

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۸، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۲

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

یادآوری: این شماره در آذرماه ۱۴۰۳ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۸، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۲

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

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

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

شاپا: 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 (دانشیار دانشگاه قم)

ویراستار: علی وحدتی دانشمند

بازبینی و صفحه‌آرایی: علی وحدتی دانشمند

مدیر اجرایی: فهیمه نظام‌الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیأت تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر طیبه توسلی (دانشیار دانشگاه قم)

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر مسعود صفایی مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران

دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

اهواز)

دکتر یحیی قائدی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر اکبر رهنما (دانشیار دانشگاه شاهد)

دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر محمدحسن میرزامحمدی (استاد دانشگاه شاهد)

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

تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمبر: ۸۸۹۲۸۵۲۱ - ۰۲۱

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

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@gmail.com

درباره نشریه

الف) اهداف

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

ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

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

ج) انواع مقالات:

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

راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

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

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

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

چکیده فارسی و انگلیسی ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.

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

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

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

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

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

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

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

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

فهرست مطالب

- سخن سردبیر..... ۳
خسرو باقری
- تحلیل و ارزیابی شواهد فلسفی، عصب‌شناختی و تربیتی هوش‌های چندگانه گاردنر..... ۵
مصطفی مرادی
- وظایف والدین در تکوین مبانی شناختی، گرایشی و ارادی جهت مسئولیت‌پذیری کودکان در دوره تمهید (پیش از بلوغ و سن تکلیف) ۳۴
فیصل ربیهاوی، سیدجلال هاشمی، مسعود صفایی‌مقدم، خسرو باقری
- تربیت معلم در فضای «پسانتقادی»؛ بررسی نظریات پسانتقادی فیلیپ وکسلر به‌عنوان فلسفه زیربنایی تربیت معلم..... ۵۹
حمداله محمدی، روح‌الله مظفری‌پور
- معرفی کتاب: مراقبت از جوانان و نسل‌ها؛ نوشته برنارد استیگلر..... ۸۱
علی وحدتی دانشمند

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

در شماره حاضر، سه مقاله با سه موضوع مورد توجه قرار گرفته است. مقاله نخست، به بررسی انتقادی هوش‌های چندگانه گاردنر اختصاص یافته است. مقاله دوم، تربیت در دوران کودکی را بر اساس دیدگاه عاملیت انسان مورد بررسی قرار داده است. مقاله سوم، به معرفی رویکردی پسانتقادی در تعلیم و تربیت پرداخته است.

موضوع مقاله نخست، جای طرح ویژه داشته زیرا جذابیت هوش‌های چندگانه، از سویی، موجب استفاده گسترده از آن در ایران شده، بدون آن که نیاز به نقادی این نظریه احساس شده باشد. به عبارت دیگر، چنین تصور شده است که این نظریه، قطعی و مسلم است و می‌توان بدون تأمل از آن بهره گرفت. از سوی دیگر، زمینه برای جست‌وجوی شکل‌های احتمالی دیگری از هوش فراهم شده و هر کس و هر گروه، به گمان خود، شکل خاصی از هوش را مطرح کرده است. برای مثال، برخی گروه‌های پژوهشی به طرح و بررسی هوش ولایی پرداخته‌اند. آشنایی با فضای مناسب سخن گفتن از هوش‌های چندگانه و نیز محدودیت‌های نظریه هوش‌های چندگانه، از جمله ضرورت‌های چاپ مقاله نخست محسوب می‌شود و امید است که زمینه استفاده مناسب و خردمندانه از این نظریه را فراهم آورد.

مقاله دوم، بر اساس نظریه عاملیت انسان در دیدگاه اسلامی، کوشیده است که فضا و منطق تربیت در دوران کودکی را که از آن به دوره تمهید یاد شده، روشن سازد و اصول و روش‌هایی را متناسب با این دوره معرفی نماید. بر اساس مفهوم تمهید، نظر بر آن است که تعامل، به معنای دقیق کلمه، در دوران کودکی میسر نیست زیرا کودکان هنوز به تبلور عاملیت در وجود خویش دست نیافته‌اند. با این حال و با توجه به این که دوران کودکی، عرصه بروز و تکوین تدریجی عاملیت در کودک است، منطق عاملیت، اقتضاهایی را برای سامان‌دهی مناسب فعالیت‌های تربیتی در این دوران فراهم می‌آورد. این اقتضاها بیانگر آنند که لازم است در دوران کودکی، شیب ملایم تمهید برای شکل‌گیری مناسب مبانی عمل و عاملیت، تحقق یابد و والدین و مربیان بکوشند در سه مبنای شاختی، گرایشی و ارادی عمل، تمهید مقدمات لازم و مناسب را در عرصه تعلیم و تربیت کودک فراهم آورند.

در مقاله سوم، رویکرد جدیدی در قلمرو تربیت معنوی مطرح شده و تحت عنوان نگاهی پسانتقادی بیان شده است. رویکرد انتقادی با اصطلاح خاصی که ریشه در مکتب فرانکفورت داشته، منتقد فضای سرمایه‌داری اولیه و متأخر تحت عنوان نولیبرال دارد. هر چند دیدگاه انتقادی، فضای سرمایه‌داری را از منظر سودگرایی مادی و ابزارانگاری حاکم بر آن، مورد انتقاد

قرار می‌داد، اما جنبه‌های معنوی در آن دیده نمی‌شد. دیدگاهی که در این مقاله مطرح شده، نوعی چرخش به سوی معنویت‌گرایی در تعلیم و تربیت را نشان می‌دهد. به هر روی، یکی از یادزهرهای ماده‌گرایی و سودگرایی یا فرهنگ بازار، توجه به معنویت در زندگی بشر به‌طور کلی، و در عرصه تعلیم و تربیت به‌طور خاص، است. چنان که در مقاله اشاره شده، سیدحسین نصر نیز با مطرح کردن رویکرد سنتی، تلاش در نقد فرهنگ مدرن داشته است و مشابهتی با دیدگاه پساانتقادی مذکور دارد. البته، باید به این مخاطره نیز توجه داشت که نقد رویکردهای مدرن و پست مدرن، نباید و نمی‌تواند به معنای بازگشت بی‌کم‌وکاست به سنت و تربیت سنتی باشد. در واقع، حرکت جوامع بشری، رو به جلو است و ممکن نیست که بی‌کم‌وکاست به شرایط گذشته بازگردد. از اینجاست که رویکرد به‌گزینی از سنت و مدرنیته و پسامدرنیته، ضرورت و درعین‌حال، دشواری خود را نشان می‌دهد. فراهم آوردن مجموعه‌ای منسجم از نقاط قوت سنت و جریان‌های مدرن، چیزی است که دشواری کوشش جدید را آشکار می‌سازد، اما چاره‌ای از آن وجود ندارد.

تحلیل و ارزیابی شواهد فلسفی، عصب‌شناختی و تربیتی هوش‌های چندگانه

گاردنر^۱

مصطفی مرادی^۲

چکیده

نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر، یکی از پرنفوذترین نظریه‌ها در حوزه شناخت هوش و ظرفیت‌های شناختی ذهن انسان می‌باشد. این نظریه به‌طور گسترده از سوی کارگزاران تربیتی در سطح دنیا، مورد پذیرش قرار گرفت و مقالات و کتاب‌های متعددی برای شیوه‌اثرگذاری و هدایت فرایندهای تربیتی بر مبنای این دیدگاه شکل گرفت. اما هم‌زمان نقدهای سختی نیز از زوایای فلسفی، عصب‌شناختی و تربیتی به این دیدگاه وارد شده است. در کشور ما این نقدها مورد توجه قرار نگرفته و این دیدگاه با استقبال کمی نظیر به کار بسته شده و حتی به اسناد رسمی نیز راه یافته است. این مقاله با رویکردی تحلیلی، در سه حوزه فلسفی، علم اعصاب و تربیتی نقدهای وارد شده به این دیدگاه را مورد تحلیل قرار داده است و پاسخ‌های گاردنر و مدافعان دیدگاه وی را مورد سنجش قرار داده است. نتایج بررسی و تحلیل حاکی از آن است که دیدگاه گاردنر به‌رغم پذیرش گسترده، با ابهامات و کاستی‌های جدی مواجه است و لازم است در کاربرد آن احتیاط لازم صورت پذیرد.

واژگان کلیدی: گاردنر، هوش، هوش‌های چندگانه، بهره‌هوشی

۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۱۶

۲ عضو هیأت علمی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): mmoradi484@ut.ac.ir

مقدمه و بیان مسئله

هوش^۱ سازه‌ای ساده و پیچیده است؛ ساده است، زیرا به نظر می‌رسد غالب افراد بدون هرگونه واسطه مفهومی دیگری آن را قابل فهم می‌یابند و در مکالمات روزمره آن را به کار می‌گیرند. اما این سازه، هم‌زمان پیچیده است، زیرا اندکی تأمل در معنای آن، پیچیدگی‌های مفهومی و فلسفی آن را روشن می‌سازد (آسدون^۲، ۲۰۱۷؛ لگ^۳ و هاتر^۴، ۲۰۰۷؛ لنز^۵، ۲۰۰۰). با نیم‌نگاهی به تاریخچه پژوهش‌های انجام شده در این باره، در طی بیش از یک قرن همچنان این حوزه، محل بحث‌های عمیق و گسترده است و ما شاهد اختلاف‌های زیادی در درک معنای این سازه هستیم (استرنبرگ^۶، ۲۰۲۰).

هم‌زمان با بحث‌های علمی و فلسفی در باب مفهوم هوش، این سازه به دلایل و عوامل مختلف، محل توجه گروه‌های خاص مردم از جمله، سیاست‌مداران، اقتصاددانان، هنرمندان، والدین و گروه‌های عام مردم قرار گرفته و حتی گاه این سازه مورد سوءاستفاده‌هایی قرار گرفته است^۷. برای نمونه در حوزه استفاده بازاری از این سازه می‌توان به این سخن رابرت استرنبرگ^۸، روانشناس مشهور آمریکایی صاحب‌نظر در زمینه سازه هوش، استناد کرد که، «شاید هیچ حوزه‌ای از روانشناسی، به اندازه سنجش هوش، بازارمدار^۹ نبوده است.» (ص: ۱۳۹). از همین رو باید در به کارگیری دیدگاه‌ها و نظریه‌های مختلف مربوط به این سازه، دقت نموده و نقدهای مربوط بدان را نیز مورد توجه قرار داد.

بدین ترتیب، یکی از نظریه‌های هوش، که با اقبال بسیار زیادی روبرو شده، نظریه هوش‌های چندگانه^{۱۰} هاوارد گاردنر^{۱۱}، روانشناس تحولی آمریکایی است. دیدگاه وی، به‌طور خاص، به طرز

1 intelligence

2 Asodan, F.

3 Legg, S.

4 Hutter, M.

5 Lanz, P.

6 Sternberg, R. J.

۷ از آنجا که به‌طور شهودی، یکی از برتری‌های فرد بر دیگری، برتری در هوش یا استعداد است، به‌طور طبیعی این سازه و شکل سنجش آن مورد توجه گروه‌های نامبرده قرار می‌گیرد. استفاده نابجا از این سازه محل پژوهش و یادداشت‌های انتقادی بسیاری بوده است. برای نمونه نگاه کنید به (Benisz, Willis & Dumont, 2018; Furnham & Home, 2021; Cave, 2020).

8 Sternberg

9 Market oriented

10 Multiple intelligences

11 Howard Gardner

گسترده‌ای، مورد توجه اهالی تعلیم و تربیت در آمریکا و سایر نقاط دنیا قرار گرفته است (گاردنر، ۲۰۲۰، فصول ۷ و ۸). این استقبال به اندازه‌ای بوده است که حتی موجب شگفتی صاحب این نظریه گردید (گاردنر، ۲۰۱۱ ب). اما شاید همین توجه گسترده به این دیدگاه، زمینه نقدهای متعددی از زوایای فلسفی، روانشناختی، عصب‌شناختی و تربیتی به این دیدگاه شده است که حتی ارائه یک دسته‌بندی از تمامی این نقدها در یک مقاله، کاری بسیار دشوار است. در کشور ما نیز، این نظریه به شکل گسترده‌ای مورد توجه و استقبال قرار گرفت.^۱ حتی اساتید به نامی در حوزه‌های مختلف از جمله مطالعات برنامه درسی به ترویج این دیدگاه پرداختند (مهرمحمدی، ۱۳۸۵)^۲؛ می‌توان گفت در کشور ما، از موارد استثنایی که بگذریم، پژوهش‌های گسترده انجام شده در باب هوش‌های چندگانه از دو حالت خارج نیست؛ برخی کوشیده‌اند مزایا و قابلیت‌های این نظریه را مشخص کرده و تحولی را که کاربست آن می‌تواند در مدارس ایجاد کند، برجسته نمایند؛ گروه دومی نیز به دنبال کاربست عملی یا آزمایشی این دیدگاه در حوزه مشخصی بوده‌اند. اما نگارنده در بررسی‌های خویش ملاحظه نمود که نقدهای صورت گرفته بر دیدگاه گاردنر در کشور ما مورد توجه قرار نگرفته است. اما چرا؟ واقعیت این است که نظریه هوش‌های چندگانه، در کنار قابلیت‌های احتمالی‌ای که، به‌طور خاص در حوزه آموزش و تربیت، ایجاد کرده است با چالش‌های سختی برای اثبات خویش روبه‌رو شده است و بیش از چهار دهه پس از طرح آن، به‌طور پیوسته مورد نقادی قرار گرفته است. توجه به این چالش‌ها و نقاط ضعف علمی و فلسفی این دیدگاه، امری لازم است که به نظر می‌رسد در کشور ما مغفول واقع شده است. درواقع، پرسش موردنظر این پژوهش این است که آیا به‌رغم کاربست گسترده دیدگاه هوش‌های چندگانه، پس از چهار دهه، آیا این دیدگاه توانسته است شواهد علمی و دلایل قابل قبولی در دفاع از خود ارائه دهد و آیا توانسته است با موفقیت به نقدهای گسترده‌ای که به آن شده است، پاسخ دهد؟ ارزیابی جامعی از نقدهایی که به این دیدگاه در حوزه‌های مختلف صورت گرفته است کاری است لازم، که تا زمان

۱ برای نمونه، جست‌وجوی عبارت «هوش‌های چندگانه» در پایگاه داده‌های علمی «نورمگ» در اسفندماه ۱۴۰۲، ده هزار عنوان پژوهش را نمایش داده است. این سوای پژوهش‌هایی است که در دیگر سامانه‌ها موجود است که در این سامانه موجود نیست.

به‌علاوه رساله‌ها و پایان‌نامه‌های دانشجویی نیز در این جست‌وجو به حساب نیامده‌اند.

۲ جالب آن است که حتی تشریح دیدگاه گاردنر در این مقاله در مواردی نادرست بیان شده است. برای نمونه، هوش طبیعت‌گرایانه چنانچه در همین نوشته خواهد آمد، سرانجام از سوی گاردنر به‌عنوان یک هوش در نظر گرفته شده است که مهرمحمدی بدان اشاره نکرده است.

این نوشتار صورت نگرفته است و بیشتر نقدها در زبان انگلیسی نیز، به‌طور خاص به یک جنبه از این نظریه معطوف شده است.

روش پژوهش عبارت از «تحلیل انتقادی» نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر می‌باشد (حسینی، ۲۰۱۴). برای این کار، نخست شرحی اجمالی^۲ از چارچوب اصلی این نظریه، مطابق با کتاب‌ها و مقالات وی، ارائه شده و همچنین تغییراتی را که در دیدگاه وی در طول زمان صورت گرفته، مورد توجه قرار خواهد گرفت؛ سپس مطابق با شکل استدلال گاردنر، نقدهای صورت گرفته به دیدگاه وی در سه حوزه فلسفی، عصب‌شناختی و کاربست تربیتی مطرح خواهد شد و پاسخ گاردنر به هر نقد نیز مورد اشاره قرار خواهد گرفت. در پایان هر بخش، میزان اتقان و قوت نقدها و پاسخ‌های گاردنر و مدافعان دیدگاه وی، مورد توجه قرار خواهد گرفت.

نظریه هوش‌های چندگانه

صورت بندی دیدگاه گاردنر در باب هوش‌های چندگانه، حاصل کار در پروژه‌ای است که در سال ۱۹۷۹ از سوی بنیاد برنارد ون لیر^۳ در تعامل با دانشگاه هاروارد منعقد گردید و پژوهش‌گران بنامی همچون ایزرائیل شفلمر و هاوارد گاردنر به آن پیوستند. اولین کتابی که در سال ۱۹۸۳ در این پروژه، منتشر شد، کتاب «چارچوب‌های ذهن» اثر گاردنر (۲۰۱۱ب) بود.^۴ این کتاب در زمان خود و پس از آن، چنانچه اشاره شد، مورد توجه گسترده قرار گرفت (گاردنر، ۲۰۲۰). اما گاردنر چه گفته است و نوآوری وی چه بوده است؟

گاردنر، چنان که از عنوان کتاب وی هم برمی‌آید، ظرفیت ذهنی انسان را به هفت هوش مستقل تقسیم نموده است: هوش منطقی-ریاضی^۵، هوش زبانی-واژگانی^۶، هوش بدنی-

1 Hosseini

۲ این اجمال از آن رو است که دیدگاه گاردنر، چنانچه اشاره شد، با گستردگی تمام در مقالات و کتاب‌ها مورد اشاره قرار گرفته است. این کتاب‌ها، نمونه‌ی کوچکی از مطالب موجود در منابع فارسی است: آرمسترانگ (۱۳۹۶)، مکنزی (۱۳۹۱)، دژگاهی و حاجی مرادی (۱۳۹۲)، فلیتیم (۱۴۰۱).

3 The Bernard Van Leer Foundation

۴ کتاب دوم با عنوان «در باب استعدادهای آدمی» اثر ایزرائیل شفلمر است که به فارسی ترجمه شده است (مترجمان دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۲).

5 Logical-mathematical

6 Linguistic-verbal

جنبشی^۱، هوش موسیقیایی^۲، هوش دیداری-فضایی^۳، هوش درون فردی^۴ و هوش بینافردی^۵ (گاردنر، ۲۰۱۱ الف). وی چهارده سال بعد در توسعه دیدگاه خویش، هوش هشتمی با عنوان هوش طبیعت‌گرایانه^۶ را نیز به لیست هوش‌های خویش افزود و بیان نمود که در صورت پشتیبانی شواهد بیشتر، می‌توان هوش دیگری با عنوان هوش وجودی^۷ را نیز به مجموعه هوش‌ها اضافه نمود (گاردنر، ۱۹۹۹، فصل چهارم). گاردنر در سال ۲۰۱۶ طی مصاحبه‌ای، سخن از هوش دهمی با عنوان هوش تدریس یا پداگوژیکی گفته است که در برخی از افراد که از قابلیت بیشتری در تدریس و انتقال مفاهیم به دیگران برخوردار هستند، نمود بارزی دارد (گاردنر، ۲۰۱۶).

تا پیش از بیان نظریه گاردنر دیدگاه غالب در ارزیابی هوش، دیدگاه عامل G، یا هوش عمومی^۸ بود که با کارهای آماری چارلز اسپیرمن^۹ مطرح گردید؛ عامل G، نوعی تحلیل عاملی از همبستگی میان قابلیت‌های شناختی افراد می‌باشد. این آزمون‌ها که عمدتاً بر ارزیابی‌های هوش استنفورد بینه (IQ) و آزمون هوش وکسلر که همبستگی بالایی با آزمون استنفورد بینه دارد، مبتنی بود (گاردنر، ۱۹۹۹، ص: ۲۰۳). البته باید گفت نگاه تکثرگرا به هوش برای نخستین بار از سوی گاردنر مطرح نگردید و گاردنر خود به این نکته اشاره کرده است (گاردنر، ۱۹۹۳، صص: ۲۳۴-۲۳۵). برای نمونه هوش‌های ماتریسی گیلفورد^{۱۰} پیش از هوش گاردنر طرح شده بود و تقریباً هم‌زمان روانشناسان دیگری همچون رابرت استرنبرگ، از هوش‌های سه‌گانه سخن گفتند (استرنبرگ، ۲۰۲۰).

اما امتیاز هوش گاردنر در نوع تقسیم‌بندی، ارائه شواهد متنوع و حساسیت به محتوای هوش‌ها می‌باشد. اینکه، هر هوش به محتوای خود وابسته است و حتی حافظه نیز شکل‌های مختلف به خود می‌گیرد و ما یک نوع حافظه عمومی نداریم، از الزامات و ابداعات دیدگاه

1 Body-kinesthetic

2 Musical

3 Visual-spatial

4 Intrapersonal

5 Interpersonal

6 Naturalist intelligence

7 Existential intelligence

8 General intelligence

9 Charles Spearman

10 Guilford, J. P.

گاردنر است، حال آنکه در دیدگاه استرنبرگ این تمایزات وجود ندارد. گاردنر به دقت به تفاوت دیدگاه خود با دیدگاه استرنبرگ، که آن را هوش موفق^۱ نامیده^۲، اشاره کرده است و مشابه دانستن آن‌ها را نمی‌پذیرد (گاردنر، ۲۰۲۰، صص: ۱۱۹-۱۲۰).

اما شاید این پرسش ایجاد شود که گاردنر بر چه اساسی این هوش‌ها را برگزیده است و ملاک وی برای انتخاب یک هوش چه بوده است وی در کتاب خویش دو شرط را مبنای انتخاب هوش‌ها برشمرده است:

پیش از آنکه به شایستگی‌های هوشی^۳ بپردازیم، ما باید دو موضوع را مورد بررسی قرار دهیم: نخست اینکه، پیش‌نیازهای یک هوش چه چیزهایی هستند: بدین معنا که، پیش شرط‌های کلی‌ای^۴ که مجموعه‌ای از مهارت‌ها هوشی باید با آن مطابقت داشته باشند، تا ارزش بررسی داشته باشند و در فهرست اصلی شایستگی‌های هوشی قرار بگیرند، چه چیزهایی هستند؟ دوم اینکه، معیارهای واقعی که شایستگی کاندیدای خاصی را - که شرط نخست را گذرانده - برای پیوستن به محفل زیبای هوش‌های^۵ ما، مورد تایید قرار می‌دهد، چه چیزهایی هستند؟ (گاردنر، ۲۰۱۱الف، ص: ۶۴).

یعنی از نگاه گاردنر، ما دو مبنای اساسی برای اینکه یک هوش را در مجموعه هوش‌ها داشته باشیم روی میز داریم: پیش‌شرط‌ها و معیارها. گاردنر در توضیح پیش‌شرط‌ها در همان کتاب چارچوب‌های ذهن، توضیح می‌دهد که پیش‌شرط به این معنا است که باید نخست ثابت شود که آن هوش مسائل واقعی را حل می‌کند و قابلیت تولید مسئله را نیز دارا است. بدین معنا که در هر فرهنگ ثابت شود آن هوش، از اهمیت برخوردار است. وی برای نمونه، توان تشخیص چهره^۶ را یک هوش در انسان می‌داند که تمام معیارهای برخورداری از هوش را دارا است ولی از آنجا که در فرهنگ بشری اهمیت چندانی ندارد، کنار گذاشته شده است (گاردنر، ۲۰۱۱الف، صص: ۶۵-۶۶)؛ یا در نمونه‌ی دیگری توان چشایی^۷ و بویایی^۸ انسان نیز امکان اینکه

1 Successful intelligence

۲ استرنبرگ کتابی با همین عنوان دارد (استرنبرگ، ۱۹۹۷).

3 intellectual competences

4 general desiderata

5 charmed circle of intelligences

6 Recognize faces

7 gustatory

8 olfactory

در مجموعه هوش‌های انسان قرار بگیرد و معیارهای لازم را تأمین کند را دارا است ولی به دلیل کم بودن اهمیت فرهنگی آن، کنار گذاشته می‌شود. اما بلادرنگ این پرسش پیش می‌آید که چرا ارزش و اهمیت تشخیص چهره، به اندازه اهمیت دیگر هوش‌ها نیست؟ گاردنر با چه شواهد و دلایلی، ارزشمندی هوش‌ها را مورد سنجش قرار داده است؟ در نقدها این نکات مورد ارزیابی قرار خواهد گرفت.

مبنای دوم برای اینکه یک هوش در مجموعه‌ی هوش‌های گاردنر قرار گیرد، معیارهایی است که گاردنر به دست داده است. این معیارها از آن رو با اهمیت هستند که پس از اینکه یک هوش، پیش شرط نخست را تأمین نمود، بودن و نبودن آن در مجموعه هوش‌ها به تأمین این معیارها بستگی دارد. برای نمونه هوش اخلاقی^۱ (گاردنر، ۱۹۹۹، صص: ۶۷-۷۷) و هوش شوخ-طبعی^۲ از نظر گاردنر نمی‌توانند یک هوش مستقل باشند به این دلیل که این هوش‌ها برخی از معیارها، به‌ویژه زیربنای عصب‌شناختی لازم را تأمین نمی‌کنند (گاردنر، ۱۹۹۳، ص: ۲۷). گاردنر در فصل چهارم کتاب «چارچوب‌های ذهن» این معیارها را به اجمال مورد اشاره قرار داده است.

این معیارها عبارتند از:

(الف) تفکیک کارکردی پس از آسیب به دیگر بخش‌های مغز؛ بدین معنا که آن بخش از مغز در صورت صدمه به دیگر بخش‌های مغز، بتواند به کار خویش ادامه دهد.

(ب) وجود دانشمندان احمق^۳، اعجوبه‌ها، و دیگر افراد استثنایی؛ در نگاه گاردنر وجود این افراد حاکی از رشد اعجاب‌انگیز برخی هوش‌های انسانی در کنار عقب ماندگی برخی دیگر از هوش‌ها و به نوعی استقلال هوش‌ها از یکدیگر است.

(پ) وجود مجموعه‌ای از عملیات یا هسته مشخصی از عملیات‌های مربوط به یک هوش خاص که قابل شناسایی و تمایز باشد.

(ت) برخورداری از تاریخ تحول و رشد متمایز به همراه یک «وضعیت نهایی»^۴ عملیاتی که قابل تعریف از سوی کارشناسان آن حوزه باشد.

(ث) برخورداری از تاریخ در سیر تحول انسان و امکان وقوع در تاریخ تحولی انسان

1 Moral intelligence

2 Humor intelligence

3 idiot savant

4 End-state

(ج) برخورداری از پشتیبانی روانشناسی تجربی

(چ) پشتیبانی از یافته‌های روان‌سنجی

(خ) پذیرندگی برای رمزگذاری در یک نظام نمادین^۱ (گاردنر، ۲۰۱۱ الف، صص: ۶۷-۷۴).

اما در اینجا نیز چند پرسش پیش می‌آید، نخست اینکه، این معیارها دقیقاً چه چیزی را می‌سنجند؟ آیا به قدر کافی روشن هستند که همه پژوهش‌گران بتوانند آن را برای سنجش دیگر هوش‌های احتمالی مورد استفاده قرار دهند؟ دیگر اینکه، چرا این معیارها و نه معیارهای دیگر؟ انحصار معیارهای شناسایی یک هوش به این هشت مورد از کجا آمده است؟ این‌ها برخی پرسش‌های مبنایی است که در نقدها مورد اشاره قرار خواهند گرفت.

گاردنر در طرح نخست دیدگاه خویش در کتاب «چارچوب‌های ذهن» اذعان نموده است که انتخاب هوش‌های هفت‌گانه عمدتاً ذهنی و بیشتر ذوقی بوده است تا عینی و تجربی (گاردنر، ۲۰۱۱ الف، ص: ۶۷) اما پس از یک دهه، شاید به دلیل استقبال غیر قابل انتظاری که از دیدگاه وی از سوی اهالی تعلیم و تربیت به عمل آمد، جسارت بیشتری به کار برده است و آن را برابر با ماهیت انسان دانسته است. بیان خود وی در اینجا جالب توجه است.

این نظریه دو ادعای مکمل را ارائه می‌کند. نخست اینکه، این نظریه توصیفی^۲ از توان شناختی انسان^۳ در کامل‌ترین شکل آن می‌باشد. - من هوش‌ها را، از نظر شناختی، به‌عنوان تعریف جدیدی *از ماهیت انسان*^۴، مطرح کردم. درحالی‌که سقراط انسان را حیوان عقلانی می‌دید و فروید بر غیرعقلانی بودن انسان‌ها تأکید می‌کرد، من (با رعایت احتیاط لازم) انسان‌ها را به‌عنوان موجوداتی توصیف کردم که دارای مجموعه‌ای از هفت، هشت یا چندین هوش هستند (گاردنر، ۱۹۹۹، ص: ۴۴) [تأکیدها از نگارنده متن حاضر است].

در ادامه به برخی از نقدهای مهمی که بر هوش‌های چندگانه در طی چهار دهه پس از طرح آن، وارد شده است اشاره خواهیم کرد. چنان‌که بیان شد، حجم نقدهای وارد شده به گاردنر بسیار زیاد است و ما در اینجا در سه حوزه فلسفی، عصب‌شناختی و تربیتی، مهم‌ترین نقدهای وارد بر این نظریه را مورد اشاره قرار خواهیم داد.

1 Susceptibility to Encoding in a Symbol System

2 account

3 Human cognition

4 Human nature

هوش‌های چندگانه با چه نقدهایی روبرو بوده است؟

نقدهای وارد شده به نظریه گاردنر، چندبعدی و با زمینه‌های فلسفی، عصب‌شناختی و تربیتی صورت گرفته است. در ادامه به تفکیک این نقدها و پاسخ‌های گاردنر مورد اشاره قرار می‌گیرد. در خاتمه، این نکته مورد اشاره قرار خواهد گرفت که گاردنر و مدافعان دیدگاه وی، به چه میزان توانسته‌اند در پاسخ به نقدها موفق باشد.

نقدهای فلسفی به نظریه هوش‌های چندگانه

یکی از منتقدان سرسخت نظریه هوش‌های چندگانه، جان وایت^۱، فیلسوف بریتانیایی است. وی در چند مقاله دیدگاه گاردنر را تحلیل و نقد نموده است (۲۰۰۴، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸)^۲. نقد وایت به اندازه‌ای گسترده و مبنایی است که گاردنر در پاسخ خویش به وی (گاردنر، ۲۰۰۶) اشاره کرده است که «جان وایت از سر تا پا^۳ با نظریه هوش‌های چندگانه مشکل دارد»^۴. نقد وایت به دیدگاه هوش‌های چندگانه از یک جهت دیگر هم خاص است به این سبب که تنها کسی است که به‌زعم نگارنده این متن، پاشنه آشیل دیدگاه گاردنر را مورد اشاره قرار داده است. چنان‌که اشاره شد گاردنر دو پیش شرط برای پذیرش هوش‌های مورد نظر خویش به دست داده است و گاردنر دقیقاً از همین مدخل به نقد گاردنر می‌پردازد.

چنان‌که اشاره شد، نقدهای وایت گسترده است و نگارنده در اینجا صرفاً برخی از نقدهایی را که مبنایی‌تر بوده است، برگزیده است.

۱. وایت در ابتدای مقاله خویش، اشاره کرده است که دلیل اساسی برای محبوبیت هوش‌های چندگانه، ارزیابی نقادانه هوش عمومی و همبسته آن، یعنی IQ، از سوی این نظریه است. در دیدگاه هوش‌های چندگانه، کودکانی که در یک زمینه ضعیف عمل می‌کنند قابلیت این را دارند که در زمینه‌های دیگر بدرخشند؛ برای مثال کودکی که در هوش منطقی و ریاضی ضعیف عمل می‌کند ممکن است که در هوش بدنی و جنبشی قوی باشد و لازم است نظام آموزشی این تکثر هوشی کودکان را مورد توجه

1 John White

۲ البته، این سه نوشته وایت همپوشانی بسیاری دارند.

3 top to bottom

۴ البته کسان دیگری در نقد نظریه هوش‌های چندگانه به تحلیل‌های فلسفی متوسل شده‌اند؛ برای نمونه، کلین (Klein) (۱۹۹۷) دیدگاه گاردنر را مورد نقد قرار داد که پاسخ گاردنر (۱۹۹۸) و دفاع دوباره کلین (۱۹۹۸)، را به همراه داشت، ولی به دلیل محدودیت واژگانی این مقاله این مقالات در خلال اشاره به نقدهای وایت به صورت گذرا، برخی از نقدهای وی نیز مورد اشاره قرار خواهند گرفت.

قرار دهد. ولی نکته وایت این است که پذیرش تکثر هوشی کودکان دیدگاهی مهم و درست است ولی دیدگاه گاردنر نادرست است (وایت، ۲۰۰۶).

وایت در اینجا می‌خواهد بگوید پذیرش تکثر هوشی انسان و مردود دانستن سنجش هوش کودکان صرفاً بر اساس IQ، نمی‌تواند دلیلی برای درستی دیدگاه گاردنر باشد. وایت در نقل قولی از گیلبرت رایل^۱ اشاره می‌کند که وی بیش از سه دهه پیش از گاردنر، همین نکته را مورد اشاره قرار داده است که ما هوش‌های بسیاری داریم. نکته رایل چنین است. «... بوکسور، جراح، شاعر و فروشنده...»، هر یک معیارهای خاص خودشان برای هوشمند بودن را به کار می‌برند. وایت در تبیین دیدگاه رایل نوشته است: «در نگاه وی [رایل]، کنش هوشمندانه، باید عبارت از به کارگیری انعطاف آمیز وسایل^۲ برای پیگیری اهداف^۳ فردی باشد.» نتیجه‌گیری وایت از سخن رایل این است که به تعداد اهداف انسانی می‌تواند هوش وجود داشته باشد و محدود کردن آن به هوش‌های چندگانه گاردنر، فاقد مبنای تجربی و فلسفی است (وایت، ۲۰۰۶).

۲. چنان‌که در اشاره به هوش‌های چندگانه بیان شد، در نگاه گاردنر برای اینکه یک هوش در مجموعه هوش‌های انسانی جای بگیرد لازم است، دو شرط داشته باشد. یکی اینکه از پیش نیاز مطلوبیت فرهنگی برخوردار باشد. بدین معنا که فرهنگ‌های انسانی آن هوش را مطلوب بیان‌کنند. دیگر اینکه معیارهای هشت‌گانه مورد اشاره وی را تأمین نمایند. وایت در اشاره به این موضوع پیش‌نیاز مطلوبیت فرهنگی این پرسش را مطرح می‌سازد که گاردنر چگونه توانسته است این مطلوبیت را در میان همه یا دست‌کم غالب فرهنگ‌های بشری احراز نماید؟ چه شواهدی از سوی گاردنر برای این مطلوبیت به دست داده شده است؟

برای نمونه گاردنر توان ذهنی انسان برای «تشخیص چهره‌ها» که از نگاه وی در «فرهنگ‌ها ارزش چندانی» ندارد (گاردنر، ۲۰۱۱، ص: ۶۵)، را از مجموعه هوش‌ها کنار گذاشته است. وایت، این پرسش را پیش پای گاردنر قرار داده است: به چه دلیل توان تشخیص چهره‌ها ارزش آن را ندارد که در میان هوش‌های چندگانه قرار گیرد؟ گاردنر چه شواهدی برای بی‌ارزش بودن این توانایی در میان فرهنگ‌های مختلف ارائه داده

1 Gilbert Ryle

2 means

3 goals

است؟ این پرسشی است که البته گاردنر در پاسخ خویش به وایت از کنار آن گذشته است.

به رأی وایت، انتخاب‌های گاردنر حدس‌هایی^۱ بر اساس فهم متعارف^۲ خویش و عمدتاً ذهنی^۳ بوده است و هیچ شواهدی از آن پشتیبانی نمی‌کند. وایت نمونه‌هایی را مطرح می‌کند که از نگاه وی می‌توانند به‌عنوان هوش مطرح شوند ولی گاردنر به آن‌ها توجه نکرده است؛ مهارت پرورش کودک و مهارت تهیه غذا از جمله نمونه‌های مورد اشاره وایت است (وایت، ۲۰۰۸).

۳. در اینجا وایت به ارزیابی معیارهای مورد اشاره گاردنر می‌پردازد و میزان وضوح و شواهد پشتیبان آن‌ها را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. وی با دو معیار (پ) و (ت) آغاز می‌کند. یعنی «وجود مجموعه‌ای از عملیات‌ها یا هسته‌ی مشخصی از عملیات‌های مربوط به یک هوش خاص که قابل شناسایی و تمایز باشد.» بعلاوه «برخورداری از تاریخ تحول و رشد متمایز به همراه یک «وضعیت نهایی»^۴ عملیاتی که قابل تعریف از سوی کارشناسان آن حوزه باشد.»

نقد اساسی وی در اینجا این است که روانشناسی تحولی امکان تبیین فرایندهای ذهنی را ندارد. گاردنر با تکیه بر روانشناسی تحولی، ادعا کرده است همه‌ی قابلیت‌های ذهنی انسان، همچون قابلیت‌های فیزیکی، در مسیر رشد خویش از مراحل ابتدایی تا مراحل پیشرفته را ادامه داده و در یک نقطه به وضعیت نهایی خویش می‌رسند؛ وایت ادعای همسانی مراحل رشد قابلیت‌های ذهنی با قابلیت‌های فیزیکی را نمی‌پذیرد. وی این پرسش را مطرح کرده است که آیا، همان‌طور که در امور فیزیکی مانند بدن انسان یا یک دانه بلوط، می‌توانیم تحول و سیر رشد آن را درک کنیم و وضعیت ابتدایی و انتهایی آن را مشخص کنیم، قابلیت‌های ذهنی مانند تفکر و هوش نیز چنین وضعیتی دارند؟

پاسخ وایت به این پرسش منفی است. وی نمی‌پذیرد که روانشناسی تحولی بتواند مسیر تحولی امور ذهنی را تبیین کند. وایت دو دلیل برای ادعای خویش مطرح کرده

1 hunches

2 commonsense

3 subjective

4 End-state

است. نخست اینکه، ظهور^۱ وضعیت نهایی در فرایندهای ذهنی قابل سنجش نیست. برای مثال احساس درد یا میل به غذا «وضعیت نهایی» روشنی ندارند آن چنان که یک دانه‌ی بلوط وضعیت ابتدایی و وضعیت نهایی کاملاً روشنی دارد. دیگر اینکه، اساساً نمی‌توان سقفی^۲ برای قابلیت‌های ذهنی انسان در نظر گرفت. از نگاه وایت این ادعا که ما هر کدام یک محدودیت و سقف توانایی ذهنی داریم، ادعایی علمی نیست و نمی‌توان آن را اثبات یا ابطال کرد. وی تأکید کرده است که، اساساً رشد ذهنی، یک امر فردی و ذهنی است و معیار مشخص عینی ندارد. به رأی وایت، «مثال‌های گاردنر از سطوح بالای رشد در هوش‌ها [به‌عنوان وضعیت نهایی رشد آن هوش] به نظر می‌رسد پژواکی از داوری ارزشی وی درباره آن چیزهایی است که ارزشمند است» (وایت، ۲۰۰۶) و نه یک داوری تجربی با معیارهای مشخص که در یک نظریه علمی انتظار می‌رود

۴. وایت معیار (خ) یعنی «پذیرندگی برای رمزگذاری در یک نظام نمادین» را نیز مورد نقد قرار داده است. منظور از این معیار این است که هر هوش، باید بتواند به زبان نمادین تبدیل شود. یعنی برای نمونه در هوش زبانی-واژگانی، این پذیرندگی، در وجود نمادهایی به شکل واژگان و اصوات و برخی از علائم دیگر خود را نشان می‌دهد. اما پرسش این است که آیا پذیرندگی در هوش موسیقایی هم وجود دارد؟ آیا هر اثر موسیقایی می‌تواند نماد چیزی باشد؟ آیا معنای نماد، تاب چنین توسعه‌ای در معنای خود را دارد؟ به نظر وایت، گاردنر به تأسی از همکار و دوست خویش، نلسون گودمن^۳، معنای نماد^۴ را بسیار توسعه داده است، به شکلی که می‌تواند حاوی احساسات نیز باشد. برای نمونه یک تابلوی نقاشی می‌تواند نماد ناراحتی و خشم و یا پیروزی باشد. اما وایت این توسعه معنایی نماد را نمی‌پذیرد و آن را موجب ابهام در معنای نماد می‌داند. وایت اشاره کرده است که، وقتی گفته می‌شود یک واژه یا یک پرچم یا یک علامت، نماد چیزی است این به شکلی عینی، قابل درک است ولی

1 unfolding

2 Mental ceilings

3 Nelson Goodman

4 Symbol

چطور می‌شود گفت که یک تابلو نماد غم است؟ زیرا این بسیار ذهنی است و موجب ابهام در فهم و به کارگیری این معیار می‌گردد (وایت، ۲۰۰۸).

۵. وایت معیار (الف) یعنی معیار «تفکیک کارکردی پس از آسیب به بخش‌های دیگر مغز» را نیز مورد نقد قرار داده است. به رأی وایت، علم به اینکه اگر بخش‌هایی از مغز آسیب ببیند فرد نمی‌تواند هوش خاصی را به کار ببرد به این معنا نیست که آن بخش فقط برای آن هوش خاص، مورد استفاده قرار می‌گیرد. بخش‌های مختلف مغز هم‌زمان کارهای مختلفی را انجام می‌دهند و گاردنر نتوانسته اثبات کند که مغز هفت یا هشت بخش مجزا دارد که تنها برای انجام یک کار خاص اختصاص یافته‌اند. مغز بسیار منعطف‌تر و پیچیده‌تر از آن عمل می‌کنند که گاردنر مورد اشاره قرار داده است. در اشاره به نقدهایی که در حوزه علم اعصاب دیدگاه گاردنر را مورد نقد قرار داده‌اند، با تفصیل بیشتری این بخش از دیدگاه وی، مورد بررسی و تحلیل قرار خواهد گرفت. (وایت، ۲۰۰۶).

۶. وایت در نقد معیار (ب) یعنی «وجود دانشمندان احمق، اعجوبه‌ها، و دیگر افراد استثنایی» این چنین این موضوع را به شرح زیر مورد نقادی قرار داده است. وی، عمل اعجوبه‌های احمق در انجام برخی کارهای خارق‌العاده را کافی برای هوشمند دانستن آنان نمی‌داند. از نگاه وایت، عمل این دسته از افراد نوعی عمل مکانیستی است که در تعریف هوش که همان استفاده از وسایل مناسب برای نیل به یک هدف مشخص است پیروی نمی‌کند. همین نکته را کلین (۱۹۹۷)، البته به شکلی دیگر مورد اشاره قرار داده است. همچنین نوابخ نیز از نگاه وایت زمانی می‌توانند به‌عنوان شاهدهی در رشد خاص یک هوش مورد توجه قرار بگیرند که ثابت شود هوش آنان صرفاً ذاتی^۱ است و نه حاصل تلاش و کوشش شخصی آنان. حال آنکه به نظر وایت، پژوهش‌ها حاکی از آن است که کوشش و پشتکار شخصی نیز، در رشد افراد نقش اساسی ایفا می‌کند و نمی‌توان همه رشد ظرفیت هوش نوابخ را ذاتی در نظر گرفت. (وایت، ۲۰۰۶).

۷. وایت معتقد است، ردیابی و فهم هوش‌های چندگانه گاردنر به روش تجربی و فلسفی غیرممکن است زیرا چنانکه اشاره شد، از نگاه وی، این دیدگاه اساساً مبنای تجربی

و فلسفی روشنی ندارد و از تناقضات و ابهامات بسیاری رنج می‌برد. از زاویه دید وایت اما می‌توان شرحی تاریخی از چگونگی ایجاد این دیدگاه به دست داد؛ یعنی به این سوال پاسخ داد که چه شد که گاردنر به این نتیجه رسید که هوش‌ها باید چندگانه بوده و هفت یا هشت نوع متمایز داشته باشند. در اینجا وایت به ردیابی تاریخی اندیشه‌های گاردنر می‌پردازد و تأثیرپذیری وی از کسانی همچون نلسون گودمن در موضوع کشاندن موضع نماد در حوزه هنر را مورد اشاره قرار می‌دهد؛ همچنین دیدگاه دوسوسورا^۱ در نگاه ساختاری به ذهن و اثرپذیری گاردنر از وی در اتخاذ یک رویکرد ساختاری به ذهن و مغز و تقسیم بندی آن به هوش‌ها را برمی-شمارد.

یک نکته که در اینجا وایت مورد اشاره قرار داده است این است که گاردنر چنان‌که خود اشاره کرده است به دیدگاه اشکال دانش^۲ پل هرست^۳ توجه داشته است (گاردنر، ۲۰۱۱ الف، ص: ۶۵). وایت اشاره می‌کند که گاردنر همچون هرست به تقسیم-بندی ذهن انسان دست یازیده است؛ با این تفاوت که هرست در حوزه معرفت-شناسی کوشیده است محتوای هنرهای آزاد^۴ را در قالب اشکال دانش بیان کند و از آنجایی که اقدام وی در حوزه معرفت‌شناسی بوده است، می‌تواند دست‌کم به لحاظ روشی وجهی داشته باشد ولی گاردنر این کار را در حوزه دانش روانشناسی که علمی تجربی است انجام داده و سپس کوشیده معیارهایی برای اثبات تجربی ادعای خویش به دست بدهد که، به‌زعم وایت، در این کار موفق نبوده است. در واقع کار گاردنر یک نوع گرده‌برداری از کار پل هرست است، نه یک نظریه‌پردازی در حوزه دانش تجربی روانشناسی (وایت، ۲۰۰۸).

۸. اضافه شدن هوش طبیعت‌گرایانه و آمادگی برای پذیرش هوش نهم (یعنی هوش وجودی) از نگاه وایت، خود شاهد دیگری است که انتخاب هوش‌ها نه بر مبنای شواهد تجربی برای فهم ساختار ذهن و مغز، آن‌چنان‌که در علم روانشناسی مورد انتظار است، بلکه بیشتر عبارت از پوشش دادن شکلی از زندگی است که وایت آن

1 de Saussure

2 forms of knowledge

3 Paul Hirst

4 Liberal Arts

را زندگی روشنفکرانه^۱ نامیده است. از نگاه وایت، گاردنر با بررسی‌های فرهنگی و اجتماعی خویش، برخی فعالیت‌های مهم زندگی انسان غربی را مورد توجه قرار داده و آن را به‌عنوان یک هوش مورد توجه قرار می‌دهد و سپس به دنبال شواهد و تأمین معیارها می‌رود (وایت، ۲۰۰۸).

پاسخ‌های گاردنر به وایت و پاسخ متقابل وایت به گاردنر

۱. گاردنر در یک موضع (گاردنر، ۲۰۰۶، صص: ۲۹۵-۲۹۷) به‌طور موجز به نقدهای مفصل وایت واکنش نشان داده است که البته پاسخ‌های وی، واکنش دوباره وایت را به همراه داشته است (وایت، ۲۰۰۸). گاردنر در مقدمه پاسخ خویش به نقدهای وایت، بیان کرده است که «راهی نمی‌یابد که بتواند وایت را راضی کند». وی فضای کلی نقد وایت را این‌گونه ترسیم کرده است:

وایت دیدگاهی را اتخاذ کرده است که سرچشمه‌های آن به ویتگنشتاین باز می‌گردد و بازتابی از نوشته‌های متأخر مانند دی. دابلیو هاملین^۲ (۱۹۷۸)، و رُم هاره^۳ (۱۹۸۳) و ریچارد رورتی (۱۹۷۹)، در آن وجود دارد؛ وی تمام تلاش من را زیر سوال برده است؛ در نگاه وی، ناامید کننده است که تلاش کنی، شیوه سخن گفتن و مفهوم‌سازی‌های ما که به ضرورت از [ویژگی‌های] زبان ما برمی‌خیزد را بر تمایزات و مقولات^۴ که اساس علمی دارند، قرار دهی. اگر صورت‌بندی من از دیدگاه وایت درست باشد، آنگاه راهی نیست که من بتوانم وی را راضی کنم. به عبارتی که از سوی تامس کوهن (۱۹۷۰) شهرت یافته است، ما از دو «پارادایم غیرقابل قیاس^۵» اقدام می‌کنیم (گاردنر، ۲۰۰۶، ص: ۲۹۵).

وایت در پاسخ به این بخش از ادعای گاردنر که دو دیدگاه را در دو پارادایم مختلف قرار داده است، و امکان داوری میان آن دو را رد می‌کند، بیان کرده است که گاردنر در این باره بر خطا است. او گفته است که احتمالاً گاردنر می‌پندارد که وی در پارادایم علم تجربی است و من در پارادایم «فلسفه زبانی»؛ اما از نظر وایت مسئله این است که تلاش گاردنر در مقوله‌بندی قوای شناختی انسان، اساساً کاری است که فاقد

1 Intellectual life

2 D.W. Hamlyn

3 Rom Harré

4 distinctions and categories

5 incommensurate paradigms

مبنای تجربی است. او به بیانی از گاردنر، که پیش‌تر بدان اشاره شد، استناد کرده است که در آن کار خویش را بیشتر «ذوقی» دانسته است تا تجربی. از نگاه وایت، گاردنر نتوانسته است مبنای تجربی لازم برای دو پیش شرط خویش فراهم آورد.

۲. گاردنر در پاسخ به نقد وایت به «وضعیت نهایی» هر هوش، بیان نموده است که به هر روی به‌عنوان یک روانشناس تحولی، لازم است درکی از وضعیت نهایی و شکل کامل رشد هوش یا هر پدیده روانشناختی دیگری وجود داشته باشد تا امکان سنجش آن فراهم گردد. وی اشاره کرده است که این وضعیت نهایی، وضعیت ثابت^۱ و منجمد نیست که امکان تحول آن وجود نداشته باشد بلکه بیشتر یک نشان‌گر^۲ وضعیت پایانی رشد آن پدیده روانشناختی است.

وایت در پاسخی دوباره به این پاسخ گاردنر، پاسخ وی را مرتبط با نقد خویش ندانسته است؛ زیرا به نظر می‌رسد از نگاه وایت مسئله این است که اساساً، در حوزه مسائل روانشناختی که مربوط به ذهن است، قائل شدن به وضعیت نهایی امری موجه نیست.

۳. گاردنر در پاسخی کلی و یکجا به نقدهای وایت که متوجه معیارهای هشت‌گانه وی شده است، بیان داشته که اگر وی هر معیاری به دست می‌داد، دوباره وایت می‌توانست از زیربنای آن معیار پرسش کند و این یک تسلسل^۳ پیش می‌آورد زیرا هر معیاری خودش به یک معیار زیرساز دیگری نیاز دارد. اما وایت ادعای ایجاد تسلسل را نمی‌پذیرد. وی می‌گوید هر بحث علمی و فلسفی از یک مبنای مورد پذیرش یا مسلم آغاز می‌کند که امکان ادامه گفت‌وگو وجود داشته باشد ولی مسئله این است که گاردنر هیچ مبنای مسلمی به دست نداده است.

۴. گاردنر در پاسخ به نقد معیار (ب) از سوی وایت، که در اینجا طی نقد ششم، مورد اشاره قرار گرفت، بیان نموده است:

باز هم با اشاره به معیارهای یک هوش، وایت تکیه بر شواهد افراد استثنایی را زیر سوال می‌برد. او به‌سادگی طراحی معماری هنرمند مبتلا به اختلال درخودفرماندگی^۴

1 fixed

2 marker

3 infinite regress

4 Autism

یعنی استفان ویلتشایر^۱ را به عنوان «توان ذهنی غیرعادی^۲» رد می‌کند. اما تحسین بالایی که این قابلیت، از سوی ناظران آگاه ایجاد می‌کند، قضاوت سخت‌گیرانه وایت را زیر سوال می‌برد.

وایت در تحلیل پاسخ گاردنر می‌پذیرد که افرادی چون ویلتشایر، می‌توانند موجب شگفتی و تحسین افراد شوند. اما وی تأکید می‌کند که نکته مورد نظر وی این بوده است که این توان غیر عادی، کاملاً حالت مکانیستی دارد و تحسین و شگفتی دیگران ربطی به بحث وی ندارد.

داوری نهایی در باب نقدهای فلسفی

در یک داوری کوتاه می‌توان گفت که گاردنر نتوانسته است پاسخ درخوری به نقدهای گسترده جان وایت ارائه دهد. حتی سال‌ها بعد کورنهابر^۳، که از همکاران و مدافعان دیدگاه هوش‌های چندگانه است، در اشاره به نقدهای وایت، به سادگی از کنار آن گذشته است و پاسخ روشنی به نقدهای وی نداده است (۲۰۲۰). به نظر می‌رسد التزام جدی به فهم و پاسخ‌گویی به نقدهای وایت می‌توانست دیدگاه هوش‌های چندگانه را با چالش سختی مواجه کند که گاردنر بدان تن نداده است؛ همین نکته می‌تواند موجب تردیدهایی در باب مبنای فلسفی دیدگاه هوش‌های چندگانه گاردنر باشد.

نقدهای وارد بر زیربنای عصب‌شناختی گاردنر

ادعاهای عصب‌شناختی هوش‌های چندگانه

گاردنر برای پشتیبانی از هوش‌های چندگانه‌ی مستقل از هم، در کتاب «چارچوب‌های ذهن» (2011 الف) و آثار بعدی خویش، از جمله (گاردنر، ۱۹۹۳، ۱۹۹۹، ۲۰۲۰) شواهد عصب‌شناختی موجود تا آن زمان را مورد استناد قرار داده است، اما پرسش این است که آیا پژوهش‌های حوزه علم اعصاب در طی این چهار دهه، زیربنای عصب‌شناختی هوش‌های مستقل گاردنر را تایید می‌کند؟

^۱ استفان ویلتشایر (Stephen Wiltshire) یک فرد مبتلا به اوتیسم می‌باشد که توان بسیاری در طراحی یک طرح، بعد از دیدن آن صرفاً برای یکبار دارد.

^۲ subnormal mental facility

^۳ kornhaber

گاردنر متأثر از کارهای نوام چامسکی و همکار وی، جری فودور^۱، بر این باور بود که ذهن و به تبع آن مغز، پیمانهای^۲ است که هر پیمانهای وظایف مشخصی بر عهده دارند. این بخش‌ها یا قطعات مغز البته در ارتباط و هماهنگی با هم هستند ولی ممکن است سخت‌هسته هر قطعه و فرایندهای درونی آن متفاوت از قطعه دیگر باشند. وی به نقل از فودور گفته است: فودور استدلال می‌کند که فرایندهای ذهنی بهتر است به‌عنوان پیمانهای مستقل یا «کپسوله‌شده»^۳ ای در نظر گرفته شوند که هر کدام طبق قوانین خاص خود عمل می‌کنند و فرآیندهای خاص خود را نشان می‌دهند (گاردنر، ۲۰۱۱ الف، صص: ۲۹۷-۲۹۸)

چامسکی در مصاحبه‌ای که در باب هوش‌های چندگانه گاردنر با وی شده است، همین نکته را مورد اشاره قرار داده است. وی مشابهت میان دیدگاه خویش و دیدگاه گاردنر را چنین بیان کرده است:

من این موضوع را به تفصیل در کتاب خود «تأملاتی در باب زبان» (۱۹۷۵) مورد بحث قرار دادم، که پیشنهاد می‌کند پیمانهای مختلفی در ذهن وجود دارد که هرکدام ساختار تا حدی متمایز خود را دارند. زبان یکی از آنهاست. «نظریه ذهن» یکی دیگر از پیمانهای ممکن است که اکنون به‌طور گسترده در حال تحقیق است. قوای اخلاقی نیز در حال بررسی است. دیدگاه من از نظر روح حاکم بر آن شبیه به نظریه هوش چندگانه هاوارد است، اما او انواع هوش و ظرفیت‌های ذهن را شناسایی کرد. نظریه هوش‌های چندگانه با فرمول من سازگار است و روح حاکم بر هر دو مشابه است، اما یکسان نیستند (چامسکی، ۲۰۰۹، صص: ۲۶-۲۷).

یکی از روش‌هایی که گاردنر تلاش کرد تا استقلال هوش‌ها از هم را مورد توجه قرار دهد اشاره به معیار «تفکیک کارکردی پس از آسیب به بخش‌های دیگر مغز» بود که پیش‌تر به تفصیل مورد اشاره قرار گرفت. اما پرسش این بخش این است که آیا پژوهش‌های عصب‌شناختی در طی بیش از چهار دهه از دیدگاه گاردنر حمایت می‌کند؟

1 Jerry Fodor

2 modular

3 encapsulated

پژوهش‌هایی که مدعی هستند شواهدی برای دفاع از مبنای عصب‌شناختی دیدگاه گاردنر به دست می‌دهند

واترهوس مدعی است که پژوهش‌های چندانی در پشتیبانی از شواهد عصب‌شناختی دیدگاه گاردنر وجود ندارد. وی در بازه زمانی ۱۹۸۳ تا ۲۰۲۲، صرفاً دو فراتحلیل^۱ یافته است که پژوهش‌های حوزه مغز که به دیدگاه گاردنر مربوط می‌باشد را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ این دو فراتحلیل، یکی، شیرر^۲ (۲۰۲۰) و دیگری، شیرر و کارانیان^۳ (۲۰۱۷) می‌باشد که تحلیل‌های واترهوس، حاکی از آن است که هر دو پژوهش از کاستی‌های روش‌شناختی جدی رنج می‌برند (واترهوس، ۲۰۲۳).

واترهوس، چند نکته درباره این دو پژوهش مورد اشاره قرار داده است. اول اینکه، این دو پژوهش به هم وابسته هستند یعنی، پژوهش شیرر (۲۰۲۰)، مبتنی بر شیرر و کارانیان (۲۰۱۷) است. یعنی درواقع یک پژوهش اصیل در این حوزه وجود دارد. نکته دوم اینکه، در پژوهش شیرر و کارانیان (۲۰۱۷)، ۳۱۸ نمونه پژوهش مربوط به نواحی مغز انتخاب شده است ولی نویسندگان به قدر کافی، به روش خویش در انتخاب این ۳۱۸ پژوهش اشاره نکرده‌اند و در این باره ابهام وجود دارد. دیگر اینکه، نتایجی که آنان به دست داده‌اند با ادعای آنان در وجود نواحی مجزا و مستقل در مغز برای هوش‌های گاردنر در تناقض است. برای نمونه، آنان مبتنی بر آن پژوهش‌ها، بخش‌هایی از مغز را به هوش زبانی نسبت داده‌اند که مجموع این بخش‌های مغز تقریباً برابر با تمام مغز است و این نقض غرض است (واترهوس، ۲۰۲۳).

پژوهش‌هایی که ادعاهای عصب‌شناختی دیدگاه گاردنر را نقض می‌کنند

نقدهای وارد شده به شواهد عصب‌شناختی گاردنر بسیار زیاد است. از همان سال‌های نخست طرح دیدگاه وی، بسیاری با دیدگاه وی چالش نموده‌اند. در ابتدا، بسیاری از متخصصان دیدگاه وی را جدی نگرفتند درحالی‌که دلالت‌های آموزشی و تربیتی دیدگاه وی، گسترده بود و موجب توجه خاص به هوش‌های چندگانه گردید. هوزر^۴، این نکته را به شکلی دیگر مورد اشاره قرار داده است:

-
1. Meta-analysis
 2. Shearer
 3. Karanian
 - 4 Hauser

من فکر می‌کنم که هوش‌های چندگانه نقش خود را عمدتاً به‌عنوان یک نظریه آموزشی برای ترویج یادگیری در دنیای واقعی می‌بیند تا به‌عنوان یک چارچوب نظری برای درک نحوه عملکرد مغز (هوزر، ۲۰۰۹، ص: ۳۷).

واترهوس در دو پژوهش مجزا (واترهوس، ۲۰۰۶، ۲۰۲۳)، دیدگاه عصب‌شناختی گاردنر را مورد نقادی قرار داد که نقد سال ۲۰۰۶ وی با پاسخ گاردنر روبرو شد (گاردنر و موران، ۲۰۰۶). گاردنر در پاسخ خویش به نقد واترهوس مدعی است که وی در فهم هوش‌های چندگانه دچار بدفهمی^۲ شده است و این دیدگاه را بیش از اندازه ساده‌سازی نموده^۳ است. واترهوس در پژوهش اخیر خویش با دقت بیشتری جوانب و شواهد عصب‌شناختی دیدگاه گاردنر را مورد نقادی قرار داده است. این نقد تا زمان نگارش این مقاله، پاسخی از سوی گاردنر دریافت نکرده است. در ادامه به اختصار، برخی از نقدهایی که از پایه علم اعصاب دیدگاه گاردنر را مورد نقادی قرار داده‌اند مورد اشاره قرار خواهم داد.

۱. نخست اینکه، واترهوس به پژوهش‌های متعددی اشاره می‌کند که وجود هوش‌های مستقل را یک «افسانه عصب‌شناختی»^۴ می‌دانند. افسانه عصب‌شناختی، بنا به تعریف عبارت است از «تصور نادرستی که از یک فهم نادرست، خوانش نادرست یا نقل قول نادرستی که از واقعیت‌هایی که از نظر علمی (در پژوهش‌های مغز) ثابت شده، ناشی شده است»، که برای کاربرد در حوزه خاصی از جمله آموزش و تربیت به کار می‌رود (توریخوس-مویلان^۵ و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین توریخوس-مویلان و همکاران (۲۰۲۱)، وجود بخش‌هایی از مغز که نشان‌گر هوش‌های مستقل است را یک افسانه عصب‌شناختی دانسته است.

۲. دیگر اینکه، وجود بخش‌های پیمان‌ای در مغز که متأثر از دیدگاه عصب‌شناختی دهه نود میلادی بود و کسانی همچون چامسکی نیز نظریه خویش را بر پایه آن پی‌ریزی کرده‌اند، مورد نقادی قرار گرفته و مردود دانسته شده است. از همین رو ابتدای

1 Moran

2 misunderstands

3 oversimplifies

4 Neuromyth

5 Geake, 2008; Dekker et al., 2012; Howard-Jones, 2014; Ruhaak and Cook, 2018; Blanchette Sarrasin et al., 2019; Rogers and Cheung, 2020; Craig et al., 2021; Menz et al., 2021.

6 Torrijos-Muelas

دیدگاه گاردنر بر وجود پیمانانه‌های مستقل در مغز که ناشی از دستاوردهای علم اعصاب در آن دوران بود اکنون مورد پذیرش نیست. دیدگاه بدیل دیدگاه گاردنر که از سوی لیبرمن^۱ مطرح شده است، مغز همچون شبکه‌های پیچیده^۲ است، که در آن به شواهدی اشاره دارد که از همکاری بخش‌های مختلف مغز برای پردازش اطلاعات مورد استفاده قرار می‌گیرد و چنانچه واتر هوس به نقل از ونگ مورد اشاره قرار داده است، انتقال‌های متعددی میان بخش‌های مختلف مغز صورت می‌گیرد (ونگ^۳ به نقل از واتر هوس، ۲۰۲۳).

۳. دیگر اینکه، گاردنر خود پیش‌تر اذعان نموده است که، یکی از راه‌های ابطال یا تضعیف دیدگاه وی، اثبات وابستگی هوش‌ها به یکدیگر است (گاردنر، ۲۰۱۱الف، صص: ۶۸-۶۹)، اکنون، پژوهش‌هایی وجود دارد که وابستگی هوش‌ها به یکدیگر را مورد تایید قرار داده‌اند (ویسر^۴ و همکاران، ۲۰۰۶الف؛ کستجون^۵ و همکاران، ۲۰۱۰). البته گاردنر در پاسخ به وابستگی هوش‌ها که از سوی (ویسر و همکاران، ۲۰۰۶الف)، مطرح شده است اشاره نموده است که آن‌ها نتوانسته‌اند وابستگی هوش‌ها را نشان بدهند چرا که فعالیت‌هایی که آن‌ها برای سنجش هوش مورد استفاده قرار داده‌اند، عمدتاً مبتنی بر هوش زبانی و هوش منطقی و ریاضی است؛ بنابراین از نگاه گاردنر، این ابزار سنجش نمی‌تواند به درستی هشت هوش مورد نظر وی را مورد سنجش قرار دهد (گاردنر، ۲۰۰۶ب).

ویسر و همکاران در پاسخ اشاره داشته‌اند که، سنجش آنان مبتنی بر عامل G است که پژوهش‌های متعددی از اثرگذاری آن وجود دارد؛ همچنین تکالیف ارایه شده برای سنجش هوش‌های چندگانه گاردنر، کاملاً با تعریفی که گاردنر از هوش‌ها به دست داده است سازگار^۶ است و نهایتاً اینکه، آنان گاردنر را مورد چالش قرار داده‌اند که چرا نتوانسته است یک روش سنجش عینی هوش‌های خویش را به دست بدهد تا

1 Liberman

2 Complex networks

3 Wang

4 Visser

5 Castejon

6 consistent

امکان استقلال هوش‌های وی مورد سنجش دقیق قرار گیرد (ویسر و همکاران، ۲۰۰۶ب)

۴. نکته چهارم اینکه، گاردنر نتوانسته است یک روش عینی برای سنجش هوش‌های چندگانه خویش به دست دهد. وی البته، بر این باور است که اساساً، امکان سنجش هوش‌های چندگانه به روش‌های عینی آن چنان که در روش سنجش IQ مورد استفاده قرار می‌گیرد ناکافی، محدود^۱، و حتی فریبنده^۲ است (به نقل از کورنهایر، ۲۰۲۰، صص: ۶۶۷-۶۶۸). با این همه، گاردنر در پروژه‌ای با عنوان پراجکت اسپکتروم^۳ روش-ها و فعالیت‌هایی را برای سنجش هوش کودکان دبستانی به دست داد، ولی روشی برای سنجش عمومی هوش‌های چندگانه وجود ندارد.

خارج از پروژه پراجکت اسپکتروم، سنجه‌های متعددی برای سنجش هوش‌های چندگانه وجود دارد که چنان‌که کورنهایر اشاره نموده است، دارای اعتبار نمی‌باشند چراکه بر خلاف نظر گاردنر عمدتاً مبتنی بر روش‌های سنجش مداد و کاغذی می‌باشند که محل انتقاد گاردنر قرار داشت (کورنهایر، ۲۰۲، ص: ۶۶۹). برای اشاره به یکی از این تست‌ها برای سنجش هوش‌های چندگانه، می‌توان به تیل^۴ (۱۹۹۲) اشاره کرد. اما تحلیل این تست حاکی از آن است که نتایج آن «سازگار^۵» نیست و پایایی آن محل تردید می‌باشد (مک ماهون به نقل از واتر هوس، ۲۰۲۳). بنابراین گاردنر با این پرسش مواجه است که نهایتاً چگونه می‌توان استقلال هوش‌ها در مغز انسان را مورد سنجش قرار داد؟

داوری نهایی در باب نقدهای عصب‌شناختی

داوری نهایی در این بخش این است که اگر نتوان گفت که پایه عصب‌شناختی دیدگاه گاردنر، بر مبنای شواهد تجربی فعلی مردود دانسته شده است، دست‌کم می‌توان ادعا کرد که این بخش از شواهد هوش‌های چندگانه گاردنر با تردیدهای ویران‌گر روبرو شده است که می‌تواند نظریه وی را بی‌اعتبار سازد. این تردیدها به اندازه‌ای بوده است که گاردنر در جایی کوشیده

1 narrow

2 deceptive

3 Project Spectrum

4 Teele

5 consistent

است که ابتدای کامل دیدگاه خویش بر علم اعصاب را انکار کند. وی گفته است «درحالی که شواهد مغز در کار اصلی من مورد استناد قرار گرفته است، من هرگز ادعا نکرده‌ام که هوش‌های چند گانه یک نظریه علم اعصاب است» (گاردنر، ۲۰۱۱ الف، صص: ۲۲ و ۲۳ مقدمه). این در حالی است، چنان‌که واتر هوس (۲۰۲۳) نشان داده است، گاردنر، در مواضع متعددی به ابتدای دیدگاه خویش بر علم اعصاب به تصریح اشاره کرده است. روی هم رفته، می‌توان گفت با موضع جدید گاردنر، دیدگاه وی شواهد عصب‌شناختی قابل اتکایی ندارد و یکی از معیارهای وی که مبتنی بر این علم بود، بی‌اثر می‌گردد.

نقدهای وارد شده به اثربخشی به کارگیری هوش‌های چندگانه در آموزش

چنان‌که اشاره شد، دیدگاه هوش‌های چندگانه گاردنر، با اقبال گسترده جهانی روبرو شد. گاردنر خود، نیز از چنین اقبال گسترده‌ای به دیدگاه وی، ابراز شگفت‌زدگی نموده است: «هیچ کس به اندازه من، از علاقه فراوانی که از سوی اهالی تعلیم و تربیت در سراسر جهان، همچنین بریتانیا، به این نظریه شد، شگفت زده نشده است» (گاردنر، ۲۰۰۶، ص: ۲۹۷). اما آیا این اقبال گسترده از دیدگاه گاردنر، به‌واقع حاکی از اثرگذاری دیدگاه وی در امر آموزش و تدریس است؟ آیا پژوهش‌ها به‌طور مستقل بر تحول‌بخش بودن دیدگاه گاردنر در حوزه آموزش صحه گذاشته‌اند؟

باید گفت که میزان پژوهش‌هایی که به زبان انگلیسی، اثربخش بودن دیدگاه گاردنر را مورد تأکید قرار داده‌اند بسیار بیشتر از آن است که حتی نمونه‌ای از آن در اینجا مورد اشاره قرار گیرد. اما پرسش این است که آیا به‌واقع دیدگاه گاردنر با همه‌ی کاستی‌هایی که در حوزه نظریه‌پردازی دارد، که در اینجا، بخش‌هایی از آن مورد اشاره قرار گرفت، می‌تواند این چنین موجب تحول در حوزه آموزش و تربیت شود؟ با این همه، کاستی‌های موجود در دیدگاه گاردنر، برخی از پژوهش‌گران را بر آن داشت تا با دقت بیشتری، پژوهش‌های موجود در حوزه کاربری دیدگاه گاردنر را مورد توجه قرار دهند.

نکته مورد نظر در این بخش این است که به‌رغم شواهد مخالف جدی در باب دیدگاه هوش‌های چندگانه، آیا به‌واقع شواهد قدرتمندی در موثر بودن شیوه‌های آموزش و تدریس به روشی که ملهم از دیدگاه گاردنر است، وجود دارد؛ آیا به‌واقع، هوش‌های چندگانه موجب روشی است که باعث افزایش کیفیت و اثرگذاری آموزش و تدریس شود؟ چنانچه اشاره شد، در زبان

فارسی و انگلیسی، صدها پژوهش حاکی از موثر بودن به کارگیری دیدگاه گاردنر در حوزه آموزش و تدریس رسمی هستند ولی پرسش این است که آیا این پژوهش‌ها به درستی اثرگذاری دیدگاه هوش‌های چندگانه را سنجیده‌اند؟ آیا الزامات روشی ضروری برای معتبر بودن یک پژوهش، در این پژوهش‌ها به درستی به کار گرفته شده‌اند. این‌ها پرسش‌هایی است که چندان از پژوهش‌گران را بر آن داشته است (فررو^۱ و همکاران، ۲۰۲۱)، که در فراتحلیل خویش، همه‌ی پژوهش‌هایی را که در این چهار دهه در باب هوش‌های چندگانه به زبان انگلیسی نوشته شده‌اند را مورد تحلیل و ارزیابی قرار دهند.

فررو و همکاران (۲۰۲۱)، در فراتحلیل خود، تمام پژوهش‌های انجام شده تا سال ۲۰۲۰ میلادی که به زبان انگلیسی انجام شده است را از پایگاه‌های علمی مطرح استخراج و مورد تحلیل قرار دادند. بنا به بیان فررو و همکاران (۲۰۲۱) تا پیش از آن، تنها دو فراتحلیل در ارتباط با اثرگذاری و هوش‌های چندگانه در آموزش انجام شده است (باس^۲، ۲۰۱۶؛ باتدی^۳، ۲۰۱۷)، که هر دو از کاستی‌های روش‌شناختی بسیاری رنج می‌برند که امکان اتکا به فراتحلیل آنان برای فهم اثرپذیری دیدگاه هوش‌های چندگانه بر حوزه آموزش و تربیت را مورد تردید قرار می‌دهد.

فررو و همکاران (۲۰۲۱)، با جستجو در پایگاه‌های علمی در بازه زمانی یادشده، تعداد ۳۰۰۹ پژوهش، بازیابی نموده‌اند که با معیارهای دقیق مطرح شده در مقاله، از میان این پژوهش‌ها تعداد ۳۹ مقاله را که واجد حداقل معیارهای لازم برای بررسی بودند را انتخاب کردند^۴. نامبردگان معیارهای هفده‌گانه‌ای برای سنجش این ۳۹ مقاله به دست داده‌اند. از جمله این معیارها می‌توان به مواردی همچون گروه کنترل، دسترس‌پذیری داده‌ها، پایایی تست‌های مورد استفاده، کور بودن^۵ مشارکت‌کنندگان و تحلیل‌گران اشاره نمود. نتیجه این فراتحلیل حاکی از آن است که هیچ یک از پژوهش‌ها نتوانسته است معیارهای مورد اشاره را برآورده نماید و کاستی‌های اساسی روش‌شناختی در آن‌ها وجود داشته است؛ آنان اشاره کرده‌اند که «همان‌گونه که در مطالعه حاضر نشان داده شد، پژوهش‌هایی که تا کنون به دست آمده است، به ما

1 Ferrero, M.

2 Bas

3 Batdi

۴ نکته جالب آن است که از ۳۹ پژوهش انتخاب شده، ۷ مورد آن متعلق به ایران بوده است.

5 Blinded

اجازه نمی‌دهد که سنجش معتبری از تأثیرگذاری این فعالیت‌ها [منظور، فعالیت‌های مبتنی بر دیدگاه هوش‌های چندگانه گاردنر] بر یادگیری داشته باشیم» (فررو و همکاران، ۲۰۲۱).

جمع‌بندی و ارزیابی پایانی

با ارزیابی همه نقدهایی که به دیدگاه هوش‌های چندگانه وارد شده است می‌توان گفت که این دیدگاه تا اثبات خویش به‌عنوان یک نظریه علمی، فاصله بسیار زیادی دارد و ابهامات بسیاری در صورت‌بندی، معیارهای سنجش و شناسایی هر هوش مواجه شده و شواهد معارض دیدگاه وی بسیار قدرتمند می‌باشد. البته، گاردنر بسیار فعالانه کوشیده است به نقدهایی که به دیدگاه وی وارد شده است پاسخ دهد ولی چنان‌که به تفصیل اشاره شد، ارزیابی‌ها حاکی از آن است که به‌رغم سوگیری مثبت این نظریه در شکستن محدودیت‌های سنجش‌های تک بعدی هوش، نتوانسته به بسیاری از چالش‌هایی که با آن مواجه شده است پاسخ درخوری ارائه دهد و چنانچه اشاره شد از کنار برخی نقدها نیز به‌سادگی عبور کرده است.

با این همه باید دانست که، یکی از بدیهیات حوزه فلسفه علم این است که هیچ دیدگاهی به صرف اینکه با شواهد مخالف روبرو می‌شود، نقض نمی‌شود و نظریات علمی همواره می‌توانند با حک و اصلاحی که در فرضیات و صورت‌بندی نظریه خویش دارند، مجدداً آن را به مصاف آزمون ببرند (کوهن، ۱۳۹۳). دیدگاه گاردنر نیز مستثنی از این قاعده نیست و به صرف وجود نقدهای اشاره شده در حوزه‌های مختلف نمی‌توان کار را یکسره نمود و دیدگاه وی را نادرست اعلام کرد. اما هم‌زمان می‌توان اشاره نمود که نظریات علمی در مصاف با واقعیت، همواره در معرض آزمون‌های سخت هستند و راه بسیاری تا پذیرش عام آن در حوزه‌های علم وجود دارد. همین نکته، هشدار است برای درک این نکته که در بیان و کاربست دیدگاه‌های علمی باید جانب احتیاط را نگاه داشت و همواره نیم‌نگاهی به نقدهای وارد بر نظریات علمی داشت؛ این توجه موجب برکناری از یک‌سویه‌نگری و سطحی‌نگری در حوزه‌های دانشی و علمی خواهد شد.

چنان‌که به اجمال در مقدمه این مقاله اشاره شد، در کشور ما کاربست دیدگاه گاردنر بدون توجه به نقدهای گسترده وارد شده به دیدگاه وی صورت گرفته است و همین امر موجب ایجاد برخی سطحی‌نگری‌ها در سنجش و کاربست آن شده است. درواقع چنان‌که وایت به درستی

اشاره نموده است، مخالفت با یک‌سویه‌نگری و محدودیت‌های IQ و دیگر سنجش‌های تک-بعدي هوش نباید دستاویز پذیرش دربست دیدگاه‌هایی قرار گیرد که نگاه کثرت‌گرایانه به هوش دارند. این بی‌توجهی که به نظر می‌رسد در اسناد رسمی نیز رخنه دوانده، ضرورت توجه به نقدهای جاری در این حوزه را دوچندان می‌کند. برای نمونه، دست‌نامه شهاب (۱۳۹۴)، که متن رسمی سازمان آموزش و پرورش برای آموزش و راهنمایی مدارس مجری طرح شهاب است به‌طور عمیق به هوش چندگانه گاردنر اشاره نموده است و این می‌تواند پیامدهای خاص خویش را داشته باشد. پیامدهایی که ما در کشورمان معمولاً در اجرای اسناد با آن مواجه هستیم!

منابع

- آرمسترانگ، تامس (۱۳۹۶). *هوش‌های چندگانه در کلاس درس* (مehشید صفری، مترجم). تهران: انتشارات مدرسه.
- دژگاهی، صغرا و حاجی مرادی، فرخنده (۱۳۹۲). *تحلیل یادگیری بر اساس مقایسه سبک‌های شناختی و هوش چندگانه هوارد گاردنر*. تهران: نشر علم.
- شفلر، ایزرائیل (۱۳۸۲). *در باب استعداد‌های آدمی* (ترجمه‌ی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه). تهران: انتشارات سمت.
- فلیتهم، مایکل (۱۴۰۲). *هوش‌های چندگانه* (بهرام قاسمی‌نژاد، مترجم). تهران: نشر فراروان.
- کوهن، تامس (۱۳۹۳). *ساختار انقلاب‌های علمی* (سعید زیباکلام، مترجم). تهران: انتشارات سمت.
- مجدفر، مرتضی؛ اصلانی، ابراهیم و سلیقه‌دار، لیلا (۱۳۹۴). *دست‌نامه‌ی شهاب* (راهنمای آموزگاران و مدیران). تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- مکنزی، والتر (۱۳۹۱). *هوش‌های چندگانه و تکنولوژی آموزشی* (حسین زنگنه و مصطفی شیری-پور، مترجمان). تهران: نشر آبیژ.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). *نظریه‌ی هوش‌های چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزش*. فصلنامه *تعلیم و تربیت*، ۸۸، صص: ۷-۳۱.
- Asodan, F. (2017). The Problematic Search for The Nature of Intelligence: Philosophical Reactions and Projections. *Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 143-165. <https://philpapers.org/archive/FATTPS.pdf>.

۱ نمونه بارز آن «سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش» است که از آن به‌عنوان «سندی که به آن عمل نشد یاد می‌شود».

- Benisz, M., Willis, J. O., & Dumon, R. (2018). Abuses and Misuses of Intelligence Tests: Facts and Misconceptions. In A. B. Kaufman & J. C. Kaufman (Eds.), *Pseudoscience: The conspiracy against science*, (pp. 351–373). Boston Review. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262037426.003.0016>
- Cave, S. (2020). *Intelligence: A History*. Retrieved from: <https://aeon.co/essays/on-the-dark-history-of-intelligence-as-domination>
- Chomsky, N. (2009). A Conversation About Multiple Intelligences, An Interview with Noam Chomsky. In Shearer (Ed.), *MI at 25; Assessing the Impact and Future of Multiple Intelligences for Teaching and Learning*. B. (pp. 25-31). New York and London: Teachers College Press.
- Ferrero, M. Vadillo M. A. & Leon S. P. (2021). A valid evaluation of the theory of multiple intelligences is not yet possible: Problems of methodological quality for intervention studies. *Intelligence*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101566>.
- Furnham, A. & Horne, G. (2021). Myths and misconceptions about intelligence: A study of 35 myths. *The Journal of Personality and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111014>
- Gardner, M. H. (2020). *A Synthesizing Mind: A Memoir from the Creator of Multiple Intelligences Theory*. Massachusetts, London, England: The MIT Press.
- Gardner, H., M. (2016). *Intelligence Isn't Black-and-White: There Are 8 Different Kinds*. Retrieved from: <https://bigthink.com/videos/howard-gardner-on-the-eight-intelligences/>
- Gardner, M. H. (2011a). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books Press.
- Gardner, M. H. (2011b). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books Press.
- Gardner, M. H. (2006a). Reply to John White. In J., A. Schaler (Ed.), *Howard Gardner Under Fire: the rebel psychologist faces his critics*. (pp. 295-297). Chicago and La Salle, Illinois: Open Court Press.
- Gardner, M. H. (2006b). On failing to grasp the core of MI theory: A response to Visser et al. *Intelligence*, 34(5), 503–505. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.04.002>
- Gardner, M. H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books Press.
- Gardner, M. H. (1998). A Reply to Perry D. Klein's "Multiplying the Problems of Intelligence by Eight". *Canadian Journal of Education*, 23(1), 96-102. <https://doi.org/10.2307/1585968>.
- Gardner, M. H. (1993). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books Press.

- Gardner, M. H. & Moran, S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_2
- Hauser, M. (2009). Neuroscience and Multiple Intelligences Theory: Barriers and Bridges? An Interview with Marc Hauser. In *MI at 25; Assessing the Impact and Future of Multiple Intelligences for Teaching and Learning*. B. Shearer (Ed.)(pp. 32-39). New York and London: Teachers College Press.
- Hosseini, S. A. H. (2014). How to write a critical review article. Retrieved From: <https://www.researchgate.net/publication/260554909>
- Klein, P. D. (1998). A Response to Howard Gardner: Falsifiability, Empirical Evidence, and Pedagogical Usefulness in Educational Psychologies. *Canadian Journal of Education*, 23(1), 103-112. <https://doi.org/10.2307/1585969>
- Klein, P. D. (1997). Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 377-394. <https://doi.org/10.2307/1585790>.
- Kornhaber, M. L. (2020). The Theory of Multiple Intelligences. In R. J. Sternberg (Ed.). *The Cambridge Handbook of Intelligence*. 2nd. (pp. 659-678). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanz, P. (2000). The Concept of Intelligence in Psychology and Philosophy. H. Cruse; J Dean & H. Ritter (Eds.), *Prerational Intelligence: Adaptive Behavior and Intelligent Systems Without Symbols and Logic*, Volume 1, Volume 2 Prerational Intelligence: Interdisciplinary Perspectives on the Behavior of Natural and Artificial Systems, Volume 3. Studies in Cognitive Systems, vol 26. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0870-9_3
- Legg, S. & Hutter, M. (2007). A Collection of Definitions of Intelligence. *Proceedings of the 2007 conference on Advances in Artificial General Intelligence: Concepts, Architectures and Algorithms*, 17–24.
- Sternberg, R. J. (2020). A History of Research on Intelligence – Part 2: Psychological Theory, Research, and Practice in the Nineteenth and Twentieth Centuries. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 18-31). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2003). Intelligence. In K. Freedheim & I., B. Weiner (Eds.)*Handbook of Psychology*, (pp. 135-156). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence; How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life*. New York: Penguin Press.

- Torrijos-Muelas, M; González-Víllora, S. & Bodoque-Osma, A. R. (2021). The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review. *Front. Psychol.*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487–502. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.004>
- Visser, B. A., Ashton, M. C., & Vernon, P. A. (2006). g and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner, 34(5), 507-510. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.04.006>.
- Waterhouse, L. (2023). Why Multiple Intelligences Theory is a Neuromyth. *Front. Psychol*, Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1217288>
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1
- White, J. (2008). Illusory Intelligences? *Journal of Philosophy of Education*, 42(3), 611-630. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00643.x>
- White, J. (2006). Multiple Invalidities. In . J., A. Schaler (Ed.), *Howard Gardner Under Fire: the rebel psychologist faces his critics* (pp. 45-71). Chicago and La Salle, Illinois: Open Court Press.
- White, J. (2004). Howard Gardner: *The Myth of Multiple Intelligences*. This paper is based on a lecture given at Institute of Education University of London.

ربیهاوی، فیصل؛ هاشمی، سید جلال؛ صفایی مقدم، مسعود و باقری، خسرو (۱۴۰۲). وظایف والدین در تکوین مبانی شناختی، گرایشی و ارادی جهت مسئولیت‌پذیری کودکان در دوره تمهید (پیش از بلوغ و سن تکلیف). *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۸(۲)، صص: ۳۴-۵۸

وظایف والدین در تکوین مبانی شناختی، گرایشی و ارادی جهت مسئولیت‌پذیری کودکان در دوره تمهید (پیش از بلوغ و سن تکلیف)^۱

فیصل ربیهاوی^۲، سید جلال هاشمی^۳، مسعود صفایی مقدم^۴ و خسرو باقری^۵

چکیده

در تمام جوامع امروزی، نقش و جایگاه خانواده در پرورش و یا تقویت سجایا و رفتارهای پسندیده فرزندان، بر کسی پنهان نیست. هدف این مطالعه، تبیین وظایف والدین در تکوین مبادی مسئولیت‌پذیری کودکان است. در این پژوهش، به منظور شناخت مفهوم، مؤلفه‌ها و مبانی مسئولیت‌پذیری، از روش تحلیلی و جهت تبیین مسئولیت‌ها و فعالیت‌های والدین، از رویکرد استنتاجی پیش‌رونده بهره گرفته شده است. تحلیل‌ها نشان می‌دهد که منطبق با مبادی سه‌گانه عمل مسئولیت‌پذیر، به استناد آیات قرآن، می‌توان از اصول تربیتی زیر یاد کرد: در مبدأ شناختی از اصول آگاهی و هوشیاری نسبت به مسئولیت، زمینه سازی در وظیفه‌شناسی؛ و طبق مبدأ گرایشی از اصول مراقبت از اجرای مسئولیت‌ها، انتساب عمل و عاملیت، و تمهید استقلال فرزند در انجام وظایف؛ و وفق مبدأ ارادی از اصول پاسخ‌گویی و پذیرفتن پیامدهای عمل، رعایت حقوق (ادای حق)، و اصل تلاش‌گری در ایفای مسئولیت‌ها. بر اساس نتایج این پژوهش، می‌توان گفت با توجه به اینکه فرزندان (در دوران تمهید) در سنین رشد شناختی و عقلانی هستند و مطابق دیدگاه عاملیت، شایستگی‌های لازم برای اداره زندگی و تعالی خویش را ندارند، والدین آنها در امر تکوین و شکل‌گیری مبادی تربیت و به‌ویژه بروز شایستگی مسئولیت‌پذیری فرزندان، نقشی بی‌بدیل دارند و بایسته است در این راستا خود را ملزم به رعایت یک الگو بر مبنای آموزه‌های اسلامی نمایند.

واژگان کلیدی: وظایف والدین، تکوین، مبانی مسئولیت‌پذیری، کودکان

۱ این مقاله برگرفته از رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت نویسنده اول مقاله می‌باشد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۱۲

۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. frabihavi59@gmail.com

۳ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

j.hashemi@scu.ac.ir

۴ استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

safaci@scu.ac.ir

۵ استاد، گروه مبانی فلسفی و اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران،

ایران khbagheri@ut.ac.ir

مقدمه

مفهوم مسئولیت‌پذیری^۱ در رشته‌های تخصصی مختلف از جمله در جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، حقوق، فلسفه و تعلیم و تربیت به کار رفته است. پرداختن به جایگاه و نقش مسئولیت‌پذیری انسان در عرصه‌های مختلف کار و زندگی، از موضوعات مهم جامعه‌کنونی ماست و پرورش روحیه و شایستگی‌های مسئولیت‌پذیری انسان به ویژه از دوران کودکی از امور دارای اولویت در تعلیم و تربیت ما به شمار می‌رود.

طبق اندیشه اسلامی، از مهم‌ترین وجوه تمایز انسان از سایر مخلوقات، داشتن قدرت انتخاب و اراده‌ورزی او می‌باشد و به تبع آن وی در قبال انتخاب‌ها و تصمیم‌ها و اعمالش، مسئولیت دارد و باید پاسخگو باشد. از نظر ارسطو نیز کارگزاران تنها بر اعمال داوطلبانه خود مسئولیت اخلاقی دارند و یک نماینده از نظر اخلاقی تنها مسئول چیزی است که در حوزه کنترل و آگاهی وی باشد (سیمکلت^۲، ۲۰۱۵، ص: ۶۱). بر این مبنا اغلب مکاتب و نظام‌های تربیتی که به اختیار و آزادی آدمی باور دارند، با شدت و ضعف خواستار مسئولیت‌پذیر بار آوردن انسان می‌باشند.

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در تربیت کودکان و در شکل‌گیری شایستگی‌های مسئولیت‌پذیری در آنان از دوره کودکی، انجام فعالیت‌های هدفمند تربیتی والدین در محیط خانه و خانواده و احساس وظیفه آنان در کار تربیت کودکان‌شان می‌باشد. والدین به دلیل ارتباط و تعامل بیشتر با فرزندان‌شان، به‌عنوان نخستین مربیان کودک تأثیر تربیتی فوق‌العاده‌ای بر رشد منش آنان می‌گذارند. دین اسلام بر نقش والدین در تربیت دینی فرزندان تأکید کرده و اندیشمندان حوزه تربیت و پژوهش‌های روان‌شناختی نیز بر نقش والدین در رشد اخلاقی و شخصی کودکان تأکید دارند. در برابر این دیدگاه که کودکان حتی از دوره کودکی درکی از عمل درست و اخلاقی دارند و حس مسئولیت‌پذیری داشته و معمولاً هر عمل ناپسند و خلاف عرفی را انجام نمی‌دهند، رویکرد اسلامی عمل، دوره کودکی و پیش از بلوغ را دوران تمهید عاملیت در نظر گرفته و کودکان را عامل ندانسته و به تبع دارای مسئولیت در قبال اعمال و انتخاب‌های خویش نمی‌داند، و از این رو در این دوران، نقش والدین و خانواده در تربیت، رشد و بالندگی کودکان، بسیار مهم ارزیابی می‌شود. طبق این رویکرد، جهت پرورش و تربیت انسان‌هایی

1 responsibility

2 Simkelt

متعهد و مسئولیت پذیر باید بیش از همه به نقش تربیتی والدین از دوره کودکی فرزندان‌شان و در دوره تمهید عاملیت کودکان توجه شود.

مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یک ارزش بنیادین دارای اهمیت اساسی در کلیت نظام هنجاری جوامع می‌باشد، تربیت افراد مسئول و متعهد از مهم‌ترین و اساسی‌ترین اهداف هر نظام تربیتی است و یکی از ویژگی‌های شخصیتی انسان، مسئولیت‌پذیری او می‌باشد که زمینه‌ساز بسیاری از موفقیت‌هایش در زندگی است (مک لیوند^۱، ۲۰۱۸، صص: ۲۲۷-۲۵۹). نتایج پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهد که رفتار مسئولانه در روابط بین‌فردی سبب انعطاف‌پذیری، سازگاری اجتماعی و در نهایت موفقیت در زندگی خواهد شد. رفتار غیر مسئولانه نیز موجبات رفتار خودخواهانه و اغتشاش در مناسبات اجتماعی را فراهم می‌سازد (ویتگلین^۲، ۲۰۱۶؛ مک لیوند، ۲۰۱۸). بر همین مبنا وجود افراد با منش و روحیه مسئولیت‌پذیری بالا از سرمایه‌های عظیم انسانی (فردی و اجتماعی) به شمار می‌آید.

در منابع اسلامی نیز مسئولیت‌پذیری ظهور و بروز چشمگیری دارد. بارزترین تصویر از انسان در قرآن، عاملیت آدمی است (باقری، ۱۳۹۹). از او انتظار می‌رود مسئولیت‌های این عامل بودن را درک کرده و بپذیرد و خود را آماده پاسخ‌گویی در برابر پروردگار نماید. «... و از آنچه انجام می‌دادید حتماً سؤال خواهید شد» (نحل، ۹۳)^۳؛ و «بازداشتشان نمایید که آنها مسئول و مورد سؤال‌اند» (صافات، ۲۴). با استناد به آیات قرآنی، یکی از دلایل وجوب تربیت کودکان، آیه وقایه (آیه ۶ سوره تحریم)^۴ می‌باشد که دلالت بر تکلیف واجب والدین در تربیت اخلاقی کودکان دارد. براساس این آیه، قلمرو وظیفه تربیتی والدین درباره فرزندان، به دوره خاصی محدود نیست و شامل همه دوره‌های سنی می‌شود و به‌ویژه سنین پیش از بلوغ کودکان را در بر می‌گیرد. بر همین اساس می‌توان گفت چون والدین وظیفه حفاظتی و صیانتی دارند و

1 Macleod

2 Voegtlin

۳ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ يُضِلُّ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَلَتَسْأَلُنَّ عَمَّا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (نحل، ۹۳) و سبأ، ۲۵؛ انبیاء، ۲۳؛ بقره، ۱۳۴).

۴ وَقَفُوهُمْ إِنِّهُمْ مَسْئُولُونَ

۵ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ؛ ای کسانی که ایمان آورده اید خودتان و کسانتان را از آتشی که سوخت آن مردم و سنگهاست حفظ کنید بر آن [آتش] فرشتگانی خشن [و] سختگیر [گمارده شده] اند از آنچه خدا به آنان دستور داده سرپیچی نمی‌کنند و آنچه را که مأمورند انجام می‌دهند.

تمهیدگر عمل اختیاری فرزندانشان هستند، واجب است زمینه نجات از آتش دوزخ را برای فرزندان در هر سه حوزه شناخت، گرایش و رفتار را فراهم نمایند. باتوجه به آیه مذکور و آیات مشابه تربیت اخلاقی برای کودکان کم سن و سال نه تنها منتفی نیست بلکه غفلت از آن، تربیت اخلاقی کودکان را در مراحل بعدی دشوار می‌کند (جاویدی کلاته جعفرآبادی، شعبانی ورکی، موحدی پارسا و همت بناری، ۱۳۹۷، ص: ۱۵).

پژوهش‌های متعددی در قالب کتاب، پایان‌نامه و یا مقاله در باب مسئولیت‌پذیری انجام شده است. در ادامه به بررسی پژوهش‌هایی که بیشترین ارتباط را با موضوع مقاله حاضر دارند، می‌پردازیم. از نظر سرتو (سرتو، ۱۹۸۹) مسئولیت‌پذیری به مثابه الزام و تعهد درونی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که به عهده او گذاشته شده و نشأت گرفته از واقعیت‌های درونی هر فرد است. ویلیام گلسر^۲ در تئوری انتخاب خود می‌گوید به دلایل بسیار روشن ما هر کاری را که انجام می‌دهیم به انتخاب خودمان است که شامل احساس بدبختی ما نیز می‌شود دیگران نه می‌توانند ما را بدبخت کنند و نه خوشبخت، ما بیش از آن که تصور می‌کنیم کنترل حیات خود را در دست داریم، بر اساس این نظریه پذیرش حس مسئولیت مبتنی بر تصمیم‌گیری‌های مورد نظر افراد می‌تواند از کنترل بیرونی کاسته و به فرد کمک می‌کند بر خود مسلط بوده و مسئولیت اعمال خود را بپذیرد (گلسر، ۱۴۰۰).

در روان‌شناسی انسان گرایانه معاصر که از یک «ترکیب هماهنگ» از سه هستی‌شناسی (شامل روان‌شناسی وجودی، روان‌شناسی فراشناختی، و روان‌شناسی ساختاری) تشکیل شده، در روان‌شناسی وجودی بر آزادی، تأمل تجربی و مسئولیت تأکید دارد (اشنایدر^۳، پیرسون و بگنتال، ۲۰۱۵).

پژوهش زرین جوی الوار و فیاضی (۱۳۹۶) تحت عنوان «بررسی رابطه روش‌های تربیتی مادران با مسئولیت‌پذیری پسران (با تأکید بر آموزه‌های اسلامی)» نشان داد که بین روش تربیتی اقتدار منطقی مادران و مسئولیت‌پذیری پسران رابطه مثبت و بین روش تربیتی سهل‌گیرانه و سخت‌گیرانه مادران با مسئولیت‌پذیری پسران رابطه منفی معنادار وجود دارد. همچنین بین روش تربیتی اقتدار منطقی با خودمدیریتی، قانونمندی، امانت‌داری، وظیفه‌شناسی و سازمان-یافتگی همبستگی مثبت معناداری مشاهده شده است. علاوه بر این نتایج نشان داد که روش

1 Cereto

2 Glasser

3 Schneider

تربیتی سخت‌گیرانه نمی‌تواند به‌تنهایی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. بنابراین دانش‌آموزانی که با روش اقتدار منطقی پرورش یافته‌اند از مسئولیت‌پذیری بیشتری نسبت به دانش‌آموزانی که با دو روش سهل‌گیر و سخت‌گیرانه پرورش می‌یابند برخوردار بودند. شریعت باقری و طهرانی مقدم (۱۳۹۷) در پژوهشی با هدف بررسی رابطه عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری و ارضای نیازهای روانی پایه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی، به این نتایج رسیدند که بین عملکرد خانواده و ابعاد شش‌گانه آن (حل مسئله، ارتباط، نقش‌ها و مسئولیت‌ها، آمیختگی رفتار، پاسخگویی عاطفی) با مسئولیت‌پذیری و ارضای نیازهای روانی پایه دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش احمدی زمانی، دیالمه و گودرزی (۱۳۹۸) تحت عنوان «مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه» بیانگر این است که محیط بیرونی شامل محیط خانواده، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی با تأثیرگذاری بر محیط درونی (ویژگی‌های شخصی-وراثتی) فرد، زمینه‌ساز بروز مسئولیت‌پذیری خواهد شد. در این میان معلمان و مربیان آموزشی باید ضمن توجه بر به‌کارگیری عوامل شناسایی‌شده در محیط مدرسه با نگاهی جامع، نقش و اثر زمینه‌ها و شرایط محیطی (بیرون و داخل مدرسه) را به‌طور مستمر مدیریت و هدایت کرده و مشوق مشارکت فعالانه آن‌ها در فرایند مسئولیت‌پذیری باشند.

میلر (میلر^۱، ۲۰۰۴). در کتاب «کنش اجتماعی» از دو نوع کنش، فردی و اجتماعی یاد کرده و اظهار می‌دارد که مسئولیت‌پذیری و اخلاق مسئولیت، لازمه کنش جمعی است. وی ضمن اشاره به سه نوع مسئولیت یعنی مسئولیت طبیعی، مسئولیت مبتنی بر نقش و مسئولیت اخلاقی، توجه به حقوق را اصلی‌ترین عنصر در آن‌ها می‌داند. به‌زعم میلر عامل وابستگی افراد با یکدیگر و درگیری آن‌ها در امور گوناگون جامعه، عامل مسئولیت‌پذیری اجتماعی می‌باشد. همچنین به نظر آدلر تماس با جامعه سبب پرورش حس مسئولیت و همکاری می‌شود (شیلینگ^۲، ۱۳۹۱).

1 Miller

2 Schilling

یافته‌های مطالعه پستیلیونه^۱ (۲۰۲۰) نشان داد که روابط بین معلمان و ارتباط آن‌ها با دانش‌آموزان بر مسئولیت فردی دانش‌آموزان تأثیر دارد و نیز پذیرش مسئولیت فردی دانش‌آموزان در مدرسه در موفقیت تحصیلی آن‌ها نقش دارد.

با بررسی پژوهش‌های داخلی و خارجی انجام شده در زمینه مسئولیت‌پذیری که اغلب در رشته‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی صورت پذیرفته اند ملاحظه گردید که پژوهشی با موضوع مطالعه حاضر انجام نگرفته است و همچنان زمینه برای واکاوی و تکوین مبادی عمل مسئولیت‌پذیری کودکان از دوران کودکی به‌ویژه از منظر نظریه اسلامی عمل فراهم است. از این رو جهت رفع این خلاء دانشی، پژوهش حاضر، ضمن بررسی مبانی نظری مسئولیت‌پذیری، در صدد استنتاج و تبیین وظایف والدین در تکوین مبادی عمل مسئولیت‌پذیری کودکان از دوران کودکی می‌باشد.

در این مقاله از رویکرد و روش پژوهش تحلیلی استنتاجی استفاده شده است. رویکرد تحلیلی طیفی گسترده از فعالیت‌های تحلیلی از تحلیل مفهومی و تحلیل مبنایی (اسنیک و ون هافتن^۲، ۲۰۰۱) تا تحلیل استعلایی و از توصیف تا نقد را دربرمی‌گیرد (باقری، توسلی و سجادیه، ۱۳۹۴، صص: ۱۲۲-۱۱۸). همچنین پژوهش تحلیلی شامل تفسیر مفهوم، مفهوم-پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم نیز می‌شود (کومیز و دنیلز، ۱۳۹۴، ص: ۴۴). در رویکردهای فلسفی فعالیت‌هایی همچون تحلیل و وضوح‌بخشی به مفاهیم، کشف پیش‌فرض‌ها و نقد و توجیه آنها صورت می‌پذیرد که هرکدام از این فعالیت‌های متن‌محور به‌نحوی محقق را در شناخت معنی و مصداق مفاهیم مورد استفاده در پژوهش تحلیلی یاری می‌رساند. در روش تحلیل مفهومی، هدف رفع ابهام و تیرگی از مفهوم مسئولیت‌پذیری از طریق بازشناسی مفاد آن و کاربست آن در انواع مختلف رویکردهای فلسفی و نظری به‌ویژه در اندیشه اسلامی است. همچنین مادامی که کوشش می‌شود مفاهیم مرتبط، متضاد، بافتار مفهومی مفهوم مسئولیت‌پذیری و شبکه معنایی آن در مبانی نظری فلسفی و اسلامی، بررسی و تحلیل شود، در محدوده رویکرد تحلیلی کار و فعالیت پژوهشی صورت می‌پذیرد. در پژوهش حاضر به منظور تحلیل مفهوم و شناخت ماهیت و مؤلفه‌های اساسی مسئولیت‌پذیری از منظر چارچوب‌های نظری فلسفی و اسلامی از رویکرد تحلیلی و جهت شناخت و تحلیل مسئولیت‌ها

3 Postiglione

1 Ger Snik and Wouter Van Haften

و فعالیت‌های والدین از رویکرد و روش پژوهش تحلیلی استنتاجی پیش‌رونده استفاده شده است (باقری، توسلی و سجادیه، ۱۳۹۴).

یافته‌ها

مفهوم مسئولیت‌پذیری

مسئولیت در لغت به معنای موظف بودن و یا مقید بودن به انجام امری می‌باشد (دهخدا، ۱۳۷۷، ص: ۴۴۷). در اصطلاح قرآنی، مسئولیت واژه‌ای عربی است که با «سؤال» هم‌ریشه و به معنای بازخواست و سؤال کردن درباره کاری است. مسئولیت یا مسئولیت‌پذیری به‌تنهایی، اشاره به حس وظیفه‌شناسی، پاسخ‌گو بودن و تعهد دارد (آلن^۱، ۲۰۱۰، ص: ۴۴۱). مسئولیت-پذیری در معنای توانایی نظم دادن به تفکر، احساسات و رفتار فردی همراه با اراده و قدرت انتخاب‌گری خود به‌عنوان مسئول و پاسخ‌گوی اصلی پیامدهای فردی و اجتماعی آن است (مرگلر^۲، اسپنسر^۳ و پتون^۴، ۲۰۰۷). از این رو مفهوم مسئولیت‌پذیری با پذیرش و انجام یک مسئولیت یا وظیفه، متناسب با سطح توانایی‌ها، استعدادها و علایق فردی همراه است. مسئولیت‌پذیری با واژه‌هایی مانند تعهد، وظیفه، تکلیف و حق ملازم است. زیرا تا وظیفه‌ای بر عهده کسی نباشد، مسئولیتی در قبال انجام یا ترک آن نخواهد داشت و نیز هرگاه سخن از حق به‌میان آید، تکلیف و مسئولیت هم در پی آن خواهد بود.

مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری

آیات قرآنی و روایات متعددی وجود دارد که به‌نوعی بر مسئولیت‌پذیری انسان دلالت دارند که با توجه به آنها می‌توان مؤلفه‌های مفهومی مسئولیت‌پذیری را به دست آورد. مؤلفه‌های مستخرج از آیات و روایات مربوطه در این پژوهش شامل آگاهی و هوشیاری، وظیفه‌شناسی، مراقبت، انتساب‌پذیری، استقلال، پاسخ‌گویی، رعایت حقوق و تلاشگری می‌باشد.

1 Allen
2 Mergler
3 Spencer
4 Patton

علم و آگاهی

در آیات قرآن کریم، خداوند با لحنی صریح و قاطع انسان را از عدم آگاهی در امور برحذر می‌دارد و علم و آگاهی را به‌عنوان شرط اصلی پذیرش مسئولیت کارها معرفی می‌کند (اسراء، ۳۶). همچنین در روایات آمده است که عمل بدون علم و آگاهی و از سر جهالت چه‌بسا نتیجه عکس بدهد و به‌جای اصلاح، باعث تباهی عمل شود.

وظیفه‌شناسی

از کلام وحی چنین استخراج می‌شود که انجام وظایف امری کاملاً فردی است و هیچ فردی نمی‌تواند بار دیگری را به دوش بکشد و عمل به وظایف و واجبات انسان را به رستگاری رهنمون می‌سازد.

مراقبت (محافظت)

مطابق آیه ۶ سوره مبارکه تحریم، از مؤلفه‌های مهم مسئولیت انسان، صیانت و محافظت از خود و سایر اعضای خانواده در برابر انحراف‌ها و لغزش‌هایی است که از ناحیه نفس انسان صادر می‌شود و باعث تباهی و بر باد رفتن اعمال نیک انسان می‌شود.

انتساب پذیری

مقصود از انتساب پذیری، نسبت دادن عمل به شخص است به عبارتی دیگر شناسنامه عمل منتسب به فاعل و عامل آن است. شخص به‌عنوان مسئول اصلی عمل انجام گرفته می‌باشد و در برابر نتایج و پیامدهای آن باید پاسخگو باشد. خداوند متعال در این رابطه در آیه ۴۱ سوره یونس به پیامبر گرامی (ص) خطاب می‌فرماید به آن‌ها بگو که عمل من به خودم اختصاص دارد و عمل شما به خود شما اختصاص دارد و نه من در برابر اعمال شما مسئولیت دارم و نه شما در برابر اعمال من. و این دلالت بر عدم انتساب عمل به غیر عامل آن می‌باشد.

استقلال

استقلال شخصی بدین معناست که فرد در مواجهه با امور به‌طور مستقل عمل کند و بدون اتکاء به دیگران کارها را به سرانجام برساند. در دیدگاه اسلامی شخص باید به‌صورت کاملاً مستقل عمل کند و تحت هیچ فشار و اجباری نباشد (لا اکراه فی الدین)؛ تا از این طریق بتوان مسئولیت عمل را متوجه وی کرد.

پاسخ‌گویی

انسان از دیدگاه اسلام مورد سؤال قرار می‌گیرد و موجودی پاسخ‌گو است. در آیه ۲۴ سوره صافات آمده است: «و بازداشتشان نمایید که آنها [مورد سؤال و] مسؤوند^۱». به عبارتی انسان باید پاسخ‌گوی تمام اعمال خود باشد. اساساً فقه اسلامی بر پایه دو عنصر «وظیفه-پاسخ» شکل گرفته و بر مبنای چارچوب پاسخ‌گویی ویژه خود، نظام‌مند شده است. بنابراین یکی از مؤلفه‌های اساسی مسئولیت‌پذیری انسان، پاسخ‌گو بودن وی است.

رعایت حقوق

باتوجه به آیات قرآن، از جمله حقوقی که انسان موظف است - علاوه بر ادای حق خداوند - آن‌ها را رعایت کند، ادای حق خویشاوندان، مسکینان و درماندگان می‌باشد (اسراء، ۲۶). به‌طور مثال در مورد ادای حق خویشاوندان می‌توان به ادای حق والدین و یا فرزندان اشاره کرد. در روایات معصومین (ع) نیز حقوق متفرع فراوانی وجود دارد که انسان جهت ادای آن‌ها مسئولیت دارد. با توجه به این بحث بین حق و تکلیف تلازم وجود دارد و هر جا حقی باشد در مقابل آن تکلیفی و مسئولیتی وجود دارد.

تلاش‌گری

سعی و تلاش در فرهنگ اسلامی، از ارزش فوق‌العاده‌ای برخوردار است و تنبلی و سستی به‌عنوان ضد ارزش معرفی شده است. خداوند متعال، انسان را به تلاش و مجاهدت تحریض و از کاهلی و تنبلی نهی فرموده است. در آیه ۳۹ سوره نجم بیان شده است که «برای انسان جز حاصل تلاش او نیست»^۲ یا «هر کسی در گرو دستاورد خویش است»^۳ (مدثر، ۳۸).

مبانی مسئولیت‌پذیری

در تعالیم اسلام، انسان حاکمیت مطلق را از آن خداوند باری تعالی می‌داند (تین، ۸). و از این لحاظ همواره وی را شاهد و ناظر بر اعمال خود می‌داند^۴ و خود را در مقابل خداوند مسئول می‌بیند. در واقع بزرگ‌ترین مسئولیت انسان، مسئولیت در برابر خداوند است، زیرا انسان،

۱ وَ قَفَّوْهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ

۲ لَيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى

۳ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِيئَةً

۴ إِنْ لِلَّهِ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ (آل عمران، ۱۹۰)

مفطور و مخلوق الهی است و به‌عنوان خلیفه^۱ و جانشین الهی معرفی شده است. مسئولیت انسان در برابر خداوند به قدری مهم و اساسی است که همه مسئولیت‌های او را نیز تحت-الشعاع قرار می‌دهد. زیرا انسان از خود هیچ چیز ندارد، بلکه هرچه دارد از خداست و باید پاسخ‌گویی وی باشد (تکاثر، ۸). تعهد انسان در برابر خداوند متعال مربوط به استعداد «شناخت» و آگاهی یافتن در «آزادی اراده» و هدایتی است که از جانب خالق به انسان اعطا شده است (رعد، ۱۹). کسانی که به عهد و پیمان با خدا وفا کنند و به فرمان حق در راه برقراری عدل و برابری روی زمین جهاد نمایند، هرگز با کسانی که نسبت به حقایق جهان و رسالت خویش کور و بیگانه‌اند، برابر نمی‌باشند (رعد، ۲۱-۲۰). علاوه بر مسئولیت در برابر خداوند، انسان به‌عنوان موجودی مکلف، در برابر خویشتن، دیگران و طبیعت نیز مسئولیت دارد.

از دیدگاه اسلام تمام مسئولیت‌ها با توجه به توانایی‌ها و وسع آدمی صورت می‌گیرد. از جمله توانایی‌ها، ابزارها و منابع شناخت انسان که خداوند متعال در اختیار وی قرار داده است حواس ظاهری و باطنی می‌باشد؛ «و خدا شما را از شکم مادرانتان در حالی که چیزی نمی‌دانستید بیرون آورد و برای شما گوش و چشم‌ها و دلها قرار داد، باشد که سپاسگزاری کنید» (نحل، ۷۸). با توجه به آیه شریفه، قرآن حواس ظاهری بینایی و شنوایی را ابزار شناخت می‌داند و افنده (عقل) را نیز به آن اضافه می‌کند (جوادی آملی، ۱۳۸۷). و تنها به کمک عقل، خداوند انسان را در مسیر تشخیص مسئولیت یاری می‌دهد.

جایگاه انسان با توجه به امتیازات او بر سایر مخلوقات عالم، معنا پیدا می‌کند. از جمله این تمایزات، برخورداری از قوه تعقل و داشتن قدرت انتخاب و اختیار می‌باشد. به همین خاطر باید انسان طوری آموزش ببیند و تربیت شود که خود را بشناسد و مسئولیت انتخاب راه هدایت خود در مسیر کمال را به عهده بگیرد. این مسئولیت نوعی الزام و تعهد اخلاقی است که شخص را به انجام درست و شایسته کارها تشویق و ترغیب می‌کند. فردی که در برابر انجام یا ترک عملی احساس مسئولیت می‌کند، خود را تحت تأثیر «باید»ی از درون می‌بیند؛ «باید»ی که هم الزام‌آور است و هم فرد نسبت به آن احساس یگانگی و خودی دارد (باقری، ۱۴۰۱، ص: ۱۴۹). در نگرش اسلام، انسان با الزام و بایدهای بیرونی روبه‌رو است. خداوند بایدهایی را فراروی انسان نهاده است که تخطی از آن‌ها مجازات در پی خواهد داشت، اما این

۱ إني جاعل في الأرض خليفته (بقره، ۳۰)

۲ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ

بایدها درعین حال بر اساس منطق و قابل دفاع است و از این رو در پیروی از آنها نیازی به اکراه و اجبار نیست. بر این اساس، لازم است فرد در قبال این بایدها و نبایدها، با الزامی نشأت یافته از درون به عمل بپردازد و در برابر آنها احساس مسئولیت داشته باشد. در جریان تربیت، باید آن را چون قاعده‌ای عامه برای هدایت شیوه‌ها و روش‌های تربیتی به کار بست (همان، ص: ۱۵۰).

معمولاً مربیان و والدین در موقعیت عمل تربیتی با این پرسش مواجه می‌شوند که چکار کنیم و چگونه کار تربیت کودکان را آغاز نماییم. در پاسخ چنین پرسشی می‌توان قواعدی کلی برای راهنمای عمل تربیتی و زمینه‌سازی برای تشکل وضعیت مطلوب پیشنهاد کرد که به آنها اصول تربیتی گفته می‌شود. جدول ۱: استنتاج اصل اول نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

اصل ۱: آگاهی و هوشیاری نسبت به مسئولیت

جدول ۱. استنتاج اصل اول نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

هدف تربیتی	کودک باید وظایف و مسئولیت‌هایش را به‌طور آگاهانه بپذیرد.
گزاره واقع نگر	آگاهی و هوشیاری کودک نسبت به مسئولیت‌هایش، مستلزم آگاهی والدین و به تبع آن آگاهی بخشی به فرزندان خود در مورد وظایف و مسئولیت‌هایشان می‌باشد.
اصل تربیتی	در امر تربیت و به ویژه، تمهید زمینه‌ی مسئولیت‌پذیری فرزندان، والدین باید ضمن اینکه خود از مسئولیت‌هایشان آگاه باشند، آگاهی بخشی فرزندان در پذیرش مسئولیت‌هایشان باشند.

در توضیح این اصل باید گفت انسان تربیت شده دینی، باید به دانستن توجه داشته باشد یعنی باید عالم باشد به آنچه او را آگاه می‌کند (باقری، ۱۴۰۱، ص: ۴۴). قرآن کریم به صراحت به این شرط اشاره کرده و آن را برای آزمایش و مسئولیت‌پذیری انسان لازم دانسته است از جمله «به چیزی که علم نداری، پایبند نباش» (اسراء، ۳۶). انسان زمانی می‌تواند مسئولیتی را انجام دهد که از وجود آن آگاه باشد، پس تا زمانی که فرد از تکلیف خود آگاه نباشد، بازخواست

او بدون دلیل خواهد بود. قرآن بارها به این نکته اشاره کرده که تا حجت بر مردم تمام نشود و پیامبری، آن‌ها را آگاه نکند مردم را عذاب نخواهند داد (مطهری، ۱۳۶۸، ص: ۲۹۴). هر چه انسان آگاه‌تر باشد بیشتر احساس مسئولیت خواهد کرد و نیز باتوجه به مضامین آیاتی از جمله نحل، ۹۳؛ سبأ، ۲۵ و یونس، ۴۱ اولاً سؤال از انسان در مورد اعمال و مسئولیت‌ها حتمی است و ثانیاً متناسب با عمل انجام گرفته، صورت می‌گیرد و هر فرد به‌تنهایی مسئول پاسخ-گویی به اعمال خود می‌باشد. با توجه به اینکه مسئولیت‌پذیری امری است که از طریق تعلیم-و تربیت شکوفا می‌گردد، متولیان تربیت (والدین) باید ضمن پرهیز از فشار و اجبار جهت مواجهه درست فرزندان با مسئولیت‌ها بر امر آگاهی‌بخشی آن‌ها به‌عنوان مبنای شناختی عمل، در این زمینه حساسیت نشان دهند.

اصل ۲: تسهیل‌گری در وظیفه‌شناسی

جدول ۲. استنتاج اصل دوم نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

هدف تربیتی	کودک مسئولیت پذیر، باید به وظایف حداقلی خود آشنا و ملتزم باشد.
گزاره واقع نگر	آشنایی و التزام کودک به وظایف حداقلی خود در فرایند تربیت خانوادگی، در گرو وظیفه شناسی و تقید والدین به وظایف خویش، خصوصاً در مواجهه فعال با فرزندان‌شان در موقعیت‌های واقعی زندگانی است.
اصل تربیتی	در فرایند تربیت و در تکوین مسئولیت‌پذیری فرزندان، والدین باید ضمن اینکه خود وظیفه شناس باشند، فرزندان را به قدر توان با وظایف خود آشنا نمایند و در رعایت وظایف و تعهد به آنها مددکار و الگوی فرزندان خود باشند.

درباره این اصل باید گفت مسئولیت تعهدی است که ضمانت کاری را به عهده شخص می‌گذارد و یا آنچه اجرای آن شرعاً یا عرفاً به عهده کسی است (دهخدا، ۱۳۷۷). تعهدی که مسئولیت برای انسان پدید می‌آورد، همان وظیفه‌ای است که باید انجام دهد. حس مسئولیت‌پذیری در انسان، ملازم با وظیفه‌شناسی است. این تلازم و ارتباط به‌حدی است که این دو بدون همدیگر تصور کردنی نیستند و اصولاً شناخت وظایف و عمل به آن‌ها، حس مسئولیت‌پذیری را در انسان استحکام می‌بخشد (رستمیان، ۱۳۹۳). خداوند متعال در برابر هر نعمتی، مسئولیتی را به عهده ی انسان قرار داده و به میزان مسئولیت نیز از انسان باز

خواست خواهد نمود^۱. همچنین در کلام وحی در آیات متعددی به مقوله تعهد اشاره شده است از جمله در سوره اسراء آیه ۳۴ می‌فرمایند: «و به عهد خود وفا کنید زیرا عهد مورد سؤال قرار می‌گیرد»^۲. در نگاه بعضی از مفسرین قرآن، عهد به معنای «التزام» به چیزی و عقد قلبی به آن است (طباطبائی، ۱۳۷۸، ص: ۶۵۱). التزام درونی، متضمن انتخاب نسبت به چیزی و پایبندی نسبت به آن است (باقری، ۱۴۰۰، ص: ۷۰). در واقع زمانی که انسان تعهد می‌دهد کاری را انجام دهد یعنی مسئولیت آن را پذیرفته است. مسئولیت‌پذیری زمانی تحقق می‌پذیرد که رسالت و تکلیفی در کار باشد؛ و نیز تکلیف کردن متوقف بر قدرت انجام وظیفه از سوی فرد مکلف است (آذرمهر، ۱۳۹۱، ص: ۷۸). بر این مبنا، تکلیف‌محوری باید متناسب با سن و توان کودکان آموزش داده شود^۳. با توجه با این اصل، همان طور که کودکان از والدین خود انتظاراتی دارند والدین نیز ویژگی‌های خاصی را در فرزندان خود طلب و در این راستا تسهیل‌گری می‌کنند، از جمله این مطالبات، وظیفه‌شناسی و داشتن تعهد و التزام حداقلی در انجام مسئولیت‌ها می‌باشد. از طرفی مسئولیت‌مبندی بر الزام، هنگامی معنی می‌یابد که علاوه بر شناخت درست وظایف، اختیار و توانایی عامل مد نظر قرار گیرد. بنابراین در امر تربیت فرزندان متعهد و وظیفه‌شناس، توجه به قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری و نیز توانمندی آن‌ها از سوی والدین امری اجتناب‌ناپذیر است. والدین باید همواره این مبنای شناختی مسئولیت‌پذیری (وظیفه‌شناسی) را مد نظر داشته باشند.

اصل ۳: مراقبت از اجرای مسئولیت‌ها

جدول ۳. استنتاج اصل سوم نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

هدف تربیتی	کودک مسئولیت‌پذیر، باید در انجام مسئولیت‌های خود همواره مراقب و مواظب باشد.
گزاره واقع‌نگر	مواظبت و مراقبت کودکان در انجام مسئولیت‌ها در گرو جلب انتباه و التفات آن‌ها از طرف والدین (و مربیان) می‌باشد.

۱. ثُمَّ لَتَسْأَلَنَّ يَوْمَئِذٍ عَنِ النَّعِيمِ (تکواثر، ۸).

۲. وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا

۳. بقره، (۲۸۶).

اصل تربیتی	در فرایند تربیت، والدین در راستای وظیفه حفاظتی و صیانتی خود باید از فرزندان در مواجهه با لغزش‌های احتمالی حین انجام مسئولیت‌ها محافظت کنند و خود مراقبتی را از آن‌ها مطالبه نمایند.
------------	---

یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت در دیدگاه اسلام در رابطه با تربیت انسان‌ها این است که خود اداره کننده خویشتن باشند. تمایلات و هوای نفسانی خود را تحت کنترل در آورند و از آنچه غیر منطقی یا غیر عقلانی است خود را دور سازند و آن چه شایسته انسان بودن اوست انجام دهد (شریعت‌مداری، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۱). با توجه به اینکه ریشه کلمه تقوا از «وقی» به معنای حفظ کردن است مفهوم تقوا، مدیریت داشتن بر خویشتن است (باقری، ۱۴۰۱، ص: ۱۶۲). نیز در تفاسیر (تفسیر نمونه، ج ۱) تقوا به معنای احساس مسئولیت و خودجوشی درونی آمده است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵، ص: ۱۱۸). در واقع تقوای الهی، سرچشمه حرکت به سوی تمام خوبی‌ها و نیکی‌هاست؛ چراکه وقتی انسان در قلب خود احساس مسئولیت کند و برای آن به عنوان مبنای گرایشی عمل اهمیت قائل باشد، حرکت او به سوی اطاعت اوامر الهی و ترک معاصی آغاز می‌شود. در نتیجه حیات منوط به احساس مسئولیت در پیشگاه خدا و در برابر مردم و وجدان خویش است. با توجه به آیه و قایه^۱ (تحریم، ۶) وظیفه صیانت فرزندان از آتش در همه ساحت‌های تربیت جاری است و به عنوان یک رویکرد کلان، والدین باید در تمام اقدامات آموزشی و پرورشی خود صیانت از گمراهی و شقاوت اخروی فرزندان را مدنظر داشته باشند و به عنوان تکلیفی واجب به آن بنگرند (اعرافی و موسوی، ۱۳۹۵، صص: ۲۳-۳۸) و از این طریق هدایتگر آن‌ها به سمت خودمراقبتی باشند.

اصل ۴: انتساب عمل و عاملیت

جدول ۴. استنتاج اصل چهارم نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

هدف تربیتی	کودک مسئولیت‌پذیر، باید انجام عمل را به خود منتسب کند.
------------	--

۱ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْجِبَارَةُ (تحریم، ۶) ای کسانی که ایمان آورده اید! خود و خانواده خویش را از آتشی که هیزم آن انسانها و سنگها است نگاهدارید.

گزاره واقع نگر	انتساب‌پذیری اعمال یا عامل دانستن خود [کودک] در گرو پذیرش وی به‌عنوان عاملی مسئولیت‌پذیر و توانا در انجام بسیاری از اعمال از طرف والدین (و مربیان) می‌باشد.
اصل تربیتی	در فرایند تعاملی تربیت، والدین باید ضمن اذعان به عاملیت (بالقوه) کودک، در تکوین مسئولیت‌پذیری و انتساب مسئولیت کارها به فرزندان زمینه را برای ایشان فراهم کنند.

مقصود از انتساب، انتساب عمل به عامل است بدین معنا که هرگاه فعل یا ترک فعلی از کسی سر بزند باید به‌عنوان علت فاعل، مسئولیت آن عمل را به‌عهده بگیرد. از نظر باقری (۱۳۸۲) در اندیشه اسلام انسان به‌مثابه عامل معرفی شده است که عمل انسان منتسب به خود او است و از این‌رو فرد مسئول عمل خود شده است؛ عملی که هم از آن اوست و هم سازنده وی و شکل دهنده به هویت او است. مسئولیت انسان از این دیدگاه با نظر به عاملیت انسان معنی پیدا می‌کند و از آن جایی که عمل انسان منتسب به خود او است برای وی مسئولیت ایجاد می‌کند. در واقع اسلام با رویکرد عاملیت، ساختن جنبه مسئولیت‌پذیری فرد را از همان دوران کودکی مورد تأکید قرار می‌دهد و سعی در تقویت و تکوین این مبدأ عاطفی (انتساب عمل به خود) در کودک دارد و نقش تمهیدی والدین در این زمینه را حائز اهمیت می‌داند.

اصل ۵: تمهید استقلال فرزند در انجام وظایف

جدول ۵. استنتاج اصل پنجم نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

هدف تربیتی	کودک مسئولیت‌پذیر، باید بتواند فعالیت‌های خود را به صورت مستقل انجام دهد.
گزاره واقع نگر	مستقل عمل کردن کودک، در گرو واگذاری مسئولیت‌ها و وظایف از سوی والدین و دادن فرصت به او جهت ممارست و انجام مستقلانه کارها است.
اصل تربیتی	والدین باید ضمن تسهیل‌گری در دشواریها و رعایت حال و توان فرزندان در انجام کارها، آن‌ها را در اجرای مسئولیت‌ها مستقل بار بیاورند.

از دیدگاه نظریه اسلامی عمل، والدین ممهّد اصلی تربیت کودکان در تمام زمینه‌ها می‌باشند و در این راستا نقش تمهیدی آن‌ها در پرورش و تقویت روحیه استقلال کودکان در انجام وظایف و مسئولیت‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است. پیترز معتقد است افراد مستقل در جوامعی رشد می‌کنند که در آن‌ها دیدگاه مثبتی از پذیرش نسبت به بچه‌ها وجود دارد (پیترز^۱، ۲۰۰۹، صص: ۱۱-۳۱). وجود رویکرد پذیرشی در بزرگسالان، باعث تقویت احساس اعتماد به دیگران و اطمینان به نیروهای شخصی در افراد جوان‌تر شده و ارتقای آن‌ها را به استقلال سهولت می‌بخشد و انگیزه و تمایل درونی آن‌ها را نسبت به این مبنای گرایشی مسئولیت‌پذیری بهبود می‌بخشد. از نظر باقری (۱۴۰۱)، عاملیت یک شخص به معنای قابلیت یا توانمندی مستقل یک شخص برای کنش براساس اراده خودش می‌باشد؛ و نیاز انسان به استقلال از نیازهای اجتماعی محسوب می‌شود (مطهری، ۱۳۸۲، ص: ۱۸۴). در قرآن کریم آمده است: «هر کس برحسب ساختار خود عمل می‌کند» (اسراء، ۸۴). و این گویای اهمیت داشتن استقلال شخصی فرد در عمل می‌باشد. بر مبنای این اصل، مربی (والد) باید مربی (فرزند) را با توجه به وسع و توانایی، به کام عمل مسئولیت‌پذیرانه بیفکند تا از این طریق با مواجهه مستقیم با تکالیف، سردی و گرمی‌ها را بچشد و به افت‌وخیزهای خود پی ببرد و با پوشش ضعف‌ها و تقویت قوت‌ها، در فرایند پختگی و زبذگی قرار گیرد و به فردی مستقل تبدیل شود.

اصل ۶: پاسخ‌گویی و پذیرفتن پیامدهای عمل

جدول ۶. استنتاج اصل ششم نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

هدف تربیتی	کودک در راستای مسئولیت‌پذیری، باید عواقب و پیامدهای بسیاری از اعمال خود را بپذیرد (پاسخ‌گویی و پذیرش پیامدهای خواسته و ناخواسته اعمال خود).
گزاره واقع‌نگر	پاسخ‌گویی و پذیرش پیامدهای اعمال از سوی کودک، مستلزم نمود و بروز این خصلت در افراد تأثیر گذار بر آن‌ها به‌ویژه والدین می‌باشد.

<p>افراد تأثیرگذار در امر تربیت کودکان (والدین) جهت تشویق فرزندان بر مسئولیت‌پذیری باید بر جرأت آن‌ها جهت پاسخگویی پذیرش پیامدهای اعمال و کارها بیفزایند.</p>	<p>اصل تربیتی</p>
---	-------------------

مطابق با آموزه‌های قرآنی، بحث پاسخ‌گویی می‌تواند گستره وسیعی را در بر گیرد؛ از پاسخ‌گویی در برابر خداوند متعال^۱ (حجر، ۹۲) تا پاسخ‌گویی در برابر مردم و حتی پاسخ‌گویی در برابر اعضاء و جوارح خود انسان^۲ (اسراء، ۳۶). نیز به نقش و مسئولیتی که انسان در قبال کارهای خود دارد توجه شده است. آیات ۷ و ۸ سوره مبارکه زلزله و آیه ۳۹ سوره مبارکه نجم بر مسئول بودن انسان نسبت به نتایج اعمال خود تأکید دارند. همان‌طور که عامل‌های اخلاقی در برابر انتخاب‌ها و کنش‌های مستقیم خود، مسئولیت اخلاقی دارند، در قبال پیامدهای آن‌ها نیز پاسخ‌گو و مسئول به شمار می‌آیند. و نیز قلمرو مسئولیت اخلاقی افزون بر فعل‌های اختیاری عامل، ترک فعل‌های وی را هم در بر می‌گیرد (دانش، ۱۳۹۷، ص: ۱۱۶). این نگرش به اعمال سبب می‌شود که در موقع لزوم و نیاز به اصلاح عملکردها، تنها خود را مسئول دانسته و کارها و وظایف خود را به عهده دیگران نینداخته و خود برای اصلاح رفتار خویش تلاش کند (جعفری، ۱۳۹۵، ص: ۱۱۵). از این منظر عاملیت انسان ایجاب می‌کند که او در قبال اعمال خود مسئول باشد. البته با نظر به حدود عمل و وسع آدمی، مسئولیت وی می‌تواند کمتر و بیشتر شود (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۲۶۴). بنابراین یکی از مهم‌ترین اقدامات تمهیدی والدین جهت پاسخ‌گو بارآوردن کودکان، هموار کردن زمینه بروز عاملیت آن‌ها ضمن متناسب‌سازی عرصه و حدود عمل و وسع و توانایی آن‌ها به‌طور هم‌زمان می‌باشد^۳. شایسته است از دوران تمهید در راستای تقویت جرأت‌مندی در پذیرفتن مسئولیت انجام کارها و قبول عواقب و پیامدهای اعمال (موفقیت‌ها یا خطاها و شکست‌ها) در فرزندان خویش بکوشند و موقعیت‌هایی را در جریان واقعی و طبیعی زندگانی طراحی و اجرا نموده و نهایت سعی در تقویت این مبنای ارادی مسئولیت‌پذیری کودکان داشته باشند.

۱ قَوْلِكَ لَسَأَلْنَهُمْ أَجْمَعِينَ (حجر، ۹۲).

۲ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا (اسراء، ۳۶).

۳ لَا يُسْأَلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْأَلُونَ (انبیاء، ۲۳)؛ در آنچه [خدا] انجام می‌دهد چون و چرا راه ندارد و [الی] آنان [=انسانها] سؤال خواهند شد. وَقَفُّوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ (صافات، ۲۴)؛ و بازداشتشان نمایید که آنها [مورد سوال و] مسؤُولند.

اصل ۷: رعایت حقوق (ادای حق)

جدول ۷. استنتاج اصل هفتم نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

هدف تربیتی	کودک مسئولیت‌پذیر، باید به حقوق خود و دیگران آشنا باشد و آن‌ها را رعایت کند.
گزاره واقع‌نگر	آشنایی و رعایت حقوق از سوی کودک، در فرایند تربیت خانوادگی در گرو حق-شناسی و حق‌گرایی والدین، خصوصاً در مواجهه با فرزندان است.
اصل تربیتی	در فرایند تربیت و در تکوین مسئولیت‌پذیری فرزندان، والدین باید ضمن اینکه خود حق‌شناس باشند، آنان را با حقوق خود و دیگران آشنا نمایند و رعایت آن‌ها را از فرزندان خود بخواهند.

حق در مفهوم اسلامی، هم ناظر بر وضعیت وجودی است، چنان که خداوند خود را حق می‌نامد و هم ناظر بر وضعیت تکلیف، چنان که از حقوق (وظایف) افراد نسبت به یکدیگر سخن به میان آمده است (باقری، ۱۴۰۰، ص: ۲۰۴). در برخی آیات، اگر چه تکالیفی برای افراد پرهیزگار و نیکوکار ثابت شده، اما تعبیر حق، با حرف اضافه «عَلَى» و به معنای مسئولیت به کار رفته است؛ همانند آیات ۱۸۰، ۲۳۶ و ۲۴۱ سوره بقره. این خود مؤید آن است که هر جا حقی برای کسی هست، مسئولیتی نیز به نسبت کسی دیگر وجود دارد و به اصطلاح حق و مسئولیت، از مفاهیم متضایف هستند (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، صص: ۲۳-۴۲). در آموزه‌های اسلامی انسان از آن جهت که انسان است دارای مسئولیت‌های خاصی در ارتباط با خدا، خویشتن، انسان‌ها و جهان هستی است که در صورت توجه، پذیرش و شکوفاسازی تمام آن‌ها، زندگی آدمی، نظامی مطلوب به خود می‌گیرد و انسان به کمال شایسته خود رهنمون می‌شود (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ص: ۵۵). از آنجا که یکی از مسئولیت‌های انسان این است که گرایش‌های فطری خود را شکوفا کند، وی زمانی می‌تواند این مسئولیت را انجام دهد که خود را بشناسد و در پی آن، شناخت درستی از گرایش‌ها پیدا کند و سپس آن‌ها را در مسیر صحیح قرار داده، به تکامل برساند. از مظاهر این گرایش‌ها می‌توان به حق جویی اشاره کرد (محمد پور، ۱۳۹۹،

۱ حَقًّا عَلَى الْمُتَّقِينَ

۲ حَقًّا عَلَى الْمُحْسِنِينَ

ص: ۹۶). جهت شکل‌گیری عمل ادای حق و رعایت حقوق توسط کودکان، در درجه اول والدین مسئولیت ایجاد اشتیاق و تسهیل‌گری و تمهید این عمل مهم را دارند؛ تا در فرایند تربیت بر اراده و عزم کودکان، در رعایت حقوق دیگران به‌عنوان یکی از مبادی ارادی مسئولیت‌پذیری اثربخش واقع شوند.

اصل ۸: تلاشگری در ایفای مسئولیت‌ها

جدول ۸. استنتاج اصل هشتم نقش والدین در مسئولیت‌پذیری کودکان

هدف تربیتی	کودک مسئولیت‌پذیر، باید در انجام وظایف خود بکوشد و تلاش کند.
گزاره واقع‌نگر	لازمه سخت‌کوشی و پرهیز از اهمال‌کاری کودک در انجام مسئولیت‌ها، تناسب داشتن مسئولیت‌ها و تکالیف واگذار شده از سوی والدین با میزان وسع، توان و علاقه‌مندی وی می‌باشد.
اصل تربیتی	والدین باید ضمن توجه به میزان وسع و علاقه‌مندی کودکان، آن‌ها را در مواجهه با مسئولیت‌های محوله تلاشگر و آراسته به فضیلت سخت‌کوشی بار بیاورند.

آیات و روایات گوناگونی بر کوشش و تلاش انسان‌ها در انجام وظایف خود تأکید می‌کنند و سستی و تنبلی را مذموم می‌دانند. به‌عنوان نمونه، پیامبر اسلام (ص) در این باره فرموده است «ملعون کسی است که خود را بر جامعه تحمیل کند و بدون تلاش بخواهد از جیب مردم بخورد (حر عاملی، ۱۳۷۰، ص: ۲۳). و منظور از «إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ» یعنی انسان دائماً در حال سعی و تلاش به سوی خدای سبحان است پس وی در اراده و عملش مسئول خواهد بود (طباطبایی، ۱۳۷۸، ص: ۴۰۱). با توجه به نظریه انسان عامل در اندیشه اسلامی، لازمه انجام مسئولیت، مبارزه با سستی‌ها، دل‌زدگی، خستگی و تنوع طلبی‌هایی است که کودک در دوران تمهید با آن مواجه است. بدیهی است که از این منظر، باید مسئولیتی متناسب با توانمندی‌ها و حتی‌المقدور مناسب با علائق کودکان انتخاب کرد. در این راستا ضمن مدنظر داشتن پیشینه کودک، ابعاد مسئولیت، باید به‌خوبی برای کودک توضیح داده شود و اختیارات وی نیز بیان شود (سجادیه، باقری و مدنی‌فر، ۱۳۹۴) تا بتواند با انتخاب و اراده خود جهت ایفای

مسئولیت‌ها تلاش و کوشش نماید و در حوزه این مبنای ارادی، مسئولیت‌پذیری نقش آفرینی نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

در اندیشه اسلامی انسان حاکمیت مطلق را از آن خداوند متعال می‌داند و خود را در مقابل خداوند مسئول و پاسخ‌گو می‌بیند و از این‌رو مسئولیت‌پذیری قابل توسعه و سرایت به عرصه زندگانی آدمی می‌باشد. اگر مسئولیت‌پذیری بین آحاد اجتماع وجود داشت چه اختلاف‌ها و نزاع‌هایی که صورت نمی‌گرفت و چه تعداد جنگ‌هایی که به وقوع نمی‌پیوستند. دنیای پر از ارتباط و تعامل کنونی بیش از هر زمان دیگر به انسان‌های مسئول و مسئولیت‌پذیر نیاز دارد؛ به‌ویژه در جامعه ایرانی با توجه به مبانی دینی و فرهنگی که انسان را در قبال خود، خداوند و جامعه مسئول می‌داند، توجه به مسئولیت‌پذیری افراد از اهمیتی دوچندان برخوردار است. با توجه به اهمیت موضوع مسئولیت‌پذیری و ضرورت پرورش و تقویت این روحیه در بین افراد جامعه و به‌ویژه از دوران حساس و تأثیر گذار کودکی، علی‌رغم تلاش و کوشش والدین در تربیت فرزندان در این زمینه، شاید به دلیل عدم رعایت اصول و روش‌های درست تربیتی، شاهد آن هستیم که سلب مسئولیت از کودکان در اوان کودکی و یا کنترل افراطی آنان از سوی والدین و محدودسازی دایره کنشگری آنان، آسیب‌های تربیتی مهمی وارد کرده است. بسیاری از کودکان و نوجوانان امروزی افرادی چموش و بی‌برنامه، بلاتکلیف و مسئولیت‌گریز، وابسته و چه‌بسا طلبکار بزرگ‌ترها هستند. به‌نظر می‌رسد این مسئله ورود جدی و مسئولانه متولیان امر، تعلیم و تربیت را می‌طلبد تا به تدریج ضمن فراهم کردن منطقی برای مواجهه علمی با این امور، دستورالعمل‌ها و روش‌هایی معتبر و اثربخش جهت تربیت نسلی مسئولیت‌پذیر مدون گردد. والدین به‌عنوان نخستین مربیان کودکان به دلیل ارتباط و تعامل بیشترشان با آنان در تربیت و پرورش شخصیت و منش آن‌ها اثرات تربیتی فوق‌العاده‌ای دارند. رویکرد اسلامی عمل، دوره کودکی و پیش از بلوغ را دوران تمهید عاملیت دانسته و از این‌رو در این دوران نقش والدین و خانواده در تربیت کودکان بسیار مهم تلقی می‌شود و جهت پرورش و تربیت افرادی متعهد، مستقل و مسئولیت‌پذیر باید بیش از همه به نقش تربیتی والدین در دوره کودکی فرزندان (دوره تمهید عاملیت) توجه شود. گرچه مسئولیت‌پذیر بار آوردن فرزندان و به‌طور کلی انسان‌ها امری نسبتاً طولانی و نیازمند تبیین و کوشش بسیار می‌باشد، با رعایت اصول و روش‌هایی

تربیتی می‌توان در این راستا کار آموزشی و پرورشی کرد و به نتایج سودمندی دست یافت. آموزش و ترویج مسئولیت‌پذیری می‌تواند نتایج مثبت فراوانی برای فرد و جامعه به بار آورد که از جمله آن‌ها می‌توان به اعتماد به نفس کودک در مدیریت امور خویش، راهبری تلاش و فعالیت فردی، احساس استقلال و شادمانی از کنشگری فعالانه، احساس شایستگی و مفید بودن، میل به پیشرفت و تعالی، عاملیت در تأمین حقوق خود و رعایت حقوق دیگران، و ... اشاره کرد.

در این پژوهش در ابتدا مفهوم مسئولیت‌پذیری و مبانی فلسفی آن (هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی) در چارچوب اندیشه اسلامی (در بافتار قرآن و روایات معصومین (ع) تحلیل و شبکه مفهومی آن بازشناسی شد. سپس با توجه به نقش و وظایف والدین در تمهید و تکوین شایستگی‌های مسئولیت‌پذیری کودکان (در دوره کودکی و زیر سن تکلیف مطابق دیدگاه اسلامی عمل) به استناد آیات و روایات، اصول تربیتی آن با روش استنتاجی پیش‌رونده صورت‌بندی و تبیین گردید. منطق بنیادین استنتاج کبری‌های قیاس از الف) تحلیل مفهوم مسئولیت‌پذیری و آموزش آن و از ب) هدف و مقصدی که از آموزش مسئولیت‌پذیری به کودکان در دوره تمهید انتظار می‌رود، می‌باشند. همچنین در این پژوهش مخاطب اصلی کار تربیتی در دوران تمهید، والدین هستند ولی پیامدهای تربیتی و اصطلاحاً خروجی کار آن‌ها تربیت کودکانی مسئولیت‌پذیر است و گزاره‌های واقع‌نگر یا حد وسط‌ها نیز متناسب با نظریه عاملیت انسان و سیاق آیات دال بر مسئولیت‌آدمی، و نیز ظرفیت کودک با التفات بر همان آیات مربوطه در نظر گرفته شده‌اند. در واقع این گزاره‌ها با مبانی فلسفی عمل نیز تناسب و سازواری دارند و با دوره کودکی و وسع کودکان غیربالغ مناسب‌سازی شده‌اند. علاوه بر اینها تنوع فعالیت‌های تربیتی مذکور در متن گزاره‌های واقع‌نگر با نظر به شباهت خانوادگی آن اقدامات، به‌طور متعدد بازتاب یافته‌اند تا والدین آمادگی بیشتری برای انجام اعمال تربیتی متنوع داشته باشند. این پژوهش یک قید مهم دارد و آن اینکه مطابق آموزه‌های اسلامی و وفق دیدگاه عاملیت‌آدمی، دوران کودکی انسان دوره تمهید عاملیت اوست و خود کودک مسئولیت عمده‌ای در راهبری زندگانی خویش ندارد و در این راستا والدین و مربیان وظایف عمده‌ای بر عهده دارند که در سنین رشد و در برهه زمانی حساس کودکی، کودک را به تدریج با مسئولیت‌ها و فضیلت مسئولیت‌پذیری آشنا نموده و شرایط لازم را برای تقویت و تحقق آن عمل فراهم کنند. اصول تربیتی مسئولیت‌پذیری

مستخرج، در لوای سه مبدأ عمل آدمی (شامل مبادی شناختی، گرایشی و ارادی) در دوره کودکی، صورت‌بندی و تبیین گردیده‌اند. زیرمجموعه مبدأ شناختی اصول آگاهی و هوشیاری نسبت به مسئولیت، تسهیل‌گری در وظیفه‌شناسی، زیرمجموعه مبدأ گرایشی اصل مراقبت از اجرای مسئولیت‌ها، انتساب عمل و عاملیت، تمهید استقلال فرزند در انجام وظایف و زیرمجموعه مبدأ ارادی اصول پاسخ‌گویی و پذیرفتن پیامدهای عمل، رعایت حقوق (ادای حق) و تلاش‌گری در ایفای مسئولیت‌ها می‌باشند. بر اساس نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

- فراهم کردن بستر و زمینه مناسب به‌منظور پرورش و اعتلای روحیه مسئولیت‌پذیری در کودکان از سوی والدین در خانه و مربیان در آموزشگاه‌ها. که از جمله این شرایط، اعطای فرصت به کودکان است تا در انتخاب‌های روزمره خود مانند انتخاب لباس یا برنامه‌ریزی فعالیت‌ها و تکالیف، تصمیم‌گیری و عمل کنند.
- آموزش و توجیه والدین جهت تربیت نسلی مستقل، مسئولیت‌پذیر و پاسخ‌گو؛ در قالب برگزاری کارگاه‌های آموزش خانواده در زمینه شیوه‌ها و روش‌های تقویت مسئولیت‌پذیری فرزندان.
- توجه جدی به آموزش شایستگی‌های مسئولیت‌پذیری در نظام آموزشی و گنجاندن آن در مباحث درسی کودکان از سنین ابتدایی. از قبیل پرداختن به مؤلفه‌های مفهومی مسئولیت‌پذیری، ارائه برنامه‌ها و فعالیت‌های عملی و ملموس در محتوای آموزشی و ...
- سوق دادن کودکان به مطالعه کتب، داستان، قصه، حکایت و ... مربوط به تقویت روحیه مسئولیت‌پذیری. این روش به کودکان کمک می‌کند تا با مفاهیم پیچیده‌تر به شکلی جذاب و ساده‌تر آشنا شوند.

منابع

- قرآن کریم (۱۳۸۸). ترجمه محمد مهدی فولادوند، قم: اسوه.
- آذر مهر، فاطمه (۱۳۹۱). *وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری در قرآن و سنت*. مشهد: حوزه علمیه خراسان، واحد مدرسه علمیه نرجس(س).

احمدی زمانی، زهرا؛ گودرزی، اکرم؛ دیالمه، نیکو (۱۳۹۸). مرور سیستماتیک عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان با تأکید بر نقش مدرسه. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*.

۷ (۱۳)، ۵۷-۲. <https://doi.org/10.30497/edus.2020.74912>

اسنیک، گر؛ هافتن، ووتر. (بی‌تا). *فلسفه تعلیم و تربیت به مثابه تحلیل و نقد مبانی*. ترجمه: محمد جعفر پاک سرشت، جزوه درس روش تحقیق.

اعرافی، علی رضا؛ موسوی، سید نقی (۱۳۹۵). *فقه تربیتی؛ مبانی و پیش فرض ها (جلد ۱)*، قم: مؤسسه اشراق و عرفان.

باقری، خسرو (۱۳۸۲). *هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به رابطه دین و علوم انسانی*. تهران: طبع و نشر.

باقری، خسرو (۱۳۹۹). *عاملیت انسان؛ رویکردی دینی و فلسفی*. تهران: واکاوش.

باقری، خسرو (۱۴۰۰). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد دوم)*. تهران: مدرسه.

باقری، خسرو (۱۴۰۱). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد اول)*. تهران: مدرسه.

باقری، خسرو (۱۴۰۱). *تربیت در افق عاملیت انسان*. تهران: واکاوش.

باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۹۴). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

دانش، جواد (۱۳۹۷). *مسئولیت اخلاقی*. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۷). *لغت‌نامه (جلد ۱۲ و ۱۴)*. تهران: مؤسسه لغت‌نامه دهخدا.

جعفری، حمید رضا (۱۳۹۵). *مؤلفه‌های مثبت‌اندیشی از نظر اسلام و روان‌شناسی مثبت‌گرا*. قم: مؤسسه آموزش عالی اخلاق و تربیت.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). *تفسیر موضوعی قرآن؛ معرفت‌شناسی در قرآن (جلد ۱۳)*، قم: اسرا.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۱). *گستره دین*. قم: اسراء.

حر عاملی، محمد بن حسن (۱۳۷۰). *تفصیل وسائل الشیعه الی تحصیل مسائل الشریعه*. قم: موسسه آل‌البتی علیهم السلام لاحیاء التراث.

رستمیان، محمد علی (۱۳۹۳). *مسئولیت‌پذیری و وظیفه‌شناسی از دیدگاه قرآن و روایات اهل بیت (ع)*. *پژوهشنامه حکمت اهل بیت (ع)*، ۱ (۲)، ۳۱-۵۰.

<http://ensani.ir/fa/article/download/338176>

زرین جوی الوار، مریم؛ فیاض، ایراندخت (۱۳۹۶). بررسی رابطه روش‌های تربیتی مادران با مسئولیت‌پذیری پسران (با تأکید بر آموزه‌های اسلامی). نشریه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت در اسلام، ۲ (۲)، ۳۷-۶۰. [10.29252/qaie.2.2.37](https://doi.org/10.29252/qaie.2.2.37).

سجادیه، نرگس؛ باقری، خسرو؛ مدنی فر، محمد رضا (۱۳۹۴). اهداف واسطی «تربیت» در دوران کودکی براساس رویکرد اسلامی عمل. تربیت اسلامی، ۱۰ (۲۱)، ۲۹-۵۵. https://islamicedu.rihu.ac.ir/article_920.html?lang=fa.

شریعت‌مداری، علی (۱۳۹۰). اصول تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

شیلینگ، لوئیس (۱۳۹۱). نظریه‌های مشاوره. تهران: انتشارات اطلاعات.

طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۷۸). ترجمه تفسیر المیزان. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.

طهرانی مقدم، حامد؛ شریعت باقری، محمد مهدی (۱۳۹۷). ارتباط عملکرد خانواده با مسئولیت‌پذیری و ارضای نیازهای روانی پایه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی. فصلنامه خانواده‌پژوهی، ۱۴ (۵)، ۲۲۱-۲۳۵. https://scj.sbu.ac.ir/article_97647.html.

کومیز، جرال آر؛ دنیلز، لو روی بی (۱۳۹۴). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. در ادموند سی، شورت، روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (خسرو باقری، مترجم). تهران: انتشارات سمت.

گلسر، ویلیام (۱۴۰۰). واقعیت درمانی. تهران: سایه سخن.

محمد پور، سعید (۱۳۹۹). مسئولیت اخلاقی در قرآن و حدیث (شرایط، قلمرو و مراتب). قم: مؤسسه بوستان کتاب.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴). مجموعه آثار. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مطهری، مرتضی (۱۳۶۸). مجموعه آثار (جلد دوم). قم: صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۲). مجموعه آثار (ختم نبوت). تهران: صدرا.

مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). تفسیر نمونه. تهران: دارالکتب الاسلامیه.

موحدی پارسا، فاطمه؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره؛ همت بناری، علی و شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۹۷). امکان تربیت اخلاقی کودکان تا هفت سال بر اساس آموزه‌های اسلام (آیات و روایات). تربیت اسلامی، ۱۳ (۲۶)، ۷-۲۴. [10.30471/edu.2018.1401](https://doi.org/10.30471/edu.2018.1401).

- Allen, A., & Mintrom, M. (2010). Responsibility and school governance. *Educational Policy*, 24(3), 439-464. <https://doi.org/10.1177/0895904808330172>.
- Cereto, S. C. (1989). Principles of modern management, Functions and systems. *Massachuseth: Allyn & Bacon*, 21.
- MacLeod, J. (2018). Professional Responsibility in an Age of Alternative Entities, Alternative Finance, and Alternative Facts. *Transactions: The Tennessee Journal of Business Law*, 19(1), 227-259. <https://ir.law.utk.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1425&context=transactions>.
- Mergler, A. G., Spencer, F. H., & Patton, W. A. (2007). Development of a measure of personal responsibility for adolescents. *Journal of adolescence*, 27. https://www.researchgate.net/profile/Amanda-Mergler/publication/27470735_Development_of_a_Measure_of_Personal_Responsibility_for_Adolescents/links/55015efc0cf2aee14b595854/Development-of-a-Measure-of-Personal-Responsibility-for-Adolescents.pdf.
- Miller, S. (2001). *Social action: A teleological account*. Cambridge University Press.
- Peters, R.S. (2009). Freedom and the Development of the Freedom. In P. H. Hirst and P. White (eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. Volme II (pp. 11-31). London: Routledge.
- Postiglione, S. R. (2020). *Teacher Perceptions of Student Acceptance of Individual Responsibility at School and Factors that May Influence Those Perceptions: A Mixed Method Analysis*. St. John's University, (NY) <https://search.proquest.com/openview/37670663e2df3a42198f4c6e401089a2/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- Schneider, K. J., Pierson, J. F., & Bugental, J. F. (Eds.). (2014). *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice*. Sage Publications.
- Simkulet, W. (2015). On derivative moral responsibility and the epistemic connection required for moral responsibility. *Kilikya Felsefe Dergisi*, (2), 61-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/362135>.
- Voegtlin, C. (2016). What does it mean to be responsible? Addressing the missing responsibility dimension in ethical leadership research. *Leadership*, 12(5), 581-608. <https://doi.org/10.1177/1742715015578936>.

تربیت معلم در فضای «پسانتقادی»؛ بررسی دیدگاه پسانتقادی فیلیپ وکسلر به‌عنوان فلسفه زیربنایی تربیت معلم^۱

حمداله محمدی^۲، روح‌الله مظفری‌پور^۳

چکیده

مکتب تربیتی «پسانتقادی» فیلیپ وکسلر گرایشی در تعلیم‌وتربیت است که سعی دارد تا از طرفی به نقد گرایش ساختارگرا و پساساختارگرایی موجود در تعلیم‌وتربیت انتقادی بپردازد، و از طرف دیگر دیدگاهی ایجابی در باب تعلیم‌وتربیت ارائه می‌دهد. وکسلر همانند مایکل پولانی، به نقد تقدس‌زدایی از تعلیم‌وتربیت مدرن می‌پردازد و خواهان «احیای تقدس» در علوم اجتماعی و تربیتی است. او معتقد است که تعلیم‌وتربیت پست‌مدرن نیز همانند مدرنیسم در تحقق «هستی‌بهینه» ناتوان بوده است. به‌زعم وکسلر راه درمان از خودبیگانگی در دنیای سرمایه‌داری امروز، ایجاد یکپارچگی در شخصیت افراد از طریق احیای معنویت حاصل از سنن دینی و معنوی است. در منظر فلسفه پسانتقادی وکسلر، معلم باید دارای روح خلاق و شخصیت یکپارچه باشد و این امر باید در تربیت معلم مورد توجه جدی قرار گیرد. گرچه این گرایش تربیتی از دهه ۱۹۹۰ مطرح شده است ولی نسبت به دیگر گرایش‌های تربیتی توجه کمتری به آن شده است. لذا پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از روش «تحلیل ساختار مفهوم» به تحلیل مکتب تربیتی پسانتقادی و تأثیر آن بر تعلیم‌وتربیت بپردازد.

واژگان کلیدی: مکتب پسانتقادی، تعلیم‌وتربیت انتقادی، فیلیپ وکسلر، تربیت معلم

بیان مسئله

تربیت معلم یکی از مسائل مهم پیش روی نظام‌های تربیتی در سراسر دنیای به شمار می‌رود و بدون تمهید شرایط مناسب برای تربیت حرفه‌ای معلم، نمی‌توان به موفقیت سایر عناصر برنامه درسی هم امیدوار بود. از طرف دیگر باید توجه داشت که اصلاحات در تربیت معلم نیازمند مبنایی فلسفی یکپارچه است که بتواند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تربیتی در این فرایند را انسجام بخشد. بنابراین مطالعه در زمینه فلسفه‌های مبنایی برای تربیت معلم یکی از رسالت‌های مهم علوم تربیتی در مسیر تحول در فرایند تربیت معلم است. این مطالعات باید با توجه به گرایش‌های نوین پژوهشی به خصوص در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت در سراسر جهان باشد و از طریق نقد و بررسی مکاتب مختلف فلسفی، مسیری عقلانی برای اقتباس و دوری از تقلیدگرایی صرف یا درخودماندگی افراطی فراهم سازد.

یکی از مکاتب مهم فلسفه تربیت که در تربیت معلم اهمیت زیادی دارد، «تعلیم و تربیت انتقادی»^۱ به رهبری پائولو فریره^۲ متفکر تربیتی و فعال سیاسی برزیلی است. هدف این گرایش، افشای روابط پیچیده قدرت و نابرابری (اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی) در داخل تعلیم و تربیت رسمی و غیر رسمی است (اپل^۳ و او، ۲۰۰۹، ص: ۹۹۱). متفکران «تعلیم و تربیت انتقادی» از فریره تا هنری ژیرو^۴، مایکل اپل، پیتر مک‌لارن^۵ و کارلوس آلبرتو تورس^۶، با تأثیرپذیری از «نظریه انتقادی» مکتب فرانکفورت، معتقدند که تعلیم و تربیت انتقادی «عمل اجتماعی»^۷ است که هدف آن تأملی انتقادی بر عمل تربیت در فرایند دیالکتیکی بین عمل و نظر است و معلم به‌عنوان عضوی فعال در جامعه، در عرصه آموزش و پرورش و جامعه، رسالتی مهم در این فرایند برعهده دارد (مانچینسکی^۸، ۲۰۰۸).

1 Critical Pedagogy

2 Paulo Friere

3 Apple

4 Henry Giroux

5 Peter McLaren

6 Carlos Alberto Torres

7 Praxis

8 Manchiski

تعلیم و تربیت انتقادی در سال‌های اخیر به یکی از گرایش‌های تأثیرگذار بر تعلیم و تربیت در سطح جهان تبدیل شده است و توانسته منابع غنی در انتقاد از تعلیم و تربیت نظام سرمایه‌داری و احیای رسالت دموکراتیک تعلیم و تربیت در جامعه تولید کند و با طرح اندیشه «معلم‌ان به‌عنوان روشنفکران»^۱ به خصوص در عرصه تربیت معلم بسیار مورد توجه قرار گرفته است. با این وجود، این گرایش تربیتی همواره با نقدهای جدی مواجه بوده است. دو گرایش عمده تعلیم و تربیت انتقادی (تعلیم تربیت انتقادی به رهبری ژیرو و دانش انتقادی و سیاست‌های برنامه درسی به رهبری مایکل اپل) همواره از سوی منتقدان به بدبینی، نگرش دوقطبی، عدم دقت فلسفی در تبیین مفاهیم، زبان روشنفکرانه (دور از عمل) و عدم توجه به بعد زیبایی‌شناختی و عاطفی در تعلیم و تربیت و سیاسی کردن ابعاد مختلف زندگی متهم شده‌اند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳، ص: ۹۷؛ باورز^۲، ۱۹۹۱، ص: ۲۴۶). علاوه بر این نقدهای بیرونی، تعلیم و تربیت انتقادی با برخی نقدهای درونی نیز مواجه بوده است.

فیلیپ وکسلر^۳ یکی از منتقدین درونی تعلیم و تربیت انتقادی است. پاینار^۴ و باورز (۱۹۹۲، ص: ۱۶۳) معتقدند که وکسلر با نقد درونی از تعلیم و تربیت انتقادی، گرایش سوم را در تعلیم و تربیت انتقادی بنیان‌گذاری کرده است. البته او در سال‌های بعد با طرح نظریاتی در باب نقش معنویت و دین در درمان از خودبیگانگی، به نوعی از سنت تعلیم و تربیت انتقادی گذر می‌کند. او به پیروی از فلسفه «پساانتقادی» مایکل پولانی^۵، به نقد نظریات بازتولید و مقاومت در تعلیم و تربیت انتقادی می‌پردازد و معتقد است که این نظریات از تبیین واقعیات جامعه ناتوان هستند (زیگلر^۶، ۱۹۹۹، ص: ۴۴۱). وکسلر موضع خودش را «پس از پست مدرنیسم»^۷ نامیده (۱۹۹۵، ص: ۶۳)، و معتقد است که تأکید بر مفاهیمی مانند طبقه، سلطه فرهنگی و قدرت سیاسی کمکی به فهم واقعیات اجتماعی و درمان از خودبیگانگی بشری نمی‌کند. وکسلر در بارقه مقدس: نظریه اجتماعی، تعلیم و تربیت و دین^۸ (۱۹۹۶ الف) معتقد است که توجه به

1 Teachers as intellectuals

2 Bowers

3 Philip Wexler

4 Pinar

5 Michael Polanyi

6 Ziegler

7 After Postmodernism

8 Holy Sparks: Social Theory, Education And Religion

بعد معنوی تربیت، یکی از راه‌های مهم در درمان از خودبیگانگی انسان در جامعه سرمایه‌داری است. این تحول در عرصه تربیت، بخشی از تحول در ساحت فرهنگی و جامعه‌شناختی است که می‌توان آن را گذر از پست‌مدرنیسم دانست.

گرایش تربیتی وکسلر که از آن به «مکتب تربیتی پسانتقادی»^۱ تعبیر می‌شود در دهه ۱۹۹۰ مطرح شده، ولی در سال‌های اخیر کمتر مورد توجه قرار گرفته است. او بنیان‌گذار گرایشی پسانتقادی در تعلیم و تربیت است که در کنار بهره‌گیری از توانمندی پست‌مدرنیسم در نقد تعلیم و تربیت سلطه‌گر، توجه ویژه‌ای به تربیت معنوی دارد (این امر در گرایش‌های قبلی تعلیم و تربیت انتقادی مورد غفلت قرار گرفته بود) و تربیت عاطفی را مورد توجه قرار می‌دهد. به نظر می‌رسد که وکسلر توانسته با حفظ برخی دستاوردهای مهم تعلیم و تربیت انتقادی، به اصلاح برخی نقاط ضعف آنها بپردازد و این یافته‌ها می‌توانند روشنگر بسیاری از مسائل روز در زمینه تربیت معلم باشند. لذا این پژوهش در پی آن است تا به تحلیل و نقد مکتب تربیت پسانتقادی وکسلر به‌عنوان مکتب زیربنای فلسفی تربیت معلم بپردازد.

روش پژوهش

این پژوهش از روش تحلیل مفهومی از نوع ارزیابی ساختار مفهوم بهره برده است. همان‌طور که کومبیز و دنیلز (۱۳۸۸، ص: ۵۶) بیان می‌کنند، هدف تحلیل ساختار مفهوم فهم ساختار مفهومی زیرساز یک نظریه و تعیین کفایت آن برای استفاده در تحقیقات تربیتی است. این متفکران چهار رهنمود مهم را برای روش تحلیل ساختار مفهوم پیشنهاد می‌کنند: در نظر گرفتن جنبه اخلاقی نگرستن به جهان (شیوه دید این ساختار مفهومی به افراد و جهان)، توانایی در نیل به مقاصد تربیتی، موجه بودن فرایندهای زیر بنای ساختار مفهومی و بررسی انسجام و ناسازواری‌های ساختار مفهومی.

لذا در این پژوهش بعد از بررسی اجمالی مبانی نظری پژوهش، ابتدا به بررسی تحلیل دیدگاه پسانتقادی وکسلر و نحوه دید آن به انسان و جهان پرداخته می‌شود (ذیل عنوان مکتب تربیتی پسانتقادی). در قسمت بعد (تحول در روابط تربیتی) به بررسی توانایی نیل مکتب پسانتقادی به مقاصد تربیتی پرداخته شده و سعی می‌شود تا میزان موفقیت این مکتب در تحول روابط تربیتی در شرایط نوین تعلیم و تربیت جهان مورد بررسی قرار گیرد. در

قسمت انتهایی مقاله (ارزیابی و نقد) نیز به بررسی موجه بودن فرایندهای زیربنایی ساختار مفهومی مکتب پسانتقادی پرداخته شده و سازواری آن مورد سنجش قرار می‌گیرد.

مکتب تربیتی پسانتقادی وکسلر

وکسلر همانند دیگر متفکران تعلیم و تربیت انتقادی معتقد است که در دنیای سرمایه‌داری، مدارس با بحران مواجه هستند، ولی این بحران بر خلاف تصور عموم در این نیست که مدرسه در تربیت افراد ماهر برای جواب‌گویی به نیازهای جامعه نوین ناتوان است. بحران مدرسه، بحران اجتماع است و وکسلر (۱۹۹۲، ص: ۱۵۳) همانند ژيرو این بحران را بحران «زندگی عمومی» می‌داند. در دنیای سرمایه‌داری و به‌خصوص بعد از دهه ۱۹۷۰ و ظهور نولیبرالیسم، پدیده شرکت‌گرایی^۱، زندگی عمومی و دموکراسی را با بحران مواجه کرده است. درحالی‌که ژيرو بیشتر از دیدگاه سیاسی و جامعه‌شناختی بر این مسئله تمرکز می‌کند، موضع وکسلر بیشتر از دیدگاه روان‌شناختی و معنوی است. او بیشتر در پی تحلیل از خودبیگانگی انسان در جامعه سرمایه‌داری است. به عبارت دیگر در حالی‌که ژيرو متاثر از گرامشی و برخی متفکران مکتب فرانکفورت همانند آدورنو و هورکهایمر است، وکسلر به روانشناسی مکتب فرانکفورت به رهبری اریک فروم نظر دارد. وکسلر منتقد روانشناسی فردگرایانه لیبرالیسم و نولیبرالیسم است و معتقد است که تحلیل فردگرایانه، مانع فهم دقیق نحوه تأثیر جامعه بر زندگی افراد می‌شود. فردگرایی باعث فهم نادرست از دموکراسی و اغراق در باب قدرت فرد در تعریف شرایط زندگی اجتماعی می‌شود. پاینار و باورز (۱۹۹۲، ص: ۱۶۳) وکسلر را پیشرو گرایش سومی در تعلیم و تربیت انتقادی می‌دانند که در ضمن نقد گرایش‌های دیگر، در پی ارائه نظریه‌ای جایگزین برای آنها است. او همانند فروم بر بحران‌های دنیای سرمایه‌داری همانند از خود بیگانگی تأکید دارد و به تحلیل انتقادی آن می‌پردازد. هر دوی این متفکران از موضعی روان-شناختی به تحلیل از خودبیگانگی بشر در دنیای سرمایه‌داری می‌پردازند و در درمان آن بر ایجاد وحدت درونی از طریق نوعی تجربه عرفانی و مذهبی دارند.

وکسلر در وهله اول به انتقاد از گرایش ساختارگرا در تعلیم و تربیت انتقادی می‌پردازد و معتقد است که سایه آلتوسر و لوکاچ^۲ باعث ایجاد استدلالی انتزاعی برای تبیین نحوه بازتولید در داخل تعلیم و تربیت شد. او همانند ژيرو به نقد نظریه بازتولید اجتماعی می‌پردازد و معتقد

1 Corporatism

2 Lukacs

است گرایش ساختارگرا به تبع مارکس بسیار جبرگرا و ساده‌گرا است و قادر به تبیین مسائل واقعی دنیای سرمایه‌داری نیست (وکسلر، ۱۹۹۲، صص: ۶-۷). این گرایش با تأکید مفراط بر مدل زیربنا/روبنا و جبر اقتصادی، قادر به تحلیل پویایی‌های تفکر سرمایه‌داری در دنیای نوین نیست و بعد فرهنگی را که از مهم‌ترین محورهای سلطه در دنیای نوین است، نادیده می‌گیرد. گرچه تا اینجا می‌توان ژيرو و وکسلر را هم‌سو دانست ولی بعد از این اختلافات فکری بنیادین بین آنها به وجود می‌آید. ژيرو معتقد است که بازتولید فرهنگی علی‌رغم داشتن نقاط قوت فراوان، به علت عدم توجه به نقش مسائلی مثل جنسیت و نژاد در ایجاد مقاومت فرهنگی، قابل نقد است. او در بازسازی نظریه بازتولید فرهنگی به «مطالعات فرهنگی» روی می‌آورد و بسیاری از دستاوردهای پسا‌ساختارگرایی را در قالب «تعلیم‌وتربیت مرزی» و «تعلیم‌وتربیت صدا» مورد حمایت قرار می‌دهد (ژيرو، ۲۰۰۵). البته ژيرو بر خلاف بسیاری از پست‌مدرن‌ها، معتقد است که دستاوردهای مدرنیسم در راستای آزادی، برابری و دموکراسی مکمل آرمان‌های انتقادی و چندگرایانه پست‌مدرنیسم هستند. به این ترتیب می‌توان مدعی بود که ژيرو به نوعی مدافع عقل‌گرایی مدرنیسم است. در مقابل، نقد وکسلر از بازتولید فرهنگی زمینه را برای بازگشت او به سوی نوعی فلسفه پیشامدرن فراهم می‌آورد که مهم‌ترین شعار آن «احیای تقدس» است. وکسلر تنها به برخی از دستاوردهای روش شناختی پست-مدرنیسم خوش‌بین است، ولی در کل معتقد است که تعلیم‌وتربیت پست‌مدرن نیز همانند مدرنیسم قادر به تأمین شرایط بهینه زندگی برای بشری نیست، چون برخی از ابعاد مهم وجود انسان همانند معنویت را نادیده گرفته است.

وکسلر در کنار ساختارگرایی به نقد پسا‌ساختارگرایی نیز می‌پردازد. او همانند مابکل اپل، چندان به دستاوردهای پست‌مدرنیسم خوش بین نیست و طرح «پس از پست‌مدرنیسم» را در سر می‌پروراند؛ نوعی نظریه اجتماعی و تربیتی «پساانتقادی» که در حین تعهد به نقد و دستاوردهای مهم تعلیم‌وتربیت انتقادی، در پی تبدیل آن به دیدگاهی ایجابی از طریق تأکید بر اهمیت معنویت و نقش مهم مذهب در ایجاد وحدت و یکپارچگی در شخصیت انسان است (وکسلر، ۱۹۹۵، ص: ۶۳). او معتقد است که گرچه نظریه بازتولید فرهنگی در تحلیل نحوه ایجاد سلطه از طریق تعلیم‌وتربیت توانا است، ولی در ایجاد جایگزینی‌های بخش برای سلطه ناتوان است (وکسلر، ۱۹۸۱، ص: ۲۴۸).

وکسلر به پیروی از بوبر معتقد است که هدف نهایی آزادی، مهم‌تر از صرف رهایی بخشی است. او در پی تدوین نظریه‌ای از تعلیم و تربیت بود که «تحرك جمعی فرهنگی»^۱ در محور آن قرار دارد. تعلیم و تربیت به عنوان واسطه‌ای برای تحقق این تحرك فرهنگی، باید به تعمق در اهداف فرهنگی پردازد و توانایی تحقق آنها را در افراد ایجاد کند. پرورش خودآگاهی (از طریق تحول درونی افراد) و ایجاد نگاه جدید فرهنگی (برای رهایی بخشی از فرهنگ سلطه) دو نقش مهم برنامه درسی در تامین تحرك فرهنگی هستند (همان، ص: ۲۵۷). وکسلر از طرف دیگر در پی احیای عقاید بنیادین مذهبی به عنوان منبعی برای تولید معنا می‌باشد. این عقاید در عصر مدرن به سبب علمی نبودن مورد ظلم واقع شده بودند، ولی وکسلر در پی احیای نقش این عناصر غیر علمی در تولید معنا و معرفت بشری است. هدف نهایی وکسلر حمایت از احیای تقدس در حوزه تربیت و سایر علوم اجتماعی است، البته نباید احیای تقدس را به معنای بازگرداندن علوم دینی به برنامه درسی تعبیر نمود. وکسلر معتقد است که هدف از احیای تقدس نه بازگشت به نظام شریعت کلیسایی بلکه ایجاد تحولی درونی در افراد از طریق پرورش معنویت است (وکسلر، ۱۹۹۶ الف).

زیگلر (۱۹۹۹، ص: ۴۰۱) معتقد است که در تفکر تربیتی وکسلر می‌توان دو دوره را از هم جدا کرد. او در کتاب *روانشناسی اجتماعی/انتقادی*^۲ (۱۹۹۶ ب) به دفاع از موضعی می‌پردازد که می‌توان آن را ذیل تعلیم و تربیت انتقادی قرار دارد. دوره دوم با انتشار *بارقه مقدس: نظریه اجتماعی، تعلیم و تربیت و دین* (۱۹۹۶ الف) شروع می‌شود. این دوره از نظر زمانی فاصله‌ای با اثر اول ندارد، ولی از لحاظ کیفی فاصله این دو اثر آنقدر هست که می‌توان اثر دوم را دوره نوین در تفکر تربیتی وکسلر دانست که در آن او به پیروی از مابکل پولانی، به «فلسفه پساانتقادی» روی می‌آورد. مکتب پساانتقادی وکسلر در وهله اول با درمان «ازخودبیگانگی» انسان در جامعه صنعتی نوین سروکار دارد. طرحی که او آن را از مارکس تا اریک فروم و مارتین بوبر پیگیری می‌کند. فروم معتقد بود که بیگانگی، موضوع محوری جوامع سرمایه‌داری است. در نظام سرمایه‌داری کارگر و کارفرما به طور یکسان در معرض بیگانگی قرار دارند، زیرا نیازهای اساسی آنها نظیر خلاقیت و هویت برآورده نمی‌شوند (نوذری، ۱۳۹۰).

1 Collective Cultural Mobilization

2 Critical Social Psychology

در منظر وکسلر، در بطن پست‌مدرنیسم گرایش فرهنگی ظهور کرد که از آن می‌توان به «فرهنگ عصر جدید» یاد کرد. «زدودن بیگانگی» به‌عنوان محور این فرهنگ جدید است. این زدودن بیگانگی باعث رهایی انرژی فردی و جمعی برای آفرینش فرهنگی می‌شود. وکسلر از این فرهنگ به‌عنوان عصر نوین و با تعبیر «پس از پست‌مدرنیسم» یاد می‌کند (وکسلر، ۱۹۹۵، ص: ۶۴). به‌زعم او آثار بزرگان جامعه‌شناسی همانند دورکیم و مکس وبر نیز حاوی شواهدی در مورد جست‌وجوی عصر جدید فرهنگی بوده است (همان، ص: ۷۴) و متفکرانی چون فروم و بوبر به صورتی مشخص به این فرهنگ پرداخته‌اند. این فرهنگ بر خلاف فرهنگ عقل‌گرا، مادی و علمی مدرن، «بیشتر معنوی، ایدئالیست، حیات‌گرا و متعالی است» (همان، ص: ۷۳). در داخل این فرهنگ آنچه اهمیت می‌یابد، «بارقه مقدس» یا همان انرژی خلاق زندگی است. جامعه‌شناسی در عصر نوین باید به تحلیل نحوه تولید و رهایی انرژی خلاق حیات در سطح افراد و جامعه و ویژگی‌ها و کارکرد آن بپردازد و به قدرت پویای دین در ایجاد وحدت شخصیت افراد توجه داشته باشد. دین می‌تواند ترسیم‌گر راه رهایی بشر از ستم‌گری و از خودبیگانگی باشد. تعلیم‌وتربیت نیز یکی از اساسی‌ترین عناصر عصر جدید است، زیرا «تعلیم تربیت بر روی "خود" و هویت فعالیت می‌کند که کانون تحولات فرهنگی در عصر جدید را تشکیل می‌دهند» (همان، ص: ۶۵).

وکسلر به پیروی مایکل پولانی، معتقد است که گسترش فلسفه پسانتقادی در تعلیم‌وتربیت می‌تواند آن را به عنصری پویا برای درمان از خودبیگانگی تبدیل کند. پولانی (۱۹۶۲، ص: ۲۷۹) در تبیین موضع پسانتقادی معتقد بود که علم‌گرایی مدرن در حاکم نمودن عقل بر وجود بشری به اندازه موضع ضدعقل قرون کلیسا ظالمانه است. در سنت فلسفی غرب، فلسفه انتقادی با کانت پیوند خورده است، ولی پولانی آن را در معنایی گسترده-تر و برای فلسفه مدرنیسم مورد استفاده قرار می‌دهد. در منظر او دکارت، هیوم، میل و راسل و برخی فیلسوفان دیگر مدرن نیز در زمره فیلسوفان انتقادی هستند (یو، ۲۰۰۵، ص: ۴۰). در این معنا، فیلسوف انتقادی به فلاسفه مدرنیسم اطلاق می‌شود که اعتقاد به نقش برتر عقل در زندگی بشری از ویژگی‌های مشترک آنها است. این فیلسوفان دین و سنت را از حوزه علوم خارج کردند.

فلسفه مدرنیسم با تمسخر عقاید متافیزیکی ما، منجر به نابودسازی روح شد. پولانی معتقد است که راه حل گریز از این مسئله، نقد جزم‌گرایی قرون وسطی و اثبات‌گرایی مدرنیسم است. در منظر پولانی سنت انتقادی مدرن که یکی از مؤثرترین فعالیت‌های بشری بوده، به نهایت خود رسیده است. در عصر حاضر وقت آن رسیده که انسان برای ایجاد تعادل در قدرت شناختی خود دوباره به سراغ آگوستین قدیس برود و به «عقاید»، به‌عنوان منبعی برای دانش تکیه کند. پولانی همانند ویتگنشتاین معتقد بود که دانش و هر فعالیت عقلی ما تنها با تکیه بر این عقاید بنیادین ممکن هستند (پولانی، ۱۹۶۲، ص: ۲۸۳-۲۸۴). درحالی‌که امثال گادامر در پی احیای نقش سنت در علوم انسانی بودند، پولانی این احیای نقش سنت را به علوم تجربی نیز گسترده (یو، ۲۰۰۵، ص: ۴۱).

آبراهام مزلو^۱ نیز به‌تبع پولانی به نقد دیدگاه مکانیکی اثبات‌گرایی در باب علم می‌پردازد. او معتقد است که بر خلاف تصور اثبات‌گرایان، ذهنیت دانشمند در فرایند علمی مؤثر است. مزلو معتقد است که این تصور از علم بیشتر از این که غربی باشد، در سنن شرقی نهفته است و از آن به علم تائویی^۲ تعبیر می‌کند. علم تائویی بر خلاف علم اثبات‌گرایانه همراه با تقدس است و در آن رازها و حیرت‌ها که در ارتباط با تجارب دینی و معنوی بشری هستند، منبعی برای الهام دانشمند هستند (زیگلر، ۱۹۹۹، ص: ۴۰۷).

وکسلر نیز همانند پولانی و مزلو منتقد تقدس‌زدایی مدرنیسم است و مثل سوروکین^۳ به انتقاد از جایگزینی فرهنگ عقلانی به جای فرهنگ مبتنی بر احساس و درک^۴ (فرهنگی که با معنویت در هم تنیده) پرداخته است. او خواهان بازگشت دوباره تعادل بین معنویت و عمل اجتماعی است (وکسلر، ۱۹۹۵ ف: ص: ۷۸) و از «احیای تقدس^۵» علم و زندگی روزمره بحث می‌کند. او در مقابل تقدس‌زدایی علم مدرن (و پست‌مدرن) به قدردانی از تأثیر مثبت دین بر فرهنگ بشری می‌پردازد و معتقد است که دین باید به یکی از عناصر مهم برای زدودن از خودبیگانگی بشر تبدیل شود و تنها در این حالت است که می‌توان به تحقق هدف انسان سالم، درمان از خودبیگانگی بشری و تأمین «هستی بهینه^۶» دست یافت. احیای تقدس و

1 Abraham Maslow

2 Taoistic Science

3 Sorokin

4 Sensate

5 Resacralization

6 Optimal Being

نقش دین در علوم اجتماعی و به خصوص تعلیم و تربیت، می‌تواند منجر به پرورش و تکامل افراد شود (وکسلر، ۱۹۹۶ الف، ص: ۴). وکسلر به نقد از عینیت‌گرایی علم مدرن می‌پردازد و معتقد است که دانش و تکامل فردی و ذهنی تأثیر به‌سزایی در فرایند کسب معرفت صحیح و درمان از خودبیگانگی بشری دارد. تلقی او از دین و معنویت هم بیشتر از این که متکی بر نظام شریعت باشد، مبتنی بر روابط درونی و تجربه شخصی افراد و «تحول از درون است» (وکسلر، ۱۹۹۵، ص: ۸۲). او در این معنا است که بر نقش دین و معنویت در تعلیم و تربیت تأکید دارد و معتقد است که دین می‌تواند راه درست زیستن و جایگاه خود واقعی انسان را به مریبان تربیتی نشان دهد.

وکسلر در *روانشناسی اجتماعی/انتقادی*، معتقد است که فلسفه نهادهای اجتماعی مدرن بسیار تحت تأثیر فردگرایی جان لاک است و این فردگرایی، افراد را از فهم نیروهای اجتماعی مؤثر بر آنها بازمی‌دارد. فردگرایی افیون جدیدی برای مردم است، زیرا در حالی توهم کنترل فردی زندگی را در آنها ایجاد می‌کند که آنها تحت تأثیر اجتماعی سلطه طبقه مسلط قرار دارند. فردگرایی لیبرالیسم یکی از پایه‌های مهم از خودبیگانگی بشر در دنیای سرمایه‌داری است. وکسلر در تعلیم و تربیت به وحدت شخصیت در مقابل از خودبیگانگی، اهمیت زیادی می‌دهد و آن را نیروی محرکه تحول اجتماعی می‌داند (زیگلر، ۱۹۹۹، ص: ۴۰۳). او معتقد است که سنن دینی کهن همانند تائوئیسم و بودیسم حاوی آموزه‌های مهمی در باب ایجاد تعادل بین وحدت و تفاوت (یا فردیت) بودند و احیای این تعادل در قالب پست‌مدرنیسم می‌تواند منبعی مهم برای درمان از خودبیگانگی باشد. اریک فروم توانسته از طریق پرداختن به اهمیت تجارب دینی در درمان از خودبیگانگی، نمونه‌ای از این تعادل را ایجاد کند. فروم در مقابل فردگرایی انحصارطلب جامعه سرمایه‌داری بر عشق و «انرژی زندگی» تأکید می‌کند. به‌زعم وکسلر این راه‌حل می‌تواند منجر به حرکت به‌سوی «گونه‌ای عقلانی از ایمان شود که ریشه در شهادت دارد و در نهایت به انسان مولد ختم می‌شود» (وکسلر، ۱۹۹۵، ص: ۷۰).

البته موضع وکسلر را نباید با برخی بنیادگرایان و ماهیت‌گرایان مبنی بر بازگشت مذهب به برنامه درسی یکی دانست. در وهله اول وکسلر در حمایت از تعلیم و تربیت معنوی نه به آموزش شریعت، بلکه به نوعی تحول شخصیت در اثر معنویت نظر دارد و از این جهت او نه تنها بنیادگرا نیست، بلکه منتقد بنیادگرایی نیز هست. به‌زعم وکسلر، تعلیم و تربیت معنوی در

عصر نوین باید معطوف به «تعلیم و تربیت جسم»^۱ شود (همان، ص: ۸). آنچه در این تعلیم و تربیت مهم است، نه آموزش ظواهر احکام و مناسک دینی و اهداف زندگی اخروی، بلکه انرژی زندگی است که فروید و فروم بر آن تاکید داشتند. طرح تعلیم و تربیت در عصر جدید برانگیختن انرژی و عشق به زندگی در افراد است. برانگیختن این انرژی است که می‌تواند افراد را به عاملانی خلاق در زندگی بدل کند و آنها را از سلطه در تمام سطوح آن برهاند. از منظر وکسلر این تحول زیستی- روانی منجر به تحول فرهنگی و اجتماعی می‌شود که حاصل آن زدودن بیگانگی از جامعه است.

تحول در روابط تربیتی (در مقابل نولیبرالیسم)

نظریات وکسلر منجر به تحول روابط تربیتی در محیط‌های تربیتی می‌شود و می‌توان از این نظریات او در مقابله با برخی چالش‌های مهم عصر حاضر تعلیم و تربیت همانند مسئله نولیبرالیسم و گسترش فرهنگ بازارگرا در تعلیم و تربیت بهره برد. هویت از هم‌گسیخته بشر در جوامع سرمایه‌داری نوین که گسترش ارزش‌های نولیبرالیسم در تعلیم و تربیت یکی از دلایل آن است، در دنیای نوین به چالشی عمیق تبدیل شده است و در این قسمت سعی می‌کنیم تا در پرتوی اندیشه‌های تربیتی وکسلر این مسئله را مورد بررسی قرار دهیم. وکسلر خود در آثارش به صورت مستقیم به بحران نولیبرالیسم در تعلیم و تربیت نپرداخته است و در این جا ما سعی داریم تا با استنتاج از نظریات او پاسخی به برخی جوانب بحران نولیبرالیسم فراهم آوریم.

نظریات وکسلر می‌تواند دلالت‌های مهمی در نقد و طرح جایگزین برای روابط ناسالم تربیتی تعلیم و تربیت امروزی که بسیار تحت تأثیر نولیبرالیسم است، داشته باشد. امروزه نولیبرالیسم به تفکری مؤثر بر تعلیم و تربیت جهان تبدیل شده است و بسیاری از مفاهیم و تلقیات تربیتی روزمره مردم در سراسر جهان دانسته یا نادانسته برگرفته از جهان‌بینی و انسان‌شناسی نولیبرالیسم است. نولیبرالیسم امروزه از فناوری‌های نوینی برای حاکمیت و ایجاد مشروعیت برای نظام ارزشی خود بهره می‌برد که فوکو از آن به «ذهنیت حکومتی»^۲ تعبیر می‌کند (لمکه^۳، ۲۰۰۱، ص: ۱۹۱). ذهنیت حکومتی در مقابل نظریات سنتی حکومت قرار دارد و معتقد است که نولیبرالیسم از عقلانیت سیاسی و فناوری‌های قدرت نوین برای تسلط بر جسم‌ها و

1 Body Education

2 Governmentality

3 Lemke

حتی روح افراد استفاده می‌کند. «ذهنیت حکومتی» نولیبرالیسم فراتر از معنای صرف سیاسی و به معنای هدایت رفتار^۱ انسانها در جهتی خاص است (کاتوی^۲، ۲۰۱۱، ص: ۱۱۶) و علاوه بر فناوری سلطه، «فناوری خود^۳» را نیز در بر می‌گیرد. «فناوری خود» اشاره به برخی کارکردهای قدرت در راستای ایجاد سوژه دارد. نولیبرالیسم از طریق تعلیم و تربیت در پی بهره‌گیری از «فناوری خود» برای شکل‌دهی به هویت افراد است ولی ذهنیت حکومتی نولیبرالیسم بر خلاف مدل سنتی صرفاً مبتنی بر کارکردهای سیاسی و نظامی قدرت نیست. در این معنا ذهنیت حکومتی نولیبرالیسم و «فناوری خود» اشاره به راه‌های برای شکل دادن و هدایت حوزه عمل دیگران دارد. داویس^۴ و بانزل (۲۰۰۷، ص: ۲۴۸) معتقدند که نتیجه این ذهنیت حکومتی نولیبرالیسم ایجاد سوژه‌های به شدت فردی شده و مسئول است؛ کارآفرینان اقتصادی که مدل بازار بر زندگی و وجود آنها حاکم است. به این ترتیب، مکتب تربیتی نولیبرالیسم منجر به پرورش افراد مطیع، قابل تحلیل و حکومت‌پذیر می‌شود. گسترش فناوری‌های نوین قدرت همانند پاسخ‌گویی و ارزیابی استاندارد از مهم‌ترین ابزارهای ذهنیت حکومتی نولیبرالیسم است.

حاصل تعلیم و تربیت نولیبرال «انسان اقتصادی^۵» است که هویت او به صورت مداوم تحت تأثیر ارزش‌های دنیای سرمایه‌داری در حال شدن است. مبنای این نوع پرورش هویت نه اکراه و جبر بیرونی، بلکه درونی‌سازی ارزش‌های نولیبرالیسم و تربیت افراد «خودمراقب» است (بل^۶ و آرمودو، ۲۰۱۳، ص: ۸)، که مصرف‌کنندگان منفعل کالاهای شرکت‌های تجاری هستند و به صورت مستمر وجود خود را با آرمان‌های نولیبرالیسم تطبیق می‌دهند. به زعم بل (۲۰۰۳، ص: ۲۲۱) این نوع تربیت منجر به تهدید وحدت شخصیت افراد و ایجاد نوعی «اسکیزوفرنی ارزشی» در شخصیت آنها می‌شود. این افراد به صورت شخصی معتقد به برخی ارزش‌ها هستند ولی برای موفقیت در عمل تربیتی مجبور به رعایت ارزش‌های دیگر و در بسیاری موارد مخالف ارزش‌های واقعی می‌شوند.

1 Conduct of Conduct

2 Cotoi

3 Technology of the self

4 Davies

5 Homo Economicus

6 Ball

وکسلر سیر به سوی هویت مصرف‌گرایی در دنیای سرمایه‌داری را به‌عنوان نوعی بیماری اجتماعی می‌داند که حاصل تلاشی غیرعقلانی برای دستیابی به مادیات است. مبنای این گرایش غیرعقلانی، تبلیغات تجاری شرکت‌های سرمایه‌داری است. حاصل این گرایش عقلانی در فرهنگ عمومی و تعلیم و تربیت، ایجاد افراد قابل پیش‌بینی و برنامه‌ریزی برای مصرف و تبدیل نهادهای تربیتی به نوعی کارخانه تولید انسان‌های خادم صنعت است (زیگلر، ۱۹۹۹، ص: ۴۰۴). در مقابل رویکرد نولیبرالیسم که منجر به تهدید «خود» و هویت افراد و ناتوانمندی‌سازی آنها به روشی ایدئولوژیک می‌شود، رویکرد ایجابی و معنوی وکسلر می‌تواند از طریق ایجاد تحول درونی، زمینه را برای توانمندسازی فرد و ایجاد وحدت درونی در او بردارد.

در این فضای تربیتی، آموزه‌های وکسلر می‌تواند منبع مهمی برای نقد «فناوری خود» نولیبرالیسم و پیشنهادی برای جایگزینی آن و ایجاد تحول و یکپارچگی در هویت افراد شود. در پرتوی نظریات وکسلر، روابط تربیتی (معلم- شاگرد، معلم- مدیر و...) دچار تحول می‌شوند برخلاف تصور نولیبرالیسم معلم نه تنها تکنسین صرف نیست، بلکه حضور حیاتی او الگویی برای وحدت در شخصیت دانش‌آموزان است. در این نظام تربیتی، افراد نه به‌عنوان مصرف‌کنندگان منفعل بلکه به‌عنوان شخصیت‌های وحدت‌یافته و تصمیم‌گیرنده تربیت می‌شوند که نظامی واحد از ارزش‌ها را اصول کار خود قرار می‌دهند. در این مدل تربیتی، نهادهای تربیتی به جای اینکه ارزش‌های نولیبرالیسم را در وجود دانش‌آموزان تجلی دهند و از طریق ترویج نظام ارزشیابی عینی و پاسخ‌گویی به ناتوانمندی‌سازی هویت افراد بپردازند، از طریق ایجاد وحدت درونی و تقویت ارزش‌های معنوی به توانمندسازی آنها می‌پردازند. یکی دیگر از دستاوردهای نظام تربیتی وکسلر ترویج دیدگاهی معنوی و ارزشی نسبت به جهان طبیعی و انسانی است که در مقابل ابزارانگاری نولیبرالیسم قرار می‌گیرد. در نتیجه چنین تعلیم و تربیتی، افراد با دنیای انسانی و طبیعی خود رابطه‌ای معنوی برقرار می‌کنند و نه تنها خود را در مقابل آن نمی‌بینند، بلکه وحدتی ژرف بین آنها برقرار می‌شود که می‌تواند از طرفی منبعی برای افزایش همدلی و مبنای تجربه مشترک در راستای تحقق اهداف تربیت دموکراتیک باشد و از طرف دیگر حساسیت افراد را نسبت به دغدغه‌های زیست‌محیطی افزایش دهد.

تعلیم و تربیت پسانتقادی وکسلر بر تحقق روح جمعی و وحدت در جامعه تاکید ویژه دارد و از این لحاظ مقابل فردگرایی ذره‌گرا و جامعه رقابتی نولیبرالیسم قرار می‌گیرد. از منظر وکسلر تعلیم و تربیت باید از طریق پرورش روح خلاق و وحدت شخصی در افراد، زمینه را برای تحقق

آفرینندگی فرهنگی و تجلی انرژی زندگی و خلاقیت در جامعه نیز مهیا سازد. در نظام تربیتی، افراد به صورت مکمل با هم و برای تحقق اهداف مشترک فعالیت می‌کنند و از این طریق است که ایجاد یک نظام دموکراتیک ممکن است. فردگرایی نولیبرالیسم از طریق ایجاد تصویری نادرست از اجتماع و فرد، مانع تحقق دموکراسی است.

تربیت معلم در فضای پسانتقادی

وکسلر معتقد است که تعلیم و تربیت باید با برانگیختن و هدایت «انرژی خلاق زندگی» به تحول درونی افراد و در نتیجه تحول اجتماعی و فرهنگی یاری رساند. آنچه در روابط تربیتی و به خصوص روابط معلم- دانش‌آموز مهم است «حضور حیاتی»^۱ معلم است و نه صرف مهارت‌های تدریس (وکسلر، ۱۹۹۶ الف، ص: ۱۴۳). بنابراین در تربیت معلم باید به «پرورش روح خلاق» معلم همت گماشته شود. پرورش این روح خلاق می‌تواند منبعی برای ایجاد وحدت روحانی و تکامل در معلمان و به تبع آنها در دانش‌آموزان باشد. سنت‌های دینی غرب و شرق می‌تواند مبنایی مهم برای پرورش این روح خلاق در معلم و دانش‌آموز باشد (زیگلر، ۱۹۹۹، ص: ۴۰۹). در این صورت است که تربیت معلم می‌تواند به گفته فروم، منجر به بازیافت و بهبود روح شود.

در دیدگاه وکسلر معلم نه به‌عنوان یک تکنیسین (چنانکه کارکردگرایان تصور می‌کردند)، بلکه منبعی برای تحول درونی دانش‌آموزان است. در این فرایند بیشتر از این که مهارت‌های تدریس معلم مهم باشد، حضور معنوی وحدت شخصیت او اهمیت دارد. تعلیم و تربیت در نظر وکسلر با پرورش نیروی عشق و زندگی منجر به پرورش خلاقیت و تحول درونی افراد می‌شود و سلامت درونی را برای آنها به ارمغان می‌آورد و از این طریق منجر به تحول فرهنگی نیز می‌شود.

حاصل اندیشه پسانتقادی در تربیت معلم از چند جهت می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. تربیت معلم باید از طریق ایجاد آگاهی فرهنگی و سیاسی، معلمان را نسبت به درک مناسبی از برنامه درسی و گفتمان‌های حاکم بر آن در سطح جهان مجهز سازد. امروزه در سطح جهانی گفتمان‌های حاکم همانند نولیبرالیسم، تاثیرات عمیقی بر برنامه درسی در کشورهای مختلف دارد و خواسته یا ناخواسته بسیاری از این اندیشه‌ها در برنامه درسی کشورهای مختلف رواج

می‌یابد. معلمان به‌عنوان بخشی مهم از بدنه روشنفکری، باید بتوانند عناصر زیرین برنامه درسی را با نگاهی انتقادی بنگرند. سنت تعلیم‌وتربیت انتقادی منابعی غنی در این زمینه تولید کرده است و مطالعه این منابع می‌تواند روشنگر بسیاری از ابعاد برنامه درسی برای معلمان باشد. این دید انتقادی نباید به سبک نومارکسیسم منجر به نگاه یک بعدی سیاسی شود. نظریات وکسلر در زمینه تحلیل روان‌شناختی و فرهنگی نظام سلطه می‌تواند افقی جدید در این مسیر بگشاید. حاصل این سخن آن است که در تربیت معلم باید مطالعات فرهنگی، روان‌شناختی و سیاسی عناصر مختلف برنامه درسی به بخشی مهم و محوری بدل شوند. کسب نگرش مناسب در باب مبانی تعلیم‌وتربیت همانند فلسفه تعلیم‌وتربیت، جامعه‌شناسی تربیتی، سیاست‌گذاری تربیتی و... باید بخشی مهم از برنامه درسی تربیت معلم باشد و فروکاستن تربیت معلم به آموزش مهارت‌های تدریس و ارزشیابی، فروکاهشی نامیمون است. کسب دانش و نگرش مناسب می‌تواند بخشی مهم از تربیت «معلم با روح خلاق» باشد. لازمه این هدف مهم، غنای برنامه درسی تربیت معلم است. این برنامه درسی باید از طریق تمهید محتواهای مناسب آموزشی در زمینه‌های مختلف فرهنگی، سیاسی، مذهبی، روان‌شناختی و...، باید بتواند در کنار مهارت‌های تدریس نگرشی اخلاقی و معنوی نسبت به حرفه معلمی را در بین معلمان ترویج دهد. در این صورت است که می‌توان به پرورش معلمی با روح خلاق امید داشت. مطالعه تجربه مربیان بزرگ تربیتی و معلمان موفق در این زمینه می‌تواند بخشی دیگر از برنامه تربیت معلم باشد. البته باید توجه داشت این هدف مهم تنها از طریق تربیت معلم حاصل نمی‌شود و باید در گزینش معلم نیز به آن توجه جدی داشت.

از دیگر ضروریات تربیت معلم از دیدگاه پساانتقادی، «احیای تقدس» شغل معلمی است. از دیرباز معلمی به‌عنوان شغلی با ارزش نگریسته می‌شده است، ولی در دهه‌های اخیر با ترویج نگاه ماده‌گرایانه به تعلیم‌وتربیت و فرایند تدریس و علم‌آموزی، شغل معلمی و علم ارزش سنتی خود را از دست دادند و مرجعیت اجتماعی معلم دچار مشکل شد. نگرش پساانتقادی تعلیم‌وتربیت را فرایندی حاکی از پرورش معنویات و نیروی زندگی خلاق در دانش‌آموز می‌داند و در این دیدگاه معلم الگویی از شخصیت یکپارچه و معنوی است. بنابراین دیدگاه پساانتقادی به نوعی معلم‌محور است. البته نه در معنای توسعه اقتدار خشک معلم در کلاس درس، بلکه به معنای تلقی معلم به‌عنوان الگویی اخلاقی و معنوی برای دانش‌آموزان.

نقد و ارزیابی

همان‌طور که گفتیم، وکسلر با سیر به سوی فلسفه پساانتقادی، گرایش نوینی را ایجاد کرد که تفاوت زیادی با دیگر گرایش‌های تعلیم و تربیت انتقادی دارد. گرچه او با طرح ایده احیای تقدس و معنویت در تعلیم و تربیت تا حدی از فضای مارکسیستی حاکم بر اندیشه تعلیم و تربیت انتقادی فاصله گرفت، ولی هنوز برخی رگه‌های تفکر نومارکسیستی در تفکر او زنده است. وکسلر در مقام نقد همانند دیگر متفکران مکتب انتقادی همچون ژيرو، اپل و مک‌لارن منتقد فرایند بازتولید فرهنگ سرمایه‌داری از طریق تعلیم و تربیت است ولی در طرح آموزش معنویت و احیای تقدس در علم و تعلیم و تربیت راه خود را از آنها جدا می‌کند.

نظریات تربیتی وکسلر گرچه توانسته با گذر از نظریات سلبی نومارکسیست، نظریه ایجابی ارائه دهد و برخی نقصان‌های وارد بر این نظریات را مرتفع نماید، ولی نظریات او با نقدهایی مواجه است. وکسلر بدون اعتقاد به آموزش شریعت و دین خاص، خواهان احیای معنویت در تعلیم و تربیت است و این دیدگاه او دارای ناسازواری‌هایی است. به نظر می‌رسد که نظریات تربیتی وکسلر گرفتار نوعی التقاط شده است که باقری و دیگران (۱۳۸۹) از آن به «التقاط محتوایی» تعبیر می‌کنند و آن را چنین شرح می‌دهند: در این نوع التقاط، «از هر یک از نظریه‌ها عناصری را بر می‌گیرند تا آنها را با یکدیگر ترکیب کنند و بسا که ساختاری نوین به مجموعه آنها بدهند» (باقری و دیگران، ۱۳۸۹، ص: ۲۰۹). وکسلر در پی آن بود تا با ترکیب عناصری از نظریه پساانتقادی پولانی، نظریه انتقادی، نظریات روان‌شناختی فروم به همراه برخی عقاید عرفانی، ترکیبی نوین ایجاد کند که در حین دارا بودن نقاط قوت دیدگاه انتقادی پست‌مدرنیسم، در جنبه‌های سلبی آن گرفتار نشود. گرچه این ترکیب توانسته برخی نقاط روشی و همچنین التقاط تبیینی است. وکسلر در پی آن است تا در کنار حفظ برخی عناصر سخت‌هسته تفکر انتقادی، از برخی یافته‌ها و روش‌های تربیتی معنوی و رازآلود عرفانی نیز بهره ببرد. هم‌نشینی این یافته‌ها و روش‌ها در سطح نظر و عمل باعث بروز ناسازواری در اندیشه‌های وکسلر می‌شود، زیرا این روش‌ها و یافته‌ها علقه‌هایی با مبانی نظری و سخت‌هسته دارند که جدا کردن آنها ممکن نیست.

نظام‌های تربیتی ملهم از اندیشه‌های عرفانی از گذشته همواره بر پایه نوعی سلسله مراتب نابرابر قدرت قرار داشته که برگرفته از استعدادها و مراحل رشد روحانی و معنوی افراد بوده است. در تعلیم و تربیت عرفانی همواره نظام مرید و مرادی نمود داشته است و روابط معلم-شاگرد در این نظام بیشتر از این که بر پایه استدلال و خرد ورزی باشد، بر پایه اطاعت بوده است.^۱ این مبانی تعلیم و تربیت عرفانی که رنگ و بوی نوعی نخبه‌گرایی و گرایش به حاکمیت اشراف را در خود دارد، با اندیشه‌های دموکراتیک و برابرگرایانه تعلیم و تربیت انتقادی ناسازوار است و اندیشمندان انتقادی و نومارکسیست همواره منتقد این نظام سلسله مراتبی بوده‌اند و آن را نوعی بازتولید روابط نابرابر قدرت می‌دانند.

وکسلر بر آن است که بدون تن دادن به آموزش شریعت‌ها و مسالک مذهبی، از روح معنویت آنها و برخی تکنیک‌های عملی آنها برای تقویت و ایجاد وحدت روحانی افراد بهره ببرد. ولی سوال اینجاست که آیا می‌توان بدون تکیه بر مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی ادیان و مکاتب عرفانی، از تکنیک‌های آنها بهره برد؟ نتایج تعلیم و تربیت مذهبی و عرفانی در پرورش وحدت روحانی وقتی معنا می‌یابد که در بطن مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی آنها و در ارتباط با موقعیت اجتماعی این مذاهب و عرفان‌ها در نظر گرفته شود. برای مثال تکنیک مراقبه که در برخی موارد مورد تاکید وکسلر قرار گرفته است، در بطن عقاید عرفانی مختلف معانی مختلفی دارد. درحالی که مراقبه در آیین تائوئیسم بیشتر مبتنی بر ایجاد تعادل بین قوای مختلف بدن است، در عرفان مسیحی به معنای ریاضت کشیدن برای رهایی از هوا و هوس‌های مادی است. بنابراین به نظر می‌رسد که بهره‌گیری از تکنیک‌هایی مانند مراقبه برای ایجاد وحدت روحانی و یکپارچگی شخصیت، تنها زمانی ممکن است که بین روش‌ها و مبانی نظری وحدت باشد.

بنابراین می‌توان گفت که وکسلر توانسته با ترکیب روانشناسی اجتماعی با روش انتقادی، آثاری گرانبها در زمینه نقد از خودبیگانگی بشر در جامعه سرمایه‌داری بیافریند. همچنین او توانست ضرورت و اهمیت توجه به معنویت در علوم تربیتی را بیش از پیش روشن نماید و میراث نامیمون علوم و تربیت سکولار مدرنیسم را به نقد بکشد. ولی فلسفه تعلیم و تربیت وکسلر در مقام ایجابی دارای برخی ناسازواری‌هایی است که به آنها اشاره شد. برای روشن‌تر

۱ در این معنا است که حافظ شیرازی می‌فرماید:

به می سجاده رنگین کن گرت پیر مغان گوید

که سالک بی خبر نبود ز راه و رسم منزلها

شدن این ناسازواری می‌توان انسجام تفکر پسانتقادی وکسلر را با اندیشه نصر (۱۹۹۳) مقایسه کرد. سید حسین نصر در این اثر سعی دارد تا به تبیین علم مقدس^۱ بپردازد. او معتقد است که علم مقدس در مقابل علم سکولار مدرن قرار می‌گیرد و مراد از آن نه اتکای صرف به اصول متافیزیکی برای تبیین جهان است که نسبت به یافته علوم تجربی مدرن بی‌تفاوت باشد، بلکه تفسیر یافته‌های علم مدرن در پرتوی بسترهای متافیزیکی و کیهان-شناختی است.

بنابراین وکسلر (۱۹۹۶ الف) و نصر (۱۹۹۳) با دغدغه مشترکی شروع می‌کنند و هدف آنها رهایی علوم از سکولاریسم و احیای تقدس آن در پرتوی اندیشه‌های متافیزیکی است. ولی نصر برخلاف وکسلر بلافاصله بعد از طرح دغدغه، با بهره‌گیری از مفاهیم قرآنی به تبیین سخت‌هسته تفکر خود می‌پردازد. واقعیت وجود الهی، واقعیت روح، زمان به‌عنوان تصویر محرک ابدیت، وحدت در دنیای روحانی و کثرت دنیای انسانی و تاکید بر بعد روحانی دنیای طبیعی، اینها گزاره‌هایی هستند که او به‌عنوان سخت‌هسته تفکر خودش به آنها می‌پردازد. او سپس بر اساس این مبانی هستی‌شناختی به بررسی برخی دغدغه‌های مدرن بشری همانند بحران زیست محیطی و مساله رشد و تکامل بشری می‌پردازد. برای مثال، او در تبیین اهمیت محیط طبیعت در نگاه قرآنی معتقد است که:

نگاه سنتی اسلامی در مورد محیط طبیعی بر مبنای ارتباط ثابت محیط طبیعی و محیط انسانی با محیط الهی است که حافظ آنهاست و در آنها نفوذ دارد. قرآن در آیه‌های متعدد بر عالم نهان (عالم غیب و شهادت) و عالم محسوس تاکید دارد. عالم محسوس طبقه‌ای مستقل از هستی نیست بلکه نمایش دنیای ژرف‌تری است که صدور و استعلاش وابسته بدان است... بنابراین بر اساس این دیدگاه است که عشق به طبیعت توسط قرآن بیان شده و توسط احادیث پیامبر و سنت مورد تاکید قرار گرفته است (نصر، ۱۹۹۳، ص: ۶۶).

آنچه در دیدگاه نصر قابل تشخیص است، ارائه دیدگاهی معنوی از جهان است که بر پایه مبانی هستی‌شناختی مأخوذ از قرآن کریم بیان شده است. گرچه وکسلر نیز هدفش ارائه

چنین دیدگاهی از اجتماع و تربیت است، ولی به نظر می‌رسد که عدم توجه به مبانی هستی-شناختی باعث شده تا برخی نظریات او سازواری لازم را نداشته باشند.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش مکتب پسانتقادی فیلیپ وکسلر مورد تحلیل و نقد قرار گرفت. همان‌طور که گذشت، وکسلر سعی دارد در بطن نظریات انتقادی و پست‌مدرنیسم، اهمیت احیای تقدس و تربیت معنوی را مورد تاکید قرار دهد. او بر این اساس به تدوین نظریه تربیتی‌ای می‌پردازد که هدف آن پرورش روحانی انسان و ایجاد وحدت معنوی در او برای شکوفایی روح خلاق و انرژی زندگی در فرد و جامعه است. این نظریات وکسلر سعی دارد تا از طریق متحول کردن اهداف و فرایندهای تربیتی، بشر را از بیگانگی دنیای سرمایه‌داری نوین رها سازد و دوباره او را با معارف دنیای پر رمز و رازی آشنا کند که مدرنیسم ظالمانه آن را به یغما برده بود. البته احیای تقدس در مکتب پسانتقادی با نظر به دستاوردهای مثبت پست‌مدرنیسم انتقادی است و سعی دارد تا از خرافه‌گرایی پیشامدرنیسم دور باشد.

به این ترتیب، در عصر نوین که از طریق پدیده‌هایی مثل گسترش ارتباطات و جهانی‌شدن، مادی‌گرایی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های عصر حاضر در حال گسترش است، تذکر فلسفه پسانتقادی برای احیای نقش معنویت و تقدس می‌تواند شروعی برای تحولی تربیتی در سطح جهان باشد. از این لحاظ، نظریات وکسلر دارای اهمیت فراوان است و توانسته از طریق ترکیب عقاید روان‌شناختی انتقادی با برخی عقاید عرفانی و معنوی زمینه را برای ظهور مکتب نوین تربیتی مهیا سازد. ولی وکسلر در مقام ارائه الگوی تربیتی دچار ناسازواری‌هایی شده است. او سعی دارد تا بدون تن دادن به مبانی متافیزیکی عقاید عرفانی، از برخی اصول و روش‌های آن برای تقویت تربیت معنوی کمک بگیرد و عدم توجه به سخت‌هسته باعث می‌شود تا نظریات وکسلر در سطح نظر با ناسازواری‌هایی مواجه باشند.

بهره‌گیری از نظریات وکسلر می‌تواند در جامعه ما نیز راه‌گشای برخی مسائل تعلیم و تربیت باشد. دستاوردهای روان‌شناسی انتقادی وکسلر ابزاری مناسب برای نقد و تحلیل کارکردهای نوین جامعه سرمایه‌داری در ایجاد از خود بیگانگی است. این یافته‌ها می‌توانند ما را در تحلیل نحوه مواجهه با فرهنگ مصرف‌گرا و برخی جوانب دیگر نولیبرالیسم یاری رسانند. امروزه جامعه ما نیز مانند بسیاری از جوامع دیگر تحت تأثیر هجوم فرهنگ سرمایه‌داری قرار گرفته

است و این فرهنگ نه در ظواهر، بلکه در سطوح مبنایی و فلسفی در جامعه ما در حال گسترش است و ما نیاز به ابزارهای انتقادی برای تحلیل کارکرد این فرهنگ در سطح فردی و اجتماعی داریم. بهره‌گیری از نظریات انتقادی متفکرانی مثل وکسلر می‌تواند این ابزار را برای ما مهیا سازد. علاوه بر این، نظریات مکتب پسانتقادی می‌تواند الهامی برای ما باشد تا بتوانیم با تکیه بر مبانی نظری عقاید مذهبی و عرفانی خود، نظامی تربیتی نوینی بنا نهیم و آن را به جهان معرفی کنیم. برای این کار می‌توان ابتدا به تطبیق نظریات مکتب پسانتقادی با متفکران تربیتی در کشورمان پرداخت و سپس بر مبنای انسان‌شناسی اسلامی، الگویی برای پرورش افراد خلاق و درمان از خودبیگانگی بشر ارائه داد. تحقق اهداف چینی نیاز به پژوهش‌های دیگری دارد و می‌توان در ادامه این پژوهش به آنها پرداخت.

منابع

باقری خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹) *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری.

زیباکلام، فاطمه و محمدی، حمداله (۱۳۹۳). *اندیشه‌های تربیتی هنری ژیرو: نقد و بررسی*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران

کومبز، جرالد و دنیلز، لو روی (۱۳۸۸). *پژوهش فلسفی؛ تحلیل مفهومی (خسرو باقری، مترجم)*. در شورت، ادموند. *سی. روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. تهران: انتشارات سمت هاتلوب، رناته (۱۳۹۰). *آنتونیو گرامشی: فراسوی مارکسیسم و پست‌مدرنیسم (محسن حکیمی)*. تهران: نشر چشمه.

نوذری، حسینعلی (۱۳۸۹). *نظریه‌ی انتقادی مکتب فرانکفورت در علوم اجتماعی*. چاپ سوم. تهران: نشر آگاه.

Apple, M. W., & Au, W. (2009). Politics, theory, and reality in critical pedagogy. In *International Handbook of Comparative Education* (pp. 991–1007).

Ball, S. J. (2003) the Teacher's Soul and the Terrors of Performativity, *the Journal of Education Policy*. 18:2, 215-228. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_63.

Ball, S. & Olmedo, A. (2013): Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities, *Critical Studies in Education*, 54(1): 85-96. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>

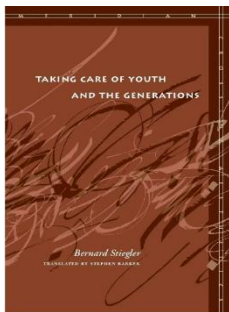
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Bowers, C. A. (1991). Some Questions about the Anachronistic Elements in the Giroux-McLaren Theory of a Critical Pedagogy [Review of *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning; Life in Schools: An Introduction to a Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, by H. A. Giroux & P. McLaren]. *Curriculum Inquiry*, 21(2), 239–252. <https://doi.org/10.2307/1179946>
- Cotoi, C. (2011). Neoliberalism: A Foucauldian Perspective, *International Review of Social Research*, 1(2), 109-124. <http://archive.sciendo.com/IRSR/irsr.2011.1.issue-2/irsr-2011-0014/irsr-2011-0014.pdf>.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259. <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>.
- Giroux, H. A. (1980). Beyond the Correspondence Theory: Notes on the Dynamics of Educational Reproduction and Transformation. *Curriculum Inquiry*, 10(3), 225–247. <https://doi.org/10.2307/1179613>.
- Giroux, H. A. (1982). The Politics of Educational Theory. *Social Text*, 5, 87–107. <https://doi.org/10.2307/466337>.
- Giroux, H. A. (1988). The hope of radical education: A conversation with Henry Giroux. *The Journal of Education*, 170(2), 91-101.
- Giroux, H. (2005). *Border Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. Second Edition. New York: Routledge.
- Lemke, T. (2001). “The birth of bio-politics”: Michel Foucault’s lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality. *Economy and Society*, 30(2), 190–207. <https://doi.org/10.1080/03085140120042271>.
- Morrow, R. A. (2003). Critical theory, Gramsci and cultural studies: From structuralism to poststructuralism. In *Critical theory now* (pp. 37-79). Routledge.
- Nasr, S. H. (1993). *The Sacred Science*. British Library Cataloguing in Publication Data
- Pinar, W. F., & Bowers, C. A. (1992). Chapter 4: Politics of Curriculum: Origins, Controversies, and Significance of Critical Perspectives. *Review of Research in Education*, 18(1), 163-190. <https://doi.org/10.3102/0091732X018001163>
- Wexler, P. (1996a). *Holy Sparks: Social Theory, Education and Religion*. New York: Saint Martin's Press.
- Wexler, P. (1996b). *Critical Social Psychology*. New York: Peter Lang

- Wexler, P. (1995). After Postmodernism: a New Age Social Theory in Education. In: Smith, R & Wexler, P. (Eds) *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*, Washington: the Falmer Press.
- Wexler, P. (1981). Body and Soul: Sources of Social Change and Strategies of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 247–263. <http://www.jstor.org/stable/1392622>.
- Zigler, R. L. (1999). From the critical postmodern to the postcritical premodern: Philip Wexler, religion, and the transformation of social-educational theory. *Educational Theory*, 49(3), 401.

معرفی کتاب

معرفی کتاب: مراقبت از جوانان و نسل‌ها؛ نوشته برنارد استیگلر^۱

علی وحدتی دانشمند^۳



مقدمه

برنارد استیگلر، فیلسوف معاصر فرانسوی است که عمده آثار خود را به فلسفه فناوری و نقد رسانه اختصاص داده است. رویکرد او در آثارش عمدتاً با مضامین هایدگری و پساساختارگرایانه آمیخته است. اما در کلیه نوشته‌های خود و به‌طور خاص اثر حاضر، استفاده گسترده‌ای از طیف متنوعی از افکار و اندیشه‌ها - از افلاطون^۴ و کانت^۵ فیلسوف تا فروید^۶ و وینیکات^۷ روان‌شناس - می‌کند. بنابراین اثر حاضر به لحاظ رگه‌های نظری، بسیار غنی بوده و البته همین امر همراه شدن با این مبانی نظری را برای خواننده دشوار ساخته است.

1 Taking Care of Youth and the Generations

2 Bernard Stiegler

۳ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران. alivahdati@ut.ac.ir

4 Plato

5 Kant

6 Freud

7 Winnicott

آنچه که استیگلر را از سایر فیلسوفان فناوری معاصر متمایز می‌کند، ضمیمه ساختن یک دل‌مشغولی تربیتی به نقد او از وضعیت زمانه است. همان‌طور که از عنوان این کتاب بر می‌آید، نویسنده بی‌مقدمه فراخوانی برای مر/قبت^۱ از جوانان اعلام می‌کند. اما مراقبت در برابر کدام بحران؟ آیا اساساً ما قادر هستیم تا وضعیتی بحرانی و آشوبناک را برای زمانه‌مان تقریر کنیم؟ در صورت وجود چنین بحرانی، آیا باید منفعلانه به آن تن دهیم یا راهی برای برون‌رفت بیابیم؟ آنچه که این اثر را ممتاز می‌کند، پاسخی است که به این پرسش‌ها داده می‌شود. از نظر استیگلر، نخستین و مهم‌ترین گام، ارائه تصویری دقیق و همه‌جانبه از این بحران است. بنابراین نمی‌توان این اثر را به راحتی در مقولاتی رایج همچون فلسفه فناوری، نقد رسانه، تبارشناسی، پدیدارشناسی، و اسازی، روانکاوی و مقولاتی از این دست قرار داد؛ این اثر همه اینها است و هیچ یک از این‌ها به تنهایی نیست.

این کتاب نخست در سال ۲۰۰۸ به زبان فرانسه و سپس در سال ۲۰۱۰ با ترجمه انگلیسی در ۲۳۸ صفحه و ۱۱ فصل توسط انتشارات دانشگاه استنفورد در مجموعه‌ای با نام *نصف‌النهار*^۲ منتشر شده است. این مجموعه از سال ۱۹۹۳ تا ۲۰۱۹ میلادی، ۱۲۵ اثر را از متفکرانی همانند امانوئل لویناس^۳، پل ریکور^۴، جورجو آگامبن^۵، هانس بلومبرگ^۶، ژاک دریدا^۷، ارنست بلوخ^۸، ژان-لوک نانسی^۹، آلن بدیو^{۱۰} و موریس بلانشو^{۱۱} منتشر کرده است. همگی آنها به یک مشخصه بارز شناخته می‌شوند: همانند یک نصف‌النهار، قطب‌ها را به هم متصل می‌کنند. آنها خطوطی را ترسیم می‌کنند که از تمام گره عبور کرده و هر آنچه که در مسیر آنها قرار می‌گیرد را بر اساس مرزبندی‌های جدید، بازتعریف می‌کنند. استیگلر نیز در این کتاب می‌خواهد از دوگانه‌های رایج درباره فناوری همچون ذات‌گرایی/ابزارگرایی، گران‌بار از ارزش / فارغ

1 Care

2 Meridian

3 Levinas

4 Ricoeur

5 Agamben

6 Blumenberg

7 Derrida

8 Bloch

9 Nancy

10 Badiou

11 Blanchot

از ارزش، فن‌هراسی/ فن‌دوستی فراتر رفته از و پیوند بنیادین میان انسان و فن، میان دانش نظری و دانش عملی و میان دردزدایی و دردآفرینی فناوری، سخن بگوید.

من در این نوشتار، ممکن و مطلوب نمی‌دانم که به محتوای هر فصل از این کتاب به طور مستقل بپردازم. زیرا چنین کاری نیازمند طرح مقدماتی - بیش از گنجایش متن حاضر - برای اندیشه همه آن کسانی است که استیگر برای نیل به مقصود خود، به سراغ آنها می‌رود. در مقابل، ترجیح می‌دهم تا به برنامه اصلی استیگر که از آثار قبلی او آغاز شده و در این کتاب به بلوغ و کمال خود - خاصه در وجوه تربیتی - می‌رسد، بپردازم. این برنامه را در دو مسیر کلی می‌توان دنبال کرد: نخست ارائه طرحی آسیب‌شناسانه از عصر دیجیتال و دوم، ارائه پیشنهادهایی برای مقابله (برون‌رفت، کاهش، اصلاح) با این وضعیت. در انتها نیز به چند نکته مبهم در این اثر خواهیم رسید که برای خواننده امکان‌هایی را برای تدقیق و تأمل فراهم کند.

آسیب‌شناسی بحران انهدام توجه

استیگر در آسیب‌شناسی عصر حاضر، طرحی افلاطونی و کانتی از تربیت را دنبال می‌کند. یعنی پیوند میان پدیداری کهن یعنی تربیت با صورت نهادی آن یعنی مدرسه با هدف تربیت شهروندان مسئول. اما عصر دیجیتال و فناوری‌های حکمرانی/ از راه دور^۱، مانعی را بر سر این پروژه بنیادین پدید آورده‌اند: ویرانی توجه^۲. توجه، بنیاد و حاصل تربیت است؛ بنیادی برای مراقبت بزرگسالان از کودکان و توجه به آنها و دستاوردی برای تربیت مدرسه‌ای یعنی پرورش قوای مراقبت و توجه در کودکان و انتقال این سرمایه میان نسل‌ها. توجه بنیاد مسئولیت است و هرگونه پداگوژی، بر بنیاد آن استوار است. به این ترتیب، اکنون مسئله تربیت، جای خود را به مسئله توجه و مراقبت می‌دهد. اکنون مهم است که از خود بپرسیم چه چیز(ها)یی به این قوه فردی^۳ (روان‌شناختی) و فرافردی^۴ (اجتماعی) ما شکل می‌دهند و آن را مصرف می‌کنند؟

1 Telecracy

2 Attention

3 Individual

4 Transindividual

او معتقد است که از «لالایی‌ها، سرودها، افسانه‌ها، داستان‌های شفاهی» تا «بازی‌های ویدئویی، دستگاه‌های پخش موسیقی، شبکه‌های مجازی اجتماعی همانند فیسبوک^۱ و مای-اسپیس^۲» که او آنها را روان‌فن^۳ یا روان‌فناوری^۴ می‌نامد، همگی مصادیقی برای پاسخ به این پرسش هستند. اما آیا این دو دسته با یکدیگر یکسان و هم‌ارز هستند؟ استیگر معتقد است که دسته نخست، برساننده و دسته دوم، مخرب مدارهای بین‌فردی و بین‌نسلی هستند؛ اولی مدارهای اتصالی بلند میان انسان‌ها برقرار کرده و دومی مدارهای موجود را اتصال کوتاه می‌کند. اولی، بزرگسالی (و مسئولیت همراه با آن) را و دومی، ارتجاع بزرگسالی به کودکی (تخریب مسئولیت) را تقویم و تولید می‌کند.

روان‌فناوری‌ها در گونه دوم و وضعیت منفی خود، از وسایلی برای انتقال صرف اطلاعات به سمت شکل‌دهی فعال به توجه و خواسته‌های افراد، به‌ویژه جوانان، تغییر یافته‌اند. او استدلال می‌کند که این فناوری‌ها به ابزاری برای «جذب توجه» تبدیل شده‌اند که با تشویق به مصرف منفعلانه، مانع از رشد شهروندان اندیشه‌ورز و مسئول می‌شوند. او فناوری‌های رسانه‌ای معاصر را «روان‌فناوری‌های حماقت»^۵ (استیگر، ۲۰۱۰، ص: ۳۳) نامیده و ادعا می‌کند که مواجهه مستمر با این شکل از رسانه‌ها به‌طور بنیادین ساختارهای شناختی را تغییر داده و باعث ترویج شتاب‌زدگی و درگیری سطحی، به‌جای تقویت عمق فکری و تمرکز پایدار می‌شود. او دوباره به سراغ تعریف بزرگسال کودک در رساله روشنگری چیست اثر کانت می‌رود: «راستی که کودک بودن چه آسان است! اگر کتابی داشته باشم که جای فهمم را بگیرد و مرشدی که کار وجدانم را انجام دهد و پزشکی که خوراک مناسبی برایم معین کند... و دیگر لازم نیست خود را به زحمت بیندازم. همین که بتوانم پولی بدهم دیگر نیازی به اندیشیدن ندارم» (کانت، ۱۳۷۰، ص: ۵۰).

استیگر برای این مدعای خود، سراغ آمارهایی از گسترش بزهکاری میان نوجوانان فرانسوی و شیوع اختلال نقص توجه میان نوجوانان آمریکایی رفته است؛ اگرچه در جایی هم این بحران

1 Facebook

2 MySpace

3 Psychotechnology

4 Psychotechnique

5 Psychotechnologies of stupidity

را دامن گیر بزرگسالان نیز می‌داند: «ما نیز درون این نسل قرار می‌گیریم: خوانندگان و نویسنده همین کتاب» (همان، ص: ۱۹). او در جایی از کتاب می‌نویسد:

تصویربرداری فعلی از مغز به ما اجازه می‌دهد تا تحولات حاصل از رسانه‌های امروزی را در شکل‌گیری ارتباطات سیناپسی مشاهده کنیم. این رسانه‌ها فضایی ایجاد می‌کنند که در آن مغز کودکان خردسال که در دنیای دیجیتال و «رسانه‌های غنی» زندگی می‌کنند، به‌گونه‌ای متفاوت از نسل‌های قبلی ساختار یابد. به‌طور خاص، این مغزهای جوان با افزایش مشکل در رسیدن به «توجه عمیق» مواجه هستند (همان، ص: ۱۹).

او معتقد است ما اکنون در یک نبرد به سر می‌بریم؛ «نبردی برای هوشمندی^۱» (همان، ص: ۸۶). نبردی درست همانند مناقشه میان افلاطون و سوفسطاییان. همان‌طور که سوفسطاییان، زحمت تفکر دیالکتیکی را - با ارائه خدمات در مقابل دریافت پول - از دوش جوانان یونان بر می‌داشتند، صنعت خدمات^۲ کنونی نیز ما را از زحمت انجام کارهای عقلانی دشوار راحت کرده است. اما کانت به ما می‌آموزد که - همانند دوران روشنگری و مربیان بزرگ آن - ما اکنون به مربیان و سیاستمدارانی برای تغییر این «کاهلی^۳ و بزدلی^۴» نیازمندیم.

استیگر به کرانه‌های سرمایه‌داری دیجیتال و سبک زندگی آمریکایی^۵ می‌اندیشد. کرانه‌هایی که در آنها، سرمایه‌داری دیجیتال بعد از یک دوره صعود، دچار زوال می‌شود. نخستین کرانه، همان قانون بازده نزولی است که مارکس آن را به‌تبع سرمایه، بر روابط اجتماعی حاکم می‌دید؛ از نقطه‌ای به بعد دیگر نمی‌توان به افزایش تولید و مصرف ادامه داد... تولید و روابط انسانی هر دو رو به نزول خواهند رفت. دوم، در مقابل این کاهش در مصرف، سبک زندگی آمریکایی اکنون دست به تولید سوژه‌ای جدید زده است که این بار نه کالای تولیدی کارخانه‌ها را بلکه قوای تمرکز و توجه یا به تعبیر فرویدی، لیبیدو^۶ را مصرف می‌کند. آنچه در این کرانه به انتظار انسان نشسته است، بحران انحلال میل (و توجه و مراقبت) در جوانان و البته والدین آنها

1 Battle of/for intelligence

2 Service industry

3 Laziness

4 Cowardice

5 American way of life

6 Libido

است؛ وضعیتی فراگیر از حضور کودکان ناپخته و بزرگسالان کودک. در کرانه سوم، بحران زیست‌محیطی و سلامت است که جان انسان‌ها را تهدید می‌کند. در این کرانه، تولید و مصرف دیگر محدود به کالای فیزیکی و لیبیدوی انسانی نیست؛ هرآنچه که در این کره خاکی و کیهان وجود دارد باید وارد چرخه تولید و مصرف شود (همان، ص: ۴۸).

راه برون‌رفت از بحران انهدام توجه

اگرچه تلاش استیگلر در اثر حاضر بیشتر معطوف به فهم شرایط زمانه دیجیتال و فناوری‌های مصرف‌گرا در این عصر گشته است، اما می‌توان خطوطی را هر چند مبهم و کلی برای برون‌رفت از این وضعیت در این کتاب مشاهده کرد. به‌طور کلی، استیگلر - به تبع خوانش دریدا از افلاطون - فناوری‌های مدرن را فارماکون^۱ می‌نامد (همان، ص: ۶)؛ فناوری دارای دو وجه آسیب‌زا و آسیب‌زدا به‌نحوی هم‌زمان است. یک فناوری خاص، درست در همان زمان که کاری را آسان می‌کند، مشغول دامن‌زدن به یک تهدید و آسیب است. در همین رابطه، استیگلر در جایی از *فارماکولوژی مثبت*^۲ یاد می‌کند. یعنی اگرچه او، خود در بخش زیادی از این کتاب به آسیب‌زایی فناوری می‌پردازد، اما تورم و بحران‌آفرینی آن را نه ذاتی فناوری بلکه حاصل سرمایه‌داری دیجیتال و گسترش فرهنگ مصرف‌گرایی آمریکایی دانسته و معتقد است اکنون می‌توان با درپیش گرفتن برخی استراتژی‌ها به تقویت سویه مثبت فناوری پرداخت.

نخستین مسئولیت متوجه سیاستمداران و سیاست‌گذاران است. آنها باید این نکته ظریف را دریابند که اگر می‌خواهند در حوزه حرفه خود یعنی سیاست توفیقی یابند، چاره‌ای جز سازماندهی و تنظیم‌گری رسانه‌ها و فناوری‌های دیجیتال ندارند. آنها نه به‌خاطر مقابله با گسترش اخبار کذب و شایعات، هرزه‌نگاری، گسترش فرهنگ استعماری یا دلایلی از این دست، بلکه به‌خاطر تخریب قوای توجه، میل و مراقبت در جوانان باید این مسئولیت را بر عهده بگیرند. چراکه اکنون مسئولیت‌پذیری به‌عنوان شرط امکان حیات شهروندی و اساساً شرط امکان هر نوع سیاستی، توسط این فناوری‌ها در معرض تهدید و تخریب قرار گرفته است. استیگلر در پایان کتاب اظهار امیدواری می‌کند که همان‌طور که دولت‌ها محدودیت‌هایی در برابر مصرف سیگار و مواد مخدر تعیین کرده یا میزانی مجاز از استفاده از آلاینده‌ها را در

1 Pharmakon

2 Positive pharmacology

سوخت کارخانه‌ها و خودروها مشخص می‌کنند، در برابر صنایع برنامه‌ریزی^۱ نیز که اکنون مشغول حکمرانی بر قوای شناختی جوانان از راه دور هستند، دست به وضع چنین قوانینی بزنند (همان، ص: ۱۹۱).

دوم، اندیشمندان و متفکران یا به تعبیر کانت بزرگسالان هر جامعه، باید به ایفای نقش فرامراقبتی^۲ (همان، ص: ۱۷۷) خود پردازند. دیگر برای بزرگسالان کافی نیست که کودکان خود را به مدرسه بفرستند یا آنها را با عناصر و نهادهای فرهنگی جامعه خود آشنا کنند. بلکه فراتر از این، آنها باید بیشترین تلاش خود را معطوف به مراقبت از روح کودکان خود در برابر فناوری‌های حماقت کنند. این سطح از مراقبت، در وهله اول، خود نیازمند کسب شناخت و آگاهی درباره شرایط دیجیتال عصر حاضر و بنگاه‌هایی است که سود خود را نه از اقتصاد کالا بلکه از اقتصاد توجه^۳ بدست می‌آورند. بنابراین بزرگسالان باید خود فیلسوف زمانه خود باشند.

سوم، با تفکیکی که استیگر میان سه نوع دانش یعنی دانش چگونگی^۴، دانش چرایی^۵ و دانش چیستی^۶ قائل می‌شود، هرکس که در جامعه نقشی مراقبتی را بر عهده گرفته است (والدین، معلمان مدرسه و اساتید دانشگاه) نباید بهره‌شاگردان خود را از دانش تنها به نوع اول یعنی دانش چگونگی محدود کند. دانش چگونگی همان چیزی است که فناوری‌های دیجیتال آن را دامن می‌زنند؛ یادگیری نحوه استفاده از ماشین حساب ما را از زحمت انجام دستی محاسبات ریاضی؛ و یادگیری نحوه استفاده از فناوری‌های تبدیل گفتار به نوشتار، ما را از زحمت نوشتن دستی یا ماشینی فارغ خواهند کرد. این وظیفه تمامی بزرگسالان است که از دانش چرایی و چیستی و اهمیت آنها نیز در تعاملات خود سخن بگویند و دست‌کم راهبردهایی را در تربیت مدنظر قرار دهند که علاوه بر دانش چگونگی، شاگردان را به پرسش از چرایی‌ها و چیستی‌ها نیز تشویق کنند.

1 Programming industries

2 Metacare

3 Attention economy

4 techne/savoir faire/knowing how

5 phronesis/savoir vivre/knowing how-to-live

6 episteme/savoir theorique/knowing what

نکاتی انتقادی درباره کتاب

مراقبت از جوانان و نسل‌ها اگرچه کتابی عمیق، غنی و شورمندانه است اما همواره به کلی‌گویی درباره معضلاتی که آشکار می‌کند، بسنده می‌کند. آمارها درباره شیوع اختلال تمرکز دقیق نیستند و شواهد و پاسخ‌های روان‌شناسان تربیتی برای این معضل مورد مذاقه قرار نگرفته است. اگرچه کتاب عمیقاً درباره تربیت است اما به جز کانت و فوکو - اولی در مقام مدافع و دومی در مقام منتقد تربیت مدرسه‌ای - هیچ اثری از نظریات تعلیم و تربیت و تربیت مدرسه‌ای به چشم نمی‌خورد. خواننده این اثر به همان میزان که باید خود را حاذق در فلسفه و روان‌شناسی بیابد، همان قدر نیز باید با گلایه‌های دردمندانه استیگلر از عصر حاضر و تعابیری همچون فناوری‌های حماقت، بزرگسالان کودک و نسلی که به هیچ‌چیز اهمیت نمی‌دهد^۱، همدلی کند.

استیگلر در دفاع از تمدن اروپایی و نقش آن در توسعه «بلوغ^۲» و «هویت اجتماعی اولیه^۳»، به شکلی غیرانتقادی از میراث جولز فری^۴ بهره می‌گیرد. این در حالی است که فری نه‌تنها یک مدافع آموزش عمومی سکولار بود، بلکه یک امپریالیست پرشور بود که معتقد بود فرانسوی‌ها «وظیفه متمدن کردن نژادهای پایین‌تر» (ص. ۲۰۶) را بر عهده دارند. این سیستم آموزشی «جمهوری خواه» که استیگلر به آن ارجاع می‌دهد، به‌رغم تأکید بر حقوق جهانی، تنها زمانی این حقوق را به رسمیت می‌شناخت که فرد «فرانسوی» باشد. چنین سیستمی در واقع یک «روان‌فن» و «صنعت برنامه‌ریزی» بود که به انتقال نسلی یک «فراخود^۵» استعماری می‌پرداخت؛ میراثی که توسط نویسندگان ضد استعماری متعدد نقد قرار گرفته است. استیگلر با اصرار به بازگشت به نهادهای جمهوری سوم فرانسه، خواهان احیای خانواده، مدارس متمرکز بر مطالعه و شکلی از حکومت جمهوری خواه است که پایه‌هایش در یک اروپای متحد مستحکم شده باشد. او تأکید می‌کند که خانواده، مدرسه و نهادهای آموزشی و فرهنگی

1 I-don't-give-a-damn-ism

2 maturity

3 social primary identification

۴ ژولز فری (Jules Ferry) سیاستمدار و حقوق‌دان فرانسوی قرن نوزدهم بود که به‌عنوان یکی از چهره‌های برجسته جمهوری سوم فرانسه شناخته می‌شود. او به دلیل اقداماتش در زمینه آموزش عمومی و سکولار، شهرت دارد و نقش مهمی در تصویب قوانینی ایفا کرد که آموزش رایگان، اجباری و غیردینی را در فرانسه الزامی می‌کردند. این اصلاحات آموزشی باعث تقویت نظام آموزشی جمهوری خواهانه و سکولار در فرانسه شد.

5 Superego

باید مسئولیت «شکل‌دهی به توجه» را بر عهده بگیرند و نظام سیاسی نیز آن را پشتیبانی کند. اما استیگلر میان جمهوری خواهی و دموکراسی تفاوت قائل نمی‌شود و بدون تأملی دقیق وارد مسئله نمایندگی سیاسی می‌شود. او «مردم» را به‌عنوان توده‌ای غیرمتمرکز و «نابالغ» ترسیم می‌کند که تحت‌تأثیر رسانه‌های جمعی، توانایی روشنگری به سبک کانتی و خودحکومتی را از دست داده‌اند. استیگلر به نظر پاسخ به این پرسش را فراموش کرده که چه کسانی حق «مراقبت» از جامعه یا حتی شایستگی لازم برای آن را دارا هستند. تصویر استیگلر از جوانان نیز به‌گونه‌ای است که آن‌ها را از خودمختاری و استقلال فکری محروم می‌داند. او به‌جای تأکید بر آزادی و قدرت تفکر مستقل جوانان، نگرانی‌های خود را نسبت به تغییرات زمانه برجسته می‌کند و در این روند، نقش پررنگ خوداندیشی و استقلال جوانان را نادیده می‌گیرد.

با همه این کاستی‌ها، اثر استیگلر در ارائه تصویری عمیق از چالش‌های تربیتی عصر حاضر بی‌همتا است. اما لازم است که به این نقدها نیز توجه کنیم تا بتوانیم از این اثر ارزشمند به‌نحوی متاملانه بهره بگیریم و مسیرهای نوینی برای تربیت و رشد فکری نسل‌های آینده بیابیم.

منابع

کانت، ایمانوئل (۱۳۷۰). روشنگری چیست؟ (در پاسخ یک پرسش). همایون فولادپور (مترجم). کلک، ۲۲، صص: ۴۸-۵۷.

<http://ensani.ir/fa/article/download/258702>

Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford. Stanford University Press.

چکیده‌های انجمن علمی

The Analysis and Evaluation of the Philosophical, Neurological, and Educational Evidence of Gardner's Multiple Intelligences

Mostafa Moradi¹

Abstract

Gardner's theory of multiple intelligences is one of the most influential theories in the field of intelligence and cognitive abilities of the human mind. In short, this theory is accepted by educational agents in the world, and numerous articles and books were written based on this point of view. But at the same time, there have been harsh criticisms from philosophical, neurological and educational angles to this view. In our country, these criticisms have been ignored, and this point of view enthusiastically has been welcomed and has even made its way into official documents. While, it has been faced with many counterevidence and its foundations have been faced with harsh criticisms that have often remained unanswered. With an analytical approach, this article has analyzed the criticisms made to this view in three fields of philosophy, neuroscience and education, and has evaluated the responses of Gardner and the defenders of his view. The results of investigation and analysis indicate that Gardner's point of view, despite its wide acceptance, is faced with serious ambiguities and shortcomings and it is necessary to be careful in its application.

Keywords: Gardner, Intelligence, Multiple Intelligences, Intelligence Quotient (IQ)

¹ **Corresponding Author:** Assistant Professor, University of Tehran. mmoradi484@ut.ac.ir

The Role of Parents in Shaping the Cognitive, Affective, and Volitional Foundations for Children's Responsibility During the Preparation Phase

Faisal Rabihavi¹
Sayed Jalal Hashemi²
Masoud Safaei Moghaddam³
Khosrow Bagheri⁴

Abstract

In all contemporary societies, the role and position of the family in fostering and strengthening the virtuous traits and desirable behaviors of children are universally acknowledged. The purpose of this study is to elucidate the duties of parents in shaping the foundational principles of children's responsibility. This research employs an analytical method to explore the concept, components, and foundations of responsibility, while a progressive inferential approach is adopted to explicate the roles and activities of parents. The analyses indicate that, based on the three foundations of responsibility derived from Quranic verses, the following educational principles can be identified: in the cognitive domain, the principles of awareness and vigilance toward responsibility and preparation of conscientiousness; in the affective domain, the principles of ensuring the implementation of responsibilities, attributing actions to would-be agency of the children, and fostering the child's independence in fulfilling responsibilities; and in the volitional domain, the principles of accountability and acceptance of the consequences of actions, adherence to rights (fulfillment of obligations), and striving to fulfill responsibilities. The findings of this study suggest that during the preparation phase, children are in the stages of cognitive and intellectual development and, according to the perspective of agency, the lack of necessary competencies to manage their lives and achieve self-actualization. Consequently, parents play an irreplaceable role in the development and formation of the foundations of education, particularly in cultivating children's competence for responsibility. It is imperative, therefore, that parents adhere to a conceptual framework grounded in Islamic teachings to fulfill this critical role effectively.

Keywords: Parental duties, Development, Foundations of responsibility, Children.

¹ **Corresponding Author:** Ph.D. Candidate in Philosophy of Education, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. frabihavi59@gmail.com

² Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. j.hashemi@scu.ac.ir

³ Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. safaei@scu.ac.ir

⁴ Professor, Department of philosophical and social foundations of education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran. khbagheri@ut.ac.ir

Teacher Education in the "Post-Critical" Sphere; Examining Philip Wexler's Post-Critical View as an Underlying Philosophy of Teacher Education

Hamdollah Mohammadi¹
Rohollah Mozafaripour²

Abstract

Philip Wexler's "post-critical" school of education is a trend in education that tries to criticize the structuralist and post-structuralist tendencies in critical education on the one hand, and presents a positive view on education on the other hand. Like Michael Polanyi, Wexler criticizes the de-sanctification of modern education and calls for a "revival of sanctity" in social and educational sciences. He believes that post-modern education, like modernism, has failed to realize "optimal existence". According to Wexler, the way to cure alienation in today's capitalist world is to create integrity in people's personality through the revival of spirituality resulting from religious and spiritual traditions. According to Wexler, the way to cure alienation in today's capitalist world is to create unity in the personality of people through the revival of spirituality resulting from religious and spiritual traditions. In the perspective of Wexler's post-critical philosophy, the teacher must have a creative spirit and an integrated personality, and this should be given serious attention in teacher training. Although this educational trend has been proposed since the 1990s, it has received less attention than other educational trends. Therefore, the present research aims to analyze the post-critical school of education and its effect on education by using the "conceptual structure analysis" method.

Keywords: Post-critical school, Critical education, Philip Wexler, teacher education.

¹ **Corresponding Author** : Assistant Professor, Educational Sciences Department, Farhangian University, Tehran. H9mohammadi@cfu.ac.ir

² Assistant Professor, Educational Sciences Department, Farhangian University, Tehran
r.mozafaripoor@cfu.ac.ir

Contents

Editorial	3
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
The Analysis and Evaluation of the Philosophical, Neurological, and Educational Evidence of Gardner's Multiple Intelligences	5
<i>Mostafa Moradi</i>	
The Role of Parents in Shaping the Cognitive, Affective, and Volitional Foundations for Children's Responsibility During the Preparation Phase	34
<i>Faisal Rabihavi, Sayyed Jalal Hashemi, Masoud Safaei Moghaddam, Khosrow Bagheri</i>	
Teacher Education in the "Post-Critical" Sphere; Examining Philip Wexler's Post-Critical View as an Underlying Philosophy of Teacher Education	59
<i>Hamdollah Mohammadi, Rohollah Mozafaripour</i>	

Editorial Board

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

Professor at University of Tehran

[Tayebeh Tavasoli](#)

Professor at University of Qom

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

Professor at Ferdowsi University of Mashhad

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

Professor at Kharazmi University of Tehran

[Yahya Ghaedi](#)

Professor at Kharazmi University of Tehran

[Seyed Mansour Marashi](#)

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

Professor at Shahed University of Tehran

[Akbar Rahnama](#)

Professor at Shahed University of Tehran



Publisher: Philosophy of Education Society of Iran

License Number: 23274

ISSN: 2538-2802

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

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

Managing Editor: Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

Assistant: Fahimeh Nezamul-Islami

Editor: Ali Vahdati Daneshmand

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 8, Issue 2, Autumn and Winter 2023 – ISSN: 2538-2802