

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۵، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

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 ماه ۱۴۰۰ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۵، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۹

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

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

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

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سردبیر: دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر رضا محمدی چابکی

بازبینی و صفحه‌آرایی: دکتر مجتبی همتی فر و سحر موسی‌وند

مدیر اجرایی: فهیمه نظام‌الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

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

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

علوم تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمبر: ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@gmail.com

درباره‌ی نشریه

الف) اهداف

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

ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

تاریخ و ماهیت رشته فلسفه تعلیم و تربیت
مکاتب و رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و جدید
تاریخ اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)
مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی
آراء مربیان و فیلسوفان تربیتی
روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی
انواع تربیت
مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان
برنامه درسی 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 انجام شده در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت

راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله نکات زیر را به دقت در نظر داشته باشند؛ مقاله فقط در صورتی که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد بررسی خواهد شد:
دارای «عنوان، چکیده‌ی فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و چکیده‌ی انگلیسی» باشد.

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

حاصل پژوهشی بدیع باشد، قبلاً منتشر نشده باشد و نویسنده متعهد به نشر آن در جای دیگری نباشد، همچنین هم‌زمان به مجلات دیگر ارسال نشده باشد.

حجم مقاله از ۲۰ صفحه (۷۰۰۰ کلمه) بیشتر نباشد.

چکیده‌ی فارسی و انگلیسی ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.

طبق الگوی موجود در سایت انجمن بارگذاری شود. در محیط Word، با تعداد ۷۰۰۰ کلمه با اندازه فونت ۱۴ و رسم‌الخط BZar تایپ شود. چکیده، پانویس و منابع با همان قلم و اندازه‌ی ۱۱ باشد. رسم‌الخط انگلیسی Times New Roman و اندازه فونت ۱۱ باشد.

ارجاعات درون متن، ارجاعات توضیحی و فهرست منابع مطابق با فرمت APA نسخه ۶ تنظیم شود. راهنمای استناددهی مربوطه در تارنمای نشریه در دسترس نویسندگان محترم قرار گرفته است.

مقاله بدون نام نویسنده/گان به دبیرخانه مجله ارسال شود.

نویسنده/گان لازم است در فایل‌ی جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام خانوادگی، رتبه‌ی علمی، آدرس، شماره‌ی تلفن و نشانی الکترونیکی خود را به دبیرخانه مجله ارسال کنند. قبل از ارسال مقاله لازم است نویسنده/گان تعهدنامه رعایت موازین اخلاقی پژوهش را به صورت الکترونیکی امضا نمایند.

چنانچه مقاله‌ای چند نویسنده داشته باشد، ارائه‌ی مقاله و تمام مکاتبات و مسئولیت مقاله با نویسنده‌ی مسئول است. درج نشانی الکترونیک در پایین صفحه‌ی اصلی مقاله فقط به نویسنده‌ی مسئول اختصاص دارد. در مقالات مستخرج از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری، استاد راهنما نویسنده مسئول مقاله خواهد بود.

ترتیب درج مقالات در مجله با تشخیص سردبیر و با نظر به محتوای مقاله انجام می‌شود. مسئولیت صحت یا سقم مطالب مقاله از جهت علمی و حقوقی به عهده‌ی نویسنده است. حق رد یا قبول و نیز ویراستاری مقاله برای مجله محفوظ است و مقاله‌های دریافتی بازگردانده نخواهند شد.

تأیید نهایی مقاله برای چاپ در مجله با هیئت تحریریه‌ی مجله است.

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

فهرست مطالب

- سخن سردبیر ۳
دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)
- برنامه درسی خودآفرین در عصر شیوع جهانی کووید-۱۹ و کرونایستی ۷
بختیار شعبانی ورکی و علیرضا هوشمند
- بررسی هویت ایرانیان بر اساس ایده به رسمیت‌شناسی چارلز تیلور و دلالت‌های آن در حوزه تربیت ۲۹
مصطفی مرادی، خسرو باقری نوع‌پرست، شهین ایروانی و بابک شمشیری
- پدیدارشناسی بیماری؛ رویکردی در تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن ۵۵
زهرا عسگری، محمدحسین حیدری و رمضان برخوردار
- جایگاه ادبیات کودکان در جغرافیای تربیت: از چالش‌های پیش پا تا افق‌های پیش رو ۸۱
نرگس سادات سجادیه و زهره صادقی گوغری
- بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی ۱۰۹
امین ایزدپناه
- بازخوانی انضباط در مدرسه، مبتنی بر تحلیل تناقض آزادی و اقتدار ۱۳۵
مرضیه عالی و پریسا کاظمی
- معرفی کتاب: باور، اخلاقیات و تربیت (اثر ولفگنگ برزینکا؛ به مناسبت اولین سال درگذشت مؤلف) ۱۵۷
دکتر طیبه توسلی
- چکیده‌های انگلیسی ۱۷۳

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

دو نوع نگرش معرفت‌شناختی وجود داشته‌اند که پیامدهای ناگواری در تعلیم و تربیت فراهم آورده‌اند. در نگرش نخست، مقوله‌بندی‌های قاطع بین پدیده‌ها مورد نظر است. بر اساس این دیدگاه، شناخت پدیده‌ها در گرو آن است که موطن آنها شناخته شود و این شناخت در مرزهای قاطع موطن مذکور قرار گرفته باشد. نمونه بارزی از این نگرش در دیدگاه تفکیک قاطع میان ذهن و بدن آشکار شده است. این موضع معرفت‌شناختی که بر موضع هستی‌شناختی خاص خود در تفکیک میان ذهن و بدن نیز مبتنی است، بیانگر آن است که شناخت امور ذهنی در موطن امور ذهنی و شناخت امور بدنی در موطن خاص امور زیست‌شناختی ممکن و میسر است. در مقام کاربرد در تعلیم و تربیت، این دیدگاه به اصول و روش‌های تفکیک شده منجر می‌شود و بنا را بر آن می‌گذارد که دگرگونی در حوزه ذهن دانش‌آموز با امور ذهنی میسر است و دگرگونی در حوزه بدن دانش‌آموز با توسل به امور بدنی و زیستی امکان‌پذیر است. دیدگاه‌های انتقادی نسبت به این موضع نشان داده‌اند که هم در سطح هستی‌شناختی و هم در سطح معرفت‌شناختی، تفکیک‌های قاطع ما را دچار انحراف شناختی می‌سازند، زیرا همواره داد و ستدی ژرف میان مقوله‌های تفکیک شده برقرار است.

نگرش دوم فروکاهشی بوده است که طبق آن برای تبیین هر پدیده پیچیده‌ای می‌توان و لازم است که به لایه‌های زیرین آن متوسل شد و برحسب آنها به تبیین پرداخت. برای مثال، پدیده‌های اجتماعی را می‌توان به حالات روان‌شناختی کاهش داد و برحسب آنها تبیین نمود یا پدیده‌های روان‌شناختی را می‌توان به وضعیت‌های فیزیولوژیک کاهش داد و برحسب آنها تبیین نمود. آثار این نگرش در تعلیم و تربیت به این نحو آشکار می‌شوند که دست‌کاری در لایه‌های زیرین، زمینه‌ای کافی برای تغییر در رفتارهای آشکار تلقی می‌شوند. نقدهای وارد بر این نگرش بیانگر آنند که هر پدیده‌ای در سطح خود می‌تواند از پیچیدگی خاصی برخوردار باشد که فروکاهش آن به لایه‌های زیرین، موجب نوعی انحراف در درک و تبیین آن محسوب خواهد شد.

مقاله‌های این شماره از مجله به نحو آشکاری در برابر دو نگرش معرفت‌شناختی مذکور موضع گرفته‌اند. در مقاله اول، چالشی با رویکرد مقوله‌های قاطع و متمایز صورت گرفته و برنامه درسی در این منظر مورد انتقاد واقع شده است؛ برای مثال، مقوله‌هایی مانند

رشته‌های متمایز علمی یا تقابلی چون مرکز - پیرامون در تکوین برنامه‌های درسی نقش بازی کرده‌اند. اما نظر بر این است که چنین مقوله‌بندی‌های قاطع، به ویژه در دوران کرونا و پساکرونا، متزلزل شده‌اند، زیرا در این دوران، مهم‌ترین تقابل، یعنی عالم واقعی و عالم مجازی، مورد چالش قرار گرفته است. مفاهیمی چون پیچیدگی و عصب پدیدارشناسی، حاکی از نقض تقابل‌های قاطع است، زیرا مفهوم پیچیدگی آشکارا به ارتباط متقابل امور توجه می‌دهد و عصب پدیدارشناسی در پی آن است که عصب‌شناسی را از مقوله‌ای صرفاً زیستی خارج سازد و در ارتباط با امور ذهنی در نظر آورد.

مقاله دوم به هویت ایرانیان و تربیت هویتی اختصاص یافته است. در این نوشته، بار دیگر، نگرش مقوله‌بندی قاطع مورد چالش قرار گرفته است. بحث هویت به شدت در معرض مقوله‌بندی قاطع قرار داشته است که بر اساس آن، نه تنها اقوام مختلف به شدت از هم متمایز می‌شوند، بلکه زمینه برتری‌جویی قومی و قبیله‌ای نیز فراهم می‌گردد. به‌کارگیری این دیدگاه در تعلیم و تربیت می‌تواند زمینه‌ساز مواجهه‌های خطرناک در جوامع بشری شود و منازعه‌های خانمان‌سوز را شکل دهد، چنان که از قرن گذشته تا کنون شاهد بروز و ظهور آن در اشکال مختلف نژادپرستی، به‌نژادی، اسلام تکفیری و نظایر آنها بوده‌ایم. این مقاله دعوتی است به نفی تقابل‌های قاطع هویتی در ایران و با الهام گرفتن از دیدگاه ریچارد تیلور، روی آوردن به رابطه‌ای از نوع «به رسمیت شناختن» هویت‌های قومی مختلف در این کشور و جستجوی دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت و کتاب‌های درسی.

مقاله سوم نیز در چالش با نگرش مقوله‌بندی قاطع شکل گرفته است. در این مقاله، موضوع بیماری‌های مزمن کودکان از منظری پدیدارشناختی مورد توجه قرار گرفته است. ترکیب بیماری و پدیدارشناسی خود حاکی از نفی تقابل میان بدن و ذهن است. به ویژه، مقاله با اتکا به دیدگاه مرلوپونتی که مفهوم تنامندی را به کانون توجه آورده، در پی آن رفته است که نوع نگاه و درک کودک از بیماری را همچون امری ذهنی، اما مرتبط با پدیده زیست‌شناختی بیماری مورد توجه قرار دهد.

مقاله چهارم نیز از زاویه دیگری به چالش با نگرش مقوله‌بندی تفکیکی برخاسته است. در این مقاله که ادبیات کودکان موضوع بحث آن قرار گرفته، مقوله‌بندی‌هایی مانند بومی - جهانی و واقعیت - فانتزی در شکل‌دهی به ادبیات کودک مورد نقد قرار گرفته است. در مقابل، جایگزین‌هایی حاکی از مرزهای غیرقاطع میان مقوله‌های مذکور پیشنهاد داده شده است؛ مانند سطوح متنوع هویت آدمی در برابر بومی - جهانی و فانتزی مقید به واقعیت در

برابر دوگانه واقعیت - فانتزی. بر این اساس، انتظار می‌رود که ادبیات کودکان مسیری متفاوت و انعطاف‌پذیر بیابد.

مقاله پنجم که نقش ویژه کودکان در بهبود برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی را مورد بحث قرار داده، با نگرش نخست در معرفت‌شناسی، یعنی فروکاهش، به چالش برخاسته است. در این مقاله سعی بر آن است که دیدگاه فروکاهشی در خصوص کودک مورد نقد قرار گیرد؛ دیدگاهی که کودکی را برحسب تعاریف بزرگسالانه از آن تبیین می‌کند. کودکی چون پدیده‌ای که در سطح خاص خود ویژگی‌های معینی دارد و نباید آن را برحسب انتظار بزرگسالان تبیین نمود، محور توجه این نوشته است. بر این اساس، نظر بر آن است که خارج کردن کودکان از حاشیه و به گوش رساندن صدای آنان می‌تواند شکل و شمایل برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی را دگرگون سازد.

مقاله ششم بار دیگر به نقد نگرش مقوله‌بندی متمایز ناظر است و پدیده انضباط در مدرسه را در کانون مقوله‌بندی‌ها مورد بازبینی قرار داده است. کسانی که اقتدار و آزادی را همچون دو مقوله متقابل و قاطع مورد توجه قرار می‌دهند، یا جانب اقتدار را می‌گیرند و انضباط آهنین را در پی می‌آورند یا جانب آزادی را گرفته و انضباطی شکننده را به ارمغان می‌آورند. در این نوشته، سعی بر آن است که درآمیختگی دو عنصر آزادی و اقتدار مورد تأکید قرار گیرد و انضباط آموزشی در متن آن نگریسته شود. در نتیجه، آزادی در متن اقتدارهای نهادی و در عین حال تعامل میان شاگرد و معلم مورد نظر واقع شده است.

در پایان، لازم است عروج اندوه‌بار همکار و عضو ارجمند هیأت تحریریه نشریه، جناب دکتر محمدرضا شرفی‌جم در اسفند ۱۳۹۹ را به همه دوستان و دست‌اندرکاران نشریه و انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران تسلیت بگوییم. خداوند رحمان بر مقام و مرتبت ملکوتی ایشان بیفزاید و ما را در پر کردن خلاء ناشی از وجود ایشان یاری رساند.

برنامه درسی خودآفرین در عصر شیوع جهانی کووید-۱۹ و کرونازیستی^۱

بختیار شعبانی ورکی^۲ و علیرضا هوشمند^۳

چکیده

هم زمان با شیوع ویروس کووید-۱۹ و بیماری کرونا، حوزه‌های مختلفی از جمله آموزش تحت تأثیر قرار گرفتند. دغدغه ادامه جریان آموزش در چنین شرایطی به همراه احتمال مزمن شدن یا تأثیرات آن در دوران پساکرونا دو نظام عمده آموزشی کشور در آموزش و پرورش و آموزش عالی را بر آن داشت تا به ادامه کار در بستر فضای مجازی و نرم‌افزاری بپردازند. در این مقاله، رویکرد متداول با نظر به ویژگی‌های آن نشان داده شده است که این ویژگی‌ها عبارتند از: بخشی‌نگر، استاندارد شده، متمرکز، رشته‌ای، از پیش تدوین شده، مبتنی بر روابط خطی و ثابت شکل‌دهنده ماهیتی برای برنامه درسی با عنوان «برنامه درسی مرداب» که یارای مواجهه با شرایط غیر منتظره را ندارد. در ادامه، به زمینه‌های مربوط به دشواری‌های برنامه درسی کنونی از قبیل عدم توجه به موقعیت، پیچیدگی، خلق‌الساعه‌گی، آشوبناکی، مرکزگریزی و شبکه‌ای در کنار مسائلی از قبیل شرایط و زیرساخت‌های ضعیف یا ناکافی، مهارت‌های نابسندۀ افراد برای اقدام در چنین شرایطی، مسئله دسترسی به وسایل مورد نیاز از قبیل ابزارها، اینترنت و محدودیت‌های ناظر بر فضای مجازی و رسانه‌ها پرداخته است. در پایان، با نظر به مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناسی، برنامه درسی خودآفرین به مثابه رویکردی تمام‌نگار و متناسب با استلزام‌های جهان پیچیده، نامتعیین، شبکه‌ای و تراپیوسته برای مواجهه با مسائل آموزشی مرتبط در دوره کرونازیستی ارائه شده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، برنامه درسی خودآفرین، عصب‌پدیدارشناسی، کرونازیستی

^۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۲۳

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۶

^۲ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول): bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

^۳ دانش‌آموخته دکتری گروه مطالعات برنامه درسی و آموزش دانشگاه فردوسی مشهد: hooshmand.tmu@gmail.com

مقدمه

عده‌ای بر این باورند که تلقی کمی از جهان بر پایه اصل بنیادی و همواره ثابتی نیست و حتی سرشت قطعیت^۱ ریاضی از سوی برخی اندیشمندان مانند گودل^۲ مورد تشکیک قرار گرفته است (بارو^۳، ۲۰۱۱)، هر چند که امور قطعی انکارناپذیر وجود دارند. برخی بر این اعتقادند که آموزش و پرورش به مثابه فعالیت و کنشی اجتماعی نمی‌تواند در بستری از قطعیت یا نظر و عمل همواره یکسان پیگیری شود. در حقیقت برنامه درسی زندگی با یادگیری و یادگیری با زندگی است و جهان در مواردی دارای عدم قطعیت^۴، خلق‌الساعه‌گی^۵، همکاری‌های فرارشته‌ای و به طور کلی سیلان زندگی واقعی، چشم‌اندازهای جدیدی را برای برنامه درسی نمایان می‌سازد و آموزش و پرورش را از برنامه درسی ببرهای دندان شمشیری^۶ دوران پارینه‌سنگی (بنجامین^۷، ۱۹۳۹) تا شیوع کرونا ویروس^۸ قرن بیست‌ویکم در وهان^۹ به طریقی پویا به فرگشتی و زاینده‌گی می‌رساند. بنابراین آموزش و پرورش نمی‌تواند همواره در حالتی ثابت به کار خود ادامه دهد و مستلزم روی آوردن به راه‌حل‌های جدید برآمده از تحولات در مواجهه با موانع و مشکلات است (وبستر^{۱۰}، ۱۹۷۶، ص. ۱) که لزوم گذر از تعهد به برخی از پارادایم‌های ثابت در آموزش و پرورش را نشان می‌دهد.

در روزگار حاضر، بشر تجربه زیسته بی‌نظیری را از سر می‌گذراند که ره‌آورد ویروسی^{۱۱} به نام کووید-۱۹^{۱۲} است. با شیوع بیماری کرونا^{۱۳}، معادلات و پیش‌بینی‌های از قبل مشخص شده در عرصه‌های مختلف دچار بحران و بهم ریختگی شد. اقتصاد، سیاست، پزشکی و آموزش از جمله حوزه‌هایی هستند که بیش از بقیه تحت تأثیر این بحران قرار گرفته‌اند و پیامدها و عواقب آن برای هر یک از این حوزه‌ها احتمالاً در آینده نیز ادامه خواهد داشت.

¹. certainty

². Kurt Godel

³. Barrow

⁴. uncertainty

⁵. emergency

⁶. Saber tooth curriculum

⁷. Harold Benjamin

⁸. Coronavirus

⁹. Wuhan

¹⁰. Webster

¹¹. virus

¹². کووید-۱۹ برگرفته از 2019-nCov است که در آن n مخفف نو و cov مخفف ویروس کرونا است.

¹³. Coronavirus disease

ناشناخته بودن ویروس کرونا نسبت به اسلاف خود، از زمستان سال گذشته کار را به جایی رسانده که آن را همچنان در برابر تمام هیمنه انسانی، غالب نگه داشته است. قرنطینه^۱، فاصله‌گذاری اجتماعی و پدیده‌هایی چون تعطیلی مراکز مختلف اقتصادی، آموزشی، لغو سفرها و تعطیلی کارهای رسمی و غیررسمی و صدها پدیده مشابه دیگر در دوره کرونازیستی در سرتاسر دنیا قابل درک هستند. از جمله پیامدهای شیوع ویروس کووید-۱۹ تعطیلی مدارس، مراکز آموزشی و دانشگاهی به عنوان کانون‌های تجمع افراد انسانی و به منظور جلوگیری از شیوع بیشتر این بیماری بوده است. در چنین شرایطی ضمن اینکه هیچ ادعایی مبنی بر پیش‌بینی چنین شرایطی در برنامه‌های درسی جاری آموزش و پرورش و آموزش عالی وجود ندارد، ترس از واگیری و سرایت بیماری گریزی جز در خانه ماندن و بستن مدارس و مراکز آموزشی باقی نگذاشت.

در این مقاله، ضمن بررسی وضعیت برنامه درسی در دوره شیوع، قرنطینگی و کرونازیستی، برنامه درسی خودآفرین^۲ با ابتدای به مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناسی^۳ پیشنهاد شده است. برنامه درسی پیشنهادی، بجای تعیین پیشینی و نظام اداری با رویکردهای از بالا به پایین و خطی، مبتنی بر فراگیری^۴ و تمامیت‌انگاری^۵ است. روش در این مقاله با توجه به مفهوم موسّح آن مدنظر قرار گرفته است و ناظر به زنجیره‌ای از استدلال‌هاست و در سبک استدلال‌ها و نحوه بیان گزاره‌ها نمایان است. بر این اساس، نخست زمینه‌های طرح ادعای اصلی مقاله در مورد برنامه درسی خودآفرین در دوران کرونازیستی با بررسی برنامه درسی در دوران شیوع کرونا مطرح شده است و ضمن بیان دشواری‌ها و نقد عملکرد رایج در آموزش و پرورش و آموزش عالی، با نظر به نقش موقعیت، شرایط و منحصر به فرد بودن عوامل مربوط به برنامه درسی، رویکرد خودآفرین و تمام‌نگار برنامه درسی در دوران کرونازیستی پیشنهاد و توجیه شده است.

¹. quarantine

². autopoietic

³. Neuro-phenomenology

⁴. ecumenical

⁵. Holographic

برنامه درسی در دوره بحران

به طور کلی در پژوهش‌ها و اسناد جهانی مربوط به آموزش و پرورش و توسعه آن، شرایط ویژه‌ای مانند جنگ یا بیماری به دلیل موانع اساسی که در خلال آنها برای تعلیم و تربیت ایجاد می‌شود، بحران^۱ تلقی می‌شوند. «بحران در آموزش و پرورش ناظر به شرایطی است که در آن دسترسی به آموزش بر اثر مواردی از قبیل مسائل سیاسی، اقتصادی، تهدیدهای سلامت و عوارض محیطی دچار اختلال می‌شود» (بورده^۲، به نقل از هاروود و انیس^۳، ۲۰۰۱). محرومیت از تحصیل یا قطع دسترسی افراد به تعلیم و تربیت به علت بیماری‌های همه‌گیر^۴ نیز در زمره موارد مشخص بحرانی قلمداد می‌شوند. پیش از شیوع بیماری کرونا، ویروس اچ‌آی‌وی^۵ و بیماری ایدز به عنوان اصلی‌ترین بحران و تهدید کننده سلامت در کشورهای مشخصی، برنامه‌های درسی را متأثر ساخته بود (بورده، ۲۰۰۵). با این وجود، قطع یا هرگونه اختلال در جریان آموزش و پرورش به عنوان یکی از حقوق مسلم افراد در هیچ کدام از مواقع بحرانی پذیرفته نیست (کنوانسیون حقوق کودک^۶، ۲۰۰۸).

در ابتدای اعلان وضعیت فوق‌العاده به موجب شیوع بیماری کرونا و در حین سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، نظام آموزشی کشور در دو سطح آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی قطع فرآیند معمول را تجربه نمود و برنامه‌های درسی دچار اختلالات و تغییراتی شد. تجربه مواجهه با چنین شرایطی را می‌توان در چهار سطح در نظر گرفت که برگرفته از راهبردهای کلان مواجهه با آموزش و پرورش در بحران است؛ در مرحله نخست، برنامه درسی با نوظهوری و خلق‌الساعه‌گی مربوط به شرایط جدید یا بحرانی روبه‌رو می‌شود. مرحله دوم و سوم مربوط به بازیابی^۷ و احیای^۸ برنامه درسی و جریان آموزش در حین بحران است و در مرحله آخر، بازسازی^۹ برنامه درسی مدنظر قرار می‌گیرد (میلر و آفولتر^{۱۰}، ۲۰۰۲، صص. ۱۲۸ -

¹. crisis

². Burde

³. Harwood & Anis

⁴. epidemics

⁵. HIV

⁶. Convention on the Rights of the Child (CRC)

⁷. recovery

⁸. rehabilitation

⁹. reconstruction

¹⁰. Miller & Affolter

۱۲۳). هم زمان با اعلان خطر شیوع ویروس کووید-۱۹ در کشور، تعطیلی مطلق جریان آموزش در حداقل زمان ممکن انجام گرفت و اندیشیدن به راه‌های جایگزین به بعد از آن موكول شد. به طور کلی دولت‌ها و سازمان‌های رسمی که مسئول اصلی و مستقیم آموزش و پرورش در دوره‌های بحرانی هستند از انجام نقش و تعهد خود به صورت مطلوب در چنین شرایطی قاصرند (بورد، ۲۰۰۵). توجه ناکافی در پرداختن به بعضی از شرایط در اسناد کلان از قبیل آسیب‌های محیطی و بحران‌ها در کنار گستردگی بیماری کرونا و غافلگیر شدن توسط آن، تا حدی منجر به منزوی شدن برنامه درسی به عنوان ساده‌ترین راهکار مدیریت متمرکز بحران در این مرحله شد. این دستور از طرف ستاد ملی پیشگیری از شیوع کرونا ابلاغ و توسط هر دو نظام آموزشی اجرا گردید.

با پشت سر گذاشتن مرحله نخست و آگاهی از تداوم شرایط قرنطینی بر احیای جریان آموزش تمرکز شد و برنامه درسی بحران‌زده در مسیر تطابق با شرایط موجود، بازیابی و به تدریج اصلاح و احیا شد. فراهم شدن مقدمات اولیه برای استفاده از شبکه آموزشی دانش‌آموزان (شاد)، استفاده از بستر فضای مجازی، تهیه محتوای الکترونیکی، معرفی نرم‌افزارهای مختلف آموزشی و استفاده از رسانه‌های دیداری و شنیداری برای ادامه روند آموزش را می‌توان از راهبردهای این مرحله دانست. بر این اساس، برنامه‌های درسی با پیچ و خم‌های فراوان در این مدت ادامه داشته است؛ کم و زیاد شدن‌های مکرر محتوای برنامه درسی، روشن نبودن چگونگی ارزشیابی و عدم اطمینان از کیفیت و اجرای صواب آن در برنامه‌های کلان و اعلام نظرات و مواضع بعضاً متفاوت و متضاد در کنار به روزرسانی و تجدیدنظر در زیرساخت‌های فنی شبکه‌های آموزشی، توجه به آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان، مشارکت دادن اولیاء در فرآیند آموزش و توجه بیشتر به کمبودهای سخت‌افزاری بخشی از فراز و نشیب‌های این دوره است. به این ترتیب، بر مبنای تحلیل دشواری‌های مشاهده شده در تجربه برنامه درسی در ایام شیوع ویروس کووید-۱۹ و با ابتنا به تحولات متأخر در عصب‌پدیدارشناسی آموزش و پرورش، برنامه درسی خودآفرین به مثابه بدیلی برای بازسازی و نوسازی برنامه درسی دوران کرونایستی به عنوان کانون اصلی این مقاله مورد بررسی قرار گرفته است.

دشواری‌های برنامه درسی در دوره شیوع و قرنطینی

ویژگی‌هایی از قبیل قطعیت و تعیین پیشینی در همه موارد و بخشی‌گرایی به دلیل نابسندگی در انطباق با شرایط ویژه و بحرانی، برنامه درسی را از انعطاف و کارایی لازم دور

می‌کند. امروزه در پی دیدگاه‌های کوانتومی صدور احکام کلی مربوط به رخدادهای جهان خارج حتی در علوم طبیعی نیز تا حدی توسط برخی مورد تردید قرار گرفته است. برنامه درسی مبتنی بر ذره‌انگاری و ساحت‌های محدود از کلیت حیات انسانی را می‌توان با استعاره «برنامه درسی مرداب»^۱ توصیف نمود. اگرچه عنوان خوب و مناسبی نیست اما چون دیگران آن را به کار برده‌اند و تا حدی می‌تواند مورد استفاده باشد و جایگزین دیگری برایش یافت نشده است به ناچار از آن استفاده می‌شود. این نوع برنامه درسی چنانکه در معنا و مفهوم این واژه نهفته است، در پرتو مشغول کردن افراد و فرآیند آموزش و پرورش و چسبندگی به ابعاد خاصی را سبب می‌شود که در نهایت منجر به زیر کشیدن آنها می‌شود.

هر چند چارچوب و عناصر شکلی برنامه درسی کلاسیک حفظ می‌شود اما اغلب منفعل بودن و عدم انعطاف در برابر شرایط و موقعیت‌های جاری به همراه ثبات و چسبندگی به برخی از ابعاد معین، زمینه‌ای برای رکود و بعضاً بستری برای سوداگری آموزشی محسوب می‌شود. سوداگری آموزشی به عنوان معضلی ریشه‌دار، سودجویی از راه تهییج دانش‌آموزان، به طور مثال برای خرید بسته‌های آموزشی است که نتیجه استحاله در اهداف برنامه درسی است. برنامه‌های درسی بخشی‌نگر که بر ماهیت انسان اقتصادی، انسان اجتماعی و حتی انسان خودشکوکا به صورت جداگانه تأکید می‌کنند (هس^۲، ۱۹۸۷ به نقل از سلسبیلی، ۱۳۸۲، ص. ۴۲) را می‌توان تا حدی مثال‌هایی از این نوع برنامه درسی دانست. در آموزش عالی نیز مثال‌هایی از قبیل دانشگاه کارآفرین با چسبندگی به بعدی خاص از حیات انسانی و غفلت از جنبه‌های علمی یا تهدید آن و همچنین رویکردهای نخبه‌گرا و موضوعی - رشته‌ای با غفلت از مهارت‌های اساسی برای کار و زندگی، تا حدی هر یک می‌توانند مصادیقی از این نوع برنامه درسی باشند.

ترکیب‌ناپذیری نگاره‌های^۳ مختلف از قبیل آزمایش و داده‌های تجربی، جنبه‌های پدیدارشناختی، فناوری‌های دیجیتال، کشف و شهود فردی، کارکردهای عالی مغز و محیط و موقعیت، جنبه‌ای دیگر از مفهوم این نوع برنامه درسی را مشخص می‌کند که منجر به ابتدای انحصاری به علوم تجربی یا تکیه صرف بر تجربه‌های زیسته و در نتیجه بیگانگی از معنای ژرف زندگی یا نادیده گرفتن دقت علمی در برنامه درسی می‌شود. خواست اجتماعی

^۱. Swamp

^۲. Glen Hass

^۳. Holons

برای ادامه آموزش در دوران کرونازیستی، مصلحت‌اندیشی لازم ارکان مختلف با عدم اطمینان کافی از وجود یا کارایی زیرساخت‌های لازم برای چنین شرایطی و اصرار بر استفاده از فضای مجازی و رسانه‌هایی از قبیل تلویزیون، با فوریت و برحسب ضرورت اما بدون توجه مطلوب به محدودیت‌ها و الزامات مورد نیاز، برنامه درسی را به فضای مجازی احاله نمود. در نظر داشتن آموزش مجازی به عنوان یک راه حل فوری و بدیل آموزش چهره به چهره به همراه زیرساخت‌های ناکافی، شاید تا حدی به منزله دست و پا زدن و فرو رفتن بیشتر در مردابی با عنوان آموزش مجازی است.^۱ تجربه زیسته (یکی از نویسندگان مقاله) در اوائل زمان استفاده از شبکه آموزشی دانش‌آموز (شاد) سردرگمی و به سختی افتادن عده‌ای از معلمان و مدرسان آموزش ندیده و ناورزیده در این عرصه را نشان می‌دهد. روابط میان‌فردی در تدریس، کنش و واکنش‌های عاطفی و هدایت و راهنمایی درسی معمولاً به چیزی بیش از تدریس و برخط بودن معلمان و دانش‌آموزان ختم نمی‌شود و میدان عمل معلم تا حدی محدود است، در حالی که پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نقش و جایگاه معلم و توجه به عوامل سازنده و توسعه دهنده آن تأثیر بسزایی در فرآیند آموزش دارد (ماکوویک^۲، ۲۰۱۸، صص. ۴۳-۳۳) و می‌تواند کمبودهایی از قبیل مواد آموزشی را نیز در چنین شرایطی جبران نماید (دبری و همکاران^۳، ۲۰۰۳).

گرینگلاس و بروک^۴ (۲۰۰۳) در پژوهش خود به پایین آمدن عملکرد و حتی ایجاد نگرش‌های منفی در عده‌ای از معلمان به سبب وجود استرس اشاره دارند که در کنار عدم آشنایی و مهارت آموزش در فضای مجازی، موضوعی قابل توجه است. توجه به نیازهای روانی و عاطفی دانش‌آموزان و معلمان در بحران‌ها موجب به حداقل رسیدن چالش‌های تدریس و یادگیری می‌شود (سومرز^۵، ۲۰۰۲) و در صورت غفلت از آن برنامه درسی را از مفهوم غایت‌شناسانه‌ای که با پرداختن به چراها، کلیت وجود انسان و جهان را مدنظر قرار می‌دهد (نال^۶، ۲۰۱۶)، دور نموده و به بستری برای آزمایش و خطای آموزش مجازی،

^۱ چرا که به دلیل دسترسی پیدا کردن به فضای مجازی برای یادگیری دروس مدرسه، علاوه بر بروز برخی از مشکلات آموزشی، در حاشیه عده‌ای از آن‌ها علاوه بر فراگیری دروس، گاه به برخی از سایت‌های نامناسب هم مراجعه کرده‌اند.

^۲ Makovec

^۳ de Berry & et al

^۴ Greenglass & Burke

^۵ Sommers

^۶ Null

نرم افزارهای آموزشی، نمایش‌های تلویزیونی و رسانه‌ای توسط معلمان یا ارائه نرم‌افزارهایی صرفاً با تأکید بر جنبه‌های فنی و زیباشناختی تبدیل می‌شود که در مواردی چیزی جز تغییر تنزل‌یافته ابزار و بعضاً محملی برای چسبندگی به بُعدی خاص و مجالی رسمی‌تر و پرمخاطب برای برخی سوداگری‌های آموزشی در این دوره نیست تا عده‌ای از سوداگران کلاسی خود را بیش از پیش تبلیغ و عرضه نمایند.

دشواری دیگر برنامه درسی در این دوره، تأکید بر اصل قطعیت در موارد زیادی است که موقعیت‌های خلق‌الساعه و تضادهای احتمالی پدیده‌ها چالش‌های جدی برای آن به حساب می‌آیند. تجربه دوران کرونازیستی نشان می‌دهد که برنامه درسی همچنان نیازمند تحول با خلق زبانی جدید از مفاهیم است (ارنشتاین و هانکینز^۱، ۲۰۱۸) که بر اساس آن و ضمن توضیح مبانی متضاد و موضوعات ناسازگار به هدف خود نائل شود.

ساده‌سازی پدیدارها و حذر از توجه به پیچیدگی‌ها در برنامه درسی به عنوان یکی از ویژگی‌های این نوع برنامه درسی دشواری دیگری است. گی و ویور^۲ (۲۰۱۱) در پژوهش خود اشاره کرده‌اند که ساده‌سازی باعث می‌شود فقط جنبه‌های محدودی از پدیده‌ها مورد توجه قرار گیرند. بدین ترتیب میان دانش‌آموز، محیط و فضا، معلم، فناوری و میزان دسترسی به آن، وابستگی‌های منطقی و درهم‌تنیدگی‌ها لحاظ نمی‌شود و به عبارتی هر کدام ساز خود را کوک می‌کنند. در حالی که دانش‌آموز صرفاً یک اپراتور شبکه‌های آموزشی نیست که باید مدت زمانی را پشت دستگاه سپری کند و ارتباط‌های بین فردی در بستر فضای مجازی نادیده گرفته شود.

محدودیت مبتنی بر تفکیک، زمینه دشواری دیگری است که بر اساس آن، واقعیت‌های مربوط به حیات انسانی مثله می‌شوند و کلیت حیات انسانی از طریق عناصر مجزا از قبیل بدن، مغز، روان و محیط یا فرهنگ به طور جداگانه و اغلب بی‌ارتباط با هم مورد بررسی قرار می‌گیرند. تفکیک میان جنبه‌های مختلف واقعیات مربوط به انسان منجر به دشواری عدم فراگیری شده است. توجه به جهان یادگیرنده به عنوان دیگری^۳، درک برخی از پدیده‌های ناوابسته به نظم پیشین و گذر از پیش‌بینی‌های محدود عوامل مناسبی در سازگار نمودن افراد با شرایط و موقعیت هستند.

¹. Ornstein and Hunkins

². Gay & Weaver

³. other

مفروضه‌های فلسفی از قبیل عینیت‌گرایی^۱ و کارکردگرایی^۲ باعث می‌شوند تا برنامه درسی عینی و قابل تبیین تلقی شود. بنابراین هدف و محتوا در رأس قرار می‌گیرند و برنامه درسی در بسته‌ای شامل اهداف، محتوا، نتایج و ارزشیابی به دانش‌آموز ارائه می‌شود. منطبق مورد نظر در چنین رویکرد صفر و یکی و مسیر خطی به صرفه‌ترین راه برای برنامه درسی است. این رویکرد به برنامه درسی در دوران شیوع، یادآور برنامه درسی مبتنی بر رفتارگرایی است که دابسون و دابسون^۳ (۱۹۸۷، ص. ۲۷۸) آن را دارای مفروضه‌های قطعی و لایتغیر می‌دانند. تجربه برنامه درسی دوره کرونازیستی نشان می‌دهد که تفکر عینی‌گرا در قالب پیاده‌سازی برنامه درسی در موارد قابل ملاحظه‌ای به روال سابق دنبال شده است؛ تا جایی که به عنوان مثال هنوز ساختار مناسبی برای ارزشیابی، اهداف و کارکرد آن در دوره کرونازیستی یا مواجهه با دروسی مانند تربیت‌بدنی و هدف از آن در برنامه درسی برای این دوره به خوبی تبیین نشده است.

تأکید بر یادگیری‌های خاص با برونده‌های مشخص در برنامه‌های درسی با رویکرد علمی- فنی مدنظر است. چنین نمونه‌هایی مبتنی بر پارادایم هدف - وسیله هستند و هر چه ابزارها دقیق‌تر باشند، احتمال محقق شدن اهداف بیشتر می‌شود و اساساً چنین برنامه درسی قابل ارزیابی فرض می‌شود. فشارها در جهت چنین برنامه درسی باعث افزایش توجه به حوزه‌های علمی از قبیل زیست، فیزیک و شیمی و در نتیجه استفاده از نظریه ماشین^۴ مربوط به حوزه صنعت در برنامه درسی شده است (ارنشتاین و هانکینز، ۲۰۱۸، صص. ۲۱۱-۲۱۰).

در آموزش مجازی نیز الگوهای آموزشی رایج بیش از اینکه معطوف به اصالت‌های آموزش و پرورش باشند، مربوط به کسب و کارهای اینترنتی می‌شوند که در آنها اغلب استانداردهای و بهبود مدیریت و هزینه - فایده مدنظر است و به وضوح تعیین کننده خط‌مشی آموزش مجازی فعلی در دوره کرونازیستی است.

انفکاک از عمل و نادیده گرفتن نقش حضور و بودن انسان باعث می‌شود به کارکردهای عالی شناخت از قبیل یادگیری به عنوان پدیداری که متضمن توجه به نفس و دستگاه شناختی و درهم تنیدگی با بدن و جهان است، توجه کافی نشود. «اگر به ابزارهایی که در

¹. Objectivism

². Functionalism

³. Dobson & Dobson

⁴. Machine theory

پیرامون قوای شناخت و قضاوت انسانی وجود دارند، توجه نشود، اعمال و تجربه‌های انسانی چیزی بیش از برنامه‌های بی‌هیجان کامپیوتری فرض نمی‌شود» (گلمن^۱، ۱۹۸۳، ص. ۵۷)؛ به عبارتی انسان موجودی منفعل فرض می‌شود که قادر است تمام آنچه را که در رسانه یا فضای مجازی ارائه می‌شود بدون هیچ نقش و مشارکتی یاد بگیرد در حالی که شناخت به تمام فرآیندهایی که بین ذهن و بدن و محیط اتفاق می‌افتد، قابل تعمیم است (نوی^۲، ۲۰۰۴؛ گالاگر^۳، ۲۰۱۶). غفلت از تعامل، ارتباط‌های میان فردی و مهارت‌های فردی در کار با فناوری‌های نوین و ابزارهای دیجیتال برنامه درسی دوره کرونازیستی را از ارزش و منزلت کمتری برخوردار می‌نماید؛ به طور مثال، دانش‌آموز یا معلمی که هیچ سابقه یا آگاهی قبلی از کار با نرم‌افزارهای فضای مجازی برای برنامه درسی ندارد یا حتی به دلایل مختلف امکان برخورداری و بهره‌مندی از وسایل و ابزارهای لازم از قبیل لپ‌تاپ، تبلت و امکان دسترسی به اینترنت را ندارد، در تعامل فعالانه با برنامه درسی دوره کرونازیستی دچار بحرانی مضاعف می‌شود.

با توجه به مباحث مطرح شده، دشواری‌های مربوط به تعین، قطعیت و بخشی‌نگری که در مواردی در دوره شیوع و قرنطینگی برنامه درسی و آموزش را تحت تأثیر قرار داده‌اند در جدول شماره ۱ آمده است:

جدول ۱- دشواری‌های برنامه درسی در دوره شیوع و قرنطینگی

دشواری	اثر بر برنامه درسی و آموزش
تعین پیشینی، تأکید زیاد بر قطعیت و بخشی‌نگری	برنامه درسی مرداب
چسبندگی به ابعادی خاص	استحاله اهداف، و بعضاً سوداگری آموزشی و رکود
ترکیب‌ناپذیر فرض نمودن نگاه‌های مختلف	فاصله گرفتن از معنای ژرف زندگی یا نادیده گرفتن دقت علمی در برنامه درسی
واکنش‌های بعضاً هیجانی در قبال فضای مجازی	توجه زیاد و گاه انحصاری به تعمیر ابزار
انفعال زیاد در مقابل فضای مجازی	دور شدن از غایت‌های برنامه درسی و معیارهای اصیل تربیتی
اقناع عمومی و برخی از اقدامات دستوری	عدم توجه کافی به موقعیت و عمل متناسب
تأکید زیاد بر اصل قطعیت	کم‌توانی در توضیح خلق‌الساعه‌گی‌ها و میانی ناسازگار
ساده‌سازی و عدم توجه کافی به پیچیدگی‌ها	غفلت از برخی از ارتباط‌های پیچیده و نادیده گرفتن وابستگی‌های شبکه‌ای در برنامه درسی
عدم فراگیری کافی	تفکیک و مُثله نمودن واقعیت‌های انسانی
توجه به عینی‌گرایی و استانداردسازی	توجه قابل ملاحظه به ماشین‌گرایی و مدیریت هزینه - فایده بجای توجه به اصالت آموزش و پرورش و آموزش عالی
کاهش فعالیت و عاملیت در محیط	غفلت از حضور کافی انسان در برنامه درسی

1. Goleman

2. Noe

3. Gallagher

هر یک از دشواری‌های مطرح‌شده در جدول شماره ۱ تأثیراتی بر برنامه درسی دارند که منجر به نابسندگی‌های آموزش در دوران کرونازیستی می‌شود. در پرتو توجه هم‌زمان به صور مختلف از پدیدارهای متفاوت که به معنای در نظر داشتن پدیده‌های جهان در بستری یکپارچه است، برنامه درسی را می‌توان پدیداری تمام‌نگار خودآفرین در نظر گرفت.

خودآفرینی؛ ضرورت برنامه درسی دوره کرونازیستی

هر چند شیوع کرونا واکنش نظام‌های آموزشی نسبت به استفاده از فضای مجازی و دیجیتال را سرعت بخشید، در عین حال ضرورت آماده‌سازی برنامه‌های درسی برای موج چهارم آموزش را نیز نشان داد. گذر از روش‌های مرسوم، تصمیم‌گیری‌های سنتی و توجه به خودآفرینی ویژگی‌های موج چهارم آموزش هستند که پس از دوره‌های کشاورزی، انقلاب صنعتی و عصر الکترونیک قرار می‌گیرد و بستر مناسبی برای پی‌افکنی آموزش مجازی در عصر دیجیتال است (شعبانی‌ورکی، ۱۳۹۷). با رویکرد تمام‌نگار به پدیده‌های هستی، در نظر داشتن پیچیدگی و درهم‌تنیدگی آنها و با الهام از اندیشه‌های فرانسیس وارلا^۱ (۲۰۰۱-۱۹۴۶) در عصب‌پدیدارشناسی می‌توان برنامه درسی خودآفرین را برای شرایط و موقعیت‌های پیش‌بینی نشده از قبیل دوران کرونازیستی و به طور کلی برای موج چهارم آموزش با توجه به شرایط فرهنگی حاکم بر جوامع گوناگون در نظر گرفت.

برنامه درسی خودآفرین بر اساس هستی‌شناسی تمام‌نگار، طرد ثنویت و بسط عین و ذهن در عصب‌پدیدارشناسی (روی، پتیوت، پاچود^۲ و وارلا، ۱۹۹۹، ص. ۱۹) شکل می‌گیرد. عقب‌نشینی علوم شناختی از تأکید بر نماد درونی صرف پیرامون شناخت (کلارک^۳، ۲۰۱۴، ص. ۱۴۰) و ردّ تحقق کارکردهای صرفاً ذهنی در درون فرد و در نظر گرفتن ریشه‌های اجتماعی در محیط برای آنها توسط ویگوتسکی (مول^۴، ۱۹۹۴) مؤید این موضع هستند. از دیدگاه عصب‌پدیدارشناختی، در کارکردهایی از قبیل تفکر، آنچه می‌اندیشد، نه فقط عضوی به نام مغز، بلکه کلیتی از ارگانیسم موجود زنده و شبکه حسی و تعاملات مبتنی بر

¹ Francisco Varela

² Roy & Petitot & Pachoud

³ Clark

⁴ Ian Moll

آن با جهان زیسته است (اشتراوس^۱، ۱۹۶۳). علاوه بر اینها باید بر نقش روحانی نفس انسانی در امر ادراک و شناخت نیز تأکید کرد.

دانش از منظر عصب پدیدارشناسی غیرقطعی، ضمنی و کل‌گراست (ویلسون^۲، ۱۳۹۱) و شناخت با حضور انسان و پیوند با عمل حاصل می‌گردد. این اصل که مبتنی بر فلسفه بدنمند^۳ است به عنوان فعالیت پویای ارگانیسم در محیط^۴ شناخته می‌شود (وارلا، تامپسون و راش^۵، ۱۹۹۱) و دانش بر اساس آن بین‌الذهانی، بدنمند، موقعیت‌مند، گره خورده با عمل و تجلی یافته در ابزارها، فناوری‌ها و دیگر جنبه‌های محیط است (گالاگهر، ۲۰۱۶). فعالیت پویای ارگانیسم در محیط نه به معنای بودن به عنوان موجودی زنده از منظر زیست‌شناختی بلکه عاملیت ارگانیسم در موقعیت شناختی^۶ و برآیند جنبه‌های فیزیکی، زیستی، اجتماعی و حتی فراانسانی و- از منظر ما - واجد جنبه روحانی است. در عصب پدیدارشناسی، یادگیری نسبت مستقیمی با عاملیت و فعالیت پویای ارگانیسم در محیط دارد و غفلت از آن باعث می‌شود تا به معلم و دانش‌آموز به عنوان مشارکت‌کنندگان اصلی برنامه درسی دوره کرونازیستی توجه کافی نشود. توجه به معلم نه صرفاً به عنوان کاربر برنامه درسی در فضای مجازی یا ابزارهای دیجیتال، بلکه معلم تسهیل‌گر متخصص و مشارکت‌کننده‌ای در ساخت دانش است.

روش‌شناسی عصب پدیدارشناسی تحدید متعامد^۷ است که میان شواهد پدیدارشناختی و شواهد شناختی اهمیت برابر قائل است. با تعادل بازاندیشانه^۸ که جنبه‌های عینی و ذهنی را در کنار هم قرار می‌دهد، از یک‌جانبه‌گرایی به سمت شمولیت و انتگرال^۹ حرکت صورت می‌گیرد و هر پدیدار شامل شبکه‌ای از عوامل و روابط چندگانه، متعامل و درهم تنیده در نظر گرفته می‌شود (هوشمند، شعبانی‌ورکی، امین‌خندقی و مقیمی، ۱۳۹۹).

¹. Straus

². Edward O. Wilson

³. embodiment

⁴. Enactive

⁵. Thompson & Rosch

⁶. anactment

⁷. methodology of reciprocal constraints

⁸. reflective equilibrium

⁹. integral

براساس اصولی از قبیل غیردیسپلینی بودن و آموزه‌هایی از قبیل جدا فرض نکردن علوم از یکدیگر و درک ماهیت اشیاء از طریق تجربی که در عصب پدیدارشناسی وجود دارد (لانگ‌لیتز^۱، ۲۰۱۲، صص. ۹۸-۱۰۱) می‌توان به فرارشته‌ای بودن به عنوان استلزامی بر رفع دشواری‌های برنامه درسی برای دوره کرونایستی اشاره نمود؛ به طور مثال، دشواری تمرکز صرف بر آموزش موضوعات درسی با ادراک پیوند با موقعیت و تجربه زیسته فرد در فضایی فراتر از کلاس و مدرسه و با محتواهای متنوع از طریق پیوند با هنر و صنعت رسانه‌ای برطرف می‌شود.

استلزام دیگر عصب پدیدارشناسی شبکه‌ای بودن است که با الگو گرفتن از ساختار و کارکرد مغز قابل برداشت است. «در عصب پدیدارشناسی، مغز ساختاری شبکه‌ای و غیرخطی از ارتباط‌هاست و ذهن چیزی فقط مرتبط یا ساخته شده توسط اجزایی از داخل قلمداد نمی‌شود، بلکه در پیوند و همکاری محیط خارجی و داخلی است» (رودراف^۲ و همکاران، ۲۰۰۳، ص. ۳۴). با ابتدا به درهم تنیدگی مغز و بدن - و نفس روحانی از منظر ما - ، آنها به اتفاق هم، نظام شناختی واحدی را تشکیل می‌دهند (کین^۳، ۱۳۹۶، ص. ۹۵) که به صورت خودآفرینی به آفرینش، به کنترل، بازخورد دادن و بازخورد گرفتن و نوسازی خود و جهان اطراف مشغول است. معلم، دانش‌آموز، محتوا، یادگیری و ارزشیابی چیزهایی بیش از عناصر معین و محدود هستند و می‌توان آنها را برسازه‌هایی دانست که در شبکه‌ای از ارتباط‌ها و تعامل‌های چند جانبه با فضای مجازی به عنوان محیط و موقعیت تمام‌نگاره‌ای را شکل می‌دهند. برسازه مفهومی ناظر به این است که هر ویژگی مولد ویژگی‌های دیگر یا دست کم در ارتباط مؤثر با آنها است. برسازه‌ها ضمن اینکه منجر به آفرینش کلیتی یکپارچه به نام برنامه درسی خودآفرین می‌شوند، زاینده و پویا هستند و به عبارتی هم می‌سازند و هم ساخته می‌شوند.

جنبه‌های زیست‌شناختی مثل تنظیمات ارگانیسم، فرآیندهای زیستی - بدنی و هیجانی - و نفس روحانی از نگاه ما - به شیوه‌ای غیر کاهش‌گرا در ساختار آگاهی و شناخت نقش دارند. گرسنگی، خستگی و سایر تأثیرات عمومی می‌توانند تأثیر مشخصی بر فرآیندهای شناختی داشته باشند (گالاگر، ۲۰۱۶). فراگیری استلزام توجه به عوامل مختلف و

¹. Langlitz

². Rudrauf

³. Cain

ارتباط‌های متکثر در بستر شبکه‌ای است و توجه به تأثیرات درهم تنیده ذهن و جسم و توجه به دیگری، محیط و موقعیت را در عصب پدیدارشناسی نشان می‌دهد و البته غفلت از نقش نفس در این دیدگاه امری نامطلوب است.

برخی بر این باورند که عدم تعین و پیچیدگی از استلزام‌های دیگر عصب پدیدارشناسی هستند. عدم تعین و سیستم منطق فازی^۱ در رفع دشواری‌های برنامه درسی دوره کرونایستی به دلیل آنچه اسکات^۲ (۲۰۰۰) بعضاً عبور از مغالطه تعین‌گرایانه^۳ در برخی از موارد مانند اقداماتی شبیه به تعلیم و تربیت می‌داند، حائز اهمیت است. سیستم منطق فازی یا سیستم منطق عملکردی^۴ با شامل بودن بر دقت^۵ و عدم‌دقت^۶ برای تجمیع دو حوزه عین و ذهن مناسب است و «به دلیل توسعه رویکرد تجمیعی در آموزش و پرورش برای آن نیز مناسب به نظر می‌رسد» (بسی^۷، ۲۰۰۱، ص. ۲۰). منطق فازی این امکان را فراهم می‌سازد که ویژگی‌های مربوط به موضوعات نو و بدیع از قبیل فناوری‌های دیجیتال، کارکردهای آنها در دوران کرونایستی و پساکرونا و چگونگی مواجهه با آنها در موقعیت‌های خلق‌الساعه از منظر اخلاقی و فلسفه آموزش و پرورش موردتوجه قرار گیرد.

برخی بر این اعتقاد هستند، پیچیدگی نیز که در برخی از موارد با عدم قطعیت در ارتباط است، به عنوان استلزامی برای ساختار و روابط در برنامه درسی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. از جمله سوتینو^۸ (۲۰۰۵) پیام اصلی عدم قطعیت و پیچیدگی را حاکی از دو موضوع می‌داند؛ نخست اینکه جهان پیچیده‌تر از آن است که سابق بر این تصور می‌شد و دیگر اینکه نمی‌توان با نگاه‌های محدود و شناخت‌های تک منبعی به لحاظ علمی درباره آن به معرفت مطلوب رسید. شیوع کرونا، ضمن متأثر ساختن جنبه‌های زیادی از زندگی این موضوع را نشان داده است. نظریه پیچیدگی^۹ بی‌ثباتی در بعضی از مرزهای از قبل فرض

¹ Fuzzy Logic System (FLS)

² Scott

³ deterministic fallacy

⁴ Operational Logic System (OLS)

⁵ precision

⁶ imprecision

⁷ Bassey

⁸ Suteanu

⁹ Complexity theory

شده را به همراه دارد (مانسفیلد^۱، ۲۰۰۳) و با عالم‌گیر شدن بیماری کرونا این بی‌ثباتی در قراردادهایی از قبل تنظیم شده به ویژه در حوزه اجتماعی مشاهده شده است.

از منظر پیچیدگی و به لحاظ هستی‌شناختی، جهان سازمان‌گر، غیرخطی، حساس به شرایط اولیه و تحت تأثیر مجموعه قواعد بسیار زیادی است (کوهن^۲، ۲۰۰۸) و بر همین اساس، برداشت از دانش به عنوان پدیده‌ای متعین و مطلق بعضاً به متکثر و اقتضایی^۳ تغییر می‌یابد و به جای تفکر ماشینی، نگرشی نظام‌مند قرار می‌گیرد که با اطلاعات^۴، نظریه سیستم‌ها^۵، نظریه سیستم‌های پویا و سایبرنتیک^۶ و سازمان‌های ایجاد شده که به طور مستقیم و غیرمستقیم زندگی و حیات انسانی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، آمیخته است.

مطابق نظریه سیستم‌ها، سیستم‌های باز، انرژی را از محیط پیرامون می‌گیرند و از این انرژی برای رشد و بالندگی و مقابله با آنتروپی^۷ استفاده می‌کنند. این سیستم‌ها خودتنظیم و خودکنترل هستند. نظام تعلیم و تربیت می‌تواند مانند سیستمی تصور شود که با محیط تعامل دارد و توسط انتقال انرژی و تبادل آن تعادل خود را حفظ می‌کند و از این طریق انواع مطلوب برون‌دادها را برای برنامه درسی فراهم می‌آورد (قادری، ۱۳۸۳، ص. ۱۰۶-۱۰۴).

استلزام سیستمی در برنامه درسی خودآفرین موجب می‌شود مواجهه با برسازه‌ها به طور متعادل و متناسب دنبال شود و به عبارتی در مواردی توزیع غیرخطی، توجه یا توجه بهینه را به همراه دارد که به معنای توجه به زمینه‌های مختلف از جمله روش‌های کسب دانش به عنوان ابزارهایی برای مواجهه با پیچیدگی‌های جهان اطراف و شمولیت بخشیدن به آنهاست. با چنین نگرشی، خوانش‌های محلی، منطقه‌ای و جهانی مورد توجه قرار می‌گیرند و در مواجهه با موقعیت‌هایی همچون شیوع بیماری کووید-۱۹ ضمن حساسیت به اتفاقات و رخداد‌های محیط و عوامل تأثیرگذار بر آن از طریق خودتنظیمی^۸ به شیوه‌ها و ابزارهای متناسب توجه می‌شود. با خودتنظیمی و استقلال خود، انتخاب و تعامل جایگزین جبر

¹ Mansfield

² Kuhn

³ dispositional knowledge

⁴ information

⁵ System theory

⁶ Cybernetics

⁷ Entropy

⁸ Self-regulation

متعین در برنامه درسی می‌شود؛ به طور مثال، دانش‌آموز در آموزش مجازی می‌تواند به عنوان فردی نگرینسته شود که قابلیت‌های او از آشنایی معلم با ابزارها و فضای جدید و تسلط بر آنها بیشتر باشد و از این لحاظ می‌تواند عامل یاددهی باشد. تصویر اجمالی این مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناختی و استلزام‌های برنامه درسی خود آفرین، در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- مفروضه‌های فلسفی و استلزام‌های برنامه درسی خودآفرین

مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناختی	استلزام‌های برنامه درسی خودآفرین
هستی‌شناسی: تمام‌نگار، پیچیده و طرد ثنویت	• عاملیت در موقعیت شناختی
انسان‌شناسی: عاملیت و فعالیت ارگانیزم انسان در محیط	• فرارشته‌ای
معرفت‌شناسی: غیرقطعی، بدنمند و موقعیت‌مند	• شبکه‌ای
ارزش‌شناسی: تکثرگرا و وابسته به موقعیت	• فراگیری
روش‌شناسی: تحدید متعامد	• پیچیدگی
	• عدم قطعیت
	• سیستمی بودن

همان‌طور که مشاهده می‌شود این مفروضه‌ها از بنیان‌های فکری عصب‌پدیدارشناسی ناشی می‌شوند و زمینه‌کار بست آنها در قالب استلزام‌های برنامه درسی دنبال می‌شود. توجه به مفروضه‌های عصب‌پدیدارشناختی و استلزام‌های خودآفرینی می‌تواند زمینه متمایزی برای آموزش و پرورش و آموزش عالی در پیوند با بسترهای مجازی و ابزارهای دیجیتال به عنوان مشخصه‌های اصلی موج چهارم آموزش فراهم کند. البته این دیدگاه بر اساس مکتب رئالیسم اسلامی قابلیت نقد فراوانی را دارد که از آن جمله می‌توان به بی‌توجهی به مبدأ الهی در هستی‌شناسی و عدم بیان نقش روحانی نفس در ادراکات و معرفت‌شناسی و قائل بودن به بدنمند بودن و مادی بودن ادراکات و نسبی بودن و موقعیتی دانستن معرفت و عدم قطعیت آن و نیز نسبی و متکثر دانستن ارزش‌ها و اموری از این دست اشاره کرد که فاقد پشتوانه استدلالی و برهانی دقیق است و به عنوان مفروضات دیدگاه عصب‌پدیدارشناختی مطرح شده است و با توجه به فرهنگ اسلامی - ایرانی که بر وجود معرفت‌های قطعی و ارزش‌های پایدار تأکید می‌کند، این نوع نگرش‌ها نمی‌تواند در جامعه و نظام تعلیم و تربیت کشور ما راهگشا باشد و لذا نمی‌تواند به طور وسیع قابلیت کاربرد نیز داشته باشد. لذا باید از بخش‌ها و مباحثی استفاده کرد که با آموزه‌های دینی و فرهنگ اسلامی ایرانی در تضاد نباشد.

نتیجه‌گیری

بیماری کرونا و شیوع آن، همان اندازه که تجربه‌های جدیدی را برای نوع بشر رقم زده است، فرصتی بی‌نظیر برای آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی فراهم کرده است. با بازاندیشی در برنامه درسی، دشواری‌های برنامه درسی برای دوران کرونازیستی و پساکرونا و ناگزیری از توجه به فناوری‌های دیجیتال و فضای مجازی در برنامه درسی مشخص می‌شود. برنامه درسی با استلزام‌های عاملیت در موقعیت شناختی، فرارشته‌ای، شبکه‌ای بودن، فراگیری، پیچیدگی، عدم قطعیت و سیستمی بودن به طور خودآفرینی در تعامل شبکه‌ای با جهان قرار می‌گیرد. این استلزام‌ها و برسازه‌های پویای مبتنی بر آنها به طور مشترک برنامه درسی خودآفرین را معنا می‌بخشند. برسازه یادگیری نه محدود به ارگانسیم و نه محدود به زمان و مکان، بلکه بر این اساس است که «یادگیری در حوزه‌های عمومی^۱ مختلف و در خارج از مدرسه هم قابل رخ دادن است» (ژیرو،^۲ ۱۹۸۳). موضوعی که یادآور ایده مدرسه‌زدایی ایوان ایلچ^۳ است که مدارس به سبک موجود را ابزارهایی می‌داند که منجر به محرومیت افراد از یادگیری واقعی می‌شوند (وایلز و باندی^۴، ۲۰۱۴). با این تفاوت که برنامه درسی خودآفرین ظرفیت عکس‌العمل و انعطاف‌پذیری در برابر خلق‌الساعه‌گی و عدم قطعیت را با گریز از هر نوع تعهد پیشینی و چسبندگی به مدرسه به عنوان مکان مشخص، به متن و زمینه، به فضا و زمان، به منابع معین و به دانش از قبل مشخص به عنوان محتوا^۵، به معیارها و روش‌های متعین برای ارزشیابی و به افراد و نظام‌های متمرکز و غیرمتمرکز دارد. در برنامه درسی خودآفرین، پیش‌بینی‌ناپذیری برخی از مسائل زندگی، جایگزین توجه به قطعیت می‌شود و بر این اساس، خود برنامه درسی نیز پدیداری غیرقطعی و منعطف است. افراد به جای انفعال با فعالیت و مشارکت حضور دارند و تفکر، عمل و یادگیری، مکمل یکدیگر و متمم برنامه درسی هستند. بدین ترتیب حوزه‌های معین دانش به سمت فرارشته‌ای تغییر می‌یابند. یادگیری به عنوان دیگر برسازه اساسی در برنامه درسی خودآفرین، اغلب قابلیت سازگاری میان محتوا، فراگیر و بافت را دارد و امری مستمر و

^۱. public spheres

^۲. Giroux

^۳. Ivan Illich

^۴. Wiles & Bondi

^۵. نمی‌توان متغیر بودن را برای همه انواع دانش در نظر گرفت؛ مانند تاریخ و وقایع تاریخی و آموزه‌های ثابت دینی و ارزش‌های پایدار و مانند اینها.

زمانمند است که نه به تنهایی، بلکه به صورت همکارانه قابل دستیابی است. همچنین، برسازهای زمان و مکان منعطف هستند و مرزهای زمانی و مکانی برای دسترسی به برنامه درسی پشت سر گذاشته می‌شود. یادگیری، دانش، ارزش، فهم و مهارت در برنامه درسی خودآفرین به طور درهم تنیده‌ای کلیت زندگی را در بر می‌گیرند. بر این اساس، برسازهای برنامه درسی خودآفرین را می‌توان در جدول ۳ خلاصه نمود.

جدول ۳- برسازهای اساسی برنامه درسی خودآفرین

برسازه	برنامه درسی خودآفرین
دانش	فرا رشته‌ای
محتوا	غیرقطعی و مبتنی بر موقعیت
دانش‌آموز	مشارکت‌کننده در ساخت و فهم دانش
معلم	متخصص تسهیلگر
یادگیری	فرآیند مستمر و همکارانه شناخت برای حل مسئله
فرصت‌های یادگیری	منعطف و مبتنی بر فعالیت، همکاری و موقعیت
مواد آموزشی	از پیش تعیین‌شده و از پیش تعیین نشده و برآمده از موقعیت
محیط و فضا	بدون مرز و محدودیت
زمان	پیوستگی و تکرارپذیری در گستره حیات
ارزشیابی	چندبعدی و پیچیده

تغییر در نگرش نسبت به برنامه درسی ضرورت آموزش و پرورش در موج چهارم و عصر دیجیتال است که در روزگار حاضر با شیوع و عالم‌گیر شدن بیماری کووید-۱۹ ضرورت آن بیش از پیش احساس می‌شود. استلزام‌ها و برسازهای بیان شده به عنوان اصول اساسی برای شکل دادن به برنامه درسی در موج چهارم آموزش و حرکت به سوی نوعی آموزش مرکز‌گریز هستند که اغلب نقطه ثابتی به منزله مرکز تعهد و چسبندگی فرآیندهای مربوط به آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی در آن وجود ندارد. آموزش به منزله فرآیندی مرکز‌گریز، بنا به موقعیت و شرایط، گاهی از مدرسه به محیط بیرون، گاهی از محتوای مشخص به محتوای نامشخص، از فرد به جمع، از فعالیت به سکوت و مراقبه و نظایر آن و بالعکس در نوسان است؛ به عبارتی پدیدارها و عوامل مرتبط با برنامه درسی به جای حرکت بر محور یا مداری مشخص و معین، همانند الکترون‌ها در مدارهای مختلف، در جهت‌های متفاوت و حول مرکزهای گوناگون در جنب‌وجوش خواهند بود. مرکز‌گریزی زمینه‌ای برای فائق آمدن بر دشواری‌های مربوط به برنامه درسی آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی در آشوبناکی^۱ و

^۱. chaos

خلق‌الساعه‌گی و متناسب با موج چهارم آموزش است. ظهور ویروس کووید-۱۹ و کرونازیستی مجال مناسبی برای بازاندیشی در مورد برنامه درسی برای موقعیت‌های نامتعیّن، خلق‌الساعه و آشوبناک فراهم ساخته است تا در جهان پس از کرونا که با زیستی متفاوت همراه است، به برنامه‌های درسی و آموزش‌های خودآفرین و مرکز‌گریز مجهز باشیم.

جهان (پس از شناسایی کرونا) نه می‌خواهد و نه می‌تواند چرخش به عقب داشته باشد، بازگشت جهان به آن چیزهایی که قبلاً بوده است، تغییر می‌کند. جهان خواستار یک وضعیت نو-معمولی^۱ (پس از کرونا) است که در آن جهان سالم‌تر، ایمن‌تر و بهتر باشد (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۰).

به این ترتیب برنامه درسی خودآفرین در آموزش و پرورش عمومی و آموزش عالی متناسب با زندگی کنونی و آینده در شبکه‌ای از تعامل‌ها، ارتباط‌ها و خلق‌الساعه‌گی‌های جهان است. اما قابل نقد بودن این دیدگاه را بر اساس مکتب رئالیسم اسلامی باید در نظر داشت که قبلاً برخی از مصادیق آن ذکر شده است. همچنین فقط بخش‌هایی از این دیدگاه در برنامه درسی کشور ما قابلیت اجرا را دارد که با آموزه‌های دینی در تضاد و تقابل نباشد.

¹. new normal

منابع

- سلسبیلی، نادر (۱۳۸۲). دیدگاه‌های برنامه درسی: برداشت‌ها، تلفیق‌ها و الگوها. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۸۵). منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین. مشهد: انتشارات به‌نشر.
- شعبانی‌ورکی، بختیار (۱۳۹۷). نظریه موج تاریخی و تحولات آموزش و پرورش. سخنرانی در نهمین همایش سالانه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، زاهدان، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۳). بسترهای فهم برنامه درسی. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- کین، مارک جی (۱۳۹۶). فلسفه علم شناختی. (مصطفی تقوی، مترجم). تهران: انتشارات مترجمان.
- ویلسون، ادوارد (۱۳۹۱). سوسیوبیولوژی (تلفیق نوین). (عبدالحسین وهاب‌زاده، مترجم). مشهد: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- هوشمند، علیرضا؛ شعبانی‌ورکی، بختیار؛ امین خندقی، مقصود؛ مقیمی، علی (۱۳۹۹). نظریه‌پردازی برنامه درسی: تبیین تفهیمی تجربه‌های تربیتی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸ (۱۵)، ۳۷-۷۰.
- Barrow, J. D. (2011). Gödel and physics. In M. Baaz (ed.), Kurt Gödel and the Foundations of Mathematics: Horizons of Truth. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bassey, M. (2001). A solution to the problem of generalization in education research: Fuzzy prediction. *Oxford Review of Education*, 27(1), 20.
- Benjamin, H. (1939). The Saber-Tooth Curriculum Including Other Lectures in the History of Paleolithic Education. New York: McGraw-Hill.
- Burde, D. (2005). *Education in crisis situations mapping the field*. Washington, DC: Creative Associates/USAID.
- Clark, A. (2014). *Mind ware: an introduction to the philosophy of cognitive science*. Oxford: Oxford University Press.
- Convention on the Rights of the Child (2008). *Proceedings report from the 49th Session*, CRC/C/49/3 (3 October 28, 25 February 2008): Day of General Discussion on The Right of the Child to Ed Education in Emergencies Situation. Retrieved from <http://www.right-toeducation.org/sites/right-to-education.org/files/resource>
- De Berry, J; Fazili, A; Farhad, S; Nasiry, F; Hashemi, S; Hakimi, M (2003). *The children of Kabul: Discussions with Afghan families*. New York: Save the Children USA/UNICEF.
- Dobson, R. L., & Dobson, J. E. (1987). Curriculum Theorizing. *The Educational Forum*, 51(3), 275-284.
- Gallagher, S. (2016). Theory, practice and performance. *Connection Science*, 29(1), 106-118.
- Gay, B., & Weaver, S. (2011). Theory building and paradigms: a primer on the nuances of theory construction. *American International journal of Contemporary Research*, 1(2), 24-32.
- Giroux, H. (1983) Theory and resistance in education towards a pedagogy for the opposition. New York: Bergin and Garvey.
- Goleman, D. A. (1983). A Conversation with Ulric Neisser. *Psychology Today*, 17(5), 54-62.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). *Teacher stress*. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service Professions* (pp. 213– 236). New York: Taylor & Francis.
- Harwood, B., & Anis, K. (unpublished 2001). *The fourth pillar: A resource guide for education in crisis situations Bethesda*. MD: Basic Education and Policy Support activity.

- Kuhn, L. (2008). Complexity and educational research: A critical reflection, In M. Mason (Ed.), Complexity theory and the philosophy of Education (pp. 169-180). UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Langlitz, N. (2012). Aristotelian neurophilosophy for big children. *BioSocieties*, 7(1), 98-101.
- Makovec, D. (2018). The Teacher's Role and Professional Development. *International Journal of Cognitive Research in Science. Engineering and Education*, 6(2), 33-45.
- Mansfield, D. (2003). *Complexity Theory and Educational Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Miller, V., & Affolter, F. (2002). *Helping Children Outgrow War*. Washington, DC: USAID.
- Moll, I. (1994). Reclaiming the natural line in Vygotsky's theory of cognitive development. *Human Development*, 37(6), 333-342.
- Noe, A. (2004). *Action in perception*. Cambridge: MIT Press.
- Null, W. (2016). *Curriculum: From Theory to Practice*. Lanham, Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum foundations, principles, and issues*. London: St. John's University.
- Roy, J. M., Petitot, J., Pachoud, B., & Varela, F. J. (1999). *Beyond the gap: an introduction to naturalizing phenomenology*. In J. Petitot, F.J. Varela, B. Pachoud & J. M. Roy (Eds.), *Naturalizing Phenomenology*. (pp. 1-80). Stanford CA: Stanford University Press.
- Rudrauf, D., Lutz, A., cosmelli, D., lachaux, J. and Van Quyen, M. (2003). From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. *Biol Res*, 36, 21-59.
- Scott, D. (2000). *Realism and educational research: New perspectives and possibilities*. New York: RoutledgeFalmer.
- Sommers, M. (2002). Children, education and war: Reaching education for all (EFA) objectives in countries affected by conflict. CPR Working Papers, No. 1, Washington, DC: World Bank.
- Straus, E. W. (1963). *The primary world of the senses* (J. Needleman, trans.). New York: NY: Free Press of Glencoe Original.
- Suteanu, C. (2005). Complexity, Science and the Public: The Geography of a New Interpretation. *Theory Culture & Society*, 22(5), 113-140 .
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: a methodological remedy to the hard problem. *Journal of Consciousness Studies* 3, 330-350.
- Webster, J. R. (1976). Curriculum change and 'crisis'. *British Journal of Educational Studies*, 24(3), 203-218.
- Wiles, j. & Bondi, J. (2014). *Curriculum development: a guide to practice*. Boston: Pearson.
- *World Health Organization*. (2020). Director-General's speeches (2020, February-April). Remarks by Dr Tedros Adhanom Ghebreyesus on COVID-19. Retrieved from <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---27-february-2020>.

بررسی هویت ایرانیان بر اساس ایده به رسمیت‌شناسی چارلز تیلور و دلالت‌های آن در حوزه تربیت^۱

مصطفی مرادی^۲، خسرو باقری نوع‌پرست^۳، شهین ایروانی^۴ و بابک شمشیری^۵

چکیده

موضوع هویت ایرانیان همواره یکی از موضوعات چالش‌برانگیز است. اینکه هویت مشترک ایرانیان متشکل از چه عناصری است، محل اختلاف است و این اختلافات پیامدهایی در حوزه عمل خواهد داشت. پژوهش حاضر از زاویه‌ای تربیتی موضوع هویت ایرانیان را مورد بررسی قرار داده است. برای این منظور، از میان ابعاد متنوع و متکثر هویت ایرانیان، دو بُعد پراهمیت و محوری زبان و دین مورد توجه قرار گرفته است. همچنین با شرح و تبیین نظرگاه‌های چارلز تیلور مبنایی برای تحلیل هویت ایرانیان فراهم شده و دلالت‌هایی در حوزه تعلیم و تربیت به دست داده است. روش پژوهش در بخش بیان و تحلیل مفاهیم، روش تحلیل مفهومی و در بیان دلالت‌ها، استنتاج عملی است. از جمله دلالت‌های حاصل شده در این پژوهش، «تربیت تنوع‌گرا بر اساس تنوع فرهنگی - هویتی ایرانیان»، «تربیت همگرا بر اساس ایده به رسمیت‌شناسی» و «تعمیق روابط اجتماعی بر اساس تربیت گفتگومحور» است. در نهایت، با تکیه بر دلالت‌های حاصل آمده، برخی اسناد در حوزه تربیت رسمی، مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته و به کاستی‌های موجود در این اسناد اشاره شده است.

واژگان کلیدی: ایرانی، به رسمیت شناختن، تکثر، ریچارد تیلور، هویت

^۱ . تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۷

^۲ دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ moradi484@gmail.com

^۳ استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ khbagheri@ut.ac.ir

^۴ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ siravani@ut.ac.ir

^۵ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز؛ bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

مقدمه

ایرانیان کیستند؟ این پرسشی فراخ است که پژوهش‌ها و تحلیل‌های بسیاری برای پاسخ بدان ارائه شده است و پژوهش‌گران با دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف، درصدد پاسخ‌گویی به آن برآمده‌اند. اگر از پژوهشگران انگشت‌شماری همچون وزیری (۱۹۹۳) که هویت ایرانی را سازه‌ای، فاقد پیشینه تاریخی و برساخته‌ای مدرن در دوره رضاشاه دانسته‌اند بگذریم، اندیشمندان در ورود به پدیده غامض هویت ایرانی، رویکردهای مختلفی را برگزیده‌اند. برخی با جستجوی هویت آرمانی آریایی به دنبال احیای هویت از دست رفته ایرانیان در ایران باستان هستند؛ برخی دیگر از زاویه دید قومی و زبانی وارد این حوزه شده‌اند؛ برخی بُعد دینی هویت ایرانیان را کاویده و به آن محوریت بخشیده‌اند و برخی وجوه مدرن هویت ایرانیان در سده‌های اخیر را مورد توجه قرار داده‌اند.^۱ اما با ملاحظه همه تحلیل‌های صورت گرفته، مورد حائز اهمیت این است که هویت ایرانیان، نه تک‌تک آن عناصر، بلکه، هویتی بسیار پیچیده و متکثر است که ملاحظه همه جوانب آن، کاری است لازم که البته، چندان ساده به نظر نمی‌رسد.^۲

اما باید دانست که هر یک از خوانش‌های اشاره شده از هویت ایرانیان، واجد دلالت‌های خاص خود در حوزه تربیت خواهند بود؛ مثلاً چنانچه پژوهش‌گران یا سیاست‌گذاران تربیتی بر این باور باشند که هویت ایرانیان در عنصر خاصی همچون دین یا زبان متمرکز است، پیامدهای این دیدگاه در حوزه تربیت خود را به نمایش خواهد گذاشت. به نظر می‌رسد از همین روست که در برخی دوره‌های تاریخی، عنصر خاصی به عنوان هویت اصلی ایرانیان، برجسته شده و از دیگر عناصر غفلت می‌شود.^۳ پژوهش حاضر خوانشی از هویت ایرانیان را موجه می‌داند که تنوع و پیچیدگی تاریخی هویت ایرانیان را پاس بدارد و در هر نوع تحلیل یا

^۱ نگارندگان در اشاره به مفاهیم مؤلفه، وجه، بُعد، عنصر، منبع و لایه هویت ایرانیان، معنای یکسانی را مراد نموده‌اند.

^۲ برای اشاره به نمونه‌ای از این پژوهش‌ها، به ترتیب نگاه کنید به آخوندزاده (۱۹۶۳)، افشار (۱۳۳۸)، مسکوب (۱۳۸۵)، کچوئیان (۱۳۸۴) و بروجدی (۱۳۸۹).

^۳ بسیاری کسان که کوشیده‌اند ترکیبی از هویت پیچیده و متکثر ایرانیان به دست دهند (برای نمونه نگاه کنید به اشرف، ۲۰۱۲؛ فراستخواه، ۱۳۹۴؛ آزادارمکی، ۱۳۹۲؛ سروش، ۱۳۷۹؛ شمشیری، ۱۳۸۷؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ رجایی، ۱۳۸۶؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۹۵؛ حاجیانی، ۱۳۸۸؛ شایگان، ۱۳۸۴؛ میری، ۱۳۹۷)، اما اینکه به چه میزان این کوشش‌ها قرین موفقیت بوده‌اند، محل بحث این پژوهش نیست.

^۴ ایروانی (۱۳۹۳) با نگاهی تاریخی، اثرگذاری دیدگاه به کار بسته از سوی حکومت و اثر آن در آموزش و پرورش را مورد تحلیل قرار داده است.

تجویزی آن را لحاظ نماید؛ خوانشی که از دو مغالطه مشهور در حوزه مطالعات مربوط به موضوع هویت، برکنار باشد.^۱

از همین رو، هدف پژوهش حاضر، به دست دادن مبنایی برای تحلیل هویت ایرانیان و راهکاری برای رویارویی با تنوع و تکثر هویتی ایرانیان در عرصه تعلیم و تربیت بوده است؛ راهکاری که در آن، ویژگی تکثر و پیچیدگی هویت ایرانیان مورد توجه قرار گرفته و عاری از مغالطات مذکور باشد. بدین منظور با به کار بستن آرای چارلز تیلور^۲ تلاش شده تا مبنایی نظری برای تحلیل مورد اشاره فراهم شده و دلالت‌های آن مورد بررسی قرار گیرد.

تیلور که خود به دلیل سکونت در منطقه فرانسوی‌نشین کانادا (ایالت کبک) طعم در اقلیت بودن و نیز تنازعات قومی و زبانی را از نزدیک چشیده است، توصیفی جزئی از این نوع منازعات در کشور خویش و راه‌حل‌های مواجهه با آن به دست داده که همین امر، پژوهش‌های وی را با وضعیت موجود در ایران، از جهات بسیاری، دارای ربط فرهنگی^۳ نموده است. او در مقاله معروف خویش، «سیاست به رسمیت شناختن» (۱۹۹۴)، «تکثر عمیق»^۴ فرهنگی موجود در کانادا و برخی دیگر کشورهای غربی را مورد تحلیل قرار داده است که به نظر می‌رسد، نظرگاه‌ها و تحلیل‌های وی، چنانچه رجایی به درستی اشاره نموده است می‌تواند در این حوزه برای ایرانیان «گرفته‌گذار و کارساز» باشد (۱۳۹۵، ص. ۴۶).

روش پژوهش

به طور مشخص، پرسش مورد نظر پژوهش حاضر، عبارت است از اینکه «کاربست ایده به رسمیت‌شناسی چارلز تیلور، در تحلیل هویت ایرانیان، واجد چه دلالت‌هایی در حوزه تربیت خواهد بود؟». برای این کار، نخست، شمایی از شبکه مفهومی و معنایی تیلور در باب

^۱ این دو مغالطه عبارتند از «مغالطه وابستگی واحد» (the fallacy of singular affiliation) و «مغالطه نفی هویت» (the fallacy of identity disregard) (اسپلیتر، ۲۰۰۷). در مغالطه نخست، فرد مؤلفه خاصی از ترکیب پیچیده هویتی خویش را همه هویت خویش می‌انگارد؛ مثلاً به عنوان یک ایرانی، همه هویت خویش را در قومیت خلاصه نموده و به دیگر عناصر مؤثر در شکل‌گیری هویت خویش، همچون دین، توجه لازم را نمی‌نماید. اما در مغالطه دوم که در برخی دیدگاه‌ها، جهان‌میهنی (cosmopolitanism) نام گرفته است، فرد به گونه‌ای از هویت خویش سخن می‌راند که گویی وی می‌تواند تمام وجوه هویتی خود را پوست‌اندازی کند و از نو، هویتی دیگر برسازد یا حتی اصلاً هویتی به خود نگیرد.

^۲ Taylor

^۳ cultural relevance

^۴ deep diversity

هویت، به معنای اعم، به دست داده شده و سپس، دیدگاه وی در باب مفهوم کانونی به رسمیت شناختن^۱، و ربط و نسبت آن با هویت مورد شرح و اشاره قرار گرفته است. در ادامه، شرحی از ابعاد متنوع هویت ایرانیان ارائه شده است. در این بخش، نظر به گستردگی مباحث موجود، از میان ابعاد متعدد هویت ایرانیان، دو عنصر محوری زبان و دین برای تحلیل برگزیده شده است. پس از به دست دادن اشارات و تحلیل‌هایی گذرا در باب این دو وجه از هویت ایرانیان، تمرکز پژوهش بر راهکارهای مورد نظر خویش معطوف شده است. بدین ترتیب که با اتکا به مبانی نظری اشاره شده، دلالت‌هایی در حوزه تعلیم و تربیت کشورمان مورد توجه قرار گرفت. در نهایت، در ارائه دلالت‌ها، برای دوری از بی‌ربط بودن از فضای واقعی تربیت، در حد گنجایش مقاله، نیم‌نگاهی به برخی اسناد و رویه‌های جاری در حوزه تربیت ایران نیز شده است.

روش مورد نظر برای بخش نخست پژوهش حاضر؛ یعنی طرح دیدگاه تیلور در باب مفهوم هویت و نیز دیدگاه‌های مطرح شده در حوزه هویت ایرانیان، روش تحلیل مفهومی به ویژه در شکل «تفسیر مفهومی» و «ارزیابی ساختار مفهوم» بود (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۲). همچنین، در بخش دوم پژوهش و برای به دست دادن دلالت‌های مورد اشاره، روش استنتاج عملی مورد استفاده قرار گرفت (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، صص. ۹۷-۱۳۱). با کاربست این روش، به استنتاج دلالت‌هایی تجویزی در حوزه تعلیم و تربیت پرداخته شده است.

۱- دیدگاه تیلور در باب تنوع هویتی

از نگاه تیلور، همچون بسیاری از دیگر متفکران، هویت پاسخی است به پرسش از کیستی انسان (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۲۷). وی در شرح و بسط مفهوم هویت در آثار مختلف خویش درصدد برآمده است تا دو سویه اساسی از هویت انسانی را از هم تفکیک نماید. وی بر این باور است که انسان واجد برخی ویژگی‌ها یا سویه‌های هستی‌شناختی است که انسان بما هو انسان نمی‌تواند فاقد آن ویژگی‌ها باشد. این ویژگی‌ها ثابت بوده و وجه مشترک تمام انسان‌ها است و افراد در هیچ فرهنگ و قومیتی، به هر اندازه متفاوت و متنوع، نمی‌توانند از این ویژگی‌ها برکنار باشند^۲. همچنین، او بر این باور است که انسان‌ها در طی زمان، دارای

^۱ recognition

^۲ این وجه عبارتند از: خودتفسیرگری (self-interpretation)، زبان‌مندی، برخورداری از خودگفتگوی (dialogical self) و برخورداری از توانایی ارزشیابی قوی (strong evaluation) (تیلور، ۱۹۸۵).

برخی ویژگی‌ها یا سویه‌های تاریخی متأثر از عوامل متنوع اقلیمی، قومی و فرهنگی می‌شوند که مختص به آن فرهنگ و قومیت است و الزامی ندارد که سایر فرهنگ‌ها نیز واجد آن خصایص باشند (آبی، ۲۰۰۰، ص. ۶۶).^۱

سویه‌های تاریخی هویت، بازنمود تنوع و تفاوت‌های فرهنگی عمیقی است که میان انسان‌ها در پهنه‌ی کره‌ی خاکی قابل مشاهده است و این تنوعات و تفاوت‌ها در عصر تبادلات و ارتباطات اجتماعی، می‌تواند موجب تعارضاتی در میان این فرهنگ‌ها شود. راهکار تیلور برای مواجهه با این تنوعات و تکثرات، به‌کارگیری و عطف نظر به شیوه به رسمیت شناختن متقابل میان این فرهنگ‌ها می‌تواند موجب آثار مثبتی در زمینه این تفاوت‌ها باشد. در ادامه، این دیدگاه مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۱-۱- چيستی به رسمیت شناختن

یکی از مفاهیم کلیدی در نظام اندیشه تیلور در حوزه تفکر سیاسی، موضوع به رسمیت شناختن است که شاید به دلیل شرایط خاص فرهنگی غرب و مطرح شدن بحث مهاجرت به این کشورها، در حوزه تعلیم و تربیت نیز حضور جدی و پررنگی یافته است.^۲ پالما^۳ در بررسی دیدگاه تیلور در باب مفهوم به رسمیت شناختن، به بررسی تطبیقی نظرگاه تیلور با چهار تن از دیگر اندیشمندان پرداخته است (۲۰۱۴، صص. ۱۵۶-۱۵۹). چهار اندیشمند مورد نظر پالما عبارتند از پائول ریکور^۴، اکسل هانت^۵، نانسی فریزر^۶ و جیمز تولی^۷ که هر یک از زاویه دید خاص خود به بررسی این مفهوم پرداخته‌اند. پالما دیدگاه تیلور را به دیدگاه هانت نزدیک دانسته است.

^۱ تیلور در تحلیل خویش از سویه‌های تاریخی انسان غربی، مواردی همچون بریدگی از هرگونه سرسپردگی و التزام بیرونی و سرسپردگی به عقل ابزاری (۱۹۸۹، صص. ۲۱ و ۳۸۹)؛ بریدگی از هرگونه «نظم کیهانی» (cosmic order) و جستجوی معنا در درون انسان (۱۹۸۹، ص. X؛ ۲۰۰۳، ص. ۲۶) و ارزش یافتن فضیلت اصالت (authenticity) یا به تعبیر دقیق، «خودبودگی» در فرهنگ غرب (تیلور، ۲۰۰۳) را مورد اشاره قرار داده است. البته این سویه‌های تاریخی در فرهنگ ایرانی ابعاد متفاوتی خواهد یافت که در بخش مربوط به هویت ایرانیان، مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

^۲ مفهوم به رسمیت شناختن در کنار مفاهیم مرتبط دیگر همچون دربرگرفتن (inclusion) و طرد کردن (exclusion)، ادبیات بسیار گسترده‌ای در حوزه تعلیم و تربیت یافته است. برای نمونه، بنگرید به فلدر (Felder) (۲۰۱۸) و کسکینن (Koskinen) (۲۰۱۸).

^۳ Palma

^۴ Ricoeur

^۵ Honneth

^۶ Fraser

^۷ Tully

هانث مفهوم به رسمیت شناختن را در یک بافت اجتماعی و روان‌شناختی معنا نموده است. از نظر وی، یک فرد را می‌توان به سه شکل به رسمیت شناخت. به رسمیت شناختن بر مبنای عشق، به رسمیت شناختن بر مبنای حقوق و به رسمیت شناختن بر مبنای همبستگی^۱. مثلاً بر مبنای تحلیل هانث، به رسمیت شناختن یک کردزبان اهل تسنن ایرانی، می‌تواند بر مبنای عشق باشد، بدین معنا که شما او را همین‌گونه که هست دوست بدانید، یا بر مبنای حقوق باشد، بدین معنا که شما برای او حقوقی قائل هستید که ممکن است این حقوق زیر پا گذاشته شده باشد، یا بر مبنای همبستگی است، بدین معنا که شما خود را با او هم‌داستان می‌بینید و احساس همبستگی می‌کنید. هانث، به رسمیت شناختن بر مبنای عشق را متضمن ایجاد اعتماد به نفس^۲، به رسمیت شناختن بر مبنای حقوق را متضمن ایجاد احترام به خود^۳ و به رسمیت شناختن بر مبنای همبستگی را متضمن ایجاد عزت نفس^۴ در آن فرد دانسته است.

تیلور در بحث از اهمیت این موضوع، در سطور نخست مقاله مهم و چالشی «سیاست‌های به رسمیت شناختن»، ضرورت طرح این بحث را ناشی از نقش محوری آن در تعریف کیستی انسان دانسته است. از نظر تیلور، هویت ما وابسته به آن است که از سوی دیگران به رسمیت شناخته شود (تیلور، ۱۹۹۴). تیلور این مفهوم را به تأسی از هگل مطرح نموده است. هگل در نگاه تاریخی خویش، روح انسان را زمانی واجد خودآگاهی و برخوردار از یک وجود عقلانی یا جهانی می‌داند که در یک به رسمیت‌شناسی متقابل^۵ با دیگر اعضای جامعه باشد. هگل برخوردار از یک زندگی اخلاقی هدفمند را بودن در یک بافت و زمینه اجتماعی و در ارتباط متقابل با دیگر اعضای جامعه تعریف می‌کند. از نگاه هگل، کیستی روح در گرو «به رسمیت شناختن» از سوی دیگری است (بیزر^۶، ۲۰۰۵، صص. ۱۱۸-۱۲۳). این نکته‌ای است که مَهر خویش را بر تمامی آثار تیلور زده است.

سیاست به رسمیت شناختن، برای تفاوت‌های فردی و اجتماعی اعتبار قائل می‌شود. در این دیدگاه، نمی‌توان مردم را در جامعه بر اساس تفاوت‌های فکری، دینی، فرهنگی و

¹. solidarity

². self-confidence

³. self-respect

⁴. self-esteem

⁵. mutual

⁶. Beiser

اجتماعی آنان درجه‌بندی نمود و القابی چون شهروند درجه یک یا درجه دو به آنها نسبت داد. تیلور با پیگیری به رسمیت‌شناسی برابر^۱، سیاست جذب و حل^۲ خرده‌فرهنگ‌ها در فرهنگ مسلط را که با استعاره «دیگ درهم جوش»^۳ شهرت یافته مردود شمرده است. تیلور بر این باور است که اصرار فرهنگ‌هایی که در اقلیت هستند، بر حفظ سنت‌های فرهنگی و اجتماعی خویش، حاکی از ارزشمندی آن فرهنگ‌ها در نزد آنان است. تیلور بر این باور است که همه فرهنگ‌هایی که در طول تاریخ امکان حیات داشته‌اند و افق معنایی مشترکی برای برخی از انسان‌ها فراهم آورده‌اند، حتماً در داد و ستد فرهنگی، چیزی برای عرضه به بشریت دارند و نمی‌توان از پیش، فرهنگ خاصی را برتر از دیگر فرهنگ‌ها دانسته و خواستار جذب و انحلال دیگر فرهنگ‌ها در آن فرهنگ شد (تیلور، ۱۹۹۴).

تیلور در طرح دیدگاه خویش، به طرح و نقد دیدگاه ویل کیملیکا^۴، از متفکران مروج دیدگاه چندگانگی فرهنگی^۵ پرداخته است. از نگاه تیلور، سخن اقلیت‌های فرهنگی، نژادی و دینی صرفاً این نیست که دولت از یک رویکرد بی‌طرف برخوردار باشد و از اتخاذ رویکردهایی که به جذب این اقلیت‌ها در فرهنگ مسلط خواهد انجامید احتراز نمایند؛ بلکه این اقلیت‌ها، به دنبال زنده ماندن یا بقا نیز هستند. همچنین، تیلور دیدگاه جهان‌میهنی را امری غیرممکن و غیرعملی تلقی نموده است (تیلور، ۱۹۹۴).

اما پس از نقد چندگانگی فرهنگی، جذب و حل فرهنگ‌ها و نیز غیرممکن بودن جهان‌میهنی، دیدگاه ایجابی تیلور در باب تنوعات فرهنگی چیست؟ نخست اینکه تیلور به نسبت فرهنگ باور ندارد. وی از همین زاویه، دیدگاه متفکران پسامدرن، همچون دریدا و فوکو را مردود دانسته است؛ دیدگاهی که با رد هرگونه معیار داوری میان فرهنگ‌ها، همه فرهنگ‌ها را یکسان می‌بیند و از این منظر، آن فرهنگ‌ها صرفاً در کشمکش کسب قدرت بوده و برخی بر صدر و برخی در ذیل قرار دارند (تیلور، ۱۹۹۴). شاید از همین روست که الشتین^۶، فیلسوف آمریکایی، بر این باور است که تیلور، قیاس‌ناپذیری^۷ فرهنگ‌ها را مردود

^۱ equal

^۲ assimilation

^۳ melting pot

^۴ Kymlica

^۵ multiculturalism

^۶ Elshain

^۷ incommensurability

می‌داند (۲۰۰۴). الشتین در بررسی و ارزیابی دیدگاه تیلور در باب به رسمیت شناختن، آن را در میانه دو قطب رواداری و بی‌تفاوتی به دیدگاه دیگران از یک سو و به کیش خود فراخواندن^۱ یا کوشش در جذب دیگران دانسته است. الشتین به رسمیت شناختن را «رواداری ژرف^۲» نام نهاده است.

نکته دیگر اینکه برخلاف برخی دیدگاه‌ها که تنوع فرهنگی را امری مذموم و حتی تهدید محسوب می‌کنند، تیلور صرفاً تنوع فرهنگی و دینی را امری مثبت تلقی نموده است. از دید تیلور که در این خصوص متأثر از هومبولت^۳ بوده است، تفاوت داشتن، صرفاً زمینه رواداری را فراهم نمی‌کند بلکه می‌تواند باعث آموختن^۴ نیز شود. وی تفاوت داشتن را موجب غنای بیشتر فرهنگ می‌داند، چرا که هیچ فرهنگی نمی‌تواند به تنهایی همه مزایای فرهنگی را در خود جمع کند و به کمال انسانی^۵ دست یابد. از نظر تیلور، تکامل انسانی صرفاً در تبادل فرهنگی امکان وقوع خواهد داشت (آبی، ۲۰۰۰، ص. ۱۲۴). در این موضع، تیلور با اشاره به دیدگاه گادامر، امتزاج افق‌ها را اقدامی لازم در تبادلات میان فرهنگ‌ها دانسته است (تیلور، ۱۹۹۴).

از همین روست که تیلور راهکارهای اشاره شده در نسبت میان فرهنگ‌های متکثر را مردود دانسته و درصدد به دست دادن رویکردی است که هم زمان از مزایای تنوع فرهنگی بهره‌مند بوده و از مضرات آن به دور باشد. این رویکرد که در میانه دو رویکرد یاد شده است گاهی با مفهوم تعاملات میان فرهنگی^۶ از آن یاد می‌شود (کنتل^۷، ۲۰۱۴). با التزام و به کارگیری دیدگاه تیلور در تعاملات فرهنگی میان اقوام و فرهنگ‌ها، تفاوت‌ها و تنوع به امری مثبت بدل خواهد شد که موجبات ارتقای فرهنگی آن فرهنگ‌ها را فراهم خواهد آورد.

۲- عناصر بنیادی در هویت ایرانیان

چنانچه اشاره شد، هویت یک انسان پاسخی است به پرسش از کیستی وی و بر همین اساس، هویت ایرانی، پاسخ به پرسش از کیستی ایرانیان خواهد بود. از همین رو، وقتی از

¹ proselytizing

² deep toleration

³ Humboldt

⁴ learning

⁵ fullness of humanity

⁶ intercultural

⁷ Cante

هویت ایرانیان سخن می‌گوییم، به دنبال عناصری مشترک میان تمام ایرانیان هستیم؛ اما آیا عناصر مشترکی میان تمام ایرانیان وجود دارد که اکتفا به آن عناصر، فرد را ایرانی نماید؟ آیا ایرانیان در واقع واجد چیزی هستند که ما آن را *هویت مشترک ایرانیان* نام نهاده‌ایم؟ برای نمونه، چه هویت مشترکی میان یک کردزبان سنی در روستاهای اطراف شهر سنندج با یک ترک‌زبان شیعه در روستاهای اطراف تبریز که از قضا، هر دو زبان فارسی نمی‌دانند، وجود دارد که هر دو را ایرانی می‌توان نامید؟ آیا سخن گفتن از *هویت مشترک ایرانیان* نوعی آرزواندیشی مفید نیست؟

با جستجو در منابع مرتبط، عناصر متعددی برای هویت مشترک ایرانیان قابل احصاء است. مواردی همچون، نژاد ایرانی، خلق و خوی ایرانیان، سرزمین و خاک ایران، میراث سیاسی، سنت‌های فرهنگی پیشاسلامی، تجدد ایرانی، زبان فارسی و دین، از جمله مواردی هستند که در منابع مربوطه به عنوان عناصر مشترک ایرانیان مورد اشاره قرار گرفته‌اند.^۱ در پژوهش حاضر، دو عنصر اخیر، یعنی زبان و دین اسلام که از مهم‌ترین عناصری هستند که غالب اندیشمندان به نحوی آنها را بخش جدایی‌ناپذیر هویت ایرانیان دانسته‌اند مورد توجه قرار گرفته است. البته در ترکیب هویتی ایرانیان، برخی به چند عنصر از این عناصر باور دارند و موارد دیگر را انکار می‌کنند و برخی به غیر از این موارد، عناصر دیگری را نیز به آنها افزوده‌اند.

ابتدا باید اشاره شود که در این پژوهش ضمن پذیرش این نکته که وجود همبستگی اجتماعی و هویت جمعی مشترک می‌تواند زمینه رشد فرهنگی و حتی اقتصادی یک کشور را فراهم آورد (هارتگن و آپفینگر^۲، ۲۰۱۴، ص. ۳۴۷)، ولی هم زمان بر این نکته تأکید می‌شود که یافتن وجه مشترکی از هویت ایرانیان که همه آنان به طور مطلق در آن سهیم باشند، دشوار به نظر می‌رسد. برای این منظور، پذیرش دیدگاهی که جایی برای تفاوت‌ها بازنموده باشد لازم است؛ چنانچه باقری (۲۰۱۷) شباهت خانوادگی ویتگنشتاین را ابزاری مناسب برای ارتباطات میان‌فرهنگی دانسته است. لذا در پژوهش حاضر این نکته مورد تأکید قرار گرفته

۱. برای نمونه بنگرید به نژاد آریایی (آخوندزاده، ۱۹۶۳، صص. ۲۱۰-۲۱۶)، تجدد ایرانی (سروش، ۱۳۷۹؛ شایگان، ۱۳۸۴)؛ خلق و خوی ایرانی (بازرگان، ۱۳۴۳؛ فراستخواه، ۱۳۹۴)، علاقه به خاک ایران یا همان میهن‌دوستی (احمدی، ۱۳۹۰؛ اشرف، ۱۳۹۸؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۹۵؛ رجایی، ۱۳۸۶)، سنت‌های فرهنگی پیشاسلامی (اشرف، ۱۳۹۸؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ سروش، ۱۳۹۵؛ رجایی، ۱۳۸۶)، میراث سیاسی (رجایی، ۱۳۸۶؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ طباطبایی، ۱۳۸۵).

۲. Harttgen & Opfinger

است که پذیرش تکثر موجود در ساحت هویت ایرانیان اجتناب‌ناپذیر است و نادیده گرفتن آن می‌تواند منجر به بروز تعارضاتی گردد. نکته اخیر، با تفصیل بیشتری مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در ادامه پژوهش، پس از اشاره مختصر به وجوه زبانی و دینی هویت ایرانیان، دلالت‌هایی بر مبنای دیدگاه تیلور به دست داده خواهد شد.

۲-۱- زبان ایرانیان

نقش‌آفرینی زبان در ساحت هویت یک ملت، با چالش‌هایی مواجه شده است. برای نمونه، بروجردی (۱۳۸۹) و رجایی (۱۳۸۶)، هیچ‌گونه مدخلیتی برای زبان در شکل‌دهی به هویت ایرانیان قائل نیستند. نگارندگان با این دیدگاه همدلی ندارند و در ادامه مقاله، به اجمال دلایل خویش را ارائه خواهند داد. اما با فرض پذیرش نقش‌آفرینی زبان در هویت انسان‌ها، جایگاه ایرانیان در این خصوص کجاست؟ آیا زبان خاصی شکل‌دهنده به هویت مشترک ایرانیان است. بسیاری از اندیشمندان پاسخ سراسستی برای این پرسش دارند: زبان فارسی.^۱

اما مسئله این است که زبان مادری ایرانیان، یک زبان نیست و ما در ایران شاهد تکثر زبانی بسیار زیادی هستیم. در ایران، هم زمان زبان‌های فارسی، کردی، ترکی، بلوچی، عربی و برخی زبان‌های دیگر وجود دارد^۲ که همه آنها مورد استفاده قرار می‌گیرند و میراث فرهنگی مختلفی از هر یک از این زبان‌ها، همچنان در زمان حاضر در تجربه زیسته مردمان آن فرهنگ‌ها وجود دارد. جالب آن است که همه این اقوام قرن‌ها در حوزه تمدنی ایران سکونت داشته و همچنان خود را ایرانی می‌دانند.^۳ پس با نظر به نقش بی‌بدیل زبان در هویت‌یابی انسان و با نظر به تکثر زبانی موجود در میان ایرانیان، چگونه می‌توان پذیرفت که تنها زبان فارسی به عنوان لایه مشترک هویت ایرانیان باشد؟

زبان مادری زبانی است که با هیجانات، عواطف و احساسات کودک پیوند برقرار می‌کند و پنجره خاصی را به روی او می‌گشاید که کودک از آن پنجره به هستی می‌نگرد؛ به شکلی که با ملاحظه نقش بی‌بدیل زبان مادری، هر نوع تربیتی بدون التفات بدان، از توفیق کمتری در

^۱ بسیاری متفکرانی که این چنین می‌اندیشند (برای نمونه بنگرید به افشار، ۱۳۳۸؛ کسروی، ۱۳۵۶؛ یارشاطر، ۱۹۹۳؛ طباطبایی، ۱۳۸۵؛ مسکوب، ۱۳۸۵؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ اسلامی‌ندوشن، ۱۳۹۵؛ شایگان، ۱۳۹۳؛ اشرف، ۱۳۹۸).

^۲ در حال حاضر دست کم ده زبان زنده در کشور ما مورد استفاده ایرانیان است (منتظری، ۱۳۹۵).

^۳ در پیمایش ملی ارزش‌ها و نگرش‌ها، در سال‌های ۱۳۷۹ و ۱۳۹۴ به ترتیب ۸۶/۹ و ۸۶/۴ درصد مردم ایران به ایرانی بودن خویش مفتخر بوده‌اند (به نقل از مدنی قهفرخی، ۱۳۹۷).

رشد کودک برخوردار خواهد بود (انگن^۱، ۲۰۱۴، ص. ۹۱؛ میزا^۲، ۲۰۱۴؛ بَنکَز^۳، ۲۰۰۶، صص. ۲۰۵-۲۰۶). صمد بهرنگی در تجربه خویش در روستاهای آذربایجان، به همین نکته اشاره نموده است که آموزش زبان فارسی به ترک‌زبانان آن منطقه، بدون توجه به زبان مادری آنان، خصوصاً در سال‌های نخست تحصیل، کاری عبث و بی‌فایده است (۱۳۳۶، صص. ۷۹-۹۱). با این حال، در مواجهه با پدیده تکثر زبانی در ایران، ناگزیر از انتخاب راهی از میان رویکردهای زیر هستیم:

رویکرد نخست: زبان فارسی صرفاً زبان قوم فارس است. اقوام غیرفارس باید به زبان خود آموزش ببینند. زبان فارسی نباید هیچ مدخلیتی در فرهنگ و هویت آنان داشته باشد.

رویکرد دوم: زبان فارسی ستون فقرات هویت ایرانیان است. فقط باید زبان فارسی زبان آموزش باشد. باید کوشید تا زبان فارسی جایگزین زبان‌های مادری غیر فارسی شود.

رویکرد سوم: زبان فارسی ستون فقرات هویت ایرانیان است. فقط باید زبان فارسی زبان آموزش باشد. زبان‌های دیگر می‌توانند در حوزه زبان شفاهی و نه زبان علمی و ادبی نقش داشته باشند.

رویکرد چهارم: زبان فارسی در کنار دیگر زبان‌ها بر هویت ایرانیان مؤثر است. زبان فارسی زبان مشترک ایرانیان است. همه ایرانیان باید زبان فارسی را بیاموزند. کثرت زبانی موجود در ایران یک فرصت و یک ظرفیت برای آفرینش است نه یک تهدید. آموزش زبان‌های دیگر در کنار زبان فارسی مورد توجه قرار گیرد.

نگارندگان دیدگاه‌های اول و دوم را افراطی و دیدگاه سوم را غیر واقع‌بینانه دانسته و از دیدگاه چهارم دفاع می‌کنند. به نظر می‌رسد نه باید به جانب افراط گرایید و کمر به حذف همه زبان‌های غیرفارسی بست؛ چون کاری غیرعملی و خطرناک است که خطر قوت گرفتن گروه‌های تجزیه‌طلب را به همراه دارد، و نه باید به سوی تفریط رفت و زبان فارسی را به کناری نهاد و در هر منطقه، صرفاً به تدریس زبان مادری بسنده نمود. چنانکه اشاره شد، زبان فارسی زبان مشترک همه ایرانیان است و بس و نه زبان قوم فارس و از همین زاویه است که آموزش زبان فارسی به همه ایرانیان همچون یک زبان مشترک^۴ بایستی مورد توجه نظام

¹ Engen

² Mizza

³ Banks

⁴ lingua franca

آموزشی کشور باشد و هم زمان زبان مادری دیگر اقوام نیز در کنار زبان فارسی مورد توجه قرار گیرد. به گمان نگارندگان، معلم و ادیب ترک‌زبان، صمد بهرنگی، بیش از نیم‌قرن پیش به درستی به این نکته التفات یافته است: «در این شکی نیست که باید فارسی را یاد بچه‌های آذربایجان داد؛ اما باید جُست و راه عاقلانه و صحیح کار را یافت که بچه‌ها سر نخورند، زود از میدان در نروند، رنج نبرند و شکست روحی نخورند» (بهرنگی، ۱۳۳۶، ص. ۷۹).

۲-۲- دین ایرانیان

پس از ورود اسلام به فلات گسترده ایران، بیشینه ایرانیان مسلمان شدند و فعالانه در پویایی دینی که به تازگی بدان گرویدند، کوشیدند. اگر از جنبش‌های مقاومتی که در حدود دو قرن نخست استقرار حکومت اعراب مسلمان در برابر آنان رخ داد، بگذریم، می‌توان گفت عمده جنبش‌ها و حکومت‌های ایرانی از جمله طاهریان، صفاریان و سامانیان با اسلام و آموزه‌های اسلامی مشکلی نداشتند و آن را به عنوان یک دین آسمانی پذیرفته بودند. حتی نهضت شعوبیه که در برابر تحقیرهای اعراب در زمان امویان شکل گرفت، خود برگرفته از آیه‌ای از قرآن است که همه انسان‌ها از هر نژاد و قومی را برابر دانسته و ملاک برتری را تنها در درجه پرهیزکاری دانسته است (کاتوزیان، ۱۳۹۴، صص. ۸۶-۸۷). در واقع سران جنبش شعوبیه، این نکته را درک کرده بودند که اساساً «اسلام در ذات خویش نیز یک زاده قومی و نژادی نبود ... و از همان آغاز کوشید تا پوسته عربیت را از خود به دور افکند» (شریعتی، ۱۳۷۶، ص. ۱۴۶)، از همین رو، اگر از افراط‌هایی که بعدها در این نهضت ایجاد شد بگذریم (شریعتی، ۱۳۷۶، صص. ۱۷۱-۱۷۳)، تکوین و شکل‌گیری شعوبیه، مبتنی بر مبارزه با سیاست‌های عرب‌محور و تحقیر عجم در زمان امویان متمرکز بود.

صفویان با رسمیت بخشیدن به مذهب تشیع در برابر مذهب تسنن توانستند بُعد پر نفوذی را بر هویت بسیاری از ایرانیان بیفزایند و هویت مشترکی را در برابر دو دولت قدرتمند سنی یعنی امپراتوری عثمانی و امپراتوری ازبک‌ها ایجاد نمایند که تاریخ نیز حاکی از موفقیت بسیار زیاد آنان در انجام این مأموریت بوده است. آنان توانستند وحدت سرزمینی ایران را برقرار سازند و اقدامات مؤثری در رشد و توسعه اقتصادی و سیاسی ایران و حتی جهان به ثمر برسانند (امانت، ۲۰۱۷، صص. ۵۰-۶۲).

آمار رسمی و مستندی از تعداد ایرانیان سنی مذهب در دست نیست، ولی با این حال، بر اساس آمارهای غیررسمی حدود ده درصد ایرانیان سنی‌مذهب هستند که به طور عمده

در استان‌های کردستان، سیستان و بلوچستان، و خوزستان ساکن هستند (کاتوزیان، ۱۳۹۴، ص. ۸۱). اگر جمعیت ایرانیان را هشتاد میلیون نفر فرض کنیم، چیزی در حدود هشت میلیون نفر از ایرانیان از مسلمانان اهل تسنن هستند؛ تقریباً برابر با جمعیت کشور سوئد. در اینکه مذهب تشیع وجهی از هویت اکثریت ایرانیان است، تقریباً چالش خاصی وجود ندارد^۱، ولی آن ده درصد ایرانیان اهل تسنن را چگونه در این هویت لحاظ خواهیم نمود؟^۲ در اصل دوازدهم قانون اساسی، دین رسمی ایرانیان شیعه اثناعشری دانسته شده است و البته برای دیگر مذاهب اسلامی مربوط به اهل تسنن «احترام کامل» قائل شده و «آزادی» آنان در انجام امور خود بر طبق فقه خودشان به رسمیت شناخته شده است. بدین ترتیب، لازم است از همه اقدامات لازم برای پذیرش و جذب همه ایرانیان غیرشیعه نیز دریغ نورزید.

یافته‌های پژوهش تزکور و اسدزاده (۲۰۱۹) حاکی از آن است که برخلاف دیدگاه رایج در باب اینکه عامل اصلی تجزیه‌طلبی برخی کردزبانان، تفاوت زبانی آنان با دیگر ایرانیان است، این پژوهش‌گران عامل مذهب را عامل اصلی دانسته‌اند. آنان با بررسی تاریخی اقدامات خشونت‌آمیز و تجزیه‌خواهانه کردهای ایران و برخی کشورهای همسایه از جمله عراق و ترکیه، خشونت را نتیجه احساس طردشدگی و سرخوردگی کردها در فرآیند مشارکت در فرآیند تصمیم‌سازی ایرانیان دانسته‌اند. البته تردیدی در نقش و دخالت عوامل خارجی در بروز بسیاری از خشونت‌ها در مناطق مختلف ایران نیست (احمدی، ۱۳۸۴، صص. ۳۰۸-۳۱۷)، ولی این واقعیت نباید موجب غفلت از برخی ناسازگاری‌های درونی جامعه ایران گردد. بر این اساس، پرسش پیش روی ما این است که با پذیرش اینکه نود درصد ایرانیان شیعه هستند و عنصر شیعی نقش پررنگی در هویت‌یابی فردی و جمعی آنان دارد، ولی آن ده درصد سنی مذهب چگونه باید خود را ایرانی تعریف کنند؟ در این موضع، بسیاری از متفکران می‌کوشند به جای تکیه بر مذهب سنی یا شیعه، اسلام را دین ایرانیان تعریف نمایند و این‌گونه از حساسیت‌ها بکاهند (احمدی، ۱۳۹۰؛ کچوئیان، ۱۳۸۴؛ سروش، ۱۳۷۹)، ولی چنانکه به اجمال اشاره شد، تعارض‌های مذهبی یکی از مسائلی است که هر متفکری باید نسبت به آن توجه داشته باشد. اصولاً چرا باید تفاوت مذهبی به تعارض مذهبی تبدیل

^۱ برای نمونه بنگرید به کاتوزیان (۱۳۹۴، ص. ۱۹) و احمدی (۱۳۹۰، ص. ۳۹۸).

^۲ نکات مورد اشاره در این بخش در باب دیگر اقلیت‌های دینی و فرهنگی، همچنین زرتشتیان، یهودیان و مسیحیان، به رغم اینکه جمعیت محدودی در ایران دارند، صادق است.

شوند و زمینه تشکیل چنین گروه‌هایی با انگیزه‌های جدایی‌خواهانه را فراهم آورند؟ البته این مسئله با درجاتی کمتر درباره ایرانیان بلوچی نیز صادق است (احمدی، ۱۳۸۴، صص. ۱۱۶-۱۲۱).

۳- بررسی دلالت‌های تربیتی با نگاهی انتقادی به اسناد تربیتی ایران

در این بخش، با مبنا قرار دادن دیدگاه تیلور در باب هویت، تکثر فرهنگی، به رسمیت شناختن و راهکارهای مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی و نیز با عنایت به اشاراتی که در باب دو وجه محوری از هویت ایرانیان به دست داده شد، دلالت‌هایی در حوزه تربیت که می‌تواند تغییراتی در سیاست‌ها و حوزه عمل تربیتی داشته باشند، مورد اشاره قرار خواهد گرفت.^۱

۳-۱- تربیت تنوع‌گرا بر اساس تنوع فرهنگی - هویتی ایرانیان

چنانکه اشاره شد، بررسی ابعاد فرهنگی ایرانیان، حاکی از وجود تنوع عمیق در ساحت هویت ایرانیان است. ایرانیان در ساحت اقلیمی، زبانی و دینی شاهد تکثری فروکاهش‌ناپذیر می‌باشند. از همین رو، با ابتدا به دیدگاه تیلور، وجود تکثر در ساحت فرهنگی و هویتی ایرانیان بایستی همچون یک اصل، سرلوحه تمامی تصمیمات فرهنگی، اجتماعی ایرانیان باشد. هرگونه آموزش رسمی یا غیررسمی بدون توجه به این اصل، می‌تواند زمینه افتراق و تنازع بخشی از ایرانیان با حکومت را تشدید نموده و به تعبیر امین معلوف، زمینه شکل‌گیری هویت‌های مرگبار را در ایرانیان ایجاد کند (معلوف، ۱۳۹۷). با نظر به وجوه اشاره شده از هویت ایرانیان، این تکثر در دو سطح قابل پیگیری است.

۳-۱-۱- تنوع‌گرایی در حوزه آموزش زبان و ادبیات

این دلالت، موضوع پذیرش تکثر قومی و زبانی در ایران را مورد اشاره قرار می‌دهد. لازم است سیاست‌گذاری‌های متناسب برای آموزش زبان و «ادبیات» این اقوام در مدارس و دانشگاه‌ها به نحو اصولی فراهم شود. در حال حاضر، مدارس کشور به طور کامل نسبت به این نکته غفلت نموده‌اند و آموزش زبان مادری در کنار زبان فارسی به طور کلی به دست

^۱ در اینجا به دلیل محدودیت واژگانی مقاله، به‌طور مستقیم، نتیجه استفاده از دیدگاه تیلور در تحلیل هویت ایرانیان مورد اشاره قرار نگرفته است. مواردی همچون «تاکید بر پویایی هویت ایرانیان»، «تاکید بر پیچیدگی هویت ایرانیان»، «پذیرش تنوع و تکثر در هویت مشترک ایرانیان» و «جایگاه به‌رسمیت‌شناختن» از جمله مواردی هستند که می‌تواند به تفصیل مورد اشاره قرار گیرد که به دلیل مورد اشاره و نیز اهمیت کار، مستقیماً با ابتدا به مبانی نظری پژوهش، موضوع دلالت‌ها و برخی کاستی‌های موجود در اسناد بالادستی مورد تحلیل قرار گرفته است.

فراموشی سپرده شده است. غفلت از این پدیده، چنانکه در بخش پیش اشاره شد، موجب کاهش کیفیت آموزش ارائه شده در مدارسی خواهد شد که زبان مادری مردمان آن مناطق به غیر از زبان فارسی است. بنابراین، ضروری است در سطح سیاست‌گذاری و نیز در سطح برنامه‌ریزی و حوزه عمل اقدامات لازم در جهت توجه به این موضوع صورت گیرد.

آشنایی یک جوان ایرانی با فرهنگ و زبان مردمان دیگر مناطق ایران که متفاوت با فرهنگ و زبان وی است، زمینه رشد درک او نسبت به ایران و مردمان ایران خواهد شد و نباید از این مهم غفلت نمود. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تنها گزاره‌ای که موضوع زبان ایرانیان را مورد اشاره قرار داده، تأکید بر «تقویت زبان و ادبیات فارسی» (۱۳۹۰، ص. ۹) است و به همین موضوع در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱، صص. ۲۵-۲۶) اشاره شده است. تقویت زبان فارسی به عنوان زبان مشترک، امری لازم و ضروری است و اسناد به درستی بر آن انگشت تأکید نهاده‌اند، ولی این مهم نباید موجب غفلت از زبان مادری سایر ایرانیان و آموزش زبان آنان در مدارس به همراه زبان فارسی گردد.

شگفت‌آور این است که در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، این‌گونه متذکر موضوع زبان شده است: «زبان بستری برای تفکر است. پرورش مهارت‌های زبانی زمینه درک مفاهیم در سایر متون و موضوعات درسی را فراهم کرده، به رشد مهارت‌های اجتماعی، شخصی، ذهنی، ارتباطی، فرهنگی، مطالعه و پژوهش و ارزش‌های اخلاقی کمک می‌کند» (۱۳۹۱، ص. ۲۶). ولی در این سند هیچ اشاره‌ای به سایر زبان‌های زنده ایران نشده است. چنانکه گفته شد، تأکید بر گسترش و تقویت زبان مشترک (زبان فارسی) که امری پسندیده و لازم است، نباید به حذف دیگر زبان‌ها بیانجامد.

۳-۱-۲- تنوع‌گرایی در حوزه تربیت دینی

مدعای هنجاری این بخش این است که صرف تفاوت مذهبی نباید عامل تبعیض و حذف برخی از ایرانیان از پهنه سیاسی و اجتماعی ایران گردد و نسبت به آمال و آرزوهای آنان بی‌توجهی شود. فارغ از بدهات ضرورتِ جلوگیری از هرگونه توهین و تحقیرِ باورهای مذهبی آنان، لازم است توجه کافی به مناسک و مناسبت‌های فرهنگی آنان نیز صورت پذیرد. برای نمونه، در صدا و سیمای ایران، لازم است توجه وافعی به همه مذاهب و ادیان صورت پذیرد و مناسبت‌های فرهنگی آنان به رسمیت شناخته شود. یا در تعلیم و تربیت رسمی، دست‌کم در سطوحی، زمینه آشنایی سایر ایرانیان با باورهای آنان فراهم شود. برای نمونه، در سند

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران چنین آمده است:

بر طبق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه آموزش ویژه مذهبی را دارند، اما این آموزه‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضیات زندگی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم بین پیروان ادیان و مذاهب، منافاتی نداشته باشد (۱۳۹۰، پانوش‌ت ص. ۲۴۳).

سند مبانی نظری تحول بنیادین، حتی از این توصیه فراتر رفته و «ملاحظه تفاوت بین متریبان» را یک اصل قابل دفاع دانسته است:

تربیت رسمی و عمومی با وجود داشتن حدی از نظام‌مندی که برای کمک به شکل‌گیری هویت مشترک ضرورت دارد، جریانی یکسان‌ساز و یکدست‌کننده همه افراد جامعه نیست. چه، رمز توسعه و تعالی جوامع در توجه مناسب به همین تفاوت‌ها و تنوع‌هایی است که خداوند در سرشت آدمیان رقم‌زده است (۱۳۹۰، ص. ۲۴۳).

سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران نیز عین همین نکته را مورد اشاره قرار داده است (۱۳۹۱، ص. ۱۷) و به نظر می‌رسد با مبنا قرار دادن چنین توصیه‌هایی، در حال حاضر در مجموعه کتاب‌های درسی مدارس، کتاب‌هایی «ویژه اهل سنت» و نیز «ویژه اقلیت‌های دینی» به چاپ رسیده است که در پی رعایت «تفاوت» اشاره شده، بوده‌اند. تألیف کتاب‌هایی ویژه اهل سنت و اقلیت‌های دینی یک گام به پیش برای ملاحظه تفاوت‌های دینی ایرانیان است، ولی آیا کیفیت این دروس چنان است که مخاطبان خود را راضی نماید؟ نگارندگان پژوهشی تجربی در باب رأی و نظر ایرانیانی که در اقلیت دینی هستند، در خصوص این کتاب‌ها نیافتند ولی بررسی محتوای این کتاب‌ها کاستی‌هایی را به نمایش می‌گذارد.

برای مثال، در کتاب ۵۲ صفحه‌ای «تعلیمات ادیان الهی و اخلاق» (۱۳۹۸) پایه نهم، دوره اول متوسطه، «ویژه اقلیت‌های دینی (کلمی، زرتشتی و مسیحی)»، سعی شده نکاتی که در اسناد فوق بدان اشاره شد، لحاظ گردد. ملاحظه و دقت در محتوای این کتاب هیچ اشاره و نظرگاهی در باب دیدگاه ادیان زرتشتی، یهودی و مسیحی، نمایان نمی‌سازد. در واقع، اگر صفحه نخست این کتاب که شامل عنوان و مخاطبان کتاب است پوشانده شود، دیگر به سختی می‌توان اشاره و نکته‌ای در باب اقلیت‌های دینی در آن یافت. یک شیعه ایرانی

می‌تواند بدون هرگونه ملاحظه‌ای این کتاب را مورد مطالعه قرار دهد، بدون اینکه کوچک‌ترین احساسی مبنی بر بیگانگی مطالب داشته باشد؛ اما این شیوه از طرح ادیان آیا به معنای به رسمیت شناختن «تفاوت» مورد نظر اسناد است؟

جالب آن است که در همان مقطع، کتاب «تعلیم و تربیت اسلامی» که مخصوص ایرانیان شیعه است، تعداد صفحات آن در حدود سه برابر کتاب اقلیت‌های دینی است و مطالب گسترده‌ای در باب دین اسلام با قرائت شیعی در اختیار متریبان قرار می‌دهد.^۱ اکنون این پرسش قابل طرح است: چنانچه تفاوت میان ایرانیان یک اصل پذیرفته شده است، چرا آنان حق نداشته باشند که همانند دیگر ایرانیان از تعلیمات دینی خویش با جزئیاتی همانند کتاب مسلمانان شیعه برخوردار باشند؟

۳-۲- تربیت همگرا بر اساس ایده به رسمیت‌شناسی

ایرانیان باید بیاموزند که به هم‌میهنان خود، با همه تنوع‌های زبانی، دینی و اقلیمی، عشق بورزند. دوست داشتن سایر هم‌وطنان چه سنی و چه مسیحی، چه کُرد و چه بلوچ، باید در بُن و پی نظام آموزشی رسمی و غیررسمی ما ریشه بگیرد. اصولاً پرسیدنی است که چرا نباید همه ایرانیان بیاموزند که یک انسان بلوچ سنی مذهب با همه تعلقات فرهنگی خویش، به اندازه همه ایرانیان در همه نقاط ایران دوست‌داشتنی است؟ این عشق و احساسات، امری نیست که به شکلی دفعی و با دستور و خطابه در دل و جان ایرانیان ریشه بدواند، بلکه لازم است با سیاست‌گذاری‌های درست و واقع‌بینانه زمینه شکوفایی آن ایجاد شود. بذر این واقعیت چنانچه در ذهن و ضمیر حاکمان و سیاست‌گذاران ایرانی کاشته شود و آنان بپذیرند که ایرانی، ایرانی است و یهودی و مسیحی، سنی و شیعه، کرد و ترک و بلوچ و عرب، از این جهت، تفاوتی با هم ندارند و همه به صرف ایرانی بودن باید دوست داشته شوند، بسیاری از مسائل و مشکلاتی که در بخش پیش بدان‌ها اشاره شد، حل و رفع خواهد شد.

در سویه حقوقی به رسمیت شناختن، لازم است سیاست‌های بازنگرانه‌ای در حوزه تربیت اجتماعی برای استیفای حقوق از دست رفته بخشی از ایرانیان مورد توجه قرار گیرد. باید همه حقوقی که یک دانش‌آموز در مناطق خاصی از تهران دارد برای سایر ایرانیان مورد تأیید قرار گیرد. یک عرب سنی مذهب که در مناطق نفت‌خیز ایران سکونت دارد نباید این

^۱ این کتاب که از پنج فصل تشکیل شده است، ابعاد فلسفی و عقلانی کتاب اقلیت‌ها را به طور کامل پوشش داده و همچنین به احکام جزئی همچون وضو، غسل و تیمم نیز پرداخته است.

احساس را داشته باشد که به دلیل عرب بودن، و بیش از آن سنی بودن، مورد تبعیض قرار گرفته است. توجه به این نکته در حوزه آموزش و پرورش رسمی در بلندمدت، در جهت همبستگی ایرانیان، گامی مؤثر باشد.

در سویه همبستگی ایرانیان، باید دانست که ایرانیان خودی و غیرخودی ندارند. این تفکر یکسره بی‌مبنا و بسیار تفرقه برانگیز است. ایرانیان به صرف ایرانی بودن و التزام به قوانین، ایرانی هستند و لازم است از خود دانسته شوند. هر مخاطره اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی در هر نقطه ایران باید مساوی با وجود آن مخاطره در تمام پهنه ایران نگریسته شود. این موضوع باید با سیاست‌های درست فرهنگی و اجتماعی مورد توجه قرار گیرد. یک دانش‌آموز ایرانی باید مشکلات روستاهای سیل‌زده سیستان و بلوچستان را مشکل خود بداند و یک مسئول بالادست در تهران، باید مشکلات متعدد بخش‌های دورافتاده ایران را «مشکل» خود به حساب بیاورد.

با این وصف، آنچه در حوزه سیاست‌های فرهنگی و تربیتی ایرانیان جاری است، حاکی از توجه ناکافی به این دقیقه است. برای نمونه، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، علاوه بر اینکه توجه وافیه به تکرهای قومی و زبانی و دینی ایرانیان نشده است، راهکارهایی برای تعاملات میان ایرانیان نیز به دست نداده است. اصولاً روشن نیست که یک ایرانی در فرآیند تعلیم و تربیت رسمی، چه چیزی می‌آموزد که او را در تعامل با دیگر هم‌وطنان وی که مذهب و زبانی متفاوت از مذهب و زبان وی دارند، رهنمون خواهد ساخت. اشاره به مواردی همچون «تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق‌محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان» (۱۳۹۰، ص. ۸)، یا «صیانت از وحدت ملی و انسجام اجتماعی با محوریت هویت مشترک اسلامی - ایرانی» (۱۳۹۰، ص. ۹) و برخی موارد مشابه، آنقدر مجمل‌اند که راهکاری پیش پای متولیان امر آموزش نمی‌نهند.

این در حالی است که در اسناد برخی کشورها، موارد افتراق به دقت متمایز گشته و در پشت عبارات کلی پنهان نگشته است و کوشیده شده است تا راهکارهای مشخصی برای مواجهه با آن وجوه افتراق پیشنهاد شود. برای نمونه، سند مطالعات اجتماعی، از مهدکودک تا پایه ۱۲^۱ (۲۰۰۵)، در ایالت آلبرتا در کشور کانادا، با دقت بسیار، تمامی ابعاد ارتباطات اجتماعی و تعاملات میان متریبیان را مورد توجه قرار داده است. در این سند، از ضرورت

¹ Social Studies, Kindergarten to Grade 12.

رعایت حقوق بومیان کانادا و فرانسوی زبانان کشور کانادا که در اقلیت هستند، نام برده شده است و با برشمردن راهکارهایی، هدف رعایت و احترام به کرامت^۱ این اقلیت‌ها در کنار اکثریت دیگر ساکنان آن ایالت را پیگیری نموده است.

۳-۳- تعمیق روابط اجتماعی بر اساس تربیت گفتگومحور

اشاره شد که انسان با توصیفی که تیلور از او به دست داده است، پیوسته در حال گفتگو با خود یا دیگران است. گفتگو ویژگی همیشگی انسان است. انسان زبان‌مند و محکوم به گفتگو است. همچنین، اشاره شد که بنا بر نظر تیلور، در حوزه تفاوت و تکثرات فرهنگی و فکری، گفتگو، یگانه راهکاری است که می‌تواند موجب رفع تعارضات احتمالی و نزدیکی و امتزاج افق‌های فکری و فرهنگی ایرانیان گردد. با این وصف، گفت‌وگو باید همچون راهکاری بی‌بدیل در حوزه تربیتی مورد ملاحظه قرار گیرد.

نیت^۲ (۲۰۱۳) وجود پنج خصیصه اخلاقی در طرفین گفتگو را فروتنی، تعهد، اعتماد متقابل، همدلی^۳ و پذیرندگی^۴ دانسته است؛ به طوری که نبود هر یک از این خصایل به حصول یک گفتگوی حقیقی لطمه وارد می‌کند. اکنون می‌توان به طرح این پرسش پرداخت که مهارت گفتگو کردن با لحاظ شرایط اشاره شده، در فضای تعلیم و تربیت فعلی کشور ما چگونه آموخته می‌شود. بنا به نظر پژوهشگران، ایرانیان اصولاً نمره قابل قبولی در انجام گفتگو و حصول توافق ندارند و همچنین نسبت به انتقاد واکنش مناسبی از خود نشان نمی‌دهند (فراستخواه، ۱۳۹۵، صص. ۱۸-۲۱). اما مشکل چیست که ایرانیان در انجام گفتگو و اشتراک دیدگاه‌های مختار خویش در باب مسائل مختلف از توانایی لازم برخوردار نیستند؟ موضوع شگفت‌انگیز این است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، موضوع گفتگو حتی یک بار مورد اشاره قرار نگرفته است. در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) نیز این واژه تنها یک بار و آن هم در بیان «ارزش‌های مربوط به جامعه جهانی» و نه ارزش‌های ضروری در جامعه ایران، بدین شکل مورد استفاده قرار گرفته است: «گسترش فرهنگ گفتگو و استفاده از روش‌های مسالمت‌آمیز در حل مسائل بین‌المللی مبتنی بر ارزش‌های توحیدی» (ص. ۶۲). در واقع می‌توان گفت از نگاه نگارندگان

¹ dignity

² Knitter

³ empathy

⁴ hospitality

اسناد بالادستی آموزش و پرورش، موضوع گفتگو هیچ ضرورت و موضوعیتی نداشته است که به عنوان یک اصل و یا حتی یک روش در جامعه ایران بدان نگریسته شود.

در فضای مدرسه‌ای کشور ما، هیچ کتاب درسی به طور مجزا در باب گفتگو وجود ندارد. این در حالی است که در برخی کشورها کتاب‌هایی با عنوان کتاب بحث^۱ وجود دارد (مرادی، ۱۳۸۶) که در کلاس مبتنی بر آن، تمام زمان به بحث و اظهار نظر میان دانش‌آموزان درباره موضوع منتخب صرف می‌شود و اصالت کلاس با همین بحث و گفتگو است، نه محتوایی که بدان پرداخته می‌شود. در این کلاس‌ها دانش‌آموزان می‌آموزند که چگونه به دیگری گوش بسپارند و چگونه نظر خویش را به صراحت ابراز نمایند و در صورت ضرورت به اصلاح دیدگاه‌های خویش بپردازند. این کلاس‌ها مقدمه‌ای برای آموختن و ممارست در مهارت گفتگو با همسالان است؛ مهارتی که خلأ آن در کشور ما کاملاً احساس می‌شود.

البته محتوای کتاب‌های درسی مدارس، خالی از اشاره به گفتگو نیست. برای نمونه، در کتاب‌های هدیه‌های آسمان (تعلیم و تربیت اسلامی) دوم تا ششم ابتدایی (۱۳۹۸)^۲، بخش‌هایی به گفتگو اختصاص داده شده است، ولی این بخش‌ها فرع بر موضوع درس هستند و خود، فی‌نفسه برای تمرین گفتگو طراحی نشده‌اند. گو اینکه باید پذیرفت با وجود یک معلم هوشمند، همین اشارات محدود در کتاب‌های درسی می‌تواند به محملی برای اجرای گفتگو و کسب مهارت گفتگو در میان دانش‌آموزان منتهی شود؛ ولی نکته‌ای که لازم است بدان التفات داشت این است که این اشاره به گفتگو به سادگی می‌تواند نادیده گرفته شود؛ چرا که محتوای کتاب از اصالت بیشتری برخوردار است. البته در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم و هشتم (۱۳۹۸)، موضوع گفتگو با جدیت بیشتری مورد توجه واقع شده است؛ خصوصاً کتاب پایه هشتم که بخشی را با عنوان «آداب گفتگو» مانند «مهارت شنیدن» را مورد توجه قرار داده است. ولی به نظر می‌رسد لازم است این مهارت به عنوان مهارتی اساسی و ضروری از سال‌های نخست آموزشی مورد توجه قرار گیرد و معلمان آموزش‌های ضروری را در این خصوص ببینند.

^۱ discussion book

^۲ پایه اول دبستان فاقد کتاب هدیه‌های آسمان می‌باشد.

نتیجه‌گیری

چنانکه اشاره شد، همبستگی اجتماعی از مؤلفه‌هایی است که جوامع برای وصول به رشد فرهنگی و توسعه اقتصادی، نمی‌توانند بدان بی‌توجه باشند (هارتگن و آپفینگر، ۲۰۱۴، ص. ۳۴۷). از همین رو، در جامعه متکثر ایران که در پهنه آن اقوام با زبان‌ها و مذاهب مختلف زندگی می‌کنند، لازم است سیاست‌های خاصی مورد ملاحظه قرار گیرد که این تکثر به جدایی و دوری ایرانیان منجر نشود.^۱ بدین ترتیب، پژوهش حاضر در حوزه تعلیم و تربیت می‌تواند گامی به پیش برای رویارویی با چالش‌های اشاره شده باشد.

با این وصف، مبتنی بر دلالت‌های حاصل آمده در پژوهش حاضر، باید نسبت به ارزیابی و بازنگری اسناد بالادستی تربیتی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) اقدام نمود. برای نمونه، مطابق با بند ۳-۷ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰، ص. ۳۳۰)، می‌توان مضامین این سند را ویرایش و بازنگری کرد و کاستی‌های اشاره شده در این حوزه را مورد توجه قرار داد. عدم توجه به زبان‌های غیرفارسی، ندیدن تکثرهای مذهبی و برخی از موضوعاتی که در بخش دلالت‌ها مورد اشاره قرار گرفت، همه از جمله مواردی هستند که لازم است در اسناد بالادستی تربیتی مورد توجه قرار گیرد.

همچنین، نظر به اینکه سیاست‌های آموزشی نظام تربیت رسمی در ایران به شکل متمرکز مشخص می‌گردد، آنها نیز با عطف نظر به این دلالت‌ها باید تغییراتی متناسب با فضای فرهنگی و قومیتی ایران بیابند؛ برای نمونه، در حوزه زبان مورد استفاده در مدارس، ضمن توجه اساسی به زبان مشترک ایرانیان یعنی زبان فارسی و تلاش در جهت رشد قابلیت‌های دانش‌آموزان در تسلط به آن، می‌توان هم‌زمان رشد و تقویت زبان و فرهنگ دیگر زبان‌های قومی مورد تأیید قانون اساسی کشور را مورد توجه قرار داد. یا در نمونه دیگری می‌توان به سیاست‌های تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان اشاره کرد که نسبت به موضوع تعامل و گفتگو و افزایش هنر و مهارت معلمان در این زمینه توجه کافی صورت نگرفته است.^۲

^۱ حاجیان (۱۳۸۷) از وجود رابطه «بسیار منفی» میان هویت ملی و هویت قومی عرب‌زبانان و کردزبانان حکایت نموده است و این رابطه منفی پدیده‌ای است که رفع آن نیازمند «تلاش بیشتری برای تلطیف مناسبات و تعمیق روابط فرهنگی میان برخی اقوام ایرانی» است.

^۲ بررسی سرفصل دروس نه رشته از رشته‌های مختلف آموزش معلمان (خاص دانشگاه فرهنگیان) مصوب جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۹/۲۸، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، درسی نظری و عملی در باب گفتگو وجود ندارد. البته در سرفصل همه این رشته‌ها،

همچنین، چنانکه در متن دلالت‌ها اشاره شد، کتاب‌های درسی نیز شاهد کاستی‌هایی در ملاحظه نکات مورد نظر این پژوهش هستند که طبعاً با بازنگری اسناد بالادستی و سیاست‌های آموزشی نیازمند تغییر و بازنگری خواهند بود.

در نهایت، در حوزه تربیت غیر رسمی، همچون صدا و سیما، نیز توجه به دلالت‌های مورد اشاره می‌تواند زمینه تغییراتی در سیاست‌ها و روندهای جاری آنها گردد. در حقیقت، به رسمیت شناختن همه ایرانیان فارغ از تنوع فرهنگی آنان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که نادیده انگاشتن آن در گذشته، موجبات رنجش برخی اقوام و فرهنگ‌های ایرانی را فراهم آورده است (حاجیان، ۱۳۸۷) و به نظر می‌رسد برای اجتناب از بروز شکاف‌های بیشتر میان اقوام و فرهنگ‌های ایرانی و حرکت به سوی ایجاد همبستگی میان همه ایرانیان، خصوصاً در حوزه مبنایی تربیت، لازم است ملاحظات اشاره شده، مورد توجه قرار گیرد.

۱۸ واحد با عنوان «دروس تربیتی» که شامل دروسی همچون «اصول و روش‌های تدریس» و «اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره» وجود دارد که بررسی دقیق سرفصل تفصیلی آنها و منابع و مراجعی فهرست شده برای این درس، نمایانگر عدم توجه به ضرورت و اهمیت گفتگو به مثابه یگانه راهبرد پیشبردی و حل اختلافات و تعارضات میان متریبیان است.

منابع

- احمدی، حمید (۱۳۸۴). قومیت و قوم‌گرایی در ایران: افسانه و واقعیت. تهران: نشر نی.
- احمدی، حمید (۱۳۹۰). بنیادهای هویت ملی ایران، چارچوب نظری هویت ملی شهروندمحور. تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- آخوندزاده، میرزا فتحعلی خان (۱۹۶۳). مکتوبات. چاپ باکو.
- اسلامی ندوشن، محمدعلی (۱۳۹۵). ایران و تنهائیش. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- اشرف، احمد (۱۳۹۸). هویت ایرانی از دوران باستان تا پایان پهلوی (حمید احمدی، مترجم). تهران: نشر نی.
- افشار، ایرج (۱۳۳۸). یگانگی ایرانیان و زبان فارسی. آینده، (۴)، ۳۶-۳۳.
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، (۱)۴، ۸۳-۱۱۰.
- بازرگان، مهدی (۱۳۴۳). سازگاری ایرانی، فصل الحاقی روح ملتها، تهران: انتشارات پیام آزادی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- برنامه درسی دوره کارشناسی رشته‌های آموزشی زیست‌شناسی، زبان انگلیسی، تاریخ، علوم اجتماعی، شیمی، زبان عربی، مشاوره و راهنمایی، تربیت بدنی، الهیات (۱۳۹۴). شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). شورای عالی آموزش و پرورش.
- بروجردی، مهرداد (۱۳۸۹). تراشیدم، پرستیدم، شکستم: گفتارهایی در سیاست و هویت ایرانی. تهران: نشر نگاه معاصر.
- بهرنگی، صمد (۱۳۳۶). کندوکاو در مسایل تربیتی ایران. تهران: انتشارات شبگیر.
- پیام‌های آسمان، تعلیم و تربیت اسلامی (۱۳۹۸). کتاب درسی پایه نهم، دوره اول متوسطه. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- تعلیمات ادیان الهی و اخلاق (۱۳۹۸). کتاب درسی پایه نهم، دوره اول متوسطه، ویژه اقلیت‌های دینی (کلیمی، زرتشتی و مسیحی). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- تفکر و سبک زندگی (۱۳۹۸). کتاب‌های درسی پایه‌های هفتم و هشتم، دوره اول متوسطه، کتاب مشترک دختران و پسران. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی هویت ایرانی. تهران: پژوهشکده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۷). نسبت هویت ملی با هویت قومی در میان اقوام ایرانی. مجله جامعه‌شناسی ایران، (۳) ۹، (۴)، ۱۴۳-۱۶۴.
- رجایی، فرهنگ (۱۳۸۶). مسئله هویت ایرانیان امروز، ایفای نقش در عصر یک تمدن و چند فرهنگ. تهران: نشر نی.
- رجایی، فرهنگ (۱۳۹۵). زندگی فضیلت‌مند در عصر سکولار. تهران: نشر آگاه.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۹). رازدانی و روشنفکری و دینداری. تهران: موسسه فرهنگی صراط.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۴). افسون‌زدگی جدید، هویت چهل تکه و تفکر سیار (فاطمه ولیانی، مترجم). تهران: نشر فرزاد روز.
- شایگان، داریوش (۱۳۹۳). زیر آسمان‌های جهان، مجموعه گفتگوها با رامین جهاننگلو (نازی عظیمی، مترجم). تهران: نشر فرزاد روز.
- شریعتی، علی (۱۳۷۶). بازشناسی هویت ایرانی اسلامی (مجموعه آثار ۲۷). تهران: انتشارات الهام.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۷). درآمدی بر هویت ملی. شیراز: نوید شیراز.
- طباطبایی، سیدجواد (۱۳۸۵). دیباچه‌ای بر نظریه انحطاط ایرانیان. تهران: نگاه معاصر.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). ما ایرانیان: زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلیقات ایرانی. تهران: نشر نی.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۸).
- کاتوزیان، همایون (۱۳۹۴). ایرانیان، دوران باستان تا دوره معاصر (حسین شهیدی، مترجم). تهران: نشر مرکز.

- کچوئیان، حسین (۱۳۸۴). *تطورات گفتمان‌های هویتی ایران، ایرانی در کشاکش با تجدد و مابعدتجدد*. نشر نی، تهران.
- کسروی، احمد (۱۳۵۶). آذری یا زبان باستان آذربایجان.
- کومبز، جرالڈ آر؛ روی، بی. دنیلز (۱۳۹۲). *کاوشگری فلسفی: نقدتوسّعی (ترجمه خسرو باقری)*. در روش شناسی مطالعات برنامه درسی (صص. ۴۳-۶۵). تهران: انتشارات سمت.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۹۷). بازنگری در حس تعلق: ارزیابی میزان وفاداری ایرانیان به هویت خویش. *فصلنامه مطالعات ایرانی پویه*، ۳ و ۴، ۱۱۸-۱۳۵.
- مرادی، اسدالله (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی تربیت دینی (گفتگویی با استادان حوزه و دانشگاه)، جلد دوم. تهران: انتشارات مدرسه.
- مسکوب، شاهرخ (۱۳۸۵). *هویت ایرانی و زبان فارسی*. تهران: نشر فرزاد روز.
- *مطالعات اجتماعی (جغرافیا، تاریخ، مدنی)* (۱۳۹۸). کتاب درسی پایه نهم، دوره اول متوسطه. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- معلوف، امین (۱۳۹۷). *هویت‌های مرکب (عبدالحسین نیک‌گهر، مترجم)*. تهران: نشر نی.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۵). *ناسیونالیسم، راه یا بیراهه؟* قابل بازیابی در آدرس اینترنتی:
<http://www.neelofar.org/index.php/mostafamalekian-2/1574-111295>
- منتظری، سعیدرضا (۱۳۹۵). ۳۹ گویش در ایران وجود دارد، سخنرانی در نخستین همایش زبان بومی. قابل بازیابی در آدرس اینترنتی:
<https://www.irna.ir/news/82088284/39-> در-ایران-وجود-دارد
- میری، سیدجواد (۱۳۹۷). تأملی درباره ایران؛ واکاوی هویت، ملیت، ایرانیت و سیاست‌گذاری‌های زبانی. تهران: نقد فرهنگ.
- *هدیه‌های اسلامی (تعلیم و تربیت اسلامی)* (۱۳۹۸). کتاب‌های درسی پایه‌های دوم تا ششم دبستان. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- *هویت اجتماعی (کتاب درسی علوم اجتماعی)* (۱۳۹۸). کتاب درسی پایه دوازدهم، دوره دوم متوسطه. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- Amanat, A. (2017). *Iran, a Modern History*. New Haven & London: Yale University Press.
- Ashraf, A. (2012). *Iranian identity*. Retrieved from:
<http://www.iranicaonline.org/articles/iranian-identity-i-perspectives>
- Bagheri Noaparast, K. (2017). An Epistemological Base for a Dynamic Conception of Civilization and Intercultural Relations. In Lutfi Sunar (Ed.), *Debates on Civilization in Muslim World: Critical Perspectives on Islam and Modernity* (pp. 390-410). Oxford: Oxford University Press.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education*. London and New York: Routledge Press.
- Beiser, F. (2005). *Hegel*. London and New York: Routledge Press.
- Cantle, T. (2014). National Identity, Plurality and Interculturalism. *The Political Quarterly*, 85(3), 312-319.
- Engen, T. O. (2014). The Recognition of Students' Origin in Liquid Times. In F. Dervin & H. Ragnarsdóttir (Eds.), *Origins: A Sustainable Concept in Education* (pp. 87-100). The Netherlands: Sense Publishers.
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52, 1-17.
- Hartgen, K. & Opfinger, M. (2014). National Identity and Religious Diversity. *KYKLOS*, 67(3), 346-367.
- Knitter, F. P. (2013). Inter-Religious Dialogue and Social Action. In C. Cornille (Ed.), *The Wiley-Blackwell Companion to Inter-Religious Dialogue* (pp. 133-148). USA: A John Wiley & Sons, Ltd. Publication.

- Mizza D. (2014). The First Language (L1) or Mother Tongue Vs. The Second Language (L2) Model of Literacy Instruction. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 101-109.
- Moran, A. (2011). Identity, Race and Ethnicity. In A. Elliott (Ed.), *Routledge Handbook of Identity Studies*, (pp. 170-185). USA and Canada: Routledge Press.
- Palma A. J. (2012). *Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought*. A Thesis Submitted in Conformity with the Requirements, for the Degree of Doctor of Philosophy, Department of Humanities, Social Sciences, and Social Justice Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Social Studies Kindergarten to Grade 12 (2005). *Alberta Education*, Alberta, Canada.
- Splitter, L. (2007). 'Do the Groups to which I Belong Make Me, Me?' *Journal of Theory and Research in Education*, 5, 261-280.
- Tezcur, G. M. & Asadzade, P. (2019). Ethnic Nationalism versus Religious Loyalty: the Case of Kurds in Iran. *Nations and Nationalism*, 25(2), 652-672.
- Taylor, C. (2003). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language: Philosophical papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaziri, M. (1993). *Iran as Imagined Nation*. New York: Paragon House Press.
- Yarshater, E. (1993). Persian Identity in Historical Perspective. *Iranian Studies*, 26(1-2), 141-142.

پدیدارشناسی بیماری؛ رویکردی در تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن^۱

زهرا عسگری^۲، محمدحسین حیدری^۳ و رمضان برخوردار^۴

چکیده

کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن نیازهای تربیتی ویژه‌ای دارند که امروزه بر اثر غلبه رویکردهای عینیت‌مدار طبیعت‌گرا و هنجارگرا مغفول مانده‌اند. از این رو هدف اصلی این پژوهش، مطرح کردن پدیدارشناسی بیماری به عنوان رویکردی بدیل در بهبود وضعیت تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری مزمن است. مطالعه حاضر بر بنیاد دو رویکرد روش‌شناختی پدیدارشناسی و استنتاجی انجام می‌گیرد؛ بدین صورت که ابتدا چالش‌های تربیتی ویژه کودکان مبتلا به بیماری مزمن در مواجهه با خود، هستی و دیگران مورد پدیدارشناسی قرار گرفته و توصیف می‌شوند و در ادامه، با استخراج مضامین پدیدارشناختی روی‌آوردگی، زمانمندی و بدنمندی، پدیدارشناسی بیماری به عنوان راهکاری برای فهم بهتر تعلیم و تربیت ویژه این کودکان استنتاج می‌گردد. نتایج نشان می‌دهد پدیدارشناسی بیماری با سوژه بدنمند دانستن کودک بیمار، معنای بیماری را بازسازی کرده و فرصتی فراهم می‌کند تا بیماری مزمن از یک رنج همیشگی به بستر مناسبی برای پیشرفت و شکوفایی افراد تبدیل شود.

واژگان کلیدی: تربیت کودکان، بیماری مزمن، پدیدارشناسی بیماری، روی‌آوردگی، بدنمندی، زمانمندی

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۶

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول): asgari.za@gmail.com

^۳ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان؛ mhheidari1353@gmail.com

^۴ استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی؛ ramazanbarkhordari@gmail.com

مقدمه

در تدوین محتوای این مقاله که در مورد بیماری‌های کودکان است، بیشتر از منابع غربی استفاده شده و بیماری کودکان از منظر آنان بیان شده است که در مواردی با مبانی فرهنگی ما متفاوت و قابل نقد می‌باشد. البته بیماری اساساً یکی از چالش‌های زندگی آدمی است که بیش از هر پدیده دیگری او را نسبت به بُعد جسمانی خود آگاه کرده و نقص و ناتوانی را برای او یادآور می‌شود. این پدیده برخلاف سایر تجربه‌های رنج‌آمیز زندگی، مانند مرگ و فقر، بیشتر از منظر اثبات‌گرایی و ذیل علوم تجربی بررسی شده و کمتر از زاویه‌ای فلسفی مورد بررسی قرار گرفته است (هایناما^۱، ۲۰۱۸). این در حالی است که اضطراب و دلهره انسان - به‌منزله یک حالتی روانی- در مواجهه با بیماری، بیش از آنکه به درد و عوارض جسمانی برگردد، به عدم فهم او از معنا، چرایی بیماری و تبیین ناپذیری آن برمی‌گردد. در واقع تراژدی زندگی یک فرد بیمار وقوع بیماری و عوارض جسمانی آن نیست؛ بلکه بیماری به منزله هشداری است تا او را از روزمرگی و غفلت بیرون آورده و معنای زندگی را به چالش بکشد (سانتاگ^۲، ۱۳۹۵، ص. ۳۷). از این رو مغفول ماندن معنا و فلسفه بیماری و عدم مواجهه درست با آن، مشکلات بسیاری را در زندگی و فرآیند تربیت افراد به دنبال خواهد داشت.

فلسفه بیماری تا قبل از قرن ۱۸ میلادی عموماً نوعی واقع‌گرایی نظورورزانه بود که محور آن، بیماری‌شناسی بقراطی بر مبنای طبایع چهارگانه انسان بود (ولف، پدرسون و رزنبرگ^۳، ۱۳۸۰). این فلسفه بر آن بود که هر بیماری، سازوکار نهفته‌ای دارد که با مشاهده دقیق‌تر و تأمل بیشتر می‌توان به راز آن پی برد. اواخر قرن هجدهم انقلابی در پارادایم‌های حاکم بر پزشکی به وجود آمد و واقع‌گرایی نظورورزانه جای خود را به نوعی واقع‌گرایی داد که تحت نظارت تجربه بود و علم پزشکی شاخه‌ای از علوم طبیعی شد (مارکوم^۴، ۲۰۰۸). در این زمان فلسفه زیست - پزشکی، با مبنایی اثبات‌گرایانه و رویکردی ابزاری، فلسفه مسلط بر علم پزشکی شد. مدل زیست - پزشکی در پارادایم ماشینی‌نگری مطرح می‌شود؛ بدین معنا که تنها جنبه‌های جسمانی بیمار به منزله ماشینی که خراب شده است، بررسی می‌گردد

¹. Heinämaa

². Santag

³. Wolf, Pederson & Rosenberg

⁴. Marcum

(سانچو^۱، ۲۰۱۳). در کنار این رویکرد طبیعت‌گرایانه به فلسفه پزشکی، رویکرد هنجارگرایانه نیز مطرح‌شد. در این رویکرد، علاوه بر تعریف صرفاً جسمانی از بیماری، سعی می‌شود اصول و قواعد حاکم بر رفتارهای یک بیمار و کادر درمانی در سایه هنجارهای جامعه مربوط به آن بیمار مشخص شود (لنزرث^۲، ۲۰۱۲). در هر یک از این دو دیدگاه، نگاه مجهول و بیرونی^۳ نسبت به بیماری وجود دارد و به تجربه‌های فردی شخص بیمار آن چنانکه لازم است، توجهی نمی‌شود.

در اواخر قرن بیستم با پیشرفت فلسفه‌های قاره‌ای، خصوصاً فلسفه پدیدارشناسی، پارادایم‌های حاکم بر علم پزشکی تغییر کرد و فلسفه انسان‌گرایانه^۴ به عنوان رویکردی جدید در فلسفه بیماری مطرح شد. در طب جدید پزشکی‌مانند کسل^۵ بر آن بودند که تلقی تجربی از انسان نمی‌تواند حق خصوصیات ذاتی و واقعی ماهیت انسان را به خوبی ادا کند و در نتیجه تصویر تجربه‌گرایانه از بیماری، تصویری ناقص است و در واقع بیماری و واکنش‌های بیمار به آن بسی فراتر از اعضای مادی بدن انسان است (کسل، ۱۹۸۲). فلسفه انسان‌گرایانه با رویکردی پدیدارشناسانه سعی می‌کند با محور قرار دادن شخص بیمار، در کنار نگاه آبزکتیو موجود در علوم پزشکی، به جنبه‌های سوبژکتیو و وجودی بیماری نیز بپردازد. با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی می‌توان از نگاه طبیعت‌انگارانه و آبزکتیو نسبت به بیماری گذر کرد و بیشتر به جنبه‌های سوبژکتیو و وجودی آن پرداخت.

چگونگی مواجهه با بیماری در زندگی کودکان بیمار اهمیتی دو چندان پیدا می‌کند؛ چرا که آنها به خاطر شرایط ویژه رشد جسمی و روحی، کم‌طاقتی و کم‌تجربگی در مواجهه با سختی‌های زندگی و ترس و دلهره نسبت به نظام درمانی، تأثیرپذیری بیشتری از بیماری دارند. علاوه بر اینکه هر کودکی در زندگی خود طعم بیماری را حتماً می‌چشد؛ حدود بیست درصد از کودکان به نوعی بیماری مزمن و همیشگی مبتلا هستند (برون و دوپول^۶، ۱۹۹۹). مسائل ناشی از بیماری در زندگی کودکان دارای بیماری مزمن به مراتب پیچیده‌تر و حیاتی‌تر می‌شود؛ زیرا بیماری در زندگی این کودکان چیزی بیش از یک رخداد اتفاقی است و بودن و

¹ Sancho

² Lanzerath

³ Objective

⁴ Humanistic philosophy

⁵ Cassell

⁶ Brown & DuPaul

شدن آنها در نسبت با بیماری معنا پیدا می‌کند. تحقیقات نشان می‌دهد کودکان مبتلا به بیماری مزمن، بیش از آنکه از عوارض جسمانی بیماری در رنج و آزار باشند، به واسطه تأثیرات روحی بیماری و چگونگی مواجهه با خود و انسان‌های اطرافشان در ناراحتی و بحران هستند^۱ (استمبو^۲، ۲۰۱۶). شرایط تربیتی ویژه کودکان بیمار و همچنین لزوم تحقق عدالت تربیتی، ایجاب می‌کند تعلیم و تربیت توجه ویژه‌ای به کودکان بیمار به ویژه کودکان مبتلا به بیماری مزمن و تأثیرات بیماری بر روند تعلیم و تربیت آنها داشته باشد.

از ابتدای قرن بیستم تعلیم و تربیت ویژه کودکان بیمار بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است و پژوهش‌های متعددی مانند کوپر^۳ (۲۰۰۲)، فلدهامر^۴ (۲۰۰۶)، شوراتر^۵ (۲۰۰۷) در این رابطه انجام شد؛ تا اینکه نهایتاً در سال ۲۰۰۴، شاخه‌ای از تعلیم و تربیت کودکان استثنایی^۶ به طور ویژه به تعلیم و تربیت کودکان دارای نقص سلامت اختصاص یافت (فدرال رجیستر^۷، ۲۰۰۶). در این شاخه، کودکان مبتلا به بیماری‌های دیابت، نارسایی کلیوی، صرع، هموفیلی، سندرم تورت، سرطان و روماتیسم قرار می‌گیرند و بر این باورند که مشکلات کودکان بیمار تنها عوارضی جسمانی نیست و با توجه به افزایش هوشیاری آنها نسبت به محرک‌های محیطی، از نشاط، هوشیاری و قدرت محدودتری در محیط‌های آموزشی برخوردارند که لازم است در شاخه ویژه‌ای به تعلیم و تربیت آنها اندیشیده شود (واشتنو^۸، ۲۰۱۵). با وجود این، در تعلیم و تربیت کودکان دارای نقص سلامت، عدالت تربیتی بیشتر مطرح می‌شود (ایروین و الام^۹، ۲۰۱۱) و به مشکلاتی مانند عدم هماهنگی محیط فیزیکی و انسانی مدرسه با این کودکان و تبعیض‌های موجود بین آنها و کودکان سالم پرداخته می‌شود (وودریچ و اسپنسر^{۱۰}، ۲۰۰۷) اما مواجهه فلسفی کودک بیمار با بیماری مغفول می‌ماند.

^۱ در روایات اسلامی تأکید می‌کنند که به نقایص عضوی بیماران به صورت خیره و مستمر نگاه نکنید. رعایت این دستور باعث می‌شود که کودکان بیمار و دارای نقایص عضوی این نوع رنجش را در جامعه اسلامی تجربه نکنند.

^۲ Stambaugh

^۳ Cooper

^۴ Fladhammer

^۵ Schwartz

^۶ Other Health Impairment (OHI)

^۷ Federal Register

^۸ Washtenaw

^۹ Irwinond & Elam

^{۱۰} Wodrich & Spencer

در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران نیز به چگونگی پیشگیری از بیماری بیشتر پرداخته می‌شود؛ زیرا پیشگیری حالت عام دارد و درمان کودکان بیمار حالت اختصاصی دارد و بهزیستی و مراکز مشاوره آموزش و پرورش در معاونت پرورشی و مراکز مشاوره انجمن اولیاء و مربیان به این کودکان و خانواده‌های آنان خدمات درمانی و مشاوره‌ای را ارائه می‌دهند که باید توسعه بیشتری بیابد.

در این پژوهش با رویکردی پدیدارشناختی - استنتاجی به چالش‌های تربیتی کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن پرداخته شده است و سپس پدیدارشناسی بیماری به عنوان راهکاری در فهم بهتر شرایط ویژه این کودکان معرفی می‌گردد. از آنجا که پدیدارشناسی با تمرکز بر تجربه اول شخص از پدیده‌ها به دنبال فهم و توصیف بهتر از آنها است (فان مانن، ۲۰۱۸)، ابتدا چالش‌های تربیتی ویژه کودکان مبتلا به بیماری مزمن در مواجهه با خود، هستی و دیگران مورد پدیدارشناسی قرار گرفته و توصیف می‌شوند و در ادامه با استخراج مضامین پدیدارشناختی روی‌آوردگی، زمانمندی و بدنمندی، پدیدارشناسی بیماری به عنوان راهکاری برای فهم بهتر تعلیم و تربیت ویژه این کودکان، استنتاج می‌گردد.

۱. چالش‌های بیماری در تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری مزمن

صاحب‌نظران غربی با ملاحظه وضعیت کشورهای خود قائلند که مشکلات ناشی از بیماری‌های مزمن در روند تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به این بیماری‌ها، عمدتاً ذیل محورهای عدم تجهیز کافی محیط و امکانات مدرسه متناسب با نیازهای ویژه پزشکی این کودکان (ایروین و الام، ۲۰۱۱)، وجود برخی تبعیض‌های آموزشی و عدم توجه به تحقق عدالت آموزشی بین این کودکان و کودکان سالم (لورگا^۱ و همکاران، ۲۰۱۴)، کمبود منابع و عدم تخصیص منابع مادی به طور ویژه و آموزش متمرکز^۲ (مانتر، فورتزا و سالوم^۳، ۲۰۱۴) مطرح می‌شود. به نظر می‌رسد چنین رویکردهایی عمدتاً با نگاهی عمل‌گرایانه به چالش‌های آموزشی کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن می‌پردازند و لذا گاهی لایه‌های عمیق‌تر چالش‌های تعلیم و تربیتی مانند برخی از مشکلات اجتماعی، عاطفی و رفتاری این کودکان که در نتیجه مواجهه خود آنها با بیماری به وجود می‌آید، مورد غفلت قرار می‌گیرد. از این رو

¹. Iorga

². Regular school Washtenaw

³. Muntaner, Forteza and Salom

در این قسمت با رویکردی فلسفی به تأثیر بیماری بر سه سطح از تجربه زیسته این کودکان، یعنی رابطه آنها با هستی، خود و دیگران پرداخته می‌شود و در ادامه سعی می‌گردد به طور مبنایی‌تر به مشکلات تعلیم و تربیتی این کودکان پرداخته شود.

هنگامی که یک کودک به نوعی بیماری مزمن مبتلا می‌شود، فقط عضوی از بدن او معیوب نشده و عملکردی خاص از بدن او دچار آشفتگی و بهم ریختگی نمی‌شود؛ بلکه چگونگی تجربه و دریافت او از دنیا و ارتباط او با هستی نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد (کرل^۱، ۲۰۰۷). برای عموم کودکان مبتلا به بیماری مزمن، دنیا آمیخته با انواع درد و محرومیت‌هاست؛ دردها و محرومیت‌های ناشی از بیماری و فرآیند طولانی‌مدت درمان. بعضاً ساده‌ترین چیزهایی که برای کودکان سالم عادی است، برای این کودکان رؤیاهایی دوردست است که برای به دست آوردن آن باید به شدت تلاش کنند؛ مثلاً برای کودکان مبتلا به نارسایی شدید ریوی^۲، پیمودن یک مسیر دویست متری، از مشکل‌ترین کارهاست؛ مدام باید بایستند و نفس تازه کنند و از دیگران خواهش کنند وسایلشان را برایشان بیاورند. برای چنین کودکانی، دویدن یا کوهنوردی یکی از آرزوهای دست‌نیافتنی خواهد بود (والکر^۳، ۲۰۰۳). چنین محدودیت‌های ناخوشایندی که بیماری برای این کودکان به وجود آورده است، دنیا را برای آنها در مقایسه با کودکان سالم، عمدتاً جایی ناامن ساخته است که یا باید از آن بترسند و در هراسی دائمی باشند و یا گاه با پناه آوردن به دروغ و مخفی‌کاری، امنیتی کاذب برای خود پدید آورند؛ مثلاً کودکان دیابتی معمولاً به خاطر نوسان‌های قند خون خود، میل زیادی به مصرف شیرینی‌جات دارند، ولی دنیای پیرامونشان جایی است که عمدتاً آنها را از مصرف این نوع مواد منع می‌کند (شوارتز^۴ و دیگران، ۲۰۱۰). در نتیجه اکثر این کودکان، مدام به دنبال به دست آوردن شرایطی هستند که بتوانند به دور از چشم دیگران و رها از تذکرها و حتی بعضاً تنبیه‌های آنها، مانند دیگر کودکان سالم هر چه دلشان می‌خواهد شکلات و شیرینی بخورند.

از طرف دیگر هنگامی که این کودکان در مواجهه با بیماری و درد و رنج ناشی از آن، تبیین و معنای درخوری نمی‌یابند، در پیدا کردن نسبت بین خود و هستی پیرامونشان به مشکل

¹. Carel

². Lymphangiomyomatosis (LAM)

³. Walker Carlisle

⁴. Schwartz

برمی‌خورند (تومبز^۱، ۱۹۹۰). گاه استعاره‌هایی از بیماری مانند تنبیه و مجازات، آزمایش و امتحان، بدشانسی، ضعف و ناتوانی، افسردگی و ناراحتی، طرد شدن از سوی برخی از همسالان در کمین کودکان بیمار است که متناسب با معنایی که به بیماری می‌دهند، چگونگی مواجهه او با بیماری و هستی اطرافش را شکل می‌دهند. البته باید توجه داشت مسیر معنایی در پدیدارشناسی، امری به شدت فردی و وابسته به تجربه زیسته شخص کودک است و مریب باید با پیرایش استعاره‌های نامناسب پیرامون کودک، صرفاً برای یافتن معنای بیماری بسترسازی کند.

بیماری در این کودکان، چگونگی رابطه آنها با خود را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن، بین بدن خود قبل و بعد از بیماری و بدن خودشان و بدن سایر کودکان سالم تفاوت‌های دردناک و بسیار محدودیت‌آوری را می‌بینند. همین امر باعث به وجود آمدن شکافی بین بدن بیولوژیک^۲ و بدن زیسته^۳ در آنها می‌شود که در نتیجه، عده‌ای از آنها نمی‌توانند بدن بیمار را بپذیرند، آن را دوست داشته باشند و بر آن اعتماد کنند (کرل، ۲۰۰۴). در بعضی از بیماری‌های مزمن مانند برخی از انواع دیابت و یا نارسایی‌های ریوی، کودکان باید ابزارها و وسایلی مانند پمپ‌های انسولین و یا کپسول‌های اکسیژن را همیشه مانند اجزای بدنشان همراه خود داشته باشند. این همراهی اغلب برای آنها پر زحمت و ناراحت‌کننده است و شکاف رابطه آنها با بدنشان را تشدید می‌کند. از آنجا که انسان یک سوژه بدنمند است، چالش به وجود آمده بین کودک و بدن آنها بسیار بر عاملیت و کنشگری آنها تأثیرگذار خواهد بود (هایناما، ۲۰۱۸). از طرف دیگر، بیماری‌های مزمن بخش زیادی از توانایی انسان را به ناتوانی تبدیل کرده و امکان عاملیت فرد در اینکه خودش را نشان بدهد، کارهایی را انجام بدهد و به فعالیت‌هایی مشغول باشد که در جهت ارتقای اهدافش هستند را تا حدی زیر سؤال می‌برد (فلانگان^۴، ۲۰۱۵). همین امر باعث می‌شود کودکان مبتلا به بیماری مزمن در رابطه با خود و یافتن هویتشان به میزانی دچار مشکل شوند.

¹. Toombs

². biological body

³. living body

⁴. Flanagan

علاوه بر این، کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن در مواجهه با خود، گاهی گرفتار دوگانگی ارزشی درونی و بیرونی نیز می‌شوند. هنگامی که آنها به ارزش‌های غالب در جامعه اطراف خود می‌نگرند، یکی از عوامل اساسی تعریف زندگی خوب را سلامتی می‌یابند که از داشتن آن محروم‌اند. از طرف دیگر، عده‌ای از خانواده‌ها و اطرافیان، خوب بودن را از او در قالب واژه‌هایی چون صبوری، تحمل، تلاش، سازش‌پذیری و مبارزه طلب می‌کنند؛ در صورتی که خوبی و ارزشمندی از زاویه دید خود این کودکان در این مورد، عمدتاً مثل بقیه بودن و بدون محدودیت و محرومیت بودن است. مثلاً در زندگی یک کودک سرطانی، ارزشمندی بیرونی آن است که او خود را با دوره درمان تطبیق داده، ناسازگاری نکرده، قوی باشد و مبارزه کند؛ ولی از نظر خود او ارزشمندی یعنی آزادی از درمانی که اندک سلامتی در امان مانده از تهاجم سرطان را هم از بین می‌برد، نخوردن قرص‌هایی که به بهانه درمان، او را در حالت تهوعی دائمی گرفتار می‌کنند (جرالی^۱، ۲۰۱۱) و اینکه مانند سایر کودکان آنها نیز بتوانند از خوردن، خوابیدن و در کل از زندگی کردن لذت ببرند.

رابطه با دیگران از دیگر مواجهه‌هایی است که گاه کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن را به چالش می‌اندازد. برای کودکانی که بیماری بیش از یک رخداد اتفاقی در زندگی‌شان است و از ابتدای زندگی خود، درد آشنای مواجهه با بیماری بوده‌اند و همچنان از آن رنج می‌برند، انسان‌ها به دو دسته سالم و بیمار تقسیم می‌شوند. برای این کودکان، پزشک، معلم، دوستان و حتی پدر و مادر در دسته سالم قرار می‌گیرند و خود و معدودی از افراد در دسته بیمار قرار می‌گیرند (تروپ^۲، ۲۰۱۰). عده‌ای از آنها هیچ توجیه منطقی نمی‌یابند که چرا آنها باید در گروه بیمارها قرار داشته باشند و همین امر باعث می‌شود همیشه نوعی غبطه، حسادت و بعضاً حتی نوعی دشمنی با گروه آدم‌های سالم داشته باشند. حس غربت و بیگانگی بین دو گروه افراد بیمار و سالم، تنها اختصاص به گروه بیماران ندارد و افراد سالم نیز نگاهی متفاوت به بیماران، نسبت به بیماری و عوارض آن دارند و متأسفانه در اکثر موارد این دو گروه درک متقابل مطلوبی نسبت به یکدیگر پیدا نمی‌کنند (رنیک^۳، ۲۰۱۴). همین امر

¹. Gerali

². Thorpe

³. Rennick

باعث می‌شود که گاه انزوا و گوشه‌گیری، عدم اعتماد به طرف مقابل و مخفی کردن بیماری خود، چالش‌هایی متداول در رابطه این کودکان با فردی از گروه مقابل باشد.

چالش‌های ناشی از بیماری در تعلیم و تربیت کودکان بیمار را نیز می‌توان بر مبنای ارتباط‌های سه‌گانه فرد با خود، هستی و دیگران بررسی کرد^۱. بحران هویت و خویشتن‌یابی در کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن در فرآیند تعلیم و تربیت آنها به شدت تأثیرگذار است. طولانی بودن بیماری باعث می‌شود آنها بیماری را جزئی از بودن و هویت خود تصور کنند؛ علاوه بر آنکه در سیستم پزشکی و به تبع آن، عامه مردم، این کودکان با نوع بیماری و وضعیتی که در آن دارند شناخته و نام‌گذاری می‌شوند؛ مثلاً کودکان مبتلا به هموفیلی، هموفیلی‌ها^۲ نامیده می‌شوند. این در حالی است که بیماری هموفیلی بخشی از اسم و هویت این کودکان نبوده و آنها تنها با آن زندگی می‌کنند (آوتو^۳ و دیگران، ۲۰۱۸). از طرف دیگر، هنگامی که زندگی اکثر این کودکان تلاشی مداوم برای زنده ماندن است، بعضاً نمی‌توانند مانند سایر کودکان سالم در سایه به دست آوردن موفقیت‌های آموزشی و تربیتی خود را بشناسند؛ چنانکه پژوهش‌ها نیز اختلاف معناداری را بین نتایج تحصیلی این کودکان و کودکان سالم نشان می‌دهند (میچل^۴ و دیگران، ۲۰۱۹). در واقع برای آنها زندگی آن چنان ثباتی ندارد که با افق‌های دور تربیتی و هدف‌های دراز مدت آن بتوانند تحت ساختار مشخصی خود را بیابند. این در حالی است که در آموزش و پرورش ما، مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تربیتی تا حد قابل ملاحظه‌ای متناسب با زندگی یک کودک سالم مطرح می‌گردد (برخورداری و عسگری، ۱۳۹۹).

کنشگری و عاملیت کودکان بیمار در رابطه با محیط مدرسه نیز تحت تأثیر بیمار بودن آنها قرار می‌گیرد؛ نه فقط به آن علت که بیماری، محدودیت‌های فیزیکی برای آنها به دنبال داشته است، بلکه عده‌ای از آنها تنها در عضوی از بدن خود اختلال احساس نمی‌کنند و خود را در کل بیمار دانسته و ناتوانی‌های دیگری از این بیماری نتیجه می‌گیرند؛ مثلاً کودکان مبتلا به بیماری‌های کلیوی که باید سه بار در هفته دیالیز شوند، اعتماد به نفس

^۱. مرحوم محمد تقی جعفری ارتباط‌ها را به چهار دسته ارتباط با خداوند، خود، دیگران و جهان طبیعت تقسیم کرده است. لذا در فرهنگ ما کودک بیمار به ارتباط خود با خداوند هم توجه می‌کند.

^۲. hemophiliacs

^۳. Aoto

^۴. Mitchell

بسیار کمتری نسبت سایر کودکان دارند و حس ناتوانی ناشی از بیماری بر سایر توانمندی‌های خاص ایشان نیز سیطره پیدا کرده و امکان تجربه فرصت‌های تعلیم و تربیتی پیش رو را نیز تا حدی از خود می‌گیرند (لورگا و دیگران، ۲۰۱۴). از طرف دیگر، چون در اکثر مدارس، فضای فیزیکی و آموزشی مدرسه تا حدی متناسب با نیازمندی‌های ویژه این کودکان نیست، رنج و درد این کودکان فزونی می‌یابد. با وجود اینکه این کودکان در فضایی یکسان با کودکان سالم تحصیل خواهند کرد، گاهی نمی‌توانند مانند آنها در آن مدرسه احساس امنیت داشته باشند؛ مثلاً کودکان مبتلا به هموفیلی، در این نگرانی به سر می‌برند که مبادا در محیط مدرسه به خاطر عدم امنیت بالای فیزیکی و یا احیاناً بی‌احتیاطی همکلاسی‌های خود، سانحه‌ای برای آنها به وجود آید و دچار خونریزی شوند (ویلیامز^۱ و چاپمن^۲، ۲۰۱۱). در کشورهای جهان سوم که اکثر مدارس مجهز به آسانسور نیست، پلکان مدرسه مانعی برای کودکان مبتلا به مشکلات فیزیکی، حرکتی و یا کودکان با اختلال ریوی، در لمس محیط فیزیکی مدرسه و به تصاحب درآوردن آن است^۳ (ماکیور^۴، ۲۰۱۹). ساعت‌های ورزش نیز یکی دیگر از عوامل بیگانگی، غریبه بودن و یا حتی نفرت نسبت به مدرسه در برخی از کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن است. مطابق با داده‌های پزشکی در رابطه با چگونگی ورزش کردن برای کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن، ایمنی ورزش، دوز، دفعات، شدت، زمان و نوع ورزش بر اساس هر بیماری متفاوت است (وست^۵ و دیگران، ۲۰۱۹). همین امر باعث می‌شود که عده‌ای از این کودکان معمولاً یا از دور تماشاچی هیجانانگیز دویستانشان در بازی‌های گروهی باشند و تنها به حرکت‌های ساده و سبک ورزشی اکتفا کنند و اگر هم بتوانند مانند سایر کودکان سالم حرکات ورزشی یکسانی داشته باشند، به خاطر شرایط خاص جسمانی خود توان رقابت مطلوب با کودکان سالم در حرکات ورزشی و بازی‌های حرکتی را ندارند.

کودکان مبتلا به بیماری مزمن بعضاً ممکن است نیمی از زندگی خود را در مدرسه و در رابطه با معلمینی بگذرانند که اطلاعات کمی راجع به بیماری آنها و عوارض آن دارند. این در

^۱. Williams

^۲. Chapman

^۳. البته مدیرانی که چنین دانش‌آموزانی در مدرسه دارند، معمولاً ترتیبی اتخاذ می‌کنند که دانش‌آموزانی که دچار مشکلات حرکتی هستند، در کلاس‌های هم کف و یا طبقه اول حضور یابند.

^۴. Maciver

^۵. West

حالی است که اکثر بیماری‌های مزمن اثرات عصبی- روان‌شناختی عمیق و طولانی مدتی بر کودکان به جا می‌گذارند که شرایط یادگیری آنها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (سیوریس^۱ و دیگران، ۲۰۰۴، ص. ۹۳۹). اکثر معلمان آگاه نسبت به عوارض جسمانی بیماری این کودکان نیز با رویکردی پذیرا (عسگری، نوروزی و محمدی چابکی، ۱۳۹۶) از در دلسوزی وارد شده و تعاملاتی بر مبنای محبت برقرار می‌کنند. چنین معلمانی ممکن است نتوانند تعلیم و تربیت این کودکان را در مسیر رسیدن به سلامتی در عین بیماری و داشتن یک زندگی باکیفیت و شاد قرار دهند، لذا باید تلاش‌های بیشتری به عمل آورند تا با انجام خدمات یاری دهنده افزون‌تر و امیدبخش میزان رضایت و شادمانی آنان را بالا ببرند. علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که کودکان مبتلا به بیماری مزمن حداقل پنجاه درصد غیبت بیشتر از همتایان بدون بیماری مزمن خود دارند و بین هفده تا سی درصد از این کودکان مجبور شده‌اند گذراندن یک درس را تکرار کنند (ایروین و الام، ۲۰۱۱). این دور شدن‌های متناوب از زمینه کلاس و از دست دادن تماس با افراد برای مدت زمان قابل توجهی ممکن است باعث ایجاد اضطراب و ترس از ایجاد اختلال در دوستی‌ها و نگرانی از عدم پذیرش در گروه‌های دانش‌آموزی شود. علاوه بر غیبت‌های مکرر، بعضی از بیماری‌های مزمن نشانه‌های ظاهری آشکاری دارند که این کودکان را با دیگر دانش‌آموزان، متفاوت نشان می‌دهد. این تفاوت نیز برای برخی از آنها یکی از عوامل عدم موفقیت در ایجاد رابطه با سایر دانش‌آموزان و شرکت در گروه‌های دوستی است؛ مثلاً کودکان مبتلا به سندرم تور^۲، نشانگان بارزی از انواع تیک‌ها و حرکت‌هایی غیرارادی مانند پلک زدن، بالا انداختن شانه‌ها و لمس کردن اشیاء و نیز صدا درآوردن و سرفه و صاف کردن گلو یا سوت زدن در مدرسه از خود نشان می‌دهند (کلاوسن^۳، ۲۰۱۸) که باعث می‌شود آنها در ارتباطشان با دیگران و فرآیند دوست‌یابی در محیط مدرسه با چالش روبه‌رو شوند.

^۱. Suris

^۲. سندروم تور (Tourette Syndrome) یک اختلال نورولوژیک یا عصبی است که با حرکات یا صداهای تکراری، کلیشه‌ای و غیرارادی که به نام تیک‌ها شناخته می‌شوند، مشخص می‌شود.

^۳. Claussen

۲. پدیدارشناسی بیماری؛ رویکردی در تعلیم و تربیت کودکان بیمار

از آنجا که در پدیدارشناسی، پژوهشگر به علم به معنای دقیق کلمه روی نمی‌آورد و با قرار دادن علم در جایگاهی که از آن برخاسته است به زیست جهان انسان‌ها می‌پردازد (برخورداری و باقری، ۱۳۹۱)، در پدیدارشناسی بیماری نیز چیستی و چگونگی بیماری از زاویه تجربه اول شخص بیان می‌شود. در این رویکرد، بیماری تنها اختلالی بیولوژیکی فرض نشده و مشکلات بیمار تنها یک محدودیت عینی صرف نیست که بر بخشی از بدن فیزیولوژیکی وارد می‌شود، بلکه تغییر سازمان یافته‌ای است که در چگونگی تجربه و واکنش بدن و به طور کلی انجام کارها توسط آن به وجود می‌آید (هایناما، ۲۰۱۱). از آنجا که در این دیدگاه انسان یک سوژه بدنمند در نظر گرفته می‌شود، هر تغییری که در بدن و قابلیت جسمانی و ادراکی‌اش صورت بگیرد، سوژگی فرد را نیز تغییر می‌دهد (مرلوپونتی^۱، ۱۹۶۴). لطمه به توانایی جسمانی، هم زمان از توانایی بیمار برای دنبال کردن اهدافش می‌کاهد و نحوه بودن او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در این راستا تغییری که در بیماری رخ می‌دهد محدود به یک موضع و جزئی نیست و فقط عملکردی از بدن نیست که دچار آشفتگی و بهم ریختگی می‌شود، بلکه کلیت نحوه بودن او در دنیا نیز دگرگون می‌شود. در ادامه، به صورت متمرکز به سه عامل روی‌آوردگی، بدنمندی و زمانمندی در پدیدارشناسی بیماری پرداخته و سعی می‌شود آثار آنها بر تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن مشخص شود.

۲-۱- روی‌آوردگی^۲

روی‌آوردگی یکی از مفاهیم اساسی در فلسفه پدیدارشناسی است که به خوبی تقابل و تعارض این مکتب را با سایر فلسفه‌های بیماری مانند طبیعت‌گرایی و هنجارگرایی نشان می‌دهد. هوسرل با طرح موضوع روی‌آوردگی که از استادش برنتانو و او نیز از منطق‌دانان قرون وسطی آموخته بود، آگاهی را از دوگانه‌انگاری‌های دکارتی بین ذهن و عین نجات داده و آن را در قالب یک زوج (روی‌آوردگی - دادگی^۳) مطرح می‌کند (کرین^۴، ۱۹۹۸). روی‌آوردگی بدین معناست که هر کنشی از آگاهی به سوی عینی خاص جهت گرفته است. در این معنا، انسان تنها از یک عین آگاه نیست، بلکه از آن عین در یک طریق یا شیوه خاصی آگاه است

¹. Merleau-Ponty

². intentionality

³. intentio-intenum

⁴. Crane

(ساکالوفسکی^۱، ۱۹۹۰، صص. ۴۸-۵۰). در این معنا، آگاهی در نگاهی تلفیقی از هستی‌شناسی و انسان‌شناسی مورد بررسی قرار می‌گیرد و در مقابل دادگی چیزها در شکل‌گیری آگاهی، روی‌آوردگی انسان هم در چگونگی شکل‌گیری آگاهی تأثیر دارد. به دیگر سخن، روی آوردن به یک چیز همواره تحت یک مفهوم، یک توصیف و یا یک چشم‌انداز خاصی شکل می‌گیرد و هیچ‌گاه نمی‌توان آن را نتیجه یک تجربه عینی یا تجربه انتزاعی صرف دانست، بلکه آگاهی در نتیجه تجربه انضمامی شکل می‌گیرد که انسان با همه ویژگی‌های ساحت وجودی‌اش در مقابل یک پدیده قرار می‌گیرد. در این میان، همان‌طور که هایدگر اشاره می‌کند، روی‌آوردگی تنها یک نسبت عینی یا ذهنی نیست که گهگاه میان شیء فیزیکی و فرآیند روانی ایجاد می‌شود (مکینتیر و اسمیت^۲، ۱۹۸۹)، بلکه به ساختار تجربه زیسته اشاره می‌کند و نحوه‌ای از بودن آدمی را مشخص می‌سازد.

با توجه به مفهوم روی‌آوردگی، یک پدیده در سه ساختار می‌تواند در تحلیل‌های پدیدارشناسی مورد بررسی قرار گیرد و معنایابی گردد. این سه ساختار عبارتند از: ساختار اجزاء و کل، ساختار این‌همانی در چندگانگی و ساختار حضور و غیاب (ساکالوفسکی، ۱۹۹۹، صص. ۶۷-۷۰). ساختار اجزا و کل به این معناست که یک مفهوم کلی را به صورت اجزاء آن که یا قطعات و یا لحظات هستند، می‌توان مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. قطعات اجزائی هستند که به صورت جدا از مفهوم کلی نیز وجود دارند؛ ولی لحظات نمی‌توانند جدا از کلی که به آن تعلق دارند، وجود داشته باشند (آلاس^۳، ۲۰۱۷). یک پدیده می‌تواند به شیوه‌های چندگانه‌ای نیز بیان شود، در حالی که خود آن واقعیت نسبت به آن اظهارات^۴ چیز متفاوتی باشد. علاوه بر روی‌آوردگی خود فرد در شکل‌گیری این اظهارات چندگانه، هم‌آوردها به معنای اظهارات افراد دیگر در رابطه با آن پدیده نیز می‌تواند تأثیرگذار باشد که در پدیدارشناسی با عبارت ساحت بینادذهنیت معرفی می‌گردد (موزالا، آریکو و باندولف^۵، ۲۰۱۸). حضور و غیاب نیز توضیحاتی در معرفی یک پدیده هستند که با روی‌آوردگی‌های پُر و خالی مشخص می‌شوند (ساکالوفسکی، ۲۰۱۷، صص. ۱۰۲-۱۰۵). روی‌آوردهای پُر، به اظهارات یک

¹ Sokolowski

² McIntyre and Smith

³ Alase

⁴ expression

⁵ Mazzola, Arciero & Bondolf

فرد نسبت به یک پدیده در لحظه حضور آن پدیده می‌پردازد و روی‌آوردهای خالی، به توضیحات فرد درباره پدیده در لحظه‌هایی که آن پدیده حاضر نیست، اشاره می‌کند.

۱-۱-۲- دلالت‌های روی‌آوردگی در تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن

همان‌گونه که بحث شد، معنا و چرایی بیماری یکی از چالش‌های اصلی کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن است. رویکرد پدیدارشناسی از طریق مؤلفه روی‌آوردگی می‌تواند نقشی رهایی‌بخش در شکل‌گیری معنای بیماری در آگاهی یک کودک بیمار داشته باشد. طبق مؤلفه روی‌آوردگی، بیماری تنها یک پدیده بیرونی نیست که افرادی غیر بیمار (مثلاً پزشک‌ها) بتوانند آن را تعریف و معنا کنند، بلکه چگونگی مواجهه فرد با بیماری در شکل‌گیری آگاهی او نسبت به بیماری تأثیر بسزایی دارد. در کنار روی‌آوردگی خود فرد، متناسب با مؤلفه هم‌آوردها در یک فضای بین‌الذهانی^۱، افراد پیرامون فرد بیمار نیز در تبیین معنا و چرایی بیماری برای فرد بیمار نقش بسزایی دارند. تعلیم و تربیت با جهت دادن به مسیر روی‌آوردگی فرد و قرار دادن معلم و تیم تربیتی به صورت هم‌آوردهای مؤثر در شکل‌گیری معنای بیماری، می‌تواند بیماری را از یک بلای ناخواسته صرفاً بیرونی که تنها می‌توان آن را تحمل کرد، به یک تجربه متفاوت و بستری برای شکوفایی^۲ تبدیل کند. تعلیم تربیت با توجه به مفهوم روی‌آوردگی، می‌تواند معنای بیماری را از طریق سه ساختار «رابطه جزء و کل»، «چندگانگی و این‌همانی» و «حضور و غیاب» در آگاهی یک کودک بیمار شکل دهد.

در بررسی معنای بیماری به وسیله ساختار جزء و کل، ابتدا تعریف بیماری در علم پزشکی به ذهن متبادر می‌گردد. یک پزشک مفهوم کلی بیماری را نوعی اختلال در کارکرد ماشین بدن می‌داند و آن را در قالب مجموعه‌ای از قطعه‌ها اعم از نشانه‌های بالینی بیماری و نتایج منتج از آزمایش‌های کلینیکی و پاراکلینیکی توضیح می‌دهد (تومبز، ۱۹۹۰: ۱۰۱-۱۰۳). در صورتی که متناسب با تجربه زیسته یک فرد بیمار، مفهوم کلی بیماری بیشتر در قالب مجموعه‌ای از لحظه‌های درد، ناراحتی، ناتوانی، نگرانی و عدم موفقیت مشخص می‌شود. تعلیم و تربیت باید از نگاه مکانیکی و صرفاً جسمانی موجود در علم پزشکی نسبت به بیماری گذر کرده و با توجه به ابعاد روحی، اجتماعی و فرهنگی بیماری، مفهوم بیماری را

^۱ Intersubjective space

^۲ openness

به صورت یک مجموعه تجربه معنا نماید؛ تجربه‌هایی که می‌توانند صرفاً بازدارنده و مخرب برای فرد باشند و یا اینکه بستری برای رشد استعدادهای خاصی از او را فراهم کنند و چگونگی تحقق هر کدام از این مسیرها به نوع روی‌آوردگی فرد و مواجهه او با بیماری برمی‌گردد. چنان که امروزه بیماری مفهومی متضاد با سلامتی نیست و با طرح عباراتی چون «سلامتی در عین بیماری» در دهه ۱۹۹۰ (کرل، ۲۰۰۴)، تعلیم و تربیت باید به گونه‌ای بیماری را تعریف کند که کودکان بیمار سلامتی و خوشبختی را صرفاً در قالب جملاتی مانند «هیچ وقت بیمار نشوم و قرص و دارو مصرف نکنم» جستجو نکرده و به تعاریفی مانند «بتوانم از خودم مراقبت بکنم» و یا «هر روز از زندگی لذت ببرم» نیز توجه کنند. در این راستا مربی باید در کنار لحظه‌های ناراحت‌کننده‌ای که کودک بیماری را با آنها تعریف می‌کند، به او کمک کند تا سلامتی را به صورت درونی و فردی تجربه کند. به این صورت که آنها در روایت‌های جدیدی که از بیماری می‌سازند، به جای محدودیت و انفعال، واژه‌هایی مانند استقامت، مبارزه و تاب آوردن را جایگزین کنند. آنها باید بیاموزند زیبایی و خوشبختی لزوماً در بقا و تمامیت وجود ندارد و همان‌گونه که فروید در نوشته‌ای با عنوان «در باب ناپایداری» می‌گوید، شکوفا شدن گلی که تنها یک شب می‌پاید، دلیل نمی‌شود که در نظر ما کمتر جلوه کند (فروید^۱، ۱۹۱۵).

چندگانگی اظهارات درباره بیماری، یکی از چالش‌های همیشگی این کودکان است. آنها عمدتاً یک بیماری مزمن را به صورت یک تفاوت همیشگی، نوعی محدودیت و عدم امنیت تجربه می‌کنند. با وجود این، سیستم پزشکی در تعریف بیماری چندان به تجربه زیسته این کودکان نمی‌پردازد، والدین عمدتاً با یک سلسله بایدها و نبایدها به بیماری نگاه کرده و نگران آینده کودک بیمار خود هستند و برخی از افراد جامعه به خاطر سواد اجتماعی پایین نسبت به بیماری‌های مزمن و شرایط خاص این کودکان، بیشتر در تعریف بیماری، ترس خود را بیان می‌کنند (نورمن^۲، ۲۰۱۶). تعلیم و تربیت باید کودک را به یک این‌همانی بین این چندگانگی‌های اظهارات درباره بیماری برساند. او باید با تأکید بر روایت خود کودک از بیماری، او را با افق‌های فکری که هر کدام از روایت‌های مختلف در آن بیان می‌شوند، آشنا کند و قدرت قضاوت او درباره درستی و غلطی این بیانات و همدلی او با فضای احساسی

¹. Freud

². Norman

روایت کننده‌ها را افزایش دهد. سپس معلم نیز روایت خود را از بیماری در قالب یک رویکرد فعال بیان کند و در ساحت بیناذهنیت، این کودکان را در معرض کارکردهای مثبت بیماری نیز قرار دهند.

بخش دیگری از چالش‌های تربیتی کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن به عدم توجه به ساختار حضور و غیاب در شکل‌گیری آگاهی آنها نسبت به آن برمی‌گردد. روی‌آوردگی کودکان بیمار نسبت به بیماری، عمدتاً روی‌آوردگی‌های حضور است. بیماری مزمن به معنای یک بیماری همیشه حاضر است، با وجود این، این کودکان، تنها متناسب با تجربه‌های فعلی خود از بیماری، آن را تعریف می‌کنند و به لحظات آینده و یا گذشته این بیماری توجه ندارند (استامبو، ۲۰۱۶). تعلیم و تربیت باید به این کودکان کمک کند تا بیماری را در آمیزه‌ای از حضور و غیاب درک کنند. در درجه اول، معلم باید توجه داشته باشد که روی‌آوردگی او نسبت به بیماری، همانند روی‌آوردگی پزشک و والدین نسبت به بیماری، یک روی‌آوردگی غایب است و این با شهود کودک نسبت به بیماری بسیار متفاوت است و سعی کند با افزایش پُرگشتگی‌های میانی^۱ خود را به این شهود نزدیک کند. سپس، معلم باید با تقویت ذهن انتزاعی کودک روی‌آوردگی غایب او را نسبت به بیماری نیز پرورش دهد تا بدین وسیله علاوه بر کنترل بهتر علائم جسمانی بیماری، بتواند بیماری را خارج از لحظه‌های درد و ناراحتی‌هایی که برایش دارد، تماشا کند و با رشدهایی که می‌تواند برایش به ارمغان بیاورد، آشنا شود و بر اجری که خداوند در برابر صبر بر بیماری به او عطا می‌کند نیز متناسب با سن و سال خود واقف گردد.

۲-۲- زمانمندی^۲

علاوه بر معنای بیماری، مزمن بودن آنها نیز یکی از چالش‌های پیش روی کودکان مبتلا به این بیماری‌هاست که در معنايابی بیماری، آنها را با معنا و مفهوم زمان نیز درگیر می‌سازد. برای این کودکان، بیماری یک امر اتفاقی نیست که همان‌گونه که بی‌خبر پدید آمده است، به طور ناگهانی هم از بین برود، بلکه همیشگی بودن بیماری یکی از عوامل ایجاد اضطراب برای این کودکان و خانواده‌های ایشان است. در یونان باستان، دو عبارت کرونوس^۳ و کایروس^۴ در

^۱ Intermediate fulfillment

^۲ temporality

^۳ Chronos

^۴ Kairos

رابطه با زمان به کار می‌رفت. در نگاه بت‌پرستانه آنها کرونوس، خدای زمان کمی یا کیهانی است که قابل برنامه‌ریزی، اندازه‌گیری، تکرارپذیر و قابل پیش‌بینی است. در صورتی که کایروس خدای زمان کیفی است. در واقع کایروس زمان بارداری و زمان ممکن است (دلاهای^۱، ۲۰۱۶). در پدیدارشناسی، زمان به عنوان یک جریان مداوم از مدت زمان (کرونوس) در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه انسان زمان را به صورت لحظه‌ها و نمونه‌های گسسته ناپیوسته (کایروس) تجربه می‌کند (فان‌مانن، ۲۰۱۷). در این رویکرد، زمان کمی نیست بلکه کیفی و زیسته است و زیست‌جهان انسان‌ها متناسب با تجربه آن‌ها از زندگی مطرح می‌شود، نه اینکه تجربه آن‌ها از زندگی به صورت یک زمان متوالی قابل اندازه‌گیری باشد. در نتیجه برخلاف رویکردهای طبیعت‌گرا و هنجارگرا که بیماری مزمن را نوعی بیماری متوالی و ادامه‌دار در زمان معنا می‌کنند، در پدیدارشناسی بیماری، بیماری مزمن صرفاً یک بیماری کش آمده معنا نمی‌شود و به معنای مواجهه آن‌ها با بیماری است؛ به صورتی که در هر لحظه انسان از نو بیماری را تجربه خواهد کرد.

۲-۱-۲- دلالت‌های زمانمندی در تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن

اگر در تعلیم و تربیت کودکان بیمار، مزمن بودن بیماری متناسب با زمانمندی در پدیدارشناسی توضیح داده شود، علاوه بر اینکه این کودکان از تصور اسارت در یک زمان همیشگی بیرون می‌آیند، می‌توانند رویکردی فعال و کنشگر نسبت به بیماری اتخاذ کنند. هنگامی که انسان تصور یک خط ممتد از زمان را کنار بگذارد، می‌تواند از تجربه‌های تکراری گذر کرده، دانسته‌های فعلی خود را اپوخته کند، با دیدی باز تماشا کرده و پدیده‌ها را در هر لحظه از نو تجربه کند. این امر او را به حیرت و تعجب می‌رساند که به شهود^۲ و بینشی پدیدارشناختی^۳ منتج خواهد شد (باشلار^۴، ۲۰۱۳). هر چند که این کار برای کودکان امری دشوار است، ولی تعلیم و تربیت با پرداختن به شهود می‌تواند بستری جدید برای حل مسئله در مشکلات پیش روی کودکان مبتلا به بیماری مزمن فراهم آورد. اکثر نظام‌های آموزش و پرورش کودکان را برای حل مسائل معمول و استاندارد آماده می‌سازند؛ این در حالی است که در زندگی واقعی این کودکان ساختارهای پیش‌رویشان غیرقابل پیش‌بینی

¹. Delahaye

². insight

³. phenomenological in- seeing

⁴. Bachelard

بوده و مرتب تغییر می‌کنند (کنورتی و کیلسترا^۱، ۲۰۱۵). یک کودک مبتلا به بیماری مزمن لازم است از روش‌های آشنا برای نزدیک شدن به مسئله رها شود و با کمک مربیان بهداشت با رویکردی نو به حل مسئله راه یابد.

در پدیدارشناسی، بینش خلاق^۲ و تفکر شهودی^۳ به عنوان نتایج تربیتی کایروس بیان می‌شوند (فان‌مانن، ۲۰۱۷) که نوعی درک و فهم فوری و نوظهور هستند که بدون آزمون و خطا به وجود می‌آید. آنها عموماً به راه حل‌های ناخودآگاه اشاره می‌کنند و اغلب شامل یک تجربه ناگهانی «آهان»^۴ هستند که نقشی اساسی در کشفیات علمی در تاریخ علم داشته و با واژه‌های «یافتیم»^۵ نیز بیان شده‌اند. بینش خلاق بیشتر به الهام‌بخشی در مواجهه خلاق با مسائل دلالت داشته (کاسملی و پیرس^۶، ۲۰۱۴) و تفکر شهودی نیز یک روند کشف غیرخطی است که در اثر توجه متفاوت به اطراف پدید می‌آید و به پیدا کردن روابط جدید بین مؤلفه‌های یک مسئله می‌پردازد که باعث به وجود آمدن راه حل‌های جدید می‌شود (ورواک، فرارو و هررا-بنت^۷، ۲۰۱۸). این دو مفهوم در مواجهه با مسائل نوظهوری که در فضای واقعی زندگی برای کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن پدید می‌آید، می‌توانند مفید باشند، چرا که این کودکان برای بازسازی بدن زیسته خود، نیاز دارند به دنبال یک روایت تازه برای معنا سلامتی باشند؛ همان‌گونه که کرل (۲۰۱۶) بیان می‌کند در این روایت جدید کودک بیمار می‌تواند از تعریف سلامتی در قالب جملاتی مانند «هیچ وقت بیمار نشوم و قرص و دارو مصرف نکنم» گذر کرده و به تعاریفی مانند «بتوانم از خودم مراقبت بکنم» و یا «هر روز از زندگی لذت ببرم» برسد.

۲-۳- بدنمندی^۸

بدنمندی یکی از مؤلفه‌های اصلی در پدیدارشناسی است که در کنار بدن بیولوژیکی^۹ که در رویکردهای طبیعت‌گرا و هنجارگرا مطرح می‌شود، به بدن زیسته^۱ نیز توجه می‌کند و

¹ Kenworthy &, Kielstra

² creative insight

³ insightful thought

⁴ a sudden 'aha' experience

⁵ Eureka! I've got it

⁶ Cosmelli & Preiss

⁷ Vervaeke, Ferraro & Herrera-Bennett

⁸ Embodiment

⁹ Objective Body

انسان را سوژه‌ای بدنمند می‌داند؛ بدین معنا که بدن آدمی و چگونگی کنشگری او تأثیر بسزایی در شکل‌گیری شخصیت انسان به دنبال دارد. مرلوپونتی با تأکیدی که بر نقش بدن در حوزه شناخت دارد، در بین فیلسوفان و اندیشمندان به «فیلسوف بدن» مشهور است (هس^۱، ۲۰۱۸، ص. ۷۵). پدیدارشناسی تنانه مرلوپونتی، بدن را مرکز ذهنیت می‌داند و نگاه علمی به بدن به مثابه پدیداری که می‌توان آن را بر اساس الگوهای ریاضیاتی تبیین کرد را رد می‌کند. او با انکار دوگانگی سوژه و بدن، بدن را وجودی قصددار می‌داند که با جهان زیسته تعامل دارد (مرلوپونتی، ۲۰۰۵، ص. ۱۴۶). در واقع در چنین نگرش استعلایی، روی‌آوردگی به بدن نسبت داده شده و شرط ادراک و عمل محسوب می‌شود. در این دیدگاه، بدن صرفاً یک شیء در جهان نیست، بلکه بودن انسان در جهان، به عنوان موجودی بدنمند معین می‌گردد (ماتیوس، ۱۳۸۹، ص. ۸۱). البته توجه به نفس در ادراک که امری حیاتی است، باید علاوه بر بدن مدنظر باشد.

بیماری شیوه غیرمنتظره و گاه خشنی است برای اینکه سرشت کاملاً درونی و بدنمند هستی انسان خودش را نمایان کند (هاینما، ۲۰۱۸). زمانی که فرد بیمار می‌شود، فقط بخش فیزیولوژیکی وجود او مختل نمی‌گردد، بلکه «بودن-در-جهان»^۳ او نیز مختل می‌شود. بدن محور تجربه زیسته ماست و هر تغییری که در بدن و قابلیت جسمانی و ادراکی‌اش^۴ صورت بگیرد، خود سوژگی را هم تغییر می‌دهد (مرلوپونتی، ۲۰۰۵). با توجه به رابطه پویایی که بین عاملیت^۵ و بدن وجود دارد، بیماری، به ویژه بیمارهای مزمن و سخت، توانایی‌های انسان را در اینکه چیزی باشد و نقشی ایفا کند را محدود می‌کند و همان‌طور که مطابق نظر هایدگر هستی انسان به منزله توانایی در بودن است (هایدگر^۶، ۱۹۶۲)، لطمه به توانایی جسمانی، هم زمان از توانایی بیمار برای دنبال کردن اهدافش می‌کاهد و چگونگی بودن او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. محدود شدن توانایی‌های انسان در نتیجه بیماری، همه ابعاد وجودی فرد بیمار از جمله ابعاد اجتماعی، روانی و فرهنگی را تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

^۱. Lived Body

^۲. Hass

^۳. Being- in- the – World

^۴ فیلسوفان مسلمان ضمن ارائه براهین لازم برای اثبات وجود نفس قائلند که ادراک توسط نفس صورت می‌گیرد و بدن و مغز نقش وسیله را دارد.

^۵. agency

^۶. Heidegger

۲-۳-۱- دلالت‌های بدنمندی بر تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن

روی‌آوردگی کودکان بیمار به بیماری، به بدنمندی آنها هم بستگی پیدا می‌کند. در این شرایط، کودکان گرفتار یک دوگانگی^۱ بین بدن زیست‌شناختی و بدن زیسته خود می‌شوند. بدن زیست‌شناختی، بدن جسمانی یا مادی است که کودکان بیمار، بودن آن را متناسب با روایت‌هایی که از بیرون توسط والدین، سیستم پزشکی و یا جامعه دریافت می‌کنند، به صورت بدنی اُبژه می‌شناسند و بدن زیسته در واقع تجربه اول شخص از بدن زیست‌شناختی است و چون بدنی است که شخص با آن زندگی کرده است، سوژه محسوب می‌شود. برای یک فرد سالم بین حالت زیست‌شناختی و تجربه ذهنی‌اش سازگاری وجود دارد. ولی در هنگام بیماری، هماهنگی بین این دو به هم می‌ریزد و تفاوت آنها محسوس می‌شود (کرل، ۲۰۱۶). هنگامی که بدن زیست‌شناختی قابلیت‌های قبلی خود را ندارد، نمی‌تواند امور مدنظر بدن زیسته را انجام دهد و در چنین مواقعی بیماران گاهی حس بیگانگی با بدن خود پیدا می‌کنند که در این رابطه بدن را بدنی ناکارآمد می‌نامند. همان‌گونه که پژوهش‌هایی مانند یونیسف^۲ (۲۰۰۹) و وتلسن^۳ (۲۰۰۹) در رابطه با چگونگی مواجهه با کودکان مبتلا به بیماری‌های سخت و مزمن ادعا می‌کند در این مواقع معلم می‌تواند با تمرکز بر سایر توانمندی‌های بدنی کودک و بازسازی ارتباط بدنی او با محیط پیرامونش، کنترل از دست رفته او بر زندگی را بازیابی کند تا بدین وسیله کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن بتوانند دوباره به نشانه‌هایی که از بدن زیست‌شناختی دریافت می‌کنند، اعتماد کنند و ذهنیت خود نسبت به بدن زیسته را بازسازی نمایند. در این راستا معلم باید توجه داشته باشد که نارضایتی این کودکان از جسم بیمار خود به نارضایتی ایشان از خود و پایین آمدن اعتماد به نفس و کنشگری در رابطه با محیط منجر خواهد شد. در نتیجه لازم است در ضمن تبیین فلسفه رنج برای این کودکان (عسگری، نوروزی، محمدی چابکی، ۱۳۹۶)، بیماری و درد و رنج ناشی از آن را بستری برای خودشکوفایی استعدادهای درونی و اعتلای قدرت معنوی آنها بیان کرد؛ زیرا همان‌گونه که گادامر ذیل بحث تجربه منفی^۴ ادعا می‌کند

¹. ambiguity

². UNICEF

³. Vetlesen

⁴. experiences of negativity

گادامر^۱، ۲۰۰۰) و پژوهش‌هایی مانند تاپسون^۲ (۲۰۱۱) نیز این ادعا را تأیید می‌کنند رشد و بالفعل شدن استعدادهای درونی انسان لزوماً در مواجهه با سختی‌ها و با تفتیده شدن در کوره رنج محقق می‌گردد. افراد آسیب‌دیده گاه نه تنها به وضعیت قبلی خود بازمی‌گردند بلکه به سطح بالاتری از عملکرد روانی نیز می‌رسند (کاراگیرو، ایوانز و کالن^۳، ۲۰۱۸). رسیدن به سطح بالاتر از عملکرد روانی پس از اتفاق ناگوار، به رشد پس از سانحه^۴ معروف است (تدسچی و کالهن^۵، ۱۹۹۶) و به تغییرات مثبت روان‌شناختی پس از دست و پنجه نرم کردن با شرایط چالش برانگیز زندگی اشاره می‌کند. در نتیجه معلم می‌تواند با تمرکز بر مفاهیمی مانند مقاومت^۶، مقابله^۷ و تاب‌آوری^۸ در روند تربیتی خود، قدرت درونی^۹ و اتکای^{۱۰} به خود را را در این کودکان تقویت کرده و با بالا بردن احساس عزت نفس در آنها، بستری فراهم کند تا بتوانند به سطح بالاتری از خودشکوفایی نائل گردند.

نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن یکی از چالش‌های پیش روی تعلیم و تربیت است. هنگامی که کودکی با بیماری مزمنی درگیر می‌شود، تنها بخشی از عملکرد جسمانی او مختل نمی‌شود بلکه گاه کل سوژگی، ذهنیت فرد و شخص‌بودگی^{۱۱} او تحت تأثیر قرار می‌گیرد. بیماری توانایی‌های این کودکان در اینکه چیزی باشند و نقشی ایفا کنند را محدود می‌کند و همه ابعاد وجودی آنها را در رابطه با خود، هستی و دیگران تحت تأثیر قرار می‌دهد. برخی بر این اعتقادند که پدیدارشناسی با توجه به مؤلفه‌های روی‌آوردگی، زمانمندی و بدنمندی می‌تواند راهکاری رهایی‌بخش در این شرایط باشد. تعلیم و تربیت با توجه به چگونگی روی‌آوردگی این کودکان نسبت به بیماری و جهت دادن آن می‌تواند

¹. Gadamer

². Thompson

³. Karagiorgou, Evans & Cullen

⁴. Post-traumatic growth

⁵. Tedeschi & Calhoun

⁶. Resistance

⁷. coping capacity

⁸. resilience

⁹. personal strength

¹⁰. self-healing

¹¹. personhood

بیماری را از تعاریف مجهول و منفعلانه رهایی بخشد و معنای آن را به صورتی فعال، در قالب بستری متفاوت برای رشد و شکوفایی بازیابی کند. عامل زمانمندی نیز در نسبت بین این کودکان و مزمن بودن بیماری پیش روی آنها می‌تواند راهگشا باشد؛ چنان که با عنایت به زمانمندی پدیدارشناسی، بیماری مزمن از اسارت در یک بیماری همیشگی و کش آمده در زمان به مواجهه آن‌به‌آن با بیماری تغییر می‌کند و می‌تواند مقدمه‌ای برای تحقق بینش خلاق و تفکر شهودی باشد.

یکی دیگر از مشکلات تربیتی کودکان مبتلا به بیماری‌های مزمن، گاه حس بیگانگی نسبت به بدن خود است که در نتیجه دوگانگی بین بدن زیسته و بدن زیست‌شناختی، برای این کودکان به وجود می‌آید و کنشگری آنها را در مواجهه با محیط محدود می‌کند و اعتماد به نفس و رضایت از زندگی آنها را به شدت پایین می‌آورد. تعلیم و تربیت با پرداختن به عامل بدنمندی در پدیدارشناسی می‌تواند در کنار آشنا ساختن این کودکان با واقعیت بدن خود و سازش‌پذیری نسبت به آن، توانمندی‌های از دست رفته آنها را بازیابی و جایگزین سازی کند تا آنها بتوانند انگاره بدن زیسته را بازسازی کرده و مجدداً به خودپنداره مثبت برسند.

از این رو لازم است در سطح مبانی نظری تعلیم و تربیت، فلسفه بیماری نیز مدنظر قرار گیرد. در تربیت معلم، روان‌شناسی کودکان بیمار تدریس شده و به چگونگی مواجهه درست با این کودکان و مخصوص کودکان مبتلا به بیماری مزمن پرداخته شود. همچنین در برنامه درسی نیز مهارت‌های شناختی، عاطفی و کنشی مربوط به زندگی شاد، پویا و مفید و معنوی در کنار بیماری مورد توجه قرار گیرد. البته با توجه به محدود بودن ادبیات ذیل کاربردی کردن پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت کودکان بیمار، این پژوهش با نگاهی کلی به معرفی برخی از مضامین پدیدارشناسی و دلالت‌های آنها بر تعلیم و تربیت پرداخته است؛ در صورتی که لازم است در پژوهش‌های آینده به صورت عملیاتی‌تر به این موارد پرداخته شود و چگونگی استفاده از این عامل‌ها با توجه به نوع بیماری مزمن، شرایط سنی، خانوادگی و اجتماعی این کودکان تبیین گردد.

منابع

- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی، اجتماعی.
- سانتاک، سوزان (۱۳۹۵). *نظر به درد دیگران (احسان کیانی‌خواه، مترجم)*. تهران: گمان.
- ولف، هنریک؛ پدرسون، استینگ؛ روزنبرگ، رین (۱۳۸۰). *درآمدی بر فلسفه طب (همایون مصلحی، مترجم)*. تهران: طرح نو.
- ماتیوس، اریک (۱۳۸۹). *درآمدی به اندیشه‌های مرکوپوتتی (رمضان برخوردار، مترجم)*. تهران: گام نو.
- برخوردار، رمضان؛ باقری، خسرو (۱۳۹۱). *مؤلفه‌های روش‌شناختی پژوهش پدیدار شناختی در تعلیم و تربیت*. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، (۲)، ۱۲۱-۱۴۰.
- برخوردار، رمضان؛ عسگری، زهرا (۱۳۹۹). *تحلیل گفتمان انتقادی «بیماری» در اسناد آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، (۱)، ۴۲-۵۹.
- عسگری، زهرا؛ نوروزی، رضاعلی؛ محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۶). *از رنج تا گنج: تحلیل رویکردهای سه‌گانه به نقش تربیتی رنج*. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، (۱)، ۵۱-۷۱.
- Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5(2), 46-70.
- Arciero, G., Bondolf, G., Mazzola, V. (2018). *The Foundations of Phenomenological Psychotherapy*. Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Bachelard, G. (2013). *Intuition of the instant*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Calhoun, L., Tedeschi, R., Cann, A., Hanks, E. (2010). Positive outcomes following bereavement: Paths to posttraumatic growth. *Psychologica Belgica*. 50 (1-2), 125-43.
- Carel, H. (2007). Can I be ill and happy? *Philosophia*, 35(2), 95-110.
- Carel, H. (2010). Phenomenology and its application in medicine. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 32(1), 33-46.
- Carel, H. (2012). Phenomenology as a resource for patients. *Journal of Medicine and Philosophy*, 37(2), 96-113.
- Carel, H. (2016). *Phenomenology of Illness*. United States of America: Oxford University Press.
- Cosmelli, D. & Preiss, D. D. (2014). On the Temporality of Creative Insight: a Psychological and Phenomenological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 5, 1184.
- Crane, T. (1998). *Intentionality, Routledge Encyclopedia of Philosophy* (CD- Rom Version 1.0). London: Routledge.
- Delahaye, E. (2016). About chronos and kairos. On Agamben's interpretation of Pauline temporality through Heidegger. *International Journal of Philosophy and Theology*, 77 (3), 85-101.
- Flanagan, M. (2015). *Educating chronically ill students through the lens of the classroom teacher: an interpretative phenomenological analysis*. In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education. Boston, Massachusetts: College of Professional Studies.
- Freud, S. (1915). On Transience. *the Penguin Freud Library*, 14, 90-287.
- Gadamer, H. G. (2000). Subjectivity And Intersubjectivity, Subject And Person, trans. P Adamson And D Vessey, *Continental Philosophy Review*, 33: 275---287.
- Hass, L. (2008). *Merleau- Ponty's Philosophy*. Bloomington: Indiana University Press.

- Heidegger, M. (1962). *Being and time*. London: Blackwell.
- Heidegger, M. (2012a). Bremen and Freiburg lectures: Insights into that which is and basic principles of thinking (A. J. Mitchell, Trans). Bloomington: Indiana University Press.
- Heinämaa, S. & Kaitaro, T. (2018). *Descartes' Notion of the Mind–Body Union and its Phenomenological Expositions*. The Oxford Handbook of the History of Phenomenology Oxford: Blackwell.
- Heinämaa, S. (2011). *Body*. New York: Routledge.
- Heinämaa, S. (2018). Embodiment and bodily becoming. In D. Zahavi (Ed.), *The Oxford Handbook of the History of Phenomenology*, (pp. 533–557). Oxford: Oxford University Press.
- Iorga, M., Starcea, M., Munteanu, M. & Sztankovszky, L. Z. (2011). Psychological and social problems of children with chronic kidney disease. *European Journal of Science and Theology*, 10(1), 179-188.
- Irwin, K. & Elam, M. (2011). Are we leaving children with chronic illness behind? *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 30(2), 67-80.
- Karagiorgou, O., Evans J. J., Cullen, B. (2018). Post-traumatic growth in adult survivors of brain injury: A qualitative study of participants completing a pilot trial of brief positive psychotherapy. *Disability and Rehabilitation*, 40(6), 655-9.
- Kenworthy, L. & Kielstra, P. (2015). Driving the skills agenda: Preparing students for the future, *The Economist Intelligence Unit Report, sponsored by Google for Education*, 1-21.
- Marcum, J. (2008). *Humanizing Modern Medicine (An Introductory Philosophy of Medicine)*. London: Springer Science + Business Media B.V.
- McIntyre, R. & Smith, D. W. (1989). Theory of Intentionality. In J. N. Mohanty and William R. McKenna, (Eds.), *Husserl's Phenomenology: A Textbook*, (pp. 147-79). Washington, D. C.: Center for Advanced Research in Phenomenology and University Press of America.
- Merleau- ponty, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. (C. Smith. Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception*, (W. Cobb. Trans.). Evanston IL: Northwestern University Press.
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*, London: Routledge.
- Muntaner, J., Forteza, D. & Salom, M. (2014). The Inclusion of Students with Chronic Diseases in Regular Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 74 – 79.
- Norman, M. C. (2016). Parents' Perceptions Regarding the Special Education Classification of Other Health Impairment (OHI). *University of New Orleans Theses and Dissertations*. 2265.
- Smart, B. (2016). *The Philosophy of Disease*. Palgrave Macmillan UK.
- Sokolowski, R. (1999). *Introduction to Phenomenology*. England: Cambridge University Press.
- Sokolowski, R. (2017). *Presence and Absence: A Philosophical Investigation of Language and Being*. U.S.A.: The Catholic University of America Press.
- Sontag, S. (1978). *Illness as Metaphor*. United States: Farrar, Straus & Giroux.
- Stambaugh, J. D. (2016). The lived experiences of being a father of a child with type 1 diabetes: A phenomenological study. Saint Mary's University of Minnesota.
- Svenaeus, F. (2000). Das Unheimliche—towards a phenomenology of illness. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 3, 3–16.

- Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-71.
- Thompson, N. (2011). *Crisis intervention: Dorset*. England: Russell House Publishing.
- Toombs, S. (1992). *The Meaning of Illness (a phenomenological approach to the patient-physician relationship)*. U.S.A.: Academic Publishers.
- Toombs, S. K. (2001). *Handbook of Phenomenology and Medicine*. Dordrecht: Springer.
- UNICEF. (2009). *The psychosocial care and protection of children in emergencies: Teacher training manual*.
- van Manen, M. (2017). Phenomenology in Its Original Sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810–825.
- van Manen, M. (2018). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: Routledge.
- Vervaeke, J., Ferraro, L. & Herrera-Bennett, A. (2018). *Flow as Spontaneous Thought: Insight and Implicit Learning*. Oxford: Oxford Handbooks Online.
- Vetlesen, A. (2009). *A Philosophy of Pain*. London: Reaktion Books.

جایگاه ادبیات کودکان در جغرافیای تربیت: از چالش‌های پیش پا تا افق‌های پیش رو^۱

نرگس سادات سجادیه^۲ و زهره صادقی گوغری^۳

چکیده

نوشتار حاضر بر آن است تا از منظری تربیتی به «ادبیات کودکان» بنگرد و ضمن صورت‌بندی چالش‌های مفهومی پیش پای آن، راه‌های برون‌رفتی پیش روی آن نهد تا هندسه «تربیت» کودک همچنان بر «ادبیات کودکان» استوار باشد و آن را بیشتر به حساب آورد. در این راستا، ابتدا تلاش شده است تا با استفاده از روش مفهوم‌پردازی، این چالش‌های مفهومی استنباط و صورت‌بندی شوند و سپس با مبنا قرار دادن رویکرد اسلامی عمل در مقام رویکرد فلسفی-تربیتی مختار و با بهره گرفتن از روش استنتاج ضمنی، راه‌های برون‌رفتی برای آنها پیشنهاد شود. عمده چالش‌های مفهومی استنباط شده در قالب دوگانه‌های «آموزشی-ادبی»، «جهانی-بومی»، «بیان واقعیت-سانسور» و «فانتزی-واقعیت» صورت‌بندی شده‌اند. در مقابل مواردی چون «ساختار ادبی-محتوای تربیتی»، «تکوین ادبی-خوانش تربیتی» در مقام برون‌رفت از چالش نخست، «رسمیت بخشی به سطوح متنوع هویت آدمی» و «پویایی اندیشه‌ورزانه سطوح هویت» در مقام برون‌رفت از چالش دوم، «مواجهه گام به گام با واقعیت» در مقام برون‌رفت از چالش سوم و «فانتزی مقید به واقعیت و یا متمایز از آن» در مقام برون‌رفت از چالش چهارم برشمرده شده است. این راه‌های برون‌رفت می‌تواند جایگاه «ادبیات کودکان» را در عرصه تربیت بازتعریف کند و افق‌های جدیدی را پیش روی مربیان بگشاید.

واژگان کلیدی: ادبیات کودکان، رویکرد اسلامی عمل، فانتزی، سانسور، هویت

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۳/۰۳

۱. تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۲۴

۲. استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): Sajjadieh@ut.ac.ir

۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: asra313@gmail.com

مقدمه

ادبیات کودکان^۱ به طور اجمالی به کتاب‌های قصه‌ای اطلاق می‌شود که با ساختار روایی و در دامن قصه، مسائل و رویدادهایی را مطرح می‌کنند که برای کودکان جذاب و مورد نیاز است و اغلب در دنیای آنها رخ می‌دهد (اشنایدر^۲، ۲۰۱۶). مالان^۳ (۲۰۱۷) ادبیات کودکان را در عین لذت‌بخشی در تقویت تأمل و تخیل کودکان مهم می‌داند. همچنین، کریپن^۴ (۲۰۱۲) معتقد است ادبیات کودکان در رشد هیجانی و خلاقیت کودک، نقشی بی‌همتا دارد. پریخ (۱۳۸۲) نیز با اذعان به ایجاد شرایط همانندسازی احساسات و موقعیت کودک با شخصیت‌های داستان، قصه را یکی از بسترهای مناسب برای تربیت احساسات کودک به شمار می‌آورد. همچنین، حجوانی (۱۳۸۵) با نظر به امکان همراهی نقش تربیتی با ذوق تربیتی، بر اهمیت ادبیات کودکان در تربیت تأکید می‌ورزد.

با این حال، حضور ادبیات کودکان در فضای تربیت با چالش‌هایی مفهومی مواجه است که نوع پاسخ به هر یک از این چالش‌ها، ماهیت ادبیات کودکان، تعریف آن و چگونگی برخورد ما با آن را به گونه‌ای خاص تعریف می‌کند. برای نمونه، کم نیستند اندیشمندان که با تأکید بر وجه ادبی- هنری، تعریفی متناسب با آن ارائه داده و شأن تربیتی آن را به چالش کشیده‌اند. از جمله انسیسو، ولف، کوتس و جنکینز^۵ (۲۰۱۰) با نقد رویکرد تربیتی بزرگسالانه به ادبیات کودکان، پیام‌های آموزشی مستتر در ادبیات کودکان را برملا کرده‌اند. از سوی دیگر، برخی اندیشمندان همچون لئوتک و سورواگ^۶ (۲۰۱۸) بر کارکرد تربیتی ادبیات کودکان تأکید داشته‌اند و حتی از این بستر برای آموزش ریاضی نیز بهره برده‌اند.

مرور پیشینه پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه نشان می‌دهد که ماهیت ادبیات کودکان همچنان با چالش‌های مفهومی مواجه است. از جمله یداللهی و همکاران (۱۳۹۶) ماهیت ادبیات کودکان را از جمله زمینه‌های پژوهشی محتاج توجه می‌دانند. همچنین، از آنجا که در پژوهش‌های انجام‌شده - چه در حوزه ادبیات کودکان و چه در حوزه تربیت -

^۱. Children's Literature

^۲. Schneider

^۳. Mallan

^۴. Crippen

^۵. Enciso, Wolf, Coats, Jenkins

^۶. Leudtke & Sorvaag

اقدامی جدی برای سازمان‌دهی به این چالش‌ها، راهکارهای برون‌رفت از آنها و ارائه تعریفی منسجم و روشن از ادبیات کودکان صورت نگرفته است، مقاله حاضر برای فراهم آوردن این زمینه مفهومی برای انسجام‌بخشی به مواجهه دست‌اندرکاران ادبیات کودکان (خصوصاً مربیان و والدین) متمرکز بر دو پرسش اساسی است: پرسش نخست ناظر به صورت‌بندی چالش‌های مفهومی پیش پای ادبیات کودکان است و پرسش دوم مربوط به اتخاذ موضعی در برابر این چالش‌ها است.

برای پاسخ به این پرسش‌ها نیازمند پشتوانه فلسفی منسجمی هستیم که با ارائه نگاهی ویژه در انسان‌شناسی (خصوصاً کودکی)، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی ما را در این اتخاذ موضع یاری کند. از همین رو، این پژوهش از منظر رویکرد اسلامی عمل صورت گرفته است.^۱ در حالی که رویکرد روشی مورد استفاده برای پاسخ به پرسش نخست، استنتاج ضمنی پس‌رونده و در نهایت، نوعی مفهوم‌پردازی خواهد بود، پرسش دوم، عمدتاً با استنتاج پیش‌رونده و بسط مفهومی پاسخ داده می‌شود. استنتاج ضمنی به معنای «استخراج دلالت‌ها یا استلزام‌های دیدگاه فلسفی معین برای عرصه‌های تعلیم و تربیت» (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۱) مدنظر است. بر این اساس، تلاش می‌شود تا ابتدا با دسته‌بندی نظرات مطرح شده درباره ابعاد مختلف مفهومی ادبیات کودکان به صورت دوگانه‌هایی، این چالش‌ها به شکل پس‌رونده استنباط شوند و سپس، در پرسش دوم، در مقابل این چالش‌ها، راه‌های برون‌رفتی مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل، پیشنهاد گردد.

۱- چالش‌های مفهومی مطرح در ادبیات کودکان

چالش‌های مفهومی مطرح درباره ماهیت ادبیات کودکان، هر یک این ماهیت را به گونه‌ای خاص صورت می‌بخشند و نسبت‌های مختلفی با دنیای تربیت برقرار خواهند کرد. در این بخش تلاش می‌شود تا مهم‌ترین چالش‌هایی که به نحوی در اتصال ادبیات کودکان با حوزه

^۱ اتخاذ رویکرد اسلامی عمل برای این مفهوم‌پردازی از آن رو بوده است که این رویکرد در عین برخورداری از انسجام فلسفی (سجادیه، ۱۳۹۳)، متکی بر مبانی برآمده از قرآن و هم‌آوا با زمینه‌های فرهنگی جامعه است و نیز از محدود دیدگاه‌هایی است که به تعریف دوران کودکی و مؤلفه‌های آن پرداخته (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵) و در مورد الزامات تربیت اخلاقی- اجتماعی در آن نیز اصولی پیشنهاد شده است (آزادمنش، سجادیه و باقری، ۱۳۹۵). از این رو این رویکرد می‌تواند در مقام رویکردی فلسفی که به مفهوم کودکی پرداخته، مبنای مفهوم‌پردازی درباره «ادبیات کودکان» نیز قرار گیرد.

تربیت ایفای نقش می‌کنند، مدنظر قرار گیرند. برای تبیین بهتر چالش‌های مذکور، آنها در قالب دوقطبی‌های مفهومی سامان یافته‌اند.^۱

۱-۱- دوقطبی آموزشی - ادبی

نخستین چالشی که می‌توان از آن نام برد، چالش بر سر «آموزشی» یا «ادبی» بودن ادبیات کودکان است. پاسخ به این پرسش که «هدف ادبیات کودکان چیست؟» ما را با دو رویکرد عمده در ادبیات کودکان مواجه می‌کند که هر کدام، هدفی خاص برای آن در نظر می‌گیرد و مأموریتی ویژه برای آن قائل است.

رویکرد آموزش‌گرا (تعلیمی): قدیمی‌ترین رویکرد موجود در باب ادبیات کودکان، رویکرد آموزشی است. در این رویکرد، ادبیات کودکان به عنوان ابزاری مناسب برای آموزش هنجارهای فرهنگی، سیاسی، مذهبی، اقتصادی و جامعه‌پذیری کودکان نگریسته می‌شود. از جمله طرفداران معاصر این رویکرد اینگلس^۲ و ساتکلیف^۳ هستند. از نظر اینگلس (به نقل از سارلند^۴، ۱۳۹۵)، هدف ادبیات کودکان آموختن درست زندگی کردن به کودکان است. ساتکلیف نیز وظیفه خودش را در نوشتن کتاب، ارائه گونه‌ای از اخلاق به خوانندگان کودک می‌داند (به نقل از لس‌نیک- ابرشتاین^۵، ۱۳۸۷). خسرونژاد (۱۳۸۹، ص. ۳۲) نیز ادبیات کودکان را دارای ماهیت آموزشی می‌داند. وی معتقد است ارتباط برقرار شده میان نویسنده و خواننده در ادبیات کودکان، ارتباطی ناهم‌تراز، بین دو فرد ناهم‌تراز (کودک و بزرگسال) است که منجر به آموزش می‌شود. این نگاه صریح آموزشی که تا قرن‌ها رایج‌ترین تلقی از ادبیات کودکان بود، در دهه‌های اخیر با چالش‌ها و رقیبان جدی مواجه شده است.

رویکرد ادبی (زیبایی‌شناسانه): محور اصلی انتقادات به رویکرد آموزش‌گرا، عدم توجه آن به ابعاد زیبایی‌شناسانه خلق ادبی بود. این انتقادات به تدریج منجر به ایجاد دیدگاه جدیدی به نام «رویکرد ادبیات‌گرا» در ادبیات کودکان شد. طرفداران این رویکرد معتقدند که اگر برای ادبیات کودکان ذاتی در نظر بگیریم، اصالت با بُعد ادبی و زیباشناختی است و کتاب کودک به جای آموزش دادن به وی، باید برای او لذت‌بخش و سرگرم‌کننده باشد. فیشر^۶ (به نقل از

^۱ با وجود هم‌پوشانی برخی دسته‌بندی‌ها، تفکیک صورت گرفته به منظور تمرکز بر بحث‌هاست.

^۲ Inglis

^۳ Sutcliff

^۴ Sarland

^۵ Lesnik-Obrestein

^۶ Fisher

لسنیک- ابرشتاین، ۱۳۸۷) معتقد است از داستان کودکان نباید انتظار داشت خطابه‌ای ارزشی و یا رساله‌ای جامعه‌شناختی باشد، بلکه باید گذاشت همچون آثار مستقل هنری، به سبک خود، برای تخیل، ذهن و قلب کودک جذاب باشد. دارتون^۱ (۱۹۳۲) نیز کتاب کودک را اثری می‌داند که هدف آشکارش لذت بخشیدن به کودک است، نه آموزش دادن یا تبدیل او به کودکی مؤدب، ساکت و خوب. در این رویکرد، تصور بر این است که اهداف معین و مخاطب مشخص مانعی برای آفرینش خلاقانه است. از همین جهت، نظر برخی بر آن است که به هنگام تولید متن، نویسنده ابتدا بدون توجه به مخاطب، اثری را خلق کند و با ارزیابی‌های بعدی، عضویت اثر در ادبیات کودکان را مشخص کنند (سیدآبادی، ۱۳۸۰). همچنین، این رویکرد بر «معناسازی» چندگانه تأکید می‌کند. بر این اساس، تلاش می‌شود تا حد ممکن، از تک معنایی پرهیز شود و جایی برای خلق معنا و تفسیر توسط مخاطب در اثر در نظر گرفته شود (چمبرز^۲، ۱۳۸۷). چمبرز با استناد به نظر استرن این معناسازی را نشان از نوعی احترام خواننده به نویسنده می‌داند. بر اساس دیدگاه استرن، نویسنده باید به خواننده و خیال وی احترام بگذارد و موضوع را دوستانه دو نیمه کند تا جا برای مخاطب نیز باز باشد.

در عین حال، چالش میان آموزشی- ادبی بودن در ادبیات کودک، همچنان باقی است. در حالی که رویکرد ادبی، جایگاه ادبیات کودکان را در تربیت بسیار محدود می‌سازد و چه بسا گاه با مغفول انگاشتن ملاحظات تربیتی، این جایگاه را مخدوش نماید، رویکرد تعلیمی نیز به نوعی اضمحلال ادبیات کودکان را به دنبال خواهد داشت و آن را به آموزش مستقیم نظم یا نثر فرو خواهد کاست. در بخش‌های بعدی تلاش خواهیم کرد افق‌هایی برای حل این مسئله صورت‌بندی و پیشنهاد دهیم.

۲-۱- چالش جهانی - بومی

یکی از دیگر چالش‌های مطرح در حوزه ادبیات کودکان، مسئله «جهانی» یا «بومی» بودن آن است. در این چالش ما با دیدگاه‌هایی از دو سر یک طیف مواجهیم. در حالی که طیف نخست، ادبیات کودکان را امری «جهانی» و فارغ از زمینه می‌داند، گروه دوم، ادبیات

^۱. Darton

^۲. Chambers

کودکان را بیش از ادبیات بزرگسال وابسته به زمینه می‌بینند و معتقدند این ادبیات، بومی و غیر قابل انتقال و ترجمه است.

جهانی‌گرایی: جهانی‌گرایی در حوزه ادبیات کودکان، از دو نوع نگاه به مسئله سرچشمه می‌گیرد. نگاه نخست که از آن به جهانی شدن تعبیر می‌شود، بر ضرورت رفتن به سمت دهکده جهانی تأکید می‌ورزد و جهانی شدن را به منزله تجویزی مهم در همه عرصه‌های زندگی بشر از جمله ادبیات کودکان به شمار می‌آورد. بر اساس ایده جهانی شدن، ایده‌های مشترک جهانی، وابستگی‌های مکانی را نادیده می‌گیرند- یا درمی‌نوردند- و به دنبال ایجاد هویتی واحد و جهانی برای همگان هستند. سخن از «ادبیات جهانی» و «ادبیات کودک جهانی» نیز به معنای تکوین ادبیاتی است که مرزهای ملی و محلی را پشت سر بگذارد، به دنیایی بین‌المللی اندیشد و مسائلی را مطرح کند که از روحی فراملی و فرامیهنی سرچشمه گیرد؛ زیرا روح اسیر در چارچوب مسائل و مشکلات ملی، قومی و محلی، هرگز نمی‌تواند به مسائل و مشکلات جهانی فکر کند و راه حلی برای آنها بیابد (چهارده چریک، ۱۳۸۵). نگاه دوم پشتیبان جهانی‌گرایی در ادبیات کودکان، ایده ارزش‌های پیشافرهنگی است. از این منظر، لازم نیست در کل حیطة فرهنگ بشری به ایده‌های مشترک و ارزش‌های مشترک بیندیشیم، بلکه سرشت کودکی است که ما را در وضعیتی پیشافرهنگی قرار می‌دهد. از این منظر، مفاهیمی اساسی در زندگی آدمی وجود دارند که فرازمانی و فرامکانی‌اند و پیش از آغشتگی آدمی به فرهنگ، برای او به عنوان ارزش مطرح هستند. علاوه بر این، میزان تعلق و وابستگی آدمی نسبت به فرهنگ، سرزمین و سنت‌های ملی و آیینی، با گذشت زمان رابطه مستقیم دارد. بر این اساس، به سبب کوتاه‌تر بودن زمان حضور کودک در زیست جهان، او از تعلق خاطر کمتری نسبت به محیطش برخوردار است (هجری، ۱۳۸۳). همین کمینه بودن تعلق خاطر و آغشتگی‌های فرهنگی، باعث می‌شود تا ویژگی‌های قابل طرح برای آنها ویژگی‌های یکسانی باشد. ایده سوم پشتیبان این نگاه (هجری، ۱۳۸۳) معتقد است از منظر روان‌شناختی، کودکان در مرحله «درک عینی» هستند و تنها چیزهایی را که به طور ملموس با آنها سروکار دارند، درک می‌کنند و مقولات انتزاعی چون فرهنگ و ملیت برای آنها قابل فهم نیستند؛ از همین جهت ما ادبیات کودکانی عام و جهانی داریم و در واقع با «ادبیات کودک» مواجه هستیم نه با «ادبیات کودکان». در هر حال، خواه از سکوی تجویزی و از زاویه دغدغه جهانی‌شدن به ادبیات کودکان بنگریم، خواه از زاویه توصیفی و از منظر پیش‌فرهنگی بودن و عینی بودن دنیای کودکان، این رویکرد، ادبیات کودکان را دارای

خصیصه مشترک و جهانی می‌بیند که کمتر به مؤلفه‌های بومی می‌پردازد و بیشتر شامل ایده‌ها و ارزش‌های مشترک و جهانی است.

بومی‌گرایی: در برابر رویکرد جهانی‌گرایی به ادبیات کودکان، نگاه دیگر بر این عقیده است که ادبیات کودکان به دلیل تقیدی که به «کودک» دارد، نمی‌تواند یکسان و جهانی باشد و لازم است به کاربردی بودن، محلی بودن و ملموس بودن نیز مقید باشد (هانت^۱، ۱۹۹۴). این نگاه با رواج اندیشه‌های پست‌مدرنیستی^۲ بیشتر اوج گرفته و به گفتمان جدیدی در ادبیات کودکان تبدیل شده است. بر اساس این دیدگاه، تصورات درباره مفهوم کودکی برحسب زمان و نوع جامعه متفاوت است و نمی‌توان برای کودکان ویژگی‌های جهان‌شمول و فرازمانی قائل شد (سیدآبادی، ۱۳۸۱). در واقع، از این منظر، مفهوم کودکی، سازه‌ای اجتماعی است که در هر جامعه و فرهنگ، به گونه‌ای خاص شکل می‌گیرد. همچنین، بر اساس این دیدگاه، کودکان با فرهنگ و شرایط محیطی‌شان کاملاً در هم آمیخته هستند و امکان تفکیک قطعی و مشخص بین آنها وجود ندارد. از این رو، ادبیات کودکان نیز کاملاً بومی و محلی خواهد بود. از جمله گرت^۳ (به نقل از استان^۴، ۲۰۱۱) اصطلاح «ادبیات بین‌المللی» را بی‌معنی می‌داند. وی معتقد است همان‌طور که اصطلاح «کودک بین‌المللی» بی‌معناست، چیزی به عنوان «کتاب کودکان بین‌المللی» هم وجود ندارد و هر کتاب کودک که واقعی است (نه محصولی از یک بخش بازاریابی چند ملیتی)، مانند هر کودک واقعی، در پیوند با زمانی یکتا و مکانی یکتا قرار دارد.

می‌توان گفت اختلاف بر سر جهانی بودن - بومی بودن ادبیات کودکان، تا حدی از ابهام مفهومی معطوف به مفهوم «کودکی» سرچشمه می‌گیرد. جهانی شمردن مفهوم کودکی و یکسان دانستن آن در کل جهان، منجر به اعتقاد به نوعی جهانی‌گرایی در ادبیات کودکان

^۱. Hunt

^۲. پست‌مدرنیسم واکنشی علیه مدرنیسم بود. از جمله پایه‌های فکری این اندیشه می‌توان از این موارد نام برد: مخالفت با هرگونه معرفت‌شناسی عام و لزوم احترام به معرفت‌شناسی‌های مختلف، سیالیت معنا به جای حاکمیت هرگونه حقیقت واحد و یکپارچه و رد اصول و قوانین کلی‌نگر و مطلق‌اندیش (عباسی، ۱۳۸۴). و از منظر فیلسوفان مسلمان قابل نقد جدی است و البته همگی این مؤلفه‌ها در تقابل با مؤلفه پرنرگ مدرنیستی «کل‌گرایی» که به فرآیند جهانی شدن دامن می‌زند، مطرح شده‌اند.

^۳. Garrett

^۴. Stun

می‌شود و سازه‌ای دانستن این مفهوم و وابستگی آن به زمینه‌های مختلف فرهنگی - اجتماعی منجر به دفاع از بومی‌گرایی در ادبیات کودکان خواهد شد.

۱-۳- دوقطبی واقعیت - سانسور

سومین چالش، ناظر بر بیان یا عدم بیان واقعیت در ادبیات کودکان است. نگاه نخست معتقد است ادبیات کودکان باید واقعیت‌ها را بیان کند و از سانسور برکنار باشد. در مقابل، رویکرد دیگر بر آن است کودکان باید از مواجهه با برخی واقعیت‌ها و مسائل دور نگه داشته شوند.

موافقان سانسور: از پیشروان سانسور در ادبیات کودکان می‌توان از افلاطون و روسو نام برد. افلاطون چون قصه را از ابزارهای مهم تربیتی می‌شمرد، با بیان هر نوع قصه‌ای برای کودکان مخالف است. او می‌نویسد:

آیا ما حق داریم اجازه دهیم که کودکان هر قصه‌ای را از هر کسی بشنوند و در نتیجه اعتقادهایی پیدا کنند به عکس آنچه در بزرگی از آنها انتظار داریم؟ ... پس باید مراقب شاعران قصه‌پرداز باشیم و قصه‌های خوب را برگزینیم و افسانه‌های بد را کنار بگذاریم (افلاطون، ۱۳۵۳، ص. ۳۷۷).

روسو نیز معتقد است «هر چه از ید خالق عالم جلّ‌شأنه بیرون می‌آید از عیب و نقص مبری است، ولی به دست اولاد آدم که رسید فاسد می‌شود» (روسو، ۱۳۹۰، ص. ۳۳). او یکی از ابزارهای ورود پلیدی به وجود کودک را کتاب می‌داند، به همین دلیل از نظر وی خواندن کتاب تا دوازده‌سالگی برای کودکان ممنوع است و محدودیت‌های شدیدی در مواد خواندنی آنها اعمال می‌کند. این تفکر بعد از روسو به تدریج در بین نویسندگان آمریکایی و انگلیسی مقبولیت و رواج یافت تا جایی که نویسندگان زیادی به خودسانسوری روی آوردند و خود را موظف دانستند تا از نوشتن مطالب مخرب در کتاب کودکان دوری کنند (وست^۱، ۱۳۷۷، صص. ۲۳-۲۴).

در خصوص دلایل سانسور می‌توان این موارد را برشمرد:

۱. **دلایل مذهبی:** برخی بزرگسالان معتقدند که نگرش‌های مذهبی در دوران کودکی شکل می‌گیرند و تأثیر ماندگاری بر دوره‌های بعدی زندگی می‌گذارند و همین موضوع، زمینه سوءاستفاده از کتاب کودک برای تأثیرگذاری بر بینش مذهبی کودکان را فراهم می‌سازد. در

^۱. West

واقع از این منظر «ممیزی عقیدتی در حوزه ادبیات کودک کوششی است برای دفاع از اعتقادات دینی و جلوگیری از شبهات و تبلیغاتی که اعتقادات و ایمان کودکان و نوجوانان را مورد حمله قرار می‌دهد» (یاری، ۱۳۷۷، ص. ۵۱).

۲. *دلایل فرهنگی- اجتماعی*: گاه سانسور به دلیل مغایرت ارزش‌های کتاب با ارزش‌های خانواده و جامعه صورت می‌گیرد؛ برای نمونه، کتاب‌هایی که به تبعیض‌های جنسیتی، نژادی، طبقاتی و... می‌پردازند یا نگاهی نامناسب نسبت به زنان، رنگین‌پوستان، طبقات پایین جامعه و نظایر اینها را بین کودکان ترویج می‌دهند، باید مورد سانسور واقع شوند. علاوه بر این، کتاب‌های کودکان نباید به تمایلات جنسی یا موضوع‌های چالش‌برانگیز اجتماعی بپردازند. همچنین، آنها نباید چهره‌ای منفی از بزرگسالان و یا بزرگان شایسته جامعه ارائه کنند، چرا که این کار اقتدار و مرجعیت آنها را برای کودک دچار خدشه می‌کند و در جامعه‌پذیری آنها ایجاد مشکل می‌کند (وست، ۱۳۷۷، ص. ۲۳).

۳. *دلایل روان‌شناختی*: گفته می‌شود چون کودکان دارای تجربه و توانایی شناختی-هیجان کمی هستند، کمتر می‌توانند با پیام‌ها و مطالب درون کتاب‌ها به صورت فعال برخورد کنند و بیشتر به طور منفعل پذیرای آن می‌شوند؛ به طور مثال، تحت تأثیر داستان‌های ترسناک، امنیت روانی آنها به راحتی به خطر می‌افتد و این احساس عدم امنیت در درون آنها ماندگار می‌شود و برای همیشه آنها را دچار اضطراب می‌کند (محمدی، ۱۳۷۷، ص. ۶) یا اینکه به دلیل عدم تشخیص مرز واقعیت و غیرواقعیت، کودکان به امتحان رفتارهای خطرناک و خشونت‌آمیز کتاب‌ها می‌پردازند و در پی آن مشکلاتی ایجاد می‌شود که گاهی جبران‌ناپذیرند. از این رو باید داستان‌هایی را که شامل دیو و پری و جنگ و درگیری هستند برای کودکان سانسور کرد.

۴. *دلایل سیاسی*: همواره این احتمال وجود دارد که گروه‌های سیاسی منحرف، کودکان را آماج تبلیغات خود کنند و در راستای منافع خودشان، ذهن بچه‌ها را درگیر مطالبی کنند که مناسب سن‌شان نیست (محمدی، ۱۳۷۷، ص. ۷). از همین رو سانسور ضرورت می‌یابد تا جلوی سوءاستفاده از کودکان و ناآگاهی‌شان گرفته شود.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود علت‌های اساسی سانسور در ادبیات کودکان، از زمینه تربیتی برمی‌خیزد. در واقع، از منظری تربیتی است که برکناری کودکان از آسیب قابل طرح می‌شود و ادبیات کودکان به دو دسته مفید و مضر تقسیم خواهد شد و بخش مضر برای کودکان ممنوع و حذف می‌شود.

مخالفتان سانسور: در سوی دیگر ماجرا مخالفان سانسور حضور دارند. آنها برای مخالفت‌شان با سانسور دو دلیل عمده ذکر می‌کنند: نخست اینکه از نگاه آنها دنیای واقعی، همان دنیایی که کودکان در آن زندگی می‌کنند و با آن مواجه می‌شوند، دنیایی ایده‌آل نیست. بنابراین، لازم است بچه‌ها توسط ادبیات کودکان به آرامی با واقعیت‌های زندگی (هرچند تلخ) آشنا شوند. دوم اینکه کودکان از قصه‌های واقعی استقبال بیشتری می‌کنند. «کودکان روایت‌های صادقانه و نزدیک به دنیایشان را دوست دارند، روایت‌هایی که رک و صریح از تیرگی‌ها و روشنی‌های زندگی حرف می‌زند و تجربه‌ای از دنیای نزدیکشان به آنها می‌دهد» (حسن‌زاده، ۱۳۹۶). عشق، خشونت، جنگ و مرگ از جمله واقعیت‌هایی هستند که بر حضور آنها در ادبیات کودکان تأکید می‌شود. مخالفان سانسور معتقدند سکوت درباره «عشق» واقع‌بینانه نیست. خلأ موجود در این حیطه در کودکی آسیب‌های فراوانی به روح و روان او در نوجوانی وارد می‌کند و آنها را به سمت کسب تجربه از طرق ناصواب می‌کشاند. برای نمونه، اکرمی (۱۳۹۳) معتقد است پرداختن به مقوله عشق پاک می‌تواند برای شناخت هویت خویش و به دست آوردن دل دیگران، محرک و انگیزه‌بخش باشد. همچنین درون‌مایه عشق واقعی که از خودگذشتگی و فداکاری است، می‌تواند انگیزه‌ای برای بروز حس‌های انسانی را در فرد شکل دهد. موضع مخالفان سانسور درباره «خشونت» نیز قابل توجه است. کریزی^۱ (۲۰۱۰) معتقد است بسیاری از کودکان در حال حاضر یا در آینده، خشونت را در زندگی خود تجربه می‌کنند و اگر موقعیت‌های خشونت‌آمیز به گونه‌ای مؤثر در داستان‌های کودکان بیان شود، می‌توان با نشان دادن عواقب ناخوشایند آن، کودکان را از رفتن به دنبال راه‌های خشونت‌آمیز بر حذر داشت. مسئله مطرح شده دیگر این است که کودک همواره در زندگی واقعی با خشونت مواجه است و اگر این امر از کتاب کودک حذف شود، وی با کتاب ارتباط برقرار نمی‌کند و دنیای کتاب را واقعی تلقی نمی‌کند. سخن گفتن از «جنگ» نیز مورد تأکید مخالفان سانسور قرار گرفته است. از منظر آنها، هر چند جنگ مقوله‌ای بزرگسالانه به نظر می‌رسد، اما واقعیت این است که کودکان زیادی مستقیم یا غیرمستقیم با آن مواجه‌اند، به گونه‌ای که در جنگ‌های امروز، کودکان بیشتر از سربازان، آسیب دیده‌اند. از این رو، لازم است جنگ در مقام واقعیتی پررنگ در زندگی کودکان در

^۱. Creasey

کتاب‌های آنها مورد توجه قرار گیرد. آرمسترانگ^۱ (۲۰۰۹) معتقد است اگر از طریق راه‌های امنی مانند ادبیات کودکان و هنر با جنگ مواجه نشویم، نخواهیم توانست در واقعیت برای جلوگیری از آن حرکتی کنیم. از طریق گفتن از جنگ است که می‌توانیم کودکان را از مصائب جنگ و همچنین بی‌کفایتی آن در حل مشکلات، آگاه کنیم و به آنها کمک کنیم تا به راه حل‌های جایگزین بیندیشند. منطق دفاع مخالفان سانسور از حضور مرگ در ادبیات کودکان نیز منطقی مشابه است.

همان‌گونه که ملاحظه شد، استدلال‌های موافقان سانسور بیشتر مبتنی بر ماهیت دوران کودکی و صیانت از سلامت روانی کودک است و در مقابل، مخالفان سانسور با تأکید بر همین دوران و تجربیات کودکان از امور ناخوشایند یا ممنوع، بر حضور این موارد تأکید می‌کنند.

۴-۱- دوقطبی فانتزی- واقعیت‌گرایی

چالش دیرپای دیگر در ادبیات کودکان، چالش بین «فانتزی» و «واقعیت» است. یکی از ژانرهای پرطرفدار ادبیات کودکان، ژانر «فانتزی» است. هر چند فانتزی از گذشته‌های دور با داستان پریان وجود داشته^۲ اما شکل امروزی آن، از قرن نوزدهم با آثار جورج مک‌دونالد^۳، نویسنده اسکاتلندی رمان‌هایی مثل شاهزاده خانم و جن^۴ (۱۸۸۳) آغاز شده است.

فانتزی در فرهنگ وبستر^۵ (۲۰۰۳) به معنی «بازی آزاد خیال» و «تولید فکری خیالی که بیان می‌شود و یا فقط تصور می‌شود» است؛ اما فانتزی در زمینه ادبیات، به معنای داستانی است که معطوف به دنیای غیرواقعی و موجودات ساخته ذهن نویسنده است (تالکین^۶، به نقل از ملاحاجی‌حسن، ۱۳۸۹). در ادبیات فانتزی، فضاها، شخصیت‌ها و اتفاقاتی که رخ می‌دهد، فراتر از دنیای واقعی است؛ به طوری که احتمال رخ دادن آنها در این دنیا نمی‌رود. در این نوع داستان، قواعد جهان فعلی به هم می‌ریزد و قواعد جدیدی شکل می‌گیرد و رمز و راز و جادو، نقش مهمی دارد. فانتزی‌ها گونه‌های متفاوتی دارند و اهداف مختلفی را دنبال

^۱. Armstrong

^۲. شکل‌های قدیم ایرانی آن را می‌توان در قصه‌های شاهنامه یا کلیله‌و‌دمنه ملاحظه کرد.

^۳. MacDonald

^۴. The Princess and Curdie

^۵. Webster Dictionary

^۶. Tolkien

می‌کنند. (لینچ - براون و تاملینسون^۱، ۱۳۷۷). بعضی از آنها سرشار از خونریزی و وحشتند و برخی دیگر بسیار شاد و دل‌انگیز و به دور از هرگونه اثری از رنج و سرشار از صلح و امنیت هستند.

مخالفتان فانتزی: در رأس مخالفان جدی فانتزی می‌توان از افلاطون، مونته‌سوری و روسو نام برد. افلاطون با تأکید بر عدم توانایی شناختی کودکان در تمایز راست از دروغ، قصه‌ها را دارای دو نوع راست و دروغ می‌داند و افسانه را جزء داستان‌های دروغ می‌شمارد. او معتقد است

هر چند آن داستان‌ها دارای معانی عمیقی باشند، در جامعه ما [جامعه ایده‌آل افلاطون] متروک خواهند شد، زیرا کودکان و جوانان به درک آن معانی و تشخیص اینکه مضمون آن داستان‌ها استعاره است یا نه، توانا نیستند و هر چه از کودکی در ذهن آنها جای گیرد، هرگز زدوده نخواهد شد (افلاطون، ۱۳۵۳، ص. ۳۷۸).

مونته‌سوری نیز با تأکید بر همین استدلال، با داستان‌های فانتزی برای کودکان خصوصاً تا قبل از شش‌سالگی مخالف است. وی معتقد است در این دوران، کودک هنوز قادر به تفکر انتزاعی و تخیلی نیست و نمی‌تواند بین امر واقعی و امر خیالی تمایز قائل شود (رابین^۲، ۲۰۱۷). از سوی دیگر، روسو با تأکید بر فریبه کاری فانتزی معتقد است:

چقدر خطاکارند کسانی که افسانه‌ها را برای تربیت اخلاقی کودکان مفید می‌دانند و فکر نمی‌کنند که آن افسانه‌ها در عین اینکه سرگرم می‌کنند، فریب هم می‌دهند. اطفال در حقیقت مفتون دروغ‌های زیبا می‌شوند و حقایق را از نظر دور نگه می‌دارند. افسانه‌ها ممکن است به آدم‌های عاقل چیز یاد بدهند، ولی برای اطفال مفید نیستند (روسو، ۱۳۹۰، ص ۱۴۰).

علاوه بر این، برخی اندیشمندان با تأکید بر احساس ترسی که فانتزی در کودکان ایجاد می‌کند، با آن به مخالفت برمی‌خیزند. افلاطون (۱۳۵۳، صص. ۳۸۱-۳۸۲) با تکیه بر همین منطق، نقل داستان‌های ترسناک برای کودکان را قدهن کرده است چون خلاف دینداری است و او را ترسو بار می‌آورد. ایگان^۳ (۲۰۰۱) نیز معتقد است ترس‌های مستتر در داستان‌های

^۱. Lynch-Brown; Tamlinson

^۲. Robin

^۳. Egan

فانتزی، گاه به صورتی مبهم و نامشخص‌تر با کودکان باقی می‌ماند و زندگی و روابط آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از آنها سلب آرامش می‌کند. منظر دیگری که وجود فانتزی در ادبیات کودکان را مورد نقد قرار می‌دهد، نهادینه شدن نوعی واقعیت‌گریزی در کودکان است. این نقد که بیشتر فانتزی‌های شاد را مورد نظر قرار می‌دهد، بر آن است که این داستان‌ها با پررنگ کردن شادی‌های زودگذر و صرف‌نظر کردن از بی‌رحمی‌های واقعیت که دلچسب نیستند، ذهن کودکان را به سوی رؤیایپردازی‌ها و امور غیرممکن سوق می‌دهند و نوعی ناامیدی و سرخورده‌گی نسبت به واقعیت و وضع جهان موجود، در آنها ایجاد می‌کنند (ایگان، ۲۰۰۱).

موافقان فانتزی: حضور فانتزی در ادبیات کودکان مدافعان جدی هم دارد که با دلایلی متفاوت از آن دفاع می‌کنند. برخی از مدافعان، با تکیه بر قدرت فهم کودکان، بر این حضور تأکید کرده‌اند. برای نمونه، گوپنیک^۱ (۲۰۰۵) معتقد است کودکان در سنین پایین می‌توانند امور تخیلی و امور واقعی را چه در کتاب‌ها، چه در فیلم‌ها و چه در بازی‌های وانمودی خودشان تشخیص دهند. کانثون^۲ (۱۳۸۸) نیز کودکان را همانند بزرگسالان قادر به تمایز دنیای فانتزی از واقعی می‌داند و معتقد است آنها می‌توانند از دنیای واقعی تجربه بیندوزند، آن را با حوادث غیرواقعی داستان‌های فانتزی بسنجند و تفاوت‌های آن را تشخیص دهند. علاوه بر این، بتلهایم^۳ (۱۹۷۶) معتقد است داستان‌های واقعی نزدیک به زندگی روزمره کودک، او را نسبت به اینکه چه چیز واقعی است و چه چیز واقعی نیست، بیشتر دچار سردرگمی می‌کنند. او می‌گوید «کودکان فاقد تجربه تشخیص میان امر واقعی و غیرعادی با امر غیرواقعی و محتمل هستند. ارزش فانتزی در این است که کودکان، خیلی سریع تفاوت آن را با دنیای واقعی تشخیص می‌دهند». در تأیید این ماجرا، لوئیس^۴، نویسنده بزرگ داستان‌های فانتزی، نیز با رجوع به ذهنیت دوران کودکی خود می‌نویسد: «من فکر می‌کنم داستان‌های کودکانه‌ای که تظاهر به واقعیت‌گرایی می‌کنند، بیشتر فریب می‌دهند تا داستان‌های فانتزی. من [در کودکی] هرگز انتظار نداشتم که جهان واقعی شبیه افسانه‌ها باشد اما فکر می‌کنم توقع داشتم مدرسه‌ام شبیه مدرسه‌های داستان باشد. فانتزی‌ها مرا

^۱. Gopnik

^۲. Kanthon

^۳. Bettelheim

^۴. Lewis

فریب ندادند، اما داستان‌های مدرسه فریب دادند» (لوئیس، ۱۹۸۲، صص. ۶۳ - ۶۴). همچنین، برخلاف مخالفان فانتزی، موافقان، وجود فانتزی را برای رشد روانی-هیجانی کودکان امری اساسی می‌دانند. از جمله وب^۱ (۲۰۰۷) معتقد است کودکان تجربه‌ها و شناخت کمی در رابطه با احساساتشان دارند و فانتزی امکان درک این احساسات در حال رشد را در چارچوبی آگاه و منعطف برایشان فراهم می‌کند. آنها در قالبی امن، برای حضور در دنیایی بیش از حد بزرگ، بیش از حد گسترده و بیش از حد خشن که نزدیک‌تر و واقعی‌تر می‌شود، آماده می‌شوند. بتلهایم (۱۳۷۹) نیز بر این باور است که وقتی کودکی را از خواندن فانتزی و افسانه‌ها منع می‌کنیم، احساس تشویش، نگرانی و خشونت درونی او از بین نمی‌رود، بلکه باعث می‌شود احساس کند او تنها فردی است که این احساسات را دارد. این مسأله ذهنیت ترسناکی را برای او به وجود می‌آورد، اما خواندن فانتزی و علم به اینکه دیگران هم دنیای تخیلی مشابهی دارند، باعث آرامش کودک و برخورد منطقی او با احساساتش می‌شود. لوئیس (۱۹۸۲) نیز ایده ترس آفرین بودن فانتزی را رد می‌کند. او معتقد است این ترس‌ها قبلاً در فرد ریشه داشته‌اند و فانتزی تنها موجب تمرکز بر آن می‌شود. همچنین، لیتچ-بروان و تامپلسون (۱۳۷۷) واقعیت‌گریزی را حسن فانتزی تلقی می‌کنند و معتقدند فانتزی با ایجاد امکان فرار موقت ذهن از واقعیت‌ها و روزمرگی‌ها، برای کودکان بی‌پناه و در معرض دشواری، ایجاد لذت می‌کند و فرصتی را فراهم می‌آورد تا حداقل برای مدتی از واقعیات تلخ، دور شوند و در دنیایی زندگی کنند که پر از خوبی، شادی و عدالت است. همچنین، افرادی از جمله وب (۲۰۰۷) فانتزی را عرصه‌ای برای درگیری با مشکلات واقعی و کمکی برای پر کردن شکاف بین دانش، واقعیت و تجربه می‌دانند. آب‌پرور (۱۳۷۲) نیز معتقد است مواجهه افراد با چیزهای عجیب و متفاوت از دنیای دور و برشان در داستان‌های فانتزی، به آنها کمک می‌کند تا امور را با نگاهی جدید ببینند و هنگام حل مسئله به دنبال راه‌هایی خلاقانه‌تر باشند. این نگاه‌های ناب و خلاق، منجر به اختراع چیزها و راه‌حلهایی تازه در دنیای واقعی می‌شود که به پیشرفت زندگی واقعی کمک می‌کند.

^۱. Webb

۲- تبیین موضع رویکرد اسلامی عمل در رابطه با چالش‌های ادبیات کودکان

در «رویکرد اسلامی عمل» که چارچوب نظری پژوهش حاضر است، انسان به عنوان موجودی در نظر گرفته می‌شود که خود منشأ عملش است و با همین عمل‌ها هویت خود را رقم می‌زند. عمل از این منظر دارای سه مبدأ معرفتی، میلی و ارادی در درون فرد است (باقری، ۱۳۸۲) و در حدود ژنتیکی، فیزیکی، اجتماعی و فرهنگی انجام می‌شود. از سوی دیگر، بر اساس این رویکرد، مبانی عمل به ویژه مبانی شناختی، گرایشی و ارادی در کودک به آن میزان از پختگی نرسیده که بتوان او را عامل دانست و رفتارهای او را به مفهوم دقیق کلمه عمل به حساب آورد. اما با نظر به عاملیت انسان در نگاه کلان، دوران کودکی را می‌توان با مفهوم گذار به عاملیت تعریف کرد. این تعریف، در عین حال که موجودیتی بالفعل را نشان نمی‌دهد، قابلیت را نشان می‌دهد که مفهوم خاصی به دوران کودکی می‌دهد (باقری، ۱۳۹۹، صص. ۳۷۸-۳۷۹). بر این اساس، کودک تحت تأثیر دو مبدأ میل و شناخت است؛ شناختی که در حال تکوین است و بیشتر اوقات امیال بر آن چیرگی دارند. همچنین، مبدأ اراده هنوز به طور مؤثری شکل نگرفته است. این دوران که تا حد بلوغ بیولوژیکی و روان‌شناختی (تا حدود ۱۱ سالگی) ادامه می‌یابد، به چشم دوران «تمهید» یعنی زمینه‌سازی برای تربیت نگریسته می‌شود (سجادیه، مدنی‌فر و باقری، ۱۳۹۴). از این رو، از منظر این رویکرد، کودک شبه‌عاملی است که مبانی عمل در وی در حال تکوین است. از منظر معرفت‌شناسی، رویکرد واقع‌گرایی سازه‌گرایانه مورد قبول این دیدگاه است. این رویکرد در عین پذیرش واقعیت و مبنا قرار دادن آن، با اذعان نسبت به پیچیدگی و دیرپایی واقعیت، استفاده از سازه‌های ذهنی را در فرآیند ادراک واقعیت روا و بلکه لازم می‌داند (باقری ۱۳۸۹ ب، ص. ۶۸). در عرصه ارزش‌شناسی نیز در این رویکرد هر چند ارزش‌ها جنبه اعتباری دارند، اما این اعتبار ذهنی و شخصی نیست و بر واقعیت تکیه دارد. همچنین، این رویکرد ارزش‌ها را دارای سه نوع ثابت، متغیر و مشروط می‌داند (بنگرید به باقری، ۱۳۸۹ الف، ص. ۲۰۵).

قابل ذکر است که با توجه به وسع شناختی، گرایشی و ارادی کودک، او در مواجهه خود با کتاب در ابعاد گزینش و خوانش به مربی وابسته است، در راه‌کارهای ارائه شده، حضور و همراهی والدین و مربی همواره مدنظر است. این حضور و همراهی همواره همراه با گفتگو و تبیین بوده و به تدریج از حالت صریح به حالت ضمنی تغییر خواهد کرد.

۱-۲- راه برون‌رفت از چالش نخست: ساختار ادبی - محتوای تربیتی

از منظر رویکرد اسلامی عمل، دوران کودکی به مثابه بستری برای آماده کردن کودک و حفظ و تقویت مبادی عمل در وی است. بنابراین از دیدگاه این رویکرد وجود بُعد تربیتی در ادبیات کودکان، از ارکان مهم آن است.

از سوی دیگر، اهمیت خیال‌ورزی در فرآیند شناخت و عمل انسانی در این دیدگاه (توکلی، ۱۳۹۲)، اهمیت دوران کودکی در رشد آن، اهمیت رشد نگاه زیباشناختی در این دوران و نیز توجه به علائق و نیازهای کودک باعث می‌شود تا این دیدگاه بُعد ادبی ادبیات کودکان را نیز مورد تأکید قرار دهد. بنابراین، از یک‌سو ادبیات کودکان برای ایجاد پل ارتباطی با کودک، نیازمند برخورداری از معیارهای روایی داستان با کیفیت و برخورداری از ساختار ادبی - هنری استوار است. بدون این ساختار ادبی - هنری، ارتباطی شکل نمی‌گیرد که بستر تبادل مضامین تربیتی باشد. از این رو، ارزش ادبی - هنری اثر در نقش بستر ارتباط از تقدم زمانی برخوردار است و لازم است پیش از ارزش تربیتی مدنظر قرار گیرد. همچنین، فارغ از ارزش ابزاری ساختار ادبی - هنری اثر از منظر تربیتی، این ارزش در راستای تربیت زیباشناختی، ارزشی فی‌نفسه است. بنابراین، اثری قادر به تربیت زیباشناختی کودک خواهد بود که از معیارهای ادبی برخوردار باشد. پس می‌توان گفت موضع این رویکرد در قبال مناقشه آموزشی - ادبی، وجود توأمان ساختار ادبی و محتوای تربیتی است.

در عین حال، نوع برخورد ما با ساختار ادبی، برخوردی ایجابی و با محتوای تربیتی، برخوردی سلبی است؛ به عبارت دیگر، وجود ساختار ادبی در کنار ضدیت نداشتن محتوا با معیارهای تربیتی شرط لازم ادبیات کودکان خواهد بود. جنبه‌هایی از این معیار در چالش‌های بعدی و با ارائه معیارهای تربیتی توضیح خواهد یافت. از این رو می‌توان گفت ضدیت نداشتن با معیارهای تربیتی به معنای منطبق بودن بر معیارهای بعدی است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود ساختار ادبی در ادبیات کودکان امری محوری خواهد بود. راهکار تحقق این دو مؤلفه می‌تواند در دو اقدام «خلق ادبی در بستر تربیتی» و «خوانش تربیتی از خلق ادبی» دنبال شود.

خلق ادبی در بستر تربیتی: حضور زمینه‌ها و حال و هوای زیست‌جهان نویسنده در خلق ادبی وی امری ناگزیر است. این تأثیر در رویکرد هرمنوتیک و در دیدگاه افرادی چون دیلتای و گادامر نیز مورد تأکید قرار گرفته است. از این رو، ارتباط زیست‌جهان نویسنده و دغدغه‌های وی با مسائل دوران کودکی و مضامین تربیتی اهمیت ویژه خواهد داشت. اگر نویسنده در

فضایی اندیشه ورزد که با دغدغه‌های تربیتی آمیخته باشد، این دغدغه‌ها در تار و پود قصه نفوذ خواهد داشت و بدون درهم ریخته شدن ساختار هنری قصه، در روندی ناخودآگاه در قصه طرح خواهند شد. بنابراین، پیشنهاد ما قرار گرفتن نویسنده در معرض بحث‌های تربیتی و آمیختگی زیست‌جهان وی با دنیای کودک و تربیت است. در عین حال باید توجه داشت که در زمان آفرینش اثر، نویسنده باید تا حدی رها باشد تا پرنده خیالش با آزادی به پرواز درآید و قصه‌ای هنری- ادبی خلق گردد. نباید توقع داشت که نویسنده آگاهانه از ابتدا تا انتها، دغدغه این را داشته باشد که داستان را به چه نحوی پیش ببرد که مضمون تربیتی را تمام و کمال منتقل کند، بلکه آمیختگی ذهنیت وی با دغدغه‌های تربیتی برای افزایش احتمال تربیتی بودن قصه کفایت می‌کند.

خوانش تربیتی از خلق ادبی: گام دیگری که برای تحقق ساختار ادبی- محتوای تربیتی می‌توان برداشت، خوانش تربیتی از خلق ادبی است. چنانچه داستانی دارای ساختار روایتی مناسب، خلاقانه و جذاب باشد و ضدیتی با ملاحظات تربیتی نیز نداشته باشد، می‌توان با خوانش‌های مناسب و تربیتی بر غنای تربیتی آن افزود؛ به عبارت دیگر، محتوای قصه در نحوه خوانش کودک و مربی، جهتی تربیتی به خویش می‌گیرد. انتخاب نقاط تمرکز ویژه، گفتگو درباره آنها و متصل شدن به تجربه‌های کودک می‌تواند محتوای تربیتی را غنا بخشد.

۲-۲- راه برون‌رفت از چالش دوم: پویایی اندیشه‌ورزانه در سطوح مختلف هویت

در پیوستار دو قطبی دوم، یعنی دو قطبی بومی- جهانی، رویکرد اسلامی عمل با تکیه بر نگرش قرآن که وجود قبایل و شعوب را وسیله‌ای برای شناخت متقابل قلمداد می‌کند، تکوین و حراست از هویت‌های چندگانه را محترم می‌داند (سجادیه، باقری و مدنی‌فر، ۱۳۹۴). این نگرش منجر به روا شمردن هویت‌های مختلف و مانع از انحلال آنها در امر یکسانی به نام هویت جهانی خواهد بود. از سوی دیگر، این دیدگاه به دلیل اعتقاد به ثابت بودن برخی ارزش‌ها و ویژگی‌ها در تمام انسان‌ها (باقری، ۱۳۸۹ الف، صص. ۲۰۹-۲۱۲)، به نوعی از هویت ثابت و مشترک اعتقاد دارد. اندیشه‌ورزی، برخورداری از اراده و مواردی از این دست، مؤلفه‌هایی از این هویت ثابت هستند. این هویت عام که بیشتر ناظر بر عناصر مشترک هویتی آدمیان است، با هویت‌های محلی و فرامحلی همبودی و تعامل دارد. بر این اساس، رویکرد اسلامی عمل بر آن است که در دوران تمهید، کودک باید با سطوح مختلف هویت خود و ارتباطشان با یکدیگر، آشنا شود و در عین حال، ضمن به رسمیت شناختن هویت بالفعل خویش، با اندیشه ورزی بر روی مؤلفه‌های آن به منزله امری پویا، آنها را در جهت

صحیح ارتقا بخشد و تغییر دهد. می‌توان گفت تحقق این رویکرد در مقام عمل، شامل دو گام مکمل است که اولی «رسمیت بخشی به سطوح مختلف هویتی» و دومی، «تلاش برای پویایی اندیشه‌ورزانه هویت» است. در ادامه، به توضیح این دو گام پرداخته می‌شود.

رسمیت‌بخشی به سطوح مختلف هویتی: انسان عامل بریده از زمینه ژنتیکی، فرهنگی یا اجتماعی خویش نیست و این زمینه همچون شرط و حدود عمل وی عمل خواهد کرد؛ یعنی از یک‌سو، عمل در خلأ و بدون این زمینه‌ها امکان‌پذیر نخواهد بود و از سوی دیگر، این زمینه‌ها، هر یک چون حدی بر عمل وی، آن را محدود می‌کنند. بر این اساس، رویکرد اسلامی عمل اقتضائات فردی (ضعف‌ها و قوت‌ها و ویژگی‌ها) و نیز زمینه‌مندی‌های اجتماعی (شامل هویت‌های بومی و محلی) را معتبر و مورد توجه می‌داند. در نگاه این رویکرد، این زمینه‌ها و فرهنگ‌ها و هویت‌های برآمده از آنها در مقام شروط عمل ما مطرح هستند و باعث می‌شوند تا حرکت هویتی ما از نقطه‌ای آغاز شود. این هویت‌ها که هسته‌های هویتی ما را شکل می‌دهند، نوعی از آشنایی ما با خویشتن را رقم می‌زنند و نقاط آغاز عمل ما خواهند بود. بر اساس این رویکرد، «آدمی لازم است در سطوح مختلف فردی و گروهی به خود بنگرد و هویت‌های مختلف خود را بشناسد» (سجادیه و مدنی فر، ۱۳۹۷، ص. ۲۴). از سوی دیگر، در گستره بزرگ‌تر جهانی، تفاوت‌های فرهنگی و هویتی، با فضایی که برای تبادل ایده‌ها و نوآوری‌ها ایجاد می‌کند زمینه زایش اجتماعی و رشد انسان‌ها را فراهم می‌سازند. از این رو، رسمیت بخشی به آنها، فضایی برای گفتگو فراهم می‌آورد که پیش‌نیاز هرگونه ارزیابی و بازاندیشی است. بر پایه این نگرش، ادبیات کودکان سطوح مختلف هویتی را به رسمیت می‌شناسد و هیچ یک را نادیده نمی‌انگارد. در عین حال بدون بررسی عقلانی و تأمل، هیچ یک را مقبول نمی‌داند.

نگاه اندیشه‌ورزانه و پویا نسبت به مؤلفه‌های هویت: گام دوم پس از هویت‌شناسی، هویت‌سازی و هویت‌یابی است. در این گام، نظر بر آن است که کودک پس از شناخت خویش و واکاوی لایه‌های هویتی خود، به تدریج هدایت شود تا با تکیه بر عقلانیت و ارزش‌های انسانی و با تأمل و اندیشه‌ورزی، به توانایی ارزیابی و واکاوی مؤلفه‌های هویتی خویش دست یابد و بر اساس قوت عقلانی آنها، به پذیرش یا اصلاح آن بپردازد. اصلاح ویژگی‌ها و احساسات فردی، اصلاح مؤلفه‌های هویتی قومی، بازنگری در مؤلفه‌های هویت ملی و حتی بازاندیشی بر هویت انسانی در زمره این نگاه اندیشه‌ورزانه و پویا قرار دارد. این مؤلفه در پیوند با مؤلفه پیش‌گفته، به دنبال ایجاد نوعی نگرش انتقادی در کودک نسبت به

ارزش‌ها و سنت‌هایی است که با آنها روبه‌رو می‌شود. بر این اساس، نگاه کودک به ارزش‌ها نباید همراه با پذیرش صرف باشد. او باید متوجه باشد هر ویژگی یا ارزشی که در هر لایه از سطوح هویتی، مطرح می‌شود، می‌تواند مورد گفتگو قرار گیرد و پذیرش آن در گرو وجود نوعی معقولیت در آن است؛ یعنی آن ارزش باید از پشتوانه‌ای عقلی که تبیین‌گر آن است برخوردار باشد تا بتواند مقبول واقع شود. در این ارزیابی و بازاندیشی، کنار هم قرار گرفتن و گفتگوی سطوح مختلف هویتی و فرهنگ‌های مختلف عاملی پیش برنده است. زیرا هنگامی که فرد آغشته به فرهنگ بومی در معرض مؤلفه‌های فرهنگ دیگری قرار می‌گیرد، گاه به نوعی دچار شوک فرهنگی می‌شود و این شوک می‌تواند دستمایه گفتگو و بازاندیشی در فرهنگ بومی و چه بسا فرهنگ دوم باشد. برای جلوگیری از بحران هویت، دیگرشیفتگی یا دیگرستیزی نابجا، باید زمینه نوعی برخورد انتقادی با ارزش‌ها را بر اساس معیارهای مشترک مثل منطق، قیاس و استقرا، قواعد بسیط اخلاقی، تمایلات هنری و دستاوردهای علمی، در کودک به وجود آورد (سجادیه و باقری، ۱۳۸۷). بر این اساس، ادبیات کودکان باید مواجهه‌ای خردورانه و سازنده با سطوح هویتی مختلف داشته باشد، آنها را در گفتگویی عقلانی در کنار یکدیگر و نیز با فرهنگ‌ها و هویت‌های دیگر قرار دهد و زمینه پذیرش، طرد یا اصلاح را بر اساس همین گفتگوی عقلانی صورت بخشد. این حضور اندیشه‌ورانه و پویا در ادبیات کودکان، در جایگاه‌های مختلف قابل طرح است. در سطح خلق اثر، نویسندگان باید نگرش خردورانه و پویا را در کودک تقویت کنند. در سطح خوانش هم کودکان باید آموزش ببینند با نگاهی پرسش‌گر با امور مواجه شوند و از این طریق به نوعی در جهت پالایش و والایش ارزش‌های فرهنگی خود همراه با تعالی معنوی حرکت کنند.

۲-۳- راه برون‌رفت از چالش سوم: مواجهه گام به گام با واقعیت

در سومین چالش، یعنی واقعیت یا سانسور، موضع رویکرد اسلامی عمل را می‌توان «مواجهه گام به گام با واقعیت» دانست. این موضع با تکیه بر سه استدلال تکوین یافته است. نخستین رگه استدلالی، مفهومی از تربیت است که رویکرد اسلامی عمل بر آن اصرار می‌ورزد. این مفهوم از تربیت که مبتنی بر چهار مؤلفه تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی است، با قرنطینه سازی و رام کردن متفاوت است (باقری، ۱۳۷۴) و از این رو، نمی‌تواند رویه‌ای غیرعقلانی و غیرارادی در تربیت را در پیش گیرد. درست است که در دوران تمهید، آمادگی کامل برای مواجهه عقلانی و ارادی با کودک وجود ندارد، اما در عین حال، تعریف دوران کودکی به عنوان «گذار به سوی عاملیت» (باقری، ۱۳۹۹) و ضرورت برخورداری رویه‌های

تربیتی و تمهیدی از انسجام، ما را بر آن می‌دارد تا عقلانیت و اراده را از دوران کودکی به تدریج وارد جریان تربیت سازیم. دومین رگه استدلالی، توجه این رویکرد به انقلاب ارتباطی و ناگزیر بودن ارتباط کودکان با واقعیت‌هاست. سومین رگه استدلالی، مبتنی بر مطالعات تجربی روان‌شناختی مورد وفاق جمعی و مورد قبول این رویکرد است که از رشد تدریجی قدرت شناخت کودک حمایت می‌کند. بنابراین، از سویی با توجه به این رگه‌های استدلالی و اهمیت توجه به آنها در دوران تمهید برای آمادگی دوران پس از بلوغ، این رویکرد با سانسور قرنطینه‌ای به عنوان محور اساسی برخورد با امور، مخالف است. از سوی دیگر، با اذعان به ضعف‌های شناختی - گرایشی - ارادی کودک (سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۶)، در دوران کودکی و به تبع آن در ادبیات کودکان به درجاتی از دخالت و سانسور معتقد است؛ درجاتی که می‌توان آنها را در دو سطح کلی «تعویق» و «تدریج» تعریف کرد.

سطح «تعویق»، خود از دو زیر سطح «تعویق کلی» و «تعویق مقطعی» تشکیل شده است. زیر سطح «تعویق کلی» همان «حذف» است. بر اساس این رویکرد، از آنجا که تمهید مقدمه‌ای برای تربیت است، در مواردی چون خشونت شدید و شرح روابط جنسی که بیانشان در ادبیات کودکان ضد تربیت عمل می‌کند، باید رویکرد حذفی در پیش گرفت و برخورد با آنها را به بعد از دوران کودکی و به هنگام ازدواج موکول کرد. این سطح که به طور بسیار محدود کاربرد دارد، در مرحله اول به زمان نشر و در مرحله بعدی به زمان مصرف مربوط می‌شود. بنابراین، در مرحله اول، از انتشار آنها در ادبیات کودکان و در مرحله بعدی، از دسترسی کودکان به آنها باید جلوگیری کرد. سطح بعدی، سطح «تعویق مقطعی» است. این سطح مربوط به زمان انتخاب کتاب است. گاه با کتاب‌هایی مواجه هستیم که هر چند از جهت ادبی قوی و ناقل پیام‌هایی تربیتی هستند، اما برای کودکان به طور عام مناسب نیستند؛ یعنی تنها در شرایط موقعیتی یا سنی خاص مفید هستند و در غیر آن می‌تواند آسیب‌زا باشند. به همین جهت، گاهی لازم است متناسب با وضعیت کودک، مواجهه او با برخی کتاب‌ها در درون دوران کودکی از زمانی به زمانی دیگر به تعویق بیفتد تا در شرایطی مناسب که زمینه ایجاد آسیب برطرف یا کم شده است، با آن ملاقات کند (به طور مثال، یک کتاب خوب که در آن مسئله ترس از تاریکی مطرح شده است، ممکن برای یک کودک خاص و در یک شرایط خاص نامناسب باشد، زیرا ایجاد یا تشدید ترس می‌کند). سطح بعدی، سطح «تدریج» است. نگاه تعویقی به تنهایی شاکله نگاه رویکرد اسلامی عمل در رابطه با آشنایی کودک با واقعیت را تشکیل نمی‌دهد. بلکه این رویکرد با در نظر گرفتن ملاحظاتی که

در سطح تعویق مطرح شد، آشنایی کودک با واقعیت‌ها در ادبیات کودکان را به صورت تدریجی و گام به گام می‌پذیرد. بدین‌گونه که باید روند آگاهی یافتن کودک نسبت به واقعیت‌های دنیای اطرافش آهسته آهسته و در گام‌های مشخص پیش برود و آشنایی وی با تبیین همراه شود. در این حالت، مقدار و سطح اطلاعاتی که کودک نسبت به مسائل دریافت می‌کند، متناسب با ملاحظات روان‌شناختی او، از سطحی ساده و مقدار کم به سطح پیچیده‌تر و بیشتر حرکت می‌کند.

۲-۴- راه برون‌رفت از چالش چهارم: فانتزی مقید به واقعیت یا متمایز از آن

آدمی به وسیله قدرت تخیل خویش از حصارهایی که او را در بر گرفته‌اند، فراتر می‌رود. به امکانات نو می‌اندیشد و از این اندیشه، امید و جسارتی تازه برای تغییر می‌یابد و به بهبود شرایطش اقدام می‌کند. به همین جهت پرداختن به این توانایی و پرورش آن، خصوصاً در کودکی، لازم است. داستان‌های فانتزی نیز از آنجا که جهان‌هایی از امکانات نامحدود از گستردگی و آزادی را در مقابل فرد می‌گشایند و اجازه تعمق، یافتن امکانات و نگرستن خلاقانه به چیزهایی را که نمی‌توانند وجود داشته باشند به او می‌دهند (هانت، ۱۳۸۸)، ابزار مناسبی برای تقویت این توانایی به نظر می‌رسند. اما ملاحظاتی که درباره کودکان و فانتزی، با نظر به شرایط رشدی آنها مطرح می‌شوند، ملاحظاتی جدی هستند. مواردی مانند اینکه کودکان به دلیل تجربه کم از اشیا و امور واقعی، بیشتر اوقات قادر به تفکیک امر خیالی از امر واقعی نیستند و از این‌جهت ممکن است مورد آسیب قرار گیرند.

رویکرد اسلامی عمل خیال‌ورزی تام را که منجر به عمل می‌شود، دارای چهار مرحله می‌داند (توکلی، ۱۳۹۲). این مراحل عبارت‌اند از: «ساخت سازه‌ها یا تصویرها»، «احراز صدق تصدیق خیالی»، «باور تصویرها یا سازه‌ها» و «عمل بر اساس سازه‌ها یا تصویرها». این مراحل همگی در بستری از حضور واقعیت شکل می‌گیرند و در غیاب آن اصولاً خیال‌ورزی ممکن نیست.

بسته به اینکه سازه‌ها و طرح‌واره‌های خیالی مورد تصدیق و باور قرار بگیرند یا خیر و پس از آن عمل را در پی دارد یا خیر، در ادبیات کودکان با دو نوع فانتزی مواجهیم که منجر به دو نوع خیال‌ورزی می‌شوند. نوع نخست، فانتزی مقید به واقعیت است. این نوع از فانتزی می‌تواند با طی تمام مراحل، یک خیال‌ورزی کامل و فعال را متحقق کند. این خیال‌ورزی می‌تواند یا خودش مبنای عمل قرار بگیرد یا اینکه از سازه معرفی‌شده، الهامی برای عمل به دست بدهد. ویژگی مهم در این فانتزی‌ها این است که هر چند از عناصر و

اتفاقات تخیلی آکنده‌اند، اما این عناصر و اتفاقات در صورت کلان به نوعی در گستره واقعیتند و رخ دادن آنها با منح منطقی روبه‌رو نیست. در واقع، این نوع خیال‌ورزی‌ها می‌توانند در امتداد واقعیت قرار گیرند و در دنیای واقعی محقق شوند. مثل تخیلی که فرد در مورد موقعیت و شغل آینده خویش دارد.

اما نوع دیگر، فانتزی‌های دور از واقعیت هستند. این فانتزی‌ها در دسته خیال‌ورزی منفعل قرار می‌گیرند که تنها شامل گام نخست خیال‌ورزی؛ یعنی ساخت سازه‌ها می‌شود؛ زیرا قرار نیست منجر به عملی شوند، بلکه تنها در پی آن هستند که قدرت خیال‌ورزی کودک را پرورش دهند. بنابراین، لازم نیست این فانتزی‌ها با منطق کلی حاکم بر واقعیت منطبق باشند؛ اما لازم است که کاملاً از واقعیت متمایز باشند؛ به طوری که کودک به روشنی متوجه مرز آنها باشد. البته نکته‌ای که باید مورد توجه واقع شود، این است که این تمایز بین واقعیت و فانتزی لزوماً به وسیله داستان محقق نمی‌شود، بلکه مؤلفه‌هایی همچون سن کودک و ویژگی‌های روان‌شناختی نیز در تحقق آن مهم هستند.

بنابراین، در مناقشه فانتزی و واقعیت، چنانچه فانتزی‌های صورت گرفته در کتاب به صورت مقید به واقعیت یا با مرزهایی مشخص با آن صورت پذیرد، می‌توان آن را پذیرفت و مصداقیابی آن را به همراهی ضمنی یا صریح مربی در مرحله انتخاب و خوانش کتاب و انهاد. دلیل تأکید بر حضور مربی در اینجا، تفاوت‌های فردی کودکان و پیشینه‌های آنها و نیز تفاوت در درک آنها از موجودات و وقایع خیالی حاضر در روایت است. در واقع، قید به واقعیت و مرز مشخص داشتن وقایع و موجودات خیالی ادبیات کودک با دنیای واقعی وابسته به درک و مواجهه کودک است. از این رو، لازم است انتخاب کتاب خوانش و گفتگو درباره وقایع و موجودات آن، با توجه به سطح درک کودک و پیشینه وی مدنظر قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

در نوشتار حاضر، مهم‌ترین چالش‌های مفهومی که در برابر ادبیات کودکان وجود دارند، در چهار دوگانه «آموزشی- ادبی»، «جهانی- بومی»، «بیان واقعیت - سانسور» و «فانتزی - واقعیت» سامان یافته است. همچنین، تلاش شد تا مبتنی بر رویکرد اسلامی عمل، موضعی در مقابل این چالش‌ها اتخاذ شود تا بتوان به مؤلفه‌های اساسی ادبیات کودکان و به تبع آن، به تعریفی منسجم از ادبیات کودکان مطلوب رسید تا راهگشای دست‌اندرکاران ادبیات کودکان باشد. این رویکرد در برابر چالش اول، با فروگاهش ادبیات کودکان به یکی از این دو مورد مخالف بوده و بر «ساختار ادبی- محتوای تربیتی» تأکید کرده و وجود توأمان

آنها را برای ادبیات کودکان ضروری می‌داند. در این حضور توأمان، حضور ساختار ادبی در حدی متوسط است و حضور محتوای تربیتی می‌تواند در سطح حداقلی ضدتربیتی نبودن باشد. در برابر چالش دوم، این رویکرد «لایه‌مندی سطوح هویتی» و «پویایی اندیشه‌ورزانه سطوح مختلف هویتی» را طرح می‌کند و بر آن است که ادبیات کودکان باید تنوع لایه‌مندی هویت کودک را در دو سطح فردی و اجتماعی و در سطح اجتماعی از لایه‌های بومی تا جهانی بپذیرد و در پذیرش، طرد یا اصلاح هر یک از آنها، معیار عقلانیت گفتگویی را مدنظر قرار دهد. در چالش سوم، این رویکرد مفهوم «مواجهه گام به گام با واقعیت» را مطرح می‌کند و بر این عقیده است که هر چند کودکان باید با واقعیت‌های اطرافشان آشنا شوند ولی آشنایی باید به تدریج و متناسب با شرایط رشدی و شخصی آنها و همراه با تبیین باشد. سرانجام، در برابر چالش چهارم از «فانتزی مقید به واقعیت و یا متمایز از آن» نام برده و معتقد است که برای جلوگیری از آسیب، فانتزی یا باید در دامن واقعیت رخ دهد و یا به صورتی باشد که مرز آن از واقعیت کاملاً مشخص و روشن باشد.

در واقع، ادبیات کودکان که از تقاطع دو حوزه ادبیات و تربیت کودک به ظهور رسیده است، از یک‌سو باید با ملاحظات برآمده از حوزه ادبی مواجه و هماهنگ شود و از سوی دیگر، لازم است ملاحظات برآمده از تربیت و وجود کودک را مدنظر قرار دهد. ساختار روایی، حضور تخیل و نیز واقعیت در ادبیات کودکان، ملاحظات برآمده از حوزه ادبیات است و بر آن است تا ادبیات کودکان را به دنیای روایت پیوند زند و ارتباط کودکان با آن را به مثابه دنیایی واقعی، خواستنی، پرفراز و نشیب و خیال‌ورزانه برقرار بدارد. از سوی دیگر، ملاحظات مربوط به تخیل، واقعیت و نیز هویت و عقلانیت، دغدغه‌هایی تربیتی هستند که به طور خاص در ادبیات کودکان برجسته می‌شوند و ضدیت نداشتن محتوا با اهداف و اصول تربیتی نیز به طریقی تلاش می‌کند تا ادبیات کودکان را به گونه‌ای کل‌گرایانه در حوزه تربیت نگاه دارد.

باید در نظر داشت که کودکی کودک باعث می‌شود تا دغدغه‌های تربیتی در این سن به سمت دغدغه‌های محافظتی-قرنطینه‌ای هم متمایل شود. در عین حال، لازم است ضمن به رسمیت شناختن سطحی حداقلی و ناگزیر از این راهبردها، همراهی این راهبردها با تبیین‌های عقلانی، گفتگو و جایگزین ساختن تدریجی آنها با راهبردهای تربیتی بازتر، مدنظر قرار گیرد و ادبیات کودکان را از امری قرنطینه‌ای و تحمیلی به امری انتخابی و عقلانی تبدیل

کند. تأکید بر مؤلفه‌هایی چون تخیل، هویت و عقلانیت را باید در مسیر این مفهوم‌پردازی جدید از ادبیات کودکان فهم کرد.

آنچه باید بدان اندیشید و در مطالعات بعدی مدنظر قرار داد، ملاحظات خاص تربیتی است. در واقع، هنگامی که سخن از عدم ضدیت با تربیت می‌شود، باید تربیت معنا شود و ضدیت با آن تعریف شود. به طور اجمالی و با تکیه بر مؤلفه‌های چهارگانه تربیت، تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی می‌توان از معیارهایی تربیتی سخن گفت که به رسمیت شناسی عقلانیت، منفعل ندانستن مخاطب، در نظر داشتن ارزش‌های انسانی، فرهنگی و دینی، ارزش‌های قابل تبیین به صورت ساده، در سطح محسوس و قابل فهم برای کودکان و نیز گشوده بودن باب نقد، ناظر است. بحث تفصیلی از این معیارهای تربیتی، نوشتاری مجزا را می‌طلبد.



منابع

- آب‌پرور، مسعود (۱۳۷۲). پیرامون فانتزی و مختصات آن. کلمه دانشجو، ۲ (۹ و ۱۰)، ۵۸-۶۵.
- آزادمنش، سعید؛ سجادیه، نرگس و باقری، خسرو (۱۳۹۵). تبیین اهداف و ملاحظات «تربیت» اخلاقی کودک با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی. تربیت اسلامی، ۱۱ (۲۳)، ۹۵-۱.
- افلاطون (۱۳۵۳). جمهوری (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: چاپخانه خوشه.
- باقری، خسرو (۱۳۷۴). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (ج. ۲). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). تدوین مبانی انسان‌شناختی اسلام برای علوم اسلامی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹ الف). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، اصول، مبانی و روش‌ها) (ج. ۱)، تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹ ب). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (ج. ۲). تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). عاملیت انسان: رویکردی دینی و فلسفی. تهران: نشر واکاوش.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- بتلهام، برونو (۱۳۷۹). خشونت در افسانه‌ها (شقایق قندهاری، مترجم). پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان، ۶ (۲۲)، ۳۵-۳۸.
- پریخ، مه‌ری (۱۳۸۲). نقش ادبیات کودکان و نوجوانان در پاسخگویی به نیازهای آنان. کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۶ (۳)، ۲۳-۳۶.
- توکلی، معصومه (۱۳۹۲). تحلیل مفهوم خیال و حدود آن در قرآن کریم بر اساس رویکرد اسلامی عمل و تبیین بایسته‌ها و نیایسته‌های آن در تربیت. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت). دانشگاه تهران، تهران.
- چمبرز، ایدن (۱۳۸۷). خواننده درون کتاب (طاهره آدینه‌پور، مترجم). در مرتضی خسرونژاد (ویراستار). دیگرخوانی‌های ناگزیر؛ رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک (صص. ۱۱۵-۱۵۲). تهران: کانون پرورش فکری کودکان.
- چهارده‌چریک، شاپور (۱۳۸۵). ادبیات جهانی چیست. قابل دسترسی از: <http://yon.ir/7PPVv4>، تاریخ دسترسی ۹/۹/۹۷.
- حاجی ملاحسین، شهره (۱۳۸۹). فانتزی‌های نو. کتاب ماه کودک و نوجوان، ۱۴ (۱۵۸)، ۵۷-۵۱.
- حجوانی، مهدی (۱۳۸۵). زیباشناسی ادبیات کودک. (رساله دکتری پژوهش هنر). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- حسن‌زاده، فرهاد (۱۳۹۶). دردهای مشترک، پیام ادبیات کودک جهانی است (مصاحبه). بازیابی شده در ۱۳ مهر ۱۳۹۷ از <http://yon.ir/U5QfW>.
- خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه. تهران: انتشارات مرکز.
- روسو، ژان ژاک (۱۳۸۹). امیل (غلامحسین زیرک زاده، مترجم). تهران: انتشارات ناهید.
- سارلند، چارلز (۱۳۹۵). ایدئولوژی در ادبیات کودکان (علیرضا کرمانی، مترجم). در علی‌رضا کرمانی (ویراستار). دیدگاه‌های نظری و انتقادی در ادبیات کودکان (صص. ۵۷-۱۰۰). تهران: انتشارات آرون.
- سجادیه، نرگس؛ باقری، خسرو (۱۳۸۷). بازنمایی مفهوم هویت آدمی و تأثیر آن در برنامه درسی تاریخ بر اساس نظریه اسلامی عمل. ارائه شده در هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، بابلرس: دانشگاه مازندران.
- سجادیه، نرگس؛ مدنی‌فر، محمدرضا؛ باقری، خسرو (۱۳۹۴). اهداف واسطی در دوران کودکی بر اساس رویکرد اسلامی عمل. تربیت اسلامی، ۱۱ (۲۱)، ۳۹-۶۵.
- سجادیه، نرگس؛ آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به‌سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی. فلسفه تربیت، ۱۱ (۱)، ۱۱۵-۱۴۰.
- سجادیه، نرگس؛ مدنی‌فر، محمدرضا (۱۳۹۷). اهداف، مبانی و اصول تمهید در رویکرد اسلامی عمل (طرح پژوهشی مجموعه میزان). تهران: مدرسه میزان.
- سجادیه، نرگس (۱۳۹۳). تحلیل تطبیقی اسناد نگاشته شده در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تربیت، ۴ (۱)، ۲۹-۴۸.
- سیدآبادی، علی‌اصغر (۱۳۸۰). ادبیات کودکان متوسط. پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان، ۷ (۲۵)، ۱۱-۲۰.

- سیدآبادی، علی اصغر (۱۳۸۱). شناخت پیشینی از مخاطب ادبیات کودک و نوجوان. *پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان*، ۲۹(۸)، ۳۰-۳۸.
- عباسی، نعمان (۱۳۸۴). جهانی‌شدن و نگاهی به ادبیات. *مه‌باد*، ۵ (۵۰)، ۴۹-۵۲.
- کانتن، لورا (۱۳۸۸). داستان‌های فانتزی (علی خاکبازان، مترجم). *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ۱۳(۱۴۱)، ۴۵-۴۷.
- لسینک- ابرشتاین، کارین (۱۳۸۷). *تأملی در چیستی ادبیات کودک و کودکی* (طاهره آدینه‌پور، مترجم). در مرتضی خسرونژاد (ویراستار). *دیگرخوانی‌های ناگزیر؛ رویکردهای نقد و نظریه ادبیات کودک* (صص. ۲۹۳-۳۲۰). تهران: کانون پرورش فکری کودکان.
- محمدی، مجید (۱۳۷۷). نظارت بر نشر کتب کودک و نوجوان، دغدغه‌ها و راه حل‌ها. *پژوهش‌نامه ادبیات کودکان و نوجوانان*، ۴(۱۵)، ۵-۱۲.
- لینچ- براون، کارول؛ تامپسون، کارل (۱۳۷۷). فانتزی نو (پریناز نبیری، مترجم). *پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان*، ۴(۱۳)، ۴۸-۶۴.
- وست، مارک (۱۳۷۷). سانسور در ادبیات کودکان، گرایش افراطی (زهره قایینی، مترجم). *پژوهش‌نامه ادبیات کودکان و نوجوانان*، ۴(۱۵)، ۲۲-۳۳.
- هانت، پیتر (۱۳۸۸). فانتزی و جهان‌های جایگزین (شیوا مقانلو، مترجم). *کتاب ماه کودک و نوجوان*، ۱۳(۱۴۸)، ۶۲-۷۱.
- هجری، محسن (۱۳۸۳). ادبیات کودک در ایران؛ تأثیر متقابل سنت و مدرنیته. *پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان*، ۱۰(۳۸)، ۸۵-۹۹.
- یاری، مهرداد (۱۳۷۷). ممیزی کتاب کودک، ضرورتی متفاوت با سانسور. *پژوهش‌نامه ادبیات کودکان و نوجوانان*، ۴(۱۴)، ۵۰-۵۳.
- یداللهی شاهراه، رویا؛ مهدوی، محمدجواد؛ صالحی نیا، مریم؛ امین یزدی، امیر (۱۳۹۶). *فرانزویه توصیفی ادبیات کودک: طبقه‌بندی و توصیف زمینه‌های پژوهشی در نظریه ادبیات کودک، نقد ادبی*، ۱۰(۳۷)، ۸۹-۱۰۶.
- Armstrong, J. (2009). *War in children's literature*. Retrieved from <https://www.encyclopedia.com/children/academic-and-educational-journals/war-childrens-literature>. Accessed September 13, 2018.
- Battleheim, B. (1976). *The use of enchantment: The meaning and importance of fairy tails*. New York: Alfred A. Knopf.
- Creasey, M. (2010). *Does violence have a place in children's literature*. Retrieved from <https://yun.ir/ykbey1>. Accessed September 13, 2018.
- Crippen, M. (2012). *The value of children's literature*. Retrieved from <https://www.luther.edu/oneota-reading-journal/archive/2012/the-value-of-childrens-literature>. Accessed September 13, 2018.
- Darton, F. J. H. (1932). *Children's books in England*. London: The British Library Publishing Division.
- Egan, Kieran (2001). *Fantasy and reality from: children's story*. Retrieved from <https://www.sfu.ca/~egan/default.html>. Accessed September 29, 2018.
- Enciso, P., Wolf, S. A., Karen, C. & Jenkins, C. (2011). Children's Literature: Standing on the Shadow of Adult, *Reading Research Quarterly*, 45(2), 252-263.
- Gopnik, A. (2005). *The real reason children love fantasy*. Retrieved from http://www.slate.com/articles/arts/culturebox/2005/12/the_real_reason_children_love_fantasy.html. Accessed December 14, 2018.
- Hunt, P. (1994). *An introduction to children's literature*. Oxford: Oxford University Press.

- Leudtke, M., Sorvaag, K. (2018). Using children literature to enhance math instruction in K-8 classrooms. In L. Jao & N. (Eds.). *Radacovis Transdisciplinarity in Mathematics Education: Blurring Disciplinary Boundaries* (pp. 47-71), E-book: Springer.
- Lewis, C. S. (1982). *On this and other worlds* (Walter Hooper Editor). London: William Collins Sons & Company Ltd.
- Mallan, K. (2017). *Children's literature in education*. Oxford Research Encyclopedia, Retrieved from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-157>. Accessed April 10, 2020.
- Robin, C. (2017). *Fantasy or reality? My favorite Montessori children's books*. Retrieved from <https://themontessorifamily.com/fantasy-or-reality-my-favourite-montessori-childrens-books>. Accessed octobr13, 2018
- Schneider, J. J. (2016). *The inside, outside, epside downs of children's literature: From poets or pup-ups to princesses and poridges*. University of South Florida Library Press.
- Stun, S. (2011). *Globalization and the picture book*. Retrieved from <http://yon.ir/OAhRg>. Accessed December 11, 2018.
- Webb, B. (2007). *The real purpose of fantasy*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/books/booksblog/2007/apr/23/bridgingthegapswhywened>. Accessed October 8, 2018.
- Webster, N. (2003). *Merriam-Webster colligate dictionary of the English language*. Massachusett: Merriam-Webster Inc.

بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی^۱

امین ایزدپناه^۲

چکیده

هدف این مقاله بررسی نقش و ارزش صداهای کودکان در اصلاح روندهای جاری خرد و کلان نظام آموزش و پرورش است. این پژوهش از نظر روش‌شناسی نوعی کاوشگری فلسفی انتقادی است. از جمله اهداف این روش پژوهشی، فهم و بهبود عمل تربیتی و تدارک گزینه‌های بدیل است. سه پرسش اساسی این پژوهش عبارتند از: ۱. چرا صداهای کودکان بطور تاریخی نادیده انگاشته شده و جای چندانی در امور مرتبط با زندگی خود آنها نداشته است؟ ۲. چرا صدای کودکان را در امور مرتبط با زندگی آنها، از جمله تعلیم و تربیت، باید شنید و مبنای عمل قرار داد؟ ۳. چگونه می‌توان صد(ها)ی کودکان را از حاشیه خارج کرد و آنها را در فرآیندهای خرد و کلان آموزشی، با هدف اصلاح این برنامه‌ها به مشارکت گرفت؟ بنابر یافته‌های اصلی این پژوهش، نفی کودکی و ارزش‌های آن، تلقی نقصان‌محور از کودک و دوران کودکی و اختلال تعریف بزرگسالان از کودکی، از جمله دلایل این نادیده‌گیری تاریخی صدای کودکان هستند. بازنگری انتقادی نظری در رویکردهای بزرگسال‌گرا به کودکی، ردّ انگاره جهان‌شمول از کودک و کودکی و پذیرش تکثر و تنوع شکل‌های کودکی و صداهای کودکان برحسب زیست‌جهان و اقلیم‌های فرهنگی متفاوت کودکان، در کنار درک برخورداری کودکان از حقوقی برابر با دیگر افراد جامعه زمینه‌ساز ضرورت رجوع به صدای کودکان به شمار می‌روند. دیالوگ با کودکان و پژوهش با کودکان به عنوان دو راهبرد اساسی برای شنیدن و بازنمایی صدای کودکان در اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی پیشنهاد شده‌اند. این دو راهبرد می‌توانند امکان دستیابی به دانشی بدیع و دست اول از کودکان و امور مرتبط با زندگی را برای ما فراهم سازند.

واژگان کلیدی: کودکان، صداهای کودکان، پژوهش با کودکان، اصلاحات آموزشی، باختین، کاوشگری فلسفی انتقادی

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۰۶

^۲ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز؛ amin423@yahoo.com

عده‌ای از بزرگترها هیچ‌وقت خودشان به تنهایی چیزی را درک نمی‌کنند

و برای ما بچه‌ها چقدر سخت است که

باید همیشه و تا ابد چیزها را برایشان توضیح دهیم.

مشکل، بزرگ شدن نیست. مشکل، فراموش کردن است.

شازده کوچولو، آنتوان دو سنت اگزوپری

مقدمه

نظام‌های آموزشی به دلایل مختلف ناگزیرند گاهی دست به بازنگری و اصلاح رویکردها و راهبردهای خود بزنند. این اقدام‌ها به تناسب تغییرات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی صورت می‌گیرند و معمولاً برای همگام شدن با پیشرفت‌های بشری یا زمینه‌سازی برای پیشرفت‌ها در آینده، پاسخ‌گویی به نیازهای آنی و آتی جامعه یا به دلیل تغییر جهت‌گیری‌های سیاسی و ایدئولوژیک در پی تغییر دولت‌ها و حکومت‌ها، پیوستن دولت‌ها به معاهده‌های بین‌المللی الزام‌آور و مانند آن در دستور کار قرار می‌گیرند؛ اما یک چیز معمولاً در این تصمیم‌گیری‌ها فراموش می‌شود و آن شنیدن یا گوش سپردن به صدای خود کودکان و دانش‌آموزانی است که بناست این تصمیم‌ها بطور مستقیم بر زندگی آنان در حال و آینده تأثیرگذار باشد. صدای کودکان و دانش‌آموزانی که داعیه اصلاح به نفع آنان را داریم، در این فرآیندهای اصلاحی یا تحولی غایب بزرگ به شمار می‌رود.

در تعریفی کلی، منظور از صدای دانش‌آموز عبارت است از «هرگونه بیان و اظهارنظر یادگیرندگان درباره هر چیز مرتبط با امر آموزش» (فلچر^۱، ۲۰۱۴، ص. ۲). در تعریف دیگر، مراد از صدای دانش‌آموز، «توانایی دانش‌آموزان برای اثرگذاری بر فرآیند یادگیری از راه سیاست‌ها، برنامه‌ها، قوانین و زمینه‌ها» آورده شده است (هارپر^۲، ۲۰۰۰). وست^۳ (۲۰۰۴) نیز صدا را صرف فرصت داشتن برای انتقال ایده‌ها و افکار نمی‌داند بلکه قدرت اعمال نفوذ برای تغییر را نیز زیر این مفهوم می‌آورد؛ بنابراین صدای دانش‌آموزان از یک بُعد ناظر بر نظرات و دیدگاه‌های آنان است و از بُعد دیگر توانایی اعمال این نظرات و دیدگاه‌ها را در جریان تعلیم و تربیت شامل می‌شود. ارزشمند دانستن صدای کودکان و دانش‌آموزان یعنی مجال و اجازه

¹. Fletcher

². Harper

³. West

دادن به دانش، ایده‌ها، افکار و تجربه‌های آنان برای ظهور و بروز و نیز بهره‌گیری از این موارد در فرآیندها و برنامه‌های تربیتی با هدف بهبود آن.

پیشینه طرح اهمیت صدای کودکان و دانش‌آموزان در فرآیند تعلیم و تربیت و نقد این واقعیت که دیدگاه کودکان در این جریان‌ها غایب است، به دهه ۹۰ میلادی برمی‌گردد. برای نمونه کوزول^۱ (۱۹۹۱، ص. ۵) اظهار می‌کند که صدای کودکان و دانش‌آموزان در همه بحث‌های مربوط به آموزش و پرورش و اصلاح‌های آموزشی مغفول مانده است. لوین^۲ (۱۹۹۴) راهبردهای اصلاح‌گرایانه را به شرطی نویدبخش می‌داند که این راهبردها کودکان و دانش‌آموزان را افرادی توانا بدانند، روی دانش و علاقه‌مندی آنان سرمایه‌گذاری کنند و آنان را در تعیین اهداف آموزشی و روش‌های یادگیری، بیشتر شرکت دهند. لوین (۲۰۰۰) از ضرورت مشارکت فعال دانش‌آموزان، منحصر به فرد دانستن دیدگاه‌های دانش‌آموزان و نقش دیدگاه‌های دانش‌آموزان در ایجاد ایده در کارکنان مدرسه به عنوان راهکارهایی برای اصلاح برنامه‌های آموزشی یاد می‌کند. پژوهش‌های کاربردی و تجربی نیز حکایت از اثربخشی توجه به صداهای کودکان/ دانش‌آموزان در بهبود فرآیندهای آموزشی در مدرسه و کلاس درس دارند (بنگرید به میترا^۳، ۲۰۰۴).

با وجود این، فیلدینگ^۴ (۲۰۰۴a و ۲۰۰۴b) به صراحت از وضعیت نابرابر و نامتعادل میان بزرگسالان و کودکان/ دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی سخن می‌گوید. از نگاه او هیچ فضایی، واقعی یا استعاری، سراغ نداریم که دانش‌آموزان و دست‌اندرکاران آموزش در آن فضا با یکدیگر در حالتی برابر با هم روبه‌رو شوند و همچون دو یار حقیقی بطور مشترک عهده‌دار درک و فهم کارهایشان شوند (فیلدینگ، ۲۰۰۴a، ص. ۳۰۹). او همچنین معتقد است «دانش‌آموزان هر چقدر هم پیگیر و متعهد به صدای خود باشند، نمی‌توانند مراد خود را بیابند، مگر آنکه مجموعه‌ای از شرایط ساختاری و فرهنگی فراهم آید که دل‌خواسته‌های آنان را جامه واقعیت ببوشاند» (فیلدینگ، ۲۰۰۴b، ص. ۲۰۲).

در ایران سابقه پژوهش‌هایی که به بحث صدای کودکان/ دانش‌آموزان در اصلاحات آموزشی پرداخته باشند، چندان زیاد نیست و کمتر به آن پرداخته شده است. نگاهی به

¹. Kozol

². Levin

³. Mitra

⁴. Fielding

مجموعه مقاله‌های ارائه شده به چهارمین همایش سالانه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت (۱۳۹۲) که با محوریت تحول در نظام آموزشی برگزار گردید، نشان می‌دهد که تقریباً هیچ مقاله‌ای با مضمون و دغدغه نقش و اثرگذاری خود کودک و دانش‌آموزان در برنامه‌های اصلاحی و تحولی نیست. بطور کلی این نظر وجود دارد که سیاست آموزشی در ایران به میزان قابل ملاحظه‌ای ماهیتی بروکراتیک دارد و با اتخاذ رویکرد بالا-پائین بر این فرض است که کارشناسان قادرند تعیین کنند چه کارهایی برای بهبود امور باید انجام شود و این کارشناسان حق دارند تا سیاست‌ها را به آنهایی که دریافت‌کننده هستند، دیکته کنند (حبیب‌پور گتایی، ۱۳۹۳). باقری (۱۳۹۲) نیز ضمن نقد تصمیم‌های کلان آموزشی زیر عنوان «تحول آفرین»، این تصمیم‌ها را معمولاً محصول سوگیری و نظرات گروهی خاص می‌داند و نه همه توان تخصصی و کارشناسی موجود کشور. بنابراین، جای تعجب نیست اگر در گفتمان‌های اصلاحی ردّ پایی از صدای کودکان و دانش‌آموزان دیده نشود. این غیاب صدای کودکان در برنامه‌های اصلاحی را شاید بتوان ناشی از نوع نگاه نظام تصمیم‌گیری به کودک و دوران کودکی و اهمیت و ارزش بزرگسالی دانست. چنانکه فراست‌خواه (۱۳۹۹) معتقد است اساساً درکی از دانش‌آموز در سیاست‌های آموزشی ایران لانه کرده است که آنها را اطفالی در ساختارهای پدرسالار فرض می‌کند و این درک طفل‌انگار، پدرسالار و کمال‌گرا با مفهوم کودک توانا فاصله دارد. پژوهش شبانی (۱۳۹۶) نیز که به بررسی کودک‌زدایی در کتاب‌های درسی ایران پرداخته است، نشان می‌دهد محتوای این کتاب‌ها با هدف تعجیل در پایان دوره کودکی و پیش راندن کودکی به سوی بزرگسالی پیش از موعد طبیعی آن، تنظیم شده‌اند. در این میان از جمله پژوهش‌هایی که راه‌های عملی پرداختن به صدای کودک و دانش‌آموز در جریان آموزش را بررسی کرده‌اند، می‌توان به پژوهش ایزدپناه (۱۳۹۶) اشاره کرد که مواردی چون حمایت از فردیت ویژه متربیبان، احترام به تکثرهای موجود در فضای تعلیم و تربیت، تقویت مناسبات دموکراتیک در مدرسه، ایجاد فرصت برای بازآفرینی ارزش‌ها و کشف معناهای جدید و فراهم کردن زمینه برای گفتگوهای زنده را به عنوان بخشی از اقدامات عملی برای تحقق شنیده شدن صدای کودکان/دانش‌آموزان مطرح کرده است.

به نظر می‌رسد بخشی از این نادیده انگاشتن صدای دانش‌آموزان در امور مرتبط با حیات تربیتی آنان در این پیش‌فرض نهفته شده که کودکی دوره‌ای موقتی است و بنا بر تصور وجود کمبودهای مختلف نزد کودکان، آنان هنوز به درجه‌ای نرسیده‌اند که جویا شدن دیدگاه و جدّی شمردن صدای‌شان اهمیت نظری و عملی داشته باشد. بنابراین، بزرگسال متکی به

شناخت و دانش خود از کودکان و نیازهای آنان، برای عبور از کودکی و رسیدن به بلوغ یا بزرگسالی تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند. بنا بر این مقدمه، در این مقاله تلاش شده است ضمن بررسی کوتاه برخی دیدگاه‌هایی که کودکان را فرودست انگاشته‌اند و نیز مرور نقدهای وارد شده بر این دیدگاه‌ها، اهمیت و ارزش صداهای کودکان و دانش‌آموزان در پیوند با مسائل مربوط به خودشان تشریح شود. ارائه راهی برای رجوع به صدا(ها)ی کودکان و دانش‌آموزان با هدف بهبود و اصلاح فرآیندهای تربیتی در کنار پیشنهاد مبنایی فلسفی برای این راه، هدف دیگر این پژوهش است. بنا بر هدف‌های برشمرده، سه پرسش این مقاله عبارتند از: ۱. چرا صداهای کودکان بطور تاریخی نادیده انگاشته شده و جایی در امور مرتبط با زندگی خود آنها نداشته است؟ ۲. چرا باید صدای کودکان را در امور مرتبط با زندگی آنها، از جمله تعلیم و تربیت، شنید و مبنای عمل قرار داد؟ ۳. چگونه می‌توان صدای کودکان را از حاشیه خارج کرد و آنها را در فرآیندهای خرد و کلان آموزشی، با هدف اصلاح این برنامه‌ها به مشارکت گرفت؟

نظر به تنوع تعریف‌ها از دوره کودکی، ارائه تعریفی جامع یا یگانه از آن به سبب تنوع چشم‌اندازها یا رویکردهای مختلف به این مفهوم (حقوقی مدنی، پیمان‌های حقوق بین‌المللی، تربیتی، دینی و غیره) کار دشواری است؛ مثلاً اگر از منظر کنوانسیون حقوق کودک که ایران نیز بدان متعهد است بنگریم، دوران کودکی شامل سنین زیر ۱۸ سال می‌شود، در حالی که در قوانین داخلی بسیاری از کشورها سن پایان کودکی الزاماً ۱۸ سالگی نیست. اما آنچه در این نوشتار بدان با عنوان دوره کودکی ارجاع می‌شود، در پیوند با مقوله آموزش معنی می‌یابد؛ به عبارت دقیق‌تر، منظور از دوره کودکی در این نوشتار که به مسئله آموزش رسمی و عمومی نیز مرتبط است، آن بخش از دوران کودکی است که کودک با عنوان دانش‌آموز نیز شناخته می‌شود، یعنی فاصله ۶ تا ۱۲ سالگی که در انگلیسی با عنوان school-aged child شناخته می‌شود. در نگاه کمی بسیط‌تر می‌توان دوره پیش‌دبستان (۴ و ۵ سالگی) را نیز به محدوده تعریف کودکی در این مقاله افزود.

در این مقاله، از روش کاوشگری فلسفی انتقادی استفاده شده است. بنا بر نظر اُبرگ^۱ (۱۹۸۲) هدف نهایی کاوشگری فلسفی انتقادی بهبود عمل تربیتی است. بهبود بخشیدن عمل تربیت در نتیجه کاوشگری فلسفی انتقادی مستلزم آن است که کاوشگری توصیه‌هایی

^۱. Oberg

یا دست‌کم بحثی درباره دلالت‌های ضمنی یافته‌ها را به منظور بهبود عمل در برداشته باشد. همچنین، کاوشگری فلسفی انتقادی عهده‌دار رسالت ابهام‌زدایی، شفاف‌سازی، بالا بردن فهم و درک و تدارک گزینه‌های بدیل است (هاگرسون، ۱۳۹۴، ص. ۷۳-۷۴). برای پاسخ به پرسش نخست ضمن مرور انتقادی برخی دیدگاه‌هایی که زمینه‌ساز نادیده یا دست‌کم گرفتن صداهای کودکان شده‌اند، به بررسی چرایی این وضعیت پرداخته شده است. در ادامه، با طرح دیدگاه‌های جایگزین که دوران کودکی و صدای کودکان را محترم می‌شمرند، تلاش شده است چرایی ضرورت رجوع به صدای کودکان تشریح شود. مبتنی بر پاسخ به دو پرسش پیشین، سعی شده است راهبردی برای رجوع به صدای کودکان و بازنمایی این صداها، با هدف بهبود و اصلاح برنامه‌ها و فرآیندهای تربیتی پیشنهاد شود.

تقابل رویکردها به مسئله صدای کودکان

مفاهیم کودک و کودکی و نگاه‌ها به توانمندی‌های کودکان در طول تاریخ اندیشه، فراز و فرودهای بسیاری داشته است و طیفی از نگاه‌های بدبینانه، خوش‌بینانه، واقع‌بینانه و رمانتیک به کودکان و ماهیت آنان را در بر می‌گیرد. در پیوند با مبحث اصلی این نوشتار، در این بخش دو دسته کلی از این دیدگاه‌ها را در قالب رویکردهای فرودست‌نگر به کودکان و رویکردهای جایگزین در کنار یکدیگر مرور می‌شوند. بطور کلی مفهوم کودک و دوران کودکی در شکل تاریخی- سنتی و رشد‌گرای ابتدایی آن که تحت تأثیر دیدگاه‌های پیازه قرار دارد، گرد دو محور اهمیت سن و فرودستی کودک در ارتباط با بزرگسال از منظر توانایی‌ها، به ویژه توانایی‌های شناختی و عقلانی، می‌گردند که حتی گاه به نفی کودکی انجامیده است. در مقابل، دیدگاه‌هایی که در اینجا با عنوان بدیل یا جایگزین از آنها یاد شده است، با ردّ انگاره کمال‌گرایانه از بزرگسالی که به صورت خودکار به انگاره نقصان‌گرایی از کودکی می‌انجامد، تعریف‌های جهان‌شمول از کودکی و مراحل رشد را نیز منتفی می‌دانند. نقد رویکرد تاریخی - سنتی به کودکی، اغلب برآمده از دیدگاه‌های برساخت‌گرایی اجتماعی، نقد روان‌شناسی رشد‌گرای پیازه، پسامدرنیسم و پسااستعمارگرایی است. همه این دیدگاه‌ها در نقد فرادست‌پنداری بزرگسال، ردّ نقصان‌محوری کودکی و باطل شمردن ارائه تصویر جهان‌شمول و یگانه از کودک و دوران کودکی مشترک هستند.

مرور انتقادی رویکرد فرودست‌نگر به صداهای کودکان

در سنت تاریخی- انسان‌شناسی فلسفه، همه موجودات بجز جمادات دارای روح شمرده می‌شدند و در سلسله مراتبی قرار می‌گرفتند که به ترتیب نبات، حیوان و انسان اعضای آن

بودند. بنا بر این دیدگاه، تفاوت انسان و برتری او به مدد خرد به دست می‌آید و در این میان، کودکان گونه‌ای میان انسان و حیوان شمرده می‌شدند که با گذشت زمان و رشد عقلی به مرتبه انسانی می‌رسیدند. برای نمونه، افلاطون معتقد بود در کودکان توازنی بین عقل و اراده و شهوت نیست، برخی از ایشان هرگز صاحب عقل نمی‌شوند و در بسیاری از ایشان نیز زمانی دراز لازم است تا دارای عقل شوند (افلاطون، ۱۳۳۵، ص. ۲۵۲). ارسطو نیز کودک را در زمره حیوانات می‌دانست و سنت آگوستین کودک را حیوان کوچک خطاب می‌کرد (لنگوند، ۲۰۰۱، ص. ۱۵۲). در سنت ارسطویی برای هر چیز چهار علت ذکر می‌شود که علت صوری و علت غایی دو مورد از آنهاست. علت غایی معرف کارکرد هر موجود است و علت صوری عبارت است از ساختار آن موجود. هرگاه علت صوری به کمال برسد، زمینه کمال علت غایی یا همان عملکرد موجود فراهم می‌شود. از این نظر کودکان چون هنوز ساختاری در حال رشد دارند، کارکردشان نیز به کمال نرسیده است (متیوز و مولن^۲، ۲۰۱۸). در قرون وسطی نیز کودک مظهر گناه ازلی بود و باید هر چه زودتر بزرگ می‌شد. همچنین تا پیش از قرن هفدهم، کودکی را مقوله‌ای متمایز در چرخه زندگی به حساب نمی‌آوردند و کودکان را «بزرگسالان رشد نیافته^۳» یا «چشم‌انتظاران بزرگسالی^۴» می‌دانستند (مک‌بلین، ۲۰۱۴، ص. ۲۲۷). تأثیر دیدگاه‌های فیلسوفانی همچون افلاطون و ارسطو و خوانش خاص این دیدگاه‌ها مبتنی بر دین مسیحیت در قرون وسطی و غلبه این خوانش‌ها برای مدت طولانی را می‌توان یکی از علت‌های نفی و نادیده‌گرفتن دوران کودکی و کودکان و در نتیجه در حاشیه ماندن صدای آنان برای مدت زمانی طولانی به شمار آورد.

در کنار این رویکرد سنتی به کودک و دوران کودکی، روان‌شناسی رشدگرا^۵ نیز که در بخش زیادی از قرن بیستم نیروی مسلط به حساب می‌آید، با وجود بینش نوینی که در خصوص تفکر و رشد قوای فکری کودکان به دست داد، اکنون به دلیل دست‌کم گرفتن توانمندی‌های کودکان از جهات مختلف به چالش کشیده شده است. از منظری فلسفی، دیدگاه پیاژه به عنوان پیشگام رشدگرایی تحت تأثیر ارسطو و در تلاش برای توضیح مراحل رشد از نظر

¹. Langewand

². Matthews & Mullin

³. Undeveloped adults

⁴. Adults-in-waiting

⁵. Developmental psychology

اوست. عقیده ارسطو در مورد انسان و توانایی‌های عقلانی‌اش و نظریه پیاژه در مورد کودک و توانایی‌های عقلانی‌اش در یک اصل مشترک هستند. در دیدگاه هر دوی آنها اصل حرکت از امر مبهم و سردرگمی به سوی امر روشن و مشخص در کسب دانش بطور مشترک به چشم می‌خورد (هولیهان^۱، ۱۹۷۰)، اما پیاژه دیدگاه ارسطو را درباره کودک تعدیل کرده است و کودک را موجودی فعال در کار ساخت جهان پیرامون خود می‌بیند. با این حال برخی دیدگاه‌های پیاژه از جمله اینکه کودکان مراحل شیبه به هم را در جریان رشد شناختی طی می‌کنند، دچار خود مرکزبینی هستند، میان دیدگاه خود و دیگران توانایی تفکیک ندارند، نمی‌توانند همکاری کنند (به ویژه در زمان بازی) و تا دوره سنی ۹ تا ۱۲ سالگی (مرحله عملیات صوری^۲) توانایی شناختی کافی برای تفکر انتزاعی ندارند، به مدد پژوهش‌های جدید، دیگر به قوت قبل مورد توجه نیستند.

دیدگاه‌های پیاژه از سوی کسانی چون متیوز (۱۹۸۴) و مک‌کال^۳ (۱۹۹۱) با توجه به شواهد عینی که از کار با کودکان به دست آورده‌اند، مورد تردید قرار گرفته است. کسیدی^۴ (۲۰۰۹) نیز در نقد این مکتب روان‌شناسی و نگاه مرحله‌ای به رشد کودکان می‌گوید این نوع روان‌شناسی «کل مفهوم بلوغ مرحله به مرحله، پذیرش کودکان نابالغ به عنوان کسانی که نیروی خردورزی دارند را مردود می‌سازد. حال آنکه انسان‌ها از نخستین سال‌های عمرشان استدلال‌آورانی توانا و کاردان هستند و به واسطه بهره‌گیری از همین مهارت‌هاست که فرد به توانایی بیشتر در استدلال‌آوری، تأمل و تحلیل دست می‌یابد» (کسیدی، ۲۰۰۹، ص. ۱۶۳). متیوز (۲۰۰۸) نیز با نقد نظریه‌های پیاژه‌ای رشد که بر مراحل ثابت رشد تأکید دارند، معتقد است این نظریه‌ها «درکی نقصانی^۵» از کودکی دارند. در این نوع نگاه، کودکان فاقد ظرفیت‌هایی هستند که بزرگسالان بهنجار دارند^۶.

این تصور نقصان‌محور از کودکی دلالت‌های ضمنی با خود به همراه دارد که بر کل فرآیندهای مرتبط با حیات کودکان تأثیرگذار است؛ مثلاً، به عقیده متیوز و مولن^۷ (۲۰۱۸)

^۱. Houlihan

^۲. Formal operational stage

^۳. McCall

^۴. Cassidy

^۵. Deficit conception

^۶. برای برخی از دیگر نمونه‌های نقد به دیدگاه پیاژه در مورد دست‌کم گرفتن کودکان بنگرید به Weiten (1992)

^۷. Matthews & Mullin

برداشت‌های نقصان‌محور از کودک و کودکی باعث می‌شود بزرگسالان تصور کنند وظیفه‌شان رساندن کودک به آن ساختار یا صورت زیست‌شناختی و روان‌شناختی کاملی است که برای انجام کارکردهای یک انسان بالغ کامل بهنجار ضروری است. در واقع این برداشت به نفی ارزش‌های ذاتی کودکی می‌انجامد و از طرف دیگر مبتنی بر برداشتی گمراه‌کننده از مفهوم کمال و بزرگسالی است. خسرونژاد (۱۳۸۹) این میل برای به کمال و شکل کامل رساندن کودکان با نگاه بزرگسال‌گرا را تحت عنوان «رویکردهای آرمان‌گرایانه» نقد می‌کند و آنها را رویکردهایی «گذشته‌گرا» می‌داند که در خوش‌بینانه‌ترین حالت، نسل تازه را ابزار تحقق آرمان‌های نسل‌های گذشته می‌سازند و به عبارتی در کار تحمیل گذشته بر آینده هستند.

با این اوصاف، برای پاسخ به این پرسش که دلیل این نادیده‌گیری‌ها یا دست‌کم گرفتن‌ها در حق صدای کودکان چیست؟ می‌توان از این موضع وارد بحث شد که دیدگاه‌های بزرگسال‌گرا، در یک تقابل دوتایی، کودک را همچون یک «دیگری» می‌داند و مبتنی بر این تقابل مناسبات کودک با بزرگسال از موضع برتر «خود» یا همان بزرگسال تعریف می‌شود. این تعریف‌های یک‌سویه و تک‌صدا زمینه‌ساز درک نادرست از واقعیت کودکان، توانایی‌ها و چشم‌انداز ادراکی و شناختی آنان می‌شود. تعریف بزرگسالی به عنوان کمال، معیار، هنجار و مقصد، نافی ارزش‌های ذاتی دوره کودکی و وابستگی مفهومی و واقعی آن به قطب دیگر یعنی بزرگسالی است. در نتیجه، صدا و دیدگاه خود کودکان در خصوص زندگی خود، جهان پیرامون‌شان در مفهوم‌پردازی‌های بزرگسالان درباره کودکان و مسائل مرتبط با آنان مغفول می‌ماند.

برای یافتن دلیلی ضمنی‌تر درباره این نگرش اقتدارگرایانه و بزرگسال‌گرا می‌توان از منظری روان‌کاوانه نیز به مسئله نگریست. چنانکه والتر^۱ (۱۹۷۹) معتقد است «کودکی، این اختراع بزرگسالان، بازتاب نیازها و ترس‌های بزرگسالان است و به همان مقدار هم نشان از غیاب بزرگسالی دارد. در طول تاریخ، کودکان بسته به پیش‌فرض‌های فرهنگی بزرگسالان شکوه یافته‌اند، نادیده گرفته شده یا تحقیر شده‌اند» (والتر، ۱۹۷۹ به نقل از جیتینز^۲، ۲۰۰۱، ص. ۳۶). مگیلیس^۳ (۱۳۸۷) نیز این تمایل بزرگسالان را با بهره‌گیری از روان‌کاوی لکان^۴ توضیح

1. Walther

2. Gittins

3. McGillis

4. Lacan

می‌دهد و ریشه آن را آرزوی ما برای کنترل و مهار دیگری از راه سامان نمادین زبان می‌داند. از نگاه او، بزرگسالان در تمنای بازگشت به دنیای کودکی، در عین آگاهی به ناممکنی آن هستند، به همین خاطر بزرگسال، کودک را هم زمان وضعیتی آرمانی و در عین حال موجودی کوچک می‌داند و می‌خواهد او را به چیزی که خودش هست [یا می‌خواهد باشد] تبدیل کند. کودکان در نگاه بزرگسالان کسانی هستند «که ما آرزو داریم می‌توانستیم باشیم» (مگیلیس، ۱۳۸۷، ص. ۴۱۱).

بدین ترتیب بزرگسال با نفی کودکی، حقیقت خود را نیز نفی می‌کند و بدین‌سان تعریفش از کودکی همواره به صورت خودآگاه و ناخودآگاه دچار اختلال است. بر اثر این رویکرد بزرگسال‌محور، کودکان ناچارند طی فرآیندهای همسان‌سازی وجوه [به اصطلاح] غریب و ناصواب خود را با آنچه استانداردهای بزرگسالی است، جایگزین کنند تا بتوانند در آینده به عنوان عضوی از جامعه پذیرفته شوند. تعریف بزرگسالی به عنوان مقصد اصلی تربیت باعث می‌شود ارزش‌های ذاتی دوره کودکی نادیده گرفته شود و آنچه اهمیت می‌یابد، افق بزرگسالی است که در دوردست دیده می‌شود. بی‌توجهی به صدای کودکان؛ یعنی بی‌توجهی به کودکان. این وضعیت به کودکان این پیام را می‌دهد که شما مهم نیستید و در معادلات و تعاملات اجتماعی جایی ندارید تا زمانی که بزرگ شوید. این برخورد کودکان را از یک سو به افرادی غیردموکراتیک تبدیل می‌کند و از سوی دیگر احساس تعلق آنها به گروه یا اجتماع را خدشه‌دار می‌کند.

رویکردهای جایگزین در مورد صدای کودکان

کومولاینن^۱ (۲۰۰۷) ضمن بررسی پیشینه بحث صدای کودک از منظر جامعه‌شناسی کودک می‌گوید حقوق کودکان با تکیه بر فرض‌هایی درباره ناتوانی‌های شناختی، عاطفی و تجربی آنان برای گرفتن تصمیم‌هایی که به نفعشان باشند پایمال می‌شود. بدین ترتیب، عامل بودن و سوژگی کودکان در اجتماع، با ادعای آسیب‌پذیری و ناکارآمدی آنان انکار می‌شود. این در حالی است که به عقیده این پژوهشگر، کودکان علاوه بر اینکه شکل‌پذیری اجتماعی دارند، در کار شکل دادن اجتماع نیز هستند. با این حال او ضمن مخالفت با رویکرد ذات‌گرایانه‌ای که کودک را ناتوان می‌داند، با رویکرد مقابل آن که کودک را متبخر و کارآموده می‌داند نیز مخالف است و قائل به وجود توانایی و آسیب‌پذیری در کودکان بطور

^۱. Komulainen

هم زمان و وابسته به موقعیت‌های مختلف است. همچنین بر مبنای ردّ تقابل دوگانه کودک/بزرگسال، در نگاه‌های جدیدتر در خصوص دوران کودکی، کودکان مشارکت‌کنندگانی فعال هستند که در ساخت فرهنگی و اجتماعی خود مشارکت دارند و مطالعه روابط اجتماعی و فرهنگی آنان، مستقل از دیدگاه بزرگسالان، ارزش ویژه خود را دارد (جیمز و پروت^۱، ۱۹۹۰، ص. ۸).

مسئله توانایی کودکان در مهارت‌های عقلانی نیز اکنون با نگاه جدیدتری مورد نظر صاحب‌نظران است. کسیدی (۲۰۰۹) ضمن بهره‌گیری از این گفته جان استوارت میل^۲ که می‌گوید: «نیروهای ذهنی و اخلاقی، همچون نیروی عضلانی، تنها از راه استفاده شدن است که افزایش می‌یابد»، خاطر نشان می‌سازد هر کسی در هر سن و سالی می‌تواند مهارت‌های استدلال‌آوری خود را با تمرین بهبود بخشد و بلوغ در خردورزی الزاماً نتیجه بزرگ‌تر بودن و تجربه بیشتر در زندگی کردن نیست. برعکس، گاهی ممکن است تفکر انسان تحت تأثیر پیش‌فرض‌های آسودگی‌بخشی که زندگی‌اش بر آن بنا شده و در آن سنگر گرفته است، مبهم و تیره شود (کسیدی، ۲۰۰۹، ص. ۱۶۳). از منظر توانایی کودکان در درک مسائل فلسفی نیز نگاه‌های تازه اندیشمندان با دیدگاه‌های گذشته بسیار فاصله دارد. متیوز ضمن مقایسه بزرگسالان و کودکان، پرسش‌های کودکان را دربردارنده دو ویژگی «تازگی»^۳ و «مبتکرانه»^۴ بودن می‌داند (متیوز، ۱۹۹۴، ص. ۱۷). اگرچه وی معتقد است برای فلسفه‌ورزی ویژگی‌های دیگری همچون دقت نظر و نظم [فکری] نیز لازم است اما دو ویژگی پیش‌گفته را بسیار مهم دانسته و می‌گوید کودکان اندیشندگانی شاداب و مبتکر هستند. کودکان نیازی به تعلیق پیش‌فرض‌های خود در زمان اندیشیدن ندارند، چون اساساً پیش‌فرضی ندارند و تلاش بزرگسالان برای رهایی از این پیش‌فرض‌ها (در زمان فلسفیدن) در واقع تلاشی است برای نزدیک شدن به کودکی (متیوز، ۱۹۹۴، ص. ۱۸). از این رو متیوز فیلسوف بزرگسال را از آن جهت به معنی واقعی فیلسوف می‌داند که «کودک پرسش‌گر» درون خود را می‌یابد و به پرسش‌های «عمیق بی‌تکلف» دوران کودکی باز می‌گردد (متیوز، ۱۹۹۴، صص. ۳۷ و ۴۰).

¹. James & Prout

². Mill

³. freshness

⁴. inventiveness

امروزه برخی روان‌شناسان رشدگرا نیز ضمن چرخش از دیدگاهی که کودکان را براساس فقدان ظرفیت‌های موجود نزد بزرگسالان بهنجار می‌فهمند، موضع تازه‌ای در قبال توانمندی کودکان در پیش گرفته‌اند. برای نمونه گوپنیک^۱ (۲۰۰۹) می‌گوید کودکان صرفاً بزرگسالانی ناتمام یا بالغانی ابتدایی که به مرور کمال و پیچیدگی ما [بزرگسالان] را به دست می‌آورند، نیستند. در عوض کودکان و بزرگسالان شکل‌های متفاوتی از گونه انسان هستند. آنها ذهن‌ها، مغزها و خودآگاهی‌هایی بسیار متفاوت، اما در عین حال به یک اندازه پیچیده و قدرتمند دارند که برای انجام کارکردهای برآیسی (تکاملی) متفاوت طراحی شده‌اند (گوپنیک، ۲۰۰۹، ص. ۹). از این نظر تفاوت کودک و بزرگسال نه در میزان توانایی بلکه در تفاوت توانایی‌های آنان است. در واقع مقایسه کودک و بزرگسال از نظر میزان توانایی‌های آنان در قوای مختلف ما را گمراه می‌کند و در نتیجه تمایل ما برای تأیید برتری بزرگسال بر کودکان توجیه می‌شود. این در حالی است که کودکان در برخی مسائل از بزرگسالان توانمندتر هستند؛ برای نمونه، کودکان به نسبت بزرگسالان توانایی و آمادگی فوق‌العاده‌ای در یادگیری دارند و سرعت یادگیری در کودکان در مواردی همچون یادگیری زبان بسیار بالاتر از بزرگسالان است.

تحلیل انتقادی رابطه قدرت میان کودک و بزرگسال نیز توجه‌ها را به سمت نادرستی تعریف از کودک و توانمندی‌های او جلب می‌کند. نامتوازی قدرت به بزرگسالان اجازه می‌دهد با تعریف مجموعه‌ای از معیارها و استانداردها و نادیده گرفتن کنش‌ها و احساسات کودکان مسیر بزرگ شدن را براساس نگاه خود تعریف کنند. برای نمونه، نقد رابطه قدرت میان کودک بزرگسال نشان می‌دهد که بزرگسالان با تعریف کنش از منظر خود کودک را فاقد کنش و غیرفعال معرفی می‌کنند و از این موضع با آنان روبه‌رو می‌شوند در حالی که تفاوت نوع برخورد با کودکان به این دلیل نیست که آنها فعال نیستند، مسئله اینجا است که آنان به گونه‌ای که بزرگسالان فعال به شمار می‌روند، فعال نیستند؛ به عبارتی در جهان بزرگسالان، عمل کودکان چندان به رسمیت شناخته نمی‌شود، چون مفهوم شایستگی در ارتباط با عمل بزرگسالان تعریف می‌شود. چون این بزرگسالان هستند که از موقعیت برتر خود شایستگی را تعریف می‌کنند (کیوورتراپ، ۱۹۹۴، ص. ۴ به نقل از کسیدی، ۲۰۰۷، ص. ۱۷۵).

^۱ Gopnik

این چشم‌انداز جایگزین در خصوص کودکی، می‌کوشد کودکان را نه به عنوان کنشگران منفعل بلکه به عنوان کنشگرانی فعال، معنا ساز و برسازنده واقعیت اجتماعی مفهوم‌پردازی کند. مطابق این دیدگاه، واقعیت اجتماعی را نمی‌توان از طریق نسل بزرگسال به یک جهان اجتماعی از پیش ساختار یافته تقلیل داد بلکه واقعیت اجتماعی در درون عمل اجتماعی روزمره قرار دارد که به طور تعاملی به وسیله بزرگسالان و کودکان شکل می‌گیرد.

نقد دیدگاه پیازه در خصوص الگوی رشد ثابت برای همه کودکان نیز باعث شده در نظریه‌های جدید، فرآیند رشد برای هر کودک منحصر به فرد دانسته شود. همچنین تحقیقات نشان می‌دهند روشی که کودکان با آن آموزش می‌بینند، می‌تواند تأثیر عمیقی روی پیشرفت و رشد توانایی‌های آنان داشته باشد (مورتیمر^۱ و دیگران، ۱۹۸۸ به نقل از فیشر^۲، ۱۳۹۷، ص. ۳۳). از منظر پسامردن که با فرارویات‌ها مخالف است و به روایت‌های متکثر بها می‌دهد، روان‌شناسی رشدگرا در شکل پیازه‌ای آن در حکم یک فرارویات و در قالبی اثبات‌گرایانه است که با واقعیت متکثر شکل‌های زندگی و نیز کودکی در تضاد است. شرایطی که کودکان در آن رشد می‌کنند و میزان و کیفیت تعامل آنان با محیط، غنی بودن محیط از امکان‌های یادگیری و تفاوت‌های فرهنگی محیط‌های رشد و یادگیری کودکان عامل‌های مهمی در تفاوت نوع و سطح توانمندی‌های کودکان و صداهای متنوع آنان است. بنابراین توجه صرف به سن به عنوان ملاکی در درجه‌بندی توانایی‌های شناختی و عقلانی با شکل‌های مختلف کودکی در بافت‌های فرهنگی - اجتماعی مختلف همخوانی ندارد. همچنین این مسئله در درک بهتر ما از ناممکن بودن تعریف جهان‌شمول از کودک اهمیت دارد.

ارزشمند شمردن کودکان و دوره کودکی و پذیرش آنان به عنوان افرادی که دیدگاه و صدای آنان باید شنیده شود، راه خود را به اسناد حقوقی بین‌المللی و ملی کشورها نیز گشوده است. کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل^۳ شاخص‌ترین متن حقوقی بین‌المللی درباره کودکان است. مواد ۱۲ تا ۱۵ این معاهده ضمن تأیید توانایی کودکان در پروراندن دیدگاه‌های خویش، بر حق آنان در مشارکت در هرگونه تصمیم‌گیری که بر زندگی آنان اثر دارد، صحه می‌گذارد. در این میان، ماده ۱۳ این کنوانسیون که بر آزادی بیان تأکید می‌کند، حقوق ویژه‌ای

¹. Mortimer

². Fisher

³. UNCRC

به کودک می‌دهد که تا پیش از آن، نخست برای مردان و سپس برای زنان (به عبارتی افراد بالغ و بزرگسال)، آن هم در کشورهای دموکراتیک به رسمیت شناخته شده بود. بنابر این بند، حق آزادی بیان عبارت است از آزادی جستجو، دریافت و بیان هرگونه اطلاعات و نظرات، فارغ از هرگونه مرزبندی، به صورت گفتاری، نوشتاری، چاپی، در قالبی هنری یا هر شیوه دیگری که کودکان انتخاب می‌کنند. در سال ۲۰۰۵ با افزوده شدن پیشنهادهایی جدید، این حقوق به سال‌های آغازین کودکی نیز تعمیم داده شد و بنا بر آن، حق اظهارنظر آزادانه شامل این دسته از کودکان نیز شد. بخش سوم این سند به بیان نگرانی‌هایی می‌پردازد که در ارتباط با بی‌اعتنایی دولت‌ها در رعایت حقوق کودکان در قانون‌گذاری‌ها، سیاست‌ها و عملکردهایشان دیده می‌شود. در میان اسناد ملی نیز ماده ۱۰۹ منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵) آشکارا بر اهمیت مراجعه به دیدگاه و صدای کودکان و دانش‌آموزان در مورد تصمیم‌ها و مسائلی که به آنان مرتبط می‌شود، تأکید دارد و مطابق متن این ماده، «حق دانش‌آموزان است که شخصیت و کرامت آنان مورد احترام قرار گیرد. نظرات کودکان در مسائل مربوط به زندگی‌شان باید شنیده شود و مورد توجه قرار گیرد».

پژوهش «با» کودکان محمل رجوع به صدای کودکان در اصلاحات آموزشی

به دنبال پذیرش این واقعیت که کودکان می‌توانند و باید مشارکت‌جویانی فعال در جریان امور مرتبط با زندگی خود باشند و صدای آنان نیز باید همچون دیگران شنیده شود، این پرسش پیش می‌آید که محمل ورود صدای آنان به فرآیندهای آموزشی و اصلاح روندهای جاری که صدای کودکان/دانش‌آموزان در آن مغفول مانده چیست؟ پیشنهاد این نوشتار، پژوهش «با» کودکان است که در بخش بعد نیز مبنای فلسفی آن ارائه خواهد شد.

یکی از تأثیرات گفتمان نقصان‌محور به کودکی در امر پژوهش در خصوص کودکان و روش‌ها و موضوع‌های پژوهشی مورد علاقه پژوهش‌گران قابل شناسایی است. کودکان برای بزرگسالان همچون دیگر پدیده‌های طبیعی و انسانی موضوعی جالب برای تحقیق و بررسی بوده‌اند. تاریخ معرفت‌شناسی نشان می‌دهد انسان در برخورد با هر پدیده‌ای غیر از خود، آن را به عنوان ابژه در نظر گرفته و کوشیده با شناخت آن ابژه بر آن مالکیت بیابد و آن را در خودآگاهی خود جذب کند. کودکان نیز از این قضیه برکنار نبوده‌اند، تا جایی که اساساً کودکی در پرتو بزرگسالی به کلی رنگ باخته است. از سوی دیگر، موضوع کودکی همچون دیگر حوزه‌های پژوهشی برای مدت‌های طولانی زیر سلطه پارادایم کمی بوده و پژوهش از سوی بزرگسال «بر روی» یا «درباره» کودک صورت می‌گرفته است. عینیت مورد نظر

پژوهش‌های کمی و فاصله‌گذاری میان پژوهش‌گر و موضوع پژوهش در این پارادایم پژوهشی اجازه نمی‌دهد ارتباط انسانی زنده میان پژوهش‌گر و کسانی که پژوهش را در مورد آنها انجام می‌دهد، شکل بگیرد. از طرف دیگر، کودکان به سبب تصور نقصان محوری و رشدنایافتگی (شناختی، عقلانی) که از آنها وجود دارد، در وضعیتی یک‌سویه و با نگاه از بالا به پایین بزرگسالان، مورد پژوهش به ویژه پژوهش‌های تجربی قرار می‌گرفته‌اند و این پژوهش‌ها بدون توجه به خواست، اراده و علاقه‌مندی‌های کودکان انجام شده‌اند. شکی نیست که بسیاری از این پژوهش‌ها دانش گسترده‌ای در مورد کودکان و دوران کودکی فراهم ساخته‌اند اما مسئله در اینجا، نادیده گرفتن نقش فعال و مشارکت‌جویانه کودکان در این پژوهش‌هاست؛ برای نمونه، هیل^۱ (۱۹۹۷) مدعی است پژوهش‌های تجربی که بسیار مورد محبوب روان‌شناسان است، بر اکتساب مهارت‌ها از سوی کودکان متمرکز هستند، اما توجهی به فرآیند رشد این مهارت‌ها ندارند. از نظر او این شیوه پژوهش ماهیتی «خط تولیدی»^۲ دارد که فقط به تولید و هدف‌گذاری^۳ می‌اندیشد.

ایراد دیگر پژوهش‌هایی که در مورد کودکان با رویکرد رشدگرایانه انجام شده‌اند، تعمیم روش‌های پژوهش علوم تجربی به علوم انسانی است. این گونه مطالعه‌ها به دلیل برخورد با کودکان به عنوان ابژه‌های پژوهش و نه مشارکت‌کنندگان در پژوهش مورد انتقاد قرار گرفته‌اند (بورمن، ۲۰۰۸). همچنین تعمیم یافته‌های چنین پژوهش‌هایی به همه کودکان تصویری نادرست از کودکی ایجاد می‌کند و باعث می‌شود گرفتار مفاهیمی چون کودک/کودکی ایده‌آل یا بهنجار شویم؛ برای نمونه، اگرچه پیازه کودک را همچون سوژه‌هایی فعال زیر نظر می‌گیرد و رشد آنان را مشاهده می‌کند، اما در گام بعد یافته‌های خود را به همه کودکان تعمیم می‌دهد، در حالی که بافت محیط فرهنگی کودکان در جاهای مختلف با هم یکی نیست و گاه حتی متعارض است.^۴

^۱ Hill

^۲ Assembly line

^۳ Target setting

^۴ نمونه‌ای از این تفاوت‌ها را در پژوهش انسان‌شناس فرهنگی مارگارت مید (Margaret Mead) در مطالعاتش بر روی کودکان جزایر اقیانوسیه در آثاری چون *بلوغ در ساموآ* و *مراحل رشد در گینه‌نو* می‌توان دید. برای نمونه، مید نشان داد که برخلاف تصور پیازه از جاندارپنداری اشیا نزد کودکان، چنین تصویری نزد کودکان در جامعه مورد مطالعه او وجود ندارد.

در ایران نیز پژوهش‌های بومی موجود حکایت از همین تسلط نگاه کمّی و بزرگسال‌محور دارد که باعث نادیده گرفتن خود کودکان می‌شود. این پژوهش‌ها معمولاً «درباره» کودکان یا «بر روی» کودکان انجام شده‌اند؛ به عبارتی در بیشتر این پژوهش‌ها کودکان ابژه پژوهش‌گران بوده‌اند و غلبه نگاه معرفت‌شناختی بزرگسالان مانع بزرگی در فهم عمیق و دو سویه از کودکی و کودکان بوده است. ذکایی (۱۳۹۶) ضمن فراتحلیلی از پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه کودکی در ایران کاستی‌های مهم این پژوهش‌ها را برشمرده است. نخستین کاستی این پژوهش‌ها مربوط به رویکرد آنهاست که حکایت از چیرگی رویکردهای درمانی، آسیب‌شناختی، پیشگیرانه و کنترل‌کننده به کودکان دارد. همچنین سهم رشته‌های مختلف در پژوهش‌های با موضوع کودکی و کودکان نیز نامتوازن است و حوزه‌های سلامت، پزشکی و پیراپزشکی تقریباً نیمی از دانش علمی ما درباره کودکان را تشکیل می‌دهند. اشکال دیگر، دست‌آورد‌های نظری اندک این پژوهش‌ها، به ویژه با نگاه بومی است که اغلب نیز در پارادایم کمّی و با رویکردهای اثبات‌گرایانه انجام می‌شوند. از این جهت چنین تحقیقاتی دانش تازه و بنیادینی به ما در مورد کودکان نمی‌دهند. ایراد دیگر، غلبه رویکردهای آسیب‌شناختی در این حوزه است؛ به عبارتی در این پژوهش‌ها کودکان کمتر به عنوان عامل و صاحب قدرت مطرح می‌شوند. از نظر روش‌شناختی نیز خلاقیت چندانی در این پژوهش‌ها برای مشارکت خود کودکان در طراحی، پردازش و اعتباریابی نتایج پژوهش‌ها دیده نمی‌شود و از این نظر صدا و قدرت کودکان نادیده گرفته شده است. از نگاه این پژوهش‌گر حوزه مطالعات کودکی، نگاه و گفتمان غالب در پژوهش‌ها از بالا به پایین است و این خود متأثر از نگاه دولت‌ها بوده است که با درگیر شدن نهادهای غیردولتی فرصت تغییر این رابطه فراهم می‌شود.

بنابراین یکی از راه‌های از حاشیه به متن آوردن صدای کودکان، چرخش از ارتباط سوژه - ابژه در پژوهش به سمت نگاه مبتنی بر رابطه سوژه - سوژه است که یکی از اصول موضوعه پارادایم کیفی به شمار می‌رود. پارادایم کیفی ریشه در سنت پدیدارشناسی دارد و هدف آن فهم و کشف است. در مقابل، پژوهش‌گر در پارادایم کمّی یا پوزیتیویستی به دنبال اثبات فرضیات خود از موضعی عینی است. همچنین در پژوهش کیفی پرسپکتیوها یا چشم‌اندازها جای عینیت روش‌های کمّی را می‌گیرند و این باعث می‌شود گفتگو و مراجعه به دیدگاه و صدای دیگران نقش حیاتی در کار پژوهش پیدا کند. رویکردهای کمّی نگر پژوهشی در موضوع کودکان با توجه به ماهیت اغلب مونولوگی یا تک‌گوی خود، راه شنیده شدن صدای کودکان را خواسته یا ناخواسته سد می‌کنند. در ارتباط سوژه - سوژه، دیالوگ جای

مونولوگ را می‌گیرد و فرصت شناختی دو سویه فراهم می‌آید. بنابراین آنچه اهمیت دارد ورود به گفتگو با کودکان است. پذیرش نقش حیاتی گفتگو بدین معنی است که صدا و دیدگاه کودکان نزد من بزرگسال ارزشمند و معتبر است و من به آن معترف هستم. گوش دادن فعال به صدای کودکان از سوی پژوهش‌گران حوزه کودکی (از تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و حقوق گرفته تا پزشکی، معماری، شهرسازی و غیره) می‌تواند یافته‌های دست اولی برای تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری در امور مرتبط با زندگی کودکان فراهم آورد. در خصوص اصلاحات آموزشی نیز این یافته‌ها می‌تواند مرجع مناسبی برای بازبینی سیاست‌های خرد و کلان آموزشی به حساب آید. بازنگری و اصلاح سیاست‌های کلان آموزشی نیازمند بازنگری در مبانی تعلیم و تربیت فعلی مبتنی بر پژوهش‌های گسترده در خصوص ادراکات، ارزش‌ها، خواسته‌ها، باورها، اولویت‌ها، افکار و احساسات کودکان است. در کنار این بازنگری‌های اساسی، معلمان نیز برای شناخت فردیت ویژه هر کدام از دانش‌آموزان‌شان نیازمند پژوهش با کودکان بر اساس همین رابطه دیالوگی در کلاس درس و مدرسه و بازسازی دانش خود از کودکان و دانش‌آموزان هستند. البته این کار نیاز به تغییر نگرش معلمان نسبت به نوع رابطه معلم و دانش‌آموز و رابطه قدرت در کلاس درس در کنار بازبینی مفاهیمی همچون تدریس و ارزشیابی دارد که در پرتو اصلاحات کلان آموزشی با تکیه بر اعتبار و جایگاه صدای کودکان و دانش‌آموزان محقق می‌شود.

مبنایی فلسفی برای اعتباربخشی به پژوهش با کودکان

دیدگاه میخائیل باختین^۱، متفکر و نظریه‌پرداز روس که دغدغه اصلی‌اش دیالوگ و چند صدایی در حوزه‌هایی همچون فلسفه، ادبیات و انسان‌شناسی فلسفی است، در ارتباط با مفهوم وجود و خودآگاهی بیان می‌کند که می‌توان این دو را به عنوان مبنایی برای اعتبار صدای کودکان و دیالوگ با این صداها برگزید. در نگاه باختین، آگاهی و خودآگاهی از اساس چند وجهی است (باختین، ۱۹۸۴، ص. ۲۸۸) و «دست‌کم دو صدا برای زندگی و برای وجود داشتن» ضروری است (باختین، ۱۹۸۴، ص. ۲۵۲). در نتیجه باختین معتقد است: «آگاهی انسان در احاطه آگاهی دیگران است که بیدار می‌شود» (به نقل از تودوروف^۲، ۱۳۷۷، ص. ۱۸۳) و «بریدن از دیگران، جدا کردن خود و حبس کردن خود» را علت اصلی از دست دادن

^۱ M. Bakhtin

^۲ Todorov

خویشتن خود می‌داند، بنابراین او معتقد است «زندگی در گوهر خود گفتگومندی است» (به نقل از تودوروف، ۱۳۷۷، ص. ۱۸۴). بدین ترتیب زنده بودن، برخورداری از خودآگاهی و بطور خلاصه وجود داشتن یعنی بودن در گفتگو با دیگران. بدون دیگران، من هستی خود را می‌بازد.

مبتنی بر مکالمه‌گرایی باختین، آگاهی انسان حاصلِ دیگربودگی و رابطه مبتنی بر تفاوت یک مرکز با هر چیز دیگری است که غیر از آن مرکز است. از همین رو او معتقد است «خود» نمی‌تواند به تنهایی سازنده خود باشد (هالکوئیست^۱، ۱۹۹۷، صص. ۱۸-۱۹). بر این مبنا آنچه میان خود و دیگری اهمیت دارد، رابطه یا نسبت آن دو است که اساسش تفاوت است؛ هیچ کدام (خود و دیگری) به خودی خود وجود ندارند، بلکه هر یک وجودش را مدیون دیگری است و خود را در دیگری می‌یابد؛ به عبارت دقیق‌تر، وجود داشتن یعنی بودن در نسبتی دیالوگی. همچنین بنا بر مکالمه‌گرایی باختین، واقعیت همواره تجربه می‌شود و این تجربه شدن از موضعی مشخص اتفاق می‌افتد. به علاوه هیچ چیز قابل ادراک نیست، مگر در چشم‌انداز چیز دیگر. برای دو ناظر یا تجربه کننده یک رویداد، اگرچه رویداد مشترک است، اما چون هر یک از آن دو ناظر، رویداد و دیگری را از مرکزی متفاوت درک می‌کند، بنابراین دریافت آنها از آن رویداد متفاوت است. از این رو «مکالمه‌گرایی باختین فرض را بر این می‌گذارد که هیچ چیز قابل ادراک نیست، مگر در چشم‌انداز دیگری» (هالکوئیست، ۱۹۹۷، ص. ۲۲). بنابراین اگر خودآگاهی را محصولِ مجموع ادراکاتمان در پرتو ادراکات دیگری بدانیم، خود بدون دیگری امکان وجود ندارد؛ به عبارتی خود در ارتباطی دیالوگی با دیگری پدید می‌آید؛ خود و دیگری به شرطی وجود دارند که دیالوگ وجود داشته باشد.

مفهوم دیگری که باختین در منظومه فکری‌اش در ارتباط با خودآگاهی معرفی می‌کند و با موضوع اصلی این نوشتار مناسبت دارد، افزون‌بینی^۲ است. افزون‌بینی یا مازاد دیدن، در واقع اشاره به وضعیت، جای‌گیری یا ایستار دو نفر دارد که روبه‌روی یکدیگر هستند و هر یک توانایی دیدن منظره‌ای را دارد که آن دیگری از آن بی‌خبر است. هر یک از آن دو توانایی دیدن منظره‌ای را پشت سر آن دیگری دارد که او از آن بی‌خبر است یا نمی‌تواند ببیند.

¹. Holquist

². Surplus of seeing

باختین مسیری را با عنوان «تخیل گفتگویی»^۱ تعریف می‌کند که در آن، «من» چیزی را در چارچوب نگاه خود می‌بینم/می‌دانم که تو نمی‌بینی/نمی‌دانی و تو نیز چیزی در چارچوب نگاه خود می‌بینی که از ایستار من نادیدنی است. من به کاستی دیدگاه تو اشاره می‌کنم و تو به کاستی دیدگاه من. در این مسیر کمک رسانی و انتقادی دو سویه، فهمی پیوسته رو به فزونی از واقعیت به چنگ می‌آید (ناگل^۲، ۲۰۰۲، صص. ۳۲۶-۳۲۷). اینجاست که باختین پیشنهاد می‌کند به جای همدلی، دست به «فهم خلاق» بزنیم، یعنی هر یک از طرف‌های درگیر در گفتگویی انتقادی، با حفظ نظرگاه و هویت ویژه خویش، در جریان گفتگو از دیگری آن چیزی را بیاموزد که خود توانایی آموختنش به خویش را ندارد.

چندصدایی مورد نظر باختین نیز به دلیل تأکیدش بر «دیگری» و فروکاهش‌ناپذیری هستی «دیگری» دلالت‌های اخلاقی دارد. از نگاه او وجود انسان را نمی‌توان تعریف کرد و «همواره چیزی وجود دارد که به وسیله او می‌تواند ابراز و افشا شود» (باختین، ۱۹۸۴، ص: ۵۸). همچنین باختین بر تفاوتی برطرف نشدنی تأکید می‌کند و جدابودگی^۳ را شرط ضروری وجود می‌داند (هالکوئیست، ۱۹۹۷، صص. ۱۹-۲۰). این جدابودگی ناظر به فاصله پرشدنی میان خود و دیگری است که مانع این‌همانی و تبدیل دیگری به خود، یا سنتز هر دوی آنها در یک کل می‌شود. از این نگاه، خود و دیگری همواره جدا از یکدیگر باقی می‌مانند اما نیازمند گفتگو برای شناخت هستند. این دیدگاه لزوم دیالوگ پیوسته برای شناخت و پژوهش را یادآور می‌شود. در کار پژوهش نیز اگر پژوهش‌گر خود را فرادست و پژوهش‌شونده را فرودست بداند، بیشتر بر نظر خود متمرکز می‌شود و یافته‌هایش بازتاب چشم‌انداز پژوهش‌شونده نخواهد بود. رابطه دیالوگی در پژوهش یعنی پژوهش‌گر دیگری را نه یک شیء، بلکه همچون افرادی صاحب آگاهی می‌داند و با او وارد رابطه‌ای دو سویه، پویا و حتی پیش‌بینی‌ناپذیر می‌شود. در این نوع پژوهش، هر دو سوی پژوهش بر یکدیگر اثر می‌گذارند و وابسته به هم هستند؛ شناخت نیز ماهیتی فرآیندی، پیدایشی و همواره وابسته به «دیگری» دارد.

¹. Dialogical imagination

². Naugle

³. Separateness

بنا بر این نگاه فلسفی، شناخت دیگران که در بحث ما، کودکان و دانش‌آموزان هستند، زمانی دقیق‌تر و کامل‌تر می‌شود که ایشان در ساخت دانش بزرگسالان درباره خود، مشارکت فعال و موضعی توانمند داشته باشند. این رویکرد از منظر اخلاقی نیز نسبت به دیگر رویکردها که در آن پژوهش بر کودکان یا درباره کودکان انجام می‌گیرد، مزیت‌هایی دارد، چرا که کودکان را سوژه‌هایی آگاه می‌داند. در این رویکرد کودکان می‌دانند که چشم‌انداز آنها معتبر شمرده شده است و همچنین از مقصود پژوهش آگاه هستند، بنابراین ترغیب می‌شوند صدای خود را بازتاب دهند.

بنا بر استعاره‌ای از نیچه «انواع بس متنوعی چشم وجود دارد. پس حقیقت‌هایی بس متنوع وجود دارد» (نیچه، ۱۹۶۸، ص. ۲۹۱). در واقع شکل‌های مختلف و متفاوت زندگی بر ساختار شناختی انسان‌ها اثر می‌گذارند و در نتیجه خودآگاهی‌های متنوعی به وجود می‌آید. این خودآگاهی‌ها پیوسته مبنای کنش‌ها، رفتارها و تعاملات افراد با یکدیگر می‌شوند و پیوسته تحول می‌یابند. بازی‌ها، کنجکاوی‌ها و پرسش‌های کودکان حکایت از تلاش و اشتیاق آنان برای یادگیری و شناخت جهان پیرامونشان دارد و سازنده خودآگاهی آنان است. کودکان به شکل فعالی در کار معنا دادن به تجربه‌هایشان هستند. بخشی از این کنجکاوی‌ها را کودک در قالب گفتگو و پرسش و پاسخ با همسالان و بزرگسالان انجام می‌دهد، چون آگاهی از دیدگاه ما برای آنان مهم است. اما معمولاً چشم‌انداز کودکان برای ما امری جدی تلقی نمی‌شود. این در حالی است که دستیابی به آنچه کودک از زیست‌جهان خود تفسیر می‌کند، برای بزرگسال می‌تواند بسیار روشنگر و الهام‌بخش باشد. گفتگوی کودک و بزرگسال می‌تواند بخشی از کنجکاوی‌های ما در خصوص کودکان را پاسخ دهد و معنای موجود نزد آنان درباره خود، دیگران و جهان‌شان را برای ما مکشوف کند. بر این اساس می‌توان ادعا کرد معرفت‌شناسی چیزی نیست جز جستجوی حقیقت نزد دیگران. این جستجو از یک سو وظیفه‌ای اخلاقی و انسانی است که ما را درگیر دیگران می‌سازد، از حصار خویش آزاد می‌کند و از سوی دیگر، بر شناخت ما از خود، دیگران و جهان می‌افزاید. بازگشت به صدای کودکان به عنوان هدف تعلیم و تربیت و نه وسیله آن، وظیفه است. مسئولیت اخلاقی و انسانی «من» بزرگسال در قبال صدای «دیگری»، یا همان کودکان، پاسخگویی است و گام اول در پاسخگویی، خوب شنیدن یا شنیدن فعال است.

به نظر هیتینگ^۱ (۲۰۰۱) راه‌های سنتی اندیشیدن به مسائل تربیتی، دیگر توانایی اقناع و مشروعیت خود را از دست داده‌اند و تأمل بر مسائل جدید در عمل تربیتی و ترکیب عدم قطعیت عملی و معرفت‌شناسانه، می‌تواند جستجوی راه‌حل‌های جدید و خلاقانه را برانگیزد (هیتینگ، ۲۰۰۱، ص. ۸). برای خلاقیت در پژوهش‌های مربوط به تعلیم و تربیت لازم است سراغ خود کودکان/ دانش‌آموزان و دانش دست اول آنان برویم. یافته‌های برآمده از این پژوهش‌ها در ارتباط با دانش برآمده از تجربه بزرگسالان می‌تواند بینش‌های جدیدی بیافریند و پاسخ‌های نو برای مسائل تعلیم و تربیت و بازبینی و اصلاح راه‌ها و سیاست‌های گذشته به همراه داشته باشد. همچنین این رویکرد پژوهشی می‌تواند فلسفه تعلیم و تربیت را نیز چالاک‌تر و شاداب‌تر کند. پژوهش با کودکان با معتبر دانستن آگاهی موجود نزد کودکان/ دانش‌آموزان و معتبر دانستن صدای آنان می‌تواند به کشف و فهم بهتر دنیای آنان بینجامد و در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی ملاک عمل قرار گیرد. افزون بر پژوهش‌های علمی و آکادمیک، توانمندی معلمان در این رویکرد نیز می‌تواند درک عمیق‌تری از زیست‌جهان کودکان و دانش‌آموزان در اختیار ایشان قرار دهد تا به کمک آن فعالیت‌های خود را بازبینی و سامان‌دهی دوباره کنند.

دوگانه عام‌گرایی و خاص‌گرایی در رجوع به صدای کودکان و دانش‌آموزان

اگرچه سخن از حقوق جهان‌شمول برای کودکان به میان آمد، اما با توجه به کثرت جوامع انسانی نمی‌توان تعریفی جهان‌شمول از کودک به دست داد. تفاوت‌های فرهنگی از کشوری به کشور و حتی از منطقه‌ای به منطقه دیگر، تعریفی جهان‌شمول از کودک را ناممکن می‌سازد. وودهد^۲ (۲۰۰۵، ص. ۸۸) سه ایراد بر تعریف‌ها و روایت‌های جهان‌شمول از رشد کودک برمی‌شمرد: نادیده گرفتن تنوع تجربه‌های کودکان از جمله تنوع در روش یاد گرفتن، بازی کردن و ارتباط برقرار کردن؛ خطر بهنجارسازی و جهان‌شمول ساختن نوع خاصی از الگوهای فرهنگی رشد و بارآوردن؛ نسبی بودن این روایت‌ها و تعریف‌ها از کودکی که باعث می‌شود نتوانند همه شکل‌های متنوع کودکی را در برگیرند. جیمز و پروت^۳ (۱۹۹۰) کودکی را یکی از متغیرهای تحلیل اجتماعی می‌دانند که هرگز نمی‌توان آن را از متغیرهای دیگری همچون طبقه، جنسیت و قومیت تفکیک کرد و تحلیل‌های مقایسه‌ای و بین فرهنگی نشان

¹. Heyting

². Woodhead

³. James & Prout

داده‌اند که ما با طیف متنوعی از کودکی‌ها روبه‌رو هستیم نه پدیده‌ای واحد و جهانی. پروت (۲۰۰۵) نیز با تأکید بر لزوم بازنگری در این پیش‌فرض که کودکی پدیده‌ای جهان‌شمول است، بر تنوع رو به گسترش شکل‌های کودکی و نیز افزایش مشهود بودن این تنوع انگشت می‌گذارد (۲۰۰۵، ص. ۳)؛ به عبارتی با وجود همه فرآیندهایی که زیر چتر روند جهانی‌شدن در حال رخ دادن هستند، تنوع و تکثر کودکی، همچون هر پدیده و مفهوم انسانی دیگر، انکارناپذیر است و درست‌تر آن است که از کودکی‌ها به جای کودکی سخن بگوییم.

افزون بر تنوع شکل‌های کودکی از بُعد فرهنگی و اجتماعی، در بحث آموزش و در محیط‌های آموزشی، نیز با آن آگاهی که از مفاهیمی همچون هوش‌های چندگانه، تنوع سبک‌های یادگیری، تکثرگرایی شناختی و تکثر سواد به دست آورده‌ایم، واقعیت تکثر و تفاوت‌های کودکان و دانش‌آموزان روشن‌تر می‌نماید. مبتنی بر این نگاه کودکان جدا از نگاه‌های متفاوتشان به پدیده‌های پیرامون‌شان، شیوه‌های متفاوت و متکثری نیز برای ابراز دیدگاه و صدای خود بر می‌گزینند. بنابراین کودکان به واسطه این سرچشمه‌های تنوع و تفاوت، تجربه‌های متفاوتی از یکدیگر را بیرون و درون محیط آموزش از سر می‌گذرانند و این باور نادرستی است که بتوان همه آنها را تفسیرگرانی شبیه به هم از جهان پیرامون‌شان به شمار آورد. محیط آموزشی (کلاس درس و مدرسه) به شرط توجه به این تکثر و اعتبار و اهمیت صداهای متفاوت می‌تواند محل تجلی و بازنمایی این صداها، گوش سپردن به آنها و اصلاح رویکردهای آموزشی خرد و کلان باشد. از راه تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با بزرگسالان تجربه‌هایی نو ساخته می‌شوند و فهم جدیدی، به ویژه برای بزرگسالان، پدید می‌آید.

بنابراین لازم است بین این دو بُعد اساسی عام‌گرایی و خاص‌گرایی نوعی تناسب و توازن ایجاد شود. در بُعد عام‌گرایی، جهان‌شمولی و فراگیری حقوق کودکان و عدالت در حق آنان در امر تعلیم و تربیت و تعهد به این حقوق می‌تواند متضمن توجه به صداهای آنان باشد و در بُعد خاص‌گرایی پذیرش تکثر و تنوع شکل‌های کودکی و صدا(ها)ی کودکان می‌تواند به ما در فهم بهتر جهان، نیازها، برداشتها و در یک کلام زیست‌جهان آنها کمک کند. با درک این دو بُعد و ردّ مفهوم کودک ایده‌آل، باید تلاش‌هایمان معطوف به برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی باشد که مبتنی بر پژوهش‌های فراوان صورت گرفته در سطح خرد و کلان، با حضور خود کودکان به عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش باشد. چنین پژوهش‌هایی که موضوعش کودکان و دانش‌آموزان و زندگی آنان با رجوع به صدای خود آنان است، باعث می‌شود صدای

آنان، به عنوان کسانی که در ساخت خود و اجتماع نقشی فعال دارند و بسته به توانایی‌هایشان در دوران مختلف زندگی، در درجه‌های مختلف سوژه فعال و کنش‌گر زندگی خود هستند، بیشتر شنیده شود. چنین پژوهش‌هایی علاقه‌مندی‌ها، ویژگی‌ها، توانایی‌ها و زیست‌جهان کودکان و دانش‌آموزان را بر ما به شکل معنادارتری پدیدار می‌کنند و جای تک‌گویی و اقتدار بزرگسال‌محور را گفتگو می‌گیرد.

در رجوع به صدای کودکان و دانش‌آموزان باید توجه داشت که گروه‌های در حاشیه و کمتر برخوردار نیز لازم است مورد توجه قرار گیرند. از جمله بخش قابل توجهی از کودکان خارج از برنامه‌ها و مؤسسه‌های آموزشی وجود دارند که به دلایل مختلف از آموزش بازمانده‌اند و اصلاحات و تحولات آموزشی زمانی رنگ واقعیت به خود می‌گیرند که صدای این کودکان در حاشیه مانده و حتی فراموش شده نیز شنیده شود. کودکانی که به سبب انواع معلولیت جسمی و ذهنی، یا محرومیت‌های اقتصادی شانس بسیار کمی برای بهره‌مند شدن از آموزش داشته‌اند؛ مثل کودکان کار، کودکان بدسرپرست، کودکان مهاجر، کودکان بدون شناسنامه، دخترانی که خانواده‌هایشان به دلایل فرهنگی از تحصیل آنان جلوگیری می‌کنند، همگی نمونه‌هایی از تکثر شکل‌های کودکی هستند که معمولاً در اصلاحات آموزشی توجهی به آنها نمی‌شود و نادیده گرفته می‌شوند.

نتیجه‌گیری

کودکان/ دانش‌آموزان به عنوان «هدف» تعلیم و تربیت و نه «ابزار» آن، باید فرصت داشته باشند صدای خود را ابراز کنند و در مسائل مربوط به زندگی خود اثر گذار باشند. این کار نیازمند پذیرش این حق از سوی بزرگسالان و تعدیل رابطه کودک - بزرگسال است. چنانکه با ارجاع به نظر فیلدینگ (b ۲۰۰۴) در آغاز بحث مطرح شد، این کار مستلزم تغییر ساختاری و فرهنگی است؛ چون کودکان و دانش‌آموزان به هر حال از قدرت بسیار کمتری در مقایسه با بزرگسالان برخوردارند و مسئولیت اخلاقی بزرگسالان فراهم آوردن شرایط مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های خرد و کلان مرتبط با سرنوشت آنان است. نفی کودکی و ارزش‌های آن، تلقی نقصان‌محور از کودک و دوران کودکی و اختلال تعریف بزرگسالان از کودکی عمدتاً به دلیل نادیده گرفتن خود کودکان در این تعریف‌ها که یکی از دلایل این نادیده‌انگاری تاریخی است، باید جای خود را به رویکردی بدهد که کودک را واجد ارزش ذاتی، کنش‌گر، فعال و دیدگاهش را شایسته رجوع می‌داند. بازنگری انتقادی نظری در رویکردهای بزرگسال‌گرا به کودکی، ردّ انگاره جهان‌شمول از کودک و دوران کودکی، پذیرش

تکثر و تنوع شکل‌های کودکی و صداها، کودکان برحسب زیست‌جهان و اقلیم‌های فرهنگی متفاوت کودکان در گوشه و کنار جهان و باور به برخورداری کودکان از حقوقی برابر با دیگر افراد جامعه در مورد امور مرتبط با زندگی آنها پیش‌نیاز رجوع به صدای کودکان به شمار می‌روند.

پژوهش «با» کودکان، به عنوان راهبردی گفتگویی و مبتنی بر پارادایم کیفی در پژوهش، می‌تواند محمل مناسبی برای فراهم کردن شرایط اثر گذاری صدای کودکان در اصلاحات آموزشی باشد. این راهبرد می‌تواند در دستیابی به دانشی بدیع و دست اول از کودکان و امور مرتبط با زندگی آنان کمک کند؛ دانشی که در رابطه‌ای دو سویه و گفتگویی میان کودک بزرگسال و به صورت مشارکتی ایجاد شده است. آنچه در جریان تلاش‌های ما برای اصلاح، نوسازی، بازبینی یا هر کنش بازنگرانه در زمینه تعلیم و تربیت ضروری و دارای اهمیت بنیادین است، مشارکت دادن صدای کودکان در این فرآیندهاست. یک بُعد این مشارکت و اثر گذاری مربوط به شناخت و دانش نوینی است که بزرگسال از جهان کودکان و مسائل آن به دست می‌آورد و این دانش می‌تواند در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد. بُعد دیگر مربوط به عرصه عمل تربیتی است که در آن کودکان و دانش‌آموزان در کنار مربیان و مسئولان دیگر تربیتی حضور دارند و اینجا نیز صدای آنان باید در مسیر تربیت شنیده شده و به مشارکت گرفته شود. پژوهش با کودکان را می‌توان یکی از پیش‌رانه‌های تغییرات اصلاحی در قلمرو آموزش و پرورش با هدف دخالت دادن صدای کودکان و دانش‌آموزان در تدوین سیاست‌ها و اسناد بالادستی آموزشی قلمداد کرد. در این میان، دقت در خاص بودن موقعیت‌های شکل‌دهی به صدای کودکان و در نتیجه تکثر صداها، در کنار عام بودن حقوق کودکان در بازنمایی صدای خود به یک اندازه اهمیت دارد.

منابع

- ایزدپناه، امین (۱۳۹۶). چندصدایی و گفتگومندی در تعلیم و تربیت رسمی ایران. (رساله دکتری). دانشگاه شیراز: شیراز.
- افلاطون (۱۳۳۵). جمهور. (فؤاد رحمانی، مترجم). تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). نقد و بررسی ساختار آموزش و پرورش ایران. *روزنامه‌ی همشهری*، ۱۳۹۲/۰۵/۲۲. دستیابی از <http://hamshahronline.ir/details/226790>. (تاریخ دستیابی ۱۳۹۸/۰۸/۱۰).
- تودوروف، تزوتان (۱۳۷۷). *منطق گفتگویی*. (اداریوش کریمی، مترجم). تهران: نشر مرکز.
- حبیب‌پور گنابی، کرم (۱۳۹۳). جامعه‌شناسی سیاست آموزشی در ایران با لنز حکومت‌مندی. *برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*. ۶ (۲۱). ۲۲۳-۲۸۴
- خسروزاد، مرتضی. (۱۳۸۹). *معصومیت و تجربه: درآمدی بر فلسفه‌ی ادبیات کودک*. (چاپ سوم). تهران: نشر مرکز.
- ذکایی، محمد سعید (۱۳۹۶). مطالعات کودکی: مفاهیم، رویکردها و مسائل محوری. *فصلنامه انجمن ایرانی مطالعات فرهنگی و ارتباطات*. ۱۳ (۴۶). ۱۳-۳۶.
- شبانی، احمد (۱۳۹۶). کودکی زدایی در کتاب‌های درسی ابتدایی در ایران. *فصلنامه مطالعات فرهنگی و ارتباطات*. ۱۳ (۴۶). ۳۷-۷۰.
- فراست‌خواه، مقصود (۱۳۹۹). *آموزش ابتدایی در ایران و رنج‌هایش*. ارائه‌شده در هفدهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. تهران: دانشگاه تهران.
- فیشر، رابرت (۱۳۹۷). *آموزش تفکر به کودکان*. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. تهران: انتشارات گوزن.
- مگیلیس، رادریک (۱۳۸۷). *پسااستعمارگرایی: پیدایش تفاوت* (فریده پورگیو، مترجم). در مرتضی خسروزاد (ویراستار)، *دیگرخوانی‌های ناگزیر: رویکردهای نقد و نظریه‌ی ادبیات کودک*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- منشور حقوق شهروندی (۱۳۹۵). قابل‌دستیابی در پایگاه اطلاع‌رسانی دولت: <http://dolat.ir/detail/286714>
- هاگرسون، نلسون. ال. (۱۳۹۴). *کاوشگری فلسفی: نقد توسعه‌ی (محمدجعفر پاک‌سرشت، مترجم)*. در ادموند سی. شورت (ویراستار)، *روشن‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. تهران: سمت.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics*. (C. Emerson, Ed. and trans.). Manchester: Manchester University Press.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing Developmental Psychology*, 2nd ed. London: Taylor & Francis
- Cassidy, C. (2009). *Thinking Children: The Concept of Child from a Philosophical Perspective*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Fielding, M. (2004a). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2004b). "New wave" student voice and the renewal of civic society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fletcher, A. (2014). *The Guide to Student Voice, 2nd Edition*. Olympia, WA: Common Action Publishing.
- Gittins, D. (2001). The historical construction of childhood. In M. J. Kehily (Ed.) *An Introduction to Childhood Studies* (pp. 35-49). London: Routledge.
- Gopnik, A. (2009). *The Philosophical Baby*, New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Gray, C. & McBlain, S. (2015). *Learning Theories in Childhood*. London: Sage.
- Harper, D. (2000). Students as Change Agents: The Generation Y Model. Olympia, WA: Generation Y.
- Hill, M. (1997). Participatory Research with Children. *Child and Family Social Work*, 2, 71-183.

- Holquist, M. (1997). *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge.
- Houlihan, T. (1970). A Point of Rapport between Piaget and Aristotle: From Vagueness and Confusion to Clarity and Distinctness in the Acquisition of Human Knowledge. *Laval théologique et philosophique*, 26(3), 233–261.
- James, A. & Prout, A. (1990) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- Komulainen, S. (2007). The ambiguity of the child's 'voice' in social research. *Childhood*, 14(1), 11-28.
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Harper Perennial.
- Langewand, A. (2001). Children's rights and education: A hermeneutic approach. In F. Heyting, D. Lenzen & J. White (Eds.) *Methods in Philosophy of Education* (pp. 145-159). London: Rutledge.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre of education reform. *Journal of Educational Change*, 1(2):155–172.
- Levin, B. (1994). Educational reform and the treatment of students in schools. *Journal of Educational Thought*, 28(1), 88–101.
- MacBlain, S. (2014). *How Children Learn*. London: Sage.
- Mathews, G. B. (2008). Getting Beyond the Deficit Conception of Childhood: Thinking Philosophically with Children. In M. Hand and C. Win Stanley (Eds.), *Philosophy in Schools* (pp.27-40). London: Continuum.
- Mathews, G. B. (1994). *The Philosophy of Childhood*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Matthews, G. and Mullin, A. (2018) The Philosophy of Childhood. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Retrieved from: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/childhood/>.
- Mitra, D. L. (2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Lead to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4). 651-688.
- McCall, C. (1991). *Stevenson Lectures on Citizenship*. Glasgow: Glasgow University Press.
- McDowall Clark, R. (2010). *Childhood in Society*. Exeter: Learning Matters
- Naugle, D. K. (2002). *Worldview: The History of a Concept*. Michigan: Eerdmans Publishing Company.
- Nietzsche, F. W. (1964). *The will to power*. (W. Kaufmann & R. J. Hollingdale, Trans.). New York: Vintage Books.
- Oberg, A. A. (1982). Book review: Imaging educational criticism (review of *The Educational Imagination* by Elliot Eisner), *Curriculum Inquiry*, 12, 385-404.
- Prout, A. (2005). *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: Falmer.
- United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC) (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: UNICEF.
- Weiten, W. (1992). *Psychology: Themes and variations*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- West, L. (2004). *The Learner's Voice. Making Space? Challenging Space?* From the Keynote Address, 2004, Canterbury Action Research Network (CANTARNET) Conference, reported in *The Enquirer*, Spring 2005. Retrieved from: <http://www.nya.org.uk/hearbyright>

بازخوانی انضباط در مدرسه، مبتنی بر تحلیل تناقض آزادی و اقتدار^۱

مرضیه عالی^۲ و پریسا کاظمی^۳

چکیده

مقاله حاضر با هدف بازسازی انضباط در مدرسه و مناسبات تحقق آن، به تحلیل نقدهایی که به طور عمده از سوی نظریه‌پردازان جنبش مدرسه‌زدایی ارائه شده و بازسازی مؤلفه‌های انضباطی مدرسه بر مبنای آن پرداخته است. در گام تحلیل نقدها، از روش تحلیلی-توصیفی و در بازسازی انضباط در مدرسه، از روش ترکیبی استفاده شده است. بر مبنای یافته‌های حاصل از مطالعه، حدود آزادی و اقتدار در مدرسه، شامل تحقق خوب‌بستن و نفی اقتدار آمرانه، کنش در موقعیت، پذیرش اقتدار ساختارهای زندگی، کسب تجربه و آگاهی و پذیرش اقتدار حامیانه بزرگسالی است. بر مبنای این حدود، مؤلفه‌های انضباطی در بازسازی مدرسه، شامل توجه و تأکید بر مسئولیت متقابل دانش‌آموز-معلم، بازتعریف نقش معلم به گونه‌ای که امکان تعامل دو سویه و آزاد با دانش‌آموز فراهم شود، ارائه محتوا مبتنی بر اصول حاکم بر دانش و با نظر به نیاز و علاقه دانش‌آموز به مثابه کنش‌گر فعال و انتخاب‌گر است. با نظر به این مؤلفه‌ها و در جهت تحقق آن، لازم است مدرسه در این تعریف جدید، امکان انتخاب‌گری در سطح خرد و کلان را داشته و به عبارتی مدرسه‌ای مستقل باشد. زیرا امکان انتخاب‌گری دانش‌آموز و معلم، بدون امکان انتخاب در سطح کلان توسط مدرسه، همچون آزادی در ارائه محتوا و برنامه درسی-مشروط به رعایت ضوابط دانشی و اجتماعی-امکان‌پذیر نیست.

واژگان کلیدی: آزادی، اقتدار، انضباط، مدرسه‌زدایی، انتخاب

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۲۰

^۲ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): m.aali@ut.ac.ir

^۳ کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: npkazemi69@gmail.com

مقدمه

مدرسه یکی از نهادهای مهم در جامعه جدید است که حامل نقش‌هایی وسیع برای هم‌سوایی و توافق اجتماعی است. در این میان، انضباط^۱ و کارکردهای انضباطی مدرسه، توجیه‌گر حیطه گسترده‌ای از وظایف این نهاد، عوارض و عواقب خوشایند و ناخوشایند آن است؛ به بیان روشن‌تر، می‌توان گفت دامنه این ویژگی انضباطی، پوسته‌ای بر تعلیم و تربیت افکنده است که تمامی فرآیندهای دیگر در مدرسه و جامعه، از آن متأثر می‌شود. زیرا کارکردهای انضباطی این امکان را به مدارس می‌دهند که از طریق فعالیت‌های درسی مشخص و از پیش طراحی‌شده، محتوای آموزشی زمان‌بندی‌شده و غیره، نیازهای آموزشی کودکان را تأمین کنند و کودکان را به بسیاری از مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی مجهز نمایند. اما همین ویژگی انضباطی امکان تأمین کارکردهای پنهانی را نیز برای مدرسه فراهم می‌سازد که تا حدی منجر به یکسان‌سازی دانش‌آموزان شده و تمامی کارکردهای دیگر مدرسه را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. به همین دلیل می‌توان انضباط را یکی از مهم‌ترین مفاهیم شکل‌دهنده به مدرسه، دانش‌آموز، آموزش و حتی جامعه دانست (عالی و همکاران، ۱۳۹۱).

این کارکردهای آشکار و پنهان تا کنون از سوی ناقدان غربی مختلف مورد تحلیل قرار گرفته است که از آن جمله می‌توان به دیدگاه‌های ارائه‌شده از سوی صاحب‌نظران جنبش مدرسه‌زدایی^۲ اشاره نمود. این جنبش که در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ توسط گودمن^۳ (۱۹۷۲، ۱۹۱۱)، ایلچ^۴ (۲۰۰۲، ۱۹۲۶)، ریمر^۵ (۱۹۹۸-۱۹۱۰) و هولت^۶ (۱۹۸۵-۱۹۲۳) به اوج رسید، نقدهای مختلفی را بر ماهیت انضباطی مدرسه وارد نمود. تعیین حد و مرزهای مشخص سنی، حضور اجباری، پیروی از برنامه درسی ثابت و تعیین شرایط مشخص برای ورود به مدرسه، از جمله نقدهای این گروه از صاحب‌نظران به ابعاد انضباطی مدرسه است. آنها بر این باورند که غلبه این ویژگی‌ها در مدرسه، تا حد زیادی امکان آزادی و تحقق فردیت را از افراد سلب

1. discipline

2. deschooling

3. Goodman

4. Illich

5. Reimer

6. Holt

می‌کند. این ناقدان متأثر از روسو بر این باورند که آزادی حق طبیعی و یک نیاز اصلی برای رشد و شکوفایی کودکان است. بر مبنای همین باور آنها نظام آموزشی را از آن جهت که مانع آزادی کودکان است، نیازمند تغییر یا جایگزینی می‌دانند. گودمن در کتاب *بیهودگی روزافزون* و بعدها در کتاب *بدآموزی/جباری*^۱ (۱۹۶۴) بر این نکته تأکید کرده است که یکی از فرضیات غلط شایع که باعث گسترش مدارس به شکل کنونی شده این است که مدارس، بچه‌ها را برای مشاغل مفید و موفق آماده می‌کنند، برای رشد بیشتر بچه‌ها طرح‌ریزی شده‌اند و بهترین مکان برای رشد و شکوفایی بچه‌ها هستند. ریمر نیز انتقادهای خود را به اقتدار و انضباط نظام مدرسه‌ای از منظر امکان مهندسی کودکی بیان کرده و مدرسه را عامل یکسان‌سازی می‌داند که انتخاب‌گری انسان غربی را زیر سؤال برده است. برای رهایی از این فرآیند، راهکار ایلیچ مدرسه‌زدایی است. او پیشنهاد می‌کند که به جای اعتقاد به آموزش از طریق برنامه درسی رسمی که در واقع کنار گذاشتن هر نوع مسئولیت شخصی در راه رشد و استغناء فکری انسان در مقابل آن است، باید آموزش و پرورش نوینی جایگزین مدارس جدید گردد که بتواند آزادی ارتباط و آزادی نظردهی را برای دانش‌آموزان فراهم سازد (ایلیچ، ۱۳۸۹).

طرح چنین نقدهایی از سوی این صاحب‌نظران و در نهایت پیشنهاد مدرسه‌زدایی به عنوان راه حل، بیانگر مواجهه‌ای رادیکال و نیازمند تأمل است. زیرا حضور مدرسه در زندگی کودکان در شرایط کنونی تأمین‌کننده نیازهایی است که توسط سایر نهادهای فعلی قابلیت تأمین ندارد. ضمن اینکه اغلب نقدهای ارائه شده در این جنبش نوعی از مدرسه‌زدگی را مورد نظر دارد که صرفاً ناشی از حضور در مدرسه نیست، بلکه ناقد مدرسه‌زدگی است؛ به تعبیری دقیق‌تر می‌توان مدرسه را حذف کرد اما مدرسه‌زدگی را همراه داشت و بالعکس. این مقاله با نظر به مجموع نقدهای ارائه شده از سوی صاحب‌نظران جنبش مدرسه‌زدایی، با این فرضیه که امکان ارائه راه‌حلی برای تحقق هدف اغلب این انتقادهای، در درون مدرسه وجود دارد، بازسازی مدرسه‌ای فارغ از مدرسه‌زدگی را هدف مطالعه قرار داده و سعی در تبیین نقدها و ارائه شرایط برای افزایش آزادی‌های شخصی و شکوفایی توانایی‌های دانش‌آموزان در مدرسه دارد. در این میان، از آنجا که انضباط ارتباط وثیقی با نسبت میان آزادی و حفظ اقتدار دارد، با نظر به تناقضی که پیش از این نیز توسط هوشیار

¹ Compulsory Miseducation

درباره اصول تربیت ذیل تناقض دوم میان اصل حریت و سندیت طرح گردیده است (شریعتمداری، ۱۳۷۶)، مقاله حاضر به بازسازی انضباط در مدرسه از طریق تأمل در نسبت متناقض‌نمای آزادی و اقتدار در مدرسه می‌پردازد؛ زیرا حل این تناقض و نگاه متفاوت به آن، با محوریت خودشکوفایی و امکان تحقق استعدادها در مدرسه می‌تواند افقی را پیش روی تصمیم‌گیران نظام تعلیم و تربیت بگشاید.

از این رو، این پژوهش به صورت هدمند به این نقدها پرداخته و نظر به اینکه بازسازی انضباط در مدرسه را مدنظر دارد، بر آن دسته از نقدهایی متمرکز شده است که اولاً درباره انضباط طرح شده‌اند و ثانیاً در مدرسه امکان بازسازی داشته باشند. بر این مبنا، سؤالات اصلی مقاله به شرح ذیل می‌باشند: ۱. مفروضه‌های شکل دهنده به انضباط در نسبت میان آزادی و اقتدار در مدرسه کدامند؟ ۲. نقدهای وارد بر مفروضه‌های شکل دهنده به انضباط در مدرسه از منظر صاحب‌نظران کدامند؟ و ۳. مبتنی بر شرایط تحقق آزادی و اقتدار در تربیت بازتعریف انضباط در مدرسه مستلزم چه تحولاتی است؟ با نظر به سؤالات فوق، برای پاسخ‌دهی به پرسش اول و دوم از روش تحلیلی - توصیفی استفاده شده و مفروضه‌ها و نقدهای وارد بر مدرسه از منظر انضباطی مورد تحلیل و واکاوی قرار گرفته است، اما با نظر به هدف پژوهش که بازسازی مجدد انضباطی مدرسه مبتنی بر این رویکردهاست، برای تأمین هدف اصلی و پاسخ به پرسش سوم از روش ترکیبی استفاده شده است. در این روش سعی می‌شود با ارائه تعبیر و تفسیری متفاوت از یافته‌ها و کارکردهای یک رویکرد نظری متناسب با رویکرد جدید راهکارهایی ارائه نمود (باقری، ۱۳۸۹ الف، ص. ۲۲۶). از این رو ابتدا مفروضه‌های شکل دهنده به مفهوم انضباط در نسبت میان آزادی و اقتدار، اعم از باورها و شرایط تحقق آن، از منظر ناقدان مدرسه، احصاء و توصیف شده و از آنجا که انضباط کانون نقدهای مدرسه در رویکردهای مدرسه‌زدایی است، در تبیین مؤلفه‌های این مفهوم بر دیدگاه‌های صاحب‌نظران جنبش مدرسه‌زدایی که جدی‌ترین نقدها را بر انضباط مدرسه‌ای وارد کرده‌اند، تأکید شده است. سپس جهت تحقق هدف اصلی مقاله که بازسازی مفهوم انضباط در مدرسه است، مفروضه‌های ناقدان مدرسه و جنبش مدرسه‌زدایی با رویکرد حفظ مدرسه مورد ترکیب قرار گرفته و سعی شده است کاربرد جدیدی حاصل از این رویکرد انتقادی به انضباط، در درون مدرسه ایجاد شود. از این رو پس از تبیین شرایط و با توجه به نقدها و مؤلفه‌های اساسی به دست آمده، با رویکرد ترکیبی، انضباط در مدرسه با نظر به مؤلفه‌های آن مورد بازتعریف قرار گرفته است.

سیر تطور نظرگاه‌ها درباره انضباط و نسبت آن با اقتدار و آزادی

در رویکردهای اولیه به انضباط، محیط مدرسه نقش محوری در شکل‌دهی به رفتار و منش دانش‌آموزان داشت و هدف از آن تضمین محیطی کامل برای کودک بود که بتواند در آن رشد کند (میلی^۱، ۲۰۰۷، ص. ۱۰). در این گفتمان اولیه، کودک به مثابه جعبه سیاه یا ماشین که صرفاً رفتارهایش واکنش در برابر محیط بود، تعریف می‌شد. بر اساس این ایده‌ها که نمونه‌های آنها در آثار پاولف^۲ (۱۹۳۶ - ۱۹۴۹)، واتسون^۳ (۱۹۵۸ - ۱۸۷۸) و نورفترگرایانی مانند گاتری^۴ (۱۸۸۴-۱۹۵۲)، هال^۵ (۱۸۸۶-۱۹۵۹) و اسکینر^۶ (۱۹۹۰-۱۹۰۴) می‌توان مشاهده کرد، کودک صرفاً دریافت‌کننده منفعل تجربه است که شکل‌گیری شخصیتش نیازمند محیط بهینه‌ای در نظر گرفته می‌شد که باید ساخته شود و هدف تربیتش در نهادهای آموزشی نیز خلق فرصت‌هایی برای رسیدن به هدف از پیش تعریف شده، بر اساس معیارهای عقلانیت و اخلاق بزرگسالی بود (میلی، ۲۰۰۷، ص. ۸۲). بدین ترتیب، در رویکردهای اولیه انضباطی می‌توان گفت، اولین مسئولیت معلم کنترل رفتار دانش‌آموزان بود و معلم بخشی از شرایط محیطی تلقی می‌شد که وظیفه‌اش اداره محیط با استفاده از اصول شرطی‌سازی بود. به عبارتی ساز و کارهای انضباطی در این روش نقشی مهم در شکل‌گیری رفتار انسان‌ها ایفا می‌کردند و آزادی به معنای حذف موانع از سر راه اهداف انسان در نظر گرفته می‌شد.

اما پس از دهه ۱۹۶۰، گفتمان‌های حاکم بر آموزش و پرورش تغییر کرد و تعاریف جدیدی از کودک همچون فرد «اجتماعی» پدید آمد (میلی، ۲۰۰۷، ص. ۹۴). این دیدگاه‌ها که با نظریه‌های یادگیری اجتماعی و در نقد رفتارگرایی ظهور یافت، به جای محیط، تأکید را بر فرآیندهای شناختی گذاشت. نظریه شناختی- اجتماعی بندورا^۷ (۱۹۲۵) و پس از آن نظریه یادگیری اجتماعی راتر^۸ (۱۹۴۷) که متأثر از مکتب روانکاو فروید^۹ (۱۸۵۶-۱۹۳۹) و آدلر^۱

1. Millei

2. Pavlov

3. Watson

4. Guthrie

5. Hull

6. Skinner

7. Bandura

8. Rotter

9. Freud

(۱۹۳۷-۱۸۷۰) بود، منجر به روی کار آمدن گفتمان جدیدی در آموزش و پرورش شد که آموزش را بر علایق، نیازها و رشد کودکان معطوف می‌دانست (بارمن^۲، ۱۹۹۴، ص. ۱۶۴). همان‌طور که ویک^۳ (۱۹۹۶) مطرح می‌کند، در طی این تحول، روان‌شناسی به عنوان دانش محوری در تربیت مطرح شد. در این باره دریکرز و کاسل^۴ بر این نکته تأکید می‌کنند:

تا زمانی که قرار بر این بود که معلمان درس بدهند و دانش‌آموزان یاد بگیرند، نیازی به درک کودکان و تغییر انگیزه آنها نبود. امروزه که فشار از بیرون اثربخشی خود را از دست داده و انگیزه بخشی از درون باید جای آن را بگیرد، چنین مهارت‌ها و توانایی‌هایی (شناخت علایق و نیازهای کودکان) برای تمام معلمان یک پیش نیاز محسوب می‌شود (دریکرز و کاسل، ۱۹۹۰، ص. ۲۹).

در این رویکرد کنترل رفتار دانش‌آموزان، مسئولیت مشترک معلم و فراگیران است و نمی‌توان مسئولیت آن را صرفاً به معلمان یا دانش‌آموزان واگذار نمود. از طرفی طرفداران نظریه تعاملی انضباط معتقدند حفظ ماهیت گروهی کلاس، هدف اصلی انضباط بخشی به کودکان است و این امر مستلزم این است که معلم نیازهای گروه را به عنوان یک کل بر نیازهای فردی دانش‌آموزان ترجیح دهد و از راهبردهای گروهی یاددهی - یادگیری به جای راهبردهای فردی استفاده کند. آنها اظهار می‌کنند به سبب آنکه یکی از اهداف بلند مدت و ضمنی تعلیم و تربیت کمک به دانش‌آموزان در آموختن کنترل رفتار خویش است، بنابراین، باید به آنها فرصت‌هایی برای کنترل رفتار داده شود. اما به هر حال معلم باید مسئولیت رفتار دانش‌آموزان را به عهده بگیرد؛ زیرا کلاس درس موقعیت یادگیری گروهی است (لوین و نولان^۵، ۱۹۹۷). گلاسر^۶ (۱۹۸۶) در کتاب *نظریه انضباطی در کلاس درس* بر این پیش‌فرض تأکید می‌کند که انسان یک نظام کنترلی است و کنترل برای تعادل روانی او ضروری است. او شیوه‌های کنترلی پیش از جنگ جهانی دوم را بدون برنامه می‌داند و راه نظم دهی به کلاس درس را بیرون کردن دانش‌آموزان سرکش و اخراج دانش‌آموزان بی‌انگیزه توصیف می‌کند، او بر این باور است که در دوره جدید، دانش‌آموزان در مدرسه نگه داشته شده و نظم داده

¹. Adler

². Burman

³. Vick

⁴. Dreikurs & Cassel

⁵. Levin & Nolan

⁶. Glasser

می‌شوند. او نام نظریه خود را «نظریه انتخاب به جای کنترل» می‌گذارد و بر این باور است که اگر ما اهداف آموزشی را به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنیم که کودکان خود در انتخاب مشارکت داشته باشند، می‌توانیم بدون هیچ مقاومتی به اهداف خود دست یابیم.

شاید بتوان نیل^۱ (۱۹۷۳-۱۸۸۳)، مؤسس مدرسه سامرهیل را که مدرسه‌ای کاملاً استثنایی در انگلستان بود، آغازگر موج سوم رویکردها درباره انضباط در عصر حاضر در نظر گرفت. طرفداران این رویکرد نوین معتقدند دانش‌آموزان به طور طبیعی قادر به کنترل رفتار خود هستند و فقط کافی است برای انجام این کار به آنها فرصت داده شود. بنابراین نقش اصلی و اساسی معلم آن است که ساختار کلاس و تمامی جوانب کلاس را به گونه‌ای سازمان دهی و هماهنگ نماید که کنترل رفتار دانش‌آموزان تسهیل شود (لوین و نولان، ۱۹۹۷).

در این دیدگاه، دانش‌آموز دارای انگیزه درونی است؛ بنابراین کافی است که این انگیزه پرورش یابد (نه این‌که کنترل شود) تا بتواند به بار نشیند. همان‌گونه که گل به آب، خاک و آفتاب نیازمند است تا پرورش یابد و بشکفتد، کودکان نیز در صورت مهیا بودن شرایط، توانایی رشد را دارند. اگرچه در این رویکرد معلم در خط مقدم پرورش قرار نمی‌گیرد. ولی این بدان معنا نیست که کودکان به حال خود رها می‌شوند. این نوع نگاه با دیدگاه روسو درباره تربیت منفی هم‌سویی دارد. از نظر روسو تربیت طبیعی می‌تواند مطلقاً منفی باشد. نسبت به نیکی طبیعت اعتماد کامل نشان دهد، درصدد شکوفایی همه تمایلات اعم از فکری و اجتماعی و هنری باشد و دانسته، از هرگونه اجبار و حتی تلقینی بر وجدان کودک بپرهیزد (غفاری و غفاری، ۱۳۹۴). از منظر مبانی روان‌شناختی، این دیدگاه با رویکرد انسان‌گرایان درباره آموزش، به ویژه با نظریات مازلو^۲ (۱۹۴۵)، راجرز^۳ (۱۹۶۲) و گوردن^۴ (۱۹۷۴) هم‌سویی دارد. تأکید اساسی این صاحب‌نظران بر این است که آموزش باید فعالیت خود را بر کل شخص، بر مفهوم رشد فردی، بر چشم‌انداز دانش‌آموز نسبت به خویش و جهان درباره و بر مفاهیم عاملیت فرد و قدرت انتخاب متمرکز نماید. مجموع این دیدگاه‌ها که با باورهای رایج درباره مدرسه غیرقابل جمع می‌نمود، در نقدهای جنبش مدرسه‌زدایی نمایان شد. زیرا آزادی از انضباط نهادی یکی از مفروضه‌های مطرح در این رویکرد انتقادی به مدرسه است.

^۱. Neill

^۲. Maslow

^۳. Rogers

^۴. Gordon

تبیین حدود آزادی و اقتدار در مدرسه از منظر ناقدان

در تحلیل منتقدان از باورهای رایج، آزادی به عنوان مفهومی ذهنی و تجربی و پیچیده در نظر گرفته شد که باورهای غلط مانع از تحقق آن در فضای مدرسه شده است؛ اما در کنار نقدهای ارائه شده، پیش‌فرض‌هایی را نیز می‌توان برای تحقق آزادی در مدرسه در نسبت آن با اقتدار متصور شد که از آسیب‌های احتمالی نیز در امان باشد. این مفروضه‌ها عبارتند از:

۱- آزادی برای تحقق خویشتن

هولت^۱ یکی از مهم‌ترین نظریه‌پردازان جنبش مدرسه‌زدایی، درباره آزادی چنین می‌گوید:

کلمه آزادی برای اغلب ما نگران کننده است و به نظر می‌رسد اکثر ما از این کلمه وهم و ترس داشته باشیم ... هیچ کس معنای دقیق آزادی را نمی‌داند^۲ و از این رو ابهام و باورهایی متناقض در مورد آن وجود دارد. زیرا عموماً مفهوم آزادی با عدم هرگونه قید و شرط و محدودیتی در اذهان هم معنا شده و از این رو مطلوب نیست (هولت، ۱۹۷۴، ص. ۱۷).

او همچنین درباره مفروضه‌های نادرست آزادی می‌گوید:

اولین مفروضه نادرست درباره آزادی، این باور عامه این است که آزادی یعنی به فرد اجازه داده شود که هر کاری خواست انجام دهد و اگر بگذاریم این نوع از آزادی محقق شود و افراد آزاد گذاشته شوند، قطعاً کارهای بدی انجام خواهند داد (هولت، ۱۹۷۴، ص. ۱۶).

به تعبیر هولت، این باورها هنگامی در افکار شکل می‌گیرد که آزادی به عنوان مقوله‌ای متناقض با نظم در نظر گرفته شود و افرادی که خواهان آزادی هستند، در واقع خواهان آنارشسیسم و طرفداران بی‌نظمی و آشوب در نظر گرفته شوند. او در نهایت تلقی‌های غلط از آزادی را ناشی از آن می‌داند که آزادی مفهومی ذهنی است که صرفاً از طریق تجربه برای انسان‌ها معنا پیدا می‌کند و در حقیقت چیزی است که باید تجربه بشود تا بتوان آن را فهمید و درک کرد. ریمر منتقد دیگری است که به بیان نقد باورهای رایج غلط درباره آزادی می‌پردازد. او نیز درباره مشکلات و سختی‌های تعریف آزادی بر این باور است که ما از آزادی تعبیر «آزادی از چیزی» به جای «آزادی برای» را در ذهن داریم، این سوءتعبیر به باور ریمر

^۱ Holt

^۲ البته این ادعا قابل نقد است.

منجر به سوءبرداشت‌ها و نقض اصول و ارزش‌های اولیه ما خواهد شد. مفهوم «آزادی از» به تحمل کردن چیزی و ضرورت آزادی از آن دلالت دارد، در حالی که دلالت «آزادی برای»، ارجاع به انجام دادن کاری دارد که می‌تواند امکان و توانایی جدیدی برای فرد باشد. این دو گزاره، معلول دو نگاه متفاوت به آزادی هستند که شامل آزادی از چیزی و یا آزاد شدن برای انجام کاری می‌شود. ریمر همچنین اشاره می‌کند که باید به زاویه نگاه فرد به آزادی هم توجه کرد و قبل از هر چیز باید زاویه نگاهمان به آزادی را مشخص کنیم. «آزادی از چیزی» در واقع آزادی از امور منفی زندگی را مدنظر دارد و در پسی آن، این سؤال نهفته است که فرد از چه چیزی باید رها شود؟ در واقع رهایی از زمینه‌هایی از زندگی که موجب ناخوشایندی در ما می‌شود و خلاص شدن از آنها اولویت ما می‌شود. در مقابل، نگاه «آزادی برای چیزی» که به انجام کاری دلالت دارد، حقی را برای فرد ایجاد می‌کند که به سمت و جهتی برود و کاری انجام دهد. در نهایت ریمر از مقابل هم قرار دادن این دو گزاره متضاد به این نتیجه می‌رسد که «آزادی برای چیزی»، در مقابل «آزادی از چیزی»، یک مفهوم مثبت و سازنده است که میل به پیشرفت و حرکت به سمت شکوفایی نهفته است. در حالی که در گزاره «آزادی از چیزی» فقط جنبه‌های منفی زندگی و رهایی از آنها مورد نظر قرار گرفته است. او همچنین بر این نکته تأکید می‌کند:

اگر بخواهیم آزادی را در یک جمله خلاصه کنیم، اصلی‌ترین اصلش نفی هرگونه اعمال زور می‌شود؛ حالا می‌خواهد در مسیر درست باشد یا غلط. نفی اعمال زور، الفبا و اصول آزادی است و معنای آن از منظر آموزشی نفی هرگونه اجبار در نظام آموزشی است (ریمر، ۱۹۷۱، ص. ۹۰).

در تعبیری که ریمر ارائه می‌دهد و در این جایگزینی مفهومی و گزاره‌ای، آزادی به معنای نفی انحصار در چیزی است که دیگران به آن نیاز دارند و یکی از اصول و ارکان این نوع از آزادی در تربیت این است که انحصار در زمینه آنچه دانش‌آموزان برای تحقق خویشتن به آن نیاز دارند، وجود نداشته باشد.

۲- آزادی برای کنش در موقعیت و پذیرش اقتدار موقعیت در زندگی

آزادی در جریان زندگی قرار دارد و مقوله‌ای است که در تعامل فرد و جامعه معنا می‌یابد. از این رو آزادی در مدرسه از زندگی واقعی تفکیک شده نیست. باید حقیقت آزادی را در نسبت میان فرد و جامعه فهمید و امکان تحقق آن را در زندگی فراهم نمود. فرض اساسی صاحب‌نظران ناقد مدرسه آن است که آزادی با طبیعت زندگی و انسان ارتباط دارد و

هنگامی محقق می‌شود که طبیعت انسان از خلال آن امکان تحقق و رشد بیابد. هرن^۱ در این زمینه می‌نویسد: «آزادی در خود زندگی جریان دارد و در حقیقت معنایش هم‌نوا شدن ما و طبیعت ما با آن است» (هرن، ۲۰۰۸، ص. ۹۱). صاحب‌نظران جنبش مدرسه‌زدایی در کنار نقدهایی که درباره ساختار مدرسه ارائه می‌کنند، بر این باور نیز صحه می‌گذارند که موقعیت‌ها آزاد و بدون ساختار نیستند. هر کنش انسانی در موقعیت انجام می‌شود و هر قدر هم تعمدی، آگاهانه و بدون اعمال نیروی خارجی باشد، باز هم ساختارمند و نظام‌مند است. ساختارهای اجتماعی، موقعیت‌های تو در تو و درهم تنیده‌ای هستند که کنار هم قرار گرفته و نظم جدیدی را تشکیل می‌دهند. این ساختارها برای موقعیت‌های مختلف در تربیت کودکان نیز وجود دارند؛ به عنوان مثال، کودکان در قالب ساختار طبیعی رشد خود، در درون ساختار خانواده و محیطی جمعی که شامل افراد و بستگان است، رشد می‌کنند و این ساختارها نقش تعیین‌کننده‌ای در مسیر رشد و رفتار او دارند. به همین ترتیب موقعیت‌های آموزشی نیز متأثر از ساختارهایی هستند که کودکان آن را با دوستان و مربیان‌شان (در مدرسه) و حتی محیط‌های کلان‌تر اجتماعی تجربه می‌کنند. هولت ضمن بدیهی فرض کردن موقعیت‌مندی تربیت نتیجه می‌گیرد: «نیازی نیست که بچه‌ها را مجبور به تبعیت از یک ساختار از پیش تعیین شده کرد، چرا که آنها خودشان به صورت ناخودآگاه مجموعه‌ای از ساختارها و هنجارها را رعایت می‌کنند و با آنها آشنا هستند» (هولت، ۱۹۷۲، ص. ۹).

بنابراین از منظر هولت، زندگی موقعیت‌مند است و کودکان از ابتدای زندگی در این موقعیت‌ها قرار داشته و تبعیت از ساختارها بخشی از فرآیندهایی است که آنها درک می‌کنند و می‌پذیرند. از این رو آزادی به معنای حذف موقعیت‌مندی زندگی یا آزادی از تمامی ساختارهای زندگی نبوده و پذیرش این ساختارها نیز به معنای محدودیت برای آزادی نیست. در این قالب است که در نگاه طرفداران آزادی، آزادی با پذیرش موقعیت‌مندی و ساختارمندی زندگی هم‌سو است و در تضاد با معیارهای اخلاقی و اجتماعی قرار نمی‌گیرد و بی‌حد و مرز نیست.

¹. Hern

۳- آزادی برای کسب تجربه و آگاهی و پذیرش اقتدار حامیانه بزرگسالی^۱

در اهمیت تجربه برای درک مفهوم آزادی، ریمر معتقد است ما فقط در صورتی می‌توانیم موانع آزادی خودمان و دیگران را از سر راه برداریم که به موانع و محدودیت‌های راهمان آگاه باشیم؛ پس در حقیقت، درک و بینش ما از آزادی، به آگاهی ما از موانع موجود در راه وابسته است و این آگاهی نیز حاصل تجربه است (ریمر، ۱۹۷۱، ص. ۴۹). هولت بر این اعتقاد است که نظام انضباطی مدرسه از طریق اعمال اقتدار خود بر دانش و آگاهی، باعث جهت دهی به آموزش‌ها طبق تشخیص آموزش دهندگان می‌شود و دانش‌آموزان را وامی‌دارد که صرفاً چیزهایی را یاد بگیرند که از دید سران آموزش، یادگیری آن اهمیت دارد. او در این باره بیان می‌کند: «موضوعاتی را که برنامه ریزان آموزش تصور می‌کنند دیگران باید آنها را یاد بگیرند، به خورد آموزش پذیران می‌دهند» (هولت، ۲۰۰۸، ص. ۱۷). گاتو^۲ برای توصیف این وضعیت از اصطلاح «وابستگی فکری» استفاده می‌کند. از منظر او، وابستگی فکری که در نظام آموزشی خودشان وجود دارد، عاملی است که طی آن، دانش‌آموزان منتظر می‌مانند تا معلم به آنها بگوید که چه کاری را انجام دهند، از این رو او چنین بیان می‌کند:

در واقع تمام دانش‌آموزان در مدارس منتظر هستند تا دیگران به زندگی آنها معنا ببخشند... در این نظام، معلم و نظام آموزشی تمام انتخاب‌های مهم را انجام می‌دهند و آنها تعیین می‌کنند که دانش‌آموزان چه چیزی باید بخوانند. در این حالت دانش‌آموزان در مدارس به معلمشان وابسته می‌شوند، معلم نقش تعیین کننده را در یادگیری‌های آنها ایفا می‌کند و منجر به آن می‌شود که در سایر مراحل و امور زندگی نیز دانش‌آموزان به متخصصین یا افرادی که تصور می‌کنند نسبت به آنها واجد صلاحیت‌تر هستند، تکیه کنند و به آنها وابسته باشند... چقدر دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های جدید، وابسته، منفعل و ترسو هستند (گاتو، ۲۰۰۵، ص. ۷).

بر مبنای این باور، ارائه آگاهی و تجربه می‌تواند امکان آزادی بیشتری را برای کودکان فراهم کند، به طوری که آنها اغلب خود تصمیم گیرندگان مسیر زندگی علمی خود باشند.

^۱ . اقتدار بزرگسالی به یک حق عمومی، دائمی و حتی از وظایف پدر و مادرها گفته می‌شود که حق راهبری فرزندان را به والدین می‌دهد (نگاه کنید به هولت، ۱۹۷۲، ص. ۵۲).

^۲ Gatto

از این رو برای آزادتر بودن، می‌توان چنین در نظر گرفت که پذیرش اقتدار بزرگسالی مشروط به تجربه و فهم بیشتر آنها است. در واقع این نوع اقتدار که به وسیله فهم و تجربه ایجاد می‌شود، می‌تواند تعیین‌کننده‌ی حد و مرزی برای رشد کودک و جهت‌دهنده‌ی به آموزش‌های او باشد. هولت این موضوع را با ذکر یک مثال توضیح می‌دهد:

مثلاً اگر ما یک نفر را ببینیم که خطر تهدیدش می‌کند یا در حال افتادن در گودالی است، فریاد می‌زنیم و سعی می‌کنیم او را از این کار بازداریم تا جانش را حفظ کنیم، دقیقاً با چنین استدلالی به خودمان اجازه می‌دهیم که در زندگی بچه‌ها هم دخالت کنیم... این کاملاً درست و طبیعی است که فرض کنیم هنگامی یک کودک در معرض اشیای داغی قرار دارد، والدینش دخالت کرده و مانع او شوند (هولت، ۱۹۷۲، ص. ۵۲).

طبق این استدلال، تجربه و فهم، عوامل تعیین‌کننده در مورد اقتدار هستند. دیویدسن^۱ در کنار پذیرش اقتدار بزرگسالی، هشدار می‌دهد: «باید مراقب باشیم که در کنار این هدایت‌گری افکار خودمان را به بچه‌ها تحمیل نکنیم» (دیویدسن، ۲۰۰۹، ص. ۲۳). نیل اعتقاد دارد که عموماً بچه‌ها به این خاطر از بزرگ‌تره‌ایشان تبعیت می‌کنند که میل و عطش آنها را به قدرت بپوشانند و ارضا کنند. نیل بر این باور است که در افراد بزرگسال به طور طبیعی، میل و نیاز به کنترل قشر جوان‌تر وجود دارد:

در هر موقعیتی که بچه‌ها و بزرگ‌ترها باهم روبه‌رو می‌شوند و تعاملی بین آنها به وجود آید، فرمی از اقتدار نیز وجود خواهد داشت، ولی این اقتدار نباید این‌گونه تعبیر شود که بچه‌ها به خاطر اینکه جوان‌تر هستند، همواره باید فقط تابع باشند (نیل، ۱۹۷۰، ص. ۱۵۵).

مدرسه مکانی برای اعمال این نوع از اقتدار بزرگسالی است و از طرفی به دلیل مشروعیت اجتماعی، خطر سلطه قدرت بزرگسالی و رای حدود تجربه و آگاهی در آن وجود دارد. گاتو نیز این موضوع را چنین تبیین می‌کند: «در نهاد مدرسه گاهی حقوق دانش‌آموزان سلب می‌شود و مدرسه خودش را مجاز و بر حق می‌داند که برخی از حقوق را از دانش‌آموزان سلب کند» (گاتو، ۲۰۰۵، ص. ۶). این در حالی است که از منظر ناقدان، اقتدار بر آگاهی و تجربه نامتوازن میان معلم و شاگرد تأکید دارد و مشروعیت خود را از این عدم توازن کسب می‌کند.

¹ Davidson

«بدین معنا که معلم یا مربی به دلیل تجربه چیزهایی را می‌بیند که کودکان نمی‌بینند و با همراهی کودکان حس امنیت و آرامش بیشتری برای تجربه و مکاشفه زندگی به آنها می‌دهد» (هرن، ۲۰۰۸، ص. ۷۲). در این معنای جدید، اقتدار ماهیتی محدود کننده نداشته، بلکه صرفاً حمایتی است و هدف از آن محافظت از کودکان در راستای مکاشفه بهتر جهان و ایجاد شرایط برای پیگیری بهتر موضوعات مورد علاقه‌شان است.

نقش و جایگاه انضباط در مدرسه با نظر به نسبت میان آزادی و اقتدار

با توجه به مفروضه‌های تبیین‌گر نسبت میان آزادی و اقتدار، می‌توان انضباط نوینی که حاصل درهم کنشی آزادی به مثابه امری طبیعی و تحقق بخش و اقتدار به مثابه کانون حمایت و تجربه را ترسیم نمود که امری ضروری برای زندگی مسئولانه آموزشی است. از این منظر، مدرسه برای تحقق انضباط به مثابه امری درونی لازم است شرایط آزادی را برای تحقق خویشتن فراهم کند و دانش‌آموزان را از هرگونه انحصارطلبی در مسیر تحقق خویشتن در امان نگه دارد؛ اما این به معنای نفی اقتدار در مدرسه نیست، بلکه فهم و تجربه بزرگسالان این امکان را فراهم می‌کند تا اقتدار آنها در محدوده تجربه و آگاهی از سوی دانش‌آموزان مورد پذیرش قرار گیرد؛ زیرا اقتضای مدرسه حکم می‌کند که کودکان درباره آنچه نیاز آنهاست مانند شناخت جهان و مکاشفه در آن، آزاد بوده و امکان دستیابی به آن را داشته باشند. در واقع این نوع جدید از محدودیت‌های حمایت‌گرایانه، نه تنها در تضاد با آزادی نیست، بلکه از آن جهت که مرزهای عمل را برای افراد مشخص می‌کند کاملاً ضروری است.

مؤلفه‌های انضباطی در بازسازی مدرسه آزاد

همان‌گونه که در تحلیل‌های پیشین آمد، ناقدان مدرسه بر این باورند که دانش‌آموزان در مدارس فعلی از نظر فکری بسیار منفعل و وابسته به اقتدار دیگری هستند، آنها باید تبدیل به انسان‌های مستقلی شوند که بتوانند خودشان فکر کنند، تصمیم بگیرند و نقشی انتقادی را نسبت به عامل اعمال کننده اقتدار، یا فردی که به آن وابسته هستند، ایفا نمایند. موریسون^۱ می‌گوید:

می‌شود ظهور مدرسه آزاد را در نوع نگاه آن به دانش‌آموزان دید. مدرسه آزاد، بچه‌ها را به عنوان موجوداتی که به صورت طبیعی کنجکاو هستند و درون‌مایه ذاتی برای رشد دارند، می‌بیند و اگر ما در کار آنها اخلاقی به وجود نیاوریم و به آنها فشار

¹. Morrison

نیوریم و به انجام کاری و ادارشان نکنیم، بچه‌ها خود، به دنبال علائقشان می‌روند و به زندگی‌شان معنا می‌بخشند (موریسون، ۲۰۰۷، ص. ۴۳).

این اعمال اقتدار و به معنای دقیق‌تری اجبارها را نه تنها در محتوا و شیوه ارائه آن، بلکه در شیوه سنجش در مدارس نیز می‌توان دید. مفروض شیوه‌های سنجش در مدارس آن است که دانش‌آموزان توسط نمره و ادار به پیروی از اموری شوند که معلمان و آموزگاران از آنها توقع دارند، به باور هولت:

نظام سنجش به ما این توانایی را می‌دهد که به افرادی که از نظام مدرسه به خوبی تبعیت کردند، پاداش دهیم و کسانی که از آن نظام تبعیت نکردند و به هر طریقی مسیر خودشان را پیمودند، تنبیه کنیم... مدارس مانند بسیاری از جوامع، بر مبنای حرص و طمع و ترس به افراد شکل می‌گیرند و نسبت‌شان با دانش‌آموزان را تعیین می‌کنند... نیز آزمون‌ها از یک سو باعث به وجود آمدن ترس می‌شوند (هولت، ۱۹۷۰، ص. ۵۵).

در این فرآیند رقابت و تعیین برندگان و بازندگان، عده‌ای از نظام آموزشی طرد می‌شوند و با بسیاری از فرآیندهای تربیتی و به تبع آن اجتماعی، بیگانه می‌شوند که این خود ناقض تربیت است. بر مبنای توصیف دیدگاه‌ها و تحلیل مفهوم آزادی از منظر ناقدان مدرسه و در نسبت آن با اقتدار، مهم‌ترین مؤلفه‌های مدرسه عبارتند از:

الف) بازخوانی مدرسه مبتنی بر مسئولیت متقابل دانش‌آموز- معلم

با وجود تصور عموم، مدرسه می‌تواند محیطی باشد که در آن فعالیت‌ها بر اساس مسئولیت متقابل شکل گیرد؛ محیطی که کاملاً حمایتی بوده و دانش‌آموزان از همدیگر و معلمان از دانش‌آموزان حمایت کنند. این مدرسه می‌تواند کاملاً آزاد نبوده و بلکه محدوده‌های آزادی مشخص و منطقی داشته باشد که از سوی معلمان تعیین شود و دانش‌آموزان نیز در قبال حفظ آن احساس مسئولیت کنند و شرایطی ایجاد شود که هر یک از اعضا بتوانند به اهداف شخصی‌شان برسند. در این مدارس نیازهای فردی و متمایز افراد از هم به رسمیت شناخته می‌شود و افراد توانایی اینکه بر خودشان مسلط شوند و خودشان را هدایت کنند، خواهند داشت (بنیس^۱، ۲۰۰۸، ص. ۳۹). در ارتباط با جایگزین‌های نظام مدرسه، ریمر اشاره می‌کند:

^۱. Bennis

جایگزین‌های مدرسه باید در درجه اول هدفشان این باشد که به همه افراد اجازه و حق انتخاب مطالعه آنچه را که دوست دارند، بدهند^۱ و در درجه دوم این اجازه را به آنها بدهند آن چیزی که موردعلاقه‌شان هست، به همان روش خلاقانه‌ای که مختص و خاص هر فرد است، یاد بگیرند (ریمر، ۱۹۷۱، ص. ۸۹).

در این مسئولیت متقابل برای بازسازی فرآیندهای آموزشی در مدرسه لازم است این فرآیندها از حالت خطی و از بالا به پایین با محوریت تبعیت، به رابطه‌ای مبتنی بر تعامل آن هم از نوع تعامل ناهم‌تراز تبدیل گردد که این ناهم‌ترازی حاصل تجربه و آگاهی فزون‌تر مربی در نسبت با مربی است. این دیدگاه در نظریه اسلامی عمل توسط باقری (۱۳۸۹ب) در طیفی از ناهم‌ترازی تا هم‌ترازی قرار می‌گیرد که در آن، ضمن به رسمیت شناختن آزادی شاگرد، تجربه و آگاهی معلم که شرط برقراری رابطه تربیتی است نیز به مشروعیت شناخته می‌شود.

ب) بازتعریف نقش معلم در تعامل دوسویه و آزاد با دانش‌آموز

در شرایط کنونی، تمایز میان معلمان از نظر شایستگی صرفاً از طریق امتیازات اداری و ارزشیابی‌های نهادی، قابل انجام است و نظر کودکان در این میان نقش جدی ندارد. از نظر ایلچ، اجباری بودن مدرسه باعث شده است که تفاوتی بین معلمان مختلف از نظر کیفیت مواجهه‌شان با دانش‌آموزان و میزان استقبال دانش‌آموزان نباشد: «خوب یا بد همه باید با او (معلم تعیین شده از سوی نظام مدرسه) بسازند» (ایلچ، ۱۹۷۰، ص. ۱۰۴). ایلچ بر این باور است که اگر مدرسه اجباری نبود و کودکان صرفاً بر اساس نیاز و علاقه به معلمان مراجعه می‌کردند، معلمانی که عملکرد مناسب و رضایت بخش‌تری در کلاس داشتند، مورد توجه بیشتری قرار می‌گرفتند و آنانی که عملکردشان رضایت بخش نبود، به حاشیه رانده می‌شدند؛ اما نظام مدرسه اجباری، باعث شده است که معلمان شایسته از سایرین متمایز نشده و هر دو کلاس‌هایی مملو از شاگرد داشته باشند و بدین گونه نه تنها علایق واقعی و حق انتخاب شاگردان به رسمیت شناخته نمی‌شود بلکه منجر به بی‌انگیزگی می‌شود که خود مانع از تحقق یادگیری هدفمند، مفید و خلاقانه است. نکته دیگری که باید در این بازسازی مورد توجه قرار گیرد، این است که باید نقش معلم و نوع مواجهه او با فرآیندهای

^۱ البته با توجه به این که کودکان در این سنین به رشد کافی در جهت انتخاب مطالب دست نیافته‌اند، لذا باید آنان را از مطالعه کتاب‌های بدآموز به دور داشت.

آموزشی نیز مورد بازنگری قرار گیرد. بدین معنا که به جای اینکه معلم به تنهایی بار انتقال تمام نقش‌های اجتماعی را به عهده گیرد، کمی نقش خود را کم‌رنگ‌تر کرده و اجازه ظهور به سایر اعضای اجتماع را در فرآیند آموزش بدهد. معلم باید مقداری از اقتدار خود بکاهد و سعی نماید با به رسمیت شناختن آزادی کودکان، امکان مواجهه آنها با اجتماع واقعی‌تر را فراهم کند. پیشنهاد مشخص گودمن (۱۹۶۴) برای تحقق این امر آن است که به جای یک معلم ثابت، از افراد بزرگسال موجه از نظر اخلاقی و مناسب در جامعه مانند پزشکان، مکانیک‌ها و غیره هم به عنوان مربیان استفاده شود و مواجهه کودکان با جامعه به صورت واقعی‌تر و بر اساس تجربه‌های واقعی زیست در جامعه شکل گیرد. از نظر گودمن این کار برای بزرگسالان نیز تجربه‌ای مفید و روح بخش خواهد بود. او بر این اعتقاد است که حتی بهتر است به جای مدرسه برای برخی دوره‌های تحصیلی، از فضاهای خود شهر؛ یعنی خیابان‌ها، فروشگاه‌ها، سینماها، موزه‌ها، پارک‌ها و کارخانه‌ها و غیره، به عنوان مدرسه استفاده شود. او پیشنهاد می‌کند که متناسب با بودجه مدرسه، حتی می‌توان بچه‌ها را به مدت دو ماه در سال به مزارع اعزام کرد تا به کشاورزان کمک کنند. از نظر گودمن تنها شرط لازم برای استفاده از این محیط‌ها این است که کشاورز به آنها غذا بدهد و آنها را تنبیه بدنی نکند.

ج) بازتعریف محتوا و روش ارائه آن مبتنی بر اصول حاکم بر دانش

محتوای آموزشی یکی از مهم‌ترین عوامل در شکل‌دهی به فرآیندهای آموزشی است. میلر بر این نکته تأکید می‌کند که «انقلاب آموزشی هدفش برگرداندن تدریس و آموزش به حوزه آزادی و خلاقیت است» (میلر، ۲۰۰۸، ص. ۲۹). بر همین مبنا، هولت می‌گوید:

آزادی در مدرسه، فقط محدود به آزادی شرکت کردن یا نکردن در مدرسه نیست، بلکه اینکه دانش‌آموزان چه چیزی را بخوانند و چگونه آن را بخوانند نیز موضوعاتی است که نیازمند بهره‌گیری از آزادی و امکان انتخاب است (هولت، ۱۹۷۰، ص. ۱۲۹).

ارائه محتوای متنوع این امکان را فراهم می‌کند که دانش‌آموزان از میان طیف وسیعی از بدیل‌های محتوایی، موضوعاتی را برگزینند که به آن علاقه‌مند هستند و این‌گونه نه تنها یادگیری آنها با انگیزه بیشتری صورت می‌گیرد بلکه در طی تجربه محتواهای متنوع به درک و شناختی از خود دست می‌یابند که لازمه تحقق خویشتن و شکوفایی استعدادهاست؛ اما از آنجا که در انتخاب‌گری این امکان وجود دارد که برخی موضوعات ضروری مورد تمایل کودکان نبوده و از فرآیند آموزش حذف شوند، لازم است حدود انضباط در ارائه محتوای

آموزشی در نظر گرفته شود. این حدود در دیدگاه هرست و پیترز^۱ (۱۳۸۹) حدود و مرزهای دانش در نظر گرفته شده است؛ بدین معنا که برای کسب دانشی خاص لازم است قواعد و نظم حاکم بر آن دانش در فرآیند آموزش در نظر گرفته شود و سپس امکان انتخاب‌گری برای دانش‌آموز فراهم شود. هولت مشکلات دیگری را نیز در باب انتخاب محتوا مطرح می‌کند و می‌گوید اغلب دانش‌آموزان نه تنها توان انتخاب محتوا را ندارند و نمی‌توانند خوب تصمیم بگیرند بلکه حتی در مورد جایگاه خودشان در تصمیم‌گیری و اینکه کجا باید تصمیم بگیرند و یا اینکه طیف انتخاب‌هایشان چه هستند نیز آگاهی ندارند. به تعبیری دقیق‌تر آنها به ساز و کار تصمیم‌گیری واقف نبوده و گزینه‌هایی را که پیش رویشان هستند، نمی‌شناسند و در صورت شناخت گزینه‌ها نیز اغلب آنها باب میلشان نیست؛ به‌عنوان مثال، در بسیاری از موارد معلمان و کارگزاران آموزشی به دانش‌آموزان توصیه می‌کنند که انتخاب‌گر باشند و گزینه مطلوب را بر اساس شرایط و علائق خودشان انتخاب کنند در حالی که در عمل گزینه‌ای برای انتخاب وجود ندارد و یا گزینه‌های موجود چنان محدود است که هیچ کدام موافق میل و استعداد آنها نیست (هولت، ۱۹۷۰).

د) بازتعریف دانش‌آموز به مثابه کنش‌گر فعال و انتخاب‌گر

می‌توان از مجموع مباحث و نتایج حاصل از نقدها و نظرها، مهم‌ترین تغییر در ساختار انضباطی مدرسه را بازسازی تعریف دانش‌آموز در نظر گرفت؛ زیرا هنگامی نهاد آموزشی می‌تواند حافظ اقتدار بر پایه آزادی دانش‌آموزان باشد که امکان پیگیری علائق و خواسته‌هایشان را در مدرسه فراهم کند. امکانی را فراهم کند که آنها خودشان را بهتر بشناسند و با شناخت علائقشان، دریابند که چگونه خواسته‌هایشان را دنبال و از موانع عبور کنند. در همین زمینه سادوفسکی^۲ بیان می‌کند:

فهمیدنش ساده است، ولی قبول کردن و پایه‌ریزی نظام اجتماعی مبتنی بر آن خیلی سخت است. اینکه بهترین راه ارضای خلاقیت و کنجکاوی انسان‌ها این است که آن را دست‌کاری نکنیم و تسلیم باشیم و سعی کنیم جلوی آن را سد نکنیم (سادوفسکی، ۲۰۰۸، ص. ۱۶۰).

^۱ Hirst & Peters

^۲ Sadofsky

او با این گزاره‌ها بر این باور تأکید می‌کند که هرگونه ایستادگی کردن و هرگونه اخلاق در مسیر خلاقیت و کنجکاوی انسان باعث شکست و سقوط او می‌شود. دیویدسون^۱ (۲۰۰۹) بچه‌ها را به عنوان بازیگران مستقل زندگی خودشان می‌بیند و نه به عنوان عروسک‌هایی که بزرگ‌ترها بخواهند طبق آرای خودشان به اینها شکل دهند و در راستای آنچه از منظر خودشان صحیح است، از بچه‌ها استفاده کنند^۲.

در مجموع این باور که برخی دانش‌آموزان هستند که در هیچ زمینه‌ای استعداد ندارند، باعث شده است که نظام آموزش اجباری مدرسه، حق انتخاب را به جای دانش‌آموزان برای خود قائل شود و موضوعات و برنامه‌هایی را بدون توجه به علائق دانش‌آموزان برای هدایت آنها ارائه نماید.

حال اگر فرض این مواجهه را واژگون کنیم و این گزاره را مفروض قرار دهیم که انسان‌ها همواره دارای استعداد هستند و به دانایی و حقیقت علاقه دارند، فرض دومی را باید مورد پرسش قرار دهیم که آیا هر انسانی صرفاً یک استعداد دارد؟ یا انسان‌ها می‌توانند در عین حال استعدادهای متعددی داشته باشند و مدرسه می‌تواند با ارائه تنوع شرایط و آموزش‌ها، امکان شناخت انواع استعداد و پرورش آنها را در نظام آموزشی فراهم نماید؟ نقشی که تا کنون از مدرسه سلب شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

مدرسه در دهه‌های اخیر بخشی از ساختار جامعه و عمده‌ترین نهاد جهت دهنده به زندگی کودکان بوده است. همان‌گونه که پویایی شرط بقای هر نهاد و ساختاری است، مدرسه نیز نیازمند بازسازی و پویایی در جهت ایجاد بهزیستی برای کودکان با نظر به شرایط متغیر اجتماعی است. از عمده‌ترین عناصری که تا حدی در مدرسه مغفول مانده و ساختار انضباطی مدرسه مانع از حضور مطلوب آن شده است، عنصر آزادی و انتخاب‌گری است که لازم است بر مبنای بازخوانی مؤلفه‌های انضباطی مدرسه و در کانون آن، نسبت مناسبی از آزادی و اقتدار به مدرسه بازگردانده شود. از جمله مهم‌ترین وجوه در این بازسازی، مشروعیت اقتدار نظام آموزشی و اجباری بودن حضور در مدرسه، تعریف و نقش معلم،

^۱ Davidson

^۲ البته دعوت از دانش‌آموزان به سوی دین حق و هدایت کردن آنان به سوی خداوند از وظایف و تکالیف دینی معلمان محسوب می‌شود و کاری پسندیده است.

محتوا و روش ارائه و تبعیت دانش‌آموز است که باید با محوریت آزادی و انتخاب‌گری مورد بازتعریف قرار گیرد. این بدیل‌ها می‌توانند شامل ارائه طیفی از بدیل‌های متنوع برای مدرسه، محتوا و معلم و روش‌ها و شرایط یادگیری باشند. برای ایجاد جامعه‌ای بهتر لازم است مدارس تبدیل به محیط‌هایی شوند که افراد در آن مسئولیت انتخاب‌های خود را به عهده بگیرند و شرایط انتخاب و تصمیم‌گیری بهینه را تشخیص دهند. دیویی^۱ (۱۸۹۵-۱۹۵۲) از فلاسفه پیشگام این نوع نگاه به تعلیم و تربیت، تربیت اجتماعی و تربیت اخلاقی را دو روی یک سکه می‌داند که اگر امور مدرسه درست ساماندهی شود، به هر دوی آن خواهد رسید. به زعم او در مدرسه‌ای که با شیوه مردم‌سالارانه اداره شود، معلم عقاید خود را به دانش‌آموزان تحمیل نمی‌کند بلکه در کارها، حتی در تعیین و تدوین برنامه‌های آموزشی، آنان را به همکاری و مشارکت فرامی‌خواند و این خود زمینه تربیت اخلاقی است. همچنین لازم است دانش‌آموزان در مدرسه علائق خود را بشناسند و با جامعه خود تحت حمایت بزرگسالان ارتباط بگیرند. برای تحقق هر یک از این موارد باید مدرسه را بر مبنای مؤلفه‌های اساسی آزادی و اقتدار مورد بازتعریف قرارداد. این بازتعریف از طرفی با دیدگاه انسان‌گرایانی همچون راجرز، مازلو و گوردن درباره آزادی هم‌سو است که آزادی را محور رشد انسان می‌داند و اقتدار بزرگسالان را در حد تجربه و آگاهی و نقش حمایتی می‌پذیرند و از سوی دیگر با شرایط کنونی مدرسه فاصله دارد و در نگاه اولیه در مدرسه امکان تحقق کامل نمی‌یابد؛ اما می‌توان مبتنی بر مفروضه‌های اساسی آن، به ترکیب دیدگاه‌ها و در نهایت بازسازی مدرسه کنونی پرداخت، به طوری که به دانش‌آموزان برای شکوفایی و تحقق علائق و استعدادهایشان در مدرسه کمک کرد. از این رو لازم است تحقق مفروضه‌های این شیوه انضباطی جدید به گونه‌ای در مدرسه تحقق یابد که دانش‌آموز بتواند در تنوع شرایط، روش و محتوای مناسب برای رشد و یادگیری خود را بیابد.

نکته قابل تأمل دیگر آن است که انتخاب‌گری برای آنکه بتواند محقق‌کننده رشد خویشتن و رهایی بخش از ساختار انضباطی یک‌دست‌ساز در مدرسه باشد، نیازمند طیف وسیعی از امکان‌ها است که لازم است در ابعاد کلان‌تری نیز مورد توجه قرار گیرد. ابعادی که مستلزم بازنگری در نوع اداره مدرسه و ساختار نظام‌های آموزشی است. در واقع علاوه بر فرآیندهای درون مدرسه، لازم است مدرسه خود در سطح وسیع‌تری نیز انتخاب‌گری داشته

^۱. Dewey

باشد؛ زیرا تحقق مؤلفه‌های این شیوه جدید از مدرسه بدون ایجاد امکان‌های وسیع‌تر و آزادی در سطح کلان‌تر در جوامع بشری امکان‌پذیر نیست. از این جهت می‌توان به امکان‌های شکل‌گیری مدرسه مستقل اشاره کرد. مدرسه مستقل^۱ فارغ از استقلال اقتصادی که نیازمند تأمل جدی توسط اقتصاددانان آموزش و پرورش است که در آن امکان انتخاب‌گری در سطح برنامه درسی و نظام ارزیابی به مدرسه واگذار می‌شود، می‌تواند راه را برای تحقق انتخاب‌گری در سطوح خردتر نیز فراهم نماید. با این وصف می‌توان در شرایط کنونی ایده مدرسه‌زدایی را با تحولی بنیادین در درون مدرسه محقق کرد؛ به طوری که این زدودگی صرفاً به حذف مدرسه که امروزه تنها مکان برای تعامل اجتماعی و انسانی کودکان، تحویل نیافته است بلکه به ایجاد محیطی برای رشد و شکوفایی کودکان منتهی شود.

^۱. autonomy school

منابع

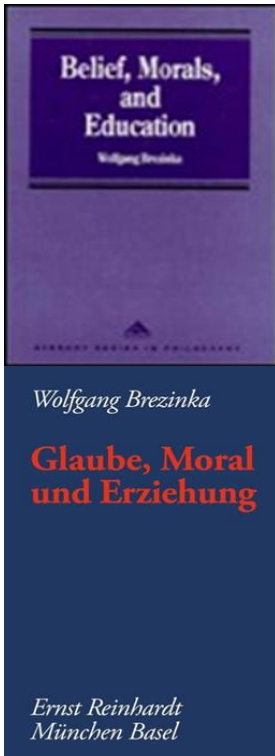
- ایلچ، ایوان (۱۳۸۹). *مدرسه‌زدایی از جامعه*. (داور شیخاوندی، مترجم). تهران: انتشارات کیسا.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹الف). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹ب). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (اهداف، اصول، مبانی، روش‌ها)*. جلد دوم. تهران: انتشارات علمی فرهنگی.
- شریعتمداری، علی (۱۳۷۶). *اصول تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- عالی، مرضیه؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ جاویدی، طاهره؛ آهنجیان، محمدرضا (۱۳۹۱). *تبارشناسی انضباط در مدرسه (مبتنی بر مناسبات قدرت، دانش در دیدگاه میشل فوکو)*. (پایان‌نامه دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت)، دانشگاه فردوسی، مشهد.
- غفاری، ارسلان؛ غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۴). *بررسی رابطه آزادی و انضباط در فرآیند تربیت از دیدگاه کانت و روسو، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، ۱ (۱): ۹۵-۱۰۶.
- نیل، ای، اس (۱۳۷۲). *کودگانی آزاد و مستقل تربیت کنیم*. (عبدالرضا صرافان، مترجم). تهران: انتشارات دستان.
- هرست، پل هیوود؛ پیترز، ریچارد استنلی (۱۳۸۹). *منطق تربیت: تحلیل مفهوم تربیت از نگاه فلسفه تحلیلی*. (فرهاد کریمی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Bennis, D. (2008). Do Freedom-Based Schools Fail to Produce Self-Discipline?. *Encounter*, 21 (2), 38-40.
- Davidson, E. (2009). Let Kids Be Free. *Encounter*, 22 (2), 22-26.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1990). *Discipline without tears*. New York: Dutton.
- Gatto, J. T. (2005). *Dumbing us down. The hidden curriculum of compulsory schooling*. Gabriola Island: New Society Publishing.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper and Row.
- Goodman, P. (1964). *Compulsory miseducation*. New York: Horizon press.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Hern, M. (2003). *Field day – Getting society out of schools*. Vancouver: New Star books Ltd.
- Hern, M. (2008). Getting busy. In M. Hern (Ed.). *Everywhere all the time – a new deschooling reader*. Oakland: AK press.
- Holt, J. (1970). *The underachieving school*. New York: Pitman Publishing Corporation.
- Holt, J. (1972). *Freedom and beyond*. Toronto & Vancouver: Clarke, Irwin & Company Limited.
- Holt, J. (1974). *Schools are bad places for kids*. In I. Lister (Ed.), *Deschooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holt, J. (2008). Instead of education. In M. Hern (Ed.), *Everywhere all the time: a new deschooling reader*. Oakland: AK press.
- Illich, I. (1973). *After deschooling, what?*. London: The Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Illich, I. (1970). *Deschooling society*. Manchester: The Phillips Parl Press Ltd.
- Levin, J., & Nolan, J. (1997). *Principles of classroom management*. Boston: Anynod Bacon.
- Millei, Z. (2007). *A genealogical study of 'the child' as the subject of pre-compulsory education in Western Australia*. (Doctoral thesis), Murdoch University.

- Miller, R. (2008). Freedom in the Cultural Sphere. *Encounter*, 21 (4), 27-30.
- Morrison, K. A. (2007). Unschooling: Homeschools provide the freedom to learn. *Encounter* 2 (20), 42-49.
- Neill, A. S. (1970). *Summerhill. Kasvatuksen uusi suunta*. Tapiola: Oy Weilin + Gös Ab:n kirjapaino.
- Reimer, E. (1971). *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*. Penguin Books Ltd: Harmondsworth
- Sadofsky, M. (2008). A school for today. In M. Hern (Ed.), *Everywhere all the time: A new deschooling reader*. Oakland: AK press.
- Vick, M. (1996). *Fixing the body: Prescriptions for pedagogy 1850–1950*. In E. McWilliam & P. G. Taylor (Eds.), *Pedagogy, technology and the body* (113–126). New York: Peter Lang.

باور، اخلاقیات و تربیت

(اثر ولفگنگ برزینکا؛ به مناسبت اولین سال درگذشت مؤلف)

دکتر طیبه توسلی^۱



کتاب «باور، اخلاقیات و تربیت» اثر «ولفگنگ برزینکا»^۲ در ۱۹۹۲ به زبان آلمانی نگاشته شده است. شارحان آثار برزینکا و پایگاه‌های علمی خارج از کشور اساساً او را «دانشمند آلمانی- اتریشی تعلیم و تربیت»^۳ معرفی می‌کنند. به نظر می‌رسد این نوع معرفی از او به سبب مشی تجربی و دقت نظرهای بالای علمی است که تقریباً بر تمامی آثارش سایه افکنده است. آلموند^۴ معتقد است برزینکا با رویکردی علمی به تعلیم و تربیت می‌نگرد و دیدگاه‌های معرفت‌شناختی او صبغه تجربه‌گرایی داشته و به سنت تحلیلی فلسفه تعلق دارند. موضوع مطالعه او نظریه‌های تربیتی است، نظریه‌هایی که از عمل جدا نیستند و کاملاً هم جنبه علمی ندارند؛ زیرا برزینکا بر این عقیده است که اگر دانش فلسفی تعلیم و تربیت با مسائل تربیتی و حل آنها پیوندی نداشته باشد، دانش سودمندی نیست (آلموند، ۱۹۹۲، ص ۲۶۵).

از طرف دیگر برزینکا به پیوند تعلیم و تربیت با مسائل تاریخی، فرهنگی و سلیقه‌های گوناگون اجتماعی به ویژه در دنیای معاصر علاقه‌مند است و می‌توان گفت اکثر تألیفات او در همین مباحث نگاشته شده‌اند. بنابراین سرسختی علمی او به معنی بی‌اعتنایی به ارزش‌های

^۱ . استادیار دانشگاه قم

^۲ . Belief, Morals and Education

^۳ . Wolfgang Brezinka (1928-2020)

^۴ . A German-Austrian Educational Scientist

^۵ . Almond, B

اعتقادی و اخلاقی نیست به ویژه آنکه برزینکا فلسفه تعلیم و تربیت را فلسفه دستوری تعلیم و تربیت می‌داند و کتاب «باور، اخلاقیات و تربیت» ریشه در این بینش او دارد. مهرآفاق بایبوردی که کتاب او را با عنوان «نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز» از آلمانی به فارسی برگردانده است، معتقد است: برزینکا از محدود دانشمندانی است که از توجه و اعتبار بین‌المللی برخوردار است و محتوای آثار و افکار او در دنیای امروز حرفی برای جوانان و پیامی برای روشن کردن راه آنان دارد. وی با افکار و آموزه‌های خود بشر را در مقابله با دنیای صنعتی مجهز کرده است و در کشاکش مادیات و بیگانگی با ارزش‌های بشری به نیروی لایزال عشق، انسانیت، اخلاق و معنویت حیاتی دوباره بخشیده است (بایبوردی، ۱۳۷۵، مقدمه).



تحقیقات گسترده و تلاش علمی برزینکا، سبب شد که علاوه بر تدریس و پژوهش در دانشگاه‌های آلمان و اتریش، مراکز علمی کشورهای دیگری چون ایتالیا، آفریقای جنوبی و آمریکا برای تدریس و تحقیق از وی دعوت به عمل آورند، وی در دو دانشگاه هاروارد و کلمبیا نیز فعالیت علمی داشته است. از برزینکا ۲۰ اثر^۱ و ده‌ها مقاله به یادگار مانده است. این دانشمند و فیلسوف تربیتی در ژوئن ۱۹۲۸ در برلین به دنیا آمد و در ژانویه ۲۰۲۰ در اتریش چشم از جهان فرو بست.

کتاب باور، اخلاقیات و تربیت اساساً به مسائل اعتقادی، فرهنگی و اجتماعی جامعه آلمان و تأثیر آن بر مؤلفه‌ها و موضوعات آموزشی و تربیتی توجه کرده است، این توجه دیدگاه تکثرگرایی در این کشور و کشورهای مشابه را به چالش می‌کشد. قبل از هر قضاوتی شایسته است که معرفی این کتاب از زبان خود مؤلف بیان شود که ترجمه مقدمه‌ای است که بر انتشار این اثر به زبان انگلیسی نگاشته است:

تعلیم و تربیت آرمان‌های کلی را به عنوان اهداف تربیتی پیش فرض می‌گیرد. این اهداف چگونگی شخصیت آدمی را مشخص می‌کنند و به علت اهمیتشان در

^۱ انتشارات Ernst Reinhardt ناشر کتاب‌های برزینکا در آلمان، تعداد آثار او را ۲۰ عدد اعلام کرده است که برخی از آنها به ۱۱ زبان ترجمه شده‌اند؛

زندگی فردی و سلامت اجتماع است که باید محقق شوند. بیشتر از هر چیز این اهداف در بردارنده مذهبی استوار یا سمت و سوی فلسفی و یا کفایتی اخلاقی هستند. از آنجا که جامعه تکثرگرای ما [آلمان] فاقد اجماع نظر بر ارزش‌هاست و از نبود اطمینان در عرصه‌های اعتقادی رنج می‌برد، وضع و قبول اهداف تربیتی مسأله‌ساز شده است.

این وضعیت چه نتایجی برای تربیت دینی و اخلاقی در خانه و مدرسه دارد؟ چنین تعلیم و تربیتی دشوارتر از گذشته است، ولی آیا مربیان ما به حق می‌توانند آن را نادیده انگارند؟ اگر آنها بر امور ارزشمند از مذهبی معین و یا باورهایی روحانی و اخلاقی در زندگی پای‌بند باشند، مسلماً نه. حال اگر مربیان در اعتقادشان به مسائل و موضوعات مذهبی، جهان‌نگرانه و اخلاقی استوار نباشند، چگونه می‌توانند وظایف تربیتی خود را انجام دهند؟ آیا مربیان می‌توانند در یافتن تکیه‌گاه اخلاقی و معنوی به کودکان و افراد جوان کمک کنند، در حالی که خودشان در عقایدی که از آنها در این زمینه حمایت می‌طلبند، شک می‌کنند و یا اینکه با آرمان‌های سنتی بیگانه هستند و یا فاقد بدیل‌های معتبر هستند؟ آیا لاداری‌گرایی، ذهن‌گرایی، بدبینی‌گرایی و پوچ‌گرایی نتایج اجتناب‌ناپذیر فرهنگ تکثرگرایی ماست یا نتایج خطاهای قابل اجتناب است؟ اینها اموری هستند که بر علیه تمهیدات تربیتی که باید و می‌توانند جوانان ما را حفظ کنند، عمل می‌کنند.

بسیاری از مربیان معاصر در مواجهه با این پرسش‌ها آسوده‌خاطر نیستند؛ زیرا مسائل ارزشی و هنجاری نمی‌توانند به وسیله ابزارهای صرفاً علمی حل و فصل شوند. به هر حال، این مسائل ارتباط تنگاتنگ با مردم و اجتماعاتشان دارند تا با مسائل تجربی - فنی که با علم تعلیم و تربیت سر و کار دارند؛ بنابراین یک فلسفه دستوری تعلیم و تربیت لازم است تا علم تعلیم و تربیت را تکمیل کند.

مجموعه مقالات حاضر [کتاب حاضر] سهم مرا در مبانی فلسفی از تربیت دینی، جهان‌بینی و تربیت اخلاقی فراهم می‌کند. این مبانی در حد امکان بر یک تلقی هنجاری از حقوق بین‌المللی بشر و قوانین ملی تعلیم و تربیت آلمان، اتریش و سوئیس متکی هستند. در نتیجه این موضوع باید ارزش خاص برای خوانندگان انگلیسی زبان داشته باشد که بخواهند درباره نظریه و عمل تعلیم و تربیت در اروپای آلمانی زبان بیشتر بدانند. امید است این مقالات متخصصان تعلیم و تربیت را به بذل توجه بیشتر به موضوعات ارزشی و هنجاری که بیشترین اهمیت را در هدایت زندگانی دارند تشویق کند.

باور، اخلاقیات و تربیت ترجمه‌ای است از Glaube Moral Und Erziehung که در مونیخ به وسیله Reinhardt Verlag به عنوان جلد هشتم از مجموعه آثار من منتشر شده است (۱۹۹۲). ترجمه ایتالیایی این کتاب با نام: Morale ed educazion. per una

Armando Editor نشر وسیله خانه به ۱۹۹۴ در filosofia normativa dell' educazione در رم منتشر شده است و در پراگ نیز به وسیله نشر zvon Publishers به چاپ رسیده است. ترجمه ژاپنی آن نیز توسط Tamagawa University Oress در توکیو چاپ شده است.

من باید از «جیمز استوارت برایتس^۱» به خاطر ترجمه بسیار عالی و سپردن آن به انتشارات آمریکایی- انگلیسی تشکر کنم^۲. من ترجمه انگلیسی را به دقت خوانده و اصلاح کرده‌ام و از آن رضایت دارم (دانشگاه کنستانتس، آلمان، ژولای ۱۹۹۴، ولفگانگ برزینکا).

فصل بندی کتاب

کتاب «باور، اخلاقیات و تربیت» در هفت فصل نگارش یافته است، شامل: (۱) هدف‌های تربیتی امروز: دشواری‌ها و رهنمودها؛ (۲) باور و تعلیم و تربیت، سودمندی و حقیقت اعتقادات باورمند موضوعی چالش برانگیز در فلسفه تعلیم و تربیت؛ (۳) دیدگاه نیچه در باب «پوچ‌انگاری لازم»؛ (۴) تعلیم و تربیت متوازن «در جامعه فاقد تعیین در باب ارزش‌ها»؛ (۵) آموزش ارزش‌ها: دشواری‌ها و امکانات؛ (۶) تعلیم و تربیت امروز: مسئولیت‌های مشترک خانه و مدرسه . (۷) اخلاقیات حرفه‌ای برای معلمان. نگاه کلی به کتاب نشان می‌دهد که فصل‌های اولیه به ویژه فصل اول اهمیت بیشتری در تبیین موضوع اصلی کتاب دارند، اما فصل‌های آخر سهم کمتری در این باره ایفا می‌کنند.

فصل اول: هدف‌های تربیتی امروز، دشواری‌ها و رهنمودها

در آغاز این فصل تعریفی از تعلیم و تربیت ارائه می‌شود و پس از آن مسائل مربوط به تعیین هدف‌های تربیتی در جوامع تکثرگرا به همراه مقایسه با جوامع سنتی بیان می‌گردد و در پایان فصل رهنمودها ارائه می‌شوند:

در حقیقت «تعلیم و تربیت کوششی است برای اعمال تأثیر از طریق فردی که سعی میکند مرتبه و منزلت فرد تحت تعلیم را در بعد شخصیتی بهبود بخشد، کامل کند و یا افزایش دهد»، قبل از آنکه هر تعلیم و تربیتی محقق شود، هدف‌های تربیتی باید مشخص شوند. زمانی که افراد به دنبال روش‌هایی باشند که به وسیله آن اهداف انتخابی خود را تحقق بخشند، می‌توان گفت هدف مشخص شده است. البته چنین امری فقط در بردارنده

^۱. James Stuart Brice

^۲. نسخه انگلیسی کتاب در بریتانیا توسط Ashgate Publishing Company به چاپ رسیده است.

تعلیم و تربیت کودکان و جوانان نیست، بلکه همه تلاش‌هایی را نیز شامل می‌شود که در جهت تربیت بزرگسالان است، مانند: آموزش مداوم، مهارت‌آموزی پیشرفته، بازآموزی، بهداشت روانی، روان‌درمانی. پس در هر موردی باید نخست هدف‌های تربیتی همراه با سلسله مراتب آن روشن شود.

باید به این نکته توجه شود که در جوامع سنتی باثبات، همراه با اصول ارزشی همگن که شامل جهان‌بینی‌ها، مذهب و اخلاقیات می‌شود، توافق کلی بر روی هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت و سلسله مراتب آن وجود دارد. این وضعیت در مقایسه با جوامع باز و از لحاظ اعتقادی تکثرگرا، پیچیده‌تر است. در این جوامع به‌رغم هسته‌ای از هدف‌های تربیتی عام، از جانب گروه‌های اجتماعی ناسازگار و متضاد نیز هدف‌ها و سلسله مراتبی از آن تعیین می‌گردد. به علاوه در این جوامع آزادی تقریباً نامحدودی برای نقد آرمان‌ها وجود دارد و به طور گسترده‌ای موجه بودن و ضروری بودن این آرمان‌ها مورد تردید قرار می‌گیرد، همچنین در چنین جوامعی جایگزینی و انتشار آرمان‌های بدیل کار آسانی است. البته این حالت تهدیدی برای جامعه محسوب نمی‌شود، مادامی که آرمان‌های مشترک و تعیین شده به وسیله همه گروه‌ها به حداقل کاهش نیابد و اکثر افراد جامعه به مذهب و جهان‌بینی خاصی پای‌بند باشند که به وسیله گروه‌های اجتماعی مشخص شده‌اند، گروه‌هایی که فقط آرمان‌های گروهی را ترویج نمی‌کنند، بلکه آرمان‌های اجتماعی را نیز رقم می‌زنند.

این وضعیت زمانی قابل تأمل است که تکثرگرایی گروه‌های بارز اجتماعی به وسیله جهان‌بینی و تکثرگرایی فردی محو شود. امروزه اغلب دموکراسی‌ها که در سطح بالایی توسعه یافته‌اند، به سرعت به «جوامع فردگرا» تبدیل می‌شوند. چنین جوامعی با گوناگونی بالایی از ارزش‌گذاری‌های اعضایشان تشخص می‌یابند، ارزش‌گذاری‌هایی که نتیجه «فردی‌سازی» و یا «ذهنی‌سازی» سبک‌های زندگی، اخلاقیات و جهان‌بینی‌هاست. در چنین جوامعی انسان با شک‌گرایی فراگیر مواجه می‌شود که تلقی‌کننده آرمان‌های کلی، چشم‌اندازهای نسبی‌گرای مربوط به مذاهب، جهان‌بینی‌ها و پوچ‌گرایی اخلاقی هستند، اما حتی در یک جامعه فردگرا هم باید تعلیم و تربیت وجود داشته باشد؛ بنابراین ما باید پرسیم با چه هدف‌هایی این تعلیم تربیت هدایت می‌شود؟

پس از این توضیحات اولیه و در ادامه بحث برزینکا بر این موارد تأکید می‌کند: نخست مفهوم «هدف تعلیم و تربیت» و همچنین مسائل مربوط به آن. پس از آن دشواری‌های پیش روی جوامع تکثرگرا که درصدد تشخیص و وضع اهداف تربیتی هستند و نهایتاً به‌رغم این دشواری‌ها، چگونگی دستیابی به هدف‌های تربیتی واضح و مطمئن در طول زمان.

در اصطلاحات روان‌شناسانه، «هدف تعلیم و تربیت»، رسیدن به ویژگی روانی معین برای کسانی است که تعلیم و تربیت در مورد آنها اعمال می‌شود. ویژگی‌های روانی، گرایش‌های فرضی برای انواع تجربه و رفتار هستند و ما درباره آنها به عنوان کیفیت‌های نسبتاً پایدار می‌اندیشیم که میل به تجربه‌ها، عمل‌ها و فعالیت‌های معینی را در ما فراهم می‌کنند. این کیفیت‌ها عبارتند از: توانایی‌ها، خبرگی‌ها، نظرها، اعتقادات، فضیلت‌ها، علاقه‌ها و انواعی از دانش‌ها و عادت‌ها و ... هیچ کدام از اینها نمی‌توانند همان‌گونه که هستند، مورد مشاهده قرار گیرند، چون فرض شده و مفهوم‌سازی شده‌اند، و یا اموری فرضیه‌ای هستند، نه اینکه پدیده‌ای قابل مشاهده‌اند. فقط نمونه‌های عینی از استعداد‌های روانی که قابل مشاهده‌اند، به تجربه‌ها و الگوهای رفتاری زودگذر محدود می‌شوند. اگر انواع معینی از تجربه یا رفتار متناوباً در موقعیت‌های گوناگون ظاهر شوند، ما فرض می‌کنیم که دارای علت نهفته دائمی هستند و به عنوان کیفیتی از شخصیت فرد در نظر گرفته می‌شوند.

هر نوع هدف تربیتی، آسان و یا پیچیده می‌تواند عینی یا انتزاعی باشد؛ برای مثال «سواد» هدف تربیتی ساده‌ای است که وضعیتی تقریباً عینی دارد. از طرف دیگر اگر مفهومی در سطح بالاتر (وسیع‌تر در مفهوم ولی فقیرتر در محتوا)، مانند «تسلط بر رویه‌های فرهنگی»، با مجموعه‌ای از هدف‌های آموزشی ساده‌تر مانند «توانایی خواندن و نوشتن و حساب کردن» مقایسه شود، یک هدف تربیتی انتزاعی است. اگر ما بخواهیم دسته‌ای از اهداف گوناگون تربیتی در نظر بگیریم و به راحتی درباره آنها بیندیشیم و صحبت کنیم، داشتن مفاهیم نسبتاً کلی و انتزاعی امری ضروری خواهد بود. اما اگر بخواهیم اهداف مشخصی را نه به صورت انتزاعی، بلکه به صورت (نسبتاً) عینی فهرست‌بندی کنیم، ناگزیر خواهیم بود که مجموعه‌ای کلی در نظر نگیریم بلکه همه مؤلفه‌ها و اهداف کوچک را در فهرست قرار دهیم.

اجازه دهید مثالی از آرمان رنسانس ایتالیایی درباره «انسان جامع^۱ [کامل]» بزنیم، انسانی که تا سرحد امکان دارای دانش‌ها، توانایی‌ها و بهره‌های گوناگون است. این مفهوم بسیار بالای انتزاعی، شامل قابلیت‌هایی میشود که عبارتند از: اعتماد به نفس، خردمندی، فرهنگ‌طلبی، واقع‌گرایی، درک جهان، شناخت زبان‌های کهن، مهارت در موسیقی، حس زیبایی‌شناختی و تلاش برای فضیلت، صبوری، خلاقیت، انضباط فردی، جدیت، اثبات وجود خود، سلامتی، قوت فیزیکی و اغلب چنین مواردی در نزد انسان‌گرایان به عنوان اهداف انتزاعی درباره انسان تربیت یافته سنتی به کار گرفته شده است.

به هر حال در این متن، تأکید بر روی آرمان‌ها و اهداف فرافردی است که بخشی برای همه مردم و بخشی برای اکثر گروه‌های مهم اجتماعی و خرده گروه‌ها کاربرد دارند، اینها می‌توانند گروه‌های ملی یا اجتماعات فرقه‌ای و یا حرفه‌ای باشند.

در دنباله فصل مسائل مربوط به هدف‌های تربیتی شرح داده می‌شوند که شامل مسائلی چون ابداع، محتوا، زبان، توجیه، قانون و تحقق در تعیین اهداف است. پس از آن برزینکا مشکلات مربوط به تعیین اهداف در جوامع تکثرگرا و سکولار به ویژه جامعه آلمان شرح می‌دهد. وی در فرازی از این مبحث با انتقاد شدید از اوضاع فعلی می‌گوید: با رویکرد زندگی سکولار یک خلأ دینی پدید آمده است. بیشتر مردم قادر نیستند با این وضع کنار آیند و احساس می‌کنند که مجبورند تا در هر طریق ممکن به جستجوی معنا بپردازند. به هر حال، این جستجو به ندرت به نتایج قابل قبول و فراگیر خواهد شد.

از آنجا که نگرش‌های دینی و جهان‌بینی برای درک موقعیت‌های ارزشی در زندگی شخصی اهمیت اساسی دارند و بر همه ابعاد فرهنگی به ویژه نظام‌های اخلاقی و قانونی تأثیر گذارند، سردرگمی و فقدان چشم‌اندازهایی برای توافق در این عرصه تهدیدی برای جامعه خواهد بود. بدون شک کاهش تأثیر کلیساها بر بسیاری از اعضای جامعه، امنیت معنوی، موقعیت انسان‌دوستانه و انگیزه برای خود انضباطی و کناره‌گیری [از بدی‌ها] را در آنان تضعیف کرده است.

تحت این شرایط، هدف‌های تربیتی به سرعت از اینکه به عنوان هنجارهایی واضح و آشکار تلقی شوند، به حاشیه می‌روند و به صورت مقاصدی در مناقشات عمومی و خصوصی در می‌آیند. دیگر اتفاق نظری در باب کیفیت‌های مطلوب شخصیتی که در

^۱. Universal Man

توفیقات زندگی فردی و زندگی اجتماعی منضبط ضروری هستند وجود ندارد. در عوض تقاضا بر این است که همه هدف‌های تربیتی فرافردی - حتی اگر قانوناً هم معتبر باشند - باید در محکمه عقل فردی تأیید شوند، محکمه‌ای که محدود و عمدتاً خودخواهانه است. اصرار بر تشخیص هدف‌های تربیتی با شرحی از «شخصیت مفید» برای معلمان به صورت یک وظیفه بلند مدت فرساینده در آمده است، امری که مانع است و نهایتاً تعلیم و تربیت را فلج می‌کند.

در این وضع، حتی ضرورت هدف‌های تربیتی مورد مناقشه قرار گرفته است. بر این اساس صاحبان قانونی تعلیم و تربیت، والدین و دولت وظیفه اخلاقی برای وضع و تعقیب هدف‌های تربیتی را انکار می‌کنند، زیرا آنچه که از لحاظ حقوقی قانون‌شکنی غیرقابل قبول است این است که کودکان در شکوفایی شخصیت‌های خودشان باید آزاد باشند. این تصورات ریشه در لیبرالیسم فردگرایانه سطحی دارد.

در پایان فصل اول رهنمودهایی در تعیین هدف‌های تربیتی تحت عنوان «ضرورت آرمان‌های شخصیتی مشترک» مطرح می‌شود.

چون انسان‌ها تکامل نیافته، منعطف، توانمند برای آموختن و نیازمند برای یادگیری متولد می‌شوند، هم به الگوهای اجتماعی و فرهنگی برای شکل‌گیری شخصیت و هم به خودشکل‌دهی مطابق با آرمان‌ها وابسته‌اند. این امر با یادگیری و عمل در یک محیط اجتماعی که به وسیله نهادهای اجتماعی و هنجارهای آن تنظیم شده‌اند، میسر خواهد بود اما در اینجا باید به هدف‌های شبه تربیتی و ناکافی نیز توجه نمود:

انتقاد از هدف‌های شبه تربیتی: هدف‌هایی که به استعدادها اشاره نمی‌کنند، بلکه به جای آن به فرآیندها اشاره دارند و از فرآورده یا نتیجه سخن نمی‌گویند، هدف‌های شبه تربیتی هستند. مانند: رشد کامل شخصیت، تحقق خود، خود شکوفایی، آزادی و غیره.

انتقاد از هدف‌های تربیتی ناکافی: اگر جامعه‌ای بر روی آرمان‌های شخصیتی مشترک توافق دارد و درباره آن به یقین رسیده است، چند هدف کلی تربیتی که مستلزم تنوعی از زیر هدف‌های عینی‌تر است، کفایت می‌کند. هدف‌های تربیتی مناسب، باید آرمان‌های شخصیتی برگرفته از فرهنگ سنتی گروه را مدنظر قرار دهند و در راستای تجربیات اعضای آن گروه باشند. استمرار سنت‌های اخلاقی و قانونی نه فقط امری غیرقابل اجتناب است بلکه کاملاً معقول و موجه نیز هست. در جایی که عدم کفایت‌ها یافت شوند باید این سنت‌ها اصلاح و تکمیل گردند.

فصل دوم: باور و تعلیم و تربیت: سودمندی و حقیقتِ اعتقادات باورمند موضوعی چالش برانگیز در فلسفه تعلیم و تربیت

فصل دوم با یک هدف مشخص تربیتی که به نظر می‌رسد یک باور و یا اعتقاد مورد قبول مؤلف، در تربیت کودکان و نوجوانان است، شروع می‌شود. این هدف رسیدن به «کفایت در زندگی»^۱ است که شاید بتوان آن را عنوان مرسوم در زبان فارسی، یعنی «مهارت زندگی» نامید. در تعریف این اصطلاح آمده است که کفایت در زندگی به مجموعه توانایی‌ها، دانش‌ها و نگرش‌ها اشاره دارد که از طرف اجتماع برای اداره یک زندگی مستقلانه شخصی ضروری دانسته شده است و فرد را به زیست مسئولانه، با معنا و شایسته هدایت می‌کند. البته نمی‌توان محتوای مشخصی برای کفایت در زندگی در نظر گرفت، چون این مسأله چالش برانگیزی است و به فرهنگ و مؤلفه‌های فرهنگی هر جامعه‌ای مربوط می‌شود و عواملی چون تکتک در جهان‌بینی‌ها و گوناگونی در دیدگاه‌ها سبب اختلاف نظرهای گسترده در این باره شده است. برای فائق آمدن به این گوناگونی، پیشنهاد مؤلف توجه به عناصر سودمند و عملی در رسیدن به کفایت در زندگی است و راهگشا بودن آن را در دو چیز می‌داند: «فایده به عنوان حقیقت و تقدم فایده بر حقیقت». برزینکا برای اثبات درستی این راه حل، نظرات فلاسفه آمریکایی و اروپایی از جمله کانت، ویلیام جمیز، اوانامو و ... را شرح می‌دهد تا به این نتیجه برسد که در عرصه گوناگونی باورها و اعتقادات، فایده عملی یک باور می‌تواند فصل مشترک باشد. این فصل با مبحث ارزیابی تفسیرهای عمل‌گرایانه از اعتقادات باورمند در چشم‌انداز فلسفه دستوری تعلیم و تربیت به پایان می‌رسد و مؤلف همچنان سودمندی عملی باورها را هم برای دانش‌آموز و هم جامعه‌ای که به آن تعلق دارد، وسیله فائق آمدن بر دیدگاه‌های متعدد می‌پندارد.

فصل سوم: «دیدگاه نیچه در مورد توهم‌های ضروری»^۲

به نظر می‌رسد انتخاب مؤلف از چنین عنوانی برای فصل سوم، طرح نظرات نیچه به عنوان اندیشمندی است که به «پوچ‌گرایی»^۳ شناخته می‌شود و این مخالف خط مشی اصلی کتاب است که تماماً بر باور، ایمان و اعتقادات ارزشمند و سودمندی آن در تعلیم و تربیت تکیه دارد. برزینکا در تمامی فصل نظرات نیچه را به وضوح شرح می‌دهد و فرازهایی از

^۱ . Life competence

^۲ . Nietzsche's doctrine of "necessary illusions"

^۳ . nihilism

سخنان او و موضوعات مربوط به پوچ‌گرایی را مطرح می‌کند که در کمال تعجب در راستای هدف اصلی کتاب است.

فردریک نیچه در تأملاتش در باب نوع بشر و فرهنگ، به طور هم زمان و چه بسا ناسازوار چند هدف را دنبال کرد. او هم به دنبال توضیح و ارزیابی بود و هم به دنبال التیام دادن و آموزش دادن. تفسیرها، تحلیل‌ها یا تشخیص‌های نیچه مقایسه‌ای است از حالات درونی و بیرونی انسان‌های هم عصر او با مردمان قبل‌تر و همچنین فرهنگ‌ها. البته مطالعات او در روانشناسی عصرها و فرهنگ‌ها با داوریهای خشک و جدی عجین شده‌اند. آنها بیشتر نقدهایی هستند از دوره‌های تاریخی و فرهنگ‌ها تا اینکه تحلیل‌هایی از ارزیابی مستقل باشند. به هر حال در چنین وضعی، نیچه عبارات انسان‌شناسانه‌ای در باب طبیعت بشر و مدعیاتی درباره اروپای مدرن در یک دوره از پوچ‌گرایی، اظهار می‌کند:

این دوره چنین است که نیچه تاریخ فرهنگی و معنوی اروپای مدرن را در یک فرآیند تحول از ایمان مسیحی به خداوند تا عصر روشنگری با اعتقادش به خرد، علم و پیشرفت، و پس از آن نهضت‌های رومانتیک بر علیه روشن‌گری تا بدبینی‌گرایی^۱ و پوچ‌گرایی شرح می‌دهد. او مشاهده می‌کند که «زندگی کردن بدون خداوند و فقط با اخلاقیات صرف» بسیار سخت است، چون «تاریکی و آوای بدبینی لزوماً بعد از روشن‌گری به وجود آمدند». پیش‌بینی او در این باره از دهه هشتم قرن نوزدهم چنین است: «هر مجموعه‌ای از ارزش اخلاقی صرف [بدون اعتقاد به خداوند] به پوچ‌گرایی منجر می‌شود و این چیزی است که اروپا باید منتظر آن باشد! این بدان معناست که فرد به این باور می‌رسد که بدون زمینه دینی می‌توان اخلاقی بود؛ ولی این لزوماً رویه‌ای است که به پوچ‌گرایی منجر می‌شود.» و سبب توهمی ضروری می‌گردد. نیچه سپس به «شک‌گرایی اخلاقی» می‌پردازد و معتقد است که شک‌گرایی اخلاقی به اخلاقیاتی رسوخ می‌کند که ریشه در اعتقاد به خداوند و دستورات او ندارد؛ یعنی در دین این محدودیت وجود دارد که ما نمی‌توانیم خودمان را منشأ ارزش یا ارزش‌گذار بدانیم.

¹. pessimism

نیچه با این حدس‌هایش «اولین پوچ‌گرای کامل در اروپا بود [بدین معنا که به آرمان‌های روشن‌گری و اصالت خرد اعتقادی نداشت]»، ولی او بدبینی‌گرایی و پوچ‌گرایی را بیماری‌هایی می‌دانست که باید بر آن غلبه کرد. اثر بعدی او «در مورد فواید و معایب تاریخ برای زندگی» (۱۸۷۳) نام دارد. بر اساس نظر مؤلف این اثر مطالعه‌ای است از «تاریخ آسیب‌شناسی روح مدرن»، و در نظر او بهتر است با این عنوان نامیده شود: «فیلسوف به عنوان پزشک فرهنگی»^۳. همچنین نیچه در آثار بعدیش معلم یا مربی را هم مترادف با «پزشک ذهن»^۴ نامید و در نامه‌ای در ۱۸۷۴ اعتراف کرد: «من هدفی بالاتر از مربی یا معلم بودن نمی‌شناسم آن هم در معنایی متعالی».

برزینکا در ادامه بحث می‌گوید که نه فقط نیچه به خطرات خردگرایی و علم‌گرایی که در عصر روشن‌گری بسیار برجسته شد، انتقاد داشت، بلکه اندیشمندان متعددی به این موضوع پرداختند. مطالب بعدی این فصل اساساً به نظرات و انتقادات نیچه به دانش بشری و توهّمات ناشی از علم‌گرایی صرف و نهایت سلامت ذهن اختصاص دارد.

فصل چهارم: «تعلیم و تربیت متوازن»^۵ در جامعه‌ای با عدم تعیین در ارزش‌ها

از دیدگاه برزینکا تعلیم و تربیت متوازن یک شعار است با ابهام زیادی در معنا و مفهوم. یک برداشت از این شعار بعد فردی آن است؛ بدین معنا که فردی که تحت تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد، در یک تربیت متعادل یا متوازن تربیت یابد که خود آرمانی مبهم است. یک پیش فرض یا تصور اولیه می‌تواند این باشد که تربیت متوازن دارای اجزایی است که این اجزاء در ارتباط متعادلی یا متناسب با یکدیگر باشند اما اینکه خود این اجزاء چه چیزی هستند باز هم موضوع مبهمی است.

در اندیشه‌های کهن مانند مصر باستان مقایسه جالبی مدنظر بود، مانند هماهنگی بین اجزاء و کل و در نظر گرفتن حد وسط بین بی‌نهایت‌ها، به عنوان آرمان هدایت‌گر در آموزش خردمندی. در یونان باستان نیز تناسب یا توازن یک کیفیت ارزشمند بود که با

^۱ از آنجا که اندیشه‌های نیچه، از موضوعات بحث برانگیز در تاریخ تفکرات فلسفی است، مخاطبان علاقه‌مند را به خواندن این فصل از کتاب دعوت می‌کنم.

^۲ . On the Uses and Disadvantages of History for Life

^۳ . Philosopher as Cultural Physician

^۴ . Mental Physician

^۵ . Balanced Education

رجوع به متضاد آن می‌توان آن را شناخت: مانند تعادل با عدم تعادل یا هماهنگی با عدم هماهنگی.

حال پرسش اصلی این است که شاید ما بتوانیم معیارهای قدیمی را در ارزیابی‌ها و خلق موارد جدید در نظر بگیریم، ولی با جوامع کنونی که با عدم تعین در ارزش‌ها و معیارها روبه‌روست، باید چه کاری انجام دهیم؟ برای پاسخ به این سؤال و پرسش‌های مشابه در ادامه این فصل، نخست مبانی شعار تعلیم و تربیت متوازن در تاریخ اندیشه‌ها تبیین می‌شود و پس از آن مؤلف سهم این شعار را درباره آرمان‌های شخصیتی و اهداف تربیتی توضیح می‌دهد و در نهایت سه پیشنهاد برای تحقق این شعار در جوامع تکثرگرا مانند آلمان ارائه می‌دهد. این پیشنهادها به اختصار عبارتند از: ۱) شعار تعلیم و تربیت متوازن به ما یادآوری می‌کند که افراد در برابر اصلاح و تکامل خود مسئولند و نباید رشد فیزیکی- روانی خود را به شانس و تصادف واگذار کنند. ۲) در ارتباط بین افراد و فرهنگ جامعه، شعار تعلیم و تربیت متوازن، یک هشدار تلقی شود مبنی بر اینکه توانایی فرد برای جذب و تطابق با فرهنگ، تحت فشار قرار نگیرد. ۳) در تنظیم بعد انسانی فرهنگ، شعار تعلیم و تربیت متوازن، بر این نکته تأکید کند که هر آنچه بخشی از حداقل وجود روانی انسان است، نباید نادیده گرفته شود؛ این بدان معناست که هر بخش هم در ارزشش نسبت به کل و هم در تأثیرات بلند مدتش باید سنجیده شود و نسبت به آن مغرضانه یا اغراق‌آمیز رفتار نشود.

فصل پنجم: آموزش ارزش‌ها: دشواری‌ها و امکانات

فصل پنجم با این پیش‌درآمد آغاز می‌شود که تعلیم و تربیت همیشه به طرف امری ارزشمند جهت داده می‌شود و هیچ کس بدون ملاحظات ارزشی نمی‌تواند آموزش ببیند یا تربیت شود. البته در اینجا پرسش‌های زیادی مطرح است؛ مانند اینکه ارزش به چه معناست؟ ارزش‌های پایه چه ارزش‌هایی هستند؟ حداقل ارزش‌هایی که هر فرد باید بداند چگونه است؟ چه کسی در باب ارزش‌ها تصمیم می‌گیرد و معیارها چیست؟ آیا آموزش ارزش‌ها صرفاً یک شعار رایج نیست که به علت ابهام و فقدان محتوا باید آن را رد کرد؟ و پرسش‌های دیگر.

برزینکا برای پاسخ دادن به این پرسش‌ها و پرسش‌های مشابه سه راهکار ارائه می‌دهد و می‌گوید: ۱) من نخست منشأ پیدایش شعار آموزش ارزش‌ها و طرفداران آن را به اختصار شرح می‌دهم. ۲) پس از آن به طبیعت مسأله‌ساز این شعار و تفسیرهای ممکن خواهیم

پرداخت. ۳) نهایتاً به قلب موضوع یعنی دشواری‌های اهداف تربیتی در شرایط کثرت‌گرایی و فردگرایی ایدئولوژیک خواهیم رفت.

در باب اولین مورد یعنی منشأ پیدایش شعار آموزش ارزش‌ها، برزینکا معتقد است که واژه «ارزش» در معنای فلسفی‌اش در تقابل با معنای اقتصادی‌اش قرار دارد و اساساً در اواخر قرن نوزده و اوایل قرن بیستم استفاده رایج یافت. در آن زمان تئوری‌های مشهوری از ارزش و اخلاق ارزش توسعه یافت که بر روی دانش تعلیم و تربیت اثر گذاشت. نکته جالب اینکه این شعار بیشتر با نظم فلسفی در دانش تعلیم و تربیت مطرح شد تا وظیفه عملی برای مربیان یا معلمان. این امر سبب رشد دانش تعلیم و تربیت نشد، بلکه به سردرگمی فلسفه ارزش در آلمان زد و به زودی هم فراموش شد. برزینکا پس از این مطلب به توضیحات بیشتری هم در کشور آمریکا و هم آلمان در این باره می‌پردازد.

مورد دوم دشواری‌های آموزش ارزش‌هاست. در انجام هر وظیفه تربیتی، از جمله تحقق این شعار، فرد دقیقاً باید بداند که اهداف کدامند و فقط زمانی که مقاصد یا اهداف مشخص باشند، فرد میتواند ابزار آنها را جستجو کند، اما متأسفانه اهداف در این شعار روشن نیستند. مؤلف برای وضوح بخشیدن به موضوع، مشکلات فهم، انتخاب اهداف و موارد دیگر را توضیح می‌دهد.

مورد سوم به تعیین هدف‌های تربیتی در شرایط کثرت‌گرایی و فردگرایی جوامع غربی و از جمله کشور آلمان می‌پردازد. مؤلف پس از بیان وضع و تشریح وظایف والدین، معلم و دولت به این نتیجه کلی می‌رسد که بی‌میلی برای اخذ تصمیم‌هایی که ریشه در آرمان‌ها دارند و آینده را تحت تأثیر قرار می‌دهند، ویژگی جوامعی است که فاقد ارزش‌های معین هستند اما برای ملتی که می‌خواهد کمبودها را جبران کند و زنده بماند باید بر این وضع غالب آید. ساده‌ترین حالت تغییر در مسئولیت‌ها برای حل بحران‌های ارزشی از طرف قانون‌گذاران مدارس، اولیای مدارس و معلمان است. مدارس در آموزش ارزش‌ها به کودکان تلاش کنند و مردم جامعه نیز باید در آرمان‌های مشترک به توافق برسند.

فصل ششم: تعلیم و تربیت امروز، وظایف مشترک خانه و مدرسه

در این فصل وظایف والدین، مدرسه، دولت و مردم جامعه در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان، آن هم اساساً در یک جامعه تکثرگرا توضیح داده می‌شود. مطالب این فصل تا حد زیادی تکرار مباحث فصل‌های پیشین است و تازگی چندانی ندارد. در فرازی از این مبحث در باب وظایف مدارس ملی (دولتی) آمده است: این مدارس نمی‌توانند مؤسساتی باشند که

تعلیم و تربیت کامل و بی کم و کاست کودکان را به عهده بگیرند. آنها نمی‌توانند جایگزین خانه شوند، آنها وظایف مراقبت و تیمارداری ندارند. وظایف اصلی آنها در دو هدف خلاصه می‌شود؛ ارائه دانش به دانش‌آموزان و دادن توانایی و تدارک برای اخذ ارزش‌هایی که مورد قبول دولت است و به اخلاقیات اصلی جامعه مربوط می‌شود. انتظار والدین هم از این مدارس آموزش نیکو از جانب معلم در تحصیل دانش و توانایی اندیشیدن و صحبت کردن و کسب رفتارهای اجتماعی برای فرزندان‌شان است.

فصل هفتم: اخلاقیات حرفه‌ای معلمان

در این فصل برزینکا نخست جایگاه معلم در مدرسه و اهمیت وظایفش را شرح می‌دهد و پس از آن مسئولیت‌های او را در ارتباط با دانش‌آموزان بیان می‌کند. از دیدگاه وی، معلم مهم‌ترین ابزار تعلیم و تربیت در مدرسه است، معلم آزادی بالایی در انجام وظایفش، انتخاب محتوای دروس و روش تدریس دارد. نظارت بر او از بیرون کار سختی است بنابراین باید خود ناظر و هدایت‌گر کار خود باشد. معلم باید از وظایف شغلی خود آگاه باشد، در انجام آن سستی نرزد، از دانش و مهارت بالای حرفه‌ای برخوردار باشد و پیوسته روش کار خود را بهبود بخشد. در ارتباط با دانش‌آموزان باید آنان را به خیر و سودمندی برساند، از خطرات جسمی و روانی مواظبت نماید و در رساندن آنان به مراتب بالای تفکر صحیح، اخلاق و معنویت یاری کند.

کتاب باور، اخلاقیات و تعلیم و تربیت در ۲۶۵ صفحه و با استناد به حدود ۸۰۰ منبع به پایان می‌رسد.

منابع

- برزینکا، ولفگنگ (۱۳۷۱). نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز. (ترجمه مهرآفاق بایبوردی). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- Almond, B (1992). Dismantling our own foundations: A German perspective on contemporary philosophy of education, *Journal Philosophy of Education*, 26 (2): 265-269.

چکیده‌های انجمنی

Re-reading Discipline in Schools Based on the Analysis of the Paradox of Freedom and Authority

Marzieh Aali¹
Parisa Kazemi²

Abstract

This article analyzes the critiques about discipline presented by the theorists of the de-schooling movement about school functions and, based on them, deals with reconstruction of school discipline and its realization. The method used for analyzing the critiques is analytical-descriptive and which is used for reconstructing is the synthetic method. The findings of study on limits of freedom and authority in schools from the perspective of critics include: freedom to realize oneself and denying authoritarianism; freedom to act in situation; accepting the authority of life structures; freedom to gain experience and knowledge; and accepting adult patronizing authority. Findings of the reconstruction phase include: attention and emphasis on student-teacher mutual responsibility; redefining the role of the teacher so as to allow two-way and free interaction with the student; providing contents and adopting methods for presenting them based on knowledge-based principles; and considering students as active and selective actors. Regarding these components and in order to achieve them, the school in this new definition should be able to select students and teachers at macro and micro levels; in other words, it should be an independent or autonomous school. Selection at the micro level, such as student and teacher selection, is not possible without selection at the macro level of the school, such as content and curriculum.

Keywords: freedom, domination, authority, discipline, de-schooling, choice.

¹ Assistant Professor of philosophy of education, University of Tehran ,(Corresponding Author); m.aali@ut.ac.ir

² Master of Philosophy of Education, University of Tehran; npkazemi69@gmail.com

Revisiting the Role of Children's Voice in the Reformation and Improvement of Educational Programs and Policies

Amin Izadpanah¹

Abstract

This article aims to study the role and value of children's voices in the reformation of educational programs. This study is conducted through a critical philosophical inquiry method. The ultimate purpose of this method is the improvement of educational practice. Three questions are raised in this paper: 1. Why children's voices have historically often been neglected in relation to their life matters? 2. Why children's voices must be heard and been considered as criteria in their life matters? 3. How can children's voices be demarginalized and exercised in children's educational matters for the betterment educational programs? The findings show that the total rejection of childhood and its values, a deficit conception of childhood, and inadequacy and deficiency of adults' conception of childhood are among the most significant reasons of historical ignorance of children's voices. Prerequisites of appealing to children's voices include: A critical theoretical revision of adult-centered approaches of childhood, rejection of the universal notion of childhood, adopting the plurality and difference of childhood and children's voices around the world based on various cultural climates and contexts, and adhering to the equality of children's rights and adults. Dialogue and inquiry with children are suggested as two strategies for listening to and representing children's voices in the reformation and improvement of educational programs and procedures. These two strategies can provide us with an access to fresh and firsthand knowledge about children and issues related to their lives.

Keywords: Children; Children's voices; Inquiry with children; Educational reform; Bakhtin; Critical philosophical inquiry

¹ Assistant Professor of philosophy of education, University of Shiraz; amin423@yahoo.com

An Explanation of Children's Literature in the Educational Realm: From Actual Challenges to the Ahead Horizons

Narges Sadat Sajjadih¹
Zohre Sadeghi Googhari²

Abstract

Children's literature has consistently been one of the best means for child education. However, despite its effectiveness, this means has always confronted conceptual challenges regarding its nature; challenges that undermine it compared to other educational means. This article intended to look at "children's literature" from an educational perspective and while formulating present conceptual challenges, prepares some solutions for them in order to maintain children's literature as an educational means. Applying the conceptualization method, we formulated these conceptual challenges and then, based on the Islamic action approach and applying implicit deductive method, we proposed some solutions for them. The main conceptual challenges formulated in terms of dualism concerning instructional-literary, global-local, expression of reality-censorship, and fantasy-reality. At the second step, we identified our position about these challenges: literary structure-educational content, and literary creation-educational reading as the solutions of the first challenge; recognition of a multi-layered human identity, and intellectual dynamics of identity-layers as the solution of the second challenge; gradual encountering with reality as the solution of the third challenge; and a bound between fantasy and reality as the solution of the fourth challenge. These solutions can redefine the position of children's literature in the field of education and open new horizons in front of educators.

Keywords: Children's Literature; Islamic Action Approach; Fantasy; Censor; Identity.

¹ Assistant Professor of Philosophy of Education, University of Tehran, (Corresponding Author); Sajjadih@ut.ac.ir

² Master of Philosophy of Education, University of Tehran; asra0313@gmail.com

Phenomenology of illness: An approach in the education of children with chronic illness

Zahra Asgari¹
Mohammad Hosein Heidari²
Ramazan Barkhordari³

Abstract

Children with chronic illnesses have special educational needs, certain aspects of which are overlooked under the existing objective naturalistic and normative philosophical approaches. This study aims to propose the phenomenology of illness as an alternative approach to improve the education of children with chronic illness. The present study is based on two methodological approaches, phenomenological and inferential. In this way, first, the educational challenges of children with chronic diseases are phenomenologically described according to their views concerning themselves, their existence, and others. Then by extracting the phenomenological themes of intentionality, temporality, and embodiment, the phenomenology of the diseases is inferred as a way to better understand the special education of these children. By recognizing the affected child as the embodied subject, the phenomenology of illness reconstructs the meaning of the illness and introduces a perspective under which the chronic illness becomes a suitable platform for individuals' development and prosperity.

Keywords: children education; chronic illness; phenomenology of illness; intentionality; temporality; embodiment.

¹ PhD Student of Philosophy of Education of University of Isfahan, (Corresponding Author); asgari.za@gmail.com

² Associate Professor of Philosophy of Education of University of Isfahan; mhheidari1353@gmail.com

³ Assistant Professor of Philosophy of Education of University of Kharazmi; ramazanbarkhordari@gmail.com

Investigating Iranian Identity Based on Charles Taylor's Idea about Recognition and Its Implications for Education

Mostafa Moradi¹

Khosrow Bagheri Noaparast²

Shahin Irvani³

Babak Shamshiri⁴

Abstract

The issue of Iranian identity has always been one of the most challenging issues. Determining the common elements of Iranian identity is a matter of controversy, and the differences among different viewpoints will have consequences in practice. The present study has considered the issue of Iranian identity from an educational point of view. For this purpose, from among the various and multiple dimensions of Iranian identity, two important ones, namely language and religion, have been considered as pivotal. Explaining the views of Charles Taylor has provided us with a basis for analyzing the identity of Iranians and has led to indications in the field of education. Conceptual analysis and practical inference are used as research methods. Among the implications of this research are "diversifying education based on Iranian cultural and identity diversity", "convergent education based on the idea of recognition", and "deepening of social relations based on dialogue-oriented education". Finally, based on the implications, some of the Iranian official documents in the field of formal education have been reviewed and evaluated.

Keywords: Iran; Identity; Diversity; Recognition; Taylor.

¹ PhD in philosophy of Education, University of Tehran; m.moradi484@gmail.com

² Professor of Philosophy of of Education, University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran; khbagheri@ut.ac.ir

³ Associate Professor of Philosophy of Education of University of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran; siravani@ut.ac.ir

⁴ Associate Professor of Philosophy of Education of University of Shiraz; bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

Autopoietic Curriculum in the Age of Outbreak of Pandemic Covid-19 and Corona-Life

Bakhtiar Shabani Varaki¹

Alireza Hooshmand²

Abstract

Various aspects of human life including education were affected by the outbreak of pandemic Covid-19 virus & Corona disease simultaneously. Possibility of the chronicity caused a keeping attention to education in this situation. Corona-life forced two central systems of education, public and higher education, to be continued in cyberspace, as they used professional and useful soft wares. In the corona age, limited views, divided approaches, and reducing the whole of human life to separate aspects lead to a deficiency in curricula. To rely exclusively on empirical science or to rely merely on lived experiences have caused difficulties for curricula in this time. In this paper, we examined curricula in the Iranian education system during the corona-life. Some factors such as low infrastructures, poor conditions, lack of professional skills, and necessary competencies are noticed. It is argued that the reductionist approach of the current curricula leads to alienation from the deep meaning of curricula in public and higher education. We used the metaphor of a Swamp Curriculum to describe the current situation of curriculum. As this metaphor indicates, Swamp Curriculum causes people, education systems, and processes focus on specific dimensions and finally, it leads to pulling them down. Neuro-phenomenology, as a comprehensive approach, provides us with an integral consideration of the dimensions of human life. Inspired by neuro-phenomenology, an ecumenical and holographic approach to the curriculum can be achieved that can be called autopoietic curriculum. It is a self-organized and non-reductionist curriculum. The central properties of the autopoietic curriculum are comprehensiveness, uncertainty, rationality, synergistic and hybrid agency. The autopoietic curriculum also requires intertwining, complexity, emergency and inclusiveness. As a result, we explain that the implications of the neuro-phenomenological approach, including uncertainty and pluri-disciplinarity, provide us with a holographic approach to consider the emergent universe scenario in the curriculum development in the age of COVID-19.

Keywords: autopoietic curriculum; corona-life; curriculum; neurophenomenology

¹ Professor of Philosophy of Education, Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran, (Corresponding Author); bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

² PhD Ferdowsi University of Mashhad; hooshmand.tmu@gmail.com

Contents

Editorial	3
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
Autopoietic Curriculum in the Age of Outbreak of Pandemic Covid-19 and Corona-Life	7
<i>Bakhtiar Shabani Varaki; Alireza Hooshmand</i>	
Investigating Iranian Identity Based on Charles Taylor's Idea about Recognition and Its Implications for Education	29
<i>Mostafa Moradi; Khosrow Bagheri Noaparast; Shahin Iravani; Babak Shamshiri</i>	
Phenomenology of illness; an approach in the education of children with chronic illness	55
<i>Zahra Asgari; Mohammad Hosein Heidari; Ramazan Barkhordari</i>	
Explaining of children's literature in the educational area: from the actual challenges to the ahead horizons	81
<i>Narges Sadat Sajjadih; Zohre Sadeghi googhari</i>	
Revisiting the role of children's voice in the reformation and improvement of educational programs and policies	109
<i>Amin Izadpanah</i>	
Re-reading disciplin in school based on the analysis of the paradox of freedom and authority	135
<i>Marzieh Aali; Parisa Kazemi</i>	

Editorial Board

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

Professor at University of Tehran

[Tayebeh Tavasoli](#)

Assistant Professor at University of Qom

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

Professor at Ferdowsi University of Mashhad

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

Associate Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Yahya Ghaedi](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Seyed Mansour Marashi](#)

Associate Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

Associate Professor at Shahed University of Tehran

[Akbar Rahnama](#)

Associate Professor at Shahed University of Tehran



Publisher: Philosophy of Education Society of Iran

License Number: 23274

ISSN: 2538-2802

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

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

Managing Editor: Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

Assistant: Fahimeh Nezamul-Islami

Editor: Reza Mohammadi Chaboki Ph. D

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

Tel/Fax: 021-88928521

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

E-mail: pesi.anjoman@gmail.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of Education

Volume 5, Issue 2, Autumn & Winter 2020 – ISSN: 2538-2802