

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۹، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۳

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 اردیبهشت ۱۴۰۴ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۹، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۳

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

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

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

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

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

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (دانشیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر علی وحدتی دانشمند

بازبینی و صفحه آرایی: دکتر علی وحدتی دانشمند

مدیر اجرایی: دکتر احمد بنی اسدی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیأت تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر طیبه توسلی (دانشیار دانشگاه قم)	دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)
دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)	دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر مسعود صفایی مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)	دکتر علیرضا صادق زاده قمصری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)
دکتر یحیی قانلی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)	دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)
دکتر اکبر رهنما (دانشیار دانشگاه شاهد)	دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر محمدحسن میرزامحمدی (استاد دانشگاه شاهد)	

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

تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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
تاریخ‌اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)
مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی
آراء مربیان و فیلسوفان تربیتی
روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی
انواع تربیت

مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان
برنامه‌درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون^۱

ج) انواع مقالات:

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

راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله 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.

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

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

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

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

نویسنده/گان لازم است در فایلی 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
واکاوی و تحلیل مفهوم تربیت غیررسمی: چیستی و ویژگی‌ها.....	۵
مینا فیاضی، علیرضا صادق‌زاده قمصری، سیدمهدی سجادی، میثم صداقت‌زاده	
بررسی تحلیلی ویژگی تأثیرپذیری انسان، با تأملی بر رویکرد عاملیت آدمی و تبیین پیامدهای آن در تعلیم و تربیت	
.....	۳۹
مسعود صفائی مقدم، خسرو باقری، سیدجلال هاشمی، حبیب‌الله تبریزی	
بررسی دیالکتیک «ارزشیابی قوی» و «به‌رسمیت‌شناختن» در اندیشه چارلز تیلور و دلالت‌های آن در شکل‌دهی	
به هویت معلّم ایرانی.....	۶۰
مصطفی مرادی	
معرفی کتاب: "پژوهش‌روایی در علوم تربیتی" جین کلندینین (ترجمه محمود مهرمحمدی).....	۸۵
خسرو باقری	
چکیده‌های انگلیسی.....	۹۳

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

امروزه، تربیت رسمی با چالش‌های بسیاری مواجه شده است. این چالش‌ها، از سویی، از میراث سنتی یک‌سویگی در تربیت سرچشمه می‌گیرد که جای اندکی برای نقش دانش‌آموز و انتخاب‌های او فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، در دسترس بودن اطلاعات، ظهور روزافزون تشکلهای اجتماعی، و امکان‌های تازه یادگیری، به استقلال دانش‌آموزان میدان داده است. پاسخ به این چالش‌ها به صورت رشد گسترده تربیت غیررسمی آشکار شده است. از این روی، شناخت تربیت غیررسمی، ضرورت دوجندان یافته است. مقاله اول در این شماره از مجله، به تحلیل و بررسی ابعاد تربیت غیررسمی اختصاص یافته است. شناخت چیرستی و ویژگی‌های تربیت غیررسمی، هم بینشی برای مسئولان این شکل از تربیت فراهم می‌آورد تا آن را در مسیر اهداف مناسب تربیت پیش ببرند و آزادی نسبی این گونه از تربیت را زمینه‌ای برای سوء استفاده قرار ندهند و هم هشداری برای تربیت رسمی محسوب می‌شود که اگر این شکل نهادینه تربیت، اصلاح نگردد، بیم آن می‌رود که بحرانی فراگیر آن را از پای درآورد.

در مقاله دوم، به نوعی، منازعه دیرینه عاملیت فرد و ساختارهای اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. البته، سابقه این منازعه، خود نشانگر برقرار کردن تقابلی کاذب میان عاملیت و ساختار بوده است زیرا ساختارهای اجتماعی، خود، گونه دیگری از عاملیت انسان‌ها را به نمایش می‌گذارد. به عبارت دیگر، رابطه عاملیت و ساختار، ناظر به تقدم فرد یا جامعه نیست، بلکه اگر عاملیت آدمی به شکل فردی آن محدود نشود و عاملیت جمعی و اجتماعی نیز در محاسبه قرار گیرد، آنگاه باید از گونه‌های مختلف عاملیت سخن گفت و ساختار، برحسب شکل جمعی و اجتماعی عاملیت درک و تبیین شود. بنابراین، مشکلی که با آن مواجهیم این است که چگونه می‌توان رابطه میان عاملیت فرد و عاملیت‌های جمعی و اجتماعی را به رابطه‌ای متوازن، مناسب و بالنده تبدیل کرد. این مسأله از جنس همان مسأله رابطه میان دو فرد عامل، البته در شکلی پیچیده‌تر، است. به عبارت دیگر، رابطه فرد و شبکه‌های اجتماعی، رابطه‌ای مکانیکی از نوع رابطه میان انسان و یک دستگاه شیء وار نیست، بلکه رابطه‌ای میان دو پدیده انسانی است و چاره مشکلات آن، از طریق منطق روابط انسانی خواهد بود.

همین رابطه متوازن میان فرد و شبکه‌های اجتماعی، در مقاله سوم، با تمرکز بر هویت معلم مورد نظر قرار گرفته است. در این مقاله، رابطه جدالی پیوسته‌ای میان دو سوبه هویت معلم، تحلیل و بررسی شده است. در یک سوی هویت معلم، این انتظار وجود دارد که معلم، خود را ملزم به کسب فضائل مناسب برای معلمی سازد و در دیگر سو، در مواجهه با امور رسمی و

سازمانی نظام آموزشی، این انتظار وجود دارد که معلم، در عین حال که عاملیت خود را محفوظ می‌دارد، تکثر دیدگاه‌های دیگران را به رسمیت بشناسد و خود را برای مواجهه‌ای مناسب با این تکثر آماده نماید. این دو سویه هویت معلم، در رابطه‌ای جدالی، در معرض اصطکاک قرار دارد، اما به جای آن که در شکل یک دور باطل و فرساینده، گرفتار آید، می‌تواند در جریان دور باز و فرارونده‌ای اعتلا یابد. تحمل فشار این رابطه جدالی، بسی بارآورتر از دو گزینه دیگر خواهد بود؛ گزینه‌ای مبنی بر خودبسندگی معلم و بی‌اعتنایی وی به تدابیر سازمانی و گزینه دیگر، مبنی بر خودفراموشی و تبدیل شدن به کارمند بی‌چون و چرای فضای رسمی و سازمانی.

فیاضی، مینا؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ سجادی، سید مهدی و میثم صداقت‌زاده (۱۴۰۳).
واکاوی و تحلیل مفهوم تربیت غیررسمی: چپستی و ویژگی‌ها. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*،
(۱)۹، صص: ۳۸-۵

واکاوی و تحلیل مفهوم تربیت غیررسمی: چپستی و ویژگی‌ها^۱

مینا فیاضی^۲

علیرضا صادق‌زاده قمصری^۳

سید مهدی سجادی^۴

میثم صداقت‌زاده^۵

چکیده

فهم چپستی و ماهیت تربیت غیررسمی، مقدمه‌ای ضروری و انکارناپذیر برای مداخله در تربیت غیررسمی، برنامه‌ریزی، مشارکت، سیاست‌گذاری و همچنین تبیین نسبت این نوع تربیت با تربیت رسمی است. لذا با توجه به اهمیت این موضوع، هدف از پژوهش حاضر آن است که ضمن گردآوری مهم‌ترین تعریف‌های ارائه شده برای مفهوم تربیت غیررسمی و ویژگی‌های آن، با رویکرد حداکثری و تجزیه و تحلیل آن‌ها، راه را برای ارائه تعریفی جامع از تربیت غیررسمی و تبیین ویژگی‌های اصلی آن هموار کنیم. برای دست‌یابی به این هدف، مهم‌ترین تعریف‌های ارائه شده برای اصطلاح «تربیت غیررسمی» را در ادبیات موضوع گردآوری کرده و با روش «تحلیل مضمون» به تجزیه و تحلیل و واکاوی آن‌ها پرداخته‌ایم. حاصل این کار، سامان‌دهی به مفاهیم مطرح شده در تعریف‌های گوناگون تربیت غیررسمی، در دو شاخه چپستی و ویژگی‌ها بود و بر اساس این طبقه‌بندی دوشاخه‌ای، یک تعریف از تربیت غیررسمی که شامل مجموع اشتراک تعاریف و متمایزکننده تفاوت‌های اساسی است به این شرح ارائه گردید: تربیت غیررسمی بخشی از فرایند تربیت است که به شکل مادام‌العمر، عمدی و نظام‌مند، در زمینه‌های مختلف خارج از نظام تربیت رسمی تحقق می‌یابد. این نوع تربیت با محوریت پاسخ‌گویی به نیازهای گوناگون فردی، محلی و نیازهای جامعه، و با مشارکت فعال متولیان و فراگیران در برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و اجرا، صورت می‌پذیرد. تربیت غیررسمی با تأکید بر ارائه آموزش‌های متنوع، مهارت‌محور، نو، منعطف، کاربردی و عملی و منطبق با نیازها و علایق مخاطبین که شامل تمام افراد در سنین مختلف و از گروه‌های جمعیتی مختلف می‌شود، به‌دنبال آن است تا ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه، بهبود نابرابری‌های اجتماعی، حمایت و توانمندسازی افراد به حاشیه رانده شده، در جهت توسعه مستمر فردی گام بردارد.

واژگان کلیدی: چپستی تربیت غیررسمی، ویژگی‌های تربیت غیررسمی، تحلیل مضمون، پژوهش کیفی

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۰/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۳

۲. دانشجوی دکتری، گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. m_fayazi@modares.ac.ir

۳. دانشیار، گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران (نویسنده مسئول). ali_sadeq@modares.ac.ir

۴. استاد، گروه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. sajadism@modares.ac.ir

۵. استادیار، گروه فرهنگ و تربیت، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. me.sedaghat@isu.ac.ir

مقدمه

اندیشمندان مختلف، تربیت^۱ را از جهات گوناگونی دسته‌بندی نموده‌اند که از حیث سازمان-دهی و اعتبار قانونی، می‌توان آن را به دو قسم تربیت رسمی و تربیت غیررسمی تقسیم کرد (حسنی و صادق‌زاده، ۱۴۰۰، ص: ۲۱۴). تربیت خارج از فضای مدرسه و ساختارهای نوظهور و متمرکز تربیتی، پیشینه‌ای به بلندای تاریخ حیات بشر دارد. اما پس از شکل‌گیری دولت-ملت‌ها و ایجاد ساختارهای جدید در جوامع به‌منظور تربیت، مفهوم تربیت غیررسمی متولد شد. مفهومی که فهم چیرستی و ماهیت آن، سخت‌تر از تشخیص مصادیق آن است. تربیت غیررسمی^۲ مفهوم جدیدی نیست، بلکه فرایندی تربیتی است که در جوامع پیشین نیز وجود داشته است. شواهد بسیاری وجود دارد که اثبات می‌کند تربیت غیررسمی، فرایندی قدیمی با نامی جدید است (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۶، ص: ۱۷).

تربیت فرایندی یک‌پارچه و منسجم است که نمی‌توان آن را به چند بخش مجزا و بدون ارتباط تقسیم کرد. کودکان و نوجوانان ۶ تا ۱۸ ساله، هم‌زمان که تحت تربیت در نظام تربیت رسمی هستند در تجربیات خارج از تربیت رسمی نیز در حال تربیت توسط نهاد خانواده، رسانه، مسجد و سایر نهادها هستند؛ لذا منقح نبودن اهداف تربیتی و چگونگی تعامل این نهادها با یکدیگر و با نظام تربیت رسمی، موجب ایجاد اختلال در فرایند تربیت آن‌ها، ایجاد سردرگمی برای کودکان و نوجوانان و ایجاد ناکامی در دستیابی هر یک از این نهادها به اهداف تربیتی خود خواهد شد.

علی‌رغم اذعان اندیشمندان علوم تربیتی به‌ضرورت و اهمیت تربیت غیررسمی و ارتباط آن با تربیت رسمی، هنوز تعریفی جامع و مانع که مورد پذیرش اغلب اندیشمندان باشد، ارائه نشده است. از سوی دیگر، این مفهوم در ایران هنوز مورد بحث و بررسی واقع نشده است و ادبیات بسیار نحیفی دارد که همان نیز منحصر در ارائه گزارشی از تعاریف متکثر سایر اندیشمندان جهان و بیان برخی مصادیق است.

۱. در پیشینه علمی و فرهنگی ما، از گذشته‌های دور واژه «تربیت» شامل تمام ابعاد و اجزای فرایندی است که زمینه تحول اختیاری و آگاهانه آدمی را فراهم می‌کند. لذا نه تنها به لحاظ گستره مفهومی نیاز به واژه مکملی مانند تعلیم ندارد، بلکه به‌نظر می‌رسد استفاده از هر گونه واژه‌ای در عرض این کلمه (به‌صورت ترکیب عطفی) موهم تقلیل این مفهوم گسترده به بخش‌هایی از آن و نیز باعث نگرش تفکیکی به این فرایند یک‌پارچه و درهم‌تنیده خواهد شد (برای توضیح در این باره، رک: کاردان، اعرافی و دیگران، ۱۳۷۲، ص ۳۳۸-۹ و ابراهیم زاده ۱۳۸۱ ص ۳۹). براین اساس، در این پژوهش مفهوم مدنظر از واژه «تربیت» عبارت است از: فرایندی جامع- شامل تمام تلاش‌های زمینه‌ساز تحول اختیاری و آگاهانه آدمی- که به‌صورت امری واحد و یک‌ارچه و درهم‌تنیده، با تحول تمام ابعاد وجودی انسان، به‌مثابه یک کل، سروکار دارد.

فهم چیستی و ماهیت تربیت غیررسمی، مقدمه‌ای ضروری و انکارناپذیر برای مداخله در تربیت غیررسمی، برنامه‌ریزی، مشارکت، سیاست‌گذاری و همچنین تبیین نسبت این نوع تربیت با تربیت رسمی است؛ لذا با توجه به اهمیت این موضوع، هدف از پژوهش حاضر آن است که ضمن گردآوری مهم‌ترین تعریف‌های ارائه شده برای مفهوم تربیت غیررسمی با رویکرد حداکثری و تجزیه و تحلیل آن‌ها، چیستی تربیت غیررسمی و ویژگی‌های آن را در آرای اندیشمندان مختلف احصا کرده و از این طریق، راه را برای ارائه تعریفی جامع از تربیت غیررسمی هموار نماید.

پژوهش‌هایی در قالب کتاب، پایان‌نامه و مقاله در باب تربیت غیررسمی صورت گرفته است که در ادامه به بررسی پژوهش‌هایی که بیش‌ترین ارتباط را با موضوع مقاله حاضر دارند، می‌پردازیم.

مرزوقی و همکاران (۱۳۹۴) در کتابی با عنوان «نگاهی به تعلیم و تربیت غیررسمی در ایران و جهان: مفاهیم، ویژگی‌ها و دستاوردها»، تلاش کردند تا ضمن بررسی مفاهیم، ویژگی‌ها و کارکردهای تعلیم و تربیت غیررسمی، تجربیات برخی از کشورهای جهان را نیز به نحو اختصار مورد مطالعه قرار دهند. ضمن این‌که معروف‌ترین و مهم‌ترین نهادها و مراکز تربیت غیررسمی در کشور ایران را نیز مورد بررسی قرار داده‌اند. در این پژوهش تربیت غیررسمی معادل واژه «Non-Formal Education» و تربیت نیمه‌رسمی معادل واژه «Semi-Formal Education» و تربیت ضمنی معادل واژه «Informal Education» تعریف شده است.^۱ ایشان معتقدند تربیت دارای دو نوع کارکرد مستقیم و غیرمستقیم یا ضمنی است که کارکردهای مستقیم آن در تربیت رسمی، تربیت نیمه‌رسمی و تربیت غیررسمی محقق می‌شود. اما کارکردهای ضمنی و غیرمستقیم آن «Informal Education» به‌طور مشهود قابل بررسی و ارزیابی نیست. در پژوهش بخشی خیلگاوانی (۱۳۹۷)، با عنوان «تعریف، ماهیت، اشکال و انواع تعلیم و تربیت غیررسمی» ضمن بررسی تعریف تربیت غیررسمی به بررسی اشکال و گونه‌های آن نیز پرداخته است. او معتقد است یکی از راه‌های تحلیل اصطلاحات، مشخص کردن مصداق‌ها و انواع آن‌هاست؛ لذا بعد از تعریف تربیت رسمی و نیمه‌رسمی به توضیح برخی از مصداق آن‌ها می‌پردازد. در بحث مصداق تعلیم و تربیت نیمه‌رسمی می‌توان به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای آزاد، آموزش‌های ضمن خدمت کارکنان و کارگران، آموزش‌های زبان خارجی، آموزش‌های آزاد

۱. در این پژوهش تربیت غیررسمی شامل تربیت شبه رسمی و سایر انواع آن است و به‌طور کلی به‌عنوان مفهومی در برابر و مقابل تربیت رسمی مطرح شده است.

هنر، آموزش‌های ترویجی کشاورزی، آموزش‌ها و دوره‌های آموزشی مبتنی بر وب و از راه دور، آموزش دینی اشاره کرد. همچنین در بحث تربیت غیررسمی نیز می‌توان به مصادیقی چون آموزش‌های خانواده و خویشاوندان، آموزش دوستان و همگان، آموزش‌های رسانه‌های گروهی سنتی (غیردیجیتال)، آموزش‌های تقویتی و مرتبط با کنکور، آموزش‌های نهادهای فرهنگی- اجتماعی اشاره نمود. بنیادی سنگده (۱۳۹۷) ضمن تعریف تربیت غیررسمی به فعالیت‌هایی که در خارج از مدارس صورت می‌گیرد و بسته به نوع فرد تغییر می‌کند در پژوهش خود با عنوان «چیستی، انواع، ویژگی و اصول تعلیم و تربیت غیر رسمی»، یادگیری غیررسمی را به سه شکل تشریح می‌نماید: ۱. یادگیری خودگردان که به پروژه‌های یادگیری که توسط خود افراد انجام می‌شود اشاره می‌کند (به‌تنهایی یا به‌عنوان بخشی از یک گروه) بدون کمک مربی (معلم، مربی، تسهیل‌کننده)؛ ۲. یادگیری تصادفی که به تجربیات یادگیری‌ای اشاره دارد که زمانی رخ می‌دهد که یادگیرنده هیچ قصد قبلی از یادگیری چیزی در این تجربه نداشته باشد، اما پس از تجربه، معلوم می‌شود که بخشی از یادگیری اتفاق افتاده است. بنابراین، غیرعقلانی اما آگاهانه است؛ ۳. اجتماعی شدن که به درونی‌سازی ارزش‌ها، نگرش‌ها، رفتارها، مهارت‌ها و امثال آن اشاره می‌کند که در طول زندگی روزمره رخ می‌دهد. کومبز^۱ (۱۹۸۵) نیز تربیت غیررسمی را فرایند دائمی یادگیری تعریف می‌کند که در آن هرکس می‌تواند در جریان تجربه‌های روزانه و در خلال ارتباط با محیط، به مهارت‌ها، دانش‌ها، باورها و بصیرت‌هایی دست یابد و تأکید می‌کند که تربیت غیررسمی نظام‌مند نیست و دارای سازمان ویژه نمی‌باشد. راجرز^۲ (۲۰۰۴) نیز تربیت غیررسمی را به‌عنوان یک فعالیت طبیعی و خودانگیخته که از زندگی روزمره ناشی می‌شود، تعریف می‌کند. همچنین ایلریز^۳ (۲۰۰۴) تربیت غیررسمی را شامل یادگیری از طریق تجربیات زندگی روزمره، با تأکید بر مشارکت شخصی می‌داند. لیندگرن^۴ (۲۰۰۵) معتقد است تربیت غیررسمی با سیالیت و سازگاری آن تعریف می‌شود که در زمینه‌های مختلف خارج از نهادهای رسمی رخ می‌دهد.

پژوهش‌های پیشین هر یک از زاویه‌ای خاص به مفهوم تربیت غیررسمی پرداخته‌اند. برخی از مطالعات به بررسی ساختارها و نهادهای تربیت غیررسمی در ایران و سایر کشورها پرداخته

۱. Coombs

۲. Rogers

۳. Illeris

۴. Lindgren

و بیشتر بر نقش سازمان‌های غیردولتی و سیاست‌های اجرایی این نوع تربیت تمرکز داشته‌اند. پژوهش‌هایی نیز بر ماهیت و اشکال مختلف تربیت غیررسمی تأکید کرده و به دسته‌بندی انواع آن پرداخته است. برخی دیگر نیز ویژگی‌ها و اصول حاکم بر تربیت غیررسمی را مورد بررسی قرار داده‌اند. از سوی دیگر، پژوهش‌های بین‌المللی نیز تربیت غیررسمی را به‌عنوان بخشی از یادگیری مادام‌العمر تعریف کرده و بر نقش آن در فرایند توسعه فردی و اجتماعی تأکید کرده‌اند. همچنین برخی پژوهش‌ها به مقایسه تربیت رسمی و غیررسمی پرداخته‌اند. اما در اغلب موارد، تعریف تربیت غیررسمی به‌صورت پراکنده و بدون بررسی جامع ارائه شده است. آنچه در این میان مغفول مانده، یک بررسی نظام‌مند و روش‌مند از تعاریف موجود است که بتواند تفاوت‌ها و شباهت‌های آن‌ها را تحلیل کرده و چارچوبی جامع برای درک بهتر تربیت غیررسمی ارائه دهد. بسیاری از تعاریف، تنها به برخی از جنبه‌های این نوع تربیت اشاره کرده و از ارائه تصویری یک‌پارچه از مؤلفه‌های اساسی آن ناتوان بوده‌اند. به‌عنوان نمونه، برخی تعاریف بر ابعاد ساختاری تأکید داشته و آن را در قالب فعالیت‌های نظام‌یافته خارج از چارچوب رسمی تعریف کرده‌اند، درحالی‌که برخی دیگر بر ویژگی‌های انعطاف‌پذیری، یادگیری تجربی و مشارکت‌محوری آن تمرکز کرده‌اند. در چنین شرایطی، نبود یک چارچوب تحلیلی که بتواند این تعاریف را دسته‌بندی کرده و به انسجام نظری در این حوزه کمک کند، شکافی آشکار در ادبیات پژوهشی محسوب می‌شود. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون، تلاش کرده است تا این خلأ را پوشش داده و با گردآوری، دسته‌بندی و تلفیق تعاریف مختلف، به ارائه تعریفی جامع از تربیت غیررسمی دست یابد. در نتیجه، این پژوهش نه‌تنها در شفاف‌سازی مفهومی تربیت غیررسمی نقش دارد، بلکه می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای مطالعات آینده، سیاست‌گذاری‌های تربیتی و طراحی برنامه‌های تربیتی مورد استفاده قرار گیرد. این پژوهش از حیث جهت‌گیری پژوهشی بنیادی، از دیدگاه هدف اکتشافی، از نظر نوع داده‌ها کیفی، از جنبه شیوه گردآوری داده‌ها کتابخانه‌ای و از لحاظ روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، پژوهشی کیفی محسوب می‌شود (دانایی‌فرد، الوانی و آذر، ۱۳۸۶، ص: ۴).

روش تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش، تحلیل مضمون^۱ بوده است. تحلیل مضمون، روش کارآمدی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به شمار می‌رود. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به

داده‌های غنی و تفصیلی تبدیل می‌کند. تحلیل مضمون به چند روش اجرا می‌شود که یکی از مشهورترین آن‌ها شبکه مضمون‌ها^۱ است. شبکه مضمون‌ها بر اساس روند مشخصی، مضمون‌های پایه (کدها و نکته‌های کلیدی متن)، مضمون‌های سازمان‌دهنده (مضمون‌های به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص مضمون‌های پایه) و مضمون‌های فراگیر (مضمون‌های عالی‌دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به‌مثابه کل) را نظام‌مند می‌کند؛ سپس این مضمون‌ها به‌صورت نقشه‌های شبکه تارنما یا جدول‌های سلسله‌مراتبی، مضمون‌های برجسته هر یک از این سه سطح را همراه با روابط میان آن‌ها نشان می‌دهد (سوداگر، امامی و امیری، ۱۳۹۷، به نقل از: عابدی جعفری، تسلیمی، فقیهی و شیخ‌زاده، ۱۳۹۰، ص: ۱۷۰).

یافته‌ها

در مرحله تحلیل داده‌ها، تعریف‌های گردآوری شده از مفهوم تربیت غیررسمی با استفاده از روش تحلیل مضمون، تجزیه و تحلیل شدند؛ به‌این‌ترتیب که ابتدا تعریف‌های «تربیت غیررسمی» و «ویژگی‌های تربیت غیررسمی»، از منابع معتبر ادبیات موضوع استخراج شد. تلاش شد تا حدامکان، تعریف‌ها از منابع اصلی استخراج شوند. برای مثال، گاهی تعریفی در اثر دوم به نقل از اثر نخست بود. در این شرایط تلاش شد تا منبع اول مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد و تعریف مدنظر از منبع نخست استخراج شود. در گام بعدی داده‌ها کدگذاری شدند و پس از بازبینی و اصلاح کدهای استخراج شده، شبکه مضمون‌ها حول دو مضمون فراگیر «چیستی» و «ویژگی‌ها»ی تربیت غیررسمی طراحی شد (جدول‌های ۱ و ۲).

چیستی تربیت غیررسمی

آن‌چنان‌که شبکه مضامین نشان می‌دهد، مفاهیم مورد استفاده در تعریف‌های گوناگون «تربیت غیررسمی» در ادبیات این موضوع، هم‌سطح و هم‌ارز یکدیگر نیستند. به بیان دیگر، در هر یک از تعریف‌ها به یک یا چند بعد از ابعاد تربیت غیررسمی توجه شده است. ضمن این‌که برخی سطحی‌تر به نظر می‌رسند و برخی نگاه‌های عمیق‌تری را مطرح کرده‌اند. برخی از تعریف‌ها به چیستی تربیت غیررسمی اشاره کرده‌اند. برای مثال، دراین‌باره اظهارنظر کرده‌اند که تربیت غیررسمی چه نوع یا چگونه فعالیتی است. برخی دیگر از تعریف‌ها، به صفات و اجزای تربیت غیررسمی پرداخته‌اند. مانند این‌که تربیت غیررسمی، منعطف، مشارکت‌محور،

متنوع و پاسخ‌گو در برابر نیازهای گوناگون افراد است. در ادامه به تبیین ابعاد گوناگون تربیت غیررسمی با توجه به شبکه مضمون‌های به‌دست‌آمده از تعاریف گوناگون پرداخته می‌شود.

جدول ۱. شبکه مضمون‌های تربیت غیررسمی (بخش مضمون فراگیر «چیستی تربیت غیررسمی»)

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	منبع
گستره تربیت غیررسمی		عرصه تربیت غیررسمی حیطه‌های بسیاری از محافل دوستانه، تربیت رسانه‌ای و کارآموزی را در بر می‌گیرد.	شاپیرو ^۱ ، ۲۰۱۱
		محل کار	دائرة المعارف تعلیم و- تربیت، ۲۰۰۵
		در زمینه‌های مختلف خارج از نهادهای رسمی رخ می‌دهد.	لیندگرن، ۲۰۰۵
		در محیط‌های مختلفی از جمله محل کار، جوامع و شبکه‌های اجتماعی رخ می‌دهد.	شوگورنسکی ^۲ ، ۲۰۰۰
		در زمینه‌های زندگی روزمره رخ می‌دهد.	رودریگز ایلرا ^۳ ، ۲۰۱۸
چیستی	مؤلفه‌های محوری در مفهوم‌پردازی	موضوع و مفهوم عمومی، عملی و قابل اعتناست.	مرزوقی، ۱۳۹۴
		مفهومی است دارای ماهیت اجتماعی (شامل تعاملات و بحث‌های انتقادی بین افراد)	گیلکریست ^۴ ، ۲۰۰۴
		انعطاف‌پذیر	کیدرایات ^۵ ، ۲۰۱۲
		با سیالیت و سازگاری آن تعریف می‌شود.	لیندگرن ^۶ ، ۲۰۰۵
		فرایندی مادام‌العمر	نیکولاس ^۷ ، ۲۰۱۵ کالمار ^۸ ، ۲۰۲۲
		فرایند دائمی یادگیری	کومبز و احمد، ۱۹۷۴
		زمینه‌ساز یادگیری مادام‌العمر	کامرون و هاریسون ^۹ ، ۲۰۱۴

۱. Shapiro

۲. Schugurensky

۳. Rodríguez Illera

۴. Gilchrist

۵. Kidrayat

۶. Lindgren

۷. Nicolas

۸. Kalmar

۹. Cameron & Harrison

راجرز ^۱ ، ۲۰۰۴	یک فعالیت طبیعی و خودانگیخته که از زندگی روزمره ناشی می‌شود.		
هولت ^۲ ، ۱۹۸۲	روش اولیه‌ای که باورها، نگرش‌ها و رفتارهای آدمی را شکل می‌دهد.		
مارچوک و یاتسینا ^۳ ، ۲۰۲۰	عمل اجتماعی		
کیدرایات، ۲۰۱۲	مفهومی محدود به کشورهای درحال توسعه نیست و جنبشی بین‌المللی است.	شمولیت	
	در کشورهای گوناگون به دلیل وجود عوامل فرهنگی و تاریخی به اشکال مختلفی ایجاد و توسعه‌یافته است.		
کیدرایات، ۲۰۱۲	به دنبال ناکامی نهادهای تربیت رسمی ایجاد شده است تا بتواند در تحقق اهداف و نقش‌های تربیت رسمی، کمک نماید.	زمینه شکل‌گیری	
	در ارتباط با محدودیت‌های سیستم تربیت رسمی ایجاد شده است.		
	پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیری اکثریت افراد جامعه		
مرزوقی، ۱۳۹۴	نیاز به تکمیل، توسعه و یا پر کردن خلأ سیستم تربیت رسمی		
کیدرایات، ۲۰۱۲	افراد بزرگسال		
کومبز و احمد ۱۹۷۴	مراجعان مشخصی دارد.		
وایر ^۴ ، ۲۰۰۹	جوانان و بزرگسالانی که به تربیت رسمی دسترسی ندارند.		
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
مورتن و مونت گمری ^۵ ، ۲۰۱۲	افراد به حاشیه رانده شده	مخاطب	

۱. Rogers

۲. Holt

۳. Marchuk & Yatsyna

۴. Wire

۵. Morton & Montgomery

مناسب برای انواع گروه‌های سنی، از جمله کارگران مسن‌تر، گروه‌های مهاجر و پناهندگان، و همچنین افرادی که از یادگیری رسمی جدا شده‌اند.	بیدی و همکاران ^۱ ، ۲۰۱۰
زیرگروه‌های خاص در یک جامعه، شامل افراد بزرگ-سال و کودکان	کومبز و احمد ۱۹۷۴
بزرگسالان	ایسکد ^۲
فضا و جو غیررسمی را در انجام فعالیت‌ها ایجاد و ارزشمند می‌انگارد.	کیدرایات، ۲۰۱۲
استفاده از روش‌های انعطاف‌پذیر تربیتی که دربردارنده فرایندهای تربیتی، روش‌ها، استراتژی‌ها و تکنیک‌های ویژه باشد.	
شامل فعالیت‌هایی است که می‌تواند به انطباق افراد با نیازهای روز جامعه کمک نماید.	کامرون و هاریسون، ۲۰۱۴
محتوا، رسانه‌ها، واحد زمان، معیارهای پذیرش، کارکنان، امکانات و دیگر اجزای سیستم، برای هر مخاطب باتوجه‌به شرایط خاص او انتخاب و انطباق داده می‌شود.	پائولسن ^۳ ، ۲۰۱۱
تربیت متناسب با نیازهای مادام‌العمر افراد	براتوشکینز و همکاران ^۴ ، ۲۰۱۸
تربیت متناسب با نیازها و علایق یادگیرندگان	
محیط‌های یادگیری جایگزین	مارویاما ^۵ ، ۲۰۱۹
فرصت‌های یادگیری متنوع	راتانا اوبول و سوپونیو ^۶ ، ۲۰۲۱
مشارکت داوطلبانه و یادگیری خود راهبر	کانینگهام ^۷ ، ۲۰۰۶

چگونگی تعامل با مخاطب

۱. Beddie at el
۲. International Standard Classification of Education
۳. Paulsen
۴. Bratuškins et al
۵. Maruyama
۶. Ratana-Ubol & Soopunyo
۷. Cunningham,

فراگیران می‌توانند علایق شخصی را دنبال کنند و با دیگران همکاری کنند.	بکت ^۱ و همکاران، ۲۰۰۲
افراد دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و بینش‌ها را از تجربیات روزانه و تعامل با محیط خود کسب می‌کنند.	نیکولاس، ۲۰۱۵
کسب مهارت، دانش، باور و بصیرت در جریان تجربه‌های روزانه و در خلال ارتباط با محیط.	کومبز و احمد، ۱۹۷۴
یادگیری از خانواده، دوستان، همسالان و همکاران و کنجکاوی طبیعی خود.	رادرفورد ^۲ ، ۲۰۱۷
کسب دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و بینش‌ها از تجربیات روزانه و قرارگرفتن در معرض محیط	نیکولاس، ۲۰۱۵
	یرو ^۳ ، ۲۰۱۹
از طریق یادگیری شخصی، راهنمایی ناظر یا مشاهده همکاران، در محل کار حاصل می‌شود.	دائرةالمعارف تعلیم-وتربیت، ۲۰۰۵
کسب دانش از تجربه‌های خارج از کلاس درس	
تربیتی که با ادغام در تجارب روزانه صورت می‌گیرد.	دیویی ^۴ ، ۱۹۳۸
مهارت‌ها و دانشی که افراد از تجربیات و فعالیت‌های روزمره به دست می‌آورند.	ویگینز ^۵ و همکاران، ۲۰۰۵
یادگیری از طریق تجربیات زندگی روزمره، با تأکید بر مشارکت شخصی	ایلریس ^۶ ، ۲۰۰۴
رفتارهای تأثیرگذار، تصمیم‌گیری، مشارکت اجتماعی و توسعه هویت شخصی را به دنبال دارد.	رودریگز ایلرا، ۲۰۱۸
توسعه جهان‌بینی و آموختن از یکدیگر	گیلکریست، ۲۰۰۴
افزایش فرصت‌های شغلی	کیچرووا و همکاران ^۷ ، ۲۰۲۳
توسعه توانایی‌های افراد به حاشیه رانده شده	

۱. Beckett

۲. Rutherford

۳. Yero

۴. Dewey

۵. Wiggins

۶. Illeris

۷. Kicherova et al

مورتن و مونت گمری، ۲۰۱۲	کمک به افراد به حاشیه رانده شده به‌منظور تغییر زندگی، شرایط خود و محیط		
	تحول سطح آگاهی افراد به حاشیه رانده شده از خود		
وایر، ۲۰۰۹	فقرزدایی	متولی	
وایر، ۲۰۰۹	دست‌یابی به نیازهای یادگیری جوانان و بزرگسالانی که به تربیت رسمی دسترسی ندارند.		
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
مورتن و مونت گمری، ۲۰۱۲	توانمندسازی افراد به حاشیه رانده شده		
کومبز و احمد، ۱۹۷۴	تأمین انواع یادگیری برای زیرگروه‌های خاص در یک جامعه، شامل افراد بزرگسال و کودکان		
فالك ^۱ و همکاران، ۲۰۰۰	یادگیری را با زندگی روزمره آن‌ها مرتبط می‌کند.		
هریس ^۲ ، ۲۰۰۷	موجب مشارکت جامعه و انسجام اجتماعی می‌شود.		
آلمیدا و مورایس ^۳ ، ۲۰۲۴			
کومبز و احمد، ۱۹۷۴	نظام‌مند نیست به این معنا که دارای سازمان ویژه نمی‌باشد.		
گندجووا ^۴ ، ۲۰۱۰	توسط سازمان‌های غیردولتی اداره می‌شود.		
پائولسن، ۲۰۱۱	هر اقدام تربیتی عمدی و نظام‌مند که خارج از نظام تربیت رسمی	نسبت با تربیت رسمی	
کومبز و احمد، ۱۹۷۴	خارج از سیستم تربیت رسمی		
مرزوقی، ۱۳۹۴	هر نوع فعالیت تربیتی سازمان‌یافته‌ای که خارج از سیستم رسمی ارائه می‌شود.		
گندجووا، ۲۰۱۰	یادگیری سازمان‌یافته خارج از سیستم تربیت رسمی		
ایسکد	تربیت بزرگسالان بیرون از مدرسه		
اسمیت ^۵ ، ۲۰۰۱	تربیتی که خارج از برنامه درسی سنتی مدرسه اتفاق می‌افتد.		

۱. Falk

۲. Harris

۳. Almeida & Morais

۴. Gendjova

۵. Smith

لیندگرن، ۲۰۰۵	در زمینه‌های مختلف خارج از نهادهای رسمی رخ می‌دهد.		
فالک ^۱ و همکاران، ۲۰۰۰	به نیازهای یادگیرندگان در داخل و خارج از محیط‌های رسمی می‌پردازد.		
کامرون و هاریسون، ۲۰۱۴	در کنار تربیت رسمی، بخشی از ساختار کلی فرایند تربیت است.		
کیدرایات، ۲۰۱۲	اغلب به‌عنوان یک سیستم، با سیستم تربیت رسمی مقایسه، ارزیابی و شناخته می‌شود.		
رادلایف ^۲ و کالتا، ۱۹۸۹	در تربیت غیررسمی ساختار مدنظر نیست، بلکه هدف و کارکرد اهمیت دارد.	هدفمندی	
کومبز و احمد، ۱۹۷۴	اهداف یادگیری مشخصی دارد. متمرکز بر اهداف خاصی است.		
بیدی و همکاران، ۲۰۱۰	رایج‌ترین شکل یادگیری بزرگسالان	نسبت با یادگیری	
تودور ^۳ ، ۲۰۱۸	نوعی از یادگیری که به‌طور طبیعی در زندگی روزمره رخ می‌دهد.		
بنسون ^۴ ، ۱۹۹۴	به طیف وسیعی از نیازهای یادگیری از جمله مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و عملی می‌پردازد.		
فلدمن ^۵ ، ۱۹۸۸	پشتیبانی از سبک‌های متنوع یادگیری		
ماسون ^۶ ، ۲۰۰۶	یادگیری متفاوتی است که بدون برنامه درسی ساختاریافته اتفاق می‌افتد.		
دنیل، ۲۰۱۵	یادگیری خود راهبر ^۷	انواع	
تورنر ^۸ ، ۲۰۰۶			
دنیل، ۲۰۱۵	یادگیری اتفاقی ^۹		
تورنر، ۲۰۰۶			
دنیل ^{۱۰} ، ۲۰۱۵			

۱. Falk

۲. Radcliffe & colletta

۳. Tudor

۴. Benson

۵. Feldman

۶. Moson

۷. Self-Directed Learning

۸. Turner

۹. Incidental Learning

۱۰. Daniel

تورنر، ۲۰۰۶	یادگیری ضمنی ^۱		
سیونی ^۲ ، ۲۰۱۴	آموزش مبتنی بر جامعه ^۳		
بیلِت و همکاران ^۴ ، ۲۰۲۲			
یواس ^۵ ، ۲۰۰۹			
سیونی، ۲۰۱۴	آموزش از طریق موزه و انتخاب آزاد		
سیونی، ۲۰۱۴	آموزش ضمن خدمت		
گوزل ^۶ ، ۲۰۲۴	تربیت مبتنی بر رسانه و فناوری		
برد ^۷ ، ۲۰۲۴	فعالیت‌های فوق برنامه		
ووتاوا ^۸ ، ۲۰۱۸	یادگیری تجربی ^۹	چارچوب‌های نظری پشتیبان	
پاتیل ^{۱۰} ، ۲۰۲۲			
اسلوانکو ^{۱۱} ، ۲۰۱۶	آموزش اجتماعی ^{۱۲}		
انتیک و همکاران ^{۱۳} ، ۲۰۱۸	نظریه‌های سازنده‌گرایانه و شناخت‌گرایانه		

برای مداخله در تربیت غیررسمی و هم‌سو نمودن آن با تربیت رسمی به‌منظور تحقق اهداف فرایند کلی تربیت، شاید اولین و مهم‌ترین گام، فهم چیستی تربیت غیررسمی باشد. این‌که تربیت غیررسمی را از چه جنسی بدانیم، بر فهم ما از مصادیق و احکام حاکم بر آن تأثیر بسزایی خواهد داشت.

۱. Tacit Learning

۲. Savenye

۳. Community-Based Learning

۴. Belete & al

۵. Boas

۶. Guzel

۷. Beard

۸. Votava

۹. Experiential Learning

۱۰. Patil

۱۱. Slovenko

۱۲. Social Pedagogy

۱۳. Antic et al

با بررسی صورت گرفته می‌توان گفت تربیت غیررسمی به‌عنوان یکی از ابعاد حیاتی نظام‌های تربیتی، در خارج از ساختارهای رسمی و برنامه‌ریزی شده رخ می‌دهد و شامل تعاملات و تجارب زندگی روزمره است. این نوع تربیت از نظام‌های رسمی متمایز است، چرا که در محیط‌هایی چون خانه، محافل اجتماعی، محیط‌های کاری و رسانه‌ها اتفاق می‌افتد و متناسب با نیازهای فردی و اجتماعی عمل می‌کند. این نوع تربیت در پاسخ به ناکارآمدی‌های تربیت رسمی در تحقق برخی اهداف تربیتی توسعه‌یافته است. تربیت غیررسمی با پر کردن خلأهای موجود در نظام‌های رسمی، می‌تواند نقش تکمیلی و حتی جایگزین داشته باشد. به‌عنوان مثال، در شرایطی که افراد از دسترسی به تربیت رسمی محروم هستند، تربیت غیررسمی به‌عنوان یک منبع یادگیری مؤثر عمل می‌کند.

ماهیت تربیت غیررسمی پویا و مادام‌العمر است. این پویایی از آن جهت اهمیت دارد که فرایند یادگیری را نه به مقطع خاصی از زندگی، بلکه به تمام مراحل زندگی گسترش می‌دهد. یادگیری در این سیستم به‌طور طبیعی در خلال فعالیت‌های روزمره، تعاملات انسانی و مواجهه با محیط اتفاق می‌افتد و از همین رو، وابسته به تجارب شخصی افراد است.

یکی از مؤلفه‌های بنیادین تربیت غیررسمی، تمرکز بر تجربه به‌عنوان هسته اصلی یادگیری است. تجارب زیسته فرد در محیط‌های مختلف، مانند خانواده، دوستان، یا محل کار، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم منجر به یادگیری می‌شود. این یادگیری غالباً بدون آگاهی یا برنامه‌ریزی قبلی رخ می‌دهد و بر نیازهای عملی و واقعی زندگی استوار است. علاوه بر این، تربیت غیررسمی با ایجاد فضایی منعطف و انطباق‌پذیر، امکان پاسخ‌گویی به نیازهای متفاوت مخاطبان را فراهم می‌کند. این انعطاف‌پذیری باعث می‌شود که افراد از روش‌ها و استراتژی‌های یادگیری متناسب با شرایط خود بهره ببرند. برخلاف تربیت رسمی که معمولاً دارای استانداردها و ساختارهای ثابت است، تربیت غیررسمی بر اساس شرایط اجتماعی، فرهنگی و فردی تغییر می‌کند.

از منظر اجتماعی، تربیت غیررسمی بستر مناسبی برای توانمندسازی گروه‌های حاشیه‌نشین و آسیب‌پذیر ایجاد می‌کند. این نوع تربیت با تأکید بر یادگیری تعاملی و مشارکتی، به تقویت انسجام اجتماعی و مشارکت در جامعه کمک می‌کند. برای مثال، آموزش‌های غیررسمی در زمینه مهارت‌های شغلی یا فرهنگی می‌توانند به بهبود وضعیت اقتصادی و اجتماعی افراد کمک کنند.

نکته دیگری که باید به آن اشاره کرد، رابطه نزدیک تربیت غیررسمی با زندگی روزمره است. این نوع تربیت در موقعیت‌هایی رخ می‌دهد که فراتر از چارچوب‌های کلاس درس هستند و در آن‌ها یادگیری به‌طور طبیعی از طریق تجربه، مشاهده و تعامل به دست می‌آید. این ارتباط نزدیک با زندگی واقعی باعث می‌شود تربیت غیررسمی به یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری تبدیل شود. مشارکت افراد در این فرایند نه تنها به صورت فعالانه صورت می‌گیرد، بلکه به آنان اجازه می‌دهد تا علایق و اهداف شخصی خود را دنبال کنند. این امر موجب خودانگیختگی و رشد فردی می‌شود که در نظام‌های رسمی به سختی قابل دستیابی است.

به‌طور کلی، تربیت غیررسمی به عنوان یک نظام مکمل برای تربیت رسمی، نقشی کلیدی در توسعه انسانی و اجتماعی ایفا می‌کند. این نوع تربیت با ایجاد فرصت‌های یادگیری متنوع و مشارکت فعال، به افراد کمک می‌کند تا مهارت‌های زندگی را کسب کرده و با چالش‌های اجتماعی و فردی مواجه شوند. انعطاف‌پذیری، پویایی و تأکید بر تجربه از ویژگی‌های منحصر به فرد تربیت غیررسمی هستند که آن را به ابزاری قدرتمند برای توسعه یادگیری مادام‌العمر تبدیل می‌کنند. یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که تربیت غیررسمی نه تنها یک فرایند یادگیری ساده نیست، بلکه پدیده‌ای چندبعدی است که تعاملات انسانی، تجربه‌های زیسته و انعطاف‌پذیری در طراحی آن نقش محوری دارند. این مؤلفه‌ها تربیت غیررسمی را به گزینه‌ای مؤثر برای تأمین نیازهای تربیتی در جوامع مختلف تبدیل کرده است.

ویژگی‌های تربیت غیررسمی

در قسمت پیشین، تلقی‌های مختلف از چیستی تربیت غیررسمی مطرح شد. در بخش حاضر پرسش این است که تعاریف مختلف، چه ویژگی‌های مهمی را برای تربیت غیررسمی در نظر گرفته‌اند؟ بسیاری از کسانی که وارد مقوله تعریف تربیت غیررسمی شده‌اند، ویژگی‌های مختلفی را برای تربیت غیررسمی در نظر گرفته‌اند که می‌توان آن‌ها را با مراجعه به جدول ۲ مشاهده کرد.

جدول ۲. شبکه مضمون‌های تربیت غیررسمی (بخش مضمون فراگیر «ویژگی‌های تربیت غیررسمی»)

مضمون فراگیر	مضمون	مضمون پایه	منبع
سازمان‌دهنده		یک فرایند است.	کیدرایات، ۱۹۹۶

ویژگی	دارای ساختار	فعالیت‌های نظام‌مند و سازمان‌یافته	سچویر و سیتون ^۱ ، ۲۰۱۳
		ساختار کم‌تر	مارکز و همکاران ^۲ ، ۲۰۱۷
		توسط سازمان‌ها صورت می‌گیرد.	بلاک و همکاران ^۳ ، ۲۰۱۳
		سازمان‌یافتگی و ساختارمندی درونی	مرزوقی، ۱۳۹۴
		مردم‌نهاد بودن	رز ^۴ ، ۲۰۰۷
		مبتنی بر ساختارهای نامتمرکز	
		انعطاف در سازمان و روش	فوردهم ^۵ ، ۱۹۹۳
		خلاق و تنوع‌آور در حوزه ساختار، تشکیلات تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی	مرزوقی، ۱۳۹۴
		دارای برنامه‌های متنوع بلندمدت، میان‌مدت و کوتاه‌مدت	
		مردم‌نهاد و دارای نظامی باز و آزاد برای مشارکت عمومی	
	مشارکت‌محور	مشارکت ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی	کیدرایات، ۱۹۹۶
		آموزش مشارکتی	بلاک و همکاران، ۲۰۱۳
			رز، ۲۰۰۷
		مردم‌نهاد و دارای نظامی باز و آزاد برای مشارکت عمومی	مرزوقی، ۱۳۹۴
		وجود تعاملات همساز و قرینه	مدجار و مالایو ^۶ ، ۲۰۱۳
		آموزش‌های ناهمگن	رز، ۲۰۰۷
		ایجاد تعامل و انگیزه عمیق‌تر برای یادگیری	گیلکریست، ۲۰۰۴
		پاسخ‌گو در برابر نیاز افراد	ایوانز ^۷ ، ۱۹۸۳

۱. Schwier & Seaton

۲. Marques at el

۳. Blaak et al

۴. Rose

۵. Fordham

۶. Madjar & Malayev

۷. Evans

سچوپر و سیتون، ۲۰۱۳	توجه به نیازهای گوناگون گروه‌های سنی	اقتضایی و نیاز محور
رز، ۲۰۰۷	برنامه‌های پاسخ‌گو به نیازهای جامعه مدنی	
	آموزش مبتنی بر نیازهای محلی	
اسمیت ^۱ ، ۱۹۶۵	متناسب با نیازهای فراگیران	
رودریگز ایلرا، ۲۰۱۸	سازگاری این نوع آموزش با نیازها و زمینه‌های فردی	
فورد، ۱۹۹۳	وابستگی به نیازهای خاص	
هندراویچایا ^۲ ، ۲۰۲۰	برنامه درسی مطابق با نیازها و علایق فوری فراگیران	
ایوانووا، ۲۰۱۶		
پک و همکاران ^۳ ، ۲۰۲۴		
ژلیازکوا-تیا ^۴ ، ۲۰۲۲	تسهیل سازگاری افراد با محیط‌های متغیر	
مرزوقی، ۱۳۹۴	تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اقدام به- صورت اقتضایی	
	انطباق‌پذیری با نیازهای آنی، آتی و مستحده	
	نیاز محور و معطوف به مسائل و نیازهای زندگانی	
ایوانز، ۱۹۸۳	ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری مهارت- های تولیدی به‌منظور مشارکت مؤثر آن‌ها در توسعه جوامع	توسعه مهارت و آموزش عملی
هاندا و همکاران ^۵ ، ۲۰۰۹	ارائه آموزش‌های کاربردی و عملی	
بلاک و همکاران، ۲۰۱۳	محتوای کاربردی ارائه می‌گردد.	
رز، ۲۰۰۷	رویکرد یادگیری عمل‌ورزانه و معطوف به عمل	

۱. Smith

۲. Hendrawijaya

۳. Pek et al

۴. Zhelyazkova-Teya

۵. Handa et al

نگاکا ^۱ ، ۲۰۱۲	پشتیبانی از توسعه مهارت‌های عملی و اجتماعی	جامعیت مخاطب	پوشش‌دادن طیف وسیعی از گروه‌های سنی
رجکی و سریسولیستیواتی ^۲ ، ۲۰۲۳			
هندراویچایا، ۲۰۲۰			
ایوانووا، ۲۰۱۶	تمرکز بر مهارت‌های عملی		
پک و همکاران، ۲۰۲۴			
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
تابور ^۳ ، ۲۰۱۴			
ون‌درمیر ^۴ ، ۲۰۲۲			
پک و همکاران، ۲۰۲۴	شامل انواع فعالیت‌های یادگیری تجربی و آموزش عملی		
رومن ^۵ ، ۲۰۲۳			
نیپرات و همکاران ^۶ ، ۲۰۱۴	افزایش مهارت‌ها و شایستگی‌ها		
بوویلین و همکاران ^۷ ، ۲۰۱۱	تحت پوشش قراردادن گروه‌های اجتماعی-جمعیتی مختلف، از جمله بزرگسالان و افراد به حاشیه رانده شده		
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
بوویلین، ۲۰۱۱			
کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳			
هندراویچایا، ۲۰۲۰			
اسمیت، ۱۹۶۵	ارباب‌رجوع و مشتریان خاص خود را دارد.	تنوع در آموزش	ارائه آموزش‌های متنوع
فوردهم، ۱۹۹۳	وابستگی به گروه‌های خاص		
رز، ۲۰۰۷			
مدجار و مالایو، ۲۰۱۳	چند مهارتی بودن	تنوع در آموزش	شامل انواع فعالیت‌های یادگیری تجربی، مانند کارگاه‌ها، پروژه‌های اجتماعی و آموزش عملی
رومن، ۲۰۲۳			
پک و همکاران، ۲۰۲۴			
مومیگا و همکاران، ۲۰۲۴			
مرزوقی، ۱۳۹۴	ارائه انواع آموزش‌های مستقیم، غیرمستقیم و مجازی		

۱. Ngaka

۲. Rejeki & Srisulistiowati

۳. Tabor

۴. Van der Meer

۵. Roman

۶. Knipprath et al

۷. Butviliene et al

تنوع در نهاد	تنوع‌پذیری و گوناگونی در نهادها و مؤسسات	مرزوقی، ۱۳۹۴
	دربگیرنده طیفی از نهادهای غیررسمی تا نیمه‌رسمی	
تنوع و نوگرایی در ارائه خدمات	تنوع در ارائه خدمات(دینی، اجتماعی، سیاسی، هنری، ورزشی، علمی و...)	مرزوقی، ۱۳۹۴
	تنوع در ارائه خدمات به شکل عمومی، نیمه‌خصوصی و خصوصی	
	نوگرایی در عرصه ارائه خدمات	
تنوع در محیط	محیط‌های تربیتی متنوع	اسمیت، ۱۹۶۵
	انعطاف‌پذیری در استفاده و کاربرد فضای تربیتی	مرزوقی، ۱۳۹۴
	استفاده از پلتفرم‌های آنلاین و فضای مجازی	واردریپ و ریو، ۲۰۲۰
آموزش جبرانی	آموزش‌های جبرانی	رز، ۲۰۰۷
	کمک به افراد بازمانده از تحصیل و قشر ضعیف جامعه	هاندا و همکاران، ۲۰۰۹
	مناسب برای فراگیری که در سیستم تربیت رسمی، یادگیری مناسبی ندارند.	اسمیت، ۱۹۶۵
	تحت پوشش قراردادن افراد به حاشیه رانده شده	هندراویچایا، ۲۰۲۰
		بوویلین، ۲۰۱۱
		کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳
منعطف	مهلت زمانی وسیع	مدجار و مالایو، ۲۰۱۳
	برنامه درسی منعطف	اسمیت، ۱۹۶۵
	سازگاری این نوع آموزش با نیازها و زمینه‌های فردی	رودریگز ایلرا، ۲۰۱۸
	انعطاف‌پذیری	مارکز و همکاران، ۲۰۱۷
		بلاک و همکاران، ۲۰۱۳

مومیگا و همکاران، ۲۰۲۴			
فوردهم، ۱۹۹۳	انعطاف در سازمان و روش		
مرزوقی، ۱۳۹۴	زمان‌بندی سیال، باز و انعطاف‌پذیر در ارائه خدمات		
	انعطاف‌پذیری در سطح فردی، سنی و گروهی برای ارائه خدمات		
	انعطاف‌پذیری در ابزار و وسایل آموزشی و کمک آموزشی		
کوهن و همکاران ^۱ ، ۲۰۰۹	افراد مبتنی بر انگیزه‌های خود و بدون استرس و فشار، در مسیر یادگیری پیش می‌روند.	داوطلبانه	
مدجار و مالایو، ۲۰۱۳	داوطلبانه بودن		
کوهن و همکاران، ۲۰۰۹	ایجاد فرصت‌هایی بر اساس یادگیری فراگیران برای کشف توانایی‌ها و پیگیری علایق و انگیزه‌های شخصی آنان	شخصی‌سازی یادگیری	
رز، ۲۰۰۷	آموزش‌های فراگیرنده محور		
بلاک و همکاران، ۲۰۱۳			
رودریگز ایلرا، ۲۰۱۸	شخصی‌سازی یادگیری		
	سازگاری این نوع آموزش با نیازها و زمینه‌های فردی		
رومن، ۲۰۲۳	یادگیرنده‌محور		
گازیزووا و همکاران ^۲ ، ۲۰۱۵ مومیگا ^۳ و همکاران، ۲۰۲۴	تشویق یادگیری خودراهبر و ابتکارات شخصی در یادگیری		
ایتویویچ ^۴ ، ۲۰۲۳	شخصی‌سازی یادگیری با استفاده از ظرفیت پلنفرم‌های مجازی		

۱. Kohen et al

۲. Gazizova et al

۳. Movmyga

۴. Cetojevic

اهداف مشخص و واضح	اسمیت، ۱۹۶۵	هدفمند	دارای برنامه درسی
اهداف خاص	فورد، ۱۹۹۳		
برنامه درسی منعطف و متناسب با نیازهای فراگیران	اسمیت، ۱۹۶۵		
تمرکز برنامه درسی	هندراویچایا، ۲۰۲۰		
برنامه درسی مطابق با نیازها و علایق فوری فراگیران	پک و همکاران، ۲۰۲۴		
	ایوانووا ^۱ ، ۲۰۱۶		
مکمل، جایگزین و یا رقیب نظام تربیت رسمی	علم‌الهدی، ۱۳۹۱		
	مرزوقی، ۱۳۹۴		
غنی‌سازی و تکمیل یادگیری رسمی	پیترز و همکاران ^۲ ، ۲۰۱۴		
رقابت‌پذیری و رقابت‌ورزی بیرونی و درونی با سایر سازمان‌ها و نهادها، به‌ویژه نظام رسمی آموزشی	مرزوقی، ۱۳۹۴		
خارج از محیط‌های مدرسه سنتی، مانند مراکز اجتماعی، محل کار، یا پلت فرم-های آنلاین	کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳		
	هندراویچایا، ۲۰۲۰		
	سچویر و سیتون، ۲۰۱۳		
	مرزوقی، ۱۳۹۴		
تمرکز بر توسعه شخصی	هندراویچایا، ۲۰۲۰		
	ایوانووا، ۲۰۱۶		
	پک و همکاران، ۲۰۲۴		
	گومولیاکو ^۳ ، ۲۰۲۴		
	مارچوک و یاتسینا، ۲۰۲۰		
	کیچرووا و همکاران، ۲۰۲۳		
	تابور، ۲۰۱۴		

۱. Butviliene at el

۲. Marques at el

۳. Gomolyako

تسهیل رشد شخصی	ژلیازکوا-تیا، ۲۰۲۲
ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری مهارت-های تولیدی به‌منظور مشارکت مؤثر آن‌ها در توسعه جوامع	ایوانز، ۱۹۸۳
برنامه‌های پاسخگو به نیازهای جامعه مدنی	رز، ۲۰۰۷
شامل انواع فعالیت‌ها و پروژه‌های اجتماعی و آموزش عملی	رومن، ۲۰۲۳
پشتیبانی از توسعه مهارت‌های عملی و اجتماعی	پک و همکاران، ۲۰۲۴
پاسخ سریع به تغییرات اجتماعی	نگاکا، ۲۰۱۲
بهبود نابرابری‌های اجتماعی	مارچوک و یاتسینا، ۲۰۲۰
بهبود روابط و مشارکت اجتماعی	کیچارووا و همکاران، ۲۰۲۳
رشد مهارت‌های اجتماعی و عاطفی	رومن، ۲۰۲۳
حل مسائل اجتماعی	کیچارووا و همکاران، ۲۰۲۲
تربیت شهروندی فعال	آلمیدا و مورایس، ۲۰۲۳
فعالیت‌های جذاب و لذت‌بخش برای فراگیران	لوهمایر ^۱ ، ۲۰۲۰
ایجاد فرصت‌های یادگیری بر اساس علایق و انگیزه‌های شخصی آنان	رومن، ۲۰۲۳
افراد بدون استرس و فشار، یاد می‌گیرند.	پک و همکاران، ۲۰۲۴
کمک به پرکردن شکاف‌ها در شایستگی-های مورد نیاز در بازار کار	کوهن و همکاران، ۲۰۰۹
بهبود چشم‌انداز شغلی برای فراگیران	کیچارووا و همکاران، ۲۰۲۳
	کوزالزهر و همکاران ^۲ ، ۲۰۱۶

۱. Lohmeyer

۲. Corrales-Herrero et al

مامقی و همکاران ^۱ ، ۲۰۱۱			
مرزوقی، ۱۳۹۴	تمرکز ناپذیری در مقایسه با نظام تربیت رسمی	نامتمرکز	
رز، ۲۰۰۷ مومیگا و همکاران، ۲۰۲۴	مبثتی بر ساختارهای نامتمرکز		
کوهن و همکاران، ۲۰۰۹	ترجیح ارزشیابی بر سنجش	دارای ارزشیابی	
ایتویویج، ۲۰۲۳	ارزشیابی شایستگی‌های کسب شده باید مبتنی بر نیازهای به‌روز باشد.		

تحلیل مضمون داده‌های موجود درباره ویژگی‌های تربیت غیررسمی نشان می‌دهد که این نوع تربیت به‌طور عمده با انعطاف‌پذیری، تنوع، و توجه به نیازهای فردی و اجتماعی متمایز می‌شود. در ساختار این نظام، برخلاف تربیت رسمی، تأکید بر نامتمرکز بودن و سازمان‌دهی منعطف است. این نظام توسط سازمان‌های مردم‌نهاد و نهادهای غیردولتی اجرا می‌شود و ساختار آن باز و مشارکت‌محور است. خلاقیت در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، انعطاف در زمان‌بندی و روش‌ها، و مشارکت فعال ذی‌نفعان از عناصر اساسی این نوع تربیت به شمار می‌روند. علاوه بر این، تربیت غیررسمی برنامه‌های خود را در قالب‌های بلندمدت، میان‌مدت و کوتاه‌مدت ارائه می‌دهد و بر ایجاد ساختاری منعطف و پاسخگو تأکید دارد.

یکی از ویژگی‌های برجسته تربیت غیررسمی، نیاز محوری آن است. برنامه‌های این نظام بر اساس نیازهای متنوع فراگیران، از جمله گروه‌های سنی مختلف و جوامع محلی طراحی می‌شوند. این برنامه‌ها پاسخگوی نیازهای آنی، آتی و مستحده هستند و انعطاف‌پذیری در روش‌ها، محتوا و ابزارها دارند. توجه به زمینه‌های فردی، نیازهای خاص، و شرایط اجتماعی از اولویت‌های طراحی این نوع تربیت است. این نظام تربیتی نه‌تنها به نیازهای محلی توجه می‌کند، بلکه پاسخگوی نیازهای جامعه مدنی و تغییرات اجتماعی است.

توسعه مهارت‌ها، به‌ویژه مهارت‌های عملی و اجتماعی، در تربیت غیررسمی بسیار مورد تأکید است. این نظام تربیتی از طریق فعالیت‌های تجربی نظیر کارگاه‌ها، پروژه‌های اجتماعی و آموزش‌های عملی، به فراگیران فرصت می‌دهد مهارت‌های تولیدی و حرفه‌ای را بیاموزند. رویکرد معطوف به عمل و ارائه محتواهای کاربردی، این نوع تربیت را از تربیت رسمی متمایز می‌کند.

این ویژگی باعث می‌شود تربیت غیررسمی به توانمندسازی فراگیران برای مشارکت مؤثر در توسعه جوامع و بهبود کیفیت زندگی کمک کند.

جامعیت مخاطبان یکی دیگر از ویژگی‌های کلیدی تربیت غیررسمی است. این نظام تربیتی برخلاف تربیت رسمی که معمولاً به گروه‌های سنی خاص محدود می‌شود، طیف وسیعی از مخاطبان، از جمله کودکان، بزرگسالان و حتی افراد به حاشیه رانده‌شده را در برمی‌گیرد. تنوع در گروه‌های هدف، انعطاف‌پذیری در ارائه محتوا و توجه به نیازهای خاص هر گروه، از نقاط قوت این نظام محسوب می‌شود. فراگیران از طبقات اجتماعی مختلف می‌توانند از تربیت غیررسمی بهره‌مند شوند.

تنوع در محتوا و روش‌های تربیت غیررسمی، این نظام را به گزینه‌ای جذاب برای یادگیری تبدیل کرده است. برنامه‌ها شامل آموزش‌های مستقیم، غیرمستقیم و مجازی هستند و در محیط‌های گوناگون از جمله مراکز اجتماعی، محل کار و پلتفرم‌های آنلاین اجرا می‌شوند. محتوای این برنامه‌ها گستره‌ای از موضوعات، از علمی و هنری گرفته تا ورزشی و اجتماعی را در برمی‌گیرد. این تنوع در محتوا و روش‌ها به انعطاف‌پذیری در یادگیری کمک می‌کند و فرصت‌های متنوعی را برای فراگیران فراهم می‌سازد.

فراگیرنده‌محوری و شخصی‌سازی یادگیری، از دیگر شاخصه‌های تربیت غیررسمی است. این نظام تربیتی بر علایق، انگیزه‌ها و توانایی‌های فردی تأکید دارد و به فراگیران اجازه می‌دهد تا به‌صورت خودراهبر در فرایند یادگیری مشارکت کنند. شخصی‌سازی یادگیری، تشویق ابتکارات فردی و فراهم‌کردن فضای بدون استرس برای یادگیری از مهم‌ترین ویژگی‌های این نوع آموزش است. تربیت غیررسمی به فراگیران این امکان را می‌دهد که برنامه یادگیری خود را بر اساس نیازها و علایق شخصی تنظیم کنند.

این نظام تربیتی همچنین نقش مکمل یا جایگزین برای تربیت رسمی را ایفا می‌کند. به‌عنوان نمونه، برنامه‌های تربیت غیررسمی می‌توانند یادگیری رسمی را غنی‌سازی کنند و به‌ویژه برای افرادی که از سیستم رسمی بازمانده‌اند یا به آموزش جبرانی نیاز دارند، مفید باشند. این آموزش‌ها معمولاً خارج از محیط‌های رسمی مانند مدارس سنتی و در مکان‌هایی نظیر مراکز اجتماعی یا پلتفرم‌های آنلاین ارائه می‌شوند. در نهایت، تربیت غیررسمی به توسعه اجتماعی و مشارکت مدنی توجه ویژه‌ای دارد. این نظام با تقویت مهارت‌های اجتماعی و عاطفی فراگیران، بستری برای رشد و توسعه پایدار فراهم می‌آورد. از سوی دیگر، این نوع تربیت با تمرکز بر

توسعه شخصی و اجتماعی، به فراگیران امکان می‌دهد تا در فعالیت‌های مدنی و اجتماعی مشارکت فعال داشته باشند و نقشی مؤثر در جامعه ایفا کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

تربیت غیررسمی بخشی پویا و جدایی‌ناپذیر از چشم‌انداز تربیتی به‌طورکلی است. این تجارب، یادگیری با ارزشی را فراهم می‌کند که مکمل تربیت رسمی، تقویت یادگیری مادام‌العمر و توسعه شخصی است. درک چیرستی و ویژگی‌های تربیت غیررسمی، می‌تواند به مربیان و سیاست‌گذاران کمک کند تا نقش تربیت غیررسمی را در استراتژی‌های تربیتی جامع، مورد توجه قرار دهند که در این پژوهش، تلاش بر این بود تا به هر یک از این موارد در سپهراندیشه-ای متفکران مختلف تربیت، پردازیم.

تبیین چیرستی تربیت غیررسمی به‌عنوان یکی از مباحث پر اهمیت در حوزه عمل و نظر تربیتی، ضروری است. اما همان‌گونه که در بخش اول گذشت، تعاریف متفاوتی از این مفهوم ارائه شده است که به‌طورکلی، دلایل آن را می‌توان به شرح زیر بیان کرد:

۱. **تنوع محیط‌های تربیتی:** تربیت غیررسمی در محیط‌های مختلفی مانند خانواده، جامعه، محیط کار، رسانه، فضای مجازی، و ... اتفاق می‌افتد.
۲. **هدف‌های متفاوت:** هدف از تربیت غیررسمی ممکن است متفاوت باشد و بر اساس نیازها و علایق افراد تغییر کند.
۳. **رویکردهای نظری مختلف:** هر نظریه و رویکرد تربیتی، تعبیر خاص خود را از تربیت غیررسمی دارد.
۴. **تنوع و گستردگی نهادهای متولی:** متولیان تربیت غیررسمی، به‌قدری گسترده و متنوع هستند که ایجاد اجماع در مورد تعریف دقیق و جامعی از تربیت غیررسمی را بسیار دشوار ساخته است.
۵. **تغییرات اجتماعی و فرهنگی:** با تغییر جوامع و پیشرفت تکنولوژی، مفاهیم و تعاریف نیز دستخوش تغییر می‌شوند، لذا وجود تعبیر ثابت و مورد اجماع را دست‌نیافتنی می‌نماید.
۶. **تغییرات مفهومی:** با پیشرفت دانش، مفاهیم تربیتی نیز در حال تحول هستند؛ بنابراین، تعاریفی که درگذشته معتبر بودند، ممکن است تا به امروز بارها مورد

بازنگری واقع شده باشند و تغییر کرده باشند و همین موضوع، وجود تعاریف مختلفی از یک مفهوم را به دنبال داشته باشد.

در نهایت با بررسی ۴۳ پژوهش داخلی و خارجی، تعاریف گوناگونی که از تربیت غیررسمی ارائه شده بود، جمع‌آوری شد و شبکه مضامین آن ذیل مضمون فراگیر «چیستی تربیت غیررسمی»، ترسیم شد. حاصل مطالعه و بررسی این ۴۳ پژوهش، ۸۳ مضمون پایه بود که ذیل ۱۴ مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی شد.

درک ویژگی‌های تربیت غیررسمی نیز برای ترسیم یک چشم‌انداز تربیتی جامع که به توسعه کل‌نگر تربیت ارزش می‌دهد، یادگیری مادام‌العمر را ترویج می‌کند و در صورت بهره‌مندی صحیح از آن، نیازهای آموزشی جوامع را تا حدود زیادی برطرف می‌کند، ضروری است. درک صحیح ویژگی‌های تربیت غیررسمی می‌تواند به توسعه این نوع تربیت و ایجاد رویکردهای نوآورانه‌ای منجر شود که رشد فردی و جمعی را در جهان در حال تغییر افزایش می‌دهد. با بررسی پژوهش‌های گوناگون، در نهایت ۲۵ پژوهش مورد مطالعه واقع شد که حاصل آن ۸۷ مضمون پایه بود که ذیل ۲۳ مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی گردید و شبکه مضامین تربیت غیررسمی در بخش «ویژگی‌ها» نیز ترسیم شد.

این‌که برخی از مضامین در دو جدول تحلیل مضمون مربوط به چیستی و ویژگی‌های تربیت غیررسمی مشترک هستند، امری تصادفی یا ناشی از خطای تحلیلی نیست، بلکه ریشه در نحوه برداشت اندیشمندان از این مفهوم دارد. در بررسی ادبیات موضوع، مشاهده شد که برخی پژوهشگران هنگام تعریف تربیت غیررسمی، بر برخی مؤلفه‌ها تأکید کرده و آن‌ها را به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر از چیستی این نوع تربیت معرفی کرده‌اند. در مقابل، برخی دیگر همین مؤلفه‌ها را نه به‌عنوان بخشی از تعریف، بلکه به‌عنوان ویژگی‌های خاص تربیت غیررسمی مورد اشاره قرار داده‌اند. این تفاوت رویکردها به این معناست که یک مفهوم می‌تواند در یک چارچوب نظری به‌عنوان عنصر اساسی تعریف یک پدیده مطرح شود، درحالی‌که در چارچوبی دیگر، همان مفهوم به‌عنوان یکی از ویژگی‌های توصیفی آن پدیده در نظر گرفته شود. با توجه به این مسئله، پژوهش حاضر تلاش کرده است ضمن حفظ دقت روش‌شناختی، هر مضمون را در همان جایگاهی تحلیل کند که در ادبیات پژوهشی مطرح شده است؛ بنابراین، وجود مضامین مشترک در دو جدول، نه‌تنها نقصی در تحلیل محسوب نمی‌شود، بلکه نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری مفهومی تربیت غیررسمی و گستردگی برداشت‌های نظری درباره

آن است. این موضوع همچنین بیانگر آن است که برخی مؤلفه‌ها چنان نقشی اساسی در تربیت غیررسمی دارند که هم در تعریف آن و هم در توضیح ویژگی‌های آن جای می‌گیرند، امری که می‌تواند به غنای نظری و چندبعدی بودن این مفهوم در پژوهش‌های آینده کمک کند. علاوه بر تفاوت رویکرد اندیشمندان در تعریف و توصیف تربیت غیررسمی، یکی دیگر از دلایل هم‌پوشانی برخی مضامین در دو جدول، پیچیدگی و ماهیت چندبعدی این مفهوم است. تربیت غیررسمی، برخلاف تربیت رسمی که دارای ساختارهای مشخص و استانداردهای ثابت است، پدیده‌ای انعطاف‌پذیر، متنوع و وابسته به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و فردی است. این امر باعث می‌شود که برخی مؤلفه‌ها نه تنها به عنوان بخشی از تعریف آن، بلکه به عنوان ویژگی‌های عملی و کاربردی آن نیز شناخته شوند. به بیان دیگر، برخی مفاهیم چنان در ذات تربیت غیررسمی تنیده شده‌اند که نمی‌توان مرزی دقیق میان چిستی و ویژگی‌های آن ترسیم کرد. برای مثال، "مادام‌العمر بودن" در برخی تعاریف، ماهیت ذاتی تربیت غیررسمی در نظر گرفته شده، درحالی‌که در برخی پژوهش‌های دیگر، این ویژگی به عنوان یکی از خصوصیات برجسته آن معرفی شده است. چنین وضعیتی در حوزه‌های علمی‌ای که با مفاهیم پویا و سیال سروکار دارند، امری طبیعی است.

پس از طی مراحل پیشین و بررسی چيستی تربیت غیررسمی و تبیین ویژگی‌های آن، به عنوان جمع‌بندی، می‌توان تعریف تربیت غیررسمی مبتنی بر دیدگاه‌های اندیشمندان گوناگون را بدین شرح صورت‌بندی نمود:

«تربیت غیررسمی بخشی از فرایند تربیت است که به شکل مادام‌العمر، عمدی و نظام‌مند، در زمینه‌های مختلف خارج از نظام تربیت رسمی تحقق می‌یابد. این نوع تربیت با محوریت پاسخ‌گویی به نیازهای گوناگون فردی، محلی و نیازهای جامعه، و با مشارکت فعال متولیان و فراگیران در برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و اجرا، صورت می‌پذیرد. تربیت غیررسمی با تأکید بر ارائه آموزش‌های متنوع، مهارت‌محور، نو، منعطف، کاربردی و عملی و منطبق با نیازها و علایق مخاطبین که شامل تمام افراد در سنین مختلف و از گروه‌های جمعیتی مختلف می‌شود، به دنبال آن است تا ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه، بهبود نابرابری‌های اجتماعی، حمایت و توانمندسازی افراد به حاشیه رانده شده، در جهت توسعه مستمر فردی گام بردارد.»

در راستای تحقق اهداف فرایند تربیت به‌طورکلی، لازم است مداخله مؤثر در تربیت غیررسمی و تلاش در جهت ایجاد ارتباط میان این نوع تربیت و تربیت رسمی نمود. بدین

منظور پیشنهاد می‌شود با بررسی دلالت‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، و استفاده از نتایج حاصل از این پژوهش، تلاشی در راستای تبیین چرایی تربیت غیررسمی مبتنی بر اقتضائات بومی تربیت در ایران صورت بگیرد تا در فرایند سیاست‌گذاری‌های کلان تربیتی، مورد استفاده واقع گردد.

منابع

- بخشی خیلگاوانی، و یسعلی (۱۳۹۷). تعریف، ماهیت، اشکال و انواع تعلیم و تربیت غیررسمی. همایش استانی نقش تربیت غیررسمی در تعلیم و تربیت برنامه درسی پژوهش مبنا (از ضرورت تا التزام)، رشت.
- بنیادی سنگده، امین (۱۳۹۷). چرایی، انواع، ویژگی‌ها و اصول تعلیم و تربیت غیررسمی. همایش استانی نقش تربیت غیررسمی در تعلیم و تربیت برنامه درسی پژوهش مبنا (از ضرورت تا التزام)، رشت.
- حسنی، محمد؛ صادق‌زاده، علیرضا (۱۴۰۰). تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی (تربیت مدرسه‌ای). تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- مرزوقی، رحمت اله. حیدری، الهام و کشاورز، معصومه (۱۳۹۴). نگاهی به تعلیم و تربیت غیررسمی در ایران و جهان: مفاهیم، ویژگی‌ها و دستاوردها. تهران: آوای نور.
- Almeida, F. S. de, & Morais, J. M. (۲۰۲۳). *Non-formal education as a response to social problems in developing countries*. E-Learning and Digital Media. Advance online publication. doi: ۱۰.۱۱۷۷/۲۰۴۲۷۵۳۰۲۴۱۲۳۱۸۴۳.
- Antić, S., & Filipović, M. (۲۰۱۸). *Informal learning from university students' perspective*. Specijalna Edukacija i Rehabilitacija, ۱۷(۳), ۲۶۵-۲۸۲. doi: ۱۰.۵۹۳۷/specedreh۱۷-۱۷۱۶۵.
- Beard, A. E., Kim, Y. S., & Gunderman, R. B. (۲۰۲۴). Synergy between formal and informal education. *Current Problems in Diagnostic Radiology*, ۵۳(۲), ۱۷۵-۱۷۶. Doi: ۱۰.۱۰۶۷/j.cpradiol.۲۰۲۴.۰۱.۰۲۷
- Beckett, D., & Hager, P. (۲۰۰۲). *Life, work and learning: Practice in postmodernity*. London: Routledge.
- Beddie, F., & Halliday-Wynes, S. (۲۰۱۰). Informal and non-formal learning in vocational education and training. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (۳rd ed., Vol. ۴, pp. ۲۴۰-۲۴۶). Oxford: Elsevier. doi: ۱۰.۱۰۱۶/B۹۷۸-۰-۰۰۸-۰۴۴۸۹۴-۷.۰۱۵۸۵-۲.
- Belete, S., Duke, C., Hinzen, H., & Khau, H. P. (۲۰۲۲). Community Learning Centres (CLCs) for Adult Learning and Education (ALE): Development

- in and by communities. *International Review of Education*, 68(۴), ۵۱۱-۵۳۳. doi: ۱۰.۱۰۰۷/s۱۱۱۵۹-۰۲۲-۰۹۹۵۴-w
- Benson, L. (۱۹۹۴). *Building learning communities: A guide for educators*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Blaak, M., Openjuru, G. L., & Zeelen, J. (۲۰۱۳). Nonformal vocational education in Uganda: Practical empowerment through a workable alternative. *International Journal of Educational Development*, 33(۱), ۸۸-۹۷. doi: ۱۰.۱۰۱۶/j.ijedudev.۲۰۱۲.۰۲.۰۰۲.
- Boas, G. (۲۰۰۹). The value of discovery. *Photonics Spectra*, 43(۱۰), ۳۴-۳۶.
- Bratuškins, U., Treija, S., & Babris, M. (۲۰۱۸). Non-formal education in architecture: *Latvian experience*. *Journal of Architecture and Urbanism*, 42(۱), ۴۶-۵۱. doi: ۱۰.۳۸۴۶/jau.۲۰۱۸.۱۸۴۳.
- Butviliene, J. (۲۰۱۱). Social context of adult non-formal education. *Filosofija, Sociologija*, 22(۲), ۱۹۵-۲۰۲. doi: ۱۰.۶۰۰۱/fil-soc.۲۰۱۱.۲۲.۴.۱۲.
- Cameron, R., & Harrison, J. (۲۰۱۴). The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labor market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(۲), ۲۷۷-۳۰۹.
- Ćetojević, H. (۲۰۲۳). Evaluation of informal education in higher education. *Noma*, 28(۲), ۱۶۷-۱۸۰.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (۱۹۷۴). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Corrales-Herrero, H., & Rodríguez-Prado, B. (۲۰۱۶). La incidencia de la formación en la edad adulta en la empleabilidad de los individuos. *Trimestre Económico*, 83(۳۲۹), ۱۴۱-۱۷۳.
- Cunningham, P. (۲۰۰۶). *Informal learning in the workplace: A study of the characteristics and techniques*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (۱۹۳۸). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.
- Bhushan, K. (۲۰۰۵). *Dictionary of education*. New Delhi, India: APH Publishing.
- Evans, D. R. (۱۹۸۳). Participation in non-formal education at the local level: Ghana and Indonesia. In J. C. Bock & G. J. Papagiannis (Eds.), *Non-formal education and national development: A critical assessment of policy, research, and practice* (pp. ۱۰۵-۱۲۶). New York, NY: Praeger Publishers.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (۲۰۰۰). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Feldman, D. H. (۱۹۸۸). *Nature's way: A guide to life in the wild*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Fordham, P. E. (۱۹۹۳). *Informal, non-formal and formal education programmes*. London, England: YMCA George Williams College.

- Gazizova, A. I., Siraeva, M. N., & Trofimova, G. S. (۲۰۱۵). Formal and non-formal education means of mastering foreign language skills. *The Social Sciences*, 10(۶), ۱۳۲۴–۱۳۲۸. doi: ۱۰,۳۶۴۷۸/sscience.۲۰۱۵,۱۳۲۴,۱۳۲۸.
- Gendjova, A. (۲۰۱۰). Non-formal and informal education/learning: Development in a historical perspective. *Chemistry: Bulgarian Journal of Science Education*, ۱۹(۲), ۲۸۲–۲۹۰.
- Gilchrist, A. (۲۰۰۴). Working with networks and organisations in the community. In J. R. Jeffs & J. Ord (Eds.), *Principles and practice of informal education: Learning through life* (pp. ۷۸–۹۱). London, England: RoutledgeFalmer.
- Gomolyako, R. (۲۰۲۴). Organization of informal education of youth: On the example of the program «DOZRILI». *Innovative Methodology and Organization of Scientific Research*, 7, ۷–۱۲.
- Guzel, Z. T. (۲۰۲۴). An evaluation of personalized online informal education in case of design education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 25(۱), ۴۵–۶۰.
- Handa, S., Pineda, H., Esquivel, Y., Lopez, B., Gurdian, N. V., & Regalia, F. (۲۰۰۹). Non-formal basic education as a development priority: Evidence from Nicaragua. *Economics of Education Review*, 28(۴), ۵۱۲–۵۲۲. doi: ۱۰,۱۰۱۶/j.econedurev.۲۰۰۹,۰۱,۰۰۲.
- Harris, J. (۲۰۰۷). Informal learning: A key to understanding community development. *Community Development Journal*, 42(۳), ۲۳۵–۲۴۹. doi: ۱۰,۱۰۹۳/cdj/bsl۰۰۲.
- Hendrawijaya, A. T. (۲۰۲۰). The effect of non-formal education mediation on human resources development. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(۵), ۱–۱۰.
- Holt, J. (۱۹۸۲). *How children fail*. New York, NY: Perseus Books.
- Illeris, K. (۲۰۰۴). *The three dimensions of learning: Contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar, FL: Krieger Publishing.
- Kalmar, L. (۲۰۲۲). Informalno učenje kao prilika za permanentno obrazovanje nastavnika. *Godišnjak Za Pedagogiju*, 7(۱), ۴۹–۵۸.
- Kedrayate, A. (۱۹۹۶). *Non-formal education in Fiji: The potential for primary school-based programmes* (Unpublished doctoral dissertation). University of New England, Armidale, Australia.
- Kedrayate, A. (۲۰۱۲). Non-formal education: Is it relevant or obsolete?. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(۴), ۱۱–۱۸.
- Kicherova, M. N., & Trifonova, I. S. (۲۰۲۳). Non-formal education: The review of current studies. *Obrazovanie i Nauka*, 25(۶), ۹–۳۵.

- Knipprath, H., & De Rick, K. (۲۰۱۴). The economic benefits of adult learning to low-qualified young adults: Do participation and qualification decrease the risk of unemployment?. *Vocations and Learning*, 7(۲), ۲۲۹-۲۴۵. doi: ۱۰,۱۰۰۷/s۱۲۱۸۶-۰۱۴-۹۱۱۹-x
- Lindgren, U. (۲۰۰۵). *Informal learning in Europe*. Gothenburg, Sweden: European Association for Education.
- Lohmeyer, B. A. (۲۰۲۰). Informal educational infrastructure: Citizenship formation, informal education, and youth work practice. In M. Peterson, K. H. Lawson, & J. A. Parker (Eds.), *The Palgrave handbook of citizenship and education* (pp. ۵۶۷-۵۸۴). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. doi: ۱۰,۱۰۰۷/۹۷۸-۳-۳۱۹-۶۷۹۰۵-۱_۳۰.
- Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (۲۰۱۴). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-formal education contexts. *International Journal of Educational Research*, 62, 162-۱۷۴. doi: ۱۰,۱۰۱۶/j.ijer.۲۰۱۳,۰۹,۰۰۲.
- Mamaqi, X., Miguel, J., & Olave, P. (۲۰۱۱). Evaluation of the importance of professional competences: The case of Spanish trainers. *On the Horizon*, 19(۲), ۸۷-۱۰۳. doi: ۱۰,۱۱۰۸/۱۰۷۴۸۱۲۱۱۱۱۳۸۳۶۴.
- Marchuk, L., & Yatsyna, O. (۲۰۲۰). Practices of informal education as a resource for self-realization of self-referential identities in a pandemic and post-pandemic period. *Postmodern Openings*, 11(۲), ۹۹-۱۰۴. doi: ۱۰,۱۸۶۶۲/po/۱۱,۲/۱۶۰.
- Marques, J. B. V., & de Freitas, D. (۲۰۱۷). Characterization of non-formal education: A literature review. *Educação e Pesquisa*, 43(۴), ۱۱۹۹-۱۲۱۲. doi: ۱۰,۱۵۹۰/s۱۵۱۷-۹۷۰۲۲۰۱۷۰۴۱۶۳۲۶۸.
- Maruyama, H. (۲۰۱۹). Boundaries and dimensions of non-formal education within a strong formal school system in Japan. In M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller, & P. Jarvis (Eds.), *The Palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning* (pp. ۶۱۱-۶۳۰). London, England: Palgrave Macmillan. doi: ۱۰,۱۰۵۷/۹۷۸-۱-۱۳۷-۵۵۷۸۳-۴_۳۲.
- Morton, M. H., & Montgomery, P. (۲۰۱۲). Empowerment-based non-formal education for Arab youth: A pilot randomized trial. *Children and Youth Services Review*, 34(۲), ۴۱۷-۴۲۵. doi: ۱۰,۱۰۱۶/j.childyouth.۲۰۱۱,۱۱,۰۰۸.
- Movmyga, N., Matskevich, Y., Zaveryko, N., Padalka, H., & Kovalchuk, V. (۲۰۲۴). Informal life safety education for students in the context of globalization: Insights from international practices. *Deleted Journal*, ۷۴(۶), ۴۶-۵۰.
- Ngaka, W., Openjuru, G., & Mazur, R. E. (۲۰۱۲). Exploring formal and non-formal education practices for integrated and diverse learning

- environments in Uganda. *International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 12(۴), ۱-۱۵. doi: ۱۰,۱۸۸۴۸/۱۴۴۷-۹۵۰۸/CGP/v۱۲i۰۴/۵۲۳۹۲
- Nicolas, G. (۲۰۱۵). Overview of historical and political factors affecting parenting practices. In *Contemporary Parenting: A Global Perspective* (pp. ۴۵-۶۷). Palgrave Macmillan.
- Patil, S. D., & Powar, K. P. (۲۰۲۲). Adoption of experiential learning approach for validation of perpetual motion machine of first-kind concept in engineering thermodynamics. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35(۲), ۴۴-۵۶. doi: ۱۰,۱۶۹۱۰/jjet.۲۰۲۲,۴۱۱
- Paulsen, T. H. (۲۰۱۱). *Supervisory practices in non-formal educational settings as perceived by agricultural education teachers: A national study*. Iowa State University (Doctoral dissertation). Retrieved from Iowa State University Research Online.
- Pek, L. S., Khusni, H. K., & Yob, F. S. C. (۲۰۲۴). Children's literacy skills through non-formal education: A scoping review. *Journal of Education and Learning*, 13(۲), ۲۲۰-۲۳۰. doi: ۱۰,۵۵۳۹/jel.v۱۳n۲p۲۲۰
- Radcliffe, D. J., & Colletta, N. J. (۱۹۸۹). Nonformal education. In *Lifelong Education for Adults* (pp. ۶۰-۶۴). Pergamon.
- Ratana-Ubol, A., & Soopunyo, W. (۲۰۲۱). Community network development for integrating education and informal education in schools. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(۴), ۲۲-۳۱. doi: ۱۰,۱۰۱۶/j.kjss.۲۰۲۱,۰۷,۰۰۴
- Rejeki, S., & Srisulistiowati, D. B. (۲۰۲۳). Menciptakan sumber daya manusia berkarakter pada lembaga pendidikan non formal melalui analisis pengembangan dan pengelolaan di Kota Bekasi. *Jurnal Pendidikan Nonformal*, 8(۱), ۹۹-۱۱۵.
- Rodríguez Illera, J. L. (۲۰۱۸). Informal education, everyday life, and tacit learning. *Teoría de la Educación*, 30(۲), ۵۸-۷۲. doi: ۱۰,۱۴۲۰۱/teor.۲۰۱۸,۳۰,۲,۵۸
- Rogers, A. (۲۰۰۴). *Non-formal education: Flexible schools for a flexible people*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Roman, A. F., Balas, C. E., & Cosarbă, E. M. (۲۰۲۳). The influence of student participation on non-formal activities at school performance. In *Students' Well-Being and Teaching-Learning Efficiency During and Post-Pandemic Period* (pp. ۱۵۹-۱۷۴). Springer. doi: ۱۰,۱۰۰۷/۹۷۸-۳-۰۳۰-۷۵۵۵۶-۱_۱۳
- Rose, P. (۲۰۰۷). *NGO provision of basic education: Alternative or complementary service delivery to support access to the excluded?*. Create, Sussex.

- Rutherford, S. (۲۰۱۷). Informal learning: Perspectives, challenges, and opportunities. In *Informal Perspectives, Challenges, and Opportunities* (pp. ۵-۱۹). Routledge.
- Savenye, W. C. (۲۰۱۴). Perspectives on the assessment of educational technologies for informal learning. In *Research on Educational Communications and Technology: Fourth Edition* (pp. ۱۳۴-۱۴۵). Springer. doi: ۱۰.۱۰۰۷/۹۷۸-۳-۳۱۹-۰۱۶۴۳-۲_۹
- Schugurensky, D. (۲۰۰۰). The forms of informal learning: A typology of learning situations. In *New Approaches to Lifelong Learning* (pp. ۱-۱۷). Toronto: OISE/University of Toronto.
- Schwier, R. A., & Seaton, J. X. (۲۰۱۳). A comparison of participation patterns in selected formal, non-formal, informal, online learning environments. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39(۱), ۱-۱۵. doi: ۱۰.۲۱۴۳۲/T۲DJ۱۶
- Shapiro, J. (۲۰۱۱). *Environmental quality and non-formal education in Peru*. American University School of International Service Global Environmental Policy.
- Slovenko, K., & Thompson, N. (۲۰۱۶). Social pedagogy, informal education, and ethical youth work practice. *Ethics and Social Welfare*, 10(۳), ۲۲۰-۲۳۶. doi: ۱۰.۱۰۸۰/۱۷۴۹۶۵۳۵,۲۰۱۶,۱۱۹۰۵۰۲.
- Smith, M. K. (۲۰۰۱). Informal education. In *Encyclopedia of Informal Education*. www.infed.org
- Smith, P. (۱۹۶۵). *Philosophy of Education*. USA: Harper and Row.
- Tabor, J. (۲۰۱۴). Place of non-formal education in the career-building process. *Polish Journal of Management Studies*, 10(۱), ۱۵۷-۱۶۷.
- Tudor, S. L. (۲۰۱۸). The valorification of students' competences learned in non-formal and informal environments. In *Proceedings of the ۱۰th International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence, ECAI ۲۰۱۸* (pp. ۷۴-۸۰).
- Turner, C. (۲۰۰۶). Informal learning and its relevance to the early professional development of teachers in secondary schools in England and Wales. *Journal of In-Service Education*, 32(۱), ۳۷-۵۰. doi: ۱۰.۱۰۸۰/۱۳۶۷۴۵۸۰۵۰۰۲۰۰۱۴۰.
- Van der Meer, L. (۲۰۲۲). Informal learning for lifelong success. *International Journal of Educational Research*, 60(۳), ۲۱۲-۲۲۶. doi: ۱۰.۱۰۱۶/j.ijer.۲۰۲۲.۰۳,۰۰۳
- Votava, P. (۲۰۱۸). The development and understanding of the concept of 'experience' in John Dewey's theory of experientia Caritas et Veritas. *Journal of Philosophy of Education*, 52(۳), ۵۰۰-۵۱۵.
- Wardrip, P. S., & Ryoo, J. (۲۰۲۰). The role of educational technology in informal learning environments: Making and tinkering. In *Proceedings*

- of the ۱۰th International Conference on Education Technology (pp. ۵۰۵-۵۱۸). Springer, Cham. Doi: ۱۰.۱۰۰۷/۹۷۸-۳-۰۳۰-۲۶۹۰۱-۹_۵۰
- Wéyér, F. (۲۰۰۹). Non-formal education, out-of-school learning needs, and employment opportunities: Evidence from Mali. *Compare*, 39(۱), ۱۰۵-۱۲۲. Doi: ۱۰.۱۰۸۰/۰۳۰۵۷۹۲۰۸۰۲۷۰۴۱۱۶
- Wiggins, G., & McTighe, J. (۲۰۰۵). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Yero, J. L. (۲۰۱۹). Exploring the foundations of informal learning. In *Schools and Informal Learning in a Knowledge-Based World* (pp. ۳۴-۵۰). Springer.
- Zhelyazkova-Teya, T. (۲۰۲۲). The philosophical foundations of pedagogy of informal education. *Pedagogical Sciences Review*, 31(۴), ۳۸۵-۳۹۵.

صفای مقدم، مسعود؛ باقری، خسرو؛ هاشمی، سید جلال و حبیب الله تبریزی (۱۴۰۳).
بررسی تحلیلی ویژگی تأثیرپذیری انسان، با تأملی بر رویکرد عاملیت آدمی و تبیین
پیامدهای آن در تعلیم و تربیت. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۱)، صص: ۵۹-۳۹

بررسی تحلیلی ویژگی تأثیرپذیری انسان، با تأملی بر رویکرد عاملیت آدمی و تبیین پیامدهای آن در تعلیم و تربیت^۱

مسعود صفای مقدم^۲، خسرو باقری^۳، سید جلال هاشمی^۴ و حبیب الله تبریزی^۵

چکیده

این پژوهش تأثیرپذیری انسان را با تأکید بر عاملیت انسانی و پیامدهای آن در تعلیم و تربیت بررسی می‌کند. تحلیل مفاهیم اراده آزاد، عاملیت، استقلال و اصالت نشان می‌دهد که اراده آزاد نه تنها مسئولیت اخلاقی را به همراه دارد، بلکه برای ارزش اخلاقی و خودگردانی نیز ضروری است. بر اساس انسان‌شناسی اسلامی و شواهد قرآنی، عاملیت انسان در شکل‌گیری هویت و سرنوشت او نقش اساسی دارد. در مقابل، دیدگاه شبکه‌ای، انسان را نه عاملی مستقل، بلکه عضوی از یک سیستم در حال تعامل می‌بیند. با این حال، نظریه عاملیت، رفتار انسان را در قالب کنش‌های جمعی و اجتماعی تحلیل می‌کند و بر نقش آگاهی و اراده در تمایز او از سایر موجودات تأکید دارد. این نگاه ترکیبی، دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت دارد، از جمله: ۱) تأکید بر احترام به فردیت و اراده آزاد به عنوان مبنای تربیت اخلاقی بدون اجبار؛ ۲) تقویت یادگیری مستقل و تفکر انتقادی از طریق تعامل فعال با محیط و شبکه‌های اطلاعاتی؛ ۳) پرورش مهارت‌های تصمیم‌گیری و خودتنظیمی در بستر شبکه‌های اجتماعی و فرهنگی. در نهایت، این پژوهش پیشنهاد می‌کند که نظام‌های تربیتی با تلفیق واقع‌بینانه عاملیت فردی و ساختارهای شبکه‌ای، رویکردی جامع و پویا به تربیت اتخاذ کنند.

واژگان کلیدی: تأثیرپذیری انسان، عاملیت آدمی، تعلیم و تربیت، اراده آزاد، دلالت‌های تربیتی

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۴

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول)
safaei@scu.ac.ir

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
khabagheri@ut.ac.ir

۴. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
j.hashemi@scu.ac.ir

۵. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
habib.tabrizi.48@gmail.com

مقدمه

انسان همان‌گونه که اثرگذار است و می‌تواند منشأ اثر باشد و شرایط خود و محیط پیرامونش را تغییر دهد، اثرپذیر هم است و از دیگران و به‌طور کلی از شرایط بیرونی تأثیر می‌پذیرد. اما پرسش اساسی ناظر به میزان و کیفیت تاثیرپذیری از شرایط بیرونی است. درواقع، یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی که ذهن مربیان را به خود مشغول کرده این است که انسان تا چه میزان عامل، و در نتیجه مسئول رفتار خود است؟ چه عوامل یا ویژگی‌های آدمی می‌توانند در کنار خواست و اراده فردی، در صدور فعل نقش داشته باشند؟ پژوهشگران حوزه‌های علوم مختلف، عوامل بیرونی متعددی را، در کنار برخی توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و ویژگی‌های ذاتی آدمی، دست‌اندرکار تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری، و نهایتاً تولید و صدور فعل دانسته‌اند.

مسئله پژوهش

باور داشتن به این که آدمیان تحت تأثیر عوامل بیرونی، و به‌خصوص، عوامل اجتماعی هستند، امر تازه‌ای نیست. ولی وقتی این موضوع، که به‌عنوان اصل اثرپذیری آدمی از آن یاد می‌شود، با آزمون‌های تجربی متفاوتی پشتیبانی و تأیید می‌گردد، و علاوه بر آن، وقتی حوزه اثرگذاری آن نیز بسیار وسیع‌تر از آنچه پیش از این تصور می‌شد دانسته می‌شود، در این صورت ویژگی اثرپذیری آدمی می‌تواند اصل عاملیت آدمی را با چالش‌های جدید و جدی‌تری مواجه کند. به عبارت دیگر، این که آدمی موجودی اثرپذیر است امری است روشن. اما پرسش از حد و حدود این اثرپذیری است. آیا فرد خلاصه‌ای است از تأثیراتی که از محیط اطراف خود و یا از هر عامل دیگری گرفته است یا می‌توان برای فردیت آدمی هم جایی در نظر گرفت؟ ایده عاملیت مبتنی بر پذیرش ویژگی فردیت مستقل یا نسبتاً مستقل برای آدمی است. در این پژوهش در راستای بررسی ویژگی اثرپذیری آدمی، پرسش‌هایی که نحله‌های مختلف فلسفی فراروی اعتقاد به عاملیت آدمی قرار می‌دهند، و همچنین، برخی پرسش‌های برآمده از پژوهش‌های علمی که عاملیت انسان را به چالش می‌کشاند، مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

دیدگاه فیشر و همکاران او (۲۰۰۷) که عمدتاً در کتاب «چهار دیدگاه درباره اراده آزاد»، ارائه شده است، به همراه کتاب «عاملیت انسان، رویکردی دینی و فلسفی» اثر (باقری، ۱۳۹۹) چارچوب اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهند. در کتاب نخست، که نویسندگان آن از صاحب‌نظران حوزه اراده آزاد هستند، رویکردهای موجود در چهار دیدگاه کلی تقسیم‌بندی

شده‌اند. مواجهه این رویکردها با ایده عاملیت انسان، خط سیر اصلی این مطالعه را تشکیل می‌دهد. رویکردهای چهارگانه ناظر به اراده آزاد که توسط فیشر و همکاران او مطرح شده‌اند عبارتند از: اختیارگرایی، سازگارگرایی، ناسازگارگرایی، و تجدیدنظرطلبی.

باقری (۱۳۹۹)، از طرف دیگر، با طرح ایده انسان به‌منزله عامل، و با تکیه بر آموزه‌های ناظر به ابعاد انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی برگرفته از متون اسلامی و به‌طور اخص آیات قرآن، در تلاش است تا تصویری موجه از نقش اراده آزاد در عمل آدمی را نشان دهد؛ تصویری که از پس چالش‌های پیش روی دیدگاه‌های مبتنی بر عاملیت انسان برآید. در این دیدگاه، تصویر انسان در قرآن، سخت‌هسته محسوب می‌شود، و موجودیت آدمی که در قرآن با واژه «نفس» از آن یاد شده است حالت‌های مختلف به خود می‌گیرد که به نام‌های نفس اماره، نفس لوامه و نفس مطمئنه از آن اسم برده می‌شود.

در پژوهش حاضر دیدگاه عاملیت آدمی به‌مثابه فرانظریه‌ای لحاظ می‌گردد که مفاهیم و مدعاهای اصلی دیدگاه‌های اراده آزاد به آن عرضه می‌شود و براساس سخت‌هسته و مؤلفه‌های بنیادین این دیدگاه مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد. محور این تحلیل و نقادی را ویژگی تأثیرپذیری آدمی در هر دو دیدگاه تشکیل می‌دهد. بنابراین ضمن توصیف ویژگی تأثیرپذیری آدمی در این دو دیدگاه، وجوه افتراق و تشابه آنها شناسایی و تبیین شده، و سعی می‌گردد عناصر و ادعای کانونی دیدگاه‌های اراده آزاد با نظر به ویژگی تأثیرپذیری آدمی از صافی نقد نظریه اسلامی عمل‌گذرانده شود. به‌همین‌رو در گام آخر باتوجه به این یافته‌ها، استلزامات و دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت استخراج و ارائه می‌شود. بنابراین، مطالعه حاضر به بررسی سوالات زیر می‌پردازد:

۱. چگونه می‌توان به چالش‌های مربوط به اراده آزاد آدمی پاسخ داد؟
۲. عاملیت آدمی چه ارتباطی با اراده آزاد دارد؟
۳. ویژگی تأثیرپذیری آدمی چگونه و براساس چه مؤلفه‌هایی توضیح داده می‌شوند؟
۴. مقایسه تطبیقی و انتقادی این دیدگاه‌ها ما را به چه موضعی هدایت می‌کند؟ و این موضع ناظر به ویژگی تأثیرپذیری آدمی چه دلالت‌هایی برای تعلیم و تربیت دارد؟

۱. چهار دیدگاه درباره اراده آزاد

رویکردهای مختلفی برای پژوهش در مورد ماهیت اراده آزاد وجود دارد، و اختلاف نظرهای جدی در مورد اینکه چه چیزی یک نظریه مناسب برای اراده آزاد را تشکیل می‌دهد وجود دارد. بسیاری از سنت‌ها «اراده آزاد» را منشاء اتخاذ تصمیماتی می‌دانند که می‌توان از نظر اخلاقی فرد را مسئول آن‌ها دانست، اما برخی از فلاسفه فکر می‌کردند که اراده آزاد ممکن است برای طیفی از چیزهای دیگر از جمله ارزش اخلاقی و اصالت لازم باشد. دو ادعای دیگر که اغلب در مورد اراده آزاد مطرح می‌شود، به شدت در میان فیلسوفان مورد مناقشه است. یکی این ادعا که اراده آزاد مستلزم «امکانات جایگزین» یا قدرت انجام غیر آن است، و دیگری ادعای این که اراده آزاد مستلزم این است که ما خود «منبع نهایی» اعمال آزادانه خویش یا منابع نهایی اراده خود برای انجام عمل باشیم (فیشر و همکاران، ۲۰۰۷).

رویکردهای موجود در خصوص اراده آزاد به چهار دیدگاه کلی منجر شده‌اند. این دیدگاه‌ها عبارتند از: اختیارگرایی، سازگارگرایی، ناسازگارگرایی، و تجدیدنظرطلبی.

الف- اختیارگرایی: دو مقوله اساسی در این دیدگاه وجود دارد: اول اینکه انسان آزاد است و دوم اینکه اختیار انسان با موجبیت جهان منافات دارد. البته مطالعات اخیر روانشناسان، عصب‌شناسان و روانپزشکان به آنان اجازه داده است که دیدگاه جدیدی را در حوزه اختیارگرایی مطرح کنند که به نام اختیارگرایی مدرن نامیده می‌شود. اختیارگرایان مدرن با وجود اعتقاد به اختیارگرایی ملایم با اختیارگرایان افراطی که می‌گویند انسان از هر قید و بندی آزاد است، تفاوت محسوسی دارند. اختیارگرایان مدرن به اختیارگرایی محدود و حساب‌شده اعتقاد دارند. دو اصل اساسی مورد توجه این دیدگاه عبارتند از: امکان بدیل و خودآفرین.

اصل «امکان بدیل» به این امر اشاره دارد که با توجه به مطالعات و دستاوردهای جدید در حوزه‌های علوم اعصاب و علوم شناختی، اختیار مطلق و بدون قید و شرط برای انسان غیرممکن است. درواقع، قدرت انسان تنها در این محدوده است که بر سر دو راهی‌های حساس با توجه به گذشته‌ای که در آن احاطه شده، گزینه‌هایی را که با آنها مواجه شده تنها تا حدود بسیار کمی جابه‌جا کند. چنین به نظر می‌رسد که قسمت اعظم رفتار انسان خودکار و جبرگونه است اما به‌طور محدود، در بزنگاه‌های حساس، سیستم عصبی انسان می‌تواند از بین گزینه‌های مختلف یکی را انتخاب کند. درواقع این دیدگاه به یک جهش غیرجبری خرد(ریز) در سطح عصبی اشاره دارد و بر آن است که شماری از گزینه‌ها برای انسان وجود دارد که با توجه به

گذشته تاریخی و شرایط جوّی حاکم بر محیط فرد خلق شده است؛ اما انسان‌ها دارای این توانمندی هستند که در سیستم عصبی یک جهش‌های ریز غیر جبری انجام دهند و حداکثر کاری که می‌توانند انجام دهند این است که از بین گزینه‌های شکل گرفته گذشته، یک گزینه را انتخاب کنند.

اصل «عمل خودآفرین» هم می‌گوید تصمیمات فردی هر شخص، نوع فعالیت‌های بعدی او را مشخص می‌سازد. به عبارت دیگر اختیارگرایان مدرن می‌گویند اختیار انسان در دو جا وجاهت دارد: یکی بر سر بزنگاه‌های حساس هنگام انتخاب کردن (اصل امکان‌های بدیل) و دیگری در ساختن مسیرها یا دالان‌هایی که بعد از انتخاب اولیه در بزنگاه‌ها پیش روی او باز و ساخته می‌شود (اصل عمل خودآفرین) (فیشر و همکاران، ۲۰۰۷).

ب- سازگارگرایی: از دوران مدرن به بعد، اکثر فیلسوفان به منظور احیای مسئولیت اخلاقی، با پذیرش اختیار از سویی و رد جبرگرایی و اعتقاد به صدفه و اتفاقی بودن امور، از سوی دیگر، سعی در جمع این دو نموده، دیدگاهی به نام سازگارگرایی را بنا نهادند. در این دیدگاه آدمی دارای اراده آزاد است و آزاد بودن آدمی هیچ منافاتی با «دترمینیسم» و جبر علت و معلولی در جهان ندارد. دترمینیسم نافی مسئولیت اخلاقی نیست. سازگارگرایی به دو دسته اصلی تقسیم می‌شود. سازگارگرایی قوی یا تام و سازگارگرایی ضعیف یا ملایم. در دیدگاه سازگارگرایی قوی نظر بر آن است که هم علیت، تام و بی خلل است و هم اراده و اختیار برقرار است. پیتر استراوسون (۱۹۶۲) که از حامیان این دیدگاه است، معتقد است که انسان‌ها گرایش‌های ذاتی به اراده نیک یا بد دارند و بنابراین هرگز نمی‌توان عمل آدمی را از مسئولیت اخلاقی به دور دانست، هر چند علیت تعیین‌بخش در جهان برقرار باشد. (فیشر و همکاران، ۲۰۰۷)

ج- ناسازگارگرایی: از نظر ناسازگارگرایان انسان فاقد آزادی و مسئولیت اخلاقی است و اگر بر جهان مادی دترمینیسم حاکم باشد (که چنین هم است) داشتن اراده آزاد غیرممکن است. باور آدمیان به داشتن آزادی حق انتخاب، به نوعی باطل و حاصل یک خطای شناختی است. ناسازگارگرایی بر آن است که اگر موجبیت‌گرایی صادق باشد، آنچه عامل انسانی انجام می‌دهد، معلول رویدادهای قبلی است و از همین رو، نباید وی را مسئول اخلاقی اعمالش دانست. از دیگر سو، اگر هم ناموجبیت‌گرایی صادق باشد، یعنی برخی رویدادها از روی تصادف یا شانس رخ دهند، باز هم عامل مسئولیتی در انجام عمل ندارد. درک پرپوم^۱ با بیان خاص خود از

مسئله اراده آزاد و دفاع از نظریه ناسازگارگرایی اکید، ضمن انتقاد به روایت‌های معاصر اختیارباوری و سازگارگرایی، معتقد است انسان‌ها مسئول اخلاقی اعمالشان نیستند، انسان اراده آزاد ندارد و با این همه، زندگانی بدون آن ممکن است.

د- تجدیدنظرطلبی: این دیدگاه شباهت زیادی به سازگارگرایی دارد ولی فهم عام و باور انسانها به ماهیت و چگونگی اختیار را مخدوش و نادرست می‌داند. ایده اصلی تجدیدنظرطلبی این است که تصویر اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی که در عقل سلیم گنجانده شده است نیاز به تجدید نظر دارد. تجدیدنظرطلبان معتقدند که شرح صحیح اراده آزاد و مسئولیت اخلاقی از عقل سلیم فاصله خواهد گرفت (فیشر و همکاران، ۲۰۰۷).

۲. دفاع از اراده آزاد در برابر چالش‌ها

در دفاع از اراده آزاد دست‌کم از سه دیدگاه می‌توان سخن گفت:

دیدگاه اول نظریه غیرعلی است. اگر در آزادی‌گرایی نظر بر این باشد که عمل معلول هیچ علتی نیست این دیدگاه نظریه غیرعلی نام می‌گیرد. بر اساس این نظریه مسأله این نیست که عمل آزاد ممکن است تحت تاثیر عوامل علی نباشد، بلکه این است که عمل آزاد نباید معلول علتی باشد (باقری، ۱۳۹۹).

دیدگاه دوم نظریه علیت رخدادمحور نام گرفته است. اگر در آزادی‌گرایی نظر بر این باشد که عمل، معلول است، اما نه معلول فرایندی موجبیتی و مقدم بر عمل، بلکه معلول خود عامل در حالتی خاص، آن را نظریه علیت رخدادمحور می‌نامند. در این دیدگاه نظر بر آن است که رابطه علی، بین رخدادها برقرار می‌شود و از ویژگی ضرورت نیز برخوردار است، چنانکه در رخدادهای طبیعی قابل ملاحظه است. اما بر اساس این دیدگاه میان علیت رخدادی در طبیعت و علیت رخدادی در اعمال آدمی تفاوت وجود دارد و آن این است که در عاملیت انسان، ضرورت وجود ندارد بلکه نوعی عدم تعین در تحقق اراده برقرار است.

مهم‌ترین استدلالی که در مورد ناسازگاری میان علیت تعیین‌بخش و اراده مطرح شده «برهان پیامد» نام دارد که توسط پیترو و اینوگن مطرح شده است. این برهان بیانگر آن است که اگر تعیین‌گرایی درست باشد، آنگاه اعمال ما پیامد رخدادهایی است که قبل از تولد ما و طبق قوانین طبیعت رخ داده‌اند. با توجه به اینکه رخدادهای پیش از عمل ما و قوانین طبیعت، هیچ یک در اختیار ما نیستند، اعمال ما نیز در اختیار ما نخواهند بود. او بر این اساس نتیجه

می‌گیرد که تعیین‌گرایی و علیت با اراده و اختیار آدمی در اعمالش سازگار نیست، اما چون می‌توان جانب اراده و اختیار را گرفت، پس تعیین‌گرایی مردود است. (باقری، ۱۳۹۹)

و سرانجام دیدگاه سوم علیت عامل‌محور نامیده شده است. اگر در آزادی‌گرایی نظر بر این باشد که عمل، معلول خود فرد عامل است، نام علیت عامل‌محور به آن اطلاق می‌شود. این نظریه در انتقاد به نظریه پیشین، یعنی علیت رخداد محور، مطرح شده است. علیت عامل-محور حاکی از آن است که عمل، معلول خود عامل است، نه معلول رخدادی در درون او مانند در نظر گرفتن دلایل عمل که علتی برای بروز اراده شود و سپس اراده، علت بروز عمل گردد. به عبارت دیگر در این دیدگاه آزادی بیشتری برای عامل در نظر گرفته می‌شود، به‌طوری که بتوان فرد عامل را علت فاعلی عمل در نظر گرفت. باز به بیان دیگر، اراده همچون یک رخداد در درون عامل نیست، بلکه ویژگی ذاتی فرد عامل است. اصرار بر اینکه اراده چون رخدادی در درون فرد نگریسته شود، مشابهت با رخدادهای طبیعی را بالا می‌برد و ضرورتی از نوع این رخدادهای را دنبال می‌آورد و به این ترتیب، مسئولیت فرد در قبال عملش را کاهش می‌دهد. ریچارد سویین برن حتی پا را فراتر می‌گذارد و بیان می‌کند که تأثیرات موجود در طبیعت را نیز، نه در شکل رخدادی، بلکه باید مربوط به جوهر موجودات دانست: «می‌بایست این نکته را هم اضافه کنم که طبق نظر من در علیت مربوط به اشیای بی‌جان، علت جوهر هم است و رویداد نیست. تفاوت میان علیت در امور بی‌جان و علیت قصدمندانه فقط همین است که در علیت قصدمندانه، جوهری که علت است، همان کنشگری است که قصدمندانه معلول را ایجاد می‌کند. اما در علیت بی‌جان، جوهری که علت است قصدمندانه عمل نمی‌کند بلکه استعدادی غیر آگاهانه برای ایجاد معلول دارد (باقری، ۱۳۹۹).

۳. عاملیت انسان

عاملیت ممکن است به‌عنوان رفتار ناخودآگاه، غیرارادی یا فعالیت هدفمند (اقدام عمدی) طبقه‌بندی شود. یک عامل معمولاً نوعی آگاهی‌آنی از فعالیت بدنی خود و اهدافی که فعالیت در جهت تحقق آنها است، دارد. در «عمل معطوف به هدف»، یک عامل نوعی کنترل یا راهنمایی مستقیم بر رفتار خود اعمال می‌کند (باقری، ۱۳۹۹).

عاملیت انسانی ظرفیتی است که انسان را قادر به انتخاب کردن می‌کند و معمولاً با نیروهای طبیعی که عللی هستند که فقط فرآیندهای قطعی بدون تفکر را شامل می‌شوند، در تضاد است. از این نظر، اختیار به‌طور پیچیده‌ای از مفهوم اراده آزاد متمایز است و این دکترین

فلسفی را تأیید می‌کند که انتخاب‌های ما محصول زنجیره‌های علی نیستند، بلکه به‌طور قابل توجهی آزاد یا نامتعیین هستند. از این رو عاملیت انسان مستلزم این ادعاست که انسان‌ها درواقع خود تصمیم می‌گیرند و آن را در جهان واقع اجرا می‌کنند. ظرفیت یک انسان برای عمل به‌عنوان یک عامل، امری شخصی است، اگرچه باید ملاحظات مربوط به نتایج ناشی از اعمال خاص عامل انسانی برای ما و دیگران در نظر گرفته شوند. اگر موقعیتی نتیجه تصمیم‌گیری انسانی باشد، ممکن است افراد موظف به اعمال قضاوت‌های ارزشی در مورد پیامدهای تصمیمات خود باشند و مسئول آن تصمیمات باشند.

۴. عاملیت انسان به مثابه فرانظریه

فیلسوفان مسلمان معتقد هستند که صدور فعل از فاعل چند عامل و مرحله دارد. علامه طباطبایی معتقد است که نفس انسانی که يك صورت جوهری است و ذاتاً جدا از ماده اما در مقام فعل مرتبط به ماده است، علت فاعلی فعل‌هایی است که از او صادر می‌شود. نفس ناطقه انسانی يك مبدا فاعلی علمی است که با شناخت و آگاهی کار انجام می‌دهد و تنها کارهایی انجام می‌دهد که آنها را برای خود کمال می‌داند و از این جهت است که پیش از انجام آن کار نهایت بودن آن را ثابت فرض می‌کند. به دنبال این دانش و اثبات، حالت نفسانی یا کیفیت دیگری در نفس ما به وجود می‌آید و آن شوق و میل به انجام کار است و پس از آن اگر همه چیز مهیا باشد این شوق بیشتر می‌شود. سپس اراده با ابزاری به نام قوه عامله یا نیروی عمل کننده نفس وارد شده و عضلات را به حرکت در می‌آورد تا فعل مورد نظر به وجود بیاید (طباطبایی، ۱۳۸۶). به این ترتیب اصول فعل انسان چهار مورد است: اول شناخت و آگاهی به فعل، دوم شوق و میل به انجام فعل، سوم اراده انجام فعل و چهارم تحریک و حرکت عضلات بدن برای انجام فعل. به همین رو عبور فعل از مرحله معرفتی به مرحله عاطفی و سپس مرحله ارادی تأیید شده است. از این رو، برای آنکه عملی را به انسان نسبت دهند، لازم است انسان تصویری شناختی و تصویری از آن بیابد، تمایل و گرایشی برای تحقق یافتن آن پیدا کند و اختیار و اراده او، به تحقق بخشیدن به آن بیانجامد (باقری، ۱۳۹۹). در این دیدگاه انسان موجودی دارای اختیار است با وجود این، تاثیر عواملی مانند محیط، وراثت و جامعه بر انجام اختیاری انسان را نمی‌توان انکار کرد؛ اما هیچ کدام از این عوامل، آزادی انتخاب و

اختیار را به‌طور کامل از انسان نمی‌گیرد و او را به ماشین خودکار تبدیل نمی‌کند (همان، ۱۳۹۹).

نظریه انسان به‌منزله عامل، به خاستگاه انسان‌شناسی و شناخت‌شناسی ویژه‌ای برگرفته از متون اسلامی و بطور اخص آیات قرآن وابسته است. در تبیین انسان‌شناختی این نظریه، تصویر انسان در قرآن، سخت‌هسته محسوب می‌شود؛ موجودیت آدمی که در قرآن با واژه «نفس» از آن یاد شده است حالت‌های مختلف دارد: نفس اماره، نفس لواحه و نفس مطمئنه که هنگام توجه آدمی به خدا ظهور می‌کند که آرامش عمیقی در نفس پدید می‌آورد (باقری، ۱۳۹۹).

الف) عاملیت انسان؛ نظریه اسلامی

نشانه‌های متعددی به نفع عاملیت انسان در منابع اسلامی و به ویژه در قرآن وجود دارد. از جمله این نشانه‌ها می‌توان به «کثرت استعمال واژه‌های مربوط به عاملیت در قرآن، فراگیر بودن مفهوم عاملیت نسبت به همه انسان‌ها، معرفی فرصت برای عاملیت مانند فلسفه آفرینش انسان، نقش عاملیت در هویت‌سازی برای انسان، نقش عاملیت در رقم‌زدن سرنوشت انسان و استحقاق انسان نسبت به پاداش و مجازات مانند نتایج عمل، اشاره نمود» (باقری، ۱۳۹۹ ص: ۹۷).

در خصوص کثرت استعمال واژه عمل در قرآن باید اشاره نمود که این واژه و مشتقات آن و همچنین مترادف‌های آن در ارتباط با آدمی، در مجموع ۶۶۹ بار در قرآن کریم استفاده شده‌اند (باقری، ۱۳۹۹ ص: ۹۸).

بر اساس آیات قرآن، تفاوت‌های جنسیتی، اقلیمی، نژادی و آیینی، هیچ یک در اصل، دخالتی در عمل آدمی ندارند و همه انسان‌ها با وجود تفاوت‌های ذکر شده، صاحب عمل محسوب می‌شوند. در قرآن و روایات اسلامی نیز به عاملیت انسان و انتساب اعمال انسان به خود وی اشاراتی صورت گرفته است که نشان می‌دهد موارد اشاره شده یعنی تفاوت‌های جنسیتی، آیینی و غیره دخالتی در عاملیت ندارند.

قرآن در سوره نجم می‌فرماید: «وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى» (نجم: ۳۹) و اینکه برای انسان بهره‌ای جز سعی و کوشش او نیست» این آیه به صراحت انسان را مسئول اعمال خود دانسته و بیان می‌کند آدمی همان چیزی است که برای آن تلاش و کوشش می‌کند. همچنین می‌فرماید: «فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ * وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ» (زلزال، ۸، ۷)؛

پس هر کس هم‌وزن ذره‌ای کار خیر انجام دهد آن را می‌بیند! و هر کس هم‌وزن ذره‌ای کار شر انجام دهد آن را نیز می‌بیند!». این آیه نیز بر مسئول بودن انسان نسبت به نتایج اعمال خود تأکید دارد و به‌صراحت بیان می‌کند آدمی در جهان آخرت نتیجه تمام اعمال و رفتار خود را می‌یابد و هر آنچه انجام داده است را خواهد دید. در آیه دیگری خود انسان را مسئول اعمال خود معرفی کرده و می‌فرماید: «أَلَّا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى» (نجم/۳۹). که هیچ کس بار گناه دیگری را به دوش نخواهد گرفت» یعنی کسی حق ندارد خراب‌کاری خود را متوجه دیگران کند و گناه خود را به گردن دیگران بیاندازد، بلکه هر کسی مسئول عمل خود است. در روایات اسلامی نیز بر این مسئله تأکید شده و انسان را مسئول اعمال خود دانسته و پاداش یا عذاب آخرت را نیز بر اساس اعمال او در دنیا معرفی کرده‌اند.

البته باید اذعان داشت که در فراگیری عمل نسبت به تمامی انسان‌ها، موارد استثناء نیز وجود دارد، اما این موارد آسیبی به اصل عاملیت وارد نمی‌سازند. یکی از این موارد، مولفه سن افراد می‌باشد. کودکان تا قبل از رسیدن به سن بلوغ، به این دلیل که هنوز زمینه‌های عاملیت در آنها محقق نشده است، عامل به حساب نمی‌آیند و افراد کهنسال نیز به سبب ضعف و ناتوانی که بر آنها غالب شده، امکان عمل برایشان مهیا نمی‌باشد و به همین دلیل، برخی مسئولیت‌ها از عهده آنها ساقط می‌شود (باقری، ۱۳۹۹ص: ۹۹). یک استثناء دیگر، افراد مجنون می‌باشند که به دلیل زایل شدن عقل، امکان عاملیت برای آنها وجود ندارد و انتظاری از آنان برای برعهده گرفتن انتظارات نمی‌باشد (نساء/۵).

(ب) عاملیت و فلسفه آفرینش انسان

بحث درباره «هدف از خلقت انسان در قرآن و روایات» از جمله موضوعاتی است که برای همه، به‌ویژه متفکران و اندیشمندان از گذشته تاکنون قابل توجه بوده؛ چرا که انسان درباره آینده و عاقبت خویش نگران و خواهان روشن شدن وضعیت آن است. بشر در طول تاریخ همواره می‌خواسته تا بداند از کجا آمده، برای چه آمده و به کجا می‌رود. بر این اساس، یکی از مسائلی که درباره افعال الهی مطرح می‌شود، این است که آیا خدای متعال در کارهای خود هدفی دارد یا نه و اگر هدف دارد، آن هدف چیست؟ قرآن کریم و روایات رسیده از معصومان (علیهم‌السلام) به‌عنوان دو منبع بی‌بدیل، بهترین و معتبرترین جایگاهی‌اند که می‌توانند پاسخ‌گوی این پرسش بنیادی انسان‌ها باشند. این موضوع از نظر هدفمند بودن عالم، ابعاد گوناگونی دارد؛ از جمله امتحان الهی، علم و معرفت، عبادت، بندگی خدا، قرب الهی و خلیفه‌اللهی. این عناوین با

دقت لازم و کافی، بررسی شده‌اند تا جنبه‌های مبهم و مجهول آن از هر جهت روشن شود (مدنی فر، ۱۳۹۵ص: ۱۸).

از منظر قرآن و روایات، آفرینش انسان هدف‌دار بوده است؛ زیرا در صورتی که آفرینش انسان بدون غرض و هدف باشد، پوچ‌گرایی و سرگردانی نتیجه آن خواهد بود و این با حکمت و مصلحت خداوند متعال و غرض خلقت آدمی در تعارض است. «درواقع پدید آوردن زندگی و مرگ، به مانند گسترده شدن و برچیدن صحنه یک تئاتر می‌باشد که هدف اصلی آن نیز نقش آفرینی انسان‌ها می‌باشد تا مشخص گردد که چه کسی بهتر و برتر به ایفای نقش خود پرداخته است. به عبارت دیگر، این صحنه تنظیم شده است تا نقش آفرینی‌های تحسین-برانگیزی مانند شیدایی ابراهیم در قربانگاه، شوریدگی موسی در کوه طور، پاکی بارانوش علی و فاطمه، لطافت روح آسای عیسی و مهر و نجابت بلند آشیان محمد (ص) رقم بخورد» (باقری، ۱۳۹۹).

ج) عاملیت، عمل آدمی و مسئله هویت

یک موضوع دیگر که اهمیت عاملیت آدمی را نشان می‌دهد، نقش هویت‌ساز عمل می‌باشد. آدمی به واسطه اعمالی که انجام می‌دهد هویت خاص و ویژه به دست می‌آورد. «هویت انسان از دو بخش یافتنی و ساختنی تشکیل شده است» (باقری، ۱۳۹۹ ص: ۱۰۰). بخش یافتنی هویت، زمینه و بستری است که فرد خود را در آن پیدا می‌کند؛ مانند هویت جنسی، ملی، فرهنگی و تاریخی (عیسوی و عبدالحی، ۱۳۹۷ ص: ۱۶). بخش دوم هویت، ساختنی است که فرد خود در شکل‌گیری آن نقش اساسی دارد و از طریق عاملیت خویش و نوع اعمالی که مرتکب می‌شود، خویشتن خود را شکل می‌دهد (باقری، ۱۳۹۹ ص: ۱۰۰).

با توجه به تعریف این دو بعد از هویت می‌توان اذعان داشت که هویت ساختنی که خود فرد در شکل‌گیری آن نقش دارد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و ارزش واقعی یک انسان را نشان می‌دهد. انسان در نگرش دینی و قرآنی نه موجودی تماماً پیش‌ساخته و محکوم سرنوشت و تقدیر جبری است، و نه موجود تهی، رها و به خود واگذار شده «أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ يُتْرَكَ سُدًى» (قیامت/۳۶)؛ آیا او می‌پندارد که او را بی‌تکلیف گذارد؟ بلکه انسان سرشار از تمایلات، استعدادها و انگیزه‌های خیرخواهانه و شیرانه است، «فَالْهَمَهَا فُجُورَهَا وَ تَقْوَاهَا» (شمس/۸/۹)؛ اما در این آمیختگی، جهت‌گیری و جانب غالب، خیر، کمال و نیکی است. اثبات این که جهت‌گیری مسلط در خمیرمایه انسان خیر نیکی است از چندین راه میسر است. نخست؛ گروهی از آیات قرآنی انسان را دارای گرایش فطری به سوی خداوند

به عنوان کمال و خیر مطلق توصیف می کند: «فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ...» (روم/۳۰)؛ با همان سرشتی که خدا مردم را بر آن سرشته است. «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدًّا فَمَلَأْ بِهِ» (انشقاق/۶)؛ «ای انسان همانا تو سخت کوشایی به سوی پروردگارت و چه کوششی؟! پس بدو خواهی رسید». شمار دیگری از آیات قرآنی و متون وحیانی از کرامت ذاتی و برتری او بر سایر موجودات سخن می گوید. «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا» (اسراء/۷۵)؛ «و به راستی ما فرزندان آدم را گرامی داشتیم، و آنان را در خشکی و دریا [بر مرکبها] برنشانیدیم، و از چیزهای پاکیزه به ایشان روزی دادیم، و آنها را بر بسیاری از آفریده های خود برتری آشکار دادیم».

د) عاملیت، عمل آدمی و سرنوشت

از منظر قرآن کریم، سرنوشت هر کسی توسط اعمال او رقم می خورد. سرنوشت آدمی ارتباطی به شانس ندارد، بلکه به دقت توسط گام های عملی که هر شخصی بر می دارد، شکل می گیرد (باقری، ۱۳۹۹، ص ۱۰۱). قرآن به طور کلی می پذیرد که عمل برای انسان، نقش آفرین است (نجم/۳۹)، و هر کسی در گرو اعمال خویش است (مدثر/۳۸)، و وصول به لقای الهی و محرومیت از آن در گرو انجام یا عدم انجام اعمال صالح است (کهف/۱۱۰)، و اعمال حسنه و سیئه در زندگی تأثیر حتمی دارد (نساء/۸۵) و نیز: (بقره/۲۸۶)، (نحل/۹۷)، (اسراء/۷) و (فصلت/۴۶). در قرآن حدود ۱۰۸۶ بار از عمل و عکس العمل به صورت های گوناگون سخن به میان آمده است که با ادغام موارد مشابه می توان به ۲۰۰ عنوان جداگانه دست یافت. قرآن کریم بیان می دارد که پرنده بخت آدمی، همان اعمال او می باشد که طوق گردن او شده است؛ به این معنا که او با این هویت هم خانه است و وی را از آن رهایی نیست (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۱۰۲).

ه) عاملیت، عمل آدمی و تکالیف آدمی

در آیاتی که خداوند به پاداش و مجازات انسان ها اشاره می کند، بر استحقاق آنان در دریافت نتایج اعمالشان در دنیا و آخرت تأکید شده است. درواقع استحقاق با ضرورت متفاوت بوده و ممکن است کسانی که به عاملیت انسان نیز باور ندارند، از ضرورت اجتماعی پاداش و مجازات آدمیان سخن بگویند (باقری، ۱۳۹۹، ص: ۱۰۳). مطالعه اجمالی توأم با دقت در جهان نشان

می‌دهد که در نظام آفرینش و حتی جزئیات آن، براساس هدفی حکیمانه، مخلوق و مصنوع خداوند حکیم علی الاطلاق می‌باشد. هدفمندی نظام خلقت که از مقتضیات حکمت الهی است با بیان‌های گوناگونی در قرآن یاد شده و در بعضی از آیات رسیدن به پاداش و کیفر به‌عنوان غایت و هدف آفرینش معرفی گشته است و بر این مبنا، پاداش و کیفر، مندرج در قاموس خلقت و منبعث از حکمت الهی است. خداوند متعال می‌فرماید: «وَ خَلَقَ اللَّهُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَلِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ وَ هُمْ لَا يُظْلَمُونَ»؛ (جاثیه/۲۲) «خداوند آسمان‌ها و زمین (مجموعه عالم) را به حق آفریده و هدف، آن است که هر کس در برابر اعمالی که انجام داده است، جزا داده شود؛ در حالی که هیچ ستمی به آن‌ها نخواهد شد».

با وجود این، عدالت خداوند ایجاب می‌کند که عمل خود آدمی تعیین کننده حدود و میزان استحقاق آدمی در کسب پاداش یا مجازات باشد. آرایش نیروهای مؤثر آدمی، با جبر و قهر رابطه ندارد؛ بلکه خواست و اراده فرد، نیروی تعیین‌کننده اقدام و عمل است. بنابراین، عرصه موجودیت یا هویت آدمی، میدان پرازدحام از عوامل و نیروهای مختلف است. برآیند نهایی این عوامل و نیروها، «عمل» آدمی است؛ عملی که هم از آن اوست و هم سازنده وی و شکل‌دهنده به هویت اوست.

بنابراین با توجه به آنچه که در دیدگاه‌های اراده آزاد به ویژه در نحله جبرگرایی بیان شد و در آن، این باور تا حدودی پذیرفته شده که انسان آزادی تمام عیار ندارد و به‌نوعی متأثر و در محدوده سیستم عصبی - شناختی خود و در فضای سبک تصمیم‌گیری و شیوه‌های رفتاری پیشین خود است، با نظریه اسلامی عمل در تقابل آشکار قرار می‌گیرد. در دیدگاه عاملیت آدمی، عمل انسان سه مبدأ شناختی، گرایشی و ارادی دارد؛ و مبدأ ارادی عاملیت انسان یکی از سرچشمه‌های انجام عمل او در کنار سایر مبادی عمل است و در تحلیل نهایی نگرش‌های مکانیستی از انسان را بر نمی‌تابد.

همان‌طور که مشاهده می‌شود نقطه کانونی رویکردهای ناظر به اراده آزاد آدمی، تأکید بر میزان متفاوت دخالت دو عامل عاملیت فردی و عوامل خارج از دسترس انتخاب فردی، در صدور فعل است. مبنای این رویکردها ویژگی اثرگذاری آدمی است. به این معنا که در این رویکردها اصل بر این است که فعل منتسب به فرد است و از او صادر شده است اما عواملی هم وجود دارند که به‌طور جانبی بر این ویژگی تأثیر می‌گذارند. رویکردهای پیشین عمدتاً ناظر

به وزن‌دهی متفاوت به این عوامل جانبی بودند. اما رویکرد دیگر بر آن است که اصل اول، نه اثرگذاری بلکه اثرپذیری آدمی است.

۵- اثرپذیری آدمی

بر اساس این ویژگی، انسان یک امکان یا مجموعه‌ای از امکانات است که برای تحقق و تعیین به چیز یا چیزهایی ورای آن امکانات نیاز دارد. در توضیح این امر به دو نکته اشاره می‌شود. اول این که انسان مخلوق است و در فرایند آفرینش اولیه خویش نقشی نداشته است. مولوی می‌گوید:

ما نبودیم و تقاضامان نبود لطف حق ناگفته ما می‌شنود
به همین سیاق سعدی می‌گوید:

همه عمر بر ندارم سر از این خمار مستی که هنوز من نبودم که تو در دلم نشستی
همان‌طور که در داستان آفرینش گفته می‌شود آدمی در ابتدا صرفاً قوه بود، چیزی بود و چیزی نبود. به معنای دیگر، چیزی بود اما قابل ذکر نبود (ولم یکن شیء مذکوراً). امکان یا تصویری بود که باید به عینیت درآمده و تحقق می‌یافت. از این رو مهم‌ترین ویژگی او در ابتدا ویژگی مخلوق بودن او بود.

به همین سیاق، این عالم را به کلی باید جهان امکان و امکانات دانست. جهان به روی آینده باز بوده و افق آن همچنان گشوده و چشم‌گیر است. این عالم جهان امکان است و امکانات آن برای انسان معنی پیدا می‌کند و به سرنوشت او به گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر پیوستگی دارد (ابراهیمی دینانی، ۱۳۹۱ ص: ۱۲). این که مینا را اثرپذیری بدانیم و عاملیت آدمی را به مثابه عامل جانبی تلقی کنیم به این معناست که امکان یا قوه (و نه فعلیت)، که به مثابه جوهر و استعداد و بنیان هاست، مبنای اتحاد رویکردها قرار می‌گیرد.

نکته دوم عامل شبکه و وجه حیات شبکه‌ای انسان است. این که انسان به مثابه یک امکان، از همان آغاز در میان شبکه‌ای از امکانات و در رابطه تنگاتنگ با آن امکانات تعیین خارجی می‌یابد. از این رو عامل فردیت، در عین حال که از اهمیت شایانی برخوردار است، اما در شبکه‌ای که فرد صرفاً یک گره مختصر از آن شبکه است منحل یا لاقط تضعیف می‌شود.

الف) علم شبکه و تأثیرپذیری آدمی

انواع تأثیراتی که آدمی در طول حیات خود می‌پذیرد را به چهار گروه تقسیم کرده‌اند: تأثیرات ژنتیکی، تأثیرات تاریخی، تأثیرات آب‌وهوایی، تأثیرات محیطی و اجتماعی. اما اخیراً پیشرفت‌های جدید در حوزه علوم شناختی و زیست عصب شناسی باعث شده مکانسیم‌های اثرپذیری انسان را بر اساس یافته‌های این حوزه علمی تبیین کنند و از این نظر ارتباط‌های جدیدی میان علوم شناختی و تربیت ارائه داده‌اند (تلخابی، ۱۳۹۱). یکی از عواملی که اخیراً مورد توجه قرار گرفته و اثرگذاری آن بر آدمی در کانون مطالعات قرار گرفته است، ساختارهای شبکه‌ای است.

درباره تأثیر قدرت خیره‌کننده شبکه‌های اجتماعی و این که این شبکه‌ها چگونه زندگی ما را تحت تأثیر قرار داده‌اند، پژوهشگران نشان داده‌اند که چگونه دوستان افراد بر روی تمام احساسات، تفکرات، و اعمال آنها اثر می‌گذارند. یعنی شما از کسانی که هرگز آنها را ندیده‌اید تأثیر می‌پذیرید.

نیکولاس کریستاکیس و جیمز اچ فاولر (۲۰۱۱)، نخستین‌شناسان، بر این باورند که علم شبکه می‌تواند مکانسیم این تأثیرگذاری را نشان دهد. این دانشمندان تمایل به شبکه‌سازی را حاکی از یک نیاز تکاملی می‌دانند. به این معنا که در میان نخستین‌ها، آن دسته از انسان‌هایی که به بهترین نحو می‌توانند شبکه‌های اجتماعی را به نفع خود دستکاری کنند، رشد می‌کنند و این توانایی ممکن است به صورت ژنتیکی رمزگذاری شده باشد. در طول مراحل اولیه تکامل انسان، احتمالاً مزیت انتخابی به افرادی اعطا می‌شد که در شبکه‌های اجتماعی زندگی می‌کردند و می‌توانستند اطلاعاتی در مورد غذا یا شکارچیان به اشتراک بگذارند.

بر بستری از علم نخستین‌شناسی، علم شبکه نشان می‌دهد که چرا چاق‌ها با چاق‌ها دوست می‌شوند و سیگاری‌ها با سیگاری‌ها و امثال آن. همان مثل قدیمی که می‌گوید کبوتر با کبوتر باز با باز. همانطور که کریستاکیس و فاولر (همراه با سایر محققان) دریافته‌اند، خصلت‌های مادی و روحی افراد، از جمله چاقی، سیگاری شدن، میل به خودکشی، از طریق سرایت شبکه گسترش می‌یابد. از این روست که اگر دوست دوست دوستانتان، که هرگز او را ندیده‌اید، اضافه وزن پیدا کند، احتمالاً وزن شما نیز افزایش می‌یابد. کریستاکیس و فاولر سرایت شبکه را در همه چیز از کمردرد تا خودکشی بررسی کرده‌اند. هر چه شبکه ارتباطات شما متراکم‌تر باشد، اعتقادات شما از نظر ایدئولوژیک شدیدتر و بیشتر غیرقابل حل خواهد بود.

علم شبکه پیامدهایی برای سیاست‌گذاری‌های عمومی دارد. مثلاً با شناسایی ساختار شبکه‌های مختلف، می‌توانیم مکان‌ها، یعنی "تاثیرپذیرترین" گره‌هایی که احتمالاً یک ایده (یا یک رفتار یا یک میکروب) را سریع‌تر منتشر می‌کنند، را شناسایی کنیم و در آن نقاط مداخله کنیم، مثلاً یک رفتار ناسالم (مانند سیگار کشیدن یا پرخوری یا خودکشی)، یا برای ترویج یک رفتار مثبت (مانند رأی دادن یا اهدای عضو)، یا واکسیناسیون مؤثرتر در برابر بیماری (همان، ۲۰۱۱).

ایده شبکه‌های اجتماعی دلالت‌های فلسفی مهمی نیز دارد. یک شبکه اجتماعی، در حالی که به نظر کاملاً حساس نیست، ولی عاملیت خود را در تولید و صدور رفتار افراد نشان می‌دهد. شبکه اجتماعی از ما می‌خواهد که هاب‌ها و گره‌هایی تشکیل دهیم، کارهای خاصی انجام دهیم، چه برای افزایش یا کاهش وزن، و چه برای هر رفتار دیگری که در ما نهایتاً شکل می‌گیرد، و این همه در حالی است که هیچ مدیر کنترل مرکزی وجود ندارد. در یک شبکه اجتماعی پرندگان، مدیر واحدی وجود ندارد که به پرندگان بگوید در یک جهت پرواز کنند، یک هوش جمعی به‌نحوی پدیدار می‌شود، به‌طوری که همه پرندگان در یک جهت پرواز می‌کنند. کریستاکیس و فاولر استدلال می‌کنند که از طریق علم شبکه، ما در حال کشف همان اصل در انسان‌ها هستیم - به‌عنوان افراد، ما بخشی از یک ابر ارگانیسم هستیم، یک شبکه کندومانند که تصمیمات ما را شکل می‌دهد. آنها می‌نویسند: "یک سیگاری ممکن است به‌اندازه‌ای که یک پرنده مجبور است جلوی پرواز گله را در جهت خاصی بگیرد، بر ترک سیگار کنترل داشته باشد (همان، ۲۰۱۱).

از دید برخی از نویسندگان، دیدگاه کریستاکیس و فاولر دیدگاهی خوش‌خیم است از این رو که نهایتاً استدلال می‌کنند با آگاهی از شبکه‌هایی که در آن‌ها درگیر هستیم، وضعیت همه ما بهتر خواهد شد. یعنی با این آگاهی ما می‌توانیم مداخله موثرتری داشته و وضعیت خود را بهتر کنیم. اما پرسشی که در این جا مطرح می‌شود این است که اگر تمام نگرانی‌ها و تفکراتی که داریم و معتقدیم محصول اراده آزاد فردی ماست، واقعاً فقط حرکت لاک‌پشتی مجموعه‌ای از گره‌ها باشد، آیا واقعاً باز هم می‌توان گفت این ما هستیم که از شبکه استفاده می‌کنیم یا شبکه است که از ما "استفاده" می‌کند؟

بحث و نتیجه‌گیری تربیتی

گفته شد که در منابع دینی و در رأس آنها، قرآن کریم، شواهد متعددی به نفع نظریه عاملیت انسان وجود دارد. شواهد فلسفی و علمی و روانشناختی فراوانی نیز این نظریه را مورد تأیید قرار می‌دهند. اما در عین حال این نظریه و نقطه کانونی آن که آزادی اراده آدمی است همواره مواجه با چالش‌هایی بوده است. یکی از این چالش‌ها نظریه شبکه‌ای و ارجحیت وجه تأثیرپذیری آدمی بر وجه تأثیرگذاری اوست. بر اساس نظریه شبکه‌ای، انسان عامل یا عاملیت انسان نه به عنوان عاملی مستقل که صرف نظر از هر آنچه که در پیرامون او می‌گذرد عمل کرده، بلکه به مثابه عضوی وابسته به یک مجموعه در حال عمل کردن است. این معنا البته در نظریه عاملیت مورد غفلت قرار نگرفته زیرا بر اساس این نظریه عاملیت تنها امری فردی نیست بلکه عمل جمعی و اجتماعی نیز در ذیل مقوله عاملیت انسان قرار می‌گیرد منتها، آنچه در دیدگاه شبکه‌ای، رفتاری شبه‌مکانیکی در نظر گرفته می‌شود، در عاملیت برحسب عمل جمعی و اجتماعی تبیین می‌شود. علاوه بر این، به نظر می‌رسد مقایسه شبکه‌های انسانی با آنچه در جهان حیوانات می‌گذرد چندان موجه نباشد به این دلیل که حضور عنصر آگاهی و اراده در آدمی هرآن می‌تواند بازی جمعی را به هم زند و حرکتی خلاف جریان طبیعی حاکم، که می‌توان از آن به مثابه برآیند رفتار شبکه نام برد، از خود نشان دهد. با این وجود باید تأکید کرد که از طرف حامیان نظریه شبکه‌ای توجه به عنصر آگاهی در فرد عامل مورد غفلت قرار نگرفته است و به میزان متفاوت آگاهی عضو شبکه از موقعیت خود اشاره شده است که می‌تواند از کم تا زیاد باشد. یعنی فرد می‌تواند نسبت به جایگاه خود در نظام شبکه‌ای عالم آگاهی داشته باشد و کل عالم هستی را به مثابه یک واحد در نظر بگیرد و خود را نیز به مثابه یک عضو کوچک از این شبکه ببیند که در عین کوچکی اما بدون او نیز چرخ عالم نمی‌چرخد. به عبارت دیگر، فرد می‌تواند نسبت به این امر آگاهی داشته باشد، یا به این معنا باورمند باشد، که هستی امر واحدی است که هویت شبکه‌ای دارد به گونه‌ای که جزیی‌ترین عنصر آن نیز در کل شبکه هستی نقشی درخور دارد که بدون او خللی در کل هستی پیش می‌آید، اما در عین حال نقش خود را که در هر حال برآمده از موقعیت او در شبکه است، به عنوان یک عامل مؤثر ایفا نماید.

بر مبنای این هستی‌شناسی می‌توان گفت که عاملیت فرد در طول دیگر عوامل است نه در عرض آنها. انتخاب‌های متفاوتی که فرد در پیش روی خود دارد هیچ‌کدام مخل حرکت جمعی

شبکه عالم هستی و وحدت آن نمی شوند. زیرا همان گونه که فرد، با نظر به عاملیت خود، با صورت ها یا امکان های متعدد و در عرض هم مواجه است، که می تواند آزادانه و بر حسب جایگاهی که در شبکه اتخاذ کرده است هرکدام از گزینه های پیش رو را انتخاب نماید، در همان حال، کل شبکه هستی هم با بی نهایت آینده ها و سرنوشت ها مواجه است، که در نهایت سرنوشت نهایی برحسب برآیندی از رفتار یا انتخاب های کل عناصر شبکه شکل خواهد گرفت. به نظر می رسد این وضعیت با تصویر آدمی و جهان به مثابه امور ممکن، یا امکان ها و قوه هایی که به تنهایی و بدون کمک و مشارکت دیگری - حال این دیگری شبکه ای از امکانات و ممکنات باشد یا هر چیز دیگر - نمی تواند عینیت یابد یا هویت عینی پیدا نماید، قابل جمع باشد. آنچه وضعیت آدمی را متفاوت می کند میزان و احتمالاً کیفیت متفاوت آگاهی او از موقعیت خود در شبکه است. می توان گفت همین عامل مهم باعث می شود که ما نتوانیم داده هایی را که از مشاهدات خود از رفتار حیوانات به دست آورده ایم مبنایی معتبر برای تبیین رفتار آدمیان با نظر به نسبت آنها با شبکه پیرامونی بدانیم.

در هر حال نظریه عاملیت فردی تأکید می کند که افراد برخلاف دیدگاه های جبرگرایان، دارای اراده آزاد و قدرت تصمیم گیری هستند و می توانند مسیر زندگی و هویت خود را به طور فعال شکل دهند. این نظریه در مقابل دیدگاه های ساختارگرایانه، مانند نظریات مارکسیستی یا کارکردگرایانه قرار دارد که هویت فردی را به عوامل اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی تقلیل می دهند. در این دیدگاه هویت یک فرایند پویای بازاندیشی و کنشگری فعال است که در طول زندگی فرد تداوم دارد. اما این کنشگری در شبکه ای از روابط و تأثیرات متقابل عواملی که هرکدام به مثابه گره هایی در یک شبکه عمل می کنند، معنا می یابد. عاملیت فردی در این دیدگاه نه تنها محصول اراده فرد، بلکه نتیجه موقعیت او در شبکه ای از روابط و اطلاعات قرار دارد که تصمیم های او را تحت تأثیر قرار می دهد. به عبارت دیگر، در تحلیل ویژگی اثرپذیری آدمی در ذیل نظریه شبکه، که انسان عامل را به مثابه عضوی وابسته به یک مجموعه در حال عمل کردن می داند، نشان داده شد که نظریه عاملیت به عمل جمعی، در کنار عمل فردی، توجه کرده منتها، آنچه در دیدگاه شبکه ای، رفتاری شبه مکانیکی در نظر گرفته می شود، در عاملیت برحسب عمل جمعی و اجتماعی تبیین می شود. در نهایت گفته شده که نظام های تربیتی باید در عین حال که مبنا را عاملیت فردی قرار می دهند اما باید توجه به پیچیدگی هایی که در فرایند شکل گیری رفتار آدمی وجود دارد داشته باشند، و در این میان ماهیت شبکه ای

حیات آدمی، و به تبع آن، امر تربیت، و نیز شبکه‌های درگیر در فرایند تربیت را مورد توجه قرار دهند. این نگاه ترکیبی که با نظریه کلاسیک عاملیت فردی، بر حسب توجه واقع‌بینانه به ماهیت شبکه‌ای موقعیت، و جایگاهی که برای آن در تصمیم‌گیری‌های فردی قائل است، تفاوت دارد، دلالت‌های مهمی برای تعلیم و تربیت دارد که به برخی از آنها اشاره می‌شود:

۱- تأکید بر احترام به فردیت و اراده آزاد

جایگاه محوری فردیت و اراده آزاد در نظریه عاملیت، و درهم تنیدگی آن با عوامل دیگر که در ساختار شبکه‌ای حیات آدمی تجلی می‌یابد، نظام‌های تربیتی را بر آن می‌دارد که در عین حال که مبنا را عاملیت فردی قرار می‌دهند اما به ماهیت شبکه‌ای موقعیت و حیات و رفتار آدمی نیز توجه داشته باشند. تربیت بر این اساس به مثابه منظومه‌ای در نظر گرفته می‌شود که تمام ارکان خود را در آن منظومه واحد قرار می‌دهد که در عین حال همه با هم رابطه تعاملی دارند. در این راستا، همه عناصر تربیت، مثل هدف، محتوا، روش و ابزارهای تربیتی، در ملازمت با این شیوه جایگذاری می‌شوند.

ترکیب ایده عاملیت فردی با نظریه شبکه‌ای، این ایده را به امری پیچیده تبدیل کرده است که توجه به این پیچیدگی برای دست‌اندرکاران تربیت حائز اهمیت شایان است. از این روست که می‌توانیم بگوییم تربیت نیز امری است پیچیده هر چند ظاهر ساده‌ای دارد. بر این اساس، یکی از مهارت‌ها و توانایی‌هایی که دست‌اندرکاران تربیت باید واجد آن باشند درک دقیق از این تمایز و ترکیب است، این که چگونه فردیت یا وجه فردی عمل را با وجه جمعی عمل ترکیب نمایند. از سوی دیگر، نقش محوری عاملیت فردی در ساخت هویت، و نقش آن در رقم زدن سرنوشت انسان و همین‌طور نقش کلیدی آن در موجه‌سازی پاداش یا مجازات فرد، که همه برآمده از انسان‌شناسی اسلامی است، ما را بر آن می‌دارد که در ساحت تربیت، عاملیت فردی و اراده آزاد را در کانون توجه قرار دهیم. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که در ساحت تربیت اجبار جایگاهی ندارد. اجبار آب‌شخور هیچ فضیلت تربیتی و اخلاقی نیست. در همین راستا می‌توان تأکید نمود که، عاملیت فردی و اراده آزاد با مسئولیت اخلاقی، ارزش اخلاقی، اصالت و خودگردانی عجین است. پس در ساحت تربیت اخلاقی به طریق اولی باید ایده عاملیت فردی و اراده آزاد را مبنا قرار داد.

۲- تأکید بر یادگیری مستقل و تفکر انتقادی

در رویکرد عاملیت فردی، که به دلیل توجه ویژه خود به دیگر عوامل که در یک قالب شبکه‌ای عمل می‌کنند به رویکرد ترکیبی هم از آن نام بردیم، یادگیری صرفاً انتقال دانش از معلم به شاگرد نیست بلکه فرایندی است که در آن فرد دانش را از طریق تعامل با محیط و منابع مختلف اطلاعاتی و دیگر افراد به دست می‌آورد و آن را با عاملیت خود تحلیل و پردازش می‌کند. در این دیدگاه فرد باید بتواند میان عاملیت فردی و تأثیرات شبکه‌ای تمایز قایل شود و موقعیت‌های اجتماعی را با دیدی انتقادی تحلیل کند.

۳- تأکید بر پرورش مهارت تصمیم‌گیری و خودتنظیمی

این توصیه به آن دلیل است که تصمیم‌گیری‌های فردی در بستر شبکه‌ای شکل می‌گیرد. انتخاب‌های فرد نه تنها به انگیزه‌های درونی او بلکه به اطلاعاتی که از شبکه دریافت می‌کند و روابطی که در آن قرار دارد بستگی دارد.

در دیدگاه فردگرایانه کلاسیک خودتنظیمی به معنای توانایی فرد برای کنترل یادگیری خود است. اما در دیدگاه شبکه‌ای خود تنظیمی شامل توانایی مدیریت تعاملات با دیگران، منابع اطلاعاتی، محیط‌های یادگیری و عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز می‌شود. در این میان باید توجه داشت که آموزش مهارت‌های ارتباطی مذاکره و همکاری بخش مهمی از مهارت خودتنظیمی است.

در چارچوب نظریه عاملیت موارد آموزشی و پرورشی زیر هم قابل استنتاج هستند:

- تأکید بر یادگیری مبتنی بر پروژه و یادگیری همیارانه
- تأکید بر یادگیری شبکه‌ای و پویا
- تأکید بر روش‌های مشارکتی و پروژه‌های گروهی و شبکه‌های یادگیری
- تأکید بر رویکردهای بین‌رشته‌ای
- تأکید بر ترکیب آموزش‌های رسمی با آموزش‌های غیررسمی مانند رسانه‌های

دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی و یادگیری تجربی

- توجه به روش‌های آموزش مبتنی بر روایت‌گری که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد از طریق روایت زندگی خود، هویتشان را در تعامل با دیگران بازسازی نمایند

- تأکید بر پرورش عاملیت مسئولانه در بستر اجتماعی؛ چراکه عاملیت فردی درون شبکه‌ای از روابط اجتماعی معنا پیدا می‌کند و تربیت باید افراد را برای مشارکت فعال و مسئولانه در جامعه آماده کند
- تأکید بر توجه به تنوع فردی در فرایندهای یادگیری
- تأکید بر توانمندسازی فردی برای مواجهه با تغییرات اجتماعی

در مقابل این تأکیدات مثبت، مواردی نیز وجود دارد که بر اساس دیدگاه عاملیت باید نقش و جایگاه پیشین آنها را کاهش داد، مانند قومیت و جنیست و طبقه اجتماعی.

منابع

- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۹۱). معاد، تهران: انتشارات حکمت.
- باقری، خسرو (۱۳۹۹). *عاملیت/انسان رویکردی دینی و فلسفی*، تهران: نشر واکاوش.
- باقری، خسرو (۱۴۰۱). *تربیت در/افق عاملیت/انسان*. تهران: نشر واکاوش.
- تلخابی، محمود (۱۳۹۱). پیوند میان علوم اعصاب و تربیت: چالش‌ها و امیدها، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. ۱۴ (۲)، ۲۹-۲۲.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۸۶). *المیزان فی تفسیر القرآن*. مترجم، سید محمد باقر، موسوی همدانی، چاپ پنجم، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه‌ی مدرسین حوزه علمیه قم
- عیسوی، کلودیا و عبداللهی، داوود (۱۳۹۷). *اثر دین، اعتقاد و ایمان در زندگی انسان/امروزی*، دومین کنفرانس دانش و فناوری روانشناسی، علوم تربیتی و جامعه‌شناسی ایران، تهران
- مدنی‌فر، محمدرضا (۱۳۹۵). *تبیین ماهیت و ویژگی‌های پژوهش تربیتی از منظر عاملیت انسان*. پایان نامه دکتری، دانشگاه تهران
- Christakis, N. A., Fowler, J. H. (۲۰۰۹). *Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives*. United Kingdom: Little, Brown.
- Fischer, J. M., Kane, R., Pereboom, D., Vargas, M. (۲۰۲۴). *Four Views on Free Will*. United Kingdom: Wiley.

مرادی، مصطفی (۱۴۰۳). بررسی دیالکتیک «ارزشیابی قوی» و «به رسمیت شناختن» در اندیشه چارلز تیلور و دلالت‌های آن در شکل‌دهی به هویت معلّم ایرانی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۱)، صص: ۸۴-۶۰

بررسی دیالکتیک «ارزشیابی قوی» و «به رسمیت شناختن» در اندیشه چارلز تیلور و

دلالت‌های آن در شکل‌دهی به هویت معلّم ایرانی^۱

مصطفی مرادی^۲

چکیده

هویت معلّم، ترکیب مفهومی پیچیده‌ای است که ادبیات پژوهشی گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است. در این مقاله با ابتدا به دیدگاه چارلز تیلور، مفهوم‌پردازی‌های وی در طرح دو سویه هستی‌شناختی و تاریخی برای هویت مورد ملاحظه قرار گرفت و با اتخاذ دو مبنای «ارزشیابی قوی» و «به رسمیت شناختن»، دیالکتیکی میان این دو مفهوم ترسیم شد. در یک سویه این دیالکتیک ارزش‌های اساسی معلّم و در سوی دیگر «دیگران مهم» که حاوی سیاست‌ها، آموزش‌ها و دیگر چارچوب‌های بیرونی که بر هویت معلّم مؤثر هستند، قرار دارند. این دوگانه، در درون معلّم، سنتزی شکل می‌دهد که هویت معلّمی را رقم می‌زند. این نکته مورد اشاره قرار گرفته که نمی‌توان یک بار برای همیشه، سنتزی نهایی و استاندارد از این دیالکتیک به دست داد و حد بهینه به نسبت افراد و جوامع متفاوت خواهد بود. از جمله دلالت‌های به دست داده شده در سویه ارزشیابی قوی «احراز وجود فضایل اخلاقی و ذهنی لازم برای داوطلبان حرفه‌ی معلّمی» و «احراز ارزش بودن حرفه معلّمی برای داوطلبان حرفه معلّمی» و در سویه به رسمیت شناختن می‌توان به دو دلالت «به رسمیت‌شناسی عاملیت» و «به رسمیت‌شناسی تکثرات فکری و فرهنگی» معلّمان اشاره نمود.

واژگان کلیدی: ارزشیابی قوی، به رسمیت شناختن، تیلور، معلّم، هویت

۱. تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۲۱

۲. استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول) mmoradi84@ut.ac.ir

مقدمه

هویت معلّم^۱، یکی از ترکیب‌های مفهومی پیچیده‌ای است که ادبیات پژوهشی گسترده‌ای را به خود اختصاص داده است. البته مفهوم هویت، خود به تنهایی، انبوهی از مطالعات در حوزه‌های دانشی مختلف از جمله روانشناسی، فلسفه، جامعه‌شناسی و حتی ادبیات و تاریخ به همراه داشته است؛ که برای ارائه یک فهم موجّه از «هویت معلّم» لازم است نخست، مراد ما از آن مشخص گردد. در واقع می‌توان گفت تا زمانی که معنایی منقّح از مفهوم هویت در دست نباشد، امکان درک ترکیب مفهومی «هویت معلّم» نیز ممکن نیست. اما هویت به چه معنا است؟

برای تعریف هویت و تعیین مصادیق آن تقسیم‌بندی‌های متعددی انجام شده است. گاه در یک تقسیم‌بندی کلی، هویت در دو نوع فردی و جمعی در نظر گرفته شده است (اسپلیتر^۲، ۲۰۰۷)؛ گاه نظر به اهمیت «دیگری» در هویت‌یابی افراد و نقش ماندگاری که «به‌رسمیت-شناختن»^۳ دیگران در هویت ما برجای می‌گذارد، برخی بدین نتیجه رسیده‌اند که هویت را یکسره اجتماعی (جنکینز^۴، ۲۰۰۸، ص. ۱۷) یا ارتباطی^۵ (اسپلیتر، ۲۰۱۰) در نظر بگیرند.^۶ گاه بر مبنای لایه‌های تودرتوی هویت انسان، ابعادی همچون هویت جنسیتی، هویت زبانی، هویت قومی، هویت دینی و نظایر آن (احمدی، ۱۳۹۰) را برای اشاره به هویت انسان مورد توجّه قرار داده‌اند. گاهی نیز بر مبنای ارتباط انسان با محیط پیرامونی، هویت به دو شکل هویت ذاتی مانند هویت جنسیتی و اکتسابی مانند هویت دینی، تقسیم شده است (برکوس^۷، ۲۰۰۸). سرانجام، در تقسیم‌بندی‌های اشاره شده، به نظر می‌رسد، هویت معلّمی، هویتی اکتسابی از جنس هویت حرفه‌ای یا سازمانی است (فاستر^۸، ۲۰۱۲)، که ابعاد فردی و اجتماعی خاص خود را دارد (پری^۹ و همکاران، ۲۰۲۳).

۱. Teacher identity

۲. Splitter

۳. Recognition

۴. Jenkins

۵. Relational

۶. در نگاه اسپلیتر، چارلز تیلور، فیلسوفی که دیدگاه وی مبنای تحلیل پژوهش حاضر است، در میانه‌ی نگاه جمع‌گرایانه و فردگرایانه به هویت است (اسپلیتر، ۲۰۰۷)

۷. Brekhus

۸. Foster

۹. Peri

در بیانی پرکاربرد، هویت، پاسخی به پرسش «من کیستم؟» تعریف شده است؛ این «پاسخ» برآیندی است از تصویری که «دیگران مهم»^۱ به ویژه والدین، از فرد به وی منعکس می‌سازند^۲ با تفسیری که فرد از این انعکاس برای خود می‌سازد (تیلور، ۱۹۹۴). در واقع می‌توان گفت همواره دیالکتیک فعالی میان بازخوردهای دیگران مهم، از بودن ما در جهان هستی و تحلیل این بازخوردها در ساحت هستی ما ساری است و همین دیالکتیک، رقم‌زننده معنای زندگی و وجه زیستن ما خواهد بود.

هویت‌مندی، بخش لاینفک یک زندگی معنادار است، صرف نظر از اینکه معنای زندگی در نگاه فرد چه باشد؛ این معنا، سمت و سوی زندگی وی را معین می‌کند و به تعبیر اریکسون^۳ «هسته مرکزی خودآگاهی» وی را تشکیل می‌دهد (اریکسون، ۱۹۶۸، ص. ۲۱۸). برای نمونه، اگر کسی لایه دینی هویت خویش را برجسته‌ترین لایه هویتی خویش بیابد، هستی برای وی رنگ دینی خواهد گرفت و عناصر هستی در تلائم و هماهنگی، آفریده و مقهور خداوندی خواهند بود که نگاه‌دارنده وی است. در سوی دیگر، بی هویتی، نوعی بحران است که معناداری زندگی را دچار چالش می‌کند و انسان بی‌معنا، وجهی برای زیستن نمی‌یابد (اریکسون، ۱۹۶۸، صص. ۱۶۳-۱۶۴).

به رأی وودورد^۴، در هویت‌مندی، به ضرورت سه عنصر آگاهی^۵، التزام فعال^۶، و مرزبندی^۷ وجود دارد (وودورد، ۲۰۰۸). یعنی نمی‌توان گفت کسی، برای مثال، هویت ملی ایرانی دارد ولی نسبت به آن ناآگاه است. شاید هویت فرد، چنان‌که به نقل از اریکسون اشاره شد بتواند، منفی و مخرب باشد و یا به تعبیر باقری و خسروی، ایستا^۸ باشد (باقری و خسروی، ۲۰۱۰) ولی فرد نمی‌تواند نسبت به آن ناآگاه باشد. این با تعریف هویت ناسازگار است^۹. از سوی دیگر وقتی فردی هویتی را برگزید و خود و هستی را به رنگ خاصی دید، نمی‌تواند نسبت به این هویت، بی تفاوت باشد و مساهمتی در ساختن دنیای خویش، مطابق با این هویت نداشته

۱. Significant others

۲. در ادبیات تیلور، این اقدام، به رسمیت شناختن نام دارد که به آن بازمی‌گردیم.

۳. Erikson, E., H.

۴. Woodward, K.

۵. Awareness

۶. Active Engagement

۷. Demarcation

۸. static

۹. عناصر ناآگاه شخصیت انسان عمدتاً در شخصیت (personality) وی متبلور می‌شود. برای توضیح بیشتر بنگرید به (مرادی و باقری نوع پرست، ۱۳۹۹).

باشد. برای نمونه کسی که رنگ هویت قومی خاصی را - به درست یا خطا - به خود می‌گیرد، فعالانه برای رشد و گسترش این هویت خواهد کوشید. سرانجام اینکه، هویت به ضرورت در خویش مرزبندی دارد؛ فرد نمی‌تواند هویت دینی داشته باشد و همزمان زیستی غیردینی داشته باشد؛ اگر هویت ایرانی، در ساخت وجودی فرد برجسته باشد این ممکن نیست برای وی تفاوتی نداشته باشد که او را ایرانی بنامند یا غیرایرانی. در ذات هویت، نوعی مرزبندی و خط‌کشی نهفته است و وقتی شما خود را به صورتی تعریف می‌کنید هم‌زمان، اعلام می‌کنید که گونه‌های متنوع دیگر را نپذیرفته‌اید.

البته، این بدان معنا نیست که نسبت روشن و سراسری از عناصر هویتی در ساحت وجودی هر فرد انباشته شده است؛ بلکه، به نظر می‌رسد که هویت یک فرد، طرحی یکپارچه^۱ (گینان^۲، ۲۰۰۴) و هم‌زمان رنگارنگ و به تعبیر شایگان «چهل تکه» (شایگان، ۱۳۸۴) از عناصری است که شاید احصای همه آن‌ها حتی برای خود فرد نیز میسر نباشد؛ اما، هم‌زمان برآیند نهایی این هویت هرچه که باشد، چارچوب‌ها یا ریل‌گذاری‌های مشخصی را در نوع کنش ما خواهد داشت. برای نمونه وقتی گفته می‌شود هویت ملی کسی ایرانی است گستره‌ای از ویژگی‌های فرهنگی، زبانی و تاریخی همچون زبان فارسی، اقلیم خاص ایران، تاریخ بلند ایران، خلق و خوی خاص ایرانیان، در نسبت‌هایی متفاوت، در هویت وی مؤثر هستند (رجایی، ۱۳۸۶، صص. ۱۰۵-۱۳۳). در باب هویت دینی نیز همین‌طور است؛ برای نمونه در نگاه کسی همچون علامه طباطبایی، لایه‌های متعددی از عناصر فلسفی و عرفانی دست‌اندرکار رقم زدن معنای دین‌ورزی در نگاه وی هستند، حال آن‌که برای یک فرد دین‌دار اخباری‌مسلك همچون میرزا محمد امین استرآبادی، عناصر و تفاسیر دیگری دست‌اندرکار هستند؛ ولی هم‌زمان هر دو از لایه هویتی دینی برخوردار هستند.

بدین ترتیب باید اشاره کرد که هویت هر فرد از یک سو بی‌همتا^۳ است (تیلور، ۲۰۰۳، ص. ۲۸) و از سوی دیگر ابعاد مشترکی با دیگران دارد. همانند دو معلّم زن ایرانی که در ایرانی بودن، مسلمان بودن، مؤنّث بودن و بسیاری دیگر از عناصر هویتی، وجه اشتراک دارند ولی هم‌زمان تفاوت‌های ظریف بسیاری میان آنان وجود دارد. برای نمونه، در یکی علاوه بر زبان فارسی که زبان فرهنگی و رسمی ایرانیان است، زبان قومی نیز در شکل‌گیری فرهنگی آن مؤثر است؛ در

۱. این دیدگاه در برابر دیدگاه برخی فیلسوفان پست مدرن است که برای هویت انسان تکثری غیرقابل جمع قائل هستند. برای تحلیل موضوع بنگرید به کتاب (گینان، ۲۰۰، فصل پنجم)

۲. Guignon

۳. unique

دیگری صرفاً زبان فارسی زبان ارتباطی است؛ یا برای یکی، معلّمی ابعاد ارزشی و فرهنگی خاص خود را دارد و برای دیگر ممکن است صرفاً شغلی برای کسب درآمد باشد.

در ادامه، پس از اشارات مختصری که در باب هویت و هویت‌یابی رفت، با ابتناء به آرای فیلسوف معاصر، چارلز تیلور، که دیدگاه متمایز و قابل توجّهی در باب چیستی هویت و هویت‌یابی دارد، در پی آن هستیم که نگاهی دیگر بر مسئله هویت معلّمی بیافکنیم. دو مفهوم کلیدی در نگاه تیلور برای شرح هویت‌یابی یکی مفهوم ارزشیابی قوی^۱ و دیگری به رسمیت شناختن^۲ است؛ این دو ترکیب مفهومی، در دو سرطیف دیالکتیک میان خود و دیگری است؛ تعریفی که پیش‌تر به نقل از تیلور مورد اشاره قرار دادیم. این دیالکتیک، نقشی جدی در شکل‌گیری هر نوع لایه هویتی در ساحت وجودی انسان دارد و درک آن می‌تواند به فهم بهتر مبانی فلسفی شکل‌گیری هویت یاری رساند و امکان ایجاد شرایط شکل‌گیری یک هویت مثبت، سازنده و پویا در نهاد معلّم ایرانی را فراهم آورد.

از همین‌رو، مبتنی بر دیدگاه تیلور، نخست به دو ترکیب مفهومی ارزشیابی قوی و به رسمیت شناختن به عنوان دو پاره اساسی شکل‌گیری هویت انسان توجّه خواهیم کرد. سپس با نظر به ادبیات گسترده موجود در باب هویت معلّمی، دلالت‌های اتکاء به دیدگاه فلسفی حاضر مورد تحلیل قرار خواهد گرفت.

ارزشیابی قوی

ابی^۳ در تفسیر دیدگاه تیلور اشاره کرده است که تیلور دو سویه برای هویت انسان غربی برشمرده است. سویه نخست، «سویه هستی‌شناختی»^۴ است؛ که عبارت است از آن ویژگی‌هایی که در همه زمان‌ها و مکان‌ها، بخش لاینفک هویت هر فرد انسانی است^۵ (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۶۶). سویه هستی‌شناختی، همان ویژگی‌هایی است که در انسان بودن ما نقش ماهوی داشته و ما را از دیگر جانوران تفکیک می‌کند؛ به عبارتی دیگر، بدون درنظر گرفتن سویه‌های هستی‌شناختی هویت انسان، نمی‌توان از نوع انسان سخنی به میان آورد. این ویژگی‌های

۱. Strong evaluation

۲. Recognition

۳. Abbey, R.

۴. Ontological aspect

۵. سویه دیگر هویت انسان، «سویه تاریخی» است که در بحث از مفهوم «به رسمیت شناختن»، مورد اشاره قرار خواهیم داد.

عبارتند از اینکه اولاً، انسان موجودی خودتفسیرگر^۱ است؛ دیگر اینکه، انسان موجودی زبان-مند است؛ سوم اینکه، انسان موجودی است که دارای توانایی ارزشیابی قوی است و آخر اینکه انسان برخوردار از هویت گفت‌وگویی^۲ است^۳. از نگاه تیلور، نوع انسان، موجودی است که پیوسته در حال تفسیر و تحلیل خویشتن است و این تفسیر زبانی است و هم‌زمان آغشته به ارزشیابی قوی است. اما ارزشیابی قوی چیست؟ این مفهوم چنان‌که اشاره خواهد شد، نقشی اساسی در تحلیل تیلور از هویت انسان دارد که در ادامه به شرح آن خواهیم پرداخت.

ارزشیابی قوی نوعی سنجش مرتبه دوم از کنش انسانی است که امری کیفی بوده و با ارزشمندی^۴ در پیوند است. در برابر این ارزشیابی، ارزشیابی ضعیف^۵ نیز امری است که می‌تواند کمی یا کیفی باشد و صرفاً با پسند^۶ و ذائقه^۷ انسان و به‌طور کلی پیامد^۸ امیال و اعمال انسان در پیوند است. برای نمونه داوری در باب اینکه، شما برای تعطیلات آخر هفته به پارک بروید یا سینما، امری است که به سلیقه و پسند و لذتی که شما به‌دنبال آن هستید، بستگی دارد؛ این نوع از ارزشیابی‌ها در نگاه تیلور، ارزشیابی ضعیف نام دارد؛ که بسیار متنوع و متغیر است. اما سنجش اینکه آیا شما به سبب یک پیشنهاد اغواکننده، خیانت به دوست خویش را روا بدارید یا خیر، نوعی از ارزشیابی است که با ارزشمندی^۹ میل یا عمل انسان در ارتباط است نه پیامد و پسند وی. این نوع از ارزشیابی، ارزشیابی قوی نام گرفته است و ارزش و معنای گران‌بازی در آن نهفته است. حالت نخست، موردی است از انتخاب‌های مربوط به پسند و سلیقه، ولی مورد دوم با ارزش‌های اساسی انسان در ارتباط است. به‌سادگی ممکن است بر اساس ملاحظات، انتخاب یک فرد از پارک به سینما یا بالعکس تغییر کند، ولی روا دانستن خیانت به دوست نزدیک و صمیمی خود، فارغ از پیامدهای آن، مسئله‌ای از نوع دیگر است.

۱. Self-interpreting

۲. dialogical self

۳. تیلور در چند اثر خویش، ویژگی‌های هستی‌شناختی انسان را مورد توجه قرار داده است. از جمله در مجموعه مقالات *عالم‌بیت انسانی و زبان*، *نوشتارهای فلسفی* (۱۹۸۵)، که باهم‌آیی برخی از مقالات پیشتر چاپ شده اوست، و در بخش نخست آن، به این ویژگی‌ها، پرداخته است؛ ولی بیش از آن، در کتاب *سرچشمه‌های خود: ساختن هویت مدرن خود* (۱۹۸۹)، که شاهکار او نام گرفته است، مفصلاً بدین مضامین بازگشته است.

۴. worth

۵. weak evaluation

۶. preferences

۷. taste

۸. outcome

۹. worth

تیلور بحث از ارزشیابی قوی را در برابر دیدگاه هری فرانکفورت^۱ طرح نموده است. فرانکفورت امیال انسان را به دو دسته، امیال مرتبه اول^۲ و امیال مرتبه دوم^۳ تقسیم نموده است. مراد وی، از امیال مرتبه اول، امیال مشترک میان انسان و حیوان است، مانند میل به خوردن و خوابیدن. اما امیال مرتبه دوم از نگاه وی، مختص انسان است و آن عبارت از نگاه ارزیابانه یا درجه دومی است که فرد به امیال مرتبه اول دارد. فرانکفورت، موجودی را که تابع محض امیال مرتبه اول باشد را میل‌پیرو^۴ می‌نامد و از همین رو، تفاوت اساسی میان انسان و حیوان را در بهره‌مندی از امیال مرتبه دوم، که نامی دیگری، برای مفهوم اراده^۵ است، استوار می‌سازد (فرانکفورت، ۱۹۷۱).

تیلور ضمن پذیرش ساختار کلی بحث فرانکفورت، بر این باور است که وی، در تقسیم‌بندی دو درجه‌ای امیال، به ارزش امیال توجه ننموده است. به رای تیلور، میان امیال و حتی اعمال انسان تفاوت وجود دارد؛ برخی از امیال یا اعمال انسان واجد ارزشی می‌باشند که آن را از دیگر امیال و اعمال انسان متمایز می‌نماید، از همین رو سنجش یا ارزشیابی‌ای که رو به سوی امیال یا اعمال ارزشمند انسان باشد را در برابر اعمال فاقد ارزش، ارزشیابی قوی دانسته است؛ از همین رو، تیلور، امیال مرتبه دوم را که صرفاً به ترجیحات و ذوقیات انسان سروکار داشته و پیامد^۶ کار را مدنظر دارد را ارزشیابی ضعیف و امیال مرتبه دومی را که در پی حصول ارزشمندی یک میل است، صرف نظر از اینکه پیامد کار چه باشد را، ارزشیابی قوی قلمداد نموده است. در نگاه تیلور، انسان، در گُنه وجود خویش، خیانت به دوست صمیمی خویش را مردود می‌داند، صرف نظر از اینکه پیامد این خیانت چه باشد و ارزشمندی آن، با خوردن این غذا یا آن غذا و مسافرت به شمال یا جنوب، تفاوت دارد (تیلور، ۱۹۸۵، صص. ۱۵-۱۶).

تیلور بر این رای است که، ارزشیابی قوی، امری اقتضایی^۷ و موقت نیست بلکه دائمی است و از ژرفای وجود انسان برخاسته است و در سراسر زندگی انسان بر تصمیمات او سایه افکنده است (تیلور، ۱۹۸۵، ص. ۱۹). انتخاب اینکه فرد شجاع باشد یا بزدل، رازدار باشد یا خائن، عزت نفس داشته یا پست باشد، می‌تواند سرنوشت زندگی فرد را رقم بزند و از این رو است که تیلور

۱. Frankfurt, H.

۲. first order desires

۳. second order desires

۴. wanton

۵. will

۶. outcome

۷. contingent

در تبیین این نوع از ارزشیابی از استعاره ژرفا^۱ سود جسته است (تیلور، ۱۹۸۵، ص. ۲۳). این نوع از ارزشیابی به دلیل مرتبط بودن با ژرف‌ترین ابعاد وجود انسان، از وضعیتی حیاتی برخوردار است و تصمیم‌گیری فرد در آن حوزه، همان تعریفی است که فرد از خود در زندگی خویش ارائه داده است؛ از همین‌رو است که تیلور ارزشیابی قوی را رقم‌زننده هویت انسان دانسته است: «بنابراین هویت ما، با ارزشیابی‌های مشخصی که از ما به عنوان یک فرد عامل^۲ جدانشدنی‌اند، تعریف می‌شود. تهی از چنین ارزشیابی‌هایی، ما نخواهیم توانست خودمان باشیم.» (تیلور، ۱۹۸۵، ص. ۳۴).

وقتی فرد، برخی از چیزها را واجد کیفیتی برتر تلقی می‌کند و تمام کوشش خویش را بر سر دستیابی به آن‌ها می‌نهد، و ارزشمندی خویش را مشروط به حرکت در تحقق آن اهداف می‌داند، هویت این فرد، این‌گونه تعریف شده است. به بیان تیلور «هویت ما آن چیزی است که به ما اجازه می‌دهد تا چیزهایی را که برای ما از اهمیت برخوردارند و چیزهایی که از اهمیت برخوردار نیستند، تعریف کنیم» (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۳۰) و این همان کاری است که انسان‌ها به هنگام کاربست ارزشیابی قوی، بدان مبادرت می‌ورزند. باری، این دقیقه، حاکی از ارتباط وثیق هویتیابی با ارزشیابی قوی است. البته این بدان معنا نیست که ارزشیابی قوی لزوماً، آگاهانه صورت می‌پذیرد. از نگاه تیلور فرد ناگزیر از ارزشیابی قوی است ولی این ارزشیابی می‌تواند به شکلی ناخودآگاه نیز صورت پذیرد (ابی، ۲۰۰۰، ص. ۱۹).

به رسمیت شناختن

چنان‌که اشاره شد از نگاه تیلور برخی ویژگی‌های هویتی انسان، معرّف وجودی وی هستند که تیلور آن‌ها را سویه‌های هستی‌شناختی هویت انسان نام‌گذاری نموده است. اما همچنین انسان از «سویه‌ای تاریخی» در ساختار هویتی خویش برخوردار است که موجب تمایز وی از دیگر انسان‌ها می‌شود. در واقع سویه تاریخی هویت، تمام آن ویژگی‌هایی است که متأثر از اجتماع و فرهنگی است که فرد در آن بالیده است. برای نمونه، در فرهنگ تاریخی ایرانیان، بر خلاف فرهنگ اعراب، مفهوم «خاک» از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ این در حالی است که برای اعراب، نژاد اهمیت بیشتری یافته است (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۰، ص. ۶۵۴). بنا به دیدگاه آبی، در شرح دیدگاه تیلور، وی نکات متعددی در رابطه با سویه‌های تاریخی هویت انسان غربی به دست داده است (ابی، ۲۰۰، صص. ۷۲-۱۰۰). اما مسئله مهم در اینجا، نسبتی

۱. metaphor of depth

۲. agent

است که میان سوبیه‌های تاریخی هویت و عمل به‌رسمیت‌شناختن وجود دارد. در واقع می‌توان گفت عمل به‌رسمیت‌شناختن از سوی «دیگران مهم»، منجر به ایجاد ویژگی‌های تاریخی در هویت انسان می‌شود.

مفهوم به‌رسمیت‌شناختن که معادل آن در زبان آلمانی *Anerkennung* است، ابتدا در آثار فیلسوفان آلمانی، به طور خاص با کارهای هگل و فیشته مورد توجه قرار گرفت. به‌طور عام، به‌رسمیت‌شناسی به‌معنای پذیرش و احترام به خواسته‌ها و حقوق دیگران، چنان‌که هستند و با تمام تفاوت‌هایی که با ما دارند، است. به‌طور ساده، ما می‌دانیم که هستیم و می‌توانیم خود را تعریف کنیم، زیرا در یک تعامل پیوسته با دیگران بوده‌ایم و درست یا غلط از سوی آنان به‌رسمیت شناخته شده‌ایم. این مفهوم و نسبت آن با مفهوم هویت‌یابی یکی از محوری‌ترین اندیشه‌های چارلز تیلور است. تیلور به‌طور خاص، ضرورت طرح این بحث را ناشی از نقش محوری آن در تعریف کیستی انسان دانسته است. از نگاه تیلور هویت ما وابسته به آن است که از سوی دیگران به‌رسمیت شناخته شود (تیلور، ۱۹۹۴). این مفهوم بر خلاف مفهوم دیگر مورد نظر در این مقاله، یعنی مفهوم ارزشیابی قوی، هم در فلسفه و هم جامعه‌شناسی و روانشناسی از ادبیات قابل ملاحظه‌ای برخوردار است.^۱ در سنت فلسفی، چنان‌که اشاره شد، این مفهوم، نقش محوری در دستگاه فکری هگل دارد. تیلور که خود از شارحان دیدگاه هگل می‌باشد، این مفهوم را از وی وام گرفته است.

هگل در نگاه تاریخی خویش، روح^۲ انسان را زمانی واجد خودآگاهی^۳ و برخوردار از یک وجود عقلانی^۴ یا جهانی^۵ می‌داند که در یک به‌رسمیت‌شناسی متقابل^۶ با دیگر اعضای جامعه باشد. هگل برخوردار از یک زندگی اخلاقی هدفمند را بودن در یک بافت اجتماعی و در ارتباط متقابل با دیگر اعضای جامعه تعریف می‌کند. کیستی روح، وابسته به، به‌رسمیت شناخته شدن از سوی دیگری است (بیزر^۷، ۲۰۰۵، صص. ۱۱۸-۱۲۳). به رأی هگل، انسان، از آن رو انسان است که در روابط اجتماعی با دیگران است، وگرنه چنان‌که ارسطو به درستی

۱. در سنت جامعه‌شناسی می‌توان به کتاب بسیار مهم جورج هربرت مید (George Herbert Mead) با عنوان «ذهن، خود و جامعه» (۱۹۶۲) اشاره نمود که نقش دیگران مهم و به‌رسمیت‌شناختن در هویت‌یابی انسان را مورد توجه قرار داده است (ص. ۹۰)؛ در سنت روانشناسی نیز کار مهم اریکسون از شهرت بسیاری برخوردار است (۱۹۶۸، صص. ۷۰-۷۴).

۲. spirit

۳. self-awareness

۴. rational

۵. universal

۶. mutual recognition

۷. Beiser

اشاره نموده: «بیرون از اجتماع، انسان یا جانور است یا خدا» (بیزر، ۲۰۰۵، صص. ۲۷۸-۲۸۱). این بصیرت هگل، اثر ماندگار و عمیق بر دیدگاه فلسفی تیلور گذاشته است.

تیلور موضوع به رسمیت شناختن را در دو سطح پیگیری نموده است، سطح فردی و سطح اجتماعی. در سطح فردی، چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، کیستی ما عمیقاً وابسته به روابط تودرتوی ما با «دیگران مهم» است. اینکه والدین، در دوران کودکی چه تصویری را از کودک به او منتقل می‌کنند، و چه جایگاهی را برای او متصور می‌شوند، نقشی نازدودنی بر ساختار وجودی کودک خواهد گذاشت (تیلور، ۱۹۹۴). روابط عاطفی میان اعضای خانواده، نقش‌های اجتماعی کودک در مدرسه و اجتماع و حتی ترتیبات وابسته به برطرف نمودن نیازهای اساسی کودک، همه ردپای خویش را بر کیستی کودک خواهند گذاشت. کودک خود را آن‌طور خواهد دید که دیگران او را به رسمیت شناخته‌اند. چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، بیان این دقیقه، بدان معنا نیست که فرد در دوران بلوغ و شکوفایی عقل، در برابر اجتماع دست‌بسته و بی‌اختیار است بلکه صرفاً حاکی از بافت‌مندی ساختار هویتی انسان است.

اما در سطح اجتماعی، اندیشه به‌رسمیت‌شناختن، مفهومی محوری در طرح نظام اندیشه سیاسی تیلور است؛ وی با تکیه بر این انگاره، برخی دیدگاه‌های مطرح در حوزه تعاملات فرهنگی را مورد نقد و بررسی قرار داده است (مرادی و همکاران، ۱۳۹۹). در سطح اجتماعی، طرح بحث به‌رسمیت‌شناختن متأثر از موضوع تکثر فرهنگی‌ای است که در کشورهای غربی ایجاد شد؛ در این کشورها به دلیل مهاجرت گسترده برخی اقلیت‌های دینی و فرهنگی غیربومی، نوعی تقاضا برای توجه به تفاوت‌های فرهنگی و مذهبی به وجود آمد. مدافعان این دیدگاه با طرح نظرگاه چندگانگی فرهنگی به دنبال آن هستند که همان‌گونه که هستند به رسمیت شناخته شده و از اضمحلال یا ادغام فرهنگ آنان، ذیل فرهنگ‌های مسلط غربی اجتناب شود (تیلور، ۱۹۹۴). برای نمونه، اقلیت‌های مسلمان و هندی در کشور انگلستان خواهان حفظ ساختارهای فرهنگی خویش بوده و متقاضی به‌رسمیت‌شناسی این ساختارها از سوی بدنه حکومتی و فرهنگی مسلط آن کشور بودند (لستر^۱، ۲۰۱۰؛ کنتل^۲، ۲۰۱۴).

به‌رسمیت‌شناسی، به عنوان مؤلفه محوری در هویت‌یابی انسان، می‌تواند شکل‌های مختلفی به خود بگیرد. پالما^۳ (۲۰۱۴) دیدگاه تیلور را با دیدگاه چهارتن از فیلسوفان (پل

۱. Lester

۲. Cante

۳. Palma A., J.

ریکور^۱، اکسل هونت^۲، نانسی فریزر^۳ و جیمز تولی^۴ مورد بررسی و مقایسه قرار داده و دیدگاه تیلور را به نظر هونت نزدیکتر یافته است. بر این اساس، شما می‌توانید به سه شکل متفاوت، دیگری را به رسمیت بشناسید. «به رسمیت شناختن بر مبنای عشق^۵»، «به رسمیت شناختن بر مبنای حقوق^۶» و «به رسمیت شناختن بر مبنای همبستگی^۷». برای مثال، به رسمیت شناختن یک گردزبان اهل تسنن ایرانی، می‌تواند یا بر مبنای عشق باشد، بدین معنا که شما او را همین گونه که هست دوست بدارید، یا بر مبنای حقوق باشد، بدین معنی که شما برای او حقوقی قائل هستید که ممکن است این حقوق زیرپا گذاشته شده باشد و سرانجام، شما خود را با او هم‌داستان می‌بینید و با وی احساس همبستگی می‌کنید.

در این نگاه، وقتی شما کسی را بر مبنای عشق به رسمیت می‌شناسید، شرایط ایجاد «اعتماد به نفس»^۸ را در وی را ایجاد می‌کنید؛ زمانی که دیگری را بر مبنای حقوق به رسمیت می‌شناسید و حقوقی را که به جهت شهروند بودن یا انسان بودن از آن برخوردار است برای وی معتبر می‌دانید، زمینه ایجاد «حرمت به نفس»^۹ را در وی ایجاد کرده‌اید و سرانجام زمانی که پیش‌تر رفته با وی احساس همبستگی می‌کنید و گسستی میان «ما» و «آنها» باقی نمی‌گذارید، امکان ایجاد «عزت نفس»^{۱۰} را برای وی فراهم نموده‌اید (پالما^{۱۱}، ۲۰۱۴، صص. ۱۵۹-۱۵۶).

دیالکتیک میان خود و دیگری

در دیالکتیک میان دو مفهوم ارزشیابی قوی و به رسمیت شناختن به نظر می‌رسد که به تعبیر برخی از متفکران حوزه هویت، نوعی مذاکره^{۱۲} برای ساختن هویت صورت می‌پذیرد (ریوز^{۱۳}،

۱. Ricoeur, P.

۲. Honneth, A.

۳. Fraser, N.

۴. Tully, J.

۵. Love

۶. Right

۷. solidarity

۸. self-confidence

۹. self-respect

۱۰. self-esteem

۱۱. Palma

۱۲. negotiation

۱۳. Reeves

۲۰۱۸)، یعنی از یک سو فرد با ارزشیابی قوی به دنبال تعیین ارزشمندترین چیزهایی است که به زندگی وی معنا می‌بخشد، اموری که زندگی بدون آن‌ها به پوچی می‌گراید و از سوی دیگر انسان، همه آن‌چه به عنوان مواد لازم برای ارزشیابی قوی در اختیار دارد، در فرایند به رسمیت‌شناسی از سوی دیگران در دسترس وی قرار گرفته است. این دو در یک دیالکتیک پیوسته، هویت نهایی فرد را رقم می‌زنند. هویتی که به زندگی فرد ارزش می‌دهد و فرد بدان تعلّق خاطر دارد.

در واقع برای ایجاد یک هویت سازنده و پویا در معلّم، نمی‌توان یکسره بار هویت‌یابی را بر دوش فرد و علایق فردی وی گذاشت و انتظار داشت با یک گزینش مناسب از داوطلبانی که واجد شرایط معلّمی هستند شاهد هویتی مثبت و سازنده بود بلکه، شکل مواجه حکومت و به طور خاص نهاد رسمی آموزش و پرورش با معلّمان و نحوه به رسمیت‌شناختن آنان، نقشی بی‌بدیل در ساختن هویت معلّمان خواهد داشت. از سوی دیگر تصوّر اینکه صرف ایجاد یک ساختار و محیط مناسب برای معلّمان و رقم زدن شرایط مطلوب برای آموزش و تحصیل آنان، می‌تواند جایگزین انگیزش و جهت‌گیری فردی و درونی آنان در انتخاب حرفه معلّمی شود، خطا خواهد بود. کسی که در جایی حرفه معلّمی را به عنوان هدف و فعالیت «ارزشمند» برنگزیده باشد و صرفاً نگاه شغلی به آن داشته باشد در هر نوع ساختار مناسبی از آموزش و پرورش نخواهد توانست هویتی معلّمی مناسبی بیابد.

در ادامه ضمن مروری گذرا بر ادبیات حوزه هویت معلّمی، دلالت‌های دیالکتیک ایجاد شده میان دو مفهوم ارزشیابی قوی و به رسمیت‌شناختن را مورد تحلیل قرار خواهیم داد.

هویت دیالکتیکی معلّم

هویت معلّم از جمله مفاهیمی است که از ادبیات پژوهشی قابل توجّهی برخوردار است و به‌ویژه از سال ۲۰۱۰ میلادی روند رو به رشدی را نیز تجربه کرده است (راشتون^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). عناصر بسیاری در باب شکل‌گیری هویت معلّمی در پژوهش‌ها به دست داده شده، که به اختصار نمونه‌هایی مورد اشاره قرار خواهد گرفت. از این نمونه‌ها می‌توان به ریوز (۲۰۱۸) اشاره داشت؛ وی، هویت معلّم را پدیده‌ای اجتماعی، چندگانه و پویا دانسته است که میزان ثبات آن به قدرت عاملیت معلّم از یک سو و از سوی دیگر نیروهایی که از بیرون بر معلّم وارد

می‌شود^۱ وابسته است. به رأی ریوز، دو عامل اصلی نهایتاً هویت معلّم را شکل خواهند داد، یکی گفتمانی^۲ که معلّم در آن قرار دارد و دیگری عمل^۳ معلّم.

در بیانی دیگر، هویت معلّم، نوعی هویت پیوندی^۴ است که هویت فردی و اجتماعی معلّم را به هویت حرفه‌ای وی پیوند می‌زند که این حرفه خود متأثر از دانش، مهارت‌های عملی و تجربه میدانی معلّمی است. همچنین مفهوم خودپنداره^۵ به عنوان عامل برجسته‌ای در نظر گرفته می‌شود که مفهوم هویت با آن گره خورده است؛ در نگاه غالب، عوامل درونی که متأثر از شخصیت فرد می‌باشد در تضارب با عوامل بیرونی که متأثر از محیط می‌باشد در شکل دهی به هویت حرفه‌ای معلّم پررنگ دیده شده است (پری و همکاران، ۲۰۲۳).

یا از زوایای دیگر هویت معلّم در ترکیب بی‌همتایی از فرهنگ، بافت اجتماعی^۶ و تجاربی دانسته شده است که معلّم در اختیار دارد. در این نگاه وقتی معلّم با روایتی فردی از توانایی‌ها و قابلیت‌های فردی و اجتماعی خویش وارد حرفه معلّمی می‌شود، روایت وی با روایتی که در فضای رسمی از معلّمی در جریان است نقاط اشتراک و افتراقی دارد که نهایتاً، روایت نسبتاً پایدار معلّمی را که نمودی است از هویت حرفه‌ای وی می‌سازد؛ ادوارد و ادوارد، این عمل را همچون یک سفر^۷ می‌بینند که در طول این سفر تاریخ و روایت فردی از معلّمی از زمانی که وارد حرفه معلّمی می‌شود از نو ساخته یا تفسیر می‌شود (ادوارد و ادوارد^۸، ۲۰۱۶).

بررسی مختصر ادبیات اخیر پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه هویت معلّم حاکی از آن است که دوگانه خود و دیگری که در نگاه تیلور به شکل دیالکتیک میان ارزشیابی قوی و به رسمیت شناختن مورد توجه نگارنده قرار گرفته است، با بیان‌های دیگری همچون عاملیت و ساختار، گفتمان و عمل، نیروهای درونی و بیرونی و یا روایت فردی و روایت رسمی، مفهوم-پردازی شده است که این می‌تواند حاکی از اتخاذ موجه یک مبنای نظری مناسب، برای تحلیل آنچه به عنوان هویت معلّمی مدنظر است، باشد. از همین رو در ادامه با تکیه بر این مبنای

۱. the pressure of external forces

۲. Discourse

۳. practice

۴. hybrid

۵. self-concept

۶. contexts

۷. journey

۸. Edward & Edward

نظری، تحلیلی از آنچه لازم است در شکل‌گیری هویت معلّمی مورد ملاحظه قرار گیرد خواهیم داشت.

دلالت‌های سویه نخست دیالکتیک: ارزشیابی قوی

معلّمی برای داوطلب این حرفه، همچون یک امر ارزشمند است

چنان‌که اشاره شد، ارزشیابی قوی به کیفیت زندگی و ارزش‌های اساسی زندگی که مقوم هویت ماست مرتبط است؛ یعنی به تعبیر تیلور، کیستی ما به عنوان یک انسان و در اینجا به عنوان یک معلّم بسته به آن است که «معلّمی» به عنوان یک ارزش بدون جایگزین با ژرفای وجودی ما پیوند برقرار کرده باشد و صرفاً برای «پیامدهای» شغلی و مالی آن مورد توجه قرار نگرفته باشد. این بسیار حائز اهمیت است که به شیوه‌ای این موضوع مورد سنجش قرار گیرد که آیا برای داوطلبی که خواهان پیوستن به حرفه معلّمی است، به واقع معلّمی یک حرفه ارزشمند است و او عاشقانه آن را می‌خواهد یا صرفاً یک شغل برای کسب درآمد است؛ این نکته در شرایط فعلی ایران که بر اساس آمارها، سهم بیکاران فارغ‌التحصیل آموزش عالی از کل بیکاران کشور افزایش یافته و یافتن شغل برای نیروهای «ماهر» به نسبت نیروهای «ساده» دشوارتر گردیده است، اهمیت مضاعفی می‌یابد.^۱ فهم این موضوع که آن داوطلب از چه زاویه‌ای به حرفه معلّمی می‌نگرد و ارزش‌دآوری وی نسبت به آن حاوی چه ارزش‌هایی است، در ساختن هویت حرفه‌ای معلّمی وی بسیار حائز اهمیت است.

معلّمی که از ابتدا، حرفه معلّمی را همچون یک شغل نگریسته است به محض اینکه کوچکترین کاستی در هر بُعد از شغل خویش ببیند به طور طبیعی، فرایند معلّمی و تدریس وی دچار چالش خواهد شد. از آنجا که این فرد، از ابتدا، معلّمی را همچون یک حرفه ارزشمندی که کیفیت زندگی وی را متحوّل تواند کرد نپذیرفته است، طبیعی است که دلدادگی لازم به این حرفه را ندارد و سختی‌ها و دشواری‌هایی که ممکن است در هر حرفه‌ای رخ دهد را تاب نخواهد آورد. چنین معلّمی، کاستی‌ها را به طور مستقیم با دانش‌آموزان تسویه خواهد کرد و متضرّر اصلی ورود چنین معلّمانی به جرگه معلّمی، دانش‌آموزان بی‌پناهی خواهند بود که در سطحی ناهم‌تراز و پایین‌تر با معلّمان خویش قرار دارند.

سنجش و ارزیابی نخستین، برای جذب داوطلبان «علاقه‌مند» به معلّمی، داوطلبانی که گزینه معلّمی برای آنان صرفاً یک مسئله شغلی و درآمدی نیست و واجد مؤلفه‌های ارزشی و حرفه‌ای^۲

۱. تحلیل کامل وضعیت بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاهی را در این آدرس ببینید: <https://ecoiran.com/fa/tiny/news-73126>

۲. در اینجا به تمایز دقیقی که در ادبیات تخصصی موضوع، میان شغل (job) و حرفه (profession) وجود دارد، نظر داشته‌ام.

است، کاری تخصصی و ضروری است. اما واقعیت حاکی از آن است که بر اساس مطالعه مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، فرایند گزینش و جذب معلمان از کیفیت لازم برخوردار نیست: «نظام گزینش و جذب معلمان از برجسته‌ترین گلوگاه‌هایی است که کیفیت معلم را تضمین می‌کند. اما متأسفانه محدودیت زمانی فرایند گزینش و عدم وجود کارنامه تربیتی و صلاحیتی دانش‌آموزان موجب شده این فرایند به صورت حداقلی، بدون کیفیت و با توجه به عوامل ظاهری و سطحی صورت پذیرد» (عبداللهی، ۱۴۰۱، ص. ۱۸) و معلمان از میان کسانی جذب می‌شوند که وجود مؤلفه‌های ارزشی در آنان احراز نشده است.

داوطلب، فضایل اخلاقی و ذهنی لازم برای معلمی را در خود اندوخته است.

چنان‌که اشاره شد، ارزشیابی قوی، امری اقتضایی و موقت نیست بلکه دائمی است و از ژرفای وجود انسان برخاسته و در سراسر زندگی انسان بر تصمیمات او سایه افکنده است (تیلور، ۱۹۸۵، ص. ۱۹). اگر انتخاب حرفه معلمی در چنین فرایندی به عنوان یک ارزش از «ژرفای» وجود فرد برخاسته باشد، آنگاه این حرفه، عنصر بی‌بدیلی در تعریف کیستی آن فرد خواهد بود؛ چنین کسی التزام فعالی^۱ نسبت به خصائص و منش‌هایی که یک معلم به ضرورت باید دارا باشد، خواهد داشت. بر این اساس، کسی که در پی آن است که به حرفه معلمی وارد شود باید فضائلی اخلاقی همچون فروتنی، صداقت و عدالت و فضایل ذهنی همچون توان تحلیل، گشودگی و انتقادپذیری را گرد آورده باشد^۲. واقع آن است که این فضایل اخلاقی و ذهنی، امور ارزشمندی هستند که فردی که به دنبال حرفه معلمی است بدون برخورداری از فضایل مورد اشاره نمی‌تواند به درستی از پس حرفه‌ی دشورا معلمی برآید و حتی شاید آسیب بیشتری نیز وارد آورد.

محمودی بورنگ و نبئی (۱۳۹۸)، در پژوهشی نظام‌مند عوامل موثر بر هویت معلمان را مورد کاوش قرار داده‌اند؛ اگر بپذیریم که فضایل اخلاقی و ذهنی اشاره شده در این مورد و دلالت پیشین، در دسته‌بندی مورد اشاره در آنان در زمره «عوامل شخصی» تاثیرگذار بر هویت حرفه‌ای معلمان است، آنگاه باید پذیرفت که این دسته از عوامل، نقش «پررنگ‌تر» و «سهام

۱. Active engagement

۲. نمونه‌ی مناسبی از فضایل ذهنی یا فکری را می‌توانید در این اثر ببینید (زگزبسکی، ۱۳۹۶، ترجمه‌ی خداپرست، صص. ۱۶۷-۱۶۸).

بیشتری» در نسبت با سایر عوامل، بر هویت حرفه‌ای معلّم دارند^۱؛ و این گونه نیست که بتوان با برخی دوره‌های آموزشی افرادی را که به کلی با این فضائل بیگانه بوده‌اند، فضیلت‌مند نمود. در توضیح بیشتر نکته فوق، باید افزود که معلّم باید از منش معلّمی برخوردار باشد؛ بدین معنا که، داوطلبی که به دنبال حضور در جرگه معلّمان است باید با ارزشیابی قوی، کیفیات لازم را در خود پدید آورده باشد. به طور طبیعی بخشی از این منش مبتنی بر صلاحیت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلّمان می‌باشد^۲ ولی بسیاری از ویژگی‌های منشی و شخصیتی همچون متانت و صبوری و انتقادپذیری ویژگی‌هایی هستند که در طول زمان و با خودکاوی و خویشتن-بانی به دست می‌آیند و این گونه نیست که معلّمان با صلاحیت‌های علمی و تخصصی و بی‌بهره از فضایل مورد اشاره بتوانند معلّمان شایسته‌ای برای دانش‌آموزان باشند و موجبات رشد و پیشرفت آنان را مهیا خواهند نمود.

داوطلب، واجد شایستگی‌های حرفه‌ای حدّاقلی برای حضور در کسوت معلّمی است.

متناسب با دلالت پیشین، معلّمی که به صورتی ژرف، با حرفه معلّمی درآمیخته است، مبتنی بر ارزشی که برای حرفه خویش قائل است نمی‌تواند نسبت به برخی صلاحیت‌های حرفه‌ای مقدماتی برای حضور در جرگه معلّمان بی‌تفاوت باشد. این صلاحیت‌ها که در بیانی می‌تواند صلاحیت‌های «بدو خدمت» معلّمان یا صلاحیت‌های «پایه» و حدّاقلی هر داوطلب حضور در حرفه معلّمی، نام بگیرد، باید مورد سنجش دقیق قرار گیرد (عبداللهی، ۱۴۰۱، ص. ۱۸). داوطلبانی که مهارت‌هایی همچون مهارت فنّ بیان، مهارت‌های تعاملی و ارتباطی با همکاران و دانش‌آموزان، مهارت کار تیمی و مهارت‌های فتّاورانه مورد نیاز را نداشته باشند، در فرایند معلّمی امکان تحقق «ارزش» مورد اشاره را نخواهند یافت.

در بررسی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان، چه از طریق جذب معلّم از داوطلبان کنکور سراسری و چه از طریق آموزش‌های مادّه ۲۸، به طور طبیعی، نمونه مهارت‌های اشاره شده، در برنامه درسی آنان گنجانده شده است ولی مسئله این است که آموزش‌های محدود دوره دانشگاه فرهنگیان امکان ایجاد و رسوخ این مهارت‌ها در داوطلبان را ندارد و لازم است سنجش‌های لازم در بدو ورود داوطلبان به حرفه معلّمی مورد توجّه قرار بگیرد که بر اساس بررسی‌ها این کار صورت نمی‌گیرد (عبداللهی، ۱۴۰۱، ص. ۱۸)؛ این در حالی است که این گونه

۱. در این پژوهش عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلّمان به ترتیب در پنج دسته‌ی عوامل زمینه‌ای، عوامل شخصی، عوامل فرهنگی-اجتماعی، عوامل حرفه‌ای و عوامل سیاسی-اجتماعی منحصّر شده است (محمودی بورنگ و نبئی، ۱۳۹۸).
۲. این موارد در دلالت بعدی (دلالت ۶-۳) مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

سنگش‌ها به طور دقیق در معلّمان پیشخدمت^۱ در دیگر کشورها مورد ارزیابی و سنجش سخت‌گیرانه قرار می‌گیرد و داوطلبان فاقد مهارت‌های لازم امکان ورود به حرفه معلّمی را نمی‌یابند؛ برای اشاره به یک نمونه می‌توان از کشور سنگاپور نام برد که نهاد آموزشی این کشور، یکی از کارآمدترین نهادهای آموزشی دنیا است و در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز، دانش‌آموزان سنگاپوری درخشان‌ترین عملکرد را دارند، قواعد بسیار سخت‌گیرانه‌ای برای داوطلبان معلّمی به اجرا گذاشته است؛ به نحوی که این کشور را با کمبود معلّم مواجه ساخته است (لی، ۲۰۲۳، ص. ۶۵).

دلالت‌های سوبه دیگر دیالکتیک: به رسمیت شناختن

به رسمیت شناسی عاملیت معلّمان

چنان‌که اشاره شد، به رسمیت‌شناسی می‌تواند سه شکل متفاوت به خود بگیرد، که یکی از این اشکال، «به رسمیت‌شناسی بر مبنای عشق» است. همچنین اشاره شد که به رسمیت‌شناسی بر مبنای عشق زمینه ایجاد «اعتماد به نفس» را در فردی که مخاطب به رسمیت‌شناسی ماست ایجاد می‌کند. بدین معنی که وقتی احساس مثبتی نسبت به یک فرد یا گروه - در اینجا معلّمان - وجود داشته باشد، این عمل به رسمیت‌شناسی، زمینه ایجاد احساس اعتماد را در آنان ایجاد کرده و عاملیت آنان را تقویت خواهد نمود؛ در جهت خلاف این بیان، وقتی احساس مثبتی نسبت به حقّ طبیعی و بدیهی معلّمان در باب اتخاذ تصمیم در مورد امور مربوط به معلّمی وجود نداشته باشد، این موجب سرخوردگی و تحقیر و نفی اعتماد و ارزشمندی آنان خواهد بود.

یک نمونه مناسب برای توجّه به این شکل از به رسمیت‌شناسی، موضوع احیا و تصویب قانون «سازمان نظام معلّمی» است. درحالی‌که در کشور ما این حقّ طبیعی برای پزشکان، وکلا، روانشناسان و مشاوران، مهندسان، با همه کشوقوس‌هایی که هم‌اکنون شاهد آن هستیم، به رسمیت شناخته شده و تصمیم‌گیری در باب موضوعات مختلف تخصصی و اخلاقی حرفه آنان، بر عهده خودشان گذاشته شده است؛ متأسفانه تاکنون، این حق از معلّمان سلب شده است. اینکه نهاد رسمی آموزش و پرورش کشور در کنار برخی نهادهای حاکمیتی، صفر تا صد

۱. Pre-service

۲. Li

نظام تصمیم‌گیری در باب امور معلّمان را در اختیار داشته باشد و جایی برای تصمیم‌گیری و مشارکت آنان نگذارد، به «حرمت نفس» و خودپنداره آنان آسیب وارد خواهد ساخت.

دبیرکل فعلی شورای عالی آموزش و پرورش درباره دلایل به سرانجام نرسیدن تشکیل نظام معلّمی چنین گفته است: «چند بار موضوع تشکیل نظام معلّمی تا مرحله نهایی شدن پیش رفته اما برخلاف بقیه پیش‌نویس‌هایی که از کمیسیون‌های شورای عالی آموزش و پرورش می‌آید، مراحل نهایی را برای اجرایی شدن طی نکرده، افزود: به نظر می‌رسد مسئولان مربوطه به یک جمع‌بندی نهایی اطمینان‌آور برای ایجاد نظام معلّمی نرسیده‌اند.» (امانی پهرانی، ۱۴۰۲)؛ این بدان معنا است که خرد جمعی و توان کارشناسی حدود یک میلیون معلّم، هم‌تراز و هم‌اورد با توان فکری و کارشناسی تعداد محدودی مدیر تصمیم‌گیر در نهادهای رسمی دانسته نشده است؛ اما به‌رروری این به‌رسمیت‌نشناسی عاملیت معلّمان، یا به تعبیر تیلور به‌رسمیت‌شناسی نادرست^۱، انعکاس منفی خویش را در هویت معلّمان خواهد گذاشت و ردپای این هویت و خودپنداره منفی در معلّمان، در تعامل میان معلّم و دانش‌آموز رخ خواهد نمود.

به‌رسمیت‌شناسی تکثرات فکری و فرهنگی معلّمان

اشاره شد که به‌رسمیت‌شناسی به‌معنای پذیرش و احترام به خواسته‌ها و حقوق دیگران - چنان‌که «هستند» نه چنان‌که ما «می‌خواهیم» - است. همچنین اشاره شد، اساس طرح موضوع به‌رسمیت‌شناسی، اصالت دادن به تفاوت‌ها است. انسان‌ها به دلیل تفاوت‌های ژنتیکی، جنسیتی، قومی، زبانی و مذهبی و تفاوت‌های بسیار دیگر، نمی‌توانند همانند ما به جهان بنگرند و زاویه نگاه آنان و افق فکری آنان متفاوت از یکدیگر است. دقیقاً در همین موضع است که به‌رسمیت‌شناسی این تفاوت‌ها ضرورت می‌یابد. البته لازم به توجّه است که تیلور نسبیت فرهنگی را نمی‌پذیرد و بر این باور نیست که ارزشمندی همه فرهنگ‌ها و دیدگاه‌ها به یک اندازه است. وی، از همین زاویه، دیدگاه متفکران پست‌مدرن، همچون دریدا و فوکو را که با ردّ هرگونه معیار داوری میان فکرها و فرهنگ‌ها، اعتبار برابری برای آنها قائل می‌شوند را مردود دانسته است؛ وی با وام‌گیری از گادامر، قائل به آمیزش افق‌ها^۲ است (تیلور، ۱۹۹۴). از این زاویه دید به نظر می‌رسد که به‌رسمیت‌شناسی تکثرات فکری و فرهنگی معلّمان، به‌ویژه آنجایی که با روایت رسمی دچار اصطکاک می‌شود نباید منجر به حذف و آسیب به

۱. misrecognition

۲. Fusion of horizons

معلّمان گردد. البته این بدیهی است که همه نظام‌های آموزشی در سطح دنیا، چارچوب‌ها و معیارهای خاص خویش را از معلّمی دارند و این‌گونه نیست که یک آزادی تمام برای ورود هر نوع داوطلبی به کسوت معلّم وجود داشته باشد. پیش‌تر به ضوابط سخت کشور سنگاپور اشاره گردید. برای اشاره به یک نمونه سخت‌گیرانه دیگر از ضوابط معلّمی، می‌توان به «رهنمودهای رفتار حرفه‌ای معلّمان»^۱ (۲۰۲۲) مربوط به کشور هنگ‌کنگ به‌عنوان یک کشور موفق در حوزه آموزش و پرورش اشاره نمود. اما به هر روی، به‌رسمیت‌شناسی حدّ معقولی از آزادی بیان و وجود تکثرات فکری و فرهنگی در معلّمان امری ضروری است و بدون آن فضای پویای تعلیم و تربیت رو به رکود و ایستایی خواهد گذاشت.

در واقع موضوع گزینش و بررسی صلاحیت‌های فکری و اخلاقی معلّمان مسئله‌ای درست است؛ اما باید به خاطر داشت که نمی‌توان دایره و چارچوب‌های مربوط به انتخاب معلّمان را آن قدر تنگ و صلب درنظر گرفت که بسیاری از مشتاقان خوش‌فکر و خلاق به صرف داشتن تفاوت‌های فکری از ورود به این حوزه منع شوند، یا پس از ورود حذف گردند. این بدان معنا است که دامنه رواداری نظام جذب، حفظ و ارتقای معلّمی باید گستره مناسبی داشته باشد و به صرف تفاوت‌های سیاسی و اجتماعی نسبت به حذف معلّمان اقدام نکند. وقتی معلّم در فضایی که رواداری و آزادی مسئولانه‌ای در جریان است، تنفّس می‌کند و می‌بیند که تفاوت‌های وی به رسمیت شناخته شده است بدون تردید هویتی مسئولانه‌تر و سازنده‌تر خواهد داشت. از سویی ایجاد محدودیت‌های سخت‌گیرانه و تنگ‌نظرانه و به رسمیت‌نشاختن تفاوت‌های فردی و فرهنگی معلّمان می‌تواند منجر به سرخوردگی معلّمان شود. به تعبیری نباید تخت پروکراستیس^۲ در نظام آموزش و پرورش برقرار شود و عده‌ای فهم و تشخیص خویش را مبنای هرگونه تصمیم‌گیری درباره نظام آموزش و پرورش با حدود یک میلیون معلّم و بیش از پانزده میلیون دانش‌آموز ببینند.

به‌رسمیت‌شناسی صحیح نیازها و شرایط معیشتی معلّمان

اشاره شد که در میان اشکال موجود از به رسمیت‌شناسی، «به‌رسمیت‌شناسی بر مبنای حقوق» زمینه ایجاد «حرمت به نفس» را در فردی که مخاطب به رسمیت‌شناسی ماست ایجاد می‌کند. یعنی وقتی حقوق بدیهی و طبیعی یک معلّم، به رسمیت شناخته شود، این عمل به‌رسمیت‌شناسی، زمینه ایجاد احساس احترام را در آنان ایجاد کرده و خودپنداره مثبت

۱. Guidelines on Teachers' Professional Conduct

۲. The Bed of Procrustes

آنان را تقویت خواهد نمود؛ در جهت خلاف این بیان، وقتی حقوق طبیعی معلمان مورد انکار یا فراموشی قرار می‌گیرد این موجب سرخوردگی، تحقیر و نفی احترام آنان خواهد بود. برای اشاره به یک نمونه از این حقوق طبیعی می‌توان به حق برخورداری از یک وضعیت معیشتی مناسب و درخور شأن معلّمی نام برد.

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) بارها بر نقش معلّم و مربّی^۱ در تربیت و چندین مرتبه بر حفظ «منزلت» معلمان و ضرورت سامان‌دهی وضعیت معیشتی آنان تأکید شده است اما متأسفانه واقعیت موجود در جامعه حاکی از نفی این منزلت و وجود تنگناهای معیشتی در میان معلمان است. آمارها حاکی از آن است که دستمزد معلمان، به‌رغم رتبه‌بندی صورت گرفته و افزایشی که شاهد آن بودیم هنوز تا سطح مناسب فاصله بسیاری دارد.^۲ وقتی نظام تصمیم‌گیر آموزش و پرورش به طور آشکار چشم بر این کاستی می‌بندد و این حقّ بدیهی را به رسمیت نمی‌شناسد یا به دلیل ناکارآمدی، توان به‌رسمیت‌شناسی آن را ندارد، طبیعی است که نیازهای بر زمین‌مانده معلمان، فشار زیادی را بر روی آنان برای یافتن شغل دوم و حتی سوم وارد خواهد کرد؛ و این فشار معیشتی در کنار سلب تمرکز لازم معلمان برای تدریس و آموزش، به احساس «حرمت به نفس» آنان نیز صدمه وارد خواهد کرد و نوعی از هویت و خودپنداره منفی در آنان ایجاد خواهد شد.

به‌رسمیت‌شناسی معلّم همچون فردی حرفه‌ای

به‌رسمیت‌شناسی معلمان همچون افراد حرفه‌ای، امری است که در سطح دنیا مرسوم است؛ بدین‌معنا که لازم است شایستگی‌ها و تخصّص‌های مشخص قابل سنجشی در هنگام جذب معلمان احراز گردد. برای اشاره به یک نمونه می‌توان به کتابچه مورد ملّی برای تعیین استانداردهای معلّمی در آمریکا اشاره نمود که استانداردهای دقیقی را برای کیفیت تخصّصی معلمان^۳ که مایل به ورود به حوزه تدریس و معلّمی هستند تعیین نموده است (۲۰۱۶). در کشور ما نیز در اسناد رسمی تعلیم و تربیت، صلاحیت‌ها و تخصّص‌های مشخصی به‌طور مستقیم یا غیر مستقیم برای معلمان در نظر گرفته شده است (عسکری متین و کیانی، ۱۳۹۶). اما آیا به‌واقع این صلاحیت‌ها آنچنان که باید مورد اهتمام قرار می‌گیرند؟ آیا حرفه معلّم در ایران همچون حرفه‌ی پزشکی مورد اهتمام و توجّه قرار دارد؟ بدون تردید معلّمی حرفه‌ای است

۱. بیش از پنجاه مرتبه

۲. بر اساس اعلام سخنگوی آموزش و پرورش، میانگین حقوق معلمان در سال ۱۴۰۳، ۱۶ میلیون و ۲۰۰ هزار تومان است (<https://www.titrekooteh.ir/fa/tiny/news-۱۳۰۷۹۱>) که از خط فقر اعلام شده (۲۰ میلیون تومان) ۳ میلیون ۸۰۰ هزار تومان کمتر است (<https://www.eghtesadonline.com/۰۰۸QIq>).

۳. NATIONAL BOARD OF PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS (۲۰۱۶)

که صلاحیت‌های علمی و تخصصی مورد نظر در آن کمتر و کم‌اهمیت‌تر از یک پزشک نیست؛ اما با یک شهود ساده و بدون هرگونه مراجعه به آمار، می‌توان اذعان کرد که به نسبت تربیت پزشکان، دقت و اهتمام لازم برای ابعاد علمی و تخصصی معلمان صورت نمی‌گیرد و همین می‌تواند یکی از عوامل افت تحصیلی دانش‌آموزان ما در نظر گرفته شود.

بر اساس آخرین نتایج آزمون‌های تیمز (۲۰۲۳)، نمره آزمون دانش‌آموزان ایرانی در پایه‌های چهارم و هشتم نامطلوب بوده است. برای اشاره به یک نمونه، در درس ریاضی پایه چهارم وضعیت دانش‌آموزان ایرانی با نمره ۴۲۰، از دانش‌آموزان کشورهای همسایه ما مانند بحرین (۴۶۴)، قطر (۴۶۴)، آذربایجان (۴۹۴)، ضعیف‌تر بوده است و فاصله زیادی از کشورهای پیشرو حوزه آموزش مانند سنگاپور (۶۱۵) و چین (۶۰۷)، کره جنوبی (۵۹۴)، که به ترتیب رتبه‌های اول تا سوم آزمون ریاضیات در مقطع چهارم را کسب کرده‌اند، داشته است. در درس علوم همین پایه نیز ما وضعیت مشابهی داشتیم و عملکرد دانش‌آموزان ایرانی بسیار پایین‌تر از میانگین جهانی بوده است. آیا نمی‌توان گفت این افت کیفیت آموزش در ایران حتی در مقایسه با برخی کشورهای همسایه ایران، در کنار عوامل مختلف اقتصادی و اجتماعی، می‌تواند شاهی بر کاهش کیفیت تخصصی معلمان نیز در نظر گرفته شود؟

بر اساس بیان رئیس مرکز پژوهش‌های مجلس، آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ چیزی در حدود ۱۷۶ هزار معلم کمبود دارد؛ وی در خصوص این کمبود نیروی معلم چنین گفته است: «... در دو دهه گذشته جذب و استخدام معلمان وضعیت به‌سامانی نداشته است... از یک سو، بی‌توجهی به توسعه ظرفیت‌های دانشگاه فرهنگیان و تقریباً تضعیف و انحلال مراکز تربیت معلم و از سوی دیگر مجموعه قوانین تعیین تکلیف استخدامی معلمان از سال ۱۳۸۸ تا ۱۴۰۰ سبب بحرانی شدن نیروی انسانی در وزارت آموزش و پرورش شد».^۱ آیا این وضعیت «بحرانی» منجر به نادیده گرفتن و به‌رسمیت‌ناشناسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نخواهد شد؟ به نظر می‌رسد با وجود این «بی‌توجهی» نمی‌توان انتظار معلمانی با هویت مثبت و حرفه‌ای در حوزه تربیت رسمی را داشت.

خاتمه و نتیجه‌گیری

در این مقاله، مبتنی بر دیدگاه چارلز تیلور، فیلسوف کانادایی که آثار متعددی در باب رویکرد فلسفی به هویت و هویت‌یابی دارد، موضوع هویت مورد کاوش قرار گرفت. دو مبنای نظری

۱. <https://rc.majlis.ir/>

پراهمیت در دیدگاه تیلور، یکی ارزشیابی قوی، و دیگری به رسمیت‌شناسی به عنوان مبنای نظری اتخاذ شد. ترکیب مفهومی ارزشیابی قوی، ناظر به آن کیفیات ارزشمندی است که هر انسانی، برای تعیین ارزش و معنای زندگی خویش برمی‌گزیند؛ و به رسمیت‌شناسی نیز ناظر به آن شرایط و ویژگی‌ها و بازخوردهایی است که از سوی «دیگران مهم» به فرد متبادر می‌شود و اشاره شد که دیالکتیک میان این دو، رقم‌زننده هویت نهایی فرد است. این مبنای دوگانه دستاویز تحلیل هویت معلّمان قرار گرفت و دلالت‌هایی برای شکل‌گیری یک هویت مناسب و سازنده پیشنهاد شد.

در دیالکتیک میان این دو مفهوم آنچه حائز اهمیت است این است که نمی‌توان یک بار برای همیشه کار را نهایی کرد و با ساختن یک سنتز نهایی میان این دو مفهوم، وضعیت را یکسره نمود؛ اگر هم سنتزی رخ دهد، چنان‌که اشاره شد، این سنتز در هویت بی‌همتایی خواهد بود که در وجود معلّم حاصل خواهد شد. هرگونه کوشش برای حذف یکباره این دیالکتیک، هویتی مخرب و ناپایدار رقم خواهد زد. برای نمونه اگر فشار به رسمیت‌شناختن آن چنان قدرت بگیرد که هویت معلّمی در آن چیزی خلاصه شود که نظام آموزش و پرورش در بخشنامه‌ها و دستورات اداری برای معلّمان صادر می‌کند، هویت معلّم یک هویت مخرب و ناهم‌راستا با سیستم آموزش و پرورش خواهد شد؛ همچنین از سوی دیگر، بی‌توجهی به ارزشیابی قوی و ارزشمندی‌ای که انتظار می‌رود در روایت فردی معلّم از معلّمی حاصل آمده باشد، می‌تواند سبب بی‌انگیزگی معلّمان گردد و نظام رسمی نخواهد توانست با هر نوع توجه و به رسمیت‌شناسی‌ای این نقیصه را جبران کند و ما معلّمانی ایستا و خموده خواهیم داشت. شاید بتوان این را ناشی از پیچیدگی مفهوم هویت و هویت معلّمی دانست که به آسانی به تور مفاهیم ساده درنخواهند آمد و هر گونه صورت‌بندی یک‌سویه از این مفاهیم منجر به حذف بخش‌های ارزشمندی از حقیقت آن خواهد شد.

منابع

- احمدی، حمید (۱۳۹۰). بنیادهای هویت ملی ایران، چارچوب نظری هویت ملی شهروندمحور. تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- امانی طهرانی، محمود (۱۴۰۲). میزگرد «بررسی نقش و کارکردهای نظام معلّمی در آموزش و پرورش ایران». قابل بازیابی از نشانی زیر:
<https://www.isna.ir/news/۱۴۰۲۰۲۱۳۰۷۷۲۸/> بایدها-و-نبایدهای-تشکیل-سازمان-نظام-معلّمی-در-ایران
- رجایی، فرهنگ (۱۳۸۶). مشکله هویت ایرانیان امروز، ایفای نقش در عصر یک تمدن و چند فرهنگ. تهران: نشر نی.
- زگربسکی، لیندا (۱۳۹۶). فضایل ذهن؛ تحقیقی در ماهیت فضیلت و مبانی اخلاقی معرفت (ترجمه‌ی امیرحسین خداپرست). تهران: نشر کرگدن.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۴). افسون‌زدگی جدید، هویت چهل تکه و تفکر سیار (ترجمه‌ی فاطمه ولیانی). تهران: نشر فرزانه روز.
- شفیعی‌کدکنی، محمدرضا (۱۳۹۰). با چراغ و آیین، در جستجوی ریشه‌های تحول شعر معاصر ایران. تهران: انتشارات سخن.
- عبداللهی، محمدصادق (۱۴۰۱). بررسی چالش‌های فراسوی دانشگاه فرهنگیان. دفتر مطالعات فرهنگی و آموزشی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- عسکری‌متین، سجاد و کیانی، غلامرضا (۱۳۹۶). الگوی معیار صلاحیت حرفه‌ای معلّمی در تراز جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۳۴، صص. ۳۰-۹.
- محمودی بورنگ، محمد و نبئی، حمزه (۱۳۹۸). عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلّم: مروری نظام‌مند. فصلنامه توسعه‌ی حرفه‌ای معلّم، ۱(۴)، صص. ۷۷-۹۴.
- مرادی، مصطفی؛ باقری نوع پرست، خسرو؛ ایروانی، شهین و شمشیری، بابک (۱۳۹۹). بررسی هویت ایرانیان بر اساس ایده به رسمیت شناسی چارلز تیلور و دلالت‌های آن در حوزه تربیت. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۲(۹)، ۵۳-۲۹.
- مرادی، مصطفی و باقری نوع پرست (۱۳۹۹). تحلیل و نقد مفهوم «هویت» در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۱)، صص. ۱۳۶-۱۵۶.
- Abbey, R. (۲۰۰۴). Introduction: Timely meditations in an untimely Mode - The thought of Charles Taylor. In R. Abbey (Ed.), *Charles Taylor* (pp. ۱-۲۹). US, New York: Cambridge University Press.
- Abbey, R. (۲۰۰۰). *Charles Taylor*. Princeton: Princeton University Press.
- Bagheri Noaparast, K, & Khosravi, Z. (۲۰۱۰). A dynamic conception of humanity intercultural relation and cooperative learning. *Intercultural Education*, ۲۸۱-۲۹۰.

- Beiser, F. (۲۰۰۵). *Hegel*. London and New York: Routledge.
- Brekhus, W. H. (۲۰۰۸). Trends in the Qualitative Study of Social Identity. *Journal of Sociology Compass*, ۲, ۱۰۵۹-۱۰۷۸
- Cantle, T. (۲۰۱۴). National identity, Plurality and interculturalism. *The Political Quarterly*, ۸۵(۳), ۳۱۲-۳۱۹.
- Edward, F. C. E. & Edward, R. J. (۲۰۱۶). A story of culture and teaching: the complexity of teacher identity formation. *The Curriculum Journal*. Doi: ۱۰.۱۰۸۰/۰۹۵۸۵۱۷۶,۲۰۱۶,۱۲۳۲۲۰۰
- Erikson, E., H. (۱۹۶۸). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton.
- Foster, R. (۲۰۱۲). Teachers' Professional Identity: Theoretical Perspectives on Workplace Learning in the Teaching Context. In J. Adams, M. Cochrane and L. Dunne (Eds.), *Applying Theory to Educational Research: An Introductory Approach with Case Studies* (pp. ۸۱-۹۳). USA: John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Frankfurt, H. G. (۱۹۷۱). Freedom of the Will and the Concept of a Person. *The Journal of Philosophy*, ۶۸(۱), ۵-۲۰.
- Guignon, C. (۲۰۰۴). *On being authentic*. London and New York: Routledge.
- Jenkins, R. (۲۰۰۸). *Social identity*. London and New York: Routledge.
- Lester, A. (۲۰۱۰). Multiculturalism and Free Speech. *The Political Quarterly*, ۸۱(۱), ۱۵-۲۴.
- Li, J. (۲۰۲۳). *Pre-service Teacher Education Policy Development: A Global Perspective*. Springer. <https://doi.org/۱۰.۱۰۰۷/۹۷۸-۹۸۱-۹۹-۵۸۶۵-۸>
- Mead, G., H. (۱۹۶۲). *Mind, Self and Society*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- National Board of Professional Teaching Standards (۲۰۱۶). What Teachers Should Know and Be Able to Do. USA.
- Palma A., J. (۲۰۱۲). *Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought*. A thesis submitted in conformity with the requirements, for the degree of Doctor of Philosophy, Department of Humanities, Social Sciences, and Social Justice Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Peri, E. Jogi, L. Remmik, M. (۲۰۲۳). Who am I—Teacher or practitioner? Teacher-practitioners' experience of identity in higher education—A phenomenological view. *Future in Educational Research*. <https://doi.org/۱۰.۱۰۰۲/fer۳,۲۰>
- Reeves, J. (۲۰۱۸). Teacher Identity. In I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopaedia of English Teaching*. USA: Wiley-Blackwell Publication. Doi: ۱۰.۱۰۰۲/۹۷۸۱۱۱۸۷۸۴۲۳۵.eelt.۲۶۸
- Rushton, E. A. C. Smith, E. R. Steadman, S. Towers, E. (۲۰۲۳). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Educational*. <https://doi.org/۱۰.۱۰۰۲/rev۳,۳۴۱۷>
- Splitter, L. (۲۰۱۰). Identity, citizenship and moral education. *Educational Philosophy and Theory*, ۴۲(۵), ۴۸۴-۵۰۵.

- Splitter, L. (۲۰۰۷). 'Do the groups to which I belong make me, me? *Journal of Theory and Research in Education*. ۵. ۲۶۱-۲۸۰.
- Taylor, C. (۲۰۰۳). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (۱۹۹۴). The politics of recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. ۲۵-۷۳). Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, C. (۱۹۸۹). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (۱۹۸۵). *Human agency and language: Philosophical papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, K. (۲۰۰۸). Questions of identity. In Kath Woodward (Ed.), *Questioning identity: gender, class, ethnicity* (pp ۵- ۴۲). Britain, London: Routledge.

معرفی کتاب

معرفی کتاب: "پژوهش روایی در علوم تربیتی" جین کلندینین (ترجمه محمود مهرمحمدی)

خسرو باقری^۱

مقدمه

این کتاب تحت عنوان Engaging in a Narrative Inquiry در سال ۲۰۲۲ توسط دکتر جین کلندینین^۲، استاد بازنشسته دانشگاه آلبرتای کانادا، به چاپ رسیده است. دکتر محمود مهرمحمدی این کتاب را تحت عنوان «پژوهش روایی در علوم تربیتی» به فارسی ترجمه کرده است. چنان که از عنوان کتاب برمی آید، موضوع آن، روش پژوهش روایی است که یکی از روش‌های متداول و نوظهور در پژوهش است؛ البته نوظهور در ایران، زیرا در جهان سابقه بیشتری برای آن وجود داشته است. در ادامه، نخست به مضامین اساسی کتاب اشاره می‌کنم و سپس، به برخی نکات انتقادی در مورد محتوای آن خواهم پرداخت.

مضامین اساسی کتاب

۱. مبناگرایی کثرت‌گرایانه افتراقی: نویسنده رویکردی دارد که من آن را مبناگرایی کثرت‌گرایانه افتراقی می‌نامم. نخست، این که او مبناگراست، به این معنا که روایت‌پژوهی را سازه‌ای برساخته بر مبنای فلسفه و نگرشی زیرساز مطرح کرده است. دوم، نویسنده، کثرت‌گراست؛ از این جهت که روایت‌پژوهان را باورمند به مبناهای مختلفی می‌داند. به باور وی، ارسطو، مارکس، دیویی، و پست‌مدرن‌ها، تجربه را به معانی مختلفی تفسیر کرده‌اند و روایت‌پژوهی، بر اساس هر یک از این تفسیرها،

۱. استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران khbagheri@ut.ac.ir

۲. Jean Klandinin

نوع خاصی خواهد داشت. سوم، نویسنده موضعی افتراقی اتخاذ کرده است؛ به این معنا که این نگرش‌ها را با هم قابل جمع نمی‌داند، یعنی معتقد است که باید به طور شفاف موضع گرفت؛ یا باید طرفدار ارسطو بود، یا دیویی، یا مارکس، یا پست مدرن‌ها. (ص: ۳۱).

۲. مبنای پراگماتیستی: نویسنده، خود، دیدگاه جان دیویی را مبنای کار خویش قرار داده و این مبنا را به صورت گسترده اتخاذ کرده است؛ یعنی این مبنا برای وی هم جنبه هستی‌شناسی دارد، هم جنبه معرفت‌شناسی، و هم ارزش‌شناسی، به ویژه در اخلاق. از آنجا که دیویی، مفهوم «ارتباط» را به صورت کلیدی در دیدگاه خود به کار برده، نویسنده نیز در هر سه عرصه هستی، معرفت و ارزش، از مفهوم ارتباطی بهره گرفته است. هستی‌شناسی ارتباطی به این معناست که دنیای ما ارتباطی است؛ چیزهایی دنیای ما را تشکیل می‌دهند که با آنها ارتباط متقابل داریم. معرفت‌شناسی ارتباطی به این معناست که در معرفت، هم ما نقش داریم و هم چیزها. سوژه و ابژه، از هم جدا نیستند، بلکه در هم تنیده‌اند. سرانجام، ارزش‌شناسی و اخلاق نیز ارتباطی است؛ یعنی لازم است در ارتباط باشیم تا اینکه بتوانیم احترام بگذاریم، احترام ببینیم یا برای دیگران دلسوزی کنیم. نویسنده این نگاه ارتباطی را، به تبع دیویی، در مقابل دیدگاه استعلایی قرار می‌دهد: «هستی‌شناسی دیویی استعلایی^۱ نیست و تبادلی است» (ص: ۳۲). نفی دیدگاه استعلایی به این معناست که امور پیشینی^۲ (مقدم بر تجربه) در هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی فرض گرفته نشود. نفی دیدگاه استعلایی حاکی از این است که نه می‌توان گفت هستی جهان بر فرض خدایی تقدیرگر استوار است؛ نه می‌توان گفت که درک و فهم ما بر مقوله‌های ذهنیِ مقدمی استوار است؛ و نه می‌توان امور اخلاقی را بر مقوله‌های مقدمی مانند عدالت و وجدان استوار کرد. نویسنده در تعریف پژوهش‌روایی، در مورد مبنای خود چنین می‌گوید: «نوعی روش‌شناسی ذاتا عمل‌گرایانه. نسبت پژوهش‌روایی با عمل‌گرایی دیویی همان نسبتی است که تبارشناسی با جامعه‌شناسی

۱. Transcendental

۲. A priori

پساساختارگرایانه فوکویی، مردم‌نگاری انتقادی با نظریه انتقادی، و تجربه با اثبات‌گرایی دارد» (صص: ۳۶-۳۷).

۳. روایت پژوهی ارتباطی و انسجام‌جو: نویسنده از این مبنای پراگماتیستی تمام عیار خود، روش روایی را استنتاج می‌کند. بر اساس این نگاه ارتباطی، پژوهش نیز باید ارتباطی باشد؛ یعنی افراد، تجربه‌های خاص خود را از ارتباط با چیزها و دیگران فراهم آورند و بیان این ارتباط می‌شود قصه و روایت خاص آنها. کلیدنشین سه رکن برای تجربه و روایت انسان‌ها قابل می‌شود: زمانی، مکانی و اجتماعی. تجربه افراد در زمان خاص، مکان خاص و روابط اجتماعی خاصی شکل می‌گیرد. نکته دیگری که می‌تواند در همین بستر ارتباطی مطرح شود، انسجام و یکپارچگی روایت‌هاست. قصه و روایت باید انسجام داشته باشد و عناصر آن با هم در ارتباط تنگاتنگ باشند. کلیدنشین و همکارش «با ارجاع به دیویی مفهوم "حرکت دوگانه"^۱ را مطرح کرده‌اند؛ حرکتی که عدم قطعیت‌ها و نقصان‌ها را به سمت مطلوب سوق می‌دهد و هم‌زمان، هنرمندانه به ساخت یک زندگی از منظر روایی منسجم نزدیک می‌شود» (ص: ۲۶۳). به عبارت دیگر، افراد در مسیر زندگی با مسئله روبرو می‌شوند که وضع عادی زندگی را به هم می‌ریزد و تلاش برای حل مسئله، کوششی است طی دو گام (عمل و تأمل بر نتایج عمل) که وضع غیرعادی را تغییر می‌دهد و دوباره آن را به وضع عادی تبدیل می‌کند. این حرکت دوگانه با انسجام‌جویی همراه است که در متن روایت‌نگری به زندگی انجام می‌شود.

۴. روایت‌نهایی وجود ندارد. نویسنده، انسجام روایت را امری پویا در نظر گرفته است. ممکن است، برای مثال، دانش‌آموزی در روایت خود از تجربه مدرسه، خویشتن را قربانی قصه معرفی کند، اما وقتی پژوهشگر وارد این روایت می‌شود، انسجام دیگری به آن می‌دهد که در آن، دانش‌آموز قربانی نیست و معلم و مدیر هم افراد بد داستان نیستند. این روایت‌گری‌ها، به نحوی، بی‌پایان است؛ یعنی بن باز است که مرتب مورد بازخوانی قرار می‌گیرد. بنابراین، از سویی، نویسنده می‌گوید که قصه‌نهایی وجود ندارد: «هیچ فصل‌الخطاب، هیچ قصه‌نهایی و هیچ تک‌قصه‌ای درکار نیست.» (صص: ۲۶۴-۲۶۳). و از سوی دیگر، بر آن است که خود پژوهشگران روایی نیز در

بازگویی قصه‌ها و تجربه‌های افراد، آن را تغییر می‌دهند: «حین همکاری پژوهشگران روایی و مشارکت‌کنندگان برای تهیه متون پژوهشی اولیه، خوب می‌دانیم که قصه‌ها هر بار گفته می‌شوند، تغییر می‌کنند.» (ص ۲۶۳)

تأملی انتقادی بر مضامین اساسی کتاب

۱. تجربه زیسته، به خودی خود، ارزش پژوهشی ندارد: تجربه زیسته، از این جهت که فردی آن را زیست کرده مهم و ارزشمند است. اما این تجربه زیسته، فی نفسه، ارزش تحقیقی ندارد زیرا تجربه‌های زیسته می‌توانند به شدت سوگیری داشته باشند. قصه و روایت، ساختاری دارد مشتمل بر حوادثی که در جریان آنها یک قهرمان، آدم‌های خوب و آدم‌های بد وجود دارند. هر دانش‌آموز تنبیه شده یا معلم تنبیه‌کننده، به راحتی می‌تواند ادعا کند که من قهرمان داستانم و معلم یا دانش‌آموز، فرد بد قصه است و بر این اساس، روایت خود را بیردازد. حال آیا این تجربه و روایت، اعتبار دارد؟ این کتاب به نکته جالبی که اشاره می‌کند این است که تک‌قصه وجود ندارد. قصه‌ها همیشه باید جامع‌الاطراف باشند، یعنی این‌که، برای مثال، در همان مدرسه‌ای که شاگرد در حال روایت قصه خود است، باید قصه معلم را نیز شنید یا در مقابل قصه معلم، قصه شاگرد را نیز باید شنید و آنها را بازگویی کرد. مدیر یا معلم، چه روایتی از تجربه مورد نظر دارد؟ روایت همراهان در تجربه مورد نظر چیست؟ این نفی تک‌قصه، برای آن است که سوگیری‌ها رفع شود.

۲. جایگاه مبهم حقیقت در پژوهش روایی: با این که نویسنده قبول دارد که باید سوگیری‌های شخصی در پژوهش روایی مهار و برطرف شود، اما این مقصود را نه با توسل به حقیقت‌جویی در پژوهش، بلکه از طریق بازگویی روایت‌ها فراهم آورد. در این برداشت نویسنده از روایت پژوهی، جایگاه حقیقت در این نوع پژوهش، به شدت تیره و تار می‌شود. چنان که گذشت، وی برای نفی سوگیری در روایت، به بازتعبیر تجربه، به صورت بی‌پایان، روی می‌آورد. گویی حقیقت، همانند امری سیال، مرتب در حال تغییر است یا این که حقیقت به معنای چیزی که قابل‌کشف باشد، از دسترس خارج می‌شود، چرا که مرتب روایت‌ها بازگویی می‌شوند. کلیندین تعبیر عجیبی دارد: «پژوهشگران روایی بیش از آن که بکوشند با تحلیل نظام‌مند جنبه‌های خاصی از یک موقعیت، در باتلاق تجربه راهی بگشایند، به گِل آلود شدن آن کمک

می‌کنند؛ کاری که دست‌کم موقعیت را سازنده‌تر می‌کند چون فرصت‌هایی برای متفاوت بودن و برای زندگی کردن و گفتن قصه‌هایی متفاوت می‌آفریند.» (ص ۲۶۴) به عبارت دیگر، قرار نیست در مورد تجربه افراد، واقعیتی کشف شود، بلکه مهم این است که قصه تجربه، به نحوی بازگویی شود که به حل مسأله منجر گردد و موقعیت مسئله‌دار و نامعین، به موقعیت بی‌مسئله و معین تبدیل شود. پژوهش روایی، از طریق بازگویی قصه تجربه فرد، در پی آن نیست که واقعیت امور را در موقعیت مورد نظر بازشناسی کند، بلکه در پی آن است که به موقعیت، معنای جدیدی بدهد و آن را از آشفتگی به سمت انسجام براند: «آرمان ساماندهی پژوهش سرانجام نوع تازه‌ای از ابژه تجربه شده را پدید می‌آورد که واقعی‌تر از ابژه‌های قبلی نیست اما مهم‌تر و معنادارتر از آن‌هاست و قطعیت و استبداد کمتری دارد.» (ص: ۳۲). آیزنر (۱۹۹۵) هم گفته است که ما در قصه‌ها نباید دنبال حقیقت باشیم، بلکه باید دنبال معنا باشیم. قصه باید منسجم و معنادار باشد و قرار نیست حقیقت داشته باشد. مهم این است که قصه تجربه، معنایی پیدا کند که موقعیت مسئله‌دار فرد را تغییر دهد. سخن دیویی نیز در خصوص اعتبار پژوهش این نیست که پژوهش با «درستی» سروکار داشته باشد و از «حقیقت» برخوردار باشد، بلکه این است که به نحوی موقعیت را بازگویی کند که منجر به حل مسئله بشود: یعنی به نحو موجهی به بیان درآید یا «بیان‌پذیری موجه»^۱ داشته باشد و موجه بودن یک بیان هم با توان آن برای حل مسئله مشخص می‌شود. می‌دانیم که حل مسئله، به‌ضرورت، در گرو شناخت واقعیت نیست و ممکن است با نظریه نادرست نیز بتوان موقعیت را به نفع خود تغییر داد، چنان که افراد، در گذشته با نظریه نادرست زمین مسطح، مهندسی‌های موفق داشتند و بناهای عظیمی مانند اهرام را ساختند. البته، پاسخ این سوال که چگونه می‌شود که نظریه نادرست می‌تواند کارایی مؤثر داشته باشد، این است که واقعیت، خطاهایی با مقیاس اندک را نادیده می‌گیرد و به قول نیکولاس رِشر^۲ (۱۹۸۷) حاصل خطاشکیبی طبیعت^۳ است. معنای ضمنی این سخن آن است که اگر خطا

۱. Warranted assertability

۲. Nicholas Rescher (۱۹۸۷). *Scientific Realism*; Dordrecht: D. Reidel.

۳. Nature's error tolerance

مقیاس بزرگ بیابد، آنگاه دامنه شکیبایی واقعیت پایان می‌گیرد و کاربرد را غیرمؤثر می‌سازد. بنابراین، می‌توان گفت که در اعتبار پژوهش، حقیقت، حرف آخر را می‌زند. ۳. ارتباط، جایگزینی برای استعلا نیست: چنان که ملاحظه کردیم، نویسنده در نفی نگرش استعلایی بسیار می‌کوشد و بر آن است که در ابعاد هستی، معرفت و ارزش، از دیدگاه ارتباطی جانبداری کند. اما آیا می‌توان هرگونه نگرش استعلایی را در ابعاد مذکور نفی کرد؟ تأکید اکید عمل‌گرایی دیویی بر حل مسئله موجب می‌شود که محور بحث او اولاً موقعیت باشد، نه واقعیت، و ثانیاً در موقعیت، حل مسئله، محور باشد. این در حالی است که هستی، دارای واقعیتی بس شگرف‌تر از موقعیتی است که ما در بخشی از آن قرار داریم و همین موجب می‌شود که آدمی، علاوه بر مسائل موقعیت خویش، با رازهایی در چارچوب کلان هستی مواجه باشد. مسائل را می‌توان حل کرد، اما رازها تحیرآفرینند و قابل حل نیستند. ویتگنشتاین در خصوص رازآمیز بودن هستی چنین می‌گوید: «امر رازآمیز این نیست که جهان چگونه است، بلکه این که آن هست (رازآمیز است)... ما احساس می‌کنیم که حتی اگر همه پرسش‌های علمی ممکن، پاسخ یابند، هنوز هم معماهای زندگی، حتی لمس هم نخواهند شد» (ویتگنشتاین ۱۹۲۲، ص: ۱۸۷).^۱ بر این اساس، اصل وجود، معماگونه و رازآمیز است و این بر تجربه ما مقدم است و بر آن احاطه دارد. در زمینه معرفت نیز نمی‌توان همه امور پیشینی را کنار گذاشت. ما نمی‌توانیم فرض موجبیت^۲ یا عدم موجبیت را در پژوهش‌های علوم طبیعی و علوم انسانی نداشته باشیم، اما این‌ها حاصل تجربه و ارتباط ما در حوزه معرفت نیستند بلکه مقدم بر تجربه و ارتباط ما هستند. در پژوهش‌های روایی، همین که ما انسان را روایت‌پرداز در نظر می‌گیریم، خود، نوعی فرض استعلایی و حاکم بر پژوهش‌های انسانی ماست. همچنین، فرض انسجام در روایت، یک پیش‌فرض است. نویسنده، خود، در نقل قولی از دیوید کار می‌گوید: «ظاهراً انسجام ضرورتی است که چه بخواهیم و چه نخواهیم، به ما تحمیل می‌شود» (ص: ۷۸). سرانجام، در حوزه اخلاق نیز ما پیش‌فرض‌هایی داریم که حاکم بر تجربه ماست. نویسنده در خصوص اخلاق می‌گوید: «بنیاد اخلاق ارتباطی، اخلاق دغدغه‌مندی

۱. Wittgenstein, L.; *Tractatus Logico-Philosophicus*, London: Routledge and Kegan Paul; ۱۹۲۲.

۲. Determinism

است... اخلاق ارتباطی، مسئولیتی اجتماعی در قبال چگونگی زندگی ما با دیگران و با جهان بر دوشمان می‌گذارد» (ص: ۵۴). اما صرف این که ما با دیگران در ارتباط هستیم، چگونه می‌تواند ما را بر دغدغه‌مندی نسبت به آنها متعهد کند؟ این جز یک پیش فرض حاکم بر تجربه‌های ارتباطی ما نیست. بنابراین، نمی‌توان جنبه‌های استعلایی را از تجربه بشری حذف کرد.

۴. نادیده گرفتن روایت‌های جمعی: چنان که گذشت، نویسنده سه رکن برای تجربه و روایت انسان در نظر می‌گیرد: زمان، مکان و زمینه اجتماعی. مقصود وی از رکن اجتماعی، زمینه اجتماعی تجربه فرد است. از این رو می‌گوید: «عبارت شرایط اجتماعی، بر محیطی که رخدادها و تجربه‌های افراد در آن ظهور و نمود می‌یابند، دلالت می‌کند» (ص: ۶۶). به عبارت دیگر، وی تنها به روایت‌های فردی در بستر اجتماعی توجه دارد. اما روایت‌های جمعی نیز مقوله مهمی است که در خور توجه است. روایت‌های جمعی مربوط به تجربه‌های گروهی و قومی است. هویت گروهی و قومی افراد، زمینه‌ساز تجربه‌ها و روایت‌های جمعی است. نویسنده به دیدگاه ریچاردسون در مورد «قصه جمعی»^۱ اشاره‌ای دارد، اما در پذیرش آن تردید دارد و چنین می‌گوید: «درباره قصه جمعی واحد چندان مطمئن نیستم اما این ایده که امکان برقراری پیوند میان مجموعه‌ای از تجربه‌های خود و تجربه‌های دیگران می‌تواند به ارتباط و قدرت‌گیری افراد منجر شود، به نظرم بسیار جالب است» (ص: ۱۱۷). در این روزگار، همچنان شاهد این جنبه جمعی از هویت آدمی هستیم و از خلال آن، روایت‌های گروهی و جمعی به ظهور می‌رسد. نمونه بارز این وجه از هویت و روایت را می‌توان در تقابل صهیونیسم و فلسطین ملاحظه نمود که امروزه در غزه تبلور یافته است. صهیونیست‌ها روایتی از هویت خود بر ساخته‌اند و با جنبه‌های تاریخی که برای آن در نظر گرفته‌اند، خود را محق می‌دانند که نه تنها سرزمین غزه را اشغال کنند، بلکه می‌کوشند اهالی آن را انسان‌زدایی کنند و در ردیف حیوانات قرار دهند و بر نسل‌کشی خود مهر تأیید بزنند. این روایت جمعی، انسجامی نیز برای خود برقرار کرده است. بررسی روایت‌پژوهی و قابلیت آن در شناخت و ارزیابی تجربه‌های گروهی و قومی نیز عرصه‌ای است که لازم است مورد توجه قرار گیرد.

۱. Collective story

۵. پرهیز از هژمونی روایت: آخرین نکته قابل ذکر این است که پژوهش روایی، مانند هر روش پژوهشی دیگر، باید در محدوده خاص خود قرار بگیرد و با محدودیت‌هایش پذیرفته شود. گریگوری چیزک^۱ در سال ۱۹۹۵ از هژمونی روایت سخن گفته و ما را از آن برحذر کرده است: «بیش از هژمونی روش‌شناختی و موقعیت والایی که اخیراً به بیان قصه‌ها داده شده، ممکن است حتی خطر بزرگتری نسبت به پژوهش تربیتی وجود داشته باشد که ناشی از تأکید جاری بر شیوه‌های روایی تبادل دانش است» (چیزک، ۱۹۹۵، ص: ۲۷). وی در خصوص اعتبار دانشی روایت‌گری این پرسش را مطرح می‌کند که آیا شیوه‌های روایی ابطال‌پذیری تجربی دارند. یکی از محدودیت‌های روایت همین است که رابطه آن با واقعیت مشخص شود و برای این کار، توسل صرف به کارایی روایت‌ها هم کافی نیست. امروزه از تعبیر جنگ روایت‌ها نیز سخن به میان می‌آید. آیا مقصود این است که نزاع افراد و کشورها تنها مبتنی بر ذهنیت آنان از امور است و آیا ذهنیت و روایت ذهنی، می‌تواند برای همیشه نسبت به واقعیت امور بی‌اعتنا باقی بماند؟ این تعبیر از روایت و افسانه، ذهن‌گرایانه خواهد بود و قابلیت بقا برای همیشه را ندارد و زمانی فرا می‌رسد که افسانه‌های برساخته، در برابر حقیقت فرومی‌ریزند. به قول حافظ:

جنگ هفتاد و دو ملت همه را عذر بنه چون ندیدند حقیقت ره افسانه زدند

منابع

- Eisner, E. (۱۹۹۵). What artistically crafted research can help us to understand about schools, *Educational Theory* ۴۵ (۱); ۱-۷. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00011.x>
- Cizek, Gregory (۱۹۹۵). Crunchy Granola and the hegemony of the narrative. *Educational Researcher* ۲۴ (۲), ۲۶-۲۸. <https://doi.org/10.3102/0013189X.024002026>.
- Rescher, Nicholas (۱۹۸۷). *Scientific Realism*; Dordrecht: D. Reidel.
- Wittgenstein, L. (۱۹۲۲). *Tractatus Logico-Philosophicus*; London: Routledge and Kegan Paul.

۱. Cizek, Gregory (۱۹۹۵). Crunchy Granola and the hegemony of the narrative. *Educational Researcher* ۲۴ (۲), ۲۶-۲۸.

چکیده‌های انجمنی

Exploration and Analysis of the Concept of Informal Education: Its Essence and Characteristics

Mina Fayazi^۱, Alireza Sadeghzadeh Ghamsari^{۲*}, Seyed Mehdi Sajjadi^۳, Meysam Sedaghatzadeh^۴

Abstract

Understanding the essence and nature of informal education is a necessary and undeniable prerequisite for intervention in informal education, planning, participation, policymaking, and also for explaining its relation to formal education. Therefore, considering the significance of this subject, the present study aims to collect the most prominent definitions proposed for the concept of informal education and its characteristics, and by taking a maximalist approach in analysing them, pave the way for providing a comprehensive definition of informal education and explaining its main features. To achieve this objective, the key definitions presented for the term “informal education” in the literature were gathered and analysed using the method of thematic analysis. The result of this effort was the organizing the concepts raised in various definitions of informal education into two categories: essence and characteristics. Based on this twofold classification, a definition of informal education was proposed that encompasses the shared components of existing definitions while distinguishing the essential differences, as follows: informal education is a part of the educational process that takes place lifelong, intentionally, and systematically, across various contexts outside the formal education system. This form of education is implemented with an emphasis on meeting diverse individual, local, and societal needs, through the active participation of both providers and learners in planning, decision-making, and implementation. Informal education focuses on delivering diverse, skill-based, innovative, flexible, practical, and applicable learning tailored to the needs and interests of its audience, which includes people of all ages and from various population groups. It aims not only to meet the needs of society, but also to reduce social inequalities, support and empower marginalized individuals, and promote continuous personal development.

Keywords: Essence of Informal Education, Characteristics of Informal Education, Thematic Analysis, Qualitative Research.

۱. Ph.D. Candidate, Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. m_fayazi@modares.ac.ir

۲. **Corresponding Author** Associate Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran . ali_sadeq@modares.ac.ir

۳. Professor, Department of Education, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. sajadism@modares.ac.ir

۴. Assistant Professor, Department of Culture and Education, Imam Sadiq University, Tehran, Iran. me.sedaghat@isu.ac.ir

An Analytical Study of Human Characteristic of Susceptibility, with a Reflection from Human Agency Approach and Explaining Its Consequences for Education

Masoud Safaei Moghaddam ^۱

Khosrow Bagheri ^۲

Sayyed Jalal Hashemi ^۳

Habibollah Tabrizi ^۴

Abstract

This study examines human susceptibility with an emphasis on human agency and its implications for education. An analysis of the concepts of free will, agency, autonomy, and authenticity shows that free will not only carries moral responsibility, but is also essential for moral value and self-governance. According to Islamic anthropology and Quranic evidence, human agency plays a fundamental role in shaping one's identity and destiny. In contrast, the network perspective sees humans not as independent agents but as members of an interacting system. However, agency theory analyzes human behavior in terms of collective and social actions and emphasizes the role of consciousness and the will in distinguishing them from other beings. This combined perspective has implications for education, including: ۱) emphasizing respect for individuality and free will as the basis for moral education without coercion; ۲) fostering independent learning and critical thinking through active interaction with the environment and information networks; ۳) Cultivating decision-making and self-regulation skills in the context of social and cultural networks. Finally, this research suggests that educational systems adopt a comprehensive and dynamic approach to education by realistically integrating individual agency and network structures.

Keywords: Human susceptibility, human agency, education, free will, educational implications

^۱. **Corresponding Author:** Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. safaei@scu.ac.ir

^۲. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Iran. khbagheri@ut.ac.ir

^۳. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. j.hashemi@scu.ac.ir

^۴. PhD Student, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. habib.tabrizi.۴۸@gmail.com

An Exploration of Dialectic between "Strong Evaluation" and "Recognition" in the Thought of Charles Taylor and Its Implications for Shaping the Iranian Teacher's Identity

Mostafa Moradi^۱

Abstract

Teacher's identity is a complex conceptual combination that has a wide research literature. In this article, Charles Taylor's conceptualizations in the two ontological and historical dimensions of identity were considered, and by adopting the two bases of "strong evaluation" and "recognition", a dialectic between these two concepts was drawn. On one side of this dialectic, there are the basic values of the teacher and on the other side, the "significant others" that contain policies, training and other external frameworks that affect the teacher's identity. This duality forms a synthesis within the teacher that defines the teacher's identity. It was suggested that it is not possible to obtain a final and standard synthesis of this dialectic once and for all, and the optimal limit will be different according to individuals and societies. Among the implications obtained in the strong evaluation dimension are: "verifying the existence of moral and mental virtues necessary for teaching candidates" and "verifying the value of the teaching profession for teaching candidates". As for the dimension of recognition, the implications include: "recognition of teacher's agency" and "recognition of intellectual and cultural pluralism of teachers".

Keywords: Identity, Recognition, Strong evaluation, Teacher, Charles Taylor

۱. Assistant Professor, University of Tehran. mmoradi@ut.ac.ir

Contents

Editorial.....	3
Khosrow Bagheri Noaparast	
<i>Exploration and Analysis of the Concept of Informal Education: Its Essence and Characteristics.....</i>	5
Mina Fayazi, Alireza Sadeghzadeh Ghamsari, Seyed Mehdi Sajjadi, Meysam Sedaghatzadeh	
<i>An Analytical Study of Human Characteristic of Susceptibility, with a Reflection from Human Agency Approach and Explaining Its Consequences for Education.....</i>	39
Masoud Safaei Moghaddam, Khosrow Bagheri, Sayyed Jalal Hashemi, Habibollah Tabrizi	
<i>An Exploration of Dialectic between "Strong Evaluation" and "Recognition" in the Thought of Charles Taylor and Its Implications for Shaping the Iranian Teacher's Identity.....</i>	60
Mostafa Moradi	
<i>Book Review: Engaging in a Narrative Inquiry.....</i>	84
Khosrow Bagheri Noaparast	
<i>Abstracts in English.....</i>	93

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: Ahmad BanyAsady, Ph.D

Editor: Ali Vahdati Daneshmand, Ph.D

Address: Office of PESI, 1st Floor, faculty of psychology and education of Tehran university, Kardan St., 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 9, Issue 1, Spring and Summer 2024 – ISSN: 2538-2802