

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۱۰، شماره ۱، پاییز و زمستان ۱۴۰۴

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 شهریور ۱۴۰۵ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۱۰، شماره ۱، پاییز و زمستان ۱۴۰۴

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

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

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

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

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

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (دانشیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر علی وحدتی دانشمند

بازبینی و صفحه آرایی: دکتر علی وحدتی دانشمند

مدیر اجرایی: دکتر احمد بنی اسدی

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 صادق زاده قمصری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر یحیی قاندری (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)

Prof. Nuraan Davids (Stellenbosch University)

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

تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@gmail.com

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
تاریخ‌اندیشه 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^۱

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 تنها به دستورالعمل‌های قرار گرفته بر روی تارنمای نشریه مراجعه کنند.
مقاله بدون نام نویسنده/گان به دبیرخانه مجله ارسال شود.
نویسنده/گان لازم است در فایلی جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام‌خانوادگی، 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.

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

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.

.....	سخن سردبیر.....	۳
.....	تسهیل‌گر یا میانجی؛ درنگی در آبر چالش تربیتی قرن بیست و یکم و پیش فرض‌های آن.....	۶
.....	رمضان برخورداری	
.....	بازاندیشی در مفهوم «گوش‌دادن به کودک»: از کنشی تربیتی تا تجربه‌ای بنیادین از مواجهه با دیگری.....	۲۴
.....	پروانه ولوی، زهرا بلیوند	
.....	نیکوشنیدن: کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش.....	۴۲
.....	سمانه امینی مشهدی	
.....	تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر بهبود پرسش‌گری کودکان پیش‌دبستانی (مطالعه موردی شهر کرمان).....	۶۸
.....	محدثه برهانی نژاد، معصومه رضائی فینی	
.....	بررسی تحلیلی- انتقادی معنا، سازواری مفهومی و امکان آموزش فلسفه به کودکان با تمرکز بر رویکرد فبک.....	۹۲
.....	احمد حق	
.....	اقتصاد سیاسی «توجه» در عصر تکنوسرمایه‌داری: بازاندیشی فلسفی بر پدیده اختلال نقص توجه بر مبنای فلسفه برنار استیگلر.....	۱۲۱
.....	علی وحدتی دانشمند، محمد امیری	
.....	از دولت حداقلی تا مدرسه بازارمحور: تحلیل انتقادی نسبت نظام سیاسی و تربیت مدرسه‌ای در نئولیبرالیسم هائیکی.....	۱۵۸
.....	علیرضا حیدری سده، معصومه مطور، محمد عباسی، مهدی رضایی	
.....	مسئله‌مندسازی فقدان «تجربه سختی و محرومیت» در دوران کودکی (اغلب) کودکان ایرانی امروز.....	۱۹۳
.....	مراد یاری دهنوی	
.....	فرا ترکیب چپستی و چرایی آموزش صلح و واکاوی تطبیقی آن با آموزه‌های اسلامی.....	۲۱۸
.....	فاطمه موحدی پارسا، طاهره حیاتی	
.....	مبادی تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با نظر به جایگاه کشور فرانسه.....	۲۴۷
.....	بهنوش کریمی، سعید آزادمنش	
.....	مفهوم انسان فرهیخته در گذار از مدرنیته به پسا مدرنیته: واکاوی، مقایسه و ارزیابی انتقادی.....	۲۸۸
.....	علی صحبت لو	
.....	پدیدارشناسی سوژه دانش آموز ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران: بررسی دیدگاه معلمان، دانش آموزان و کتب درسی.....	۳۲۲
.....	زهرا زارعی، فریبا خوشبخت، محبوبه البرزی، بابک شمشیری	

معرفی و تحلیل کتاب: کوک دوباره تربیت: بیلدونگ و نمونه‌وارگی فراتر از منطق پیشرفت؛ نوشته مورتن تیمرمن

کُرسگارد.....۳۵۲

مصطفی مرادی

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

این شماره از مجله قرار بود در پایان سال گذشته منتشر شود اما با بروز جنگ دوازده روزه در خردادماه و سپس جنگ چهل روزه در روزهای نخست اسفند در پی آن دچار تأخیر شده و اکنون فرصتی حاصل شده که به جامه طبع آراسته شود. این جنگ از ماهیت تجاوزکارانه مضاعفی برخوردار بود زیرا نه تنها تجاوزی جنایت کارانه به سرزمین ما بوده، بلکه تجاوزی به وجهه علمی، تعلیمی و تمدنی ایران زمین نیز بوده است، چنان که متجاوزان متوهمانه سخن از پس زدن جامعه ما به عصر حجر سخن راندند. تأخیر در انتشار مجله حاضر، شکل کوچکی از وجهه دوم این تجاوز است و شکل مهیب‌تر آن را در حمله نظامی به دانشگاه‌های کشور و به ویژه به مدرسه ابتدایی در میناب مشاهده کردیم. به هنگام حمله ددمنشانه به این مدرسه ابتدایی، یادداشتی را در سایت‌های عمومی منتشر کردم که مناسب می‌دانم آن را عیناً در اینجا نقل کنم.

برای نونهالان میناب

در نظر ما اصحاب تعلیم و تربیت، این سوال برجسته است که چرا دشمن، کودکان دبستانی را سبانه هدف می‌گیرد. او از آموختن و آموزندگان کلمات می‌هراسد. این درندگان، نخست کلمات را به مذبح برده و از آنها جان ستانده‌اند. آزادی‌خواهان را تروریست نام نهاده و تروریست‌ها را منادیان آزادی نامیده‌اند. ناقضان حقوق بشر را حامیان حقوق بشر شناسانده و مبارزه برای ستاندن حقوق خود را تجاوز به حریم دیگران معرفی کرده‌اند. نخستین جنایت، در ذهن‌ها صورت می‌گیرد و آنگاه راه برای شکافتن مغزها گشوده می‌شود. آنچه سحر این ساحران را می‌شکند، آموختن و بازشناختن کلمات است. پس کار ریشه‌ای‌تر برای آنان این است که راه ورود به عالم کلمات را از بنیاد مسدود کنند. و این است رمز جنایت هولناک کودک‌کشان. اما این اقدام جنون‌آمیز و شگفت‌انگیز، ناظران را سخت به تأمل وامی‌دارد و سرانجام، خود افشاگر خویش می‌شود و پرده از رخسار وقیح خود می‌درد. و چنین است که خردسالان ضعیف، طشت رسوایی دیوسیرتان ستبر را از بام به زیر می‌افکنند و طلسم آنان را در هم می‌شکنند.

باری، اکنون شماره جدید مجله انتشار می‌یابد. تعداد قابل‌ملاحظه‌ای از مقالات در یک مقوله قرار می‌گیرند، اما یا به نحوی مکمل هم هستند یا در مقابل هم قرار دارند و امکان تفکر را در خوانندگان فراهم می‌کنند. از این رو، چینش مقالات به صورت پیاپی انجام شده تا این تعاضد یا تقابل محسوس باشد.

در مقاله اول، مفهوم بسیار رایج تسهیل‌گری در تربیت مورد چالش قرار گرفته و در مقابل آن، مفهوم میانجی‌گر برای معلم پیشنهاد شده است؛ به این معنا که معلم و مربی، میانجی آشناکردن نسل جدید با میراث فرهنگی است و نمی‌توان نقش او را به تسهیل‌گری کاهش داد.

در مقاله دوم، گوش دادن به کودک مورد توجه قرار گرفته است. در این بررسی، گوش دادن به کودک، به منزله رابطه‌ای اخلاقی در جهت به رسمیت شناختن موجودیت کودک مورد تحلیل قرار گرفته است.

در مقاله سوم، جایگاه نیکوشنیدن، همچون مفهومی اساسی در اندیشه اسلامی، در تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گرفته و نظر بر آن است که نیکوشنیدن باید در نسبت با فضایل اخلاقی، عقلانی، شهروندی و عملکردی مورد بازاندیشی قرار گیرد.

در مقاله چهارم، برنامه فلسفه برای کودکان در شهر کرمان مورد آزمون قرار گرفته و نتایج حاکی از آن است که این برنامه تأثیر قابل‌توجهی در ارتقا بخشیدن به پرسشگری و نوع پرسش‌های کودکان دارد.

در مقاله پنجم، رویکردی انتقادی نسبت به برنامه فبک اتخاذ شده است. در این مقاله، ضمن اذعان به این که فبک از جهت مهارت‌های استدلالی مفید است، ادعا شده است که این برنامه نمی‌تواند به پرورش تفکر انتزاعی (که مقتضای فلسفه است) در کودکان کمک کند. در مقاله ششم، نگاهی از منظر اقتصاد سیاسی به اختلال نقص توجه صورت گرفته است. در نتیجه، این اختلال از پدیده‌ای صرفاً فیزیولوژیک فراتر رفته و در بستر نظام مصرف‌گرای تشتت‌آفرین سرمایه‌داری مورد تحلیل قرار گرفته است.

در مقاله هفتم، نگاهی انتقادی نسبت به نولیبرالیسم و تأثیر آن بر تربیت اتخاذ شده است. مدعای مقاله این است که نگرش مذکور، به رغم تمرکززدایی از نظام‌های آموزشی، مستعد آن است که مشکلات جدیدی همچون نقض عدالت آموزشی را به دنبال بیاورد.

در مقاله هشتم، نقش تربیتی دشواری‌های زندگی مورد توجه قرار گرفته و به رغم سبک‌های جدید زندگی در تأمین رفاه فراگیر برای کودکان، متضمن دعوتی از خواننده است برای نگرستن به ابعاد تربیتی سختی‌های زندگی.

در مقاله نهم، آموزش صلح به کودکان و ضرورت آن در عصر جنگ‌زده کنونی مورد نظر قرار گرفته است. در این مقاله به ضرورت ترکیب مهارت‌های آموزش مدرن با نگرش معنوی و الهی اسلام برای آموزش صلح به کودکان تأکید شده است.

در مقاله دهم، شکل‌گیری آموزش نوین کودک در ایران مورد بررسی قرار گرفته است. نظر بر آن است که از دوره قاجار، دو عامل داخلی و خارجی در این شکل‌گیری نقش داشته است. عامل داخلی ناظر به تحولات درونی کشور مانند نقش روشنفکران و عامل خارجی، به طور عمده، به تأثیر نظام آموزشی فرانسه تمرکز یافته است.

در مقاله یازدهم، مفهوم انسان تربیت یافته مورد کاوش قرار گرفته و پویایی این مفهوم برحسب دوران‌های مختلف تاریخی همچون دوران‌های مدرن و پسامدرن تحلیل شده، حاکی از این که نسبیتی در مفهوم تربیت، البته به رغم اشتراکی که در آنها می‌توان یافت، جریان دارد.

در مقاله دوازدهم، به پدیدارشناسی سوژه دانش‌آموز ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته شده است. این بررسی حاکی از آن است که جنبه شناختی و اطاعت‌پذیری در دوره ابتدایی غلبه دارد و جنبه‌های دیگر تربیت، همچون ابعاد عاطفی و اجتماعی همچنان مورد غفلت قرار می‌گیرد.

Barkhordari, A. (2026). Facilitator or Mediator? Rethinking the Meta-Challenge of Twenty-First-Century Education and Its Foundational Presuppositions. *Philosophy of Education*, 10(1), 6-23.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Facilitator or Mediator? Rethinking the Meta-Challenge of Twenty-First-Century Education and Its Foundational Presuppositions¹

Ramazan Barkhordari² 

Abstract

In contemporary education, we encounter various challenges that can be transformed into problems and subsequently addressed through problem-solving processes. In contrast, there are challenges that more fundamentally shape the actions and dispositions of teachers and students. Amid these concerns, a central pedagogical question that arises in the present era is whether, within the triangle of student, teacher, and subject matter, the teacher ought to assume the role of a facilitator or a mediator. Each of these concepts carries its own underlying assumptions and presents distinct possibilities and limitations. For instance, the discourse of facilitation—largely inspired by the intellectual tradition of pragmatism—has become dominant in educational movements as the superstructure of a broader pedagogical paradigm. By contrast, the formation of the concept of mediation, with reference to the importance of culture, rests on a fundamental presupposition about human perfection and perfectibility, emphasizing the need to learn from humanity's finest achievements. A range of thinkers identified as philosophers of culture may be regarded as intellectual predecessors of this perspective. Within the presupposition of mediation—and the teacher as mediator—a form of continuity in individual experience, as well as a connection to a shared cultural heritage, is assumed. The present article seeks to examine the foundational elements of these two approaches, analyze the seemingly contradictory aspects of their coexistence, and explore how they might be coherently arranged in relation to educational aims.

Keywords: facilitation, mediation, philosophy of childhood, Bildung.

¹ Received: 2026-05-06

Accepted: 2026-05-10

Published: 2026-08-15

² Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Kharazmi University, Tehran, Iran. Email: r.barkhordari@khu.ac.ir

Extended Abstract

In today's educational debates, two images of the teacher constantly compete with one another: the teacher as a "*facilitator*", whose task is supposedly limited to providing a space for dialogue, experience, and student self-expression; and the teacher as a "*mediator*", who carries and transmits humanity's scientific, moral, and cultural heritage. This tension is usually discussed at the level of educational psychology or teaching methods; however, the issue has deeper philosophical layers that can be explored within the field of philosophy of education.

The central question of this article is whether the teacher should serve as a *facilitator* of learning or as a *mediator* between the student and humanity's cognitive-cultural heritage. In recent decades, the discourse of facilitation has gained a central role in educational orientations such as Philosophy for Children (P4C), constructivism, and cooperative learning, opening a space for debate among educational thinkers and practitioners.

Nevertheless, another group of thinkers—within a tradition that this article refers to as the "*tradition of mediation*"—emphasizes the importance of cultural heritage, structured knowledge, and the historical continuity of the individual. Matthew Arnold considered education to be the transmission of "the best that has been thought and said." If we compare Arnold's view with the German *Bildung* approach, clear similarities emerge: in both frameworks, education is something more than the child's spontaneous development, and its starting point is not individual psychology but a historical-cultural horizon. Yet the German account (in Horlacher's interpretation) appears more structured and philosophical than Arnold's, since it interprets *Bildung* as a foundational concept in cultural anthropology rather than merely a cultural recommendation for schools.

In contrast, John Dewey, within the horizon of American pragmatism, conceives education as a social-experiential process in which children learn through participation in activities, problem-solving, and interaction with their environment. He insists that learning should not be reduced to rote memorization and that it must be connected to the learner's lived experience. For Dewey, within the pragmatist framework, culture is the product of human interaction with the social environment, and education is the transmission of social experience through which society is sustained. Culture, in Dewey's view, is not a static collection of inherited artifacts, but a dynamic and continuously reconstructed process. Society reproduces itself through communication and shared experience.

In this article, attention is given to one of the focal points from which a form of facilitation arises in pragmatism and a form of mediation emerges in the *Bildung* tradition. Autonomy is selected as a shared point of concern in both approaches in order to compare their potential convergences and divergences. Based on what has been discussed, we witness two different approaches to the problem of education; however, if we consider an overarching horizon that seeks

a coherent educational purpose, a different formulation of the relationship between these two approaches becomes necessary.

If we return to the concept of *Bildung* and to Horlacher's interpretation of the "educated subject," we can argue that resolving the conflict between "facilitator or mediator" requires a reformulation. One way to reformulate the relationship between these two approaches is through the lens of educational aims and purposes. Within the broader framework of educational activity, various activities can be classified according to whether they function as means or as ends. It is evident that in such a classification, not all educational activities are equal; depending on the perspectives they realize, they may function instrumentally or teleologically.

If we accept that autonomy—within which a form of creativity is also embedded—is a fundamental educational aim within the human tradition, then a certain dependence and recognizability becomes possible. In this case, the educated subject is neither merely the product of one-way transmission of knowledge nor the result of the facilitation of pure individual experience. If experience is limited to solving immediate problems, the cultural and historical dimensions of *Bildung* may be marginalized. *Bildung* emphasizes that education must confront the learner with cultural heritage—not simply for its preservation, but so that the learner can reinterpret it in light of their own time.

برخورداری، رمضان (۱۴۰۴). تسهیل‌گر یا میانجی؛ درنگی در آبر چالش تربیتی قرن بیست و یکم و پیش فرض‌های آن. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۶-۲۳.

فلسفه تربیت

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

تسهیل‌گر یا میانجی؛ درنگی در آبر چالش تربیتی قرن بیست و یکم و پیش فرض‌های آن^۱

رمضان برخورداری^۲ 

چکیده

در تعلیم و تربیت معاصر انواعی از چالش‌ها داریم که می‌تواند تبدیل به مسئله شود و در نتیجه طی فرایند حل مسئله پاسخ یابد. در مقابل چالش‌هایی وجود دارد که به‌نحو بنیادینی شکل‌دهنده کنش و منش معلمان و شاگردان است. در این میانه پرسش اساسی تربیتی که در عصر حاضر رخ می‌نماید این است که آیا معلم در مثلث شاگرد، معلم و موضوع یادگیری باید نقش تسهیل‌گر داشته باشد یا نوعی نقش میانجی. هرکدام از این مفاهیم پیش فرض‌های خود را دارد و امکانات و محدودیت‌هایی پیش روی ما می‌نهد. به عنوان مثال گفتمان تسهیل‌گری عمده‌تاً با الهام از سنت فکری پراگماتیسم در جنبش‌های تربیتی به عنوان روبنای یک گفتمان کلان تربیتی غالب شده‌است. در تشکیل مفهوم میانجی‌گری با ارجاع به اهمیت فرهنگ به منزله میراث با نوعی تکیه بر پیش‌فرض اساسی کمال و کمال‌پذیری انسان بر آموختن بهترین دستاوردهای بشر تأکید می‌شود. مجموعه متفکرانی که به‌عنوان فیلسوف فرهنگ شناخته می‌شوند را می‌توان به‌عنوان پیشینه این تفکر تلقی کرد و در تاریخ تربیت با مفهوم بیلدونگ پیوند نزدیکی می‌یابد. در پیش فرض میانجی‌گری و معلم به منزله میانجی، نوعی پیوستگی در تجربیات فردی و نیز ارتباط با نوعی میراث نوعی مفروض است. در مقاله حاضر ضمن بررسی برخی از عناصر بنیادین این دو رویکرد وجوه تناقض نمای همبودی آنها و نحوه آرایش سازوار آنها برحسب مقاصد و اهداف تربیتی بررسی شود.

واژگان کلیدی: تسهیل‌گری، میانجی‌گری، فلسفه کودکی، بیلدونگ

^۱ دریافت: ۱۴۰۵-۰۲-۲۶ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۲-۳۰ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. ایمیل: r.barkhordari@khu.ac.ir

مقدمه

به موازات مسائل اجرایی و مدیریتی نظام‌های آموزشی - مانند کمبود فضا، نسبت نامتناسب معلم به شاگرد، یا مسئله کودکان کار - نوعی چالش بنیادین‌تر وجود دارد که به سطح فلسفه تعلیم و تربیت مربوط است و به نحو ریشه‌ای، کنش و منش معلمان و دانش‌آموزان را تعیین می‌کند. این چالش به پرسش اساسی بازمی‌گردد: آیا معلم باید نقش «تسهیل‌گر»^۱ در یادگیری را ایفا کند یا نقش «میانجی»^۲ میان شاگرد و میراث معرفتی-فرهنگی بشر؟

گفتمان تسهیل‌گری در دهه‌های اخیر درگرایش‌های تربیتی چون فلسفه برای کودکان^۳، سازنده‌گرایی^۴ و یادگیری مشارکتی^۵ نقشی محوری یافته است و عرصه‌ای از مناقشه را به سوی اندیشمندان و فعالان تربیتی گشوده است.

متفکران و محققانی مانند دیویی^۶، پیازه^۷، ویگوتسکی^۸ و لیپمن^۹، معلم را بیشتر طراح موقعیت‌های یادگیری و برانگیزنده تجربه یادگیرنده می‌دانند (Dewey, 1916; Piaget, 1970; Vygotsky, 1978; Lipman, 1991) در این رویکرد، یادگیری محصول تعامل، تجربه شخصی و ساخت فعالانه معناست. چنین فهمی از آموزش، اغلب با پیش‌فرض‌های دموکراتیک و فردگرایانه همراه است یعنی؛ احترام به عقاید، گفت‌وگوی افقی و هم‌ارز و خودآیینی^{۱۰} یادگیرنده.

با این حال، گروه دیگری از متفکران - در سنتی که می‌توان آن را در مقاله حاضر «سنت میانجی‌گری» نامید - بر اهمیت میراث فرهنگی، دانش ساختاریافته و پیوستگی تاریخی فرد تأکید می‌کنند. آرنولد^{۱۱} (1869) آموزش را انتقال «بهترین اندیشه‌های بشر» می‌داند.

آرنولد فرهنگ را چنین تعریف می‌کند: پیگیری بی‌وقفه بهترین چیزهایی که گفته و اندیشیده شده است. این تعریف نشان می‌دهد که فرهنگ چیزی بر ساخته فرد به تنهایی نیست، بلکه پیکره‌ای از بهترین محصولات تاریخی می‌باشد که طی قرن‌ها ساخته شده است.

¹ facilitator

² Mediator

³ Philosophy for children

⁴ Constructivism

⁵ Co-operative learning

⁶ John Dewey

⁷ Jean Piaget

⁸ Lev Vygotsky

⁹ Matthew Lipman

¹⁰ autonomy

¹¹ Matthew Arnold

پیش‌تر در تاریخ تأملات فرهنگی در میان فیلسوفان کانت (1803/2007) آموزش را فرآیند گذار از طبیعت به آزادی معرفی کرد. هگل (1835/1985) معلم را واسطه‌ای میان فرد و «روح عینی» جامعه می‌داند. از منظر تاریخ تحول اتوریته به نظر آرنست (۱۹۶۱) معلم «نماینده جهان» برای کودک است و نمی‌تواند صرفاً در جایگاه ناظر و مشاهده‌گر قرارگیرد. آرنست^۱ میان اتوریته^۲، اقتدارگرایی^۳ و خشونت تمایز می‌گذارد. از نظر او، اتوریته به معنای تحمیل یا اجبار نیست، بلکه به معنای پذیرش مشروعیت یک مرجع تاریخی است که ریشه در سنت دارد (Arendt, 1961/2006). اتوریته زمانی عمل می‌کند که نسل جدید، جهان پیشینیان را به‌عنوان جهانی معنادار و قابل سکونت به رسمیت بشناسد. این مفهوم در حوزه تعلیم و تربیت اهمیت ویژه‌ای می‌یابد، زیرا آموزش همواره در مرز میان گذشته و آینده رخ می‌دهد. وی در فصلی از کتاب میان گذشته و آینده^۴ با عنوان بحران در تعلیم و تربیت^۵ اشاره می‌کند که تربیت وظیفه‌ای دوگانه دارد: از یک‌سو باید کودک را با جهانی که پیش از او وجود داشته آشنا کند، و از سوی دیگر باید او را برای نوسازی آن آماده سازد (Arendt, 1961/2006). اگر اتوریته کاملاً نفی شود، این انتقال جهان مشترک ممکن نخواهد بود. در چنین وضعیتی، نسل جدید بدون افق تاریخی رها می‌شود و آموزش به فرآیندی صرفاً کارکردی یا مهارتی تقلیل می‌یابد. این سنت، یادگیری را ورود به جهان مشترک^۶ در نظر دارد نه صرفاً امری برخاسته از تجربه فردی. از این منظر به عنوان پیامد در عرصه میزان نقشی که برای معلم در عرصه تعلیم و تربیت می‌توان قائل شد تسهیل‌گری محض می‌تواند به نوعی گسست فرهنگی و سطحی‌نگری معرفتی منجر شود. اگر چه کانون توجه مقاله حاضر یک موضوع نظری است اما در سال‌های اخیر برخی از پژوهش‌های تجربی از منظر توجه به مسأله حافظه در نظام‌های آموزشی و به ویژه نظام‌هایی که دخالت کمینه^۷ یا بیشینه^۸ برای معلم در هدایت فعالیت‌های تربیتی دارند صورت گرفته است و ضعف‌هایی برای رویکردهای دخالت کمینه - و در راستای مفهوم مقاله حاضر معادل نقش تسهیل‌گرانه - ذکر کرده‌اند و آن را محل یادگیری عمیق دانسته‌اند و به نفع مداخله یا هدایتگری بیشینه در برخی موقعیت‌های استدلال کرده‌اند.

¹ H. Arendt

² Authority

³ authoritarianism

⁴ Between past and future

⁵ The Crisis in Education

⁶ Common World

⁷ Minimum

⁸ Maximum

برخی از این تحقیقات در علوم شناختی و تربیتی نشان می‌دهند که رویکردهای با حداقل هدایت، بیشتر حافظه کوتاه‌مدت را فعال می‌کنند و در انتقال دانش پایدار و ساختاریافته ناکام‌اند (Kirschner, 2006; Willingham, 2009; Hirsch, 2016).

این رویکردها به جای پرورش فهم عمیق، گاه احساس مشارکت را جایگزین دانش واقعی می‌کنند. در مقابل، رویکردهای میانجی مبتنی بر انتقال دانش فرهنگی و سازمان‌یافته، موجب شکل‌گیری حافظه بلندمدت^۱، فهم مفاهیم پیچیده و ایجاد پیوست هویتی می‌شوند. (Hirsch, 1987; Scholem, 1987; Bloom, 1987).

از سوی دیگر، سنت فلسفه فرهنگ - از هر در^۲ تا آرنست^۳ - بر این نکته تأکید دارد که انسان بدون پیوند با میراث تاریخی و فرهنگی نمی‌تواند به بلوغ برسد. (Herder, 1774/2002; Hegel, 1835/1985; Arendt, 1961). بنابراین، اگر معلم به‌طور کامل به «تسهیل‌کننده تجربه» تقلیل یابد، ارتباط دانش‌آموز با جهان فرهنگی قطع شده و آموزش در معرض نوعی نسبی‌گرایی معرفتی^۴ قرار می‌گیرد. این نقدها نشان می‌دهند که گفتمان تسهیل‌گری، در صورت افراط، می‌تواند ساده‌انگارانه و حتی ضد تربیتی باشد.

حاصل آنکه هر دو رویکرد دارای پیش‌فرض‌های فلسفی متفاوتی هستند. تسهیل‌گری بر خودآیینی و تجربه فردی تأکید می‌کند و میانجی‌گری بر پیوند فرد با سنت معرفتی - فرهنگی و نقش بارز اتوریته یا اقتدار مربی یا معلم تأکید دارد. با این حال، شواهد فلسفی و تجربی نشان می‌دهد که رویکرد میانجی‌گرانه ظرفیت متفاوتی برای ایجاد یادگیری عمیق، پیوست هویتی و انسجام فرهنگی دارد، در حالی که تسهیل‌گری ممکن است یادگیری را به سطحی‌گرایی و گسست فرهنگی سوق دهد. به هر روی بنا بر آنچه که گفته شد به نظر پارادوکس (تناقض نمای) مشخصی در جمع این دو رویکرد در نظر و عمل تربیتی به چشم می‌خورد. در مقاله حاضر با مرور برخی از عناصر بنیادی متمایز هر دو رویکرد تلاش می‌شود ظرفیت‌های متفاوت آنها برای تحقق اهداف متفاوت تربیتی بررسی شود.

در کانون بحث‌های امروز آموزش، دو تصویر از معلم به‌طور مداوم با هم رقابت می‌کنند: معلم به‌مثابه «تسهیل‌گر» که گویا تنها کارش فراهم کردن فضایی برای گفت‌وگو، تجربه و خودابرازی دانش‌آموز است، و معلم به‌مثابه «میانجی» که حامل و انتقال‌دهنده میراث علمی، اخلاقی و فرهنگی بشر است. این تعارض معمولاً در سطح روان‌شناسی تربیتی یا روش تدریس طرح می‌شود؛ اما این موضوع لایه‌های فلسفی و ژرف‌تری دارد که در قلمرو مطالعات فلسفه تربیت می‌تواند قابل بحث باشد.

¹ Long-term memory

² Johann Gottfried von Herder

³ Hannah Arendt

⁴ Epistemic relativism

اگر این بحث را در افق فلسفه قاره‌ای و به‌ویژه سنت فرهنگی تربیتی آلمانی بیلدونگ (Bildung) و نیز سنت پراگماتیستی تعلیم و تربیت که در امریکا بسط و گسترش پیدا کرده است ببینیم تمایزها در سطح رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت روشن‌تر می‌شود. در سنت بیلدونگی که ملهم از فلسفه قاره‌ای است سخن بر سر این است که «سوژه تربیت‌یافته»^۱ چگونه شکل می‌گیرد و نسبت او با عقل، فرهنگ و تاریخ چیست. در واکنش به جهان‌وطنی انتزاعی روشنگری، بر تاریخی‌بودن انسان و تنوع فرهنگ‌ها تأکید می‌کند. او در اثر / ایده‌هایی برای فلسفه تاریخ/ انسانیت^۲ استدلال می‌کند که هر ملت دارای «روح» یا *Volksgeist*^۳ خاص خود است که در زبان، شعر، اسطوره و سنت‌های آن تجلی می‌یابد (Herder, 1784–1791/2004). بنابراین، فرهنگ نه امری جهان‌شمول و یکنواخت، بلکه متکثر و تاریخی است.

در این چارچوب، انسان تنها در بستر فرهنگ خویش معنا می‌یابد. زبان، به‌عنوان حامل تجربه تاریخی، نقش بنیادین در شکل‌گیری آگاهی دارد. (Herder, 1772/2002) از این منظر، فرهنگ شرط امکان فهم و هویت است.

کانت در مقاله معروف «روشنگری چیست؟» که به منزله نقطه عزیمت بخش بزرگی از سنت مدرن اروپایی تلقی می‌شود، روشنگری را «خروج انسان از نابلغی‌ای که خود مقصر آن است» تعریف می‌کند؛ نابلغی یعنی «ناتوانی در به‌کارگیری فهم خویش بدون هدایت دیگری». (Kant, 1784/1996) در این تعریف، دو موضوع قابل توجه است: نخست این‌که خودآیینی (استقلال) صرفاً یک حالت روان‌شناختی یا مهارت شناختی نیست، بلکه «وظیفه» است؛ وظیفه‌ای اخلاقی که انسان بالغ در قبال عقل خود دارد. دوم این‌که روشنگری نه فقط در ساحت ذهن فرد، بلکه در سطح «استفاده عمومی از عقل» رخ می‌دهد؛ آنجا که سوژه می‌تواند در مقام شهروند، نویسنده یا روشنفکر عملاً سنت‌ها، نهادها و قدرت‌ها را به پرسش بگیرد. به بیان دیگر، استقلال عقل در نزد کانت چیزی بسیار فراتر از توانایی بیان نظر شخصی در یک حلقه گفت‌وگویی امن است؛ استقلال عقل یک تعهد تاریخی-سیاسی برای مشارکت عقلانی در سپهر عمومی است.

لیپمن در کتاب تفکر در آموزش و پرورش^۴ استقلال را عمدتاً به‌صورت مهارت تفکر انتقادی در بستر یک «جامعه پژوهشگر» بازسازی می‌کند (Lipman, 1991). در کلاس مورد نظر وی، هدف این است که کودکان یاد بگیرند از معلم تقلید نکنند، پرسش کنند، استدلال کنند و با هم گفت‌وگو داشته باشند. به نظر می‌رسد لیپمن مفهوم خودآیینی یا استقلال مورد نظر کانت را به سطح «خودمختاری

^۱ Educated subject

^۲ Ideas for the Philosophy of the History of Humanity

^۳ یک واژه آلمانی است که به‌طور تحت‌اللفظی از دو جزء تشکیل شده است: Volk به معنای ملت و Geist به معنای روح.

^۴ Thinking in Education

شناختی در کلاس» تقلیل می‌دهد. خودآیینی نزد کانت، در معنای دقیق، نه «توانایی شرکت در گفت‌وگو» بلکه «جرئت دانستن» و بر عهده گرفتن مسئولیت عقل در عرصه عمومی است؛ یعنی پیوند میان عقل و قانون، میان عقل و اخلاق، و میان عقل و تاریخ. به همین دلیل می‌توان گفت که لیپمن، هرچند برگفت‌وگو و تفکر انتقادی تأکید می‌کند، اما بُعد اخلاقی-سیاسی و تاریخی استقلال کانتی را نادیده می‌گیرد و به جای «روشنگری»، با توجه به تأکیدش بر منطق صوری و واریسی اشکال استدلال‌ها و مغالطات چیزی شبیه به «توانمندسازی شناختی» در مقیاس کلاس تولید می‌کند.

اگر از منظرکانت به سنت آلمانی تعلیم و تربیت که با واژه بیلدونگ شناخته شده است نظر کنیم، تصویر دیگری از تربیت پدیدار می‌شود. بیلدونگ در معنای آلمانی، معادل ساده‌ای برای «education» یا «آموزش» نیست؛ بیلدونگ به معنای فرایند خود-شکل‌دهی^۱ سوژه از طریق مواجهه با جهان فرهنگی است؛ فرایندی که در آن فرد با زبان، تاریخ، هنر، دین، علم و قانون روبه‌رو می‌شود و در این مواجهه، خود را دگرگون می‌سازد. در پیوند با این سنت فکری قاره ای است که مفهوم بیلدونگ شکل گرفته است و کسی چون هگل در پدیدارشناسی روح^۲ نشان می‌دهد که روح تنها از طریق عبور از «بیگانگی»^۳ است که به خود بازمی‌گردد (Hegel, 1807/1977). از این رو انسان صرفاً با تکیه بر تجربه خام خود به سوژه تربیت یافته بدل نمی‌شود؛ او باید در برابر چیزی که از خودش فراتر است - سنت، آثار بزرگ، مفاهیم انتزاعی، زبان حقوق و اخلاق - قرار بگیرد و از این مواجهه، «زخمی» و دگرگون بیرون بیاید. چنین برداشتی از نقش سنت های فکری و فرهنگی در عرصه سنت تربیت قاره‌ای به پدیدآیی مفهومی بنیادی به نام میانجی‌گری انجامیده است.

هگل در پدیدارشناسی روح این منطق را به زبان دیالکتیکی صورت‌بندی می‌کند. او نشان می‌دهد که آگاهی و سپس روح، مسیر ساده‌ای از «بودن با خود» ندارد، بلکه حرکت آن چنین است: از خود، به دیگری، و بازگشت به خود. در بندهای میانی اثر، هگل می‌نویسد آگاهی «در آنچه بیگانه است، حقیقت خویش را جست‌وجو می‌کند و از خلال این بیگانگی، به خود بازمی‌گردد (Hegel, 1807/1977, 167). در جای دیگر تصریح می‌کند که روح «تنها در بیگانگی خویش، خویش را به مثابه روح درمی‌یابد (Hegel, 1807/1977, 178). این تعبیر نشان می‌دهند که برای هگل، سوژه شدن، بدون عبور از «بیگانگی» ناممکن است. این بیگانگی می‌تواند در قالب مواجهه با دیگری انسانی، با ساختارهای اجتماعی، با قانون، با اثر هنری یا با مفاهیم انتزاعی رخ دهد. از همین‌رو، تجربه خام - آن‌گونه که در سطح «آگاهی حسی» توصیف می‌شود - در نزد هگل پست‌ترین شکل آگاهی است، چون هنوز میانجی زبان، مفهوم و دیگری در آن وارد نشده است (Hegel, 1807/1977, 96-90). انسان

¹ Self-formation

² Phenomenology of Spirit

³ Alienation

صرفاً با تکیه بر تجربه خام خود به سوژه تربیت یافته بدل نمی‌شود؛ او باید در برابر چیزی قرار بگیرد که از خودش فراتر است - سنت، آثار بزرگ، مفاهیم عام، زبان حقوق و اخلاق - و از این مواجهه «زخمی» و دگرگون بیرون بیاید. این همان چیزی است که در زبان بیلدونگ، به معنای شکل‌گیری سوژه از خلال مواجهه با جهان فرهنگی فهمیده می‌شود. در این روند، هگل بر اهمیت مفاهیم اجتماعی، اخلاقی و تاریخی تأکید می‌کند. او در این باره می‌گوید:

«برای اینکه آگاهی به حقیقت خود دست یابد، باید از محدودیت‌های خود بیرون رود و در برابر دیگری و بیگانگی قرار گیرد» (Hegel, 1807/1977, 178).

بنابراین، انسان از طریق درگیری با فرهنگ، زبان، تاریخ و حتی قوانین اجتماعی است که به خود و هویت خویش می‌رسد. برای هگل، «بیگانگی» در این مسیر نه تنها یک مانع، بلکه یک عامل ضروری برای رسیدن به خودآگاهی و حقیقت است. این به این معناست که سوژه باید از جهان فردی خود عبور کرده و به واسطه مواجهه با جهان بیرون، خود را بشناسد. این فرآیند دقیقاً همان چیزی است که در مفهوم Bildung (تربیت آلمانی) به عنوان شکل‌گیری سوژه و انسان تربیت یافته وجود دارد؛ فرایندی که از طریق آن، فرد در تعامل با دنیای فرهنگی و اجتماعی به خود تبدیل می‌شود.

در نهایت، هگل به این نتیجه می‌رسد که دگرگونی و «زخمی شدن» در مقابل بیگانگی، جزئی از فرآیند طبیعی رشد و تکامل آگاهی است. انسان نمی‌تواند تنها با تکیه بر تجربه‌های فردی خود به خودآگاهی برسد. او باید با آنچه که از خود فراتر است روبه‌رو شود تا در نهایت به «خود» برسد. در این مسیر، «زخم» یا چالش‌های پیش‌رو، نه تنها امری اجتناب‌ناپذیر، بلکه برای تحقق سوژه تربیت یافته ضروری است. اهمیت نقش بیلدونگ در کتاب پدیدارشناسی روح هگل آنچنان است که یکی از مفسران وی (ژورست، ۱۳۹۵: ۳۴۷) بر این نظر است که "مساله اصلی پدیدارشناسی روح تاریخ نیست، بلکه بیلدونگ است" آنجا که مظهر روح حقیقت است.

در اینجا تفاوت بنیادین چنین دیالوگی با دیالوگ مرد نظر متیو لیپمن به عنوان یکی از کاربران مفهوم تسهیلگری آشکار می‌شود. در دیالوگ مورد نظر لیپمن، «دیگری» عمدتاً همسالان کودک‌اند؛ کسانی که در دایره افق تجربی و زبانی مشابهی قرار دارند. جامعه پژوهشگر، حلقه‌ای از مشارکین برابر است که در آن هرکس می‌کوشد روی تجربه خود تکیه کند و در گفت‌وگو معنا بسازد. اما در منطق هگلی/ بیلدونگی، دیگری صرفاً همکلاسی یا هم‌نسل نیست، بلکه «امر بیگانه» است: جهان تاریخمند، زبان حقوقی و اخلاقی، آثار فلسفی و هنری، و ساختارهای هنجاری‌ای که پیش از سوژه وجود داشته‌اند و او باید با آن‌ها دست‌وپنجه نرم کند. در دیالوگ مبتنی بر مدار تسهیلگری لیپمنی، حرکت اغلب در مدار خود - دیگری - خود می‌ماند، بدون آن‌که با افق رادیکالاً بیگانه‌ای که سوژه را زیر سؤال می‌برد درگیر شود. به همین دلیل می‌توان گفت دیالوگ لیپمنی به‌طور بنیادی با مسیر دیالکتیکی هگل فرق دارد: در هگل، عبور از بیگانگی شرط لازم شکل‌گیری سوژه است، در حالی که در

لایمن، گفت‌وگو بیشتر مناسبی است برای بیان خود، نه فرایندی برای زخمی شدن توسط دیگری تاریخی.

ریکا هورلاخر^۱ در کتاب *سوژه فرهیخته و مفهوم آلمانی بیلدونگ*^۲ نشان می‌دهد که چگونه این مفهوم در سنت آلمانی به تدریج شکل گرفته و سوژه تربیت‌یافته را نه محصول انباشت مهارت‌ها، بلکه نتیجه فرایند طولانی مواجهه فرهنگی و تاریخی می‌فهمد (Horlacher, 2016). او نشان می‌دهد که Bildung از درهم‌تنیدگی عناصر کانتی (خودآیینی عقل)، رمانتیسیسم (اهمیت فردیت و تجربه درونی) و تاریخ‌گرایی آلمانی (نقش سنت و بستر تاریخی) زاده می‌شود. در این افق، آموزش چیزی بسیار بیش از «یادگیری فعال» یا «کسب شایستگی» است؛ آموزش فرایندی است که در آن انسان از طریق مواجهه میانجی واران با جهان، به سوژه اخلاقی- فرهنگی تبدیل می‌شود.

جانسون در *منتقدان فرهنگ*^۳ نشان می‌دهد که سنت نقد فرهنگی در قرن نوزدهم و بیستم- به‌ویژه در آثار متیو آرنولد- بر این باور استوار بوده که فرهنگ مجموعه‌ای از سلیقه‌ها نیست، بلکه افقی هنجاری برای تعالی انسان است (Johnson, 2005). این نگاه به تربیت، زمینه فهم استدلال کسانی چون متیو آرنولد را فراهم می‌کند. آرنولد در کتاب *فرهنگی و آنارشی*^۴ استدلال می‌کند که وظیفه تربیت، آشنا کردن انسان‌ها با «بهترین چیزهایی است که اندیشیده و گفته شده‌اند» (Arnold, 1869) فرهنگ از نظرا نه مجموعه‌ای از اطلاعات، بلکه نیروی پالاینده است که می‌تواند از طریق مواجهه انسان با آثار بزرگ، او را از سطح زندگی خام و متعارف بالا بکشد. معلم در این الگو، «میانجی فرهنگی» است؛ واسطه‌ای میان فرد و میراث ادبی، هنری، دینی و فلسفی بشر. آرنولد، مانند هومبولت^۵، بر این نکته پای می‌فشارد که آزادی حقیقی بدون تماس با فرهنگ عمیق ممکن نیست؛ انسانی که از میراث بشری محروم مانده است، اگر هم آزاد باشد، آزادی‌اش در معرض هرج و مرج و سطحی بودن خواهد بود (Collini, 1994).

اگر دیدگاه آرنولد را با رویکرد بیلدونگ آلمانی مقایسه کنیم، شباهت‌هایی آشکار می‌شود: در هر دو رویکرد، آموزش چیزی فراتر از «رشد خودانگیخته کودک» است و نقطه عزیمت آن، نه روان‌شناسی فردی، بلکه افق تاریخی- فرهنگی است. با این‌همه به نظر می‌رسد، روایت آلمانی (در خوانش هورلاخر) نسبت به آرنولد ساخت‌یافته‌تر و فلسفی‌تر است، زیرا Bildung را به‌عنوان مفهومی بنیادی در انسان‌شناسی فرهنگی تعبیر می‌کند و نه صرفاً یک توصیف فرهنگی برای مدارس (Horlacher, 2016).

¹ R. Horlacher

² The Educated Subject and the German Concept of Bildung

³ The Cultural Critics

⁴ Culture and Anarchy

⁵ Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt

در نقطه مقابل، جان دیویی، در افق پراگماتیسم آمریکایی، آموزش را فرایند اجتماعی – تجربی ای می‌داند که در آن کودکان از طریق مشارکت در فعالیت‌ها، حل مسائل و تعامل با محیط، یاد می‌گیرند (Dewey, 1938). او بر این نکته تأکید می‌کند که یادگیری نباید به حفظ طوطی‌وار اطلاعات تقلیل یابد و باید با تجربه زیسته فرد پیوند بخورد دیویی در چارچوب پراگماتیسم، فرهنگ را محصول تعامل انسان با محیط اجتماعی می‌داند و تأکید می‌کند که آموزش انتقال تجربه اجتماعی است و جامعه از طریق آموزش تداوم می‌یابد (Dewey, 1916). فرهنگ در نظر دیویی مجموعه‌ای ایستا از میراث گذشته نیست، بلکه فرآیندی پویا و بازسازی‌شونده است. جامعه از طریق ارتباط و تجربه مشترک خود را بازتولید می‌کند (پیشین).

اما از منظر بیلدونگ، نقطه ضعف قرائت غالب از دیویی این است که تجربه را بیشتر در افق اکنون اجتماعی و مسئله‌های فوری می‌بیند و نسبت آن با سنت تاریخی – فرهنگی را کمتر برجسته می‌کند. تجربه در این‌جا، اگر در چارچوبی از مفاهیم بزرگ، آثار کلاسیک و افق اخلاقی – تاریخی قرار نگیرد، می‌تواند به «اکنون‌زدگی» منجر شود؛ سوژه درگیر حل مسئله هست، اما مسئله‌هایش در افق تنگ زندگی روزمره باقی می‌مانند و به سطح خودآگاهی تاریخی و اخلاقی ارتقا نمی‌یابند. بیلدونگ در مقابل، بر این اصرار دارد که فرد از خلال تجربه، با «دیگری تاریخی» نیز روبه‌رو شود؛ با زبان حقوق، با سنت اخلاقی، با تاریخ اندیشه و هنر.

در این‌جا دوباره مسئله «تسهیل‌گری» و «میانجی‌گری» سر برمی‌آورد. رویکردهایی که معلم را صرفاً تسهیل‌گر می‌دانند، معمولاً با تکیه بر دیویی و لیپمن استدلال می‌کنند که نقش معلم نه انتقال دانش، بلکه سازمان‌دهی تجربه‌ها و گفت‌وگوهاست. اما اگر خوانش قاره‌ای از تربیت و مفهوم بیلدونگ را جدی بگیریم، این چرخش، سوژه را در معرض دو خطر قرار می‌دهد. نخست این‌که در غیاب انتقال میانجی میراث فرهنگی، سوژه از ریشه‌های تاریخی و نمادین محروم می‌شود و در نتیجه خودآیینی‌اش بر زمینی سست بنا می‌گردد. دوم این‌که، همان‌طور که بوردیو^۱ نشان داده است، حذف ظاهری «آموزش محتوامحور» لزوماً به عدالت آموزشی منجر نمی‌شود؛ برعکس، کسانی که سرمایه فرهنگی را در خانواده و محیط خود دارند، در کلاس‌های تسهیل‌گرانه بهتر عمل می‌کنند و طبقات فرودست، که در خانه کمتر در تماس با زبان و میراث رسمی بوده‌اند، عقب می‌مانند (Bourdieu, 1986). به عبارت دیگر، تسهیل‌گری بی‌طرف، عملاً ماشین بازتولید نابرابری فرهنگی می‌شود. بوردیو معتقد است که نهادهای آموزشی – از مدرسه و دانشگاه گرفته تا رسانه‌ها – در فرآیند انتقال و مشروعیت‌بخشی به این سرمایه‌ها نقش محوری دارند، اما این نقش لزوماً به سود همه یکسان نیست؛ زیرا آموزش رسمی، در عمل، بیشتر برای کسانی مفید است که پیشاپیش از سرمایه فرهنگی بالاتری برخوردارند. کودکانی که در خانواده‌هایی با سرمایه فرهنگی بالا رشد می‌کنند، معمولاً از سنین پایین با کتاب، گفت‌وگوی

¹ Pierre Bourdieu

انتقادی، زبان معیار، سبک‌های خاص سخن گفتن و رفتارهایی آشنا می‌شوند که در مدرسه و دانشگاه ارزشمند شناخته می‌شوند. این کودکان از همان ابتدا با «کدهای فرهنگی» مسلط آشنا هستند؛ کدهایی که به آن‌ها کمک می‌کند در کلاس مشارکت کنند، متن‌های مدرسه‌ای را بفهمند و با معلم و محتوای رسمی درس «هم‌زبانی» داشته باشند. به همین دلیل، وقتی نظام آموزشی از الگوی کلاسیک محتوا محور (که در آن معلم مستقیماً مطالب را منتقل می‌کند) به سمت الگوهایی ظاهراً مترقی مانند «تسهیل‌گری» حرکت می‌کند – الگوهایی که در آن تأکید بر گفت‌وگو، مشارکت فعال، تجربه‌گرایی و خودراهنمایی دانش‌آموز است – این تغییر به‌طور خودکار به نفع این گروه عمل می‌کند، زیرا آن‌ها ابزارهای زبانی و فرهنگی لازم برای مشارکت در چنین فضایی را از پیش در اختیار دارند. در ظاهر، آموزش تسهیل‌گرانه بر این فرض استوار است که همه دانش‌آموزان به‌طور برابر قادرند در گفت‌وگو شرکت کنند، سؤال بپرسند، تجربه‌های خود را صورت‌بندی کنند و مسیر یادگیری‌شان را شکل دهند؛ اما از نظر بوردیو این فرض، توهمی است که نابرابری را پنهان می‌کند. در واقع، در چنین الگویی، دانش‌آموزی که سرمایه فرهنگی بالایی دارد، به‌راحتی از فرصت‌های گفت‌وگو، کارگروهی و «کشف فردی» استفاده می‌کند و حضور خود را در کلاس تثبیت و تقویت می‌کند، در حالی که کودک طبقات فرودست، که در خانه و محیط زندگی‌اش تجربه زیادی از زبان رسمی، کتاب، بحث انتقادی یا مواجهه با میراث رسمی نداشته، در این فضا عقب می‌ماند. او کدهای فرهنگی حاکم بر کلاس را نمی‌شناسد، واژگان و سبک بیان او با معیارهای مدرسه همخوانی ندارد و اغلب در حاشیه گفت‌وگوها قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، الگوی تسهیل‌گرانه، که ظاهراً دموکراتیک و برابرخواه است، در عمل به ابزاری برای بازتولید نابرابری تبدیل می‌شود: معلم، آگاهانه یا ناآگاهانه، فرآیند یادگیری را بر مبنای این پیش‌فرض طراحی می‌کند که همه دانش‌آموزان توانایی مشابهی برای درک، تفسیر و به‌کارگیری مفاهیم پیچیده دارند، اما در واقع تنها کسانی که از ابتدا از منابع فرهنگی و زبانی قوی برخوردار بوده‌اند، می‌توانند به‌طور مؤثر در این فرآیند مشارکت کنند.

همچنین، فوکو نشان می‌دهد که قدرت صرفاً سرکوب نمی‌کند، بلکه سوژه را تولید و شکل‌دهی می‌کند (Foucault, 1977). آموزشی که بدون چارچوب مفهومی قوی و بدون میانجی‌گری سنت، صرفاً بر «خودابرازی» و «تجربه آزاد» تأکید می‌کند، لزوماً سوژه آزاد تولید نمی‌کند؛ بلکه می‌تواند سوژه‌ای سیال، بی‌ریشه و مستعد درونی‌کردن قواعد بازار، رسانه و نظم موجود بسازد. در این چشم‌انداز، معلمی که از انتقال آگاهانه و انتقادی میراث فرهنگی دست می‌کشد و خود را به تسهیل‌گر بی‌طرف گفت‌وگو فرو می‌کاهد، ناخواسته از صحنه مبارزه نمادین کنار رفته است و میدان را برای نیروهای دیگر (بازار، رسانه، ایدئولوژی) خالی گذاشته است این تأکید فوکو بر تولید سوژه به‌ویژه در برابر الگوهای آموزشی که به‌شدت بر فردگرایی و تجربه‌های شخصی تکیه دارند، حائز اهمیت است. فوکو معتقد است که در چنین آموزشی، تأکید بر «خودابرازی» یا «تجربه آزاد» ممکن است به سادگی به بازتولید

نظم‌های سلطه‌گر درونی‌شده منتهی شود. این فرآیند ممکن است به ایجاد سوژه‌هایی منجر شود که از یک‌سو، خود را به‌عنوان «افراد آزاد» می‌بینند که در حال ساختن تجربه‌های فردی و شخصی خود هستند، اما از سوی دیگر، آن‌ها به‌طور ناخودآگاه از ساختارهای اجتماعی و اقتصادی که در آن قرار دارند، تبعیت می‌کنند. بلوم با الهام از افلاطون و روسو، آموزش را فرآیند «شکل‌دهی روح» می‌داند (Bloom, 1987). این تعبیر به‌طور قابل توجهی با مفهوم بیلدونگ هم‌خوان است؛ جایی که آموزش به معنای Selbstbildung (خود-پرورش) و گسترش افق‌های وجودی فرد است (Horlacher, 2016). یکی از محورهای اصلی کتاب بلوم نقد تقلیل آموزش به کارکردگرایی و مهارت‌آموزی است (Bloom, 1987). از نظر او، دانشگاه نباید به مؤسسه‌ای برای تولید تخصص‌های فنی تقلیل یابد. این نقد را می‌توان در برابر رویکردهایی قرار داد که خودآیینی را صرفاً در قالب مهارت‌های شناختی یا تکنیک‌های تفکر تعریف می‌کنند.

در سنت بیلدونگ، آموزش همواره امری کلی و جامع بوده است؛ هدف آن شکل‌گیری شخصیت و قوه داور در نسبت با فرهنگ است (Horlacher, 2016). بنابراین، دفاع بلوم از آموزش کلاسیک را می‌توان دفاعی از بعد وجودی و فرهنگی خودآیینی دانست.

گفتمان‌های تسهیلگری و میانجی‌گری تربیتی در نسبت با مقاصد و غایات تربیتی

با مرور پیشینه بیلدونگ و پراگماتیسم به منزله رویکردهایی که درونمایه‌ها و جهت‌گیری‌های مشخص تربیت دارند شاهد تفاسیر و کانون‌های تاکید متنوعی هستیم. در مقاله حاضر به یکی از کانون‌های تأکید که از درون آن نوعی تسهیل‌گری در پراگماتیسم و نوعی میانجی‌گری در سنت بیلدونگی به دست می‌آید توجه شد و خودآیینی به عنوان یکی از محورهای مورد توجه هر دو رویکرد به منظور مقایسه ناهمگرایی‌ها و همگرایی‌های احتمالی برگزیده شد. بر اساس آنچه که گفته شد دونوع مواجه متفاوت با مساله تربیت در رویکردهای یاد شده را شاهد هستیم؛ اما اگر در افقی بیندیشیم که غایتی سازوار را دنبال کنیم باید دست به صورت‌بندی متفاوتی از نسبت این دو رویکرد بر حسب منظومه کلان تربیتی بزنیم. اگر به مفهوم بیلدونگ و خوانش هورلاخر از «سوژه تربیت‌یافته»^۱ برگردیم، می‌توانیم بگوییم که حل تعارض «تسهیل‌گر یا میانجی» نیاز به صورت‌بندی مجدد دارد. نوعی از صورت‌بندی نسبت این دو رویکرد را می‌توان بر حسب مقاصد و غایات انجام داد. در منظومه فعالیت‌های تربیتی می‌توان به نوعی از دسته‌بندی انواع چشم انداز فعالیت‌ها بر حسب وسیله و غایت قائل شد. آشکار است در این دسته‌بندی همه فعالیت‌های تربیتی هم ارز و مساوی نیستند بلکه به میزانی که چشم اندازی را تحقق می‌دهند نقش ابزار یا غایت را می‌توانند ایفا کنند. اگر

^۱ Educated subject

بپذیریم که خودآینی که قسمی آفرینشگری در آن هم مستتر است به منزله یک غایت تربیتی در متن سنت نوع بشر، وابستگی، بازشناسی امکان‌پذیر است در این صورت سوژه تربیت‌یافته نه صرفاً محصول انتقال یک‌طرفه دانش است و نه محصول تسهیل تجربه ناب فردی. او نتیجه فرایندی است که در آن، معلم به‌عنوان میانجی آگاه، سوژه را با جهان فرهنگی مواجه می‌کند، اما این مواجهه را نه تحمیل‌گرانه، بلکه در فضای گفت‌وگوی عقلانی و تجربه مشترک سامان می‌دهد. در این افق، می‌توان خوانشی دقیق‌تر از کانت، آرنولد و دیویی ارائه داد: کانت یادآور می‌شود که خودآینی عقل، وظیفه‌ای اخلاقی-سیاسی است و بدون شجاعت ورود به حوزه عمومی تحقق نمی‌یابد؛ آرنولد تأکید می‌کند که بدون آشنایی با بهترین دستاوردهای فرهنگ بشری، این خودآینی بر هیچ چیز استوار نخواهد بود؛ دیویی هشدار می‌دهد اگر این‌ها در تجربه و زندگی جمعی ریشه نگیرد، به صورت انتزاعی و بی‌اثر باقی می‌ماند (Arnold, 1869; Dewey, 1938; Kant, 1784/1996).

بر این اساس می‌توان گفت که لیپمن در نگرستن به مفهوم استقلال دست‌کم به معنای کانتی، «استفاده عمومی از عقل» را به «گفت‌وگوی کلاسی»، و «خروج از نابالغی» را به «توان استدلال و پرسش‌گری کودک» تقلیل می‌دهد. این تقلیل، بعد تاریخی، اخلاقی و سیاسی خودآینی یا استقلال را نادیده می‌گیرد و آن را به مهارت شناختی و روان شناختی فرو می‌کاهد. در مقابل، سنت بیلدونگ، آنگونه که هورلاخر، نشان می‌دهد سوژه تربیت‌یافته، سوژه‌ای است که از خلال تجربه میانجی‌دار با سنت، فرهنگ و دیگری تاریخی، خود را بازسازی می‌کند؛ سوژه‌ای که در عین حال آزاد و ریشه‌دار، انتقادی و وفادار، و فردی و اجتماعی است (Horlacher, 2016). از این منظر، معلم نه می‌تواند صرفاً تسهیل‌گر باشد و نه صرفاً انتقال‌دهنده بی‌روح اطلاعات؛ او باید نقش میانجی نقاد را بر عهده بگیرد: کسی که هم میراث را می‌شناسد و منتقل می‌کند، هم امکان پرسش و نقد و بازسازی را برای نسل جدید فراهم می‌آورد. او بیلدونگ را نه صرفاً انتقال فرهنگ یا درگیری با متون کلاسیک، بلکه «شکلی از گشودگی جهان» می‌فهمد. برخی تلاش کرده اند با تمایز میان اکتشاف^۱ و تجربه^۲ پیوند میان شکاف رویکرد تسهیل‌گرانه و به نوعی میانجی‌گرانه برخاسته از سنت بیلدونگی برقرار کنند. به نظر آهرنس^۳ گشودگی جهان به معنای آن است که سوژه در فرآیندی آزمایشی و ناتمام، نسبت خود با جهان را در معرض بازاندیشی قرار دهد. آهرنس میان دو صورت گشودگی تمایز می‌گذارد: اکتشاف، که حرکت در افق‌های نسبتاً تثبیت‌شده است، و آزمایش، که مستلزم به خطر انداختن افق موجود و امکان دگرگونی آن است. در معنای قوی، بیلدونگ صورت آزمایشی گشودگی جهان است؛ یعنی فرآیندی که در آن سوژه نه تنها دانش می‌اندوزد، بلکه افق وجودی خود را دگرگون می‌کند (Ahrens, 2014). از این‌رو با

¹ exploration

² experiment

³ Ahrens

بهره‌گیری از دو مفهومی که آهرنس به کار می‌گیرد می‌توان گفت در اینجا با دو برداشت از خودآیینی مواجه هستیم که در منظومه چشم انداز مقاصد (ابزار) و غایات تربیتی در سنت تسهیل‌گرانه - پراگماتیستی می‌توان از آن به عنوان یک ابزار نگریست که مقدمه‌ای برای تحقق نوعی خودآیینی فراخ‌تر در سنت و رویکرد میانجی‌گرانه - بیلدونگی پیوند می‌یابد. به این معنا به نظر می‌رسد با در نظر داشتن چشم‌انداز تربیتی ابزار و غایت در فعالیت‌های تربیتی با یک نوع خودآیینی نحیف تسهیل‌گرانه می‌توان رو به نوعی خودآیینی فربه میانجی‌گرانه رسید. آشکار است که عمل معلم و تشخیص او و پرورش نظام تربیت معلمی که بتواند چنین تشخیص و به تعبیر فلسفی‌تر فرونسیسی را در او پرورش دهد با فرض پذیرش چنین نسبتی باید در اولویت هر نوع نظام تربیت معلمی قرار گیرد. در نهایت در تأیید دفاعی که هورلاخر (2012) از اهمیت رویکرد بیلدونگ در تربیت گفته است می‌توان گفت رویکرد بیلدونگی نوعی مواجه انتقادی با رویکردی از تربیت - که تسهیل‌گری هم در ذیل آن قرار می‌گیرد - است که آن را به مجموعه از مهارت‌ها و صلاحیت‌ها فرو می‌کاهد که به عنوان مثال در آزمون‌های بین‌المللی چون سواد خواندن و امثال آن جهت‌گیری شده است.

محققان دیگری (Kivelä, Siljander, & Sutinen, 2012) تلاش کرده‌اند از مسیر تمایزی که در این رویکرد برای مقولات رشد و فرهنگ قائل هستند به نوعی همگرایی قائل شوند. در نظر آنها در سنت بیلدونگ، تأکید بر این است که آموزش باید فرد را به سوی «آنچه هنوز نیست» هدایت کند؛ یعنی به سوی افقی که فراتر از وضعیت موجود قرار دارد. بیلدونگ همواره متضمن نوعی گشودگی به آینده است. این گشودگی، شرط امکان نقد و دگرگونی اجتماعی نیز هست.

از این منظر، می‌توان گفت که بیلدونگ و رشد هر دو فرآیندهایی گشوده‌اند، اما در تأکیدهایشان تفاوت‌هایی دارند. رشد در پراگماتیسم بیشتر بر پویایی تجربه و حل مسائل تأکید می‌کند؛ در حالی که بیلدونگ در سنت قاره‌ای بر شکل‌گیری درونی، خودمختاری و نسبت انتقادی با فرهنگ تمرکز دارد. بیلدونگ صرفاً انباشت معرفت نیست، بلکه نوعی «صورت‌یابی» (formation)^۱ است که در آن نسبت فرد با جهان بازتنظیم می‌شود. این فرآیند مستلزم فاصله‌گیری، تأمل و نقد است. فرد از خلال مواجهه با محتوای فرهنگی - چه ادبیات و هنر، چه علوم و تاریخ - خود را می‌سازد و در عین حال جهان را به شیوه‌ای نو تفسیر می‌کند.

در پراگماتیسم نیز تجربه نقشی محوری دارد. اما تجربه نزد دیویی نه تجربه‌ای صرفاً درونی یا ذهنی، بلکه تجربه‌ای اجتماعی و موقعیتی است. تجربه در تعامل با دیگران و در بستر مسائل واقعی شکل می‌گیرد. آموزش، از این منظر، باید موقعیت‌هایی فراهم آورد که در آن‌ها فرد بتواند فعالانه درگیر

^۱ Formation را از نظر گرامری هم می‌توان لازم و هم می‌توان متعدی ترجمه کرد اما در بستر هر دو سنت پراگماتیستی و بیلدونگی بنا به بهره‌ای که از خودآیینی نحیف تسهیل‌گرانه یا خودآیینی فربه میانجی‌گرایانه می‌برند می‌توان آن را به صورت لازم یعنی صورت‌یابی ترجمه کرد. البته در نظام‌های تمامیت‌خواه تربیتی این مفهوم را باید صورت‌دهی ترجمه کرد.

شود، بیاموزد و رشد کند. با این حال، اگر تجربه تنها به حل مسائل فوری محدود شود، خطر آن وجود دارد که بعد فرهنگی و تاریخی بیلدونگ به حاشیه رانده شود. بیلدونگ تأکید می‌کند که آموزش باید فرد را با میراث فرهنگی مواجه سازد؛ نه به منظور حفظ صرف آن، بلکه برای آن که بتواند آن را در پرتو زمانه خویش بازاندیشی کند. از این رو در تلاش‌های که برای صورتبندی مجدد این دو رویکرد متفاوت از سوی محققان یاد شده انجام شده است معطوف به بازتفسیر مقولات مشترک آنهاست. به عنوان جمع‌بندی و نتیجه‌گیری آنچه در مقاله حاضر پرداخته شد نشان دادن نقطه‌های عزیمت متفاوت این دو رویکرد است که به تفاوت‌هایی که در نحوه نگرستن به مساله تعلیم و تربیت شده است. اگر غرض ترسیم چشم اندازی از تربیت باشد که بتواند ظرفیت‌های بهره‌مندی خود از نگرش‌های تربیتی را توسعه دهد بر حسب غایات و ابزارها پیشنهاد شد که دو تلقی فربه و نحیف به ترتیب از خودآیینی در رویکرد تسهیل‌گرانه و میانجی‌گرانه در یک منظومه تربیتی می‌تواند به هم بهره‌گی این دو رویکرد از هم بیانجامد.

References

- Ahrens, S. (2014). *Experiment and exploration: Forms of world-disclosure: From epistemology to Bildung* (A. Rossiter, Trans.). Springer.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future* (Penguin Classics ed.). Penguin Books. (Original work published 1961)
- Arnold, M. (1869). *Culture and anarchy*. Smith, Elder & Co.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. Simon & Schuster.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Collini, S. (1994). *Matthew Arnold: A critical portrait*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Pantheon.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford University Press. (Original work published 1807)
- Herder, J. G. (2002). Treatise on the origin of language. In M. N. Forster (Ed. & Trans.), *Philosophical writings* (pp. 65–164). Cambridge University Press. (Original work published 1772)
- Herder, J. G. (2004). *Another philosophy of history and selected political writings* (I. D. Evrigenis & D. Pellerin, Eds. & Trans.). Hackett. (Original works published 1774–1791)
- Hirsch, E. D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.
- Horlacher, R. (2012). What is Bildung? Or: Why Pädagogik cannot get away from the concept of Bildung. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental*

- educational thinking and American pragmatism* (pp. 135–147). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6_9
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.
- Kant, I. (1996). An answer to the question: What is enlightenment? In M. Gregor (Ed.), *Practical philosophy* (pp. 11–22). Cambridge University Press. (Original work published 1784)
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work. *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Kivelä, A., Siljander, P., & Sutinen, A. (2012). Between Bildung and growth: Connections and controversies. In P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Eds.), *Theories of Bildung and growth: Connections and controversies between continental educational thinking and American pragmatism* (pp. 303–311). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-031-6_19
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Viking Press.
- von Humboldt, W. (2000). Theory of Bildung. In I. Westbury et al. (Eds.), *Teaching as a reflective practice* (pp. 57–61). Lawrence Erlbaum Associates. (Original work written 1793)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* Jossey-Bass.

Valavi, P., Balivand, Z. (2026). Rethinking the concept of "listening to the child": from an educational act to a fundamental experience of encountering the other. *Philosophy of Education*, 10(1), 24-41.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Rethinking the concept of "listening to the child": from an educational act to a fundamental experience of encountering the other¹

Parvanh Valavi² , Zahra Balivand³ 

Abstract

This article offers a philosophical rethinking of what it means to *listen to the child*, not as a communicative skill or an instrumental strategy for facilitating learning, but as an ethical encounter with the Other. The point of departure is the assumption that, within many educational relationships, listening is already constrained by adult expectations, intentions, and pedagogical aims. As a result, the child's voice is often interpreted, regulated, or appropriated before it is genuinely heard. Adopting a conceptual-analytical approach and drawing on a Levinasian understanding of ethics, the article reconceives listening as an act that does not originate in the adult's pedagogical will, but in the call of the Other—a call that places the teacher or parent in a position of ethical responsibility. From this perspective, listening to the child is understood as a response to presence and voice, rather than as a technique of guidance, control, or interpretation. The article argues that when listening is approached as ethical responsiveness, it neither implies the erasure of the adult subject nor leads to an idealization of absolute child autonomy. Instead, it opens a space of ethical openness in which the educational subject withdraws from positions of dominance, pre-judgment, and mastery. Rather than proposing practical prescriptions or adding to a repertoire of communicative competencies, this study seeks to cultivate a philosophical sensitivity toward the child—one that may be described as an attempt to listen to each child *as if they were the only child in the world*. Although such an orientation may initially appear merely inspirational, it holds the potential to prompt deeper reflection on educational ethics, the language of curriculum, and the meaning of shared existence within educational life.

Keywords: child, listening, Other, ethical responsibility, educational relationship

¹ Received: 2026-02-04

Accepted: 2026-03-11

Published: 2026-08-15

² Associate Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. (Corresponding author). Email: p.valavi@scu.ac.ir

³ PhD Student of Philosophy of Education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: za-balivand@scu.ac.ir

Extended Abstract

In contemporary education, listening to children is often understood as a communicative skill, a tool for participation, or a means to enhance learning. Such approaches limit the child's voice within pre-defined objectives and expectations, failing to recognize the child's independent and ethical presence. This paper, drawing on a conceptual-analytical method and the philosophical framework of Emmanuel Levinas, interprets listening to the child not merely as a skill or tool, but as a fundamental ethical event in the encounter with the Other—an event that places the adult in the position of responsibility prior to any educational goal.

The theoretical and conceptual framework of this study rests on the foundational concepts of "Other," "face," "language," and "ethical responsibility." The Other, as a distinct and non-reducible being, calls the subject to asymmetric responsibility, establishing an ethical relationship not based on reciprocity but on the one-sided obligation to respond. From this perspective, listening to the child suspends interpretive dominance, preconceptions, and the haste of action, enabling the adult to engage in an ethical experience of the Other.

The dimensions of ethical listening are analyzed in four interrelated axes. First, the child's face, as the manifestation of their independent and living presence, activates the adult's capacity for ethical responsibility. Second, language and dialogue provide the medium through which an ethical relationship emerges, emphasizing that listening is not only about understanding speech but about acknowledging the Other's presence and creating conditions for ethical experience. Third, responsible listening entails the adult's responsiveness in relation to the Other, a responsiveness that arises prior to any judgment, interpretation, or control. Fourth, Levinas' notion of substitution guides the ethical orientation of the adult toward the Other; in this movement, the adult's freedom is realized not as absolute autonomy but through ethical responsiveness.

The innovation of this study lies in its re-conceptualization of listening to children not as an educational skill or tool, but as a pre-method ethical situation. Unlike studies that limit listening to communicative competence, child participation, or improving educational interactions, this research demonstrates that listening, before any objective or instrumental function, is the temporary suspension of adult interpretive and managerial authority and the acceptance of responsibility arising from the child's presence and voice. Accordingly, listening does not primarily produce meaning or enhance performance, but creates the conditions for a deep ethical reflection on the adult-child relationship and the shared existence within the educational setting.

The implications of this ethical rethinking can be distinguished across several levels:

At the level of educational problem framing, listening to the child functions as the creation of an ethical problem itself, transforming education into a field of moral reflection rather than a site for pre-defined solutions.

At the level of temporal organization of educational action, ethical listening introduces delay and suspension, allowing responses to emerge in relation to the Other, rather than being pre-programmed or efficiency-driven.

At the level of understanding the child's voice, this perspective encompasses recognition of silence as well as speech, enabling ethical encounters even in the absence of explicit verbal expression.

At the level of adult responsibility, educational obligation is understood as openness to the unpredictable aspects of the child, acceptance of incompleteness, and respect for difference, rather than control or direction of the child's developmental path.

Ultimately, this study shows that rethinking the meaning of listening is a prerequisite for cultivating philosophical and ethical sensitivity in educational interactions; a sensitivity that positions teachers and parents in a transformative ethical engagement, enabling education "in a different way," where the child is not merely the subject of instruction, but the Other whose voice calls us to ethical responsibility.

ولوی، پروانه؛ بلیوند، زهرا (۱۴۰۴). بازاندیشی در مفهوم «گوش دادن به کودک»: از کنشی تربیتی تا تجربه‌ای بنیادین از مواجهه با دیگری. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۲۴-۴۱.

بازاندیشی در مفهوم «گوش دادن به کودک»: از کنشی تربیتی تا تجربه‌ای

بنیادین از مواجهه با دیگری^۱

پروانه ولوی^۲، زهرا بلیوند^۳

چکیده

این مقاله به بازاندیشی در معنای «گوش دادن به کودک» می‌پردازد؛ نه به‌عنوان مهارتی ارتباطی یا ابزاری برای تسهیل یادگیری، بلکه به‌مثابه مواجهه اخلاقی با دیگری. نقطهٔ عزیمت مقاله بر این فرض است که در بسیاری از روابط تربیتی، گوش دادن پیشاپیش در چارچوب انتظارات و مقاصد بزرگسالان محدود می‌شود و از همین رو، صدای کودک پیش از شنیده شدن، تفسیر یا مهار می‌گردد. در برابر این پیش‌فرض، این مقاله با بهره‌گیری از روش تحلیلی- مفهومی درپرتو خوانشی لویناسی از اخلاق، گوش دادن را کنشی می‌فهمد که نه از اراده تربیتی بزرگسال، بلکه از فراخوان دیگری آغاز می‌شود؛ فراخوانی که بزرگسال را در مقام معلم یا والد، در معرض مسئولیت قرار می‌دهد. با تکیه بر فلسفه امانوئل لویناس و خوانش‌های تربیتی متأثر از آن، این نوشتار استدلال می‌کند که گوش دادن به کودک، هنگامی که به‌مثابه پاسخ‌گویی به حضور و صدای دیگری فهم شود، نه دلالت بر محو خود دارد و نه به خودمختاری مطلق کودک می‌انجامد؛ بلکه نوعی گشودگی اخلاقی را پیشنهاد می‌کند که در آن، سوژه تربیتی از موضع سلطه، تفسیر و پیش‌داوری فاصله می‌گیرد. درنهایت این مقاله می‌کوشد به‌جای افزودن بر فهرست مهارت‌های ارتباطی یا توصیه‌های کاربردی، امکان نوعی الهام‌بخشی و حساسیت فلسفی را در مواجهه با کودک ایجاد کند. حساسیتی که شاید بتوان آن را تمرین شنیدن و درک کردن کودک «چنان‌که گویی تنها کودک این جهان است» نامید. چنین افقی، هرچند در گام نخست صرفاً الهام‌بخش به نظر می‌رسد، می‌تواند زمینه‌ساز بازاندیشی‌های عمیق‌تری در باب اخلاق تربیتی، زبان برنامهٔ درسی و معنای بودن مشترک در جهان آموزش باشد.

واژگان کلیدی: کودک، گوش دادن، دیگری، مسئولیت اخلاقی، رابطه تربیتی

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۱۱-۱۵

پذیرش: ۱۴۰۴-۱۲-۲۰

انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول) ایمیل:

p.valavi@scu.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز،

ایران. ایمیل: Za-balivand@stu.ac.ir

مقدمه

در دهه‌های اخیر، «گوش‌دادن به کودک» به یکی از مفاهیم پرتکرار در فضای تعلیم و تربیت معاصر بدل شده است، مفهومی که اغلب در پیوند با مشارکت، حقوق کودک و یا یادگیری فعال او مطرح می‌شود. پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که شنیدن صدای کودک می‌تواند به بهبود تجربه یادگیری و تقویت حس عاملیت در کودکان منجر شود (Davie & Galloway, 1996, Kellett, 2010). در این چارچوب، گوش‌دادن به کودک عمدتاً به عنوان مهارتی ارتباطی یا ابزاری آموزشی فهم می‌شود که هدف آن کارآمدسازی فرایند تعلیم و تربیت است.

در همین راستا، مطالعات مرتبط با حقوق کودک نیز بر شنیده شدن صدای کودکان به مثابه یکی از ارکان مشارکت تأکید کرده‌اند. برای نمونه، لاندی با تفسیر ماده ۱۲ کنوانسیون حقوق کودک، «صدا» را یکی از مؤلفه‌های اساسی مشارکت کودک در فضاهای آموزشی می‌داند (Lundy, 2007) و پژوهش‌های بعدی نیز نشان داده‌اند که اهمیت گوش‌دادن به صدای کودکان نادیده گرفته می‌شود. گوش‌دادن به کودک، اغلب در قالب سازوکارهایی برای بیان خواسته‌ها، نیازها و دیدگاه‌ها سازمان‌دهی می‌شود (Canning, Teszenyi & Pálfi, 2022). با این حال، حتی در این رویکردها نیز شنیدن صدای کودک غالباً در چارچوبی عملیاتی و هدف‌محور باقی می‌ماند.

با وجود گسترش این مطالعات، پرسش بنیادینی در این میان کمتر مورد توجه قرار گرفته است: آیا می‌توان گوش‌دادن به کودک را از سطح یک مهارت ارتباطی یا ابزار آموزشی فراتر برد و آن را به مثابه تجربه‌ای اخلاقی و بنیادین در مواجهه با دیگری در نظر گرفت؟ به بیان دیگر، آیا شنیدن صدای کودک صرفاً وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف تربیتی است، یا خود می‌تواند موقعیتی باشد که در آن نسبت اخلاقی میان کودک و بزرگسال شکل می‌گیرد؟

در بسیاری از این رویکردها، گوش‌دادن به کودک در افق کارآمدسازی آموزش و تحقق اهداف از پیش تعریف شده فهم می‌شود؛ افقی که در آن، شنیدن صدای کودک به ابزاری برای بهبود عملکرد آموزشی تقلیل می‌یابد. این رویکرد، همسو با آن چیزی است که بیستا آن را غلبه عقلانیت ابزارمند و یادگیری محور بر معنای تربیت می‌نامد؛ عقلانیتی که در آن، آموزش بیش از آن‌که عرصه‌ای برای رویارویی اخلاقی با دیگری باشد، به فرایندی قابل اندازه‌گیری تقلیل می‌یابد (Biesta, 2010). از نگاه بیستا، چنین تقلیلی خطر حذف «سوژه شدن» و پاسخ‌گویی اخلاقی را در پی دارد؛ امری که آموزش را از مواجهه با دیگری تهی می‌سازد. این نقد، هنگامی معنا و عمق بیشتری می‌یابد که در پرتو اندیشه اخلاقی امانوئل لویناس خوانده شود. در فلسفه لویناس، دیگری نه در افق اهداف تربیتی و نه در چارچوب کنترل و تملک مفهومی، بلکه به مثابه چهره‌ای ظاهر می‌شود که سوژه را از خودبسنندگی بیرون می‌کشد و به مسئولیتی نامتقارن فرامی‌خواند (Levinas, 1969). از این منظر، گوش‌دادن به

صدای کودک نمی‌تواند صرفاً مهارتی ارتباطی یا ابزاری آموزشی تلقی شود، بلکه موقعیتی است که در آن، امکان گسست از عقلانیت ابزارمند و گشودگی به امر اخلاقی فراهم می‌شود؛ گشودگی که بیستا آن را شرط بازاندیشی در معنای تربیت می‌داند (Biesta, 2010).

بخش قابل توجهی از ادبیات موجود، توجه اخلاقی به کودک را مبتنی بر شناخت، فهم پیشینی و آگاهی از زیست‌جهان او می‌داند. در این نگاه، هرچه بزرگسال کودک را بهتر «بشناسد»، امکان کنش مسئولانه‌تری در قبال او فراهم می‌شود. این پیش‌فرض در آموزش، اغلب به صورت تلاش برای فهم داستان‌های زندگی دانش‌آموزان، شناسایی نیازهای فردی و تفسیر معنای گفتار آنان بروز می‌یابد (Todd, 2003). تاد نشان می‌دهد که این تلقی از رابطه اخلاقی، اگرچه نیت خیرخواهانه دارد، اما می‌تواند به فروکاستن دیگری به موضوع شناخت و تملک مفهومی منجر شود. در این جاست که اندیشه اخلاقی امانوئل لویناس افق تازه‌ای برای بازاندیشی در مفهوم گوش‌دادن می‌گشاید. از منظر لویناس، «دیگری نه ابژه شناخت، بلکه چهره‌ای است که در ناشناختگی خود باقی می‌ماند و سوژه را به مسئولیتی نامتقارن فرامی‌خواند» (Levinas, 1969: 51). «رابطه اخلاقی، نه بر پایه بده‌بستان متقابل، بلکه بر اساس پاسخ‌گویی یک‌سویه «من» در برابر فراخوان دیگری شکل می‌گیرد؛ فراخوانی که الزاماً در افق فهم کامل یا شناخت پیشینی قرار نمی‌گیرد. از این منظر، شنیدن صدای دیگری نه به منزله درک و شناخت کامل او، بلکه به مثابه گشودگی به امری ناهمگن و به تعبیر لویناس نامتقارن در خودبستگی سوژه معنا می‌یابد (Todd, 2003). برخی پژوهش‌گران تعلیم و تربیت با الهام از این خوانش لویناسی، به بازاندیشی در نقش زبان، صدا و شنیدن پرداخته‌اند. استندیش با بسط مفهوم «چهره» در اندیشه لویناس، بر این نکته تأکید می‌کند که رابطه با دیگری در زبان و شنیدن تحقق می‌یابد (Standish, 2008). ویلیامز نیز با به گفت‌وگو گذاشتن لویناس با اندیشمندانی چون دریدا و آستین، نشان می‌دهد که اخلاق لویناسی ما را از سنت عقل‌گرای تفکر به سوی فهمی از اندیشه سوق می‌دهد که در آن صدا، گفتار و نشانه متجلی می‌شود (Williams, 2007).

در کشور ما نیز، پژوهش‌هایی نیز به مسئله شنیده‌نشدن صدای کودکان در فضاهای آموزشی پرداخته‌اند. خالقی‌نژاد (Khaleghi Nezhad, 2021) بر ناکامی‌های نظری و عملی کنوانسیون حقوق کودک تأکید می‌کند و شنیده‌شدن صدای کودک را در کنار مصلحت و ظرفیت، یکی از ارکان اساسی تعامل تربیتی می‌داند. همچنین ولوی و همکاران (Valavi et al, 2017) نشان داده‌اند که اعطای حق مشارکت و گوش دادن به صدای کودک می‌تواند بستری برای تفکر مستقل و کنش‌گری فعال او فراهم آورد. صادقی و اورنگی (Sadeghi & Orangi, 2021) نیز بر حق بر شنیده شدن صدای کودکان به عنوان موجودی فعال و ذی صلاح تأکید می‌کنند. با این حال، این مطالعات نیز عمدتاً در چارچوب حقوقی یا ارتباطی باقی می‌مانند و کمتر به بنیان‌های اخلاقی شنیدن کودک می‌پردازند.

البته باید اذعان داشت با وجود ظرفیت‌های قابل توجه فلسفه اخلاق لویناس برای بازاندیشی در بنیان‌های اخلاقی تربیت کودک، به‌کارگیری مستقیم این رویکرد با چالش‌ها و محدودیت‌هایی نیز همراه است. محدودیت اول این است که اندیشه لویناس بیش از آنکه ناظر به ارائه الگوهای عملی در تربیت باشد، بر بنیان‌های انتزاعی و اخلاقی مسئولیت در قبال دیگری تأکید دارد. بنابراین، ترجمه مفاهیمی چون «مسئولیت نامتناهی» یا «تقدم دیگری» به راهبردهای عینی تربیتی، با ابهام‌هایی مواجه می‌شود. دوم این که، رابطه تربیتی میان بزرگسال و کودک ماهیتی نامتقارن دارد؛ در حالی که اخلاق لویناسی عمدتاً بر مواجهه‌ای میان سوژه‌های اخلاقی مستقل تأکید می‌ورزد. یعنی کودک به‌عنوان دیگری در حال شدن، هنوز به سطحی از خودآیینی نرسیده است که بتوان رابطه تربیتی را به‌طور کامل در چارچوب اخلاق چهره‌به‌چهره لویناس تبیین کرد. نکته سوم این است که تمرکز لویناس بر مسئولیت فردی در برابر دیگری، ممکن است به نادیده گرفتن نقش ساختارها و نهادهای تربیتی منجر شود؛ در حالی که تربیت کودک همواره در بستر نظام‌های اجتماعی، آموزشی و فرهنگی شکل می‌گیرد. از این منظر، نظریه لویناس برای کاربست تربیتی نیازمند تکمیل و اشاعه در پژوهش‌های تربیتی کاربردی‌تر است. اما دلیل توجه این مقاله به فلسفه لویناس این است که او بر تربیت به عنوان صحنه‌ای در زندگی ما تأکید می‌کند که در آن، ما باید به‌طور واضح، در مواجهه با دیگری از چارچوب موجود خودمان عبور کنیم تا صدای دیگری را بشنویم. لویناس ادعا می‌کند که مواجهه با دیگری فرصتی برای ایجاد امکانی جدید و بکر، فراتر از دنیای بسته فرد فراهم می‌کند و این نوع مواجهه را می‌توان در صحنه آموزش مشاهده کرد (Levinas, 1996).

بر این اساس، نوآوری مقاله حاضر در نحوه بازخوانی مفهوم گوش‌دادن به کودک نه به‌مثابه یک مهارت ارتباطی یا راهبرد آموزشی، بلکه به‌عنوان یک موقعیت اخلاقی پیشینی در فلسفه لویناس است. برخلاف مطالعاتی که گوش‌دادن را در چارچوب‌هایی چون به‌رسمیت‌شناسی صدا، مشارکت کودک در فرایند یاددهی-یادگیری یا بهبود تعاملات آموزشی فهم کرده‌اند، این مقاله نشان می‌دهد که گوش‌دادن به کودک پیش از آنکه امری ارتباطی یا مهارتی باشد، رخدادی اخلاقی است که در آن بزرگسال در معرض فراخوان دیگری قرار می‌گیرد. از این منظر، گوش‌دادن نه ابزار تحقق اهداف تربیتی، بلکه تعلیق موقت سلطه تفسیری و مدیریتی بزرگسال و پذیرش مسئولیتی است که از چهره و صدای کودک برمی‌خیزد. در این راستا، ابتدا مواجهه اخلاقی انسان با دیگری در اندیشه لویناس تبیین می‌شود و سپس مفهوم گوش‌دادن به کودک از منظر مفاهیم بنیادینی چون «دیگری»، «چهره»، «زبان» و «مسئولیت» مورد واکاوی و تفسیر قرار می‌گیرد. و در نهایت، پیامدهای فلسفی این خوانش برای تعلیم و تربیت معاصر تبیین می‌شود. بر این مبنا، پرسش‌های اصلی مقاله عبارت‌اند از:

در پرتو اندیشه لویناس، چه فهمی از «دیگری» می‌تواند مبنای رابطه‌ای اخلاقی با کودک قرار گیرد؟

مفهوم گوش‌دادن به کودک از منظر مفاهیم بنیادینی چون «دیگری»، «چهره»، «زبان» و «مسئولیت» اخلاق لویناسی چگونه قابل تفسیر است؟
این خوانش چه پیامدهایی برای بازاندیشی در رابطه با گوش دادن به کودک در تعلیم و تربیت معاصر به همراه دارد؟

گوش دادن به دیگری

شنیدن دیگری در اندیشه لویناس بر مدار دیگری می‌چرخد. از نظر او، فلسفه غرب همواره به دنبال یافتن راهی برای سرکوب غیریت است. نظریه تذکار افلاطون بر این معنا تأکید دارد که من از پیش آنچه را که جویای دانستنش هستم، می‌دانم. پدیدارشناسی هوسرل با مفاهیم حیث التفاتی خود را در مسند معنا می‌نشانند و رابطه هایدگر با هستندگان متضمن نوعی من‌شناسی یا خودشناسی است که بر تقدم خود بر غیر، همان یا سوژه، تأکید می‌کند.^۱ لویناس معتقد است مشخصه فلسفه غرب، فروکاست غیر یا دیگری به همان است (Davis, 1996). بنابراین او می‌کوشد در باب اهمیت امر اخلاقی دیگری یا غیر را به رسمیت بشناسد و به تحلیل آن بپردازد.

از منظر او «دیگری» در قیاس با «خود» نامتجانس و منحصر به فرد است و در تعارض با «من» تعریف می‌شود. در این معنا، من بودن به عقیده لویناس «عبارت است از بازیابی مستمر هویت فرد از طریق تمام اتفاقاتی که ممکن است در طی حیاتش برای وی رخ دهد» (Levinas, 1996, 51). مثلاً ممکن است فرد بیماری مزمن یا تجارب تکان‌دهنده‌ای (مانند سرطان یا آسیب‌های جنگی) را از سر بگذراند. مواجهه انسان با چنین موقعیت‌هایی موجب تفسیر فرد از هویت خود به نحوی متفاوت نسبت به قبل از چنین تجربیاتی است. بدین ترتیب، نه تنها اکنون این فرد دچار تغییر می‌شود: (من حالا بیمارم یا ناخوشم)، بلکه دلالت گذشته‌اش نیز تغییر می‌کند: (من چنان فردی بودم، حالا چنین‌ام). در عین حال، «چنین خودتفسیرهایی، چیزی پایدار را پیش‌فرض می‌گیرند که لویناس آن را «هویت‌بدوی» می‌نامد؛ هویتی که «من» نامیده می‌شود، همان چیزی است که اصل ناهمساز و منحصر به فرد بودن با دیگری را بیان می‌کند. «من» همان است که هرگز نمی‌تواند چیز دیگری جز همان باشد» (Sedgwick, 2021:450). در صحنه‌ای از منون افلاطون، سقراط با یک برده که آموزش ابتدایی ریاضی ندیده، گفت‌وگویی هدایت‌شده انجام می‌دهد تا نشان دهد دانش پیش از آموزش درون فرد وجود دارد و تنها به یادآوری نیازمند است (Plato, 2024). از منظر لویناس، این آموزش سقراطی، هرچند به ظاهر بی‌خسونت است، می‌تواند ماهیتی تحمیلی بر دیگری داشته‌باشد، زیرا برده تنها زمانی صحبت می‌کند که از او سؤال شود و پاسخ‌هایش تحت کنترل معلم و با واسطه شکل

۱ این مرور برای فهم بهتر مفهوم دیگری لویناس نوشته شده است، نه صرفاً مرور تاریخ فلسفه.

می‌گیرد. به عبارت دیگر، حتی ظریف‌ترین روش‌های تعلیم و تربیت ممکن است در رابطه با دیگری حاوی نادیده گرفتن صدای کودک باشند و تجربه اخلاقی مستقلی برای او فراهم نمی‌گردد. (Todd, 2003) انتقال فلسفه اخلاقی لویناس به موقعیت کودک در کلاس درس، تأکید بر این نکته است که دیگری صرفاً یک سوژه نظری نیست، بلکه حضور واقعی و زنده‌ای است که در تعامل آموزشی ظاهر می‌شود. همان‌طور که لویناس نشان می‌دهد، دیگری نه برای غلبه بر من، بلکه به عنوان موجودی مستقل و نامتجانس ظاهر می‌شود (Levinas, 1986). کودک در کلاس نیز دیگری است که صدایش باید شنیده شود و تجربه اخلاقی او پیش فرض هر اقدام آموزشی قرار گیرد. بدین ترتیب، توجه به دیگری در آموزش صرفاً به معنای انتقال دانش نیست، بلکه مستلزم ایجاد شرایطی است که در آن شنیدن فعال و اخلاقی صدای کودک، پیش‌نیاز هر فرآیند یادگیری و تربیتی شود (Todd, 2003).

به این ترتیب، درک لویناسی به ما می‌آموزد که آموزش و تربیت نه صرفاً انتقال دانش، بلکه موقعیتی اخلاقی است که در آن دیگری، چه کودک، چه هر سوژه دیگر، باید به عنوان موجودی مستقل و غیرقابل فروکاسته شدن شنیده شود. آموزش سقراطی، اگرچه به ظاهر غیرتحمیلی است، می‌تواند بدون توجه به غیریت دیگری، تجربه‌ای سلطه‌گرانه ایجاد کند. بنابراین، اولویت آموزش، نه صرفاً یادگیری محتوا، بلکه فراهم کردن شرایطی است که حضور کودک به عنوان دیگری، همواره مرجع اصلی هر عمل تربیتی باقی بماند.

گوش دادن به چهره (چهره و دیگری)

گوش دادن به دیگری در امتداد تفکر لویناسی به ما نشان داد که دیگری در کلاس، موجودی مستقل و نامتجانس است که صدایش باید شنیده شود. از این منظر، چهره کودک یکی از مهم‌ترین تجلی‌های دیگری است که حضور اخلاقی و آموزشی را ممکن می‌سازد. به عقیده لویناس، چهره سخن می‌گوید و این سخن فراتر از بیان لفظی است. (Levinas, 1996) تقدم چهره بر این واقعیت استوار نیست که شخص دیگری را به من نشان می‌دهد، بلکه بر سخن گفتن درباره چیزی مبتنی است (Abbasi, Fazeli, & Asghari, 2024).

چهره می‌تواند صدایی باشد که از بسترهای تربیتی به گوش می‌رسد. برای معلمان، مشارکت در یک رابطه غیرخشونت‌آمیز با دیگری، ممکن است به معنای تبدیل شدن به فراگیر و گوش‌خود به گسست هستی باشد که برخورد رودررو به همراه دارد. به عبارت دیگر، «معلم در مواجهه با چهره کودک، تنها شنونده نیست، بلکه در یک فرآیند اخلاقی فعال شرکت می‌کند و ظرفیت خود برای پذیرش تجربه دیگری را می‌آزماید» (Todd, 2003: 31). روش‌های تربیتی بسیاری دیده می‌شوند که چهره را محو می‌کنند و صدایش را نادیده می‌گیرند. حتی در روش سقراطی، چهره دیگری در خلال

زایش دانش ناشناخته و محروم می‌ماند. لویناس اصطلاح «چهره» را برای توصیف دیگری به کار می‌برد؛ «چهره حضور زنده دیگری است، اما حضوری غریب و مستقل از هر زمینه یا سیاق اجتماعی» (Olia, 2009:122). چهره بیانی است که شنیده و دیده می‌شود، اما هیچ قدرتی بر آن نداریم؛ حضور آن زنده‌تر از هر تجربه دیگری است و ما در مقابل آن صرفاً مخاطب هستیم. (Levinas, 1971) «چهره» دلالت بدون سیاق دارد و فرد دیگری در آن به شخصیت‌های گذشته، شغل، جایگاه اجتماعی یا ظاهر فیزیکی محدود نمی‌شود. برعکس، چهره خود بیانگر است و حتی منبع معنا و حکمت تلقی می‌شود که می‌تواند آموزگار اخلاق باشد» (Olia, 2007:128). گفتار چهره تنها به کلمات محدود نمی‌شود، بلکه ارتباطی غیرلفظی و اخلاقی را بنیان می‌گذارد که پیش‌نیاز هر رابطه تربیتی است (Levinas, 1971).

در کلاس، وقتی کودک با معلم تعامل دارد، با چهره‌ای عریان و مستقل مواجه می‌شود. این مواجهه غیرنظام‌مند است؛ چهره به سمت معلم بازمی‌گردد تا صحبت کند و معلم باید شنونده‌ای فعال باشد، بدون تلاش برای تقلیل دیگری به مفاهیم یا نظریه‌های از پیش تعیین‌شده. به عبارت دیگر، نسبت معلم با کودک، نسبت با کسی است، نه چیزی، کسی که هرگز نمی‌توان بر او غلبه داشت، بلکه تنها می‌توان صدایش را شنید و معنایش را دریافت کرد (Sedgwick, 2021: 517-518).

در موقعیت آموزشی، اغلب لحظه‌هایی رخ می‌دهد که معلم با چهره‌ای مواجه می‌شود که انتظار برنامه درسی را برهم می‌زند. تصور کنید کودکی در کلاس، هنگام پاسخ به یک پرسش به‌ظاهر ساده، مکث می‌کند، پاسخ نامربوطی می‌دهد یا سکوتی طولانی اختیار می‌کند. از منظر روش‌های رایج آموزشی، این سکوت یا پاسخ «نادرست» نشانه عدم آمادگی، ضعف شناختی یا نیاز به هدایت بیشتر تلقی می‌شود و معلم بلافاصله مداخله می‌کند: سؤال را اصلاح می‌کند، مسیر فکر را نشان می‌دهد یا پاسخ مطلوب را به کودک نزدیک می‌سازد. اما از منظر لویناس، این لحظه دقیقاً لحظه ظهور چهره است؛ جایی که کودک نه به‌مثابه مسئله‌ای شناختی، بلکه به‌مثابه دیگری ناهمساز خود را آشکار می‌کند. در این لحظه، گوش دادن اخلاقی به معنای تعلیق قدرت تبیینی معلم است؛ معلم به‌جای پر کردن سکوت، آن را تاب می‌آورد و اجازه می‌دهد چهره کودک، پیش از هر مضمون آموزشی، خود را بیان کند. این سکوت شنیده‌شده، نه فقدان معنا، بلکه امکان ظهور معنایی است که هنوز در قالب مفاهیم آموزشی جا نیفتاده است (Joldersma, 2014). چنین گوش‌دانی، نه هدایت دیگری به سوی دانسته‌های معلم، بلکه پذیرایی از حضوری است که از من فراتر می‌رود و نظم کلاس را، هرچند موقت، به تعلیق درمی‌آورد.

بنابراین، در تعلیم و تربیت از منظر لویناس، چهره کودک صرفاً یکی از عناصر ارتباطی کلاس نیست، بلکه رخدادی اخلاقی است که پیش از هر برنامه، هدف یا محتوای آموزشی ظاهر می‌شود. گوش دادن به چهره کودک، نه به معنای استخراج معنا از گفتار او، بلکه به معنای ایستادن در برابر

حضور است که همواره از نظام‌های مفهومی و تربیتی پیشی می‌گیرد (Todd, 2003). در این معنا، آموزش نه با انتقال دانش، بلکه با پذیرش آسیب‌پذیری معلم در برابر دیگری آغاز می‌شود. چهره کودک یادآور این نکته است که رابطه تربیتی، پیش از آنکه رابطه‌ای شناختی باشد، رابطه‌ای اخلاقی است؛ رابطه‌ای که در آن معلم، پیش از سخن گفتن، باید گوش بسپارد و پیش از آموزش دادن، باید دیگری را به رسمیت بشناسد.

گوش دادن به زبان (زبان و دیگری)

از نمودهای اساسی تجربه دیگری در اندیشه لویناس، زبان و گفتگو است؛ جایی که با دیگری وارد ارتباط می‌شویم و گفت‌وگو می‌کنیم و فرد را به عنوان دیگری و یک بیگانه می‌شناسیم؛ کسی که شبیه من نیست و متفاوت است (Jamshidi, 2016). «آن بیگانه‌ای که با او وارد گفت‌وگو می‌شویم، تحت قدرت ما نیست و از چنگال غلبه ما بیرون است» (Levinas, 1971: 51).

لویناس به وضوح میان دو قلمرو زبانی یعنی «گفتن» و «گفته» تمایز قائل می‌شود. «گفته» آن چیزی است که گفته می‌شود، و «گفتن» خود عمل گفتن است که گفته در درون آن واقع می‌شود (Olia, 2007: 141). در اخلاق لویناسی، گفته اهمیت چندانی ندارد؛ بلکه «گفتن» است که مسئولیت احیای حیات اخلاقی را بر عهده دارد. بر اساس نظر لویناس، تعالی اخلاق در گفتن و زبان شفاهی در گفتار است که اساس گفت‌وگوی همدلانه میان من و دیگری را تعیین می‌کند (Levinas, 1981). در مقابل، «گفته» قرار می‌گیرد که حامل قوانین خشک و مکتوب و مضمون‌پردازی‌های ملفوظ برای غلبه بر دیگری است. این اندیشه لویناس نشان می‌دهد چگونه دیگری مرا زیر سوال می‌برد و چگونه این گشودگی ارتباطی به دیگری می‌تواند حفظ شود و در نهایت، راه‌های ورود به شرایط اخلاقی گوش دادن به کودک به عنوان دیگری را پیش روی ما می‌گذارد.

تاد در کتاب *یادگیری از دیگری*^۱ گوش دادن به زبان را در سه برداشت توضیح می‌دهد: در برداشت اول گوش دادن به عنوان یک جنبه ذاتی، در مقابل یک جنبه تصادفی، از گفتار و زبان در نظر گرفته می‌شود. این برداشت ورود به گوش دادن است. یعنی شنونده به طور کامل به گفتار دیگری گوش می‌کند اما تا حدودی از آن گفتار دور و خارج باقی می‌ماند. در برداشت دوم گفتار را یک فرآیند خلاقانه و ناخودآگاه ساخت معنا می‌داند. در این برداشت گوش دادن، نیازمند توجه به چگونگی تأثیر بازی‌های گسیخته و سرگردان در زبان بر دیگری است، تأثیری که فراتر از درک شنونده است. این برداشت نشان دهنده انکاری است که پس از شنیدن حرف‌های گوینده در فرد ایجاد می‌شود. تاد شارون معتقد است همیشه یک خطر ضمنی در عمل صحبت کردن و گوش دادن وجود دارد، جایی که کسی که

صحبت می‌کند، یک شیوه تفکر قدیمی را در فرآیند ارتباط یک شیوه جدید از دست می‌دهد. یعنی، همان‌طور که به شما گوش می‌دهم و به گفتار شما توجه می‌کنم، متوجه می‌شوم که آنچه شما می‌گویید نمی‌تواند بر آنچه قبلاً می‌دانستم منطبق شود، بنابراین ناخودآگاه در جهت انکار آن حرکت می‌کنم. و در برداشت سوم، فهم لویناس از گوش‌دادن را شرح می‌دهد که به معنای دیدن، گوش‌دادن (گفتن) و توجه به دگرگونی دیگری است که از طریق زبان قابل بازیافت نیست. بلکه نشان‌دهنده امید و اعتمادی است که یک ارتباط، امکاناتی را برای افکار جدید و روابط جدید باز خواهد کرد، به این معنی که شنونده باید با وجود احساس تفاوت خود، صدای دیگری را تاب بیاورد (Todd, 2003). با در نظر گرفتن هر سه برداشت، هدف تاد این است که گوش‌دادن را در امتداد تفکر لویناسی به عنوان یک شرط اخلاقی زبان معرفی کند. یعنی می‌توان نتیجه گرفت که در امتداد تفکر لویناس، ارتباط ما با کودک همیشه به عنوان یک رویداد دوگانه رخ می‌دهد: «گفته» که هستی را از طریق کلمات نشان می‌دهد و «گفتن» که نوعی گوش دادن است و پذیرش شخص دیگر را میسر می‌سازد. همان‌طور که گیبز بیان می‌کند، «گفتن» تعمیق گوش‌دادن است (Gibbs, 2000). این فرایند گوش دادن به دیگری در پروژه فکری لویناس با تشکیل سوژه اخلاقی مرتبط است.

برای گسترش بحث و مرتبط کردن آن با پژوهش‌های تربیتی، می‌توان دیدگاه لویناس را با آموزش و فلسفه تربیتی پیوند زد. گوش‌دادن در اندیشه لویناس نه تنها یک فرآیند زبانی بلکه یک شرط اخلاقی برای مواجهه با دیگری است که در آموزش می‌تواند به عنوان محور اصلی تعامل معلم و دانش‌آموز یا کودک تعریف شود (Joldersma, 2014). همان‌طور که استندیش بیان می‌کند، زبان در محیط آموزشی صرفاً ابزار انتقال دانش نیست، بلکه بستر شکل‌گیری ارتباط اخلاقی با دیگری است؛ بنابراین گوش‌دادن فعال به زبان کودک یا دانش‌آموز، مستلزم پذیرش و احترام به دیگری است، حتی زمانی که گفتار او با پیش‌دانسته‌های ما مطابقت ندارد (Standish, 2008).

نوردتوگ نیز تاکید می‌کند که استقبال از دیدگاه لویناس در آموزش، بدون توجه واقعی به نیازها و صدای دیگری، ممکن است خطر تسلط آموزگار بر دانش‌آموز را افزایش دهد (Nordtug, 2013). بنابراین، گوش‌دادن به زبان باید فراتر از دریافت اطلاعات باشد و به نوعی حضور اخلاقی و بازبودن به تغییر در خود شنونده منجر شود. به عبارت دیگر، همان‌طور که سفستروم مطرح می‌کند، آموزش «به گونه‌ای دیگر» مستلزم پذیرش تفاوت‌ها و ایجاد فضا برای ظهور صدای دیگری است؛ فضایی که در آن «گفتن» و گوش‌دادن فعال، امکان شکل‌گیری اخلاق در آموزش را فراهم می‌آورد (Säfström, 2003).

استرها نشان می‌دهد که در فلسفه تربیتی لویناسی، سوژه (دانش‌آموز یا کودک) همیشه با دیگری مواجه است و آموزش باید شرایطی فراهم کند که زبان و گوش‌دادن به زبان دیگری، تبدیل به تجربه‌ای اخلاقی شود (Strhan, 2012). از این منظر، گوش‌دادن به زبان، هم فرآیندی برای شناخت دیگری و هم ابزاری برای پرورش سوژه اخلاقی است؛ فرآیندی که نه تنها شناخت مفاهیم بلکه ایجاد

فضای تجربه مشترک، احترام به تفاوت‌ها و تقویت همدلی را در برمی‌گیرد. بر اساس این پژوهش‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که گوش‌دادن به زبان در آموزش و پرورش، نه تنها فعالیتی ارتباطی بلکه عملی اخلاقی است که ارتباط با کودک را به یک «رویداد دوگانه» لویناسی تبدیل می‌کند: «گفته» که هستی کودک را نشان می‌دهد و «گفتن» که امکان پذیرش صدا و تعامل اخلاقی را فراهم می‌آورد (Levinas, 1969).

گوش‌دادن مسئولانه

اساساً در فلسفه لویناس، اخلاقی بودن به معنای مسئول بودن در قبال دیگری است. پیش‌تر اشاره شد که چهره حضور زنده دیگری بر ما تحمیل می‌شود و ما نسبت به آن احساس مسئولیت می‌کنیم. همان‌طور که لویناس بیان می‌کند: «در مواجهه با چهره دیگری، دست به محاسبه یا عقلانیت نمی‌زنم، بلکه احساس وظیفه می‌کنم. تصور نامتناهی دیگری هر لحظه مرا وادار می‌کند که از نو بیرسم آیا در حق او عادلانه رفتار کرده‌ام. من از دریچه اراده و قدرت سخن نمی‌گویم، بلکه اراده خود را برای پاسخگویی به دیگری به کار می‌برم و از شناخت او سرباز می‌زنم تا به وظیفه‌ام عمل کنم» (Levinas, 1978:31).

مسئول بودن به معنای پاسخگو بودن به دیگری است و کسی که مسئول است، می‌تواند بازخواست شود. «من» باید در مقابل دیگری پاسخگو باشد و از طریق این پاسخگویی، ساختار خود را در حضور دیداری کشف کند (Moameni Rad & Sayyad Mansour, 2015). هنگامی که سوژه در مواجهه با دیگری قرار می‌گیرد، درمی‌یابد که چهره حامل پیام‌ها و گزاره‌های اخلاقی است و او مخاطب این پیام‌هاست. پاسخگویی سوژه نسبت به دیگری اجتناب‌ناپذیر است. سوژه هنگامی که از مقولات انتزاعی و موضوعات نظری‌هایی می‌یابد و درمی‌یابد که هویت پیشین او اصیل نیست، چاره‌ای ندارد جز آن که در جستجوی هویت حقیقی خود باشد. هویت حقیقی سوژه باید از سوی یک انسان دیگر تعیین شود و حضور این دیگری، نگاه سوژه را به مسئولیت اخلاقی فرامی‌خواند (Abbasi et al., 2024). لویناس پیشنهاد می‌کند که گشودگی در ارتباط ذاتاً آیتارگرانه است؛ به این معنا که «خود» خود را برای دیگری در یک حرکت خودجوش آماده می‌کند. در این دیدگاه، فداکاری برخلاف تعاریف رایج، به معنای مسئولیت در قبال دیگری است و نه نفی کامل خود. فداکاری رابطه‌ای با دیگری است که تفاوت را حفظ می‌کند (Todd, 2003). مسئول بودن در قبال دیگری، به معنای «جانشین» بودن برای اوست. جاننشینی به این معناست که خود را به جای دیگری قرار می‌دهیم، نه برای همخوان کردن او با امیال خود، بلکه برای برآورده کردن نیازهای او. این برآورده کردن می‌تواند از نیازهای اولیه مادی آغاز شود و به تدریج به ابعاد اخلاقی و انسانی گسترش یابد.

برای «من بودن»، باید جانشین دیگری بود. «من» بودن از خود و در خود شروع و خاتمه نمی‌پذیرد؛ بلکه به سوی دیگری حرکت می‌کند، بدون آن‌که بازگشتی به خود داشته باشد. در این فرآیند، خود با مدد جستن از جانشینی، به فراسوی حدودش ارتقا می‌یابد (Talebzadeh & Sayyad Mansour, 2013). برای درک عمق این مفهوم، می‌توان آن را با یک مثال ملموس تصور کرد: تصور کنید در کلاس شلوغی ایستاده‌اید و کیف فردی از روی نیمکت به زمین می‌افتد. ممکن است کیف را بلند کنید بدون آن‌که احساس کنید به کسی ظلمی شده است. حال فرض کنید همان فرد دوستش را به زمین هل می‌دهد و کودک زمین‌خورده با نگاهی عاجزانه به شما می‌نگرد. آیا در این لحظه نیازی به محاسبه یا شناخت دارید؟ خیر؛ پاسخ اخلاقی پیشاپیش در شما شکل می‌گیرد و فرمان اخلاقی بدون واسطه ظاهر می‌شود. این همان نفوذ ژرف جانشینی است که لویناس به آن اشاره دارد.

بنابراین، مفهوم جانشینی در فلسفه لویناس، فرهنگ ایثار و رنج‌پذیری را در انسان خودمدار زنده می‌کند. او با تجلی چهره، فرهنگ و تربیت را به عنوان «مسئولیت در قبال دیگری» و «جانشینی» او تفسیر می‌کند (Levinas, 1998). بر این اساس، اگر مسئولیت در اندیشه لویناس پیش از هر شناخت و داوری رخ می‌دهد، در قلمرو تربیت نیز گوش دادن به کودک را نمی‌توان به مهارتی ارتباطی یا ابزاری برای انتقال بهتر معنا فروکاست. گوش‌دادن، پیش از آن‌که به فهم گفته‌های کودک منجر شود، پاسخی است به احضار او؛ پاسخی که از مواجهه با چهره دیگری آغاز می‌شود و مرا به تعلیق قدرت، پیش‌دانسته‌ها و شتاب تفسیری فرامی‌خواند (Levinas, 1969). در این معنا، گوش دادن به کودک نه مرحله‌ای در فرایند آموزش، بلکه شرط امکان یک رابطه اخلاقی در آموزش است. کنشی است که مستلزم نوعی هترونومی^۱ اخلاقی است؛ وضعیتی که در آن آزادی معلم نه در خودمختاری مطلق، بلکه در پاسخ‌گویی به دیگری معنایی یابد (Zhao, 2014). چنین گوش‌دادنی همواره با خطر، رنج و ایثار همراه است، زیرا معلم را در معرض از دست دادن قطعیت‌ها، کنترل معنا و حتی اقتدار تربیتی قرار می‌دهد (Todd, 2003). با این حال، همین خطر است که امکان آموزش «به گونه‌ای دیگر» را فراهم می‌کند؛ آموزشی که به جای همگون‌سازی صداها، فضایی برای تاب‌آوردن تفاوت و ظهور صدای دیگری می‌گشاید. نوردتوگ هشدار می‌دهد که استقبال سطحی از لویناس در آموزش، اگر به گوش‌دادن واقعی و پذیرش مسئولیت اخلاقی منجر نشود، خود می‌تواند به شکلی پنهان از سلطه بر دیگری بدل شود (Nordtug, 2013). بنابراین، گوش‌دادن مسئولانه به کودک تنها زمانی محقق می‌شود که معلم بپذیرد این گوش‌دادن نه ابزار فهم بهتر کودک، بلکه نحوه‌ای از بودن با اوست؛ بودن در پاسخ، پیش از تفسیر، پیش از قضاوت و پیش از مداخله تربیتی.

بحث و نتیجه‌گیری

«من سعی می‌کنم به تک‌تک دانش‌آموزان کلاسم حداقل برای یک‌بار به‌گونه‌ای گوش فرا دهم که گویی او تنها کودک این جهان است» (Fisher, 2012: 411). این جمله ساده یک معلم، که نه در مقام نظریه‌پرداز بلکه از دل تجربه زیسته کلاس درس بیان شده، افقی را می‌گشاید که می‌توان آن را به‌منزله هسته معنایی این پژوهش تلقی کرد. آنچه در این مقاله دنبال شد، نه ارائه دلالت‌های عملی تربیتی و نه نسخه‌پردازی برای کنش آموزشی، بلکه تلاشی بود برای بازاندیشی در پیش‌فرض‌های ذهنی‌ای که روابط تربیتی معاصر را، به‌ویژه در نسبت با کودک، سامان می‌دهند؛ پیش‌فرض‌هایی که اغلب «گوش‌دادن» را به مهارتی ارتباطی، ابزاری مدیریتی، یا مقدمه‌ای برای مداخله تربیتی فرو می‌کاهند. خوانش پدیدارشناختی گوش‌دادن به کودک، آن‌گونه که در بخش‌های پیشین مقاله و با اتکا به متون فلسفی تربیتی نشان داده شد، گوش‌دادن را نه کنشی ثانوی، بلکه رخدادی بنیادی در نسبت میان خود و دیگری آشکار می‌سازد. در این افق، کودک پیش از آن‌که موضوع آموزش، مخاطب برنامه درسی یا گیرنده پیام تربیتی باشد، «دیگری» است که با حضور خود، معلم و والد را به مسئولیت فرامی‌خواند. این همان نقطه‌ای است که مفهوم «چهره» در فلسفه لویناس، آن‌گونه که استندیش در زبان برنامه درسی بسط می‌دهد، برای اندیشیدن به روابط تربیتی معنا می‌یابد: چهره‌کودک، نه چیزی که فهمیده یا تفسیر شود، بلکه امری است که مقاومت می‌کند، وقفه می‌اندازد و سوژه تربیتی را از شتاب کنش و تصرف بازمی‌دارد.

از این منظر، گوش‌دادن به کودک، پیش از آن‌که به «چه باید کرد» منتهی شود، ما را به «چگونه در نسبت هستیم» بازمی‌گرداند. گوش‌دادنی که در آن معلم یا والد، برای لحظه‌ای از نقش‌های تثبیت‌شده خود عقب می‌نشیند و امکان می‌دهد کودک، نه در چارچوب انتظارات از پیش تعیین‌شده، بلکه در یگانگی و نابسندگی خود ظاهر شود. نمونه‌هایی که تاد از موقعیت‌های گوش‌دادن در روابط بزرگسال-کودک توصیف می‌کند (Todd, 2003)، دقیقاً بر همین تعلیق دآوری، تأخیر در پاسخ و پذیرش ناتمامی معنا دلالت دارند؛ جایی که گوش‌دادن، بیش از آن‌که به تولید معنا منجر شود، حامل نوعی اخلاق حضور است. پیامد این خوانش برای بازاندیشی در روابط تربیتی معاصر، نه در سطح تغییر روش‌ها، بلکه در سطح دگرگونی افق فهم معلم و والد از کودک قابل صورت‌بندی است. اگر گوش‌دادن به مثابه مواجهه‌ای اخلاقی و پیشا-روشی فهم شود، آنگاه رابطه تربیتی از نسبت «دانای کل-ناآگاه» فاصله می‌گیرد و به ساحتی وارد می‌شود که در آن، معلم و والد نیز در معرض آموختن، تأثیر و دگرگونی قرار می‌گیرند. در چنین نسبتی، کودک صرفاً موضوع تربیت نیست، بلکه حضوری است که با صدای خود و یا گاه با سکوت خود، نظم‌های تثبیت‌شده تربیتی را به پرسش می‌کشد. از این رو، این مقاله می‌کوشد نشان دهد که چنین فهمی از گوش‌دادن، بیش از آنکه به توصیه‌های

عملی منجر شود، پیش‌شرط‌های ذهنی ما را در باب رابطه بزرگسال-کودک دگرگون می‌سازد و امکان بازاندیشی در روابط تربیتی معاصر را فراهم می‌آورد؛ روابطی که در آن، کودک نه صرفاً موضوع آموزش، بلکه دیگری است که صدایش ما را به مسئولیت اخلاقی فرامی‌خواند. پیامدهای این بازاندیشی را می‌توان در چند سطح متمایز صورت‌بندی کرد:

در سطح مسئله‌مندی تربیت، این مقاله نشان می‌دهد که گوش‌دادن به کودک نه پاسخی به یک مسئله از پیش تعریف‌شده، بلکه خود به‌مثابه گشایش یک مسئله اخلاقی عمل می‌کند. در این افق، آنچه کودک می‌گوید یا نمی‌گوید، لزوماً مسئله‌ای برای حل کردن تولید نمی‌کند، بلکه وضعیت‌هایی را پیش می‌کشد که مقاومت در برابر شتاب حل مسئله را می‌خواهد. از این منظر، تربیت نه میدان حل مسئله، بلکه میدان درنگ اخلاقی می‌شود.

در سطح زمان‌مندی کنش تربیتی، فهم گوش‌دادن به‌مثابه مواجهه‌ای اخلاقی، زمان تربیت را از منطق شتاب، بهره‌وری و پاسخ فوری فاصله می‌دهد. گوش‌دادن در این افق، کنشی است که با تأخیر، وقفه و تعلیق همراه است و امکان می‌دهد پاسخ تربیتی نه از پیش، بلکه در نسبت با دیگری پدید آید. این تأخیر، نه نقص تربیت، بلکه شرط اخلاقی آن تلقی می‌شود.

در سطح فهم صدای کودک، این خوانش نشان می‌دهد که گوش‌دادن صرفاً ناظر به شنیدن گفتار نیست، بلکه شامل به‌رسمیت‌شناختن سکوت کودک نیز می‌شود. سکوت، در این افق، نه فقدان معنا یا ناتوانی در بیان، بلکه شکلی از حضور دیگری است که از فروگاسته‌شدن به داده تربیتی مقاومت می‌کند. این فهم، امکان مواجهه‌ای اخلاقی با کودک را حتی در غیاب بیان صریح فراهم می‌آورد.

در سطح مسئولیت تربیتی بزرگسال، نتیجه این بازاندیشی آن است که مسئولیت نه به‌مثابه کنترل، هدایت یا پیش‌بینی مسیر رشد کودک، بلکه به‌صورت گشودگی نسبت به آنچه از سوی کودک قابل پیش‌بینی نیست، فهم می‌شود. مسئولیت در این معنا، پیش از آنکه معطوف به پیامدهای کنش باشد، ناظر به نحوه حضور بزرگسال در نسبت با کودک است.

References

- Abbasi, M., Fazeli, S. A., & Asghari, M. (2024). The linguistic foundation of the face in Levinas's ethical philosophy. *Journal of Inquiries in Philosophy and Kalam*, 56(2), 32–59. <https://ensani.ir/file/download/article/1744098625-67f4d54119eef-10306-9-312.pdf>. (In Persian)
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Canning, N., Teszenyi, E., & Pálfi, S. (2022). Are you listening to me? Understanding children's rights through Hungarian pedagogic practice. *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(3), 218–232 DOI: [10.37291/2717638X.202233193](https://doi.org/10.37291/2717638X.202233193)

- Davis, C. (2007). *An introduction to Levinas* (M. Oliya, Trans.). Tehran: Iranian Institute of Philosophy. (In Persian)
- Davis, C. (1996). *Levinas: An Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Davie, R., & Galloway, D. (1996). *Listening to children in education*. David Fulton.
- Fisher, R. (2012). *Teaching thinking to children* (M. Safaei-Moqaddam & P. Najarian, Trans.). Tehran: Kargadan Publishing. (In Persian)
- Frierson, P. R. (2016). Making room for children's autonomy: Maria Montessori's case for seeing children's incapacity for autonomy as an external failing. *Journal of Philosophy of Education*, 50(3), 332–350 <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12134>
- Gibbs, R. (2000). *Why ethics? Signs of responsibilities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jamshidi, M. (2016). Levinas and infinity: A phenomenology of ethical experience. *Hasti va Shenakht*, 3(1), 97–111. <https://ensani.ir/file/download/article/1570534396-10242-38.pdf> (In Persian)
- Joldersma, C. W. (2014). *A Levinasian ethics for education's commonplaces*. Palgrave Pivot.
- Kellett, M. (2010). *Rethinking children and research*. Continuum.
- Khaleghi Nejad, M. A. (2021). Children's rights: From sovereignty to ministry. *Pazhuhesh-e Melal*, 70, 111–126. <https://ensani.ir/file/download/article/1643440677-10056-70-4.pdf> (In Persian)
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942 <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Levinas, E. (1969). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1971). *Otherwise than being or beyond essence* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1981). *Ethics and infinity* (R. Cohen, Trans.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Momeni Rad, A., & Sayyad Mansour, A. (2015). Reconsidering the system of administrative ethics based on Levinas's other-oriented ethics. *Ethical Research Quarterly*, 6(2), 88–99. <https://ensani.ir/file/download/article/1562051850-9521-122.pdf> (In Persian)
- Nordtug, B. (2013). The welcoming of Levinas in the philosophy of education – at the cost of the Other? *Theory and Research in Education*, 11(3), 250–268 DOI: [10.1177/1477878513498174](https://doi.org/10.1177/1477878513498174)
- Olia, M. (2009). *Discovering the Other with Levinas* (1st ed.). Tehran: Nashr-e Ney. (In Persian)
- Plato. (2024). *Four dialogues* (M. Sanaei, Trans. from Ancient Greek). Tehran: Hermes Publishing. (In Persian)
- Sadeghi, S., & SafarOrangi, A. (2021). The right of children to be heard in international documents and its position in Iran's criminal justice process. *Quarterly Journal of Law and New Studies*, 2(4), 1–23.

- <https://ensani.ir/file/download/article/1652584574-10370-1400-4-2.pdf> .(In Persian)
- Säfsström, C. A. (2003). Teaching otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22(1), 19–29 DOI: [10.1023/A:1021181326457](https://doi.org/10.1023/A:1021181326457)
- Sayyad Mansour, A., & Talebzadeh, H. (2014). Moral responsibility in the thought of Emmanuel Levinas. *Philosophical Research Journal of Tabriz University*, 8(14), 165–182. <https://ensani.ir/file/download/article/20150503072759-9787-59.pdf> .(In Persian)
- Sedgwick, P. (2011). *Descartes to Derrida: An introduction to European philosophy* (2nd ed.; M. Akhoundzadeh, Trans.). Tehran: Nashr-e Ney. (In Persian)
- Standish, P. (2008). Levinas and the language of the curriculum. In D. Egéa-Kuehne (Ed.), *Levinas and education* (pp. 56–66). London: Routledge.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. SUNY Press.
- Valavi, P., Seydi, K., Safaei-Moqaddam, J., & Hashemi, S. J. (2017). The Convention on the Rights of the Child and the opportunities it provides for fostering independent thinking in children. *Thinking and Children*, 2, 1–20. <https://ensani.ir/file/download/article/1580211956-9734-96-2-1.pdf>. (In Persian)
- Williams, E. (2007). *Ontological tragedy: An examination of Levinas' early confrontation with Heideggerian ontology*. Coventry: University of Warwick.
- Zhao, G. (2014). Freedom reconsidered: Heteronomy, open subjectivity, and the “gift of teaching.” *Studies in Philosophy and Education*, 33, 513–525 <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1041007>

Amini Mashhadi, S. (2026). Good Listening: A Virtuous Action in Character Education. *Philosophy of Education*, 10(1), 42-68.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Good Listening: A Virtuous Action in Character Education¹

Samaneh Amini Mashhadi² 

Abstract

The present study aims to analyze the concept of “good listening” in character education and to offer a practical framework for making understanding visible in classroom dialogue. Drawing on teachings of the Qur’an and Nahj al-Balagha concerning responsibility in listening, choosing the best speech, and refraining from following what one does not know, this paper seeks to present good listening, or understanding-oriented listening, not merely as a communication skill but as an ethical and intellectual action grounded in phronesis (practical wisdom). The main problem is that in talk-centered classrooms, participation is often measured by the amount of speaking; as a result, the “speaking self” is foregrounded and the “listening self” is marginalized. In such contexts, outward signs of attention may replace understanding, and “pretending to listen” may emerge. The study adopts a qualitative philosophical-analytical approach and proceeds through deductive argumentation. Drawing on character education and the three-stage model of Caught, Taught, and Sought (CTS), it explains good listening in relation to moral, intellectual, civic, and performance virtues. To distinguish good listening from pretending to listen, three minimal indicators are proposed: a brief meaningful pause, restatement of understanding, and a clarifying question. The evaluation of this action is formative and qualitative-descriptive, relying on evidence of understanding, review of dialogue quality, and students’ self-reflection. The study shows that good listening can contribute to authentic dialogue, responsible interaction, and virtuous action in the classroom.

Keywords: good Listening; character education; virtuous action; shared understanding; authentic dialogue.

¹ Received: 2026-05-05

Accepted: 2026-06-27

Published: 2026-08-15

² PhD Graduate, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: samanehaminimashhadi@gmail.com

Extended Abstract

Drawing on Imam Ali's saying, "May God bless whoever listens to a word of wisdom and retains it," and informed by the Qur'anic connection between selective listening, "those who listen to speech and follow the best of it" (Qur'an 39:18), and the accountability of perception, "the hearing, the sight, and the heart, each will be questioned" (Qur'an 17:36), this study conceptualizes *istimā'-e tafahhumī*, or understanding-oriented and ethically accountable listening, within the framework of character education. From this perspective, listening is not a merely technical communicative skill, but a virtue-based educational practice in which attention is intentionally regulated, meaning is responsibly interpreted, and responses are ethically accountable.

Situated within Aristotelian virtue ethics, the study understands good listening as a practice shaped by character, practical wisdom (*phronesis*), and the moral purposes of education. Good listening, therefore, cannot be reduced to a fixed checklist of external behaviors. It must be discerned in relation to the concrete educational and relational situation in which listening occurs. *Phronesis* plays a guiding role by enabling the listener to determine when to pause, how to respond, whether to ask a question, and how far listening should continue in a given context. Thus, listening should not be evaluated by outward signs alone, but through the quality of understanding, judgment, and responsibility shown in classroom interaction.

The study addresses a recurring tendency in talk-centered classrooms, where participation is often implicitly equated with the frequency of speaking. When speaking becomes the main indicator of engagement, teachers may infer understanding from surface cues such as eye contact, nodding, or silence. In such conditions, compliance may slide into pretending to listen, where outward displays of attentiveness substitute for genuine comprehension. Following Burbules and Rice (2010), this dynamic reveals the tension between merely appearing attentive and engaging in genuinely virtuous listening.

In response, this study proposes a normative-operational framework aligned with the *Caught-Taught-Sought* (CTS) model of character education. This model integrates role modeling, explicit instruction, and guided practice. In the Caught dimension, students encounter good listening through the teacher's conduct, the ethos of the classroom, and the experience of being heard. In the Taught dimension, good listening is named, explained, and practiced through classroom dialogue, reflective learning, group work, and moral cases. In the Sought dimension, students are gradually invited to use good listening in situations of ambiguity, disagreement, and misunderstanding, so that it may become part of their dialogical character.

The framework situates good listening across four building blocks of character: moral, intellectual, civic, and performance virtues (Arthur & Kristjánsson, 2022). Morally, good listening involves respect, fairness, and avoidance of humiliation or quick judgment. Intellectually, it requires attention, reflection, inquiry, and the assessment of reasons. Civically, it supports responsible dialogue, participation, and living with difference. As a performance virtue, it requires self-control, attentional regulation, and the management of immediate reactions. Within this framework, three minimal and observable indicators of shared understanding are proposed: a short meaningful pause, restatement of understanding, and a clarifying question oriented toward shared

understanding rather than disputation. These indicators help reduce communicative ambiguity, distinguish genuine understanding from pretending to listen, and sustain responsible classroom dialogue.

Methodologically, the study employs a qualitative, philosophical-analytical approach and develops its argument through a deductive mode of reasoning. It begins with normative premises concerning responsible, understanding-oriented listening and derives their pedagogical implications for classroom interaction. Accordingly, evaluation is redirected from surface displays of attentiveness toward interactional evidence of shared understanding. It is not conceived as a quantitative measurement of students' character or as a tool for assigning character grades, but as formative, qualitative, and descriptive. Such evaluation relies on evidence such as pausing before responding, restating another's meaning fairly, asking clarifying questions, revising one's understanding, participating responsibly in dialogue, and engaging in brief self-reflection.

The dual purpose of this study is therefore twofold: first, to conceptualize *istimā'-e tafahhumī*, or good listening, as a virtuous and character-shaping practice; and second, to provide an actionable framework for making understanding visible in classroom dialogue through three minimal indicators operationalized within the (CTS) model. By bridging the gap between the internal virtue of listening and its observable classroom practice, the proposed framework offers a pathway for transforming the classroom from a space of performative attentiveness into a community of authentic, accountable, and understanding-oriented dialogue.

امینی مشهدی، سمانه (۱۴۰۴). نیکوشنیدن: کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش. فلسفه تربیت، ۱۰(۱)، ۴۲-۶۸.

نیکوشنیدن: کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش^۱

سمانه امینی مشهدی^۲ 

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل مفهوم «نیکوشنیدن» در تربیت منش و ارائه چارچوبی عملی برای آشکارسازی فهم در گفت‌وگوی کلاسی است. این نوشتار با الهام از آموزه‌های قرآن و نهج‌البلاغه درباره مسئولیت شنیدن، گزینش نیکوترین سخن و پرهیز از پیروی بدون علم، می‌کوشد نیکوشنیدن یا استماع تفهیمی را نه صرفاً مهارتی ارتباطی، بلکه کنشی اخلاقی، عقلانی و مبتنی بر فرونسیس (حکمت عملی) معرفی کند. مسئله اصلی آن است که در کلاس‌های گفتارمحور، مشارکت غالباً با میزان سخن‌گفتن سنجیده می‌شود و در نتیجه، «خود گوینا» برجسته می‌گردد و «خود شنوا» به حاشیه می‌رود. در چنین موقعیتی، نشانه‌های ظاهری توجه ممکن است جای فهم را بگیرند و «تظاهر به شنیدن» پدید آید. رویکرد پژوهش کیفی و فلسفی - تحلیلی است و استدلال آن استنتاجی است. پژوهش با تکیه بر تربیت منش و مدل سه‌مرحله‌ای الگوگیری، آموختن و پی‌جویی (CTS)، نیکوشنیدن را در نسبت با فضایل اخلاقی، عقلانی، شهروندی و عملکردی تبیین می‌کند. برای تمایز نیکوشنیدن از تظاهر به شنیدن، سه شاخص حداقلی پیشنهاد می‌شود: مکث کوتاه معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر. ارزیابی این کنش نیز معنایی تکوینی و کیفی - توصیفی دارد و بر آشکارشدن شواهد فهم، بازبینی کیفیت گفت‌وگو و خودتأملی دانش‌آموز تکیه می‌کند. این پژوهش نشان می‌دهد نیکوشنیدن می‌تواند زمینه‌ساز گفت‌وگویی اصیل، تعامل مسئولانه و کنشی فضیلت‌مند در کلاس باشد.

کلیدواژه‌ها: نیکوشنیدن؛ تربیت منش؛ فهم مشترک؛ کنش فضیلت‌مند؛ گفت‌وگوی اصیل.

مقدمه

در پرتو سخن امیرمؤمنان حضرت علی(ع) در نهج البلاغه که «رَحِمَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ حُكْمًا فَوَعَى»^۱ و با بهره‌گیری از آیه «الَّذِينَ يَسْتَمْعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ»^۲ که بر گزینش نیکوترین گفتار دلالت دارد، و نیز آیه «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا»^۳ که بر مسئولیت‌پذیری در فرایند ادراک تأکید دارد، این پژوهش می‌کوشد مفهوم «نیکوشنیدن» را به‌عنوان کنشی فضیلت‌مند^۴ در تربیت منش^۵ تبیین کند.

در این پژوهش، نیکوشنیدن به معنای شنیدنی آگاهانه، معنامحور و مسئولانه است؛ کنشی که در آن شنونده از دریافت صرف صدا فراتر می‌رود، معنای سخن دیگری را در بستر موقعیت می‌فهمد، درباره آن تأمل می‌کند و پاسخی سنجیده و اخلاقی ارائه می‌دهد. بنابراین، بحث از نیکوشنیدن ابتدا از یک مسئله ساده در کلاس درس آغاز می‌شود: آیا دانش‌آموز واقعاً فهمیده است، یا فقط نشانه‌های ظاهری توجه را نشان می‌دهد؟

در افق آموزه‌های قرآن کریم، مسئولیت‌پذیری ادراک، تنها به دریافت حسی محدود نیست، بلکه به کیفیت و ژرفای فهم معنا مربوط است. از این‌رو، در ارزیابی موقعیت‌های تربیتی و اخلاقی، معیار نه «صرف شنیده‌شدن»، بلکه توجه، قصد شنیدن، فهم معنا و پاسخ‌گویی مسئولانه است؛ تمایزی که میان مفهوم «سماع/سمع» و «استماع» نیز بازتاب یافته‌است. «سماع» می‌تواند به شنیده‌شدن غیرقصدی اشاره‌کند، حتی اگر انسان نخواهد بشنود؛ در حالی‌که «استماع» کنشی قصدی و معنامحور است که با آمادگی، آگاهی و توجه مستمر همراه است (Motahhari, 1999: 272).

در فضای مدرسه و کلاس درس، مشارکت آموزشی غالباً با میزان سخن‌گفتن سنجیده می‌شود؛ بدین ترتیب، «خود‌گویا» بیش از «خود‌شنوا» مورد تشویق قرار می‌گیرد. در چنین بستری، گاهی نشانه‌های ظاهری توجه مانند تماس چشمی یا سر‌تکان‌دادن، جایگزین نشانه‌های فهم می‌شوند و پدیده‌ای با عنوان «تظاهر به شنیدن»^۶ شکل می‌گیرد (Burbules

^۱ خداوند رحمت کند کسی را که چون سخن حکیمانه‌ای را بشنود، خوب فرا گیرد. نهج البلاغه / خطبه ۷۶.

^۲ آنان که سخن را می‌شنوند و از بهترینش پیروی می‌کنند، اینانند کسانی که خدا هدایتشان کرده، و اینان همان خردمنداند» سورة زمر / ۱۸.

^۳ چیزی را که درباره آن علم نداری، پیروی مکن؛ که گوش و چشم و دل، همگی در برابر آن مسئول هستند. سورة اسراء / ۳۶.

^۴ listening as a virtue action

^۵ character education

^۶ pretending to listen

(Burbules & Rice, 2010) بر اساس دیدگاه باربلیز و رایس «تظاهر به شنیدن» همواره معادل نشنیدن یا فریب ارتباطی نیست، بلکه گاه بخشی از واقعیت تعامل انسانی و محدودیت‌های توجه است. تظاهر زمانی مانع نیکوشنیدن می‌شود که به جایگزین پایدار فهم تبدیل گردد و شنونده را از بازگویی فهم یا طرح پرسش روشن‌گر بی‌نیاز نشان دهد. اما اگر کوتاه، موقت و همراه با بازگشت آگاهانه به توجه باشد، می‌تواند نقشی گذرا در حفظ جریان گفت‌وگو داشته باشد. بنابراین، نیکوشنیدن نفی مطلق تظاهر نیست، بلکه گذار از نشانه‌های ظاهری توجه به نشانگرهای واقعی فهم، یعنی مکث معنادار^۱، بازگویی فهم^۲ و پرسش روشن‌گر^۳ است.

نیکوشنیدن می‌تواند با «مسئولیت رابطه‌ای»^۴، «حرمت‌ورزی در شنیدن»^۵ و اخلاق مبتنی بر فضیلت^۶ تبیین شود. این کنش صرفاً مهارتی فردی و یا ارتباطی نیست، بلکه کنشی فضیلت‌مند است که به داوری عملی شنونده، احترام متقابل و گشودگی به دیگری در موقعیت‌های واقعی کلاس وابسته است. از این منظر، نیکوشنیدن در پرتو کیفیت روابط و فرهنگ مدرسه معنا می‌یابد؛ هرچه فضای کلاس بر احترام، اعتماد، گفت‌وگوی اصیل و توجه به خیر مشترک استوارتر باشد، امکان آشکارشدن فهم، اصلاح سوءفهم و شکل‌گیری اجتماع یادگیری نیز افزایش می‌یابد (Rud & Garrison, 2010).

باوجود این ادبیات، دو خلأ پژوهشی وجود دارد: نخست آن‌که در بخشی از ادبیات آموزشی معاصر، شنیدن به کارکردی تکنیکی تعامل فروکاسته می‌شود؛ به‌گونه‌ای که یادگیرندگان با نشانه‌هایی مانند تماس چشمی، سرتکان دادن ارزیابی می‌شوند، بی‌آنکه فهم آنان آشکار شود. دوم آن‌که باوجود تفاوت مفهومی صریح میان «سمح/سماع» و «استماع» در متون دینی و تفسیری قرآن کریم، نسبت این میراث معنایی با واقعیت‌های تعاملی کلاس درس همچنان حلقه مفقوده‌ای در این بحث تربیتی است.

¹ pause for reflection

² restating understanding

³ clarifying inquiry

⁴ relational responsibility

⁵ reverent listening

⁶ virtue ethics

پژوهش حاضر می‌کوشد با گذار از سطح نمایش ظاهری توجه، شاخص‌هایی عملیاتی برای تمایز نیکوشنیدن از تظاهر به شنیدن ارائه کند و تبیینی فضیلت‌محور از گفت‌وگو و نیکوشنیدن به دست دهد؛ تبیینی سازگار با رویکرد تربیت منش که بر شکل‌گیری فضیلت‌ها و عادت‌های پایدار ادراک، داوری و کنش در بستر روابط معنادار تأکید دارد. براین اساس، با تکیه بر مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی»^۱ (Arthur & Kristjánsson, 2022) نشان داده می‌شود که سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر چگونه می‌توانند در کلاس به عادت‌هایی فضیلت‌مند تبدیل شوند.

در این چارچوب، سه شاخص مذکور به‌عنوان سازوکارهای آشکارسازی فهم، نسبت نیکوشنیدن را با چهار بُعد فضیلت در تربیت منش، یعنی اخلاقی^۲، عقلانی^۳، شهروندی^۴ و عملکردی^۵ نشان می‌دهند. در این میان، فرونسیس^۶ (حکمت عملی) نقش راهبر دارد و به شنونده کمک می‌کند در موقعیت‌ها چگونه و تا چه اندازه گوش دهد، بپرسد، مکث کند و یا پاسخ دهد.

هدف اصلی این پژوهش تبیین نیکوشنیدن به‌عنوان کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش و ارائه چارچوبی برای آشکارسازی فهم در گفت‌وگوی کلاسی است؛ چارچوبی که بر سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر و نیز مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS) که توسط مرکز جوبیلی برای منش و فضایل^۷، پیشنهاد شده، استوار است. پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. چگونه «نیکوشنیدن» به‌مثابه «استماع تفهّمی» می‌تواند کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش باشد؟
۲. چگونه مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر به‌عنوان شاخص‌های مشاهده‌پذیر فهم در تعامل آموزشی به‌کار می‌روند؟

¹ Caught, Taught, Sought (CTS)

² moral virtues

³ intellectual virtues

⁴ civic virtues

⁵ performance virtues

⁶ Phronesis

⁷ Jubilee Centre for character & virtues

۳. چگونه این شاخص‌ها در مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS)

طراحی و نهادینه می‌شوند؟

۴. چگونه این شاخص‌ها با چهار بُعد فضیلت، یعنی اخلاقی، عقلانی، شهروندی و

عملکردی، ارتباط می‌یابند؟

بدین ترتیب، پژوهش حاضر با تکیه بر آموزه‌های قرآنی-دینی، اخلاق مبتنی بر فضیلت و رویکرد تربیت منش، چارچوبی برای تبیین و اعتلای نیکوشنیدن در تعامل آموزشی ارائه می‌دهد. در ادامه، ابتدا پیشینه پژوهش و چارچوب نظری موضوع مرور می‌شود؛ سپس روش پژوهش توضیح داده می‌شود؛ آنگاه نیکوشنیدن در پرتو آموزه‌های قرآنی-علوی تبیین می‌گردد و در نهایت، نسبت سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر با چهار بُعد فضیلت به تفصیل بیان می‌شود.

پیشینه پژوهش

از نیکوشنیدن فضیلت‌محور تا گشودگی فهم مشترک

در ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت، «نیکوشنیدن» به تدریج از یک مهارت صرفاً ارتباطی فراتر رفته و به مسئله‌ای هنجاری، تربیتی و رابطه‌ای تبدیل شده است. در رویکرد فضیلت‌محور، نیکوشنیدن وابسته به منش، داوری موقعیتی و کیفیت رابطه میان گوینده و شنونده است و نمی‌توان آن را به مجموعه‌ای از فنون ثابت محدود کرد (Rice & Burbules, 2010; Rice, 2011). رایس (Rice, 2011) با تکیه بر اخلاق فضیلت‌محور ارسطویی نشان می‌دهد که نیکوشنیدن کنشی موقعیت‌مند و وابسته به داوری عملی است؛ کنشی که در آن شنونده باید تشخیص دهد چه کسی را، در چه شرایطی و با چه میزان توجه باید شنید. از این منظر، نیکوشنیدن مستلزم «منش شنیداری»^۱ و فضیلت‌هایی مانند دقت، صبوری، کیاست، ذهن‌گشودگی، کنجکاوی و شجاعت است؛ فضیلت‌هایی که در پرتو تجربه، تمرین و عادت‌سازی شکل می‌گیرد و در موقعیت‌های ارتباطی بروز می‌یابند.

در این چشم‌انداز، شنیدن نه صرفاً دریافت پیام، بلکه نوعی حضور اخلاقی و مراقبتی در رابطه آموزشی تلقی می‌شود. اخلاق رابطه‌ای تعلیم و تربیت بر «شنیدن همراه با حرمت‌ورزی»

¹ listening character

و «شنیدن مشفقانه»^۱ تأکید دارد؛ شنیدنی که با توجه دقیق به نیازها، علایق، رنج‌ها و امکان‌های رشد دیگری، زمینه ارتباطی و تحول‌آفرین را فراهم می‌سازد و در شکل‌گیری اعتماد، سکوت معنادار، آداب گفت‌وگو و اجتماع یادگیری نقش دارد (Rud & Garrison, 2010; Garrison, 2010).

هاروتونیان-گوردون و لاورتی (Haroutunian-Gordon & Laverty, 2011) نیز شنیدن را از حاشیه بحث‌های مربوط به گفت‌وگو بیرون می‌آورند و آن را موضوعی مستقل در فلسفه تعلیم و تربیت می‌دانند. آنان برای تحلیل هر تلقی از شنیدن، چهار محور را برجسته می‌کنند: هدف شنیدن، ماهیت شنیدن، نقش شنونده، و نسبت میان شنونده و گوینده. این چارچوب برای پژوهش حاضر راهگشاست؛ زیرا نیکوشنیدن نیز تنها با نشانه‌های ظاهری توجه فهم نمی‌شود، بلکه به غایت تربیتی شنیدن، نقش شنونده در فرایند فهم، و کیفیت رابطه او با گوینده وابسته است.

وکس (Waks, 2010) با تحلیل تجربه شنیداری و نسبت آن با فهم دیگری در موقعیت‌های آموزشی، میان دو منطق شنیدن تمایز می‌گذارد: شنیدن کاتافاتیک^۲ و شنیدن آپوفاتیک^۳. شنیدن کاتافاتیک، شنیدنی هدف‌دار، نقش‌محور و مبتنی بر معیارهای ازپیش معلوم است؛ مانند زمانی که معلم هنگام خواندن دانش‌آموز به روان‌خوانی توجه می‌کند تا سطح آموزشی او را تشخیص دهد. در مقابل، شنیدن آپوفاتیک شنیدنی گشوده، همدلانه و شخص‌محور است؛ در این حالت، شنونده موقتاً نقش‌ها، اهداف عملی و داوری‌های آماده خود را کنار می‌گذارد تا دانش‌آموز را فراتر از عملکرد یا خطای آموزشی‌اش بفهمد. ازاین‌رو، کلاس درس به هر دو نوع شنیدن نیاز دارد: کاتافاتیک برای تشخیص و تصمیم آموزشی، و آپوفاتیک برای حفظ کرامت و فهم شخص دانش‌آموز. بدین‌ترتیب، نیکوشنیدن در کلاس رفت‌وآمدی سنجیده میان شنیدن هدف‌دار و شنیدن گشوده است.

لوریرو (Loureiro, 2025) شنیدن را راهی برای بازاندیشی اخلاقی در فرایند ارتباط می‌داند. او با تأکید بر پیامدهای اخلاقی شنیدن در نسبت با دیگری، نشان می‌دهد که شنیدن صرفاً واکنشی فوری به محرک بیرونی نیست، بلکه می‌تواند فرایندی درونی و تأملی باشد. این

^۱ compassionate listening

^۲ cataphatic

^۳ apophatic

وضعیت را می‌توان نوعی «اخلاق پویای شنیدن»^۱ دانست؛ یعنی نگرشی آگاهانه برای کاستن از شتاب واکنش‌های درونی، به‌گونه‌ای که شنونده بتواند از موضعی تأملی‌تر و مسئولانه‌تر با دیگری مواجه شود.

همچنین در تربیت شهروندی، نوبلاک و چابوتا (Knobloch & Chabvuta, 2025) نشان می‌دهند که توافقاتی جمعی^۲ کلاس می‌تواند شنیدن را به مسئولیتی متقابل در گفت‌وگو تبدیل کند. در این چارچوب، شنونده با احترام، ذهن‌گشودگی و کنجکاوی و گوینده با صداقت و بیان تجربهٔ اصیل، در شکل‌گیری گفت‌وگویی امن و قابل فهم سهیم می‌شوند. بنابراین، شنیدن گفت‌وگویی به مهارتی شهروندی برای فهم تفاوت و ایجاد قدرت مشترک در اجتماع یادگیری تبدیل می‌شود. هاروتونیان-گوردون و وکس (Haroutunian-Gordon & Waks, 2010) نیز چالش‌های اصلی شنیدن برای معلمان را در چند محور توضیح می‌دهند: شنیدن خوب، شنیدن همراه با همدلی و شفقت، شنیدن دیدگاه مخالف، شنیدن در موقعیت‌های دموکراتیک، توجه به سکوت دانش‌آموز و مدیریت توجه در کلاس‌های پرتعامل. از این منظر، شنیدن معلم با موقعیت، نوع رابطه و داوری عملی ارتباط وسیعی دارد.

این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که شنیدن از سطح یک مهارت یا فناوری ارتباطی فراتر می‌رود و به بُعدی هنجاری، رابطه‌ای و موقعیت‌مند در عمل آموزشی تبدیل می‌شود. بنابراین، کیفیت نیکو شنیدن را نمی‌توان با قاعده‌ای ثابت و یکسان سنجید؛ بلکه داوری دربارهٔ آن تنها در نسبت با زمینهٔ گفت‌وگو، نیازهای دانش‌آموزان و حساسیت موقعیتی شنونده معنا می‌یابد. در پژوهش‌های فارسی، مطالعات زبان‌شناسی شناختی، قرآنی و عرفانی نیز نشان می‌دهند که شنیدن، صرفاً دریافت صوت نیست، بلکه با توجه، فهم، آگاهی، پذیرش و مسئولیت همراه است. عظیمی و افراشی (Azimi & Afrashi, 2020) با بررسی در زمانی، پیکره‌ای و شناختی افعال حوزهٔ شنیدن در فارسی، بیان می‌کنند که این افعال شبکه‌ای از معانی چون فهمیدن، مطلع‌شدن، توجه‌کردن و پذیرش را در برمی‌گیرند. میرزابابایی (Mirzababaei, 2017) نیز در معناشناسی قرآن کریم، «سمع» و «اُذُن» را مفاهیمی فراتر از دریافت صوت می‌داند و آن‌ها را با تجربه‌ای معرفتی و عقلانی مرتبط می‌سازد. در همین راستا ابرقویی پوده و صرفی (Abarghoeei Pudeh and Sarfi, 2024) با تحلیل آیات مشتمل بر «سمع» نشان

¹ the kinetics of Listening

² Community agreements

می‌دهند که سمح در قرآن، افزون بر قوه شنیدن، با فهم، ادراک، موضع‌گیری و مسئولیت انسان در برابر مسموعات مناسبت دارد. اعوانی (A'vani, 2010) با طرح مفهوم «گوش هوش» تأکید می‌کند که شنیدن اصیل مستلزم گذار از پیش‌داوری و گشودگی دل است. لاوژه و آرایش طبیعت (Lavzheh & Arayesh Tabiat, 2024) نیز با تحلیل ارتباط «گوش» و «هوش» در مثنوی نشان می‌دهند که شنیدن، هنگامی به مرتبه ادراک معرفتی می‌رسد که از دریافت حسی فراتر رود و با فهم، تشخیص و حضور درونی همراه شود. بیات (Bayat, 2011) نیز اثر سخن را وابسته به صفای نیت گوینده و آمادگی اخلاقی شنونده می‌داند. در این نگاه، شنیدن کنشی تربیتی و زمینه‌ساز تحول معنوی است. در سطح مهارتی، قربانی (Ghorbani, 2015) تأکید می‌کند «هنر گوش‌دادن» زمانی تحقق می‌یابد که شنونده معنای تجربه‌شده گوینده را دریابد، با او همراه شود و به نشانه‌های غیرکلامی مانند زبان بدن، ارتباط چشمی، کیفیت صدا، ردّ کلامی و تشویق به صحبت توجه کند.

مرور این ادبیات نشان می‌دهد نیکوشنیدن در تعلیم و تربیت معاصر از سطح مهارتی ارتباطی فراتر رفته و به کنشی فضیلت‌محور، رابطه‌ای و وابسته به داوری موقعیتی تبدیل شده است. با وجود این، چارچوبی روشمند برای تبدیل این تلقی هنجاری به شاخص‌های عینی آشکارسازی فهم در گفت‌وگوی کلاسی کمتر تبیین شده است. همچنین، نسبت میان میراث معنایی «سمع/استماع» در متون دینی و واقعیت‌های تعاملی کلاس درس همچنان نیازمند واکاوی است. از این رو، پژوهش حاضر با پیوند دادن این میراث معنایی با تلقی فضیلت‌محور از نیکوشنیدن، سه شاخص عملیاتی «مکتب معنادار»، «بازگویی فهم» و «پرسش روشنگر» را در چارچوب مدل سه‌مرحله‌ای تربیت منش پیشنهاد می‌کند.

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی است و در قلمرو پژوهش‌های فلسفی - تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. در این پژوهش رویکرد تحلیلی ناظر به روشن‌سازی مفاهیم، تمایزگذاری میان معانی و بررسی پیش‌فرض‌های تربیتی است و روش استنتاجی به استخراج دلالت‌ها و نتایج تربیتی از مبانی فلسفی و هنجاری می‌پردازد (Kiani & Sadeghzadeh, 2011).

این تلقی با دیدگاه پرینگ (Pring, 2012) نیز همسوست؛ زیرا بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت نیازمند روشن‌سازی مفاهیم، پیش‌فرض‌ها و داوری‌های ارزشی هستند. همچنین، تأکید کریستینسن (Kristjánsson, 2025) بر اینکه در اندیشه پرینگ، تعلیم و تربیت عملی اخلاقی و ناظر به تربیت منش است، پشتوانه‌ای برای تحلیل نیکوشنیدن به‌عنوان کنشی هنجاری و فضیلت‌مند فراهم می‌کند.

برای روشن‌کردن مسیر این استنتاج، از الگوی بازسازی‌شده فرانکنا^۱ استفاده می‌شود. در این الگو، دلالت‌های تربیتی از نسبت میان مقدمات هنجاری و گزاره‌های واقع‌نگر به‌دست می‌آیند (Bagheri, 2010). در پژوهش حاضر، مقدمات هنجاری شامل آموزه‌های قرآنی - علوی درباره مسئولیت شنیدن، گزینش نیکوترین سخن، پرهیز از پیروی بدون علم، و نیز مبانی اخلاق مبتنی بر فضیلت و تربیت منش است. گزاره‌های واقع‌نگر نیز به وضعیت بالفعل گفت‌وگوی کلاسی اشاره دارند؛ از جمله تقدم یافتن «خود گويا» بر «خود شنوا»، سنجش مشارکت بر اساس میزان سخن‌گفتن، امکان تظاهر به شنیدن، شتاب در پاسخ‌گویی و دشواری تشخیص فهم واقعی.

منابع دینی این پژوهش، شامل آیات منتخب قرآن کریم، تفسیر المیزان و فرازی از نهج‌البلاغه، بر مبنای رابطه مستقیم با مسئله پژوهش انتخاب شده‌اند. معیار انتخاب آن‌ها سه محور بوده است: مسئولیت انسان در برابر شنیدن، تمایز میان دریافت حسی و شنیدن قصدی و معنامحور، و نسبت شنیدن با فهم و تأمل. در کنار این منابع، ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت و تربیت منش برای روشن‌سازی زبان مفهومی و تبدیل مبانی هنجاری به شاخص‌های عملیاتی به کار گرفته شده است. بنابراین، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از منابع دینی و چارچوب تربیت منش، نیکوشنیدن را به‌عنوان کنشی فضیلت‌مند در گفت‌وگوی کلاسی تبیین می‌کند.

فرایند تحلیل در پنج گام انجام می‌شود: شناسایی گزاره‌های واقع‌نگر گفت‌وگوی کلاسی، استخراج مقدمات هنجاری از منابع دینی و اخلاق مبتنی بر فضیلت، تحلیل مفاهیم کلیدی مانند «سمع/سماع»، «استماع» و «نیکوشنیدن»، استنتاج سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر، و قرار دادن این شاخص‌ها در چارچوب مدل «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS). بدین‌ترتیب، سه شاخص یادشده صرفاً توصیه‌هایی مهارتی

^۱ William Frankena (1908-1994)

نیستند، بلکه از نسبت میان مبانی هنجاری و واقعیت‌های گفت‌وگوی کلاسی استنتاج می‌شوند.

افق قرآنی نیکوشنیدن: از ادراک حسی تا مسئولیت معرفتی و کنش اخلاقی

در آموزه‌های قرآنی، شنیدن صرفاً دریافت حسی صوت یا مواجهه‌ای منفعل با سخن نیست، بلکه فرایندی آگاهانه است که با توجه، فهم، داوری، مسئولیت و کنش اخلاقی ارتباط دارد. بر این اساس، مسئله تربیتی در بحث نیکوشنیدن تنها «شنیده‌شدن» سخن نیست، بلکه «چگونگی شنیدن» و تبدیل آن به فهم، داوری سنجیده و رفتار مسئولانه است. در این افق، شنیدن از سطح ادراک آغاز می‌شود و به انتخاب آگاهانه و عمل بر پایه حقیقت و کرامت انسانی می‌انجامد.

در آیه «الَّذِينَ يَسْتَمْعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ» (Qur'an, 39:18)، «استماع» فراتر از شنیدن صرف است و بر گوش‌دادن آگاهانه و آمادگی برای دریافت معنا دلالت دارد. برخلاف «سماع» که می‌تواند شنیدنی گذرا یا ناخواسته باشد، استماع با قصد، توجه و فهم همراه است (Motahhari, 1999: 247). لذا در این پژوهش، نیکوشنیدن مواجهه‌ای فهم‌جویانه و انتخاب‌گر با سخن است؛ مواجهه‌ای که در آن شنونده پیش از پذیرش یا ردّ سخن، معنای آن را درمی‌یابد، دلیل آن را می‌سنجد و موضعی مسئولانه اتخاذ می‌کند.

از منظر فلسفی- تربیتی، «نیکوترین سخن» صرفاً سخنی خوشایند، مشهور یا مطابق میل شنونده نیست، بلکه سخنی است که از حیث حقیقت‌جویی، دلیل و حجت، کرامت انسانی و امکان رشد تربیتی برتری دارد. در کلاس درس، توجه به «أحسنه» می‌تواند در فهم منصفانه سخن دیگری، بیان دلیل پذیرش یا نقد، و اصلاح فهم خویش آشکار شود. از این رو، این آیه می‌تواند الهام‌بخش مکث معنادار و پرسش‌روشنگر در گفت‌وگوی کلاسی باشد.

علاوه بر این در آیه «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا» (Qur'an, 17:36)، شنیدن در ارتباط با مسئولیت معرفتی و ادراکی انسان تبیین می‌شود. بر اساس تفسیر المیزان، گوش، چشم و دل از ابزارهای دستیابی به علم و تشخیص حق از باطل‌اند و انسان نمی‌تواند بدون علم، فهم و اطمینان کافی از چیزی پیروی کند (Tabataba'i, 1995: 126). در این نگاه، گوش تنها وسیله دریافت صدا نیست، بلکه امانتی

معرفتی است که باید در مسیر حقیقت‌جویی، سنجش سخن و پرهیز از پیروی بی‌دلیل به‌کار رود.

یکی از دلالت‌های تربیتی این آیه نیز می‌تواند آن باشد که معلم و دانش‌آموز در گفت‌وگوی کلاسی شنیده‌های خود را بازبینی کند، فهم خویش را آشکار سازد و در برابر داوری و موضع خود پاسخ‌گو باشد. این آیه می‌تواند پشتوانه‌ای هنجاری برای هر سه شاخص نیکوشنیدن فراهم سازد. مکث معنادار، برای مهار داوری شتاب‌زده؛ بازگویی فهم، برای آشکار ساختن دریافت شنونده و فراهم کردن امکان اصلاح آن؛ و پرسش روشنگر، برای پیشگیری از پیروی بی‌دلیل یا تظاهر به فهم. بدین‌ترتیب، نیکوشنیدن در افق قرآنی می‌تواند صورتی از مسئولیت معرفتی و اخلاقی در فرایند تربیت تلقی شود.

افق علوی: از شنیدن حکیمانه تا پی‌جویی عملی

امیرمؤمنان حضرت علی (ع) می‌فرماید: «رَحِمَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ حُكْمًا فَوَعَى»^۱. در این بیان، شنیدن زمانی ارزش تربیتی می‌یابد که به «وعی» یعنی دریافت آگاهانه و نگهداشت سنجیده معنا بینجامد و شنیده را از سطح دریافت صوت به مرتبه فهم، پذیرش هدایت، مراقبت اخلاقی و عمل صالح اعتلا دهد (Makarim Shirazi, Ashtiani & Emami, 1998).

در پرتو این فراز از نهج‌البلاغه، نیکوشنیدن نه مهارتی ساده در ارتباط، بلکه فرایندی تدریجی و تربیتی است که از ادراک آغاز می‌شود، به فهم سنجیده می‌رسد و در نهایت، به پی‌جویی مسئولانه در عمل منتهی می‌گردد. در این مسیر، «سمع» تنها نقطه آغاز است؛ اما «وعی» نشان می‌دهد که شنیده باید از سطح صوت به مرتبه فهم معنادار و قابل بازبینی ارتقا یابد. از این منظر، «بازگویی فهم» می‌تواند نشانه حدقلی گذار از شنیدن ظاهری به فهم حکیمانه باشد؛ زیرا شنونده با بازگویی، فهم خود را آشکار می‌کند و امکان اصلاح، تکمیل یا تأیید آن را در گفت‌وگو فراهم می‌سازد.

این خطبه نشان می‌دهد که فهم حقیقی باید به جهت‌گیری اخلاقی و عمل مسئولانه بینجامد. از این‌رو، یکی از دلالت‌های این آموزه علوی در نیکوشنیدن، پشتیبانی از شاخص بازگویی فهم است؛ زیرا فهم تا زمانی که در گفت‌وگو آشکار و قابل بازبینی نشود، از سطح

^۱ نهج‌البلاغه، خطبه ۷۶.

دریافت درونی فراتر نمی‌رود و زمینه اصلاح، انتخاب سنجیده و کنش مسئولانه را فراهم نمی‌سازد.

نیکوشنیدن در تربیت منش

«تربیت منش» رویکردی فضیلت‌محور است که هدف آن صرفاً ارتقای مهارت‌های رفتاری نیست، بلکه بر رشد فضایل و تقویت عادت‌های پایدار ادراک، داوری و کنش برای «زندگی خوب» و شکوفایی^۱ فردی و اجتماعی تأکید دارد. در این نگاه، مدرسه تنها جایگاه انتقال دانش نیست؛ بلکه جامعه‌ای تربیتی است که منش یادگیرنده در مناسبات روزمره، هنجارهای مشترک، فرهنگ آموزشی و کیفیت روابط شکل می‌گیرد. از این رو، تربیت منش باید در همه ابعاد تجربه مدرسه، از برنامه درسی و فعالیت‌های آموزشی تا روابط معلم و دانش‌آموز حضور داشته باشد و افزون بر یادگیری شناختی، به پرورش «انسان خوب» و «شهروند فضیلت‌مند» توجه کند (Arthur & Kristjánsson, 2022).

در این چارچوب، فضیلت‌ها در تعاملات روزمره مدرسه تمرین و تثبیت می‌شوند؛ بنابراین، نیکوشنیدن نیز زمانی بخشی از تربیت منش است که در رفتار معلم، شیوه گفت‌وگوی کلاسی و نحوه مواجهه با خطا و اختلاف نظر دیده و تمرین شود. نیکوشنیدن صرفاً یک مهارت ارتباطی نیست، بلکه کنشی تربیتی و فضیلت‌مند است که دانش‌آموز از طریق آن می‌آموزد پیش از پاسخ‌دادن، سخن دیگری را با توجه، انصاف و تأمل بفهمد.

از سوی دیگر، برای پیگیری تربیت منش در عمل، توجه به «سواد فضیلت»^۲ ضروری است. سواد فضیلت، دربرگیرنده سه مؤلفه اصلی است: ادراک فضیلت^۳، یعنی توانایی تشخیص موقعیت‌هایی که به عملیاتی شدن فضیلت نیاز دارند؛ دانش/فهم معنای فضیلت^۴، یعنی شناخت معنای فضیلت‌ها و تمایز آن‌ها از یکدیگر؛ و استدلال درباره فضیلت^۵، یعنی توانایی داوری درباره شیوه به‌کارگیری و تمرین فضیلت‌ها در موقعیت‌های واقعی (Arthur & Kristjánsson, 2022). در این معنا، نیکوشنیدن بخشی از سواد فضیلت به شمار می‌آید؛ زیرا

¹ Flourishing

² virtue literacy

³ virtue perception

⁴ virtue knowledge and understanding

⁵ virtue reasoning

فهم موقعیت، داوری سنجیده و کنش مسئولانه در مدرسه، بدون شنیدن دقیق، گشوده و منصفانه سخن دیگران به درستی شکل نمی‌گیرد.

نیکوشنیدن و چهار بُعد تربیت منش

در تربیت منش، فضیلت‌ها در چهار بُعد اصلی تبیین می‌شوند:

۱. فضیلت‌های اخلاقی، مانند احترام، عدالت، تواضع، صداقت و شفقت؛
۲. فضیلت‌های عقلانی، مانند داوری، استدلال، کنجکاوی، تفکر انتقادی و تأمل؛
۳. فضیلت‌های شهروندی، مانند مسئولیت اجتماعی، خدمت‌رسانی و مشارکت؛
۴. فضیلت‌های عملکردی، مانند خویشتن‌داری، پشتکار، تاب‌آوری، نظم و تنظیم توجه.

فضیلت‌های عملکردی، زمینه تحقق سایر ابعاد فضیلت را فراهم می‌کنند (Arthur & Kristjánsson, 2022). نیکوشنیدن با هر چهار بُعد نسبت دارد. در بُعد اخلاقی، با احترام به دیگری، انصاف در فهم سخن و پرهیز از تحقیر یا داوری شتاب‌زده سازگار است. در بُعد عقلانی، مستلزم دقت، تأمل، پرسشگری و سنجش دلیل است. در بُعد شهروندی، امکان گفت‌وگوی مسئولانه، مشارکت و زیستن با تفاوت‌ها را تقویت می‌کند. در بُعد عملکردی نیز به تنظیم توجه، خویشتن‌داری و مهار واکنش‌های فوری نیاز دارد. در این میان، فرونسیس به‌مثابه فرافضیلت نقش راهبر دارد و به شنونده کمک می‌کند در هر موقعیت، نسبت میان گوش‌دادن، مکث، پرسش و پاسخ را سنجیده تنظیم کند. از این‌رو، نیکوشنیدن با هدایت فرونسیس به کنشی فضیلت‌مند و موقعیت‌مند تبدیل می‌شود (Kristjánsson, 2015; Arthur & Kristjánsson, 2022).

نیکوشنیدن و مدل سه‌مرحله‌ای تربیت منش: الگوگیری، آموختن و پی‌جویی (CTS)

به منظور عملیاتی شدن تربیت منش، مدل سه مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS) چارچوبی مناسب فراهم می‌کند (Arthur & Kristjánsson, 2022).

در مرحله الگوگیری (Caught)، فضیلت‌ها از طریق فرهنگ مدرسه، روابط تربیتی و الگوهای رفتاری معلم و همسالان تجربه می‌شوند. در این مرحله، نیکوشنیدن پیش از آنکه به صورت مستقیم آموزش داده شود، در فضای احترام متقابل، گفت‌وگوی مسئولانه و تجربه

شنیده شدن شکل می‌گیرد. دانش‌آموز با مشاهده معلمی که مکث می‌کند، سخن او را منصفانه باز می‌گوید و پرسش روشن‌گر مطرح می‌کند، الگوی اولیه نیکوشنیدن را دریافت می‌کند.

در مرحلهٔ آموختن (Taught)، نیکوشنیدن به صورت صریح و تمرین‌پذیر آموزش داده می‌شود. در این مرحله، دانش‌آموز با زبان مفهومی و معیارهای نیکوشنیدن آشنا می‌شود و می‌آموزد که شنیدن فضیلت‌مند شامل مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر است. راهبردهایی مانند گفت‌وگوی کلاسی، یادگیری تأملی، فعالیت‌های مشارکتی و تحلیل موقعیت‌های اخلاقی می‌توانند زمینهٔ آموزش این شاخص‌ها را فراهم کنند.

در مرحلهٔ پی‌جویی (Sought)، دانش‌آموز فرصت می‌یابد نیکوشنیدن را در موقعیت‌های واقعی تمرین و تثبیت کند. در این مرحله، نیکوشنیدن از سطح تقلید یا انجام تکلیف فراتر می‌رود و به تعهدی پایدار در رفتار و روابط تبدیل می‌شود. بدین ترتیب، نیکوشنیدن ابتدا در الگوگیری تجربه می‌شود، در آموختن وضوح مفهومی می‌یابد، و در پی‌جویی به عادت‌ی فضیلت‌مند در گفت‌وگو و زیست مدرسه‌ای تبدیل می‌گردد.

عملیاتی‌شدن نیکوشنیدن در کلاس: شاخص‌ها و ارزیابی تربیتی

پرسش آن است که نیکوشنیدن چگونه در عمل آموزشی کلاس تحقق می‌یابد و چگونه می‌توان آن را ارزیابی کرد. پاسخ آن است که نیکوشنیدن در سطح توصیه‌ای کلی باقی نمی‌ماند، بلکه از طریق شاخص‌هایی حداقلی، مشاهده‌پذیر و تمرین‌پذیر در تعامل آموزشی آشکار می‌شود؛ شاخص‌هایی که رابطهٔ میان «فضیلت»، «کنش آموزشی» و «ارزیابی تربیتی» را نشان می‌دهند. در این پژوهش، مقصود از ارزیابی، فراهم ساختن شواهدی برای آشکارسازی فهم، ارتقای کیفیت گفت‌وگو و رشد تدریجی عادت‌های فضیلت‌مند است.

سه شاخص حداقلی نیکوشنیدن

در این بخش، نیکوشنیدن با سه شاخص حداقلی تبیین می‌شود؛ شاخص‌هایی که هر یک وجهی از این کنش را در تعامل آموزشی آشکار می‌سازند و «فهم مشترک» را از امری مفروض و پنهان به فرایندی مشاهده‌پذیر و قابل پیگیری تبدیل می‌کنند.

الف. مکث کوتاه معنادار

مکث کوتاه معنادار نشانهٔ انفعال یا بی‌توجهی نیست، بلکه کنشی آگاهانه برای مهار شتاب‌زدگی، تعلیق داوری و فراهم کردن «فضای اندیشیدن» است. این مکث به شنونده امکان می‌دهد از واکنش فوری فاصله بگیرد، سخن دیگری را دقیق‌تر دریابد و پاسخی سنجیده‌تر ارائه کند.

از منظر تربیت منش، مکث کوتاه معنادار را می‌توان سازگار با فضیلت‌های عملکردی و فرونسیس دانست؛ زیرا این شاخص به خویشتن‌داری، تنظیم توجه و پرهیز از داوری شتاب‌زده کمک می‌کند (Arthur & Kristjánsson, 2022).

البته هر سکوتی مکث معنادار نیست. مکث زمانی ارزش تربیتی دارد که به بازگشت فعال به گفت‌وگو، تأمل بیشتر یا پاسخ مسئولانه بینجامد؛ نه آنکه به سکوت منفعل یا کناره‌گیری از تعامل تبدیل شود. در ادبیات فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز سکوت می‌تواند بخشی از مشارکت باشد، نه الزاماً نشانهٔ فقدان توجه؛ زیرا گاهی زمینهٔ شکل‌گیری اندیشه و مشارکت سنجیده‌تر را فراهم می‌سازد. از این رو، توجه پرسشگرانه به سکوت دانش‌آموز به معلم کمک می‌کند مشارکت کلاسی را فراتر از الگوی «پاسخ سریع» بفهمد و امکان مشارکتی همراه با مکث، تأمل و فهم گسترده‌تر را فراهم می‌سازد (Schultz, 2010).

ب. بازگویی فهم

بازگویی فهم، لحظهٔ آشکارشدن دریافت شنونده است؛ جایی که شنونده برداشت خود را بیان می‌کند تا گوینده بتواند آن را تأیید، اصلاح یا تکمیل کند. در این کنش، شنیدن از سطح دریافت درونی فراتر می‌رود و به فرایندی گفت‌وگویی، قابل مشاهده و قابل بازبینی تبدیل می‌شود. از منظر تربیت منش، بازگویی فهم از یک سو با حفظ کرامت گوینده و جدی‌گرفتن سخن او ارتباط دارد، و از سوی دیگر، دقت مفهومی و داوری سنجیده را تقویت می‌کند (Burbules & Rice, 2010; Arthur & Kristjánsson, 2022). بنابراین بازگویی فهم نشان می‌دهد که شنونده صرفاً نشانه‌های ظاهری توجه را بازتولید نمی‌کند، بلکه با معنای سخن دیگری درگیر شده است.

ج. پرسش روشنگر

پرسش روشن‌گر برای رفع ابهام و تقویت فهم مشترک طرح می‌شود، نه برای غلبه بر دیگری یا ردّ شتاب‌زده سخن. این نوع پرسش نشان می‌دهد که شنونده معنا را فعالانه پی می‌گیرد و دریافت خود را با مقصود گوینده می‌سنجد. از این رو، از نشانه‌های ظاهری توجه فراتر می‌رود و تمایز میان «تظاهر به شنیدن» و نیکوشنیدن را آشکار می‌کند. چنان‌که باربلیز و رایس (Burbules & Rice, 2010) یادآور می‌شوند، تظاهر به شنیدن گاه تنها جریان تعامل را حفظ می‌کند، اما پرسش روشن‌گر می‌تواند این تعامل را از سطح حفظ ظاهری گفت‌وگو به سوی فهمی مشارکتی و دقیق‌تر ببرد.

به منظور تبیین عملیاتی‌شدن این شاخص‌ها، می‌توان به نمونه‌ای کوتاه از درس «تصمیم‌گیری» در مطالعات اجتماعی پایه ششم دبستان اشاره کرد. دانش‌آموزی می‌گوید: «اگر دوستانم اصرار کنند کاری را انجام دهم، شاید قبول کنم تا ناراحت نشوند.» معلم پس از مکثی کوتاه پاسخ می‌دهد: «اگر درست فهمیده باشم، می‌گویی فشار دوستان ممکن است روی تصمیم تو اثر بگذارد؛ درست است؟» سپس می‌پرسد: «در چنین موقعیتی، چه پیامدهایی باید سنجیده شود و با چه کسی می‌توان مشورت کرد؟» در این گفت‌وگو، سه شاخص مکث کوتاه، بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر، دانش‌آموز را به تأمل، سنجش پیامدها و تصمیم‌گیری مسئولانه سوق می‌دهد.

در مجموع، سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر، فهم مشترک را از امری پنهان به فرایندی گفت‌وگویی و قابل پیگیری تبدیل می‌کنند. بنابراین، نیکوشنیدن گفت‌وگو را از واکنش‌های فوری فراتر می‌برد و به عرصه توجه آگاهانه، فهم سنجیده و مشارکت مسئولانه ارتقا می‌دهد.

نیکوشنیدن، شاخص‌ها و مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS)

شاخص‌های مکث کوتاه معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر زمانی می‌توانند به عادت‌های پایدار و بخشی از منش گفت‌وگویی دانش‌آموزان تبدیل شوند که در چارچوب مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS)، قرارگیرند. در این چارچوب، هر مرحله نقشی ویژه در تجربه، آموزش و تثبیت نیکوشنیدن ایفا می‌کند.

در مرحله الگوگیری (Caught)، معلم این شاخص‌ها را در رفتار روزمره خود نشان می‌دهد؛ پیش از پاسخ‌دادن مکث می‌کند، فهم خود از سخن دانش‌آموز را منصفانه بازمی‌گوید و برای

روشن شدن معنا پرسش می‌پرسد. به این ترتیب، دانش‌آموزان نیکوشنیدن را پیش از آموزش مستقیم، در رفتار معلم مشاهده و تجربه می‌کنند.

در مرحلهٔ آموختن (Taught)، نیکوشنیدن به صورت صریح نام‌گذاری، تبیین و تمرین می‌شود. دانش‌آموزان می‌آموزند که مکث پیش از پاسخ، بازگویی منصفانهٔ فهم و پرسش روشن‌گر، سه رفتار اصلی در شنیدن فضیلت‌مند هستند. این شاخص‌ها می‌توانند در گفت‌وگوی کلاسی، کارگروهی، ایفای نقش و تحلیل موقعیت‌های اخلاقی تمرین شوند.

در مرحلهٔ پی‌جویی (Sought)، دانش‌آموزان این شاخص‌ها را در موقعیت‌های واقعی ابهام، اختلاف یا سوءفهم به کار می‌گیرند. با استمرار تمرین، دریافت بازخورد و تأمل در تجربه‌های گفت‌وگویی، این رفتارها از سطح تکلیف آموزشی فراتر می‌روند و به بخشی از منش گفت‌وگویی و مسئولیت ارتباطی دانش‌آموزان تبدیل می‌شوند.

نیکوشنیدن و معیارهای ارزیابی تربیتی

ارزیابی کنش «نیکوشنیدن» زمانی ارزش تربیتی می‌یابد که از نشانه‌های صرفاً ظاهری توجه مانند نگاه کردن، تکان دادن سر یا سکوت فراتر رود و بر معیارهایی تکیه کند که فهم و کیفیت هنجاری گفت‌وگو را آشکار سازند. مقصود از ارزیابی در اینجا ارزیابی کمی منش دانش‌آموز نیست، بلکه فراهم کردن شواهدی برای رشد فهم، ارتقای کیفیت گفت‌وگو و تقویت تدریجی عادت‌های فضیلت‌مند است. در این چارچوب، دو معیار اصلی برای ارزیابی نیکوشنیدن قابل طرح است.

الف. شواهد آشکار فهم

فهم زمانی معیار ارزیابی نیکوشنیدن قرار می‌گیرد که از حالت درونی و پنهان خارج شود و در گفت‌وگو آشکار گردد؛ به گونه‌ای که گوینده بتواند آن را تأیید، اصلاح یا تکمیل کند. به تعبیر شولتز (Schultz, 2010)، معلمان باید به جریان گفت‌وگوی کلاس گوش بسپارند، معنای گفته‌های دانش‌آموزان را دریابند و در مسیر گفت‌وگوها، میزان مشارکت و فهم آنان را پیگیری کنند. بر این اساس، معیار ارزیابی نیکوشنیدن، آشکارشدن فهم در جریان گفت‌وگو و امکان بازبینی آن از سوی گوینده است، نه بازتولید نشانه‌های ظاهری توجه.

ب. کیفیت هنجاری گفت‌وگو

نیکوشنیدن صرفاً مهارتی فنی نیست، بلکه در چارچوب گفت‌وگویی هنجاری تحقق می‌یابد که همراه با احترام، تواضع، گشودگی و حرمت‌ورزی است. در چنین موقعیت‌هایی، گفت‌وگو از جدل، سلطه یا پاسخ‌های شتاب‌زده فاصله می‌گیرد و امکان مشارکت معنادار فراهم می‌شود. این کیفیت هنجاری می‌تواند زمینه جهت‌گیری به سوی خیر مشترک در محیط آموزشی را فراهم سازد (Rud & Garrison, 2010). از این منظر، نیکوشنیدن به رفتار فردی محدود نمی‌شود، بلکه در چارچوب تعهداتی مشارکتی مانند تعلیق پیش‌داوری، کنجکاوی حقیقت‌جویانه، همدلی و حفظ امنیت گفت‌وگو معنا می‌یابد. این تعهدات، زمینه‌ای فراهم می‌کنند که در آن شنیدن مسئولانه و متقابل امکان‌پذیر شود (Knobloch & Chabvuta, 2025). بنابراین، ارزیابی نیکوشنیدن باید میان فهم واقعی و تظاهر به شنیدن تمایز بگذارد؛ زیرا تظاهر به شنیدن، بازتولید ظاهر توجه بدون اتکال واقعی به فهم است (Burbules & Rice, 2010).

در نتیجه، کیفیت هنجاری گفت‌وگو نشان می‌دهد که نیکوشنیدن تنها به رفتارهای مشاهده‌پذیر فردی محدود نیست، بلکه به فضای اعتماد، احترام و امکان بازبینی فهم در کلاس نیز وابسته است. بر این اساس، جدول زیر کاربرد شاخص‌های عملیاتی نیکوشنیدن را در سه مرحله الگوی تربیت منش، یعنی الگوگیری، آموختن و پی‌جویی، نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های عملیاتی نیکوشنیدن و کاربرد آن‌ها در مدل سه‌مرحله‌ای تربیت منش

شاخص‌های حداقلی نیکوشنیدن و فضایل	الگوگیری (Caught)	آموختن (Taught)	پی‌جویی (Sought)
مکث کوتاه معنادار فضیلت‌های عملکردی مانند: خویشتن‌داری، تنظیم توجه و مهار واکنش شتاب‌زده؛	معلم با مکث پیش از پاسخ، تقدم فهم بر واکنش فوری و شتاب‌زده را در عمل نشان می‌دهد.	مکث پیش از پاسخ به‌عنوان بخشی از هنجار گفت‌وگویی آموزش داده می‌شود؛ مانند: تمرین سه ثانیه سکوت پیش از سخن.	دانش‌آموز در موقعیت‌های ابهام یا اختلاف، با مکث کوتاه هیجان خود را تنظیم می‌کند و از داوری شتاب‌زده پرهیز می‌کند.
بازگویی فهم فضیلت‌های اخلاقی مانند: احترام، انصاف؛	معلم فهم خود از سخن دانش‌آموز را منصفانه بازگو و در معرض تأیید یا	معیارهای بازگویی فهم، مانند: امانت‌داری در انتقال معنا و گشودگی	دانش‌آموز پیش از داوری یا نقد، فهم خود را بازگو می‌کند

فضیلت‌های عقلانی مانند: دقت و بازبینی	اصلاح قرار می‌دهد، مانند: برداشت من این بود که ... آیا درست فهمیدم؟	به اصلاح، آموزش داده می‌شود.	تا از درستی دریافت اطمینان یابد و به کرامت گوینده احترام بگذارد.
پرسش‌روشنگر فضیلت‌های عقلانی مانند: جست‌وجوی معنا و دقت فضیلت شهروندی مانند: گفت‌وگوی مسئولانه	معلم با پرسش‌های روشنگر، ابهام را کاهش می‌دهد و گفت‌وگو را به سوی فهم مشترک هدایت می‌کند؛ مانند: می‌توانید برای این مفهوم مثالی بزنید؟	تفاوت پرسش‌روشنگر با پرسش جدلی آموزش داده می‌شود. مانند: منظورتان از این مفهوم دقیقاً چیست؟	دانش‌آموز با پرسش روشنگر به کاهش سوءفهم و پیشبرد گفت‌وگو کمک می‌کند و خود را نسبت به کیفیت فهم مشترک مسئول می‌داند.

ملاحظات اجرایی و امکان ارزیابی تربیتی

عملیاتی‌شدن شاخص‌های نیکوشنیدن در کلاس درس صرفاً با توصیه اخلاقی تحقق نمی‌یابد، بلکه نیازمند زمینه‌سازی تربیتی، تمرین تدریجی و بازخورد مستمر است. کلاس‌های پرجمعیت، محدودیت زمان، غلبه عادت‌های یادگیری متمرکز بر پاسخ صحیح، فشارهای آموزشی و ارزشیابی و ناآشنایی برخی معلمان با رویکرد تربیت منش، می‌توانند اجرای پیوسته این شاخص‌ها را دشوار سازند. بااین‌حال، این محدودیت‌ها به معنای ناممکن بودن نیکوشنیدن نیست؛ بلکه نشان می‌دهد که اعتلای آن باید در موقعیت‌های کوتاه، واقعی و تکرارشونده تمرین شود.

بر این اساس، نیکوشنیدن بیش از آنکه با آموزش مستقیم یا توصیه‌های کلی پدید آید، به فرصت‌هایی برای مشاهده، تمرین، خطا، تأمل و بازگشت دوباره به گفت‌وگو نیاز دارد. معلم می‌تواند در تعامل‌های روزمره کلاس، مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش‌روشنگر را به صورت عملی نشان دهد و دانش‌آموزان را به تمرین آن‌ها در گفت‌وگوهای کوتاه، کارگروهی یا موقعیت‌های اختلاف و ابهام دعوت کند. در چنین رویکردی، مدیریت گفت‌وگو به کنترل بیرونی کلاس محدود نمی‌شود، بلکه به تمرین فضیلت‌هایی مانند احترام، خویش‌ن‌داری، انصاف و مسئولیت مشترک در فهم تبدیل می‌گردد.

از آنجا که پژوهش حاضر ماهیتی فلسفی - تحلیلی دارد، هدف آن طراحی ابزار سنجش یا نمره‌دهی به منش دانش‌آموزان نیست. ارزیابی در اینجا معنایی تکوینی و کیفی - توصیفی دارد؛ یعنی فرایندی برای آشکار کردن شواهد فهم، بازبینی کیفیت گفت‌وگو و کمک به رشد تدریجی کنش نیکوشنیدن. بنابراین، شاخص‌های سه‌گانه مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر، نشانه‌هایی مشاهده‌پذیر برای پیگیری فهم تربیتی‌اند، نه ابزار رتبه‌بندی یا داوری نهایی درباره منش دانش‌آموزان.

برای کاهش سوگیری، نباید تنها به برداشت کلی معلم اکتفا کرد. یادداشت‌های توصیفی معلم، بازخورد همسالان، خودتأملی کوتاه دانش‌آموز و مشاهده‌های مکرر در موقعیت‌های متنوع گفت‌وگویی می‌توانند تصویر دقیق‌تری از اعتلای نیکوشنیدن فراهم کنند. در این رویکرد، داوری حرفه‌ای معلم اهمیت دارد، اما باید با این شواهد تکمیل شود تا ارزیابی صرفاً بر برداشت شخصی معلم استوار نماند (Harrison, Arthur, & Burn, 2016). برای نمونه، پس از یک گفت‌وگوی کلاسی، دانش‌آموزان می‌توانند در قالب خودتأملی کوتاه به چند پرسش پاسخ دهند: آیا پیش از پاسخ‌دادن مکث کردم؟ آیا فهم خود از سخن دیگری را منصفانه بازگو کردم؟ دفعه بعد چگونه می‌توانم بهتر گوش دهم؟

در این چارچوب، تمایز میان مکث معنادار و سکوت منفعل نیز اهمیت دارد. مکث زمانی ارزش تربیتی دارد که به تأمل بیشتر بینجامد و زمینه بازگشت فعال به گفت‌وگو، بازگویی فهم، پرسش روشنگر یا پاسخ مسئله‌لانه را فراهم سازد؛ اما سکوت منفعل می‌تواند نشانه‌ای از بی‌توجهی، کناره‌گیری یا تظاهر به شنیدن باشد. لذا ارزیابی نیکوشنیدن باید فرصتی برای رشد، بازاندیشی و تقویت تدریجی فرهنگ گفت‌وگویی در کلاس فراهم سازد.

نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که نیکوشنیدن یا استماع تفهّمی را نمی‌توان به دریافت حسی صوت یا مهارتی ارتباطی محدود کرد. نیکوشنیدن کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش است که در آن شنونده با توجه آگاهانه، فهم معنامحور، داوری سنجیده و پاسخ‌گویی اخلاقی با سخن دیگری مواجه می‌شود. در پرتو آموزه‌های قرآنی - علوی نیز شنیدن با مسئولیت ادراکی، گزینش نیکوترین سخن و پرهیز از پیروی بدون علم ارتباط دارد؛ بنابراین، نیکوشنیدن می‌تواند وجهی از مسئولیت اخلاقی و معرفتی در گفت‌وگوی کلاسی تلقی شود.

دستآورد اصلی پژوهش، تبیین نیکوشنیدن از طریق سه شاخص حداقلی و مشاهده‌پذیر است: مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر. این سه شاخص نشان می‌دهند که فهم در گفت‌وگوی کلاسی نباید امری پنهان یا صرفاً ذهنی باقی بماند، بلکه باید در جریان تعامل آشکار، قابل بازبینی و قابل اصلاح شود. در چارچوب مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS)، این شاخص‌ها می‌توانند از رفتارهای موقعیتی به عادت‌هایی پایدار در منش گفت‌وگویی تبدیل شوند. از منظر تربیت منش نیز نیکوشنیدن با چهار بُعد فضیلت نسبت دارد: در بُعد اخلاقی با احترام، انصاف؛ در بُعد عقلانی با دقت، تأمل، پرسشگری؛ در بُعد شهروندی با گفت‌وگوی مسئولانه و زیستن با تفاوت‌ها؛ و در بُعد عملکردی با تنظیم توجه، خویش‌تن‌داری و مهار واکنش‌های فوری ارتباط می‌یابد.

با وجود این، نیکوشنیدن به معنای شنیدن بی‌قید و شرط، کنار گذاشتن داوری یا پذیرش هر سخن نیست. تظاهر به شنیدن ممکن است گاه به‌صورت موقت جریان تعامل را حفظ کند، اما اگر جایگزین فهم، بازگویی یا پرسش شود، مانع نیکوشنیدن است. همچنین، در موقعیت‌هایی که گفتار آسیب‌زننده، نامرتب یا مانع امنیت گفت‌وگو باشد، شنونده، به‌ویژه معلم، می‌تواند و گاه باید با حفظ احترام، مسیر گفت‌وگو را متوقف یا هدایت کند. بدین ترتیب، نیکوشنیدن همواره نیازمند فرونسیس، تشخیص موقعیت و تمایز میان مکث معنادار و سکوت منفعل است.

از حیث عملیاتی‌شدن، این پژوهش پیشنهاد می‌کند که نیکوشنیدن از طریق تمرین‌های کوتاه، تکرارشونده و قابل مشاهده رشد می‌یابد؛ تمرین‌هایی مانند مکث پیش از پاسخ، بازگویی منصفانه سخن دیگری و طرح پرسش‌های روشنگر. ارزیابی این کنش نیز باید فرایندی، رشددهنده و کیفی - توصیفی باشد، نه سنجش کمی برای داوری منش دانش‌آموز. پژوهش‌های تجربی آینده می‌توانند با الهام از راهنمای ارزیابی تربیت منش برای مدارس اثره‌ریسون، آرتور و برن (Harrison, Arthur, & Burn, 2016)، این شاخص‌ها را در قالب ابزارهایی مانند چک‌لیست مشاهده، راهنمای بازخورد توصیفی یا پرسش‌های خودتأملی طراحی، بومی‌سازی و در موقعیت‌های واقعی کلاس بررسی کنند.

References

- Abarghoeei Pudeh, S., & Sarfi, Z. (2024). Analysis of the pattern of the perceptual faculty of sam' in the verses of the Holy Qur'an. *Qur'an and Hadith Research*, 21(3), 1–27. doi:10.22051/TQH.2024.44773.3984 (In Persian)
- Arthur, J., & Kristjánsson, K. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools* (3rd rev. ed.). Birmingham, England: Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. Retrieved from <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2024/12/The-Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools.pdf>
- A'vani, S. (2010). The ear of intelligence: A look at Rumi's view on the levels of understanding and perception. *Horizons of Illumination*, (6–7), 137–164. (In Persian)
- Azimi, A., & Afrashi, A. (2020). Polysemy of hearing verbs in Persian: A diachronic, corpus-based, and cognitive study. *Journal of Linguistics*, 11(2), 133–157. doi:10.30465/js.2021.6276 (In Persian)
- Bagheri, K. (2010). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Tehran, Iran: Institute for Cultural Studies. (In Persian)
- Bayat, M. H. (2011). Conditions of the speaker and listener in the influence of speech from the perspective of didactic-mystical literature with emphasis on the Qur'an and Hadith. *Insight and Islamic Education*, 20, 3–29. (In Persian)
- Burbules, N. C., & Rice, S. (2010). On pretending to listen. *Teachers College Record*, 112(11), 2874–2888. doi:10.1177/016146811011201108
- Garrison, J. (2010). Compassionate, spiritual, and creative listening in teaching and learning. *Teachers College Record*, 112(11), 2763–2776. doi:10.1177/016146811011201102
- Ghorbani, N. (2015). *Communication styles and skills*. Tehran, Iran: Binesh-e No. (In Persian)
- Haroutunian-Gordon, S., & Lavery, M. J. (2011). Listening: An exploration of philosophical traditions. *Educational Theory*, 61(2), 117–124. doi:10.1111/j.1741-5446.2011.00394.x
- Haroutunian-Gordon, S., & Waks, L. J. (2010). Listening: Challenges for teachers. *Teachers College Record*, 112(11), 2717–2727. doi:10.1177/016146811011201107
- Harrison, T., Arthur, J., & Burn, E. (Eds.). (2016). *Character education evaluation handbook for schools: Guidance, approaches and methods for the self-evaluation of taught and caught character education provision*. Birmingham, England: Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham.
- Kiani, M., & Sadeghzadeh Qamsari, A. R. (2011). Explaining the dominant methodological approaches in philosophy of education research in Iran and the methodological description of doctoral dissertations. *Research Journal of Foundations of Education*, 1(2), 119–132. doi:10.22067/fe.v1i2.9657 (In Persian)
- Knobloch, K. R., & Chabvuta, T. (2025). Dialogic listening as a tool for community-centred transformation: How students construct listening through community

- agreements. *International Journal of Listening*, 39(3), 195–207. doi:10.1080/10904018.2025.2525111
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London, England: Routledge.
- Kristjánsson, K. (2025). Richard Pring's view of education as a moral practice. *British Journal of Educational Studies*, 73(2), 165–180. doi:10.1080/00071005.2025.2470469
- Lavzheh, T., & Arayesh Tabiat, F. (2024). Analysis of the relationship between ear and intelligence (Ghush wa Hush) and prominent words in explaining the Sufi teachings of *Mathnavi*. *Research on Mystical Literature*, 18(2), 103–118. doi:10.22108/jpll.2025.144513.190 (In Persian)
- Loureiro, L. M. (2025). Toward an understanding of listening as ethics. *International Journal of Listening*, 39(3), 218–227. doi:10.1080/10904018.2025.2498736
- Makarim Shirazi, N., Ashtiani, M. R., & Emami, M. J. (1998). *Nahj al-Balāghah with an expressive translation and concise commentary* (3 vols.). Qom, Iran: Madrasat al-Imam Ali ibn Abi Talib. (In Persian)
- Mirzababaei, M. (2017). The conceptual metaphor of hearing (sam') and ear (udhn) in Qur'anic verses. *Zehn*, 72, 67–88. (In Persian)
- Motahhari, M. (1999). *Education and training in Islam [Ta'līm va tarbiyat dar Eslām]*. Tehran, Iran: Sadra. (In Persian)
- Pring, R. (2012). Importance of philosophy in the conduct of educational research. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 23–30. doi:10.14425/00.36.38
- Rice, S. (2011). Toward an Aristotelian conception of good listening. *Educational Theory*, 61(2), 141–153. doi:10.1111/j.1741-5446.2011.00396.x
- Rice, S., & Burbules, N. C. (2010). Listening: A virtue account. *Teachers College Record*, 112(11), 2728–2742. doi:10.1177/016146811011201106
- Rud, A. G., & Garrison, J. W. (2010). Reverence and listening in teaching and leading. *Teachers College Record*, 112(11), 2777–2792.
- Schultz, K. (2010). After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms. *Teachers College Record*, 112(11), 2833–2849. doi:10.1177/016146811011201101
- Tabataba'i, S. M. H. (1995). *Tarjomeh-ye Tafsir al-Mizan: Persian translation of Al-Mizan fi Tafsir al-Qur'an* (M. B. Mousavi Hamedani, Trans.). Qom, Iran: Jame'eh-ye Modarresin-e Howzeh-ye 'Elmiyeh-ye Qom; Daftar-e Entesharat-e Eslami. (In Persian)

Borhani Nejad, M., Ramezani Fini, M. (2026). Investigating the effect of implementing a philosophy for children program on improving preschool children's questioning (case study of Kerman city). *Philosophy of Education*, 10(1), 68-91.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Investigating the effect of implementing a philosophy for children program on improving preschool children's questioning (case study of Kerman city)^۱

Mohaddeseh Borhani Nejad^۲ , Masoumeh Ramezani Fini^۳ 

Abstract

The purpose of this study is investigating the effect of the Philosophy for Children (P4C) program on the quantity and quality of preschool children's questions. The researchers aim to determine whether the P4C program can positively influence children's questioning skills both quantitatively and qualitatively. Two specific questions are addressed: Does the P4C program increase the number of questions posed by preschool children? And does the implementation of the P4C program improve the level and quality of preschool children's questions? To conduct this research, 80 preschool children were selected through available sampling. They participated in the P4C program across 20 sessions in 7 months. A mixed-method approach combining quasi-experimental and analytical methods was employed. Specifically, a one-group pretest-posttest quasi-experimental design was used. A 24-week P4C curriculum was developed, with activities conducted once a week for one hour. The children's questioning skills were assessed both before and after the program, focusing on the quantity and quality of their questions. The findings revealed that the implementation of the P4C program led to significant changes in the quantity and quality of the children's questions. There was a notable improvement in their questioning skills, characterized by an increase in higher-level questions (level C, deeper questions) and a decrease in lower-level questions (levels A and B, more superficial questions). According to the study, the P4C program effectively enhanced questioning skills among preschool children, improving the level of their inquiries.

Keywords: Questioning, Philosophy for Children (P4C), Questioning Levels, Preschool Education, Questioning Skill

^۱ Received: 2026-01-16 Accepted: 2026-05-03 Published: 2026-08-15

^۲ Assistant Professor, Department of educational sciences, Farhangian University, Tehran, Iran,

^۳ Assistant Professor, Department of educational sciences, Farhangian University, Tehran, Iran, (Corresponding Author). Email: ramezani.masoumeh@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Asking questions is an important characteristic of children. Questioning is a key element in teaching and learning; a thought process that transforms experience into meaningful situations. The purpose of this study is to investigate the effect of implementing a philosophy for children program on improving the quantity and quality of questions asked by preschool children. The quality of questions is crucial in the questioning process, because good questions allow children to achieve greater depth of thinking.

In the present study, researchers sought to investigate whether a philosophy for children program can be quantitatively and qualitatively effective on preschool children's questioning. To this end, two questions were examined: 1. Does a philosophy for children program have an effect on increasing the number of questions asked by preschool children? 2. Does implementing a philosophy for children program have an effect on improving the quality of questions asked by preschool children?

In this study, two quasi-experimental and analytical methods were used. A single-group pre-test-post-test quasi-experimental design was used, which is one of the quasi-experimental designs. For this purpose, a 24-week curriculum "Philosophy for Children" was prepared. The curriculum activities were implemented once a week for 24 weeks for one hour.

The statistical population of this study is preschool children, and the sample studied is children from one of the preschool centers in Kerman city. Out of 7 classes, 4 classes were selected as a convenience sample and were included in the Philosophy for Children program. The population of children in the sample group was 80.

The level of children's questioning was examined before and after the program in terms of the number of questions and the level of questions. In this study, the level and type of children's questions in the pre-test and post-test were based on Philip Kamm's classification of questions, which is one of the useful and appropriate classifications for examining the quality and level of questions. He first classifies questions into two categories: open and closed, and believes that the first distinction we should make between questions is between closed and open questions. Closed questions have a specific and precise answer that is considered correct. Open-ended questions do not have a specific answer that is considered correct. In the next step, each of these categories is classified into two other categories; story-based questions and general questions.

The results obtained indicate that the implementation of the "Philosophy for Children" program has caused a significant change in the type and quality of children's questions and has had a significant impact on improving the level of children's questioning. The changes have been observed mainly in the form of an increase in level C questions (deeper questions) and a decrease in level A and B questions (more superficial questions). According to the findings of this study, implementing a philosophy program for children in preschool has been effective in raising children's questioning and has improved the level of children's questions.

These results show that after completing this program, children have become more inclined to ask critical and deeper thinking questions, and as a result, their level of questioning has improved. The "Philosophy for Children" program has been able to move children's questions from lower levels (a and b) to higher levels (c and d). In other words, this program has improved the quality of questions and moved towards deeper and more conceptual questions

برهانی نژاد، محدثه؛ رمضانی فینی، معصومه (۱۴۰۴). تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر بهبود پرسش‌گری کودکان پیش‌دبستانی (مطالعه موردی شهر کرمان). *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۶۸-۹۱.

تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر بهبود پرسش‌گری کودکان

پیش‌دبستانی (مطالعه موردی شهر کرمان)^۱

محدثه برهانی نژاد^۲، معصومه رمضانی فینی^۳

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر بهبود کمی و کیفی پرسش‌های کودکان مقطع پیش‌دبستان است. برای این منظور دو پرسش مورد بررسی قرار گرفته است: ۱. آیا برنامه فلسفه برای کودکان تأثیری در افزایش تعداد پرسش‌های کودکان مقطع پیش‌دبستانی دارد؟ ۲. آیا اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تأثیری در بهبود کیفیت پرسش‌های کودکان مقطع پیش‌دبستانی دارد؟ به‌منظور انجام پژوهش حدود ۸۰ کودک مقطع پیش‌دبستانی به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند. این کودکان به مدت یک دوره تحصیلی ۸ ماهه و طی ۲۴ جلسه تحت برنامه فلسفه برای کودکان قرار گرفتند. در این پژوهش از دو روش شبه‌آزمایشی و تحلیلی استفاده شده است. از طرح شبه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون تک گروهی استفاده شد که یکی از طرح‌های شبه‌آزمایشی است. سطح پرسش‌گری کودکان پیش از اجرای برنامه و پس از آن از نظر تعداد پرسش‌ها و سطح پرسش مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی نشان داد که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان، باعث تغییر معنادار در نوع و کیفیت پرسش‌های کودکان شده است و تأثیر معناداری بر بهبود سطح پرسشگری کودکان داشته و توانسته است سطح سؤالات کودکان را ارتقا دهد. **واژگان کلیدی:** پرسشگری، برنامه فلسفه برای کودکان، سطح پرسشگری، پیش‌دبستانی، مهارت پرسش‌گری

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۱۰-۲۶ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۲-۱۳ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

^۳ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول). ایمیل: ramezani.masoumeh@cfu.ac.ir

مقدمه

آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آینده و زندگی پیچیده قرن بیست و یکم نیازمند ارتقای کیفیت آموزش و پرورش است. توجه جدی به آماده‌کردن دانش‌آموزان برای مواجهه با چالش‌های دنیای امروز باید در کانون توجه دست‌اندرکاران حوزه تربیت قرار گیرد (Pouramir Rezadary, 2021). یکی از تازه‌ترین رویکردها در امر تربیت، توجه به مهارت‌های فکری از جمله پرسشگری است. از نظر معرفت‌شناسی رویکرد پرسشگری که برآیند فلسفه سقراط می‌باشد، بیشتر بر آگاهی از نادانی تمرکز دارد تا کسب دانش و معرفت. سقراط با به‌کاربردن این روش نتیجه گرفت که می‌داند که نمی‌داند. از این منظر معلم و دانش‌آموز باید یادگیرنده‌های مادام‌العمر باشد. یونان باستان سقراط از افراد پرسش‌های عمیق فلسفی می‌پرسید تا تفکر آنها را پرورش دهد. وی باور داشت که پرسشگری یک مهارت اساسی برای رشد تفکر و آگاهی است و معتقد بود از طریق پرسشگری افراد می‌توانند به درک عمیق‌تری از مسائل برسند. این رویکرد به‌عنوان روش سقراطی شناخته شده است و در آموزش اندیشه‌ورزی به کار می‌رود (Kamali Motlaq & Noushadi, 2016). در واقع فلسفه‌ورزی سقراط با پرسش آغاز می‌شود، اما به هیچ یک از این پرسش‌ها پاسخ داده نمی‌شود؛ بلکه او با پرسشگری جزمیت‌ها را می‌شکند، کاستی‌ها را نشان می‌دهد و نقص‌ها را آشکار می‌کند. هایدگر نیز معتقد است که پرسیدن خود تفکر است. اندیشمند کسی است که پرسشگر است. وقتی می‌پرسیم در واقع اندیشه‌ورزی می‌کنیم، زیرا پرسشگری عین اندیشیدن است (Ebrahimi & Mehrmohammadi, 2019). در نزد گادامر نیز پرسش ابزاری است برای فهم و گشودگی؛ «گفتمانی که در پی آشکارسازی چیزی است، نیاز دارد که آن چیز به‌وسیله پرسش گشوده شود» (Gadamer, 2004:357) او با گره‌زدن تفکر و پرسش به یکدیگر، رسیدن به پاسخ از مسیری جز از این مسیر را عین رخوت و جمود فکری می‌داند (Gadamer, 2004).

در عصر حاضر تربیت انسان‌های صاحب اندیشه باید نخستین هدف تعلیم و تربیت باشد و محصول نهایی تعلیم و تربیت باید ذهن کاوشگر باشد. پرسشگری یکی از عناصر کلیدی در تدریس و یادگیری است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا استدلال کرده، مشکلات را حل کنند و مفاهیم را بهتر درک کنند (Harvey & Goudvis, 2007; Marzano, 2007; Walsh). پرسش‌های کودکان نقش مهمی در رشد شناختی آنها ایفا می‌کند. موجب رشد تخیل آنها می‌شود، آنها را برای آفرینش‌های بیشتر تحریک می‌کند. به‌کارگیری پرسش‌ها به طور

انعطاف‌پذیر و کارآمد به کودکان این توانایی را می‌دهد که به اطلاعات جدید دست یابند، فهم خود را افزایش دهند و مسائل را حل کنند. پرسش به آنها اجازه می‌دهد تا درک فعلی خود را از موضوع بیان و با ایده‌های دیگر مرتبط کنند و همچنین از آنچه انجام می‌دهند یا نمی‌دانند آگاه شوند (Ebrahimi & Mehrmohammadi, 2019).

پرسشگری فرایندی فکری است که تجربه را به موقعیت‌های معنادار تبدیل می‌کند (Filiz KARADAĞ, 2023). پرسیدن یکی از ویژگی‌های مهم کودکان است. آنها با پرسش‌های خود به دنبال درک و کنکاش جهان پیرامون خود هستند و اگر به‌درستی تربیت شوند، یاد می‌گیرند پرسش‌های بزرگ‌تری مطرح کنند. اگر کودکان فرصت آموختن پرسشگری را در کودکی از دست بدهند، در بزرگسالی افرادی مطیع و منفعل می‌شوند (Ebrahimi & Mehrmohammadi, 2019). افراد پرسشگر انگیزه‌مند، جهت‌دار، دارای تردید، مشتاق یادگیری و کنجکاو هستند و به دلایل احترام می‌گذارند. در فرایند پرسشگری، تلاش می‌شود تا مشکلات حل شوند یا سؤالاتی مطرح می‌شوند تا روند رسیدن به راه‌حل را تسریع بخشد (Filiz KARADAĞ, 2023).

همچنین مطرح‌کردن سؤال یکی از قدیمی‌ترین ابزارهای تدریس و یادگیری است. گفته می‌شود که سقراط دانشجویان خود را با طرح سؤالات فکری به‌جای آموزش مستقیم آموزش می‌داد. سؤالات در هر دو استراتژی شناختی و فراشناختی نقش دارند و با تسهیل استفاده از فرایندهای ذهنی، درک را بهبود می‌بخشند. مطرح‌کردن سؤال یک گام مهم در پردازش فعال مواد آموزشی است (Filiz KARADAĞ, 2023) که از مدت‌ها پیش به‌عنوان یکی از ابزارهای مهم معلمان کارآمد معرفی شده است و عملکرد این معلمان بیانگر تفاوت‌هایی در تفکر و استدلال دانش‌آموزانی است که فضای مطلوب برای طرح سؤال توسط دانش‌آموزان را فراهم می‌کنند (Pouramir Rezadary, 2021).

بنابراین محیط‌های آموزشی متناسب با ویژگی‌های زندگی در عصر حاضر و پیچیدگی‌های زندگی کنونی باید درصدد تدارک برنامه‌هایی برای ارتقای روحیه پرسشگری کودکان باشند. اما باوجود اهمیت پرسشگری معمولاً تعداد پرسش‌های کودکان بسیار کم و محدود است. تعداد کمی از دانش‌آموزان قادر به پرسیدن پرسش‌های سطح بالا و عمیق هستند (هوشمندی و همکاران، ۱۳۹۹). مهارت‌هایی که امروزه بسیاری بر این باورند که در کودکان وجود دارد و مواجهه با بزرگسالان به‌تدریج موجب تضعیف آن می‌شود.

معلمان اغلب می‌دانند که پرسشگری می‌تواند به یادگیری دانش‌آموزان کمک کند، اما بسیاری از آن‌ها از دسته‌بندی‌ها و انواع مختلف پرسش‌ها اطلاع کافی ندارند؛ بنابراین، ممکن است با پرسیدن سؤالات سطح پایین، از ظرفیت پرسشگری برای تعمیق یادگیری استفاده نکنند (Volger, 2005). ضمن آنکه گاهی معلمان پرسشگری را عاملی برای اخلاق در کار تدریس می‌دانند و به همین دلیل به پرسشگری دانش‌آموزان روی خوش نشان نمی‌دهند، به‌ویژه معلمانی که در نظام‌های سنتی و محافظه‌کارانه آموزش‌دیده و پرورش‌یافته‌اند، انعطاف‌پذیری چندانی ندارند (Ebrahimi & Mehrmohammadi, 2019).

همه کودکان به طور طبیعی کنجکاو نیستند، اما معلمان می‌توانند با طرح سؤالات مناسب، کنجکاوی آن‌ها را تحریک کنند. کودکان اغلب به مسائلی مانند معنای زندگی، ماهیت ذهن، مرگ و مفهوم درست و نادرست علاقه‌مند هستند؛ بنابراین، بهتر است آموزش را از سؤالات و دغدغه‌های آن‌ها شروع کنیم (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p94) چرا که در این شرایط همراهی بیشتر و درگیر شدن با موضوعات بهتر اتفاق می‌افتد و مطالب برای آن‌ها معنادارتر است.

در فرایندهای تربیتی لازم است معلمان به‌منظور کمک به کودکان در جهت تبدیل شدن به افراد مستقل، مدبر و خودکفا از منظر مهارت‌های فکری، از خود بپرسند ارائه پاسخ‌های مستقیم به پرسش‌های کودکان چه فایده‌ای دارد؟ حفظ کردن محتوای کتاب‌های درسی بدون درگیر شدن با عمق مفاهیم یا درک پیش‌فرض‌های زیربنایی چه تأثیر در زندگی آن‌ها دارد؟ من چگونه در مواجهه با کودکان رفتار می‌کنم؟ فردی که به گفتگو و کشف علاقه‌مند است یا فردی علاقه‌مند به حفظ حقایق؟ (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). لیپمن و همکارانش معتقدند معلمانی که تظاهر به دانای مطلق بودن می‌کنند، زیان مضاعفی به شاگردان خود وارد می‌کنند. زیرا چنین معلمانی با ارائه پاسخ‌هایی که دانش‌آموزان باید خودشان کشف کنند، آن‌ها را برای روزی که حمایت بزرگسالان وجود ندارد آماده نمی‌کنند. یا وقتی روزی می‌رسد که مدل دانای کل فرومی‌ریزد، وقتی بچه‌ها متوجه می‌شوند که معلم همه جواب‌ها را ندارد، ممکن است امنیت و اعتمادشان از بین برود و یک‌بار دیگر درمانده شوند، زیرا تشویق نشده‌اند ابزارهایی را که برای یافتن پاسخ‌های خود نیاز دارند توسعه دهند. چنین معلمانی در دانش‌آموزان خود الگو یا ایده‌آل معلم داننده مطلق ایجاد می‌کنند، نه فردی که از نظر فکری باز، کنجکاو، خود انتقادگر و مایل به اعتراف به نادانی یا بلاتکلیفی است. علاوه بر این، وقتی

معلم تظاهر می‌کند که همه‌چیزدان است، کودک با این دیدگاه کنار می‌آید که دانش پاسخ‌هایی است که باید حفظ شود نه چیزی که باید کشف و خلق شود. معلم به دانای مطلق لذتی را از کودکان سلب می‌کند؛ لذت رضایت از یافتن پاسخ برای خود (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980). ارتباط بین رضایت و داشتن یک فرد با تخیل باز، کنج‌کاو و از نظر فکری بانشاط بسیار اساسی است.

لیپمن معتقد است که «کودکان بزرگسالان را به‌عنوان الگوی رفتار عقلانی تلقی می‌کنند. بنابراین اگر می‌خواهید کنج‌کاو آنها را تقویت کنید، تصویر یک بزرگسال بالغ و درعین حال پرسشگر را به آنها نشان دهید. چنین تصویری آزادی کودکان را برای کاوش، پرسیدن سؤالات بیشتر، بررسی گزینه‌های مختلف موجود و در نهایت رسیدن به برخی پاسخ‌های آزمایشی تأیید می‌کند. اما، اگر تصویر کسی را ارائه دهید که همه پاسخ‌ها را دارد، کودکان را از کنکاش، پرسش‌گری و جستجو برای راه‌حل‌های جامع‌تر دلسرد می‌کنید» (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p95). به‌طورکلی تحقق ایده کودک پرسشگر به‌ویژه در عصر کنونی که عمر اطلاعات بسیار کوتاه است و مهارت‌های فکری ارزش‌والایی پیدا کرده است، مهم و ضروری قلمداد می‌شود. موضوع مهم در این راستا این است که نوع سؤالات و کیفیت آن‌ها باید موردتوجه قرار گیرد.

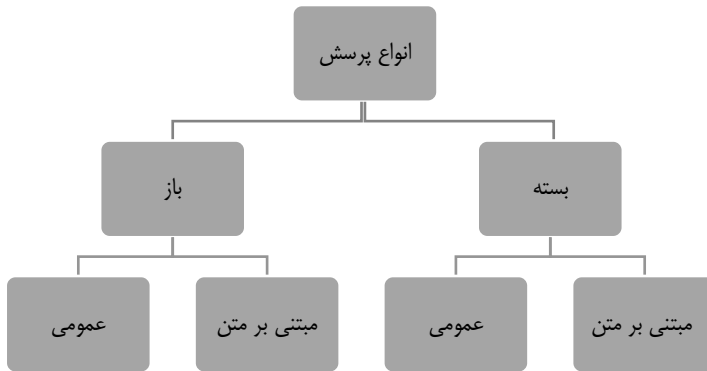
با پذیرفتن این زیربنای فکری که پرسشگری مهارتی مهم و اساسی برای زندگی در عصر کنونی است حال این ادعا مطرح می‌شود که پرسیدن پرسش‌های عمیق مهم‌تر از صرف پرسیدن سؤال است، زیرا اگر سؤالات ساده و سطح پایین باشند، پاسخ‌ها هم معمولاً سطح پایین خواهند بود و ارتقای مهارت‌های فکری محقق نمی‌گردد (Dillon, 1982). معلمان باید در راستای تقویت پرسش‌های کودکان به پرسش‌های سطح بالا تلاش نمایند. سؤالات سطح بالاتر باعث می‌شوند دانش‌آموزان پرسشگری و تفکر انتقادی را تمرین کنند و یاد بگیرند چطور موضوعات را تجزیه و تحلیل، مقایسه و ارزشیابی کنند (Paul & Elder, 2008). این امر مستلزم این است که معلمان برنامه‌ریزی دقیقی برای پرسشگری و تقویت آن در کلاس داشته باشند. برنامه فلسفه برای کودکان که توسط متفکر و فیلسوف آمریکایی متیو لیپمن در دهه ۱۹۷۰ معرفی شد به کودکان کمک می‌کند تا از طریق پرسشگری به تفکر فلسفی بپردازند. لیپمن (۲۰۰۳) معتقد بود که کودکان می‌توانند همانند بزرگسالان به تفکر فلسفی بپردازند و از طریق گفتگوهای فلسفی، توانایی‌های شناختی و اجتماعی خود را توسعه دهند. فلسفه برای کودکان

به آن‌ها کمک می‌کند تا به‌جای پذیرش منفعلانه اطلاعات، به‌طور فعال به بررسی و نقد مسائل بپردازند و سؤالات عمیق‌تری درباره جهان و محیط اطراف خود بپرسند (Kamali, 2016; Motlaq & Noushadi). این برنامه با تشکیل اجتماع پژوهشی در صدد تسهیل مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق پرسشگری، ابراز عقیده، ساخت و ارزیابی استدلال، و جستجو برای راه‌حل مسائل فلسفی و ساخت معنا با تأکید بر خطاپذیری، تأمل، همدلی و گشوده ذهنی است (Bleazby, 2011). همچنین هدف فلسفه برای کودکان آموزش مفاهیم ساده شده کلاسیک فلسفی نیست، بلکه هدف آن پرسش و تأمل کردن است (Işıklar & Öztürk, 2022).

فلسفه برای کودکان این امکان را برای کودکان ایجاد می‌کند که ظرفیت تفکر، استدلال، تفکر انتقادی و مهارت‌های بحث خود را از طریق گفتگوی فلسفی توسعه دهند و توجیه کنند. در واقع نوعی تفکر مبتنی بر پرسشگری را پرورش می‌دهد که به مسائل مختلف فلسفی و معنایی در زندگی می‌پردازد. هدفش این است که کودکان با پرسشگری، سؤال کردن و بحث در گفت‌وگوها یاد بگیرند. به‌طور کلی از کودکان انتظار می‌رود که سؤالاتی را مطرح کنند که مورد بحث قرار گیرد. در نتیجه، کودکان فعال در این فرایند یاد می‌گیرند که بهتر فکر کنند و سؤالات بهتری بپرسند (Işıklar & Öztürk, 2022). لیپمن اهمیت توانایی طرح پرسش را زمانی برجسته می‌کند که می‌گوید: «پرسیدن یعنی شک را نهادینه و مشروع کردن و دعوت به ارزیابی انتقادی.» (Lipman, 2003:99). پرسشگری لزوماً به یک پاسخ مستقیم منتهی نمی‌شود، زیرا پرسش‌ها راه‌های جدیدی را برای جامعه تحقیق باز می‌کنند تا فرضیات را به چالش بکشند و خطاها را کشف کنند، و این امکان را فراهم می‌کنند تا دیدگاه‌های جدیدی شکل بگیرند و فرضیات قبلی درباره جهان دوباره بازنگری شوند (Medonca & Costa-Carvalho, 2019). این روش بر پایه بحث و گفتگو به‌عنوان ابزاری برای بررسی مفاهیم پیچیده و ایجاد معنا قرار دارد. برنامه فلسفه برای کودکان همچنین به‌عنوان روشی برای به چالش کشیدن فرضیات و تشویق کودکان به تفکر باز و آزاد موردتوجه قرار گرفته است. این رویکرد شامل استفاده از سؤالات باز و توسعه تفکر مشارکتی است که به کودکان این امکان را می‌دهد تا به‌مرورزمان اعتمادبه‌نفس بیشتری در بیان نظرات و پرسیدن سؤالات پیدا کنند. همچنین مبتنی بر بحث‌های فلسفی است که در آن کودکان به طرح سؤالات، بررسی ایده‌ها و مشارکت در گفتگوهای تعاملی ترغیب می‌شوند (Cullen, 2016). هنگامی که در یک مصاحبه در سال ۱۹۹۹

از لیپمن پرسیدند مهم‌ترین ابزاری که فلسفه در اختیار کودکان قرار می‌دهد، چیست؟ پاسخ داد «مهم‌ترین ابزار این است که کودکان را به پرسش واداریم.» (Medonca & Costa, 2019). وی معتقد است پرسشگری در کلاس بهترین روش برای توسعه فکری و عقلانی دانش‌آموزان است که از روش دیالکتیکی سقراط بهره می‌برد (Moghimi & Shahnazi, 2023). آن شارپ نیز در مقاله‌ای اشاره می‌کند که چگونه مشارکت در نگارش کتاب‌های راهنما نشان داده است که بخش عمده‌ای از انجام فلسفه خوب، توانایی طرح پرسش مناسب در زمان و شرایط مناسب است (Sharp, 2017). به همین دلیل شارپ، پس از سال‌ها نوشتن کتاب‌های راهنما و توسعه منابع آموزشی برای معلمان، متوجه شد که فعالیت‌های فلسفی تنها به اجرای تمرین‌های ازپیش‌تعیین‌شده محدود نمی‌شود (Medonca & Costa-Carvalho, 2019) بلکه بسیار مهم و ضروری است که کودکان توانایی طرح پرسش‌های خوب و معنادار را کسب کنند. این توانایی به آن‌ها کمک می‌کند تا در فرایند یادگیری خود فعال‌تر ظاهر شوند. کیفیت سؤالات در فرایند پرسشگری بسیار حیاتی است، زیرا سؤالات خوب باعث می‌شوند کودکان به عمق بیشتری از تفکر دست یابند (Filiz KARADAG, 2023). از نظر برون توانایی طرح پرسش‌های عمیق و چالش‌برانگیز که در واقع به تداوم پرسشگری و پرسیدن پرسش‌های خوب می‌انجامد، از هنر پاسخ‌دادن به پرسش‌ها مهم‌تر است. (Hoshmandi, 2020). هنر پرسشگری پیچیدگی خاصی دارد. برخی از سؤالات، پاسخ واضحی دارند و نیازمند تفکر عمیق نیستند، مانند اینکه کتابخانه کجاست. اما سؤالاتی که نیازمند تفکر فلسفی یا انتقادی هستند، به‌ویژه آن‌هایی که معنای مفاهیمی چون "منصفانه بودن" را مطرح می‌کنند، نیازمند واکنشی متفاوت هستند. در این موارد، پاسخ مستقیم می‌تواند فرایند اندیشه‌ورزی کودک را مختل کند و فرصت‌هایی برای کاوش بیشتر از بین ببرد (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p94).

با پرسشگری بیشتر در پاسخ به سؤالات کودک، می‌توان او را به چالش کشید تا در تخیلات و تصورات خود عمیق‌تر کاوش کند. چنین رویکردی کودکان را ترغیب می‌کند تا از منابع فکری خود بهره‌برداری کرده و پیشنهاد‌های خلاقانه‌تری ارائه دهند. حتی در مواقعی که پاسخ‌دادن ضروری به نظر می‌رسد، می‌توان با باز کردن موضوع و ادامه گفت‌وگو، به‌جای محدودکردن آن، کودکان را به ادامه پرسشگری و تحقیق ترغیب کرد (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p95).



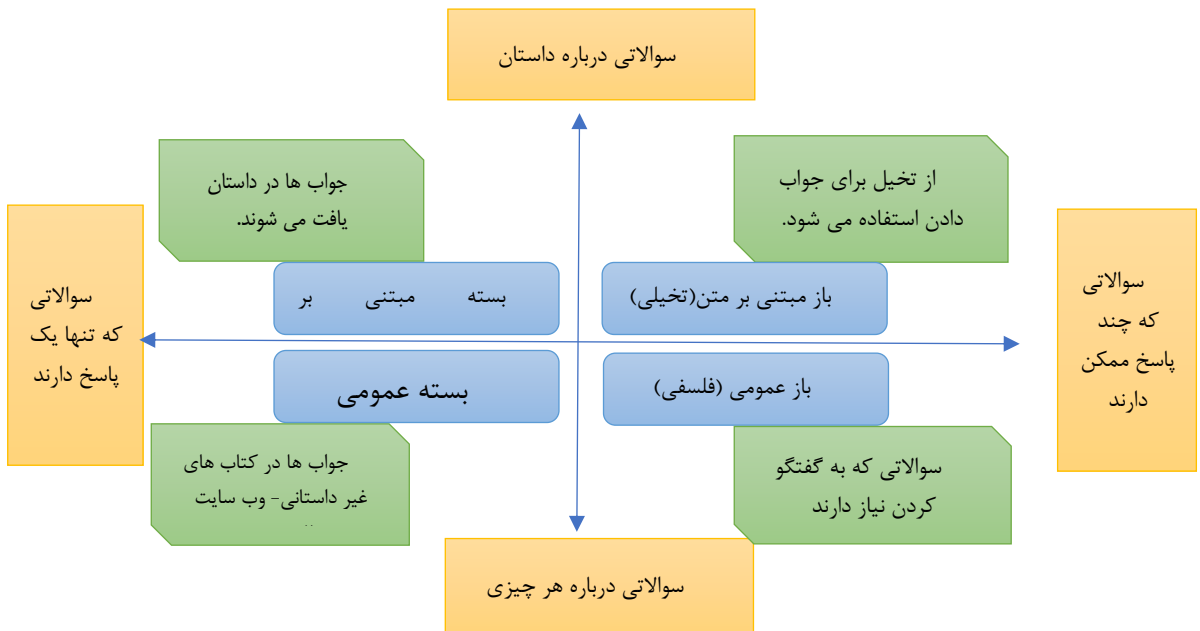
تصویر ۱. طبقه بندی چهارگانه پرسش (Kam, 2021)

یکی از طبقه‌بندی‌های مفید و مناسب برای بررسی میزان کیفیت و سطح پرسش، طبقه‌بندی است که فیلیپ کم مطرح نموده است. وی در ابتدا سؤالات را به دو دسته باز و بسته طبقه‌بندی می‌کند و معتقد است اولین تمایزی که باید میان سؤالات قائل شویم میان بسته و باز بودن سوال‌هاست. سؤال‌های بسته پاسخی دارند که صحیح قلمداد می‌شود یا توسط متخصص بی‌چون و چرا پذیرفته می‌شود. سؤال‌های باز پاسخی ندارند که صحیح قلمداد شود یا توسط متخصصان بی‌چون و چرا پذیرفته نمی‌شود (Kam, 2021). در گام بعدی وی هر کدام از این دسته‌ها را به دو دسته دیگر طبقه‌بندی می‌کند؛ سؤالات مبتنی بر داستان و سؤالات عمومی (نمودار ۱).

سؤال بسته

- سؤال بسته مبتنی بر متن: جواب‌ها در داستان یافت می‌شوند. (a)
- سؤال بسته عمومی: جواب‌ها در کتاب‌های غیرداستانی، وبسایت و... یافت می‌شوند. (b)
- سؤال باز
- سؤال باز مبتنی بر متن: از تخیل برای جواب‌دادن استفاده می‌شود. (c)
- سؤال باز عمومی: سؤالاتی که به گفتگو کردن نیاز دارند. (d)

دسته‌بندی فوق را به صورت زیر نیز می‌توان نشان داد. در نمودار شماره ۲ این دسته بندی را با پیچیدگی و توضیحات مفصل ارائه می‌نماید.



تصویر ۲. طبقه بندی چهارگانه پرسش ها (Kam, 2021)

اما سؤال‌های باکیفیت و مناسب برای بهبود تفکر و اندیشه‌ورزی کدام پرسش‌ها هستند؟ سؤال‌های خوب برای گفتگو سؤال‌هایی است که بحث را سریع‌تر به عمق و غنای فلسفی هدایت کند، آنهایی هستند که بعد از خواندن داستان مطرح می‌شوند؛ اما مرتبط با داستان نیستند و پاسخ‌های باز دارند. سؤال‌های فلسفی در مقابله با سؤال‌هایی که از کودکان می‌خواهد دانش خود را درباره حقایق علمی تثبیت شده نشان دهند، قواعد محاسباتی را به کار برند یا کلمه‌ای را هجی کنند، اساساً بحث‌برانگیزتر هستند. این سؤال‌ها به دنبال پاسخ درست نیستند، تحقیق بیشتری را می‌طلبند و می‌توانند پاسخ‌های گوناگونی داشته باشند که هر کدام کم‌وبیش ممکن است صحیح باشد. این سؤال‌ها به مسائلی اشاره دارد که با محاسبه یا مشاوری گرفتن از یک کتاب یا به‌یادآوردن حرف‌های معلم حل نمی‌شوند. برای پاسخ‌دادن به سؤال‌های فلسفی لازم است کودکان برای خودشان فکر کنند (Kam, 2021) بنابراین هر قدر بتوان در کلاس فلسفه برای کودکان طوری عملکرد که ذهن کودکان برای پرسیدن پرسش‌های فلسفی آماده‌تر و پویاتر گردد، می‌توان امیدوار بود که قدرت اندیشه‌ورزی و فلسفه‌ورزی در آن‌ها پرورش‌یافته است.

بنابراین، در این پژوهش برنامه فلسفه برای کودکان به عنوان روشی که یکی از مهارت‌های مهم و اساسی آن، پرسش‌گری و تقویت آن است، مورد توجه قرار گرفته است. هدف این پژوهش بررسی تأثیر روش اجرای اجتماع پژوهشی بر بهبود پرسشگری دانش‌آموزان است. در خصوص اثربخشی برنامه فلسفه برای کودکان، پژوهش‌های متعددی صورت پذیرفته است. لیپمن در پژوهش خود نشان داد که گروه‌های آزمایشی که تحت برنامه آموزش فلسفه برای کودکان سنین ۶ تا ۱۵ سال بودند، نتایج معناداری به نسبت گروه گواه در توانایی‌های استدلال به دست آوردند (Kane, 1984). در همین زمینه دوهر (Doohr, 1994) در تحقیق خود نشان داد که برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر توانایی‌های شناختی و انعطاف‌پذیری آنان مؤثر است. در داخل کشور نیز پژوهش‌هایی انجام شد که برای مثال صفایی مقدم و همکاران (Safaei Moghaddam et al. 2021) در یک پژوهش آزمایشی بر روی دانش‌آموزان شهر اهواز نشان دادند که برنامه فلسفه برای کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال آنها تأثیر مثبت داشته است. همچنین، مرعشی و همکاران (Khoshnava, 2006) در تحقیق خود نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان بر روی دانش‌آموزان دختر منجر به پرورش مهارت‌های استدلال آنان می‌شود. از طرفی، خوش‌نوا (Khoshnava, 2015) در پژوهش خود نشان داد که آموزش فلسفه برای کودکان منجر به رشد تفکر انتقادی آنان می‌شود. اسکندری و کیانی (Eskandari & Kiyani, 2007) نیز در پژوهش خود نشان دادند که داستان بر افزایش فلسفه‌ورزی و مهارت پرسش‌گری دانش‌آموزان مؤثر است. پژوهش‌های فوق به تأثیرات مطلوب و مؤثر برنامه فلسفه برای کودکان در رشد مهارت‌های فکری و ارتباطی کودکان تأکید دارد. پژوهش‌هایی نیز در ارتباط با تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر پرسشگری کودکان انجام شده است که از این قرار است:

در مقاله‌ای با عنوان اثربخشی قصه‌گویی دیالکتیکی بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان ابتدایی (Pouramir Razdari, 2021) نتایج نشان داد که اجرای برنامه قصه‌گویی دیالکتیکی در بهبود پرسشگری دانش‌آموزان مؤثر است. آموزش قصه‌گویی با روش دیالکتیک در بهبود مهارت تفکر پرسشگری دانش‌آموزان نقش مهمی دارد. در پژوهش هوشمندی و همکاران (Hooshmandi et al., 2021) که باهدف بررسی تأثیر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی صورت گرفت نتایج نشان داد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر مهارت پرسشگری دانش‌آموزان در درس علوم تأثیر مثبت داشته است و بین

سطوح پرسش‌های گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر اساس حیطة شناختی بلوم تفاوت معناداری وجود دارد و سطح پرسش‌های دانش‌آموزان از سطح دانش در پیش‌آزمون به سطح تجزیه و تحلیل و ارزشیابی در پس‌آزمون ارتقایافته بود. در مقاله‌ای دیگر پژوهشگران (Mahroozadeh et al) به بررسی روش اجتماع پژوهشی مبتنی بر داستان بر مهارت تفکر انتقادی، استدلال و پرسشگری پرداخته‌اند. نتایج نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و کنترل در نشان دادن گشودگی انتقادی، پرسشگری و مهارت استدلال وجود دارد. همچنین مقاله‌ای با عنوان اثربخشی آموزش راهبردی تفکر بر پرسشگری دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر سمنان نشان می‌دهد که آموزش راهبردی تفکر مبتنی بر بحث و فعالیت کلاسی تأثیر معنی‌داری بر افزایش پرسشگری دانش‌آموزان دارد (غریبی و همکاران، ۲۰۱۳).

در پژوهش حاضر، پژوهشگران به دنبال بررسی این موضوع هستند که آیا برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند از نظر کمی و کیفی بر پرسشگری کودکان پیش‌دبستانی مؤثر باشد؟ بنابراین دو پرسش فرعی مورد بررسی قرار گرفته است:

آیا برنامه فلسفه برای کودکان تأثیری در افزایش تعداد پرسش‌های کودکان مقطع پیش‌دبستانی دارد؟

آیا اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تأثیری در بهبود سطح و کیفیت پرسش‌های کودکان مقطع پیش‌دبستانی دارد؟

روش پژوهش

به منظور رسیدن به پاسخ پرسش‌ها از دو روش شبه‌آزمایشی و تحلیلی استفاده شده است. در این پژوهش از طرح شبه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون تک گروهی (Creswell & Creswell, 2017) استفاده شد که یکی از طرح‌های شبه‌آزمایشی است. به این منظور برنامه درسی ۲۴ هفته‌ای «فلسفه برای کودکان» تهیه شد. فعالیت‌های برنامه درسی هر هفته یک بار در طی ۲۴ هفته به مدت یک ساعت اجرا می‌شد.

روند اجرای این طرح بدین صورت بوده است که در ابتدای سال تحصیلی طی ۲ جلسه پرسش‌های کودکان در کلاس فلسفه برای کودکان استخراج شده است. همچنین در پایان سال تحصیلی و پس از ۲۴ جلسه شرکت در کلاس فلسفه برای کودکان، مجدداً پرسش‌های کودکان

در شرایط مشابه در دو جلسه استخراج شد تا بررسی شود که چه تغییراتی و به چه میزان در پرسش‌ها صورت گرفته است.

در روش تحلیلی با استفاده از دسته‌بندی پرسش که توسط فیلیپ کم مطرح شده است، پرسش‌های کودکان که در ابتدا و انتهای سال تحصیلی ارائه شده بود، دسته‌بندی شد. به‌منظور بررسی تغییرات پرسش‌ها، تعداد پرسش‌ها در هر دسته از نظر فراوانی مورد بررسی قرار گرفت که در بخش یافته‌ها در جداول ارائه شده است. همچنین تعدادی از پرسش‌های کودکان به ذکر نام مستعار و رعایت اخلاق پژوهش در جدولی قرار گرفته است.

جامعه آماری این پژوهش کودکان مقطع پیش‌دبستانی، و نمونه مورد مطالعه کودکان یکی از مراکز پیش‌دبستانی شهر کرمان هستند که از میان تعداد ۷ کلاس، ۴ کلاس به‌صورت نمونه در دسترس انتخاب شدند و تحت برنامه فلسفه برای کودکان قرار گرفتند. جمعیت کودکان گروه نمونه ۸۰ نفر بوده است.

یافته‌ها

همان‌طور که ذکر شد در این پژوهش، هدف این است که تأثیر برنامه فلسفه برای کودکان بر بهبود پرسش‌های کودکان پیش‌دبستانی به سمت طرح پرسش‌های فلسفی مورد بررسی قرار گیرد. ایده این طرح از جایی آغاز شد که پژوهشگر در کلاس فلسفه برای کودکان شروع به فعالیت می‌کند و متوجه می‌شود که علی‌رغم اینکه کودکان باید سرشار از پرسش باشند، اساساً درکی از اینکه سؤال چه هست و چگونه ساخته می‌شود، ندارند.

این چالش نقطه آغاز اجرای این پژوهش شد و تمرکز فعالیت پژوهشگر در طی چند ماه، بر پرسشگری کودکان قرار گرفت. در این راستا تسهیلگر در ابتدا جلسات و ایده‌هایی را اجرا نمود تا کودکان با مفهوم پرسش آشنا شوند. مثل بازی سؤال - سؤال ۱. پس از اینکه کودکان غالباً متوجه مفهوم سؤال شده بودند، چالش بعدی این بود که هنگام درخواست طرح سؤال توسط مربی، اگر کودکی سؤالی مطرح می‌کرد، در موارد متعدد کودکان دیگر سؤالاتی با همان مضمون را مطرح می‌کردند. در زیر نمونه‌ای از این‌گونه سؤال‌ها آورده شده است:

چرا گوشش سبزه؟

^۱ . دو نفر روبروی هم می‌نشینند و به طور متناوب از هم سوال می‌پرسند، بدون توجه به اینکه پاسخ این سوالات چیست. سوالات الزاماً ارتباطی با هم ندارند و تلاش می‌شود از کلمات پرسشی متفاوت استفاده شود.

چرا دمش قهوه‌ای و مشکیه؟

چرا پشت گوشش سیاهه؟

چرا شکشمش سفیده؟

چرا بینیش سفیده؟

چرا زیرش سفیده؟

مبتنی بر ادعای لیپمن که معتقد است «اگر می‌خواهید کنجکاوای آنها را تقویت کنید، تصویر یک بزرگسال بالغ و درعین حال پرسشگر را به آنها نشان دهید» (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980:95) در این میان گاهی مربی ملزم به طرح سؤالی با مضمون متفاوت بود تا زاویه دید آنها را کمی بازتر نماید. همچنین یکی از اقدامات مربی برای بهبود درک کودکان از اینکه سؤال چیست، بدین صورت بوده است که شیئی را به کودکان نشان داده و با پرسیدن سؤال از آن یا درخواست سؤال از کودکان تلاش کرده است، مفهوم سؤال برای همه شفاف شود. این توضیحات بدین لحاظ ارائه شده است که برای پژوهشگران هرگونه تغییر در پرسش-های کودکان، ارزشمند و مهم تلقی شده است.

کلاس‌های این پژوهش در ۴ گروه مجزا انجام شده است. صورت بندی سطح سؤالات هر گروه در ادامه در جدول‌ها نشان داده می‌شود. ستون اول بیانگر سطح سؤالات است. ستون دوم فراوانی سؤالات هر سطح در جلسه اول را نشان می‌دهد. در ستون سوم فراوانی سؤالات پس از گذراندن یک دوره حدوداً ۲۰ جلسه‌ای فلسفه برای کودکان است.

گروه اول

جدول ۱. فراوانی سطوح مختلف پرسش‌ها

سطح سؤالات	فراوانی سؤالات جلسه اول	فراوانی سؤالات جلسه نهایی
a	۳	۲
b	۴	۲
c	۲	۱۵
d	-	-

جدول ۲. بررسی تغییرات فراوانی و درصد هر سطح پرسش

تغییرات	درصد جلسه نهایی	جلسه نهایی	درصد جلسه اول	جلسه اول	سطح
کاهش	9.09%	2	27.27%	3	a
کاهش	9.09%	2	36.36%	4	b
افزایش	68.18%	15	18.18%	2	c
بدون تغییر	0%	0	0%	0	d

تغییرات کلی

پرسش‌های سطح "a" و "b" کاهش‌یافته و سهم آنها از کل پرسش‌ها به شدت کم شده است.

پرسش‌های سطح "c" افزایش چشمگیری داشته و بیشترین سهم (۷۱/۴٪) را در جلسه نهایی به خود اختصاص داده است. سطح "d" هیچ تغییری نداشته است.

نتایج آزمون‌های آماری

افزایش معنادار پرسش‌های سطح c ($p < 0.05$)

کاهش معنادار پرسش‌های سطح a و b ($p < 0.05$)

گروه دوم

جدول ۳. فراوانی سطوح مختلف پرسش‌ها

سطح سؤالات	فراوانی سؤالات جلسه اول	فراوانی سؤالات جلسه نهایی
a	۱	۱
b	۱	۱
c	۱۳	۱۸
d	-	۲

جدول ۴. تغییرات فراوانی و درصد هر سطح پرسش

تغییرات	درصد جلسه نهایی	جلسه نهایی	درصد جلسه اول	جلسه اول	سطح
بدون تغییر	4.35%	1	5.88%	1	a
بدون تغییر	4.35%	1	5.88%	1	b
افزایش	78.26%	18	76.47%	13	c
افزایش	8.70%	2	0%	0	d

تغییرات کلی

پرسش‌های سطح "a" و "b" ثابت مانده و سهم آنها اندک است، این نشان می‌دهد که سطح سؤالات ساده ثابت مانده و برنامه اثری بر این دسته از پرسش‌ها نداشته است.

سطح c: افزایش ۵ پرسش، برابر با ۳۸/۵٪ رشد در تعداد پرسش‌ها است. این افزایش نشان‌دهنده تمایل بیشتر کودکان به پرسش‌های پیچیده‌تر و عمیق‌تر است. سطح "c" همچنان سهم غالب را دارد و حتی در جلسه نهایی کمی افزایش یافته است. (۷۲٪)

سطح d: در این سطح، افزایش از ۰ به ۲ پرسش اتفاق افتاده است. درصد تغییر قابل محاسبه نیست، اما افزایش مطلق ۲ پرسش نشان‌دهنده ظهور پرسش‌های سطح d و تمایل بیشتر به سؤالات انتقادی‌تر است، این تغییر می‌تواند نشان‌دهنده اثربخشی برنامه باشد. سطح "d" از ۰٪ به ۸٪ افزایش یافته است.

این نشان می‌دهد که برنامه تأثیر چندانی بر افزایش پرسش‌های ساده و سطح پایین نداشته است، رشد چشمگیر در پرسش‌های سطح "c" و "d" نشان‌دهنده ارتقای تفکر انتقادی و مهارت‌های تحلیل کودکان است.

نتایج آزمون‌های آماری

افزایش معنادار پرسش‌های سطح a و c ($p < 0.05$)

کاهش معنادار پرسش‌های سطح b ($p < 0.05$)

گروه سوم

جدول ۵. فراوانی سطوح مختلف پرسش‌ها

سطح سؤالات	فراوانی سؤالات جلسه اول	فراوانی سؤالات جلسه نهایی
a	۳	۶
b	۴	۱
c	۲	۷
d	-	-

جدول ۶. بررسی تغییرات فراوانی و درصد هر سطح پرسش

تغییرات	درصد جلسه نهایی	جلسه نهایی	درصد جلسه اول	جلسه اول	سطح
افزایش	40%	6	27.27%	3	a
کاهش	6.67%	1	36.36%	4	b
افزایش	46.67%	7	18.18%	2	c
بدون تغییر	0%	0	0%	0	d

تغییرات کلی

این نتایج نشان می‌دهد که علاقه کودکان به طرح پرسش‌های عمیق‌تر (سطح ج) افزایش یافته است، اما پرسش‌های سطح میانی (ب) کاهش یافته است. پرسش‌های سطح "a" و "c" در جلسه نهایی افزایش یافته‌اند، به خصوص سطح "c" که سهم بیشتری را به خود اختصاص داده است. پرسش‌های سطح "b" کاهش چشمگیری داشته و سهم آنها از ۳۰/۸٪ به ۵/۹٪ رسیده است.

سطح "d" تغییری نداشته است.

نتایج آزمون‌های آماری

افزایش معنادار پرسش‌های سطح a و c ($0.05 < p < 0.05$)
 کاهش معنادار پرسش‌های سطح b ($0.05 < p < 0.05$)

گروه چهارم

جدول ۷. فراوانی سطوح مختلف پرسش‌ها

سطح سؤالات	فراوانی سؤالات جلسه اول	فراوانی سؤالات جلسه نهایی
a	۲	۲
b	۳	۱
c	۲	۱۴
d	۱	-

جدول ۸. بررسی تغییرات فراوانی و درصد هر سطح پرسش

تغییرات	درصد جلسه نهایی	جلسه نهایی	درصد جلسه اول	جلسه اول	سطح
بدون تغییر	10%	2	20%	2	a
کاهش	5%	1	30%	3	b
افزایش	70%	14	20%	2	c
کاهش	0%	0	10%	1	d

تغییرات کلی

پرسش‌های سطح "a" ثابت مانده و سهم آن کاهش یافته است.
 سطح "b" کاهش زیادی داشته و از ۳۳/۳٪ به ۵/۹٪ رسیده است.

سطح "c" به شدت افزایش یافته و ۸۲/۴٪ از کل پرسش‌ها را به خود اختصاص داده است. سطح "d" از ۱۱/۱٪ به ۰٪ کاهش یافته است. این نتایج نشان می‌دهد که پس از اجرای برنامه، تمایل به طرح پرسش‌های سطح "c" (عمیق‌تر) به شدت افزایش یافته است.

نتایج آزمون‌های آماری

افزایش معنادار پرسش‌های سطح c ($p < 0.05$)
کاهش معنادار پرسش‌های سطح b و d ($p < 0.05$)

تحلیل کلی گروه‌ها

رشد چشمگیر در سطح "d" در تمامی گروه‌ها، سهم پرسش‌های سطح "c" به طور قابل توجهی افزایش یافته است. این نشان می‌دهد که برنامه فلسفه برای کودکان توانسته است به طور مؤثری سؤالات عمیق‌تر و مفهومی‌تر را افزایش دهد.

کاهش پرسش‌های سطح "b" در همه گروه‌ها، سهم پرسش‌های سطح "b" کاهش یافته است. این کاهش ممکن است به دلیل تمرکز بیشتر بر پرسش‌های عمیق‌تر و کاهش پرسش‌های سطح میانی باشد.

ثبات یا کاهش در سطوح پایین (a, d): در سطح "a"، سهم پرسش‌ها ثابت مانده یا کاهش یافته است. سطح "d" نیز به‌طور کلی کمتر تغییر کرده است و در برخی موارد کاهش یافته است.

بر اساس این داده‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای برنامه فلسفه برای کودکان به افزایش کیفیت و عمق پرسشگری کودکان منجر شده است. کاهش پرسش‌های سطحی (a و b) و افزایش پرسش‌های تحلیلی (c) نشان‌دهنده رشد تفکر انتقادی و مهارت‌های پرسشگری در کودکان است. عدم وجود پرسش‌های سطح (d) نیز می‌تواند به‌عنوان یک فرصت برای بهبود بیشتر برنامه در نظر گرفته شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

از پیش‌فرض‌های برنامه فلسفه برای کودکان این است که محیطی امن ایجاد می‌کند که در آن کودکان سؤالات خود را به راحتی مطرح می‌کنند. متولیان این برنامه بر این عقیده‌اند که با تشویق به تفکر انتقادی و حل مسئله، کودکان می‌آموزند که پرسشگری نه‌تنها طبیعی است؛

بلکه یک ابزار مهم برای یادگیری است؛ لذا می‌توان با فراهم کردن فرصت‌هایی برای بحث و گفتگو، کودکان یاد بگیرند که نظرات و ایده‌های خود را بیان کنند و به سؤالات دیگران پاسخ دهند.

باتوجه به نتایج به دست آمده از محاسبات و آزمون ویلکاکسون، می‌توان نتیجه گرفت که اجرای برنامه "فلسفه برای کودکان" باعث تغییر معنادار در نوع و کیفیت پرسش‌های کودکان شده است و اجرای برنامه فلسفه برای کودکان تأثیر معناداری بر بهبود سطح پرسشگری کودکان داشته است، تغییرات عمدتاً به صورت افزایش پرسش‌های سطح ج (پرسش‌های عمیق‌تر) و کاهش پرسش‌های سطح الف و ب (پرسش‌های سطحی‌تر) مشاهده شده است. بنا بر یافته‌های این پژوهش، اجرای برنامه فلسفه برای کودکان برای مقطع پیش از دبستان بر پرسشگری کودکان مؤثر بوده و توانسته سطح سؤالات کودکان را ارتقا دهد.

این نتایج نشان می‌دهد که کودکان پس از گذراندن این برنامه، تمایل بیشتری به پرسش‌های تفکر انتقادی و عمیق‌تر پیدا کرده‌اند و در نتیجه، سطح پرسشگری آن‌ها بهبود یافته است. برنامه "فلسفه برای کودکان" توانسته است پرسش‌های کودکان را از سطوح پایین‌تر (a و b) به سطوح بالاتر (c و d) منتقل کند. به عبارت دیگر، این برنامه باعث ارتقای کیفیت پرسش‌ها و حرکت به سمت پرسش‌های عمیق‌تر و مفهومی‌تر شده است.

پیشنهادها

در پایان پیشنهاد می‌شود به منظور بهبود پرسش‌گری کودکان پژوهش‌هایی جامع و چندبعدی در زمینه‌های مختلف آموزشی و روان‌شناختی انجام شود. این پژوهش‌ها می‌توانند بر تأثیر روش‌های تدریس تعاملی، بازی‌های آموزشی و فعالیت‌های تجربی بر افزایش توانایی پرسش‌گری در کودکان متمرکز شوند. همچنین بررسی نقش محیط‌های یادگیری، از جمله کلاس‌های مدارس و فضای خانه، در تشویق کودکان به بیان پرسش‌های خلاقانه بسیار حائز اهمیت است. اجرای این پژوهش‌ها نه تنها می‌تواند به شناسایی راهکارهای مؤثر در ارتقای مهارت‌های پرسش‌گری کودکان کمک کند، بلکه زمینه‌ساز توسعه برنامه‌های آموزشی نوآورانه و منطبق با نیازهای نسل جدید خواهد بود. در نهایت، مشارکت والدین و معلمان در این پژوهش‌ها می‌تواند به ایجاد یک سیستم حمایتی موثر برای ترغیب کنجکاوی و پرسش‌گری در کودکان بیانجامد.

References

- Akrami, L., Qomrani, A., & Aghalar, S. (2015). The effectiveness of teaching philosophy through the inquiry circle method on questioning and attitudes toward creativity in blind students. *Innovation and Creativity*, 4(4). (In Persian)
- Bleazby, J. (2011). [Overcoming Relativism And Absolutism: Dewey's Ideals Of Truth And Meaning In Philosophy For Children](#). *Educational Philosophy And Theory* 43 (5), 453-466
- Creswell. J.W. And Creswell, J.D. (2017) *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, Sage, Newbury Park.
- Cullen, J (2016). Using Philosophy For Children As A Means Of Fostering High Quality Learning: Can Using A 'Question Quadrant' Help Children At Key Stage Ask Higher Order Questions? *The Step Journal Student Teacher Perspectives*. Vol 3 (2) Pages 24-34
- Costa-Carvalho, Magda & Mendonça, Dina (2019). The Richness of Questions in Philosophy for Children. *Childhood and Philosophy*:01-21.
- Dina Mendonça, Magda Costa-Carvalho (2019). The Richness Of Questions In Philosophy For Children. *Childhood & Philosophy*, Vol. 15, E43353, 2019
- Ebrahimi, N., Mehrmohammadi, M., & Mehrabadi, M. (2019). *Training for questioning*. Ney Publisher. Tehran. (In Persian)
- Eskandari, H., & Kiani, J. (2007). The effect of storytelling on increasing philosophical thinking and questioning skills of students. *Planning*, 2(1), 1-36. [Persian]
- Gadamer, H.G. (2004). *Truth and method* (J. Weinsheimer., & D. G Marshall, Trans.). New York, NY: Continuum. (In Persian)
- Gharibi, H., & colleagues. (2013). The effectiveness of strategic thinking training on questioning of fifth-grade male students in Sanandaj. *Thinking and Child*, 4(1). (In Persian)
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension For Understanding And Engagement* (2nd Ed.). Portland, Me: Stenhouse Publishers.
- Hoshmandi, F., Shamshiri, B., & Abroshan, H. (2020). The effect of philosophy education for children on questioning skills in science class (Case study: First-grade elementary students). *Educational Studies and School*, 9(22). (In Persian)
- Işıklar, S., & Abalı-Öztürk, Y. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142
- Kamali Motlaq, T And Noushadi, N (2016). The Content Analysis Of Questioning Level At P4c Classroom. *Journal Of Fundamental And Applied Sciences*. 8(3s), 803-813. (In Persian)
- Karadağ, F (2023). The Effect Of Philosophy For Children (P4c) Curriculum On Formulating Questioning Skills Of Children With Special Learning Disabilities. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Aujef)*, 7(3), 570-587.

- Kam, F. (2021). Philosophical inquiry: Combining philosophical tools with inquiry-based teaching and learning. Translated by A. Ghasemi. Shartash Publications. (In Persian)
- Kamali Motlag, T., & Noshadi, N. (2017). The effect of teaching philosophy for children on the level of questioning of elementary students. *Thinking and Child*, 8(6), 1-13. (In Persian)
- Kenneth E. Vogler (2005) Improve Your Verbal Questioning, The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas, 79:2, 98-103
- Kenneth E. Vogler (2005) Improve Your Verbal Questioning, The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas, 79:2, 98-103
- Khoshnava, F. (2015). Teaching philosophy to children and questioning skills. *Communication Management*, 61, 62-64. (In Persian)
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyon, F. S. (1980). *Philosophy In The Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Marzano, R. J. (2007). *The Art And Science Of Teaching*. Alexandria, Va: Ascd.
- Mahrouzadeh, T., Sattari, A., & Maleki, Z. (2019). The effect of Kalila and Demna stories on critical thinking, reasoning, and questioning skills using the philosophy for children program. *Islamic Education Scientific Research*, 14(28). (In Persian)
- Marashi, M., Haghighi, J., Banaei Mobaraki, Z., & Beshlideh, K. (2006). Investigating the effect of research community on the development of reasoning skills in third-grade female students. *Curriculum Studies*, 2(7), 95-122. (In Persian)
- Moghim M, Shahnazi M. (2023). The Effect of Teaching Philosophy for Children on the Growth of Spiritual Intelligence of Sixth Grade Female Students, *Iranian Journal of Educational Sociology*. 6(2): 140-150. (In Persian)
- Pouramir Rezadary, F., Badri Gergari, R., & Vahedi, S. (2021). The effectiveness of dialectical storytelling on elementary students' questioning skills. *New Psychological Research*, 16(62). (In Persian)
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *Critical Thinking: The Nuts And Bolts Of Education*. Optometric Education, 33, 88-91.
- Walsh, Christopher S. (2007). Creativity As Capital In the Literacy Classroom: Youth as Multimodal Designers. *Literacy*, 41(2) Pp. 79–85.

Haghi, A. (2026). An Analytical- Critical Examination of the Meaning, Conceptual Coherence, and Feasibility of Teaching Philosophy to Children, with a Focus on the P4C Approaches. *Philosophy of Education*, 10(1), 92-120.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

An Analytical- Critical Examination of the Meaning, Conceptual Coherence, and Feasibility of Teaching Philosophy to Children, with a Focus on the P4C Approaches¹

Ahmad Haghi² 

Abstract

The present study, adopting an analytical-conceptual approach, examines the semantic challenges and conceptual coherence of teaching philosophy to children. The main focus is on Matthew Lipman's program (P4C) and the contradictions between its name, its stated objectives, and its actual processes. The article seeks to answer the question of whether the activities conducted within this program can be considered "philosophy" in its true sense, and to what extent the phrase "teaching philosophy to children" indicates the nature of this program. The research method is conceptual analysis, in which the author, through criticizing and comparing the viewpoints of philosophers such as Lipman, Brenifier, and Kitchener, as well as psychologists such as Guilford and Torrance, provides a more precise explanation of the key concepts of "philosophy," "critical thinking," "creative thinking," and "caring thinking." This analysis is conducted with the aim of clarifying the procedural and consequential dimensions of philosophy and aligning them with the content of implemented programs. The research findings indicate that defining philosophy as a "process of inquiry" along with "its results" constitutes the main challenge facing philosophy for children programs. Accordingly, although Lipman's program includes the essential tools for cultivating philosophical thinking (such as critical thinking, creative thinking, and reasoning skills), the "community of inquiry" activities within it do not necessarily lead to the production of well-reasoned philosophical theories concerning abstract and general issues. Furthermore, "caring thinking" functions more as a motivational prerequisite for entering discussions rather than as a third type of thinking alongside critical and creative thinking.

Keywords: Philosophy for Children, Philosophical Thinking, Creative Thinking, Critical Thinking, Community of Inquiry

¹ Received: 2026-02-06

Accepted: 2026-06-27

Published: 2026-08-15

² Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Email: haghi.a@lu.ac.ir

Extended abstract

1. Introduction

The "Philosophy for Children" (P4C) program, initiated by Matthew Lipman in 1970, has gained widespread international recognition and is now implemented in over one hundred countries, including Iran. Despite its popularity, the program faces significant conceptual challenges. The central question this article addresses is: **To what extent does the phrase "teaching philosophy to children" accurately reflect the actual nature and outcomes of the P4C program?** The research is motivated by the observation that there exists a fundamental dissonance between the program's nomenclature, its stated objectives, and its practical implementation. This conceptual ambiguity is particularly evident in Iran, where multiple localized adaptations—ranging from translation-based models to religious-native and classical literature approaches—have further complicated the theoretical landscape. The article aims to clarify the epistemological and pedagogical boundaries of P4C by critically examining its core concepts: philosophy, education, critical thinking, creative thinking, and caring thinking.

2. Methodology

This study adopts a **qualitative, conceptual-analytical, and critical approach**. Data were collected through a systematic **library-based review** and **qualitative content analysis** of primary and secondary sources. These include the foundational works of Matthew Lipman, John Dewey, and Lev Vygotsky, as well as critical writings by scholars such as Oscar Brenifier, Richard Kitchener, Robert Fisher, and Iranian researchers like Khosrow Bagheri and Saeed Naji. The analytical process involved three stages: (a) extracting key concepts from the source texts, (b) comparing and critically examining various definitions, and (c) synthesizing these analyses to evaluate the alignment between the P4C program's goals and established philosophical criteria. Through logical and inferential reasoning, the study arrives at its central conclusion regarding the need to reframe the program's identity.

3. Main Discussion

The article's core argument is structured around two interconnected themes: the conceptual challenge of defining "philosophy" and the inadequacy of Lipman's tripartite model of thinking.

3.1. The Conceptual Challenge of Defining "Philosophy"

The most significant challenge lies in the definition of philosophy itself. By comparing the definitions of Richard Kitchener (1990), a critic of P4C, and Oscar Brenifier (2012), a supporter, the article demonstrates that both implicitly require philosophy to be a **dual entity**: a **process of inquiry** and its **product or results**. Kitchener defines philosophy as a way of life involving engagement with great philosophical ideas and the formulation of reasoned conclusions. Brenifier defines it as a discipline of concepts aimed at providing "final explanations." However, Lipman explicitly states that the goal of P4C is to "activate

the child's mind," not to provide final answers. This creates a critical gap: if philosophy is defined by its dual nature (process + product), then activities focusing solely on process cannot legitimately be called "philosophy." Furthermore, philosophical problems are inherently abstract, general, and non-empirical, whereas topics discussed in P4C communities of inquiry are often concrete and context-bound. This mismatch undermines the program's claim to be genuinely philosophical.

3.2. The Inadequacy of Lipman's Tripartite Model

The article then critically examines Lipman's three types of thinking. **Critical thinking**, while essential for philosophical inquiry, is not synonymous with philosophy; it lacks key elements such as conceptualization, formal logic, and engagement with philosophical tradition. **Creative thinking**, defined as the generation of novel and flexible ideas, is also necessary but insufficient for constituting philosophy. The most severe critique is reserved for **caring thinking**. The article argues that Lipman fails to provide a substantive cognitive definition of caring thinking, reducing it instead to a mere motivational prerequisite—a tool to generate interest through fictional stories and relatable characters. As Khosrow Bagheri (2011) notes, Lipman has instrumentalized "care," which should be an intrinsic ethical and epistemological virtue of philosophical inquiry, reducing it to a psychological strategy. This theoretical weakness reveals that caring thinking is not a distinct type of thinking at all, but rather a pedagogical device.

The synthesis of these analyses leads to a critical conclusion: while the P4C program incorporates many essential tools of philosophical inquiry—critical reasoning, creativity, and elements of formal logic—the actual activities of the community of inquiry do not amount to doing philosophy. The program does not engage children with the great ideas of philosophical tradition, nor does it require them to produce systematic, generalizable theories. The goal is process-oriented: to teach children how to reason and discuss. However, this focus on process alone fails to meet the established criteria for philosophical activity as defined by both critics and supporters of the program.

4. Conclusion

The article concludes that the phrase "teaching philosophy to children" is **fundamentally misleading**. It creates unrealistic expectations and does not accurately reflect the program's true nature and outcomes. The activities of the community of inquiry are best understood as a **preparatory exercise** that equips children with the essential skills and dispositions—critical thinking, creative problem-solving, and argumentation—necessary for future engagement with genuine philosophical research.

حقی، احمد (۱۴۰۴). بررسی تحلیلی- انتقادی معنا، سازواری مفهومی و امکان آموزش فلسفه به کودکان با تمرکز بر رویکرد فبک. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۹۲-۱۲۰.

بررسی تحلیلی- انتقادی معنا، سازواری مفهومی و امکان آموزش فلسفه به کودکان با تمرکز بر رویکرد فبک^۱

احمد حقی^۲ ID

چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی-مفهومی، به واکاوی چالش‌های معنایی و سازواری مفهومی آموزش فلسفه به کودکان می‌پردازد. تمرکز اصلی بر برنامه متیو لیپمن (P4C) و تناقضات موجود میان نام این برنامه، اهداف اعلام‌شده و فرآیندهای واقعی آن است. مقاله در پی پاسخ به این پرسش است که آیا فعالیت‌های صورت‌گرفته در قالب این برنامه را می‌توان «فلسفه» به معنای واقعی آن دانست و عبارت «آموزش فلسفه به کودکان» تا چه حد دال بر ماهیت این برنامه است. روش پژوهش، تحلیل مفهومی است که در آن، نویسنده با نقد و مقایسه دیدگاه‌های فیلسوفانی چون لیپمن، برنی‌فیه و کیچنر، و همچنین روانشناسانی نظیر گیل‌فورد و تورنس، به تبیین دقیق‌تر مفاهیم کلیدی «فلسفه»، «تفکر انتقادی»، «تفکر خلاق» و «تفکر توأم با علاقه» می‌پردازد. این تحلیل با هدف روشن‌سازی ابعاد فرآیندی و نتیجه‌ای فلسفه و تطبیق آن با محتوای برنامه‌های اجرایی صورت می‌گیرد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تعریف فلسفه به مثابه «فرآیند پژوهش» به همراه «نتایج آن»، چالش اصلی پیش روی برنامه‌های آموزش فلسفه به کودکان است. بر این اساس، اگرچه برنامه لیپمن شامل ابزارهای ضروری برای پرورش تفکر فلسفی (مانند تفکر انتقادی، خلاق و مهارت‌های استدلالی) است، اما فعالیت‌های «اجتماع پژوهشی» در آن لزوماً به تولید نظریه‌های فلسفی مستدل در خصوص مسائل انتزاعی و عام منجر نمی‌شود. همچنین، «تفکر توأم با علاقه» بیشتر به عنوان یک پیش‌نیاز انگیزشی برای ورود به بحث‌ها عمل می‌کند تا نوعی سوم از تفکر در کنار تفکر نقاد و خلاق.

واژگان کلیدی: آموزش فلسفه به کودکان، تفکر فلسفی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، اجتماع پژوهشی

^۱ دریافت: ۱۷-۱۱-۱۴۰۴

پذیرش: ۰۶-۰۴-۱۴۰۵

انتشار: ۲۴-۰۶-۱۴۰۵

^۲ استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، لرستان، ایران. ایمیل: haghi.a@lu.ac.ir

مقدمه

برنامه آموزش فلسفه به کودکان اولین بار در سال ۱۹۷۰ میلادی توسط ماتیو لیپمن به عنوان رویکردی نو در عرصه آموزش و تربیت مطرح شد (Lipman, 2003: 11). پس از مدت کوتاهی این فیلسوف آمریکایی و استاد دانشگاه دولتی مونتکلیر، با تأسیس پژوهشگاه ویژه توسعه فلسفه برای کودکان (IAPC) تلاش خود را برای توسعه طرح اندیشه خود در تمامی آمریکا و سراسر جهان آغاز کرد. یک دهه طول کشید تا در سراسر آمریکا کلاس هایی با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان شکل گرفت (Naji, 2010: 21) و پس از آن در سراسر جهان علاقه مندان و حامیانی پیدا کرد به نحوی که هم اکنون در بیش از صد کشور دنیا از جمله در کشور ما این برنامه یا نسخه های بومی شده آن در حال اجرا می باشد (Ghaidi, 2007: 34). لیپمن مدعی است که طرح ابتکاری وی که مبتنی بر مبانی فلسفی دور و نزدیکی در فلسفه غرب بوده و حتی پشتوانه ای روانشناختی و آموزشی نیز دارد (Lipman, 2003).

وی به صورت مشخص در میان فیلسوفان نزدیک به خود از جان دیویی یاد می کند که به نوعی فلسفه و تربیت را عین یکدیگر قلمداد می کرد (Dewey, 1916). البته مانند لیپمن، دیویی آموزش متکی بر حافظه را که توجهی به ایجاد و توسعه استدلال و حل مسئله در کودکان نداشت را به شدت مورد انتقاد قرار می داد. همچنین لیپمن در آثار خود به سقراط و روش خاص او در آموزش فلسفه و تصور او و شاگردش افلاطون از فعالیت فلسفی بعنوان مبنای کار خود در فلسفه برای کودکان اشاره کرده است (Lipman, 2003: 20-25).

در خصوص مبانی روانشناختی برنامه آموزش فلسفه به کودکان نیز، لیپمن به آراء و نظریات تربیتی ویگوتسکی متکی است. روانشناس روسی که بر خلاف پیازه، نظریات رشد شناختی و اخلاقی وی در تمام قرن بیستم بر جامعه آموزش پرورش غرب حاکم بود، اعتقادی به محدودیت های شناختی ساختاری در کودکان و نوجوانان نداشت؛ بلکه نقش زبان و فرهنگ را در تربیت و شکل گیری مفاهیم و سبک های خاص استدلال در کودکان و بزرگسالان تعیین کننده می داند (Vygotsky, 1978).

جالب توجه است که این جریان نوظهور در آموزش و پرورش در مدت کوتاهی با انشعابات درونی و مخالفت های جدی برخی دیگر مواجه گردیده است. از جمله جریان موسوم به فلسفه با کودکان (PwC) که توسط اسکار برنی فیه در فرانسه ابداع گردیده است از همین انشعابات به شمار می رود. به نظر می رسد که انتقاد برنی فیه از برنامه لیپمن موسوم به (P4C) در دو

نکته اساسی است: اول اتکای بیش از حد متون مورد استفاده لیپمن بر فرهنگ و فلسفه عمل گرایی آمریکایی و دوم تکیه مصرانه بر استفاده از همان متون که کتاب های رمان ماندی هستند که توسط لیپمن و همکارانش تعریف شده اند؛ و به نظر برنی فیه فرهنگ و مبانی فلسفی غیر آمریکایی را مورد توجه قرار نداده اند (Brenifier, 2012: 5-8). همچنین می توان در قالب رویکرد (P4C) لیپمن، فعالیت هایی را که توسط پریسپرسن دانمارکی و لاریسار تیونسکی روسی اشاره کرد که برنامه های بومی شده متفاوتی را از آنچه مد نظر لیپمن قرار دارد در کشورهای خود ابداع و اجرا کرده اند (Naji, 2007: 10-107).

پریسپرسن آنچه را که به عنوان نسخه دانمارکی فلسفه برای کودکان ارائه کرده است را با توجیهاتی از فلسفه اگزیستانسیالیسم ترکیب ساخته که در نوشته های لیپمن به آنها اشاره نشده است (Naji, 2007: 95). خانم تیونسکی نیز در روسیه از سال ۱۹۹۰ میلادی تاکنون در مدارس روسیه دست به فعالیت های بسیار متنوع تر از آنچه که در انجمن پژوهشی لیپمن و همکاران وی اتفاق می افتد را با همان هدف یعنی آموزش فلسفه به کودکان انجام داده است. با این حال وی در حال حاضر یکی از اعضای فعال «بنیاد محلی فلسفه برای کودکان» است و در آنجا آموزش فلسفه به کودکان از طریق بازی را پیگیری می کند. او از طریق این برنامه ها و بازی ها به دنبال فعال سازی قابلیت های فکری و اخلاقی است که در فلسفه نهفته است؛ بدین گونه که در بعد اخلاقی به دنبال شکل گیری وجدان اخلاقی و جهت گیری ارزشی شخصیت کودکان علاوه بر اهداف عقلانی است که معمولاً برای برنامه فلسفه برای کودکان بر شمرده می شود (Naji, 2007: 112-115).

نگاهی به تجربیات و ادبیات موجود در ایران نیز نشان می دهد که رویکردها نسبت به آموزش فلسفه به کودکان یک پارچه نیست، بلکه طیفی از روش های گوناگون را در بر می گیرد که عمدتاً در سه جریان قابل شناسایی اند: نخست، رویکرد «ترجمه محور» است که تلاش می کند برنامه های متیو لیپمن را با کمترین تغییرات ساختاری در بستر مدارس ایرانی پیاده سازی سازد (Akbari, 2013; Bagheri et al., 2016)؛ دوم، رویکرد «بومی-دینی» است که با هدف همسوسازی تفکر انتقادی با ارزش های اسلامی و ایرانی، از ظرفیت داستان های قرآنی، نهج البلاغه و حکایات اخلاقی به عنوان محرک فلسفی بهره می گیرد (Hajjousefi, 2015)؛ و سوم، رویکرد «ادبیات کهن» که بر استخراج مفاهیم فلسفی از متون کلاسیک فارسی (مانند کلیله و دمنه، شاهنامه و مثنوی) تمرکز دارد (Koushinejad, 2017).

(Mohammadi et al., 2019). با این وجود، آنچه در این میان واجد شرایط یک واکاوی انتقادی است، غفلت از یک تحلیل بنیادین درباره چالش‌های معرفت‌شناختی و کاربردی این رویکردهاست؛ چرا که در بسیاری از موارد، به‌جای پرورش «مهارت‌های تفکر مستقل» که هسته اصلی فلسفه برای کودکان است، این برنامه‌ها به ترویج «تلقین اخلاق هنجاری» یا «حفظیات فرهنگی» تقلیل یافته‌اند (Mohseni Tabrizi, 2010). این چندگانگی رویکردی و فقدان یک الگوی تطبیقی بومی‌سازی‌شده، ضرورت ارزیابی تحلیلی و انتقادی کارآمدی این روندها در تحقق اهداف شناختی واقعی آموزش فلسفه به کودکان ایرانی را دوچندان می‌سازد. در همین راستا، خسرو باقری در تحلیل‌های انتقادی خود یادآور می‌شود که برنامه فبک با تأکید بر شاکله پراگماتیستی، فلسفه را بیشتر به یک مهارت ابزاری حل مسئله تقلیل داده است. از منظر او، آنچه در این برنامه از فلسفه آموزش داده می‌شود، صرفاً تکنیک‌های استدلالی و گفتگوی جمعی است که از بُعد حقیقت‌جویی وجودی و معنابخشی بنیادین تفکر فلسفی تهی می‌باشد. باقری معتقد است که این تقلیل‌گرایی، ناشی از پیروی بی‌قیدوشرط لیپمن از عمل‌گرایی دیویی و چشم‌پوشی از رویکردهای کل‌نگرتر در فلسفه تعلیم و تربیت است (Bagheri, 2016: 42).

با این وجود، وجه مشترک همه این فعالیت‌ها در جهان به لحاظ مفهومی استفاده از مفاهیم آموزش، فلسفه و کودکان است. نکته قابل توجه این است که این تلاش‌ها و فعالیت‌هایی که در راستای آموزش فلسفه به کودکان صورت پذیرفته‌اند، بار دیگر چالش‌های مفهومی را در خصوص هر سه این مفاهیم پیش روی محققان قرار داده است. شاید پیش از این فیلسوفان در خصوص مفهوم فلسفه، روانشناسان در خصوص مفهوم کودک و محققان تربیتی در خصوص مفهوم آموزش به توافق نزدیک می‌شدند، اما چندی است که احساس می‌شود که این توافق‌ها با موانعی مواجه شده‌اند و نیاز به بازنگری مفهومی مجددی احساس می‌شود که این مقاله با همین منظور تدوین شده است.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی و با رویکرد تحلیل مفهومی-انتقادی صورت گرفته است. هدف اصلی این پژوهش، انجام یک مطالعه عمیق و نظام‌مند برای واکاوی مبانی نظری و چالش‌های مفهومی برنامه آموزش فلسفه به کودکان (P4C) است. به همین دلیل، روش «مطالعه

کتابخانه‌ای» و «تحلیل کیفی متون» به عنوان شیوه اصلی گردآوری و تحلیل اطلاعات به کار گرفته شده است.

بر همین اساس، داده‌های این پژوهش از طریق بررسی دقیق و منظم منابع معتبر علمی و فلسفی گردآوری شده است. این منابع شامل آثار اصلی و اولیه بنیان‌گذاران و نظریه‌پردازان این حوزه، از جمله ماتیو لیپمن، جان دیویی، لو ویگوتسکی، اسکار برنی‌فیهه و همچنین متون تحلیلی و انتقادی محققان دیگر می‌باشد. فرآیند گردآوری به صورت هدفمند بوده و با تمرکز بر استخراج تعاریف، مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اهداف اعلام شده برای برنامه P4C و رویکردهای رقیب آن بویژه فلسفه با کودکان (PWC) انجام شده است.

در فرآیند «تحلیل محتوای کیفی» ابتدا مفاهیم کلیدی مقاله، یعنی «آموزش»، «فلسفه»، «تفکر انتقادی»، «تفکر خلاق» و «تفکر توأم با علاقه»، از متن منابع استخراج گردید. سپس تعاریف مختلف ارائه شده برای هر یک از این مفاهیم، مورد مقایسه، تطبیق و نقد قرار گرفت. در گام بعد، این تحلیل‌های مفهومی در کنار یکدیگر قرار داده شد تا بتوان میزان انطباق اهداف و محتوای برنامه P4C با تعاریف سنتی و معتبر فلسفی ارزیابی شود. این فرآیند تحلیلی، با استدلال منطقی و استنتاجی، به نتیجه‌گیری نهایی مقاله مبنی بر لزوم بازنگری در عنوان و اهداف این برنامه منجر شده است.

معنای آموزش فلسفه به کودکان

ما از معنای آموزش چه می‌فهمیم؟ به نظر می‌رسد این واژه از جمله واژه‌هایی است که همه افراد آن را به کار می‌برند و با استفاده از آن معنای واحدی را در نظر می‌آورند. این واژه معادل واژه یاددهی است و به فرآیندی اشاره دارد که طی آن دانش یا مهارتی از فردی به فرد دیگر انتقال می‌یابد. عموماً از آموزش یا یاددهی انتظاری بیش از این نمی‌رود با اینحال متخصصین آموزش و پرورش علاوه بر انتقال دانش و مهارت‌ها، هیجانات، عواطف و در سطح بالاتر گرایش‌ها را نیز آموختنی می‌دانند (Shabani, 2002: 45).

با این وجود، خسرو باقری در مبانی علوم تربیتی خویش تأکید می‌کند که آموزش در معنای عمیق و فلسفی خود، صرفاً انتقال دانش یا حتی مهارت نیست؛ بلکه ایجاد «تشبیت» و «قوام» در رفتار، نگرش و نحوه ادراک فرد است (Bagheri, 2001: 115). بر این اساس می‌توان آموزش

را فرآیندی دانست که طی آن دانش، مهارت و گرایش خاصی از فردی به فرد دیگر انتقال یافته و منجر به ایجاد قضاوت، نگرش و رفتار نسبتاً پایدار در فرد پذیرنده می گردد.

در میان سه مفهومی که در عبارت «آموزش فلسفه به کودکان» به کار رفته است، پیچیده ترین مفهوم فلسفه است؛ چرا که شاید نتوان در بین کاربران این واژه اعم از غیرمتخصص و یا متخصصین فلسفه توافقی حتی نسبی را پیدا کرد. به همین دلیل شاید بتوان اصلی ترین چالش مفهومی پیش روی رویکرد آموزش فلسفه به کودکان را در تعیین معنای دقیق واژه فلسفه قلمداد نمود. اگرچه در این زمینه یعنی رفع ابهام از معنای فلسفه رویکرد مذکور مقالات مفیدی نیز به تحریر درآمده است که از آن جمله می توان به مقاله (Ghaedi, 2007) تحت عنوان «امکان آموزش فلسفه به کودکان: چالش بر سر مفهوم فلسفه» و مقاله فرانس دانیل ماری و همکاران وی تحت عنوان «آیا فلسفه برای کودکان فلسفه واقعی است - فلسفه تفکر انتقادی و فلسفه برای کودکان» اشاره کرد که به طور مستقیم به همین موضوع پرداخته اند (Daniel & Auriac, 2011) و نیز برای نمونه از میان مقالاتی که به صورت غیر مستقیم این مسئله را واکاوی کرده اند. به مقالات سعید ناجی و همکاران به عنوان «بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی» (Naji et al., 2011) و یحیی قائدی، تحت عنوان «بررسی بنیادهای نظری برنامه درسی فلسفه برای کودکان از دیدگاه فیلسوفان عقل گرا» اشاره کرد (Ghaedi, 2006). با این وجود می توان گفت این مبحث هنوز نیاز به تدقیق و بحث بیشتری دارد، تا بتوان موضع درست و قابل قبولی را در خصوص کاربرد واژه فلسفه در عبارت مورد بحث یعنی آموزش فلسفه به کودکان اتخاذ کرد.

برخی از محققان تعاریف گوناگون فلسفه را تحت دو عنوان کلی جمع بندی کرده اند. اول فلسفه به عنوان یک رشته تحصیلی و دوم فلسفه به عنوان فلسفیدن (Daniel & Auriac, 2011). البته این جمع بندی ایرادهایی دارد که این افراد برای دست یافتن به تعریفی که بتواند نظر محققان را برای حمایت از رویکرد آموزش فلسفه به کودکان جلب نماید آنها را نادیده گرفته است.

اولین ایراد در این تقسیم بندی نادیده گرفتن تفاوت های اساسی میان تعاریفی است که تحت هر کدام از عناوین دوگانه مذکور گردآوری شده اند. به عنوان مثال تعریف شفیلد مبنی بر اینکه فلسفه به معنای پرسیدن و پرسشگری است (Sheffield, 1996: 21) و تعریف دیویی از فلسفه به عنوان روش تحقیق که تنها یک بخش از آن پرسیدن است (Dewey, 1938, pp.)

371-386) و تعریف فلاسفه تحلیلی که فلسفه را تحلیل مفاهیم و گزاره‌های زبانی می‌دانند (Wilson, 1992; Curtis, 1985) همه از نوع تعاریفی هستند که فلسفه را روش تحقیق قلمداد می‌کنند. البته مسلم است که هر کدام از آنها تصویری از آموزش و پرورش خواهند داشت که با رویکرد سایر هم رده‌های خود تفاوت اساسی دارد. همانگونه که تعاریف ذیل عنوان «فلسفه به عنوان روش تحقیق» یا «فلسفیدن» تفاوت‌های اساسی داشتند تعاریف ذیل عنوان «فلسفه بعنوان رشته تحصیلی» نیز با یکدیگر تفاوت‌های آشکاری دارند. در این راستا اگر ما تعریف برنی‌فیه را که فلسفه را به عنوان رشته‌ای از مفاهیم و روابط بین این مفاهیم برای درک بهتر طبیعت، انسان و جهان، اعم از جسمی، علمی و اجتماعی و غیره که با هدف ارائه توضیحی نهایی ارائه می‌شود (Brenifier, 2012: 2)، توصیف می‌کند بپذیریم، قطعاً فلسفه دامنه وسیعی از اطلاعات دانش‌ها و مفاهیم را اعم از حسی، علمی، تمثیلی و انتزاعی در بر خواهد گرفت.

دانش‌ها و مفاهیم عمدتاً انتزاعی که به وسیله استدلال‌های قیاسی و تمثیلی گرد هم آمده و سعی در ارائه پاسخ به سؤالاتی عام و کلی در خصوص همه اجزای اصلی هستی دارند. اگرچه همانگونه که برنی‌فیه خود در ادامه ارائه تعریف خود بیان کرده است تعریف وی طرح دوگانه‌ای از ماهیت فلسفه را ارائه می‌دهد. چراکه رشته مفاهیم و روابطی که با هدف ارائه توضیح نهایی گرد هم آمده اند قطعاً بر اساس روش خاصی گردآوری، طبقه‌بندی، تحلیل و ترکیب شده‌اند؛ که آن روش قابل شناسایی و ارزیابی نیز هست. برنی‌فیه قدرت به کارگیری درست این روش را «هنر فلسفه» می‌داند و معتقد است که «هنر فلسفه» این است که به تولید ایده‌ها محدود نمی‌شود؛ بلکه به تشریح، بررسی، مشخص کردن و اولویت‌بندی ایده‌ها می‌پردازد. هر کسی می‌تواند ایده‌هایی داشته باشد اما هنر تولید ایده‌های بزرگ و عام چیز دیگریست (Brenifier, 2012: 211). به نظر می‌رسد که آنچه را برنی‌فیه هنر فلسفه می‌داند همان روش تحقیق فلسفی یا فلسفیدن است؛ که نتیجه آن باید به شکل‌گیری نظریه‌ای عام در خصوص مسائل کلی هستی و زندگی بشری بیانجامد. البته رای و نظر حاصل از این پژوهش فلسفی همان رشته مفاهیم و روابط است که به عنوان یک کل منسجم فکری ارائه می‌گردد. بنابراین برنی‌فیه فلسفه و فلسفیدن را دو روی یک سکه می‌داند که هر کدام بدون دیگری اعتبار لازم را ندارند.

برخی تعریف کیچنر از فلسفه را نیز از جمله تعاریفی می‌دانند که بیش از فلسفیدن متکی به نتایج حاصل از پژوهش فلسفی است. کیچنر فلسفه را روشی از زندگی می‌داند که تحقق آن معیارهایی دارد. این معیارها عبارتند از: ۱. تفکر درباره یک مسئله فلسفی (نظیر جبرگرایی در مقابل آزادی اراده) ۲. ایجاد کردن سوالات فلسفی و متحیر شدن به وسیله چیزهایی که مسلم انگاشته می‌شوند ۳. مطالعه پاسخ‌های فلاسفه بزرگ ۴. ایجاد عقایدی در حمایت از برخی نتیجه‌گیری‌ها. ۵. مشارکت در انواع گوناگونی از محاورات درباره فلسفه. ۶. عدم توانایی در توقف فلسفه (Kitchener, 1990: 425). این بدان معناست که فلسفه علاوه بر این که ترکیبی از روش پژوهش و نتایج حاصل از آن است، باید در مورد مسائل فلسفی و در گروه‌های فلسفی و به صورت مستمر و دامنه دار صورت پذیرد. در واقع فلسفه یک فعالیت موقتی و تمرینی نیست؛ بلکه فلسفه به معنای یک فعالیت جدی ذهنی است که واقعاً در پی دست یابی به یک نتیجه اقناع کننده است. آیا تعریف برنی فیه مورد توافق همه یا اکثر فیلسوفانی که فلسفه را به عنوان یک رشته، مکتب یا نظام تبیینی جامع، پاسخگوی سوالات کلی در خصوص مسائل عام هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی ارزش‌شناختی و... است قرار می‌گیرد؟

عموماً فیلسوفان در مورد اینکه چه مسائلی مسائل فلسفی به شمار می‌روند توافق دارند. اگرچه این به این معنا نیست که هر مسئله جزئی را که مطرح می‌شود، مورد وفاق فیلسوفان قرار دارد. بلکه شکل کلی مسائل فلسفی می‌بایست از عمومیت و سطحی از انتزاع برخوردار باشد که تحلیل و تبیین آن از عهده روش‌های تجربی و علمی برنیاید. پس عام و انتزاعی بودن مسائل و مفاهیم فلسفی در مقابل حسی و جزئی بودن مفاهیم و مسائل علمی، می‌تواند ملاکی برای آن چه فلسفه نامیده شود مورد استفاده قرار گیرد (Russell, 1912: 89). این در حالی است که برنی فیه مسائل فلسفه را اعم از جسمی، علمی و اجتماعی بیان می‌کند. البته شاید فیلسوف یا فیلسوفانی به برخی از این مسائل بپردازند؛ اما اگر به صورت جزئی بخواهند وجوه حسی آنها را مورد تحلیل قرار دهند ناچار از به کارگیری روش‌های تجربی و علمی خواهند بود و در کسوت دانشمند وارد شده و فعالیت‌های علمی را شروع کرده‌اند. پس موضوعات مورد علاقه فیلسوفان مسائل انتزاع یافته و غیر حسی‌اند. همچنین حل مسائل جزئی و کاربردی یا حتی فرضیه سازی‌ها و آزمون فرضیه‌های محدود که در پی پاسخ به سوال یا سوالاتی خاص در چهارچوب یک دانش مشخص هستند را نمی‌توان فعالیت فلسفی قلمود کرد. البته داشتن اندیشه انتزاعی و ذهن فلسفی برای نظریه پردازی در علوم از لوازم کار است.

اما این یک فعالیت فلسفی نیست. نظریه ها، فرضیه ها و حتی مفاهیم فلسفی از عمومیت و کلیتی برخوردار هستند که در قالب روش های کمی و تقلیل دهنده قابل آزمون نمی باشند. این نظریه ها و فرضیه ها و مفاهیم برای پاسخگویی به سوالاتی شکل گرفته اند که وجه عام مسائل هستی را اعم از وجود ترکیبی یا بسیط خالص شده آن، مورد پرسش قرار می دهند. به عنوان مثال اینکه تفکر چیست؟ با این سوال که فرایندهای تفکر چیست؟ دو سوال متفاوت در مورد موضوعی واحد هستند که یکی را شعبه ای از فلسفه به نام معرفت شناسی یا اپیستمولوژی مورد بررسی قرار می دهد و دیگری را شعبه ای از زبان شناسی به نام روانشناسی شناختی یا مجموعه ای از علوم موسوم به علوم شناختی مورد بررسی قرار می دهند.

بنابراین نمی توان از کیچنر و همفکران او انتظار داشت که پرداختن به موضوعات و مفاهیم حسی روزمره را به عنوان فعالیتی فلسفی به معنای واقعی آن قبول کنند. این نوع از مباحثه ها واقعاً فلسفی نیستند. از سوی دیگر روش پژوهش فلسفی متکی بر پرسش و پاسخ، تجزیه و تحلیل، انتقاد و ارائه دلیل و استدلال منطقی است. روشی که در تعاریف برنی فیه و کیچنر به صورت ضمنی مورد اشاره قرار گرفته اند. شاید در این زمینه بتوان نقطه اختلاف این دو را در یک نکته مهم دید و آن این است که کیچنر بر ضرورت بررسی آرا و پاسخهای فلاسفه بزرگ تاکید می کند؛ در حالی که برنی فیه تنها بر اولویت بندی ایده ها صرف نظر از این که ارائه دهنده آنها از فلاسفه بزرگ باشد یا هر کس دیگری است. گرچه باز هم بر نی فیه در ادامه تاکید می کند که «اما هنر تولید ایده های بزرگ و عام چیز دیگریست» (Brenifier, 2012: 211). بنابراین او نیز به صورت ضمنی نظر کیچنر را مبنی بر ضرورت پرداختن به نظریه های فلاسفه بزرگ که همان تولید کنندگان ایده های بزرگ و عام هستند می پذیرد.

مسئله دیگری که برنی فیه در تعریف خود از فلسفه مورد توجه قرار می دهد، به هدف فیلسوف از فلسفه ورزی اشاره دارد. وی هدف فعالیت فلسفی را «ارائه توضیح نهایی» می داند (Brenifier, 2012). البته این نکته مورد تاکید کیچنر نیست. وی در تعریف خود بر ایجاد و ارائه نظریه شخصی و جدید از سوی فیلسوف را مورد تاکید قرار می دهد؛ اما معتقد است فیلسوف نمی تواند مانع حرکت فلسفی شود (Kitchener, 1995: 425). بنابراین می توان گفت از نظر کیچنر پاسخ های ارائه شده توضیحات نهایی قلمداد نمی شوند بلکه ممکن است در آینده دور یا نزدیک دستخوش تغییر شوند.

مقایسه میان این دو تعریف از میان همه تعاریفی که به فرایند و نتیجه، یعنی هر دو بخش یک فعالیت فلسفی توجه دارند نشان می دهد که پیدا کردن وجه مشترکی که بتواند مبنای کار در آموزش فلسفه واقع گردد حال اینکه این آموزش برای کودکان باشد یا برای بزرگسالان کار آسایی نیست. آیا ما تعاریفی را که فیلسوفان اگزیستانسیالیست، تحلیلی، حامیان جدید افلاطون ونو واقع گرایان، پیروان مکتب انتقادی و همه گروه هایی که در جریان فلسفه غربی شرکت دارند را مورد بررسی قرار داده ایم؟ اصولاً آیا آنها خود را ملزم به ارائه تعریفی از فلسفه قبل از فعالیت فلسفی می دانند؟ آیا لازم است ما به دیدگاههای سایر فلاسفه از جریان های فکری غیر غربی نیز نگاهی بیندازیم؟ در حالیکه برنی فیه به نوعی از حامیان جریان آموزش تفکر فلسفی به کودکان به شمار می رود و کیچنر از منتقدان و مخالفان این رویکرد است؛ اما در تعریف و معیارهای کیچنر همان میزان از دست مایه های تایید آموزش فلسفه به کودکان را می توان یافت که در تعریف برنی فیه دلایل مخالف آن را. به عنوان نمونه اگر همان گونه که برنی فیه می گوید هدف فلسفه ارائه توضیحی نهایی باشد فعالیت هایی را که کودکان در قالب یک اجتماع پژوهشی انجام می دهند نمی توان فعالیت فلسفی قلمود کرد؛ چرا که همان گونه که متیو لیپمن می گوید در این برنامه ها هدف فعال سازی ذهن کودکان است و نه ارائه پاسخ نهایی (Lipman, 2003: 75). البته بر اساس نظر کیچنر فعالیت فلسفی و ارائه نظریه توسط او را پایان دهنده فعالیت فلسفی نمی داند می توان با لیپمن همراه شد و کودکان را فیلسوف نامید. از سویی دیگر مفاهیم و موضوعاتی را که در یک مباحثه فکری کودکان در آن شرکت می جویند از نظر برنی فیه موضوعات و مفاهیم فلسفی هستند؛ اما کیچنر آنها را مسائل پیش پا افتاده و بی ربط می داند (Kitchener, 1990: 428). هر دوی آنها موافق خواهند بود که کودکان فیلسوف نیستند چرا که ایده های آنها ایده های عام و قابل توجهی به شمار نمی روند. با این حال کیچنر ایجاد سوال و تحریر در مواجهه با مسائل فلسفی را از روش های ذاتی فلسفه می داند و این نکته مورد تاکید لیپمن و حامیان او اصرار بر فلسفی بودن فعالیت های کودکان است. نکته ای که در تعریف برنی فیه از فلسفه به آن توجهی نشده است. البته لیپمن و حامیان وی تعریفی از فلسفه را به عنوان مبنای عمل خود ارائه می دهند که بیش از نتیجه بر روش و فرایند عمل فلسفی تاکید دارند و نظریات فلاسفه ای را به عنوان پشتوانه فکری خود ذکر می کنند که بر استقلال رای افراد و شخصی بودن پاسخ های ارائه شده و ضرورت

پرسش و انتقاد تاکید کرده‌اند. لذا باید قبل از هر گونه نتیجه گیری نظر آنان را در خصوص چیستی و چرایی و چگونگی آموزش فلسفه به کودکان پرسید.

دیدگاه پیشروان برنامه آموزش فلسفه به کودکان در باب چیستی فلسفه تربیت

لیپمن (2003) در آثار اصلی خود، اولین هدف خود را از برنامه آموزش فلسفه به کودکان تلاش برای ارائه دوره های درسی در خصوص تفکر انتقادی در کودکان بیان کرده است (Lipman, 8-11: 2003). اما این تنها هدفی نیست که او در برنامه آموزش فلسفه به کودکان به دنبال آن است وی معتقد است که آنچه «فلسفه برای کودکان» نامیده می شود؛ تلاشی است برای گسترش فلسفه با این هدف که بتوان آنرا همانند نوعی آموزش به کار برد. این فلسفه آموزشی است که در آن از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد بهره برده می شود (Lipman, 2003). لیپمن اذعان دارد تفکر انتقادی اگرچه بخشی از فلسفه است، اما تمام فلسفه نیست.

وی در این رابطه در کتاب "تفکر در آموزش" چنین می گوید: «تفکر انتقادی شامل مفهوم سازی، منطق صوری و هیچگونه مطالعه ای از نوع فلسفه سنتی نیست؛ یعنی تفکر انتقادی یکی از مواردی را که من کوشیده ام در فلسفه برای کودکان ارائه کنم، در بر نمی گیرد» (Lipman, 26: 2003). با این وجود وی در جای دیگر محتوای اصلی برنامه خود را در سه نوع تفکر انتقادی، خلاقانه و تفکر توأم با علاقه اعلام می کند (Lipman, 2003: 30). آیا این سه نوع تفکر را که متیو لیپمن اجزای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می داند؛ همان فلسفه اند؟ قطعاً اگر همانگونه که در بخش قبل طرح شد فلسفه را حاصل دو بخش فرایند پژوهش فلسفی و نتیجه آن بدانیم، باید پرسید که تفکر نقاد و تفکر خلاق و تفکر توأم با علاقه در کدام بخش از فلسفه به کار می روند؟ بنابراین لازم است واژه ها بررسی و رابطه آنها با فلسفه به وضوح روشن شود.

معنای تفکر انتقادی

همانگونه که اطهری و همکاران گفته اند، تعداد تعاریف تفکر انتقادی به اندازه تعداد متخصصان در این حوزه است (Athari et al., 2009: 2). وی به طور خلاصه تعاریف متفاوتی را که از این واژه به دست آورده است چنین ارائه می دهد: تفکر مبتنی بر استدلال که بر تصمیم به انجام کاری یا باور به چیزی تاکید می ورزد و یا تفکری که بر مبنای ارزیابی دقیق از قضایا و مشهودات پیش می رود و با در نظر گرفتن همه عوامل مربوط به نتایج عینی می رسد،

و یا تفکر منتقدانه، تفکر استدلالی و فکورانه در مورد مشکلاتی است که بیش از یک راه حل واحد دارد، از جمله تعاریفی است که در مورد تفکر انتقادی مورد استفاده قرار می گیرد (Athari et al., 2009: 2-6). البته تعریفی که این محققان خود در مورد تفکر انتقادی ارائه می دهند این است که «تفکر انتقادی یک فرآیند خود تنظیم و هدف دار می باشد که توجه مستدل و قابل تامل به شواهد، زمینه، مفاهیم، روش ها و معیار ها دارد» (Athari et al., 2009: 7-8).

شعبانی نیز در تحقیقات خود تعاریف مشابهی را با آنچه اطهری و همکاران یافته اند نقل کرده است (Shabani, 2002: 119). البته وی معتقد است که «بعضی دیگر آنرا به تفکر سطح بالا مانند تقویت و تداوم فعالیت های شناختی برای حل یک مسئله پیچیده محدود کرده اند» (Beyer, 1985). (Shabani, 2002: 120)، در کتاب ها و مقالاتش از تفکر انتقادی به عنوان مجموعه ای از مهارت ها یاد می کند (Beyer, 1985: 8).

نیدلر (Needler, 1985) نیز، در توصیف و تحلیل تفکر انتقادی اشاره به مهارتهای خاص می کند. انیس معتقد است تفکر وقتی انتقادی است که متفکر به دقت در تجزیه و تحلیل مباحث کوشش کند، به دنبال شواهد ارزشمند باشد و به قضاوت و نتایج سالم برسد. او هدف از آموزش تفکر انتقادی را تربیت انسان هایی می داند که از اغراض شخصی دور و مامور به صراحت و دقت باشد (Ennis, 1985: 14). همچنین او تفکر نقاد را «یک نظام تفکر مستدل و واکنش نسبت به هر آنچه در باورمان هست یا نیست قلمود می کند» (Ennis, 1985: 13). اگر این تعاریف و تعاریف بسیار دیگری که از تفکر نقاد ارائه شده است از جمله تعاریف (Ellis, 1997)، (Norris, 1985)، (Moore & Parker, 1994) و (Paul & Binker, 1989) را در نظر گرفته و با قضاوت لیپمن درخصوص تفکر انتقادی بسنجیم، خواهیم دید که لیپمن به درستی تفکر انتقادی را تنها بخشی از فلسفه می داند و نه تمام فلسفه (Lipman, 2003: 26). یک فیلسوف درحال خود را مامور به صراحت می داند و اگر کسی در اندیشه ورزی جانبدارانه عمل کند نمی توان او را فیلسوف دانست، اما این تنها ماموریت یک فیلسوف نیست. فیلسوف در این ماموریت با دانشمندان تجربی ریاضی دان ها و بسیاری دیگر شریک است. بنابراین اگر ما تفکر انتقادی را در صراحت و عدم جانبداری بدانیم، آموزش تفکر انتقادی برای کسانی که آموزش فلسفه می بینند لازم است، اما کافی نیست. حتی تاکید بر این که تفکر انتقادی، تفکر استدلالی و فکورانه برای حل یک مشکل است (Athari et al., 2009: 2) نیز نمی تواند

دلیلی بر مطابقت تفکر انتقادی با تفکر فلسفی باشد چراکه استدلال و تفکر لازمه هر فعالیت پژوهشی، اعم از علمی، فلسفی یا حتی هنری است. با این حال برای رسیدن به قضاوتی بهتر و کامل تر باید یکبار دیگر به دو مفهوم تفکر انتقادی و تفکر فلسفی توجه کرد. متیو لیپمن در خصوص عدم مطابقت تفکر فلسفی و انتقادی معتقد است که تفکر انتقادی شامل مفهوم سازی و منطق صوری نمیشود (Lipman, 2003: 26). این بدان معناست که تفکر انتقادی دو بخش از ضروری ترین عناصر یک پژوهش فلسفی را فاقد است. همچنین معتقد است تفکر انتقادی شامل مطالعه فلسفه سنتی نمی باشد (Lipman, 2003). و این بدان معناست که تفکر انتقادی اگرچه در دستیابی به نتایج فلسفی نقش تاثیر گذار و غیر قابل انکاری را ایفا می کند اما تنها عامل شکل گیری یک گزاره یا مقاله یا اندیشه فلسفی نیست. آیا تفکر خلاق همان تکمیل کننده تفکر انتقادی برای شکل دهی به جریان تفکر فلسفی است؟ سوال فوق را باید با بررسی مفهوم تفکر خلاق پاسخ داد.

تحلیل معنایی مفهوم تفکر خلاق

روانشناسان تعاریف متعددی را از تفکر خلاق ارائه داده اند. البته این تعریف ها برآیند تحقیقات ایشان است که در قالب جمله یا جملاتی ارائه شده است. از جمله؛ گانیه آفرینندگی یا همان خلاقیت را نوعی از حل مسئله میداند. وی در این راستا اظهار می دارد که یک کشف علمی بزرگ یا یک اثر هنری مطمئناً از فعالیت حل مسئله سرچشمه میگردد. این اعمال آفرینش، مانند رفتار حل مسئله بر مقدار زیادی دانش قبلاً آموخته شده متکی هستند. چه این دانشها از نوع دانش عمومی شناخته شده در علوم باشند؛ چه از نوع دانش خصوصی شناخته شده به وسیله هنرمند. بسیاری از اندیشمندان آفرینندگی اظهار داشتند که پیش از آفرینش یک اثر درباره مسائل مربوط به آن، برای مدتی طولانی عمیقاً به مطالعه و تفحص مشغول بوده اند. در واقع اگر مطلب غیر این بود تعجب آور می نمود. در اظهارات این افراد هیچ چیز نشان نمی دهد که بین حل مسئله و کوشش های آفریننده ای که منجر به کشفیات دارای آثار مهم اجتماعی می شود تفاوت زیادی وجود دارد (Gagne, 1977: 165). بر اساس این تعریف از گانیه آفرینندگی فرایند مستقل یا حتی متفاوت از حل مسئله به شمار نمی رود.

تفکری خاص با شرایط و مقدمات ویژه نیست که بتوان آن را آموزش داد؛ یا تقویت کرد؛ بلکه آموزش حل مسئله اگر کامل باشد سرانجام باید منجر به بروز خلاقیت ها و ایجاد ها

گردد. در حقیقت وی خلاقیت را نتیجه فرآیند حل مسئله می‌داند نه فرایندی جداگانه. بر اساس تعریف پژوهشی تورنس نیز، تفکر خلاق عبارت است «از فرآیند حس کردن مشکلات، مسائل، شکاف در اطلاعات، عناصر گمشده، چیزهای ناجور، حدس زدن و فرضیه سازی درباره این نواقص و ارزیابی و آزمون این حدس ها و فرضیه ها، تجدید نظر کردن و دوباره آزمودن آنها و بالاخره انتقال نتایج» (Torrance, 1974: 442). چنانچه مشاهده می شود این تعریف خلاقیت نیز تفاوت ویژه‌ای میان فرایند حل مسئله و آفرینندگی ارائه نداده و تمامی مراحل را که در فرآیند حل مسئله توسط محققان طرح می گردد با عنوان تفکر خلاق ارائه نموده است.

البته تورنس در تعریف وابسته به بقا از آفرینندگی، پس از تاکید بر قدرت کنار آمدن فرد با موقعیت های دشوار اشاره می کند؛ که وقتی که شخصی هیچ راه حل از پیش آموخته و تمرین کرده ای ندارد به درجه ای از آفرینندگی نیازمند است (Torrance, 1985: 443). در حقیقت فرآیند حل مسئله در جایی که نتواند بر اساس راهکار های قدیمی و آموخته شده منجر به حل مسئله شود، با ارائه راهکاری جدید برای مسئله جدید و قدیمی تکمیل می گردد؛ یعنی مسئله حل می شود. لذا این اظهار نظر وولفولک، که معتقد است «هسته اصلی تمام مفاهیم مربوط به آفرینندگی را مفهوم تازگی تشکیل می دهد. آفرینندگی به راه های تازه اصیل و تخیلی اندیشیدن درباره انجام کارها می انجامد» (Woolfolk, 1987: 149) چندان بیراه نمی نماید اگرچه در این اظهار نظر یک مفهوم تازه مشاهده می شود و آن مفهوم تخیل است تخیلی اندیشیدن احتمالاً همان نقطه تفاوت میان سایر فرایندهای حل مسئله با حل مسئله به صورت آفریننده است. ضمن آن که وی در تعریف خود تفاوت دیگری را با تورنس و گانیه آشکار می کند و آن توجه به این نکته است که تفکر خلاق آفرینندگی فرایند است و نه صرفاً نتیجه.

اگرچه تورنس در طراحی آزمون خلاقیت خود که در مقاله‌ای با عنوان «تحقیق به معلم چه می‌گوید؟» بدان استناد شده است ویژگی‌های اساسی خلاقیت را سلیس بودن، انعطاف پذیری، اصالت و ساختار ماهرانه داشتن می داند (Torrance, 1974: 426). بیان این ویژگی برای عمل خلاقانه توسط تورنس بیانگر این نکته است که وی بروز عمل خلاقانه را حاصل یک فرآیند خاص می‌داند. بنابراین اگر بخواهیم تحلیل پیشین خود را در خصوص نظر تورنس درباره خلاقیت تکمیل نماییم باید گفت که در نهایت طی این مرحله فرآیند حل مسئله، فرآیند ویژه خلاقیت برای تکمیل فرآیند کلی حل مسئله وارد عمل شده و متفکر را برای برون رفت از بن

بست شناختی یاری می دهد. یک جریان با ویژگی های خاص که به ایجاد راهکارها و آثار نو می انجامد.

در صورت پذیرفتن این دیدگاه می توان پژوهشگران دیگری را در عرصه خلاقیت معرفی کرد که خلاقیت را فرآیندی با ویژگی های منحصر به فرد می دانند از جمله گیلفورد (۱۹۶۷) در کتاب خود با عنوان «ویژگیهای یک ایده خلاق»، چهار ویژگی مورد تاکید تورنس را با عناوین سلیس بودن، تازگی، انعطاف پذیری و پیچیدگی مطرح ساخت. البته وی برای این ویژگی های چهارگانه و چند ویژگی فرعی دیگر درفرآیند حل خلاقانه مسائل از جمله (گسترش، ترکیب، تحلیل و سازمان دادن)، عنوان کلی تفکر واگرا را در مقابل تفکر خلاق ارائه کرده است (Guilford, 1967: 592-593). بنابر این احتمال وجود دارد که گیلفورد عنوان خلاقیت را برای بیان منظور خود نارسا یا گنگ می دانسته و برای ارائه تصویری واضح تر و کامل تر از جریان حل مسئله ای که به ایجاد راهکارهای تازه می انجامد اصطلاح تفکر واگرا را ارائه داده است. اگرچه در میان پژوهشگران چنین برداشتی به چشم می خورد که تفکر واگرا را چیزی غیر از تفکر خلاق قلمود نمایند و یا در آثار گیلفورد تصریحی دال بر مجزا قلمود کردن این دو تفکر از یکدیگر یافت نمی شود. از جمله فیشر (Fisher, 1990) تفکر واگرا را از نظر گیلفورد معادل همان تفکر خلاق می داند با این حال اگر بخواهیم به دقت مفاهیم را به کار بریم، گیلفورد خلاقیت را محصول فرایندی قلمود کرده است که برای آن فرایند نام تفکر واگرا را انتخاب کرده و نه تفکر خلاق. چراکه احتمالاً بیان این نکته که خلاقیت محصول تفکر خلاق است تنها ارائه گذاری این همان گونه (توتولوژیک) است که هیچ کمکی به شناخت چپستی این نوع از تفکر نخواهد کرد؛ بلکه تنها به ماندن این مفهوم و فرآیند برای پژوهشگران می انجامد. بنابراین در صورت تمایل واقعی به شناخت خلاقیت لازم است ویژگی های فرآیندی را که منجر به بروز نتایج خلاقانه می گردد به صورت کامل تری مورد بررسی قرار داد.

فیشر (۱۹۹۰) مجموعه ای از ویژگی هایی را که پژوهشگران خلاقیت در مورد این فرآیند ذهنی یا فکری خاص، که آن را تفکر خلاق می دانند در یک جدول مقایسه ای با آن دسته از ویژگی هایی که برای تفکر انتقادی شناسایی شده اند ارائه نموده است. وی این ویژگی ها را به شرح ذیل بر می شمارد؛ تفکر خلاق اکتشافی، قیاسی، مبتنی بر فرضیه سازی، بی قاعده، جسورانه، چپ گرا، واگرا (Guilford, 1967) و جانبی (De Bono, 1992) است (Fisher, 1990: 70). این در حالی است که پژوهشگران تفکر انتقادی را به ترتیب در مقابل موارد زیر ذکر شده قبلی،

تحلیلی، استقرایی، آزمایشی فرضیه ای، صوری، بسته، راستگرا، همگرا و عمودی می دانند. البته فیشر بر این نکته نیز تاکید دارد که یک اشتباه رایج در خصوص تفکر خلاق این است که خلاقیت هیچ ارتباطی با تفکر انتقادی ندارد (Fisher, 1990). این بدان معناست که تفکر خلاق نمی تواند فرآیند مستقلی از کل جریان تفکر به شمار رود بلکه؛ خلاقیت با همه ویژگی های منحصر به فردی که برای آن برشمرده شده یک فرآیند و جریان ذهنی است در کنار جریان های ذهنی جانبی دیگری که فعالیت جریان تفکر را می آفریند. با این نگاه سایر سوء برداشت هایی را که فیشر (Fisher, 1990) در خصوص خلاقیت ذکر می نماید به خوبی قابل فهم می باشند. وی معتقد است سوء برداشت دوم این است که «خلاقیت در بعضی از رشته ها یافت می شود و در برخی دیگر دیده نمی شود» (Fisher, 1990: 71) در حالیکه خلاقیت لازمه هر فعالیت اصیل فکری است؛ اعم از اینکه این فعالیت فکری در حوزه علوم تجربی باشد یا در حوزه هنر بگنجد و یا یک فعالیت صنعتی یا فلسفی به شمار رود؛ در هر صورت عنصر خلاقیت است که تضمین کننده اصالت و پویایی این فعالیت فکری است، اگر نه، تنها، تکرار مکرراتی خواهد بود که دیگران قبلاً به آن دست یافته اند.

سوء برداشت سومی که فیشر از آن یاد می کند این است که خلاقیت امری است متکی بر توانایی هایی فردی و بدون توجه به راهنمایی های دیگران. این در حالی است که هر جریان فکری از جمله همانگونه که رابرت گانیه بیان کرده است «اعمال آفرینشی خلاقانه» مانند رفتار حل مسئله بر مقدار زیادی دانش قبلاً آموخته شده متکی هستند؛ چه این دانش ها از نوع دانش عمومی شناخته شده در بین مردم باشند، چه از نوع دانش خصوصی شناخته شده به وسیله هنرمند (Gagne, 1977: 165). بنابراین بهره برداری از دانش دیگران چه از طریق مطالعه آثار و چه از طریق مشاوره های شفاهی نه تنها منافی خلاقانه بودن اثر یا اندیشه ای نیست، بلکه می تواند و حتماً زمینه ساز تفکر خلاق و اثر خلاقانه است. و در نهایت سوء برداشت چهارم از نظر فیشر این است که خلاقیت مستلزم داشتن ضریب هوشی بالاست (Fisher, 1990: 73). در حالی که تفکر امری عمومی است و البته هوش نیز امری تک بعدی و ایستا نیست که بتوان در خصوص رابطه میان هوش و نوعی خاص از تفکر و هوش چنین قضاوتی سطحی ارائه نمود و این قضاوتی است که فیشر گزارش می دهد که تحقیقات علمی نیز آن را تایید کرده اند (Fisher, 1990). آنچه که از این وضع می توان نتیجه گرفت این است که خلاقیت امری بی ارتباط با جریان کلی تفکر و سایر سبک ها یا فرایندهای تفکر نیست

بلکه کاملاً با آنها در ارتباط است و بخشی از این جریان کلی را شکل می دهد همچنین می توان گفت خلاقیت امری مبهم و اسرارآمیز نیست که به صورت ناخودآگاه شکل می گیرد و در نتیجه بدون مقدمه و آموزش در برخی افراد آشکار می گردد بلکه خلاقیت حاصله نوعی خاص از تفکر است که ویژگی های خاصی موجب به وجود آمدن آن شده است. در نهایت می توان نتیجه گرفت آنچه به عنوان تفکر خلاق از آن نام برده می شود یا به عبارت دیگر آن نوع فرآیند فکری که منجر به بروز خلاقیت می شود؛ امری است قابل آموزش، حال یا به عنوان بخشی از فرآیند کلی یا به عنوان فرآیندی مستقل می توان با آموزش کودکان یا بزرگسالان جهت دستیابی به فرایند تفکر خلاق اندیشید و برای آن برنامه ریزی کرد.

چیستی تفکر توأم با علاقه

در آثار متیو لیپمن تعریف دقیقی از آنچه وی با نام تفکر توأم با علاقه به عنوان یکی از اهداف سه گانه برنامه آموزش فلسفه به کودکان ارائه نموده است ارائه نشده است. با این حال ضروری است این مفهوم نیز مورد بررسی قرار گیرد تا ماهیت هدف گذاری برنامه آموزش فلسفه به کودکان به دقت شناسایی شود. متیو لیپمن یکی از ویژگی های منحصر به فرد برنامه آموزش فلسفه به کودکان را که موجب تاثیرگذاری هرچه بیشتر آن می گردد وجود علاقه می داند (Lipman, 2003: 120). وی در توضیح این مطلب این گونه بیان می نماید که: «کودکان در خصوص کاری که علاقه بسیار شدیدی به آن دارند بیشتر تلاش می کنند». به دلیل زیر P4C بیشتر مورد علاقه آنهاست؛ چون: ۱. شامل داستان های تخیلی است ۲. درباره کودکانی همانند خودشان است ۳. این برنامه آنها را وارد گفت و گویی درباره موضوعات بحث برانگیز همچون اخلاق می سازد (Lipman, 2003).

وی بلافاصله عامل دیگری را در کنار علاقه به عنوان ویژگی برنامه آموزش فلسفه به کودکان طرح می کند که به نظر می رسد رابطه تنگاتنگ و حتی شباهت بسیاری با عامل علاقه داشته باشد و آن عامل هیجان است (Lipman, 2003: 122). وی معتقد است که این برنامه می تواند تفکر را برای کودکان به امری مهیج و احساسی تبدیل سازد و این کار از طریق ایجاد امکان و فضای مناسب برای کودکان جهت سخن گفتن درباره خود و تحلیل آنها صورت می پذیرد (Lipman, 2003). ضرورت ایجاد علاقه و انگیزش کافی در دانش آموزان برای پیگیری جدی آموزش های معلمان امری نیست که لیپمن برای اولین بار به آن اشاره کرده باشد. از زمانی که

مربیان نوگرا در اروپا ظاهر شدند یعنی در قرون ۱۷ و ۱۸ میلادی تا دوران معاصر ما تقریباً تمامی فیلسوفان تعلیم و تربیت بر این مسئله تاکید کرده‌اند (Dewey, 1916: 79). با این حال نکته ویژه ای که در کلام متیو لیپمن مشاهده می‌گردد این است که وی تفکر توأم با علاقه را یکی از سه بخش اصلی برنامه آموزش تفکر به کودکان اعلام کرده است. با وجود این که به نظر نمی‌رسد تفکر توأم با علاقه را نوع خاصی از تفکر بداند که در کنار دو نوع دیگر از تفکر، یعنی تفکر خلاق و تفکر نقادانه تشکیل‌دهنده نوعی جامعه تر از تفکر به نام تفکر فلسفی باشد چراکه در این صورت می‌بایست در تعریفی که از علاقه ارائه کرده است به ماهیت، ویژگی‌ها و نتایج احتمالی تفکر توأم با علاقه یا مفهوم علاقه اشاره می‌شد؛ در حالی که وی تنها اشاره می‌کند که اولاً کودکان در خصوص کاری که علاقه بسیار شدیدی به آن دارند بیشتر تلاش می‌کنند (Lipman, 2003: 120) و ثانیاً P4C بیشتر مورد علاقه آنهاست؛ زیرا ۱. تخیلی بودن داستان‌ها ۲. همانندی شخصیت‌های داستان با خود کودکان ۳. بحث انگیز بودن موضوعات؛ می‌داند (Lipman, 2003).

بنابراین در بند اول متیو لیپمن علاقه را مقدمه لازم برای ورود به بحث‌های فلسفی قلمداد می‌کند و در واقع وی علاقه را جزئی از اجزای تشکیل‌دهنده فلسفی نمی‌داند. همچنین در بخش بعدی سخنان خود بروز علاقه را ناشی از عواملی می‌داند که در آموزش وی گنجانده شده است. در واقع از نظر وی علاقه نتیجه به کارگیری این عوامل سه‌گانه، یعنی؛ ۱. تخیلی بودن داستان‌ها ۲. همانندی شخصیت‌های داستان با خود کودکان ۳. بحث انگیز بودن موضوعات؛ می‌داند. بر این اساس علاقه نه جز تشکیل‌دهنده برنامه وی به شمار می‌رود و نه نوعی خاص از تفکر بلکه می‌توان گفت علاقه مقدمه لازم برنامه متیو لیپمن و نتیجه ضروری ترکیب خاصی است که لیپمن در برنامه خود به کار برده است. البته این مسئله نیز قابل بحث و انتقاد است که آیا حقیقتاً نتیجه ضروری این ترکیب ایجاد علاقه است یا خیر؟ در اینجا نقدی که خسرو باقری (۱۳۹۰) بر این مؤلفه وارد می‌کند بسیار راهگشا است. باقری معتقد است که لیپمن مفهوم «نگرانی» یا «علاقه» (Caring) را که ریشه در اخلاق و ساحت ارزشی انسان دارد، به یک ابزار انگیزشی و روان‌شناختی برای شروع بحث‌های شناختی تقلیل داده است. از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، «علاقه به حقیقت» و «نگرانی نسبت به مفاهیم» یک فضیلت اخلاقی و هدف غایی تربیت است، اما لیپمن آن را به وسیله‌ای برای واداشتن کودک به تفکر انتقادی و خلاق تبدیل کرده است. این رویکرد، تفکر توأم با علاقه را از یک نوع

تفکر ارزشی مستقل و حاکم بر سایر ابعاد، به یک مقدمه روان‌شناختی تنزل می‌دهد و نشان‌دهنده ضعف بنیادین برنامه فبک در پرداختن به بعد اخلاقی فلسفه است (Bagheri, 2011: 58).

یک جمع بندی موقت از مباحثی که مطرح شد می‌تواند این گونه باشد متیو لیپمن در برنامه آموزش فلسفه به کودکان آنگونه که خود اذعان داشته است عناصری را قرار داده است که تامین کننده هدف اصلی او و متناسب با عنوان برنامه او نمی‌باشند. چرا که وی خود بیان داشته است که «تفکر انتقادی اگرچه جزء ضروری برنامه وی به شمار می‌رود اما این عنوان شامل مفهوم سازی، منطق صوری و مطالعه فلسفه سنتی که وی سعی کرده آنها را در برنامه خود بگنجانند نمی‌باشد» (Lipman, 2003: 26). بررسی مولف نیز نشان داد که عناصر دوگانه دیگری که لیپمن در کنار تفکر انتقادی بعنوان اجزای سه گانه تشکیل دهنده برنامه خود از آنها نام می‌برد، یعنی تفکر خلاق، تفکر توأم با علاقه، هیچ‌کدام شامل آن عناوین خاص از قبیل (منطق صوری، مفهوم سازی و مطالعه فلسفه سنتی) نمی‌شوند. اما این نتیجه گیری شاید کمی سطحی باشد. چرا که مطالعه برنامه لیپمن و آثار او نشان می‌دهد که وی همه عناصر مذکور را در برنامه‌اش مورد توجه قرار داده است و البته شاید در بیان دقیق محتوای برنامه خود در جایگاه های گوناگون اعم از نوشته ها و مصاحبه ها از عبارات مختلف استفاده کرده و بر بخش ها و ضرورت های متفاوتی تاکید ورزیده است که بیانات وی را دچار تناقض نما گویی و ابهام آفرینی ساخته است. بنابراین لازم است برای کشف دقیق تر تعریف مد نظر لیپمن از فلسفه تلاش بیشتری صورت گیرد. به هر حال خود لیپمن بیان کرده است که سعی نموده تا مفهوم سازی، منطق صوری و مطالعه بخش هایی از فلسفه سنتی را در برنامه خود بگنجانند (Lipman, 2003: 85). این ادعا را می‌توان با بررسی آثار و اجزای برنامه وی مورد بررسی قرار داد اگر چه این کاریست که پژوهش حاضر در پی آن نیست اما در حد ضرورت پژوهش های دیگران تصدیق کننده ادعای متیو لیپمن می‌باشند. از جمله رابرت فیشر در کتاب خود با عنوان «Teaching Thinking Continuum» که با نام آموزش و تفکر توسط خانم کیان زاده به فارسی ترجمه شده است ذیل عنوان «برنامه فلسفه برای کودکان چیست؟» سازه های اصلی برنامه فلسفی برای کودکان را در قالب جدولی معرفی کرده است. این جدول به صورت اجمالی نشان می‌دهد که برنامه مذکور شامل بخش های مفهوم سازی، در کتاب بیمارستان عروسک ها ویژه کودکان ۳ تا ۶ ساله، استدلال در مورد تفکر در کتاب الفی، ویژه کودکان ۶ تا ۷ ساله،

استدلال در مورد طبیعت در کتاب کیووگاس، ویژه کودکان ۷ تا ۸ ساله، استدلال در مورد زبان در کتاب جن و پری ویژه کودکان ۸ تا ۱۰ ساله، مهارت های بنیادین استدلال در کتاب کشف هری استوتلمیر، استدلال در اصول اخلاق در کتاب لیندا ویژه دوازده تا سیزده ساله ها، استدلال در زبان در کتاب سوکی ویژه ۱۴ تا ۱۵ ساله ها، استدلال در مطالعات اجتماعی در کتاب مارک ویژه ۱۶ ساله ها به بالا (Fisher, 2003: 50). ظاهراً این جدول بخش مهمی از آنچه را که لیپمن ادعا کرده است در بر می گیرد. این بدان معناست که لیپمن به صورت موضوعی، منطق صوری، مفهوم سازی و بخشهایی از فلسفه سنتی را در برنامه خود گنجانده است. اما این جدول نمی تواند آشکار کند که آیا در این برنامه تفکر انتقادی و تفکر خلاق هم گنجانده شده است یا خیر و این ابهام می بایست با تحلیل محتوای کتاب های راهنمایی که برای تدریس هر کدام از این کتاب ها توسط لیپمن و همکارانش نگاشته شده است روشن ساخت. اما در فرض تایید این مسئله و تأیید ادعاهای متیو لیپمن می توان تصدیق کرد که برنامه لیپمن واقعاً شامل ابزارهای ضروری برای تشکیل یک اندیشه فلسفی است.

با این وجود، خسرو باقری و خسروی در بررسی تحلیلی برنامه های فبک نشان می دهند که مفهوم سازی در متون لیپمن، بیشتر شامل مفاهیم روزمره و عرفی درونی سازی شده است تا مفاهیم بنیادین و انتزاعی فلسفی. به نظر آنان، آموزش مفهوم سازی فلسفی نیازمند مواجهه مستقیم با آرای فلاسفه و رویارویی با تناقضات نظری عمیق است، در حالی که متون رمان گونه فبک بیشتر به مسائل پیش پا افتاده و اختلافات نظر فردی کودکان می پردازند که ظرفیت لازم را برای پرورش دقیق مفهوم سازی فلسفی ندارند (Bagheri & Khosravi, 2013: 78).

پس این مسئله که برخی از جمله کیچنر (۱۹۹۰) و وایت (۱۹۹۲) فعالیت هایی را که در قالب اجتماع پژوهشی تحت نظر پیروان لیپمن و بر اساس برنامه وی صورت می گیرد را فعالیتی واقعاً فلسفی نمی دانند، نکته درستی است. علاوه بر این منتقدان، دیوید کندی (Kennedy, 2006) در نقد این رویکرد عنوان می کند که برنامه فبک بیش از حد روی ابزاری سازی تفکر انتقادی متمرکز است و از بُعد وجودی، زیسته و هرمنوتیکی تجربه کودکان در مواجهه با مسائل بنیادین غافل مانده است؛ از این رو نمی تواند بازتاب دهنده فلسفه به معنای حقیقی و جامع آن باشد. باقری (2016) نیز در سطح داخلی بیان می دارد که مبانی پراگماتیستی و ذهن محور این برنامه، مانع از رسیدن به یک سازواری مفهومی برای آموزش فلسفه در

بسترهای غیرغربی می‌شود. در واقع همانگونه که در بررسی تعریف فلسفه مشاهده شد فلسفه ترکیبی است از فرآیند و نتیجه که این نکته از نظر لیپمن دور نمانده است. با این وجود کتاب‌های تالیف شده توسط لیپمن شامل نظریات فلسفی فیلسوفان بزرگ و ایده‌های سنتی فلسفه غرب یا شرق نمی‌باشند (Kinder, 2009). همچنین در اجتماع پژوهشی (گروه‌هایی که بر اساس برنامه‌ی لیپمن تشکیل می‌شوند و به بحث و تبادل نظر فلسفی پیرامون رمان‌های فلسفی تالیف شده توسط لیپمن می‌پردازند) کودکان ملزم به ارائه نظر قطعی خود در مورد موضوعات نمی‌باشند. این بدان معناست که این برنامه اگرچه کودکان را برای انجام یک فعالیت پژوهشی فلسفی پیرامون موضوعات گوناگون ترغیب و آماده می‌کند اما به دنبال دستیابی به نتایج نهایی یا نظریات فلسفی نیست.

باهم‌نگری مفاهیم آموزش و فلسفه

آموزش فلسفه به کودکان به چه معناست؟ همانگونه که در تعریف آموزش گفته شد، آموزش یک فرآیند عمدی است که هدف و حاصل آن یادگیری است. همچنین اشاره شد که فرآیند آموزش شامل همه انواع فرصت‌هایی است که می‌تواند در تحقق این هدف (یادگیری) موثر واقع شوند. فرصت‌هایی مانند به کارگیری منابع مکتوب، ارائه مباحث شفاهی، بازدیدها، گفتگوها و... که بر اساس طرحی حساب شده سازماندهی شده‌اند و در زمان و موقعیت مناسب خود ارائه می‌شوند. بنابراین آموزش فلسفه به معنای ارائه فرصت‌های گوناگون یادگیری در قالب طرحی از پیش تعیین شده با هدف انتقال مجموعه دانش و مهارت‌های ضروری برای انجام یک پژوهش فلسفی و ایجاد انگیزه و گرایش کافی برای به کارگیری این دانش و مهارت‌ها در راستای مسائل و پاسخ به سوالات عمده زندگی یادگیرنده است.

با این وجود انتظار نمی‌رود که یک فرد در هنگام آموختن یک دانش یا مهارت بلافاصله تولیدکننده یک نظریه مستقل یا اثری اصیل در آن زمینه نیز باشد. آموزش فراهم‌کننده مقدمات ضروری است که تولید اثر یا ایده به آنها نیاز دارد و در آموزش فلسفه نیز نظر به همین امر است. اما این نکته که (Morris, 1991 و McCall, 1990) نیز به آن اشاره کرده‌اند قابل توجه است که کودکانی که آموزش فلسفی دیده‌اند در مقابل بزرگسالانی که آموزش فلسفی ندیده‌اند تمایل بیشتری به بحث و گفتگو درباره ایده‌های ارائه شده توسط دیگران و خودشان

و آشکار کردن روابط میان ایده‌های خود و دیگران دارند (Morris, 1991: 111; McCall, 1990: 18).

در حقیقت برنامه آموزش فلسفه به کودکان یک برنامه آموزشی است و این انتظار که در حین آموزش فلسفه به کودکان منتظر ارائه نظریات اصیل فلسفی توسط آنها باشیم، انتظار نابجایی است. همانگونه که ما در حالی که دانشجویان فلسفه که در دوران جوانی و بلوغ فکری به سر می‌برند گاهی با پراکنده‌گویی‌ها، بیان نادرست استدلال‌ها، عدم درک کامل مفاهیم و بیان موضوعات پراکنده و دلایل بی‌ربط مواجه می‌شویم! البته باید انتظار داشت که در آموزش فلسفه به کودکان از این دست اشتباهات بسیار بیشتر نیز باشند.

با این حال حتی اگر سخت‌گیرانه قضاوت کنیم و محتوای تالیفات و آموزش‌هایی را که لیپمن در برنامه‌های خود ارائه نموده است را از محصولات نتایج گرانبهای موجود در نظریه‌های جامع فلسفه سنتی، عاری بدانیم نمی‌توانیم این مسئله بسیار مهم را نادیده بی‌انگاریم که برنامه لیپمن توجه دقیقی به گنجاندن اجزای تشکیل‌دهنده فرآیند پژوهش فلسفی در برنامه آموزشی خود داشته است. در بررسی دعاوی لیپمن و اجزای برنامه وی مشخص شد که؛ تفکر انتقادی اگرچه تمامی آنچه را که در یک پژوهش فلسفی لازم است شامل نمی‌شود؛ اما برای یک پژوهشگر فلسفه داشتن اندیشه انتقادی ضروری است. همچنین گنجاندن تفکر خلاق در برنامه لیپمن امری ضروری است، چرا که یک پژوهشگر فلسفه می‌بایست به دنبال راه‌های نوع و راه حل‌های تازه باشد. در نهایت نیز لیپمن دیگر لوازم پژوهش فلسفی را که عبارتند از از منطق صوری، مفهوم‌سازی و مهارت‌های استدلال در برنامه خود قرار داده است. بنابراین برنامه آموزشی وی اگر فاقد حتی یک کلمه از اندیشه‌های فلسفی فیلسوفان بزرگ باشد و هیچ اثری از تاریخ فلسفه در آن یافت نشود، می‌تواند برنامه‌ای برای آموزش تفکر فلسفی قلمود شود. بدین معنا که این برنامه آموزش‌هایی را ارائه می‌دهد که بر اساس آن می‌توان انتظار داشت آموزش دیدگان توانایی بیشتری را در درک مفاهیم فلسفی و نظریات فلاسفه به دست آورده و در ارائه نظریه‌ها و دلایل مورد قبول خود نیز توانایی استدلال‌آوری بیشتری از خودشان نشان دهند.

اما این مسئله که آیا کودکان قادر به درک مسائل پیچیده و مفاهیم انتزاعی هستند یا خیر نکته بسیار مهمی است که قبل از هر اقدامی برای آموزش فلسفه به کودکان باید مورد بررسی قرار گیرد. در واقع اگر امکان درک مفاهیم انتزاعی و مسائل پیچیده غیر حسی برای کودکان

وجود نداشته باشد آموزش اینگونه مسائل به آنها بی فایده خواهد بود؛ اما این مسئله ای است که قضاوت در مورد آن در صلاحیت تحقیقات فلسفی نیست بلکه پژوهشگران آموزش و پرورش و رشد شناختی هستند که می بایست با تحقیقات میدانی و تجربی به بررسی امکان وقوع این موضوع پرداخته و در مورد آن قضاوت نهایی خود را ارائه دهند. ظاهراً امروزه بسیاری از پژوهشگران مرتبط با این مسئله خلاف آنچه که در گذشته مشهور بوده است، به پذیرش امکان درک مفاهیم و مسائل انتزاعی و غیر حسی توسط کودکان تمایل دارند (Morris, 1991; Gardner, 1991).

ضمن اینکه پژوهشهایی که در مورد نتایج آموزشهای ارائه شده در قالب برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر قدرت استدلال آوری و درک مفاهیم انتزاعی صورت گرفته اند نیز، این نظریه را تایید می کنند؛ که کودکان در صورت آموزش دیدن توانایی درک مفاهیم انتزاعی و ارائه استدلالهای منطقی را بدست می آورند (Trickey, 2005), (Fisher, 2005), (Marashi et al., 1386), (Naji & Ghazi Zadeh, 1386), (Haymes, 2002) و (2006).

نتیجه گیری

به عنوان نتیجه گیری نهایی می توان گفت که عبارت «آموزش فلسفه به کودکان» برای برنامه ارائه شده توسط متیو لیپمن انتظاراتی را در خوانندگان و مخاطبان خود ایجاد می کند که با اهداف آشکار و پنهان این برنامه کاملاً همخوان نیست. این بدان دلیل است که فلسفه از نگاه متخصصان و سایر مخاطبان برنامه، اعم از فرآیند و نتایج پژوهشی است که وجوه تمایز آشکاری با سایر علوم دارد؛ از جمله انتزاعی بودن مفاهیم، متکی بودن استدلال ها بر قیاس هایی که عمدتاً غیر تجربی هستند و تعمیم یافتگی موضوعات. در حالیکه مفاهیم و موضوعات مورد بررسی در اجتماع پژوهشی الزاماً از آن سطح از انتزاع و تعمیم یافتگی که مفاهیم و مسائل فلسفی از آن برخوردار هستند بهره مند نیستند. از سوی دیگر فلسفه شامل نتایجی است که عبارتند از؛ همان پاسخ های مستدل عقلانی در مقابل سوالات فلسفی. یعنی سولاتی که در خصوص وجه عام مسائل گوناگون هستی شناختی، معرفت شناختی، انسان شناسی، اخلاق و جامعه مطرح می شوند. در حالی که بحثهای اجتماع پژوهشی الزاماً با هدف ارائه پاسخ های نهایی یا حتی پاسخ های نسبتاً پایدار صورت نمی گیرد و کودکان تنها در پی ارائه

نظر، بحث چند جانبه در خصوص ارائه نظریات ارائه شده، نقد و ارزیابی پاسخ ها و استدلال له یا علیه پاسخ های خود و دیگران هستند.

لذا به سختی می توان شباهتی میان یک فعالیت فلسفی جدی و واقعی و آنچه در اجتماع پژوهشی به وقوع می پیوندد پیدا کرد. با این حال اجتماع پژوهشی توانسته است مقدمات تسریع در درک مفاهیم انتزاعی و توسعه توانایی های فکری لازم برای ورود به پژوهش های واقعاً فلسفی را در کودکان فراهم آورد. پس این برنامه اگرچه یک فعالیت فلسفی به شمار نمی رود با این وجود می توان گفت که یک برنامه آموزش تفکر فلسفی به کودکان است. «آموزش تفکر فلسفی به کودکان» عبارتی است که فیشر (۱۹۹۰) برای این نوع فعالیت های آموزشی انتخاب کرده است. این عبارت ضمن آنکه معرف هدف و کارکرد اصلی این برنامه است از به وجود آمدن انتظارات نادرست از این برنامه نیز پیشگیری می کند.

References

- Athari, Z. S., Sharif, M., Nematbakhsh, M., & Babamohammadi, H. (2009). Evaluation of Critical Thinking Skills in Isfahan University of Medical Sciences' Students and Its Relationship with Their Rank in University Entrance Exam Rank. *Iranian Journal of Medical Education*, 9(1), 5–12. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-924-fa.pdf>
- Bagheri, K. (2003). An introduction to the philosophy of education of the Islamic Republic of Iran. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 2 (2), 9–48. https://noavaryedu.oerp.ir/article_78727.html
- Bagheri Noaparast, K. (2015). P4C on the scale: A critique of the philosophy for children program. Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Bagheri Noaparast, K., & Yari Dehnavi, M. (2009). Explanation and examination of the place of the history of philosophy in the philosophy for children program with emphasis on Hegel's view. *Quarterly Journal of Farhang*, 69, 11–38. <https://ensani.ir/file/download/article/20101011132726>
- Beyer, B. K. (1985). Critical thinking: What is it? *Social Education*, 49(4), 270–276. <https://eric.ed.gov/?id=EJ316045>
- Brenifier, O. (2012). La liberté, c'est quoi ? [What is freedom?]. Nathan.
- Brenifier, O. (2018). The art of philosophical practice: Philosophical attitudes. *Socium i vlast*, 1 (1), 73–79. <https://doi.org/10.22394/1996-0522-2018-1-73-79>
- Curtis, B. (1985). Wittgenstein and philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 5(4), 10–19. <https://doi.org/10.5840/thinking1985543>
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Is philosophy for children real philosophy? Critical philosophy of childhood, thinking and philosophy for children. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 32 (1), 1–18. <https://philpapers.org/rec/DANPCT>

- De Bono, E. (1992). *Serious creativity: Using the power of lateral thinking to create new ideas*. HarperBusiness.
<https://find.library.duke.edu/catalog/DUKE001041629/citation>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ellis, D. B. (1997). *Becoming a master student*. Houghton Mifflin Company.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43 (2), 44–48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ327936>
- Fisher, R. (1990). *Teaching children to think*. Basil Blackwell.
- Fisher, R. (2019). *Teaching and thinking* (F. Kianzadeh, Trans.). Hamkaran-e System Publications. (Original work published 2003).
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books
- Ghaedi, Y. (2006). Investigating the theoretical foundations of the philosophy for children curriculum from the perspective of rationalist philosophers. *Quarterly Journal of Curriculum Research*, 3 (1). <https://elmnet.ir/article/908559-92691/>
- Ghaedi, Y. (2007). The possibility of teaching philosophy to children: A challenge over the concept of philosophy. *Journal of Curriculum Studies*, 7, 61–94.
<https://eslampajoheshha.nashriyat.ir/node/121>
- Ghaedi, Y., & Hamidi, A. (2021). *Stories of Shahnameh and philosophy for children with an educational guide for teachers*.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444–454.
<https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw-Hill.
<https://obis.lib.oberlin.edu/search~S4?/cBF431+.E96+1973/cbf++431+e96+1973/-3%2C1%2C1%2CE/frameset&FF=cbf++431+g835+1967&0%2C0%2C>
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. Routledge.
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416–431.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1990.tb00541.x>
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1990.tb00541.x>
- Kennedy, D. (2006). *Childhood, philosophy, and dialogical education: (R)evolutionary essays*. State University of New York Press.
- Kohan, W. O. (2014). *Philosophy and childhood: Critical perspectives and affirmative practices*. Palgrave Pivot.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McCall, C. (1990). *Philosophy for children: A teacher's guide*. BBC Education.
- Millar, G. W. (1995). E. Paul Torrance, "the creativity man": An authorized biography. Ablex Publishing Corporation.
- Moore, B. N., & Parker, R. (1994). *Critical thinking* (4th ed.). Mayfield Publishing Company.

- Morris, E. (1991). Dialogue and dialectic in philosophy for children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 9 (1), 109–116. https://digitalcommons.montclair.edu/thinking_journal_philosophy_children/11/
- Naji, S., et al. (2011). Analysis and examination of the philosophy for children and adolescents program with regard to its reliance on Dewey's pragmatism. *Quarterly Journal of Philosophy of Education*, 1 (2). <https://ensani.ir/file/download/article/20130508152318-9734-19.pdf>
- Naji, S., & Ghazinezhad, P. (2012). An experience in P4C: Some observations on philosophy for children with Iranian primary school children. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20(1/2), 82–87. <https://doi.org/10.5840/thinking2012201/212>
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 43 (1), 40–45. <https://eric.ed.gov/?id=EJ319814>
- Ramezani Fini, M., Ghaedi, Y., & Bagheri Noaparast, K. (2020). Foundations, goals and central themes of the primary school social studies curriculum with a look at Horkheimer's critical theory and the "philosophy for children" program for developing critical thinking. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 11 (1), 135–157.
- Russell, B. (1912). *The problems of philosophy* (Y. Mahdavi, Trans.). Kharazmi. (Original work published 1912).
- Shabani, H. (2002). *Educational and training skills: Methods and techniques of teaching*. SAMT.
- Sheffield, H. (1996). *General Philosophy of Education* (G. Sarmad, Trans.). Nashr-e Qatreh.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms-technical manual*. Scholastic Testing Service.
- Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. Dodd, Mead.
- Paul, R., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson, K. (1989). *Critical thinking handbook: High school (A guide for redesigning instruction)*. Foundation for Critical Thinking.
- Trickey, S. (2006). *Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive gains and implications for the curriculum* [Unpublished doctoral thesis]. University of Strathclyde.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson, J. (1992). The primacy of authority. *Journal of Moral Education*, 21(2), 115–124. <https://doi.org/10.1080/0305724920210203>
- White, J. (2005). *The curriculum and the child: The selected works of John White*. Routledge.
- Woolfolk, A. E. (1987). *Educational psychology* (3rd ed.). Prentice-Hall.

Vahdati Daneshmand, A., Amiri, M. (2026). The mission of the philosopher of education and the question of artificial intelligence: A glance at Iran. *Philosophy of Education*, 10(1), 121-157.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Political Economy of Attention in the Age of Technocapitalism: Reconsidering Attention Deficit Disorder (ADD) through Bernard Stiegler's Philosophy¹

Ali Vahdati Daneshmand² , Mohammad Amiri³ 

Abstract

The sharp increase in diagnoses of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) over recent decades raises a fundamental question: should attention deficit be understood primarily as an individual neurological condition, or does it reflect a deeper crisis in the relationship between human beings and the technological environment of digital modernity? Drawing on the philosophy of Bernard Stiegler, this article argues for the latter interpretation. Stiegler conceives technology not as a neutral instrument but as an inherently pharmacological phenomenon—simultaneously therapeutic and toxic, capable of both cultivating and undermining human cognitive capacities. From this perspective, attention deficit is better understood as a historically situated condition produced by the socio-technical organization of digital capitalism than as a purely individual pathology. The article argues that contemporary digital capitalism has intensified the toxic dimension of technology through algorithmically driven systems designed to capture and monetize human attention. By transforming attention into an economic resource, these systems disrupt the intergenerational transmission of culture, erode the capacities for sustained, reflective, and critical thought, and weaken the conditions necessary for the formation of autonomous subjectivity. Consequently, what is commonly diagnosed as "attention deficit" should be interpreted not merely as an individual cognitive disorder but as a symptom of the systematic degradation of cognitive, cultural, and educational capacities within the contemporary attention economy. Rather than limiting itself to diagnosing this crisis, the article advances a constructive educational response grounded in Stiegler's philosophy. It argues that restoring human capacities for attention requires the redesign of educational institutions, the cultivation of

¹ Received: 2026-06-21

Accepted: 2026-08-13

Published: 2026-08-15

² Assistant Professor, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author). Email: alivahdati@ut.ac.ir

³ Ph.D. Student, Department of Educational Sciences, Educational Governance, Shahed University, Tehran, Iran.

technologies that support rather than exploit attentive practices, and the reorientation of digital technologies toward the production of shared horizons of meaning and collective responsibility. Such an approach, the article contends, offers a promising framework for rethinking education in the digital age and for recovering the conditions necessary for human flourishing.

Keywords: Bernard Stiegler, attention, *pharmakon*, digital capitalism, cognitive proletarianization, education

Extended abstract

Introduction

The sharp rise in ADHD diagnoses raises a fundamental question: is attention deficit merely an individual neurological disorder, or does it reflect a deeper crisis in humanity's relationship with digital technology? This article argues for the latter interpretation through Bernard Stiegler's philosophy, contending that ADHD is better understood as a symptom of digital capitalism's systematic exploitation of human attention rather than a purely individual pathology.

Research Methodology

This qualitative study employs conceptual analysis and educational implication derivation within the philosophy of education framework. The research examines Stiegler's key concepts—*pharmakon*, attention, grammatization, transindividuation, individuation, and proletarianization—through close reading of his major works, then derives pedagogical strategies for countering attention destruction.

Main Discussion

Stiegler reconceptualizes attention as a techno-phenomenal construct rather than an innate capacity. Drawing on Husserl's phenomenology of time-consciousness, he demonstrates that consciousness's temporal structure is constitutively shaped by "tertiary memory"—material inscriptions of human experience in technical artifacts. Humans are fundamentally "default" creatures whose incompleteness necessitates technical supplements. For education, this means every pedagogical technique constitutes an "attentional form" through which students learn not only what to attend to but how to attend.

Technology functions as a *pharmakon*—simultaneously poison and remedy. Technologies can either cultivate cognitive capacities (as nootechnics) or control the spirit for commercial purposes (as psychotechnics). In digital capitalism, the toxic dimension has been activated through algorithmic systems designed to capture and monetize attention, transforming libido from a symbolic resource into surplus value. This fragments collective memory by replacing "long circuits" (intergenerational transmission) with "short circuits" (immediate social media exchanges), producing systematic disindividuation.

Stiegler positions attention as foundational to individuation—the process through which individuals achieve identity through connection to collective memory. Transindividuation occurs when individual experiences become exteriorized through techniques of attention—language, writing, art—and transformed into intergenerational knowledge. The school is crucial for facilitating this process through techniques of reading, writing, and reasoning.

The contemporary crisis stems from the third wave of grammatization (digitalization), which destroys theoretical knowledge through automation of decision-making, judgment, and imagination. This produces "hyperattention"—rapid task oscillation seeking higher stimulation—which is not merely a cognitive style but a neurological adaptation to digital environments. The result is generalized proletarianization: individuals lose practical skills (*savoir-faire*), ethical wisdom (*savoir-vivre*), and theoretical capacity (*savoir-théorique*).

Schools transform into skill-producing factories, students pursue marketable skills rather than ideals, and knowledge becomes salable data.

Findings and Educational Implications

The epidemic of attention disorders represents a systematic symptom of digital capitalism's political economy. Two strategic responses emerge:

First, reconstruct institutions of care—family, school, religious institutions—whose primary function is intergenerational transmission. These institutions are damaged by digitalization, commercialization, and privatization. Their technical foundations—writing and reading—must be strengthened, not replaced by smart devices. New care institutions should be created to produce shared knowledge, strengthen collective memory, and rebuild capacities for attention and reflection.

Second, reorient psychotechnics toward nootechnics through regulatory frameworks mandating algorithmic transparency, prohibiting addictive design patterns, supporting open-source technologies, and establishing age-appropriate social media restrictions. Notechnics cultivate cognitive capacities rather than automate judgment; they enable active participation in knowledge production rather than chaining users to consumption cycles.

Conclusion

Schools transformed into skill-producing factories become instruments of cognitive proletarianization. The educational response requires redefining knowledge as a common good—valued not for market sale but for individuation and care for the world. Education's future lies not in adapting to cognitive capitalism but in cultivating attentional capacities necessary for autonomous subjects capable of critical thought, ethical responsibility, and collective meaning-making—precisely the capacities systematically destroyed by the contemporary attention economy.

وحدتی دانشمند، علی؛ امیری، محمد (۱۴۰۴). اقتصاد سیاسی «توجه» در عصر تکنوسرمایه‌داری: بازاندیشی فلسفی بر پدیده اختلال نقص توجه بر مبنای فلسفه برنار استیگلر. فلسفه تربیت، ۱۰(۱)، ۱۵۷-۱۲۱.

اقتصاد سیاسی «توجه» در عصر تکنوسرمایه‌داری: بازاندیشی فلسفی بر پدیده اختلال نقص توجه بر مبنای فلسفه برنار استیگلر^۱

علی وحدتی دانشمند^۲، محمد امیری^۳

چکیده

افزایش چشمگیر تشخیص «اختلال نقص توجه» در سال‌های اخیر، پرسشی اساسی برانگیخته است: آیا این پدیده صرفاً یک ناهنجاری فردی مغز است، یا اینکه نشانه بحرانی عمیق‌تر در رابطه انسان با فناوری‌های عصر دیجیتال به شمار می‌آید؟ این مقاله با بهره‌گیری از اندیشه‌های برنار استیگلر، فیلسوف معاصر فرانسه، در پی پاسخ به این پرسش است. استیگلر معتقد است فناوری‌ها نه ابزارهایی خنثی، بلکه پدیده‌هایی مبهم، غیرقابل تعین و دوپهلوهستند؛ هم می‌توانند به رشد ظرفیت‌های شناختی انسانی یاری رسانند و هم‌زمان و هم‌آیند آن را به انحطاط بکشانند. مقاله نشان می‌دهد که در بستر کنونی سلطه سرمایه‌داری دیجیتال، جنبه ویرانگر فناوری فعال شده و بر جنبه سازنده آن چیره شده است. شرکت‌های بزرگ فناوری با طراحی الگوریتم‌های جلب‌توجه، زمان در دسترس ذهن را به کالایی برای سودآوری تبدیل کرده‌اند. این فرایند، پیوندها و اتصالات فرهنگی میان نسل‌ها را می‌گسلد، ظرفیت تفکر عمیق، مسئولانه و نقادانه را به نابودی می‌کشد، و در نهایت، انسان را از توانایی ساختن فردیتی مستقل و معنادار تهی می‌سازد. مقاله استدلال می‌کند که آنچه امروز «نقص توجه» نامیده می‌شود، بیش از آنکه یک اختلال فردی باشد، نشانه زوال نظام‌مند توانایی‌های شناختی و فرهنگی در عصر اقتصاد توجه است. با این حال، مقاله به توصیف بحران بسنده نمی‌کند، بلکه راهکارهایی تربیتی برای برون‌رفت از این وضعیت ارائه می‌دهد: بازطراحی نهادهای آموزشی، تقویت نقش فناوری‌های توجه در پرورش توجه، و هدایت فناوری‌های دیجیتال به‌سوی تولید افق و مسئولیت‌پذیری جمعی، می‌تواند مسیری تازه برای بازسازی ظرفیت‌های ازدست‌رفته انسانی بگشاید.

واژگان کلیدی: برنار استیگلر، توجه، فارماکون، سرمایه‌داری دیجیتال، پرولتاریایی‌سازی، تعلیم و تربیت.

^۱ دریافت: ۱۴۰۵-۰۳-۳۱ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۵-۲۲ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ استادیار، گروه مبانی فلسفی و اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول). ایمیل: alivahdati@ut.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران

مقدمه

اختلال نقص توجه^۱ یک اختلال عصبی-رشدی است و با الگوی پایدار بی‌توجهی^۲ و یا بیش‌فعالی-تکانشگری^۳ مشخص می‌شود که با سطح رشدی فرد تناسب ندارد و در عملکرد اجتماعی، تحصیلی یا شغلی او اختلال ایجاد می‌کند (American Psychiatric Association, 2022, pp. 67-70). این اختلال از زمان نخستین شناسایی آن در حوزه روان‌پزشکی، دستخوش تحول مفهومی چشمگیری شده است. یکی از آخرین این تطورات، در دهه ۱۹۷۰ - دوره‌ای بحرانی برای روان‌پزشکی - رخ داد. زیرا در این دوره، ظهور جریان «ضد روان‌پزشکی» به چالش کشیدن پزشکی‌سازی شرایط سلامت روان را در پی داشت. منتقدان متعلق به این جریان استدلال می‌کردند که بسیاری از مسائل این حوزه تحت عنوان/اختلال اساساً ساخته و پرداخته اجتماع بوده و نه بیماری‌های پزشکی. منتقدانی چون میشل فوکو (Foucault, 2001) و توماس ساس (Szasz, 1970) اعتبار طبقه‌بندی‌های روان‌پزشکی را مورد تردید قرار دادند و بر این باور بودند که این نظام‌ها ریشه در پویایی‌های قدرت و سازوکارهای کنترل اجتماعی دارند.

پیشینه تاریخی اختلال ADD نیز با تعامل میان عوامل زیستی و اجتماعی مشخص می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ADD اغلب با همبودهایی همچون اختلالات خلقی و اضطراب همراه است. این امر حاکی از آن است که رابطه‌ای پیچیده میان زمینه‌های ژنتیکی و تأثیرات محیطی وجود دارد که به درکی ظریف‌تر از خاستگاه‌های این اختلال منجر می‌شود. در حالی که رویکردهای اولیه به شدت به سوی مدل صرفاً پزشکی گرایش داشتند، دیدگاه‌های معاصر اهمیت عوامل زمینه‌ای را در شکل‌دهی به تجربه‌های افراد مبتلا به ADD به رسمیت می‌شناسند (Mills, 2022). روان‌شناسی شناختی نیز به گفتمان ضددارویی پیرامون ADD یاری رساند، به‌ویژه از طریق آثار چهره‌هایی چون اولریک نیسر (Neisser, 1976)، که روش‌های آزمایشی متداول در این حوزه را مورد انتقاد قرار می‌داد. نیسر معتقد بود که این روش‌ها غالباً تجربه‌های ذهنی افراد را نادیده می‌گیرند و این امر به فهمی پراکنده و ناقص از شناخت انسانی منجر می‌شود. این نقد بر ضرورت رویکردی تلفیقی تر تأکید دارد؛ رویکردی که هم فرایندهای شناختی و هم تجربه‌های زیسته افراد مبتلا به ADD را در نظر گیرد. تداوم تحول در درک

¹ Attention Deficit disorder

² Inattention

³ Hyperactivity-Impulsivity

ADD، بازتابی از تغییرات گسترده‌تر در نگرش‌های اجتماعی نسبت به سلامت روان و پیچیدگی رفتار انسانی است. گفت‌وگوی مداوم میان رشته‌های گوناگون از جمله روان‌شناسی، فلسفه و روان‌پزشکی، بر ضرورت بررسی هم‌زمان عوامل فردی و زمینه‌ای در ارزیابی و درمان ADD تأکید می‌کند.

با این حال، آنچه در این پژوهش‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته، نسبت این اختلال با بحران‌های تربیتی عصر فناوری‌های دیجیتال است. نظام‌های آموزشی امروز، بیش از آنکه به پرورش «توجه» به‌عنوان بنیاد یادگیری و اتصال نسل‌ها بپردازند، خود به حلقه‌ای از زنجیره اقتصاد توجه تبدیل شده‌اند و از منطق سرمایه‌داری شناختی پیروی می‌کنند. در این چارچوب، اختلال نقص توجه نه صرفاً یک کژکارکرد عصبی یا اختلال فردی قابل درمان، بلکه نشانه‌ای از بحران تربیتی است که در آن نهاد مدرسه نتوانسته است در برابر موج دستوری‌سازی دیجیتال، کارکرد انتقال فرهنگی و پرورش ظرفیت‌های تأمل و فردیت‌یابی را حفظ کند.

بنابراین ضروری است که اختلال توجه را فراسوی روان‌شناسی-زیست‌شناسی باز شناخت؛ چراکه الگوها و چارچوب‌های مفهومی مسلط کنونی را صرفاً اختلالی عصب-تکاملی با ویژگی‌های بی‌توجهی، بیش‌فعالی و تکانشگری تعریف می‌کنند که تنها ریشه در کژکارکردهای فردی مغز دارد و عمدتاً با محرک‌های روان‌گردان و داروهای شیمیایی درمان می‌شود. این پارادایم، هرچند از نظر بالینی عملیاتی است، اما اساساً ساخت اجتماعی-فنی توجه و آسیب‌های آن را پنهان می‌کند. از این منظر، مقاله حاضر تلاش دارد تا با اتکا به فلسفه برنار استیگلر، خوانشی تربیتی از پدیده نقصان توجه ارائه دهد و نشان دهد که درمان این بحران، در گرو تحول بنیادین در مأموریت، روش‌ها و ساختار نهادهای تربیتی است.

بیان مسئله

پرداختن به ساخت فلسفی «توجه» و زمینه‌های اجتماعی آن از دو جهت ضروری است: نخست آن‌که رویکردهای زیست‌پزشکی و روانشناختی فرد را به‌مثابه واحد تحلیل منفک از بسترهای کلان‌تر اجتماعی-فناورانه در نظر می‌گیرند؛ دوم آنکه در تبیین تولید سیستماتیک بیماری‌های روانی در بستر تاریخی و اقتصاد سیاسی ناتوانند. این ناتوانی مستلزم گذار به تحلیلی فلسفی و اقتصاد سیاسی‌ای است که بتواند ADD را نه به‌مثابه ناهنجاری فردی، بلکه

به عنوان پیامد ساختاری منطق «سرمایه داری متأخر»^۱ و تولید صنعتی و انبوه آسیب های توجه فهم کند. برنامه فلسفی برنار استیگلر^۲ (۱۹۵۲-۲۰۲۰) -به ویژه تحلیل او از تکنیک مبتنی بر «فارماکون»^۳، نقد «فقر نمادین»^۴ و نظریه «پرولتاریایی سازی»^۵ شناختی و عاطفی - چارچوبی مفهومی ای دگرگون ساز برای بازتعریف ADD در قامت نشانه سیستماتیک اقتصاد سیاسی توجه در دوران معاصر فراهم می کند. ما بر مبنای نظریات برنار استیگلر این داعیه را طرح می کنیم که شیوع انفجاری تشخیص ADD، همبستگی ذاتی با ظهور «سرمایه داری شناختی»^۶ دارد که با بهره کشی صنعتی از زمان در دسترس مغز، توجه، میل و «بیش توجهی»^۷، باعث فرسایش ظرفیت های توجه پایدار و فروپاشی میل - به عنوان انرژی زاینده توجه - می شود. از این دیدگاه، ADD را نمی توان صرفاً به عنوان یک اختلال زیستی در نظر گرفت، بلکه باید آن را نوعی انطباق^۸ بیمارگونه (در مقابل سازگاری^۹) با محیطی دانست که بر پایه تحریک بیش از حد و گسست های پی در پی فضا-زمانی شکل گرفته است. دگرگونی های فناورانه عصر دیجیتال، به ویژه با ظهور محیط های رسانه ای چندوظیفه ای و فراگیر، نه تنها شیوه های ارتباطی، بلکه خود ماهیت «توجه» انسانی را به کانون تحولات اقتصادی و سیاسی تبدیل کرده اند (Crogan & Kinsley, 2012).

پرسش محوری این مقاله آن است که با اتکا به آرای برنار استیگلر چگونه می توان ماهیت، فرایند تولید و کالایی شدن توجه را در اقتصاد سیاسی بازشناخت و این فرآیند چه پیامدهایی برای سوژگی و روابط اجتماعی نوجوانان در جامعه معاصر دارد؟ همچنین در قسمت

¹ Late Capitalism

² Bernard Stiegler

³ pharmacological analysis

⁴ symbolic misery

وضعیتی که در آن انسان از توانایی «معنا بخشی» به جهان و زیست جهان خود محروم می شود. حیات انسانی اساساً «حیات نمادین» است؛ یعنی از طریق تولید، مبادله و بازتولید نمادها (زبان، هنر، آیین ها، داستان ها) معنا می یابد. در عصر سرمایه داری مصرفی، نظام های نمادین صنعتی با تولید انبوه نشانه های تهی و استاندارد شده، جای نمادهای اصیل زایندهی تخیل جمعی را می گیرند و انسان را از توانایی خلق معنا محروم می سازند. این وضعیت به بی معنایی، تنهایی، بی اعتمادی و ناتوانی در رویا پردازی برای آینده می انجامد.

⁵ proletarianization

⁶ cognitive capitalism

⁷ hyper attention

⁸ adaptation

⁹ adoption

نتیجه‌گیری مقاله سعی می‌شود راهبردهایی برای جلوگیری از تخریب سیستماتیک توجه در عصر تکنوسرمایه‌داری ترسیم شوند. در میان پژوهش‌های پیشین، مواردی به چشم می‌خورند که از ضرورت فراتر رفتن از نگاه صرفاً روانشناختی به اختلال نقص توجه سخن گفته‌اند و البته هرکدام الهام‌بخشی‌هایی برای پژوهش حاضر داشته‌اند (Cohen & Morley, 2009; Sjöberg & Dahlbeck, 2018; Nilsson Sjöberg, 2018; Honkasilta & Koutsoklenis, 2022). اما هیچ‌یک از آنها موفق به ارائه‌ی پردازشی منسجم از پیش‌شرط‌های سیاسی و فناورانه‌ی این اختلال در قالب یک اقتصاد سیاسی نشده‌اند. به‌ویژه آنکه دلالت‌های تربیتی این بحران، یعنی نحوه‌ی تأثیر آن بر کارکرد نهاد مدرسه، نقش معلم، ماهیت برنامه‌درسی و فرایند یادگیری، کمتر مورد کاوش نظری قرار گرفته است. مقاله حاضر می‌کوشد تا این خلأ را با تمرکز بر نسبت میان «توجه» و «تربیت» در اندیشه‌ی استیگلر پر کند.

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است که رویکرد کلی آن /انتقادی (Burbules & Warnick, 2006) بوده و در مسیر خود از روش‌های تحلیل مفهومی (Burbules & Warnick, 2006) و دلالت‌یابی تربیتی (Broudy, 1955) بهره گرفته است. تحلیل مفهومی یکی از روش‌های رایج در پژوهش‌های فلسفی است که هدف آن ایضاح، بازسازی و تحلیل منطقی مفاهیم، روابط میان آنها و مفروضات نهفته در یک دستگاه نظری است. در این پژوهش، مفاهیم بنیادین اندیشه برنار استیگلر، از جمله فارماکون، توجه، مراقبت، دستوری‌سازی، ترافردیت، فردیت‌یابی و پرولتاریایی‌سازی از خلال آثار اصلی وی و ادبیات ثانویه مرتبط تحلیل و بازسازی شده‌اند تا انسجام نظری و نسبت آنها با یکدیگر آشکار شود. در نهایت سعی شده تا با نگاه اشتقاقی، دلالت‌هایی برای مقابله با این موج تخریب سیستماتیک توجه، از اندیشه‌ی استیگلر استنباط شوند.

اقتصاد توجه

شناخت مفهوم «توجه» به عنوان یک قابلیت ذهنی بنیادی همواره در پیوند با تحولات اقتصادی، فرهنگی و فناورانه دچار دگرگونی‌های اساسی شده است. در آغاز، توجه عمدتاً به‌عنوان فرآیندی فعال و انتخابی تعریف می‌شد که امکان تمرکز بر محرک‌های خاص و حذف سایر محرک‌ها را فراهم می‌کرد. ویلیام جیمز از این منظر توجه را چنین تعریف می‌کند: «در اختیار گرفتن روشن و واضح یک موضوع از میان چندین موضوع ممکن توسط ذهن» (James, 1890).

404, p. 1891). «پژوهش‌های علوم اعصاب معاصر نشان داده‌اند که شبکه‌های پیشانی-آهیانه‌ای بستر زیستی این فرآیند به شمار می‌روند و اختلال در عملکرد آن‌ها به شکل ADD ظاهر می‌شود که با نقص در کنترل اجرایی و حافظه کاری همراه است» (Castellanos & Tannock, 2002, p. 620). با این حال، تحلیل اجتماعی مفهوم «توجه» افق فراتری از ابعاد صرفاً روان‌شناختی-فردی می‌گشاید. در این چارچوب، توجه نه تنها یک عملکرد ذهنی، بلکه منبعی لیبیدیوی^۱-اقتصادی تلقی می‌شود که موجود ارگانیك را در نسبت با رانۀ مرگ و دادستد با ابژه‌های میل، تنظیم می‌کند. با ظهور سرمایه‌داری شناختی و گسترش فناوری‌های رسانه‌ای، توجه به‌عنوان یک منبع کمیاب و قابل معامله بازتعریف شد و همین امر زمینه‌ساز شکل‌گیری مفهوم «اقتصاد توجه» گردید. این مفهوم چارچوبی برای تحلیل سرمایه‌داری متأخر، به‌ویژه در بستر رسانه‌های دیجیتال، فراهم کرده است و بر این مبنا، توجه انسانی کالایی حیاتی برای ذخیره‌سازی، گردش و هدررفت سرمایه محسوب می‌شود.

اصطلاح «اقتصاد توجه» نخستین بار به‌طور صریح توسط هربرت سایمون (Simon, 1971) در واکنش به پدیده «اضافه‌بار اطلاعاتی»^۲ مطرح شد. او در جایی می‌گوید: «ثروت اطلاعات به معنای فقر چیز دیگری است: کمیابی آنچه که اطلاعات مصرف می‌کند. آنچه اطلاعات مصرف می‌کند کاملاً واضح است: توجه گیرندگان آن. از این‌رو، ثروت اطلاعات، فقر توجه می‌آفریند» (Simon, 1971, p. 40). از دید او، «اطلاعات توجه را می‌بلعد» و در عصر انبوه‌سازی داده‌ها، محدودیت توان تمرکز و آگاهی انسان، توجه را به منبعی کمیاب و استراتژیک تبدیل می‌کند.

از اواخر دهۀ ۱۹۹۰، با گسترش اینترنت، اندیشمندانی چون گلدهابر (Goldhaber, 1997)، فرانک (Franck, 1999)، داونپورت و بک (Davenport & Beck, 2001) و بلر (Beller, 2006) به بسط مفهوم اقتصاد توجه در عصر دیجیتال پرداختند. گلدهابر استدلال کرد که فضای مجازی اساساً یک «اقتصاد توجه» است، زیرا اطلاعات فراوان اما توجه مخاطب محدود و کمیاب است. سازوکارهای جذب، نگهداشت و فروش «توجه» در رسانه‌ها و فضاهای مجازی روز به روز گسترده‌تر، پیچیده‌تر و هدفمندتر شده‌اند، به‌گونه‌ای که کسب توجه نوعی «ثروت ماندگار» ایجاد می‌کند. فرانک نیز بر آن بود که ارزش اجتماعی توجه در فرایندهای اجتماعی‌سازی و

¹ libidinal

² Immense information overload

تولید اعتبار شکل می‌گیرد و در این معنا توجه نوعی ارز اجتماعی محسوب می‌شود که هویت و اقتدار فرد را شکل می‌دهد. در همین راستا، او تأکید داشت که در اقتصاد توجه، توجه معادل «پول» و نوعی سرمایه نمادین است (p. 45). گلدها بر نیز بر این باور بود که «اگر اقتصاد شبکه‌ای را اقتصاد جدید بنامیم، پس ارز جدید آن توجه است». بلر استدلال کرد که «سینماگرایی» منطق حاکم بر اقتصاد توجه است و در این چارچوب، توجه نیروی کار اصلی‌ای است که به کالا تبدیل می‌شود.

با گسترش رسانه‌های دیجیتال و الگوریتم‌های پیچیده طراحی‌شده برای بیشینه‌سازی تعامل، این روند شدت یافت. الگوریتم‌ها با اولویت‌بخشی به محتواهای سریع، هیجانی و سطحی، جلب نگاه را بر عمق تحلیل ترجیح دادند (Wu, 2017). اهمیت اقتصادی توجه در شاخص‌های کمی مانند کلیک‌ها، لایک‌ها، بازندها و زمان صرف‌شده تجسم یافته و مستقیماً بر درآمد تبلیغاتی و ارزش‌گذاری پلتفرم‌ها اثر می‌گذارد (Zuboff, 2019). تحولات رسانه‌ای توجه را از یک عمل شناختی عمیق، پایدار و تحلیلی به سمت فرایندی کوتاه‌مدت، سطحی و واکنشی سوق داده‌اند (Carr, 2020).

کاترین هایلز (Hayles, 2007) این پدیده را به‌مثابه یک جهش نسلی توصیف کرده است که از طریق آنچه وی «بیش‌توجهی^۱» یا «آبر توجه» می‌نامد رخ می‌دهد، که او در مقابل «توجه عمیق^۲» قرار می‌دهد که در واقع به‌واسطه جذب توجه توسط یک شیء واحد، پایدار در طول یک دوره زمانی طولانی مشخص می‌گردد (برای مثال خواندن رمان). «بیش‌توجهی» اما، برعکس، با نوسان سریع میان وظایف مختلف، در جریان منابع متعدد اطلاعات، در جستجوی سطح بالاتری از تحریک، و داشتن تحمل ضعیف و کسالت آشکار می‌شود. وی معتقد است چندوظیفه‌گی^۳ و بیش‌توجهی با ADD مرتبط است و نتیجه می‌گیرد که دانش‌آموزان دبیرستانی و دانشگاهی در جستجوی محرک‌های قشری هستند که به آنان در تمرکز کمک کند و به این علت ریتالین^۴، دکسدرین^۵، و سایر داروهای معادل را برای آماده‌سازی برای

¹ hyperattention

² deep attention

³ multitasking

⁴ Ritalin

⁵ Dexedrine

امتحانات مهم مصرف می‌کنند و چنین تاکتیک‌های جبرانی به منظور حفظ مزایای توجه عمیق از طریق مداخله شیمیایی در عملکرد قشری توسعه یافته‌اند.

این تحولات نشان می‌دهند که توجه نه یک فرایند روان‌عصب‌شناختی، بلکه مفهومی فرهنگی و فناورانه است که در شکل‌گیری آن ساختارهای فردی و جمعی توجه دخیل هستند. در این زمینه، برنار استیگلر (Stiegler, 2010b) توجه را در بستر فلسفه فناوری تحلیل می‌کند. او معتقد است تکنیک‌ها صرفاً ابزارهایی خنثی نیستند، بلکه سیستم‌های اجتماعی-تاریخی‌اند که شکل «توجه» را تغییر می‌دهند. از منظر استیگلر، انسان همواره با «درمیان‌بودگی» در بوم‌گاه فنی خود تعریف می‌شود؛ بنابراین، توجه نه ظرفیتی فردی و ذاتی، بلکه توانایی‌ای روانی-اجتماعی است که به‌طور تاریخی و فناورانه مشروط شده است.

آنچه امروز در کلاس‌های درس مشاهده می‌شود، رقابت نابرابر میان «توجه عمیق» مورد نیاز برای خواندن یک متن، توجه به معلم و درگیری با مدارهای نسلی و «بیش‌توجهی» تغذیه‌شده توسط گوشی‌های هوشمند و شبکه‌های اجتماعی است. مدرسه اگر نتواند الگوی جایگزینی - به جز هوشمندسازی مدارس و دیجیتال سازی فرایند آموزش - برای «توجه» ارائه دهد، به سادگی در این رقابت شکست می‌خورد و دانش‌آموزان را به سمت انتشار سوق می‌دهد. از این رو، نخستین وظیفه تربیتی، بازتعریف مدرسه به‌عنوان «پناهگاه توجه عمیق» است؛ مکانی که در آن، تکنیک‌های تعلیق، نوشتار، مطالعه، مکث، گفت‌وگو و تفکر تأملی، در مقابل بمباران محرک‌های دیجیتال، بازسازی می‌شوند.

ماهیت تکنو-پدیداری توجه

در بنیاد اندیشه برنار استیگلر، توجه نه توانایی ذاتی بلکه برساخته‌ای پیچیده در تقاطع فردیت‌یابی^۱ روانی-جمعی-فنی است. این دیدگاه مبتنی بر واسازی استیگلر از دوگانه انسان/تکنیک است؛ درمیان‌بودگی بنیادین انسان در تکنیک‌ها، تجربه «زمانمندی»^۲ وی را عمیقاً تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. استیگلر، «تخنه»^۳ یا تکنیک را نه صرفاً مجموعه‌ای از ابزارها، بلکه به‌مثابه حافظه «برون‌افکنده»^۴ بنیادین بشریت می‌نشانند. این حافظه، که او آن را گاه

^۱ individuation

^۲ Temporality

^۳ Techné

^۴ exteriorization

«حافظهٔ ثالثیه^۱» و گاه «حافظهٔ اپی فیلوژنتیک^۲» می‌خواند، همان بستر شالوده‌شکنانه‌ای است که افق هستی‌شناختی انسان، تجربهٔ زمانمندی او و شیوه‌های پدیداری «توجه» اش را شکل می‌دهد. در این نگاه، تکنیک افقی است که تمامی امکان‌های آینده بشریت در درون آن و توسط آن، معنا می‌یابد و متحقق می‌شود. استیگلر به‌صراحت اعلام می‌کند که فلسفهٔ غربی، در طول تاریخ پرفرازونشیب خود، همواره این مفهوم بنیادین را یا نادیده انگاشته یا به‌نحوی فعالانه سرکوب کرده است، گویی همواره در هراس از مواجهه با این راز که انسانیت ما عمیقاً در گرو چیزی بیرون از خویشتن بی‌واسطه‌مان است، بوده است. از منظر استیگلر، فرایند «انسان‌زایی» - یعنی آن سیر تکاملی که انسان را به‌مثابهٔ گونه‌ای هوشمند قوام بخشید - از همان لحظات آغازین، با فرایند «تکنیک‌زایی» - یعنی توسعهٔ ابزارها، روش‌ها و سیستم‌های تکنیکی - درهم‌تنیده و جدایی‌ناپذیر بوده است. انسان و تکنیک دو پدیدهٔ مجزا و متقابل نیستند، بلکه دو هم‌زاد، دو جنبهٔ تفکیک‌ناپذیر و انتقالی یک فرایند واحد هستی‌شناختی هستند. سرچشمهٔ این فرایند واحد را استیگلر در اسطورهٔ یونانی اپیمتئوس و یک «نقص بنیادین» می‌جوید (Stiegler, 1998b). این نقص، به‌معنای ناتوانی ذاتی انسان در بقا و مهم‌تر از آن در فرایند «تفردیابی» بدون اتکا و مدد مصنوعات بیرونی است. انسان، برخلاف بسیاری از جانوران که با غریزه‌ای نسبتاً کامل مجهزند، موجودی «نارس» به دنیا می‌آید؛ موجودی که بقا و شکل‌گیری هویت فردی‌اش نه در درون تنهایی زیست‌شناختی‌اش، بلکه در «میان» و در تعامل فعال با شبکه‌ای از ابزارها و تکنیک‌هایی که خود می‌سازد، ممکن می‌گردد. مفهوم «خود» نیز در این چارچوب، دیگر آن جوهرهٔ درونی و خودبسندهٔ سنتی نیست، بلکه پدیده‌ای است که بیرون از مرزهای زیستی فرد، در تعامل پویا با اشیاء، ابزارها و محیط تکنیکی پیرامونش معنا و تحقق می‌یابد. انسان همواره در یک «موقعیت میانی» به سر می‌برد: نه

¹ Tertiary Memory

² Epiphylogenetic

حافظه‌ای که در ابزارها، نوشته‌ها و مصنوعات فرهنگی مادی می‌شود و خارج از بدن انسان ذخیره می‌گردد. این حافظه نه در ژنتیک زیستی و نه در روان فردی، بلکه در لایه‌ای میان‌نسلی و فرافردی قرار دارد. این سطح از حافظه، پیش‌شرط دو سطح دیگر حافظه (اولیه و ثانویه) به شمار می‌رود و بدون آن، حافظه‌های فردی جهت‌گیری و ساختار خود را از دست می‌دهند. استیگلر «اپی فیلوژنتیک» را به این معنا به‌کار می‌برد که تکامل انسان دیگر صرفاً در سطح زیستی (فیلوژنتیک) یا روانی (اوتولوژیک) رخ نمی‌دهد، بلکه در لایه‌ای فراتر از هر دو، یعنی در سطح مصنوعات فرهنگی و تکنیک‌ها، ادامه می‌یابد.

کاملاً در درون خود محبوس است و نه کاملاً در بیرون خود حل شده. هستی‌اش ذاتاً «هستی-با» و «هستی-از-طریق» تکنیک است.

استیگر استدلال می‌کند که انسان از طریق فناوری‌ها است که قادر می‌شود گذشته را در حافظه برون‌افکنده تکنیک‌ها «حبس» کند، حال را به کمک همان تکنیک‌ها دائماً «بازسازی» و تفسیر نماید و خود را به سوی آینده‌ای ممکن «پرتاب» کند. تکنیک، امکان امتداد تجربه و اندیشه را فراتر از محدودیت‌های زیستی لحظه حال فراهم می‌سازد. با این حال، این فرایند شگفت‌انگیز ساختن هستی از طریق ابزار، همواره با «فقدان بنیادین» اولیه همراه است؛ گویی انسان همواره چیزی را گم کرده است و هستی خویش را نه بر پایه‌ای استوار، بلکه بر بستر آن فقدان و با اتکا به ابزارهایش می‌سازد (Lemmens, 2014). این فقدان، نزد استیگر نه یک ضعف یا نقیصه قابل جبران، بلکه بخشی ضروری و گریزناپذیر از شرایط انسانی و در عین حال، «شرط امکان» انسان بودن است. انسان موجودی است که بودنش در گرو «نبود» یک بنیان پیشینی است و این نبود یا فقدان را با تکنیک پر می‌کند. استیگر با رد قاطع دوگانه‌های سنتی چون طبیعی/مصنوعی، ذهن/بدن، یا درون/بیرون، تأکید می‌کند که هستی انسان همواره و اساساً حاصل «در میان‌بودگی» این تقابل‌های ساختگی است.

برای فهم بهتر دیدگاه استیگر درباره توجه، مناسب است تا به خوانش او از پدیدارشناسی توجه نزد هوسرل بازگردیم. هوسرل زمان‌آگاهی را جریانی سه‌بعدی توصیف می‌کند: «حافظه اولیه»^۱ (نگهداشت بی‌واسطه تجربه گذرا)، «تأثر اکنونی»^۲ (ادراک حضوری لحظه حال) و «پیش‌نگاشت»^۳ (پیش‌بینی آینده). هوسرل (Husserl, 2012, pp. 22-64) در واکاوی‌های بنیادین خود، به بررسی منشأ ظهور «اشیاء زمانمند»^۴ - مانند یک ملودی - و قوانین حاکم بر تجربه ما از آنها پرداخت. به زعم هوسرل، هر لحظه آگاهی ادراکی، یک پیوستار سه‌بعدی را تشکیل می‌دهد:

¹ Primary Retention

² Secondary Retention

³ Protention

⁴ Temporal Objects

- ۱) یادسپاری اولیه / ادراک حال: آگاهی بی‌واسطه و حضور زنده در لحظه اکنون (مثلاً شنیدن نُت در حال اجرا)
 - ۲) یادسپاری ثانویه / حافظه: نقاطی که نشان‌دهنده آنچه اخیراً گذشته است (نگهداری نُت‌های پیشین ملودی در ذهن)
 - ۳) طرح افکنی / انتظار: پیش‌بینی و طرح‌افکنی فعالانه نسبت به آنچه قرار است رخ دهد (انتظار برای نُت‌های بعدی ملودی)
- این سه لحظه آگاهی - ادراک حال حاضر، حفظ گذشته نزدیک، و پیش‌نگاشت آینده فوری - در هم تنیده‌اند و یک «حال گسترده» یا پیوستار زمانی واحد را تشکیل می‌دهند. توالی این «حال‌های گسترده» به‌نوبه خود، جریان پیوسته آگاهی زمانمند را می‌سازند. هوسرل نام این پیوستار فعال و جهت‌دار را «توجه» می‌گذارد. توجه، همان جریان فعال حفظ گذشته در حال و گشودگی به سوی آینده در ادراک حاضر است.
- استیگلر می‌پذیرد که این ساختار، بنیان توجه را شکل می‌دهد اما با کشف نقصی بنیادین در آن، انقلابی فکری می‌آفریند: «هوسرل نادیده گرفت که خود این ساختار زمانی، متولد فناوری‌های حافظه بیرونی شده است» (Stiegler, 1998a, p. 179). این نقیصه با مفهوم محوری «حافظه ثالثیه» که همتای پدیدارشناختی «حافظه اپی فیلوژنتیک» است، جبران می‌شود: تجسد مادی حافظه در ابزارهای فنی از الواح گلی تا کدهای دیجیتال. حافظه‌های ثالثیه پیش‌شرط دو شکل دیگر حافظه‌اند. آن‌ها نه تنها محتوای یادسپاری اولیه و ثانویه را از پیش می‌سازند، بلکه جهت پیش‌نگاشت‌های جمعی را نیز تعیین می‌کنند. استیگلر با پذیرش این تحلیل هوسرلی، بر جنبه‌ای رادیکال و اغلب نادیده گرفته شده تأکید می‌ورزد: این پیوستار زمانی آگاهی، به‌طور فزاینده‌ای و به‌شکلی بنیادین، توسط تکنیک‌ها شکل گرفته، جهت‌دهی و حتی تحریف می‌گردد. تکنیک‌ها - به‌ویژه تکنیک‌های نمادین و رسانه‌ای - با مداخله‌گری در الگوهای توجه، نه تنها بر آنچه در حال حاضر ادراک می‌کنیم تأثیر می‌گذارند، بلکه خاطرات جمعی را بازتعریف کرده و حتی بر نحوه «پیش‌نگاشت» ما، یعنی رویاها، آرزوها و ترس‌هایمان نسبت به آینده، تأثیر می‌گذارند. بنابراین، آنچه ما به آن توجه می‌کنیم، ریشه در تجربه زیسته ما در مواجهه با تکنیک‌های از پیش موجود و انباشته‌شده در جامعه دارد.

ادراک ما تابعی است از آنچه پیشتر از طریق تکنیک‌ها بر ما حاضر شده است. آنچه در لحظه اکنون بر فرد حاضر می‌شود و تصویری که از آینده در ذهن طرح‌افکنی می‌شود، همگی آغشته به گذشته‌ای است که توسط تکنیک‌ها گزینش، حفظ و انتقال یافته است. به بیان دیگر، اثر تکنیک‌ها بر ذهن، تعیین‌کننده آن چیزی است که در جریان آگاهی ظاهر می‌شود؛ و برعکس، نحوه حضور ما در جهان، برون‌ریزی‌های تکنیک بعدی را شکل می‌دهد. این چرخه است که کشش رو به جلوی آگاهی یعنی طرح‌افکنی و رویاپردازی برای آینده را مشروط به بستر تکنو-پدیداری حاکم می‌سازد.

اما پرسش اصلی این است که چرا تکنیک‌ها از چنین قابلیت‌ی برخوردار هستند؟ استیگلر با استفاده از نظریات دونالد وینیکات (Winnicott, 1982)، بر این باور بود که تکنیک‌ها، «شیء انتقالی»^۱ هستند. با رسیدن مرحله جدایی کودک و مادر، کودک سعی می‌کند احساس امنیت و مراقبتی که قبلاً از طریق مادر دریافت می‌کرده است را به چیزی دیگر منتقل کند. وینیکات این چیز را «شیء انتقالی» می‌نامد. شیء انتقالی می‌تواند یک پتو، عروسک، یا هر شیء دیگری باشد که کودک انتخاب می‌کند. این شیء به کودک کمک می‌کند تا اضطراب ناشی از جدایی از مادر را کاهش دهد و احساس آرامش و امنیت را حفظ کند.

در بافت نظریه وینیکات، مفهوم «شیء» یا «ابژه» به معنای خاصی طرح شده است. در روان‌کاوی، ابژه به چیزی اشاره دارد که فرد با آن رابطه روانی برقرار می‌کند. در اینجا، ابژه (مادر یا شیء انتقالی) به عنوان بخشی از دنیای بیرونی در نظر گرفته می‌شود که کودک در مراحل اولیه رشد، آن را بخشی از خود می‌پندارد. در مرحله «نابودی ابژه»، کودک متوجه می‌شود که مادر یک وجود مستقل و بیرونی است، نه بخشی از خودش. این فرایند، مفهوم ابژه را به عنوان چیزی که هم می‌تواند درونی (جزئی از خود) و هم بیرونی (مستقل از خود) باشد، مطرح می‌کند. بر این اساس، شیء انتقالی بیرون از انسان نیست؛ بلکه هم‌زمان «من» و «غیر-من» است و این ماهیت دوگانه، «فضای بالقوه»^۲ مورد نیاز برای این انتقال را پدید می‌آورد (Winnicott, 1982, p. 108). فضای انتقالی، جایی است که کودک می‌تواند از طریق بازی و تخیل، به رشد خلاقانه ذهن خود بپردازد. این فضا نه کاملاً واقعی است و نه کاملاً تخیلی، بلکه منطقه‌ای مرزی بین واقعیت و فانتزی است.

¹ Transitional object

² Potential Space

اگر توجه، چنانکه استیگلر نشان می‌دهد، نه توانی ذاتی بلکه برساخته‌ای تکنو-پدیداری است، آن‌گاه تربیت نمی‌تواند نسبت به «تکنیک‌ها و فرم‌های ساخت توجه» که براساس آن‌ها تشکیل شده بی‌تفاوت باشد. مدرسه به مثابه نهادی که دانش‌آموزان را با «تکنیک‌های برون‌فکنی حافظه» مانند نوشتن، خواندن، محاسبه و استدلال منطقی آشنا می‌کند، در واقع مشغول ساختن «شکل‌های توجه» آنان است. هر تکنیک تربیتی (از معماری و مهندسی فضا، صفحه‌آرایی کتاب درسی تا شیوه تدریس معلم) یک «پیکربندی توجه» است که در آن دانش‌آموزان نه فقط می‌آموزند که به چه چیزی توجه کنند، بلکه می‌آموزند که چگونه توجه کنند و چگونه از سیستم عصبی خود در برابر استثمار شناختی محافظت نمایند.

دوسویگی ذاتی تکنیک

استفاده از «شیء انتقالی» برای استیگلر ماهیتی دوسویه دارد و یک «فارماکون»^۱ است؛ استیگلر، معتقد است که اگر کودک نتواند به طور متعادل از شیء انتقالی استفاده کند، ممکن است به آن وابسته شود. سرمایه‌گذاری روانی متعادل به این معناست که فرد بتواند انرژی روانی (لیبیدو) خود را به شیوه‌ای سالم و متوازن به اشیاء، افراد یا فعالیت‌ها اختصاص دهد. در این حالت، فرد نه آن‌قدر به یک شیء یا فعالیت وابسته می‌شود که نتواند از آن جدا شود، نه آنقدر بی‌تفاوت است که هیچ ارتباطی با آن برقرار نکند. به‌عنوان مثال، اگر کودک بتواند از شیء انتقالی به‌عنوان ابزاری برای کاهش اضطراب استفاده کند، بدون اینکه تمام انرژی روانی خود را به آن اختصاص دهد، سرمایه‌گذاری روانی او به صورت متعادل انجام می‌گیرد. اما اگر کودک تمام انرژی خود را به شیء انتقالی اختصاص دهد و نتواند از آن جدا شود، سرمایه‌گذاری روانی او نامتعادل است و به اعتیاد منجر شود.

در وضعیت وابستگی، شیء انتقالی به‌جای اینکه ابزاری برای کاهش اضطراب باشد، به عاملی برای وابستگی و اعتیاد تبدیل می‌شود. استیگلر با این تفسیر از فناوری، معتقد است که اگر فرد نتواند به طور خلاقانه از فناوری استفاده کند، فناوری‌های جلب توجه می‌توانند دستگاه روانی فرد را تحت کنترل خود درآورند. در این حالت، فناوری‌ها به‌جای اینکه ابزاری برای رشد خلاقیت باشند، به عاملی برای مصرف و دور/ندختن، و وابستگی تبدیل می‌شوند.

^۱ Pharmakon

این مفهوم، با ریشه‌های تاریخی-فرهنگی خود در فلسفه یونان، پزشکی باستان، و آیین‌های قربانی، نشان می‌دهد که فناوری ذاتاً دوپهلوست: هم‌زمان سازنده و تخریب‌گر. این دوگانگی نه ناشی از ذات فناوری، بلکه از نحوه تعامل انسان با آن و بافت اجتماعی-فرهنگی است که فناوری در آن جای می‌گیرد.

این وضعیت وابستگی باعث می‌شود که فضای انتقالی که قبلاً مبتنی بر خلاقیت و تخیل بود، از بیرون و توسط تکنوسرمایهداری تعیین شود و فرد در فرایند انطباق جویانه‌های قرار گیرد که در آن خلاقیت و رابطه مسئولانه با خود و دیگران از بین رود.

سازگاری و انطباق جویی ناشی از فقدان خلاقیت بدین معناست که فرد، به جای بهره‌گیری خلاقانه از فناوری‌ها یا اشیای انتقالی، صرفاً به گونه‌ای منفعلانه خود را با آن‌ها هماهنگ می‌سازد. در چنین وضعیتی، ابزارهایی که می‌توانستند بستر پرورش تخیل و آفرینش‌گری باشند، به سازوکارهایی برای کنترل رفتار فرد تبدیل می‌شوند. این نوع رابطه نه تنها امکان برقراری پیوندی مسئولانه و پایدار با فناوری را تضعیف می‌کند، بلکه به محدودیت خلاقیت و تقلیل فضای انتقالی به قلمرویی از پیش تعیین شده می‌انجامد. بدین ترتیب، فرد به جای مشارکت فعال در جهان، به انفعالی وابسته فروکاسته می‌شود و ظرفیت خلاقانه خود را از دست می‌دهد.

استیگلر در امتداد فروید، لیبدو^۱ را سرمایه و ذخیره قوای «توجه» و «مراقبت» در انسان می‌داند که تنها از طریق «ذهن فناوری‌ها»^۲ مانند زبان، هنر، و رسانه‌ها - قابلیت «سرمایه‌گذاری»^۳ در ابژه‌ها را پیدا می‌کند. اما در عصر فراصنعتی، سرمایه‌داری مصرفی با تبدیل لیبدو به منبعی برای ارزش افزوده، آن را از حوزه نمادین به حوزه کالایی منتقل می‌کند. این همان «استثمار لیبدویی» است که استیگلر از آن به عنوان «انهدام میل و توجه» یاد می‌کند. سرمایه‌داری مصرفی، برای گذار از بحران‌های اقتصادی - به ویژه از سال ۲۰۰۸ به بعد - تمرکز خود را به جای توسعه در تولید کالا بر توسعه مصرف معطوف کرده است، به این معنا که کالای مصرفی باید فوراً از چرخه مصرف خارج شود و با کالای جدیدی جایگزین گردد.

روان فناوری‌ها در خدمت بازاریابی باید بتوانند با «جلب توجه»، کالای جدید را ابژه میل قرار دهند. این چرخه مستمر با ایجاد «بیش‌توجهی»^۴ و انتشار توجه، لیبدو را فرسوده و مستهلک ساخته و ظرفیت توجه پایدار (مراقبت) و سرمایه‌گذاری لیبدو بر دیگری را از بین می‌برد. بیش‌توجهی، اتصالات کوتاه را جایگزین اتصالات بلند و میان‌نسلی کرده و رسیدن فرد

^۱ Libido

^۲ انرژی روانی و سرمایه‌ای که در فرایندهای توجه، مراقبت و سرمایه‌گذاری عاطفی صرف می‌شود

^۳ Nootechnics

^۳ Investment

^۴ Hyper attention

به سطح ترافردی^۱ (اتصال روان فرد با روان جمع) را مختل می‌نماید. با انهدام میل و توجه و به تبع آن گسست اتصالات بلند فرهنگی، امکان فردیت‌یابی روانی و جمعی در سطح ترافردی از بین خواهد رفت و در نتیجه با بروز بی‌اعتمادی و تنهایی، ظرفیت‌های «احساس وجود»، «خویشتن دوستی» و «صیانت نفس» در مقام وضعیت‌های صرفاً فردی، خود را نشان خواهند داد. استیگلر نشان می‌دهد که بحران خودشیفتگی معاصر، صرفاً یک اختلال روانی نیست، بلکه نشانه فروپاشی نظام نمادین است که حیات انسانی را اساساً ممکن می‌سازد. تنها با بازسازی اقتصاد لیبیدویی مبتنی بر مراقبت - و نه استثمار - می‌توان از چرخه ویرانگر بی‌معنایی گریخت.

بنابراین انسان در چنین رابطه‌ای با تکنیک، به سمت منفی این رابطه دوسویه سوق یافته و رابطه مسئولانه خویش را با خود، دیگران و سیاره فراموش می‌کند. استیگلر ارتباط اقتصاد لیبیدو را با روان-قدرت این‌گونه بیان می‌کند: «اقتصاد لیبیدویی قرن بیستم به تدریج اما به طور کامل توسط بازاریابی دگرگون شده است... روان-قدرت رفتار فردی و جمعی مصرف‌کنندگان را با هدایت لیبیدوی آن‌ها به سمت کالاها کنترل می‌کند» (Stiegler, 2011, p. 150).

پذیرش ماهیت فارماکولوژیکال فناوری، رویکردی دوگانه در سیاست‌گذاری تربیتی می‌طلبد. از یک سو، نفی مطلق فناوری در آموزش امکان‌پذیر نیست؛ زیرا فناوری بخشی از «بوم‌گاه تکنیکی» انسان امروز است. از سوی دیگر، پذیرش یکسره آن، نظام آموزشی را به ابزاری در خدمت روان‌فناوری‌های سرمایه‌داری تبدیل می‌کند. به عبارت دیگر، «سواد دیجیتال» صرفاً مهارت فنی و کاربردی و یا ارائه اطلاعات درباره مخاطرات و فواید فناوری نیست، بلکه درک ورود وضعیت مدرسه به لحظه «تعلیم‌ناپذیر» است. در این مسیر، معلمان باید به عنوان «مراقبان توجه» درک کنند که گیرنده‌های عصبی دانش‌آموزان برای ارائه آنان تنظیم نشده است و هر لحظه آبهستن انفصال میان آنچه بیان می‌گردد و آنچه درک می‌شود است. این لحظه نیاز به ایجاد «فضای انتقالی» و درگیری میل دانش‌آموز با ابژه میل به آموزش در او است. این مستلزم آن است که مدرسه به جای تحمیل ابزارهای دیجیتال به عنوان امری اجتناب‌ناپذیر، فرصت «بازی با تکنیک‌های توجه» را فراهم آورد؛ فضایی که در آن دانش‌آموزان می‌توانند با تخیل خود، با تکنیک‌ها به صورت معنادار درگیر شوند.

¹ Transindividual

توجه؛ عنصر بنیادین فردپیدایی

توجه^۱ در بنیادی‌ترین سطح، تنها یک فرآیند شناختی نیست، بلکه پدیده‌ای است که در مرز میان روان فرد و ساختارهای جمعی قرار دارد. ریشه‌شناسی این مفهوم از لاتین «attendere» به معنای «مراقبت کردن»^۲ و کاربرد آن در زبان فرانسه «être attentionné» به معنای «اندیشناک بودن»^۳، گویای ماهیت دوگانه آن است: توجه هم توانش عصبی-روانی است و هم کنشی اجتماعی-فرهنگی (Stiegler, 2012). استیگلر با تلفیق دیدگاه روانکاوانه دونالد وینیکات و فلسفه تکنیک سیموندون (Simondon, 1989)، توجه را سنگ بنای شکل‌گیری «فردیت»^۴ می‌داند. بر این اساس، توجه مادر به نوزاد به‌عنوان اولین «فرم توجه»^۵، زیرساخت تمام ظرفیت‌های توجه بعدی را می‌سازد. بدون این تعامل اولیه، فرد قادر به شکل‌دهی تجربه شخصی یا ساخت دانش نظری نخواهد بود (Stiegler, 2010b, p. 34).

سیموندون در نظریه «فردپیدایی روانی و جمعی»^۶ تأکید می‌کند که فردیت یک «حالت ثابت» نیست، بلکه فرآیندی پویا و دائماً ناتمام است. این فرآیند دو جنبه جدایی‌ناپذیر دارد:

(۱) فردیت روانی: فرایندی درونی و ناپایدار است که در آن فرد همواره در حال دگرگونی خویش است و هویت‌اش هرگز به وضعیتی ثابت نمی‌رسد. این تحول روانی تنها زمانی کامل می‌شود که در یک فرآیند جمعی ادغام شود (Simondon, 1989).

(۲) فردیت جمعی: فرایندی است که در آن فرد از طریق نمادها، زبان و حافظه‌های برون‌افکنده، به سطحی از هم‌ذات‌پنداری با جمع می‌رسد. اما این دو سطح جدایی‌ناپذیرند و فردیت اصیل، تنها در پیوند با جمع و از طریق «ترافردی‌شدن» تحقق می‌یابد. فرد بدون جمع، هویتی ناپایدار و سرگردان دارد و جمع بدون فرد، به ساختاری بی‌روح و غیرخلاق بدل می‌شود.

¹ Individuation

² Taking care

³ thoughtful

⁴ Attention

⁵ Attentional Form

⁶ Psychic and Collective Individuation

پس نخست باید بدانیم که فردیت‌یابی، تمایزیابی یا تشخیص روانی^۱ نه یک وضعیت پایدار، بلکه مرحله‌ای گذرا در جریانی بی‌پایان است که فرد از طریق آن هرگز از تغییر و دگرگونی خود باز نمی‌ایستد. دوم، این فرایند تشخیص روانی تنها تا آنجا واقعیت و تحقق می‌یابد که در فرایند گسترده‌تر «فردیت جمعی یا اجتماعی»^۲ ثبت و گنجانده شود.

به بیان دیگر، فرد از طریق تجربه‌های زیسته، خاطرات انباشته و ادراکات لحظه‌به‌لحظه خود، تنها به یک هویت موقتی و ناپایدار دست می‌یابد. این هویت روانی شکننده، تنها زمانی معنادار شده و ثبات نسبی پیدا می‌کند که در بستر اجتماعی و فرهنگی مشترک - که استیگلر آن را «بوم‌گاه تکنیکی»^۳ می‌نامد - ثبت و به رسمیت شناخته شود. پیوند ناگسستنی این دو بعد روانی و جمعی را سیموندون، «ترافردی‌شدن»^۴ می‌خواند؛ مکانیسمی که از طریق آن تجربه‌های زیسته فردی (مثل کشف یک فرمول ریاضی) به واسطه تکنیک‌های توجه (زبان، نوشتار، هنر) به «حافظه برون‌افکنده» تبدیل می‌شوند و به دانش بین‌نسلی بدل می‌گردند (Stiegler, 1998a)

این فرآیند مستلزم «انتقال»^۵ و «اتصال»^۶ است: درونی‌سازی ارزش‌ها و دانش پیشینیان که فرد را از مرزهای «خودیت»^۷ فراتر برده و به سطحی ترافردی ارتقا می‌دهد. استیگلر دو نوع اتصال فرهنگی را متمایز می‌کند:

- (۱) اتصالات بلند^۸: انتقال آرمان‌ها، دانش و تجربه‌ها از طریق روایت، هنر و آموزش که مستلزم زمان، تأمل و مشارکت فعال است.

¹ Individuation Psychique

² Individuation Collective

³ Milieu Technique

⁴ Transindividuation

⁵ Transmission

⁶ circuit

⁷ Ipseity

⁸ Short-circuits

۲) اتصالات کوتاه^۱: تبادل فوری تولیدکننده-مصرفکننده در شبکه‌های اجتماعی که نمادها را به کالاهای استاندارد شده تبدیل می‌کند (Stiegler & Rogoff, 2010)

نماد بارز و مکانیسم محقق‌کننده این «ترافردی‌شدن» را می‌توان در فرایند و ثمره انتقال بین نسلی از طریق روان-تکنیک‌ها یافت، که در هسته خود مبتنی بر «توجه^۲» و «مراقبت^۳» است. انتقال آن لحظه شگفت‌انگیز و بنیادینی است که فرد با درونی‌سازی^۴ فرم‌های توجه و نحوه توجه کردن، از مرزهای تنگ روان فردی خویش فراتر می‌رود. در این فرایند، انسان با درونی‌سازی ارزش‌ها، دانش، نمادها و حافظه جمعی انتقال‌یافته از طریق نهادها و تکنیک‌های فرهنگی، حافظه شخصی خود را به حافظه جمعی پیوند می‌زند و بدین‌ترتیب به سطحی «ترافردی^۵» ارتقا می‌یابد و با فرهنگ اتصالی بلند پیدا می‌کند.

استیگلر تأکید می‌کند که انواع گوناگون جوامع انسانی و فرهنگ‌های متمایز، در نهایت حاصل الگوهای خاص «توجه»، عواطف و روابطی هستند که از طریق تکنیک‌ها (به معنای وسیع کلمه، شامل زبان، مناسک، ابزارها، رسانه‌ها و نهادها) شکل می‌گیرند و بازتولید می‌شوند. نهادهای تربیتی - از خانواده تا مدرسه و رسانه‌ها - به واسطه به‌کارگیری تکنیک‌های خاص «جلب‌توجه»، مناسک و توسعه عادتواره^۶های جمعی، نه تنها به توجه افراد شکل می‌دهند بلکه الگوهای رفتاری، احساسی و شناختی خاصی را بازتولید می‌کنند. این عادت‌واره‌های جمعی، شالوده تمامی روابط اجتماعی، ساختارهای همبستگی، سلسله‌مراتب قدرت و تقسیم کار در یک جامعه را تشکیل می‌دهند. این شبکه پیچیده شکل‌گرفته از طریق تکنیک‌های توجه، همان چیزی است که در سطح کلان به‌عنوان «اخلاق»، «ایدئولوژی» یا «منش^۷» یک جامعه ظاهر می‌شود. این منش جمعی است که روابط خانوادگی، ایده‌های هدایت‌کننده، اعتقادات بنیادین و در یک کلام، «شخصیت» یا روح یک جامعه را شکل می‌دهد. این منش، از طریق ایجاد شبکه‌های «اعتماد» و «اعتبار» - که خود محصول

¹ Long-circuits

² Attention

³ Care

⁴ Internalization

⁵ Transindividual

⁶ Habitus

⁷ Ethos

تکنیک‌های نمادین و نهادی هستند - انرژی توجه و میل (لیبیدو)ی افراد را به‌سوی دیگران و نهادهای جمعی هدایت می‌کند و بدین‌ترتیب چرخه روابط انسانی و عواطف جمعی را به گردش در می‌آورد.

پس، اگر بپذیریم که فرد انسانی، همان‌گونه که سیموندون و استیگلر تصویر می‌کنند، هستند، ای است که به‌طور پیوسته در فرایند تفرّد، هم خود و هم دیگران را دگرگون می‌سازد، آن‌گاه روشن می‌شود که پیش‌نیاز بنیادین این دگرگون‌سازی، همان دانش، مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که از طریق تکنیک‌های توجه در سطح کلان، یک فرایند «انتقال» بین نسلی را شکل می‌دهند. این انتقال، در محیطی آغشته به سنت‌ها، نمادها و فرهنگ «پیشافردي»^۱ - که در حافظه برون‌افکنده تکنیک‌ها نهفته است - رخ می‌دهد و فرد را به سطحی «ترافردي»^۲ ارتقا می‌دهد. در دل این فرایند حیاتی انتقال، نسل‌های جدید وارد چرخه پیچیده‌ای از «تکنیک‌های جلب‌توجه» می‌شوند که در نهادهای تربیتی (به‌ویژه مدرسه) به‌کار گرفته می‌شوند. با تمرین و درونی‌سازی این تکنیک‌ها - که ممکن است شامل خواندن، نوشتن، محاسبه، مشارکت در مناسک یا استفاده از رسانه‌های دیجیتال باشد - فرد نه تنها به مخزن دانش و حافظه جمعی متصل می‌شود، بلکه هم‌زمان و به‌طور دیالکتیکی، به‌مثابه یک «روان» فردی و عضوی از یک «کل» جمعی، «تفرّد» می‌یابد.

درنتیجه، استیگلر توجه^۲ و مراقبت^۳ را دو روی تفکیک‌ناپذیر سکه‌ای می‌داند که «بلوغ»^۴ و «مسئولیت»^۵ هم در سطح روان فردی و هم در عرصه جمعی را بنیان می‌نهد. مراقبت در اینجا صرفاً به نگهداری جسمانی از دیگری تقلیل نمی‌یابد، بلکه به‌مثابه پرورش روح و ذهن (Stiegler, 2010b)، حرکتی است که در آن انتقال دانش، ارزش‌ها و میراث نمادین به نسل‌های آینده، با بار مسئولیتی اخلاقی سنگین همراه می‌گردد. همانند هایدگر که «پروا» را به‌مثابه پذیرش فعال مسئولیت در قبال ساخت و معنابخشی به وجود خویش تعریف می‌کند؛ حرکتی که تحقق «خودبودگی» را ممکن می‌سازد، استیگلر استدلال می‌کند که این «خودبودگی» یا

¹ Preindividual

² Attention

³ Taking Care

⁴ Maturity

⁵ Responsibility

فردیت اصیل، صرفاً از رهگذر «توجه» و «مراقبت» فعال شکل می‌گیرد و تثبیت می‌شود. با این حال، استیگلر بر این نکته تأکید می‌ورزد که ساختار «پروامندی» به‌عنوان مسئولیت‌پذیری رادیکال نسبت به وجود، همواره فرایندی است اساساً روانی-جمعی که تنها در بستر پیچیده و پویای «فردیت‌یابی» در «بوم‌گاه تکنیکی» از طریق تکنیک‌های توجه قابل تحقق است (Stiegler, 2010b, p. 186).

علاوه بر خوانش وجودگرایانه از مراقبت، تأکید استیگلر بیشتر بر جنبه نهادی مراقبت و نتایج آن یعنی مسئولیت، بلوغ و رسیدن به سطح ترفردی است. از این منظر «آموزش و پرورش یک نوع فرا-مراقبت است، اما نه مراقبت از بدن یا نیازهای فیزیکی. این مراقبت، مربوط به چیزی است که قرن‌ها روح نامیده می‌شد. وقتی روح‌های افراد کنار هم قرار می‌گیرند، یک روح جمعی یا فرهنگ می‌سازند» (Stiegler, 2010b, p. 177). مراقبت فقط زنده ماندن نیست بلکه مراقبت از خود از طریق مراقبت از دیگران رخ می‌دهد؛ زیرا دیگران جزئی از هویت و فردیت ما هستند. مراقبت از انسانیت، نیازمند تربیت، مسئولیت‌پذیری و توجه به پیوند عمیق بین خود و دیگران است. «توجه، همیشه در پایه هر سیستم مراقبتی، در مدارس شکل می‌گیرد [...] این شکل از پذیرش که عقل نامیده می‌شود، آموزش و انتقال هم‌زمان مدارهای طولانی تجربه انسانی و شکل‌گیری اتصالات بلند جدید است: افراد مستقلی که وقف بلوغ و نقد و قبل از هر چیز نقد شده‌اند، قادر به مبارزه با تنبلی و بزدلی / ذتی هستند» (Stiegler, 2010b, p. 60).

بنابراین، توجه سنگ بنای فرایند «فردپیدایی» است که خود، پیش‌شرط «ترفردی‌شدن» است؛ فرایندی که ذاتاً یک «انتقال بین‌نسلی» است (Stiegler & Rogoff, 2010). این انتقال بنیادین، مستلزم پرورش و تربیت قوای توجه در هر دو سطح روانی و جمعی است، زیرا تنها از این مجرا است که فرد قادر می‌شود به دیگری بپیوندد و آنچه را یونانیان باستان «فیلیا»^۱ - دوستی به معنای پیوند اجتماعی بنیادین - می‌نامیدند، پدید آورد. فیلیا خود محصول گذار وجودی فرد از حصار خودیت به قلمرو دیگران و شکل‌گیری آن رشته‌های نامرئی اما استواری است که شالوده «مدنیت»^۲ و زندگی جمعی را تشکیل می‌دهند. بنابراین، توجه و مراقبت - چه نسبت به خویشان و چه نسبت به دیگری - در اندیشه استیگلر، بنیاد هرگونه امکان

^۱ Philia^۲ Civility

«بلوغ» اخلاقی و پذیرش «مسئولیت» در قبال خود، دیگری و آینده مشترک است. با بسط این مفهوم «توجه» به عنوان عنصر کلیدی مسئولیت‌پذیری فرد در قبال دیگران و پیوند آن به سطح ترافردی، وجوه اجتماعی آن تحت عنوان «مراقبت» آشکار می‌شود (Stiegler, 2012, p. 1).

بنابراین اگر فردیت‌یابی (چه در سطح روانی و چه جمعی) در گرو «توجه» و «مراقبت» است، آن‌گاه تربیت دیگر نمی‌تواند به عنوان فرایندی صرفاً شناختی یا مهارتی تعریف شود. در این صورت هدف آموزش و پرورش، نمی‌تواند انباشت اطلاعات یا حتی ایجاد شایستگی در فرد باشد، بلکه این هدف در «کمک به فردیت‌یابی یا تمایز‌یابی» فراگیران تعریف می‌گردد. این مستلزم آن است که مدرسه، فراتر از برنامه‌درسی رسمی، به «فضایی برای انتقال» تبدیل شود؛ فضایی که در آن «اتصالات بلند» فرهنگی بازآفرینی می‌شوند. ایجاد زمان‌ها و فضاهایی برای تفکر جمعی، همدلی، روایت‌پردازی و برساخت دانش مشارکتی که ستون‌های «مراقبت» و «بلوغ» اخلاقی را شکل می‌دهند.

زایش ابرتوجه در موج سوم دستوری‌سازی

نقطه عطف در بحث ابرتوجه یا بیش‌توجهی، مفهوم «دستوری‌سازی»^۱ است: فرآیند تبدیل امور پیوسته (مثل گفتار، ملودی و تولیدات فرهنگی) به واحدهای گسسته (مثل حروف الفبا، نُت‌های موسیقی و کدهای دیجیتال). این فرآیند در یونان باستان (قرن ۸-۷ ق.م) با اختراع الفبای صدادار، پایه‌گذار تمدنی شد که آن را لوگوس^۲ نامیدند. اوج آن در صنعت چاپ رخ داد که انقلابی در توجه انسان‌ها ایجاد کرد (Stiegler, 2012, pp. 7-8). امروز، فناوری دیجیتال مرحله جدیدی از «دستوری‌سازی» است.

دستوری‌سازی صرفاً به زبان محدود نمی‌شود، بلکه حرکات و رفتارهای انسانی را نیز در بر می‌گیرد. همان‌طور که نوشتار چاپی گفتار را در نسخه‌های متعدد تکثیر می‌کند، ماشین‌های صنعتی و ربات‌ها نیز حرکات کارگر را بازتولید می‌کنند. قرن نوزدهم آغازگر مرحله‌ای تازه در فرایند دستوری‌سازی بود؛ مرحله‌ای آنالوگ که در قرن بیستم به تولید و بازتولید «اشیای زمانی

¹ Grammatization

فرایند تبدیل امور سیال، پیوسته و کیفی به عناصر گسسته، کمی و قابل بازتولید

² Logos

صنعتی» (مانند فونوگراف و سینماتوگراف) انجامید و امکان تکثیر امر حسی را در تمام اشکالش فراهم ساخت (Benjamin, 1968). پس از آن، مرحله سوم پدید آمد که وضعیت دیجیتال امروزی را شکل داده است. این مرحله، به جامعه‌ای فراصنعتی تعلق دارد که در آن «برون‌ریزی» عملکردهای خوانش و محاسبه، از «درون‌ریزی» همراه با خوانش و محاسبه در گذشته متمایز شده است. بدین ترتیب می‌توان از سه نوع گسسته‌سازی متمایز سخن گفت: نوشتاری (حروفی)، آنالوگ و دیجیتال. هر یک از این انواع، شیوه‌های خاصی از اجتماعی‌سازی و پیامدهای معرفتی متفاوتی ایجاد می‌کنند. برای مثال، در دستوری‌سازی آنالوگ امکان محاسبه وجود ندارد، حال آنکه فناوری اطلاعات دقیقاً برای پردازش و محاسبه طراحی شده است. علاوه بر آن، در نظام آنالوگ گسسته‌سازی برای گیرنده نامحسوس می‌ماند، در حالی که در دستگاه دیجیتال، بخش‌هایی از سیگنال به‌صورت واحدهای گسسته و قابل دستکاری ظاهر می‌شوند. همین ویژگی است که امکان «تعامل‌پذیری» و توانایی عمل مستقیم کاربر بر اطلاعات را فراهم می‌آورد.

اما تحول دیجیتال معاصر، تعادل تاریخی را به‌طرز بی‌سابقه‌ای دگرگون ساخته است. استیگلر با استناد مطالعات تجربی زیمرمن نیز اشاره می‌کند که مواجهه زود هنگام با محیط‌های دیجیتال با افزایش اختلال کم‌توجهی/بیش‌فعالی در کودکان مرتبط است. زیمرمن به سیناپس‌زایی^۱ و انعطاف‌پذیری به عنوان یک ویژگی بیولوژیک مغز اشاره می‌کند؛ انسان‌ها با یک دستگاه عصبی متولد می‌شوند که آماده بازپیکربندی شدن به‌عنوان تابعی از محیطشان است. دستگاه مغزی یک نوزاد از فرایند هرس^۲ عبور می‌کند که طی آن اتصالات نورونی که فعال می‌شوند تقویت و مستحکم می‌شوند، درست همان‌گونه که آن‌هایی که فعال نمی‌شوند پژمرده و ناپدید می‌شوند. انعطاف‌پذیری مغزی در سراسر نوزادی و نوجوانی ادامه می‌یابد، حتی از جنبه‌های خاصی در بزرگسالی. در جوامع توسعه‌افته معاصر، این انعطاف‌پذیری بدان

¹ Synaptogenesis

² pruning process

فرایندی طبیعی در رشد مغز که طی آن، اتصالات عصبی کمتر مورد استفاده تضعیف شده و حذف می‌شوند و اتصالات پرمصرف تقویت و تثبیت می‌گردند. این فرایند در دوران نوزادی و نوجوانی به اوج خود می‌رسد و نقش اساسی در شکل‌گیری «بازپیکربندی» دستگاه عصبی بر اساس تجربیات محیطی دارد. به عبارت دیگر، مغز انسان با انعطاف‌پذیری بالا متولد می‌شود و هرس سیناپسی باعث می‌شود که آن دسته از توانایی‌ها و عادت‌های شناختی که به‌طور مکرر تمرین می‌شوند، به‌صورت پایدار درآیند و آن‌هایی که استفاده نمی‌شوند، محو گردند. در جامعه معاصر، الگوهای «بیش‌توجهی» تغذیه‌شده توسط رسانه‌های دیجیتال، فرایند هرس سیناپسی را به‌سمتی هدایت می‌کنند که اتصالات مرتبط با توجه پایدار و تفکر عمیق، تضعیف شوند.

معناست که اتصالات سیناپسی در مغز با محیط‌هایی که مصرف رسانه یک عامل مسلط است تکامل می‌یابند. کودکانی که رشدشان در محیط‌های تحت سلطه رسانه رخ می‌دهد مغزهایی دارند که متفاوت از انسان‌هایی که تحت این شرایط به بلوغ نرسیده‌اند مفصل‌بندی شده است. نوروبیولوژی این پدیده را می‌توان در کاهش فعالیت قشر پیش‌پیشانی (مسئول توجه اجرایی) و افزایش حساسیت سیستم لیمبیک (مسئول پاسخ‌های هیجانی) مشاهده کرد (Zimmerman et al., 2007).

این پدیده را می‌توان نتیجه حاکمیت مصرف‌گرایی بر روان‌قدرت‌ها و نیز بر طراحی، ساخت، توزیع و به‌ویژه گسسته‌سازی فناوری‌های دیجیتال دانست. این فناوری‌ها که نخست با رادیو در دهه ۱۹۲۰، سپس با تلویزیون در دهه ۱۹۵۰ و سرانجام با فناوری‌های دیجیتال در دهه ۱۹۹۰ گسترش یافتند، در سراسر جهان انتشار پیدا کردند و به صنعتی‌سازی و هدایت مستمر توجه انجامیدند. از این منظر، «عصر روان‌قدرت» را باید عصری دانست که مشخصه آن تصرف صنعتی توجه است. روان‌قدرت، در امتداد مفاهیم «زیست‌قدرت» نزد میشل فوکو - که بر کنترل «جمعیت به مثابه ماشین تولید» تأکید داشت - و «فناوری‌های کنترل» ژیل دلوز قابل فهم است. با این تفاوت که از نیمه دوم قرن بیستم به بعد، مسئله دیگر صرفاً کنترل جمعیت برای تولید نیست، بلکه بیش از آن، به کنترل و شکل‌دهی «انگیزه‌ها به مثابه ماشین مصرف» مربوط می‌شود. این فرایند، حاصل همگرایی رسانه‌های دیداری-شنیداری، ارتباطات راه دور و انفورماتیک است. در این چارچوب، بازاریابی نقشی محوری ایفا می‌کند؛ هدف آن نه فقط تحریک تقاضا، بلکه در معنای دقیق کلمه، برنامه‌ریزی برای خواسته‌های ما، تصرف زمان در دسترس مغزها و قابل دسترس و کنترل‌پذیر ساختن آن‌هاست.

او توضیح می‌دهد که فناوری‌های دیجیتال و الگوریتمی با سرقت توجه از طریق فراداده‌ها^۱- مثل الگوریتم‌های شبکه‌های اجتماعی - مسیرهای «ترافردی‌سازی» را تنظیم می‌کنند و این امر استانداردسازی و همگون‌سازی ایجاد می‌کند - پدیده‌ای که به فردیت زدایی^۲

^۱ Metadata

داده‌هایی که اطلاعاتی درباره سایر داده‌ها ارائه می‌دهند؛ مانند زمان ارسال یک پیام، موقعیت مکانی کاربر، مدت زمان مشاهده یک ویدیو، تعداد کلیک‌ها، و الگوهای رفتاری کاربران در فضای مجازی. در اقتصاد توجه، پلتفرم‌های دیجیتال با جمع‌آوری و تحلیل فراداده‌های کاربران، می‌توانند الگوهای توجه، علایق، ترجیحات و حتی وضعیت عاطفی آنان را پیش‌بینی کنند و از این اطلاعات برای هدف‌مندسازی تبلیغات، طراحی الگوریتم‌های جلب توجه، و شخصی‌سازی محتوا بهره‌برداری نمایند. فراداده‌ها منبع اصلی ارزش‌آفرینی در اقتصاد توجه هستند.

^۲ Disindividuation

منجر می شود. در توسعه نوع سوم دستوری سازی، موضوع اساساً یک فردیت جمعی مبتنی بر تفکر نقادانه و مشارکتی نیست. در عوض، در وضعیت غالب کنونی، سود حاصل از دستوری سازی دانش و روابط، منحصراً در خدمت منافع تجاری شرکت های بهره بردار از این شبکه ها قرار می گیرد و علیه منافع وجودی اعضایی است که واقعیت این شبکه ها را تشکیل می دهند. اگر این عرصه تنها به نیروهای بازار و فرهنگ مصرف گرایی سپرده شود، قطعاً به کوتاه شدن شدید مدارهای فردیت جمعی و فردیت زدایی منجر خواهد شد.

در اینجا یک تمایز هنجاری اساسی، ضروری است:

(۱) ذهن فناوریها^۱: تکنیک ها و شیوه هایی که به رشد روح و فردیت آن کمک می کنند و فردیت روانی و جمعی را امکان پذیر می سازند.

(۲) روان فناوریها^۲: تکنیک هایی که با صرف سرمایه های روح و علیه آن به کار می روند و با هدف کنترل روح را قالب بندی می کنند.

برای مثال کتاب به عنوان یک محیط روان ساز، تنها زمانی به یک محیط خردساز تبدیل می شود که محیط عمومی ای مرتبط و نقاد را گشوده و تشکیل دهد. به عبارت دیگر، کتاب باید به مخاطبانی خطاب شود که می دانند چگونه بخوانند، بنویسند و با تشکیل مدارهای بلند ترافردی^۳ جمعی، از نوشتن ظرفیتی مسئولانه و نقادانه بسازند. این رابطه متقابل که در آن خواننده (گیرنده) در موقعیت نویسنده (فرستنده) برای فردیت یافتن قرار می گیرد، اساساً خرد فناوری را از روان فناوری متمایز می کند. این رابطه متقابل است که چیزی مانند یک خیر عمومی را بنیان می نهد - نه صرفاً چیزی که متعلق به همه است، بلکه چیزی که از طریق رابطه متقابل نویسنده و خواننده محقق می شود. بر این اساس هستی اجتماعی-تکنیکی در مدرسه مقدم بر کاربرد نوع خاصی از فناوری قدیم و جدید است، به این معنا که هر فناوری چه کتاب و یا گوشی هوشمند توسط دستور زبان همان محیط روانی تعیین می گردد. برای مثال اگر فضا-زمان و شبکه ای در مدرسه به صورت ضمنی و درون ماندگار مبتنی بر انطباق و کنترل شکل بگیرد، اتصالات هر نوع فناوری با روان ها در مدرسه انطباقی و کنترلی خواهد بود.

^۱ Nootechnics

^۲ Psychotechnics

^۳ Transindividuation

به زبان ساده تر امکان ایجاد ذهن‌فناوریها در محیطی که مقدم بر هر رابطه دوطرفه‌ای، توجه و فردیت یابی را به رسمیت نمی‌شناسد، وجود ندارد.

پرولتاریایی‌سازی؛ پیامد انهدام توجه

دیجیتالی‌سازی با تحریک مداوم «بیش‌توجهی»، ظرفیت تفکر عمیق تحلیل می‌برد. استیگلر این وضعیت را «فلاکت^۱ نمادین» می‌خواند: وضعیتی که در آن انسان قادر به درک پیچیدگی‌های جهان یا خلق معنا نیست (Stiegler, 2010a, p. 64). نتیجه، فردیت‌زدایی سیستماتیک است یعنی سوژه‌ها ظرفیت «تفرد» (ابداع شیوه‌های منحصر به فرد بودن) را از دست می‌دهند (Stiegler, 2015, p. 203). سوژه در «محیط گسسته» - قادر به فردیت‌یابی^۲ نیست، زیرا کار واقعی مستلزم «فردیت‌یابی در محیط کار و هم‌فردیت‌یابی با همکاران» (Stiegler, 2015, p. 92) است. تخریب توجه، ظرفیت بازاندیشی^۳ را نابود می‌کند. همان‌گونه که دریدا نشان می‌دهد، بازاندیشی به عنوان «استقلال در اندیشه» نیازمند زیرساخت‌های حافظه‌ای «فن یادآور^۴» است (Derrida, 1998, p. 37) که امروزه توسط روان‌فناوری‌ها تخریب می‌شوند.

جوانان امروز خود را نه وارث میراث فرهنگی، بلکه مصرف‌کنندگانی می‌بینند که هویتشان با برندها و ترندهای زودگذر تعریف می‌شود. استیگلر این پدیده را برخاسته از «سبک زندگی آمریکایی^۵» می‌خواند: هجوم فرهنگ یکسان‌ساز که رویاهای جمعی را به نیازهای کاذب مصرفی تقلیل می‌دهد (Stiegler, 2010a, p. 95). برنار استیگلر با بسط مفهوم مارکسی پرولتاریایی‌سازی - که طبق تعریف اولیه عبارت است از محروم‌سازی سوژه تولیدکننده، مصرف‌کننده، طراح از دانش انجام دادن، دانش زیستن، دانش اندیشیدن و نظریه‌پردازی (Dillet, 2017). نشان می‌دهد که تخریب نظام‌مند توجه عمیق، پیش‌شرط ضروری این فرایند است. مارکس تأکید کرده بود که طبقه کارگر تنها اولین قربانی پرولتاریایی‌سازی است و امروزه این پدیده همه لایه‌های جامعه را درنور دیده است. سرمایه‌داری دیجیتال با ایجاد «اقتصاد

¹ Symbolic misery

² individuation

³ anamnèsis

⁴ hypomnēmata

⁵ American Way of Life

توجه» این تحولات را به بحرانی وجودی تبدیل کرده است، پرولتاریایی سازی تعمیم یافته همان گونه که کارگران انقلاب صنعتی از ابزار تولید بیگانه کرد، مصرف کننده را از ظرفیت های توجه خود بیگانه می کند.

سرمایه داری شناختی با تبدیل دانش به «داده»، انسان را به آخرین حلقه زنجیره ارزش افزوده تقلیل داده است. بیرونی شدن دانش زیر سلطه سرمایه داری منجر به تغییر شکل ارزش می شود، زیرا دانش دیگر به خاطر خودش وجود ندارد، بلکه برای فروش، مصرف و مبادله وجود دارد. بر اساس این الگو، هدف آموزش امکان پذیر ساختن بهترین عملکرد سیستم اجتماعی از طریق آموزش مهارت هایی است که بیشترین کارآمدی اقتصادی و تقاضا را در بازار جهانی دارند. این موجب شده تا دانش آموزان در حال حاضر به دنبال ایده آل ها و آرمان های اجتماعی-سیاسی نباشند، بلکه مهارت های کسب درآمد و معاش را دنبال کنند (Fitzpatrick, 2020; Forrest, 2020).

استیگلر سه مرحله کلیدی در فرایند دستوری سازی شناسایی می کند که هر یک متناظر با نوعی از دانش و شکلی از پرولتاریایی سازی است (Fitzpatrick, 2020, pp. 350-352; Lemmens, 2011, p. 34).

۱) دستوری سازی مکانیکی (قرن نوزدهم)؛ نابودی دانش چگونگی^۱

با انقلاب صنعتی، ژست های بدنی کارگران - که تجسم دانش عملی و مهارت های دستی بود- از طریق ماشین آلات به حرکات استاندارد شده تقلیل یافت. برای مثال، حرکات ظریف دست یک صنعتگر در تولید پارچه، به زنجیره ای از عملیات مکانیکی تکرارشونده تبدیل شد که هر کارگر تنها بخشی از آن را انجام می داد. این «گسسته سازی حرکات»، دانش چگونگی (دانشی که در بدن و تجربه زیسته کارگران نهفته بود) را از آنان گرفت و به ماشین ها انتقال داد. نتیجه این فرایند، پرولتاریایی سازی جسمانی بود: کارگران به افرادی بی مهارت تبدیل شدند که ارزش اقتصادی آنان صرفاً به «نیروی کار» تقلیل یافته بود.

۲) دستوری سازی آنالوگ (قرن بیستم)؛ نابودی دانش چرایی^۲

^۱ Savior faire/ techne/ knowing how

^۲ Savior vivre/ phronesis/ knowing-to-live

در قرن بیستم، صنایع فرهنگی (سینما، رادیو، تلویزیون) با بیرونی‌سازی عواطف و خواسته‌های انسان، دانش چرایی (حکمت عملی و توانایی تفسیر جهان) را مصادره کردند. برای نمونه، تبلیغات تجاری با استانداردسازی احساسات (مثل «خوشبختی» = مصرف‌گرایی)، نه تنها میل مصرف‌کنندگان را شکل می‌داد، بلکه توانایی آنان در اندیشیدن انتقادی درباره نیازهای واقعی را از بین می‌برد. این پرولتاریایی‌سازی عاطفی، سوژه‌ها را به موجوداتی منفعل تبدیل کرد که «چرایی» اعمالشان را از رسانه‌ها وام می‌گیرند.

۳) دستوری‌سازی دیجیتال (قرن بیست و یکم): نابودی دانش چیستی^۱

امروزه، خودکارسازی^۲ و فناوری‌های شناختی (هوش مصنوعی، کلان‌داده‌ها، الگوریتم‌ها) و به سراغ ذاتی‌ترین لایه‌های شناخت انسان - یعنی قدرت تصمیم‌گیری، قضاوت، و حتی تخیل - رفته‌اند. برای مثال، سیستم‌های توصیه‌گر نتفلیکس یا اسپاتیفای، با تحلیل داده‌های رفتاری کاربران، ترجیحات هنری و زیبایی‌شناختی آنان را پیش‌بینی و جهت‌دهی می‌کنند. این فرایند، دانش چیستی (توانایی تعریف پرسش‌های بنیادین و تولید معنا) را از انسان می‌گیرد و به ماشین‌ها می‌سپارد. نتیجه، پرولتاریایی‌سازی شناختی است: سوژه‌های منفعل دیجیتالی که حتی نمی‌دانند «چه می‌خواهند»، زیرا الگوریتم‌ها پیش‌تر آن را برایشان تعیین کرده‌اند.

استیگر هشار می‌دهد که این سه‌گانه پرولتاریایی‌سازی (رفتاری، عاطفی، شناختی)، به تخریب سیستماتیک دانش و فروپاشی سوژه انسانی به مثابه «خالق معنا» می‌انجامد (Dillet, 2017, p. 9-12). دانش دیگر نه به مثابه یک ارزش ذاتی، بلکه به عنوان «داده» ای برای فروش در بازارهای دیجیتال تعریف می‌شود. دانشگاه‌ها و مدارس به «کارخانه‌های تولید مهارت» تبدیل می‌شوند که هدفشان نه پرورش اندیشه، بلکه تربیت نیروی کار منطبق بر نیازهای بازار است. هنگامی که تمامی عملکردهای ذهنی (از محاسبه تا تخیل) به ماشین‌ها واگذار می‌شوند، انسان‌ها توانایی «تفرد» - یعنی خلق شیوه‌های منحصر به فرد بودن در جهان - را از دست می‌دهند.

اگر مدرسه به کارخانه‌ای برای تولید نیروی کار «مهارت‌محور» تبدیل شود که صرفاً نیازهای فوری بازار را پاسخ می‌دهد، خود به ابزار پرولتاریایی‌سازی شناختی بدل خواهد شد.

¹ Savior theorique/ episteme/ knowing what

² Automation

آموزش و پرورش منفعل در برابر اقتصاد شناختی، نسل‌های آینده را از سه سطح بنیادین دانش محروم می‌کند: «دانش چگونگی» (مهارت‌های عملی و جسمانی)، «دانش چرایی» (حکمت عملی و اخلاقی) و «دانش چیستی» (تفکر نظری و انتقادی). بنابراین، سهم تربیتی در مقابل پرولتاریایی‌سازی، بازتعریف «دانش» به مثابه یک «خیر عمومی» است. مدرسه باید به جایی تبدیل شود که دانش نه برای فروش در بازار، بلکه برای «فردیت‌یابی» و «مراقبت از جهان» ارزش‌گذاری می‌شود. برنامه درسی باید میان «دانش نظری» و «دانش عملی» پیوندی آگاهانه برقرار کند و به دانش‌آموزان فرصت دهد تا نه فقط «چگونه انجام دهند»، بلکه «چرا انجام می‌دهند» و «چه معنایی برای زندگی جمعی دارد» را بیندیشند. آموزشی که در آن افراد در هر سنی بتوانند «دانش از دست رفته» خود را بازسازی کنند و به مثابه «سوژه‌های خالق معنا»، نه «اشیای مصرف‌کننده اطلاعات»، به زندگی اجتماعی ادامه دهند.

نتیجه‌گیری

در حال حاضر تخریب سیستماتیک توجه در سطوح روانی، جمعی و سیاره‌ای از دریچه اقتصاد سیاسی با طراحی ابرشرکت‌های فناوری با پشتیبانی و سیاستگذاری دولت‌های رقیب در این زمینه در حال افزایش است و فارماکون فناوری در بستر اقتصادی و سیاسی خود روی تخریب‌گر خود را به ظهور می‌رساند. اگر برخی همانند ناتسیوپولو (Natsiopoulou, 2025) حکم به عدم توانایی والدین و مربیان در مقابله با موج مسموم‌سازی مدارس و نهادهای تربیتی توسط کاپیتالیسم دیجیتال داده‌اند اما نویسندگان معتقدند می‌توان خطوی را در اندیشه استیگر برای مقابله با این موج ترسیم کرد.

در درجه نخست نیاز است توجه گردد که در مقابل تهدیدهای سیاره‌ای و اجتماعی نمی‌توان واحد درمان را صرفاً فرد قرار داد بلکه آنچه نیاز است درواقع نوعی جامعه درمانی و سیاره درمانی است. با این نگاه آنچه می‌توان به عنوان استراتژی‌هایی در خصوص فعال‌سازی سویه درمانی فارماکون در جهت تولید توجه عمیق و مراقبت معرفی کرد در دو نوع ظهور سیستم‌های تکنیکی- اجتماعی قابل طرح است:

۱) بازسازی ذهن‌فناوری‌ها و نهادهای مراقبت

مدارهای انتقادی در نهادهای مراقبتی با وظیفه اصلی «انتقال» که در قالب زبان، خانواده، مدرسه و عبادتگاه ظهور یافته‌اند هم‌اکنون در رقابت با سیستم «سودجویانه» فناوری‌های

دیجیتال، دچار آسیب جدی شده‌اند. این آسیب باعث شده تا ارتباط بین نسلی، اعتماد، اعتبار و در کل آنچه افق جمعی يك «ما» که توسط تولید توجه از طریق درونی‌سازی تکنیک‌هایی مانند زبان، بازی، فرهنگ شفاهی و نوشتار، مطالعه، ... ایجاد می‌شد از هم بگسلد. دستوری‌سازی و خودکارسازی تمامی فرایندهای تکوین توجه توسط بازاریابی صنعتی در حال تخریب تمامی مدارهای دانش عملی و نظری است که در نهایت به پرولتاریایی‌سازی عموم جامعه منجر خواهد شد. بنابراین تدوین و اجرای يك ابر سیاست مراقبت در سطح بین المللی، ملی و منطقه‌ای برای مقابله با تخریب و تضعیف نهادهای مراقبتی توسط ابزارهایی مانند دیجیتال‌سازی، تجاری‌سازی، خصوصی‌سازی، برون‌سپاری و... ضروری است. هر کدام از نهادهای مراقبت دارای پایه‌های تکنیکی خود است که به سختی قابل جایگزینی با فناوری‌های آنالوگ و دیجیتال هستند. برای مثال تکنیک‌های نوشتن و مطالعه به عنوان پایه‌های تکنیکی نهاد مدرسه جزء محدود سدهای مقابل انتشار و اختلال توجه هستند که باید توسط این نهاد تقویت شوند و به واسطه ادعای هوشمندسازی و مدرن‌سازی با وسایل کمک آموزشی هوشمند جایگزین نگردند.

هم‌زمان با بازسازی و بازطراحی تاریخی نهادهای مراقبت، می‌توان به ایجاد نهادهای درمانی و مراقبتی جدید در سطوح بین‌المللی، ملی و محلی اندیشید که مأموریت اصلی آنها تولید، انتقال و بازتولید تجربه و دانش مشترک، تقویت حافظه جمعی و بازسازی ظرفیت‌های فردی و جمعی برای توجه، تأمل و مشارکت باشد. این نهادها باید به مثابه فضاهایی برای بازآفرینی پیوندهای میان‌نسلی، گفت‌وگوی میان دانش‌های نظری و عملی، و بازسازی اعتماد اجتماعی عمل کنند؛ امری که تنها از طریق مقاومت در برابر منطق کوتاه‌مدت اقتصاد داده و سرمایه‌داری پلتفرمی امکان‌پذیر است. به بیان دیگر، سیاست مراقبت نباید صرفاً معطوف به حفاظت از نهادهای موجود باشد، بلکه باید به طراحی اکولوژی‌های جدید یادگیری، مشارکت و انتقال فرهنگی نیز بینجامد؛ اکولوژی‌هایی که در آنها فناوری‌های دیجیتال به عنوان تکنیک‌های دارویی (Pharmakon) و در خدمت فرایندهای فردیت‌یابی روانی و جمعی، تعمیق تفکر انتقادی و گسترش ظرفیت‌های خلاقانه به کار گرفته شوند. تحقق چنین چشم‌اندازی مستلزم آن است که سیاست‌گذاری عمومی از سطح تنظیم بازارهای فناوری فراتر رود و به بازسازمان‌دهی مناسبات میان آموزش، فرهنگ، رسانه، خانواده و فناوری بپردازد. تنها در چنین شرایطی می‌توان از تداوم روند پرولتاریایی‌سازی شناختی جلوگیری کرد و زمینه‌های ظهور شکل تازه‌ای

از حاکمیت مشارکتی بر دانش، توجه و آینده مشترک را فراهم ساخت؛ آینده‌ای که در آن تولید ارزش نه بر مبنای استخراج و مصرف توجه، بلکه بر پایه پرورش قابلیت‌های انسانی، انتقال میراث فرهنگی و خلق دانش مشترک استوار باشد.

۲) تعدیل و تبدیل روان‌فناوری‌ها به سمت ذهن‌فناوری

به همین تناسب، در کنار طراحی و تقویت نهادهای تولیدکننده نگانترویی^۱ و توسعه دانش شیوه‌های جدید زیستن، لازم است با مداخله در ماده، زمینه، معماری، منطق طراحی، شیوه‌های مالکیت، نحوه کاربری و به طور کلی در وضعیت ارگانولوژیک فناوری‌ها، امکان نوعی گسست درون‌زاد در مسیر تکامل آنها فراهم شود. برای مثال، گسترش فناوری‌های متن‌باز که امکان مداخله، بازطراحی و تبادل دانش از پایین به بالا را فراهم می‌کنند و از این طریق در برابر استانداردسازی و انحصار دانش مقاومت می‌کنند، می‌تواند به ایجاد انشعاب‌هایی درون نظام‌های بسته فناوری بینجامد. با این حال، متن‌باز بودن به تنهایی کافی نیست؛ آنچه اهمیت دارد جهت‌گیری فناوری به سمت خرد - نه روان - است، یعنی اینکه طراحی آن تا چه اندازه امکان مشارکت در تولید دانش، تأمل انتقادی، یادگیری جمعی و فردیت‌یابی روانی و جمعی را تقویت می‌کند.

در این میان، دولت‌ها نیز از طریق ظرفیت‌های قانون‌گذاری، تنظیم‌گری و سیاست‌گذاری عمومی می‌توانند در جهت تغییر مسیر تکامل فناوری مداخله کنند. اگرچه فناوری‌های دیجیتال عمده‌تاً در منطق بازارهای جهانی و فراملی توسعه می‌یابند، اما تجربه سال‌های اخیر نشان داده است که دولت‌ها همچنان قادرند از طریق وضع محدودیت‌های سنی، الزام به شفافیت الگوریتمی، ممنوعیت برخی الگوهای طراحی اعتیادآور، حمایت از فناوری‌های متن‌باز و توسعه زیرساخت‌های عمومی دیجیتال، مسیر توسعه فناوری را به سمت اهداف اجتماعی و تربیتی هدایت کنند. برای نمونه، تصمیم اخیر دولت بریتانیا مبنی بر ممنوعیت دسترسی افراد زیر ۱۶ سال به شبکه‌های اجتماعی، همراه با محدودسازی قابلیت‌هایی همچون ارتباط با افراد ناشناس و پخش زنده (UK Government, 2026)، نشان می‌دهد که حتی در اقتصادهای مبتنی

^۱ آنترویی گرایش طبیعی سیستم‌ها به سمت بی‌نظمی، پراکندگی و زوال انرژی است. یگانترویی (یا آنترویی معکوس) به فرایندهایی اطلاق می‌شود که با سازمان‌دهی مجدد انرژی و اطلاعات، از افزایش بی‌نظمی جلوگیری می‌کنند و نظم و معنا را بازتولید می‌نمایند. زندگی و به‌ویژه فرهنگ انسانی، فرایندی یگانتروییک محسوب می‌شوند. تربیت به‌مثابه مهم‌ترین سازوکار تولید یگانترویی شناختی و فرهنگی، از فروپاشی حافظه‌ی جمعی و همبستگی اجتماعی جلوگیری می‌کند.

بر بازار نیز اصل «مراقبت» می‌تواند بر منطق سودآوری پلتفرم‌ها تقدم یابد و دولت، حفاظت از ظرفیت‌های شناختی و روانی نسل‌های آینده را به عنوان یک مسئولیت عمومی تلقی کند.

بر این اساس، سیاست فناوری نباید صرفاً بر توسعه زیرساخت‌های دیجیتال یا افزایش بهره‌وری اقتصادی متمرکز باشد، بلکه باید به سمت طراحی ذهن‌فناوری‌هایی حرکت کند که ظرفیت‌های شناختی و فرهنگی انسان را افزایش می‌دهند. ذهن‌فناوری‌ها فناوری‌هایی هستند که به جای اتوماسیون قضاوت، حافظه و تصمیم‌گیری، فرایندهای تفسیر، تخیل، استدلال و مشارکت در تولید معنا را تقویت می‌کنند؛ به جای استخراج توجه، آن را پرورش می‌دهند؛ و به جای وابسته‌سازی کاربران به چرخه‌های مصرف، امکان مشارکت فعال آنان در تولید، نقد و انتقال دانش را فراهم می‌آورند. چنین فناوری‌هایی نه رقیب نهادهای مراقبت، بلکه امتداد ارگانولوژیک آنها هستند و می‌توانند از طریق بازآرایی رابطه انسان، تکنیک و اجتماع، به تولید نگانروی شناختی و فرهنگی یاری رسانند. از این منظر، مسئله اصلی نه نفی فناوری، بلکه تغییر رژیم طراحی و حکمرانی آن است؛ به گونه‌ای که فناوری از ابزار استخراج ارزش لیبیدینال به زیرساختی برای بازتولید عقلانیت جمعی، مراقبت، انتقال میان‌نسلی و خلق آینده‌های مشترک تبدیل شود.

References

- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Association Publishing.
- Beller, J. (2006). *The Cinematic Mode of Production: Attention Economy and the Society of the Spectacle*. Dartmouth College Press.
- Benjamin, W. (1968). *Illuminations: Essays and Reflections* (H. Zohn, Trans.; H. Arendt, Ed.). Houghton Mifflin Harcourt.
- Broudy, H. S. (1955). How Philosophical can Philosophy of Education be? *The journal of Philosophy*, 52(22), 612–622. <https://doi.org/10.2307/2022169>
- Burbules, N. C., & Warnick, B. R. (2006). Philosophical Inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (pp. 489–499). Routledge.
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. WW Norton & Company.
- Castellanos, F. X., & Tannock, R. (2002). Neuroscience of attention-deficit/hyperactivity disorder: the search for endophenotypes. *Nature Reviews Neuroscience*, 3(8), 617–628. <https://doi.org/10.1038/nrn896>
- Cohen, E. F., & Morley, C. P. (2009). Children, ADHD, and citizenship. *J Med Philos*, 34(2), 155–180. <https://doi.org/10.1093/jmp/jhp013>

- Croghan, P., & Kinsley, S. (2012). Paying Attention: Towards a Critique of the Attention Economy. *CULTURE MACHINE*, 13.
- Davenport, T. H., & Beck, J. C. (2001). *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Harvard Business School Press.
- Derrida, J. (1998). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.
- Dillet, B. (2017). Proletarianization, Deproletarianization, and the Rise of the Amateur. *boundary 2*, 44(1), 79–105. <https://doi.org/10.1215/01903659-3725881>
- Fitzpatrick, N. (2020). Questions concerning attention and Stiegler's therapeutics. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 348–360. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1625330>
- Forrest, K. (2020). The problem of now: Bernard Stiegler and the student as consumer. *Educational Philosophy and Theory*, 52(4), 337–347. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1654856>
- Foucault, M. (2001). *Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason* (R. Howard, Trans.). Routledge.
- Franck, G. (1999). The Economy of Attention. *Telepolis*.
- Goldhaber, M. H. (1997). The Attention Economy and the Net. *First Monday*, 2. <https://doi.org/10.5210/fm.v2i4.519>
- Hayles, N. K. (2007). Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 187–199.
- Honkasilta, J., & Koutsoklenis, A. (2022). The (Un)real Existence of ADHD—Criteria, Functions, and Forms of the Diagnostic Entity [Original Research]. *Frontiers in Sociology, Volume 7 - 2022*. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.814763>
- Husserl, E. (2012). *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time (1893–1917)* (J. B. Brough, Trans.). Springer Netherlands.
- James, W. (1891). *The Principles of Psychology* (Vol. 1). Henry Holt and Company.
- Lemmens, P. (2011). 'This System Does not Produce Pleasure Anymore'. An Interview with Bernard Stiegler. *Krisis| Journal for Contemporary Philosophy*, 31(1), 33–41.
- Lemmens, P. (2014). Bernard Stiegler on agriculture as a technical system. *Sustainable Agriculture Research*, 3(3), 76–81. <https://doi.org/10.5539/sar.v3n3p76>
- Mills, S. (2022). The scientific integrity of ADHD: A critical examination of the underpinning theoretical constructs [Review]. *Frontiers in Psychiatry, Volume 13 - 2022*. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1062484>
- Natsiopoulou, E. (2025). Poisoned schools and automated students: The crisis of social reproduction. *Educational Philosophy and Theory*, 57(5), 410–423. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2406016>
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. W. H. Freeman.
- Nilsson Sjöberg, M. (2018). Toward a Militant Pedagogy in the Name of Love: On Psychiatrization of Indifference, Neurobehaviorism and the Diagnosis of ADHD—A Philosophical Intervention. *Studies in Philosophy and Education*, 37(4), 329–346. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9597-4>

- Simon, H. A. (1971). Designing Organizations for an Information Rich World. In M. Greenberger (Ed.), *Computers, Communication, and the Public Interest* (pp. 37–72). Johns Hopkins Press.
- Simondon, G. (1989). *L'individuation psychique et collective: à la lumière des notions de forme, information, potentiel et métastabilité*. Aubier.
- Sjöberg, M. N., & Dahlbeck, J. (2018). The inadequacy of ADHD: a philosophical contribution. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 97–108. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1361709>
- Stiegler, B. (1998a). *Technics and Time: Disorientation* (Vol. 2). Stanford University Press.
- Stiegler, B. (1998b). *Technics and Time: The Fault of Epimetheus* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2010a). *For a New Critique of Political Economy*. Wiley.
- Stiegler, B. (2010b). *Taking Care of Youth and the Generations*. Stanford University Press.
- Stiegler, B. (2011). Pharmacology of Desire: Drive-based Capitalism and Libidinal Dis-economy. *New Formations*, 72, 150–161. <https://doi.org/10.3898/NEWF.72.12.2011>
- Stiegler, B. (2012). Relational Ecology And The Digital Pharmakon. *CULTURE MACHINE*, 13.
- Stiegler, B. (2015). *States of Shock: Stupidity and Knowledge in the 21st Century*. Polity Press.
- Stiegler, B., & Rogoff, I. (2010). Transindividuation. *e-flux journal*, 14.
- Szasz, T. (1970). *The Manufacture of Madness: A Comparative Study of the Inquisition and the Mental Health Movement*. Harper & Row.
- UK Government. (2026). *New rules to protect children online*. Retrieved from <https://www.gov.uk/government/publications/fact-sheet-new-rules-to-protect-children-online/fact-sheet-new-rules-to-protect-children-online>
- Winnicott, D. W. (1982). *Playing and Reality*. Tavistock Publications.
- Wu, T. (2017). *The Attention Merchants: The Epic Struggle to Get Inside Our Heads*. Atlantic Books.
- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 161(5), 473–479. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.5.473>
- Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power, edn. *PublicAffairs, New York*.

Heydari Se Deh, A., Mator, M., Abbasi, M., Rezaei, M. (2026). From the Minimal State to the Market-Oriented School: A Critical Analysis of the Relationship between the Political System and School Education in Hayekian Neoliberalism. *Philosophy of Education*, 10(1), 158-192.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

From the Minimal State to the Market-Oriented School: A Critical Analysis of the Relationship between the Political System and School Education in Hayekian Neoliberalism¹

Alireza Heydari Se Deh , Masoumeh Mator² , Mohammad Abbasi³ ,
Mehdi Rezaei⁴ 

Abstract

The relationship between the political system and the school education system is one of the fundamental issues in the philosophy of education that has increased in recent decades, along with the global spread and influence of neoliberalism. In the meantime, Hayek's ideas, due to their roots in epistemological, anthropological, political and economic philosophy, have played an important role in redefining the state, the market and education. However, his independent works in the field of education have been less systematically examined. Therefore, the aim of the present study was to explain the relationship between the political system and the school education system from the perspective of neoliberalism using educational ideas and analyzing its consequences, which was done with conceptual understanding and philosophical inference. The research information sources included Hayek's original works as well as analytical and critical sources related to neoliberalism, philosophy of education, educational policy-making and political economy, which were selected as samples by purposive sampling from 6 Hayek's sources, 4 sources from commentators and 6 sources of critics. Data were collected through documentary study, systematic note-taking, and source analysis and analyzed based on criteria of scientific validity, relevance to the research problem, and capacity to infer educational implications. The findings showed that Hayek's thought, emphasizing the limitation of human rationality, spontaneous order and limited government, leads to the strengthening of market mechanisms, competition, freedom of choice and reducing government intervention in the organization of education. As a result,

¹ Received: 2026-06-12

Accepted: 2026-08-11

Published: 2026-08-15

² Assistant Professor, Department of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

³ Ph.D. Graduate in Philosophy of Education, Islamic Azad University, Arak, Iran.

⁴ Assistant Professor, Department of Elementary Education, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author). Email: mh.rezaei@cfu.ac.ir

the school is shifting from a public and state-oriented institution to a competitive and choice-oriented institution. A critical evaluation of these implications also showed that this approach, along with potentials such as decentralization and increased institutional diversity, is accompanied by challenges such as commodification of education, weakening of educational justice, reduction of government responsibility, and widening educational inequalities. Therefore, utilizing the potential of this approach requires striking a balance between freedom, efficiency, educational justice, and public responsibility of the government.

Keywords: Friedrich August von Hayek, Neoliberalism, Minimal State, Market-Oriented Schooling, Critical Analysis, Political System, School Education

Extended abstract

Introduction and Purpose: The relationship between the political system and the school education system is a fundamental issue in the philosophy of education, as a society's conception of the state, freedom, the individual, justice, social order, and the common good directly or indirectly shapes the aims, structure, and functions of educational institutions. In recent decades, this relationship has entered a new phase alongside the global expansion of neoliberalism and its growing influence on public policy. Within this context, the thought of Friedrich August von Hayek occupies a distinctive position because of its coherent epistemological, anthropological, political-philosophical, and economic foundations. However, Hayek did not produce a systematic work devoted specifically to education. Therefore, the educational implications of his thought cannot be reconstructed merely by identifying explicit statements about education. The central problem addressed in this study is how Hayek's theoretical foundations shape the relationship among the state, the market, and school education, and what consequences this relationship entails for the aims, structure, and functions of schooling. Accordingly, the purpose of this study was to explain the relationship between the political system and the school education system from a neoliberal perspective, with particular emphasis on Hayek's thought, and to critically analyze its educational implications.

Method: This theoretical-philosophical study was conducted within the field of philosophy of education using conceptual analysis and philosophical inference. Since Hayek did not develop an independent theory of education, the study was designed as an inferential inquiry in the philosophy of education, whereby educational implications were derived through the logical reconstruction and analysis of the foundations of his intellectual system. The information sources consisted of two main categories: first, Hayek's primary works on epistemology, political philosophy, social order, economics, and liberty; and second, analytical and critical sources addressing Hayek's thought, neoliberalism, philosophy of education, educational policy, and the political economy of education. Through purposive sampling and based on criteria including direct relevance to Hayek's thought, relevance to its theoretical foundations, scholarly credibility, usefulness for deriving educational implications, and capacity for critical analysis, six primary works by Hayek, four interpretive sources, and six critical sources were selected as the core analytical sources. Data were collected through documentary study and systematic note-taking and were analyzed through a multistage process involving the identification of fundamental concepts, conceptual analysis, reconstruction of Hayek's internal theoretical framework, reconstruction of the relationship among the state, the market, and schooling, inference of educational implications, and critical evaluation. To enhance the credibility of the analysis, the findings derived from Hayek's primary works were compared with interpretive scholarship and examined in light of contemporary literature in the philosophy of education.

Findings: The findings were organized around three main dimensions. First, analysis of Hayek's intellectual foundations showed that the limits of human knowledge, the dispersion of knowledge, his critique of constructivist rationalism, and the theory of spontaneous order constitute the epistemological and social core of his thought. From

Hayek's perspective, the complexity of social order and the dispersion of knowledge among individuals constrain the capacity of any centralized authority to design and comprehensively direct social institutions. At the level of political philosophy, these premises lead to an emphasis on individual liberty, the rule of law, limited government, and constraints on centralized planning; at the economic level, they support market mechanisms, competition, and decentralized processes of social coordination. Accordingly, the reduction of centralization and the expansion of choice and institutional diversity can be regarded as important educational possibilities that may be inferred from Hayek's thought.

Second, the findings indicated that transferring these premises to the field of education transforms the relationship among the state, the market, and schooling. Within this framework, the state moves away from directly administering all dimensions of education and toward a regulatory role centered on establishing and safeguarding general rules. At the same time, mechanisms such as freedom of choice, competition among providers, institutional autonomy, organizational diversity, and non-governmental participation acquire greater significance. Consequently, schools tend to move from predominantly state-centered institutions toward institutions characterized by greater autonomy, choice, and competition. Nevertheless, this implication does not entail the complete withdrawal of the state from education, since even within a Hayekian framework, general rules, the rule of law, and certain public responsibilities remain necessary for maintaining social order.

Third, the critical evaluation of these implications revealed that an emphasis on decentralization, freedom of choice, and institutional diversity may create opportunities for greater school autonomy, flexibility, and responsiveness. However, extending market logic to education also entails significant risks. The most important include the commodification of education, the reduction of educational aims to economic efficiency and market value, the weakening of the state's public responsibility, widening inequalities among social groups, and diminished attention to the cultural, ethical, and civic functions of schooling. From the perspective of contemporary philosophy of education, schooling cannot be reduced to an institution for producing human capital or responding to individual demand; it is also a public institution with responsibilities concerning democracy, justice, identity formation, and the common good.

Conclusion: The findings indicate that the educational implications of Hayek's thought cannot be reduced to a simple endorsement of privatization or the replacement of the state by the market. Rather, these implications derive from a theoretical chain connecting the limits of human knowledge, the critique of centralized planning, spontaneous order, liberty, limited government, and market mechanisms. Hayek's thought therefore offers significant resources for questioning excessive centralization and strengthening institutional autonomy and diversity in education. Nevertheless, the direct extension of market logic to schooling may conflict with the public and justice-oriented functions of education. The fundamental issue, therefore, is not a binary choice between the state and the market, but rather the determination of the appropriate scope and conditions of intervention by each and the development of an educational governance model capable of balancing freedom and choice with educational justice, the common good, and the

public responsibility of the state. Accordingly, drawing on the potential contributions of Hayek's perspective to educational policy can be justified only when freedom and economic efficiency are situated within the requirements of educational justice, equality of opportunity, and the preservation of the public and civic functions of schooling.

حیدری سده، علیرضا؛ مطور، معصومه؛ عباسی، محمد؛ رضای، مهدی. (۱۴۰۴). از دولت حداقلی تا مدرسه بازارمحور: تحلیل انتقادی نسبت نظام سیاسی و تربیت مدرسه‌ای در نئولیبرالیسم هائیک. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۱۵۸-۱۹۲.

از دولت حداقلی تا مدرسه بازارمحور: تحلیل انتقادی نسبت نظام سیاسی و تربیت مدرسه‌ای در نئولیبرالیسم هائیک^۱

علیرضا حیدری سده^۲ ID، معصومه مطور^۳ ID، محمد عباسی^۴ ID، مهدی رضایی^۵ ID

چکیده

نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از مسائل بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت است که در دهه‌های اخیر، هم‌زمان با گسترش جهانی‌شدن و نفوذ نئولیبرالیسم، ابعاد تازه‌ای یافته است. در این میان، اندیشه‌های هائیک، به دلیل ابتدا بر مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و اقتصادی، نقش مهمی در بازتعریف نسبت دولت، بازار و آموزش ایفا کرده است. باین‌حال، وی اثر مستقلاً در حوزه تعلیم و تربیت تألیف نکرده و دلالت‌های تربیتی اندیشه او کمتر به صورت نظام‌مند بررسی شده است. از این رو، هدف پژوهش حاضر تبیین نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از منظر نئولیبرالیسم با تأکید بر اندیشه‌های هائیک و تحلیل دلالت‌های تربیتی آن بود که با رویکرد تحلیل مفهومی و استنتاج فلسفی انجام شد. منابع اطلاعاتی پژوهش را آثار اصلی هائیک و همچنین منابع تحلیلی و انتقادی مرتبط با نئولیبرالیسم، فلسفه تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاری آموزشی و اقتصاد سیاسی آموزش تشکیل می‌داد که به روش نمونه‌گیری هدفمند ۶ منبع هائیک، ۴ منبع مفسران و ۶ منبع منتقدان به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مطالعه اسنادی، فیش‌برداری نظام‌مند و تحلیل منابع گردآوری و براساس معیارهای اعتبار علمی، ارتباط با مسئله پژوهش و ظرفیت استنتاج دلالت‌های تربیتی تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد اندیشه هائیک، با تأکید بر محدودیت عقلانیت انسانی، نظم خودانگیخته و دولت محدود، به تقویت سازوکارهای بازار، رقابت، آزادی انتخاب و کاهش مداخله دولت در سازمان‌دهی آموزش می‌انجامد. در نتیجه، مدرسه از نهادی عمومی و دولت‌محور به نهادی رقابتی و انتخاب‌محور گرایش می‌یابد. همچنین ارزیابی انتقادی این دلالت‌ها نشان داد که این رویکرد، در کنار ظرفیت‌هایی همچون تمرکززدایی و افزایش تنوع نهادی، با چالش‌هایی نظیر کالایی‌شدن آموزش، تضعیف عدالت آموزشی، کاهش مسئولیت دولت و گسترش نابرابری‌های تربیتی همراه است. از این رو، بهره‌گیری از ظرفیت‌های این رویکرد مستلزم برقراری توازن میان آزادی، کارآمدی، عدالت آموزشی و مسئولیت عمومی دولت است.

واژگان کلیدی: فریدریش آگوست فون هائیک، نئولیبرالیسم، دولت حداقلی، مدرسه بازارمحور، تحلیل انتقادی، نظام سیاسی، تربیت مدرسه‌ای

^۱ دریافت: ۱۴۰۵-۰۳-۲۲ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۵-۱۹ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ استادیار گروه آموزشی معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) a.heydari@cfu.ac.ir

^۳ استادیار گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

^۴ دانش‌آموخته دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

^۵ استادیار گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه و تبیین مسئله

رابطه میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای همواره یکی از مسائل بنیادین در فلسفه تعلیم و تربیت و اندیشه سیاسی بوده است؛ زیرا نوع تلقی از دولت، شهروند، آزادی و عدالت، به‌طور مستقیم بر اهداف، ساختار و کارکرد نظام آموزشی اثر می‌گذارد. از یونان باستان تا دوران مدرن، این نسبت همواره موضوع تأمل، مناقشه و بازاندیشی اندیشمندان بوده است. افلاطون در جمهور و ارسطو در سیاست، آموزش را ابزاری برای تحقق نظم سیاسی مطلوب و تربیت شهروندان متناسب با غایات دولت تلقی می‌کردند. در دوران مدرن نیز اندیشمندانی همچون جان لاک، ژان ژاک روسو، ایمانوئل کانت، کارل مارکس، جان دیویی، آنتونیو گرامشی و پائولو فریره، هر یک با تکیه بر مبانی فلسفی متفاوت، درباره نسبت دولت، جامعه و آموزش و نقش آن در تربیت شهروندان دیدگاه‌های متمایزی ارائه کرده‌اند. در این سنت فکری، آموزش و پرورش صرفاً فعالیتی فردی یا نهادی خدماتی تلقی نمی‌شود، بلکه نهادی اجتماعی و سیاسی است که در شکل‌دهی به نظم اجتماعی، بازتولید ارزش‌های فرهنگی و تربیت شهروندان نقشی تعیین‌کننده ایفا می‌کند. از همین رو، حدود و کیفیت مداخله دولت در آموزش، همواره یکی از مهم‌ترین مسائل فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاری آموزشی بوده است (Reeve, 1998; Cowen, 2024; Curren, 2008).

با گذر زمان و تحول در ساختارهای سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در نیمه دوم قرن بیستم، به‌ویژه پس از جنگ جهانی دوم، گسترش جهانی‌شدن، افزایش نقش نهادهای فراملی و تغییر الگوهای حکمرانی، نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای وارد مرحله‌ای جدید شد. در این دوره، نئولیبرالیسم به‌عنوان یکی از اثرگذارترین جریان‌های فکری در اقتصاد سیاسی و حکمرانی، با تأکید بر آزادی اقتصادی، رقابت، سازوکار بازار، محدودسازی مداخله دولت و تقویت انتخاب فردی، تأثیر عمیقی بر سیاست‌گذاری عمومی، از جمله سیاست‌های آموزشی، بر جای گذاشت (Harvey, 2007; Mirowski & Plehwe, 2009; Burgin, 2012). در نتیجه، بسیاری از نظام‌های آموزشی، به‌ویژه از دهه ۱۹۸۰ به بعد، از الگوهای متمرکز و دولت‌محور به سمت الگوهایی حرکت کردند که در آنها مفاهیمی چون رقابت، انتخاب مدرسه، پاسخ‌گویی، کارآمدی، ارزیابی عملکرد و مشارکت بخش خصوصی جایگاه پررنگ‌تری یافت (Ball, 2012; Verger et al., 2016). این تحولات، آموزش را بیش از پیش در معرض منطبق بازار

و سازوکارهای رقابتی قرار داد و مباحثی همچون خصوصی‌سازی، واگذاری خدمات آموزشی، استقلال مدارس و بازتعریف نقش دولت را به یکی از مهم‌ترین موضوعات فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاری آموزشی تبدیل کرد. با این حال، این پرسش همچنان مطرح است که این دگرگونی‌ها بر کدام مبانی نظری استوار بوده‌اند و در میان روایت‌های مختلف نئولیبرالیسم، اندیشه کدام متفکران بیشترین تأثیر را در بازتعریف نسبت دولت، بازار و آموزش داشته است. البته نئولیبرالیسم، برخلاف آنچه گاه به‌صورت یکپارچه تلقی می‌شود، جریان فکری همگنی نیست، بلکه مجموعه‌ای از روایت‌های متفاوت است که هر یک بر مبانی نظری خاصی استوارند. در این سنت، اندیشمندانی همچون لودویگ فون میزس^۱، فردریش آگوست فون هایک^۲، میلتون فریدمن^۳، گری بکر^۴، جیمز بوکانان^۵، هر یک از منظرهای متفاوت از اقتصاد بازار رقابتی و محدودسازی مداخله دولت دفاع کرده‌اند. در مقابل، متفکران سنت اردولیبرالیسم، از جمله والتر اوپکن^۶ و ویلهلم روپکه^۷، ضمن پذیرش اقتصاد بازار، بر نقش فعال دولت در ایجاد و صیانت از نظم رقابتی، تضمین حاکمیت قانون و جلوگیری از شکل‌گیری انحصارها تأکید کرده‌اند (Peck, 2010; Mirowski & Plehwe, 2009). افزون بر این، حتی در میان متفکرانی که معمولاً ذیل عنوان نئولیبرالیسم طبقه‌بندی می‌شوند نیز تفاوت‌های مهمی وجود دارد؛ برای مثال، فریدمن عمدتاً با استدلال‌های مبتنی بر کارایی اقتصادی، آزادی انتخاب و نظریه سرمایه انسانی از بازار دفاع می‌کند، در حالی که دفاع هایک از بازار و دولت محدود، بیش از آنکه بر محاسبات اقتصادی استوار باشد، بر مبانی معرفت‌شناختی، فلسفه حقوق و نظریه نظم خودانگیخته^۸ تکیه دارد (Caldwell, 2004; Friedman, 1962). از این‌رو، یکسان‌نگاری همه این رویکردها ذیل عنوان «نئولیبرالیسم» می‌تواند به نادیده گرفتن تفاوت‌های نظری آنها، به‌ویژه در تبیین نسبت دولت، بازار و نهادهای اجتماعی، بینجامد.

1 Ludwig von Mises

2 Friedrich A. Hayek

3 Milton Friedman

4 Gary Becker

5 James Buchanan

6 Walter Eucken

7 Wilhelm Röpke

8 Spontaneous Order

در میان روایت‌های مختلف نئولیبرالیسم، فردریش آگوست فون هایک، یکی از چهره‌های برجسته قلمداد می‌شود و اندیشه‌های وی جایگاهی متمایز دارد. اگرچه آثار او معمولاً در کنار دیگر متفکران نئولیبرالی، به‌ویژه اقتصاددانان مکتب شیکاگو، مورد بررسی قرار می‌گیرد، اما دستگاه نظری وی بر مجموعه‌ای از مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و فلسفه سیاسی استوار است که آن را از بسیاری از روایت‌های متعارف نئولیبرالیسم، به‌ویژه سنت مکتب شیکاگو، متمایز می‌سازد (Caldwell, 2004; Kukathas, 1989). برخلاف رویکردهایی که عمدتاً با استدلال‌های اقتصادی از بازار دفاع می‌کنند، هایک دفاع خود از بازار و دولت محدود را بر مسئله پراکندگی دانش، محدودیت عقل انسانی، نظم خودانگیخته و نقش قواعد انتزاعی در هماهنگی اجتماعی بنا می‌نهد (Hayek, 1945, 1948a, 1960). بیانی دقیق‌تر، هایک (Hayek, 1945: 519-520) استدلال می‌کند که: «ویژگی خاص مسئله یک نظم اقتصادی عقلانی دقیقاً از این واقعیت ناشی می‌شود که دانش مربوط به شرایطی که باید از آن استفاده کنیم، هرگز به‌صورت متمرکز یا یکپارچه وجود ندارد، بلکه صرفاً به‌صورت تکه‌تکه‌های پراکنده، ناقص و غالباً متناقض دانشی است که افراد جداگانه مختلف در اختیار دارند. بنابراین مسئله اقتصادی جامعه صرفاً مسئله تخصیص منابع «مفروض» نیست... بلکه مسئله این است که چگونه بهترین استفاده را از منابعی که هر یک از اعضای جامعه می‌شناسد، برای اهدافی که اهمیت نسبی‌شان را فقط خود این افراد می‌دانند، تضمین کنیم. یا به اختصار، مسئله بهره‌گیری از دانشی است که در تمامیت خود به هیچ‌کس داده نشده است». همچنین «اساساً، در نظامی که دانش مربوط به واقعیت‌های مرتبط میان افراد زیادی پراکنده است، قیمت‌ها می‌توانند اعمال جداگانه افراد مختلف را هماهنگ کنند، درست به همان شیوه‌ای که ارزش‌های ذهنی به فرد کمک می‌کنند بخش‌های مختلف برنامه‌اش را هماهنگ سازد. ... کل سیستم مانند یک بازار واحد عمل می‌کند، نه به این دلیل که هر یک از اعضایش کل میدان را در نظر می‌گیرد، بلکه به این دلیل که حوزه‌های دید محدود و فردی‌شان به‌اندازه کافی هم‌پوشانی دارد تا از طریق واسطه‌های متعدد، اطلاعات مرتبط به همه منتقل شود. ... اگر بخواهیم کارکرد واقعی سیستم قیمت را درک کنیم، باید آن را به‌عنوان چنین مکانیسمی برای انتقال اطلاعات بنگریم. ... مهم‌ترین واقعیت درباره این سیستم، صرفه‌جویی در دانش است که با آن عمل می‌کند؛ یعنی اینکه شرکت‌کنندگان فردی چقدر کم نیاز دارند بدانند تا بتوانند اقدام درست را انجام دهند. » (Hayek, 1945: 526-527). از این منظر، «بازار صرفاً سازوکاری

اقتصادی نیست، بلکه نهادی اجتماعی برای هماهنگ‌سازی دانش پراکنده افراد و کشف مستمر راه‌حلهایی است که هیچ مرجع متمرکزی توان گردآوری و بهره‌گیری کامل از آن را ندارد».

هایک با نقد آنچه «عقل‌گرایی سازه‌انگار^۱» می‌نامد، استدلال می‌کند که «نهادهای اجتماعی، از جمله حقوق، بازار، زبان، اخلاق و سنت‌ها، نه حاصل طراحی آگاهانه دولت یا برنامه‌ریزان، بلکه محصول فرایند تکاملی تعاملات انسانی در طول زمان هستند» (Hayek, 1988: 6) و «ملت‌ها با نهادهایی مواجه می‌شوند که در واقع نتیجه عمل انسان هستند، اما نتیجه اجرای طراحی انسانی نیستند» (Hayek, 1960: 63). بنابراین این باورها «که انسان قادر است جهان اطراف خود را مطابق با خواسته‌هایش شکل دهد» و «توانایی‌ها و مهارت‌های بشری عمدتاً از عقل سرچشمه می‌گیرند» باورهای نادرست بودن و غرور کشنده^۲ هستند (Hayek, 1988: 9).

از نظر او، تصور اینکه دولت یا هر مرجع مرکزی بتواند با اتکا به دانش محدود خود، ساختارهای پیچیده اجتماعی را به‌طور کامل طراحی و هدایت کند، یا به‌طور دقیق‌تر «محصولات تکاملی را همیشه می‌توان با نبوغ انسانی بهبود بخشید» و «اینکه نوع بشر می‌تواند جهان را مطابق با آرزوهای خود شکل دهد» ناشی از «توهم دانایی^۳» یا «غرور کشنده» است (Hayek, 1988: Introduction)؛ توهمی که ظرفیت یادگیری، نوآوری و سازگاری جامعه را تضعیف می‌کند. زیرا «در سازماندهی خود در یک سلسله‌مراتب اقتدار به منظور افزایش کارایی، ممکن است در واقع در حال نهادینه کردن نادانی باشیم. در حالی که از دانش اندک آن چند نفر (در راس) بهتر استفاده می‌کنیم، همزمان اطمینان حاصل می‌کنیم که اکثریت عظیم جامعه از کاوش در مناطق تاریک خارج از دانش ما نگه‌داشته می‌شوند» (Hayek, 1960: 10). بنابراین «یک سازمان واحد و جامع، کارآمدترین روش نیست... و به طریق اولی، روشی نیست که بیشترین کمک را به توسعه سریع و گسترش دانش جدید کند» (Hayek, 1960: 11).

از این منظر، «نقش قانون‌گذار برپایی یک نظم خاص و از پیش تعیین شده نیست، بلکه ایجاد شرایطی است که تحت آن، یک آرایش منظم بتواند خود را مستقر و نوسازی کند»

1 Constructivist Rationalism

2 fatal conceit

3 Pretence of Knowledge

(Hayek, 1960: 61). قانون آزادی... شامل قواعد رفتار عادلانه است... که هدف آن‌ها دستیابی به هیچ مقصود خاصی نیست، بلکه ایجاد امکان برای دستیابی به تنوع گسترده‌ای از مقاصد فردی است. (Hayek, 1948a: 120)، «تکیه بر قواعد انتزاعی یک ابزار ضروری است، زیرا عقل بشر برای تسلط بر جزئیات کامل و پیچیده واقعیت ناکافی است» (Hayek, 1960: 66) و «دولت نمی‌تواند از اجبار استفاده کند مگر در اجرای قواعد عام، قدرتی برای دستیابی به اهداف خاص ندارد... و نمی‌تواند موقعیت مادی افراد خاصی را تعیین کند» (Hayek, 1960: 237). بنابراین نقش دولت نه طراحی و اداره مستقیم نهادهای اجتماعی، بلکه ایجاد و پاسداری از قواعد عام، انتزاعی و ثابتی است که امکان تعامل آزاد افراد و شکل‌گیری نظم خودانگیخته را فراهم سازد.

بدین ترتیب، دفاع هایک از دولت محدود، پیش از آنکه بر ملاحظات کارآمدی اقتصادی استوار باشد، ریشه در تلقی او از حدود معرفت انسانی، فرایند تکامل نهادهای اجتماعی و نقش آزادی در کشف و بهره‌گیری از دانش پراکنده دارد؛ مبانی‌ای که دلالت‌های قابل توجهی برای تحلیل جایگاه دولت، ساختار نهادهای آموزشی و شیوه سازمان‌دهی نظام تربیت مدرسه‌ای به همراه دارند.

اگرچه بخش عمده آثار هایک به مباحث اقتصاد، فلسفه سیاسی، حقوق، نظم اجتماعی و نظریه معرفت اختصاص یافته و وی اثر مستقلی در حوزه تعلیم و تربیت تألیف نکرده است، اما مبانی نظری او دلالت‌های مهمی برای تحلیل آموزش و پرورش، سیاست‌گذاری آموزشی و نظام تربیت مدرسه‌ای به همراه دارد. در پرتو اندیشه هایک، آموزش صرفاً یکی از خدمات عمومی نیست، بلکه نهادهای اجتماعی است که سازمان‌دهی آن نیز باید با ملاحظات هم‌چون محدودیت دانش، آزادی انتخاب، رقابت نهادی، کشف تدریجی راه‌حل‌ها و پرهیز از تمرکزگرایی هماهنگ باشد. از این منظر، موضوعاتی مانند حدود مسئولیت دولت در آموزش، تمایز میان تأمین مالی و ارائه خدمات آموزشی، آزادی انتخاب خانواده‌ها، مشارکت نهادهای غیردولتی، استقلال مدارس، تمرکززدایی از تصمیم‌گیری و رقابت میان ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی را نمی‌توان صرفاً سیاست‌هایی اجرایی یا اقتصادی تلقی کرد، بلکه باید آن‌ها را پیامدهای منطقی مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی هایک دانست (Hayek, 1960: 375-380; Hayek, 1948b: 167-180).

از همین رو، تحلیل اندیشه هایک در حوزه تعلیم و تربیت، موضوع مهمی بوده و در دهه‌های اخیر توجه پژوهشگران حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، سیاست‌گذاری آموزشی و جامعه‌شناسی آموزش به بازخوانی و تحلیل دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک معطوف شده است. مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مطالعات خارجی را می‌توان در دو دسته کلی طبقه‌بندی کرد:

دسته نخست، پژوهش‌هایی هستند که به‌طور مستقیم اندیشه‌های فردریش هایک و دلالت‌های آن برای آموزش، نقش دولت، آزادی انتخاب، تمرکززدایی و سازماندهی نظام آموزشی را بررسی کرده‌اند. برای نمونه، دیوین (Devine, 1999) با بازخوانی آثار اصلی هایک، مبانی نظری دیدگاه او درباره آموزش را در چارچوب نظریه نظم خودانگیخته و محدودیت معرفت انسانی تبیین کرده است. کین (Kane, 2025) نیز با تحلیل فلسفه سیاسی هایک، نشان می‌دهد که وی میان مسئولیت دولت در تضمین آموزش همگانی و تصدی مستقیم آموزش تمایز قائل است و آموزش را بیش از آنکه حقی ایجابی بداند، تکلیفی مدنی تلقی می‌کند. همچنین بایرلی (Bierly, 2025) با رویکردی انتقادی، ظرفیت‌ها و محدودیت‌های دیدگاه هایک درباره تمرکززدایی آموزشی را از منظر سنت ارسطویی و لیبرالیسم آمریکایی بررسی کرده است.

دسته دوم، پژوهش‌هایی هستند که بدون تمرکز انحصاری بر اندیشه هایک، پیامدهای سیاست‌های آموزشی متأثر از نئولیبرالیسم را واکاوی کرده‌اند. این مطالعات، موضوعاتی همچون خصوصی‌سازی آموزش، گسترش سازوکارهای رقابتی، آزادی انتخاب مدرسه، پاسخگویی، استانداردسازی، نقش سازمان‌های فراملی و تأثیر این سیاست‌ها بر عدالت آموزشی، برابری فرصت‌ها، برنامه درسی و هویت مدرسه را مورد بررسی قرار داده‌اند (Ball, 2012; Verger et al., 2016; Lingard, Sellar & Lewis, 2017).

در ادبیات فارسی نیز، هرچند پژوهش‌هایی درباره نسبت لیبرالیسم، نئولیبرالیسم، جهانی‌شدن و سیاست‌گذاری آموزشی مانند محمدی و زیباکلام (Mohammadi & Zibakalam, 2014)، محمدی و اکرادی (Mohammadi & Ekradi, 2014)، اعرافی و کاظمی (Arafi & Kazemi, 2024)، حسینی و سیدحسین‌زاده (Hosseini & Seyed Hossein Zadeh, 2023)، لطیفی (۱۴۰۲)، دارکش و فیروزآبادی (Darkesh & Firrozabadi, 2023)، طباطبائی‌حصنی (Tabatabai-Hosni, 2023)، نیک‌نشان، لیاقت‌دار، بختیار نصرآبادی و پاک‌سرشت (Nikneshan et al., 2012)، قاسمی و یوسفی‌خواه (Ghasemi & Yousefikhah, 2022)، شکاری، محمدصالحی و ابولقاسم

(Shekari, Mohammadsalehi & Abolghasi, 2016) انجام شده است، اما این مطالعات غالباً یکی از دو رویکرد را دنبال کرده‌اند؛ یا به تبیین کلی پیامدهای نئولیبرالیسم در آموزش، مانند بازارمحوری، رقابت، خصوصی‌سازی و استانداردسازی پرداخته‌اند، یا این مفاهیم را عمدتاً بر پایه آرای متفکرانی چون میلتون فریدمن، گری بکر یا ادبیات عمومی اقتصاد آموزش تحلیل کرده‌اند. در مقابل، پژوهش‌هایی که به‌صورت مستقل، نظام‌مند و با اتکا به آثار اصلی هایک، دلالت‌های تربیتی اندیشه وی را بازسازی و تحلیل کرده باشند، بسیار محدود است. بنابراین با وجود گسترش مطالعات مربوط به نئولیبرالیسم آموزشی، هنوز خلأیی جدی در تبیین نسبت میان مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی هایک با مؤلفه‌های اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای، از جمله نقش دولت، عدالت آموزشی، ساختار مدرسه، برنامه درسی، آزادی انتخاب، خصوصی‌سازی و تربیت شهروندی وجود دارد. این خلأ در ادبیات فارسی آشکارتر است؛ زیرا پژوهشی که با اتکا به آثار اصلی هایک و با تفکیک دیدگاه وی از سایر روایت‌های نئولیبرالیسم، دلالت‌های تربیتی اندیشه او را به‌صورت منسجم بازسازی و تحلیل کرده باشد، کمتر مشاهده می‌شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر می‌کوشد با مراجعه مستقیم به آثار اصلی فردریش هایک و تحلیل نظام‌مند مبانی فلسفی، معرفت‌شناختی و سیاسی اندیشه وی، نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای را از منظر نئولیبرالیسم هایکی تبیین کرده و پیامدهای آن را برای سیاست‌گذاری و نهادهای تربیتی تحلیل کند. لذا، پرسش اصلی این است که «نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از منظر نئولیبرالیسم و با تأکید بر اندیشه‌های فردریش هایک چگونه تعریف می‌شود و چه پیامدهای تربیتی را به همراه دارد؟»

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع نظری-فلسفی و در قلمرو مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت است که با رویکرد تحلیل مفهومی و استنتاج فلسفی انجام شده است. مسئله اصلی پژوهش، تبیین نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از منظر نئولیبرالیسم با تأکید بر اندیشه‌های فردریش آگوست فون هایک و استخراج دلالت‌های تربیتی این اندیشه است. از آنجا که هایک اثر مستقلی درباره تعلیم و تربیت تألیف نکرده است، موضوع پژوهش نه توصیف دیدگاه‌های صریح او درباره آموزش، بلکه بازسازی و استنتاج دلالت‌های تربیتی نهفته

در مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی اندیشه وی است. از این‌رو، پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های استنتاجی در فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد؛ بدین معنا که پیامدهای تربیتی یک دستگاه فلسفی از طریق تحلیل منطقی مبانی آن استنتاج می‌شود.

منابع پژوهش در دو دسته اصلی سازمان‌دهی شدند. دسته نخست، آثار اصلی هایک بود که مبانی معرفت‌شناختی، فلسفه سیاسی، نظریه نظم اجتماعی و دیدگاه وی درباره دولت، آزادی، قانون و بازار را تبیین می‌کنند. دسته دوم، آثار تحلیلی، تفسیری و انتقادی درباره اندیشه هایک، نئولیبرالیسم و سیاست‌گذاری آموزشی بود که از میان کتاب‌ها و مقالات معتبر حوزه فلسفه سیاسی، فلسفه تعلیم و تربیت، اقتصاد سیاسی آموزش و مطالعات نئولیبرالیسم انتخاب شدند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد. ملاک انتخاب منابع عبارت از ارتباط مستقیم با اندیشه هایک، تبیین مبانی نظری او، قابلیت استخراج دلالت‌های تربیتی، اعتبار علمی منابع و ظرفیت تحلیلی آنها برای تبیین نسبت میان دولت، بازار و آموزش بود. بر این اساس، منابع منتخب هم آثار اصلی هایک شامل ۶ منبع از جمله کتاب‌های راه بردگی، منشور آزادی، قانون، قانونگذاری و آزادی، غرور کشنده و مقاله استفاده از دانش در جامعه و هم تعداد ۴ منبع از شارحان و مفسران برجسته او را دربر می‌گرفت و هم تعداد ۶ اثر از پژوهش‌های انتقادی درباره پیامدهای تربیتی و سیاستی نئولیبرالیسم؛ امری که امکان بازسازی منصفانه اندیشه هایک و ارزیابی انتقادی دلالت‌های آن را فراهم ساخت.

با توجه به ماهیت نظری پژوهش، ابزار گردآوری داده به معنای متعارف پژوهش‌های تجربی (مانند پرسشنامه یا مصاحبه) موضوعیت نداشت. ابزار اصلی پژوهش، پروتکل تحلیل اسناد مبتنی بر تحلیل مفهومی و استنتاج فلسفی بود که به صورت نظام‌مند برای مطالعه منابع طراحی شد. این پروتکل سه کارکرد اساسی داشت:

۱. شناسایی و بازسازی مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی اندیشه هایک؛

۲. استخراج دلالت‌های تربیتی این مبانی برای نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای، با تأکید بر نقش دولت، جایگاه بازار، سازمان‌دهی آموزش، عدالت آموزشی، آزادی انتخاب و غیره؛

۳. ارزیابی انتقادی دلالت‌های استخراج‌شده در پرتو ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت

و مطالعات انتقادی نئولیبرالیسم

بر این اساس، واحد تحلیل در پژوهش، مفاهیم، گزاره‌ها و استدلال‌های موجود در آثار اصلی هایک و منابع تحلیلی مرتبط بود و داده‌های استخراج‌شده بر پایه چارچوب مفهومی پژوهش سازمان‌دهی و تحلیل شدند.

تحلیل داده‌ها در سه مرحله انجام گرفت.

۱. در مرحله نخست، دستگاه فکری هایک از خلال آثار اصلی و منابع معتبر بازسازی شد. در این مرحله، مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی اندیشه وی به‌عنوان اجزای به‌هم‌پیوسته یک منظومه نظری تحلیل و روابط درونی آنها تبیین شد.

۲. در مرحله دوم، با استفاده از استنتاج فلسفی، دلالت‌های تربیتی این مبانی استخراج گردید. در این مرحله، نسبت میان اندیشه هایک و مؤلفه‌های اصلی نظام تربیت مدرسه‌ای، از جمله نقش دولت، جایگاه بازار، ساختار مدرسه، برنامه درسی، عدالت آموزشی، آزادی انتخاب، خصوصی‌سازی، تربیت شهروندی و سیاست‌گذاری آموزشی بررسی شد. استنتاج‌ها نه بر پایه برداشت‌های شخصی پژوهشگر، بلکه بر اساس پیوند منطقی میان مبانی نظری هایک و پیامدهای تربیتی آنها صورت گرفت.

۳. در مرحله سوم، دلالت‌های تربیتی استخراج‌شده در پرتو ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت و پژوهش‌های انتقادی حوزه نئولیبرالیسم مورد ارزیابی انتقادی قرار گرفت. در این مرحله، ظرفیت‌ها و محدودیت‌های اندیشه هایک با توجه به معیارهایی مانند عدالت آموزشی، خیر عمومی، برابری فرصت‌ها، نقش دولت در تضمین حق آموزش، هویت فرهنگی و کارکرد اجتماعی مدرسه تحلیل شد.

منطق پژوهش بر این اصل استوار بود که هر دستگاه فلسفی، افزون بر تبیین انسان، جامعه، دولت و آزادی، دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت نیز دربردارد. بنابراین، اگر در اندیشه هایک معرفت انسانی محدود، دانش اجتماعی پراکنده، نظم مطلوب جامعه خودانگیخته و نقش دولت محدود به تضمین قواعد عام تلقی شود، این مبانی به‌صورت منطقی بر سازمان‌دهی آموزش، نقش مدرسه، حدود مداخله دولت، جایگاه بازار و اهداف تربیتی نیز اثر می‌گذارند.

از این رو، دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک نه از گزاره‌های صریح او درباره آموزش، بلکه از تحلیل و استنتاج منطقی مبانی نظری وی استخراج شد. چارچوب تحلیل پژوهش در سه سطح سامان یافت:

سطح تحلیل	محورهای بررسی	خروجی
مبنایی	مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی اندیشه هایک	بازسازی دستگاه فکری هایک
استنتاجی	نقش دولت، بازار، مدرسه، سیاست‌گذاری آموزشی، عدالت آموزشی، برنامه درسی و تربیت شهروندی	استخراج دلالت‌های تربیتی
انتقادی	مقایسه یافته‌ها با ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات انتقادی نئولیبرالیسم	ارزیابی ظرفیت‌ها و محدودیت‌های اندیشه هایک

برای افزایش اعتبار تحلیل، چند راهبرد به کار گرفته شد. نخست، بازسازی اندیشه هایک بر پایه مراجعه مستقیم به آثار اصلی وی انجام شد تا از اتکای صرف به منابع ثانویه پرهیز شود. دوم، تفسیرهای مختلف از اندیشه هایک در آثار شارحان و منتقدان با یکدیگر مقایسه شد تا فهم دقیق‌تری از منطق درونی اندیشه او حاصل شود. سوم، دلالت‌های تربیتی استخراج‌شده با یافته‌های پژوهش‌های معتبر حوزه فلسفه تعلیم و تربیت و مطالعات نئولیبرالیسم تطبیق داده شد. چهارم، در سراسر تحلیل میان بازسازی توصیفی اندیشه هایک و ارزیابی انتقادی پیامدهای تربیتی آن تفکیک شد تا از خلط گزارش اندیشه با داوری هنجاری جلوگیری شود. بر اساس این فرایند، یافته‌های پژوهش در سه محور اصلی سازمان‌دهی شدند:

۱- اندیشه هایک شامل مبانی معرفت‌شناختی، مبانی انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و مبانی اقتصادی

۲- دلالت‌های اندیشه هایک برای نسبت نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای

۳- بحث و ارزیابی انتقادی دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک در پرتو ادبیات معاصر

فلسفه تعلیم و تربیت

یافته‌های پژوهش

با توجه به محورهای اصلی سامان‌دهی، یافته‌های پژوهش به شرح زیر بود:

۱- اندیشه‌های هایک

بازسازی دلالت‌های تربیتی اندیشه فردریش آگوست فون هایک، بدون فهم منسجم دستگاه فلسفی وی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا دیدگاه او درباره آموزش و نقش دولت در تربیت، نه در قالب اثری مستقل درباره تعلیم و تربیت، بلکه در دل منظومه‌ای از مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، سیاسی و اقتصادی شکل گرفته است. از این رو، تحلیل نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای در اندیشه هایک، مستلزم بازسازی این دستگاه نظری است؛ دستگاهی که از محدودیت معرفت انسانی آغاز می‌شود، به نظریه نظم خودانگیخته می‌رسد، فلسفه سیاسی دولت محدود را صورت‌بندی می‌کند و در نهایت از اقتصاد بازار رقابتی به‌عنوان سازوکاری برای هماهنگی اجتماعی دفاع می‌نماید. بنابراین، چهار مؤلفه «معرفت‌شناسی»، «انسان‌شناسی»، «فلسفه سیاسی» و «مبانی اقتصادی» را می‌توان ارکان اصلی اندیشه هایک دانست که هر یک، دلالت‌های مستقیمی برای تبیین جایگاه دولت، مدرسه و سیاست‌گذاری آموزشی دارند.

۱-۱. مبانی معرفت‌شناختی

مهم‌ترین نقطه آغاز اندیشه هایک، نقد تلقی رایج از عقل و معرفت در سنت عقل‌گرایی مدرن است. وی معتقد است بسیاری از نظریه‌های سیاسی و اقتصادی جدید بر این پیش‌فرض استوارند که انسان یا دولت می‌تواند اطلاعات لازم برای طراحی و اداره جامعه را به‌طور کامل گردآوری و پردازش کند. هایک این تصور را «توهم دانایی» می‌داند و استدلال می‌کند که دانش مورد نیاز برای اداره جامعه هرگز به‌صورت متمرکز در اختیار هیچ فرد یا نهادی قرار ندارد، بلکه در میان میلیون‌ها کنشگر اجتماعی پراکنده است و هر فرد تنها بخش کوچکی از آن را در اختیار دارد. به بیانی دقیق‌تر «دانش مربوط به شرایطی که ما باید از آن استفاده کنیم، هرگز به شکل متمرکز یا یکپارچه وجود ندارد؛ بلکه صرفاً به صورت قطعات پراکنده‌ای از دانش ناقص و غالباً متناقض است که تمام افراد جداگانه در اختیار دارند» (Hayek, 1945: 519).

در مقاله مشهور «استفاده از دانش در جامعه»، هایک نشان می‌دهد که بخش عمده دانشی که رفتارهای اجتماعی و اقتصادی را هدایت می‌کند، دانشی ضمنی، محلی، تجربی و

وابسته به شرایط خاص زمان و مکان است (Hayek, 1945: 3). این نوع دانش نه قابل اندازه‌گیری کامل است، نه قابلیت انتقال کامل دارد و نه می‌توان آن را در اختیار یک مرجع مرکزی قرار داد (Hayek, 1945: 6). به همین دلیل، هرگونه برنامه‌ریزی متمرکز ناگزیر با محدودیت‌های معرفتی روبه‌رو خواهد شد؛ زیرا هیچ برنامه‌ریز یا سازمانی توان دسترسی به همه اطلاعات پراکنده در جامعه را ندارد (همان).

بر همین مبنا، هایک نقد خود را متوجه آن چیزی می‌کند که بعدها آن را «عقل‌گرایی سازه‌انگار» می‌نامد (Hayek, 1988: 3). از نظر وی، عقل‌گرایی سازه‌انگار بر این فرض نادرست استوار است که نهادهای اجتماعی را می‌توان همانند یک ماشین طراحی و بازسازی کرد. حال آنکه نهادهایی چون بازار، حقوق، اخلاق، زبان، پول و حتی بسیاری از سنت‌های فرهنگی، حاصل طراحی آگاهانه هیچ فرد یا نهادی نیستند، بلکه در فرآیند طولانی تعاملات انسانی و انتخاب‌های تدریجی شکل گرفته‌اند (Hayek, 1973, 1988).

از منظر هایک، نظم اجتماعی محصول «تکامل نهادی» و نه طراحی عقلانی است. این برداشت، بنیان نظری مفهوم مشهور «نظم خودانگیخته» را تشکیل می‌دهد. نظم خودانگیخته نظامی است که بدون وجود طراحی مرکزی، از دل کنش‌های آزاد افراد و رعایت قواعد عمومی پدید می‌آید. بازار، زبان، عرف و حقوق عرفی نمونه‌هایی از چنین نظم‌هایی هستند که کارآمدی آنها ناشی از انباشت تجربه تاریخی جامعه و نه حاصل تصمیم یک برنامه‌ریز مرکزی است (Hayek, 1960, 1973).

در این چارچوب، عقل انسان اگرچه ابزار مهمی برای تصمیم‌گیری است، اما هرگز قادر نیست پیچیدگی نظام‌های اجتماعی را به‌طور کامل درک یا کنترل کند. بنابراین، محدودیت عقلانیت انسان نه ضعف اخلاقی یا شناختی افراد، بلکه ویژگی ذاتی حیات اجتماعی است. این محدودیت سبب می‌شود که جامعه برای هماهنگی فعالیت‌های خود بیش از آنکه به برنامه‌ریزی متمرکز نیاز داشته باشد، به سازوکارهایی متکی شود که امکان استفاده از دانش پراکنده افراد را فراهم آورند (Hayek, 1945).

شارحان و مفسران اندیشه هایک نیز این بعد معرفت‌شناختی را نقطه عزیمت کل دستگاه فکری او دانسته‌اند. کوکاتاس^۱ (Kukathas, 1989: 57) استدلال می‌کند که نظریه آزادی، دولت محدود و نظم اجتماعی در اندیشه هایک، بدون درک مبانی معرفت‌شناختی وی قابل فهم

نیست؛ زیرا آزادی نزد او پیش از آنکه ارزشی اخلاقی باشد، ضرورتی معرفتی برای «کشف و بهره‌گیری از دانش پراکنده جامعه» است. کالدول^۱ (Caldwell, 2004) نیز معتقد است که تقریباً همه آرای اقتصادی و سیاسی هایک را می‌توان به مسئله «پراکندگی دانش» بازگرداند. به اعتقاد او، هایک پیش از آنکه اقتصاددان باشد، نظریه‌پرداز معرفت اجتماعی است و دفاع وی از بازار، نتیجه مستقیم تلقی خاص او از ماهیت دانش و محدودیت عقل انسانی است. از این منظر، آزادی صرفاً حقی فردی نیست، بلکه سازوکاری اجتماعی برای تولید و کشف دانش به شمار می‌رود. هر اندازه افراد آزادی بیشتری برای تجربه، انتخاب و کنش داشته باشند، جامعه نیز ظرفیت بیشتری برای تولید اطلاعات جدید، اصلاح خطاها و سازگاری با شرایط متغیر خواهد داشت. در مقابل، تمرکز تصمیم‌گیری در دست دولت یا هر مرجع مرکزی، فرآیند کشف دانش را مختل کرده و امکان یادگیری اجتماعی را کاهش می‌دهد (Hayek, 1960).

۲-۱. مبانی انسان‌شناختی

برداشت هایک از انسان نیز به‌طور مستقیم از مبانی معرفت‌شناختی او سرچشمه می‌گیرد. انسان در اندیشه وی موجودی کاملاً عقلانی و برخوردار از دانشی کامل نیست، «زیرا اگر انسان‌های دانای کل وجود داشتند ... دلیل چندانی برای آزادی وجود نداشت» (هایک، ۱۹۶۰: ۲۹)، بلکه کنشگری است که همواره در شرایط عدم قطعیت، با اطلاعات ناقص و در بستری از قواعد، سنت‌ها و نهادهای اجتماعی تصمیم می‌گیرد. برخلاف الگوی عقلانیت کامل در اقتصاد کلاسیک، هایک انسان را موجودی «خطاپذیر»، «یادگیرنده» و «وابسته به دانش پراکنده» می‌داند که توان شناخت او محدود و همواره نیازمند تعامل با دیگران است (Hayek, 1960). از این منظر، آزادی نه صرفاً حقی سیاسی، بلکه شرط ضروری رشد فرد و یادگیری اجتماعی است. افراد تنها زمانی می‌توانند توانایی‌های خود را شکوفا کنند که امکان آزمون، تجربه، خطا و اصلاح را داشته باشند (Hayek, 1960: 30). جامعه نیز از رهگذر همین فرایند آزمون و خطا، ظرفیت کشف راه‌حل‌های بهتر را پیدا می‌کند. به بیانی دقیق‌تر «رشد دانش و پیشرفت تمدن به این بستگی دارد که ما بتوانیم از تجربه درس بگیریم» (ibid). به همین دلیل، هایک هرگونه نظامی را که آزادی انتخاب و امکان تجربه‌های متنوع را محدود کند، مانعی برای رشد انسان و تکامل جامعه تلقی می‌کند (Hayek, 1960, 1970).

وی همچنین نقش سنت‌ها، قواعد اخلاقی و نهادهای اجتماعی را در شکل‌گیری رفتار انسان برجسته می‌سازد. از دید او، انسان پیش از آنکه موجودی کاملاً خودبسنده باشد، در دل شبکه‌ای از قواعد و سنت‌هایی زندگی می‌کند که طی قرن‌ها تکامل یافته‌اند و امکان همکاری اجتماعی را فراهم کرده‌اند. از این‌رو، نقد هایک بر مهندسی اجتماعی صرفاً نقدی سیاسی نیست، بلکه بر این باور استوار است که هیچ فرد یا گروهی نمی‌تواند جایگزین خرد انباشته‌شده در نهادهای تکامل‌یافته جامعه شود (Hayek, 1988).

۳-۱. فلسفه سیاسی

فلسفه سیاسی هایک بر پیوند میان آزادی، حاکمیت قانون و دولت محدود استوار است. وی آزادی را بنیادی‌ترین ارزش جامعه آزاد می‌داند، اما آن را نه به معنای رهایی از هرگونه قید، بلکه به معنای نبود اجبار خودسرانه از سوی دیگران، به‌ویژه دولت، تعریف می‌کند و استدلال می‌کند که «آزادی به این معناست که انسان در آنچه انجام می‌دهد، وابسته به اراده خودسرانه دیگری نباشد» (Hayek, 1960: 12). بر این اساس، دولت زمانی مشروع است که وظیفه خود را به تضمین قواعد کلی، حمایت از حقوق مالکیت، اجرای قراردادها و حفظ نظم حقوقی محدود کند و از مداخله مستقیم در تصمیم‌های فردی و اقتصادی بپرهیزد.

هایک میان «حکومت قانون» و «حکومت افراد» تمایز قائل می‌شود. از نظر او، «دولت باید بر اساس قواعد عام، انتزاعی، پایدار و قابل پیش‌بینی و نه بر مبنای تصمیم‌های موردی یا اراده سیاسی صاحبان قدرت عمل کند» (Hayek, 1973: 50; Hayek, 1960: 156). این برداشت، زمینه نظری مخالفت او با برنامه‌ریزی متمرکز و گسترش اختیارات دولت را فراهم می‌آورد. در همین چارچوب، هایک مفهوم عدالت اجتماعی را نیز به چالش می‌کشد. وی استدلال می‌کند که عدالت تنها در مورد کنش‌های آگاهانه افراد معنا دارد و نمی‌توان نتایج حاصل از نظم خودانگیخته بازار را عادلانه یا ناعادلانه نامید؛ زیرا این نتایج محصول تصمیم هیچ عامل واحدی نیستند (Hayek, 1976: 31, 64, 67).

۴-۱. مبانی اقتصادی

اقتصاد در اندیشه هایک ادامه طبیعی مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی اوست. برخلاف اقتصاددانانی که بازار را عمدتاً سازوکاری برای تخصیص بهینه منابع می‌دانند، هایک

بازار را پیش از هر چیز «فرآیند کشف»^۱ تلقی می‌کند (Hayek, 1948b: 68). «بازار از طریق نظام قیمت‌ها، اطلاعات پراکنده میلیون‌ها فرد» را بدون نیاز به برنامه‌ریزی مرکزی هماهنگ می‌کند و امکان سازگاری مستمر جامعه با تغییرات را فراهم می‌آورد (Hayek, 1945: 527). در این چارچوب، رقابت صرفاً ابزاری برای افزایش کارایی نیست، بلکه سازوکاری معرفتی برای کشف اطلاعات جدید، آزمون راه‌حل‌های مختلف و اصلاح خطاهاست. به همین دلیل، هر اندازه رقابت محدودتر و مداخله دولت گسترده‌تر شود، ظرفیت جامعه برای یادگیری و نوآوری نیز کاهش خواهد یافت (Hayek, 1978).

بر همین اساس، هایک با برنامه‌ریزی اقتصادی متمرکز مخالفت می‌کند؛ زیرا معتقد است هیچ مرجعی توان گردآوری اطلاعات پراکنده لازم برای تصمیم‌گیری درباره تولید، توزیع و مصرف را ندارد. از نظر او، بازار نه به دلیل کامل بودن، بلکه به دلیل توانایی در بهره‌گیری از دانش پراکنده افراد، کارآمدترین سازوکار هماهنگی اجتماعی است (Hayek, 1945).

بازسازی دستگاه فکری هایک نشان می‌دهد که اندیشه او منظومه‌ای منسجم و درهم‌تنیده از مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، سیاسی و اقتصادی است. در این منظومه، محدودیت عقل انسانی و پراکندگی دانش، نظریه نظم خودانگیخته را بنیان می‌نهد؛ نظم خودانگیخته، ضرورت آزادی فردی و حاکمیت قانون را توجیه می‌کند؛ و این مبانی، در نهایت، دفاع از دولت محدود و اقتصاد بازار را به‌عنوان مناسب‌ترین سازوکار هماهنگی اجتماعی در پی دارد. بنابراین، تحلیل دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک نیز باید بر پایه همین دستگاه نظری صورت گیرد؛ زیرا دیدگاه او درباره مدرسه، نقش دولت، سیاست‌گذاری آموزشی، آزادی انتخاب، رقابت و ساختار نظام آموزشی، پیامد مستقیم این مبانی فلسفی است، نه مجموعه‌ای از توصیه‌های پراکنده در حوزه آموزش. این چارچوب نظری، مبنای تحلیل بخش بعدی مقاله، یعنی «نسبت نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای در اندیشه هایک» خواهد بود.

۲- دلالت‌های اندیشه هایک برای نسبت نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای

بر پایه مبانی فلسفی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی و اقتصادی تبیین‌شده در بخش پیشین، می‌توان دلالت‌های اندیشه هایک را برای نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای در چند محور اساسی بازسازی کرد. این دلالت‌ها صرفاً مجموعه‌ای از پیشنهادها

اجرایی در حوزه آموزش نیستند، بلکه پیامدهای منطقی دستگاه فکری هایک درباره انسان، جامعه، دولت، بازار و نظم اجتماعی به شمار می‌روند. از این رو، در ادامه، این دلالت‌ها در پنج محور شامل جایگاه دولت در آموزش، نقش بازار در سازمان‌دهی نظام آموزشی، آزادی انتخاب و حق خانواده‌ها، تمرکززدایی و استقلال مدارس، و عدالت آموزشی و غایت تربیت مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

۱-۲. دولت و آموزش؛ از دولت متصدی به دولت قاعده‌گذار

یکی از بنیادی‌ترین دلالت‌های اندیشه هایک برای نظام تربیت مدرسه‌ای، بازتعریف جایگاه دولت در آموزش است. این بازتعریف نه از ملاحظات صرفاً اقتصادی، بلکه از مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی او ناشی می‌شود. هایک با طرح نظریه «پراکندگی دانش» استدلال می‌کند که دانش لازم برای اداره جامعه در اختیار هیچ فرد، سازمان یا دولت مرکزی قرار ندارد، بلکه میان میلیون‌ها فرد پراکنده است و همواره در حال تغییر است یا به بیانی دقیق‌تر «دانش هرگز به صورت متمرکز یا یکپارچه وجود ندارد، بلکه صرفاً به صورت تکه‌های پراکنده‌ای از دانش ناقص و غالباً متناقض است که تمام افراد مجزا در اختیار دارند» (Hayek, 1945: 519). از این رو، هرگونه برنامه‌ریزی متمرکز برای هدایت جامعه، از جمله نظام آموزشی، ناگزیر با محدودیت‌های معرفتی مواجه خواهد بود.

بر این اساس، هایک نقش دولت را نه در طراحی و اداره مستقیم نهادهای اجتماعی، بلکه در ایجاد قواعد عام، انتزاعی و پایدار برای تضمین نظم اجتماعی تعریف می‌کند (Hayek, 1960). در این چارچوب، دولت باید شرایطی را فراهم سازد که افراد و نهادهای اجتماعی بتوانند در بستری رقابتی و آزاد، راه‌حل‌های مناسب را کشف کنند. بنابراین، در حوزه آموزش نیز وظیفه دولت بیش از آنکه اداره مدارس، تعیین جزئیات برنامه‌های درسی یا کنترل متمرکز فرایندهای آموزشی باشد، ایجاد چارچوب‌های حقوقی، تضمین حاکمیت قانون، نظارت بر رعایت قواعد عمومی و تأمین شرایط رقابت منصفانه است.

این برداشت، تفاوتی اساسی با الگوی دولت رفاه دارد که آموزش را عمدتاً خدمتی عمومی می‌داند که باید به صورت مستقیم توسط دولت تولید، اداره و کنترل شود. در اندیشه هایک، تمرکز قدرت تصمیم‌گیری در دستگاه‌های بوروکراتیک، نه تنها موجب کاهش کارآمدی می‌شود، بلکه به دلیل ناتوانی در بهره‌گیری از دانش پراکنده موجود در جامعه، ظرفیت نوآوری و سازگاری

نظام آموزشی را نیز محدود می‌کند. بنابراین، دولت باید از نقش «مجری اصلی آموزش» فاصله گرفته و به «تنظیم‌گر قواعد» تبدیل شود؛ نقشی که ضمن حفظ نظم عمومی، امکان ظهور ابتکارهای محلی، تنوع نهادی و رقابت میان ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی را فراهم آورد. بر این اساس، دلالت تربیتی اندیشه هایک آن است که سیاست‌گذاری آموزشی باید از الگوی متمرکز و فرماندهی فاصله گرفته و به سمت حکمرانی مبتنی بر قواعد، نظارت پسینی و واگذاری اختیارات حرکت کند. در چنین الگویی، مسئولیت دولت از اداره مستقیم مدارس به تضمین دسترسی عمومی، حفظ استانداردهای حداقلی، صیانت از آزادی‌های مدنی و جلوگیری از انحصار در عرضه خدمات آموزشی تغییر می‌یابد. از این‌رو، مشروعیت دولت در آموزش نه از میزان مداخله، بلکه از کیفیت قواعدی ناشی می‌شود که امکان فعالیت آزاد و رقابت سالم میان نهادهای آموزشی را فراهم می‌کند.

۲-۲. بازار و سازمان‌دهی نظام آموزشی

دومین دلالت مهم اندیشه هایک، بازتعریف جایگاه بازار در سازمان‌دهی آموزش است. برخلاف برداشت رایجی که بازار را صرفاً سازوکاری اقتصادی برای مبادله کالا و خدمات می‌داند، هایک بازار را نهادی معرفتی تلقی می‌کند که از طریق سازوکار قیمت‌ها، اطلاعات پراکنده افراد را هماهنگ ساخته و امکان کشف مستمر راه‌حل‌های کارآمد را فراهم می‌آورد (Hayek, 1945). از دیدگاه او، بازار پیش از آنکه سازوکاری برای تخصیص منابع باشد، فرایندی برای تولید و کشف دانش اجتماعی است.

اگر این منطق به حوزه آموزش تعمیم یابد، مدرسه دیگر صرفاً سازمانی دولتی برای اجرای برنامه‌های از پیش تعیین‌شده نخواهد بود، بلکه به نهادی اجتماعی تبدیل می‌شود که باید در محیطی متنوع و رقابتی فعالیت کند. رقابت میان مدارس، امکان تجربه الگوهای متفاوت آموزشی، پاسخ‌گویی بیشتر به نیازهای خانواده‌ها و افزایش ظرفیت نوآوری را فراهم می‌سازد؛ زیرا هیچ نهاد مرکزی نمی‌تواند از پیش تعیین کند که کدام شیوه آموزشی برای همه دانش‌آموزان مناسب‌تر است.

بر این اساس، تنوع مدارس، مشارکت بخش خصوصی، حضور سازمان‌های غیردولتی، مدارس مستقل و الگوهای مختلف تأمین خدمات آموزشی، نه استثناهایی بر نظام آموزشی، بلکه لازمه بهره‌گیری از دانش پراکنده جامعه محسوب می‌شوند. از نگاه هایک، نظام آموزشی

زمانی پویاتر خواهد بود که امکان آزمون و خطا، رقابت و اصلاح مستمر میان نهادهای مختلف وجود داشته باشد. در چنین شرایطی، کیفیت آموزشی نه از طریق دستورهای اداری، بلکه از رهگذر انتخاب خانواده‌ها، رقابت نهادی و یادگیری مستمر ارتقا می‌یابد.

البته این برداشت به معنای حذف کامل دولت از آموزش نیست. دولت همچنان مسئول تضمین قواعد رقابت، جلوگیری از شکل‌گیری انحصار، حفظ استانداردهای حداقلی و حمایت از دسترسی همگانی به آموزش پایه است؛ اما نباید خود به بازیگر انحصاری بازار آموزش تبدیل شود. بنابراین، رابطه دولت و بازار در اندیشه هایک، رابطه جایگزینی کامل نیست، بلکه رابطه‌ای مبتنی بر تفکیک وظایف است؛ دولت قواعد بازی را تعیین می‌کند و بازار، در چارچوب این قواعد، فرایند کشف و نوآوری را سامان می‌دهد.

۳-۲. آزادی انتخاب و حق خانواده‌ها در آموزش

در اندیشه هایک، آزادی انتخاب صرفاً حقی سیاسی یا اقتصادی نیست، بلکه اصلی معرفت‌شناختی است. از آنجا که هیچ مرجع مرکزی به تمامی نیازها، استعدادها و ترجیحات افراد آگاهی ندارد، تصمیم‌گیری درباره بسیاری از امور باید به خود افراد واگذار شود (Hayek, 1945). این اصل در حوزه آموزش نیز مصداق می‌یابد.

بر اساس این منطق، خانواده‌ها بیش از دولت از ویژگی‌ها، نیازها و ظرفیت‌های فرزندان خود آگاه‌اند؛ بنابراین، انتخاب مدرسه نباید صرفاً در اختیار ساختارهای متمرکز قرار گیرد. آزادی انتخاب مدرسه، امکان انطباق بهتر آموزش با تفاوت‌های فردی را فراهم می‌آورد و در عین حال، مدارس را نیز نسبت به کیفیت عملکرد خود پاسخ‌گوتر می‌سازد.

از این منظر، سیاست‌هایی مانند کوپن آموزشی^۱، مدارس مستقل^۲، مدارس چارتری^۳ و سایر الگوهای انتخاب مدرسه، صرفاً ابزارهای اقتصادی نیستند، بلکه پیامد منطقی نظریه پراکندگی دانش به شمار می‌روند. هرچه انتخاب خانواده‌ها گسترده‌تر باشد، اطلاعات بیشتری از طریق رفتار انتخابی آنان وارد نظام آموزشی شده و امکان اصلاح مستمر مدارس افزایش می‌یابد.

بدین ترتیب، آزادی انتخاب در اندیشه هایک صرفاً به معنای آزادی مصرف‌کننده نیست، بلکه سازوکاری برای یادگیری اجتماعی و افزایش کارآمدی نظام آموزشی محسوب می‌شود.

1 Voucher

2 Independent Schools

3 Charter Schools

البته تحقق چنین الگویی مستلزم وجود قواعد شفاف، دسترسی برابر به اطلاعات، نظارت عمومی و جلوگیری از انحصار است؛ زیرا در غیاب این شرایط، آزادی انتخاب ممکن است به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی بینجامد.

۴-۲. تمرکززدایی و استقلال مدارس

یکی دیگر از نتایج منطقی اندیشه هایک، دفاع از تمرکززدایی در حکمرانی آموزشی است. اگر دانش در جامعه پراکنده باشد و برنامه‌ریزان مرکزی از شناخت کامل موقعیت‌های محلی ناتوان باشند، تصمیم‌گیری آموزشی نیز باید تا حد امکان به سطوح پایین‌تر واگذار شود.

در این چارچوب، مدرسه صرفاً مجری سیاست‌های وزارت آموزش و پرورش نیست، بلکه سازمانی حرفه‌ای است که باید از اختیار لازم برای تصمیم‌گیری درباره بسیاری از امور آموزشی، مدیریتی و اجرایی برخوردار باشد. استقلال مدارس، انعطاف‌پذیری برنامه‌های آموزشی، مشارکت معلمان، نقش‌آفرینی خانواده‌ها و حضور جامعه محلی، همگی پیامدهای طبیعی این رویکرد محسوب می‌شوند.

تمرکززدایی از منظر هایک صرفاً به معنای انتقال اختیارات اداری نیست، بلکه بیانگر پذیرش این اصل است که راه‌حل‌های مناسب آموزشی در تعامل میان کنشگران محلی شکل می‌گیرند، نه در ساختارهای متمرکز بوروکراتیک. از این رو، هرچه مدارس از آزادی بیشتری در سازمان‌دهی فعالیت‌های خود برخوردار باشند، ظرفیت بیشتری برای نوآوری، یادگیری سازمانی و پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان خواهند داشت.

۵-۲. عدالت آموزشی و غایت تربیت

یکی از بحث‌برانگیزترین ابعاد اندیشه هایک، تلقی او از عدالت است. هایک با مفهوم «عدالت اجتماعی» به معنای برابری نتایج یا توزیع از پیش تعیین‌شده منابع موافق نیست و معتقد است که چنین برداشتی مستلزم مداخله گسترده دولت و محدود شدن آزادی افراد خواهد بود (Hayek, 1976). با این حال، این موضع به معنای مخالفت او با آموزش عمومی نیست.

هایک در آثار خود تصریح می‌کند که آموزش پایه از جمله حوزه‌هایی است که دولت می‌تواند و حتی باید در آن نقش داشته باشد؛ زیرا آموزش ابتدایی پیش‌شرط مشارکت شهروندان در نظم آزاد و حاکمیت قانون است. بنابراین، از منظر او، دولت مسئول تضمین دسترسی همگان

به حداقلی از آموزش است، اما این مسئولیت لزوماً به معنای انحصار دولت در تولید و اداره مدارس نیست.

در نتیجه، عدالت آموزشی در اندیشه هایک بیشتر به معنای تضمین فرصت اولیه برای دسترسی به آموزش است، نه تضمین نتایج برابر آموزشی. تفاوت‌های ناشی از انتخاب‌های فردی، رقابت میان مدارس و تنوع ظرفیت‌های آموزشی، بخشی طبیعی از نظم خودانگیخته جامعه تلقی می‌شوند. همین برداشت، یکی از مهم‌ترین نقاط اختلاف اندیشه هایک با نظریه‌های عدالت آموزشی، به‌ویژه دیدگاه‌های مبتنی بر برابری فرصت‌های واقعی و عدالت توزیعی، به شمار می‌رود.

۳. بحث و ارزیابی انتقادی دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک در پرتو ادبیات معاصر فلسفه

تعلیم و تربیت

اندیشه هایک درباره نسبت دولت، بازار و آموزش، یکی از منسجم‌ترین صورت‌بندی‌های فلسفی در سنت لیبرالی متأخر به شمار می‌رود. مزیت اصلی این اندیشه آن است که دفاع از بازار را نه صرفاً بر مبنای کارایی اقتصادی، بلکه بر پایه مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی استوار می‌سازد. از این رو، بسیاری از دلالت‌های تربیتی آن نیز از دل همین مبانی استخراج می‌شوند. با این حال، انتقال این مبانی از سطح نظریه اجتماعی به قلمرو تربیت رسمی، پرسش‌های مهمی را پیش روی فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌دهد؛ زیرا مدرسه تنها نهادی اقتصادی یا اداری نیست، بلکه نهادی فرهنگی، اخلاقی و مدنی است که وظایفی فراتر از تولید سرمایه انسانی بر عهده دارد. از این منظر، ارزیابی اندیشه هایک صرفاً با معیار کارآمدی اقتصادی ممکن نیست، بلکه باید در پرتو مفاهیمی چون عدالت تربیتی، خیر عمومی، تربیت شهروندی و نقش دولت در تضمین حق آموزش مورد بررسی قرار گیرد. بر همین اساس، مهم‌ترین دلالت‌ها و چالش‌های تربیتی اندیشه هایک را می‌توان در سه محور اساسی تحلیل کرد.

۳-۱. مسئله آزادی، بازار و عدالت آموزشی

یکی از مهم‌ترین دستاوردهای اندیشه هایک، نقد تمرکزگرایی در نظام‌های آموزشی است. هایک با تکیه بر نظریه پراکندگی دانش استدلال می‌کند که هیچ نهاد مرکزی توانایی شناخت همه نیازها، استعدادها و شرایط متنوع دانش‌آموزان و مدارس را ندارد؛ بنابراین، تمرکز

تصمیم‌گیری آموزشی در دولت، به کاهش نوآوری، انعطاف‌پذیری و پاسخگویی منجر می‌شود (Hayek, 1945, 1960). بر این اساس، او از سازوکارهایی مانند تنوع مدارس، استقلال مدیریتی، رقابت میان ارائه‌دهندگان خدمات آموزشی و آزادی انتخاب خانواده‌ها دفاع می‌کند. در دهه‌های اخیر نیز بسیاری از سیاست‌های اصلاح آموزشی، از جمله نظام کوپن آموزشی، مدارس مستقل، مدارس مستقل و واگذاری برخی خدمات آموزشی به بخش خصوصی، با الهام مستقیم یا غیرمستقیم از چنین مبانی نظری طراحی شده‌اند (Ball, 2012; Verger et al., 2016).

از منظر فلسفه تعلیم و تربیت، این رویکرد دارای نقاط قوت قابل توجهی است. افزایش استقلال مدارس می‌تواند امکان نوآوری آموزشی را فراهم کند، وابستگی مدارس به بوروکراسی دولتی را کاهش دهد و مدیران و معلمان را نسبت به کیفیت آموزش پاسخگوتر سازد. همچنین آزادی انتخاب خانواده‌ها، در صورت وجود شرایط رقابتی منصفانه، می‌تواند انگیزه مدارس برای ارتقای کیفیت خدمات آموزشی را افزایش دهد.

با این حال، منتقدان استدلال می‌کنند که منطق بازار الزاماً به تحقق عدالت آموزشی منجر نمی‌شود. بازار بر مبنای انتخاب فردی عمل می‌کند، در حالی که آموزش علاوه بر کالایی فردی، یک خیر عمومی نیز محسوب می‌شود (Labaree, 1997). در شرایط نابرابر اقتصادی، خانواده‌هایی که از سرمایه اقتصادی و فرهنگی بیشتری برخوردارند، توانایی بهره‌گیری مؤثرتری از فرصت‌های انتخاب مدرسه خواهند داشت؛ در نتیجه، رقابت آموزشی ممکن است به جای کاهش نابرابری، آن را بازتولید کند (Apple, 2006; Ball, 2012).

از منظر عدالت به معنای رالزی^۱ (Rawls, 1971) نیز، آزادی انتخاب زمانی قابل دفاع است که فرصت‌های واقعی برای همه شهروندان فراهم باشد. در غیر این صورت، انتخاب صرفاً به امتیازی برای گروه‌های برخوردار تبدیل خواهد شد. بنابراین، هرچند نقد هایک بر تمرکزگرایی واجد پشتوانه معرفت‌شناختی مهمی است، اما سازوکار بازار به تنهایی قادر به تضمین عدالت آموزشی نیست و نیازمند مداخله تنظیمی دولت خواهد بود.

۳-۲. محدودیت عقلانیت دولت و جایگاه مدرسه به مثابه نهاد عمومی

مهم‌ترین بنیان فلسفی اندیشه هایک، محدودیت عقلانیت انسان و پراکندگی دانش اجتماعی است. بر اساس این مبنا، هیچ دولت یا برنامه‌ریز مرکزی نمی‌تواند پیچیدگی جامعه را به طور کامل درک یا مدیریت کند (Hayek, 1945, 1973).

این نقد، بی‌تردید یکی از ارزشمندترین دستاوردهای نظری هایک محسوب می‌شود و حتی بسیاری از منتقدان او نیز اهمیت آن را پذیرفته‌اند (Gray, 2103; Caldwell, 2004). تجربه نظام‌های آموزشی متمرکز نیز نشان داده است که سیاست‌های کاملاً متمرکز غالباً به یکنواختی برنامه‌های درسی، کاهش خلاقیت معلمان و کندی اصلاحات آموزشی منجر می‌شوند.

با وجود این، پرسش اصلی آن است که آیا محدود بودن دانش دولت، به معنای حذف نقش دولت در آموزش است؟ پاسخ بسیاری از فیلسوفان تعلیم و تربیت منفی است. برای مثال، دیویی (Dewey, 1916) مدرسه را نهادی عمومی می‌داند که وظیفه اصلی آن حفظ حیات دموکراتیک جامعه است. از دیدگاه او، آموزش صرفاً ابزار انتقال دانش یا مهارت نیست، بلکه مهم‌ترین نهاد شکل‌دهنده تجربه مشترک شهروندان است. از سوی دیگر، گاتمن (Gutmann, 1993) استدلال می‌کند که اگر آموزش کاملاً تابع انتخاب‌های خصوصی شود، جامعه توانایی بازتولید ارزش‌های دموکراتیک و مسئولیت مدنی را از دست خواهد داد. مدرسه باید بتواند علاوه بر احترام به تنوع، زمینه گفت‌وگوی عمومی و شکل‌گیری شهروندان مسئول را نیز فراهم کند.

بنابراین، ضعف اصلی اندیشه هایک در این حوزه آن است که مدرسه را عمدتاً در چارچوب نهادی مشابه سایر نهادهای اجتماعی تحلیل می‌کند؛ در حالی که مدرسه دارای کارکردهایی است که بازار قادر به تولید آنها نیست. انسجام اجتماعی، هویت ملی، فرهنگ عمومی، سرمایه اجتماعی، اعتماد مدنی و تربیت شهروندان دموکراتیک، همگی از جمله کالاهای عمومی هستند که ارزش آنها بسیار فراتر از منافع فردی و اقتصادی است (Biesta, 2006). از این منظر، هرچند هایک به‌درستی نسبت به خطرات تمرکزگرایی هشدار می‌دهد، اما از تبیین فلسفی نقش مثبت دولت در حفظ خیر عمومی آموزش غفلت می‌کند.

۳-۳. نسبت کارآمدی اقتصادی با غایات تربیت

سومین محور انتقادی به نسبت میان منطق بازار و اهداف تعلیم و تربیت مربوط می‌شود. اگرچه هایک آموزش را صرفاً ابزار رشد اقتصادی نمی‌داند، اما منطق کلی نظریه او به گونه‌ای

است که رقابت، انتخاب، کارایی و سازگاری نهادی را به ارزش‌های غالب نظام آموزشی تبدیل می‌کند. در نتیجه، موفقیت مدرسه بیش از آنکه با کیفیت تربیت اخلاقی، فرهنگی یا شهروندی سنجیده شود، با شاخص‌هایی همچون بهره‌وری، عملکرد، رقابت و رضایت مصرف‌کنندگان ارزیابی خواهد شد. این همان روندی است که بال (Ball, 2012) آن را «بازاری شدن آموزش» می‌نامد.

منتقدان معتقدند که چنین نگرشی، به تدریج موجب کالایی شدن آموزش می‌شود؛ بدین معنا که دانش‌آموز به مشتری، مدرسه به بنگاه خدماتی، معلم به تولیدکننده خدمت و آموزش به کالایی قابل خرید و فروش تبدیل می‌شود (Apple, 2006; Ball, 2012).

در مقابل، سنت فلسفه تعلیم و تربیت، از دیویی تا نوسام، بر این نکته تأکید دارد که غایت اصلی آموزش، رشد همه‌جانبه انسان، پرورش تفکر انتقادی، مسئولیت اخلاقی، گفت‌وگوی دموکراتیک و شکوفایی قابلیت‌های انسانی است (Dewey, 2016; Nussbaum, 2010).

از این منظر، ارزش مدرسه صرفاً در کارآمدی اقتصادی آن خلاصه نمی‌شود. مدرسه فضایی عمومی برای شکل‌گیری هویت فردی و جمعی، انتقال میراث فرهنگی، پرورش فضایل اخلاقی و تقویت سرمایه اجتماعی است. اگر منطق رقابت بازار بدون ملاحظات تربیتی بر این نهاد حاکم شود، احتمال آن وجود دارد که اهداف اقتصادی به تدریج جایگزین اهداف فرهنگی و انسانی آموزش شوند.

به همین دلیل، بسیاری از پژوهشگران معاصر پیشنهاد می‌کنند که به جای تقابل کامل میان دولت و بازار، باید از الگوی «حکمرانی متوازن» استفاده کرد؛ الگویی که ضمن بهره‌گیری از مزایای استقلال مدارس، رقابت کنترل‌شده و نوآوری، نقش دولت را در تضمین عدالت آموزشی، حمایت از گروه‌های محروم، حفظ هویت فرهنگی و صیانت از خیر عمومی آموزش حفظ می‌کند (OECD, 2019; Biesta, 2020).

در مجموع، ارزیابی فلسفی نشان می‌دهد که اندیشه‌هایک سهم مهمی در نقد عقل‌گرایی سازه‌نگار، تمرکزگرایی اداری و خوش‌بینی افراطی نسبت به برنامه‌ریزی دولتی داشته است و از این حیث، افق تازه‌ای برای فهم نسبت دولت، بازار و آموزش گشوده است. با این حال، انتقال مستقیم منطق نظم خودانگیخته و بازار به قلمرو تربیت مدرسه‌ای با چالش‌های مهمی مواجه است؛ زیرا آموزش صرفاً نهادی اقتصادی نیست، بلکه نهادی عمومی، فرهنگی و اخلاقی

است که تحقق اهدافی مانند عدالت آموزشی، تربیت شهروندی، انسجام اجتماعی و برابری فرصت‌ها را نیز بر عهده دارد. از این رو، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه مبانی معرفت‌شناختی هایک می‌تواند پشتوانه‌ای برای نقد تمرکزگرایی و تقویت استقلال نهادی مدارس باشد، اما در حوزه سیاست‌گذاری آموزشی، این مبانی تنها در صورتی قابل دفاع خواهند بود که با نقش تنظیم‌گر دولت در تضمین عدالت آموزشی، حفظ خیر عمومی و صیانت از کارکردهای مدنی مدرسه همراه شوند. به بیان دیگر، مهم‌ترین دلالت پژوهش حاضر آن است که مسئله اصلی، انتخاب میان «دولت یا بازار» نیست، بلکه یافتن الگویی از حکمرانی آموزشی است که بتواند میان آزادی، کارآمدی، عدالت و مسئولیت عمومی تعادل برقرار کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نسبت میان نظام سیاسی و نظام تربیت مدرسه‌ای از منظر نئولیبرالیسم و با تأکید بر اندیشه‌های فردریش آگوست فون هایک انجام شد. تحلیل نظام‌مند آثار اصلی هایک نشان داد که دلالت‌های تربیتی اندیشه وی را نمی‌توان صرفاً در قالب مجموعه‌ای از پیشنهادهای سیاستی درباره خصوصی‌سازی یا آزادی انتخاب مدرسه فهمید، بلکه این دلالت‌ها ریشه در منظومه‌ای منسجم از مبانی معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، فلسفه سیاسی و اقتصاد سیاسی او دارند. بر اساس یافته‌های پژوهش، نظریه پراکندگی دانش، نظم خودانگیخته و نقد عقل‌گرایی سازه‌انگار، هسته مرکزی اندیشه هایک را تشکیل می‌دهند و از دل همین مبانی است که برداشت خاص او از دولت، بازار و آموزش شکل می‌گیرد.

نخستین یافته پژوهش نشان داد که دفاع هایک از کاهش مداخله دولت در آموزش، برخلاف بسیاری از برداشت‌های رایج، صرفاً مبتنی بر ملاحظات اقتصادی یا افزایش کارایی نیست، بلکه بیش از هر چیز بر محدودیت معرفت انسانی استوار است. از دیدگاه هایک، چون دانش اجتماعی در میان افراد پراکنده است، هیچ مرجع متمرکزی توان طراحی بهینه نظام آموزشی را ندارد (Hayek, 1945, 1960, 1970). این یافته با تفسیرهای کالدول (Caldwell, 2004) و کوکاتاس (Kukathas, 1989) همسو است که نشان می‌دهند فلسفه سیاسی هایک را باید در پرتو نظریه معرفت او فهمید، نه صرفاً در چارچوب اقتصاد بازار. همچنین یافته حاضر با مطالعه دوین (Devine, 2004) نیز همخوان است که استدلال می‌کند نظریه آموزش در

اندیشه هایک، امتداد مستقیم نظریه نظم خودانگیخته و نه صرفاً برنامه‌ای برای خصوصی‌سازی آموزش است.

دومین یافته پژوهش نشان داد که در اندیشه هایک، نقش دولت در آموزش حذف نمی‌شود، بلکه بازتعریف می‌گردد. دولت همچنان مسئول تضمین دسترسی عمومی به آموزش، ایجاد قواعد حقوقی و حفظ رقابت است، اما تصدی مستقیم آموزش را بر عهده ندارد. این نتیجه با تحلیل کین (Kane, 2025) همخوان است که میان «مسئولیت دولت در تضمین آموزش» و «اداره مستقیم نظام آموزشی» در اندیشه هایک تمایز قائل می‌شود. از سوی دیگر، این برداشت با مطالعات ورگر و همکاران (Verger et al., 2016) درباره تحول نقش دولت در حکمرانی آموزشی نیز همسویی نسبی دارد؛ زیرا آنان نیز نشان می‌دهند که در بسیاری از نظام‌های آموزشی، دولت از نقش ارائه‌کننده مستقیم خدمات به نقش تنظیم‌گر و ناظر تغییر یافته است. با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این تغییر در اندیشه هایک، پیش از آنکه یک راهبرد مدیریتی باشد، نتیجه منطقی مبانی فلسفی اوست؛ نکته‌ای که در بخش قابل توجهی از ادبیات سیاست‌گذاری آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. سومین یافته پژوهش نشان داد که مدرسه در منطق هایکی، بیش از آنکه نهادی بوروکراتیک و دولت‌محور باشد، نهادی اجتماعی است که باید در بستر رقابت، تنوع نهادی، آزادی انتخاب و کشف مستمر راه‌حل‌های آموزشی عمل کند. از این منظر، استقلال مدارس، تنوع برنامه‌های آموزشی، مشارکت نهادهای غیردولتی و آزادی انتخاب خانواده‌ها، نه سیاست‌هایی مستقل، بلکه اجزای یک منظومه نظری واحد محسوب می‌شوند. این یافته با تحلیل‌های بال (Ball, 2012)، لینگارد، سلار و لوئیس (Lingard, Sellar & Lewis, 2017) درباره بازارمحوری و حکمرانی نوین آموزشی همخوان است؛ با این تفاوت که این پژوهش نشان می‌دهد ریشه نظری این سیاست‌ها را باید در مبانی معرفت‌شناختی هایک، و نه صرفاً در نظریه سرمایه انسانی یا اقتصاد آموزش جست‌وجو کرد.

در عین حال، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که انتقال مستقیم منطق بازار به عرصه تربیت مدرسه‌ای با چالش‌های فلسفی مهمی روبه‌رو است. اگرچه نقد هایک بر تمرکزگرایی، با توجه به محدودیت دانش برنامه‌ریزان، از پشتوانه نظری نیرومندی برخوردار است، اما تعمیم کامل سازوکار بازار به آموزش، با ماهیت فرهنگی، اخلاقی و مدنی مدرسه سازگار نیست. این نتیجه با نقدهای مایکل اپل (Apple, 2006)، استیون بال (Ball, 2012)، بیستا (Biesta, 2010)،

2020) و لابیاری (Labaree, 1997) همسو است که معتقدند غلبه منطق بازار بر آموزش، به تدریج اهداف عمومی و دموکراتیک مدرسه را تحت الشعاع اهداف اقتصادی قرار می‌دهد. از منظر این پژوهش نیز، مدرسه علاوه بر کارکرد آموزشی، نهادی برای بازتولید سرمایه اجتماعی، هویت فرهنگی و تربیت شهروندان است؛ کارکردهایی که سازوکار بازار به تنهایی قادر به تضمین آنها نیست.

یافته مهم دیگر پژوهش آن است که بخش قابل توجهی از نقدهای وارد شده به نئولیبرالیسم آموزشی، بدون تفکیک روایت‌های مختلف این سنت فکری مطرح شده‌اند. بازسازی نظام‌مند اندیشه هایک نشان داد که بسیاری از سیاست‌هایی که در ادبیات آموزش ذیل عنوان نئولیبرالیسم نقد می‌شوند، لزوماً بر مبانی نظری هایک استوار نیستند و در مواردی بیش از آنکه متأثر از نظریه نظم خودانگیخته باشند، ریشه در اقتصاد متعارف، مدیریت نوین دولتی یا نظریه سرمایه انسانی دارند. از این حیث، یافته پژوهش حاضر با دیدگاه بورگین (Burgin, 2012) و میروفسکی و پلوه (Mirowski & Plehwe, 2009) همسو است که بر تکرر درونی نئولیبرالیسم و ضرورت تمایز میان روایت‌های مختلف آن تأکید می‌کنند.

در مجموع، این پژوهش نشان داد که اندیشه هایک ظرفیت‌های مهمی برای نقد تمرکزگرایی، تقویت استقلال مدارس، افزایش نوآوری نهادی و بازاندیشی در نقش دولت در آموزش فراهم می‌کند، اما در تبیین مفاهیمی چون عدالت آموزشی، برابری فرصت‌ها، هویت فرهنگی و کارکرد عمومی مدرسه با محدودیت‌هایی روبه‌رو است. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر نه تأیید کامل الگوی هایکی و نه رد مطلق آن، بلکه نشان‌دهنده ضرورت برقراری تعادل میان آزادی، رقابت، عدالت و مسئولیت عمومی در سیاست‌گذاری آموزشی است.

از منظر نظری، مهم‌ترین نوآوری این پژوهش در بازسازی دلالت‌های تربیتی اندیشه هایک بر پایه آثار اصلی او و تفکیک آن از سایر روایت‌های نئولیبرالیسم است. برخلاف بسیاری از مطالعات پیشین که سیاست‌های بازارمحور را مستقیماً به هایک نسبت داده‌اند، این پژوهش نشان داد که برای فهم نسبت میان دولت، بازار و آموزش در اندیشه هایک، باید از مبانی معرفت‌شناختی و فلسفه سیاسی او آغاز کرد. این رویکرد می‌تواند زمینه‌ساز مطالعات تطبیقی آینده درباره اندیشه هایک با متفکرانی چون جان رالز، آمارتیا سن، مارتا نوسبام، جان دیویی و حتی میلتون فریدمن باشد و افق‌های تازه‌ای را برای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاری آموزشی بگشاید.

References

- Apple, M. W. (2013). *Educating the right way: Markets, standards, God, and inequality*. Routledge.
- Arafi, A., & Kazemi, S. E. (2024). Monetization and commercialization of education from the perspective of educational jurisprudence. *Islamic Education Journal*, 19(49), 21–35. (In Persian)
- Ball, S. J. (2012). *Global Education Inc.: New policy networks and the neoliberal imaginary*. Routledge.
- Bierly, K. (2025). *Right Makes Might: Hayek, Part II. America 250 Civics Education Coalition*. <https://america250civics.com/in-the-news/right-makes-might-hayek-part-ii/>
- Biesta, G. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Publishing.
- Burgin, A. (2012). *The great persuasion: Reinventing free markets since the depression*. Harvard University Press.
- Caldwell, B. (2019). *Hayek's challenge: An intellectual biography of FA Hayek*. University of Chicago Press.
- Cowen, R. (Ed.). (2024). *A Companion to the Philosophy of Education* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Curren, R. (Ed.). (2008). *A Companion to the Philosophy of Education*. John Wiley & Sons.
- Darkesh, M., & Firoozabadi, S. A. (2023). A critical study of neoliberal transformations in public education in post-revolutionary Iran. *Social Studies and Research in Iran*, 12(1), 1–24. (In Persian)
- Devine, J. (2024). Hayek and Education. In *Encyclopedia of Philosophy of Education*. Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press.
- Ghasemi, R., & Yousefikhah, S. (2022). Higher education policy and commodification of knowledge in the 2000s (Solar Hijri). *Research and Planning in Higher Education*, 28(2), 97–127. (In Persian)
- Gray, J. (2013). *Hayek on liberty*. Routledge.
- Gutmann, A. (1993). Democracy & democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, 12(1), 1-9.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University press.
- Hayek, F. (1960). *The Constitution of Liberty*. Chicago: Univ.
- Hayek, F. A. (1945). The Use of Knowledge in Society. *American Economic Review*, 35(4), 519–530.
- Hayek, F. A. (1948a). *Law, Legislation and Liberty: Volume 1: Rules and Order*. Chicago: University of Chicago Press.

- Hayek, F. A. (1948b). *Law, Legislation and Liberty: Volume 3: The Political Order of a Free People*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hayek, F. A. (1988). *The Fatal Conceit: The Errors of Socialism*. Chicago: University of Chicago Press
- Hosseini, S. A., & Seyyed Hosseinzadeh Yazdi, S. (2023). Analysis and critique of the doctrines of the Ordoliberalism school (German neoliberalism). *Critical Journal of Texts and Programs in Humanities*, 23(1), 23–46. (In Persian)
- Kane, M. T. (2025). F. A Hayek: Education Is an Obligation, Not a Right. *The Library of Economics and Liberty*.
- Kukathas, C. (1989). *Hayek and Modern Liberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Labaree, D. F. (1997). Public goods, private goods: The American struggle over educational goals. *American educational research journal*, 34(1), 39-81.
- Latifi, A. (2023). Commodification in public education policy in Iran: A critical examination of foundations and consequences. *Journal of Cultural Governance*, 16(61), 37–70. (In Persian)
- Lewis, S. (2017). Governing schooling through 'what works': The OECD's PISA for Schools. *Journal of Education Policy*, 32(3), 281-302.
- Lingard, B., Sellar, S., & Lewis, S. (2017). *National Testing, Globalisation and Education Policy: The OECD, PISA and the Reshaping of Australian Schooling*. Singapore: Springer.
- Mirowski, P., & Plehwe, D. (2023). *The Road from Mont Pèlerin: The Making of the Neoliberal Thought Collective*. Harvard University Press.
- Mohammadi, H., & Zibakalam, F. (2014). Neoliberalism and the commercialization of education: A challenge facing moral education. *Journal of Foundations of Education (Educational and Psychological Studies of Mashhad)*, 4(2), 95–116. (In Persian)
- Nikneshan, S., Liaghatdar, J., Bakhtiar Nasrabadi, H. A., & Pakseresht, M. J. (2012). An underlying ideology for the functioning of education: A comparison of the consequences of liberal democracy and neoliberalism ideologies on education in Western countries. *Journal of Foundations of Education*, 2(1), 5–26. (In Persian)
- Nussbaum, M. C. (2016). Not for profit: why democracy needs the Humanities-Updated edition.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Peck, J. (2010). *Constructions of neoliberal reason*. Oxford University Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reeve, C. D. C. (1996). Philosophy, Politics. *Essays on Aristotle's Rhetoric*, 6, 191.
- Shekari, A., Mohammadsalehi, Z., & Abolghasem, A. (2016). Analysis of neoliberal views on the attack on higher education with an emphasis on Giroux's ideas [Paper presentation]. *National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association (Philosophy of Education and the Realm of Social and Human Sciences)*. SID. <https://sid.ir/paper/850809/fa> (In Persian)

- Tabatabaei-Hosni, M. S. (2023). Critique of the epistemological foundations of neoliberalism in education from the perspective of Islamic education. *Journal of Knowledge*, 32(9), 31–36. (In Persian)
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamisi, G. (Eds.). (2016). *the Global Education Industry*. New York: Routledge.

Yari Dehnavi, M. (2026). Problematizing the Absence of "the Experience of Hardship and Deprivation" in the Childhood of (Most) Iranian Children Today. *Philosophy of Education*, 10(1), 193-217.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Problematizing the Absence of "the Experience of Hardship and Deprivation" in the Childhood of (Most) Iranian Children Today¹

Morad Yari Dehnavi² 

Abstract

Over the past century, as Iranian society has transitioned from traditional to (semi-)modern conditions, the experience of childhood has undergone profound transformations. A key shift is the deliberate elimination of "hardship and deprivation" from children's lives. What was an unattainable aspiration for children of the 1970s and 1980s—especially during the Iran-Iraq war—has become, for most Iranian children in the 2010s, a concern too trivial to notice. The extreme deprivation of earlier generations has seemingly been replaced by its opposite: overindulgence and comfort-seeking. Today's parents, shaped by those very hardships, now strive to shield their "one and only precious child" from all suffering, difficulty, and demands for resilience. While well-intentioned, this approach becomes an educational crisis precisely when it is regarded not merely as understandable, but as a "desirable educational ideal. "Following a Foucauldian spirit, this study asks: Does the systematic eradication of hardship from childhood truly constitute a desirable end in educating future generations? The research challenges the taken-for-granted desirability of this prevailing child-rearing approach in contemporary Iran, reframing it not as an educational ideal but as an "educational challenge and problem" requiring critical examination. To this end, the study employs Huberman's method of "transcendental and positive critique" to interrogate the "false consciousness" that legitimizes the systematic removal of hardship and resilience-building from children's lives.

Keywords: Childhood, Experience of Hardship and Suffering and deprivation, Overindulgence, Problematization, False Consciousness, Foucault, Habermas

¹ Received: 2026-02-15

Accepted: 2026-05-03

Published: 2026-08-15

² Associate Professor of Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran, email: myaridehnavi@uk.ac.ir

Extended Abstract

As Iranian society has transitioned from a traditional to a (semi-)modern state over the past half-century, the childhood experiences of Iranian children appear to have undergone significant transformations. One prominent and noteworthy change is the diminishing and, in many cases, the elimination of the "experience of hardship/deprivation and resilience" from the childhood of most contemporary children. What was an unattainable dream for Iranian children of the 1970s and those enduring the harsh war years of the 1980s now seems utterly trivial and mundane for the majority of Iranian children born in the 2010s and thereafter.

However, the educational crisis begins when this particular approach and style of child-rearing is perceived as a "desirable educational norm" rather than being recognized as a "major educational problem and challenge." Drawing inspiration from the philosophical thought and practice of certain philosophers, notably the contemporary French philosopher Michel Foucault, one can pose a "Foucauldian question": Is the effort to eliminate the "experience of deprivation and resilience" from children's lives genuinely a "desirable goal" for their future upbringing? Will the absence of reasonable suffering and limitations during childhood not have long-term adverse educational effects on their adult lives?

By raising such a question, this study aims to challenge this "desirable educational norm" prevalent in the upbringing of today's Iranian children. Inspired by Huberman's critical theory, it seeks to reframe this norm not as a value or desirable objective, but as an "educational problem" viewed through a Foucauldian lens.

Episode One: The Extreme Paradigm of "Experiencing Hardship and Deprivation" in the Upbringing of Parents and Educators of Iran's New Generation

Most parents and educators of the new generation of Iranian children, born in the late 2000s and throughout the 2010s, were themselves children of the late 1970s and the 1980s. According to oral history and the lived experiences of these parents, their own childhoods were replete with experiences of hardship and deprivation. The relatively large family sizes common in Iranian society at that time, coupled with the prevailing social, economic, political, agricultural, and cultural conditions, fostered an atmosphere of childhood where hardship and deprivation were considered entirely normal and expected.

The school system of that era was a continuation of the broader society. Consequently, the level of comfort and facilities in schools was not significantly higher than that of the average family. The diverse range of today's affluent private schools did not exist. Therefore, the large student population of that period was exposed to various forms of hardship and deprivation throughout their educational journey. Physical punishment and deprivation were used as

significant educational tools in some schools, a reality reflected in the children's and young adult literature of that time. It could be argued that the educational and human capital of "resilience" was one of the valuable outcomes of this style of childhood for some Iranian children and students of the 1980s.

Episode Two: The Paradigm of Eliminating the Experience of Hardship and Deprivation from Childhood

When the generation of the late 1970s and 1980s successfully navigated the myriad trials of hardship and deprivation, they eventually found employment, started families, and had children of their own. This period roughly corresponds to the late 2000s and the 2010s in Iranian society.

During this era, influenced by political, social, cultural, and particularly economic transformations, attitudes towards childbearing and child-rearing shifted dramatically, promoting a specific style of upbringing in Iranian society. The slogan and approach of "fewer children, better life," prevalent in the 1990s and early 2000s, interacted with influential economic and cultural factors to foster a reductionist view of having children.

Alongside these significant social, political, cultural, and economic factors, and combined with the parents' own difficult and bitter childhood memories of deprivation and suffering, the ground was prepared for the emergence of a paradigm focused on eliminating the experience of hardship and deprivation from their children's lives. These parents, having endured various forms of hardship, deprivation, and suffering themselves, fell into the trap, out of sheer benevolence, of removing all experiences of constructive hardship and deprivation from their children's upbringing.

Episode Three: The Paradigm of Problematizing and Reconstructing the Place and Necessity of "Experiencing Hardship and Deprivation" in the Childhood of Today's Iranian Children

It appears that both of the aforementioned paradigms of childhood and upbringing possess their own strengths and weaknesses, requiring educational scrutiny from various perspectives. As some scholars suggest, there seems to be a hidden trade-off between these two extremes in addressing the role of "reasonable experiences of hardship and deprivation" in childhood education. It appears that an excess of strictness and severe deprivation of childhood joys can lead to a form of rebellion and an intense pursuit of comfort, ultimately resulting in the elimination of all constructive experiences of hardship and suffering from childhood. Conversely, a deficiency in exposing children to constructive experiences of hardship and deprivation in their upbringing can lead to vulnerabilities such as a lack of "resilience" and an inability to tolerate failure and mistakes. This, in turn, might trigger a rebellion against comfort and all the positive aspects of a nurturing

childhood, making the individual prone to rejecting and avoiding these very benefits.

Establishing a kind of balance and equilibrium between constructive experiences of hardship and deprivation, on the one hand, and excessive comfort coupled with the elimination of all such experiences, on the other, seems fundamentally necessary. Therefore, redefining and identifying this point of equilibrium represents a critical necessity for the philosophy of early childhood education in contemporary Iranian society.

یاری دهنوی، مراد (۱۴۰۴). مسئله-مندسازی فقدان «تجربه سختی و محرومیت» در دوران کودکی (اغلب) کودکان ایرانی امروز. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۱۹۳-۲۱۷.

مسئله‌مندسازی فقدان «تجربه سختی و محرومیت»

در دوران کودکی اغلب کودکان ایرانی امروز^۱

مراد یاری دهنوی^۲

چکیده

در سایه گذر جامعه ایران از دوره سنتی به (شبه) مدرن در یک قرن اخیر، به نظر می‌رسد دوران کودکی کودکان ایرانی، همراه با تغییر و تحولات متفاوتی بوده است. یکی از این تحولات مهم و چشمگیر، کم‌رنگ شدن و حذف «تجربه سختی و محرومیت» از دوران کودکی آنهاست. آنچه که برای کودکان ایرانی دهه پنجاه و سال‌های سخت جنگ دهه شصت، رویایی دست‌نیافتنی بود، اینک برای «اغلب» کودکان ایرانی دهه نود، خواسته‌ای بسیار پیش‌پاافتاده می‌نماید. آن افراط «محرومیت و سختی» کودکان آن روز، اینک به «تفریط نازپروردگی و راحت‌طلبی» اغلب کودکان امروز بدل شده است. نسل والدینی که در کوره کودکی آن سال‌ها، «آب‌دیده» شده‌اند، از سر خیرخواهی و عدم تکرار پیامدهای آن «تجربه سختی و محرومیت»، با همه وجود می‌کوشند تا زیستی عاری از تجربه‌های سازنده رنج، دشواری و «تاب‌آوری» برای «تک نورچشم‌شان»، فراهم‌سازند. اما بحران تربیتی از آنجا آغاز می‌شود که چنین رویه و سبکی در تربیت کودکان، به عنوان یک «امر مطلوب تربیتی» تلقی می‌شود. اینک به سبک پرسش فکویی می‌توان پرسید آیا تلاش برای حذف تجربه محرومیت و سختی از زیست‌کودکانه، واقعاً «امری مطلوب» در تربیت آینده آنهاست؟ این پژوهش با طرح چنین پرسشی درصدد است تا این امر مطلوب در تربیت کودکان امروزی جامعه ایرانی را به چالش بکشد و آن را نه به عنوان یک ارزش و امر مطلوب، بلکه به عنوان «یک چالش و مسئله تربیتی» مطرح‌سازد. برای این منظور از روش «انتقادی فراونده و مثبت» هابرماس برای به چالش کشیدن «آگاهی‌های کاذب» منجر به تلاش برای حذف تجربه سختی و تاب‌آوری کودکان امروزی استفاده شده است.

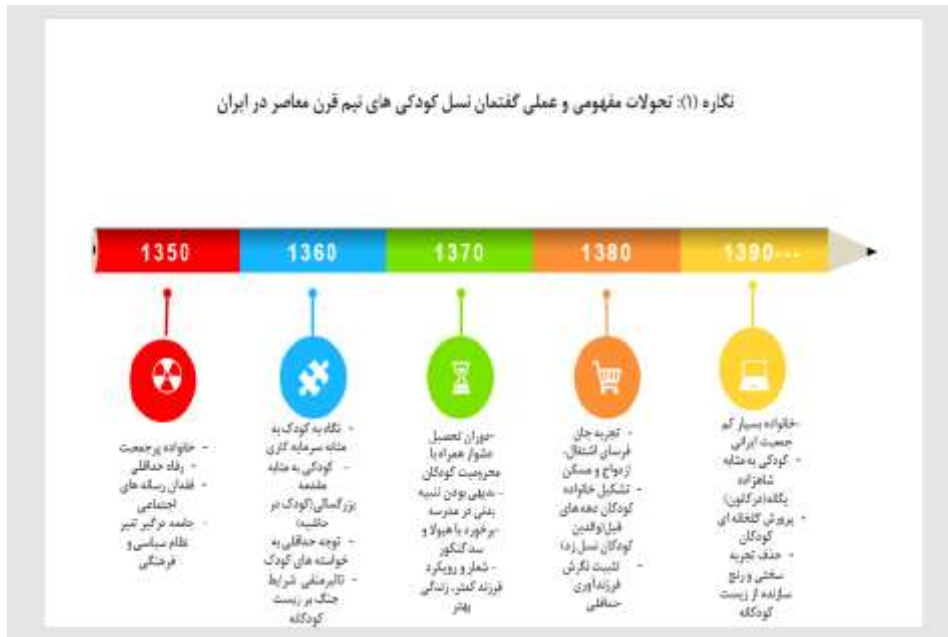
واژه‌های کلیدی: دوره کودکی، تجربه سختی و رنج، نازپروردگی، مسئله‌مندسازی، آگاهی کاذب، فوکو، هابرماس

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۱۱-۲۶ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۲-۱۳ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت بخش علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

مقدمه و بیان مسأله

در سایه گذر جامعه ایران از دوره سنتی به (شبه) مدرن در نیم قرن اخیر، به نظر می‌رسد دوران کودکی کودکان ایرانی، همراه با تغییر و تحولات متفاوتی بوده است. خانواده ایرانی پرجمعیت



تصویر ۱. تحولات مفهومی و عملی ...

دهه پنجاه و شصت، به دلایل و علت های گوناگون اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی به خانواده بسیار کم جمعیت تک فرزندی یا دو فرزندی در دهه نود و پس از آن تقلیل یافته است. این کاهش تعداد فرزندان خانواده به موازات تغییر و تحولات گوناگون جامعه ایرانی، تغییرهای بنیادینی در نگاه به کودک و کودکی و سبک تربیت او در نگاه والدین امروزی داشته است. نگاره ذیل، به صورت تیتروار و نمادین برخی از این تغییر و چرخش های مفهومی و عملی در گفتمان و عمل تربیتی این روزهای جامعه ایرانی را بیان می کند.

چنانکه در نگاره فوق روایت شده است یکی از این تحولات مهم و چشمگیر، کم رنگ شدن و حذف «تجربه سختی/رنج و تاب آوری» از دوران کودکی اغلب کودکان امروزی است. آنچه که

برای کودکان ایرانی دهه پنجاه و سال‌های سخت جنگ دهه شصت، رویایی دست‌نیافتی بود، اینک برای «اغلب» کودکان ایرانی دهه نود و پس از آن، خواسته‌ای بسیار پیش‌پاافتاده می‌نماید. آن افراط «محرومیت»^۱ و سختی «کودکان آن روز، اینک به «تفریط نازپروردگی و راحت‌طلبی» اغلب کودکان امروز بدل شده است. نسل والدینی که در کوره کودکی آن سال‌ها، «آب» دیده «شده‌اند، از سر خیرخواهی و عدم تکرار پیامدهای آن «تجربه افراط محرومیت و رنج»، با همه وجود می‌کوشند تا زیستی عاری از تجربه‌های سازنده رنج، دشواری و «تاب‌آوری» برای «تک نورچشم‌شان»، فراهم‌سازند.

اما بحران تربیتی از آنجا آغاز می‌شود که چنین رویه و سبکی در تربیت کودکان، به عنوان یک «امر مطلوب تربیتی» تلقی می‌شود نه یک «مسئله و چالش بزرگ تربیتی». از این رو با اقتباس از اندیشه و سیره فلسفه‌ورزی برخی فیلسوفان چون فیلسوف معاصر و بزرگ فرانسوی، میشل فوکو^۲، می‌توان «پرسشی فکویی» مطرح کرد که: آیا تلاش برای حذف «تجربه محرومیت و تاب‌آوری» از زیست‌کودکانه، واقعاً «امری مطلوب» در تربیت آینده آنهاست؟ آیا فقدان رنج و محدودیت‌های معقول از دوران کودکی کودکان، آثار درازمدت نامطلوب تربیتی بر زندگی بزرگسالی آنها نخواهد داشت؟

این پژوهش با طرح چنین پرسشی درصدد است تا این «امر مطلوب تربیتی» کودکان امروزی جامعه ایرانی را با الهام از اندیشه نظریه انتقادی هابرماس^۳ به چالش بکشد و آن را نه به عنوان یک ارزش و امر مطلوب، بلکه به عنوان «یک مسئله تربیتی» از منظر فوکو مطرح سازد.

روش پژوهش

متناسب با موضوع و مسئله این پژوهش، در این مطالعه، از روش نقد درونی از نوع «انتقادی فرارونده و مثبت» هابرماس (Bagheri, Sajjadih & Tavassoli, 2011) در نقد ایدئولوژی منجر به انگاره حذف «تجربه محرومیت و تاب‌آوری» از دوره کودکی کودکان ایرانی استفاده شده است.

^۱ Deprivation

^۲ Foucault, M.

^۳ Habermas

مفهوم ایدئولوژی در نظریه انتقادی^۱ به معنای «آگاهی کاذب» است. از این رو نقد ایدئولوژی به دنبال شکافتن و تغییردادن این آگاهی کاذب در نظر و اندیشه افراد جامعه است. بنا به نظر مارکس^۲، این نقد می‌تواند باعث آزادشدن سوژه از «محدودیت‌های پنهانی»^۳ شود که بر او و اعمالش، تسلط یافته‌اند (Ibid, 235).

از نظر این روش، آگاهی‌های کاذب باعث ماهیت‌بخشی و تعیین خاصی به امور شده‌اند که آنها را ثابت و غیرقابل تغییر نشان می‌دهد (Ibid, 237). از این رو، پژوهشگر در روش انتقادی فرارونده و مثبت، در پی نفی این آگاهی‌های کاذب و ارایه رهنمودی هنجاری برای اقدام و عمل مناسب در جهت تغییر آنهاست.

در این پژوهش، تلاش شده است تا با اتخاذ یک موضع انتقادی نسبت به موقعیت تربیتی «حذف تجربه سختی و تاب‌آوری» از دوره کودکی، آگاهی‌های کاذب منجر به شکل‌گیری این وضعیت، نقد شوند و ماهیت بدیهی مطلوب و غیرقابل تغییر آنها به چالش کشیده شود تا زمینه برای فهم و پذیرش این «موقعیت تربیتی» به عنوان یک «مسئله تربیتی» فراهم‌شود.

اپیزود نخست: انگاره افراطی «تجربه سختی و محرومیت» در تربیت والدین و مربیان کودکان نسل جدید ایران

اغلب والدین و مربیان کودکان نسل جدید نیمه دوم دهه هشتاد و دهه نود شمسی ایران، خودکودکان نیمه دوم دهه پنجاه و دهه شخصت شمسی می‌باشند. به روایت تاریخ شفاهی و تجارب زیسته این والدین، کودکی آنها سرشار از تجربه‌های سختی و محرومیت بوده‌است. خانواده‌های نسبتاً بزرگ و پرجمعیت آن روزهای جامعه ایران از یک سو و شرایط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، کشاورزی و فرهنگی جامعه از سوی دیگر، باعث زایش اتمسفر و فضای زیست کودکی‌ای شده‌بود که در آن، سختی و محرومیت کودکان امری کاملاً بدیهی پنداشته می‌شد.

خواهر و برادرهای قد و نیم قد در صلحی پایدار با یکدیگر در یک خانواده و اتاق با یکدیگر به بازی و تجربه‌ورزی مشغول بودند. لباس‌های خواهر و برادرهای بزرگ‌تر به ترتیب با پذیرش به خواهر و برادرهای کوچک‌تر به ارث می‌رسید. اعتراضی نبود که هیچ، بلکه رضایت و شادمانی

¹ critical theory

² Marx

³ hidden constraints

هم به همراه داشت. اسباب‌بازی‌ها و کیف مدرسه هم چنین داستانی داشت. اغلب اسباب‌بازی‌های کودکان شهری و روستایی آن روز، دست‌سازه‌های فیزیکی خلاقانه خود آنها یا والدین‌شان بود. خبری از اتاق کودک مجزای صورتی یا آبی مملو از اسباب‌بازی‌های متعدد فیزیکی و الکترونیکی امروز نبود.

مدرسه آن روزهای جامعه ایرانی در امتداد جامعه‌اش بود. از این رو سطح رفاه آن به و بیش از سطح رفاه عموم خانواده‌ها نبود. از این رو، خبری از تنوع کنونی مدارس لاکچری غیرانتفاعی امروزه نبود. بنابراین دانش‌آموزان انبوه آن دوره، در معرض انواع تجربه‌های سختی و محرومیت در فرایند تحصیل‌شان قرار می‌گرفتند. محرومیت و تنبه بدنی یکی از ابزارهای مهم تربیت در برخی مدارس آن روز بود. چنانکه این امر در داستان‌های کودک و نوجوان آن روزهای جامعه ما، انعکاس یافته است (Moradi Kermani, 1974).

روزهای سخت جنگ سال‌های اول دهه شصت، بحران‌ها و دشواری‌های بسیار زیادی را برای کودکان مناطق مرزی و درگیر جنگ فراهم‌ساخته بود. چه بسا بسیاری از کودکان و دانش‌آموزان مناطق جنگی غرب کشور، شهید یا مجروح شدند یا شاهد شهادت پدر و اقوام نزدیک خود بودند.

جمعیت انبوه کودکان و دانش‌آموزان این دهه‌های ایران، زمانی که به سد بزرگ «کنکور» در نیمه دوم دهه هفتاد رسیدند، در معرض تجربه دشواری و سختی یک رقابت علمی بسیار جانفرسا واقع شدند. شاید بتوان گفت تجارب زیسته تلخ و شیرین روزها و سال‌های پشت کنکور هریک از کودکان و دانش‌آموزان ایرانی آن روزها، می‌تواند بن‌مایه یک «رمان تربیتی» بسیار الهام‌بخش و تأثیرگذار باشد. نمونه‌هایی از این جنس تجربه‌ها و داستان‌ها در کتاب «مدرسه یا قفس» بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان‌نویسی معاصر (Rahbarian, 2016) آمده است.

روایت تصویری تجربه سختی و محرومیت برخی کودکان دهه شصت ایرانی



تصویر ۲. ماشین اصلاح دردناک کودکان پسر دهه شصت (منبع: Saednews.com)



تصویر ۳. اسباب بازی چرخ و فلک دستی کودکان دهه شصت (منبع: Saednews.com)



تصویر ۴. بازی‌های کودکان در دهه شصت (منبع: delgarm.com)



تصویر ۵. بازی‌های کودکان در دهه شصت (منبع: delgarm.com)



تصویر ۷. صحنه امتحان برخی دانش‌آموزان دهه شصت (منبع: Saednews.com)



تصویر ۸. اتاق خواب خانوادگی برخی کودکان دهه شصت (منبع: bartarinha.ir)



تصویر ۹. عکسی از یک مدرسه دخترانه دهه شصت

به نظر می‌رسد این سبک زیست کودکانه همراه با تجربه‌های افراطی دشوار سختی و رنج، پیامدها و آثار مثبت و منفی متعدد تربیتی، روانی، اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی بر شخصیت

هر یک از کودکان این برهه زمانی خاص جامعه ایران داشته‌است که نیازمند پژوهش‌های میان‌رشته‌کیفی و طولی مختلفی است.

شاید بتوان گفت سرمایه تربیتی و انسانی «تاب‌آوری» یکی از آثار ارزشمند این سبک زیست کودکانه برای برخی از کودکان و دانش‌آموزان ایرانی دهه شصت بوده است. چنانکه بسیاری از آنها با گذر از کوره این تجربه‌های متعدد سختی و محرومیت، اینک به انسان‌های تربیت‌یافته و فرهیخته‌ای برای جامعه ایرانی و حتی جهانی تبدیل شده‌اند. نمونه‌های متعدد آن را می‌توان در معلمان مدارس، اساتید دانشگاه، متخصصان پزشکی و علوم سلامت، هنرمندان، مهندسان و دانشمندان علوم پایه امروزی جامعه مان شناسایی کرد و دید.

اپیزود دوم: انگاره تلاش برای حذف تجربه سختی و محرومیت از زیست‌کودکانه ایرانی

در گذر زمان، وقتی موج کودکان نیمه دوم دهه پنجاه و دهه شصت از هفت خوان کوره تجربه‌های متعدد سختی و محرومیت گذر کردند، شغل یافتند، تشکیل خانواده دادند و آنگاه صاحب فرزند شدند. این برهه زمانی تقریباً معادل اواخر دهه هشتاد و اوایل دهه نود شمسی جامعه ایرانی است.

در این دوره به اقتضاء تحولات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و به طور خاص اقتصادی، نگرش‌ها نسبت به فرزندآوری و تربیت او به شدت تغییر کرد و سبک خاصی از تربیت کودکانه را در جامعه ایرانی ترویج داد. شعار و رویکرد «فرزند کمتر، زندگی بهتر» دهه هفتاد و نیمه اول دهه هشتاد، در هم‌زیستی با مؤلفه‌های تأثیرگذار اقتصادی و فرهنگی زمینه شکل‌گیری نگرش تقلیل‌گرایانه نسبت به فرزندآوری را تشکیل داد.

در کنار این عوامل مهم اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و اقتصادی جامعه از یک سو و تجربه‌های سخت و تلخ محرومیت و رنج کودکی والدین دهه نوه، زمینه شکل‌گیری انگاره حذف «تجربه سختی و محرومیت» از زیست‌کودکان را فراهم ساخت. والدینی که خود انواع تجربه‌های سختی، محرومیت و رنج را از سرگذرانده بودند، از سر خیرخواهی، در دام حذف همه تجربه‌های سختی و محرومیت سازنده از دوران کودکی کودکان‌شان افتادند. چه بسیار والدین زحمتکشی هستند که شب و روز تلاش می‌کنند تا بهترین شرایط زیست و تحصیل بدور از تجربه سختی و رنج را برای کودکان خود در دوران مدرسه و دانشگاه فراهم‌سازند با این تصور و پندار، که این عمل‌شان در حذف این تجربه‌های سختی معقول و سازنده، بسیار خوب است.

روایت تصویری زیست کودکان رفاه‌زده برخی از کودکان دهه نود و بعد از آن



تصویر ۱۰. اتاق خواب کودکان در دهه نود (منبع: moblodecor.com)



تصویر ۱۱. اتاق خواب کودکان در دهه نود (منبع: moblodecor.com)

در این انگاره هم فراهم کردن فرصت تحصیل و زندگی با حداقل تجربه سختی و محرومیت برای کودکان کم جمعیت هر خانواده ایرانی، آثار و پیامدهای مثبت و منفی متعدد تربیتی، اجتماعی، اخلاقی، روان شناختی و ... بر شخصیت هر یک از کودکان ایرانی این دهه می گذارد که نیازمند پژوهش های میان رشته ای کیفی طولی و عرضی گوناگون است.

اپیزود سوم: انگاره مسئله مند سازی و بازسازی جایگاه و ضرورت وجود «تجربه سختی و محرومیت» در زیست کودکان ایران امروز



تصویر ۱۲. مقایسه دو انگاره افراط و تفریط

چنانچه در نگاره (۲) به تصویر کشیده شده است، به نظر می رسد هر از دو انگاره زیست و تربیت کودکان فوق، واجد نقاط قوت و ضعف خود می باشند که نیازمند آسیب شناسی تربیتی از جنبه های گوناگون اند. به قول باقری (Bagheri, 2021) گویی یک داد و ستد پنهانی میان این

دو قطب افراط و تفریط در مواجهه با جایگاه «تجربه سختی و محرومیت معقول» در تربیت کودکان وجود داشته باشد. چنانکه به نظرمی‌رسد افراط در سخت‌گیری و محرومیت جدی از مواهب زیست‌کودکانه منجر به نوعی طغیان و طلب شدید رفاه‌زدگی و حذف همه تجربه‌های سختی و رنج سازنده دوران کودکی بشود. ازسوی دیگر، تفریط در حضور و وجود تجربه سختی و محرومیت سازنده در تربیت و زیست‌کودکانه باعث مواجهه کودک با آسیب‌های متعددی چون فقدان «تاب‌آوری» و تحمل شکست و اشتباه شود که در نهایت منجر به طغیان علیه رفاه و همه مواهب مثبت تربیت کودکان شود و فرد را مستعد و عامل به نفی و پرهیز از همه این مواهب‌کند.

به نظر می‌رسد برقرار نوعی تعادل و توازن میان تجربه سختی و محرومیت سازنده با رفاه‌زدگی و حذف همه تجربه‌های سختی و محرومیت، بسیار ضروری و بنیادین است. از این رو، بازشناسی این نقطه اعتدال یک ضرورت فلسفه تربیت دوران کودکی در جامعه ایرانی می‌باشد.

دشواری این بازشناسی در جامعه ایرانی زمانی واقعیت سخت خود را نشان می‌دهد که به نظر می‌رسد سبک فرزندپروری غالب والدین امروزی جامعه ما، حذف آشکار و پنهان این تجربه سختی و محرومیت سازنده را «امری مطلوب» می‌داند و با همه همت خود، کمر به حذف آن بسته است. به عبارت دیگر، هرگز آن را یک «مسئله و چالش تربیتی» نمی‌داند. شاهد این مدعا، برخوردهای غیرانسانی و خشونت‌بار برخی از والدین با سخت‌گیری موجه معلمان و مربیان با کودکان و دانش‌آموزان در مدارس دولتی و غیردولتی امروزه جامعه‌مان می‌باشد که هراز چندگاهی رسانه‌ای می‌شود و پیامدهای نامطلوب تربیتی، اجتماعی و فرهنگی به همراه دارد (Faghirdoost, Sherinkam and Salari, 2024).

تغییر شعارها، ضرب‌المثل‌ها و «بازی‌های زبانی» ناظر به شأن و جایگاه اقتدار معلم در تربیت کودکان در دو انگاره تاریخی بررسی شده فوق، نشان از تغییر و تنزل افراطی جایگاه اقتدار معلمان^۱ و مربیان در تربیت کودکان امروز دارد. ضرب‌المثل و توصیه سنتی بسیار از والدین در خطاب به معلم مکتب و مدرسه کودکشان این بود:

گوشت و پوستش از تو، استخوانش از من.

این اقتدار تفویض شده از سوی والدین به معلمان و مربیان، نشان‌دهنده به رسمیت‌شناختن دانش تخصصی و تجربه معلمان در مواجهه با سهل‌انگاری‌های کودکان و دانش‌آموزان در امور درسی و تربیتی آنها می‌باشد. در سایه چنین نگاه و نگرشی بود که «چور استاد به ز مهر پدر» تجویز می‌شد. گویی والدین سنتی بر این باور عمیق بودند که «نابرده رنج، گنج مسیر نشود^۱». شاهد این مدعا را می‌توان در فرهنگ جامعه روستایی و عشایری غالب در جامعه ایرانی به وفور یافت. روایت تجربه‌های زیسته یک معلم عشایر بیانگر درخواست و مطالبه جدی والدین در باب سختگیری و تنبیه بدنی کودکان‌شان در قبال عدم انجام امور درس و مدرسه‌ای‌شان می‌باشد. «والدین انتظارشان این بود که معلم به عنوان ابزار تربیتی از تنبیه در آموزش بچه‌ها استفاده کند. مصطفی (معلم) می‌گوید: البته در طول این مدت همه خانواده‌ها به من می‌گویند اگر دانش‌آموزان را کتک زنی، اصلاً گوش نمی‌کنن. بعلاوه بچه‌ها هم معتقدند که آن‌ها با کتک درس می‌خوانند. معصومه، یکی از شاگردان مصطفی به او می‌گوید: بچه‌های این‌جا فقط با کتک درست می‌شوند» (Attaran, 2017: 136)

اما شعار و توصیه اغلب والدین امروزی خطاب به معلمان و مربیان کودکشان، پرهیز از کوچک‌ترین محرومیت گفتمانی و عملی است. این امر، اقتدار محتوایی و ارزشی متولیان تربیت را به حاشیه می‌برد و محومی‌کند.

چنانکه در قسمت روش پژوهش بیان شد به منظور «مسئله‌مندسازی» فقدان تجربه سختی و محرومیت در زیست‌کودکانه اغلب کودکان ایرانی امروز، باید با تحلیل فلسفی، این «مسئله بالقوه» را عیان و آشکار کرد و آن به یک «مسئله بالفعل» بسیار اساسی تبدیل کرد. یکی از شیوه‌های تحلیل برای این امر، روش تحلیل و نقد «آگاهی‌های کاذب یا شبه آگاهی‌ها» از دیدگاه هابرماس می‌باشد. هابرماس معتقد است پژوهشگر در پژوهش‌های بخشی^۲، با افشاگری و نقد آگاهی‌های کاذب باعث رهایی افراد از سلطه موضوع و پدیده مورد مطالعه می‌شود.

به نظر می‌رسد برخی از مفروضه‌ها و آگاهی‌های کاذب شفاهی و گفتمانی فرزندپروری والدین امروز جامعه که منجر به انگاره حذف تجربه سختی و محرومیت از شیوه تربیتی آنها شده‌است، به این شرح می‌باشند:

^۱ - سعدی شیرازی (۶۰۰-۶۹۴ ق).

کودک نباید هیچ رنج و سختی بکشد.

هر سختی و محرومیت باعث آسیب جدی به شخصیت کودک و آینده او می شود
کودکان ما نباید محرومیت‌ها و رنج‌های دوران کودکی ما را تجربه کنند.
تنها مسیر موفقیت کودکان از دل امکانات متعدد می‌گذرد.
رفاه بیشتر کودک، به ضرورت رشد و موفقیت بیشتری به همراه دارد.
هر محرومیت و سختی دوره کودکی، نوعی «عقده حقارت» در شخصیت آنها ایجاد می
کند.

«تمام شخصیت کودک» در «دوره کودکی» او و براساس تجربه های وی ساخته می شود.
مخالفت با خواسته‌های کودکان از لحاظ تربیتی و روان‌شناختی بسیار بد است.
می توان هر یک از این انگاره‌ها، مفروضات و «آگاهی‌های نهادینه‌شده» را به چالش کشید
و «شبه‌آگاهی‌بودن» و کاذب‌بودن آنها را از جهتی نشان داد و باعث «رهایی‌بخشی»^۱ برای فرد
و والد معتقد به هر یک از این گزاره‌ها شد و آنها را از این «محدویت‌های پنهان» برخاسته از
این باورها، آگاه ساخت. در ادامه پژوهش، برخی از این باورها و آگاهی‌های نهادینه‌شده، نقد
می‌شوند و بدیهی‌بودن صدق آنها مورد تردید واقع می‌شود.

از منظر باقری (Bagheri, 2026) دوره کودکی، یک جز مهم نگاه کلان به انسان و حیات
اوست. به دیگر سخن، کودکی یک بُعد مهم هندسه نگاه کل به آدمی است. از این رو، ماهیت
کودکی، شناخت‌ها، عواطف و امیال، اراده و خواسته‌ها، کُنش‌ها، شخصیت و چگونگی تربیت
کودک را باید در بستر نگاه کلان و کلی به وجود و هستی آدمی، دید و تبیین کرد. بر همین
اساس، داوری درست درباب وجوب تجربه سختی و محرومیت معقول در دوره کودکی را باید
با نظر به جایگاه تجربه سختی و رنج در زیست و زندگی بزرگسالانه آدمی، تبیین کرد.

درباب مسئله مواجهه انسان(کودک) با محرومیت، رنج و سختی، رویکردها و دیدگاه‌های
مختلفی وجود دارد (Askari, Norouzi and Mohammadi Chabaki, 2017). از منظر دینی، در
همه ادیان ابراهیمی، رنج یک امر مقدس و تعالی‌بخش برای وجود انسان(کودک) تلقی می‌شود.
از این رو، مواجهه فعال آدمی با رنج‌ها و سختی‌هایی که در مسیر رشد، تربیت و کمال او قرار
می‌گیرند، جزئی لاینفک تعالی وجود و کمال او محسوب می‌گردند (Khoshk Jan, 2017).

¹ emancipation

خداوند در قرآن در مورد جایگاه سختی و رنج در زندگی انسان می‌فرماید: لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ. آدمی را در رنج و برای رنج آفریدیم (سوره بلد، آیه ۴). یکی از دلایل روان‌شناختی و تربیتی توجیه ضرورت تجربه سختی و رنج در زندگی انسان و کودکان از این روست که نفس آدمی در لحظات سختی و رنج، در مواجهه با عمل و رخدادی قرار می‌گیرد که آن را دوست ندارد. رویگردانی از این رنج و سختی و نپذیرفتن آن باعث تنگی نفس انسان می‌شود و او را به سختی می‌اندازد. اما با تن دادن به این درد و رنج، انسان به شرح صدر و گشودگی نائل می‌شود. از این رو، بلا و سختی برای تربیت انسان لازم است تا آدمی با مقاومت در برابر فشار آن، مبداء شکل‌گیری هویت خویش شود و رشد پیدا کند (Bagheri, 2011).

فیلسوفان بزرگی در تاریخ فلسفه چون کی‌یرکگارد^۱ هم تجربه رنج و دشواری را عاملی تعالی-بخش در حیات آدمی قلمداد می‌کنند (Asadpour, 2022). کی‌یرکه‌گور معتقد است: برای اینکه فردی بتواند به مرحله ایمان به خدا راه بیابد، لازم است قبل از آن از هرچیز متناهی گذرد کند. یعنی باید عقل و هرچیز دیگری را که عقل دال آن است، از دست بدهد تا بتواند به ایمان راه یابد. هر چند بعد از رسیدن به ایمان، می‌توان همان متناهی‌ها را با لطف محال، بازیابد. ترک متناهی، واپسین مرحله پیش از ایمان و ایمان اوج تجربه یک انسان است. این ترک و محروم-شدن، برای انسان سراسر رنج است. آدمی باید همانند ابراهیم از عشق‌های خود در زندگی دست شوید و در رنج آرام گیرد و تنها در این مسیر است که او می‌تواند به صلح و آرامش، دست یابد (Askari, et al., 2017:65).

بسیاری از فلاسفه اسلامی، عرفا، حکمای اخلاقی و مربیان سنتی چون عنصرالمعالی نویسنده قابوس‌نامه هم جایگاه ویژه برای تجربه رنج و سختی در رشد و کمال کودک و انسان در نظر گرفته‌اند (Asadpour, Fallah and Hasani, 2022). از همین روست که مفهوم «ریاضت-کشیدن» و مخالفت با خواسته‌ها نفس، جوهره اساسی تعالیم و آموزه‌های عرفانی را شکل داده است. تجلی این نوع اندیشه در سبک زندگی زاهدانه حکیمان و عارفان بزرگ اندیشه اسلامی، امری معمول و مرسوم بوده است. درباره زیست‌زاهدانه سهروردی، حکیم بزرگ مؤسس مکتب اشراق آمده است: هفته‌ای یکبار افطار می‌کرد و کمیت طعامش زیاده بر پنجاه درم (حدود سیزده مثقال) نبود. اگر در طبقات حکما سیر کنی و تفحص احوال ایشان نموده، منزلت

¹ Kierkegaard, S.

هریک را بشناسی. نزدیک است که زاهدتر از او و یا فاضل‌تر از او، نیابی (Purnamdarian, 2022:4-5).

به همین شیوه می‌توان مفروضه و باور «تنها مسیر موفقیت کودکان، از دل رفاه و امکانات متعدد می‌گذرد» را به چالش کشید و اعتبار کلی بودن آن را زیر سؤال برد. زیرا در گفتمان منطق و فلسفه، یک مورد مثال نقض برای از بین بردن کلیت یک گزاره کلی کفایت می‌کند. داستان زندگی انسان‌های بیشماری در ایران و جهان حکایت از آن دارد که چه بسا یک کودک و انسان از دل محرومیت‌ها، سختی‌ها، شکست‌ها و رنج‌ها، به موفقیت‌های معنوی و اجتماعی جهانی رسیده باشد.

داستان زندگی هلن کلر^۱ (۱۸۸۰-۱۹۶۸) یکی از الهام‌بخش‌ترین زندگانی‌های زیست‌شده از دل سختی‌ها و محرومیت‌های پیش روی زندگی آدمی است. او کودک بسیار باهوشی بود. اما یک بیماری عفونی در ۱۹ ماهگی، بینایی و شنوایی او را برای همیشه از وی ستاند. هلن کلر در سایه حمایت‌های انسانی و تربیتی معلم خصوصی‌اش آن سالیوان (Anne Sullivan) (۱۸۶۶-۱۹۳۶) توانست بر این محدودیت‌ها و محرومیت‌های جسمی‌اش فائق آید. او با کمک زبان لمسی قراردادی بین خود و معلم‌اش، توفیق یافت به مدرسه برود. اولین فارغ التحصیل دانشگاهی رشته هنر با ناشنوایی و نابینایی مطلق شد. حدود ۱۱ کتاب نوشت. به کشورهای مختلف جهان سفر کرد. باعث جلب توجه و دغدغه‌مندی سیاستمداران و متولیان جامعه جهانی به مسائل و مشکلات افراد معلول شد. زندگی و اندیشه‌هایش، الهام‌بخش افراد بی-شماری در سراسر جهان شده است. شاید بتوان گفت که او فردی است که توانست با عبور از محرومیت‌های بینادین جسمی، «مرزهای قلمروی اراده آدمی» را جابجا کرد.

دوره کودکی چهره ماندگار و جهانی ادبیات کودکان ایران، هوشنگ مرادی کرمانی (Moradi Kermani, H. 1944) سرشار از تجربه‌های سختی، محرومیت و رنج یتیمی در یک روستا کوچک و دورافتاده، آبادی سیرچ، از توابع شهرستان کرمان است. در سایه لطف خدا، اراده و همت فردی و سایر عوامل، او توانسته است از تونل این سختی‌ها و محرومیت‌ها به سلامت و کمال بگذرد و اینک با خلق ۸ مجموعه داستان، ۱۰ رمان، ۱ زندگی‌نامه خودنوشت، ۳ نمایشنامه، ۳ فیلمنامه و ۳ پیام ادبی، سهم بسیار بزرگی در ادبیات کودک و نوجوان ایران داشته باشد (Eskandari Sharafi and Bazvand, 2021). برخی از آثار او به زبان دیگر جهان چون آلمانی،

¹ Helen Keller

انگلیسی، فرانسوی، عربی و ... نیز ترجمه شده‌اند و صدای اندیشه او را در سپهر جهان، سروده‌اند. به نظر می‌رسد داستان زیست‌شده زندگانی این کودک روستایی زاده‌شده در دل محرومیت‌ها و سختی‌ها و داستان‌های محبوب او بتواند الگوی الهام‌بخش مؤثری برای پذیرش محرومیت‌های معقول در زیست کودکان امروزین باشد.

انگاره و مفروضه روان‌شناسی «تمام شخصیت کودک براساس تجارب دوره کودکی او ساخته می‌شود» یک باور قدرتمند سبک تربیتی برخی از والدین شده است. براساس این باور و اعتقاد عملی به آن، برخی والدین با هر نوع خواسته کودک موافقت می‌کنند زیرا مخالفت با خواسته‌ها کودک و هر نوع محرومیت آنها را عامل یک عقده و بیماری روانی آینده او تصور می‌کنند. این والدین برای اینکه فرزندان‌شان را خوشبخت‌کنند، بطور دائم سعی می‌کنند به تمامی خواسته‌های فرزندان پاسخ مثبت دهند. همه نیازهایشان را برطرف‌کنند و محیط آنها را از هرگونه رنج و مشکلی دورکنند (Karimi, 2007: 153).

اگر چه سهم تجربه‌های دوره کودکی در شخصیت بزرگسالی کودک، بسیار مهم است اما برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت رابطه علت و معلولی قاطع میان تجربه‌های کودکی و نوع شخصیت و کنش‌های بزرگسالی را به چالش کشیده‌اند و این رابطه جبری را نمی‌پذیرند. از این منظر، انسان به مثابه یک عامل نگریسته می‌شود که عمل او در گرو مبانی شناختی، میلی، ارادی است. در این دیدگاه، یادگیری نه به مثابه شکل‌پذیری از عوامل بیرونی پذیرفته می‌شود و نه به منزله سازگاری درونی. بلکه یادگیری به مثابه یک عمل مبتنی بر زیرساخت‌های شناختی، میلی و ارادی در دوره بلوغ و بزرگسالی انسان رخ می‌دهد (Bagheri, 2013). در این چشم‌انداز، دوره کودکی آدمی و تجربه‌های آن، نوعی «شبه عمل» محسوب می‌شوند زیرا مبانی شناختی و ارادی عمل آدمی در این دوره، هنوز تکامل نیافته‌اند و کنش‌های کودکان به‌یشت‌تر تابع «میل قدرتمند» آنها صورت می‌گیرد. از این رو، هر عمل کودک پس از دوره بلوغ و رسیدن به دوره نوجوانی، براساس منظومه شناخت‌ها، امیال و اراده‌ورزی‌های او در بستر شرایط اجتماعی و فرهنگی زمانه، صورت خواهد گرفت نه براساس نیروی جبری تجارب دوره کودکی (Bagheri, 2023).

از این رو، به نظر می‌رسد در این باور و «آگاهی نهاده‌شده» والدین درباب اهمیت تجربه‌های دوره کودکی و پرهیز از مواجهه کودکان با تجربه سختی و محرومیت معقول، نیز نوعی تناقض دورنی وجود دارد و صادق‌نمایی آن، موجه نمی‌باشد.

نتایج مطالعات تجربی و طولی درباره آثار محرومیت معقول کودکان در دوره کودکی‌شان در برخی کشورها، در تضاد با تصور والدین برای حذف هر نوع تجربه سختی و محرومیت معقول از زیست کودکان می‌باشد. مطالعه‌ای در دانشگاه استنفورد در سال ۱۹۷۲ نشان داد که: «کودکان کوچکی که توانستند برای ۱۵ دقیقه طولانی در مقابل گرفتن یک مارشمالو پفکی مقاومت‌کنند تا بعداً دوتا از آن‌ها را بگیرند، بطور متوسط ۲۱۰ امتیاز بالاتر در آزمون ورودی دانشگاه نسبت به بچه‌هایی که نتوانستند منتظر بمانند، کسب کردند. حدود یک سوم از چهار تا شش ساله‌های مورد مطالعه توانستند در برابر این وسوسه شیرین مقاومت‌کنند. پیگیری هیجده سال بعد، انجام شد و کودکانی با خویشتن‌داری بیشتر در آزمایش مارشمالو، نتایج بهتری در همه زمینه‌های زندگی داشتند» (Lewis, 2024:148).

در مطالعه‌ای دیگر، در اوایل دهه ۱۹۹۰ محققان آمریکایی مطالعه پرچالش و بلندپروازانه‌ای را با بیست هزار کودک آمریکایی از سراسر نقاط ایالات متحده آغاز کردند. کودکان شهری و روستایی، آسیایی، رنگین‌پوست، لاتین و سفیدپوست، مرفه و کم درآمد، از کرانه شرقی و غربی. آن‌ها در سال ۱۹۹۴ وقتی این بچه‌ها دوازده تا چهارده ساله بودند، داده‌هایی را در مورد این نوجوانان جمع‌آوری کردند و تا سال ۲۰۰۸ بصورت دوره‌ای به این کارشان ادامه دادند. محققانی که این داده‌ها را تحلیل کردند دریافتند کودکانی که والدین مقتدر دارند در نسبت به کودکانی که والدین‌شان از قدرت و اختیار کمتری برخوردارند، عملکردشان در مدرسه بهتر است و در اوایل سال‌های نوجوانی و در دهه سوم زندگی، احتمال رفتارهای ضداجتماعی و پرخطر جنسی در آن‌ها کمتر است (Saks, 2025: 160).

در همین راستا، نتایج برخی از پژوهش‌های روان‌شناختی درباب نیاز اساسی عاطفی کودکان به محدودیت‌های معقول نشان‌می‌دهد والدینی که این نیاز عاطفی کودکان خود را برآورده نمی‌کنند چه بسا موجب شکل‌گیری طرح‌واره روان‌شناختی مشکل‌ساز در کودکان خود شوند. طرح‌واره استحقاق/ بزرگ‌منشی، طرح‌واره خویشتن‌داری/ خودانضباطی ناکافی و طرح‌واره تأییدطلبی/پذیرش‌جویی، سه طرح‌واره مشکل‌آفرین مستعد دوره بزرگسالی کودکانی‌اند که زیست‌کودکی آن‌ها، فاقد تجربه سختی و محدودیت‌های معقول می‌باشد (Lewis, 2024: 151). لئونارد ساکس (Saks, L. 2016) پزشک خانواده و روان‌شناس آمریکایی براساس تجارب بالینی برخاسته از نوده‌زار ویزیت حضوری کودکان و والدین آن‌ها از سال ۱۹۸۹، بازدید از سیصدوهشتاد مدرسه در سراسر ایالت متحد آمریکا و جهان و صحبت با دانش‌آموزان،

ملاقات با مدیران و شنیدن صحبت‌های والدین طی سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۱۵، کتابی با عنوان تأمل‌برانگیز «فروپاشی والدگری»^۱ نوشته‌است. جوهره اساسی کتاب ایشان، پیامدهای آسیب‌زای جدی به حاشیه‌رفتن «اقتدار والدین» و «سلطه کودکان» در سبک فرزندپروری امروزی است. یکی از نتایج بحرانی این چرخش و وارونگی جایگاه اقتدار والدین و کودکان در تربیت، تن‌دادن والدین به همه خواسته‌های کودکان و حذف تجربه سختی و محرومیت معقول از زیست کودکان می‌باشد. پیام اصلی این کتاب، دغدغه‌مندی والدین و اصحاب تربیت به بازگرداندن جایگاه اقتدار مطلوب متولیان تربیت است. اگر چه دامنه مطالعه این پژوهش و تجارب بالینی آن برخاسته از بطن یک جامعه بسیار متفاوت با فرهنگ و جامعه ایرانی می‌باشد اما به نظر می‌رسد نتایج آن برای سبک‌های فرزندپروری در جامعه ما هم واجد الهام‌بخشی مؤثر روشی باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

چنان‌که در متن پژوهش روایت شد به نظر می‌رسد انگاره حذف تجربه سختی و محرومیت از زیست کودکان در نزد بسیاری از والدین جامعه امروز ما، نتیجه شکل‌گیری مجموعه‌ای از تجارب زیسته گذر از دل سختی‌ها و محرومیت‌های وافر دهه‌های پیشین است. این تجارب زیسته و عوامل دیگر باعث شکل‌گیری مجموعه‌ای از باورها، مفروضه‌ها و آگاهی‌های نهادینه‌شده‌ای گردیده‌است که از بطن آنها، انگاره قدرتمند حذف تجربه سختی و محرومیت معقول از دوره کودکی شده‌است. مطابق نتایج تحلیلی پژوهش، به نظر می‌رسد شبهه آگاهی‌های منجر به حذف تجربه سختی و رنج سازنده از زیست کودکان قابل دفاع فلسفی- تربیتی نمی‌باشند بلکه در مواردی، نادرستی آنها براساس نتایج پژوهش‌های فلسفی و تجربی، آشکار شده است. از این رو، نه تنها باید از تلاش برای حذف این تجربه‌های سختی و محرومیت سازنده در تربیت کودکان، دست کشید بلکه باید با تأمل فلسفی- تربیتی راهکارهایی برای تجربه سختی و محرومیت هدفمند در زیست و سبک تربیتی کودکان امروز فراهم ساخت. کودکان گلخانه‌ای و پاستوریزه دور از تجارب سازنده سختی و محرومیت در کوره زندگانی آینده، با چالش‌های متعدد مواجه خواهند شد و «تاب آوری» ناچیزی دربرابر طوفان حوادث زندگانی خواهند

¹ The Collapse of Parenting

داشت. روایت‌های غیررسمی از آسیب‌های اجتماعی جدی پنهان در زیرپوست برخی مدرسه‌های نسل زد دهه نود، نشانه‌های بسیار وخیم و قابل تأمل فلسفی در کنکاش ریشه این آسیب‌ها و سهم فقدان توانمندی تاب‌آوری آنها دارد. از آنجایی که هدف این پژوهش، در گام نخست و بنیادین، مسئله‌مندسازی فقدان این تجربه سختی و محرومیت به مثابه یک «ابر چالش و مسئله تربیتی» در تربیت اغلب کودکان امروزی جامعه‌مان، می‌باشد، ارایه راهکارهای تربیتی برای چگونگی بازیابی تجربه سختی و محرومیت معقول در زیست کودکان در گرو پذیرش مسئله‌مندی این امر و تأمل و خردورزی جمعی اهالی خانواده فلسفه تعلیم و تربیت ایران در باب آن می‌باشد.

References

- Attaran, M. (2017) Narrative inquiry (foundation and levels), Tehran: farhangiyan university press. (In Persian)
- Asadpour, S. (2022). Analyzing the encounter with suffering in junior high school Persian textbooks. *Journal of Educational and School Studies*, 11(4), 525-547. <http://dor/20.1001.1.2423494.1401.11.4.21.9> (In Persian)
- Asadpour, S., Fallah, N., & Hasani, N. (2022). Analysis of the nature of happiness and its implications for social education from the perspective of Qabusnameh. *Journal of Didactic Literature*, 14(54), 53-70. <http://doi/10.30495/PARS.2022.697984> (In Persian)
- Askari, Z., Norouzi, R. A., & Mohammadi Chabaki, R. (2017). From suffering to treasure: Analyzing three approaches to the educational role of suffering. *New Educational Thoughts*, 13(1), 52-69. <http://doi/10.22051/JONTOE.2017.11183.1402> (In Persian)
- Bagheri, K. (2011). *A fresh look at Islamic education* (Vol. 1, 26th Ed.). Tehran: Madreseh Publications.
- Bagheri, K. (2011). *The identity of Islamic-human sciences: An epistemological look at the relationship between religion and human sciences*. Tehran: Islamic Culture and Publication Organization.
- Bagheri, K. (2013). *The desired model of education in the Islamic Republic of Iran* (2nd Ed.). Tehran: Madreseh Publications.
- Bagheri, K. (2021). *A fresh look at Islamic education* (Vol. 2). Tehran: Madreseh Publications.
- Bagheri, K. (2023). *Education in the horizon of agency* (2nd Ed.). Tehran: Vakavosh Publications.
- Bagheri, K. (2025). Philosophy of education in early childhood [Conference presentation]. *The 13th National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association*, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

- Bagheri, K., Sajjadih, N., & Tavassoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in the philosophy of education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies.
- Eskandari Sharafi, M., & Bazvand, A. (2021). Bibliography of Houshang Moradi Kermani's works. *Quarterly Journal of Persian Language and Literature*, 4(1), 37-57. [http://doi/ 20.1001.1.26456478.1400.4.10.7.2](http://doi/20.1001.1.26456478.1400.4.10.7.2) (In Persian)
- Faghirdoost, A., Sherinkam, E., & Salari, H. (2024). Elementary school teachers' lived experience of parental violence against teachers and its impact on students' academic and educational performance. *Proceedings of the First International Conference on Applied Studies in Educational Processes*, Bandar Abbas. <https://civilica.com/doc/2246438> (In Persian)
- Karimi, A. (2007). *What education is not?* (6th Ed.). Tehran: Monadi-ye Tarbiat Cultural and Artistic Institute. (In Persian)
- Khoshk Jan, Z. (2017). *This suffering is not a suffering: Sacred suffering in the meaning system of Shiism and Judaism*. Tehran: Kavir Publications. (In Persian)
- Lewis, J. P. (2024). *Competent parenting* (F. Kalehri, Trans.). Tehran: Yare Nik Publications. (In Persian)
- Moradi Kermani, H. (1974) *Majid's Tales*, Tehran: Moein (In Persian).
- Purnamdarian, T. (2011). *The crimson intellect: Explanation and interpretation of Sohrevardi's mystical stories*. Tehran: Sokhan Publications. (In Persian)
- Rahbarian, M. R. (2016). *School or cage: Reflection of school in classical texts and contemporary fiction*. Tehran: Elmi va Farhangi Publications. (In Persian)
- Saks, L. (2025). *Child dominion, the end of education* (P. Pourmalek, Trans.). Tehran: Anja Publications. (In Persian)

Movahedi Parsa, F., Hayati, T. (2026). Peace Education for Children: A Meta-synthesis of Principles and a Comparative Study of Islamic Teachings. *Philosophy of Education*, 10(1), 218-246

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Peace Education for Children: A Meta-synthesis of Principles and a Comparative Study of Islamic Teachings¹

Fatemeh Movahedi Parsa² , Tahira Hayati³ 

Abstract

In an era defined by violence and social fragmentation, peace education for children has become a strategic necessity for human survival and transcendence. This study analyzes the nature, necessities, and objectives of peace education through a meta-synthesis of research from the past decade (2015–2025), proposing a comparative model based on Islamic teachings. Methodologically, this applied research adopts a descriptive-analytical meta-synthesis approach. Following a systematic screening of relevant scientific literature, findings were categorized and compared with Islamic educational principles using an interpretive framework. The results indicate a conceptual shift from "negative peace" (absence of war) to "positive peace" (justice, tranquility, and ethical living). While global models prioritize social contracts and global citizenship, the Islamic approach enhances the ontological depth of peace by introducing spiritual and theocentric dimensions. In this perspective, peace is anchored in "innate dignity," "belief in the hereafter," and "Hayat-e Tayyiba" (the Pure Life), fostering a profound internal enforcement mechanism. Optimal peace education integrates modern conflict resolution skills with Islamic epistemological foundations. This "Transcendent Peace" model aims to nurture "righteous and reformative" individuals, ensuring not only physical security but also psychological well-being and eternal salvation. Achieving this vision requires a fundamental revision of hidden and overt curricula and a shift toward transformative pedagogy.

Keywords: Peace education, children, Meta synthesis, Islamic education, positive peace, healthy life.

¹ Received: 2026-02-22

Accepted: 2026-06-08

Published: 2026-08-15

² Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding author) Email: f.movahedi8@cfu.ac.ir

³ PhD student in Jurisprudence and Educational Sciences, Bint Al-Huda Higher Education Complex, Al-Mustafa Al-Alamiyah University, Qom, Iran. Email: Entezar.hayati.63@gmail.com

Extended Abstract

In the contemporary world, the proliferation of structural violence, proxy wars, and environmental crises has transformed “peace education” from an educational luxury into a strategic and vital necessity for human survival. However, a review of the research literature reveals that this field suffers from theoretical fragmentation, with the majority of existing models stemming from Western (liberal and humanistic) paradigms. Furthermore, domestic studies over the past decade have primarily focused on assessing psychological effectiveness, leaving a significant gap in the exploration of the philosophical and theoretical foundations of peace education from an Islamic perspective. Aiming to bridge this theoretical gap, the present study investigates the nature, rationale, and objectives of peace education based on a meta-synthesis of recent literature, thereby proposing a comparative model with an emphasis on Islamic teachings.

In terms of purpose, this is a fundamental-applied study, and methodologically, it is descriptive-analytical research utilizing a “qualitative meta-synthesis.” The statistical population comprised all peer-reviewed Persian articles indexed in domestic citation databases (such as SID, Noormags, and Magiran) over a ten-year period (from 2015-2025). Following a systematic search and the application of rigorous inclusion and exclusion criteria, a final sample of ۳۳ articles aligned with the research objectives was screened for the ultimate analysis. Data were extracted through directed qualitative content analysis based on an interrogative matrix (encompassing the nature of peace, the essence of peace education, its necessity, and its objectives). The extracted data were then categorized and synthesized using an open, axial, and selective coding approach.

The findings of the meta-synthesis indicated that the concept of peace has undergone a profound transformation, evolving from a negative approach (the mere absence of war and conflict, i.e., negative peace) to a positive, dynamic, and structured state (positive peace). This concept currently encompasses four intertwined components: “inner peace” (psychological balance and tranquility), “interpersonal peace” (empathy and tolerance), “social peace” (the negation of structural violence and the establishment of justice), and “global/environmental peace”.

Moreover, the essence of peace education was identified as a “transformative pedagogy” that transcends the mere transmission of theoretical knowledge; by emphasizing the integration of theory and practice alongside the modification of the hidden curriculum, it ultimately seeks behavioral change. The necessity of this education lies in preventing societal disintegration, repairing social ruptures, and promoting mental health in the modern era. Its ultimate objective in global models is the cultivation of a “transcendent human,” the realization of social justice, and the development of skills for empathy and peaceful coexistence.

A comparative analysis of the meta-synthesis findings against Islamic foundations revealed fundamental convergences and divergences. Both perspectives concur on the rejection of negative peace, the primacy of inner

peace, and the necessity of nurturing human agency. Nevertheless, prevailing secular models lack the requisite ontological and teleological depth. While modern peace is predicated upon social contracts and “anthropocentrism,” Islamic peace is a “theocentric and ethical” concept endowed with religious sanctity. From a teleological standpoint, global paradigms aim to educate global citizens for material survival; conversely, the Islamic approach elevates the pinnacle of this education to the realization of Hayat Tayyibah (the pure life), guided by righteous individuals (righteousness-centricity) toward eternal salvation. Additionally, the Islamic principle of “belief in the Hereafter” (Ma’ad) provides the strongest internal executive guarantee for sustainable peacemaking.

In its final synthesis, the present study introduces the “Transcendent Peace Education” model. In this paradigm, peace education is an astute integration of modern conflict resolution skills and monotheistic epistemological foundations, aiming to cultivate an individual who is both “righteous and reformative” (Saleh and Mosleh). From this perspective, human dignity stems from viewing the ‘other’ as Ayal-Allah (the family of God), which transforms the mere motivation for tolerance into “active love”.

To operationalize this model within the educational system, it is recommended to transition from a standalone-subject approach to an integrated curriculum, embedding the concepts of peace into the fabric of all disciplines. Furthermore, engaging the family institution to institutionalize a lifestyle based on transcendent peace education at home from early childhood, alongside empowering teachers and educators to serve as practical role models of peace, is an absolute necessity.

موحدی پارسا، فاطمه؛ حیاتی، طاهره (۱۴۰۴). فراترکیب چیستی و چرایی آموزش صلح-و
واکاوی تطبیقی آن با آموزه‌های اسلامی. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۲۱۸-۲۴۶.

فراترکیب چیستی و چرایی آموزش صلح-و واکاوی تطبیقی آن با آموزه‌های

اسلامی^۱

فاطمه موحدی پارسا^۲ ID، طاهره حیاتی^۳ ID

چکیده

در عصر حاضر که جهان با بحران‌های خشونت ساختاری، گسست‌های اجتماعی و ناآرامی‌های درونی مواجه است، آموزش صلح به ویژه در سنین کودکی نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت استراتژیک برای بقا و تعالی بشر محسوب می‌شود. هدف اصلی این پژوهش، واکاوی چیستی، ضرورت‌ها و اهداف آموزش صلح بر اساس فراترکیب مطالعات یک دهه اخیر (۱۳۹۴-۱۴۰۴) و ارائه مدلی تطبیقی با تأکید بر آموزه‌های اسلامی است. پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی-تحلیلی از نوع «فراترکیب» است. جامعه آماری شامل کلیه مقالات و اسناد علمی مرتبط با آموزش صلح در بازه زمانی مذکور بود که پس از غربالگری، یافته‌های آن‌ها استخراج و با روش کدگذاری مقوله‌بندی شد. نتایج نشان داد که مفهوم صلح از وضعیت سلبی (نبود جنگ) به وضعیت ایجابی (عدالت، آرامش روان و زیست اخلاقی) تغییر ماهیت داده است. چهار مؤلفه اصلی آن شامل «صلح درونی»، «بین‌فردی»، «اجتماعی» و «زیست‌محیطی» شناسایی شد. مقایسه تطبیقی آشکار ساخت که در حالی که مدل‌های جهانی بر قراردادهای اجتماعی و شهروندی جهانی تمرکز دارند، رویکرد اسلامی با افزودن بُعد «معنوی» و «خدامحوری»، عمق هستی‌شناختی صلح را افزایش می‌دهد. در این نگرش، صلح با مفاهیمی چون «کرامت ذاتی»، «معادباوری» و «حیات طیبه» پیوند خورده و ضمانت اجرایی درونی‌تری می‌یابد. آموزش صلح مطلوب، ترکیبی از «مهارت‌های مدرن حل تعارض» و «مبانی معرفتی اسلام» است. این مدل «صلح متعالی»، با هدف تربیت انسان صالح و مصلح، فراتر از امنیت فیزیکی، به دنبال تأمین امنیت روانی و سعادت ابدی کودکان است. تحقق این امر نیازمند بازنگری در برنامه‌های درسی پنهان و آشکار و حرکت به سوی پداگوژی تحول‌آفرین است.

واژگان کلیدی: آموزش صلح، فراترکیب، تربیت اسلامی، صلح مثبت، حیات طیبه.

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۱۲-۰۳ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۳-۱۸ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ استادیار، گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان- تهران- ایران (نویسنده مسئول). ایمیل: f.movahedi8@cfu.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری فقه و علوم تربیتی، مجتمع آموزش عالی بنت الهدیرض، جامعه المصطفی العالمیه، قم، ایران.

مقدمه

جهان معاصر با وجود پیشرفت‌های شگرف تکنولوژیک و ارتباطی، با پارادوکسی نگران‌کننده مواجه است؛ گسترش دانش بشری نه تنها به کاهش خشونت منجر نشده، بلکه اشکال جدید و پیچیده‌ای از تعارضات، از جنگ‌های نیابتی و تروریسم گرفته تا خشونت‌های ساختاری و فرهنگی را پدید آورده است. در این میان، نهاد آموزش به عنوان اصلی‌ترین بستر جامعه‌پذیری، نقشی راهبردی در گذار از «فرهنگ جنگ» به «فرهنگ صلح» ایفا می‌کند. آموزش صلح دیگر نه یک انتخاب لوکس تربیتی، بلکه یک ضرورت حیاتی برای بقای بشر و تضمین پیشرفت و ارتقای جوامع تلقی می‌شود. با این حال، اثربخشی این آموزش‌ها در گرو داشتن مبانی نظری متقن و اهداف روشن است. بدون تبیین دقیق مؤلفه‌های مفهومی و غایی، آموزش صلح به مجموعه‌ای از شعارهای تهی و فعالیت‌های پراکنده تقلیل می‌یابد که توانایی ایجاد تغییرات بنیادین در بینش، نگرش و رفتار متربیان را نخواهد داشت.

مرور ادبیات پژوهشی در سطح جهانی نشان می‌دهد که اگرچه مفهوم صلح و آموزش آن قدمتی طولانی دارد، اما این حوزه معرفتی همچنان از «تشتت تعاریف» و «فقدان وفاق نظری» رنج می‌برد. تعاریف ارائه شده از صلح، طیفی وسیع از «صلح منفی» (صرفاً نبود جنگ) تا «صلح مثبت» (وجود عدالت و همزیستی) را در بر می‌گیرد و این پراکندگی مفهومی، منجر به سردرگمی در طراحی الگوهای آموزشی شده است. از سوی دیگر، اکثر الگوهای موجود، برآمده از پارادایم‌های غربی (لیبرال، اومانیستی یا انتقادی) هستند که لزوماً با بافت اعتقادی و آموزه‌های اسلامی همخوانی کامل ندارند.

در واکاوی پیشینه پژوهش داخلی طی یک دهه اخیر (۱۴۰۴-۱۳۹۴)، خلأ جدی در حوزه «مبانی فلسفی و نظری» آموزش صلح مشهود است. بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که عمده پژوهش‌های صورت گرفته، متمرکز بر «سنجش اثربخشی» دوره‌های آموزشی بر متغیرهای روان‌شناختی بوده است. برای نمونه، پژوهش‌های متعددی به بررسی اثربخشی آموزش صلح بر متغیرهایی نظیر «جهت‌گیری مثبت دانش‌آموزان به مدرسه» از زمانی کوخالو و همکاران در سال ۱۴۰۰، «سرمایه‌های روان‌شناختی» از رستمی و همکاران در سال ۱۴۰۰، «رشد شخصی و تاب‌آوری» از رستمی و همکاران در سال ۱۴۰۱، «روابط بین فردی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان» از زمانی کوخالو و همکاران در سال ۱۴۰۲، و «مدیریت احساسات» از محمد شفق و پورمند در سال ۱۴۰۳ پرداخته‌اند. همچنین تلاش‌هایی برای اعتبارسنجی

الگوهای برنامه درسی در مقاله گلشنی و همکاران، سال ۱۳۹۸ یا آینده‌پژوهی از فیله‌کش و همکاران در سال ۱۴۰۳ صورت گرفته است.

با وجود ارزشمندی این مطالعات تجربی، آنها اغلب بر یک «الگوی مفروض و از پیش تعیین شده» تکیه کرده‌اند و کمتر به چیستی و چرایی خود مفهوم صلح و غایات آن پرداخته‌اند. در واقع، در ۱۰ سال گذشته، پژوهشی که به واکاوی مفهوم و غایت آموزش صلح با رویکرد اسلامی پرداخته باشد، یافت نشد. این امر نشان‌دهنده یک شکاف عمیق تئوریک است؛ جایی که ما فاقد یک چارچوب جامع هستیم که هم ناظر به تجربیات جهانی باشد و هم بر اساس مبانی انسان‌شناختی و هستی‌شناختی اسلام پالایش شده باشد.

با توجه به حجم انبوه اما پراکنده مطالعات جهانی و تشتت تعاریف ذکر شده، انجام یک پژوهش میدانی یا مروری ساده کفایت نمی‌کند. ضرورت پژوهش حاضر در به‌کارگیری روش «فراترکیب» نهفته است. این روش به پژوهشگر امکان می‌دهد تا به جای ارائه صرف خلاصه‌ای از یافته‌های پیشین، با رویکردی تفسیری و یکپارچه‌ساز، اجزای پراکنده مطالعات کیفی مختلف را ترکیب کرده و به خلق تفسیری نو و مدلی جامع دست یابد. فراترکیب ابزاری قدرتمند برای غلبه بر ابهامات مفهومی و استخراج «هسته مشترک» الگوهای سایر پژوهش‌ها است (Ghasemi, 2021). بدون این استفاده از این روش، هرگونه تلاش برای بومی‌سازی یا تطبیق با اسلام، مبتنی بر برداشتی تقلیدی، ناقص یا سلیقه‌ای از آموزش صلح خواهد بود.

بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر، دستیابی به یک الگوی مفهومی و غایی منسجم برای آموزش صلح است. این هدف در دو فاز پیگیری می‌شود: نخست، شناسایی و دسته‌بندی جامع مؤلفه‌های آموزش صلح در آثار پژوهشی اندیشمندان ایرانی از طریق روش فراترکیب برای رسیدن به یک زبان مشترک علمی؛ و دوم، واکاوی و نقد این مؤلفه‌ها بر اساس مبانی و آموزه‌های دین اسلام. خروجی نهایی این پژوهش، ارائه چارچوبی است که ضمن بهره‌مندی از دستاوردهای علمی روز جهان، با زیست‌بوم فرهنگی و دینی جامعه اسلامی سازگاری داشته و می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری‌های تربیتی قرار گیرد.

ادبیات و مبانی نظری

درک چیهستی «آموزش صلح» نیازمند فهم عمیق از مفاهیم کلیدی «صلح» و «آموزش صلح» است. این مفاهیم، به‌ویژه در دهه‌های اخیر، دستخوش تحولات معنایی قابل توجهی شده و به سمت توسعه معنایی حرکت کرده‌اند.

مفهوم صلح: از نفی جنگ تا تحقق عدالت

مفهوم صلح در سیر تاریخی خود، تطور قابل ملاحظه‌ای را تجربه کرده است. می‌توان این تحول را در گذار از یک رویکرد سنتی و سلبی به یک رویکرد مدرن و ایجابی مشاهده کرد. در نگاه سنتی که ریشه در آثار فیلسوفانی چون امانوئل کانت دارد و در اسناد بین‌المللی مانند منشور ملل متحد تبلور یافته، صلح عمدتاً در تقابل با جنگ و نزاع تعریف می‌شود. (Kant, 2001) بر اساس این رویکرد حداقلی، صلح به معنای «نبود تجاوز، خشونت یا دشمنی» است. هدف اصلی در این دیدگاه، تحقق صلح و امنیت بین‌المللی از طریق جلوگیری و برکناری تهدیدات و هرگونه اقدام تهاجمی است. این تعریف که می‌توان آن را «صلح منفی» نامید، اگرچه یک گام ضروری برای توقف منازعات مسلحانه است، اما برای ساختن جامعه‌ای پایدار و شکوفا کفایت نمی‌کند (Hayati, 2021).

در پرتو نگرش‌های نوین، مفهوم صلح گسترش یافت و ابعاد ایجابی به خود گرفت. بر این اساس، صلح دیگر تنها نفی خشونت فیزیکی و نبود جنگ نیست، بلکه مستلزم ایجاد و حفظ روابط بهنجار میان‌انسانی، تحقق عدالت، ایمنی در حوزه رفاه اجتماعی و اقتصادی و رفع عواملی است که زمینه‌ساز هر نوع خشونت هستند. سند دستور کار ۲۰۳۰ برای توسعه پایدار، نمونه بارز این نگرش گسترده است که صلح را با آزادی‌های بیشتر و رهایی از ترس و انواع خشونت، پیوند می‌زند (Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development). این سند تأکید می‌کند که توسعه پایدار بدون صلح محقق نمی‌شود و صلح نیز بدون توسعه پایدار، به مخاطره می‌افتد (Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development). به موجب منشور سازمان ملل متحد، شورای امنیت پیشگام در حفاظت از صلح و امنیت بین‌المللی می‌باشد و مؤسسات تخصصی سازمان ملل متحد نیز از طریق گسترش روابط و همکاری‌های میان‌دولت‌ها در حوزه‌های فعالیت خود، زمینه را برای حفظ و تقویت صلح و امنیت بین‌المللی فراهم می‌سازند. در این میان، سازمان آموزشی علمی

و فرهنگی سازمان ملل متحد (یونسکو) از طریق گسترش همکاری‌های میان دولت‌ها در زمینه‌های آموزشی، علمی، فرهنگی، و تأکید بر رعایت دموکراسی و حقوق بشر، نقش خود را در حفظ صلح و امنیت بین‌المللی ایفاء می‌نماید. (Eftekhari & Vaziri Hamaneh, 2017) بنابراین، صلح پایدار در مفهوم بین‌الملل امروزی، هر فعالیتی را که به برقراری امنیت و عدالت در جهان و نفی خشونت و تروریسم منجر شود، در بر می‌گیرد و قلمرو آن از مسائل نظامی به تمامی حوزه‌های فردی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، و حتی زیست‌محیطی تسری یافته است.

صلح به عنوان یکی از روش‌های قرآنی در مواجهه با دشمن می‌باشد: «وَأِنْ جَنَحُوا لِلسَّلَامِ فَاجْنَحْ لَهَا؛ و اگر (دشمنان) تمایل به صلح نشان دهند، تو نیز از در صلح درآی» (The Holy Quran, 8:61) و یکی از مصادیق صلح‌جویی در اسلام، وضع حقوق مربوط به اقلیت‌ها در بلاد اسلامی است (Amid Zanjani, 1962). صلح اسلامی، برآیند اندیشه اسلام درباره صلح، مؤلفه‌ها، موانع و ابزارهای تحقق آن است که به دلیل عدالت‌محوری اسلام و نقشی که به عنوان «غایت و هدف» دارد، از نظر تحلیلی، جلوه‌ای بارز از تبیین و تصدیق گفتمان صلح عادلانه به شمار می‌رود. جامعه آرمانی در نگاه قرآن، دارالسلام یا سرزمین صلح است؛ سرزمینی که در جای‌جای آن و لحظه به لحظه آن، صلح در تمامی سطوح فردی، اجتماعی، دولتی و بین‌المللی، جاری است (Saed, 2011). اسلام صلح را نه مفهومی سلبی و آن‌گونه که نظریه صلح دموکراتیک می‌گوید، بلکه مفهومی ایجابی می‌پندارد که علاوه بر نبود جنگ، متوجه وجود امنیتی فراگیر است که با عدالت توأم است و نهایتاً زمینه‌ساز تربیت و تعالی انسان‌ها است (Jamshidi, 2016). در اندیشه اسلامی، صلح مفهومی عمیق‌تر و متعالی‌تر از صلح عادلانه دارد و برآیند جهان‌بینی توحیدی است. در این دیدگاه، صلح یک وضعیت ایجابی است که علاوه بر نبود جنگ، متوجه وجود امنیتی فراگیر و توأم با ارزش‌های الهی و عدالت است که با پشتوانه حاکمیت انسان صالح، زمینه‌ساز تربیت و تعالی انسان‌ها می‌شود. می‌توان صلح در اندیشه اسلامی را «صلح خدامحورانه و اخلاق‌مدارانه» نامید (Hayati, 2021). قرآن کریم جامعه ایمانی را سرزمین صلح معرفی می‌کند: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السَّلَامِ كَافَّةً؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید همگی در صلح و آشتی درآیید» (The Holy Quran, 2:208). در دیدگاه مفسران، این دعوت عمومی همه مؤمنان در آیه شریفه به صلح و صفا، نشانگر آن است که در پرتو ایمان به خدا، تشکیل حکومت واحد جهانی که صلح در سایه آن، همه جا

آشکار گردد، امکان‌پذیر است. (Makarem Shirazi, 1992) صلح در اندیشه اسلامی، بر اصولی بنیادین استوار است: توحیدمحوری، که معتقد است صلح حقیقی، تنها در پرتو ایمان به خداوند یکتا ممکن است؛ معادمحوری، که با ایجاد یک نیروی بازدارنده درونی، انسان را از ظلم و بی‌عدالتی باز می‌دارد؛ عدالت‌محوری، که هدف رسالت انبیا، قیام مردم به قسط و عدل می‌باشد؛ صالح‌محوری، که بر ضرورت وجود حاکم صالح برای تحقق عدالت تأکید دارد؛ و اخلاق‌مداری که ارزش‌های الهی را بر منفعت‌گرایی انسانی ارجح می‌داند (Hayati, 2021). قرآن کریم صلح را به‌عنوان «بهترین راه‌حل» معرفی می‌کند: ﴿وَالصُّلْحُ خَيْرٌ﴾ (The Holy Quran, 4:128). این آیه، صلح را از سطح «عدم خشونت» به سطح «فضیلت اخلاقی برتر» ارتقا می‌دهد. همچنین، خداوند به پیامبر (ص) دستور می‌دهد: ﴿وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا﴾ (The Holy Quran, 8:61)، که نشان می‌دهد صلح، حتی با دشمن، اولویت شرعی دارد. در روایات، این مفهوم عمیق‌تر می‌شود. امام صادق (ع) ایجاد صلح بین دو نفر را بهتر از صدقه دادن می‌شمارد: «لَأَنْ أُصْلِحَ بَيْنَ اثْنَيْنِ أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ أَتَصَدَّقَ بِدِينَارَيْنِ» (Al-Hurr al-Aamili, 1995). همچنین، امام رضا (ع) تأکید می‌کند: «الصُّلْحُ يَبْنِي مَا تَهْدُمُهُ الْعَدَاوَةُ» (Majlesi, 1983)، که صلح را فرآیندی سازنده برای بازسازی روابط معرفی می‌کند.

صلح اسلامی اگرچه با مفهوم صلح مثبت در نگرش مدرن و در اسناد بین‌المللی اشتراکاتی دارد، اما در مبنا و غایت با آن متفاوت است. روح حاکم بر صلح پایدار در اسناد بین‌المللی، انسان‌محور و معطوف به آرامش در دنیای مادی است؛ در حالی که صلح اسلامی، خدامحور و غایت‌نگر است و به دنبال سعادت حقیقی بشر در پرتو عبودیت الهی و در دنیا و آخرت می‌باشد. بنابراین، صلح اسلامی، مفهومی ایجابی، عدالت‌محور و الهام‌گرفته از توحید است که هدف آن، ایجاد «دارالسلام» - جامعه‌ای که در آن صلح در تمام سطوح فردی، اجتماعی و بین‌المللی جاری است (Saed, 2011) - این صلح، «صلح خدامحورانه و اخلاق‌مدارانه» نام دارد (Hayati, 2021).

مفهوم آموزش صلح: فرآیند شکل‌دهی به نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارها

آموزش صلح در اسلام ریشه‌های عمیق قرآنی و روایی دارد و فراتر از مفهوم سطحی «عدم جنگ»، به‌عنوان یک نظام تربیتی جامع بر پایه عدالت، احترام به تفاوت‌ها، تسامح و مسئولیت‌پذیری اجتماعی شکل گرفته است. قرآن کریم صلح را «خَيْرٌ» (The Holy Quran,

4:128) می‌داند و مؤمنان را به صلح‌جویی میان یکدیگر فرامی‌خواند: «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَخَوِيكُمْ» (The Holy Quran, 49:10). همچنین، مشروعیت انواع قراردادهای پایان دادن به جنگ و مخاصمه از جمله قرارداد هدنه که همان قرارداد آتش‌بس موقت بین مسلمانان و غیر مسلمانان می‌باشد، الگویی عملی از صلح‌طلبی ارائه می‌دهد (Haghparast, 2004; Abolhosseini, 2010)

این دیدگاه اسلامی با تعاریف معاصر آموزش صلح هم‌خوانی قابل توجهی دارد؛ چرا که هر دو بر پیشگیری از خشونت (فیزیکی و ساختاری)، تقویت مهارت‌های حل تعارض، احترام به تنوع فرهنگی، عدالت اجتماعی و تربیت شهروندان فعال جهانی تأکید می‌کنند (Bazargan, 2018; Tighbakhsh & Saadatmand, 2017). قرآن با تأکید بر «لَتَعَارَفُوا» (The Holy Quran, 49:13) و «وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ» (The Holy Quran, 16:125)، پایه‌های گفتگوی میان فرهنگی و تفکر انتقادی را فراهم می‌آورد. از این منظر، آموزش صلح در اسلام نه تنها یک امر اخلاقی، بلکه یک رویکرد تربیتی پیشگیرانه و جامع است که از کودکی آغاز شده و هدف آن شکل‌دهی به فردی است که در سطح خود، جامعه و جهان، صلح‌ساز و عادل باشد. بنابراین در یک جمع بندی می‌توان گفت؛ آموزش صلح در اسلام عبارت است از فرآیندی تربیتی و پیشگیرانه که بر پایه آموزه‌های قرآن و سنت، افراد را به‌سوی کسب مهارت‌های حل مسالمت‌آمیز تعارض، ترویج عدالت، احترام به تفاوت‌ها، مقابله با خشونت ساختاری و فیزیکی، و تربیت شهروندی مسئولیت‌پذیر در جهت ایجاد جامعه‌ای عادلانه و متعادل برای تحقق حیات طيبة سوق می‌دهد.

پس از درک مفهوم «صلح» و «آموزش صلح» بر اساس تحلیل مطالب ارائه‌شده، آموزش صلح در آموزه‌های اسلامی، فرآیندی تربیتی، پیشگیرانه و جامع است که با هدف شکل‌دهی به نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای مبتنی بر عدالت، احترام به تفاوت‌ها، تسامح و مسئولیت‌پذیری اجتماعی طراحی می‌شود. این آموزش تنها به نفی خشونت فیزیکی محدود نمی‌شود، بلکه با الهام از مفهوم «صلح ایجابی» در اسلام - که فراتر از «صلح منفی» (عدم جنگ) است - بر ایجاد امنیت فراگیر، روابط بهنجار میان انسانی، و رفع ریشه‌های خشونت ساختاری به‌ویژه در کودکان قبل از رسیدن به سن بلوغ تأکید دارد و در راستای نهادینه‌سازی پنج اصل بنیادین مفهوم صلح (توحیدمحوری، معادمحوری، عدالت‌محوری، صالح‌محوری و اخلاق‌مداری) است که می‌کوشد با نهادینه کردن مفاهیمی چون همدلی، ایثار، عدالت‌خواهی

و مبارزه با انواع ظلم و استعمار در کودکان، عدالت خواهی را در نسل‌های آینده نهادینه کند. بنابراین آموزش صلح در اسلام عبارت است از: فرآیند تربیتی و پیشگیرانه بر پایه آموزه‌های قرآن و سنت، از دوران پیش از بلوغ با هدف پرورش نگرش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌های لازم برای حل مسالمت‌آمیز تعارض‌ها، ترویج عدالت، احترام به تفاوت‌ها، مقابله با خشونت فیزیکی و ساختاری، و تحقق امنیت فراگیر جهت ایجاد جامعه‌ای صالح.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش با هدف واکاوی و ترکیب عمیق مفاهیم مرتبط با «آموزش صلح»، از روش‌شناسی کیفی و رویکرد فراترکیب کیفی بهره برده است. در ادامه مراحل اجرایی پژوهش شامل نوع مطالعه، استراتژی جستجو، معیارهای غربالگری، ارزیابی کیفیت و شیوه تحلیل داده‌ها به تفکیک تشریح شده است.

طرح و نوع پژوهش

این مطالعه از نظر هدف، بنیادی-کاربردی و از نظر ماهیت داده‌ها، یک پژوهش کیفی و اکتشافی است که با استفاده از روش فراترکیب انجام شده است. بر اساس متون تخصصی روش‌شناسی، فراترکیب تنها جمع‌آوری و خلاصه‌سازی یافته‌های پیشین نیست، بلکه رویکردی منسجم برای تجزیه و تحلیل داده‌هاست که محقق را قادر می‌سازد تا با ترکیب مطالعات کیفی موجود، تفسیری جدید و یکپارچه خلق کند. فراترکیب نتایج بسیار محکم‌تر از تحقیقات فردی ارائه می‌دهد و به ما اجازه می‌دهد ببینیم تجربه مشترک یک پدیده چیست؛ این روش امکان شناسایی شکاف‌ها و ناکارآمدی‌های پژوهش‌های پیشین را نیز فراهم می‌آورد (Ghasemi, 2021). در این مقاله با استفاده از روش فراترکیب، با گذر از سطح ظاهری مطالعات پیشین، به توسعه نظری و ارائه تصویر جامع‌تری از حوزه مطالعاتی آموزش صلح به کودکان دست خواهیم یافت.

جامعه آماری و استراتژی جستجو

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مقالات علمی فارسی، معتبر و مرتبط در بازه زمانی ده سال اخیر (سال ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۴) در پایگاه‌های استنادی جمهوری اسلامی ایران است که به

موضوع آموزش صلح پرداخته‌اند. برای شناسایی منابع، جستجوی سیستماتیک و گسترده‌ای در پایگاه‌های داده داخلی نورمگز (Noormags)، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)، بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran) و پرتال جامع علوم انسانی انجام شد. جستجو با استفاده از عملگرهای منطقی و ترکیبی از کلیدواژه‌های «صلح»، «آموزش صلح»، «تربیت صلح‌آمیز» و «مبانی آموزش صلح در برنامه درسی» در عنوان، چکیده و کلیدواژگان مقالات علمی صورت گرفت.

غربالگری و انتخاب منابع (پروتکل ورود و خروج)

به منظور انتخاب دقیق منابع مرتبط، فرایند غربالگری در سه مرحله اصلی صورت گرفت: جستجوی اولیه، معیارهای ورودی، و معیارهای خروجی. در مرحله جستجوی اولیه، تمام منابعی که کلیدواژه‌های مذکور را در «عنوان»، «چکیده» یا «کلمات کلیدی» داشتند، شناسایی شدند. معیارهای ورود داده‌ها شامل: ارتباط مستقیم موضوعی با آموزش صلح، انتشار در بازه زمانی ۱۰ سال اخیر (به‌منظور تازگی داده‌ها)، و اعتبار علمی (علمی-پژوهشی بودن مقالات)، انتخاب گردید. معیارهای خروج نیز عبارت از مقالات مروری ساده یا ترویجی فاقد یافته پژوهشی، و عدم ارتباط محتوایی با سؤالات اصلی پژوهش (پس از مطالعه چکیده و نتیجه) می‌باشد. پس از غربالگری و حذف موارد تکراری و غیرمرتبط در مراحل پایش عنوان، چکیده و کلیدواژگان، در نهایت تعداد ۳۳ مقاله که واجد شرایط کامل بودند، برای تحلیل نهایی انتخاب شدند.^۱

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها (استخراج و کدگذاری)

در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار در بستر فراترکیب استفاده شد. فرایند استخراج اطلاعات و کدگذاری طی مراحل زیر انجام گرفت:

الف) طراحی ماتریس استخراج داده‌ها

^۱. فهرست ۳۳ مقاله در پیوست ارائه شده است.

بر خلاف روش‌های معمول که تنها به دنبال کدهای باز پراکنده هستند، در این پژوهش یک ماتریس ساختاریافته بر اساس چهار سؤال بنیادین طراحی شد و هر ۳۳ مقاله فارسی منتخب با هدف یافتن پاسخ به این سؤالات مورد واکاوی دقیق قرار گرفتند:

تعریف صلح(چیستی): صلح چگونه تعریف شده است؟

تعریف آموزش صلح(چیستی): ماهیت آموزش صلح چیست و چه ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی دارد؟

ضرورت آموزش صلح(چرایی): چه دلایلی برای ضرورت آموزش صلح در جامعه ایرانی مطرح است؟

اهداف آموزش صلح(چرایی): اهداف آموزش صلح چگونه دسته‌بندی شده‌اند؟ چه اهدافی برای آموزش صلح مطرح است؟

(ب) رویکرد استخراج کدها (صریح و استنباطی)

در زمان مطالعه متون، استراتژی کدگذاری دوگانه اتخاذ شد:

کدهای صریح: زمانی که نویسنده مقاله عیناً تعریف برای صلح و آموزش صلح ارائه کرده یا ضرورت و اهداف آموزش صلح بیان شده بود، متن دقیقاً فیش‌برداری گردید.

کدهای استنباطی: در مواردی که تعریف صریحی ارائه نگردیده یا چرایی آموزش صلح به صورت صریح بیان نشده بود، پژوهشگر با تحلیل عمیق متن و رویکرد مقاله با استفاده از ابزار هوش مصنوعی (Gemini)، مفهوم مورد نظر را استنباط و کدگذاری کرد.

برای نمونه، تحلیل محتوای جدیدترین اثر نگاشته شده در بین آثار منتخب، مقاله علمی (رتبه الف) با عنوان «آینده پژوهشی آموزش صلح با رویکرد سناریونویسی» از فرحناز فیله‌کش در زمستان ۱۴۰۳، به شرح زیر است:

تعریف صلح	تعریف آموزش صلح	ضرورت‌های آموزش صلح	اهداف آموزش صلح
(استنباطی): صلح در این پژوهش فراتر از «نبود جنگ»	فرآیندی کل‌نگرانه که شامل انتقال مفاهیم شناختی، پرورش عواطف و	مدیریت شرایط ناسازگار: توانمندسازی افراد برای مواجهه	تغییر نگرش و رفتار: همسوسازی ذهنیت و عملکرد فراگیران با ارزش‌های صلح.

در نظر گرفته شده و به مثابه وضعیتی پویا تعریف می‌شود که شامل «حفظ کرامت انسانی»، «زیست مسالمت‌آمیز»، «ارتباط سازنده با خود، دیگران و طبیعت» و «دوری از خشونت در رفتار و گفتار» است.	آموزش مهارت‌هایی است که منجر به تغییر نگرش و رفتار فراگیران به سمت صلح می‌شود. این آموزش مبتنی بر همیاری، مشارکت و یادگیری مهارت‌های زیست جمعی است.	صحیح در موقعیت‌های تعارض‌برانگیز. کاهش خشونت: نیاز مبرم جامعه به جایگزینی رفتارهای خشونت‌آمیز با الگوهای رفتاری مبتنی بر کرامت انسانی. شکاف‌های ارتباطی: وجود ضعف در مهارت‌های ارتباطی که منجر به سوءتفاهم و درگیری می‌شود. آمادگی برای آینده(با توجه به رویکرد آینده‌پژوهی): ضرورت پیش‌بینی و آماده‌سازی نسل‌ها برای زیستن در آینده‌ای پرچالش و نیازمند همزیستی.	توسعه مهارت‌های ارتباطی: آموزش فنون مذاکره و گفتگوی سازنده. پرورش تفکر: تقویت تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله برای واکاوی تعارضات. مدیریت هیجانات: آموزش مهارت‌های کنترل خشم و پرهیز از واکنش‌های آنی. ترویج همزیستی: تقویت روحیه همیاری، مشارکت و احترام به کرامت انسانی. ارتباط با طبیعت: گسترش مفهوم صلح به رابطه انسان با محیط زیست.
---	---	---	--

ج) مراحل کدگذاری (باز، محوری، انتخابی)

کدگذاری باز: جملات و عبارات استخراج شده از ۴ سؤال بالا، به کدهای اولیه تبدیل شدند. کدگذاری محوری: کدهای باز بر اساس قرابت معنایی دسته‌بندی شده و مقوله‌های فرعی را شکل دادند (مثلاً دسته‌بندی تعاریف صلح به «صلح منفی» و «صلح مثبت»). کدگذاری انتخابی: مقوله‌های اصلی با یکدیگر ترکیب شده و چارچوب نهایی و سنتز شده از «آموزش صلح» شکل گرفت.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، نتایج حاصل از فراترکیب مطالعات منتخب در حوزه آموزش صلح (بازه زمانی ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۴) ارائه می‌شود. تحلیل عمیق و تفسیرگرایانه داده‌ها نشان می‌دهد که مفهوم صلح و آموزش آن، از یک رویکرد تک‌بعدی و سلبی به سوی یک پارادایم چندوجهی، ایجابی و تحول‌آفرین حرکت کرده است. یافته‌ها در چهار مقوله اصلی شامل «چیستی و ماهیت صلح»، «ماهیت آموزش صلح»، «ضرورت‌ها» و «اهداف» آموزش صلح، دسته‌بندی و تشریح شده‌اند.

واکاوی چیستی و ماهیت صلح: گذار از وضعیت سلبی به وضعیت وجودی و ساختاری

بررسی متون نشان می‌دهد که تعریف «صلح» در ادبیات پژوهشی یک دهه اخیر، دستخوش تغییرات هستی‌شناختی بنیادین شده است. صلح دیگر نه به عنوان یک وضعیت ایستای سیاسی به معنای «آتش‌بس» یا «عدم جنگ» (صلح منفی)، بلکه به مثابه یک فرآیند پویا، تکاملی و درهم‌تنیده با عدالت (صلح مثبت) بازتعریف می‌شود. بر اساس کدگذاری‌های انجام‌شده، مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده ماهیت صلح در سطوح زیر قابل تبیین است:

صلح درونی (سطح روان‌شناختی): صلح در بنیادی‌ترین لایه خود، وضعیتی وجودی است که با توازن روانی، آرامش درون، فضیلت‌مندی و غلبه بر خودمحوری و دوگانه‌انگاری‌ها (خودی/غیرخودی) محقق می‌شود. این سطح پیش‌نیاز سایر سطوح بوده و بر پرورش ذهن صلح‌جو و سرمایه‌های روان‌شناختی تأکید دارد.

صلح بین فردی (سطح ارتباطی): در این سطح، صلح به معنای مهارت «زیستن با هم» و گذار از فرهنگ تقابل به فرهنگ گفتگو است. مؤلفه‌های کلیدی آن شامل همدلی، محبت، رواداری و توانایی حل مسالمت‌آمیز تعارضات در تعاملات روزمره است.

صلح اجتماعی و ساختاری (سطح جامعه): این بُعد بر استقرار عدالت اجتماعی، آزادی، برابری حقوقی و دموکراسی تمرکز دارد. در اینجا، صلح به معنای نبود خشونت ساختاری (مانند فقر، تبعیض و ستم) و وجود نهادهای تضمین‌کننده کرامت انسانی است.

صلح جهانی و زیست‌محیطی (سطح کیهانی): در کلان‌ترین سطح، صلح شامل درک سرنوشت مشترک بشری، همبستگی جهانی و همزیستی مسالمت‌آمیز با طبیعت (اخلاق زیستی) است. این مؤلفه بر وحدت وجودی بشر و حفاظت از اکوسیستم به عنوان بستر حیات تأکید می‌ورزد.

ماهیت آموزش صلح: پداگوژی تحول‌آفرین و پراکسیس‌محور

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که آموزش صلح فراتر از یک موضوع درسی مستقل، یک «فرایند تربیتی کل‌نگر» و «بین‌رشته‌ای» است. ماهیت این آموزش بر گذار از «آموزش درباره صلح» (انتقال دانش نظری) به «آموزش برای صلح» (کنشگری و تغییر رفتار) استوار است. مؤلفه‌های اصلی استخراج‌شده عبارت‌اند از:

رویکرد و روش‌های تدریس: آموزش صلح مبتنی بر پداگوژی دیالکتیکی و انتقادی است. روش‌های تدریس در این الگو، فعال، مشارکتی و گفت‌وگومحور هستند و معلم نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کند تا به جای تلقین، تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله را در فراگیران تقویت کند.

برنامه درسی پنهان و جو مدرسه: داده‌ها نشان می‌دهند که بخش عظیمی از آموزش صلح از طریق «برنامه درسی پنهان» منتقل می‌شود. فضای مدرسه باید الگویی کوچک از جامعه‌ای عادلانه و امن باشد که در آن روابط دموکراتیک، احترام متقابل و نفی قلدری جریان دارد. اصلاح فرهنگ سازمانی مدرسه هم‌سنگ با محتوای کتاب‌های درسی اهمیت دارد.

تلفیق نظر و عمل (پراکسیس): ماهیت این آموزش ترکیبی از شناخت (آگاهی از ریشه‌های خشونت)، عاطفه (پرورش امید و احترام) و مهارت (توانش مذاکره) است. هدف، توانمندسازی افراد برای مداخله مؤثر در واقعیت‌های اجتماعی و قطع چرخه خشونت است.

ضرورت‌های آموزش صلح: پاسخی به بحران‌های وجودی و ساختاری

تحلیل فراترکیب داده‌ها نشان می‌دهد که ضرورت آموزش صلح نه یک انتخاب زیبا، بلکه پاسخی استراتژیک و حیاتی به چالش‌های چندلایه جهان معاصر است. این ضرورت‌ها در ابعاد زیر طبقه‌بندی می‌شوند:

پیشگیری از خشونت و بقای بشر: در سطح جهانی، با توجه به تهدیدات هسته‌ای، جنگ‌های پسا صنعتی و ظهور تروریسم، آموزش صلح تنها راهبرد پایدار برای تضمین بقای بیولوژیک انسان و جلوگیری از تکرار فجایع بشری است. این آموزش نوعی «واکسیناسیون ذهنی» در برابر افراط‌گرایی محسوب می‌شود.

ترمیم گسست‌های اجتماعی و ساختاری: وجود خشونت‌های ساختاری، شکاف‌های قومی و مذهبی و عدم پذیرش پلورالیسم، ضرورت آموزش‌هایی را ایجاد می‌کند که به انسجام اجتماعی، توسعه پایدار و تحقق عدالت کمک کنند.

اصلاح نظام آموزشی: ناکارآمدی سیستم‌های فعلی در پرورش مهارت‌های زندگی و غلبه برنامه درسی پنهان مروج رقابت و خشونت، بازنگری بنیادین در ساختارها و همسوسازی آموزش‌ها با اسناد تحولی و حقوق بشری را ضروری ساخته است.

بهداشت روانی فردی: فقدان صلح درونی منجر به اضطراب و پرخاشگری شده است؛ لذا آموزش صلح برای ارتقای سلامت روان و تاب‌آوری افراد در عصر پیچیدگی و عدم قطعیت، یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است.

اهداف آموزش صلح: تربیت کارگزاران تغییر و شهروندان جهانی

بر اساس سنتز نهایی متون، غایت آموزش صلح، دستیابی به یک تحول درونی و بیرونی است که در قالب تربیت انسان «صالح و مصلح» تبلور می‌یابد. اهداف شناسایی‌شده برای آموزش صلح عبارت‌اند از:

پرورش شهروند جهانی: تربیت افرادی که دارای هوشیاری اصیل نسبت به وابستگی متقابل انسان‌ها بوده و خود را عضوی از جامعه بشری می‌دانند. این شهروندان نسبت به بی‌عدالتی‌ها در هر نقطه‌ای از جهان حساس هستند.

تحقق عدالت اجتماعی و رواداری: نهادینه‌سازی ارزش‌هایی همچون برابری، احترام به تفاوت‌ها (تنوع فرهنگی، نژادی و مذهبی) و پذیرش دیگری. هدف، گذار از تعصبات کور به سوی همدلی و مدارای فعال است.

مسئولیت‌پذیری و عاملیت: پرورش افرادی کنشگر که صلح را نه یک مفهوم انتزاعی، بلکه یک سبک زندگی می‌دانند و توانایی و شجاعت لازم برای تغییر ساختارهای ناعادلانه و مشارکت در فرایندهای دموکراتیک را دارند.

توسعه مهارت‌های زیست مسالمت‌آمیز: تجهیز فراگیران به مهارت‌های نرم شامل گفت‌وجوی سازنده، گوش دادن فعال، مدیریت خشم و حل تعارض بدون توسل به خشونت، به منظور تحقق زیست اخلاقی با خود، دیگران و طبیعت.

۵. بحث و تفسیر

در این بخش، یافته‌های حاصل از فراترکیب مطالعات پیشین با رویکرد اختصاصی این پژوهش یعنی «چیستی و چرایی آموزش صلح» مورد واکاوی تطبیقی قرار می‌گیرد. هدف از این مقایسه، تبیین نقاط تلاقی، آشکارسازی خلأهای معرفتی در الگوهای رایج و در نهایت ارائه یک سنتز نهایی است که نشان می‌دهد چگونه رویکرد اسلامی می‌تواند افق‌های آموزش صلح را از سطح «حیات مادی» به «حیات طیبه» ارتقا دهد.

هم‌گرایی و نقاط اشتراک: عبور از صلح منفی به صلح مثبت

تحلیل تطبیقی داده‌ها نشان می‌دهد که میان «یافته‌های فراترکیب» (مدل‌های جهانی و معاصر) و «دیدگاه اسلامی»، در نقد رویکرد سنتی به صلح، هم‌سویی قابل‌توجهی وجود دارد. هر دو دیدگاه، تقلیل صلح به «نبود جنگ» (صلح منفی) را ناکافی دانسته و بر لزوم حرکت به سوی «صلح مثبت» تأکید دارند. نقاط اشتراک کلیدی عبارت‌اند از:

ماهیت چندوجهی و عدالت‌محور: همان‌گونه که در فراترکیب اشاره شد، صلح مدرن با مفاهیمی چون عدالت اجتماعی و رفع خشونت ساختاری گره خورده است. این نگاه با اصل «عدالت‌محوری» و «نفی ظلم» در اسلام هم‌خوانی کامل دارد: «لَيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ» (The Holy Quran, 57:25). هر دو الگو معتقدند که صلح بدون عدالت، صلحی ناپایدار و شکننده

^۱ تا مردم قیام به عدالت کنند.

است. اسلام نیز با طرح مفهوم «قسط» و «ظلم‌ستیزی»، صلح را نه تسلیم، بلکه استقرار روابط عادلانه می‌داند.

اولویت صلح درونی: یافته‌های فراترکیب، «صلح درونی» و روان‌شناختی را پیش‌نیاز صلح بیرونی می‌دانند. این مؤلفه با تأکید اسلام بر «کظم غیظ» هم‌پوشانی دارد: «وَالْكَاطِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ» (The Holy Quran, 3:134).^۱ آرامش ایمانی و سلامت روانی نیز از مؤلفه‌های صلح اسلامی است؛ چنانکه در روایت آمده: «مردم باید از خدا بترسند و تا جایی که می‌توانند اختلافات میان خود را اصلاح کنند» (Fayz Kashani, 1986).^۲ هر دو رویکرد می‌پذیرند که فرد فاقد آرامش درون، نمی‌تواند کارگزار صلح در جامعه باشد.

کنشگری و مسئولیت‌پذیری: در بعد آموزش، هر دو دیدگاه از روش‌های انفعالی (صرفاً دانشی) فاصله گرفته و بر «پراکسیس» (تلفیق نظر و عمل) تأکید دارند. در فراترکیب از «تربیت شهروند کنشگر» سخن به میان آمده و در الگوی اسلامی، بر مسئولیت‌پذیری و «اصلاح ذات‌البین» تأکید شده است: «فَأَصْلَحُوا بَيْنَ أَوْيَكُمُ» (The Holy Quran, 49:10).^۳ هر دو مدل به دنبال تربیت کودکانی هستند که در برابر ناهنجاری‌های پیرامون خود بی‌تفاوت نباشند.

احترام به کرامت و مدارا: مؤلفه‌هایی همچون «رواداری»، «همدلی» و «احترام به تفاوت‌ها» در فراترکیب، بازتابی از اصول اخلاقی اسلام است. ارزش‌هایی دینی همچون اخوت ایمانی: «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ» (The Holy Quran, 49:10).^۴، مدارا با مردم: «وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ» (The Holy Quran, 16:125).^۵ و شناسایی تفاوت‌ها: «جَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا» (The Holy Quran, 49:13).^۶ ملاک تعاملات انسانی است.

واگرایی و خلأهای معرفتی: نقد بنیادین مدل‌های سکولار

با وجود اشتراکات فوق، مقایسه عمیق‌تر نشان می‌دهد که مدل استخراج‌شده از مقالات پیشین (که عمدتاً متأثر از اسناد بین‌المللی و رویکردهای اومانیستی است)، دارای خلأهای

^۱ و خشم خود را فرو می‌برند؛ و از خطای مردم درمی‌گذرند؛ و خدا نیکوکاران را دوست دارد.

^۲ آن‌ها بترسند از خدا و صلح‌خواه ذات بینهم ما استطاعوا.

^۳ همیشه بین برادران ایمانی خود صلح دهید.

^۴ به حقیقت مؤمنان همه برادر یکدیگرند.

^۵ با بهترین طریق با اهل جدل مناظره کن (وظیفه تو بیش از این نیست).

^۶ آن‌ها شعبه‌های بسیار و فرق مختلف گردانیدیم تا یکدیگر را بشناسید.

هستی‌شناختی و غایت‌شناختی است که رویکرد اسلامی آن‌ها را پوشش می‌دهد. این تفاوت‌ها در سه محور قابل بحث است:

الف) تفاوت در مبانی هستی‌شناختی: انسان‌محوری در برابر خدامحوری

مدل فراترکیب، صلح را بر پایه «انسان‌محوری» و قراردادهای اجتماعی (مانند حقوق بشر و بقای بیولوژیک) بنا می‌کند. در این نگاه، صلح ابزاری برای «زیستن با هم» در این دنیاست. در مقابل، صلح در اسلام، ماهیتی ایمانی و توحیدی (خدامحور) دارد: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً» (The Holy Quran, 2:208).^۱ در مدل‌های رایج، اگر منافع بشری اقتضا کند، ممکن است صلح به خطر بیفتد، زیرا پشتوانه‌ای متعالی ندارد. اما در الگوی اسلامی، صلح را «خیر» می‌شمارند: «وَالصُّلْحُ خَيْرٌ» (The Holy Quran, 4:128)^۲ و پرتویی از توحید معرفی می‌کنند. (Makarem Shirazi, 1992). لذا قداست دارد و تابع امیال متغیر انسانی نیست.

ب) تفاوت در غایت‌شناسی: شهروند جهانی در برابر حیات طیبه

یافته‌های بخش فراترکیب، هدف غایی آموزش صلح را «تربیت شهروند جهانی» و «حفظ بقای بشر» معرفی می‌کنند. این اهداف اگرچه ارزشمندند، اما «دنیوی» و «محدود» هستند. رویکرد اسلامی، سقف پرواز آموزش صلح را بسیار بالاتر می‌برد و نشانه ایمان معرفی می‌کند: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً» (The Holy Quran, 2:208)^۳. هدف زندگی ایمانی، تنها رفاه مادی یا امنیت اجتماعی نیست، بلکه نیل به «قرب الهی» و تحقق «حیات طیبه» است: «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْتَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً» (The Holy Quran, 16:97)^۴. در اسلام، آموزش صلح، علاوه بر ساماندهی دنیای انسان، مقدمه‌ای برای سعادت ابدی (معدامحوری) است. مدل‌های سکولار فاقد این افق ابدی هستند و به همین دلیل، انگیزش درونی آن‌ها برای صلح (به‌ویژه در خفا) ضعیف‌تر است.

ج) تفاوت در ضمانت اجرا: وجدان و قانون در برابر ایمان و معاد

در ضرورت‌های آموزش صلح بر پیشگیری از خشونت و بهداشت روانی تأکید شد. اما ضمانت اجرایی آن چیست؟ قانون و اخلاق عرفی. اسلام با طرح اصل «معدامحوری»، قوی‌ترین ضمانت اجرا را درون‌سازی می‌کند. انسان در اندیشه اسلامی می‌آموزد که خداوند ناظر بر اعمال اوست:

^۱ ای اهل ایمان، همه متفقاً در مقام تسلیم خدا در آیید.

^۲ صلح به هر حال بهتر است.

^۳ ای اهل ایمان، همه متفقاً در مقام تسلیم خدا در آیید.

^۴ هر کس از مرد و زن کار نیکی به شرط ایمان به خدا به جای آرد ما او را به زندگانی خوش و با سعادت زنده ابد می‌گردانیم.

«فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ»^۱ (The Holy Quran, 9:105) و هر عملی، ظلم یا صلح، بازخوانی اخروی دارد: «تُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالَمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ»^۲ (The Holy Quran, 62:8). چنین فردی همیشه دارای یک «پلیس درونی» قدرتمند می‌شود. این سطح از بازدارندگی درونی، در مدل‌های رایج که تنها بر مهارت‌های نرم تأکید دارند، یافت نمی‌شود.

سنتز نهایی و نوآوری پژوهش: الگوی «آموزش صلح متعالی»

با ترکیب یافته‌های پیشین و رویکرد اسلامی، می‌توان مدل رایج آموزش صلح را ارتقا داد و به مفهومی تحت عنوان «آموزش صلح متعالی» دست یافت. این مدل پیشنهادی، نه تنها دستاوردهای علمی بشر (مهارت‌های حل مسئله، تفکر انتقادی، نفی خشونت ساختاری) را رد نمی‌کند، بلکه با افزودن «روح توحیدی» به کالبد آن، معنایی عمیق‌تر به آن می‌بخشد. ویژگی‌های این مدل ارتقا یافته عبارت‌اند از:

ارتقای مفهوم «دیگری»: در مدل‌های جهانی، احترام به دیگری بر اساس «قرارداد اجتماعی» است. در مدل سنتز شده اسلامی، انسان کرامت دارد: «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ» (The Holy Quran, 17:70)^۳ و احترام به دیگری بر اساس این باور است که دیگران «عیال‌الله» (خانواده خداوند) هستند، چنانکه رسول اکرم (ص) فرمود: «تمام خلقت، خانواده خداست و محبوب‌ترین مخلوق نزد خدا کسی است که به خانواده خدا سود برساند.»^۴ (Kulayni, 1984) انسان از کودکی می‌آموزد که صلح با دیگران، نوعی ابراز عشق به خالق است. این نگاه، انگیزه مدارا را از «تحمل ناگزیر» به «محبت فعال» تغییر می‌دهد.

صلح پایدار از طریق «صالح‌محوری»: یافته‌های فراترکیب بر نقش معلم به عنوان تسهیل‌گر تأکید داشتند. رویکرد اسلامی با افزودن مفهوم «صالح‌محوری» و الگوگیری از پیامبر و معصومین «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ»^۵ (The Holy Quran, 33:21)، الگوهای عملی و بی‌نقصی را به انسان معرفی می‌کند که فراتر از معلمان عادی، الهام‌بخش صلح واقعی هستند.

^۱ بگو که هر عمل کنید خدا آن عمل را می‌بیند.

^۲ سپس به سوی کسی که دانای پنهان و آشکار است بازگردانده می‌شوید؛ آن گاه شما را از آنچه انجام می‌دادید خبر می‌دهد.

^۳ ما آدمیزادگان را گرامی داشتیم.

^۴ «الْخَلْقُ عِيَالُ اللَّهِ فَأَحَبُّ الْخَلْقِ إِلَى اللَّهِ مَنْ نَفَعَ عِيَالَ اللَّهِ».

^۵ مسلماً برای شما در زندگی رسول خدا سرمشق نیکویی بود.

جامعیت ابعاد (دنیا و آخرت): مدل نهایی پیشنهاد می‌کند که آموزش صلح نباید تنها پاسخی به ترس از جنگ یا نابودی محیط زیست باشد (انگیزه سلبی)، بلکه باید پاسخی به فطرت کمال‌گرای انسان برای رسیدن به «دارالسلام» واقعی باشد (انگیزه ایجابی و وجودی): «لَهُمْ دَارُ السَّلَامِ عِنْدَ رَبِّهِمْ» (The Holy Quran, 6:127).^۱

در نهایت، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اگرچه پارادایم‌های جهانی آموزش صلح به درستی از مفاهیم سطحی عبور کرده‌اند، اما همچنان در حصار «ماتریالیسم» و «اومانیزم» گرفتارند. رویکرد اسلامی با معرفی «صلح خدامحور و اخلاق‌مدار»، حلقه مفقوده این آموزش‌ها یعنی «معنویت» و «اتصال به منبع لایزال الهی» را تأمین می‌کند. بنابراین، آموزش صلح در بستر اسلامی، تنها یک مهارت اجتماعی نیست، بلکه یک «سیر و سلوک تربیتی» است که انسان را از «خودمحوری» به «خدامحوری» و در نتیجه به صلحی پایدار با خود، خدا، خلق و خلقت می‌رساند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ماهیت، ابعاد و ضرورت‌های آموزش صلح و تبیین جایگاه رویکرد اسلامی در این حوزه، به فراترکیب مطالعات بازه زمانی ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۴ پرداخت. پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه «آموزش صلح چیست و چه ضرورت و اهدافی دارد؟» در پرتو تحلیل‌های انجام‌شده بدین شرح است:

آموزش صلح در پارادایم نوین جهانی، فرآیندی پویا، چندوجهی و تحول‌آفرین است که از سطح نازل «انتقال دانش منع جنگ» (صلح منفی) عبور کرده و به سطح عالی «پرورش مهارت‌های زیست عادلانه و مسالمت‌آمیز» (صلح مثبت) ارتقا یافته است. این آموزش بر چهار رکن «صلح درونی»، «صلح بین‌فردی»، «عدالت اجتماعی» و «همزیستی جهانی/زیست‌محیطی» استوار است.

با این حال، تحلیل تطبیقی نشان داد که الگوهای رایج سکولار، علی‌رغم کارآمدی در ابعاد مهارتی، به دلیل ابتنا بر قراردادهای اجتماعی و انسان‌محوری، در ایجاد انگیزش‌های درونی پایدار و معنابخشی وجودی دچار خلأ هستند. در مقابل، قرائت اسلامی از آموزش صلح، با طرح مفهوم «صلح متعالی»، این نقیصه را برطرف می‌سازد. ویژگی متمایز رویکرد اسلامی،

^۱ برای آنها (در بهشت) خانه امن و امان نزد پروردگارشان خواهد بود.

تغییر کانون تمرکز از «شهروند قانون‌مدار» به «انسان خلیفه‌الله» است. در این دیدگاه، صلح تنها یک استراتژی بقا نیست، بلکه تجلی صفت «سلام» خداوند و مسیری برای نیل به «حیات طیبه» است. اسلام با پیوند دادن صلح به «توحید» (مبدأ) و «معاد» (مقصد)، ضمانت اجرایی درونی (تقوا و نظارت الهی) را جایگزین نظارت‌های بیرونی کرده و دایره صلح‌ورزی را از منافع شخصی به ایثار و محبت مبتنی بر کرامت ذاتی انسان‌ها گسترش می‌دهد. بنابراین، آموزش صلح مطلوب، مدلی تلفیقی است که مهارت‌های ارتباطی و انتقادی مدرن را در بستر جهان‌بینی توحیدی بازتعریف می‌کند تا انسان‌هایی تربیت شوند که نه تنها با «دیگری» و «طبیعت» در صلح‌اند، بلکه در صلح عمیق با خویش‌ن و خالق خویش به سر می‌برند.

پیشنهادهای کاربردی برای نظام آموزش و پرورش

بر اساس یافته‌های پژوهش، راهکارهای اجرایی زیر جهت نهادینه‌سازی آموزش صلح در نظام آموزش رسمی (مدرسه) پیشنهاد می‌شود:

بازنگری در برنامه درسی (تلفیق محتوایی): گذار از ارائه مفاهیم صلح در قالب دروس مجزا به رویکرد «تلفیقی». مفاهیم صلح، رواداری و عدالت باید در تار و پود دروس مختلف (ادبیات، هدیه‌های آسمانی، مطالعات اجتماعی و حتی علوم تجربی) تنیده شود تا دانش‌آموزان ارتباط ارگانیک صلح با تمام ابعاد هستی را درک کنند.

اصلاح «برنامه درسی پنهان» و جوّ مدرسه: تبدیل مدارس از محیط‌های رقابتی و نمره‌محور به «جوامع یادگیری صلح‌محور». این امر مستلزم حذف تنبیه‌های تحقیرآمیز، ترویج کار گروهی به جای رقابت فردی و ایجاد سازوکارهای دموکراتیک (مانند شوراهای دانش‌آموزی واقعی) برای تمرین گفت‌وگو و حل تعارض است.

توانمندسازی معلمان به عنوان «الگوهای عملی»: برگزاری دوره‌های ضمن خدمت با محوریت «پداگوژی صلح» و «اخلاق اسلامی». معلم باید پیش از آنکه آموزگار صلح باشد، خود به آرامش درونی و مهارت‌های ارتباطی مجهز باشد، چراکه در تربیت اسلامی، «اثر حال معلم» عمیق‌تر از «اثر قال معلم» است.

طراحی بسته‌های آموزشی قصه‌محور و هنری: بهره‌گیری از ظرفیت عظیم ادبیات کهن فارسی و آموزه‌های روایی (سیره اهل بیت علیهم السلام) در قالب نمایش، بازی و داستان‌گویی برای کودکان. این روش، مفاهیم انتزاعی صلح را برای کودک عینی و درونی‌سازی می‌کند. آموزش صلح به والدین: خانواده اولین کانون آموزش به کودک است؛ والدین به عنوان مهم‌ترین عوامل تربیتی، در انتقال مفهوم صلح متعالی به کودکان و تحقق سبک زندگی «حیات طیبه»، ایفای نقش می‌کنند. پیوند اولیا و مربیان در فرایند آموزش، بر تربیت کودکان صلح‌محور اثرگذار است. نهادهای سازنده مفهوم صلح و تنظیم سبک زندگی اسلامی در خانواده باید جزء برنامه‌های انجمن اولیا و مربیان مدارس قرار داده شود.

پیوست ۱: فهرست مقالات انتخابی

ردیف	عنوان مقاله	نویسنده	سال انتشار
۱	آینده پژوهشی آموزش صلح با رویکرد سناریونویسی	فرحناز فیله‌کش	سال ۱۴۰۳
۲	آموزش صلح: نقش معلم در مدیریت احساسات دانش‌آموزان	محمد شفق و فاطمه پورمند	سال ۱۴۰۳
۳	آموزش صلح	فولکر کرفت (Volker Kraft)	سال ۱۴۰۳
۳	بررسی تأثیر بسته آموزشی صلح بر قلدری کلامی، فیزیکی و اجتماعی دانش‌آموزان	شعله کیا و دیگران	سال ۱۴۰۳

۴	بیان مفهوم صلح با آموزش تاریخ	طاهره نظری و دیگران	سال ۱۴۰۳
۵	تأثیر مداخله آموزشی صلح بر خودکنترلی و مهارت‌های ارتباطی دانشجو معلمان دختر	افضل اکبری بلوط‌بنگان	سال ۱۴۰۳
۶	تحلیل مؤلفه‌های آموزش صلح در مجموعه اشعار سهراب سپهری	محمد پاک‌نهاد و دیگران	سال ۱۴۰۳
۷	شناسایی ویژگی‌های معلمان دارای سواد صلح از دیدگاه صاحب‌نظران	زهره طهماسبی و دیگران	سال ۱۴۰۳
۸	فلسفه تعلیم و تربیت برای صلح: پیوند پداگوژی کلاسی و رهبری جهانی	بختیار شعبانی‌ورکی	سال ۱۴۰۳
۹	مقایسه اثربخشی آموزش صلح و یادگیری اجتماعی-هیجانی مشارکتی بر حل مسأله اجتماعی و خودآگاهی نوجوانان دختر	بی‌تا جلیل‌پور رضایی و دیگران	سال ۱۴۰۳
۱۰	نقش فیلسوفان تعلیم و تربیت در جهانی پرتلاطم: هوش بوم‌شناختی به مثابه مشارکت پژوهشگران فلسفی در صلح جهانی	مایکل ای‌پیترز و مجتبی الهی خراسانی	سال ۱۴۰۳
۱۱	اثربخشی آموزش تلفیقی صلح و حسن‌گزینی بر جهت‌گیری مثبت نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه	لیلا زمانی کوخالو و دیگران	سال ۱۴۰۲
۱۲	اثربخشی آموزش صلح بر روابط بین فردی و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دختر	لیلا زمانی کوخالو و دیگران	سال ۱۴۰۲

سال ۱۴۰۲	زهرا جورابچی و مهدی ماحوزی	تجلی استعاره‌های هستی‌شناختی در داستان‌های صلح کودکان و نوجوانان	۱۳
سال ۱۴۰۲	زینب سبزی کاریان و زینب السادات اطهری	تحلیل مقایسه‌ای از مؤلفه‌های آموزش صلح در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی قبل و بعد از سند تحول	۱۴
سال ۱۴۰۲	حسنیه سادات حسینی و دیگران	مقایسه اثربخشی آموزش صلح درون و واقعیت درمانی بر سرمایه روانشناختی زنان متاهل مراجعه کننده به خانه های سلامت شرق تهران	۱۵
سال ۱۴۰۱	امیرمسعود رستمی و دیگران	اثر بخشی آموزش صلح بر افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری در دانش آموزان	۱۶
سال ۱۴۰۱	امیرمسعود رستمی و دیگران	اثربخشی آموزش صلح بر افزایش اقدام برای رشد شخصی دانش‌آموزان	۱۷
سال ۱۴۰۱	سید نقی موسوی	آموزش درباره ادیان، به مثابه بدیل آموزش دین از منظر فقه تربیت	۱۸
سال ۱۴۰۱	مهسا ویسی	بررسی اندیشه صلح پارسی هخامنشیان بر مبنای اهداف فرهنگ و آموزش صلح یونسکو	۱۹
سال ۱۴۰۱	علی‌شاه فائق و دیگران	تحلیل گفتمان انتقادی مسئله صلح در تعلیم و تربیت افغانستان مبتنی بر سند قانون اساسی دوره جمهوری اسلامی	۲۰
سال ۱۴۰۱	شکیب ضربی قلعه‌حمامی	تحلیل محتوای کیفی کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم بر اساس مولفه‌های صلح یونسکو	۲۱

سال ۱۴۰۱	خاطره ولی‌خانی و دیگران	تحلیل مؤلفه‌های آموزش صلح در اسناد گفتمانی آموزش و پرورش	۲۲
سال ۱۴۰۱	زهره طهماسبی و دیگران	شناسایی مؤلفه‌های سواد صلح معلمان متوسطه دوره اول	۲۳
سال ۱۴۰۰	امیرمسعود رستمی و دیگران	اثربخشی آموزش صلح بر سرمایه‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول	۲۴
سال ۱۴۰۰	لیلا زمانی کوخالو و همکاران	ثربخشی آموزش صلح بر شایستگی تحصیلی و جهت‌گیری مثبت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه	۲۵
سال ۱۳۹۸	مریم گلشنی و دیگران	اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مطالعات اجتماعی با محوریت مؤلفه‌های آموزش شهروندی و آموزش صلح یونسکو	۲۶
سال ۱۳۹۸	بابک شمشیری و حسن اسدی	ضرورت بازاندیشی در برنامه‌های آموزش صلح	۲۷
سال ۱۳۹۸	شاهین مظاهری جبلی و یکتا بهنام‌رودسری	تبیین جایگاه حقوق بشر و آموزش صلح در برابر تروریسم	۲۸
سال ۱۳۹۷	عماد روشن‌قیاس و دیگران	تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه چهارم و پنجم ابتدایی بر اساس میزان توجه به آموزش صلح	۲۹
سال ۱۳۹۶	سمیرا تیغ‌بخش و زهره سعادت‌مند	برنامه درسی آموزش صلح در دوره ابتدایی	۳۰

سال ۱۳۹۶	سمیرا تیغ‌بخش و دیگران	طراحی برنامه درسی مبتنی بر آموزش صلح در دوره ابتدایی، یک مطالعه کیفی	۳۱
سال ۱۳۹۶	اسماعیل کاظم‌پور و مریم باباپور واجاری	تأثیر آموزش صلح بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان	۳۲

References

- Abolhosseini, A. A. (2010). Reasons for the legitimacy of Hudna [Truce]. Journal of Islamic Jurisprudence and Law Research, 6(21). (In Persian)
- Al-Hurr al-Aamili, M. H. (1995). Tafsil wasa'il al-Shia ila tahsil masa'il al-Shari'a (3rd ed.). Al-Albayt Institute. (In Arabic)
- Amid Zanjani, A. A. (1962). Islam and peaceful coexistence (3): The role of belief in international relations from the perspective of Islam. Lessons from the School of Islam Journal, 4(9). (In Persian)
- Bazargan, Z. (2018). Peace education. Iranian Curriculum Encyclopedia. (In Persian)
- Eftekhari, M., & Vaziri Hamaneh (Yeganeh), M. (2017). UNESCO's method and procedure in protecting international peace. Journal of Comparative Human Rights Studies, 4, 95-120. (In Persian)
- Fayz Kashani, M. (1986). Al-Wafi (1st ed.). Maktabat al-Imam Amir al-Mu'minin Ali (AS). (In Arabic)
- Ghasemi, H., et al. (2021). Research reference (19th ed.). Andisheh Ara Publications. (In Persian)
- Haghparsat, S. (2004). Ways to end war in Islamic law. International Law Journal, 30, 294-329. (In Persian)
- Hayati, T. (2021). The scope and nature of peace in the 2030 Agenda document and Imami jurisprudence. The 3rd International Conference on Peace Studies. (In Persian)
- Jamshidi, M. H., Najafi, M., & Zobeidi, Z. (2016). A comparative study of the category of sustainable peace from the perspective of Islam and ethical liberalism (Kantian). Defense Policy Journal, 97, 219-248. (In Persian)
- Kant, I. (2001). Perpetual peace (M. Sabouri, Trans.; 1st ed.). Behbaran Publishing. (Original work published 1795). (In Persian)
- Kulayni, M. Y. (1984). Al-Kafi. Dar al-Kutub al-Islamiyyah. (In Arabic)
- Majlesi, M. B. (1983). Bihar al-Anwar. Dar Ihya al-Turath al-Arabi. (In Arabic)
- Makarem Shirazi, N. (1992). Tafsir-e Nemooneh [The Ideal Commentary]. Dar al-Kutub al-Islamiyyah. (In Persian)
- Saed, N. (2011). The right to a just peace (2nd ed.). Secretariat of the International Conference of the Global Coalition Against Terrorism for a Just Peace. (In Persian)
- The Holy Quran. (n.d.). (In Arabic)

- Tighbakhsh, S., & Saadatmand, Z. (2017). Peace education curriculum in elementary school. Quarterly Journal of Qualitative Research in Curriculum, 2(7), 66-89. (In Persian)
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development (M. Pirooznik, Trans.). Iranian National Commission for UNESCO. (In Persian)

Karimi, B., Azadmanesh, S. (2026). The Origins of Modern Childhood Education in Iran regarding the Role of France. *Philosophy of Education*, 10(1), 247-287.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Origins of Modern Childhood Education in Iran regarding the Role of France¹

Behnoush Karimi² , Saeed Azadmanesh³ 

Abstract

Studying the historical background of contemporary education in Iran indicates that the origins of modern childhood education can be traced to the Qajar period. From the late Qajar era onward, calls for a new model of education grew stronger, and Iran's modern educational system gradually took shape under the influence of multiple factors. Accordingly, the present study seeks to clarify the origins of childhood education by examining the factors that contributed to the emergence of modern education, with particular emphasis on the role of France. Using a qualitative approach and a research synthesis method, the study analyzes and integrates the research findings in this field. Following a systematic search of accessible studies in academic databases, 39 relevant studies were selected for inclusion. The analysis identified the main factors facilitating the development of modern education and organized them into two categories: France-related factors and factors unrelated to France. France-related factors including "Iranian travelers' and politicians' familiarity with French educational institutions", "sending students to France", "the translation and authorship of educational texts inspired by French models", "the influence of the press", "the establishment of schools by missionaries", and "the employment of French teachers". Non-France-related factors including "Iran's defeat by Russia", "the educational shortcomings of traditional schools (maktabkhāneh)", "the efforts of Iranian intellectuals", "the Constitutional Revolution", and "the supportive role of clerics and mosques". The findings indicate that, beginning in the Qajar period, a gradual transformation in Iranian society—shaped by both internal dynamics and the introduction of Western ideas, including influences associated with modern French education—prepared the ground for reconceptualizing childhood and laid the groundwork for Iran's modern educational system aimed at educating the "new child".

Keywords: childhood, modern education, Qajar Iran, France, tradition and modernity

¹ Received: 2026-02-02

Accepted: 2026-07-25

Published: 2026-08-15

² M.A. in Elementary Education, Allameh Tabataba'i University

³ Assistant Professor of Philosophy of Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: S.Azadmanesh@atu.ac.ir

Extended Abstract

Historical inquiry into childhood, in relation to educational institutions, plays a key role in understanding shifts in educational systems. How childhood is defined in any society reflects that society's cultural, social, and civilizational structures. In premodern Iran, children were commonly regarded as "small adults" who needed to be prepared as early as possible for social roles; accordingly, many entered the labor market once they acquired basic physical capacity. At the same time, the traditional educational system—primarily organized through traditional schools (maktabkhāneh)—did not adequately address the needs and characteristics of this stage of life. Even those children who had access to schooling typically encountered little that resonated with the dispositions and requirements of childhood. From the late Qajar period, however, conditions gradually emerged for raising new questions about education, upbringing, and the child's place within society.

Accordingly, the history of education in Iran suggests that the Qajar period represents a turning point in the emergence of modern childhood education. As Iranian society increasingly encountered Western educational ideas and models—particularly through expanding ties with European countries—the need to reconsider traditional approaches to education became more salient. Over time, these intellectual shifts contributed to the establishment of new schools, changes in curricula, and reforms in teaching practices.

The present study seeks to clarify the origins of modern childhood education in Iran by examining the factors that shaped this process, with a particular focus on the role and place of France. France is significant because, in the nineteenth and early twentieth centuries, it served as one of the most influential educational and cultural reference points for Iranian elites, intellectuals, and policymakers, and it has often been described as a key driver of cultural activity and educational change in Iran. Yet existing work in this area has largely remained fragmented and case-based; comparatively few studies have attempted to provide an integrated account of the factors shaping modern childhood education and to analyze France's role within this broader configuration.

To address this gap, the study adopts a qualitative approach and employs a research synthesis method to analyze and integrate the findings of domestic studies on the history of modern childhood education in Iran. It asks which factors contributed to the emergence of modern childhood education and how France's role is reflected through specific components. Following a systematic search of relevant studies in reputable databases, 39 studies aligned with the research topic were selected for review. During the synthesis process, key concepts and findings were extracted and then integrated into a unified analytical structure. The resulting components were organized into two categories: (1) France-related factors, which were influenced directly or indirectly by France, and (2) factors unrelated to France. The final components were then described and interpreted.

The findings suggest that the conditions enabling the emergence of modern education in Iran can be classified into two broad groups. The first consists of factors related to France, including Iranian travelers' and politicians' familiarity with French educational institutions; sending students to France; the translation and authorship of educational texts inspired by French models; the influence of the press; the establishment of new schools by missionaries; and the employment of French teachers. Considered together, these factors indicate that direct and indirect contact with the French educational system played an important role in transferring new educational concepts, introducing schooling as an institution distinct from traditional instruction, and reshaping views of how children should be educated.

Among these factors, sending Iranian students to France and their subsequent return functioned as a key mediating channel for transferring educational experiences, facilitating familiarity with modern methods of instruction and the organization of schooling. Likewise, the translation and authorship of educational texts inspired by French models contributed to the diffusion of new pedagogical ideas and expanded access to modern educational thought. The press was also significant insofar as it represented Western educational experiences—especially those of France—in ways that shaped public opinion and strengthened a discourse of educational reform.

The second group comprises factors unrelated to France, including Iran's defeat by Russia, the educational shortcomings of traditional schools (*maktabkhāneh*), the efforts of Iranian intellectuals, the Constitutional Revolution, and the supportive role of clerics and mosques. Rather than stemming from a particular external model, these factors were rooted in internal developments and contributed to a growing sense of crisis and the perceived necessity of educational reform. Military and political defeats highlighted the inadequacy of traditional educational structures and created space for sustained questioning of the effectiveness of traditional schools and prevailing pedagogical practices. In this context, intellectuals played a significant role by criticizing traditional education and emphasizing the need for modern schooling, thereby contributing to the formation of new schools. The Constitutional Revolution, by opening a new arena for the articulation of reformist ideas and the expansion of modern institutions, further accelerated these developments. In addition, as emerging social needs became more visible, the establishment and expansion of new schools for secular sciences alongside religious instruction gained acceptance among some clerics; a number of them, as influential social actors, encouraged and supported the creation of new schools.

A synthesis of these factors indicates that the emergence of modern childhood education in Iran was not the result of a sudden rupture but rather of a gradual, multi-factor process. As certain traditional elements persisted, Western modern ideas—particularly French educational models—entered Iranian educational discourse and progressively enabled a redefinition of childhood. Over time, the child came to be recognized as an educational subject with specific needs and

characteristics, and the notion of the “new child” took shape within the context of modern schooling. Overall, by offering a synthesis of previous studies, the present research provides a more comprehensive picture of the conditions and factors that shaped modern childhood education in Qajar Iran and may serve as a foundation for future research on the history of childhood and education in Iran.

کریمی، بهنوش؛ آزادمنش، سعید (۱۴۰۴). مبادی تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با نظر به جایگاه کشور فرانسه. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۲۴۷-۲۸۷.

مبادی تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با نظر به جایگاه کشور فرانسه^۱

بهنوش کریمی^۲، سعید آزادمنش^۳

چکیده

بررسی سوابق تاریخی تعلیم و تربیت کنونی ایران، ما را به آغاز پیدایش زمینه‌های تعلیم و تربیت نوین کودکان در دوره قاجار رهنمون می‌سازد. از اواخر این دوره، ضرورت تأسیس تعلیم و تربیتی نو مطرح شده و تحت تأثیر عوامل مختلفی نظام آموزشی مدرن ایران پی‌ریزی می‌گردد. بر این اساس، این پژوهش قصد دارد با هدف روشن‌ساختن بنیادهای تعلیم و تربیت نوین کودکان، به بررسی عوامل زمینه‌ساز در پیدایش تعلیم و تربیت مدرن با تمرکز بر نقش کشور فرانسه بپردازد. بدین منظور، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و روش سنتزپژوهی به تحلیل و ترکیب نتایج پژوهش‌های انجام شده داخلی، در این زمینه می‌پردازد. در این روش، پس از گردآوری پژوهش‌های قابل دسترس از پایگاه‌های اطلاعاتی، از میان آنها تعداد ۳۹ پژوهش مرتبط به عنوان نمونه انتخاب شد. در تحلیل انجام شده، عوامل زمینه‌ساز در تعلیم و تربیت نوین ایران شناسایی و در دو بخش عوامل مرتبط با کشور فرانسه و عوامل غیرمرتبط با آن ارائه شد. «آشنایی سیاحان و رجال سیاسی با نهادهای آموزشی فرانسه»، «اعزام محصلان»، «ترجمه و تألیف کتب»، «تأثیر مطبوعات»، «تأسیس مدارس توسط میسیونرها» و «استخدام معلمان فرانسوی» از جمله عوامل مرتبط با کشور فرانسه هستند. در میان عوامل غیرمرتبط با کشور فرانسه می‌توان به عواملی چون «شکست ایران از روسیه»، «ضعف آموزشی مکتب‌خانه‌ها»، «تلاش اندیشمندان روشنفکر داخلی»، «انقلاب مشروطه» و «نقش حمایتی روحانیون و مساجد» اشاره کرد. نتیجه پژوهش حاکی از آن است که در جامعه ایران از دوره قاجار، به تدریج در اثر برخی عوامل داخلی و همچنین ورود اندیشه‌های غربی از جمله تأثیرات تعلیم و تربیت نوین فرانسه، زمینه بازمفهوم‌پردازی دوران کودکی شکل می‌گیرد و اساس تعلیم و تربیت نوین ایران برای آموزش «کودک جدید» پایه‌گذاری می‌شود.

واژگان کلیدی: دوران کودکی، تعلیم و تربیت نوین، ایران دوره قاجار، فرانسه، سنت و مدرنیته.

^۱ دریافت: ۱۳-۱۱-۱۴۰۴ پذیرش: ۰۳-۰۵-۱۴۰۴ انتشار: ۲۴-۰۶-۱۴۰۵

^۲ کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

^۳ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل: S.Azadmanesh@atu.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

در مطالعه دوران کودکی، یکی از ابعاد ضروری و اساسی، بررسی تاریخ تعلیم و تربیت کودک و چگونگی شکل‌گیری آن است. پژوهش در تاریخ تعلیم و تربیت، از آن‌رو اهمیت دارد که جامعه را نسبت به گذشته خود آگاه می‌سازد و امکان شناسایی ریشه‌های وقایع، آرا، افکار و نهادهای اجتماعی را فراهم می‌کند؛ در نتیجه، پیشینه تحولات و تبادلات آموزشی را روشن می‌سازد. همان‌گونه که جامعه‌شناس فرانسوی، امیل دورکهایم، تأکید می‌کند؛ برای درک نظام تربیتی یک جامعه، توجه به اوضاع کنونی آن کافی نیست، زیرا این نظام محصول تاریخ است و تنها به مدد تاریخ می‌توان آن را تبیین نمود (as cited in Khorramrouie, 2014).

از منظر تاریخی، مفهوم کودکی امری ثابت و جهان‌شمول نبوده و دوران کودکی می‌تواند از یک جامعه یا دوره زمانی تا جامعه یا دوره‌ای دیگر متفاوت باشد (Stearns, 2009: 12). به بیان دیگر، هر تعریفی از مفهوم کودکی تا حد زیادی بازتاب ساختارهای فرهنگی، اجتماعی و تمدن هر جامعه است. در ایران پیشامدرن، به‌ویژه تا پیش از قرن سیزدهم قمری، درک غالب از کودکی متأثر از تفسیرهای دینی، نگاهی زیستی، سال‌شمار و یکپارچه به این دوره بود؛ به‌گونه‌ای که بلوغ جسمانی نشانه پایان کودکی تلقی می‌شد و کودک به‌عنوان مرحله‌ای مستقل با اقتضائات خاص به رسمیت شناخته نمی‌شد (Hatami, 2022). در این دوران، کودکان به محض دستیابی به توانایی‌های جسمی وارد بازار کار می‌شدند و به سرعت نقش‌های بزرگسالانه، از جمله شغل پدران خود را بر عهده می‌گرفتند (Shahabadi Farahani, 2006). در چنین چارچوبی، کودک بیش از آنکه بر اساس ویژگی‌های رشدی و تربیتی تعریف شود، بر مبنای توانایی جسمانی و جایگاه خانوادگی معنا می‌یافت.

از سویی دیگر، کودکانی که امکان رفتن به مکتب‌خانه را داشتند، در آنجا با چیزی که مناسب طبع کودکی‌شان باشد مواجه نمی‌شدند (Shahabadi Farahani, 2006). در حقیقت نظام آموزش سنتی، در قالب مکتب‌خانه‌ها، پاسخ‌گوی نیازها و ویژگی‌های خاص این دوره سنی نبود. با این حال، از اواخر این دوره، به تدریج نشانه‌هایی از تغییر در نگرش به کودک پدیدار شد. فرهنگ ایران دوره قاجار با دگرگونی انقلابی گره خورد و سبب به هم ریختگی سنت‌های کهنه و سر بر آوردن سامانه‌های نو شد. در نوشته‌ها، خاطرات و گزارش‌های این دوره، حساسیت نسبت به وضعیت زیستی، بهداشت، آموزش و حتی حقوق کودک افزایش می‌یابد

(Mohammadi & Ghaeini, 2011). در واقع، در اثر بسط فرهنگ و دانش اروپایی در جامعه، زمینه‌ای برای طرح پرسش‌هایی تازه در مورد آموزش، تربیت و جایگاه کودک فراهم شد. از این دوره، به تدریج تغییر و تحولی در جایگاه کودک در جامعه ایرانی حاصل شد و به دنبال آن تعلیم و تربیت دوران کودکی از حاشیه خارج گردید و رنگ دیگری به خود گرفت. با گسترش تحولات فکری پس از انقلاب مشروطه و افزایش انتقادات نسبت به ناکارآمدی نظام تعلیم و تربیت سنتی، ضرورت ایجاد نظام آموزشی نوین بیش از پیش مطرح شد. اندیشمندان ایرانی، با مقایسه وضعیت آموزشی ایران با کشورهای اروپایی، بر نقش آموزش در پیشرفت و نوسازی جامعه تأکید کردند و آموزش نوین را شرط اساسی ترقی دانستند (Khorramrouie, 2014). به تدریج تأسیس مدارس جدید، تغییر برنامه‌های درسی و اصلاح شیوه‌های آموزشی، نشانه‌هایی از گسست آگاهانه از نظام مکتب‌خانه‌ای را آشکار ساخت (Ringer, 2021). بر این اساس، در تاریخ تعلیم و تربیت کودکان ایران، دوران مشروطیت در عصر قاجار به عنوان نقطه عطفی یاد می‌شود که نظام آموزشی کشور را متحول ساخت و زمینه‌های شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین را فراهم آورد (Ravandi, 1988; Ghasemi-Pouya, 1998; Pakseresht, 2011).

در این چارچوب، مطالعات تاریخی تأکید دارند که تماس‌های فرهنگی و آموزشی با غرب، زمینه‌ای را برای شکل‌گیری نگرشی تازه به کودک و پیوند آن با آموزش نوین فراهم کرده است (Menashri, 2016). امری که توجه به ریشه‌ها و زمینه‌های تاریخی این تحولات را ضروری می‌سازد. در میان کشورهای غربی، فرانسه به عنوان یکی از پیشگامان فعالیت فرهنگی و بانی تحولات در ایران یاد شده است که از جایگاهی خاص برخوردار بوده است (Naraghi, 1992; Nategh, 2001). اگرچه انگلستان، روسیه و آمریکا نیز در نوسازی آموزشی ایران مؤثر بودند، اما زبان فرانسه به عنوان میانجی اصلی انتقال علوم، الگوی مدرسه پلی تکنیک برای دارالفنون، و شبکه گسترده مدارس لازاریست و آلیانس، و نیز هم‌زمانی اصلاحات آموزشی فرانسه با دوران قاجار، موجب شد تأثیر فرانسه شکلی نظام‌مندتر و عمیق‌تر از سایر کشورها داشته باشد.

در آغاز قرن نوزدهم، آموزه بزرگ روسو در فرانسه احیا و بازپردازی شد و مبنای شکل‌گیری پداگوژی جدیدی برای آموزش کودکان قرار گرفت (Becchi, 1998). این روند پس از انقلاب فرانسه شتاب بیشتری گرفت. انقلابیون توجه ویژه‌ای به آموزش کودکان نشان دادند و طرح‌های

متعددی برای اصلاح نظام آموزشی مطرح شد (Combes, 2013). در ادامه، طی قرن نوزدهم، دولت به تدریج آموزش را سامان‌دهی کرد و با تصویب مجموعه‌ای از قوانین آموزشی، از جمله قانون گیزو^۱ (۱۸۳۳)، فالو^۲ (۱۸۵۰) و دوروی^۳ (۱۸۶۷)، زمینه استقرار نظام آموزش ابتدایی نوین فراهم شد. این اصلاحات تنها به تصویب قوانین محدود نبود، بلکه با توسعه مدارس تربیت معلم ابتدایی^۴، انتشار مراجع و اسناد رسمی تعلیم و تربیت؛ از جمله «راهنمای عمومی آموزش ابتدایی»^۵، تفکیک گروه‌های سنی و سطوح آموزشی در دوره ابتدایی^۶ و تدوین برنامه درسی برای هر سطح^۷، تعلیم و تربیت کودکان عمیقاً مورد بازنگری قرار گرفت (Mayeur, 2004). افزون بر آموزش ابتدایی، آموزش کودکان پیش از دبستان نیز از طریق تبدیل تدریجی مراکز خیریه و سنتی نگهداری کودکان^۸ به مدارس مادرانه نوین^۹ گسترش یافت و با اجرای شیوه‌های جدید مراقبتی و آموزشی همراه شد (Luc, 1997). این روند سرانجام با تصویب قوانین ژول فری در سال‌های ۱۸۸۱ و ۱۸۸۲ به ثمر نشست که آموزش ابتدایی را برای کودکان ۶ تا ۱۳ سال رایگان، اجباری و سکولار اعلام کرد. بدین ترتیب، طی قرن نوزدهم با ایجاد نظام آموزشی متمرکز، یکپارچه و منسجم در این کشور، تعلیم و تربیت جدیدی برای کودکان شکل گرفت (Loison, 2007). از آنجا که در این دوره، روابط فرهنگی ایران و فرانسه به تدریج گسترش یافته بود، اصلاحات آموزشی فرانسه با تلاش‌های نخبگان قاجار برای نوسازی کشور تلاقی یافت و نظام آموزشی این کشور، از دید اندیشه‌گران متجدد ایرانی، به عنوان الگویی مدرن و

^۱ (Loi Guizot): نخستین منشور جامع آموزش ابتدایی فرانسه (الزام هر کمون - واحد اداری محلی - به ساخت حداقل یک مدرسه ابتدایی پسرانه و تأسیس مراکز تربیت معلم).

^۲ (Loi Falloux): توسعه مدارس ابتدایی دخترانه و تقویت نقش مدارس غیردولتی و مذهبی.

^۳ (Loi Duruy): گسترش آموزش ابتدایی دختران و تسهیل آموزش رایگان.

4 Écoles normales primaires

5 Manuel général de l'instruction primaire (1833), et Règlement scolaire modèle (1887).

^۶ بر اساس اساسنامه ۱۸۳۴، سازماندهی کلاس‌ها در مدارس ابتدایی، از روش‌های سنتی (انفرادی) که صرفاً بر اساس سرعت یادگیری و پیشرفت فردی بود فاصله گرفت و دانش‌آموزان به سه گروه سنی تفکیک شدند. این روند با سازماندهی‌های بعدی در ۱۸۶۸ تکامل یافت و با فرمان رسمی ۱۸۸۷ آموزش ابتدایی رسماً به سه سطح هماهنگ «پایه، میانی و عالی» (élémentaire, moyen, supérieur) که با مراحل رشد سنی و آموزشی کودکان انطباق بیشتری داشت تقسیم گردید.

^۷ اساسنامه ۱۸۳۴، محتوای آموزش را چارچوب‌مند کرد و به سه گروه سنی با دروس مشخص تفکیک کرد. با قوانین بعدی تغییراتی در مواد درسی اتفاق افتاد و در نهایت، با فرمان رسمی ۱۸۸۷، «روش متحدالمركز» (Méthode concentrique) به عنوان الگوی رسمی تثبیت شد؛ روشی که در آن دانش‌آموزان در سه دوره (پایه، میانی و عالی) دروس مشابهی را هر بار با عمق و گستردگی بیشتری می‌آموختند.

8 Salles d'asile

9 Écoles maternelles

پیشرو در نظر گرفته شد. بدین ترتیب زمینه مناسبی برای انتقال و بومی‌سازی الگوهای آموزشی فرانسه در ایران فراهم شد (Naraghi, 1992; Nategh, 2001). از این‌رو، می‌توان ردپای این اصلاحات را در شکل‌گیری و توسعه تعلیم و تربیت نوین کودکان ایران مشاهده و پیگیری کرد. با این حال، بیشتر پژوهش‌های پیشین که به نقش این کشور اشاره داشته‌اند، این تحولات را عمدتاً در سطح انتقال نهادی به صورت کلی و توصیفی بررسی کرده‌اند. این پژوهش می‌کوشد نشان دهد که تأثیر فرانسه فراتر از انتقال نهادها بوده و در سطح مفهومی، به بازتعریف مفهوم کودکی و تعلیم و تربیت انجامیده است. بدون در نظر گرفتن این سطح، امکان فهم علت پذیرش و تثبیت نهادهای آموزشی نوین در ایران فراهم نمی‌شود؛ چراکه پذیرش این نهادها بر پایه بازتعریف مفهوم کودکی و شکل‌گیری کودک مدرن امکان‌پذیر شده است. بنابراین، بررسی این فرایند برای درک چرایی پایداری تحولات آموزشی کودکی در ایران ضروری است.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران دوره قاجار، با تمرکز بر نقش کشور فرانسه انجام می‌شود و در پی پاسخ به این پرسش است که این عوامل کدام‌اند، نقش فرانسه در قالب چه مؤلفه‌هایی بازتاب یافته است و این مؤلفه‌ها چگونه زمینه بازمفهوم‌پردازی دوران کودکی در ایران را فراهم کرده‌اند.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش حاضر کیفی و از نوع سنتزپژوهی است. سنتزپژوهی شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص موجود در ادبیات تحقیق است و حاصل آن دانش تلفیقی است. دانشی که دانسته‌های مطالعات گوناگون و پراکنده را گرد هم می‌آورد، سپس این دانسته‌ها را با یکدیگر پیوند داده و مجموعه دانش به دست آمده، در قالبی متناسب با نیازهای کنونی، مورد ارزیابی، سازمان‌دهی مجدد و تفسیر قرار می‌گیرد (Marsh, 2013). به نظر چالمرز با بهره‌گیری از این روش می‌توان این اصل را که علم توانایی نظام‌مند کردن دانش‌های تولیدشده پیشین را دارد، به مرحله عمل رساند (Chalmers et al., 2002, as cited in Esabat Tabari et al., 2020). از این‌رو، سنتزپژوهی صرفاً به گردآوری یا کنار هم قرار دادن یافته‌های پیشین محدود نمی‌شود، بلکه تأکید آن بر ترکیب یافته‌های گوناگون در چارچوبی مفهومی جدید است؛ چارچوبی که امکان شکل‌گیری روابط و برداشت‌های تازه را فراهم می‌آورد.

بر همین اساس، در پژوهش حاضر نیز تلاش شده است با تحلیل و ترکیب یافته‌های پژوهش‌های پیشین، چیدمانی جدید و منسجم از عوامل و مؤلفه‌های مؤثر در پیدایش تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران ارائه شود؛ چیدمانی که امکان تبیین نقش و جایگاه کشور فرانسه را در این فرایند فراهم می‌سازد. در خصوص مراحل اجرای سنتزپژوهی، اگرچه دیدگاه‌های متعددی ارائه شده است، در پژوهش حاضر مراحل اصلی و مشترک این روش متناسب با هدف پژوهش، به شرح زیر دنبال شده است.

در گام نخست، مطالعات پژوهشی مرتبط با موضوع که تاکنون به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم به شکل‌گیری نظام نوین آموزشی ایران پرداخته‌اند، شناسایی و گردآوری شدند. ازاین‌رو، جامعه آماری این مطالعه شامل تمامی پژوهش‌هایی بود که به بررسی تاریخ آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت نوین دوره قاجار و مفهوم نوین کودکی پرداخته‌اند. بدین‌ترتیب، پژوهش‌های مرتبط از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی شامل ایرانداک، نورمگز، مگیران، سیویلیکا و سایر پایگاه‌های نشریات علمی کشور جمع‌آوری شد.

در مرحله دوم، نقد و غربال‌گری نظام‌مند اسناد منتخب صورت گرفت؛ بدین معنا که پس از مطالعه و بررسی چکیده پژوهش‌های گردآوری‌شده، مطالعات فاقد ارتباط محتوایی، دارای اطلاعات ناکافی، تکراری یا فاقد اعتبار علمی و روش‌شناسی مناسب از چرخه بررسی و سنتز کنار گذاشته شدند. در نهایت، پس از غربال‌گری اولیه، در مجموع ۳۹ پژوهش مرتبط شامل ۲۱ مقاله، ۱۶ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و ۲ رساله دکتری به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و وارد فرایند تحلیل شدند که فهرست کامل آن‌ها در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

جدول ۱. لیست پژوهش‌های بررسی شده

ردیف	قالب	عنوان اثر پژوهشی	نویسنده/ سال
۱	مقاله	آموزش و نوسازی ایران در عصر پهلوی اول	استوار (۱۴۰۲)
۲	پایان‌نامه/کارشناسی ارشد	بررسی ویژگی‌ها و شیوه‌های آموزشی در مکتب‌خانه‌های ایران دوره قاجار	غلامعلیان‌فرد (۱۴۰۱)

۳	مقاله	تولد مدرسه در ایران: روایت تاریخی از ظهور آموزش و پرورش مدرن در جامعه ایرانی	شریفی ساعی (۱۴۰۱)
۴	پایان نامه/کارشناسی ارشد	بررسی اسناد تعلیم و تربیت نوین در گیلان از مشروطه تا پایان دوره رضاشاه	باقری خواه (۱۴۰۱)
۵	مقاله	اندیشه اصلاح آموزش ابتدایی در ایران عصر ناصرالدین شاه	پاشازاده (۱۴۰۰)
۶	مقاله	آسیب شناسی آموزش نوین در دوره قاجار با تأکید بر مبانی و روش های انتقال	شهبازی، دانشکیا، سامانی (۱۴۰۰)
۷	پایان نامه/کارشناسی ارشد	آموزش عمومی و حکمرانی در ایران عصر مشروطه	احمدمیری (۱۳۹۹)
۸	مقاله	تربیت مکتب خانه ای در ایران دوره قاجار	محمدی (۱۳۹۹)
۹	پایان نامه/کارشناسی ارشد	تأثیر تحولات آموزشی بر تاریخ ایران از پهلوی تا انقلاب اسلامی	پورچی (۱۳۹۹)
۱۰	پایان نامه/کارشناسی ارشد	آموزش و پرورش از مشروطه تا پهلوی اول در زنجان	زرمحمدی (۱۳۹۹)
۱۱	مقاله	نگاهی به پیشینه مدارس قدیمی و مکتب خانه های مازندران در عصر قاجار	عنایتی (۱۳۹۹)
۱۲	مقاله	روزنامه تربیت و نظام آموزشی و تربیتی ایران دوره قاجار	متولی (۱۳۹۹)
۱۳	مقاله	آموزش نوین زرتشتیان در عصر ناصری	نعمتی، اصغری (۱۳۹۹)

۱۴	پایان نامه/کارشناسی ارشد	مقایسه آموزش در مدارس عصر صفویه و قاجار	مقدم (۱۳۹۹)
۱۵	پایان نامه/کارشناسی ارشد	آموزش و نهادهای آموزشی در عصر قاجار بر اساس سفرنامه‌های فرنگی	اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)
۱۶	مقاله	روند ایجاد مدارس نوین در سیستان از شکل‌گیری تا پایان دوره پهلوی اول	اویسی (۱۳۹۸)
۱۷	پایان نامه/کارشناسی ارشد	آموزش به سبک نوین در قم	یزدانی رهبر (۱۳۹۸)
۱۸	پایان نامه/کارشناسی ارشد	جایگاه آموزش و پرورش در ایران عصر قاجار	چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)
۱۹	مقاله	نقش تعلیم و تربیت در ترقی ایران دوره قاجار	زارعی، زرگزاد (۱۳۹۷)
۲۰	مقاله	از مکتب‌خانه‌ها تا مدرسه‌های دولتی؛ بازخوانی انگیزه‌های نظری و عملی راهبر مدارس عصر قاجار	ماحوزی (۱۳۹۷)
۲۱	پایان نامه/کارشناسی ارشد	بررسی نظام آموزشی ایران عصر قاجار	خلاصی (۱۳۹۷)
۲۲	مقاله	تأثیر تحول نظام آموزش بر هویت معماری مدارس	رضوی‌پور، ذاکری (۱۳۹۶)
۲۳	مقاله	تاریخچه تأسیس نخستین مدارس نوین در کرمانشاه	علوی‌کیا (۱۳۹۶)
۲۴	پایان نامه/کارشناسی ارشد	ساختار آموزشی ایران از قاجار تا مشروطیت	هاشمی (۱۳۹۴)
۲۵	مقاله	روحانیان و مدارس جدید در ایران	محمدی (۱۳۹۴)
۲۶	رساله/دکتری	تاریخ کودکی در ایران	حاتمی (۱۳۹۳)

۲۷	مقاله	شیوه نوین آموزش ابتدایی در دوره قاجار	تاره (۱۳۹۳)
۲۸	رساله/دکتری	تبارشناسی تربیت جدید در ایران	محمدی (۱۳۹۳)
۲۹	پایان نامه/کارشناسی ارشد	سیر تطور اهداف آموزش و پرورش سنتی و جدید در ایران	ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)
۳۰	پایان نامه/کارشناسی ارشد	بررسی مدارس استان فارس در دوره قاجار	محبوبی (۱۳۹۱)
۳۱	مقاله	مسجد و نظام آموزش سنتی و جدید در دوره قاجار	علی صوفی، دشتکی نیا (۱۳۹۲)
۳۲	پایان نامه/کارشناسی ارشد	چالش سنت‌گرایان ایرانی با مدرنیته در حوزه تعلیم و تربیت	مشفق، بهار (۱۳۹۰)
۳۳	پایان نامه/کارشناسی ارشد	نظام آموزشی ایران در دوره مشروطه	بوچانی (۱۳۸۹)
۳۴	پایان نامه/کارشناسی ارشد	بررسی نظام تعلیم و تربیت ایران در دوره ناصری	دوستی (۱۳۸۹)
۳۵	مقاله	سیر تحولات نظام آموزشی مکتب‌خانه‌ای در دوره قاجار	نصیری (۱۳۸۷)
۳۶	مقاله	نگاهی به مکتب‌خانه در ایران	قنبری (۱۳۸۶)
۳۷	مقاله	زمینه‌های گسترش آموزش نوین در ایران	ناصر (۱۳۸۵)
۳۸	مقاله	مدارس نوین در ایران قرن نوزدهم	رینگر (۱۳۷۹)
۳۹	مقاله	بنیان‌گذاری آموزش نوین و آموزش مهندسی در دوران قاجار	حجازی، دهقانی، فشاهی (۱۳۷۸)

در مرحله بعد، به منظور تحلیل داده‌ها و متناسب با رویکرد کیفی پژوهش، پژوهش‌های منتخب به دقت مطالعه شدند و عوامل مرتبط با شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران با تأکید بر نقش کشور فرانسه که در هر یک از پژوهش‌ها به آن‌ها اشاره شده بود، استخراج و ثبت گردید. در ادامه، داده‌های استخراج‌شده مورد مقایسه و ترکیب قرار گرفتند (Delavar, 2021). بدین منظور، با استفاده از تحلیل محتوای کیفی، عوامل مشترک ذکرشده در پژوهش‌ها شناسایی و در جدول شماره «۲» ثبت گردید.

جدول ۲. استخراج عوامل زمینه‌ساز شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران دوره قاجار

ردیف	عوامل تأثیرگذار	منبع
۱	مسافرت و آشنایی سیاحان و رجال سیاسی و ماموران ایرانی با فرهنگ و نهادهای آموزشی مدرن اروپا	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، محمدی (۱۳۹۵)، حجازی دهقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۲	اعزام محصلان به اروپا	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، پاشازاده (۱۴۰۰)، شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، ماحوزی (۱۳۹۷)، رضوی‌پور و ذاکری (۱۳۹۶)، تاره (۱۳۹۳)، محمدی (۱۳۹۵)، ناصح (۱۳۸۵)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، مشفق (۱۳۹۰)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۳	تألیف و ترجمه کتب	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، نعمتی و عسگری (۱۳۹۹)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، رینگر (۱۳۷۹)، ابوئی مهریزی

		(۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، حاتمی (۱۳۹۳)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، پاشازاده (۱۴۰۰)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۴	انتشار روزنامه‌ها در داخل کشور و ورود برخی از روزنامه‌های خارجی	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، تاره (۱۳۹۳)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، محمدی (۱۳۹۳)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۵	تاسیس و انتشار روزنامه تربیت توسط محمدعلی فروغی	متولی (۱۳۹۹)
۶	تاسیس مدرسه دارالفنون توسط امیرکبیر	استوار (۱۴۰۲)، غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، پاشازاده (۱۴۰۰)، شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، نعمتی و عسگری (۱۳۹۹)، ماحوزی (۱۳۹۷)، رضوی‌پور و ذاکری (۱۳۹۶)، تاره (۱۳۹۳)، علی‌صوفی و دشتکی‌نیا (۱۳۹۲)، نصیری (۱۳۸۷)، ناصح (۱۳۸۵)، حجازی دهاقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۷	استخدام معلمان خارجی	شهبازی و همکاران (۱۴۰۰)، ماحوزی (۱۳۹۷)، ناصح (۱۳۸۵)، حجازی دهاقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، دوستی

		(۱۳۸۹)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)
۸	تاسیس مدارس توسط میسیونرهای آمریکایی، اروپایی	شریفی ساعی (۱۴۰۱)، محمدی (۱۳۹۵)، علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)، ناصح (۱۳۸۵)، حجازی دهاقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، هاشمی (۱۳۹۴)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)
۹	تاسیس مدارس لزاریست	غلامعلیان فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، رضوی پور و ذاکری (۱۳۹۶)، ناصح (۱۳۸۵)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، هاشمی (۱۳۹۴)، هاشمی (۱۳۹۴)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)
۱۰	تاسیس مدارس آلیانس	شریفی ساعی (۱۴۰۱)، رضوی پور و ذاکری (۱۳۹۶)، علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)، ناصح (۱۳۸۵)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، اشرفزاده افشار (۱۳۹۸)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری خواه (۱۴۰۱)
۱۱	شکست ایران از روسیه و آغاز اصلاحات توسط عباس میرزا	شریفی ساعی (۱۴۰۱)، پاشازاده (۱۴۰۰)، زارعی و زرگرنژاد (۱۳۹۷)، ماحوزی (۱۳۹۷)، محمدی (۱۳۹۵)، رینگر (۱۳۷۹)، ناصح (۱۳۸۵)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، مشفق (۱۳۹۰)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)

اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)		
غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، پاشازاده (۱۴۰۰)، بوچانی (۱۳۸۹)، هاشمی (۱۳۹۴)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)	تلاش اندیشمندانی همچون یحیی دولت آبادی، مهدی مظفر، آخوندزاده، محمد احتشام، قائم مقام، میرزا ملکم خان و امین الدوله	۱۲
غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)	انقلاب مشروطه	۱۳
نصیری (۱۳۸۷)، مشفق (۱۳۹۰)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، حاتمی (۱۳۹۳)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، متولی (۱۳۹۹)	ضعف آموزشی مکتب‌خانه‌ها و پیامدهای آموزشی آن‌ها	۱۴
غلامعلیان‌فر (۱۴۰۱)، شریفی ساعی (۱۴۰۱)، رضوی‌پور و ذاکری (۱۳۹۶)، تاره (۱۳۹۳)، محمدی (۱۳۹۵)، علی‌صوفی و دشتکی‌نیا (۱۳۹۲)، ناصح (۱۳۸۵)، حجازی دهاقانی و فشاهی (۱۳۷۸)، دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، محجوبی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، اشرف‌زاده افشار (۱۳۹۸)، زرمحمدی	تاسیس مدرسه رشدیه توسط میرزا حسن رشدیه	۱۵

۱۶	تاسیس مدارس به سبک امروزی در شهرهای مختلف	(۱۳۹۹)، پورچی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۱۷	نقش انجمن‌های ایالتی و ولایتی در برپایی و گسترش مدارس جدید	خلاصی (۱۳۹۷)
۱۸	نقش انجمن غیردولتی معارف در برپایی و گسترش مدارس و تالیف کتب جدید	محمدی (۱۳۹۵)، رینگر (۱۳۷۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، هاشمی (۱۳۹۴)، محمدی (۱۳۹۳)، خلاصی (۱۳۹۷)، چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، زرمحمدی (۱۳۹۹)، احمدمیری (۱۳۹۹)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۱۹	تأسیس مدرسه مشیریه توسط میرزا حسن خان سپه سالار	دوستی (۱۳۸۹)، بوچانی (۱۳۸۹)، ابوئی مهریزی (۱۳۹۱)، خلاصی (۱۳۹۷)، احمدمیری (۱۳۹۹)
۲۰	تأسیس چاپخانه	چهره‌سا کومله (۱۳۹۸)، باقری‌خواه (۱۴۰۱)
۲۱	تأسیس وزارت علوم	هاشمی (۱۳۹۴)، احمدمیری (۱۳۹۹)
۲۲	نقش تشویقی و حمایتی و مشارکتی روحانیون	محمدی (۱۳۹۵)، علی‌صوفی و دشتکی‌نیا (۱۳۹۲)، نصیری (۱۳۸۷)، بوچانی (۱۳۸۹)، مشفق (۱۳۹۰)، محمدی (۱۳۹۳)، یزدانی رهبر (۱۳۹۸)، مقدم (۱۳۹۹)، زرمحمدی (۱۳۹۹)

۲۳	نقش حمایتی مساجد	علی صوفی و دشتکی نیا (۱۳۹۲)
----	------------------	-----------------------------

پس از تکمیل جدول مربوطه، عوامل مشابه و مرتبط با یکدیگر در قالب مؤلفه‌های اصلی سامان‌دهی شدند (Erwin et al., 2011). سپس، مؤلفه‌های به‌دست‌آمده بر اساس ارتباط آن‌ها با نقش کشور فرانسه، در دو دسته مرتبط با فرانسه و غیرمرتبط با فرانسه دسته‌بندی، توصیف و تبیین گردیدند. در نهایت، یافته‌های حاصل از فرایند سنتز پژوهی، متناسب با ماهیت این روش، در قالب نمودار ارائه شد.

یافته‌های پژوهش

در ارائه یافته‌ها، مؤلفه‌های نهایی به دست آمده در دو دسته‌بندی مشخص قرار گرفتند: دسته نخست مرتبط با کشور فرانسه که به طور مستقیم و یا غیرمستقیم از فرانسه تأثیر پذیرفته‌اند و دسته دوم غیرمرتبط با فرانسه هستند. با این هدف که در قالب این دو دسته‌بندی، فهم روشن‌تری از نتایج پژوهش حاصل شود.

عوامل مرتبط با کشور فرانسه

در این قسمت به تفکیک و توضیح عواملی که با کشور فرانسه ارتباط داشته‌اند و بر تعلیم و تربیت نوین ایران تأثیرگذار بوده‌اند، می‌پردازیم. نکته قابل توجه در یافته‌های به‌دست‌آمده آن است که اگرچه برخی از این عوامل در سطح کلان نظام آموزشی شکل گرفته‌اند، اما در عمل به تغییر تدریجی نگرش جامعه نسبت به آموزش منجر شده و زمینه‌ای را برای تحول جایگاه کودک و شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران فراهم کرده‌اند.

مسافرت و آشنایی سیاحان و رجال سیاسی با فرهنگ و نهادهای آموزشی فرانسه

در دوره قاجار، گسترش روابط سیاسی و اقتصادی ایران با کشورهای خارجی موجب شد گروهی از ایرانیان برای مقاصد چون زیارت، تجارت، کار و مأموریت به خارج از کشور سفر کنند. این رفت‌وآمدها زمینه آشنایی آنان با ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و آموزشی جوامع دیگر، از جمله فرانسه، را فراهم ساخت. مواجهه با شیوه‌های زندگی و نظام‌های تربیتی رایج در این کشورها، مسافران ایرانی را بسیار تحت تأثیر قرار می‌داد و مشاهدات حاصل از آن در گزارش‌ها، سفرنامه‌ها و آثار برخی اندیشمندان ایرانی بازتاب یافت.

در میان جلوه‌های تمدن اروپایی، آنچه بیش از سایر موارد توجه ایرانیان فرنگ‌رفته را به خود جلب می‌کرد، مدارس بود که به تربیت کودکان مشغول بودند. آنان تصور می‌کردند که اگر در ایران مدارس مانند کشورهای اروپایی تأسیس شود، ایران نیز همچون تمدن‌های اروپایی به پیشرفت و ترقی خواهد رسید. بنابراین، این رفت و آمدها نیروهای ترقی‌خواهی را شکل داد که خواستار اصلاحات سیاسی و اجتماعی بودند و نقش مهمی را در ترویج عقاید نوین از جمله تأسیس مدارس جدید ایفا کردند.

یکی از نمونه این مشاهدات، سفر ناصرالدین‌شاه به فرانسه و بازدید از یک مدرسه دخترانه است. وی در سفرنامه خود، در توصیف این مدرسه، به تفکیک کودکان بر حسب سن، تنوع برنامه‌های آموزشی و نظم حاکم بر مدرسه توجه دارد و می‌نویسد: «این مدرسه شش مرتبه دارد و از هر علمی آنجا درس می‌دهند،... وضع و حالت پرستاری اطفال آنجا و شاگردان را خوش آمد» (Nasir al-Din Shah, 1983: 161). افزون بر روایت ناصرالدین‌شاه، گزارش‌های مأموران سیاسی قاجار و سفرنامه آنان توصیف‌های دقیق‌تری از ساختار مدارس و شیوه اداره آن‌ها ارائه می‌کنند. در سفرنامه هیئت سیاسی حسین‌خان آجودان‌باشی به فرانسه که میرزا فتح گرمودی آن را به رشته تحریر درآورده است؛ وی با شگفتی از مکاتب پاریس یاد می‌کند: «خصوصاً در شهر پاریس مکتب‌خانه‌های متعدده و معتبر از جانب دولت و ملت ساخته شده و معلمین صاحب ذکاوت بقدر ضرورت در آنها گماشته‌اند» (Garmrudi, 1968: 815).

این آشنایی در برخی موارد فراتر از توصیف و گزارش بود و در اندیشه برخی رجال سیاسی به طرح پیشنهادهایی برای تأسیس مدارس جدید انجامید. میرزا یوسف‌خان مستشارالدوله کاردار ایران در فرانسه، با بهره‌گیری از تجربه خود در این کشور، از تأسیس مدارس برای کودکان حمایت کرده و در رساله «یک کلمه» که با الهام از اندیشه‌های حقوقی فرانسه نگاشته شد، آموزش را قانون و حقوق عامه می‌داند و بر ضرورت گسترش مدارس تأکید دارد (Mostashar al-Dawlah, 2009: 103). طالبوف نیز با اطلاع از وجود مدارس کودکان نابینا در فرانسه، با حسرت می‌نویسد: «آنچه در فرانسه برای اطفال کور ملت خود تأسیس نموده‌اند، نجبا و رؤسای آسیا برای اطفال بصیر خودشان موفق نشده‌اند. آیا وظیفه نجابت و ریاست آنها مقتضی است که این حالت مصیبت‌انگیز جهالت ابنای وطن خود را ببینند؟...» (Talebouf, 1977, pp. 85-86). همچنین میرزا تقی خان کاشانی در رساله خود آماری از ایجاد ۵۵۵ کودکستان در پاریس ارائه می‌دهد که بسیاری از آنها مختص اطفال عامه مردم می‌باشند. وی

با الهام از این الگو، از تأسیس «دارالامان‌ها» در ایران حمایت می‌کند و آن را شیوه‌ای مناسب برای تربیت کودکان می‌داند (Ghasemi-Pouya, 1998). در چنین زمینه‌ای، آشنایی با مدارس اروپایی، به ویژه مدارس فرانسه، مدرسه را در ذهن ایرانیان فرنگ‌رفته به‌عنوان فضایی تازه برای تربیت کودک برجسته ساخت.

اعزام محصلان به کشور فرانسه

حاکمان قاجار در پی آشنایی با جنبه‌های متفاوت پیشرفت ممالک غربی، تربیت علوم و فنون جدید را از طریق اعزام دانشجو به اروپا دنبال می‌کردند. عباس‌میرزا ولیعهد ایران از نخستین پیشگامانی بود که با اعزام دانشجویان ایرانی به اروپا، مقدمات نخستین اصلاحات آموزشی، اداری و نظامی را در ایران فراهم ساخت. در سال ۱۲۲۶ ق. عباس‌میرزا دو نفر ایرانی را برای تحصیل به انگلستان اعزام کرد و از همان سال تا پایان دوره قاجار، بیش از ۸۰۰ نفر از طریق سهمیه دولتی، هزینه شخصی و یا فرصت‌های دیپلماتیک در خارج از کشور به تحصیل پرداختند.

از مجموع اعزامی‌ها در فاصله سال‌های ۱۲۲۶ تا ۱۳۳۰ ق. که نخستین قانون اعزام بورسیه تدوین شد، تعداد ۲۷۶ دانشجو به کشورهای مختلف فرستاده شدند. از میان آن‌ها ۱۵۶ نفر به کشور فرانسه اعزام شده‌اند؛ رقمی که بیشترین تعداد در میان کشورهای مقصد را نشان می‌دهد. تعلیم و تربیت نیز از جمله رشته‌های تحصیلی اعزامی‌ها بود و ۱۵ نفر در فرانسه در این حوزه به تحصیل پرداختند (Hejazi Dehaghani & Fashahi, 1999). در واقع، به دلیل پیشرفت علمی فرانسه در دوره قاجار، بیشترین شمار محصلان به این کشور اعزام می‌شدند و سال‌ها پس از آن نیز آموزش و پرورش ایران متأثر از تعلیم و تربیت فرانسه بود (Ghasemi-Pouya, 1998).

بزرگ‌ترین اعزام دانشجو به فرنگستان در سال ۱۲۷۵ ق. و در دوره ناصرالدین‌شاه رخ داد؛ در این سال، ۴۲ نفر از فارغ‌التحصیلان دارالفنون برای آموزش علوم و فنون به فرانسه اعزام شدند. آنان پس از بازگشت، در گسترش تعلیم و تربیت جدید در دوره قاجار نقش مهمی ایفا نمودند (Mohammadi, 2014). در حقیقت، شکل‌گیری قشری از تحصیل‌کردگان جدید آشنا با نظام آموزشی فرانسه، موجب نوگرایی در نگرش به تعلیم و تربیت در جامعه این دوران شد. دانشجویان اعزامی به این کشور با فضایی آموزشی مواجه شدند که در آن کودک، بیش

از آنچه در آموزش سنتی ایران دیده می‌شد، به‌عنوان مخاطب مستقل آموزش مورد توجه قرار می‌گرفت. این فرایند نه‌تنها به انتقال دانش آموزشی انجامید، بلکه با آشنایی ایرانیان با نظام آموزشی مبتنی بر سن، برنامه درسی و روان‌شناسی کودک، به‌تدریج زمینه‌ساز شکل‌گیری درکی نو از کودک به‌عنوان موجودی با مراحل رشد متمایز را فراهم کرد.

شواهد عینی این آشنایی را می‌توان در فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموختگان فرانسه پس از بازگشت به ایران مشاهده کرد. محصلان اعزامی در تأسیس مدارس جدید برای کودکان، سازمان‌دهی آموزش ابتدایی، تألیف و ترجمه کتاب‌های کودک و تدوین برنامه‌های آموزشی مناسب آنان مشارکت داشتند. برای نمونه، دکتر زین‌العابدین لقمان‌الممالک از جمله دانشجویانی بود که برای تحصیل در رشته پزشکی به پاریس اعزام شد و پس از بازگشت به ایران، به برپایی مدارس نوین یاری رساند؛ وی با پشتیبانی سفارت فرانسه در تبریز، مدرسه لقمانیه را برای کودکان بنیان نهاد. این مدرسه در حقیقت، مدرسه‌ای فرانسوی‌زبان و مشابه مدارس فرانسوی بود؛ چنان‌که خود لقمان‌الممالک در نامه‌ای به وزیر امور خارجه فرانسه درباره آن می‌نویسد: «با خوشوقتی، برپایی مدرسه‌ام را که به‌راستی یک آموزشگاه فرانسوی است، چنان‌که از برنامه‌اش پیداست، به آگاهی آن‌جناب می‌رسانم» (Nategh, 2001: 68). این برنامه از نظر دوره تحصیلی، محتوای درسی، توجه به بهداشت و درمان کودکان، توجه به گروه سنی، و نیز تعیین وظایف استادان و شاگردان به الگوی فرانسوی شباهت داشت (Nategh, 2001: 70-71).

این روند در سال‌های پایانی دوره قاجار و دهه‌های بعد با فعالیت‌های اسماعیل مرآت ادامه یافت. وی در فرانسه در رشته‌های تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تحصیل کرد (Sarmad, 1993: 419). پس از بازگشت به ایران، با تدریس در دارالفنون، معاونت دارالمعلمین عالی و عضویت در شورای عالی معارف، در سازمان‌دهی آموزش نوین نقش‌آفرینی کرد و بعدها به‌عنوان سازمان‌دهنده نظام آموزش و پرورش ایران به سبک فرانسه شناخته شد. همچنین، اقتباس رسمی نظام تربیت ایران از نظام آموزشی فرانسه در سال‌های ۱۳۱۷ تا ۱۳۲۰، در دوره وزارت وی صورت گرفت (Sarmad, 1993: 173, 184). تأثیر الگوی آموزشی فرانسه در اواخر دوره قاجار تا آنجا پیش رفت که وزارت معارف، با وجود اعتراض شماری از نخبگان سیاسی و فرهنگی نسبت به اعزام محصلان در «عهد صغارت» اقدام نمود و گروهی از کودکان را برای ادامه تحصیل به فرانسه اعزام کرد. این گروه، پس از ورود به پاریس، برای فراگیری زبان فرانسه و آمادگی ورود

به نظام آموزشی آن کشور، در مدارس شبانه‌روزی ثبت‌نام شدند تا تحصیلات خود را از همان سال‌های کودکی در محیط آموزشی فرانسه آغاز کنند (Bouchani & Emadi, 2014 : 198-199).

تأسیس مدارس توسط میسیونرهای فرانسوی

هیئت‌های مختلف خارجی که در ایران مستقر بودند، علاوه بر هدف تبلیغ دینی در ایجاد مدارس اروپایی نیز مشارکت داشتند. در واقع مؤسسات آموزشی مهمی در دوره قاجار توسط میسیونرهای کشورهای خارجی در ایران تأسیس شد و نقش ویژه‌ای در نوسازی نظام آموزشی و آشنایی ایرانیان با فرهنگ و علوم غربی ایفا کرد. مبلغانی که فعالیت‌های آموزشی را توسعه دادند عمدتاً آمریکایی، فرانسوی و انگلیسی بودند. از جمله این افراد می‌توان به اوژن بوره^۱ اشاره کرد که توسط فرانسوا گیزو^۲، وزیر امور خارجه فرانسه، برای یک سفر مطالعاتی به ایران اعزام شد، او در سال ۱۸۳۹ میلادی در تبریز مدرسه‌ای «پلی‌تکنیک» ایجاد کرد که در آن درس به زبان فرانسه ارائه می‌شد. هدف اصلی او تدریس علوم جدید در ایران بود و مدرسه‌اش بلافاصله مملو از دانش‌آموزان گردید. نفوذ و اعتبار این مدرسه به اندازه‌ای بود که حتی مهدعلیا، فرزند خود ناصرالدین‌شاه را برای فراگیری زبان فرانسه به آنجا فرستاد. از سوی دیگر، محمدشاه با صدور فرمانی، فعالیت این مدرسه را به رسمیت شناخت و امکان تأسیس مدرسه‌ای مشابه در حومه اصفهان را تأیید کرد تا در این مدرسه کودکان ارمنی و مسلمان آموزش ببینند.

افزون بر این مدارس، هیئت میسیونری فرانسوی لازاریست^۳ که در سال ۱۸۴۰ میلادی وارد ایران شدند، مدارس دیگری را پایه‌گذاری کردند و دامنه فعالیت این هیئت تا تبریز، اصفهان و تهران گسترش یافت. در سال ۱۸۶۰، همین برادران مدرسه سنت‌لوئیس^۴ را در تهران افتتاح کردند و خواهران سنت‌ونسان‌دوپل^۵ نیز از سال ۱۸۶۵ مدارس سن‌ژوزف^۶ را برای دختران جوان در شهرهای تبریز، ارومیه، سلماس، و اصفهان تأسیس کردند (Naraghi, 1992). دو نهاد

1 Eugène Boré

2 François Guizot

3 Congrégation de la Mission (dite des Lazaristes)

4 Saint-Louis

5 Saint-Vincent-de-Paul

6 Saint-Joseph

فرانسوی دیگر که در تأسیس مؤسسات آموزشی در ایران نقش داشتند؛ آلیانس فرانسه^۱ و آلیانس جهانی یهود بودند. مدرسه آلیانس فرانسه فعالیت خود را با هشت دانش‌آموز شروع کرد، اما شمار شاگردان آن به سرعت افزایش یافت. این مدرسه سپس با اخذ مجوز از دولت فرانسه، امکان صدور گواهینامه تحصیلات مقدماتی برای دانش‌آموزان موفق را فراهم ساخت و به تدریج توانست حدود صد نفر از دانش‌آموختگان خود را در سازمان‌ها و ادارات مختلف ایران به کار گیرد. این مؤسسات از همان سال‌های نخست، در زمینه اعزام دانشجو به فرانسه نیز فعال بودند؛ به‌طوری که در سال ۱۲۸۲ ق. چند دانشجو از تهران و همدان را برای ادامه تحصیل در رشته‌های علوم تربیتی به پاریس اعزام کردند. این مدارس پس از تهران، در دیگر شهرهای بزرگ ایران نیز شعبه‌هایی دایر کردند و در نتیجه، مدارس فرانسوی نسبت به رقبای آمریکایی پیشی گرفتند و زبان و فرهنگ فرانسه در شهرهای مختلف کشور رواج یافت (Doosti, 2010).

در مجموع در مورد تأثیر این مدارس در دوره قاجار می‌توان به نقش مهم آنها در الگوگیری از تعلیم و تربیت غربی تأکید کرد، همان‌طور که هما ناطق نیز در کتاب «کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران» تصریح می‌کند که مدارس خارجی، به ویژه مدارس فرانسوی، سهم مهمی در شکل دادن و پشتیبانی از مدارس جدید در ایران داشته‌اند. به گفته او، بسیاری از ایرانیانی که در پی تأسیس آموزشکده‌های نوین بودند، برنامه‌هایشان را از روی مدارس فرانسه الگوبرداری کرده و آموزش زبان فرانسه را به‌صورت اجباری در مدارس گنجانده‌اند. این تأثیر فرانسویان به حدی بوده است که در ۱۳۲۰ ق. دانستن زبان فرانسه برای داوطلبان خدمت دیوانی الزامی اعلام شد (Nategh, 2001: 15). افزون بر این، شیوه سازماندهی و برنامه‌های آموزشی مدارس نوین ایران نیز تا حد زیادی از مدارس فرانسه الگوبرداری شده بود. این مدارس با به‌کارگیری فضای آموزشی جدید، تفکیک سنی و برنامه آموزشی مشخص، در مقایسه با شیوه رایج آموزش در مکتب‌خانه‌ها (Ringer, 2021)، الگوی عملی‌ای از دوران کودکی به‌مثابه مرحله‌ای متمایز از بزرگسالی در آموزش و پرورش ارائه دادند.

تأثیر الگوی آموزشی فرانسه تنها به سازمان داخلی مدارس محدود نماند، بلکه در شکل‌گیری ساختار آموزش نوین ایران نیز نقش داشت؛ به‌گونه‌ای که در جریان نوسازی نظام آموزشی و از اواخر دوره قاجار (۱۳۲۸-۱۳۲۹ ه.ق)، تقسیم رسمی تحصیلات به دوره‌های

ابتدایی و متوسطه و اجباری شدن تحصیل در دوره ابتدایی، اقتباسی از نظام تربیتی فرانسه به شمار می‌رفت که در دوره‌های بعد به‌صورت رسمی و کامل‌تر تحقق یافت (Sarmad, 1993:184). این سازمان‌دهی جدید، زمینه را برای توسعه آموزش ابتدایی نوین و گسترش آموزش کودکان در ایران فراهم کرد.

استخدام معلمان فرانسوی

در دوره قاجار به واسطه پیشرفت ممالک غربی و نظام تعلیم و تربیت کشورهای اروپایی، از حضور آموزگاران خارجی در داخل کشور استقبال می‌شد. آموزگاران دعوت‌شده از کشورهای مختلف بودند و انتخاب و به‌کارگیری آنان تابع شرایط و ملاحظات سیاسی هر دوره بود. برای نمونه، در دوره‌ای که روابط ایران و روسیه با تنش‌هایی همراه بود و اعتماد به انگلستان کاهش یافته بود، دولت قاجار به برقراری مناسبات آموزشی با فرانسه روی آورد و مذاکراتی با دولت ناپلئون برای اعزام گروهی از فرانسویان به ایران، با هدف آموزش نظامی و انتقال دانش‌های فنی انجام شد. این درخواست با موافقت دولت فرانسه همراه گردید و در پی آن، هیئتی متشکل از حدود هفتاد نفر به سرپرستی ژنرال گاردان وارد ایران شد تا در آموزش و سامان‌دهی نیروهای نظامی نقش‌آفرینی کند (Mohammadi, 2014).

از سویی دیگر، می‌توان به حضور معلمان خارجی در نهادهای آموزشی جدید، از جمله دارالفنون اشاره داشت. در مراحل اولیه تأسیس این مدرسه، دولت تصمیم داشت از آموزگاران اروپایی برای تدریس استفاده کند و بدین منظور مأموریتی به یکی از نمایندگان سیاسی واگذار شد. اما، بدبینی سیاسی نسبت به دولت‌های انگلستان، روسیه و حتی فرانسه سبب شد که در ابتدا، معلمان دارالفنون از کشوری دیگر انتخاب شوند. بر این اساس، نخستین گروه مدرسان از اتریش به ایران آمدند و تدریس در دارالفنون را آغاز کردند. با این حال، فرانسویان نیز از سال ۱۸۵۵ میلادی برای استخدام به دارالفنون دعوت شدند. برخی از معلمین فرانسوی این مدرسه عبارت بودند از ریشارخان فرانسوی معلم زبان فرانسه و یا معلم نقاشی، بوهلر فرانسوی که بعدها تدریس مهندسی نقشه‌کشی و ریاضیات را نیز عهده‌دار شد.

نکته قابل توجه دیگر در فعالیت معلمان خارجی دارالفنون آن بود که اگرچه بخش قابل توجهی از معلمان اروپایی این مدرسه فرانسوی نبودند، اما زبان آموزش، زبان فرانسه انتخاب شده بود. از این رو، ترجمه دروس به عهده دانش‌آموختگانی قرار داشت که پیش‌تر در فرانسه

تحصیل کرده بودند. از این زمان، زبان فرانسه به تدریج وارد نظام آموزشی ایران شد و برای سال‌ها، زبان اصلی مطالعات علمی و آموزشی خارجی در مدارس به شمار می‌رفت؛ به گونه‌ای که کتاب‌های درسی دارالفنون نیز در آغاز به همین زبان تدوین شده بودند. این امر سبب شد که زبان فرانسه به تدریج به نماد فرهنگ اروپایی، ابزاری برای انتقال علوم، سیاست و فلسفه تبدیل شود، همچنین به عنوان زبان مورد علاقه نخبگان و جوانان ایرانی تلقی شود و تقریباً تا اواسط دوران پهلوی بر همین منوال باقی بماند (Naraghi, 1992).

افزون بر این، بررسی پیشینه شکل‌گیری دارالفنون نشان می‌دهد مدرسی که امیرکبیر پیش از تأسیس این نهاد در روسیه مشاهده کرده بود، ابتدا با مشارکت معلمان فرانسوی و اتریشی، ایجاد شده بودند. همچنین تأسیس مدرسه پلی‌تکنیک در قلمرو عثمانی نیز از جمله عواملی بود که در تصمیم امیرکبیر برای ایجاد مدرسه‌ای جدید در ایران تأثیر داشت. در مورد نیای این موسسه می‌توان گفت «مرکز پلی‌تکنیک»^۱ برای اولین بار در کشور فرانسه در سال ۱۷۹۴ م. در شرایط بحران عمومی پس از انقلاب فرانسه ایجاد شد و نقشی برجسته در تربیت مهندسان، دانشمندان و رهبران سطح بالا ایفا کرد. در واقع پلی‌تکنیک، الگوی پیشرویی از مؤسسه آموزش عالی محصول انقلاب فرانسه بود که به علوم کاربردی اختصاص داشت و به تدریج در تمام جهان تکثیر شد. مدارس فنی پلی‌تکنیک که علاوه بر روسیه در دولت عثمانی هم موتور محرک نوسازی فرض شده بود و امیرکبیر نیز از آن بازدید کرده بود، همگی ملهم از پلی‌تکنیک ناپلئونی بودند (Badamchi, 2022).

در نتیجه، با ابتکار و تلاش امیرکبیر، برای نخستین بار دولت مدرسه‌ای تأسیس کرد و خود اداره آن را بر عهده گرفت (Ravandi, 1988)؛ مدرسه‌ای که قرار بود در ایران نیز به تقلید از پیشرفت فرانسه و با تأثیرپذیری از الگوی پلی‌تکنیک، موتور حرکت دولت نوین ایران باشد. بنابراین، اگرچه این مدرسه، نهادهی برای آموزش عالی به شمار می‌رفت، اما به عنوان نخستین مدرسه مدرن دولتی، الگوی فکری تازه‌ای را وارد نظام آموزشی ایران کرد که به تدریج به سطوح پایین‌تر، از جمله مدارس ابتدایی و آموزش کودکان، نیز تسری یافت و منجر به تحولی جدید در آموزش و پرورش ایران شد.

این الگو، مبتنی بر آموزش علوم کاربردی، شایسته‌سالاری و ارتقای اجتماعی از طریق تحصیل بود؛ در واقع، پلی‌تکنیک به افراد مستعد همه طبقات فرصت می‌داد که در کسب

دانش بکوشند و در علم پایگاهی برای خود کسب کنند. تسلط علمی فرانسه بر دنیا تا پایان قرن نوزدهم، پیش از آنکه آلمان و انگلستان از آموزش علمی آن سرمشق بگیرند، به سبب وجود همین مراکز بود (Ghasemi-Pouya, 1998:18). امیرکبیر نیز دقیقاً این وجه آموزش برای پیشرفت ملی را از فرانسه وام گرفت؛ امری که یکی از عوامل مؤثر در دولتی‌شدن تدریجی مدارس جدید در ایران بود.

ترجمه و تألیف کتب تحت تأثیر آثار فرانسوی

در دوره قاجار، حاکمیت برای آگاهی اولیای دولت از اوضاع و تحولات جهان، به وارد کردن کتاب و ترجمه آثار خارجی توجه نشان داد. افزون بر این، کتاب از جمله کالاهای تازه‌ای بود که یا از طریق ایرانیان خارج‌رفته و یا به واسطه خارجیانی که به ایران می‌آمدند، وارد کشور می‌شد. در حقیقت، یکی از اقدامات مهم و اثرگذار این دوره، به‌ویژه در زمان ولیعهدی عباس‌میرزا و وزارت قائم‌مقام فراهانی، ترجمه کتاب‌های خارجی به زبان فارسی بود؛ اقدامی که روزه‌ای از معارف جدید را به روی ایرانیان گشود. هم‌زمان با ورود این آثار، سفرنامه‌های فرنگ‌رفتگان نیز به چاپ رسید که نقش قابل توجهی در انتقال آگاهی‌های نو و آشنایی با جهان خارج ایفا کردند.

در این دوران، کتاب‌های زیادی توسط فرنگ‌رفتگان ترجمه شد که بسیاری از آنها از زبان فرانسوی برگردانده شدند. در میان این آثار می‌توان به ترجمه کتاب‌هایی چون تاریخ پتر کبیر، تاریخ اسکندر، تاریخ ناپلئون و زوال و سقوط امپراتوری روم اشاره کرد که از زبان‌های مختلف اروپایی، از جمله فرانسه، به چاپ رسیدند. در دوران محمدشاه نیز فهرستی از کتاب‌های علمی و فرهنگی مورد نیاز تهیه شد و به سفیری که عازم فرانسه بود مأموریت داده شد تا این آثار را در بازگشت به ایران همراه خود بیاورد. این فهرست شامل مجموعه‌ای از آثار مرجع از جمله دایره‌المعارف‌ها و نوشته‌هایی از پاسکال، دکارت و بوفون بود و حدود پنجاه عنوان در حوزه‌های علمی، فنی و تاریخی را نیز دربر می‌گرفت. در دوره امیرکبیر نیز روند ورود منابع علمی از اروپا شدت یافت؛ به‌گونه‌ای که در سال ۱۲۶۵ ق. ۲۹۳ جلد کتاب و ۳۲۳ نقشه جغرافیایی جهان به‌صورت یکجا از فرانسه وارد ایران شد که در آن زمان، رقمی قابل‌توجه به شمار می‌آمد (Mohammadi, 2014).

به‌طور کلی، دسترسی حاکمان و کارگزاران دولتی به آثاری که از طریق ترجمه وارد فضای فکری ایران شده بود، موجب گسترش آگاهی آنان نسبت به تحولات و شرایط کشورهای دیگر می‌شد و آنها را به فراگیری علوم جدید و الگوبرداری از تعلیم و تربیت غربی ترغیب می‌کرد. در همین راستا، نخستین کتاب‌های مورد استفاده در تعلیم و تربیت و چارچوب آموزش ملی عمدتاً از زبان‌های فرانسوی، انگلیسی و عربی ترجمه می‌شدند که در میان آن‌ها زبان فرانسه جایگاه نخست را داشت. ترجمه آثار آموزشی و آثار ویژه کودکان از زبان فرانسه، افزون بر انتقال مفاهیم جدید، به ساده‌سازی زبان کتاب‌های درسی و شکل‌گیری شیوه‌ای نوین در نگارش متون آموزشی انجامید. این ترجمه‌ها غالباً به‌صورت بازنویسی و بومی‌سازی انجام می‌شد؛ به‌گونه‌ای که نام‌ها، فضاها و برخی عناصر فرهنگی با محیط ایران سازگار می‌شدند و از تعبیرها، ضرب‌المثل‌ها و اشعار فارسی استفاده می‌کردند تا آثار برای کودکان ایرانی قابل فهم‌تر شوند (Shaghghi Nejad & Djalili-Marand, 2017).

از جمله آثار شاخص این دوره می‌توان به تأدیبات‌الاطفال اثر مفتاح‌الملک مازندرانی اشاره کرد. این اثر از زبان فرانسه به عربی و سپس از عربی به فارسی ترجمه و بازنویسی شده است. این کتاب نخستین اثر کودکانه به زبان فارسی است که در ایران به چاپ رسیده است (Kashefi Khansari, 2017). همچنین از دیگر آثار ترجمه‌شده این دوره می‌توان به «تربیت البنات» اثر میرزا عزیزالله‌خان اشاره کرد که در اواخر دوره قاجار از زبان فرانسه به فارسی ترجمه شد. مترجم این اثر خود تصریح می‌دارد که تنها بخش‌هایی را که با شرایط جامعه آن روزگار سازگار بوده، با زبانی ساده و روان برگزیده و ترجمه کرده است. این اثر با هدف آموزش اخلاق و تربیت دختران تدوین شد و همسو با آموزه‌های «رساله تعلیم و تربیت دختران»^۱ فنلون بر آمادگی آنان از کودکی برای ایفای نقش مادری، تربیت فرزند و اداره خانواده تأکید داشت. دختران این کتاب را در دوره ابتدایی مطالعه می‌کردند (Mavadat, 2019, pp. 231-233).

جریان ترجمه آثار فرانسوی، زمینه را برای تألیف آثار آموزشی بومی با محوریت کودک نیز فراهم کرد و آثاری چون کتاب احمد یا سفینه طالبی اثر طالبوف تبریزی، از نخستین آثار آموزشی فارسی با قهرمان کودک، با الهام از آثار فرانسوی به رشته تحریر درآمد. طالبوف در این کتاب، ضمن آن‌که آخرین تحقیقات علمی را به زبان ساده و روشن بیان می‌کند، گاهی

1 Traité de l'éducation des filles (François Fénelon, 1687)

اوقات قصه‌های شیرینی را نیز به آن افزوده که مورد علاقه نوآموزان است. نکته قابل توجه دیگر این است که طالبوف خود به صراحت اشاره می‌کند که در نگارش کتاب احمد از اندیشه‌ها و شیوه نگارش امیل ژان‌ژاک روسو^۱ الهام گرفته است. در واقع او سعی کرده است با پیروی از روسو و خلق یک کودک فرضی، در قالبی تازه به شکل گفت‌وگو و محاوره، مباحث آموزش و پرورش را رنگی تازه ببخشد و از شیوه سنتی تعلیم و تربیت در ایران و نگرش موجود به طبیعت کودک فاصله بگیرد و نگاهی نو به ماهیت کودکی داشته باشد (Haji Sadeghian, 2016). طالبوف با انتخاب یک کودک به عنوان شخصیت محوری و هم‌سخن، نه تنها شیوه‌ای نو از نگارش آموزشی، بلکه اساساً تصویری از «کودک پرسشگر» را جایگزین «کودک مطیع» مکتب‌خانه‌ای کرد.

ترجمه و تالیف این آثار، صرفاً انتقال چند کتاب از زبان فرانسه به فارسی نبود، بلکه شیوه‌های تازه‌ای از آموزش، نگارش کتاب‌های درسی، روایت ادبی و توجه به کودک را وارد فضای فرهنگی ایران کرد. بدین ترتیب، این جریان ترجمه در کنار انتقال دانش و ادبیات، زمینه را برای شکل‌گیری تدریجی الگوهای نوین آموزش و ادبیات کودکان در ایران نیز فراهم ساخت.

انتشار روزنامه‌های داخلی و برخی از روزنامه‌های خارجی و ترویج الگوی تعلیم و تربیت فرانسه

یکی از دیگر عوامل زمینه‌ساز تحول تعلیم و تربیت ایران، مطبوعات داخلی بودند که ضمن انتقاد و بیان کاستی‌های نظام تعلیم و تربیت سنتی، بر لزوم تغییر این نظام آموزشی با توجه به الگوهای موفق کشورهای خارجی تأکید داشتند و مصادیقی نیز از تجارب و عملکرد ممالک غربی ارائه می‌دادند. یکی از آنها، روزنامه «تربیت» از محمد علی فروغی بود، او با تکیه بر اطلاعات و تجارب خود در زمینه نظام آموزشی کشورهای اروپایی تلاش نمود تا از طریق نگارش مقالات متعدد، ضمن توضیح و تشریح جهل حاکم بر ایران به عنوان عامل عقب‌ماندگی کشور و همچنین با ذکر مثال‌هایی از عملکرد کشورهای اروپایی همچون فرانسه، پیشرفت و ترقی آن‌ها را به تصویر بکشد. فروغی قصد داشت بدین طریق نشان دهد که اروپا نیز اگرچه در گذشته در شرایط مشابهی از نظر جهل و عقب‌ماندگی بوده است، اما پس از تمرکز بر تعلیم و تربیت و حرکت به سوی علم و دانش به موفقیت‌های بسیار دست یافته است.

1 Émile, ou De l'éducation – Jean-Jacques Rousseau.

فروغی در مقالات خود به اهمیت و جایگاه نظام تعلیم و تربیت در کشور فرانسه اشاره دارد و به عنوان مصداقی از اختصاص هزینه‌ها و بودجه‌های بسیار و تمرکز بر آموزش، از نظام تعلیم و تربیت موفق این کشور یاد می‌کند: «دولت معظمه فرانسه سالی سیصد و پنجاه کرویر فرانک که معادل هفتاد کرویر تومان پول ما باشد به مصرف مکاتب و مدارس و سایر شعب امور علمیه می‌رساند» (Tarbiyat, 1900, no. 215, as cited in Motevaly, 2020). به باور او در غرب توجه ویژه‌ای به مدارس و گسترش آن‌ها شده است و برای اصلاح نظام آموزشی ایران، ضروری است الهام و الگوبرگیزی از کشورهای غربی انجام شود. چنان که اذعان می‌دارد: «تمام ترقیاتی که شنیده‌اید و آثار و علائم آن را دیده‌اید نتیجه دانش و بینش است و دانش و بینش از درس و مدرسه و کنجکاو و جستجو حاصل شده است» (Tarbiyat, 1903, no. 281, as cited in Motevaly, 2020). از سویی دیگر، به لحاظ علاقه شخصی فروغی به زبان فرانسه و نگرش مثبتی که در این مقطع زمانی نسبت به فرهنگ فرانسه در کشور وجود داشت؛ او در روزنامه خود بر جایگاه ویژه این زبان در کسب علم تأکید دارد و پیشنهاد می‌کند آموزش زبان فرانسه در برنامه درسی مدارس گنجانده شود (Tarbiyat, 1901, no. 246, as cited in Motevaly, 2020).

علاوه بر مطبوعات داخلی، ترجمه و آگاهی‌رسانی توسط مطبوعات خارجی نیز در این دوره دیده می‌شود. روزنامه‌های خارجی از طریق سفارتخانه‌ها و افراد تحصیل‌کرده و روشنفکر به دست می‌آمدند و ترجمه می‌شدند. این مطالب نقش مهمی در آشنایی ایرانیان با تحولات و اوضاع جهان و همچنین شکل‌گیری افکار عمومی و جنبش‌های اصلاح‌طلبانه داشتند. این روزنامه‌ها به دربار حاکمان قاجار نیز راه یافته بود؛ در دوره ناصری، پس از ایجاد دارالفنون، به دلیل اینکه معلمان اروپایی موظف بودند کتاب‌های درسی خود را به فارسی ترجمه کنند و ترجمه آثار اروپایی از جمله فرانسوی گسترش بیشتری پیدا کرده بود، ناصرالدین شاه شخصاً به کتاب‌های تاریخ و مطبوعات فرانسه که به فارسی ترجمه می‌شد، بسیار علاقه نشان می‌داد. به گونه‌ای که همه روزه تقریباً یکی دو ساعت برای او روزنامه‌های فرانسه را می‌خواندند و در حضورش ترجمه می‌کردند. بدین طریق، حاکمان قاجار نیز از اطلاعات مهمی در مورد تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی اروپا و جهان مطلع می‌شدند (Naraghi, 1992).

در مجموع با درنظر گرفتن همه عوامل مرتبط با کشور فرانسه می‌توان گفت که فرانسه نه صرفاً به عنوان یک کشور پیشرو، بلکه به عنوان یک "الگوی معرفتی" عمل کرد که از طریق آن،

مفاهیمی چون آموزش عمومی، برنامه درسی، و مهم‌تر از همه، کودک به‌عنوان سوژه تربیتی، وارد گفتمان آموزشی ایران شد.

عوامل غیرمرتبط باکشور فرانسه

در این قسمت به توصیف و تبیین سایر عوامل زمینه‌ساز شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین ایران پرداخته می‌شود.

شکست ایران از روسیه و آغاز اصلاحات توسط عباس‌میرزا

دوره قاجار، تا زمانی که ایران با تمدن غرب مواجه نشده بود، متوجه ضعف‌های سیستم آموزشی خود نبود. از اواخر سلطنت فتح‌علی‌شاه و هم‌زمان با درگیری‌های نظامی طولانی‌مدت ایران و روسیه، این ضعف‌ها بیش از پیش آشکار شد. این منازعات که در قالب دو جنگ پیاپی رخ داد، در هر دو مورد با شکست ایران و تحمیل عهدنامه‌هایی سنگین و خسارت‌بار به پایان رسید. از خلال جنگ‌های ایران و روسیه بود که نخستین جلوه‌های عقب‌ماندگی ایران نسبت به کشورهای قدرتمند به خوبی نمایان شد. بعد از این وقایع، با تلاش‌های عباس‌میرزا نایب‌السلطنه، به‌تدریج اندیشه توسعه و پیشرفت برای ترمیم این عقب‌ماندگی در میان حاکمان و روشنفکران ایرانی به طور جدی مطرح گردید (Sharifi Saei, 2022). در این میان، شکست‌های نظامی ایران از روسیه تنها به اصلاحات اداری و نظامی محدود نماند، بلکه ضرورت تربیت نسلی تازه و آشنا با دانش و مهارت‌های جدید را نیز آشکار کرد.

تلاش اندیشمندان روشنفکر داخلی

اندیشمندان و اصلاح‌گران بسیاری در این دوره، ضمن در نظر گرفتن پیوند آگاهی عمومی و آموزش، درمورد ضرورت و راهکارهای ترویج و تسهیل آموزش ابتدایی تفکر و تأمل کردند و با توجه به محدودیت‌های جامعه ایران در دوره قاجار راهکارهایی را به دولتمردان و افکار عمومی ارائه دادند. این اندیشمندان با مقایسه عقب‌افتادگی مسلمانان نسبت به فرنگی‌ها، پیشرفت آنان را حاصل تعلیم و تربیت می‌دانستند و برای تغییر نظام آموزش سنتی ایران کوشیدند (Pashazadeh, 2022). از دید آنان، آموزش کودکان به‌عنوان یکی از شرط‌های اساسی اصلاح جامعه و پیشرفت ایران مطرح می‌شد.

انقلاب مشروطه و رواج نوگرایی

انقلاب مشروطه رویداد مهمی بود که دستاوردهای نوین آموزشی بسیاری را به ارمغان آورد. به بیان دیگر، پس از پیروزی جنبش مشروطه، نهادها و سازمان‌های تازه‌ای در جامعه ایران شکل گرفتند که بسترهای لازم برای روند نوسازی و تحول را فراهم کردند و منشاء خدمات نوین بسیاری از جمله در زمینه آموزش و ایجاد مدارس، شدند (Bouchani, 2010). بدین ترتیب، تحولات پس از مشروطه زمینه‌ای فراهم کرد تا آموزش کودکان بیش از گذشته به‌عنوان مسئله‌ای عمومی و بخشی از نوسازی اجتماعی مورد توجه قرار گیرد.

ضعف آموزشی مکتب‌خانه‌ها و پیامدهای آن

در دوران قاجار، به دلیل نبود شیوه‌های مناسب تعلیم و عدم نوآوری و تکیه بر روش‌های کهنه و قدیمی آموزش، از آموزش سنتی مکتب‌خانه‌ای انتقاداتی صورت می‌گرفت. این کاستی‌ها موجب شد بخشی از جامعه برای جبران ضعف‌های آموزشی به مدارس خارجی فعال در ایران روی آورند، به گونه‌ای که گاه استقبال مردم از این مدارس حیرت‌آور بود و بدون تردید می‌توان این گرایش را نتیجه ضعف و ناکارآمدی نظام تعلیم و تربیت سنتی دانست. در ادامه نیز با ایجاد مدارس جدید در شهرهای مختلف، رویکردهای نوین تعلیم و تربیت ظاهر شدند (Nasiri, 2008). از این رو، نقد مکتب‌خانه‌ها و گرایش به مدارس جدید، کودک را از فضای آموزش سنتی به سوی تجربه‌ای متفاوت از آموزش مدرسه‌ای سوق داد.

تأسیس مدارس به سبک امروزی توسط پیشگامان ایرانی

در سال‌های پایانی حکومت ناصرالدین‌شاه، اندیشه ایجاد مدارس جدید و اصلاح شیوه آموزش الفبا، به‌عنوان بخشی از تغییر روش آموزش کودکان، فرصت تحقق بیشتری پیدا کرد. در این میان، میرزا حسن رشدیه نخستین فردی بود که دبستانی به شیوه نوین در ایران بنیان نهاد و پس از او، افراد دیگری این مسیر تحول را ادامه دادند. رشدیه بر این باور بود که برای هرگونه اصلاح آموزشی، ابتدا آگاه‌سازی جامعه ضروری است و تحقق این امر را در گسترش معارف و ایجاد مدارس به شیوه نوین می‌دانست. از این رو، روشنفکران را به تمرکز بر تأسیس و گسترش مدارس جدید فرا می‌خواند و هم‌زمان، شاه را به حمایت از ایجاد مدارس و آزادی مطبوعات ترغیب می‌کرد (Zarei & Zargarnejad, 2019). به طور کلی، می‌توان گفت اولین دبستان‌ها به شیوه امروزی توسط خود ایرانیان و برای عامه مردم، چهار دهه بعد از دارالفنون یعنی در حدود

سال ۱۳۰۵ ق. توسط رشدیه دایر شدند که به شیوه‌ای مدرن به آموزش کودکان می‌پرداختند. اصلاح شیوه آموزش الفبا در روش رشدیه، که با الهام از شیوه نو آموزش الفبای فرانسه و تطبیق آن با زبان فارسی ابداع شده بود، فرایند سوادآموزی کودکان را از حفظ و تکرار طولانی مکتب‌خانه‌ای فاصله داد و آن را به شیوه‌ای ساده‌تر و متناسب‌تر با یادگیری کودک نزدیک کرد (Ghasemi-Pouya, 1998:190). در این فرایند، مدارس جدید، کودک ایرانی را به‌تدریج از جایگاه شاگرد مکتب‌خانه به جایگاه دانش‌آموز در نظام آموزشی نوین منتقل کردند.

تأسیس چاپخانه

یکی دیگر از عوامل مؤثر در شکل‌گیری نظام آموزشی نوین در دوره قاجار، راه‌اندازی چاپخانه بود. اگرچه گزارش‌هایی از وجود چاپخانه در دوره صفوی و پس از آن وجود دارد، اما نخستین چاپخانه‌ای که فعالیت آن در عصر قاجار به‌طور قطعی قابل تأیید است، توسط زین‌العابدین تبریزی در شهر تبریز و با حمایت عباس‌میرزا تأسیس شد. در این زمان، نخستین اثری که با بهره‌گیری از فنون چاپ منتشر شد کتابی بود که متناسب با نیازهای جامعه آن روزگار به وقایع و گزارش‌های مربوط به جنگ‌های ایران و روس اختصاص داشت (Chehrehsa Komleh, 2019). در واقع، گسترش چاپ و انتشار متون، علاوه بر آگاهی‌بخشی به مردم، در سال‌های بعد امکان تولید و استفاده از محتوای آموزشی ویژه کودکان را نیز فراهم کرد و از این طریق در شکل‌گیری آموزش نوین کودکان و توجه به نیازهای آموزشی این گروه سنی نقش مؤثری داشت.

تشکیل انجمن معارف

عامل دیگری که از آن نیز می‌توان به عنوان زمینه‌ای مهم برای ایجاد نوآوری در آموزش کودکان یاد کرد، تشکیل انجمن معارف و شکل‌گیری اندیشه سامان‌دهی امور آموزشی و حمایت از مدارس جدید در کشور بود. این انجمن به عنوان نهادی غیردولتی با هدف برپایی مدارس ملی در سراسر ایران و «تربیت ابناء ملت» شکل گرفت و مأموریت خود را ایجاد مدارس، تسهیل تعلیم و تربیت و فراهم ساختن زمینه‌های پیشرفت فرهنگی جامعه قرار داد (Mohammadi, 2014: 223). انجمن معارف در نخستین گام به رسیدگی به وضع مدرسه رشدیه پرداخت و در ادامه، با حمایت از مدارس جدید، جلب مشارکت شخصیت‌های فرهنگی و اجتماعی و ایجاد پشتوانه‌های مالی برای توسعه مدارس، نقش مؤثری در تثبیت آموزش نوین کودکان ایفا

کرد (Ghasemi-Pouya, 1998, pp. 268–270). بدین ترتیب، فعالیت‌های انجمن معارف زمینه گسترش مدارس جدید و توجه منظم‌تر به آموزش کودکان را فراهم ساخت.

نقش تشویقی و مشارکتی روحانیون و نقش حمایتی مساجد

در نظام آموزشی سنتی ایران دوره قاجار، مسجد در آموزش‌های ابتدایی و فعالیت مکتب‌خانه‌های عمومی، یکی از مهم‌ترین فضاهای آموزشی به‌شمار می‌رفت. پس از تغییر رویکرد آموزش و تأسیس مدارس جدید، نقش پیشین مسجد در آموزش محدودتر شد و این کارکرد در مدارس جدید به فضاهای آموزشی دیگری واگذار گردید. با این وجود، این تغییر به معنای از میان رفتن کارکرد آموزشی آن نبود و مسجد در دوره پس از ایجاد مدارس نوین، کماکان در آموزش کودکان فعالیت داشت.

از سوی دیگر، فرایند تغییر نظام آموزشی و گسترش مدارس جدید، در کنار حمایت‌هایی که از سوی بخش‌هایی از جامعه دریافت می‌کرد، با انتقاد و مقاومت گروه‌هایی از اқشار اجتماعی نیز روبه‌رو بود که به دلایل مختلف با این مدارس مخالفت می‌کردند. از این رو، استفاده از فضای مسجد برای آموزش که گاهی توسط بانیان مدارس جدید همچون رشديه استفاده می‌شد، به عنوان وسیله‌ای بود تا آنها بتوانند خود را از تهمت بی‌دینی مصون نگه دارند و بدین ترتیب این کارکرد مسجد را در نظام آموزشی جدید می‌توان از ابداعات رشديه دانست که پیروانی هم یافت و توسط برادرش نیز ادامه پیدا کرد. اقدامی که باعث شد گاهی مؤسسان مدارس جدید را در مقابل مخالفان مصون نگه دارد و همچنین یکی از ظرفیت‌های مسجد را در نظام آموزشی جدید نمایان سازد (Ali-Soufi, & Dashtakinia, 2013).

در بررسی نقش روحانیون در گسترش مدارس جدید و شیوه‌های نوین آموزش، می‌توان مشاهده کرد که به تدریج و در پاسخ به نیازهای نوظهور جامعه و افزایش تقاضای عمومی برای فراگیری علوم و فنون جدید، نگرش منفی اولیه برخی روحانیان نسبت به این مدارس تغییر کرد. طرح آموزش علوم دنیوی در کنار آموزه‌های دینی و اخروی، زمینه‌ای فراهم ساخت تا نگاه روحانیون به آموزش‌های جدید تعدیل شود. در نتیجه، تأسیس و توسعه مدارس جدید برای آموزش علوم دنیوی در کنار تعلیمات دینی مورد پذیرش روحانیان قرار گرفت و شماری از آنان، به‌مثابه نیروی اجتماعی مؤثر، در تشویق و حمایت از تأسیس مدارس جدید نقش ایفا کردند (Mohammadi, 2016). از این منظر، همراهی بخشی از روحانیون و استفاده از فضای مسجد،

به پذیرش اجتماعی مدارس جدید کمک کرد و آموزش نوین کودکان را در جامعه‌ای سنتی مشروعیت بیشتری بخشید.

در پایان، یافته‌های حاصل از این سنتزپژوهی را میتوان در محورهایی مفهومی نیز دسته‌بندی کرد؛ اعزام محصلان، سفر سیاحان و آشنایی با نهادهای آموزشی فرانسه، بیش از همه زمینه آشنایی با تجربه‌های آموزشی، سازمان و محیط مدرسه نوین را فراهم کرد. ترجمه و تألیف کتاب‌ها و همچنین انتشار روزنامه‌ها، نقش مهمی در انتقال محتوای آموزشی، اندیشه‌های تربیتی و معرفی نگاه‌های تازه به کودک ایفا کردند. از سوی دیگر، حضور معلمان فرانسوی و فعالیت مدارس میسیونری، علاوه بر انتقال الگوی مدرسه نوین، در معرفی شیوه‌های جدید آموزشی و روش‌های نوین تدریس مؤثر بودند. این محورهای مفهومی را می‌توان در چهار تغییر یا چرخش اصلی خلاصه کرد؛ چرخش از محیط مکتب‌خانه به مدرسه، چرخش از روش تلقین و تنبیه به آموزش فعال و الفبای صوتی، چرخش از محتوای نامناسب به محتوای مناسب با کودک و درنهایت چرخش از نهاد دینی و مکتب‌خانه‌ای به سمت دولت و انجمن‌های غیردولتی. بدین ترتیب مجموع این عوامل صورت و محتوایی را ایجاد کردند که در نهایت منجر به تغییر نوع نگاه به کودک شد و موجبات شکل‌گیری مفهوم کودک جدید در ایران شد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی مبادی نظری و زمینه‌های شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکان در ایران انجام شد و به‌طور خاص، تأثیر تعلیم و تربیت نوین فرانسه در این فرایند مورد توجه قرار گرفت. برای پاسخ‌گویی به پرسش پژوهش و دستیابی به این هدف، از رویکرد کیفی و روش سنتزپژوهی استفاده گردید.

نتایج تحلیل انجام شده نشان داد که عوامل مؤثر در پیدایش تعلیم و تربیت نوین از مسیرهای گوناگونی با آموزش کودک پیوند پیدا می‌کنند. آشنایی با نهادهای آموزشی جدید، نقد مکتب‌خانه‌ها و گسترش مدارس نوین، کودک را از فضای آموزش سنتی به تجربه‌ای تازه از آموزش مدرسه‌ای نزدیک کرد. از دیگر سو، اصلاح شیوه‌های آموزش، حضور معلمان جدید و توجه به برنامه آموزشی، به شکل‌گیری شیوه‌های تازه‌ای در فرایند یاددهی-یادگیری کودکان انجامید. همچنین ترجمه و تألیف کتاب‌ها، مطبوعات و چاپخانه، امکان طرح مطالب و دیدگاه‌های تازه درباره کودک و تربیت او را فراهم ساختند و در کنار آن، عواملی چون وزارت

علوم، مشروطه و همراهی بخشی از نیروهای اجتماعی، به پذیرش و پشتیبانی از آموزش نوین کودکان یاری رساندند.

در مجموع، برآیند یافته‌ها نشان می‌دهد که شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران نتیجه فرایندی تدریجی و چندعاملی بوده است. در این فرایند، هم‌زمان با تداوم برخی عناصر سنتی، اندیشه‌های نوین غربی - به‌ویژه الگوهای آموزشی کشور فرانسه - به‌تدریج وارد گفتمان آموزشی ایران شدند و امکان بازاندیشی در مفهوم کودکی را فراهم ساختند. در نتیجه، از عصر قاجار تا دوره‌های بعد، به‌مرور کودک ایرانی از جایگاه متمایزی نسبت به بزرگسال برخوردار شده و به‌عنوان سوژه‌ای آموزشی با نیازها و ویژگی‌های خاص خود شناخته می‌شود؛ امری که به شکل‌گیری مفهوم «کودک جدید» در بستر آموزش نوین می‌انجامد. برهم‌کنش عوامل فوق نشان می‌دهد که "کودک جدید" در ایران دوره قاجار به‌یکباره زاده نشد، بلکه به‌تدریج از هم‌آمیزی چهار چرخش مفهومی سر برآورد: چرخش محیطی (از کنج مکتب‌خانه به کلاس درس)، چرخش روشی (از تلقین و تنبیه به آموزش فعال و الفبای صوتی)، چرخش محتوایی (ظهور کتاب‌هایی با محوریت کودک)، و چرخش نهادی (ورود دولت، میسیونرها و انجمن‌های غیردولتی به عرصه آموزش کودکان). این چرخش‌ها، صرفاً به ایجاد نهادهای آموزشی جدید منجر نشده‌اند، بلکه در مجموع به تغییر در تلقی از ماهیت کودک و بازتعریف او به‌عنوان سوژه‌ای با نیازهای تربیتی خاص انجامیده‌اند.

پژوهش حاضر با ارائه نگاهی سنتزگرایانه به مطالعات پیشین، تصویری جامع‌تر از زمینه‌ها و عوامل شکل‌گیری تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران دوره قاجار را ارائه می‌دهد و بیانگر آن است که فهم تحولات تعلیم و تربیت نوین کودکی در ایران دوره قاجار مستلزم توجه هم‌زمان به عوامل داخلی و خارجی و همچنین بررسی سازوکارهای متنوع تأثیرگذاری کشورهای غربی، با تأکید بر کشور فرانسه است. همه عوامل مرتبط با کشور فرانسه، هر یک به‌نحوی حامل و منتقل‌کننده الگویی از کودک بودند که با تلقی سنتی تفاوت بنیادین داشت. در این الگو، کودک به‌عنوان سوژه‌ای متمایز، قابل تربیت و نیازمند توجه ویژه، در مرکز نظام آموزشی قرار می‌گیرد. از این‌رو، تأثیر کشور فرانسه بر تعلیم و تربیت کودک ایرانی، نه صرفاً یکی از چند تأثیر موازی، بلکه به‌مثابه مجرای بود که الگوی مدرسه ملی، آموزش مبتنی بر زبان و علم جدید، و مفهوم‌پردازی راجع به "کودک جدید" را به‌طور هم‌زمان به ایران آورد و از این حیث، نقشی بی‌بدیل در گذار از کودک مکتب‌خانه‌ای به کودک مدرن ایرانی ایفا کرد.

References

- Abouei Mehrizi, S. (2012). An analytical and comparative study of the evolution of goals in traditional and modern education in Iran (Master's thesis). Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Ahmadmiri, R. S. (2020). Public education and governance in Iran during the Constitutional era (Master's thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Alavikia, M. A. (2018) The history of the first modern schools in Kermanshah (1899-1906). *Research Journal of Iran Local Histories*, 6(11), 23–34. (In Persian)
- Ali-Soufi, A., & Dashtakinia, F. (2013). The Mosque and the traditional and New Systems of Education during the Qajar Period. *Historical Studies of Islam*, 18(5), 69–92. (In Persian)
- Ashrafzadeh, M. (2019). Education and educational institutions in the Qajar era based on European travelogues (Master's thesis). Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran. (In Persian)
- Badamchi, M. H. (2022). Dār al-Funūn: The Polytechnique forefather of Iranian university. *History of Science*, 20(1), 1–24. (In Persian)
- Bagheri Khah, S. (2022). An analysis of documents related to modern education in Gilan from the Constitutional period to the end of Reza Shah's reign (Master's thesis). University of Gilan, Rasht, Iran. (In Persian)
- Becchi, E. (1998). Le XIXe siècle. In E. Becchi & D. Julia (Eds.), *Histoire de l'enfance en Occident* (Vol. 2, Du XVIIIe siècle à nos jours, pp. 147–223). Paris: Éditions du Seuil.
- Boochani, E., & Emadi, S. H. (2014). Sending students abroad during the Qajar era and criticism of this process in light of two documents. *Payam-e Baharestan*, 6(105), 190–203. (In Persian)
- Bouchani, E. (2010). The educational system of Iran during the Constitutional period (Master's thesis). Tarbiat Moallem University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Chehrehisa Komleh, M. J. (2019). The status of education in Iran during the Qajar era (Master's thesis). Payame Noor University, Ramsar, Iran. (In Persian)
- Combes, J. (2013). *Histoire de l'école primaire en France*. Paris: De Borée.
- Delavar, A. (2021). Theoretical and practical foundations of research in humanities and social sciences. Tehran: Roshd. (In Persian)
- Shaghaghi Nejad, S., & Djalili-Marand, N. (2017). Traduction de la littérature de jeunesse en Iran: Un bref aperçu. *Études interdisciplinaires en Sciences humaines*, 1(4), 290–302.
- Doosti, N. (2010). An analysis of Iran's education system during the Naseri period (Master's thesis). University of Lorestan, Khorramabad, Iran. (In Persian)
- Enayati, A. A. (2020). An overview of traditional schools and makhtabs in Mazandaran during the Qajar era. *Mazandaran History and Archaeology*, 1(1), 72–83. (In Persian)

- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3). 186-200.
- Esabat Tabari, E., Nourian, M., Armand, M., & Norouzi, D. (2020). Research synthesis: Features of university textbook. *University textbook, Research and writing*, 24(46), 114-145. (In Persian)
- Garmrudi, M. F. (1968). *Safarnameh-ye Mirza Fath Khan Garmrudi be Europa* [The Travelogue of Mirza Fath Khan Garmrudi to Europe]. Edited by Fath al-Din Fattahi. Tehran: Agah Publications. (In Persian)
- Ghanbari, M. R. (2007). An overview of maktab in Iran. *Iranian Folklore*, 9(5), 119–140. (In Persian)
- Ghasemi-Pouya, E. (1998). *Madares-e jadid dar dowreh-ye Qajariyyeh: Baniyan va pishrovan* [Modern schools in the Qajar period: Founders and pioneers]. Tehran: University Publication Center. (In Persian)
- Gholamalain Fard, J. (2022). An analysis of educational characteristics and teaching methods in Iranian maktab during the Qajar period (Master's thesis). University of Arak, Arak, Iran. (In Persian)
- Haji Sadeghian, R. (2016). A comparison of the foundations of child education in Ahmad by Talebof and Emile by Jean-Jacques Rousseau (Master's thesis). University of Qom, Qom, Iran. (In Persian)
- Hashemi, H. R. (2015). The educational structure of Iran from the Qajar period to the Constitutional era (Master's thesis). University of Yazd, Yazd, Iran. (In Persian)
- Hatami, Z. (2014). The history of childhood in Iran: Transformation and modernization of the child's status in Iranian thought and society from the reign of Naser al-Din Shah to the end of Reza Shah's reign (Doctoral dissertation). University of Tehran, Tehran, Iran. (In Persian)
- Hatami, Z. (2022). *Tarikh-e kudaki dar Iran: Az aghaz-e asr-e Naseri ta payan-e dowreh-ye Reza Shah* [The history of childhood in Iran: From the beginning of the Naseri era to the end of the Reza Shah period]. Tehran: Nashr-e Elm. (In Persian)
- Hejazi Dehaqani, J., & Fashahi, Z. (1999). An analysis of the establishment of modern education and engineering education during the Qajar period. *Iranian Journal of Engineering Education*, 1(1), 59–85. (In Persian)
- Kashefi Khansari, S. A. (2017). Pishgoftar [Preface]. In M. Moftah al-Molk Mazandarani, Ta'dib al-Atfal [The education of children]. Tehran: Madreseh Publications. (In Persian)
- Khalasi, H. (2018). An analysis of Iran's educational system during the Qajar era from Mozaffar al-Din Shah to the fall of the Qajar dynasty, with emphasis on Western cultural influence (Master's thesis). Islamic Azad University, Tehran Central Branch, Tehran, Iran. (In Persian)
- khorrarmrouie, S. (2014). The appearance formation of modern education in Iranian constitutional (Mashrutiyyat) Era. Hamedan: Bu-Ali Sina University Press. (In Persian)
- Loison, M. (2007). *L'École primaire française: De l'Ancien Régime à l'éducation prioritaire*. Paris: Vuibert.

- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Mahjoubi, M. (2012). *An analysis of schools in Fars Province during the reigns of Naser al-Din Shah and Mozaffar al-Din Shah Qajar* (Master's thesis). University of Shiraz, Shiraz, Iran. (In Persian)
- Mahouzi, R. (2019). From Traditional Schools to Government Schools: Rereading the Practical and Theoretical Motivations of Schools in Qajar Period. *Philosophy and Child*, 18(5), 33–40. (In Persian)
- Marsh, C. J. (2013). Integrative inquiry: The research synthesis. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (F. Mashaikh & L. Abedi, Trans., pp. 349–364). Tehran: SAMT. (Original work published 1991)
- Mavadat, M. (2019). The education of women during the Qājār period: The contribution provided by the works of Fénelon and Madame de Lambert. *Altre Modernità*, 22, 226–242.
- Mayeur, F. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Tome III: De la Révolution à l'École républicaine, 1789–1930). Paris: Perrin.
- Menashri, D. (2016). *Education and the Making of Modern Iran* (M. H. Badamchi & E. Mosleh, Trans.). Tehran: Sina Publication. (In Persian)
- Moghaddam, F. (2020). *A comparison of education in Safavid and Qajar schools* (Master's thesis). University of Zanjan, Zanjan, Iran. (In Persian)
- Mohammadi, M. (2014). *The genealogy of modern education in Iran* (The birth of the school) (Doctoral dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Mohammadi, M. (2016). The clerics and new schools in Iran. *Journal of Islamic Education*, (22), 107–131. (In Persian)
- Mohammadi, M. (2020). Maktabkhane education in Iran, Qajar Period. *Research in History Education*, 1(2), 35–59. (In Persian)
- Mohammadi, M. H., & Ghaeini, Z. (2011). *History of children's literature in Iran: Children's literature of the Constitutional period* (Vol. 3). Tehran: Chista. (In Persian)
- Moshfeghi, B. (2011). *The challenge of Iranian traditionalists with modernity in the field of education* (Master's thesis). Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran. (In Persian)
- Mostashar al-Dowleh, M. Y. (2009). *Yek Kalameh [One Word]*. Edited by Baqer Momeni. Tehran: Shadgan Publications. (In Persian)
- Motevaly, A. (2020). The Qajar Period of Education and Education: Challenges and Suggested Patterns. *Jostarha-ye Tarixi*, 11(1), 3. (In Persian)
- Naraghi, E. (1992). *Enseignement et changements sociaux en Iran du 7e au 20e siècle*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme.
- Naseh, M. A. (2006). The grounds for the expansion of modern education in Iran. *Nameh-ye Anjoman*, 24(6), 39–58. (In Persian)
- Nasir al-Din Shah Qajar. (1983). *Safarnameh-ye Nasir al-Din Shah be Farang* [The Travelogue of Nasir al-Din Shah to Europe]. With an introduction by Abdollah Mostowfi. Tehran: Ghazal Publications. (In Persian)

- Nasiri, M. (2008). A study of the evolution of maktab-based education during the Qajar and First Pahlavi periods. *Howzeh*, 25(150), 195–253. (In Persian)
- Nategh, H. (2001). *Karname-ye Farhangi-ye Farangi dar Iran 1837-1921* [The Cultural History of Iran in 1837-1921]. Tehran: Mo'aser Pajouhan. (In Persian)
- Nemati, N., & Asgari, R. (2020). Zoroastrian Modern Education, Naseri era. *Social History Research*, 20(10), 259–278. (In Persian)
- Ostovar, M. (2023). Education and Modernization of Iran in the First Pahlavi Government. *State Studies*, 9(34), 57–97. (In Persian)
- Ovise, A. (2019). Establishing new schools in Sistan (from formation until the end of the first Pahlavi I). *Cultural History Studies*, 11(42), 11–36. (In Persian)
- Pakseresht, M. J. (2011). Introduction. In S. khorramrouie, *The appearance formation of modern education in Iranian constitutional (Mashrutiyyat) Era*. Hamedan: Bu-Ali Sina University Press. (In Persian)
- Pashazadeh, G. (2022). The Idea of Reforming Elementary Education in Iran during the Reign of Nasser al-Din Shah. *Journal of Social Sciences*, 13(2), 53-78. (In Persian)
- Pourchi, M. (2020). The impact of educational transformations on Iranian history from the Pahlavi period to the Islamic Revolution (Master's thesis). Kharazmi University, Tehran, Iran. (In Persian)
- Ravandi, M. (1988). *Seyr-e farhang va tarikh-e ta'lim va tarbiat dar Iran va Oropa* [The course of culture and the history of education in Iran and Europe]. Tehran: Negah Publications. (In Persian)
- Razavipour, M. S., & Zakari, M. M. (2017). Impact of Educational System Evolution on Schools Architecture Identity in Qajar and First Pahlavi Era (1876-1941),. *National Studies*, 18(4), 59–77. (In Persian)
- Ringer, M. M. (2000). Modern schools in nineteenth-century Iran: A native approach to the problem of modernization. *Iran Nameh*, 18(70), 73–86. (In Persian)
- Ringer, M. M. (2021). Education, religion, and the discourse of cultural reform in the Qajar Iran (M. Haghighat-Khah, Trans.). Tehran: Ghoghnoos. (In Persian)
- Sarmad, G. A. (1993). *Ezam-e Mohassel be Kharej az Keshvar dar Dowreh-ye Qajariyyeh* [Sending Students Abroad During the Qajar Period]. Tehran: Bonyad-e Mostazafan va Janbazan Publications. (In Persian)
- Shahabadi Farahani, H. R. (2006). *Moqaddameh-i bar adabiyat-e kudak: Bahsi dar shenakht-e mafhoom-e douran-e kudaki* [An introduction to children's literature: A discussion on the concept of childhood]. Tehran: Naghmeh-ye Navandish. (In Persian)
- Shahbazi, M., Daneshkia, M. H., & Samani, S. M. (2022). Modern Educational Pathology in the Qajar Period with an Emphasis on the Principles and Methods of Transference. *Journal of Islamic Revolution Studies*, 18(64), 205–224. (In Persian)
- Sharifi Saei, M. H. (2022). The Birth of the School in Iran; Historical Narrative of the Emergence of Modern Education in Iranian Society. *History of Science*, 20(2), 1–29. (In Persian)

- Stearns, P. N. (2009). *Childhood in world history* (S. Imanian, Trans.). Tehran: Akhtaran. (Original work published 2006)
- Talebouf, A. R. (1977). *Ketab-e Ahmad* [The Book of Ahmad]. With an introduction and notes by Baqer Momeni. Tehran: Shabgir Publications. (In Persian)
- Tareh, M. (2014). New Method in Primary Education in Iran in Qajar Period. *History of Science*, 12(2), 163–172. (In Persian)
- Yazdani Rahbar, J. (2019). Modern-style education in Qom from the Constitutional period to the end of the Pahlavi era (Master's thesis). Payame Noor University, Qom, Iran. (In Persian)
- Zarei, S., & Zargar Nejad, G. H. (2019). The role of Education in Development of Iran in the Qajar Era from the perspective of Persian Newspapers in Egypt. *Historical Studies of Islam*, 38(10), 115–137. (In Persian)
- Zarmohammadi, B. (2020). Education in Zanjan from the Constitutional period to the First Pahlavi era (Master's thesis). University of Zanjan, Zanjan, Iran. (In Persian)

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

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

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

Ali Sohbatlo^۲ 

Abstract

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

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

^۱ Received: 2026-01-28

Accepted: 2026-02-18

Published: 2026-05-15

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

Alisohbatlo@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Introduction

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

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

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

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

Methodology

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

Findings

Research Question One

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

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

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

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

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

Research Question Two

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

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

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

Research Question Three

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

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

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

Conclusion

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

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

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

علی صحبت لو^۲

چکیده

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

واژگان کلیدی: انسان فرهیخته، دوره مدرن، پسامدرن، تبارشناسی، فوکو.

انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

پذیرش: ۱۴۰۴-۱۱-۲۹

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۱۱-۰۸

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

مقدمه

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

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

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

¹ Educated man

² educated

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 The Knowledge Transmission View

2 The Rational View

3 The Integrated View

4 The Question Generation View

5 Peters, R. S.

6 Hirst, P.H.

7 Forms of knowledge

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

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

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

1 Newman.H. J

2 gentelman

3 Nash

4 Kazemaias

5Perkinson

6 Downie.R.S

7 Loud food. E.M

8 Telfer. E

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

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

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

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

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

1 Genealogy

2 Foucault, M

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

روش پژوهش

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

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

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش

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

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

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

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

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

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

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

1 Training

2 Education

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

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

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

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

¹ Romanticism

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

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

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

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

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

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

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

^۱ Avals. B

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

قرن نوزدهم، قرن انقلاب صنعتی، گسترش سرمایه داری در جوامع غربی و توسعه استعمارگری در بیرون آن ها بود. با توسعه صنعتی و رقابت برای بازار فروش، کودکان و زنان طبقات فقیر جامعه به کار در کارخانه ها کشانده شدند که این امر، موجب پیدایش نهضت های کارگری و ظهور مسلک هایی چون سوسیالیسم و کمونیسم گردید (Kardan, 2002, pp. 165-169).

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

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

ویژگی های این دوران شامل: عقل گرایی، انسان مداری، سکولاریسم، جهان شمولی، حقیقت محوری، فراروایت و کلام محوری است (Farahani, 2004, pp. 7-8). نقیب زاده (۱۳۹۰) ویژگی های دوره مدرن را شامل: انسان گرایی، تأکید بر حقوق انسانی، رهایی از سلطه کلیسا، تکیه بر اهمیت خرد و کاربردهای آن در عرصه های گوناگون، و همچنین پیشبرد علم و تکنولوژی و به کارگیری آن ها در قلمرو زندگی فردی و اجتماعی بیان کرده است.

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

۱. اصالت علم و روش های عملی در تعلیم و تربیت مدرن:

عقلانیت انسانی، که هسته مرکزی اندیشه مدرنیته را تشکیل می دهد، در روش علمی، به ویژه تجربه، تجلی می یابد. این عقل باوری و علم گرایی افراطی مدرنیته، دو پیامد اصلی در آموزش و پرورش داشت:

الف) تعلیم و تربیت از منظر مدرنیسم، به مثابه یک علم تلقی شد و دستورالعمل ها و روش های تربیتی بر پایه یافته های علمی و عقلانی بنا گردید (Kardan, 1998).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

سؤال دوم پژوهش

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

سؤال سوم پژوهش

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

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

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

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

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

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

^۱ Illich

^۲ Freire

^۳ Gramsci

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

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

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

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

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

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

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

¹ Essentialism

² Martin

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

بحث و نتیجه‌گیری

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

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

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

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

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

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

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

References

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

¹ eventuality

² essence

³ constructed

⁴ discovered

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

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

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

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

Zarei, Z., Khoshbakht, F., Alborzi, M., Shamshiri, B. (2026). Phenomenological Study of the Primary School Student as a Subject in the Education System of Iran: Perspectives from Teachers, Students, and Textbooks. *Philosophy of Education*, 10(1), 322-351.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Phenomenological Study of the Primary School Student as a Subject in the Education System of Iran: Perspectives from Teachers, Students, and Textbooks¹

Zahra Zarei² , Fariba Khoshbakht³ , Mahbubeh Alborzi⁴ ,
Babak Shamshiri⁵ 

Abstract

This study explores the concept of the Primary school student as a “subject” within the education system of Iran from a phenomenological perspective. It focuses on how students are represented in textbooks, perceived by teachers, and experienced by students themselves, considering the importance of primary education in shaping cognitive, social, and cultural identities. The findings show that the concept of the Primary school student is shaped through three main dimensions: (1) the representation of students in the education system, including their personal and social characteristics, activities, and challenges; (2) the role of teachers in constructing this concept through both instructional and educational practices; and (3) the influence of the education system itself, including structural and performance-related factors. The results also indicate a dominant emphasis on cognitive achievement, discipline, obedience, and conformity, while emotional, social, creative, and cultural dimensions are less emphasized. This reflects a multidimensional but unbalanced construction of the student’s image. The study concludes that there is a gap between the official goals of the Iranian education system and the lived experiences of students. Although some attention is given to holistic development in textbooks and by teachers, dominant curricular structures limit a balanced educational approach. The findings highlight the need for educational policy reform, a redefinition of the teacher’s role, and greater recognition of student agency in the learning process. Future research should expand participant diversity and use mixed-method approaches to explore

¹ Received: 2025-10-19

Accepted: 2026-05-03

Published: 2026-08-15

2 Zahra Zarei, M.A. in Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran.

3 Fariba Khoshbakht, Associate Professor, Department of Primary and Preschool Education, Shiraz University (Corresponding Author) Email: khoshbakht@shirazu.ac.ir

4 Mahbubeh Alborzi, Professor, Department of Primary and Preschool Education, Shiraz University. Shiraz, Iran

5 Babak Shamshiri, Professor, Department of Primary and Preschool Education, Shiraz University. Shiraz, Iran

overlooked aspects of students' experiences.

Keywords: Primary school student, primary education, The Education System of Iran.

Extended Abstract

The present study was conducted with the aim of a phenomenological exploration of the concept of the Primary school student as a subject within the education system of Iran. Given the fundamental importance of the primary education period in shaping children's cognitive, social, and cultural identities, the representation of students in official documents, curricula, and lived experiences can have a significant impact on their educational trajectory. Accordingly, this study examines the concept of the Primary school student from the perspectives of students, teachers, and textbooks.

This research employed a qualitative approach and was conducted using a phenomenological method with an emergent design, in which data collection and analysis were carried out simultaneously. Data were collected through inductive content analysis of Persian textbooks for the fourth, fifth, and sixth grades of Primary school, semi-structured interviews with five primary school teachers and six students from the same grades. Participants were selected through purposive sampling based on theoretical saturation criteria. Data analysis was conducted using a descriptive–interpretive approach, through which the main themes of students' lived experiences, teachers' perspectives, and the representation of the concept of “student” in textbooks were extracted and interpreted.

The findings indicated that the concept of the Primary school student in the Iranian education system can be structured into three main dimensions: first, the representation of the student in the educational system, including individual characteristics, social traits, activities, and challenges; second, the role of the teacher in shaping the concept of the student, encompassing both instructional and educational dimensions; and third, the role of the education system in constructing this concept, reflected in performance-related and systemic issues. These findings suggest a multilayered interaction among individual, institutional, and curricular factors in shaping the understanding of the student.

The results further revealed that the education system of Iran predominantly emphasizes cognitive and disciplinary dimensions as well as traits such as obedience and conformity to rules, while emotional, creative, social, and cultural dimensions receive less attention. Although partial attention to these dimensions is observed in some textbooks and among some teachers, dominant curricular structures and implementation practices limit the realization of a balanced educational approach. This situation reflects a gap between the declared objectives of the education system and the lived realities of students.

Finally, it is suggested that educational policy reform, redefinition of the teacher's role, and attention to student agency in the learning process are essential requirements for improving the education system. Future research is also recommended to broaden participant groups and employ mixed-method approaches to further explore the neglected dimensions of students' experiences.

زارعی، زهرا؛ خوشبخت، فریبا؛ البرزی، محبوبه؛ شمشیری، بابک (۱۴۰۴). پدیدارشناسی سوژه دانش آموز ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران: بررسی دیدگاه معلمان، دانش آموزان و کتب درسی. *فلسفه تربیت*، ۱۰(۱)، ۳۲۲-۳۵۱.

پدیدارشناسی سوژه دانش آموز ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران: بررسی دیدگاه معلمان، دانش آموزان و کتب درسی^۱

زهرا زارعی^۲، فریبا خوشبخت^۳، محبوبه البرزی^۴، بابک شمشیری^۵

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف واکاوی مفهوم دانش آموز دبستانی در نظام تعلیم و تربیت ایران انجام شد. رویکرد این پژوهش از نوع کیفی و با روش پدیدار شناسی انجام شد، که طرح آن از نوع پیدایشی بود، بدین معنا که تحلیل داده ها همزمان با گردآوری آنها انجام گرفت. گردآوری داده ها با استفاده از روش تحلیل محتوای استقرایی در کتاب های فارسی چهارم، پنجم و ششم دبستان و روش مصاحبه نیمه عمیق با پنج معلم و شش دانش آموز دوره دبستان صورت گرفت. به منظور فهم تجربه های آموزشی در بستر واقعی، کتاب های درسی نیز به عنوان منبع اسنادی مکمل بررسی شد. برای انتخاب معلمان و دانش آموزان از روش نمونه گیری هدفمند با توجه به قاعده اشباع نظری در انتخاب نمونه بهره گرفته شد. در بخش تحلیل داده از رویکرد توصیفی- تفسیری بهره گرفته شد. یافته ها نشان داد که مفهوم دانش آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش شامل سه مؤلفه اصلی: ۱) تصویر دانش آموز در نظام تعلیم و تربیت که شامل؛ ویژگی های فردی، اجتماعی، فعالیت ها و مشکلات، ۲) جایگاه معلم در شکل دهی به مفهوم دانش آموز که شامل؛ وجه آموزشی و وجه پرورشی و ۳) نقش نظام آموزش و پرورش در شکل دهی به مفهوم دانش آموز نیز شامل؛ عملکرد و مشکلات بود. که عناصر هر یک از مؤلفه ها به تفصیل در متن مقاله شرح داده شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که مفهوم دانش آموز دبستانی در ایران بیشتر بر ویژگی های شناختی و اطاعت پذیری متمرکز است و سایر ابعاد وجودی کودک، همچون جنبه های هیجانی، اجتماعی و فرهنگی، کمتر مورد توجه قرار گرفته اند. هرچند در محتوای کتاب های درسی و دیدگاه معلمان، تلاش هایی برای لحاظ کردن این ابعاد مشاهده می شود، اما ساختار برنامه ریزی درسی و شیوه اجرای آن، مانع تحقق تربیت متوازن شده است. این شکاف میان اهداف آرمانی و تجارب زیسته، بازنگری در سیاست های آموزشی، نقش معلم و جایگاه دانش آموز را ضروری می سازد.

واژگان کلیدی: دانش آموز دبستانی، دوره ابتدایی، نظام آموزش و پرورش ایران.

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۰۴-۲۷ پذیرش: ۱۴۰۵-۰۲-۱۳ انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

^۲ کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۳ دانشیار، گروه آموزش ابتدایی و پیش دبستانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل: khoshbakht@shirazu.ac.ir

^۴ استاد، گروه آموزش ابتدایی و پیش دبستانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

^۵ استاد، گروه آموزش ابتدایی و پیش دبستانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

مقدمه

دوران کودکی، تأثیرگذارترین دوره در شکل‌گیری شخصیت فردی و اجتماعی است. در فاصله سنی ۶ تا ۱۲ سال، کودک، بخش قابل توجهی از زمان خود را در مدرسه می‌گذراند و در این فرآیند، مهارت‌های بنیادینی مانند تفکر منطقی، سوادآموزی، خودشناسی، درک مفاهیم اخلاقی و روابط اجتماعی را فرا می‌گیرد (Seif, 2022). بنابراین آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد در اجتماع، تاثیر به سزایی در چگونگی رشد جنبه‌های اساسی شخصیت کودک دارد.

آموزش و پرورش، همچون دیگر بخش‌های یک جامعه، تحت تأثیرجهان‌بینی و ایدئولوژی حاکم بر آن جامعه است. نظام آموزشی در راستای این چارچوب فکری حرکت کرده و می‌کوشد تا دانش‌آموزان را متناسب با آن تربیت کند. بنابراین، برنامه ریزان آموزشی تا جایی‌که به نظام آموزش و پرورش و اهداف آموزشی مربوط باشد، این ارزش‌ها، اهداف و نیازها را در قالب اهداف آموزشی بیان می‌کنند (Mohsenpor, 2019). نتیجه‌ی تمام فعالیت‌ها و برنامه ریزی‌های نظام آموزش و پرورش در نهایت یک طرح و برنامه درسی را تشکیل می‌دهد که شامل عناصری مثل؛ اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی است. در نتیجه، برنامه درسی به مثابه آیین‌های تمام‌نما، بازتاب نگاه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان به امر تربیت است و از طریق تعیین اهداف آموزشی، محتوای دروس، روش‌های تدریس و ارزشیابی، بر شکل‌گیری ویژگی‌های شناختی (همچون حل مسئله، تفکر انتقادی و خلاقیت)، اخلاقی، اجتماعی و هویتی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Berk, 2022). بنابراین، هر کودک از بدو ورود به مدرسه، تحت تأثیر مستقیم برنامه آموزشی طراحی‌شده توسط نظام رسمی آموزش قرار می‌گیرد.

دوره دبستان به عنوان نخستین و بنیادی‌ترین مرحله آموزش رسمی، نقش کلیدی در شکل‌گیری ابعاد مختلف وجودی کودک دارد. اهداف این دوره در چهار حوزه زیستی، اخلاقی-رفتاری، اجتماعی و اعتقادی قابل طبقه‌بندی‌اند. بسیاری از اندیشمندان، این دوره را زمان تثبیت هنجارها و ارزش‌ها، به‌ویژه در سطوح سیاسی و عقیدتی، می‌دانند. بر این اساس، ویژگی‌هایی چون آرامش نسبی، میل به دانایی، روحیه همکاری و تفکر جمعی از خصایص بارز این مرحله تلقی می‌شوند. رشد جسمانی در این سال‌ها آهسته‌تر، غرایز جنسی تقریباً خفته، و تفکر کودک واقع‌گراتر می‌شود و همین امر، سازگاری اجتماعی بیشتری را به همراه دارد (Seif, 2022).

علاوه بر آنچه در بالا ذکر شد، با شروع دوره دبستان، کودک خود را در جایگاهی دیگر و خارج از خانواده می‌بیند و آن "دانش‌آموز بودن" است که به ویژه این مفهوم در کلاس درس تجلی پیدا می‌کند. سه عنصر اساسی هر کلاس، معلم، دانش‌آموز و کتاب درس است که موفقیت معلم در تدریس مستلزم تسلط کافی وی بر دانش محتوای درسی، دانش دانش‌آموزان و دانش نظریه‌های یادگیری است (Kolís & Dunlap, 2004). از آن‌جا که برنامه درسی، معلم، محیط آموزشی و اندیشه‌های محوری نظام آموزشی، عناصر اصلی شکل‌دهنده شخصیت و هویت دانش‌آموزان هستند، بررسی این پرسش اساسی اهمیت می‌یابد که «مفهوم دانش‌آموز» از دیدگاه هر این عناصر سه‌گانه کلاس، چگونه تعریف می‌شود.

در روانشناسی و از رویکردهای مختلف به دانش‌آموز به گونه‌های مختلف نگاه شده است. برای نمونه در نظر رفتارگرایان دانش‌آموز فرد منفعلی است که محیط با تقویت و تنبیه، یادگیری او را شکل می‌دهد. از نظر شناخت‌گراها، همچون پیازه، دانش‌آموز فردی سازنده دانش است، نه دریافت‌کننده منفعل. در مکتب سازنده‌گرایان اجتماعی چون ویگوتسکی دانش‌آموز یک کنشگر است که در بستر اجتماعی- فرهنگی معنا پیدا می‌کند (Atkinson et al., 2021). بنابراین در مکاتب روانشناسی با توجه به اینکه یادگیری دانش‌آموز چگونه اتفاق می‌افتد، دانش‌آموز ویژگی متناسب با آن چگونگی را دارا است.

در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، دانش‌آموز به عنوان محور اصلی فرایند تعلیم و تربیت و «متربی» در مسیر رشد همه‌جانبه هویتی تعریف می‌شود. بر اساس فصل اول سند (کلیات و مفاهیم بنیادین)، دانش‌آموز موجودی فعال، برخوردار از کرامت انسانی و دارای استعدادهای متنوع است که باید در تعامل با محیط تربیتی، به صورت آگاهانه و اختیاری در مسیر تحقق مراتب حیات طیبه حرکت کند. در این چارچوب، وظیفه نظام آموزش و پرورش نه صرفاً انتقال دانش، بلکه فراهم‌سازی زمینه‌های لازم برای تکوین و تعالی مستمر هویت دانش‌آموز در ساحت‌های مختلف تربیتی است. این نگاه، دانش‌آموز را از جایگاه دریافت‌کننده منفعل آموزش خارج کرده و او را به کنشگری تربیت‌پذیر و اثرگذار در فرایند یادگیری و تربیت تبدیل می‌کند (Ministry of Education of Iran, 2011, Chapter 1).

همچنین در این سند می‌توان براساس ساحت‌های شش‌گانه تربیت، ویژگی‌های دانش‌آموز را چنین بر شمرد: خود شناس و خداشناس (ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی)، حافظ محیط زیست و سلامت و بهداشت جسمی و روانی خود و دیگران (ساحت تربیت زیستی و

بدنی)، مقید به رعایت قانون، مسئولیت‌پذیر، شرکت در بازشناسی فرهنگ و تمدن اسلامی (ساحت تربیت اجتماعی و سیاسی)، مدبر در امر معاش و زندگی اقتصادی و فهم مسائل اقتصادی (ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای) به دنبال کسب علم و دانش فناورانه (تربیت علمی و فناوری)، دارای تخیل برای بازخوانی فطرت الهی خویش و درک زیبایی‌های جهان آفرینش (ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری) (Ministry of Education of Iran, 2011, Chapter 1).

چگونگی تعریف دانش‌آموز در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (2011)، نه تنها بازتاب رویکرد کلان نسبت به تعلیم و تربیت است، بلکه نشان‌دهنده نحوه درک و مواجهه معلمان و دانش‌آموزان با هویت و نقش خود در این فرآیند نیز هست. در نتیجه این پرسش ذهن نگارندگان این مقاله را مشغول کرد که مفهوم دانش‌آموز در نظام آموزش و پرورش چگونه است؟ این مفهوم در کتاب‌های درسی چگونه بازنمایی شده است؟ ادراک معلمان و دانش‌آموزان از این مفهوم چیست؟

مرور مطالعات پیشین نشان داد که تاکنون پژوهشی با رویکرد کیفی که به‌طور مستقیم از طریق پاسخگویی به پرسش‌های بالا، به مفهوم‌پردازی «دانش‌آموز دبستانی» در نظام آموزش و پرورش ایران پرداخته باشد، انجام نشده است. هرچند در برخی مطالعات، ویژگی‌ها یا مهارت‌های خاص کودکان دوره ابتدایی به‌صورت کمی یا کیفی بررسی شده‌اند.

در حوزه مطالعات داخلی، پژوهش‌های جدیدتر عمدتاً بر ابعاد هویتی، فرهنگی و گفتمانی آموزش ابتدایی تمرکز داشته‌اند. برای مثال، علیزاده، محمدی، ادیب و ایمادا (2023) در پژوهشی با عنوان ارزش‌ها و هویت‌ها در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دبستان ایران نشان دادند که این کتاب‌ها حامل گفتمان‌هایی همچون هویت ایرانی-اسلامی، ارزش‌های اجتماعی و سنتی و توجه به تنوع فرهنگی هستند. همچنین، منصوری (2023) در مطالعه‌ای با تمرکز بر فرهنگ غالب در کتاب‌های درسی دبستان ایران، به تحلیل ارزش‌ها و تمایلات فرهنگی مسلط پرداخته و نشان داده است که گرایش به فرهنگ غالب، هویت ملی و برجسته‌سازی عناصر فرهنگی، نقش محوری در محتوای این کتاب‌ها دارند.

در همین راستا، مانی (2023) در پژوهشی با عنوان آموزش گفت‌وگومحور و تفکر انتقادی تأکید می‌کند که به‌کارگیری مدل‌های آموزشی مبتنی بر گفتمان می‌تواند به بهبود مهارت تفکر

انتقادی دانش‌آموزان دوره ابتدایی منجر شود. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که تعامل گفتاری فعال در کلاس درس، فضایی برای بازانديشي، مشارکت و پرورش تفکر فراهم می‌آورد. برخی مطالعات نیز به ابعاد اخلاقی و اجتماعی رشد دانش‌آموزان دبستانی پرداخته‌اند. مدنیان و هاشمیان‌فر (2021) زمینه‌های شکل‌گیری هویت اخلاقی در دانش‌آموزان را بررسی کرده و بر نقش خانواده، مدرسه، دین، سیاست و فرهنگ در این فرایند تأکید داشته‌اند. اسلامی‌نخلی، خرمی و درویشی (2020) نیز با تمرکز بر رشد اخلاقی و قضاوت ارزشی کودکان، نقش مدرسه و عوامل اجتماعی را در ارتقای اخلاق‌مداری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده‌اند.

در حوزه مهارت‌های فردی و اجتماعی، غفاری و آبی‌سفلی (2020) نشان دادند که استفاده از تدریس فعال و بازی‌های هدفمند در کلاس درس می‌تواند به تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دبستانی کمک کند. همچنین، کاکابرایی و صیدی (2018) تأثیر آموزش ساختاریافته حل مسئله در خانواده و مدرسه را بر بهبود سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند. پیش‌تر از آن، قائدامینی، مولایی و رجبی (2017) با بررسی نقش مدرسه در کنار خانواده و جامعه، تأکید کردند که اختلال در عملکرد هر یک از این نهادها می‌تواند رشد سالم شخصیت کودک را با مخاطره مواجه سازد.

همچنین، سجادیه و آزادمنش (2016) نشان دادند که مفهوم کودکی و به تبع آن تصویر کودک/دانش‌آموز، مفهومی تاریخی و متأثر از زمینه‌های فرهنگی و ارزشی است. یافته‌های این پژوهش بر ضرورت بازانديشي در برداشت‌های تربیتی از کودک و پرهیز از نگاه تقلیل‌گرایانه به او تأکید دارد؛ امری که می‌تواند در تحلیل تصویر دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران مورد توجه قرار گیرد. بهمنی و همکاران (2016) با تأکید بر آرای کانت و پیترز نشان داده‌اند که استقلال اخلاقی یکی از اهداف اساسی تربیت است و تحقق آن مستلزم نقش‌آفرینی عقل و اراده آزاد در فرایند تربیتی است.

در کنار مطالعات داخلی، برخی پژوهش‌های خارجی نیز به بررسی مهارت‌های شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخته‌اند. سرونو (2021) در پژوهشی سطح مهارت‌های تفکر انتقادی دانش‌آموزان ابتدایی را بررسی کرده و نشان داده است که این مهارت‌ها در سطح پایینی قرار دارند؛ امری که به ضعف‌های موجود در عملکرد معلمان و نیز آمادگی شناختی خود دانش‌آموزان نسبت داده شده است. همچنین، یون، جو و کانگ (2020) در مطالعه‌ای به

رابطه مثبت میان خلاقیت گروهی، همدلی و توانایی پژوهش علمی در میان دانش‌آموزان ابتدایی اشاره کرده و نقش تعاملات اجتماعی را در ارتقای این توانایی‌ها برجسته کرده‌اند. همانطور که در مرور بخشی از پژوهش‌های مرتبط مشخص است، هیچ‌یک از این مطالعات به شکل جامع و کیفی به تحلیل مفهوم دانش‌آموز دبستانی و بازنمایی آن در ساختار نظام تعلیم و تربیت ایران نپرداخته‌اند. از این رو می‌توان ادعا کرد که پژوهش حاضر، نخستین مطالعه‌ای است که تلاش نموده این موضوع را با رویکرد عمیق و تحلیل چندوجهی بررسی نماید و در نتیجه می‌کوشد با تکیه بر رویکردی کیفی، مفهوم دانش‌آموز دبستانی را از زوایای گوناگون (کتاب درسی، معلم و دانش‌آموز) بررسی کرده و بازنمایی آن را در نظام تعلیم و تربیت ایران تحلیل کند. این واکاوی می‌تواند نه تنها ابعاد مغفول در تربیت رسمی این گروه سنی را روشن سازد، بلکه پاسخی برای برخی از کاستی‌ها و چالش‌های شناختی، اخلاقی و اجتماعی در میان دانش‌آموزان امروز و حتی بزرگسالان دیروز که محصول همین نظام‌اند، ارائه دهد. بنابراین مطالعه حاضر درصدد پاسخگویی به پرسش‌های زیر است:

پرسش اصلی:

مفهوم دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران چگونه است؟
پرسش‌های خرد:

- مفهوم دانش‌آموز در کتاب‌های درسی دوره دبستان چگونه است؟
- مفهوم دانش‌آموز از نظر دانش‌آموزان دبستانی و معلمان دبستان چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و در قالب طرح پدیدارشناسی از نوع پیدایشی انجام شد. در این طرح پیدایشی، گردآوری و تحلیل داده‌ها به صورت هم‌زمان و در تعامل مستمر با میدان پژوهش صورت می‌گیرد تا امکان دستیابی به درک عمیق‌تری از معانی و تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان فراهم شود. تمرکز اصلی این طرح، تفسیر پدیده مورد مطالعه از منظر افرادی است که آن را به طور مستقیم تجربه کرده‌اند.

انتخاب مشارکت‌کنندگان و اسناد

به‌منظور تبیین مفهوم «دانش‌آموز دبستانی» در نظام تعلیم و تربیت ایران، از دو منبع داده شامل اسناد رسمی و داده‌های میدانی استفاده شد. در بخش میدانی، مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع شایع و بر اساس اصل اشباع نظری انتخاب شدند. بدین‌منظور، با مشورت مدیران مدارس منتخب در نواحی دو و چهار شهر شیراز، معلمان و دانش‌آموزانی که توانایی بیان روشن تجربه‌ها و دیدگاه‌های خود را داشتند، شناسایی و انتخاب شدند. در نهایت، ۱۱ نفر شامل ۵ معلم زن و ۶ دانش‌آموز دختر از پایه‌های چهارم تا ششم ابتدایی در پژوهش مشارکت داشتند.

در بخش اسنادی، کتاب‌های فارسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی به‌عنوان اسناد مورد تحلیل انتخاب شدند؛ زیرا از نظر محتوای روایی، داستانی و ادبی، ظرفیت بیشتری برای بازنمایی تصویر دانش‌آموز دارند.

جدول شماره ۱. اطلاعات مصاحبه‌شوندگان

ردیف	مصاحبه‌شونده	جنسیت	سابقه‌تدریس / پایه تحصیلی
۱	دانش‌آموز	دختر	ششم
۲	دانش‌آموز	دختر	ششم
۳	دانش‌آموز	دختر	پنجم
۴	دانش‌آموز	دختر	پنجم
۵	دانش‌آموز	دختر	چهارم
۶	دانش‌آموز	دختر	چهارم
۷	معلم	زن	یک سال
۸	معلم	زن	دو سال
۹	معلم	زن	نه سال
۱۰	معلم	زن	چهار سال
۱۱	معلم	زن	ده سال

روش داده‌یابی

گردآوری داده‌ها از دو طریق انجام شد؛

الف) تحلیل اسناد درسی (سندکاوی): در این مرحله، متن کامل کتاب‌های فارسی پایه‌های چهارم تا ششم به صورت نظام‌مند و پاراگراف به پاراگراف بررسی شد و مضامین و اهداف تربیتی مستقیم و غیرمستقیم استخراج گردید.

ب) مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته؛ مصاحبه‌هایی با مدت زمان تقریبی ۱۵ تا ۲۰ دقیقه با معلمان و دانش‌آموزان انجام شد. پرسش‌ها به صورت باز طراحی شدند. سؤالات محوری برای معلمان شامل مفهوم دانش‌آموز دبستانی، ابعاد قابل پرورش در دانش‌آموز و ویژگی‌های دانش‌آموز مطلوب بود. برای دانش‌آموزان نیز پرسش‌هایی درباره تعریف دانش‌آموز و ویژگی‌های اساسی آن مطرح شد. فرایند گردآوری داده‌ها به صورت تدریجی و هم‌زمان با تحلیل اولیه تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت.

روش داده‌کاوی

تحلیل داده، این پژوهش، هم در بخش سند کاوی و هم در داده‌های حاصل از مصاحبه، بر پایه تحلیل محتوا انجام شد. میرینگ (2000) تحلیل محتوا را به سه روش تحلیل محتوای کمی، تحلیل محتوای کیفی قیاسی و تحلیل محتوای کیفی استقرایی طبقه بندی می‌کند. در تحلیل محتوای استقرایی، مؤلفه‌ها توسط پژوهشگر استخراج می‌شوند. پژوهشگر در این الگو بدون مشخص کردن مقوله‌ها و مفاهیم، به بررسی متن اسناد پرداخته و مؤلفه‌ها را پیدا می‌کند. در مطالعه حاضر روش تحلیل محتوا، استقرایی بود. واحد تحلیل در کتاب‌های درسی جمله و پاراگراف بود. در بخش مصاحبه نیز، محتوای هر مصاحبه ضبط و پس از آن هر مصاحبه به نوشتار تبدیل شد و محتوای هر یک مورد واکاوی و استخراج مؤلفه‌ها قرار گرفت. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها در جهت بررسی محتوا و مؤلفه‌های آن با ریزبینی و بدون حذف جزئیات، در چندین مرحله انجام شد.

در تحلیل محتوای استقرایی داده‌ها از سه شیوه کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی یا گزینشی استفاده شد (Strauss & Corbin, 1990, as cited in Creswell, 1994). بدین ترتیب که ابتدا نگاهی اجمالی به متن مورد تحلیل (متن مصاحبه‌ها یا متن کتاب) صورت گرفت تا ذهنیتی نسبت به متن حاصل آید و سپس با استفاده از روش رمزگذاری باز به مقایسه مستمر داده‌ها پرداخته شد. این رمزها در قالب مقوله‌های اولیه یا جانبی دسته‌بندی گردید و سپس پژوهش‌گر با مقایسه مستمر مقوله‌های اولیه که از طریق رمزگذاری

به دست آمده بود؛ سعی در یافتن پیوندهایی میان آن‌ها نموده و به انجام رمزگذاری محوری اقدام نمود. در جریان این رمزگذاری، با توجه به مفاهیم پدیدارشنده از دل داده‌ها، تصویری غنی از مفاهیم و مقوله‌ها به دست آمد و مقوله‌های مبنایی^۱ استخراج شدند. در آخرین مرحله این فرایند، پس از مقایسه مستمر و مجدد مقوله‌های مبنایی، رمزگذاری انتخابی صورت گرفت.

روش اعتبارسنجی

به منظور بررسی اعتبار و قابلیت اعتماد یافته‌ها، از روش مسیر ممیزی؛ مستندسازی کلیه مراحل پژوهش شامل طراحی، نمونه‌گیری، گردآوری داده‌ها، تحلیل و تفسیر بازبینی، نیز روش جمع آوری چندگانه داده‌ها (در پژوهش حاضر: کتاب درسی، معلم و دانش‌آموز) استفاده شد. این شیوه‌ها، مطابق چارچوب اعتبارسنجی لینکن و گیوبا (Lincoln & Guba, 1985, as cited in Micat & Morehouse) از راهبردهای پذیرفته شده برای اعتباربخشی در پژوهش‌های کیفی، به‌ویژه مطالعات پدیدارشناختی، محسوب می‌شود.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش براساس ابتدا پاسخ به پرسش‌های خرد و سپس پاسخ به پرسش اصلی پژوهش، در زیر آورده شده است.

(۱) پاسخ به سوال فرعی نخست پژوهش: دانش‌آموز دبستانی از منظر کتاب‌های درسی چگونه تعریف می‌شود و شامل چه ویژگی‌هایی است؟

اهداف تربیتی مستقیم و غیرمستقیم کلیه دروس کتاب‌های فارسی پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دبستان براساس ملاک زیر استخراج گردید و در جدول شماره ۲ آورده شده اند. اهداف مستقیم: ارزش‌ها و رفتارهایی که به‌طور صریح به دانش‌آموز توصیه یا نهی می‌شوند.

اهداف غیرمستقیم: مفاهیم ارزشی و هنجاری که به‌صورت ضمنی در متن درس‌ها وجود دارند و از طریق تحلیل لایه‌های معنایی استخراج می‌شوند.

جدول ۲: مؤلفه‌های اصلی کتاب‌های فارسی (چهارم، پنجم و ششم دبستان)

مؤلفه‌های اصلی		مؤلفه‌های فرعی		برخی از نکات کلیدی مطرح شده در کتاب‌ها
تصویر دانش‌آموز دبستانی	ویژگی‌های درونی	متفکر- هوشیار- تلاشگر- پژوهشگر- هدف مند		- اگر می‌خواهیم عالم را بهتر بشناسیم، یک راه ساده آن است که پدیده‌ها را خوب تماشا کنیم، درباره آفرینش هریک بیندیشیم و آنها را با یکدیگر مقایسه کنیم. - یکی از شرط‌های موفقیت در کارها، بهره‌گیری از دانایی و هوشیاری است. - ما هم برای کشف و شناخت بهتر زیبایی‌های آفرینش، باید به تفکر درباره خود، خلق، خلقت و خالق بپردازیم.
		ویژگی‌های اخلاقی	قانع - دانش جو- بیننده دقیق - گوش دهنده فعال	- عالم تماشاخانه‌ی شگفتی‌های آفرینش است؛ یعنی به هر طرف که نگاه می‌کنیم، آفریده‌های زیبای خداوند را می‌بینیم. - خوب و دقیق نگاه کنیم، گوش بدهیم، بسیار بخوانیم و درباره دیده‌ها، شنیده‌ها بپرسیم و از پرسیدن نهراسیم.
	ویژگی‌های اخلاقی		اخلاق فردی	دوستی- برادری- خوش رفتاری- راستگویی
		ویژگی‌های هویتی	هویت دینی	مسلمان- خدا شناس- دین دار - عابد- متوکل- شاکر

- وطن خانه شماسست و من (زبان فارسی) عامل پیوستگی و اتحاد همه ی اعضای این خانه ام. - بچه ها گوش کنید * نظر ما این است * شهدا خورشیدند *	وطن پرست- دارای هویت ملی - تکریم میراث فرهنگی، تاریخی و ادبی	هویت ملی			
- امروز در کلاس، درس را بلد نبودم و خانم معلم مرا دعوا کرد. حالا هم که به خانه بروم، پدر و مادرم مرا سرزنش خواهند کرد. - مرواریدها سحر آمیزند! من درس را از اول تا آخر بلد بودم! خانم معلم مرا جلوی بچه های کلاس تشویق کرد.	سرزنش شونده- تشویق شونده	رابطه با خانواده	ویژگی های اجتماعی		

همان طور که در جدول بالا مشاهده می شود در کتاب های درسی مفهوم دانش آموز با ویژگی های آن به تصویر کشیده شده است. این ویژگی ها در دو دسته فردی و اجتماعی قرار می گیرند. ویژگی های فردی شامل ویژگی های درونی، اخلاقی (فردی و اجتماعی) و هویتی (دینی و ملی) و ویژگی های اجتماعی شامل رابطه با خانواده از نوع سرزنش شونده/ تشویق شونده است. مولفه های فرعی این ویژگی های اساسی در جدول آورده شده است.

به طور کلی یافته ها نشان دادند که کتاب های درسی بیشتر بر ابعاد شناختی و اخلاقی دانش آموزان تمرکز دارند و نقش خانواده و جامعه در شکل دهی رفتار و نگرش دانش آموزان برجسته است.

(۲) پاسخ به سوال فرعی دوم پژوهش: مفهوم دانش آموز دبستانی در نگاه دانش آموزان و معلمان چگونه است؟

نتایج تحلیل استقرایی متن مصاحبه با ۶ دانش آموز و ۵ معلم در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳: مؤلفه های اصلی استخراج شده از متن مصاحبه ها

مؤلفه‌های اصلی	مؤلفه‌های فرعی	برخی نکات کلیدی مطرح شده در مصاحبه‌ها
تصویر دانش‌آموز دبستانی	فردی	هدف مند- برنامه ریز- ماهر -مختار- تلاش گر -عامل به علم- فعال- مستقل- بالغ فکری مشتاق یادگیری- جویای شناخت خویش- کنجکاو- با اعتماد به نفس- با استعداد دانستن خود
		-دانش‌آموز خوب کسی است که اعتقادات خودش را داشته باشد و به اعتقادات دیگران نیز احترام بگذارد. -سخنان گفته شده در درس قرآن و هدیه‌های آسمانی منطقی و عقلانی است. -در سال‌های دبستان به دانش‌آموز باید سمت و سوی دینی داده شود تا از الگوگیری‌های نامناسب از فرهنگ‌های بیگانه جلوگیری شود.
	اجتماعی	-نظم و انضباط در مدرسه از درس خواندن مهم تر است چون برای پیشرفت انسان ضروری است. -دانش‌آموز باید اهل قضاوت کردن نباشد.
		-دانش‌آموزان دختر و پسر در روحیات با هم تفاوت دارند و دانش‌آموزان دختر درسخوان تر هستند. -دانش‌آموز باید با ادب باشد و طبق قوانین رفتار کند چون اگر این کار را نکند، اخطار و تنبیه در پی دارد.

	محیط زیست- لزوم تفاوت رفتاری بر اساس جنسیت			
فعالیت‌ها	درسی	لزوم درس خواندن- پیشرفت در گرو درس خواندن- اهمیت دادن به درس- انتقال دانش به دیگران- تسلط بر دانش	-دانش آموز کسی است که تکالیفش را انجام دهد، درس بخواند و به مدرسه برود. -آموزش و پرورش از دانش آموزان تسلط بر مباحث دانش ارائه شده در کتاب را می‌خواهد.	
	غیر درسی	لزوم پرداختن به فعالیت‌های غیردرسی- لزوم نپرداختن به حاشیه	-دانش آموز خوب کسی است که در مدرسه به جز درس خواندن فعالیت‌های دیگر نیز داشته باشد.	
مشکلات		خستگی از حجم زیاد مطالب- بی ارزش دانستن یادگیری- سهل انگاری- بی مسئولیتی- بی خبری از اهداف یادگیری- بی انگیزگی- بی اشتیاقی به یادگیری	-در سال‌های دبستان حجم دروس و مفاهیم زیاد است به همین علت دانش آموزان نمی‌توانند آن طور که باید مهارت‌های ضروری را یاد بگیرند. -دانش آموز دبستانی در حال حاضر از اهداف یادگیری مطالب با خبر نیست و به همین علت بی انگیزه است.	

جایگاه معلم در شکل-دهی به مفهوم دانش آموز	وجه آموزشی	لزوم آموزش مسائل اساسی دین- اهمیت وجود مفهوم بازی در تدریس- لزوم آموزش مهارت‌های ارتباطی- لزوم آموزش نحوه تفکر- اهمیت آموزش پایه‌های فکری و رفتاری	-مفهوم بازی باید در تدریس معلم وجود داشته باشد. -اینکه تفکر و ویژگی‌های حل مسئله در دانش آموزان شکل گرفته باشد به معلم و محیط آموزشی بستگی دارد. -مفهوم خلاقیت در نظام آموزش و پرورش مورد غفلت بوده و در دانش آموزان پرورش داده نمی‌شود.
نقش نظام آموزش و پرورش در شکل-دهی به مفهوم دانش آموز	وجه پرورشی	ناتوانی معلم- در دادن الگوی رفتاری- عدم سخت‌گیری معلم به دانش آموزان- اثر گذاری بالای معلم- جهت‌دهی توسط معلم- لزوم دادن سمت و سوی دینی- لزوم عدم القا تفکر خاص- اهمیت آموزش اصول اخلاقی	-معلم نباید اعتقادات خود را به دانش آموزان القا کند اما من اگر مطمئن باشم که نوع تفکر من برای دانش آموزان مفید است، آن را آموزش می‌دهم. -مباحث خود شناسی و خدا شناسی هم به خوبی مورد توجه قرار نگرفته است. -نیاز است تلاش شود تا دانش آموزان در دوره ابتدایی خودش و خدا را در سطح تواناییش بشناسد و مهارت‌های اجتماعی را کسب کند.
نقش نظام آموزش و پرورش در شکل-دهی به مفهوم دانش آموز	عملکرد	تعریف نامناسب از دانش آموز دبستانی- القا نوع خاصی از شیوه تفکر	-اولین موضوعی که باید به دانش آموزان یاد داده شود این است که دانش آموز اعتماد به نفس داشته باشد و خودش را با استعداد بداند. -آموزش و پرورش دانش آموزان را به تفکر خاصی جهت می‌دهد.
نقش نظام آموزش و پرورش در شکل-دهی به مفهوم دانش آموز	مشکلات	غفلت از مهارت‌های اجتماعی- غفلت از مهارت‌های	-در حال حاضر آموزش مهارت‌های زندگی مورد غفلت است و به همین علت دانش آموزان صرفا به حفظ کنندگان مطالب تبدیل شده اند.

خودشناسی و خداشناسی- حجم زیاد مطالب- نامناسب بودن ارزشیابی توصیفی- دروس نامناسب در درس های قرآن و هدیه های آسمانی- غفلت از مهارت های زندگی- عدم توجه به رشد فردی- غفلت از مفهوم خلاقیت- ناتوانی در دادن الگوی مناسب رفتاری- غفلت از پرورش ویژگی های اخلاقی و احساسی	-در حال حاضر خروجی های مقطع دبستان، دانش آموزانی خسته و دلمرده است که شور و شوقی برای ورود به مقطع جدید ندارد. -یادگیری مهارت های اجتماعی مورد غفلت قرار گرفته است. -ویژگی های احساسی و اخلاقی دانش آموزان به طور صحیح پرورش داده نشده است.
--	---

همانطور که جدول بالا نشان داد که مفهوم دانش آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش شامل سه بعد اصلی است:

الف) تصویر دانش آموز: ویژگی های فردی، اجتماعی، فعالیت های آموزشی و غیردرسی، و چالش ها و مشکلات در تجربه های زیسته.
 ب) جایگاه معلم: نقش معلم در هدایت یادگیری و پرورش ارزش ها در ابعاد آموزشی و پرورشی.

ج) نقش نظام آموزش و پرورش: عملکرد و محدودیت های ساختاری و عملکردی که بر شکل دهی مفهوم دانش آموز تأثیر می گذارد.

با ترکیب نتایج تحلیل کتاب های درسی و مصاحبه ها، می توان گفت که مفهوم دانش آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران یک مفهوم چندبعدی و پویا است که شامل: ویژگی های فردی و اجتماعی، فعالیت های آموزشی و غیردرسی، جایگاه معلم در هدایت یادگیری و پرورش

ارزش‌ها، نقش ساختاری نظام آموزش و پرورش. این یافته‌ها پاسخ مستقیم به سوال اصلی پژوهش هستند و نشان می‌دهند که چگونه دانش‌آموز دبستانی تعریف و بازنمایی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مفهوم دانش‌آموز در کتاب‌های درسی فارسی و در نظر دانش‌آموزان و معلمان، با ویژگی‌های فردی و اجتماعی، براساس فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد و مطابق مشکلاتی که دانش‌آموز دارد، مفهوم‌سازی می‌شود. همچنین در مصاحبه‌ها، مولفه‌هایی مربوط به ساختار جایگاه معلم و نظام آموزش و پرورش در شکل دهی این مفهوم نیز استخراج گردید. بنابراین در ادامه، بحث و بررسی یافته‌ها در سه حوزه الف) تصویر دانش‌آموز در نظام آموزش و پرورش (از دیدگاه کتاب‌های درسی و مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان) ب) جایگاه معلم در شکل دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی، و ج) نقش نظام آموزش و پرورش در پرورش در شکل دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی انجام گرفته است.

الف) تصویر دانش‌آموز در نظام آموزش و پرورش (از دیدگاه کتاب‌های درسی و مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان)

نمای تصویری مؤلفه‌های شکل‌دهنده به مفهوم دانش‌آموز در شکل ۱ ارائه شده است.



تصویر ۱. مؤلفه‌های تصویر دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران

همان‌گونه که در شکل ۱ نشان داده شده است، تصویر دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران حاصل برهم‌کنش چهار مؤلفه اصلی شامل ویژگی‌های فردی، ویژگی‌های

اجتماعی، فعالیت‌ها و مشکلات است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تصویر دانش‌آموز دبستانی در نظام آموزش و پرورش ایران، بیش از آنکه بر پرورش مهارت‌های اساسی زندگی، شناسایی استعدادها و علایق فردی استوار باشد، بر یادگیری محتوای درسی و اتمام کتاب‌ها متمرکز شده است. دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها بیان کردند که حتی در صورت نداشتن علاقه به برخی دروس، برای کسب نمره مطلوب و جلب رضایت معلمان و والدین تلاش می‌کنند. به گونه‌ای که از نگاه آنان «دانش‌آموز کسی است که برای گرفتن نمره خوب تلاش کند». این برداشت نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی عمدتاً در چارچوب تأیید بیرونی معنا می‌یابد و کنشگری فردی دانش‌آموز نقش کم‌رنگ‌تری دارد.

هرچند در کتاب‌های فارسی پایه‌های بررسی شده اشاره‌ای مستقیم به نمره دیده نمی‌شود، اما روایت‌های متنی، موفقیت و شکست تحصیلی را از مسیر تشویق و سرزنش معلم و والدین بازنمایی می‌کنند. برای مثال، در کتاب فارسی چهارم دبستان آمده است: «من درس را از اول تا آخر بلد بودم! خانم معلم مرا جلوی بچه‌های کلاس تشویق کرد» و در روایت مقابل: «امروز در کلاس، درس را بلد نبودم و خانم معلم مرا دعوا کرد. حالا هم که به خانه بروم، پدر و مادرم مرا سرزنش خواهند کرد». این روایت‌ها نشان می‌دهد که اگرچه نمره به صورت صریح مطرح نمی‌شود، اما معیار موفقیت، رضایت معلم و خانواده است.

در ادامه اجزای مدل ارایه شده در شکل ۱ مورد بررسی قرار می‌گیرند.

ویژگی‌های فردی

در راستای مؤلفه ویژگی‌های فردی که در شکل ۱ بازنمایی شده است، یافته‌ها نشان می‌دهد که تصویر دانش‌آموز بیش از هر چیز بر توانایی حفظ و بازتولید محتوای درسی استوار شده است. از دیدگاه پیازه، انسان موجودی کنجکاو، فعال و جست‌وجوگر است که به‌طور فطری میل به تعامل با محیط و کشف پدیده‌ها دارد و اگر کودک به حال خود واگذار شود، فرایند یادگیری را به صورت طبیعی دنبال می‌کند (Kadivar, 2021). با این حال، ورود به مدرسه این گرایش طبیعی را در چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده محدود کرده و به کودک می‌آموزد که چه دانشی ارزشمند تلقی می‌شود.

تحلیل کتاب‌های درسی و مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که یکی از شاخص‌های اصلی دانش‌آموز مطلوب، توانایی حفظ و بازتولید محتوای درسی است. دانش‌آموزان بیان می‌کنند که «دانش‌آموز کسی است که تکالیفش را انجام دهد، درس بخواند و به حرف معلم گوش

دهد» و «دانش‌آموزان در درس، مدرسه و معلم خلاصه می‌شوند». این در حالی است که گاهی یادگیری را فرایندی می‌داند که باید در نهایت به توانایی حل مسئله منجر شود و یادگیری‌های سطح پایین‌تر را مقدمه‌ای برای این هدف تلقی می‌کند (Hemati, 2000). همچنین، برخی معلمان اذعان داشتند که «آموزش مهارت‌های زندگی مورد غفلت قرار گرفته و دانش‌آموزان صرفاً به حفظ‌کنندگان مطالب تبدیل شده‌اند». در چنین شرایطی، دانش‌آموز به دریافت‌کننده‌ای منفعل از اطلاعات تقلیل می‌یابد.

تمرکزگرایی شدید در برنامه‌ریزی درسی نیز در شکل‌گیری این وضعیت نقش دارد. با وجود تنوع فرهنگی، اجتماعی و اقلیمی در کشور، یکسان‌سازی محتوا فرصت بروز تفاوت‌های فردی و علایق شخصی را محدود کرده است. هرچند تلاش‌هایی برای کاهش این تمرکز صورت گرفته، اما دانش‌آموزان همچنان موظف به یادگیری محتوای از پیش تعیین‌شده‌اند و فضای اندکی برای انتخاب دارند. این امر با دیدگاه برخی مشارکت‌کنندگان که تأکید می‌کردند «دانش‌آموز باید خودش انتخاب کند چه کاری انجام دهد»، در تضاد است.

از منظر ویگوتسکی، رشد شناختی در تعامل اجتماعی شکل می‌گیرد و مدرسه باید بستری برای یادگیری مشارکتی و رشد اجتماعی باشد (Seif, 2022). با این حال، اگر مدرسه نتواند زمینه تفکر مستقل و تصمیم‌گیری آگاهانه را فراهم کند، دانش‌آموزان فاقد قدرت قضاوت خواهند ماند. افزون بر این، پژوهشگران معتقدند خلاقیت قابلیت ذاتی در انسان است، اما شرایط محیطی می‌تواند به سرکوب آن منجر شود (Mussen et al., 2020). معلمان نیز تأیید می‌کنند که «مفهوم خلاقیت در نظام آموزش و پرورش مورد غفلت قرار گرفته» و پیامد آن، پرورش دانش‌آموزانی تقلیدگر و فاقد قدرت نقد است. این وضعیت با تأکید سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر کنشگری فعال و رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان همخوانی ندارد (Ministry of Education of Iran, 2011).

ویژگی‌های اجتماعی

مطابق مؤلفه ویژگی‌های اجتماعی در شکل ۱، تصویر دانش‌آموز مطلوب عمده‌تاً با شاخص‌هایی چون پایبندی به قوانین، رعایت هنجارها و رفتارهای مورد انتظار نظام آموزشی تعریف می‌شود. در کتاب‌های درسی و مصاحبه‌ها، دانش‌آموز به‌عنوان فردی مسئول، قانون‌مدار، مشارکت‌جو و پایبند به هنجارهای اجتماعی ترسیم می‌شود. کودک در سال‌های پیش از دبستان، اصول

اخلاقی را از طریق الگوبرداری از والدین می‌آموزد، اما در دوره دبستان این اصول تثبیت می‌شود و در صورت تخطی، احساس گناه و سرزنش در او شکل می‌گیرد (Seif, 2022). دانش‌آموزان بیان کردند که «دانش‌آموز خوب کسی است که اهل قضاوت کردن نباشد» و «باید خوش اخلاق باشد و بتواند با دیگران ارتباط برقرار کند». این اظهارات نشان می‌دهد که اخلاق‌مداری بیشتر بر اطاعت از قوانین و انتظارات بزرگسالان استوار است. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، مشاهده رفتار بزرگسالان نقش مهمی در شکل‌گیری رفتار اخلاقی کودکان دارد (Mussen et al., 2020). همچنین مطابق دیدگاه پیاژه، دانش‌آموزان دبستانی به تدریج از اخلاق تابعیت به سمت استقلال اخلاقی حرکت می‌کنند (Karimi, 2022). با این حال، یافته‌ها نشان می‌دهد که این گذار به صورت نظام‌مند حمایت نمی‌شود و اخلاق اغلب در سطح اطاعت باقی می‌ماند؛ وضعیتی که با اهداف سند تحول بنیادین همخوانی ندارد (Ministry of Education of Iran, 2011).

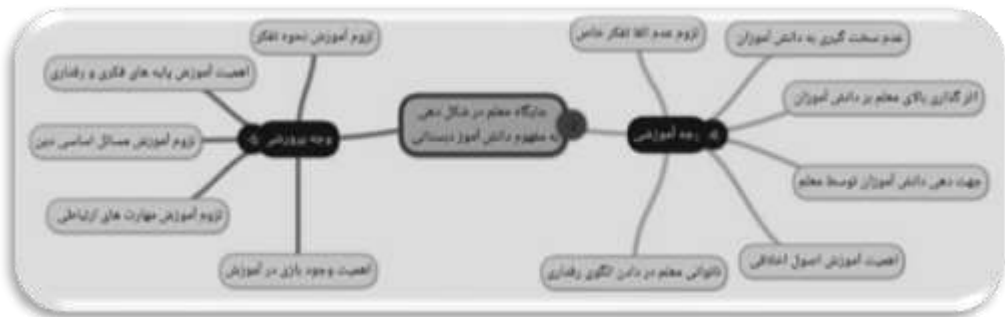
فعالیت‌ها

همان‌گونه که در مؤلفه فعالیت‌ها در شکل ۱ نیز قابل مشاهده است، محدود بودن تنوع فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، تجربه زیسته دانش‌آموزان را با خستگی و کاهش انگیزش همراه ساخته است. دانش‌آموزان بیان کردند که «دانش‌آموز خوب کسی است که علاوه بر درس خواندن، فعالیت‌های دیگری هم در مدرسه داشته باشد». معلمان نیز بر اهمیت فعالیت‌های متنوع برای رشد همه‌جانبه تأکید داشتند. با این حال، شواهد نشان می‌دهد که فعالیت‌های عملی، گروهی و خلاقانه در مدارس محدود است و تجربه زیسته دانش‌آموزان عمدتاً به فعالیت‌های درسی تقلیل یافته است.

مشکلات

مطابق شکل ۱ مفهوم دانش‌آموز با یک سری از مشکلات در نظام آموزش و پرورش تداعی می‌شود. معلمان به حجم بالای دروس و تراکم مفاهیم در دوره دبستان اشاره کردند و بیان داشتند که این امر مانع یادگیری مهارت‌های ضروری می‌شود. فشار محتوایی و کمبود فرصت برای تجربه عملی، موجب خستگی، بی‌انگیزگی و کاهش اشتیاق به یادگیری شده است. همچنین، ارزشیابی‌های رایج که بیشتر بر حفظیات تأکید دارند، به جای سنجش یادگیری عمیق، مدرسه را به نهادی برای کسب نمره تبدیل کرده‌اند (Seif, 2022). اظهارات دانش‌آموزان

مبنی بر اینکه «دانش آموز کسی است که برای گرفتن نمرات خوب تلاش کند» نشان می‌دهد که یادگیری در ذهن آنان به موفقیت نمره‌محور تقلیل یافته است؛ نگرشی که به تدریج به یک ارزش فرهنگی غالب در میان دانش آموزان، والدین و حتی برخی معلمان تبدیل شده است. (ب) مؤلفه جایگاه معلم در شکل‌دهی به مفهوم دانش آموز دبستانی (بر اساس نتایج حاصل از مصاحبه با معلمان و دانش آموزان)



تصویر ۲. مؤلفه‌های شکل‌دهنده جایگاه معلم در شکل‌دهی به مفهوم دانش آموز دبستان

جایگاه معلم در شکل‌گیری مفهوم دانش آموز دبستانی برگرفته از یافته‌های پژوهش حاضر در تصویر ۲ آمده است.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که جایگاه معلم، یکی از محوری‌ترین عوامل در شکل‌گیری مفهوم «دانش آموز بودن» در دوره دبستان است. به گونه‌ای که دانش آموزان، بخش قابل توجهی از درک خود از نقش، ارزش و هویت تحصیلی‌شان را از خلال تعاملات روزمره با معلم می‌سازند. مطابق نتایج مصاحبه‌ها، این نقش در دو بعد اصلی وجه آموزشی و وجه پرورشی قابل تحلیل است که همان‌گونه که در شکل ۱ نیز نشان داده شده، به‌طور مستقیم با سایر مؤلفه‌های مفهوم دانش آموز در پیوند قرار دارد.

وجه آموزشی

در بعد آموزشی، معلم از نگاه مشارکت‌کنندگان، عمدتاً به‌عنوان انتقال‌دهنده محتوای درسی و مجری برنامه‌های از پیش تعیین‌شده نظام آموزشی تعریف می‌شود. معلمان در مصاحبه‌ها به‌صراحت به فشار حجم بالای مطالب درسی و الزام به اتمام کتاب‌ها اشاره کرده‌اند و معتقدند این شرایط، فرصت پرداختن به مهارت‌های اساسی یادگیری، تفکر و حل مسئله را محدود

می‌سازد. یکی از معلمان بیان می‌کند که «در سال‌های دبستان حجم دروس و مفاهیم زیاد است و به همین علت دانش‌آموزان نمی‌توانند آن‌طور که باید مهارت‌های ضروری را یاد بگیرند.» این وضعیت سبب شده است که آموزش، بیش از آن‌که معطوف به پرورش توانایی‌های شناختی عمیق باشد، به فرایندی حافظه‌محور و مبتنی بر بازتولید اطلاعات تقلیل یابد. در نتیجه، مفهوم دانش‌آموز در ذهن کودکان نیز با «کسی که درس را بلد است، تکالیفش را انجام می‌دهد و مطالب کتاب را حفظ می‌کند.» تعریف می‌شود؛ برداشتی که با دیدگاه‌های سازنده‌گرایانه یادگیری، که برکنشگری فعال دانش‌آموز تأکید دارند، فاصله معناداری دارد (Seif, 2022).

از سوی دیگر، دانش‌آموزان نیز در مصاحبه‌ها انتظار دارند که معلم، فضایی برای انتخاب، پرسشگری و مشارکت فعال آنان فراهم کند. بیان یکی از دانش‌آموزان مبنی بر اینکه «دانش‌آموز باید خودش انتخاب کند چه کاری انجام دهد، نه اینکه به اجبار کاری را انجام دهد»، نشان می‌دهد که حتی در تجربه زیسته کودکان نیز، آموزش مطلوب با استقلال و عاملیت یادگیرنده پیوند خورده است. با این حال، محدودیت‌های ساختاری موجود، امکان تحقق چنین انتظاراتی را برای معلمان کاهش داده است.

وجه پرورشی

در بعد پرورشی، یافته‌ها حاکی از آن است که معلمان نقش خود را فراتر از آموزش محتوای درسی می‌دانند و بر اهمیت الگودهی رفتاری، جهت‌دهی ارزشی و حمایت عاطفی از دانش‌آموزان تأکید دارند. به‌ویژه در دوره دبستان، که دانش‌آموزان پیوند عاطفی عمیق‌تری با معلم برقرار می‌کنند، معلم به یکی از مهم‌ترین منابع شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورهای دانش‌آموز تبدیل می‌شود. برخی معلمان اشاره کرده‌اند که «دانش‌آموزان نباید در این سنین با سخت‌گیری افراطی مواجه شوند.» و «مفهوم بازی باید در تدریس معلم وجود داشته باشد.» با این حال، مصاحبه‌ها نشان می‌دهد وجه پرورشی شغل معلمی در عمل، اغلب در حاشیه قرار می‌گیرد. نبود زمان کافی، تراکم برنامه‌های درسی و تأکید نظام آموزشی بر ارزشیابی‌های کمی، موجب شده است که مباحثی مانند خودشناسی، خدانشناسی، مهارت‌های اجتماعی و رشد هیجانی، به‌صورت نظام‌مند مورد توجه قرار نگیرد. برخی معلمان اذعان داشته‌اند که

اگرچه به اهمیت این ابعاد آگاه‌اند، اما ساختار مدرسه و برنامه درسی، امکان پرداختن جدی به آن‌ها را فراهم نمی‌کند.

این وضعیت باعث شکل‌گیری نوعی دوگانگی در نقش معلم شده است؛ از یک‌سو، معلم به‌عنوان الگوی رفتاری و تربیتی شناخته می‌شود و از سوی دیگر، به‌دلیل محدودیت‌های ساختاری، ناگزیر است نقش خود را به آموزش رسمی و کنترل انضباطی تقلیل دهد. در نتیجه، مفهوم دانش‌آموز نیز بیشتر حول اطاعت، انضباط‌پذیری و تبعیت از قواعد تعریف می‌شود، نه کنشگری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری آگاهانه؛ امری که با اهداف تربیتی مورد تأکید در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش هم‌خوانی کامل ندارد (Ministry of Education of Iran, 2011) در مجموع، همان‌گونه که در شکل ۱ نشان داده شده است، جایگاه معلم در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی، نقشی واسطه‌ای و تعیین‌کننده میان اهداف نظام آموزشی و تجربه زیسته دانش‌آموزان ایفا می‌کند. هرچه معلم بیشتر به نقش آموزشی محدود شود، مفهوم دانش‌آموز نیز به دریافت‌کننده منفعل دانش تقلیل می‌یابد؛ و هرچه وجه پرورشی معلم تقویت شود، امکان شکل‌گیری تصویری فعال، مسئول و چندبعدی از دانش‌آموز فراهم‌تر خواهد شد.

در نتیجه، همان‌گونه که در شکل ۲ نشان داده شده است، جایگاه معلم در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی، در دو بعد مکمل آموزشی و پرورشی سامان می‌یابد. یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها حاکی از آن است که غلبه وجه آموزشی معطوف به انتقال محتوا، در کنار تضعیف وجه پرورشی، موجب تقلیل مفهوم دانش‌آموز به یادگیرنده‌ای مطیع و حافظه‌محور شده است. بر این اساس، توازن میان این دو بعد، شرط اساسی بازتعریف مفهوم دانش‌آموز به‌عنوان کنشگری فعال، مسئول و چندبعدی در نظام آموزش و پرورش تلقی می‌شود.

ج) مؤلفه نقش نظام آموزش و پرورش در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی (نتایج حاصل از مصاحبه با معلمان و دانش‌آموزان)

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزش و پرورش، به‌عنوان ساختار کلان سیاست‌گذار و برنامه‌ریز، نقشی بنیادین در بازتعریف یا تثبیت مفهوم دانش‌آموز دبستانی ایفا می‌کند. ادراک معلمان و دانش‌آموزان از «دانش‌آموز بودن» نه تنها حاصل تعاملات روزمره در کلاس درس، بلکه بازتابی از منطق حاکم بر برنامه‌های درسی، شیوه‌های ارزشیابی و انتظارات نهادی نظام آموزشی است.



تصویر ۳. مؤلفه‌های نقش نظام آموزش و پرورش در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی

همان‌گونه که در تصویر ۳ نشان داده شده است، این نقش در دو سطح «عملکرد نظام آموزش و پرورش» و «مشکلات و پیامدهای ناشی از آن» قابل تحلیل است.

عملکرد نظام آموزش و پرورش

بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، عملکرد نظام آموزش و پرورش در دوره دبستان، عمدتاً بر انتقال حجم گسترده‌ای از محتوای درسی و تحقق اهداف آموزشی رسمی متمرکز است. معلمان بارها به «حجم زیاد دروس»، «تراکم مفاهیم» و «الزام به پیش‌برد سریع سرفصل‌ها» اشاره کرده‌اند و این امر را مانعی جدی برای تحقق یادگیری عمیق و معنادار دانسته‌اند. یکی از معلمان بیان می‌کند که «در حال حاضر آموزش و پرورش از دانش‌آموزان تسلط بر مباحث ارائه‌شده در کتاب را می‌خواهد»، امری که نشان‌دهنده غلبه نگاه دانش‌محور و محتوادمادر بر برنامه‌ریزی آموزشی است.

این نوع عملکرد، به طور غیرمستقیم بر تعریف نهادی از دانش آموز تأثیر گذاشته و او را به یادگیرنده‌ای موظف به تبعیت از برنامه‌های از پیش تعیین شده تقلیل می‌دهد. در چنین ساختاری، موفقیت تحصیلی بیشتر با میزان انطباق دانش آموز با انتظارات رسمی نظام آموزشی سنجیده می‌شود تا با میزان رشد فردی، اجتماعی یا مهارتی او. دانش آموزان نیز در مصاحبه‌ها این منطق را بازتاب داده‌اند و پیشرفت را عمدتاً در گرو درس خواندن، انجام تکالیف و موفقیت در ارزشیابی‌ها دانسته‌اند.

مشکلات و پیامدهای ناشی از عملکرد نظام آموزشی

مطابق آنچه در شکل ۳ ترسیم شده است، عملکرد فعلی نظام آموزش و پرورش پیامدهایی چندلایه در تجربه زیسته معلمان و دانش آموزان بر جای گذاشته است. یکی از مهم‌ترین این پیامدها، غفلت از آموزش مهارت‌های زندگی، مهارت‌های اجتماعی و ابعاد هیجانی و اخلاقی رشد دانش آموزان است. معلمان در مصاحبه‌ها تصریح کرده‌اند که «یادگیری مهارت‌های اجتماعی مورد غفلت قرار گرفته است» و «ویژگی‌های احساسی و اخلاقی دانش آموزان به طور صحیح پرورش داده نمی‌شود».

از منظر معلمان، تمرکز افراطی بر محتوای درسی و ارزشیابی‌های کمی، فرصت پرداختن به تفاوت‌های فردی، نیازهای روان‌شناختی و علایق دانش آموزان را محدود کرده است. به‌ویژه در کلاس‌های پرجمعیت، معلم ناگزیر است بخش عمده‌ای از زمان خود را صرف کنترل کلاس و پیش‌برد برنامه درسی کند و امکان تعامل کیفی با دانش آموزان کاهش می‌یابد. این وضعیت، به طور مستقیم بر کیفیت نقش تربیتی معلم اثر گذاشته و آن را به حاشیه رانده است.

دانش آموزان نیز پیامدهای این ساختار را در قالب خستگی، بی‌انگیزگی و کاهش اشتیاق به یادگیری تجربه می‌کنند. یکی از معلمان اشاره کرد که «خروجی دوره دبستان، دانش آموزانی خسته و دلمرده است که شور و شوقی برای ورود به مقطع جدید ندارند». این توصیف نشان می‌دهد که مدرسه، به جای آن‌که فضایی برای تجربه، کنجکاوی و رشد تدریجی باشد، به نهادی فشارآور و نتیجه‌گرا تبدیل شده است.

در نتیجه این شرایط، مفهوم دانش آموز دبستانی در بستر نظام آموزش و پرورش، بیش از آن‌که با کنشگری، خلاقیت و مسئولیت‌پذیری پیوند یابد، با اطاعت، انطباق و انجام وظایف تعیین شده تعریف می‌شود. این امر، شکافی معنادار میان اهداف تربیتی مورد تأکید در اسناد

بالادستی و تجربه زیسته واقعی دانش‌آموزان ایجاد کرده است (Ministry of Education of Iran, 2011).

در مجموع، همان‌گونه که شکل ۳ به صورت مفهومی نشان می‌دهد، نقش نظام آموزش و پرورش در شکل‌دهی به مفهوم دانش‌آموز دبستانی، نقشی ساختاری و غیرمستقیم اما بسیار تعیین‌کننده است. تا زمانی که منطق حاکم بر برنامه‌ریزی درسی، ارزشیابی و مدیریت آموزشی بر کمیت محتوا و نتایج ظاهری تأکید دارد، مفهوم دانش‌آموز نیز در چارچوبی محدود و عملکردمحور بازتولید خواهد شد. بازاندیشی در این سطح کلان، پیش‌شرط اساسی برای تغییر پایدار در جایگاه معلم و بازتعریف مفهوم دانش‌آموز دبستانی به عنوان یادگیرنده‌ای فعال، پویا و چندبعدی است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که مفهوم دانش‌آموز دبستانی ایستا و فردی نیست، بلکه محصول برهم‌کنش میان تصویر ذهنی از دانش‌آموز، جایگاه و نقش معلم و منطق حاکم بر نظام آموزش و پرورش است. یافته‌ها حاکی از آن است که غلبه رویکردهای محتوامحور و ارزشیابی‌محور، نقش معلم را عمدتاً آموزشی و دانش‌آموز را یادگیرنده‌ای مطیع و وظیفه‌محور می‌کند؛ این در حالی است که اهداف تربیتی دوره ابتدایی بر پرورش دانش‌آموزانی فعال، خلاق و مسئولیت‌پذیر تأکید دارد. این یافته‌ها در مطالعه سجادیه و آزادمنش (2016) هم به دست آمد.

همزمان، وجود ساختار آموزشی منسجم، برنامه‌های درسی مشخص و نقش هدایتی معلم، زمینه‌ای ضروری برای ایجاد نظم، تداوم یادگیری و انتقال دانش پایه فراهم کرده است. با این حال، استمرار این وضعیت بدون بازنگری در برنامه‌ریزی درسی و شیوه‌های ارزشیابی، تجربه یادگیری معنادار را محدود می‌کند.

بنابراین، بازتعریف مفهوم دانش‌آموز دبستانی نیازمند نگاهی کل‌نگر است که در آن، نظام آموزش و پرورش، معلم و دانش‌آموز به عنوان عناصر یک نظام تربیتی واحد در تعامل باشند. پژوهش‌های آینده می‌توانند با بررسی تطبیقی این مفهوم در نظام‌های آموزشی دیگر و مطالعه مقاطع بالاتر، فهم بهتری از ساختارهای تربیتی موجود ارائه کرده و مسیر اصلاحات مؤثر را روشن کنند.

References

- Alizadeh, A., Mahmoodi, F., Adib, Y., & Imada, T. (2024). Dominant culture in Iran's primary school textbooks: A comparison between individualism and collectivism. *Iranian Journal of Comparative Education*, 7(1), 2895–2916.
- Behameni, T., Safaei Moghadam, M., Pakseresht, M. J., & Marashi, M. (2016). Explaining moral autonomy as an educational goal with emphasis on the views of Kant and Peters. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 69–90.
- Berk, L. E. (2022). *Development through the lifespan* (Y. Seyed Mohammadi, Trans.). Arasbaran.
- Creswell, J. W. (1994). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Eslami-Nakhli, L., Eslami-Nakhli, B., Khorami, M., & Darvishi, M. (2018). The role of moral development in educating elementary students. In *Proceedings of the Fourth Provincial Scientific Research Conference from the Teacher's Perspective*.
- Ghaffari, Z. (2020). Teaching social skills to elementary school students. In *Proceedings of the Fifth National Conference on New Approaches in Education and Research*.
- Ghaedamini Asadabadi, S., Molayi Dezaki, N., & Rajabi, F. (2017). The role of schools in students' personality development. In *Proceedings of the Fourth National Conference on School Psychology*.
- Kadivar, P. (2021). *Psychology of learning*. SAMT.
- Karimi, Y. (2022). *Social psychology*. Arasbaran.
- Kakaeibari, K., & Saeidi, M. (2018). The effectiveness of interpersonal problem-solving skills training on preschool students' social problem solving. *Journal of Applied Psychological Research*, 9(4), 159–175.
- Kolis, M., & Dunlap, W. P. (2004). The knowledge of teaching: The K3P3 model. *Reading Improvement*, 41(2), 97–107.
- Maine, F. (2024). The role of oral language in the dialogic primary classroom. *Education* 3–13, 52(7), 916–929.
- Mansoori, S. (2024). Dialogue-based education and critical thinking: A case study in Iranian primary schools. *Journal of Curriculum & Educational Research*, 7(2), 2989–3019.
- Madanian, S., & Hashemianfar, S. A. (2021). Contexts of moral identity formation in students. *Ethics in Science and Technology*, 16(3), 163–167.
- Maykut, P. S., & Morehouse, R. E. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophical and practical guide*. Falmer Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Article 20.
- Mojdegan, S., & Mirhaj, S. (2015). Emotional intelligence, creativity, and academic achievement among elementary students in Tehran. In *Proceedings of the International Conference on Management, Economics, and Humanities*.
- Mohsenpour, B. (2019). *Foundations of educational planning* (2nd ed.). SAMT.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (2020). *Child development and personality* (M. Yasayi, Trans.). Markaz.

- Rezaei, S., Abe, S., & Farhang, A. (2021). Values and identities in Iranian primary school social studies textbooks: A discursive approach. *Journal of Beliefs & Values*, 43(4), 396–413.
- Sajjadih, N., & Azadmanesh, S. (2016). Conceptual infrastructures of childhood in historical development: Toward an Islamic conceptualization of childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 1(1), 115–140.
- Saronto, J. (2021). Curriculum reform and cultural context: Towards a more inclusive education. *Journal of Educational Change*, 22(4), 621–639.
- Seif, A. A. (2022). *Educational psychology*. Doran.
- Smith, E. E., Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2024). *Hilgard's introduction to psychology* (B. Birashk et al., Trans.). Roshd.
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). *Fundamental transformation document of education in the Islamic Republic of Iran*. Tehran.
- Hemati, S. (1999). *Creativity and innovation in education*. Yad.
- Yoon, J., Kang, S., & Jo, T. (2020). Group creativity, empathy, and scientific inquiry ability among elementary students. *International Journal of Science Education*, 42(2), 1–13.

مرادی، مصطفی (۱۴۰۴). معرفی و تحلیل کتاب: کوک دوباره تربیت: بیلدونگ و نمونه‌وارگی فراتر از منطق پیشرفت؛ نوشته مورتن تیمرمن کُرسگارد. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۱۰(۱)، ۳۷۰-۳۵۲.

معرفی و تحلیل کتاب

کوک دوباره تربیت: بیلدونگ و نمونه‌وارگی فراتر از منطق پیشرفت؛ نوشته‌ی

مورتن تیمرمن کُرسگارد^۱

Retuning Education: Bildung and Exemplarity Beyond the Logic of Progress.

Morten Timmermann Korsgaard, Routledge, 2025.

مصطفی مرادی^۲

مقدمه

دو مدعای اصلی این کتاب عبارتند از، نخست اینکه، دغدغه اصلی تربیت، جایی نیست که ما می‌رویم؛ مقصد و هدف آن نیست، بلکه چگونگی آغاز کردن آن است. دیگر اینکه، تربیت امری اجتماعی است، چیزی که ما در آن اشتراک داریم^۳. به عبارت دیگر، نخستین مدعای کتاب این است که، تربیت به معنای حرکت از نقطه A به نقطه‌ی B نیست، به معنای رسیدن^۴ به اهدافی مشخص یا به دست دادن^۵ نتایج مشخص نیست؛ به معنای حرکت از نقص^۶ به تکامل^۷ نیست؛ تربیت به معنای، آموختن مهارت‌های خاص یا به دست آوردن عادت‌های مشخصی نیست، بلکه تربیت به معنای توجه به چگونگی آغاز است؛ آغاز به نگرستن به و مواجهه با جهان، آغاز به نگرستن به و مواجهه با زوایایی از جهان که توجه ما را به خود گرفته است. و در مدعای دوم، آن چیزی که در جهان، نگاه ما را به خود گرفته است و ما را

انتشار: ۱۴۰۵-۰۶-۲۴

پذیرش: ۱۴۰۵-۰۵-۰۴

^۱ دریافت: ۱۴۰۵-۰۵-۰۳

^۲ استادیار، گروه مبانی فلسفی و اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: mmoradi484@ut.ac.ir

^۳ have in common

^۴ achieve

^۵ deliver

^۶ imperfection

^۷ perfection

مشغول کرده است، آن تجربه‌ی ناب خویش را با دیگری به اشتراک می‌گذاریم. به دیگر سخن، نویسنده تربیت را به معنای رابطه‌ای می‌داند که میان مربی^۱، متربی^۲ و جهان ساخته می‌شود. از همین‌رو در نگاه کرسگارد، تربیت هرگز نمی‌تواند دانش آموزمحور، معلم‌محور و یا جهان‌محور باشد؛ این‌ها هیچ یک به تنهایی هدف یا سازنده‌ی تربیت نیستند بلکه ایده‌ای که رابطه‌ی مناسبی میان این سه برقرار می‌رساند، سازنده تربیت است.

در این کتاب، چنانچه در عنوان آن نیز بدان اشاره شده است ایده‌های پیشرفت‌گرایانه^۳ و فردگرایانه^۴ از تربیت به قوت تمام مورد نقد قرار می‌گیرد، نه به این خاطر که در تربیت هیچ‌گونه پیشرفتی در زمینه‌ی کسب مهارت‌ها و یادگیری فردی وجود ندارد بلکه بدین دلیل که ایده‌های این دو رویکرد، تربیت را به فهم‌های کارکردی^۵ و تکنیکی فرو می‌کاهد. به طور طبیعی در تعامل میان سه‌گانه‌ی مربی، متربی و جهان، چیزهایی آموخته می‌شود و عادت‌هایی کسب می‌گردد، اما فروکاستن تربیت به این موارد و تلاش برای استاندارد کردن فرایند تربیت، به ویژه با منطق سرمایه‌داری^۶ و نگاه اقتصادی چیزی است که گونه‌ی انسانی را و سیاره زمین را به مرزهای نابودی رسانیده است و تربیت را از محتوای اصلی آن یعنی آغازگری و زایش^۷، تهی نموده است.

کرسگارد، در ادامه به نقد تمثیلی از کانت پرداخته است. کانت در تمثیلی مشهور، درختی یگه و تنها را مورد اشاره قرار داده است که در تنهایی خویش بر پای خود ایستاده است و بدون هرگونه رقیب از آفتاب و هوا برخوردار است. این درخت در تمثیل کانت به شکلی کژ^۸ و با شاخه‌های گسترده رشد می‌کند؛ در مقابل آن درختی است که در جنگلی پوشیده از درختان قرار دارد. این درخت برای بهره‌مندی از آفتاب و هوا باید در رقابت با دیگران درختان، سر به آسمان بساید و منفذی برای دریافت نور آفتاب پیدا کند. چنین درختانی از رشد مستقیم زیبایی برخوردار خواهند شد. کانت این تمثیل را درباره ما انسان‌ها به کار برده است که برای

¹ educator

² educand

³ progressivist

⁴ individualist

⁵ functionalist

⁶ Capitalist logic

⁷ natality

⁸ crooked

به دست آوردن آزادی و رشد، همانند درختانی که در جنگل قرار دارند، لازم است انضباط^۱ داشته باشیم و امیال آنی خویش را مدیریت نماییم تا بتوانیم از رشدی زیبا و استوار برخوردار شده و به سرنوشت انسانی خویش دست یابیم؛ زیرا به سبب وجود دیگرانی که با آنان زیست مشترک داریم، ما همواره دچاره محدودیت در منابع هستیم و انضباط و مدیریت امیال راهکار رشد است.

نویسنده با خوانشی از این تمثیل که با پیشرفت‌گرایی پیوند خورده، به چالش برخاسته است. وی خوانشی که انضباط در نگاه کانت را به عقلانیت گره می‌زند و دستاویز منطق رشد مداوم و رقابت برای منابع محدود می‌شود و چالش‌های زیادی برای بشریت به بار آورده است را نمی‌پذیرد. وی با وام‌گیری از مفهوم زایش، در نگاه آرنت، خوانش متفاوتی از تمثیل کانت به دست می‌دهد که از منطق پیشرفت‌گرایی، فردگرایی و جنبه‌های رقابت‌آمیز آن برکنار است: از این رو، استدلال اصلی [این متن] ضمن بازشناسی اهمیت و عمق میراث کانت، جنبه‌های فردگرایانه، پیشرفت‌باورانه و رقابتی تمثیل درخت او را رد می‌کند. هدف این استدلال، کاوش در تربیت از منظر «مفهوم اجتماع» است؛ آن‌گونه که آرنت با مفهوم تکثرگرایی خود مطرح ساخت؛ مفهومی که اهمیت فردیت (زایش) را نفی نمی‌کند، بلکه آن را در بستر و در پیوند رابطه‌مندی قرار می‌دهد؛ نه به عنوان هدفی برای تربیت، بلکه دقیقاً به عنوان نقطه آغازین آن. درست همان‌طور که درختان را باید به مثابه یک اجتماع نگریست و امکان‌های ارتباطی آنان را پاس داشت، تربیت را نیز باید به عنوان فضایی برای اجتماع حفظ کرد. بنابراین، تربیت کنشی است که با آشکار ساختن/ امر مشترک جهان^۲ برای نسل جوان سروکار دارد؛ مسأله قرار دادن ابژه‌ها و ایده‌ها در برابر دیدگان جوانان است، تا به لمس کردن، چشیدن، بوییدن، گوش سپردن و اندیشیدن به آن‌ها دعوت شوند (ص. ۳).

چالش اصلی کرسگارد منطق پیشرفت‌گرایانه‌ای و ابزارانگارانه‌ای است که از سوی سرمایه‌داری به منطق اصلی جامعه تبدیل شده است؛ وی در جای جای این کتاب، خود را متعهد دیده است که خوانشی از تربیت به پیش روی ما بگذارد که اثری از این منطق در آن نباشد؛ وی ایده پیشرفت در تربیت را «افسانه‌های پداگوژیکی»^۳ نامیده است که زیربنای منطق پیشرفت است. وی در جهان امروز، تربیت را سازی می‌داند که با کوک پیشرفت‌گرایانه نواخته

¹ discipline

² Commonness of the world

³ Pedagogical fiction

می‌شود؛ او در پی آن است که این ساز را با کوک متفاوتی که از منطق بیلدونگ و نمونه‌وارگی بهره‌مند است بنوازد:

در این کتاب، بر آنم تا سازی که با آن تربیت نواخته می‌شود را دگرگون کوک کنم؛ می‌خواهم آن را چنان بازتنظیم کنم که هر آن‌کس که گوش شنوا دارد، ملودی متفاوتی را بشنود. این کار را با آگاهی و بازشناسی ناکامی فریادهای پیشرفت‌گرایانه و محافظه‌کارانه‌ای^۱ انجام می‌دهم که علیه فرهنگ پیش‌گفته سر داده می‌شوند (ص. ۵).

برخورداری از نگاه ابرازگرایانه به جهان و بی‌توجهی به تاثرات آن از نقدهای اساسی است که کرسگارد به تاسی از آرنت به سیستم فعلی تربیت وارد می‌کند. وی در مقدمه کتاب با اشاره به دیدگاه آرنت^۲ جهان معاصر را مبتلا به نوعی نابینایی می‌داند که ارزشمندی یک چیز را صرفاً در ارزش کاربردی^۳ آن خلاصه می‌کند و به ظهور^۴ آن چیز در جهان بی‌تفاوت است. کرسگارد در تشبیهی مشابه، وضعیت فعلی را که به امر تربیت صرفاً از دریچه تنگ کارکردهای روان‌شناختی، اجتماعی و فرایندهای سیاسی می‌نگرد، نوعی کوری به ظهور تربیت می‌داند. کرسگارد برای بیان روش خویش در این کتاب به مفهومی از آرنت با عنوان مرواریدیابی^۵ اشاره نموده است^۶. آرنت این مفهوم را برای بیان این نکته به کار برده است که روش وی در نگاشتن همچون کسی است که در اعماق اقیانوس‌ها به دنبال مروارید می‌گردد؛ او با نقب زدن به گذشته، عناصر و مفاهیمی را انتخاب می‌کند و تلاش می‌کند آن را برای برقراری پیوند بهتر با جهان حاضر به کار بگیرد. کرسگارد مفهوم مرواریدیابی را در زمینه‌ی تربیت به کار گرفته است:

بنابراین، هم‌نشینی و مصاحبتی که در این کتاب به دنبالش هستیم، تنها به معنای همراهی دلپذیر با متفکران (خواه زنده، خواه درگذشته) نیست؛ بلکه هم‌نشینی نیکو با انسان‌ها، ایده‌ها، واژگان، استعاره‌ها یا رویدادهایی (یعنی همان مرواریدهایی) است که به ما کمک می‌کنند تا

^۱ conservative

^۲ کرسگارد برای طرح دیدگاه خویش در این کتاب، وام‌دار فیلسوفان و اندیشمندان متعددی است؛ اما به دو تن بیش از همه، یکی هانا آرنت و دیگر مارتین وگنشتاین.

^۳ Use-value

^۴ appearance

^۵ Pearl diving

^۶ البته آرنت خود این مفهوم را از ویلیام شکسپیر وام گرفته است.

دریابیم وقتی از مفاهیمی چون تربیت، مدرسه‌داری^۱، تدریس، یادگیری، صیوررت^۲، محتوای درسی، روابط پداگوژیک و نظایر آن سخن می‌گوییم، دقیقاً از چه چیز حرف می‌زنیم (ص. ۷). نویسنده کتاب که اهل کشور دانمارک است به تفاوتی مهم در استفاده از واژگان اشاره می‌کند. دو واژه پداگوژی و دیداکتیکس^۳ که در زبان مردمان اهل شمال اروپا^۴ معنایی مشخص دارد به گوش انگلیسی‌زبانان معنایی منفی^۵ یافته است. در زبان مردمان اهل شمال اروپا، پداگوژی به مطالعه نظریه و عمل پرورش^۶، تربیت رسمی یا غیررسمی، تدریس و یادگیری اشاره دارد و مفهوم دیداکتیکس به عمل و روش‌شناسی تدریس اشاره می‌کند. نویسنده بر این باور است که این معانی با دو مفهوم بیلدونگ و ارتسیهونگ^۷ در زمان آلمانی هماهنگ است. وی با نقل قول از دیتریش بنر^۸، تعریفی از این دو مفهوم به دست داده است و همچنین نسبت این دو مفهوم با مفهوم تربیت^۹ را نیز مشخص کرده است:

اینجا ترجیح داده‌ام از تعریف اخیر دیتریش بنر (۲۰۲۰) پیروی کنم؛ تعریفی که بیلدونگ را به مثابه پرسش از چگونگی معطوف کردن توجه فرد به جهان تعریف می‌کند، و /رتسیهونگ را به مثابه پرسش از چگونگی تأثیرگذاری بر این جهت‌دهی نگاه^{۱۰}. چنین رویکردی، پرسش از بیلدونگ را به یک پرسش اگزیستانسیال درباره چگونگی ارتباط فرد با جهان بدل می‌سازد، و پرسش از /رتسیهونگ را به یک پرسش متمایز تربیتی پیرامون چگونگی تأثیرگذاری بر این فرآیند شدن. این امر ما را دوباره به مسأله چگونگی ترجمه و انتقال این تفاوت‌ها بازمی‌گرداند. من واژه تربیت^{۱۱} را برای پوشش دادن هر دو بعد انتخاب کرده‌ام. بنابراین، هرگاه از «فرآیندهای تربیتی» سخن می‌گوییم، مقصودم فرآیندهای توأمان بیلدونگ و /رتسیهونگ است. بدین

¹ schooling

² formation

³ didactics

⁴ The Nordic languages

⁵ Evil ring

⁶ upbringing

⁷ Erziehung

⁸ Dietrich Benner

⁹ education

¹⁰ gaze

¹¹ education

ترتیب، تربیت، به عنوان یک اصطلاح جامع^۱ عمل می‌کند و به فرآیندهای تربیت رسمی محدود نمی‌شود. آن‌گونه که گاه رایج است - و حتی صرفاً به فرآیندهای یادگیری فروکاسته نمی‌شود، امری که روزه‌روز در حال تبدیل شدن به رویه‌ای غالب است (ص. ۹).

در ادامه مفاهیم اساسی این کتاب مورد واکاوی قرار می‌گیرند. کتاب از یک مقدمه، دو بخش و ده فصل تشکیل شده است. فصول یک تا پنج در پی پاسخ به این پرسش هستند که «چرا ما تربیت می‌کنیم؟» و فصول شش تا ده نیز برای پاسخ به پرسش «چگونه ما تربیت می‌کنیم؟» اختصاص یافته است. در اینجا فصل به فصل نکات مورد نظر نویسنده مورد تحلیل و واکاوی قرار خواهد گرفت.

فصل نخست

در این فصل با عنوان «ما (بزرگسالان)، همراه با جوانان و برای جوانان چه می‌خواهیم؟»^۲، نویسنده به تفصیل بر نقد دیدگاه‌های کارکردگرایی و ابزارانگاره به تربیت متمرکز شده است. وی ابتدای تربیت بر هرگونه علت پیشینی یا معلول پسینی را نمی‌پذیرد و از دیدگاه غیرکارکردگرایانه به تربیت دفاع می‌کند. کرسگارد به تصریح، اشاره می‌کند که عمل انسانی نمی‌تواند برای کارکرد خاصی در نظر گرفته شود. وی حتی مبنای فرگشتی^۳ برای تربیت را نیز مردود دانسته است که در آن عمل انسانی، در زنجیره اعمال برای اهداف خاصی همچون بقا در نظر گرفته می‌شود.

نه به این خاطر که به فرگشت و علت‌ها باور ندارم یا می‌خواهم اهمیت ماشین‌ها را در زندگی انسان نادیده بگیرم، بلکه به این دلیل که معتقد نیستم این شیوه‌های نگرستن به رفتار انسان، بتوانند نحوه تجربه‌کردن معنادار جهان را توسط ما، آن‌گونه که هست، بازتاب دهند (ص. ۱۵).

کرسگارد دو نمونه عینی از ذهنیت کارکردگرایانه به تربیت را اجرای آزمون‌های استاندارد پیزا^۴ و تیمز^۵ دانسته است. در این رویکرد، هدف استاندارد کردن فهم متربیان در مواد درسی خاصی است چنانکه در حوزه تکنولوژی و صنعت رایج است. در این آزمون‌ها اگر متربی بتواند

^۱ Umbrella term

^۲ What do we (the old) want with and for the young?

^۳ evolutionary

^۴ PISA (Program for International Student Assessment)

^۵ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)

خروجی مناسبی که این آزمون برای آن طراحی شده است را به دست بیاورد، او موفق تلقی می‌شود. در اینجا اساساً اینکه خود متری چه تجربه یا معنایی از این آزمون دارد مورد توجه قرار نمی‌گیرد. کرسگارد با نقل قول مستقیم از آرنت این ذهنیت را هولناک^۱ دانسته است. اگر واژگان آن‌ها منزجرکننده^۲ است و امیدشان برای پر کردن شکاف ادعایی میان تسلط علمی ما بر طبیعت و ناتوانی مایه تأسف‌مان در "مدیریت" امور انسانی از طریق علم مهندسی روابط انسانی، هولناک به نظر می‌رسد، تنها به این دلیل است که آن‌ها تصمیم گرفته‌اند با انسان به عنوان موجودی کاملاً طبیعی برخورد کنند؛ موجودی که فرآیند زندگی‌اش را می‌توان به همان شیوه‌ای رتق و فتق کرد که سایر فرآیندها را (ص. ۱۶).

کرسگارد در پی نقد و ردّ این نوع از تفکر در تربیت رسمی است؛ تفکری که به قلب تربیت رسمی رسوخ کرده است. آنجا که دانش‌آموزان در مواجهه با یک ماده درسی سوال می‌کنند که «آیا این ماده درسی در آزمون نهایی خواهد آمد؟» یا می‌پرسند گذراندن یک درس خاص آیا موجب افزایش ضریب احتمال یافتن شغل برای آنان خواهد شد؛ یا اینکه آیا درس خواندن و اخذ مدرک از یک دانشگاه خاص، به طور کل موجب افزایش جایگاه اجتماعی و درآمد آنان خواهد شد؛ همه به چنین از وجود چنین چالشی حکایت می‌کنند که تربیت رسمی به خودی خود معنایی ندارد و اهداف بیرون از آن هستند که معنای آن را مشخص می‌کنند.

فصل دوم

این فصل با عنوان «ما چه کسی باید بشویم؟ پرسش از بیلدونگ» به دنبال روشن ساختن مفهوم بیلدونگ است. نویسنده در این فصل برای پاسخ به پرسش فوق، سه محور بررسی را پی می‌گیرد. نخست مفهوم بیلدونگ را در اندیشه برخی فیلسوفان همچون هربارت، شلایرماخر و کانت مورد تحلیل قرار می‌دهد و برخی کاستی‌های را در مفهوم‌پردازی آنان یادآور می‌شود. سپس، به سراغ فیلسوف بریتانیایی، پیترز^۳ می‌رود و نوآوری‌های دیدگاه وی در تعبیر تربیت همچون «تشرّف»^۴ مورد تحلیل قرار می‌دهد و نقدهایی به وی وارد می‌سازد و در انتها با بررسی آرای دو تن از اندیشمندان فمینیست، نقدهای سختی به دیدگاه‌های مردانه و استقلال‌جویانه و غیررابطه‌ای غالب در حوزه تربیت وارد می‌سازد. با جمع بندی دیدگاه‌های

^۱ frightening

^۲ repulsive

^۳ R. S. Peters

^۴ initiation

مطرح شده زمینه تحلیل بیلدونگ در فصل بعدی مطرح می‌شود. باری، در این فصل مفهوم بیلدونگ به صورت سلبی مورد اشاره قرار می‌گیرد و در فصل بعدی به صورت ایجابی. وی با ابتدا به دیدگاه فمینیستی اشاره شده، برخلاف جریان غالب اندیشه‌ی غرب که استقلال و عقلانیت را اصل اساسی و محور کارهای تربیتی برمی‌شمارند، تاکید می‌کند که آنچه در محل تمرکز و توجه قرار می‌گیرد نه استقلال، بلکه رابطه و تمایل به سوی دیگری است. این رویکرد می‌تواند وضعیت سوگیرانه تربیت را که یکسره استقلال‌مدارانه و عقلانیت محور است را تعدیل کرده و نقش همدلی و گرایش به دیگری را در کنار آن بنشانند. کرسگارد به نقل از نویسندگان اشاره شده، گفته است که قرار نیست سوگیری‌های مردانه در تربیت یکسره کنار گذاشته شود بلکه این دو نگاه لازم است هر دو در تربیت محل توجه باشند و هیچ یک نگاه غالب نباشند.

فصل سوم

در فصل سوم با عنوان «اشتراک‌گذاری تربیتی»^۱، هدف روشن کردن مفهوم امر مشترک^۲، یا اشتراکی‌سازی تربیتی است. امر مشترک مفهومی است که از حوزه قانون‌گذاری و سیاست وام گرفته شده است. در حوزه سیاست استفاده از مفهوم امر مشترک رشد روز افزونی داشته است و منظور از آن کنش‌های انسانی است که برای حفظ اجتماعات^۳ و سکونتگاه‌های^۴ وی در کار می‌شود؛ این کنش‌گری فارغ از هرگونه تاکید بر رشد^۵ و تولید^۶ است. به دیگر سخن، امر مشترک به نوعی از بودن و تعلق داشتن^۷ با هم‌نوع انسانی در جهان مشترک اشاره دارد نه به تولید کالای یا محصول خاصی یا دستیابی به یک هدف خاص اجتماعی یا حتی رشد. این با هم‌بودگی حاکی از نوعی مواجهه وجودی با هستی است بدون هرگونه هدف از پیش-مشخص.

در حوزه اشتراک‌گذاری تربیتی، اشاره به نهادهایی همانند مدرسه است که شما می‌توانید اعمالی از نوع پیش‌گفته داشته باشید و منطق پیشرفت و سود در مرکز توجه نیست:

¹ Educational Commoning

² commonness

³ Sustaining communities

⁴ habitat

⁵ growth

⁶ production

⁷ engaged

من می‌خواهم [این را] اشتراک‌گذاری تربیتی بنامم، زیرا در اصل، به یک پایداری جمعی از نوعی ارتباط خاص با جهان مربوط می‌شود که مقید به منطق‌های ابزاری پیشرفت و تولید نیست، بلکه برقراری بالقوه^۱ یک رابطه^۲ مراقبت‌آمیز^۳ با پدیده‌ها و اشیائی - فرهنگی و طبیعی - را مینا قرار می‌دهد که جهان مشترک ما را تشکیل می‌دهند (ص. ۵۲).

کرسگارد با طرح این پرسش که اساسا ما چه دلیل موجهی در دست داریم که کودکان را از زیست‌جهان‌های بی‌واسطه^۴ و ملموس روزمره خویش بیرون می‌کشیم و در محیط‌های بسته مدارس قرار می‌دهیم. وی، پاسخ‌های ارایه شده از سوی دیدگاه‌های مختلف، به ویژه دیدگاه‌های پیشرفت‌گرایی و ابزارانگاره که مدرسه را مکانی برای آماده‌سازی و تربیت متخصص یا تربیت شهروند یا هر هدفی بیرون از فضای مشترک مدرسه ناکافی می‌داند. کرسگارد با کشاندن بحث به حوزه تربیت، مدرسه را یک حوزه اشتراکی می‌داند که در عین اینکه یک چارچوب مشخصی دارد، همه امکان بهره‌مندی از آن را دارند، به صورت آزادانه و فارغ از هرگونه اهداف بیرونی و پیشرفت‌گرایانه:

در تربیت، نقطه آغاز ما این نیست که چه کسی مالک این دانش یا آن مهارت و شیوه است؛ بلکه محتوای آموزشی را بخشی از یک میراث مشترک^۴ می‌دانیم که همه ما در آن سهیم هستیم و باید بدان دسترسی داشته باشیم. تربیت و امر اشتراک‌گذاری، شیوه‌های انسانی و متمایزی از گردآمدن جمعی پیرامون مواهب زمین و فرهنگ هستند؛ شیوه‌هایی برای سهیم شدن در ابزارهای گوناگون، خوراک فکری، مایه حیات، هنر، تفکر و سنت‌های فرهنگی‌ای که این مواهب به ما ارزانی می‌دارند (ص. ۵۵).

به رای نویسنده، تربیت یک حوزه اشتراک‌گذاری است. یعنی زمان و مکانی که متعلق به همه‌ی دانش‌آموزان است تا جهان را ببینند و بشناسند؛ جهانی که زیست‌گاه آنان است؛ آنان جهان را نمی‌شناسند که الزاما متخصص بشوند؛ آنان جهان را نمی‌شناسند که شغلی بیابند؛ تا درآمد بیشتری داشته باشند؛ آنان جهان را نمی‌شناسند که ارزش‌های حکومت را درونی کنند؛ آنان جهان را نمی‌شناسند که به شهرت دست پیدا کنند؛ آنان جهان را نمی‌شناسند

¹ potential

² caring relation

³ immediate lifeworlds

⁴ common heritage

چون جهان زیست‌گاه آنان و میراث مشترک همه‌ی انسان‌ها است و بدون آن خود نیز نمی‌توانند وجود داشته باشند؛ آنان جهان را می‌شناسند چون باید آن را پاس بدارند؛ از همین‌رو، مدرسه نباید، آوردگاه حکومت، بنگاه‌های اقتصادی و امیال والدین باشد. مدرسه مکانی برای به اشتراک گذاشتن جهان و درکی است که از جهان به ما رسیده است و مربی کسی است که ما را به سوی پدیده‌های جهان حساس می‌کند؛ کسی که کنجکاو ما را برمی‌انگیزاند.

کرسگارد با ابتدا به دیدگاه آرنست، مدرسه را جایی می‌داند که باید محافظه‌کار^۱ باشد «دقیقاً به خاطر آنچه در هر کودک، تازه^۲ و انقلابی^۳ است، تربیت باید محافظه‌کار باشد.» (ص. ۶۲). در این رویکرد مدرسه جایی است که کودک نباید برای متخصص شدن و برای مقاومت در برابر فشارهای نظام سرمایه‌داری^۴، تحت فشار باشد. مدرسه جایی است که از دانش‌آموزان دعوت می‌شود که فارغ‌بالانه^۵، به جهان بنگرند و در کنار معلم با آن ارتباط برقرار کنند و آن را مورد شناسایی قرار دهند نه جایی برای اجرای نگاه‌های مارکسیستی، سوشالیستی، انتقادی و مردم‌شناسانه به مدرسه و به منظور مقابله با سرمایه‌داری. از نگاه کرسگارد موضوع درسی می‌تواند هرچیزی باشد از ریاضیات گرفته تا جغرافی منتها طرح آن مشروط به این است که آن ماده درسی به خاطر خودش مورد مطالعه قرار گیرد نه برای رسیدن به هدفی خارج از خود. کرسگارد همزمان که دولت را از دخالت و دست‌اندازی در امور مدرسه منع می‌کند همزمان، مدافع مدارس دولتی است. وی، برخی از مدارس دولتی دانمارک را نمونه‌ای از چنین مدرسی دانسته است که در حالی که از سوی دولت تامین مالی می‌شود تا حدود بسیاری به امر مشترک توجه دارد. البته وی، برخی از مدارس غیردولتی همچون والدورف و سامرهیل^۶ را نیز به رغم اینکه که مدرسی خصوصی هستند دارای چنین خصوصیات دانسته است.

فصل چهارم

در این فصل با عنوان «از خودبصیرتی به خودفراری در تربیت غیردانش‌آموزمحور^۷» مفهوم دانش‌آموزمحوری مورد تحلیل و نقد قرار می‌گیرد. نویسنده با بیان اینکه یک برنامه درسی

^۱ conservative

^۲ new

^۳ revolutionary

^۴ آن‌گونه که متفکران انتقادی حوزه تربیت همچون پائولو فریره، هنری ژیرو و لوئیس تائسون می‌انگارند.

^۵ این اصطلاح را برای اشاره به ریشه یونانی واژه school یعنی Scholé برگزیده‌ام.

^۶ Summerhill

^۷ Student de-centred education, From self-insight to self-outsight

دانش‌آموزمحور بر اساس آنچه بیان شده است معمولاً از سه سطح برخوردار است: سطح نخست، معلم صرفاً بر انتقال دانش تأکید می‌کند، در سطح دوم، معلم همچنان بر انتقال دانش تأکید دارد ولی نه انتقال طوطی‌وار؛ در این حالت مهم است که دانش‌آموز خود به درکی از موضوع دست یابد ولی به هر روی در این سطح نیز وظیفه تدریس بر دوش معلم است. در سطح سوم، معلم بیشتر نقش تسهیل‌گری دارد و بر خواسته‌ها و نیازهای دانش‌آموزان برای فراگیری مطالب درسی توجه می‌کند و می‌کوشد با نگاهی سازه‌گرایانه به فرایند تشکیل دانش در ذهن کودک توجه داشته باشد. رویکرد اخیر، به بیان نویسنده، رویکرد غالب در مدارس مدرن کشورهای غربی است.

کرسگارد ضمن اذعان به اینکه، رویکرد دانش‌آموزمحور مورد نقدهای متعددی قرار گرفته است می‌کوشد به نقد متمایزی از نقدهای پیشین مبادرت ورزد. به رای کرسگارد، این رویکرد در هسته‌ی سخت خویش رویکردی ابزارانگارانه است و همین نقطه‌ی ضعف این دیدگاه است؛ زیرا در این رویکرد، اهداف یادگیری کاملاً مشخص و استاندارد شده‌ای وجود دارد که رفتارهای دانش‌آموزان با آن سنجیده می‌شود. اینکه آیا کودک توانسته است با سازه‌گرایی ذهنی به اهداف از پیش تعیین شده دست یابد یا خیر باید با معیارهای عینی بیرونی قابل سنجش باشد و این معیارهای بیرونی کاری به دنیای درون کودک ندارند. درست است که کودک باید دانش را در ذهن خودش بازسازی کند ولی هدف، رسیدن به همان معیارهایی است که از پیش مشخص شده است نه درک کودک از رابطه خویش با جهان.

کرسگارد به تاسی از آرنست بر این باور است که رویکردهای سازه‌گرایانه نوعی از مهندسی اجتماعی است زیرا روش‌ها و ایده‌های تربیتی را به گونه‌ای ساختاربندی می‌کند که در نهایت نوعی از مهندسی را تداعی می‌کند که به دنبال آن است که فهم ما از جهان را کانالیزه کند و به نوعی روابط ما با جهان و دیگر انسان‌ها را مدیریت نماید. کرسگارد می‌گوید:

یادگیری دانش‌آموزمحور به مجموعه‌ای از ممارست‌ها و ساختارهای بوروکراتیک فروکاهش می‌یابد که دانش‌آموز را از درگیری فعالانه با خود ماده‌ی درسی محروم می‌کند؛ و در عوض، تمرکز را بر این می‌گذارد که دانش‌آموز دریابد چگونه خود را با «پیامدهای یادگیری»^۱ من‌درآوردی^۱ وفق دهد؛ پیامدهایی که به شکلی کلی^۲ صورت‌بندی شده‌اند و به‌ندرت چیزی درباره‌ی آن موضوعی

^۱ arbitrary

^۲ generically

می‌گویند که فرض بر این بوده که دانش‌آموز باید یاد بگیرد. تمام این وضعیت به زیباترین شکل در یکی از رایج‌ترین پرسش‌ها در آموزش عالی تبلور یافته است: "آیا این [مبحث] توی امتحان می‌آید؟" (ص. ۷۳)

فصل پنجم

فصل پنجم، با عنوان «ازخودبیگانگی»^۱ یکی از مفاهیم بنیادین نویسنده برای بیان دیدگاه خویش در بازکوک تربیت، است. این مفهوم از ادبیات گسترده‌ای در میان اندیشمندانی همچون لاک، روسو و مارکس و برخی نویسندگان اخیر برخوردار است و نویسنده کوشیده است نخست، تمایز میان فهم خویش از این مفهوم با این سنت فکری را نشان دهد و سپس ربط آن به دیدگاه خویش را روشن سازد. تصویر اساسی که مفهوم ازخودبیگانگی در آن معنا پیدا می‌کند بدین صورت است که انسان دارای یک ماهیت^۲ است که ازخودبیگانگی در دوری و نزدیکی به این ماهیت معنای خود را می‌یابد.

کرسگارد با ابتنا به دیدگاه آرنه خوانش مورد دفاع خویش از این مفهوم را به دست می‌دهد. نخست اینکه، در فهم ازخودبیگانگی ما نخست باید آن را از نگاه ابزارانگاره آن تهی کنیم. یعنی نباید آن را در مقابل حس هم‌نوایی^۳ ببینیم و به دنبال آن باشیم که با طرد آن، نوعی هارمونی و توازن در خود ایجاد کنیم. کرسگارد بر این باور است که طرد حالت ابزارانگاره مفهوم ازخودبیگانگی به معنای آن نیست که این مفهوم تهی از معنا می‌شود.

این ایده که می‌توان از طریق {طرد} ازخودبیگانگی، در نهایت به نوعی حس هم‌نوایی دست یافت، باید کنار گذاشته شود؛ اما این بدان معنا نیست که ازخودبیگانگی به عنوان مفهومی انتقادی باید رها گردد. با این حال، اگر قرار باشد دلالت پداگوژیکی این مفهوم از ریشه‌هایش در منطق پیشرفت رها شود، باید بازکوک گردد. ... در چنین چارچوبی، ازخودبیگانگی به معنای فقدان کنترل و عدم مالکیت بر کنش‌های خویشتن خواهد بود (ص. ۹۱).

در ادامه نویسنده می‌کوشد به بسط این مفهوم در معنای مورد نظر خویش بپردازد. این مفهوم با تعریفی که از آن ارایه شد به یکی از مفاهیم اصلی دیدگاه کرسگارد برای بازکوک حوزه تربیت تبدیل می‌شود:

^۱ Alienation

^۲ nature

^۳ resonance

در تربیت، ما جهان را درونی‌سازی نمی‌کنیم و آن را از آن خود نمی‌سازیم؛ و تربیت نیز ابداً به معنای به دست گرفتن کنترل کنش‌هایمان نیست. در واقع، این ایده که ما از طریق تربیت، به‌تدریج و به‌شکل فزاینده‌ای بیشتر شبیه به خودمان می‌شویم، افسانه‌ای^۱ به‌شدت مساله‌ساز است.

او تا آنجا پیش می‌رود که ازخودبیگانگی را آغاز، میانه و فرجام تربیت قلمداد می‌کند: در بیانی تربیتی، ازخودبیگانی به آغاز، میانه و فرجام آموزش بدل می‌شود؛ نه به عنوان یک هدف، بلکه با این غایت که به کودکان فرصتی داده شود تا از درون خود به بیرون، و به سوی جهان مشترک کشیده شوند. بدین‌سان، لحظات بیگانگی به‌واقع می‌توانند عمیقاً طنین‌انداز^۲ باشند.

و نقش مربی از نگاه کرسگارد نقش کسی است که موانع پیش روی متربیان برای روبرویی با جهان را برمی‌دارد:

باری، کسی باید ما را در عبور از این سد^۳ یاری دهد. این امر مستلزم آن است که بیلدونگ و/رتسیهونگ فرآیندهایی نباشند که در آن‌ها یکی به دیگری بینجامد، یا فرآیندهایی که در آن‌ها غایات نهایی از طریق پیشرفت حاصل شوند. ما، فراتر از این، در سیلانی^۴ مداوم میان این دو هستیم؛ و ازخودبیگانگی چیزی نیست که برای دستیابی به بصیرت فردی^۵ یا برای اینکه به خودمان دست یابیم، ناگزیر به فرار از آن باشیم؛ بلکه ازخودبیگانگی امری است که باید به جستجویش برخاست و آن را در دسترس نسل جوان قرار داد تا آن‌ها بتوانند «فراروی از خویشتن»^۶ را تجربه کنند (ص. ۹۴).

فصل ششم

فصل ششم، با عنوان «مرواریدیابی» آغازگر بخش دوم کتاب است که به دنبال پاسخ به این پرسش است: «ما چگونه تربیت می‌کنیم؟». نویسنده در این فصل برای آغاز به تحلیل چگونگی تربیت، چنانچه در مقدمه کتاب اشاره شد، مفهوم مرواریدیابی را به تاسی از آرنه

¹ fiction

² resonant

³ Velvet rope

⁴ flux

⁵ self-insight

⁶ self-outsight

برای یافتن محتوای برنامه درسی مطرح نموده است. در روش جاری، محتوای برنامه درسی بر اساس برخی سرفصل‌های از پیش مشخص، تنظیم می‌شود و دانش‌آموز ملزم به گذراندن این مواد درسی است. در شیوه‌ی فعلی اهمیت ندارد که متربی ارتباط معناداری با مواد درسی برقرار سازد، بلکه به هر ترتیب برای آن که اهداف مورد نظر، مانند یافتن تخصص در حوزه مهندسی، پزشکی یا حقوق مستلزم مطالعه برخی دروس است که به دقت از پیش مشخص شده‌اند. او به مواد درسی همچون پلی می‌نگرد که او را به آن طرف پل، یعنی شغل یا جایگاه اجتماعی مناسب رهنمون می‌سازد.

در روش مرواریدیابی، کرسگارد به دنبال آن است که پرتوی بر عمل تدریس و نظریه‌های تربیتی بیافکند. او خود گفته است:

با استفاده از این استعاره، می‌توانیم درک دشواری کار دوگانه‌ی تربیت را آغاز کنیم؛ این دو کار عبارتند از (۱) «تحویل دادن»^۱ یک جهان مشترک، و هم‌زمان (۲) محافظت از نوآوری و تازگی نسل در حال ظهور و توانایی آن‌ها در بازسازی این جهان مشترک به روش‌هایی پیش‌بینی‌ناپذیر (ص. ۱۰۱).

یعنی از یک سو ما موظف هستیم که درکی را که از جهان مشترک داریم که شامل همه‌ی دانش‌ها، مهارت‌ها، هنرها و دیگر حوزه‌های فهم بشری را در اختیار متربیان قرار دهیم منتها با این شرط که آنان این امکان را داشته باشند که فهم تازه‌ی خودشان را از آن بسازند و اسیر فهم‌های کهنه‌ی ما نشوند. این کار دوگانه‌ای است که کرسگارد با به کارگیری استعاره مرواریدیابی به دنبال یافتن پاسخی برای آن است.

فصل هفتم

فصل هفتم کتاب با عنوان «نمونه‌وارگی پداگوژیکی»، به تحلیل و نقد دیدگاه‌های مطرح درباره مفهوم نمونه‌وارگی^۲ پرداخته است. وی نخست اشاره نموده است که مفهوم مورد اشاره او، یعنی سرمشق یا نمونه، قدمت زیادی دارد و می‌توان آن را در آثار کسانی مانند سقراط، بودا و مسیح ردیابی نمود. این مفهوم طنین آشنایی دارد و بسیاری از آثار فلسفی به طور غیرمستقیم به این موضوع پرداخته‌اند. برای نمونه به زعم نویسنده، حتی روسو در کتاب امیل نیز به نوعی، در پی به دست دادن نمونه‌ای از تربیت درست به خوانندگان بوده است.

^۱ Hand over

^۲ برای نمونه‌وارگی می‌توان برابرهایی همچون سرمشق بودن یا الگو بودن، اسوه بودن را نیز برگزید.

در این فصل کرسگارد در پی آن است که مشخص کند وقتی در حوزه تعامل انسانی و نه الزاما محتوای درسی، سخن از نمونه و تمثیل می‌رود، متضمن چه دقایق تربیتی و فلسفی است. کرسگارد، پیش از تحلیل عمیق نمونه‌وارگی به این نکته می‌پردازد که با فرض اینکه رابطه میان مربی و متربی مبتنی بر سرمشق‌گیری نباشد، بدیل آن چیست؟ به زعم وی، بدیل نگاه سرمشق‌گیری، تکیه بر دستورالعمل‌ها یا پروتکل‌ها و استانداردهای تربیتی و آموزشی است که مراحل تربیت را بر اساس شواهد گام به گام مشخص می‌کنند و از مربیان و دیگر کادر مدرسه انتظار دارند مطابق این دستورالعمل اقدام نمایند.

کرسگارد با کنار گذاشتن دستورالعمل‌های تربیتی، به حوزه نمونه‌وارگی باز می‌گردد. او بر این باور است که آن چه میان مربی و متربی می‌گذرد نوعی از نمونه‌وارگی یا سرمشق‌گیری است. شکل نخست نمونه‌وارگی که در این فصل مورد بحث قرار می‌گیرد، ما در عمل مربی تامل می‌کنیم و از عمل وی روشی را استنباط می‌کنیم و آن را در عمل خودمان به کار می‌بریم و بدین ترتیب عمل خودمان را بهبود می‌بخشیم. اما مساله این است که نمونه بودن و به کار بردن یک نمونه یا مثال پیچیدگی‌های خاص خودش را دارد. کرسگارد به نقل از هاروی^۱ آورده است:

نمونه‌ها همواره از هر چارچوبی که بخواهیم بر فرازشان بکشیم، یا از هر قفسی که برای به بند کشیدنشان تلاش کنیم، فراتر می‌روند. خطرات ناگزیر استفاده از نمونه‌وارگی نیز برخاسته از همین ویژگی است. نمونه‌ها با پیشی گرفتن از هرگونه استدلال^۲ یا هرچیزی به عنوان ساختار^۳ که در پیرامون، پیش‌رو یا پشت سرشان قرار داده شود، راز مگوی^۴ خود را حفظ می‌کنند (ص. ۱۲۴).

در نگاه هاروی، این درست است که بدون نمونه یا مثال، اندیشه خشک و سترون است و لازم است در عمل تدریس مثال وجود داشته باشد، اما زمانی که پای مثال در هر شکل آن به میان بیاید نمی‌توان انتظار داشت، مثال دقیقا در محدوده‌ی هدفی که از پیش برای آن تعیین شده است بماند بلکه مثال‌ها گاهی به اصل مطلب خیانت^۵ می‌کنند. مثال‌ها از این منظر،

¹ Irene E. Harvey

² argument

³ as- structure

⁴ secret

⁵ betray

مهارناپذیرند و حتی صریح‌تر و مانا‌تر از اصل موضوع که برای آن مطرح شده‌اند باقی خواهند ماند. یعنی کاملاً محتمل است که اصل موضوع از ذهن تربی بیرون رود ولی مثال همچنان در ذهن او نقش بسته است.

کرسگارد در توضیح بیشتر نمونه‌وارگی به این نکته پرداخته است که در مرواریدیابی وقتی نمونه‌ی خاصی مطرح می‌شود نوعی از انسداد هرمنوتیکی^۱ نیز رخ می‌دهد. بدین معنا که اولاً، با انتخاب یک نمونه، نمونه‌های دیگری که می‌توانستند جای نمونه‌ی مطرح شده باشند، از بحث خارج می‌شوند و نوعی از انسداد را در جریان تربیت شاهد خواهیم بود. دوم اینکه، طرح این نمونه برای اهداف مربی نوعی از خشونت را به همراه دارد. زیرا مربی آن نمونه را که ابعاد مختلفی دارد، برای هدف خویش به بعد خاصی از آن فروکاهش می‌دهد. از همین‌رو کرسگارد با نقد این نوع از نمونه‌وارگی به دنبال آن است که دیدگاه خویش از نمونه‌وارگی را مطرح کند. او این کار را در فصل هشتم انجام می‌دهد. البته او پیش از پایان دادن به این فصل، تلاش می‌کند دیدگاه مشهور لیندا زگربسکی در باب نمونه‌وارگی را مورد تحلیل و نقد قرار دهد تا جای طرح دیدگاه مختار وی باز شود.

فصل هشتم

نویسنده در فصل هشتم با عنوان «قضاوت و نمونه‌ها»^۲ به دنبال آن است تا مبتنی بر آرای آرنت، دیدگاه خویش از نقش نمونه‌ها در تربیت و نسبت آن با قضاوت را مورد اشاره قرار دهد. کرسگارد می‌پذیرد که سرمشق‌ها ما را تحت تاثیر قرار می‌دهند، اما همزمان این را نیز رد می‌کند که سرمشق به تنهایی بخواهد ما را به سوی عمل اخلاقی رهنمون کند. این شکل از رابطه اخلاقی از نگاه کرسگارد زمینه تلقین را فراهم خواهد آورد. وی به نقل از آرنت آورده است:

آرنت به احتمال زیاد ایده تربیت اخلاقی را رد می‌کرد، درست همان‌طور که هرگونه ایده تربیت سیاسی را رد می‌کرد. خطر تلقین^۳ بس عظیم است. این امر به تعبیر خود او، "جوانان را از فرصت‌شان برای خلق چیزی نو محروم می‌کند" (۲۰۰۶، ص. ۱۷۴). این بدان معناست که از منظر آرنتی، ما باید مدل تقلیدی وی در زمینه نمونه‌وارگی و قضاوت را نیز رد کنیم؛ چرا که

^۱ hermeneutical foreclosure

^۲ Judgement and examples

^۳ indoctrination

چنین مدلی با تعریف او از زایش‌مندی^۱ یعنی ظهور امر نو و منحصر به فرد در جهان - به عنوان جوهر و ذات تربیت، در تضاد خواهد بود (ص. ۱۳۵).

او در تاکید بیشتر به نقل از آرنست بیان نموده است که تربیت مرتبط با یادگیری و ارتباط با جهان است نه یادگیری هنر زندگی کردن در آن. در تفسیر کرسگارد این که تربیت به عنوان ابزاری برای یادگیری هنر زندگی دیده شود و در پس آن یکسری از فعالیت‌هایی برای چنین چیزی تعریف شود نوعی از ابزارانگاری و نگاهی پیشرفت‌گرایانه به تربیت است که آرنست و همچنین کرسگارد به صورت مبنایی با آن مخالف است.

در ادامه کرسگارد مفهوم قضاوت در آرای آرنست را مورد اشاره قرار می‌دهد. آرنست، در روایت کرسگارد، برای شرح قضاوت، بی‌طرفی^۲ را عنصر لازمی در درک آن دانسته است. او قضاوت کردن انسان درباره جهان را همچون کار قاضی یا داور یک مسابقه دانسته است که از او انتظار می‌رود تا آنجا که ممکن است قضاوت بی‌طرفی در داوری خویش از موضوع موردنظر داشته باشد. آنچه آرنست در حوزه قضاوت انتظار دارد این است که انسان با نگاه بی‌طرفانه بکوشد با قدرت تخیل^۳ خویش تا آنجا که ممکن است به دیدار نظرگاه دیگران برود و از دریچه‌ی نگاه آنان به جهان بنگرد. از نگاه کرسگارد، به هر اندازه دیدگاه طرف مقابل متفاوت و مغایر با دیدگاه ما باشد، تلاش ما در تخیل لازم است جدی‌تر باشد. از نگاه وی، اینجا اساسا مساله حقیقت و صدق در میان نیست.

آرنست تاکید می‌کند که آنچه اهمیت دارد نه اصول اخلاقی بلکه ذوق اخلاقی^۴ است. یعنی آنچه که افراد را در کنار هم قرار می‌دهد و گروه‌های اجتماعی را تشکیل می‌دهد به دلیل برخورداری از اصول اخلاقی یکسان نیست. شاید او نگران تشکل گروه‌های هویتی‌ای است که با برخورداری از اصول ثابت، کسانی را که دارای اصول متفاوتی هستند را طرد می‌کنند. کرسگارد این بخش را از آرنست نقل کرده است:

^۱ Natality

^۲ impartiality

^۳ imagination

^۴ Moral taste

آنچه اعضای این گروه هم‌تراز^۱ با یکدیگر در آن مشترک بودند، چیزی بود که تنها می‌توان آن را "ذوق اخلاقی" نامید، که با "اصول اخلاقی" فرسنگ‌ها فاصله دارد؛ آن‌ها اصالت اخلاقی خود را مدیون بزرگ شدن در جهانی بودند که هنوز بندهایش از هم نگسسته بود (ص. ۱۴۱). پیش از اشاره مستقیم به کاربست دیدگاه آرنت در حوزه تربیت، نویسنده نکته‌ی جالب توجه دیگری را به نقل از آرنت مورد اشاره قرار داده است. در نگاه آرنت به نقل از کرسگارد، در مواجهه با ادیان ما نباید به دنبال اثبات حقیقت^۲ باشیم. بلکه باید به دنبال آن باشیم که نشان دهیم برای مثال مسیحیت چه نقشی می‌تواند در زندگی ما ایفا کند. زندگی ما را چگونه می‌تواند بهتر کند. ارتباط ما را با جهان چگونه می‌تواند تنظیم کند. به رای آرنت، اگر ما به دنبال اثبات قطعی دین باشیم احتمالاً موجب تفرّق ما خواهد شد و نخواهیم توانست دور آن میز جمع شویم. در واقع هر آیین باید از جهت منازری که رو به جهان دارد مورد ارزیابی قرار داد نه سخن گفتن از حقایقی که سرانجامی ندارد.

ممکن است این پرسش پیش آید که قضاوت در نگاه آرنت چگونه به نمونه‌وارگی پیوند می‌یابد. آیا می‌توان یک نظریه از نسبت میان این دو مفهوم در حوزه تربیت به دست داد که مسیر رسیدن به آن را هموار کند. کرسگارد با استناد به آرای هاروی چنین امکانی را مردود دانسته است:

در اینجا نه یک نظریه واحد وجود دارد و نه یک آرخه^۳ یا تلوس^۴ یگانه برای به‌کارگیری نمونه‌وارگی. افزون بر این، در اینجا با یک مفهوم واحد از "نمونه"^۵ نیز سروکار نداریم» (ص. ۱۲۱). نمونه‌وارگی می‌تواند به صورت‌های گوناگونی ظاهر شود و هنوز روشن نیست که چرا و به چه معنا چیزی نمونه‌وار^۶ به شمار می‌آید. شاید همین نکته مقصود اصلی این بحث باشد: اینکه نمونه‌وارگی در تربیت چنان حضوری فراگیر دارد که ترسیم آن به شیوه‌ای منسجم و نظام‌مند بسیار دشوار است (ص. ۱۴۴).

¹ the peer group

² truth

³ archè

⁴ telos

⁵ the example

⁶ exemplary

کرسگارد در تفسیر دیدگاه آرنست با کمک از آرای هاروی بیشتر به دلالت‌های باور به قضاوت در نمونه‌وارگی پرداخته است. او با رد نگاه‌های کلی در دیدگاه‌های ابزارانگاره که با مبنا قراردادن یکسری از اصول و استانداردها به دنبال به دست دادن نتایج کلی از تربیت در مدرسه هستند، اشاره کرده است که قضاوت صرفاً با خاص‌بودگی^۱ و پیچیدگی^۲ موقعیت‌های تربیتی سروکار دارد که به هیچ روی نمی‌توان ضابطه و استاندارد خاصی را از پیش بر آن تحمیل نمود. کرسگارد در توضیح بیشتر این نکته گفته است:

بنابراین، کیفیتی که ما در نمونه‌های پداگوژیکی جست‌وجو می‌کنیم (خواه از ادبیات، نظریه، فیلم یا هر شکل دیگری باشد) این نیست که با پیش‌فرض‌های^۳ ما همخوانی داشته باشند یا ما را به پیروی از توصیه‌های خاصی درباره اینکه چه باید کرد وادار کنند (توصیه‌هایی که شاید برای آن‌ها شواهدی نیز در اختیار داشته باشیم). بلکه آنچه اهمیت دارد این است که این مثال‌ها با ما ارتباط برقرار کنند و در عین حال ما را به پاسخ‌گویی و تفسیر^۴ فرا بخوانند (ص. ۱۴۶).

کرسگارد با بیان اینکه در تربیت همواره بیش از آنچه که ما می‌پنداریم چیزهایی در کار است و همواره باید مراقب باشیم که تربیت را به مولفه یا مولفه‌های مشخصی فرونکاهیم. تربیت، تربیت است با همه‌ی پیچیدگی‌های آن و ما در هیچ شرایطی امکان کنترل و سنجش قطعی آن را نداریم. هر موقعیت تربیتی، موقعیتی است که از نو ایجاد شده است و مانند موقعیت‌های پیشین نیست و این خود حاکی از ضرورت توجه به قضاوت با تعریفی که از آن شد و ربط آن به نمونه‌وارگی است.

^۱ singularity

^۲ complexity

^۳ preconception

^۴ interpretation

فصل نهم

در این فصل با عنوان «نمونه‌وارگی دیداکتیکال» نویسنده ضمن نقد دیدگاه نمونه‌وارگی لیندا زگربسکی، کوشیده است خوانش متفاوتی از این مفهوم را ابتدا به آرای آرنست و هاروی ارایه داده و دلالت‌های آن در حوزه پداگوژی را مورد کاوش قرار دهد. نمونه یا مثال در فصل گذشته، بر حول یک فرد می‌گذشت. یعنی سخن بر سر آن بود که وقتی کسی مانند معلم یا یک شخصیت تاریخی نمونه یا مثال می‌شود چه نوع از ارتباطی میان وی با دانش‌آموز برقرار می‌شود و چگونه می‌تواند نگاهی غیرکارکردی و غیرابزاری به این نمونه‌وارگی در تربیت داشت. در فصل حاضر، نمونه عبارت از چیزهایی^۱ است که دانش‌آموز با آن‌ها روبرو خواهد شد و نه کس‌ها^۲.

دیدگاه کرسگارد و نمونه‌هایی که به آنها اشاره می‌کند عمدتاً برگرفته از آرای معلم آلمانی، مارتین وگنشین^۳ است. نخستین نکته‌ی نقدی‌ای که در این فصل کرسگارد به تاسی از وگنشین مورد اشاره قرار می‌دهد، موضوع آموزش نظام‌مند^۴ است که در آن دروس در شکل منطقی و از ساده‌ترین گام‌ها به سوی مراحل سخت‌تر ماده درسی پیش می‌رود. از نگاه وگنشین، آغاز دروس از ساده‌ترین گام‌های هر ماده درسی به معنای آن نیست که دانش‌آموزان با آن درس ارتباط گرفته‌اند و آن را در جهان زیسته‌ی خویش وارد کرده‌اند.

آنچه واگنشین مطرح می‌کرد این بود که رویکرد نظام‌مند ممکن است از نظر منطقی کاملاً معتبر باشد، اما این امر لزوماً به معنای آن نیست که از حیث پداگوژیکی یا دیداکتیکی نیز رویکردی موجه و کارآمد باشد. به بیان دیگر، رویکرد نظام‌مند غالباً موجب می‌شود دانش‌آموزان در مسیر حرکت از مفاهیم ساده به مفاهیم پیچیده‌تر، به تدریج علاقه و انگیزه خود را از دست بدهند. در مقابل، باید بر ایجاد لحظاتی از توجه و درگیری ذهنی تمرکز کنیم؛ لحظاتی که دانش‌آموزان را مجذوب موضوع سازد و آنان را به درکی عمیق‌تر از سازوکارها و منطق درونی موضوع مورد مطالعه رهنمون شود (ص. ۱۵۱)

^۱ something^۲ someone^۳ Martin Wagenschein^۴ systematic

چنانچه در فصول گذشته مورد اشاره قرار گرفت، به سخن و گنشاین، معلم برای اینکه امکان مواجهه متریبان با جهان را به نحو بی سابقه و غیر کلیشه‌ای فراهم آورد باید مداخلی^۱ را بجوید که انگیزه و توجه دانش‌آموزان را جلب نماید. در واقع تربیت حاصل تعاطی و برهمکنش مربی، مربی و جهان است و آن زمانی حاصل می‌شود که این تعاطی و تعامل به صورت چندطرفه و واقعی برقرار شود. از همین‌رو لازم است معلم به دنبال مرواریدهایی برای تدریس خویش باشد، مرواریدهایی که به تجربه فعلی دانش‌آموزان مرتبط باشد نه اینکه برای روزهای مبادای شغلی و اجتماعی درنظر گرفته شده باشد.

در اینجا کرسگارد با توسل به ارایه مثال یا نمونه و با تکیه بر آرای و گنشاین، اشاره داشته است که موضوعات درسی اعم از رویدادهای تاریخی، متون، کارها، معادلات ریاضی، فیلم‌ها، اردوهای آموزشی، شکلی از دعوت از مربی برای گام نهادن در حوزه‌ای است که آنان را به جهان پیوند می‌دهد. برای نمونه دعوت از آنان برای آن‌که همچون یک فیزیک‌دان درباره جهان اندیشه نمایند؛ یا همچون یک تاریخ‌نگار به وقایع تاریخی نظر کنند.

در اینجا لازم است به تفاوت دیدگاه و گنشاین با دیویی توجه شود. در دیدگاه دیویی، مربی از نو می‌خواهد قوانین علمی را خود اختراع کند؛ دیویی می‌خواهد کودکان همچنان یک دانشمند کوچک از نو، قوانین را کشف کنند. دیویی نظری به تجربه‌ی نو و تفسیر تازه‌ای که می‌تواند از ارتباط متریبان با جهان حاصل شود، ندارد اما کرسگارد با طرح این موضوعات با تکیه بر آرای آرنست و گنشاین، می‌خواهد کودکان را همچون یک فیزیک‌دان یا تاریخ‌نگار با جهان روبرو سازد اما همه‌ی تلاشش را چنانچه در مثال‌های بعدی خواهد آمد به کار می‌گیرد که جهت‌گیری خاصی به فکر و ذهن کودکان ندهد و اجازه دهد خودشان ابتدائاً درک و فهم و تفسیر خودشان را از جهان داشته باشند. از همین‌رو است که وگنشاین تاکید کرده است که علم فیزیک تنها حاصل یک نوع خاص از نگاه به جهان است و الزاماً تنها نگاه نیست:

فیزیک، بنا بر دیدگاه برجسته‌ترین پژوهشگران معاصر، تنها یکی از شیوه‌های ممکن نگرش به طبیعت است؛ هرچند در میان این شیوه‌ها، نیرومندترین و مؤثرترین آنها به شمار می‌آید. فیزیک از پیش‌فرض‌ها و مفروضات بنیادین خالی نیست، بلکه از همان آغاز خود را به آن جنبه‌هایی از واقعیت محدود می‌کند که بتوان آنها را با ابزارهایی چون خط‌کش، ترازو و ساعت اندازه‌گیری کرد؛ مشروط بر آنکه داده‌های حاصل از این اندازه‌گیری‌ها را بتوان با یکدیگر مرتبط

¹ entryways

ساخت و در قالب ساختارهای ریاضی سامان داد. حاصل این رویکرد، شکل‌گیری «تصویری خاص از طبیعت»^۱ است؛ یا به تعبیر دیگر، منظره‌ای ذهنی^۲ از جهان که از رهگذر مفروضات و روش‌های ویژه فیزیک پدید می‌آید (ص. ۱۵۹).

فصل دهم

کرسگارد در فصل پایانی، با به کارگیری دیدگاه هارتمونت روزا^۳ در معرفی مفهوم هم‌نوایی^۴ می‌کوشد ارتباط آن را با تربیت مورد واکاوی قرار دهد. هم‌نوایی به شکلی از ارتباط انسان با جهان اشاره دارد که اولاً فرد به طور مشخص با بخشی از جهان ارتباط معنادار می‌یابد به شکلی که چیزی از جهان ما را تحت تاثیر قرار می‌دهد و ما نیز با برانگیخته شدن و توجه به آن چیز به آن واکنش نشان می‌دهیم. او این حالت را تجربه هم‌نوایی^۵ نام نهاده است. همچنین ممکن است این ارتباط خاصی که ما با جهان یافته‌ایم چنان ما را به خود بگیرد که برای مدت زمانی طولانی، ما ارتباطی معنادار با آن بخش از جهان برقرار سازیم. او این نوع از رابطه را ساحت‌های هم‌نوایی^۶ نام نهاده است. روزا شرط شنیده شدن دیگری و هم‌نوایی در تعاملات روزانه با یک انسان دیگر را برخورداری از ظرفیت^۷ هم‌نوایی دانسته است:

زیرا هم‌نوایی مستلزم وجود چیزی است که جذب‌ناپذیر^۸، بیگانه و حتی خاموش باشد؛ تنها بر این مبناست که یک «دیگری» می‌تواند شنیده شود و پاسخ دهد، بی‌آنکه این پاسخ صرفاً پژواکی یا تکراری از خود ما باشد. توانایی هم‌نوایی ریشه در تجربه پیشین آن چیزی دارد که بیگانه، آزارنده، تصرف‌ناپذیر^۹ و به‌ویژه دسترس‌ناپذیر است؛ چیزی که از چنگ فهم و انتظارهای ما می‌گریزد. مواجهه با امر بیگانه، فرایندی گفت‌وگویی از دگرگونی انطباقی را آغاز می‌کند؛ دگرگونی‌ای که همواره تنها جزئی و ناتمام است و تجربه هم‌نوایی را پدید می‌آورد (ص. ۱۷۱).

^۱ picture of nature

^۲ mindscape

^۳ Hartmut Rosa

^۴ resonance

^۵ Experiences of resonance

^۶ Axes of resonance

^۷ capacity

^۸ non- assimilable

^۹ unappropriated

هم‌نوایی به طور ضروری از مواجهه با دیگری که تکرار من نیست و از من بیگانه است آغاز می‌شود. اگر ما به دنبال آن باشیم که دیگری همانند ما شود و ما را تکرار کند، هم‌نوایی وجود نخواهد داشت. این هم‌نوایی نقطه‌ای است که برخلاف دیدگاه سرمایه‌داری، باید در حوزه‌های تربیتی وجود داشته باشد:

اینکه من با جنبه‌هایی از جهان تجربه هم‌نوایی داشته باشم، به این معنا نیست که آن جنبه‌ها به ملک شخصی من تبدیل می‌شوند، یا دیگران از برقراری رابطه با آن‌ها محروم می‌شوند. البته سرمایه‌داری در تصاحب جنبه‌های مختلف جهان و قرار دادن آن‌ها پشت طناب‌های مخملی انحصار و دسترسی محدود، مهارتی چشمگیر دارد؛ اما تربیت نشان می‌دهد که هنوز عرصه‌هایی وجود دارند که در آن‌ها این منطق و این نیروی تصاحب به حالت تعلیق درمی‌آید و اشیا و رویدادها می‌توانند در معرض نگاه جمعی قرار گیرند و بار دیگر به امری مشترک بدل شوند (ص. ۱۷۲).

کرسگارد در ادامه به مساله بازکوک کردن تربیت که در عنوان اصلی کتاب نیز آمده است، می‌پردازد. وی، بازکوک کردن تربیت را هنگامه‌ی مواجهه‌ای متفاوت با جهان می‌داند. به سخن وی، بازکوک کردن تربیت عبارت از کاری قاعده‌محور و کارکردی نیست که با به کار بستن آن قواعد بتوان آن را به شکلی که مایل هستیم بازکوک کنیم. او در مثالی، به کسی اشاره می‌کند که همواره از شکل خاصی از موسیقی دوری می‌کرده است و در آن متمایزی به ارتباط خاصی با آن موسیقی راه می‌یابد و با آن هم‌نوا می‌شود و می‌توان گفت به کوک مشترکی با آن آهنگ راه می‌یابد. در نگاه کرسگارد این لحظه هم‌نوایی و بازکوک کردن، گو اینکه در خلا اتفاق نمی‌افتد ولی یک لحظه از تجربه است و منطق مشخصی ندارد.

Contents

Editorial – p. 3

Facilitator or Mediator? Rethinking the Meta-Challenge of Twenty-First-Century Education and Its Foundational Presuppositions
Ramazan Barkhordari – p. 6

Rethinking the concept of "listening to the child": from an educational act to a fundamental experience of encountering the other
Parvaneh Valavi, Zahra Balivand – p. 24

Good Listening: A Virtuous Action in Character Education
Samaneh Amini Mashhadi – p. 42

Investigating the effect of implementing a philosophy for children program on improving preschool children's questioning (case study of Kerman city)
Mohaddeseh Borhani Nejad, Masoumeh Ramezani Fini – p. 68

An Analytical-Critical Examination of the Meaning, Conceptual Coherence, and Feasibility of Teaching Philosophy to Children, with a Focus on the P4C Approaches
Ahmad Haghi – p. 92

The Political Economy of Attention in the Age of Technocapitalism: Reconsidering Attention Deficit Disorder (ADD) through Bernard Stiegler's Philosophy
Ali Vahdati Daneshmand, Mohammad Amiri – p. 121

From the Minimal State to the Market-Oriented School: A Critical Analysis of the Relationship between the Political System and School Education in Hayekian Neoliberalism
Mehdi Rezaei, Masoumeh Mator, Mohammad Abbasi – p. 158

Problematizing the Absence of "the Experience of Hardship and Deprivation" in the Childhood of (Most) Iranian Children Today
Morad Yari Dehnavi – p. 193

Peace Education for Children: A Meta-synthesis of Principles and a Comparative Study of Islamic Teachings
Fatemeh Movahedi Parsa, Tahira Hayati – p. 218

The Origins of Modern Childhood Education in Iran regarding the Role of France
Behnoosh Karimi, Saeed Azadmanesh – p. 247

The Concept of the Educated Man in the Transition from Modernity to Postmodernity: An Analysis, Comparison, and Critical Evaluation
Ali Sohbatlo – p. 288

Phenomenological Study of the Primary School Student as a Subject in the Education System of Iran: Perspectives from Teachers, Students, and Textbooks
Zahra Zarei, Fariba Khoshbakht, Mahbubeh Alborzi, Babak Shamshiri – p. 322

Book Review: Retuning Education: Bildung and Exemplarity Beyond the Logic of Progress by Morten Timmermann Korsgaard
Mostafa Moradi – p. 352

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

Nuraan Davids

Professor at Stellenbosch University



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: Ahmad BanyAsady, Ph.D

Editor: Ali Vahdati Daneshmand, Ph.D

Address: Office of PESI, 1st Floor, faculty of psychology and education of Tehran University, Kardan St., Aal-e Ahmad St., Tehran, P.O. Box: 1445983861.

Tel/Fax: 021-88928521

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

E-mail: pesi.anjoman@gmail.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of Education

Volume 10, Issue 2, Autumn and Winter 2025-2026 – ISSN: 2538-2802
