

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

# فلسفه تربیت

سال ۸، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۲

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 تیرماه ۱۴۰۳ منتشر گردیده است.



## دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۸، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۲

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: ۲۸۰۲-۲۵۳۸

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سر دبیر: دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (دانشیار دانشگاه قم)

ویراستار: سحر موسی وند

بازبینی و صفحه آرایی: سحر موسی وند

مدیر اجرایی: فهیمه نظام الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

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

دکتر طیبه توسلی (دانشیار دانشگاه قم)

دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)

دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر مسعود صفایی مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر علیرضا صادقزاده قمصری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر یحیی قائدی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر اکبر رهنما (دانشیار دانشگاه شاهد)

دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر محمدحسن میرزامحمدی (استاد دانشگاه شاهد)

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

تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمبر: ۸۸۹۲۸۵۲۱ - ۰۲۱

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

پست الکترونیکی: [pesi.anjoman@gmail.com](mailto:pesi.anjoman@gmail.com)

## درباره نشریه

### الف) اهداف

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

### ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

تاریخ و ماهیت رشته فلسفه تعلیم و تربیت  
مکاتب و رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و جدید  
تاریخ اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)  
مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی  
آراء مربیان و فیلسوفان تربیتی  
روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی  
انواع تربیت  
مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان  
برنامه‌درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون<sup>۱</sup>

### ج) انواع مقالات:

مقالات برآمده از پژوهش‌های اصیل در موضوعات فلسفه تعلیم و تربیت  
مقالات مروری شامل مرور و تنظیم مطالعات آن‌جام 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:  
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.

<sup>۱</sup> محورهای جزئی‌تر در پایگاه اطلاع‌رسانی نشریه در دسترس است.

طبق الگوی موجود در سایت انجمن بارگذاری شود. در محیط Word، با تعداد ۷۰۰۰ کلمه با اندازه فونت ۱۴ و رسم الخط BZar تایپ شود. چکیده، پانویس و منابع با همان قلم و اندازه ۱۱ باشد. رسم الخط 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 فایللی جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام خانوادگی، رتبه علمی، آدرس، شماره تلفن و نشانی الکترونیکی خود را به دبیرخانه مجله ارسال کنند. قبل از ارسال مقاله لازم است نویسنده/گان تعهدنامه رعایت موازین اخلاقی پژوهش را به صورت الکترونیکی امضا نمایند.

چنانچه مقاله‌ای چند نویسنده داشته باشد، ارائه مقاله و تمام مکاتبات و مسئولیت مقاله با نویسنده مسئول است. درج نشانی الکترونیک در پایین صفحه اصلی مقاله فقط به نویسنده مسئول اختصاص دارد. در مقالات مستخرج از 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 عهده 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 تحریریه مجله است.

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

## فهرست مطالب

- سخن سردبیر ..... ۳  
دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)
- واکاوی رئالیسم‌جادویی در رویکرد متامدرنیسم به‌منظور ارائه دلالت‌های آن در ایجاد کاوش فکری و همدلی ..... ۵  
مصطفی زبان‌دان، محمدحسن میرزاحمدی و اکبر پناهی‌درجه
- تاریخ‌مندی در اندیشه‌هایدگر و دلالت‌های آن در تعلیم‌وتربیت ..... ۲۹  
پوریا آئینی، فرامرز محمدی‌پویا
- تبیین‌ولزایی‌مبانی‌فلسفی‌نظریه‌تربیتی‌رجیو‌امیلیا:‌نگاهی‌از‌منظر‌رویکرد‌اسلامی‌عمل ..... ۵۳  
نرگس‌سادات‌سجادیه، زهرا صابری
- معرفی‌کتاب:‌ریسک‌زیبای‌تربیت؛‌نوشته‌گرت‌بیستا ..... ۹۱  
مصطفی‌مرادی
- چکیده‌های‌انگلیسی ..... ۱۱۹



## سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

به نظر می‌رسد یک نکته اساسی معرفت‌شناختی در مقاله‌های این شماره تبلور یافته است. نکته مذکور، نزاع دیرینه‌ای است که میان واقع‌گرایی خام و سازه‌گرایی افراطی وجود داشته است. در واقع‌گرایی خام، تصویری آینه‌ای از ذهن در نظر گرفته می‌شود که واقعیت می‌تواند به صورتی ساده و مستقیم در آن انعکاس یابد. قوت این تصویر در توجه به واقعیت است که پشتیبان معرفت قرار می‌گیرد و ذهن‌گرایی را مهار می‌کند. از سوی دیگر، نقص این تصویر در آن است که به نقش ذهن و ضمیر آدمی در ارتباط او با واقعیت و درک واقعیت توجه نشان نمی‌دهد. سازه‌گرایی افراطی، در مقابل، ارزش اساسی را به ذهن آدمی می‌دهد و مقوم معرفت را در ذهن و ضمیر آدمی می‌جوید و این البته نقطه قوتی در این دیدگاه است. اما نگاه افراطی به ذهن موجب می‌گردد که نقش واقعیت‌های بیرونی در معرفت آدمی نادیده گرفته شود.

نقطه بهینه در ارتباط میان واقع‌گرایی خام و سازه‌گرایی افراطی در جایی است که بتوان نقاط قوت هر دو را به هم گرایش داد. می‌توان ملاحظه کرد که در مقاله‌های این شماره، جستجوی این نقطه بهینه مورد توجه بوده است. در مقاله نخست، واقع‌گرایی جادویی در رویکرد متامدرنیسم در کانون توجه قرار گرفته است. سخن گفتن از واقع‌گرایی جادویی، به نحوی بر آمیختن جنبه‌های واقع‌گرایی و ذهن متخیل و خلاق تأکید دارد. در حالی که عنصر واقع‌گرایی به نقش واقعیت‌های خارج از ذهن و ضمیر آدمی توجه می‌دهد، عنصر جادو یا تخیل و هیجانان درونی انسان، به نقش ذهن خلاق شاگردان در جریان شناخت و معرفت‌یابی تأکید می‌کند. از این منظر، باید در جریان تعلیم و تربیت، هم توجه دانش‌آموزان را به واقعیت‌ها جلب کرد و هم اجازه داد خیال‌ورزی در قالب نگاه جادویی یا افسانه‌ورزی فعال باشد.

در مقاله دوم، دیدگاه هایدگر محور قرار گرفته است. در این دیدگاه، به دو عنصر اساسی توجه شده است. عنصر نخست، جایگاه تاریخی و زمان‌مندی آدمی است؛ می‌توان گفت که گونه‌ای از واقع‌گرایی در این عنصر نهفته است. آدمی رها و در خلاء نیست بلکه به منزله دازاین، در جایی و زمانی استقرار وجودی می‌یابد. از سوی دیگر، عنصر آینده و طرح‌افکنی برای موجودیت خویش مورد توجه است. این جنبه، بر عامل تخیل، خلاقیت، اراده‌ورزی و انتخاب تأکید می‌کند. با توجه به این دو عنصر، نویسندگان کوشیده‌اند هم نقش سنت تاریخی و هم فراتر رفتن از گذشته و طرح‌افکنی بر آینده را با هم ترکیب کنند. به این ترتیب، دانش‌آموزان هم باید جایگاه خود را در بستر تاریخی و سنت اجتماعی خود بشناسند و هم از فرو ماندن در آن بپرهیزند و آینده را اسیر گذشته خویش نسازند.

در مقاله سوم، نظریه تربیتی رژیو امیلیا از منظر فلسفی مورد کاوش قرار گرفته است. در بعد انسان‌شناسی این نظریه، یکتایی دانش‌آموز و در نتیجه ابداع و نوآوری او در اندیشه‌ورزی، محور قرار گرفته است و نقطه قوتی را در این نظریه رقم می‌زند. متناظر با آن، در بعد معرفت‌شناختی، گونه‌ای از سازه‌گرایی اجتماعی شکل گرفته و نقش اجتماعی دانش‌آموزان در معرفت‌بازشناسی شده است. نویسندگان نشان داده‌اند که در این نظریه، سویه سازه‌گرایی اجتماعی در حوزه معرفت، برجستگی یافته و به تبع آن، ارزش‌های اجتماعی، بیشتر در شکل متغیر و نسبی آن مورد توجه قرار گرفته است. در این مقاله، ارزیابی بعد معرفت‌شناختی نظریه براساس دیدگاه واقع‌گرایی سازه‌گرایانه سامان یافته است. در این دیدگاه، نظر بر آن است که ابداع فردی و سازه‌گرایی اجتماعی، طرح‌هایی را بر متن واقعیت می‌افکنند و برآیند آن در معرفت، ترکیبی از عناصر واقعیت و حدهایی بر آن‌ها از ناحیه ذهن و ضمیر فردی و اجتماعی خواهد بود. بر این اساس، تعلیم‌وتربیت باید دانش‌آموزان را در میانه دو قطب واقعیت‌های بیرونی و دغدغه‌ها و نیازهای درونی در حرکت نگاه دارد تا نقش واقعیت و ذهن هر دو در جریان تعلیم‌وتربیت جلوه‌گر شوند. این ترکیب، در عرصه ارزشی نیز به توازن میان ارزش‌های متغیر و نسبی، از سویی و ارزش‌های پایدار در موجودیت و حیات آدمی، از سوی دیگر، خواهد انجامید.

تعبیرهای مختلف از هم‌گرایی واقعیت و ذهن، نشان از آن دارد که هرگونه یک‌سونگری در دو حد واقعیت و ذهن، تعلیم‌وتربیت را دچار فقر خواهد کرد. اگر وزن واقعیت‌های طبیعی و بشری کاهش یابد، تعلیم‌وتربیتی ذهن‌گرا شکل خواهد گرفت که در نهایت در بن‌بست توهم‌های آدمی متوقف خواهد شد. از سوی دیگر، اگر وزن خلاقیت، نیازها و اقتضای ذهن و زبان آدمی نادیده گرفته شود، نوعی واقع‌گرایی سرد و فاقد انگیزه برای دانش‌آموزان شکل خواهد گرفت. آدمی باید قدر خود را بشناسد و جایگاه ویژه خود را در متن واقعیت بازیابی کند و تعلیم‌وتربیت خود را نیز در این محدوده رقم زند.



## واکاوی رئالیسم‌جادویی در رویکرد متامدرنیسم به منظور ارائه دلالت‌های آن در ایجاد کاوش فکری و همدلی<sup>۱</sup>

مصطفی زبان‌دان<sup>۲</sup>، محمدحسن میرزامحمدی<sup>۳</sup> و اکبر پناهی‌درچه<sup>۴</sup>

### چکیده

این پژوهش، با هدف واکاوی رئالیسم‌جادویی در رویکرد متامدرنیسم و دلالت‌های آن در ایجاد کاوش فکری و همدلی انجام شده است. مؤلفه‌های اصلی متامدرنیسم شامل نوسان، رئالیسم‌جادویی، تفکرگویی یا انگار، نئورمانتیسم و عملگرایی است. با وجودی که کاربرد رئالیسم‌جادویی از نظر قدمت، به قبل از متامدرنیسم می‌رسد ولی اکنون این راهبرد هنری به نئورمانتیسم و متامدرنیسم مربوط می‌شود. این رویکرد ادبی به عنوان آمیختگی تخیل و واقعیت یکی از مؤلفه‌های مؤثر متامدرنیسم محسوب می‌شود. با توجه به اهمیت این مؤلفه در رویکرد متامدرنیسم، این پژوهش، به واکاوی رئالیسم‌جادویی در رویکرد متامدرنیسم به منظور ارائه دلالت‌های آن در ایجاد کاوش فکری و همدلی پرداخته است. این تحقیق از نوع کیفی و مطالعه آن کتابخانه‌ای با استفاده از روش تحلیل محتوای متن است. جامعه پژوهش، اسناد و مقاله‌های مرتبط و در دسترس است. همچنین ابزار ثبت و نگهداری اطلاعات در این پژوهش، فیش‌برداری است. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد که رئالیسم‌جادویی می‌تواند به طور قابل توجهی به رشد فکری فراگیران، توسعه تفکر انتقادی و تقویت کاوشگری ذهن، همدلی، افزایش حساسیت‌های بین فرهنگی و درک عمیق‌تر از مسائل پیچیده فکری کمک کند.

واژگان کلیدی: رئالیسم‌جادویی، متامدرنیسم، تفکر انتقادی، همدلی، کاوش فکری

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰

<sup>۲</sup> دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران (نویسنده مسئول)؛ [zabandan.edu@gmail.com](mailto:zabandan.edu@gmail.com)

<sup>۳</sup> استاد علوم تربیتی دانشگاه شاهد تهران؛ [mirzamohammadi@shahed.ac.ir](mailto:mirzamohammadi@shahed.ac.ir)

<sup>۴</sup> عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان اصفهان؛ [ak.panahi@cfu.ac.ir](mailto:ak.panahi@cfu.ac.ir)

## مقدمه

متمادرنیسم به عنوان یکی از جدیدترین رویکردهای فکری بشریت در هزاره سوم محسوب می‌شود. این رویکرد فکری، در سال ۲۰۱۰ توسط دو نظریه‌پرداز فرهنگی به نام‌های «تیموتئوس ورمولن و رابین وندن آکر»<sup>۱</sup> صورت‌بندی شد. از آن زمان تاکنون برداشت‌های متنوعی از متمادرنیسم توسط نظریه‌پردازان مختلف بیان شده است. یکی از جنبه‌های متمادرنیسم که در نظریات این اندیشمندان به صورت خاص مورد توجه قرار گرفته، استفاده از اصطلاحی به نام رئالیسم جادویی<sup>۲</sup> است (ترنر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). با وجودی که کاربرد این اصطلاح بدیع از نظر قدمت به قبل از متمادرنیسم مربوط می‌شود ولی اکنون این راهبرد هنری به نئورمانتیسم و متمادرنیسم مربوط می‌شود (هیکن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸، ص: ۱۹) و به طور فزاینده‌ای در آثار متمادرنیستی مورد استفاده قرار می‌گیرد. رئالیسم جادویی و متمادرنیسم دارای مبانی تاریخی و نظری مختلفی هستند. رئالیسم جادویی و متمادرنیسم دو ژانر ادبی هستند که در دوران اخیر محبوبیت پیدا کرده‌اند. البته مرور زمینه تاریخی و مبانی نظری رئالیسم جادویی و متمادرنیسم نشان‌دهنده این است که مفهوم رئالیسم جادویی در سال ۱۹۲۵ توسط فرانتس رو<sup>۵</sup>، منتقد هنری آلمانی، برای توصیف گروهی از نقاشان پسااکسپرسیونیست<sup>۶</sup> استفاده شد (رجبی و همکاران، ۲۰۲۰، ص: ۳). رئالیسم جادویی شیوه روایتی است که از نیمه دوم قرن بیستم در آمریکای لاتین و به تبع آن در جهان گسترش یافت. در این شیوه از نگارش، امر شگفت با امر واقعی چنان با هم درآمیخته می‌شود که تفکیک آن‌ها از هم غیرممکن می‌شود (قاسمی‌پور و همکاران، ۱۳۹۹، ص: ۲۷۳). این مکتب به عنوان پاسخی به آشفتگی سیاسی و اجتماعی ناشی از دیکتاتورهای آمریکای لاتین<sup>۷</sup> ظاهر شد و هدف آن به چالش کشیدن سنت‌های ادبی غالب و تحت تأثیر غرب بود (مایا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶، صص: ۳۷۱-۳۷۲). بنابراین در آمریکای جنوبی، رئالیسم جادویی به عنوان شکلی از اعتراض سیاسی مورد استفاده قرار گرفته است همان‌طور که در آثار گابریل گارسیا مارکز<sup>۹</sup> دیده می‌شود (مایا، ۲۰۱۶، صص: ۳۷۱-۳۷۲). در واقع رئالیسم

<sup>1</sup> Timotheus Vermeulen & Robin van den Akker

<sup>2</sup> Magical Realism

<sup>3</sup> Turner

<sup>4</sup> Hicken

<sup>5</sup> Franz Roh

<sup>6</sup> post-expressionist

<sup>7</sup> the Latin American dictatorships

<sup>8</sup> Maia

<sup>9</sup> Gabriel Garcia Marquez

جادویی در دوران جنگ سرد در آمریکای لاتین به عنوان پاسخی به ستم سیاسی و بی‌عدالتی اجتماعی<sup>۱</sup> مطرح بوده است. این سبک در قالب داستان‌نویسی در دهه‌های شصت و هفتاد قرن بیستم در ادبیات آمریکای لاتین مطرح و شکوفا شد و با کتاب صد سال تنهایی (۱۹۶۷) اثر گابریل گارسیا مارکز به سبکی جهانی در داستان‌نویسی مبدل شد (رجبی و همکاران، ۱۴۰۰، ص: ۸۶۰). در ادبیات معاصر فارسی، گرایش به رئالیسم جادویی حاصل ترجمه رمان‌های نویسندگان آمریکای لاتین و تأثیرپذیری از ادبیات آن دیار است. اکنون تعدادی از نویسندگان و هنرمندان کشورمان در آثار خود از رئالیسم جادویی استفاده می‌کنند (ثروت، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۷). بنابراین رویکرد رئالیسم جادویی در محافل علمی و ادبی ایران دارای شهرت بسزایی است. حضور رئالیسم جادویی، درون داستان‌ها و آثار هنری در عرصه آموزش ادبیات و اثبات تأثیرگذاری مؤثر این رویکرد در ارتقای تفسیر ادبی، وقایع فراطبیعی، توسعه واژگان فنی و تمایل برای خواندن داستان‌های رئالیستی جادویی (بورتولوسی و دیکسون، ۱۹۹۶، ص: ۴۸۵) باعث شده است که اندیشمندان برای استفاده از ظرفیت این رویکرد هنری در امر آموزش علوم مختلف، به فعالیت و تحقیق و تفحص بپردازند. بنابراین با توجه به اینکه رویکردهای آموزش سنتی ممکن است نتوانند درک دقیقی از جهان به دانش‌آموزان ارائه دهند و احتمال دارد باعث توقف رشد فکری و توانایی آن‌ها برای همدلی با دیگران شوند، نیاز به ارائه تکنیک‌های آموزشی جایگزین برای تقویت رشد فکری و ارتقای همدلی در بین فراگیران احساس می‌شود. متامدرنیسم به عنوان یک رویکرد جدید، برای جایگزینی دیدگاه‌های سنتی آموزش، به خدمت نظام آموزشی شماری از کشورهای موفق در آموزش، از جمله کشورهای اسکاندیناوی، درآمده است؛ بنابراین شناخت این رویکرد و دلالت‌های تربیتی مهم آن، می‌تواند برای نظام آموزشی ایران حائز اهمیت باشد. با توجه به ضعف تعلیم و تربیت در ایران، ضرورت بهره‌گیری از آخرین تجربیات آموزشی سایر نظام‌های پیشرو به منظور نوسازی و تقویت بنیان‌های آن ضروری به نظر می‌رسد. بر این اساس محققان در این پژوهش، تلاش کرده‌اند تا متناسب با هدف کلی پژوهش، پاسخ مناسبی برای سؤالات زیر بیابند:

<sup>۱</sup> political oppression and social injustice

۱. رئالیسم جادویی چگونه می‌تواند به ترویج کاوش فکری در آموزش کمک کند؟
۲. رئالیسم جادویی چگونه می‌تواند با تقویت همدلی به فراگیران مدد رساند؟
۳. مریبان چگونه می‌تواند از رئالیسم جادویی برای رویکردهای آموزشی خود استفاده کند؟

### روش تحقیق

این پژوهش از نوع کیفی است و برای پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش از روش تحلیل محتوا استفاده کرده است. تحلیل محتوا، یک روش تحقیق است که برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، مانند متون و تصاویر، با بررسی دقیق و طبقه‌بندی آن‌ها، براساس معیارهای از پیش تعیین شده، استفاده می‌کند. در این پژوهش، ابتدا با مشخص کردن هدف و سؤال اصلی تحقیق، نظریات اندیشمندان مختلف در مورد رئالیسم جادویی، گردآوری شده و این نظریات به تفصیل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است تا مفاهیم آموزشی مرتبط با رئالیسم جادویی، مشخص شود. در ادامه، با توجه به پرسش‌های پژوهش، اطلاعات به دست آمده، کدگذاری، دسته‌بندی و طبقه‌بندی شد. در نهایت ضمن استخراج نتایج، پیشنهادهای نیز ارائه گردید.

### پیشینه و مبانی نظری

تعداد پژوهش‌های انجام گرفته در حیطه رئالیسم جادویی با توجه به قدمت صد ساله این مفهوم، در محافل علمی داخلی و خارجی نسبتاً زیاد است. اما بررسی‌های اسنادی صورت گرفته مشخص می‌کند که استفاده از رئالیسم جادویی در حیطه آموزش و پرورش، در محافل داخلی و خارجی چندان زیاد نیست، به گونه‌ای که در محافل داخلی با جستجو در بانک‌های اطلاعاتی موجود و در دسترس در مورد به کارگیری رئالیسم جادویی در حیطه آموزش و پرورش، پژوهشی یافت نمی‌شود و در محافل علمی خارجی هم جز چند مورد معدود، به ویژه در زمینه موضوع این پژوهش تحت عنوان واکاوی رئالیسم جادویی در رویکرد متامدرنیسم به منظور ارائه دلالت‌های آن در ایجاد کاوش فکری و همدلی، چیری ثبت نشده است. از پژوهش‌های صورت گرفته در محافل علمی خارجی می‌توان به پژوهش والدرون<sup>۱</sup> در سال ۲۰۲۳ تحت عنوان «استفاده از تخیل برای یافتن واقعیت» اشاره کرد که در حیطه توسعه آموزش ادبی، اشارات مختصری به تعلیم و تربیت داشته است. در پژوهش دیگری، «برتولوسی و دیکسون»<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۶ در پژوهشی تحت عنوان تأثیر آموزش رسمی بر دریافت ادبی، به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش رئالیسم جادویی باعث می‌شود فراگیران، وقایع فراطبیعی را عادی‌تر تفسیر کنند و تمایل به خواندن داستان‌های رئالیستی جادویی را به عنوان یک مفهوم استعاری کاهش دهند.

<sup>1</sup> Waldron

<sup>2</sup> Bortolussi & Dixon

در کل پژوهش‌های صورت گرفته در امر رئالیسم جادویی بیشتر به امر ادبیات و تبیین رمان‌های ادبی پرداخته است؛ بنابراین موضوع این پژوهش در میان پژوهش‌های انجام شده در این حیطه بدیع و تازه است.

رئالیسم جادویی با کنار هم قرار دادن عناصر جادویی با محیطی واقع‌گرایانه در ادبیات مشخص می‌شود. مبنای نظری<sup>۱</sup> این ژانر بر این ایده استوار است که واقعیت توسط تجربیات ذهنی و باورهای فرهنگی<sup>۲</sup> شکل می‌گیرد و می‌کوشد مرزهای بین امر واقعی و تخیلی<sup>۳</sup> را از بین ببرد. گنجاندن رئالیسم جادویی در آموزش، می‌تواند همدلی و درک را پرورش دهد؛ زیرا در رئالیسم جادویی، عقل در هم شکسته می‌شود و رخدادها بر مبنای عقل و منطق به وقوع نمی‌پیوندند (رجبی و همکاران، ۱۴۰۰، ص: ۸۶۰) و این به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا مسائل عاطفی یا اجتماعی را از طریق ابزارهای استعاره یا تخیلی کشف کنند. با کاوش در مضامین هویت، شیوه‌های فرهنگی و مسائل اجتماعی از طریق رئالیسم جادویی، دانش‌آموزان می‌توانند درک عمیق‌تری از دیدگاه‌ها و تجربیات متنوع به دست آورند. علاوه بر این، گنجاندن رئالیسم جادویی در آموزش علم می‌تواند ابزاری برای ترویج کنجکاوی علمی و پرسش‌گری و همچنین ارائه درک جامع‌تر و متنوع‌تر از دانش علمی فراهم کند. از سوی دیگر، متامدرنیسم یک جنبش ادبی و فرهنگی است که در قرن بیست‌ویکم به عنوان پاسخی به رویکرد پست‌مدرنیستی در هنر و ادبیات ظهور کرد (ون‌دن آکر و همکاران، ۲۰۱۷، صص: ۲-۳). مشخصه آن دوسوگرایی<sup>۴</sup>، نوسان<sup>۵</sup> و جستجوی معنا در دنیایی نامشخص و پیچیده است. متامدرنیسم در اواخر قرن بیستم به عنوان پاسخی به پست‌مدرنیسم ظهور کرد. تیموتئوس ورمولن و رابین وون‌دن آکر متامدرنیسم را به عنوان «ساختار احساس»<sup>۶</sup> تعریف کردند (ورمولن و وون‌دن آکر، ۲۰۱۰، ص: ۲) که به دنبال آشتی دادن<sup>۷</sup> و فراتر رفتن از دوگانگی<sup>۸</sup> مدرنیسم و پست‌مدرنیسم است (آبرامسون، ۲۰۱۵). متامدرنیسم با بازگشت به صداقت، پذیرفتن پارادوکس و میل به تعامل معنادار با جهان، مشخص می‌شود (آبرامسون، ۲۰۱۵). همچنین، متامدرنیسم چارچوبی<sup>۹</sup> برای

1. theoretical foundations

2. subjective experiences and cultural beliefs

3. the real and the imaginary

4. ambivalence

5. oscillation

6. structure of feeling

7. reconcile

8. the dualities

9. a framework

کاوش در پیچیدگی‌ها و تضادهای زندگی معاصر ارائه می‌دهد؛ بنابراین مبانی نظری تمامدرنیسم بر این ایده استوار است که رویکردهای مدرنیستی و پست‌مدرنیستی، در حال حاضر قادر به ارتباط با واقعیت نیستند و جامعه به روش جدیدی برای درک و تعامل با جهان نیاز دارد (ون‌دن آکر و همکاران، ۲۰۱۷، صص: ۲-۳). رئالیسم جادویی و تمامدرنیسم به عنوان ژانرهای ادبی بر نویسندگان و هنرمندان در سراسر جهان تأثیر گذاشته‌اند. رئالیسم جادویی و تمامدرنیسم، رویکردهای متفاوتی برای پرداختن به زمان در ادبیات دارند. در حالی که تمامدرنیسم یک «دیدگاه اختلاف منظر»<sup>۱</sup> از زمان ارائه می‌دهد که در آن گذشته و حال در هم تنیده شده‌اند و آینده هم حال و هم غایب است (ورمولن و ون‌دن آکر، ۲۰۱۰، ص: ۲). رئالیسم جادویی مفهومی غیرخطی<sup>۲</sup> از زمان را ارائه می‌دهد که در این مفهوم، گذشته، حال و آینده در کنار هم وجود دارند و به روش‌های غیرمنتظره‌ای با هم تعامل دارند (کولتر<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰، ص: ۱۲۱۳). رئالیسم جادویی و تمامدرنیسم، بجز ادبیات در سایر اشکال هنری نیز، به کار گرفته شده‌اند؛ به عنوان مثال، در هنر تجسمی، رئالیسم جادویی با ترکیب عناصر سورئال و خارق‌العاده در محیط‌های واقع‌گرایانه مشخص می‌شود در حالی که تمامدرنیسم از طریق آثار هنری پیچیده و چند لایه‌ای بیان می‌شود که مفاهیم سنتی هنر و معنا را به چالش می‌کشد (ورمولن و ون‌دن آکر، ۲۰۱۰، ص: ۴). علاوه بر این، برخی از محققان پیشنهاد کرده‌اند که رئالیسم جادویی و تمامدرنیسم پیامدهای مهمی برای مسائل اجتماعی و سیاسی معاصر دارند (ترنر، ۲۰۱۱). در حیطه آموزش، رئالیسم جادویی راه‌های جدیدی برای تفکر در مورد آموزش و یادگیری ارائه می‌دهد. همان‌گونه که تمامدرنیسم می‌تواند برای ترویج تفکر انتقادی و خلاقیت، با تشویق دانش‌آموزان به زیر سؤال بردن پارادایم‌های غالب<sup>۴</sup> و کشف دیدگاه‌های جایگزین مورد استفاده قرار گیرد (بومن<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۲، ص: ۹)، رئالیسم جادویی هم قادر به خلق فرصت‌های منحصر به فردی برای ترویج کاوش فکری در آموزش<sup>۶</sup> است. در زمینه‌های آموزشی، رئالیسم جادویی می‌تواند خلاقیت را تقویت کند و فراگیران را تشویق کند تا فراتر از مرزهای معمولی فکر کنند. به طور کلی، رئالیسم جادویی و تمامدرنیسم رویکردهای منحصر به فردی در ادبیات،

<sup>2</sup> parallax view

<sup>3</sup> a non-linear concept

<sup>4</sup> Coulter

<sup>5</sup> dominant paradigms

<sup>6</sup> Bowman

<sup>7</sup> pedagogical exploration

هنر و آموزش ارائه می‌کنند که تفکر انتقادی، خلاقیت<sup>۱</sup> و درگیری با موضوعات پیچیده<sup>۲</sup> را تشویق می‌کند. این زانرها همچنان در حال تکامل هستند و بر فرهنگ و جامعه معاصر تأثیر می‌گذارند.

### یافته‌های پژوهش

#### ۱. رئالیسم جادویی چگونه می‌تواند به ترویج کاوش فکری در آموزش کمک کند؟

کاوش فکری<sup>۳</sup> تلاش برای گسترش افق‌های خود از طریق کنجکاوی، پرس‌وجو و یادگیری مداوم است. این طرز فکری است که شما را تشویق می‌کند تا فراتر از مرزهای منطقه آسایش خود به دنبال دانش باشید. کاوش فکری در بطن خود در برگیرنده روح تحقیق است. کاوش فکری در مورد پرورش کنجکاوی ذاتی شما و استفاده از آن به عنوان یک نیروی محرکه در زندگی شماست. در کاوش فکری جستجوی دانش تبدیل به یک سفر مادام‌العمر می‌شود و هر روز فرصتی برای یادگیری چیزهای جدید به دست می‌آید (کانیشکا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳). گرایش به سبک رئالیسم جادویی در ادبیات یکی از شیوه‌های کارآمد در حوزه داستان‌نویسی است که امروزه با به کارگیری این سبک به تحلیل انواع تضادها، مشکلات اجتماعی، سیاسی و ادبیات فولکور به صورت ضمنی پرداخته می‌شود (خاقانی‌اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۵۱)؛ بنابراین رئالیسم جادویی می‌تواند با به چالش کشیدن قراردادهای روایی سنتی<sup>۵</sup> باعث تقویت کاوش فکری در آموزش شود. کاوش فکری در واقع‌گرایی جادویی در آموزش می‌تواند فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کند تا در نوشتن خلاقانه و تحلیل ادبیات شرکت کنند. بنابراین تحقیق و تفحص در رمان‌ها و تجزیه و تحلیل پیشینه و مبانی نظری ماتمدرنیسم و رئالیسم جادویی باعث مشخص شدن مؤلفه‌هایی در رئالیسم جادویی شد که حامل دلالت‌هایی برای ترویج کاوش فکری و تقویت همدلی در بین فراگیران بودند. در ادامه با فهرست کردن این مؤلفه‌ها به عنوان شاخصه‌های رئالیسم جادویی، به نحوه کمک کردن این جریان هنری به ترویج کاوش فکری و تقویت همدلی در بین فراگیران پرداخته شده است. تجزیه و تحلیل و تبیین پیشینه و مبانی نظری رئالیسم جادویی، هفت شاخصه برای رئالیسم جادویی در ترویج کاوش فکری و هفت مشخصه در تقویت همدلی و هفت راهکار برای استفاده مریبان مشخص کرده است. اکنون با تبیین و تجزیه و تحلیل این شاخصه‌ها ابتدا به بیان دلالت‌های

<sup>1</sup> creativity

<sup>2</sup> engagement with complex issues

<sup>3</sup> Intellectual Exploration

<sup>4</sup> Kanishk

<sup>5</sup> traditional narrative conventions

مؤثر آن، در ترویج کاوش فکری و سپس به تقویت همدلی و در ادامه به ارائه راهکارهایی برای مربیان پرداخته می‌شود.

### دلالت‌های مؤثر در ترویج کاوش‌های فکری و ذهنی

#### ۱-۱- ترکیب دنیای واقعی با عناصر فانتزی

رئالیسم جادویی به عنوان ابزاری برای خلاقیت و ارتباط مستمر با ادبیات محسوب می‌شود (سوما، ۲۰۱۸، ص: ۳۸۲)؛ بنابراین می‌توان از آن برای ایجاد محیط‌های کلاس درس خلاقیت‌محور و تخیل‌انگیز استفاده کرد. در اهمیت تخیل همان بس که انیشتین در نقل قولی بیان می‌کند که «تخیل مهم‌تر از دانش است» و یا گفته می‌شود که «مردی که تخیل ندارد بال ندارد» (والدرون<sup>۱</sup>، ۲۰۲۳، ص: ۱). تکیه اصلی رئالیسم جادویی بر تخیل است، اسطوره‌ها، رمز و رازها و خرافات مردم بومی، قلمرو مناسبی برای فعالیت تخیل است (پرنیان، و همکاران، ۱۳۹۳، ص: ۳۷). بنابراین رئالیسم جادویی به واسطه ترکیب دنیای واقعی با عناصر فانتزی (هیکن، ۲۰۱۸، ص: ۱۹)، مهارت خلاقیت و تخیل را به عنوان ویژگی‌های مهم کاوش فکری<sup>۲</sup> و حل مسأله<sup>۳</sup> تقویت می‌کند. این روش می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با استفاده از تخیل خود به دنیای جدید و خلاق بپردازند. همچنین ترکیب زندگی روزمره با عناصر فانتزی (هیکن، ۲۰۱۸، ص: ۱۹) باعث می‌شود که دانش‌آموزان به واسطه پذیرش چالش‌های جدید در زندگی به کاوش فکری مبادرت ورزند. رئالیسم جادویی با آشنا کردن فراگیران با دیدگاه‌ها و روش‌های متمایز دانستن این دیدگاه‌ها، می‌تواند درک بین‌فرهنگی را ارتقا دهد (یارووا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۱، ص: ۳۵). علاوه بر این، زمانی که یادگیرندگان با ویژگی‌های داستان‌سرایی تخیلی متون رئالیسم جادویی درگیر می‌شوند به احتمال زیاد با روایت‌ها ارتباط عاطفی برقرار می‌کنند (شمیسا، ۱۳۹۰، صص: ۲۴۷-۲۴۵)؛ لذا این ارتباط عاطفی می‌تواند انگیزه یادگیری آن‌ها را افزایش دهد و آن‌ها را تشویق کند تا اطلاعات بیشتری در مورد موضوع جستجو کنند. دانش‌آموزان از طریق کاوش و خلق آثار رئالیسم جادویی، می‌توانند در حوزه‌های مختلف و سناریوهای حل مسأله به تفکر تخیلی بپردازند. علاوه بر این توصیف داستان‌های تاریخی با عناصر خیالی (مک‌هیل، ۱۹۹۲، ص: ۳۱) می‌تواند مهارت مربیان را در آموزش تاریخ با روش‌های جذاب ارتقا دهد.

<sup>1</sup> Waldron

<sup>2</sup> intellectual exploration

<sup>3</sup> problem-solving

<sup>4</sup> Yarova



## ۱-۲- توسل به واقعیت‌های طبیعی

رنالیسم جادویی با استفاده از واقعیت‌های طبیعی، دنیای فانتزی را به تصویر می‌کشد. این روش می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با طبیعت و جهان طبیعی بیشتر آشنا شوند و با استفاده از این آشنایی، به کاوش فکری بپردازند. در واقع «رنالیسم جادویی در قصه به این معناست که همه عناصر داستان طبیعی است و تنها یک عنصر جادویی و غیرطبیعی در بافت قصه وجود دارد» (فرزاد، ۱۳۸۱، ص: ۲۴۰). نویسندگان این سبک ادبی، عنصر شگفت‌آور را آن‌قدر طبیعی و عادی در اثر خود جای داده‌اند که باور آن به عنوان یک واقعیت، گاه خلاف عادت به نظر نمی‌رسد (رجبی و همکاران، ۱۴۰۰، ص: ۸۵۷). این ژانر<sup>۱</sup> ادبی به عنوان بخشی از مکتب رنالیسم مطرح است که با عناصری از دنیای وهم و خیال درآمیخته شده است و جهان تازه‌ای را در مرز بین واقعیت و تخیل شکل می‌دهد (نظری بقا و درگاهی، ۱۳۹۴، ص: ۳۳۷)؛ بنابراین برای کشف تفاوت‌های فرهنگی و به چالش کشیدن تصورات از پیش ساخته شده، در مورد واقعیت می‌توان از رنالیسم جادویی استفاده کرد (تیندل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، ص: ۶)؛ چرا که رنالیسم جادویی اغلب ریشه در سنت‌ها و باورهای فرهنگی دارد و حامل بینش‌هایی در مورد دیدگاه‌های گوناگون گروه‌های مختلف است. رنالیسم جادویی با وارد کردن عناصر خارق‌العاده در زندگی روزمره (باورز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴، ص: ۱۳۰)، توانایی به چالش کشیدن مفروضات دانش‌آموزان، پیرامون جهان را دارد و یک دیدگاه جایگزین برای مشاهده آن ارائه می‌دهد. این توانایی می‌تواند به محو کردن مرزهای بین رشته‌ها و به چالش کشیدن شیوه‌های تثبیت شده تولید دانش (هگرفلدت<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵، ص: ۳، به نقل از ویلما<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵، ص: ۶) کمک کند. این امر می‌تواند مفید باشد، به ویژه در محیط‌های یادگیری بین رشته‌ای یا در محیط‌هایی که شیوه‌های سنتی آموزش در تعامل با فراگیران، شکست می‌خورند. همچنین، این ژانر ادبی را می‌توان برای کشف تنش‌ها و تضادهای ذاتی در جامعه مدرن؛ مانند رابطه متناقض بین جهانی شدن و ملی‌گرایی<sup>۶</sup> استفاده کرد. استفاده از این ژانر از عناصر خارق‌العاده و سورئال اغلب ایده‌ها و مفروضات متعارف در مورد واقعیت را زیر سؤال می‌برد (برابنکووا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۱، ص: ۱۸) که منجر به رویکردی بازتر و انعطاف‌پذیرتر برای درک جهان می‌شود. این امر فراگیران را تشویق می‌کند تا متون را به طور

1. genre

2. Tindle

3. Bowers

4. Hegerfeldt

5. Vielma

6. globalization and nationalism

7. Brabencová

انتقادی تجزیه و تحلیل کنند و دیدگاه‌های جامعی را توسعه دهند تا به این وسیله بتوانند در مسائل پیچیده و چندوجهی شرکت کنند؛ بنابراین رئالیسم جادویی که با در هم تنیده شدن واقعیت و تخیل مشخص می‌شود (رجبی و همکاران، ۲۰۲۰، ص: ۱)، قادر است با تشویق به بررسی انتقادی واقعیت و ایجاد دیدگاه‌های جدید، کاوش فکری را در آموزش ترویج دهد.

### ۳-۱- توسل به اسطوره‌ها و افسانه‌ها

رئالیسم جادویی در واقع آمیزه‌ای از واقعیت با عناصر افسانه‌ای و رویدادهای رؤیایی و تخیلی و همچنین اسطوره‌ها یا فولکلور<sup>۱</sup> است (رجبی و همکاران، ۲۰۲۰، ص: ۴). در واقع تحلیل افسانه‌ها و اسطوره که محصول سنت شفاهی هستند، برای رسیدن به ریشه‌های رئالیسم جادویی حیاتی است (دیلک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱، ص: ۲۰۴). بنابراین توصیف داستان‌های افسانه‌ای و اسطوره‌های ملت‌ها می‌تواند به واسطه آشنا شدن دانش‌آموزان با ارزش‌های قدیمی و فرهنگی، تقویت کاوش فکری در دانش‌آموزان را به همراه داشته باشد. در رئالیسم جادویی، عقل در هم شکسته می‌شود و رخدادها بر مبنای عقل و منطق به وقوع نمی‌پیوندند. در این آثار، خرافات، امور تخیلی یا اسطوره‌ای، خواب و رؤیا، امور پوچ و غیرمعقول و همچنین لحن و زبان دست به دست می‌دهند تا موضوع از سیطره عقل و منطق خارج شود (گرانث<sup>۳</sup>، ۱۹۷۰، ص: ۴۶). همچنین «رئالیسم جادویی از بین دو تصویر متضاد از جهان ناشی می‌شود». بنابراین رئالیسم جادویی مبتنی بر واقعیت است یا مبتنی بر جهانی که نویسنده با آن آشناست؛ در حالی که افسانه‌ها و خرافات اقوام و ملل مختلف را بیان می‌کند و به ما امکان می‌دهد ابعاد واقعیت را ببینیم که معمولاً از آن آگاه نیستیم (چاندی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹، ص: ۱۹). این ویژگی موجود در رئالیسم جادویی از نظر تربیتی باعث تقویت ارتباط دانش‌آموزان با تاریخ و فرهنگ ملت‌ها می‌شود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که رئالیسم جادویی به دلیل برخورداری از افسانه‌ها و اسطوره‌ها می‌تواند به تقویت کاوش فکری در دانش‌آموزان بپردازد.

### ۴-۱- تحولات ناگهانی و غیرمنتظره

با توجه به اینکه یکی از ویژگی‌های اساسی رئالیسم جادویی به عنوان یک شیوه روایی، امکان زیر سؤال بردن مفروضات ثابت حقیقت و واقعیت جهان پیرامون است (برابنکووا، ۲۰۱۱،

<sup>1</sup>. folklore

<sup>2</sup>. Dilek

<sup>3</sup>. Grant

<sup>4</sup>. Chanady

ص: ۱۸)، می‌توان نتیجه گرفت که آمیختگی رئالیسم جادویی از فانتزی<sup>۱</sup> و واقعیت (هیکن، ۲۰۱۸، ص: ۱۹)، می‌تواند یادگیرندگان را قادر سازد تا مفروضات پیرامون خود را زیر سؤال ببرند و در فرآیندهای تفکر انتقادی در سطحی تخیلی<sup>۲</sup> شرکت کنند؛ لذا، این روند می‌تواند تسهیل کننده کاوش فکری باشد. مطالعه رئالیسم جادویی قادر است سواد انتقادی (نارواز<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳) و تحلیل ساختارهای قدرت و حاشیه‌نشینی در جامعه را تحریک کند و آگاهی نسبت به مسائل اجتماعی مانند نابرابری، ستم تاریخی<sup>۴</sup> (سوما، ۲۰۱۸، ص: ۳۸۲) و تجربیات گروه‌های به حاشیه رانده شده را افزایش دهد. بنابراین به این دلیل که رئالیسم جادویی، تفکر انتقادی و آگاهی از عدالت اجتماعی را تحریک و تشویق می‌کند، دانش‌آموزان می‌توانند تجزیه و تحلیل کنند که چگونه این مفهوم برای نقد هنجارهای اجتماعی<sup>۵</sup> و به چالش کشیدن پویایی قدرت سرکوب‌گر<sup>۶</sup> استفاده می‌شود؛ به طور خلاصه، رئالیسم جادویی، یک گونه ادبی متمایز با مبانی تاریخی و نظری منحصر به فرد است که فرصت‌هایی برای بیان خلاق، ارائه می‌دهد و می‌تواند به عنوان ابزاری برای کاوش آموزشی و تحقیق انتقادی استفاده شود. بنابراین، نتیجه می‌شود این عنصر تأثیرگذار از ظرفیت بالایی برای تشویق دانش‌آموزان به تفکر انتقادی در مورد مسائل اجتماعی، سیاسی و فرهنگی برخوردار است.

#### ۵-۱- استفاده از ظرفیت بین‌رشته‌ای

رئالیسم جادویی با استفاده از تکنیک‌های هنری مختلف، دنیای فانتزی را به تصویر می‌کشد. این روش می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا مهارت‌های هنری خود را توسعه دهند و به کاوش فکری بپردازند. علاوه بر نظریات ذکر شده، رئالیسم جادویی همچون اصل میان‌رشته‌ای<sup>۷</sup> متامدرنیسم (آبرامسون<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵)، در زمینه آموزش، فرصت‌هایی را برای یادگیری بین‌رشته‌ای ارائه می‌دهد؛ زیرا کاربرد رئالیسم جادویی در داستان‌ها از اشکال و رشته‌های هنری مختلف مانند فلسفه، ادبیات و هنرهای تجسمی استفاده می‌کند (پامونگکس<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۲۳، ص: ۸۳). بنابراین به کارگیری تکنیک‌های رشته‌های مختلف در رئالیسم جادویی باعث

<sup>1</sup> fantasy

<sup>2</sup> imaginative level

<sup>3</sup> Narváez

<sup>4</sup> storical oppression

<sup>5</sup> societal norms

<sup>6</sup> oppressive power dynamics

<sup>7</sup> interdisciplinary

<sup>8</sup> Abramson

<sup>9</sup> Pamungkas

رشد و توسعه مهارت‌های هنری می‌شود. این رشد و توسعه باعث تقویت کاوش فکری در فراگیران می‌شود.

#### ۶-۱- لزوم ارتباط با ادبیات کودک و نوجوان

رئالیسم جادویی با استفاده از داستان‌های فانتزی و جادویی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با ادبیات مختلف آشنا شوند و به کاوش فکری در این زمینه بپردازند. به طور کلی در آموزش می‌توان از عناصر رئالیسم جادویی در ادبیات کودکان برای درک بهتر جوانان از مسائل حقوق بشر و پایداری بهره برد (یارووا، ۲۰۲۱، ص: ۹). در واقع کاربرد رئالیسم جادویی برای آموزش به کودکان باعث می‌شود که آن‌ها یاد بگیرند که چگونه انتقادی بخوانند و تشخیص دهند که ادبیات چگونه شرایط اجتماعی و تاریخی را منعکس می‌کند. در نهایت، با مطالعه رئالیسم جادویی در آموزش، دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌های تحقیقی خود را توسعه دهند و یاد بگیرند که چگونه سؤالات مهم را بپرسند، ارتباط برقرار کنند و در کاوش چند رشته‌ای شرکت کنند. بنابراین، رئالیسم جادویی می‌تواند به ارتقای کاوش فکری در آموزش به طرق مختلف همچون تشویق به بررسی انتقادی واقعیت، محو کردن مرزهای بین رشته‌ها، ترویج درک فرهنگی و همدلی، تحریک تفکر انتقادی و پرورش خلاقیت و تخیل کمک کند.

#### ۷-۱- ایجاد رابطه عمیق بین انسان و طبیعت

به کارگیری رئالیسم جادویی در رمان‌ها و داستان‌های کودکانه باعث گسترش دامنه حیات به همه عناصر طبیعی و نمایش روابط عمیق بین انسان و طبیعت می‌شود (یارووا، ۲۰۲۱، ص: ۶۳). این امر باعث گسترش آگاهی ذهنی کودکان و کاوش فکری آن‌ها در مورد محیط زیست می‌شود.

#### ۲. رئالیسم جادویی چگونه می‌تواند به تقویت همدلی در بین یادگیرندگان کمک کند؟

همدلی «یک پاسخ عاطفی است که از ادراک یا درک وضعیت یا شرایط عاطفی شخص دیگر ناشی می‌شود» (ایسنبرگ و لیو، ۲۰۰۹، ص: ۳۱۶)؛ بنابراین همدلی شامل توانایی درک و اخذ دیدگاه دیگری یا احساس دلسوزی برای دیگری است (دیویس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۳، ص: ۱۱۳). این مفهوم با رشد اخلاقی و نگرش‌ها نیز مرتبط است (هافمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱، به نقل از، آرگود<sup>۴</sup> و همکاران،

<sup>1</sup> Eisenberg & Liew

<sup>2</sup> Davis

<sup>3</sup> Hoffman

<sup>4</sup> Arghode

۲۰۱۳، ص: ۹۰). معنای همدلی در رابطه با مربیان و معلمان شامل «توانایی بیان نگرانی‌ها و درک و اخذ دیدگاه دانش‌آموز است که شامل حوزه‌های شناختی و عاطفی» است (تنگاه و اندرسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷، ص: ۵۰). همچنین متخصصان در حوزه تعلیم و تربیت دانشگاهی، به دو نوع دیدگاه درباره تعریف همدلی اعتقاد دارند (برتون و گروس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹، ص: ۴۳؛ فرانزسه<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷، صص: ۶۹۷-۶۹۸). اولین تعریف که غالباً «همدلی شناختی» نامیده می‌شود، شامل نوعی «دانستن» (بارنز و تارگارد<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷)، «هم‌سوسازی» (برسler<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳، ص: ۹)، «درک» (جفری، ۲۰۱۹، ص: ۲؛ راجرز<sup>۶</sup>، ۱۹۷۵، ص: ۷)، «بازسازی تخیلی» (پترسون<sup>۷</sup>، ۱۳۹۶، ص: ۵۲؛ مارگولین<sup>۸</sup>، ۱۳۹۲، ص: ۸۶)، «هم‌ذات‌پنداری با» (جالونگو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴؛ براون<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۳، ص: ۸۰۸)، «ارتباط با» (جیمینز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۷) یا یک «چشم‌انداز ارجاعی» از موضوع به معنی فراهم‌کننده امکان «دیدن جهان» از چشمان فرد دیگری (بوتون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۶، صص: ۱۶-۱۷؛ جفری، ۲۰۱۹، صص: ۳۴-۳۶؛ آدلر<sup>۱۳</sup>، ۱۹۶۳، ص: ۱۶۴) است. این اصطلاحات کاربردی نشان‌دهنده وجود مکانیسم‌های روان‌شناختی با هدف شناخت تجربیات، باورها، عواطف، علایق و تردیدهای فرد است. چنین مکانیسم‌ها یا فرآیندهایی پویا هستند؛ زیرا شامل «همگون‌سازی و ارزیابی و پاسخ به بازخورد دیگران می‌شوند. نوع دوم همدلی که در ادبیات کاربرد دارد با ریشه‌شناسی خود کلمه ارتباط دارد؛ زیرا اشاره شد که کلمه یونانی *empathia* از پسوند *en* (to be in) و اسم *pathos* تشکیل شده است که به سادگی به عنوان «احساس» ترجمه شده است (سینگر و کلیمکی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴). این نوع دوم از همدلی یا آنچه محققان آن را همدلی «عاطفی» می‌نامند، با همدلی شناختی متفاوت است؛ زیرا شامل «تجربه احساسات شخص دیگر» (بوتون، ۲۰۱۶، صص:

<sup>1</sup> Tettegah & Anderson

<sup>2</sup> Barton & Garvis

<sup>3</sup> Franzese

<sup>4</sup> Barnes & Thargard

<sup>5</sup> Bresler & Rogers

<sup>6</sup> Jeffery

<sup>7</sup> Peterson

<sup>8</sup> Margolin

<sup>9</sup> Jalongo

<sup>10</sup> Brown

<sup>11</sup> Jiménez

<sup>12</sup> Bouton

<sup>13</sup> Adler

<sup>14</sup> Singer & Klimecki

۱۶-۱۷)، «احساس با کسی» (کوپر<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱، ص: ۷۱؛ همچنین به نادینگز<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶ مراجعه کنید)، «احساس آنچه دیگران احساس می‌کنند» یا «توانایی خود به جای دیگری قرار دادن» (ویگگنس و مکتیقه<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵، ص: ۹۸؛ میرس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹، ص: ۱۶۱؛ هستن<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵) است. اکنون با توجه به مؤلفه‌های رئالیسم جادویی می‌توان به تبیین و تجزیه و تحلیل این مؤلفه‌ها در تقویت همدلی پرداخت.

#### ۲-۱- درک شفقت و همدلی در ادبیات ملل

رئالیسم جادویی در ادبیات می‌تواند درکی فراتر از دنیای واقعی خواننده ایجاد کند، به گونه‌ای که درک وسیع‌تری از فرهنگ‌ها و تجربیات متنوع را به همراه داشته باشد. این عنصر تخیلی<sup>۶</sup> در ادبیات، می‌تواند باعث دیده شدن جهان از چشم شخصیت‌ها توسط خواننده شود و در نتیجه باعث ایجاد همدلی با آن‌ها شود. چیزی که می‌تواند فراتر از خود ادبیات باشد. علاوه بر این، از طریق استفاده از رئالیسم جادویی در ادبیات (یارووا، ۲۰۲۱، ص: ۹)، دانش‌آموزان ممکن است از پیچیدگی هویت فرهنگی و چگونگی تکامل آن در طول زمان، قدر و بهای آن را بفهمند. این امر می‌تواند منجر به درک و همدلی بیشتر دیدگاه‌ها و تجربیات مختلف شود. بنابراین، استفاده از رئالیسم جادویی در متامدرنیسم، می‌تواند به تقویت همدلی در بین یادگیرندگان کمک کند و در نهایت منجر به درک بهتر فرهنگ‌های متنوع و تجربیات انسانی شود. رئالیسم جادویی در ادبیات می‌تواند فراگیران را در معرض فرهنگ‌ها، باورها و تجربیات ناآشنا قرار دهد و آن‌ها را قادر سازد تا درک و همدلی بهتری نسبت به گروه‌هایی ایجاد کنند که ممکن است متفاوت از گروه خودشان باشند (مامبرول<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷، به نقل از بلیستاد<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳، ص: ۷). به طور کلی، استفاده از رئالیسم جادویی و متامدرنیسم در ادبیات و آموزش می‌تواند ابزار قدرتمندی در ترویج همدلی، درک و شفقت<sup>۹</sup> برای فرهنگ‌ها و تجربیات متنوع باشد. بنابراین، رئالیسم جادویی، می‌تواند فرصت‌هایی را برای فراگیران فراهم

1. Cooper

2. Noddings

3. Wiggins & McTighe

4. Meyers

5. Hesten

6. imaginative element

7. Mambrol

8. Blystad

9. compassion

کند تا همدلی، آگاهی و تأمل انتقادی را توسعه دهد و باعث درک جامع‌تری از فرهنگ‌ها، مردم و مسائل اجتماعی مختلف شود.

### ۲-۲- نشان دادن پیچیدگی‌های روابط انسانی

متامدرنیسم برای ایجاد درک عمیق‌تر از تجربه انسانی، یادگیرندگان را تشویق می‌کند تا دیدگاه‌های پیچیده و متناقض<sup>۱</sup> را بپذیرند (بومن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲، صص: ۱۳-۱۲). با تقویت انعطاف‌پذیری شناختی و عاطفی<sup>۳</sup>، متامدرنیسم می‌تواند به یادگیرندگان کمک کند تا با کسانی که دیدگاه‌ها، باورها و تجربیات متفاوتی دارند، همدلی کنند. این ممکن است منجر به جامعه‌ای دلسوزتر و فراگیرتر<sup>۴</sup> شود (زبان‌دان و میرزامحمدی، ۱۴۰۲، صص: ۲۰۳-۲۰۸). بنابراین، همان‌گونه که متامدرنیسم با تأکید بر صداقت<sup>۵</sup>، تأمل در خود<sup>۶</sup> و نوسان<sup>۷</sup> (ورمولن و ون‌دن آکر، ۲۰۱۰، صص: ۲) می‌تواند به عنوان ابزاری برای تقویت همدلی مورد استفاده قرار گیرد (زبان‌دان و میرزامحمدی، ۱۴۰۲، صص: ۲۰۳-۲۰۸). بر طبق نظر ری<sup>۸</sup> (۲۰۲۱)، رئالیسم جادویی هم به عنوان یک ابزار ادبی<sup>۹</sup> می‌تواند برای تقویت همدلی<sup>۱۰</sup> در بین فراگیران به بهره‌برداری برسد (پامونگکس و همکاران، ۲۰۲۳، صص: ۷۳).

### ۲-۳- ترکیب دنیای واقعی با عناصر فانتزی

در واقع، تأکید رئالیسم جادویی بر تخیل و خیالی بودن<sup>۱۱</sup> به خوانندگان اجازه می‌دهد تا از تجربیات خود خارج شوند و وارد دنیای دیگران شوند. این حالت که بسیار متفاوت‌تر از تجربیات خود خواننده است، می‌تواند حس همدلی را برای شخصیت‌ها و تجربیات آن‌ها ایجاد کند. پذیرش این نوع ادبیات، قادر است به یادگیرندگان کمک کند تا باورهای کلیشه‌ای<sup>۱۲</sup> خود را به چالش بکشند و باعث درک بیشتر فرهنگ‌ها و تجربیات گوناگون شوند. رویکرد رئالیسم جادویی در متامدرنیسم قادر است به ارتقای همدلی در بین فراگیران کمک کند. در واقع

1. complex and contradictory perspectives

2. Bowman

3. cognitive and emotional flexibility

4. a more compassionate and inclusive society

5. sincerity

6. self-reflection

7. oscillation

8. Ray

9. literary tools

10. empathy

11. the imagination and the fantastical

12. beliefs and stereotypes

رئالیسم جادویی شامل ترکیب واقع‌بینانه و خارق‌العاده‌ای می‌شود که خطوط بین واقعیت و تخیل را محو می‌کند (بومر،<sup>۱</sup> ۱۹۹۵، به نقل از بلیستاد، ۲۰۲۳، ص: ۷)، تا بتواند حس همدلی را برای شخصیت‌هایی ایجاد کند که در موقعیت‌های سورئال و خارق‌العاده<sup>۲</sup> قرار می‌گیرند و به یادگیرندگان کمک می‌کند تا نسبت به دیدگاه‌ها و تجربیاتی که قبلاً با آن‌ها مواجه نشده‌اند با دید بازتری مواجه شوند. این رویکردها منجر به رویکردی خواهند شد که تفکر انتقادی<sup>۳</sup> را نیز ترویج دهند، که برای پرورش همدلی ضرورت دارد.

#### ۲-۴- نشان دادن تنش‌ها و تعارضات اجتماعی

رئالیسم جادویی در متامدرنیسم می‌تواند به یادگیرندگان کمک کند تا مسائل اجتماعی و سیاسی را از دریچه‌های متعدد ببینند و باعث آگاهی بیشتر از پیچیدگی‌های این موضوعات شوند. تشویق فراگیران به تفکر انتقادی، آنها را قادر به بررسی تعصبات و سوگیری‌های<sup>۴</sup> خود می‌کند و منجر به درک و پذیرش بیشتر تجارب و دیدگاه‌های دیگران می‌شود (بومن و همکاران، ۲۰۲۲، صص: ۱۲-۱۳). بنابراین، رئالیسم جادویی در متامدرنیسم می‌تواند همدلی و تفکر انتقادی را در بین فراگیران از طریق رویکردهای منحصر به فرد خود در داستان‌گویی<sup>۵</sup> و روایت‌های تفکربرانگیز<sup>۶</sup> ترویج کند و به ایجاد جامعه‌ای دلسوزتر و فراگیرتر کمک کند. همچنین، مشابه متامدرنیسم، که تأمل در دیدگاه‌ها، احساسات و نگرش‌های مختلف را تشویق می‌کند و می‌خواهد که افراد با ایده‌ها و ارزش‌های متناقض درگیر شوند و آن‌ها را ارزیابی کنند (ترنر، ۲۰۱۱)، این مفهوم در متامدرنیسم هم، می‌تواند این فرصت را بدهد که مسائل اجتماعی و سیاسی را از زوایای مختلف بررسی کرد (خاقانی‌اصفهانی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۵۲). از طرفی امکان دارد منجر به آگاهی و درک بیشتر از پیچیدگی مسائل اجتماعی؛ مانند بی‌عدالتی، تبعیض و فقر شود و به یادگیرندگان کمک کند تا همدلی و حساسیت را نسبت به جوامع تحت تأثیر منفی توسعه دهند. در واقع، درگیر شدن با چنین ادبیاتی این پتانسیل را دارد که به دانش‌آموزان کمک کند تا نسبت به تعصبات و پیش‌داوری‌های<sup>۷</sup> خود آگاه‌تر شوند،

<sup>1</sup> Boehmer

<sup>2</sup> surreal and extraordinary situations

<sup>3</sup> critical thinking

<sup>4</sup> prejudices and biases

<sup>5</sup> to storytelling

<sup>6</sup> thought-provoking narratives

<sup>7</sup> biases and prejudices



تأمل در خود را ارتقاء دهد و آن‌ها را تشویق کند تا مفروضات خود را در مورد جهان به چالش بکشند.

#### ۵-۲- نمایش دنیای موازی و مختلف

همان‌طور که قبلاً ذکر شد رئالیسم جادویی در متامدرنیسم می‌تواند با فراهم کردن فرصت‌هایی برای کشف جهان‌ها، شخصیت‌ها و موضوعاتی که ممکن است شبیه دنیای خودشان نباشند (زامورا و فارس، ۱۹۹۵)، به تقویت همدلی در بین یادگیرندگان کمک کند. رئالیسم جادویی در متامدرنیسم فراگیران را تشویق می‌کند تا احتمالات تخیلی<sup>۱</sup>، دیدگاه‌های چندگانه<sup>۲</sup> و تضادهای پیچیده را بپذیرند؛ زیرا می‌تواند به تقویت همدلی در بین یادگیرندگان کمک کند (پامونگکس و همکاران، ۲۰۲۳، ص: ۷۳). بنابراین، ترکیب رئالیسم جادویی و متامدرنیسم می‌تواند به فراگیران کمک کند تا مهارت‌های سواد بین فرهنگی و انتقادی<sup>۳</sup> را توسعه دهند که برای پرورش همدلی حیاتی است. رئالیسم جادویی می‌تواند فرصتی برای یادگیرندگان فراهم کند تا از منظری چندوجهی با ادبیات درگیر شوند، از جمله درک زمینه‌های تاریخی و اجتماعی که تخیل و باورهای شخصیت‌های این روایت‌ها را شکل می‌دهند.

#### ۶-۲- عدم/مکان جزم/ندیشی و قطعیت

رئالیسم جادویی می‌تواند دانش‌آموزان را تشویق کند که واقعیت را زیر سؤال ببرند و دیدگاه‌های جایگزین را در نظر بگیرند که منجر به همدلی و گشودگی بیشتر نسبت به دیدگاه‌های مختلف می‌شود (مامبرول، ۲۰۱۷).

#### ۷-۲- جان‌بخشی و آگاهی به عناصر محیط زیستی

رمان‌های کودکانه قادر هستند با به کارگیری مؤلفه‌های رئالیسم جادویی به عناصر محیط زیستی همچون درخت، جان‌بخشی کنند به گونه‌ای که کودکان به واسطه خوانش گفتگو با درختان و سایر پدیده‌های محیط زیستی (یارووا، ۲۰۲۱، ص: ۱۳)، علاوه بر احساس همدلی و احترام، به مشارکت در فعالیت‌های محیط زیستی تشویق شوند. بنابراین رئالیسم جادویی قادر است از این طریق یک همدلی گسترده در جامعه کودکان ایجاد کند.

1. imaginative possibilities

2. multiple perspectives

3. cross-cultural and critical literacy skills

۳. مربیان چگونه می‌توانند رئالیسم جادویی را در رویکردهای آموزشی متامدرن بگنجانند؟

### ۱-۳- استفاده از مضامین جادویی در ادبیات<sup>۱</sup>

مربیان می‌توانند با کاوش در متون ادبی حاوی عناصر رئالیسم جادویی، واقع‌گرایی جادویی را در رویکردهای آموزشی خود بگنجانند تا دانش‌آموزان را در معرض دیدگاه‌های جدید و متنوع قرار دهند و مهارت‌های تفکر انتقادی را تشویق کنند. رئالیسم جادویی را می‌توان با استفاده از ادبیات دارای عناصر یا مضامین جادویی در آموزش جای داد (یارووا، ۲۰۲۱، ص: ۹). خواندن ادبیات رئالیستی جادویی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا با به چالش کشیدن ماهیت واقعیت و مرزهای امکان، مهارت‌های تفکر انتقادی را توسعه دهند (یارووا، ۲۰۲۱، صص: ۱۰-۱۳).

### ۲-۳- استفاده از تفکر انتقادی<sup>۲</sup> در داستان

شیوه دیگر برای گنجاندن رئالیسم جادویی در رویکرد آموزشی متامدرن، استفاده مربیان از داستان‌سرایی (کرونین و مک‌لارن<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸؛ هارپر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸) به عنوان ابزاری برای درگیر کردن دانش‌آموزان در تفکر انتقادی و تأمل است.

### ۳-۳- استفاده از طرح‌های درسی تخیلی و بصری

معلم می‌تواند از طریق استفاده از تصاویر رؤیایی، تنظیمات سورئال یا نمادگرایی (ناظمیان و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۶۰) برای پرورش خلاقیت و تخیل، عناصر رئالیستی جادویی را در برنامه‌های درسی خود بگنجانند. این امر می‌تواند در آموزش به دانش‌آموزان کمک کند تا مهارت‌های تفکر خلاق و انتقادی را توسعه دهند و تقویت‌کننده درک بیشتری از تخیل و خلاقیت باشند. همچنین در آموزش ریاضیات، می‌توان از رئالیسم جادویی برای نشان دادن مفاهیم انتزاعی یا راهبردهای حل مسئله استفاده کرد (یونگیک<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱، ص: ۵)؛ زیرا رئالیسم جادویی می‌تواند با ارائه مثال‌های بصری و عینی از مفاهیم ریاضی وسیله‌ای برای دسترسی بیشتر به ریاضیات را در اختیار مربی قرار دهد.

<sup>1</sup>. literature

<sup>2</sup>. Critical Thinking

<sup>3</sup>. Cronin & MacLaren

<sup>4</sup>. Harper

<sup>5</sup>. Jungic

## ۳-۴- استفاده از ترکیب دیدگاه‌های مختلف

شیوه دیگر برای گنجاندن رئالیسم جادویی در آموزش متامدرن، می‌تواند شامل ادغام دیدگاه‌های فرهنگی مختلف و به چالش کشیدن روایت‌های غالب باشد (بومن و همکاران، ۲۰۲۲، ص: ۹)؛ زیرا استفاده از متون دارای رئالیسم جادویی از فرهنگ‌های مختلف می‌تواند ابزاری برای برجسته کردن دیدگاه‌های مختلف و زیر سؤال بردن مفروضات فرهنگی ارائه دهد.

## ۳-۵- استفاده از چند رسانه‌ها

شیوه دیگر گنجاندن رئالیسم جادویی در آموزش متامدرن، استفاده مریبان، از چند رسانه‌ای<sup>۱</sup> مانند فیلم، بازی‌های ویدئویی، ساخت انیمیشن، استفاده از فضای مجازی، هوش مصنوعی و متاورس است؛ زیرا چند رسانه‌ای با رئالیسم جادویی می‌تواند ابزاری برای درگیر کردن دانش‌آموزان با سبک‌ها و ترجیحات مختلف یادگیری فراهم کند (والدرون، ۲۰۲۳، صص: ۵-۷). برای مثال بازی‌های ویدئویی که عناصر رئالیستی جادویی را در خود جای می‌دهند، می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا مهارت‌های حل مسئله و تفکر انتقادی را توسعه دهند و همچنین تنوع فرهنگی و همدلی را ارتقا دهند. به همین‌گونه، استفاده از فیلم‌های دارای رئالیسم جادویی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا دیدگاهی متفاوت در مورد مسائل اجتماعی و فرهنگی ایجاد کنند.

## ۳-۶- استفاده از برنامه درسی بین‌فرهنگی و بین‌رشته‌ای

مریبان می‌توانند یک برنامه درسی ایجاد کنند که بر حساسیت بین‌فرهنگی تأکید داشته باشد و یادگیرندگان را تشویق کند تا با اعمال و باورهای فرهنگی متنوع درگیر شوند (زامورا و فارس، ۱۹۹۵). علاوه بر این، ادغام دیدگاه‌های بین‌رشته‌ای می‌تواند با ارائه دیدگاه گسترده‌تر به دانش‌آموزان باعث رشد فکری آنان شود.

## ۳-۷- استفاده از هنرهای نمایشی

مریبان از طریق ارائه عناصر رئالیسم جادویی که در هنرهای نمایشی همچون تئاتر و بازی‌های آموزشی به کار گرفته می‌شود، امکان و انگیزه جلب توجه دانش‌آموزان به آموزش را فراهم می‌کنند. همچنین ارائه عناصر رئالیسم جادویی در روش‌های فعال تدریس مانند «روش ایفای نقش» به ویژه در دروسی مانند تاریخ می‌تواند ماندگاری و تأثیر محتوای تربیتی این‌گونه الگوها را از طریق ظرفیت نمایش، در روح و جان دانش‌آموزان تقویت کند.

<sup>1</sup> Multimedia

## نتیجه‌گیری

این پژوهش علاوه بر مشخص کردن توانایی و ظرفیت رئالیسم جادویی برای ترویج همدلی و کاوش فکری در بین یادگیرندگان، به این نتیجه رسیده است که توانایی و اثرگذاری متامدرنیسم با استفاده از رئالیسم جادویی فراتر از نوسان و ترکیب بین رویکردهای مدرن و پست مدرن است. همچنین از دیگر نتایج این پژوهش، آشکارسازی اهمیت و تأثیر ترکیب فنون جایگزین، مانند رئالیسم جادویی، در رویکردهای آموزشی برای پرورش تفکر انتقادی، حساسیت بین‌فرهنگی و رشد فکری است؛ بنابراین، نظام‌های آموزشی می‌توانند، رئالیسم جادویی را در رویکردهای آموزشی و برنامه‌های درسی خود جای دهند. همچنین، نظام تعلیم و تربیت می‌تواند برای استفاده معلمان از شیوه‌های آموزشی نوین، ضمن ارائه آموزش و اختصاص منابع به معلمان در مورد استفاده از رئالیسم جادویی، به توانمندسازی معلمان و مربیان برای فراتر رفتن از محدودیت‌های برنامه درسی مدرن و پست مدرن کمک کند. این امر می‌تواند اثربخشی رئالیسم جادویی در ارتقای رشد فکری و همدلی در میان یادگیرندگان را به همراه داشته باشد. علاوه بر این، برای آسیب‌شناسی و کارآمد کردن نظریه رئالیسم جادویی برای قرار دادن آن در نظام تربیتی، به ویژه با توجه به اهداف سند تحول بنیادین و با عنایت به حدود، قلمرو و رویکردهای ساحت‌های شش‌گانه آن، با توجه به محدودیت‌هایی که در تمرکز بر مطالعات ادبی و شواهد تجربی در زمینه تحقیاتی وجود دارد، شایسته است که محققان توانمند تربیتی به تحقیق در جنبه‌های گوناگون رئالیسم جادویی و متامدرنیسم بپردازند.

## منابع

- پرنیان، موسی؛ الماسی، عطاء؛ سیدی‌تبار، محمدزاهد (۱۳۹۳). رئالیسم جادویی و افسانه‌های عامه کردی (با تکیه بر کتاب چیروک)، فصلنامه علمی پژوهشی زبان و ادبیات فارسی: دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج.
- ثروت، منصور (۱۳۹۰). *آشنایی با مکتب‌های ادبی*، چاپ سوم، تهران: سخن.
- رجیبی، اکرم؛ صدرایی، رقیه؛ فرزاد، عبدالحسین (۱۴۰۰). بررسی تطبیقی مؤلفه‌های رئالیسم جادویی رمان‌های قلمرو این عالم و قرن روشنفکری کارپانتیه و روزگار سپری شده مردم سالخورده دولت‌آبادی، *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۲۶ (۲)، ۸۵۶-۸۹۰.
- زبان‌دان، مصطفی؛ میرزاحمدی، محمدحسن (۱۴۰۲). *متامدرنیسم و تعلیم‌وتربیت*، چاپ اول، تهران: ماهواره.
- شمیسا، سیروس (۱۳۹۰). *مکتب‌های ادبی*، چاپ سوم، تهران: قطره.
- خاقانی‌اصفهانی، محمد؛ ابن‌الرسول، سیدمحمدرضا؛ صادقی، رقیه (۱۳۹۴). تحلیل تطبیقی کاربست رئالیسم جادویی در دو رمان «حارس المدینة الضائعة» و «کولی کنار آتش»، *کاوش‌نامه ادبیات تطبیقی*، ۵ (۱۷)، ۵۱-۷۴.
- فرزاد، عبدالحسین. در نقد ادبی. چاپ چهارم، تهران: قطره، ۱۳۸۱.
- قاسمی‌پور، قدرت؛ جوکار، منوچهر؛ شیروانی، مرضیه (۱۳۹۹). زمینه‌های روی‌آوری نویسندگان ایرانی به رئالیسم جادویی، *ادبیات پارسی معاصر*، ۱۰ (۲)، ۲۷۳-۲۹۴.
- نظری‌یقا، کاظم؛ درگاهی، اصغر (۱۳۹۴). تحلیل عنصر صدا در آثار غلامحسین ساعدی، *همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی ایران*.
- ناظمیان، رضا؛ گنجیان‌خناری، علی؛ اسپرهم، داوود؛ شادمان، یسرا (۱۳۹۳). بررسی گزاره‌های رئالیسم جادویی در رمان‌های «عزاداران بیل» غلامحسین ساعدی و «شبهای هزار شب» نجیب محفوظ، *ادب عربی*، ۶ (۲)، ۱۵۷-۱۷۸.
- ورمقانی، آمنه؛ سلطانی‌کوهبنانی، حسن؛ ذبیحی، رحمان (۱۴۰۱). بررسی بازتاب‌هایی از رئالیسم جادویی در حکایت‌های «مجالس عتیقی تبریزی»، *متن پژوهی ادبی*، ۲۶ (۹۴)، ۱۴۵-۱۷۰.
- Abramson, S. (2015). "Ten Basic Principles of Metamodernism," *Huffington Post*, April 27. [http://www.huffingtonpost.com/seth-abramson/ten-key-principles-in-met\\_b\\_7143202.html](http://www.huffingtonpost.com/seth-abramson/ten-key-principles-in-met_b_7143202.html)
- Adler, A. (1963). *The Problem Child, The Lifestyle of the Difficult Child as Analyzed in Specific Cases (Vol. 228)*. Capricorn Books. "A discussion about magical realism".
- Arghode, V; Yalvac, B; Liew, J. (2013). Teacher empathy and science education, A collective case study, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2), 89-99. [google scholar].
- Barton, G., and Garvis, S. (Eds.). (2019). *Compassion and Empathy in Educational Contexts*. Palgrave Macmillan.
- Barnes, A; Thargard, P. (1997). *Empathy and analogy*. Ontario: University of Waterloo.
- Brown, L. (1993). *The New Shorter Oxford English Dictionary*. New York: Oxford University Press.
- Brabencová, L. (2011). *Different concepts of magic (al) realism* in selected works by Graham Swift.
- Blystad, Ø. (2023). *Magical Realism in the ESL Classroom: Democracy, Citizenship and The Famished Road* (Master's thesis, Inland Norway University).
- Boehmer, E. (1995). *Colonial and Post Colonial Literature*.
- Bouton, B. (2016). Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles, *SRATE Journal*, 25(2), pp. 16-25.
- Bortolussi, M; Dixon, P. (1996). The effects of formal training on literary reception, *Poetics*, 23(6), 471-487.
- Bowman, S; Salter, J; Stephenson, C; Humble, D. (2022). Metamodern sensibilities: toward a pedagogical framework for a wicked world, *Teaching in Higher Education*, 1-20.
- Bowers, Maggie Ann (2004) *Magic(al) Realism*, London: Routledge.

- Cronin, C; MacLaren, I. (2018). Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in open educational practices, *Open Praxis*, 10(2), 127-143. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825>.
- Chanady, A. B. (2019). *Magical realism and the fantastic: Resolved versus unresolved antinomy*, Routledge.
- Coulter, C. (2020). A Diffractive Story, *Qualitative Inquiry*, 26(10), 1213-1221. <https://doi.org/10.1177/1077800420939207>.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*, London: Bloomsbury Publishing.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Dilek, E. D. (2011). From Legend to Magical Realism, *MILLI FOLKLOR*, (91), 204-209
- Enchantments, O. (2004). *Magical Realism and the Remystification of Narrative*, Nashville.
- Eisenberg, N; Liew, J. (2009). *Empathy*. In R. A. Shweder, T. R. Bidell, A. C. Dailey, S. D. Dixon, P. J. Miller, & J. Modell, (Eds.), *The child: An encyclopedic companion* (pp. 316-318). Chicago: University of Chicago Press.
- Eisenberg, N; Strayer, J. (1987). *Critical issues in the study of empathy*, In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 3-13), New York: Cambridge University Press.
- Franzese, P. A. (2016). The Power of Empathy in the Classroom, *Seton Hall L. Rev*, 47, pp. 693-716.
- Harper, H. (2018). *Management in further education: Theory and practice*, Routledge
- Hesten, S. (1995). *The Construction of an Archive (on Heathcote)*, Lancaster: Lancaster University Press.
- Hegerfeldt, Anne C. (2005). Costerus NS, Volume 155, *Lies that Tell the Truth: Magic Realism Seen through Contemporary Fiction from Britain*, Amsterdam: Rodopi
- Hicken, S. (2018). *Rapping in the clouds: Shifting identities and metamodern tendencies*, in internet hip-hop. Erişim <https://scholar.colorado.edu/concern/articles/jq085k57m>
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*, Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Kanishk, (2023). *"Intellectual Exploration: Navigating the Vast Ocean of Knowledge"*, <https://stoicsense.com/2023/10/21/intellectual-exploration/>.
- Jeffrey, D. I. (2019). *Exploring Empathy with Medical Students*, Switzerland: Springer International Publishing.
- Jalongo, M. R. (2014). *Teaching Compassion: Humane Education in Early Childhood*, Dordrecht: Springer
- Jungic, V. (2021). Mathematics and Magic Realism: A Study of" The Raven Legend", *Journal of Humanistic Mathematics*, 11(2), 5-17.
- Jiménez, J. M. (2017). *Compassion vs. Empathy: Emotional leadership can be exhausting, but compassionate leadership doesn't have to be*, Retrieved from: <https://www.thriveglobal.com/stories/9842-compassion-vs-empathy>
- Peterson, A. (2017). *Compassion and Education Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities*, London: Palgrave Macmillan.
- Pamungkas, O; Hastangka, H; Suprpto, S; Mastiyah, I; Purwoko, D; Zuhra, F; An-Nahidl, N. (2023). Discovering the Value of Education in a Fantastical World: An Exploration of Magical

- Realism in a Contemporary Novel, *International Journal of Society, Culture & Language*, 11(3), 72-86. doi: 10.22034/ijsc.2023.2008386.3115.
- Yarova, Aliona (2021). *Narrating Humanity : Children's Literature and Global Citizenship Education*, Dissertation: Malmö University
  - Lina Rojas Narváez. (2023). [www.revistaelastrolabio.com](http://www.revistaelastrolabio.com), [astrolabio@campestre.edu.co](mailto:astrolabio@campestre.edu.co): ISSN 2500-7742.
  - Lyons, R. C. (2017). *Magical Realism Fosters Creativity to Innovation*.
  - Maia, G. L. (2016). Alumbrar-se: realismo mágico e resistência às ditaduras na América Latina, *ANAMORPHOSIS - Revista Internacional De Direito E Literatura*, 2(2), 371–388. <https://doi.org/10.21119/anamps.22.371-388>.
  - Mambrol, N. (2017). *Postcolonial Magical Realism*, <https://literariness.org/2017/10/24/postcolonial-magical-realism>.
  - Margolin, I. (2013). *Expanding Empathy through Dance*. In B. White and T. Constantino, (Eds.), *Aesthetics, empathy and education* (pp. 83–98). N. Y: Peter Lang Publishing.
  - McHale, Brian. (1992). *Constructing Postmodernism*, London and New York: Routledge.
  - Meyers, S., et. al. (2019). Teacher Empathy: A Model of Empathy for Teaching for Student Success, *College Teaching*, 67(3), pp. 160-168 ##
  - Noddings, N. (1986). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, C. A: University of California Press.
  - Rajabi, Ayyub; Azizi, Majid; Akbari, Mehrdad. (2020). Magical realism: The magic of realism, *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 12(2), 1-13.
  - Roh, F. (1925). *Magic Realism: Post-Expressionism*, Der Cicerone.
  - Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being, *The Counselling Psychologist*, 5(2), pp. 2-10.
  - Sasser, K. A; Mariboho, R. (2020). *Pedagogical Magic: Magical Realism's Appeal for the Twenty-First-Century Classroom*, *The Palgrave Handbook of Magical Realism in the Twenty-First Century*, 557-576.
  - Singer, T; Klimecki, O. (2014). Empathy and Compassion, *Current Biology*, 24(18), pp. 875–878.
  - Suma, H. P. (2018). Magical Realism: Fascinating world of evolving imagery, *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, 6(4), 381-390.
  - Tindle, D. (2007). *The Magic of Everyday Things: Magic Realism in the Works of Joanne Harris*, Northumbria University, September.
  - Tettegah, S; Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models, *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48-82.
  - Turner, L. (2011). *Metamodernist // Manifesto*, Retrieved from <http://www.metamodernism.org>.
  - Grant, David. (1970). *Realism: The New Critical Idiom Series*, London: Methuen.
  - Vielma, S. (2015). *Magical realism and children's magical way of knowing in David Almond's Skellig and Heaven Eyes (Master's thesis)*.
  - Vermeulen, T; Akker, R. V. D. (2010). Notes on Metamodernism, *Journal of Aesthetics & Culture*, 2(1), 1-14
  - Van den Akker, R., Gibbons, A; Vermeulen, T. (2017) *Metamodernism: Historicity, Affect, and Depth after Postmodernism*, Rowman & Littlefield ... (eds).
  - Waldron, K. (2023). *Magical Multi-Culti Yellow Brick Road Realism: Using Imagination to Find Reality*.

- Walsh, W; Le Guin, U. (1995). *I am a woman writer; I am a western writer: an interview with Ursula Le Guin*, Kenyon Review, 192-205
- Wiggins, G; McTighe, J. (2005). *Understanding by design (2nd Ed.)*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.
- Zamora, L. P; Faris, W. B. (1995). *Magical realism: Theory, history, (Eds), community*, Duke University Press.



## تاریخ‌مندی در اندیشه هایدگر و دلالت‌های آن در تعلیم‌وتربیت<sup>۱</sup>

پوریا آئینی<sup>۲</sup> و فرامرز محمدی پویا<sup>۳</sup>

### چکیده

این پژوهش با این مسأله انجام می‌شود که در امر تعلیم‌وتربیت و در مواجهه با صیوروت و تحولات جهان در پهنه تاریخ، در نسبت با گذشته و سنت تاریخی از یک سو و پدیده‌های جدید از سوی دیگر، باید چه موضعی اتخاذ کرد. این موضوع، به عنوان یک مسأله فلسفی، در مبحث تاریخ‌مندی قابل رهگیری است. تاریخ‌مندی را اولین بار هگل وارد فلسفه کرد و بعد از او توجه به تاریخ در معرفت‌شناسی توسط فیلسوفان مختلف ادامه پیدا کرد. هایدگر تاریخ‌مندی را به نحوی متفاوت از دیگران تلقی می‌کند و آن را نه یک خصلت ثانوی و عارضی، بلکه یک مقوم وجودی برای انسان می‌داند. از نگاه هایدگر، انسان در یک سنت و فرهنگ تاریخی متولد یا «پرتاب» می‌شود و از آنجا که واجد اگزیستانس است، می‌تواند نحوه وجود خود را طرح‌اندازی کند. این امر مبتنی بر امکان‌های منحصر به فردی است که ناشی از پرتاب‌شدگی انسان است. نتیجه نشان می‌دهد که در تعلیم‌وتربیت راستین، مبتنی بر تاریخ‌مندی اصیل، اولاً سنت تاریخی را نمی‌توان همچون ابژه‌ای در نظر گرفت که لحاظ کردن آن تحت اراده و اختیار آدمی باشد؛ سنت تاریخی همواره در ما حضور دارد و تمامی امکان‌های وجودی ما را عرضه می‌دارد. ثانیاً انسان از آنجا که واجد اگزیستانس است و اگزیستانس رو به سوی آینده دارد، بازآوری عینی سنت تاریخی و تلاش برای تربیت انسانی مشابه انسان گذشته، فاقد معنا و فارغ از زندگی «اینجا» و «اکنونی» است. ثالثاً عدم التفات به سنت تاریخی، پیوستگی وجودی تجارب انسان در طول تاریخ را زایل کرده است و کنش‌های آدمی را از اصالت و «خودپندگی» آن می‌اندازد؛ یعنی نمی‌توان چنین اراده کرد که انسانی‌ها و برکنده از گذشتگان را پرورش داد.

واژگان کلیدی: زمان‌مندی، تاریخ‌مندی، هایدگر، تعلیم‌وتربیت

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۲

<sup>۲</sup> دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه بوعلی‌سینا همدان؛ poorya.acini@gmail.com

<sup>۳</sup> استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی‌سینا همدان (نویسنده مسئول)؛ muhammadipouya@basu.ac.ir

## مقدمه

تاریخ عرصه وقوع دگرگونی‌های پی‌درپی در جهان و مناسبات انسانی است. با اینکه نفس تغییر و تحول در عالم چندان جای بحث ندارد اما نوع مواجهه با آن است که سرچشمه بسیاری از اختلافات و شکاف‌های عظیم در میان انسان‌ها شده است. اینکه ما در قبال سویه‌های دگرگونی جهان باید چه کنیم؛ از یک سو در قبال آنچه که در گذشته بوده‌ایم و آن‌گونه که زندگی کرده‌ایم، معنایی که از پدیدارها داشته‌ایم و راهکارهایی که برای نیازهای خود یافته‌ایم و از سوی دیگر در مواجهه با پدیدارهایی که امروزه معنایی متفاوت دارند، مسائل و نیازهای جدیدی که به وجود آمده‌اند و مقتضیات زندگی معاصر، باید چه موضعی اتخاذ نماییم. افراد و گروه‌های مختلفی که به این مسأله اندیشیده‌اند را در یک تقسیم‌بندی کلان، می‌توان به دو گروه تقسیم نمود؛ یک گروه آنهایی هستند که اصالت را به سنت تاریخی می‌دهند و در برابر پذیرش تغییرات مقاومت می‌کنند. اگر پذیرشی هم داشته باشند، در راستای گنجاندن پدیدارهای نو در منظومه فکری سنت‌گرای خودشان است. در مقابل، گروه دیگر کسانی هستند که اصالت را به تحول و پدیدارهای جدید می‌دهند و سنت تاریخی را چندان مهم نمی‌دانند. نهایت ارج و منزلتی که برای سنت قائل شوند آن است که با رویکردی نمادین و نوستالژیک از آن یاد می‌کنند. این گروه، بر عکس گروه نخست، سنت را با هدف گنجاندن در مفاهیم جدید روایت می‌کنند.

نوع مواجهه با دگرگونی‌ها و تحولات جهان در سطح بنیادین خود، یک مسأله فلسفی است؛ چه آن که یکی از تفاوت‌های مهم و اساسی فلسفه قدیم با فلسفه جدید را ابدیت در برابر زمان‌مندی دانسته‌اند (وال، ۱۳۹۵، ص: ۷۲). این دو مفهوم در واقع سرچشمه دو رهیافت مهم در مواجهه با پدیده‌ها و علمی که پدیده‌ها را مورد مطالعه قرار می‌دهند، هستند؛ رهیافت ذات‌گرایانه<sup>۱</sup> یا غیرتاریخی و رهیافت غیرذات‌گرایانه یا تاریخی. از لحاظ نگرش ذات‌گرایانه هر پدیده‌ای ذات و ماهیتی دارد، هر جا که آن ذات یا ماهیت باشد، آن پدیده نیز هست و اگر نباشد، نیست. همچنین مبتنی بر این نگاه، ماهیت و ذات شیء دچار تغییر و تحول نمی‌شود. در مقابل این نگرش، نگاه تاریخی قرار دارد که مطابق آن، همه فهم‌ها، تفسیرها، کنش‌ها و رفتارهای آدمی در افق‌های تاریخی، یعنی در افق‌های زبانی، اجتماعی و فرهنگی مربوط به خود صورت می‌پذیرند. این نگرش، نحوه بودن آدمی را نه تکوین پذیرفته در یک فضای مجرد و فراتاریخی، بلکه مقید به افق‌های تاریخی - فرهنگی می‌داند (عبدالکریمی، ۱۴۰۰، صص: ۴۲-۴۳).

<sup>۱</sup> essentialism

۴۱). بر این اساس می‌توان کسانی را که اصالت محض را به سنت تاریخی می‌دهند و تحولات را حداکثر در ذیل آن و همچون امری عارضی برای آن ذات می‌بینند، متعلق به تفکر ذات‌گرایانه دانست و کسانی که اصل را بر تحول تاریخی می‌دانند و وقعی بر سنت نمی‌نهند در چهارچوب تفکر «تاریخ‌گرایی»<sup>۱</sup> لحاظ کرد.

یکی از نقاطی که این تضاد در آن اهمیت و وضوح مضاعفی می‌یابد، عرصه تربیت نسل جدید است. این امر از آن روست که در واقع این نسل‌های جدید هستند که بیش از هر چیزی، نمایان‌کننده تحول و دگرگونی تاریخی‌اند و وقتی که مسئولیت تربیت نسل جدید بر عهده نسل قبلی قرار دارد، مهم‌ترین چالش‌ها در مواجهه با سنت و تحولات تاریخی رخ می‌دهد. این چالش خود امری دوگانه است؛ نخست ناظر به نوع نگاه و انتظار نظریه‌پردازان، برنامه‌ریزان، مدیران، معلمان و حتی والدین نسبت به تربیت است. اینکه از مجموعه تمهیدات، تدابیر و اعمالی که در خصوص تربیت انجام می‌دهند دنبال چه هستند. دوم ناظر به خود‌متربی یا کودکی است که مورد تربیت قرار می‌گیرد. اینکه وضعیت کودک نسل جدید در میان پیشینه و سنت تاریخی‌اش از یک سمت و جهان معاصرش از سمت دیگر می‌بایست چگونه باشد.

دست‌اندرکاران امر تربیت اگر نگاهی ذات‌گرایانه داشته باشند و اصل را بر سنت و استمرار آن بگذارند، وضعیتی پیش می‌آید که تافلر آن را وضعیتی «نابهنگام و بی‌مورد» می‌نامد که التفتاتی به جامعه در حال پیدایش ندارد (تافلر، ۱۳۹۴، ص: ۴۱۱). اگر نگاهشان به نحوی باشد که سنت تاریخی را فرع بر مناسبات جهان امروز بدانند و هدفشان پیاده کردن تمام و کمال ظهورات فرهنگ‌ها و تمدن‌های نوین باشد، نوعی انقطاع تاریخی و بی‌معنایی در امر تربیت رخ می‌دهد. چنانچه کودک در مسیر پرورش، شکل‌گیری و تربیتش همچون حاملی برای از بر کردن و استمرار مفاهیم سنتی باشد، با «اینجا» و «اکنون» خود غریبه است و اتفاقاً خوانش معناداری هم از سنت تاریخی روی نمی‌دهد (عسکری‌زاده و دلیل، ۱۴۰۰، صص: ۲۳-۲۰). در مقابل، اگر پرورش کودک فارغ از پیشینه سنتی و فرهنگی‌اش باشد، مانند پرورش گیاهی خواهد بود که بدون قرار گرفتن ریشه آن در خاک، در معرض باد و باران قرار می‌گیرد و عملاً توان تولید هیچ معنایی را نخواهد داشت (آرنت، ۱۳۹۹، ص: ۱۱۵).

ظهور تفکر تاریخی و اصالت دادن به امر تاریخ در تفکر فلسفی، به فلسفه مدرن بعد از قرن هفدهم برمی‌گردد. در واقع با ظهور فیلسوفان بعد از دکارت، بینش ذات‌گرایانه ارسطویی

<sup>۱</sup> Historicism

به مرور غلبه خود را از دست داد و زمان‌مندی و تاریخ‌مندی به نحو جدی در آثار فیلسوفان بزرگی چون هردر، هگل، مارکس، نیچه و دیلتای مطرح شد. البته اصلی‌ترین چهره‌ای که آغازگر این طریق بود، هگل است. این هگل بود که برای اولین بار تاریخ را به مثابه مکملی برای معرفت‌شناسی وارد فلسفه کرد (بیزر، ۱۴۰۰، ص: ۷۰). دیلتای نیز با تقسیم‌بندی علوم به «طبیعی» و «انسانی»، قدم مهمی در توسعه این ایده ایفا نمود. او بارزترین تفاوت میان این دو نوع علم را در عدم‌وابستگی و وابستگی به تاریخ می‌داند (صانعی‌دره‌بیدی، ۱۳۸۶، صص: ۱۵-۱۶). اما آن کسی که تاریخ را در ساحتی عمیق‌تر از معرفت‌شناسی بررسی کرد و آن را از جمله مقومات وجودی انسان به شمار آورد، مارتین هایدگر بود.

هایدگر در تمام عمر فلسفی خود به انحاء گوناگون به نقد کلیت سنت متافیزیک غرب پرداخت که یکی از محورهای مهم آن، انتقاد نسبت به غلبه منطق و وجودشناسی ذات‌گرایانه ارسطویی است. او در کتاب هستی و زمان<sup>۱</sup> و در راستای پرسش بنیادی خود، یعنی «پرسش در باب معنای هستی»، ساختارهای وجودی انسان را تحلیل می‌کند. هایدگر تلقی‌های پیشین نسبت به «زمان» را ناقص و ناکافی می‌داند و معنایی بدیع از آن ارائه می‌دهد. زمان بنیاد «معنای هستی» است و تنها موجودی که توان پرسندگی از معنای هستی را دارد «دازاین» (انسان) است؛ از این‌رو، زمان، همان «زمان‌مندی» است. هایدگر دامنه تحلیل خود را گسترده‌تر می‌سازد و از زمان‌مندی به تاریخ‌مندی می‌رسد و آن را یک مقوم وجودی برای انسان می‌داند. همچنین مواجهه اصیل و ناصیل نسبت به تاریخ را به ترتیب ریشه‌انفتاح و انسداد امکان‌های تاریخی انسان معرفی می‌کند (Heidegger, 2010).

نکته مهمی که در بحث تاریخ‌مندی هایدگر وجود دارد، تحلیل هم‌زمان نسبت انسان با سنت تاریخی، حال و آینده‌اش است. در واقع همین نکته است که بررسی تاریخ‌مندی هایدگر را با توجه به مسأله‌ای که در این پژوهش داریم، ضروری می‌سازد. مسأله ما این بود که در امر تعلیم و تربیت وضع‌مان در نسبت با پیشینه تاریخی و فرهنگی که داریم و مقتضیات جهان کنونی را باید چگونه ببینیم؛ بنابراین آنچه که در این پژوهش به دنبال آن هستیم عبارت است از تبیین مفاهیم زمان‌مندی و تاریخ‌مندی در اندیشه هایدگر با تمرکز بر کتاب «هستی و زمان» خواهد بود تا از دل این تبیین بتوانیم راهکاری برای مسأله پژوهش بیابیم.

<sup>۱</sup> Being and Time

## پیشینه پژوهش

نظری و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با نام «زمان‌مندی در اندیشه متقدم هایدگر» به ربط و نسبت زمان و زمان‌مندی در آثار هایدگر متقدم، به خصوص هستی و زمان می‌پردازند. مطابق یافته‌های ایشان، هایدگر متقدم، در راستای تأسیس اُنتولوژی بنیادی، تا حدودی از بررسی فهم عامیانه زمان چشم‌پوشی می‌کند و به تحلیل زمان‌مندی می‌پردازد. او معتقد است که فهم عامیانه زمان، تنزل زمان جهانی و خود زمان جهانی، تنزل زمان‌مندی است. هایدگر در هستی و زمان، زمان‌مندی را به «معنای اُنتولوژیک پروا» تعبیر می‌کند. در اینجا، برای تحلیل زمان‌مندی در اندیشه هایدگر، بر همین عبارت سه جزئی تکیه می‌شود. اُنتولوژیک در تقابل با اُنتیک قرار می‌گیرد. پژوهش اُنتیک، پژوهشی است که هستومند را چونان چیزی فرادست و متعیّن در نظر می‌گیرد، اما در مقابل پژوهش اُنتولوژیک، معطوف است به چطور-هستن هستومندی که با افکندن خود بر امکان‌هایش، دائماً از خودش پیشی می‌جوید. معنا، آنی نیست که در انتهای کنش فهمیدن، آشکار گردد؛ بلکه آنی است که فهم‌پذیری هر چیز خودش را در آن حفظ می‌کند؛ یعنی شرط امکان فهم‌پذیری یک چیز است. پروا، دلالت می‌کند بر چیزی که به جنبه‌های ساختاری دازاین، کلیّت و وحدت می‌بخشد. پروا که معنای هستن دازاین است، از طریق سه مؤلفه اگزیستانس، واقع‌بودگی و سقوط‌کردگی تقویم می‌شود. زمان‌مندی، معنای اُنتولوژیک پروا است؛ یعنی شرط امکان فهم‌پذیری آن. هایدگر برای توضیح این سخن، دست به تحلیل اگزیستانس اصیل می‌زند. ساختار اُنتولوژیک اگزیستانس اصیل، «مصمّمیت پیشی‌جوینده به سوی مرگ» است. اگزیستانس مصمّمی که بر مرگ پیشی می‌جوید، خودش را در سه برون‌خویشی آینده‌سویی، بودگی و حاضر‌ساختن عیان می‌کند. هر یک از این سه برون‌خویشی، به ترتیب، بنیان و معنای یکی از مؤلفه‌های پروا است. در نتیجه، زمان‌مندی در وحدتش، بنیان و معنای اُنتولوژیک کل پروا است.

میرموسوی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «دیرند و زمان‌مندی اصیل» بعد از واکاوی معنای زمان‌مندی اصیل، نقدهای هایدگر به برداشت هانری برگسون در باب زمان و مفهوم دیرند او را مورد بررسی قرار می‌دهد. بنا به یافته‌های این پژوهش، هایدگر عقیده دارد که دیرند، زمان‌مندی اصیل نیست؛ چرا که زمان را می‌بایست در پیوند و پیوستگی‌اش با هستی فهمید. در حالی که دیرند مورد نظر برگسون نسبت به این امر غافل است. زمان به معنای زمان‌مندی وجود دازاین است. با تحلیل وجود دازاین به مثابه پروا نمی‌توان زمان را موجودی پیش‌دستی

قلمداد کرد بلکه زمان‌مندی دازاین چیزی جز فرآیند زمان‌مندسازی نیست. زمان‌مندسازی شرط امکان هر دو معنای زمان، دیرند و زمان سنتی است.

قاجارگر و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تأثیر دیلتای بر فهم هایدرگر متقدم از حیات و تاریخ‌مندی آن» به تأثیرات اندیشه دیلتای بر هایدرگر در خصوص تحلیل حیات انسانی می‌پردازند. آنها یافتند از آنجا که حیات در اندیشه دیلتای و هایدرگر امری تاریخ‌مند است، لذا حیات و تاریخ در فلسفه هر دو عمیقاً در هم تنیده‌اند. هایدرگر همان برداشت دیلتای از حیات را که ویژگی اصلی‌اش زمان‌مندی، حرکت و کل بودن است را اخذ نمود و بعد از اعمال تغییراتی، آن را در فلسفه خود جای می‌دهد. از طرفی تاریخ‌مندی از نظر هر دو فیلسوف در یک مقوله معنایی مشابه دارد و آن حضور گذشته در زمان حال است.

اردبیلی و آزادی (۱۳۹۳) در پژوهش خود به نام «هگل، هایدرگر و مسأله زمان» بعد از بررسی این نکته که هگل برای اولین بار تاریخ را وارد جوهر و جهان نمود و اینکه پس از هگل، هایدرگر مفهوم تاریخ و رابطه آن با هستی را احیا کرد، به تحلیل اختلافاتی که بین این دو فیلسوف بزرگ آلمانی در باب مفهوم «زمان» وجود دارد پرداخته است. نویسنده ابتدا تبیینی تقریبی از رویکرد هگل و هایدرگر نسبت به مفهوم زمان به دست می‌دهد و سپس با اشاره به انتقادات از هایدرگر از هگل در انتهای کتاب هستی و زمان، هگل را از برخی از این انتقادات مبرا می‌کند و حتی برخی از آن انتقادات را در خصوص خود فلسفه هایدرگر وارد می‌داند. پژوهش‌نشان می‌دهد راهی که هایدرگر در نقد تلقی سنتی نسبت به زمان طی می‌کند، از جهاتی ابتدا توسط هگل گشوده شده است. برخلاف آنچه هایدرگر می‌خواهد هگل را به کل سنت متافیزیک الصاق کند و به ویران‌سازی آن بپردازد، در عمل نوآوری‌های هگل را به رسمیت می‌شناسد؛ زیرا این هگل بود که با تحلیلش از زمان، نگرش سنتی ارسطویی- نیوتنی به زمان را نفی کرد.

سیدورنکو<sup>۱</sup> (۲۰۲۱) در پژوهشی به نام «تاریخ‌مندی به مثابه بنیاد تحلیل‌های هستی انسان در فلسفه مارتین هایدرگر» به بازسازی تاریخی و فلسفی مسائلی می‌پردازد که در دل آن، روند تبدیل ایده تاریخ‌مندی به یک اصل اگزیزستانسیالیسم آلمانی آشکار می‌شود. نویسنده به این نتیجه دست می‌یابد که هایدرگر به کمک مفهوم تاریخ‌مندی توانسته است روایت خود از پدیدارشناسی را مبتنی بر مقولات اگزیزستانسیال ارائه نماید. تاریخ‌مندی آشکارکننده یک ویژگی اساسی وجودی انسان است و آن عبارت است از جهت‌مندی انسان به عنوان موجودی متناهی. هایدرگر در این بحث چگونگی زمان‌مندی انسان را تفسیر می‌کند. مطابق یافته‌های

<sup>۱</sup> Sidorenko

این پژوهش، در فلسفه هایدگر، تاریخ‌مندی از یک ایده به یک اصل مبدل می‌شود که فیلسوف آلمانی براساس آن نه تنها تاریخی بودن دازاین را آشکار می‌کند بلکه یک هستی‌شناسی بنیادین و هرمونتیک واقع‌بودگی می‌سازد. او سعی می‌کند با فراتر رفتن از فلسفه وجودی، مسأله تاریخ هستی را واکاوی و حل کند.

اسپاک<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش خود با نام «فلسفه استعلایی و دوران‌گرایی: حقیقت و تاریخ‌مندی در اندیشه هایدگر» به دنبال پاسخ‌گویی به این مسأله است که آیا دیدگاه هایدگر به شکلی از نسبی‌گرایی از نوع باوری عصری منتهی نمی‌شود؟ یا برعکس، اگر قضاوت کنیم که برای هایدگر در نهایت، فراتر از آشکار شدن ادوار تاریخی هستی، یک بعد استعلایی یا حداقل فراعصری وجود دارد، آیا تفکر هایدگر به مطلق غیرتاریخی بازمی‌گردد؟ نتایج پژوهش نشان داد که هایدگر در دهه ۱۹۳۰ به نوعی تسلط تاریخت در وقوع بنیادین هستی قائل است. ولی پس از ۱۹۴۵ هایدگر دیگر این‌گونه فکر نمی‌کند که حقیقت هستی صرفاً به شکل تاریخی تعیین می‌شود. هایدگر در این دوره از تفکرش قائل به امری فراتر از دوره‌های مقدر شده برای دازاین است؛ یعنی نوعی منشأ فراتاریخی که عالی‌ترین علت برای تفکر را تشکیل می‌دهد.

آلوا<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان «نظر مارتین هایدگر درباره زمان‌مندی: پیامدهای اخلاقی آن بر جامعه» درمی‌یابد که نزد هایدگر، هستی خصلت فضا-زمانی دارد؛ یعنی هستی در مکان و زمان لنگر انداخته است. به گفته هایدگر هستی رازی است که می‌توان به آن نزدیک شد اما نمی‌توان به آن نفوذ کرد. زمان‌مندی هایدگر در سه ساحت گذشته، حال و آینده است و اینها به هم مرتبط هستند. بحث هایدگر در زمان به عنوان آینده به معنای آینده پایدار نیست بلکه آینده نزدیک است. بنابراین زمان‌مندی هایدگر فاقد ابدیت است. نویسنده چنین نتیجه می‌گیرد هر جامعه‌ای که اعضای آن فقط «اکنون» و «آینده نزدیک» را بپذیرد و به «ابدیت» اعتقاد نداشته باشند، زندگی در آن جامعه به امر «انجام بده یا بمیر» تبدیل می‌شود؛ این به معنای جامعه مادی‌گراست و ما در مسابقه بقا و حفظ خود گرفتار می‌شویم که نمی‌توانیم برای رفاه دیگران و همچنین برای حسن هم‌جواری کمکی انجام دهیم.

<sup>۱</sup>. Spaak

<sup>۲</sup>. Alawa

## روش پژوهش

این پژوهش دارای رویکرد کیفی است و با روش توصیفی-تحلیلی انجام می‌شود. در پژوهش‌های توصیفی، پژوهش‌گر به دنبال چگونگی بودن موضوع است و می‌خواهد بداند پدیده، متغیر، شیء یا مطلب چگونه است. در این پژوهش‌ها، نوعاً از روش‌های مطالعه کتابخانه‌ای و بررسی متون و محتوای مطالب و سایر روش‌ها به فراخور موضوع استفاده می‌شود. از ویژگی‌های پژوهش توصیفی این است که پژوهش‌گر دخالتی در موقعیت، وضعیت و نقش متغیرها ندارد و آن‌ها را دست‌کاری یا کنترل نمی‌کند و صرفاً آنچه را که وجود دارد، مطالعه می‌کند و به توصیف و تشریح آن می‌پردازد. همچنین پژوهش‌های توصیفی ممکن است به کشف قوانین و ارائه نظریه منتهی شود. به طور کلی این نوع از پژوهش‌ها ارزش علمی بالایی دارند و می‌توانند به کشف حقایق و ایجاد شناخت کلی و تدوین قضایای کلی در تمامی علوم و معارف بشری منجر شوند (حافظنیا، ۱۴۰۱، صص: ۶۱-۵۸).

در یک تقسیم‌بندی که برحسب کارکردهای روش تحلیل مطرح شده است، طیفی میان دو قطب توصیف و نقد مورد توجه قرار گرفته است. در قطب توصیف، نظر بر آن است که تحلیل می‌تواند توصیفی دقیق فراهم آورد از اینکه مفاهیم مورد استفاده ما از چه ویژگی‌هایی برخوردارند و این خود می‌تواند به روشن‌بینی در تفکر منجر شود. در این کارکرد توصیفی، تحلیل ممکن است نوعی تحلیل پاره پاره تلقی شود که تنها به تحلیل مفاهیم منفرد می‌پردازد، چنان‌که در تحلیل مفاهیم تربیتی چون تدریس، رشد، خلاقیت و نظیر آن ملاحظه می‌شود. در مقابل ممکن است فعالیت تحلیلی، به صورت توصیفی جامع از زبان در نظر گرفته شود که در آن، شبکه مفهومی و روابط آن با یکدیگر جستجو شود و حاصل آن به تعبیر رایل، دست یافتن به «جغرافیای منطقی» مفاهیم باشد (رایل، ۱۹۴۹، ص: ۸؛ به نقل از باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص: ۱۳۴). از سوی دیگر در قطب نقد، نظر بر آن است که تحلیل فعالیتی است برای کالبدشکافی مفاهیم و تجزیه و نقد آنها به گونه‌ای که نتیجه تحلیل به تعبیر ویتگنشتاین، عبارت از «درمان‌گری فکری» و کنار گذاشتن استفاده نامناسب از مفاهیم که خود به منحل شدن بسیاری از مسائل کاذب یا شبه مسأله‌های فلسفه منجر خواهد شد (ویتگنشتاین، ۱۹۵۳، بند ۱۳۳؛ به نقل از باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص: ۱۳۴).

پژوهش حاضر به صورت مطالعه اسنادی و با بهره‌گیری از ابزار فیش‌برداری، در راستای اهداف پژوهش انجام می‌شود. ابتدا سرچشمه‌های تاریخی زمان‌مندی و تاریخ‌مندی در مقابل ذات‌گرایی را بررسی می‌نماییم و در گام دوم «زمان‌مندی» در هستی‌شناسی بنیادین هایدگر را



به ایضاح درمی‌آوریم و سپس به تبیین مفهوم «تاریخ‌مندی» هایدگر خواهیم پرداخت. در نهایت با مبنا قرار دادن وجوه مختلفی که در بحث «تاریخ‌مندی» هایدگر وجود دارد، دلالت‌هایی که این مفهوم در رابطه با نسبت تعلیم‌وتربیت با سنت و معاصرت دارد را بیابیم.

### زمان‌مندی و تاریخ‌مندی در اندیشه هایدگر

هایدگر فهم سنتی از زمان - به مثابه رشته به هم پیوسته «اکنون‌ها»- را فهمی غیراصیل می‌داند؛ چرا که این‌گونه فهم، زمان را بی‌ارتباط با «هستی» می‌بیند. «اکنون» را مستقل و منعزل از کنش‌های انسان تصور می‌کند و مانع فهم زمان‌مندی دازاین انسانی می‌شود. هایدگر تاریخ فلسفه از ارسطو تا هگل و برگسون را عرصه همین‌گونه فهم از زمان می‌داند (Heidegger, 1987). ارسطو بود که برای اولین بار به شکل مفهومی، فهم رایج از زمان را صورت‌بندی کرد و این نحوه فهم از زمان به فهمی طبیعی از آن تبدیل شد و مدت‌ها بعد از او هم ادامه داشت (Heidegger, 2015, p: 281). هایدگر می‌گوید فهم ارسطویی و در کل بحث او پیرامون زمان به هستندگان مربوط می‌شود و نه به هستی و این فهم در نهایت به معنای فراموشی هستی است. این فهم از زمان، بیشتر فهم از زمان خاص چیزهاست و نه زمان انسان (Heidegger, 2015, p: 326). هایدگر ضمن نقدی که به کل تاریخ فلسفه در خصوص کژفهمی در رابطه با مفهوم زمان دارد، معتقد است کانت تا حدودی توانست به فهم درستی از زمان نزدیک شود اما در نهایت کانت نیز از فهم ارسطویی خارج نشد:

... مقدمتاً این پرسش را مطرح می‌کنیم که آیا و تا چه حد در سیر تاریخ اُنْتولوژی به طور کلی، تفسیر هستی با پدیده زمان به گونه‌ای موضوعی ملازم بوده و آیا پرسمان زمان‌مندی که برای این تفسیر ضروری است به گونه‌ای بنیادی پردازش یافته یا می‌توانسته پردازش یابد. نخستین و یگانه کسی که گامی چند در راه پژوهش در جهت بُعد زمان‌مندی برداشت یا اجازه داد تحت اجبار خود پدیده‌ها به این پژوهش کشیده شود کانت است. فقط وقتی که پرسمان زمان‌مندی تثبیت شود می‌توان در پرتو افشاندن بر تاریکی آموزه شاکله‌سازی کامیاب شد (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۳۲).

هایدگر با مراجعه به تعبیر یونانیان باستان از هستی نشان می‌دهد که هستی به نحو سنتی در چارچوب زمان ملاحظه شده است. او می‌گوید در یونان باستان، معنای هستی را بر مبنای واژگان *ουσία* (اوسیا) و *παρουσία* (پاروسیا) تعیین می‌کردند که اصطلاح اخیر به «حضور»<sup>۱</sup> دلالت داشته است؛ «یعنی هستند در هستی‌اش به مثابه «حضور» درک می‌شود»؛ از

<sup>۱</sup> Anwesenheit / presence

آنجایی که «حضور» توأم با وجه معینی از زمان، یعنی «اکنون»<sup>۱</sup> فهمیده می‌شود؛ بنابراین در «زمان» است که معنای هستی تعیین می‌یابد (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۳۴). این نکته بسیار مهم است؛ چون هایدگر تأکید بسیار بر آن دارد که در تاریخ فلسفه نسبت به معنای هستی و پرسش واقعی از آن غفلت شده است. حال که خود او می‌خواهد امکانات احیای این پرسش را فراهم کند، معنای هستی را در گرو زمان می‌داند. در اینجا به نقش اساسی و بنیادی زمان در اندیشه او پی می‌بریم. زمان، افقی است برای هر گونه فهمی از هستی، به این خاطر، زمان مسأله محوری هر گونه هستی‌شناسی و چشم‌انداز اصلی هستی‌شناسی بنیادین است (لوکنر، ۱۳۹۹، ص: ۴۶).

بخش نخست کتاب هستی و زمان به «تحلیل مقدماتی دازاین» اختصاص دارد که هایدگر گویی نتیجه تحلیل را از پیش بیان می‌کند و معلوم می‌دارد که زمان‌مندی، همان معنای وجود دازاین یا همان «اگزیستانس» است. از آنجا که معنای اگزیستانس، «برون‌ایستایی» است و دازاین برون‌ایستایی دارد، این برون‌ایستایی به نحو زمانی رخ می‌دهد؛

تعیین‌یافتگی نخستینی معنای هستی و خصلت‌ها و وجوه آن بر پایه زمان را تعیین‌یافتگی زمان‌مند آن می‌نامیم. بنابراین وظیفه بنیادی اُنتولوژی تفسیر هستی بماهو، متضمن پردازش زمان‌مندی هستی است. در شرح پرسمان زمان‌مندی است که برای نخستین بار به پرسش از معنای هستی پاسخی انضمامی داده می‌شود (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۲۷).

بنابراین مؤلفه‌های ساختاری دازاین باید به مثابه حالات زمان‌مندی تفسیر شوند؛ یعنی هر آنچه که قرار است به عنوان مقومات وجودی دازاین بررسی شوند، در کلیتی به نام «زمان‌مندی» تقرر و وحدت می‌یابند. از جمله مهم‌ترین این مؤلفه‌های ساختاری عبارت‌اند از «در-جهان-بودن» و «پروا». هایدگر «فعلیت وجود داشتن را در-جهان-بودن می‌نامد» (Dreyfus, 1990, p: 40). ساختار در-جهان-بودن دازاین گویای گذر هایدگر از تلقی سوژه/ایژه از انسان در سنت فکری دکارتی-کانتی است و بر ساختار وحدانی و یکپارچه انسان با جهان تأکید دارد. پروا یا Sorge در زبان آلمانی متضمن دو معناست؛ یکی «نگران بودن»<sup>۲</sup> و «خوف

<sup>1</sup> Gegenwart / the present

<sup>2</sup> Sich sorgen / caring

داشتن<sup>۱</sup> از چیزی، دیگری «اهتمام داشتن<sup>۲</sup>» و «توجه داشتن<sup>۳</sup>» به چیزی که هایدگر در اندیشه خود هر دو معنا را مراد می‌کند و در عین حال امری بنیادین‌تر را نیز در نظر دارد. حتی آن کسی که در ظاهر بی‌توجه و بی‌دغدغه نسبت به دیگران است، در معنای هایدگری کلمه صاحب‌اهتمام یا پرواست یا پروایی را برآورده می‌کند. از آنجا که دازاین در-جهان-هستن است، حتی بی‌توجهی، اهمال و نفرت نیز شقوقی از پروامندی<sup>۴</sup> دازاین هستند. موجوداتی مانند سنگ، درخت و گربه که ساختار وجودیشان فاقد چنین حالاتی است، پروا ندارند. پروا با حالاتی چون خواستن، آرزوکردن، ولح، شناختن و نظایر آن فرق دارد. در واقع پروا بنیاد این حالات است و شرط بهره‌مندی از این حالات، پروا داشتن است. پیش از اینکه بخواهیم معرفتی را کسب کنیم، می‌بایست بهره‌مند از پروا باشیم؛ یعنی موجودی باشیم که در صد برآوردن و تهیه چیزی است (اینوود، ۱۴۰۱، صص: ۱۵۷-۱۵۶).

تمامی عناصر و مقومات وجودی دازاین از آن حیث که ریشه در پروا دارند، در سه وصف اساسی خلاصه می‌شوند:

۱. حیث وجودی<sup>۵</sup> یا اگریستانس داشتن: به این معنا که دازاین از همان آغاز با «توانایی-برای-بودنی<sup>۶</sup>» حرکت داده می‌شود که باید تحقق پذیرد.
۲. واقع‌بودگی<sup>۷</sup>: یعنی اینکه دازاین همواره از پیش با آنچه در آن پرتاب شده است، متعین می‌شود. آنچه دازاین در آن پرتاب شده است چیزی نیست که مبتنی بر دازاین و وابسته به آن باشد، بلکه امری است که دازاین می‌بایست آن را بر عهده بگیرد.
۳. سقوط<sup>۸</sup>: اشاره به این وصف می‌کند که دازاین خودش را برحسب آن چیزی می‌فهمد که خود او نیست و خودش را در حوزه‌ای از موجودات آشنا و مأنوس رها می‌کند و از خویش دست می‌کشد.

این سه دسته خصیصه دازاین که در پروا وحدت می‌یابند، حاکی از یک ساختار سه‌گانه هستند: الف) فراپیش-خود-هستن<sup>۹</sup> که ناظر به اگریستانس داشتن دازاین است؛ ب)

<sup>1</sup> sich ängstigen um

<sup>2</sup> sorgen für

<sup>3</sup> sich kümmern um

<sup>4</sup> Besorgen

<sup>5</sup> existentiality

<sup>۶</sup> یا هستی - توانش (یعنی توانایی داشتن برای بودن به نحوی خاص و دیگرگون)

<sup>7</sup> Faktizität / facticity

<sup>۸</sup> (Verfallen: درافتادگی، فروافتادگی)

<sup>1</sup> Being-ahead-of-itself

پیشاپیش-بودن-در<sup>۱</sup> یا همان واقع‌بودگی؛ ج) به مثابه در-کنار-بودن<sup>۲</sup> یا همان سقوط (بیمل، ۱۳۹۶، ص: ۷۳-۷۲).

نزد هایدگر، انسان بودن عبارت است از به سوی آینده بودن؛ یعنی همواره به «خویشتن» رسیدن. اما در حرکت به سمت آینده، گذشته ما همواره با ماست. این گذشته، هم شامل گذشته حیات شخص من می‌شود و هم شامل گذشته تاریخی من می‌شود. ما در فرآیند «شدن» آنچه پیشاپیش بوده‌ایم، حاضر هستیم. ما خودمان را برای خودمان و برای دیگران آشکار می‌کنیم و اشیاء را در حضور خودشان و در نحوه آرایش و ارتباطی که نسبت به ما و با ما دارند هویدا می‌سازیم. این فرآیند کامل، همان زمان‌مندی است. به خاطر همین زمان‌مندی است که دازاین حضور دارد و لذا هر معنایی که او آشکار می‌کند، همیشه محدود است؛ دازاین ناکامل و در فرآیند شدن است (جانسون، ۱۳۹۷، ص: ۷۰). مقصود هایدگر در استعمال واژگان گذشته، حال و آینده را می‌بایست در سیاق متن خود او فهمید. او این‌ها را به مثابه «برون‌خویشی‌های<sup>۳</sup> زمان‌مندی» معنا می‌کند (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۴۱۵). نحوه هستی ما همواره سمت و سویی به جهان دارد. ما همواره به سوی امکان‌های خود، به سوی گذشته خود به مثابه بخشی از نحوه هستی خود متمایل هستیم. درست است که این برون‌خویشی‌ها از یکدیگر قابل تمیز هستند، لکن آنها همچنین قوام‌بخش کلیتی واحدند. این کلیت واحد برون‌خویشی‌های دازاین، همان زمان‌مندی است (جانسون، ۱۳۹۷، ص: ۷۲).

سه ساختار پروا، سه ساحت از زمان‌مندی دازاین هستند: واقع‌بودگی ناظر به گذشته، سقوط یا درافتادگی ناظر به حال و اگریستانس ناظر به آینده (دیرفوس، ۱۳۹۹، ص: ۳۵۴). هایدگر در رسیدن به زمان‌مندی به مثابه وحدت و یکپارچگی دازاین، بر این فهم دازاین تکیه می‌کند که او به عنوان یک هستنده درمی‌یابد که پایانی دارد. پایانی که هایدگر بر آن تأکید دارد همان مرگ است و بدین ترتیب او از میان آنات سه‌گانه زمان-آینده، گذشته و حال-بر تقدم آینده برای دازاین اصرار می‌ورزد. دازاین همواره پیشاپیش جلوتر از خویش است. ما همیشه امکاناتی را طرح می‌افکنیم و به این طریق دغدغه‌مند چیزی هستیم که در پیش روی ما قرار دارد. اما به جز مرگ، پدیده دیگری وجود دارد که دازاین میان آن دو، بسان دو پایان امتداد دارد؛ این پایان دیگر برای دازاین، تولد یا آغاز هستی اوست.

<sup>2</sup> In already-being-in

<sup>3</sup> As being-beside

<sup>4</sup> Ekstasen / ecstases

مرگ... فقط «انتهای» دازاین، و اگر به نحو صوری گرفته شود، فقط یکی از انتهاهایی است که تمامیت دازاین را احاطه کرده است. اما «انتهای» دیگر «آغاز» یعنی «تولد» است. فقط هستنده «میان» تولد و مرگ آن تمامیتی را که می‌جوییم نمایش می‌دهد (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۴۶۸).

همان‌گونه که مقصود هایدگر از «مرگ»، آن رویداد بیولوژیکی به مثابه مردن و فوت کردن نیست، تولد نیز برای او از سنخی متفاوت است. وقتی مرگ یعنی پایان ما و امکان‌هایمان، معنای تولد نیز آغاز ما و آغاز امکان‌های ماست. اما یک تفاوت بزرگ بین این وجود دارد؛ مرگ یک امکان یا یک رویداد است که منحصراً برای هر فردی به تنهایی روی می‌دهد، در حالی که تولد در یک مجموعه اجتماعی تحقق می‌پذیرد. ما به اختیار و به واسطه خودمان پا به این جهان نمی‌گذاریم. ما در متن یک خانواده، یک قوم یا یک جامعه پا به جهان می‌گذاریم و همواره پیشاپیش با دیگرانیم. هایدگر بر این امر تأکید دارد که گذشته چیزی نیست که دیگر نباشد، بلکه همواره بخشی از ماست و به مثابه یک سنت زنده در ما حضور دارد.

اگر دازاین تقدیرمند به مثابه در-جهان-هستن ذاتاً در هم-هستن [همبودی] با دیگران<sup>۱</sup> می‌آزاید تاریخیدن‌اش همتاریخیدن<sup>۲</sup> است و به مثابه تقدیر جمعی<sup>۳</sup> [یا هم‌سرنوشتی] تعیین می‌شود. ما با این اصطلاح، تاریخیدنِ جماعت، تاریخیدن قوم را نشان می‌دهیم. تقدیر جمعی از گرد هم آمدن تقدیرهای فردی تشکیل نمی‌شود، همچنان که با یکدیگر هستن را نمی‌توان به صورت پیش آمدن هم‌زمان چندین سوژه فهمید... تقدیر جمعی دازاین که عجین با تقدیر فردی اوست در «نسل» او و با «نسل» او تاریخیدن کامل و خودینه دازاین را می‌سازد (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۴۸۱).

بودن به سوی مرگ، دازاین را از چنگ داسمن<sup>۴</sup> رها می‌کند و متضمن اصالت اوست؛ اما با این حال به دازاین نمی‌گوید که چه کاری باید انجام دهد و چنین نیست که گزیده‌ای از امکان‌ها را برای تقدیر او عرضه کند. برای برآوردن چنین مقصودی لازم است دازاین در وهله نخست، به گذشته‌اش و چه بسا به دوران تولدش بازگردد و حتی شاید لازم باشد به گذشته دورتر از آن بازگردد. در آنجاست که امکان‌های متنوعی خود را آشکار می‌کنند (اینوود، ۱۴۰۱، صص:

1. Mitsein mit Anderen

2. Mitgeschehen

3. Geschick / destiny

۴: داسمن (das Man) مجموعه‌ای است بی‌چهره اما تعیین‌کننده. با داسمن، دازاین همگانی می‌شود. همگان‌بودگی بار مسئولیت‌ها را از دوش دازاین برمی‌دارد. دازاین یک آدم معمولی مثل همه می‌شود و منش بیکه و اصیلش را از دست می‌دهد. داسمن فاعل کارهایی است که فاعل راستین آن‌ها معلوم نیست و من هم مانند بقیه دنباله‌روی آن ناشناخته هستم.

۲۲۲-۲۲۳). دازاین می‌تواند امکان‌هایش را بازگشاید، یعنی امکان‌های به ارث رسیده را به خویش فراهد (لوکتر، ۱۳۹۹، ص: ۲۹۰) و به قول هایدگر «قهرمانانش را انتخاب کند» (Heidegger, 1977, p: 385).

در نتیجه هایدگر تاریخ‌مندی را یکی از وجوه بنیادین هستی انسان می‌داند. مسأله اصلی فلسفه هایدگر، پرسش از معنای هستی است؛ اینکه انسان یا به تعبیری دازاین چه فهم و درکی از هستی دارد مسأله‌ای است که در کل هستی و زمان و بسیاری دیگر از آثار هایدگر به آن پرداخته است. اما این فهم و ادراک از سنخ دانستن داده بی‌واسطه و بدیهی بالذات هستی نیست؛ بلکه از آن‌رو که دازاین تاریخی است، فهم او نیز تاریخی و غیرذات‌گرایانه خواهد بود (عبدالکریمی، ۱۳۹۱، ص: ۸۷). از این‌روست که هایدگر می‌گوید: «خاص‌ترین شرح اُنتولوژیک دازاین، ضرورتاً تفسیری تاریخی<sup>۱</sup> خواهد بود» (هایدگر، ۱۳۶۲، ص: ۶۳).

#### دلالت‌های تاریخ‌مندی هایدگر در تعلیم و تربیت

نخست باید به این موضوع بپردازیم که مبتنی بر تفکر هایدگر تعلیم و تربیت امری تاریخ‌مند است و معنایی ذاتی و فراتاریخی ندارد. مباحث هایدگر پیرامون زمان‌مندی و تاریخ‌مندی متضمن یک بحث بنیادین در تفکر اوست که در همان صفحات آغازین هستی و زمان آن را مطرح می‌کند. او برخلاف ارسطو و همه قائلان به سنت متافیزیک غرب، معنای بنیادین «حقیقت» را نه صدق و مطابقت گزاره با امر واقع، بلکه  $\alpha\lambda\eta\theta\epsilon\iota\alpha$  (الثیا) به معنای «ناپوشیدگی» یا «نامستوری» در نظر می‌گیرد (هایدگر، ۱۴۰۰، صص: ۲۸۴-۲۸۵). حقیقت در تلقی سنتی به مثابه حکم و گزاره‌گویای نوعی ایستایی و ثبات است، حال آنکه حقیقت به معنای ناپوشیدگی، نوعی سیلان و نوشوندگی پی‌درپی را افاده می‌کند. همچنین هایدگر می‌گوید حقیقت از دیرباز همنشین و تقریباً هم معنای با «هستی» بوده است (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۲۷۷)؛ بنابراین حقیقت هستی در نگاه هایدگر امری ثابت و فراتاریخی نیست. به همین صورت مفاهیم نیز که قرار است حامل معنا باشند، از آنجا که منشأ معنا برای هایدگر بیرون از تاریخ نیست، نمی‌توانند خصلتی فراتاریخی و ثابت داشته باشند (دریدا، ۱۳۹۷، ص: ۳۲۳). هستی از نگاه هایدگر ذات و حقیقتی سیال و جوشنده دارد و هستی بماهو هستی چیزی نیست که در فهم احاطه‌پذیر باشد. اما بشر به هر حال برای پیش‌برد امور خود و انتقال معانی به چهارچوب‌های زبانی به نام «مفهوم» نیاز دارد. مفاهیم در حکم چهارچوب‌ها و قالب‌هایی هستند که انسان به وسیله آن‌ها ادراکات جزئی از هستی به دست می‌آورد. مثلاً فرض کنید

<sup>۱</sup> Historiological

آب اقیانوس‌های بزرگ همان حقیقت هستی است و انسان در پهنه اقیانوس، افق را از هر سو که می‌نگرد، آب است و او را یارای احاطه بر اقیانوس نیست. اما انسان با ظرف‌هایی مانند لیوان، کاسه، بطری و غیره، بخش‌هایی از آب اقیانوس را نزد خود می‌آورد و بر آنها مسلط است. آیا می‌توان گفت که اقیانوس همان لیوان آبی است که در دست من است؟ به هیچ وجه. آب لیوان، همان اقیانوس نیست و بی‌شمار لیوان از این اقیانوس می‌تواند وجود داشته باشد. بدین ترتیب، متفکر و محقق تربیتی نیز که با مفاهیم سروکار دارد، نباید مفاهیم را در مقام خود اقیانوس بیندارد. آن مفهوم با دلالت‌هایی که دارد، صرفاً بخشی از ذات حقیقت است و بی‌شمار دلالت‌ها می‌تواند داشته باشد که در نسبت با زمان و تاریخ، متغیرند. بر این اساس، متفکر و متولی تعلیم و تربیت می‌بایست نسبت به تحولات مفهومی گشوده باشد. مفاهیمی چون «کودک»، «برنامه درسی»، «مدرسه»، «معلم»، «آموزش» و غیره را نباید آن چنان نگریم که در طول تاریخ دلالتی یکه و واحد داشته‌اند و اکنون آن‌ها را در معنایی بدیهی و بدون نیاز به بررسی مورد استفاده قرار داد.

به عنوان نمونه، گاهی ما تعبیر «کودک» یا «دوران کودکی» را در آثار کلاسیک افلاطون و ارسطو یا متفکرین قرون وسطی و دیگر اعصار می‌خوانیم و تصورمان بر آن است که مدلول این تعبیر در تمامی آن‌ها یکسان است، حال آنکه مطالعه دقیق آن‌ها نشان می‌دهد که ما به نوعی با یک اشتراک لفظی روبه‌رو هستیم و نه اشتراک در معنا. حتی در یک دوره زمانی نیز تلقی‌های مختلفی می‌تواند در این خصوص وجود داشته باشد. اینکه «کودکی» را صرفاً یک دوره گذار به بزرگسالی بدانیم و به خودی خود موضوعیتی نداشته باشد یا ارزش و اعتباری مستقل برای آن قائل باشیم با یکدیگر متفاوت است و پیامدهای متفاوتی را نیز رقم خواهد زد. مفروضات مختلف در باب مفهوم کودک، نوع رابطه بزرگسال با کودک، و به تبع، سازمان و مناسبات تربیتی را تعیین می‌کند (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵). به همین صورت باقی مفاهیم و نهایتاً کلیت امر تربیت تاریخ‌مند است.

در گام دوم در خصوص مواجهه متفکران و متولیان تعلیم و تربیت با تحولات و دگرگونی‌های تاریخی در این حوزه بحث می‌کنیم. گفتیم که به صورت کلی دو نوع مواجهه وجود دارد که در یکی اصل بر حفظ سنت است و در دیگری اصل بر پذیرش ظهور تحولات است. از نگاه هایدگر هر دو این رویکردها ناقص و معیوب‌اند. دلیل آن را در ادامه مورد بررسی قرار می‌دهیم؛ اول اینکه گرچه هایدگر از گذشته، حال و آینده سخن می‌گوید اما به هیچ عنوان تفکیکی میان آنها قائل نیست و بلکه به لحاظ هستی‌شناسی آنها را دارای ساختاری وحدانی با دازاین

معرفی می‌کند (بیمل، ۱۳۹۶، صص: ۷۳-۷۲). دوم اینکه هایدگر در هستی و زمان به نوعی در قبال این دو دسته رویکرد به تصریح اشاراتی دارد. از نگاه او، اساساً هر نوع رویکردی به تاریخ و هر قرائت و برداشتی از تاریخ، ریشه در تاریخ‌مندی دازاین دارد.

اگر چنین است که تاریخ‌مندی به هستی دازاین تعلق دارد، پس لازم می‌آید که حتی اگر زیست‌انسان ناصیل نیز تاریخ‌مند باشد. آیا چنین نیست که تاریخ‌مندی ناصیل دازاین جهت پرسش‌گری درباره «به هم پیوستگی زندگی» را تعیین کرده و بدین‌سان راه تماس با تاریخ‌مندی اصیل و «به هم پیوستگی» ویژه این تاریخ‌مندی را بسته کرده است؟ اگر بناست که ایضاح مسأله هستی‌شناختی تاریخ در حد وافی به مقصود کامل باشد، از هر طرف که رویم ما را گریزی از مطالعه تاریخ‌مندی ناصیل دازاین نیست (هایدگر، ۱۳۹۸، ص: ۷۹۸).

تاریخ پیشاپیش بر دازاین ظاهر شده است که او را قادر به خوانش‌های مختلف می‌کند. بر این اساس، گرچه در این دو رویکرد نهایتاً ما با تاریخ‌مندی دازاین روبه‌رو هستیم، اما این تاریخ‌مندی از نوع غیراصیل آن است. تفاوت تاریخ‌مندی اصیل و ناصیل را از دو منظر می‌توان نگریست: نخست از زاویه‌ای که دازاین نسبت به طرح‌افکنی‌های معطوف به آینده خود غافل باشد؛ یعنی ساحتی که معنابخش تجارب انسان در پیوستگی‌اش است. به این معنی که چه چیزی در این تجارب هست که آن‌ها را به یکدیگر مرتبط و مبدل به تجربه‌های یک شخص واحد می‌کند؟ (اینوود، ۱۴۰۱، ص: ۲۲۵). «در واقع تاریخ نه به هم پیوستگی» حرکات در دگرگونی ابژه‌هاست نه توالی پا در هوای زیسته‌های سوژه‌ها» (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۴۸۵). دوم از آن جهت که دازاین، گذشته خویش را از دسترس خود خارج می‌کند و ابتدایی بر آن ندارد.

در تاریخ‌مندی ناصیل، گستردگی نخستینی تقدیر پنهان است. دازاین به مثابه خودکسان<sup>۱</sup> به گونه‌ای نامداوم [و ناپیوسته] «امروز»ش را حاضر می‌سازد. او در انتظار چیز تازه بعدی پیشاپیش کهنه را فراموش کرده است. کسان از انتخاب طفره می‌رود. کسان که نسبت به امکان‌ها کور است نمی‌تواند بوده را از سر گیرد، بلکه فقط آن «امر واقعی» پس مانده از امر جهان-تاریخی «بوده»، آثار بازمانده و اخبار فرادست راجع به آن را حفظ می‌کند و می‌گیرد. کسان [داسمن] که در حاضرسازی امروز گم شده است «گذشته» را بر پایه «حال حاضر» می‌فهمد (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۴۸۸).

به بیان دیگر، تاریخ‌مندی ناصیل به دو صورت می‌تواند رخ دهد؛ یکی از آن جهت که انسان ساختار در-جهان-بودن خود را درنیابد، یعنی نسبت به مجموعه چیزهایی که در یک رابطه

<sup>۱</sup> دازاینی که در داسمن منتشر و مستحیل شده است.



دلالتی و ابزاری در اکنون او برایش حاضر هستند ملتفت نباشد. دوم به این دلیل که انسان واقع‌بودگی خود و پیوستگی‌اش با گذشته تاریخی‌اش را فراموش کند. بر این اساس است که تعلیم و تربیت تاریخ‌مند نه می‌تواند اقتضائات معاصر را انکار کند و نه اینکه سنت را نادیده بگیرد و نه می‌تواند اساساً تفکیکی به آن معنا میان آنها قائل شود. براساس اندیشه هایدرگر، سنت تاریخی همچون امری مستقل از من فردی و جمعی نیست که بخواهم تصمیم بگیرم آن را در امروزم لحاظ کنم یا نکنم. حال و آینده من چیزی نیست که من تصمیم بگیرم به اقتضائات آن تمکین کنم یا خیر. تاریخ و سنت من، خود من هستم. انتخاب‌های اکنون من، در فضایی خنثی و در خلأ نیست؛ بلکه در بستر امکان‌هایی است که در پرتاب‌شدگی‌ام در یک سنت و در یک تاریخ به من داده شده است. حتی خود غفلت از سنت تاریخی نیز امکانی است که تاریخ‌مندی من برایم فراهم کرده است. لکن چنین حالتی، حالت ناصیل تاریخ‌مندی است.

برعکس، زمان‌مندی تاریخ‌مندی خودینه [اصیل] به مثابه لحظه دیدار پیشی‌جوینده-از سرگیرنده نوعی زدودن حاضرسازی<sup>۱</sup> امروز و برطرف کردن عادت به مرسومات داسمن است. در مقابل، اگزیستانسی تاریخ‌مند ناصیل که سنگین‌بار از ماترک «گذشته‌ای» است که برایش ناشناختنی شده است مدرن<sup>۲</sup> را می‌جوید. تاریخ‌مندی اصیل تاریخ را به مثابه «بازگشت» امر ممکن می‌فهمد و می‌داند که امکان تنها هنگامی باز می‌گردد که اگزیستانسی تقدیرمندان و در لحظه دیدار، در از سرگیری مصممانه برای آن باز است (هایدرگر، ۱۴۰۰، صص: ۴۸۸-۴۸۹).

متفکر و متولی تربیت در هر جامعه‌ای می‌داند که آن جامعه وارث یک سنت تاریخی است که امکان‌های تقدیر او را تعیین و البته تحدید می‌کند. لازم نیست که انسان این امکان‌ها را به صورت واضح و مشخص بداند<sup>۳</sup>، یعنی بتواند خود را تشریح کند بلکه به عکس خصوصیت به عهده گرفتن تقدیر خاص خویش، این است که تقدیر در نوعی از خاموشی<sup>۴</sup> یا فرضی<sup>۵</sup> تصریح نشده همراه با احساس بودن در مسیر درست و نظایر آن به جریان می‌افتد (لوکتر، ۱۳۹۹، ص. ۲۹۱). بازآوردن یک امکان به معنای بازتولید دقیق آن نیست. من نمی‌توانم لشکرکشی‌های خشایارشا را عیناً بازآوری کنم. من می‌توانم کلمه به کلمه متون ابن‌سینا یا

<sup>۱</sup> entgegenwartigung

<sup>۲</sup> das Moderne

<sup>۳</sup> Wissen

<sup>۴</sup> Verschwiegenheit

<sup>۵</sup> Annahmen

اشعار سعدی را بازآورم، اما چنین کاری بی‌معنی و غریبه با ابن‌سینا و سعدی است. بازآوردن، چیزی شبیه به این است که با گذشته یا با قهرمانان گذشته وارد گفتگو شویم. خشایارشا، بوعلی‌سینا و سعدی از طریق افعال و گفتارشان پیشنهادها و امکان‌های معینی فراروی من می‌نهند و من به آن‌ها پاسخ می‌دهم. من در انجام این کار آنچه را که «امروز» نتیجه‌ای همچون «گذشته» به بار می‌آورد، نمی‌پذیرم. من امکان‌ها و تفسیرهایی را که از جانب داسمن به من عرضه شده است را رد می‌کنم (اینوود، ۱۴۰۱، ص: ۲۲۳).

از سرگیری امر ممکن نه اعاده «امور سپری شده» است نه پیوند رجعی «حال حاضر» با «امور منسوخ». از سرگیری‌ای که برخاسته از فرافکنی‌ای مصمانه باشد نمی‌گذارد «امر سپری شده» قانعش کند که به آن مجال دهد تا صرفاً به همان صورتی که قبلاً فعلیت داشته بازگردد (هایدگر، ۱۴۰۰، ص: ۴۸۲).

بحث هایدگر به لحاظ فلسفی و بنیادی می‌تواند روشن‌کننده مسیر حل یک بحران مهم در امر تعلیم و تربیت باشد؛ این بحران عبارت است از «شورمندی و اشتیاق برای امر نو» که در بیش از یک قرن گذشته سبب شده تا تربیت نسل‌های جدید بدون اینکه تکیه بر فرهنگ تاریخی جامعه داشته باشد صورت گیرد. در عین اینکه نگاه‌های مستبدانه قرون وسطایی نسبت به کودکان قابل قبول نیست اما تربیت نسل جدید نباید از اُتوریت<sup>۱</sup> بزرگسالان به عنوان نمایندگان فرهنگ و سنت تاریخی هر قوم رها باشد (آرنت، ۱۳۹۹، ص: ۱۱۵)؛ به عبارت دیگر تربیت نسل جدید از یک سو نباید با نگاهی ارتجاعی فقط در پی بازآوری سنت‌های قدیمی و کهنه باشد و از طرف دیگر نیز نباید پا در هوا و بدون التفات به فرهنگ و سنت تاریخی جوامع صورت گیرد. یک دانه هیچ‌گاه بدون اینکه ابتدا در دل خاک قرار گیرد و از آن تغذیه کند، آماده باروری نمی‌شود. به همین نسبت نسل جدید نیز نمی‌تواند بدون تغذیه از سنت و بی‌آنکه ریشه در خاک فرهنگ تاریخی داشته باشد، دنیایی جدید خلق کند (آرنت، ۱۳۹۹، ص: ۱۸۰).

برنامه درسی «رهایی‌بخش» یا گرایش‌های پست‌مدرن در برنامه درسی که اندیشه‌هایی پر رونق در سال‌های اخیر بوده‌اند از این جهت می‌توانند بحران‌زا باشند که نسبت به فرهنگ و سنت توجه لازم را ندارند و حتی گاهی به شکلی رادیکال در پی نابودی و حذف کامل آن هستند. در حالی که تاریخ‌مندی هایدگر مؤید این موضوع است که رهایی‌بخشی راستین در تعلیم و تربیت نمی‌تواند جز از طریق التفات به امکان‌های تاریخی صورت گیرد. رهایی‌بخشی در گرو آن است که طرح‌افکنی‌های ما در امتداد و پیوستگی سنت و فرهنگ تاریخی ما باشد.

<sup>1</sup> authority

ایده‌ها و فعالیت‌هایی که منقطع و منفصل از زمینه فرهنگی جامعه باشند نه تنها رهایی‌بخش نیستند بلکه می‌تواند منشأیی برای گرفتاری در استبداد از نوع دیگری باشند که آرنت در کتاب خود به آن اشاره می‌کند (آرنت، ۱۳۹۹، صص: ۱۹۰-۱۶۸).

### نتیجه‌گیری

مسأله پژوهش حاضر این بود که اگر وقوع دگرگونی در عالم را بپذیریم، نوع مواجهه با این دگرگونی در عرصه تعلیم و تربیت می‌بایست چگونه باشد. همچنین جریان‌های فکری غالب که به این مسأله پرداخته‌اند را به صورت کلی در دو دسته در نظر گرفتیم؛ دسته‌ای آنها که اصل را بر حفظ سنت می‌گذارند و در برابر پذیرش تغییر مقاومت می‌کنند. اگر پذیرشی هم صورت گیرد، به این شکل است که می‌خواهند تحولات حادث شده را در فهم سنتی منحل و هضم کنند. دسته دوم، گروهی که پدیدارهای جدید را اصیل می‌دانند و سنت تاریخی برایشان چندان محل توجه نیست. اگر توجی هم باشد، یا به صورت نمادین و برخاسته از احساسات نوستالژیک است یا همچون مواد خامی در جهت تبیین و توضیح مفاهیم جدید است. این تضاد و جدال در تعلیم و تربیت می‌تواند با عمق، وضوح و اهمیت مضاعف، و در ابعاد گوناگون آن، خود را نشان دهد. متفکران و متولیان تربیت چه انتظاری از تعلیم و تربیت دارند و تمهیدات و تصمیمات آنها در چه جهتی روی می‌دهد؟ آیا قرار است در مواجهه با تحولات عالم، بر روی حفظ و بازآوری سنت تاریخی تأکید شود و تربیت با این هدف انجام شود یا بالعکس، سنت عامل عقب‌ماندگی و یا حداقل فاقد اهمیت و فایده است و نسل جدید را باید فارغ و رها از سنت تاریخی پرورش داد.

مسأله مواجهه با دگرگونی‌های جهان، یک مسأله فلسفی است. عنصر تاریخ به صورت جدی برای اولین بار توسط هگل وارد ساحت تفکر فلسفی شد و فلاسفه بعد از او نیز این ایده را بسط دادند. علی‌رغم تفاوت‌هایی که میان آراء این فیلسوفان در باب تاریخ‌مندی وجود دارد اما در نهایت همگی تاریخ‌مندی را از حیث معرفت‌شناختی لحاظ کرده‌اند. آن کسی که به تاریخ و تاریخ‌مندی از حیث هستی‌شناسانه می‌پردازد، مارتین هایدگر است که تاریخ‌مندی را از مقومات وجودی انسان می‌داند. آنچه در اندیشه هایدگر به مثابه امر بدیع و راهگشا خود را نشان می‌دهد این است که اساساً گذشته، حال و آینده در معنای کلاسیک زمان به مثابه «توالی آنات»، جدا از یکدیگر نیستند. گذشته یا سنت بسان ابژه‌ای نیست که ما اراده کنیم و آن را در معادلات خود لحاظ کنیم یا خیر. سنت تاریخی در واقع چیزی نیست جز خود ما؛ ما در بستر یک سنت به این جهان پرتاب شده‌ایم. در این بستر است که انسان در مقام

اگزیستانس، رو به آینده و طرح‌افکنی وجود خود دارد. اما طرح‌افکنی مبتنی بر کدام امکان‌ها؛ همان امکان‌هایی که واقع‌بودگی و پرتاب‌شدگی به انسان عرضه می‌کند. از نگاه هایدگر، اصیل بودن انسان به همان اندازه که در گرو التفات به اگزیستانس و طرح‌افکنی منحصر به فرد انسان است، وابسته به پیوستگی‌اش با امکان‌های تاریخی است. این پیوستگی از جنس بازآوری منفعل و تکرار عینی وقایح و روابط سنتی نیست بلکه به معنای گفتگو با آن و پاسخ گفتن به امکان‌های عرضه شده آن است.

بنابراین هر دو گرایشی که در خصوص نوع مواجهه با سیوروت و تحولات تاریخی گفتیم، براساس تاریخ‌مندی هایدگر سه ملاحظه دارد: اول، هر دو این گرایش‌ها امکان‌هایی هستند که پیش روی انسانند و ریشه در تاریخ‌مندی انسان دارند؛ اما هر دو این‌ها وجوه ناصیل تاریخ‌مندی هستند. دوم، گرایش به بازآوری عینی سنت تاریخی از آنجا که غافل از اگزیستاسیالیته هستی انسان است، نمی‌تواند معنایی تولید کند. سوم، گرایش به رهایی از سنت نیز به قول هایدگر نسبت به امکان‌ها کور است و نمی‌تواند واقع‌بودگی خود را به نحو اصیل دریابد.

براساس این ملاحظات، تعلیم‌وتربیت راستین نمی‌تواند با هدف تکرار انسان گذشته صورت گیرد. نمی‌توان انتظار داشت نسل جدید همان معنا از جهان را داشته باشند که نسل‌های پیشین داشته‌اند. همان‌گونه رفتار کنند که گذشتگان آن‌گونه بوده‌اند. از نظر هایدگر، در این کار، هیچ معنایی تولید نمی‌شود و مجموعه تجارب انسانی در پیوستگی‌اش به ادراک در نمی‌آید. در اینجاست که محصول تربیت، با اینجا و اکنون خود غریبه است. از طرف دیگر، انسان اساساً اختیار و انتخابی ندارد که سنت تاریخی را حذف کند یا اثر آن را از بین ببرد. وجود ما از اساس چیزی نیست جز واقع‌بودگی در یک سنت تاریخی خاص و هر فهم ما از عالم، ریشه در این واقع‌بودگی و پرتاب‌شدگی ما دارد. حتی خود غفلت از سنت تاریخی نیز یک امکان است مبتنی بر تاریخ‌مندی رخ می‌دهد، اما در حالت ناصیل آن. تاریخ‌مندی اصیل در تعلیم‌وتربیت مستلزم آن است که هر تمهید، تصمیم و عملی در تربیت نسل جدید، ناشی از امکان‌های اصیل تاریخی منحصر به فرد صورت گیرد. در کودک نسل جدید، نه نگاه و هدف مرتجعانه و نه رهایی از سنت تاریخی، هیچ‌کدام ناشی از تاریخ‌مندی اصیل انسان نیستند.

بدون شک این بحث را بسیار بیش از این‌ها می‌توان گسترش داد و با جزئیات بیشتری مورد بررسی قرار داد؛ لکن هدف این پژوهش ارائه دیدگاهی کلان و کلی‌نگر نسبت به یک

مسأله مهم و یافتن بصیرتی فلسفی که می‌تواند هموار کننده راه حل مسأله باشد. چنان که گفته شد، ما این بصیرت فلسفی را در مبحث تاریخ‌مندی در فلسفه هایدگر یافتیم.

## منابع

- احمدی، بابک (۱۳۸۱). هایدگر و پرسش بنیادین، تهران: مرکز.
- اردبیلی، محمدمهدی؛ آزادی، علیرضا (۱۳۹۳). هگل، هایدگر و مسأله زمان، *مجله پژوهش‌های فلسفی*، ۱۴(۱)، ۴۹-۶۹.
- آرنت، هانا (۱۳۹۹). میان گذشته و آینده (سعید مقدم، مترجم)، تهران: اختران.
- اینوود، مایکل (۱۴۰۱). *روزنه‌ای به اندیشه مارتین هایدگر* (احمدعلی حیدری، مترجم)، تهران: علمی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بریه، امیل (۱۳۵۲). *تاریخ فلسفه در دوره یونانی* (علیمراد داودی، مترجم)، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بیزر، فردریک (۱۴۰۰). هگل (سیدمسعود حسینی، مترجم)، تهران: ققنوس.
- بیمل، والتر (۱۳۹۶). *بررسی روشنگرانه اندیشه‌های مارتین هایدگر* (بیژن عبدالکریمی، مترجم)، تهران: سروش.
- پین، مایکل (۱۳۹۴). *فرهنگ اندیشه انتقادی: از روشنگری تا پسامدرنیته* (پیماد یزدانجو، مترجم)، تهران: مرکز.
- تافلر، آلوی (۱۳۹۳). *شوگ آینده* (حشمت‌اله کامرانی، مترجم)، تهران: نشر نو.
- جانسون، پاتریشیا (۱۳۹۷). *هایدگر* (بیژن عبدالکریمی، مترجم)، تهران: نقد فرهنگ.
- جیمز، آلوین؛ جنکس، کریس؛ پروت، آلن (۱۳۹۳). *جامعه‌شناسی دوران کودکی* (علیرضا کرمانی و علیرضا ابراهیم آبادی، مترجمان)، تهران: ثالث.
- حافظ‌نیا، محمدرضا (۱۴۰۱). *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران: سمت.
- خراسانی، شرف‌الدین (۱۳۸۷). *نخستین فیلسوفان یونان*، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- دریدا، ژاک (۱۳۹۷). *نوشتار و تفاوت* (عبدالکریم رشیدیان، مترجم)، تهران: نی.
- دریفوس، هربرت (۱۳۹۹). *در جهان-بودن* (زکیه آزادانی، مترجم)، تهران: نی.
- ساهاکیان، ویلیام (۱۳۹۸). *تاریخ فلسفه از آغاز تا امروز* (حمیدرضا بسحاق، مترجم)، تهران: چشمه.
- سجادیه، نرگس؛ آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). *زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی*، *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۱(۱)، ۱۰-۱.
- صانعی‌دره‌بیدی، منوچهر (۱۳۸۶). *زمان‌مندی در تفکر جدید، پژوهشنامه فلسفه دین (نامه حکمت)*، ۵(۱)، ۵-۲۱.
- عبدالکریمی، بیژن (۱۳۹۱). *هایدگر و استعلا (شرحی بر تفسیر هایدگر از کانت)*، تهران: ققنوس.
- عبدالکریمی، بیژن (۱۴۰۰). *در جستجوی معاصریت*، تهران: نقد فرهنگ.
- عسکری‌زاده، فلورا؛ دلیل، سعید (۱۴۰۰). *پدیدارشناسی تربیت*، تهران: گام نو.
- عسکری‌زاده، فلورا؛ باقری، خسرو؛ حسینی، افضل‌السادات (۱۳۹۹). *پدیدارشناسی و بیلدونگ، غرب‌شناسی بنیادی*، ۱۱(۲)، ۱۴۳-۱۶۷.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۴۰۱). *مسأله مدرسه*، تهران: هوش ناب.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۳۹۶). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*، تهران: علم استادان.
- فتحی‌واجارگاه، کورش (۱۴۰۰). *هویت‌های برنامه درسی*، تهران: آبیژ.
- قاجارگر، مینا؛ صلح، علی‌اصغر؛ دهقانی، رضا (۱۳۹۷). «تأثیر اندیشه دیلتای بر فهم هایدگر متقدم از حیات و تاریخ‌مندی آن»، *دوفصلنامه علمی پژوهشی حکمت اسرار*، ۱۰(۲)، ۱۳۷-۱۶۳.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۸۶). *تاریخ فلسفه: یونان و روم* (جلد ۱) (سید جلال‌الدین مجتوبی، مترجم)، تهران: علمی و فرهنگی.
- کنی، آنتونی (۱۳۹۹). *تاریخ فلسفه غرب* (جلد ۱) (فلسفه باستان) (رضا یعقوبی، مترجم)، تهران: پارسه.
- لوکنتر، آندرتاس (۱۳۹۹). *درآمدی به وجود و زمان مارتین هایدگر* (احمدعلی حیدری، مترجم)، تهران: علمی.
- محمدی، محمدعلی؛ عبدالکریمی، بیژن (۱۳۹۷). *رهایی‌بخشی یا سلطه*، تهران: نقد فرهنگ.
- میرموسی، نیره‌سادات. «دیرند و زمان‌مندی اصیل»، *غرب‌شناسی بنیادی*، ۹(۲)، ۱۳۳-۱۵۶.
- میلر، جی. پی (۱۳۷۹). *نظریه‌های برنامه درسی* (محمود مهرمحمدی، مترجم)، تهران: سمت.
- نظری، احسان؛ سیف، سید مسعود؛ حیدری، محمدحسن و دیگران. (۱۳۹۸). «زمان‌مندی در اندیشه متقدم هایدگر»، *مجله پژوهش‌های فلسفی*، ۱۳(۲۷)، ۳۷۵-۳۹۷.

- حاج، استفان (۱۴۰۱). *بازجست‌های تربیتی مارتین هایدگر (فلورا عسکری‌زاده، مترجم)*، تهران: علمی.
- هایدگر، مارتین (۱۳۹۸). *هستی و زمان (سیاوش جمادی، مترجم)*، تهران: ققنوس.
- هایدگر، مارتین (۱۴۰۰). *هستی و زمان (عبدالکریم رشیدیان، مترجم)*، تهران: نشر نی.
- هگل، فردریش (۱۳۷۸). *عناصر فلسفه حق (مهبد ایرانی‌طلب، مترجم)*، تهران: پروین.
- وال، ژان (۱۳۹۵). *بحث در مابعدالطبیعه (یحیی مهدوی، مترجم)*، تهران: خوارزمی.
- Alawa, Peter. (2017). Martin Heidegger on Temporality: Its Moral Implication on Society, *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*, 6(1), 30-38.
- Dreyfus, H. L. (1990). *Being-in-the-world: A commentary on Heidegger's being in time, Division I (Vol. 1)*, Mit Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (Translated by John Macquarrie & Edward Robinson), (First English Edition), London: Oxford.
- Heidegger, M. (1977). *Sein und zeit (Vol. 2)*, M. Niemeyer Tübingen.
- Heidegger, M. (1987). *De l'essence de la liberté humaine—Introduction à la philosophie, trad. E. Martineau, Gallimard, Paris*.
- Heidegger, M. (2010). *Being and time*, Suny Press.
- Heidegger, M. (2015). *Die grundprobleme der phänomenologie*, Klostermann.
- 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.
- Rickman, H. P. (1972). *Dilthey, in The Encyclopedia of Philosophy*, Paul Edwards (ed), New York: Macmillan Publishing Company.
- Sidorenko, Irina Nikolayevna. (2021). Historicity as a Principle of Interpretation of Analytics of Human Being in Philosophy of M. Heidegger, *RUDN Journal of Philosophy*, 25(3), 457-469.
- Sontag, F. (1964). Heidegger and the Problem of Metaphysics, *Philosophy and Phenomenological Research*, 24(3), 410-416.
- Spaak, Claude Vishnu. (2018). Transcendental Philosophy and Epochality: Truth and Historicity in Heidegger, *Phainomenon*, 27(1), 99-127.





## تبیین و ارزیابی مبانی فلسفی نظریه تربیتی رژیو امیلیا: نگاهی از منظر رویکرد اسلامی عمل<sup>۱</sup>

نرگس سادات سجادیه<sup>۲</sup> و زهرا صابری<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف امکان‌سنجی بهره‌مندی از یکی از رویکردهای مطرح آموزشی پیش از دبستان در سطح جهان، با تبیین مبانی فلسفی نظریه تربیتی رژیو امیلیا و ارزیابی آن مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل صورت گرفته است. در این راستا با بهره‌گیری از روش تحلیل مفهومی، زبانی و تحلیل منطقی پس‌رونده، مؤلفه‌های اساسی مبانی فلسفی این رویکرد استنباط گردیده و سپس مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل، مورد نقد و ارزیابی قرار گرفته است. حاصل این پژوهش استنباط دوازده مؤلفه فلسفی زیرساز مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی؛ از جمله تأکید بر یکتایی و شایستگی کودک و ارزشمندی استقلال فکری و عملی او؛ اتخاذ رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی به معرفت؛ محور قرار دادن ارزش عدالت و دموکراسی به عنوان روح حاکم بر دیدگاه رژیو امیلیا بود. نتایج ارزیابی حاکی است نظریه تربیتی رژیو امیلیا ضمن برخورداری از ویژگی‌های منحصر به فرد و ابداعات آموزشی سودمند؛ نیازمند ملاحظه، بازنگری و تکمیل برخی وجوه چالش‌برانگیز، پیش از هرگونه بهره‌گیری خواهد بود؛ از جمله نقدهای وارد شده به این دیدگاه می‌توان به این موارد اشاره کرد: تقلیل نگاه کل‌گرایانه و نادیده انگاشتن بعد معنوی کودک؛ تصویری شعاری و غیرواقعی از کودک و ابهام و سرگردانی در میانه واقع‌گرایی و سازه‌گرایی و خطر نسبی‌گرایی حاد در حوزه معرفت‌شناختی؛ و ناسازواری در توجه به ارزش‌های مطلق و مشروط در کنار ارزش‌های متغیر در عرصه ارزش‌شناختی. در این راستا و در نگاهی بازسازانه می‌توان به این موارد اندیشید: به رسمیت شناختن بعد معنوی به صورت عموم‌وخصوص من‌وجه با بعد بدنی، تعدیل نگاه به کودک، قرار دادن واقع‌گرایی در محور و سازه‌گرایی در حول آن، توجه به ارزش‌های مطلق و مشروط و توجه متعادل به دموکراسی عقلانیت‌مدار و عادلانه.

**واژگان کلیدی:** کودک، مبانی فلسفی، دیدگاه رژیو امیلیا، رویکرد اسلامی عمل، بعد معنوی، دموکراسی، عقلانیت، عدالت

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۱۲

<sup>۲</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): Sajjadieh@ut.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: zsaabri79@gmail.com

## مقدمه

رویکرد تربیتی «رجیو امیلیا»<sup>۱</sup> با الهام‌گیری از رویکردهای نوین فکری، فلسفی و آموزشی با نگاهی انتقادی به نقاط ضعف رویکردهای موجود زمان خود و با هدف اصلاح‌گری تربیتی و اجتماعی<sup>۲</sup>، در دهه ۵۰ میلادی شکل گرفت و به تدریج هسته نظری خود را تشکیل داد. در سال‌های اخیر، این رویکرد در مقام مجموعه‌ای منحصر به فرد از تئوری و عمل مرتبط با کودکان خردسال و خانواده‌هایشان، به منصفه ظهور رسیده است. مجموعه‌ای که شبکه پیچیده‌ای از آموزش اولیه، خدمات اجتماعی و تحقیق و ارزیابی مستمر آموزشی و یادگیری را در ارتباط با نظام اجتماعی گسترده‌تری فراهم آورده است (مکنالی و اسلاتسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷، ص: ۱). همچنین این رویکرد، واژگان مفهومی و حساسیت‌های آموزشی مطرح در سطح جهانی را گسترش داده و تعمیق بخشیده است (لیندسی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵، ص: ۴۴۸).

## پیشینه پژوهش

مروری بر پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون رویکرد رجیو امیلیا نشان می‌دهد بخش زیادی از پژوهش‌ها معطوف به ابعاد عملی و تأثیرات این رویکرد بر کودکان در شاخص‌هایی چون «شادی»، «انرژی» و «سرزندگی» (فتحی و همکاران، ۱۳۸۸)، «مهارت‌های تفکر خلاق» (جنسر<sup>۵</sup> و گون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵)، «ارتباط» و «مشارکت» (بوک‌هونگ<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۷) و «خودتنظیمی»، «حل مسأله» و «فرآیندهای سطح تفکر بالاتر» (کوپل<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳) بوده است و پژوهش‌های کمتری (به عنوان نمونه حسینی و همکاران، ۱۳۹۸؛ بهمن‌پور و همکاران، ۱۳۹۶؛ دیده‌ور و همکاران، ۱۳۹۳) نیز به مقایسه نظری رویکرد رجیو با سایر رویکردهای مطرح آموزشی پرداخته‌اند. در عین حال، غالباً تمرکز این پژوهش‌ها بر عناصر برنامه درسی بوده است و کمتر از تعمق فلسفی برخوردار بوده‌اند. معدود پژوهش‌های فلسفی صورت گرفته نیز نگاه جامعی

<sup>۱</sup> Reggio Emilia

<sup>۲</sup> اواخر قرن بیستم جنبش‌های اجتماعی جدیدی در عرصه عمومی مانند جنبش صلح، جنبش زنان، جنبش محیط زیست و جنبش علیه نئولیبرالیسم جهان شکل گرفتند. این جنبش‌ها برای گسترش دموکراسی در دوران پست‌مدرن، دعوت به مشارکت، اقدام جمعی و به طور خلاصه فرهنگ سیاسی جدید، شکل گرفتند که اغلب از مرزهای دولت‌های ملی عبور کردند. از این منظر می‌توان گفت که رجیو یک جنبش اجتماعی در دوران کودکی است و مدارس رجیو، آن فضای عمومی جدید برای عملکرد دموکراتیک هستند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۱).

<sup>۳</sup> McNally & Slutsky

<sup>۴</sup> Lindsay

<sup>۵</sup> Gencer

<sup>۶</sup> Gonen

<sup>۷</sup> Hong

<sup>۸</sup> Copple

به این رویکرد نداشته‌اند. برای نمونه لیندسی (۲۰۱۵) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر بنیادی جان دیویی بر آموزش در پروژه آموزشی ایتالیایی» به تأثیرات سیاسی، اجتماعی و تاریخی تفکرات جان دیویی بر شکل‌گیری و رشد رویکرد رجیو امیلیا می‌پردازد. به عقیده او فلسفه آموزشی، زیبایی‌شناسی و دموکراسی دیویی به صورت مشهودی بر اندیشه‌های مربیان و اصلاح‌گران اجتماعی ایتالیایی پس از جنگ جهانی دوم چون لوریس مالگازی<sup>۱</sup>، اثر گذاشته و همین الهام‌گیری منجر به شکل‌گیری این رویکرد در منطقه رجیو امیلیا شده است. لیندسی در این مقاله، منظر بررسی خود را بر دیدگاه دیویی متمرکز ساخته است و از میان مبانی نیز بیشتر بر مبانی انسان‌شناختی-جامعه‌شناختی این رویکرد تأکید داشته است. از این‌رو، در مروری کلی می‌توان گفت، خلاء تبیین و ارزیابی مبانی فلسفی این رویکرد در میان پژوهش‌های موجود درباره آن، به وضوح دیده می‌شود. بر این اساس، نوشتار حاضر در پی آن است تا ضمن استنباط و تبیین مبانی فلسفی این رویکرد، آن‌ها را مورد نقد و ارزیابی قرار دهد. رویکرد اسلامی عمل، در مقام مبنای نقد این پژوهش خواهد بود. این بررسی می‌تواند مواجهه ما با این رویکرد را مشخص سازد و محدوده و ملاحظات به کارگیری آن در عمل را معلوم کند. در این راستا ابتدا تلاش می‌شود با روش تحلیل مفهومی، زبانی و تحلیل منطقی پس‌رونده (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) به پرسش نخست پاسخ داده شود. این پرسش ناظر بر استنباط مبانی فلسفی ضمنی رویکرد رجیو امیلیا از فعالیت‌ها و نوشته‌های صاحبان این رویکرد است. در ادامه نیز پرسش دوم که به نقد و ارزیابی این مبانی از منظر رویکرد اسلامی عمل معطوف است، پاسخ داده خواهد شد.

### معرفی اجمالی دیدگاه تربیتی رجیو امیلیا

پروژه آموزشی ایتالیایی رجیو امیلیا به طور رسمی در سال ۱۹۶۳، ولی شاید ۲۰ سال پیش از آن و زمانی که جامعه پس از جنگ جهانی دوم خواستار اصلاحات آموزشی شدند، شکل گرفت. پروژه‌ای که از نبرد سیاسی بین کمونیست‌های چپ و سوسیالیست‌ها از یک طرف و رژیم فاشیستی از سوی دیگر پدید آمد. خرابی‌ها و ویرانی‌های جنگ، نسلی را نابود و از ادامه زندگی مأیوس کرده بود. آن‌ها به دنبال بهبود شرایط زیست انسان بودند تا بتوانند با صلح در کنار یکدیگر زندگی کنند و دیگر جنگی رخ ندهد. به نظر آن‌ها این آرزو با پرورش نسل آینده و کودکان محقق می‌شد؛ لذا مصمم شدند که به هر قیمتی مرکز پرورش کودکان را راه‌اندازی کنند (لیندسی، ۲۰۱۵، ص: ۴۴۸). مردم شهر با کمک مالگازی (۱۹۲۰-۱۹۹۴) مجموعه‌ای یکتا

<sup>۱</sup> Malaguzzi

از تئوری و عمل مرتبط با کودکان خردسال و خانواده‌هایشان را شکل دادند (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۱).

فعالیت‌های روزانه در این رویکرد آموزشی، شامل این موارد می‌شود: تمرین گوش دادن، مشاهده، انجام تحقیق و مستندسازی. همچنین طیف وسیعی از بازی‌های جوششی وجود دارد که کودکان در آن‌ها مشارکت می‌کنند: بازی با بلوک، بازی نمایشی، بازی در فضای باز، گوش دادن به داستان، آشپزی، خانه‌داری، و فعالیت‌های لباس پوشیدن و همچنین فعالیت‌هایی چون نقاشی، کلاژ و کار با گل (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۴۴). مریمان این رویکرد، تربیت را روندی خطی نمی‌داند؛ در عوض، آن را مانند تعبیر «مارپیچی با انتهای باز» می‌نگرند که کودکان خردسال در آن به طور متوالی از فعالیتی به فعالیت دیگر می‌روند و تشویق می‌شوند تا تجربیات کلیدی خود را تکرار، مشاهده و دوباره مشاهده کنند، در نظر بگیرند و تجدیدنظر، بازنمایی و دوباره بازنمایی کنند» (ادواردز<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۸، ص: ۱۰).

در ادامه برای تصور فضای تربیتی و برنامه رویکرد رجیو امیلیا، برنامه روزانه این کودکان در استان تشریح می‌شود. راهروی ورودی که در آن اطلاع‌رسانی می‌شود و همچنین محلی برای ارائه مستندسازی است، محل ورود کودکان به محیط است. این راهرو به فضای مرکزی یا پیازا<sup>۲</sup> (به عنوان عنصری از محیط اجتماعی) متصل است؛ محل مواجهه‌ها، دوستی‌ها، بازی‌ها و سایر فعالیت‌هایی که کلاس‌های درس را کامل می‌کنند. هر کلاس درس به دو اتاق به هم پیوسته تقسیم می‌شود. این دو فضا، ایده‌ای پیازه‌ای را تجسم می‌بخشد که معتقد بود به کودکان اجازه دهیم یا با معلمان باشند یا تنها بمانند (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۴؛ کاتز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸، ص: ۴۰). علاوه بر کلاس‌های درس، آتلیه، استودیوی مدرسه و آزمایشگاه، به عنوان مکان‌هایی برای دست‌ورزی یا آزمایش و استفاده از زبان‌های مختلف تصویری-کلامی، ایجاد شده است. همچنین آتلیه‌های کوچکی در کنار هر کلاس وجود دارد که امکان کار طولانی روی پروژه را فراهم می‌کنند. یک اتاق برای موسیقی و یک بایگانی وجود دارد که در آن اشیاء مختلف، بزرگ و کوچک و غیرتجاری، ساخته شده توسط معلمان و والدین، نگهداری می‌شوند (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۴).

معلمان در هر کلاس درس به صورت دو نفره تدریس می‌کنند تا از دیدگاه‌های مختلف، فرآیندهای یادگیری کودکان را مشاهده کنند، این فرآیندها را مستند و تفسیر کنند و از

<sup>1</sup>. Edwards

<sup>2</sup>. piazza

<sup>3</sup>. Katz

یافته‌های آن‌ها به عنوان سرنخ‌هایی برای برنامه‌ریزی جهت پیشرفت‌های احتمالی پروژه استفاده نمایند (رینالدی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۵). زمان در مدارس رژیو، شتاب‌زده یا با ساعت و تقویم اندازه‌گیری نمی‌شود. سرعتی آرام و با زمان کافی برای تعامل با همسالان، درگیر شدن عمیق در پروژه‌ها یا برای تکمیل یک کار به رضایت کودک، وجود دارد (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۴).

همه کارکنان مدرسه هفته‌ای یک بار برای گفتگو و گسترش ایده‌های خود گرد هم می‌آیند و با هم در آموزش ضمن خدمت شرکت می‌کنند. تیمی آموزشی در مدرسه وجود دارد تا ارتباط بین‌فردی را تسهیل کند و نیازهای آموزشی مجموعه را پاسخ‌گو باشد. خانواده‌ها برای هر مدرسه یک شورای مشورتی تشکیل داده‌اند که دو یا سه بار در ماه تشکیل جلسه می‌دهد (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۴).

#### ۱. مبانی فلسفی استنباط شده از رویکرد رژیوامیلیا

هر چند تأکید رویکرد رژیو بر حوزه عمل و حتی اعتقاد بر تقدم عمل بر نظریه، ممکن است برای مخاطب این تداعی را به وجود آورد که این رویکرد، رویکردی سطحی است و به بنیان‌ها و مبانی فلسفی توجه چندانی نمی‌کند، بررسی دقیق این رویکرد نشان از توجه به این موضوع است. رینالدی به عنوان مشاور و جانشین مالاگازی در مدیریت مدارس رژیو، معتقد است «پس هر مدرسه، انتخابی از ارزش‌ها و اخلاقیات وجود دارد» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۲). با توجه به اهداف این پژوهش، در این بخش تلاش می‌شود پیش‌فرض‌های انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی ملهم از این رویکرد که گاهی صریح و گاهی ضمنی مورد اشاره قرار گرفته است، استنباط و ارائه گردد.

در ادامه، ابتدا مبانی انسان-کودک‌شناختی مدنظر قرار می‌گیرد و سپس مبانی معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی استنباط و تبیین می‌گردند. از آنجایی که رویکرد رژیو، اساساً رویکردی معطوف بر کودک است، اظهارنظرهای اندیشمندان این رویکرد در حوزه مبانی انسان‌شناختی، با نگاه ویژه به دوران کودکی است مگر زمان‌هایی که لازم بوده است تفاوتی میان کودک و بزرگسال بیان شود که به صورت صریح اشاره می‌شود. از این‌رو، مبانی انسان‌شناختی این رویکرد را می‌توان مبانی کودک‌شناختی نام نهاد.

<sup>۱</sup> Rinaldi

## ۱-۱- کل‌گرایی بدن‌مند

مالاگازی با انتقاد از برنامه‌های آموزشی که کودکان را یک بعدی می‌بینند و فقط به رشد ذهنی و شناخت فیزیکی محیط اطراف می‌پردازند، معتقد است این برنامه‌ها، احساسات و عاطفه کودکان را دست‌کم گرفته و تحقیر می‌کنند (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۶). وی برخلاف پیازه معتقد است وقتی که اصرار بر یک جنبه از رشد بکنیم، کودک در سایر جنبه‌های رشدی خود ناتوان می‌شود و در نتیجه نمی‌تواند رشد هوشی مناسبی نیز داشته باشد. به همین دلیل تأکید فراوان دارد که باید به تمام جنبه‌های رشد کودک توجه شود و آن‌ها را با هم پیش برد (یوسفی، ۱۳۹۵). همچنین کاشا<sup>۱</sup> (۲۰۱۵، ص: ۳۵) با تأکید بر این کل‌گرایی در رویکرد رجبو، معتقد است، این نگاه کل‌گرایانه، با سه وجهی دیدن رشد کودک (در ابعاد ذهنی، عاطفی و روانی-حرکتی)، تلاش دارد تا از نگاه‌های تک وجهی به کودک بپرهیزد. این نگاه کل‌گرایانه به رشد کودک، در نهایت به نگاهی کل‌گرایانه به تربیت می‌انجامد و باعث می‌شود مجموعه درک، احساس و عمل در منظومه‌ای کل‌گرایانه در کنار یکدیگر قرار گیرند. این کل‌گرایی در نوع نگاه به محیط نیز رسوخ می‌یابد و باعث می‌شود تا محیط به عنوان موجودیتی لایه‌مند مدنظر قرار گیرد و دارای لایه‌های فیزیکی، تربیتی، اجتماعی و عاطفی در نظر گرفته شود. از سوی دیگر، ابعاد معنوی کودک در کنار ابعاد جسمی وی قابل پرداخت خواهد بود (کاشا، ۲۰۱۵، ص: ۶۷). پرسش مهم در اینجا، رابطه این ابعاد با یکدیگر است.

نکته قابل توجه در این رویکرد، بسط مفهوم بدن است؛ به عبارت دیگر، در هندسه نظری این رویکرد با فربه کردن معنای بدن، هر آنچه ابعاد قابل درک از کودک است را در اصطلاح «بدن» جمع می‌کنند. در واقع، بدن، جایگاه رشد و بالندگی قابلیت‌های مختلف انسانی است:

کودک، شایستگی<sup>۲</sup> (صلاحیت) دارد زیرا بدنی دارد، بدنی که می‌داند چگونه صحبت کند و گوش دهد، که به او هویت می‌دهد و او چیزها را با آن شناسایی می‌کند. بدن مجهز به حواس است که می‌تواند محیط اطراف را درک کند. بدنی که اگر پتانسیل شناختی آن شناسایی و تقویت نشود، به طور فزاینده‌ای از فرآیندهای شناختی دور می‌شود... بدن به عنوان محل ظهور معرفت، لذت، محبت و امیال... (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۲).

<sup>۱</sup>. Casha

<sup>۲</sup>. competent

این کل‌گرایی بدن‌مند، در عین پذیرش چندگانه‌ای از توانمندی‌ها و قابلیت‌ها، محل تمرکز و میعادگاه آن‌ها را بدن کودک به شمار می‌آورد و از همین‌رو، نحوه پرورش و ارتقای این قابلیت‌ها را نیز از مسیر بدن عبور می‌دهد.

فرانچسکونی<sup>۱</sup> و تروزی<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) نیز در نگاهی پدیدارشناختی معتقدند رویکرد رژیو امیلیا، با بدن‌مند دیدن ادراک، فراتر از چندگانه ذهن و بدن و عاطفه می‌رود و تلاش می‌کند تا با ریشه‌دار ساختن ادراک، احساس و عمل در بدن و به سخن دیگر با بدن‌مند دیدن ادراک، احساس و عمل، آن‌ها را از یک جنس بداند و در یک منظومه تعریف کند. نخ تسبیح این منظومه، بدن و امکان‌های آن است. از این‌رو می‌توان گفت کل‌گرایی مدنظر رویکرد رژیو امیلیا، کل‌گرایی مبتنی بر بدن یا کل‌گرایی بدن‌مند است.

#### ۱-۲- تأکید بر یکتایی هر کودک

در این رویکرد، کودکان به عنوان «قهرمانانی با هویت‌های فردی، تاریخی و فرهنگی منحصر به فرد» (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۲) در نظر گرفته می‌شوند؛ زیرا از این اعتقاد حمایت می‌شود که «مغز هر فرد» منحصر به فرد است. رینالدی ضمن تأکید بر این ایده به عنوان یافته تحقیقات علوم اعصاب معتقد است: «مغز انسان به شدت انعطاف‌پذیر است و در هفت تا هشت سال اول زندگی، نورون‌های مازادی وجود دارد که عملاً امکانات بی‌نهایتی را برای رشد فراهم می‌کنند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۹۸).

همین امر موجب شکل‌گیری انسان‌های متفاوت در شرایط متفاوت خواهد شد. وجود این قابلیت‌های متنوع و مختلف در هر کودک از یک سو و زمینه‌های زیستی فرهنگی-اجتماعی متنوع از سوی دیگر، تنوع بی‌نظیری را در میان کودکان به ظهور می‌رساند که از نگاه حامیان رویکرد رژیو امیلیا باید در نظام آموزشی به رسمیت شناخته شود.

بر این اساس، تعبیر «صد زبان» نیز که یکی از واژگان کلیدی این رویکرد است، به همین تفاوت‌ها و تنوع‌های قابلیت‌ی اشاره دارد که در ادامه به قالب‌های متنوع بازنمایی ادراکات تبدیل می‌شوند: «اصطلاح «صد زبان کودکان»<sup>۳</sup> به این عقیده اشاره دارد که کودکان از راه‌های مختلفی برای نشان دادن درک خود از دنیای پیرامون خود استفاده می‌کنند. از طریق نقاشی،

<sup>۱</sup> Francesconi

<sup>۲</sup> Tarozzi

<sup>۳</sup> the Hundred Languages of Children

مجسمه‌سازی، الگوبرداری، موسیقی و بازی هر یک از این صد زبان ارزش و پرورش می‌یابند» (ادواردز و همکاران، ۱۹۹۳، ص: ۳).

تأکید بر یکتایی هر کودک، از یک سو بر تفاوت‌های فردی تأکید دارد و از سوی دیگر، از آن فراتر می‌رود. این فراروی تا بدان جاست که مالاگازی با تأکید بر یکتایی وجود هر کودک، بر آن است تا در فرآیند تربیت، هر کودک را با این یکتایی خویشتن آشنا سازد. او می‌گوید:

این واقعیت که کودکان خردسال می‌توانند چندین سال با هم باشند و از نزدیک با هم کار کنند، مانند یک «قایق نجات اضطراری» است. این روابط به بچه‌ها این فرصت را می‌دهند که بفهمند ایده‌های آن‌ها متفاوت است و با ایده‌های دیگران مطابقت ندارند و بنابراین متوجه می‌شوند که ایده‌ها و دیدگاه منحصر به فرد خود را دارند (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۹۴).

یکتا دانستن هر کودک و اعتقاد به تنوع راه‌های بازنمایی واقعیت و ادارکات، عرصه تربیت را از عرصه‌ای از پیش تعیین شده و تکنوا به پهنه‌ای روئیدنی و در زمان و متکثر و به سخنی قائل به «صد زبان» تبدیل خواهد ساخت. چنین پهنه‌ای مقتضیات ویژه و ملاحظات متفاوتی خواهد داشت.

### ۳-۱- کودک شایسته<sup>۱</sup> (دارای صلاحیت)

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های رویکرد رژیو امیلیا در مقام رویکردی قرن بیست و یکمی در تربیت کودک، نگاه متفاوت آن به کودک از منظر شایستگی است. در مقابل نظریه‌ها و تصاویر مطرحی که با ناکامل توصیف کردن کودکی، بیان‌های کودکان را «سوءتفاهم»<sup>۲</sup> یا «نظریه‌های ساده‌لوحانه»<sup>۳</sup> می‌دانستند و به این ترتیب آن‌ها را در سطح پایین‌تر قرار داده و مستحق شنیدن یا احترام نمی‌دانستند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۸۷)؛ در رویکرد رژیو، کودک در تمامیتش دیده می‌شود و «دارای جهت‌گیری‌های خودش و میل به دانش و زندگی است: یک «کودک شایسته»!» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۹۷) مالاگازی با صراحت اعلام می‌کند: «تصویر ما از کودک، سرشار از پتانسیل، قوی، قدرتمند، با صلاحیت، و مهمتر از همه در ارتباط با بزرگسالان و سایر کودکان است» (مالاگازی، ۱۹۹۳، ص: ۱۰). او همچنین با اعتقاد به این شایستگی تلاش می‌کند تا با مستندسازی، تصویری جامع از این موجود شایسته را به بزرگسالان و خودش نشان دهد:

<sup>۱</sup> competent child

<sup>۲</sup> misunderstandings

<sup>۳</sup> naive theories



«دلیل دیگری برای آزمایش و مستندسازی وجود دارد و آن لزوم آشکار شدن کامل تصویر یک کودک شایسته است» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۹۰).

وچی<sup>۱</sup> نیز با تاکید بر این تصویر از کودک آن را محوری مهم در رویکرد رژیو امیل به شمار می‌آورد و منشاء دیگر جهت‌گیری‌های تربیتی آن می‌داند:

درست در قلب رویکرد رژیو تصویر بسیار قدرتمندی است که بزرگسالان از کودکان دارند. هر کودکی قوی، با اعتماد به نفس و شایسته دیده می‌شود. کودکان قوی ایده‌های خود را دارند، نظرات خود را بیان می‌کنند، انتخاب‌های مستقلی انجام می‌دهند و می‌توانند به خوبی با دیگران بازی و کار کنند (وچی، ۲۰۱۰، ص: ۱۱).

نکته قابل توجه دیگر در این رویکرد، نسبت میان شایستگی‌های کودک با سن است. در این رویکرد شایستگی‌ها، مرتبط با سیر تطور سنی کودک به بزرگسالی نیست بلکه به نوع و میزان پرورش استعدادها بستگی دارد. به سخن دیگر، برخی شایستگی‌های دوران کودکی، ممکن است در بزرگسالی از دست بروند و برخی قابلیت‌های دوران کودکی، ممکن است در دوران بزرگسالی نیز بالفعل نشوند.

برخی از این شایستگی‌ها بدین قرارند: توان درک محیط اطراف بدلیل داشتن سطح ذاتی و فوق‌العاده بالای حساسیت ادراکی و شایستگی (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۶۴)؛ برخورداری از توشه فرضیه‌ها و آگاهی مستقل و منسجمی که موجب می‌شود در برخورد با محیط منفعل نباشد و ضمن درک واقعیات، در گام بعد به تفسیر آن پردازد و خود خلق جدیدی داشته باشد (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۵۰، ۹۷ و ۱۰۲)؛ توانایی بازنمایی واقع‌بینانه و تخیلی به صورت هم‌زمان (کاتز، ۱۹۹۸، ص: ۳۵) به طوری که واقع‌گرایی مانع از ابداع‌گری او نمی‌شود؛ «عدم تعصب کودک بر باورهای خود و داشتن انعطاف و پذیرش برای اصلاح اندیشه و آفرینش خلاقانه» (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۵۱ و ۱۰۲)؛ توان «خلق نظریه‌های تفسیری از ارزش‌ها و معانی خاص خود» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۳) و در نهایت قابلیت تبدیل شدن به «بهترین ارزیاب و حساس‌ترین قضاوت‌کننده ارزش‌ها» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۷۵).

کاتز نیز با ابراز شگفتی از شایستگی و توانمندی کودکان پیش‌دبستانی در رویکرد رژیو امیلیا (که در بازدیدهای عملی دریافت کرده است)، در گزارش خود می‌نویسد:

از آنجایی که معلمان اغلب آنچه را که ممکن است در یک بحث قبلی گفته باشند برای کودکان تکرار می‌کنند، کودکان یاد می‌گیرند که عقاید خود و دیگران را جدی

<sup>۱</sup> Vecchi

بگیرند... بچه‌ها - شاید در سطح پیش‌آگاه - می‌دانند که بزرگسالان کار و ایده‌های کودکان را بسیار جدی می‌گیرند (کاتز، ۱۹۹۸، ص: ۳۷).

مجموعه این توانمندی‌ها، کودک را به موجودی «شایسته» به رسمیت شناخته شدن، دیده شدن و شنیده شدن تبدیل می‌سازد و مربیان را نهیب می‌زند که برای حفاظت از این شایستگی و ارتقای آن تلاش کنند.

تأکید بر این شایستگی باعث می‌شود تا کودک را شهروندی بالفعل فعال در نظر بگیریم: «کودک، شهروند آینده نیست. او از همان لحظه اول زندگی یک شهروند است و همچنین «مهمترین شهروند» است؛ زیرا او «امر ممکن»<sup>۱</sup> را نمایندگی می‌کند. (او) آغاز یک امید است» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۳۵).

بنابراین می‌توان گفت تعبیر «کودک شایسته» بر آن است تا با برکشیدن کودک، جایگاهی هم سطح بزرگسال برای وی قائل شود و حقوقی متناسب با این جایگاه برای وی در نظر بگیرد: «به رسمیت شناختن دوران کودکی و کودکان به عنوان سوژه‌های اجتماعی، سوژه‌هایی که دارای حقوق هستند و به همین ترتیب، نمی‌توانند نادیده گرفته شوند و به آن‌ها توهین شود، نشأت می‌گیرد» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۸۴).

این برابری حقوقی و برابری جایگاهی، باعث می‌شود کودکان، از احترام ویژه‌ای برخوردار باشند، از شهروندان مطیع به شهروندان فعال تبدیل شوند و قادر باشند در تدبیر محیط زندگی خویش مشارکت داشته باشند. تعبیر «قهرمان» که به دفعات در این رویکرد برای اشاره به کودک به کار می‌رود، نشان از صلاحیت و حتی بالاتر از آن، برتری ویژه‌ای است که این دیدگاه برای کودک قائل است:

به فرزندان قدرتمند رجیو امیلیا کمک می‌شود تا بفهمند که وظایف، مسئولیت‌ها و همچنین حقوقی دارند. روال‌ها نه تنها برای احترام به حقوق کودکان طراحی شده‌اند، بلکه به آن‌ها فرصت‌هایی برای مسئولیت‌پذیری و انجام وظایف خود می‌دهند (وچی، ۲۰۱۰، ص: ۱۳).

#### ۴-۱- تأکید بر احساسات شدید و امیال متنوع کودک

کودک در این دیدگاه ضمن برخورداری از امیالی متنوع (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۵۹، ۸۷ و ۱۰۲). «احساساتی شدید و قوی»<sup>۲</sup> هم دارد. این احساسات را می‌توان در دو دسته معمول و

<sup>۱</sup> possible

<sup>۲</sup> emotions are intense and strong

متعالی دسته‌بندی کرد. در حالی که احساسات معمولی، احساساتی چون احساس درد، لذت، ترس، شادی، ناامیدی را در برمی‌گیرد، احساسات متعالی، احساس‌هایی مانند محبت و عشق را شامل می‌شود. اندیشمندان رویکرد رژیو، بر این امر تأکید می‌ورزند که معلمان باید این احساسات را بشناسند و به کودکان اجازه دهند - و حتی یاد دهند- در مورد آن‌ها صحبت کنند، آن‌ها را روایت کنند و آن‌ها را به اشتراک گذارند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۳).

همچنین آن‌ها امیالی چون میل به ناسازگاری و نیز میل به تنازع را به رسمیت می‌شناسند و از آن‌ها اجتناب نمی‌کنند. از نظر رویکرد رژیو امیلیا ساخت دانش به صورت اشتراکی اهمیت دارد و از آنجا که این ساخت اشتراکی دانش مستلزم وجود احساسات و امیالی این چنین است، آن‌ها را می‌پذیرد (هیوت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). از این رو می‌توان گفت احساسات و امیال مورد توجه و پذیرش این رویکرد لزوماً امیال مثبت نیست. در عین حال، به نظر می‌رسد سازوکار مدیریت این امیال و نیز نحوه مواجهه این امیال با یکدیگر مورد بحث قرار نگرفته است.

#### ۱-۵- در نظر گرفتن کودکان به عنوان موجوداتی ذاتاً اجتماعی و در تعامل با دیگران

مالاگازی می‌گوید: «بسیست سال کار ما را متقاعد کرده است که حتی کوچک‌ترین کودکان نیز موجوداتی اجتماعی هستند. آن‌ها مستعد هستند. آن‌ها از بدو تولد آمادگی برقراری روابط مهم با سایر مراقبین غیر از والدین خود را دارند» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۲).

«کودکان به سرعت درک می‌کنند که چگونه عمل گوش دادن (مشاهده، همچنین لمس، بوییدن، چشیدن، جستجو) برای ارتباط ضروری است. کودکان از نظر بیولوژیکی مستعد برقراری ارتباط، وجود در رابطه و زندگی در رابطه هستند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۵۰).

«آنها صلاحیت برقراری ارتباط و تعامل، با احترام عمیق به دیگران و پذیرش تعارض و خطا را دارند. کودکی در حالی که دنیای خود را می‌سازد، به نوبه خود توسط جهان ساخته می‌شود، توانمند است» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۹۷).

همچنین بولن<sup>۲</sup> می‌نویسد: «واژه‌ای که اغلب در بحث‌ها در میان مریبان رژیو شنیده می‌شود، «مدنی» است. این واژه این گونه درک می‌شود که کودک از حقوق «مدنی»، «تمدن» و «وجدان مدنی» برخوردار است» (بولن، ۱۹۹۵، ص: ۸).

<sup>1</sup> Hewett

<sup>2</sup> Bohlen

رویکرد رژیو سوژه فردی تنها را نمی‌پذیرد و کودک را همواره در جمع می‌نگرد و هویت او را در تعامل با دیگران در حال تکوین می‌بیند. این رویکرد در تقابل با رویکرد مونته‌سوری که کودک پیش از اجتماع را مورد تأکید قرار می‌دهد، معتقد است:

وابستگی متقابل بین فردیت و جمع وجود دارد... فرد هرگز نمی‌تواند پوشش لیبرال سوژه مستقل را به خود بگیرد، بلکه فقط از طریق ساخت به عنوان سوژه‌ای منحصر به فرد و تکرارناپذیر، در رابطه‌اش با دیگران، «ذهنیت»<sup>۱</sup> کامل به دست می‌آورد. من می‌توانم این فردیت را کشف کنم؛ زیرا تو هستی... چون ما به هم وابسته هستیم (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷).

این بیان، حاکی از اهمیت «دیگری» در این رویکرد است. به سخن دیگر، هویت «من»، در گرو وجود «تو» یا دیگری است. اما سازوکار رابطه «من» و «تو» و راه‌های برون‌رفت از اختلاف، به طور صریح بیان نشده است.

## ۲. اساسی‌ترین مؤلفه‌های معرف مبانی معرفت‌شناختی رویکرد رژیو امیلیا

### ۲-۱- اتخاذ رویکرد سازه‌گرای اجتماعی در معرفت

رینالدی اتخاذ رویکرد سازه‌گرای اجتماعی را سیاست معرفت‌شناختی رویکرد رژیو معرفی می‌کند و معتقد است بنیان‌گذاران رژیو، ایده مدرنیته از دانش، یعنی بازنمایی عینی دنیای واقعی را به نفع دانش به معنای تفسیری از واقعیتی دائماً در حال تکامل، به چالش کشیده‌اند. در این ایده جدید، دانش به طور اجتماعی توسط هر یک از ما «در ارتباط با دیگران» ساخته می‌شود» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۸). سازه‌گرایی اجتماعی دانش را امری می‌داند در حال تکوین در بافتی اجتماعی (به ویژه ارتباط کلامی میان افراد جامعه) گره خورده است که هم وابسته به زمینه است و هم به موقعیت خاصی که در آن آموخته می‌شود (فتحی، ۱۳۹۸، ص: ۹۰). مالاگازی اتخاذ این نگاه را مربوط به دهه ۱۹۷۰ می‌داند که اندیشمندان مدافع رویکرد رژیو امیلیا به نحوی از دیدگاه معرفت‌شناسانه پیازه عبور کردند و به دیدگاه ویگوتسکی نزدیک شدند:

تخطی از ایده متن‌زدایی شده پیازه به این معنی بود که یادگیری کودکان در زمینه اجتماعی-فرهنگی قرار دارد و در روابط متقابل محقق می‌شود و مستلزم ساختن یک ایده است. محیط یا زمینه‌ای که حداکثر حرکت، وابستگی متقابل و تعامل را ممکن می‌سازد (مالاگازی، ۱۹۹۴، ص: ۵۶).

<sup>۱</sup> subjectivity

از این رو، روابط اجتماعی از منظر معرفت‌شناختی نیز برای مریبان رویکرد رژیو امیلیا اهمیت دارد.

از سوی دیگر رژیو معیار درستی یک نظریه (معرفت) را به ویژگی اجتماعی بودن ساخت دانش مرتبط می‌کند و ضمن در نظر گرفتن معیار مفید بودن نظریه (مانند معیار عمل‌گرایان)؛ خوشایند و قانع‌کننده بودن ناشی از ایجاد حس یکپارچگی را نیز معیار اصلی پذیرش نظریه می‌داند: «یک نظریه به عنوان امری که باید خوشایند و قانع‌کننده، مفید و قادر به ارضای نیازهای فکری، عاطفی و زیبایی‌شناختی ما باشد؛ یعنی باید آن نوع حس یکپارچگی<sup>۱</sup> را به ما بدهد که حس زیبایی و رضایت را ایجاد کند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۸۸)؛ بنابراین می‌توان گفت سازه‌گرایی اجتماعی مدنظر مدافعان رویکرد رژیو، تا حدی به واقعیت نظر دارد اما همچنان این رابطه مبهم و سرگردان است.

#### ۲-۲- رویکرد ریزوماتیک درباره شکل دانش

لوریس مالاکازی ایده اصلی کسب دانش را به عنوان شکلی از پیشرفت خطی به چالش می‌کشد و (فرم) دانش را از «استعاره درخت» به «درهم آمیزی اسپاگتی»<sup>۲</sup> تبدیل می‌کند. این تصویر از دانش، شبیه به تصویر «دانش به عنوان ریزوم» است که توسط فیلسوفان فرانسوی ژیل دلوز<sup>۳</sup> و فلیکس گاتاری<sup>۴</sup> ایجاد شد. اصطلاح ریزوم توسط مالاکازی و دیگر پایه‌گذاران رویکرد رژیو امیلیا به کار نرفته و اساساً متأخر از آن است اما ایده شکل‌گیری دانش به منزله اسپاگتی، بسیار نزدیک به ایده ریزوماتیک است. همچنین در برخی تحلیل‌های متأخرتر از این رویکرد، ردپایی از این شباهت می‌توان یافت؛ برای نمونه موریس<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) معتقد است رویکرد تربیتی رژیو امیلیا، بازنمایان خوبی برای رویکرد ریزوماتیک در دانش و یادگیری است. اندیشه ریزوماتیک یکی از ایده‌های مطرح پسا‌ساختارگرایی<sup>۶</sup> به عنوان یکی از نحله‌های جریان پست‌مدرن است. استعاره ریزوم برخلاف فلسفه رسمی غرب که بر اصول ثابتی تکیه زده است، بر تنوع، کثرت، چندگانگی، تباین و تفاوت و صیورورت و پویایی تأکید می‌کند (ضمیران، ۱۳۸۹، ص: ۹۸). ریزوم مدل تفکری را ارائه می‌دهد که کاملاً با آنچه معرفت‌شناسی سنتی معرفی کرده، متفاوت است. چنین نگرشی به منزله فلسفه‌ای انقلابی برای ارزیابی مجدد

<sup>1</sup> wholeness

<sup>2</sup> tangle of spaghetti

<sup>3</sup> G. Deleuze

<sup>4</sup> F. Guattari

<sup>5</sup> K. Murris

<sup>6</sup> post-structuralism

هر شکلی از تفکر سلسله مراتبی علم است (کولمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵، ص: ۸۸). برخلاف تصور درخت‌گونه که همه روابط را به یک بنیان ثابت متصل می‌کند، ریزوم با ایجاد اتصالات نامتناهی در جهات مختلف حرکت می‌کند و تابع هیچ الگوی ساختاری نیست (دلوز و گاتاری، ۱۳۸۷، ص: ۱۲۴). همچنین در جای دیگر، گاندینی، آموزش در رویکرد رژیو را نوعی مارپیچ باز می‌داند: «آموزش در رژیو امیلیا خطی نیست. در عوض مارپیچی با انتهای باز است» (ادواردز و همکاران، ۱۹۹۳، ص: ۱۱).

یکی از پیش‌ران‌های مهم در تکوین ریزومی دانش، بحث تفاوت است. تفاوت دیدگاه‌ها، نگاه‌ها و نظرها، نقاط رویش ریشه‌های جدیدند. نقاطی که حرکت خطی را به حرکت غیرخطی تبدیل می‌کنند. از همین روست که در رویکرد رژیو امیلیا، تفاوت اهمیتی اساسی دارد: «از نظر دلوز و گاتاری فکر و مفاهیم را می‌توان نتیجه تحریک ناشی از رویارویی با تفاوت‌ها دانست» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۶).

### ۳. مؤلفه‌های نشان‌دهنده مبانی ارزش‌شناسانه رویکرد رژیو و ارزیابی آن‌ها

#### ۳-۱- تأکید بر متغیر بودن ارزش‌ها

رینالدی مهم‌ترین ارزش سازنده رویکرد رژیو را ارزش سوبژکتیویته یا ذهنیت<sup>۲</sup> می‌داند که برای بیان جنبه‌های رابطه‌ای و بازتابی سوژه فردی در ساخت ارزش‌ها استفاده می‌شود. به عقیده او هر موضوعی، ساختی است که هم (توسط) خود ساخته شده است و هم به لحاظ اجتماعی در زمینه و فرهنگ ساخته شده است (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹). در این رویکرد «ارزش‌ها جهانی و ابدی نیستند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹). همچنین مشر<sup>۳</sup> و امریگی<sup>۴</sup> (۲۰۰۱)، معتقدند توجه رویکرد رژیو امیلیا به فرهنگ و ریشه‌داری ارزش‌ها در آن، باعث می‌شود ارزش‌های مختلف و متغیری در این رویکرد به رسمیت شناخته شوند (مشر و امریگی، ۲۰۰۱)؛ لذا دیگر نمی‌توان خارج از فضای زندگی مردم و روایت‌هایی که مردم خودشان از زندگی خود دارند، فراوایتی را به صورت تجویزی، مطلق و از پیش تعیین شده ارائه کرد بلکه «این ما به عنوان مردم هستیم که ارزش‌های خود را انتخاب، تأیید و حفظ می‌کنیم» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹). در این معنا، ارزش‌ها لزوماً اموری وجودی و مستقل از آدمی نیستند بلکه اموری هستند که از یک سو از «آرمان‌ها و آرزوهای فرد به دست می‌آیند» ولی باید «مورد توافق

<sup>1</sup> Colman

<sup>2</sup> subjectivity

<sup>3</sup> Mesher

<sup>4</sup> Amoriggi

جمع» هم قرار بگیرد و از سوی دیگر «از حوزه اقتصادی و فرهنگی» نیز متأثرند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹). از سوی دیگر، کاتز (۱۹۹۸) معتقد است، اعتقاد به یکتایی وجود هر کودک - یا هر فرد- در رویکرد رژیو، منجر به ظهور تنوعی از ارزش‌ها خواهد شد که هر فرد با خود به همراه دارد. این تنوع و تکثر، نوعی از تغییر را در ارزش‌ها به همراه خواهد داشت و ثبات ارزشی را برنمی‌تابد.

رویکرد رژیو با رد ادعای ابدی و جهانی بودن ارزش‌ها (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۹) و ارزشمندی تغییر و شک و عدم اطمینان به عنوان زمینه‌هایی برای حرکت مولد جامعه (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۱۴، ۸۱ و ۱۱۰)، ارزش‌ها را نسبی و تغییرپذیر می‌داند و آن‌ها را برساخته‌های ذهن سوپژکتیو فردی به شمار می‌آورد که در روندی دموکراتیک، توافق جمعی را نیز به دست می‌آورند. نقد اساسی رژیو به مدرنیته، رویه مطلق دانستن یافته‌های خود و تحمیل آن به تمام جهان است. تحمیلی که در قالب ارزش‌های استاندارد شده عالم مدرن و عقلانیت محاسباتی نئولیبرالیسم و بدون در نظر گرفتن زمینه‌ها و شرایط فرهنگی و اجتماعی صورت گرفت (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۶۹، ۱۱۱ و ۱۱۰).

از سوی دیگر، در مواضع مختلف با اصطلاحی به نام «ارزش‌های اساسی» در رویکرد رژیو مواجه می‌شویم. توجه به محتوای این ارزش‌های اساسی که مواردی چون ارزشمند تلقی کردن کودک، اعتقاد به اهمیت روابط اجتماعی و محیط در یادگیری نشان می‌دهد منظور از ارزش‌های اساسی، باورهای تربیتی این رویکرد است نه ارزش‌های اخلاقی یا فرهنگی. بنابراین در نگاهی کلی به ارزش‌شناسی رژیویی می‌توان گفت، ارزش‌ها نه اموری ثابت و برگرفته از واقعیت بلکه اموری ساختنی و مورد توافق اجتماعی‌اند که به زمینه و فرهنگ وابسته‌اند و از این‌رو، روایت‌هایی در حال تغییر، مورد تردید، زمینه‌مند و وابسته به سوژه‌های اجتماعی و تجربه‌های زیسته آن‌ها هستند.

### ۳-۲- محوریت عدالت فردی و اجتماعی

نقطه شکل‌گیری رویکرد رژیو امیلیا، به تنگ آمدن از نابرابری‌های اجتماعی بود: «مربیان ایتالیایی که از نابرابری اجتماعی در سیستم مدرسه ناامید شده بودند، انگیزه یافتند تا ایده‌های جدید (خود را) از حوزه آموزش جستجو کنند» (لیندسی، ۲۰۱۵، ص: ۴۵۰).

همین نقطه تکوین، باعث شد تا در ادامه نیز اصل اساسی در این رویکرد «اصلاح اجتماعی از طریق دسترسی برابر» (لیندسی، ۲۰۱۵، ص: ۴۴۸) باشد. محوریت عدالت در هندسه

ارزش‌های مطرح در رویکرد رژیو امیلیا، تا اندازه‌ای است که گویی آن را در مقام ارزشی ثابت و فراگیر مطرح می‌کند و در همه ابعاد الگوی آموزشی خود به جریان می‌اندازد.

#### ۴. عدالت در این رویکرد در سه سطح یا معنای مختلف

*عدالت در مفهوم نخست؛* ناظر به از بین بردن زمینه هر گونه نابرابری (کمی و کیفی) در ایجاد فرصت‌های رشد و بروز توانمندی‌ها برای همه انسان‌ها از جمله کودکان است. چنان که می‌توان این معنا را جزء دغدغه‌های اولیه بنیان‌گذاران رژیو به شمار آورد و به شعار «تحصیل: حق همه کودکان» اشاره کرد. در این میان، نقش آموزش برای برقراری چنین عدالتی بسیار پررنگ است؛ به سخن دیگر، در این معنا، آموزش راهی برای حذف همه موانع است تا کودکان بتوانند به عنوان یک انسان به طور کامل رشد کنند (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۱۰). همچنین از نگاه این رویکرد، هیچ مؤلفه یا شرایط ویژه‌ای نباید مانع آموزش کودکان شود: «هیچ کودکی نباید به دلیل قومیت، فرهنگ یا مذهب، زبان مادری، نیازهای آموزشی خاص، ناتوانی، جنسیت یا توانایی، از آموزش طرد یا محروم شود (وچی، ۲۰۱۰، ص: ۱۳).

*عدالت در مفهوم دوم؛* معطوف به حذف نابرابری‌های جهانی است که می‌توانند در ابعاد اقتصادی، سیاسی و اجتماعی وجود داشته باشند. در این معنا، کودک به عنوان نوعی فناوری انسانی در نظر گرفته می‌شود. ابزاری که می‌تواند برای تحقق رؤیای عدالت مطرح باشد. در واقع، کودک انسانی است که تحقق رؤیای عدالت به دست او و در گرو آموزش صحیح او خواهد بود و رژیو مکانی خواهد بود برای پرورش کودکان در مقام عاملان رستگاری که ما را از نابرابری‌های جهان نجات خواهند داد (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۵). این معنا از عدالت، دامنه وسیعی را در برمی‌گیرد چنان که رفع نابرابری‌های قومی و نژادی در جوامع هم یکی از مصادیق آن خواهد بود و بر این اساس، توجه به پذیرش تفاوت‌ها و غیریت و تنوع و همزیستی بین فرهنگی (دلیرو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲، ص: ۸۴) یکی از ارزش‌های نهان در امر تربیت خواهد بود که ارتباط وثیقی با ارزش دموکراسی هم برقرار خواهد کرد؛ ارزشی که در ادامه از محوریت آن در رویکرد رژیو امیلیا سخن خواهیم گفت.

*عدالت در معنای سوم؛* ناظر بر روابط داخلی دست‌اندرکاران و افراد مختلف حاضر در ساختار آموزشی-اداری رویکرد رژیو امیلیاست. مالاگازی با بیانی استعاری که: «فرد صرفاً سر، شکم و دست و پا نیست»<sup>۲</sup> معتقد است تمام کارکنان اعم از مربی، آشپز و نظافت‌چی به

<sup>۱</sup> Deliro

<sup>۲</sup> این تعبیر از مالاگازی به نقل از رینالدی است که در صفحه ۱۲۶ کتاب خود به آن اشاره کرده است.



دلیل نقش آفرینی منحصر به فرد خود در فرآیند آموزش مهم هستند و باید مورد توجه قرار گیرند. براساس این ایده، همه باید از فرصت برابر بهره‌گیری از آموزش حین خدمت جهت رشد و هماهنگی با سیستم‌کاری رژیو، برخوردار باشند؛ «در این مسیر، منطق واگذاری امور به متخصص، حاکم نیست و مشروعیت این اصل ثابت می‌شود که همه تا حدودی متخصص هستند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۲۶).

این نگاه جامع به همه افراد سهیم در رویکرد رژیو و همه افراد درگیر در فرآیند آموزش، نوعی ساختار مدیریتی تکنوا برای کارکنان و مشارکت‌کنندگان فراهم می‌آورد که فرصت مشارکت و ارتقای برابر در آن محوریت دارد؛ «بنابراین، همان‌طور که در فضا سازی‌ها، درجه یک و درجه دو وجود ندارد و از این نظر، معمار (رویکرد) رژیو، همه چیز را در یک سطح قرار داده است، کارکنان درجه یک و درجه دوم نیز وجود ندارد» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۱۸). این نوع تلقی از عدالت در فرآیند آموزشی منجر به محوریت دموکراسی خواهد شد که در ادامه از آن سخن خواهیم گفت.

#### ۴-۱- تأکید بر هم‌سنگی حقوقی و کرامت کودک و بزرگسال

در رویکرد رژیو «احترام عمیق به کودکان به عنوان موجودات اجتماعی، جنبه‌ای اساسی از تصویر کودک است» (مک‌نالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۲). بر همین اساس مالاگازی (۱۹۹۸) «به رسمیت شناختن کرامت کودکان» به عنوان شهروند را مسئولیت اخلاقی جامعه در قبال کودکان می‌داند (مک‌نالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۱۰). این احترام که شاید در این دیدگاه نسبت به محبت ورزیدن به کودک پررنگ‌تر و در اولویت بالاتری قرار گیرد (هاوکینز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲، ص: ۷۹) نه فقط به صورت شعاری بلکه کاملاً عینی و قابل مشاهده است و نخستین مؤلفه‌ای بود که بزرگان حوزه تربیت در مواجهه با مدارس رژیو بازگو می‌کردند. چنان که جروم برونر<sup>۲</sup> نیز در یکی از بازدیدهایش از مدارس رژیو، این احترام و ارزش قائل شدن برای کودک به اندازه بزرگسال را، بسیار قابل توجه می‌داند: «برخورد با بچه‌های خیلی کوچک، مثل یک سمینار در بخش فارغ‌التحصیلی دانشگاه است، با همان احترام و تبادل نظر» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۴۳). همچنین وچی معتقد است شایسته دانستن کودکان در این رویکرد، یعنی احترام گذاشتن به بچه‌ها و گوش دادن به عقاید و نظرات آن‌ها. بر همین اساس، کودکان به مستقل بودن، انتخاب کردن و امتحان کردن چیزها تشویق می‌شوند (وچی، ۲۰۱۰، ص: ۱۶).

<sup>1</sup> Hawkins

<sup>2</sup> Jerome Bruner

هم‌سنگی حقوقی و ارزشی کودکان با بزرگسالان، در پی رسمیت بخشیدن به حضور و نظرات کودکان در سازمان آموزشی و سپس در پهنه زندگی است. بر همین اساس، مالاگازی می‌گوید: «از شهر خواسته‌ایم که کودکان را به عنوان حاملان و ذی‌نفعان حقوق خاص خود به فرزندخواندگی بپذیرد» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۳).

این نکته را باید در نظر داشت که مالاگازی این احترام را نه فقط برای کودکان، بلکه برای هر سه قهرمان این رویکرد یعنی معلمان، کودکان و والدین قائل بود (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۴۵). استفاده از واژه «قهرمان»، با طنین مثبت درونی که دارد، متضمن نوعی از کرامت و احترام نسبت به این سه دسته است و نشان از عمق احترامی دارد که این رویکرد برای این سه گروه از بازیگران و ذی‌نفعان دنیای تربیت قائل است. مالاگازی می‌نویسد: «ما همچنین (علاوه بر کودکان) معلمان و خانواده‌ها را به عنوان محوری برای آموزش کودکان در نظر می‌گیریم. بنابراین ما تصمیم گرفتیم که هر سه جزء را در مرکز علاقه خود قرار دهیم (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۶۴). همان‌گونه که بیان شد، این هم‌سنگی کرامتی، صرفاً احترامی کلامی نیست بلکه در پی خود، افزایش مشارکت کودکان را در امور مربوط به خود به عنوان موجوداتی ذی‌حق به دنبال دارد: «ما می‌خواستیم حق هر کودکی برای قهرمان شدن و نیاز به حفظ کنجکاوای خود به خودی هر کودک را در سطح بالایی به رسمیت بشناسیم» (مالاگازی، ۱۹۹۸، ص: ۵۲).

#### ۲-۴- ارزشمندی استقلال فکری و عملی

یکی از ارزش‌های اساسی رویکرد رژیو، که در مقام معیاری برای برنامه‌ها و اعمال تربیتی مطرح است، استقلال فکری و عملی انسان‌ها و به صورت خاص کودک، برای دوری از پیروی رویه‌های اشتباه و کلیشه‌های تحمیلی و ساختن دنیای جدید است. همان‌گونه که دالبرگ، موس و پنس<sup>۱</sup> می‌نویسند:

مدارس رژیو آرمان‌های بنیان‌گذاران خود را دنبال کرده‌اند، که تجربه فاشیسم به آن‌ها آموخته بود که افرادی که هم‌نوایی دارند و اطاعت می‌کنند خطرناک هستند (چرا که می‌توانند به ماشین‌های بدون فکری برای طی یک مسیر غلط تبدیل شوند) و در ساختن جامعه جدید، حفاظت و انتقال این درس ضروری است و باید بینشی برای کودکان ایجاد گردد ناظر بر اینکه می‌توانند برای خودشان (به صورت مستقل) فکر و عمل کنند (دالبرگ و همکاران، ۱۹۹۹، ص: ۱۲).

<sup>۱</sup> Dahlberg; Moss & Pence

آن‌ها هدف خود را از این کار «حمایت از امکان عمل و تأمل در عمل خود (فرد)» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۶۶) اعلام می‌کنند. مالاگازی (۱۹۹۸) نیز به صراحت به این ارزش کلان اشاره می‌کند و هدف از آموزش را؛ «ایجاد شرایطی برای یادگیری توصیف می‌کند که در آن کودک می‌تواند در حین تعلق به گروه، احساس استقلال فکری داشته باشد» (مکنالی و اسلاتسکی، ۲۰۱۷، ص: ۱۰). ارزشمندی یادگیری و آموزش در این دیدگاه نیز تا حد زیادی متأثر از همین ارزش است. در واقع، به جای ارزشمندی آموزش دانش برای دانش و یادگیری برای یادگیری؛ آموزش و یادگیری به جهت ایجاد شرایطی برای آزادی و حفظ استقلال فرد، ارزشمند تلقی می‌شوند.

### ۳-۴- دموکراسی در مقام روح رویکرد رجویو امیلیا

دموکراسی یکی از ارزش‌های محوری در رویکرد رجویو امیلیا محسوب می‌شود که تعهد مهمی برای همه بازیگران رویکرد رجویو به شمار می‌رود و مدرسه را به عنوان مکانی برای دموکراسی شکل خواهد داد که در آن، همه می‌توانند دموکراسی را زندگی کنند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۱۱). محوریت این ارزش به تبع ارزش عدالت و به ویژه معنای سوم آن، در رویکرد رجویو مطرح می‌شود: «دموکراسی مشارکتی بیان می‌کند که مردم می‌توانند و باید «به عنوان قهرمان‌های داستان» از جانب خود و گروه‌شان، براساس تجربه‌شان و در سطح آگاهی‌شان صحبت کنند» (ادواردز و همکاران، ۱۹۹۸، ص: ۸).

از نگاه پایه‌گذاران رویکرد رجویو امیلیا، دموکراسی می‌تواند برای تأثیرگذاری و نیز ارتقای فردی و اجتماعی، فرصت‌های برابری را خلق کند که در آن‌ها، همه افراد سهیم در نهاد، بتوانند در ارتقای فردی خویش و اعتلای اجتماعی نهاد، ایفای نقش کنند. از این رو «ارتباطات به ارزشمندترین مؤلفه، هدف، وسیله و استراتژی تبدیل می‌شود» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۳۵) که در تمام عناصر و مؤلفه‌های سازنده رجویو نفوذ کرده است. محوریت دموکراسی در این رویکرد، اصلاح اجتماعی به صورت مشارکتی را امکان‌پذیر می‌سازد و آن را به هسته رویکرد رجویو امیلیا تبدیل می‌کند: «اصول کلیدی عمل در پروژه رجویو بر اصلاح اجتماعی از طریق دسترسی و برابری تمرکز دارد» (لیندسی، ۲۰۱۵، ص: ۴۴۸). بنابراین می‌توان گفت محوریت دموکراسی در این رویکرد از آبخشورهای مختلفی نشأت می‌گیرد. از یک سو، ناامیدی از وضعیت موجود اجتماعی و تلاش برای اصلاح اجتماعی، رویکرد اجتماعی را در این دیدگاه تقویت بخشید. از سوی دیگر، تجربه جامعه توتالیتر، بنیان‌گذاران این دیدگاه را بر آن داشت تا ترتیب مدیریت متفاوتی را مدنظر قرار دهند و دموکراسی به واسطه راه جدیدی که پیش رو قرار می‌داد، کاندیدای مناسبی برای این سازوکار متفاوت بود. علاوه بر این، دغدغه این بنیان‌گذاران نسبت

به عدالت اجتماعی در ابعاد مختلف، باعث می‌شد تا نسبت به ایجاد فضایی برای طرح برابر اندیشه‌ها و ایده‌ها، حساس باشند. در این میان، رجیو رویکردی بود که می‌توانست این فضا را مهیا سازد. همه این دلایل باعث شد تا دموکراسی به شاه بیت این رویکرد تبدیل شود.

#### ۵. نقد و ارزیابی مبانی فلسفی نظریه رجیو امیلیا مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل

در این بخش مبانی فلسفی استنباط شده در نظریه رجیو امیلیا از منظر رویکرد اسلامی عمل مورد ارزیابی قرار می‌گیرد تا سنجشی باشد برای میزان هم‌سویی این رویکرد با مبانی و اصول پذیرفته شده اسلامی و تعیین حدود بهره‌مندی از رویکرد رجیو در الگوهای بومی داخلی. رویکرد اسلامی عمل، دیدگاهی عمدتاً انسان‌شناختی - معرفت‌شناختی است که از یک سو بر الهام‌بخشی‌های متن دینی تکیه دارد و از سوی دیگر، تلاش کرده است سامان فلسفی خویش را سازوار و متقن سازد (باقری، ۱۳۹۹). این دیدگاه، آدمی را تجلی یافته در عمل می‌بیند و عمل را مبتنی بر مبادی سه‌گانه شناخت، میل و اراده تلقی می‌کند. این سه مبداء در دوران کودکی در حال تکوین و ظهورند (سجادیه و همکاران، ۱۳۹۴) و از همین رو، دوران کودکی، دوران تجلی تام تربیت نیست و دوران تمهید خوانده می‌شود. براساس این دیدگاه، در دوران کودکی باید مقدمات عمل مستقل آدمی مورد توجه و اهتمام قرار گیرد. مقدماتی چون اندیشه‌ورزی، مشاهده، خیال‌ورزی، ارتباط اجتماعی، دست‌ورزی با امیال درونی، کنش‌گری گروهی و محدود و نیز تقویت حس زیباشناختی.

در ادامه تلاش می‌کنیم تا با برقراری گفتگویی میان این دو دیدگاه و با تأکید بر رویکرد اسلامی عمل، مبانی استنباط شده رویکرد رجیو امیلیا را مورد نقد و ارزیابی قرار دهیم. این نقد علاوه بر نقد مبتنی بر معیار، گاه صورت منطقی و درونی نیز به خود خواهد گرفت.

#### ۱-۵- فروکاهش ابعاد غیرجسمی کودک به ذهن

همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، رویکرد رجیو به موجودیت کودک را می‌توان کل‌گرایی بدن‌مند خواند. در این نگاه، سه وجه بدن، ذهن و احساسات به گونه‌ای در هم تنیده، در نظر گرفته می‌شوند به نحوی که دو بعد ذهن و احساسات ریشه در بعد بدنی دارند. در ارزیابی این نگاه، براساس رویکرد اسلامی عمل، مبنای «در هم تنیدگی نفس و بدن» رخ می‌نماید. تفاوت آشکاری که بین این دو دیدگاه وجود دارد، در نظر گرفتن جایگاه بدن است. در حالی که در هم تنیدگی نفس و بدن به معنای تأثیر و تأثر دو جانبه دو وجه نفس و بدن در وجود آدمی (کودک) است، کل‌گرایی بدن‌مند بر نقش اساسی بدن در همه ابعاد وجود آدمی تأکید می‌ورزد و رابطه را به گونه‌ای یک طرفه تبیین می‌کند. رویکرد اسلامی عمل در دروان

کودکی با تأکید بر وجود فطرت در کودک، آن را صرفاً به بدن گره نمی‌زند و برای آن استقلالی از بدن قائل است. نکته قابل توجه در اینجا تفاوتی است که میان «در نظر گرفتن بدن به عنوان منشاء ذهن و احساس» و «در نظر گرفتن بدن به عنوان محل تجلی ذهن و احساسات و معنا» وجود دارد. در حالی که در دیدگاه نخست، بدن، صحنه‌گردان کل وجود آدمی است، در دومی، بدن عرصه ظهور ابعاد وجود آدمی است نه منشاء آن‌ها. در این میان، در حالی که نظریه رگیو امیلیا بر اولی صحنه می‌نهد<sup>۱</sup>، رویکرد اسلامی عمل به دومی معتقد است.

همچنین هنگامی که سخن از احساسات کودک می‌شود، احساسات متعالی در نظر نمی‌آیند و به دلیل نسبت نزدیک احساسات و بدن، همه احساسات در نظر گرفته شده، احساساتی بدن‌مند و نزدیک به دنیای مادی هستند. در این حالت، جنبه‌های معنوی کودک، به صورتی مستقل، زبانی برای بیان نمی‌یابند و ردپایی در نظریه رگیو پیدا نمی‌کنند. این در حالی است که برخی رویکردهای مطرح تربیت در دوران کودکی، با به رسمیت شناختن ابعاد معنوی کودک، آن را متمایز از ذهن مدنظر قرار داده‌اند. برای نمونه، انسان‌شناسی اشتاینر<sup>۲</sup> (۲۰۱۱)، با برشمردن متمایز سه بعد فیزیکی<sup>۳</sup>، روانی<sup>۴</sup> و معنوی<sup>۵</sup> برای انسان، تلاش می‌کند تا بر این بعد تأکید ورزد و زمینه‌های تقویت آن را در کودکی مدنظر قرار دهد<sup>۶</sup>. البته باید این نکته را در نظر داشت که دیدگاه رگیو در توجه به خلاقیت، زمینه‌هایی را برای بروز معنا در کودکان فراهم می‌کند (داولینگ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵) و اعتقاد به برخورداری کودکان از «صد زبان»، چارچوب نظری اولیه مناسبی برای پرداختن به معنویت در کودکان فراهم می‌آورد (گودلیف<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳). در عین حال، این پرداخت‌ها، پرداخت‌هایی ثانوی هستند و به صورت آثار جانبی اهدافی محوری چون تقویت خلاقیت به ظهور می‌رسند. بر همین اساس، بون<sup>۹</sup> (۲۰۰۹) تربیت معنوی را در روزمرگی

<sup>۱</sup> «جسمی که از ذهن جدا نیست... روشن است که ذهن و بدن نمی‌توانند از هم جدا شوند، بلکه یک واحد را با شرایط متقابل تشکیل می‌دهند... ما با ذهن و بدنمان یاد می‌گیریم...» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص ۷۱).

<sup>۲</sup> Steiner

<sup>۳</sup> Physical

<sup>۴</sup> soul

<sup>۵</sup> Spirit

<sup>۶</sup> اشتاینر می‌نویسد: «ما از طریق بدن، قادر می‌شویم با آنچه که بیرون از ما وجود دارد مرتبط شویم، از طریق روان، تأثیراتی را که اشیاء بر ما می‌گذارند دریافت می‌کنیم و از طریق معنویت، معنا و محتوایی که ذات اشیاء شامل آن‌ها می‌شوند برای ما آشکار می‌شود» (اشتاینر، ۱۹۹۴، ص: ۲۴).

<sup>۷</sup> Dowling

<sup>۸</sup> Goodliff

<sup>۹</sup> Bone

کودکستان‌های با رویکرد اشتاینر، پررنگ‌تر می‌یابد. همچنین دیچر<sup>۱</sup> (۲۰۲۲) با اذعان به ظرفیت‌های نظریه رژیو امیلیا اما با تأکید بر کاستی آن در توجه به تربیت معنوی، تلاش می‌کند مناسک معنوی یهودی را وارد آن سازد. بنابراین همان‌گونه که بیان شد، جنبه‌های معنوی کودک، در این نظریه به صورت منظومه‌ای مستقل مدنظر قرار نمی‌گیرد.

در عین حال، دیدگاه رژیو امیلیا با غنی‌سازی مفهوم بدن و توسعه‌بخشی به آن تلاش کرده تا این کاهش‌گرایی را تعدیل کند<sup>۲</sup>. از این‌رو، واژه «بدن» در این نظریه را نمی‌توان با اصطلاح متداولی از بدن که فقط متضمن نگاه مادی است، یکی دانست. در این نظریه، بدن، محل قوا و امیال متعالی چون معرفت و محبت نیز هست: «بدن به عنوان محل معرفت، لذت، محبت و امیال...» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۲)؛ از این‌رو نمی‌توان با قطعیت، عدم ذکر اصطلاح نفس یا روح را دلیلی بر مادی‌گرایی این دیدگاه دانست. در عین حال پیوستگی نزدیک بدن با معرفت و امیال، موجودیت مستقل امیال و معرفت را انکار می‌کند؛ برای نمونه، در بحث از ذهن، سرل<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) معتقد است هنگامی که ذهن را به عنوان کارکرد مغز در نظر می‌گیریم، در حال انکار موجودیت مستقل آن هستیم و از این منظر، نوعی نگاه فیزیکیالیستی بر ذهن می‌افکنیم. وی معتقد است این نوع نگاه فیزیکیالیستی، ابعادی از ذهن را انکار می‌کند و آن‌ها را نادیده می‌انگارد.

همچنین محدودیت‌های معنایی واژگانی «ذهن» و «بدن»، آن‌چنان است که مانع از پذیرش هر معنایی توسط آن‌ها می‌شود و همین ضیق معنایی باعث به حاشیه رفتن ابعادی می‌شود که در این فروگاهش، به حاشیه رفته‌اند. بسیاری از رویکردهای تربیت در دوران کودکی، با تمرکز بر مفهومی کل‌گرا از تربیت و تأکید بر ابعاد معنوی و احساسی، برای آن‌ها جایگاهی ویژه در تربیت در دوران کودکی فراهم ساخته‌اند. از جمله راوسون<sup>۴</sup> (۲۰۲۰) معتقد است بعد معنوی کودک را نمی‌توان ریشه‌دار در بدن وی دانست. این بعد از وجود کودک، بعدی متمایز از مغز است و نمی‌توان با فروکاست ذهن به مغز و موجودیت کودک به ذهن، آن را از صحنه

<sup>۱</sup> Dietcher

<sup>۲</sup> در مقایسه با دیدگاه اشتاینر می‌توان گفت توسعه‌بخشی رویکرد رژیو امیلیا به بدن، توسعه‌ای عرضی است در حالی که توسعه‌بخشی اشتاینری، توسعه‌ای طولی است. اشتاینر با طرح نوع بدن فیزیکی، اثری و اثیری، آن‌ها را متناظر به وجود نباتی، حیوانی و انسانی آدمی می‌داند (اشتاینر، ۱۹۹۴) و به ویژه معتقد است بدن اثیری دربردارنده تفکر، اراده و احساس است و بدن چهارمی طرح می‌کند با نام بدن معنوی که دربردارنده ابعاد متعالی روح آدمی است. این، در حالی است که توسعه رویکرد رژیو به بدن در همان تفکر و میل و احساس باقی می‌ماند و به سطوح روحانی دست نمی‌یابد. همچنین نسبت بدن با این موارد، عرضی است نه طولی.

<sup>۳</sup> Searle

<sup>۴</sup> Rawson

موجودیت و تربیت کودک بیرون انداخت. راج<sup>۱</sup> (۲۰۰۸) نیز با ارزیابی رویکردهای مختلف تربیت در دوران کودکی، معتقد است برخلاف رویکردهایی چون مونته‌سوری، رادولف اشتاینر و ان اچ ای، دیدگاه رژیو امیلیا در بحث معنویت کودکان، از بنیه قوی برخوردار نیست. این امر نیز فروکاهش صورت گرفته و نتایج آن را آشکار می‌کند.

#### ۲-۵- تصویری شعاری و توهمی از شایستگی کودک

شایسته دانستن کودک و تأکید افراطی بر آن در دیدگاه رژیو امیلیا با پرسش‌ها و چالش‌های متعددی روبه‌روست و ممکن است کل نظریه را به سمتی غیرواقع‌گرایانه و شعاری پیش ببرد. در ادامه، برخی از این پرسش‌ها و چالش‌ها را مدنظر قرار می‌دهیم.

نخست اینکه با وجود پرداخت فراوان و همراه با جزئیات دیدگاه رژیو امیلیا به توانمندی‌های کودک در غالب تبیین‌ها، با ادله‌های عقلانی و منطقی و یا شواهد تجربی دقیق مواجه نیستیم؛ به عنوان مثال وقتی این نظریه معتقد است «کودکان از همان ابتدای تولد، آگاهی مستقل و منسجم دارند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۵۰)، پرسش قابل طرح آن است که این آگاهی مستقل و منسجم چگونه از بدو تولد در کودک وجود خواهد داشت و مطابق چه ادله‌ای این اعتقاد مطرح می‌شود؟ تمایل پیش‌فرض کودک‌شناختی رژیو امیلیا به کنار نهادن نگاه ضعیف و ناتوان به کودک و غنی دیدن وی از همان بدو تولد، در عین حال که می‌تواند به دیدن ابعادی از توانمندی کودکان منجر شود، چنان‌چه حالت شعاری به خود بگیرد و از واقعیت‌ها منفک شود، می‌تواند ناکامی در برنامه‌های تربیتی را به دنبال داشته باشد. این نوع نگاه منقطع از واقعیت به کودک را می‌توان برگرفته از رویکرد سازه‌گرایانه معتقدان به آن دانست. این صحبت رینالدی را نیز می‌توان شاهدهی از تمایل به در نظر نیاوردن واقعیت مستقل به شمار آورد: «در اصل، کودک با نوع نگاه و دیدن ما تعریف می‌شود... این تصویر نحوه ارتباط ما با کودکان، نحوه شکل‌گیری انتظاراتمان از آنها و جهانی که می‌توانیم برای آنها بسازیم، را تعیین می‌کند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۱).

این در حالی است که از منظر واقع‌گرای رویکرد اسلامی عمل، کودک، مستقل از نوع نگاه و دیدن ما، موجودیتی مستقل در واقعیت دارد که در نظر نگرفتن آن در تصویر ما و برنامه‌ریزی‌های تربیتی‌مان، چه بسا منجر به اخلال و ناکامی شود. واقعیتی که دیده نمی‌شود، محو نمی‌شود بلکه به صورت مهمانی ناخوانده خود را بر برنامه‌ها و طرح‌ها تحمیل خواهد کرد.

<sup>۱</sup> Rudge

مسأله دوم هنگامی به ظهور می‌رسد که در عمل و در مواجهه با یک کودک خاص، این سطح بالا از توانش در حوزه‌های خلاقیتی، هنری، ارتباطی، اندیشه‌ورزی دیده نشود. هنگامی که مربی در عمل، این سطح از توانش را در کودک مشاهده نمی‌کند، این دیدگاه هیچ تبیینی ارائه نمی‌دهد و در این حالت، تعارض این مشاهده با آن نظریه ممکن است به نوعی نگاه تحقیق‌آمیز به کودک مذکور منجر شود؛ به سخن دیگر، هنگامی که مربی، در کودکی ویژه این سطح از توانمندی را مشاهده نکند، تکلیف او مشخص نیست. آیا آن کودک را استثنا بدانند؟ آیا به مشاهده خود شک کند؟ آیا این عدم توانش را محیطی بداند یا ذاتی فرض کند؟ این پرسش‌ها که برآمده از واقعیت‌اند، کمتر در دیدگاه رژیو امیلیا پاسخ یافته‌اند و بیشتر وجه ایده‌آل کودکان مدنظر قرار گرفته است. این چالش را لورمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) در پژوهش خود مورد تأکید قرار می‌دهد. یافته‌های وی نشان می‌دهد، دیدگاه رژیو امیلیا در عمل، در کلاس‌هایی که کودکانی با فرهنگ‌های متفاوت یا با توانش‌های متفاوت حضور دارند، چندان موفق نیست و بیشتر مناسب کلاس‌هایی همگن و با کودکانی با توانش‌های بالاست. این امر در پژوهش‌های دیگری نیز مورد تأکید قرار گرفته است (برای نمونه وکیل<sup>۲</sup>، فریمن<sup>۳</sup> و سویم<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳).

نکته سوم، تأکید افراطی این دیدگاه بر خلاقیت، جنبه‌های هنری کودک و ابعاد ارتباطی است که می‌تواند دیدگاه رژیو را به بهشتی برای کودکان با تفکر واگرا تبدیل کند. این تأکید تا بدان حد بوده که دیدگاه رژیو با رویکردهای هنری نزدیک دانسته شده است (آدن<sup>۵</sup> و دیودوتا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). اما این تأکید افراطی در خطر انحصارگرایی است؛ زیرا مشخص نیست این دیدگاه به همان اندازه که برای کودکان دارای استعداد هنری خوشایند است، برای کودکان دارای استعداد ریاضی-منطقی هم مطلوب باشد. توجه به نظریه هوش چندگانه گاردنر ما را بر آن می‌دارد تا با نگاهی جامع، فرصت را برای همه انواع توانمندی‌ها فراهم آوریم. هرگونه جهت‌گیری اولیه در این نظر می‌تواند فعالیت‌های تربیتی را از جامعیت و عدالت خارج سازد. در این راستا، یافته‌های پژوهش نگوین<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) نشان می‌دهد یکی از چالش‌های پیش روی دیدگاه رژیو امیلیا در عمل، کاهش توجه به مهارت‌های آکادمیک و آمادگی برای مدرسه است. نگوین

1. Loreman

2. Vakil

3. Freeman

4. Swim

5. Aden

6. Theodotou

7. Nguyen



معتقد است این جهت‌گیری دیدگاه رگیو امیلیا در کنار استانداردهای آکادمیک در حوزه‌هایی چون سواد خواندن و ریاضی، چالشی پیش روی اجرای دیدگاه رگیو امیلیا در تربیت اوان کودکی است. در عین حال، باید در نظر داشت رویکرد هنری و توجه به تنوع زبان‌ها، جهت‌گیری این دیدگاه است که می‌تواند در عین کاهش تمرکز بر مهارت‌های آکادمیک چون ریاضی و خواندن، به توسعه توانمندی‌های دیگری در کودکان بینجامد. مناقشه بر سر ارزش هر یک از این جهت‌گیری‌ها هنوز در جریان است.

### ۳-۵- نگاه یک جانبه‌گرا و صرفاً مثبت به احساسات و تمایلات کودک

مؤلفه دیگری که رویکرد اسلامی عمل در توصیف کودکی بر آن تأکید دارد، قرین بودن وجود کودک با دلبستگی، آزمندی و شتاب است که با حرص و آزمندی گره خورده است. اما اینکه انسان به چه چیزی آزمندی نشان دهد امری متغیر و متفاوت است... تفاوتی که در این زمینه، بین کودک و بزرگسال وجود دارد، این است که دلبستگی‌های کودک برخاسته از امیال و سائق‌های کودک و بیشتر ظاهری، فریبنده و خالی از محتوای متعالی و معنوی هستند، در حالی که در بزرگسال ممکن است دلبستگی‌ها برخاسته از امور متعالی و معنوی باشد (آزادمنش و همکاران، ۱۳۹۵، ص: ۹۵). این امر را به زبانی دیگر در نظریه فرانکفورت<sup>۱</sup> نیز می‌توان دید. فرانکفورت (۱۹۹۸) با دو سطحی دیدن امیال آدمی معتقد است کودکان خردسال تنها دارای امیال درجه اول هستند و از این‌رو می‌توان آن‌ها را «میل پیرو»<sup>۲</sup> نامید. این امیال درجه اول، لزوماً با تعالی و رشد آدمی نسبت مستقیم ندارند. از نگاه وی، به تدریج و با رشد شناختی-عاطفی در کودک امیال درجه دوم تکوین می‌یابند و به ظهور می‌رسند. او ظهور این نوع امیال را مساقو مرید شدن آدمی می‌داند و معتقد است در این هنگام است که درباره آدمی می‌توان از اراده آزاد و متعاقب آن مسئولیت سخن گفت.

به نظر می‌رسد آنچه در دیدگاه رگیو مطرح می‌شود، جهت‌دار دیدن انحصاری امیال و احساسات متنوع و شدید کودکان به سمت تعالی است. شاهد این مدعا، ارزش دانستن احساسات به صورت مطلق از سویی و به رسمیت نشناختن جنبه منفی برای احساسات است:

احساسات کودکان شدید و قوی است و گاهی باعث ترس بزرگسالان می‌شود، به طوری که ما یا از موقعیت فرار می‌کنیم یا با لبخند آن را کم اهمیت جلوه می‌دهیم.

<sup>2</sup> Frankfurt

<sup>3</sup> wanton

اگر به این احساسات گوش دهیم، اگر آن‌ها را مشروع بدانیم، کودکان در مورد آن‌ها صحبت می‌کنند، آن‌ها را روایت می‌کنند، به اشتراک می‌گذارند و این روایت کمک می‌کند تا بتوانند به این احساسات شکل دهند و آن‌ها را بپذیرند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۷۳).

همچنین در جایی دیگر اشاره می‌شود: «من همچنین می‌خواهم به ارزش... عواطف و احساسات اشاره کنم که ما آن‌ها را به عنوان عناصر اساسی هر فرآیند شناختی و آموزشی معتبر می‌شناسیم» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۱۱).

تأکید بر مشروعیت همه امیال کودک و عدم اشاره به هرگونه غربال امیال یا جهت‌بخشی به آن‌ها، نشان از نوعی مثبت انگاشتن همه امیال کودک است. از این رو می‌توان گفت احساسات در نگاه مدافعان این دیدگاه، اموری مثبت و معتبر هستند. این اعتبار می‌تواند در ادامه با مسیر تربیت و تکوین امیال درجه دوم، در تعارض قرار گیرد.

#### ۴-۵- ابهام و ناسازواری در مواضع معرفت‌شناختی

دیدگاه رجیو امیلیا به صراحت ضمن رد بازنمایی عینی یک دنیای واقعی با عنوان واقع‌گرایانه و پوزیتیویستی رویکرد مدرن، با تأکید بر تفسیری بودن واقعیت، اتخاذ رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی را سیاست معرفت‌شناختی خود اعلام می‌کند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۸). این در حالی است که باقری در نقد رویکردهای ساخت‌گرایی معاصر می‌گوید:

در حالی که توجه به جنبه ساختنی علم، بسیار مهم و ارزشمند است، دریافت آن به گونه‌ای که بدیل ویژگی اکتشافی علم باشد، پذیرفتنی نیست؛ زیرا علم را به حدی ذهنی می‌گرداند که از پشتوانه‌های عینی برخوردار نخواهد بود... در معرفت‌شناختی اسلامی، ویژگی ساختنی علم، مورد توجه قرار می‌گیرد، اما به گونه‌ای که با ویژگی اکتشافی علم قابل جمع باشد و با فرض آن در نظر گرفته شود (باقری، ۱۳۸۷، ص: ۱۸۱).

از این رو ویژگی‌هایی چون ساختنی بودن علم توسط فرد در ارتباط با دیگران و متأثر از زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی، کلیدی دانستن تفسیر، زبان و پویایی علم که در دیدگاه رجیو امیلیا برای علم در نظر گرفته می‌شود، قابل قبول خواهند بود ولی به تنهایی کافی نیستند و پذیرش آن‌ها بدون ویژگی‌هایی که با نظر به معلوم بودن می‌توان در نظر گرفت، موجب به خطا رفتن و نقص نگاه معرفت‌شناسانه این دیدگاه خواهد شد و خطر نزدیک شدن به نسبیت‌گرایی حاد را پیش رو قرار می‌دهد.

در عین حال، در دیدگاه رگیو امیلیا نشانه‌هایی مبنی بر پذیرفتن اکتشافی بودن و قائل بودن به حاکمیت دانش یکپارچه‌ای بر جهان وجود دارد: «خود را تسلیم این باور می‌کنیم که درک ما و وجود خود ما، جزء بخش‌های کوچکی از دانش گسترده‌تر و یکپارچه‌ای است که جهان را در کنار هم نگه می‌دارد» (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۴۸-۴۹).

همچنین این دیدگاه از واژه‌هایی چون توشه فرضیه‌های کودک و فرهنگ لغت تجربیات بهره می‌برد که مبتنی بر تجربه به عنوان درک و بهره‌مندی از واقعیت‌های موجود در جهان است (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۵۹ و ۱۰۲) و ردپایی از واقع‌گرایی را در این دیدگاه نشان می‌دهد. کاتز (۱۹۹۸) نیز معتقد است این نظریه به صورت توأمان، قائل به واقع‌گرایی و سازه‌گرایی دانش ولی با تأکید بیشتر بر ویژگی تفسیری علم و ابداعی بودن آن است و واقع‌گرایی تا جایی قابل قبول است که به سازه‌گرایی دانش توسط کودک لطمه نزند: «هیچ دلیلی وجود ندارد که باور کنیم معلمان باید بین تشویق بیان بصری واقع‌بینانه یا تخیلی به عنوان دو جایگزین متقابل منحصر به فرد یکی را انتخاب کنند» (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۳۵)؛ زیرا تجربه عملی رگیو نشان می‌دهد: «بازنمایی مشاهده‌ای و واقع‌گرایانه<sup>۱</sup> لزوماً مانع از توانایی یا تمایل کودکان به استفاده از رسانه برای بیان انتزاعی و تخیلی نمی‌شود» (کاتز، ۱۹۹۸، ص: ۴۴).

این امر نیز می‌تواند بیانگر پرداخت این دیدگاه به واقع‌گرایی باشد. در عین حال، تأکید انحصاری بر معیارهایی چون سودمندی، رضایت‌مندی و اقناع دیگران در ارزیابی دانش و نیز تمرکز بر رویکرد اسپاگنتی - همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، رویکردی نزدیک به نگاه ریزوماتیک است -، جایگاه واقع‌گرایی را در دیدگاه رگیو امیلیا سست می‌سازد. برای نمونه رینالدی می‌نویسد: «تا جای ممکن، نظریات ما باید برای خود ما و دیگران جذاب و خوشایند باشد... به اشتراک گذاشتن نظریه‌ها، پاسخی برای عدم قطعیت است...» (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۴۸-۴۹).

اما در مقام بازسازی این دیدگاه برای نزدیک شدن آن به واقع‌گرایی می‌توان راه حلی را پیشنهاد کرد. می‌توان گفت چنان‌چه رویکرد ریزوماتیک را رویکردی خرد و در بستر کلان واقع‌گرایی در نظر بگیریم، می‌تواند در عین راهگشا بودن، سازواری دیدگاه معرفت‌شناسی این دیدگاه را نیز حفظ کند. نگاه ریزوماتیک درباره معرفت در دوران کودکی می‌تواند موجب تقویت خلاقیت و پرورش تفکر انتقادی شود و ذهن کودک را از منحصر شدن در چارچوب‌ها و ساختارهای سنتی و کلیشه‌ها رها سازد اما اتخاذ این رویکرد بدون ملاحظات واقع‌گرایانه، ناقص

<sup>1</sup> observational and realistic representation

و دچار ضعف خواهد بود؛ زیرا اگر کثرت‌گرایی و سیالیت ریزوم در نهایت به وحدتی نرسد خطر نسبی‌گرایی حاد را به وجود می‌آورد و کودک را دچار سرگشتگی می‌کند. بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که سیالیت رویکرد ریزوماتیک باید در چارچوب کلان واقع‌گرایی مهار شود تا بتوان آن را در حوزه معرفت‌شناسی رویکردی قابل دفاع دانست.

#### ۵-۵- تأکید افراطی بر متغیر بودن ارزش‌ها

به نظر می‌رسد دیدگاه رجیو امیلیا با تأکید افراطی بر متغیر بودن ارزش‌ها، حتی برخی ارزش‌های مطلق سازنده خویش چون عدالت را نیز نادیده انگاشته است. این دیدگاه ارزش‌ها را کاملاً اعتباری می‌داند اما این اعتبار به شکل فردگرایانه یا اجتماعی صرف به دست نمی‌آید؛ بلکه ناشی از توافقی است که در فضای دموکراسی از ارتباطی میان فرد، جامعه و ذهنیتی ایجاد شده به دست می‌آید (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۱۰، ۷۰ و ۱۰۹). همچنین در واقع، این اعتبار، نوعی اعتبار بین‌الذهانی است.

در مقابل، از نگاه رویکرد اسلامی عمل: «هر چند ارزش‌ها جنبه اعتباری دارند، اما اعتبار در اینجا حاکی از سلیقه صرف شخصی یا قرارداد صرف اجتماعی نیست بلکه اعتباری است که بر پشتوانه‌ای از واقعیت‌ها یا حقایق تکیه دارد» (طباطبائی و مطهری، ۱۳۵۰، ج ۳ به نقل از باقری، ۱۳۸۷، ص: ۲۰۶).

بر این اساس، اعتبار قائل شدن برای ذهنیت و توافق بین‌الذهانی به عنوان تنها معیار پذیرش ارزش‌ها در دیدگاه رجیو، نمی‌تواند کافی باشد؛ زیرا عدم اتکای ارزش‌ها در این دیدگاه بر مبنای ادله عقلی، الزام داشتن معیاری برای ارزش‌ها را از بین می‌برد. به سخن دیگر؛ «اعتبار افراد نسبت به چیزی به عنوان «خوب» یا «بد»، گاه بجا و گاه نابجاست و به عبارتی، انسان با اعتبارهای ذهنی خود، گاه کامیاب است و گاه ناکام» (باقری، ۱۳۸۷، ص: ۲۰۶).

افراد می‌توانند در توافقی دسته‌جمعی امری را ارزشمند بدانند که نابجا باشد. این امر، ضرورت تأکید بر معیار عقلی برای دفاع از ارزش‌ها را مضاعف می‌سازد. به نظر می‌رسد ثمره این تأکید، مطلق شدن برخی ارزش‌ها چون عدالت، کرامت و دموکراسی برآمده از آن‌ها باشد. مطلق شدنی که مبتنی بر استدلال است.

با وجود حضور این ارزش‌ها در دیدگاه رجیو امیلیا، هیچ‌جا در مقام ارزش‌های ثابت تصریح نشده‌اند. در اکثر متن‌های مربوط به این دیدگاه، «ارزش‌های اساسی» آن، این موارد پنج‌گانه برشمرده شده است: تصویر کودک، ارتباط کودک با نظام آموزشی، نقش والدین، نقش محیط (مدرسه دلپذیر) و مشارکت والدین، معلمان و کودکان در فرآیند یادگیری. با در نظر گرفتن

واقعیت (بازسازی صورت گرفته در بند پیشین) و متکی ساختن مشارکت افراد به نگاه آن‌ها نسبت به واقعیت (در مقام سنگ بنایی مشترک)، می‌تواند در این دیدگاه، بستر مناسبی برای سخن گفتن از ارزش‌های مشترک و مطلقى چون عدالت، کرامت و دموکراسی عقلانیت‌مدار فراهم سازد.

#### ۶-۵- کم‌رنگ بودن عقلانیت واقع‌گرا در پرداختن به دموکراسی

به نظر می‌رسد دموکراسی در دیدگاه رژیو امیلیا، هم آرمانی بود که موجب شکل‌گیری آن شد و هم معیاری برای فهم بسیاری از عناصر و روش‌های موجود در این دیدگاه. البته مفهوم مدنظر رژیو از دموکراسی، مفهوم نحیف سیاسی آن نیست بلکه این دیدگاه مفهومی از دموکراسی را مدنظر دارد که به جای آزادی، به مفهوم عدالت نزدیک‌تر است یا دست‌کم عدالت در آن پررنگ است. دموکراسی در مفهوم سیاسی - حقوقی صرف، حق تعیین سرنوشت مردم توسط خودشان تعریف می‌شود که نتیجه آن پذیرفتن معیار ارجحیت رأی اکثریت بر اقلیت است. در این معنا، اقلیت باید رأی اکثریت را بپذیرد حتی اگر مخالفت‌های منطقی و قابل قبولی در ذهن داشته باشد و نیازی نیست اکثریت، اقلیت را قانع یا راضی سازد.

در مقابل، دموکراسی در معنای دوم که مدنظر دیدگاه رژیو امیلیا است، به گونه‌ای متعالی‌تر، عقلانی‌تر و انسانی‌تر تکوین می‌یابد و با دیدگاهی اجتماعی، فرهنگی و تربیتی به موضوع ورود می‌کند؛ در این معنا، دموکراسی به معنای زمینه‌سازی فرصت مشارکت به همه افراد به عنوان ذی‌نفعان در یک موضوع و ایجاد حس تعلق و تعهد برای رسیدن اهداف سیستم یا نهاد است. از این‌رو در این معنا، دیگر مفهوم اقلیت و اکثریت پررنگ نیست؛ هر فردی برای خود منحصر به فرد است و باید به نحوی برای ورود و مشارکت او در فرآیندها تدابیری اندیشیده شود و نباید تفاوت‌ها نادیده گرفته شود. این معنا از دموکراسی است که به مفهوم عدالت نیز نزدیک‌تر است و می‌تواند زمینه‌ساز تحقق آن باشد، در دیدگاه رژیو امیلیا مدنظر قرار گرفته است. همان‌گونه که رینالدی می‌نویسد، در این حالت می‌توان دموکراسی را زندگی کرد:

دموکراسی به معنای مبادله نیز هست و این مبادله با دیده شدن و تشخیص تفاوت‌ها و ذهنیت ممکن می‌شود. وقتی تفاوت‌ها و ذهنیت‌ها در گفت‌وگو هستند، تبدیل به ارزش‌های آموزشی می‌شوند که نه تنها اعلام می‌شوند، بلکه زندگی می‌شوند (رینالدی، ۲۰۰۶، ص: ۱۰۲).

دموکراسی در دیدگاه رجیو به دنبال مشارکت تمام ذی‌نفعان و بازیگران است تا احساس تعلق و تعهد و مسئولیت را به صورت جمعی در همه به وجود آورد. می‌توان گفت رجیو در سطح روش و درحوزه تربیت به دنبال تحقق دموکراسی مشارکتی است تا در نهایت بتواند در جامعه دموکراسی‌رهایی‌بخش را برای داشتن زندگی بهتر جمعی محقق سازد.

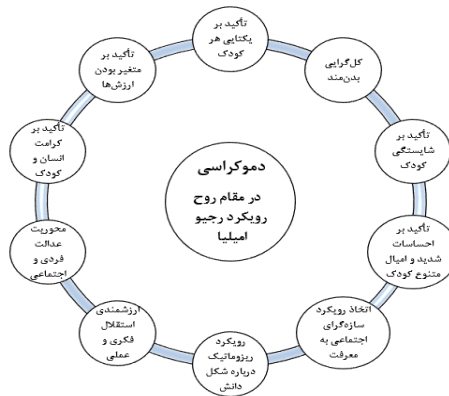
در این میان، رویکرد اسلامی عمل، با قبول توافق بین‌ذهانی به عنوان مبنایی در جهت زندگی اجتماعی- جمعی، بر حق‌مدار بودن این توافق تأکید می‌ورزد (سجادیه و محمدی، ۱۴۰۱). از نظر باقری: «اجماع افراد یک جامعه، خود مقوم صورت‌بندی‌ها نیست، بلکه اجماع بر وقوع همان تناسب میان صورت‌بندی‌ها و واقعیت است که محل اعتنا خواهد بود» (باقری، ۱۳۸۴)؛ لذا با توجه به این نکته، به نظر می‌رسد که می‌توان نوع مطلوب عقلانیت برای سنجش اعمال را، «عقلانیت اجماعی» عنوان کرد که از یک سو، فرد همچون موجودی منفعل با جریان حداکثری جامعه همراه نمی‌گردد تا زیر فشارهای جامعه‌پذیری له شود و از سوی دیگر، در عقلانیت خویش فرو نمی‌ماند تا از روح اجتماعی جدا بماند.

در دوران کودکی، به دلیل شدت امیال و دل‌بستگی‌ها و ضعف شناخت و اراده در کودک، روابط و اعمال کودک بیشتر بر پایه اجماعی عاطفی شکل می‌گیرد اما رفته رفته باید کودک را در اعمال اجتماعی به سمت عقل‌ورزی و دلیل‌آوری هدایت کرد. از این رو، در امور مختلف، نقطه شروع، به رسمیت شناختن اجماع است اما این نقطه، هرگز نقطه نهایی تلقی نمی‌شود و لازم است همین نقطه شروع را هم با استفاده از استدلال و برهان، به گونه‌ای مستدل مطرح کرد و در عین حال، راه گفتگو و بحث و نقادی نسبت به آن را نیز گشوده داشت و همه این کارها به صورت تدریجی در دوران کودکی انجام شود و هیچ یک معلق نگردد (سجادیه و محمدی، ۱۴۰۱)؛ به سخن دیگر، آنچه در دیدگاه رجیو امیلیا مغفول مانده و ضامن سلامت مشارکت کودکان و والدین و مربیان در فرآیند یادگیری است، ایجاد توازنی میان عقلانیت‌مدار بودن و عادلانه بودن است. در حالی که عقلانیت‌مدار بودن بر مستدل بودن مواضع و تعدیل مواضع عاطفی تأکید می‌ورزد، عادلانه بودن بر نفی سلطه و تقسیم قدرت اصرار دارد. بر این اساس، دموکراسی مورد نظر دیدگاه رجیو امیلیا در صورت به رسمیت شناختن عقلانیت و حرکت به سمت آن، الگوی نهادی قابل قبول و مطلوب در تربیت در دوران کودکی خواهد بود.

<sup>۱</sup> همان‌گونه که در مقاله سجادیه و محمدی (۱۴۰۱) آمده است، منظور از حق‌مداری، هماهنگی با واقعیت است.

## نتیجه‌گیری

نوشتار حاضر با هدف فهم و ارزیابی دیدگاه رجیو امیلیا از منظر فلسفی آغاز شد و در راستای تحقق این هدف، دوازده مؤلفه فلسفی از این دیدگاه استنباط شدند. نگرستن به این دیدگاه از منظر فلسفی منجر به استنباط مبانی شد که در طرح زیر می‌توان آن‌ها را ملاحظه نمود:



ارزیابی دیدگاه رجیو امیلیا، رخنه‌ها و چالش‌های پیش روی آن را آشکار می‌سازد. در بخش انسان-کودک‌شناختی، مهم‌ترین نقدها یکی ناظر بر نادیده انگاشتن بعد معنوی کودک و دو مورد دیگر ناشی از نگاه غیرواقع‌گرا، فربه و سراسر مثبت به وجود کودک-انسان است. در عرصه معرفت‌شناختی، مهم‌ترین نقد وارد بر این دیدگاه ابهام و ناسازواری مبانی معرفت‌شناختی است. سرگردانی دیدگاه رجیو امیلیا در میانه واقع‌گرایی و سازوگرایی، نقطه فرود مناسب و سازواری نیافته و حرکتی پاندولی بین این قطب‌ها را باعث شده است.

دغدغه اصلاح‌گری اجتماعی بنیان‌گذاران رجیو در فضای تلخ تجربه شده استیلای دیکتاتوری، خشونت و جنگ در جامعه، آن‌ها را به این نتیجه رساند که مؤسسات آموزشی رجیو بیش از هر چیز، باید مکانی برای «تعهد و عمل اخلاقی» باشد که در «آموزش ارزش‌ها» و «انتقال و خلق فرهنگ واقعی» بر «انتقال دانش علمی» ارجحیت دارد (رینالدی، ۲۰۰۶، صص: ۱۰، ۱۱ و ۱۰۰). که این موضوع نشان‌دهنده «اولویت بالای ارزش‌ها» در این دیدگاه است و رجیو را به «دیدگاه اخلاقی قدرتمندی» تبدیل کرده است. در عرصه ارزش‌شناختی، متغیر دانستن همه ارزش‌ها، مهم‌ترین نقد وارد بر این دیدگاه است. همچنین بی‌مبنا بودن اجماع در دموکراسی نقد دیگر وارد بر این دیدگاه است. ترکیب عدالت و دموکراسی در این رویکرد چنان‌چه با تأکید بر عقلانیت صورت پذیرد، قابلیت‌های جدیدی را در امر آموزش به ظهور

می‌رساند که قابل توجه خواهد بود. در ادامه در جدول زیر، عمده نقدها و پیشنهادهای بازسازانه آمده‌اند.

ردیف	نقد وارد شده بر دیدگاه رژیو امیلیا از منظر رویکرد اسلامی عمل	پیشنهاد بازسازانه
۱	بدنمندی فراگیر و عدم توجه مستقل به بعد معنوی کودک	به رسمیت شناختن بعد معنوی به صورت عموم و خصوص من‌وجه با بعد بدنی
۲	تصویری شعاری و توهمی از شایستگی کودک	تعدیل نگاه به کودک
۳	نگاه یک‌جانبه‌گرا و صرفاً مثبت به احساسات و تمایلات کودک	تعدیل نگاه به کودک
۳	ابهام و ناسازواری مبانی معرفت‌شناختی	قرار دادن واقع‌گرایی در محور و سازه‌گرایی حول آن: حرکت به سوی واقع‌گرایی سازه‌گرایانه
۴	تأکید افراطی بر متغیر بودن ارزش‌ها	توجه به ارزش‌های مطلق و مشروط
۵	کم‌رنگ بودن عقلانیت واقع‌گرا در پرداختن به دموکراسی	توجه متعادل به دموکراسی عقلانیت‌مدار و عادلانه

جدول ۱- جمع‌بندی نقدهای وارد شده بر دیدگاه رژیو امیلیا و پیشنهادات بازسازانه

در این میان، آنچه در این نوشتار مورد توجه قرار نگرفت و ابعاد مهمی از این دیدگاه را در خویش دارد، روش‌های نوین و فنون بدیعی است که در آن به ظهور رسیده و نیازمند ارزیابی و تحلیل است. روش‌هایی چون مستندسازی، آتلیه، رویکرد دو معلمی و نظایر آن. این بررسی می‌تواند دست‌مایه نوشتارهای بعدی درباره این رویکرد باشد.

به نظر می‌رسد، اجرای نظریه رژیو امیلیا در تربیت اوان کودکی در ایران، می‌تواند به مشارکت والدین و مربیان در جریان تربیت کمک کند و الگوی مناسبی برای مشارکت ارائه دهد. همچنین توجه به توانمندی‌های کودکان و تأکید بر زبان‌های مختلف تبادل معنا، عرصه‌های جدیدی برای ارتباط مربیان با کودکان می‌گشاید و در کودکان، توانمندی ساخت نظام‌های معنایی برای رمزگذاری و رمزگشایی را افزایش می‌دهد. این توانمندی، در دنیای امروز که نظام‌های متنوع معنایی در رقابت با یکدیگرند و هر یک تلاش می‌کنند تا جنبه‌هایی نادیده از واقعیت را بازنمایند، نیازی ضروری است و حتی در مقایسه با توانمندی‌های آکادمیک کنونی، قابل توجه است. از سوی دیگر، دیدگاه رژیو امیلیا از منظر فلسفی با چالش‌هایی مواجه است. در این راستا، تعدیل نگاه به کودک، عبور از بدن‌مندی فراگیر و توجه مستقل به بعد معنوی کودک، توجه به ارزش‌های مطلق، توجه به واقعیت و استوار ساختن دموکراسی بر عقلانیت، می‌تواند به ظهور نسخه بازسازی شده آن منجر شود. این نسخه بازسازی شده می‌تواند بدیل قابل توجهی برای تربیت اوان کودکی در ایران باشد و به عنوان یکی از رویکردهای



متنوع قابل قبول و مغتنم در این دوره مورد توجه قرار گیرد. نقاط بازسازی شده پیشنهادی در این مقاله، از نوع فلسفی و نظری بوده‌اند. در عین حال، در فاز دیگری پس از پیاده‌سازی این نظریه می‌توان به چالش‌های عملی آن پرداخت و بازسازی دیگری نیز در آن انجام داد که بیشتر از جنس خرد، عملی و فرهنگی خواهد بود.

## منابع

- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس؛ باقری، خسرو (۱۳۹۵). تبیین اهداف و ملاحظات «تربیت» اخلاقی کودک با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی، *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۱(۲۳)، ۱۵۱-۱۷۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۳). سازه‌گرایی واقع‌گرایانه: بازسازی سازه‌گرایی شخصی جرج کلی، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۴(۱)، ۲۱-۵۵.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). مراحل و اصول تعلیم‌وتربیت در دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی ریچارد رورتی، *روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۵(۱)، ۱-۲۷.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی ایران (جلد اول، چاپ نخست)*، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم‌وتربیت*، تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی فرهنگی.
- بهمن‌پور، عابده (۱۳۹۶). *مطالعه چگونگی اجرای برنامه درسی رویدادی برای کودکان پیش از دبستان*، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی)، دانشگاه الزهرا (س)، تهران.
- فتحی‌واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ ترقی‌جاه، علی (۱۳۸۸). *مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمدنی با الهام از رویکرد رجیو امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ سال*، *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۱۰(۳)، ۴۱-۶۴.
- حسینی، شهلا؛ حیدری، محمدحسین؛ سعادت‌مند، زهره (۱۳۹۸). بررسی تطبیقی دیدگاه مونته‌سوری و لوریس مالاگاتسی در زمینه تربیت اوان کودکی، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)*، ۱۶(۳۵) (پیاپی ۶۲)، ۱۰۵-۸۲.
- دلوز، ژیل؛ گاتاری، فلیکس (۱۳۸۷). *فلسفه موسیقی؛ و شدن (محمد ایزدی، مترجم)*، *دوماهنامه آیین خیاال*، ۱۱(۱)، ۱۱۰-۱۱۲.
- دیده‌ور، مینا (۱۳۹۳). *بررسی و مقایسه دیدگاه تربیتی رجیو و مونته‌سوری در تعلیم‌وتربیت کودکان پیش‌دبستانی*، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه الزهرا (س)، تهران.
- سجادیه، نرگس؛ مدنی‌فر، محمدرضا؛ باقری، خسرو (۱۳۹۴). اهداف واسطی «تربیت» در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل، *تربیت اسلامی*، ۱۰(۲۱)، ۲۹-۵۵.
- سجادیه، نرگس‌سادات؛ محمدی، مریم (۱۴۰۱). تبیین مفهوم تربیت اجتماعی در دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل، پذیرش شده در *مجله پژوهش‌های مابنی تعلیم‌وتربیت*، زیر چاپ.
- سلحشوری، احمد؛ حق‌ویردی، رضا (۱۳۹۴). تحلیل و نقد رویکرد ریزوماتیک براساس فلسفه اشراق، *پژوهشنامه حکمت و فلسفه اسلامی*، ۴(۴)، ۸۱-۱۰۲.
- ضیمران، محمد (۱۳۸۹). *فلسفه میان حال و آینده: جستاری در باب اندیشه‌های فلسفی معاصر*، تهران: نشر پایان.
- فتحی، محمدرضا (۱۳۹۸). *نظریه سازه‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرآیند یادگیری و تدریس*. پویش در آموزش علوم انسانی، ۴(۱۵)، ۸۶-۱۰۰.
- یوسفی، ناصر (۱۳۹۵). *رویکردهای آموزشی*، تهران: انتشارات کارگاه کودک.
- Aden, F. & Theodotou, E. (2019). Reggio Emilia and the arts approach: Two exceptional examples of multimodal learning in early years (usf.edu), *Journal of Global Education and Research*, 3 (2), 158-167.
- Bohlen, C. (1995). Tell these Italians communism doesn't work. *New York Times International*.
- Bone, J. (2009). *Narratives of everyday spirituality: Pedagogical perspectives from three early childhood settings in Aotearoa New Zealand*, in M. de Souza et al. (eds.), *International Handbook of Education for Spirituality, Care and Wellbeing*, International Handbooks of Religion and Education 3, 873-890.
- Colman, F.J. (2005) *Rhizome*, in the *Deleuze Dictionary* (ed. A. Parr), Edinburgh University Press, Edinburgh, pp. 231-233

- Colman, F.J. (2005). *Rhizome*, in Parr, A (ed.), *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh : Edinburgh University Publications.
- Copple, C. (2003). Fostering young children's representation, planning, and reflection: A focus in three current early childhood models, *Applied Developmental Psychology*, 24(6), 763-771.
- Dahlberg, G; Moss, P; Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London: Falmer Press.
- Delrio, G. (2012). *Our responsibility toward young children and toward their community*, In C. Edwards; L. Gandini; G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 81–99). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Dietcher, H. (2022). Weaving Jewish Early Childhood Spirituality, Ritual and Reggio Emilia: Possibilities and Opportunities, *Soul to Soul*, 4, 1-6. Available at [https://www.academia.edu/93645851/Weaving\\_Jewish\\_Early\\_Childhood\\_Spirituality\\_Ritual\\_and\\_Reggio\\_Emilia\\_Possibilities\\_and\\_Opportunities](https://www.academia.edu/93645851/Weaving_Jewish_Early_Childhood_Spirituality_Ritual_and_Reggio_Emilia_Possibilities_and_Opportunities).
- Dowling, M. (2005). *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*, London: Paul Chapman.
- Edwards, C, Gandini, L, & Forman, G. (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Santa Barbara: Praeger.
- Francesconi, D; Tarozzi, M. (2019). *Embodied Education and Education of the Body: The Phenomenological Perspective*, In M. Brinkmann, J. Türistig, M. Weber -Spanknebel (Eds.) *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft*, 8, Springer VS, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_12).
- Gencer, A. A; Gonen, M. (2015). Examination of the effects of Reggio Emilia based projects on preschool children's creative thinking skills. *Paper presented at the 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, WCLTA 2014. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 456-460.
- Goodliff, G. (2013). Spirituality expressed in creative learning: Young children's imagining play as space for mediating their spirituality, *Early Child Development and Care*, 183(8), 1054–1071.
- Hawkins, D. (2012). *Malaguzzi's story, other stories, and respect for children*, In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 71-83). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Hong, S. B; Shaffer, L; Han, J. (2017). Reggio Emilia inspired learning groups: Relationships, communication, cognition, and play, *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 629-639.
- Katz, L. (1998). *What can we learn from Reggio Emilia?* In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 27-45). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Lindsay, G. (2015). Reflections in the mirror of Reggio Emilia's soul: John Dewey's foundational influence on pedagogy in the Italian educational Project, *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 447-457.
- Loreman, T. (2007). How we view young children with diverse abilities: What Canada can learn from Reggio Emilia, *Exceptionality Education Canada*, 17(1), 5-26.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationship, *Young Children*, 49(1), 9-12.

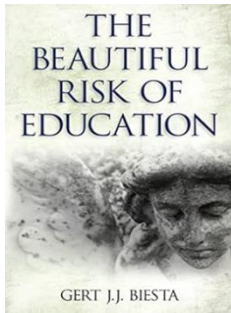
- Malaguzzi, L. (1998). *History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini*, In S. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (pp. 49-59). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Maturana, H. (1991). *Science and Daily Life: "The Ontology of Scientific Explanations"*. In F. Steier (ed.) *Research and Reflexivity*. London: Sage.
- McNally, S; Slutsky, R. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education, *Early Child Development and Care*, 187(12), 1925-1937.
- Mesher, P; Amoriggi, H. (2001). Adapting to change: Can the Reggio Emilia approach help with the implementation of the Quebec curriculum? *McGill Journal of Education*, 36(3), 239-250.
- Murriss, K. (2017). Reading two rhizomatic pedagogies diffractively through one another: A Reggio inspired philosophy with children for the postdevelopmental child, *Pedagogy of Culture and Society*, 25(13), 1-20.
- Nguyen, U. A. (2010). *Conflicting ideologies in early childhood education: An exploration of Reggio-inspired practice*, Thesis for Master of Arts, Child and Youth Studies, Ontario: Brock University.
- Rawson, M. (2020). A theory of Waldorf teacher education Part 1: learning dispositions, *Research on Steiner Education*, 11(2), 1-22.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*, New York, NY: Routledge.
- Rudge, L. T. (2008). *Holistic education: An analysis of its pedagogical application*, (Doctoral dissertation). Ohio State University. Available at [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=osu1213289333](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1213289333).
- Searle, J. R. (2004). *Mind: a brief introduction*, New York: Oxford University Press.
- Steiner, R. (2011). *Theosophy: An introduction to the supersensible knowledge of the world and the destination on Man*, (Trans. M. Cotterell & A. P. Shepherd. Re-edited by Rudolf Steiner Press for this special edition to mark 150th anniversary of Rudolf Steiner's birth. Forest Row: Rudolf Steiner Press.
- Vakil, S; Freeman, R; Swim, T. J. (2003). The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programs, *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 187-192.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*, USA and Canada: Routledge.





## معرفی کتاب: ریسک زیبای تربیت؛ نوشته گرت بیستا

مصطفی مرادی<sup>۱</sup>



**The Beautiful Risk of Education.**  
By Gert J. J. Biesta (2014).  
Routledge Publication

کتاب‌شناسی

### مقدمه

گرت بیستا، فیلسوف تربیت، آثار بسیاری در حوزه فلسفه تربیت منتشر کرده است که نوشته‌های وی توجه زیادی را به خود جلب کرده است؛ بیستا در وبسایت خویش چنین آورده است، «تجزیه و تحلیلی که در سال ۲۰۲۲ از سوی وبسایت research.com منتشر شد، {فعالیت‌های پژوهشی} من را در رتبه هجدهم در علوم اجتماعی و انسانی در بریتانیا و رتبه ۱۲۴ در سراسر جهان قرار داد»<sup>۲</sup>.

بدین ترتیب کتاب «ریسک زیبای تربیت»، از جمله کتاب‌هایی است که تا زمان نگارش این معرفی، به هفت زبان ترجمه شده است و توجه نسبتاً زیادی را به خود جلب نموده است. بیستا، این کتاب را تکمیل کننده دو کتاب دیگر وی یعنی «فراسوی یادگیری: تربیت مردمسالارانه برای آینده انسانی» (۲۰۰۶)، و کتاب «تربیت خوب در زمانه اندازه‌گیری؛ اخلاق، سیاست و مردمسالاری» (۲۰۱۰) دانسته است (بیستا، ۲۰۱۴، ص: x). وی، این کتاب، تلاش کرده تا برخی از ایده‌هایی را که در دو کتاب دیگر به طور ضمنی مورد اشاره قرار داده است، با صراحت بیشتری مورد تحلیل قرار دهد.

ایده محوری کتاب «ریسک زیبای تربیت» وجود خوانشی «ضعیف»<sup>۳</sup> از فرآیندها و فعالیت‌های تربیتی است؛ خوانشی که همواره آستن ریسک ناتمامی و عدم قطعیت است؛

<sup>۱</sup> عضو هیأت علمی و استادیار دانشگاه تهران؛ mmoradi484@ut.ac.ir

<sup>۲</sup> برای دیدن اصل مطلب به این آدرس مراجعه کنید: <https://www.gertbiesta.com/cv>

<sup>۳</sup> weak

بدین معنا که «فرآیندها و فعالیت‌های تربیتی آن چنان که یک ماشین کار می‌کند، کار نمی‌کنند» و هیچ قطعیتی در حصول نتیجه، در امور تربیتی وجود ندارد (بیستا، ۲۰۱۴، ص: x). از نگاه بیستا، تفاوت میان سیستم‌های پیچیده و باز انسانی (همانند آنچه در تربیت روی می‌دهد) با سیستم‌های بسته و مکانیکی، تفاوت عمیقی است که فرآیندها و فعالیت‌های تربیتی را همواره با یک ریسک روبه‌رو می‌کند؛ ریسکی که نخست، نمی‌توان از آن اجتناب کرد و بخش‌گریزناپذیر هرگونه فعالیت تربیتی است و دیگر اینکه، موجب انسانی شدن فعالیت‌های تربیتی می‌شود؛ از همین‌رو، وی، این ریسک را «زیبا» توصیف کرده است.

بیستا دیدگاه خویش را در مقابل دیدگاه کسانی قرار داده است که به دنبال استانداردسازی تربیت و حذف هرگونه ریسک از آن هستند؛ دیدگاهی که نگاهی مکانیستی به تربیت دارد و بر آن است که تربیت خوب، تربیتی است که قوی<sup>۱</sup>، مطمئن<sup>۲</sup>، پیش‌بینی‌پذیر<sup>۳</sup> و در همه سطوح خالی از هرگونه ریسک باشد، در حالی که وی، نگاه مقابلی را پیش رو می‌گذارد که تربیت را ضعیف، نامطمئن و غیرقابل پیش‌بینی معرفی می‌کند و این ضعف و پیش‌بینی‌ناپذیری را واقعیت هر نوع کار تربیتی می‌داند. وی به نقل از فیلیپ مریو<sup>۴</sup>، دانشمند فرانسوی حوزه تربیت، دیدگاه‌هایی را که به دنبال نتایج یقینی و قطعی و خالی از ریسک در حوزه تربیت هستند را «کودکانه»<sup>۵</sup> توصیف کرده است که بر این تصور هستند که دنیا و انسان‌ها در کنترل ما هستند و ما می‌توانیم نتایج دلخواه را از تربیت حاصل کنیم. اما نکته با اهمیت این است که بنا کردن سیستم‌های بسته و ساده برای تربیت انسان‌ها، نمی‌تواند دوام داشته باشد و فروریزش آن حتمی است؛ چرا که با اقتضائات انسانی و آزادی نهادی ما سازگار نیست (بیستا، ۲۰۱۴، صص: ۱-۴).

بیستا این نوع نگاه به تربیت را نوعی نگاه ناشکیبایانه به تربیت می‌داند که ممکن نبودن سنجش و کنترل «خروجی»<sup>۶</sup> تربیت را برنمی‌تابد؛ در این نگاه، آنچه تربیت را قوی و پیش‌بینی‌پذیر می‌کند عبارت از نتایجی است که باید در خروجی‌های تربیت مشاهده شود؛ در واقع باید پیامدهای فرآیند تربیت و کارهای تربیتی بر «ورودی»<sup>۷</sup>های تربیت، نتایج پیش‌بینی

1. strong

2. secure

3. predictable

4. Philippe Meirieu

5. infantile

6. output

7. input



شده را به بار بیاورد که این نتایج غالباً در نمرات پایانی نمایان‌گر می‌شود. وی این نوع نگاه نتیجه‌گرا به تربیت را «پزشکی کردن»<sup>۱</sup> تربیت نامیده است که در آن همچنان که نتیجه اقدامات سیستم پزشکی بر بیمار، باید نتایج قابل سنجش و محسوسی به بار بیاورد وگرنه کار آنان موفق ارزیابی نمی‌شود، نگاه مشابهی به تربیت و فعالیت‌های تربیتی وجود دارد. اما مسأله این است که تربیت و پزشکی دو قلمرو متمایز هستند که روش، فرآیند و سنجش نتیجه در آن‌ها به کلی متفاوت است.

بیستا برای آغاز بحث، در مقدمه کتاب، به تعریف خویش از تربیت که پیش‌تر در دیگر آثار وی آمده است، اشاره نموده است:

دغدغه تربیتی، عمدتاً مبتنی بر تحول<sup>۲</sup> از آن چیزی است که مطلوب فرض شده<sup>۳</sup>، به چیزی که مطلوب است<sup>۴</sup>؛ آن مبتنی است بر تحول آن چیزی که عملاً<sup>۵</sup> مطلوب است به چیزی که تحقیقاً<sup>۶</sup> مطلوب است؛ تحولی که هرگز نمی‌تواند از دیدگاه فرد و آن چیزی که برای وی مطلوب است مشتق شود، بلکه، همواره نیازمند التزام<sup>۷</sup> به کیستی و چیستی دیگری<sup>۸</sup> است (که همین موضوع پرسش تربیتی را به پرسشی درباره مردم‌سالاری بدل می‌کند)؛ (بیستا، ۲۰۱۴، ص: ۳).

وی، در همین راستا به سه‌گانه مهمی اشاره می‌کند که آن را بخشی از تئوری تربیتی خویش می‌داند. این سه‌گانه که در جای جای کتاب مورد استناد قرار می‌گیرند سه حوزه‌ای هستند که فعالیت‌ها و فرآیندهای تربیتی در درون آن‌ها صورت می‌گیرد؛ این سه قلمرو عبارتند از کیفی شدن<sup>۹</sup>، اجتماعی شدن<sup>۱۰</sup> و سوژه شدن<sup>۱۱</sup>. کیفی شدن مربوط به کسب همه دانش‌ها، مهارت‌ها، ارزش‌ها و قابلیت‌هایی<sup>۱۲</sup> است که فرد در تربیت نیاز دارد؛ اجتماعی شدن عبارت است از ورود به حوزه اجتماع و پذیرش سنت‌ها و روش‌های بودن و انجام کارها مطابق با آنچه در این سنت‌ها

2. medicalization

3. transformation

4. desired

5. desirable

6. De facto

7. justifiably

8. engagement

9. other

10. qualification

11. socialization

12. subjectification

1. dispositions

انجام می‌شود و نهایتاً، سوژه شدن، به سوژگی و عاملیت کسی که در فرآیند تربیت وارد می‌شود، اشاره دارد. از نگاه بیستا خوانش «ضعیف» از تربیت، به هر سه قلمرو مورد اشاره، مربوط می‌شود و وی بر این نکته تأکید کرده است که اگر ما تنها به دنبال بازتولید آن چیزی که از پیش می‌دانیم و از پیش موجود است، نیستیم، لازم است که، زمینه ورود آغازگران نو<sup>۱</sup> به دنیای خودمان را فراهم آوریم. آغازگرانی که الزاماً به همان راهی که ما رفته‌ایم، نخواهند رفت.

بیستا در این کتاب کوشیده تا ابعاد این «ریسک زیبا» که ناشی از «ضعف» در ابعاد مورد اشاره در تربیت است را بکاود. وی در هفت فصل به ترتیب مفاهیم تربیتی خلاقیت<sup>۲</sup>، تعامل<sup>۳</sup>، تدریس، یادگیری، رهایی‌بخشی<sup>۴</sup>، مردم‌سالاری و فضیلت‌مندی<sup>۵</sup> را مورد تحلیل قرار داده است. وی به تناسب موضوع تحلیل خویش، در این سیر فلسفی، به هم‌سخنی با برخی از فیلسوفان همچون ارسطو، جان دیویی، ایمانوئل لویناس<sup>۶</sup>، ژاک دریدا، میشل فوکو، ژاک رانسیر<sup>۷</sup> و هانا آرنهت پرداخته است و همین وام‌گیری و تنوع مفاهیم مطرح شده در کتاب به غنای این کتاب افزوده است. مطالعه این کتاب همچون گام زدن در بوستان آثار فیلسوفان تراز اول حوزه فلسفه است، در حالی که عینک تربیتی بر چشمان ما است. نکته اخیر گیرایی ویژه‌ای به این کتاب داده است که به رغم برخی ظرافت‌ها و دشواری‌های فهم کتاب، مطالعه آن را لذت‌بخش نموده است. در ادامه به اختصار فصول کتاب و اصول موضوع‌ها و استدلال‌های بیستا مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

### فصل نخست: خلاقیت

در این فصل، بیستا خلاقیت را مفهومی فرض نموده است که همواره «احساس خوبی» را به همراه دارد و در فرهنگ‌های مختلف به عنوان امری مطلوب در نظر گرفته شده و تربیت از دریچه این مفهوم نگریسته شده است. اما مسأله این است که خوانش غالب از مفهوم خلاقیت، همواره خوانشی بوده که با تولید «چیزی» که پیش‌تر نبوده، گره خورده است. این خوانش که در واقع خوانشی قوی از مفهوم خلاقیت در حوزه تربیت است، به تولید چیزهای

2. New beginners

3. creativity

4. communication

5. emancipation

6. virtuosity

7. Emmanuel Levinas

8. Jacques Rancière

نو توجه دارد و از نگاه وی، لازم است واسازی<sup>۱</sup> شود. برای واسازی این مفهوم، بیستا، نگاهی تاریخی به مفهوم خلاقیت انداخته است. وی با اشاره به خوانش واسازانه‌ای که جان کاپیتو<sup>۲</sup> از مفهوم خلقت در مسیحیت ارائه داده، نگاه دیگری به مفهوم خلاقیت را مورد توجه قرار داده است.

کاپیتو با مراجعه به «کتاب پیدایش»<sup>۳</sup>، به دو خوانش متفاوت از جریان خلقت در این کتاب اشاره نموده است. یکی ترجمه‌ای است که متأثر از جریان یونانی<sup>۴</sup> در میان مسیحیان رواج یافته که در آن خداوند جریان خلقت را جریانی می‌داند که در آن زمین و بهشت و موجودات در شکلی کامل و مطلق آفریده شده است و قدرت خداوند به شکلی خالص<sup>۵</sup>، پاک<sup>۶</sup>، کامل<sup>۷</sup>، اعجاب‌آور<sup>۸</sup> و نامحدود<sup>۹</sup> اعمال می‌شود. از نگاه کاپیتو این نگاه، رنگ و شکل دیدگاه افلاطونی و ارسطویی دارد و با ترجمه‌های اصیل از این سطور در کتاب پیدایش که در متون عبری وجود دارد، متفاوت است. در ترجمه‌های اصیل‌تر خداوند قادر مطلق<sup>۱۰</sup> فرض نشده و خلقت، نوعی بازسازی ریسک‌پذیر آن چیزی است که از پیش وجود داشته است؛ در این تلقی، خلقت عبارت است از فراخواندن وجود به زندگی و به چیزی بهتر. بیستا به نقل از کاپیتو آورده است خلقت در نگاه دوم: «حرکتی از عدم به هستی نیست بلکه از هستی به خوبی است» (بیستا، ۲۰۱۴، ص: ۱۴).

در نگاه اول که عمدتاً هلنیستی است، خلقت خداوند کاملاً بی‌نقص و مطلق است و هیچ ریسکی در آن راه ندارد. خدای هلنیستی، خالق آرام، دور از ما، آسمانی<sup>۱۱</sup> و بی‌اعتنا<sup>۱۲</sup> است که چندان دغدغه مخلوقات خویش را ندارد و جایی نیز برای خطا و خروج آنان از طرحی که آنان را براساس آن خلق کرده، نگذاشته است. اما خالق، در خوانش دوم، خالق است که دغدغه مخلوقات خویش را دارد و به صورت جزئی درگیر مدیریت آن چیزی است که خلق

1. deconstruct

2. John Caputo

3. The Book of Genesis

4. Hellenistic

5. sheer

6. clean

7. perfect

8. stunning

9. uninhibited

10. omnipotent

11. celestial

12. Hand-off

کرده است و بر همه امور آنان نیز تسلط ندارد. خوانش دوم از سوی کاپیتو به تأسی از لویناس «ریسک زیبای خلقت» نامیده شده است. از نگاه بیستا این ریسک در حوزه تربیت نیز خود را نشان خواهد داد. کاپیتو بر این باور است که ما می‌توانیم خوانشی وسیع از ترکیب این دو خوانش داشته باشیم اما آنچه حائز اهمیت است این است که هیچ یک از این دو خوانش از خلقت، به خلقت از عدم و نیستی اشاره ندارد بلکه خلقت همواره از بودن آغاز شده است. که در روایت اول، خلقت به دنبال ایجاد موجوداتی بی‌نقص و خطاست در حالی که در روایت دوم خلقت از بودن به سوی خوبی حرکت کرده است.<sup>۱</sup>

### خلقت سوژه

در اینجا بیستا با توسل به دیدگاه‌های لویناس و با تکیه بر خوانش کاپیتو از جریان خلقت، به این نکته اشاره می‌کند که در جریان تربیت، سوژگی خلق می‌شود. این نکته مهمی است که بیستا به طور خاص با نظر به اندیشه‌های لویناس آن را بسط می‌دهد. لویناس، فهم رایج و غالب از خلق سوژگی در جریان فلسفی غرب را مورد نقد قرار داده است؛ در نگاه لویناس در این فهم رایج، سوژه از پیش، سوژه در نظر گرفته می‌شود و برای وی ایگو فرض می‌شود که مرکز معنا و هشیاری انسان است و این فرد با برخورداری از این سوژگی به تعامل و کنش متقابل با دیگر افراد وارد می‌شود؛ اما لویناس بر این باور است که سوژه، ایگو و یا هشیاری انسان صرفاً پس از ارتباط<sup>۲</sup> است که پدیدار می‌شود و انسان پیش از ارتباط و تعامل با دیگران، واجد هیچ‌گونه خود یا سوژگی نیست. در این نگاه، دیگری<sup>۳</sup>، اهمیت اساسی می‌یابد؛ زیرا سوژه بدون دیگری، اساساً سوژه نیست و نمی‌تواند باشد.

این ارتباط از نگاه لویناس، ارتباط دانشی یا عمل ارادی ایگو نیست بلکه نوعی ارتباط اخلاقی است؛ زیرا ایگو صرفاً پس از ارتباط است که به وجود می‌آید و مسئولیت، بخش «ضروری، اصلی و زیربنایی ساختار سوژگی» ماست. لویناس سوژه را «مسئول<sup>۴</sup>» نامیده است بدین معنا که ما پیوسته مخاطب دیگری هستیم و مورد سؤال و خطاب قرار می‌گیریم و اساساً از همین طریق سوژه شده‌ایم. سوژه به طور فردی، مخاطب دیگری است و نمی‌تواند از این مخاطب

<sup>۱</sup> به نظر می‌رسد که در خوانش مشهور در سنت یهودی و مسیحی از خلقت، نوعی باور به ناهم‌سازی میان پذیرش خداوند به عنوان قادر مطلق و وجود اختیار و انتخاب در انسان وجود دارد؛ ولی می‌دانیم که در خوانش‌های موجود در فضای اسلامی، امکان جمع این دو بدون حذف یکی به نفع دیگری مطرح شده است.

<sup>۲</sup> relationship

<sup>۳</sup> others

<sup>۴</sup> Being-in-question

بودن بگریزد. ما در برابر دیگران وظایف و مسئولیت اخلاقی داریم؛ زیرا این دیگران هستند که سوژگی را در ما ایجاد کرده‌اند.

لویناس بر این باور است که سوژه بی‌همتا و منحصر به فرد<sup>۱</sup> است، اما نباید این بی‌همتایی را به صورت ماهوی درک کرد. بدین معنا که ما از ماهیت و ذاتی برخورداریم که با ماهیت و ذات دیگران تفاوت دارد بلکه از نگاه وی، این بی‌همتایی امری وجودی است و در جایگزین ناپذیری<sup>۲</sup> انسان (که امری وجودی است) متبلور می‌گردد. در این نگاه، وجود ما و زاویه‌ای که از دریچه آن ما به هستی می‌نگریم، منحصر به فرد است و کسی نمی‌تواند جای دیگری را در هستی اشغال کند.

بی‌همتایی سوژه، هم‌زمان در مسئول بودن وی نیز نمایان است. مسئول بودن همواره به طور خاص بر دوش یک فرد خاص، یعنی خود من است و نباید منتظر پاسخ از سوی دیگران باشیم. به تعبیر لویناس تعامل میان سوژه‌ها، تعاملی نامتقارن<sup>۳</sup> است و هر سوژه به طور خاص باید به وظایف شخص خود در ارتباط با دیگران تمرکز کند؛ چرا که او در همین ارتباط است که سوژه شده است و برای پایداری و رشد این ارتباط باید بکوشد و نباید از دیگران انتظار داشته باشد که همانند وی عمل کنند. سوژه باید به طور محض بر مسئولیت خویش تمرکز نماید و مسئولیت خویش را مطلق در نظر بگیرد؛ زیرا چنان‌چه به اجمال اشاره شد، سوژگی ما حاصل ارتباط با دیگرانی است که با آنان در تعامل هستیم و این راز مسئولیت ماست.

#### پداگوژی با دستان خالی

چنان‌چه گفته شد، سوژگی از نگاه لویناس، دارای ماهیت خاصی نیست بلکه نوعی از بودن است که پیوسته در جریان است. از همین‌رو می‌توان آن را یک رویداد<sup>۴</sup> نامید که در تعامل با دیگران حاصل می‌شود. اما موضوع حائز اهمیت این است که همچنان که ما در این تعامل خلق می‌شویم نسبت به این تعامل و دیگری مسئولیت پیدا می‌کنیم و نمی‌توانیم نسبت به این مسئولیت بی‌توجه باشیم. بنا به دیدگاه لویناس، این مسئولیت امری مطلق است که تنها بر عهده ماست و ما نمی‌توانیم آن را بر دیگری تحمیل کنیم.

به همین منوال در فرآیند تربیت، معلم سوژه‌ای است که در تعامل با دانش‌آموزان مسئولیت مطلق دارد اما نمی‌تواند دانش‌آموزان را وادار کند که آنان نیز مسئولانه عمل کنند. او تنها باید

<sup>2</sup> uniqueness

<sup>3</sup> irreplaceability

<sup>4</sup> nonsymmetrical

<sup>5</sup> event

متوجه مسئولیت خویش نسبت به فرآیند تربیتی باشد. به رأی بیستا، این تفسیر از مسئولیت و سوژگی، دست کنش‌گران تربیتی را خالی نگه می‌دارد؛ زیرا راهی برای اینکه مسئولیت را به دانش‌آموزان بیاموزانیم وجود ندارد ولی هم‌زمان بر این باور است که این تهی‌دستی، چیز بدی هم نیست. زیرا این خوانش ضعیف از ظهور سوژگی به ما می‌آموزاند که ما نمی‌توانیم همچون تولیدگران به دنبال تولید سوژگی و مسئولیت در دانش‌آموزان باشیم بلکه ما به عنوان کنش‌گر حوزه تربیت، مسئول مطلق کنش‌های خویش هستیم.

درسی که کنش‌گران تربیتی از خوانش ضعیف از خلاقیت یا ظهور سوژگی در فرآیند تربیت می‌آموزند، این است که آنان باید مسئولیت خویش در ترتیبات تربیتی همچون، برنامه درسی، پداگوژی، طرح درس، شیوه تعامل در کلاس درس و دیگر مسائل مربوط به حوزه تربیت را به صورت مسئولانه به ثمر برسانند و دانش‌آموزان را در معرض آن قرار دهند ولی نباید انتظار داشته باشند که دانش‌آموزان نیز مشابه آنان رفتار کنند؛ زیرا آنان کنترل و احاطه‌ای بر سوژگی دانش‌آموزان ندارند و نمی‌توانند داشته باشند. شاید این درسی باشد که جایگاه معلم در فرآیند تربیت را با درستی بیشتری مشخص می‌کند و ریسک لازم را در ضمیر وی می‌نشانند و انتظارات بی‌جا و عجولانه از کارهای تربیتی را خنثی می‌کند.

### فصل دوم: تعامل

در پیگیری خوانش ضعیف از مفاهیم تربیتی، بیستا در این فصل، مفهوم تعامل را مورد توجه قرار داده است. از نگاه وی اگر نگوییم همه، ولی غالب فعالیت‌های تربیتی از طریق تعامل صورت می‌پذیرد و داشتن خوانشی موجه از آن ضروری است. نکته نخستی که در این فصل مورد اشاره قرار می‌گیرد نقد و ردّ خوانش قوی از تعامل در فرآیندها و فعالیت‌های تربیتی است. در خوانش قوی، تعامل همچون انتقال<sup>۱</sup> دانش در نظر گرفته می‌شود که همانند سیگنال‌هایی است که گیرنده‌های تلویزیونی دریافت می‌کنند. در این نوع استعاره از تربیت، تعامل زمانی صورت گرفته است که سیگنال‌هایی که از فرستنده ارسال شده بی‌کم‌وکاست توسط گیرنده دریافت شود این در حالی است که از نگاه بیستا، تعامل در تربیت بیش از آن که متوجه انتقال دانش از معلم به دانش‌آموز باشد متوجه معنا و تفسیر<sup>۲</sup> مشترکی است که

<sup>۱</sup>: transmission

<sup>۲</sup>: interpretation

میان آنان در جریان است. استعاره تعامل به مثابه اشتراک معنا و تفسیر، به طور اساسی گشوده<sup>۱</sup> و نامتعین<sup>۲</sup> و بنابراین ضعیف و متضمن ریسک است. بیستا برای اشاره مقدماتی به خوانش مورد نظر خویش از تعامل، به ترکیب اندیشه‌های دو فیلسوف دست زده است؛ یکی پراگماتیسم در اندیشه دیویی و دیگری واسازی در اندیشه دریدا. بیستا دیدگاه مورد دفاع خویش را پراگماتیسم واسازی شده<sup>۳</sup> نام گذاشته است که مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

#### تعامل در اندیشه دیویی

تعامل در نگاه دیویی، بسیار اساسی است. بیستا به نقل از دیویی آورده است: «در میان همه کارها، تعامل، شگفت‌انگیزترین<sup>۴</sup> است». بیستا می‌گوید: این نه به آن دلیل است که دیویی به چیز تازه‌ای در فلسفه خویش اشاره می‌کند بلکه به این دلیل که چیزهای بااهمیتی که بخشی اساسی از نحوه بودن انسان هستند و در طی قرن‌ها مورد تحلیل فلسفی فیلسوفان قرار گرفته‌اند، چیزهایی از قبیل، ذهن، هشیاری، تفکر، سوژگی، معنا، هوش، زبان، عقلانیت، منطق، استنباط<sup>۵</sup>، و حقیقت، همه و همه از طریق و در نتیجه بودن در تعامل با دیگران به وجود می‌آیند. حتی زبان که در نگاه فیلسوفان، شرط تعامل و اساس هرگونه بودن انسان، موضوعی اجتماعی است و در اجتماع ظاهر می‌شود. از نگاه دیویی بی‌توجهی به این واقعیت، منجر به «جریانی ذهن‌گرایانه<sup>۶</sup>، در خود فرومانده<sup>۷</sup> و خودمحورانه<sup>۸</sup> در اندیشه مدرن» شده است.

دیویی تربیت را همچون تعامل نگریسته که در آن لازم است وضعیت روان‌شناختی متریبان با مؤلفه‌های اجتماعی هماهنگ شود؛ بدین معنا که بدون توجه به وضعیت روان‌شناختی متریبی، بدون داد و ستد میان برنامه درسی و کودک، هیچ‌گونه تعاملی صورت نمی‌گیرد و بنابراین تربیت رخ نمی‌دهد. مفهوم اساسی‌ای که دیویی برای اشاره به این تعامل مطرح کرده، مفهوم مشارکت<sup>۹</sup> است. در نگاه دیویی، تربیت با تعامل انجام می‌شود و تعامل از طریق

<sup>2</sup>. open

<sup>3</sup>. undetermined

<sup>4</sup>. Deconstructive pragmatism

<sup>5</sup>. wonderful

<sup>6</sup>. inference

<sup>7</sup>. subjectivistic

<sup>8</sup>. solipsistic

<sup>9</sup>. egoistic

<sup>1</sup>. participation

مشارکت متریبان در شکل‌دهی به معنا و درک مشترک حاصل می‌شود. در این نگاه، تربیت به معنای ساده شده «بودن در محیط اجتماعی»<sup>۱</sup> در نظر گرفته نشده بلکه از نگاه دیویی به معنای «داشتن محیط اجتماعی»<sup>۲</sup> در نظر گرفته شده است. تفاوت اساسی این دو تلقی در این است که در یکی این انگاره وجود دارد که بودن در محیط اجتماعی امری اقتضایی و به منظور تربیت رخ می‌دهد و حتی می‌توان از آن اجتناب کرد در صورتی که ما ناگزیر، همواره در تعامل و محیط اجتماعی هستیم و تربیت شکل خاصی از این تعامل را شامل می‌شود.

از همین‌رو از نگاه دیویی، تربیت با مهارت‌آموزی<sup>۳</sup> متفاوت است؛ زیرا در مهارت‌آموزی، مشارکت، در معنای ساختن معنای جدید وجود ندارد و مربی به دلیل برخورداری از مهارت خاصی به صورت یک‌طرفه به آموزش مربی می‌پردازد و مربی بیشتر نقش گیرنده را دارد؛ حال آن که تربیت در اساس یک فعالیت دو طرفه میان معلم و دانش‌آموز و میان دانش‌آموزان با یکدیگر است. به رأی دیویی، برای اینکه تربیت حاصل شود این مشارکت حیاتی است و مقدمه هرگونه فهم مشترک است؛ در واقع برخلاف تلقی غالب که کار تربیتی را نیازمند فهم مشترک میان اعضای آن می‌داند، دیویی در جهت عکس آن استدلال نموده است؛ بدین معنا که این مشارکت و فعالیت اجتماعی است که شرط لازم برای رسیدن به فهم مشترک میان کنش‌گران تربیتی از قبیل معلم و دانش‌آموز می‌گردد.

در نگاه دیویی معنا نه در چیزها یا رویدادها بلکه در میان<sup>۴</sup> فعالیت‌های اجتماعی کنش‌گران تربیتی نهفته است و از همین‌رو، تربیت نه به مفهوم انتقال دانش از ذهن معلم به ذهن دانش‌آموزان بلکه به معنای مشارکت در ساختن معنا، خواهد بود. در این نگاه برای تدریس ریاضیات باید دانش‌آموز در فعالیتی ریاضیاتی مانند اندازه گرفتن مساحت چیزهای واقعی یا تقسیم چیزهای واقعی مشارکت داشته باشد نه اینکه به صورت ذهنی به انجام مکانیکی این کارها بپردازد و مشارکتی در ساخت معنا نداشته باشد. بیستا در اینجا به نکته جالبی اشاره کرده که در ادبیات مربوط به تربیت از آن به برنامه درسی پنهان یاد شده است. وی اشاره کرده که اثرگذاری پررنگ برنامه درسی پنهان بر دانش‌آموزان، برخلاف برنامه رسمی، ناشی از مشارکت واقعی دانش‌آموزان در فهم و خلق معنا درباره آن است؛ زیرا برنامه درسی پنهان

2. Being in social environment

3. having social environment

4. training

5. In-between



صرفاً برنامه‌ای مصنوعی و انتزاعی نیست و دانش‌آموزان با آن درگیر می‌شوند و به آن توجه می‌کنند.

نکته مهم دیگری که در اندیشه دیویی در باب تعامل از طریق مشارکت مورد اشاره قرار گرفته، این است که این مشارکت نباید ساختگی<sup>۱</sup> و انحراف یافته<sup>۲</sup> باشد. این مشارکت باید به معنای واقعی از به اشتراک گذاشتن دیدگاه همه یا بیشینه دانش‌آموزان کلاس حاصل شده باشد و برای این کار لازم است دیدگاه همه دانش‌آموزان از سوی معلم جدی گرفته شود و هیچ دیدگاهی هر چند شاذ و نامتعارف کنار گذاشته نشود.

#### نقد و بازسازی دیدگاه دیویی با نظر به دیدگاه دریدا

از نگاه بیستا، چالشی در دیدگاه دیویی وجود دارد و آن این است که هر چند دیویی به نقد «متافیزیک ذات» پرداخته است ولی هم‌زمان متافیزیک دیگری، یعنی «متافیزیک وجود» را جایگزین آن نموده است؛ یعنی در هر حال آنچه دایرمدار کار است نوع دیگری از متافیزیک است که در اندیشه دریدا، «متافیزیک حضور» نام گرفته است؛ یعنی چیزی حضور دارد که به قیمت نادیده گرفته شدن غیبت چیز دیگری است. دریدا بر این باور است که در میان فیلسوفان غربی همواره متافیزیک حضور در جریان بوده است؛ بدین معنا که همواره چیزی مبنا، اساس و پایه نظریه‌پردازی برای اثبات چیزهایی فرض شده است که این خود، اساس مشکل و چالشی است که جریان فلسفی غرب با آن مواجه بوده است.

دیدگاه دیویی نیز بدین ترتیب با این چالش مواجه است که تعامل را مبنای تربیت قرار داده است ولی همچنان که دریدا اشاره کرده است، هر نوع متافیزیک حضور که در آن چیزی مبنا و اساس اندیشه‌ورزی قرار می‌گیرد، هم‌زمان در معرض واسازی و تبدیل به قطب دیگری است که غایب است. در نگاه دریدا، نقطه ارشمیدسی مشخصی برای نقد دیگر دیدگاه‌ها و ایستادن بر فراز وجود ندارد و دیویی دقیقاً در این موضع می‌تواند در معرض نقد دریدا قرار گیرد که چیزی را نقطه اتکا قرار داده است. آلودگی به قطب غایب، یعنی آن چیزی که تعامل نیست، همواره در کمین تعامل است و می‌رود که تعامل را به امری ناممکن بدل سازد.

مثالی که در اینجا بیستا برای شرح نقد دریدایی خویش بر دیدگاه دیویی مورد اشاره قرار گرفته این است که در جریان تعامل همواره لازم است که قدری از اشتراک وجود داشته باشد، زیرا در حالتی که کنش‌گران تربیتی دیدگاهی به کلی متفاوت از دیگری داشته باشند هرگونه

<sup>1</sup> Pseudo-participation

<sup>2</sup> distorted

مشارکتی غیرممکن خواهد بود. حال پرسش این است که در این حالت، دیویی چه پاسخی می‌تواند داشته باشد. از همین‌رو، از نگاه بیستا، ما لازم است همواره این را در نظر داشته باشیم که تعامل خود، چیز مطلق نیست و امکان‌سازی و تغییر در آن وجود دارد و این دقیقاً جایی است که تربیت را بر یک مبنای لرزان و لغزنده قرار می‌دهد و نسخه‌ای «ضعیف» از تعامل را در اختیار ما قرار می‌دهد.

در این نسخه ضعیف از تعامل، این «ریسک» همواره وجود دارد که تعامل به امری غیرممکن تبدیل شود؛ بدین معنا که از پیش نمی‌توان با قطعیت، مشارکت همه کنش‌گران تربیت در ساختن معنا و تفسیری مشترک از فعالیت‌های تربیتی را فرض گرفت. همواره باید به این هشدار دریدا آگاه بود که ما در حال مشاهده‌سازی هستیم و آنچه ممکن است می‌تواند به چیزی غیرممکن تبدیل شود. نهایتاً به نظر می‌رسد این خوانش ضعیف از تعامل با واقعیت‌های تبدیل‌یابنده حوزه تربیت همخوان‌تر است و نمی‌توان نسخه‌ای قطعی و ثابت از تعامل، نسخه‌ای که خود مبنای همه فعالیت‌های تربیتی قرار می‌گیرد، برای تربیت نوشت؛ چرا که‌سازی در کمین است.

### فصل سوم: تدریس

یکی از نوآوری‌های بیستا که در مقالات وی نیز بسیار پررنگ مورد اشاره قرار گرفته، توجه به تفاوت دقیقی است که وی میان یادگیری و تدریس قرار داده است. از نگاه بیستا، یکی از چالش‌های اساسی تربیت در عصر حاضر، احاله یا فروگاهش تربیت به یادگیری است.<sup>۱</sup> از نگاه بیستا تربیت چیزی بیش از یادگیری است؛ زیرا یادگیری می‌تواند کاملاً به صورت فردی و از هر طریقی صورت پذیرد ولی چنان‌چه اشاره شد تربیت امری اجتماعی و مستلزم تعامل با دیگر کنش‌گران این حوزه به ویژه معلم است. به طور خلاصه، نکته اساسی این فصل این است که تدریس نمی‌تواند محدود به موقعیت‌های تربیتی باشد و همواره نیازمند فراروی<sup>۲</sup> از آن موقعیت است.

بیستا یکی از دلایل اصلی جایگزینی یادگیری به جای تدریس و معلم را رواج دیدگاه‌های سازه‌گرایانه<sup>۳</sup> در تبیین شکل‌گیری دانش دانسته که در چهار شکل سازه‌گرایی رادیکال متعلق

<sup>۱</sup> وی این فروگاهش را learnification نام نهاده است. در توضیح مربوط به فصل سوم، این مفهوم مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

<sup>۱</sup> transcendence

<sup>۲</sup> constructivism

به ارنست فون گلاسرزفلد<sup>۱</sup>، سازه‌گرایی شناختی ژان پیاژه، سازه‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی و سازه‌گرایی ارتباطی<sup>۲</sup> دیویی مطرح شده است. در دیدگاه سازه‌گرایانه آنچه اهمیت دارد ساختن دانش در ذهن دانش‌آموز است و این کار صرفاً با فعالیت و تلاش خود دانش‌آموز حاصل می‌شود نه تدریس معلم. رواج این دیدگاه چنانچه بیستا از قول تگ<sup>۳</sup> مورد اشاره قرار داده موجب پارادایم شیفت - به بیان کوهنی آن - شده که در آن از «پارادایم آموزش<sup>۴</sup>» به «پارادایم یادگیری» تغییر صورت پذیرفته است. در این پارادایم، محیط کلاس و شرایط و فعالیت‌ها باید به گونه‌ای تنظیم و طراحی گردد که دانش‌آموز خود بتواند فهمی عمیق از موضوع به دست بیاورد و عادت‌های ذهنی متناسب با آن موضوع را کسب نماید؛ اما مسأله این است که تدریس و معلمی چیزی بیش از این فهم بسته است. چیزی متعال که از چارچوب کلاس درس هم فراتر می‌رود.

در اینجا بیستا مجدداً به لویناس متوسل می‌شود. لویناس در بیان دیدگاه خود درباره تدریس با نقد و رد دیدگاه سقراط در رساله منون که در آن در پاسخ به پارادوکس منون، تدریس را نوعی یادآوری دانسته، تدریس را چیزی متعال بیان نموده است که صرفاً یادآوری<sup>۵</sup> چیزی که از پیش داریم، نیست بلکه همواره چیزی اضافه بر چیزهایی است که ما در اختیار داریم و حتی می‌توانیم کسب کنیم. فروکاهش تدریس به یادآوری، نوعی یادگیری است نه تدریس؛ زیرا در تدریس همواره چیزی بیرون از فرد و حتی بیرون از معلم وجود دارد.

بیستا با نظر به خوانشی که از دیدگاه لویناس و همچنین کرکگور وجود دارد تدریس را نوعی از مکاشفه<sup>۶</sup> دانسته است که همواره چیزی به همراه دارد که نخست، ما آن را از پیش نمی‌دانیم؛ یعنی ورای دانسته‌های ماست و دوم اینکه، اساساً قابل نتیجه‌گیری از چیزهایی که قبلاً در نزد ما بوده، نیست. لویناس، این مکاشفه را نوعی معما یا راز<sup>۷</sup> می‌داند که ابداً یک پدیدار نیست و فراسوی شناخت و درک فرد و لذا فراسوی وجود<sup>۸</sup> قرار دارد. به رأی لویناس، این شناخت، همانند شناختی است که ما از خداوند پیدا می‌کنیم و خداوند در ذهن ما خود

<sup>3</sup>. Ernst von Glasersfeld

<sup>4</sup>. Transactional

<sup>5</sup>. Tagg

<sup>6</sup>. instruction

<sup>7</sup>. maieutic

<sup>8</sup>. revelation

<sup>1</sup>. enigma

<sup>2</sup>. being

را نشان می‌دهد بدون اینکه خود را بشناساند و بدون اینکه ما امکان فهم و درک آن را داشته باشیم و رازگونی آن نیز دقیقاً همین جاست؛ از یک سو ما درکی از آن پیدا می‌کنیم و از سوی دیگر قابل توصیف منطقی نیست.

نکته‌ای که بیستا به تاسی از لویناس به دقت نشان می‌دهد این است که نباید یادگیری را با «تحت تدریس قرار گرفتن»<sup>۳</sup> یکی دانست. در دومی، نوعی از تعامل وجود دارد که در وجود یادگیرنده و حتی معلم خلاصه نمی‌شود. در یادگیری شما هستید و چیزی که به دنبال یادگیری آن هستید و این یادگیری به هر طریقی می‌تواند صورت پذیرد ولی در تدریس شما در تعامل با معلم به محدودیت‌های فهم و دانش خویش که کاملاً از نوعی دیگر است، دست پیدا می‌کنید. بیستا به نقل از یکی از اندیشمندان، این دانش را «دانشی دشوار»<sup>۴</sup> نامیده است که محدودیت‌های ما را به ما می‌نمایاند؛ یا در تعبیری دیگر، تدریس به هدیه‌ای<sup>۵</sup> تعبیر شده که در پایان فرآیند تدریس به ما اهدا می‌شود و نکته این است که ما نمی‌دانیم و نمی‌توانیم از پیش بدانیم که آن هدیه چیست.

نکته پایانی و با اهمیت این فصل این است که معلم در فرآیند تدریس نمی‌تواند به دانش خویش اطمینان داشته باشد و خود را در موقعیت مسلط و برتر ببیند و بر این تصور باشد که می‌تواند هدیه تدریس را به ارمغان بیاورد. از نگاه بیستا، اطمینان معلم به دانش و بینش خود می‌تواند منجر به اقتدارگرایی<sup>۶</sup> شود. بیستا در ضمن اینکه اقتدار<sup>۷</sup> معلم را به رسمیت می‌شناسد، خاطر نشان می‌سازد معلم نباید به اقتدار خویش اطمینان داشته باشد. همواره لازم است در سوی معلم قدری «ضعف» و ناباوری به امکان انجام تدریس وجود داشته باشد چرا که همان‌گونه که اشاره شد، همه آن چیزی که در فرآیند معلمی کردن و تدریس رخ می‌دهد وابسته به معلم نیست و چیزی فراتر یا هدیه‌ای برتر در تدریس وجود دارد که در دستان معلم نیست و این ضعف همواره کار معلم را با ریسک همراه می‌کند. ریسکی که اطمینان خاطر را از معلم می‌زداید و نوعی انتظار برای به بار نشستن تدریس را به جای آن می‌نشانند.

<sup>3</sup>. Being taught

<sup>4</sup>. Difficult knowledge

<sup>5</sup>. gift

<sup>6</sup>. authoritarian

<sup>7</sup>. authority

## فصل چهارم: یادگیری

چنانچه در اشاره به دیدگاه بیستا درباره تدریس اشاره شد، وی، نگاه مثبتی به یادگیری ندارد. بیستا خود اشاره کرده است: «در لحظات رادیکال‌ترم، حتی گاهی به این می‌اندیشم که یادگیری، آخرین چیزی است که مربیان باید دغدغه آن را داشته باشند»؛ اما به نظر می‌رسد این خلاف شهود هر یک از ماست و ما یادگیری را بخش اصلی هرگونه تربیت می‌دانیم. دقیقاً همین شهود است که دست‌مایه تحلیل و نقد بیستا قرار گرفته است. وی در این فصل به این نکته اشاره نموده که بخشی از نقد وی متوجه همین عادی و طبیعی<sup>۱</sup> در نظر گرفتن یادگیری است؛ اینکه یادگیری، همچون اتفاقی گریزناپذیر در تربیت در نظر گرفته شود؛ یعنی همان‌طور که ما به طور طبیعی می‌بینیم و می‌شنویم، به همین شکل، یاد می‌گیریم. این نقطه آغاز چالش بیستا با این دیدگاه است. روشن است که فیلسوفی بهتر از فوکو نمی‌تواند در این مسأله‌آفرینی به یاری وی بیاید. پس از طرح نکاتی در باب یادگیری، نحوه استفاده از اندیشه فوکو در دیدگاه بیستا مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

بیستا در اشاره به برخی از اسناد رسمی مربوط به حوزه تربیت، از جمله اسناد اتحادیه اروپا، محوریت یادگیری در این اسناد را مورد تحلیل قرار داده است. پیش‌تر این نکته را به نقل از بیستا مورد اشاره قرار دادیم که در نگاه وی، در زمانه ما یادگیری جای تدریس را گرفته است. وی این دیدگاه را «یادگیری محوری<sup>۲</sup>» یا احاله تربیت به یادگیری یا فروکاهش تربیت به یادگیری نامیده است. بیستا، چهار دلیل اصلی برای ترویج این دیدگاه مورد اشاره قرار داده است؛ یکی همان رواج رویکرد سازه‌گرایی است که در بخش پیش مورد اشاره قرار گرفت. دومی، نقدهایی که اندیشمندان پست‌مدرن بر اقتدارگرایی معلمان وارد ساخته و به تضعیف جایگاه معلمان منجر شده است، سوم، «انفجار بی‌صدای<sup>۳</sup>» شکل‌های مختلف یادگیری است که در عصر جدید رواج یافته است و آخرین مورد، تأثیر سیاست‌های نئولیبرالی بر حوزه تربیت است که در آن، آنچه اهمیت دارد، کسب سود و کاهش هزینه است.

تأکید بر یادگیری محوری تربیت، منجر به طرح مفهوم دیگری با عنوان یادگیری مادام‌العمر<sup>۴</sup> شده است، این مفهوم به اسناد رسمی بسیاری از کشورهای اروپایی همچون محور توسعه و رشد رسوخ کرده است. بیستا به نقل از دو تن از اندیشمندان، سه هدف اصلی برای این گونه

---

<sup>۱</sup> natural

<sup>۲</sup> lernification

<sup>۳</sup> Silent explosion

<sup>۴</sup> Lifelong learning

از یادگیری برشمرده است؛ یکی، یادگیری مادام‌العمر برای توسعه اقتصادی، دیگری یادگیری مادام‌العمر برای توسعه و رشد فردی و سوم یادگیری مادام‌العمر برای توسعه اجتماعی و رشد مردم‌سالاری. اما چنانچه بیستا اشاره نموده است بیش از همه، آن چیزی که زیربنای این نوع از یادگیری است رشد سرمایه و قدرت رقابت اقتصادی با کشورهای دیگر قرار دارد.

بیستا برای نشان دادن مشخصه‌های یادگیری مادام‌العمر و فروکاهش تربیت به یادگیری، مواردی را مورد اشاره قرار داده است؛ نخست اینکه، چنانچه اشاره شد، در این نوع از یادگیری، تأکید زیادی بر ابعاد اقتصادی می‌شود که با توسل به آن به رشد سرمایه و توان رقابت‌پذیری یک کشور افزوده شود. دیگری، در این پارادایم، یادگیری از یک «حق» به یک «وظیفه» تبدیل شده است که همچون باری بر دوش یادگیرندگان قرار می‌گیرد. سوم، گستردگی و نفوذ درونی مفهوم یادگیری مادام‌العمر به شکلی که به عنوان یک تقاضای درونی برای یادگیری تبدیل شده است. در اینجا بیستا از مفهوم فوکویی حکومت بر ذهن<sup>۱</sup> استفاده کرده است؛ یعنی در این حالت فرد بدون اینکه خود، فشاری را از بیرون احساس کند در درون خویش احساس و عطش یادگیری مداوم را می‌یابد اما این احساس، در واقع حاصل تسلط و اقدامات سیاست‌گذاران صورت گرفته است و تصمیم خود فرد نیست. چهارم، چنانچه اشاره شد، طبیعی کردن یادگیری چنانچه نیاز به انتخاب و تصمیم ندارد. اما مسأله این است که یادگیری مادام‌العمر با چالش‌های بسیاری روبه‌رو است که به آن اشاره خواهد شد.

#### چگونه طبیعی بودن یادگیری را واسازی کنیم؟

نخست باید بدانیم که یادگیری یک مفهوم تجویزی و ارزیابانه<sup>۲</sup> است و نه توصیفی؛ یعنی چنانچه تعریف مطرح از یادگیری به معنای ایجاد برخی تغییرات پایدار در یادگیرنده را بپذیریم، پرسشی که مطرح می‌شود، این است که کدام تغییرات مدنظر ماست؟ و در اینجا ما با قضاوتی ارزشی روبه‌رو هستیم نه یک توصیف طبیعی مانند دیدن و شنیدن؛ یعنی روشن است که هر تغییری، یادگیری نیست و یادگیری ملاک می‌خواهد و این ملاک مبتنی بر اهداف و قضاوت‌های ارزشی ما است. دوم اینکه، توجه دادن به این نکته است که مخاطب قرار دادن دیگران با عنوان «یادگیرنده»، به طور ضمنی متضمن این قضاوت است که آن فرد، فردی ناتمام است که لازم است با تغییراتی که از طریق یادگیری ایجاد خواهد شد، به فردی مناسب‌تر و کامل‌تر بدل شود. ولی می‌توان با این گزاره نیز چالش کرد و از پذیرش آن سرباز زد و پرسید به

<sup>2</sup> governmentality

<sup>3</sup> evaluative

چه دلیل ما همه افراد را ناتمام فرض می‌کنیم؟ به رأی بیستا، این دو چالش، طبیعی بودن یادگیری را مورد تردید قرار می‌دهند.

در اینجا بیستا به فوکو تمسک می‌جوید و با وام‌گیری دیدگاه فوکو درباره دانش، مبنای خنثی بودن دانش را به چالش می‌کشد. به رأی فوکو، که در مخالفت با دیدگاه فیلسوفان بزرگی همچون کانت که دانش و عقلانیت را راه‌هایی از یوغ بردگی دانسته‌اند، قرار دارد، دانش هیچ‌گاه خنثی نبوده و همواره با قدرت آمیخته است. در واقع دوگانه حقیقت و کذب به طور خنثی هیچ‌گاه وجود نداشته است بلکه ما با مجموعه‌هایی از قدرت/دانش در برابر مجموعه دیگری از قدرت/دانش روبه‌رو هستیم نه حقیقت در برابر کذب. دیدگاهی که در اینجا فوکو مورد اشاره قرار می‌دهد، رویدادی‌نگری<sup>۱</sup> است؛ بدین معنا که هر حقیقت که از سوی کسی آشکار می‌شود به دنبال آن است که آن را امری واقعی و ثابت و حاکی از واقعیت قلمداد کند ولی در واقع این حقیقت همچون بسیاری از حقایقی که یکی پس از دیگری آمده‌اند، رویدادهایی بوده‌اند در پس رویدادهای دیگر. در واقع رویدادبودگی به ما می‌گوید که باید حوزه دانش را پیچیده و کثرت‌گرا و در ارتباط با رویدادها بدانیم نه حقایقی ازلی و ابدی. راهکار فوکو برای مقابله با این دیدگاه، اشاره به سرپیچی<sup>۲</sup> یا مرزشکنی است. بدین معنا که ما دقیقاً در جهت مخالف محدودیت‌هایی که در یک تفسیر از حقیقت به دست داده شده، حرکت می‌کنیم و نشان می‌دهیم که می‌توان تفاسیر متفاوت و متنوع‌تری از این واقعیت به نمایش گذاشت؛ در واقع ما نباید اسیر واقع‌نمایی این تفاسیر شویم و باید نگرش رویدادی را در نظر داشته باشیم.

### فصل پنجم: رهایی بخشی

رهایی از بند ستم<sup>۳</sup> و استقرار برابری<sup>۴</sup> و عدالت، هدفی است که همواره از سوی انسان مورد توجه بوده است. به ویژه متفکران انتقادی در آثار خویش، به طور مستمر موضوع رهایی از ستم را مورد توجه قرار داده‌اند و تلاش کرده‌اند تا مضامین و مصادیق ستم در نظام تربیت رسمی و غیررسمی را برملا نمایند. اما پرسش مهم در حوزه این است که نخست، آیا تربیت خود از بند ستم گسسته است و ساختارهای ناعادلانه در آن وجود ندارد؟ و دیگر اینکه، چگونه می‌تواند به رهایی و رفع نابرابری کمک کند؟ نکته‌ی قابل توجهی که بیستا به تأسی از ژاک

<sup>1</sup>. eventalization

<sup>2</sup>. transgression

<sup>3</sup>. oppression

<sup>4</sup>. equality

رانسیر مطرح نموده، این است که منطق رهایی‌بخشی<sup>۱</sup> همواره، مستلزم حضور و کمک فردی بیرون از ساختار برای کمک به رهایی و رفع نابرابری و ستم بوده است. در واقع در نگاه مسلط درباره رهایی‌بخشی، رهایی همواره از بیرون اتفاق افتاده است و نوعی وابستگی<sup>۲</sup> به نجات‌دهنده یا کسی که در موقعیت برتر<sup>۳</sup> قرار دارد، در پس هرگونه رهایی‌بخشی وجود داشته است. اما پرسش این است آیا این نوع از رهایی که آستن و وابستگی است، خود خطرآفرین نیست؟ آیا این وابستگی خود نوعی ستم و نابرابری نیست؟ آیا ملاک قرار گرفتن تفسیر و فهم کسی خارج از این سیستم و اشاره وی به شکل‌های آشکار و به ویژه پنهان نابرابری، خود نوعی تولید نابرابری و وابستگی نیست؟ بیستا با اشاره به دیدگاه رانسیر به تفسیری از برابری اشاره می‌کند که از نگاه وی از این تناقضات رسته است.

البته بیستا به طور مختصر به تاریخچه رهایی اشاره کرده است؛ وی با اشاره به اندیشه‌های دو تن از فیلسوفان غربی یعنی کانت و روسو و تأکیدی که آنان بر نقش رشد عقلانیت و استقلال بر رهایی داشته‌اند، به اندیشه حاکم در غرب در این باره اشاره کرده است. به ویژه رساله «روشنگری چیست؟» از کانت، تأملات بسیار روشنی بر نقش عقلانیت در رشد و استقلال و رهایی از بند ستم و نابرابری به دست داده است. اما مسأله این است که این عقلانیت در کجا قرار دارد؟ به ویژه، پس از ظهور نازیسم و نقشی که هیتلر برای خود به عنوان رهایی‌بخش ملت آلمان در نظر گرفت، متفکران، بر ابعاد اجتماعی عقلانیت و استقلال تأکید بیشتری کردند. در واقع از نگاه آنان این عقلانیت که کانت از آن سخن گفته است نمی‌تواند به طور فردی در کسی وجود داشته باشد و ابعاد اجتماعی این عقلانیت نازدودنی است.

#### دیدگاه ژاک رانسیر

بیستا در این فصل که طولانی‌ترین فصل کتاب نیز هست به طور مفصل به بیان دیدگاه رانسیر در باب برابری و الهام‌بخشی آن برای حوزه تربیت پرداخته است. به طور خلاصه دیدگاه رانسیر از این قرار است که برای رهایی‌بخشی نباید منتظر کسی بود که خارج از نظام فعلی با فهمی برتر راه رهایی و خروج از ستم را نشان دهد بلکه رهایی‌بخشی عبارت است از ایجاد سوژگی و گسست از نظم اجتماعی؛ در بیان رانسیر، سوژه شدن یعنی خارج شدن از نظم حاکم و قوانینی که انجام آنان بخشی از نظم اجتماعی تلقی می‌شود؛ یعنی تجزیه چیزهایی

1. The logic of emancipation

2. dependency

3. Position of mastery



که ترکیب آنان در اختیار ما قرار گرفته است؛ یعنی گسست از نحوه گفتار و کردار سازمان‌های رسمی و اجتماعی که فرد در آن زندگی می‌کند.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در اینجا فهم برتر و راه روشنی به رهایی نشان داده نمی‌شود بلکه صرفاً سوژگی تقویت می‌شود و صرف شکستن راه‌های متعارف انجام امور و ایجاد راه‌هایی تجربه نشده خود به عنوان راهی به رهایی دانسته شده است. در واقع در اینجا مردم‌سالاری و توجه به رأی دیگران صرفاً به عنوان مشارکت مردم در بازتولید نظم موجود نخواهد بود بلکه مهم آن است صداهایی که در اقلیت هستند و کمتر شنیده شده‌اند، مورد توجه قرار بگیرند. به نظر می‌رسد که رانسیر از نوعی مردم‌سالاری مشارکتی در برابر مردم‌سالاری اکثریتی دفاع می‌کند. در نوع اول، مردم‌سالاری در یک فرآیند گفت‌وگو میان احزاب اکثریت و اقلیت به تصمیم‌سازی می‌رسد در حالی که در دومی، نظام تصمیم‌سازی در اختیار حزب یا گروهی است که اکثریت را در اختیار دارد.

البته این به آن معنا نیست که نظم موجود (Police) الزاماً بد است یا نظم جدیدی که فرد به دنبال آن است (Politics) الزاماً خوب است. رانسیر خود پذیرفته است که برخی نظم‌های موجود بهتر از برخی دیگر هستند ولی به هر روی نباید راه به سوی دیدن و زیستن از نوعی دیگر بسته باشد و راه‌های زیسته شده و نظم موجود به عنوان یک نظم نهایی در نظر گرفته شود. به رأی رانسیر، بسته بودن این مسیر، می‌تواند به مظاهر ستم و نابرابری بیانجامد؛ چرا که در جوامع معمولاً برخی افراد و گروه‌ها در طول زمان امکان بهره‌مندی بهتری را از امکانات و شرایط آن جامعه پیدا می‌کنند و حقوق کسان دیگری پایمال می‌گردد.

#### رهایی در تربیت

رانسیر برای اشاره به شیوه‌های تربیتی ایجاد برابری، به معلمی با نام ژوزف ژاکوت<sup>۱</sup> اشاره کرده است که روش تدریس خاصی با عنوان «تدریس جهانی» پایه‌گذاری کرده است. این روش چند زیربنا دارد؛ نخست اینکه معلم و دانش‌آموز کاملاً در سطحی برابر قرار دارند و هیچ‌گونه ناهم‌ترازی میان آنان وجود ندارد؛ دیگر اینکه، هیچ‌گونه شرح و تبیینی<sup>۲</sup> در کلاس و فرآیند آموزش و تربیت وجود نخواهد داشت. چرا که هرگونه شرح و تبیین به طور ضمنی حاکی از نوعی نابرابری است؛ بدین معنا که معلم بر این باور است که او به لحاظ دانشی در مقامی فوق‌مقام دانش‌آموزان قرار دارد و لازم است مطالبی را که آنان خود امکان فهم و درک آن را

<sup>۱</sup> Joseph Jacotot

<sup>۲</sup> explanation

ندارند به آنان بیاموزاند و این خود نوعی بازتولید نابرابری است و از نظر رانسیر مردود است. روش مورد نظر ژاکوتو بسیار ساده و بر دو عمل استوار است. نخست بازپرسیدن<sup>۱</sup> دیدگاه آنان و دیگری<sup>۲</sup> تأیید دیدگاه آنان.

در بازپرسش، معلم، صرفاً از دانش‌آموزان می‌خواهد که دیدگاه خویش را مطرح کنند، او هیچ پیش‌داوری درباره درستی و غلط بودن دیدگاه آنان ندارد و همچون سقراط نمی‌پندارد که دانش حقیقی از پیش وجود دارد؛ معلم در مرحله بازپرسش، صرفاً به دنبال دانستن فهم دیدگاه دانش‌آموزان است؛ معلم به طور خاص، پاسخ هر دانش‌آموز را مورد توجه قرار خواهد داد و با توجهی که به آن دانش‌آموز می‌بذول می‌دارد، دیدگاه وی را به رسمیت می‌شناسد و هوشمندی وی را مورد تأیید قرار می‌دهد. از نظر رانسیر، همه در هوش برابر هستند و در این حوزه نابرابری وجود ندارد. در اینجا فهم از هم‌افزایی و تضاریبی که میان آرای دانش‌آموزان ایجاد می‌شود، حاصل می‌آید و کسی فهم نهایی را در اختیار ندارد. همچنین کسی از بیرون برای به دست دادن سخن بهتر یا سخن نهایی وجود ندارد.

### فصل ششم: مردم‌سالاری

بیستا در این فصل، نسبت میان تربیت با سیاست و مردم‌سالاری را کاویده است. وی در این فصل، دیدگاه هانا آرنت درباره سیاست و آموزش را مورد توجه قرار داده است و ضمن پذیرش تحلیل‌های وی در باب سیاست، دیدگاه وی در خصوص تربیت را مورد نقد قرار داده است. پیش از اشاره به دیدگاه آرنت و تحلیل بیستا از دیدگاه وی، بیستا در نسبت میان مدرسه و جامعه، یا سیاست و تربیت به دیدگاهی اشاره کرده است که وی آن را دیدگاه‌های روان‌شناختی به حوزه تربیت نامیده است. در این دیدگاه‌ها که بسیار هم شایع هستند، دوره مدرسه دوره آمادگی روان‌شناختی دانش‌آموزان برای ورود به جامعه است؛ یعنی کودک که از ظرفیت شناختی و ارادی کمتری در نسبت به بزرگسالان قرار دارد در دوره تحصیل، توان لازم را کسب می‌کند و سپس در جامعه وارد حوزه سیاست می‌شود. در این نگاه، دوره تربیت رسمی، نوعی آماده‌سازی افراد برای کسب شایستگی‌های لازم برای حضور در عرصه اجتماعی و مشارکت سیاسی تلقی می‌شود. رانسیر، این نوع نگاه را «افسانه‌های پداگوژیکی»<sup>۳</sup> نامیده است.

<sup>2</sup> interrogating

<sup>3</sup> verifying

<sup>1</sup> Pedagogical fiction

به رأی بیستا، مهم‌ترین نقدی که به دیدگاه «آماده‌سازی» وارد است این است که در این رویکرد این تلقی وجود دارد که سیاست در دوران تحصیل و تربیت در مدرسه، غایب است و مدرسه به طور کامل خالی، از سویه‌های سیاسی است و پایان آن، در واقع آغاز فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی خواهد بود. اما واقعیت این است که تحلیل‌های متنوع، نشان داده است که مدرسه و عمل تربیتی خود کنشی سیاسی است و نمی‌توان خط فاصل صریح و روشنی میان فعالیت‌های سیاسی در دوران تحصیل و فضای اجتماعی و سیاسی بیرون از مدرسه کشید.

آرنت یکی از کسانی است که به دیدگاه روان‌شناختی در نسبت میان تربیت و سیاست باور داشته است و به رأی بیستا این پاشنه آشیل دیدگاه وی است. آرنت در مقاله‌ای با عنوان «بحران در تربیت» رویکرد خویش را مورد اشاره قرار داده است. نقطه نظر اصلی آرنت این است که کودکان به دلیل نابرخورداری از توانایی‌های منشی و عقلانی لازم برای کنش‌گری سیاسی، لازم است فارغ از فعالیت‌های حوزه سیاست، در مدرسه به تحصیل و آماده‌سازی خویش بپردازند. وی چنین بیان کرده است: «ما باید با قاطعیت حوزه تربیت را از سایر حوزه‌ها تفکیک کنیم<sup>۱</sup>، بیش از همه این تفکیک باید با حوزه عمومی و زندگی سیاسی صورت پذیرد». بیستا بر این باور است که آرنت در بیان این دیدگاه در دام تلقی روان‌شناختی از نسبت تربیت و سیاست افتاده است و به رغم تحلیل‌های درخشان وی در حوزه عمومی و سیاسی، نتوانسته به درستی، نسبت میان تربیت و سیاست را دریابد. پس از بیان دیدگاه آرنت در باب حوزه سیاست به نقد دیدگاه وی از نگاه بیستا بازخواهم گشت.

#### دیدگاه آرنت در حوزه سیاست

به طور خلاصه آرنت برای زندگی فعال انسانی سه جهت قائل شده است؛ زحمت<sup>۲</sup>، کار<sup>۳</sup> و کنش<sup>۴</sup>. زحمت، عبارت از فعالیت‌هایی است که برای ارضای نیازهای بیولوژیکی انجام می‌شود و برای ادامه حیات جسمی ضروری هستند. این فعالیت‌ها به طور انحصاری برای بقای جسمی و ادامه حیات انجام می‌شوند و به طور کامل با حیوانات مشترک است. فعالیت‌هایی مانند خوردن و خوابیدن از جمله این فعالیت‌ها هستند. از ویژگی‌های این فعالیت‌ها تداوم همیشگی آن‌ها و هم‌زمان ناپایداری آن‌هاست؛ یعنی فعالیت‌های مربوط به زحمت، هیچ اثر خاصی در

2. divorce

3. labor

4. work

5. action

حوزه اجتماع و بیرونی ندارد. فعالیت دیگر، کار است. در نگاه آرنت کار، عبارت از تغییراتی است که انسان در محیط خویش ایجاد می‌کند این فعالیت‌ها پایدار هستند و برای هدف خاصی طراحی شده‌اند. این فعالیت‌ها از الگوی هدف- وسیله پیروی می‌کنند یعنی برای به ثمر رسیدن آن‌ها باید تناسبی میان اهداف و وسایل وجود داشته باشد.

در حالی که زحمت و کار صرفاً شکل اقتضایی و هدف و وسیله دارند، کنش که سومین شکل فعالیت انسانی است، هدفی خارج از خود ندارد و معرّفه آن آزادی است. آرنت ویژگی‌هایی برای کنش برشمرده است. اول اینکه، کنش‌های انسانی همه نوعی آغازگری هستند و علت یا هدف خاصی، همچون کار، عامل ایجاد آن‌ها نیست؛ دیگر اینکه، هر کنش یک معجزه<sup>۱</sup> است؛ چیزی است که قبلاً نبوده است و نمی‌توان قواعد و ضوابط مشخصی برای ظهور و حضور آن مشخص نمود؛ سوم اینکه، عامل بی‌همتایی ما، کنش‌های ماست؛ یعنی زحمت و کار، فعالیت‌هایی هستند که میان انسان‌ها مشترک هستند اما کنش‌های انسانی فصل‌میز آنان از یکدیگر است. دیگر اینکه، چنان‌چه اشاره شده، کنش موجب آزادی است.

برخلاف این اندیشه که آزادی وصف اراده انسان قرار می‌گیرد، آرنت بر این باور است که کنش، یعنی به وجود آوردن چیزی که پیش‌تر نبوده است و این خود عامل ایجاد آزادی است. در اینجا کنش به آزادی ختم می‌شود نه اینکه آزادی عامل کنش انسان باشد. در واقع به نظر آرنت، انسانی که کنش ندارد، آزاد نیست. همچنین از نگاه آرنت، آزادی علت وجودی هر نوع فعالیت سیاسی است. در واقع این کنش‌گری انسان است که آزادی وی را به ارمغان می‌آورد و امکان حضور وی در فضای عمومی و انجام فعالیت سیاسی را ایجاد می‌کند نه بالعکس. نکته جالب توجه در باب کنش‌گری این است که حتی خود فرد هم نمی‌داند دقیقاً کنش وی چه چیزی را آغاز خواهد کرد و چه بازخوردی از سوی دیگر کنش‌گران خواهد داشت.

از نگاه آرنت ما کنش می‌کنیم چون دیگرانی وجود دارند که کنش می‌کنند و کنش نمی‌تواند در انزوا<sup>۲</sup> فعلیت یابد؛ یعنی برخلاف زحمت و کار که حتی بدون وجود دیگران می‌توانند انجام شوند، کنش به دیگری وابسته است. از نگاه آرنت، کنش بخش لاینفک وجودی ما انسان‌ها است. ما نمی‌توانیم پیش‌بینی کنیم که دیگران چه کنشی انجام می‌دهند و این راز آزادی آنان است؛ آرنت اشاره کرده است که شاید برخی وسوسه شوند که با قدرت، جلوی کنش دیگران را بگیرند که در این صورت این تحکم و ایجاد محدودیت، موجب محروم شدن آنان از آغازگری

<sup>۱</sup> miracle

<sup>۲</sup> isolation

و لذا مانع آزادی آنان خواهد شد. آرنت به صراحت اعلام می‌کند که شرط کنش‌گری در جامعه وجود کثرت<sup>۱</sup> است و البته تنها شرط نیز همین است.

#### نقد دیدگاه آرنت درباره نسبت تربیت و سیاست

آرنت به دلیل باور به ضعف فکری و روانی کودکان، قائل به جدایی مدارس از فضای عمومی است. وی بر این باور است که اگر کودکان بدون آمادگی لازم وارد اجتماع شوند، به دلیل نآمادگی اسیر اکثریت<sup>۲</sup> خواهند شد و امکان کنش‌گری را نخواهند داشت. آرنت برخلاف دیدگاه خویش در فضای عمومی که قائل به کثرت‌گرایی است در فضای مدرسه از اقتدار سخن گفته است. بدین معنا که معلمان برای ایجاد آمادگی لازم در دانش‌آموزان امکان به کارگیری اقتدار را دارند. در واقع کنش تربیتی همواره در دامنه «آماده‌سازی» انجام می‌شود. این موضع محل انتقاد بیستا قرار گرفته است.

از نگاه بیستا جدا کردن رادیکال کودکی از بزرگسالی معیار مشخصی ندارد. بیستا بر این باور است که آرنت نمی‌تواند به این پرسش پاسخ دهد که از چه زمانی کودک می‌تواند وارد عرصه سیاست شود؟ زیرا معیارهایی در این باره به دست نداده است. بیستا این پرسش‌ها را در برابر دیدگاه آرنت گذاشته است:

نقطه گذار از کودکی به بزرگسالی را چه چیزی مشخص می‌کند؟ به بیان دیگر، چه زمانی است که کودک «آماده» برای سیاست است؟ آیا زمانی است که کودک به اندازه کافی رشد کرده باشد؟ آیا زمانی است که کودک توانایی عقلانی یافته است؟ آیا زمانی است که کودک بتواند در جهان، مسئولیت بپذیرد؟

بیستا به نقل قولی از آرنت اشاره کرده است که کنش‌گری امر نادری است و برای بسیاری از بزرگسالان نیز دشوار است؛ بر این مبنا، بیستا این پرسش را مطرح کرده است که اگر کنش‌گری این‌گونه است، چطور آرنت کودکان را فاقد امکان کنش‌گری دانسته است. وی گفته است شاید آرنت در پاسخ به چالش وی، بزرگسالی را شرط لازم برای کنش‌گری بیان می‌کرده است ولی باز هم بیستا در پاسخ گفته است که بسیاری از بزرگسالان اساساً امکان فکری کنش‌گری را به هیچ روی ندارند ولی ما آنان را کودک نمی‌نامیم. بیستا بر این باور است که آرنت باید این سؤال را مطرح می‌ساخت که «شرایط سیاست، کنش و آزادی چه چیزهایی هستند؟» در این صورت ضرورتی برای تفکیک حوزه کودکی از بزرگسالی باقی نمی‌ماند. از نگاه

<sup>1</sup>. plurality

<sup>2</sup>. majority

بیستا، سیاست‌ورزی و مردم‌سالاری چنان‌چه آرنت گفته است در کثرت ممکن است و تفاوتی میان کودک و بزرگسال در این خصوص وجود ندارد. آن چه حائز اهمیت است، ایجاد کثرت لازم برای کنش‌گری افراد است. به رأی بیستا، تربیت چنان‌چه از زاویه تنگ‌نظرانه روان‌شناختی به آن نگریسته نشود و نگاه بازتولیدی از آن برچیده شود، با آزادی لازم در مدرسه و ایجاد شرایط کثرت می‌تواند امکان سیاست‌ورزی را برای متریبان آماده کند و ما نمی‌توانیم از پیش شرط سنی یا روان‌شناختی خاصی را مطرح کنیم.

### فصل هفتم: فضیلت‌مندی

فصل پایانی کتاب به کیفیت و ویژگی‌های معلمان پرداخته است. پرسش مطرح در این فصل این است که معلمان باید از چه ویژگی‌هایی برخوردار باشند. دو دیدگاه در این فصل مورد اشاره قرار گرفته است؛ یکی دیدگاه مبتنی بر شواهد<sup>۱</sup> و دیگری دیدگاه شایستگی<sup>۲</sup>. در دیدگاه نخست، معلم لازم است برای معلمی کردن شواهد تجربی مربوط به حرفه معلمی را گردآورد و مبتنی بر آن عمل کند اما در دیدگاه دوم معلم خود باید واجد برخی ویژگی‌هایی شود که یک معلم لازم است واجد آن‌ها باشد.

از یک سو، بیستا با شدت تمام، دیدگاه نخست، یعنی معلمی کردن براساس شواهد تجربی را مورد نقد قرار داده است؛ سه نقد اساسی وی به این دیدگاه به ترتیب عبارتند از نخست اینکه، در این دیدگاه معلم باید به فکت‌ها توجه کند و ارزش‌ها و اهداف کنار گذاشته می‌شود در حالی که می‌دانیم بخش عمده‌ای از تربیت مرتبط با هدف‌گذاری و ارزش‌گذاری فعالیت‌هایی است که معلمان بدان می‌پردازند. دیگر اینکه، در این دیدگاه، نسبت به قوی دیدن تربیت، سوگیری وجود دارد؛ یعنی این باور به طور ضمنی وجود دارد که چنان‌چه معلم به فکت‌ها و شواهد توجه کافی داشته باشد نتایج مطلوب حاصل خواهد شد در حالی که اشاره شد که در حوزه تربیت تبیین‌های علی و معلولی جایی ندارند و آنچه که هست تفسیر است و معنادگی و آن هم در شکل ضعیف آن. سوم اینکه، بخش عمده‌ای از حرفه معلمی مرتبط با قضاوت و فهم معلم برای انجام یک عمل در موقعیت خاص است که شواهد محوری این امکان قضاوت و ارزشیابی را از معلم می‌گیرد و معلم را دست بسته می‌کند. از همین‌رو بیستا از دیدگاهی دفاع می‌کند که آن را دیدگاه مبتنی بر فضیلت<sup>۳</sup> نامیده است که شرح آن به اختصار خواهد آمد.

<sup>۱</sup> Evidence-based

<sup>۲</sup> competence

<sup>۳</sup> Virtue-based

از سوی دیگر، وی، دیدگاه مربوط به شایستگی را جالب دانسته است و به تفصیل به تحلیل آن پرداخته است ولی نهایتاً اشاره کرده است که:

اگر بخواهم خطوط بحث خود را تا اینجا کنار هم بیاورم، نکته‌ای که آشکار می‌شود این است که این سؤال زیاد محل توجه نیست که آیا معلمان برای انجام کارهای معلمی باید شایستگی داشته باشند یا خیر. می‌توان گفت که البته باید شایستگی داشته باشند. اما شایستگی، یعنی توانایی انجام کارها، به خودی خود هرگز کافی نیست. اگر بخواهم منظورم را با صراحت بیان کنم: معلمی که همه شایستگی‌هایی را که معلمان به آن‌ها نیاز دارند را دارا باشد ولی نتواند قضاوت کند که کدام شایستگی را در چه زمانی باید به کار گیرد، معلمی بی‌خاصیت<sup>۱</sup> است.

در ادامه بیستا با اشاره‌ای کوتاه به دیدگاه ویلیام جیمز که در آن دانستن علم روان‌شناسی برای اینکه کسی معلم خوب شود را کافی ندانسته است به پیگیری اندیشه ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس در باب فضیلت پرداخته است. بیستا با تفکیکی که ارسطو میان پوئسیس<sup>۲</sup> و پرکسیس<sup>۳</sup> کرده است، با تأکید بر فرونسیس یا حکمت عملی که در حوزه پرکسیس است، آن را نوعی فضیلت‌مندی دانسته است که می‌توان مبنا و الگوی معلمی قرار بگیرد. از نگاه بیستا، این لازم نیست که معلمان فضایل را بیاموزند بلکه آنان باید فضیلت‌مند شوند و میان این دو تفاوت بسیار است. وی با نظر به دیدگاه اشاره شده از ارسطو، سه دلالت درباره شیوه فضیلت‌مندی معلمان مورد توجه قرار داده است: نخست اینکه، تربیت معلم باید با تمام شخصیت<sup>۴</sup> معلم مرتبط باشد؛ یعنی در آن سه‌گانه کیفی شدن، اجتماعی شدن و سوژه شدن، هر سه حوزه باید مورد توجه قرار گیرد. دیگر اینکه، معلمان باید در عمل به فعالیت پردازند نه اینکه صرفاً درباره معلمی بخوانند. یعنی آنان باید خود به همچون یک معلم به قضاوت پردازند نه اینکه درباره قضاوت خوب بیاموزند و نکته آخر اینکه معلمان لازم است الگوهای عملی از معلمانی که از بینش و قضاوت صحیح برخوردارند را الگوی خود قرار دهند و فضایل اخلاقی را این‌گونه در خود به ثمر بنشانند.

<sup>2</sup>. useless

<sup>3</sup>. poesis

<sup>4</sup>. praxis

<sup>5</sup>. whole person

## خاتمه

نکات انتقادی بسیاری در باب مطالب این کتاب به ذهن می‌رسد که طرح آن، امکان بسیاری را می‌طلبد اما به اجمال به دو نکته اشاره می‌کنم؛ نخست اینکه، به نظر نگارنده این معرفی کتاب، نقد بیستا به آرت در تفکیک مدرسه از جامعه و بیان اینکه مدرسه دوره «آماده‌سازی» است، به تمامی وارد نیست. زیرا بیستا به گونه‌ای به نقد دیدگاه آرت پرداخته است که نهایتاً این تلقی ایجاد می‌شود که هیچ تفاوتی میان جامعه و مدرسه وجود ندارد و تمام الزامات و شرایطی که در جامعه حاکم است در مدرسه نیز حاکم است. البته بیستا به این صراحت به چنین شباهتی حکم نکرده است ولی به نظر می‌رسد که به تفاوت موجود میان مدرسه و جامعه که مورد نظر آرت است، نیز توجه کافی را مبذول نداشته است. این موضوع می‌تواند محل نقد و بررسی بیشتر باشد. یا در مورد دیگری، دفاع بیستا از نگاه ژاک رانسیر، در بیان اینکه شرح و تبیین موضوعات از سوی معلم از مظاهر نابرابری است، به نظر می‌رسد کلیت ندارد. طبیعی است که برخی از موضوعاتی که در مدرسه یا حتی دانشگاه مطرح می‌شوند از آن‌چنان پیچیدگی برخوردار هستند که دو روش مورد اشاره آن معلم نمونه فرانسوی از نگاه رانسیر (ژوزف ژاکوتو) یعنی بازپرسش و تأیید، اساساً نمی‌توانند جایی داشته باشند. این روش به نظر می‌رسد که بسیار آرمان‌گرایانه است و با واقعیات حاکم بر مدرسه در این خصوص هم‌خوانی ندارد. اما به هر روی، می‌توان گفت که تحلیل‌های بیستا در باب موضوعات مطرح شده در این کتاب، بسیار بدیع و قابل توجه است و مطالعه این کتاب می‌تواند آموزنده باشد.

## منابع

- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, UK: Paradigm Publishers.



- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, UK: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*, UK: Paradigm Publishers.

چکیده‌های انجمنی

# **Exploration and evaluation of the philosophical foundations of Reggio Emilia's educational theory: a view from the perspective of the Islamic approach of action**

Narges Sadat Sajjadih<sup>1</sup>  
Zahra Saberi<sup>2</sup>

## **Abstract**

The current research has been carried out with the aim of evaluating the feasibility of benefiting from one of the popular pre-primary educational approaches in the world, by exploration the philosophical foundations of Reggio Emilia educational theory and evaluating it based on the Islamic theory of action. In this regard, applying the method of conceptual analysis, linguistic analysis, and regressive logical analysis, we have deduced the basic components of the philosophical foundations of this theory and criticized them based on the Islamic theory of action. One of the results of this research is the inference of twelve philosophical components as the anthropological, epistemological, and axiological foundations of this theory, including the uniqueness and decency of children and the value of their intellectual and practical independence. In addition, the theory of Reggio Emilia has adopted a social constructivist approach to knowledge and has focused on the value of justice and democracy as its governing spirit. The results of evaluation suggest that while the Reggio Emilia educational theory has unique attributes and valuable educational advancements, it is necessary to have a careful scrutiny about it and resolve its challenging aspects before its implementation. Criticisms of this kind entail: taking a reductive approach and oversighting the spiritual essence of the child; an overly simplistic and idealistic portrayal of the child; a lack of clarity regarding realism versus constructivism, alongside potential risks of radical relativism in epistemology; as well as deficiencies in accommodating absolute and conditional values alongside the variable values in the axiological realm. To address these concerns, a reconstructive approach could entail: acknowledging an overlap relation between the spiritual and the physical dimensions, taking a balanced view on the child, positioning realism as a focal point while constructivism orbiting around it, emphasizing both absolute and conditional values, and maintaining a balanced emphasis on rationality and equity in democracy.

**Keywords:** Child, Philosophical foundations, Reggio Emilia theory, Islamic approach of action, Spiritual aspect, Democracy, Rationality, Justice

---

<sup>1</sup> Associate Professor, University of Tehran (Corresponding Author); Sajjadih@ut.ac.ir

<sup>2</sup> Ph.D Student. University of Tehran; zsaberi79@gmail.com

# Historicity in Heidegger's Thought and its Implications for Education

Pourya Aeini<sup>1</sup>

Faramarz Mohammadi pouya<sup>2</sup>

## Abstract

This research is carried out with the issue of what position should be adopted in the case of education, in confronting the world's developments in the field of history, in relation to the past and historical tradition on the one hand, and new phenomena on the other hand. This philosophical issue can be traced under the topic of historicity. Historicism was first introduced into philosophy by Hegel, and after him, attention to history in epistemology was continued by various philosophers. Heidegger deals with historicity in a different way from others and considers it not as a secondary and temporary characteristic, but as an existential element for humans. Accordingly, we found Heidegger's exploration of historicity as a way to answer our question. From Heidegger's point of view, human is "thrown" into a historical tradition and culture, and since he has existence, he can plan his way of becoming. The ability to do this is based on the unique possibilities that belong to human, as the result of this thrownness. The result of this research is that in a desired education, based on authentic historicity, first of all, historical tradition cannot be considered as an object for the will of a person; historical tradition is always present in us and offers all the possibilities of our existence. Secondly, since human beings have an existence towards the future, the objective recovery of historical tradition and the effort to educate human beings similar to past human beings is meaningless and independent of "here" and "now" in the life. Thirdly, ignoring the historical tradition destroys the existential continuity of human experiences throughout history and removes the originality and "spontaneity" of human actions. That is, it is not possible to make such a will to raise a person who is abandoned and separated from the past.

**Keywords:** temporality, historicity, Heidegger, education

---

<sup>1</sup> Master's student in History and Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan; poorya.aeini@gmail.com

<sup>2</sup> Assistant Professor Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan (Corresponding Author); muhammadipouya@basu.ac.ir

## **An Analysis of Magical Realism in the Meta-modernism approach in order to Present its Educational Implications in Intellectual Inquiry and Empathy**

Mostafa Zabandan<sup>1</sup>

Mohammad Hasan Mirza Mohammadi<sup>2</sup>

Akbar panahi Dorcheh<sup>3</sup>

### **Abstract**

This research was conducted with the aim of analysis of magical realism in the Meta-modernism approach and looking for its educational implications in intellectual inquiry and empathy. The main components of Meta-modernism include oscillation, magical realism, neo-romanticism, "As If" thinking and pragmatism. Although the use of magical realism predates Meta-modernism, this literary genre is now associated with neo-romanticism and Meta-modernism. Literary approach, as a mixture of imagination and reality, is considered as one of the effective components of Meta-modernism. Considering the importance of this component, this research has analyzed magical realism in this approach in order to provide its implications for education. The method of this research is of qualitative type and its library studies are conducted using content analysis in relation to the relevant and accessible documents and articles. The result of this research shows that magical realism can significantly help learners in intellectual growth, critical thinking, intellectual inquiry, empathy, intercultural sensitivity, and a deeper understanding of complex issues.

**Keywords:** Magical realism, Meta-modernism, Critical thinking, Empathy, Intellectual inquiry

---

<sup>1</sup> Ph.D. philosophy of education, Faculty of Humanities, Shahed University of Tehran (Corresponding Author); zabandan.edu@gmail.com

<sup>2</sup> Professor of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid University of Tehran; mirzamohammadi@shahed.ac.ir

<sup>3</sup> Assistant Professor of Theology and Islamic Education Department, Faculty member of Farhangian University of Isfahan; ak.panahi@cfu.ac.ir

# Contents

**Editorial** 3

*Khosrow Bagheri Noaparast*

## Original Articles

**An Analysis of Magical Realism in the Meta-modernism approach in order to Present its Educational Implications in Intellectual Inquiry and Empathy** 5

*Mostafa Zabandan; Mohammad Hasan Mirza Mohammadi;  
Akbar panahi Dorcheh*

**Historicity in Heidegger's Thought and its Implications for Education** 29

*Pourya Aeini; Faramarz Muhammadi pouya*

**Exploration and evaluation of the philosophical foundations of Reggio Emilia's educational theory: a view from the perspective of the Islamic approach of action** 53

*Narges Sadat Sajjadih; Zahra Saberi*

## **Editorial Board**

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

*Professor at University of Tehran*

[Tayebeh Tavasoli](#)

*Professor at University of Qom*

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

*Professor at Tarbiat Modares University of Tehran*

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

*Professor at Ferdowsi University of Mashhad*

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

*Professor at Tarbiat Modares University of Tehran*

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

*Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz*

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

*Professor at Kharazmi University of Tehran*

[Yahya Ghaedi](#)

*Professor at Kharazmi University of Tehran*

[Seyed Mansour Marashi](#)

*Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz*

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

*Professor at Shahed University of Tehran*

[Akbar Rahnama](#)

*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:** Sahar Mousivand

**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](mailto:pesi.anjoman@gmail.com)



The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

# **Philosophy of Education**

---

Volume 8, Issue 1, Spring & Summer 2023 – ISSN: 2538-2802