلایل و شرایط متعددی که ذکر شد، موفقیت‌آمیز نبود. حزب سازندگی با نقد اقدامات گفتمان پیشین، یعنی پرداخت یارانه‌های بی‌حد و حصر و بدون حساب و کتاب به کالاها و اقلام، پرداخت سهمیه‌های دولتی، کنترل و نظارت دولتی بر بسیاری از امور را ناشی از تفکر شرقی سوسیالیستی چپ (هاشمی رفسنجانی، مراسم حکم تنفیذ ریاست جمهوری، ۱۲ مرداد ۱۳۷۲) و عامل تبعیض و شکاف طبقاتی دانست (هاشمی، ۱۳۷۸) و بر این اساس و با توجه به پیش‌فرض‌های خود، در برنامه‌ها، محوریت را به توسعه اقتصادی و سیاست تعدیل داد (دارابی، ۱۳۹۵).

طبق تحلیل متون برنامه‌های توسعه، حزب سازندگی تعریفی متفاوت از اقتصاد، سیاست و متعاقب آن عدالت و عدالت آموزشی ارائه داد: عدالت را برابر با افزایش ثروت و کاهش فقر و به مثابه توسعه اقتصادی و منوط به رشد اقتصادی، خصوصی‌سازی و منافع ملی در ابعاد دولتی و آموزشی دانست (حسین زاده، ۱۳۸۶). بازسازی فرآیند تولید متن برنامه توسعه اول و دوم، یا به تعبیری، افراد درگیر در کنش بعنوان فاعلان، گروه حاکم بوده و افراد مخاطب، آحاد مردم هستند که از حیث اجتماعی، سیاسی، اعتقادی، اقتصادی و فرهنگی متفاوت می‌باشند. هدف از تولید متن (گفتاری و نوشتاری)، با توجه به استفاده از واژگان ارزشی، صفات ایدئولوژیک، افعال و عبارات شرطی، بیش از هر چیز، مشروع‌سازی ارزش‌های مدنظر گروه حاکم و همچنین اعطای جایگاه ویژه و اقتداری به دولت به‌عنوان سیاست‌گذار است که به نوعی مخاطب را برای پذیرفتن و عمل در چارچوب و راهکارهای دولت اقناع می‌نماید و از سویی نشان دهنده روابط اقتداری، سلسله مراتبی و فاصله‌ای تثبیت شده بین فاعلان و مخاطبان است که الزامات عدالت‌ورزی در کلیه ابعاد خصوصاً بعد کیفی آموزش را با

تناقض، تابعیت و محدودیت روبه‌رو می‌سازد. محوریت ارزش‌های انقلابی و تأکید بر عمل در چارچوب‌ها و دستورالعمل‌های مرکزی به نوعی با مؤلفه‌های عدالت آموزشی کیفی از جمله مشارکت‌گرایی مؤثر، تمرکززدایی، کثرت‌گرایی و شایسته‌سالاری، به نوعی در تضاد و ناسازگار است. بر این اساس، محمدعلی نجفی، وزیر آموزش و پرورش دولت سازندگی، با توجه به باورهای حزبی و نیازها و شرایط آن دهه، مصوباتی وضع کرد و متعاقب آن اقداماتی انجام داد؛ مانند تأسیس مدارس غیرانتفاعی، تأسیس مدارس نمونه مردمی، تشکیل شوراهای آموزش و پرورش، واگذاری امور اجرایی به مدارس، آزادی اقلیت‌ها در امر آموزش و پرورش، بازنگری در اساسنامه انجمن اولیا و مربیان (مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۶-۱۳۶۸)، تسهیل روند گزینش‌های آموزش و پرورش، سخت نمودن شرایط انتقال و استخدام معلمان با استفاده از معیارهای تحصیلاتی.

طبق تحلیل و تفسیر بیان و متون مصوبه آموزشی، در برنامه‌ها و اقدامات، مؤلفه‌های عدالت کمی از جمله تعلیمات اجباری و رایگان، احداث و تجهیز مدارس و امور زیربنایی با تأکید بر مناطق محروم و جنگ‌زده، توجه به آموزش دختران، روستاییان، عشایر و قشر آسیب‌پذیر و متعاقب آن تأسیس مدارس شبانه‌روزی، نمود بیشتری دارد. دلالت‌های عدالت آموزشی در سطح کیفی نیز با محوریت مشارکت، خصوصی‌سازی، غیرگرایی، اقلیت‌گرایی و تمرکززدایی در نظام آموزشی برجسته است که در واگذاری امور اجرایی آموزشی به بخش غیردولتی و غیرانتفاعی، توجه خاص به آموزش کودکان استثنایی، توجه به نیازهای محلی و منطقه‌ای در آموزش، شوراهای آموزشی، مدارس نمونه مردمی به‌منظور بالا بردن کیفیت آموزش در مناطق محروم، تربیت نقادانه و خلاقانه، آزادی اقلیت‌های مذهبی در امر آموزش، توجه به شرایط اقلیمی و جمعیتی، تمرکززدایی آموزش فنی و حرفه‌ای و تخصص‌گرایی، نمود پیدا می‌کند.

ولی بر اساس تحلیل بیانات مستقیم رئیس جمهور و متون مصوب، بکارگیری افعال و عبارات امری و شرطی، نمایانگر روابط سلسله‌مراتبی و فرمایشی است. تأکید بر انحصار امر سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی دولت، تابعیت و عمل طبق دستورالعمل‌های مرکزی و موازین مشروع سازی شده در بیانات و متون مصوبه، بسیار مشهود است. تکرار و پربسامد بودن هم‌معنایی امور فرهنگی با ارزش‌های انقلابی-اسلامی و تأکید بر اولویت آن در کلیه امور، دوگانه‌سازی ارزشی با برجسته‌سازی ارزش‌های خودی و طرد ارزش‌های غیرخودی و متعاقب آن بهره‌گیری از صفات ایدئولوژیک، نشانگر نوعی هشدار غیرمستقیم و در نتیجه ابهام، تابعیت و محدودیت در اقدام است. همراهی مؤلفه‌های عدالت کیفی از جمله تمرکززدایی،

مشارکت‌گرایی، کثرت‌گرایی در جوار عباراتی که نشانگر محوریت مواضع فکری و ارزشی خاصی است، نوعی تناقض درون‌متنی است که با نادیده انگاشتن تفاوت‌ها و ارزشمند شمردن تابعیت، تحقق کارآمد مؤلفه‌های عدالت آموزشی در سطح کیفی را به حاشیه می‌راند و با اینکه در ظاهر به تغییر و تحول تأکید دارد، با اولویت بخشی به مواضع خود و یک‌سویه‌نگری در این امر، فراهم‌سازی الزامات را خنثی می‌سازد. هاشمی رفسنجانی در بیانات خود به سازندگی و توانمند ساختن کشور با تکیه بر بهره‌گیری از نظام آموزشی، تربیت اسلامی، نیروی متعهد و متخصص به‌منظور ایجاد رفاه و برای مقابله با تبعیض و مقابله با استکبار جهانی و همچنین حفظ ارزش‌ها، تأکید بسیاری داشت (سخنرانی در جمع مسئولان آموزش و پرورش، مرداد ۱۳۶۳؛ سخنرانی در جمع وزرا و مسئولین آموزش و پرورش، آبان ۱۳۶۷؛ بیانات در مراسم حکم تنفیذ ریاست جمهوری، ۱۲ مرداد ۱۳۷۲، روزنامه کیهان، ۶ آذر ۱۳۶۱؛ روزنامه همشهری، تیر ۱۳۷۵). بهره‌گیری هاشمی از عباراتی که نشانگر دوگانه‌سازی ارزشی، روابط سلسله‌مراتبی، بیان اقتدارگونه و فرمایشی است، در کنار تأکید بر مشارکت‌گرایی، تمرکززدایی، شوراهای آزادی، توجه به اقلیت‌ها و کثرت‌گرایی در نظام آموزشی، ناهمخوانی و ابهام را نشان می‌دهد؛ در حالی که تحقق مؤثر تمامی این مؤلفه‌ها در صورت عدم تعدیل تمرکز و قدرت ناشی از مواضع ارزشی و فکری مشخص، ناممکن می‌نماید، ناهمخوانی و تضاد در نظر، ناکارآمدی در عمل را منجر می‌شود.

از شواهد و یافته‌های این دوران مشخص می‌گردد، عدالت در سطح کمی و بهره‌مندی اقشار و مناطق محروم از مدرسه و سواد و امکانات نسبی، محقق شده است، اما تحقق راستین مؤلفه‌های عدالت کیفی که منجر به خلاقیت، استقلال در تفکر و عمل، کارآمدی و ... می‌شود، در عمل ناکام مانده است. عوامل برون‌متنی، رویدادها و شرایط مؤثر در تولید و چگونگی اجرای متون و مصوبات این دوره از این قرارند: شرایط بین‌المللی از رواج آموزه‌های دموکراسی گرفته تا تحریم‌ها، وفات امام خمینی به‌عنوان شخصیتی کاریزماتیک و تشدید تنش‌های داخلی و چنددستگی فکری و سیاسی گروه حاکم پیرامون مسائل ارزشی و اقتصادی، تسلط گرایش‌های محافظه‌کارانه در مجلس، کسری بودجه ناشی از اقدامات اقتصادی دولت و سرمایه‌گذاری‌های بدون پشتوانه، خسارت‌های ناشی از جنگ، افزایش آگاهی مردم و در نتیجه مطالبه‌گری برای آزادی و مشارکت، ضعف در بهره‌گیری کارکردگرایانه از دین در کنار دیگر تفکرات، متأثر شدن آموزش و پرورش از جریان‌های سیاسی و غفلت از نیازهای واقعی، ساختار سلسله‌مراتبی و گسترده نظام آموزشی، فقدان کادرهای مجرب و کافی در اداره امور، برنامه‌های بدون پشتوانه نظری و عملی مناسب و برخی برنامه‌های

تقلیدی از سیستم آموزشی دیگر کشورها، گزینش عوامل اصلی آموزش و پرورش بر اساس مواضع فکری و ارزشی (صافی، ۱۳۸۹؛ پروانه، ۱۳۹۴؛ ختایی، ۱۳۷۳). این عوامل، از یک سو، چرایی و چگونگی پرداختن دولت به مؤلفه‌های عدالت آموزشی را رقم زد و از سوی دیگر، مانعی در راه تحقق عدالت آموزشی کارآمد شد.

بر اساس آمار، آن چه مشهود است رشد عدالت در سطح کمی است؛ یعنی ساخت و افزایش تعداد مدارس و تعداد افراد برخوردار از سواد (احمدی، ۱۳۹۷) و آنچنان که از تحلیل متون و بررسی رویدادها، مستندات و پیامدها برآمد، مؤلفه‌های عدالت آموزشی در سطح کیفی بیشتر به دلایلی مانند پیشگیری از به خطر افتادن منافع ملی و ارزش‌های مدنظر حاکمیت، کاستن از حجم ساختار بزرگ و کم‌تحرک آموزش و پرورش، تحت نظر قرار دادن مدارس خاص و انتفاعی (مدارسی که خود به نوعی بی‌عدالتی را موجب شدند) و نظارت بیشتر به فعالیت‌های این‌گونه مؤسسات، مدارس و شوراها، جواب دادن به خواسته‌های مشارکتی مردم، تأمین منابع مالی و کم کردن فشار بر دولت، کماکان با محوریت و اولویت نگهداشت چارچوب‌های گروه حاکم، مدنظر قرار گرفت (یاری‌قلی، ۱۳۹۲؛ نصر، ۱۳۸۲؛ پروانه، ۱۳۹۴). بنابراین، برخورداری کیفی عادلانه از منابع مادی و انسانی در آموزش و پرورش به‌عنوان عامل تحول در این حیطه، تحت تأثیر این عوامل، از تحقق مؤثر و کارآمد باز ماند.

ج. تحلیل مؤلفه‌های عدالت آموزشی در متون برنامه توسعه اول و دوم و مصوبات شورای عالی آموزش (سطح تبیین)

طبق تبیین مؤلفه‌های عدالت آموزشی بیانات مستقیم، متون توسعه و مصوبات آموزشی گفتمان سازندگی، باید گفت که ارتباط این متون با گفتمان مسلط، یعنی گفتمان حزب سازندگی قوی است و عبارات تأیید کننده بسیاری در این رابطه بکار گرفته شده است. دال‌های عدالت آموزشی یعنی خصوصی‌سازی در آموزش، مشارکت‌گرایی با گسترش مؤسسات غیردولتی و غیرانتفاعی و شوراها، گسترش امور زیربنایی و تولیدی، تمرکززدایی در آموزش فنی، توجه به آموزش زنان و دختران منجر به طرد و به حاشیه رانده شدن عدالت اجتماعی با تأکید بر عدالت توزیعی و دولتی در گفتمان پیشین شد، اما ارتباط این متون با دال مرکزی گفتمان انقلاب اسلامی یعنی ارزش‌های انقلابی و اسلامی با تأکید بر ولایت فقیه و دیگر ارزش‌های مرتبط، همچنان حفظ شد؛ چرا که علاوه بر تسلط تفکرات محافظه‌کارانه، رئیس‌جمهور وقت، تبلیغ تفکر و مکتب انقلابی-اسلامی و پاسداری از ارزش‌ها را از اهداف و

دغدغه‌های دولت خود برشمرد (روزنامه کیهان، ۱۱ دی ۱۳۶۰؛ مراسم تنفیذ حکم ریاست‌جمهوری، ۲۶ مرداد ۱۳۶۸).

متون تولید شده در گفتمان سازندگی پیرامون توسعه و عدالت آموزشی به‌نحوی در ظاهر امر با نظریات کلان اجتماعی، تربیتی و اقتصادی جهان، یعنی لیبرالیسم کلاسیک^۱ (تأکید بر مالکیت شخصی، آزادی اقتصادی، خصوصی سازی، زمینه‌سازی برای فرصت برابر، آزادی مدنی و سیاسی)، کاپیتالیسم^۲ (سرمایه‌گذاری، توسعه‌محوری، افزایش ثروت) و مدرنیسم (تأکید بر علم و عقل انسانی) و از سویی با برخی مؤلفه‌های عدالت فراگیر اسلامی تا حدی همخوانی دارد. در هر صورت، ترویج و حفظ ارزش‌های مدنظر گروه حاکم و منوط دانستن تغییر و تحول در چارچوب ارزش‌های ایدئولوژیک، متون را در اختیار دارد و بطور ضمنی از آن برای محدود نمودن هر اقدام مغایری استفاده می‌نماید. تولیدکنندگان متن، یعنی تکنوکرات‌ها، به‌نوعی با منوط دانستن افکار نخست‌وزیر گفتمان پیشین به نظام سوسیالیستی یعنی نظامی که با متعلق کردن کار و تولید و ثروت و ابزار تولید و سرمایه در دولت متمرکز، فرصت و ابتکار را از بین می‌برد و مخالف با نظام اقتصادی اسلامی است (بیانات در مراسم حکم تنفیذ ریاست‌جمهوری، ۱۲ مرداد ۱۳۷۲)، بر عدالت‌گستری بر اساس توسعه اقتصادی و اقدامات غیردولتی در امور اقتصادی و آموزشی در منازعه با گفتمان رقیب تأکید و به جایگاهی غالب دست یافت.

تولید متون مذکور در شرایط جامعه آن برهه با هدف عدالت‌گستری در ابعاد مختلف، خصوصاً نظام آموزشی، با تأکید بر گسترش آموزش عمومی و عالی در سطح دولتی و غیردولتی، تمرکززدایی، مشارکت‌ورزی، تولیدمحوری، خصوصی سازی، آموزش دختران و قشر جوان، آموزش عالی و آموزش فنی (مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۶-۱۳۶۸) مدنظر قرار گرفت که با نظر به پیامدهای ناشی از کاستی‌های گفتمان پیشین پیرامون عدالت‌ورزی آموزشی، تا حدی کارآمد بود، اما با نظر به عدم همگامی مؤثر با نیازهای واقعی جامعه و تحولات جهانی، سلیقه‌گرایی، عدم پژوهش‌گرایی و شایسته‌سالاری مؤثر در نظام آموزشی، ضعف جامعه مدنی، واقع‌گرایانه نبودن استراتژی‌ها و برنامه‌ها، سوگیری ارزشی، محدودیت اجرایی مشارکت‌طلبی و تمرکززدایی همان‌گونه که از تحلیل متون و پیامدهای حاصله مشهود است، ناکارآمد بود؛ چرا که تغییر و تحولاتی مؤثر و پیش‌برنده را جز در

^۱ Classical liberalism

^۲ Capitalism

مواردی محدود با توجه به معیارهای رشد و توسعه، موجب نشد. کسری بودجه، افزایش رقابت ناسالم، ازدیاد فاصله طبقاتی، فضا و جوّ خفقان‌آلود، ناآرامی‌های سیاسی و اجتماعی، ایجاد افشار جدید اجتماعی ناشی از سیاست‌های اقتصادی و سیاسی دولت (علیپور، ۱۳۹۴) نیز از دیگر عوامل مؤثر بر عدم تحقق مؤثر مؤلفه‌های عدالت آموزشی در دوران سازندگی است.

در مجموع، ناکارآمدی ناشی از فراهم نبودن الزامات، مقدمه و فضایی فراهم آورد تا افکار و اقدامات تولیدکنندگان گفتمان مذکور، پیرامون چرایی و چگونگی برقراری عدالت و عدالت آموزشی توسط گفتمان بعدی مورد نقد قرار گرفته، به حاشیه رانده شده و موضعی جدید پیرامون برقراری توسعه و اجرای عدالت اتخاذ گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

پیرامون مؤلفه‌های عدالت آموزشی، صرف وجود و تأکید بر این مؤلفه‌ها در متون، نشانگر اجرای عملی و مؤثر در عرصه تعلیم و تربیت نیست؛ چرا که عوامل بازدارنده درون‌متنی و برون‌متنی بسیاری بر این مهم تأثیرگذار است. در گفتمان ایدئولوژیک‌سازی، عدالت اجتماعی و عدالت توزیعی دولتی و در گفتمان سازندگی، رشد و توسعه اقتصادی بعنوان راهکاری به منظور عدالت‌گستری مطرح شده و متناسب با این نگاه، عدالت آموزشی در سطح تعلیم و تربیت تعریف شد. با وجود دوگانگی سیاسی و به تبع آن، پیش‌فرض‌های متفاوت ارزشی و فکری، در هر دو گفتمان، اولویت دادن به عدالت آموزشی کمی در عمل و بر اساس مقوله نیاز، بیشتر مشهود است. برخورداری اگر هم به صورت کمی و هم به صورت کیفی باشد، موجب بهبود و پیشرفت است؛ یعنی اینکه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی حق اظهارنظر و مشارکت داشته باشند، آزادی و فردیت به رسمیت شمرده شود، شایسته‌سالاری حاکم باشد و تلاش، استحقاق ذاتی و نیاز توأمان با هم در نظر گرفته شود.

در متون گفتمان ایدئولوژیک‌سازی، تأکید بر مشارکت مردم در آموزش و پرورش، شرایط بومی و توجه به اقلیت‌ها در عرصه تعلیم و تربیت مشهود است و در متون گفتمان سازندگی در این رابطه تأکید بیشتری بر حمایت از مدارس غیردولتی، توجه به نیازهای محلی و منطقه‌ای، مشارکت‌گرایی، تمرکززدایی و شوراهای آموزش و پرورش است؛ مؤلفه‌هایی که در متون گفتمان رقیب نمود کمتری دارد. مبحث عدالت، مبحثی صرفاً نظری نیست، بلکه معطوف به عمل است و اگر در عمل الزامات و زمینه‌ای برای تحقق آن فراهم نشود، موجبات

رشد و توسعه فراهم نخواهد آمد؛ به تعبیری، دست یافتن به این مهم، طالب الزاماتی در سطوح سیاسی، اقتصادی و فرهنگی است، در حالی که در هر دو گفتمان، تناقضات و محدودیت‌های درون‌متنی و شرایط برون‌متنی، دستیابی مؤثر به مؤلفه‌های کیفی عدالت آموزشی را محدود و در عمل ناممکن ساخت. این بدیهی است که تا چه اندازه امور اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی در جامعه‌ای با سیستم متمرکز در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، متأثر از مواضع فکری و ارزشی نهاد حکومت است، با این پیش‌فرض، متون تولید شده در سطح نظری به‌عنوان مبنای کار و برنامه، از اهمیت زیادی برخوردارند، خصوصاً در نهاد تأثیرگذار و مهمی مانند آموزش و پرورش. ولی آن چه مهم است تبدیل نشدن خود ایدئولوژی به برنامه است، هرچند که برنامه متأثر از ایدئولوژی باشد. اما فراروایت‌گرایی، مشروع‌سازی، بزرگ‌گرایی، مرکز‌محوری در متون هر دو دوره گفتمانی، مشهود است و به نحو بارزی سایر مؤلفه‌ها را تحت تأثیر قرار داده است.

تبدیل شدن ایدئولوژی به برنامه، با نادیده گرفتن سایر ابعاد و مؤلفه‌ها، در واقع، قدرت پنهانی است که با مشروع‌سازی، کاستی‌ها و ناکارآمدی را می‌پوشاند، تعاملات مؤثر را محدود می‌کند، نقد و اصلاح را نمی‌پذیرد و در مجموع، اقدامات عدالت‌ورزانه و توسعه‌محور را خنثی می‌نماید. نتیجه این است که هر حکومت مواضع ارزشی و فکری خاص خود را دارد که اگر از لحاظ انگیزشی و شناختی در آن تحول ایجاد نشود، موجب جزم‌اندیشی می‌شود و عدم تحول ناشی از حفظ موقعیت، قدرت و مشروعیت اجتماعی در گروه حاکم، راهکارهای مردم‌سالارانه، تمرکززدایانه و برخورد متعادل و منطقی را ناممکن می‌سازد؛ به تعبیر دیگر، بدون تغییر در این زمینه، تغییر مؤثر در دیگر زمینه‌ها خصوصاً در نظام مهم آموزشی، ممکن نیست. نتایج تحلیل‌ها، آمارها و پژوهش‌های صورت گرفته نیز گواهی بر این امر است. حفظ ارزش‌ها با دلایل حتی منطقی در جای خودش مهم است و دستاوردها را نمی‌توان نادیده گرفت، اما در جهان متغیر، متکثر و در حال رشد امروز، برای حفظ کیفیت آموزش، باید آن‌گونه مواضع فکری و ارزشی مبنا قرار گیرد و روش‌هایی به کار گرفته شود که حقوق، آزادی، شایستگی، تنوع، مشارکت، پویایی و نیازهای واقعی فراگیران، معلمان و دیگر دست‌اندرکاران عرصه آموزش و پرورش به‌عنوان عاملان و زمینه‌سازان تحول واقعی در عرصه مهم تعلیم و تربیت به حاشیه رانده نشود تا تفکر و توانمندی برای ایجاد تغییر و تحول مؤثر فردی و اجتماعی، پدید آید. در کشوری مانند ایران با سیستم حکومتی مبتنی بر جمهوریت و اسلامیت، اجرای این مهم، بیش از هر امر دیگر لازم است و مقدمه آن ارجح دانستن مصالح افراد و جامعه با هدف رشد و توسعه در تمامی زمینه‌ها و اقدام بر این اساس است؛

مواردی که باید تدریجی و با پشتوانه علمی و پژوهشی و به‌طور متعادل و هماهنگ انجام شود و صورت افراط و تفریط به خود نگیرد.

پیشنهادها و محدودیت‌ها

پیشنهادهای کاربردی: در حیطه سیاست‌گذاری آموزشی، فراهم نمودن الزامات در حیطه‌های مختلف با تأکید بر حذف نگاه منفعت‌طلبانه و جایگزین ساختن نگاه دوران‌دیشانه، مشارکت‌طلبانه و متخصص و پژوهش‌مدارانه. در حیطه برنامه‌ریزی، توجه به نظریات و تحولات جهانی، پیرامون آزادی، مشارکت، حقوق فردی و شهروندی در محتوای دروس، پرهیز از ترویج و نهادینه‌سازی افکار خاص ایدئولوژیک ناشی از فرهنگ و قدرت مسلط، توجه به تنوع قومی، فرهنگی و مذهبی، در نظر گرفتن پویایی و مشارکت معلم و فراگیر. در حیطه معلمان، گزینش معلمان بر اساس تخصص و اخلاق حرفه‌ای و انسانی، توجه به حقوق فردی کلیه فراگیران، توجه و برخورد مناسب با تفاوت‌های فردی، فرهنگی و اجتماعی فراگیران، پرهیز از دخالت مواضع ایدئولوژیک در امر تدریس، تعامل مشارکت‌گونه با فراگیران. در حیطه آموزش غیررسمی، آگاه‌سازی و فرهنگ‌سازی افراد نسبت به حقوق فردی خود پیرامون مشارکت، آزادی، انتخاب و...، پرهیز از خدمت‌رسانی افراطی به مواضع ایدئولوژیک و منفعت‌طلبانه قدرت.

پیشنهادهای پژوهشی: پرداختن عملی و کاربردی پیرامون راهکارهایی که برای برون‌رفت از پیامدهای نامطلوب می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد؛ استفاده از دیگر روش‌های پژوهش فلسفی برای پرداختن به این مقوله؛ پرداختن اختصاصی‌تر به چرایی و چگونگی ارتباط و تأثیرات مقوله عدالت بر تفکر انتقادی، تفکر خلاقانه و دیگر اهداف اساسی آموزش و پرورش.

محدودیت‌های پژوهش: تحلیل نمونه‌های زیاد (بیانات مستقیم، برنامه‌ها و مصوبات) به‌منظور افزایش روایی و پایایی پژوهش که به طولانی شدن زمان اجرای پژوهش انجامید و فقدان منابعی که به‌طور مستقیم و واضح مراحل روش پژوهش مطرح‌شده را توضیح و انجام داده باشد.

منابع

- اطهری، سید حسین؛ زمانی، سمیه (۲۰۱۳)، تحلیل انتقادی، مطالعات انقلاب اسلامی، ۱۰(۲۰۰)، ۱۸۱-۳۴۰
- آقازاده، احمد (۱۳۸۹). تاریخ آموزش و پرورش ایران، تهران: ارسباران.
- آقاگل‌زاده، فردوس (۱۳۹۳). رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی، مجله انجمن زبان‌شناسی، ۵(۵)، ۳۹-۵۴
- امینی، علی‌اکبر (۱۳۸۹). تأثیر فرهنگ سیاسی بر مشارکت سیاسی زنان و دانشجویان، مجله مطالعات سیاسی، (۱۴۲)، ۷۲-۱۲۷
- ایگلتن، تری (۱۳۸۱)، درآمدی بر ایدئولوژی (اکبر معصوم بیگی، مترجم)، تهران: آگه
- برزین، سعید (۱۳۷۸). جناح‌بندی سیاسی در ایران از دهه ۱۳۶۰ تا دوم خرداد ۱۳۷۶، تهران، نشر مرکز.
- بهروزی لک، غلامرضا (۱۳۹۱). چالش‌های نظری عدالت اجتماعی در دولت‌های جمهوری اسلامی ایران، مجله علوم سیاسی، ۱۵(۵۷)، ۱۳۶-۱۰۳
- پاداشی، آتنا (۱۳۸۸). چرخش معنایی مفهوم زنانگی در گفتمان انقلاب سازندگی و اصلاحات، (رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی).
- تاجیک، محمدرضا؛ دهقانی، جلال (۱۳۸۲). الگوهای صدور انقلاب در گفتمان‌های سیاست‌های خارجی ایران، مجله راهبرد، ۲۷(۱)
- توسلی رکن‌آبادی، مجید؛ شجاعیان، محمد (۱۳۹۲). نظریه عدالت سندل و چندفرهنگی‌گرایی، مجله مطالعات فرهنگ و ارتباطات، ۲۲(۲)، ۲۱-۱۱
- جباری، محمدحسن (۱۳۹۴). گفتمان‌های عدالت در ایران، کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم رفتاری و اجتماعی.
- جعفریان، رسول (۱۳۸۱). جریان‌ها و جنبش‌های مذهبی سیاسی ایران، تهران: نشر پژوهشگاه فرهنگی و اندیشه اسلامی.
- جهانگیری، منصور (۱۳۹۸). قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. تهران: نشر دیدار
- حاضری، علی محمد (۱۳۷۷). *مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی*، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- حسین‌زاده، محمدعلی (۱۳۸۶). *گفتمان‌های حاکم بر دولت‌های جمهوری اسلامی ایران*، تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی
- خمینی، روح‌الله (۱۳۵۹). صحیفه امام، تهران: مرکز تنظیم و نشر آثار امام خمینی
- دارابی، علی (۱۳۹۵). *جریان‌شناسی سیاسی در ایران*، تهران: سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی
- دلیل تولید کوپن در ایران چه بود؟ (۱۳۸۷). مصاحبه با بهزاد نبوی. *روزنامه کارگزاران*.
- روشنفکر، محمد مهدی (۱۳۷۸). گونه‌شناسی سیاسی، اقتصادی چپ و راست در ایران، *زمانه*، شماره (۷۸)

- رئیس‌جمهوری در اصفهان: گردونه سازندگی ایران، هرگز از حرکت باز نمی‌ماند (۳۰ مرداد ۱۳۷۵).
روزنامه همشهری، ۴ (۱۰۴۷)
- زهره‌ای، محمدعلی؛ رضایی، علی‌اکبر؛ راعی، گلوجه سجاد؛ حکیمی خرم، مجید و کریمی، حجت‌الله (۱۳۹۱). اسنادی از دولت شهید رجایی. تهران: نشر جمهوری ایران
- سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۴). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی، فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۰)، ۶۲-۷۰
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا (۱۳۷۹). جستاری در حدود مسئولیت تربیتی دولت اسلامی در دوران معاصر بر اساس کلام و سیره امام علی (ع)، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۲ (۴۰)
- صافی، احمد (۱۳۹۴). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران، چاپ دوم، تهران: سمت
- ططری، علی؛ ترکچی، فاطمه (۱۳۸۸). دولت و انقلاب، مجله کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، ۱ (۱۴۲)، ۱۲۷-۱۴۲
- ظریفی‌نیا، حمیدرضا (۱۳۸۷). کالبدشکافی جناح‌های سیاسی ایران، چاپ اول، تهران: آزادی اندیشه
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۱). تغییر اصول سیاست‌گذاری در حوزه آموزش، اندیشه راهبردی زن و خانواده، تهران: عدالت
- غنی‌نژاد، موسی (۱۳۷۶). دین و عدالت در نظرخواهی از دانشوران، مجله نقد و نظر، ۱۱ (۱۰)
- فرمهینی‌فراهانی، محسن (۱۳۸۹). پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: نشر آبیژ
- فوزی، یحیی (۱۳۸۴). تحولات سیاسی اجتماعی بعد از انقلاب اسلامی ایران، جلد دوم، تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی
- قانون برنامه توسعه اول جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۸). مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- قانون برنامه توسعه دوم جمهوری اسلامی ایران (۱۳۷۳). مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- کاتوزیان، همایون (۱۳۹۵). اقتصاد سیاسی ایران: از مشروطیت تا پایان سلسله پهلوی، تهران: نشر مرکز
- گزیده‌ای از سخنان شهید رجایی در جمع مربیان امور تربیتی (۱۳۷۶). تربیت، شماره ۱۲۶
- لیتل، دانیل (۱۳۷۳). تبیین در علوم اجتماعی، درآمدی به فلسفه علم/اجتماع (عبدالکریم سروش، مترجم). تهران: مؤسسه فرهنگی صراط.
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۲). (جواد شرکایی اردکانی؛ حسین ریاحی‌نژاد، هادی رزاقی، گردآوران). تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی ۱۳۶۳-۱۳۷۹ (۱۳۸۰). تهران: ریاست جمهوری
- مجیدی، حسن (۱۳۹۷). تحلیل گفتمان اعتدال در انتخابات ریاست جمهوری یازدهم، فصلنامه پژوهش‌های راهبردی سیاست، ۷ (۵۲)
- مرتجی، حجت (۱۳۷۸). جناح‌های سیاسی در ایران امروز، تهران: نقش و نگار
- مصباحی، غلامرضا (۱۳۷۰). بررسی اختلافات مواضع موجود در اقتصاد جمهوری اسلامی، نشریه نورعلم، ۴ (۴۲)

- مواضع ما (۱۳۶۳)، *اساسنامه حزب جمهوری اسلامی*، تهران: دفتر مرکز حزب جمهوری اسلامی ایران
- موسوی، میرحسین (۱۳ دی ۱۳۷۹). توصیه‌های استاد عالی‌نسب در مسائل اقتصادی همواره گره‌گشا بود، خبرگزاری ایسنا
- موسوی، میرحسین (۱۳۸۳). شش گفتار درباره امام، جامعه، اقتصاد؛ جنگ و فرهنگ، تهران: نشرنی
- موسوی، میرحسین (۲۱ اردیبهشت ۱۳۷۹). نخست وزیر دوران دفاع مقدس سکوت خود را شکست، خبرگزاری ایسنا
- ناظم، زهرا (۱۳۹۴). مشارکت مردمی و موانع آن در آموزش و پرورش، *کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم اجتماعی*.
- نجفی، نفیسه؛ باقری، خسرو (۱۳۸۷). عدالت در آموزش و پرورش از دیدگاه اسلام با تأکید بر خصوصی‌سازی مدارس، *فصلنامه علوم تربیتی و روانشناسی*، ۱(۳۸)
- نوغانی، محسن (۱۳۸۶). تأثیر نابرابر سرمایه فرهنگی بر موقعیت تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی در دسترسی به آموزش عالی، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳(۳)، ۱۰۱-۷۱
- هاشمی رفسنجانی. اکبر (۱۲ اردیبهشت ۱۳۶۲). سخنرانی در جمع مسئولان و معلمان پیرامون ارزش کارمعلم و اهمیت تعلیم و تربیت.
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۱۰ تیر ۱۳۷۵). دانش‌آموزان پرتلاش پرچم اسرافراز جمهوری اسلامی را در میدان‌های علمی برمی‌افزاند، *روزنامه همشهری*، ۴(۱۰۰۶)
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۱۱ تیر ۱۳۷۵)، رئیس‌جمهوری در دیدار شرکت‌کنندگان همایش نسل جوان: برخورد‌های قهرآمیز نمی‌تواند اهرم پرورشی مطلوبی باشد، شماره ۱۰۰۷
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۱۱ مرداد ۱۳۶۳). سخنرانی در جمع مسئولان و وزارت آموزش و پرورش پیرامون شیوه آموزش و پرورش و نیاز به متخصص.
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۱۶ دی ۱۳۵۹). سفرای ایران باید از موضع قدرت با دشمن حرف بزنند، *روزنامه کیهان*
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۲۶ مرداد ۱۳۶۸). سخنرانی مراسم تنفیذ حکم ریاست‌جمهوری.
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۲۷ مرداد ۱۳۶۱). *روزنامه جمهوری اسلامی*، ص. ۱۰
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۳۰ مرداد ۱۳۷۵). گردونه سازندگی ایران، هرگز از حرکت بازمی‌ماند، *روزنامه همشهری*، ۴(۱۰۴۷)
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۳۱ اردیبهشت ۱۳۶۱). بیانات در خطبه نماز جمعه تهران.
- هاشمی رفسنجانی، اکبر (۶ آذر ۱۳۶۱). حتی ثروت‌های مشروع نیز بازخواست می‌شود، *روزنامه کیهان*، ص. ۱۰
- هاشمی، یاسر (۱۳۷۸). عبور از بحران، کارنامه و خاطرات هاشمی رفسنجانی، تهران: همشهری.
- هدف‌گیری اسلام جامعه‌ای بدون مستکبر و مستضعف (۲۹ آبان ۱۳۶۱). *روزنامه جمهوری اسلامی*.

- واعظی، احمد (۱۳۸۳). عدالت اجتماعی و مسائل آن، فصلنامه علمی پژوهشی قیاسات، ۱۱(۹)، ۱۸۹-۲۰۷
- واعظی، احمد (۱۳۸۸). نقد و بررسی نظریه های عدالت، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی
- یاری قلی، بهبود (۱۳۹۲). بررسی فلسفه ایجاد مدارس غیرانتفاعی و سازگاری آن با عدالت تربیتی از منظر متخصصان تعلیم و تربیت با رویکرد هرمنوتیکی، مجله نوآوری آموزشی، ۳(۲)
- یاری قلی، بهبود؛ ضرغامی، سعید (۱۳۹۳). بررسی امکان بهره‌گیری از عدالت تربیتی برآمده از نظریه عدالت جان رالز در نظام‌های آموزشی: رویکرد هرمنوتیک انتقادی، مجله نوآوری‌های آموزشی، ۴(۵۰)
- Fairclough, N. (1992). Critical linguistics, in bright, W. (Ed), international encyclopedia of linguistics (pp. 314-315), New York: Oxford University Press.
- Friedman, M. (1955). The role of government in education, in Solo, R.A. (Ed), Economics and the Public Interest, Rutgers, New Jersey, University Press.
- Hart, C.J. (2007). Analysing political Discourse: Toward a cognitive Approach. Critical Discourse, 2(2), 189-194.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Wetzel, M.M., & Hui, D. (2005). Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the literature. Review of Educational Research 75(3), 365-416.

تبیین دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر در برنامه درسی پایدیا^۱

سمیرا حیدری^۲

چکیده

هدف اصلی مقاله حاضر، تبیین مبانی معرفت‌شناختی طرح پایدیا و نقد آن است. مبانی فلسفی، مبانی روان‌شناختی، مبانی جامعه‌شناختی و مبانی تاریخی به‌عنوان بنیان‌های اساسی تعلیم و تربیت به ویژه در حیطه برنامه درسی محسوب می‌شوند و مبانی معرفت‌شناختی می‌تواند در بستر مبانی فلسفی مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. در این مقاله، دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر در قرن بیستم مورد بررسی قرار گرفت و ارتباط نظریه مذکور با برنامه درسی پیشنهادی او به نام پایدیا تبیین شد. روش تحقیق در مقاله حاضر، توصیفی-تحلیلی و نقد بر اساس دیدگاه‌های معاصر است. طبق یافته‌های مقاله حاضر، بین سطوح خیر برای ذهن و صور معرفت که در دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر مطرح می‌شود و سطوح یادگیری در برنامه درسی پیشنهادی او ارتباط منسجمی وجود دارد. با وجود این، نقدهایی بر اساس دیدگاه‌های معاصر می‌توان بر دیدگاه معرفت‌شناختی او وارد کرد. نخست آنکه آدلر به معرفت ضمنی توجه نداشته است، دوم آنکه در بحث «جهان‌شمولی» و «ثبات» به نکته علم به معلوم اشاره نداشته است تا در چالش با بحث «پویایی علم» قرار نگیرد. سوم آنکه به بسط مهارت‌های پیشنهادی در طرح پایدیا بر اساس صورت معرفتی «دانستن چگونه» پرداخته است.

واژگان کلیدی: دیدگاه معرفت‌شناختی، مورتمیر جروم آدلر، برنامه درسی، پایدیا

مقدمه

در قرن نوزدهم، دروس و روش‌های سنتی، بر نظام‌های تربیتی چیرگی داشت و در اواخر قرن مذکور، برخی از متخصصان تربیتی، پیشنهادهایی جهت بکارگیری روش‌های نوین تربیتی ارائه دادند. پس از مدتی با مطرح شدن نظریات تربیتی جان دیویی، اصلاحات جنبه رسمی پیدا کرد. بر اساس دیدگاه عمل‌گرایانه دیویی که به اصل «تغییر» توجه داشت، تعلیم و تربیت به‌مثابه رشد و تطابق با طبیعت بود و هدف او، اصلاح اجتماعی توسط آموزش حرفه‌ای به معنای وسیع آن بود (مارتین، ۱۹۹۱). به تدریج پیشرفت‌گرایی در بسیاری از مدارس سراسر ایالات متحده آمریکا ریشه دواند تا آنکه در سال ۱۹۵۷ پس از پرتاب سفینه اسپوتنیک شوروی سابق، کنگره ایالات متحده آمریکا به تصویب قوانینی جهت حمایت از مطالعات علوم پایه پرداخت (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹). اصلاح‌گران دهه ۱۹۵۰ نیز جریان پیشرفت‌گرایی که تأکیدش بر تغییر و نسبیت‌گرایی و آزادی افراطی و فاقد نظم بود را موردانتقاد قرار دادند. همکاری هاچینز و آدلر، در واکنش به کاستی‌ها و خلأهای مذکور در جریان پیشرفت‌گرایی در نظام آموزش‌وپرورش بود.

آدلر همکار دیرین هاچینز^۱ بود. او در دهه‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۵۰ در برنامه «کتب بزرگ^۲» همراه با هاچینز، بر پرورش استدلال‌ورزی انسان تأکید داشت. از دیدگاه این دو متفکر، محتوای برنامه درسی باید شامل آثار معتبری باشد که بیانگر بالاترین دستاوردهای بشری در عرصه خردورزی باشد. برنامه کتب بزرگ یعنی برنامه‌ای که هاچینز و آدلر در سال ۱۹۳۸ آغاز کردند تبلور این باور است (آیزنر^۳، ۱۹۹۴، ص. ۵۱). در واکنش به اصل «تغییر» و «نسبیت‌گرایی» در پیشرفت‌گرایی، هاچینز و آدلر در آرای خود بر «ثبات» و «اصول مطلق» تأکید داشتند.

در واقع، هاچینز و آدلر پایه‌گذار مکتب پایدارگرایی در مکاتب تربیتی بوده‌اند؛ پایدارگرایی جنبشی در مقابل پیشرفت‌گرایی به حساب می‌آید که برخی از دیدگاه‌های بنیادی پیشرفت‌گرایی را مورد انتقاد قرار داد و مردود شمرد و در عین حال، برخی از جوانب آن را در آموزش پذیرفت (نلر^۴، ۱۳۸۵، ص. ۵۴)؛ برای مثال، آدلر اصل نسبیت‌گرایی که در مبانی

^۱ Hutchins

^۲ Great Books

^۳ Eisner

^۴ Kneller

پیشرفت‌گرایی مطرح بود را مردود شمرد، ولی روش حل مسئله که مورد توجه پیشرفت‌گرایان بود را بعنوان یکی از مهارت‌های آموزشی در برنامه درسی پایدیا مطرح کرد. آدلر در بیان دیدگاه فلسفی-تربیتی خود بیشتر از ارسطو الهام گرفته است و به همین دلیل می‌توان او را به‌عنوان یک فیلسوف نوارسطویی در قرن بیستم قلمداد کرد (هارتشورن^۱، ۱۹۸۴). در اندیشه پایدارگرایی همچون هاجینز و آدلر نکات زیر را می‌توان یافت:

(۱) «ثبات» نسبت به «تغییر»، واقعیت بزرگتری است.

(۲) جهان منظم و قانون‌مند است.

(۳) وجوه بنیادی طبیعت انسان به زمان و مکان بستگی ندارد و در هر نسلی تجدید می‌شود.

(۴) از نظر خصیصه‌های ذاتی، ماهیت آدمی جهان‌شمول است.

(۵) همچون طبیعت انسان، اهداف کلی آموزش و پرورش جهان‌شمول و جاودانه‌اند.

(۶) فصل ممیز انسان عقلانیت است که تعلیم و تربیت وظیفه پرورش آن را دارد.

(۷) گنجینه خرد انسان‌ها در آثار کلاسیک معینی به ثبت رسیده‌اند (گوتک، ۲۰۰۹، ص. ۲۲۷).

در اوایل دهه ۱۹۸۰ کمیسیون ملی اعتلای آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا تشکیل شد و گزارش «ملتی در خطر» حاصل تحقیقات این کمیسیون بود. محتوای این گزارش حاکی از افت تحصیلی و کاهش توان علمی و آموزشی دانش‌آموزان در دروس مختلف و نیز کاهش سطح علمی و نارسایی‌ها و مشکلات نظام آموزش و پرورش آمریکا بود و پیش‌بینی شد که این کاستی‌ها خطرانی را برای آیندگان در بردارد. سپس این کمیسیون به دنبال راهکارهایی برای زمینه‌سازی تحول و بهبودی نظام آموزش و پرورش بود (کمیسیون ملی اعتلای آموزش و پرورش، ۱۹۸۳). در همین دهه، آدلر با همکاری گروهی از متخصصان تعلیم و تربیت، طرح پایدیا^۲ را بعنوان طرحی در راستای تحول آموزش و پرورش ارائه داد. در این طرح، آدلر مدافع برنامه درسی مشترکی برای آموزش مدرسه‌ای دوازده‌ساله است.

به نظر می‌رسد که ارتباط دیدگاه فلسفی آدلر در زمینه ماهیت انسان، ماهیت معرفت و ماهیت ارزش‌ها با برنامه درسی پیشنهادی او برای تحصیلات مدرسه‌ای که دارای گرایش

^۱ Hartshorne

^۲ Paideia proposal

عمومی است بوضوح مشخص نیست. دیدگاه فلسفی آدلر، در آثار فلسفی او نظیر کتاب «ده اشتباه فلسفی»^۱ بیان شده است و ویژگی‌های برنامه درسی پیشنهادی او، در متون طرح پایدیا مطرح شده است. یکی از اهداف تحقیق حاضر آن است که ارتباط دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با آرای او در زمینه برنامه درسی پایدیا مشخص شود. مسلم است که شناسایی نظریه‌های تربیتی ارائه‌شده و نشان دادن زوایای پنهان اندیشه بنیان‌گذار آنها، به‌منظور نقد و یا برقراری ارتباط با آنها و رفع ابهام و پیچیدگی‌های آنها، از وظایف فلسفه تعلیم و تربیت است (مور،^۲ ۱۹۸۲، ص. ۲۱).

در این زمینه، در پژوهش ویلیام^۳ (۱۹۹۱)، متون تربیتی آدلر مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته و دیدگاه تربیتی آدلر به‌صورت «اهداف»، «برنامه درسی» و «روش»، سازمان‌دهی و صورت‌بندی شده است. در این تحقیق، پس از بررسی متون تربیتی آدلر، مفاهیم تربیتی بکار رفته در این متون که به دوران باستان بازمی‌گردد معین شده است. آنگاه بررسی شده که آیا آدلر به این مفاهیم وفادار مانده است یا خیر. بر اساس یافته‌های این تحقیق، آدلر در کاربرد مفاهیم کلاسیک سنتی در آرای خود دارای دقت نظر بوده است و در کاربرد آنها در طول زندگی دانشگاهی طولانی خود پایدار و مستحکم بوده است. در واقع، آدلر در انتقادات و طرح پیشنهادی خود برای اصلاحات آموزشی، به سنت‌های تربیتی کلاسیک، وفادار بوده است و با وجود این، انتقادات او و طرح پیشنهادی پایدیا مورد توجه بیشتر اصلاح‌گران آموزشی بوده است. در چکیده‌ای که از این تحقیق در دسترس بود، در مورد مفاهیم کلاسیک سنتی، توضیحی داده نشده بود ولی تأکید بر آن بود که دیدگاه آدلر، در مکتب پایدارگرایی قرار می‌گیرد و بیشتر متأثر از دیدگاه واقع‌گرایی ارسطوست و از سویی، دیدگاه تربیتی آدلر، در تقابل با برخی نظریه‌های تربیتی همچون پیشرفت‌گرایی قرار دارد.

در پژوهش سیمپین^۴ (۲۰۰۸)، برنامه درسی و اهداف آموزش مدرسه‌ای از دیدگاه آدلر و دیویی با هم مقایسه شده‌اند و دیدگاه تربیتی این دو متفکر از لحاظ استحکام و ثبات درونی نظریاتشان مورد بررسی قرار گرفته و سپس دیدگاه آن‌ها، بر اساس فلسفه آموزش مسیحی مورد ارزیابی قرار گرفته است. در بخشی از تحقیق مذکور به اختلاف مبانی فلسفی در

^۱ Ten philosophical mistakes

^۲ Moore

^۳ William

^۴ Cimpean

دیدگاه عمل‌گرایانه دیویی و نوارسطویی آدلر پرداخته شده و به تقابل دو اصل «تغییر» و «ثبات» در این دو دیدگاه اشاره شده است.

بر اساس تحقیق زاید (۲۰۱۳)، با تحلیلی که محقق در دیدگاه آدلر ارائه داده است، ادعا می‌کند که منظور از آموزش‌وپرورش لیبرال، آموزش موضوع‌محور است که با دانش‌های سازمان‌دهی شده سر و کار دارد و هدف آن به سوی تفکر عمیق فراگیران است و کمتر بر رفتار آنان تأکید دارد. حال آنکه در آموزش‌وپرورش عمومی، فراگیران محور اصلی هستند و محتوای تعلیم و تربیت کمتر مورد توجه است. هدف آن پیشبرد همه‌جانبه افراد است و همان‌طور که بر تعالی عقلانی افراد بعنوان برون‌داد یادگیری تأکید می‌کند، به رفتار و کارایی اجتماعی نیز توجه دارد.

با بررسی پیشینه تحقیق درمی‌یابیم که تحقیقی درباره دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر صورت نگرفته است. از این رو تحقیق حاضر دارای سه وجه است؛ نخست به بررسی دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر می‌پردازد، دوم ارتباط دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با برنامه درسی پایدیا را تبیین می‌کند و سوم مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی پایدیا را بر اساس چند دیدگاه معاصر نقد می‌کند. به این ترتیب مقاله حاضر برای پاسخ به سه پرسش اساسی طراحی شده است که به قرار زیر است:

۱) ویژگی‌های دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر چیست؟

۲) ارتباط دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با برنامه درسی پایدیا را چگونه می‌توان تبیین کرد؟

۳) چه نقدهایی بر مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی پایدیا (بر اساس دیدگاه‌های

معاصر) وارد است؟

تحقیق حاضر از نوع تحقیقات بنیادی است. تحقیق بنیادی درصدد توسعه دانسته‌های موجود در یک زمینه است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۲، ص. ۷۲). روش مورد استفاده از نوع توصیفی-تحلیلی است؛ زیرا از یک‌سو در پی توصیف و شناخت دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر و از سوی دیگر، تبیین ارتباط دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با برنامه درسی پایدیا و سپس نقد آن است. منابع گردآوری داده‌ها، به‌طور عمده، کتب آدلر و منابع مرتبط با دیدگاه آدلر است. پس از مطالعه منابع، به جمع‌آوری، گزینش، تلخیص و دسته‌بندی مطالب اقدام شد و سپس مطالب در جهت دستیابی به پرسش‌های پژوهش سازمان‌دهی گردید. بخش اساسی و مهم مقاله حاضر تبیین واضحی از دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر و ارتباط آن با برنامه درسی پایدیا و نقد آن است. این نقد بر اساس دیدگاه‌های زیر است:

- (۱) دیدگاه پولانی^۱ در زمینه معرفت ضمنی
 (۲) دیدگاه مکینتایر^۲ بعنوان یک فیلسوف نوارسطویی قرن بیستم در زمینه معرفت
 (۳) تقابل دو دیدگاه آدلر و مکینتایر بر اساس دیدگاه باقری
 (۴) دیدگاه وینچ^۳ در زمینه «دانستن چگونه»
 (۵) دیدگاه مؤلف مقاله همراه با استنادات در زمینه آموزش حرفه‌ای

۱- بررسی دیدگاه آدلر نسبت به ماهیت معرفت

معرفت در انسان به فعالیت انسان که ترکیبی از روح و جسم است بستگی دارد. انسان بر اساس عملکرد حواس و عقل به معرفت دست می‌یابد. از دیدگاه آدلر، فرشتگان دارای دانش عقلانی بدون استفاده از حواس و حیوانات دارای شناخت حسی بدون بهره‌مندی از قوای عقلانی هستند ولی انسان دانش عقلانی و دانش حسی دارد (آدلر، ۱۹۶۷، ص. ۱۱۲).

۱-۱- انتزاع ادراکی و مفهومی در فرآیند کسب معرفت

در فرآیند کسب معرفت انسان، دو مرحله وجود دارد:

الف) انتزاع ادراکی^۴: در این مرحله، به جداسازی صورت از شیء مورد شناسایی پرداخته می‌شود که به آن تعمیم‌های اولیه^۵ یا تصویر ذهنی^۶ گفته می‌شود. چنین تصویری همچنان در حافظه یا خیال انسان تأثیر می‌گذارد و هنوز در مرحله حسی است. در واقع، انتزاع ادراکی توسط حواس، حافظه و قوه مخیله صورت می‌گیرد و عقل منفعل^۷ محسوب می‌شود و فرآیندی شبیه کلی‌سازی است که قابلیت تبدیل به ایده‌های خالص کلی را دارد.

ب) انتزاع مفهومی^۸: در این مرحله، عقل فعال، محصول مرحله اول شناخت را به کلیتی خالص تبدیل می‌کند. عقل فعال توانایی درک صورت اشیاء و رسیدن به ایده‌های کلی حاصل از انتزاع به مدرکات حاصل از انتزاع ادراکی را دارد.

¹ Polanyi

² McIntire

³ Winch

⁴ perceptual abstraction

⁵ generic image

⁶ phantasm

⁷ passive intellect

⁸ conceptual abstraction

ایده کلی، صورت قابل فهم اشیاء را در اختیار شناسنده می‌گذارد ولی خودش حقیقت نیست. حقیقت در جهان خارج از انسان وجود دارد. ایده‌های انتزاعی شده، موجب می‌شود که ما امور واقعی بیرونی را بشناسیم، نه آنکه خودشان امور حقیقی باشند. وجود ایده‌ها، ابزارهایی برای توانمند کردن ما در شناخت امور جهان است. پس بدین ترتیب انسان دارای دانش ادراکی ناشی از انتزاعی کردن مفاهیم با استفاده از حواس، حافظه و نیروی خیال است و از سویی دارای دانش حاصل از انتزاعی کردن مفاهیم توسط عقل فعال است که همان ایده‌های کلی نسبت به جهان است (آدلر، ۱۹۵۷، ص. ۲۴۳)؛ برای مثال، ما در مواجهه با حیوانی مانند اسب خصیصه‌های را با ادراک حسی درمی‌یابیم و توسط حواس، حافظه و قوه مخیله به آن می‌پردازیم. ذهن ما بر مبنای ادراکات حسی‌ای که درباره این‌گونه حیوان دارد، اوصافی را که بین همه آنها مشترک است دسته‌بندی و انتزاع می‌کند. این عناصر مشترک تصور کلی ما را در خصوص ماهیت حیوان مورد نظر یعنی اسب تشکیل می‌دهد. با توجه به آنکه آدلر دو مرحله اساسی شناخت را انتزاع به وسیله عقل منفعل و عقل فعال می‌داند، پس بکارگیری حواس، حافظه، نیروی خیال و عقل را در برنامه درسی پایدیا مهم تلقی می‌کند.

۲-۱- معرفت به منزله وحدت فاعل شناسا و صور موجودات مورد شناسایی

از سویی، آدلر بین «امری که به وسیله انسان شناخته می‌شود» و «امر، آن‌چنان‌که هست» تمایز قائل می‌شود. او متأثر از دیدگاه توماس قدیس می‌گوید که شناخت وحدت بین فاعل شناسا و امر مورد شناخت است. در عمل مفهوم‌سازی، صورت‌شیء حقیقی از ماده جداست. در وحدت بین فاعل شناسا و امر مورد شناسایی، ما از لحاظ صورت با آن شیء وحدت می‌یابیم و نه از لحاظ ماده شیء مورد شناسایی. برای مثال، در شناخت صندلی‌ها و درختان، ما از لحاظ صورت با آن اشیاء وحدت پیدا می‌کنیم و نه از لحاظ ماده آنها. بدین ترتیب انسان جهان کوچکی است که صورت جهان پهناور را در خود می‌پروراند. طبق بیان ارسطو می‌توان گفت که ذهن صورت همه صورت‌هاست. به زعم آدلر، عقل بعنوان ابزار شناخت، غیر از ماده است و بطور مادی با اشیاء وحدت نمی‌یابد بلکه دانستن امور در جهان به منزله وحدت با آنها از لحاظ صورت است (ژیلسون، ۱۹۶۳، ص. ۲۵۰).

در واقع در این وحدت‌سازی نیز انسان از عقل فعال و منفعل استفاده می‌کند و ذهن در فرآیند انتزاع فعال است و همچون لوح سفیدی نیست که بطور منفعل تصویری از دنیای

خارج را بر خود بپذیرد و در اینجا می‌توان چنین نکته‌ای را بعنوان مبنایی معرفت‌شناختی برای یادگیری فعال دانش‌آموزان مطرح کرد.

۳-۱- چندگانگی خیر برای ذهن انسان

امروزه معرفت‌شناسی یکی از پردامنه‌ترین مباحث تحقیقات بشری محسوب می‌شود. رشد تحقیقات فلسفی و علمی به قدری چشمگیر بوده است که نه تنها رشته‌های مختلفی به آن می‌پردازند بلکه چنین مبحثی به شاخه‌های متعددی تقسیم شده است. با این وصف، به رغم دادوستد میان فلسفه و علم تمایز میان نظریه فلسفی و نظریه علمی در باب ماهیت ذاتش همچنان باقی می‌ماند (هملین، ۱۳۷۴، صص. ۲-۳). در اینجا نیز می‌توان گفت که دیدگاه آدلر در باب خیرهایی^۱ برای ذهن، می‌تواند هم در ذیل دیدگاه معرفت‌شناختی او و هم در ذیل دیدگاه ارزش‌شناسی او قرار گیرد. ولی از آنجا که چندگانگی خیر، معطوف به ذهن مطرح شده است، در تحقیق حاضر در ذیل دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر مطرح شده است. آدلر همان‌گونه که عبارت ترکیبی خیر و شر^۲ را در حیطه ارزش‌شناسی بکار برده، واژه خیر را برای جسم و ذهن مطرح کرده است. البته طبق توافق معرفت‌شناسان، مواردی که آدلر از آنها بعنوان خیر برای ذهن مطرح کرده است، «مراتب معرفت» خوانده می‌شود. از دیدگاه آدلر، سلامتی، توانایی و قدرت جسمی و حیات، خیرهایی هستند که برای جسم مطرح می‌شوند. از سویی، خیرهای ذهن به ترتیب زیر مطرح می‌شوند:

- اطلاعات

- دانش

- درک و فهم

- عقلانیت

در صورت کسب این خیرهاست که ذهن به مرحله کمال می‌رسد. این خیرها دارای ارزش یکسانی برای ذهن نیستند بلکه درجه ارزشی آنها از اطلاعات به سوی عقلانیت فزونی می‌یابد.

^۱. goods

^۲. good and evil

اطلاعات به صورت قطعه‌قطعه^۱ کسب می‌شود. در زندگی انسان ممکن است اطلاعات مفید و یا اطلاعات ناکارآمد از محیط یا رسانه کسب شود. در عین حال ممکن است اطلاعاتی کسب شود بدون آنکه دانشی پدید آید. بطور معمول، دانش به صورت سازمان‌یافته و نظام‌مند است و حال آنکه اطلاعات چنین نیست (آدلر، ۱۹۸۶، ص. ۱۸۹). در زمینه درک و فهم نیز می‌توان به نقل قولی از هملین (۱۹۷۶) اشاره کرد: «بدون درک اصول کلی درباره یک موضوع و یا داشتن برداشتی از کل مطلب، نمی‌توان مدعی درک یا یاد گرفتن آن موضوع شد. دانستن و فهم اصول کلی نیز فقط با حفظ کردن قضایای کلی حتی قضایای اساسی مرتبط با موضوع به انجام نمی‌رسد. در تکوین هر موضوعی، بین اصول و کاربرد آنها ارتباط عمیقی به وجود می‌آید. این اصول همواره باید در کاربردها در موارد خاص وضوح پیدا کنند. از سویی، موارد خاص نیز در ارتباط با آن اصول فهمیده می‌شوند» (به نقل از: بارو و وودز، ۱۳۹۱، ص. ۸۷)؛ برای مثال، دانش‌آموزانی که در درس فیزیک با تعریف و قوانین و فرمول‌هایی حول قانون جاذبه آشنا شده‌اند، در موارد خاص با سقوط اجسام در زندگی روزمره خود و یا در درس زمین‌شناسی با کاربرد آن قوانین در تبیین چرخش سیارات منظومه شمسی به دور خورشید آشنا می‌شوند.

آدلر ادعا می‌کند «ممکن است دانش بدون درک و فهم نسبت به اهمیت آن کسب شود. دانش همراه با درک عمیق نسبت به آن، از ارزش والاتری نسبت به دانش خالی از ادراک قرار دارد. در واقع درک عمیق روشنگر دانش است. درک و فهم نسبت به هر چیزی، اطلاعات و دانش نسبت به آن امر را پیش‌فرض قرار می‌دهد. ولی داشتن اطلاعات از امری و یا دانستن آن مستلزم درک و فهم نسبت به آن نیست. عقلانیت نسبت به خیرهای ذهنی در مرتبه والاتری قرار می‌گیرد. عقلانیت، دارا بودن اطلاعات، دانش، درک و فهم را پیش‌فرض قرار می‌دهد تا ذهن به بصیرت اساسی دست یابد و به چرایی‌ها پی ببرد» (آدلر، ۱۹۸۶، ص. ۱۹۶).

خیرهای ذهن را می‌توان مترادف وضعیت‌های مطلوب برای ذهن در نظر گرفت.

^۱ bit by bit

(۴) عقلانیت
(۳) درک و فهم
(۲) دانش
(۱) اطلاعات



شکل ۱ - سطوح خیر برای ذهن انسان

۴-۱- چندگانگی صور معرفت در انسان

از دیدگاه آدلر صور معرفت در انسان را به ترتیب زیر نیز می‌توان تقسیم‌بندی نمود:

(الف) دانستن معطوف به امور واقع^۱

(ب) دانستن معطوف به چیستی^۲ به‌طور عمیق

(ج) دانستن چگونگی^۳

(د) دانستن چرایی^۴

قطعات اطلاعات، ما را در «دانستن معطوف به امور واقع» یاری می‌دهد. با کسب اطلاعات، انسان واقعیت‌هایی را در مورد امور درمی‌یابد. فراتر از وقایع امور، ما می‌توانیم در مورد چیستی امری بدانیم که چه ویژگی‌هایی دارد و با امور دیگر چه ارتباطی دارد. در اینجا، «دانستن معطوف به چیستی بطور عمیق» مطرح می‌شود. دانش تاریخی و علمی با «دانش معطوف به امور واقع» و «دانش معطوف به چیستی بطور عمیق» سروکار دارد. این دانش‌ها به پژوهش‌روشنمندان^۵ نیاز دارند.

«دانستن چرا و به چه علت» روشنگر «دانستن معطوف به امور واقع» و «دانستن معطوف به چیستی به‌طور عمیق» است. در واقع، «دانستن چرا و به چه علت»، بصیرت و تأمل فلسفی درباره آنچه باید دانسته شود، ایجاد می‌کند. می‌توان گفت که در مرحله کسب عقلانیت، «دانستن چرا و به چه علت» رخ می‌دهد.

«دانستن چگونگی» نیز به دو قسم دسته‌بندی می‌شود:

¹. Know that

². Know what

³. Know how

⁴. Know why and wherefore

⁵. Methodical research or investigation

الف) دانستن اینکه چگونه برای خیر خود و خیر جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم عمل کنیم. واژه یونانی phronesis که به واژه prudence ترجمه شده است، عقلانیت عملی محسوب می‌شود که در این دسته از «دانستن چگونه» قرار می‌گیرد.

ب) دانستن اینکه چگونه چیزی را بسازیم و به تولید چیزی که در پیرامون ما نیست بپردازیم، در حیطه «دانستن چگونه» قرار می‌گیرد. در ضمن دانستن اینکه چگونه مهارت‌هایی همچون مهارت‌های ورزشی را انجام دهیم و یا چگونه مهارت‌های عقلانی همچون خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن، مشاهده کردن، محاسبه کردن، اندازه‌گیری کردن و ارزشیابی کردن و تفکر را انجام دهیم، در این دسته تقسیم‌بندی می‌شود. مضمون واژه یونانی techne که به واژه انگلیسی art ترجمه شده است، چنین حیطه‌ای است.

آدلر به نوعی دیگر از تقسیم‌بندی در صورت دانش اشاره کرده است:

۱- دانش توصیفی^۱ یا تبیینی^۲ که «دانستن معطوف به امور واقع» و «دانستن معطوف به چیستی بطور عمیق» را در بر دارد.

۲- دانش تجویزی^۳ که بر آنچه باید در جستجوی آن بود یا انجام داد و یا انتخاب کرد دلالت می‌کند. دانش فلسفی که در مورد چرایی و علت، سخن به میان می‌آورد، دانش تجویزی هم به همراه دارد و به انسان مسیری را که باید در زندگی و جامعه طی کند نشان می‌دهد مانند فلسفه اخلاق و سیاست (آدلر، ۱۹۸۶، صص. ۱۹۸-۲۰۲).

۵-۱- وجود ابعاد سه‌گانه در عالم معرفت (جهان‌های سه‌گانه)

از دیدگاه آدلر، بُعد اول در عالم شناخت همان عالم واقعیات فیزیکی است که انسان‌ها در آن به سر می‌برند. در چنین عالمی انسان با تجارب ادراکی خویش با آن آشنایی و ارتباط مستقیم دارد و در آن عالم انسان‌ها با هم تماس دارند و یا در مورد موضوعات ادراکی می‌توانند به تفاهم برسند (آدلر، ۱۹۸۷، ص. ۵۴). بُعد دیگر در عالم شناخت عبارت است از حوادث و وقایعی که در گذشته رخ داده است و یا موضوعات خیالی که انسان در قوه خیال می‌پروراند و یا هر آنچه انسان در ذهن می‌پروراند. در واقع، موضوعات دیگری که ممکن

^۱ Descriptive knowledge

^۲ Explanatory knowledge

^۳ Prescriptive knowledge

است موجود باشند یا نباشند، ممکن است در گذشته موجود بوده و دیگر موجود نباشند و یا موجوداتی که در زمان حاضر موجود نیستند ولی ممکن است در آینده موجود باشند (آدلر، ۱۹۸۷، ص. ۵۵). بالاخره عالم سومی هم وجود دارد که عالم تجربه ذهنی است و خصوصی است که هر یک از انسان‌ها از احساسات جسمانی، احساسات درونی و عواطف درونی خویش آگاه است. تجربیاتی که فقط هر یک از انسان‌ها خودشان از آن باخبرند. از دیدگاه آدلر این سه عالم جداگانه نیستند بلکه سه بعد از یک عالم واحد و یگانه‌اند. دو عالم نخست، عوالمی عمومی‌اند و سومی، عالمی خصوصی است.

در اینجا می‌توان به جهان‌های سه‌گانه پوپر پرداخت که تلاشی برای حل مشکل رابطه ذهن و عین و مشکل ملاک صدق است (پوپر، ۱۳۷۴) و آن را با ابعاد سه‌گانه معرفت که از دیدگاه آدلر بیان شد مقایسه کرد. پوپر واقعیت را به سه بخش تقسیم می‌کند:

۱- جهان اول؛ شامل همه واقعیت‌های مادی و فیزیکی از جمله موجودات جاندار و غیرجاندار و نیز همه تنش‌ها، حرکت‌ها و فعل و انفعالات موجودات است. این جهان، با عالم نخستی که آدلر مطرح کرد، شباهت دارد.

۲- جهان دوم؛ جهان ذهن و صور ذهنی و روانی یا همان تجربه‌های مستقیم ذهنی است که بیشتر به صورت آگاهانه و گاه غیرآگاهانه در ما تحقق می‌یابد. این جهان با عالم خصوصی‌ای که مربوط به خود افراد است و تجارب ذهنی فرد را در برمی‌گیرد که توسط آدلر ارائه شد، شباهت دارد. از سویی، پوپر ذکر کرد که این تجارب منحصر به انسان نیست و هر موجود زنده، مرتبه‌ای وجودی از این جهان را دارد. حال آنکه آدلر به چنین نکته‌ای اشاره نکرده است و تجارب خصوصی ذهنی را تنها به انسان نسبت داده است.

۳- جهان سوم؛ -که پوپر از آن به عنوان جهان محصولات عینی حاصل از جهان دوم یاد کرده- نمود و بروز فرهنگ مانند معماری و نقاشی و غیره در این جهان قرار می‌گیرند. در واقع، فرهنگ در سیر زمان و فراز و فرود تاریخ مطرح می‌شود و چنین جهانی از دیدگاه پوپر شباهت زیادی با عالم دوم از منظر آدلر دارد.

۱-۶- حس و عقل به منزله ابزارهای شناخت

داروین انسان را فقط به منزله مرتبه با حیوانات متفاوت می‌دانست، همان‌طور که هابز و هیوم چند قرن قبل از داروین بر این نکته واقف بودند. آدلر در مخالفت با این دیدگاه بر دیدگاه سنتی یونان باستان پایدار ماند. از دیدگاه بیشتر اندیشمندان یونان باستان، انسان بعنوان حیوانی عاقل به لحاظ نوع، تفاوت بنیادی با حیوانات دیگر دارد و دارای عقل است.

به زعم آنها انسان یک واحد جسمی-روحی^۱ است. از دیدگاه آدلر نیز هوش حیوانات حسی است. عملکرد همه آنها محدود به عالم موضوعات ادراکی و موضوعات خیالی است. آنچه در ورای ادراک حسی و تخیل قرار دارد، به تمامی ورای نیروهای نفس یا هوش حیوانی است. فقط حیوانات برخوردار از عقل، یعنی فقط افراد نوع بشر، دارای قوای عقلانی هستند. قوای حسی در انسان وابسته به مغز و سیستم اعصاب است، حال آنکه قوای عقلانی فراتر از قوای حسی است و مغز و سیستم اعصاب برای قوای عقلانی لازم است ولی کافی نیست (آدلر، ۱۳۷۹، ص. ۸۹)؛ به بیان دیگر، انسان بر اساس عملکرد حواس و عقل به شناخت دست می‌یابد و این عملکرد مربوط به کل انسان است که مرکب از روح و جسم است نه آنکه فقط منحصر به روح یا جسم بطور جداگانه باشد. پس می‌توان گفت که هم عملکرد مغز و سیستم اعصاب که جسمانی است و هم عملکرد روح در ادراک عقلی دخالت دارند. از سویی باید دانست انسان از قوای حسی و عقلی بعنوان ابزارهای شناخت استفاده می‌کند ولی قوای عقلی خاص نوع بشر است و بدین ترتیب تفاوت انسان و حیوان در نوع است و نه در مرتبه.

به بیان دیگر می‌توان گفت که آدلر قوای حسی را بعنوان ابزار شناخت و به نوعی آغازگر شناخت تلقی می‌کند ولی دانش بشری را فراتر از فرآیندهای حسی می‌داند و فرآیندهای عقلانی نظیر انتزاع و قضاوت را در امر شناخت تنها منحصر به انسان می‌کند (آدلر، ۱۹۳۷، ص. ۵۶). بر این اساس، آدلر در برنامه درسی پایدیا بر پرورش قوای حسی ارجح می‌نهد، طوری که در آموزش به شیوه مربی‌گری بر پرورش مهارت‌هایی نظیر مشاهده کردن تأکید می‌کند که این مهارت وابسته به حس است و در نهایت در برنامه درسی پایدیا تربیت عقلانی قابل تحلیل است که بر فرآیندهایی نظیر انتزاع و قضاوت در امر شناخت انسان تأکید می‌کند.

۲- تبیین نسبت دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با برنامه درسی پایدیا

آدلر سه هدف تربیتی عمده را در طرح پایدیا مطرح می‌کند: الف) تربیت باید وسیله رشد فکری، اخلاقی و معنوی را فراهم کند. ب) تربیت باید معرفت و ملکات مدنی را به منظور تحقق شهروندی مسئولانه پرورش دهد. ج) مهارت‌های بنیادی موردنیاز کار را فراهم آورد نه آنکه افراد را برای حرفه واحدی آموزش دهد (آدلر، ۱۹۸۲، ص. ۱۶). آدلر معتقد است که همه

^۱ Body-soul unity

دانش‌آموزان باید از برنامه درسی مشترکی برای دوازده سال آموزش مدرسه‌ای پیروی کنند. ولی دانش‌آموزان در خصوص زبان دوم خود دارای حق انتخاب‌اند. برنامه درسی پایدیا سه حیطة اصلی را دنبال می‌کند:

(۱) اکتساب دانش‌های سازمان‌یافته

(۲) پرورش مهارت‌های فکری

(۳) پرورش درک ایده‌ها و ارزش‌ها (آدلر، ۱۹۸۲، ص. ۲۲).

جدول ۱- جدول سه ستونی آدلر در برنامه درسی پایدیا (آدلر، ۱۹۸۴)

ستون سوم	ستون دوم	ستون اول
هدف:	هدف:	هدف:
فهم عمیق در باب ایده‌ها و ارزش‌ها	رشد مهارت‌های عقلانی و یادگیری	کسب دانش سازمان‌دهی شده
روش‌ها:	روش‌ها:	روش‌ها:
روش پرسش و پاسخ سقراطی	نظارت بر تمرین‌ها و فعالیت دانش‌آموزان	سخنرانی و پرسش و پاسخ و استفاده از کتب درسی و وسایل کمک‌آموزشی
حیطه‌های عملکرد و فعالیت‌ها:	حیطه‌های عملکرد و فعالیت‌ها: خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن، محاسبه کردن، حل مسئله، مشاهده کردن، تخمین زدن، اندازه‌گیری و قضاوت انتقادی	حیطه‌های عملکرد و فعالیت‌ها: ادبیات، هنرهای زیبا، ریاضیات، علوم طبیعی، تاریخ، جغرافیا و مطالعات اجتماعی

از دیدگاه طرفداران پایدیا، مدرسه باید سطح آموزش واحدی را برای آموزش و پرورش همگان فراهم کند نه سطوح چندگانه را. نظام چند سطحی در تقابل با یک سطحی مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی پیچیده‌ای را موجب می‌شود.

در فرآیند شناخت از دیدگاه آدلر دو مرحله انتزاع ادراکی و انتزاع مفهومی وجود دارد که توضیح آن در مطالب قبلی مطرح شد. از دیدگاه آدلر، تمام دانش بشری برخاسته از تجربه حسی است و سپس دانش بشری فراتر از حس می‌رود و فرآیندهای عقلانی همچون انتزاع کردن و قضاوت را بکار می‌برد (آدلر، ۱۹۳۷، ص. ۶۱). در برنامه درسی پیشنهادی آدلر در طرح پایدیا نیز بکارگیری حواس، حافظه و نیروی تخیل اهمیت دارد؛ برای مثال، در درس علوم تجربی، آموزگار باید تلاش کند تا دانش‌آموزان با کمک حواس خود پدیده‌های طبیعی را تجربه کنند و مراحل آن پدیده طبیعی را تبیین کنند و با استفاده از شواهد به اثبات فرضیه دست یابند یا با بکارگیری از حافظه و خیال‌پردازی خود در مورد پدیده‌های طبیعی که در قبل به کمک قوای حسی آن را مشاهده کرده‌اند، فرضیه دهند و سپس آن را مورد آزمون قرار دهند.

در انتزاع مفهومی نیز عقل فعال عملکرد خود را نشان می‌دهد و ایده‌های کلی نسبت به امور جهان به دست می‌آیند. در برنامه درسی پیشنهادی آموزش و پرورش عمومی آدلر، پرسش و پاسخی که بین آموزگار و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد جهت بکارگیری عقل فعال و انتزاع مفهومی است؛ طوری که درک صورت اشیاء و رسیدن به ایده‌های کلی حاصل از انتزاع مدرکات حاصل از انتزاع ادراکی را دارد.

با توجه به مبنای سطوح خیر برای ذهن انسان از دیدگاه آدلر می‌توان گفت که انواع خیر از قبیل کسب اطلاعات، کسب دانش، درک و فهم و عقلانیت برای انسان ترسیم شده است و آموزش و پرورش عمومی وظیفه دارد که در تحقق این سطوح خیر برای انسان گام بردارد. دانش‌آموزان در برنامه درسی پایدیا، چگونگی استفاده از دانشنامه‌ها، اطلس‌ها و نقشه‌ها و از این قبیل را برای کسب اطلاعات درباره امور جهان درمی‌یابند و با یادگیری فعال در کلاس‌ها، از دانش‌های پایه که معلم ارائه می‌دهد، بهره‌مند می‌شوند طوری که در کلاس‌های درس به صورت منفعل به فراگیری نمی‌پردازند و آموزگار با مطرح کردن سؤال در مورد موضوعات درسی سعی می‌کند که دانش‌آموزان را به تفکر در باب موضوع درس تشویق کند. پس کسب دانش به صورت فعالانه در دوره آموزش و پرورش عمومی باید رخ دهد تا دانش‌آموزان به سطح مطلوبی از خیر برای ذهن خود که همان دانش است دست یابند.

سطح دیگر از خیر، درک و فهم است. در این سطح انتظار می‌رود که دانش‌آموزان دانش کسب شده در سطح خیر قبلی را در موارد خاص مانند دروس دیگر تشخیص دهند و بکار ببرند؛ برای مثال، اهرم نوع اول را در درس علوم، در بخش کارهای دستی هم شناسایی کند و در آن حیطة بکار ببرد. این سطح از خیر برای ذهن مستلزم آن است که سطوح خیر قبلی برای ذهن فراهم آمده باشد و هرگونه شکست در رسیدن به سطوح خیر قبلی که کسب اطلاعات و کسب دانش بود، رسیدن به این بخش از خیر را خدشه‌دار می‌کند.

بالاترین سطح خیر برای ذهن انسان، عقلانیت است. برای رسیدن به سطح خیر عقلانیت، سطوح خیر کسب اطلاعات، دانش و درک و فهم الزامی است. در این سطح تأمل فلسفی و بصیرت نسبت به دانسته‌ها پیش می‌آید. در طرح پیشنهادی پایدیا، آدلر جلسات پرسش و پاسخ را در کلاس سمینار (ستون سوم برنامه درسی پایدیا) که حول محور کتب ارزشمند فرهنگی است برای توسعه عقلانیت ذهنی دانش‌آموزان توصیه می‌کند.

جدول ۲. ارتباط بین سطوح خیر و صور معرفت در انسان و سطوح یادگیری بر اساس دیدگاه آدلر

مراتب یادگیری	صور شناخت	سطوح خیر (برای ذهن)
دستیابی به عقلانیت	دانستن چرایی	عقلانیت
کسب دانش	دانستن چیستی عمیق	دانش، درک و فهم
کسب و دریافت اطلاعات	دانستن امور واقع	اطلاعات

دانستن چگونگی هم در برنامه درسی پایدیا جای دارد. دانش‌آموزان در حیطه دانش‌های نظری با مهارت‌های مرتبط از قبیل خواندن، نوشتن و محاسبه کردن و از این قبیل آشنا می‌شوند. حرکات ورزشی درس تربیت بدنی و درس کارهای دستی هم به‌دگونه‌ای دیگر در ذیل دانستن چگونگی قرار می‌گیرند.

بحث و نتیجه‌گیری

آدلر بعنوان فیلسوف نوارسطویی قرن بیستم، یکی از فیلسوفانی است که مکتب پایداری را بنیان نهاد. در حوزه تعلیم و تربیت نیز آدلر فعالیت‌های بسیاری داشته است که می‌توان به طرح پیشنهادی او به نام پایدیا اشاره کرد. در مقاله حاضر با تبیین سطوح خیر برای ذهن که شامل اطلاعات، دانش، درک و فهم و عقلانیت است و از سویی دیگر تبیین صور معرفت که شامل دانستن چیستی، دانستن چیستی عمیق و دانستن چرایی است، دریافتیم که بین سطوح خیر برای ذهن و صور معرفت رابطه وجود دارد. مؤلفه‌های مذکور نیز با سطوح یادگیری در طرح پایدیا ارتباط دارد.

در جایگاه نقد و بررسی در بُعد معرفت‌شناختی می‌توان گفت که آدلر به دانش ضمنی توجه نداشته است. صاحب‌نظرانی همچون پولانی به دانش صریح و ضمنی توجه داشته‌اند. برای مثال در دوچرخه‌سواری که دانش‌های ضمنی مختلفی در آن جریان دارد. تأثیر بدن فرد دوچرخه‌سوار در جریان آموزش گونه‌ای از دانش ضمنی است که به صور مختلف، همچون ترس از زمین خوردن در آموزش نقش بازی می‌کند. وجود این دانش‌های ضمنی که قابل تصریح به صورت اصول و قواعد نیستند، مانع از آن می‌شود که بتوان تنها با آموختن اصول و قواعد تصریح شده، در عمل، قادر به دوچرخه‌سواری شد. به علاوه حتی دانش‌هایی که به صورت صریح آموخته می‌شوند رفته‌رفته صراحت آنها کاسته می‌شود و به صورت طبع ثانویه درمی‌آیند و شکل ضمنی به خود می‌گیرند و فرد بدون آنکه به آنها توجه اصلی داشته باشد، آنها را به‌صورت تبعی در زمینه آگاهی خود حفظ می‌کند. تعبیر پولانی در این خصوص زیستن در دانش است که فرد از طریق ضمنی شدن دانش در دانش و آگاهی معینی غرقه می‌شود. به سبب ارتباط وجودی که با وسایل مورد استفاده دارد گویی بدنش

توسعه یافته و وی بدون آنکه بطور صریح به این وسایل توجه کند، آنها را همچون اندام‌های بسط داده خود، مورد استفاده قرار می‌دهد (پولانی، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر، در تقابل با دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر که حاکی از جهان‌شمولی است، می‌توان از دیدگاه مکینتایر یاد کرد. بر اساس دیدگاه آدلر، شمول دانشی در دو مسیر قرار می‌گیرد: در مسیر اول به اصول مطلق و کلی دانش اشاره دارد؛ دانش کلی و مطلق را دانشی همچون دانش اخلاقی می‌خواند. از دیدگاه آدلر، چنین دانشی مطلق، تغییرناپذیر و پایدار است؛ به بیان دیگر، این دانش‌ها برای همه انسان‌ها یکسان است و برای همه اعصار مناسب و کارآمد است. بدین ترتیب از این منظر برنامه درسی آدلر بدون تغییر است. در مسیر دوم، آدلر به دانش‌های عمومی غیرمتافیزیکی اشاره و از آن به دانش علمی یاد می‌کند. شاید به نظر برسد که اگر دانش علمی متغیر است پس آن بخش از برنامه درسی آدلر که شامل چنین دانشی نیز می‌شود متغیر است. با وجود این، بر اساس متون آدلر برنامه درسی آدلر در این بخش نیز تغییر نمی‌کند. چون اصول کلی، شاخه‌های دانش غیرمتافیزیکی را در بر می‌گیرد و مفروضات خاص دانش‌های علمی در حاشیه قرار می‌گیرند. از دیدگاه آدلر، اصول کلی علوم تغییر نمی‌کنند و در برنامه درسی پایداری نقش اصلی را دارند. آدلر ادعا می‌کند که در برنامه درسی پایداری فرصت‌هایی برای شاگردان فراهم است که دانش‌آموزان، ایده‌های کلی را در موقعیت‌های خاص زندگی خود بکار ببرند و در عین حال، او ایده یادگیری در باب موقعیت‌های خاص را بطور کلی رد می‌کند؛ به عبارت دیگر، اصول در موقعیت خاص هرگز نباید جدای از اصول کلی دانش ارائه شود. در واقع، جهان تجربیات ویژه و با موقعیت‌های خاص در زندگی انسان، وضعیت پایداری را از ویژگی‌های متغیر به دنبال دارد؛ به بیان دیگر، دانش در وضعیت‌های خاص به سرعت به صورت ثابت و مطلق درمی‌آیند. بر اساس دیدگاه آدلر، گنجاندن دانش درباره وضعیت‌های خاص زندگی در برنامه درسی آدلر غیرعملی است و تنها موضوعیت بخشی اصول کلی دانش علمی در برنامه درسی قابل تحقق است؛ زیرا اصول کلی دانش می‌تواند در هر وضعیت خاص، بکار گرفته شود. اصول کلی دانش علمی را می‌توان با هر وضعیت خاص در زندگی تطبیق داد. این اصول به زمان و مکان بستگی ندارند و جهان‌شمول و ثابت هستند (سیمین، ۲۰۰۸).

از دیدگاه مکینتایر معرفت به معنای حقیقی کلمه در بستر جامعه و تاریخ شکل می‌گیرد. او تلاش کرده است که دو محدوده تاریخ و اجتماع را به مثابه قیدی بر اندیشه تبیین کند. مکینتایر ادعای اندیشمندانی که کشف قوانین جهان‌شمول را برای رفتار اجتماعات و افراد

ممکن می‌دانند مورد تردید قرار می‌دهد (مکینتایر، ۱۳۹۰، ص. ۱۹۰). او در تقابل با جهان‌شمولی، مفهوم «عقلانیت در درون سنت» را قرار می‌دهد. در واقع راه یگانه پیدا کردن معیارهای عقلانیت، در درون سنت‌های هر جامعه یافت می‌شود. نقطه شروع هر پژوهش و هر فرآیند اندیشه، باید از درون سنت باشد در غیر این صورت پژوهش مورد نظر عقلانی نخواهد بود. بطور کلی از دیدگاه این متفکر، معرفت حقیقی در چارچوب یک سنت و نه به شکل بی‌قید و بند و جهان‌شمول تحقق می‌یابد. افراد داخل سنت می‌توانند معیارهای این چارچوب را به چالش بکشند ولی این کار باید در داخل مرزهای سنت صورت پذیرد (به نقل از: علوی‌راد و تقوی، ۱۳۹۶، ص. ۲۸۰). نکته مذکور در اندیشه مکینتایر را می‌توان در تقابل با جهان‌شمولی ماهیت آدمی و معرفت او از دیدگاه آدلر دانست؛ آدلر و پایدارگرایی که بر اساس همین جهان‌شمولی اهداف کلی آموزش‌وپرورش را جاودانه تلقی کرده‌اند و گنجینه عقلانیت افراد بشر را آثار کلاسیک معینی تلقی کرده‌اند. از سوی، مکینتایر متهم به نسبی‌گرایی شده است. در واقع، پذیرفتن «عقلانیت درون سنت» توسط مکینتایر به منزله پذیرش نسبی‌گرایی است. مکینتایر در ردّ چنین اتهامی، در کتاب «عدالت چه کسی؟ کدام عقلانیت؟» می‌نویسد: «در صورت باور به نسبی‌گرایی هیچ دلیلی برای وفادار بودن به یک سنت فکری وجود نخواهد داشت» (مکینتایر، ۱۹۸۸، ص. ۳۶۶). باقری (۱۳۸۷)، در «کتاب در آمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران»، در مبنای معرفت‌شناختی، ثبات علم را مطرح کرده است که در ظاهر، در تقابل با پویایی علم قرار می‌گیرد. وی می‌نویسد: «منظور از ثبات علم آن بود که هنگامی که علم به معلوم حاصل می‌شود، آن علم دچار تغییر نخواهد شد و پایدار و ثابت خواهد ماند» (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۹۲). این نکته، با اضافه کردن علم به معلوم خلأ دیدگاه آدلر نسبت به جهان‌شمولی و ثبات دانش علمی را پُر می‌کند. در ضمن باقری می‌نویسد: «منظور از پویایی علم آن است که علم برحسب فضاهای فکری مختلفی که عالمان از آن برخوردارند، تحول می‌یابد» (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۹۸). با در نظر گرفتن این نکته و نیز با در نظر گرفتن مؤلفه «عالمان»، خلأ دیدگاه مکینتایر که محکوم به نسبی‌گرایی شده بود از میان می‌رود. از سوی، باقری می‌نویسد: «ثبات علم از ویژگی‌های علم با نظر به معلوم است و پویایی علم از ویژگی‌های علم با نظر به عالم» (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۷۱). از دیدگاه باقری، ثبات برای علم با دو گونه تغییر در آن قابل جمع است؛ یکی آنکه معرفت‌های دیگری بر علم قبلی اضافه شود، دوم آنکه علم پیشین با قرار گرفتن در منظومه معرفتی معینی، ارزش معرفتی متفاوتی پیدا کند (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۸۶).

وینچ نیز در مقاله‌ای با عنوان سه مفهوم حاصل از «تحلیل دانستن چگونه و تأثیر آن در آموزش تخصصی و حرفه‌ای» به تحلیل مفهوم «دانستن چگونه» پرداخته است و به سه مفهوم مهارت‌ها، توانایی‌های هم‌راستا و مدیریت پروژه دست یافته است (وینچ، ۲۰۱۳، ص. ۲۸۱). بر اساس تحلیل وینچ می‌توان گفت که آدلر در ستون دوم یاد شده در برنامه درسی پایدیا که تجلی «دانستن چگونه» است به توانایی‌های هم‌راستا و مدیریت پروژه اشاره نکرده است. این توانایی‌ها در مهارت‌هایی مثل خواندن در همه مقاطع تحصیلی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد (حیدری، ۱۳۹۴، ص. ۱۰۴).

از سویی دیگر، آدلر در متون پایدیا مسیری تک‌شاخه‌ای را در آموزش مدرسه‌ای توصیه می‌کند؛ طوری که دانش‌آموزان چه بخواهند وارد دانشگاه شوند و چه بخواهند جذب دنیای کار و حرفه شوند، مسیری یکسان را طی می‌کنند (آدلر، ۱۹۸۴، ص. ۳۲). پس آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر آموزش تک‌انشعابی است؛ به این معنا که دانش‌آموزان چه بخواهند در دانشگاه ادامه تحصیل دهند و چه بخواهند وارد دنیای کار شوند، یک مسیر تحصیلی را داشته باشند. حال آنکه تعبیه مسیرهای تحصیلی می‌تواند فوایدی را در نظام‌های آموزشی داشته باشد. برای مثال، از حجم محتوای برنامه درسی کاسته می‌شود و تا حدودی به علائق، استعدادها و نیازهای دانش‌آموزان پاسخ داده می‌شود، طوری که آن‌ها بر اساس این ویژگی‌های فردی می‌توانند مسیر تحصیلی خود را انتخاب کنند. شاخه‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بیشتر بر دروس عملی می‌تواند علائق برخی از دانش‌آموزان را تحت پوشش قرار دهد. تربیت حرفه‌ای راهی است برای پی بردن به درجات گوناگون هوش دانش‌آموزان توسط مسئولین مدارس. اکنون روان‌شناسان شناختی دیدگاه متخصصان آموزش و پرورش درباره هوش انسان را از سطح توانایی کاربرد ماهرانه اعداد و زبان فراتر برده‌اند، هر چند که این امور در تربیت فرد از اهمیت برخوردارند. هوش عملی مربوط به توانایی انجام دادن و ساختن اشیاء هنگامی مورد توجه بیشتر قرار می‌گیرد که آموزش حرفه‌ای در برنامه درسی بنحو قابل توجهی لحاظ گردد. اگر مدارس، هوش عملی را شکل دیگری از هوش و نه شکل نازل‌تر آن بدانند، آموزش حرفه‌ای بیش از پیش می‌تواند در برنامه درسی لحاظ شود. در برنامه درسی پیشنهادی آدلر تنها در درس کارهای دستی که در چند سال محدود از دوره دوازده‌ساله عمومی و آشنایی با دنیای کار که به صورت فوق برنامه است، بر هوش عملی تکیه می‌شود.

آموزش حرفه‌ای از امتیاز ترغیب زیادتر دانش‌آموزان به باقی ماندن در مدرسه برخوردار است، به ویژه دانش‌آموزانی که تا این زمان از زندگی‌شان به موضوعات کاملاً نظری برنامه

درسی بی‌علاقه بوده‌اند. همه اشکال هوش انسان، در یک زمان ظاهر نمی‌شود. بسیاری تجربه غلبه بر بی‌میلی اولیه نسبت به موضوعات مدرسه را در مقاطع بعدی زندگی داشته‌اند. باقی ماندن در مدرسه همراه با علاقه به آموزش حرفه‌ای، می‌تواند این امتیاز اضافی را در برداشته باشد که آنان در معرض سایر اشکال تربیت قرار گیرند. برای سایر دانش‌آموزان، فعالیت‌های فوق برنامه مانند ورزش‌ها و هنرها می‌تواند چنین مقصودی را تأمین کند (الیاس، ۱۳۸۲). پس آموزش حرفه‌ای به منزله گرایش شغلی و انتخاب مسیری تحصیلی که در برنامه درسی آدلر جایگاهی ندارد، می‌تواند از شکست تحصیلی برخی از دانش‌آموزان پیشگیری کند. تعبیه رشته‌های تحصیلی مانند فنی و حرفه‌ای که بیشتر با «دانستن چگونگی» سروکار دارد، می‌تواند علائق و نیازهای برخی دانش‌آموزان را پاسخگو باشد و فقدان چنین نکته‌ای در طرح پایدیا می‌تواند به‌عنوان نقطه ضعف در آن محسوب شود.

منابع

- آدلر، مورتیمر. ج. (۱۳۷۹). *ده اشتباه فلسفی*. (انشاءالله رحمتی، مترجم). تهران: الهدی
- ایمانی مقدم، مهدی (۱۳۹۰). *فلسوف چکمه‌پوش*. تهران: دفتر نشر معارف.
- بارو، رابین و وودز، رونالد (۱۳۹۱). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*. (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- پوپر، کارل (۱۳۷۴). *شناخت عینی برداشت تکاملی*. (احمد آرام، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- حیدری، سمیرا (۱۳۹۴). تبیین مفهوم خواندن در سطح دانشگاه: نقدی بر دیدگاه کریستوفر وینچ از منظر دیدگاه اسلامی عمل. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*. ۵، ۱۲۰-۱۰۳.
- خلیلی شورینی، سیاوش (۱۳۸۸). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- علوی‌راد، زهره و تقوی، سید محمدعلی (۱۳۹۶). معرفت‌شناختی در مکتب جامعه‌گرایی: تلاش توأمان برای مقید ساختن معرفت و گریز از نسبی‌گرایی. *روش‌شناسی علوم انسانی*. سال ۲۳(۹۲)، ۲۸۹-۲۱۰.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۹). *بسترهای فهم برنامه درسی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- مکینتایر، السدیر (۱۳۹۰). *در پی فضیلت*. (حمید شهریاری، محمدعلی شمالی، مترجمان). تهران: سمت.
- نلر، جرج. اف. (۱۳۸۵). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*. (فریدون بازرگان دیلمقانی، مترجم). تهران: سمت.
- هملین، دیوید (۱۳۷۴). *تاریخ معرفت‌شناختی*. (شاپور اعتماد، مترجم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- الیاس، ج. (۱۳۸۲). *فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*. (عبدالرضا ضرابی، مترجم). تهران: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- Adler, M. J. (1957). *What Man has Made of Man*, New York: Frederick Ungar.
- Adler, M. J. (1967). *The Difference of Man and the Difference It Makes*. Chicago: Holt, Rinehart & Winston.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1983). *Paideia Problems and Possibilities*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1984). *The Paideia Program*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1987). *Ten Philosophical Mistakes*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1988). *Reforming Education*, New York: Macmillan Publishing Company.

- Adler, M. J. (1992). *A Second Look in the Rearview Mirror*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (2001). *How to Think about the Great Ideas*, Chicago: Open Court.
- Cimpean, C. (2008). John Dewey and Mortimer Adler on Curriculum, Teaching and the Purpose of Schooling: How the views can be incorporated with in a Christian philosophy of education. (Doctoral Dissertation in Baylor University), Waco, TX.
- Eisener, E. (1994). *The Educational Imagination*, New York: McMillan Publishing.
- Gilson, E. (1963). *Elements of Cristian Philosophy*, New York: New American Library.
- Gutek, G. L. (2009). *New Perspectives on Philosophy and Education*, New York: Pearson Press.
- Hartshorne, C. (1984). *Creativity in American Philosophy*, New York: Sunny Press.
- Macintyre, A. (1981). *After Virtue*, London: Duck worth.
- Macintyre, A. (1988). *Who's Justice, Which Rationality?* London: Duck worth.
- Martin, W. P. (1991). The Dewey-Hutchins debate on general education, 1929-1945: A case of progressive bias. (Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia, UA).
- Moore, T. W. (1982). *Philosophy of Education: An introduction*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2004). *The Tacit Dimension*, Chicago: University of Chicago Press.
- The national commission on excellence in education (1983). *A nation at risk: A report to the nation and the secretary of education*. Washington, D.C.
- William, D. (1991). *Mortimer Adler and the classical tradition*, (Doctoral Dissertation, University of South Florida. Florida, UA).
- Winch, C. (2013). Three different conceptions of Know-how and their relevance to professional and vocational education, *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 281-298.
- Zayed, K. S. (2013). The paradox of Mortimer Adler: Revisiting the distinction between liberal and general education. *Comparative & International Education*, 5(2), 41-46.

تحلیل گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران^۱

رضا حقوق‌ویردی^۲، رمضان برخورداری^۳، سوسن کشاورز^۴، علیرضا محمودنیا^۵

چکیده

در مقاله حاضر، گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران مورد تحلیل قرار گرفته است. فرض پژوهش بر این است که گفتمان‌های حاکمیتی که بعد از انقلاب اسلامی مفصل‌بندی شده‌اند، نظام‌های معنایی را برای معلمان تعریف نموده‌اند که جایگاه سیاسی، اقتصادی و اجتماعی معلمان را در ساختارهای قدرت، مکان‌یابی نموده است. این نظام‌های معنایی شامل یک دال مرکزی برای گفتمان تربیت معلم است که نشانه‌های دیگر حول آن مفصل‌بندی شده‌اند. سؤالات پژوهش چنین است: نشانه‌های اصلی تربیت معلم در گفتمان‌های شکل‌گرفته بعد از انقلاب اسلامی چیستند؟ بسترهای شکل‌گیری گفتمان‌های تربیت معلم بعد از انقلاب اسلامی چه بوده است؟ این پژوهش بر مبنای الگوی نظریه گفتمانی لاکلاو و موف و از طریق سندکاوی صورت گرفته است. مطابق یافته‌های پژوهش، دال مرکزی تربیت معلم در گفتمان‌های شکل‌گرفته بعد از انقلاب اسلامی ایران به ترتیب زمانی عبارت‌اند از: تربیت معلم انقلابی، تربیت معلم بعنوان کارگزار دولتی، توسعه سیاسی معلم، تحول بنیادین در تربیت معلم، تربیت معلم بعنوان الگوی نظری و عملی مطابق نظام معیار اسلامی. گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی تأثیر مستمری بر فرایند تربیت معلم داشته است. همچنین با تصویب سند تحول بنیادین و سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی در نظام تربیت رسمی و عمومی، تربیت معلم جایگاهی راهبردی در نظام آموزش‌وپرورش یافته و با رویکردی آینده‌نگر و بلندمدت بدان نگریده شده است.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، تحلیل گفتمان، گفتمان حاکمیت، آموزش‌وپرورش، انقلاب اسلامی

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۲۵

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول مقاله است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران (نویسنده مسئول): r.haqverdi.2@gmail.com

۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی: ramazanbarkhordari@gmail.com

۴. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی: ss.keshavarz@yahoo.com

۵. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی: alirezamahmudnia@yahoo.com

مقدمه

نهاد آموزش و پرورش نقش بی‌همتایی در جامعه دارد؛ گذشته را بازمی‌تابد، از حال خیر می‌دهد و برای آینده زمینه‌سازی می‌کند. به همین جهت نظام آموزشی اغلب محور منازعات گفتمان‌های مختلف اجتماعی و سیاسی است. بخصوص در جوامعی که نظام آموزشی متمرکز و در اختیار حاکمیت است، گرایش‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی بطور مستقیم و غیرمستقیم، باعث تغییراتی در ساختار و محتوای نظام آموزشی می‌شود (سجادی^۱، ۲۰۱۵). معلمان از پایه‌های اساسی هر نظام آموزشی هستند و در سطحی فراتر، از عناصر اصلی و حساس در هر گفتمان^۲ حاکمیتی محسوب می‌شوند. قریب صدسال است که تربیت معلم در ایران به صورت رسمی انجام می‌شود و حاکمیت برای آن بعنوان بخش مهمی از نظام آموزشی، سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی می‌کند. نظام آموزش و پرورش که خود تولیدکننده نیروی انسانی پرورش‌یافته در عرصه‌های گوناگون اجتماعی است، خود به بخش قابل ملاحظه‌ای از همین نیروی انسانی برای بقاء و تداوم خود نیازمند است. البته باید در نظر داشت که رابطه آموزش و پرورش با جامعه و بنیادهای آن یک رابطه دیالکتیکی است.

به عقیده فرکلاف^۳ «گفتمان به واسطه ساختارها شکل می‌گیرد اما خود در شکل‌دهی مجدد ساختارها و در بازتولید و تغییر آنها سهم دارد. این ساختارها بطور بی‌واسطه گفتمانی و ایدئولوژیک‌اند اما بطور غیرمستقیم، ساختارهای سیاسی و اقتصادی، مناسبات بازار، روابط مبتنی بر جنسیت، روابط موجود در دولت‌ها و نهادهای جامعه‌ی مدنی همچون آموزش و پرورش را نیز در خود جای می‌دهند» (فرکلاف، ۱۳۷۹، ص. ۹۶).

کنش‌های سیاسی قابلیت زیادی دارند که در چارچوب نهادها دسته‌بندی شوند. سیاست‌های تأمین و نگهداشت نیروی انسانی اعم از تربیت معلم نیز به‌نوبه خود به وسیله عوامل نهادی، معین می‌شود. این سیاست‌ها همواره مورد توجه حکومت‌ها قرار داشته‌اند، بر این اساس انتظار می‌رود گفتمان‌ها مطابق اهداف، اولویت‌ها و شعارهای سیاسی و فرهنگی خود جهت‌گیری‌های متفاوتی از هم در عرصه سیاست‌گذاری آموزشی داشته باشند و حتی

^۱. Sajjadi

^۲. Discourse

^۳. Fairclough

گاهی اقدام به اصلاحات گسترده و تغییرات بنیادی نمایند که به تبع آن، گفتمان حاکم بر تربیت معلم نیز متأثر از آن خواهد بود. از این رو سیاست‌های تربیت نیروی انسانی که در این پژوهش «تربیت معلم» مدنظر است، تحت تأثیر الگوهای متفاوت قدرت و گفتمان حاکم تغییر می‌یابد.

وقتی از مفهوم تربیت معلم سخن می‌گوییم معنای خاصی در ذهن ما شکل می‌گیرد، علاوه بر آن، مفاهیم و معانی دیگری را نیز به دنبال خود برای ما بازنمایی می‌کند. این معنا از «تربیت معلم» در خلأ حاصل نمی‌شود بلکه نتیجه گفتمان‌های غالب و رقیبی است که در این زمینه به معنادگی و سیاست‌گذاری پرداخته‌اند. البته تربیت معلم صرفاً امری سیاسی نیست و نیز سیاسی بودن هم صرفاً به معنای حاکمیت دولت نیست. گفتمان حاکم بر تربیت معلم به مجموعه‌ای از عوامل و شرایط اجتماعی، سیاسی وابسته است. این عوامل هم در فرایند تولید متن مؤثرند و هم در فرایند تفسیر و تبیین. مفهوم تربیت معلم وقتی بامعنی می‌شود که شبکه مفصل‌بندی^۱ که این مفهوم در آن قرار دارد و نیز ارتباط عناصر در آن، مورد شناسایی قرار گیرد. این گفتمان‌ها به دنبال آن هستند که معنای مورد نظر خود را مسلط کنند و سایر معانی را کنار زنند (فرکلاف، ۱۳۷۹).

در این زمینه، آقازاده (۱۳۸۴) در بررسی سیر تحولات در قلمرو تربیت معلم در ایران نتیجه‌گیری می‌کند که گرچه تربیت معلم دستخوش تغییرات و بازنگری مستمر به ویژه در جهت توسعه کمی قرار گرفته است، لیکن به لحاظ فقدان ضمانت‌های قانونی، مالی و اجرایی نتوانسته است با ایجاد تحول در راهبردها و رویکردهای سنتی جایگاه پراهمیتی در فرایند اصلاحات و توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش پیدا کند. همچنین حبیب‌پورگتابی (۱۳۹۳) بیان می‌کند که حکومت‌مندی حاکم بر سیاست آموزشی در ایران، حکومت‌مندی نومحافظه‌کار است که با ایده‌های مسلطی همچون بازگشت به گذشته، حفظ و تثبیت نظم، توجه به ارزش‌ها، هژمونی دولت و تمرکزگرایی مشخص می‌شود. طبق پژوهش شمشیری (۱۳۹۶)، تجارب زیسته نشان می‌دهد که نظام کنونی تربیت معلم ایران در عمل، حداکثر برای پرورش تعلیم‌دهندگان چیره‌دست که آشنایی لازم به دانش‌ها و تا حدودی مهارت‌های مربوط به قلمرو علوم تربیتی دارند، حرکت می‌کند. معلمانی که بیش از آنکه مصلح فرهنگی و عامل آگاهی‌بخشی باشند، بیشتر کارگزار ساده محسوب می‌شوند. مگوئیر

^۱. Articulation

و بول (۱۹۹۴) در تحقیقی با بهره‌گیری از نظریه گفتمان فوکو به شناسایی تفاوت‌های گفتمانی و پیامدهای اصلاحات آموزشی و مفهوم‌پردازی از معلم در نظام‌های آموزشی امریکا و بریتانیا پرداخته‌اند. آنها بیان می‌کنند گفتمان‌های نسبتاً متضادی در هر دو کشور برقرار شده است. در امریکا معلمان بعنوان مشارکت‌کنندگان فعال در بازسازی در نظر گرفته شده‌اند در حالی که در انگلستان معلمان به خاطر افت کیفیت مدارس و نارسایی سیستم مورد سرزنش قرار گرفتند. کرس (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای آموزش و پرورش را محصول فرایند، ساختار، ارزش و نیز یک هدف اجتماعی معرفی می‌کند که در قالب خود فرایندهای جامعه‌ای را که در آن قرار دارد با تمام شیوه‌ها و تناقضاتش، بازتاب می‌دهد. سجادی (۲۰۱۵) با تحلیل گفتمان‌های پس از انقلاب بیان می‌کند گفتمان‌های شکل‌گرفته بعد از انقلاب اسلامی ایران تغییرات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را ایجاد کرده‌اند که بر سیاست‌گذاری‌های آموزشی نیز تأثیر گذاشته است. این تغییرات بیشتر مبتنی بر تمایلات سیاسی گروه حاکم بوده است تا مبتنی بر منافع درازمدت جامعه. وی بیان می‌کند تسلط تمایلات سیاسی در سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری به همراه ایدئولوژی بسته مانع اصلی ایجاد یک نظام آموزشی تحولی می‌گردد.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تحلیل گفتمان تربیت معلم در حاکمیت جمهوری اسلامی ایران است. در این دوره هر چند تأکید بر سنت اسلامی و پیوستگی سیاست و مذهب بعنوان منشأ همه ارزش‌ها و هنجارهای مقبول، اصل اساسی ایدئولوژی نظام جمهوری اسلامی است اما درون نظام، جهت‌گیری‌ها و طیف‌های سیاسی وجود دارد که با عنوان گفتمان‌های حاکمیتی قابل‌شناسایی‌اند. از این رو پژوهش حاضر با تحلیل این گفتمان‌ها به دنبال یافتن پاسخ به این سؤالات است:

الف- نشانه‌های اصلی تربیت معلم که توسط گفتمان‌های حاکمیتی بعد از انقلاب اسلامی مفصل‌بندی شدند، چیستند؟

ب- بسترهای شکل‌گیری گفتمان‌های تربیت معلم پس از انقلاب اسلامی چه بوده است؟ لازم به ذکر است در پژوهش حاضر، تربیت معلم با نگاهی فراگیر و گسترده مدنظر است که تمامی سازوکارهای حاکمیت در رابطه با معلم را شامل می‌شود که موجب هویت‌بخشی و بازنمایی معلم در جامعه می‌گردد.

این تحقیق بر مبنای نظریه تحلیل گفتمان^۱ لاکلاو^۲ و موف^۳، انجام شده است. باید یادآور شد تحقیقات تحلیل گفتمانی از نوع پژوهش‌های کیفی بوده و با طیف وسیعی از نظریه‌های اجتماعی و سیاسی ارتباط دارد. در تحلیل گفتمان، مجموعه ویژگی‌های صوری‌ای که در یک متن خاص یافت می‌شوند، می‌توانند بعنوان انتخاب‌های خاصی از میان گزینه‌های موجود در انواع گفتمان‌هایی تلقی شوند که متن از آنها استفاده می‌کند. به منظور تفسیر ویژگی‌هایی که به صورت بالفعل در یک متن وجود دارند، معمولاً مدنظر قرار دادن سایر انتخاب‌های ممکن ضروری است؛ یعنی انتخاب از میان نظام‌های گزینه‌ای انواع گفتمان‌هایی که ویژگی‌های موجود از آنها اخذ شده‌اند. در نتیجه در تحلیل متون (متون تربیت معلم) کانون توجه دائماً بین آنچه در متن وجود دارد و نوع گفتمان یا انواع گفتمان‌هایی که متن از آنها استفاده می‌کند (گفتمان‌های حاکمیتی) در نوسان است (فرکلاف، ۱۳۷۹، ص. ۱۶۹). وقتی محقق در نظر دارد در زمینه سیاست‌گذاری‌های آموزشی تحقیق کند، باید در نظر داشته باشد که نظام آموزش و پرورش شبکه پیچیده‌ای از مؤسسات است که به صورت افقی و عمودی به هم متصل‌اند و تحقیق و پژوهش در این حیطه به دیدی جامع و وسیع نسبت به مسائل نیاز دارد. تحلیل گفتمان مجموعه‌ای مسئله‌محور و فرارشته‌ای است که نظریه‌ها و روش‌های گسترده‌ای را در تحقیقات آموزش و پرورش برای محقق فراهم می‌کند (حداد و دمسکی^۴، ۱۹۹۵). گفتمان‌ها تصور و فهم ما از واقعیت و جهان را شکل می‌دهند؛ در حقیقت هر فعالیتی که به تبادل معنا بیانجامد نوعی گفتمان است. گفتمان سازنده معنا و ارتباطات اجتماعی است، شکل‌دهنده ذهنیت، روابط سیاسی و نیز روابط قدرت است (لاکلاو و موف، ۲۰۰۱). این نظریه در حوزه علوم سیاسی از کارایی بالایی برای تبیین و چگونگی ظهور، استمرار و افول گفتمان‌ها و بررسی تعامل میان آنها برخوردار است. الگوی زیر را می‌توان برای نشان دادن نظریه تحلیل گفتمان لاکلاو و موف مورد استفاده قرار داد:

1. Discourse Analysis

2. Laclou

3. Mouffe

4. Hadad & Demsky



نمودار ۱- الگوی تحلیل گفتمان لاکلاو و موف (آهنگر، سلطانی و خوشخونژاد، ۱۳۹۳)

در این الگو چگونگی هژمونیک^۱ شدن یک مفصل‌بندی و تبدیل آن به گفتمان مسلط نشان داده شده است. در نظریه گفتمان هر نشانه چنانچه در درون یک گفتمان قرار گیرد «وقته^۲» و اگر در درون هیچ گفتمانی مفصل‌بندی نشده باشد «عنصر^۳» نام دارد (لاکلاو و موف، ۲۰۰۱، ص. ۱۰۵). عناصر نشانه‌هایی هستند که معنایشان هنوز تثبیت نشده است، یا به عبارت دیگر نشانه‌هایی هستند که معانی چندگانه‌ای دارند. وقته‌ها عناصری هستند که معنایشان در درون گفتمان و توسط مفصل‌بندی گفتمان تثبیت شده است. گفتمان تلاش می‌کند تا به وسیله کاهش چندمعنایی به یک معنی کاملاً تثبیت شده عناصر را به وقته‌ها تبدیل کند (لاکلاو و موف، ۱۳۹۳؛ قجری، ۱۳۹۶). در این الگو، علامت Θ نشان‌دهنده وقته‌ها است که بر اساس منطق تفاوت در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند. خطی که در این الگو ما را از دیگری‌ها جدا می‌سازد مرز ضدیتی^۴ نامیده می‌شود. این مرز بر مبنای غیرسازی شکل‌گرفته و تا زمانی که این غیرسازی وجود داشته باشد و این مرز بتواند گفتمان را از قلمرو گفتمانی متمایز کند، هژمونی گفتمان استمرار می‌یابد (آهنگر، سلطانی و خوشخونژاد، ۱۳۹۳). نقاط مرکزی، گفتمان را در اطراف یک نشانه یا دال ممتاز^۵ سازمان‌دهی می‌کنند. آنها یک سیستم خاصی از معانی یا زنجیره‌ای از نشانه‌ها را با هم مرتبط می‌کنند. دال مرکزی به دال‌ها و وقته‌های دیگر معنا می‌دهد و انسجام معنایی گفتمان را حفظ می‌کند (هووارث و استاوراککیس^۶، ۲۰۰۰).

1. hegemonic

2. moment

3. element

4. antagonistic frontier

5. master signifier

6. Howarth & Stavarakakis

در پژوهش حاضر، با توجه به مسئله اصلی تحقیق، از داده‌هایی بعنوان متن استفاده خواهیم کرد و جریان‌های حاکمیتی را بعنوان بستر و زمینه در نظر خواهیم گرفت. این متون شامل اسناد، اساسنامه‌های رسمی و قوانین مصوب و نیز داده‌های تاریخی مانند مصاحبه، سخنرانی و آرشیو روزنامه‌ها خواهد بود. این متون با نظر محقق و بسته به ارتباط با عنوان پژوهش، انتخاب و بعنوان واحدهای تحلیلی مورد استفاده قرار خواهند گرفت. به این ترتیب شیوه گردآوری داده‌ها، سندکاوی و کتابخانه‌ای خواهد بود که از رایج‌ترین شیوه‌ها در تحلیل گفتمان است. در ابتدا لازم است جریان‌های گفتمان‌ساز بعد از انقلاب اسلامی را چنین تفکیک کرد: گفتمان انقلاب اسلامی، گفتمان سازندگی، گفتمان اصلاحات و گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور تاکنون. انتخاب دوره‌های حاکمیتی بعنوان برساخت‌های موقتی برای رسیدن به بینامتنیت^۱ به منزله رویکردی تفسیری است و ممکن است برآیند این تفسیر ایجاد یک فراگفتمان یا گفتمان فراگیر باشد که دسته‌بندی‌های مفروض حاکمیتی بعنوان خرده‌گفتمانی عمل کند که در ذیل گفتمان فراگیر قرار بگیرند. انتظار می‌رود این تحولات گفتمانی تأثیر مستقیمی بر متون سیاست‌گذاری‌های آموزشی و مدیریت منابع انسانی داشته باشد و به تبع آن این تحولات در عرصه تربیت معلم بروز نماید. در ادامه، وضعیت تربیت معلم را در هر یک از این گفتمان‌ها مورد بررسی قرار خواهیم داد.

تربیت معلم در گفتمان انقلاب اسلامی

گفتمان انقلاب اسلامی مجموعه به هم تنیده‌ای است که از تلاقی سنت و مدرنیته فراهم آمده است. از این رو هم نمادهای سنت همانند دین و هم نمادهای تجدد همانند جمهوریت را در آن می‌توان یافت و به دلیل همین گستردگی موضوع برخی آن را نه یک گفتمان صرف که یک فراگفتمان به شمار آورده‌اند (تاجیک، ۱۳۸۰، ص. ۲۴۶). در این گفتمان فراگیر دال مرکزی، ارزش‌ها، هنجارها و آموزه‌های دینی و معنوی است. عواملی که زمینه شکل‌گیری هویتی جدید به نام هویت دینی را فراهم کرده است. این گفتمان فراگیر بر اصولی استوار است که می‌توان مهم‌ترین آنها را چنین برشمرد: تأکید و تلازم بر همراهی بین دین و سیاست، ابتدا بر معنویت و تأکید بر نقش سازنده دین در شکل‌گیری سرنوشت انسان و جامعه، آزادی‌خواهی، استقلال‌طلبی و نفی استعمار، جمهوریت و حاکمیت مردم بر

^۱. intertextuality

سرنوشت خویش، تلاش برای ترقی و ساختن ایرانی آباد، آزاد و اسلامی (علویان و دوست‌محمدی، ۱۳۹۵). در طول چهار دهه از انقلاب اسلامی، این گفتمان فراگیر سعی داشته با توجه به این اصول، نهادها، نقش‌ها و جایگاه افراد در جامعه را شکل‌دهی و موقعیت سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی آنها را تعریف کند.

انقلاب اسلامی که در سال ۱۳۵۷ به ثمر رسید به دنبال تثبیت، نهادسازی و -تا جای ممکن- دائمی‌سازی حکومت اسلامی بود. برای دستیابی به این هدف، امام خمینی (ره) و انقلابیون در بازنگری بر قوانین و حقوق قضایی و اصلاح نظام آموزشی تأکید ویژه‌ای داشتند. در دوره پهلوی‌ها اینها دو قلمروی بودند که اصلاحشان، پیش‌نیاز اولیه غربی‌سازی و سکولاریزاسیون موفق کشور قلمداد می‌شد. در ایران انقلابی، اصلاح‌ها از نوع دیگری بود و به معنای تسریع اسلامی‌سازی در تمام عرصه‌های زندگی عمل می‌کرد. در این شرایط، آموزش‌وپرورش هم خود موضوع تغییر بود و هم ابزاری برای ایجاد تغییر دانسته می‌شد (مناشری، ۱۳۹۷، ص. ۴۳۴). در نتیجه موضوع تربیت معلم از جمله مهم‌ترین اصلاحات آموزشی در جهت اسلامی‌سازی مدارس و تربیت نسل جدید، تلقی شد. در این دوره قانون اساسی جمهوری اسلامی تصویب شد که یکی از مهم‌ترین اصول آن «ولایت فقیه» بود. بدین ترتیب، عمیق‌ترین پیوند «قدرت سیاسی» و «دین» در نظام جمهوری اسلامی با تصویب این اصل صورت گرفت (بشیریه، ۱۳۸۷، ص. ۹۰). در حاکمیت جمهوری اسلامی، همواره جایگاه ولی فقیه در تعیین خط‌مشی‌های سیاست‌گذاری آموزش‌وپرورش پررنگ بوده است.

پس از سال‌های پرتلهاب اولیه انقلاب، دولت چپ سنتی با سیاست‌هایی از جمله دخالت مستقیم دولت در اقتصاد، ارائه یارانه به اقشار متوسط و ضعیف، تأکید بر عدالت اجتماعی و استقلال اقتصادی و سیاسی، فراگیر کردن آموزش‌وپرورش و از بین بردن بی‌سوادی، مخالفت با خصوصی‌سازی و سرمایه‌داری، حاکم شد (ساعی، قاراخانی و مؤمنی، ۱۳۹۰). در سال‌های ابتدایی، گفتمان انقلاب اسلامی کوشید مشروعیت و هژمونی گفتمان پهلوی بطور کامل فروپاشی شود و تربیت معلم دوره پهلوی با تربیت معلم انقلابی و اسلامی جایگزین گردد. در این مرحله گفتمان انقلابی بیشتر حالت سلبی داشته و معلمان انقلابی تشویق به متحد شدن و پاکسازی عناصر پهلوی می‌شوند. بعنوان مثال امام خمینی (ره) در سال ۱۳۵۷ و در اولین روزهای انقلاب بیان می‌کند:

«فرهنگ ما خراب است، باید تجدید بشود. فرهنگِ فرهنگی استعماری است، باید زیوررو بشود. معلمان استعماری باید بروند. آنهایی که تاکنون در خدمت استعمار و رژیم سلطنتی بودند باید بروند [و] بجای آنها پاک‌دامن‌ها بیایند، دانشمندان پاک‌دامن بیایند» (سخنرانی در جمع مردم، ۱۳۵۷/۱۲/۱۰).

در برابر این ضدیت‌سازی و قطب‌بندی، بدیل مورد نظر امام خمینی (ره) تربیت معلم انقلابی و مسلمان است که این‌گونه ترسیم می‌شود:

«شما که برای تربیت معلم قیام کرده‌اید هر کس که برای تربیت معلم قیام کرده است، باید بداند که اولاً شغل، شغل الهی است. و ثانیاً تربیت و تزکیه مقدم بر تعلیم است. مدرسه‌های ما و دانشسراهای ما، دانشگاه‌های ما و همه مدارس علوم ... اینها اگر چنانچه در آنها تربیت باشد، تزکیه باشد آنها می‌توانند خدمت‌ها بکنند» (بیانات در جمع اساتید و دانشجویان مراکز تربیت معلم، ۱۳۵۹/۱۰/۱۸).

شرایط نامتعیین و بی‌قرار در اوایل انقلاب نیاز به تثبیت داشت، فضای استعاری و آرمان‌گونه اوایل انقلاب با ارائه خط‌مشی‌های کلی تربیت معلم و تعریف ماهیت این نقش از طرف امام خمینی (ره) همراه بود. به نوعی بیانات ایشان در مورد تربیت معلم با صور نمادینی همراه است که موجب انتقال مفاهیمی گسترده‌تر به مخاطب می‌گردد. مثلاً معلم در دوره پهلوی انگل‌گونه و استعماری توصیف می‌شود^۳، اما در گفتمان انقلاب معلم همراه انبیاء معرفی می‌گردد.

با توجه به شرایط گفتمانی، گروه‌های لیبرال غرب‌گرا و شرق‌گرا به حاشیه رفتند و انقلابیون با ملاک قرار دادن ارزش‌های اسلام و بیانات امام خمینی (ره) در آموزش‌وپرورش اقدام به سیاست‌گذاری تربیت معلم نمودند. این شرایط سبب شد در سال ۱۳۵۸ درحالی‌که حدود ۷۰۰۰ نفر دانشجو در مراکز تربیت معلم پذیرش شده بودند برای تجدیدنظر در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت معلم، این مراکز تعطیل گردند تا متناسب با ایدئولوژی و

۱. صحیفه امام، جلد ۶، صفحه ۲۸۱

۲. صحیفه امام، جلد ۱۳، صفحه ۵۰۳

۳. صحیفه امام، جلد ۱۵، صفحه ۳۰۹

اهداف جدید، سازمان‌دهی شوند (آقازاده، ۱۳۸۴). تدوین اساسنامه جدید مراکز تربیت معلم، تغییر در سرفصل‌ها و دروس دوره‌های تربیت معلم و ایجاد کمیته‌های گزینش از جمله اقدامات برای تربیت معلم در این گفتمان است. در اساسنامه مراکز تربیت معلم مصوب ۱۳۶۲/۶/۱۷ «شورای عالی آموزش و پرورش»، هدف تأسیس این مراکز این‌گونه بیان شده است:

«مراکز تربیت معلم به منظور تربیت معلمان صالح، ذی فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه جهت تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره‌های قبل از دبستان، دبستان و راهنمایی تحصیلی سراسر کشور تأسیس می‌شوند» (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱).

همچنین در طرح «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» مصوب سال ۱۳۶۷ ذیل اصل پنجم در بخش سوم (کلیات) با عنوان «اولویت تعلیم و تربیت دینی» آمده است:

«مربیان خود باید به دستورات اسلامی عامل باشند و با عمل خویش دانش‌آموزان را به نیکی فراخوانند. در این راه گزینش معلم و شیوه تربیت وی باید مستمراً مورد نظارت قرار گیرد و موجبات حفظ و ارتقاء کیفیت کار آن‌ها شود».

و در فصل سوم این سند که به اصول تربیت معلم مربوط است، آمده است:

«انتخاب معلم باید بر اساس صلاحیت اعتقادی و اخلاقی، تعهد به انقلاب اسلامی و ولایت فقیه، آمادگی جسمانی و روانی، توانایی علمی و علاقه لازم برای تقبل این وظیفه صورت پذیرد».

خط‌مشی‌های کلی ارائه شده از سوی امام خمینی (ره) در تربیت معلم با پیگیری سیاست‌گذاران آموزش و پرورش در تدوین اسناد و قوانین تربیت معلم همراه بود. نشانه اصلی در این گفتمان تربیت معلم انقلابی است که به صورت نمادین نقشی در امتداد راه انبیا دارد. نمودار زیر را می‌توان برای این گفتمان ترسیم کرد:



نمودار ۲- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان انقلاب اسلامی

در این گفتمان، تهذیب مقدم بر تعلیم در تربیت معلم است و معلم نقشی در امتداد راه انبیا دارد و نیز عناصر تربیت معلم مُسلم و ملتزم به ولایت فقیه به وقته‌های گفتمانی تبدیل می‌شوند و با مفصل‌بندی معنایی ذیل تربیت معلم انقلابی، هویت‌سازی معلم در این گفتمان صورت می‌گیرد. همچنین عامل «دیگری» در این گفتمان؛ وابستگان رژیم پهلوی، وابستگان فکری به غرب و شرق و نیز گرایش‌های سکولار، معرفی می‌گردد و سعی می‌شود هویت معلم از این عناصر تهی شود. گفتمان انقلاب اسلامی با رهبری امام خمینی (ره) تأثیر مهمی بر سیاست‌های آموزش و پرورش داشته است. تا جایی که بعنوان گفتمان فراگیر و معیار در چهار دهه پس از انقلاب در نظر گرفته شده است.

تربیت معلم در گفتمان سازندگی

این دوره دارای دو ویژگی عمده بود: فقدان شخصیت امام خمینی (ره) در صحنه سیاست و پایان جنگ. این دو عامل در کنار هم دارای پیامدهای بسیار تأثیرگذاری بود که به تدریج منجر به پیدایش شکاف مهمی در گفتمان انقلاب اسلامی و پیدایش دو گفتمان اصول‌گرا و اصلاح‌طلب از دل راست سنتی و چپ سنتی شد (سلطانی، ۱۳۸۷). با این حال جایگاه ولی فقیه تثبیت شد و به اثرگذاری بر عرصه آموزش و پرورش ادامه داد. شرایط پایان جنگ و ضرورت بازسازی ویرانی‌ها، موجب هدایت جریان منابع به سوی برنامه‌های توسعه‌ای شد: آموزش و پرورش، بهداشت، برق‌رسانی، احداث راه‌های روستایی، نوسازی شهرها و پارک‌ها، متروی تهران و همچنین اجرای پروژه‌های سرمایه‌بر همچون فولاد، خودروسازی و پتروشیمی (آبراهامیان، ۱۳۸۸، ص. ۳۲۰).

دولتی که هاشمی تأسیس کرد، در مجموع دارای گرایش راست بود و تلفیقی از دو جریان سنتی و مدرن را در خود داشت. این دولت به ویژه جناح مدرن آن دارای گرایش

سرمایه‌دارانه، بروکراتیک و تکنوکراتیک بود و از اقتصاد باز حمایت می‌کرد. دولت سازندگی ضمن اذعان به آرمان‌های گفتمان انقلاب از جمله عدالت، راه دستیابی به آن را در توسعه اقتصادی می‌بیند (عزیزخانی، ۱۳۹۶). اگر در دوره قبل نوعی پرهیز از تجملات مادی و مصرف‌گرایی در بین اغلب اقشار جامعه دیده می‌شد، در این دوره با گسترش زندگی شهرنشینی به تدریج طبقه متوسط مصرف‌گرا در حال شکل‌گیری بود که مطالبات متفاوتی از جمله میانه‌روی داشتند. فاصله گرفتن از شعارهای هیجانی ابتدای انقلاب و فضای همگرایی ملی دوران جنگ، اولویت‌های جدیدی را در زندگی مردم ایجاد کرده بود. در سال‌های ۱۳۷۶-۱۳۶۸، تعداد دانش‌آموزان رشد چشم‌گیری داشت و از حدود ۱۱ میلیون نفر به حدود ۱۸ میلیون نفر رسید، کمبود حاد معلم به خاطر رشد سریع جمعیت و همین‌طور تفکیک جنسیتی مدارس، تشدید شده بود. در این شرایط لزوم مدیریت منابع انسانی ضروری می‌نمود. در برنامه اول توسعه بعد از انقلاب به موضوع تربیت نیروی انسانی این‌گونه پرداخته شد:

«دستیابی به خودکفایی نیروی انسانی بخصوص در زمینه‌های تخصصی از طریق اجرای موارد ذیل: ۱- تحت پوشش آموزشی قرار دادن کلیه افراد واجبات‌التعلیم در بخش‌های محروم؛ ۲- ایجاد و گسترش مدارس شبانه‌روزی در مقاطع مختلف و مدارس نمونه و مراکز تربیت معلم» (قانون برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۸).

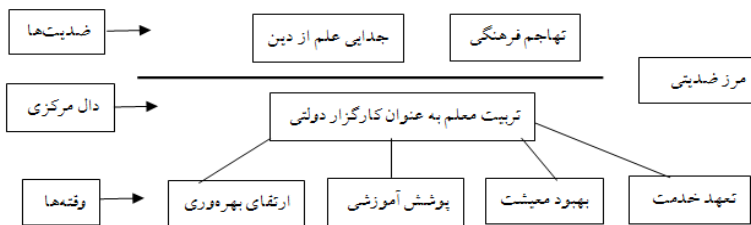
در این مقطع، مراکز تربیت معلم گسترش یافت، فرایند گزینش تسهیل شد و تعداد کارکنان آموزش و پرورش از حدود ۶۰۰ هزار نفر به بیش از ۹۰۰ هزار نفر رسید (آقازاده، ۱۳۸۴)، نظام توزیع نیروی انسانی به همراه تغییرات اساسی در ساختار نظام آموزشی در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفت. قانون متعهدین خدمت به وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۹ تصویب شد تا جوانان به جذب در مراکز تربیت معلم ترغیب شوند. توجه به مسئله کار و تلاش برای سازندگی کشور و بهبود وضعیت زندگی در بیانات آیت‌الله خامنه‌ای رهبر جمهوری اسلامی ایران نیز نمود دارد:

«معلمین باید از روی دلسوزی، از روی صمیمیت، با احساس این که کشور و ملت و این انقلاب به هر یک ساعت درس آنها نیاز دارد، خوب کار کنند و با این روحیه و با این وجدان درس بدهند» (بیانات در دیدار جمعی از معلمان، ۱۳۷۰/۲/۱۱).

تربیت معلم در متون این گفتمان کم‌تر با مسائل مربوط به دوره‌ی پهلوی سروکار دارد و تبلیغات ایدئولوژیک به تدریج معطوف به مسئله تهاجم فرهنگی می‌شود. در این گفتمان، دال مرکزی که حاکمیت با آن به دنبال شکل‌دهی تربیت معلم است در قالب «کارگزار دولتی» تقوم می‌یابد. در این دوره با آنکه افزایش حقوق و بهبود وضعیت معیشتی اقشار مختلف در دستور کار قرار دارد، اما میزان حقوق معلمان نسبت به سایر کارکنان دولت پایین‌تر است. پژوهش‌های مهرمحمدی (۱۳۷۷) و سرکارآرانی (۱۳۷۳) که در این دوره انجام شده‌اند، مؤید این مطلب است که در این سال‌ها چندان رغبتی از سوی جوانان برای ورود به شغل معلمی وجود ندارد. با اینکه در این گفتمان توسعه اقتصادی در اولویت است، همچنان ارزش‌های گفتمان انقلاب مورد حمایت و تبلیغ قرار می‌گیرد اما به واسطه شرایط تاریخی این موضوع در قالب مسئله تهاجم فرهنگی نمود پیدا می‌کند.

با توجه به این مطالب، نمودار گفتمانی حاکم بر تربیت معلم در این گفتمان را به شکل

زیر می‌توان رسم کرد:



نمودار ۳- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان سازندگی

در این گفتمان تعهد خدمت، بهبود معیشت، پوشش آموزشی و ارتقای بهره‌وری عناصری هستند که از فضای گفتمان‌گونه‌ی به‌وقته‌های گفتمان سازندگی تثبیت و حول دال مرکزی مفصل‌بندی می‌شوند.

تربیت معلم در گفتمان اصلاحات

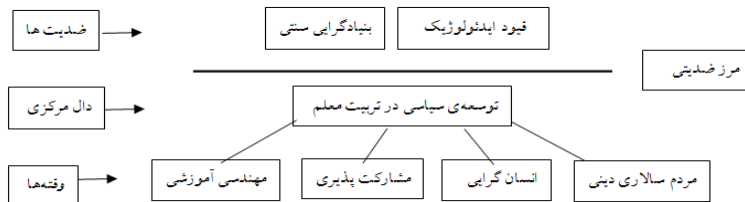
با اتخاذ سیاست‌های خاصی که گفتمان سازندگی در دستور کار داشت و نوع نگاه این گفتمان به مسائل و مشکلات کشور، به تدریج در دهه ۱۳۷۰ طبقه متوسط شهرنشینی در جامعه شکل گرفت که ویژگی اصلی آن علاوه بر خواست‌های اقتصادی، مطالبات فرهنگی، اجتماعی، ایدئولوژیک و سیاسی تشکیل می‌داد که تحقق آنها نیازمند استقرار نهادهای دموکراتیک بود. هسته اصلی این نیروی سیاسی- اجتماعی جدید را بطور کلی روشنفکران تشکیل می‌دادند. مطالبات این طبقه در انتخابات خرداد ۱۳۷۶ با انتخاب محمد خاتمی

نمود پیدا کرد. دال مرکزی گفتمان اصلاحات توسعه سیاسی بود و اکثریت سیاسی جدید هوادار قانون‌گرایی، گسترش جامعه مدنی، حقوق و آزادی‌های فردی بود و در مقابل با مطلق‌گرایی ارزشی، سرکوب فرهنگی و مشارکت توده‌ای در سیاست مخالفت می‌ورزید (بشیریه، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۲).

در تاریخ ۲۰/۱۰/۱۳۷۷ مصوبه «اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم» در شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی تصویب شد که در آن اصول و خطوط کلی تربیت معلم بیان شده است. اهم مفاد این مصوبه از این قرار است: سلامت جسمی و روانی داوطلبان متناسب با مسئولیت معلمی، برخورداری از صلاحیت‌های اعتقادی، اخلاقی و علمی، تقویت روحیه پژوهش و خلاقیت در تربیت معلم، کسب مهارت‌ها و فنون معلمی علاوه بر دروس تخصصی، توجه به تزکیه در تربیت معلم، ایجاد جاذبه در جوانان به شغل معلمی، هماهنگی وزارت آموزش و پرورش با وزارت فرهنگ و آموزش عالی در تربیت معلم، توجه به زمینه‌های بومی و منطقه‌ای در تربیت معلم (اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم، ۱۳۷۷). این اصول همچنان مؤید نشانه‌های گفتمان انقلاب اسلامی است؛ اما با تسلط بیشتری که گفتمان اصلاحات به دست می‌آورد موضوعاتی فراتر از این موارد در تربیت معلم مطرح می‌شود.

از پیروزی انقلاب اسلامی تا پیروزی خاتمی در انتخابات ۱۳۷۶ همواره از معلمان به صراحت خواسته شده بود به اصولی مانند التزام به ولایت فقیه، تعهد به ارزش‌های انقلاب اسلامی و التزام به شعائر اسلامی متعهد باشند. در گفتمان اصلاحات فرض مشترک روشنفکران و کارشناسان عرصه آموزش و پرورش آن است که نظام آموزش و پرورش کنونی پاسخگوی خیل عظیم مطالبات نیست و همسو با اصلاحات سیاسی که در انتخابات دوم خرداد ۱۳۷۶ نمود داشت، باید در آموزش و پرورش نیز این مطالبه اصلاحات جاری شود. خاتمی و دیگر روشنفکران اصلاحات به نقش معلمان تأکید دارند و آنها را بازوی روشن‌فکری جامعه می‌نامند. اغلب آنها معتقدند که آموزش و پرورش دچار قیدوبندهای ایدئولوژیک است که راه اصلاحات سیاسی و آزادی‌های مدنی را بسته است. گفتمان اصلاحات در نظر داشت معلمان را بعنوان بازوی فرهنگی و تبلیغی خود در اختیار گیرد و با تربیت معلم بعنوان روشنفکر جامعه دست به اصلاحات سیاسی و ایدئولوژیک در سطح آموزش و پرورش و در بُعد گسترده‌تر در سطح جامعه بزند. الگوی این گفتمان برای این منظور نوعی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش بود که بر مبنای اصولی از جمله مردم‌سالاری دینی،

انسان‌گرایی، ساختن‌گرایی (بناشدنی‌نگری)، نظریه سیستمی و آموزش و پرورش مداوم بود (سند و منشور اصلاح نظام آموزشی ایران، ۱۳۸۲). نمودار گفتمانی تربیت معلم در گفتمان اصلاحات را به شکل زیر می‌توان رسم کرد:



نمودار ۴- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان اصلاحات

اگرچه گفتمان اصلاحات در ابتدا توانست معلمان را بعنوان نیروی فعال و اثرگذار، با گرایش خود همراه سازد اما با فروکش کردن هیجانات ناشی از فضای استعاری که بطور موقت ایجاد شده بود، تربیت معلم به تدریج از مسیر توسعه سیاسی خارج شد و مقاومت در برابر گفتمان از طرف معلمان آشکار شد. این مقاومت متأثر از نفوذ گفتمان انقلاب روی مراکز آموزشی بود که به تدریج دال مرکزی توسعه سیاسی را واسازی نمود و با برجسته کردن مسائلی از قبیل ارزش‌های انقلاب، ولایت فقیه و تهاجم فرهنگی وقته‌های گفتمان اصلاحات را تضعیف کرد. البته نحوه مواجهه گفتمان اصلاحات با مسئله توسعه سیاسی نیز بحث‌برانگیز و در مقاطعی با انتقاد همراه بود. آیت‌الله خامنه‌ای نیز به این موضوع و نقش معلمان در آن واکنش نشان می‌دهند و بیان می‌کنند:

«توسعه فرهنگی و سیاسی این است که انسان‌ها در جامعه احساس کنند که می‌توانند درست ببینند، درست بفهمند و درست فرابگیرند، ... اما با این جنجال و غوغا و های‌وهوی و روزنامه‌بازی و امثال این‌ها درست نمی‌شود؛ به دست معلم درست می‌شود. توسعه سیاسی و فرهنگی را معلم پایه‌گذاری می‌کند» (بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان، ۱۳۷۸/۲/۱۵).

از طرف دیگر مسئله مهمی که از سوی گفتمان اصلاحات مغفول ماند موضوع معیشت معلمان بود؛ مسئله‌ای که از گفتمان سازندگی برای معلمان حل نشده بود و به نوعی پیش‌نیاز توسعه سیاسی برای آنها محسوب می‌شد.

فضای باز و آزادی بیانی که گفتمان اصلاحات برای بیان مطالبات سیاسی ایجاد کرده بود، از طرف معلمان علیه خود گفتمان اصلاحات مورد استفاده قرار گرفت و پادگفتمان نسبتاً سازمان‌یافته‌ای را ایجاد کرد که مطالبه آن نه توسعه سیاسی و آزادی، بلکه مطالبات اقتصادی و افزایش حقوق بود؛ مطالباتی که از گفتمان قبل به تحویق افتاده بود. اصناف معلمان توانستند چند تظاهرات سازمان‌دهی کنند بعضی از این تظاهرات به طوری گسترده بود که هزاران معلم در آن شرکت کردند و این مسئله برای دولت اصلاحات بعنوان مشکلی اساسی نمود پیدا کرد (مال‌جو، ۱۳۸۵). هرچند اصلاح‌طلبان تلاش کردند ریشه این اعتراضات را اصلاح‌طلبی معرفی کنند با این وجود نتوانستند پاسخ مناسبی برای آن داشته باشند.

تربیت معلم در گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور

احمدی‌نژاد در مبارزات انتخابی در بهار ۱۳۸۴، شعار اصلی و محور برنامه‌های خود را «عدالت‌محوری» و «عدالت‌گستری» اعلام کرد. در این فضا مطرح کردن «عدالت» بعنوان دال مرکزی، از یک‌سو در هم شکستن فضای مسلط گفتمانی تلقی شد و از سوی دیگر تداعی‌کننده بازگشت به سال‌های اول انقلاب بود. در گفتمانی که احمدی‌نژاد به دنبال مفصل‌بندی آن بود «دولت اسلامی»، «تهاجم فرهنگی»، «عدالت اجتماعی»، «مدیریت جهانی»، «ولایت فقیه» و «ظهور» وقته‌ها یا دقیق گفتمانی را تشکیل می‌دادند. او کوشید فضای کشور را به فضای ارزشی اوایل انقلاب نزدیک کند (ربانی خراسگانی و میرزایی، ۱۳۹۳). در این دوره تهیه یک طرح و نقشه راه برای نظام تعلیم و تربیت که تمام حیطه‌های آموزش و پرورش رسمی کشور را دربرگیرد در دستور کار وزارتخانه قرار گرفت. ضرورت طراحی این تغییر بنیادی از طرف آیت‌الله خامنه‌ای مطرح شده بود:

«نیاز اصلی آموزش و پرورش ایجاد تحول بنیادین است و مهم‌ترین مانعی که بر سر راه ایجاد تحول در آموزش و پرورش وجود دارد، باقی ماندن بر پایه و اساس نظام قدیمی و کپی‌برداری شده قبلی است» (بیانات در گردهمایی رؤسای مناطق آموزش و پرورش، ۱۳۸۶).

مطالعات اولیه طرح تحول بنیادین، طبق مصوبه هیئت وزیران در سال ۱۳۸۴ و شورای عالی آموزش و پرورش آغاز شد و در سال ۱۳۹۰ حاصل این مطالعات به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و سپس شورای عالی انقلاب فرهنگی با عنوان «سند تحول بنیادین در

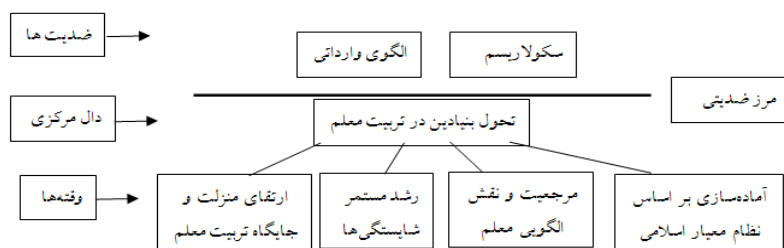
آموزش و پرورش»، رسید. هم راستا با سند تحول بنیادین دانشگاه فرهنگیان نیز تأسیس شد. در این مطالعات به بررسی جایگاه تربیت معلم نیز پرداخته شده است و یکی از شش زیرنظام مطرح شده در سند تحول بنیادین، زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی است. این زیرنظام با نگاهی کلان به مقوله نیروی انسانی و تربیت معلم قصد دارد معلم را در جایگاه اسوه حسنه بعنوان عنصر اساسی در تحقق مراتب حیات طیبه، در موقعیتی راهبردی قرار دهد. در بخش رهنامه از «مبانی نظری تحول بنیادین» وظیفه زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی این‌گونه بیان شده است:

«زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی شامل جذب، آماده‌سازی، حفظ و ارتقاء و ارزشیابی معلم و سایر منابع انسانی است و دربرگیرنده تمامی افرادی است که از سطح ستاد تا سطح مدرسه مسئولیت تربیت متریبان در نظام تربیت رسمی و عمومی را بر عهده دارند. مأموریت اصلی این زیرنظام ایجاد زمینه‌ها و فرایندهایی است که از طریق آن مربیان قادر به تشخیص موقعیت، نقاط قوت و ضعف، سطح بلوغ فکری و روانی خود بوده و بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی متریبان به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند» (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰)

این گفتمان سعی می‌کند بیش از هر زمانی به گفتمان معیار انقلاب اسلامی نزدیک شود. در متون این گفتمان تربیت معلم ضد سکولاریسم است و معلم باید به مجموعه سطح بالایی از شایستگی‌های معنوی و دینی برسد و به مانند بیانات امام خمینی (ره) نقشی در امتداد انبیا و اولیا الهی داشته باشد و اسوه‌ای امین برای متریبان و نیز فردی بصیر و متعهد به ارزش‌های انقلاب در عرصه سیاسی باشد. همچنین نوعی نگاه تمدنی در متون این گفتمان جریان دارد به نحوی که گویی تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش هم راستا با سایر عرصه‌های سیاسی، اجتماعی و اقتصادی زمینه‌ساز بازسازی تمدنی است که از ارزش‌های گفتمان انقلاب اسلامی نشئت گرفته و در پی استقرار جامعه عدل الهی است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). در نتیجه تمام عناصر تربیتی از جمله تربیت معلم در همین راستا تعریف می‌گردد.

با شناسایی نیازها و اولویت‌های معلمان، این گفتمان تمرکز خود را معطوف به شعارهایی کرد که در آن منزلت اجتماعی و تأمین رفاه معلمان برجسته بود و تا حدی نیز بر حقوق

معلمان افزوده شد. دال مرکزی این گفتمان در نظام آموزش و پرورش رسمی «تحول بنیادین» بود که شامل زیرنظام تربیت معلم نیز می‌شد که از اهداف آن بازمهندسی سیاست‌ها و بازطراحی اصول حاکم بر تربیت معلم بود. در فرایند تدوین اسناد مربوط به تحول بنیادین حجم بالایی از واژه‌ها و مفاهیم که بار معنایی مطابق گفتمان حاکم و البته گفتمان انقلاب اسلامی داشتند، وارد این اسناد شد. در این اسناد، معلم این‌گونه تعریف شده است؛ بعنوان ادامه‌دهنده راه انبیا، اسوه امین، راهنمای بصیر، تلفیق‌کننده علم و دین، عالمی توانا که در تربیت تزکیه را بر تعلیم مقدم می‌داند و در نهایت به دنبال دستیابی خود و متری به مراتبی از حیات طیبه است (مبانی نظری تحول بنیادین در تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰). در این گفتمان سعی شده نگاهی بلندمدت و فراگیر به مقوله تربیت معلم اتخاذ شود که همه ابعاد از جذب تا ارزشیابی را در بر گرفته و بر اساس ارزش‌های اسلامی و انقلابی، سندی راهبردی تدوین شود. نمودار زیر گفتمان حاکم بر تربیت معلم را نشان می‌دهد:



نمودار ۵- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور

گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور با پیش کشیدن مطالبات چندین ساله‌ی اقتصادی معلمان و در صدر قرار دادن شعارهای مربوط به آن و اعلام برنامه‌هایی برای بهبود معیشت معلمان، همواره کوشید تشکیل پادگفتمان علیه خود را به تعویق اندازد. در این مقطع تعداد زیادی نیروی انسانی از طرقی غیر از مراکز تربیت معلم، وارد نظام آموزشی شدند و نیز تعداد زیادی از معلمان باسابقه در طرح بازنشستگی پیش از موعد، خود را بازنشسته کردند؛ این تشتت موجب شد تشکیل هویت جمعی و هماهنگی مطالبات بین معلمان کند شود.

وضعیت کنونی

دولتی که در سال ۱۳۹۲ توانست در انتخابات پیروز شود، مدعی بود که محور اصلی سیاست‌هایش «اعتدال» است و به نوعی سنتز دو گفتمانی قبلی خواهد بود. با این وجود در عمل کابینه‌ای که شکل گرفت گرایش بیشتری به رویه‌های جریان اصلاحات داشت و

مورد حمایت رهبران این گفتمان نیز قرار گرفت. حسن روحانی از تصویرسازی آرمان‌گرایانه از معلم که در گفتمان‌های قبل صورت گرفته، انتقاد می‌کند. وی بیان می‌کند معلم به تقدیس ادبی و عاشقانه نیاز ندارد بلکه مسئله اصلی رفع نیازهای اقتصادی معلم است (بهلولی، ۱۳۹۵).

در این دوره، «سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی» در سال ۱۳۹۶ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. این سند نقشه راهی برای تربیت معلم در ایران است و بعنوان یکی از شش زیرنظام سند تحول بنیادین، به آن تعهد و وابستگی کاملی دارد. سند زیرنظام تربیت معلم، هدف اصلی تربیت معلم را رسیدن به مراتب حیات طیبه بر اساس «نظام معیار اسلامی» معرفی می‌کند. هدف تهیه و تدوین این سند این‌گونه بیان شده است:

- بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی.
- ارتقای منزلت اجتماعی و جایگاه حرفه‌ای منابع انسانی با تأکید بر نقش الگویی و جایگاه معلم.
- افزایش کارآمدی و بهره‌وری نیروی انسانی و ارتقای مداوم عملکرد نظام تعلیم و تربیت.
- استقرار چارچوب نهادی منسجم و اثربخش متشکل از اجزای مختلف قلمروی زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی (سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، ۱۳۹۶).
- این سند به دنبال ایجاد چرخش‌های مفهومی در تربیت معلم و ماهیت معلمی است و با قطب‌بندی‌هایی، مرز مورد نظر خود را با تلقی‌های تربیت معلم و ماهیت معلمی ایجاد می‌کند. این مرزبندی‌ها در بخش چرخش‌های تحول‌آفرین این‌گونه بیان می‌شود:
- از معلم بعنوان انتقال‌دهنده دانش، به معلم بعنوان مربی، اسوه و سازمان‌دهنده فرصت‌های تربیتی متنوع برای احیاء و ارتقاء مراتب حیات طیبه.
- از معلم بعنوان مجری تصمیمات برنامه درسی، به معلم تصمیم‌ساز در فرایند برنامه درسی.

- از برنامه‌های صلب و بسته در تربیت مربیان، به برنامه‌هایی منعطف برای دستیابی آنان به هویت حرفه‌ای منحصربه‌فرد و توسعه آن مبتنی بر نظام معیار اسلامی.
- از ارتقاء خود به خودی سطح حرفه‌ای مربیان، به ارزیابی عملکرد و صدور درجه مربی‌گری بر اساس میزان کارآمدی و اثربخشی.
- از فرهنگ سازمانی بسته (محصور نمودن مربیان در فضای مدرسه)، به مشارکت‌جویی علمی و انتقال تجربیات در سطوح مختلف (مدرسه، محلی، ملی و بین‌المللی).
- از نگاه به معلم بعنوان کارمند اداری، به نگاه به معلم بعنوان شخصیتی علمی و تربیتی (سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، ۱۳۹۶).

دال مرکزی تربیت معلم در این سند تربیت معلم بعنوان «الگوی نظری و عملی مطابق نظام معیار اسلامی» است. نمودار زیر را می‌توان برای این گفتمان در نظر گرفت:



نمودار ۶- چارچوب مفصل‌بندی تربیت معلم در گفتمان اعتدال

این دوره در مقوله تربیت معلم با چالش‌هایی روبه‌رو بود. دولت روحانی وارث طرح تحول بنیادین و نیز تأسیس دانشگاه فرهنگیان بود؛ طرح‌های گسترده‌ای که بدون فراهم کردن زیرساخت‌های کافی باید اجرا می‌شد و حداقل بطور موقت موجب اختلال و ناهماهنگی در توزیع نیروی انسانی در آموزش و پرورش شد. اضافه شدن یک پایه به مقطع ابتدایی و کم شدن یک پایه از مقطع متوسطه موجب کمبود معلم در ابتدایی و مازاد معلم در متوسطه شد؛ در نتیجه به ناچار معلمان متوسطه به مقطع ابتدایی منتقل شدند، اغلب این معلمان آموزش‌های لازم برای تدریس در مقطع ابتدایی را ندیده بودند و از تغییر مقطع خود ناراضی بودند. همچنین با این که به نظر می‌رسید با گسترش و توسعه دانشگاه فرهنگیان در سراسر

کشور، تعداد پذیرفته شدگان آن افزایش یابد، اما آمار ارائه شده دانشگاه فرهنگیان با کاهش روبه‌رو شد.

جدول ۱- روند پذیرش دانشجو معلمان طی سال‌های ۹۶-۱۳۹۲ (آمار دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶)

سال	۱۳۹۲	۱۳۹۳	۱۳۹۴	۱۳۹۵	۱۳۹۶
تعداد پذیرفته شدگان	۱۶۹۶۰	۹۵۵۷	۳۸۵۴	۷۴۷۵	۹۴۷۴

از طرف دیگر، موضوعاتی از قبیل افشا شدن تخلفات مالی در صندوق ذخیره فرهنگیان و مسئله حقوق‌های نجومی در سایر دستگاه‌های دولتی، وعده‌های اجرا نشده در خصوص رتبه‌بندی معلمان، همگی موجب نارضایتی‌هایی در معلمان شده است.

نتیجه‌گیری

گفتمان‌ها صرفاً منعکس‌کننده فرایندهایی نیستند که در بخشی از جامعه در حال رخ دادن هستند؛ بلکه گفتمان‌ها در درون خود عناصر و رفتارهایی از تمام بخش‌های جامعه دارند. این امر ما را متوجه فرایندهایی می‌سازد که طی آن گفتمان‌ها ساخته می‌شوند. گفتمان‌های حاکمیتی که بعد از انقلاب اسلامی مفصل‌بندی شدند، نظام‌های معنایی را برای تربیت معلم تعریف نمودند که جایگاه اقتصادی، سیاسی و اجتماعی معلمان را در ساختارهای قدرت، مکان‌یابی نمود. این نظام‌های معنایی مقاصدی را برای تربیت معلم ترسیم می‌کنند که هم راستا با اهدافی است که گفتمان برای آن مرز ضدیتی تعریف کرده و خودی و دیگری را در آن مشخص نموده است. فرآیند این سازوکارها در این پژوهش با کلیتی بعنوان تربیت معلم مورد بررسی قرار گرفت. در پاسخ به سؤال اول پژوهش، نشانه‌های اصلی که در گفتمان‌های سیاسی بعد از انقلاب برای تربیت معلم مفصل‌بندی شد به ترتیب زمانی عبارت بودند از: تربیت معلم انقلابی، تربیت معلم به‌عنوان کارگزار دولتی، توسعه سیاسی معلم، تحول بنیادین در تربیت معلم، تربیت معلم بعنوان الگوی نظری و عملی مطابق نظام معیار اسلامی.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش باید اشاره کرد، موضوع پیوستگی دین و سیاست در گفتمان‌های بعد از انقلاب بیش از هر عنصر دیگری در تربیت معلم نمود و بروز داشته که موجب تأثیر باورهای متافیزیکی و فهم مذهبی در هویت معلم در اسناد و متون سیاست‌گذاری تربیت معلم شده است. البته شرایط تاریخی و اجتماعی جامعه در شکل‌گیری هویت و ساختار تربیت معلم تأثیر قطعی داشته است. چنانچه در گفتمان انقلاب اسلامی، مطابق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اصلاحات اساسی در ساختار و اهداف

تربیت معلم صورت گرفت. گفتمان انقلاب اسلامی و رهبری ولی فقیه تأثیر مستمری بر خط‌مشی‌های سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش در طول چهار دهه پس از انقلاب داشته است. در گفتمان سازندگی با تغییر اولویت‌های کشور و تمرکز بر ترمیم اقتصادی، استقرار ساختار بروکراتیک در نهادهای دولتی و توسعه پوشش آموزشی، تربیت معلم نیز دچار تغییراتی شد. گفتمان اصلاحات با تمرکز بر توسعه سیاسی معلمان به دنبال بسط ایده‌های اصلاحات در حوزه‌های عمومی و آموزشی بود. در گفتمان اصول‌گرای عدالت‌محور هم راستا با تحول بنیادین در نظام آموزش رسمی و عمومی کشور، تربیت معلم نیز بعنوان زیرنظامی از این تحول بنیادین در نظر گرفته شد و پس از آن سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی در آموزش و پرورش تصویب شد. در چهار دهه بعد از انقلاب، گفتمان‌های حاکمیتی سعی داشته‌اند تمامیتی آشکار و پنهان بر تربیت معلم داشته باشند و از معلم بعنوان نیرویی فعال در جهت اهداف و آرمان‌های خود بهره‌برند. نشانه‌های گفتمان فراگیر انقلاب اسلامی بیشترین ظهور را در فرآیند تربیت معلم داشته است و نیز سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش و سند زیرنظام تربیت معلم، مهم‌ترین اسناد در این زمینه هستند که سعی شده است در آنها نگاه بلندمدت و راهبردی و آینده‌نگر در تربیت معلم اتخاذ شود. در اسناد پیش از این به تربیت معلم نه یک نگاه راهبردی و بلندمدت که بیشتر نگاهی اقتضایی و واکنشی بوده است.

با این حال، مسئله مهمی که عملاً در این گفتمان‌ها نادیده گرفته شده است، مطالبات اقتصادی و اوضاع معیشتی معلمان است. تنها در گفتمان اول بعد از انقلاب بود که به دلیل استقرار فضای آرمان‌گرا و ارزش‌گرا که با عدم تبعیض اقتصادی و توزیع سختی معیشتی برای همه اقشار همراه بود و موجب تشکیل هویتی جمعی در اقشار مختلف شده بود، مسئله مطالبات اقتصادی معلمان کم‌رنگ‌تر بود؛ اما در گفتمان‌های بعدی این مطالبات اقتصادی بود که برای معلمان اولویت بالاتری برای ورود به چارچوب‌های گفتمان‌های سیاسی بود. این وضعیت ممکن است موجب رنگ باختن اهداف و نشانه‌های اصلی گفتمان‌ها و قرار گرفتن آنها ذیل مطالبات اقتصادی شود که نتیجه آن، نارضایتی شغلی، تنزل شأن اجتماعی و عدم تأثیرگذاری معلمان در مناسبات فرهنگی می‌شود و این موضوع مغایر با اهداف اسناد مهمی چون سند تحول بنیادین است.

منابع

- آبراهامیان، پرواند (۱۳۸۸). *تاریخ ایران مدرن*. (محمد ابراهیم فتاحی، مترجم). تهران: نی.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۴). نگاهی تحلیلی بر سیر تحولات نظام تربیت معلم در ایران. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱، ۱۴۴-۱۲۳.
- آهنگر، عباسعلی؛ سلطانی، علی اصغر، خوشخونزاد، علی (۱۳۹۳). تحلیل گفتمانی انشقاق جریان اصول‌گرا به خرده گفتمان‌های جبهه پایداری و جبهه‌ی متحد اصول‌گرایی در انتخابات ۱۳۹۰، *فصلنامه پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۱، ۱۶-۱.
- بشیریه، حسین (۱۳۸۷). دیباچه‌ای بر جامعه شناسی سیاسی ایران دوره جمهوری اسلامی. تهران: نگاه معاصر.
- بهلولی، مهدی (۱۳۹۵). نیم نگاهی به آموزش‌وپرورش در ۳ سال گذشته. *روزنامه ایران*، ۱۱، ۶۲۳۵.
- پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش‌وپرورش (۱۳۸۲). سند و منشور اصلاح نظام آموزشی ایران (پیش نویس دوم).
- تاجیک، محمدرضا (۱۳۸۰). گفتمان انقلاب اسلامی. *فصلنامه انقلاب اسلامی*، پیش‌شماره ۱، ۱۷۴-۱۴۵.
- حبیب‌پور گنتابی (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت‌مندی. *فصلنامه برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، ۲۱، ۲۸۴-۲۲۳.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۰). بیانات در دیدار معلمان نمونه در تاریخ ۱۳۷۰/۲/۱۲. دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای. <http://farsi.khamenei.ir>.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۷۸). بیانات در دیدار جمعی از کارگران و معلمان، ۱۳۷۸/۲/۱۵. دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای. <http://farsi.khamenei.ir>.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۸۶). بیانات در گردهمایی روسای مناطق آموزش‌وپرورش در تاریخ ۱۳۸۶/۵/۳. دفتر حفظ نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای. <http://farsi.khamenei.ir>.
- خمینی، سید روح الله (۱۳۵۷). *صحیفه امام (ج. ۶)*. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام.
- خمینی، سید روح الله (۱۳۵۹). *صحیفه امام (ج. ۱۳)*. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام.
- خمینی، سید روح الله (۱۳۶۰). *صحیفه امام (ج. ۱۵)*. تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام.
- دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۶). *روایتی از کیفیت دانشگاه فرهنگیان بر مدار تدبیر و امید*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران.
- دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش (۱۳۹۱). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش‌وپرورش (مصوبات کلی و عمومی).
- دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش (۱۳۹۶). سند زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تربیت رسمی و عمومی.

- ربانی خوراسگانی، علی؛ میرزایی، محمد (۱۳۹۳). تحلیل تقابلی گفتمانی اصول‌گرایی و اصلاح‌طلبی در دهمین دوره انتخابات ریاست جمهوری. *فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی*، ۶۰، ۴۵-۶۸.
- ساعی، علی؛ قاراخانی، محصومه؛ مؤمنی، فرشاد (۱۳۹۱). دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا ۱۳۸۸. *فصلنامه علوم اجتماعی*، ۵۶، ۱۱۷-۱۶۸.
- سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۷۳). مطالعه تطبیقی نظام تربیت معلم ایران و ژاپن، *فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۵۳، ۱۸۷-۲۰۶.
- سلطانی، سید علی اصغر (۱۳۸۷). قدرت، گفتمان و زبان؛ سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی، تهران: نی.
- شمشیری، بابک (۱۳۹۶). نقش و جایگاه تربیت فرهنگی در نظام تربیت معلم. *فصلنامه پژوهش در تربیت معلم*، ۲، ۱۰۹-۱۲۴.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۷). طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی
- شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۷۷). *اصول و ضوابط حاکم بر برنامه‌ریزی تربیت معلم*.
- عزیزخانی، احمد (۱۳۹۶). *پایداری و ناپایداری گفتمان‌های سیاسی در ایران*. قم: پژوهشگاه علوم اسلامی امام صادق (ع).
- علویان، مرتضی؛ دوست‌محمدی، حسین (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی دو نظریه‌ی ولایت فقیه و دموکراسی متعهد در شکل‌گیری گفتمان انقلاب اسلامی. *دوفصلنامه علوم اجتماعی*، ۲۸، ۱۰۷-۱۳۵.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). *تحلیل انتقادی گفتمان*، (گروه مترجمان). تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها.
- قجری، حسینعلی (۱۳۹۶). *منازعات گفتمانی در انقلاب اسلامی*، تهران: جامعه‌شناسان.
- لاکلاو، ارنستو؛ موف، شانتال (۱۳۹۳). *هژمونی و استراتژی سوسیالیستی*، (محمد رضایی، مترجم)، تهران: ثالث.
- مال‌جو، محمد (۱۳۸۵). مطالبات اقتصادی طبقه‌ی متوسط در ایران نمونه پژوهی گروه شغلی معلمان، *فصلنامه گفتگو*، ۴۶، ۲۱-۵۸.
- مجلس شورای اسلامی (۱۳۶۸). *قانون برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۱/۱۱/۱۳۶۸*.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). *نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن*، (محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، مترجمان)، تهران: سینا.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۷). *نظام تربیت معلم در جمهوری فدرال آلمان و مقایسه آن با جمهوری اسلامی ایران*، *فصلنامه مدرس*، ۷، ۱۶۹-۱۵۸.

- Haddad, W, H & Demsky, T (1995). *Education Policy-Planning Process: an applied framework*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Howarth, D & Stavrakakis, Y (2000). *Discourse Theory and Political Analysis*. Manchester: Manchester University.
- Kress, G (2011). *Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach*. In Ragers, R, an Introduction to Critical Discourse Analysis in Education. London: Routledge.
- Laclau, E & Mouffe, C (2001). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso, Second Edition.
- Maguire, M & Ball, S (1994). *Discourse of Educational Reform in the United Kingdom and USA and the work of Teacher*. *British journal of in-service education*, 20(1), 5-16.
- Sajjadi, S, M (2015). *Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects*. *Policy Futures in Education*, 13(7), 819-834.

گذار از نظریه به عمل در تربیت اسلامی^۱

رضا محمدی چابکی^۲، فاطمه سادات بیطرفان^۳

چکیده

پژوهش حاضر تلاشی است جهت رفع شکاف دیرینه نظریه و عمل تربیتی، با در نظر گرفتن دیدگاه اسلامی در تربیت که بر اساس واسازی مفهوم شهادت انجام شده است. در این راستا، با تأکید بر نقش عامل اصیل در تربیت اسلامی، پیامبر یا رسول به مثابه نمود کاملی از انسان تربیت‌یافته و به عبارتی، شاهد و گواه عملی شدن نظریه‌های اصیل و واسطه اصلی میان حوزه نظر با میدان عمل در تربیت، مدنظر قرار گرفته است. از این رو، جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی، ذیل این اصل اساسی تشریح می‌شود که نزدیک شدن به رسول، معیاری برای نزدیک‌تر شدن به حوزه عمل و نمودی عینی برای نظریه تربیت بوده و به تبع آن، فاصله گرفتن از این معیار تربیتی، نشان فصل بین نظر و عمل تربیتی است. بر این اساس، با توجه به سیره عملی رسول در تاریخ اسلام، گذار از نظر به عمل تربیتی در سه سطح یا فاز کلی شامل سطوح شناختی-عقلانی، عاطفی-هیجانی و رفتاری-عملیاتی و با معرفی دوازده مؤلفه اساسی معرفی شده است.

واژگان کلیدی: تربیت اسلامی، نظریه تربیتی، عمل تربیتی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۷

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۸

۲. عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول): rmrahay@gmail.com

۳. دانشجوی دکتری برنامه درسی دانشگاه تهران: fatemehbitarafan@yahoo.com

مقدمه

نسبت میان نظریه و عمل، همواره یکی از مباحث مهم فلسفی و از جمله مهم‌ترین دغدغه‌های فیلسوفان تعلیم و تربیت بوده است. پیشینه تاریخی این مبحث اخلاقی-فلسفی نیز به دوران فلاسفه یونان کلاسیک، بازمی‌گردد. در دیدگاه سقراط و افلاطون، علت مؤثر بر عمل، صرفاً معرفت است؛ به گونه‌ای که هیچ علتی در مقابل معرفت روشن، نمی‌تواند مانع عمل شود. در حقیقت، یکی از اصول فلسفی سقراط این است که دست‌یابی به معرفت، برابر با دست‌یابی به فضیلت یا نیکی اخلاقی است؛ به بیانی دیگر، فلسفه سقراطی، جنبه عملی داشته و با زندگی و نحوه وجودی فیلسوف پیوند می‌خورد. افلاطون نیز در نوشته‌های پساسقراطی خویش، معرفت‌شناسی اخلاقی را تقریباً بر پایه همین نوع معرفت‌شناسی قرار می‌دهد. این در حالی است که ارسطو، ضمن قبول تأثیر معرفت بر عمل اخلاقی، معتقد است که میل و نفس انسانی این توانایی را دارد که گاه به رغم وجود معرفت و یا حتی معرفت روشن، مانعی بر سر راه عمل اخلاقی ایجاد نماید (شفیع‌بیک، ۱۳۹۵؛ جوادی و صیادنژاد، ۱۳۸۸). طرح این مسئله از جانب ارسطو، توجه ویژه به معضل شکاف میان نظر و عمل را در میان فیلسوفان و اندیشمندان پس از او برمی‌انگیزد. بر این اساس، مسئله شکاف میان نظر و عمل، همچنان به صورت یک مسئله مورد نزاع باقی مانده است (اکبری‌ان، ۱۳۹۱). اما آنچه بعنوان شکاف میان نظریه و عمل در حوزه تعلیم و تربیت مطرح است، از مشکلات و معضلات علم تعلیم و تربیت در دوران معاصر است که در متون تربیتی گذشته، گزارش نشده و در واقع، ناشی از تحولات سیاسی و اجتماعی عصر حاضر است (ایروانی و باقری، ۱۳۷۸؛ ایروانی، ۱۳۸۸).

شکاف میان نظریه و عمل تربیتی به بیان ساده به این معنا است که «میان آنچه در حوزه نظریه ارائه یا پذیرفته می‌شود و آنچه به آن عمل می‌شود یا محصول عمل به محتوای نظریه است، یکسانی وجود ندارد. بنابراین، چنین شکافی در دو مقام مطرح است: نخست شکافی که میان محتوای نظریه تربیتی و عمل تربیتی بروز می‌کند و دوم شکافی که میان این محتوا با محصولی که از عمل کردن به نظریه به دست می‌آید، ظاهر می‌شود. این دو نوع شکاف یکسان نیستند و در طول یکدیگر قرار دارند؛ به این معنا که عمل به نظریه، مقدمه ایجاد محصولی سازگار با محتوای نظریه است. اما از آنجا که عمل تربیتی، تحت تأثیر برخی عوامل قرار دارد، تنها علت ظهور

محصول نیست، به نحوی که چه بسا همین عوامل منجر به کاهش یا خنثی‌سازی تأثیر عمل گردند؛ در نتیجه، علی‌رغم عمل به نظریه، محصول به‌دست‌آمده با محتوای نظریه سازگاری نخواهد داشت» (ایروانی و باقری، ۱۳۷۸، صص. ۴۰-۴۱).

این مسئله از آنجا ناشی می‌شود که ساختار تعلیم و تربیت، جهت پاسخ‌گویی به انتظارات جدید، تحولی بنیادی یافته که حاصل حضور رشته‌های علوم انسانی و استفاده از آنها بعنوان مبانی تعلیم و تربیت است و چون این مبانی ارتباط چندانی با نیازهای اساسی و مقتضی تعلیم و تربیت ندارد و به ویژه، موضوع اصلی تعلیم و تربیت، یعنی انسان را به شکل ناقص و نه به صورت یک کل، بررسی می‌کند، در جریان عمل تربیتی ناکام مانده و در نتیجه شکاف میان نظریه و عمل پدیدار می‌گردد (ایروانی و باقری، ۱۳۷۸، صص. ۵۱-۵۰). شکاف و خلأ میان نظریه و عمل تربیتی ممکن است به دلایل متعددی بروز کند و انواع مختلفی نیز داشته باشد؛ اما آنچه در پژوهش حاضر مدنظر است، نه بررسی دلایل ظهور این شکاف و نه تحلیل ماهیت و انواع آن، بلکه تلاشی برای ارائه راهکاری از منظر اسلامی جهت رفع این فاصله و شکاف، ضمن پذیرش اصل رابطه میان نظریه و عمل و تأثیر این دو حوزه بر یکدیگر است.

همان‌طور که پیش از این نیز ذکر شد، مسئله شکاف میان نظریه و عمل تربیتی همواره مورد توجه پژوهش‌گران و صاحب‌نظران این عرصه، به ویژه فیلسوفان تعلیم و تربیت بوده است و تألیفات و پژوهش‌های متعددی که اغلب با هدف تبیین و تحلیل ماهیت این شکاف انجام شده نیز بیان‌گر اهمیت این موضوع است (برای نمونه، دیویی^۱، ۱۹۰۴؛ لیندگرن^۲، ۱۹۵۹؛ کار^۳، ۱۹۸۰؛ دونی و کلی^۴، ۱۹۸۶؛ شاپیرو و کیلیبی^۵، ۱۹۹۰؛ اوهارا^۶، ۱۹۹۱؛ برگر^۷، ۲۰۰۲؛ ترنر^۸، ۲۰۰۹؛ ایروانی و باقری، ۱۳۷۸؛ باقری و ایروانی، ۱۳۸۰؛ باقری، ۱۳۸۶؛ اسدی، ۱۳۸۷؛ ایروانی،

1. Dewey

2. Lindgren

3. Carr

4. Downey and Kelly

5. Shapiro and Kilbey

6. O'Hara

7. Berger

8. Turner

۱۳۸۸؛ جوادی و صیادنژاد، ۱۳۸۸؛ اکبریان، ۱۳۸۹؛ اکبریان، ۱۳۹۱؛ وجدانی، ایمانی، اکبریان و صادقزاده، ۱۳۹۱؛ توکلی و آذرگین، ۱۳۹۲؛ شفیع‌بیک، ۱۳۹۵). با این حال، ایروانی (۱۳۸۸) معتقد است که در ره‌جویی برای رفع شکاف و تحقق عملی نظریه‌ها، توجه به نظریه بیش‌تر بوده است؛ چرا که نظریه مستقل از عمل است، اما عمل وابسته به نظریه است. وی پیشنهاد می‌کند که با در نظر گرفتن مواردی از قبیل احیای هویت تعلیم و تربیت، داشتن نگاهی کل‌گرایانه به انسان و غیره در کنار هم می‌توان به راه‌حل جامعی در این خصوص دست یافت. لذا نقش «معلم» را بعنوان فردی که در نهایت به آراء و نظریه‌های تربیتی عمل خواهد کرد، در تشخیص و رفع چنین شکافی، بسیار مؤثر می‌داند. همچنین، اکبریان (۱۳۹۱) بر اهمیت «نظریه ایمان»، به عنوان عامل ترمیم میان معرفت و عمل تأکید می‌کند. نظریه ایمان، ترمیم شکاف میان معرفت و عمل را به صورت کامل، وابسته به دستیابی شخص به عالی‌ترین مقام ایمانی قابل حصول می‌داند، به این صورت که با فرض مراتب ایمان، هر درجه‌ای از ایمان تنها در مرتبه خاصی از عمل مؤثر است.

با این حال، با وجود پژوهش‌های متعدد و تلاش‌های عمیق و گسترده‌ای که در این زمینه صورت گرفته است، مشکلات و مسائل روزمره تعلیم و تربیت در عرصه عمل، گواه این مدعا است که این شکاف و فاصله، بین نظریه و عمل تربیتی، همچنان به قوت خود باقی است. از طرفی، به نظر می‌رسد زمانی که سخن از نظریه اسلامی تعلیم و تربیت به میان می‌آید، تلاش برای رفع شکاف میان نظریه و عمل تربیتی، اهمیتی دو چندان می‌یابد، زیرا از یک سو، مسئله اصلی، دفاع از هویت تعلیم و تربیت اسلامی و از سوی دیگر، مسئله پوشش دادن خلأ میان نظریه و عمل تربیتی، به ویژه در عرصه عمل، بر اساس مبانی و اصول پذیرفته شده در تعلیم و تربیت اسلامی است. بنابراین، می‌توان گفت که در تلاش برای حل معضل شکاف میان نظریه و عمل تربیتی، هر دو وجه نظری و عملی این مسئله، اهمیت یکسانی دارند. در حقیقت، یک راه‌حل صریح برای رفع این معضل، احیای هویت اصیل تربیت اسلامی است؛ اما در جریان این بازسازی و احیاء، به همان اندازه که تلاش نظری جهت دستیابی به نظریه‌های معتبر اسلامی اهمیت دارد، معیارهای عملی عاملان تربیت اسلامی در طول تاریخ نیز با اهمیت است. بنابراین، «احیای عمل تربیت اسلامی، در گرو تحقق عامل تربیت اسلامی است» (آل حسینی، سجادی، صادقزاده و مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ص. ۸). لذا به نظر می‌رسد یکی از راهکارهای اصلی جهت ایجاد پیوندی مستحکم میان نظریه و عمل تربیتی، تمرکز و تأکید اساسی بر روی شخص یا عامل اصلی تربیت اسلامی و به تبع آن، بستر و

معیارهای عمل اوست. از این رو، در نگاهی کلی می‌توان گفت که عامل اصلی تحقق کامل تربیت اسلامی که در واقع بعنوان کلید اصلی راه‌یابی از حوزه نظر به عرصه عمل در نظر گرفته شده است، همانا «رسول» یا «پیامبر» و یا به تعبیری، «شخص خودساخته» یا «انسان کامل» است؛ به عبارت دیگر، پیامبر «بعنوان هدایت‌گر، مبلغ، مربی، مبشر، منذر و نظایر آنها، دارای هویتی چندگانه و انشقاق‌یافته نیست که در هر زمان به فعالیتی خاص همچون هدایت، تبلیغ، تربیت، تبشیر و یا تنذیر اشتغال داشته باشد، بلکه وی در تمامیت رسالتی که بر عهده دارد، شأنی از شئون رسالت را به‌گونه‌ای مقتضی به نمایش می‌گذارد؛ یکی از شئون برجسته رسالت پیامبران، تربیت و یکی از نقش‌های غیر قابل انکار آنان، تربیت‌گری است» (آل حسینی، سجادی، صادق‌زاده و مهرمحمدی، ۱۳۹۲، ص. ۱۲).

نکته قابل ذکر اینکه تلاش برای گذار از نظر به عمل می‌تواند با دو نوع نظرورزی همراه باشد: یکی نظرورزی درباره ساختار و معنای «نظر» و دیگر، نظرورزی درباره نحوه شکل‌گیری و فرآیند «عمل». این نظرورزی‌ها در وضوح‌بخشی و تشریح نظر و عمل بسیار مفید خواهند بود؛ به عبارت دیگر، به میزانی که با تتبعات و تأملات نظری (فردی یا جمعی) بتوانیم به فهم و توضیح هر یک از این دو سر طیف نزدیک‌تر و آشناتر شویم، حداقل یک مرحله جلوتر رفته و شکاف میان نظر و عمل را کمتر خواهیم کرد. تمام تلاش‌های مفسران و شارحان «نظریه‌های علمی» و «موفقیت‌های عملی» نیز در همین راستا قابل توجیه است.

بر این اساس، با توجه به یافته‌های پیشین به نظر می‌رسد «عامل اصیل در تربیت اسلامی» نقش مهمی در تحقق بخشیدن به نظریه‌های تربیتی در حوزه عمل داشته و استمرار این امر محتاج واسطه‌هایی است که به میزان بهره‌بری از اصالت، امکان‌پر کردن شکاف میان نظر و عمل را بیشتر مهیا می‌کنند. بر بنیاد این نگاه، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش‌های تحلیل مفهومی و استنباط معنایی و با رجوع به منابع اصیل اسلامی و سیره عملی رسول اکرم (ص) در تاریخ اسلام، جهت دست‌یابی به راهکارهای مناسب در گذار از نظر به عمل تربیتی، مسیر انتقال معارف از حوزه نظر به میدان عمل تربیتی را در سه سطح اصلی شناختی، عاطفی-هیجانی و رفتاری-عملیاتی و دوازده مؤلفه اساسی ترسیم کرده است که هر کدام در پیوند با یکدیگر، عمل تربیتی صالح را بنا کرده و پیوند عمیقی میان ذهنیت محض و عینیت کامل برقرار می‌کنند.

لازم به توضیح است که نویسندگان مقاله ادعای گذار تام از نظر به عمل را ندارند، بلکه آنها صرفاً سعی کرده‌اند سیره عملی رسول اکرم (ص) را مبتنی بر مؤلفه‌های مطرح تشریح

کنند. قطعاً انجام این کار نیازمند نظروزی درباره ویژگی‌های شخصیتی و نحوه عملکرد پیامبر (ص) خواهد بود. این کار با بهره‌گیری از منابع تاریخی و روایی مشهور و مقبول امروزی در جامعه تشیع انجام شده است. اما همان‌طور که اشاره شد، چنین کاری به مثابه ارائه تفسیر و شرحی بر مجموعه‌ای از رخدادهای عملی اصیل در تربیت اسلامی است که می‌تواند موجب وضوح بیشتر آن رخدادهای شده و در نتیجه زمینه‌ساز کمتر شدن فاصله نظر و عمل در تربیت اسلامی گردد.

شهادت: عمل به نظریه‌ها

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد، یافته‌های پیشین مرتبط با این پژوهش به نقش عامل اصیل تربیت اسلامی در رفع شکاف میان نظریه و عمل تربیتی اشاره داشتند. این عامل در معنای عام آن، به «معلم» اشاره داشته و در معنای خاص آن، پیامبر اکرم (ص) را معرفی می‌کرد. نظریه ایمان نیز به سطوح برخوردار از اصالت در عاملیت اشاره می‌کرد. پژوهش حاضر در گام نخست با واسازی مفهوم شهادت تلاش می‌کند طرحی نو در این باره درافکنده و با نظر به سیره عملی رسول اکرم (ص) راهکاری برای چالش موردنظر به دست دهد.

امروزه مفهوم شهادت در عرف فرهنگ اسلامی پیوند وثیقی با مرگ یافته و نوع خاصی از آن را مراد می‌کند. هرچند از ابتدای تاریخ اسلام این کلمه بطور خاص به «کشته شدن در راه خدا» اطلاق شده است^۱، اما این معنا که به یک مصداق عینی و عملی اشاره دارد، تنها یکی از معانی گسترده این مفهوم محسوب شده و شهادت به معنای «گواهی دادن» نیز به مصداق نظری این مفهوم اشاره می‌کند. حال آن که با توجه به سوبه‌های نظری و عملی این مفهوم، معنای جامع‌تری را می‌توان برداشت کرد. از این منظر، شهادت یعنی به منصف ظهور رساندن و تحقق بخشیدن به عقاید و باورها به وسیله اعمال. شهید کسی است که اعمالش گواه و مؤید عقایدش است؛ به عبارت دیگر، شهادت (در اسلام) به معنای تلاش برای عملی ساختن و اجرای نظریه‌ها و عقاید اسلامی است؛ نظریه‌هایی که در نوع خود، کامل و منسجم هستند و از طریق وحی به رسول اکرم (ص) ابلاغ شده‌اند. بر این اساس، شخص پیامبر یا رسول اکرم (ص) نخستین و برترین شاهد و گواه عملی شدن نظریه‌ها (باورها و عقاید اصیل اسلام) است و افرادی که به تبعیت از وی و با توسل به سیره عملی و آموزه‌های

۱. تحلیل دلایل شکل‌گیری این معنای عرفی در زمانه ما که به نظر می‌رسد با نوعی تقلیل و فروکاست معنایی همراه بوده است، نیازمند مطالعه‌ای گسترده از منظر «جامعه‌شناسی معرفت دینی» است.

او، نظریه‌های اسلامی را در عمل اجرا کرده باشند (امت میانه)، شاهدان و گواهان عملی شدن نظریه‌ها و آموزه‌های تربیتی اسلام برای دیگران خواهند بود.^۱ از این منظر، پیامبر معیار یا همان الگو یا اسوه تربیتی محسوب می‌شود. لذا در گذار از نظریه به عمل تربیتی، نزدیک شدن به رسول، معیاری برای نزدیک‌تر شدن به حوزه عمل و نمودی عینی برای نظریه تربیت و به تبع آن، فاصله گرفتن از این معیار، نشان فصل بین نظر و عمل تربیتی خواهد بود.^۲

سطوح و مؤلفه‌های گذار از نظریه به عمل تربیتی

ویژگی‌های پیامبر اکرم (ص) را در سه حوزه کلی بینش، گرایش و کنش می‌توان دسته‌بندی نمود. سطح بینشی، شامل اوصافی در زمینه علم و آگاهی، تفکر و تعقل، فطانت، فهم و بصیرت و حکمت است و بررسی‌های انجام شده نمایانگر این واقعیت است که پیامبر اکرم (ص)، در مقام انسان کامل، در تمام اوصاف مربوط به حوزه شناختی به فعلیت تام رسیده و این حقیقت، به صورت‌های مختلف در آیات و روایات بیان شده است^۳ (بشیری، ۱۳۸۹، ص. ۲۲۶). سطح گرایشی، مجموعه‌ای از اوصاف و ویژگی‌هایی است که در پیشبرد و استمرار رفتار تأثیر دارد و شامل مواردی همچون ایمان، توکل، اخلاص، رأفت و مهربانی، حزن و نشاط،

۱. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا: و بدین گونه شما را امتی میانه قرار دادیم تا بر مردم گواه باشید و پیامبر بر شما گواه باشد» (بقره: ۱۴۳)؛ و نیز می‌فرماید: «وَ إِذِ ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا: و چون ابراهیم را پروردگارش با کلماتی بیازمود و وی آن‌همه را به انجام رسانید [خدا به او] فرمود من تو را پیشوای مردم قرار دادم» (بقره: ۱۲۴).

۲. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضِلِّ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُّرْشِدًا: خدا هر که را راهنمایی کند او راه‌یافته است و هر که را بی‌راه گذارد هرگز برای او یاری راهبر نخواهی یافت» (کهف: ۱۷).

۳. در قرآن کریم آمده است: «وَ أَنْزَلَ إِلَيْنَا الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَابِ وَمُهَيِّمًا عَلَيْهِ: و ما این کتاب [=قرآن] را به حق به‌سوی تو فرو فرستادیم در حالی که تصدیق‌کننده کتاب‌های پیشین و حاکم بر آن‌هاست» (مائد: ۴۸)؛ و نیز آمده است: «و يَوْمَ تَبَعْتُ فِي كُلِّ أُمَّةٍ شَهِيدًا عَلَيْهِمْ مِنْ أَنْفُسِهِمْ وَجِئْنَا بِكَ شَهِيدًا عَلَىٰ هَؤُلَاءِ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ: و [به یادآور] روزی را که در هر امتی گواهی از خودشان برایشان برانگیزیم و تو را [هم] بر این [امت] گواه آوریم و این کتاب را که روشنگر هر چیزی است و برای مسلمانان رهنمود و رحمت و بشارت‌گری است بر تو نازل کردیم» (نحل: ۸۹)؛ لذا، با توجه به این‌که کمال علمی هر پیامبری در کتاب آسمانی او ظهور می‌کند و قرآن کریم که جامع برنامه‌های تربیتی و ضامن سعادت بشر هست، با همه محتوایش بر قلب پیامبر(ص)، نازل شده است، شخص رسول(ص)، به‌مثابه انسان کامل، مظهر و مجلای علم و دانش بی‌کران الهی و خزینه‌دار دانش حق (کلینی، ۱۳۸۷، ج. ۱) و کامل‌ترین گواه از میان امت و برای امت است.

خوف و رجاء، نرم‌خویی و سخت‌گیری و عزت و کرامت است.^۱ در این سطح نیز وجود گرامی رسول اکرم (ص)، نمود کامل‌ترین و والاترین درجه ایمان و گرایش‌های توحیدی است (بشیری، ۱۳۸۹، ص. ۲۳۲). در سطح کنشی هم نمونه‌های فراوانی از سلوک و رفتار فردی و اجتماعی پیامبر اکرم (ص) در زمینه‌هایی چون اخلاق فردی و اجتماعی، سیاست و حکومت قابل ذکر است (داوودی و حسینی زاده، ۱۳۹۱، ص. ۲۱). بر همین اساس، مربی (عامل تربیتی) در جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی، در سه سطح کلی بینش، گرایش و کنش بایستی وظایفی را در قبال چهار رکن اصلی تربیت، یعنی «محتوا»، «مربی»، «مربی» و «محیط» ویژه تربیتی به انجام رساند. لذا یافته‌های پژوهش در سه سطح یا فاز کلی شناختی-عقلانی، عاطفی-هیجانی و رفتاری-عملیاتی تشریح شده و ذیل هر سطح، مؤلفه‌های چهارگانه‌ای متناسب با وظایف عامل تربیتی نسبت به معرفت، خود، مخاطب و موقعیت شرح داده خواهند شد.

۱- سطح شناختی-عقلانی تربیت

همان‌طور که پیش از این گفته شد، مسیر پیشنهادی گذار تربیتی از نظریه به عمل، مربی را بعنوان یکی از دو رکن اصلی تعامل تربیتی، ملزم می‌کند تا برای رسیدن به حوزه رفتاری و عملیاتی تربیت، سعی در ایجاد تطابق هرچه بیش‌تر میان خود و گواه تربیتی (پیامبر) که به مثابه حلقه وصل حوزه نظر با میدان عمل در تربیت اسلامی در نظر گرفته شده، داشته باشد و به عبارت دیگر، خود را محلی برای تجلی هرچه کامل‌تر عالی‌ترین عامل تربیت اسلامی یا همان رسول بیابد. گام نخست این گذار، سطح شناختی است. آنچه تعیین این مبدأ را در جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی ضروری می‌نماید، اهمیت جایگاه شناخت در هر نظام فکری و جایگاه بُعد عقلانی شخصیت انسان در تربیت اسلامی است. بدیهی است که نخستین پرسش در بیان پایه‌های یک نظام تربیتی، پرسش از شناخت و معرفت و امکان و حدود آن است؛ اما صرف‌نظر از امکان یا عدم امکان تعریف شناخت و تعیین حدود آن، آنچه بیش از این مهم و اساسی می‌نماید، منابع و وسایل کسب شناخت و معرفت معتبر است. از سوی دیگر، دین، دارای شأن هدایتی است و یکی از مفاهیم اساسی تعلیم و تربیت

۱. خداوند متعال در قرآن کریم می‌فرماید: «أَمَرَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نَعْرِقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ: پیامبر (خدا) بدان چه از جانب پروردگارش بر او نازل شده است ایمان آورده است و مؤمنان همگی به خدا و فرشتگان و کتاب‌ها و فرستادگانش ایمان آورده‌اند» (بقره: ۲۸۵).

نیز، هدایت فرد در تمام جنبه‌های مختلف رشد شخصیت است (شریعتمداری، ۱۳۹۳). بر این اساس، مربی در جریان تربیت، بایستی در باب ماهیت شناخت و منابع و نحوه تشکیل آن و نحوه افزایش توانمندی‌های ذهنی و شناختی مربی، اطلاعات دقیق و معتبری داشته باشد. آنچه در پژوهش حاضر به آن پرداخته می‌شود، زیرمجموعه‌هایی از مبحث شناخت و معرفت است که بعنوان گام‌هایی پیاپی و درهم‌تنیده، مسیر و جریان گذار از نظریه به عمل از منظر تربیت اسلامی را برای مربی هموار و میسر می‌کنند. لذا سطح شناختی بعنوان اولین سطح از این گذار تربیتی، شامل زیرمؤلفه‌هایی همچون منبع‌شناسی، خودشناسی، مخاطب‌شناسی و موقعیت‌شناسی است.

۱-۱- منبع‌شناسی

شناخت منابع اصیل تربیت، اولین مؤلفه از مؤلفه‌های دوازده‌گانه جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی است. بطور کلی، معرفت و شناخت در دیدگاه پیامبر اکرم (ص) ارزش بسیاری دارد تا حدی که میزان ایمان افراد را وابسته به میزان تلاش آنها جهت شناخت امور می‌داند.^۱ بر این اساس، شناخت که یکی از سطوح اصلی شخصیت رسول به شمار می‌رود، در تمامی مراحل این گذار تربیتی و در صورت‌های چهارگانه بسط و گسترش می‌یابد. ایشان ضمن معرفی قرآن و اهل بیت (س) به عنوان منابع اصیل شناخت^۲، معیار مشخصی برای تعیین محتوای تربیت اسلامی در اختیار می‌نهد. بر اساس این مؤلفه، از مربی انتظار می‌رود تا در اولین گام از سطح شناختی این جریان که به نوعی انتزاعی‌ترین مرحله در این طیف دوازده‌گانه است، به شناخت صحیح و کافی از منابع نظری موجود بپردازد. در این مرحله، آنچه بیش از همه مورد نیاز است، بکارگیری ابزار مناسب جهت کسب شناخت صحیح است. شناخت و ادراک، به شیوه‌های مختلف و با استفاده از ابزارهای گوناگون از منابع مختلف برای انسان حاصل می‌شود. از جمله منابع کسب شناخت می‌توان به حواس، عقل،

۱. پیامبر اکرم (ص) فرمودند: «أَفْضَلُكُمْ إِيْمَانًا أَفْضَلُكُمْ مَعْرِفَةً؛ با ایمان‌ترین شما، باشناخت‌ترین شما است» (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۹، ج. ۶، ص. ۱۳۱).

۲. پیامبر اکرم (ص) منابع اصیل شناخت را این‌گونه معرفی می‌کنند: «إِنِّي تَارِكٌ فِيكُمْ الثَّقَلَيْنِ مَا إِنْ تَمَسَّكْتُمْ بِهِمَا لَنْ تَضِلُّوا، كِتَابَ اللَّهِ وَ عَشْرَتِي؛ أَهْلَ بَيْتِي وَ إِنَّهُمَا لَنْ يَفْتَرِقَا حَتَّى يَرِدَا عَلَيَّ الْحَوْضَ؛ در میان شما دو چیز سنگین و گران‌بها می‌گذارم، اگر بدان چنگ زنید هرگز پس از من گمراه نشوید: قرآن و عترت من اهل‌بیتم و این دو از هم جدا نشوند تا در کنار حوض بر من درآیند» (نوری، ۱۴۰۸، ج. ۱۱، ص. ۳۷۴)؛ و در جای دیگر می‌فرمایند: «فَضْلُ الْقُرْآنِ عَلَى سَائِرِ الْكَلَامِ كَفَضْلِ اللَّهِ عَلَى خَلْقِهِ؛ برتری قرآن بر سایر سخنان مانند برتری خداوند است بر بندگانش» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج. ۹۲، ص. ۱۷).

الهام، شهود، تجربه اشاره نمود. در این میان، دین اسلام، ضمن به رسمیت شناختن منابع دیگر شناخت، منابع معتبری همچون وحی الهی (قرآن کریم) و نیز، ملاحظه سیره و روش عمل انسان‌های کامل را بعنوان راهنمای عمل آدمیان معرفی می‌کند. بنابراین، اگر آیات قرآن کریم، سنت و سیره پیامبر (ص) و اهل بیت (س) و نیز، مقررات و آداب فردی و اجتماعی اسلام، از دیدگاه تربیتی، مورد تدبیر و تحلیل قرار گیرند، مجموعه‌ای ارزشمند از آموزه‌ها و رهنمودهای تربیتی با نام «نظام تربیتی اسلام» فراهم خواهد شد که برای کمک به شناخت و هدایت فرآیند تربیت و پشتیبانی از تحقیقات تربیتی، منبع معرفتی معتبری به حساب خواهد آمد (به نقل از: رفیعی، ۱۳۸۹، ص. ۲۸)؛ از این رو، با توجه به این که «مهم‌ترین نقش دین اسلام، تربیت افراد آدمی است» (باقری، ۱۳۸۰)، کسب شناخت کافی نسبت به تعالیم و حیانی دین جهت هدایت جریان تربیت، امری لازم و ضروری خواهد بود.

لازم به ذکر است که بکارگیری مؤلفه منبع‌شناسی در این گذار تربیتی، گواهی بر قبول ادعای وجود نظریه در تعلیم و تربیت است. همچنین، از آنجا که «کارکرد نظریه تربیتی، تعیین نوع عمل تربیتی است» (هرست^۱، ۱۹۶۳، ص. ۵۱)، می‌توان نقطه آغاز مسیر عملیاتی شدن آموزه‌های تربیتی اسلام را شناخت منابع اصیل اسلامی برای نظریه‌پردازی تربیتی دانست. همچنین، همان‌طور که ذکر شد، تشریح و توضیح نحوه تحقق منبع‌گزینی در سیره عملی پیامبر اکرم (ص)، گامی در جهت وضوح‌بخشی به عمل اصیل تربیت اسلامی بوده و در گذار از نظر به عمل تربیتی راهگشا خواهد بود.

۲-۱- خودشناسی

از دیگر مؤلفه‌های سطح شناختی تربیت، در مسیر گذار از نظریه به عمل تربیتی، «خودشناسی» است. در این گام، مربی بایستی به شناخت دقیق از خود و توانایی‌هایش نائل آید تا در سطوح بعدی این مسیر، بتواند با عبور از مرحله خودباوری به مرحله خودسازی در سطح عملیاتی این جریان دست یابد. در متون اسلامی، آیات و روایات فراوانی را می‌توان در اهمیت موضوع خودشناسی یافت که یکی از معروف‌ترین و مهم‌ترین آنها، کلام پیامبر اکرم (ص) است که می‌فرماید: «هرکس خود را بشناسد، خدا را می‌شناسد»^۲.

^۱. Hirst

^۲. قال النبی (ص): من عرف نفسه فقد عرف ربه (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۲، ص. ۳۲).

بر این اساس، تربیت خویشتن بر اساس خودشناسی، مقدم بر تربیت دیگران است. خود را شناختن یعنی محاسن و معایب یا قوت‌ها و ضعف‌های خود را دریافتن و باور کردن و بدون این شناخت، اعتماد به نفس که شرط ضروری تربیت شایسته است، امکان ندارد. البته خودشناسی، صرفاً نوعی آگاهی نیست و اگرچه در ساحت شناختی تحلیل می‌شود، بحثی ناظر به اجرا است. لذا همان‌طور که گفته شد، خودشناسی زمانی مفید است که برترین اثرش در خودسازی هویدا شود و تلاش آدمی را به سوی سعادت تسهیل نماید؛ به عبارت دیگر، نتایج خودشناسی، در دو میدان نظری و عملی مطرح می‌شود. میدان نظری و شناختی، یعنی شناخت خدا و میدان عملی، یعنی خودسازی. از این رو، در نظام تربیتی اسلام، هدف از خودشناسی دو چیز است: یکی خداشناسی و دیگری خودسازی (رجبی‌نیا، ۱۳۹۱، ص. ۳۶۷-۳۶۸). در نتیجه، مؤلفه خودشناسی در گذار از نظریه به عمل تربیتی، بر لزوم شناخت و معرفت نفس مربی به مثابه عامل اولیه تربیت اشاره داشته و همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، عملی شدن آموزه‌های اسلامی منوط به تجسم و تجلی این آموزه‌ها در عاملان تربیت است.

۱-۳- مخاطب‌شناسی

یکی دیگر از مؤلفه‌های سطح شناختی تربیت که در پژوهش حاضر از مؤلفه‌های گذار از نظریه به عمل تربیتی محسوب می‌شود، مؤلفه «مخاطب‌شناسی» است. واژه مخاطب، واژه‌ای است از اعصار منتهی به ارتباطات شفاهی که در اصل، به گروه‌هایی از مردم گفته می‌شد که برای شنیدن یک سخنرانی، گفتار یا بحث، در یک مکان جمع می‌شده‌اند (محسنیان‌راد، ۱۳۸۵). بطور کلی، شناخت صحیح و واقع‌بینانه مخاطب، اساسی‌ترین و ضروری‌ترین مقدمه برای هرگونه انتقال اطلاعات از جمله آموزه‌های تربیتی است. ناآگاهی از دنیای درونی و پیرامونی مخاطب، می‌تواند پیامدهای تربیتی مورد انتظار را فاقد اثر و یا منجر به ایجاد اثر معکوس کند. لذا یکی از ملزومات و شروط عملی شدن نظریه‌ها در گذار تربیتی، شناخت مخاطب، یعنی آگاهی از نیازها، علائق، گرایش‌ها و نگرش‌های فردی و اجتماعی اوست. بدیهی است که چنین شناختی، به سادگی امکان‌پذیر نبوده و مستلزم رجوع به منابع گوناگون در زمینه‌های مختلف است.

یکی از راهکارهای مناسب و در دسترس جهت شناخت مخاطبان، دسته‌بندی آنان است. از منظر دینی، تنها دو دیدگاه نسبت به مخاطب وجود دارد: نگرش الهی (دینی) و نگرش غیرالهی (مادی). تفاوت این دو نگرش نیز در این است که پایه و اساس تبلیغ در نگرش دینی

و اسلامی، برخلاف نگرش مادی، بهره گرفتن از مخاطب نیست، بلکه سود رساندن به او است. البته سود و منفعت در این دیدگاه معنای مادی خود را از دست می‌دهد و مفهومی الهی پیدا می‌کند که از آن با عنوان «هدایت» یاد می‌شود. لذا طبق این نگرش، مخاطب بعنوان مشتری تلقی نمی‌گردد و هدف انبیاء و صالحان از هدایت بندگان نیز دست‌یابی به منافع شخصی خویش نیست. بر این اساس، اسلام مخاطب را عامل تأمین سرمایه نمی‌داند، بلکه او را مخلوقِ نیازمند هدایت فرض می‌کند (فرضی شوب و شاه‌قاسمی، ۱۳۹۳، صص. ۷۳-۷۱). بر همین اساس، خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ: بگو این است راه من که من و هر کس پیروی‌ام کرد با بینایی به‌سوی خدا دعوت می‌کنیم و منزه است خدا و من از مشرکان نیستم» (یوسف: ۱۰۸). علاوه بر این، قرآن به سبب تعدد و تنوع روش در مواجهه با مخاطب، کتابی جامع و نافذ بوده و همواره از پیروان خود می‌خواهد که در گفتگو با دیگران، به یک راه و روش بسنده نکنند^۱ و حکمت استفاده از روش‌های گوناگون در دعوت و تعلیم نیز، آن است که انسان‌ها با وجود دارا بودن فرهنگ فطری مشترک، مراتب فهم یکسانی ندارند و لذا، شناخت مخاطب امری واجب و ضروری در جریان تربیت خواهد بود. پیامبر گرامی اسلام (ص) نیز در این زمینه فرموده‌اند: «إِنَّا مَعَاشِرَ الْأَنْبِيَاءِ أُمِرْنَا أَنْ نُكَلِّمَ النَّاسَ عَلَىٰ قَدْرِ عُقُولِهِمْ: به‌درستی که ما جماعت پیامبران مأموریم که با مردم به اندازه عقل و فهمشان سخن بگوییم» (کلینی، ۱۳۸۷، ج. ۱، ص. ۵۶). ایشان تأکید بسیاری بر شناخت ویژگی‌های مخاطب و سپری کردن مراحل تربیت بر اساس این صفات و ویژگی‌ها داشته‌اند. بعنوان مثال، در روایتی که از ایشان نقل شده، سه مرحله اصلی تربیت بر اساس ویژگی‌های مخاطب بیان شده است^۲. بنابراین، انسان‌ها بنا بر تفاوت‌های فردی همچون جنس، سن، شخصیت، باورها و شرایط فرهنگی و اجتماعی، از درجات متفاوتی از آگاهی و شناخت برخوردارند و به همین سبب، در جریان تربیت نیز، ضروری است که پیش از ارائه هرگونه

۱. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ: با حکمت و اندرز نیکو به راه پروردگارت دعوت کن و با آنان به [شیوه‌ای] که نیکوتر است مجادله نمای در حقیقت پروردگار تو به [حال] کسی که از راه او منحرف شده دانانتر و او به [حال] راه‌یافتگان [نیز] دانانتر است» (نحل: ۱۲۵).

۲. «الْوَلَدُ سَبْدٌ سَبَحَ سِنِينَ وَ عَبْدٌ سَبَحَ سَبْعَ سِنِينَ وَ وَزِيرٌ سَبَحَ سِنِينَ. فَإِنْ رَضِيَتْ خَلَائِقُهُ لِإِحْدَى وَ عَشْرِينَ وَ إِلَّا فَاضْرَبْ عَلَىٰ جَنْبِهِ فَقَدْ أَعْدَرْتُ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى: فرزندان را هفت سال واگذار و هفت سال ادب‌آموز و هفت سال ملازم خویش گردان پس اگر رستگار گردید (شکر خدای نما) و الا خیری در او نیست» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱۰۱، ص. ۹۵).

پیامی، در درجه اول، به مخاطب‌شناسی پرداخته شود. لازم به ذکر است که جهت گذار از نظریه به عمل تربیتی، صرف شناخت مخاطب کافی نبوده، بلکه لازم است به مخاطب‌سازی پرداخت. در ادامه، به این مبحث پرداخته خواهد شد.

۱-۴- موقعیت‌شناسی

شناخت مسائل تربیتی به تنهایی و منفک از هم و بدون برقراری ارتباط با موقعیتی که تربیت در آن اتفاق می‌افتد، شناختی ناقص و بی‌ثمر خواهد شد. لذا لازم است تا اطلاعات و داده‌ها را در زمینه آنها قرار داد تا معنی پیدا کنند. علاوه بر این، واحدهایی مانند انسان یا جامعه، چندبُعدی هستند. موجود زنده در عین حال زیستی، روانی، اجتماعی، عاطفی و عقلانی است. جامعه نیز ابعاد تاریخی، اقتصادی، جامعه‌شناختی، مذهبی و غیره دارد. بر این اساس، شناخت شایسته و معتبر باید این چند بُعدی بودن را معتبر بشناسد و داده‌های خود را در آن وارد سازد (مورن، ۱۳۸۳، صص. ۲۴-۲۱). در نتیجه، شناخت دقیق و موشکافانه موقعیت تربیتی و مسائل کلیدی آن، به مثابه یکی از اساسی‌ترین شروط سطح شناختی جریان گذار تربیتی، ضروری و مهم می‌نماید. این ضرورت از آنجا ناشی می‌شود که بدون شناخت دقیق موقعیت و ابعاد و زوایای مختلف آن، مربی قادر نخواهد بود تا مسیر انتقال معارف به متربی را هموار کند؛ چرا که مربی برای هرچه نزدیک‌تر شدن به وجه عملی تربیت، مطابق با نمود عینی و عملی آن، یعنی رسول یا پیامبر، می‌باید ضمن شناخت دقیق منابع و معارف اصیل تربیتی و نیز، شناخت جامعی از خود و مخاطب ویژه تربیت (متربی)، شناخت همه‌جانبه‌ای نیز از موقعیت تربیت داشته باشد تا در گام‌های بعدی جریان گذار، بتواند به تدریج دست به تلطیف و ساخت خلاقانه موقعیت مناسب برای تعلیم و تربیت بزند.

بر این اساس، کشف مسائل تربیتی، در درجه اول، حاصل تلاش ذهنی افراد آگاهی است که ضمن برخورد با مشکلات تربیتی، از این مشکلات برای خلق موقعیت‌های تربیتی استفاده می‌کنند. باید توجه داشت که موقعیت‌های مسئله‌مند که در پیرامون فرد وجود دارند، خودبه‌خود آشکار نیستند، بلکه در سایه نقد و ارزیابی موقعیت‌ها است که فرد، وجود مسائل را تشخیص می‌دهد و درصدد مشخص کردن آن‌ها برمی‌آید. از آنجا که مسیر تحولات احتمالی نهاد آموزش و پرورش تا حد زیادی به توانایی‌های معرفتی کنشگران و نیز، کفایت روش‌های به کار گرفته شده از سوی آنان بستگی دارد، هر نوع آموزه معرفت‌شناسانه و روش‌شناسانه‌ای که بتواند به بهبود این نهاد و شناسایی ظرفیت‌های مثبت در آن و زمینه‌سازی برای ایجاد شرایط مناسب برای بهره‌گیری از این ظرفیت‌ها کمک کند، مقبول و

مطلوب است. در این میان، معرفت‌شناسی متکی بر عقلانیت نقادانه به همراه روش‌شناسی منطقی موقعیت، رهیافتی کارآمد در نهاد آموزش و پرورش برای ایجاد تحولات سازنده و اثربخش در زیست‌بوم‌های مختلف است. بر اساس آموزه‌های این رهیافت، پژوهشگر نهاد آموزش و پرورش در یک حوزه خاص، که با شماری از مسائل متنوع سروکار دارد، با مشخص ساختن شبکه «موقعیت» مسئله مورد نظر و تفکیک مسائل اصیل از شبه مسائل، اقدام به ارائه راه‌حل‌های موقت می‌کند و در نهایت از این طریق، شبکه معنایی خود از ظرفیت‌های مسئله‌ای که با آن روبه‌رو است را عمق و وسعت می‌بخشد (پایا، ۱۳۸۶، ص. ۴۸-۴۷).

در منابع اسلامی نیز، اهمیت و جایگاه موقعیت‌شناسی به اشکال مختلفی یادآوری شده است. یکی از سنت‌های تربیتی پیامبر اکرم (ص)، استفاده از موقعیت‌ها و مقاطع حساس است. ایشان از آموزه «إِغْتِمِ الْفُرْصَ: فرصت غنیمت است» بسیار استفاده می‌کرد. بعنوان مثال، در ماه‌های حرام به مناطق پرجمعیت، مثل بازار عکاظ، می‌رفت و مردم را به اسلام فرامی‌خواند یا در مقاطع دیگری مثل برائت از مشرکین در مراسم حج سال نهم هجری یا اعلام امامت و خلافت حضرت علی (ع) در هجدهم ذی‌حجه سال دهم هجری به بهترین شیوه عمل می‌کرد. بنابراین، می‌توان گفت که هر موقعیتی از زندگی انسان، مشمول الگو و قانون و ملاکی است که رفتار مطابق با آن، رفتار مطابق با حق است و لذا، فاصله از آن، به معنای قطع ارتباط حوزه هست‌ها و میدان عمل به بایدها خواهد بود. امام علی (ع) نیز در خصوص اهمیت موقعیت‌شناسی در جریان تربیت فرموده‌اند: «لَا تَقْسِرُوا أَوْلَادَكُمْ عَلَى آدَابِكُمْ، فَإِنَّهُمْ مَخْلُوقُونَ لِزَمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ: آداب و رسوم خود را به فرزندانان تحمیل نکنید، زیرا آنان برای زمانی غیر از زمان شما آفریده شده‌اند» (ابن‌ابی‌الحدید، ۱۴۰۴ ه.ق، ج. ۲۰، ص. ۲۶۷). بر این اساس، ضرورت و لزوم توجه به موقعیت‌شناسی در جریان تربیت، جهت هر چه نزدیک‌تر شدن به حوزه عمل تربیتی، بیش‌ازپیش آشکار می‌گردد.

۲- سطح عاطفی-هیجانی تربیت

همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد، تعلیم و تربیت مهم‌ترین بخش آموزه‌های ادیان آسمانی، به ویژه دین مبین اسلام است. به این منظور، خداوند متعال انسان را به نیروی عقل و ابزار شناخت و معرفت مجهز نموده و رسالت سنگین تعلیم و تربیت انسان‌ها را به پیامبران خود واگذار نموده است. بر این اساس، تعالیم اسلام تأکید می‌کنند که برای نیل به سعادت، بهره‌گیری از شناخت عقلانی اجتناب‌ناپذیر است. اما باید توجه داشت که ضرورت جامع‌نگری در تعلیم و تربیت اسلامی، تأکید صرف بر شناخت عقلانی را نمی‌پذیرد. علاوه بر

برنامه جامع تربیتی قرآن، الگوی عملی شیوه تربیتی پیامبر (ص) نیز به مثابه مجرای تبدیل معارف و نظریات تربیت اسلامی به عمل، مبحث «عاطفه» را در کنار عقل و بعنوان یکی از مهم‌ترین مبانی تعلیم و تربیت معرفی می‌کند. بنابراین، سطح عاطفی تربیت، حلقه وصل میان سطوح شناختی و رفتاری تربیت است و گام مهم جهت گذار از نظریه به سوی عمل تربیتی می‌باشد. بطور خلاصه، عاطفه، یکی از احوال وجود انسان است که نسبتی پیچیده با عمل و شناخت دارد (میرشمسی و جوادی، ۱۳۹۱، ص. ۱۹۹)؛ به عبارت دیگر، عواطف در شیوه ادراک، رفتار، تذکر و یادآوری، تداعی افکار، ایجاد معتقدات و تعدیل آن‌ها ظاهر می‌شود. انسان از مجرای عاطفه خود می‌اندیشد و با عینک عاطفه به کارها می‌نگرد. از سوی دیگر، عاطفه، اثر خود را در رفتار انسان جلوه‌گر می‌سازد و بعنوان مقیاس و ضابطه‌ای جهت ترجیح برخی محرک‌های درونی بر برخی دیگر، عمل می‌کند (عجم و سعیدی رضوانی، ۱۳۹۱، ص. ۶۰).

از سوی دیگر، عاطفه یکی از زمینه‌سازهای ایمان شمرده شده است و این مسئله، اهمیت موضوع را دو چندان می‌کند. بطور کلی، رشد صحیح عواطف، به منزله نیروی محرکی برای نظام ارادی انسان است که وی را به حرکت درمی‌آورد. بر این اساس، عواطف از مهم‌ترین عناصر شخصیت به شمار می‌آیند که بر قلب آدمی اثر می‌گذارند. لذا، ایمان، با ساحتی از انسان در ارتباط است که قلب^۱ نام دارد (حقانی، ۱۳۹۲، صص. ۸۳-۸۲). از این رو، همان‌طور که پیش‌ازین نیز گفته شد، برخی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه (اکبریان، ۱۳۹۱)، «نظریه ایمان» را بعنوان عامل ترمیم‌کننده شکاف میان معرفت و عمل معرفی کرده‌اند. اما آنچه در پژوهش حاضر، نقش سطح عاطفی تربیت را بعنوان حلقه وصل میان شناخت و عمل یا به عبارتی، حلقه مفقوده ارتباط میان نظر و عمل تربیتی معرفی می‌کند، توجه به

۱. در جهان‌بینی اسلامی و طبق آنچه از متون و منابع دینی به دست می‌آید، «قلب» نیز بعنوان یکی از ابزارهای مهم شناخت و یک مرکز مهم ادراکی معرفی شده است. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا: آیا به آیات قرآن نمی‌اندیشند یا [مگر] بر دل‌هایشان قفل‌هایی نهاده شده است» (محمد: ۲۴)؛ و در جای دیگر نیز، می‌فرماید: «لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا: دل‌هایی دارند که با آن [حقایق را] دریافت نمی‌کنند» (اعراف: ۱۷۹). بر این اساس، عمل تدبر و تفقه (فهم دقیق و عمیق) از جمله اموری است که به قلب نسبت داده شده است؛ علاوه بر این، در آیات فراوانی از قرآن، احساس‌های باطنی و حالات عاطفی نیز، به قلب نسبت داده شده‌اند؛ به‌عنوان مثال، دوست‌داشتن دیگران، به‌عنوان یک رفتار بین‌فردی، یک رفتار ارزشی و فعل قلب است. در این رابطه، در قرآن کریم آمده است: «وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنْفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مَا أَلْفَتْ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلْفَ بَيْنَهُمْ إِنَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ؛ و میان دل‌هایشان الفت انداخت که اگر آنچه در روی زمین است همه را خرج می‌کردی نمی‌توانستی میان دل‌هایشان الفت برقرار کنی ولی خدا بود که میان آنان الفت انداخت چراکه او توانای حکیم است» (انفال: ۶۳).

زیرمؤلفه‌هایی از این سطح همچون منبع‌گزینی، خودباوری، مخاطب‌نوازی و موقعیت‌آرایی است که در راستای سطح شناختی جریان‌گذار تربیتی نظر به عمل و به مثابه زمینه‌سازهای اساسی سطح رفتاری - عملیاتی این جریان مطرح می‌شوند.

۱-۲- منبع‌گزینی

پیش از این، در خصوص اهمیت منبع‌شناسی بعنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی سطح شناختی مراحل‌گذار از نظریه به عمل تربیتی توضیحاتی داده شد. اما در این قسمت، جهت هرچه نزدیک‌تر شدن جریان تربیت به سطح عملیاتی، لازم است تا تربیت را وارد سطح میانی این‌گذار، یعنی سطح عاطفی-هیجانی کرد. لذا موازی و هم‌سو با مؤلفه‌های شناختی در سطح اول، مؤلفه‌های عاطفی، بعنوان تکمیل‌کننده و تعدیل‌کننده، در سطح دوم، بررسی می‌شوند. بر این اساس، شناخت صرف منابع، جهت نزدیک شدن به حوزه عمل، کمک‌چندانی به دست‌اندرکاران تربیتی نخواهد کرد. لذا ضروری است که در کنار منبع‌شناسی، فعالیت مکملی تحت عنوان «منبع‌گزینی» نیز انجام گیرد. منظور از منبع‌گزینی، همان‌طور که از عنوان آن آشکار است، اعتبار و گزینش منابع و مهم‌تر از آن، تعلق خاطر به منابعی خاص در جریان تربیت است.

بطور کلی، می‌توان ابعاد اعتبار منبع را در عواملی همچون انصاف و اعتدال، موثق بودن و بی‌غرضی و نیز صدق و صحت منبع جمع‌بندی کرد. علاوه بر این، اعتبار منبع را می‌توان مفهومی چند بُعدی دانست که مرزهای مشترکی نیز با حوزه روان‌شناسی دارد. در مباحث روان‌شناسی، منبع معرفتی، بعنوان یکی از عوامل مهم در تغییر گرایش‌ها مطرح شده است که از زوایای مختلفی همچون اعتماد به منبع، جاذبه منبع و قدرت منبع، قابل ارزیابی و تشخیص است (ادیب‌هاشمی، ۱۳۷۲). به این معنی که هر چه میزان اعتبار، جاذبه و قدرت منبع بیشتر باشد، نفوذ بیشتری نیز بر گرایش مخاطبان خواهد داشت. منبع شناخت و معرفت، همواره درصدد اقناع مخاطب و ایجاد نگرش‌های جدید یا تغییر نگرش‌های موجود در اوست. لذا هر چه اعتبار منبع وزن بیشتری داشته باشد، مخاطب نیز قابلیت اقناعی بیشتری از خود نشان می‌دهد (احمدی و پور شریفی، ۱۳۹۲). بنابراین، اعتبار منبع، اهمیت و سهم قابل توجهی در ایجاد یا تغییر نگرش و اقناع مخاطب دارد.

بر این اساس، با توجه به اینکه معتبرترین منبع بازخوانی دین، قرآن است و اساس و مبنای قرآن هدایت و تربیت انسان‌ها است^۱ و برنامه جامع و ویژه‌ای برای تربیت تدارک دیده است و با توجه به این که هدف اصلی رسالت پیامبران در قرآن، تعلیم و تربیت معرفی شده است^۲، معتبرترین منابعی که لازم است ضمن شناخت صحیح آنها، تعلق خاطر و گرایش ویژه‌ای نسبت به آنها کسب نمود، منبع وحی الهی (قرآن کریم) و سیره و الگوی عمل انسان‌های کامل، به مثابه مفسران آن، می‌باشد. البته باید توجه داشت که منظور از تعلق خاطر و منبع‌گزینی، این نیست که حوزه‌های دیگر علم تربیت را نادیده گرفت و اصول و روش‌های تربیت صحیح را صرفاً از یک منبع استخراج نمود، بلکه مقصود اصلی این است که در جریان تربیت، تمامی منابع شناخت، بر اساس منابع معتبری که معرفی شده است، ارزیابی و سنجیده شوند. در چنین حالتی، می‌توان گفت که منبع‌گزینی اصیل و قابل قبولی صورت گرفته است.

۲-۲- خودباوری

یکی دیگر از مؤلفه‌های مهمی که در سطح دوم گذار از نظریه به عمل در جریان تربیت، معرفی می‌شود، مسئله خودباوری یا باور به عزت و کرامت خود است که در راستای خودشناسی، در سطح اول این جریان، مطرح شده و حلقه وصل بین خودشناسی و خودسازی، در سطح سوم، یعنی سطح عملیاتی-رفتاری، است. همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد، در جریان تربیت، خودشناسی به‌تنهایی کافی نیست، بلکه باید از طریقی، به خودسازی منجر شود که طریق اصلی آن همان کسب باور قلبی نسبت به عزت و کرامت خود یا خودباوری است؛ به عبارت دیگر، خودشناسی یکی از باارزش‌ترین پیش‌زمینه‌های خودباوری و عزت و کرامت خود است که در نهایت در رفتار عملی خودسازی نمود پیدا می‌کند. بطور کلی، می‌توان کرامت از دیدگاه اسلامی را در دو شاکله عام و خاص بررسی نمود. شاکله کرامت عام انسانی که با مؤلفه‌هایی همچون انتساب تبار همه انسان‌ها به حضرت آدم (ع) به مثابه مخلوق برتری یافته بر فرشتگان و نیز، برخورداری تمام آدمیان از

۱. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ: این است کتابی که در [حقیقت] آن هیچ تردیدی نیست [و] مایه هدایت تقواییان است» (بقره:۲).

۲. در قرآن کریم آمده است: «رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ: پروردگارا در میان آنان فرستاده‌ای از خودشان برانگیز تا آیات تو را بر آنان بخواند و کتاب و حکمت به آنان بیاموزد و پاکیزه‌شان کند زیرا که تو خود شکست‌ناپذیر حکیمی» (بقره:۱۲۹).

نعمت‌های خداوند، صورت‌بندی شده است. شاکله کرامت خاص انسانی نیز در نسبت میان خدا و انسان و در پیوند با ایمان و عمل صالح صورت‌بندی شده است که این شاکله، کیفی‌ترین و عاطفی‌ترین سطح کرامت است و از پیش موجود نیست، بلکه در سطحی عاطفی‌تر از کرامت عام انسانی و تنها با اراده و عمل انسان محقق می‌شود و تنها از آن مؤمنان به خدا و پرهیزکاران است^۱ (سعادت مصطفوی، شعیری و رهنما، ۱۳۹۲). بر این اساس، منظور از خودباوری در پژوهش حاضر، دست یافتن به شاکله کرامت خاص انسانی است. بطور کلی، انسان، به دلیل این که کمال‌گرا است و کمال را دوست دارد، باید حرمت خویش را نگاه داشته و در نزد دیگران نیز محترم باشد. این مبحث در روان‌شناسی، تحت عنوان «انگیزه حرمت خود»، به تفصیل مطرح شده است. انگیزه کمال، به فرد کمک می‌کند تا نسبت به قابلیت، ارزشمندی و کارآمدی خود، احساس اطمینان کند. در نتیجه چنین احساس‌هایی فرد ممکن است در تمام جنبه‌های زندگی خود، کارآمدتر و مولدتر شود.

اهمیت کرامت و عزت نفس در منابع اسلامی نیز به شکل‌های گوناگونی مطرح شده است. در این میان، قرآن که مبنای اصلی خود را بر تعلیم و تربیت و هدایت انسان‌ها قرار داده است، در زمینه تعلیم و تربیت او را به اصل کرامت توجه داده است و می‌فرماید: «أَقْرَأُ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ: بخوان و پروردگار تو کریم‌ترین [کریمان] است» (علق: ۳) و نیز می‌فرماید: «إِنَّهُ لَقُرْآنٌ كَرِيمٌ: که این [پیام] قطعاً قرآنی است ارجمند» (واقعه: ۷۷) و در جای دیگر نیز می‌فرماید: «إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ: که [قرآن] قطعاً گفتار فرستاده‌ای بزرگوار است» (حاقه: ۴۰)؛ بر این اساس، آشکار است که همه برنامه‌های دین مقدس اسلام که برای تکامل و سعادت انسان آمده است، بر محور کرامت انسان می‌چرخد. پیامبر گرامی اسلام (ص) نیز، اکرم خلق بود^۲ و همچنین، بیشترین تکریم را در رفتارش با خلق خدا داشت و در زمان‌های

۱. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ: ای مردم ما شما را از مرد و زنی آفریدیم و شما را ملت ملت و قبیله قبیله گردانیدیم تا با یکدیگر شناسایی متقابل حاصل کنید در حقیقت ارجمندترین شما نزد خدا پرهیزگارترین شماست بی‌تردید خداوند دانای آگاه است» (حجرات/۱۳)؛ و در جای دیگر نیز، می‌فرماید: «وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يُحْسِنُونَ: عزت از آن خدا و از آن پیامبر او و از آن مؤمنان است لیکن این دورویان نمی‌دانند» (منافقون: ۸).

۲. چنان‌که سیره‌نویسان در وصف آن حضرت نوشته‌اند: «كَانَ أَكْرَمَ النَّاسِ: [پیامبر] باکرامت‌ترین مردمان بود» (به نقل از: دلشادتهرانی، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۷۴).

مختلف و به بیان‌های گوناگون، بر روابط اجتماعی کرامت‌آمیز تأکید داشت.^۱ بر این اساس، کرامت و عزت نفس، مفهومی است که به ادراک فرد از ارزش شخصی خویش اشاره دارد. این ادراک همان ارزشیابی عاطفی نسبت به خود است که بطور معمول برحسب ویژگی‌های مثبت و منفی سنجیده می‌شود و در واقع می‌توان گفت که عزت نفس کلید رفتار آدمی است. لذا کرامت و عزت نفس، منجر به نفوذناپذیری انسان شده و مانع از مغلوب شدن فرد می‌گردد و آثار تربیتی ویژه‌ای در سطح فردی (همچون پرورش شخصیت مستحکم، تقویت اراده و غیره) و سطح اجتماعی (همچون هنجاریابی اخلاقی، تقویت هنجارهای اخلاقی و غیره) را از خود بجا می‌گذارد (نیلی، نظری و موسوی، ۱۳۹۴). لذا می‌توان گفت برای حرکت در مسیر تعلیم و تربیت اسلامی و در گذار از نظریه به عمل تربیتی، توجه با اصل محوری خودباوری به معنای کرامت و عزت نفس ضروری است؛ زیرا هم «پیام‌دهنده»، هم «پیام» و هم «پیام‌آور»، یعنی خدا، کتاب آسمانی و پیامبران، همه کریم‌اند و «پیام‌گیرنده» نیز باید به صورت شخصی کریم و خودباور تربیت شود.

۲-۳- مخاطب‌نوازی

پیش از این، در سطح اول جریان گذار تربیتی از نظریه به عمل، در خصوص مخاطب‌شناسی و اهمیت آن توضیح داده شد. در این قسمت، به بررسی سطح عاطفی-هیجانی مربوط به مخاطب، تحت عنوان مؤلفه مخاطب‌نوازی پرداخته می‌شود؛ به عبارت دیگر، با نظر به مسئله مخاطب‌نوازی در جریان تربیت، زمینه موضوع مهم مخاطب‌سازی در سطح رفتاری-عملیاتی تربیت فراهم خواهد شد. مخاطب‌نوازی، مربوط به حوزه عاطفی تربیت است و امری قلبی است. در واقع، قلب به دلیل رابطه ویژه‌ای که با عواطف و هیجان‌ها دارد، جایگاه بسیار مهمی در شخصیت انسان دارد^۲ و با توجه به حالات مختلفی که به خود می‌گیرد، به رفتارهای انسان جهت می‌دهد. بنابراین، جهت هرچه نزدیک‌تر شدن به حوزه عمل که در اینجا حرکت از مخاطب‌شناسی به سوی مخاطب‌سازی مدنظر است.

۱. ایشان می‌فرمودند: «مَنْ أَكْرَمَ أَحَاهُ الْمُسْلِمِ فَإِنَّمَا يُكْرِمُ اللَّهَ عَزَّوَجَلَّ: هر کس برادر مسلمانش را تکریم کند، بی‌گمان خدای عزوجل را تکریم کرده است» (به نقل از: دلشاد تهرانی، ۱۳۸۵، ج. ۲، ص. ۷۶).

۲. امام صادق (ع) فرمودند: «أَنَّ مَثَرَةَ الْقَلْبِ مِنَ الْجَسَدِ بِمَثَرَةِ الْإِمَامِ مِنَ النَّاسِ: جایگاه قلب نسبت به بدن، همچون جایگاه امام و پیشوا نسبت به مردم است» (مجلسی، ۱۴۰۳ ه.ق، ج. ۷۶، ص. ۵۲).

توجه به عواطف و هیجانات مخاطب تربیت، تحت عنوان مخاطب‌نوازی ضروری و مهم می‌نماید.

در منابع اسلامی (آیات و روایات) نیز اهمیت این موضوع به وفور مطرح شده است. خداوند در قرآن کریم، خطاب به پیامبر (ص) می‌فرماید: «ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ». با حکمت و اندرز نیکو به راه پروردگارت دعوت کن و با آنان به [شیوه‌ای] که نیکوتر است مجادله‌نمای در حقیقت پروردگار تو به [حال] کسی که از راه او منحرف شده دانانتر و او به [حال] راه‌یافتگان [نیز] دانانتر است» (نحل: ۱۲۵). همچنین در زمینه مخاطب‌نوازی در قرآن کریم آمده است: «فِيمَا رَحِمَهُ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَتَوَكُّتَ فَطًّا غَلِيظًا الْقَلْبِ لَأَنْفَضُوا مِنْ حَوْلِكَ...: پس به [برکت] رحمت الهی با آنان نرم‌خو [و پرمهر] شدی و اگر تندخو و سخت‌دل بودی قطعاً از پیرامون تو پراکنده می‌شدند» (آل‌عمران: ۱۵۹) و نیز آمده است: «وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا...: و با مردم [به زبان] خوش سخن بگویید» (بقره: ۸۳). بر این اساس، می‌توان گفت که آیه‌های مذکور، به نحوه اثرگذاری مطلوب بر مخاطبان از دیدگاه خداوند متعال اشاره دارد. پیامبر اکرم (ص) که خود، جلوه کامل لطف و رحمت نسبت به انسان‌ها است، مخاطب‌نوازی و احسان و محبت به مخاطب را در صورتی مفید و مؤثر دانسته‌اند که صرفاً امری درونی نبوده، بلکه نمود بیرونی داشته باشد تا هم برای محبت‌کننده و هم برای مخاطب محبت، دربرگیرنده فوایدی باشد.^۲ بر این اساس، می‌توان گفت که وزن و نیروی عواطف در راه رسیدن به هدف، به مراتب بیشتر از نیروی عقل است و محبت و مهرورزی با مخاطبان که روش تمامی انبیاء و اوصیای الهی است،^۳ تأثیر شگرفی بر جلب توجه و اعتماد مخاطب و در نتیجه، پیامد اصلی مورد انتظار در تربیت خواهد داشت.

۲-۴- موقیعت‌آرایی

از دیگر مؤلفه‌های اساسی که در سطح عاطفی جریان‌گذار از نظریه به عمل تربیتی مورد تأکید است، مؤلفه موقیعت‌آرایی یا زیباسازی و تلطیف موقیعت تربیت است. بطور کلی،

۱. چنان‌که انس بن مالک در توصیف پیامبر (ص) چنین گفته است: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ مِنْ أَشَدِّ النَّاسِ لُطْفًا بِالنَّاسِ: رسول خدا (ص) بیش‌ترین لطف را به مردم داشت» (ابونعیم، ۱۴۰۷ ه.ق، ج. ۶، ص. ۲۶).

۲. پیامبر اکرم (ص) فرمودند: «إِذَا أَحَبَّ أَحَدُكُمْ أَخَاهُ فَلْيُحَلِّمْهُ فَإِنَّهُ أَصْلَحُ لِذَاتِ الْبَيْنِ: هرگاه یکی از شما برادرش را دوست داشت، این دوستی را به اطلاع او برساند که این کار برای دوستی و رابطه‌ی شما بهتر است» (مجلسی، ۱۴۰۳ ه.ق، ج. ۷۴، ص. ۱۸۲).

۳. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ: و تو را جز رحمتی برای جهانیان نفرستادیم» (انبیاء: ۱۰۷).

شرایط محیطی (زمان، مکان، جو عاطفی و اجتماعی و غیره) یکی از عوامل مهم تکوین و تغییر شخصیت انسان است که با فراهم آوردن بستر مناسب، امکان پدید آمدن فضایل اخلاقی تا حد زیادی افزایش می‌یابد. این مسئله از آن جهت است که اگر در محیطی، ارزش‌های الهی و انسانی حاکم باشد، افراد در آن محیط، غالباً صاحب فضایل و سجایای اخلاقی خواهند شد و در صورتی که آن محیط آلوده به رذایل اخلاقی و انحرافات رفتاری باشد، موجودیت خود را از دست داده و نابود خواهد شد.^۱ بنابراین، تلطیف موقعیت و عوامل محیطی، یکی از مؤلفه‌های اساسی جهت گام برداشتن به سوی موقعیت‌سازی، در سطح رفتاری-عملیاتی این گذار تربیتی خواهد بود.

بر این اساس، یکی از اصول اساسی تربیت، توجه به شرایط و سعی در اصلاح آن است. بر مبنای این اصل، ریشه برخی افکار، نیات و رفتارهای آدمی را باید در شرایط محیطی او جست‌وجو کرد. در واقع، مبنای این اصل را می‌توان ویژگی تأثیرپذیری انسان از شرایط مختلف محیطی اعم از شرایط زمانی، مکانی و اجتماعی دانست. بنابراین، لازم است تا برای زدودن پاره‌ای از حالات و رفتارهای نامطلوب و نیز برای ایجاد حالات و رفتارهای مطلوب در انسان، به دست‌کاری شرایط محیطی او پرداخت (باقری، ۱۳۹۲، ج. ۱، ص. ۱۳۴). روش‌های اصلاح شرایط محیطی را نیز، می‌توان در سه دسته کلی «زمینه‌سازی»، «تغییر موقعیت» و «الگوسازی» معرفی نمود (باقری، ۱۳۹۲). در این میان، به سبب این که انسان، بر اساس فطرت خود، الگوتطلب و الگوپذیر است، یکی از بهترین شیوه‌های سالم‌سازی محیط، الگوسازی و معرفی الگوهای پسندیده و سالم است. در این میان، خداوند در قرآن کریم، پیامبر اکرم (ص) را بعنوان الگویی کامل برای تمامی انسان‌های مؤمن، در همه ابعاد زندگی معرفی کرده و می‌فرماید: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا: قطعاً برای شما در [اقتدا به] رسول خدا سرمشقی نیکوست برای آن کس که به خدا و روز بازپسین امید دارد و خدا را فراوان یاد می‌کند» (احزاب/۲۱).

۱. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «وَ إِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاَهَا تَدْمِيرًا: و چون بخواهیم شهری را هلاک کنیم خوش‌گذرانانش را وامی‌داریم تا در آن به انحراف [و فساد] بپردازند و در نتیجه عذاب بر آن [شهر] لازم گردد پس آن را [یکسره] زیروزیر کنیم» (اسراء: ۱۶)؛ و نیز می‌فرماید: «وَ الْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا كَذَلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ: و زمین پاک [و آماده] گیاهش به اذن پروردگارش برمی‌آید و آن [زمینی] که ناپاک [و نامناسب] است [گیاهش] جز اندک و بی‌فایده بر نمی‌آید این‌گونه آیات [خود] را برای گروهی که شکر می‌گزارند گونه‌گون بیان می‌کنیم» (اعراف: ۵۸).

علاوه بر این، مؤلفه موقعیت‌آرایی در جریان‌گذار تربیتی به عمل تربیتی، بر لزوم توجه به عناصری همچون ایجاد شادی و نشاط در موقعیت تربیتی نیز، تأکید ویژه‌ای دارد. شادی و نشاط، از جمله مهم‌ترین و اساسی‌ترین عوامل تأثیرگذار بر روند زندگی انسان است که می‌تواند زمینه و بستر مناسبی برای فعالیت‌های تربیتی، خلاقیت و ابتکار و بطور کلی، دستیابی به معیارهای سلامت جسمی و معنوی در زندگی را فراهم نماید. از این رو، مربی با تدارک موقعیت‌های شادی‌آفرین و نشاط‌بخش در متن و زمینه تربیتی و به تبع آن، ایجاد شرایط عاطفی و هیجانی مطلوب برای انجام فعالیت‌های تربیتی، حوزه شناخت و اقناع عقل‌ها را به واسطه ظرف عاطفی و تأکید بر ارضای قلبی، به حوزه رفتاری و عملیاتی که در اینجا مشخصاً به مؤلفه موقعیت‌سازی در سطح سوم جریان‌گذار تربیتی منتهی می‌شود، پیوند زده و لذا عملاً مسیر رسیدن از حوزه انتزاعی نظر به میدان عمل تربیتی را کوتاه‌تر و ممکن‌تر می‌کند. پیامبر اکرم (ص) نیز شادی و نشاط را از ویژگی‌های لازم برای ایمان کامل برشمرده‌اند.^۱ همچنین در روایتی دیگر به لزوم رفتار مناسب با کودکان اشاره دارند.^۲ بیان ایشان تأکیدی بر مؤلفه موقعیت‌آرایی بوده و مربی را مجاب می‌کند که جهت عملی شدن آموزه‌های نظری تربیت، لازم است تا دست به آرایش و تلطیف موقعیت بزند. شادی و نشاط در تربیت، از عناصری است که مورد تأکید فراوان در منابع اسلامی قرار گرفته و از صفات اصلی مؤمنان و پرهیزکاران به شمار می‌رود.^۳ لازم به ذکر است که شادمانی و نشاط، علاوه بر این که یکی از زمینه‌سازهای اصلی جریان‌گذار تربیتی است، یکی از پیامدهای حتمی تربیت اسلامی نیز هست؛ چنان‌که خداوند متعال در قرآن کریم، به دفعات متعدد این نکته را یادآوری کرده است. بعنوان نمونه، در قرآن کریم آمده است که: «فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَهُمْ فِي رَوْضَةٍ يُحْبَرُونَ» اما آنها که ایمان آوردند و عمل صالح انجام دادند در باغی از بهشت شاد و مسرور خواهند بود» (روم/۱۵). از این رو، تلطیف و سالم‌سازی

۱. ایشان در توضیح ویژگی‌های مؤمنان فرموده‌اند: «...هَشَّاشًا بَشَّاشًا: یکی از ویژگی‌های اهل ایمان این است که شاد و بانشاط است» (مجلسی، ۱۴۰۳ ه.ق، ج ۶۴، ص ۳۱۱).

۲. ایشان فرموده‌اند: «مَنْ كَانَ عِنْدَهُ صَبِيٌّ فَلْيَتَّصَبْ لَهُ: کسی که کودکی نزد اوست، باید با او کودکی کند» (ابن‌بابویه، ۱۴۰۵ ه.ق، ج ۳، ص ۴۸۳).

۳. امام علی (ع) در بیان صفات پرهیزکاران فرمودند: «فَمِنْ عَلَامَةِ أَحَدِهِمْ أَنَّكَ تَرَى لَهُ قُوَّةَ فِي دِينٍ، وَ حَزْمًا فِي لَيْنٍ، وَ إِيمَانًا فِي يَقِينٍ ... وَ نَشَاطًا فِي هُدًى: و یکی از نشانه‌های پرهیزکاران این است که او را این‌گونه می‌بینی: در دین‌داری نیرومند، نرم‌خو و دوراندیش است، دارای ایمانی پُر از یقین... و در راه هدایت شادمان و بانشاط است» (نهج‌البلاغه، خطبه ۱۹۳).

موقعیت تربیت، به واسطه عناصری چون آراستن موقعیت به شادی و نشاط و الگوهای پسندیده، بر پایه موقعیت‌شناسی دقیق، می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای موقعیت‌سازی و در نهایت، رسیدن به اهداف تربیتی، در حوزه عمل، فراهم نماید.

۳- سطح رفتاری - عملیاتی تربیت

تغییرات واقعی در رفتار انسان‌ها، از رهگذر پیوند بین شناخت و نظر و عمل صورت می‌گیرد. در این میان، برخی سهم نظر را در این رابطه اساسی‌تر تلقی می‌کنند و برخی نیز، معتقدند که تأکید بر حوزه شناخت، صرفاً به دلیل انعکاس آن در حیطه اعمال و رفتار آدمی است؛ به هر صورت، آنچه در جریان تربیت، به ویژه تربیت اسلامی، اهمیت دارد این است که ظرفیت‌های مربوط به حوزه شناخت و آگاهی انسان می‌بایست به طریقی مناسب، به حوزه عمل منتقل گردند و بدین وسیله، شکاف میان نظر و عمل تربیتی به حداقل ممکن برسد. پیامبر اکرم (ص) نیز به همراهی علم با عمل تأکید داشته‌اند^۱. این همراهی به واسطه ایمان و گرایش قلبی، علاوه بر نتایج خود عمل، تأثیرات گران‌بهای دیگری را نیز در پی خواهد داشت. بطور کلی، عمل امری پیچیده و چندبُعدی است که طی فرآیند پیچیده‌ای تحقق می‌یابد؛ از این رو، جهت فهم و چپستی هر عمل، ابتدا شناخت و پس از آن، گرایش و انتخاب، از مهم‌ترین مبانی به شمار می‌روند. البته شناخت، مراتبی دارد و آنچه به‌عنوان مبنای عمل تربیتی محسوب می‌شود، شناخت عقلانی و معطوف به هدف است (محسنی، ۱۳۹۴، ص. ۱۸). بر این اساس، عمل عاقلانه، عملی است سنجیده که توسط بازدارنده‌های برخاسته از تأمل، کنترل می‌شود و فرد به کمک شناخت‌هایی که به دست آورده است، به تأمل در خصوص عمل خود می‌پردازد؛ به عبارت دیگر، عقل‌ورزی در مقام عمل، به معنای پوییدن در پرتو شناخت‌ها است (باقری، ۱۳۹۲، ج ۱، ص. ۲۷). خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا: و چیزی را که بدان علم نداری دنبال مکن زیرا گوش و چشم و قلب همه مورد پرسش واقع خواهند شد» (اسراء/۳۶).

تا به اینجا، مسیر گذار تربیتی از سطح نظر به میدان عمل از دو سطح شناختی و عاطفی عبور کرده و لذا مربی به تدریج، بعنوان فردی که واسطه انتقال معارف تربیتی مطابق با نمونه

۱. ایشان فرموده‌اند: «مَنْ عَمِلَ بِمَا يَعْلَمُ وَرَزَقَهُ اللَّهُ عِلْمَ مَا لَمْ يَعْلَمْ: هرکه به آنچه می‌داند، عمل کند، خداوند، دانش آنچه را نمی‌داند، به او ارزانی می‌دارد» (مجلسی، ۱۴۰۳، ق. ۴۰، ص. ۱۲۸).

عینی شده و مجسم آن، به متربی است، در یک تعامل ناهمتر از خطی، شکل خام و بی‌صورت تربیت را از حوزه شناخت، به سطح عاطفی تربیت وارد کرده و در این مرحله، با پرداخت مؤلفه‌های مربوط به حوزه شناختی و آراستن و تلطیف آنها، به دنبال ظرفی برای شکل‌دهی عینی به این مؤلفه‌هاست. بنابراین، در راستای تلاش مربی در حوزه شناخت و عاطفه، حوزه سومی با عنوان میدان عمل و رفتار پیش روی او قرار می‌گیرد تا ظرفی مبتنی بر عینیت زمانی و مکانی را جهت دریافت و نمایش و بروز بیرونی آنچه مورد نظر و تعلق تربیت است، فراهم آورد. بنابراین، سطح سوم این گذار تربیتی، تحت عنوان سطح عملیاتی-رفتاری تربیت، دربرگیرنده مؤلفه‌های اساسی همچون مضمون‌سازی، خودسازی، مخاطب‌سازی و موقعیت‌سازی خواهد بود.

۳-۱- مضمون‌سازی

پیش از این، ذیل سطوح شناختی و عاطفی جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی، در رابطه با شناخت و منابع مختلف کسب معرفت و نیز، تعلق خاطر و تمسک به منابع معتبر در تربیت اسلامی، سخن گفته شد. اما آنچه در سطح رفتاری-عملیاتی این گذار تربیتی در خصوص معرفت و شناخت مدنظر است، تحت عنوان مضمون‌سازی مطرح می‌شود. بطور خلاصه، پس از آن که مربی منابع اصیل معرفت در تربیت اسلامی را مشخص و بطور ویژه، مورد گزینش و انتخاب قرار داد، جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی، وارد سطح جدیدی با عنوان ساخت مضمون می‌شود. مضمون‌سازی به این معنی است که مربی پس از کسب شناخت کافی از منابع و معارف معتبر تربیت و در گام بعدی، کسب تعلق و تمسک به آن، در گام سوم، به تعیین حدود معارف قابل انتقال می‌پردازد. در واقع، دغدغه اصلی مربی در این مرحله از مسیر گذار این است که چه چیزی قابلیت و صلاحیت انتقال را دارد و مهم‌تر از آن، چه میزان از معرفت را باید انتقال داد؛ به عبارت دیگر، چگونه و بر چه اساسی می‌توان بسته جامع و مانعی از محتوا و مضامین تربیتی خلق کرد. در همین زمینه، می‌توان به این سخن حکیمانه امام علی (ع) نیز اشاره نمود که فرمودند: «لَا تَقُلْ مَا لَا تَعْلَمُ بَلْ لَا تَقُلْ كَلَّ مَا تَعْلَمُ... آنچه نمی‌دانی مگو، بلکه همه آنچه را که می‌دانی نیز مگو» (نهج‌البلاغه حکمت ۳۸۲). سیره تربیتی پیامبر اکرم (ص) نشان از اهمیت و تأکید ایشان بر گزیده‌محوری محتوای آموزشی است. در روایتی از ایشان نقل شده است که: «روزی پیامبر خدا (ص) وارد مسجد شد و مشاهده کرد عده‌ای گرد مردی جمع شده‌اند. فرمود: آنجا چه خبر است؟ گفتند: آن مرد علامه است؛ فرمود: علامه یعنی چه؟ گفتند: او داناترین مردم است به

نسبت‌های عرب و جنگ‌های آنان و به روزگار جاهلیت و شعرهای عربی؛ پیامبر فرمود: اینها دانشی است که اگر کسی نداند، به او زبانی نرساند و اگر کسی بداند، او را سودی نبخشد؛ سپس فرمود: همانا علم حقیقی بر سه قسم است: آیه‌ای استوار، یا فریضه‌ای میانه، یا سنتی جاری و جز اینها فضل و زیادی است» (اصول کافی، ۱۳۸۷، ج. ۱، ص. ۲۲). بنابراین، در این مرحله، مربی به انتخاب خوشه‌هایی از معرفت‌شناسایی شده و مورد تعلق و باور می‌پردازد و اقدام به تهیه بسته‌های محتوایی مناسب با مخاطب تربیتی خود می‌نماید. در همین هنگام، مسئله دیگری که به وجود می‌آید و می‌باید روشن گردد این است که با توجه به قبول اصل تعامل ناهم‌تراز تربیتی میان مربی و متربی، هر کدام از این دو رکن اساسی تربیت، چه میزان سهمی در خلق مضمون تربیت دارند. در این راستا، باید تأکید نمود که در این رابطه، شخص مربی به مثابه شخص تربیت یافته در پرتو الگوی مجسم پیوند نظر و عمل در تربیت اسلامی، متولی اصلی انتخاب، تعیین و تحدید مضمون تربیت خواهد بود.

۳-۲- خودسازی

همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد، یکی از اساسی‌ترین و مفیدترین موضوعات شناخت، شناخت خود یا خودشناسی است که به واسطه اصل خودباوری، به خودسازی و در نهایت، به بلندمرتبه‌ترین شناخت‌ها، یعنی شناخت خداوند متعال منجر خواهد شد. بر این اساس، خودسازی، در سطح رفتاری-عملیاتی، مستلزم انجام دو فعالیت در دو سطح شناختی و عاطفی است؛ یکی، تقویت شناخت‌های صحیح و دیگری، فعالیت در جهت تقویت اراده برای انجام کارهای نیکو؛ که در هر کدام از این دو فعالیت، دو نوع رفتار، شامل رفتارهای ایجابی (رفتارهایی که باید انجام داد) و نیز رفتارهای سلبی (پرهیزها و خودداری‌ها)، باید وجود داشته باشد (مصباح‌یزدی، ۱۳۹۱، صص. ۵۴-۵۳). اما آنچه در اینجا مدنظر است، اهمیت و جایگاه خودسازی در تعلیم و تربیت اسلامی است. بطور کلی، خودسازی، بزرگ‌ترین رسالت انسان است و سعادت و شقاوت دنیوی و اخروی انسان به این موضوع بستگی دارد که چگونه خود را ساخته و می‌سازد. از سوی دیگر زمانی که انسان به تکمیل شخصیت خود نپرداخته باشد، نمی‌تواند به تربیت و تکمیل انسان‌های دیگر همت گمارد. به همین دلیل است که در آموزه‌های دین مبین اسلام، تأکید بسیاری به خودسازی و معماری شخصیت خویش شده است. پیامبر اکرم (ص) به دفعات متعدد بر این نکته تأکید کرده‌اند که انسان همیشه در معرض غفلت و فراموشی است و تداوم این مسئله، او را به ورطه نابودی و هلاکت می‌اندازد و تنها راه حل این مسئله، نظارت و مراقبت نسبت به نفس و به

عبارتی، خودسازی است. از این رو ایشان می‌فرمایند: «حَاسِبُوا أَنْفُسَكُمْ قَبْلَ أَنْ تُحَاسَبُوا وَ زُنُوهَا قَبْلَ أَنْ تُزْنُوهُا وَ تَجَهَّزُوا لِلْعَرْضِ الْأَكْبَرِ: به حساب خودتان رسیدگی کنید، پیش از آن که به حساب شما رسیدگی شود و خودتان را بسنجید، پیش از آن که شما را بسنجند و برای روز محشر کبرا آماده شوید» (مجلسی، ۱۴۰۳ ه.ق، ج. ۶۷، ص. ۷۳)؛ بر این اساس، می‌توان گفت که در تطبیق میان علم و عمل، اهمیت عمل از دو جنبه در خور بررسی است: یکی، گستره نامحدود عمل (همه شئون فردی و اجتماعی) و دیگری، شکل‌گیری شخصیت اکتسابی انسان با عمل. ویژگی دیگر عمل نسبت به علم نیز آن است که انسان وجودی تکوینی دارد؛ اما خداوند متعال به او اختیار و اراده داده است تا بار دیگر خود را بسازد و از وجود تکوینی‌اش حسن استفاده یا سوءاستفاده کرده و شخصیت و وجود اکتسابی‌اش را به شکلی مثبت و مطابق با وجود تکوینی موهبتی خویش و یا به گونه‌ای منفی و برخلاف آن رقم بزند. امام علی(ع) در رابطه با روش خودسازی می‌فرماید: «مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا فَلْيَبْدَأْ بِتَعْلِيمِ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ، وَلْيَكُنْ تَأْدِيبُهُ بِسِيرَتِهِ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ وَمُعَلِّمِ نَفْسِهِ وَمُؤَدِّبَهَا أَحَقُّ بِالْإِجْلَالِ مِنْ مُعَلِّمِ النَّاسِ وَمُؤَدِّبِهِمْ: کسی که خود را رهبر مردم قرار داد، باید پیش از آن که به تعلیم دیگران بپردازد، خود را بسازد و پیش از آن که به گفتار تربیت کند، با کردار تعلیم دهد، زیرا آن کس که خود را تعلیم دهد و ادب کند، سزاوارتر به تعظیم است از آن که دیگری را تعلیم دهد و ادب بیاموزد» (نهج‌البلاغه/حکمت ۷۴). بر این اساس، تلاش مربی در سطوح اول و دوم جریان‌گذار تربیتی نظر به عمل، تحت مؤلفه‌هایی چون خودشناسی و خودباوری، اکنون در سطح سوم این جریان، در قالب خودسازی که مجالی برای بروز عملی معارف و آموزه‌های نظری و عاطفی دو سطح پیشین است، به ثمر خواهد نشست.

۳-۳- مخاطب‌سازی

همان‌طور که پیش از این نیز توضیح داده شد، یکی از مؤلفه‌های اصلی جهت هر چه نزدیک‌تر کردن حوزه نظر تربیتی به عمل تربیتی در پژوهش حاضر، تحت عنوان مخاطب تربیتی مطرح شده است که در سه سطح شناختی (مخاطب‌شناسی)، عاطفی و هیجانی (مخاطب‌نوازی) و نیز، رفتاری و عملیاتی (مخاطب‌سازی) قابل بررسی و تأمل است. بر این اساس، تلاش تربیتی مربی همواره به این صورت است که ارتباط معناداری بین سه سطح مذکور برقرار کرده و این جریان تربیتی را به صورت گردشی بین مخاطب‌شناسی، مخاطب‌نوازی و مخاطب‌سازی درآورد. لذا در سطح رفتاری و عملیاتی، در رابطه با مؤلفه

مخاطب تربیتی، مؤلفه مخاطب‌سازی یا به عبارتی، هدایت غیرمستقیم مخاطب مطرح می‌شود.

بطور کلی، مخاطب‌سازی یا هدایت غیرمستقیم مخاطب، ریشه در اصل هدفمند بودن آفرینش انسان دارد. در قرآن کریم نیز، هدفمند بودن آفرینش و لذا، اصل هدایت انسان به سوی هدف خلقت، به دفعات متعدد تذکر داده شده است. در قرآن کریم آمده است: «رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا: پروردگارا اینها را بیهوده نیافریده‌ای» (آل عمران: ۱۹۱)؛ و نیز آمده است: «قَالَ رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى: گفت پروردگار ما کسی است که هر چیزی را خلقتی که در خور اوست داده سپس آن را هدایت فرموده است» (طه: ۵۰)؛ بر این اساس، می‌توان گفت که «جهان ما، جهانی هدف‌دار است؛ به این معنی که در درون موجودات، کششی به سوی هدف کمالی‌شان موجود است و هدف‌داری همان هدایت الهی است» (مطهری، به نقل از: الهامی‌نیا و محمدی، ۱۳۷۶، ج ۱، ص. ۵۶). بنابراین، تنها خداست که هدایت می‌کند^۱ و راه هدایت برای انسان فراهم است^۲ و هر کس هدایت شود به سود خود و کسی که گمراه شود به ضرر خود اوست^۳. امام علی(ع) نیز، در این خصوص فرموده‌اند: «قَدْ بُصِّرْتُمْ إِنْ أَبْصَرْتُمْ، وَقَدْ هُدِيتُمْ إِنْ اهْتَدَيْتُمْ، وَأُسْمِعْتُمْ إِنْ اسْتَمَعْتُمْ: اگر چشم بینا داشته باشید، حقیقت را نشانتان داده‌اند، اگر هدایت می‌طلبید، شما را هدایت کرده‌اند، اگر گوش شنوا دارید، حق را به گوشتان خوانده‌اند» (نهج‌البلاغه، حکمت ۱۵۷). از این رو، در جریان تربیت، مربی به صورت غیرمستقیم و در واقع، با فراهم آوردن بستر مناسب، مربی را در مسیر صحیح هدایت الهی پیش خواهد برد. دقت در سیره پیامبر اکرم (ص) و اهل‌بیت (س) نشان می‌دهد که آنان همه کوشش خود را صرف حاکم کردن ارزش‌های اخلاقی اسلام و

۱. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «لَيْسَ عَلَيْكَ هُدَاهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ يَهْدِي مَنْ يَشَاءُ: هدایت آنان بر عهده تو نیست، بلکه خدا هر که را بخواهد هدایت می‌کند» (بقره: ۲۷۲).

۲. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «قَدْ جَاءَكُمْ بَصَائِرُ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ أَبْصَرَ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ عَمِيَ فَعَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِحَفِيظٍ: به‌راستی رهنمودهایی از جانب پروردگارتان برای شما آمده است پس هر که به دیده بصیرت بنگرد به سود خود او و هر کس از سر بصیرت ننگرد به زیان خود اوست و من بر شما نگهبان نیستم» (انعام: ۱۰۴).

۳. خداوند در قرآن کریم می‌فرماید: «قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِوَكِيلٍ: بگو ای مردم حق از جانب پروردگارتان برای شما آمده است پس هر که هدایت یابد به سود خویش هدایت می‌یابد و هر که گمراه گردد به زیان خود گمراه می‌شود و من بر شما نگهبان نیستم» (یونس: ۱۰۸)؛ و نیز می‌فرماید: «وَالَّذِينَ اهْتَدَوْا زَادَهُمْ هُدًى وَآتَاهُمْ تَقْوَاهُمْ: ولی آنان که به هدایت گراییدند [خدا] آنان را هرچه بیش‌تر هدایت بخشید و [توفیق] پرهیزگاری‌شان داد» (محمد: ۱۷).

ایجاد فضای اخلاقی در جامعه می‌کردند. پیامبر اکرم (ص) در طول اقامت خود در مدینه، با اتخاذ تدابیری خاص به بهترین وجه ارزش‌های اخلاقی اسلامی را در جامعه مدینه حاکم کردند، به‌گونه‌ای که کسی جرأت تخلف از آنها را به خود نمی‌داد^۱ (داوودی و حسینی زاده، ۱۳۹۱، ص. ۲۳۹). از این رو، در جریان تربیت، مربی به صورت غیرمستقیم و در واقع، با فراهم آوردن بستر مناسب، مربی را در مسیر صحیح هدایت الهی پیش خواهد برد.

۳-۴- موقعیت‌سازی

یکی دیگر از مؤلفه‌های سطح رفتاری-عملیاتی جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی، مؤلفه موقعیت‌سازی است. همان‌طور که پیش از این نیز گفته شد، شرایط محیطی (زمان، مکان، جو عاطفی و اجتماعی و غیره) یکی از عوامل مهم تکوین و تغییر شخصیت انسان است که با فراهم آوردن بستر مناسب، امکان پدید آمدن فضایل اخلاقی تا حد زیادی افزایش می‌یابد. با وجود این، شناخت موقعیت‌های تربیتی و تلاش برای تلطیف آن، اگرچه از زمینه‌های لازم عملی شدن نظریه‌های تربیتی است، اما به تنهایی کافی نیست و ضروری است که شناخت موقعیت‌ها و تلطیف آنها، در نهایت به ساختن موقعیت‌های تربیتی یا به عبارتی، موقعیت‌سازی، منجر گردد. به نظر می‌رسد که ایجاد بستر و موقعیت تربیتی مناسب، بیش از همه، به دو عامل تعامل مربی و مربی و تخیل خلاق در موقعیت وابسته است. به این ترتیب، بافت تعلیم و تربیت، به موقعیتی تعاملی و وابسته به تفکر خلاق بدل می‌گردد. لازم به ذکر است که اساسی‌ترین رابطه تعاملی در تعلیم و تربیت، تحت عنوان تعامل ناهم‌تراز مربی-مربی مطرح می‌شود؛ این نوع از تعامل، همان‌طور که پیش از این نیز اشاره شد، رابطه‌ای دوسویه را بین مربی و مربی فرض می‌کند؛ به این معنی که در این رابطه، هم مربی از مربی می‌آموزد و هم مربی می‌تواند از مربی بیاموزد (باقری، ۱۳۹۲، ص. ۸).

۱. در حدیث معروفی آمده است که پیامبر(ص)، در جنگ بدر دستور داد اجساد کفار را بعد از پایان جنگ در چاهی بیفکنند. سپس آن‌ها را صدا زد و فرمود: «آیا شما آنچه را که خدا و رسولش وعده داده بود به‌حق یافتید؟ من که آنچه را خداوند به من وعده داده بود به‌حق یافتم؛ در اینجا عمر اعتراض کرد و گفت: «ای رسول خدا چگونه با اجساد سخن می‌گویی که روح در آن نیست؟»؛ پیامبر(ص) فرمود: «شما سخنان مرا از آن‌ها بهتر نمی‌شنوید چیزی که هست آن‌ها توانایی پاسخگویی ندارند» (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج. ۱۸، ص. ۲۳۳)؛ بر این اساس، پیامبر(ص) قصد داشت تا با این کار، به‌صورت غیرمستقیم به مخاطبان خود بفهماند که مردگان پس از مرگ نابود نمی‌شوند، بلکه ارواح آن‌ها دارای ادراک می‌باشند؛ و چه‌بسا اگر همین مطلب به‌صورت مستقیم بیان می‌شد، تأثیر چندانی بر مخاطب نمی‌گذاشت.

البته در محیط تعلیم و تربیت، می‌توان از تعامل‌های هم‌تراز همچون رابطه شاگرد-شاگرد، معلم-والدین، معلم-معلم و غیره نیز، سخن گفت (باقری، ۱۳۹۲، ص. ۸).

عامل دیگری که در موقعیت‌سازی نقش کلیدی ایفا می‌کند، عامل تخیل خلاق در موقعیت است. بطور کلی، خلاقیت را می‌توان تخیلی کاربردی دانست که در خدمت رفاه انسان و رشد و ترقی آدمی قرار می‌گیرد. امروزه، با توجه به اهمیت خلاقیت و نوآوری در تعلیم و تربیت، دیدگاه‌های متعددی در زمینه خلاقیت مطرح شده‌اند که در این میان، تبیین فلسفه خلاقیت از منظر اسلامی، قابل تأمل است. بر اساس نظریه وجود ذهنی و ابداع‌گری نفس در فلسفه صدرایی، همه افراد انسان می‌توانند در ذهن خود و به یاری قوه خیال، انواع تصورات و اقسام گوناگون پدیده‌ها و موجودات ذهنی را بیافرینند و در عالم خارج آن را عینیت بخشند (حسینی و محمودی، ۱۳۸۹، ص. ۹۶).

ایجاد فضای مناسب برای اجرای فرآیند تربیت، یکی از شاخص‌های مهم در نظام تربیتی پیامبر اکرم (ص) است (احسانی، ۱۳۸۵) و از جمله اصول آموزشی در سیره پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (س) این است که محتوای آموزشی باید با موقعیت یادگیرنده متناسب باشد. در این میان، گاهی لازم است تا محتوا را متناسب با شرایط انتخاب نمود و گاهی نیز ضروری است تا شرایط را متناسب با محتوای آموزش تغییر داد (داوودی و حسینی‌زاده، ۱۳۹۱) که مورد اخیر، پیوند عمیقی با تخیل خلاق مربی و توانایی او در موقعیت‌سازی خواهد داشت. نمونه‌هایی از بکارگیری تخیل خلاق جهت ارائه محتوای تربیتی را می‌توان در سیره تربیتی پیامبر اکرم (ص) مشاهده نمود. یکی از ویژگی‌های افراد دارای تخیل خلاق، توانایی تفکر سطح بالا است و از این روست که پیامبر اکرم (ص) فرمودند: «فِكْرُ سَاعَةٍ خَيْرٌ مِنْ عِبَادَةٍ سَنَةٍ: یک ساعت تفکر از یک سال عبادت، برتر است» (مصباح‌الشریعه، ۱۹۷۰ م، ص. ۱۷۱). در همین راستا، امام علی(ع) فرمودند: «مَنْ أَكْثَرَ الْفِكْرَ فِيمَا تَعَلَّمَ أَنْتَقَنَ عِلْمَهُ وَ فَهَمَّ مَا لَمْ يَكُنْ يَفْهَمُ: کسی که به آموخته‌های خود زیاد بیندیشد، دانش او استحکام می‌یابد و چیزهایی را درک می‌کند که تا بحال درک نکرده بود» (آمدی، ۱۳۷۸، ج. ۲، ص. ۶۹۵).

بر این اساس، تفکر در مورد دانسته‌ها، می‌تواند به ایجاد و ارتقای مهارت تخیل خلاق در مربی منجر گردد. از این رو، در جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی، به منظور هر چه نزدیک‌تر شدن به حوزه عمل، توجه به مسائلی همچون موقعیت‌سازی تربیتی با توجه به تعاملات ناهم‌تراز مربی-متربی و بکارگیری تخیل خلاق در موقعیت تربیتی، می‌تواند راهگشا و مؤثر واقع گردد؛ به این ترتیب که مربی با بکارگیری تخیل خلاقانه خود و پس از شناخت

دقیق و موشکافانه موقعیت‌های تربیتی و ضمن آراستن آن به عناصر شادی‌بخش و نشاط‌آفرین، می‌باید راهکارهایی خلاقانه جهت پیاده‌سازی آموزه‌ها و معارف شناخته‌شده و مورد قبول و تعلق، ارائه و در ظرف عمل به نمایش بگذارد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد یکی از دغدغه‌های مشترک میان نظریه‌پردازان و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت، مسئله شکاف میان نظر و عمل تربیتی است که موضوع بسیاری از نظریه‌ها و پژوهش‌های تربیتی را به خود اختصاص داده است. اما با وجود گام‌های گسترده و عمیقی که در این زمینه برداشته شده، این شکاف و خلأ دیرینه میان نظریه و عمل همچنان به قوت خود باقی است. این مسئله زمانی دشوارتر و پیچیده‌تر می‌شود که سخن از تعلیم و تربیت اسلامی، بعنوان نظام تربیتی ویژه که رسالت اصلی خود را پرورش همه‌جانبه انسان، به‌عنوان موجودی پیچیده و چند بُعدی، قرار داده، به میان می‌آید. چرا که از یک سو، مسئله اصلی، دفاع از هویت تعلیم و تربیت اسلامی و از سوی دیگر، مسئله پوشش دادن خلأ میان نظریه و عمل تربیتی، به ویژه در عرصه عمل، بر اساس مبانی و اصول پذیرفته شده در تعلیم و تربیت اسلامی است.

بر این اساس، پژوهش حاضر در تلاش برای برقراری پیوند دوباره میان نظریه و عمل تربیتی و هم‌سو با برخی پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، چارچوب ویژه‌ای ارائه نموده است. در این مقاله با تأکید بر نقش عامل اصیل به عمل در تربیت اسلامی، پیامبر یا رسول در سطح نخست و پیروان حقیقی او در سطح دوم، به مثابه نمود کاملی از انسان‌های تربیت یافته و شواهد و گواهی دهندگان عملی شدن نظریه‌ها و آموزه‌های اسلامی و در واقع، واسطه اصلی میان حوزه نظر با میدان عمل در تربیت، مدنظر قرار گرفتند. لذا جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی، ذیل این اصل اساسی که نزدیک شدن به رسول، گواهی برای نزدیک‌تر شدن به حوزه عمل و نمودی عینی برای نظریه تربیت و به تبع آن، فاصله گرفتن از این گواه تربیتی، نشان فصل بین نظر و عمل تربیتی است، در سه سطح یا فاز کلی شامل سطوح شناختی-عقلانی، عاطفی-هیجانی و رفتاری-عملیاتی و دوازده مؤلفه اساسی پی گرفته و معرفی شد (جدول ۱).

جدول ۱- سطوح و مؤلفه‌های گذار از نظریه به عمل در تربیت اسلامی

مؤلفه‌های تربیتی				سطوح تربیتی
موقعیت‌شناسی	مخاطب‌شناسی	خودشناسی	منبع‌شناسی	شناختی-عقلانی
موقعیت‌آرایی	مخاطب‌نوازی	خودباوری	منبع‌گزینی	عاطفی-هیجانی
موقعیت‌سازی	مخاطب‌سازی	خودسازی	مضمون‌سازی	رفتاری-عملیاتی

ذکر این نکته خالی از فایده نیست که رابطه میان حوزه نظر و عمل رابطه‌ای یک‌سویه و از بالا به پایین نیست (آل حسینی و مهرمحمدی، ۱۳۹۱، ص. ۳۸)؛ به عبارت دیگر، سطوح شناختی، عاطفی و رفتاری-عملیاتی جریان گذار از نظریه به عمل تربیتی مورد نظر در پژوهش حاضر، در ارتباطی چند وجهی و تعاملی و نه صرفاً رابطه‌ای یک‌سویه و یک‌طرفه، معنا پیدا می‌کنند؛ به این معنی که تعامل ناهم‌تراز میان مربی و متربی، آنان را در پیوند با یکدیگر و در نوعی رابطه خطی دوطرفه، هم از مربی به متربی و هم از متربی به مربی، قرار داده و همچنین رابطه‌ای چند وجهی میان مؤلفه‌های هر سطح از تربیت با هم و نیز با سطوح دیگر را فرض می‌کند.

در نتیجه، در تعامل ناهم‌تراز شکل گرفته میان مربی و متربی در بافت تعلیم و تربیت، شخص مربی با عبور تدریجی از این سطوح و با تکیه بر مؤلفه‌های دوازده‌گانه آن، به مثابه مرتبه‌ای دیگر از واسطه‌گری میان نظر و عمل در تربیت اسلامی، گواه حقیقی الگو و نمود عینی کامل و تجسم عملی معارف و آموزه‌های تربیتی اسلام (پیامبر) و متربی در متن تربیت شده و به هدایت متربی همت می‌گمارد. بنابراین، در این جریان و طی مسیر، موفقیت مربی در جهت هر چه نزدیک‌تر شدن به رسول، به معنای موفقیت او در عملی کردن نظریات تربیتی است. همان‌گونه که اشاره شد، طی این مسیر تدریجی بوده و نیازمند توجه به همه مؤلفه‌ها است که به صورت درهم‌تنیده و تعاملی با یکدیگر در ارتباط‌اند. الگوی پیشنهادی مذکور، نیازمند بررسی‌ها و نقدهای مکرر است و لذا توصیه می‌شود پژوهش‌های دیگری با تمرکز بر گام‌های پیشنهادی این گذار تربیتی، سعی در افزایش غنای آن و در نتیجه، کاربرد سهل‌تر و صریح‌تر آن در محیط آموزش و پرورش داشته باشند.

منابع

- قرآن کریم
- نهج البلاغه
- آل حسینی، فرشته؛ سجادی، سید مهدی؛ صادق‌زاده، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). فلسفه تربیت اسلامی و مأموریت احیای عمل تربیت اسلامی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱ (۲۰)، ۷-۲۵.
- آل حسینی، فرشته؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۱). عمل زمینه‌ساز تربیتی؛ تحت هدایت تفکر متعارف یا تأملی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۸ (۲)، ۹-۴۰.
- آمدی، عبدالواحد (۱۳۷۸). غررالحکم و درر الکلم. (هاشم رسولی، مترجم). تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- ابن‌ابی‌الحدید، عبدالحمید بن‌هبه‌الله (۱۴۰۴ ه.ق). شرح نهج‌البلاغه. قم: مکتبه آیت‌الله العظمی المرعشی النجفی (ره).
- ابن‌بابویه، محمد بن علی (۱۴۰۵ ه.ق). من لا یحضره الفقیه. بیروت: دار الاضواء.
- ابن‌شعبه، حسن بن علی (۱۳۸۹). تحف‌العقول عن آل الرسول (ص). (علی‌اکبر میرزایی، مترجم). قم: صالحان.
- ابونعیم، احمد بن‌عبدالله (۱۴۰۷ ه.ق). حلیه الاولیاء و طبقات الاصفیاء. بیروت: دارالکتب العربی.
- احسانی، محمد (۱۳۸۵). نظام تربیتی پیامبر (ص): شاخص‌های نظری و عملی. معرفت، ۱۰۸، ۴۶-۳۴.
- احمدی، حامد؛ پورشریفی، حمید (۱۳۹۲). نقش منبع خبری در اقناع افراد با تعدیل‌کنندگی نگرش به منبع خبری، جنسیت و عزت‌نفس. شناخت اجتماعی، ۲ (۳)، ۷-۱۸.
- ادیب‌هاشمی، فرید (۱۳۷۲). اعتبار منبع: منبع چیست؟ اعتبار کدام است؟ رسانه، ۱۶، ۷۱-۶۲.
- ارسطو (۱۳۷۸). درباره نفس. (علی‌مراد داودی، مترجم). تهران: حکمت.
- اسدی، محمدرضا (۱۳۸۷). مقایسه نگاه ملاصدرا و هایدگر در باب نسبت نظر و عمل. پژوهش‌های فلسفی و کلامی، ۱۰ (۳۷)، ۳۲-۲۱.
- اکبریان، رضا (۱۳۸۹). نسبت میان نظر و عمل از دیدگاه ملاصدرا. خردنامه، ۶۲، ۳۷-۱۴.
- اکبریان، رضا (۱۳۹۱). نظریه ایمان در رفع شکاف معرفت و عمل اخلاقی. پژوهش‌نامه اخلاق، ۵ (۱۷)، ۱۰۱-۱۲۰.
- ایروانی نجفی، مرتضی؛ نقی‌زاده، حسن؛ اسماعیلی‌زاده، عباس؛ حسینی، بی‌بی‌حکیمه (۱۳۹۲). آیه «عَلَيْكُمْ أَنْفُسُكُمْ» و پیوند آن با دو مقوله «خودسازی» و «دیگرسازی» (با تأکید بر دیدگاه علامه طباطبایی). آموزه‌های قرآنی، ۱۸، ۲۴-۳.
- ایروانی، شهین (۱۳۸۸). رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

- ایروانی، شهین؛ باقری، خسرو (۱۳۷۸). شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. مدرس، ۳، ۳۹-۵۲.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). ماهیت و قلمرو تعلیم و تربیت اسلامی. روش‌شناسی علوم انسانی، ۲۸، ۲۳-۳۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظریه و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶(۲۰)، ۸۷-۱۰۷.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). آموزاندن «به» و آموختن «از»: تحول در آموزش‌وپرورش در پرتو عاملیت و تعامل. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳(۲)، ۵-۲۴.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین (۱۳۸۰). جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم. *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۳۱)، ۱۲۳-۱۳۸.
- بشیری، ابوالقاسم (۱۳۸۹). *الگوی انسان کامل با رویکردی روان‌شناختی*. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- پایا، علی (۱۳۸۶). عقلانیت نقادانه و منطق موقعیت: رهیافتی کارآمد برای روش‌شناسی دانش آموزش‌وپرورش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶(۲۱)، ۴۸-۱۱.
- توکلی، غلامحسین؛ آذرگین، آروین (۱۳۹۲). ضعف اراده از دیدگاه دیویدسن. *تأملات فلسفی*، ۳(۱۰۳)، ۱۲۷-۱۵۳.
- جوادی، محسن؛ صیادنژاد، علیرضا (۱۳۸۸). بررسی شکاف بین نظر و عمل اخلاقی از دیدگاه ارسطو. *اندیشه دینی*، ۹(۳۲)، ۱-۲۸.
- حسینی، افضل‌السادات؛ محمودی، نورالدین (۱۳۸۹). خلاقیت از منظر معرفت‌شناسی ملاصدرا و دلالت‌های تربیتی آن (با تأکید بر اصول و روش). *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲۲، ۹۱-۱۲۶.
- حقانی، ابوالحسن (۱۳۹۲). رابطه عاطفه با ایمان. *معرفت کلامی*، ۴(۱)، ۷۷-۹۲.
- خوانساری، محمدبن‌حسین (۱۳۶۶). *شرح غررالحکم و دررالکلم*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- داوودی، محمد؛ حسینی‌زاده، سیدعلی (۱۳۹۱). *سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل‌بیت (ع)*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۵). *سیره نبوی «منطق عملی»*. تهران: دریا.
- دیلمی، حسن‌بن‌محمد (۱۳۶۶). *أعلام‌الدین فی صفات المؤمنین*. قم: مؤسسه آل‌البیت (س).
- رجبی‌نیا، داود (۱۳۹۱). *اسلام و زیبایی‌های زندگی: رویکردی تحلیلی و تربیتی به سبک زندگی*. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- سعادت مصطفوی، سیدحسن؛ شعیری، حمیدرضا؛ رهنما، هادی (۱۳۹۲). از کرامت جاهلی تا کرامت قرآنی؛ نشانه‌شناسی فرآیندهای گفتمانی «کرامت» در قرآن با تکیه بر الگوی تنشی. *پژوهشنامه تفسیر و زبان قرآن*، ۲، ۲۴-۴۲.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۳). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.

- شفیعبیک، ایمان (۱۳۹۵). معرفت‌شناسی اخلاقی سقراط: پیوند نظر و عمل در نوشته‌های آغازین افلاطون. حکمت و فلسفه، ۲(۱۲)، ۷۳-۵۱.
- عبدالرحمان نقیب، عبدالرحمان (۱۳۸۹). روش‌شناسی تحقیق در تعلیم و تربیت؛ رویکردی اسلامی. (بهرروز رفیعی، مترجم). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- عجم، علی‌اکبر؛ سعیدی‌رضوانی، محمود (۱۳۹۱). چالش در اهداف تربیت دینی (شناخت، عاطفه و عملکرد). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۰(۱۷)، ۷۰-۴۹.
- فرضی شوب، منیره؛ فرضی‌شوب، فرشته؛ شاه‌قاسمی، زهره (۱۳۹۳). اصول مخاطب‌شناسی از دیدگاه امام علی (ع) در نهج‌البلاغه. سراج منیر، ۵(۱۶)، ۸۵-۶۷.
- کاردان، علیمحمد (۱۳۹۴). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: سمت.
- کلینی، محمدبن‌یعقوب (۱۳۸۷). اصول کافی. (صادق حسن‌زاده، مترجم). قم: قائم آل محمد.
- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی (۱۴۰۳ ه.ق). بحارالانوار الجامعه لدرر الاخبار الائمه الاطهار (س). بیروت: مؤسسه الوفاء.
- محسنی، محمدآصف (۱۳۹۴). بررسی و نقد مهم‌ترین دلایل انکار رابطه منطقی نظریه و عمل در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر غرب. مجموعه مقالات کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی، ۲(۲)، ۴۸-۱۱.
- محسنیان‌راد، مهدی (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی مخاطب‌پنداری در حوزه رسانه‌ها، جهانی شدن و عصر پس از دهکده جهانی. تحقیقات فرهنگی، ۳(۳)، ۷۹-۱۱۳.
- محمدی‌ری‌شهری، محمد (۱۳۸۹). میزان‌الحکمه. (حمیدرضا شیخی، مترجم) قم: دارالحدیث.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱). بایسته‌های خودسازی. مریبان، ۴۲، ۶۱-۵۲.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
- مورن، ادگار (۱۳۸۳). هفت دانش ضروری برای آموزش‌وپرورش آینده. (محمد یمینی‌دوزی‌سرخابی، مترجم). تهران: انتشارات دانشگاه شهیدبهشتی.
- میرشمسی، زینب‌السادات؛ جوادی، محسن (۱۳۹۱). گزارش و ارزیابی نسبت عاطفه با شناخت از دیدگاه مارتا نوسبام. فلسفه و کلام اسلامی، ۴۵(۱)، ۲۲۳-۱۹۹.
- نوری، حسین‌بن‌محمدتقی (۱۴۰۸ ه.ق). مستدرک‌الوسائل و مستنبط‌المسائل. قم: مؤسسه آل‌البیت (س).
- نیلی، محمدرضا؛ نظری، حسین؛ موسوی، ستاره (۱۳۹۴). عزت‌نفس و آثار تربیتی آن از دیدگاه قرآن و احادیث. پژوهش‌های اجتماعی اسلامی، ۲۱(۲)، ۱۷۵-۱۴۹.
- الهامی‌نیا، علی‌اصغر (۱۳۸۹). اصول اخلاق اسلامی. قم: زمزم هدایت.
- الهامی‌نیا، علی‌اصغر؛ محمدی، محمد مهدی (۱۳۷۶). تعلیم و تربیت در اسلام. قم: مؤسسه تحقیقات و نشر معارف اهل‌البیت (س).
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا؛ صادق‌زاده، علیرضا (۱۳۹۱). تحلیل شکاف میان نظر و عمل اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبایی. پژوهش‌نامه اخلاق، ۵(۱۸)، ۲۶-۷.

- Berger, K. S. (2002). Theory and Practice: Teaching in the real world. *Thought and Action*, 17(2), 107-116.
- Carr, W. (1980). The Gap between Theory and Practice. *Journal of Further and Higher Education*, 4(1), 60-69.
- Dewey, J. (1904). *The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers*. Chicago: University of Chicago.
- Downey, M. Kelly, A.V. (1986). *Theory and Practice of Education*. London: Harper and Row Ltd.
- Hirst, P. H. (1963). Philosophy and Education Theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51-64.
- Lindgren, H. C. (1959). Learning Theory and Teaching Practice. *Educational Leadership*, 16(6), 333-336.
- O'Hara, J. (1991). The Theory and Practice of Education as Seen through Western Eyes and its Relevance to the East. *Journal of Educational Studies*, 13(1), 84-65.
- Shapiro, J. & Kilbey, D. (1990). Closing the Gap between Theory and Practice: Teacher Beliefs, Instructional Decisions and Critical Thinking. *Reading Horizons*, 31(1), 59-73.
- Turner, D. A. (2009). *Theory and Practice of Education*. London: Bloomsbury-Academic.

نگاهی به رویکرد تربیتی مونته‌سوری از منظر عاملیت انسان^۱

نرگس سجادیه^۲

چکیده

رویکردهای تربیت در دوران کودکی، امروزه از تنوع زیادی برخوردار شده‌اند. یکی از رویکردهای تربیتی مشهور در جهان و کشور ما، رویکرد تربیتی مونته‌سوری است. هدف پژوهش حاضر، نقد و ارزیابی این رویکرد از منظر فلسفی است. در بخش نخست، تلاش شده تا مؤلفه‌های فلسفی پشتیبان این رویکرد استنباط گردد. مؤلفه‌های فلسفی مقوم این رویکرد را می‌توان در مواردی چون نگاه کل‌گرایانه به وجود کودک، انگاره فرد اجتماعی از کودک، توجه به امیال و گرایش‌های کودک، اذعان به نیروی خودانگیخته کودک برای یادگیری، سه‌گانه آزادی- قانون- مسئولیت و تأکید بر مهارت‌آموزی و ابزارمحوری جستجو کرد. در بخش دوم، این مؤلفه‌های مقوم فلسفی از منظر رویکرد اسلامی عمل‌نگریسته شده و نقاط قوت و ضعف آن مورد ارزیابی قرار گرفته است. مواردی چون فریه‌سازی فردیت کودک، هدف‌انگاری ابزارها و کم‌رنگ شدن خیال‌ورزی، مهارت‌گرایی بی‌پشتوانه و توقف در سازگاری اجتماعی و مغفول انگاشتن مشارکت و مداخله اجتماعی، مهم‌ترین نقدهای وارد بر این دیدگاه است. از سوی دیگر، مواردی چون توجه متعادل به آزادی و مسئولیت و نیز تأکید بر محبت در تربیت کودک، از مهم‌ترین نقاط قوت این رویکرد برشمرده شده است.

واژگان کلیدی: رویکرد مونته‌سوری، پیش‌فرض‌های فلسفی، عاملیت انسان

مقدمه

تربیت همواره متأثر از ایده‌ها و شرایط فرهنگی-اجتماعی زمانه خویش است. از این رو، در طول تاریخ و در موقعیت‌ها و شرایط مختلف، ایده‌ها و الگوهای تربیتی به ظهور رسیده‌اند. عصر حاضر نیز که با تحولات مختلف در فضای فلسفی-فرهنگی همراه بوده است، در درون خویش رویکردهای تربیتی جدیدی پروراند است که از منظرهای مختلف با شکل سنتی تربیت متفاوت‌اند.

در این میان، آن دسته از این رویکردهای تربیتی که تمرکزی ویژه بر دوران کودکی داشته‌اند، در ایران با اقبال بیشتری مواجه شده‌اند. این اقبال، دلایل متعددی می‌تواند داشته باشد؛ نخست آنکه دوران کودکی در ایران، کمتر مورد توجه نظام رسمی آموزش بوده و علاقه‌مندان این رویکردها می‌توانسته‌اند در روزه‌های نظام متمرکز تربیتی، در این دوره به فعالیت پردازند. از سوی دیگر، در نگاه متولیان این مجموعه‌ها، دوران کودکی در تکوین بنیۀ معرفتی و انسانی فرد اهمیتی مضاعف دارد و بر همین اساس، تمرکز این رویکرد بر دوران کودکی نهاده می‌شود. علاوه بر این، فاصله دوران کودکی از آزمون کنکور باعث شده تا این دوره کمتر از سایر دوره‌ها، تحت تأثیر کنکور و آموزش‌ها و آزمون‌های بهنجارساز آن باشد.

در این میان، یکی از رویکردهایی که در سال‌های اخیر در تربیت کودکان مورد توجه قرار گرفته، رویکرد تربیتی مونته‌سوری بوده است. این رویکرد که امروزه وسعت زیادی در جهان یافته، یکی از نظام‌های جامع در تربیت کودکان را به نمایش می‌نهد (موریسون^۱، ۲۰۰۴). در واقع، لازم است این رویکرد را فراتر از تعدادی ابزار نگریست و آن را در پرتویی کلان‌تر بررسی کرد. همچنین، این رویکرد تربیتی از نخستین رویکردهایی است که انگاره‌های رایج در باب کودکی و تربیت را دستخوش تغییر ساخته و افق‌هایی جدید در این عرصه گشوده است.^۲ افزون بر اینها، رویکرد مونته‌سوری در سال‌های اخیر، گسترش قابل توجهی در کشور ما داشته و به صورت جامع یا خرد، در مجموعه‌های مختلف مورد اقتباس و کاربرد قرار گرفته

^۱. Morrison

^۲. در تاریخ این رویکرد در آمریکا آمده است که وی در سال ۱۹۱۲ رویکرد خویش را در آمریکا تشریح کرد و در ۱۹۱۴ هنگامی که این رویکرد در آمریکا گسترش یافته بود ویلیام کیلیپاتریک در نوشته‌ای به نقد آن پرداخت. دو نقد عمده کیلیپاتریک به رویکرد مونته‌سوری، فردی‌سازی کودکان و تأکید بر حس‌های عینی در فرایند یادگیری آن‌ها بود. پس از این، دیویی شاگرد کیلیپاتریک نیز روش مونته‌سوری را روشی قدیمی خواند (کیلیپاتریک، ۱۹۱۴). این امر نشان می‌دهد روش مونته‌سوری پیش از رویکرد پیشرفت‌گرا در ابتدای قرن بیستم و در شمار نخستین رویکردهایی است که به‌نحوی متفاوت از رویکردهای سنتی به آموزش کودکان می‌پردازد.

است.^۱ در عین حال، تحقیقاتی نیز در حوزه نظری بر روش مونته‌سوری صورت گرفته است. برخی از تحقیقات ناظر بر آثار این رویکرد، مواردی چون تأثیر آن بر میزان خلاقیت کودکان و اعتماد به نفس آنها را سنجیده‌اند (برای نمونه، اوبالاسی و حسینی‌نسب، ۱۳۹۳ و لیلرد، ۲۰۱۲) یا میزان توجه و تمرکز کودکان را مورد بررسی قرار داده‌اند (برای نمونه، صالحی، امینی و بیات‌پور، ۱۳۹۶) و برخی دیگر که کمیاب‌ترند، آن را از منظرهای نظری چون مدیریت خود (موریسون، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۰)، علاقه‌محوری (لیلرد^۲، ۲۰۰۵، ص. ۲۹) و تجربه‌گرایی (فریرسون^۳، ۲۰۱۴) مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین حسینی، حیدری و سعادت‌مند (۱۳۹۸) این روش را با روش مالگاتسی مقایسه کرده‌اند و داد-نفریو^۴ (۲۰۱۱)، آن را در پرتوی رویکرد دیویی بررسی کرده است. نگاهی به این پژوهش‌ها، حاکی از باقی ماندن خلأ بررسی‌های فلسفی در رویکرد مونته‌سوری است.

از این رو، پرسش نخست ما در این پژوهش معطوف به مبانی فلسفی مقوم این رویکرد فلسفی و انگاره‌های آن درباره کودک -با ملاحظه نظر و ترتیبات عملی آن- است. در گام بعد، ارزیابی این رویکرد مدنظر است. این ارزیابی از منظر دیدگاه اسلامی عمل و انگاره آن از تربیت در دوران کودکی صورت می‌گیرد. انتخاب رویکرد اسلامی عمل برای بررسی از آن روست که این دیدگاه، بستری فلسفی فراهم می‌آورد که در عین ارتباط با متون اسلامی، از انسجام لازم برخوردار است (سجادیه، ۱۳۹۴).

این بررسی و ارزیابی، در گام نخست با تکیه بر روش تحلیل زبانی و نیز تحلیل پس‌رونده در قالب رویکرد استنتاجی (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹) و در گام دوم با استفاده از رویکرد نقد به سرانجام می‌رسد. در ادامه، ابتدا رویکرد تربیتی مونته‌سوری به صورت اجمالی معرفی می‌شود؛ سپس به استنباط و تدوین مبانی فلسفی آن پرداخته می‌شود و در نهایت، این مبانی از منظر رویکرد اسلامی عمل، مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرد.

۱. برای نمونه، بنیاد کیدمس با ۵ شعبه آموزش کودکان در تهران (به نقل از سایت <http://kidmath.ir>)، بنیاد مهدوی در دو سطح آموزش کودکان و آموزش مربی روش مونته‌سوری، موسسه فرهنگی مهکامه هستی (به نقل از سایت <http://moderneducation.pcn.ir>) از جمله مهم‌ترین مؤسساتی هستند که در حال بسط و آموزش روش‌های مونته‌سوری به مربیان یا آموزش کودکان به روش مونته‌سوری هستند. همچنین دوره‌های آموزشی روش مونته‌سوری، به صورت مکرر در شهرهای مختلف کشور در حال برگزاری است.

۲. Lillard

۳. Frierson

۴. Dodd-Nufrio

رویکرد مونته‌سوری: معرفی اجمالی

مونته‌سوری خانه‌ای را به نام «خانه کودکان» شبیه‌سازی می‌کند و تلاشش آن است تا مؤلفه‌های زندگی آینده کودک به‌گونه‌ای مینیاتوری در این خانه فراهم باشد. کودکان در این خانه زندگی می‌کنند و در حین زندگی و رفتن به اتاق‌های مختلف، آموزش‌های لازم را می‌بینند.^۱ کودکان بخش عمده روز خود را در اتاق کار - مهم‌ترین اتاق این خانه - می‌گذرانند و در روز دو بار (یک‌بار در آغاز روز و بار دیگر در اواسط آن)، با جمع شدن در اتاق نشیمن - یکی دیگر از اتاق‌های خانه کودکان - در حدود ۱۰ تا ۱۵ دقیقه با معلم خویش به صحبت می‌پردازند، آواز می‌خوانند، آهنگ می‌نوازند، در مسابقه شرکت می‌کنند یا به قصه گوش می‌دهند (مهدوی، ۱۳۸۴). همچنین، یکی از ویژگی‌های منحصربه‌فرد روش مونته‌سوری، تأکید وی بر استفاده از تجهیزات ویژه است. وی با تحلیل وظایف کودکان در آینده و انتظارات ویژه‌ای که از آنها می‌توان داشت، به طراحی ابزارهایی پرداخت که قابلیت‌ها و مهارت‌های پیش نیاز این وظایف را تقویت کند.

پیش‌فرض‌های فلسفی ناظر بر تربیت در دوران کودکی در رویکرد مونته‌سوری

در این بخش، تلاش می‌شود تا بنیادهای نظری دیدگاه مونته‌سوری استنباط شده و تدوین گردند. در تحقق این امر نوشته‌های مونته‌سوری مبنا قرار گرفته‌اند^۲ و در برخی مواضع نیز به پژوهش‌های ناظر بر دیدگاه‌های وی استناد شده است. همچنین به دلیل درهم‌تنیدگی مبانی

۱. شرح مختصر این خانه از زبان مونته‌سوری (۱۹۶۴) بدین‌صورت است:

خانه باید یک خانه واقعی باشد، خانه‌ای که متعلق به کودکان است. «اتاق مرکزی» ساختمان اتاقی است که برای «کار فکری» در نظر گرفته شده است. در کنار این اتاق، بسته به امکانات، اتاق‌هایی برای کاردستی، ژیمناستیک، استراحت، حمام، رختکن و غذاخوری می‌تواند ایجاد شود. اتاق دارای یک تخته‌سیاه و قاب عکسی است که تصویرهایی از کودکان، خانواده، مناظر طبیعی، وقایع تاریخی، میوه‌ها و غیره متناسب با شرایط در آن نصب می‌شود. در گوشه‌ای از کلاس باید گل‌های تزئینی تعبیه شود تا محیط اتاق را برای بچه‌ها دلپذیر کند. بخشی از کلاس فرش شده و بچه‌ها روی آن نشسته و با وسایل خود کار می‌کنند. وسایل کار متناظر با نیازهای دنیای واقعی تهیه شده و بچه‌ها در کار کردن با آنها مهارت‌های پایه را به دست می‌آورند و حواس خود را تقویت می‌کنند. «اتاق نشیمن» برای سرگرمی بچه‌ها شامل گفتگو، بازی، موزیک و مواردی از این قبیل خواهد بود با صندلی‌های راحت و متنوع. در «اتاق غذاخوری» قفسه‌هایی قرار دارد که وسایل سرو غذا در آن گذاشته شده و برای همه بچه‌ها قابل دسترس است. بشقاب‌ها از جنس چینی، لیوان‌های شیشه‌ای و چاقوها همواره در قفسه‌ها قرار دارند. در «اتاق رختکن» هر کودک کمد مخصوص به خود را دارد. در وسط اتاق یک روشویی بسیار ساده دارای صابون و برس ناخن است.

۲. لازم به ذکر است که آثار مختلفی از مونته‌سوری به چاپ رسیده است. در این میان، آنچه در این پژوهش مدنظر قرار گرفته است، تعداد ۷ اثر قابل توجه از وی چون «ذهن جذب‌کننده»، «روش مونته‌سوری» به قلم وی و ویراستاری گوتک و «دست‌نامه دکتر مونته‌سوری» است.

انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و زیبایی‌شناختی در دوران کودکی و به ویژه در نگاه کل‌گرایانه مونته‌سوری، تفکیکی میان این مبانی صورت نگرفته است. در چند مبنای نخست، تمرکز بیشتر بر مبانی انسان‌شناختی و کودک‌شناختی وی بوده است و در بندهای بعدی، پیش‌فرض‌های وی در باب تربیت مدنظر قرار گرفته است.

۱. برخورداری وجود کودک از کلیت (درهم‌تنیدگی روح و جسم)

نگاه به وجود کودک، همواره یکی از مؤلفه‌های فلسفه دوران کودکی بوده است. در این میان، به نظر می‌رسد مونته‌سوری از نوعی نگاه کل‌گرایانه به انسان و کودک حمایت می‌کند. وی معتقد است «روح قدرت استخراج نشده انسان است» (مونته‌سوری، ۱۹۸۴، ص. ۴). در این نگاه، روح در مقام نوعی بالقوگی در انسان تصویر می‌شود که با وجود حضور در انسان، لزوماً به فعلیت دست نمی‌یابد. بر این اساس، می‌توان گفت مونته‌سوری به وجود جنبه روحی در وجود کودک اعتقاد دارد.

از سوی دیگر، مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۱۲۱) معتقد است «زمینه‌های روحی و بدنی، ابدی هستند، زندگی آدمی را با هم می‌سازند و با هم رشد می‌کنند». این بیان، علاوه بر این که بر نگاه کل‌گرایانه وی به انسان دلالت دارد، بر همپایی و همراهی رشد آنها نیز تأکید می‌ورزد. این رشد در تربیت نیز دنبال می‌شود. بر این اساس، مونته‌سوری تربیت را دارای هدفی دوگانه می‌داند: «تربیت دارای هدفی دوگانه است: بیولوژیکی و اجتماعی. هدف ما در بُعد بیولوژیکی، کمک به رشد طبیعی فرد است و در بخش اجتماعی، می‌خواهیم فرد را برای مواجهه با محیط آماده سازیم» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۷۸).

مونته‌سوری در جایی دیگر، نوزاد را موجودی روحانی به شمار می‌آورد (مونته‌سوری، ۱۳۹۱، ص. ۴۷). در این بیان، وی از حضور روح در وجود آدمی و درهم‌تنیدگی روح و جسم در وی فراتر می‌رود و این نگاه کل‌گرایانه را ناظر به کودک مورد تأکید قرار می‌دهد. همچنین، تأکید وی بر رشد همه جانبه کودک، می‌تواند بر ذوابعاد دیدن وجود کودک توسط وی دلالت داشته باشد. مونته‌سوری (۱۳۹۱، ص. ۳۳) با مفروض انگاشتن ذوابعاد بودن کودک می‌نویسد: «محیط باید زمینه رشد همه جانبه کودک را تأمین کند». از منظر وی، این نگاه کل‌گرایانه، منجر به کل‌گرایانه بودن تربیت هم خواهد شد و نظام تربیت را به ابعاد مختلف وجود کودک حساس خواهد کرد.

۲. تقدم نیازهای فیزیکی و جسمی در دوران کودکی

اعتقاد به کل‌گرایی، گاهی به معنای تساوی میان همه ابعاد وجودی در همه دوران زندگی انسانی تعبیر می‌شود. این تعبیر می‌تواند توجه مساوی به آنها را در دوران کودکی به همراه داشته باشد. در عین حال، مونته‌سوری ضمن اذعان به همپایی روح و جسم در وجود آدمی، نیازهای جسمی کودک را مقدم بر نیازهای روحی وی می‌داند. وی در کتاب «ذهن جاذب»^۱ می‌نویسد: «در دوران نخست زندگی به ویژه در دو سال نخست، آموزش جسمی پررنگ‌تر است» (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۱۷۸). این تقدم به دلیل ضعف جسمانی است که کودک در ابتدای زندگی با آن مواجه است. مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۲۷) با تأکید بر همین تقدم است که تربیت در دوران کودکی را «کمک فیزیکی» به کودک تعریف می‌کند و «سلامت جسمی» را یکی از اولویت‌های دوران کودکی در شش سال نخست به شمار می‌آورد (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۳۸). توجه به سلامت جسمی، باعث شده تا وی فصلی از کتاب «روش مونته‌سوری»^۲ (۱۹۱۲) را به تناسب میان رژیم غذایی کودکان با سلامت جنسی آنها اختصاص دهد. تأکید بر رشد جسمی در کودکی، آن‌چنان برای مونته‌سوری پررنگ است که حفظ سلامت رشد جسمی و روانی را مهم‌ترین اصل هدایتگر فعالیت‌های تربیتی در دوران کودکی می‌داند: «همه فعالیت‌های تربیتی اوان کودکی باید با این اصل هدایت شود: کمک به رشد طبیعی روانی جسمانی فرد» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۷۸).

به نظر می‌رسد تقدم نیازهای جسمانی کودک از منظر مونته‌سوری، نوعی تقدم زمانی باشد و تقدم رتبه‌ای را در بر نگیرد. زیرا تأکیدهایی که وی بر همپایی رشد جسمانی و روحانی فرد می‌کند، مانع از آن است که این تقدم در کودکی را تقدم رتبه‌ای بدانیم. همچنین خود مونته‌سوری^۳ تأکید می‌کند که این ترجیح و تقدم به واسطه سن کودک صورت می‌پذیرد.

۳. کودک در مقام «فردی اجتماعی»

یکی از وجوهی که مونته‌سوری برای وجود کودک برمی‌شمارد، وجه اجتماعی هویت کودک است. در عین حال، از منظر مونته‌سوری این وجه، متأخر از هویت فردی و متأثر از آن است.

۱. Absorbent Mind

۲. Montessori's Method

۳. مونته‌سوری در صفحه ۱۷۸ کتاب «روش مونته‌سوری» می‌نویسد: «این ترجیح وجه جسمانی به وجه روحانی به واسطه سن پایین کودک است.»

این تأثیر به‌گونه‌ای است که وی کودک را «فردی اجتماعی» می‌خواند و فردیت وی را مقدم بر اجتماعی بودن او می‌شمارد. از منظر وی، «کودک به دلیل این که فردی اجتماعی است، فعالیت‌هایش با حدودی، محدود خواهد شد» (مونته‌سوری، ۱۹۱۲، ص. ۹۵). وصف «فرد اجتماعی» برای کودک به معنای به رسمیت شناختن وجه اجتماعی کودک است. البته این به رسمیت شناختن به معنای ظهور حد اعلای اجتماعی شدن در کودک نیست، بلکه زمینه اولیه‌ای است که می‌تواند پایه‌ای برای تقویت مهارت‌های اجتماعی وی باشد. از این رو می‌توان گفت، در نگاه مونته‌سوری، کودک بطور کلی، دارای فعلیتی فردی و قابلیت اجتماعی است. این فعلیت فردی و قابلیت اجتماعی، باعث خواهد شد تا کودک در درجه نخست در مقام فرد نگرسته شود و اجتماعی بودن وی، فرع بر آن تصویر شود و تکوین فردیت در فعالیت‌های تربیتی دوران کودکی تقدم زمانی و رتبه‌ای یابد.

۴. قابلیت اجتماعی شدن کودک به معنای سازگاری با محیط

از سوی دیگر، کودک در نگاه مونته‌سوری، موجودی در حال سازگاری با محیط است (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۱۴۰). یکی از بسترهای مهم این سازگاری، عرصه اجتماعی است. مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۲) برای کودک قائل به شخصیتی اجتماعی است که به تدریج در اثر آغشتگی به محیط و برقراری ارتباط با آن شکل می‌گیرد. بنابراین، سازگاری با محیط اجتماعی، تبیینی اساسی از اجتماعی شدن کودک است.

همچنین وی یکی از اهداف مهم تربیت را آمادگی برای زندگی اجتماعی می‌داند (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، صص. ۱۰-۲۳) و معتقد است این آمادگی باید در مدرسه و از طریق قرار گرفتن کودک در هندسه ارتباطی با دیگران تأمین شود. هولمز (مونته‌سوری، ۱۹۱۲، مقدمه) می‌نویسد: «نظام مونته‌سوری بر این اساس استوار شده که کودکان نیازمند آموزش‌های اجتماعی‌اند». هولمز این اصل را محور خانه کودکان می‌داند و معتقد است این نوع آموزش در رویکرد مونته‌سوری از طریق بازی‌های گروهی آموزش داده می‌شود.

بر اساس آنچه گفته شد، باید این نکته را مدنظر داشت که مونته‌سوری اجتماعی شدن کودک را به معنای سازگاری کودک با محیط در نظر می‌گیرد (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۳۰۷). از این رو، فعالیت‌های صورت گرفته در «خانه کودکان» ناظر بر تقلید از فعالیت‌های اجتماعی بزرگ‌ترهاست، نه تغییر در آن. مونته‌سوری، خود در توصیف موضع خود در تربیت اجتماعی می‌نویسد: «ایده ما از خانه که برای تربیت در مقیاس وسیع نیز اساسی است،

تأکید بر خانواده در مقام عنصر مقوم ساختارهای اجتماعی است. در این موضع، ما مصلحان عمل‌گرا نیستیم، بلکه مشاهده‌گرانی شاعریم» (مونته‌سوری، ۱۹۱۲، ص. ۵۳).

از نگاه وی (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۵۵)، تربیت اجتماعی دارای سه مرحله است. مرحله نخست که کودکی نام دارد و از صفر تا ۶ سال را در بر می‌گیرد، ناظر بر آغشتگی کودک با آداب و ارزش‌های اجتماعی است. در مرحله دوم که از ۶ تا ۱۲ سالگی است، تربیت اجتماعی معطوف به تکوین خودآگاه اخلاقی نوجوان است و مرحله سوم که از ۱۲ تا ۱۸ سالگی است، معطوف به ایجاد هویت ملی و عشق به وطن خواهد بود. بر این اساس، می‌توان گفت از نظر مونته‌سوری اجتماعی شدن در دوران کودکی، ناظر بر آغشتگی فرهنگی-اجتماعی آداب و سازگاری با محیط اجتماعی است.

در عین حال، این سازگاری، صرف سازگاری بیولوژیکی و ارتجالی نیست؛ بلکه مرزها و ارزش‌های اخلاقی از نظر مونته‌سوری اهمیت دارند و به تدریج در ارتباط با کودک در نظر گرفته می‌شوند. تأکید بر درک مسئولیت کودک در قبال کلاس و محیط «خانه» و نیز انجام این مسئولیت توسط کودک را در پرتو همین دیدگاه می‌توان تفسیر کرد. ایساکس^۱ (۲۰۱۰، ص. ۶۶)، معتقد است تأکید مونته‌سوری بر مشارکت کودک در امور کلاس به منظور رشد درک اجتماعی وی و نیز تقویت حس مسئولیت وی است.

۵. ایجاد جو اجتماعی و تبعیت از الگو بعنوان مهم‌ترین راهبردهای تربیت اجتماعی کودک

سازگاری با محیط یا همان تربیت اجتماعی کودک از نگاه مونته‌سوری با تبعیت از افرادی صورت می‌گیرد که سابقه بیشتری در این سازگاری دارند. این افراد با سابقه در درجه نخست همان بزرگسالان و در درجه بعد همسالان کودک هستند. از نگاه وی (۱۹۴۹، ص. ۲۸۵)، «کودک برای شکل‌گیری کامل شخصیت خویش نیازمند الگو است» و در تقلید از این الگوها و ارتباط با آنهاست که بسیاری از مهارت‌های اجتماعی را می‌آموزد. برای نمونه، زبان یکی از مهم‌ترین مهارت‌های اجتماعی است که به عقیده مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۱۵۳)، کودک از محیط اجتماعی جذب می‌کند.

از سوی دیگر، از منظر مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۲۸۴)، منشأ بسیاری از بی‌اخلاقی‌های کودکان نیز محیط اجتماعی است. یکی از دلایل اهمیت محیط در تربیت کودکان، قدرت

^۱. Isacs

مشاهده کودک است. مونته‌سوری (۱۳۹۱، ص. ۱۴۵) با تأکید بر این قدرت مشاهده پیرامونی در کودک، آن را فراتر از حد تصور بزرگسالان می‌داند. علاوه بر این، از نظر او (۱۳۹۱، ص. ۵۸)، کودک موجودی فرمان‌بردار و منقاد است و همین انقیاد، می‌تواند به تقلیدگری وی بینجامد. به نظر می‌رسد در این موضوع، دیدگاه مونته‌سوری را بتوان با دیدگاه بندورا (۲۰۰۱) در یادگیری شناختی - اجتماعی نزدیک دانست.

از نظر مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۳۸۸) کودکی که به درستی مراحل رشد را پشت سر بگذارد، علاقه‌مندانه اطاعت خواهد کرد. وی این انقیاد را جزئی از رشد کودک و امری طبیعی به شمار می‌آورد و آن را عاملی برای اجتماعی شدن می‌داند.^۱ در مجموع می‌توان گفت در این دیدگاه راهبردهای اساسی تربیت اجتماعی در دوران کودکی، تبعیت از الگو و جو اجتماعی است.

۶. لزوم همراهی با امیال و گرایش‌های کودک

مونته‌سوری ضمن به رسمیت شناختن امیال در کودکان، معتقد است باید در جریان تربیت، از این امیال حمایت نمود و آنها را در نظر گرفت. وی (۱۳۹۱، ص. ۱۴۰) کودکان را بیش از حد تصور بزرگسالان، حساس و تحریک‌پذیر می‌داند و معتقد است باید در آموزش، با عواطف کودک همراهی کرد. ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۴۶) یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد الگوی مونته‌سوری را توجه ویژه مربی به دل‌بستگی‌های کودک و تدوین جریان آموزش بر اساس آنها می‌داند.

توجه به امیال و دل‌بستگی‌های کودک باعث می‌شود تا خشونت در امر تربیت محکوم شود و حساسیت نسبت به مراقبت از حس‌های کودک افزایش یابد. مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۱۹۷) کودک را در برابر رفتارهای خشن، بسیار حساس می‌خواند و معتقد است چنانچه این برخورد خشن در برابر خطایی از وی صورت پذیرد، این خطا در وی نهادینه خواهد شد. همچنین وی (۱۹۴۹، ص. ۱۹۰) رفتارهای خشونت‌آمیز با کودک را باعث ایجاد ترس‌های توهّم‌آمیز و عادت‌های رفتاری بیمارگونه در بزرگسالی وی می‌داند. در مقابل، آرامش و مهربانی با کودک می‌تواند زمینه فهم حس‌های وی و همراهی با آنها را فراهم سازد.

۱. مونته‌سوری معتقد است آزاد گذاشتن کودکان در مسیر رشد، باعث می‌شود مربی به‌گونه‌ای حیرت‌انگیز شاهد اطاعت و تقلید آنها از خود باشد (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۲۷).

۷. تأکید بر محبت در ارتباط با کودک

تأکید بر قوت امیال در کودکی، شدت دل‌بستگی‌ها و دل‌زدگی‌های کودک را نیز خاطر نشان می‌سازد. مونته‌سوری با فهم این شدت و به رسمیت شناختن آن، محبت را مؤلفه‌ای اساسی در جریان تربیت در دوران کودکی می‌داند. از نگاه وی (۱۹۴۹، ص. ۴۱۶)، محبت در همه ابعاد وجود کودک رسوخ کرده و کل وجود وی را در بر گرفته است. او در بیانی دیگر (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۴۲۱)، کودک را منشأ محبت در جهان می‌داند. از این رو، مربی باید ضمن پاسداشت این چشمه، رفتارهای خود با کودک را در راستای تقویت و حفظ آن سامان بخشد. همین دغدغه است که تربیت در دوران کودکی را آغشته به محبت می‌سازد و مربی را در مقام کسی تصویر می‌کند که وجودش سرشار از محبت به کودکان است.

۸. به رسمیت شناختن نیروی درونی و خودانگیخته کودک برای یادگیری

یکی دیگر از وجوه مورد تأکید مونته‌سوری، رشد کودک است. وی (۱۹۴۹، ص. ۷) فرآیند رشد کودک را خودانگیخته می‌داند و معتقد است این فرایند از طریق محیط و کار به پیش می‌رود. هم‌چنین ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۹) کودک مدنظر مونته‌سوری را موجودی خودانگیخته می‌داند. این موجود خودانگیخته، با نیرویی درونی به سوی یادگیری می‌رود. این نیروی درونی از منظر مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۱۲۲) نیرویی حیاتی و ناخودآگاه است. وی معتقد است شواهد زیادی در دست دارد که در درون کودک، «عشق به دانستن» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۲۶۱) وجود دارد و همین عشق، می‌تواند دست‌مایه حرکت‌های ناظر به یادگیری در دوران کودکی باشد. این عشق به دانش، امری درونی و معطوف به خود دانش است، نه چیزی دیگر؛ از این رو، می‌تواند جایگزین هر نوع پاداش یا تنبیه شود و فرآیند یادگیری را هدایتی درونی کند.

می‌توان گفت در این موضع، مونته‌سوری متأثر از روسو با تکیه بر همین نیروی درونی، آن را در قامت مربی تصویر می‌کند و معتقد است «همه چیز تحت نظر این مربی درونی است» (مونته‌سوری، ۱۹۴۹، ص. ۲۳). تأکید بر این نیروی درونی در دوران کودکی، یادگیری را در مقابل تدریس تقدم می‌بخشد و آن را امری محوری می‌سازد. در این حالت، مربی به جای تدریس مواد درسی، تلاش می‌کند با غنابخشی به محیط، در کنار نیروی خودانگیخته کودک قرار گیرد و تنها سعی کند توجه این نیرو را به سمت‌وسویی جلب کند و یافته‌های آن را غنی سازد. برای نمونه، از نظر مونته‌سوری (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۵۴)، یکی از مهم‌ترین کارکردهای ابزارهای بازی مونته‌سوری، تحریک این نیروی آموزشی درون کودکان است. بر این اساس

می‌توان گفت، مهم‌ترین وظیفه طراح آموزشی و مربی، شناخت این نیرو و طراحی محیط بر اساس آن است.

این ایده، باعث می‌شود تا کودک از مربی، درجه‌ای از استقلال را داشته باشد و به صورت فعال در یادگیری خود تلاش نماید. از همین رو مربی باید از کودک، فاصله‌ای معقول گیرد و «بیش از حد به او خدمت ندهد» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۱۹) تا وی به تدریج بتواند این استقلال اندک را بسط دهد و غنا بخشد. تحذیر مونته‌سوری که «نباید کودک را به مثابه عروسک بپنداریم» (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۱۹)، بر همین مبنا قابل تفسیر خواهد بود.

۹. استعاره از مربی: از تسهیل‌گر تا راهنما و هدایت‌گر

در عین حال، مونته‌سوری معتقد به حضور مربی در جریان تربیت کودک است. از نگاه وی، با وجود نیروی درونی و خودانگیخته در کودک برای یادگیری، کودک قادر به جهت‌بخشی به این نیرو و هدایت جریان یادگیری خود نیست. در همین نقطه است که نقش مربی پررنگ می‌شود و وظیفه وی در جریان تربیت، تعریف خواهد شد.

مونته‌سوری برای تبیین نقش مربی در جریان تربیت، از چند انگاره بهره می‌برد که بررسی آنها می‌تواند الهام بخش باشد. از سویی، مربی در نظام آموزشی مونته‌سوری، «تسهیل‌گر یادگیری» (ایساکس، ۲۰۱۰، ص. ۱۸) خوانده می‌شود. این انگاره نشان از استقلالی دارد که وی برای کودک قائل است و حاکی از اهمیتی است که وی برای نیروی خودانگیخته در نظر می‌گیرد.

در موضعی دیگر، ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۱۸) با تأکید بر نقش واسطه‌ای معلم در تربیت در برقراری ارتباط کودک با محیط، وی را «کاتالیزور» می‌خواند. این انگاره می‌تواند در عین تأکید بر استقلال کودک در یادگیری و نیز اهمیت‌بخشی به نقش محیط در یادگیری، جایگاه معلم را در برقراری پل ارتباطی میان این دو قرار دهد و از این منظر، بر نقش معلم تأکید بیشتری داشته باشد.

سومین انگاره‌ای که مربی در نگاه مونته‌سوری دارد، انگاره مربی به مثابه «کارگردان» است. این استعاره که توسط ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۲۸) مطرح شده، بر مشاهده کل‌گرایانه مربی از اوضاع و احوال کودک و محیط دلالت دارد. در توضیحات ایساکس از این استعاره، فعالیت مربی بیشتر بر فعالیت مشاهده‌ای محدود شده و کمتر بر فعالیت مربی تأکید گردیده است.

استعاره چهارم مونته‌سوری از مربی، «هدایتگر» است. این انگاره که توسط خود وی (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۵۶) بکار رفته^۱، با تأکیدی پررنگ‌تر بر نقش مربی در جریان تربیت، جایگاهی راهبردی‌تر برای وی قائل می‌شود و تلاش می‌کند تا نیروی درونی کودک را تحت هدایت مربی قرار دهد.

در موضعی دیگر و در برابر کودکانی که جذب فعالیت‌ها نشده‌اند، مونته‌سوری (۱۹۴۹، ص. ۳۹۷)، مربی را «اغواگر» می‌نامد. همچنین در بحثی دیگر، وی (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۱۴) برای مربی، از استعاره «ستاره‌شناس» استفاده می‌کند. این استعاره حاکی از تأکید وی بر مشاهده بدون دخالت و دقیق مربی است. مشاهده‌ای که می‌تواند وی را در طراحی آموزشی و نحوه همراهی کودک کمک کند؛ در این معنا، مربی باید با روش‌های مختلف، توجه کودک را به فعالیت طراحی شده جلب کند و وی را نسبت به آن کنجکاو سازد تا فعالیت یادگیری آغاز شود. می‌توان گفت در میان انگاره‌های مطرح شده، سه انگاره آخر به دیدگاه مونته‌سوری نزدیک‌تر و سه انگاره نخست، تفسیرهایی امروزی از دیدگاه وی هستند که تلاش می‌کنند با کودک محوری‌های موجود در رویکردهای جاری، هم‌داستان شوند.

۱۰. تأکید بر سه‌گانه آزادی- قانون- مسئولیت

از نگاه مونته‌سوری، آزادی و مسئولیت دو روی یک سکه‌اند که باید در محیط تربیت کودک نسبت به آنها حساس بود. از سویی مونته‌سوری بر آزادی کودک در مشاهده، انتخاب و انجام فعالیت‌ها تأکید می‌ورزد و دخالت مربی در روند آنها را امری مذموم می‌شمارد. از جمله، وی (گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۸۱) هنر مربی را در دخالت کم و به موقع می‌داند. همچنین معتقد است محیط باید به‌گونه‌ای طراحی شود که «آزادی فعالیت و حق انتخاب» (ایساکس، ۲۰۱۰، ص. ۱۹) به کودک بیخشد.

از سوی دیگر، وی با آزادی بی‌حد موافق نیست و معتقد است، آزادی باید با حدودی محدود شود. این حدود با برقراری انضباطی قاعده‌مند صورت می‌پذیرد. از نگاه وی (۱۹۴۹، ص. ۲۹۰)، آزادی و انضباط درهم‌تنیده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت آزادی مدنظر مونته‌سوری، نوعی آزادی مقید به حدود انضباطی است. از همین رو ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۵۷) می‌نویسد:

۱. البته ایساکس (۲۰۱۰، ص. ۲۸) نیز بر آن صحه می‌گذارد.

«آزادی همراه با هدایت‌های محدودساز، می‌تواند کودک را به سوی خودانضباطی پیش برد». این هدایت‌های محدودساز در قالب تعهد به قوانین پایه و معطوف به آنها صورت می‌پذیرد. همچنین، مسئولیت کودک باید گام‌به‌گام با آزادی وی مدنظر قرار گیرد و پایش شود. مسئولیت‌های کودک در خانه کودکان، مجموعه‌ای متنوع را شکل می‌دهد که آزادی وی را معنادار می‌سازد. این مجموعه شامل موارد مختلفی چون مسئولیت نسبت به نظم و نظافت خانه، مسئولیت نسبت به همسالان و مسئولیت نسبت به کودکان می‌شود. ایساکس (۲۰۱۰، صص. ۲۲-۲۶) با برشمردن این مسئولیت‌های مختلف، بر همگامی آزادی و مسئولیت در دیدگاه مونته‌سوری تأکید می‌ورزد.

همراهی آزادی با قوانین پایه و نیز مسئولیت، می‌تواند به نوعی خودانضباطی در کودک بینجامد و سامانی درونی در وی تکوین بخشد. از این رو می‌توان گفت، آزادی مدنظر مونته‌سوری، نوعی آزادی مقید به حدود قانون و مسئولیت است.

۱۱. ابزار محوری و مهارت‌آموزی^۱ در تربیت کودک

مونته‌سوری در رویکرد تربیتی خویش، نقشی بی‌بدیل به ابزار می‌بخشد. از منظر وی (به نقل از: گوتک، ۲۰۰۴، ص. ۱۵۴) ابزارها مهم‌ترین مؤلفه برای ورزیده ساختن حواس کودکان است. وی با آموزشی دانستن ابزارهای مدنظرش، آنها را در پرورش حواس کودکان و مهارت‌های آنها، محوری می‌داند و معتقد است، این ابزار قادرند بخوبی نقش محرک را برای کودک ایفا کنند. این ابزارها که ابتدا ابزارهایی روان‌شناختی بودند و برای سنجش توانمندی کودکان و نیز تمایز بخشیدن کودکان کم‌توان ذهنی از سایر کودکان بکار می‌رفت در نگاه مونته‌سوری، ارزشی آموزشی یافتند و باعث تقویت حواس و مهارت‌ها در هر دو دسته از کودکان شدند.

ابزارهای آموزشی از نگاه مونته‌سوری باید واجد ویژگی‌هایی باشند. نخست آنکه این ابزارها باید مورد توجه کودک قرار گیرند و این توجه او به آنها حفظ شود (مونته‌سوری، ۱۹۶۶، صص. ۴۰-۶۰). چنین ابزاری باید با نیازهای کودک ارتباط یابد و از طریق این ارتباط، توجه وی را به خویش جلب کند. مونته‌سوری معتقد است چنین ابزارهایی را باید در فرآیندی

۱. این بخش از نوشتار، الهام گرفته از نوشته‌ای است که پیش از این در سال ۱۳۹۲ با همراهی آقای دکتر محمدرضا مدنی‌فر در ارزیابی رویکرد مونته‌سوری و رویکرد شناختی وی نگاشته بودم.

علمی و مبتنی بر تجربه یافت^۱. ویژگی دوم این ابزارها قابلیت تشخیص و تصحیح خودکار اشتباهات کودک است: «از جمله خصوصیات ابزار که بیشترین فعالیت ذهنی را به دنبال دارد، خصوصیتی است که کودک را قادر به بررسی اشتباهات می‌کند. ... کودک نه تنها باید در درازمدت به فعالیت خود ادامه دهد، بلکه باید آن را بدون خطا انجام دهد. در این فرآیند باید مقایسه و قضاوت تکرار شود» (مونته‌سوری، ۱۹۶۶، ص. ۸۰). ویژگی سوم این ابزارها آن است که باید متناسب با رشد جسمی و ذهنی کودک باشد. این تناسب را مونته‌سوری به صورت تجربی و با تجربه و مشاهده به صورت تقریبی به دست آورد. این ابزارهای آموزشی، در نگاه مونته‌سوری جایگاهی محوری دارند و بخش عمده‌ای از آموزش کودک را بر عهده می‌گیرند. به نظر می‌رسد این ابزارها در عین حفظ تفرد کودک - که مدنظر مونته‌سوری است- و نگه داشتن وی در غار امن تنهایی خویش، می‌توانند بخش عمده‌ای از بار رشد شناختی کودک را که از نگاه مونته‌سوری متوقف بر تمرکز است، بر عهده گیرند.

علاوه بر این، مونته‌سوری بر مهارت‌های پایه و آموزش آنها نیز تأکید دارد. وی (۱۹۶۶) در رشد روانی کودکان، سه مسیر متمایز را مدنظر قرار می‌دهد. نخستین مسیر بر رشد جسمانی استوار است، مسیر دوم، رشد حواس را پی می‌جوید و مسیر سوم، رشد زبان را در نظر دارد. در هر یک از این مسیرها، مهارت‌های پایه‌ای طراحی شده‌اند که دستیابی کودک به این مهارت‌ها در مجموع، معادل دستیابی آنها به هدف آن عرصه به شمار می‌آید. برای نمونه به کودک یاد داده می‌شود که چگونه بشقاب‌ها را با کمترین صدا روی هم قرار دهد و سپس از او خواسته می‌شود که این کار را خود انجام دهد. همچنین در ژیمناستیک، کودک سعی می‌کند بر روی خطی که روی زمین کشیده شده است، چنان حرکت کند که گویی در حال راه رفتن روی یک طناب و حفظ تعادل خود است. همچنین در بازی استوانه، که تعدادی استوانه با اندازه‌های مختلف و به همان تعداد محل برای قرار گرفتن آنها وجود دارد، کودک در ابتدا استوانه‌هایی را در محفظه‌هایی که اندکی بزرگ است، جای می‌دهد، اما هنگامی که به خاطر این اشتباه تعدادی از استوانه‌ها در محفظه خود جا نشدند، مجبور

۱. برای نمونه، وی از قاب‌های آموزشی خود می‌گوید... مثلاً قاب‌های کوچک در سن سه‌سالگی، توجه کودک را فقط به شکلی موقت به خود جلب می‌کند، اما با بزرگ شدن ابعاد این قاب‌ها، توجه او حالتی دائمی به خود گرفته و به عاملی برای رشد ذهنی تبدیل می‌شود. وی می‌گوید این فرآیند را به شکلی تجربی روی چندین کودک انجام داده تا اندازه مناسب قاب‌ها را به دست آورد (مونته‌سوری، ۱۹۶۶، صص. ۵۰-۶۰).

می‌شود به مراحل قبلی کار خود بازگردد و آن را اصلاح کند. این وسیله، قدرت تمایز چشم در اندازه اشیا را افزایش می‌دهد. کودک مشاهده می‌کند، مقایسه می‌نماید، قضاوت می‌کند، فکر کرده و تصمیم می‌گیرد. مونته‌سوری فایده بکارگیری چنین تجهیزاتی را بکارگیری دست‌ها برای جابه‌جا نمودن اشیا می‌داند که در نهایت منجر به تقویت جسمی و هماهنگی جسمی-حرکتی می‌شود.

در واقع می‌توان استنباط کرد که از نظر مونته‌سوری، رشد کودکان در هر یک از مسیرهای سه‌گانه، حاصل ورزیدگی آنها در مهارت‌های متناظر است؛ به سخن دیگر، گویی در نگاه مونته‌سوری، منظومه کل‌گرایانه در هر بخش قابل تجزیه به مهارت‌های ویژه‌ای است که وی در نظر دارد. این نوع نگاه به مهارت که یادآور منطق تعریف اهداف رفتاری است، در بخش‌های بعد مورد واکاوی بیشتر قرار خواهد گرفت.

رویکرد مونته‌سوری از منظر رویکرد اسلامی عمل: چالش‌ها و افق‌ها

پس از استنباط و کاوش مبانی فلسفی رویکرد مونته‌سوری در تربیت کودک، می‌توان به ارزیابی آنها از منظر رویکرد اسلامی عمل پرداخت.^۱ رویکرد اسلامی عمل، رویکردی عمدتاً انسان‌شناختی است که بر عاملیت آدمی تأکید می‌ورزد و عمل وی را در پرتوی مبادی سه‌گانه شناخت، گرایش و اراده و در دامن حدود و شرایط درونی و بیرونی تبیین می‌کند و با تحلیل حیات پاک در مقام هدف زندگی و تربیت، اهداف هشت‌گانه‌ای برای تربیت تعریف می‌کند (باقری، ۱۳۸۶). این رویکرد (سجادیه، مدنی فر و باقری، ۱۳۹۵) دوران کودکی را دوران تمهید برای عاملیت می‌خواند و معتقد است در این دوران باید مقدمات عمل مستقل آدمی شامل اندیشه‌ورزی، مشاهده، خیال‌ورزی، ارتباط اجتماعی، دست‌ورزی با امیال درونی، کنشگری گروهی و در محدوده و نیز تقویت حس زیباشناختی در مقام اهداف فعالیت‌های تمهیدی مدنظر قرار گیرد.

در ادامه تلاش می‌شود تا با برقراری گفتگویی میان این دو دیدگاه و با تأکید بر مبانی فلسفی رویکرد اسلامی عمل، مبانی فلسفی استنباط شده، مورد ارزیابی و نقد قرار گیرند و نقاط ابهام نیز مشخص گردد. بر این اساس باید گفت نقدهای صورت گرفته، نقد بیرونی

۱. البته در برخی موارد چون «فره‌سازی فردیت کودک»، برخی نقدها چون گسست در ایده مرحله‌ای دیدن تربیت، نقدها از منظر منطقی وارد شده است.

هستند. بخش نخست ناظر به چالش‌ها خواهد بود و در بخش دوم بالقوگی‌ها و افق‌ها مدنظر قرار می‌گیرند.

۱. فربه‌سازی فردیت کودک

رویکرد اسلامی عمل در دوران کودکی به جامعه‌اندیشی و جامعه‌یاری اعتقاد دارد و از این رو، آغشتگی‌های اجتماعی و ساماندهی روابط اجتماعی کودک را مورد تأکید قرار می‌دهد (محمدی، ۱۳۹۶). بر همین اساس، یکی از نقدهای وارد به روش مونته‌سوری، غفلت آن از رشد اجتماعی کودک و عدم طراحی محیط و فعالیت‌های کافی جهت پرداختن بدان است. در همان زمان ظهور روش مونته‌سوری، کیلیپاتریک^۱ (۱۹۱۴) با انتقاد از نادیده انگاشتن رشد اجتماعی کودکان در روش مونته‌سوری، معتقد است که وی شرایط مناسبی را جهت مشارکت اجتماعی کافی مهیا نساخته است. بسیاری از گونه‌های جدید مهدکودک مونته‌سوری، روش‌های جدید یادگیری اجتماعی مانند یادگیری مشارکتی را به روش مونته‌سوری افزوده‌اند تا این نقص را جبران نمایند (لیلارد، ۲۰۱۳).

انگاره «فرد اجتماعی» از کودک نیز نشان‌دهنده پررنگ بودن فردیت کودک در اندیشه مونته‌سوری است. فرد دانستن کودک و تلاش برای فربه‌سازی این فردیت با بازی‌های فردی و مشغولیت با ابزارهای فردی، این رویکرد را تقویت می‌کند.

از سوی دیگر، در عمل، ناکافی بودن زمان‌های تعامل فعال کودکان با یکدیگر (دو زمان محدود پانزده دقیقه‌ای) و عدم طراحی بازی‌ها و تجربه‌های یادگیری مشارکتی از جمله عواملی است که فردیت کودک را در روش مونته‌سوری، افزایش می‌دهد. مونته‌سوری در کتاب «تربیت و صلح»^۲ در این باره می‌گوید: «دغدغه تربیت باید به پرورش افراد مستقل معطوف شود. ... دو امر ضروری است: نخست رشد فردیت و دوم مشارکت فرد در زندگی واقعی اجتماعی. ... فرد هنگامی خود را در مقام موجودی اجتماعی احساس می‌کند که ... بزرگ‌تر شده باشد» (مونته‌سوری، ۱۹۷۲، ص. ۵۶). به نظر می‌رسد رویکرد مونته‌سوری بیشتر تمرکز خویش را بر امر نخست نهاده و کمتر به امر دوم پرداخته است. همچنین این اول و دوم کردن، در رویکرد مونته‌سوری، به رویکرد مرحله‌ای مجزا به تربیت منجر شده است. این نگاه مرحله‌ای سخت به تربیت و تمرکز ویژه بر فردیت در دوره نخست کودکی، می‌تواند زمینه‌ساز

1. Kilpatrick

2. Education and peace

نوعی گسست در تربیت کودک شود. امری که در نوع نگاه مونته‌سوری به تربیت اجتماعی فراوان است.

علاوه بر این، قرار دادن کودک در قرنطینه ابزار و مهارت‌گرایی فردی افراطی، فردیت کودک را در رویکرد مونته‌سوری پررنگ می‌سازد. این مهارت‌گرایی و قرنطینه‌سازی که بر اساس رویکردهای روان‌شناختی شناختی (هرگنهان^۱ و هنلی^۲، ۲۰۱۳) در جهت افزایش تمرکز و دقت مورد توجه قرار می‌گیرد، خود منجر به تعمیق ماندن کودک در غار فردیت و سکوت در کنار ابزار می‌شود. این تعمیق در کنار خودمحوری کودک و مقاومت وی در برابر ارتباط، رابطه وی با محیط اجتماعی اطرافش را با دشواری‌های بیشتر مواجه می‌سازد.

در نهایت می‌توان گفت دلایلی چون تأکید بر انگاره فرد اجتماعی، تعامل زیاد کودک با ابزار در کنار تعامل اندک وی با دیگر کودکان و نیز گسست در نوع اندیشه‌ورزی مرحله‌ای مونته‌سوری در باب تربیت فردی و اجتماعی، منجر به فرجه شدن فردیت کودک و مغفول ماندن هویت اجتماعی وی می‌شود و جامعه‌اندیشی و جامعه‌یاری را با تهدید مواجه می‌سازد.

۲. هدف‌انگاری ابزارها و کم‌رنگ شدن خیال‌ورزی

پررنگ شدن ابزارها در رویکرد مونته‌سوری، می‌تواند موجد دشواری‌های دیگری در این دیدگاه گردد. در این که محرک‌های محیطی، می‌توانند ذهن و میل کودک را تحریک کنند و نقش مثبتی در روند یادگیری داشته باشند، شکی نیست اما به نظر می‌رسد، در رویکرد مونته‌سوری، این غنای محرک‌های محیطی، آن‌چنان فرجه می‌شوند که به تدریج جای ارتباطات اجتماعی کودکان با یکدیگر و مربی را می‌گیرند و محیط را به سمت افزایش تعامل کودک- ابزار به پیش می‌برند. این تعامل کودک- ابزار می‌تواند با فروکاهش کودک به ابزاری هوشمند، برخی ابعاد تفکر وی را مغفول انگارد.

یکی از مهم‌ترین ابعاد مغفول انگاشته شده در رویکرد مونته‌سوری، خیال‌ورزی است. این خیال‌ورزی که در زمینه‌های مختلف چون حل مسئله، پدیده‌های طبیعی، امور انسانی، ابعاد هنری و اخلاقی قابل پی‌جویی است (سجادیه، ۱۳۹۶)، در رویکرد مونته‌سوری بیشتر منحصر به زمینه حل مسئله می‌شود و در سایر ابعاد، وانهاد می‌گردد. تأکید بر خیال‌ورزی اخلاقی

^۱. Hergenhan

^۲. Henley

در جهت درک متقابل و نیز تصور سناریوهای ارتباطی مختلف (سجادیه، ۱۳۹۴)، تقویت خیال‌ورزی‌های هنری در ابعاد زیباشناختی‌اش و در مورد امور طبیعی و انسانی و نیز برخوردهای اجتماعی از جمله مواردی است که در این تأکید به فراموشی سپرده می‌شوند. از آنجا که موضع رویکرد اسلامی عمل در امر معرفت، واقع‌گرایی سازه‌گرایانه است (باقری، ۱۳۸۶)، پرداختی متعادل به «ارتباط مستقیم با واقعیت» و «خیال‌ورزی» از ضرورت‌های تربیت در دوران کودک خواهد بود. این در حالی است که پررنگ شدن ابزارها در رویکرد مونته‌سوری و کم‌رنگ بودن روایت و قصه در آن نوعی واقع‌زدگی و عینیت‌طلبی در کودکان را ایجاد خواهد کرد و آنها را از تصور اموری غیرعینی و خیال‌انگیز برکنار می‌دارد. این مطلب مورد تأکید بسیاری از پژوهشگران دیگر نیز قرار گرفته است. برای نمونه، اندرو^۱ (۲۰۱۵)، معتقد است تأکید مونته‌سوری بر واقعیت، تقویت خیال‌ورزی را در رویکرد وی، امری جانبی ساخته است. وی معتقد است تأکید افراطی مونته‌سوری بر واقعیت، واقع‌مبنا بودن محیط یادگیری وی و نیز تأکید وی بر بازی‌های مبتنی بر ایفای نقش به جای بازی‌های تخیلی، از جمله شواهدی است که فاصله رویکرد مونته‌سوری از خیال‌ورزی را نشان می‌دهند. همچنین لیلارد (۲۰۱۰) بر این نظر است که رویکرد مونته‌سوری بیشتر بر تقویت ادراک ناظر بر واقعیت متمرکز است تا تقویت خیال‌ورزی.

توجه به خیال‌ورزی در دوران کودکی، علاوه بر سازه‌گرایی در معرفت و ارزش، با ضرورت دیگری نیز پشتیبانی می‌شود و آن حضور قدرت خیال‌ورزی در کودک در غیاب سایر توانمندی‌های شناختی است. رویکرد عمل با نظر به این واقعیت و در راستای پوشش توانمندی‌های غایب، نقشی محوری برای خیال‌ورزی کودک قائل است (سجادیه، ۱۳۹۷). امری که در روش مونته‌سوری، مورد بی‌مهری قرار گرفته است.

۳. خطر مهارت‌گرایی منقطع از پشتوانه

زوج ابزار-مهارت، یکی از پایه‌های رویکرد مونته‌سوری است. تأکید مداوم بر این پایه‌ها و مهارت‌محوری رویکرد مونته‌سوری می‌تواند با چالش‌هایی روبرو باشد. باقری (۱۳۸۹) با تحلیل مفهوم مهارت آن را ناظر بر روش می‌داند. بر این اساس، مهارت‌گرایی با تأکید بر چگونگی انجام کار، فرآیند آن را مدنظر قرار می‌دهد و می‌تواند از چرایی و هدف غافل شود.

¹. Andrews

در مقابل، رویکرد اسلامی عمل با ارتباط دادن میان عمل، مبادی و آثار آن، تلاش می‌کند تا چراهای تبیین‌کننده عمل را نیز در نظر گیرد و عمل را در منظومه‌ای کل‌گرا بنگرد. از این منظر، برای انجام عملی ویژه، تنها دانستن چگونگی انجام آن کافی نیست و کودک در شرایط ویژه‌ای که قرار دارد، بر اساس شناخت‌ها و گرایش‌های خویش تصمیم می‌گیرد عملی را انجام دهد یا از آن سرباز زند. بنابراین، انجام ندادن کاری توسط کودک را نمی‌توان تنها به نداشتن مهارت‌های لازم در آن مربوط کرد؛ گرچه دانستن روش امری اساسی است، اما تنها عامل مؤثر نخواهد بود. همچنین روش‌ها را نمی‌توان مستقل از اهداف و غایت‌ها در نظر گرفت. بلکه همواره میان روش‌ها و اهداف، رابطه‌ای دوسویه وجود دارد.

از سوی دیگر، در نگرش‌های مهارت‌محور، نوعی عینیت‌گرایی طبیعی ملاحظه می‌شود. این عینیت‌گرایی، در پی آن است تا واکنش‌های انسان را امری طبیعی و برآمده از طبیعت آدمی بداند و ارتباط آنها با فرهنگ، اجتماع و اراده انسانی را نادیده انگارد. از این منظر نیز نظریه اسلامی عمل با مهارت‌گرایی صرف در تقابل قرار می‌گیرد. بر اساس این نظریه، مقتضیات فرهنگی- اجتماعی و نیز اراده آدمی در انجام امور دخالت دارند و از این رو نمی‌توان با مهارت‌آموزی، این اقتضاها یا اراده آدمی را به حاشیه راند.

از همین رو، مربی معتقد به نظریه اسلامی عمل، در عین توجه به روش و چگونگی انجام کارها، با نگاهی یک‌سویه به آنها، نقش اهداف، فرهنگ و اراده و میل کودک را فراموش نمی‌کند و با تغییر منظومه مفهومی از مهارت به عمل، تلاش می‌کند تا در فضایی واقعی‌تر و کل‌گرایانه‌تر به یاددهی و بررسی اعمال خاص بپردازد.

۴. توقف در سازگاری اجتماعی و مغفول انگاشتن مداخله و مشارکت اجتماعی

نگاهی به معنای تربیت اجتماعی از نگاه مونته‌سوری، روشن می‌سازد که از نگاه وی، تربیت اجتماعی در دوران کودکی، شکلی همگرایانه با جمع دارد و به معنای نوعی آغشتگی فرهنگی- اجتماعی کودک است، نه مشارکت یا مداخله اجتماعی وی. دست‌کم می‌توان گفت او با مرحله‌ای کردن تربیت اجتماعی، فاز نخست را به آغشتگی فرهنگی- اجتماعی اختصاص داده است و مداخله و مشارکت فعال را در فازهای بعدی پی می‌گیرد. این در حالی است که رویکرد اسلامی عمل با ایده‌ی گسست در امر تربیت به تقابل برمی‌خیزد (باقری، ۱۳۷۷) و معتقد است نمی‌توان این دو زمینه را در دو مرحله کاملاً مجزا پی‌جویی کرد. از سوی دیگر، هدف این دیدگاه از تربیت اجتماعی در دوران کودکی، نوعی مشارکت و مداخله مؤثر گروهی است و از این رو، باید زمینه‌های این مشارکت و مداخله مؤثر در دوران

کودکی اولیه نیز فراهم آید. بر همین اساس، نمی‌توان در دوران کودکی اولیه، تربیت اجتماعی را به آغستگی به آداب فروکاست و از روابط و تعامل کودک با گروه‌های مختلفی که عضوی از آنها به شمار می‌رود، چشم پوشید.

۵. توجه متعادل نسبت به آزادی و مسئولیت

روش مונته‌سوری آزادی و انتخاب کودک را به صورتی مقید مورد پذیرش قرار می‌دهد. در مرحله نخست، کودک، خود، بازی مورد نظر خود را انتخاب می‌کند و این مرحله، تجسم انتخاب کودک است. پس از این انتخاب، کودک باید با وسیله مزبور آنقدر کار کند تا به سطح مورد انتظار در آن برسد. در این مرحله، دیگر فرصتی جهت انتخاب به کودک داده نمی‌شود و مربی تلاش می‌کند با طمأنینه و صبر و نیز همراهی فعال کودک، وی را در اتمام کار کمک کند. دقت در نقش انتخاب و آزادی در روش مונته‌سوری نشان می‌دهد که وی انتخاب و آزادی را در منظومه‌ای شناختی بعنوان ابزاری جهت تسهیل دستیابی به شناخت و مهارت می‌نگرد.

به سخن دیگر، تأکید بر انتخاب اولیه توسط کودک برای آغاز نمودن آموزش به نحوی متناسب با نیازهای وی است. مונته‌سوری (۱۹۶۴، ص. ۸۰) در این باره می‌گوید: «رفتار ما بزرگ‌ترها با کودکان باید همان‌گونه باشد که انتظار داریم دیگران با ما رفتار کنند. در حالی که این‌گونه نیست و ما سعی داریم به آنها فشار وارد کنیم، بدون آن که نیازهای خاص آنها را در نظر بگیریم».

رویکرد اسلامی عمل با این کارکرد از انتخاب موافق است و بر تناسب موضوع آموزش با نیازهای یادگیرنده تأکید می‌ورزد (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۸۲) اما برای انتخاب، کارکردهای دیگری نیز می‌توان در نظر گرفت. در رویکرد اسلامی عمل، تأکید بر اراده و نقش تبیینی آن در عمل آدمی (باقری، ۱۳۸۲) باعث می‌شود تا فراتر از نقش تسهیلی و ابزاری انتخاب، جایگاهی محوری برای آن در نظر گرفته شود. این جایگاه محوری به دلیل مداخله همسنگ اراده همراه با شناخت و میل در تکوین عمل است. یکی از استفاده‌های مؤثر انتخاب و اراده در همراه ساختن آنها با روش مواجهه با نتایج اعمال محقق می‌شود. در این روش، ضمن ایجاد زمینه برای انتخاب کودک، باید در مرحله بعد پس از مواجهه با نتایج این انتخاب، به کودک فرصتی جهت بازبینی این انتخاب و حتی تغییر در آن داده شود. مونه‌سوری با تأکید بر ادامه مسیر انتخاب اولیه توسط کودک و عدم تخطی از آن، در تلاش برای تقویت اراده کودک

و روحیه پشتکار وی است، اما افراط در غیر قابل تغییر ساختن مسیر انتخاب شده توسط کودک، می‌تواند فرصت بازبینی نتایج انتخاب و تغییر منطقی آن را از کودک دریغ ورزد. در بسیاری از بازی‌ها، مونته‌سوری بر ادامه مسیر توسط کودک اصرار می‌ورزد، زیرا قاعده این است که پس از انتخاب یک بازی توسط کودک، تا تکمیل شدن آن، کودک حق انصراف از آن بازی و انتخاب بازی دیگر را ندارد. در عین حال، سازوکار این ادامه در عین انگیزه پایین کودک توضیح داده نمی‌شود. البته وی معتقد است ابزار و بازی‌ها را به‌گونه‌ای طراحی کرده که با نیازهای کودک ارتباط مناسبی برقرار می‌کنند و از همین رو، کودک از روی میل و انگیزه با آنها کار می‌کند. اما در عین حال، کودک باید در میانه مسیر، با دست‌وپنجه نرم کردن با سعی و خطاهای شناختی، کار با یک وسیله را تکمیل کند و در مرحله بعد، سراغ وسیله دیگر برود. در این حالت، پرسش اینجاست که چنانچه کودکی از این وضعیت خسته شد، توانایی ادامه کار را نداشت یا از انتخاب اولیه خویش پشیمان شده بود، وظیفه مربی چه خواهد بود؟ این‌گونه پرسش‌ها در رویکرد مونته‌سوری، پاسخ روشن و درخوری نمی‌یابند. در مقابل، به نظر می‌رسد بر اساس رویکرد اسلامی عمل، مربی موظف است با تحلیل این موقعیت تربیتی، ملاحظه اراده به منزله مقوم عمل، تفاوت کودکان و علل عدم پیشرفت کودک، راه‌حل‌های متنوعی را پیش گیرد که قطعاً یکی از آنها تجدیدنظر در انتخاب اولیه خواهد بود. این راه حل، راه حلی است که در سبد راه‌حل‌های مونته‌سوری به چشم نمی‌خورد. در عین حال، نوعی تعادل در پرداختن به آزادی، نظم و مسئولیت در دیدگاه مونته‌سوری دیده می‌شود که قابل توجه است.

۶. تأکید به موقع بر پررنگی محبت در تربیت کودک

یکی از نقاط قوت رویکرد مونته‌سوری، فهم دل‌بستگی‌ها و تمایلات کودک و محوری ساختن محبت در برخورد با وی است. شکنندگی کودک به حق در این رویکرد، به رسمیت شناخته می‌شود و مربی را نسبت به این شکنندگی حساس می‌سازد. این حساسیت باعث ورود محبتی عینی‌تر و رفتاری آرام‌بخش‌تر به حیطه تربیت کودک می‌شود و محیط تربیتی کودک را امن و آرام می‌سازد. در نظر گرفتن سازوکار عمل در کودک که بیشتر بر محور امیال وی تکوین می‌یابد (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۶)، ما را بر آن می‌دارد تا در این دوران، توجه بیشتری به امیال و گرایش‌های وی داشته باشیم و مواجهه خویش با کودک را با محبت بیشتری آغشته کنیم.

۷. تبیینی متعادل اما مبهم از جایگاه مربی

همان‌گونه که در بخش مبانی فلسفی ملاحظه شد، جایگاه مربی در رویکرد مونته‌سوری، مبهم و لغزنده است. وی، گاه، مربی را به هدایتگری شبیه می‌داند که باید جریان تربیت را به دست گیرد و جهت بخشد و گاه او را ستاره‌شناسی می‌خواند که تنها باید به تماشای دقیق دنیای کودکان بنشیند. این انگاره‌های متعدد و مختلف، باعث می‌شود مربی در رویکرد وی با ابهام و سرگردانی مواجه باشد.

از سوی دیگر، اگر این انگاره‌ها را متناسب با موقعیت‌های مختلف تربیتی و وابسته بدان‌ها بدانیم، پیوستاری متعادل از نقش‌های مختلف مربی در جریان تربیت شکل می‌گیرد که به حدود تسهیل‌گری و هدایتگری محدود می‌شود. این نوع نگاه به نقش مربی، در عین این که مربی را در حاشیه قرار نمی‌دهد، وی را فاعل مطلق کلاس هم نمی‌نگرد. این نوع نگاه با این تفسیر می‌تواند با «تعامل ناهم‌تراز» مربی-متربی مدنظر رویکرد اسلامی عمل همراهی داشته باشد. زیرا در تعامل ناهم‌تراز، معلم در عین حضور در کنار کودک و تعامل با وی، ادای هم‌ترازی در نمی‌آورد. در این رابطه، از یک سو تعامل جریان دارد و از سوی دیگر، ناهم‌ترازی جنبه تعالی‌بخش آن را تأمین می‌کند. به سخن دیگر، در این نوع رابطه، مربی در عین همراهی با متربی، راهنمای اوست و متربی در عین صمیمیت با مربی، وی را هم‌سطح خود نمی‌پندارد، بلکه به دانش و تخصص و ارزش‌های نهادینه شده در وی احترام می‌گذارد. مربی در این رابطه، به ایفای نقش مصنوعی نیاز ندارد؛ زیرا نه لازم است برخلاف موجودیتش، نقش پیر همه‌چیزدان را بازی کند و نه مجبور است با پنهان کردن سرمایه دانشی-ارزشی خود، ادای هم‌ترازی را درآورد. وجود دو قطب تعامل و نیز هدایتگری در استعاره‌های مونته‌سوری از معلم، این دو دیدگاه را به یکدیگر نزدیک می‌سازد.

در پایان می‌توان نقدهای مطرح شده -در معنای بیان نقاط قوت و ضعف- را در جدول زیر

خلاصه کرد:

جدول ۱- خاستگاه و نوع نقدهای مطرح درباره رویکرد مونته‌سوری

موضوع نقد	موضوع رویکرد اسلامی عمل	موضوع رویکرد مونته‌سوری	نقد صورت گرفته
فردیت کودک	به رسمیت شناختن فردیت و در عین حال، حرکت به سوی جامعه اندیشی و جامعه یاری در کودک	تأکید بر فردیت کودک و به تعویق انداختن تربیت اجتماعی به اواخر دوران کودکی	فره‌سازی فردیت کودک و کم‌رنگ شمردن تربیت اجتماعی در اوان کودکی
نگاه به ابزار	ضرورت تحدید نگاه به ابزار با قدرت خیال‌ورزی کودک	پررنگ بودن ابزارها در رویکرد مونته‌سوری	هدف‌انگاری ابزارها و کم‌رنگ شدن خیال‌ورزی
نگاه به مهارت	ضرورت نگرستن به مهارت‌ها در پرتوی اهداف و مقاصد	تأکید افراطی بر مهارت‌های عینی در دوران کودکی	خطر مهارت‌گرایی منقطع از پشتوانه
نوع نگرش نسبت به تربیت اجتماعی	ضرورت توجه متعادل به مشارکت اجتماعی و مداخله مؤثر اجتماعی در تربیت اجتماعی	برگردان تربیت اجتماعی به سازگاری اجتماعی	توقف در سازگاری اجتماعی و مغفول انگاشتن مداخله و مشارکت اجتماعی
رابطه آزادی و مسئولیت	تأکید بر رابط درونی آزادی و مسئولیت	نگاه توأمان آزادی و مسئولیت	توجه متعادل نسبت به آزادی و مسئولیت
نوع نگاه به نقش محبت در تربیت کودک	ضرورت توجه به امیال کودک در تربیت به دلیل بارز بودن آن‌ها در دوران کودکی	توجه ویژه به مهربانی و توجه نسبت به کودک و خواسته‌های وی	تأکید به موقر بر پررنگی محبت در تربیت کودک
تعریف از جایگاه مربی در رابطه تربیتی مربی - متربی در دوران کودکی	تعامل ناهم‌تراز	تبیین‌های متنوع و جامع از رابطه و مشخص نبودن رویکرد کلی در نوع رابطه	تبیینی متعادل اما مبهم از جایگاه مربی

بحث و نظر

بررسی‌های صورت گرفته در این نوشتار حاکی از نقاط قوت و ضعف رویکرد مونته‌سوری در تربیت کودک از منظر رویکرد اسلامی عمل است. این بررسی‌ها نشان می‌دهد این رویکرد در دو موضع مهم یعنی تربیت اجتماعی و نیز مهارت‌گرایی ابزارگرایانه، دچار چالش است و در مواضعی چون آزادی و انتخاب کودک، جایگاه مربی و نیز تأکید بر محبت در تربیت کودک، نقاط قوت قابل توجهی دارد. بر این اساس، لازم است الهام گرفتن از این دیدگاه در تلاش‌های تربیتی معطوف به دوران کودکی با نظر به این موارد باشد. به نظر می‌رسد، کاهش کار با ابزار، افزودن بر روابط و گفتگوهای کودکان با همسالان و مربیان و نیز توجه به خیال‌ورزی در ابعاد روایتی آن می‌تواند بر برخی از این چالش‌ها غلبه یابد. در عین حال، ترکیب موارد تقویت‌کننده تربیت اجتماعی، خیال‌ورزی و نیز عاملیت انسانی در این دیدگاه و دستیابی به دیدگاهی سازوار، دشواری‌هایی را به همراه خواهد داشت. این دشواری به سبب دیدگاه این رویکرد نسبت به ابزار و نسبت کودک و ابزار و نیز نوع نگاه آن به آدمی و تعارضی است که این دیدگاه با این مبناهای جدید ایجاد می‌کند و کل رویکرد را دستخوش تغییر خواهد ساخت.

منابع

- اوبالاسی، آناهیتا؛ حسینی نسب، سید داوود (۱۳۹۳). بررسی تأثیر آموزش روش مونته‌سوری بر خلاقیت کودکان پیش دبستانی ۴ و ۵ ساله شهر تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۲۸(۳). ۸۱-۹۸.
- باقری، خسرو (۱۳۷۷). *فلسفه تعلیم و تربیت جان دیویی*. در دیدگاه‌های معاصر در فلسفه تعلیم و تربیت (خسرو باقری و محمد عطاران، مترجمان و مؤلفان). تهران: انتشارات ندای قلم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). *هویت علم دینی*. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران: اهداف، مبانی و اصول*. تهران: انتشارات علمی-فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *سیاست‌های راهبردی آموزش مهارت‌های زندگی*. تهران: کمسیون تعلیم و تربیت شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی-فرهنگی.
- حسینی، شهلا؛ حیدری، محمدحسین؛ سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی در زمینه تربیت اوان کودکی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۶۲(۳). ۸۲-۱۰۵.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۴). نقد و بررسی رویکرد سواد اخلاقی از منظر عاملیت آدمی. *پژوهش‌نامه مبانی تربیت*، ۵(۲). ۸۱-۱۰۹.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۶). *حدود و امکان‌های قصه برای تربیت اخلاقی کودک*. سخنرانی ارائه‌شده در انجمن برنامه درسی ایران.
- صالحی، مریم؛ رحیمی، ربابه؛ امینی، حجت‌الله؛ بیات‌پور، مریم (۱۳۹۶). تأثیر فعالیت‌های حرکتی ظریف بر رشد و بهبود توجه دختران دبستانی با تأکید بر روش مونته‌سوری. *رفتار حرکتی*، ۲۹(۳). ۳۳-۴۹.
- مهدوی، صدیقه (۱۳۸۴). *علم و عمل در کلاس مونته‌سوری*. تهران: نشر متن گستران آریا.
- مونته‌سوری، ماریا (۱۳۹۱). *کودک در خانواده: اصول اساسی روش جهانی و مشهور ماریا مونته‌سوری* (سعید بهشتی، مترجم). تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.

- Andrews, S. W. (2015). Montessori and Imagination, *Primary Course 42*, Montessori NorthWest, 1-23.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299.
- Dodd-Nufrio, A. T. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconceptions and understanding theoretical foundations, *Early Childhood Education Journal*, 39(4), 235-237.
- Frierson, P. R. (2014). Maria Montessori's Epistemology. *British Journal for the History of Philosophy*, 22(4), 767-791.
- Hergenhahn, B. R. & Henley, T. B. (2013). *An Introduction to History of Psychology*. 7th Edition. Singapore: Wadsworth Cengage Learning.

- Kilpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. Cambridge: Houghton Mifflin Company.
- Lillard, A. S. (2013). Playful Learning and Montessori Education. *American Journal of Play*, 5, 157-186.
- Lillard, A., S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori and conventional programs. *Journal of School Psychology*. 50(3), 379-401.
- Lillard, Angeline S. (2005). *Montessori, the Science behind the Genius*. Oxford: University Press.
- Montessori, M. (1912). The Montessori Method: Scientific pedagogy as applied to child education in "The children's houses" with additions and revisions by the author (Anne E. George Trans.). New York: Frederick A. Stockes Company.
- Montessori, M. (1966). *Dr. Montessori's Own Handbook*. Massachusetts: Robert-Bentley, Inc.
- Montessori, M. (1972). *Education and Peace* (H. R. Lane Trans.). Washington, DC: Henry Regnery.
- Montessori, M. (1984). Dr. Maria Montessori and the child in J. G. Bennett (Ed.), *The Spiritual Hunger of the Modern Child: A Series of Ten Lectures*. Charles Town WV: Claymont Communications.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovations: Including an abridged and annotated edition of Marria Montessori's The Montessori method* (Gerald Lee Gutek Editor). New York: Roman & Littlefield Publishers.
- Montessori, Maria (1949). *The Absorbent Mind* (E. M. Standing Trans.). India: The theosophical publishing house.
- Morrison, M (2007). *Early Childhood Education today* (S. George Trans.). 9th Edition, Upper Saddle River, N. J.: Pearson Education, Inc.

نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی نارواژ در تربیت اخلاقی^۱

عماد حاتمی گروه^۲، ابوالفضل غفاری^۳، خسرو باقری نوع‌پرست^۴، بختیار شعبانی ورکی^۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی نارواژ در تربیت اخلاقی است. برای این منظور نخست بر اساس الگوی معینی استلزام‌های روش‌شناختی ترکیب راهبردها مد نظر قرار گرفت. سپس بر اساس این الگو، هدف و روند گزینش رویکردهای مبدأ، سطح و نوع ترکیب، ساختار و معانی اصطلاحات بکار رفته در رویکرد نارواژ و رویکردهای مبدأ و وجود یا فقدان فرازبان در رویکرد نارواژ ارزیابی و نقد شده است. نتایج حاکی از این است که ساختار رویکردهای مبدأ به لحاظ مبنایی متعارض هستند، با این حال نارواژ به کشف یا ساخت فرازبان یا زبان مشترکی اقدام نکرده است و فقط اصطلاحاتی از دو رویکرد را به طور افقی در کنار هم قرار داده است؛ به نظر می‌رسد که برخلاف ادعای او، در عمل، ترکیبی صورت نگرفته است. علاوه بر این بررسی محتوا و معانی اصطلاحات بکار رفته در دیدگاه نارواژ و رویکردهای مبدأ نشان می‌دهد که این اصطلاحات در واقع همان رویکرد تربیت‌منش را ارائه می‌دهند یا حداقل تقریر دیگری از رویکرد تربیت‌منش ارائه شده است. بنابراین ترکیب ارائه شده توسط نارواژ از لحاظ سازواری با چالش جدی مواجه است و ترکیبی التقاطی دارد.

واژگان کلیدی: نقد روش‌شناختی، رویکرد ترکیبی، نارواژ، تربیت اخلاقی

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۷

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ em.hatamigoroh@stu.um.ac.ir

۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)؛ ghaffari@um.ac.ir

۴. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ khbahgeri@ut.ac.ir

۵. استاد گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ bshabani@um.ac.ir

مقدمه

یکی از تلاش‌های مهمی که در حال حاضر در حوزه تربیت اخلاقی توسط نظریه‌پردازان غربی این حوزه صورت گرفته است، تلاش برای ترکیب رویکردها یا نظریه‌های مختلف با هدف بهره‌گیری از همه آنها است (ناروائز^۱، بوک^۲، اندیکوت^۳ و لایز^۴، ۲۰۰۴، ناروائز، ۲۰۰۶، ۲۰۱۰ الف و ۲۰۱۰ ب، ناروائز و بوک، ۲۰۱۴ الف و ۲۰۱۴ ب؛ برکوئیتز^۵، ۱۹۹۵، ۱۹۹۷؛ هیث^۶، ۲۰۰۱).

مفروضه طرفداران این نوع نگاه این است که نظریه‌ها یا رویکردهای مختلف به تنهایی محدود و ناقص هستند و در عین حال به یافته‌های هریک از آنها نیز نیاز است. لذا نگاه تک‌بعدی به تربیت اخلاقی را نقد می‌کنند و چاره کار را در آن دیده‌اند که میان نظریه‌های مختلف ترکیبی صورت دهند و از رویکردهای نظری متفاوت «به طور مشترک» برای دستیابی به نظریه‌ای جامع استفاده کنند تا بتوانند از محدودیت‌های هر نظریه‌ای برکنار باشند و در عین حال از یافته‌های خاص آنها برای رفع نیازهای نظری و عملی در حیطه تربیت اخلاقی استفاده کنند که نقدپذیر نیز هست.

رویکرد ترکیبی در تربیت اخلاقی ناظر به نوعی تلاش است که در آن سعی می‌شود ترکیبی سازوار میان نظریه‌ها یا رویکردهای مختلف فراهم آید (باقری نوع پرست، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹؛ تلینگز^۷، ۲۰۰۱؛ ناروائز^۸ ۲۰۰۶ و ساندرسون^۹، ۱۹۸۷). نتیجه چنین ترکیبی به زعم آنها دستیابی به «کلان نظریه یا نظریه بزرگ»^۹ و درک جامع و کاملی است که با زبان و ساختاری کلان‌تر دو یا چند نظریه یا رویکرد را دربرگیرد و مفیدترین و کامل‌ترین یافته‌ها را فراهم کند (دال^{۱۰}، ۱۹۹۶، جانسون^{۱۱}، آنوگ بوزی^{۱۲} و ترنر^۱، ۲۰۰۷).

1. Narvaez, D

2. bock, T

3. Endicott, L

4. Lies, J

5. Berkowitz, M

6. Jonathan Haidt

7. Tellings, A

8. Sanderson, S

9. grand theory

10. Dahl

11. Johnson, B

12. Onwuegbuzie

نکته مهم در چنین تدبیری این است که بپرسیم آیا به هم آمیختن کل یا بخشی از رویکردها یا نظریه‌ها می‌تواند «ترکیبی سازوار»^۲ باشد یا «ترکیبی التقاطی»^۳ است؟ در نتیجه هم‌زمان با دغدغه ترکیب دیدگاه‌ها، دغدغه‌هایی درباره خطر التقاط و ناسازواری ترکیب نیز وجود دارد. در حوزه تربیت اخلاقی پژوهشگرانی مانند کار^۴ (۱۹۹۶)، باقری نوع‌پرست، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹)، تلینگز (۲۰۰۱) نسبت به خطر پیش روی ترکیب و به هم آمیختن نظریه‌های مختلف در حوزه تعلیم و تربیت بطور کلی و تربیت اخلاقی بطور خاص و گرفتاری در دام «التقاط» و «برآمیختن ناهمگن پاره‌های مختلف و چه بسا مخالف نظریه‌ها» (همتی فر و آهنچیان، ۱۳۹۲، ص. ۲۷) به بهانه اصلاح و تکمیل آنها هشدار داده‌اند. زیرا ترکیب یافته‌های نظری و عملی و روش‌ها و فنون نظریه‌ها یا رویکردهایی که به لحاظ مبنایی تعارض‌آمیز هستند، منجر به ساخت پیکره‌های ناموزون و متعارض خواهد شد و محل ظهور این تعارض‌ها موجودیت دانش‌آموزی است که در معرض اعمال این یافته‌ها یا روش‌ها و فنون قرار می‌گیرد. مع‌ذالک با این توضیح می‌توان گفت که ترکیب نظریه‌ها و رویکردهای مختلف به سادگی امکان‌پذیر نیست و سازوکارهای خاص خود را می‌طلبد، لذا لازم است که چنین نظریه‌هایی که داعیه ترکیب رویکردهای مختلف را دارند با دقت ارزیابی شوند و میزان سازواری یا التقاطی بودن آنها روشن شود.

از جمله پژوهش‌هایی که به این منظور صورت گرفته است، می‌توان به مقاله تلینگز (۲۰۰۱) اشاره کرد که ابتدا سعی کرده است با ارائه استلزامات روش‌شناختی ترکیب سازوار تا حد امکان مرز ترکیب سازوار و التقاطی را روشن کند و در پایان برای روشن نمودن هرچه بهتر مرز ترکیب التقاطی و ترکیب سازوار دیدگاه‌های ترکیبی برکوئیتز و توماس^۵ را بعنوان مثال‌های عینی از رویکردهای ترکیبی تحلیل کرده و درباره سازواری یا التقاطی بودن آنها بحث کرده است.

^۱ Turner

^۲ integration

^۳ eclecticism

^۴ David Carr

^۵ Murray Thomas

همچنین باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹) ابتدا انواع التقاط را معرفی کرده‌اند و سپس رویکرد برکوئیتز (۱۹۹۵) را بعنوان نمونه‌ای از رویکردهای ترکیبی بررسی کرده‌اند و در نهایت استلزامات و مراحل رسیدن به یک ترکیب سازوار از نظریه‌ها را شرح داده‌اند. علاوه بر پژوهش‌های مذکور، همتی فر و آهنچیان (۱۳۹۲) با الهام از الگوهای باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹) و تلینگز (۲۰۰۱) الگویی برای ارزیابی سازواری نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت ارائه کرده‌اند و سپس طبق الگوی پیشنهادی خود سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را بعنوان شاهد مثالی از یک رویکرد ترکیبی تحلیل کرده‌اند و سازواری یا التقاطی بودن آن را به بحث گذاشته‌اند.

با نظر به آنچه گفته شد، پژوهش حاضر نیز به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا نظریه‌پردازانی که در حوزه تربیت اخلاقی به دنبال ترکیب رویکردهای نظری متفاوت برای دستیابی به نظریه‌ای جامع هستند، با توجه به روشی که برای ترکیب رویکردها یا نظریه‌های مختلف طی کرده‌اند، توانسته‌اند یا می‌توانند در عمل ترکیبی سازوار ارائه کنند یا خیر؟ برای این منظور رویکرد ترکیبی نارواژ را که داعیه ترکیب دو رویکرد تربیت‌منش^۱ و تربیت اخلاقی - عقلانی^۲ را دارد، به لحاظ روش‌شناسی بررسی خواهیم کرد تا میزان سازواری یا التقاطی بودن چنین رویکردهایی را مشخص کنیم.

دلیل انتخاب رویکرد ترکیبی نارواژ این است که اولاً بررسی همه نظریه‌های ترکیبی در یک پژوهش قابل انجام نیست، لذا لازم است بر یک نظریه که مثال مناسبی از رویکرد ترکیبی در تربیت اخلاقی^۳ است، تمرکز شود؛ ثانیاً نارواژ معتقد است بسیاری از همفرکان او مانند هیث و بیورکلاند^۴ که ادعای ترکیب روش‌های تربیت‌منش و تربیت اخلاقی - عقلانی را دارند، در عمل نتوانسته‌اند ترکیبی سازوار ارائه کنند و لذا سهم اندکی برای استدلال قائل‌اند و اولویت اصلی را به روش‌های تربیت‌منش سنتی، شهود، جامعه‌پذیری و الگوهای محیطی داده‌اند و به نوعی فضیلت^۵ را با فرهنگ‌پذیری یکی می‌دانند و تبیین بسیار ساده‌ای از اخلاق دارند و پیچیدگی اخلاقی موقعیت‌های زندگی را در نظر نمی‌گیرند. بنابراین ادعای

1. character Education

2. rational moral education

3. integrative ethical education

4. Bjorklund

5. virtue

نارواژ این است که برخلاف هیث و شودر سهم برابری را به هر یک از رویکردهای تربیت اخلاقی - عقلانی و تربیت‌منش در ترکیب می‌دهد و پیچیدگی موقعیت‌های اخلاقی را در نظر می‌گیرد.

روش

برای بررسی روش‌شناختی و سازواری یا عدم سازواری یک رویکرد یا نظریه ترکیبی، باید دید که رویکرد یا نظریه مورد نظر تحت کدام استلزام روش‌شناختی به دست آمده است سپس روند طی شده توسط ترکیب‌گر را بررسی و نقد کرد.

تلینگز (۲۰۰۱) معتقد است برای نقد یک رویکرد ترکیبی باید به استلزامات روش‌شناختی زیر توجه کرد: اول، ترکیب‌گر^۱ باید برتری چارچوب ترکیبی^۲ را نسبت به ادعاهایی که مستقل از نظریه‌های اصلی هستند، مدلل کند؛ دوم، ترکیب‌گر باید وجود یا امکان زبان مشترک را نشان دهد؛ سوم، ترکیب‌گر باید چپستی و چرایی آنچه باقی گذاشته، آنچه حذف کرده و آنچه از نظریه‌های اصلی تغییر داده است، همچنین آنچه را که کاملاً جدید است، تبیین کند. اگر ترکیب‌گر این استلزامات روش‌شناختی را رعایت کند، می‌توان گفت که مجال خوبی برای ارائه ترکیبی موفق دارد. علاوه بر تلینگز، باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹) نیز معتقدند که ترکیب رویکردهای مختلف باید تحت استلزامات روش‌شناختی خاصی صورت بگیرد تا سازوار باشد.

با توجه به آنچه گفته شد، بررسی یک رویکرد ترکیبی نیازمند الگوی خاصی است تا بتوان بر اساس آن دست به نقد و بررسی زد؛ لذا در پژوهش حاضر برای بررسی رویکرد ترکیبی نارواژ با استنباط از الگوهای پیشنهادی باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹) و تلینگز (۲۰۰۱) که ناظر به استلزامات روش‌شناختی ترکیب سازوار می‌باشند، الگوی مشخصی برای ارزیابی دیدگاه نارواژ مورد استفاده قرار گرفت.^۳ الگوهای مذکور اگرچه مرحله‌ای را برای انجام یک ترکیب سازوار ارائه کرده‌اند، اما می‌توانند برای نقد نظریه‌های ترکیبی نیز استفاده شوند. خلاصه مراحل این دو الگو در جدول شماره ۱ آمده است.

^۱. the author of the integration attempt

^۲. integrative framework

^۳. شعبانی ورکی (۲۰۱۵) ضمن نقد رویکرد پراگماتیک، امکان ترکیب راهبردها را نمی‌پذیرد و معتقد است جامعیت نه از راه ترکیب راهبردهای موجود، بلکه با نظر به مبانی نظری آن‌ها می‌تواند محقق شود.

جدول ۱- الگوهای ترکیب نظریه‌ها علمی تلینگز (۲۰۰۱) و باقری، سجادیه و توسلی (۱۳۸۹)

الگوها مراحل	الگوی پیشنهادی تلینگز (۲۰۰۱)	الگوی پیشنهادی باقری و همکاران (۱۳۸۹)
۱	- تعیین هدف ترکیب - بررسی ابعاد نظریه ترکیبی	- تعیین هدف ترکیب - فراهم آوردن زبان مشترک برای نظریه‌های مبدأ
۲	انتخاب نظریه‌های مبدأ	مشخص کردن نظریه‌های قابل ترکیب
۳	- بررسی زبان مشترک و سازگاری مبانی - تعیین صورت و نوع ترکیب	مشخص کردن نوع و سطح ترکیب نظریه‌ها
۴	انجام اقدامات ترکیب به صورت مستدل	تعدیل نظریه‌های انتخاب شده
۵	ارزیابی و آزمون نظریه ترکیبی	بازبینی / آزمون ترکیب جدید

با نظر به الگوهای مذکور که بسیار شبیه هم هستند، سعی خواهیم کرد استلزامات روش‌شناختی رویکرد ترکیبی نارواژ را مشخص کنیم و سپس روندی را که او طی کرده است، بررسی و نقد کنیم؛ لذا الگوی زیر برای بررسی دیدگاه نارواژ پیشنهاد شده است:

- ۱- بررسی هدف ترکیب
- ۲- بررسی روند انتخاب رویکردهای مبدأ
- ۳- بررسی سطح و نوع ترکیب
- ۴- بررسی ساختار نظریه‌ها یا رویکردهای مبدأ و مقایسه آن با ساختار رویکرد ترکیبی
- ۵- بررسی معنا و محتوای اصطلاحات رویکردهای مبدأ و رویکرد ترکیبی نارواژ
- ۶- بررسی وجود یا عدم وجود فرازبان یا زبان مشترک
- ۷- تعیین میزان سازواری یا التقاطی بودن ترکیب مورد نظر

تبیین رویکرد ترکیبی نارواژ

از دیدگاه نارواژ رویکردها به تربیت اخلاقی در دهه‌های اخیر عموماً به دو رویکرد متضاد تقسیم شده‌اند، به طوری که بخش عمده‌ای از مباحث مطرح در دهه‌های اخیر مربوط به مزایا یا معایب و همچنین ناسازگاری دو رویکرد تربیتی غالب در تربیت اخلاقی؛ یعنی رویکرد تربیت‌منش سنتی و رویکرد تربیت اخلاقی- عقلانی در رشد و تربیت اخلاقی متمرکز شده است (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۰ و نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۳). او در این باره می‌نویسد:

«بحث درباره ناسازگاری بین رویکرد تربیت اخلاقی- عقلانی و تربیت‌منش سنتی، اغلب قطبی شده است. در واقع در یک سطح، دو اردوگاه از اصطلاحات مرجعی استفاده می‌کنند که تعهدات نظری و ایدئولوژیکی خود

را منعکس می‌کنند، لذا به نظر می‌رسد که تناسبی با هم ندارند یا چارچوب‌های متفاوتی را ارائه می‌کنند.» (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۲).

در جای دیگر می‌گوید:

«تربیت‌منش، بر پرورش افراد فضیلت‌مند^۱ به‌عنوان هدف مناسب تربیت تأکید کرده است و با نیازهای تربیتی که به شکل‌گیری منش کمک می‌کند، مرتبط می‌شود. در مقابل، تربیت اخلاقی - عقلانی، به دنبال تسهیل رشد قضاوت اخلاقی خودمختارانه و توانایی حل مباحث و رسیدن به اجماع و توافق عمومی بر طبق قواعد عدالت است و لذا به رشد استدلال و خودپیروی مرتبط می‌شود. متأسفانه بحث بر روی کیفیت یکی از اینها (یا این یا آن) باعث شده است که زمینه مشترک و امکان ترکیب میان آنها پنهان شود.» (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۳).

با توجه به آنچه گفته شد، نارواژ به دنبال ارائه رویکرد سومی تحت عنوان تربیت اخلاقی ترکیبی^۲ است.

از دیدگاه نارواژ «این رویکرد برای تربیت اخلاقی رویکرد جامعی است که از یک طرف پرورش استدلال منطقی^۳ و تعهد به عدالت را که برای رشد جوامع دموکراتیک لازم است، تصدیق می‌کند و از طرف دیگر اذعان می‌دارد که یک جامعه دموکراتیک برای حفظ حقوق شهروندی، نیازمند افرادی با منش‌های خاص است.» (نارواژ، ۲۰۰۶)

بنابراین نارواژ معتقد است:

«علی‌رغم تناقض ظاهری میان این دو رویکرد به تربیت اخلاقی، آنها را می‌توان بعنوان مکمل هم در نظر گرفت» (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۰)، لذا «تربیت اخلاقی نباید رویکردی باشد بعنوان یا این یا آن، به طوری که بین رویکرد تربیت اخلاقی - عقلانی و رویکرد تربیت‌منش یکی را انتخاب کند.

^۱ . virtuous

^۲ . integrative ethical education

^۳ . reflective reasoning

هر دو نظام برای عاملیت اخلاقی ضروری هستند.» (نارواژ و بوک، ۲۰۱۴ الف، ص. ۴)

نارواژ برای ارائه مدل ترکیبی خود از یافته‌های علوم‌شناختی، روان‌شناسی تکاملی و نظریه‌های خبرگی^۱ نیز استفاده می‌کند و مدلی را ارائه می‌کند که شامل سه ایده بنیادی است و هر کدام از این ایده‌ها دو دلالت را در بر می‌گیرند (وجدانی، ۱۳۹۴). خلاصه مدل در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲- ایده‌های بنیادین در رویکرد تلفیقی و دلالت‌های آن‌ها

ردیف	ایده‌های بنیادین	دلالت‌ها
۱	رشد اخلاقی رشد خبرگی است.	تقویت مهارت‌های چهارگانه رفتار اخلاقی
		تقویت توأم فضایل و استدلال اخلاقی
۲	تربیت دگرگون‌کننده و تعاملی است.	تنظیم محیط برای رشد شهودهای مناسب
		سوق دادن دانش‌آموزان از تازه کار به خبرگی
۳	طبیعت بشری مبتنی بر همیاری و خودشکوفایی است.	تنظیم اجتماع مدرسه و اجتماع محلی
		تقویت خودتنظیمی در دانش‌آموزان

نارواژ معتقد است که مدل تربیت اخلاقی ترکیبی، مدلی است که می‌تواند به صورت گام‌به‌گام برای تربیت دانش‌آموزان بکار گرفته شود. گام‌های این مدل عبارت‌اند از: ۱- برقراری ارتباط مراقبتی با دانش‌آموزان؛ ۲- برقراری جو حمایتی؛ ۳- آموزش چهار مهارت حساسیت اخلاقی^۲، انگیزش اخلاقی^۳، قضاوت اخلاقی^۴ و عمل اخلاقی^۵ از طریق غوطه‌وری دانش‌آموزان در مثال‌ها، جلب توجه آنها به جزئیات، تمرین و تلفیق دانش و عمل؛ ۴- پرورش خودتنظیمی دانش‌آموزان؛ ۵- مشارکت و هماهنگی اجتماع با مدرسه (وجدانی، ۱۳۹۴).

۱. منظور نارواژ از خبرگی اخلاقی یک نوع درک تصفیه شده و عمیق است که در عمل انسان ظهور می‌کند. خبره اخلاقی کسی است که در چهار فرایند حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی ماهرانه عمل می‌کند.
 ۲. Ethical Sensitivity: حساسیت اخلاقی یعنی اینکه فرد خبره سریع‌تر و دقیق‌تر وضعیت اخلاقی را دریابد و نقشی را که ممکن است بازی کند، تعیین کند و درک کند که چه اعمالی، چه کسانی را چگونه تحت تأثیر قرار می‌دهد.
 ۳. Ethical Motivation: انگیزش اخلاقی یعنی اینکه فرد به کاری که بالاترین ارزش را دارد اولویت دهد و به انجام آن تمایل داشته باشد.
 ۴. Ethical Judgment: قضاوت اخلاقی یعنی تصمیم‌گیری در مورد اینکه کدام عمل اخلاقی‌تر است.

۵. Ethical action

بررسی و نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی ناروائز در تربیت اخلاقی

۱. **هدف ترکیب:** اولین مرحله از استلزامات روش‌شناختی، بررسی هدف و ضرورتی است که ناروائز برای ترکیب به صورت آشکار یا ضمنی ابراز کرده است و می‌تواند بعنوان ملاکی در تعیین میزان سازواری مطرح شود. بنابراین، در این مرحله سعی شده است به این سؤالات پاسخ داده شود که: انتظار ناروائز از ترکیب دو رویکرد تربیت اخلاقی - عقلانی و رویکرد تربیت‌منش چیست؟ رویکرد ترکیبی ناروائز قرار است از عهده چه کاری برآید؟ (تلینگز، ۲۰۰۱). آیا ناروائز برتری رویکرد ترکیبی خودش را نسبت به رویکردهای مبدأ به طور مستدل بیان کرده است؟

با توجه به آنچه در بحث تبیین رویکرد ترکیبی ناروائز بیان شد، می‌توان گفت که هدف ناروائز از ارائه مدل ترکیبی خود دست‌یابی به رویکردی جامع برای تربیت خبره‌های اخلاقی است؛ مع‌ذالک در پاسخ به این سؤال که دیدگاه ترکیبی ناروائز قرار است از عهده چه کاری بر بیاید می‌توان گفت که ترکیب این دو رویکرد باعث می‌شود افرادی تربیت کنیم که هم از مهارت استدلال و قضاوت اخلاقی برخوردار باشند و هم فضایل و ملکات اخلاقی در آنها رشد و پرورش یابد.

۲. روند گزینش و ترکیب رویکردهای مبدأ

روند کار ناروائز برای گزینش رویکردهای مبدأ به این صورت بوده است که ابتدا موضوعات اصلی دو رویکرد مذکور را مرور می‌کند و معتقد است که رویکرد تربیت‌منش و رویکرد کولبرگی به ترتیب با مواضع و پارادایم‌های فلسفی مرتبط با ارسطو و کانت هم‌تراز هستند و لذا اشاره‌ای به مبانی فلسفی این دو رویکرد می‌کند (ناروائز، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۳؛ ناروائز و بوک، ۲۰۱۴الف، ص. ۲) و سپس آنها را از حیث مبانی و محتوا مقایسه می‌کند:

«هر دو رویکرد تربیت اخلاقی - عقلانی و تربیت‌منش سنتی نقاط قوت و ضعفی دارند. به رغم این که تربیت اخلاقی - عقلانی سازنده‌گرایی و راهنمایی بزرگسالان را اتخاذ می‌کند و استدلال را برای مشارکت مدنی پرورش می‌دهد و باعث رشد خودپیروی شده و از نسبی‌گرایی اجتناب می‌کند، اما این نقد به آن وارد است که تأکید محدودی بر استدلال اخلاقی دارد، بنابراین برای عمل اخلاقی^۱ ناکافی است و هویت اخلاقی افراد را که

۱. عمل اخلاقی یعنی اینکه فرد مهارت لازم را برای انجام عمل انتخاب شده داشته باشد.

تأثیر زیادی در عمل اخلاقی دارد، نادیده می‌گیرد. تربیت‌منش سنتی به درستی بر اهمیت محتوا تأکید می‌کند و برخی از بینش‌ها را در مورد تأثیر محیط‌ها نشان می‌دهد. با این حال، می‌توان به آن انتقاد کرد؛ زیرا مجموعه‌ای متغیر از فضایل هسته‌ای باز که آن را در ورطه نسبی‌گرایی می‌اندازد، ارائه کرده است، اهمیت کمی به خودپیروی داده است و برای یک آموزش پویا مشکل‌ساز است» (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۲).

علاوه بر این رویکرد کولبرگی به علت عدم استفاده از روش‌های تربیتی سنتی موفق از قبیل آموزش مستقیم خوب و بد رفتار، عدم محتوای روشن، دادن قدرت زیاد به دانش‌آموزان و قدرت کمتر به معلمان مورد انتقاد قرار گرفته است (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۰). سپس نارواژ مدل ترکیبی خود را ارائه می‌کند که قبلاً بطور خلاصه به آن اشاره شد و همچنین در قسمت بررسی ساختار رویکردهای مبدأ و رویکرد ترکیبی بیشتر به آن خواهیم پرداخت.

۳. سطح و نوع ترکیب بکار گرفته شده توسط نارواژ

ترکیب می‌تواند در سه سطح مبنایی، تبیینی و روشی و از نوع تحویل^۱، سنتز^۲، ترکیب افقی^۳ و ترکیب عمودی^۴ باشد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، تلینگز، ۲۰۰۱). ترکیب در سطح مبنایی در نظریه‌های فلسفی انجام می‌شود و ترکیب در سطح تبیینی و روشی در نظریه‌های تربیتی و روان‌شناسی و ... از آنجا که نارواژ سعی در ترکیب دو رویکرد تربیت

۱. در این صورت از ترکیب، یک نظریه (که می‌توان آن را «نظریه معیار» هم نامید) به‌عنوان اصطلاحات یا بخشی از نظریه دیگر مورد بازنگری و تعریف مجدد قرار گیرد یا از نظریه دیگر استنتاج شود. درواقع نتیجه‌گیری می‌شود که یک نظریه بخشی از نظریه معیار است و لذا به یک نظریه هسته‌ای واحد می‌رسد (تلینگز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۱).

۲. در این نوع ترکیب، ترکیب نظریات منجر به تولید نظریه جدیدی می‌شود که عناصر هسته‌های اولیه به قوت خود باقی هستند، اما عناصر جدیدی هم به آن‌ها اضافه شده است. اندیشه‌های جدید را می‌توان میوه‌هایی به شمار آورد که در اثر ترکیب دو نظریه حاصل شده‌اند (همان).

۳. در این نوع ترکیب نظریه‌هایی که هریک، به بررسی بعد یا جنبه‌ای از عرصه معینی از امور انسانی پرداخته‌اند، با هم ترکیب می‌شوند و فرض آن‌ها این است که نظریه‌های مختلف بخش‌های مهم و مکملی را برای فهم ما از پدیده مورد نظر ارائه می‌کنند (تلینگز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۱ و باقاری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹).

۴. ترکیب عمودی به معنای ترکیب میان نظریه‌هایی است که هر یک به مرحله‌ای از تحول آدمی توجه کرده‌اند. به این ترتیب انتظار می‌رود که با ترکیب میان این گونه نظریه‌ها، تصویر کامل‌تری فراهم آید که تبیین عرصه‌های مختلفی از امور آدمی را دربرگیرد. مثلاً بعضی از متفکران گفته‌اند که نظریه رفتارگرایی مناسب دوره کودکی و نظریه کلبگ متناسب با دوره‌های بالاتر رشد است، لذا می‌توان از ترکیب این دو نظریه به نظریه کاملی در تربیت دست یافت (تلینگز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۱).

اخلاقی و روش‌های آن‌ها دارد، این ترکیب در سطح تبیینی و روشی انجام شده است. همچنین از آنجا که تبیین‌ها و روش‌های رویکرد تربیت‌منش و تربیت اخلاقی - عقلانی را ابعاد مکمل یکدیگر می‌داند که با اتصال به همدیگر ابعاد مختلف را پوشش داده و بنابراین تصویر کامل‌تری از پدیده مورد نظر که همان شخص اخلاقی یا متربی است، ارائه می‌کنند؛ ترکیب مذکور نیز از نوع ترکیب افقی است.

از دیدگاه نارواژ عملکرد اخلاقی پیچیده‌تر از آن است که از طریق یکی از این رویکردها ساخته شود؛ یک رفتار خاص را نمی‌توان بر اساس یک متغیر خاص مانند استدلال یا عاطفه و ... پیش‌بینی کرد، بلکه عوامل مختلفی برای انجام یک عمل اخلاقی باید درگیر باشند.

نارواژ «شخص اخلاقی» را پدیده‌ای بسیار پیچیده می‌داند و معتقد است نظریه‌ها یا روش‌های مختلف موجود، به رویه یا صورت‌های مختلف شخص اخلاقی توجه کرده و همه ابعاد شخص اخلاقی را مدنظر قرار نداده‌اند. لذا تربیت اخلاقی باید «پیچیدگی^۱» وجود انسانی را مدنظر قرار دهد، زیرا تکیه بر یک بعد یا یک جنبه از وجود انسانی تبیینی بسیار ساده‌انگارانه از تربیت اخلاقی می‌باشد (نارواژ، ۲۰۱۰ الف).

۴. ساختار رویکردهای مبدأ و مقایسه آن با ساختار رویکرد ترکیبی نارواژ

یکی دیگر از استلزامات روش‌شناختی، بررسی این موضوع است که آیا ساختار رویکردهای انتخابی از حیث مبانی با هم سازگاری دارند یا خیر؟ اگر این ساختارها با هم متعارض باشند، سازواری رویکرد ترکیبی با چالش مواجه خواهد شد. بنابراین برای بررسی این نکته لازم است ساختار رویکردهای تربیت اخلاقی - عقلانی و رویکرد تربیت‌منش بعنوان اجزای تشکیل دهنده رویکرد ترکیبی نارواژ و همچنین ساختار رویکرد ترکیبی و میزان سازگاری آنها بررسی شود.

الف. ساختار رویکرد کولبرگ به شرح زیر است:

مبنای فلسفی این رویکرد اخلاق مبتنی بر قاعده^۲ است. محور این پارادایم فلسفی در اخلاق، باور به اصول^۳ اخلاقی مطلق و جهان‌شمول برای نوع بشر بوده و تمرکز آن روی

^۱ complexity

^۲ Rule Ethics

^۳ principles

استدلال اخلاقی است. بنابراین افراد بر اساس اصول و قواعد تصمیم می‌گیرند و فضایی مانند پرورش شجاعت و احتیاط در این نوع اخلاق زائد هستند و اخلاق قاعده تنها زمانی به رشد منش توجه می‌کند که مطابق با قواعد و اصول باشد (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۶).

در رویکرد کولبرگی فاعل‌های اخلاقی در رفتارشان، به جز خود، متأثر از عوامل خارجی یا عوامل پایین‌تر از خود واقع نمی‌شوند. لذا در مبانی این رویکرد، اخلاق، به منزله خودپیروی^۱ در نتیجه داوری اخلاقی تعریف شده و عمل اخلاقی برحسب درک، استدلال و انتخاب خود فرد تبیین می‌شود. منظور از خودپیروی این است که فرد با درک اصول و معیارهای کلی اخلاق، خود از این اصول پیروی می‌کند، به جای اینکه حالت دیگرپیروی^۲ یا تبعیت از منبع اقتدارگرایانه بیرونی داشته باشد. بر این اساس اخلاق مطلوب را در چیزی به جز خودپیروی لحاظ نمی‌کند و بنابراین نباید عمل اخلاقی را برحسب عامل بیرونی و اقتدار آن تبیین کرد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷؛ باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹؛ حسنی، ۱۳۹۴).

روش مطرح در این رویکرد طرح معماهای اخلاقی فرضی و بحث و گفتگو در مورد آنها برای آموزش استدلال و تفکر و هدف آن رساندن کودکان به مراحل استدلال اخلاقی بالاتر است؛ لذا به جای تأکید بر محتوای مشخص، بر فرآیند آموزش تأکید کرده و معلم را تسهیل‌گری می‌داند که هیچ ارزش مشخصی را به دانش‌آموزان تلقین یا تحمیل نمی‌کند، بلکه تعارضات یا معماهایی را ارائه داده و در ادامه بحث، به فراگیران کمک می‌کند و نگران صحیح یا غلط بودن آنچه می‌گویند یا تصمیماتی که می‌گیرند، نیست. او تنها از طریق فعالیت‌های کلامی و شناختی، فراگیران را به مراحل بالاتر رشد اخلاقی می‌رساند. بدین ترتیب دانش‌آموز کاملاً نقش فعالی داشته و محوریت اصلی کلاس با دانش‌آموز است و به همین خاطر است که این رویکرد، رویکرد از «پایین به بالا» خوانده می‌شود (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۰۹؛ نارواژ و بوک، ۲۰۱۴الف؛ حسنی، ۱۳۹۴).

ب. ساختار رویکرد تربیت‌منش به شرح زیر است:

در رویکرد تربیت‌منش، اخلاق به منزله دگرپیروی تعریف شده و شکل‌گیری رفتار و منش اخلاقی برحسب پیروی از قواعد قدرتمند سنت اجتماعی، ارزش‌ها و فضایل تعریف شده توسط جامعه، بزرگسالان و مراجع بیرونی (الگوها) تبیین می‌شود و بر حمایت جامعه برای

1. autonomy

2. heteronomy

رشد منش اخلاقی تأکید می‌کند. در این رویکرد، جامعه برای رشد فضایل یک امر حیاتی است؛ بنابراین نباید اخلاق را در چیزی به جز پیروی از ارزش‌های جامعه، بزرگسالان، قواعد و الگوهای بیرونی، پیروی و اطاعت از ارزش‌ها و فضایل محوری جستجو و تبیین کرد و در مرتبه باید رشد عادات و تمایلات همخوان با سنت‌ها و ارزش‌های جامعه پرورش یابند و محتوا بیش از فرآیند مورد توجه قرار می‌گیرد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷؛ باقری، سجادیه و توسلی ۱۳۸۹؛ ناروائز، ص. ۷۱۰).

در این رویکرد، فرآیند و مسئولیت تربیت به عهده معلمان و بزرگسالان است و دانش از بالا به پایین جریان دارد؛ از این جهت است که این رویکرد، رویکرد از «بالا به پایین» نام‌گذاری شده است. در این رویکرد معلم می‌کوشد ارزش‌های مشخصی را در دانش‌آموزان درونی کند (ناروائز، ۲۰۰۶، ص: ۷۱۰).

علاوه بر این، اغلب طرفداران رویکرد تربیت‌منش بر روش‌های آموزشی مانند مثال، توضیح، طراحی محیط مناسب در مدرسه و کلاس درس و فراهم آوردن فرصت‌هایی برای تجربه تأکید می‌کنند (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷).

ج- ساختار رویکرد ترکیبی ناروائز

از دیدگاه ناروائز مدل تربیت اخلاقی ترکیبی بر مبنای رشد خبرگی اخلاقی ساخته می‌شود؛ بنابراین تربیت اخلاقی برحسب خبرگی در استدلال و قضاوت و مهارت‌های فضیلت اخلاقی تبیین می‌شود؛ لذا تربیت اخلاقی باید هم فضایل و هم استدلال اخلاقی را بیاموزد. ناروائز در این زمینه می‌گوید:

«دو رویکرد ظاهراً متناقض برای یادگیری و تبدیل شدن به یک شخص خبره اخلاقی با هم آورده می‌شوند که بر رشد فضایل و استدلال پیچیده تأکید می‌کنند» (ناروائز، ۲۰۰۸، صص. ۳۱۱-۳۱۲).

ناروائز معتقد است که مدل تربیت اخلاقی ترکیبی که مبتنی بر رشد خبرگی است، در چهار مرحله به شکل زیر اتفاق می‌افتد: ۱- غوطه‌وری در مثال‌ها، فرآیند و نمونه‌های بی‌شمار مربوط به یک حوزه یا مهارت (تربیت‌منش)؛ ۲- آموزش‌ها و توضیحات صریح در مورد همان مهارت (پرورش استدلال)؛ در این زمینه ناروائز معتقد است:

«رشد خبرگی مستلزم غوطه‌وری در محیط‌هایی است که فضایل را پرورش می‌دهد. در حالی که راهنمایی‌های صریحی را در مورد این که چگونه در مورد

مشکلات فکر کنند، در حوزه مربوط دریافت می‌کنند. بعنوان مثال یک کارگر آشپزخانه تحت نظارت یک سرآشپزی کار می‌کند که مدل‌ها، راهنمایی‌ها و توصیه‌هایی را ارائه می‌کند» (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۲).

۳- تمرین و تکرار مهارت (تربیت‌منش)؛ ۴- بکارگیری مهارت در عمل (تربیت‌منش). از دیدگاه نارواژ زمانی که دانش‌آموز در این چرخه قرار بگیرد، مدل ترکیبی اتفاق می‌افتد؛ به طوری که منش‌ها و فضایل از طریق غوطه‌وری در محیط و جو ساختاریافته که توسط بزرگسالان طراحی شده است، شکل می‌گیرند. کودکان در مسیر فضیلت اخلاقی قرار گرفته و فضایی را که به دست می‌آورند، از طریق راهنمایی‌های صریح و نظری تصفیه می‌کنند (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۲۱؛ نارواژ و بوک ۲۰۱۴ الف، ص. ۱۶).

نارواژ قائل به دو نوع ذهن در انسان است: ذهن تدبیرگر^۱ و ذهن شهودی^۲. ذهن تدبیرگر اطلاعات را به صورت آگاهانه پردازش می‌کند و ذهن شهودی به‌طور ضمنی از الگوهای محیطی تغذیه می‌شود و بطور خودکار و اغلب بدون آگاهی عمل می‌کند. در حالی که ذهن شهودی پاسخ‌های عاداتی‌ای را رشد می‌دهد که شامل عاداتی است که برای تربیت‌منش ارزشمند هستند، ذهن تدبیرگر، استدلال اخلاقی پیچیده را پرورش می‌دهد که برای تربیت اخلاقی - عقلانی ارزشمند می‌باشد (نارواژ، ۲۰۱۴ الف، ص. ۳). ذهن شهودی از طریق روش‌های تربیت‌منش و ذهن تدبیرگر از طریق روش‌های تربیت اخلاقی - عقلانی پرورش می‌یابند.

برای آموزش هر مهارتی، روش‌های مستقیم و غیرمستقیم باید با هم بکار برده شوند. مستقیم، با توضیح و راهنمایی فراشناختی (تربیت اخلاقی عقلانی) و غیرمستقیم با غوطه‌وری در محیط‌هایی که مهارت را پرورش می‌دهد و بازخورد مناسب از محیط (تربیت‌منش) (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۲۱؛ نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۹).

جدول (۳) ساختار رویکرد ترکیبی نارواژ و رویکردهای مبدأ را بطور خلاصه نشان می‌دهد:

1. deliberative mind

2. intuitive mind

جدول ۳- مقایسه ساختار رویکرد ترکیبی نارواژ با ساختار رویکردهای مبدأ

رویکرد/نظریه سطوح	رویکرد تربیت منش (رویکرد سنتی)	رویکرد استدلال‌گرا (رویکرد مدرن)	رویکرد ترکیبی نارواژ (رویکرد پست مدرن)
سخت هسته	دیگریپروی - پیروی از سنت‌ها و ارزش‌های قدرتمند اجتماعی - عمل مبتنی بر قوانین بزرگسالان - نسبی‌گرا	خودپیروی - استقلال - عمل مبتنی بر اصول جهان‌شمول - مطلق‌گرایی	با نظر به این‌که نارواژ قصد ترکیب تبیین‌ها و روش‌های رویکرد تربیت منش و رویکرد کولبرگی را دارد، لذا مینا یا سخت هسته‌ای را نمی‌توان برای این رویکرد در نظر گرفت.
سطح تبیین	تشکیل عمل اخلاقی برحسب پیروی از قواعد قدرتمند سنت اجتماعی تبیین می‌شود. عمل اخلاقی براساس موقعیت‌ها و منش فرد تبیین می‌شود.	عمل اخلاقی درست برحسب درک استدلال و انتخاب خود فرد و همچنین بر حسب اصول کلی و جهان‌شمول تبیین می‌شود.	عمل اخلاقی برحسب خبرگی در فضایل و استدلال و قضاوت اخلاقی تبیین می‌شود.
سطح روشی	مثال و نمونه - الگودهی - توضیح (روش‌های مستقیم) - طراحی محیط‌های یادگیری - تأکید بر محتوا بیش از فرایند - معلم محوری یا رویکرد از بالا به پایین - استفاده از الگوها	معاهاهای فرضی اخلاقی (روش غیرمستقیم) - تأکید بر فرایند بیش از محتوا - عدم تلقین و تحمیل ارزش‌ها - معلم به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری - بحث و گفتگوی آزاد کلاسی	روش‌های مستقیم و غیرمستقیم - غوطه‌وری در مثال‌ها - توضیحات صریح در مورد مثال‌ها - الگودهی - طراحی محیط - معلم محوری - تمرین مهارت‌ها - فراهم آوردن شرایط و موقعیت‌های واقعی برای تمرین مهارت‌ها

بررسی ساختار رویکردهای مبدأ با رویکرد نارواژ نشان می‌دهد که نارواژ به طور افقی یا عرضی اصطلاحات، روش‌ها و تبیین‌های هر دو رویکرد مبدأ را در کنار هم قرار داده است. بعنوان مثال پرورش استدلال و توضیحات نظری را در کنار رشد منش، فضایل، الگودهی و غوطه‌وری در مثال‌ها و فرصت‌ها قرار داده است که هر کدام از طریق روش‌های تربیت اخلاقی عقلانی و روش‌های تربیت منش پرورش می‌یابند. هر چند که در قسمت روش‌ها بیشتر از اصطلاحات مربوط به رویکرد تربیت منش نام برده است تا رویکرد کولبرگی^۱. میزان همخوانی معانی اصطلاحات مطرح در رویکرد نارواژ و رویکردهای مبدأ در ادامه خواهد آمد.

۱. سؤالی که ممکن است در اینجا برای خواننده پیش بیاید، این است که: اینکه نارواژ مثلاً الگوهای موجود را معرفی و سپس مطالبه غوطه‌وری می‌کند، این اقدام نمونه‌ای از ترکیب عمودی است نه افقی. در پاسخ به این سؤال می‌توان گفت اقدام متوالی و ارتباط طولی در اینجا لزوماً به معنی ترکیب عمودی نیست، زیرا ترکیب عمودی زمانی مطرح است که مثلاً روش‌های دو رویکرد را در مراحل زمانی مختلفی از رشد مورد استفاده قرار دهیم. لذا اگرچه نارواژ این روش‌های دو رویکرد را به صورت متوالی انجام می‌دهد، اما ادعان نمی‌کند که مثلاً الگودهی و غوطه‌وری که از روش‌های رویکرد تربیت منش می‌باشند، در دوره خاصی از مراحل رشد (مثلاً کودکی) مورد نظر قرار دهیم و رشد استدلال و تدبیرگری را در دوره زمانی دیگری از مراحل رشد (مثلاً نوجوانی). نارواژ معتقد است همزمان که الگودهی کرده، کودک را در مثال‌ها غوطه‌ور می‌کنیم، همزمان برای رشد استدلال توضیحات نظری هم ارائه کنیم. حال این موارد ممکن است پی‌درپی و متوالی در یک زمان انجام شوند. لذا این امر به معنای ترکیب عمودی نیست.

۵. محتوا و معانی اصطلاحات رویکرد نارواژ و مقایسه با اصطلاحات رویکردهای مبدأ

در این مرحله سعی شده است هر یک از اصطلاحات در رویکرد ترکیبی نارواژ، با اصطلاحات متناظر در رویکردهای مبدأ تطبیق داده شود تا میزان ترکیب و سازواری آنها تعیین گردد.

طبق این شیوه، محتوای اصطلاحات رویکرد ترکیبی با اصطلاحات هریک از رویکردهای مبدأ به صورت دقیق تحلیل خواهد شد و سپس با بررسی عنوان و توضیحات هرکدام از اصطلاحات، علاوه بر شباهت ظاهری واژه‌ها و اصطلاحات، به وجه معنایی هم توجه خواهد شد. با این شیوه سعی خواهد شد موارد نقض یا عدم سازواری نشان داده شود.

همان‌طور که در جدول شماره ۳ ذکر شد، در رویکرد نارواژ عمل اخلاقی برحسب خبرگی در استدلال، قضاوت (رویکرد کولبرگ) و فضیلت اخلاقی (رویکرد تربیت‌منش) تبیین می‌شود. اما به نظر می‌رسد تعریفی که از استدلال و قضاوت اخلاقی ارائه می‌کند، با آنچه معنای مورد نظر کولبرگ است متفاوت باشد.

از دیدگاه نارواژ مهارت قضاوت اخلاقی که در نتیجه پرورش ذهن تدبیرگر رشد می‌کند، «به معنای استدلال و تصمیم‌گیری درباره اعمال و گزینه‌های ممکن در یک موقعیت معین و تعیین اخلاقی‌ترین عمل است.» (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۶؛ نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۲) در واقع در دیدگاه نارواژ بر اساس شرایط و موقعیت است که استدلال و قضاوت می‌کنیم که کدام عمل اخلاقی‌تر است.

در تعریف نارواژ از استدلال و قضاوت اخلاقی نوعی موقعیت‌گرایی مطرح است که متفاوت با مبنای فلسفی رویکرد کولبرگ، یعنی اخلاق وظیفه‌گراست و بیشتر بر رویکرد موقعیت‌گرای دیوید کار و نیز عمل حد وسط بر اساس نظریه میانه ارسطو منطبق است. ارسطو در باب خرد عملی معتقد است که درباره اخلاق، قواعدی جهانی که به لحاظ اخلاقی خودبسنده^۱ باشند، وجود ندارد، زیرا هر چند اعمال فضیلت متضمن پیروی از قاعده است اما فضیلت همان قاعده نیست، علاوه بر آن، برخلاف رویکرد کانتی، فضیلت‌ها خودتوجیه‌گر نیستند، بلکه تا آنجا که در ارتقای کیفیت و شرایط کامیابی و نیکبختی انسان مؤثرند، دارای ارزش هستند؛ نکته دیگر این‌که گرایش به ارزش‌های اخلاقی با قابلیت کاربرد جهانی دشوار است؛ زیرا بطور مثال، هر چند دروغ‌گویی یک نقطه ضعف اخلاقی به حساب می‌آید، اصرار

^۱. Self justifying

به راستگویی در هر شرایطی (مثلاً زمانی که جان انسانی در خطر است)، معادل بی‌مسئولیتی خواهد بود. لذا بر اساس دیدگاه ارسطو چنین نیست که ارزش‌های اساسی اخلاقی که فضیلت‌ها بر آنها تأکید دارند، اصولی بدون تغییر و الزام‌آور باشند که تکلیف ما در یک موقعیت مشکل اخلاقی را دقیقاً معین سازند، بلکه ملاحظات و ادعاهایی هستند که برای نیل به تصمیم اخلاقی ویژه‌ای بکار می‌روند و سنجیده می‌شوند. بنابراین، «فرونسیس» به‌طور الگوریتمی^۱ و بر اساس اصول موضوعه و قواعدی معین، فرد را به نتایجی ضروری نائل نمی‌سازد، بلکه بیشتر به مثابه شکلی از د/وری عمل می‌نماید (کار، ۱۹۹۶، صص. ۳۶۲-۳۶۰). اما هدف نهایی کولبرگ این است که استدلال و قضاوت اخلاقی بر اساس اصول جهان‌شمول انجام شود و فرد فارغ از هر موقعیتی که دارد، بر اساس اصول اخلاقی جهان‌شمول عمل کند (نارواژ، ۲۰۱۴، ص. ۲)، یعنی بتواند استدلال کند که کدام عمل در موقعیت‌های مختلف بر اساس اصول عام و جهانی اخلاقی‌تر است. بنابراین مطلق‌گرایی و وظیفه‌گرایی معنای استدلال در رویکرد کولبرگ با موقعیت‌گرایی و نسبی‌گرایی آن در رویکرد نارواژ متفاوت‌اند.

علاوه بر این، نارواژ روش پرورش استدلال و قضاوت اخلاقی را ارائه توضیحات نظری، بحث و گفتگوی کلاسی، نقل داستان و حکایت توسط بزرگسالان و پرسیدن سؤالات اخلاقی می‌داند. سؤالاتی مانند: چگونه می‌خواهید دنیا بهترین مکان برای همه باشد؟ برای آن چه مهارت‌هایی لازم است؟ چگونه امروز به کسی در مدرسه کمک کردید؟ در تعطیلات چه اعمال مثبتی انجام دادید؟ چه اهداف مثبتی برای امروز دارید؟ (نارواژ، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۹)

اما روش پرورش استدلال در رویکرد کولبرگی، طرح معماهای اخلاقی فرضی، سؤالات گشوده اخلاقی که جواب مشخصی ندارند و گفتگوی آزاد کلاسی و قرار دادن دانش‌آموز در معرض تعارض‌های اخلاقی است. مثلاً این سؤال که آیا شما باید دارو را برای نجات جان همسرتان بدزدید، نوعی سؤال گشوده اخلاقی است که در آن دو ارزش احترام به حیات انسانی و احترام به مالکیت در مقابل هم قرار می‌گیرند و راه‌های مختلفی برای آن ممکن است پیشنهاد شود (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۳۱). با نظر به این توضیحات، سؤالاتی مانند سؤالات نارواژ سؤالات بسته اخلاقی هستند که جواب‌های مشخصی دارند و به نظر می‌رسد چنین سؤالاتی برای پرورش قدرت عقلانی دانش‌آموزان در رویکرد کولبرگ جایی

^۱. Algorithmic

ندارند و نارواژن اگرچه بر گفتگوی کلاسی تأکید کرده است، اما ارائه توضیحات صریح و نقل داستان و حکایت توسط معلمان را که از ویژگی‌های تربیت‌منش هستند، در پرورش استدلال و در نتیجه قضاوت اخلاقی مهم می‌داند (نارواژن، ۲۰۰۸، ص. ۳۱۹). بنابراین در بحث پرورش استدلال اخلاقی گرایش نارواژن به تربیت‌منش نمایان‌تر است تا رویکرد کولبرگی.

بررسی معنای فضیلت در رویکرد نارواژن، حکایت از شباهت معنایی این اصطلاح در رویکرد تربیت‌منش و رویکرد نارواژن دارد. به طوری که بر اساس دیدگاه نارواژن فضیلت به معنای برتری، الگوی رفتاری است که در اجتماع و با راهنمایی معلمان و بزرگسالان رشد کرده است و تا آنجا پیش رفته است که دیگر نیازمند راهنمایی بیرونی نباشد؛ به عبارت دیگر یک برتری و وجه تمایز درونی شده در فرد است (نارواژن، ۲۰۰۶، ص. ۷۱۸).

«در رویکرد تربیت‌منش نیز منظور از فضیلت، صفات، کیفیات ممتاز و کمال و برتری است که از طریق جامعه در فرد درونی شده است و او را به زندگی خوب قادر و متمایل می‌سازد و مانع افراط و تفریط شده و میانه‌روی و اعتدال را آن‌گونه که عقل تعیین می‌کند، در پیش می‌گیرد» (سلمان ماهینی، ۱۳۹۴، ص. ۳۳۱).

نکته دیگری که نارواژن بر آنها تأکید کرده است، مهارت‌های مربوط به پرورش‌منش هستند. در رویکرد کولبرگی تنها مهارتی که بر آن تأکید شده و بن‌مایه رفتار متربی است، همان استدلال و قضاوت اخلاقی است. اما در رویکرد تربیت‌منش نظریه‌پردازان این حوزه مجموعه‌ای از فضایل را مطرح کرده‌اند و معتقدند که این فضایل را باید در دانش‌آموزان درونی کرد. نارواژن نیز چهار مهارت اصلی حساسیت اخلاقی، انگیزش اخلاقی، قضاوت اخلاقی و عمل اخلاقی را نام برده است و هر کدام از این مهارت‌های اصلی هفت مهارت فرعی دیگر را در بر گرفته است که جمعاً ۲۸ مهارت می‌شوند و در یک سطح خردتر برای هر کدام از ۲۸ مهارت فرعی، سه خرده مهارت دیگر را نیز نام برده است که جمعاً شامل ۸۴ مهارت است (نارواژن و بوک، ۲۰۱۴، صص. ۱۷-۱۸). با کمی تأمل می‌توان دریافت که فهرست کردن مجموعه مهارت‌هایی برای پرورش‌منش و تأکید بر درونی کردن آنها از طریق تمرین، یادآور رویکرد تربیت‌منش است که به رویکرد سبد فضایل^۱ نیز معروف است.

1. Bag of Virtues

در بحث روش‌هایی که در رویکردهای مبدأ و رویکرد نارواژ مطرح شده است نیز اصطلاحات بکار رفته در رویکرد نارواژ نشان‌دهنده گرایش نارواژ به رویکرد تربیت‌منش هستند.

الف. روش‌های غیرمستقیم: اگر چه نارواژ مانند کولبرگ از اصطلاح روش غیرمستقیم در تربیت اخلاقی نام برده است، اما مفهوم مورد نظر نارواژ با مفهوم مورد نظر کولبرگ متفاوت است. به طوری که منظور کولبرگ این است که کودکان بطور مستقیم ارزش‌های مشخص و چگونه عمل کردن را نمی‌آموزند، بلکه از طریق طرح معماهای فرضی و بحث آزاد بر روی آنها قدرت استدلال و داوری اخلاقی کودک پرورش می‌یابد (حسنی، ۱۳۹۴، ص. ۲۸). اما منظور نارواژ از روش غیرمستقیم، غوطه‌وری در مثال‌ها، نمونه‌ها و محیط‌هایی است که باعث رشد مهارت‌های اخلاقی و رشد منش و فضایل می‌شود. یعنی در این روش اهمیت اصلی به محیط تربیتی داده شده است؛ این همان چیزی است که رویکرد تربیت‌منش بر آن تأکید دارد (سلمان ماهینی، ۱۳۹۴).

ب. توضیح: روش دیگری که نارواژ بر آن تأکید کرده است، توضیحات نظری در مورد مثال‌ها، نمونه‌ها و الگوهای واقعی است و این روش را راهی برای پرورش ذهن تدبیرگر معرفی کرده است (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۲۱). در رویکرد تربیت‌منش عیناً بر این روش تأکید شده است و گفته شده است که محتوا، ارزش‌ها و غیره باید بطور صریح و واضح به دانش‌آموزان آموزش داده شوند، لذا در این روش هم به نظر می‌رسد که نارواژ همان روش رویکرد تربیت‌منش را مطرح کرده است.

ج. الگودهی: یکی از روش‌های مورد تأکید نارواژ تأکید بر الگوهای اخلاقی است (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۲۱) این روش یکی از شاخص‌های اصلی رویکرد تربیت‌منش سنتی است. در این زمینه ارسطو نیز معتقد بود که عقل عملی نمی‌تواند در همه موارد راه حل دهد و حد وسط را گزینش کند و تشخیص رفتار مناسب، مهارت صاحبان فضایل است. همان‌گونه که در مهارت نجاری نیاز به استاد است، در کسب فضایل نیز به الگوی اخلاقی نیازمندیم. داشتن اسوه اخلاقی به معنای این است که درصدد برآییم تا اشخاصی با ویژگی‌های اسوه اخلاقی شویم. توجه به همین مسئله، نقش مهمی در تربیت اخلاقی نیز ایفا می‌کند. در نگاه ارسطویی، الگوهای اخلاقی همان افراد حکیمی هستند که در موقعیت‌ها و شرایط مختلف، به دلیل برخورداری از فضایل اخلاقی تشخیص آنان صواب است (اسلوت، ۲۰۰۰)، بنابراین

تأکید نارواژ بر روش الگودهی در معنا و مفهوم همان تأکیدی است که رویکرد تربیت‌منش بر این روش دارد.

د. معلم محوری: در این روش معلم نقش تعیین‌کننده را دارد و مسئولیت اصلی تربیت اخلاقی را به عهده دارد و دانش از بزرگسالان به کودکان جریان می‌یابد (نارواژ، ۲۰۰۵، صص. ۳۳-۳۲). نارواژ بزرگسالان را منبع ارزش‌ها دانسته و تشخیص خوب و بد را از وظایف آنان می‌داند و معتقد است که معلمان نقش مهمی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان بازی می‌کنند. از دیدگاه نارواژ مدل تربیت اخلاقی ترکیبی، مربیان را تشویق می‌کند تا با برداشتن مجموعه‌ای از گام‌های مشخص باعث رشد مهارت‌های اخلاقی آنها شوند (نارواژ و بوک، ۲۰۱۴ الف، صص. ۱۹-۱۲).

نارواژ خود حتی از اصول بالا به پایین^۱ شامل ۲۸ مهارت و زیر مهارت‌های آنها نام برده است و معتقد است که مجموعه‌ای از راهنمایی‌ها برای وظایف حیاتی هستند و راه رسیدن به خبرگی اخلاقی را فراهم می‌کنند. او معتقد است که این اصول از بالا، یعنی از معلم به دانش‌آموزان جریان دارد و دانش‌آموزان برای رسیدن به این مهارت‌ها نیازمند معلم‌ها هستند (نارواژ و همکاران، ۲۰۰۴، صص. ۹۲-۹۱).

اغلب نظریه‌پردازان تربیت‌منش نیز معتقدند که بزرگسالان باید خوب و بد را تشخیص دهند، محیط‌های مناسب را برای تربیت‌منش طراحی کنند و تشخیص دهند که کدام محیط‌ها باعث رشد و کدام محیط باعث زوال منش می‌شوند (نارواژ، ۲۰۰۶، ص. ۷۱). از این جهت است که دیدگاه تربیت‌منش اغلب یک رویکرد معلم‌محور و آموزش مستقیم نام‌گذاری شده است و به دنبال آن از روش‌های تلقینی و تحمیلی نیز استفاده می‌شود.

تأکید نارواژ بر این روش عیناً به همان معنایی است که در رویکرد تربیت‌منش سنتی بکار رفته است که در تعارض با رویکرد کولبرگی است.

ه. تمرین و تکرار: یکی دیگر از روش‌هایی که نارواژ بر آن تأکید دارد، روش تمرین و تکرار است که در آن معلم و بزرگسالان، برای پرورش مهارت‌های اخلاقی شرایطی را فراهم می‌کنند که دانش‌آموز مهارت مورد نظر را بطور متمرکز و به تعداد زیاد تمرین کند تا طبیعت ثانویه او شود (نارواژ، ۲۰۱۲، ص. ۱۵۰). در رویکرد تربیت‌منش، فضایل عاداتی‌اند که با انجام و تمرین در افراد درونی می‌شوند. مثلاً با مهربانی، مهربان می‌شویم و با تمرین خویشتن‌بانی،

^۱. top-down

خویشتن‌بان می‌شویم، لذا این روش در رویکرد نارواژ همان روش مطرح در رویکرد تربیت‌منش است که متأثر از دیدگاه ارسطوست و در آن دیدگاه نیز بر آن تأکید شده است (لایکونا، ۱۹۹۱).

۶. وجود یا عدم وجود فرازبان در رویکرد ترکیبی: ترکیب سازوار نظریه‌ها با مبانی متفاوت به میزان زیادی بستگی به ساخت یا کشف فرازبان یا زبان مشترک دارد. در این زمینه باقری معتقد است:

«فرازبان نقش مهمی در برقراری سازواری میان پاره‌های نظریه‌های مختلف بازی می‌کند، در غیر این صورت این پاره‌نظریه‌ها تنها در کنار هم قرار خواهند گرفت، بدون اینکه هم‌جوشی بیابند. بر این اساس اظهار نظر درباره دو نظریه، هرچند بعنوان اینکه قابل قیاس هم نیستند، هنگامی میسر است که بتوان از نقطه‌ای بیرون از دو نظریه به آنها نگریست و درباره آن دو به داوری پرداخت.» (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، صص. ۲۲۱-۲۲۰)

تلینگز نیز از جمله کسانی است که معتقد است بعد از انتخاب نظریه‌های مبدأ باید به بررسی این نکته پرداخت که آیا زبان مشترکی وجود دارد که بتوان نظریه‌های مبدأ را بر اساس آن توصیف کرد. اگر میان نظریه‌های مبدأ تفاوت بنیادی وجود داشته باشد، امکان این وجود دارد که دستیابی به زبان مشترک ممکن نباشد. این مسئله به ویژه در تعلیم و تربیت که حاوی واژه‌هایی با بار ارزشی متفاوت هستند، اهمیت بیشتری دارد و باید با احتیاط بیشتری صورت گیرد (تلینگز، ۲۰۰۱، صص. ۲۸۸-۲۸۴).

بنابراین می‌توان گفت از آنجا که نارواژ دو رویکرد با دو مبانی متفاوت را برای ترکیب انتخاب کرده است، لذا لازم است فرازبان یا زبان مشترکی را ایجاد کند یا اینکه به دنبال زبان مشترکی بگردد که این دو مبانی متفاوت را در خود جای دهد و بعنوان سخت‌هسته دو رویکرد یا نظریه مبدأ از آن استفاده کند. بررسی ساختار و اصطلاحات بکار رفته در رویکردهای مبدأ و رویکرد نارواژ نشان دهنده این است که چنین فرازبانی توسط نارواژ بکار گرفته نشده است و اگرچه خود به تفاوت در مبانی فلسفی و در نتیجه تفاوت در روش‌های تربیتی رویکردهای مبدأ اذعان کرده (نارواژ، ۲۰۰۶، صص. ۷۱۲-۷۰۵)، اما زبان مشترکی را که بتواند نقش مبانی این دو رویکرد متفاوت را بازی کند، ایجاد نکرده است.

نتیجه: میزان سازواری رویکرد ترکیبی ناروائز

هدف پژوهش حاضر نقد روش‌شناختی رویکرد ترکیبی ناروائز بود. برای این منظور از الگوهای باقری و همکاران و تلینگز الهام گرفته شد و الگویی ارائه شد که در آن هدف، روند گزینش رویکردهای مبدأ، سطح و نوع ترکیب، ساختار رویکردهای مبدأ و رویکرد ترکیبی، معانی و اصطلاحات مطرح در رویکردهای مبدأ و رویکرد ترکیبی بررسی شد. از بررسی مذکور نتایج زیر به دست آمده است:

۱. بررسی رویکرد ناروائز نشان دهنده التقاطی بودن رویکرد اوست. وجه التقاطی دیدگاه مذکور به این جهت است که مبانی فلسفی رویکردهای مبدأ و همچنین تبیینی که هر کدام از این رویکردها از عمل اخلاقی ارائه می‌کنند، متعارض هستند. به طوری که در مبانی رویکرد تربیت‌منش، اخلاق به منزله دگرپیروی تعریف شده است و عمل اخلاقی تحت تأثیر قواعد قدرتمند سنت‌های اجتماعی، قواعد بزرگسالان، تمرین و تکرار و شکل‌گیری عادات تبیین می‌شود. در حالی که در مبانی رویکرد کولبرگ اخلاق به منزله خودپیروی تعریف شده است و عمل اخلاقی بر اساس درک، استدلال و انتخاب خود فرد تبیین می‌شود.

این دو مبنا و تبیین‌های متفاوت از اخلاق و عمل اخلاقی به دلیل مغایرت رفع‌نشدنی پیش‌فرض‌های فلسفی‌شان، همان طور که کار (۱۹۹۶) اشاره کرده است، نمی‌توانند با هم ترکیب شوند و چنین کاری جز یک تلاش ناسازگار فلسفی چیز دیگری ارائه نمی‌کند (صص. ۳۵۴-۳۵۳) و باعث فراهم آوردن یک «سالاد منطقی» می‌شود که در آن مفاهیمی که بر دو نگرش مختلف، دو منطق و مبنای فلسفی متفاوت استوارند، به صورت اختلاط و التقاط در کنار هم قرار می‌گیرند (باقری و خسروی، ۱۳۸۶، ص. ۵۴) به طوری که در یک موقعیت معین یا در مقام عمل، معلم نمی‌تواند هم موقعیت‌گرا و نسبی‌گرا (تربیت‌منش) باشد و هم مطلق‌گرا و اصول‌گرا (رویکرد کولبرگ)، هم از دانش‌آموز بخواهد که یک عمل اخلاقی را که به‌وسیله قوانین بزرگسالان تجویز و تحمیل شده است، انجام دهد و در همان زمان انتظار داشته باشد که او واکنش نشان دهد و انتخاب‌های شخصی ملاحظه‌برانگیزی را برگزیند.

۲. وجه دیگر التقاطی بودن رویکرد ناروائز این است که اگر در بررسی نظریه یا رویکرد ترکیبی به این نتیجه برسیم که رویکردهای مبدأ دست‌نخورده باقی مانده‌اند و صرفاً اصطلاحات و مفاهیم رویکردهای مبدأ در نظریه ترکیبی به صورت عرضی یا افقی بدون هیچ تغییری در کنار هم قرار گرفته‌اند، ترکیب اصلاً ضرورتی نداشته است و اگر بررسی صورت گرفته نشان دهد که رویکردها یا نظریه‌های مبدأ کاملاً محو شده‌اند، انحلال و تصفیه صورت

گرفته است نه ترکیب. لذا ترکیب‌گر باید آنچه را که از نظریه‌ها یا رویکردهای اولیه تغییر داده است و آنچه را که حذف یا اضافه کرده است به روشنی بیان نماید (تلینگز، ۲۰۰۱ و ۲۰۱۱).

با توجه به این نکته، اولاً نارواژ اگر چیزی را از رویکردهای مبدأ در کنار هم قرار داده است، درباره چگونگی کنار هم قرار دادن آن‌ها و شیوه ترکیب توضیحی ارائه نکرده است، ثانیاً نارواژ به‌طور عرضی یا افقی فقط تعدادی از اصطلاحات دو رویکرد را در کنار هم قرار داده است که بررسی این اصطلاحات و مفاهیم، نشان‌دهنده این است که نارواژ همان اصطلاحات و مفاهیم بکار رفته در رویکرد تربیت‌منش را بکار برده است و اگر اصطلاحی از رویکرد کولبرگ را در رویکرد خود وارد کرده است (مانند استدلال)، معنایی غیر از آنچه کولبرگ بیان کرده است، منظور نظر خود قرار داده است. بنابراین می‌توان گفت که دست‌کم رویکرد نارواژ ارائه دهنده همان رویکرد تربیت‌منش است و دست بالا تقریر دیگری از رویکرد تربیت‌منش است. لذا برخلاف ادعای خود اصلاً ترکیبی را صورت نداده است.

۳. نکته دیگری که التقاطی بودن رویکرد نارواژ را نشان می‌دهد، این است که گفته شده است برای بررسی یک رویکرد ترکیبی باید دید که آیا ترکیب‌گر اولاً برتری چارچوب ترکیب خود را نسبت به رویکردهای مبدأ مدلل کرده است، ثانیاً وجود یا امکان زبان مشترکی را نشان داده است و ثالثاً چیستی و چرایی آنچه را که باقی گذاشته است، آنچه را حذف کرده است و آنچه را که کاملاً جدید است، تبیین کرده است یا خیر (تلینگز، ۲۰۰۱).

با توجه به این نکته بررسی رویکرد نارواژ نشان دهنده این است که این ادعای نارواژ که اولاً ترکیب ارائه شده توسط او رویکرد جامعی خواهد بود که نقاط مثبت دو رویکرد تربیت‌منش و تربیت اخلاقی- عقلانی را با هم دارد، فقط در حد همان ادعا باقی مانده است، ثانیاً زبان مشترکی را که بتواند دو رویکرد را با هم زیر یک چتر جمع کند، ارائه نکرده است و ثالثاً درباره مواردی که از رویکردهای مبدأ حذف یا به آنها اضافه کرده، توضیحاتی ارائه نکرده است.

۴. وجه دیگر التقاطی بودن رویکرد نارواژ این است که گفته‌های نارواژ در جاهایی متناقض‌اند؛ بطور مثال، نارواژ مطلق‌گرایی رویکرد کولبرگ را نقطه مثبت این رویکرد می‌داند و نسبی‌گرایی رویکرد تربیت‌منش را نقطه ضعف این رویکرد می‌داند (۲۰۰۶، ص. ۷۱۲). بر این اساس، انتظار می‌رود خود او از نسبی‌گرایی پرهیز و به سمت مطلق‌گرایی حرکت کند.

در صورتی که نارواژ با تأکید بر موقعیت‌گرایی، معتقد است که «برنامه فضیلت پیرو الگو یا قانون خاصی نیست و ما نمی‌توانیم اصول کلی و

مطلقاً را برای تربیت اخلاقی مدنظر قرار دهیم، زیرا موقعیت‌ها در موارد تکراری نمی‌آیند و معتقد است که هر چند اصولی کلی مانند محبت و صداقت را می‌توان مدنظر قرار داد، اما این اصول بیش از حد کلی هستند و برای هدایت عملی خاص در موقعیتی خاص ممکن است راهگشا نباشند، همچنین فضایل امور سرسخت و مقاومی نیستند که همیشه و همه‌جایی باشند، بلکه متنوع و ظریف هستند و هیچ قانون عملی یکسانی برای هدایت عمل انسان در همه موقعیت‌ها وجود ندارد» (نارواژ، ۲۰۱۵، ص. ۳۸۳).

با توجه به توضیحات بالا به تناقض دیگری برخورد می‌کنیم و آن این‌که نارواژ معتقد است برنامه فضیلت نباید پیرو الگوی خاصی باشد، اما خود او الگو و مدلی را مطرح می‌کند که سه ایده بنیادی دارد و هر کدام از این ایده‌ها دو دلالت برای تربیت دارند و همچنین گام‌به‌گام مواردی را که مریبان باید انجام دهند، ارائه می‌کند (نارواژ، ۲۰۰۶). او در این الگو، ۸۴ مهارت را نام می‌برد که برای رسیدن به خبرگی اخلاقی باید مدنظر قرار گیرند و پرورش یابند (نارواژ و بوک، ۲۰۱۴، صص. ۱۷-۱۸). آیا می‌شود از یک طرف گفت برنامه فضیلت پیرو الگو یا قانون یا اصول خاصی نیست و نباید باشد و از طرفی دیگر الگویی را ارائه کرد که ریزترین جزئیات را در بر بگیرد؟

بنابراین با توجه به آنچه گفته شد، به نظر می‌رسد که اولاً نارواژ رویکردهای متفاوت را به‌صورت مکانیکی و بدون هرگونه تلاش برای یکپارچه کردن آنها (ساخت فرازبان) و بدون ارزیابی پیامدهای منطقی پیوستن رویکردهای متفاوت، در کنار هم قرار داده است. این الحاق مکانیکی رویکردهای نظری متفاوت در واقع جوهره ترکیب التقاطی است؛ لذا ترکیب ارائه شده توسط نارواژ را می‌توان ترکیبی التقاطی نامید. ثانیاً در بسیاری از جاها نارواژ دچار تناقض‌گویی شده است و این تناقض‌گویی به این جهت می‌تواند باشد که قصد ترکیب رویکردهای متضادی را داشته و نتوانسته است این تناقض‌ها و تضادها را حل کند، لذا به تناقض‌گویی دچار شده است.

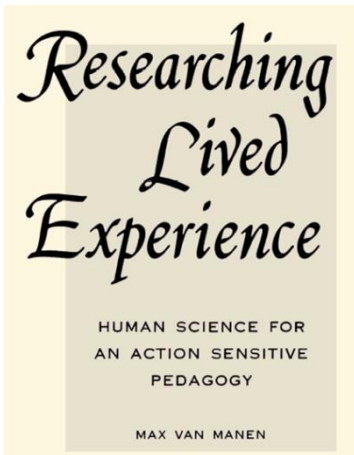
منابع

- باقری، خسرو و خسروی، زهره (۱۳۸۶). پژوهش تربیتی: چیستی و روش‌شناسی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۱(۶)، ۴۹-۷۶.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حسنی، محمد (۱۳۹۴). رویکردهای تربیت اخلاقی مبتنی بر نظریه رشد شناختی. رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی. محمد حسنی. تهران: مدرسه.
- حسنی، محمدحسین (۱۳۸۹). درآمدی به روش‌شناسی تلفیقی در پژوهش‌های میان‌رشته‌ای علوم اجتماعی، فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۲(۴)، ۱۳۷-۱۵۳.
- حقیقت، شهربانو و مزیدی، محمد (۱۳۸۷). بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت معاصر اخلاقی، فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، ۸(۲۶)، ۱۰۵-۱۳۴.
- سلمان ماهینی، سکینه (۱۳۹۴). رویکرد منش در تربیت اخلاقی. رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، محمد حسنی. تهران: مدرسه.
- غفاری، ابوالفضل (۱۳۸۵). دو رویکرد معاصر در تربیت اخلاقی. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- همتی فر، مجتبی و آهنچیان، محمدرضا (۱۳۹۲). ارائه الگوی ارزیابی سازورای نظریه ترکیبی در فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی مورد سازواری «فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران» در سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهش‌نامه میانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۲۵-۴۸.
- وجدانی، فاطمه (۱۳۹۴). رویکرد تلفیقی در تربیت اخلاقی. رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، محمد حسنی، تهران: مدرسه.
- Berkowitz, M. W. (1995). *The education of the complete moral person*. Gorden cook foundation.
- Berkowitz, M. W. (1997). *The complete moral person: Anatomy and formation. Moral issues in psychology: Personalist contributions to selected problems* (J.M. Dubois: Ed.). Lanham, MD: University Press of America, 11-41.
- Carr, D. (1996). After Kohlberg: Some Implications of an Ethics of Virtue for the Theory of Moral Education and Development. *Studies in Philosophy and Education*, 15, 353-370.
- Dahl, B. (1996). A synthesis of different psychological learning theories? Piaget and Vygotsky. Online form: <http://people.exeter.ac.uk/PErnest/pome17/bdahl.htm>.
- Haidt, j. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Johnson, B.; Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (2), 112-133.
- Narvaez, D. (۲۰۰۵). The Neo-Kohlbergian Tradition and Beyond: Schemas, Expertise and Character. *Nebraska Symposium on Motivation* (C. Pope-Edwards & G. Carlo:

- Eds.),
Vol. 51: Moral Motivation through the Lifespan. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Narvaez, D. (2006). Integrative Ethical Education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.) , *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 - Narvaez, D. (2008). Human flourishing and moral development: Cognitive science and neurobiological perspectives on virtue development. *Handbook of Moral and Character Education* (L. Nucci & D. Narvaez: Eds.), Mahwah, NJ: Erlbaum, 310-327.
 - Narvaez, D. (2010a). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163-181.
 - Narvaez, D. (2010B). Building a Sustaining Classroom Climate for Purposeful Ethical Citizenship. *International Research Handbook on Values Education 659and Student Wellbeing*, DOI 10.1007/978-90-481-8675-4_38.
 - Narvaez, D. (2012). Moral Neuroeducation from Early Life through the Lifespan. *Neuroethics*, 2(5):145-157.
 - Narvaez, D. (2015). The Co-Construction of Virtue: Epigenetics, Development, and Culture. *Cultivating Virtue: Perspectives from Philosophy, Theology, and Psychology*, (Nancy E. Snow: Ed.), Oxford: Oxford University Press.
 - Narvaez, D. and Bock, T. (2014a). Developing Ethical Expertise and Moral Personalities. *Handbook of Moral and Character Education*, (L. Nucci, D. Narvaez & T. Krettenauer: Eds.), New York, NY: Routledge.
 - Narvaez, D. and Bock, T. (2014b). The Classroom RAVES Model for Moral Character and Ethical Knowhow, Moral Psychology Laboratory, *Tools for Moral Character Education*, University of noterdame.
 - Narvaez, D.; Bock, T; Endicott; Leilani, L. & James, M. (2004). The Minnesota Community Voices and Character Education Project, *Journal of Research in Character Education*, 2(2), 89-112.
 - Sanderson, S. (1987). Eclecticism and its alternatives. *Current Perspective in Social Theory*, 8, 313-345.
 - Shabani Varaki, B., Floden, R. E., & Javidi Kalatehjafarabadi, T. (2015). Para-quantitative methodology: Reclaiming experimentalism in educational research. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 26-41.
 - Slote, M. (2000). *Virtue Ethics*. The Blackwell Guide to Ethical Theory, (Hugh, LaFollette: ed.), Blackwell publishers.
 - Tellings, A. (2001). Eclecticism and Integration in Educational Theories: A *Metatheoretical Analysis*. *Educational Theory*, 51(3): 277-292.
 - Tellings, A. (2011). Theories and Research in the Field of Education: An Indissoluble Union. *the Role of Theory in Educational Research Report from the March Seminar*.

پژوهش در باب تجربه زیسته: علم انسانی برای پداگوژی حساس به عمل^۱ (مکس فان منن^۲)

دکتر رمضان برخوردار



کتاب «پژوهش در باب تجربه زیسته» اثر «مکس فان منن» بطور مشخص کتابی است که چارچوب روش‌شناختی پژوهش پدیدارشناسی در علوم انسانی و بطور خاص در تعلیم و تربیت را معرفی می‌کند. بنابراین اهمیت کتاب را از دو جنبه می‌توان در نظر داشت: اول، یکی از جامع‌ترین کتاب‌ها در زمینه پژوهش پدیدارشناسی در علوم انسانی است؛ دوم، اینکه تلاش فان منن این است که مصداق‌های کاربست این رویکرد در زمینه تعلیم و تربیت را بطور خاص تبیین کند. البته

پژوهش‌های انضمامی فان منن در حوزه پداگوژی از منظر پدیدارشناسی در کتاب‌های مختلف نمود یافته است از جمله کتاب‌های «درایت تدریس؛ معنای خردمندی تربیتی^۳» (۱۹۹۱) و «رازهای کودکی^۴» (۱۹۹۶). بعنوان نمونه، تلاش کتاب «درایت تدریس» این است که با بازنگریستن به مقوله تعلیم و تربیت از تعلیم و تربیت فنی‌شده، اداری‌شده، و انبوه‌ساز دوران مدرن نقدی عمیق و اساسی به عمل آورد (برخورداری، ۱۳۹۷).

اهمیت آشنایی و معرفی این کتاب در این است که دعوتی برای مواجهه با رویکرد پدیدارشناسی از زبان کسی است که خود یکی از مهم‌ترین پیشگامان این رویکرد در میان سنت‌های پژوهش در تعلیم و تربیت است. اگرچه این رویکرد از ۱۹۴۰ تا ۱۹۷۰ چهره‌های

¹ RESEARCHING LIVED EXPERIENCE Human Science for an Action Sensitive Pedagogy

² Max van Manen

³ The Tact of Teaching; The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness

⁴ Childhood's secrets

درخشانی چون لانگولد^۱، بیت^۲، ورمر^۳، استراسر^۴ و دیگران (فانمنن، ۱۹۹۶) داشته است، اما با غلبه جریان رفتارگرایی در تعلیم و تربیت تا مدت‌ها در مُحاق رفت و در سال‌های اخیر با رشد نگاه‌های انتقادی به تعلیم و تربیت، این رویکرد دوباره مجال برای بسط و گسترش یافته است. با وجود این، به نظر می‌رسد این رویکرد دیگر بار در معرض تهدید از دو جنبه است: یکی مصادره کردن آن به نفع رویکردهای کمی و برخوردی کمی‌گرایانه با آن از جانب محققانی که تعهدی عمیق به شیوه‌های پژوهش کمی در تعلیم و تربیت دارند و همزمان نمی‌خواهد از مُد زمانه عقب بمانند و دوم، تهدید از جانب کسانی که با مبادی، درون‌مایه‌ها و نقاط عزیمت این رویکرد آشنا نیستند و نهایتاً محصول چنین پژوهش‌هایی به مجموعه‌ای از مصاحبه‌های پراکنده می‌انجامد که پیش‌تر هم در انواع مختلف پژوهش‌های تربیتی متداول بوده است و هیچ سنخیتی با روح پژوهش‌های پدیدارشناسانه ندارد (برخوردراری، ۱۳۹۸).

گاهی این تهدید از جانب کسانی است که تلاش دارند دو گفتمان متباین را به نحوه ناسازواری با هم آشتی دهند. از جمله این محققان ویلیام پاینار^۵ است که چهره‌ای شناخته شده در حوزه مطالعات برنامه درسی^۶ است. وی در کتاب کلاسیک و مهم خود، «فهم برنامه درسی؛ مقدمه‌ای بر مطالعه تاریخی و معاصر گفتمان‌های برنامه درسی»^۷ به معرفی رویکرد پدیدارشناسی به‌منزله یک متن برنامه درسی پرداخته است. نکته تناقض‌آمیز در این عنوان این است که مفهوم برنامه درسی برآمده از سنت انگلوامریکن، یا به تعبیر دیوید همیلتون (۱۹۹۰) که در مقدمه همین کتاب از وی نقل شده است، برآمده از سنت دنیای انگلیسی‌زبان است و عمل برنامه درسی تلفیق با نهادها و نهاد آموزش مدرن (مدرسه) است (به نقل از: پاینار، ۱۹۹۵). حال سخن این است که اقتضای برنامه درسی هم‌پیوندی با مقوله کنترل و مواجهه‌ای فنی با تعلیم و تربیت است؛ در مقابل، رویکرد قاره‌ای که سودای فهم عالم زندگی و از جمله تعلیم و تربیت را دارد و مفهوم بیلدونگ^۸ را برای چنین مقصودی استفاده می‌کند

1. Langeveld

2. Beets

3. Vermeer

4. Strasser

5. W. F. Pianar

6. Curriculum studies

7. Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum

8. Bildung

را چگونه می‌توان در یک قالب واحد قرار داد. البته پایناز خود در یکی دیگر از کتاب‌هایش به نام «ویژگی مطالعات برنامه درسی»^۱ در سال ۲۰۱۱ تلاش دارد وارد عرصه چنین مناقشه عمیقی شود. فارغ از پاسخی که وی در این کتاب به چنین تعارضی می‌دهد، چنین عنوانی خود اذعان به حضور دو سنت متفاوت و دو تلقی با دو هویت آشکارا ناهمگون دلالت دارد. فان‌مانن کتاب خود را در پیشگفتار این‌گونه معرفی می‌کند: کتاب پیش رو تلاشی است برای معرفی و تبیین و نگارش رویکرد پدیدارشناسی هرمنوتیک به پژوهش علوم انسانی. این کتاب متأثر از روح جنبش‌های اروپایی و برخی پیشرفت‌های آمریکای شمالی است. این متن، مفهوم وابسته به زمینه تربیتی پژوهش که نقطه عزیمتش را از قلمرو تجربی تجربه روزمره می‌گیرد، عرضه می‌کند. مفهومی که بر چنین بنایی قرار است ساخته شود، پژوهش پدیدارشناختی تفسیری است و نظریه‌پردازی نمی‌تواند منفک از عمل متنی نگارش باشد. در نتیجه، ساحت الهام گرفته از معناشناسی^۲ به معنی گسترده آن، بخشی از این رویکرد پژوهشی است؛ در حالی که ماهیت عملی زیست‌جهان تعلیم و تربیت اقتضا می‌کند که این شکل از پژوهش تربیتی متکی به فلسفه‌پردازی یا نظریه‌پردازی انتزاعی نباشد (فان‌مانن، ۱۹۹۵).

این کتاب شامل یک مقدمه، هفت فصل و یک واژه‌نامه است: در فصل اول، فان‌مانن فهم خود را از علوم انسانی توضیح می‌دهد و تلاش می‌کند به چیستی علوم انسانی، توانایی علوم انسانی و توصیفی یا تفسیری بودن آن، ساختار روش‌شناختی پژوهش در علوم انسانی و مسائلی از این دست پاسخ دهد. از فصل دوم به بعد، او تلاش می‌کند رویه‌هایی که برای انجام پژوهش پدیدارشناسی ضروری است را برشمارد. عنوان فصل دوم، «چرخش به سمت تجربه زیسته»^۳ است. زیرفصل‌های فصل دوم عبارت‌اند از بررسی ماهیت تجربه زیسته، سوگیری به سمت پدیده، صورت‌بندی پرسش پدیدارشناختی، بیان مفروضات و پیش‌فهم. عنوان فصل سوم، «پژوهش در باب تجربه‌ای که آن را زندگی می‌کنیم»^۴ است. در این فصل، مانند اکثر متون پدیدارشناسی، فان‌مانن به ریشه‌یابی برخی مفاهیم کلیدی پژوهش

1. The character of curriculum studies

2. semiotics

3. Turning to the Nature of Lived Experience

4. Investigating Experience as We Live It

می‌پردازد. یکی از آن مفاهیم، مفهوم داده^۱ است. سپس استفاده از تجربه شخصی به منزله نقطه آغاز بررسی ریشه‌شناختی واژگان و منابع متعددی چون ادبیات، هنرها، مشاهده کردن، مصاحبه به منزله قصه زندگی شخصی مدنظر قرار گرفته است. در فصل چهارم، به توضیح تأمل پدیدارشناسانه هرمنوتیکی^۲ می‌پردازد و در ذیل این فصل به موضوعاتی چون ایجاد تحلیل مضمونی، موقعیت‌ها، معنای دیدن و اینکه اساساً مضمون^۳ چیست و پداگوژی مضمون به چه معناست، تلفیق انتقال‌های زبان‌شناختی^۴، تحلیل‌های مشارکتی^۵، تفسیر از طریق گفتگو مشخص کردن مضمون‌های اساسی پرداخته شده است. در فصل پنجم، به نوشتار پدیدارشناسی هرمنوتیک^۶ می‌پردازد و موضوعاتی چون توجه به زبان گفتاری، سکوت و محدودیت و توان زبان، و اهمیت قصه و قصه‌پردازی در روایت‌های نگارش پدیدارشناسی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. فصل ششم، به موضوع مهم رابطه‌های اساسی در پژوهش توجه دارد. در زیرفصل‌های این فصل از رابطه میان پژوهش/نوشتار و پداگوژی، در باب ناگفتنی بودن پداگوژی^۷، متنی (موقعیتی) بودن پداگوژی، دیدن پداگوژیکی، علوم انسانی به منزله جهت‌گیری انتقادی کنش پژوهی^۸ و اینکه دانش حساس به عمل^۹ به صلاحیت پداگوژیکی می‌انجامد، سخن به میان آمده است. در فصل هفتم، درباره ایجاد تعادل در متن پژوهشی با ملاحظه اجزا و کل و مضامینی چون طرح تحقیق، آثار و اخلاق پژوهش علوم انسانی، نقشه و زمینه یک طرح پژوهشی، و کار با متن بحث شده است. سه جزء پایانی کتاب نیز عبارت‌اند از واژه‌نامه (درباره اصطلاحات تخصصی کتاب)، کتابنامه و نمایه.

سرتاسر کتاب، تأمل درباره روند و درون‌مایه‌های اساسی پژوهش پدیدارشناختی است. از نظر فان‌منن، پژوهش پدیدارشناختی برای نفس پژوهش انجام نمی‌شود، بلکه پژوهش را کسانی انجام می‌دهند که علایق مشخصی دارند یا در مقام معلم، پدر، مادر، پرستار، روان‌شناس هستند. از نظر وی، پرسش‌ها و نحوه‌ای که پرسش‌ها را در پژوهش طرح می‌کنیم،

1. Data

2. Hermeneutic Phenomenological Reflection

3. Theme

4. Linguistic transformations

5. Collaborative Analysis

6. Hermeneutic Phenomenological Writing

7. Ineffability of Pedagogy

8. Human Science as Critically Oriented Action Research

9. Action Sensitive Knowledge

اولویت و اهمیت حیاتی دارد و مسئله روش در مقایسه با آن، تأخر دارد. پس از مشخص شدن پرسش پژوهش، نوعی دیالکتیک میان پرسش و روش پژوهش به وجود می‌آید. نکته بسیار مهمی که فان‌منن در ابتدای فصل «چیستی علوم انسانی» طرح می‌کند این است که پژوهشگر به ترجیح رویکرد پژوهشی از آن حیث که مُد زمانه است و یا مسئله‌ای ذوقی و شخصی است نظر ندارد، بلکه زمانی که رویکردی را بر می‌گزیند، نوعی تناظر میان آن و زیست‌جهان خود می‌بیند. پژوهش در نظر فان‌منن همواره پرسش از شیوه‌ای است که جهان را تجربه می‌کنیم و می‌خواهیم درباره آن چونان انسان‌هایی که در آن زندگی می‌کنیم بدانیم. در نتیجه، دانش درباره جهان به نحو عمیقی «بودن در جهان به نحو خاص» است. کنش پژوهش‌گری، پرسشگری، نظریه‌پردازی یک کنش التفاتی است که ما را به جهان پیوند می‌دهد، ما را عمیقاً بخشی از آن می‌کند یا به بیان بهتر، ما را «جهان» می‌سازد. پدیدارشناس چنین پیوند ناگسستنی را حیث التفاتی^۱ می‌نامد. نکته مهم دیگری که از فحوای متن کتاب برمی‌آید این است که پژوهش پدیدارشناسی پژوهشی از جنس تکنیک نیست که با ذکر چند گام اساسی بتوان مدعی شد که آن را می‌توان آموزش داد و یا بدان مبادرت ورزید؛ بلکه در درجه نخست، تمرین اتخاذ یک نوع نگاه کیفی به جهان است. دیگر اینکه نگارش پدیدارشناسی قابلیت است که با غوطه‌وری در متون ادبی و چهره‌های بزرگ تاریخ ادب که ساحت‌های مختلف تجربه‌های بشر را مجسم کرده‌اند، زمینه‌های امکان‌ش فراهم می‌شود. از این رو جای شگفتی ندارد کسانی که در زیست‌جهان گالیله‌ای می‌زیند آنگاه که به پژوهش پدیدارشناسی روی می‌آورند، پژوهش آن‌ها خالی از روح پدیدارشناختی می‌شود و رنگ‌وبوی کمی یا سطحی‌نگری به خود می‌گیرد.

^۱. Intentionality

منابع

- برخوردارى، رمضان (۱۳۹۷). درایت تدریس؛ معنای خردمندی تربیتی. *فلسفه تربیت*، ۲(۳)
- برخوردارى، رمضان (۱۳۹۸). گزارش فصل برنامه درسی به منزله متن پدیدارشناسی از مجموعه مقالات کتاب *فهم برنامه درسی* (پاینار و همکاران، ۱۹۹۵). فایل صوتی. قابل بازیابی از:
<https://b2n.ir/457689>

- Pinar, W.F.; Reynolds, W.M.; Slattery, P.; Taubman, P.M. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*, New York: SUNY Press.
- Van Manen, M. (1996). *Phenomenological Pedagogy and the Question of Meaning*, In D. Vandenberg (Ed.). *Phenomenology and Educational Discourse* (pp. 39-64). Durban: Heinemann Higher and Further Education.

چکیده‌های انگلیسی

The methodological critique of Narvaez's integrated approach to moral education

Emad hatamigoroh¹

Abulfazl ghaffari²

Khosro Bagheri Noeparast³

Bakhtiar ShabaniVaraki⁴

Abstract

The main purpose of this research is to explore the methodological critique of Narvaez's integrated approach to moral education. For this purpose, First, based on a certain pattern of methodological requirements, the integration of strategies was considered. Then based on this pattern, goal, the process of choosing the approaches to the origin, the level and type of integration, structure and meanings of the terms used in the Narvaez approach and the approaches of the source; and the existence Or the lack of meta-language in the Narvaez approach has been evaluated and criticized. The results indicate that, since the structure of the source approaches is intrinsically contradictory, and Narvaez did not attempt to discover or fabricate a meta-language or a common language, only the terms of the two approaches are placed horizontally or horizontally. it seems that, unlike his pleadings, In practice, the combination has not been made. In addition, the study of the content and meanings of the terms used in Narvaez's perspective and the approaches to the source show that these terms actually provided the same approach of character education or, At least, presented another version of the approach of character education. Thus, in terms of structure, the combination provided by Narvaez is challenged with serious challenge and is eclecticism.

Keywords: methodological critique, integrated approach, Narvaez, moral education

1 . PhD student of philosophy of education, Ferdowsi university of mashhad; em.hatamigoroh@stu.um.ac.ir

2. Assistant professor of philosophy of education, Faculty Member of Ferdowsi university of mashhad (corresponding author); ghaffari@um.ac.ir

3. Professor of Philosophy of Education, Faculty Member of university of Tehran; khbagheri@ut.ac.ir

4. Professor of Philosophy of Education, Faculty Member of Ferdowsi university of mashhad; bshabani@um.ac.ir

A view on Montessori Educational approach from human agency perspective

Narges Sadat Sajjadih¹

Abstract

Educational approaches in childhood have been very variant. One of the popular child education approaches in the world and our country is Montessori approach. This paper aims at examining and criticizing it from philosophical view. At first part, we attempt to inference the philosophical presuppositions. Some of these philosophical components of this approach are: holistic view of child, child as social individual, attention to child inclinations, accepting child spontaneous motive for learning, proposing triple concept of freedom-responsibility - rule, concentrating on skills and instruments. At the second step we criticized these components from Islamic view of action. Some components like overestimating individuality of child, concentrating on instruments and underestimating child imagination are the most important critiques of this approach. On the other hand, some items like attention to child inclinations and balance attention to freedom and responsibility are advantages of this approach.

Keywords: Montessori Approach, Philosophical Presuppositions, Human Agency

1. Assistant professor at University of Tehran; Sajjadih@ut.ac.ir

The transition from theory to practice in Islamic education

Reza Mohammadi Chaboki¹

Fatemeh Sadat Bitarafan²

Abstract

The present study is an attempt to fill the gap between educational theory and practice, taking into account the Islamic perspective on education, which is based on the destruction of the concept of martyrdom (Shahadah). In this regard, by emphasizing the role of the original factor in Islamic education, the Prophet has been considered as a perfect manifestation of human beings and witnessed the implementation of original theories and the main mediator between theory and practice in education. Thus, the transition from theory to educational practice is explained by the basic principle that approaching the Prophet is a criterion for approaching the field of action and an objective manifestation of the theory of education, and consequently, distancing oneself from this educational criterion is a sign of the separation between theory and educational practice. Therefore, according to the Prophet's practical life in the history of Islam, transition in terms of educational practice has been introduced in three levels or general phases, including rational, emotional and behavioral levels by introducing twelve basic components.

Keywords: Islamic education, educational theory, educational practice

1. Assistant professor at Shahid Beheshti University (corresponding author); rmmahy@gmail.com

2 . PhD Students at University of Tehran; fatemehbitarafan@yahoo.com

Discourse Analysis of Teacher Education in the Rule of the Islamic Republic of Iran

Reza Haqverdi¹

Ramazan Barkhordari²

Suosan Keshavarz³

Alireza Mahmmudnia⁴

Abstract

In this paper, teacher education discourse has been analyzed in the Islamic Republic of Iran. Research assumes the governance discourses that have been articulated after the Islamic revolution, have defined teachers' semantic systems that have placed the political, economic, and social position of teachers in power structures. These semantic systems include a central signifier for teacher education discourse that other signs being articulated around it. The research questions are: what have been the central signs of teacher education in the governance discourse formed after the Islamic Revolution? And what were the backgrounds of teacher education discourses after the Islamic Revolution? This research is based on Laclau and Mouffe's discourse theory mode through document mining. According findings of the research, the central sign of teacher education in the governance discourses after the Islamic revolution of Iran are: Revolutionary teacher training, teacher training as a government agent, political development of teacher, fundamental reform in teacher education, teacher education as a theoretical and practical model according to the Islamic standard system. The wide discourse of the Islamic Revolution has had a lasting impact on the process of teacher education. Also after drafting the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) and the Document of Teacher Education and the Provision of Human Resources in the Formal and Public Education Subsystem, teacher education has been viewed as a strategic position in the education system with a long-term and forward-looking approach.

Keywords: Teacher Education, Discourse Analysis, Governance Discourse, Education, Islamic Revolution

1. PhD student of Philosophy of Education, Kharazmi University of Tehran (corresponding author); r.haqverdi.2@gmail.com

2. Associate Professor at Kharazmi University of Tehran; ramazanbarkhordari@gmail.com

3. Associate Professor at Kharazmi University of Tehran; ss.keshavarz@yahoo.com

4. Associate Professor at Kharazmi University of Tehran; alirezamahmmudnia@yahoo.com

Explanation of Mortimer Adler's epistemological perspective on the Paideia curriculum

Samira Heidari¹

Abstract

The main purpose of this paper is to explain the epistemological foundations of the Paideia project and its critique. Philosophical foundations, psychological foundations, sociological foundations, and historical foundations are considered as the basic foundations of education, especially in the field of curriculum, and the epistemological basis can be analyzed in the context of philosophical foundations... In this article, Adler's epistemological perspective on the twentieth century is examined, and the connection between this theory and his proposed curriculum, Paideia, is explained. The research method in the present article is descriptive-analytical and critique based on contemporary perspectives. According to the findings of the present article, there is a coherent relationship between the levels of good for the mind and the forms of knowledge that are presented in Adler's epistemological perspective and the levels of learning in his proposed curriculum. However, critiques based on contemporary views can be made on his epistemological perspective. Adler did not pay attention to tacit knowledge. Secondly, he did not refer to the point of science in the discussion of "universality" and "stability" and therefore situated in challenge of "the dynamics of science. Third, he did not develop the skills proposed in the Paideia curriculum based on the epistemological form of "knowing how".

Keywords: Mortimer Jerome Adler's epistemological perspective, curriculum, paideia

1. PhD Philosophy of Education ,University of Tehran and university lecturer; s_heidari2001@yahoo.com

Critical Analysis of Educational Justice Components in Ideologicalization and Constructive Discourses

Fahime Akbarzade¹; Yahya Ghaedy²; Akbar Salehi³

Abstract

The present article has been written with the aim of analyzing and criticizing the components of educational justice in the discourses after the Islamic Revolution with emphasis on the discourse of ideological and constructive. For this purpose, some of the direct statement and some governmental and educational texts and approvals in the two mentioned periods have been studied and criticized by Norman Fairclough's critical discourse analysis method. As can be seen from the analysis and interpretation of the texts, these discourses, although somewhat different in terms of educational justice, political and value positions, but in terms of textual and hyper-textual analysis, act more on the need and in the dimension of justice. Lack of budget, maintaining relations of hierarchical order, centralism, ambiguity and contradiction in opinion and practice, weakness in functionalist use of religion along with other ideas, internal and external unrest, limited internal and external interactions, conservatism, dominance and superiority of intellectual and value positions of the upper echelons of the system and as the most important factor and obstacle compared to other cases, including the most significant internal constraints and external barriers in providing the requirements for educational justice, especially at the qualitative level and it shows the inconsistency of the goals and programs proposed with the real relations and goals of the government. Consequently, If, in terms of motivation and cognition, there is no change in the intellectual positions of the ruling group as a source of authority and policy at all levels, change at other levels will not be possible as requirements for the effective realization of educational justice, especially at the qualitative level.

Keywords: EducationalJustice; Discourse; Ideologicalization; constructive; Critical Discourse Analysis

1. PhD student of Philosophy of Education, Kharazmi University of Tehran; Fahime.akbarzade1362@gmail.com

2. Associate Professor at Kharazmi University of Tehran (corresponding author); yahyaghaedy@yahoo.com

3. Associate Professor at Kharazmi University of Tehran; Salehihidji2@yahoo.com

Contents

Editorial	3
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
Critical Analysis of Educational Justice Components in Ideologicalization and Constructive Discourses	5
<i>Fahime Akbarzade; Yahya Ghaedy; Akbar Salehi</i>	
Explanation of Mortimer Adler's epistemological perspective on the Paideia curriculum	35
<i>Samira Heidari</i>	
Discourse Analysis of Teacher Education in the Rule of the Islamic Republic of Iran	57
<i>Reza Haqverdi; Ramazan Barkhordari; Suosan Keshavarz; Alireza Mahmudnia</i>	
The transition from theory to practice in Islamic education	83
<i>Reza Mohammadi Chaboki; Fatemeh Sadat Bitarafan</i>	
A view on Montessori Educational approach from human agency perspective	119
<i>Narges Sadat Sajjadih</i>	
the methodological critique of Narvaez's integrated approach to moral education	145
<i>Emad hatamigoroh; Abulfazl ghaffari; Khosrow Bagheri Noaparast; Bakhtiar Shabani Varaki</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

[Akbar Rahnama](#)

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

Editor: Reza Mohammadi Chaboki Ph. D

Address: Office of PESI, 1st Floor, faculty of psychology and education of Tehran university, Kardan St., AaleAhmad St., Tehran, P.O. Box: 1445983861.

Tel/Fax: 021-88928521

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

E-mail: pesi.anjoman@gmail.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of Education

Volume 4, Issue 2, Autumn & Winter 2019 – ISSN: 2538-2802