

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۹، شماره ۲، بهار و تابستان ۱۴۰۴

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

یادآوری: این شماره در شهریور ۱۴۰۴ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۹، شماره ۲، بهار و تابستان ۱۴۰۴

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

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

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

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سردبیر: دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (دانشیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر علی وحدتی دانشمند

بازبینی و صفحه‌آرایی: دکتر علی وحدتی دانشمند

مدیر اجرایی: دکتر احمد بنی‌اسدی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیأت تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)

دکتر طیبه توسلی (دانشیار دانشگاه قم)

دکتر بختیار شعبانی ورگی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر مسعود صفایی مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر یحیی قائدی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر اکبر رهنما (دانشیار دانشگاه شاهد)

دکتر محمدحسن میرزامحمدی (استاد دانشگاه شاهد)

Prof. Nuraan Davids (Stellenbosch University)

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

تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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

پست الکترونیکی: pesi.anjoman@yahoo.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 تنها به دستورالعمل‌های قرار گرفته بر روی تارنمای نشریه مراجعه کنند.

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

نویسنده/گان لازم است در فایلی جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام‌خانوادگی، رتبه علمی، آدرس، شماره تلفن و نشانی الکترونیکی خود را به دبیرخانه مجله ارسال کنند.

قبل از ارسال مقاله لازم است نویسنده/گان تعهدنامه رعایت موازین اخلاقی پژوهش را به صورت الکترونیکی امضا نمایند.

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

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

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

تأیید نهایی مقاله برای چاپ در مجله با هیئت تحریریه مجله است. نقل و اقتباس از مقاله‌های مجله با ذکر مأخذ آزاد است.

سخن سردبیر.....	۳
بررسی مفهوم عاملیت کودک در بستر دو رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی و نظریه انسان عامل و ارائه اشارات تربیتی برای مربیان اوان کودکی.....	۷
معصومه کیانی	
ارائه مفهوم پردازی جدید از ماهیت تدریس و توسعه حرفه‌ای معلمان مبتنی بر اندیشه ژیل دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری.....	۳۱
فهیمه گندمی حسنازودی	
وجه آینده‌ای روایت و بکارگیری آن در تجربه «دیگری» در رابطه تربیتی: طرحی برای تربیت همدلانه معلم.....	۵۶
نرگس سادات سجادیه	
از هنر سرگردان تا هنر تحول آفرین: چشم‌انداز تربیت هنری معلمان ایران در پرتو فلسفه تربیتی ماکسین گرینی.....	۷۷
صادق کشاورزبان، خسرو باقری، محمود مهرمحمدی، نرگس سجادیه، افسانه عبدلی	
فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی: مفهوم، کارکرد و فرایند.....	۱۰۰
محمدحسن میرزاحمدی	
تحول در بنیان‌های تربیت معلم در ایران در دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ شمسی.....	۱۱۸
شهین ایروانی	
پارادایم معرفت‌شناختی حقیقت‌گرا: تبیین و نقد مبنای فلسفی سیاست‌گذاری در تربیت معلم ایران.....	۱۴۶
مریم نادری، سید مهدی سجادی	
چالش‌های مفهومی تربیت معلم در ایران.....	۱۶۵
محمود تلخابی	
واکاوی دیدگاه فلسفی گابریل مارسل و چگونگی تاثیر و به‌کارگیری آن در ایجاد مهارت جرأت‌مندی توسط معلم.....	۱۷۹
فهیمه اکبرزاده	
کاربرد آموزش ریاضی در شکل‌گیری منش فلسفی.....	۲۰۱
مجتبی پورکریمی هاوشکی، رسول اسکندری	
رسالت فیلسوف تربیت و مسئله هوش مصنوعی؛ نیم‌نگاهی به ایران.....	۲۲۶
احمد بنی‌اسدی	
تبیین انگاره مدرسه والدین براساس رویکرد نوحاسته‌گرایی و نقش آن در اعتلای تربیت دوران کودکی.....	۲۵۴
زهراسدی، مسعود صفایی‌مقدم، سیدجلال هاشمی، پروانه ولوی	

معرفی و ارزیابی کتاب: اخلاق هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت ویراسته هولمز و پوریاسکا-پومستا.....۲۷۵
رمضان برخورداری

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

انتشار این شماره از مجله، از دو جهت، رخدادی نیکوست. نخست این که پروفسور نوران دیویدز، از این شماره، عضو هیأت تحریریه شده است. این خانم محترم، رئیس گروه فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه اشتنلیو در آفریقای جنوبی است. ایشان در حوزه رشته خود بسیار فعال و پرکار است و تا کنون کتاب‌ها و مقالات بسیاری را منتشر کرده است. وی پیشنهاد عضویت در هیأت تحریریه را بی‌درنگ و با کمال میل پذیرا شد و این پذیرش برای مجله نیز موجب خرسندی و افتخار است.

جهت دوم این است که شماره حاضر، به طور اساسی، ویژه نامه‌ای در مورد تربیت معلم است. ده مقاله نخست، حاصل ارائه‌های موفق در سیزدهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت است که در سال گذشته با موضوع تربیت معلم در شهر زنجان برگزار شد. در طی این ده مقاله، مسائل مهمی از عرصه تربیت معلم مورد واکاوی و بررسی قرار گرفته است. یکی از این مسائل، تصور در مورد ماهیت کودکی است که با تمرکز بر کار مربیان پیش‌دبستان مطرح شده است (مقاله اول). زاویه دید در این خصوص، انفعال یا عاملیت کودک است. در این مقاله، سعی بر آن بوده که افراط و تفریط دیدگاه‌های سنتی در انفعالی دیدن کودک و برخی دیدگاه‌های جدید در کنشگری تام قائل شدن برای کودک، مورد نقد و بررسی قرار گیرد و دیدگاه ملایمی در خصوص عاملیت اتخاذ شود. مسئله دوم مربوط به عاملیت خود معلم است (مقاله دوم). سخن در این است که اگر مراکز تربیت معلم، دیدگاهی شکل‌دهنده و تحمیلی در تربیت معلمان اتخاذ کنند، نه تنها خود به بیراه رفته‌اند، بلکه جریان تربیت توسط این‌گونه معلمان را نیز به بیراه رانده‌اند. لازم است عاملیت معلمان در برنامه‌های تربیت معلم به رسمیت شناخته شود و دیدگاه نظامی یا یادگانی در تربیت معلم کنار گذاشته شود. مسئله دیگر مربوط به رابطه معلم و شاگرد است (مقاله سوم). در اینجا با این چالش مواجهیم که معلم چه دیدگاهی در مورد شاگرد دارد و این «دیگری» را چگونه می‌نگرد. ضرورت برقراری رابطه تعاملی میان معلم و شاگرد، نکته محوری در مواجهه با این چالش است. تأکید بر روایت‌گری و اهمیت زاویه دید معلمان در برقراری این رابطه، نکات اساسی را تشکیل می‌دهند. مسئله بعدی با تمرکز بر تربیت هنری مطرح شده است (مقاله چهارم). اگر گفته شود که

تربیت هنری، مظلوم‌ترین عنصر تربیت و تربیت معلم بوده، سخنی به گزاف نخواهد بود. در این بررسی، تلاش بر آن بوده که جنبه‌های زیباشناختی، تخیل اجتماعی و مسئولیت اخلاقی، در بافتاری واحد برای تربیت هنری به نمایش گذاشته شود. این ترکیب، راهبردی برای تربیت معلمان هنر و معلمان به طور کلی خواهد بود. مسئله بعدی، نگاه تطبیقی در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است (مقاله پنجم). در عین حال که فلسفه در پی یافتن نگاهی عام و کلی است، وجود فرهنگ‌های مختلف بشری، فلسفه تعلیم و تربیت را به نحوی دچار تکثر می‌سازد. بدون نفی نیاز به وحدت و کثرت هم‌زمان در نگاه فلسفی، توجه به فواید نگاه تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت، ضروری است. اگر معلمان و تربیت آنان با در نظر گرفتن این نیاز به تطبیق دیدگاه‌های فلسفی صورت پذیرد، نوعی نگاه فراومی و ثمربخش به ظهور خواهد رسید. مسئله دیگر، ضعف بنیه تربیت معلم در ایران است (مقاله ششم). سخن از این است که چرا نهادهای تربیت معلم در ایران نحیف شده و از بالندگی فرومانده‌اند. نگاهی تاریخی از دهه‌های گذشته، آشکار می‌سازد که طفیلی‌ساختن دانشسرای عالی نسبت به دانشگاه تهران، سلطه نگاه اقتصادی به روند تعلیم و تربیت و تفکیک وزارت آموزش و پرورش از آموزش عالی از جمله عوامل به حاشیه رانده شدن تربیت معلم بوده است. بازشناسی عوامل ضعف، راه بازگرداندن قوت به تربیت معلم را نیز می‌نمایاند. مسئله دیگر در حوزه تربیت معلم، رابطه نگرش فلسفی حقیقت‌گرا و دشواری‌های تربیت معلم است (مقاله هفتم). این رابطه می‌تواند جزمیتی را بر اسناد فلسفه تعلیم و تربیت تحمیل کند که برحسب آن نوعی توهم مبنی بر برخورداری از حقیقت تام به ظهور خواهد رسید و این جزمیت بر فضای فکری معلمان نیز سایه افکن خواهد بود. لازم است در نگاه فلسفی به حقیقت، راهی برای گریختن از این جزمیت فراهم گردد. تعامل مناسب میان معلمان و شاگردان، مسئله‌ای است که همچنان نیازمند تأمل بیشتر است (مقاله هشتم). اگر مراکز تربیت معلم، فرصتی برای عاملیت خود معلمان تدارک نیبند و اگر معلمانی که چنین برآمده‌اند، چنان که انتظار می‌رود، برای شاگردان خود فرصتی جهت ابراز وجود در نظر نگیرند و شرایط را برای گفتگوی دوجانبه فراهم نیاورند، کار تربیت و تربیت معلم، دچار واماندگی خواهد بود. مسئله تعامل مناسب معلم و شاگرد، می‌تواند همچنان از زاویه‌ای دیگر نگریسته شود و آن جرأت‌برانگیزی در شاگردان است (مقاله نهم). تنها هنگامی که معلم از نگاه ابزاری به شاگرد خودداری کند، اقتدارطلبی را به کناری نهد و عاملیت شاگرد را به رسمیت بشناسد، امکان جرأت‌ورزی سالم را در شاگرد پرورش خواهد داد. در غیر این صورت، شاگردان یا منفعل خواهند شد یا شورش خواهند کرد که شکلی تخریبی از جرأت‌ورزی

است. مسئله دیگر، نفوذ نگرش‌های فلسفی و مفروضه‌های آنها در جریان تدریس دروسی همچون ریاضیات است (مقاله دهم). نگرش استنتاجی محض و مطلق‌گرا می‌تواند، به طور ضمنی، مانع خلاقیت دانش‌آموزان شود، چنان که نگرش سازه‌گرایانه نیز می‌تواند، به طور ضمنی، نوعی نسبی‌گرایی و دلبخواهی بودن را در ذهن فعال دانش‌آموزان به رسمیت بشناسد. ترکیب ثبات و تغییر، استنتاج و استقرا، یا اقتدار دانشی و خلاقیت، حاصل ترکیبی موزون میان دو نگرش مطلق‌گرا و سازه‌گرا خواهد بود.

دو مقاله واپسین مجله، به نحوی افق‌گشایانه‌اند. نگاه فلسفی به مسئله هوش مصنوعی و تأثیر آن در تعلیم و تربیت، به منزله رسالت نوظهوری است که فیلسوفان تعلیم و تربیت را به بررسی فرامی‌خواند (مقاله یازدهم). توجه به نقش میانجی والدین در جریان تربیت و اتخاذ تدابیری نوین در بازآفرینی نقش آنان تحت عنوان «مدرسه والدین»، موضوع مورد توجه دیگر است (مقاله دوازدهم).

Examining the Concept of Child Agency within the Framework of Two Approaches: The Child as a Social Actor and the Theory of the Human Agency, and Suggesting Educational Implications for Early Childhood Educators¹

Masoomeh Kiyani² 

Abstract

This study explores the concept of child agency, with a particular focus on the preschool stage, through the lenses of two perspectives: the *child as a social actor* and the *theory of human agency*. It further draws out educational implications for early childhood educators. The research employs descriptive, analytical, and inferential methods. Traditional adult-centered perspectives regarded the child as incomplete, passive, and incapable of playing a meaningful role in shaping his or her own life. In contrast, recent approaches—especially in sociology—have emphasized the child as a *social agent*. Each perspective implies a distinct educational stance. Traditional pedagogy involves one-sided shaping, while the child-as-social-actor approach emphasizes mutual interaction. The theory of the acting human being, however, regards early childhood education as *preparation* for the realization of agency. Educators should therefore foster children's awareness of consequences (cognitive dimension), support the transformation of impulses into informed inclinations (affective dimension), and gradually enhance self-control and responsible choice-making (volitional dimension).

Keywords: child agency, child as social actor, Islamic theory of action, preparation, early childhood educators, preschool.

¹ Received: 2024-11-21

Revised: 2025-07-23

Accepted: 2025-09-09

Published: 2025-09-21

² Assistant Professor, University of Bu-Ali, Hamedan, Iran. Email: M.kiyani@basu.ac.ir

Extended Abstract

This study explores the concept of child agency, with a particular focus on the preschool stage, through the lenses of two perspectives: the child as a social actor and the theory of human agency. It further draws out educational implications for early childhood educators. The research employs descriptive, analytical, and inferential methods.

Traditional adult-centered perspectives regarded the child as incomplete, passive, and incapable of playing a meaningful role in shaping his or her own life. Within such views, the child was considered a blank slate upon which adults inscribed socially desirable traits. In contrast, recent approaches—especially in sociology—have emphasized the child as a social agent with agency, independence, competence, and a unique voice. From this standpoint, children are seen as active subjects rather than passive objects, capable of participating in social action, shaping their own childhood, and influencing their communities.

From the perspective of the *Islamic theory of human agency*, however, both extremes reveal shortcomings. This theory defines agency as comprising three essential elements: (1) adequate awareness of the positive and negative consequences of one's activities; (2) the transformation of instinctual drives into knowledge-based desires; and (3) the capacity for responsible choice. By this account, children cannot yet be regarded as full agents, though they are far from passive. Childhood is instead understood as a *transitional stage toward agency*, during which the cognitive, affective, and volitional components of agency gradually emerge.

This interpretation cautions against equating activity with agency. While activity is observable in both children and animals, children's activities unfold along a developmental trajectory that leads toward agency, whereas animal activity does not. Hence, children should not be confined to passivity but should be provided opportunities for action suited to their emerging abilities.

Each perspective implies a distinct educational stance. Traditional pedagogy involves one-sided shaping, while the child-as-social-actor approach emphasizes mutual interaction. The theory of the acting human being, however, regards early childhood education as *preparation* for the realization of agency. Educators should therefore foster children's awareness of consequences (cognitive dimension), support the transformation of impulses into informed inclinations (affective dimension), and gradually enhance self-control and responsible choice-making (volitional dimension).

The overall analysis indicates that research on early childhood education—and preschool in particular—will yield more constructive pedagogical outcomes if it is grounded in an approach that understands agency as *gradually developing*, that is, as a quality in the process of growth. Such an approach neither reduces the child to a passive being nor assumes full-fledged agency according to adult standards. Instead, it recognizes the natural condition of childhood, the capacities and abilities characteristic of this stage, and the importance of maintaining a balance between children's rights and their developmental realities.

Given that Iranian preschools face practical shortcomings, largely rooted in prevailing conceptions of childhood, this study offers pedagogical recommendations for teacher-

child relations centered on the gradual cultivation of agency. It argues for a redefinition of early childhood education, particularly at the preschool level, around the principle of preparing for agency. Such a strategy would shape every aspect of education, including the learning environment, relationships with adults and peers, engagement with subject matter, teaching and learning processes, assessment, and curriculum design.

کیانی، معصومه (۱۴۰۴). بررسی مفهوم عاملیت کودک در بستر دو رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی و نظریه انسان عامل و اشارات تربیتی آن برای مربیان اوان کودکی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۳۰-۶.

بررسی مفهوم عاملیت کودک در بستر دو رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی و نظریه انسان عامل و ارائه اشارات تربیتی برای مربیان اوان کودکی^۱

معصومه کیانی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی مفهوم عاملیت کودک به ویژه در دوره پیش‌دبستان در بستر دو رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی و نظریه انسان عامل و استنتاج اشارات تربیتی آن برای مربیان اوان کودکی است. در این بررسی، از روش‌های پژوهشی توصیف، تحلیل و استنتاج استفاده شده است. در دیدگاه‌های سنتی بزرگسال محور، کودک به منزله موجودی فاقد ویژگی‌های بزرگسالان و به صورتی کاملاً منفعل در نظر گرفته می‌شد. در تقابل با این رویکرد، برخی دیدگاه‌های نوظهور، به ویژه در جامعه شناسی، گامی بلند برداشته و از کودک همچون «فاعلی اجتماعی» و دارای «عاملیت» سخن به میان آورده‌اند. هر یک از این دیدگاه‌ها بر مبانی متفاوتی استوارند و پیامدهای متفاوتی را در فرایند تعلیم و تربیت و نحوه ارتباط با کودک را رقم می‌زنند. در حالی که تربیت در دیدگاه سنتی، نوعی شکل‌دهی یک جانبه است، در رویکرد کودک کنشگر، به صورت تعامل جلوه‌گر می‌شود. اما از منظر رویکرد انسان عامل، ارتباط متقابل مربی و کودک را هنوز نمی‌توان مصداق تعامل دانست، با این حال، تربیت دوران کودکی به منزله تمهید برای تحقق عاملیت مطلوب نگریسته می‌شود. بر این اساس، باید اجازه داد شناخت فرد از نتایج فعالیت‌هایش گسترش یابد (بعد شناختی) و فعالیت‌هایش از حالت سائق و غریزی اولیه به صورت گرایش‌های مبتنی بر شناخت‌های نوظهور تکامل یابد (بعد گرایش‌ی) و در عین حال، کنترل و تسلط او بر گرایش‌هایش پیوسته افزایش یابد (بعد انتخابگری).
واژگان کلیدی: عاملیت کودک، رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی، نظریه اسلامی عمل، تمهید، مربیان، دوره پیش دبستان.

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۹-۰۱ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۵-۰۱ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۱۸ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. ایمیل: M.kiyani@basu.ac.ir

مقدمه

در طول تاریخ نگاه‌های گوناگونی به کودک و تعلیم و تربیت او به منصف ظهور رسیده است. رویکردهای سنتی، کودک را به حاشیه رانده و او را به منزله موجودی منفعل در برابر معلم در نظر آورده اند. پژوهش‌های پیشین، ضعف‌های این رویکرد را بررسی کرده و نتایج منفی آن در جریان آموزش و پرورش را نشان داده اند. از جمله، بیان شده است که رویکردهای معلم‌محور به واسطه ویژگی‌هایی مانند در مرکزیت قراردادن معلم و به حاشیه راندن کودکان، بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی آنها، منفعل ساختن، عدم توجه به نقد و پرسشگری کودکان (Serin, 2018)، مانعی بر سر راه تفکر انتقادی، خلاقیت، و مشارکت آنان در فرایند تربیت و درنهایت کاهش عزت نفس آنان می‌شوند.

آنچه موجب شگفتی است این است که در آموزش و پرورش ایران، این نگاه سنتی همچنان استقرار قابل توجهی دارد. نظر به یافته‌های تحقیقات مربوطه، مفهوم کودکی در ایران متأثر از پارادایم سنتی و چارچوب زیستی، بیولوژیکی و شناختی آن است که در آن، کودک فاقد هویت مختار و در حاکمیت بزرگسالی درک می‌شود. البته در آن حاکمیت هم، به دست فراموشی سپرده می‌شود و جایی برای هویت خاص کودک دیده نمی‌شود، چراکه باید برای دنیای بزرگسالی از راه نرسیده، آماده شود (Tahmasebzadeh Aheikhlar, Teimoori, & Imanzadeh, 2022; Cited in Kiyani, Saeedi & Khodamoradi, 2023). برخی از پیامدهای این نگاه در عمل و در مراکز تربیتی اوان کودکی و به‌طورخاص دوره پیش‌دبستانی عبارتند از: روابط یک‌سویه معلم و کودک عمدتاً و مبتنی بر الگوی سلسله‌مراتبی، نگاه به معلم به عنوان منبع دانش و کودک به عنوان گیرنده منفعل، کیفیت ضعیف تعامل معلمان با کودکان، مشارکت پایین کودکان در فرایند تعلیم و تربیت (Poushneh., Khosravi & Pourali, 2012) اثربخشی ضعیف تدریس معلمان در مراکز آموزشی اوان کودکی و به‌طورخاص دوره پیش‌دبستان (Fallah, Ahmadi & Rezazadeh, 2015)، عدم تناسب بین محتوای آموزشی این دوران، با نیازها، ویژگی‌ها و علائق کودکان، و عدم استفاده از روش‌های آموزشی فعال و عملی، عدم حمایت از استقلال و انتخاب‌های شخصی کودکان در فرایندهای آموزشی (Akhesh & et al., 2017). این ضعف‌ها بیش از هرچیز انعکاس دهنده نگاه به کودک به عنوان فردی وابسته، فاقد صدا و صلاحیت لازم و برخورداری از هویت ویژه در نظام تعلیم و تربیت دوره پیش‌دبستانی در ایران است.

در واکنش به رویکرد سنتی بزرگسال‌محور، در حال حاضر، مطالعات کودکی با نقد رویکردهای سنتی تقلیل‌گرایانه زیستی و روان‌شناختی؛ و با اختیار کردن منظری بین‌رشته‌ای و ترکیبی، کودکان را همچون عاملان و کنشگرانی بالفعل در نظر می‌گیرند که به خودی خود، موضوعیت دارد و مقوله‌ای مهم و قابل‌مطالعه و موضوع پژوهش مهمی در سطح بین‌المللی است (Zakai, 2017: 14-15). این رویکرد در پاسخ به نگاه‌های سنتی توسعه یافت که طبق آنها کودک بواسطه سن پایین و فرودستی به لحاظ توانایی‌ها نسبت به بزرگسالان، فردی ناتوان و فاقد صلاحیت برای ایفای نقش مؤثر در زندگی

خود قلمداد می‌شد (Marrow & Richards, 1996; Cited in Smith & *et al.*, 2005). لذا در دهه‌های اخیر تحولات نظریه‌پردازی در حوزه مطالعات کودکی به ویژه با ظهور رویکردهای جامعه‌شناختی جدید منجر به بازتعریف جایگاه کودک از «موضوعی منفعل» به «فاعلی اجتماعی» و «عامل» شده است. یکی از رویکردهای معاصر متأثر از جامعه‌شناسی اوان کودکی و مطالعات کودکی، رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی است؛ طبق این رویکرد، کودک فردی است مستقل، عامل، شایسته و معنا ساز که دارای صدای خاص خود است و می‌تواند به مثابه یک سوژه فعال و نه ایژه، به کنش اجتماعی بپردازد و بدین ترتیب در شکل‌دهی کودکی خود و زندگی پیرامونی و جامعه‌اش ایفای نقش کند (Hooshyar, Shamshiri & Izadpanah, 2023: 199-200). بر این اساس، باید مشارکت کودک، اظهار نظر آزادانه او و به حساب آوردن دیدگاهش در تصمیمات متأثر بر زندگی وی تضمین شود (Kiyani & Javidi, 2022).

به نظر می‌رسد که دیدگاه سنتی و رویکردهای عاملیت محور جدید را باید در جریان یک کنش و واکنش درک کرد. به عبارت دیگر، نوعی افراط و تفریط در این تقابل دیده می‌شود. به حاشیه رانده شدن و منفعل دیدن کودک در دیدگاه سنتی، منجر به آن شده است که کودک، خود، عامل و تعیین‌کننده در مسیر تربیت خود در نظر گرفته شود. اما جای این پرسش وجود دارد که مقصود از عاملیت کودک چیست و کودک به چه میزان تعیین‌کننده مسیر خود در تربیت است و رابطه بهینه میان کودک و بزرگسال چیست. این همه مستلزم تحلیل مفهومی در مورد عاملیت است.

تعیین رابطه دقیق و مطلوب معلم و شاگرد، برحسب عاملیت، از اهمیت بسیاری برخوردار است زیرا طبق تحقیقات انجام شده، معلم از با نفوذترین و محبوب‌ترین افرادی است که می‌تواند بر شاگردانش تأثیرگذار باشد و این تأثیرگذاری در سنین پایین‌تر بویژه در سال‌های آغازین، بیشتر و متأثر از نوع نگاه معلم به کودک و اِعمال این نگاه در جزء جزء فرایند تربیت و نحوه تعامل با اوست. در راستای تأکید بر این امر، محققان اظهار می‌کنند در اوان کودکی که کودک به کودکستان و سپس دبستان وارد می‌شود و تجربه جدیدی را آغاز می‌کند، رویکرد تربیتی به کودک و نوع نگاه معلم به او و لذا نحوه تعامل با وی، امری تعیین‌کننده در فرایند تربیت کودک و غنای تجربیات آموزشی او در این دوران است (Kiyani, 2022).

در پژوهش حاضر بر آنیم که در مورد نسبت معلم و شاگرد، برحسب عاملیت، و تعیین مرزهای دقیق آن به بررسی بپردازیم. برای این مقصود، مناسب است که رویکرد جدید کودک‌محور را با نظریه «انسان به منزله عامل» (Bagheri, 2022) ملاقات دهیم و به ارزیابی آن بپردازیم. در این نظریه، کودکی به منزله دوران گذار به عاملیت در نظر گرفته شده که دیدگاهی متفاوت با هر دو نگرش سنتی و جدید در مورد کودک را فراهم می‌آورد و به نظر می‌رسد که نگرستن از منظر آن به دیدگاه کودک‌محور راهگشایی‌های را به انجام خواهد رساند.

البته تا کنون تحقیقات متعددی در مورد عاملیت کودک، چه از منظر کودک‌محوری و چه از دیدگاه نظریه انسان به منزله عامل انجام شده است. از جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: بررسی جایگاه عاملیت کودک در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (Kiyani & Hashemi, 2025)، کاووشی در مفهوم «کودک به مثابه کنشگر اجتماعی» و شناسایی عناصر برساننده آن (Hooshyar, Shamshiri, 2023 & Izadpanah, 2023)، «تحلیلی بر جایگاه عادت و عاملیت در پرورش انسان، ژرف اندیشی در آرای تربیتی» (Dehghani & Afzali, 2020)، «تعیین اهداف و ملاحظات تربیت اخلاقی کودک با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی» (Azad Manesh, Sajadieh & Bagheri, 2016)، «رابطه عاملیت و ساختار از دیدگاه علامه طباطبایی» (Nazari & Sharafuddin, 2014)، «عاملیت و خودفرمانی؛ دیدگاه ضد اومانستی ژرژ باتای در مورد کودک» (Bataille, 2020)، «بررسی فرصت‌های کودکان برای عاملیت در کلاس اول یک مدرسه ابتدایی فنلاند» (Sirrko, Kyrönlampi & Puroila, 2019)؛ و «عاملیت کودکان در کلاس درس مدرن ابتدایی» (Kirby, 2019) انجام شده است. با این حال، تحقیقی که مفهوم عاملیت کودک را در مواجهه دیدگاه کودک به مثابه کنشگر اجتماعی با نظریه انسان عامل بررسی کرده باشد، ملاحظه نشده است. از این رو، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به این خلأ پژوهشی و ترسیم خطوط مرزی نسبت میان معلم و شاگرد برحسب مفهوم عاملیت است.

برای انجام این بررسی، به تحلیل مفهوم عاملیت از دید هر دو نظریه کودک به منزله کنشگر اجتماعی و نظریه اسلامی عمل خواهیم پرداخت و حاصل نقادی در مورد این مفهوم را برای توصیه‌های تربیتی در دوره پیش از دبستان مشخص خواهیم کرد.

تحلیل مفهوم عاملیت

در این قسمت، نخست به تحلیل مفهوم عاملیت و جایگاه کودک به منزله عامل در رویکرد کودک به منزله کنشگر اجتماعی خواهیم پرداخت. سپس، مفهوم عاملیت و جایگاه کودک در آن را بر اساس نظریه اسلامی عمل تحلیل خواهیم کرد. سرانجام، در بررسی تطبیقی به نتیجه‌گیری در مورد عاملیت کودک خواهیم پرداخت.

مفهوم عاملیت کودک در بستر دیدگاه کودک به مثابه کنشگر اجتماعی

مبنای نظری این رویکرد، سازنده‌گرایی، نظریه شناخت اجتماعی و نظریه یادگیری تعاملی است؛ سازنده‌گرایی بر ساخت ساختارهای دانش متریبان از طریق مشارکت در فرآیندهای حل مسئله واقعی تأکید دارد و مبنایی نظری برای رشد شناختی در رویکرد تدریس تعاملی فراهم می‌کند. نظریه شناخت

اجتماعی نیز بر تأثیر محیط اجتماعی بر رشد شناختی فردی کودک تأکید می‌کند. مطابق با این رویکرد، کودکان به طور مشترک از طریق همکاری و تعامل، دانش می‌سازند و رشد شناختی فردی را در یک محیط اجتماعی ارتقا می‌دهند.

یکی از موضوعات محوری در مطالعات کودکی به رسمیت شناختن عاملیت کودک است. مطابق با نتایج حاصل از بررسی این مطالعات می‌توان اظهار نمود که در نگاه نخست و غالب، همان‌طور که (Taye, 2019) اظهار می‌کند عاملیت کودکان بر هویت و قدرت آنان به مثابه کنشگران اجتماعی و عاملان تغییر تأکید می‌کند، به نحوی که منجر به تأثیرگذاری، هماهنگی، سازماندهی و کنترل رویدادهای روزمره مربوط به زندگی‌شان شود.

این دیدگاه که متأثر از نظریه‌های سازنده‌گرایی در روان‌شناسی رشد، و جامعه‌شناسی اوان کودکی است بر سه ایده کلیدی؛ توانمندی کودکان خردسال در ساخت معانی معتبر درباره جهان و جایگاه خود در آن؛ توانایی آنان در شناخت جهان به روش‌های جایگزین و متفاوت -نه فروتر- نسبت به بزرگسالان؛ تأثیر دیدگاه‌ها و بینش کودکان خردسال بر درک بزرگسالان مبتنی است (Centre for Equity and Innovation in Early Childhood: 14-15¹). مطابق با این دیدگاه تأکید می‌شود که کودکان از قابلیت و توانایی لازم جهت مشارکت در امور مربوط به زندگیشان، شنیدن صدا و احترام به نظرات آنان، قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری در مورد فعالیت‌های روزانه‌شان را دارا هستند و این امر زمینه کسب صلاحیت اقدام برای ایجاد یک جامعه پایدار را برای آنان فراهم می‌کند (James, 2009; Cited in Borg, Pramling & Samuelsson, 2022)

علاوه بر این، تصویب کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل متحد درباره حقوق کودکان و تأکید بر آن در راس برنامه‌های سیاسی در سطوح محلی، ملی و بین‌المللی زمینه دیگری برای تثبیت نگاه به کودکان به عنوان افراد عامل قرارگرفت؛ مطابق با مواد این کنوانسیون، کودکان، انسان‌هایی فعال، شایسته با حقوق مشارکت، خودمختاری و تعیین سرنوشت زندگی خود هستند. به عنوان مثال، ماده ۱۲ به کودکان این حق را می‌دهد که در تصمیماتی که مربوط به آنهاست شرکت کنند. به طور مشابه، مواد ۱۳ و ۵ به ترتیب بر حق شنیده شدن کودکان و حق آنها برای راهنمایی مناسب مطابق با «ظرفیت در حال تکامل» آنها تمرکز دارد. به این ترتیب، ظرفیت کودکان برای تصمیم‌گیری در موضوعاتی که بر زندگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد همراه با اصل «بهترین منافع کودک^۲» جهت به رسمیت شناختن حقوق فردی آنان مورد توجه قرارگرفت (United Nations, 1989). مطابق با این موارد به نظر می‌رسد اقتدار بزرگسالان بر کودکان مطلق نیست و کودکان دارای اختیار هستند و حتی ممکن است بتوانند با

¹ Retrieved from: <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-textchildrens-version>.

² best interests of the child

ساختارهای اطراف خود درگیر شوند و بر زندگی خود کنترل داشته باشند (Jerome & Starkey, 2022). از سال ۱۹۹۰ به بعد این دو رویکرد باهم ترکیب شد و دیدگاه کودکان به مثابه کنش‌گران اجتماعی شایسته را تثبیت نمود (Kjørholt, 2005). بررسی‌ها نشان می‌دهد نگاه کنوانسیون حقوق کودک درباره عاملیت آنان مبتنی بر رویکرد انسان‌گرایی و نگاه جامعه‌شناسی اوان کودکی بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی مبتنی است. طبق رویکرد انسان‌گرایی، کودک به مثابه یک انسان، دارای «ذات» و لذا فاعلیت و بنابراین، برخوردار از حقوق است (Bataille, 2020) و با بزرگسالان به عنوان سوژه‌های حقوقی همسطح دانسته می‌شود (Abeb, 2019) اما مطابق با رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، کودک دارای ذات ثابتی نیست بلکه از طریق ساختارهای اجتماعی و فرهنگی محیط ساخته می‌شود و لذا تلاش می‌شود تا فضایی ایجاد شود تا کودک بتواند در اجتماع نقش ایفا کند (Ibid). از اینرو، کودک و دوره کودکی برساخته اجتماعی- فرهنگی است و نه امری طبیعی (James & Prout, 2007: 7). لذا کودک از ویژگی‌های رشدی طبیعی ثابت برخوردار نیست. در عین حال، صلاحیت‌های کافی برای اینکه به عنوان عامل اجتماعی به حساب آید را دارا می‌باشد.

در اینجا تفکر کودک مستقل از بزرگسالان و برخوردار از سرشتی اجتماعی است (Sheikheh *et al.*, 2019). مطابق با نگاه به کودک به عنوان کنشگر اجتماعی شایسته، کودکان نه دریافت‌کنندگان منفعل و نه صرفاً وابسته به دیگران یا ساختارهای اجتماعی هستند بلکه بازیگران و کنشگران اجتماعی، و دارای ظرفیت لازم برای قبول مسئولیت اخلاقی نسبت به عمل خود هستند. این نگاه با گسترش باور به سوژه خودمختار و مسئول مرتبط است، فلذا کنشگرمحوری کودکان، به عنوان توانایی آنان در ساخت و تعیین زندگی اجتماعی خود، زندگی اطرافیان و جوامعی که در آن زندگی می‌کنند دیده و درک می‌شود (Abeb, 2019). نیز نقش صدای آنها و شنیدن آنها به رسمیت شناخته، و مقام سوژگی را در قالب شهروند مسئول بودن برای آنان مفروض می‌گیرد و مطابق با کنوانسیون حقوق کودک، مفاهیم آزادی خواهانه‌ای از صدا، استقلال و حق مشارکت را به عنوان حقوقی که همه کودکان از آن برخوردارند و قادر به اعمال آن هستند (Spyrou, 2018) در نظر می‌گیرد.

این ایده نمایانگر بحث عاملیت-ساختار است که بر اعمال اراده آزاد در برابر محدودیت‌های ساختارهای اجتماعی تأکید می‌کند و کودک را در مقابل جامعه و فرهنگ قرار می‌دهد. لذا عاملیت، یک خود مستقل، و رها از ساختارهای فرهنگی و اجتماعی خواهد بود که به ظرفیت افراد برای مقاومت در برابر نابرابری و انتظارات فرهنگی و اجتماعی، رجحان می‌بخشد (Abeb, 2019).

مفهوم عاملیت در دیدگاه نظریه اسلامی عمل و جایگاه کودک در آن^۱

یکی دیگر از دیدگاه‌های مشهور درباره کودک بویژه در داخل کشور، برخاسته از نظریه اسلامی عمل است (Bagheri, 2020). نخست به عناصر عاملیت در این دیدگاه اشاره خواهیم کرد و سپس، جایگاه کودک در آن را مورد توجه قرار خواهیم داد.

مبنای فلسفی این نظریه، واقع‌گرایی سازه‌گرایانه^۲ است. تفاوت این مبنا با آنچه در سازنده‌گرایی وجود دارد، این است که سازه‌پردازی انسان را در دامنه واقعیت مورد توجه قرار می‌دهد. بر این اساس، برخلاف دیدگاه سازنده‌گرایی، نمی‌توان گفت که انسان سازنده معرفت و شناخت خود است، بلکه معرفت حاصل ارتباط انسان با واقعیت‌های جهان است و بنابراین، ویژگی اکتشافی معرفت، علاوه بر ویژگی ابداعی آن، باید مورد تأکید قرار گیرد. از این منظر، سازنده‌گرایی بازتاب نوعی اومانسیسم افراطی است که خضوع انسان در برابر واقعیت‌های جهان را نادیده می‌گیرد (Bagheri, 2020: Chapters 12 & 14).

بر اساس این نظریه، عمل عبارت است از حالت یا رفتاری که مبتنی بر سه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی-اختیاری باشد. مقصود از شناخت این است که فرد از عملی که می‌خواهد انجام دهد، آگاه باشد، یعنی به آن از حیث مضر یا مفید بودن و نیز مجاز یا ممنوع بودن آگاهی داشته باشد. منظور از مبنای گرایشی این است که فرد از سطح سائق‌ها و رانه‌های^۳ خود به خودی (ارتجالی^۴) فراتر رفته باشد و میلی در پرتو شناخت‌های مبنای نخست دارا باشد. به صرف شناخت و بدون تمایل، عملی انجام نمی‌شود. سرانجام، مقصود از مبنای ارادی-اختیاری این است که فرد در مورد گرایش‌های خود تصمیم بگیرد زیرا گاه گرایش‌های مختلف و متخالف در تعارض با هم قرار می‌گیرند و فرد باید تصمیمی از روی انتخاب و اختیار بگیرد. هنگامی که عمل انجام می‌شود، ویژگی بارزی خواهد داشت و آن مسئولیت نسبت به عمل است. فرد عامل را می‌توان درباره عملش مورد پرسش قرار داد و او را نسبت به نتایج خواسته آن (نه نتایج ناخواسته) مسئول دانست و برحسب مثبت یا منفی بودن نتیجه، او را واجد «استحقاق» برای پاداش یا مجازات دانست. بنابراین، معیارهای عاملیت عبارتند از: شناخت، گرایش مبتنی بر شناخت، اراده و اختیار، و مسئولیت نسبت به عمل.

برای درک درست عاملیت، لازم است موجود عامل و شبه‌عامل را از هم تفکیک کنیم. هر جا که همه عناصر اساسی عاملیت موجود نباشند، عاملیت تحقق نخواهد داشت و باید از شبه‌عاملیت

^۱ بخشی از مطالب مربوط به عاملیت کودک از دیدگاه نظریه انسان عامل حاصل گفتگوی شفاهی نویسنده مقاله حاضر با آقای دکتر خسرو باقری، واضع نظریه اسلامی عمل بوده است.

^۲ Constructive realism

^۳ drives

^۴ spontaneous

سخن گفت. برای مثال، اشیا دارای عمل نیستند، گرچه ممکن است در زبان روزمره با مسامحه چنین دریافتی وجود داشته باشد. هنگامی که گفته می‌شود خورشید ما را گرم می‌کند، در ظاهر، عملی به خورشید نسبت داده شده، اما این عمل نیست زیرا خورشید شناختی از ما ندارد و در تابش به ما نظر ندارد و تمایل و قصد و مسئولیتی هم برای این کار ندارد. آنچه از خورشید صادر می‌شود، «اثر» است نه عمل. در خصوص حیوانات، آیا هنگامی که گربه‌ای موشی را تعقیب و شکار می‌کند، می‌توان گفت که عملی انجام داده و عامل محسوب می‌شود؟ در فعالیت گربه، شناخت وجود دارد زیرا او با دیدن موش، آن را به عنوان موش تشخیص می‌دهد. به علاوه، گربه تمایل به شکار موش زنده نیز دارد و بنابراین اگر متوجه شود که با موش عروسکی روبرو است، آن را رها خواهد کرد. به یک معنا (یعنی انجام حرکت با نیروی درونی)، اراده شکار نیز در گربه وجود دارد، اما اراده به معنای انتخاب مسئولانه در گربه وجود ندارد، به این دلیل که نمی‌توان حیوانات را در فعالیت‌هایشان مورد سوال و مؤاخذه قرار داد. بنابراین، فعالیت حیوان، شبه عمل است نه عمل و تعبیر درست آن، «رفتار غریزی» است. در مورد نوزاد آدمی، آیا هنگامی که او شیر مادر را می‌نوشد یا حتی وقتی به هنگام تولد گریه می‌کند و حتی پیش‌تر، هنگامی که در رحم مادر تکان می‌خورد، می‌توان برای این فعالیت‌ها از تعبیر عمل استفاده کرد؟ پاسخ منفی است زیرا هیچ یک از معیارهای چهارگانه عمل در مورد آنها صدق نمی‌کند. این فعالیت‌ها نیز شبه‌عمل‌اند و حداکثر «رفتار غریزی» هستند و عمل محسوب نمی‌شوند.

بر اساس این نظریه، کمال اول انسان با ظهور «عاملیت» تحقق می‌یابد. به عبارت دیگر، با ظهور عاملیت انسان، قابلیت او برای شکل‌دهی به ماهیت خویش آغاز فعلیت می‌یابد. سپس؛ کمال دوم انسان در گرو این است که عاملیت خود را در مسیر عمل‌های مسئولانه و سازنده خود و دیگری به کار گیرد. در عین حال، انسان می‌تواند با تکیه بر کمال اول خویش، خود را از کمال دوم محروم کند و با عمل‌های غیراخلاقی و تخریبی، خود را به حضيض رذیلت بکشد.

مطابق با این دیدگاه انسان‌شناختی (Bagheri, 2020: 723) همه انسان‌ها از آن جهت که منشأ عمل هستند، عامل‌اند (Ibid: 633). انسان عامل در حدود خاصی از توانایی‌های درونی و امکانات بیرونی مانند توانایی‌ها و وسع فرد، ایدئولوژی‌ها، ارزش‌ها، هنجارهای جامعه، شرایط زمانی و مکانی مختلف و سنت‌ها قرار دارد (Bagheri, 2009: 709 & 2022: 133). بنابراین، وجود اراده در آدمی به معنای تسلط کامل وی بر خویش و محیط پیرامونش و نیز اختیار نامحدود او در ساحت‌های وجودی اش نیست (Azad Manesh, Sajadieh & Bagheri, 2016)، وجود آدمی در واقع، میدانی از زورآزمایی قوا و نیروهای مختلف و عوامل تأثیرگذار بیرونی و نیز عرصه ظهور ضعفها و نیروهای درونی اوست و در نهایت، برآیند کلی کشمکش میان این عوامل و نیروها، عمل است، که از یکسو برآیند همه این نیروها و از سوی دیگر، خود به صورت انباشته، تعیین‌کننده شخصیت آدمی است. بنابراین، انسان را نمی‌توان به صورت موجودی فرض کرد که تحت تأثیر این نیروها به این سو و آن سو سوق داده شود،

بلکه در نهایت، در کشمکش بین این نیروها، عمل انسان محقق می‌شود که مسیر او را مشخص می‌کند (Bagheri, 2003; Cited in Farahbakhsh, Bagheri & Sajadieh, 2022).

مطابق با این دیدگاه، بحث از ماهیت انسان و عاملیت او، پیش از بحث درباره رابطه فرد و جامعه قراردادار. بنابراین، آنگاه که نوبت به بحث از رابطه فرد و جامعه می‌رسد، این تقابل نیز در بستر عاملیت تعریف می‌شود. در اینجا، عاملیت مترادف با فردیت نیست، بلکه همانگونه که از عمل فردی سخن می‌رود، از عمل جمعی و اجتماعی نیز سخن به میان می‌آید. در واقع، رابطه فرد و جامعه بر اساس روابط میان دو گونه از عاملیت شکل می‌گیرد. بررسی نسبت‌های میان این دو گونه از عاملیت در حکم تعیین روابط میان فرد و جامعه است (Bagheri, 2020: 635).

با توجه به تعریف عمل و عاملیت در این نظریه، کودک، در اوان کودکی و بنابراین دوره پیش‌دبستان، فرد عامل محسوب نمی‌شود زیرا هنوز عناصر عمل بویژه اراده به‌طور کامل در او شکل نگرفته است. باقری توضیح می‌دهد که چون بدون فرض میل نمیتوان از اراده سخن گفت و اراده با افزودن عنصر تصویب و یا رد به میل‌های آدمی به منصفه ظهور می‌رسد و نیز مرز مشخصی بین میل و اراده در اوان کودکی یعنی هفت سال نخست زندگی کودک وجود ندارد و آنچه در کودک وجود دارد، به طور غالب، همان امیال شدید است و نه اراده، لذا نمی‌توان کودک را در معنای حقیقی دارای ظرفیت به کارگیری عالمانه و عامدانه اراده خود دانست. او اظهار می‌کند که اراده دارای وجهی شناختی در بازشناسی امیال و همچنین توانایی مقاومت در مقابل آن‌ها و گزینش و طرد است که این دو جنبه در دوران اوان کودکی به درجه حداقلی لازم برای بروز عاملیت نرسیده‌اند. بنابراین، دوره مذکور، دورانی مقدماتی جهت کنترل امیال و تقویت اراده ضعیف کودک برای نائل شدن به انسانی عامل است که با اراده خود عمل می‌کند و هویت نهایی خویش را رقم می‌زند (Bagheri, 2012). به اعتقاد وی، از همین حیث است که در قرآن کریم، کودکان قبل از بلوغ و ظهور عناصر لازم برای عمل، «طفل» نامیده شده‌اند؛ این واژه به عدم استقلال کودک از والدین اشاره دارد و او را چون طفیلی نسبت به وجود آنها محسوب می‌کند. به همین دلیل کودکان عامل نیستند و از طرفی در قرآن کریم مورد خطاب خداوند واقع نشده‌اند که آنها را مکلف به انجام تکالیف دینی نماید و مسئول اعمال خویش بدانند (Bagheri, 2020 & 2022). گفتنی است که مقصود از بلوغ حاکی از عاملیت در اینجا تنها بلوغ جنسی نیست بلکه شامل بلوغ اجتماعی و اقتصادی نیز است. این وجوه بلوغ در اصطلاح قرآن، «رشد» نام گرفته است. برای مثال، در رابطه با کودکان یتیم که از والدین، اموالی برای آنها به ارث گذاشته شده، توصیه گردیده که هنگامی این اموال را در اختیار آنان قرار دهند که به رشد رسیده باشند، به این معنا که قادر به انجام معامله اقتصادی و درک سود و زیان مالی شده باشند.^۱

^۱ «فإذا آنستم منهم رشدا فادفعوا اليهم اموالهم» (نساء: ۶)

بر اساس این نظریه، با این که عاملیت هنوز در کودک تحقق نیافته، دوران کودکی دوران گذار به عاملیت محسوب می‌شود. به عبارت دیگر، ابعاد مختلف عاملیت (شناخت، گرایش و اراده-انتخاب مسئولانه)، به تدریج در کودک ظهور و تکامل می‌یابند. بنابراین، کودکی دورانی پویا و متحول است و نمی‌توان آن را دوران انفعال کودک محسوب کرد. اما چنان که پیش از این بیان شد، فعالیت و پویایی مترادف با عاملیت نیست. به موازات بروز و تکوین ابعاد مختلف عاملیت در کودک، لازم است به لحاظ تربیتی، مربیان، امکان «تمرین» وی در بهره‌وری از توانایی‌های به ظهور رسیده را فراهم آورند تا وقتی فرد به مرحله بروز عاملیت نایل شد، قادر به استفاده بهینه از عاملیت خود شده باشد. این تمرین شامل همه معیارهای چهارگانه (شناخت، گرایش، اراده و مسئولیت) می‌شود. رابطه تمرین و عاملیت مشابه رابطه تمرین و مسابقه است. ممکن است فردی به مدت یک سال برای شرکت در یک مسابقه کشتی، مشغول انجام تمرین در فرایندی چندمرحله‌ای باشد، اما نمی‌توان گفت که او در طی این مراحل تمرینی، به درجات مختلف مشغول مسابقه بوده است. مسابقه، هم‌اوردی جدی میان رقیبان است که به برد و باخت واقعی ختم می‌شود. بر همین قیاس، عاملیت هنگامی تحقق می‌یابد که ابعاد مختلف آن تحقق یافته باشند و مراحل تمرینی در دوران کودکی، درجاتی از عاملیت کودک محسوب نمی‌شود.

بر این اساس، در این نظریه عنوان دوران کودکی از لحاظ تربیتی، دوره تمهید نام گرفته است. این دوران باید به نحوی باشد که موجب تقویت و توسعه ابعاد مختلف عاملیت شود و از این رهگذر زمینه نیل به عاملیت مطلوب در بزرگسالی فراهم گردد (؛ Bagheri, 2022: 241 & 243; Bagher, 2022: 186-187).

ارزیابی تطبیقی دو دیدگاه در مورد جایگاه کودک در عاملیت

مطابق با دیدگاه کودک به مثابه کنشگر اجتماعی اغلب بدیهی فرض می‌شود که کودکان اختیار عمل دارند و اختیار عمل به‌عنوان وسیله‌ای برای تأکید بر ظرفیت آنان جهت انتخاب و انجام کارها دیده می‌شود. در این رابطه، برخی محققان معتقدند که باتوجه به محدودیت‌های شناختی کودکان و لذا آسیب‌پذیری‌شان جهت تصمیم‌گیری‌های مستقل و به‌کارگیری قدرت اختیار خود در این فرایند، نیازمندی به ارائه آگاهی و حمایت لازم از سوی بزرگسالان، عامل نامیدن آنان با ابهام مواجه است (Bordonaro & Payne, 2012). از این رو بر لزوم رعایت تعادل بین حقوق کودکان با وضعیت طبیعی آنها در دوران کودکی، نظر به وابستگی، انفعال و نیازمندی آنان به حمایت بزرگسالان (Sirrko, & Puroila Kyrönlampi, 2019) تأکید می‌کنند و به تعبیری، عدم رعایت این تعادل را از نقاط ضعف این رویکرد برمی‌شمارند. این امر از پیامدهای رویکرد سازنده‌گرای اجتماعی به عاملیت است که بواسطه تأکید بر ساخت اجتماعی واقعیت، ساختار سراسر اجتماعی کودکان، عدم توجه به

ظرفیت‌های ذاتی و ماهیت طبیعی دوره کودکی و دشواری‌های مربوط به تطبیق دانش ذهنی با واقعیت عینی، در عمل با ناسازگاری و ناهماهنگی و عدم تعادل مواجه است.

یکی دیگر از ناهماهنگی‌های موجود در این دیدگاه به کنوانسیون حقوق کودکان به عنوان یکی از مبانی عاملیت کودک در بستر رویکرد کنشگری اجتماعی برمی‌گردد؛ این بیانیه اگرچه بر حقوق مختلف کودکان [افراد زیر هیجده سال] مانند حق آزادی نظر و لزوم شنیدن صدای آنها، حق مشارکت آنان در امور مربوط به زندگی‌شان تأکید می‌کند اما در عین حال، آنان را فاقد صلاحیت لازم برای تصمیم‌گیری درباره امور مهم زندگی نظیر استخدام، ازدواج، و دادرسی کیفری می‌داند. این امر بیانگر آن است که سند مذکور در عمل، به قدرت تصمیم‌گیری کودک برای موضوعات مهم و سرنوشت‌ساز زندگی وی و مسئولیت‌پذیری او نسبت به آنها اعتقاد ندارد. از این جهت، ضرورت دارد که رویکرد کودک به مثابه کنشگر اجتماعی در باب عاملیت کودکان، موضع خود را نسبت به مؤلفه‌هایی مانند اراده و اختیار کودک، تصمیم‌گیری مستقل کودک تصریح و بازتعریف نماید.

علاوه بر این، عاملیت کودکان با وجوه اخلاقی و سیاسی در زمینه‌های فرهنگی مختلف درآمیخته است، و همین امر لزوم توجه به جنبه‌های زمینه‌ای، ساختاری، اخلاقی و سیاسی که چنین عاملیتی را ایجاد یا سلب می‌کند، آشکار می‌سازد (Sirikko *et al.* 2019). همچنین، زندگی کودکان تحت تأثیر عواملی مانند بلوغ، جنسیت، جغرافیا، تجربه و شرایط معیشتی قرار دارد، بنابراین، عاملیت آنها نیز باید در بستر روابط اجتماعی وابسته‌ای که در آن قرار دارد، مفهوم‌سازی شود. همان‌طور که محققان بحث‌های مختلفی درباره انواع عاملیت مثبت و منفی، عاملیت رقیب و عاملیت غلیظ، عاملیت وابسته، مستقل، عاملیت هنجاری و غیره مطرح می‌کنند (Abeb, 2019). در این رویکرد از آن جهت که بر نقش روابط اجتماعی در تکوین و تأثیرگذاری بر عاملیت کودک و به تعبیری، وجه تعاملی بودن آن تأکید می‌شود، مفید و از نقاط مثبت رویکرد مذکور به‌شمار می‌رود. با این حال، درباره کیفیت عاملیت کودک در بستر عوامل اجتماعی فوق‌الذکر تبیین دقیقی ارائه نمی‌دهد.

داوری نظریه انسان عامل در مورد نظریه کودک همچون کنشگر اجتماعی، منتج به انتقادهایی می‌شود نظیر آنچه در بالا ذکر شد. به عبارت دیگر، این داوری حاکی از آن است که عامل دانستن کودک منجر به برآمیختن مفاهیم فعالیت و عاملیت می‌شود، در حالی که فعالیت با عاملیت متفاوت است. شاید به همین دلیل است که نظریه‌های کودک‌محور، مشخص نمی‌کنند که عاملیت کودک از چه سنی آغاز می‌شود و چون فعالیت در همه دوران کودکی جریان دارد، اقتضای این نظریه‌ها آن است که کودکان به طور کلی عامل محسوب شوند. این سخن با مشکلات مختلفی مواجه است، مانند برآمیختن زمینه‌ها و ابعاد عاملیت با ظهور خود عاملیت.

درباره عاملیت کودک مطابق با نظریه اسلامی عمل می‌توان اظهار کرد که، باقری از آن جهت که شرایط طبیعی دوره کودکی، مانند شکل‌گیری تدریجی عناصر عمل، غلبه مبادی میلی و گرایش بر

سایر مبادی در او، عدم شکل‌گیری کامل قدرت اراده جهت اعمال عاملیت، طفیلی بودن او نسبت به والدین و وابستگی آنان به حمایت بزرگسالان را مورد توجه قرار می‌دهد و لذا درباره عامل نامیدن آنان احتیاط می‌کند، متعادل‌تر از رویکرد دیگر (کودک به مثابه کنشگر اجتماعی) است. در عین حال، با قری بر تمهیدات تربیتی جهت تقویت اراده کودک و تقویت مبانی شناختی او به منظور وسعت حدود عمل، برخورداری او از حقوق، داشتن صدای خاص خود، مشارکت در امور مربوطه و همکاری با بزرگسالان در این فرایند، آزاد بودن وی جهت انتخاب‌های مستقل، و تصمیم‌گیری و اقدام درباره امور روزانه مخالفی ندارد و این امور را با عامل نبودن کودک قابل جمع می‌داند. توجه به این مؤلفه‌ها در رویکرد وی از دیگر نقاط مثبت دیدگاه وی است

داوری نظریه‌های کودک‌محور در مورد نظریه اسلامی عمل حاکی از آن خواهد بود که این نظریه، کودک را عامل نمی‌داند، در حالی که می‌توان از درجات مختلف عاملیت در دوران کودکی سخن گفت، چنان که محققانی مانند آیب و دیگران به آن اشاره کرده‌اند. اما پاسخی که نظریه اسلامی عمل می‌تواند به این انتقاد بدهد این است که سخن گفتن از انواع عاملیت همچون عاملیت وابسته و مستقل مورد نظر آیب، هنگامی ممکن است که عاملیت به ظهور رسیده باشد و بخواهیم انواع و اقسام آن را مشخص کنیم. اما با توجه به این که عاملیت هنوز در دوران کودکی تحقق نیافته، سخن گفتن از انواع آن، موردی نخواهد داشت، بلکه باید از بروز و ظهور ابعاد مختلف عاملیت سخن گفت. انتقاد دیگری که نظریه‌های کودک‌محور می‌توانند به نظریه اسلامی عمل وارد کنند، ابهام در مفهوم بلوغ به منزله نقطه عطف در تحقق عاملیت است چرا که، عاملیت کودکان یک مقوله کیفی پیچیده و چندبعدی و مرتبط با عوامل درونی و بیرونی متعددی است، لذا لزوماً ورود به دوره بلوغ نمی‌تواند مرزی تعیین‌کننده برای عاملیت یا شبه عامل بودن کودک باشد. پاسخی که نظریه اسلامی عمل می‌تواند در مورد این انتقاد مطرح کند این است که بلوغ مورد نظر تنها دربرگیرنده بلوغ جنسی نیست، بلکه چنان که در توضیح دیدگاه مذکور گذشت، بلوغ علاوه بر جنبه جنسی، شامل بلوغ اجتماعی و اقتصادی نیز می‌شود. برای سهولت تصمیم‌گیری تربیتی، ناگزیر باید مرز مشخصی برای بروز عاملیت در نظر گرفت. از این جهت، با توجه به شرایط زیستی (بدنی، جغرافیایی، فرهنگی و غیره) لازم است سن مشخصی برای بروز عاملیت و مسئول تلقی کردن فرد در اعمالش معین شود. طبیعی است که این سن می‌تواند در بستر شرایط مذکور همواره ثابت نباشد. این ضرورت را می‌توان در کنوانسیون حقوق کودک نیز ملاحظه کرد که هجده سالگی را به عنوان نقطه عطف برای مسئول شمردن فرد در قبال اعمالش تعیین کرده است. از این رو، در کشورهای اروپایی، فروش سیگار و حتی برخی از مواد مخدر و محکومیت کیفری افراد به بعد از سن هجده سالگی، یعنی پایان دوره کودکی، موکول شده است.

اشارات تربیتی مربوط به عاملیت انسان و ارتباط میان معلم و کودک

در این قسمت، بحث را در دو فراز پیش خواهیم برد. نخست، اقتضای دیدگاه عاملیت انسان، به طور کلی، در تربیت را مورد توجه قرار خواهیم داد و سپس، با تمرکز بر دوران کودکی، اقتضای دیدگاه عاملیت را در تربیت کودک مورد ملاحظه قرار خواهیم داد.

عاملیت انسان و تربیت

اگر از منظر عاملیت انسان، به طور کلی، به تربیت بنگریم، رابطه تربیتی میان معلم و شاگرد، رابطه‌ای تعاملی خواهد بود که هر دو طرف در آن سهم‌هایی خواهند داشت. در این فرایند، عاملیت معلم به معنای توانایی او در اعمال نفوذ، انتخاب و اتخاذ موضع در مورد کار و هویت حرفه‌ای خود اشاره دارد و شامل مؤلفه‌هایی مانند خودکارآمدی، کنترل درونی، مسئولیت‌پذیری می‌باشد (Emans & et al., 2025). مفهوم عاملیت معلم همچنین، برای درک شیوه‌های تعامل فردی معلمان با منابع مادی، نهادهای اجتماعی و فرهنگ‌هایی که بخشی از آن در مدرسه و فراتر از آن است، استفاده می‌شود (Datnow, 2020; Cited in Guerrero and Camargo-Abello, 2023) عاملیت معلم موجب می‌شود تا معلمان از منابع شخصی خود برای تصمیم‌گیری در مورد آنچه برای شاگردان در چارچوب اجرای یک سیاست بهتر می‌دانند، استفاده کنند؛ همچنین، به معلمان اجازه می‌دهد تا گفتمان سیاست را به شیوه‌های خلاقانه با محیط مدرسه متناسب نمایند و محدودیت‌های اعمال‌شده توسط فرهنگ تثبیت‌شده مدرسه را به چالش کشند؛ علاوه بر این، به آنها کمک می‌کند تا هویت‌های خود را در چارچوب اصلاحات سیاستی و تغییر شیوه‌های آموزشی مورد بازنگری و بازتعریف قرار دهند (Guerrero & Camargo-Abello, 2023)؛ مضافاً اینکه، عاملیت معلم او را به سوی نقش تسهیلگری و مراقبت‌کنندگی در فرایند تربیت سوق می‌دهد، و علاوه بر ایجاد محیطی امن، به معلم کمک می‌کند تا با رفتارهای مراقبتی نظیر گوش‌دادن فعال و ارائه بازخوردهای سازنده به دانش‌آموز، او را در مواجهه با چالش‌های تحصیلی و عاطفی حمایت کند (Bahadori & et al., 2023)؛ نیز روش‌های تدریس را تا حد امکان بر نیازهای فردی آنها تطبیق داده و آنها را به مشارکت فعال در سراسر فرایند تربیت تشویق نماید و بدین ترتیب، انعطاف‌پذیری را در روند تربیت پیاده سازد (Namvar & Sajedi, 2023).

از سوی دیگر، نقش تعاملی شاگرد نیز باعث می‌شود که وی از انفعال به سمت مشارکت فعال حرکت کند. به عنوان مثال، در فرایند یادگیری، در تعیین اهداف آموزشی یا انتخاب روش‌های یادگیری مشارکت کند که همین امر اعتماد به نفس و انگیزه او را برای یادگیری بیشتر ارتقا می‌بخشد (Chunchao & et al., 2025). زمانی که شاگرد در فرایند تربیت عاملیت دارد، به سبب مشارکت در

جزء جزء این روند از جمله در ارزشیابی و نظارت بر یادگیری خود، بازخوردهای معلم را نیز به عنوان فرصتی برای بهبود و ابزاری برای رشد می‌بیند و نه قضاوت.

باقری نیز در نظریه انسان عامل، بر عاملیت معلم و شاگرد تأکید و جنس رابطه آنها را تعامل می‌داند. از اینرو، شاگرد در رابطه تعاملی با معلم می‌تواند در تربیت دخیل باشد و منفعل و بدون اراده نیست (Bagheri, 2020) در اینجا تعامل، میان دو عامل برقرار خواهد بود؛ نه میان یک عامل با اشیا که نام مناسب آن «اثرگذاری» است و نه میان اشیا با یکدیگر که نام مناسب آن «تأثیر متقابل» است (Bagheri, 2020: 687-690; Bagheri, 2022: 230-238). بدین ترتیب، تربیت نیز حاصل تعامل مطلوب میان مربی و شاگرد است، یعنی عاملیت یکدیگر را به رسمیت بشناسند و از آن استقبال کنند. در ادبیات پژوهش، این تعاملات عمدتاً در دو قالب همتراز مانند رابطه شاگرد-شاگرد یا معلم-معلم و ناهمتراز مانند رابطه معلم-شاگرد مطرح می‌شود. از منظر باقری این تعاملات نه تنها ساختار یادگیری را شکل می‌دهد بلکه عاملیت و خودآگاهی متربی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. وی تعامل ناهمتراز را مبتنی بر عدم تقارن دانش ولی تقارن در عاملیت می‌داند و معتقد است که طبق این نوع تعامل که اساسی‌ترین نوع تعامل بین معلم و شاگرد و قاعده تعلیم و تربیت است، معلم و شاگرد هر دو به منزله انسان و بنابراین به عنوان فرد عامل باهم دارای ارتباط دو سویه هستند. عاملیت معلم موجب می‌شود که به کار شکل‌دهی به هویت خود اقدام کند و تدریس خود را آموزاندن «به» کسی و نه آموزاندن «چه» درسی بداند. شاگرد نیز بواسطه عاملیتش در برابر معلم، یادگیری خود را آموختن «از» کسی خواهد دانست و نه یادگیری صرف. در این نوع تعامل، هم دانش آموز از معلم می‌آموزد و هم معلم می‌تواند از دانش آموز یاد بگیرد (Bagheri, 2022: 5).

در اینجا، معلم با دانش و تجربه بالاتر نقش تعاملی را ایفا می‌کند اما منجر به سلطه یکجانبه نمی‌شود و معلم، شاگرد را به مثابه فاعل شناسا و مشارکت کننده فعال در نظر می‌گیرد و نه یک گیرنده منفعل. بنابراین، با رابطه مطرح در رویکردهای معلم محور که اساساً دانش آموز نادیده گرفته می‌شود و صرفاً آموزاندن «چه» چیزی مهم دانسته می‌شود و رویکرد دانش آموز محور که در آن اصل آموزش به محاق می‌رود، تفاوت دارد (Bagheri, 2013). در این نوع تعامل، معلم صرفاً به انتقال محتوای آموزشی نمی‌پردازد بلکه در راستای تربیت اخلاقی و تجهیز دانش آموز به مهارت‌های تأملی و انتقادی نیز تلاش می‌کند و بدین ترتیب، «آموزاندن به» را با «آموختن از» شاگرد ترکیب می‌کند تا یادگیری دیالکتیکی شکل گیرد. وی تعامل همتراز را که مبتنی بر برابری در موقعیت و تجربه است، مکمل تعامل ناهمتراز می‌داند و اظهار می‌کند که در این نوع رابطه، شاگردان از طریق گفتگو و تبادل نظر، دانش را ساختاردهی مجدد می‌کنند و به این نحو به یادگیری خود عمق بیشتری می‌بخشند؛ این نوع رابطه همچنین به شاگردان فرصت می‌دهد تا مسئولیت‌پذیری بیشتری نسبت به یادگیری خود داشته باشند و از همین رو مهارت‌هایی نظیر همکاری، و حل مسئله و حل تعارضات را در خود تقویت کنند.

لذا باقری بر ترکیب و تلفیق این دو نوع تعامل تأکید میکند؛ تعامل ناهمتراز به عنوان بستر و زیربنای انتقال دانش و ارزشها و تعامل همتراز به عنوان بستر و زمینه ای برای رشد اجتماعی و خود اتکایی دانش آموز. این دو نوع تعامل با محوریت عاملیت معلم و عاملیت دانش آموز، موجب شکل گیری نظام آموزشی پویا و انعطاف پذیر خواهد بود (Bahadori & et al., 2022). در نهایت، او حاصل تعامل یعنی تربیت را نیز در حالتی ناهمتراز توصیف می کند. او از دو گونه ناهمترازی سخن می گوید؛ تعامل ناهمتراز و تحول ناهمتراز؛ در تعامل ناهمتراز، کفه مربی سنگین تر است و در تحول ناهمتراز یا حصول تربیت، کفه شاگرد سنگین تر است (Bagheri, 2020: 696-697).

عاملیت انسان و رابطه معلم با کودک

با توجه به مباحثی که در مورد عاملیت کودک گذشت، باید گفت که انتساب عاملیت به کودک، مسامحه آمیز است و به معنای دقیق کلمه نمی توان کودک را عامل دانست. اما به سبب این که کودک در مسیر گذار به عاملیت است و رفته رفته ابعاد مختلف عاملیت در وجود وی ظهور می یابد، ارتباط تربیتی معلم و کودک را نه می توان همانند دیدگاه سنتی، بر انفعال کودک مبتنی کرد و نه می توان آن را تعامل تام و کامل دانست. از این رو، می توانیم از واژه «مشارکت» کودک در جریان تربیت سخن بگوییم.

چنان که گذشت، در ایران هنوز نگاه به کودک کم و بیش بر اساس نگرش سنتی به کودک از بالا به پایین، در حاشیه و در سایه بزرگسالی است و این امر موجب اغتشاش و ابهام در حوزه های نظر و عمل آن شده است (Izadpanah, 2020)، لذا نخستین رهاورد این بحث، تغییر نگرش است. بر اساس آنچه مشارکت کودک در جریان تربیت نامیدیم، باید از دیدگاه های سنتی که در آنها کودک به عنوان موجودی منفعل و تحت کنترل مربی، شکل پذیر یا ظرفی خالی نگریده می شود اجتناب شود و مطابق با نگاه کودک مشارکت جو، جایگاهی برای تمرین های عاملیت در دوران کودکی، متناسب با ظهور ابعاد شناختی، گرایشی، انتخابگری مسئله در نظر گرفته شود.

نظر به اهمیت رابطه مبتنی بر مشارکت جویی و تأثیر آن در کیفیت رشد و زیست مربی، می توان اظهار کرد که چنین ارتباطاتی می تواند در رابطه بین مربی و کودک در دوره اوان کودکی از جمله در دوره پیش دبستان موجب شود که مربیان در ارتباط برانگیزاننده ای با کودکان درگیر شوند تا آنها بتوانند دانش و مهارت های جدیدی کسب، و پاسخها و تعاملات کلامی بین خود را تقویت کنند و در یادگیری و لذت بردن از آن درگیر شوند (Yoshikawa & et al., 2013) و بدین ترتیب، معنای خاص خود از فعالیت های شان و دانش خویش از جهان پیرامون را بسازند. مربیان این دوره آموزشی همچنین ضمن توسعه بعد دانشی خود باید انعطاف پذیر بوده و از روحیه حمایتی برخوردار باشند و به کودکان

احترام بگذارند و اعتماد متقابل آنها را جلب نمایند. همچنین مهارت‌های لازم جهت بالاترین سطح ارتباط کلامی، مذاکره و گفتگوهای هوشیارانه و نیز تصمیم‌گیری‌های مشارکتی (Alevriadou & et, 2010; Cited in Moutafidou & Sivropoulou, 2010; al., 2008) با کودکان، تشویق آنان را در انجام فعالیت‌های مستقل، هماهنگ ساختن طیفی از فعالیت‌های مختلف به‌طور همزمان، و هدایت کودکان به صورت غیر مستقیم و نامحسوس را داشته باشد (Kagan & Smith, 1998). این نوع فعالیت‌ها و مهارت‌ها زمینه‌های تحقق عاملیت را در کودکان تقویت می‌کند و آنان را بیش از پیش در فرایند تعلیم و تربیت خود درگیر می‌سازد.

همان‌طور که اشاره شد، مشارکت دادن کودک در فرایند تعلیم و تربیت و همکار معلم دانستن او، یکی دیگر از الزامات مهم نگاه به کودک به مثابه فرد عامل است؛ این امر به عنوان یکی از اصول بنیادین حقوق کودک در کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل متحد (۱۹۸۹) شناخته می‌شود. تعاریف مختلفی از حق مشارکت کودکان ارائه شده است. به طور کلی، مشارکت به عنوان تأثیرگذاری کودک بر تمام مسائل مرتبط با او تعریف می‌شود از همین رو، لزوماً چند بعدی است و میتواند با شیوه‌های مختلفی انجام شود. مشارکت را از همکاری با بزرگسالان تا تصمیم‌گیری توسط کودک و به اشتراک گذاری آن توصیف می‌کند. در بستر تعلیم و تربیت، مشارکت کودک فرایندی است که در آن کودکان به صورت فعال در تصمیم‌گیری‌های مربوط به یادگیری، و قوانین محیط آموزشی درگیر می‌شوند (Corria, Aguiar & Amaro, 2021). برای عملی کردن حق مشارکت، ضروری است که به کودکان گوش داده و به نظرات آنها اهمیت داده شود؛ در این فرایند، نحوه واکنش بزرگترها به نظرات کودکان و نحوه پرسیدن نظرات آنان مهم است. از اینرو، مشارکت با فرهنگ شنیدن و اخلاق شنیدن به کودکان و با هر مرحله‌ای از فرایند آموزشی مرتبط است (Tuğçe, Havva, 2021: 189). لذا مشارکت موثر کودکان زمانی بهتر امکان‌پذیر است که روابط آنها با بزرگسالان بر اساس احترام و اعتماد باشد، کودکان از حمایت و تشویق برای مشارکت برخوردار باشند و ارتباطات و اطلاعات به وضوح در اختیار آنها قرارگیرد. بنابراین، مشارکت ماهیتی رابطه‌ای دارد و شامل احساسات نیز می‌شود (Gross-Manos, & Kosher, 2024). حال، نظر به اهمیت لزوم مشارکت کودکان در فرایند تعلیم و تربیت، به معلمان و مربیان بویژه در رابطه با دوره اوان کودکی توصیه می‌شود از روش‌ها و رویکردهایی در تدریس استفاده کنند که زمینه‌ساز ارتباط مشارکت جویانه بین کودک و معلم، کودک و محیط آموزشی و کودک با کودکان باشد. این نوع ارتباط، افزایش مشارکت کودکان و لذا پرورش عاملیت آنها را در فرایند تربیت در پی دارد.

هدف رویکرد مشارکت جویانه، تحریک علایق یادگیری کودکان، افزایش انگیزه و تشویق به درک عمیق‌تر و کاربرد دانش کسب‌شده از طریق روش‌های متنوع تدریس مشارکت جویانه است. مطابق با این رویکرد، کودکان به‌طور فعال‌تری در فرایند یاددهی-یادگیری درگیر می‌شوند (Liu, 2024) برای مثال، انجام فعالیت‌های گروهی و قرارگرفتن کودکان در گروه‌های سه یا چهار نفره با توانایی‌های متفاوت

جهت نیل به اهداف مشترک؛ استفاده از روش‌های حل مسئله و مواجه نمودن کودکان با مسائل واقعی و هدایت آنها به سوی حل مسئله؛ یادگیری پروژه محور و درگیر نمودن آنان در پروژه‌های واقعی و زمینه چینی برای کسب مهارت‌های برنامه‌ریزی تحقیق، تحلیل و انجام پروژه، استفاده از یادگیری‌های مبتنی بر بازی برای آموزش مفاهیم مختلف اعم از بازی‌های دیجیتالی و غیردیجیتالی؛ ایجاد فضایی آزاد برای انتخاب فعالیت آموزشی موردنظر، ایجاد فضایی امن برای بیان ایده‌ها و بروز خلاقیت کودکان برخی از راهکارهای مورد تأکید در رویکرد مشارکت‌دادن کودکان در فرایند یاددهی-یادگیری است. نیز همان‌طور که (Smith *et al.*, 2005) اظهار می‌کنند، بواسطه بررسی و درک چشم‌انداز کودکان از سوی معلمان می‌توان آنان را در فرایند یادگیری درگیر نمود. از این طریق، معلم می‌تواند بواسطه تفسیر معنایی که کودک به موقعیت‌های مختلف می‌دهد ظرفیت یادگیری او را مشاهده و درک کند و همین امر عاملی هدایت‌کننده در ارتباط بین معلم و کودک و سبک مشارکت کودک در فرایند یادگیری می‌شود.

همچنین، به باور (Brunner, 1996) کودکان با تمایل به درک دنیای اطراف خود به دنیا می‌آیند و پیش‌نیازهای یادگیری کودکان تا حد زیادی در محیط آنها و در روابطی که با بزرگسالان، معلمان و همسالان دارند، ایجاد می‌شود. با این حال، این خود کودکان هستند که معانی و درک خود را از دنیای اطراف ایجاد می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده است که یک نقطه شروع مهم برای یادگیری کودکان، نمایان کردن موضوع یادگیری و تحریک آنان برای تفکر و تأمل درباره آن است. در این زمینه (Carlson & Samuelson, 2008) گفتگوهای تأملی را ابزاری مؤثر برای آگاه کردن کودکان از پدیده‌های پنهان یا بدیهی می‌دانند. این گفتگوها می‌توانند، توجه را به آنچه اتفاق می‌افتد و اینکه کودکان چگونه آن را تجربه می‌کنند جلب نماید (Thulin & Jonsson, 2016) علاوه بر این، گفت‌وگو با کودکان پیرامون مسائل گوناگون از جمله بحث در مورد داستان‌ها یا مشاهده طبیعت و محیط پیرامون، به کمک سؤالات بازپاسخ، مهارت دلیل‌جویی او را تقویت می‌کند لذا مربیان باید زمان کافی به کودک بدهند تا راجع به پاسخ‌های خود فکر و آنها را اصلاح کند. نیز باید تا آنجا که ممکن است برای غنی‌سازی ظرفیت شناختی کودک، به او کمک کنند تا در مواجهه با چالش‌های گوناگون، فرضیه‌های گوناگون بسازد. چراکه، اگر کودک از لحاظ ابعاد مؤثر بر بعد شناختی وجود خود توانا گردد، به‌همان میزان می‌تواند با افزایش سن، امیال خود را با استیلاي اراده مدیریت کند. همان‌طور که، نامناسب‌ترین واکنش می‌تواند سرکوب مستقیم و بدون توجیه از سوی بزرگسال یا معلم باشد. به همین خاطر، معلمان باید از تصمیم‌گیری‌های کودک در امور مرتبط استقبال کنند و زمینه را برای بروز آن در روال روزمره زندگی او فراهم نمایند. از این‌رو به‌عنوان تصمیم‌گیرندگان مهم، حس مسئولیت در وجود آنها شکل خواهد گرفت (Kiyani *et al.*, 2023).

نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین مفهوم عاملیت در دوران کودکی از منظر دو رویکرد کودک به عنوان کنشگر اجتماعی شایسته و نظریه انسان عامل و اشارات تربیتی آنها در رابطه با تعامل بین مربی و کودک بویژه مربیان مهدکودک‌ها انجام شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که مفهوم عاملیت، به معنای دقیق کلمه، در دوران کودکی قابل ملاحظه نیست. کودکان در گذار به سوی عاملیت اند و در این مسیر، ابعاد عاملیت، در تناوبی خاص به ظهور می‌رسند. بر این اساس، رابطه معلم و کودک، نه چنان که در دیدگاه سنتی مطرح بوده، رابطه ای یک جانبه با انفعال کودک همراه است و نه می‌توان آن را تعاملی تام و تمام دانست. در واقع، تربیت در دوران کودکی، نوعی تمرین در ابعاد نوظهور عاملیت است تا فرد بتواند با ورود به دوره عاملیت، نقش مناسب یک عامل را ایفا کند.

از مجموع بررسی‌های انجام شده چنین برمی‌آید که می‌توان تربیت دوران کودکی را بر مشارکت‌جویی کودک، به موازات رشد توانایی‌هایش، در جریان تربیت در نظر گرفت. اگر متناسب با تحقیقات مربوط به تربیت دوره کودکی و به طور خاص دوره پیش دبستان، تلاش تربیتی بر رویکرد مشارکت‌جویی کودک ابتناء جوید، هم متناسب با وضعیت طبیعی و اقتضائات رشدی کودک در این دوران خواهد بود و هم از تسلیم و انفعال کودک به استانداردهای بزرگسالی به دور خواهد بود.

در عین حال، با توجه به اینکه مراکز آموزشی اوان کودکی و بویژه مراکز پیش‌دبستانی در ایران در عمل دارای مشکلات و نقاط ضعفی هستند که بیش از هر چیز متأثر از نوع نگاه به کودک در این دوران و رویکرد تربیتی متأثر از آن است، اشارات و رهنمودهایی تربیتی در رابطه با ارتباط مشارکت‌جویانه بین معلم و کودک ارائه شد. می‌توان اظهار کرد که این اشارات به نوبه خود حکایت از ضرورت بازتعریف تربیت در اوان کودکی و به طور خاص دوره پیش دبستان بر محور مقتضیات دیدگاه عاملیت انسان دارد. این نگاه، با محیط آموزشی، با بزرگسالان، با هم‌سالان، با موضوعات درسی، با فرایند یاددهی-یادگیری، با ارزشیابی، با تصمیم‌گیری‌های مربوط به این حوزه در ارتباط است و باید در همه این موارد به تفصیل و با تکیه بر مشارکت‌جویی کودک و توسعه آن مورد تبیین و تأمل قرارگیرد.

References

- Akhesh, S., Hosseinkhah, A., Abbasi, A., & Mousapour, N. (2017). Pathology of the education and curriculum situation in Iran's preschool education system. *Quarterly of Preschool and Elementary School*, 2(6), 1–36. <https://doi.org/10.22054/soece.2018.22077.1127> (In Persian)
- Azadmanesh, S., Sajadieh, N., & Bagheri, K. (2016). The exploration of aims and considerations of child's moral education from the perspective of Islamic view of action. *Islamic Education*, 11(23), 151–173. (In Persian)
- Bagheri, K. (2009). A comparative study of the Islamic schema of action with (post)structuralist anthropology. *Education*, 25(2). <https://www.magiran.com/p693433> (In Persian)
- Bagheri, K. (2014). Teaching 'to' and learning 'from'. *Foundations of Education*, 3(2), 5–24. <https://doi.org/10.22067/fe.v3i2.24768> (In Persian)
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Vakavesh Publishing. (In Persian)
- Bagheri, K. (2022). *Education in the horizon of human agency*. Vakavesh Publishing, Tehran. (In Persian)
- Bagheri, K., & Khosravi, Z. (2006). A comparative study of human agency in the Islamic theory of action and critical theory, Habermas. *Wisdom and Philosophy*, 2(7), 7–22. <https://doi.org/10.22054/wph.2006.6674>
- Bahadori, B., Niknam, Z., Mosapoure, N., & Bagheri Nooparas, K. (2023). Teacher-student classroom interactions from the perspective of "human as an agent" theory. *Curriculum Studies*, 18(69), 1–36. <https://doi.org/10.1001.1.17354986.1402.18.69.10.3> (In Persian)
- Bataille, G. (2020). Agency and sovereignty: Georges Bataille's anti-humanist conception of child. *Journal of Philosophy of Education*, 54(5), 1186–1200. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12455>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bordonaro, L., & Payne, R. (2012). Ambiguous agency: Critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4), 365–372. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.726065>
- Borg, F., & Pramling Samuelsson, I. (2022). Preschool children's agency in education for sustainability: The case of Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 147–163. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2026439>
- Centre for Equity and Innovation in Early Childhood. (n.d.). Retrieved from <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-textchildrens-version>
- Chunchao, W., Yao, W., Aiping, X., & Hang, Z. (2025). Student development in teacher-student interaction: Evidence from a randomized experiment in online education. *Journal of Public Economics*, 242(C), 105–285. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105285>

- Dehghani, M., & Afzali Qadi, M. (2020). Analysis of the position of the habit and agency in human education: Deep thinking on the educational views. *Journal of Educational Innovations*, 18(4), 91–116. <https://doi.org/10.22034/JEI.2020.103564> (In Persian)
- Emans, A., Oolbekkink-Marchand, H., Bakker, C., & Brujin, E. D. (2025). Teacher agency in the dynamics of educational practices: A theory synthesis. *Journal of Teacher Education*, 9, 1–10. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1515123>
- Fallah, A., Ahmadi, P., & Rezazadeh, F. (2015). Identification of professional competences in pre-school grade educators. *Teaching and Learning Researches*, 22(6), 165–182. <https://doi.org/10.22070/2.6.165> (In Persian)
- Farahbakhsh, H., Bagheri, K., & Sajadieh, N. (2022). Study and critique of the relation between culture and education regarding agency in the education documents of Iran. *Journal of Philosophy of Education*, 6(2), 29–54. <https://doi.org/10.1001.1.25382802.1401.7.7.2.4> (In Persian)
- Guerrero, A. L., & Camargo Abello, M. (2023). Teachers' agency in the implementation of an early childhood education policy program in schools in Bogotá, Colombia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(2), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00104-9>
- Hooshyar, Z., Shamshiri, B., & Izadpanah, A. (2023). An inquiry into the concept of the child as social actor through identifying its conceptual constituents. *Sociological Cultural Studies*, 14(49), 173–205. <https://doi.org/10.30465/scs.2023.9131> (In Persian)
- James, A., & Prout, A. (2007). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.). Falmer Press.
- Jerome, L., & Starkey, H. (2022). Developing children's agency within a children's rights education framework: 10 propositions. *Education 3–13*, 50(4), 439–451. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052233>
- Kirby, P. (2019). Children's agency in the modern primary classroom. *Journal of Children and Society*, 31(4), 17–30. <https://doi.org/10.1111/chso.12357>
- Kiyani, M., & Hashemi, S. C. (2025). Explaining the child agency status in Fundamental Transformation Document of Education. *Educational Science*, 6(1), 71–96. <https://doi.org/10.22055/edus.2025.46442.3578> (In Persian)
- Kiyani, M., Saeedi, M., & Khodamoradi, S. (2023). Interaction between structure and agency in the theory of the human as an agent and its educational implications for childhood. *Applied Issues in Islamic Education*, 3(8), 47–78. <http://qaie.ir/article-1-1094-en.html> (In Persian)
- Kiyani, M., & Javidi Kalatehjavarabadi, T. (2022). Educational hints of preschool curriculum models in the axes of child agency, nature and strategies of teaching-learning, and professional competence of educators. *Thinking and Children*, 13(1), 259–289. <https://doi.org/10.30465/FABAK.2022.7246> (In Persian)
- Kiyani, M. (2022). A reflection on the Montessori, Waldorf, and Bank Street curriculum models in three areas: Child agency, assessment, and the learning environment.

- Theory and Practice in the Curriculum*, 11(21), 113–150. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-3418-en.html> (In Persian)
- Kjørholt, A. T. (2005). Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society (Ph.D. thesis, Norwegian University of Science and Technology). Retrieved from <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/264979>
- Namvar, U., & Sajedi, S. (2023). Investigating the challenges of teacher-student interaction in the virtual education space and its role on educational quality from the perspective of elementary school teachers in Khodaafarin city. *Quarterly Journal of Excellence in Education and Teaching*, 1(3), 22–38. (In Persian)
- Nazari, N., & Sharafuddin, S. H. (2014). The relationship between agency and structure from the perspective of Allamah Tabataba'i. *Journal of Sociocultural Knowledge*, 5(3), 41–64
- Poushneh, K., Khosravi, A. A., & Pourali, P. (2012). Evaluating the quality of preschool programs in Tehran. *New Educational Thoughts*, 8(1), 29–56. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2012.154> (In Persian)
- Pufall, P. B., & Unsworth, R. P. (2004). The imperative and the process for rethinking childhood. In P. B. Pufall & R. P. Unsworth (Eds.), *Rethinking childhood* (pp. 1–21). Rutgers University Press.
- Serin, H. (2018). A comparison of teacher-centered and student-centered approaches in education. *International Journal of Social Sciences and Education Studies*, 5(1), 164–174. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p164>
- Sheikheh, R., Safaee, M., Pakseresht, M. J., & Marashi, M. (2019). The social constructionism approach to childhood, and what it has for Philosophy for Children program (P4C). *Journal of Thinking and Children*, 10(2), 69–94. <https://doi.org/10.30471/mssh.2020.4557.1757> (In Persian)
- Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Puroila, A. M. (2019). Children's agency: Opportunities and constraints. *International Journal of Early Childhood*, 51, 283–300. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00252-5>
- Smith, A. B., Duncan, J., & Marshall, K. (2005). Children's perspectives on their learning: Exploring methods. *Journal of Early Child Development and Care*, 175(6), 473–487. <https://doi.org/10.1080/03004430500131270>
- Soung, P. (2011). Social and biological constructions of youth: Implications for juvenile justice and racial equity. *Northwestern Journal of Law and Social Policy*, 6(2), 428–444. <http://scholarlycommons.law.northwestern.edu/njls/vol6/iss2/10>
- Spyrou, S. (2018). What kind of agency for children? In *Disclosing childhoods* (pp. 117–156). Springer.
- Taye, F. (2019). Changing childhoods, places and work: The everyday politics of learning-by-doing in the urban weaving economy in Ethiopia (Ph.D. thesis, Erasmus University Rotterdam). Retrieved from <https://repub.eur.nl/pub/116460/approved-526964-L-bw-Taye.pdf>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15, 199–218. <https://doi.org/10.1163/092755607X206489>

- Thulin, S., & Jonsson, A. (2014). Child perspectives and children's perspectives – A concern for teachers in preschool. *Educare*, 2, 13–37. <https://doi.org/10.24834/educare.2014.2.1151>
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M. R., Espinosa, L. M., Gormley, W. T., ... Zaslow, M. J. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for Research in Child Development. Retrieved from <https://www.fcd-us.org/the-evidence-base-on-preschool/>
- Zakai, M. S. (2017). Childhood studies: Concepts, approaches, and central issues. *Cultural and Communication Studies*, 13(46), 13–36. (In Persian)

Gandomi Hosnaroudi, F. (2025). A novel conceptualization of teaching and teachers' professional development based on Gilles Deleuze's philosophy of learning experience. *Philosophy of Education*, 9(2), 31-55.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

A Novel Conceptualization of Teaching and Teachers' Professional Development Based on Gilles Deleuze's Philosophy of Learning Experience¹

Fahimeh Gandomi Hosnaroudi² 

Abstract

This article aims to provide an explanation of a new conceptualization of teaching and the process of professional development based on Gilles Deleuze's thought regarding the nature of the learning experience. This conceptualization offers a more adequate conceptual foundation for the nature of teaching and the phenomenon of professional development, which brings different expectations for the teaching profession. The present research is philosophical in nature, and the author has addressed the issue through the method of conceptualization, which focuses on reinterpreting or reconstructing aspects of existing conceptual structures that appear insufficient. Thinking about professional development is influenced by our understanding of the phenomena of professional development. Current professional education programs have been ineffective due to being based on an inadequate understanding of the nature of the phenomenon of professional development. In fact, the concept of professional development has been viewed from a limited perspective as an imposed process. Deleuze's explanation of the nature of the learning experience leads to a new definition of the nature of teaching, the process of professional development, and the teacher's agency in this process. In this view, teaching is considered as a problem and the teacher as an apprenticeship of signs, actively shaping their professional identity.

Keyword: Gilles Deleuze, teacher professional development, learning experience, agency, apprenticeship to signs, teaching

¹ Received: 2024-09-29

Revised: 2025-06-14

Accepted: 2025-07-15

Published: 2025-09-21

² Assistant Professor, Farhangian University, Iran. Email: f.gandomi@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Current teacher professional development programs are often grounded in traditional, linear approaches that perceive teachers merely as implementers of predetermined curricular and policies. This instrumental view neglects the teacher's agency, creativity, and lived experience. In response to this conceptual and practical gap, the present study draws on Gilles Deleuze's philosophical insights—particularly his notions of becoming, difference, repetition, the body without organs, and apprenticeship to signs—to reconceptualize the essence of teaching and professional growth.

The primary objective of this study is to provide a robust and alternative conceptual framework that restores the teacher's agency in the process of professional learning and transformation. The study employs philosophical inquiry, specifically conceptual analysis, as its methodological foundation. Through a critical examination of dominant discourses on professional development and a Deleuzian reconfiguration of its underlying concepts, the study advances a new theoretical perspective.

Key Findings

Teaching as problem: Teaching is not a mere technical activity but a continuous encounter with signs and emergent possibilities within educational contexts. The teacher, as an apprentice to signs, actively engages with pedagogical problems, generating new understandings.

Teaching as Ethical Responsibility: Teaching is redefined as an inherently ethical act. The teacher, as a moral agent, makes context-sensitive judgments rather than applying pre-established rules.

The Teacher as the Telos of Good Teaching: Teachers bring their own difference into the pedagogical scene; they are not tasked with conforming to external ideals but with generating change through creative acts of interpretation and sign-production.

Teacher Agency in Shaping Professional Identity: Teacher agency is conceptualized as a dynamic, ethical, and aesthetic process that emerges through the teacher's interaction with complex educational realities.

Teaching as Critical Praxis: Teaching is a dialogical and reflexive practice wherein both teacher and student engage in critical reflection that disrupts hidden assumptions and opens new possibilities for action.


Teaching as Philosophical-Artistic Research: Every pedagogical encounter is a site of inquiry. The teacher-as-researcher explores and interprets signs as they arise through lived experience, thus engaging in an ongoing aesthetic-philosophical investigation.

Conclusion

The theoretical approach presented in this study challenges prescriptive and normative models of teacher education. It emphasizes the necessity of re-designing professional development programs to focus on teachers lived experiences, critical reflection, and pedagogical consciousness. From a Deleuzian perspective, teaching is not about transmission but about presence, invention, and liberation. Accordingly, professional development is not a linear progression through institutional mandates, but a transformative journey grounded in the teacher's experiential encounters with real educational dilemmas.

گندمی حسنارودی، فهیمه (۱۴۰۴). ارائه مفهوم پردازی جدید از ماهیت تدریس و توسعه حرفه‌ای معلمان مبتنی بر اندیشه ژیل دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۳۱-۵۵.

ارائه مفهوم پردازی جدید از ماهیت تدریس و توسعه حرفه‌ای معلمان مبتنی بر اندیشه ژیل دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری^۱

فهمیه گندمی حسنارودی^۲ 

چکیده

مسئله اصلی این نوشتار ارائه تبیینی از مفهوم پردازی جدید از تدریس و فرایند توسعه حرفه‌ای مبتنی بر اندیشه ژیل دلوز در خصوص ماهیت تجربه یادگیری می‌باشد. این مفهوم پردازی مبنای مفهومی بسنده تری را برای ماهیت تدریس و پدیده توسعه حرفه‌ای فراهم ساخته که انتظارات متفاوتی را از حرفه معلمی به همراه دارد. پژوهش حاضر از نوع فلسفی است و نگارنده بوسیله روش مفهوم پردازی یا شکل‌گیری مفهوم که تمرکز اصلی آن بر تفسیر مجدد یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود است که به دلایلی نابسند به نظر می‌رسد، به مسئله پاسخ داده است. اندیشیدن در مورد تربیت حرفه‌ای متأثر از نوع فهم ما از پدیده توسعه و بالندگی حرفه‌ای است. برنامه‌های تربیت حرفه‌ای موجود به دلیل ابتناء بر یک فهم نابسند از ماهیت پدیده توسعه حرفه‌ای ناکارآمد عمل کرده اند. در واقع مقوله توسعه و بالندگی معلمان، از دیدگاهی محدود و به‌عنوان فرایندی تحمیل‌شدنی نگریسته شده است. تبیین دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری منتهی به ارائه تعریف جدیدی از ماهیت تدریس، فرایند توسعه حرفه‌ای و عاملیت معلم در این فرایند گشته است. در این دیدگاه، تدریس به منزله مسئله و معلم به‌عنوان کارآموز نشانه‌ها نگریسته میشود که عاملانه هویت حرفه‌ای خود را شکل می‌دهد.

واژگان کلیدی: ژیل دلوز، توسعه حرفه‌ای معلمان، تجربه یادگیری، عاملیت، شاگردی نزد نشانه‌ها، تدریس

مقدمه و بیان مسئله

معلمان، به‌عنوان کنشگران اصلی در حوزه تعلیم و تربیت، عامل تحقق تغییرات تربیتی محسوب می‌شوند؛ زیرا تغییر تربیتی به تغییر در تفکر و عمل معلمان بستگی دارد (Fullan, 2007: 129). بر این اساس، مقوله توسعه حرفه‌ای معلمان، عاملی اساسی در بهبود کیفیت تعلیم و تربیت به شمار

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۷-۰۸ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۳-۲۴ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۴-۲۴ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان. ایمیل: f.gandomi@cfu.ac.ir

می‌آید (Gore et al., 2017) و توسعه حرفه‌ای اثربخش به‌مثابه سنگ‌بنای تلاش‌های تحوّل‌ی نظام‌مند، در جهت افزایش توانایی‌های معلمان برای تدریس باکیفیت و اثربخش طراحی شده است (Sancar et al., 2021)؛ هدف نهایی آن نیز، بهبود یادگیری‌های دانش‌آموزان است (Zeng, 2023).

بنابراین، شناخت دقیق توسعه حرفه‌ای، فهم ماهیت این پدیده و چگونگی وقوع آن، بینش‌های ارزنده‌ای را برای سیاست‌گذاری‌ها و تعیین جهت‌گیری برنامه‌های تربیت حرفه‌ای فراهم می‌آورد. بالندگی حرفه‌ای معلمان، فرایندی پویا و انعطاف‌پذیر است که از مرحله تربیت معلم پیش از خدمت آغاز می‌شود و در تمام طول زندگی حرفه‌ای یک معلم تداوم می‌یابد (Sancar et al., 2021؛ Karami et al., 2022). تسهیل توسعه حرفه‌ای معلمان، مستلزم درک فرایند بالندگی حرفه‌ای آن‌ها و همچنین شرایطی است که این بالندگی را حمایت و تقویت می‌کند (Clarke & Hollingsworth, 2002).

بر اساس پژوهش سانجار و همکاران (Sancar et al., 2021)، در خصوص مفهوم توسعه حرفه‌ای، دو دسته تعریف قابل شناسایی است: نخست، تعاریفی مبتنی بر رویکرد سنتی که ناظر بر فعالیت‌ها و فرایندهایی هستند که با هدف بهبود دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های معلمان در راستای ارتقای یادگیری‌های دانش‌آموزان، سازمان‌دهی و تدارک دیده شده‌اند؛ و دوم، تعاریفی برآمده از رویکردهای نوین که بر دیدگاهی موقعیت‌محور مبتنی‌اند. در این رویکرد، دانش پیشین، نیازها و ویژگی‌های فردی معلمان واجد اهمیت است، یادگیری خودهدایت‌گر و مادام‌العمر مورد تأکید قرار می‌گیرد و در نهایت، با ارائه یک مفهوم‌پردازی جامع، عواملی چون سیاست‌ها، برنامه درسی، همکاری میان معلمان، بافت و جوّ مدرسه و فعالیت‌های حمایتی را به‌عنوان عناصر مؤثر بر فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در نظر می‌گیرد.

بر اساس یافته‌ها و پیشینه نظری مرتبط با موضوع، می‌توان دو گفتمان متمایز را شناسایی کرد که هر یک، تعاریف متفاوتی از مفهوم و فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه می‌دهند و بر مفروضاتی خاص استوارند:

نخست، **گفتمان معلم به‌مثابه ظرف تهی**، که گفتمانی سنتی به شمار می‌آید. در این رویکرد، توسعه حرفه‌ای معلمان به فرایندی رسمی تقلیل می‌یابد که در قالب شرکت در کارگاه‌ها، سمینارها و دوره‌های آموزشی تعریف می‌شود. این گفتمان، با نادیده‌انگاشتن انگیزه‌ها، تمایلات، دغدغه‌ها و نیازهای حرفه‌ای معلمان، آنان را افراد ناکارآمدی می‌پندارد که صرفاً باید دانشی از بیرون دریافت کنند؛ بنابراین، معلم را به موجودی منفعل فرو می‌کاهد. در نتیجه، برنامه‌های تربیت حرفه‌ای مبتنی بر این گفتمان، به سبب بی‌توجهی به مسئله عاملیت معلمان در فرایند بالندگی خود، لزوماً اثربخش و ثمربخش نخواهد بود (Gandomi Hosnaroodi et al., 2017).

دوم، **گفتمان معلم به‌مثابه فردی واجد خرد عملی**، که گفتمان غالب در تربیت معلم معاصر محسوب می‌شود. این رویکرد، در تقابل با دیدگاه عقلانیت تکنیکی قرار دارد و بر فلسفه عمل و تجربه

زیسته استوار است. بر این اساس، توسعه حرفه‌ای، نه از طریق آموزش‌های رسمی، بلکه از بستر تجربه حاصل می‌شود؛ تجربه‌ای که به‌مثابه «کتاب درسی»، مهم‌ترین منبع یادگیری معلم به شمار می‌آید. با این حال، آنچه در این میان اهمیتی اساسی دارد، این است که معلم، خود را در مقام تولیدکننده دانش و معنا ببیند؛ در غیر این صورت، دانش به‌مثابه اییستمه، همچنان در فرایند عمل تأملی معلم حاضر است و نگاه تکنیکی بر عمل او سایه می‌افکند. به بیان دیگر، در این شرایط، معلم بیشتر مصرف‌کننده دانشی است که توسط دانشگاهیان تولید شده، تا تولیدکننده آن. این امر، نشان‌دهنده غلبه نگاهی سلسله‌مراتبی و خطی به پژوهش‌های از نوع اقدام‌پژوهی است که پیچیدگی موقعیت تربیتی و نقش‌آفرینی سایر عناصر پداگوژیک را نادیده می‌گیرد. دلیل این امر را می‌توان در تصور انفعالی از مفهوم تدریس و فروکاستن نقش معلم به انطباق موقعیت آموزشی با اهداف از پیش تعیین‌شده جست‌وجو کرد.

در گفتمان کنونی، عاملیت معلم به‌معنای قدرت اقدام در موقعیت‌های عملی، محور توسعه حرفه‌ای تلقی می‌شود؛ از این‌رو، توسعه حرفه‌ای واقعی مستلزم به‌کارگیری و فعلیت‌یافتن این قدرت است. اما پرسش اصلی اینجاست: آیا توسعه حرفه‌ای، تحت این گفتمان رایج، تحول‌آفرین خواهد بود؟

پژوهش‌ها در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان، نشان از یک فقدان بنیادین دارند و آن، بی‌توجهی به رابطه درهم‌تنیده و ناگسستنی میان فرایند توسعه حرفه‌ای و ماهیت عمل تدریس است. در واقع، پیچیدگی خودِ عمل تدریس، فراموش شده و این امر موجب گردیده تا تدریس از منظری ساده‌انگارانه نگریسته شود؛ به‌گونه‌ای که آن را فعالیتی قابل انجام توسط هر فردی می‌پندارند که گهگاه می‌تواند برای بهبود کار خود از دستورالعمل‌هایی بهره بگیرد. این گفتمان‌های موجود، در حقیقت عاملیت اصیل و فعال معلم را در فرایند بالندگی حرفه‌ای و تحقق تغییرات تربیتی به‌درستی بازنمایی نمی‌کنند. از این‌رو، نگارنده در این پژوهش، با تأکید بر ماهیت تدریس از یک بنیان نظری بدیل و موضعی معرفت‌شناسانه، درصدد تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر اساس دیدگاه فلسفی ژیل دلوز و مفاهیم کلیدی اندیشه وی مانند «تفاوت»، «تکرار» و فرایند «شدن» است. هدف آن است که شکاف موجود در پژوهش‌های پیشین پیرامون توسعه حرفه‌ای معلمان پوشش داده شده و رویکردی نوآورانه و متحول‌کننده ارائه گردد. در این راستا، نگارنده بر پایه اندیشه‌های دلوز، از شکل‌گیری گفتمانی جدید در حوزه توسعه حرفه‌ای دفاع می‌کند؛ گفتمانی که در آن، قابلیت معلم برای کنشگری منتقدانه و اخلاقی در مواجهه با موقعیت‌های تربیتی، محور اصلی رشد و بالندگی حرفه‌ای تلقی می‌شود.

این فهم از عاملیت، می‌تواند مبنای مفهومی غنی‌تری برای توصیف ماهیت پدیده توسعه حرفه‌ای فراهم سازد؛ به‌گونه‌ای که گفتمان جدید، انتظاراتی متفاوت از حرفه و نقش معلمی به همراه دارد. بر این اساس، مسئله اصلی این نوشتار، ارائه توصیف و تبیینی روشن از این گفتمان بدیل و مفهوم‌پردازی

جدیدی از توسعه حرفه‌ای معلمان بر مبنای اندیشه‌های ژیل دلوز است؛ امری که از طریق تبیین هستی‌شناسی تدریس از منظر وی ممکن می‌گردد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع فلسفی است و نگارنده به‌وسیله روش مفهوم‌پردازی یا شکل‌گیری مفهوم به‌عنوان یک رویکرد ویژه پژوهش فلسفی، در حل مسئله این پژوهش کوشیده است. این روش توسط کومبز و دنیلز به‌عنوان یکی از روش‌شناسی‌های پژوهش در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شده (Combs & Daniels, 1991) و تمرکز اصلی آن بر تفسیر مجدد یا بازسازی جنبه‌هایی از ساختارهای مفهومی موجود است که به دلایلی نابسند به نظر می‌رسد. برنامه‌های تربیت حرفه‌ای موجود به دلیل ابتناء بر یک فهم نابسند از ماهیت پدیده توسعه حرفه‌ای ناکارآمد عمل کرده‌اند. به‌همین جهت در این پژوهش تصویر جدیدی از این پدیده ترسیم می‌گردد که مبتنی بر یک فهم بدیل است.

گفتمان‌های توسعه حرفه‌ای

در باب مفهوم و معنای توسعه حرفه‌ای، گفتمان‌های متفاوتی را می‌توان شناسایی کرد. درباره معنای خود مفهوم «گفتمان»، جیمز جی (۱۹۸۹) تعریفی شایسته ارائه کرده است. به‌زعم وی، گفتمان، شیوه «بودن» در دنیاست؛ گفتمان‌ها، اشکال زندگی‌اند که واژه‌ها، اعمال، ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها، هویت‌های اجتماعی و حتی ژست‌ها و حالات بدنی را نیز در هم ادغام کرده‌اند. در واقع، یک گفتمان، به‌مثابه یک «بسته هویتی»، چگونگی گفتار، اعمال و حتی شیوه نوشتن افراد را تعیین می‌کند (Gee, 1989). بر این اساس، بالندگی حرفه‌ای و معلم‌بالنده‌شدن، در گفتمان‌های مختلف معانی و تعبیر متفاوتی می‌یابد.

در این میان، دو گفتمان عمده را می‌توان در حوزه توسعه حرفه‌ای معلمان شناسایی کرد:

گفتمان معلم به‌مثابه ظرف تهی

تربیت حرفه‌ای معلمان در این گفتمان، که فیلیپ جکسون (Jackson, 1980) آن را «رویکرد مبتنی بر کمبودها» نامیده است، به‌منزله فرایند جبران ضعف‌ها و کاستی‌های معلم تلقی می‌شود. در سایه این نگاه، برنامه‌های تربیت حرفه‌ای به‌صورت آموزش‌های تجویزی طراحی می‌شوند و از برنامه‌های درسی مشتمل بر اهداف، محتوا و شیوه‌های ارزشیابی مشخص و ازپیش‌تعیین‌شده پیروی می‌کنند. مشارکت حداکثری معلمان در این آموزش‌ها، معادل توسعه حرفه‌ای تلقی می‌شود. با این حال، سودمندی دانشی که این آموزش‌ها در اختیار معلم می‌گذارند، مورد تردید است؛ چراکه تأثیر آن بر جهت‌گیری‌های آینده معلم در موقعیت‌های تربیتی، نامعلوم است و ممکن است این دانش با آنچه واقعاً در کلاس درس رخ می‌دهد بی‌ارتباط باشد یا قابلیت کاربرست فوری نداشته باشد.

علت این امر آن است که کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموزان و سایر عناصر یک موقعیت تربیتی، عمدتاً تابع باورها و نگرش‌های درونی معلم است. اگر دانش حاصل از تربیت رسمی با این باورها سازگار نباشد، ممکن است در توسعه حرفه‌ای وی بی‌اثر باشد. افزون بر این، پیچیدگی، ابهام و ظرافت موقعیت‌های تربیتی، به‌ویژه در محیط کلاس درس، و نیز ملزومات و محدودیت‌های برنامه‌های درسی، امکان به‌کارگیری مکانیکی این دانش را از بین می‌برد. چنان‌که دونالد شون تأکید می‌کند، «اندیشه‌های رایج درباره دانش دقیق حرفه‌ای، که بر عقلانیت تکنیکی مبتنی‌اند، در دنیای عمل که مسائل خود را به‌صورت موقعیت‌هایی درهم‌ریخته و نامعین عرضه می‌کنند، کارگشا نیست» (Imamjomeh & Mehrmohammadi, 2006: 31). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه‌های تربیت حرفه‌ای رسمی، الزاماً به توسعه واقعی و بالندگی حرفه‌ای معلمان منتهی نمی‌شوند.

گفتمان معلم به‌مثابه فردی واجد خرد عملی

مدافعان این گفتمان بر این باورند که کنش‌ورزی در صحنه عمل، منبعی برای تولید دانشی منحصربه‌فرد است که از طرق دیگر حاصل نمی‌شود. این دانش که به آن «خرد عملی» یا فرونسسیس گفته می‌شود، حاصل تجربه و بازسازی تجربیات زیسته است و مبنای «اتخاذ تصمیمات سنجیده در موقعیت‌های عملی» به‌شمار می‌آید (Eisner, 2002: 194). این دانش، از نوعی است که در عمل و از طریق عملکرد خودجوش و ماهرانه بروز می‌یابد و معمولاً امکان بیان صریح آن وجود ندارد (Schön, 1987: 25, as cited in Heydari-Naghdali, 2019).

این نوع مفهوم‌پردازی از دانش، در تقابل با مفهوم «اپیستم» قرار دارد؛ یعنی آن‌گونه دانشی که به‌عنوان مجموعه‌ای معتبر و ازپیش‌موجود در زمینه تدریس و یادگیری توسط پژوهشگران دانشگاهی تولید شده و به معلمان جهت بهبود عملکردشان منتقل می‌شود (Cochran-Smith & Lytle, 1999). چنین دانشی در رویکرد عقلانیت تکنیکی محوریت دارد. در مقابل، مفروضه اصلی رویکردهایی نظیر معلم فکور و معلم پژوهنده - که امروزه به‌عنوان رویکردهای مرجح در نظام‌های تربیت معلم دنیا مطرح‌اند - بر این اصل استوار است که خرد عملی از طریق تأمل در تجربه، یعنی «تفکر درباره انجام کاری در حین انجام آن»، حاصل می‌شود (Schön, 1983).

مدلهایی نظیر اقدام‌پژوهی، روایت‌پژوهی، درس‌پژوهی و تجربه‌نگاری، همگی نمونه‌هایی از رویکردهای جدید توسعه حرفه‌ای هستند که تأکیدشان بر مشارکت فعال معلمان در یادگیری از طریق عمل تأملی و انتقادی است (Clarke & Hollingsworth, 2002, as cited in Girvan *et al.*, 2016: 130). در کشور ما نیز این رویکرد مدرسه‌بنیان، به‌منزله راهبردی برای توسعه دانش، نگرش و مهارت‌های معلمان مورد توجه قرار گرفته است (Shirkarami, 2019; Gandomi hosnaroodi, 2016). توسعه حرفه‌ای در این معنا، معادل بهبود عمل از طریق تأمل در تجربه تلقی می‌شود. این تأمل در

عمل، معلم را قادر می‌سازد در موقعیت‌های پداگوژیک، قضاوت‌هایی سنجیده‌تر اتخاذ کرده و تعاملاتی اثربخش‌تر در کلاس درس طراحی کند.

در این گفتمان، عاملیت معلم در فرایند توسعه حرفه‌ای خویش به رسمیت شناخته می‌شود. به عبارتی، معلم به صورت خودهدایتگر و فعال، بالندگی حرفه‌ای خود را مدیریت می‌کند (Taylor, 2020). با این حال، باید توجه داشت که این نگاه نیز نسبت به عاملیت، محدودیت‌هایی دارد. زیرا همچنان تحت سلطه عقلانیت تکنیکی باقی مانده و پژوهش‌هایی نظیر اقدام‌پژوهی در عمل، صرفاً در قالب حل مسئله‌های موقعیتی صورت می‌پذیرد؛ به گونه‌ای که معلم از آن به مثابه ابزاری برای حل مسائل خاص کلاس درس استفاده می‌کند.

در این مواجهه، خلاقیت و ابتکار برخاسته از تأمل، هویت حرفه‌ای و نظریه شخصی معلم، که در واقع مبنای اصلی عمل تدریس است، به حاشیه رانده می‌شود. پژوهش به‌عنوان فرایندی مستقل وارد حوزه تدریس می‌گردد و مداخلاتی توسط معلم صورت می‌گیرد، اما در نهایت، نتایج این مداخلات صرفاً بر اساس تحقق اهداف مصوب برنامه درسی سنجیده می‌شوند.

بدیهی است که اقدام‌پژوهی، حاصل جنبشی در حوزه پژوهش تربیتی است که در آن مرجعیت معلم به مثابه منبع تولید دانش به رسمیت شناخته شده است. اما در این گفتمان، اقدام‌پژوهی به سطح یک روش‌شناسی تقلیل یافته و کارکرد حقیقی آن - یعنی بسترسازی برای تولید نظریه و مفهوم‌پردازی تربیتی - تضعیف شده است. این تلقی از اقدام‌پژوهی و سایر پژوهش‌های برآمده از فلسفه عملی، ریشه در تصور غالبی در حوزه برنامه درسی دارد که معلم را صرفاً مجری اهداف ازپیش‌تعیین‌شده می‌داند.

از این‌رو، پرسشی اساسی همچنان باقی است: آیا برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در قالب گفتمان‌های موجود، توان تحول‌آفرینی دارند؟ این پرسش ما را به سوی تأمل بر امکان برساخت یک گفتمان سوم سوق می‌دهد.

گفتمان معلم به‌عنوان عامل تغییر (معلم به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر)

یک واقعیت بنیادین وجود دارد و آن اینکه تدریس وسیله اصلی برای تحقق تغییرات تربیتی و همچنین بستری برای بالندگی و توسعه حرفه‌ای یک معلم است. به عبارتی دیگر، کیفیت تعامل و مواجهه معلم با موقعیت تربیتی، تعیین‌کننده کیفیت بالندگی حرفه‌ای اوست. گفتمان فعلی توسعه حرفه‌ای از آن جهت ناکافی است که در آن، معلم به‌عنوان مجری صرف برنامه‌های درسی از پیش تعیین‌شده محسوب می‌شود و تکلیف او، انطباق و هماهنگ ساختن جریان تعاملات موجود در کلاس درس با برنامه‌های درسی رسمی است. تلویح این طرز تلقی آن است که معلم در نقش یک رسانه، و تدریس،

فرایند یک‌سویه انتقال اطلاعات به دانش‌آموز است؛ و این تصور با ماهیت حرفه تدریس، که از جنس هنر و خلق است، در تضاد است.

لذا، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم، تحت‌الشعاع یک معنای منفعلانه از تدریس، یعنی تدریس به‌عنوان یک عمل ابزاری قرار گرفته است. در معنای منفعلانه از تدریس، هویت‌های ثابت و معلومی از «معلم خوب» و «بالنده بودن» قابل طرح است و بالندگی حرفه‌ای، در جهت ایجاد این هویت‌های معلوم معنا پیدا کرده است. لذا معلم، موقعیت پداگوژیک را در جهت هم‌نوایی و انطباق با آن هویت‌ها شکل می‌دهد. این، مبین معنای محدود از توسعه حرفه‌ای است.

تأمل بر این معنای نابسند از تدریس، ما را ملزم به بازاندیشی در ماهیت تدریس، با تأکید بر معنای فعال آن، می‌کند. تدریس در معنای فعال آن، میدان تلاقی دانش برای عمل و دانش عملی است؛ و تجلی عاملیت معلم در خلق مفاهیم و معانی، و در نتیجه، ایجاد تغییر تربیتی و همچنین توسعه حرفه‌ای خود است. این معنا از تدریس، نشانگر عاملیت حقیقی معلم در فرایند بالندگی خویش می‌باشد. بر اساس این دیدگاه، نقش‌نهایی و واقعی معلم، «دانستن» نیست؛ بلکه یادگیری برای بودن و زیستن در دنیای معلمی است (Su, 2011).

در ادامه این مقاله، به‌طور مبسوط به تبیین این معنای فعال پرداخته خواهد شد. اکنون، برنامه‌های تربیت حرفه‌ای دنیا مدعی دفاع از تفکر «معلم به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر» هستند؛ اما زیرساخت‌های واقعی تحقق این تفکر چیست تا صرفاً در حد یک شعار باقی نماند؟ لذا، ابتدا تعریف روشن و دقیقی از ماهیت تدریس ضرورت می‌یابد تا در پرتو آن، معنای دقیق تفکر «معلم به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر» برملا گردد. پاسخ به این سؤال مهم و اساسی، تبیین دقیق‌تری از فرایند توسعه حرفه‌ای حقیقی نیز فراهم خواهد ساخت.

ماهیت تدریس

به اعتقاد دیویی، «تربیت حقیقی از طریق تجربه اتفاق می‌افتد، اما این بدان معنا نیست که همه تجربه‌ها تربیتی هستند. تجربه و تربیت معادل و مساوی هم نیستند. یک تجربه ضدتربیتی، تجربه‌ای است که رشد تجربیات دیگر را مختل یا متوقف می‌کند» (Dewey, 1938: 25). فرایند توسعه حرفه‌ای یک معلم از طریق تجربه اتفاق می‌افتد و تدریس، مهم‌ترین تجربه معلم است. تجربه تدریس، حاصل تعامل بین معلم و عناصر یک موقعیت تربیتی است. بنابراین، توسعه حرفه‌ای اثربخش، مبتنی بر تجربه و مطابق با فلسفه تجربی است.

دلوز و دیویی هر دو بر یادگیری تجربی تأکید دارند. دیویی، تجربه را به‌عنوان بستری برای رشد و بازسازی معنا از طریق موقعیت‌های مسئله‌دار می‌بیند، درحالی‌که دلوز با مفهوم «هستی به‌مثابه چین‌خوردگی» و تجربه به‌عنوان مواجهه‌ای خلاقانه، بر خلق مفاهیم جدید تأکید می‌کند. از دیدگاه

آن‌ها، یادگیری به‌عنوان فرایندی خلاقانه، آینده‌محور و مبتنی بر روابط است که از دوگانه‌گرایی‌های سنتی (مانند ذهن/جهان) فراتر می‌رود (Semetsky, 2010).

این، مبین «رویکردی جهان‌شناختی - انسان‌شناختی» است که طبق آن، انسان و جهان، به‌دور از دوگانگی، در هم تنیده‌اند و این درهم‌تنیدگی در مفهوم اساسی «موقعیت» آشکار می‌گردد (Bagheri, 2020: 725). در این میان، تبیین دلوز در باب ماهیت تجربه یادگیری، قابل‌تأمل بوده و حاوی دلالت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای و تشریح الزامات گفتمان نوظهور می‌باشد.

«تجربه یادگیری» در اندیشه دلوز

تجربه کردن از دیدگاه دلوز یعنی آزمایشگری و کنشگری درون موقعیت‌ها. در جریان تجربه کردن فرد بر محیط اثر می‌گذارد و از آن تأثیر می‌پذیرد. از منظر دلوز، «بدن» با همه ابعادش؛ هیجانی، شناختی، عاطفی و جسمی و ... واسطه این تأثیر و تأثر است. بدن در دیدگاه دلوز نه بر اساس ویژگی‌های فیزیکی‌اش، بلکه بر اساس توانایی‌اش برای تأثیرگذاری و تأثیرپذیری تعریف می‌شود. این دیدگاه از فلسفه باروخ اسپینوزا الهام گرفته است، که بدن را بر اساس قدرت عمل و تعامل با دیگر بدن‌ها می‌بیند. در فلسفه ژیل دلوز، بدن مفهومی گسترده و پویاست که شامل هر موجودیتی می‌شود، از بدن‌های انسانی و حیوانی گرفته تا اشیای بی‌جان و حتی مفاهیم انتزاعی. در دیدگاه دلوز «بدن بدون عضو یا اندام^۱» به‌عنوان موجودیتی که از ساختارهای سازمان‌یافته (مانند ساختارهای بیولوژیکی، اجتماعی یا روانی) و پیش‌فرض‌ها مطلقاً آزاد است معرفی می‌شود که به‌عنوان فضایی باز از امکان‌ها و تحولات جدید و خلاقانه عمل می‌کند و در حال تغییر و تحول مداوم است. با این حال، این دیدگاه در مواجهه با واقعیت وجود انسانی با محدودیت‌هایی روبه‌روست. انسان به‌عنوان یک موجود زنده، اجتماعی و تاریخی، نمی‌تواند به‌طور کامل از مفروضات و ساختارهای پیشین مانند ساختارهای زیستی و بیولوژیکی، اجتماعی و فرهنگی مانند زبان و قوانین و هنجارهای اجتماعی و روانی مانند تجربیات گذشته و الگوهای فکری که به‌طور ناخودآگاه عمل می‌کنند جدا شود. به این ترتیب، برخلاف ادعای دلوز، بدن انسان نمی‌تواند به‌طور کامل «بدون اندام» شود یعنی از مفروضات جدا شود زیرا این مفروضات بخشی جدایی‌ناپذیر از وجود او هستند و حذف آن‌ها به‌معنای نادیده گرفتن واقعیت مادی و تاریخی انسان است. معلمان نیز در چارچوب سیستم‌های آموزشی شامل برنامه‌های درسی، قوانین مدرسه، و انتظارات اجتماعی عمل می‌کنند که این ساختارها ذاتاً سازمان‌دهنده نقش معلم است و رهایی کامل از آنها غیرممکن به نظر می‌رسد. همچنین هویت حرفه‌ای معلمان بر اساس

¹ Body Without Organs

تجربیات، آموزش‌های پیشین، و نقش‌های سنتی آنها شکل گرفته است و ممکن است در تلاش‌های آنها برای ایجاد تغییرات، این مفروضات ناخودآگاه بر تصمیمات و اقدامات آنها تأثیر بگذارد. از سویی دیگر نیز آنها در زندگی حرفه‌ای خود با محدودیت‌هایی مانند زمان، منابع و فشارهای اداری مواجه‌اند. این محدودیت‌ها مانع از تحقق کامل ایده «بدن بدون اندام» می‌شوند. اما با این وجود این مفهوم به‌عنوان یک ابزار مفهومی برای نقد گفتمان‌های موجود در خصوص شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان دارای امکان تحول‌آفرینی است و می‌تواند مفید واقع شود.

«مواجهه» نیز یک مفهوم کلیدی در اندیشه دلوز محسوب می‌شود. از منظر دلوز، شرط اساسی یک تجربه یادگیری، مواجهه بدن با یک «مسئله» است. مسئله، به‌منزله یک چندگانگی^۱ است. چندگانگی، مجموعه‌ای از روابطی است که مجزای از یکدیگر نیستند. این روابط در یک صیوروت دائم و پایان‌نیافته‌اند. مثال دلوز برای توصیف مسئله مثال جالبی است؛ مسئله به‌مانند دریایی تصور می‌شود که یک یادگیرنده مبتدی شنا ابتدا باید خود را به دل این دریا بزند. «یادگیرنده شنا، کسی است که شنا را از طریق فرایند شدن^۲ یاد می‌گیرد یعنی مواجهه‌های کامل بدن^۳ با امواج دریا. مواجهه با چیزهای آشنا و یا ناآشنا، شناگر را به تلاش و تکاپو می‌اندازد. او در ساحل حرکات آموزشگر را آموخته است و می‌تواند آنها را به‌خوبی بازتولید کند اما چون حرکت امواج با حرکات شناگر متفاوت است نمی‌تواند صرفاً با تقلید از آن حرکات، ماهرانه شنا کند. یادگیری زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده (یک بدن) توانایی‌های اش را در عمل تحقق می‌بخشد» (Semetsky, 2013: 82). یادگیرنده شنا، به‌عنوان یک کارآموزی ایفای نقش می‌کند که در عمل شناکردن مستغرق گشته است. «یادگیری یعنی وارد شدن درون مسئله و غرق شدن در مجموعه روابط تشکیل‌دهنده آن و نقطه‌های ویژه آن» (بوگ، ۲۰۰۴). بنابراین یادگیری ناظر به کنش‌های یادگیرنده در یک مواجهه است. هنگامی که یادگیرنده با مسئله مواجه می‌شود با نشانه‌ها ارتباط برقرار می‌کند و به‌طور کلی نشانه‌ها همان چیزی هستند که یادگیرنده اساساً در صحنه تجربه با آن سروکار دارد. مفهوم محوری دیگر در اندیشه دلوز، مفهوم نشانه^۴ است. در هر مواجهه‌ای ابژه‌های آن مواجهه، نشانه‌هایی را از خود ساطع می‌کنند. درواقع نشانه‌ها نتیجه برخورد فعال نیروها در یک مواجهه هستند، آنها در اثر غلبه مجموعه‌ای از نیروها بر نیروهای دیگر ظهور می‌یابند؛ بنابراین نیروهایی موجب رخداد و ظهور یک نشانه می‌شوند (روی، ۲۰۰۳). بنابراین هر عمل یادگیری عمل شناخت و تفسیر نشانه‌ها است (Deleuze, 1972: 4, as cited in Roy, 2003: 120). بنابراین طبق این نگاه به یادگیری، تجربه ورزی و آزمایشگری، تنها مسیر

¹ multiplicity

² becoming

³ intense bodily encounters

⁴ Sign

یادگیری است و یادگیری از طریق آزمایشگری یا به‌زعم دلوز «کارآموزی^۱ نشانه‌ها» اتفاق می‌افتد یعنی اعمال ذهنی انجام شده توسط فرد هنگام مواجهه با مسئله واقعی (Deleuze, 1994: 164). به‌زعم دلوز تجربه‌گرایی^۲ یعنی تعهد به آغاز کردن از تجربیات منحصر به فرد و ویژه و نهایتاً کشف و ترسیم شیوه‌هایی که موجب تحقق هدف مطلوب^۳ می‌شود (Semetsky, 2013). مطابق این دیدگاه، یادگیری به‌معنای کسب مهارت و یا اطلاعات جدید نیست بلکه به‌معنای دستیابی به یک شیوه جدید فهم و درک دنیاست (Semetsky, 2010).

بر اساس این دیدگاه، عواطف^۴ نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری دارند. خلق ذهنیت‌های جدید، فرایند هنرمندانه و خلاق است زیرا احساسات و ادراکات نقش اساسی در این فرایند دارند (Semetsky, 2006). تعامل بدن با بافت همواره احساسات را برانگیخته و عواطف را موجب می‌گردد. عواطف متفاوت از احساسات هستند. آنها انسان را برای اقدام توانمند می‌سازند. عواطف، قدرت یک بدن برای عمل کردن را افزایش یا کاهش می‌دهند (Hickey-Moody, 2013: 80). اینجاست که تصور نقش‌آفرینی می‌کند؛ تصور یعنی آمادگی برای اقدام و عمل؛ تصور، توانایی یا قدرت محض است، که به‌واسطه آن غایت مطلوب^۵ محقق می‌شود. غایت مطلوب یک امکان است، امکان متفاوت شدن. در حقیقت «بدن انسانی دائماً به‌واسطه اعمالش^۶ خود را بازسازی می‌کند؛ این اعمال مشتمل بر روابط، علایق و بافت‌هایی است که او در آن زندگی می‌کند. این بازسازی به‌عنوان شکلی از هنر است که بدن تولید می‌کند، این‌ها شیوه‌های یادگیری در مورد دنیای پیرامون هستند» (Hickey-Moody, 2013; Deleuze, 2013: 82). در حقیقت عواطف، روش و مسیر یادگیری تلقی می‌شوند و این فرایند یادگیری، شکل یک پژوهش مبتنی بر درک زیبایی‌شناسانه را پیدا می‌کند (همان). خلق ذهنیت انسانی از طریق هم‌نوایی با معیارها و ارزش‌های سخت و محکم اتفاق نمی‌افتد بلکه متأثر از احساسات و عواطف فرد است (Semetsky, 2006). بنابراین مواجهه با موقعیت‌های تجربی موجب تغییر و تحول فرد یا به‌تعبیر دلوز شدت و قوت بخشیدن به زندگی^۷ او می‌شود. تجربه لایتناهی است و فرد یادگیرنده در یک صیوروت دائم و بی‌پایان به سر می‌برد. فاصله‌ها یا نقطه‌های ویژه در جریان تجربه، مکان و فرصتی برای متحول و متفاوت شدن است. در منطق دلوز شکل‌گیری ذهنیت از طریق تعامل با بافت

¹ apprenticeship

² empiricism

³ virtual

⁴ Affect

⁵ virtual

⁶ actions

⁷ intensify

اجتماعی فرهنگی، ترویج تأمل انتقادی و عمل اخلاقی، صورت می‌گیرد (Semetsky & Lovat, 2011; McKay, et al 2014; Wallin, 2016).

دیدگاه دلوز در خصوص یادگیری مبین یک تجربه تربیتی تحول آفرین است که از مرزهای متعارف فراتر می‌رود (Semetsky & Masny, 2013). این دیدگاه واجد دلالت‌های مهمی در مورد توسعه حرفه‌ای معلمان است.

تدریس به منزله «مسئله» و معلم به‌عنوان «کارآموز نشانه‌ها»

تدریس را می‌توان به منزله مسئله‌ای نگریست که معلم به‌عنوان یادگیرنده ناگزیر از مواجهه با آن است. دانش‌آموز، برنامه درسی، محتوای آموزشی و گفتار و اعمال معلم، ابژه‌های این مواجهه یا «رژیم‌های نشانه» هستند که نشانه‌هایی را از خود ساطع می‌کنند. روی (Roy, 2003) استعاره جالبی را در مورد تدریس بیان می‌کند؛ به اعتقاد وی تدریس به‌منزله یک «تئاتر تولید» است که بازیگران متعددی شامل معلم، دانش‌آموز، برنامه درسی، مفاهیم و محتوای آموزشی و ... در این صحنه تئاتر نقش آفرینی می‌کنند. بازی هر کدام از این عوامل پدیدآورنده نشانه‌ای ملموس است که باید توسط معلم شناخته و تفسیر شود. قرار نیست هیچکدام از این بازیگران سرکوب یا محو شوند بلکه باید توسط معلم وارد صحنه تولید شوند. تدریس زمانی تبدیل به یک تئاتر زیبا خواهد شد که معلم به این نشانه‌شناسی آگاه باشد و همواره خود را نیز تولیدکننده نشانه‌ها بداند. زمانی که معلم وارد فرایند نشانه‌شناسی می‌شود با دو موضع‌گیری متفاوت مواجه است. معلم نشانه‌هایی را که از عناصر یک موقعیت تربیتی شناسایی و درک می‌کند می‌تواند بر اساس یک معنای غالب قبلی تفسیر نماید. موضع دیگر اینکه، معلم خود را تولیدکننده نشانه‌ها و مفسر نشانه‌های تولید شده از سایر ابژه‌های مواجهه بداند. اینجا معلم به‌عنوان یک کارآموز وارد مسئله تدریس می‌شود و خود نیز در فرایند تولید نشانه‌ها نقش دارد. در پرتو این آگاهی، او همواره نشانه‌ها را به شیوه جدید مورد بررسی قرار می‌دهد (Roy, 2003). دلالت مفهوم کارآموزی این است که معلم عملاً درک و تجربه می‌کند که خود نیز در تولید نشانه‌های تولید شده در یک مواجهه نقش دارد. زمانی که معلم کارآموز در نشانه‌ها می‌شود قادر است مفروضات هستی‌شناختی و مرزهایی که مدرسه و یادگیری را می‌سازند دستخوش یک بررسی و تحقیق تازه قرار دهد (Roy, 2003). اینجا معلم به‌عنوان یک هنرمند در صحنه عمل خواهد کرد.

در حقیقت، تکلیف اصلی معلم شناسایی نشانه‌هایی است که در اثر تعامل وی به‌عنوان مشاهده‌گر با سایر موضوعات شناخت^۱ در حین مواجهه پدید می‌آید. نشانه‌ها توسط معلم تفسیر می‌گردد و در

¹ object

این فرایند، آنها جزئی از وجود او می‌شوند. درک نشانه‌ها و تفسیر آنها لحظه‌ای را به وجود می‌آورد که این لحظه، لحظه درنگ یا شک خلاق^۱ است (همان منبع). لحظه‌ای است که فاصله و شکاف ایجاد می‌گردد؛ یعنی لحظه‌ای که معلم در نگرش‌ها، احساسات و تفکراتش احساس تردید می‌کند و در نتیجه واکنش‌هایی جدید و متفاوت را از جانب او به همراه دارد. این فواصل مدام ایجاد می‌گردند و مستلزم راهکارهای بدیل هستند. معلم خلاقانه و به اتکای دانش خود راهکارها را بر می‌گزیند. این انتخاب، مستلزم داشتن حساسیت زیبایی‌شناسانه، قدرت تصور و توانایی قضاوت یا همان هنرمندی است (Eisner, 2002). قابلیت‌های پداگوژیک جدید در این فواصل سربر می‌آورند. دقیقاً در این فواصل کوچک است که صفات شروع به شکل‌گیری مجدد می‌کنند، ذهنیت‌های جدید ایجاد می‌شوند، هویت‌های پیشین سست گشته و هویت‌های خرد پدیدار می‌گردند و تحولات رخ می‌دهد. بنابراین تدریس یک فرایند تولید مشترک^۲ است (Roy, 2003). معلم همواره در یک فرایند نشانه‌شناسی مستمر مشارکت دارد؛ زیرا با برقراری روابط جدید، نشانه‌ها مدام دستخوش تغییر و تحول می‌شوند و معانی قبلی‌شان را از دست می‌دهند. لذا جهت‌گیری معلم مدام تغییر می‌کند و منجر به برقراری روابط جدید معلم با خود، با دانش‌آموز و با دانش می‌شود. بنابراین یک جریان دائم و مستمر وجود دارد مثل رودخانه‌ای که هیچ‌گاه توقف ندارد. اما در حین این تکرار، معلم متفاوت شدن را تجربه می‌کند. در فرایند نشانه‌شناسی معلم پی می‌برد که باید مقولات غالب و متعارف را کنار بگذارد و لذا زبان جدیدی را بر گزیند. این یک ارتباط خلاقانه با بافت عمل است که موجب می‌شود معلم شروع به قلمروزدایی کند و هویت جدید در او شروع به شکل‌گیری مجدد کند. کارآموزی نشانه‌ها، به منزله فرایند تحول در نگرش و باورهای یک معلم است. اذعان به این نوع نگاه به تدریس واجد دلالت‌های ویژه‌ای است.

تدریس به مثابه یک مسئولیت اخلاقی

از دیدگاه دلوز اخلاق^۳ به‌عنوان عمل تجربی و انعطاف‌پذیر محسوب می‌شود. او اخلاقیات را به‌عنوان مجموعه‌ای از قواعد تسهیل‌گرانه^۴ تعریف می‌کند که فرد به جای وفاداری کامل به اصول اخلاقی ثابت، بر اساس آن قواعد اقدامات را ارزیابی می‌کند (Jun & Smith, 2011). در رویکرد دلوز به اخلاق، آنچه مورد تأکید است روابط تأثیر و تأثر^۵ بین افراد در یک مواجهه یا اجتماع است و اینکه چگونه این

¹ Creative hesitancy

² Co-production

³ Ethics

⁴ facilitative

⁵ affective relations

روابط توانایی عمل کردن و تعامل مثبت در یک اجتماع را افزایش می‌دهند. لذا کار اخلاقی مستلزم فرایند آزمایشگری و تجربه کردن است تا آنچه خوب یا سودمند است در حین تجربه تشخیص داده شود؛ کار اخلاقی ابداع شیوه‌های بهتر زیستن از طریق درگیر شدن فعال با دنیاست به جای تبعیت از قواعد اخلاقی تجویزی^۱.

دلالت این دیدگاه در خصوص تدریس آن است که در جریان تدریس، کار معلم انطباق موقعیت با یک دیدگاه پذیرفته شده و متعالی نیست. احساسات و ادراکات او در حین کنشگری در موقعیت منجر به خلق اصول و معانی جدید می‌گردد. زیرا او همواره باید به شیوه‌ای جدید نشانه‌ها را به چالش کشیده و ارزیابی کند. این امر مستلزم یک هوشمندی ویژه‌ای از جانب معلم است یعنی رفتار، گفتار و واکنش‌های خود را در فرایند تدریس مدام مورد ارزیابی و تحلیل قرار می‌دهد و به نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ می‌دهد. به عبارتی او باید همه عناصر در موقعیت تربیتی یعنی دانش‌آموز، محتوا و .. را در نظر بگیرد و آنها را سرکوب نکند یا به تعبیر رید (Reid, 2006) به‌عنوان کنشگر فکوری^۲ عمل کند که نقش میانجی یا واسط^۳ را بین برنامه درسی مصوب و نیازها و گرایش‌های دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این مستلزم آن است که یک دیدگاه متعادل نسبت به همه مقوله‌های^۴ برنامه درسی یعنی موضوع درسی، دانش‌آموز و بافت اتخاذ کند. بنابراین اینجا تدریس به‌عنوان یک کنش سراسر اخلاقی معنا پیدا می‌کند و معلم واجد یک مسئولیت اخلاقی است. از طرف دیگر تحت چنین نگاهی، فضا برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند به‌طور مستقل و خلاق فکر کنند و افکار درونی خود را برملا سازند فراهم می‌شود زیرا در جریان کارآموزی نشانه‌ها، کار معلم تسهیل تفکر در دانش‌آموز است نه تحمیل دانش و افکار خودش (Snir, 2017)؛ تفکری که موجب ایجاد معانی جدید می‌شود. زیرا از دیدگاه دلوز آموزش باید مفاهیم موجود را به چالش کشیده و خلق معانی جدید را رقم بزند. بنابراین این رویکرد اخلاقی است زیرا به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تفاوت‌ها و قابلیت‌های خود را کاوش و کشف نموده و به رشد فردی و جمعی آنها کمک می‌کند.

معلم به‌منزله غایت یک تدریس خوب

نقش معلم به‌عنوان تولیدکننده در یک مواجهه تربیتی او را در یک فرایند دائم خلق مفاهیم، دیدگاه‌ها و نگرش‌های جدید قرار می‌دهد که آن به‌نوبه خود موجب ایجاد جهت‌گیری‌های جدید و بدیع در مواجهه‌های تربیتی و در نتیجه موجب تغییر در دانش‌آموز می‌شود. بنابراین فردیت، شخصیت،

¹ prescriptive moral rules

² Deliberative practitioner

³ mediator

⁴ Common places

ذهنیت و تصور و غایات یک معلم که در فرایند نشانه‌شناسی دخالت دارند همگی تعیین کننده کیفیت و پیامد تدریس خواهند بود. نزد معلم هیچ طرح قبلی برای تغییر وجود ندارد. زیرا معلم در جستجوی بازشناسی و انطباق موقعیت فعلی با یک موقعیت مطلوب یا یک هویت ویژه‌ای نیست. از این رو می‌توان گفت غایت یک مواجهه، به‌زعم دلوز یعنی دیگربودن یا دیگر بودگی^۱، یک غایت مجزا و مطلق نیست بلکه بخش لاینفکی از نشانه‌هایی است که در این مواجهه تربیتی به ویژه توسط معلم تولید می‌شوند. این به این معنا است که معلم با خود تفاوت را به صحنه می‌آورد و قرار نیست موقعیت را با یک آرمان بیرونی و تحمیل شده منطبق سازد. بلکه معلم با کنشگری و آزمایشگری خود و حفاری و تولید نشانه‌ها، قادر است تغییر را به ارمغان آورد. این معنا از مفهوم صحنه حضور^۲ در دیدگاه دلوز نشأت می‌گیرد که به معنای «فروپاشی هر گونه نظم سلسله مراتبی»^۳ و هستی به مثابه فرایند است و در مقابل با تفکر تعالی^۴ قرار می‌گیرد. تعمق بر «صحنه حضور» در منطق دلوز (Deleuze, 1999) نیز نشان می‌دهد که تأکید دلوز بر آن به معنای نادیده گرفتن اصول اخلاقی و مفاهیم پیشینی که می‌تواند نقش هدایتگر را در تجربه داشته باشند نیست. اگر چه این اصول و مفاهیم فراتر از فهم انسان وجود دارند ولی در شکل‌دهی صحنه حضور تأثیر گذارند و به آن نفوذ پیدا می‌کنند و بخشی از صحنه حضور می‌شود. در واقع می‌توان گفت فرد این اصول را در زندگی روزمره تجربه می‌کند. برای مثال، مفاهیمی مانند عدالت آموزشی یا آرمان‌های متعالی یک معلم می‌توانند به‌عنوان پتانسیل‌های مجازی^۵ یا بالقوه دیده شوند که در موقعیت‌های آموزشی واقعیت^۶ پیدا می‌کند یا به تعبیر دلوز به فعلیت در می‌آید. بنابراین، تصمیم‌گیری‌های معلم تنها در یک لحظه و در موقعیت حادث نمی‌شود، بلکه پتانسیل‌ها یا قابلیت‌ها نیز هدایتگر تصمیم‌گیری در موقعیت است و با پتانسیل‌های آن موقعیت در هم می‌آمیزد و مفاهیم و اصول جدید از درون موقعیت به‌عنوان مبنایی برای تصمیم‌گیری‌ها ظهور می‌یابند. اینجا به تعبیر آلن بدیو (Badiou, 1999) تفاوت‌ها به نوعی یکپارچگی و وحدت می‌رسد و دو گانه‌های واقعی/ مجازی پایان می‌یابد. اینجا جایی است که معلم و دانش‌آموز در فرآیند تحول مداوم هستند و تصمیمات بر اساس پتانسیل‌های موجود در موقعیت گرفته می‌شوند، یعنی از قبل سازماندهی نشده و نمی‌توان رخداد آن را به یک عامل ویژه نسبت داد. همچنین از منظر فرهنگی اجتماعی نیز، مفهوم صحنه حضور از این جهت که این اصول و مفاهیم در بافت‌های اجتماعی

¹ otherness

² immanence

³ hierarchical order

⁴ transcendence

⁵ virtual

⁶ reality

فرهنگی متفاوت می‌توانند تفسیرهای ویژه و خاص خودشان را داشته باشند بسیار سودمند و راهگشا می‌باشد و فهم ما را غنی‌تر می‌سازد. می‌توان گفت مفاهیم دلوزی پایه‌ای برای ایجاد محیطی است که علاوه بر اینکه مشوق یادگیری و رشد و بستری برای تقویت و ظهور خلاقیت است، مسئولیت اخلاقی معلم در تعامل با دانش‌آموزان را نیز برجسته می‌سازد. والین (Wallin, 2016) در کتاب خود تحت عنوان «یک رویکرد دلوزی به برنامه درسی: مقالاتی در مورد زندگی پداگوژیکال» با ظرافت به تبیین و تشریح کاربردی بودن مفاهیم دلوزی در دنیای برنامه درسی پرداخته است. در نهایت باید گفت دیدگاه «صحنه حضور» یک باز تعریفی از وجود ارزش‌های اساسی بیرونی به‌عنوان بخشی از فرایند آموزش را ارائه می‌کند.

بنابراین می‌توان گفت، تدریس به‌معنای فرایند انتقال اطلاعات کاملاً منسوخ است زیرا برای معلم و دانش‌آموز و برنامه درسی نقشی کاملاً منفعلانه قائل می‌شود. تدریس، هماهنگ ساختن عناصر یک موقعیت تربیتی با یک هدف قبلی نیست، این یک معنای مکانیکی از تدریس است که مغایر با ماهیت واقعی یک مواجهه تربیتی است بلکه تدریس، به‌معنای حضور هوشمندانه و اخلاقی در کنار دانش‌آموزان است و معلم به‌عنوان یک کنشگر در این فضا مجتهدانه عمل می‌کند. به عبارتی تدریس بیشتر شبیه یک کاوش خواهد بود که معلم به‌عنوان یادگیرنده در آن درگیر شده است و آنچه در نهایت اتفاق می‌افتد خلق، کشف و آزادی یعنی رهایی از مفروضات پیشین و کاوش امکانات جدید برای زیستن است (Larsson et al., 2021).

عاملیت معلم در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای خویش

کنشگری و آزمایشگری مجتهدانه معلم منتهی به خلق معانی و مفاهیم جدیدی می‌شود که هدایتگر عمل معلم است. در این معنا، یادگیری به‌معنای دریافت اطلاعات نیست بلکه یک فرایند خلاق است؛ آزمایشگری با دنیای کلاس درس و مدرسه است؛ «مفاهیم در این آزمایشگری ابداع می‌شوند و به هر قضاوت پیشینی فروکاستنی نیست» (Semetsky, 2015: 4)، یادگیری «تشکیل فضایی از مواجهه با نشانه‌ها است» (Deleuze, 1994, as cited in Masny, 2019). از این دیدگاه، «یادگیری لایتناهی^۱ است، یادگیری، فرایند خلاق ارزش قائل شدن و معنا بخشیدن به تجربه است یادگیری شرکت در فرایند بازتولید و تحول هویت خود است» (Semetsky, 2006) یادگیری که ما را فراتر از مفاهیم موجود و شیوه‌های عادت وار درک واقعیت می‌برد (Bogue, 2004: 328). این همان «هویت ساختنی است که دستاورد خود معلم است و او در شکل دهی به آن نقش اساسی دارد و از طریق عاملیت خود و نوع عمل‌هایی که انجام می‌دهد خویشتن خود را بنا می‌کند» (Bagheri, 2020: 100). پس

¹ infinite

تدریس بستری می‌شود برای بالندگی و مسیری برای تحقق توانایی‌های بالقوه خود. پس معلم همان غایت متفاوت یا «دیگر بودن» است. یعنی یک معلم در آن واحد هم خودش است و هم یک تغییر. یا به‌زعم دلوز هم تفاوت و هم تکرار. او به منظور خلق قابلیت‌های پداگوژیک جدید، باید نشانه‌ها را مدام به چالش بکشد تا از دام محصور شدن توسط مرزهای متعارف رهایی یابد. درغیراین‌صورت هیچ تغییری در هویت حرفه‌ای و هیچ ساخته‌شدنی اتفاق نمی‌افتد. هر معلمی خالق یک زبان ویژه تدریس است. با این حساب معلم خوب کسی است که عاملانه مسئولیت ایجاد زبان ویژه خود را بپذیرد. در حقیقت، دو عامل اصلی در این فرایند یادگیری و تغییر هویت، اثرگذارند: وجود معلم؛ شامل افکار، احساسات، عقاید و تصوراتش و دیگری بافت با تمام نشانه‌هایش، و هویت حرفه‌ای حاصل تبادل بافت و کنش معلم است. بینش و تصور و دانشی که یک معلم با خود به عرصه یک مواجهه تربیتی می‌آورد دارای اهمیت بنیادی است. یادگیری حاصل تأثیر و تأثرات معلم و بافت است. بنابراین هیچ هویت پیشینی و قبلی وجود ندارد تا معلم بر اساس آن خود را شکل دهد هر چه هست درون خود اوست و به شکل یک استعداد نهفته است و باید هویدا شود.

نکته مهم آن است که عاملیت معلم در توسعه، خود دستاورد شرایط ویژه موقعیت تربیتی است که معلم ناگزیر از مواجهه با آن است. یعنی ساختارهای بافت و موقعیت تربیتی عامل اصلی در تحقق عاملیت معلم محسوب می‌شود. معلم کنشگر در یک موقعیت تربیتی نیست بلکه کنشگری او به واسطه آن موقعیت معنا پیدا می‌کند. این برنامه‌های درسی و موقعیت پداگوژیک است که موجب می‌شود معلم عاملانه‌تر عمل کند و مسئولیت یادگیری هایش را برعهده گیرد. نیرویی که موجب یادگیری می‌شود برآمده از موقعیت بیرونی است که معلم در آن قرار گرفته است. این عاملیت که از طریق درگیر شدن و مواجهه با بافت‌های ویژه محقق می‌گردد حقیقی است و تحول را در پی دارد. بنابراین قابلیت معلم برای کنش منتقدانه در مواجهه با موقعیت‌های تربیتی موضوعی واجد اهمیت است.

بنابراین هویت حرفه‌ای یک معلم همواره در مواجهه‌های تربیتی شکل می‌گیرد و کیفیت این مواجهه تعیین‌کننده کیفیت بالندگی و توسعه حرفه‌ای یک معلم است. براین‌اساس، معلم بودن معنا ندارد بلکه هر چه هست «معلم شدن» است؛ یعنی رسیدن به ادراکات، احساسات و تفکرات جدید (Hua, 2004, as cited in Sajjadi & Imanzadeh, 2012). «شدن» پایانی ندارد و کنش هوشمندانه و مجتهدانه معلم نقشی تعیین‌کننده در کیفیت فرایند «شدن» دارد. تفکر معلم به‌عنوان یادگیرنده مادام‌العمر در سایه این فهم از پدیده توسعه حرفه‌ای و پذیرش عاملیت حقیقی معلم در بالندگی خود محقق می‌شود. معلم خود مسیر یادگیری‌اش را طراحی و خلق می‌کند. در اثر مواجهه معلم با موقعیت

تربیتی، اشکال متنوع و متعدد یادگیری برملا^۱ می‌شوند و این یادگیری‌های برملاشدنی، تعدد و چندگانگی^۲ یادگیری مادام‌العمر را موجب می‌شود (Kang, 2007, 2015).

تدریس به‌عنوان کنش‌رهایی بخش یا انتقادی^۳ (اشکال هنرمندانه‌ای که یک معلم تولید می‌کند)

از منظر دلوزی می‌توان گفت: تدریس یک آواز بدون ساز است، معلم تنها سراینده این آواز نیست. در گفتمان فعلی معلمان خود را سراینده این آواز می‌دانند و ساز تدریس به‌دست آنها کوک می‌شود. تلویح استعاره تئاتر تولید آن است که عمل تدریس اساساً از جنس خلق یا بنا بر اعتقاد آیزنر، عمل ساختن^۴ است؛ لذا هر معلمی به مثابه یک هنرمند باید اثر هنری خود را (تدریس) به دیگران عرضه کند و در معرض نقد و گفتگو قرار دهد (Eisner, 2002). بنابراین تدریس از این دیدگاه یک فعالیت هنرمندانه‌ای است که مستلزم خوب دیدن، خوب شنیدن و مشاهده کردن است. تدریس مستلزم خلاقیت و تفکر انتقادی است (Semetsky & masny, 2013). زمانی که معلم درگیر تدریس می‌شود؛ دانش‌آموز، محتوای آموزشی، گفتار و عمل خود معلم هر کدام مولد نشانه‌هایی است که توسط معلم باید درک و تفسیر شود. لذا تدریس یک تجربه زیبایی‌شناختی است که مستلزم درک و حساسیت‌های زیباشناسانه است. «حساسیت‌های زیبایی‌شناسانه ابزاری هستند که چگونگی یادگیری و تحول هویت به‌واسطه آنها شکل می‌گیرد» (Hickey-Moody, 2013: 82). متاثر از این توصیف از ماهیت تدریس، برنامه‌های درسی به‌عنوان «محو‌راه‌ای بین شرکت‌کنندگان آن ظاهر می‌شوند که به دلیل یکتایی و منحصربه‌فرد بودن دانش‌آموزان و معلمان پیچیده شده است، و امکان رخدادهای جدید و پیش‌بینی نشده و مقاصد طراحی نشده را نیز فراهم می‌کنند» (Pinar, 2012: 217). «فضای سوم برنامه درسی» (Aoki, 2003/2005) یعنی فضای بین برنامه درسی طراحی شده و طراحی نشده، مکان رخداد این محاوره پیچیده است؛ اوکی این فضا را «پداگوژی زنده یا درحال جریان»^۵ می‌نامد. عدم قطعیت و نامعلومی، پیچیدگی و ابهام از مشخصات برجسته چنین فضایی است؛ این فضا مولد امکان‌ها و امیدهای سازنده است؛ مکانی است که فرد را برای خوب زندگی کردن به چالش می‌کشد؛ مکان نابسامانی است که راه حل‌های تحول‌آفرین در آن سکنی می‌گزینند (Aoki,

¹ unfold

² multiplicity

³ praxis

⁴ making

⁵ Living pedagogy

2003/2005). این مکانی است که معلم و دانش‌آموز درگیر یک گفتگو^۱ می‌شوند که در طی آن، حقیقت طلوع می‌کند. این «گفتگو، مواجهه‌ای است که در آن معلم و دانش‌آموز به واسطه تأمل و عمل به دنیایی می‌پردازند که قرار است متحول شود» (Freire, 1970: 88). تدریس به‌عنوان گفتگو، یک بحث، با هدف تبادل ساده ایده‌ها و افکار نیست؛ قرار نیست حقیقتی تحمیل شود، بلکه مواجهه‌ای است که معلم و دانش‌آموز در آن درگیر تفکر انتقادی می‌شوند؛ آن مواجهه‌ای سرشار از فروتنی و خشوع است و پیامد آن اعتماد متقابل است (Freire, 1970). بر این اساس، تدریس به‌عنوان یک هدایتگری مدبرانه و ماهرانه و مبتنی بر اصول یاددهی و یادگیری خوب و شایسته^۲ است و در یک موقعیت غمخوارانه انجام می‌شود» (Aoki, 2003/2005: 191).

بنابراین تدریس یک کنش آگاهانه، رهایی‌بخش و انتقادی است یا به تعبیر فریره، پرکسیس است؛ "یعنی تأمل یا اقدام در دنیا به منظور تحول یا دگرگون ساختن آن است" (Freire, 1972, as cited in Aoki, 2005, : 119); "یک شیوه دانستن است که در آن فاعل شناسا^۳ درون یک موقعیت پداگوژیک به گونه‌ای فکورانه درگیر در دنیای واقعی و عینی می‌شود که توسط غایاتی هدایت شده است" (Aoki, 2005: 116). در کنش تدریس، معلم و دانش‌آموز هر دو درگیر تأمل انتقادی در مورد خود می‌شوند. تأمل انتقادی عملی ژرف‌نگرانه و متفکرانه است که موجب رها شدن از مفروضات و مقاصد پنهان می‌شود و در نتیجه عمل جدید در پرتو دانش جدید ایجاد می‌شود (همان منبع). در پرتو این نگاه به تدریس، برنامه درسی باید به‌عنوان یک ابزار نگرینسته شود نه غایت تعلیم و تربیت و معلم در ساختار برنامه‌های درسی مصوب باید خلاقانه در جهت خلق اشکال هنرمندانه تدریس تلاش کند. تدریس مانند یک صحنه تئاتر است که معلمان و دانش‌آموزان بر اساس نمایشنامه (برنامه درسی مصوب) عمل می‌کنند اما هر کدام خلاقانه نقش خود را ایفا می‌کنند. تدریس به‌عنوان کنش آگاهانه و رهایی‌بخش با پارادایم تولیدکننده - مصرف‌کننده در برنامه درسی که در آن برنامه درسی به مصرف‌کنندگان یعنی دانش‌آموز و معلم ارائه می‌شود سازگاری ندارد.

تدریس به‌عنوان پژوهش فلسفی-هنرمندانه

از آنجایی که تدریس مواجهه با نشانه‌هاست هر نشانه جدیدی واجد یک مسئله تازه برای کاوش است (Roy, 2003: 171). هر مواجهه‌ای به‌منزله یک مسئله تلقی می‌شود که معلم باید خود را در آن درگیر کند. لذا کنشگری‌های معلم در مواجهه‌های تربیتی به‌مثابه یک پژوهش تلقی می‌شود و معلم به‌عنوان پژوهشگر به واکاوی و تفسیر نشانه‌ها در حین مواجهه‌ها می‌پردازد. ازاین‌رو هر

¹ Dialogue

² Good pedagogic

³ subject

مواجهه‌ای منبع شناخت و یادگیری است. این فرایند مصداق یک پژوهش مبتنی بر زیبایی‌شناسی است. معلم در جریان مواجهه‌های خود با موقعیت‌های تربیتی یعنی کلاس درس و مدرسه، دچار تأثیر و تأثرات عاطفی متعدد می‌شود که هر کدام درک جدیدی را برایش به ارمغان می‌آورند. ادراکات جدید، موجب خلق مفاهیم جدیدی می‌گردد که به تجربه معلم معنا بخشیده و موجب دگرگونی و تغییر باورها و عملکرد او می‌شوند. تدریس، صحنه حضوراً یک معلم است. این صحنه حضور تجلی پژوهشگری اوست. لذا معلم به‌عنوان یک «فیلسوف که قدرت و صلاحیت خلق مفاهیم جدید را دارد» (Stuhr, 2015: 125) و به اتکای تأمل و قدرت خلاقیت و تصور خود به خلق معانی مشغول است که آورنده فهم جدیدی است و این فهم «بودن» او در دنیایش را متأثر ساخته و دریچه‌ای از اعمال جدید را به روی وی می‌گشاید. همچنین معلم می‌تواند برای پرهیز از گرفتارآمدن در دام عادات، روایت‌هایی از کنشگری‌های خود فراهم سازد و آن را مورد تأمل قرار دهد و این‌گونه نیز مسیری برای توسعه خود فراهم سازد.

نتیجه‌گیری

منطق دلوز با تأکید بر به‌هم‌پیوستگی و خطی نبودن دانش و پیش‌بینی‌ناپذیری و درهم‌ریختگی^۱ (Masny, 2019) ما را ترغیب می‌کند تا فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان را از یک منظر غیر خطی یا غیر سلسله‌مراتبی بنگریم. اگر چه تربیت رسمی که با رویکرد خطی تطابق دارد خالی از تأثیر نخواهد بود اما بررسی پدیده یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان از طریق این رویکرد محدودکننده است. نگارنده با استفاده از مفاهیم دلوزی و با استناد به پژوهش‌ها نشان داده است کنشگری معلم در مواجهه‌های تربیتی حکایت از تربیت حرفه‌ای پسارسمی دارد که مهم‌ترین عنصر آن تجربی بودن آن است. معلم کنشگر، مسیرهای یادگیری جدید را می‌آفریند و هویت حرفه‌ای‌اش را بازآفرینی می‌کند. «این نوع تربیت، تحول‌آفرین و متمرکز بر اخلاق^۳ است زیرا باورهای عمیق یا در اصل سبک زندگی معلم را به چالش می‌کشد» (Noddings, 2006, as cited in Semetsky, 2013, : 1). چنین تربیتی کاملاً اخلاقی است زیرا ارزش‌ها در عمل توسط معلم باارزیابی و ارزش حقیقی آنها درک می‌شود و در نتیجه معنا پیدا می‌کند. از این دیدگاه زندگی حرفه‌ای معلم تبدیل به آزمایشی می‌شود که مستلزم «خرد تجربی پرکتیکال است که هم واجد عنصر اخلاق است و هم منطق و عقلانیت» (Semetsky, 2010: 479). توسعه حرفه‌ای در این نگاه، فرایندی سراسر خلاقیت است. بر این اساس، عاملیت معلم در فرایند توسعه حرفه‌ای خویش غیرقابل انکار است. این نگاه به معلمی، مشوق آن است که معلمان

¹ Plane of immanence

² messiness and unpredictability

³ ethical

از نقش‌های سنتی و ثابت مانند انتقال‌دهنده دانش فراتر روند و هویت حرفه‌ای خود را به‌عنوان فرآیندی پویا و در حال تکامل بدانند. در نتیجه این دیدگاه معلمان را به سمت نوآوری در تدریس سوق دهد. گفتمان‌های توسعه حرفه‌ای که معلم را به‌عنوان مجری صرف برنامه‌های درسی تجویزی و مفروض می‌دارد، توسعه حرفه‌ای را در راستای برآوردن انتظارات و تکالیف تعیین شده، توسط معلم می‌نگرد. به این ترتیب معلم بالنده نیز کسی است که برای اجرای مطلوب برنامه‌های درسی تجویزی و برآورده ساختن انتظارات سیستم از هیچ کوششی فروگذار نمی‌کند. مهم‌ترین کار معلم هم‌نواپی موقعیت تربیتی با موقعیت مطلوبی است که برنامه‌های درسی تجویزی پیشنهاد نموده‌اند و تدریس نیز صرفاً به‌عنوان وسیله نگرسته می‌شود. اما یک فهم بدیلی هم می‌تواند وجود داشته باشد. اینکه معلم بالنده کسی است که یک موقعیت تربیتی را عاملانه هدایت می‌کند و عاملیت سایر عناصر در یک موقعیت تربیتی را لحظه‌ای نادیده نمی‌انگارد. در این معنا، تدریس صرفاً ابزاری برای اجرای برنامه‌های درسی تجویز شده نگرسته نمی‌شود بلکه تدریس در معنای حقیقی خود یعنی تعامل واقعی بین معلم و دانش‌آموز و سایر عناصر در یک موقعیت تربیتی متجلی می‌گردد. بر این اساس تدریس بستری برای بالندگی و توسعه محسوب می‌شود. چنانچه معلم نقش حقیقی خود را انجام دهد یعنی درگیر در یک نشانه‌شناسی درست شود، عاملیت او در فرایند توسعه حرفه‌ای‌اش محقق می‌گردد. زمانی که تدریس به معنای حقیقی آن، انجام گیرد هم موجب تحول در یادگیرنده و هم توسعه حرفه‌ای یک معلم می‌گردد. توسعه حرفه‌ای مبتنی بر این فهم با تغییر تربیتی توأم است. بنابراین نگاه ابزاری به معلم به‌عنوان مجری صرف مانع اصلی تحقق تغییرات تربیتی است. تدریس بستر و فرصتی برای بالندگی معلم است و این مشروط به این است که تجربه تدریس تحول‌آفرین باشد یعنی یک تجربه پویا و خلاق که منتهی به تغییر در دانش‌آموز و معلم شود. با این توصیف می‌توان گفت یک مسئله اساسی پیش روی هر دغدغه‌مند و دانش‌پژوه این حوزه خودنمایی می‌کند و آن این است که چگونه می‌توان شرایط تحقق این عاملیت حقیقی را فراهم ساخت؟ به عبارتی در جهت زمینه‌سازی برای توسعه حرفه‌ای در این معنا چه تغییراتی در برنامه درسی در سطح رسمی و مصوب لازم و ضروری است؟ بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت در برنامه‌های تربیت حرفه‌ای باید فعالیت‌هایی تدارک دیده شود که معلمان ترغیب شوند مفروضات خود را درباره تدریس شناسایی و بازنگری نمایند.

References

- Amorim, A. C. R. de, & Ryan, C. (2005). Deleuze, action research and rhizomatic growth. *Educational Action Research*, 13(4), 581–594. <https://doi.org/10.1080/09650790500200346>
- Aoki, T. T. (2005). Layered voices of teaching: The uncannily correct and the elusively true. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 187–197). Lawrence Erlbaum Associates.
- Aoki, T. T. (2005). Locating living pedagogy in teacher “research”: Five metonymic moments. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 425–432). Lawrence Erlbaum Associates.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Badiou, A., & Burchill, L. (2000). *Deleuze: The clamor of being*. University of Minnesota Press.
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Vakavash Publishing. (In Persian)
- Bogue, R. (2004). Search, swim and see: Deleuze apprenticeship in signs and pedagogy of images. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 309–322. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00061.x>
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://doi.org/10.3102/003465431024002249>
- Combs, G. A., & Daniels, L. R. B. (1991). *Philosophical inquiry: Conceptual analysis* (K. Bagheri, Trans.). In E. Short, *Research methodologies in curriculum studies* (M. Mehrmohammadi et al., Trans., pp. 43–65). SAMT. (Original work published 1991; Translated 2008)
- Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V., & Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104436. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436>
- Deleuze, G. (1997). Immanence: A life. *Theory, Culture & Society*, 14(2), 3–7. <https://doi.org/10.1177/026327697014002002>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Eisner, E. (2002). From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, 375–385. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00007-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00007-8)
- Imamjom'eh, M., & Mehrmohammadi, M. (2006). A review of reflective teaching approaches to provide curriculum for training reflective teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 1(3), 30–66. (In Persian)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

- Gandomi Hosnaroodi, F. (2016). Toward a school-based approach to teachers' professional development: Identifying core elements of an effective approach, *Journal of New Strategies in Teacher Education (Reflective Teacher Education)*, 2(2), 119–140. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1395.2.2.7.0> (In Persian)
- Gandomi Hosnaroodi, F., Mehrmohammadi, S. M., Sajjadi, S. M., & Talaei, E. (2017). An explanation of teachers' professional development based on the active and productive concept of currere. *Journal of Curriculum Studies*, 11(44), 27–48. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1396.12.44.2.3> (In Persian)
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics: Introduction. *Journal of Education*, 171(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/002205748917100101>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99–113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Heydari, Z. (2019). A critical analysis of Donald A. Schön's perspectives on teacher education curriculum. *Encyclopedic Article*. (In Persian)
- Hickey-Moody, A. (2013). Affect as method: Feeling, aesthetics and affective pedagogy. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 139–151). Edinburgh University Press.
- Jackson, P. W. (1980). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jun, N., & Smith, D. W. (Eds.). (2011). *Deleuze and ethics*. Edinburgh University Press.
- Kang, D. J. (2007). Rhizoactivity: Toward a postmodern theory of lifelong learning. *Adult Education Quarterly*, 57(3), 205–220. <https://doi.org/10.1177/0741713606293931>
- Kang, D. J. (2015). *Life and learning of Korean artists and craftsmen*. Routledge.
- Karami, A., Masoudi Nodoushan, E., & Samiei Zarforgandi, M. (2022). Identifying the global components involved in teachers' professional development as an effort to achieve an appropriate model. *Journal of Education*, 38(1), 27–48. (In Persian)
- Larsson, H., Nyberg, G., & Barker, D. (2021). Genuine movement learning through a Deleuzian approach. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 771101. <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.771101>
- McKay, L., Carrington, S., & Iyer, R. (2014). Becoming an inclusive educator: Applying Deleuze & Guattari to teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 143–156. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n3.9>
- Masny, D. (2019). Deleuze and Guattari and teacher education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:197909348>
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2nd ed.). Routledge.
- Reid, W. A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. Information Age Publishing.
- Roy, K. (2003). *Teachers in nomadic spaces: Deleuze and curriculum*. Peter Lang.
- Sajjadi, S. M., & Imanzadeh, A. (2009). Exploring and explaining the rhizomatic space and its implications for curriculum. *Curriculum Studies*, 12, 48–70. (In Persian)

- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2010). The folds of experience, or: Constructing the pedagogy of values. *Educational Philosophy and Theory*, 42(4), 429–443. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00637.x>
- Semetsky, I. (2010). *Eagerness for experience: Dewey and Deleuze on the problematic of thinking and learning* [Unpublished manuscript].
- Semetsky, I. (2013). Learning with bodymind: Constructing the cartographies of the unthought. In D. Masny (Ed.), *Cartographies of becoming in education: A Deleuze-Guattari perspective* (pp. 157–170). Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2015). Deleuze's new image of thought, or Dewey revisited. *Educational Philosophy and Theory*, 47(10), 998–1008. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1035635>
- Semetsky, I., & Lovat, T. (2011). Bringing Deleuze's philosophy into discourse on values education and quality teaching: An Australian model. *Policy Futures in Education*, 9(4), 483–493. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.4.483>
- Semetsky, I., & Masny, D. (2013). *Deleuze and education*. Edinburgh University Press.
- Shirkarami, J. (2019). A narrative of participation in skill-training modules: Lesson study and professional development. *New Approaches in Educational Management*, 4(4), 29–40. (In Persian)
- Stuhr, J. J. (2015). Pragmatism and difference; what's the use of calling Deleuze a pragmatist? In S. Bowden, S. Bignall, & P. Patton (Eds.), *Pragmatism and Deleuze* (pp. xx–xx). Routledge.
- Su, Y. (2011). Lifelong learning as being: The Heideggerian perspective. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 57–72.
- Snir, I. (2017). Making sense in education: Deleuze on thinking against common sense. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 273–283.
- Taylor, P. (2020). The complexity of teacher professional growth – Unravelling threads of purpose, opportunity and response. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747106>
- Wallin, J. (2016). *A Deleuzian approach to curriculum: Essays on a pedagogical life*. Palgrave Macmillan.
- Zeng, J. (2023). A theoretical review of the role of teacher professional development in EFL students' learning achievement. *Heliyon*, 9(5), e15806. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15806>

Sajjadih, N. (2025). Mirroring aspect of narrative and its application in experiencing the "other" in educational relationships: a proposal for empathic teacher education. *Philosophy of Education*, 9(2), 56-76.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Mirroring Aspect of Narrative and Its Application in Experiencing the "Other" in Educational Relationships: A Proposal for Empathic Teacher Education¹

Narges Sadat Sajjadih² 

Abstract

The educational relationship is a deep connection that depends on the teacher's insights about themselves, the students, and the nature of this relationship. Therefore, presenting philosophical insights in teacher training is of particular importance. On the other hand, the complexity of philosophical literature has led to an unsuccessful explicit inclusion of philosophy in these programs. This writing, considering the necessity of the former and acknowledging this failure, aims to analyze the educational relationship and the role of the "other" within it, proposing a new framework for presenting these philosophical insights. Accordingly, we will first discuss the "other" and its role in the educational relationship from an analytical perspective; then we will define the concept of narrative and its components, and finally, we will provide a proposal grounded in implicit derivation, which will enable the understanding of the other through the narrative point of view. If we depict the educational relationship as interactive, its actualization requires the teacher to understand the student as the other and empathize with them. There are also distinct actors and stakeholders, such as families and colleagues, with whom the teacher must establish an interactive relationship. In the second step, if we consider narrative as a representation of events, the narrative pertains to actual events and its representation will depend on the viewpoint from which the narrative is told. Among the elements of a narrative, the viewpoint element allows for the shifting between characters, enabling us to experience the perspective of various characters within the story. Accordingly, in the end, an educational framework has been designed based on narrative and the element of viewpoint, which we have termed the "mirror-like quality of narration," with the aim of enhancing empathy and the understanding of others by educators.

Keywords: Teacher Education, Empathy, The "other", Narration, Mirror-like.

¹ Received: 2025-01-02

Revised: 2025-05-02

Accepted: 2025-08-03

Published: 2025-09-21

² Associate Professor of Philosophy of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: n.sajadih@gmail.com

Extended Abstract

The challenges facing the current state of teacher education and the necessity of empowering teachers to engage with these challenges deeply and effectively are among the most important priorities and concerns of those involved in teacher training. Among these challenges, understanding the "other" and striving to enter their world is a significant gap in our society, which has created profound difficulties in our educational system. In the other word, the educational relationship is a deep connection that depends on the teacher's insights about themselves, the students, and the nature of this relationship. Therefore, presenting philosophical insights in teacher training is of particular importance. On the other hand, the complexity of philosophical literature has led to an unsuccessful explicit inclusion of philosophy in these programs.

This writing, considering the necessity of the former and acknowledging this failure, aims to analyze the educational relationship and the role of the "other" within it, proposing a new framework for presenting these philosophical insights. Accordingly, we will first discuss the "other" and its role in the educational relationship from an analytical perspective; then we will examine the crossroads of teacher education. In this step we will attempt to reply to the question that which approach should be applied I teacher education? theoretical approach or narrative/practical one? After that, we will define the concept of narrative and its components, and finally, we will provide a proposal grounded in implicit derivation, which will enable the understanding of the other through the narrative point of view.

In recent years, two competing approaches to teacher education have emerged, each with its own distinct view of teaching and its underlying insights. The debate between these approaches, primarily conducted by their leading figures, Paul Hirst representing the theoretical approach and Wilfred Carr guiding the practical approach, has been analyzed from various perspectives by educational scholars. On one side of this dispute, Hirst, emphasizing the distinction between theoretical and practical reason, considers philosophy as belonging to theoretical reason and as an abstract activity. Therefore, he regards any philosophical reflection and evaluation of educational activities as a secondary activity requiring the mediation of concepts and theories. On the other side, Carr, referencing Aristotle's view of practical reason, argues that philosophy of education should be considered a practical philosophy. Carr believes that the functions of theoretical reason, such as conceptual clarification and theoretical justification, cannot occur independently of the philosopher's practical-social contexts. Therefore, theoretical philosophy of education is meaningless when disconnected from practical reason. The narrative/practical approach seems viable not as the exclusive method for teaching philosophical concepts to teachers, but rather as a framework for further practicing the understanding of these concepts. Within this framework, learned theoretical concepts can be presented with greater depth, complexity, and varied interpretations, leading to more direct, lasting, and meaningful experiences for teachers.

After define the concept of narrative and its components, and finally, we will provide a proposal grounded in implicit derivation, which will enable the understanding of the other through the narrative point of view. If we depict the educational relationship as

interactive, its actualization requires the teacher to understand the student as the other and empathize with them. There are also distinct actors and stakeholders, such as families and colleagues, with whom the teacher must establish an interactive relationship. In the second step, if we consider narrative as a representation of events, the narrative pertains to actual events and its representation will depend on the viewpoint from which the narrative is told. Among the elements of a narrative, the viewpoint element allows for the shifting between characters, enabling us to experience the perspective of various characters within the story. The interplay between revelation, concealment, and the shifting position of the narrating mirror creates a significant characteristic in the narrative: the ability to address the "other." This "other," while possessing a different spatiotemporal context, also possesses distinct psychological and cosmological attributes. It is as if within a single narrative with two characters, at least two narratives are coexisting. Each of these narratives is expressed through different spatiotemporal, psychological, and cosmological lenses, thus conveying different accounts.


Accordingly, in the end, an educational framework has been designed based on narrative and the element of viewpoint, which we have termed the "mirror-like quality of narration," with the aim of enhancing empathy and the understanding of others by educators.

This shift in perspective can reduce the teacher's anger and frustration in a specific educational situation. It also creates an opportunity to reflect on the entire educational context and potential actions for the teacher. This empowers them to be better prepared for future encounters with similar situations and to consider alternative actions. Furthermore, in some instances, by changing their perspective and re-evaluating a critical educational situation, the teacher may discover viable solutions that could have been implemented to resolve the complex and intricate challenges of the situation.

It seems that other components of narrative, such as time and coherence, also offer possibilities for philosophical discussions and explorations. Recognizing these capabilities and designing activities in teacher education based on them can contribute to enriching the philosophical dimension of teacher training and, ultimately, to instilling profound perspectives in teachers. At the same time, the dependence of these types of projects on skills and abilities such as narrative writing is among the obstacles facing this reform movement. This obstacle prevents some teachers who do not possess this capability from participating in the project. Selecting appropriate educational stories seems to be a suitable solution to mitigate this obstacle.

سجادیه، نرگس (۱۴۰۴). وجه آینه‌ای روایت و بکارگیری آن در تجربه «دیگری» در رابطه تربیتی: طرحی برای تربیت همدلانه معلم. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۵۶-۷۶.

وجه آینه‌ای روایت و بکارگیری آن در تجربه «دیگری» در رابطه تربیتی: طرحی برای تربیت همدلانه معلم^۱

نرگس سادات سجادیه^۲ 

چکیده

رابطه تربیتی، رابطه‌ای است عمیق و وابسته به بینش معلم درباره خود، دانش‌آموز و ماهیت این رابطه. از این رو، طرح بینش‌های فلسفی در دوره تربیت معلم از اهمیتی ویژه برخوردار است. از سوی دیگر، دشواری ادبیات فلسفی باعث شده تا حضور صریح فلسفه در این برنامه با کامیابی همراه نباشد. نوشتار حاضر با در نظر گرفتن ضرورت نخست و با نظر به این ناکامی، تلاش می‌کند تا ضمن تحلیل رابطه تربیتی و جایگاه «دیگری» در آن، قالب جدیدی را برای طرح این بینش فلسفی بکار برد. بر این اساس، ابتدا با رویکرد تحلیلی، «دیگری» و نقش آن را در رابطه تربیتی بیان می‌کنیم؛ سپس به تبیین رویکرد روایی و جایگاه آن در مقابل رویکرد نظری در فلسفه تعلیم و تربیت می‌پردازیم، پس از آن به مفهوم روایت و مؤلفه‌های آن خواهیم پرداخت و در نهایت با رویکرد اشتقاق ضمنی، طرحی ارائه خواهیم داد که در آن، درک دیگری با استفاده از زاویه دید در داستان، امکان‌پذیر خواهد بود. اگر رابطه تربیتی را به صورت تعاملی تصویر کنیم، تحقق آن مستلزم درک دانش‌آموز در مقام دیگری توسط معلم و همدلی با وی است. همچنین کنشگران و ذی‌نفعان متمایزی چون خانواده‌ها و همکاران نیز وجود دارند که معلم ناگزیر از برقراری رابطه تعاملی با آن‌هاست. در گام دوم، اگر روایت را بازنمایی رویداد بدانیم، روایت ناظر به رویداد واقعی است و همچنین به بازنمایی آن از زاویه دید کانون روایت وابسته خواهد بود. در میان عناصر روایت، عنصر زاویه دید است که امکان جابه‌جایی میان شخصیت‌ها را فراهم می‌کند و ما را قادر می‌سازد تا در منظر نگاه شخصیت‌های مختلف روایت بنشینیم. بر این اساس، در پایان تلاش شده تا برای تقویت همدلی و امکان درک دیگری توسط معلمان، طرحی تربیتی مبتنی بر روایت و عنصر زاویه دید که آن را ویژگی آینه‌ای روایت نام نهاده ایم، طراحی شود.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، همدلی، دیگری، روایت، وجه آینه‌ای

^۱ دریافت: ۱۳-۱۰-۱۴۰۳ بازنگری: ۱۲-۰۲-۱۴۰۴ پذیرش: ۱۲-۰۵-۱۴۰۴ انتشار: ۳۰-۰۶-۱۴۰۴

^۲ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: n.sajadieh@gmail.com

مقدمه

تربیت معلم، برنامه آموزشی و مؤلفه‌های ضروری آن، همواره یکی از بحث‌های مهم در حوزه فلسفه تربیت معلم بوده است و پژوهش‌های زیادی ناظر به آن صورت گرفته است. از جمله کوکران-اسمیت^۱، تربیت معلم را از سه وجه مهارت‌آموزی، یادگیری و سیاستگذاری مسئله‌دار می‌داند (Cochran-Smith, 2024). در این میان، فلسفه تدریس و نگرش معلم به دانش‌آموزان و رابطه وی با آن‌ها، از جمله مسائل مهمی بوده که در هر سه وجه، خود را نشان داده است. وینچ^۲ نیز فلسفه تربیت را مؤلفه‌ای مهم در تربیت معلمان می‌داند و معتقد است وجود فلسفه تربیت در برنامه تربیت معلم، معلم را قادر به درک مسائل مفهومی حوزه تربیت و پیگیری بحث‌های این عرصه می‌سازد و این توان، باعث می‌شود بتواند راه خویش را از میان دیدگاه‌های مختلف بیابد و پی بگیرد (Winch, 2012).

در این میان، یکی از مسائل مفهومی مهم در جریان معلمی، مسئله دیگری است. دیگری و درک وی، محور تربیت و سنگ بنای تعامل تربیتی است و بدون فهم آن، تربیت امکان‌پذیر نخواهد بود. رابطه معلم و دانش‌آموز در کانون تربیت قرار دارد و هر رویکرد یا محتوای تربیتی بدون سامان بخشیدن به این رابطه، قادر به متأثر ساختن فرایند تربیت نخواهد بود. در این تعامل، درک دیگری و نگاه به مسئله و موقعیت از زاویه وی، اهمیت زیادی دارد.

مفهوم «دیگری» در اندیشه‌ورزی‌های فلسفی این قرن، جایگاهی ممتاز یافته است. از جمله از منظر لویناس، جایگاه دیگری در زیست فرد تا بدان درجه است که ماهیت ناپایدار فرد (سوژه)، در مواجهه با دیگری دستخوش تغییر می‌شود. از نگاه وی، هویت ایستای سوژه در گذار مدام از خود به دیگری و میل به بی‌کرانگی دیگری، دگرگون می‌شود و سوژه در این تداوم، هستی و سوژگی خود را تحقق می‌بخشد (Khabazi Kenari and Sebt, 2016). از منظر وی، سوژه نمی‌تواند نسبت به دیگری بی‌تفاوت باشد، چرا که من بودن من، در گرو بودن دیگری است. بر این اساس، فهم سوژه بدون تصور صحیح (یا با وجود تصورات ناصحیح مدرن) از دیگری، ممکن نخواهد بود. بنابراین فهم دیگری و زاویه نگاه وی، نه تنها در تربیت بلکه در زیست فردی و اجتماعی افراد اهمیت خواهد یافت. این امر در تربیت که بر کانون تعامل استوار است، ضرورت بیشتری دارد.

درعین حال، برای تربیت معلم در موضوع فهم دیگری و زاویه نگاه وی، نمی‌توان او را درگیر ادبیات دشوار فلسفی و بحث‌های انتزاعی کرد و باید از آن‌ها پرهیز داشت. این پرهیز که در کلیت آشنایی معلمان با فلسفه تعلیم و تربیت نیز مطرح شده، بر ضرورت طرح انضمامی بحث‌های فلسفی و مفهومی تأکید شده است. این تأکید به معنای تهی بودن معلمی از جنبه‌های فلسفی نیست. چنان‌که

¹ Cochran-Smith

² Winch

باقری معتقد است ره‌آورد فیلسوفان تربیت می‌تواند معلمان را از ساده‌اندیشی نسبت به امر پیچیده تربیت رها سازد و به آن‌ها نشان دهد تربیت بی تأمل، چون خانه ساختن عنکبوت، سخت بی بنیاد است (Bagheri, 2011). وی همچنین خطاب به معلم می‌نویسد: «در هر اقدام ساده تو در مقام معلم، لایه‌های نامحسوسی از پیش جا خوش کرده‌اند، چنانکه از هر لایه فیلسوفی می‌تواند سر برآورده و سخنی با تو بازگوید» (Bagheri, 2019:8). کانلی و کلاندینین پا را از این فراتر نهاده‌اند و معتقدند دانشجویان پیش از ورود به دوره تربیت معلم نیاز به یادگیری نظریه (فلسفه) دارند (Connelly and Clandinin, 2000). چرا که پیش از ورود به حرفه معلمی، هر یک در خانواده‌ای پرورش یافته، در جامعه‌ای زیسته و در نظامی آموزشی تحصیل کرده‌اند و همه این‌ها، نگرشی خاص از تربیت و معلمی را در آن‌ها نهادینه ساخته است.

در عین حال، دشواری مهم در اینجا، نحوه انتقال این مطالب فلسفی و فهم معلم از این لایه‌ها و مطالب است. در کشور ما، نحوه انتقال این مباحث فلسفی و ادبیات پیچیده آن‌ها، نوعی اعراض معلمان از بنیادهای فلسفی را به همراه داشته است. برای نمونه، ایروانی و همکاران (Iravani, Sharafi & Yari Dehnavi, 2008) معتقدند دانشجو معلمان عمدتاً از دروس فلسفی خود و دشواری فهم آن‌ها گله داشته و برای آن‌ها، نقشی در حرفه خود نیز قائل نیستند. همچنین هاملین از فلسفه ملال آور تعلیم و تربیت سخن می‌گوید (Hamlin, 1997) و الیاس از چالش فلسفه تعلیم و تربیت در ارائه نقش خویش و نفوذ در اذهان معلمان صحبت می‌کند (Elias, 2016).

بر همین اساس در سال‌های اخیر، در مقابل طرح مستقیم و صریح بحث‌های فلسفی، دیدگاه‌هایی بر طرح ضمنی نگرش‌های فلسفی تأکید کرده‌اند. طرح ضمنی، به دلایل مختلفی پیشنهاد شده است. از سویی، افرادی چون ویلفرد کار با تأکید بر پیوستگی نظر و عمل تربیتی در کار معلمی و نیز مداخله عمل در تکوین نظریه فلسفی، اساساً فلسفه به صورت نظریه منفک از عمل را ناکارآمد و بی معنا دانسته و معتقدند عمل معلم در تکوین نظریه‌های تربیتی مداخله دارد (Carr, 2004) و بنابراین فلسفه تربیت نه در انزوای از عمل بلکه در کشاکش موقعیت‌های عملی و چه بسا توسط خود معلم قابل ساختن است. همچنین دونالد شون با پیچیده خواندن موقعیت‌های تربیتی، آن‌ها را قابل صورت‌بندی در نظریه‌های فلسفی مشخص و خوش‌ساخت نمی‌داند و معتقد است رویکردهای نظری جدا از عمل، با عقلانیت تکنیکی برآمده از اثبات‌گرایی، ماهیت انسانی و پیچیده تربیت را نادیده می‌انگارند (Schon, 1987). بر این اساس، وی با طرح معلم به مثابه پژوهشگر، تلاش دارد تأمل در عمل را جایگزین آموزش نظری فلسفه تعلیم و تربیت به معلمان سازد. همچنین، برخی اندیشمندان با تأکید بر پیچیدگی ادبیات فلسفی، این ادبیات را مانع از فهم عمیق مفاهیم مطرح شده در آن توسط معلمان می‌دانند. از جمله یاری دهنوی با زیست‌نگاری مواجهه معلمان ایرانی با فلسفه تعلیم و تربیت،

از «فیلسوفان مریخی، معلمان زمینی» سخن می‌گوید (Yari Dehnavi, 2013). این استعاره که نشان از دوری زبان این دو دارد، بر پیچیدگی و ابهام زبان فلسفه تعلیم‌وتربیت برای معلمان دلالت دارد. در این میان، به‌نظر می‌رسد یکی از قالب‌های نافذ در بیان ایده‌های فلسفی، روایت است. روایت با همراه ساختن مخاطب در پیچ‌وخم زندگی و تجربه‌های زیسته، اندیشه‌ها را در این بستر تجسم می‌بخشد و گویی آن‌ها را بدنمند می‌سازد. از این رو، روایت می‌تواند برخی ایده‌ها و مفاهیم فلسفی را بدون درگیر شدن در ادبیات مغلق فلسفی، در آینه خویش نشان دهد.

بر این اساس، پژوهش حاضر بر آن است تا ابتدا نقش دیگری را در تدریس و تربیت توضیح دهد، سپس با بازتعریف دوانگاره نظری/عملی (روایت) از فلسفه تعلیم‌وتربیت، جایگاه روایت را در آن روشن سازد. پس از آن، به ارزیابی پتانسیل‌های روایت برای تبیین این نقش و ارتباط مؤثر با دیگری بپردازد و در نهایت، طرحی ارائه دهد که با استفاده از ظرفیت‌های روایت، نگاه همدلانه و حساس به دیگری را وارد تربیت معلم سازد. از این رو، پرسش‌های اساسی این پژوهش بدین قرارند: نخستین پرسش ناظر بر نقش «دیگری» در تربیت و چرایی به‌رسمیت‌شناختن وی است. پس از این پرسش باید به ظرفیت‌های روایت برای طرح مباحث فلسفه تعلیم‌وتربیت بپردازیم و از ظرفیت‌های ویژه آن در پرداختن به «دیگری» پرسش کنیم. در پایان نیز ویژگی‌های برنامه‌ای روایت محور برای تربیت همدلانه معلمان تفسیر خواهد یافت. در این میان، پرسش‌های اول و دوم را با نگاه تحلیلی مورد بررسی قرار خواهیم داد و با رویکرد تحلیلی^۱ به آن‌ها پاسخ خواهیم داد و پرسش آخر را با رویکرد استنتاجی به صورت اشتقاقی ضمنی^۲ پی خواهیم گرفت. به سخن دیگر، در پرسش آخر، با پیش فرض روایت و «دیگری»، تلاش می‌شود تا طرح درسی برای تربیت معلم همدلانه طراحی شود. در این طراحی، از استنتاج صریح ارسطویی و فرانکنایی استفاده نمی‌کنیم و تلاش می‌کنیم از دو پیش فرض مطرح شده در حد الهام‌بخشی بهره بگیریم.

«دیگری» و نقش وی در تعامل تربیتی

«دیگری» در قامت مفهومی جدید در فلسفه، فرزند فلسفه پسامدرن است. این فلسفه با زیر سؤال بردن فراروایت‌های اروپامحور و خودمرکزبین، تلاش کرد تا «دیگری»‌های این فراروایت‌ها را از زوایای مختلف بنگرد، رسمیت بخشد و برای انسان و جهان امروز مرئی سازد. برای نمونه «فوکو معتقد است خلق و پذیرش عنصر دیگری بهایی است که سوژه انسانی در مقابل شناخت خود در حوزه‌های مختلف

^۱ در رویکرد تحلیلی، مؤلفه‌ها و عناصر مقوم یک مفهوم مورد توجه قرار می‌گیرد و در واقع، یک مفهوم به مفاهیم زیرساز خود تجزیه می‌شود (Bagheri, Sajjadih & Tavassoli, 2011).

^۲ رویکرد استنتاجی به دو صورت صریح و ضمنی قابل استفاده است. آنچنان که برودی می‌گوید نظریه پردازی با رویکرد مسئله نگر می‌تواند به صورت اشتقاق ضمنی و الهام گرفتن از نظریه‌ها در عرصه کاربرد باشد (Broudy, 1969).

می‌پردازد. این بها تنها در حیطة نظر محصور نمی‌ماند، بلکه عرصه‌های عملی، نهادی و اقتصادی انسان را نیز متأثر می‌کند» (Sajjadih, 2022: 204). فوکو با موقعیت‌مند دانستن صورت‌های مختلف عقلانیت این نوع مرزبندی‌های سخت تکوین‌یافته میان انسان‌ها را با چالش مواجه می‌کند و «دیگری» را تا حدی از حاشیه به متن می‌آورد. بدین ترتیب، «دیگری» به ما نزدیک‌تر می‌شود.

همچنین دریدا با تأکید بر «دیگری»، ماموریت مهم واسازی را پرداختن به «دیگری» می‌داند (Bagheri, Sajjadih & Tavassoli, 2011). وی معتقد است «تنها دیگری، کاملاً دیگری است که می‌تواند در عین مشارکت داشتن گذشته در ساخت حقیقت، در نوعی عدم تجلی و غیبتی خاص متجلی شود» (Derrida, 2002: 112). به سخن دیگر، دریدا معتقد است در ترتیب‌های مختلف اجتماعی-سیاسی و معرفتی، همواره با دو قطب مواجهیم که در عین مشارکت تنگاتنگ در ساخت حقیقت و نهاد، و معنابخشی متقابل به یکدیگر، یکی در مرکز، و دیگری در محاق قرار می‌گیرد و یکی به قطب غالب و دیگری به مغلوب تبدیل می‌شود. از نگاه وی، برای بر هم زدن این رابطه قهرآمیز، باید با واسازی تلاش کرد این واژگونگی این روابط را پیش چشم آورد.

لویناس^۱ با الهام از اندیشه دریدا و نیز با ترکیب نگاه وجودگرایانه و اخلاقی با آن، فراتر از پرداختن به «دیگری»، تلاش می‌کند تا ماهیت رابطه را بر «دیگری» استوار سازد و حتی «خویشتن» را در پرتوی «دیگری» معنا بخشد. در نگاه وی، در رابطه میان «خود» و «دیگری»، «دیگری» تقدم خواهد یافت. زیرا «دیگری» است که می‌تواند زمینه‌ساز تعالی «من» شود. این ایده که به ایده تعالی شهرت دارد، نقش «دیگری» را در رابطه اینگونه توضیح می‌دهد (لویناس، ۲۰۰۱): بر این اساس، سوژه یا «من»، اگرچه نامتناهی است، اما مستعد ارتقاء به مراتبی بالاتر از وجود اکتونی خویش است. هنگامی که این «خویشتن» یا سوژه در مواجهه با دیگری قرار می‌گیرد، گویی با ندای دیگری مواجه می‌شود و در جایگاه انفعال قرار می‌گیرد. در این موقعیت، چنانچه خود را در حالت گشودگی نسبت به دیگری قرار دهد، امکان تعالی سوژه فراهم می‌شود. «بدین نحو که دیگری، بر من وارد شده، اکنون من را در هم فرو ریخته و من را از تمامیت خویش برون می‌کند. در این مقام، سوژه در جایگاهی در میانه بودن و نابودن قرار می‌گیرد که همان لحظه خاص تعالی است» (Ebrahimi, 2017: 56).

اهمیت یافتن «دیگری» در زیست جهان انسان امروز، تنها در حوزه فلسفه محصور نمانده و سایر عرصه‌های زیست بشری را نیز دستخوش تغییراتی ساخته است. در این میان، عرصه‌هایی که ماهیتاً ارتباطی هستند و در آن‌ها، پای «دیگری» در میان است، مستعد تحول بیشتری بوده‌اند. از این رو،

¹ Levinas

عرصه تربیت به عنوان عرصه‌ای تعاملی، تحولی اساسی خواهد یافت. هنگامی که تربیت را به صورت تعامل^۱ در نظر می‌گیریم، بطور ضمنی پیش فرض‌های یکسوگی تربیت را زیر سؤال برده ایم. از این منظر، تربیت نمی‌تواند صرفاً محصول کنش معلم باشد و معلم در آن فعال مایشاء در نظر گرفته شود. بر اساس همین دیدگاه است که رویکردهای معلم محور با چالش مواجه می‌شوند. زیرا این دیدگاهها، با تمرکز بر دانش‌های لازم الانتقال و با نگاهی انحصاری به هدف تعلیم و تربیت، دانش‌آموز را در مقام «دیگری» فرایند تربیت به حاشیه می‌برند و درک، منطق، علائق و خواسته‌ها و تصمیم‌های وی را نادیده می‌گیرند. در این دیدگاه‌های تربیتی، تصویری که از دانش‌آموز، خلق می‌شود، تصویری منفعل و بی حرکت از موجودیتی به سان موم است که به هر شکل مد نظر مری یا معلم در می‌آید و واجد هیچ گونه تعین از پیشی یا خواسته و مقاومت پسینی نیست. طرح مفهوم «دیگری» در تربیت، این نامعاده را به هم می‌ریزد و سمت شاگرد را در نامعاده پررنگ می‌سازد. بر این اساس، زیست‌جهان شاگرد باید توسط معلم درک شود و به قول گادامر^۲، فهم در گروی تحقق «امتزاج افق»های معلم و شاگرد خواهد بود (Gadamer, 1979).

از سوی دیگر، بر اساس این نگاه، رویکردهای شاگردمحور نیز در معرض نقد جدی قرار دارند. این رویکردها نیز با یکه‌تاز کردن دانش‌آموز در فرایند تربیت و با «یادگیری سازی»^۳ تربیت و تبدیل آن به «یادگیری»، قطب معلم را به حاشیه می‌برند و تبدیل به «دیگری» می‌سازند. از نگاه بیستا^۴ هنگامی که دانش‌آموز در مقام یادگیرنده در مرکز قرار داده می‌شود، «آموزاندن» به نقشی حمایتی فروکاسته می‌شود (Biesta, 2013). این امر می‌تواند منجر به پیامدهایی چون «بی‌سوادی خاموش فرهنگی» و گسست نسلی شود. در این میان، لویناس با بازتعریف معلم در مقام «دیگری» دانش‌آموز، بر نقش بی بدیل وی برای تعالی دانش‌آموز تأکید می‌ورزد. از نگاه او «آموزاندن گفتمانی است که در آن، معلم، چیزی کاملاً جدید را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد، چیزی که او تا کنون نمی‌دانسته است» (Levinas, 2001: 180).

از این رو، نگاه تعاملی به روابط معلم و شاگرد، مستلزم نگاه داشت هر دوسوی رابطه است. نگاه داشت این دو سو نیز به نوبه خویش، مستلزم تقویت درک «دیگری» در هر دو سوی رابطه است. بنابراین از یک سو، معلم باید بتواند دنیای دانش‌آموزان خود را درک کند، از خواسته‌ها و علائق و مسائل چالش‌های آن‌ها آگاه باشد و بتواند از زاویه نگاه آن‌ها به هستی و محیط پیرامون خویش بنگرد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان نیز باید قادر باشند، دغدغه‌ها و هدف‌ها و رویه معلم را درک کنند.

¹ interaction

² Gadamer

³ Learnification

⁴ Biesta

در این نوشتار بر سوی معلم، متمرکزیم. معلم در مقام یکی از ذی نفعان و کنشگران مهم در جریان تربیت با کنشگران و ذی نفعان مختلفی در ارتباط است. مهم‌ترین کنشگران و ذی نفعان پیش روی معلم که لازم است بتواند در منظر آن‌ها بنشیند و وقایع را از زاویه آن‌ها درک کند، دانش‌آموزان هستند. توانمندی درک «دیگری» و نگریستن به مسائل از زاویه وی، مهارتی است که در درجه نخست از معلم انتظار می‌رود و پس از این رویداد، وی باید تلاش کند تا آن را در دانش‌آموزان خود نیز نهادینه سازد. از سوی دیگر، نگاهی کل‌گرایانه به فرایند تربیت، منجر به ظهور ذی نفعان و کنشگران دیگری در فرایند تربیت خواهد شد که «دیگری»های دیگری پیش روی معلم خواهند بود. «دیگری»هایی چون والدین، مدیر و معاونین، همکاران و معلمان دیگر و حتی سیاستگذاران تربیتی. از این رو، تربیت معلمی که بتواند علاوه بر منظر خویش، انواع منظرهای دیگر را نیز در نظر آورد و تلاش کند تا از زاویه آن‌ها به وقایع جاری در فرایند تربیت بنگرد، امری اساسی و مهم است. در این میان، دوره «تربیت معلم»، دوره‌ای مهم و قابل توجه در آموزش و تمرین این ویژگی است. اما همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، رویکرد روشی این آموزش باید از روش‌های مستقیم با ادبیات فلسفی برکنار باشد. در ادامه، روایت به عنوان رسانه‌ای مهم برای این پیام، ارزیابی می‌شود و مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرد.

تربیت معلم بر سر دوراهی: رویکرد روایی/ عملی یا نظری؟

همان‌گونه که در مقدمه بیان شد، در سال‌های اخیر، دو رویکرد رقیب در تربیت معلم سر برآورده‌اند که هر یک، معلمی و بینش‌های مستلزم آن را به گونه خاص خود می‌نگرند. بحث میان این دو رویکرد که عمدتاً میان سردمداران آن‌ها یعنی پاول هرست^۱ در مقام نماینده رویکرد نظری و ویلفرد کار در مقام راهبر رویکرد عملی پیش رفته، از ابعاد مختلف مورد تحلیل اندیشمندان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. در یک سوی این مناقشه، هرست با تأکید بر تمایز میان عقل نظری و عقل عملی، فلسفه را ذیل عقل نظری و فعالیتی انتزاعی می‌داند و بنابراین هرگونه اندیشه‌ورزی و ارزیابی فلسفی فعالیت‌های تربیتی را، نوعی فعالیت درجه دو و نیازمند واسطه‌گری مفاهیم و نظریه‌ها به شمار می‌آورد (Hirst & Carr, 2005). در سوی دیگر، کار، با ارجاع به دیدگاه ارسطو در باب عقل عملی معتقد است لازم است فلسفه تعلیم و تربیت را به عنوان فلسفه‌ای عملی در نظر آوریم (Carr, 2004). کار معتقد است وظایف عقل نظری، چون وضوح بخشی مفهومی و توجیه نظری، نمی‌توانند به صورت مستقل از زمینه‌های عملی-اجتماعی فیلسوف صورت پذیرند و از این رو، فلسفه نظری تعلیم و تربیت به گونه‌ای منفک از عقل عملی معنادار نخواهد بود (Hirst & Carr, 2005).

¹ Hirst

این مناقشه با تحلیل‌های مختلف مواجه شده است. در میان تحلیل‌ها، برخی رادیکال و به نفع یکی از دو سوی مناقشه و حذف دیگری بوده‌اند و برخی دیگر تلاش کرده‌اند، رویکردی میانه و با حضور هر دو رویکرد پیشنهاد دهند. از جمله باقری از یک سو، هر یک از دیدگاه‌های هرست و کار را نوعی وحدت‌گرایی فروکاهشی می‌داند و معتقد است حفظ کثرت انواع عقل‌ورزی در عرصه تعلیم و تربیت، راه‌حل مناسب‌تری است (Bagheri, 2013). وی معتقد است در عین حفظ این دو نوع عقل‌ورزی، لازم است چنانچه گادامر نیز بیان می‌کند، گفتگوهایی میان فیلسوفان معتقد به سنت‌های مختلف اجتماعی صورت پذیرد و فلسفه نظری تعلیم و تربیت، تلاش کند به عرصه عمل پیوند بخورد. وی معتقد است بدون تأکید بر ترجمان انحصاری نظر در عمل، لازم است دیدگاه‌های نظری را در بافت‌های عملی محک زد.

همچنین لانگ با اتخاذ موضعی نزدیک‌تر به هرست معتقد است نظروورزی در باب تعلیم و تربیت باید فاصله خویش را از عمل تربیتی حفظ کند. از نگاه وی، تنها از چنین فاصله‌ای است که نظریه می‌تواند اقدامات جدیدی را پیشنهاد کند و به وظیفه‌ای دوگانه توجه داشته باشند: وظیفه حفاظت از انسجام و ارزش توجیهی دیدگاه و وظیفه خوانش دقیق زمینه عمل (Long, 2020).

در نهایت، میساوا با عبور از دوگانه نظر/عمل و با تحلیل این مناقشه و بازخوانی مناظره میان دریفوس^۱ و مک داوول^۲، معتقد است مفهوم سازی مرتبط با عمل، علاوه بر تفکر تأملی و گزاره‌ای، نیازمند ادراک مهارت‌های تجسد یافته در عمل نیز هست (Misawa, 2020). از این رو، میساوا، نیز معتقد است برای تحلیل تعلیم و تربیت، باید از هر دو نوع مهارت و ادراک کمک گرفت.

در عین حال، در بحث تربیت معلم، علاوه بر این دوگانه، چالش‌های دیگری نیز وجود دارد. در حالی که طرفداران رویکرد عملی، معتقدند پیچیدگی عمل معلمی، مانع از آن است که بتوان آن را به صورت دستورالعمل‌های مشخص تعیین کرد و آموزش داد، تربیت معلم با چالش مهم دیگری هم دست به گریبان است و آن، دشواری ادبیات فلسفی و به همین دلیل عدم ارتباط معنادار معلمان با آن‌هاست. در این میان، کلاندینین، روایت را بستر مشترکی می‌داند که دو دسته کارگزاران و پژوهشگران می‌توانند در آن به تعامل بپردازند و فهم‌هایی معنادار از تربیت حاصل کنند و به تبادل گذارند (Calndinin, 2020). همچنین یازان^۳ با تأکید بر معناداری روایت برای معلمان و وجود نگاه کل‌گرایانه شناختی-عاطفی در آن، معتقد است استفاده از روایت در تربیت معلم می‌تواند رویکردی هویت‌ساز به شمار آید و به ساخت هویت معلمی کمک کند (Yazan, 2019).

¹ Dreyfus

² McDowell

³ Yazan

از سوی دیگر، لغزندگی رویکرد روایی، مبهم شدن برخی از مفاهیم فلسفی در بین سطور و وقایع روایت‌ها، تفسیربرداری افراطی مفاهیم در درون روایت و از دست رفتن روح تأمل و انتقاد در رویکرد روایی، از جمله نقدهای وارد بر رویکرد روایی در تربیت معلم است. هرست (Hirst & Carr, 2005: 167) معتقد است وظایف اصلی فلسفه تعلیم و تربیت شامل مواردی چون وضوح بخشیدن به فهم ما از آنچه در گفتمان و عمل تربیت در جریان است، بررسی دقیق صورت‌های منطقی استدلال‌های صورت گرفته در گفتمان و عمل تربیت و نیز پرسشگری درباره مفروضات این حوزه، در نگاه عملی یا روایی، معطل خواهند ماند و محقق نخواهند شد. همچنین هبرت^۱ نسبت به استفاده انحصاری و افراطی از رویکرد روایی-تأملی شون هشدار می‌دهد و معتقد است استفاده از این رویکرد و رویکردهای روایی منتج از آن، بدون در نظر داشتن رویکرد نظری و صریح و طرح انتقادات دقیق در آن، می‌تواند به ساده‌اندیشی منجر شود و ماهیت تأملی این رویکرد را زیر سؤال ببرد (Hebert, 2015). علاوه بر این، کاسیرس^۲ با زیر سؤال بردن رویکرد خود-تأملی در آموزش مهندسی، معتقد است این آموزش نمی‌تواند جای بررسی‌های نظری دقیق و صریح را بگیرد و استفاده از آن به صورت انحصاری، کج فهمی‌هایی در افراد ایجاد خواهد کرد (Caceres, 2017).

به نظر می‌رسد رویکرد روایی/عملی نه به عنوان رویکرد انحصاری آموزش مفاهیم فلسفی به معلمان، بلکه در مقام عنوان بستری برای تمرین بیشتر فهم مفاهیم فلسفی قابلیت طرح دارد. در این بستر، مفاهیم نظری آموخته شده می‌تواند با عمق و پیچیدگی و البته تفسیرهای بیشتر طرح شود و تجربه‌هایی بی واسطه‌تر، ماندگارتر و معنادارتر برای معلمان به همراه آورد. در ادامه ابتدا به ظرفیت‌های روایت خواهیم پرداخت و سپس، نحوه طرح موضوع «دیگری» در آن را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

روایت: چیستی و قابلیت‌ها

در این بخش ابتدا تلاش می‌کنیم، روایت و مؤلفه‌های آن را مد نظر قرار دهیم و سپس، قابلیت‌های آن را برای پرداختن به دیگری، بازشناسی کنیم.

اگر بخواهیم ریشه واژه «روایت» (narration) را مورد واکاوی قرار دهیم، به دو واژه لاتین «narrara» و «narrare» می‌رسیم. در حالی که اولی به معنای دانش و شناخت (Ahmadi, 2001: 176) است، دومی به معنای بازگو کردن و توضیح دادن است (Harper, 2024). از این رو می‌توان گفت روایت،

¹ Hebert

² Caceres

ترکیبی از دانستن و بازگو کردن آن است. به سخن دیگر، در درجه نخست، روایت حاوی دانش‌ها و بینش‌هاست و در درجه دوم، دغدغه بازگو کردن و توضیح دادن آن‌ها را دارد.

از سوی دیگر، روایت نسبتی با واقعیت برقرار می‌کند. زیرا هنگامی که سخن از دانستن به میان می‌آید، نیازمند مرجعی خواهیم بود تا دانستن را به آن منتسب کنیم: چه چیز را می‌دانم؟ امری که دانستن بدان تعلق می‌گیرد، باید از درجه‌ای از واقعیت برخوردار باشد، بنابراین می‌توان گفت روایت با واقعیت نسبتی برقرار می‌کند. اما پرسش اینجاست که این نسبت، از چه نوع است؟ ارسطو این نسبت را می‌مسیس (mimesis) می‌نامد. در تعریف واژه یونانی می‌مسیس، تقلید و بازنمایی آمده است. در عین حال به نظر می‌رسد منظور ارسطو از تعریف روایت با می‌مسیس، تقلید صرف نبوده بلکه نحوه‌ای از بازنمایی بوده است: می‌مسیس از نگاه او، «فعالیتی است خاص انسان و عبارت است از آفریدن چیزی که شبیه چیز دیگر باشد نه عین آن، چرا که هنرمند می‌تواند به شیوه خود، واقعیت را عرضه کند. بدین صورت می‌مسیس، تقلید صرف، اعم از تقلید اتفاقی یا هر نوع تقلید دیگر نیست، بلکه آفرینش سنجیده چیزی برای بازنمایی چیزی دیگر است.» (Simms, 2021: 82). بر این اساس، در عین پذیرش رابطه واقعیت و روایت، زاویه نگاه راوی و آفرینشگری وی نیز به رسمیت شناخته می‌شود. بنابراین بازنمایی را باید یکی از عناصر مقوم روایت به شمار آورد.

مؤلفه مقوم دیگر که روایت را از سایر انواع نوشتار متمایز می‌سازد، محوریت رویداد در آن است. ابوت با تأکید بر این دو مؤلفه، روایت را منحصر در همین دو ویژگی می‌داند: «بازنمایی یک رخداد یا مجموعه‌ای رخداد» (Abbott, 2018: 23). از این رو می‌توان گفت روایت بر بستر رویدادها پیش می‌رود و معنا می‌یابد. از این دو ویژگی می‌توان به شرط‌های لازم «روایت» تعبیر کرد.

دو ویژگی لازم روایت، باعث می‌شوند روایت، نسبت وثیقی با آدمی و زیست وی پیدا کند. از یک سو، آدمی در چنبره واقعیت اسیر است و در منظومه واقعیت زیست می‌کند بنابراین هر چیز که بخواهد در سپهر فهم وی قرار گیرد باید نسبتی با واقعیت برقرار کند و از سوی دیگر، زیست آدمی رویداد گونه است و زنجیره‌ای پیچیده و چندگانه از رویدادهای مختلف است. از این رو، فهم آدمی نیز از پیرامون خویش، فهمی رویدادی است. روایت با برخورداری از این دو ویژگی، بستر بسیار مناسبی برای ارتباط با آدمی خواهد ساخت.

در نگاهی ساختاری به روایت، می‌توان آن را متشکل از عناصری چون زمان، شخصیت و راوی یا زاویه نگاه دانست. این عناصر از همان دو ویژگی بازنمایی و رویداد بر می‌خیزند. ترکیب عنصر بازنمایی و رویداد باعث می‌شود عنصری به نام زمان در روایت به ظهور برسد. زمان روایی با زمان واقعی، نسبت یک به یک ندارد. بلکه گاه بسط می‌یابد و گاه قبض. گاه در روایت، چند سال در یک جمله بیان می‌شود و گاه، یک لحظه، کل روایت را به خویش اختصاص می‌دهد.

عنصر مهم دیگر، شخصیت است. از آنجا که رویدادها در روایت، انسانی‌اند، لاجرم باید بر دوش شخصیت‌ها پیش برده شوند. در واقع، این کنش‌ها و واکنش‌های شخصیت‌هاست که رویدادها را می‌سازد و به پیش می‌برد. علاوه بر شخصیت، زاویه نگاه، یکی از عناصر مهم روایت است. بر اساس همین تقسیم بندی است که آسابرگر، روایت را این‌گونه تعریف می‌کند: «توالی و تسلسل حوادث در زمان و مکان که به واسطه کنش شخصیت‌ها و از طریق صدای یک راوی یا تلفیقی از این دو نقل می‌شود» (Asaberger, 2001:79). وی با متمایز ساختن راوی از مشاهده‌گر و با طرح مفهوم کانون مشاهده معتقد است راوی کسی است که با بهره‌گیری از نمادهای زبان‌شناختی، وقایع و رویدادها را به مخاطب انتقال می‌دهد، در حالی که مشاهده‌گر، کسی است که این وقایع از عینک پنداری، روانشناختی و ایدئولوژیکی وی می‌گذرند. بنابراین کانون مشاهده دارای سه بعد مذکور است. درحالی‌که بعد پنداری، حاکی از زمان-مکان مشاهده‌گر است، بعد روانشناختی، بیانگر حالت شناختی-احساسی او است و بعد ایدئولوژیکی می‌تواند عمیق‌تر از این دو بعد، ناظر بر ابعاد جهان-شناختی وی باشد (Genette, in Remmon-Kenan, 2002: 70-78).

زاویه دید یا کانون مشاهده، جزئی از روایت را می‌سازد و با تغییر در ابعاد مختلف، ما این امکان را خواهیم داشت تا روایت‌های مختلف را شاهد باشیم. تلاش برای تغییر در جنبه پنداری کانون مشاهده، این امکان را به ما می‌بخشد تا بتوانیم بین شخصیت‌ها جابجا شویم، مکان و زمان مشاهده را تغییر دهیم و واقعیت و رویدادها را از منظرهای مختلف بنگریم. در هر یک از این منظرها و زاویه‌ها، ابعادی از قضایا بر ما مکشوف می‌شوند و ابعادی دیگر به خفا می‌روند. همین بازی میان کشف و کتم است که تعلیق را در روایت ایجاد می‌کند و قلب زنده و پیش برنده روایت می‌شود. این بازی میان کشف و کتم، امکان تفسیرهای مختلف را نیز فراهم می‌آورد و باعث می‌شود هر کس با تمرکز بر یک منظر، رویدادها را از زاویه‌ای خاص تفسیر کند. در واقع، در این جابجایی‌ها، کانون مشاهده ما هیچ‌گاه کامل و در جایگاه دانای کل قرار نمی‌گیرد و با تغییر در بعد پنداری، ابعاد روانشناختی و ایدئولوژیکی این کانون نیز تغییر خواهند کرد و روایت‌های مختلفی ساخته خواهند شد که هر یک در حال نمایش رُویه‌ای از واقعیت هستند.

وجه «آینه‌ای روایت و پرداختن به «دیگری» در تربیت معلم

بازی میان کشف و کتم و تغییر محل قرار گرفتن آینه راوی در روایت، ویژگی مهمی در روایت ایجاد می‌کند و آن قابلیت پرداختن به دیگری است. این دیگری، در عین برخورداری از موقعیت مکانی-زمانی مختلف، ویژگی‌های روانشناختی و جهان‌شناختی متفاوتی هم خواهد داشت. گویی در درون یک روایت با دو شخصیت، دست‌کم دو روایت در حال هم‌بودی‌اند. هر یک از این روایت‌ها با لنزهای

مختلف زمانی-مکانی، روانشناختی و جهان شناختی بیان می‌شوند و بنابراین روایت‌های مختلفی را نیز بیان خواهند کرد.

در حیطه ادبیات کودک، برخی داستان‌ها با الهام از این ویژگی و با بناکردن روایت بر مبنای آن، تلاش کرده‌اند تا از یک رویداد، داستان‌های متفاوتی برای مخاطب بیان کنند. برای نمونه، ایده این ویژگی آینه‌ای روایت را به صورت کاملاً آشکار در داستان‌های «بزی و غازی» می‌توان یافت. این داستان‌ها، روایت دو دوست صمیمی (بزی و غازی) است که هر بار با چالشی مواجه می‌شوند. نکته این داستان‌ها، «آینه‌ای» بودن آن‌هاست. یعنی داستان، به صورت متناظر، دوبار تعریف می‌شود. جهان داستان و شخصیت‌ها و اشیاء پیرامونی یکی هستند، رویدادها نیز مشترکند اما این منظر نگاه یا کانون مشاهده است که متفاوت می‌شود و در طول داستان، از یک رویداد، دو داستان خلق و تصویر می‌شود.

ایده این داستان را می‌توان «آینه‌ای» بودن نام نهاد. وجه «آینه‌ای» روایت، می‌تواند به‌خفا رفتن خویشتن و کشف یا ظهور دیگری مدد رساند و در نهایت، خواننده بتواند بین دو یا چند شخصیت بازی کند. هنگامی که یکی از این دوشخصیت، «من» و «دیگری» باشند، این بازی کشف و خطا به بازی من و دیگری تبدیل می‌شود و می‌تواند به پذیرش و درک دیگری کمک کند.

این ویژگی از داستان، اگر توسط معلم تمرین شود، می‌تواند فرصتی برای درک دیگری‌های او اعم از دانش‌آموزان، والدین، همکاران و مدیران فراهم آورد و وی را در مدیریت موقعیت‌های ارتباطی کمک کند. بر این اساس، اگر معلم قادر باشد، یک رویداد را از زوایای مختلف روایت کند و کانون مشاهده خود در روایت این واقعه را تغییر دهد و متکثر سازد، این زمینه برای این درک فراهم خواهد شد.

طرح تقویت همدلی در معلمان با تأکید بر وجه «آینه‌ای» روایت

با تأکید بر وجه «آینه‌ای» روایت، طرحی تربیتی طراحی شد تا معلمان با به‌خاطر آوردن یکی از موقعیت‌های رویدادی ویژه که تجربه کرده‌اند یا دانشجویان با تصور خیالی این موقعیت، یک‌بار از زاویه دید خودشان -معلم- و بار دیگر از زاویه دید شخصیت‌های مقابل درگیر در آن موقعیت، رویداد را روایت کنند. این طرح کارگاهی، نیازمند پیش‌نیازهایی است تا امکان تحقق داشته باشد. در ابتدا بر این پیش‌فرض‌ها متمرکز می‌شویم و سپس، به توضیح طرح و تشریح نتایج اجرای آن خواهیم پرداخت.

نخستین پیش‌نیاز اجرای این طرح، توانمندی اولیه مخاطبان برای نوشتن و روایت کردن است. بر این اساس، لازم است مخاطبان طرح، قادر باشند موقعیتی تربیتی را که توسط آن‌ها تجربه شده بر روی کاغذ و به صورت روایت درآورند. این قابلیت، مستلزم برخورداری افراد از قابلیت خیال‌ورزی است.

درعین حال، انتظار از مخاطبان، این نیست که نویسنده حرفه‌ای باشند و صرف بیان منسجمی از موقعیت و رویداد محوری آن که در آن حضور داشته‌اند، کافی است.

پیش نیاز دوم که می‌تواند به عنوان پیش‌نیازی برای جرأت نوشتن به شمار رود، وجود امنیت فکری-عاطفی در جمع و اعتماد متقابل افراد نسبت به یکدیگر است. هنگامی که فرد احساس امنیت فکری-عاطفی نداشته باشد و احساس کند به خاطر روایت موقعیت مخاطره آمیز تربیتی‌اش، بعدها دچار شماتت خواهد شد یا مورد بازخواست قرار خواهد گرفت، جرأت نوشتن را از دست خواهد داد. همچنین اگر فضای اعتماد همدلی در جمع برقرار نباشد، فرد روایتش را برای جمع نخواهد خواند و بنابراین ابعاد مختلف کانون مشاهده نیز مشخص نخواهند شد.

پیش‌نیاز سوم، شوق به آموختن و حل مسائل تربیتی است. اگر مواجهات تربیتی برای افراد اهمیت چندانی نداشته باشد و دغدغه حل مسائل تربیتی و درک دیگری‌های محیط فعالیت تربیتی برای آن‌ها پررنگ نباشد، فرد انگیزه شرکت در این طرح یا فعالیت را هم نخواهد داشت. وجود این انگیزه یا دغدغه از این رو اهمیت مضاعف دارد که بخش اساسی این فعالیت توسط خود افراد صورت می‌گیرد و از این رو، لازم است آن‌ها در آن، فعال باشند و بار اصلی را خود بر عهده گیرند.

هنگامی که جمعی با این ویژگی‌ها و پیش‌نیازها تشکیل شد، می‌توانیم این طرح یا فعالیت کارگاهی را اجرا کنیم. در این طرح کارگاهی، ابتدا برگه‌ای به افراد (معلمان و دانشجویان) داده شد که از آن‌ها می‌خواست، روایتی از یکی از برهه‌های خاص تربیتی خویش بنویسند. به شرکت‌کنندگان، فرصتی پانزده دقیقه‌ای داده شد تا روایت خویش از آن لحظه را بنگارند. همچنین از داوطلبان خواسته شد روایت‌های خود را برای جمع بخوانند. در ادامه از آن‌ها خواسته شد، پشت برگه را مورد توجه قرار دهند. در پشت برگه از آن‌ها خواسته شد تا خود را جای فردی دیگر قرار دهند که در روایت پیشین حضور داشته و در مقابل آن‌ها بوده است و در ادامه تلاش کنند تا واقعه را از منظر او بنگرند و از زبان او روایت کنند. در این مرحله، لازم بود فرد با به‌خفا سپردن خویش تلاش کند دیگری را در روایت خویش زنده کند و از زاویه نگاه او، رویداد را روایت کند. به سخن دیگر در این حالت، آینه در روایت، برعکس می‌شود و روی دیگر سکه را بازتاب می‌دهد. در این بازتاب و در این تغییر کانون مشاهده، ابعاد پنداری، روانشناختی و چه بسا ایدئولوژیکی نیز دستخوش تحول می‌شوند و فرد می‌تواند تفاوت نگاه‌ها و تفسیرها در این ابعاد را متوجه شود و علاوه بر درک خویش، به درک دیگری نیز نائل گردد.

در ادامه و پس از نگارش این وجه از منشور روایت و خواندن داوطلبانه آن، برخی از افراد، اذعان داشتند که نگاهشان به رویداد اتفاق افتاده تغییر کرده است. برخی اظهار می‌کردند حالا خشم یا اضطراب کمتری را از آن رویداد احساس می‌کنند، برخی دیگر می‌گفتند از میزان عصبانیت شان از شاگرد یا مدیرشان کاهش یافته و برخی دیگر حتی حق را به طرف مقابل یا همان «دیگری» می‌دادند.

یافته‌های حاصل از جلسات کارگاهی برگزار شده بر اساس این روش و اظهارات معلمان شرکت کننده در آن‌ها، نشان می‌داد این تغییر زاویه نگاه می‌تواند در عین کاهش خشم و ناکامی معلم از آن موقعیت تربیتی خاص، زمینه را برای بازاندیشی بر کل موقعیت تربیتی و کنش‌های ممکن پیش روی معلم فراهم سازد و وی را قادر سازد تا برای رویایی‌های آتی با موقعیت‌های مشابه تربیتی آمادگی بیشتری داشته باشد و کنش‌های بدیل بیشتری را برای تحقق در ذهن داشته باشد. همچنین در برخی موارد، معلم در فرایند تغییر زاویه نگاه و بازخوانی موقعیت خطیر تربیتی، به راه‌حل‌های پیوسته‌ای دست می‌یافت که در موقعیت مذکور قابل تحقق و عمل بودند و می‌توانستند وضعیت پیچیده و بغرنج موقعیت تربیتی را حل کنند.

پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه روایت، همدلی و تربیت معلم نیز نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کنند. از جمله استرلکوا^۱، بر تقویت و پرورش همدلی از طریق داستان تأکید می‌ورزد (Strelkova, 2021). همچنین والین و همکاران به شرح روش تقویت همدلی با داستان^۲ می‌پردازند (Wallin et al., 2018). نادینگز نیز معتقد است، با استفاده از داستان‌ها در تربیت معلم می‌توان احساسات معلمان را تحت تاثیر قرار داد و اشتیاق آن‌ها به تدریس را زنده کرد (Noddings, 2011). علاوه بر این، لاریتزن نشان می‌دهد که چگونه کتاب‌های داستان، می‌تواند همدلی را در معلمان بیفزاید (Lauritzen, 2019). در نهایت، بوردونارو نیز از رویکرد روایی برای تقویت فهم نسبت به دیگری‌ها بهره جسته و آن را برای تدریس و یادگیری درس تاریخ مؤثر یافته است (Bordonaro, 2016).

به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت «دیگری» در روابط تربیتی و به ویژه تعامل معلم و شاگرد، لازم است در تربیت معلم، جایگاهی ویژه برای درک «دیگری» و همدلی با وی در نظر گرفت. از سوی دیگر آینه‌ای بودن روایت، بستر مناسبی برای قرار گرفتن در موقعیت «دیگری» و تماشای جهان از منظر وی است. روایت‌ها می‌توانند روایت‌های نگاشته شده موجود باشند که حاکی از تعامل‌های تربیتی‌اند یا روایت‌هایی باشند که در لحظه توسط معلمان خلق می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

چالش‌های پیش روی وضعیت موجود تربیت و لزوم آموزش معلمان برای مواجهه عمیق و اثرگذار با این چالش‌ها، از مهم‌ترین اولویت‌ها و دغدغه‌های فعالان حوزه تربیت معلم است. در این میان، درک «دیگری» و تلاش برای ورود به دنیای او، یکی از خلاءهای جامعه ما به شمار می‌رود که در نظام آموزشی ما نیز دشواری‌های عمیق ایجاد کرده است. از سوی دیگر، دشواری ادبیات فلسفی و نگرانی

¹ Strelkova

² Method Empathy-Based Story (MEBS)

نسبت به برقرار نشدن رابطه معنادار معلمان (دانشجو-معلمان) با آن، همواره یکی از موانع حضور مطالب و بحث‌های عمیق فلسفی به دوره‌های آموزشی تربیت معلم بوده است.

نوشتار حاضر با تمرکز بر روایت در مقام مؤلفه‌ای معنادار در زندگی معلمان و تحلیل عناصر سازنده آن، عنصر زاویه دید را مورد تأکید ویژه قرار داد و تلاش کرد تا با طراحی طرحی مبتنی بر آن، معلمان را در رفت‌وآمد میان شخصیت‌های مختلف داستان و زاویه نگاه آن‌ها قرار دهد. این رفت‌وآمد میان زاویه دیدهای مختلف، امکان نوعی رفت‌وآمد در میان زوایای پنداری، روانشناختی و ارزشی مختلف را فراهم می‌آورد و از این رو، درک «دیگری» و جهان وی را تسهیل خواهد کرد.

به نظر می‌رسد، برخی دیگر از مؤلفه‌های روایت چون زمان و انسجام نیز قابلیت‌هایی برای بحث‌ها و آزمون‌های فلسفی داشته باشند. شناخت این قابلیت‌ها و طراحی فعالیت‌هایی در تربیت معلم مبتنی بر آن‌ها، می‌تواند به غنای بعد فلسفی تربیت معلم و در نهایت نهادینه ساختن نگاه‌های عمیق در معلمان یاری رساند. در عین حال، وابستگی این نوع طرح‌ها به قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی چون روایت‌نویسی، از جمله موانعی است که پیش روی این حرکت اصلاحی وجود دارد. این مانع، باعث می‌شود برخی معلمان که حائز این توانمندی نیستند، قادر نباشند در این طرح شرکت کنند. به نظر می‌رسد گزینش داستان‌های تربیتی مناسب، برای تعدیل این مانع مناسب باشد.

References

- Abbott, H. P. (2018). *The Cambridge introduction to narrative* (N. M. Sharafi & R. Pour Azar, Trans.). Tehran: Nashr-e Atraf. (In Persian)
- Ahmadi, B. (2001). *Structure and interpretation of text*. Tehran: Nashr-e Markaz. (In Persian)
- Asaberger, A. (2001). *Narrative in popular culture, media, and everyday life* (M. R. Liravi, Trans.). Tehran: Soroush Publications. (In Persian)
- Bagheri, K. (2011). Dialogue [Teacher and philosophy of education philosopher]. In *Collection of abstracts of the second national conference of the Iranian Philosophy of Education Association*. Tehran: Ministry of Education, Educational Research Institute. (In Persian)
- Bagheri Noaparast, K. (2013). Celebrating moderate dualism in the philosophy of education: A reflection on the Hirst-Carr debate. *Journal of Philosophy of Education*, 47(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12039>
- Bagheri, K. (2019). *Dialogue of teacher and philosopher*. Tehran: Scientific and Cultural Publication. (In Persian)
- Bagheri, K., Sajjadih, N., & Tavassoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in the philosophy of education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian)
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Borodano, A. (2016). *Coming to know others: Using a dual-narrative approach to foster empathy, identity, and historical thinking – A case study of history teaching and learning in a conflict environment* (PhD Dissertation). University of Michigan Library. <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/135911>
- Broudy, H. S. (1969). *Philosophy of education: An organization of topics and selected sources*. London: University of Illinois Press.
- Caceres, C. H. (2017). Re-educating the reflective practitioner: A critique of Donald Schön's reflective practice and design education for engineering. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31642.24004>
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55–73. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00363.x>
- Clandinin, D. J. (2020). *Journeys in narrative inquiry: The selected works of D. Jean Clandinin*. London: Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cochran-Smith, M. (2024). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295–299. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104268057>
- Derrida, J. (2002). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.). London & New York: Routledge.
- Ebrahimi, E. (2017). An ontological explanation of the educational relationship between teacher and student inspired by Levinas' philosophical thought (Master's thesis, University of Tehran). Tehran: University of Tehran. (In Persian)
- Elias, J. (2016). *Philosophy of education: Old and new* (A. Zarabi, Trans.). Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. (In Persian)
- Gadamer, H. G. (1979). *Truth and method* (W. Glen-Doepel, Trans.; J. Cumming & G. Barden, Eds.). New York: Crossroad.

- Hamlin, D. W. (1997). The tedium of philosophy of education?! In K. Bagheri & M. Attaran (Eds.), *Contemporary philosophy of education* (Trans.). Tehran: Mehrab-e Ghalam. (In Persian)
- Harper, D. (2024). Narration. In *Online Etymology Dictionary*. <https://www.etymonline.com/search?q=narration>
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361–371. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Hirst, P., & Carr, W. (2005). Philosophy and education—A symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 615–632. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00459.x>
- Iravani, S., Sharafi, M., & Yari Dehnavi, M. (2008). Why do teachers need to learn the philosophy of education? *Teaching and Education Quarterly*, 24(1), 6–36. <https://ensani.ir/file/download/article/20110218191246-472.pdf>. (In Persian)
- Khobazi Kenari, M., & Sebti, S. (2016). Perspective of Levinas's philosophy of ethics in education. Paper presented at the First National Conference on Ethics and Iranian Society, Tehran, Iran. (In Persian)
- Levinas, E. (2001). *Existence and existents* (A. Lingis, Trans.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Lauritzen, L. (2019). Bridging disciplines: On teaching empathy through fiction. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 31, 127–140. <https://tidsskrift.dk/sygdomogsamfund/article/view/116960>
- Long, F. (2020). Hirst, Carr and Husserl: The problem of pure theory. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/104228/T%C3%BCSE%20Bd%201_Theorien%21_01_03_Long.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Misawa, K. (2023). Practical rationality in education: Beyond the Hirst–Carr debate. *Journal of Philosophy of Education*, 57(1), 164–181. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhac002>
- Noddings, N. (2011). Stories and affect in teacher education. In C. Day & J. K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Professional learning and development in schools and higher education* (Vol. 100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_10
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative fictions: Contemporary poetics*. New York: Routledge.
- Sajjadih, N. (2022). *Genealogy and education* (2nd ed.). Tehran: University of Tehran Press. (In Persian)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Simms, K. (2021). *Paul Ricoeur* (M. H. Khosravi, Trans.). Tehran: Nashr-e Kargadan. (In Persian)
- Strelkova, L. P. (2021). Development of empathy through stories. *Russian Social Science Review*, 62(1–3), 175–198. <https://doi.org/10.1080/10611428.2021.1911539>
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. (2018). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 525–535. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>






- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305–322. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.693299>
- Yari Dehnavi, M. (2013). Biography and narrative of teachers' understanding of the role of philosophy of education in the evolution of their performance. *Journal of Curriculum Studies*, 2(3), 49–66. <https://doi.org/10.22067/fe.v3i2.23631>. (In Persian)
- Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1), e00388. <https://doi.org/10.1002/tesj.388>

Keshavarzian, S., Bagheri, K., Mehrmohammadi, M., Sajjadih, N., & Abdoli, A. (2025). From wandering to transformative art: Art education for Iran's Teachers in light of Maxine Greene's educational philosophy. *Philosophy of Education*, 9(2), 77-99.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

From Wandering to Transformative Art: Art Education for Iran's Teachers in Light of Maxine Greene's Educational Philosophy¹

Sadeq Keshavarzian² , Khosrow Bagheri³ , Mahmoud Mehrmohammadi⁴ ,
Narges Sajjadih⁵ , Afsaneh Abdoli⁶ 

Abstract

Art education for Iran's teachers in the schooling system—and the lack of a fitting philosophical foundation for it—remains problematic. Using an analytical–inferential method, this study examines Maxine Greene's works to outline a perspective for art education for Iran's teachers. The analysis shows that art can play three core roles in education: first, in the cognitive domain, it opens new horizons and cultivates the social imagination; second, in the moral domain, it fosters wide-awakeness, sensitivity to the situation of the other, and intersubjectivity; and third, in the practical domain, it provides a basis for social action and engagement in transforming the prevailing conditions. On this basis, an arts-centered curriculum should rest on sustained interaction among a philosophy of education, aesthetic experience, and moral responsibility. The practical implication is that teachers, grounded in such a foundation, can design transformative learning opportunities. Future research can investigate mechanisms for translating this philosophical outlook into teacher-education programs and into educational and curricular strategies.

Keywords: Wandering art, transformative art, art education, Iran's teachers.

¹ Received: 2025-02-23 Revised: 2025-08-13 Accepted: 2025-08-28 Published: 2025-09-21

² PhD Student, Department of Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: Sadeq.keshavarzian@gmail.com

³ Professor, Department of Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: khbagheri@ut.ac.ir

⁴ Professor Emeritus, Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Email: Mehrmohammadi.ir@gmail.com

⁵ Associate Professor, Department of Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: n.sajadih@gmail.com

⁶ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, University of Lorestan, Khorramabad, Iran. Email: afssanabdoli@gmail.com

Extended Abstract

Art education for teachers in Iran's schooling system remains problematic. On the one hand, the issue stems from the marginalization of the arts under function-oriented, test-driven policies; on the other, from the absence of clear philosophical foundations to explain the "why" and "how" of art education. Using an analytical–inferential method and a systematic reading of Maxine Greene's works, this study seeks to offer a credible outlook for the art education of Iranian teachers and to show how the arts—as a legitimate mode of understanding and world-making—can provide a basis for transformative learning. The article's focus is not on practical prescriptions but on a conceptual formulation of the problem and on clarifying the internal relation among educational philosophy, aesthetic experience, and moral responsibility.

In the first part, through a critical review of the status of the arts in educational systems, the article shows that neglecting the qualitative capacities of the arts reduces them to decorative activities and weakens their connections with symbolic understanding, the cultivation of imagination, and the formation of shared horizons of meaning. In the educational context of Iran, this situation converges with educational modernization, the dominance of imported models (especially behaviorism and positivism), and a rupture with indigenous traditions; in the absence of a coherent educational philosophy, it has resulted in theoretical and practical uncertainty in school art education and in teacher preparation.

An analysis of official documents reflects the same void. An examination of the *Teacher's Guide for Art in Primary Education*—one of the few official texts in this domain—shows that the guide offers no clear philosophical/educational grounding and, instead of articulating foundations, largely limits itself to lists of general goals and activities. Consequently, the relation among aims, methods, and assessment remains vague in the context of art education. Even the guide's explicit reference to an "art education approach," without sufficient theoretical explanation, in practice reinforces this ambiguity.

The article then identifies teacher education as the axis of problematization in art education: a shortage of well-trained teachers and the absence of meaningful pathways for professional development are among the most significant obstacles to realizing a credible approach in art classrooms. A review of domestic studies confirms these challenges and shows that, even where acceptable content is formulated, the lack of capable teachers and clear preparation models loosens the link between ideas and practice; hence the need for a careful appraisal of existing art-teacher education programs.

To answer the problem conceptually, the article turns to Maxine Greene's educational philosophy. At the ontological level, Greene understands the human being as a subject in the making and the world as an open horizon of possibilities; learners and teachers are formed in relation to the world and to others, and the arts are among the meaningful ways of shaping these relations. At the epistemological level, aesthetic experience is regarded as a way of knowing: the arts, by introducing "shocks to perception and opening new possibilities for seeing and saying, awaken perceptual sensibilities and create novel pathways for judgment and understanding. At the axiological level, moral/social

imagination is central: the capacity to “see the world from another’s perspective,” to build intersubjectivity, and to assume responsibility in the public sphere. Taken together, these three layers provide a conceptual basis for understanding art education as a process of cultivating imagination, moral sensitivity, and social agency.

The article’s central claim is that a responsible response to the current state of art-teacher education in Iran first requires a philosophical–educational groundwork on the basis of which a credible and warranted view of art education can be formulated. The focus on Greene matters because it enables answers to foundational questions of aims, principles, and perspectives in art education and moves the field from a state of drift toward an ethical–social horizon. Within this framework—and without entering into detailed practical recommendations—the article shows how the internal connection among educational philosophy, aesthetic experience, and moral responsibility can undergird a renewed understanding of art education and redefine the relations of the arts with learning, self–other, and the world.

In conclusion, the article insists that the problem of art education in Iran is, above all, a problem of foundations: the lack of a clear philosophical account of what art education is and why it matters leads to ambiguity in design and practice. A Greenean reading, as a conceptual apparatus, makes it possible to grasp the arts not as the periphery of education but as an authentic mode for opening horizons of perception, cultivating social imagination, and shaping shared values in the public space—a mode that takes on meaning in relation to teacher education and that clarifies the conversation about the aims and principles of art education.

کشاوریان، صادق؛ باقری، خسرو؛ مهرمحمدی، محمود؛ سجادیه، نرگس و افسانه عبدلی (۱۴۰۴). از هنر سرگردان تا هنر تحول آفرین: چشم‌انداز تربیت هنری معلمان ایران در پرتو فلسفه تربیتی ماکسین گرینی. *فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۷۷-۹۹.

از هنر سرگردان تا هنر تحول آفرین: چشم‌انداز تربیت هنری معلمان ایران در

پرتو فلسفه تربیتی ماکسین گرینی^۱

صادق کشاوریان*^۲، خسرو باقری^۳، محمود مهرمحمدی^۴، نرگس سجادیه^۵، افسانه عبدلی^۶

چکیده

تربیت هنری معلمان در نظام آموزشی ایران و نبود مبانی فلسفه تربیتی متناسب با آن هنوز مسئله‌دار است. این پژوهش با روش تحلیلی-استنتاجی، آثار ماکسین گرینی را واکاوی می‌کند تا چشم‌اندازی برای تربیت هنری معلمان ایرانی عرضه کند. تحلیل دیدگاه گرینی نشان می‌دهد که هنر در تربیت می‌تواند سه نقش اساسی ایفا کند: نخست، در ساحت شناختی، زمینه‌ساز گشودن افق‌های نو و پرورش تخیل اجتماعی است؛ دوم، در ساحت اخلاقی، موجب بیداری گسترده، حساسیت به وضعیت دیگری و ایجاد بیناذهنیت می‌شود؛ و سوم، در ساحت عملی و کنشی، هنر بستر اقدام اجتماعی و درگیرشدن در تغییر وضعیت موجود را فراهم می‌آورد. بر اساس این کارکردها، برنامه درسی هنرمحور باید بر تعامل مستمر میان فلسفه تربیتی، تجربه زیباشناختی و مسئولیت اخلاقی استوار شود. پیامد عملی پژوهش آن است که معلمان می‌توانند با چنین بنیانی، موقعیت‌های یادگیری تحول آفرین طراحی کنند. همچنین، پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی سازوکارهای بازگردان این چشم‌انداز فلسفی به برنامه‌های تربیتی و راهبردهای آموزشی و برنامه‌درسی بپردازند. **واژگان کلیدی:** هنر سرگردان، هنر تحول آفرین، تربیت هنری، معلمان ایران.

^۱ مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری نویسنده مسئول با عنوان «تبیین، ارزیابی و بازسازی تخیل اجتماعی در فلسفه تربیتی ماکسین گرینی با تأکید بر عاملیت و مسئولیت انسان و ارائه رهنمودهای تربیت هنری مبتنی بر آن برای معلمان ایران» است. دریافت: ۱۴۰۳-۰۵-۱۲ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۵-۲۲ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۰۶ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانشجوی دکتری، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل: Sadeq.keshavarzian@gmail.com

^۳ استاد، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: khbagheri@ut.ac.ir

^۴ استاد بازنشسته، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. ایمیل: Mehrmohammadi.ir@gmail.com

^۵ دانشیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: n.sajadieh@gmail.com

^۶ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه لرستان، ایران. ایمیل: affsanabdoli@gmail.com

مقدمه

بیاپید به سرآغاز تاریخ مصور بشر بازگردیم؛ به نقوشی که انسان‌ها بیش از ده هزار سال پیش بر دیواره غارها حک کرده‌اند. در رویارویی با این تصاویر، با زبانی تصویری و «غیرمستقیم»^۱ روبه‌رو می‌شویم که جلوه‌ای از تخیل، تلاشی برای ارتباط، و کوششی برای مفاهمه است. انسان نخستین، با بهره‌گیری از نمادها و اشکال، می‌کوشید معنا و منظور خود را به زیباترین شیوه بیان کند؛ و این، نخستین نشانه‌های هنر است.

همین وجه تخیلی، ارتباطی و معناافزا، ظرفیت بنیادینی به هنر می‌بخشد که آن را برای تعلیم و تربیت، به‌ویژه در ساحت‌های اخلاقی، اجتماعی و چندفرهنگی، ضروری می‌سازد. هنر همچون فرازبانی‌رهایی‌بخش، می‌تواند امکان درک متقابل، ایجاد بینادهنیت، و ترسیم جهانی مشترک را فراهم آورد. افزون بر این، هنر با گشودن افق‌های تازه در ادراک جهان، ما را به سطحی از معرفت عمیق رهنمون می‌شود که در دل سازوکارهای بازاری‌سازی و رقابت‌محور، به‌حاشیه رانده شده است.

با این‌همه، در گستره جهانی آموزش، نه‌تنها از ظرفیت‌های هنر غفلت شده، بلکه گاه کاربرد آن به ابزار سطحی و بی‌بنیاد تقلیل یافته است. در زمینه ایران، این وضعیت ریشه در عواملی چون ایستایی فلسفی، نوپایی آموزش و پرورش مدرن، و غلبه الگوهای وارداتی دارد که به غیاب مبانی نظری منسجم، به‌ویژه در تربیت معلم، انجامیده است.

این پژوهش، کوششی است برای یافتن تکیه‌گاهی نظری و چشم‌اندازی معتبر در حوزه تربیت هنری معلمان ایران بر اساس فلسفه تربیتی ماکسین گرینی^۲. در گام نخست، مسئله دوسویه غفلت و بدفهمی نسبت به جایگاه هنر در آموزش رسمی تبیین می‌شود؛ و در ادامه، ظرفیت‌های هنر در تربیت شخصی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی بررسی خواهد شد.

ادعای اصلی مقاله آن است که برای مواجهه مسئولانه با وضعیت آشوبناک کنونی در تربیت هنری معلمان ایران، نخست باید بنیانی فلسفی-تربیتی فراهم آید. بر این بنیان است که می‌توان تصویری موجه و معتبر از تربیت هنری ارائه کرد. تمرکز بر دیدگاه ماکسین گرینی از آن‌رو اهمیت دارد که از خلال آن، می‌توان به پرسش‌های بنیادین در باب اهداف، اصول و بینش‌های تربیت هنری پاسخ داد و این حوزه را از سرگردانی به‌سوی چشم‌اندازی مسئولانه و اجتماعی سوق داد. هرچند گستره نظری و تجربی گرینی در زمینه تخیل، زیبایی‌شناسی، و تربیت معلم، او را گزینه‌ای مناسب برای این

^۱ مقایسه میان ادبیات و فلسفه و زبان خاموش نقاشی مضمون کتاب مشهوری است از آندرو مالرو به نام آواهای سکوت که مرلوپنتی در یکی از شماره‌های مجله لتان مدرن تفسیری بر آن نوشت با عنوان «زبان غیرمستقیم و آواهای سکوت» (Lacoste, 2021, p. 126)

جست‌وجو می‌سازد، اما این انتخاب، ضرورت نقد، ارزیابی و بازسازی مفهومی را در مراحل بعدی پژوهش و پژوهش‌های پیشنهادی دیگر منتفی نمی‌سازد.

مسائل و چالش‌های تربیت هنری در گستره نظام‌های آموزشی

در بسیاری از نظام‌های آموزشی، جایگاه هنر به حاشیه رانده شده است؛ امری که تا حد زیادی ناشی از اولویت‌بخشی به دروس به‌اصطلاح «کاربردی» و تمرکز بر سنجش‌های کمی و استاندارد است (Robinson, 1993; Robinson, 2011). این رویکرد، نه‌تنها خلاقیت و حساسیت فرهنگی دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند، بلکه آن‌ها را از تجربه جنبه‌های کیفی تربیت، درک راز و رمزهای جهان، و مواجهه با حوزه‌هایی فراتر از سنجش‌پذیری اثبات‌گرایانه محروم می‌سازد.

الیوت آیزنر در تحلیل این مسئله، به مجموعه‌ای از عوامل ساختاری و معرفتی اشاره می‌کند: سیطره دیدگاهی صنعتی و فناوری‌محور که به «خرد ابزاری» اولویت می‌دهد؛ غفلت از انواع دیگر هوش و سواد؛ نگاه عاطفه‌محور و سطحی به هنر؛ و دشواری سنجش و ارزشیابی آموزش‌های هنری. چنین شرایطی موجب می‌شود هنر نه به‌مثابه یک امکان شناختی جدی، بلکه به‌صورت تزئینی و تفریحی تلقی شود (Eisner, 2002).

آیزنر ریشه معرفتی این نگرش را در سلطه اثبات‌گرایی^۱ و علم‌محوری قرن نوزدهم می‌داند. او با اشاره به سخن جرج بوش، رئیس‌جمهور وقت ایالات متحده، که خواستار «رنسانسی بزرگ در آموزش» شده بود، این پرسش را مطرح می‌کند که «بدون توجه به هنر، رنسانس چگونه ممکن است؟» (Eisner, 1994: 3). این پرسش، گویای شکاف ژرفی است که میان خط‌مشی‌های رسمی و ظرفیت‌های بنیادین هنر در تجربه انسانی پدید آمده است.

سخن طعنه‌آمیز آیزنر درباره «رنسانس بدون هنر»، یادآور این واقعیت تاریخی است که جنبش نوزایی در اروپا با خیزش ادبیات و هنر آغاز شد؛ اما در اسناد رسمی و اصلاحات فراگیر آموزش عمومی در دهه‌های اخیر، هنر و زیبایی‌شناسی اغلب جایگاهی حاشیه‌ای یا غایب دارند. برای نمونه، در سند ملی «امریکا ۲۰۰۰»^۲ در ایالات متحده، هیچ اشاره معناداری به هنرهای زیبا در اهداف کلان مدارس دیده نمی‌شود (Eisner, 1994: 3).

^۱ Positivism

^۲ منظور آیزنر سندی است به نام آمریکا ۲۰۰۰ (America, 2000) یا همان سند تحول آموزش و پرورش آمریکا که در اوایل دهه نود قرن بیستم تهیه و خط‌مشی اصلاحات آموزشی را تعیین کرده است.

در تأیید همین خلأ است که ماکسین گرینی با الهام از دیدگاه‌های جروم برونر^۱ و نلسون گودمن^۲، بر گونه‌های گوناگون ادراک و شناخت جهان تأکید می‌کند؛ گونه‌هایی که نه فقط از طریق ریاضیات و علوم تجربی، بلکه از رهگذر روایت، قصه و هنر نیز به دست می‌آیند (Greene, 2001: 56). گرینی یادآور می‌شود که بی‌اعتنایی به این شیوه‌های بدیل معرفت، به معنای چشم‌پوشی از جنبه‌هایی بنیادین در تجربه انسانی است.

البته، مغفول ماندن هنر تنها یکی از وجوه مسئله است. صرف گنجاندن هنر در جدول هفتگی مدارس، مشکلات بنیادی را برطرف نمی‌کند. فراتر از این، گودلیوس و اسپیرز به چالش‌هایی چون شکاف میان نظر و عمل، عدم ربط فرهنگی، و ناتوانی در تحقق رویکردهای میان‌رشته‌ای اشاره کرده‌اند (Gaudelius & Speirs, 2002). همچنین، هوسدن و گیلن بر ضرورت گذار از نقش‌های سنتی معلمان هنر به نقش‌هایی انتقادی‌تر و مشارکتی‌تر تأکید می‌ورزند (Heusden & Gielen, 2015).

گرت بیستا با تشخیص بحرانی مضاعف در تربیت هنری، دو گرایش آسیب‌زا را معرفی می‌کند: نخست، «بیان‌نگاری»^۳ که بر فردگرایی شدید و تأکید افراطی بر سوژگی دانش‌آموز استوار است؛ و دوم، «ابزاری‌نگاری»^۴ که با استانداردسازی اهداف و نادیده گرفتن تمایزهای فردی، تربیت هنری را به ابزاری برای پیشرفت در سایر دروس تقلیل می‌دهد (Biesta, 2014).

در گزارش تازه یونسکو با عنوان *آینده آموزش فرهنگ و هنر*^۵، بر نیاز به بازاندیشی در کارکردهای تربیت هنری در پاسخ به مسائل معاصر همچون درک تنوع فرهنگی، عدالت فرهنگی، و بحران‌های جهانی تأکید شده است (UNESCO, 2023). در همین راستا، هومارنیمی و هیلتونن لزوم توجه به موضوعاتی چون فرهنگ‌های محلی، گفت‌وگوی میان‌نسلی، و مشارکت اقلیت‌ها در برنامه‌های تربیت هنری تأکید دارند، اموری که فراتر از دغدغه‌های رایج گذشته، مانند بهبود نمره دروس دیگر از طریق آموزش هنر یا نگرش تزئینی و احساس‌محور به هنر قرار می‌گیرند (Huhmarniemi & Hiltunen, 2023).

با توجه به دیدگاه‌های پژوهشگران، می‌توان مسئله تربیت هنری را به گونه‌ای صورت‌بندی کرد که ریشه‌های مغفول ماندن و به‌حاشیه‌رفتن آن، عمدتاً از دو منشأ ناشی می‌شود: نخست، مجموعه‌ای از بدفهمی‌ها و مغالطه‌ها درباره ماهیت هنر؛ و دوم، نادیده گرفتن ظرفیت‌ها و قابلیت‌های تربیت هنری

¹ Jerome Bruner

² Nelson Goodman

³ expressivism

⁴ instrumentalism

⁵ The Future of Culture and Arts Education

(Mehrmohammadi & Kian, 2018: 28). اگرچه این دو وجه هم‌پوشانی‌هایی دارند، اما تفکیک آن‌ها می‌تواند برای تحلیل مسئله مفید باشد.

درک مغالطه‌ها و رفع ابهامات مفهومی نه‌تنها برای سیاست‌گذاران، بلکه برای معلمان پیشرو نیز اهمیت دارد. یکی از این مغالطه‌ها آن است که تفکر، صرفاً از طریق زبان ممکن است و بنابراین، هنر از حوزه تفکر بیرون است. مغالطه دیگر، باور به یگانگی روش علمی برای دستیابی به معرفت معتبر درباره جهان است. این نوع نگرش که احساس را از شناخت جدا می‌پندارد، موجب می‌شود برخی تصمیم‌گیران تربیتی، هنر را پدیده‌ای غیرشناختی و غیرضروری تلقی کنند (Mehrmohammadi & Kian, 2018: 28; Eisner, 1998).

از سوی دیگر، بی‌توجهی به ظرفیت‌های مثبت و کارکردهای متنوع هنر نیز مانعی مهم در برابر گسترش تربیت هنری است. حتی در شرایطی که تغییرات ساختاری و سیاستی در نظام آموزشی به‌کندی رخ می‌دهند، آگاهی معلمان از قابلیت‌های تربیتی هنر می‌تواند نقطه آغاز مهمی برای شکل‌گیری رویکردی مسئولانه و تحول‌آفرین باشد.

از منظر برخی معلمان که خود را مغلوب ساختارها و سیاست‌های رسمی می‌دانند و عاملیت خود را جدی نمی‌گیرند، تربیت هنری فاقد ظرفیت‌های رهایی‌بخش تلقی می‌شود. اما برای معلمانی که به تعبیر باقری (۲۰۲۳) به «تربیت در افق عاملیت» می‌اندیشند، هنر می‌تواند روزه‌ای برای رهایی روح، تقویت عاملیت و بازیابی فردیت انسانی باشد. چنین معلمانی، اگر آموزش‌دیده و برخوردار از بینش زیبایی‌شناختی باشند، می‌توانند ظرفیت‌های هنر را فهم کرده و آن را در فرآیند تربیت به‌کار گیرند. الیوت آیزنر یکی از ویژگی‌های مغفول هنر را چنین می‌داند که هنر به کودکان می‌آموزد امضای شخصی آن‌ها ارزشمند است؛ یعنی هر فرد می‌تواند با سبک و نگاه منحصربه‌فرد خود جهان را بازنمایی کند (Eisner, 2002, Chapter 8). این بینش، بنیانی برای پرورش عاملیت و استقلال شخصیت در تربیت است.

افزون بر این، هنر و تجربه زیبایی‌شناختی، ظرفیتی مهم برای پرورش اخلاقی دارند. چنان‌که ژان پل سارتر می‌گوید: «اگرچه ادبیات یک چیز و اخلاق چیزی کاملاً متفاوت است، اما در بطن امر زیبایی‌شناسی، امر اخلاقی را تشخیص می‌دهیم»^۱ (Sartre, 1949: 62–63). جان دیویی نیز به نقشی اخلاقی برای هنر قائل است و آن را عامل رفع پیش‌داوری و بازکردن چشم ذهن می‌داند (Dewey, 2014: 478).

¹ discern

ویژگی مهم دیگر هنر، تناسب آن با تربیت چندفرهنگی است. هنر می‌تواند ما را با تنوع فرهنگ‌ها، زبان‌ها و تمدن‌ها آشنا کرده و به‌قول اسمیت، از طریق «ضربه فرهنگی»^۱، معلمان را از خواب عادت به چیزهای آشنا بیدار کند و به آشنایی‌زدایی از امور روزمره بینجامد (Smith, 2002). گودلیوس و اسپیرز نیز بر این نکته تأکید دارند که «توجه به تنوع فرهنگی در نظام آموزشی، به‌ویژه با محوریت درس هنر، دانش‌آموزان را به ارتباط با فرهنگ‌های گوناگون ترغیب می‌کند و اشتراکات میان میراث آن‌ها را آشکار می‌سازد» (Gaudelius & Speirs, 2011: 209).

افزون بر این، هنر ظرفیتی مؤثر برای تربیت اجتماعی در اختیار ما می‌گذارد. از منظر ماکسین گرینی، تربیت اجتماعی باید بر اصولی چون عدالت، مراقبت و راستی استوار باشد؛ اصولی که فرد را به کنشگری اخلاقی در جامعه دعوت می‌کند (Greene, 1995: 68, 167, 197). هنرها، به باور او، می‌توانند در برابر نیروهای منفعل‌کننده و رضایت‌آرام‌بخش^۲ و کاذب مقاومت کرده و زمینه‌بیداری فردی و اجتماعی را فراهم سازند. این شکل از بیداری، با امتناع از آنچه فوکو (1984) «هنجاری‌سازی»^۳ می‌نامد، نسبت دارد؛ امتناعی که به‌ویژه در تجربه زیباشناختی می‌تواند نمود یابد (Greene, 1995: 135).

تبیین مسائل و چالش‌های تربیت هنری در ایران

در نظام آموزشی ایران که برآمده از فرایند نوسازی آموزشی در قرن اخیر است، تربیت هنری با چالش‌های مضاعفی مواجه است. از یک‌سو، غلبه الگوهای وارداتی در طراحی آموزش، به‌ویژه الگوهای رفتارگرایانه و اثبات‌گر، موجب شده است که جایگاه هنر به حاشیه رانده شود. از سوی دیگر، نوسازی آموزش با گسست از سنت‌های بومی همراه بوده و در غیاب یک فلسفه تربیتی بومی، نوعی بلاتکلیفی نظری و عملی در حوزه آموزش هنر و تربیت معلم پدید آمده است.

یکی از نمودهای این وضعیت را می‌توان در اسناد رسمی آموزش و پرورش مشاهده کرد. برای مثال، در سند *راهنمای معلمان هنر در دوره ابتدایی* که از معدود منابع رسمی در این حوزه است، تکیه‌گاهی فلسفی و تربیتی برای تربیت هنری معلمان به چشم نمی‌خورد و تمرکز سند عمدتاً بر مباحث فنی و تکنیکی محدود شده است (Radiour, Shapourian, Sharifzadeh, Marzban, Mahdavi, & Navabsafavi, 2012).

در لایه‌ای ژرف‌تر، باید به زمینه‌های فرهنگی و تاریخی نیز توجه داشت. باقری، ضمن اشاره به فشارهای ناشی از جهانی‌شدن و غلبه نگاه اقتصادمحور بر تعلیم و تربیت، تأکید می‌کند که در کشورهای

¹ culture shock

² bland

³ normalization

اسلامی مانند ایران، عوامل فرهنگی خاص‌تری نیز در به حاشیه‌رفتن هنر مؤثر بوده‌اند. وی معتقد است که تلقی فقهی خاصی از دین در تاریخ ایران، سبب بی‌مهری یا حتی تحریم برخی از گونه‌های هنری همچون نقاشی، مجسمه‌سازی و موسیقی شده است (Bagheri, as cited in Rezaei, 2015). یکی از مسائل مهم در زمینه تربیت هنری در ایران، کمبود نیروی انسانی آموزش‌دیده و متخصص برای ایفای نقش معلمی است. منیره رضایی این مسئله را از چالش‌های جدی نظام تربیت معلم در قلمرو هنر می‌داند (Rezaei, 2013). سایر پژوهش‌ها نیز بر نبود معلمان ماهر و کم‌توجهی به تربیت حرفه‌ای آنان در این زمینه تأکید کرده‌اند (Yasemi et al., 2014; Zolfagharian & Kian, 2014; Zamani Darani, 2017).

حتی در شرایطی که محتوای مناسب یا برنامه درسی مطلوبی برای تربیت هنری معلمان تدوین شده باشد، فقدان معلمان توانمند و همچنین نبود الگوها و رویکردهای روشن در تربیت آن‌ها، به‌عنوان موانعی اساسی در توسعه حرفه‌ای معلمان مطرح است. این چالش‌ها نشان می‌دهند که بررسی دقیق وضعیت فعلی برنامه‌های آموزش معلمان هنر، ضرورتی انکارناپذیر است.

تحلیل سند «راهنمای معلمان هنر در دوره ابتدایی» و اسناد مشابه در مقاطع دیگر (از جمله کتاب‌های درسی هنر و راهنمای آن‌ها) نشان می‌دهد که این متون فاقد تکیه‌گاهی روشن در فلسفه تربیت هستند. مقدمه این سند، انسجام نظری مشخصی ارائه نمی‌دهد و در آن، به‌جای تبیین مبانی فلسفی، صرفاً به ذکر مجموعه‌ای از اهداف و فعالیت‌های کلی هنری بسنده شده است.

در این سند آمده است: «رویکرد برنامه درسی هنر در دوره ابتدایی "تربیت هنری" است. انجام دادن فعالیت‌های هنری در فضایی که کودکان، آزادانه تخیل و اندیشه کنند، حواس‌شان تقویت شود، ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش یابد، عواطف و احساسات‌شان توسعه یابد و استعداد و خلاقیت‌هایشان شکوفا شود، به "تربیت هنری" منجر می‌شود» (Radiour et al., 2012).

هرچند این عبارات بر جنبه‌هایی مهم از رشد کودک تأکید دارند، اما فاقد وجه ممیز یک رویکرد تربیتی منسجم‌اند. اصطلاح «تربیت هنری» در اینجا نه به‌مثابه یک نظریه یا مدل مشخص، بلکه صرفاً به‌عنوان یک هدف کلی مطرح شده است. پرسش اصلی این است که چگونه می‌توان میان «مشغولیت هنری» (فعالیت‌های صرفاً اجرایی و تجربی) و «تربیت هنری» به‌مثابه فرآیندی دارای مبانی فلسفی، پیوندی موجه و معتبر برقرار کرد؟ پاسخی برای این پرسش در متن سند به چشم نمی‌خورد.

ضرورت مبانی فلسفی تربیتی برای تربیت هنری معلمان ایران

مسائل تربیت هنری در ایران را می‌توان بر طیفی گسترده مشاهده کرد؛ در یک‌سوی این طیف، فقدان مبانی نظری و فلسفی تربیت هنری و نبود برنامه درسی معتبر برای آموزش معلمان قرار دارد، و در

سوی دیگر، کمبود معلمان آموزش‌دیده و توانمند که بتوانند این نوع از تربیت را به‌درستی اجرا کنند. این دو وجه، یعنی ضعف مبنا و ضعف اجرا، در تعامل با یکدیگر، به تضعیف کلی تربیت هنری در نظام آموزشی انجامیده‌اند.

در چنین شرایطی، به‌نظر می‌رسد نخستین گام در عرصه نظری و پژوهشی، تعیین و تبیین یک مبنای فلسفی معتبر است؛ مبنایی که بتواند تصویری روشن از تربیت هنری ارائه دهد، اهداف، اصول، و دلالت‌های آن را استنتاج‌پذیر سازد، و به‌عنوان پشتوانه‌ای معنادار برای طراحی برنامه درسی و تربیت معلمان عمل کند.

هر دیدگاه تربیتی، بر پایه بنیان‌های فلسفی خود چارچوبی برای برنامه درسی شامل اهداف، اصول، روش، محتوا، فرصت‌های یادگیری و دیگر عناصر فراهم می‌کند، قاب تحلیلی برای فهم مسائل ارائه می‌دهد و در برابر تعارض‌هایی مانند مدرن در برابر پست‌مدرن، ابزارگرایانه در برابر غیرابزارگرایانه، یا فرایندمحور در برابر فرآورده‌محور موضع‌گیری و استدلال می‌کند (Smith, 1992).

پاسخ‌های متفاوت به پرسش‌هایی درباره هنر، یا روشن کردن پیش‌فرض‌ها در این‌باره، می‌تواند به گشودن چشم‌اندازهای متفاوت در تربیت هنری بینجامد. برای نمونه، اینکه آیا هنر دارای ارزش ذاتی است یا تنها ارزش ابزاری دارد و به‌دلیل اثرش بر یادگیری دروس دیگر اهمیت می‌یابد، دو مسیر متفاوت را ترسیم می‌کند (Mehrmohammadi & Kian, 2018). در نگاه نخست، هنر پنجره‌ای برای ادراک جهان، درک رمز و رازها و تحقق خویشتن است؛ اما در نگاه دوم، به‌مثابه ابزاری برای پیشرفت تحصیلی در سایر دروس در نظر گرفته می‌شود.

در نهایت باید تأکید کرد که رویکردهای تربیت هنری^۱ تنها زمانی می‌توانند تحول‌آفرین باشند که افزون بر برخورداری از مبانی نظری منسجم، واجد قرائتی‌رهایی‌بخش و اجتماعی از هنر نیز باشند. این دغدغه، یعنی جست‌وجوی رویکردی اجتماعی برای تربیت هنری که از مسائل درون‌ذاتی هنر فراتر رفته و به نیازهای جامعه‌آموزشی ما در حوزه‌های اخلاقی، اجتماعی و انتقادی پاسخ دهد، تا حد قابل توجهی در دیدگاه تربیتی ماکسین گرینی و تبیین او از تربیت هنری و زیبایی‌شناختی قابل مشاهده است. از همین‌رو، در نوشتار حاضر به آثار او استناد شده است.

^۱ آیزنر رویکردهایی همچون رشته‌محور، بیانگری، حل مسئله خلاق، شناختی، آماده شدن برای دنیای کار را در تربیت هنری مطرح می‌کند (Eisner, 2002, Chapter 2) با تعمق در هر کدام از آنها درمی‌یابیم پیش‌فرض‌ها، اهداف و نحوه نگرش به هنر است که وجه تمایزشان را برمی‌سازد و این تفاوت می‌تواند به تنوع نتایج و کارکردهای تربیتی بینجامد. برای مثال، رویکرد شناختی هنر را امری صرفاً عاطفی و احساسی تلقی نکرده و در مواجهه دانش‌آموزان با هنر، پرورش مهارت‌های سطح بالای تفکر را دنبال می‌کند.

نقش دیدگاه فلسفی ماکسین گرینی در تربیت هنری

ماکسین گرینی به عنوان فیلسوف تربیت و مربی تأثیرگذار شناخته می‌شود. به نظر می‌رسد از رهگذر بازخوانی انتقادی دیدگاه او، می‌توان در مواجهه با سرگردانی‌ها و دوگانه‌های تربیت هنری، آن‌گونه که اسمیت (۱۹۹۲) اشاره کرده، به تصمیم‌هایی سنجیده و مبتنی بر دلایل موجه دست یافت و راهایی برای پاسخ به پرسش‌های بنیادی این حوزه گشود. در ادامه، به بررسی عناصر هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و تلقی گرینی از تربیت هنری می‌پردازیم.^۱

دیدگاه هستی‌شناختی و انسان‌شناختی

از نظر گرینی، آنچه در جهان اهمیت دارد انسان و «شدن» او است. هستی از دیدگاه او محصول برخی نیروها یا ارتباطاتی مانند تخیل، نیروهای تولید و ناخودآگاه است. هستی نوعی آفرینش جمعی به‌شمار می‌آید که از راه بازنمایی^۲ (زبان) و انجام دادن (عمل)^۳ تحقق می‌یابد. جهان در نظر او متکثر، نسبی و چندبُعدی است و مملو از امکان‌ها و چشم‌اندازهایی است که نامعلومی و گشودگی آن، زمینه را برای ابتکار و خلق انسانی فراهم می‌کند. از همین رو، ادراک جهان وابسته به تفسیر فردی هر انسان است (Greene, 1973: 137). در نگاه او، جهان عرصه خلق و امکان است و «همه دارای قدرت خلق جهان هستند» (Greene, 2001: 181).

انسان در نگاه گرینی آزاد است و به واسطه این آزادی، در حال «شدن» است (Greene, 1987: 163). او ناتمام، در حال پدیدار شدن^۴ و با وجود آزادی، در جهانی پرتاب‌شده و ناگزیر زیست می‌کند؛ جهانی که خود آن را انتخاب نکرده است. با این حال، انسان برای درک آنچه بر او می‌گذرد، برای تفسیر، خلق امکان‌ها، عمل در برابر جبرها و اصلاح کمبودها، آزادی دارد. گرینی در مصاحبه‌ای با آیرز، با عنوان «تخیل اجتماعی»^۵ بر همین نکته تأکید می‌کند: «ما نمی‌توانیم انتخاب کنیم که در جهانی غیرهسته‌ای زندگی کنیم، اما می‌توانیم انتخاب کنیم که در جهانی تهدیدشده با خطر هسته‌ای، چه کسی باشیم» (Ayers, 1995).

^۱ این دسته‌بندی شامل دیدگاه‌های هستی‌شناختی و انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است و عمدتاً از رساله دکتری «تربیت مبتنی بر تخیل» اثر عبدلی (Abdoli, 2018) اقتباس شده است. گرینی خود چنین نظم مفهومی روشنی در ارائه آرای فلسفی‌اش ندارد. همچنین، از آنجا که در اندیشه او هستی‌شناسی و انسان‌شناسی به‌شدت درهم‌تنیده‌اند و می‌توان آن را نوعی تقلیل هستی‌شناسی به انسان‌شناسی دانست، این دو حوزه در نوشتار حاضر ذیل یک عنوان مشترک بررسی شده‌اند.

^۲ representing

^۳ praxis

^۴ emerge

^۵ Social imagination

گرینی ساختارها و محدودیت‌ها را به رسمیت می‌شناسد، اما در نهایت انسان را صاحب عاملیت می‌داند (Greene, 1995, 2001). او بر توانایی انسان برای خروج از خویشتن و همدلی با دیگران از رهگذر تخیل تأکید دارد؛ تخیلی که انسان را قادر می‌سازد از چشمان یک غریبه ببیند و از طریق گوش‌های او بشنود (Greene, 1995: 3). به‌ویژه، گرینی تخیل را گذرگاهی برای شدن در نسبت میان خود، دیگری و جهان می‌داند (Taliaferro, 1988: 95).

دیدگاه معرفت‌شناختی

گرینی منتقد معرفت‌شناسی اثبات‌گرا و عقل‌گرا و مفروضات آن‌هاست؛ دیدگاه‌هایی که معناهای فردی را بی‌اعتبار می‌دانند و ابزارهایی چون شهود، عاطفه و تخیل را در فرآیند درک حقیقت نمی‌پذیرند (گرینی، ۱۹۹۵). او همچنین با فلسفه روشنگری مخالف است؛ فلسفه‌ای که مدعی وجود یک پاسخ صحیح برای هر پرسش بود و بعدها از سوی جریان‌هایی چون پست‌مدرنیسم، فمینیسم و نظریه‌های انتقادی نیز به چالش کشیده شد (Odenwald, 2010).

در دیدگاه گرینی، فرد نه‌تنها مسئول ساختن دانش خویش است، بلکه از رهگذر ارتباط با دیگری می‌تواند شناخت خود را گسترش دهد و به فهمی عمیق‌تر دست یابد.

در تحلیل معرفت‌شناسی گرینی، باید به دیدگاه او درباره واقعیت نیز توجه کرد. او نه به ایستایی کامل واقعیت باور دارد و نه به بی‌ثباتی مطلق آن. به باور او، «جهان متشکل از یک‌سری واقعیت‌های قابل لمس است» (Greene, 2001: 12). اما هر فرد با توجه به تجربه‌های زیسته، فرهنگ، شکل زندگی و تخیل خود، جهان را به‌گونه‌ای متفاوت درک می‌کند. از این‌رو، «واقعیت تفسیری است» (Greene, 1998: 21).

با وجود این تأکید بر تفسیرپذیری، گرینی با پیروی از اندیشمندان انتقادی، برای همه دیدگاه‌ها ارزش و اعتبار یکسان قائل نیست (McLaren & Torres, 1998: 197). از دید او، واقعیت امری مشروط، ناتمام و قابل بازسازی است؛ نه حقیقتی داده‌شده و ایستا که باید برای همیشه پذیرفته شود. گرینی همه دانش‌ها را دارای چشم‌اندازی محدود و ناتمام می‌داند (Greene, 1988). از این‌رو، می‌توان او را تا حدی نسبی‌گرا دانست، اما نه به‌گونه‌ای که به نفی معنا یا اخلاق بینجامد. در نگاه او، هنرها نه‌تنها محرک تخیل‌اند (Greene, 1995)، بلکه نحوه‌ای از درک جهان را فراهم می‌آورند. هنرها گاه با ایجاد ضربه‌هایی در ادراک، آگاهی را بیدار می‌کنند و از این‌رو، دارای نقشی معرفت‌شناختی‌اند که باید در تربیت جدی گرفته شوند.

دیدگاه ارزش شناختی

گرینی در بیشتر آثار خود، به صورت مستقیم یا ضمنی، دغدغه‌های اخلاقی خویش را بیان می‌کند. در نگاه او، اخلاق با مفاهیم کلیدی اگزیستانسیالیستی مانند انتخاب، تصمیم‌گیری در موقعیت، و آزادی پیوند دارد. هرچند او به اصولی چون آزادی و عدالت، که به ساخت جهان عمومی و خیر مشترک کمک می‌کنند، ارجاع می‌دهد، اما این اصول نه به عنوان بخشنامه‌هایی جهان‌شمول، بلکه به مثابه معیارهایی اند که باید در موقعیت، از سوی فرد انتخاب، تفسیر و زیست شوند.

تأکید او بر تخیل اخلاقی و اجتماعی که در پی خیر عمومی است، گویای همین نگاه است. گرینی در سخنانش، بر ضرورت درک جهان از منظر دیگری برای همدلی با او تأکید می‌کند (Greene, 1995). او تخیل مطلوب را نوعی تخیل دارای خودتأمل‌گری انتقادی^۱ می‌داند که به تحقق عاملیت اخلاقی می‌انجامد. از نظر او، باید بتوانیم کنش خود را بر پایه همدلی با دیگران شکل دهیم (Greene, as cited in Ayers, 1995).

ابعاد اگزیستانسیالیستی اخلاق در اندیشه گرینی به روشنی نمایان است. او مسئولیت را در تخیل و عمل در برابر بی‌تفاوتی می‌بیند و تصریح می‌کند که «تربیت اخلاقی باید به وسیله مسئولیت فرد برای حالت بهتری از جهان به اوج برسد» (Greene, 1978: 48). همچنین، یادگیری را امری مبتنی بر حساسیت اخلاقی می‌داند و آن را بنیان اصلی فهم و تربیت برمی‌شمارد (Greene, 1978).

فلسفه تربیت هنری ماکسین گرینی

مرور توصیف‌ها و تحلیل‌های گرینی، به‌ویژه در آثار اخیرش که به تربیت هنری و زیبایی‌شناختی پرداخته (Greene, 1995, 2001)، نشان می‌دهد او با تأکید بر تبیینی خاص از ماهیت هنر و تربیت هنری، در پی ارائه رویکردی اجتماعی، انتقادی و اخلاقی است و بر مفاهیمی چون تخیل، تخیل اجتماعی، مقاومت، بینادهنیت، فضای عمومی و ارزش‌های مشترک پافشاری می‌کند.

عمق فلسفی دیدگاه‌های تربیتی گرینی، زمینه‌ای مناسب برای الهام و استنتاج در تربیت هنری معلمان فراهم می‌کند؛ به‌ویژه با توجه به تأکید ضمنی او بر رویکردی که به جای تخیل فردی، جنبه‌های اخلاقی و اجتماعی تخیل را کانون هنر می‌داند. چنان‌که گرینی درباره اشتغال به فعالیت هنری با تمرکز بر تخیلی غیرخودمتمركز، یا به عبارت دیگر تخیل اخلاقی و اجتماعی، می‌گوید: «من قبلاً گفته‌ام که در جهانی که تخیل در آن زنده است، مردم توان آن را دارند که از طریق چشمان یکدیگر نگاه کنند و از منظر هم، جهان را دریابند... درگیری با هنر به آنان اجازه می‌دهد تا... با چشمان یکدیگر ببینند، با هم درباره خود، جهان، آنچه هست و آنچه می‌تواند باشد گفتگو کنند... من می‌خواهم باور داشته

¹ Critical self-reflection

باشم چیزی که بعضی از ما آن را تخیل اخلاقی می‌نامیم، در رویارویی با هنرها ژرف‌تر، آزادتر و افزوده می‌شود (Greene, 2001: 109). گرینی در ادامه این سخن ریچارد کرنی را نقل می‌کند: «زمان ظهور گونه‌ای نو از تخیل فرا رسیده است، تخیلی که آموزش دیده است و نمی‌تواند تنها بر خود متمرکز باشد، تخیلی آگاه از این‌که معنا نه از ذهنیت خودش^۱، بلکه در پاسخ و مسئولیت نسبت به دیگری پدیدار می‌شود» (Kearney, 1988: 387, as cited in Greene, 2001: 109).

این منظر، یکی از دقیق‌ترین توصیف‌های او از نسبت میان هنر و تخیل در پیوند با اخلاق و اجتماع است و می‌تواند جهت رویکرد تربیت هنری معلمان را روشن سازد. از این منظر، می‌توان دیگر عناصر مانند اهداف، اصول و خطوط راهنمای تربیت هنری را نیز در آثار او بازیافت و تصویری کامل‌تر ترسیم کرد.

چشم‌انداز تربیت هنری معلمان ایران با اتکا به فلسفه تربیتی ماکسین گرینی

تربیت هنری یکی از ابعاد مغفول و درعین‌حال مهم تربیت است که هنر را در کانون خود قرار می‌دهد. همان‌گونه که گفته شد، ماکسین گرینی در دو اثر اخیر خود، *رهاسازی تخیل و تغییراتی برگیتار آبی*، تصویری نسبتاً منسجم از تربیت هنری ارائه می‌کند که با خوانشی متمرکز، می‌تواند به رهنمودهایی برای تربیت هنری معلمان بینجامد و چشم‌اندازی تازه نسبت به هنر و تربیت هنری پیش رو نهد. تربیت هنری از منظر گرینی، با معنای سنتی آن متفاوت است؛ معنایی که به گفته آیزنر به یک رویکرد صرفاً بیانگرانه محدود می‌شود (Eisner, 2002) و به تعبیر خود گرینی، گاه به ارج‌شناسی هنری^۲ صرف تقلیل می‌یابد. آنچه رویکرد گرینی را متمایز می‌سازد، تأکید بر پرسشگری نسبت به هنر به‌مثابه فرایند و فرآورده، معناجویی، و گسترش تفکر امکان‌اندیش است. این همان شیوه اندیشیدنی است که در پی آن است تا بدیل‌هایی برای واقعیت تحمیلی، داده‌شده و تکراری زندگی روزمره بیابد (Greene, 1995, 2001).

از منظر گرینی، تربیت فرایندی است که افراد را توانمند می‌سازد تا متفاوت شوند و به حوزه‌های معنایی متکثر راه یابند. منظور از متفاوت شدن، آن است که هر فرد از خلال تربیت، یکتایی و منحصربه‌فرد بودن خود را کشف و تجربه کند. در همین زمینه، گرینی تصریح می‌کند: «تربیت هنری بر کندوکاو در مدیوم‌هایی چون رنگ، صدا، حرکت، و تجربه آن‌ها متمرکز است. این امر، امکان بروز

¹ Own subjectivity

² Art appreciation

انواع شیوه‌های بیان، راه‌های متنوع یادگیری یک هنر (یا یک مصنوع)، و روش‌های متعدد برای به‌جا گذاشتن اثری بر جهان را فراهم می‌آورد» (Greene, 2001: 6).

در نگاه گرینی، تربیت هنری از ادراک فردی و ساحت عاطفی آغاز می‌شود و سپس دیگر ابعاد شناختی و حرکتی را نیز دربر می‌گیرد. توصیف او از معلم، نمایانگر نگاه خاصش به تربیت هنری است؛ او می‌نویسد: «معلمان می‌توانند نه تنها از منظر شناختی و بر اساس قواعد، بلکه با عواطف، نظام عصبی، و بدن-ذهن‌هایشان^۲ رابطه‌ای شگفت‌آور با جهان ایجاد کنند» (Greene, 2001: 6).

بر پایه مبانی فلسفی تربیتی ماکسین گرینی، می‌توان قرائتی ویژه از تربیت هنری به دست داد که افق‌های تازه‌ای برای آموزش و آماده‌سازی معلمان می‌گشاید. این قرائت، نشانگر گذار از رویکردی فردگرایانه و منفصل به هنر - آنچه می‌توان «هنر سرگردان» نامید - به سوی برداشتی اجتماعی، اخلاقی و تحول‌آفرین از هنر است.

با تأمل در آثار گرینی، به‌ویژه دو کتاب مهم او *رهاسازی تخیل و گیتار آبی*، و با توجه به تأکید او بر مفاهیمی چون تخیل اجتماعی، زیبایی‌شناسی انتقادی و مسئولیت اخلاقی، می‌توان کارکردهای هنر را در تربیت، در قالب سه محور کلی دسته‌بندی کرد:

۱. **هنر در مقام پرورش و افزایش تخیل اجتماعی:** در دیدگاه تربیت هنری ماکسین گرینی، برخلاف آموزه «هنر برای هنر»^۳، هنر عرصه‌ای برای پرورش تخیل اجتماعی و برانگیختن حساسیت‌های اخلاقی است. در این رویکرد، تخیل غیرفردمحور یا اجتماعی جایگاه مرکزی می‌یابد؛ تخیلی که خودبنیاد، بسته و منفصل از دیگران نیست، بلکه ناظر به پیوندهای انسانی، مسئولیت‌پذیری و دگرخواهی است. گرینی تخیل اجتماعی را چنین توصیف می‌کند: «توانایی ابداع دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهایی^۴ از آنچه باید باشد [و هنوز نیست] و آنچه در جامعه ناقص ما، در خیابان‌های محل زندگی‌مان، در مدارسمان [می‌تواند] ممکن

¹ Craft

² body- minds

^۳ پیروان هنر برای هنر (Parnassianism) هنر را فاقد هر گونه مأموریت و هدف اجتماعی و اخلاقی می‌دانند. در این دیدگاه، «هنر هیچ هدفی جز خود و فراتر از خود ندارد» و باید حالتی بی طرف یا فارغ از گرایش‌های شخصی داشته باشد. در آیین «هنر برای هنر»، قالب و فرم بیان هنری از محتوا ارزشمندتر و مهم‌تر است و هنر محض که جنبه اخلاق‌گرایانه یا امیدپرورانه ندارد مورد نظر است. به عبارت دیگر، بر اساس دیدگاه کانت که ذات زیبایی را مستقل از منافع مادی می‌دانست، دیدگاه «هنر برای هنر» نیز چیز زیبا را فارغ از کارکرد، فایده و بیان احتیاج تلقی می‌کند. بنابراین هنر، هدف است نه وسیله (Seyyed Hosseini, 2005, p. 477; Nouri Kotnabi, 2006, p. 414).

⁴ Visions

باشد» (Greene, 1995: 5). این نوع تخیل، ظرفیتی است برای بازسازی و اصلاح نقصان‌های واقعیت و گشودن افق‌هایی نو بر مبنای اصولی چون آزادی، عدالت و مراقبت. از نظر گرینی، هنرها و تخیل اجتماعی از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند؛ چراکه هنرها بستر پرورش و فعلیت‌بخشی به تخیل اجتماعی را فراهم می‌کنند. همان‌گونه که برخی تأکید کرده‌اند، «تخیل اجتماعی بدون هنر متوقف می‌شود» (Spector, Lake, & Kress, 2017). بر همین اساس، گرینی می‌کوشد تربیت هنری را از سطحی فردی، لذت‌جویانه و صرفاً عاطفی فراتر برده، آن را به تخیلی اخلاقی، تربیت‌یافته، و غیرخودمتمركز پیوند دهد؛ تخیلی که به تعبیر ریچارد کرنی، بر خود تأمل دارد و «معنا را نه از درون ذهنیت فردی، بلکه در پاسخ و مسئولیت نسبت به دیگری جست‌وجو می‌کند» (Kearney, 1988: 387).

۲. **هنر در مقام گفت‌وگوی بیناذهنی، برانگیختن بیداری و مرئی‌سازی انتقادی:** در دیدگاه گرینی، هنر از تجربه‌ای شخصی و وجودی آغاز می‌شود اما در همان‌جا متوقف نمی‌ماند. اگر تجربه هنری صرفاً در سطح لذت فردی یا ابزار عاطفی باقی بماند، به ابزاری برای انفعال و توده‌وارسازی بدل می‌شود. آن‌گونه که گرینی تأکید می‌کند، دستیابی به «بیداری گسترده»^۱ مستلزم آن است که فراتر از دریافت‌های شخصی، به پرسش‌گری، گفت‌وگو، و فهم مشترک از تجربه‌های زیباشناختی دست یابیم. او این بیداری را، به پیروی از شوتس^۲ (۱۹۶۷)، نوعی آگاهی ژرف و هشیاری دائم نسبت به جهان و دیگران می‌داند؛ نوعی حضور فعال در اکنون زیسته که ما را نسبت به واقعیت، حساس و گشوده نگاه می‌دارد (Greene, 1978, 1995). راتینز و ابراهیم این بیداری را در پیوند با «هشیارسازی»^۳ فریره^۴ می‌فهمند و از امکانی برای پدagoژی انتقادی سخن می‌گویند که بر پایه کثرت‌گرایی، امید و تخیل، به سوی جامعه‌ای دموکراتیک گام برمی‌دارد (Rautins & Ibrahim, 2011). گرینی با الهام از فریره (۱۹۷۰)، گفت‌وگو را نه فقط ابزار انتقال مفاهیم، بلکه کنشی برای نام‌گذاری جهان، درک واقعیت و دستیابی به خیر مشترک می‌داند. او می‌نویسد: «[من] هنر را به کشف تنوع فرهنگی، ایجاد جماعت و بیدار شدن در جهان وصل می‌کنم... هنرها دیدگاه و چشم‌اندازهای تازه‌ای در مورد جهان زیسته ارائه می‌دهند. مواجهه آگاهانه با آثار هنری اغلب منجر به آشنایی‌زدایی شگفت‌آور از چیزهای معمولی می‌شود» (Greene, 1995: 5).

¹ wide-awakeness

² Schutz

³ conscientization

⁴ Freire

این دیدگاه، هنر را به ابزاری برای مرئی‌سازی بدل می‌سازد؛ مرئی‌سازی چیزهایی که به واسطه ساختارهای اجتماعی یا گفتمان‌های مسلط نامرئی شده‌اند. تبعیض‌های نژادی، طبقاتی و جنسیتی اغلب در بطن عادت‌واره‌های روزمره پنهان می‌مانند. هنرها با شکستن این عادت‌واره‌ها و ایجاد فاصله تأملی، ما را به دوباره‌دیدن جهان فرامی‌خوانند (Abdoli, 2018). این نگاه، هنر را کنشی مقاوم می‌داند؛ مقاومتی در برابر نیروهایی که افراد را به انفعال و تسلیم در برابر وضع موجود سوق می‌دهند. گرینی در پیوند با اندیشه فوکو، از هنر به‌عنوان امتناعی در برابر «هنجاری‌سازی» یاد می‌کند (Greene, 1995: 135). در این چارچوب، تربیت هنری فقط آموزش مهارت یا انتقال تکنیک نیست، بلکه دعوتی است به دیدن، گفت‌وگو، نقد، و دگرگونی. هنر به معلمان و دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه ریاکاری‌ها، بی‌عدالتی‌ها و «تضادهای موقعیت»^۱ (Bagheri, Sajadyeh, & Tavassali, 2010) را آشکار کنند و در پی آن، امکان‌های دیگر را تصور نمایند. همان‌طور که گرینی می‌گوید: «باید با عینیت، ظلم و بی‌عدالتی مقابله و در برابر آن مقاومت کنم، وگرنه چرا زندگی کنم؟» (Greene, as cited in Ayers, 1995). از این منظر، تربیت هنری با نگاهی اخلاقی و انتقادی، نسبت به رنج‌های جهان بی‌تفاوت نمی‌ماند و در پی ترمیم و تغییر است. زیبایی‌شناسی در این رویکرد، می‌تواند با ایده زیبایی‌شناسی ستمدیدگان^۲ بوآل^۳ (۲۰۱۹) پیوند یابد؛ هنری که در خدمت آزادی، نقد، و ساختن جهانی عادلانه‌تر است. دستیابی به چنین افق‌هایی، مستلزم درکی ژرف‌تر از هنر در میان معلمان است؛ درکی که بتواند امکان‌های تازه‌ای برای یادگیری و دیدن پدید آورد، و تربیت هنری را از ورطه سطحی‌گرایی و تکنیک‌زدگی نجات دهد.

۳. **هنر در مقام آفریننده افق‌های اجتماعی:** اگر پرداختن به تخیل و تخیل اجتماعی، هنر و ادبیات را از مهم‌ترین موضوعات و دغدغه‌های اساسی گرینی بدانیم، در ارجاعات متعدد او می‌بینیم که به اموری همچون رؤیا، اتوپیا و آنچه هنوز نیامده اما خواهد آمد اشاره می‌کند و هنرها و ادبیات را با کارکرد افق‌گشایی پیوند می‌دهد. چنان که میلر اظهار می‌کند، «به اعتقاد گرینی، هنرها و ادبیات نه‌تنها می‌توانند آنچه را که «هست»، بلکه آنچه را که «ممکن

۱. جستجو و برملا کردن یا «کشف تضادها و تناقض‌های موقعیت» به عنوان یکی از مراحل پژوهش انتقادی در فلسفه تربیت مورد توجه قرار گرفته است. (Bagheri, Tavassoli & Sajadieh, 2011) با توجه به لحن این بخش از رویکرد تربیت هنری استنتاج‌شده از گرینی، به نظر می‌رسد یکی از مراحل تربیت هنری مورد توجه معلمان در موقعیتی که هنر می‌خواهد مسائل پنهان را آشکار کند همین کار است یعنی برملا کردن تَرَک‌ها، گسست‌ها و تضادهای موقعیت که توسط ایدئولوژی یا روزمرگی پنهان شده است.

۲ Aesthetics of the oppressed

۳ Boal

است باشد» نیز نشان دهند» (Miller, 2021). این سخن، از یک سو به پیوند عمیق هنر و ادبیات با تخیل، و از سوی دیگر، به جایگاه مرکزی آن‌ها در برنامه درسی مورد نظر گرینی اشاره دارد. شاید این نگاه، حاصل تفکر اتوپییایی و افق‌گشایانه گرینی باشد؛ کسی که با اعتقاد به ناکاملی^۱ هستی و تمنای «شدن»، خود را با عبارت «من ... هستم، اما نه هنوز»^۲ معرفی می‌کند (Pinar, 1988). او در تبیین هنرها و تخیل اجتماعی، با تکیه بر دیدگاه ژان پل سارتر (۱۹۷۹) و تأکید بر امکان‌هایی که در دل واقعیت‌های آشکار، پنهان و مستتر شده‌اند، بر افق‌ها، گشودگی‌ها و امور ممکن و محتمل - که از چشم و ذهن بروکراتیزه ما پنهان مانده‌اند - انگشت می‌گذارد و آن‌ها را پیچیده در خود واقعیت تلقی می‌کند. در واقع، اتکای نظری گرینی یا الهام او از سارتر، در این باور نهفته است که «بازسازی زمان حال باید در پرتو امکان آینده صورت گیرد و متعهد به «فراتر رفتن»^۳ باشد» (Kohly, 2018). در نگاه گرینی، افق‌ها و گشودگی‌ها نه از خوش‌باوری و مثبت‌اندیشی سطحی، بلکه از تخیل اجتماعی، «امید ریشه‌دار»^۴، تفکر اتوپییایی و تحول‌آفرین، و رؤیای فردایی آکنده از برابری و انصاف تغذیه می‌شوند (Greene, 1995). امید، در اندیشه او، نه صرفاً احساس، بلکه واکنشی است مقاومتی در برابر وضع موجود، که از دل نارضایتی از وضع «غیرقابل تحمل» برمی‌خیزد (Sartre, 1979). چنان‌که خود او می‌نویسد: «عبارت ژان پل سارتر را به یاد می‌آورم که «می‌توانیم وضعیت متفاوتی را تصور کنیم [هنگامی که] نور جدیدی بر مشکلات و رنج‌های ما می‌افتد و تصمیم می‌گیریم^۵ که این‌ها [دیگر] غیرقابل تحمل هستند» (Sartre, 1956: 435) یعنی سختی و زمختی موقعیت‌ها را تنها زمانی می‌پذیریم که حالت دیگری را در نظر داشته باشیم که در آن، اوضاع بهتر باشد... آنچه من در اینجا توصیف می‌کنم، شیوه‌ای از تفکر اتوپییایی است: تفکری که از انطباق صرف امتناع می‌ورزد و به جاده‌هایی می‌نگرد که هنوز به شکل نظمی اجتماعی و کامل‌تر، به راه‌های درخشان بودن در جهان نرسیده‌اند» (Greene, 1995: 5).

¹ Incompleteness

² "I am...not yet"

³ going beyond

⁴ Radical hope

^۵ تأکید از ماکسین گرینی است .

نتیجه‌گیری

یکی از مسائل مهم در آموزش و پرورش رسمی، مغفول ماندن هنر یا فقدان نگرش صحیح به ظرفیت‌های آن در امر تعلیم و تربیت و در نتیجه، به‌کارگیری نامناسب آن است. هنر را نه تنها می‌توان ابزاری برای جذاب‌تر کردن آموزش یا ارتقای پیشرفت تحصیلی دانست، بلکه باید آن را شیوه‌ای برای درک عمیق‌تر جهان تلقی کرد.

در ابتدای مقاله، با مروری بر مسئله مغفول ماندن هنر در نظام‌های آموزشی، به بررسی وجوه مختلف این چالش، از جمله علل نادیده‌انگاشتن آن و در مقابل، ظرفیت‌های بالقوه هنر پرداختیم. سپس، با نگاهی اجمالی به مسئله‌مندی تربیت هنری در زمینه تاریخی و معاصر ایران، از میان مشکلات گوناگون، موضوع تربیت معلم را به‌عنوان محور اصلی تحلیل برگزیدیم.

چنان‌که مشاهده شد، یکی از چالش‌های مهم در تربیت هنری معلمان ایران، فقدان رویکردی معتبر و منسجم از حیث فلسفی- تربیتی است. این خلأ، هم در اسنادی همچون *سند راهنمای معلمان هنر دوره ابتدایی* و هم در آموزش‌های مرسوم نمایان است. از این‌رو، تلاش این پژوهش معطوف به فراهم آوردن منظری برای تأملی ژرف‌تر درباره تربیت هنری، با تکیه بر بنیانی فلسفی بود.

حرکت در این مسیر، با بررسی تحلیلی آثار ماکسین گرینی آغاز شد؛ فیلسوفی که در نوشته‌های خود، به‌طور پیوسته و مداوم، به مسئله تربیت هنری و زیباشناختی پرداخته است. آنچه فلسفه تربیتی گرینی را واجد ارزشی ممتاز می‌سازد، این است که امکان بنای تربیت هنری را بر پایه دیدگاه اگزیستانسیالیستی و نیز رویکردی اخلاقی-اجتماعی فراهم می‌آورد.

با وجود برخی کاستی‌ها و ابهام‌ها در تبیین یا تعریف دقیق مفاهیمی همچون تخیل اجتماعی، اخلاق و عاملیت، که از عناصر کانونی در تربیت هنری مورد نظر گرینی به‌شمار می‌آیند، می‌توان از دل اندیشه‌های او، بسیاری از نیازهای بنیادین برنامه درسی هنر، نظیر اهداف، اصول و غایات را استخراج کرد.

به‌عنوان پیشنهادی برای پژوهش‌های آتی، ارزیابی انتقادی و بازسازی مفهومی «تخیل اجتماعی» در اندیشه ماکسین گرینی می‌تواند در کانون توجه قرار گیرد؛ پژوهشی که به‌عنوان ادامه این مقاله، هم‌اکنون در دست انجام است و نتایج آن به‌زودی در مقاله‌ای مستقل از سوی نویسندگان منتشر خواهد شد.

References

- Abdoli, A. (2018). *Imagination-based education: A philosophical analysis of Maxine Greene's views* (Doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad. (In Persian)
- Ayers, W. (1995). Social imagination: A conversation with Maxine Greene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(4), 319–328. <https://doi.org/10.1080/0951839950080401>
- Bagheri, K. (2010). *An introduction to the philosophy of education of the Islamic Republic of Iran* (Vols. 1–2). Scientific and Cultural Publications. (In Persian)
- Bagheri, K. (2020). *Human agency: A religious and philosophical approach*. Kavosh. (In Persian)
- Bagheri, K. (2023). *Education in the horizon of agency*. Kavosh. (In Persian)
- Bagheri, K., Tavassoli, T. & Sajjadyeh, N. (2010). Approaches and methods of research in philosophy of education. Institute for Cultural and Social Studies. [In Persian]
- Biesta, G. (2017). *Letting art teach*. ArtEZ Press.
- Boal, A. (2019). *Aesthetics of the oppressed* (N. Panahi, Trans.). Akhtaran. (In Persian)
- Cassidy, D. (1998). *Maxine Greene's arguments on aesthetic literacy and the imagination in the context of contemporary developments in South African education* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cape Town.
- Coombs, G. R., & Daniels, L. R. B. (2017). Philosophical inquiry: Conceptual analysis (K. Bagheri, Trans.). In E. C. Short (Ed.), *Methodology of curriculum studies* (pp. 43–65). SAMT. (In Persian)
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination* (3rd ed.). Macmillan Publishing Company.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement? *Arts Education Policy Review*, 100(1), 32–40. <https://doi.org/10.1080/10632919809599448>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Gaudelius, Y., & Speirs, P. (2002). *Contemporary issues in art education*. Prentice Hall.
- Gaudelius, I., & Speirs, P. (2011). *Contemporary issues in art education*. (F. Sahebghalam, Trans.). Nazar. (In Persian)
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Wadsworth Publishing Company.
- Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. Teachers College Press.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. Teachers College Press.
- Greene, M. (2003). *Imagination, oppression and culture: Creating authentic openings*. https://maxinegreene.org/uploads/library/imagination_oc.pdf
- Greene, M., Ayers, W., & Miller, J. L. (Eds.). (1998). *A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation*. Teachers College Press.

- Huhmarniemi, M., & Hiltunen, M. (2023). Art education for social inclusion and diverse communities. *Research in Arts and Education*, 2023(3), 1–6. <https://doi.org/10.54916/rae.141433>
- Kohli, W. (2018). Maxine Greene's concept of the social imagination. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (pp. 187–197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_16
- Lacoste, J. (2021). *Philosophy of art* (M. R. Abolghasemi, Trans.). Mahi. (In Persian)
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1135531>
- Odenwald, K. (2010). *Transforming liberal education through the imagination: Critical-creative thinking in higher education curriculum and pedagogy* (Unpublished doctoral dissertation). City University of New York.
- Mehrmohammadi, M., & Kian, M. (2018). Curriculum and art education in public education. SAMT. (In Persian)
- McLaren, P., & Torres, C. A. (1998). Voicing from the margins: The politics and passion of pluralism in the work of Maxine Greene. *A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation*, 190-203.
- Nouri Kotnabi, N. (2006). Schools, styles and literary movements of the world up to the end of the 20th century. Zohreh. (In Persian)
- Pinar, W. (Ed.). (1998). *The passionate mind of Maxine Greene: "I am...not yet"*. Psychology Press.
- Priestly, M., Biesta, G., Robbinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*, Bloomsbury Academic
- Radiour, F., Shapourian, F., Sharifzadeh, S. A., Marzban, H., Mahdavi, R., & Navabsafavi, M. (2012). *Teacher's guide for art: Grades 1–3*. Office for the Compilation of School Textbooks, Organization for Educational Research and Planning. (In Persian)
- Rezaei, M. (2013). Art education in the Iranian education system. *Culture and Communication Studies*, 14(22). [In Persian]
- Rezaei, S. (2015) Arts Education in Iran: An Interview with Khosrow Bagheri Noaparast, *Arts Education Policy Review*, 116:1, 51-56, DOI:10.1080/10632913.2015.970103
- Sartre, J.P. (2000). *Basic Writings*. S. Priest (Ed.). London, UK: Routledge.
- Seyyed Hosseini, R. (2005). *Schools of literary criticism*. Negah. (In Persian)
- Smith, R. A. (1992). *Problems for a philosophy of art education*. *Studies in Art Education*, 33(4), 253–266. <https://doi.org/10.2307/1320670>
- Smith, R. A. (2002). The new pluralism and discipline-based art education. *Arts Education Policy Review*, 104(1), 11–16. <https://doi.org/10.1080/10632910209600034>
- Spector, H., Lake, R., & Kress, T. (2017). Maxine Greene and the pedagogy of social imagination: An intellectual genealogy. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 39(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/10714413.2017.1262150>

- Taliaferro, D. M. (1998). Signifying self: Re-presentations of the double-consciousness in the work of Maxine Greene. In W. Pinar (Ed.), *The passionate mind of Maxine Greene: I am not yet* (pp. 89–98). Psychology Press.
- UNESCO. (2023). *The future of culture and arts education: Highlights from the UNESCO multistakeholder dialogue*. <https://www.unesco.org/en/articles/future-culture-and-arts-education-highlights-unesco-multistakeholder-dialogue-25-26-may-2023>
- Van Heusden, B., & Gielen, P. (Eds.). (2015). *Arts education beyond art: Teaching art in times of change* (Antennae). Valiz. <http://valiz.nl/ArtsEducationBeyondArt>
- Zamani Darani, F. (2017). Problems and limitations of art courses in lower-secondary schools: A qualitative study (Case study: Fereydan County). In *Proceedings of the 1st International and 3rd National Conference on Management and Humanities Research*. University of Tehran. (In Persian)
- Zolfagharian, M., & Kian, M. (2014). Exploring female teachers' experiences of teaching art in elementary schools: A qualitative study. *Theory and Practice in Curriculum Quarterly*, 2(4). (In Persian)

Mirzamohammadi, M. H. (2025). Comparative philosophy of education: Concept, function, and process. *Philosophy of Education*, 9(2), 100-117.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Comparative Philosophy of Education: Concept, Function, and Process¹

Mohammad Hasan Mirzamohammadi² 

Abstract

The aim of the present research is to define and introduce “Philosophy of Comparative Education” as one of the branches of the field of Philosophy of Education. To achieve this goal, a conceptual analysis method (interpretation of concepts, conceptualization, and evaluation of the structure of concepts) has been used. Accordingly, the research first defines the concept, then outlines its functions, and finally explains the process of Philosophy of Comparative Education. The findings of the study show that Philosophy of Comparative Education refers to philosophical reflection on education from a comparative perspective. The function of this philosophy is to bring the dominant educational philosophies in different educational systems closer together. The process of Philosophy of Comparative Education includes selection, recognition, comparison, and synthesis. In the final section of the paper, a proposal is made for the establishment of a branch of Philosophy of Comparative Education.

Keywords: Comparative philosophy, philosophy of education, Philosophy of Comparative Education, concept, function, process

¹ Received: 2024-11-16 Revised: 2025-04-12 Accepted: 2025-05-07 Published: 2025-09-21

² Professor, Department of Education, Shahed University, Tehran, Iran. Email: mir.educated@gmail.com

Extended Abstract

This article aims to formulate and introduce Comparative Philosophy of Education as a distinct subfield within the broader discipline of philosophy of education. Drawing on conceptual analysis (based on the Coombs & Daniels model), the study defines the concept, function, and process of this emerging domain. It responds to the theoretical deficiency in comparative educational philosophy—particularly within Iranian academic contexts—and seeks to establish a foundation for its development.

The first section explores three philosophical orientations—Perennial Philosophy, Global Philosophy, and Comparative Philosophy—to clarify the conceptual position of Comparative Philosophy of Education. Perennial Philosophy emphasizes intuitive access to a singular, timeless truth; Global Philosophy seeks to synthesize shared elements across traditions to construct a new, inclusive framework; and Comparative Philosophy focuses on engaging diverse traditions through juxtaposition without aiming for synthesis or unity. Unlike the first two, Comparative Philosophy of Education reflects philosophically on educational phenomena through comparative reasoning.

The article then defines Comparative Philosophy of Education as a subfield of philosophy of education, with a scope that includes the comparison of thinkers, schools of thought, concepts, topics, and educational systems. Its primary function is to bring dominant educational philosophies into dialogue and foster mutual understanding. The author critiques exclusivist and incommensurability-based objections, arguing for the possibility of constructing a shared philosophical language that enables meaningful engagement across traditions.

The process of Comparative Philosophy of Education is articulated in four stages: selection, recognition, comparison, and creation. Selection involves identifying appropriate traditions or thinkers based on shared concerns; recognition requires deep, unbiased understanding of each side's foundational texts and principles; comparison entails identifying real—not superficial—commonalities and differences, with attention to historical and cultural context; and creation refers not to synthesis, but to the emergence of a “third position”—a novel philosophical insight that transcends both original frameworks.

The article illustrates this final stage through examples such as Henry Corbin's comparative study of Islamic and Western philosophy, and the author's own work on Plato and Farabi. In both cases, comparative inquiry reveals latent dimensions of each tradition and generates new philosophical perspectives. This “third position” is not a fusion of ideas, but a reflective product of the comparative encounter—an interpretive lens that enriches understanding of both self and other.


In the discussion section, the author situates Comparative Philosophy of Education within a broader historical and institutional context. Inspired by Mason Orsel's 1930s call for comparative philosophy as a scientific endeavor, the article argues that educational philosophy must likewise become comparative—positioning itself in relation to both Western and Eastern traditions. The current isolation of Iranian philosophy of education from global discourses is identified as a critical barrier. The author calls on the Iranian Association for Philosophy of Education to take leadership in formally establishing this

subfield, developing curricula, launching graduate programs, and organizing international conferences.

Ultimately, Comparative Philosophy of Education is presented not only as a scholarly endeavor but as a philosophy of peace—one that invites educational systems into dialogue through the shared human condition. By foregrounding “human existence” as a universal point of convergence, this field can facilitate intercultural understanding, mutual critique, and the co-construction of a global philosophy of education. Iranian scholars must actively contribute to this process, offering their insights, refining them through dialogue, and positioning their perspectives within the global intellectual landscape.

میرزامحمدی، محمد حسن (۱۴۰۴). فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی: مفهوم، کارکرد و فرایند. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹ (۲)، ۱۰۰-۱۱۷.

فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی: مفهوم، کارکرد و فرایند^۱

محمدحسن میرزامحمدی^۲ 

چکیده

هدف تحقیق حاضر صورت‌بندی و معرفی فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی به‌عنوان یکی از شاخه‌های رشته فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشد. برای تحقق این هدف از روش تحلیل مفهومی (تفسیر مفهوم، مفهوم‌سازی، و ارزیابی ساختار مفهوم) استفاده شده است. بر این اساس، ابتدا مفهوم، سپس کارکرد و آنگاه فرایند فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی تعریف و بیان شده است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی به معنای تأمل فلسفی درباره تعلیم و تربیت با نگاه تطبیقی است. کارکرد این فلسفه نزدیک کردن فلسفه‌های حاکم بر نظام‌های تعلیم و تربیت می‌باشد. فرایند فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی نیز شامل انتخاب، شناخت، مقایسه و ایجاد است. در بخش پایانی مقاله پیشنهاد تأسیس شاخه فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی ارائه شده است.

واژگان کلیدی: فلسفه تطبیقی، فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی، مفهوم، کارکرد، فرایند

مقدمه

تطبیق به‌عنوان یک روش در فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت در سطح بین‌المللی و داخلی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در سطح داخلی و در قالب پژوهش‌های دانشگاهی کاربرد روش تطبیقی با مشکلاتی مواجه است و می‌توان از آن به‌عنوان یک آسیب در این حوزه نام برد (Mirzamohammadi, 2020). البته باید گفت که تطبیق از حد یک روش فراتر است و به‌عنوان یک جهان‌بینی، انگاره و لاقول حوزه‌ای از دانش مطرح شده است. امروزه «فلسفه تطبیقی» به‌عنوان یک رشته دانشگاهی دارای جایگاه ویژه‌ای در میان رشته‌های فلسفه چه در خارج از کشور و چه در داخل کشور می‌باشد. البته سابقه تاسیس این رشته در جهان به دهه سوم قرن بیستم برمی‌گردد (Orsel, 1926). اگرچه نگاه به تطبیق به‌عنوان مقایسه فلسفه‌ها به قدمت خود فلسفه است و به درستی می‌توان افلاطون را پیشگام آن دانست (Mirzamohammadi, 2018).

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۸-۲۶ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۱-۲۳ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۲-۱۷ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران. ایمیل: mir.educated@gmail.com

در فلسفه تعلیم و تربیت، به عنوان یکی از رشته‌های فلسفی، تطبیق چه در سطح بین‌المللی و چه داخلی از فقر نظری رنج می‌برد و آسیب دیده است (Cowan, 2010: 5). بر این اساس می‌توان گفت هر چقدر در دهه‌های اخیر فلسفه تطبیقی صاحب دانش قابل توجه و انباشته‌ای شده و محققان و صاحب‌نظران بزرگی در خارج و داخل در این حوزه معرفی شده‌اند، در فلسفه تعلیم و تربیت ادبیات درخوری در حوزه تطبیق تولید نشده و این عرصه به‌خصوص در مطالعات داخلی تقریباً فراموش شده است. به عنوان مثال می‌توان به عناوین کتاب‌هایی که در سال‌های اخیر در فلسفه تطبیقی به زبان فارسی به چاپ رسیده (Davari Adakani, 2009; Pourhassan, 2022; Khatami, 2017) اشاره و همین روند را با حوزه تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت مقایسه نمود. این مقایسه ساده نشان می‌دهد که در حوزه اخیر (تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت)، تعداد کتب و مقالات بسیار اندک است (Mirzamohammadi, 2014).

بر اساس آنچه گفته شده مسئله اساسی تحقیق حاضر این است که «فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی» چه معنا، کارکرد و فرایندی دارد. از آنجایی که عامل توسعه‌یافتگی تطبیق در فلسفه، تأسیس و توسعه رشته فلسفه تطبیقی بوده است، به نظر می‌رسد برای برون‌رفت از مشکل تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت ضروری است تا نسبت به معرفی فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی همت لازم به عمل آید. این مفروضه در ادامه مورد بررسی و آزمون قرار می‌گیرد.

روش

در تحقیق حاضر از روش تحلیل مفهومی کومبز و دنیلز (Coombs & Daniels, 2008: 44) و از انواع آن یعنی تفسیر مفهوم، مفهوم‌سازی و ارزیابی ساختار مفهوم استفاده شده است. بر این اساس در ابتدا، مفاهیم محوری مورد استفاده در تحقیق مانند تطبیق، فلسفه تطبیقی، فلسفه تعلیم و تربیت مورد تفسیر عینی قرار می‌گیرند. سپس مفهوم محوری فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی و مفاهیم پیرامونی آن پردازش و ساخته می‌شوند. آن‌گاه ساختار مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی مورد بازنگری و توجه قرار می‌گیرند.

یافته‌ها

مفهوم و کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی

برای تدوین و پردازش مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی لازم است ابتدا مفاهیم «فلسفه جاویدان»^۱، «فلسفه جهانی»^۲ و «فلسفه تطبیقی»^۳ تعریف شوند. این سه، رهیافت‌های کشف حقیقت هستند.

فلسفه جاویدان یا حکمت خالده بر این مبنا استوار است که حقیقت واحد است و هر نظام فلسفی، حکمی، عرفانی و دینی در فرهنگ‌ها و زمان‌های مختلف ناظر به آن حقیقت بوده و هر کدام به سهم خود وجهی از آن را کشف و گزارش کرده است. در این رهیافت، کشف حقیقت شهودی است و نمی‌توان از طریق عقل و استدلال به آن رسید. همچنین حقیقت زمان‌مند نیست، به این معنا که نمی‌توان به صورت مقطعی به همه آن دست یافت. به علاوه حقیقت توصیفی است، به این صورت که باید آن را کشف و بیان کرد. حقیقت در فلسفه جاویدان چندوجهی است، بنابراین برای رسیدن به آن باید از روش‌های مختلف بهره برد (Khatami, 2017: 50).

فلسفه جهانی یا تلفیقی که مبتنی بر رویکرد مدرن است، بر این فرض استوار است که همه فرهنگ‌ها و سنت‌ها قابل تلفیق یا یکدیگرند. اصل اولیه در این فلسفه این است که می‌توان از مجموع فلسفه‌های موجود جهان، فلسفه‌ای جدید ساخت. در فلسفه جهانی اعتقاد بر این است که پرسش‌های مشترک در فرهنگ‌ها و میان تمدن‌های جهانی وجود دارد که اندیشمندان مختلف در زمان‌ها و فرهنگ‌های مختلف به آن‌ها پاسخ‌هایی داده‌اند و ما می‌توانیم برای این پرسش‌ها جواب‌هایی با تلفیق میان بهترین و مناسب‌ترین آن پاسخ‌ها فراهم کنیم. به طور کلی فلسفه جهانی دارای خصوصیتی است که می‌توان آن‌ها را به صورت خلاصه به این شرح بیان نمود: الف) وجوه مشترک فلسفه‌ها را با هم ترکیب می‌کند، البته در صدد تطبیق نیست؛ ب) ناظر به تلفیق در کلیات است و به جزئیات وارد نمی‌شود؛ از تلفیق وجوه مشترک کلی در فلسفه‌ها، به راه حل جهانی و بین فرهنگی برای مسائل می‌رسد؛ ج) کثرت‌گرا و متنوع است، بنابراین همه فلسفه‌ها را در بر می‌گیرد؛ د) انتخاب‌گرا است و ملاک انتخاب الزاماً مبانی و اصول فلسفه‌های مختلف نیست بلکه می‌تواند بر اساس موضوع مطالعه و یا نظر محقق باشد؛ ه) حقیقت در این فلسفه بر خلاف فلسفه جاویدان همیشگی و مطلق نیست بلکه بر اساس اقتضائات جهانی شدن با حذف عناصر بومی و خاص، به دنبال تشکیل یک فلسفه جدید است (Khatami, 2017: 58-62).

¹ Perennial philosophy

² World philosophy

³ Comparative philosophy

در خصوص ارتباط میان سه رهیافت بالا باید گفت که فلسفه جاویدان از آن جهت که به دنبال حقیقت واحد است با فلسفه تطبیقی که هدفش نزدیک کردن فلسفه‌هاست فرق می‌کند. برخی از طرف داران فلسفه جاویدان که به سنت گرایان معروف هستند (مانند سید حسین نصر) معتقدند که فلسفه تطبیقی که در آن وجوه معنوی و روش شهودی اصل نباشد، امکان تحقق ندارد. فلسفه تطبیقی در صورتی ممکن است که مبتنی بر حقایق ازلی و روش معنوی باشد. فلسفه تطبیقی به معنایی که در آن فلسفه به معنای غربی ملاک باشد، ممکن نیست زیرا فلسفه مدرن فاقد قوه درک ابعاد معنوی حکمت‌های شرقی است که همگی مایه دینی و پایه‌های شهودی دارند. فلسفه مدرن غربی نمی‌تواند حقیقت را دریابد زیرا مبتنی بر روش‌های استدلالی است و از شهود فاصله گرفته است (Nasr, 1973). از سوی دیگر فلسفه جهانی با هدف یکی کردن وجوه مشترک فلسفه‌ها و تلفیق میان آن‌ها برای دستیابی به یک فلسفه یگانه تلاش می‌کند درحالی‌که در فلسفه تطبیقی الزاماً روی وجوه مشترک تأکید نمی‌شود و وجوه تفاوت فلسفه‌ها هم بسیار مهم و اساسی هستند. فلسفه تطبیقی بر خلاف فلسفه جاویدان دغدغه وحدت حقیقت و کشف حقیقت واحد را ندارد. همچنین بر خلاف فلسفه جهانی در صدد آن هم نیست که همه نظام‌ها و اندیشه‌های فلسفی را به گفت و گو با هم وادار کند. فلسفه تطبیقی مبتنی بر این فرض است که می‌توان میان نظام‌ها و ایده‌های متعددی که مدعی کشف حقیقت هستند مناسباتی ایجاد نمود و مشابهت‌هایی میان آن‌ها یافت. ممکن است در فلسفه جاویدان و فلسفه جهانی نیز نظام‌ها و اندیشه‌های فلسفی صورت گیرد، لکن باید توجه داشت که این مقایسه به معنای تطبیق نمی‌باشد.

پس از معرفی مختصر سه مفهوم فلسفه جاویدان، فلسفه جهانی و فلسفه تطبیقی (که البته مفهوم اخیر در ادامه نیز بیشتر مورد پردازش قرار می‌گیرد)، اکنون به وضع و ساخت محوری‌ترین مفهوم تحقیق حاضر یعنی فلسفه تعلیم‌وتربیت تطبیقی پرداخته می‌شود. البته عبارات دیگری همانند «فلسفه تطبیقی تعلیم‌وتربیت»^۱ و یا «مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم‌وتربیت»^۲ نیز می‌توانند در کنار عبارت «فلسفه تعلیم‌وتربیت تطبیقی» مطرح شوند و در ادبیات این حوزه مورد استفاده هم قرار گرفته‌اند، لکن به نظر می‌رسد عنوان اخیر دقیق‌تر باشد. از آنجایی که «فلسفه تعلیم‌وتربیت» خود به‌عنوان یکی از شاخه‌های فلسفه تثبیت شده است گنجاندن واژه تطبیق در میان دو بخش آن، دقت لازم را ندارد. همچنین مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم‌وتربیت نیز همان‌گونه که از عنوان آن برمی‌آید، تمرکز بر انجام تحقیقات تطبیقی در این رشته می‌باشد و نمی‌تواند عرصه و ساختار فلسفه تعلیم‌وتربیت تطبیقی را نشان دهد.

¹ Comparative philosophy of education

² Comparative studies in the philosophy of education

با توجه به مراتب فوق، اکنون عبارت «فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی» شکل گرفته است. برخی معتقدند از آن جایی که فلسفه تطبیقی خود نمی‌تواند یک فلسفه مضاف باشد لکن می‌توان «تطبیقی» را به هر یک از فلسفه‌های مضاف همانند فلسفه علم، فلسفه هنر، فلسفه دین و ... اضافه کرد (Pourhassan, 2022: 45). براین اساس فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی دیگر نه «فلسفه تطبیقی» و نه «فلسفه تعلیم و تربیت» است، بلکه عرصه نوینی شکل گرفته است. این عرصه یکی از شاخه‌های فلسفه تطبیقی است و تمام ملاحظات فلسفی بر آن حاکم می‌باشد. به منظور بررسی معنا و کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی، لازم است ابتدا معنا و کارکرد «فلسفه تطبیق» و «فلسفه تعلیم و تربیت» به طور مختصر بیان گردد.

«دایره المعارف اینترنتی فلسفه^۱» فلسفه تطبیقی را -که گاه آن را فلسفه میان فرهنگی می‌نامند- یکی از زیرمجموعه‌های فلسفه می‌داند که در آن فیلسوفان به منظور یافتن منابعی جهت گفتگو بر سر مسائل، جریان‌ها و نحله‌های فرهنگی زبانی و فلسفی کار می‌کنند. بر این اساس کارکرد مهم و اساسی فلسفه تطبیقی، نزدیک کردن سنت‌های فلسفی است. افرادی که به تطبیق فلسفه‌ها معتقدند، ماهیت این جریان را نزدیک کردن فلسفه‌ها می‌دانند. البته کسانی هم هستند که اساساً بر تطبیق فلسفه‌ها معتقد نیستند زیرا گفتگو میان آن‌ها را ممکن نمی‌دانند و نتیجه می‌گیرند که نحله‌های فلسفی نمی‌توانند به یکدیگر نزدیک شوند. آنان با طرح نظریه «امتناع»، دلیل اصلی عدم تطبیق‌پذیری فلسفه‌های غرب و شرق را اختلافات مبنایی و اساسی دو سنت می‌دانند. از نظر مخالفان تطبیق «انحصارگرایی»، «قیاس‌ناپذیری» و «مشکلات ساختارهای زبانی» نیز در شمار عوامل تطبیق‌ناپذیری فلسفه‌ها با یک دیگر می‌باشند (Pourhassan, 2022: 66). انحصارگرایی نگرشی تحقیرآمیز نسبت به سنت‌های فلسفی دیگر غیر از فلسفه خود دارد. قیاس‌ناپذیری بر این فرض مبتنی است که سنت‌های فلسفی فقط در چارچوب و مبنای خاص خود معنا دارند و امکان خروج از آن چارچوب و تطبیق با سنت دیگر را ندارند. مشکلات ساختارهای زبانی نیز به مسائل مربوط به ترجمه و انتقال مفاهیم یک سنت فلسفی به سنت فلسفی دیگر برمی‌گردد. معتقدان به تطبیق سنت‌های فلسفی، ضمن قبول تفاوت در مبادی فلسفه‌ها، به وجود زمینه‌های مشترک میان آنان به عنوان عامل تطبیق تأکید دارند. همچنین قیاس‌ناپذیری و مشکلات زبانی را مربوط به ساختارهای این علم دانسته و با عبور از این فضا، به دنبال ایجاد یک زبان مشترک برای گفتگوی فلسفه‌ها بر می‌آیند. در هر حال، زبان تطبیق زبان نزدیک کردن فلسفه‌هاست.

فلسفه تعلیم و تربیت را می‌توان تأمل فلسفی درباره مسائل تعلیم و تربیت دانست. فارغ از اینکه تأمل معطوف به کشف ماهیت جهان و انسان، یا فهم رمز زبان باشد (Bagheri, 1997). به نظر می‌رسد

¹ Internet Encyclopaedia of Philosophy (IEP)

بر اساس این تعریف، کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت فلسفه‌ورزی و نگاه فیلسوفانه به عناصر مختلف نظام تربیتی از «غایات تربیت» تا «برنامه درسی» با نگاه «تفهیمی» نه «تبیینی» است. با این نگاه می‌تواند به «استنتاج راه حل‌ها»، «تحلیل مسائل» و یا «انتقاد جریان‌ها» منجر شود و یا حتی ترکیبی از آن‌ها باشد.

بر اساس معرفی مختصر معنا و کارکرد فلسفه تطبیقی و فلسفه تعلیم و تربیت، معنا و کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی بیان می‌گردد: فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی یکی از شاخه‌های فلسفه تعلیم و تربیت است که به تأمل فلسفی درباره تعلیم و تربیت با نگاه تطبیقی می‌پردازد. قلمرو تطبیق در این شاخه می‌تواند مشتمل بر الف) فلاسفه، مربیان و اندیشمندان؛ ب) مکاتب؛ ج) مفاهیم موضوعات و مسائل؛ د) نظام‌های تعلیم و تربیت باشد. نمونه‌های پژوهش تطبیقی در هر یک از موارد فوق، در سطح نظام دانشگاهی چه در داخل کشور و چه در خارج از کشور در قالب رساله‌ها، مقالات و کتب، فراوان به انجام رسیده است. البته اصالت و کیفیت این پژوهش‌ها نکته‌ای است که باید مورد دقت قرار گیرد. به عبارتی، اگرچه نام و عنوان تطبیق به صورت مستقیم و غیر مستقیم بر آن‌ها نهاده شده لکن تأمل در محتوا و روش آن‌ها بعضاً نشان می‌دهد که تطبیق به معنای واقعی انجام نشده است (برای مطالعه بیشتر نگاه کنید به Mirzamohammadi, 2020).

با بیان معنا و مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی، زمینه برای معرفی کارکرد این حوزه فراهم می‌شود: کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی همانند فلسفه تطبیقی نزدیک کردن فلسفه‌ها است، لکن در این جا فلسفه‌های حاکم بر نظام‌های تعلیم و تربیت مورد نظر می‌باشند. در این خصوص البته برخی بر این اعتقاد هستند که فلسفه‌های حاکم بر نظام‌های تعلیم و تربیت غرب با شرق (مثلاً ایران و اسلام یعنی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی) در مقابل هم ایستاده‌اند و نمی‌توانند به یک دیگر نزدیک شوند. شریعتی (Shariati, 1979) در کتاب «فلسفه تعلیم و تربیت» این گونه نگاهی را انتخاب می‌کند. در مقابل، برخی به جای نگاه تخصصی، نگاه تعاملی را انتخاب می‌کنند. باقری (Bagheri, 2017) ضمن نقد دیدگاه شریعتی در این خصوص، تعامل نظام‌های تعلیم و تربیت غرب و شرق را پیشنهاد می‌کند. تطبیق در فلسفه تعلیم و تربیت نیز بر همین اساس شکل گرفته است. اگر ارتباط میان فلسفه‌های تربیتی مختلف به وجود نیاید و استمرار نیابد، اساساً بحث از تطبیق موضوعیتی نمی‌یابد. فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی به دنبال یافتن وجه یا وجوه مشترک است تا بتوان بر اساس آن نظام‌های تربیتی را به گفتگو با هم دعوت کرد و میان آنها همدلی و سازگاری ایجاد نمود. البته وجوه تفاوت و اختلاف‌ها نیز بایستی مورد نظر قرار گیرد و به آن‌ها پرداخته شود، لکن اساساً زبان تطبیق زبان تفاهم، نزدیکی، آشتی و سازگاری است. به نظر می‌رسد امروزه با قرار گرفتن در عصر جهانی شدن و توسعه فناوری‌های نوین، دغدغه‌های نظام‌های تربیتی پیش از پیش به هم نزدیک شده است. این دغدغه‌های مشترک، امکان گفتگو میان آن‌ها را آسان‌تر می‌کند، این گفتگو می‌تواند در کلیت فلسفه

حاکم بر نظام‌های تربیتی، یا عناصر مختلف آن (اندیشه‌ها، موضوعات، غایات، برنامه‌ها و...) قابل طرح باشد. ذکر این نکته در این جا ضروری است که «نزدیک کردن فلسفه‌ها» نه ترکیب است، نه ایجاد است و نه خود هدف تطبیق است. ترکیب نیست چون هرگاه دو فلسفه به هم نزدیک شدند، الزاماً به این معنا نیست که با هم یکی شده اند. اصولاً ترکیب قواعد و اصول خاص خودش را دارد و این تحقیق نیز ادعای ترکیب فلسفه‌ها و اندیشه‌ها را از طریق تطبیق ندارد. بلکه مسیری است برای دعوت نحل‌های فکری و فلسفی به گفت‌وگویی با یکدیگر که البته نه از روی اجبار بلکه با اختیار صورت می‌گیرد. ایجاد هم نیست چون ایجاد جزئی از مراحل تطبیق است و در ادامه توضیح داده می‌شود. ممکن است دو فلسفه به هم نزدیک شوند اما الزاماً چیزی ایجاد نشود. هدف تطبیق هم نیست زیرا هدف تطبیق بسیار فراتر از نزدیک کردن فلسفه‌ها و همانا شناختی انتقادی است که برآیند همه مراحل یک عمل دقیق و کامل تطبیقی است.

فرایند فلسفه‌تعلیم‌وتربیت تطبیقی

هرگاه بحث از فرایند به میان می‌آید، موضوع روش‌شناسی مطرح می‌باشد. یکی از تنگناهای مهم انجام تطبیق در فلسفه‌تعلیم‌وتربیت فرایند یا مراحل انجام آن می‌باشد. اگرچه در بخش‌های قبلی این تحقیق گفته شده که تطبیق در فلسفه‌تعلیم‌وتربیت محدود به روش نمی‌باشد لکن یکی از بخش‌های اصلی آن، فرایند یا مراحل انجام کار می‌باشد. در خصوص فرایند یا مراحل تطبیق در فلسفه‌تعلیم‌وتربیت، گونه‌های مختلفی عرضه شده است. یکی از معروف‌ترین روش‌شناسی‌ها توسط «بردی» (Beredy, 1964) در قالب چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه ارائه شده است. این روش به‌طور گسترده در مطالعات تطبیقی‌تعلیم‌وتربیت، حتی در فلسفه‌تعلیم‌وتربیت مورد استفاده قرار می‌گیرد (Arani and Kakia Mine, 2019). البته کاربرد این روش در مطالعات تطبیقی در فلسفه‌تعلیم‌وتربیت مورد ایراد می‌باشد، زیرا عینیت بر آن غالب است. همچنین این روش بیشتر برای مقایسه عناصر کمی نظام‌های آموزشی است. یکی دیگر از روش‌شناسی‌ها توسط «فرامرز قراملکی» (Faramarzagharamaleki, 2006: 299) ارائه شده است. وی فرایند مطالعه تطبیقی را شامل: تعریف مسئله، تحدید دامنه تطبیق، استقصای حداکثری وجوه و موارد تمایز و تشابه (حتی ظاهری)، عبور از موارد تشابه و تفاوت ظاهری به مواضع خلاف و وفاق واقعی، و تبیین مواضع خلاف و وفاق می‌داند. به‌نظر می‌رسد این روش هم تا تبیین پیش رفته و مرحله مهم «اتخاذ موضع» را (که در ادامه معرفی خواهد شد)، لاقلاً به صراحت بیان نکرده است. پورحسن (Pourhassan, 2022: 55) نیز فرایند فلسفه‌تطبیقی را شامل سه مرحله تحلیل، مقایسه و سنتز می‌داند. این روش هم که به سنتز ختم

می‌شود، به‌نظر می‌رسد تطبیق را به ترکیب کاهش داده است. درحالی‌که همان‌گونه که بالاتر گفته شد، تطبیق همان ترکیب نیست.

با توجه به مراتب فوق در تحقیق حاضر، ضمن در نظر گرفتن گونه‌های فوق، و البته عبور از کاستی‌های هر یک، فرایند فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی در قالب چهار مرحله انتخاب، شناخت، مقایسه و ایجاد ارائه می‌شود. مرحله انتخاب که در تطبیق بسیار مهم و خطیر است (با شرحی که در ادامه خواهد آمد)، مرحله شناخت (با خصوصیات که در ادامه بیان خواهد شد)، مرحله مقایسه با طرح عبارت «در زمانی» و مرحله ایجاد (نه ترکیب) با طرح ایده موضع سوم، در روش‌شناسی‌های قبلی مورد توجه قرار نگرفته بودند:

انتخاب: اولین و یکی از مهم‌ترین مراحل در فرایند تطبیق، گزینش طرفین می‌باشد. همان‌گونه که قبلاً گفته شد، طرفین تطبیق می‌تواند شامل اندیشمندان، مکاتب، مفاهیم و نظام‌های تعلیم و تربیت باشد. ملاحظات بسیار مهمی در این مرحله وجود دارد. طرفین تطبیق چند مورد باید باشند: به‌طور معمول در مطالعات تطبیقی، دو طرف برای مطالعه انتخاب می‌شود. در این جا باید دلیل انتخاب دو طرف مشخص شود. مثلاً اگر پژوهشگری به «تطبیق وجود از دیدگاه فارابی و هایدگر و استنتاج دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت» می‌پردازد (Mirzamohammadi, 2016) باید در ابتدا مشخص کند که چرا هایدگر و فارابی؛ و چرا «وجود» برای تطبیق انتخاب شده است. به‌نظر می‌رسد بایستی این دو نفر دغدغه مشترک، و نگاه منحصر به فردی درباره وجود داشته باشند. حال اگر طرفین تطبیق بیش از دو نفر باشند، شرایط پیچیده‌تر می‌شود. در این جا محقق باید استدلال کند که چرا نفر سوم (و یا بیشتر) به به ترکیب اضافه شده‌اند. طبیعتاً ورود افراد سوم به بعد در تطبیق باید پوششی و تکمیل کننده باشد. به این معنی که در موضوعی خاص، در تطبیق دو طرف کمبودی وجود داشته باشند که نفر سوم (یا بیشتر) وارد شوند و آن را پر کند. بنابراین نباید نفرات اضافه شده (به غیر از دو نفر) در فرایند تطبیق رها شده و معطل بمانند. در تطبیق مبانی فلسفی نظام‌های تربیتی نیز همین ملاحظه باید مورد نظر قرار گیرد. ردیف کردن نام تعداد زیادی کشور برای تطبیق نظام‌های تربیتی و بیان سطحی و فهرست‌وار برخی وجوه اشتراک و افتراق آن‌ها، واقعیتی است که در برخی کتاب‌ها و مطالعات تطبیقی تعلیم و تربیت وجود دارد. اگر تطبیق در مبانی فلسفی نظام‌های تعلیم و تربیت باشد، انتخاب تعداد این نظام‌ها بایستی با ملاحظه و محاسبه دقیق‌تر و به تعداد محدودتر انجام گیرد. به‌عنوان مثال در قالب تدوین یک کتاب، به نویسنده این مقاله پیشنهاد شده بود که مبانی فلسفی تعلیم و تربیت بیش از ۱۰ کشور را مورد تطبیق قرار دهد اما آنچه در نهایت مورد نظر مؤلف قرار گرفت، چهار کشور ایران، آمریکا، فرانسه و ترکیه بود. دلایل انتخاب سه کشور یاد شده برای تطبیق با ایران در مقدمه کتاب آمده است (Mirza Mohammadi, 2023).

شناخت: دومین مرحله از مراحل تطبیق، شناخت طرفین می‌باشد. شاید این نکته پیش بیاید که شناخت از مرحله انتخاب شروع می‌شود. این نکته درستی است، لکن شناخت برای انتخاب طرفین و موضوع تطبیق مقدمه شروع است و به تدریج در مرحله دوم به اوج خود می‌رسد. شناخت طرفین تطبیق باید خصوصیات زیر را داشته باشد:

۱. **جامعیت:** محقق باید در سطح وسیع و به صورت عمیق طرفین تطبیق را مورد شناخت قرار دهد. این شناخت می‌تواند از عناصر به ظاهر ساده مانند زندگی نامه طرفین تطبیق، تا مبادی و اصول اندیشه آنان را در بر گیرد. توصیه می‌شود هیچ داده ریز و درشتی در این خصوص از قلم نیفتاده و بر زمین نماند. یک نمونه از شناخت کامل و جامع برای تطبیق، تلاش فارابی است. معلم ثانی سی سال از عمر ارزشمند خود را به مطالعه آثار و آراء ارسطو (و افلاطون) اختصاص می‌دهد و آن گاه در کتاب معروف خود «الجمع» به تطبیق آراء این دو فیلسوف بزرگ می‌پردازد. این اثر را می‌توان نخستین مطالعه کامل و جامع تطبیقی در فلسفه دانست (Davari Ardakani, 2018).

۲. **استناد به آثار دست اول:** شناخت وسیع و عمیق حاصل مطالعه آثار طرفین تطبیق می‌باشد. محقق تطبیقی باید تمامی آثار و لافل مهم‌ترین آثار طرف‌های مورد مطالعه را مورد شناخت و فهم قرار دهد. ملاک اساسی برای اینکه فلاسفه مورد تطبیق چه آثار مهمی دارند، موضوع مورد مطالعه است. به عنوان مثال اگر یکی از طرفین تطبیق افلاطون و موضوع مورد مطالعه «معرفت» باشد، نمی‌توان رساله مهم «تئایتوس» را از نظر دور داشت (Plato, 1971). به گونه‌ای که برخی آن را نخستین رساله در موضوع معرفت دانسته‌اند (Naqibzadeh, 2012).

۳. **توجه به مبادی و اصول:** برای رسیدن به شناخت دقیق طرفین تطبیق، فهم خاستگاه‌ها و اصول اساسی اندیشه آنان بسیار مهم است. در صورتی که مبادی فلسفه طرفین تطبیق به درستی شناسایی نشود، مسیر تطبیق به سوی مسائل جزئی و کم اهمیت متمرکز شده و نتیجه قابل قبول به دست نمی‌آید. «بگر^۱» در کتاب ارزشمند «پایدیا» (Yeager, 1997)، خاستگاه‌های فلسفه افلاطون را شامل شعر، فلسفه، طب و سخن می‌داند. محقق تطبیقی که می‌خواهد به مبادی و اصول اندیشه افلاطون شناخت پیدا کند، بایستی این خاستگاه‌ها را در نظر بگیرد و آنگاه این مبادی و اصول را محور تطبیق با طرف (طرفین) دیگر قرار دهد.

۴. **بی‌طرفی:** در این مرحله محقق تطبیقی تمرکز خود را بر توصیف طرفین می‌گذارد و از قضاوت خودداری می‌کند. البته باید توجه کرد که این مرحله از توصیف صرف فراتر رفته و چارچوب مقایسه شکل می‌گیرد. «بردی» این مرحله از فرایند تطبیق را تفسیر می‌نامد. به عنوان مثال در تطبیق اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی (Mirzamohammadi, 2003)، پس از توصیف اندیشه

¹ Jaeger

فلسفی و آراء تربیتی دو طرف، با ورود به اهداف تعلیم و تربیت در نظر افلاطون، الگوی تطبیق در چهار بعد جسمانی، اخلاقی، هنری و عقلانی شکل گرفت. البته نکته مهمی که یکی از ظرایف بسیار مهم کار تطبیق می‌باشد، این است که آیا این الگو برای طرف دیگر تطبیق (در اینجا فارابی) نیز قابل اجرا است یا خیر؟ به این معنی که آیا در فلسفه تربیتی فارابی نیز می‌توان چارچوب اهداف تعلیم و تربیت را در چهار بعد فوق صورت‌بندی کرد؟ گاهی ممکن است الگوی تطبیق از اندیشه طرف دیگر (در اینجا فارابی) استخراج شود. روال معمول این است که از میان طرفین تطبیق، طرفی که از نظر زمانی قدیمی‌تر است، از نظر اندیشه بر طرف دیگر تأثیرگذار می‌باشد، در میان صاحبان رأی در فلسفه، دارای وسعت اندیشه بیشتری است و خصایص دیگری از این دست، مبنای شکل‌گیری الگوی تطبیق قرار گیرد. اما همواره این‌گونه نیست و گاهی طرف (طرفین) دیگر تطبیق محور تدوین الگو و چارچوب قرار می‌گیرد.

مقایسه: بر اساس الگوی شکل گرفته در مرحله قبل، در این مرحله مقایسه انجام می‌شود. مقایسه شامل وجوه اشتراک و افتراق در اندیشه‌های طرفین تطبیق می‌باشد. تطبیق آنگاه ممکن است که حداقل یک وجه اشتراک در مبادی فلسفی هر یک از طرفین تطبیق وجود داشته باشد. به‌عنوان مثال، در مقایسه هایدگر و ملاصدرا، دغدغه «وجود» و در مقایسه افلاطون و فارابی دغدغه «اصلاح اجتماعی» می‌تواند موضوع مشترک باشد. در این مرحله باید به دو نکته مهم و اساسی توجه کرد: اول اینکه موضوع مشترک، واقعی باشد. بنابراین بایستی از اشتراکات موهوم و غیرواقعی عبور کرد و مواضع وفاق و خلاف واقعی احصاء شوند. موارد متعددی وجود دارد که دو فیلسوف واژه‌های مشترک را با مقاصد متضاد به کار می‌برند. به‌عنوان مثال واژه «ایده» در طول تاریخ فلسفه در زبان فلاسفه مختلف و با معانی متفاوت مورد استفاده قرار گرفته است. نکته دوم اینکه مقایسه فقط دیدن وجوه اشتراک نیست بلکه وجوه اختلاف نیز بسیار مهم است به‌گونه‌ای که برخی از محققان در فلسفه تطبیقی حتی تأکید بر اختلافات را مهم‌تر از وجوه اشتراک دانسته‌اند. برای فهم وجوه اشتراک و اختلاف فلاسفه مورد تطبیق، باید بتوان در زمان آن‌ها قرار گرفت. «در-زمانی» به آن معنا است که محقق تطبیقی بتواند با حضور در زمانه طرفین تطبیق، شرایط شکل‌گیری اندیشه آنان را دریابد. به‌عنوان مثال، در مقایسه افلاطون و فارابی، اگرچه دغدغه مشترک هر دو فیلسوف اصلاح جامعه است لکن «پولیتیا»^۱ ی قرن چهارم قبل از میلاد آتن که افلاطون در آن زندگی می‌کرد با «مدینه»^۲ قرن سوم و چهارم هجری (نهم میلادی) عالم اسلام (به مرکزیت بغداد) که فارابی در آن حضور داشت، اختلافات اساسی دارند که جز با قرار گرفتن محقق تطبیقی در زمان این دو نفر نمی‌توان به فهم این اختلافات رسید. البته حضور در زمان فلاسفه کار بسیار پیچیده، زمان‌بر و نیازمند قابلیت‌های بالایی است. به این دلیل است که انجام پژوهش تطبیقی اصیل و باکیفیت واقعاً طاقت‌فرساست.

^۱ Politia

ایجاد: آخرین، مهم‌ترین و البته سخت‌ترین مرحله از فرایند فلسفه تعلیم‌وتربیت تطبیقی، ایجاد نام گرفته است. در توضیح این مرحله ذکر دو نکته ضروری است: نکته اول اینکه تطبیق با مرحله مقایسه پایان نمی‌پذیرد. پژوهش‌های زیادی در قالب رساله‌ها و پایان‌نامه‌های دانشگاهی در کشور ما انجام شده و می‌شود که تطبیق در مطالعات فلسفه تعلیم‌وتربیت را با بیان وجوه اشتراک و افتراق طرفین (البته اگر این وجوه نیز دقیق به دست آمده باشند) به پایان رسانده و می‌رسانند. حال موضوع این جاست که اگرچه بیان این وجوه لازم است لکن هرگز کافی نیست و توقف در مرحله مقایسه، ذهن خواننده منتقد را به این سمت‌وسو هدایت می‌کند که مثلاً اینکه «ابن سینا» با «آکونیاس» در این موضوع با هم مشترک هستند و در آن موضوع با هم اختلاف دارند چه دستاورد مهمی دارد؟ و اصولاً اگر دستاورد تطبیق در مطالعات فلسفه تعلیم‌وتربیت این است، انجام این نوع از پژوهش چه فایده‌ای دارد؟ با توجه به مراتب فوق، می‌توان گفت که تطبیق بایستی به دنبال مقایسه، گام مهم دیگری داشته باشد و آن ایجاد است. نکته دوم اینکه همان‌گونه که در بخش‌های قبلی مقاله گفته شد، تطبیق در فلسفه تعلیم‌وتربیت فراتر از روش است و به ایجاد می‌انجامد (یا بایستی که بیانجامد). حال باید دید که ایجاد چه چیز یا چیزهایی مورد نظر است که به تطبیق جایگاهی بالاتر از یک روش می‌بخشد. فلسفه تعلیم‌وتربیت تطبیقی در نهایت می‌تواند رسیدن به چیزی باشد که در این مقاله «موضع سوم» نامیده می‌شود. موضع سوم نه فلسفه این طرف و نه آن طرف تطبیق است، بلکه آفرینش محقق و محصول فلسفه تعلیم‌وتربیت تطبیقی است. در ادامه برای روشن شدن کامل مرحله ایجاد، دو نمونه تحقیق تطبیقی ذکر می‌شود و دستاورد ایجاد که همان موضع سوم می‌باشد در هر یک بیان می‌گردد:

۱. «هانری کربن» (Corbin, 1980) محقق بزرگ فرانسوی در یک مطالعه مهم و اثرگذار، به تطبیق فلسفه اسلامی ایرانی با فلسفه غرب می‌پردازد. هدف وی نزدیک کردن دو سنت فلسفی برای آگاهی از ظرفیت‌های یکدیگر است. کربن در تلاش است تا غربیان را به سنت شرقی و به‌خصوص ظرافت‌های فلسفه اسلامی آگاه کند. به علاوه شرقیان را هم مطلع می‌کند که تصویر درستی از قابلیت‌های سنت فکری خود به دست آورند. وی نمی‌خواهد دو سنت فلسفی را با هم ترکیب کند بلکه درصدد است تا آن‌ها را با یکدیگر تطبیق کند. حاصل تطبیق برای کربن ارائه تصویری متفاوت از فلسفه شرق به غرب و غرب به شرق است. وی به متفکرین غربی توصیه می‌کند که قابلیت‌های دست‌نخورده و بی‌بدیل فلسفه شرق را بشناسند و از آن‌ها استفاده کنند. همچنین به متفکرین شرقی هم توصیه می‌کند که از دستاوردهای غرب مدرن استفاده کنند. با توجه به مراتب فوق مشخص می‌شود که تصویر جدید از دو سنت فلسفی که کربن به مطالعه آن‌ها پرداخته، تنها در سایه تطبیق این دو فلسفه ممکن است که ایجاد شود. وی زمینه‌ای ایجاد کرده تا هر کدام از سنت‌های فلسفی مورد تطبیق، خود را در آینه

دیگری ببینند. نتیجه این کار، شناخت دقیق دیگری و خود است و البته این همان موضع سوم است که کربن به آن دست یافته است.

۲. در تحقیقی دیگر که بالاتر به آن اشاره شد، نویسنده مقاله حاضر به تطبیق فارابی با افلاطون می‌پردازد و تصویری از فارابی به دست می‌دهد که قبل از تطبیق وجود نداشته است. البته نه به آن معنا که افلاطون باعث ایجاد این تصویر می‌شود، بلکه تطبیق به‌گونه‌ای است که اگر به درستی انجام شود می‌تواند ظرفیت‌های وجودی فیلسوفان را بهتر نمایان سازد و تصویری متفاوت از آن‌ها ارائه دهد. همین موضوع برای افلاطون هم صادق است. بنابراین موضع سوم همان تصویر متفاوتی است که توسط تطبیق از طرفین آن به دست می‌آید.

حال سوال این است که این وضع سوم چه کمکی می‌تواند به ما در فلسفه تعلیم‌وتربیت کند؟ موضع سوم که دستاورد تطبیق است، می‌تواند به‌عنوان یک محصول در سبد گذاشته شود و در کنار سایر دستاوردهای محققان، «صورت» فلسفه تعلیم‌وتربیت جهانی را تکمیل کند. تجربه زیسته نویسنده این مقاله در کلاس‌های دوره تحصیلات تکمیلی درس «مکاتب فلسفی و آراء تربیتی» نشان می‌دهد که بعد از معرفی مکاتب مختلف فلسفی و نظریه‌های تربیتی سوال قالب دانشجویان این است که مکتب فلسفی و نظریه تربیتی ما چه می‌باشد؟ به‌نظر می‌رسد پاسخ این سوال این است که ما نتوانسته‌ایم (یا نخواسته‌ایم) دستاوردهای خود را در نسبت با مکاتب و نظریه‌های دیگران به نمایش بگذاریم و جایگاه آن را در میان آن‌ها مشخص کنیم. بعضاً مشاهده می‌شود که فلسفه ما توسط محققان خارجی به دنیا و حتی خودمان معرفی شده است. به‌عنوان مثال «هانری کربن» سهم بزرگی در شناسایی و معرفی فلسفه ایرانی و اسلامی به غربیان داشته است. همچنین «توشیهیکو ایزوتسو»^۱ استاد برجسته ژاپنی، با شناخت و نزدیک کردن فلسفه اسلامی با فلسفه شرق دور، گام مهمی در معرفی فلسفه ما به جهان شرق و غرب داشته است. بر اساس مراتب فوق، اگر قرار است ما فلسفه‌ای و نظریه‌ای برای تعلیم‌وتربیت خود داشته باشیم، مسیر آن قرار گرفتن در کنار آن چیزهایی است که دیگران به‌دست آورده‌اند. موضع سوم به‌عنوان دستاورد تطبیق بایستی با دستاوردهای دیگران تنه‌به‌تنه شود، صیقل بخورد تا جایگاهش تثبیت شود. در فلسفه تعلیم‌وتربیت جهانی، ما نیز باید سهمی داشته باشیم. این سهم با قرارگرفتن در کنار سایر فلسفه‌ها و نظریه‌های تربیتی به‌دست می‌آید.

بحث

در دهه ۱۹۳۰، «ماسون اورسل» بنیانگذار فلسفه تطبیقی بیان کرد که اگر قرار است فلسفه علمی بشود، بایستی که نسبت فلسفه ما (غربیان) با فلسفه شرق مشخص گردد و این دو سنت در کنار

¹ Toshihiko Izutsu

هم قرار بگیرند، یعنی فلسفه باید تطبیقی بشود. صرف نظر از نگاه عینیت‌گرای وی، ما می‌توانیم پیام مهمی از دیدگاه او بگیریم. اگر قرار است فلسفه تعلیم و تربیت ما پیشرفت کند، لازم است که در نسبت با فلسفه تعلیم و تربیت غرب (و البته سایر فلسفه‌های تعلیم و تربیت شرق) قرار بگیرد و جایگاه آن در میان این سنت‌ها مشخص شود، به این معنا که «فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی» شود. در حال حاضر گروه‌های فلسفه تعلیم و تربیت در سطح دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های ما، غالباً به کار خود مشغول هستند و حتی با گروه‌های دیگر در داخل کشور هم ارتباط تعریف شده و مؤثری ندارند تا چه رسد به این که با جریان‌های فلسفه تعلیم و تربیت دنیا ارتباط بگیرند. «انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران که یکی از مأموریت‌های ذاتی آن باید زمینه‌سازی برای این ارتباط باشد، حتی با پیشنهاد و تصویب «گروه فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی» در دوره‌ای که نویسنده عضو هیئت مدیره بود، در عمل توفیقی در این زمینه به دست نیاورد.

با توجه به مراتب فوق، پیشنهاد می‌گردد انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران هدایت‌گری این جریان را عهده‌دار شود، رشته «فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی» را به‌عنوان یکی از شاخه‌های رشته فلسفه تعلیم و تربیت تعریف کند، سرفصل‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی آن را تدوین نماید، و رشته را در سطح گروه‌های فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌های کشور در سطح تحصیلات تکمیلی مصوب کند. همچنین برگزاری یکی از همایش‌های انجمن (البته در سطح بین‌المللی) تحت عنوان مطالعات تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت و چاپ مقالات برگزیده آن در نشریه انجمن، می‌تواند کمک مهمی در توسعه این رشته داشته باشد. تجارب برخی از انجمن‌های مشابه، مانند «انجمن آموزش و پرورش تطبیقی ایران» در این زمینه و نیز همکاری بین این دو انجمن در این زمینه می‌تواند بسیار کارگشا باشد. انتظار می‌رود دستاورد این فعالیت‌ها، آن باشد که تحقیقات، مقالات، کتب و سرانجام نظریات متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت کشور در مقایسه با هم‌تابان بین‌المللی خود قرار گیرد، نسبت آن‌ها مشخص گردد، و باب گفتگو و ارتباط علمی میان آن‌ها باز شود. فلسفه تطبیقی، فلسفه صلح است. درحالی‌که جهان در شرایط سخت دشمنی و جنگ به سر می‌برد، برای برون‌رفت از این شرایط بایستی که دنبال عامل نزدیک شدن گشت. به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین این عوامل، تعلیم و تربیت باشد که باعث می‌شود انسان‌ها فارغ از هرگونه تفاوت، در کنار هم قرار بگیرند. تطبیق می‌تواند این مأموریت مهم را به انجام برساند. فلسفه تعلیم و تربیت تطبیقی با محور قرار دادن وجه مشترک آدمی یعنی «وجود انسانی» می‌تواند عامل نزدیکی نظام‌های تربیتی باشد، آن‌ها را به گفتگو دعوت کند و تجارب گوناگون آن نظام‌ها را در ظرف مشترک بریزد و زمینه‌ساز تدوین (فلسفه تعلیم و تربیت جهانی) شود. ما باید در این مناسبات سهمی تدارک دیده باشیم، بتوانیم آن را به‌خوبی عرضه کنیم، در انتظار باشیم آن را نقد کنند، و در ارتباط با سایر دیدگاه‌ها آن را اصلاح و تکمیل کنیم.

References

- Bagheri Noaparast, K. (2017). Shariati on Islamic and Western philosophy of education. In D. J. Byrd & S. J. Miri (Eds.), *Ali Shariati and the future of social theory* (pp. 212–225). Brill.
- Bagheri, K. (1996). *New perspectives in the philosophy of education and training*. Naghsh Hasti Publications. (In Persian)
- Bereday, G. Z. F. (1966). *Comparative method in education*. Winstan.
- Coombs, G. R., & Daniels, L. (2008). Philosophical inquiry: A conceptual analysis. In E. C. Short (Ed.), *Methodology of curriculum studies* (pp. 43–65; M. Mehrmohammadi *et al.*, Trans.). Samt Publications & Research Institute for Educational Studies. (In Persian)
- Corbin, H. (1980). *Iranian philosophy and comparative philosophy* (J. Tabatabaei, Trans.). Toos Publications. (In Persian)
- Cowen, R. (2010). “I learn best when I’m on my feet in public failing to explain something”: Interview by Maria Manzon, 19 March. *CERCular*, 12(1), 4–7. The University of Hong Kong.
- Davari Ardakani, R. (2009). *Comparative philosophy*. Saqi Publishing House. (In Persian)
- Faramarz Qaramaleki, A. (2009). *Methodology of religious studies*. Razavi University of Sciences Publications. (In Persian)
- Internet Encyclopedia of Philosophy. (n.d.). Retrieved from <http://www.iep.utm.edu>
- Khatami, M. (2017). *An introduction to comparative philosophy*. Nashr Alam Publications. (In Persian)
- Madandar Arani, A., & Kakia, L. (2019). *Comparative research methods in the humanities: With emphasis on educational sciences and psychology studies*. Samt Publications. (In Persian)
- Masson-Ourssel, P. (1926). *Comparative philosophy* (F. G. Crookshank, Trans.). Harcourt Brace.
- Mirza Mohammadi, M. H. (2016). The application of existence from the perspective of Farabi and Heidegger and its implications in education and training. *Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University of Ahvaz*, 6(2), 65–76. (In Persian)
- Mirzamohammadi, M. H. (2023). *Applying the philosophical foundations of contemporary education systems*. Siahroud Publications. (In Persian)
- Mirzamohammadi, M. H. (2003). A comparative study of the goals of education from the perspectives of Plato and Al-Farabi. *Journal of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran*, 32(2), 201–225. (In Persian)
- Mirzamohammadi, M. H. (2017). Plato: The founder of comparative education in the philosophy of education. In *Proceedings of the First International Conference on Comparative Education* (pp. 273–281). Iranian Association of Comparative Education, Lorestan University. (In Persian)
- Mirzamohammadi, M. H. (2019). Pathology of comparative studies in the philosophy of education: With emphasis on research examples in Iran. *Journal of Fundamentals of Education*, 9(2), 50–66. (In Persian)
- Mirzamohammadi, M. H. (2014). *An introduction to comparative research methodology in the philosophy of education*. Eij Publications. (In Persian)

- Naqibzadeh, M. A. (2012). *A look at the philosophy of education*. Tahouri Publications. (In Persian)
- Nasr, S. H. (1973). The significance of comparative philosophy for the study of Islamic philosophy. *Studies in Comparative Religion*, 7(4), 1–9. <https://traditionalhikma.com/wp-content/uploads/2015/08/The-Significance-of-Comparative-Philosophy-for-the-Study-of-Islamic-Philosophy-by-Seyyed-Hosseini-Nasr.pdf>.
- Plato. (1977). *Collected works: Theaetetus* (Vol. 2; M. H. Lotfi & M. R. Kaviani, Trans.). Ibn Sina Publications. (In Persian)
- Pourhassan, G. (2022). *Comparative philosophy*. Naqd Farhang Publications. (In Persian)
- Shariati, A. (1979). *Philosophy of education and training*. Be'sat Publications. (In Persian)
- Yeager, W. (1997). *Paidia* (Vol. 1; M. H. Lotfi, Trans.). Kharazmi Publications. (In Persian)

Iravani, S. (2025). The transition of “Teacher Training Foundations” in Iran during the 1950s and 1960s. *Philosophy of Education*, 9(2), 118-145.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Transition of “Teacher Training Foundations” in Iran during the 1950s and 1960s¹

Shahin Iravani² 

Abstract

The teacher education institution in Iran, first established in *Dār al-Mo‘allem* and later in the Higher Teachers’ College, was initially shaped by the social philosophy of overcoming backwardness through the expansion of public education. In its early years, it benefited from leading intellectual figures and special employment privileges for graduates. However, from the 1950s onward, its status declined and has since failed to regain prominence, resulting in institutional fragmentation. This study, using a historical–analytical method, examines the philosophy and position of teacher education in Iran and identifies the main factors behind its decline. Key causes include: the absorption of the Higher Teachers’ College into the University of Tehran and the transfer of its resources to other faculties; American consultants’ policies favoring short-term training over residential colleges; removal of employment advantages for teacher graduates; reliance on quantitative and imported educational models detached from school needs; prioritization of research over teacher preparation; and the separation of the Ministries of Education and Higher Education, which widened the gap between academic knowledge and classroom practice. These developments institutionalized a sense of inferiority in the philosophy of teacher education that continues to shape the field today.

Keywords: History of teacher education; Philosophy of teacher education; Higher Teachers’ College; Educational policy; American influence; Educational knowledge

¹ Received: 2025-08-28

Revised: 2025-09-11

Accepted: 2025-09-16

Published: 2025-09-21


² Associate Professor, Department of Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: Siravani@ut.ac.ir

Extended Abstract

The development of teacher training institutions in Iran was closely tied to the social philosophy of overcoming underdevelopment through the expansion of public education. Owing to the nascent nature of higher education institutions, these establishments enjoyed a privileged social status and considerable governmental support. The Higher Teachers' College attracted some of the most distinguished scholars of its time, and its graduates benefited from exclusive employment advantages. However, a historical review of the Teachers' College and universities in Iran reveals a steady decline in the status of teacher training institutions throughout the 1950s and 1960s, a regression from which they have yet to recover. The position and academic standing of the Higher Teachers' Training Institute and its faculty—from its foundation in 1928 up until the early 1960s—compared to the subsequent decades, indicate a significant institutional fragmentation and erosion of prestige. This study, employing a historical-analytical approach, seeks to examine the status of teacher training institutions in Iran, the underlying philosophy governing them, and the factors that contributed to their diminished standing. The findings indicate that the combined effect of several factors led the Higher Teachers' College—considered the emblem of teacher training in Iran—toward a state of weakness and eventual dissolution, embedding a sense of inferiority within the philosophy of teacher education: 1) The establishment of the University of Tehran in 1934, accompanied by the conversion of the Higher Teachers' College into an affiliated institution and the transfer of its material and intellectual resources to the Faculties of Literature and Science; 2) The decisions of American advisors to the Plan Organization during the drafting of development programs, which deemed the three-year teacher training courses unnecessary and recommended the dissolution of primary teacher colleges in favor of one-year teacher training programs for prioritization of technical and medical fields to promote the country's economic development; 3) The elimination of all special privileges previously granted to teaching graduates under the pretext of standardizing civil service benefits; 4) The transformation of the cultural-educational identity of the teacher training system through education policies emphasizing the dissemination of quantitative-oriented pedagogical knowledge and the promotion of American educators' perspectives at the expense of addressing the actual needs of schools and the practical requirements of teaching in Iran; 5) "Prioritizing research activities over teacher education and eliminating the teacher training mandate from the objectives of the Faculty of Educational Sciences at the University of Tehran."; 6) The institutional separation of the Ministry of Education from the Ministry of Science and Higher Education, while liberating university scholars from the previously demeaning attitudes of cultural administrators, simultaneously introduced a structural disjunction between school curricula and university programs. This fragmentation has consequently constrained the professional engagement of university faculty and progressively alienated them from the practical needs of the educational system that could otherwise benefit from their expertise. At present, this persistent divide is manifested in the profound misalignment between the Ministry of Education and the educational demands of society, on the one hand, and faculties of educational sciences along with their academic research and scholarly contributions, on the other.

ایروانی، شهین (۱۴۰۴). تحول در بنیان‌های تربیت معلم در ایران در دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ شمسی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۱۱۸-۱۴۵.

تحول در بنیان‌های تربیت معلم در ایران در دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ شمسی^۱

شهین ایروانی^۲ 

چکیده

نهاد تربیت معلم در ایران که در دارالمعلم‌ها و سپس دانشسرای عالی تجلی داشت، در پیوند با فلسفه اجتماعی تلاش برای خروج از عقب ماندگی از طریق رشد تعلیمات عمومی شکل گرفت و با توجه به جوان بودن نهادهای آموزش عالی از خدمات علمی مهمترین شخصیت‌های علمی و امتیازات ویژه استخدامی برای فارغ‌التحصیلانش بهره مند بود. اما مرور تاریخ دانشسرا و دانشگاه در ایران، روندی نزولی را در جایگاه نهاد تربیت معلم در طول دهه‌های ۱۳۳۰ و ۱۳۴۰ نمودار می‌سازد که تا امروز فرصت صعود مجدد نیافته است و نوعی درهم‌شکستگی در این نهاد را می‌نمایاند. این مقاله با روش بررسی تاریخی - تحلیلی در پی بررسی جایگاه و فلسفه حاکم بر نهاد تربیت معلم در ایران و تلاش برای یافتن عوامل فروکاهش این جایگاه است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که برآیند عوامل زیر موجب ضعف و انحلال این نهاد شد و عنصر حقارت را در فلسفه تربیت معلم نهادینه ساخت: تأسیس دانشگاه تهران با تبدیل دانشسرای عالی به یک موسسه ضمیمه و انتقال سرمایه‌های مادی و معنوی آن به دانشکده‌های ادبیات و علوم؛ تصمیم مشاوران آمریکایی سازمان برنامه مبنی بر انحلال دانشسراهای مقدماتی شبانه‌روزی سه ساله به نفع دوره‌های یکساله تربیت معلم با هدف تمرکز بر توسعه اقتصادی کشور؛ حذف امتیازات فارغ‌التحصیلان معلمی، سیاستگذاری آموزشی مبتنی بر ترویج دانش تربیتی کمیت‌گرا و ادبیات آموزشی آمریکایی‌ها به قیمت فاصله گرفتن از نیازهای مدارس و مقتضیات معلمی در مدارس ایران؛ اولویت بخشی به فعالیت‌های پژوهشی به تربیت معلم و حذف مأموریت تربیت معلم از اهداف دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران؛ جداسازی وزارت آموزش و پرورش و وزارت علوم و آموزش عالی که منجر به تفکیک عرصه‌های برنامه درسی و اساتید دانشگاه از برنامه‌های درسی مدارس و ایجاد شکاف میان منابع دانش و نیازمندان به آن تا امروز شده است.

واژگان کلیدی: تاریخ تربیت معلم، فلسفه تربیت معلم، دانشسرای عالی تربیت معلم، سیاستگذاری آموزشی، آمریکایی‌ها، دانش تربیتی

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۶-۰۶ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۶-۲۰ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۲۵ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانشیار، گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: siravani@ut.ac.ir

بیان مسئله

در جامعه ما در دوره‌های مختلف تاریخی، معلمی همواره دارای جایگاهی رفیع بوده و با فرهیختگی پیوندی عمیق داشته است؛ اما تربیت معلم یک نهاد آموزشی جدید در ایران است. زمانی که نهاد تربیت معلم با عنوان دارالمعلمین در ایران پا گرفت، بیشتر نهادهای آموزش‌های عالی مانند مدرسه دارالفنون، مدرسه سیاسی، مدرسه تجارت و مدرسه طب پا گرفته بود؛ اما آن‌گاه که از سر نیاز به معلم برای مدارس متوسطه شعبه عالی آن تشکیل شد، یک جریان علمی - آموزشی آغاز شد که تا چند دهه، دارالمعلمین عالی یا دانشسرای عالی تربیت معلم را به مهم‌ترین نهاد آکادمیک ایران تبدیل کرد؛ قوت و اهمیت این نهاد آن‌جا بود که توانمندترین اساتید در آن‌جا تدریس می‌کردند و به‌ویژه اولین نهادی بود که رشته‌های علوم اجتماعی - انسانی جدید به عنوان دروس تخصصی تعلیم و تربیت مشتمل بر علم الاجتماع، علم النفس، اصول تعلیم و تربیت و تدریس عملی، در آن ارائه می‌شد.

چنین ظرفیت و جایگاه رفیعی برای نهاد تربیت معلم، می‌توانست نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در تسریع و کیفیت‌بخشی به این فرآیند داشته باشد، اما این جایگاه از اواسط دهه ۱۳۳۰ و در طول دهه ۱۳۴۰ شمسی روندی نزولی گرفت. نزولی که هرگز جبران نشد و دیگر چنین جایگاهی را تا امروز تجربه نکرد. این نوشتار در پی بررسی این روند، با هدف رسیدن به دریافته‌ها و درس‌هایی برای کمک به اعتلای جایگاه این نهاد بسیار مهم و تأثیرگذار است. زیرا معلم کماکان مهم‌ترین عامل کیفیت بخشی به آموزش است و تربیت معلم شرط قطعی داشتن معلمان توانمند و حرفه‌ای است.

برای انجام پژوهش از ترکیب دو روش تاریخی و تحلیلی کیفی استفاده شده است؛ روش تحقیق تاریخی برای فهم سوابق شکل‌گیری و جریان‌ها و عوامل موجد تحولات در نهاد تربیت معلم مورد استفاده قرار گرفت. اما از آنجایی که پژوهش صرفاً در پی پیشینه تربیت معلم نیست، بلکه در پی بررسی مبانی تغییر در فلسفه اولیه و پسینی نهاد تربیت معلم است، روش تحلیلی برای یافتن اندیشه‌ها، ایده‌های پشتیبان فلسفه تکوین نهاد تربیت معلم و تحولات آن، از طریق تحلیل اسناد و متون و یافتن پیام‌ها و مضامین پنهان و ضمنی آنها مورد استفاده قرار گرفت.

مؤلفه‌های بنیانی نهاد تربیت معلم در ایران

«تربیت معلم» در این‌جا به عنوان پدیده‌ای که از سال ۱۲۹۷ در ایران بنیان‌گذاری شده و تا امروز ۱۰۷ سال از عمر آن می‌گذرد، مورد بررسی قرار می‌گیرد. به همین دلیل تلاش می‌شود تا ابتدا مؤلفه‌های بنیادی شکل‌دهنده به این نهاد روشن شود و سپس با تکیه بر شواهد و تحلیل آن‌ها، عواملی ایجابی آن، مورد بحث قرار می‌گیرد.

الف - فلسفه شکل‌گیری تربیت معلم در ایران (تربیت معلم چرا بنیانگذاری شد؟)

به‌زعم دکتر سیاسی دلیل گسترش دانشسراها، تحقق هدف «گسترش آموزش عمومی» است (Siasi, 2014: 126)، اما با وجود گزارش‌های متعددی درباره روند شکل‌گیری آن، در علت شکل‌گیری و افراد موثر در آن، توضیح دقیقی وجود ندارد. در این باره، تنها از «احمد بَدِر نصیرالدوله»، هجدهمین وزیر معارف (۱۲۹۶-۱۲۹۸ ش.) نام برده می‌شود که چندان شناخته شده نیست؛ اما در دوره وزارت دوساله‌اش فعالیت‌های گسترده‌ای داشت؛ به گونه‌ای که در دوره وزارتش ۳۶ مدرسه پسرانه، دخترانه و متوسطه در تهران و چندین مدرسه در سایر شهرها تأسیس کرد؛ مدارس بسیاری را از تعطیلی ناشی از فقر یا تخریب ساختمان نجات داد؛ کلاس موسیقی دارالفنون را به مدرسه موسیقی تبدیل کرد. همچنین مجله اصول تعلیم و سپس اصول تعلیمات و اولین سالنامه معارف (در سال ۱۲۹۷) در دوره وزارت او منتشر شد. در همین سالنامه وی از تعلیمات ابتدائیه مجانی به عنوان اولین قدم در راه ترقی و توسعه معارف سخن گفت. بدر بود که به تربیت معلم برای مدارس دولتی و ملی، اقدام کرد و آنچه را که قبلاً کسانی مانند رشدیه و دولت آبادی مطرح کردند، به انجام رساند. وی بود که مدرسه ابتدایی میسیونری با نام فرانکو پرسیان را که ویژه دختران مسلمان بود، در سال ۱۲۹۷ توسعه داد و در آن سه کلاس متوسطه دایر و آن را به دارالمعلمت تبدیل و پس از آن، بلافاصله در اواخر همان سال (۱۲۹۷)، دارالمعلمین را با دبستانی ضمیمه آن، تأسیس کرد (Ghasemi Pouya, 1998).

ب- مولفه‌های قوام‌بخش تربیت معلم

در اینکه احمد بدر چگونه به فکر این کار افتاد، يك احتمال موجه را می‌توان آشنایی او با نهاد تربیت معلم در دوره شش‌ساله‌ای دانست که به عنوان وزیرمختار ایران در بلژیک مشغول خدمت بود (Abdollahpour, 1990: 76) و با الگوی دارالمعلمین در آن‌جا آشنا و آن را اقتباس کرد. اقتباسی آگاهانه، زیرا گزینش بر اساس احساس نیاز به معلم انجام شد و پیوند نهادی مانند دارالمعلمین با اهداف و علایق جامعه آن روز کاملاً روشن بود؛ «پروژه مدرسه به منزله نهاد تحول ساز و رهاسازی جامعه از عقب‌ماندگی» و پیوند آن با «پروژه آموزش ابتدائیه مجانی و همگانی»، آن را واجد توجه می‌ساخت. از سوی دیگر، حرفه معلمی در جامعه وجهه‌ای ارزشمند و روحانی‌گونه داشت و معلمان همواره به‌منزله يك گروه مرجع و فرهیخته، جایگاه اجتماعی رفیعی داشتند. به علاوه، تربیت معلم منجر به استخدام دولتی و دریافت حقوق ثابت در جامعه فقیر آن زمان می‌شد^۱ (Adinevand, 2020) که خود به اهمیت و جذابیت آن می‌افزود. بنابراین در کارکردهای این نهاد ابهامی وجود نداشت. از

^۱ این جایگاه مهم را امروز نیز در دوره محدودیت فرصت‌های شغلی، می‌توان در بین داوطلبان کنکور شهرهای بزرگ و بیش از آن در شهرهای کوچک و روستاها به ویژه در مناطق محروم، در قالب علاقه و تلاش برای ورود به دانشگاه فرهنگیان مشاهده کرد.

همه مهم‌تر اساتید دارالمعلمین بودند که برجسته‌ترین معلمان و اهل فرهنگ زمان خود محسوب می‌شدند.^۱

اما بنیان قوی تربیت معلم بیش از دارالمعلمین مرکزی^۲، با دارالمعلمین عالی (تأسیس ۱۳۰۷ شمسی) پیوند می‌خورد که بعدها (در سال ۱۳۱۲ شمسی) دانشسرای عالی نامیده شد؛ در این دوره گسترش رشته‌های «ادبیات»، «فلسفه و علوم تربیتی»، علوم طبیعی و بعدها زبان‌های خارجی و ریاضی از یک سو و نوعی برنامه تأمین استاد با اختصاص سهمیه ۱۵ نفره از هر دوره برنامه اعزام محصل به خارج برای رشته تعلیم و تربیت، موجب غنای علمی - آموزشی این نهاد شد. به علاوه، تخصیص امتیازات اقتصادی مشتمل بر اعطای کمک هزینه به محصلین درس‌خوان اما بی‌بضاعت دانشسرا (از ۱۳۰۹ شمسی)^۳، استخدام با رتبه ۴ بدون طی مراحل اداری برای لیسانس‌ها (Law enacted in 1929)^۴ و اعطای لیسانس به فارغ التحصیلان (از سال ۱۳۱۲ شمسی) (Law enacted on March 10, 1934)^۵، همه حاکی از اعتبار و ارزشی بود که دولت برای این دانشسرا، دانشجویان و فارغ التحصیلان آن قائل بود. این جایگاه و یگانگی تا تأسیس دانشگاه در سال ۱۳۱۳ ادامه یافت.

به این ترتیب، با تکیه بر نیازها، برخورداری از بنیان قوی به واسطه حمایت اجتماعی (در راستای آرمان گسترش سواد برای رهایی از عقب ماندگی)، برخورداری از حمایت‌های اقتصادی و سیاسی

^۱ ابوالحسن فروغی؛ عباس اقبال آشتیانی؛ دکتر ابوالقاسم بهرامی؛ حبیب‌الله ذوالنون؛ غلامحسین رهنما؛ عباسقلی قریب - معروف به موسی و عباسقلی خان؛ مرتضی نجم آبادی؛ سرتیب عبدالرزاق بغایری؛ شیخ محمد حسین بیچاره گنابادی؛ اسماعیل مرآت؛ دکتر منار فرانسوی؛ دکتر عیسی صدیق؛ دکتر علی اکبر سیاسی؛ دکتر صادق رضازاده شفق؛ بدیع الزمان فروزانفر؛ عبدالله انتظام، حسن فروزان (Mahbubi Ardakani, 1999, Vol.1: 417)

^۲ عنوان دارالمعلمین مرکزی بعد از تأسیس و افزایش تعداد دارالمعلمین‌ها در سایر شهرها مطابق با قانون ۱۳۱۲، به اولین دارالمعلمین در تهران اطلاق می‌شد.

^۳ ماده اول - وزارت معارف مکلف است از سال ۱۳۰۹ به بعد جهت تکمیل فن تعلیم و تربیت اعتبار کمک خرج تحصیل لااقل ۱۵ نفر محصل در دارالمعلمین عالی در بودجه خود منظور دارد (اعتبار مزبور کمتر از مبلغی که در بودجه ۱۳۰۸ تصویب شده نخواهد بود) و در هذه‌السنه هم مطابق این قانون رفتار نماید^۶ (قانون طرز اعطای کمک خرج به محصلین دارالمعلمین عالی و ترتیب استخدام آنها پس از فراغت از تحصیل، مصوب ۲۱ آذر ماه ۱۳۰۸).

^۴ "ماده سوم- دارندگان دیپلم لیسانس مدرسه دارالمعلمین عالی اعم از مدارس داخله یا خارجه مشمول مواد ۶۶ و ۶۷ و ۷۳ قانون استخدام کشوری نخواهند بود و بدون طی خدمات ابتدایی با رتبه چهار اداری به خدمت معلمی پذیرفته می‌شوند و تا رتبه شش اداری پس از توقف دو سال در یک رتبه به مرتبه بالاتر ارتقاء می‌یابند و پس از آن تابع مقررات قانون استخدام کشوری خواهند بود" (قانون طرز اعطای کمک خرج به محصلین دارالمعلمین عالی و ترتیب استخدام آنها پس از فراغت از تحصیل، مصوب ۲۱ آذر ماه ۱۳۰۸).

^۵ "ماده چهارم - دانشسراهای عالی برای دبیرستان‌ها و دانشسراهای مقدماتی معلم و معلمه تربیت می‌نماید. شرط اصلی ورود به این مدارس عالی‌داشتن تصدیق فراغ تحصیل از دانشسراهای مقدماتی یا تصدیق متوسطه کامل می‌باشد. دوره تحصیلات آن‌ها کمتر از سه سال نبوده دیپلم ختم تحصیلات آن‌ها علاوه بر مزایای اختصاصی معادل با لیسانس و دارای تمام امتیازات قانونی آن خواهد بود (قانون اجازه تأسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی مصوب ۱۹ اسفند ماه ۱۳۱۲ شمسی).

حاکمیتی و بنیان قوی علمی به واسطه حضور توانمندترین شخصیت‌های علمی زمان، دانشسرای عالی تربیت معلم مهم‌ترین نهاد آموزش عالی محسوب می‌شد.

تأسیس دانشگاه تهران، نقطه آغاز تغییر در نهاد تربیت معلم

عیسی صدیق اعلم (Sediq A'lam, 1932) می‌گوید وقتی که در آمریکا مشغول فرصت مطالعاتی بود، وزیر دربار، تیمورتاش، طی نامه‌ای وی را از تصمیم دولت مبنی بر تأسیس يك دانشگاه با شعب پداگوژی، طب و مهندسی راه‌سازی در تهران مطلع ساخت و از او خواست که با مشورت اساتیدش در آمریکا، طرح يك دانشگاه را ارائه کند. استادانی که مورد مشورت قرار گرفتند، پس از اطلاع از آمار فارغ‌التحصیلان متوسطه و نیز امکانات بیمارستانی ایران، توصیه کردند که با توجه به شرایط، ایران حتی از تأسیس دانشکده پزشکی، با توجه به نیاز به تأسیسات و تجهیزات و استخدام استاد متخصص، صرف‌نظر کند و به جای آن دانشجویانی را برای این رشته به دانشگاه آمریکایی بیروت اعزام کند.

اما ایران مایل به تأسیس يك دانشگاه با چندین دانشکده بود و در نهایت نیز دانشگاهی با شش دانشکده تأسیس شد (Law on the Establishment of the University of Tehran, 1934)؛ از آن‌جا که بار تأسیس این دانشکده‌ها بر دوش مدارس عالی پیشین^۱ از جمله دانشسرای عالی افتاد، حضيض دانشسرا نیز از همین‌جا آغاز شد. عوامل این حضيض تدریجی، برخی به واسطه ایجاد تغییر در ماهیت و هدف دانشسرای عالی و برخی مربوط به نسبت دانشسرا و دانشگاه تهران بود که در زیر شرح می‌شود:

۱. آغاز تزلزل و دوگانگی در فلسفه دانشسرای عالی

هدف دانشسرای عالی از ابتدا «تربیت معلم» برای مدارس بود؛ اما ماده اول قانون تأسیس دانشگاه آمده است که «مجلس شورای ملی به وزارت معارف اجازه می‌دهد مؤسسه‌ای به نام دانشگاه، برای تعلیم درجات عالی‌ه علوم و فنون و ادبیات و فلسفه در تهران تأسیس نماید»^۲. به این ترتیب،

^۱ نظیر تبدیل مدرسه طب به دانشکده پزشکی، مدرسه علوم سیاسی به دانشکده حقوق و علوم سیاسی، مدرسه فلاحه به دانشکده کشاورزی و دانشسرایعالی به دانشکده ادبیات و دانشکده علوم

^۲ در میانه شش دانشکده پیش‌بینی شده، علوم تربیتی به عنوان بخشی از «دانشکده ادبیات، فلسفه و علوم تربیتی» قرار داشت و دانشسرای عالی نیز موسسه ضمیمه دانشگاه شده بود.

دانشسرای عالی که از ابتدای تأسیس، تمامی شعب و رشته‌های ذیل آن‌ها^۱ با هدف تربیت دبیر دایر شده بود و کلیه دانشجویان آن موظف به گذراندن دروس تربیتی در قسمت علوم تربیتی بودند، پس از پیوستن به دانشگاه باید دو ماموریت و هدف را دنبال می‌کرد: تربیت متخصص علوم و فنون و ادبیات و فلسفه، و در عرض آن، تربیت دبیر برای مدارس کشور. اما این دو هدف از دو حیث با یکدیگر تفاوت داشتند:

نخست آن‌که، دانشسرا با هدف تربیت دبیر به نیاز معین و با روش معینی پاسخ می‌داد. اما این‌که هدف «تعلیم درجات عالی‌ه دانش‌های مختلف»، دقیقاً قرار است به چه نیازی و چگونه پاسخ بدهد، روشن نبود و به همین دلیل این هدف در معرض فاصله گرفتن از نیازهای واقعی و محسوس و ورود به عرصه ابهام بود.

دوم آن‌که، دو هدف آموزش دانش تخصصی و دانش معلمی در هر دو نهاد - دانشسرا و دانشگاه - دنبال می‌شد، اما این دو، در این‌که کدام هدف اول و کدام هدف ثانوی است، با یکدیگر متفاوت بودند. در تربیت معلم، آموزش دانش تخصصی، برای معلم شدن بود. لذا مرکز توجه آن، آموزش دانش برای تعلیم دانش بود نه به کارگیری آن! اما در «تعلیم درجات عالی‌ه دانش‌های مختلف»، نقطه تمرکز و توجه، دانش تخصصی هر رشته بود و معلمی و تدریس آن‌ها جنبه‌ای ثانوی بود.

جنبه دیگری که می‌توانست تشدیدکننده این احساس دوگانگی باشد، فروکاهش جایگاه دانشسرا با تأسیس دانشگاه بود. دانشسرای عالی به عنوان برجسته‌ترین نهاد علمی و دارای اقتدار، موسسه ضمیمه دانشگاه شد که باید خود را با هدفی جدید همسو می‌کرد؛ و در نهایت نیز، به تدریج جزئی از دانشکده‌ای شود که خود، مادر آن بود.^۲ از سوی دیگر، تأسیس دانشگاه توجه و هیجان بسیاری را ایجاد کرده و اهمیتی فراتر یافته بود و این خود می‌توانست زمینه‌ساز کاهش جایگاه اجتماعی و حمایت‌های اقتصادی و سیاسی از دانشسرا باشد! همان‌گونه که شد!

۲. تضعیف و به حاشیه رانده شدن دانشسرای عالی با الحاق و حذف از ساختار

دانشگاه

دانشسرای عالی زمانی که به پیکره دانشگاه تهران ملحق شد، در باغ نگارستان مستقر بود. باغ نگارستان ابتدا محل استقرار مدرسه فلاحت، سپس مدرسه صنایع مستظرفه کمال المک بود. از

^۱ یعنی شعبه‌های ادبیات، علوم و رشته‌های ادبیات، علوم، زبان‌های خارجه و فلسفه. توضیح آن‌که که به دلیل پیوستگی عمیق ماهوی دانش تعلیم و تربیت و روانشناسی با فلسفه در دهه‌های ۱۹۳۰-۱۹۴۰ میلادی، از سال ۱۳۱۲ شمسی رشته‌ای با عنوان فلسفه و علوم تربیتی دایر شد که بعدها با عنوان رشته فلسفه مستقل شد و عنوان علوم تربیتی نیز از آن حذف شد.

^۲ پیش از آنکه "دکتر اقبال در جلسه شورا - ۱۳۳۴/۶/۲۲ - اعلام کرد که دانشسرای عالی دستگاه مستقلی است که زیر نظر رئیس دانشگاه اداره می‌شود، رئیس دانشکده ادبیات هم زمان رئیس دانشسرای عالی نیز بود" (Sefatgol et al., 2021: 45).

سال ۱۳۰۷ دارالمعلمین عالی در یکی از ساختمان‌های آن مستقر شد و از سال ۱۳۱۱ به طور کامل در اختیار دانشسرای عالی قرار گرفت (Niroumanesh, 1994: 75-76). از زمان الحاق به دانشگاه تهران و تغییر ماموریت، دانشسرا به تدریج به سه شعبه مستقل تبدیل شد؛ ادبیات، علوم و علوم تربیتی. به گونه‌ای که باغ نگارستان، مجموعه‌ای شامل سه ساختمان در کنار هم بود^۱: ساختمان دانشکده ادبیات، ساختمان دانشکده علوم و ساختمان دانشسرای عالی که ارائه دروس علوم تربیتی را برعهده داشت. وقتی در سال ۱۳۲۱ دانشکده علوم به ساختمان خود در محوطه دانشگاه تهران منتقل شد، شعبه علوم دانشسرا را به همراه اساتید آن با خود برد. وقتی که در سال ۱۳۳۷ ساختمان دانشکده ادبیات در محوطه دانشگاه آماده شد، هسته مرکزی آن یعنی شعبه ادبیات دانشسرا همراه با گروه بزرگی از اساتید تراز اول دانشسرا نیز به اقتضای تخصص به دانشکده ادبیات انتقال یافتند و به خدمت دانشگاه تهران درآمدند (Sefatgol et al., 2021: 9). اما باغ نگارستان به دانشسرای عالی عودت نشد. بلکه کماکان بخش‌های مهمی از دانشکده، از جمله موسسات پژوهشی دانشکده ادبیات و حتی دفتر ریاست دانشگاه در باغ نگارستان باقی ماند. از این تاریخ به بعد، باغ نگارستان به عنوان ساختمان شماره دو دانشکده ادبیات نام برده می‌شد و موسسه تحقیقات اجتماعی و سپس دانشکده علوم اجتماعی نیز در آن‌جا استقرار یافت (Sefatgol et al., 2021: 46).

در چنین شرایطی، در سال ۱۳۳۴ به پیشنهاد و پی‌گیری دکتر خان‌بابا بیانی دانشسرای عالی از دانشگاه تهران جدا^۲ و به وزارت فرهنگ عودت داده شد. استدلال پشتیبان این پیشنهاد این بود که دانشسرا برای وزارت فرهنگ دبیر تربیت می‌کند، بنابراین بهتر است ذیل همان وزارت‌خانه باشد. دکتر سیاسی می‌گوید: «با وجود مخالفت‌های ما و به‌ویژه دکتر یحیی مهدوی و دکتر صدیقی، بالاخره این اتفاق افتاد و شورای دانشگاه جداسازی را تصویب کرد. من وقتی شنیدم، گفتم: دانشسرا را با اساتیدش^۳ به وزارت فرهنگ تقدیم می‌کنیم» (Siasi, 2014: 245-246).

^۱ خانم میرهادی در خاطراتش از علاقه به کلاس‌های دکتر هوشیار می‌گوید و این‌که فاصله دانشکده علوم به دانشسرا فقط یک زنجیر بود.

^۲ مهم‌ترین رویداد برای دانشکده ادبیات در سال ۱۳۳۴ جدایی دانشسرای عالی از آن بود. این موضوع در جلسات متعدد شورای دانشگاه مطرح شد. دکتر اقبال در جلسه شورا - ۱۳۳۴/۶/۲۲ - اعلام کرد که دانشسرایعالی دستگاه مستقلی است که زیرنظر رئیس دانشگاه اداره می‌شود. در حقیقت تا پیش از این چنین نبوده، زیرا رئیس دانشکده ادبیات هم زمان رئیس دانشسرای عالی نیز بود (صفت گل و همکاران، ۱۴۰۰، ص: ۴۵). به نظر می‌رسد که این بحث زمینه‌سازی برای تغییرات بعدی بود. زیرا در جلسه‌ای دیگر دکتر خان‌بابا بیانی بار دیگر بحث تفکیک دانشسرای عالی از دانشکده ادبیات را مطرح کرد. پس از آن شورای دانشگاه دکتر خان‌بابا بیانی را به عنوان رئیس دانشسرای عالی انتخاب کرد- در جلسه به تاریخ ۱۳۳۵/۳/۱۴ - البته این موضوع با فراز و نشیبی همراه شد.

^۳ این اساتید که خود برای جداسازی اقدام کرده بودند، بعدها ابراز تمایل کردند و خودشان تقاضای بازگشت به دانشکده ادبیات داشتند (سیاسی، ۱۳۹۳، صص: ۲۴۵ - ۲۴۶). در آن زمان دکتر سیاسی ریاست دانشکده ادبیات را برعهده داشت.

به این ترتیب، عملاً باغ نگارستان به تصرف دانشگاه درآمد و مالک اصلی و پیشینی آن یعنی دانشسرای عالی باید محل دیگری را برای خود جستجو می‌کرد. خان‌بابا بیانی که خود در این موقعیت به ریاست دانشسرا برگزیده شده بود، در شورای دانشگاه پیشنهاد کرد که بخشی از اراضی باغ نگارستان را که سازمان برنامه طالب آن است، واگذار کنند و در ازای آن سازمان برنامه تعهد می‌کند که ساختمان جدیدی برای دانشسرای عالی بسازد و تقاضا کرد که این ساختمان در زمین‌های امیرآباد باشد (Sefatgol *et al.*, 2021: 28-29). با این امر در شورای دانشگاه موافقت شد، اما مطابق شواهد، ساختمانی برای دانشسرای عالی ساخته نشد.^۱

دانشسرای عالی پس از این، محل ثابت و مناسبی نداشت. ابتدا به چند ساختمان استیجاری تکه تکه در حوالی چهار راه ولیعصر کنونی انتقال یافت و در پایان ۱۳۳۸ به یک ساختمان استیجاری در جاده قدیم شمیران (حوالی سید خندان) منتقل شد (Farastikhah, 2021: 330). این خانه‌به‌دوشی تا زمان انحلال دانشسرا ادامه داشت: «در آبان ۱۳۴۳ روزنامه کیهان - شماره ۴ ص ۱۲ - گزارشی از خانه‌به‌دوشی دانشسرا منتشر کرد که ایرج شفق نویسنده آن بود. شفق شرح می‌دهد که چگونه دانشسرا تا آن موقع هفت بار تغییر مکان داده و حتی در حال حاضر دارد اجاره بهای محل‌هایی را می‌پردازد که در اختیارش نیست» (Farastikhah, 2021: 330). با انحلال دانشسرای عالی و جایگزینی آن با سازمان تربیت معلم و موسسه تحقیقات تربیتی، ساختمان دانشسرای مقدماتی^۲ در سال ۱۳۴۲ به سازمان تربیت معلم و موسسه تحقیقات تربیتی واگذار شد (Bojnourdi, 2020)؛ همان مجموعه ساختمانی بالاتر از دروازه دولت که امروزه به دانشگاه خوارزمی تعلق دارد.

کاستی و مشکلات دانشسرای عالی تنها به دلیل نداشتن مکان نبود؛ بلکه از دست دادن بخش اصلی و مهمی از استادان، مشکل جدی‌تر آن بود: در روزنامه اطلاعات، شماره ۱۱۵۱۹، در ۲۹ مهرماه ۱۳۴۳ - خبری از قول رئیس سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی - دکتر بینا - منتشر شد مبنی بر اینکه، به علت کمبود کادر آموزشی با وجود انتشار آگهی پذیرش دانشجو در دانشسرای عالی، امکان پذیرش دانشجو برای دوره لیسانس منتفی شد (Ettela'at Newspaper, 1964).

^۱ جالب است که چنین داستانی درباره دانشکده معقول و منقول و استقرارش در مدرسه سپهسالار از بدو تاسیس، نیز اتفاق افتاد. متولیان مدام تقاضای تخلیه مدرسه را برای تربیت طلاب داشتند و بدیع الزمان فروزانفر ریاست دانشکده با طرح مشکل نبود جا و نبود بودجه، از تخلیه محل خودداری می‌کرد. اما مدرسه چون وقف بود و متولی داشت، این موضوع مورد اعتراض روحانیون و حتی آیت الله بروجردی قرار گرفت و عده‌ای از علما نیز به شاه نامه‌ای نوشتند و به دستور او مدرسه تخلیه شد (Teimouri, 2010). درباره دانشسرای عالی چنین امکان و اقدامی فراهم و انجام نشد.

^۲ این ساختمان در سال ۱۳۱۴ برای دانشسرای مقدماتی بنا شده بود (Bojnourdi, 2020).

قابل توجه است که يك سال قبل از اعلام این خبر، یعنی در تاریخ دوم مرداد ۱۳۴۲ دانشسرای عالی رسماً منحل شده^۱ و سازمان تربیت معلم و موسسه تحقیقات تربیتی جای آن را گرفته بود. چند سال قبل از آن نیز، دانشسراهای مقدماتی در سال ۱۳۳۸ منحل شده بودند تا دوره‌های یکساله تربیت معلم به صورت روزانه و سریع‌تر به تربیت معلم اقدام کنند (Gooya & Gholam Azad, 2019: 48-49). اما پس از چهار سال، چون سازمان تربیت معلم در کار تربیت دبیر موفق نبود^۲، در سال ۱۳۴۶ مجدداً مطابق مصوبات^۳ دانشسرای عالی احیا شد.

در نگاه اول، ممکن است این تصور ایجاد شود که تغییر دانشسرای عالی به سازمان تربیت معلم و موسسه تحقیقات تربیتی، تغییر عمیقی نیست و چه بسا در حد تغییر يك نام باشد. اما در واقع چنین نیست و می‌توان دو تأثیر عمیق را در این فرآیند و تغییر نام پیش‌بینی کرد؛ نخستین تأثیر تبدیل دانشسرا به سازمان است. دانشسرا نهادی آموزشی برای تربیت معلم بود. اما از يك سازمان با عنوان تربیت معلم، بیشتر وظیفه ساماندهی به امور تربیت معلم انتظار می‌رود تا نفس تربیت معلم؛ دوم آن‌که، آنگاه که عنوان يك موسسه تحقیقاتی نیز در کنار نام این سازمان قرار می‌گیرد، می‌تواند مقوم رویکردی غیر آموزشی شود و عملاً سامان بخشی به امر تربیت معلم و انجام پژوهش-های تربیتی، بر تربیت و تأمین معلم مورد نیاز دبستان‌ها و دبیرستان‌ها اولویت می‌یابد. خیلی زود معلوم شد که چنین رویکردی نمی‌تواند به نیاز اولی تمامی مدارس برای داشتن معلم پاسخ دهد.

^۱ خبر انحلال دانشسرای عالی - روزنامه اطلاعات، ۳ مرداد ۱۳۴۲، شماره ۱۱۱۴۹: ساعت ۱۱ صبح امروز دکتر خانلری، وزیر فرهنگ، طی یک مصاحبه مطبوعاتی پیرامون کارهای انجام‌شده در وزارت فرهنگ اطلاعاتی در اختیار خبرنگاران جایز گذاشت. وزیر فرهنگ در مورد تغییراتی که در دانشسرای عالی به عمل آمده گفت: در سال‌های اخیر این دستگاه نتوانست وظیفه خود را انجام دهد؛ عیب‌های بسیار در این دستگاه پیدا شد. یکی عدم انضباط معلمین و مدیران آن دستگاه بود که موجب بطنی کارها می‌شد. بودجه هنگامی که برای این مؤسسه اختصاص داده شده بود منظور و هدف وزارت فرهنگ را نه از لحاظ کیفیت و نه از جهت کمیت انجام نمی‌داد و معلمینی را که تربیت می‌نمود مناسب با احتیاجات وزارت فرهنگ نبود و در این مؤسسه شعبات دیگری به منظور فواید و منافع شخصی تشکیل یافته بود. وزیر فرهنگ افزود: اصلاح این دستگاه با آن مقررات و قوانینی که داشت و با آن دستگاه اداری که به وجود آورده بودند عملی نیست و یگانه راه اصلاح آن زیر و رو کردن آن است تا از نو طرح تازه‌ای بریزیم. بدین جهت دانشسرای عالی که به این وضع درآمده بود به موجب تصویب‌نامه قانونی که دیشب به تصویب هیئت دولت رسید منحل شد.

^۲ دانش آموختگان سال‌های ۱۳۴۲ به بعد این نوع سازمان‌دهی را تجربه‌ای ناموفق ارزیابی می‌کنند. در آن سال‌ها نیز اعتراض‌هایی داشتند. و می‌کوشیدند دانشسرای عالی را دوباره احیا کنند. این کوشش‌ها سبب شد که از سال ۱۳۴۷ مجدداً دانشسرای عالی به وجود بیاید و دوره کارشناسی مستقل داشته باشد (Golestanian, 2004, as cited in Ferasatkhah, 2022, pp. 328-329).

^۳ هیئت دولت در سوم مرداد ۱۳۴۲ انحلال دانشسرای عالی را تصویب کرد. سپس در تاریخ بیستم آذرماه ۱۳۴۲ طی لایحه‌ای تأسیس سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی را به مجلس ارائه کرد و این سازمان را بوجود آورد. در تاریخ بیست و ششم تیرماه ۱۳۴۶، مجلس شورای ملی و مجلس سنا این مصوبه را با تقدم بخشی به جایگاه دانشسرای عالی به عنوان «اساسنامه دانشسرای عالی (تربیت معلم و تحقیقات تربیتی)» تصویب کردند. در بیستم و یکم اسفندماه سال ۱۳۵۰ قانون تشکیل هیئت‌های امنای موسسان آموزش عالی علمی دولتی به تصویب مجالس سنا و قبل از آن مجلس شورای ملی رسید و در همان روز بیشتر مواد اساسنامه دانشسرای عالی منسوخ شد (Law on the Boards of Trustees..., 1972).

بنابراین مجدداً عنوان دانشسرای عالی احیا شد و عنوان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی در پرنانز در کنار نام آن قرار گرفت.^۱ فراستخواه (Farastikhah, 2021: 331) میان این اتفاق و تأسیس وزارت علوم ارتباط می‌بیند و می‌گوید: "تنها پس از تأسیس وزارت علوم در سال ۱۳۴۶ بود که مجدداً هویت دانشسرای به رسمیت شناخته شد و سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی بار دیگر به دانشسرای عالی تغییر نام یافت؛ دانشسرای عالی در سال ۱۳۵۲، دارای تشکیلات اداری و آموزشی شامل دانشکده تربیت معلم علوم، دانشکده تربیت معلم ادبیات و علوم انسانی، و دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی بود (Safi, 2014) و بالاخره در سال ۱۳۵۳ با تغییر نام به دانشگاه تربیت معلم (دانشگاه خوارزمی امروز) به طور کلی از وزارت آموزش و پرورش جدا شد و به سلك يك دانشگاه درآمد.

۳. تأسیس سازمان «تحقیقات تربیتی» و تربیت معلم: اولویت بخشی به شبه نیاز به

جای نیاز

تکیه بر نیاز مشخص و آشکار تأمین معلم برای دبستان و دبیرستان، يك ویژگی بنیادی نهاد تربیت معلم از ابتدای تأسیس بود. هرگاه به عناوین مدارس عالی قبل از تأسیس دانشگاه بنگریم، همین نیاز محوری حتی در عنوان این مدرسه‌ها نیز مشخص است: مدرسه طب، مدرسه تجارت، مدرسه فلاحت، مدرسه صنعتی (آلمانی)، مدرسه سیاسی و بالاخره دارالمعلمین. در واقع این عناوین علاوه بر این‌که رشته علمی مرتبط را مشخص می‌کند، به گونه‌ای کاربرد آن رشته را نیز در خود دارد. با تأسیس دانشگاه، هدف صریح تأمین نیرو برای حیطة خاص، به سمت تعلیم دانش تخصصی قدری تغییر مسیر داد، اما علی القاعده، هدف ضمنی، کماکان تأمین نیروی انسانی مورد نیاز حوزه‌های مختلف بود.

اما آنچه در این‌جا به عنوان شبه نیاز معرفی می‌شود، پدیده "تحقیقات تربیتی" است که برخاسته از جریانی بود که در آن مقطع زمانی چنین مقوله‌ای را وارد کشور کرد و آن را بر تربیت دبیر اولویت داد و شاهد آشکار آن انحلال دانشسرای عالی و جایگزینی آن با موسسه تحقیقات تربیتی بود.

در بررسی پیشینه، توجه به تحقیق در علوم تربیتی، احتمالاً اولین توجهات را باید در بیانات عیسی صدیق اعلم (Sediq A'lam, 1932: 64-65) در کتاب «یکسال در آمریکا» یافت که در توضیح روند آموزش در دانشگاه‌های آمریکا می‌نویسد: "نکته مهمی که در تحصیل و تدریس معرفت النفس قابل توجه است این است که آن را به طور عملی مورد تحقیق و مطالعه قرار می‌دهند. یعنی مثل علوم طبیعی از روی تجربیات مکرر - ثبت و یادداشت نتایج تجربیات - استخراج قانون کلی - تحقیق در صحت آن قانون اقدام می‌کنند. یکی از نتایجی که از این معرفت النفس بدست آورده‌اند اندازه گرفتن

^۱ دانشسرای عالی (تربیت معلم و تحقیقات تربیتی)

هوش است. هوش اطفال را طوری اندازه می‌گیرند که با رقم بیان می‌شود مثلاً می‌گویند هوش فلان شاگرد ۱۲۰ است."

عنوان «موسسه تحقیقات تربیتی» و تأسیس آن، مبتنی بر توضیحات ایرج ایمن - اولین رئیس این موسسه - ایده‌ای بود که هنگام تحصیل ایشان در اسکاتلند به ذهنشان خطور کرد. ایمن می‌گوید که با چنین موسسه‌ای در آن‌جا مواجه شده و فکر کرده که «چرا ما یکی از این‌ها را نداشته باشیم». در نتیجه وقتی به ایران آمد، برای تأسیس این موسسه پژوهشی اقدام کرد (Ayman, 2017). ایرج ایمن از فارغ‌التحصیلان رشته فلسفه و علوم تربیتی در دانشسرای عالی بود که بعدها در انگلستان و آمریکا ادامه تحصیل داد.

گام بعدی در این باره، در تأسیس دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران برداشته شد. در سال ۱۳۴۳ وقتی که دانشکده تأسیس شد، این‌گونه اعلام شد که: «در طرح مزبور، نظر این نیست که دانشکده علوم تربیتی جانشین سازمان‌های دیگر تربیت معلم گردد، بلکه غرض این است که علوم تربیتی در دانشگاه تهران مانند سایر رشته‌های تخصصی دانشگاهی تعلیم و تدریس گردد و مسائل علوم تربیتی مورد تحقیق و مطالعه قرار گیرد و در عین حال نیز به تهیه یک گروه معلمین متخصص که مورد نیاز مردم کشور می‌باشد، کمک شده باشد و «دولت مجبور نباشد کیفیت آموزش علوم تربیتی را فدای کمیت معلمین مورد نیاز بنماید زیرا به این نحو سازمان‌های دیگر نیازهای کمی را می‌توانند برآورند» (راهنمای دانشگاه، سال تحصیلی ۱۳۴۴-۱۳۴۵: ۵۷۴). اما این میزان مشارکت نیز بعدها ادامه نیافت. بلکه «از مهرماه ۱۳۴۸ نظر به اصل تقسیم کار و با توجه به این‌که دستگاه آموزش و پرورش کشور دست کم به اندازه تربیت دبیر به پرورش متخصصان دیگر و از این بالاتر به پژوهش در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش نیز نیاز فوری دارد، با تأیید دانشگاه در اهداف و برنامه‌های این دانشکده تجدید نظر کامل به عمل آمد و ترتیبی اتخاذ شد که این دانشکده بتواند بی‌آن‌که کار سازمان‌های تربیت معلم را تکرار کند، به رفع نیازمندی‌های فوری و حیاتی دیگر دستگاه‌های تربیتی کشور و به پرکردن خلأیی که هم‌اکنون شدیداً احساس می‌شود همت گمارد، بی‌آن‌که از موضوع مهم تربیت معلم غافل بماند» (راهنمای دانشکده، ۱۳۵۶-۱۳۵۷: ب).

واقعیت آن است که تا امروز در سال ۱۴۰۴ هنوز پژوهش در سیاستگذاری‌ها و تصمیمات وزارت آموزش و پرورش سهم چندانی ندارد و شکوائیه‌های اصحاب پژوهش و متخصصان این باره، شاهد آن است؛ پس چگونه نزدیک به ۶۰ سال پیش تحقیقات تربیتی آنقدر اهمیت یافت که بر تربیت دبیر

^۱ ایمن در دهه ۱۳۳۰، "موسسه ملی روانشناسی" را به عنوان یک شرکت خصوصی در خیابان ایتالیای تهران تأسیس کرد که خدماتی در حوزه روانشناسی تربیتی عرضه می‌کرد (Irvani, personal interview with Dr. Abbas Bazargan, May 6, 2024). در پیشینه تأسیس شورای کتاب کودک می‌خوانیم که کتابخانه شورا در محل موسسه ملی روانشناسی مستقر بود (Children's Book Council, 1982). این همکاری از آنجا بود که لیلی ایمن از بنیانگذاران اصلی شورا، همسر ایرج ایمن بود.

اولویت یابد؟ در حالی که حتی سالها پس از این تصمیمات، یعنی در سال ۱۳۵۵ هنوز میزان جمعیت با سواد کشور به ۵۰ درصد نرسیده بود (Kachouian & Aghapour, 2006)، زیرا آموزش و پرورش هنوز در اینکه امکانات اولیه را برای گسترش پوشش تحصیلی فراهم کند، ناتوان بود^۱. این همان نقطه‌ای است که شبه نیاز یعنی تحقیق آموزشی، جایگزین نیاز یعنی نیاز به معلم و دبیر برای مدارس کشور می‌شود و در این میان، دانشسرای عالی و حتی دانشسراهای مقدماتی قربانی این تفکر می‌گردند و منحل می‌شوند.

۴. جایگزینی دانش کمیت گرای آمریکایی به جای دانش کیفیت گرای اروپایی

در پیشینه حضور قدرت‌های خارجی در کشور ما، چهره انگلستان و روسیه در عرصه‌های اقتصادی و سیاسی و چهره فرانسه و آمریکا در عرصه‌های آموزش و فرهنگ پررنگ‌تر است. اما آمریکا بعد از جنگ جهانی دوم و به ویژه پس از کودتای ۱۳۳۲، در تمامی عرصه‌ها نفوذ خود را گسترده و حضور و سیاست‌گذاری اش حداقل به سه دلیل، موجب تضعیف نهاد تربیت معلم شد:

- تغییر در جنس دانش،
- تقدم‌بخشی به رشد صنعتی و کشاورزی در برنامه‌های توسعه
- تقدم‌بخشی به رشته‌های مهندسی و پزشکی در تخصیص سهمیه اعزام دانشجو به خارج

الف - تغییر در جنس دانش

به طور کلی باید اذعان کرد که دانش عرضه شده در دانشسرای عالی و دانشگاه، قبل از کودتای ۱۳۳۲ از جنس اروپایی و پس از آن به سمت دانشی از جنس آمریکایی میل کرد. اساتید فرانسوی در دارالفنون و معلمان فرانسوی در مدارس متوسطه ایران حضور داشتند، فرانسه در آموزش محصلین اعزامی به ویژه در رشته تعلیم و تربیت سهم عمده داشت. بنابراین اساتید آینده تربیت معلم در ایران را تربیت می‌کرد. زبان فرانسوی به عنوان زبان دوم آموزشی، منابع ترویج دانش و الگوی فرانسوی - اروپایی بودند؛ در گزارش مشاوران آمریکایی (مشاوران ماورای بحار) درباره آموزش و پرورش ایران، به این موضوع تحت عنوان تقلید از نظام آموزشی فرانسه و عامل ناکارآمد سازی نظام آموزشی ایران اشاره شده است (Tousi, 1963).

^۱ صمد بهرنگی در کتاب کندوکاو در مسایل تربیتی در توصیف وضعیت مدارس ایران در اواسط دهه ۱۳۴۰ چنین می‌نویسد: "هنوز خلیلیاز مدرسه ایران دو سره کار می‌کنند و ما نمی‌توانیم محل کافی برای بچه‌های مدرسه در تهیه کنیم. در شهرستان تبریز کم کلاسی می‌توان یافت که کمتر از چهل شاگرد داشته باشد. چه بسیار هم داریم کلاس‌های پنجاه و شصت نفری. در تمام روستاها یک معلم برای چند کلاس درس می‌دهد" (Behrangī, 1969: p.7).

در آن مقطع زمانی، دانش تعلیم و تربیت آمریکایی بیشتر تجربه‌گرا و عمل‌گرا بود؛ در حالی که در دانش تعلیم و تربیت اروپایی گرایشات فلسفی و نظری قوی‌تر حضور داشت. جوهره علمی دانشسرای عالی و دانشگاه نیز به دلیل عمق پیوند علمی - تحصیلی اساتید و محتوای آموزشی ایشان، از جنس دانش اروپایی بود. فرهنگ عمومی و حاکم بر دانش ما نیز از لحاظ پیشینه تمدنی و نیز قدمت تعاملات ما از زمان مدرن‌سازی آموزش در ایران، به اروپا - فرانسه و آلمان - نزدیک‌تر بود تا آمریکا و انگلیس؛ لذا سنخیت بیشتری با آن‌ها داشت. بعد از کودتای مرداد ۱۳۳۲، اعضای برنامه اصل چهار ترومن و کسانی که با برنامه فولبرایت مرتبط بودند، همگی از اساتید یا کارشناسان دانشگاه‌های آمریکا بودند که در بخش‌های مختلف آموزش و پرورش و آموزش عالی ایران فعال شدند (Baldwin, 2015: 321). گارلیتز (Garlitz, 2008) به ترجمه سریع آثار آمریکایی توسط انتشارات فرانکلین از جمله ترجمه آثار حوزه تعلیم و تربیت آمریکا اشاره کرده است. علی‌نژاد (Alinejad, 2016) از انتشار کتاب‌های درسی توسط فرانکلین خبر می‌دهد و تغییر زبان دوم آموزش از فرانسه به انگلیسی اتفاق می‌افتد (Sefatgol et al., 2021: 68). تمامی اینها منجر به تغییر مسیر فرهنگی دانش تعلیم و تربیت در ایران گردید. این تحولات بر عرصه تربیت معلم ایران نیز تأثیری جدی داشت. گزارش بسیار روشنی از فرآیند این تأثیر را صمد بهرنگی (Behrangi, 1969: 6) در مدخل کتاب «کندوکاو در مسایل تربیتی ایران» نگاشته است: "چندی است که ترجمه و چاپ کتاب‌های روانشناسی و تربیتی - به ویژه کتاب‌های آمریکایی - در ایران رونق یافته است. ... صدی نود کتاب‌های ترجمه شده، کتاب‌های مربیان آمریکایی است ... لای هر یک از این کتاب‌ها را باز کنید این جمله را خواهید خواند که بر اثر مشاهداتی که روی فلان قدر دانش آموز به عمل آمده معلوم شده که فلان و بهمان. یا که فلان عالم عالی‌مقام بهمانجائی با تجربیات عمیق خود ثابت کرده است که باستار و بیستار. اغلب معلوم نیست این مشاهدات و تجربیات در کجا بوده و به چه نحو. بعضی وقت‌ها هم می‌نویسند که مثلا در فلان مدرسه نمونه بهمان شهر ایالات متحده".

۱ دکتر عیسی صدیق اعلم رئیس کمیسیون فولبرایت (برنامه مصوب سنای آمریکا برای تبادل فرهنگی آمریکا با سایر کشورها - از ۱۹۶۶) در ایران توضیح می‌دهد که از سال ۱۳۲۹ تا ۱۳۳۸ چند صد نفر به آمریکا اعزام و از آمریکا به ایران دعوت شدند و در اثر دقتی که در تعیین اولویت و انتخاب دانشجویان و محققان به عمل آمد، اشخاصی که اعزام شدند، در بازگشت به ایران به مقامات عالی رسیدند و خدمات ارزنده به کشور نمودند (Sediq A'lam, 1974: 302-38).

۲ دکتر سیدحسین نصر در توصیف دانشکده ادبیات در اواخر دهه ۱۳۴۰ می‌گوید: "آن وقت زمان بسیار مهمی برای فرهنگ بود چون با ازدیاد نفوذ آمریکا و جنگ جهانی دوم، کم‌کم انگلیسی داشت جای فرانسه را به عنوان زبان اول خارجی می‌گرفت. مثل خیلی موارد دیگر.... آن وقت در دهه‌ی سی هنوز قاطبه استادان، تقریبا هشتاد تا نود درصد استادان دانشکده ادبیات که زبان خارجی می‌دانستند، زبان خارجه‌شان فرانسه بود. چند نفر آلمانی می‌دانستند و چند نفر هم انگلیسی. ولی انگلیسی روبه ازدیاد بود (Sefatgol et al., 2021: 68).

"نخستین بار در دانشسرای مقدماتی تبریز با این کتاب‌ها آشنا شدم^۱. آنجا عقاید «جان دیویی» آمریکایی را به منزله وحی منزل جلوه‌گر می‌کردند و بی‌چون و چرا پذیرفته می‌شد... در آن‌جا هیچ حرفی در میان نبود از این که ما را به روستایی خواهند فرستاد که در یک اتاق برای سه کلاس و چهارکلاس و پنجاه شاگرد درس بگوییم. من خودم را بگویم: از دانشسرا که درآمدم و به روستا رفتم یکباره دریافتم که تمام تعلیمات مریبان دانشسرا کشک بوده. همه‌اش را به باد فراموشی سپردم و فهمیدم که باید خودم برای خودم فوت و فن معلمی را پیدا کنم و چنین نیز شد. آن‌هایی که کتاب‌های دانشسرای مرا نوشته بودند و آن‌هایی که چنان کتاب‌هایی را تدریس می‌کردند، خبری از محیط کار من نداشتند. گویی می‌خواسته‌اند مرا برای معلمی در بهترین و مجهزترین مدرسه‌های دنیا و یا دست کم تهران تربیت کنند (Behrangi, 1969: 8-9).

به این ترتیب، در عرصه تربیت معلم نیز به تدریج تحصیل‌کردگان در آمریکا بیشتر شدند و ردپای دانش‌تعلیم‌وتربیت آمریکایی با رویکرد کمیت‌گرایی عینی و سنجش شروع به خودنمایی کرد. این گرایش در دهه ۱۳۴۰ بسیار پررنگ شد.

شاهد دیگر این ادعا، جایگزینی نظام آمریکایی در ساختار و مقررات نظام آموزشی ایران است؛ تا سال ۱۳۴۲، نظام آموزشی دانشگاه و مدرسه هر دو الگوی فرانسوی داشتند. اما در حوزه دانشگاه، جهان‌شاه صالح، رئیس دانشگاه تهران از زمان ریاستش در سال ۱۳۴۲، نظام آمریکایی در آموزش عالی را در دانشگاه‌های ایران جایگزین نظام آموزشی فرانسوی کرد. برای مثال، نظام ترمی - واحدی آمریکایی جایگزین نظام دروس سالیانه دانشگاه شد (University Guide, 1966-1967). کرسی‌های استادی حذف و به جای آن‌ها گروه‌های آموزشی شکل گرفت (Sefatgol et al., 2021). در آموزش عمومی ایران، با پیشنهاد آمریکایی‌ها در نظام مدرسه، مقطع راهنمایی به دو مقطع قبلی ابتدایی و متوسطه اضافه شد؛ «راهنمایی تحصیلی» بر اساس سنجش و اندازه‌گیری علایق و استعداد دانش‌آموز در برنامه وزارت آموزش و پرورش قرار گرفت و تربیت مشاوران تحصیلی به سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی موکول شد (وظایف محوله به سازمان تربیت معلم در قانون مصوب ۱۳۴۶ و دانشگاه خوارزمی،).

ب- تضعیف جایگاه نهاد تربیت معلم در برنامه‌های توسعه

مشاوران آمریکایی حتی پیش از تأسیس سازمان برنامه (۱۳۲۷) در تنظیم اولین برنامه عمرانی ایران در سال ۱۳۲۶ به دعوت هیئت دولت حضور داشتند. قالب برنامه‌های عمرانی اول و دوم، کنارهم چیدن مجموعه‌ای از طرح‌های عمرانی بود (Jannat, 2006). اما حرکت به سوی یک برنامه جامع و

^۱ صمد بهرنگی نیمه اول دهه‌ی ۱۳۳۰ یعنی در فاصله سال‌های ۱۳۳۳ تا ۱۳۳۵ در دانشسرای مقدماتی تبریز تحصیل می‌کرد.

متمركز از اواخر دهه ۱۳۳۰ آغاز شد و حاصل آن برنامه سوم عمرانی (۱۳۴۱-۱۳۴۶) بود (MacLeod, 2015: 25). در این مرحله مشاوران هاروارد به سازمان برنامه دعوت شدند. در این برنامه اولین برنامه نیروی انسانی در ۱۳۳۹-۱۳۴۰ ایجاد شد که مشخصاً در راستای توسعه اقتصادی کشور بود (Baldwin, 2015: 233). به همین دلیل توسعه مشاغل و رشته‌هایی که مستقیماً با موضوع توسعه اقتصادی ارتباط داشتند، در برنامه مورد توجه قرار گرفت. در نتیجه رشته‌های پزشکی و مهندسی از اهمیت بیشتری نسبت به علوم انسانی برخوردار شدند. به معلمی نیز به دلیل گرایش ایرانی‌ها به توسعه آموزشی توجه شد اما توسعه کیفی آن اولویت نیافت. در نتیجه برای پاسخ به این نیاز، دوره تربیت معلم طولانی را غیرضروری دانستند و به همین دلیل با افزایش هیچ نهاد اعم از دانشگاه و آکادمی معلمی موافق نبودند؛ (Baldwin, 2015) می‌نویسد: "برنامه‌ی سوم هیچ افزایشی در تعداد یا نوع نهادهای سنتی تربیت معلم پیشنهاد نکرده بود. در عوض ثبت نام بیشتر در نهادهای موجود، تشکیل دایره آموزش در تمام پنج دانشگاه استانی و گسترش برنامه‌های اضطراری برای تربیت معلمانی که علی‌رغم نداشتن استانداردهای رایج، حداقل قادر به احراز این شغل باشند را مطرح کرده بود" (p.251).

مقارن با این زمان است که ما شاهد انحلال دانشسراهای مقدماتی سه ساله شبانه‌روزی، و تبدیل آن‌ها به دوره‌های يك‌ساله روزانه تربیت معلم در سال ۱۳۳۸ هستیم تا در مدتی کوتاه‌تر، با هزینه کم‌تر، معلمان بیشتری تربیت شود (Gooya & Gholam Azad, 2019: 28-29). با قانون خدمات کشوری سال ۱۳۴۵، مقررات استخدامی یکسان برای تمامی کارمندان دولت، از جمله معلمان، تعریف شد که در آن بر اساس اصل یکسان‌سازی، تمامی امتیازاتی که در قانون سال ۱۳۰۸ برای فارغ‌التحصیلان دانشسرای عالی پیش‌بینی شده بود، لغو شد (Sediq A'lam, 1974: 54) (صدیق اعلم، ۱۳۵۵، ص: ۵۴). به واسطه چنین اقداماتی بر حمایت اقتصادی و سیاسی که در گذشته نهاد تربیت

معلم به ویژه تا دهه ۱۳۳۰ از آن بهره‌مند بود، متزلزل شد و با ظهور رقاباتی جدی در حرفه‌هایی نظیر پزشکی و مهندسی با دریافت حقوقی بالاتر از سازمان‌ها^۱ به جایگاه اجتماعی معلمی لطمه خورد^۲.

ج - کاهش سهم علوم انسانی در برنامه اعزام دانشجویان به خارج

پیرو اولویت رشته‌های فنی و پزشکی، سهم علوم انسانی در اعزام دانشجویان نیز از دایره توجه خارج شد. دکتر سید حسین نصر می‌گوید که در دوره ریاست او (۱۳۴۷-۱۳۵۱)، دانشکده ادبیات با کمبود استاد زبان انگلیسی مواجه بود. بنابراین او از دکتر صورتگر خواست تا افرادی شایسته پیدا و استخدام کند. یکی از عوامل کمبود از دید او این بود که " دولت بورس نمی‌داد به هیچ چیز به جز مهندسی و طب و علوم" (Sefatgol et al., 2021: 6). تمامی این‌ها، دست کم موجب ایجاد احساس بی‌ارزشی، متزلزل دانشی و رکود عملی تربیت معلم می‌شد.

۵. استقلال وزارت علوم از وزارت آموزش و پرورش

آموزش عالی اولین بار در قانون اداری وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه در بند اول ماده پنجم، با عنوان وظایف اداره معارف مورد توجه قرار گرفت^۳. بعدها اداره تعلیمات عالی در وزارت فرهنگ تشکیل شد که اداره امور مدارس عالی و دانشسرای عالی را برعهده داشت. دانشگاه تهران نیز از زمان تأسیس تا سال ۱۳۲۱ که استقلال گرفت، ذیل همین اداره قرار داشت. با تأسیس دانشگاه‌های

^۱ احسان نراقی (۳۰۵- ۱۳۹۱) رئیس موسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی بود، در دهه‌ی سی جزو مدرسان جامعه‌شناسی در دانشسرای عالی بود. در نشست توضیح داد که چگونه بازار کار معلمی در کشور بر اثر امتیازاتی که مشاغل همچون پزشکی و غیر آن به دست آورده‌اند (افت مزایای معلمی)، لطمه دیده است. و حتی بسیاری از اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران که موافقت وزارت فرهنگ را جهت اعزام به خارج به نام دانشسرای عالی و برای دانشسرا به دست آورده بودند، اکنون در خدمت رشته‌های دیگر هستند. شاپور راسخ نیز که در آن زمان معاون هماهنگی و نظارت سازمان برنامه در سال‌های ۱۳۴۰ - ۱۳۴۱ بود - در سمینار تحول برنامه‌های تربیت معلم - از ۲۸ تا ۳۰ اردیبهشت ۱۳۵۵ در تهران - پس از اشاره به آرای مختلف در زمینه اهمیت معلمی به سبب نقش آن در پرورش سرمایه انسانی و آثار اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی آن، شرح می‌دهد که تحول دستمزد در بخش‌های صنعتی و خدمات در غالب کشورها به مراتب سریع‌تر از دستمزد معلمان صورت پذیرفته است. به همین مناسبت است که از تمایل استعدادهای بارز به حرفه معلمی تا اندازه‌ای کاسته شده و از همین جاست که به ناچار در بعضی از کشورها استفاده از عوامل جایگزین چون آموزش رادیو - تلویزیونی و غیر آن مدنظر واقع گردیده است (Naraqi, 1976, as cited in Moshaihi et al., 1976, as cited in Farasatkah, 2022, p. 329).

^۲ اینک می‌توان ریشه اجتماعی علائق خانواده‌ها به تحصیل فرزندانشان در رشته‌های پزشکی و مهندسی و نگاه منفی نسبت به تحصیل در رشته‌های دبیری و معلمی را طی دهه‌های گذشته دریافت. این گرایش از دهه ۱۳۳۰ هنوز کماکان نفوذ خود را حفظ کرده است.

^۳ ماده پنجم - وظایف اداره معارف: ۱. مراقبت در امور تعلیمات عالی و فرستادن شاگرد به خارجه. ۲. تشکیل کتابخانه و مجموعه‌های علمی و تاریخی. ۳. تأسیس موزه‌های تاریخی و علمی و صنعتی. ۴. تحصیل عتیقیات و نظارت در حفريات. ۵. نگاهداری آثار قدیمه و حفظ آن‌ها از اندراس و فنا. ۶. نگاهداری اشیاء نفیسه و سایر اموال امکنه مقدسه و غیرها که ودایع ملی در آن جا هست. ۷. تأسیس قرائت‌خانه و کتابخانه و مجمع‌های علمی و ادبی در مرکز و ایالات و ولایات.

شهرستان‌ها، در سال ۱۳۴۴ شورایی با عنوان شورای مرکزی دانشگاه‌ها در وزارت فرهنگ که اینک دیگر وزارت آموزش و پرورش نامیده می‌شد، تأسیس شد که به ریاست وزیر فرهنگ و رئیس دانشگاه تهران و عده‌ای از شخصیت‌های دانشگاهی تشکیل می‌یافت (Law on the Establishment of the Central Council of Universities, 1965). این شورا که بعداً به هسته اولیه وزارت علوم و آموزش عالی تبدیل شد، همه امور دانشگاه‌های شهرستانها را - به جز دانشگاه تهران - اداره می‌کرد. تا این که، دانشگاه تهران نیز به این شورا پیوست و تابع تصمیمات آن شد" (Siasi, 2014: 357-358). سپس با توجه به اهمیت و نقش آموزش عالی و نیز تنوع و گستردگی آموزش‌های عالی و تخصصی، در بهمن سال ۱۳۴۶ یعنی دو سال پس از تصویب قانون تأسیس شورای مرکزی دانشگاه‌ها، قانون تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی به تصویب رسید". با تصویب این قانون کلیه وظایف و اختیارات وزارت آموزش و پرورش در شورای مرکزی دانشگاه‌ها و هیأت‌های امنا به وزارت علوم و آموزش عالی محول گردید" (Hamshahri Online, 2009). جدا شدن دانشگاه تهران و سپس مدارس عالی و مجموعه دانشگاه‌ها از وزارت فرهنگ، یک دستاورد و یک پیامد داشت:

- دستاورد آن رهایی از رفتارهای تحقیرآمیز وزارت فرهنگ با دانشگاه و دانشگاهیان بود.
- پیامد آن سست کردن تعامل و ارتباط علمی دانشگاه با مدرسه و ایجاد فاصله انداختن میان منابع دانش و نیازهای علمی بود.

الف - رهایی دانشگاه از رفتارهای تحقیرآمیز وزارت فرهنگ

دکتر سیاسی زمانی که لزوم استقلال دانشگاه تهران از وزارت فرهنگ را شرح می‌دهد، این رفتار تحقیرآمیز و زیردستانه را چنین توضیح می‌دهد: "دانشگاه از بهمن ماه ۱۳۱۳ شمسی تا روزی که من تصدی وزارت فرهنگ را عهده‌دار شدم (۱۳۲۱)، در زمره یکی از ادارات آن وزارتخانه به شمار می‌رفت. دانشکده‌های آن مانند دبیرستان‌ها و دبستان‌ها سروکارشان از هر حیث با ادارات مختلف آن وزارتخانه بود. روسای دانشکده‌ها و معلمان آن‌ها را وزیر فرهنگ به دلخواه خود عزل و نصب می‌کرد به همان سهولتی که روسای دبیرستان‌ها و دبیران و آموزگاران را عزل و نصب می‌نمود. شورای دانشگاه هم اسمی بی‌مسمی و از همان منصوب‌شدگان وزیر فرهنگ تشکیل می‌شد. به این صورت که وزیر، آن‌ها را به دفتر خود احضار می‌کرد و آن‌ها رای وزیر را درباره مسایل مختلف می‌شنیدند و نظریات او را مورد تحسین و تصویب قرار می‌دادند"^۱ (Siasi, 2014: 146)

^۱ سیاسی در ادامه همچنین نمونه‌هایی را نقل می‌کند که عده‌ای از اساتید نسبت به وزیر فرهنگ رفتارهای تملق‌آمیزی از خود نشان می‌دادند («دائم می‌رفتند و خودی به وزیر نشان می‌دادند» (Siasi, 2014, p.146).

روشن است که چنین رفتاری نه فقط درباره اساتید، بلکه درباره تمامی نیروهای تحت امر و مسئولیت در وزارتخانه نادرست است، اما هر قدر سطح دانش و فرهیختگی افراد بالاتر باشد، تحمل این نوع رفتار دشوارتر و آسیب آن بیشتر است. مدیریت فراقانون و سلیقه‌ای قطعاً مانع از رشد و بالندگی نهاد آموزشی مانند دانشگاه و حتی مدرسه می‌شود. بنابراین استقلال دانشگاه‌ها و مدارس عالی از وزارت فرهنگ یا آموزش‌وپرورش، می‌توانست زمینه‌ساز تعالی و رشد آن‌ها گردد. البته مشروط بر این‌که رویه حاکم بر روسای وزارتخانه جدید یعنی وزارت علوم، چنین نبوده باشد!

ب- آسیب به تعامل و ارتباط علمی دانشگاه و مدرسه

در آغاز، اساتید دانشسرای عالی عضو وزارت فرهنگ و در ارتباطی مستقیم با مدرسه، معلمی و محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان بودند و همان‌طور که دارالفنون نهادی در میانه دانشگاه و مدرسه بود و با توسعه مدارس متوسطه، جزوات درسی دارالفنون در آن‌ها تدریس می‌شد، میان محتوای آموزشی اساتید دانشسرای عالی برای معلمان، و محتوای آموزشی معلمان برای دانش‌آموزان ارتباطی مستقیم و بی‌واسطه وجود داشت. مهم‌تر از آن این‌که، بسیاری از اساتید، خود نیز در دبیرستان‌ها تدریس می‌کردند. محمدعلی مجتهدی هم‌زمان استاد دانشسرای عالی، دانشکده علوم و دبیرستان البرز بود. در خاطرات بسیاری از اساتید و نیز دانشجویان و دانش‌آموزان از حضور اساتید در مدرسه صحبت شده است. احمد بیرشک و پرویز شهریاری اساتید ریاضی در دانشگاه، دانشسرای عالی و دبیرستان‌ها بودند. هم‌زمان تألیف یا ترجمه کتاب‌هایی برای دروس مختلف توسط اساتید دانشسرای عالی و دانشگاه انجام می‌شد. یکی از جالب‌ترین آن‌ها، ترجمه کتاب فیلیسین شاله توسط یحیی مهدوی استاد دانشگاه تهران است که با هدف تدریس فصول آخر آن در دبیرستان‌ها انجام شد^۱ (Sefatgol et al., 2021: 134).

اما در جدا شدن دانشسرای عالی از دانشگاه تهران، پیوند اساتید سابق این نهاد که اینک اساتید دانشگاه تهران بودند، با دانشسرا سست و به تدریج قطع شد. اوج این انقطاع را در گزارش دکتر بینا در سال ۱۳۴۳ می‌بینیم که می‌گوید برای دانشسرا موفق به تأمین استاد نشدند و به ناچار نتوانستند دوره لیسانس را برگزار کنند.

زمانی که شورای مرکزی دانشگاه‌ها در وزارت فرهنگ تشکیل و فعال شد، هنوز این پیوند به طور نسبی برقرار بود. اما زمانی که تعلیمات عالی از وزارت فرهنگ جدا شد، اساتید، پرسنل یگ وزارتخانه

^۱ دکتر مهدوی در سال ۱۳۲۳ کتاب شناخت روش علوم یا فلسفه علمی را از فیلیسین شاله ترجمه کرد تا احتیاج شدید دانش‌آموزان سال‌های ششم علمی و ادبی دبیرستان‌ها را با فراهم آوردن «موادی برای برنامه فلسفه ایشان» برطرف سازد. همچنین مقدمه این کتاب در سال پنجم ادبی در بخشی با عنوان «علوم و فلسفه و تقسیمات آن» تدریس می‌شد. آخرین فصل کتاب نیز با عنوان «ارزش و حدود معرفت» در ضمن برنامه فلسفه اولی در دوره ادبی گنجانده شده بود (Sefatgol et al., 2021: 134).

دیگر شدند و علی‌القاعده حضور ایشان در مدارس روند کاهشی یافت. به همین ترتیب، قابل پیش‌بینی است که این فاصله، توجه و تماس اساتید را با دنیای معلمی، نیازها و دروس معلمی و برنامه درسی مدرسه کاهش دهد.

این فاصله حتی درباره دانشسرای عالی و دانشسراهای مقدماتی نیز اتفاق افتاد. دانشسرای عالی به وزارت علوم و آموزش عالی پیوست و دانشگاه تربیت معلم شد اما دانشسراهای مقدماتی که قبلاً در حکم مدارس ضمیمه دانشسرای عالی بودند، در وزارت فرهنگ باقی ماندند. داشتن مدارس ضمیمه برای تدریس نیز جای خود را به درس کارورزی در مدرسه داد و تقویت مهارت‌های عملی معلمی هر چه بیشتر مورد بی‌توجهی و بی‌مهری قرار گرفت. برآیند این شرایط، زمینه‌ساز آسیب به بنیان‌های علمی - کیفی تربیت معلم بود.

جمع‌بندی و یافته‌های تکمیلی

این بررسی عوامل موجد نزل نهاد تربیت معلم و این‌که چگونه نهاد تربیت معلم با وجود بنیان محکم آن، دچار ضعف و تزلزل گردید را روشن می‌کند. اما مطابق شواهد، کیفیت حرفه‌ای و علمی معلمان مدارس حتی در آن دوره طلایی، با کیفیت قابل انتظار از نهادی مانند دانشسرای عالی سنخیت چندانی ندارد. در واقع این‌گونه به نظر می‌رسد که حتی در دورانی که برای گسترش نهاد تربیت معلم و استقرار آموزش مناسب برای داوطلبان معلمی تلاش می‌شد، کیفیت علمی معلمان مدارس دلگرم‌کننده نبود. سه گزارش صریح در این‌باره وجود دارد:

قدیمی‌ترین این گزارش‌ها متنی از سیدحسین تقی‌زاده است که در اوایل دهه ۱۳۰۰ شمسی در توضیحاتش درباره معلمان می‌گوید: "فقدان معلم - نبودن معلم کافی عایق بزرگی در راه سرعت حصول مقصود یعنی تعلیم عمومی است و نالایق بودن نه عشر از معلمین موجود و به کار نیامدن آن‌ها برای وظیفه‌ای که به عهده گرفته‌اند، مانع تربیت و تعلیم صحیح و مطلوب است" (Taghizadeh, 2013: 61).

دومین گزارش، گزارش کارشناسان اصل چهار در دهه ۱۳۳۰ است. آموزش تمامی معلمان کشور یکی از پروژه‌های آن‌ها برای کیفیت‌بخشی به آموزش و پرورش بود^۱. اما اصل چهار بعدها این برنامه را با گستره ملی‌اش، جزو برنامه‌های شکست خورده خود اعلام کردند و علت این شکست را ضعف معلمان دانستند: «بسیاری از معلمان آنقدر ضعیف هستند که حتی توان استفاده از این آموزش‌ها را ندارند» (Garlitz, 2008).

^۱ تجربه تدریس در این کلاس‌ها در خاطرات خانم میرهادی و تجربه شرکت در این کلاس‌ها در خاطرات صمد بهرنگی و رضا روزبه گزارش شده است.

سومین گزارش مربوط به مشاوران هاروارد در تهیه برنامه سوم توسعه است. بالدوین می‌نویسد که در دهه ۱۳۳۰ حدود ۴۵ درصد معلمان ابتدایی و ۵۵ درصد معلمان دبیرستانی استانداردهای تعیین شده توسط وزارتخانه را نداشته و تحت مقررات «شرایط اضطراری» تدریس کرده‌اند. علت این وضعیت گسترش سریع آموزش یعنی آموزش همگانی بوده که کشور را با مشکل تربیت و تعلیم معلمان مواجه کرده و به ناچار استانداردها کاهش یافته است (Baldwin, 2015).

روشن است که آرزو و اجرایی کردن پروژه آموزش همگانی که خود سید حسن تقی‌زاده از پیشنهاددهندگان اصلی آن بود، نیاز یکباره به صدها و هزارها معلم را ایجاد می‌کرد. اما ظرفیت بسیار محدود و «انگشت دانه‌ای» دارالمعلمین و سپس دانشسراها و دانشسرای عالی در مقایسه با حجم نیازها، آن‌هم در دوره‌ای که اصولاً تعداد کسانی که تصدیق ششم ابتدایی و دیپلم متوسطه داشتند، بسیار کم بود^۱، به ناچار توقع داشتن حداقل‌های لازم از معلمین استخدامی بسیار کاهش می‌یافت، در حالی که معلمان از هر نوع آموزش دیگری نیز در روش تدریس و روانشناسی تربیتی بهره‌مند نبودند. در این شرایط، فقدان واقع‌نگری و آسیب‌های اقدام در به حاشیه بردن تربیت معلم در دانشگاه‌ها و وزارت فرهنگ و اولویت‌دادن به تحقیقات تربیتی که نماد عینی توجه و جایگزینی شبه نیاز با نیازها بوده است، بسیار گویاتر و آشکارتر می‌شود.

در خصوص علل احتمالی ناکامی برنامه آموزش معلمان توسط کارشناسان اصل چهار، می‌توان پیش‌بینی کرد که محتوای آموزشی این برنامه با نیازها و سطح علمی اکثر معلمان تناسب نداشته است. همان‌طور که مقارن با این دوره، در دانشسراهای تربیت معلم نیز محتوای آموزش بر منابع آمریکایی و تدریس دیدگاه‌های تربیتی مریبان آمریکایی به ویژه دیویی آغاز شده بود که با شرایط و امکان‌های واقعی در دسترس معلمان در ایران پیوند نمی‌گرفت؛ صمد بهرنگی که در آن زمان دانش‌آموز معلمی در دانشسرای تبریز است، می‌نویسد که وقتی به روستای محل خدمتم رسیدم، فهمیدم که من خودم باید دانش‌تعلیم و تربیت خودم را تعریف کنم و آنچه به ما در دانشسرا آموخته بودند، گره‌ای از کار ما باز نمی‌کند. لذا به اعتراف کارشناسان اصل چهار پروژه شکست می‌خورد و علت آن را ضعف معلمان می‌دانند. اما عیسی صدیق اعلم تالیف کتاب و تدریس نظریات جدید و طرق تازه تعلیم در دانشسراها و نیز ترجمه آثار دیویی را به عنوان یک گام مهم در رشد و نفوذ دانش جدید تربیتی معرفی می‌کند (Sediq A'lam, 1974: 1974).

مشاوران هاروارد نیز در توضیح ریشه اشکالات تربیت معلم، به نکات مهمی اشاره می‌کند: «ایران برای تدوین و اجرای برنامه‌های تربیت معلم، ساختارهای نهادی ناقصی داشت. با این وجود، روش‌های مرسوم فراهم کردن معلم، حتی قادر به پشتیبانی از بیش از یک چهارم یا یک سوم تعداد مورد نیاز

^۱ تعداد ۲۸۴ نفر دیپلمه در سال ۱۳۱۰ (صدیق اعلم، ۱۳۵۴، ص: ۲۱) و ۹۹۰ نفر دیپلمه در سال ۱۳۲۲ (Sediq A'lam, 1974: 92).

طی سال‌های رشد سریع اخیر نبوده است. سیاست‌های مشخصی خارج از کانال‌های مفروض برای دوره‌ای طولانی لازم هستند» (Baldwin, 2015).

به این ترتیب، مسئله فراهم آوردن معلم و معلمان با کیفیت، از يك سو، همواره دغدغه و موضوع کارشناسان و متخصصان این عرصه بوده است و از ابتدا نیز کمیت گسترده نیازها، تهدیدی بر کیفیت‌بخشی به تدریس و معلمی و فراهم آوردن فرصت‌های کافی برای تربیت معلمان بوده است. اما در این میانه، تلاش‌ها برای ایجاد و گسترش نهاد تربیت معلم و کیفیت‌بخشی به تربیت معلمان، در فراز و نشیب انواع حوادث و دوره‌ها، به جای رشد، دچار ضعف و کاهش گردید.

عجیب است که جریان تربیت معلم و نهاد تربیت معلم پس از انقلاب نیز گرفتار چنین فراز و فرودهایی بوده و حتی همانند دهه ۱۳۴۰، تعطیلی و انحلال را نیز در دهه ۱۳۷۰ و ۱۳۸۰ تجربه کرده، و هنوز هم با پیامدهای حوادث و تصمیماتی خارج از اختیار و با مشکل جدی کمبود معلمان مواجه است.

درس‌هایی برای امروز

فاصله بین گزارش تقی‌زاده تا گزارش‌های مشاوران برنامه‌های توسعه ۴۰ سال است و وضعیت دهه بعد، تا پیروزی انقلاب اسلامی نیز نیازمند بررسی‌های دقیق است و چندان روشن نیست؛ اما درباره امروز چه؟ آیا می‌توان با اقتدار درباره تغییر و رشد کیفی معلمان ادعایی داشت؟ روشن است که دانستن گذشته و تحولات آن، هر چند برای فهم همه‌جانبه يك پدیده جذاب و یاری‌دهنده است، اما هرگز کافی نیست. سوال این است که این تجربه‌ها چه پیام‌های مفیدی برای شرایط امروز دارد؟ نکات زیر به منزله یافته‌هایی که می‌تواند حامل درس‌هایی برای امروز باشد، ارائه می‌گردد:

۱. لزوم فهم فلسفه تربیت معلم به منزله يك فلسفه نظری - عملی

و با صحبت از اهمیت و ضرورت و ارزش آن نیز، قابل تحقق نخواهد بود. در واقع فلسفه يك نهاد آموزشی - فرهنگی، به معنای يك متن فلسفی متکی بر گزاره‌های فلسفی نیست، بلکه متکی بر مجموعه گزاره‌های واقع‌نگر برخاسته از رفتارهای سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی درباره آن است. بخش مهمی از این فلسفه برخاسته از عرصه واقعیت و رفتار است. درباره تربیت معلم، ملاحظه شد که چگونه تصمیمات و برنامه‌ها و شرایط، آن را ابتدا برافراشت و قدرت بخشید و سپس در گردباد تصمیمات و حوادث ناتوان ساخت. آنچه بر آن تأکید دارم این است که ما هنوز بر یافتن فلسفه‌های هنجارین اصرار می‌ورزیم و بی‌تفاوت نسبت به استخراج و شناخت فلسفه ضمنی - توصیفی نهادها و پدیده‌های عرصه تعلیم و تربیت مان هستیم.

۲. تداوم رفتار تحقیرآمیز وزارت آموزش و پرورش با مدرسه، معلم و دانشگاه فرهنگیان

رفتار نادرست و زیردستانه چندین دهه است که در این وزارتخانه با هر نامی که بوده، ادامه داشته است، یافتن مولفه‌های شکل دهنده به این رفتار و علل موجهه آن، گام اول برای اصلاح این رفتار ریشه‌دار در ساختار و فرهنگ این وزارتخانه است. بدان امید که روزی رهایی مدرسه و معلم را از زیردستی و شهروندان درجه چندم بودن شاهد باشیم و این نوع رفتار، به نقطه پایان خود برسد! تا آن زمان، راه چاره، تلاش برای افزودن سهم مدرسه از اختیارات تصمیم‌گیری حوزه‌های ستادی و اداری و تلاش برای استقلال دانشگاه فرهنگیان از دستگاه اداری وزارت خانه، امور صوابی است که اجازه خواهد داد تا مدرسه و دانشگاه فرهنگیان گشوده بال تر گردند و از نظر علمی و کیفی بتدریج اوج بگیرند!

۳. لزوم ایجاد پل ارتباطی میان وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه ها

در واقع حتی پیش از استقلال دانشگاه فرهنگیان، باید فکری برای تعامل علمی دانشگاه با وزارت آموزش و پرورش کرد. تردیدی نیست که چنین تعاملی با پیوند تشکیلاتی دانشکده‌های علوم تربیتی یا برخی گروه‌های آموزشی در رشته‌های مرتبط در سایر دانشکده‌ها، با وزارت آموزش و پرورش، با توجه به سوءرفتارش با واحدهای تابعه، مورد پذیرش و رضایت مسئولین و اساتید دانشگاه‌ها نخواهد بود. اما باید چاره‌ای اندیشید تا بدون این که دوباره اساتید و دانشکده‌ها در ذیل وزارتخانه قرار گیرند. میان این دو عرصه پیوند لازم فراهم آید. نباید فراموش کرد که موضوع فقط نیاز وزارت آموزش و پرورش به تخصص اساتید و دانشگاه‌ها نیست، بلکه دانشکده‌های علوم تربیتی نیز برای فرود آمدن از برج عاج و فراهم شدن فرصت‌های مواجهه و چالش با مسایل آموزش و پرورش و ارائه برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای جامعه تعلیم و تربیت کشورمان، نیازمند پیوند با بخش‌های مختلف آموزش و پرورش به ویژه ادارات و مدارس هستند. بنابراین هر دو طرف یعنی دانشکده‌های علوم تربیتی و وزارت آموزش و پرورش نیازی دو سویه و جدی به یکدیگر دارند.

۴. بهره‌گیری از ظرفیت دانشگاه برای تقویت جایگاه و ظرفیت تربیت معلم

گرایش به انحصار تربیت معلم در دانشسرای عالی و وزارت فرهنگ، یا مصلحت‌نگری‌های فاقد پشتیبانی منطقی و واقع‌نگرانه در دوره پهلوی منجر به جدایی و انحلال دانشسرای عالی شد. امروز نیز اصرار بر حفظ انحصار تربیت معلم و تربیت دبیر در دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی، موجب می‌شود تا میلیون‌ها دانش‌آموز از فرصت کافی یادگیری، و دانشجویان این دو دانشگاه از فرصت‌های یادگیری کیفی بیشتر محروم شوند. دانشگاه در واقع می‌دین نهاد تربیت معلم است و

باید دین خود را به آن ادا کند و مجدداً به نهاد تربیت معلم کشور بپیوندد. با توجه به کمبود جدی و رو به تزاید معلم در مدارس، به کارگیری و به رسمیت شناختن ظرفیت دانشگاه برای داشتن برنامه‌های تربیت معلم، ضرورتی مضاعف است.

۵. **وظیفه دانشگاه در مطالعه ریشه‌های مشکلات نظام آموزشی و عبور از فرهنگ نخبگانی**

آنچه در این جا به منزله یافته‌های پژوهشی ارائه می‌شود، حاکی از ضعف عملکرد وزارت فرهنگ و متولیان آن در آسیب به نهاد تربیت معلم است و به نوبه خود، وظیفه دانشگاه و دانشگاهیان را برای آموزش و پژوهش اصولی و درگیری در عرصه اقدامات عملی و یافتن الگوهای متنوع و کیفی تربیت معلم و کمک به دانشگاه فرهنگیان و نیز متولیان وزارت آموزش و پرورش - حتی اگر آن‌ها چندان استقبال نکنند - چند برابر می‌سازد. در این باره، دو اقدام اولیه ضروری است. نخست عبور از رویکردهای انتقادی و نظری صرف و تقویت رویکرد مسئله‌محور و بوم‌گرایانه در آموزش و پژوهش‌های دانشگاهی؛ و دوم، مسئله دانش‌تعلیم و تربیت و تولید دانش بومی، بدون انکار یا تمرکز صرف بر دانش غیربومی است. این یک حقیقت است که دانش‌های غیربومی و ترجمه‌ای منابع مفیدی هستند، اما نسبت و نحوه استفاده از آن‌ها در بستر مسائل و دانش بومی ما نیازمند بررسی و روشنگری است که باید توسط کارشناسان دانشگاهی انجام شود.

References

- Abdollahpour, A. (1990). *Ministers of education in Iran* (1st ed.). Tehran: Author-publisher. (In Persian)
- Adinevand, M. (2020). The civil service law and the public tendency toward governmental jobs in the first Pahlavi government. *Historical Studies Quarterly*, 70, 5–29. <https://mtq.ir/?page=magazine&id=70> (In Persian)
- Alinejad, S. (2016). *From Franklin to Lalehzar: Biography of Homayoun San'ati Zadeh*. Tehran: Ghoghnoos. (In Persian)
- Ayman, I. (2017). *Pioneers program, No. 3* [Video]. YouTube. https://youtu.be/g5h_JuuX1ms?si=9WXgNbidRESK2yZD
- Baldwin, G. B. (2015). *Planning and development in Iran* (M. Azimi, Trans.; 1st ed.). Tehran: Elm Publications. (In Persian)
- Bojnourdi, M. (2020, January 7). A museum for teacher training in Iran. *Shahr News Agency*. <https://shahr.ir/news/7674> (In Persian)
- Behrangi, S. (1969). *Investigation into educational issues in Iran*. Tehran: Bamdad Publications. (In Persian)
- Children's Book Council. (1982). Twenty years of the Children's Book Council. *Monthly Journal of the Children's Book Council*, 20(3–4). (In Persian)
- Ettela'at Newspaper. (1963, July 25). News of the dissolution of Daneshsara-ye 'Ali [Higher Teachers' College]. *Ettela'at*, 11149. (In Persian)
- Farastikhah, M. (2021). *What did the teachers of teachers do? History of Dar ol-Mo'allemin and Daneshsara-ye 'Ali (1918–1978)*. Tehran: Ney Publishing. (In Persian)
- Faculty of Educational Sciences Guide. (1977–1978). Tehran: University of Tehran Publications. (In Persian)
- Garlitz, R. P. (2008). *Academic ambassadors in the Middle East: The university contract program in Turkey and Iran, 1950–1970* (Doctoral dissertation). Ohio University, College of Arts and Sciences.
- Ghasemi Pouya, E. (1998). *New schools in the Qajar period: Founders and pioneers*. Tehran: Academic Publishing Center. (In Persian)
- Gooya, Z., & Gholam Azad, S. (2019). University-e Farhangban: One hundred years of formal teacher education in Iran—Yes! Continuation of Central Dar al-Mo'allemin, No! *Taalim va Tarbiat*, 35(138), 39–59. <https://sid.ir/paper/87678/fa> (In Persian)
- Hamshahri Online. (2009, December 22). Introduction to the Ministry of Science, Research, and Technology. <https://www.hamshahronline.ir/news/97916/> (In Persian)
- Iravani, S. (2024). Personal communication with Dr. Abbas Bazargan, May 6, 2024, University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Jannat, M. S. (2006, November 16). The emergence and evolution of the Management Organization. *Donya-e-Eqtasad News Agency*, 1104. <https://donya-e-eqtasad.com/%D8%A8%D8%AE%D8%B4-%D8%AE%D8%A8%D8%B1-64/688788> (In Persian)

- Kachouian, H., & Aghapour, A. (2006). Investigation into educational inequalities in Iran: A comparative study before and after the Islamic Revolution. *Rahbord-e Yas*, 7. <https://ensani.ir/file/download/article/20101210201543-101.pdf> (In Persian)
- Law on the Administration of the Ministry of Education, Endowments, and Fine Industries. (1910). *Qanun-e Edari-ye Vezarat-e Ma'aref va Awqaf va Sanaye'-e Mostazrafeh*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/90121> (In Persian)
- Law on Granting Financial Aid to Dar ol-Mo'allemin-e 'Ali and the Arrangement of Their Employment after Graduation. (1929). *Qanun-e Tarz-e E'ta-ye Komak-Kharj be Dar ol-Mo'allemin-e 'Ali va Tarteeb-e Estekhdam-e Anha Pas az Faraght az Tahsil 1308 Azar*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/91908> (In Persian)
- Law on the Boards of Trustees of State Higher Education Institutions. (1972, March 12). *Qanun-e Hey'at-haye Omana-ye Moasesat-e 'Ali-ye Elmi-ye Dolati*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/96779> (In Persian)
- Law on the Civil Service. (1966, June 21). *Qanun-e Estekhdam-e Keshvari*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/95929> (In Persian)
- Law on the Establishment of the Central Council of Universities. (1965). *Qanun-e Raje' be Tasis-e Shoray-e Markazi-ye Daneshgah-ha*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/95842> (In Persian)
- Law on the Establishment of the University of Tehran. (1934, May 29). *Qanun-e Ejaze-ye Tasis-e Daneshgah-e Tehran*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/92826> (In Persian)
- MacLeod, T. C. (2015). *Planning in Iran based on the experiences of the Harvard Advisory Group in preparing the Third Development Plan* (A. A. Mohammadbeigi, Trans.; 3rd ed.). Tehran: Ney Publishing. (In Persian)
- Mahbubi Ardakani, H. (1999). *History of modern civil institutions in Iran* (Vol. 1, 3rd ed.). Tehran: University of Tehran Press. (In Persian)
- Niroumanesh, M. (1994). Dar-al-Moallem-e-'Aali: The first university of Iran. *Roshd-e Moallem Journal*, 107, 75-77. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/224406> (In Persian)
- Safi, A. (2014). *Encyclopedia of the World of Islam* (Vol. 17). Daneshsara-ye Aali. <https://rch.ac.ir/article/Details/9042> (In Persian)
- Sediq A'lam, I. (1932). *One year in America: A travel account of the U.S. and observations on its civilization, knowledge, morals, thoughts, and spirit during one year of residence*. Tehran: Tehran Library Publications. (In Persian)
- Sediq A'lam, I. (1966). *Yadgar-e Omr: Memoirs of Dr. I. Sediq, distinguished university professor* (Vol. 2, 2nd ed.). Tehran: Dehkhoda Bookstore. (In Persian)
- Sediq A'lam, I. (1974). *Yadgar-e Omr: Memoirs of Dr. I. Sediq A'lam, distinguished university professor* (Vol. 3). Tehran: Dehkhoda Bookstore; Ministry of Culture and Arts Press. (In Persian)

- Sefatgol, M. (Ed.). (2021). *History of the Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran*. Tehran: University of Tehran Publications. (In Persian)
- Siasi, A. A. (2014). *A political life: Memoirs of Dr. Ali Akbar Siasi* (2nd ed.). Tehran: Nashr-e Saless. (In Persian)
- Taghizadeh, S. H. (2013). *Taghizadeh's articles* (Vol. 17: Education; E. Afshar, Ed.; M. Azimi, Assist.). Tehran: Toos Publications. (In Persian)
- Teimouri, E. (2010). Chahar Rah-e Sar Cheshmeh, Tehran. *Bukhara*, 13(74), 147–153. <https://bukharamag.com/1389.11.3961.html> (In Persian)
- Tousi, M. A. (1963). Summary of the report of the overseas advisors. *Council of Culture Journal*, 1. (In Persian)
- University Guide. (1966–1967). Tehran: University of Tehran Publications. (In Persian)
- Kharazmi University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. (2022). History of the establishment of the Counseling Department at Kharazmi University. <https://pe.khu.ac.ir/find-66.27739.66782.fa.html> (In Persian)
- Law permitting the establishment of primary and higher teacher training colleges. (1934). *Qanun-e Ejaze-ye Tasis-e Daneshsarahe-ye Ebtedayi va 'Ali*. Research Center of the Iranian Parliament. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/92822> (In Persian)

Naderi, M., & Sajjadi, S. M. (2025). Metaphysical-epistemological paradigm: The philosophical basis of policy making in Iran's teacher education (Explanation and criticism). *Philosophy of Education, 9*(2), 146-164

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Metaphysical -Epistemological Paradigm: Explanation and Critique of the Philosophical Basis of Policy Making in Iran's Teacher Education¹

Maryam Naderi² , Seyyed Mahdi Sajjadi³ 

Abstract

The metaphysical nature of truth, as one of the most important and influential axes in the realm of philosophy and philosophizing, has left tremendous effects on other parts of philosophy, including epistemology and axiology. The philosophers in order to justify their desired epistemological beliefs, returns to the ontological themes of truth and by citing the strength of their ontological beliefs, they give credibility to their epistemological themes and beliefs. This effect can be witnessed in the form of the appearance of a proposition called "justified true belief" in the epistemological discussions of classical and modern philosophies. On the other hand, the documents of development of Iran's education and training system, which has a metaphysical realist nature, also refer to knowledge that should be considered in pedagogies, including in the teacher training system, and should be this point pointed out that the knowledge that is given to teachers in the form of curricula and pedagogy is a knowledge affected by the realistic metaphysical requirements of Islamic philosophy. In this article, we will point out what approach is based on the knowledge derived from the ontological-metaphysical basis of Islamic philosophy, which governs policy-making in the field of teacher training in the form of the theoretical foundations of upper-level documents of the education and training system, and what is this approach of knowledge. It will leave consequences on the pedagogy of teacher training and what kind of criticism is there.

Keywords: Epistemological, Metaphysical, Philosophical Basis, Teacher Education, Explaining, Critics

¹ Received: 2025-07-31 Revised: 2025-08-26 Accepted: 2025-08-27 Published: 2025-09-21

² PhD Graduate in Philosophy of Education and Lecturer at Farhangian University, Tehran. Email: dr.naderi.m@gmail.com.

³ Professor of Philosophy of Education, Tarbiat Modarres University (Corresponding Author). Email: sajadism@modares.ac.ir

Extended Abstract

Creativity is one of the characteristics of the educational system, especially the higher education system, which is dynamic and goes beyond change or reform. As the word creativity suggests, creation or production is one of the goals of creativity in a system. Although this word is used frequently in educational programs, formulated goals, upstream documents of the educational system, etc., true creativity is actually one of the least evaluable outputs of the higher education system, especially teacher education in Iran. One of the reasons for this deficiency should be considered the Iranian higher education system's foundation on transcendental-metaphysical realism. In a way, it is no longer possible to view the university or the teacher education system as a place (geographical location) that has its own endogenous, natural, and inherent potential.

The metaphysical nature of truth, as one of the most important and influential axes of the realm of philosophy and philosophizing, has left a tremendous impact on other parts of philosophy, including epistemology and value theory. As the proponents of philosophy also turn to the ontological themes of truth to justify their desired epistemological beliefs, and by citing the strength of their ontological beliefs, they give validity to their epistemological themes and beliefs. For this reason, the greatest impact of ontological realism on the issue of knowledge and epistemology can be traced. This impact can be witnessed in the form of the emergence of a proposition called "justified true belief" in the epistemological discussions of classical and modern philosophies. On the other hand, the developmental documents of the Iranian education system, which have a metaphysically realistic nature, also refer to knowledge that must be considered in pedagogies, including in the teacher training system. It should be noted that the knowledge that is given to teachers in the form of curricula and pedagogy is knowledge influenced by the metaphysically realistic requirements of Islamic philosophy.

This article, while explaining the characteristics and components of linear thinking and the linear approach to knowledge on the one hand and explaining the inherent limitations of this approach in the context of pedagogy on the other, criticizes policy-making in the teacher education system and ultimately presents solutions to overcome the limitations of policy-making based on the linear approach to thinking and knowledge as follows:

- Strengthening systemic thinking in student teachers and considering the problems and challenges facing teaching and learning as part of a larger system and improving feedback mechanisms from teaching and learning processes and continuously evaluating the results obtained from them.

- Accepting ambiguities, doubts and questions and rejecting certainty regarding the validity of scientific and epistemological findings and accepting the existence of various solutions to solve problems and respond to ambiguities.

- Encouraging creativity in pedagogy, or in other words, welcoming unconventional and new actions, events and approaches. True creativity is in the manifestation of the natural and endogenous talents of the educational system, which is the source of its own transformation, not based on external and commanding necessities arising from the principles of metaphysics governing the educational system. True creativity occurs by breaking with history and not repeating past failures and achievements. The essence of

creativity is in breaking with history and discontinuity from the past. Where a break or failure occurs, a new plan is launched.

- Welcoming diverse non-linear scientific approaches and perspectives, including the interdisciplinary approach and the knowledge-integrated approach, in developing curriculum content focused on pedagogy.

- Challenging scientific assumptions based on a linear approach to knowledge.

نادری، مریم و سید مهدی سجادی (۱۴۰۴). پارادایم معرفت‌شناختی حقیقت‌گرا: مبنای فلسفی سیاست‌گذاری در تربیت معلم ایران (تبیین و نقد). *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۱۴۴-۱۶۴.

پارادایم معرفت‌شناختی حقیقت‌گرا: تبیین و نقد مبنای فلسفی سیاست‌گذاری در تربیت معلم ایران^۱

مریم نادری^۲، سید مهدی سجادی^۳

چکیده

حقیقت‌گرایی و به عبارتی ماهیت متافیزیکی حقیقت، به عنوان یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین محورهای فلسفه و فلسفیدن، اثرات شگرفی بر دیگر بخش‌های فلسفه از جمله معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی به جای گذاشته است، چنانکه مدعیان فلسفه نیز برای توجیه باورهای معرفت‌شناختی مورد نظر خود، به مضامین اونتولوژیک حقیقت روی می‌آورند و با استناد به قوت باورهای اونتولوژیک خود، به مضامین و باورهای معرفت‌شناختی خود اعتبار می‌بخشند و به همین جهت می‌توان بیشترین تأثیر حقیقت‌گرایی اونتولوژیک را بر مسئله معرفت و معرفت‌شناسی ردیابی نمود. این تأثیر را می‌توان در قالب ظهور گزاره‌ای به نام «باور صادق موجه» در مباحث معرفت‌شناسی فلسفه‌های کلاسیک و مدرن شاهد بود. از سویی دیگر اسناد بالا دستی نظام تعلیم و تربیت ایران نیز که از ذات حقیقت‌گرایانه متافیزیکی برخوردار است، نیز بالتبع به دانشی ارجاع می‌دهند که باید در پداگوژی‌ها از جمله در نظام تربیت معلم نیز مد نظر قرار گیرد و باید به این نکته اشاره نمود که دانشی که در قالب برنامه‌های درسی و پداگوژی به معلمان داده می‌شود، دانشی متأثر از اقتضائات حقیقت‌گرایانه متافیزیکی متعلق به فلسفه اسلامی است. در این مقاله اشاره خواهیم داشت دانش برآمده از مبنای اونتولوژیک - متافیزیکی فلسفه اسلامی که در قالب مبنای نظری اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت، حاکم بر سیاست‌گذاری در حوزه تربیت معلم است، مبتنی بر چه رویکردی است و این رویکرد از دانش، چه پیامدهایی را بر پداگوژی تربیت معلم به جای خواهد گذاشت و چه نقدی بر آن وارد است.

واژگان کلیدی: معرفت‌شناختی، حقیقت‌گرایی، مبنای فلسفی، تربیت معلم.

مقدمه

حقیقت‌گرایی و به عبارتی ماهیت متافیزیکی حقیقت، به مثابه مبنای اونتولوژیک فلسفه‌های کلاسیک، بخش مهمی از مباحث و مجادلات فلاسفه در طول تاریخ را به خود اختصاص داده است. حقیقت‌گرایی اونتولوژیک به معرفتی ختم می‌شود که آن معرفت معطوف به کشف حقایق پیشینی و

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۰۵-۰۹ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۶-۰۴ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۰۵ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانش آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و مدرس دانشگاه فرهنگیان تهران. ایمیل: dr.naderi.m@gmail.com

^۳ استاد فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تربیت مدرس. (نویسنده مسئول). ایمیل: sajadism@modares.ac.ir

مفروض است و «گزاره باور صادق موجه^۱» به مثابه یک گزاره معرفت‌شناختی نیز ناظر بر تحقق باورهای اونتولوژیک فلسفه مورد نظر است. به معنایی دیگر کسانی که گزاره باور صادق موجه را مبنای تفکر و علم‌ورزی و تحقیق و پژوهش خود قرار می‌دهند، بدون شک تحت تأثیر گزاره‌های حقیقت‌گرایانه متافیزیکی قرار دارند و بر این اساس می‌توان پذیرفت که مقوله‌ای به نام دانش^۲ تابعی از مبانی اونتولوژیک است و ماهیت و معنی و مؤلفه‌های دانش نیز به تبع ویژگی‌ها و مولفه‌های باور اونتولوژیک تعیین می‌شوند که از آن می‌توان تحت عنوان معرفت‌شناسی حقیقت‌گرایی متافیزیکی یاد کرد.

بر این اساس انتظار می‌رود تمامی جریان‌های فلسفی که مبتنی بر حقیقت‌گرایی هستند، نظامات فکری و معرفتی خود را بر اساس تبیینی که از ماهیت گزاره مورد نظر (باور صادق موجه) ارائه می‌کنند، توجیه نمایند. تفکر^۳ و بالتبع تبیینی که از ماهیت و ویژگی‌های تفکر ارائه می‌شود، تعیین کننده رویکرد یک نظام فلسفی به دانش خواهد بود. از این رو خروجی ابتداء به گزاره باور صادق موجه، نیز دست یافتن به رویکردی از دانش است که از آن به رویکرد خطی^۴ یاد می‌کنیم. اکنون لازم است نکاتی را در باره ویژگی تفکر مبتنی بر گزاره باور صادق موجه و رویکرد خطی دانش مورد اشاره قرار دهیم.

رویکرد خطی به تفکر

مسئله تفکر همزاد با ظهور فلسفه در یونان اهمیت فراوان یافته است. اگر چه تا قبل از ظهور فلسفه و سقراط، سوفسطاییان نیز از اندیشه و تفکر سخن می‌گفتند، اما به نظر می‌رسید قصه تفکر در اندیشه‌های سقراط متفاوت از چیزی بوده است که سوفسطاییان از آن به عنوان تفکر یاد می‌کردند. به همین جهت دغدغه اصلی سقراط تفکر ناظر بر کشف حقیقت بوده است. این همان نقطه‌ای بوده است که تفکر فلسفی را از دیگر تفکرات و دیگر اندیشیدن‌ها متمایز می‌ساخته است. افلاطون نیز در ادامه راه سقراط، به دستیابی به دانشی که هم موجه باشد و هم صادق تأکید داشت. دانشی که به باور فرد تبدیل شود. بر این اساس تمام تلاش‌های فلسفی و یادگیری روش‌های فلسفی، از منظر افلاطون برای کسب دانشی است که نمایانگر حقیقتی باشد. حقیقتی که از جنس باور باشد و صدق آن مورد تأیید و در عین حال موجه نیز باشد که امروزه از آن به "باور صادق موجه" یاد می‌کنند. مطابق با نگاه افلاطون به دانش، تفکر نیز باید معطوف به حصول به باور صادق موجه باشد و در نتیجه این قاعده خود را به عنوان قاعده جهانی پذیرفته و تاریخی، به اهل اندیشه ورزی تحمیل کرده است و بعد از آن معیار درستی روندهای تفکر و اندیشه‌ورزی، دستیابی به دانشی از جنس باور صادق موجه

¹ Justified True Belief

² Knowledge

³ Thinking

⁴ Linear Thinking

شده است که تاکنون نیز این معیار نزد فلاسفه و دانشمندان علم، از شأن و جایگاه بالایی برخوردار است اما قبل از اینکه به نقش و تأثیر این نوع نگاه به تفکر در تعلیم و تربیت بپردازیم و آن را نقد کنیم، لازم است در باب این قاعده نیز سخنی گفته باشیم.

طبق این قاعده معرفت عبارت است از باور صادق موجه. پیشینه این تعریف به افلاطون باز می‌گردد. افلاطون در رساله منون در ضمن نظریه «تذکر» در چارچوب نظریه معرفت‌شناختی خود تمایز میان معرفت و باور صادق را مطرح می‌نماید. بنابراین نظریه، روح در انواع وجودهای قبلی خود همه امور را تجربه کرده است. به این ترتیب، روح به یک معنا همه چیز را می‌داند اما چون آنها را فراموش کرده است باید به یادش آورد. افلاطون تا آنجا پیش می‌رود که می‌گوید صرف رسیدن به جواب درست یک مسئله به منزله معرفت نیست، بلکه در حکم باور صادق است. از نظر وی لازمه معرفت ارائه ادله‌ای است که جواب بر آنها استوار است. افلاطون در رساله تئئتوس این تعریف را ارائه می‌کند. در این محاوره افلاطون از زبان سقراط سه تعریف برای معرفت عرضه می‌نماید که عبارت‌اند از معرفت به مثابه ادراک حسی، معرفت به مثابه باور درست و معرفت به مثابه باور درست به علاوه توجیه آن. البته با این نتیجه منطقی که فقط چیزی را می‌توان شناخت که بتوان توجیه یا توصیفی (لوگوسی) از آن عرضه کرد. دغدغه مهم افلاطون این بود که بتواند با قاعده باور صادق موجه، به دانشی حقیقی دست یابد و یا بتواند باور صادق را به دانش تبدیل کند. افلاطون تمایزی سه‌گانه میان معرفت، جهل و مرحله بینابینی که باور می‌خواند، قائل می‌شود. هر کدام از این مراحل یا وضعیت‌های ذهن، موضوعی دارد. موضوع معرفت عبارت است از آنچه وجود دارد. موضوع جهل عبارت است از آنچه وجود ندارد و موضوع باور چیزی است که میان وجود و عدم قرار دارد. او یکی دانستن معرفت و باور را به این دلیل رد می‌کند که در مورد باور، خطا ممکن است در حالی که در معرفت هیچ‌گاه خطا روا نیست (Hamlin, 1995: 10).

به نظر می‌رسد می‌توان تفکر معطوف به گزاره باور صادق موجه را تفکر منطقی و عقلانی، ادراکی و حتی تأملی دانست که غایت نهایی آن کشف حقایق پنهان و بازنمایی^۱ آن است و اختلاف فلاسفه و اندیشمندان حوزه تفکر نیز بر سر اعتبار و صحت و صدق حقایق بازنمایی شده است، نه اختلاف بر سر اصل بازنمایی. بازنمایی از جمله خصایص تفکر متافیزیکی است که ناظر بر تبیین حقایق پیشینی به منظور کشف آن است. این تبیین گاهی با شیوه منطقی و عقلانی و گاهی به شیوه ادراکی صورت می‌گیرد. این نوع تفکرات نیز پیشاپیش به واسطه مجموعه‌ای از تصورات پشتیبانی می‌شوند. چنانکه این تصورات گاهی به رنگ باورهای پیشینی نیز در می‌آیند. بر این اساس می‌توان گفت که تفکر معطوف به گزاره باور صادق موجه، مبتنی بر تصورات پیشینی نیز هست.

¹ Re-presentation

اگر تفکر منطقی را تفکری مبتنی بر تصورات پیشینی بدانیم و بر این باور باشیم که برای فکر کردن باید به سراغ تصوراتی رفت که از قبل در ذهن داریم و اگر عمل فکر کردن را به قصد دستیابی به دانشی بدانیم که از جنس باور صادق موجه باشد و در نتیجه فکر کردن را مقوله‌ای متعین و روش‌مند بدانیم، در این صورت می‌توان تفکر را ماهیتاً یک امر مبتنی بر طرح پیشینی و مبتنی بر مجموعه‌ای از قواعد مشخص و هدفمند دانست که هدف آن کشف حقیقت است. به عبارت دیگر تفکر، جریانی است که ابتدا و انتهای آن پیشاپیش مشخص شده است (تفکر خطی) و در این میان کفایت فرد متفکر فرایندی روش‌مند را طی کند که از قبل تعریف شده است. چنانکه با خروج از آن فرایند روشمند، نتایج حاصله از آن نیز مورد تردید واقع می‌گردد. ارسطو نیز به عنوان فیلسوف واقع‌گرای کلاسیک، اساساً منطق را برای جلوگیری از خروج از روش‌های متعین تفکر وضع کرده است و بر این باور بوده است که اساس منطق برای جلوگیری از خطای در فکر کردن است و کسانی می‌توانند به نتیجه درستی از فکر کردن دست یابند که این مسیر مشخص را طی کرده باشند. بر این اساس فکر کردن نیز همچون دیگر مقولات، در زمره آموزش و یادگیری و یاددهی قرار گرفته است که می‌توان آن را یاد داد و یاد گرفت و به تدریج به این مبحث مهم، ملاحظات پداگوژیکی نیز افزوده شده است. آن گونه که ریاضی یا طبیعیات یا الهیات آموختنی است، فکر کردن نیز آموختنی است. زمانی که مقوله فکر کردن و تفکر در کلیشه‌های پداگوژیک قرار گرفت، طبعاً حدود و ثغوری نیز برای آن تعریف شده است و این حدود و ثغور همان چیزی است که ما تاکنون از آن به قلمرو یاد کردیم. به عبارت دیگر فکر کردن در این قاب، مقوله‌ای قلمروپذیر است که هر کسی که بخواهد به فکر کردن بپردازد باید در قلمرویی حرکت کند که پیشاپیش برای آن تعیین شده است. قلمرویی مشتمل بر شروع مشخص، فرایند متعین و روش‌مند و نتایج متصور و هدفمند. بر این اساس لازم است در فرایند تربیت و پداگوژی، به آموزش مهارت‌های فکر کردن نیز توجه کافی صورت گیرد.

یکی از مهم‌ترین وظایف تفکر به این معنی نیز بازنمایی است. بازنمایی نه صرفاً به معنای ارائه تصویری از امورات مادی همچون اشیا یا تصاویر و ... بلکه بازنمایی‌های ذهنی نیز از جمله بازنمایی‌هایی است که فلاسفه بدان توجه ویژه‌ای نموده‌اند. بازنمایی در قاموس تفکر منطقی و در قامت باور صادق موجه، چیزی جز بیان تصوراتی ذهنی نیست که ما از امور داریم، نه آنگونه که آن چیز در واقع هست، بلکه آنگونه که ذهن ما آن را بر اساس باورهای پیشینی می‌بیند. این ذهن از آنجایی که پیشاپیش تحت تأثیر تصورات پیشینی قرار گرفته و فرایند روش‌مند مشخصی را طی کرده و به سمت هدف مشخصی در حرکت بوده است، طبعاً آن سوژه را نه آنگونه که هست، بلکه آنگونه که خود می‌خواهد، نشان می‌دهد. نتیجتاً آنچه که به نمایش در می‌آید، حاصل فرایندی مشخص و محدود به حدودی است که پیشاپیش برای آن تعریف شده است. همچون وظایفی که پیشاپیش برای یک ماشین یا یک کامپیوتر تعریف شده است. تایم کران استاد فلسفه در دانشگاه کمبریج در کتاب خود با عنوان "ذهن

مکانیکی"، با طرح پرسش‌هایی درباره بازنمایی و نقش ذهن و زبان در بازنمایی‌های ذهنی، بر این باور است که هر گاه ذهن را برای اندیشیدن محدود به حدود و قواعدی نماییم که از پیش تعیین شده است، در آن صورت ذهن از کارکرد اصلی خود دور می‌شود و همچون یک ماشین بطور خودکار عمل می‌کند. او این کارکرد ذهن را با کارکرد کامپیوتر یا یک ماشین مقایسه می‌کند و از آن به عنوان ذهن مکانیکی یاد می‌کند (Crane, 2016). به نظر می‌رسد با توجه به تعریفی که از تفکر منطقی به مثابه تفکری با روش‌مندی خاص و هدف‌مندی مشخص می‌شود، می‌توان تفکر منطقی را نیز نوعی تفکر ماشینی دانست که از ابتدا محدود به حدود و ثغور مشخص است. تأکید بر تفکر منطقی، در واقع به معنی تقویت فرایندی از پداگوژی است که به رشد ذهن مکانیکی در کودکان می‌انجامد. ذهن مکانیکی نیز بیشتر تحت تأثیر محرک‌های پیرامون از جمله محتوای برنامه‌های درسی، اهداف از پیش تعیین شده‌ای که باید محقق شوند، روش‌های یادگیری و تحقیق که باید برای رسیدن به اهداف مورد نظر به کار آیند، قرار دارد. بنابراین با قلمروپذیر بودن تفکر منطقی، فرایندهای تربیتی متأثر از آن نیز بالطبع در دامنه حدود و ثغوری که تفکر در نظر می‌گیرد و یا تفکر می‌تواند در آن قرار گیرد، قرار خواهد گرفت. چنین تفکری اگر چه زمینه پرورش قوای ذهن و قوت استدلال در مرتبه‌ی را پدید می‌آورد، اما نمی‌تواند یکی از آرمان‌های مهم تربیت را که همانا رشد خلاقیت در مرتبه‌ی است را به نحو شایسته محقق نماید. تربیت مبتنی بر تفکر منطقی از آن جهت که باید در قلمروهای تعیین شده، حرکت نماید، نمی‌تواند چندان خلاقانه باشد. خلاقیت غیر از صورت‌بندی نو و یا اصلاح است. چرا که صورت‌بندی نو و اصلاح تماماً در دایره قلمروی که از قبل تعریف شده است، صورت می‌گیرد و نمی‌تواند از آن قلمرو خارج شود و هر اقدامی که در درون قلمرو تعیین شده صورت گیرد، نمی‌تواند خلاقیت محسوب شود. بنابراین تربیت معطوف به خلاقیت تنها با عبور از قواعد و روش‌مندی‌های حاکم بر فرایندهای تفکر می‌تواند رخ دهد. تربیت مبتنی بر تفکر منطقی از آن جهت که باید در قلمروهای تعیین شده، حرکت نماید، نمی‌تواند چندان خلاقانه باشد. قلمروهایی که تفکر منطقی برای تربیت تعیین می‌کند شامل اهداف مشخص، روش‌های معین، محتوای شناختی تعریف و تأیید شده و اصول یادگیری معین و مشخص است. اما تفکر نه صرفاً ابزاری در خدمت خلاقیت (چنانچه در تلقی سنتی به تفکر اینگونه است)، بلکه خود عین خلاقیت است و هر چه تفکر بیشتر تقویت شود، باید علی-القاعده خلاقیت بیشتری صورت گیرد. نظام‌های تربیتی که تفکر را ابزار خلاقیت می‌دانند با قرار دادن تفکر در قلمروهای از پیش تعیین شده و منطقی، روند تربیت اصیل خلاقانه را محدود می‌نمایند. چرا که تقدم تفکر بر خلاقیت، در واقع ناشی از تقدم روش‌های فکر کردن بر جریان کشف حقیقت است و در نتیجه حقیقت چنانکه باید، دریافت و فهم نمی‌شود و بیشتر باید با معیارها و روش‌های کشف خود منطبق شود. تفکر منطقی وضعیت تفکر را آن‌گونه که هست، به تصویر می‌کشد نه آن‌گونه که می‌تواند باشد.

تأکید تفکر منطقی بر بازنمایی نیز یکی دیگر از مواردی است که باید مورد توجه قرار گیرد. اصل بازنمایی که در فلسفه‌های متافیزیکی و بالطبع تفکر بر آمده از آن در کانون توجه قرار دارد، به معنی اعتراف به وجود حقایق پیشینی است که باید از طریق دانش‌ورزی و تفکر، انکشاف شوند. انکشافی بودن حقایق نیز به این معنی است که ذهن آدمی باید تا آنجا توانمند شود که بتواند از راز و رمز حقایق موجود پیشینی سر در بیاورد و با نوعی رمزگشایی، آن را برای دیگران چنان‌که هست، بیان نماید. ذهن و تفکری که برای انکشاف تربیت شده است، طبعاً وظیفه‌ای جز پرده‌برداری از حقیقت مورد نظر ندارد و خود نمی‌تواند زاینده حقیقتی باشد و در نتیجه تمام کنش‌ورزی متربی معطوف به حرکت در دامنه، حدود و ثغور یا قلمرویی است که ذهن و تفکر انکشافی تعیین می‌کند. در حالی که یکی از مهم‌ترین خصایص ذهن و قدرت تفکر آدمی، قدرت کاشفیت است که طی آن متربی بدنبال کشف روابط جدید بین پدیده‌ها و ایجاد ارتباط نو و خلاقانه بین آنهاست که خود مستلزم عبور از قلمروهایی است که حقایق پیشینی برای فکر کردن تعیین کرده‌اند. بسیاری از کشفیات علمی در طول تاریخ حاصل عبور از قلمروهای تفکر منطقی‌ای بوده است که رسالت اصلی آن انکشاف حقیقت‌های متافیزیکی بوده است چرا که تفکر انکشافی برای رازگشایی است و تفکر اکتشافی برای تولید رمزهای نوین (Sajjadi, 2023).

چنانکه در مبحث قبل بدان اشاره نموده‌ایم، حقیقت‌گرایی اونتولوژیک به معرفت‌شناسی ناظر بر گزاره باور صادق موجه منتج می‌شود و در بستر این گزاره نیز تفکر ماهیت منطقی-خطی به خود می‌گیرد (که به اختصار به توصیف آن پرداخته‌ایم) و نهایتاً اینکه خروجی این نوع نگاه به تفکر نیز ظهور رویکرد خطی به دانش است. اگر چه برای دانش رویکردهای دیگری نیز وجود دارد، از جمله رویکرد رشته‌ای^۱، رویکرد در هم تنیده^۲، اما به نظر می‌رسد تأکید بر حقیقت‌گرایی و در نتیجه معرفت‌شناسی حقیقت‌گرا، نهایتاً از رویکرد خطی دانش سر در می‌آورد که خود دلالت‌ها و پیامدهایی را در پداگوژی و همچنین در سیاست‌گذاری‌های مرتبط با فرایندهای تعلیم و تربیت و به خصوص آموزش و تربیت معلم در پی دارد. در اینجا قبل از ورود به بررسی پیامدها و دلالت‌های حاکمیت رویکرد خطی دانش بر فلسفه تربیت معلم و نقد آن، لازم است به اختصار به ویژگی‌های رویکرد خطی به دانش در ذیل پرداخته شود:

تفکر خطی سنتی به یک رویکرد یا طرز فکر شناختی اشاره دارد که در آن افراد عمل پردازش را انجام می‌دهند و تصمیمات و اطلاعات را بصورت گام به گام و متوالی اخذ می‌کنند و هر گام به طور

¹ Branching Approach

² Intertwined Approach

منطقی و بدون در نظر گرفتن تعاملات پیچیده‌تر و پویا به گام بعدی هدایت می‌شود. بنابراین ویژگی‌های تفکر خطی را می‌توان به شرح ذیل خلاصه نمود:

- عرضه اطلاعات و معلومات در قالب یک روند متوالی خطی
- حاکمیت روابط علت و معلولی در تبیین و توجیه مناسبات بین داده‌ها و معلومات .
- ذهنیت ثابت و غیر قابل انعطاف و تمایل به پایبندی به دیدگاه‌ها و ضرورت توجیه محافظه‌کارانه گزاره‌های علمی
- تولید قلمروهایی برای اندیشیدن و لزوم رعایت حدود و ثغور و معیارها و استانداردهای فکر کردن
- اتکا بر تجربیات گذشته و پیش بینی نتایج و تصمیم‌گیری پیرامون داده‌های معرفتی بر اساس میراث تاریخی و تجربیات گذشته.
- اعتبارسنجی معرفت‌ها بر اساس نظام رتبه‌بندی سلسله مراتبی و تقدم و تاخر و منزلت دانش‌ها نسبت به هم (حاکمیت مناسبات سلطه بین دانش‌ها).

رویکرد خطی به دانش

در نزد فلاسفه و اندیشمندان متعلق به رویکرد خطی، دانش از درجات، مرتبت و انواعی برخوردار است و بین انواع دانش نیز مناسبات رتبی و تقدم و تاخری حاکم است. چنانکه در نزد افلاطون، فلسفه به مثابه ام‌المعارف است و دیگر علوم لاجرم ذیل آن قرار می‌گیرند. برای غزالی نیز علم دین در راس انواع دانش است و دیگر دانش‌ها باید تحت سایه آن قرار گیرند و متناسب با آن تعریف شوند. چنانکه مولوی تحت تأثیر نگاه غزالی به علم و پذیرش نظام روابط رتبی و منزلتی بین علوم می‌گوید:

خرده کاری‌های علم هندسه یا نجوم و علم طب و فلسفه
 که تعلق با همین دنیاستش ره به هفتم آسمانش نیستش
 این همه علم بنای آخور است یا عماد بود گاو و اشتر است
 بهر استبقای حیوان چند روز نام آن کردند این گیجان رموز
 علم راه حق و علم منزلش صاحب دل داند آن را با دلش (Mulavi, 2020)

با توجه به ذات الگوریتمیک و منطقی رویکرد خطی به دانش و ماهیت سلسله مراتبی و کنترل و سازماندهی متمرکز دانش، طبیعی است که بپذیریم مناسبات و روابط بین انواع دانش در این رویکرد نیز خصوصیات خاص خودش را داراست. از آن جمله می‌توان به دو ویژگی حاکم بر مناسبات و روابط

بین انواع دانش در رویکرد خطی اشاره کرد. اول خصیصه سلطه‌جویانه حاکم بر مناسبات و دوم خصیصه تمامیت‌خواهی.

منظور از ارتباط سلطه‌جویانه این است که به هر حال در میان دسته‌بندی‌های انواع دانش، صرف نظر از اینکه کدام دسته‌بندی را بپذیریم، یکی از میان انواع دانش‌ها، لاجرم بر صدر می‌نشیند و بر دیگر دانش‌ها حکمرانی می‌کند. این حکمرانی یا فرماندهی به این معناست که یک دانش از میان دیگر دانش‌ها به جهت اصالت، اعتبار، سودمندی و فایده، نسبت به دیگر دانش‌ها از مرتبت و شأن و جایگاه بالاتری برخوردار است و به همین جهت دانشی که بر صدر نشسته باشد می‌تواند به فرماندهی و هدایت دیگر دانش‌ها اقدام کند و هم محتوای دانش‌ها را و هم روش و فرایندهای دانش‌ورزی مربوط را تعیین کند. چنانکه افلاطون و به تبع آن دیگر فلاسفه کلاسیک، فلسفه را بالاترین دانشی می‌دانستند که می‌تواند دیگر دانش‌ها را هدایت کند و فلاسفه اسلامی نیز بر این باور بودند که نهایتاً این وحی و دانش وحیانی است که معیار سنجش دیگر معارف می‌تواند باشد و همین‌طور پوزیتیویست‌ها که دانش تجربی را مسلط بر دیگر دانش‌ها قلمداد می‌کردند. این سلطه‌جویی صرفاً به اعتبارسنجی دانش‌ها و قرار دادن آنها در مرتبت و جایگاه خود بسنده نکرده است، بلکه تا جایی پیش رفته است که زمینه از میدان به در کردن و از اعتبار ساقط کردن بعضی از دانش‌های دیگر را نیز بوجود آورده است، چنانکه در دوران مدرنیته و ظهور نحله‌های تجربه‌گرا، سلطه دانش تجربی بر دیگر دانش‌ها تا جایی پیش رفته بود که از بعضی از دانش‌ها از جمله فلسفه و دانش دینی اعتبارزدایی کرده و آنها را در عداد مهملات دانسته است که ارزش فراگیری و آموختن را ندارد. وقتی معیار صدق دانشی صرف تجربه باشد، طبیعی است که دیگر دانش‌ها از جمله فلسفه و الهیات در زمره موهومات یا مهملات قرار گیرند. آگوست کنت مراحل سیر گذار معرفتی را به گونه‌ای ترسیم می‌کند که گویی بشر دیگر به دو مرحله قبل نیاز ندارد و صرفاً در مرحله دانش تجربی خواهد ماند و این بی‌نیازی بشر به دیگر علوم به معنی اعتبارزدایی از آن علوم است (Tavassoli, 2013: 61).

تمامیت‌خواهی نیز به این معناست که همه دیگر دانش‌ها لاجرم باید در دانشی که مسلط است، جذب و هضم شود. خواه این دانش، فلسفه باشد، خواه دانش تجربی و خواه دانش وحیانی یا ربانی. این تمامیت‌خواهی تا آنجا که ممکن باشد، برای دانستن و دانش حدود و ثغوری (قلمرویی) تعیین می‌کند به نحوی که یادگیری دیگر علوم یا دانش‌ها نباید با ذات و ماهیت محتوایی و غایی دانش مسلط در تعارض یا مغایرت باشد. بنابراین می‌توان گفت که روابط و مناسبات موجود بین دانش‌ها، در رویکرد خطی به دانش مبتنی بر قاعده سلطه‌جویی و تمامیت‌خواهی یک دانش بر دیگر دانش‌ها استوار است.

به زعم طرفداران این رویکرد، مسیر خطی در علم، مسیری پلکانی است که مراحل مشخصی دارد و به جهت مشخصی منتهی می‌شود. این یک شیوه اندیشیدن و نگاه به مسائل است، اما به هیچ

وجه نمی‌توان آن را تنها شیوه علمی تلقی کرد. نگاه خطی به دانش از پارادایم سادگی نشأت می‌گیرد. پارادایم سادگی بر نظم ثابت جهان هستی و امکان شناخت علمی قوانین آن تأکید دارد. مؤلفه‌های هستی‌شناختی پارادایم سادگی عبارتند از: واقع‌گرایی ساده، علیت خطی و تعیین‌گرایی (Mohammadi, Chaboki, 2014: 74).

با عنایت به آنچه که قبلاً در باره ویژگی‌های رویکردهای دانش‌بدان اشاره نموده‌ایم، در رویکرد خطی، خروجی و محصول دانش به مثابه قانون تعمیم یافته در سطح جهانی نگرسته می‌شود (Sajjadi, 2017). قوانین علمی، هم مستقل از ویژگی‌ها و گرایش‌های شخصی محقق بوده و از عینیت برخوردارند؛ و هم علم تولید شده از خصوصیات اجتماعی و فرهنگی و تاریخی محل تولید مستقل است. هدف محقق در رویکرد خطی، دستیابی به تعمیم و قوانین کلی رفتار انسان است و روابط علی مکانیکی بین پدیده‌ها برقرار است که با روش‌های آماری و با داده‌های عددی می‌توان به قوانین حاکم بر آن دست یافت (Golshani & Quaidi, 2012: 54).

بنابراین آنچه که تحت عنوان خروجی دانش در رویکرد خطی از آن یاد می‌شود، چیزی جز قوانین جهانی و ایده‌آل تعمیم‌پذیر و مستقل از زمینه‌های ظهور خود نیست. از آنجایی که پدگوژی فرایندی دوسویه است، مهم‌ترین اصل تربیتی پرهیز از جزم‌گرایی، توجه به نظرات شاگردان و گفت‌وگوهای انتقادی در کلاس درس است. معلمان نباید ارزش‌های پذیرفته‌شده خود را به فراگیران تحمیل کنند، بلکه باید به فراگیران اعتماد و احترام داشته و برای ارزش‌ها و اظهارنظر آنان ارج فراوان قائل باشند. عقیده آنان تربیت مبتنی بر اطاعت و فرمانبری با آزادی‌های اساسی سازگاری ندارد. از این رو باید به فراگیران اعتماد کرد و برای آنها زمینه مشارکت فعال را فراهم نمود، تا آنها خود هویت و نگرش‌های خویش را شکل دهند. در برنامه‌ریزی درسی، باید سلائق گوناگون و تفاوت‌های فردی فراگیران را در نظر داشت. به علاوه، تجربه‌های عادی و فردی دانش‌آموزان نیز باید به‌عنوان بخشی از برنامه‌های درسی مدارس پذیرفته شود.

مبنای فلسفی سیاست‌گذاری تربیت معلم

چنانکه تا به اینجا بدان اشاره شد، حقیقت‌گرایی متافیزیکی، منجر به ترویج نوعی خاص از تفکر می‌شود که از آن به تفکر خطی یاد کرده‌ایم و همچنین خروجی ترویج تفکر خطی را نیز رواج رویکرد خطی به دانش دانسته‌ایم که خود ویژگی‌هایی را داراست و قصد ما در این مقاله از یک سو بیان ویژگی‌های رویکرد خطی به تفکر و دانش و پیامدهای معرفتی بوده است که قبلاً بدان پرداخته‌ایم و از سوی دیگر اثبات حاکمیت پارادایم حقیقت‌گرایی متافیزیکی بر سیاست‌گذاری‌های تربیت معلم و در نتیجه غلبه رویکرد خطی به تفکر و دانش بر پدگوژی‌های تربیت معلم است که اکنون بدان می‌پردازیم

و نهایتاً با بیان محدودیت‌های رویکرد خطی، به نقد وضعیت کنونی سیاست‌گذاری تربیت معلم می‌پردازیم. در اسناد بالادستی مرتبط با سیاست‌گذاری‌های تربیت معلم (به ترتیب مبانی نظری سند تحول بنیادین، طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) می‌توان شواهدی را پیدا نمود که بر حاکمیت پارادایم حقیقت‌گرایی متافیزیکی و بالتبع غلبه رویکرد خطی به تفکر و دانش دلالت دارند از آن جمله:

۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در الگوی نظری زیر نظام تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی؛ نقش معلم و مربی را در ادامه نقش انبیاء و اولیای الهی، اسوه‌ای امین و راهنمایی بصیر و عالمی توانا دانست که وظیفه ترغیب مربیان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی جهت بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی را برای کسب شایستگی‌ها و دستیابی به حیات طیبه بر عهده دارد. در بخش وظایف مأموریت اصلی تربیت معلم ایجاد زمینه‌هایی است که از طریق آن مربیان بتوانند تکالیفی را برای رشد و توسعه ظرفیت‌های وجودی و دستیابی به مراتب حیات طیبه فراهم نمایند. در بخش رویکرد؛ جهت‌گیری نظام تربیت معلم؛ در راستای رویکرد نظام تربیت رسمی و عمومی درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام معیار اسلامی (با تأسی از پیامبران و امامان به عنوان بهترین الگوهای نظری و عملی تربیت) است (Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation Document of the Education System in the Islamic Republic of Iran, 2013: 385-387).

۲. در منطق بازنگری برنامه درسی تربیت معلم در طراحی کلان برنامه درسی در بند ۳ اشاره دارد کسب شایستگی در جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت معلمی بر اساس نظام معیار اسلامی باشد. همچنین در بند ۴، تربیت معلم را به مثابه کانون تحقق مراتبی از حیات طیبه می‌داند (Ahmadi & Musapour, 2016: 12, 15).

۳. در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان در ماده یک ذکر شده دانشگاه فرهنگیان دانشجویان است برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی-ایرانی-انقلابی دانشجو معلمان، برخوردار از هیئت علمی و مدیران مومن، آراسته به فضایل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو و تحول آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی مهدوی. در ماده ۲ اهداف را تأمین و تربیت معلمان و مربیان متقی، مومن و متعهد، معتقد به مبانی دینی و ارزش‌های اسلامی و انقلابی، دارای فضایل اخلاق و ارزش‌های والای انسانی، کارآمد و توانمند در طراز جمهوری اسلامی. افزایش سهم تولیدات علمی در محتوای آموزشی و تربیتی مورد نیاز آموزش و پرورش مبتنی بر مبانی و معارف

اسلامی و ایجاد تحول و نوآوری در نظام تربیت معلم کشور و تغییر، اصلاح و ارتقای روش‌ها و برنامه‌های آموزشی و پژوهشی تربیت معلم بر اساس مبانی اسلامی و آخرین تحولات علمی و بهره‌مندی از فناوری‌های نوین جهت تحقق اهداف تعلیم‌وتربیت اسلامی (Statutes of Farhangian University, 2018: 4-5).

۴. در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی در چشم انداز نظام تعلیم‌وتربیت رسمی و عمومی در افق ۱۴۰۴ آمده: فراهم‌سازی بهره‌گیری از الگویی پیشرفته و بومی زمینه تربیت نسلی (برگرفته از هدفهای کلان سند تحول بنیادین) موحد، مومن و معتقد به معاد و آشنا و متعهد به مسئولیت‌ها و وظایف در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت، حقیقت‌جو و خردمند، عدالت‌خواه و صلح‌جو، ظلم‌ستیز، ولایت‌مدار و منتظر و تلاشگر در جهت تحقق حکومت عدل جهانی، پاکدامن و باحیا، متخلق به اخلاق اسلامی، وفادار به ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی و آماده ورود به زندگی شایسته بر اساس نظام معیار اسلامی و برنامه‌ها دارای ویژگی‌های مبتنی بر مبانی و ارزش‌ها و معارف اسلام ناب محمدی (ص)، بهره‌مند از دستاوردها و یافته‌های علمی فرهنگ و تمدن اسلامی-ایرانی، تأکید کننده بر نقش مدرسه به عنوان جلوه‌ای از تحقق مراتبی از حیات طیبه و زمینه‌ساز جامعه عدل مهدوی (عج) و کانون اصلی تحقق اهداف برنامه‌های درسی و تربیتی (ص. ۸). در رویکرد و جهت‌گیری کلی؛ محتوا مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی و تربیتی و سازوار با آموزه‌های دینی و قرانی است که زمینه شکوفایی فطرت الهی و را فراهم می‌آورد (ص. ۱۲). در الگوی هدف‌گذاری چهار عرصه ارتباط دانش آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به صورت بهم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا تبیین و تدوین می‌شود (ص. ۱۵). در شایستگی‌های پایه بخش تعقل، تدبر در صفات و افعال خداوند متعال به عنوان خالق هستی و تدبر در نظام خلقت و شگفتی‌های آن، آشنایی با ویژگی‌های نظام مردم سالار دینی و جایگاه و رسالت جهانی ایران اسلامی در بخش عمل به کارگیری آداب و مهارت‌ها و سبک زندگی ایرانی-اسلامی و به کارگیری زبان عربی به عنوان زبان دین در بخش اخلاق رعایت تقوای الهی در تمام شئون زندگی و متعهد به ارزش‌های اخلاقی و ارزش قائل شدن برای کار و معاش حلال (ص. ۱۸-۱۶). در مبانی دین‌شناختی به مباحثی درباره شأن و جایگاه دین اسلام و مقاصد تربیتی آن در ارتباط با برنامه درسی اشاره دارد و بیان این گزاره‌ها را از آن جهت ضروری می‌شمارد که آموزه‌های اسلام ناب محمدی - به عنوان دین حق - در همه اجزا و عناصر برنامه درسی از جمله مقاصد غایی تربیت انسان، طرز تلقی نسبت به متربی، محتوای برنامه درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری، جایگاه معلم و مربی، مواد آموزشی و شیوه ارزشیابی کاربرد دارد (National Curriculum, 2019: 62).

۵. در فصل یکم سند تحول بنیادین، نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی مهم‌ترین عامل انتقال فرهنگ اسلامی و مسئول آماده‌سازی دانش‌آموزان برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد زندگی است. تربیت یافتگان این نظام شایستگی‌های لازم برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران را بر اساس نظام معیار اسلامی کسب می‌کنند و تعلیم و تربیت فرآیندی تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی است که هدایت افراد رابه سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه فراهم می‌کند. نظام معیار اسلامی مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن، مشتمل بر سلسه مراتبی از ارزش‌هاست که ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است. چون دین اسلام به همه عرصه‌های اجتماعی، فردی، دنیوی، اخروی، مادی و معنوی توجه دارد. حیات طیبه؛ وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب که بر اساس نظام معیار اسلامی است. یکی از مشخصات اصلی حیات طیبه تکیه بر ارزش‌های غایی، قرب الی الله است. در فصل دوم سند بخش بیانیه ارزش‌ها آمده: گزاره‌های ارزشی؛ بایدها و نبایدهای اساسی است که لازم است تمام اجزاء و مولفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آنها بوده و همه سیاست‌گذاران و کارگزاران پای بند به آنها باشند این ارزش‌ها براساس آموزه‌های قرآن کریم و سنت پیامبر اکرم (ص)، قانون اساسی، رهنمودهای رهبریکبر حضرت امام خمینی و مقام معظم رهبری و سیاست‌های کلی تحول نظام آموزشی تهیه شده است. گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت عبارتند از: آموزه‌های قرآن کریم، آموزه‌های بنیادین مهدویت و انتظار، میراث نظری و عملی امام خمینی و ... در فصل سوم سند تحول (بیانیه مأموریت) آموزش و پرورش مأموریت دارد با تأکید بر شایستگی‌های پایه، زمینه دستیابی دانش‌آموزان در دوازده سال تحصیلی به مراتبی از حیات طیبه در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی و جهانی را به صورت نظام‌مند، همگانی و عادلانه فراهم سازد. در فصل چهارم (چشم انداز) نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در افق ۱۴۰۴، مبتنی بر نظام معیار اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلامی- ایرانی، زمینه‌ساز جامعه جهانی عدل مهدوی (عج) و برخوردار از توانمندی‌های تربیتی ممتاز در سطح منطقه، دارای تعامل سازنده با دیگر نظام‌های تعلیم و تربیت جهان، توانمند در زمینه سازی برای شکوفایی فطرت و استعدادها، برخوردار از مربیان و مدیران مومن، خواهد بود و مدرسه در افق چشم انداز ۱۴۰۴ جلوه‌ای است از تحقق مراتب حیات طیبه، کانون عرضه خدمات و فرصت‌های تعلیم و تربیتی. در فصل پنجم سند تحول (هدف‌های کلان)؛ تربیت انسان‌هایی موحد، مومن و معتقد و متعهد به مسئولیت‌ها، عاقل، حقیقت‌جو، عدالت‌خواه، صلح‌جو، قانون‌مدار و .. در فصل ششم سند تحول (راهبردهای کلان)؛ ارتقاء معرفت و بصیرت دینی و سیاسی و ... معلمان و دانش‌آموزان

و توسعه مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان و در فصل هفتم سند تحول (هدف‌های عملیاتی و راهکارها)؛ تعمیق تربیت و آداب اسلامی، تقویت اعتقاد و التزام به ارزش‌های انقلاب اسلامی و ترویج و تعمیق فرهنگ حیا، عفاف و حجاب متناسب با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های نظام تعلیم‌وتربیت رسمی عمومی مورد تأکید است. بنابراین روشن نموده‌ایم که گفتمان غالب بر سیاست‌گذاری در نظام تعلیم‌وتربیت بطور اعم و در تربیت معلم بطور اخص گفتمان حقیقت‌گرایی متافیزیکی است که خود منتج به غلبه رویکرد خطی به تفکر و دانش می‌شود (*Document on Fundamental Transformation of Education*, 2019).

نقد نظام تربیت معلم ایران

یکی از محدودیت‌های تفکر خطی این است که این تفکر مانع حل مسئله موثر و تصمیم‌سازی به خصوص در شرایط پیچیده و پویا می‌شود در حالیکه نظام تربیت معلم با توجه به ویژگی‌های پداگوژیک آن، نیازمند مواجهه یادگیرندگان با تجربیات روزآمد و رخدادهای پیش بینی نشده است به نحوی که هیچ راه حلی، از پیش تعیین شده توسط منابع معرفتی معطوف به حقایق گذشته برای آن وجود ندارد ولی با غلبه رویکرد خطی به تفکر و دانش، یادگیرنده قادر به عبور از چالش‌های ایجاد شده نخواهد بود چرا که بر این باور است که پاسخ همه مسائل بوجود آمده لاجرم باید در منابع معرفتی پیشین وجود داشته باشد یا با تفکر خطی سنتی قابل حل باشد.

یکی دیگر از محدودیت‌های رویکرد خطی به تفکر و دانش، غفلت از سیکل بازخورد^۱ است چرا که طرفداران این رویکرد بر این باورند که مسیر طی شده برای تفکر و در نتیجه خروجی‌های معرفتی آن مسیر خطی و الگوریتمیک بدون نقص است و بنابراین نیازی به بازبینی و بازگشت به گذشته نیست و در برابر ارزیابی‌های نقادانه، مقاومت نشان می‌دهند و در دفاع از اعتبار یافته‌های علمی تعصب به خرج داده می‌شود و به همین جهت تحولات سازنده و پیش‌رونده چندان در محتوای برنامه‌های درسی و آموزشی منطبق با تحولات روزآمد رخ نمی‌دهد.

از دیگر محدودیت‌های رویکرد خطی به تفکر و دانش، مبنای تاریخی^۲ آن است. رویکرد خطی به تفکر و دانش به واسطه ابتناء به حقیقت‌گرایی، ما را به سمت نوعی مبنای تاریخی که مبتنی بر نوعی از مناسبات سلسله‌مراتبی، منطقی، خطی و استعلایی است، هدایت می‌کند و مبنای تاریخی نیز به واسطه ماهیت و ذات محافظه‌کارانه، خطی و تاریخی‌نگری خود، استعدادها را طبیعی و

¹ Peer Feedback

² Historical Fundamentalism

ذاتی و بالقوه یادگیرندگان را مهار کرده و در قلمرو محدود و مشخصی تعریف می‌نماید و به جای اینکه به وجه امکانی استعداد توجه نماید، به محدود نمودن استعدادها بر اساس ضرورت‌های منبعث از خاستگاه یا مبنای حقیقت‌محور متافیزیکی تأکید می‌کند. مبنا‌گرایی تاریخی با حقیقت‌گرایی همزاد است و نتیجتاً مساوی با غایت‌گرایی است (Sajjadi, 2017: 14).

همچنین از دیگر محدودیت‌های رویکرد خطی به تفکر و دانش، تأکید بر بازنمایی^۱ است به این معنا که تنها رسالت واقعی تفکر، انکشاف حقایقی است که به دلایلی از ما پنهان مانده‌اند که باید با فرایندهای تفکر منطقی و دانش معطوف به تفکر خطی، آشکار شوند. بازنمایی اساساً تلاشی است از سوی حقیقت‌گرایان مبنی‌گرا برای ترسیم واقعی و رئالیستیک چهره جهانی که در آن زندگی می‌کنیم اما به درستی آن را درک نکرده‌ایم و این تصویرسازی ممکن نیست مگر با پایبندی به مبانی و خاستگاه‌های فلسفی و متافیزیکی. دیوبی بر این باور است کسانی از بازتولید و بازنمایی سخن می‌گویند که تفکر، در نزد آنان به معنی طی نمودن فرایندی ذهنی مشتمل بر تصورات و ایده‌های پذیرفته شده مفروض، به سمت یافتن پاسخ به سوالات است. او این تفکر را «تفکر همراه با تصور»^۲ یاد می‌کند که نوعی حقیقت‌گرایی متافیزیکی را در بر می‌گیرد (Dewey, 1991).

نتیجه‌گیری

خلاقیت از جمله مشخصه‌های سیستم آموزشی به خصوص سیستم آموزش عالی پویاست و چیزی فراتر از تغییر و یا اصلاح است چنان‌که از کلمه خلاقیت بر می‌آید، آفرینش یا تولید از جمله اهداف خلاقیت در یک سیستم است. اگر چه از این کلمه در برنامه‌های آموزشی، اهداف تدوین شده، اسناد بالادستی نظام آموزشی و ... استفاده فراوانی می‌شود اما حقیقتاً خلاقیت واقعی از جمله کمترین خروجی‌های قابل ارزیابی نظام آموزش عالی به خصوص تربیت معلم در ایران است. یکی از دلایل این نقصان را باید در ابتدای سیستم آموزش عالی ایران مبتنی بر حقیقت‌گرایی استعلایی - متافیزیکی دانست. به نحوی که دیگر نمی‌توان به دانشگاه یا نظام تربیت معلم به مثابه یک مکان (مکان جغرافیایی) که از پتانسیل‌های درون‌زا و طبیعی و ذاتی خود برخوردار است، نگرست. چرا که رویکرد خطی به تفکر و در نتیجه تفکر خطی به دانش که متخذ از پارادیم حقیقت‌گرایی استعلایی - متافیزیکی است و تنگناهای و محدودیت‌های ذاتی رویکرد مذکور از یک سو و سیطره آن بر برنامه‌ها و سیاست‌گذاری‌های تربیتی نظام تعلیم و تربیت ایران، امکان تجلی پتانسیل‌های درونی و طبیعی مرتبی را فراهم نمی‌کند. این مقاله ضمن بیان ویژگی‌ها و مولفه‌های تفکر خطی و رویکرد خطی به دانش

¹ Re-presentation

² Thought along Image

از یک سو و تبیین محدودیت‌ها و تنگناهای ذاتی این رویکرد در بستر پداگوژی از سوی دیگر، به نقد سیاستگذاری در نظام تربیت معلم پرداخته و در نهایت به ارایه راهکارهایی جهت برون رفت از تنگناها و محدودیت‌های سیاستگذاری مبتنی بر رویکرد خطی به تفکر و دانش به شرح ذیل پرداخته است.

۱. تقویت تفکر سیستمی در دانشجو معلمان و در نظر گرفتن مشکلات و چالش‌های پیش روی یاددهی و یادگیری، به عنوان بخشی از یک سیستم بزرگ و بهبود مکانیسم‌های بازخورد از فرایندهای یاددهی و یادگیری و ارزیابی مداوم نتایج بدست آمده از آن.
۲. پذیرش ابهامات، شبهات و سوالات و نفی قطعیت‌انگاری در خصوص اعتبار یافته‌های علمی و معرفتی و پذیرش وجود راه حل‌های گوناگون برای حل مسائل و پاسخ به ابهامات.
۳. تشویق خلاقیت در پداگوژی یا به عبارتی استقبال از اقدامات، رخدادهای و رویکردهای غیرمترعارف و جدید. خلاقیت واقعی در تجلی استعدادهای طبیعی و درون‌زاد سیستم آموزشی است که خود منشا تحول خود باشد، نه بر اساس ضرورت‌های بیرونی و دستوری منبعث از مبانی متافیزیک حاکم بر نظام آموزشی. خلاقیت حقیقی با گسست از تاریخ و عدم تکرار عقبه‌ها و دستاوردهای گذشته رخ می‌دهد. ذات خلاقیت در گسست از پیشینه و انقطاع از گذشته است. آنجا که گسست و یا شکست رخ بدهد، طرحی نو در انداخته می‌شود. خلاقیت نمی‌تواند نه در اتصال به گذشته و نه در امتداد آن صورت گیرد، چنانکه فوکو نیز براین باور است که روش خلاقانه، منوط به رعایت گسست تاریخی است (Burns, 1994).
۴. استقبال از رویکردها و چشم‌اندازهای علمی متنوع غیر خطی از جمله رویکرد رشته‌ای و رویکرد درهم‌تنیده دانش در تدوین محتوای برنامه‌های درسی معطوف به پداگوژی.
۵. به چالش کشیدن مفروضات علمی مبتنی بر رویکرد خطی به دانش.

References

- Ahmadi, A., & Musapour, N. (2016). *Grand design (architecture) of teacher education curriculum*. Farhangian University. (In Persian)
- Burns, E. (1994). *Michel Foucault*. Tehran: Nashr Qalam. (In Persian)
- Crane, T. (2016). *The mechanical mind*. London & New York: Routledge.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. Amherst, NY: Prometheus Books.
- Document on Fundamental Transformation of Education. (2019). Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. (In Persian)
- Golshani, A., & Quaidi, M. (2012). Integrated method of quantitative and qualitative methods criticism. *Psychological Models and Methods*, 9(2), 1–21. https://jpmmm.marvdasht.iau.ir/article_4467_911891b3b4a891fc33d61aab1978217b.pdf (In Persian)
- Hamlin, D. (1995). *History of epistemology* (S. Etemad, Trans.; 1st ed.). Tehran: Research Institute of Humanities and Cultural Studies. (In Persian)
- Mohammadi Chabaki, R. (2014). Requirements for developing educational theory in the complexity paradigm: An ontological perspective. *Foundations of Education*, 1(5), 70–74. <https://doi.org/10.22067/fe.v5i1.44386> (In Persian)
- Mulavi, J. (2020). *Mathnavi*. Tehran: Payam. (In Persian)
- National Curriculum. (2019). Tehran: Ministry of Education. (In Persian)
- Sajjadi, S. M. (2023). *Deterritorialization: The logic of education*. Tehran: Ayande Amoozan ATA. (In Persian)
- Sajjadi, S. M., & N. P. (2017). University in the mirror of history or geography: A critical analysis of policy discourse in Iran's higher education. *The Culture Strategy Quarterly*, 43(15), 1–25. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2018.88847> (In Persian)
- Statutes of Farhangian University. (2018). Tehran: Farhangian University. (In Persian)
- Theoretical Foundations of the Fundamental Transformation Document of the Education System in the Islamic Republic of Iran. (2013). Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. (In Persian)
- Tavassoli, G. A. (2013). *Sociological theories* (8th ed.). Tehran: Samt. (In Persian)

Talkhabi, M. (2025). Conceptual challenges of teacher education in Iran. *Philosophy of Education*, 9(2), 165-178.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Conceptual Challenges of Teacher Education in Iran¹

Mahmoud Talkhabi² 

Abstract

This article aims to examine three fundamental issues relevant to the field of teacher preparation. The first centers on the contradiction between self-determination and strict determinism. Effective teaching requires space for self-realization and professional individuality; therefore, the crucial question is whether the current teacher education systems enable future teachers to discover and develop their unique capabilities, or whether these systems, instead, prioritize external standards and homogeneous criteria over personal qualities and preferences. The second issue addresses the potential value conflict between teachers and students. In today's diverse classrooms, differences in values and belief systems can hinder the formation of shared cultural and educational experiences. Such contradictions create situations where teachers' actions are limited by the need to navigate between competing worldviews, making educational encounters less predictable and more complex. The third issue explores the tension between instructional strategies focused on persuasion versus those encouraging genuine dialogue. This raises a fundamental question about educational practice: should teacher-student interaction aim to persuade students to adopt designated perspectives, or should it foster open dialogue that acknowledges and values differing viewpoints? Ultimately, these contradictions are deeply embedded in the practice of education itself. By preparing teachers for unpredictable and diverse contexts, teacher education must address these dilemmas, recognizing that rigid or purely prescriptive approaches may be self-defeating and undermine the goal of nurturing adaptable, reflective, and authentic educators.

Keywords: Education system, teacher training system, value system

¹ Received: 2025-08-09 Revised: 2025-08-20 Accepted: 2025-08-20 Published: 2025-09-21

² Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: m.talkhabi@cfu.ac.ir

Extended Abstract

Teacher preparation is a persistent challenge for educational systems, particularly in centralized structures that seek to control every aspect of students' learning. In such contexts, teachers act as agents for implementing national goals via centrally designed curricula. While monopolizing teacher education may appear logical, it presents three interrelated challenges:

1. The problem of “being a teacher” and agency
2. Conflicts between student and adult value systems
3. The nature of teacher–student interaction in indeterminate school environments

1. The Problem of “Being a Teacher”

Using the metaphor “self-as-teacher” (Lily, 2021), the paper argues that preparing the system’s “ideal teacher” often suppresses personal identity and assumes a fixed “self.” In reality, selfhood is dynamic, formed through interaction and evolving with experience.

This raises the question of teacher agency. Drawing on Haakonssen & Harris (2010), the text contrasts hard determinism—seeing humans as fully constrained by external causes—with soft determinism, which acknowledges the ability to act against impulses through reason. Fully centralized, residential teacher education that manages all candidate experiences risks creating what Reid called a “non-self-acting agent.”

In practice, teachers face a dilemma: they want to help students become socially and morally integrated individuals, yet some behavioral issues seem beyond control. While targeted interventions (e.g., individual support for disadvantaged students) can help, the deeper question is whether the system truly believes teachers shape themselves or are shaped entirely by external directives.

2. Conflict of Value Systems

The second challenge stems from the mismatch between the values of children and adolescents and those of adults and official schooling. If schools teach content perceived as irrelevant to real life, students disengage. Shunk (2011) advises aligning teaching with real-life goals—skills like making friends, self-expression, or later-life competencies such as driving.

Recent PISA results (OECD, 2023) show declining performance in maths, science, and reading since 2012, suggesting not cognitive decline but a loss of trust in schooling and a widening gap between school content and students' aspirations. Greene (1981) emphasized guiding learners toward desired mental states, but such states may not be valued by students themselves.

Shunk identifies five guiding questions:

1. Can students learn the intended material?
2. Is it teachable?
3. Which methods are most effective?
4. Are these methods feasible under constraints?
5. Are school goals aligned with students' real-life aims?

Neglecting these fuels resistance and detachment, as school experiences fail to connect with students' lived realities.

3. Teacher–Student Interaction

The third issue involves what forms of interaction are possible in this value-conflicted context. Viewing teaching as cultural enrichment (Sen, 2021), the paper notes that if teachers and students have divergent answers to “*What are schools for?*” sustained dialogue falters.

Walton’s (2007) six dialogue types—persuasion, information seeking, negotiation, inquiry, eristic, deliberation—highlight that most school discourse is persuasion-based, often sliding into monologue. Bereiter’s (2010) concept of knowledge building shows that only certain dialogue types, such as inquiry, foster new knowledge. Persuasion-centered interaction limits depth and ownership of learning.

Conclusion

The underlying difficulty in teacher preparation lies in the system’s unclear answer to Greene’s question: *What are schools for?* When neither students nor institutions share a clear vision, contradictions emerge in preparing teachers.

The three challenges are connected:

- Narrow concepts of teacher identity weaken agency.
- Misaligned value systems cause disengagement.
- Limited dialogue restricts knowledge creation.

Teacher preparation thus risks becoming an effort to train educators for uncertain, mismatched school realities. Shunk (2011) proposes aligning curricula with students’ genuine interests and life goals as the most viable path. For many students, the central value is life itself—experienced joyfully and directly.

Schools, and by extension teacher education, must balance delivering official curriculum values with respecting and integrating student preferences. Only by bridging this divide can teacher preparation equip educators to create meaningful learning in dynamic, contested educational settings.

تلخابی، محمود (۱۴۰۴). چالش‌های مفهومی تربیت معلم در ایران. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹ (۲)، ۱۶۵-۱۷۸.

چالش‌های مفهومی تربیت معلم در ایران^۱

محمود تلخابی^۲ ID

چکیده

مقاله حاضر به بررسی سه مسئله بنیادی در حوزه آماده‌سازی معلمان می‌پردازد که هر یک نقش مهمی در شکل‌گیری هویت و اثربخشی حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کنند. نخستین مسئله به تناقض میان تحقق خود و تعیین‌گرایی سخت اشاره دارد. از آنجا که فرایند معلم شدن مستلزم امکان تحقق و پرورش فردیت و خودآگاهی است، این سؤال مطرح می‌شود که آیا نظام تربیت معلم بستری برای رشد قابلیت‌ها و ویژگی‌های منحصر به فرد داوطلبان معلمی فراهم می‌کند یا اینکه صرفاً با تکیه بر معیارهای بیرونی و استانداردهای ثابت، فرایند معلم شدن را پیش می‌برد و به تفاوت‌ها و ترجیحات فردی بی‌اعتنایی می‌کند. مسئله دوم به تقابل ارزش‌های معلمان و دانش‌آموزان می‌پردازد که موجب شکل‌گیری موقعیتی مبهم و بعضاً چالش‌برانگیز در فضای آموزشی می‌شود؛ چراکه در بستر تضاد نظام‌های ارزشی، معلمان در ایجاد تجربه فرهنگی مشترک با محدودیت مواجه‌اند و قلمرو عمل آن‌ها دستخوش عدم قطعیت می‌شود. مسئله سوم نیز نسبت میان متقاعدسازی و گفتگوی اصیل را در تعاملات آموزشی بررسی می‌کند و این دغدغه را مطرح می‌سازد که آیا هدف تربیت، صرفاً پذیرش ارزش‌ها از سوی دانش‌آموزان است یا شکل‌دهی به بستری برای گفتگو و تبادل واقعی دیدگاه‌ها. بدین ترتیب، تناقض‌های مذکور در درون نظام و عمل تربیتی ریشه داشته و بی‌توجهی به آن‌ها می‌تواند فرایند تربیت معلم را با ناکارآمدی و تعارض مواجه کند

واژگان کلیدی: نظام آموزش، نظام تربیت معلم، نظام ارزش‌ها

^۱ دریافت: ۱۸-۰۵-۱۴۰۴ بازنگری: ۲۹-۰۵-۱۴۰۴ پذیرش: ۰۸-۰۶-۱۴۰۴ انتشار: ۳۰-۰۶-۱۴۰۴

^۲ دانشیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. ایمیل: m.talkhabi@cfu.ac.ir

مقدمه

برای نظام‌های آموزشی، آماده کردن معلمان همواره موضوع چالش برانگیزی بوده است- به ویژه برای نظام‌های آموزشی متمرکز که قصد دارند تمامی تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان را مدیریت کنند. در چنین نظامی، معلمان، سفیرانی تلقی می‌شوند که از طریق برنامه درسی متمرکز، اهداف آموزش ملی را محقق می‌سازند. در یک نگاه کلی، این امر منطقی به نظر می‌رسد که زیرنظام تربیت معلم و زیر نظام برنامه درسی مهمترین ابزارهای نظام آموزش متمرکز خواهند بود تا بر اساس اسناد ملی، تجارب یادگیری دانش‌آموزان را کنترل نمایند. از این رو، نظام‌های آموزشی متمرکز، زیر نظام تربیت معلم را به صورت انحصاری در اختیار می‌گیرند و مدعی‌اند تربیت معلم قابل واگذاری به نهادها و سایر دانشگاه‌ها نیست. اما در اینجا با سه مسئله اساسی مواجه خواهیم شد: مسئله اول این است که در تربیت معلمان مطلوب^۱ با مسئله تناقض تعیین خود و تعیین‌گرایی سخت مواجه می‌شویم. به طوری که حقوق معلم مطلوب- آنچه نظام تربیت معلم انتظار دارد- و «خود-به منزله- معلم» مسئله‌دار خواهد بود. مسئله دوم ناظر به قلمرو عمل معلمان است به این معنا که تا چه میزان زیرنظام تربیت معلم، واقعیت مدارس و دانش‌آموزان را می‌پذیرد. در واقع، در اینجا با تناقض ارزش‌های معلمان و دانش‌آموزان مواجه هستیم. بنابراین، اگر قصد معلمان سوق دادن حالت ذهنی دانش‌آموزان در جهت اهداف تربیتی (مطلوب معلمان) باشد، برای دانش‌آموزان حالت ذهنی مطلوب تلقی نمی‌شود و دفاع از ارزش و اهمیت آن ممکن نخواهد بود. آنچه امروز معلمان در مدارس تجربه می‌کنند تا حد قابل توجهی تعارض میان نظام ارزش‌هاست. نظام ارزش‌ها به معنی خواسته‌ها و مطلوب‌های کودکان و نوجوانان، خاستگاه اهداف آن‌ها در زندگی است و چنانچه مدرسه به این خواسته‌ها بی توجه باشد، دانش‌آموزان از روش‌های مقاومتی^۲ در برابر تجارب یادگیری استفاده خواهند کرد. مسئله سوم- که البته از پیچیدگی بیشتری برخوردار است- این است که به فرض آماده کردن معلمان با انتظارات مورد نظر نظام آموزشی، چه نوع تعاملی در جهت توسعه و تربیت کودکان و نوجوانان قابل تحقق خواهد بود. با توجه به نامتعیین بودن بافتار مدرسه به دلیل تعارض میان نظام ارزش‌های بزرگسالان و کودکان نوجوانان چه اشکالی از تعامل و گفتگو میان معلمان و دانش‌آموزان امکان‌پذیر خواهد بود.

مسئله اول: معلم- بودن

مسئله نخست را می‌توان با کمک استعاره «خود-به منزله-معلم»^۳ (Li, 2021) توضیح داد. این که نظام تربیت معلم بتواند معلم مطلوب خود را آماده کند، هم به نحوی به معنای انکار «خود» است، و

^۱ معلم تراز جمهوری اسلامی (Ministry of Education, 2011)

^۲ resistance

^۳ Self-as-teacher

هم تلقی ثابت از «خود» است؛ در حالی که خود، مفهومی در حال تغییر است و در نتیجه تعامل، به طور موقت، شکل می‌گیرد و با تغییر تجربه‌ها، مفهوم خود نیز تغییر خواهد کرد. اما مسئله اصلی به نفی عاملیت فرد در فرایند معلم شدن معطوف است. هکانسن و هریس از دو نوع تعیین‌گرایی سخت و نرم سخن گفته‌اند. آن‌ها در تفسیر دیدگاه رید (۱۷۹۶-۱۷۱۰) استدلال می‌کنند که تعیین‌گرایی سخت شامل این موضوع است که انسان نمی‌تواند از آنچه است و آنچه انجام می‌دهد فرار کند و به عنوان یک نتیجه، ارزیابی اخلاقی از اعمال او غیرمنطقی است و نمی‌توان آن را مناسب دانست. امروزه تعداد کمی از فیلسوفان به طور جدی موافق این استدلال‌اند. اگرچه برخی از روانشناسان، انسان را قربانی اولین سال‌های زندگی و تجاری که توسط والدین و دیگران به او تحمیل شده است، می‌دانند و صحبت از انسان آزاد را یک توهم می‌دانند.^۱ در مقابل این دیدگاه تعیین‌گرایی نرم، قرار می‌گیرد که استدلال می‌کند که انسان عامل اعمال خود است - انسان می‌تواند تصمیم بگیرد به گونه‌ای عمل کند که در تقابل با امیال و تمایلات او باشد، به گونه‌ای عمل کند که خود آن را درست یا خوب می‌داند. رید در میان بسیاری از فیلسوفان، به شدت علیه تعیین‌گرایی سخت موضع‌گیری کرده است، به این دلیل که وقتی انسان‌ها دائماً سعی می‌کنند تصمیم بگیرند که در یک موقعیت معین به کدام روش عمل کنند، این امر مستلزم این باور راسخ است که در مشورت آن‌ها نکته‌ای وجود دارد، که در حین انتخاب عمل الف، آن‌ها همچنان در انجام عمل ب آزاد هستند. انسان‌ها عامل اعمال و رفتار خود هستند. تمایزی که در اینجا مطرح است، یک تمایز مهم است. از یک سو انسان را داریم که آزادانه عمل می‌کند، از سوی دیگر، انسان به واسطه چیزی خارج از خودش هدایت می‌شود. دومی را می‌توان با ماشینی مقایسه کرد که روشن و تنظیم شده است تا به روش خاصی کار کند. رید معتقد است نمی‌توان این تحلیل را در مورد انسان به کاربرد و آن را یک تناقض می‌دید - چیزی شبیه به یک عامل غیرخود کنشگر^۲ (Haakonssen & Harris, 2010). تعبیر عامل غیرخود کنشگر، در تربیت معلمان بسیار تأمل برانگیز است. نظام تربیت معلم چنان برای در تحقق خود-به‌منزله-معلم، معلم شدن را به واسطه چیزی خارج از خود تلقی کند، گرفتار خطای عامل غیرخود کنشگر خواهد شد.

دو نسخه تعیین‌گرایی که در بالا مورد بحث قرار گرفت، مسائل مهمی را برای تربیت معلم مطرح می‌کند. در نتیجه تعیین‌گرایی، معلم امروز خود را در یک دوراهی جدی می‌بیند. از یک طرف او فکر می‌کند که این بخشی از وظیفه خود اوست که به دانش آموز کمک کند تا شخصیتی یکپارچه از نظر اجتماعی و اخلاقی داشته باشد و از طرف دیگر معلم با یک نظریه روانشناختی روبرو است که تأکید می‌کند هر نوع نظم و انضباط خوب است. تقریباً بی‌فایده است زیرا اعمال برخی از دانش آموزان

^۱ علاوه بر روانشناسان، برخی از متخصصان علوم شناختی و علوم اعصاب نیز گرایش‌های فیزیکیالیستی دارند. درباره اراده آزاد تردید کرده‌اند. نگاه کنید به (Damsasio, 2020)

^۲ non-self-acting agent

نمی‌تواند توسط معلم و حتی خود دانش آموز کنترل یا اصلاح شود. معلم در این شرایط چه کاری باید انجام دهد؟ برنسن می‌گوید فکر می‌کنم همه ما قبول داریم که تعدادی از بچه‌ها به طرق مختلف به شدت محروم هستند. فکر می‌کنم ما نیز قبول داریم که کودکانی که در شرایط محروم بزرگ شده‌اند، به‌شدت تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرند، از همه راه‌ها، از مشکلات رفتاری گرفته تا مشکلات آموزشی. اما نکته حیاتی در اینجا این است که آیا ما نیز معتقدیم که می‌توان کاری مشخص برای مقابله با این شرایط ناگوار انجام داد یا اینکه معتقدیم تنها کاری که می‌توانیم انجام دهیم این است که وضعیت امور را بپذیریم و در این شرایط بهترین کار را انجام دهیم. موارد فوق یک تصمیم بسیار جدی است که امروزه معلمان با آن روبرو هستند و برای بسیاری، جایگزین دوم به نظر می‌رسد که زندگی مدرسه را دوام بیاورد. اما در عین حال تلاش‌های جدی برای حل بسیاری از این مشکلات در حال انجام است. به کودکانی که به هر طریقی نیاز به توجه دارند، فرصت‌هایی مانند خواندن اصلاحی، پیگیری علایق خاص خود داده شده و شاید مهم‌تر از همه، این فرصت به آن‌ها داده می‌شود که احساس کنند شخصی به آن‌ها به عنوان افراد و مشکلات فردی آن‌ها علاقه واقعی دارد. بیشتر کودکان، هنگامی که معلم اعتماد آن‌ها را به دست آورد، به انواع مختلف واکنش نشان می‌دهند. آن‌ها مایل به پذیرش ضرورت رعایت برخی قوانین می‌شوند، مشروط بر اینکه منطق پشت آن‌ها را درک کنند. کودکان محروم، کودکانی هستند که بزرگسالان دائماً به نوعی به آن‌ها تحمیل کرده‌اند. آزادی آن‌ها به عنوان یک شخص محدود شده است زیرا محرومیت یک محدود کردن جدی آزادی برای داشتن یک زندگی عادی است (Berenson, 2005).

اما علاوه بر آنچه برنسن در تحلیل رابطه معلم و شاگرد، مسئله مربوط به عاملیت را مورد توجه قرار داده است. به نظر می‌رسد در اینجا با یک مسئله پیشینی مواجه هستیم که به نظام تربیت معلم معطوف است. به این معنا که نظام تربیت معلم به عاملیت معلمان در فرایند معلم شدن چه نگاهی دارد. در واقع، خود به منزله معلم را با تعیین‌گرایی سخت دنبال می‌کند یا تعیین‌گرایی نرم. به نظر می‌رسد نظام تربیت معلم در شکل روزی که بتواند تمام تجربه‌های دانشجو معلمان تحت مدیریت خود درآورد و محصول مطلوب را در اختیار نظام آموزشی قرار دهد به سطح حداقلی از عاملیت فرد در فرایند معلم شدن باور دارد- اگرچه از نظر امکان و معقولیت محل تردید است.

مسئله دوم: تعارض نظام ارزش‌ها

مسئله دوم به تعارض میان نظام ارزش‌های کودکان و نوجوانان (خواسته‌ها و ترجیحات) و نظام ارزش‌های بزرگسالان معطوف است. بر اساس این مسئله می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا نظام‌های آموزشی می‌توانند چیزهایی را به دانش‌آموزان بیاموزند که آن‌ها تصور می‌کنند در زندگی واقعی به آن‌ها نیازی ندارند؟ اینجاست که تعارض میان خواسته‌ها و ترجیحات کودکان و نوجوانان و

خواسته‌ها و ترجیحات نظام آموزش رسمی آشکار می‌شود. این نیروهای متناقض نظام تربیت معلم را دچار گسست و معلمان را دچار احساس ناکامی و شکست می‌کند. راجر شانک برای حل این مسئله استدلال می‌کند که باید روشهای آموزش خود را با اهداف زندگی واقعی دانش‌آموزان سازگار نماییم. منظور او از اهداف زندگی واقعی، فعالیت‌هایی هستند که کودکان در تعامل روزمره با جهان پیرامونشان با آن‌ها روبرو هستند، چیزهایی مانند توانایی پیدا کردن دوست، توانایی صحبت کردن و بیان احساس و افکار و بعدها رانندگی (Schank, 2011).

یکی از شواهد اخیر ناهم‌سویی برنامه‌های آموزشی و اهداف زندگی واقعی دانش‌آموزان، نتایج مطالعات^۱ PISA است. این مطالعه نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دروس ریاضی، علوم و خواندن از سال ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۲ سیر نزولی داشته است و این امر صرفاً در دوره شیوع کوید شتاب بیشتری گرفته است (OECD, 2023). به نظر نمی‌رسد این امر ناشی از افت توانایی یادگیری یا فقر شناختی باشد، بلکه از یک طرف نهاد آموزش اعتبار خود را از دست داده است و از سوی دیگر نسل جدید برای زندگی - به معنای واقعی - برانگیخته است، در حالی که مدرسه توان پاسخ‌گویی به این برانگیختگی را ندارد. گرین چنین استدلال می‌کند:

مدارس هنوز هم مسئولیت مهمی در توانمند کردن افراد برای زندگی در این دنیا دارند. معلم بودن به معنای سوق دادن افراد به حالت‌های ذهنی مطلوب، و توجه دادن به اهمیت و ارزش آن حالت‌های ذهنی است (Floden & Buchmann, 1990 cited in: Green, 1981).

اما مسئله این است که حالت ذهنی مطلوبی که قاعداً معلمان قصد سوق دادن دانش‌آموزان به آن را دارند، برای دانش‌آموزان حالت ذهنی مطلوب تلقی نمی‌شود و به طریق اولی نمی‌توان از ارزشمندی و اهمیت آن دفاع یا حتی صحبت کرد. آنچه امروز معلمان در مدارس تجربه می‌کنند تا حد قابل توجهی تعارض میان نظام ارزش‌هاست. نظام ارزش‌ها به معنی خواسته‌ها و مطلوب‌های کودکان و نوجوانان، خاستگاه اهداف آن‌ها در زندگی است و چنانچه مدرسه به این خواسته‌ها بی‌توجه باشد، دانش‌آموزان نیز به اهداف مدرسه بی‌رغبت خواهند بود - این یعنی تعارض میان نظام ارزش‌های کودکان و نوجوانان با بزرگسالان. در واقع، نظام تربیت معلم میان کشمکش خواسته‌ها و ترجیحات یا نظام ارزش‌های متعارض بزرگسالان و کودکان کش آمده است.

ادعای شانک آن است که آنچه شما می‌خواهید به دانش‌آموزان یاد دهید، ممکن است چیزی نباشد که او می‌خواهد یاد بگیرد. بنابراین، ما در تربیت کودکان با پنج مسئله اساسی مواجه هستیم. اول: باید مطمئن شویم آنچه که را می‌خواهیم به دانش‌آموزان یاد دهیم، می‌توانند یاد بگیرند. دوم:

¹ Program for International Student Assessment

باید مشخص نماییم که آنچه را که می‌خواهیم آموزش دهیم، قابل یاد دادن است. هر چیزی را نمی‌توان یاد داد. سوم: باید مطمئن شویم که کدام شیوه‌های آموزش واقعاً می‌توانند آنچه را که می‌خواهیم آموزش دهیم را به دانش آموزان یاد دهند. تا زمانی که مدارس صرفاً روش‌های خاصی را برای آموزش به کار می‌برند، دانش آموزان برخی از مواد آموزشی را یاد نخواهند گرفت. چهارم: با توجه به محدودیت‌های زمان و توانایی‌های دانش آموزان و سایر محدودیت‌ها، باید مطمئن شویم که آیا روش‌های یادگیری منتخب واقعاً کارآمد هستند. برای مثال، گفتن این سخن آسان است که چنانچه دانش آموزان را در معرض تجارب واقعی قرار دهیم، یادگیری اثربخش خواهد بود. اما آیا با توجه به محدودیت‌های زمان مدارس و سایر موانع، این کار امکان‌پذیر است. پنجم: باید روش‌های آموزش خود را با اهداف زندگی واقعی دانش آموزان سازگار نماییم. بنابراین، پرسش اساسی این است که نظام‌های آموزشی چرا می‌خواهند چیزهایی را به دانش آموزان بیاموزند که آن‌ها در زندگی واقعی نیازی به آن‌ها ندارند.

این پنج مسئله را می‌توان این گونه خلاصه کرد:

۱. توانایی دانش آموزان برای یادگرفتن
۲. قابل آموزش بودن موضوعات
۳. انتخاب روش اثربخش برای آموزش
۴. محدودیت‌های به کارگیری روش‌ها
۵. همسویی اهداف دانش آموزان با معلمان (برنامه درسی)

شانک معتقد است برای حل این مسائل مهمترین چیزی که ما نیاز داریم بدانیم این است که یادگیری در ذهن آدمی چگونه اتفاق می‌افتد. او معتقد است که بین موضوعات درسی مدرسه‌ای و موضوعات درسی زندگی، تفاوت اساسی وجود دارد. به این معنا که موضوعات درسی مدرسه‌ای آنچه را که افراد در زندگی واقعی نیاز دارند آموزش نمی‌دهد.

دانش آموزان باید:

۱. دریابند که دیگران چگونه رفتار می‌کنند و چرا، آن‌ها باید یاد بگیرند تا با انسان‌های متفاوت تعامل کنند.
۲. احساسات و عواطف خود را بشناسند و نحوه برخورد با آن‌ها را بیاموزند.
۳. یاد بگیرند که بر خود تکیه کنند و به توانایی‌هایشان اعتماد داشته باشند.
۴. یاد بگیرند که به دیگران گوش دهند و گفته‌هایشان را واقعاً بشنوند.
۵. یاد بگیرند که به بیان ایده‌ها و منویات خود بپردازند (Schunk, 2011).

همان‌طور که ملاحظه می‌کنید، در اینجا مسئله تربیت معلم، مسئله معطوف به مدرسه است؛ به این معنا که انتظاراتی که از معلم تربیت یافته، تصویر شده است، در سطح مدرسه شرایط آماده ایفای چنین نقشی نیست. به عبارتی معلمان کارآمدی خود را به دلیل نامتعیین بودن وضع مدرسه از پیش از دست داده‌اند. منظور از نامتعیین بودن وضع مدرسه، بودن در شرایط انکار و تناقض است، بزرگسالان تصور می‌کنند که به نحوی باید نسل جدید را به اهمیت ارزش‌های و حالت‌های ذهنی مطلوب آن‌ها آگاه کنند (برخی برای این کار از اصطلاح توجیه یا تبیین استفاده می‌کنند). در حالی کودکان و نوجوان در جستجوی حالت‌های ذهنی مطلوب خود هستند و تجارب مدرسه‌ای را همسو با آن نمی‌یابند. اینجاست که مدرسه انتخاب والدین (بزرگسالان) است و کودکان و نوجوانان، در تجارب یادگیری تدارک دیده شده غوطه‌ور نمی‌شوند، آن‌ها را زیست نمی‌کنند بلکه به تعبیر (Agamben, 2022) صرفاً از سر می‌گذرانند. استدلال او این است که ترجمه ناپذیری رویدادها به تجربه، زندگی را تحمل ناپذیر ساخته است. تجربه مواجهه بی واسطه، مستقیم و شخصی است که در آن بتوان رویدادها را در گوهر خود زیست کرد نه این که آن‌ها را فقط از سر گذرانند یا به نحوی ناآگاهانه دست خوششان شد. در حالی، تجارب یادگیری تدارک دیده شده توسط مدارس ناتوان از خلق چنین تجربه‌ای است.

مسئله سوم: تعامل معلمان و دانش‌آموزان

چنانچه که آموزش را یک فعالیت فرهنگی تلقی کنیم که به تعبیر آمارتیا سن در آن امکان یادگیری از یکدیگر نهفته است، آموزش، چیزی جز بار ساختن زندگی انسان از طریق ادبیات، موسیقی، هنرهای زیبا و دیگر اشکال بیان و کاربست فرهنگی نخواهد بود (Sen, 1401). با این فرض، مسئله این است که برای این پرسش که مدارس برای چه هستند، معلمان و دانش‌آموزان پاسخ مشابهی ندارند. معلمان باید برای ورود به بحث در مورد اینکه مدارس برای چه هستند، توانمند شوند و آموزش ببینند. باید منابع مورد نیاز برای بیان و تجسم هنجارهای مشترکی که ظاهراً جامعه ما را حفظ می‌کند، به آن‌ها داده شود: عدالت، برابری، نگرانی، آزادی، تقابل، عقلانیت، نجابت (Green, 1981, as cited in Floden & Buchmann, 1990).

گویی هنجار مشترکی که به انسجام مدرسه و امکان تعامل و گفتگو میان معلمان و دانش‌آموزان بینجامد، رنگ باخته است. تعیین‌گرایی فرهنگی از جانب برنامه درسی رسمی، مقاومت در برابر یادگیری را از سوی دانش‌آموزان را در پی داشته است. مهمترین ابزار تعامل، گفتگو است. والتون شش

نوع گفتگو را معرفی می‌کند: متقاعدسازی^۱، جستجوی اطلاعات^۲، مذاکره^۳، جستار^۴، مباحثه^۵، و گفتگوی متأملانه^۶ (Walton, 2007). کارل برایتز معتقد است از انواع شش گانه گفتگوهای فوق، تنها جستار است که با خلق دانش تناسب دارد. جستار، چارچوب همیارانه سطح بالایی برای استدلال است؛ در این روش گروهی از مردم دور هم جمع می‌شوند، شواهد مرتبط را له یا علیه یک گزاره خاص، سازمان می‌دهند، سپس با ترکیب شواهد به شیوه منظمی، نتیجه‌ای به دست می‌دهند که قابل اثبات است (Bereiter, 2010).

همان‌گونه که ملاحظه می‌نمایید جستار، گفتگویی از نوع *حالت باور* است، بنابراین اگرچه ممکن است تغییری در دانش مورد بحث ایجاد نماید، اما منجر به تولید دانش جدید نمی‌گردد (Talkhabi, 2017). برایتز به بررسی تعامل بین صورت‌بندی مسئله و حل مسئله پرداخته و اذعان می‌دارد که برای خلق دانش صورت‌بندی مسئله مهم‌تر از حل مسئله است. همچنین گفتمان ساختن دانش را با سایر گفتمان‌های تربیت- از جمله بحث آزاد و استدلال- مقایسه و چنین نتیجه‌گیری می‌کند که گفتمان ساختن دانش از جهات زیر با آن‌ها متفاوت است:

۱. گفتمان ساختن دانش در حالت طرح به انجام می‌رسد، در حالی گفتمان‌های دیگر در حالت باور قرار دارند.
۲. برعکس سایر گفتمان‌ها، گفتمان ساختن دانش، به دنبال تولید مصنوعات مفهومی بدیع است.
۳. پیشرفت این نوع گفتمان با نظر به اهداف صورت می‌گیرد و در صورت موفقیت گفتمان، با نگاه به سیر پیشرفت گفتمان، می‌توان جنبه‌های موفقیت‌آمیز پیشرفت را شناسایی کرد.
۴. معیار ارزیابی در گفتمان ساختن دانش مفید بودن در «اینجا و اکنون» است نه در یک زمینه خاص.
۵. سایر گفتمان‌ها نیز چنانچه در ساختار مناسبی انجام شوند، به اهداف نائل می‌شوند، اما تولید دانش جدید را هرگز نمی‌توان به جریان عادی رفتاری فروکاست (Bereiter, 2010).

¹ persuasion

² information- seeking

³ negotiation

⁴ inquiry

⁵ eristic

⁶ deliberation dialogue

تجارب تعاملی تدارک دیده شده در مدارس، بر اساس طبقه بندی والتون، به نظر می‌رسد تنها گفتگو از نوع متقاعدسازی را امکان پذیر ساخته است. این نوع گفتگو نه تنها فرصتی برای ساختن دانش ایجاد نمی‌کند بلکه به سرعت گفتگو (دیالوگ) را به تک‌گویی (مونولوگ)^۱ فرو می‌کاهد و در این حالت تعامل در شکل حداقلی خود نیز از دست می‌رود.

جمع بندی و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد مسئله اصلی تربیت معلم در پاسخ نامتعیین به پرسشی ریشه دارد که گرین مطرح کرده است. او استدلال کرد که معلمان باید آماده شوند تا با توانایی خود توجیه کنند که مدارس برای چه هستند. واضح است که وقتی برای دانش‌آموزان روشن نیست که مدرسه برای چه است! و شاید خود مدرسه هم مردد است که برای چه و یا برای که است. در چنین شرایطی آماده‌سازی معلمان با مسائل مختلفی مواجه خواهد بود.

در این مقاله سه مسئله مورد بررسی قرار گرفت. در مسئله اول، موضوع معلم شدن و خود بررسی گردید و برای تربیت معلم، توجه به عاملیت خود مورد تأکید قرار گرفت. در مسئله دوم، تناقض میان نظام ارزش‌های دانش‌آموزان و معلمان مطرح شد. در بررسی مسئله دوم، این موضوع مطرح شد که نظام تربیت معلم نمی‌تواند بدون توجه به خواسته‌ها و ترجیحات دانش‌آموزان نسبت به آماده‌سازی معلمان اقدام نماید و در پایان، مسئله سوم، ناظر بر تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان بررسی گردید. بررسی این مسئله نشان داد که با وجود مسئله دوم (تناقض نظام ارزش‌ها) نوع تعاملی که در درون مدرسه میان معلمان و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، صرفاً از نوع متقاعدسازی خواهد بود و این سطح از گفتگو، از یک سو مطلوب دانش‌آموزان نخواهد بود و از طرف دیگری به یادگیری عمیق و ساختن دانش منتهی نخواهد شد.

شاید به تعبیر شانک راه نجات مدرسه و به تبع آن آماده‌سازی معلمان، همسو ساختن برنامه‌های درسی با ترجیحات و تمایلات دانش‌آموزان باشد. در غیر این صورت، قلمرو عمل معلمان، شکاف میان خواسته‌ها و ترجیحات نظام آموزش رسمی، و تمایلات و ترجیحات دانش‌آموزان خواهد بود.

به نظر می‌رسد شاید آشکارترین ترجیح دانش‌آموزان «زندگی» است، به شادمانه‌ترین و کودکانه‌ترین حالتی که امکان تجربه بلاواسطه جهان و فرصت دستکاری آن را داشته باشند. دانش‌آموزان به طرز ناباورانه‌ای فریاد می‌زنند جهانی که فرصت دست‌کاری ندهد ارزش زیستن ندارد و مدرسه باید فرصت‌ها و چارچوب‌های اخلاقی این نوع مواجهه با جهان را آموزش دهد. بدین ترتیب، مسئله تربیت معلم، مسئله دوگانگی است و تعبیر تربیت معلم کش آمده، تجربه دوئیتی است میان

¹ Monologue

اشاعه ارزش‌های برنامه درسی رسمی از یک سو، و پذیرش، احترام و پاسخ به خواسته‌ها و ترجیحات دانش‌آموزان از سوی دیگر - با وجود این مسائل سه‌گانه، تربیت معلم، اقدامی برای آماده ساختن معلمان برای موقعیت نامتعیین خواهد ماند.

References

- Agamben, G. (2022). *Infancy and history: The destruction of experience* (P. Imani, Trans.). Tehran: Markaz Publishing. (In Persian)
- Bereiter, C. (2010). *Knowledge-building dialogue*. Toronto: Institute on Knowledge Building. <https://ikit.org/>
- Berenson, F. M. (2005). Freedom. In D. I. Lloyd, *Philosophy and the teacher* (pp. 112–123). London & New York: Taylor & Francis e-Library. <https://www.taylorandfrancis.com/>
- Damasio, A. (2020). *The feeling of what happens* (T. Kimiae, Trans.). Tehran: Negah Moaser Publishing. (In Persian)
- Floden, R., & Buchmann, M. (1990). Philosophical inquiry in teacher education. In W. R. Houston & W. R. Houston (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. <https://us.macmillan.com/>
- Haakonssen, K., & Harris, J. A. (2010). *Tomas Reid: Essays on the active powers of man*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://www.oecd.org/education/pisa-2022-results-volume-i-0f798976-en.htm>
- Li, L. (1400). *Social interaction and teacher cognition* (A. Bozorgi, Trans.). Tehran: Engareh Publishing. (In Persian). <https://fidibo.com>
- Ministry of Education. (2011). *Fundamental principles for the fundamental transformation in the formal public education system of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. <https://sanadtahavol.ir/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Schank, R. (2011). *Teaching minds: How cognitive science can save our schools*. New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.1075/cvs.5>
- Sen, A. (1401). *Culture, art, and development* (K. Farhadi, Trans.). Tehran: Charkh Publishing. (In Persian). <https://agahbookshop.com>
- Talkhabi, M. (2017). *Educating mind: Emphasized on C. Bereiter's theory of knowledge building*. Tehran: Engare Publishing. <https://ketabrah.com/>
- Walton, D. (2007). *Dialog theory for critical argumentation*. Amsterdam: John Benjamins Publishers. <https://doi.org/10.1075/cvs.5>

Akbarzadeh, F. (2025). Analysis of Marcel's philosophical ideas and their application in developing teachers' assertiveness skills. *Philosophy of Education*, 9(2), 179-200.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Analysis of Marcel's philosophical ideas and how it affects and applies in creating assertiveness skills by the teacher¹

Fahimeh Akbarzadeh² 

Abstract

The present article aims to understand how Gabriel Marcel's philosophical perspective influences and applies in creating Assertiveness skill by the teacher. The approach of this study is an analytical-deductive method. In this way, a careful analysis of Gabriel Marcel's theories allows for conclusions about the skill of Assertiveness. According to the insights gained from Marcel's theories, in the topic of secondary reflection, not having a vertical and utilitarian view and recognizing the identity and universal individuality; in the topic of problem and mystery, conscious empathy and acting towards universal growth and excellence, loyally and responsibly are among the requirements for developing the skill of courage. Also, based on the category of being and having; the absence of an instrumental attitude based on dominance and subordination in the teaching-learning process; forming an emotional connection combined with love and leading to a commitment to generously accompany the learner, can lay the groundwork for the aforementioned skill. In the I-you relationship, accepting the recipient as a unique individual, with all their strengths and weaknesses, preserves the recipient's inherent dignity as a prerequisite for acting courageously. Establishing a connection with the learner as a valuable and free individual, being at her disposal out of desire and love, and constantly striving to combat obstacles to achieving this goal are among the things that were taken from the topic of readiness and availability in relation to developing the skill of Assertiveness. To create and strengthen the effective and important skill of Assertiveness, in addition to the teacher's ethical attitude and behavior as an effective model in relation to the learner, the training and institutionalization of the points stated depend on the teacher's skill and scientific ability to design and apply programs, methods, content, and challenging and active assignments in a principled and consistent manner, and to link them with the realities of the learner's life through mental and practical exercises. On the other hand, the principled empowerment of teachers in terms of attitude and knowledge is not possible without providing the ground and considering the requirements of this matter by policymakers and trustees of the education system.

¹ Received: 2024-09-26

Revised: 2025-08-20

Accepted: 2025-09-11

Published: 2025-09-21

²Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Kerman, Iran. Email:

Fahimeh.akbarzade@gmail.com

Therefore, regardless of any instrumental and political view, and considering the gap that exists in this field, this matter should be prioritized.

Keyword: Philosophical theories, Gabriel Marcel, Assertiveness skill, Teacher

Extended Abstract

Introduction

This study examines how Gabriel Marcel's philosophical theories influence and apply them in creating Assertiveness skill by teachers. Numerous research results indicate that assertiveness training is important due to its individual and social consequences and impacts. Therefore, this article examines why and how discussions derived from Gabriel Marcel's philosophical theory can be effective in creating and strengthening assertiveness skills. It uses an analytical-deductive methodology to analyze and deduce Marcel's philosophical theory. The focus of this article is on the subject of secondary reflection and primary reflection; problem and mystery; I-You Relationship; being and having; accessibility and inaccessibility in order to examine why and how to utilize these subjects in teaching Assertiveness skill.

Methodology

The approach of this study is an analytical-deductive method. This is a qualitative method. The analytical research method is one of the most important research methods in various sciences, which allows researchers to gain deeper insights into complex phenomena by examining and analyzing existing data. The deductive research method is a top-down approach that starts with a theory and then derives insights from this theory that are relevant to the topic at hand.

Findings

Teaching the skill of Assertiveness, based on the main Subject of Gabriel Marcel's philosophical theory:

1. In the subject of secondary reflection; not having a vertical and utilitarian view and recognizing universal identity and individuality; lays the groundwork for developing the skill of Assertiveness.
2. In the issue of problem and mystery; conscious empathy and acting towards inclusive growth and excellence, loyally and responsibly, are among the requirements for developing the skill of Assertiveness.
3. Based on the category of being and not being, an instrumental attitude can be based on dominance and subordination in the teaching-learning process; forming an emotional connection combined with love and trying hard to accompany the learner can be the basis for this skill.
4. Accepting Learner as a unique individual, taking into account all their strengths and weaknesses, can help preserve their inherent dignity and pave the way for them to act courageously.

5. Interacting with the learner as a valuable and free individual, being available out of desire and love, and constantly trying to fight this issue are among the things that are taken from the category of being ready and being in relation to building the skill of Assertiveness.

The following is very important for teaching and institutionalizing the skill of Assertiveness:

1. The impact of the teacher's ethical attitude and behavior as an influential model in relation to the learner
2. The teacher's scientific skills and capabilities to design and implement principled and consistent programs, methods, content, and challenging and active assignments.
3. Connecting programs and assignments to the realities of life is comprehensive, through mental and practical exercises.
4. Exercises for emotional and cognitive awareness of the challenges and consequences of each type of relationship.

Conclusion


The results of the research reveals that for effective teaching of assertiveness skills, the teacher must first of all have scientific, emotional, and attitudinal capacity. This requires a non-instrumental, empathetic, and non-commanding view of higher-level officials towards teachers, and as a result, a principled and logical foundation for carrying out this important task. However, the results of research in this field are not very satisfactory.

Finally, the present study, considering the role of the teacher in advancing assertiveness skills training, recommends:

- Using effective and action-based approaches and methods in empowering teachers
- Conducting research to analyze and criticize the factors and obstacles to teacher empowerment in various fields.
- Rational and unbiased use of relevant and influential global theories

اکبرزاده، فهیمه (۱۴۰۴). واکاوی دیدگاه فلسفی-گابریل مارسل و چگونگی تاثیر و به-کارگیری اکبرزاده، فهیمه (۱۴۰۴). واکاوی دیدگاه فلسفی-گابریل مارسل و چگونگی تاثیر و به-کارگیری آن در ایجاد مهارت جرأت‌مندی توسط معلم. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۱۷۹-۲۰۰.

واکاوی دیدگاه فلسفی گابریل مارسل و چگونگی تاثیر و به‌کارگیری آن در ایجاد مهارت جرأت‌مندی توسط معلم^۱

فهمیه اکبرزاده^۲ 

چکیده

مقاله حاضر، با هدف فهم چگونگی تاثیر و به‌کارگیری دیدگاه فلسفی گابریل مارسل در ایجاد مهارت جرأت‌مندی توسط معلم است. رویکرد این پژوهش، کیفی و روش آن، تحلیلی-استنتاجی، است. براین اساس، بررسی و تحلیل دقیق نظریه‌های گابریل مارسل، امکان استنتاج موثرتری پیرامون مبحث مهارت جرأت‌مندی فراهم می‌آورد. با توجه به برداشت‌های حاصل از نظریات مارسل؛ در مبحث تعمق ثانویه؛ نداشتن نگاه عمودی و منفعت‌گرایانه و به رسمیت شناختن هویت و فردیت فراگیر؛ در مبحث مسئله و راز؛ همدلی آگاهانه و نسبت به رشد و تعالی فراگیر، وفادارانه و مسئولانه عمل نمودن، از جمله لازمه‌های ایجاد مهارت جرأت‌مندی است. همچنین، بر اساس مقوله بودن و داشتن؛ عدم نگرش ابزاری و مبتنی بر سلطه‌گری و سلطه‌پذیری در فرآیند یاددهی-یادگیری؛ شکل‌دادن ارتباطی عاطفی توأم با محبت و منجر به تعهد برای همراهی سخاوتمندانه با فراگیر، می‌تواند زمینه‌ساز مهارت مذکور باشد. در رابطه من-تو، پذیرش فراگیر به‌عنوان فردی منحصر به فرد و همانگونه که هست، با در نظرگرفتن تمامی نقاط ضعف و قوتی که دارد، کرامت ذاتی فراگیر را به‌عنوان لازمه‌ای برای جرأت‌مندان رفتار نمودن حفظ می‌نماید. برقراری ارتباط با فراگیر به‌عنوان فردی ارزشمند و آزاد، در اختیار او بودن از روی میل و عشق و تلاش مداوم برای مبارزه با موانع تحقق این مهم، از جمله مواردی است که از مبحث آمادگی و در دسترس بودن در رابطه با ایجاد مهارت جرأت‌مندی برداشت شد. برای ایجاد و تقویت مهارت موثر و مهم جرأت‌مندی، علاوه بر نوع نگرش اخلاقی و رفتار معلم به‌عنوان الگویی تاثیرگذار در ارتباط با فراگیر، آموزش و نهادینه‌سازی نکات بیان شده منوط به مهارت و توانمندی علمی معلم جهت طراحی و به‌کارگیری اصولی و پیگیرانه برنامه‌ها، روش‌ها، محتوا و تکالیف چالش-برانگیز و فعالانه و پیوند دادن آن با واقعیات زندگی فراگیر، به‌واسطه تمرین‌های ذهنی و عملی می‌باشد. از سویی، توانمندسازی اصولی معلم از نظر نگرشی و دانشی، بدون فراهم آوردن زمینه و در نظرگرفتن ملزومات این امر، توسط سیاست‌گذاران و متولیان نظام آموزشی، امکان‌پذیر نیست. بنابراین، باید فارغ از هر نوع نگاه ابزاری و سیاسی و با توجه به خلاءای که در این زمینه وجود دارد، این مهم در اولویت انجام قرار گیرد.

واژگان کلیدی: نظریات فلسفی، گابریل مارسل، مهارت جرأت‌مندی، معلم

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۷-۰۵ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۵-۲۹ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۲۰ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران. ایمیل: fahimeh.akbarzade@gmail.com

مقدمه

تعلیم و تربیت، دارای جنبه‌ها و ابعاد متعدد و متفاوتی است که پرداختن به تمامی این جوانب، پرورش انسان متعادل و کارآمد را ممکن می‌گرداند. در این میان، تربیت اجتماعی و کسب مهارت‌های مرتبط با آن، از ضرورت و اهمیت بیشتری برخوردار می‌باشد، چرا که بنا بر باور بسیاری از اندیشمندان و نظریه‌پردازان اسلامی و غربی، اصل و اساس زندگی انسان، بر پایه‌ی زندگی اجتماعی شکل گرفته است و این مهم، در فطرت و ذات او به امانت قرار داده شده (Tabatabaei, 1989: 48)، در حدی که فراگرفتن این مهارت‌ها، برای رشد و پویایی انسان و زندگی شایسته و موثر در جامعه، ضرورت بسیار زیادی دارد (Cohe, 2008). قاطعیت یا جرأت‌مندی^۱، از جمله مهارت‌های مهم ارتباطی و اجتماعی است که بهره‌گیری از آن، در ارتباطات و تعاملات روزمره و رسمی، اهمیت بسیاری دارد. جرات‌ورزی، توانایی ابراز افکار و احساسات است، به شیوه‌ای که نیازها و احساسات مثبت و منفی فرد، به روشنی مشخص می‌شود (Mirzaei, 2021: 42)، نوعی توانایی، برای اظهار وجود با اعتماد به نفس، بدون اینکه به رفتار منفعلانه، پرخاشگرانه یا کنترل‌گرانه منجر شود. یک مهارت و کفایت قابل یادگیری در ارتباطات بین‌فردی که شخص را به بروز صادقانه احساسات قادر می‌سازد، به نحوی که بدون تحقیر دیگری، منجر به موقعیت برد-برد شود (Bishop, 2017: 4-6).

رفتار جرأت‌مندانه، یک نوع سبک ارتباطی و پاسخ‌دهی است که مابین رفتار منفعلانه و تهاجمی قرار می‌گیرد و حقی اساسی برای هر فرد پیرامون قضاوت درباره‌ی رفتار، تفکر و عواطف خویش و پذیرفتن مسئولیت و پیامدهای آن، ایجاد می‌نماید (Rakos, 1991). تلاش برای رسیدن به حقوق مشروع خود توأم با احترام (Smith, 1985)، بیان صحیح احساسات خود و کاهش تنش‌ها (Tanck & Robbins, 2008: 396) توانایی نه گفتن و ابراز معقول خواسته‌ها، بدون سرزنش نمودن خود (Wolpe, 1985: 236)، پرهیز از خودمداری در عین دفاع از حقوق فردی (Anghel & Jitaru, 2019: 97)، از جمله تعاریف و ویژگی‌های مهارت جرأت‌مندی است. در رابطه با ضرورت آموزش مهارت جرأت‌مندی در مدارس، پیشینه تحقیقات، نشانگر این است که غفلت از ایجاد و تقویت مهارت اجتماعی جرأت‌مندی، موجب بروز اختلالات رفتاری، نظیر: بزهکاری، نقص در عملکرد تحصیلی و شناختی، الکلیسم، فرار از مدرسه، رفتارهای ضد اجتماعی، اختلالات روانی در آینده (Neissi & Shahini, 2001: 12) و همچنین، خودکشی، اعتیاد، خشونت و فرار از خانه می‌گردد (Haj Amini et al., 2008). از سویی، آموزش و اجرای برنامه‌های آموزش جرأت‌مندی به دانش‌آموزان، منجر به تاثیر مثبت در خودپنداره آن‌ها و کاهش کم‌رویی (Naami et al., 2016: 181-200)، افزایش عزت نفس، کاهش پرخاشگری و استرس (Parray & Kumar, 2020: 64-69) می‌شود.

¹ Assertiveness

به دلیل ارتباطی که مابین ابراز وجود، عزت نفس و رضایت از رابطه وجود دارد، یادگیری مهارت جرأت‌مندی، پیامدهای مثبت درون فردی، برون فردی، اجتماعی و نهایتاً، سلامت روان و ذهن را رقم می‌زند (Moss & et al., 2021: 235-238). این مهم، از طریق افزایش سازگاری اجتماعی و اعتماد به نفس (Naderi et al., 2009: 51-52)، خودانتقادی، ارتباط و نقد سازنده در ارتباط با اطرافیان و دفاع از حقوق خود بدون احساس خودخواهی، انجام می‌گیرد (Samfira, 2020). نتایج تحقیقات، موید این امر است که سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی (Hatami Fard, et al., 2011: 180)، پیشگیری از اعتیاد و بزهکاری، تامین بهزیستی و بهداشت روانی (Sarkova et al., 2008: 153) تحت تأثیر مداخله‌ی مبتنی بر آموزش جرأت‌مندی، افزایش می‌یابد، زیرا، افراد دارای ابراز وجود ضعیف، از عزت نفس کمتری برخوردار بوده و در رد خواسته‌های نامعقول دیگران، همچون مصرف مواد، روابط جنسی، بزهکاری، تجاوز و دیگر جرائم و انحرافات دچار ضعف هستند (Hajihoseini et al., 2011: 53).

بر اساس مباحث بیان شده، ضرورت ایجاد و تقویت مهارت جرأت‌مندی، به منظور ارتقاء رشد فردی و اجتماعی انسان، امری اجتناب ناپذیر است. از سویی، با نظر به قابل یادگیری بودن مهارت جرأت‌مندی، می‌توان، مهم‌ترین عامل عدم تحقق این مهم را، کاستی‌های آموزشی و تربیتی منبث از خلأ نگرشی و دانشی نظام آموزش و پرورش رسمی و غیررسمی، بالاخص آموزش رسمی و مدرسه‌ای، با محوریت معلم برشمرد. با توجه به نوع مسئله مطرح شده، یکی از راهکارهای موثر در این رابطه، بهره‌گیری از نظریات موثر در حوزه فلسفه و جامعه‌شناسی است. نظریاتی که قابلیت استنتاج و بهره‌گیری کارآمد در حیطه تربیتی به منظور افزایش توانمندی و پر نمودن خلأ نگرشی و دانشی دست‌اندرکاران سطوح مختلف نظام آموزشی از جمله معلم را دارا باشند. بنابراین، استنتاج و تحلیل دیدگاه‌های فلاسفه جهانی و شهیر، نظیر گابریل مارسل که پیرامون مسائل اساسی و موثر در ارتباطات انسانی، یعنی؛ تفکر، همدلی، عشق، امید، وفا، بودن و...، نظریه‌پردازی نموده‌اند، برای مشخص نمودن این‌که تا چه اندازه و به چه صورت می‌توان با استناد به اینگونه نظریات، در حیطه دانش و نگرش تربیتی تغییر و تحول ایجاد نمود و به رویه و عملکرد موثر و نتیجه‌بخش در ایجاد و پرورش مهارت اجتماعی جرأت‌مندی دست یازید، امکان‌پذیر می‌باشد. از سوئی، اگرچه در دیدگاه‌های تربیتی جرات‌ورزی، مبانی فکری و فلسفی مختلفی موثر بوده، اما، تاکنون از مبنای فکری گابریل مارسل برای این امر استفاده نشده است که در مقاله حاضر به آن پرداخته خواهد شد، چرا که لازم است دیدگاه مارسل و قابلیت بالای آن برای نگرستن از زاویه جدیدی به مهارت جرأت‌مندی، تشریح شود.

بر این اساس، واکاوی نظریات گابریل مارسل، با هدف پاسخ به پرسش ذیل، انجام خواهد گرفت:
نظریات گابریل مارسل چگونه می‌تواند در زمینه‌سازی، ایجاد و تقویت مهارت جرأت‌مندی فراگیران، توسط معلم به کارگرفته شود؟

مروری بر دیدگاه فلسفی گابریل مارسل

تعمق اولیه و تعمق ثانویه

از منظر مارسل، بین تأمل و زندگی، رابطه وجود دارد و ضروری است که ما این واقعیت را درک کنیم که تأمل بخشی از زندگی و یکی از راه‌هایی است که زندگی خود را نشان می‌دهد، یا به دیگر معنا، یکی از راه‌های زندگی، برای صعود از یک سطح به سطح دیگر است. تأمل، می‌تواند اشکال بسیار متفاوتی به خود بگیرد و در سطوح مختلف آشکار شود (Marcel, 1950: 80). در این زمینه، مارسل از تفکر اولیه و ثانویه نام می‌برد و تفکر ثانویه را بالعکس تفکر اولیه، تفکری عملکردی، مسئله‌محور، فنی، از بالا به پایین و یک‌جانبه نمی‌داند. از نظر وی، در تفکر ثانویه است که انسان در راز هستی تأمل نموده و مشارکتش را در راز هستی، ژرف می‌بخشد (Marcel, 2003: 9). این نوع تفکر، تفکری فردی، مکاشفه‌ای، باز و گشاده نسبت به هدف خود است که مبتنی بر فرآیندی دیالوگی و نیازمند حضور می‌باشد. مارسل، تفکر ثانویه را درون‌نگرانه و فراتر از ظاهرینی می‌داند که انسان را برای رویارویی با یک دیگری و یک اتفاق، آماده می‌سازد. در تفکر اولیه تجزیه و تحلیل صورت می‌گیرد، اما، تفکر ثانویه، به جای تجزیه و تحلیل کردن، وحدت می‌بخشد و حیطه‌هایی را در برمی‌گیرد که در آن‌ها، تمایز میان "در من" و "در مقابل من"، از بین می‌رود (Treanor, 2017). به دیگر بیان، در جایی که تأمل اولیه تمایل به از بین بردن وحدت تجربه‌ای دارد که ابتدا در برابر آن قرار گرفته است، عملکرد تأمل ثانویه اساساً بازیابی است؛ این تأمل، آن وحدت را دوباره به دست می‌آورد (Marcel, 1950: 82). مارسل، تأمل ثانویه را یک جنبه مهم از دسترسی ما به خویشتن و یاری‌رسان ما برای تجربه‌های امور رازورزانه می‌داند، تاملی سنجشگرانه در باب تفکر مفهومی که باید منجر به ارتباط حقیقی‌تر و صمیمی‌تر با خود و هرکس دیگری شود. تاملی که با بودن و مسائل مرتبط با آن سروکار دارد (Marcel, 2013: 79-80) و مانند تفکر اولیه حسابگرانه و یکسویه نیست (Marcel, 2013).

مسئله و راز

در مبحث مسئله و راز، به زعم مارسل، تأملات فلسفی بر اساس راز بیان می‌شوند، بنابراین، ما باید در مورد پیوند بین تأمل، حضور و راز در ژرفای فراتاریخی زندگی نتیجه‌گیری کنیم، راز با این ناحیه از ژرفا که شاید به سوی ابدیت گشوده می‌شود، منطبق است (Marcel, 1950: 197-210). راز، حقایقی است فراگیرنده‌ی انسان (Keen, 2002) که از داده‌های خود فراتر رفته و آن را در پرسش هستی، پیرامون مسائلی مانند: شر، اختیار و عشق می‌توان یافت (Marcel, 1905: 19). بنا بر باور مارسل، راز، معرفت و اشراقی است که در هر مشارکتی هست و ذات امور رازآمیز این اقتضا را دارد که تنها می‌توان از طریق آن سنخ آگاهی عقلی که اندیشه ثانویه نام دارد، به آن نزدیک شد. به این معنا که

نفوذ تعمق ثانویه به راز و وجود هستی، به واسطه عمل کردن همراه با عشق، وفاداری و رویکردهای عینی دیگر (هستی‌انسانی، اختیار، شر، امید و ...) امکان می‌آید. مارسل، مشارکت خودآگاهانه‌ی آدمی در زندگی را نوعی عمل می‌داند که موجب شناخت راز که نوعی معرفت و حقیقت قابل تأیید و روشنگر زندگی انسان است، می‌داند. به زعم وی، هرکس باید خودش واقعیت آزادی‌اش، ارزش وفا و عشق را در ارتباط با دیگران و راه مشارکت در راز هستی را کشف نماید (Marcel, 2003: 43).

بودن و داشتن

از منظر مارسل (Marcel, 2013)، بودن، یک راز است و در آن، امکان تعالی و شکل‌گیری رابطه من - تویی، بالعکس رابطه مبتنی بر داشتن، وجود دارد. به زعم وی، زمانی که فرد چیزی دارد تمایل سه - طرفه در او ایجاد می‌شود: ۱. اطاعت کردن شی از فرد ۲. اطاعت کردن فرد از شی و دلبستگی بیش از حد ۳. تصاحب کردن شی و آن را مزیتی برای خود دانستن. انسانی که ارتباطش با دیگری از نوع داشتن است به دلیل نگاه ابزاری به دیگری، با هدف تصاحب دیگری، ارتباط را پیش می‌برد (Mosleh, 2002). نگاه افراطی و ارتباط از نوع داشتن و تملک، حاصل رابطه من - آن است. این نوع نگاه و ارتباط، انسان را در معرض خطر اسارت و غفلت از رازهای وجودی‌اش قرار می‌دهد و هر قدر که انسان عصر حاضر خود را تسلیم جامعه فناوری کنونی برای انکار واقعیت اموری که قابل تملک نیستند بکند، به همان میزان تشویش خاطر او بیشتر می‌شود (Keen, 2002: 33). بنا بر باور مارسل، مواجهه با دیگربودگی یا مواجهه با اشخاص دیگر، می‌تواند در سطح بودن هم اتفاق بیفتد که این مواجهه فقط بیرونی نیست و براساس حضور و مشارکت شکل می‌گیرد (Treanor, 2017: 41).

رابطه من - تو

در مبحث رابطه من - تویی، از نظر مارسل، فراتر رفتن از خود در دو جهت مشاهده می‌شود: ۱. در رابطه با دیگران ۲. در رابطه با خود. به زعم وی، ایگو هر چه بیشتر خودش باشد، بیشتر با دیگری است و نه به سوی خودش. در ارتباط با خود، دوباره بیناذهنیت است که حرف اول را می‌زند، پس زندگی من در آن سوی تضادها قرار دارد: من و دیگری، وحدت و کثرت (Marcel, 1971: 177-191). رابطه با دیگری تا حدی اهمیت دارد که مارسل اذعان دارد؛ فلسفه با "ما هستیم" آغاز می‌شود. وی، نقطه شروع مناسب برای تفکر عینی و واقعی را، ما، یعنی با هم بودن، آگاهی التفاتی و بین‌الانفسی بودن می‌داند (Marcel, 2003) این نوع ارتباط «من - تویی» نام دارد و مارسل تأمل در این نسبت را از مهم‌ترین موضوعات فلسفه می‌داند (Mosleh, 2005: 218). ارتباطی رازآمیز که طرفین برای یکدیگر حضور دارند و هریک از آنها نسبت به دیگری حالتی گشوده از نوع ایثار دارد. در این حالت، خود ارتباط برقرار شده به‌عنوان غایت و هدفی فی‌المنفسه تلقی شده و عشق و مشارکت در آن به اوج خود

رسیده است، مشارکتی خلاق که هر دو طرف را غنی می‌سازد (Keen, 2002: 56). رابطه من-تویی بالعکس رابطه من-او، شکل‌دهنده ما و موجب رابطه‌ای محبت‌آمیز براساس احترام و نجات‌دهنده انسان از رنج تنهائی می‌باشد.

به زعم مارسل، تعهد به خود، نوعی غرور است و وفاداری، خالی از غرور، در نتیجه، وفاداری موجب تعهد به دیگری می‌گردد. این التزام و وفاداری در رابطه من-تویی شکل می‌گیرد و خود را در آزادی می‌آفریند (Bocheński, 2000: 149). التزام از لحاظ تو، یعنی نیاز دیگری به کمک و التزام از لحاظ من، نوعی ایثار، آمادگی برای کمک به دیگری و به‌نوعی اسیر خود نبودن است (Marcel, 2003). عوامل موثر بر رابطه من-تویی، احساسات، حس مشترک اندوه و شادی بشری و آداب و رسوم جامعه می‌باشد. از نظر مارسل، اهمیت رابطه من-تویی در حدی است که شکل‌گیری جامعه واقعی و رابطه من-تویی مطلق در گرو آن است و تعالی یافتن انسان در رابطه او با دیگران و در رابطه با تویی مطلق یا خدا ممکن می‌گردد (Copleston, 1988: 400). نوع و ویژگی زندگی جمعی و در ارتباط با دیگران بودن، منوط به وفاداری است (Macquarie, 1998).

دسترس‌پذیری و دسترس‌ناپذیری

مارسل بر دو نوع کلی رفتار با دیگران که می‌توان آنها را به‌عنوان معیارهای ارزیابی روابط بین اشخاص به کار گرفت، تاکید می‌کند. این دو نوع رفتار عبارتند از: دسترس‌پذیری^۱ و دسترس‌ناپذیری^۲ (Marcel, 1946). دسترس‌پذیری به میزان آماده و حاضر بودن من برای کسی اشاره دارد. دسترس-ناپذیری ممکن است شکل‌های مختلف داشته باشد، اما، همواره ریشه در میزانی از بیگانگی دارد و غرور مثالی از آن است (Keen, 1955: 40). مارسل، تغییر و تحول انسان را در گرو روابط با سایر انسان‌ها و اهمیت دادن به جهانی که در آن زندگی می‌کند، می‌داند. به زعم وی، حضور و آمادگی، ویژگی ذاتی انسان است و این در محضر دیگران بودن، متفاوت با مجاورت فیزیکی است. مواجهه فرد با دیگری، بسته به نگرش وی به دو صورت خواهد بود: ۱. مواجهه شدن با دیگری به‌عنوان "او" که ناشی از نگرشی تملک‌جویانه، فنی، حسابگرانه، عملکردی و غرور بیش از حد است. حاصل این نوع مواجهه، موجود نبودن یا همان در دسترس و در اختیار نبودن، تنزل ارزش دیگری و متعاقباً ارزش خود، ناامیدی و تنهایی است. ۲. مواجهه شدن با دیگری به‌عنوان "تو" که ناشی از در نظرگرفتن دیگری به‌عنوان فرد آزاد است. در این نوع مواجهه، فرد، وجود دیگری را تنزل نمی‌دهد، او را ارزشمند دانسته و نسبت به او باز است (Treanor, 2017: 47-52).

¹ Availability

² Unavailability

انسان دارای آمادگی معنوی و در دسترس، در ارتباط، دچار ناامیدی نمی‌شود. چنین انسانی، برای دیگری حضور دارد و در دسترس و اختیار او است، به این معنا که با قرار دادن منابع خود در برابر دیگری و آزاد بودن و نفوذپذیر بودن در برابر او، به یک شیوه برای توصیف عشق و اعتماد دست می‌آید. به زعم مارسل، عشق، واقعیت اساسی وجودشناختی است که در جریانی دوطرفه شکل می‌گیرد و در آن، عاشق، معشوق خود را قابل اعتماد می‌داند (Mosleh, 2005: 223). وی، عشق را نوعی مشارکت در هستی می‌داند که زمینه‌ای برای در دسترس بودن فراهم می‌سازد (Copleston, 1988). حاضر بودن بر این اساس، از روی وظیفه نیست، بلکه از روی میل، بهترین را برای دیگری انجام دادن و بخشی از خود را با او به اشتراک گذاشتن است. از نظر مارسل، لازمه حضور داشتن و در دسترس بودن، تلاش و تکاپوی مداوم برای مبارزه با نیروهایی است که خودمحوری را ترغیب می‌کنند. نتیجه این امر، اخلاص داشتن در دارد (Marcel, 2013).

آموزش مهارت جرأت‌مندی براساس دیدگاه فلسفی گابریل مارسل

براساس تحلیل دیدگاه فلسفی مارسل و استنتاج حاصل از آن، در مبحث تعمق ثانویه، پیرامون آموزش مهارت جرأت‌مندی، پیش از هر چیز، معلم باید با فراگیر، رابطه‌ای باز و افقی برقرار نماید و در مدیریت کلاس درس و تعاملاتی که با فراگیر برقرار می‌نماید، احساس شی‌بودگی، تابع بودن و انفعال را به او انتقال ندهد. مهم‌ترین مسئله در تعمق ثانویه، آماده بودن برای رویارویی با دیگری است. آمادگی برای رویارویی با دیگری، به معنای در نظر گرفتن و به رسمیت شناختن هویت و فردیت فراگیر و منعطف بودن نسبت به او می‌باشد. به رسمیت شناختن موجودیت فراگیر، موجب می‌شود، معلم فراگیر را فراتر از ابزاری به منظور دستیابی به اهداف خود ببیند و هرگونه رفتاری در مقابل او و با او را جایز نداند. در نتیجه، تعامل وی با دانش‌آموز یک‌سویه و غیرمنطقی نخواهد بود و از آنجا که به او نگاه منفعت‌طلبانه ندارد، در قبال تعلیم‌وتربیت وی، مسئولانه‌تر رفتار می‌نماید. خودداری از رفتارهایی که تابعیت و یا خشم درونی فراگیر را افزایش می‌دهد و یا عزت نفس او را تضعیف و تحقیر می‌کند، نمودهای رفتار مسئولانه معلم در قبال فراگیر است.

معلم متکی بر تفکر ثانویه، با سبک مقتدرانه کلاس را مدیریت نموده و واکنش او در برابر نقاط ضعف فراگیر، براساس قضاوت‌های غیرمنطقی و غیرهمدلانه نیست، بلکه برای دیالوگی موثر و بدون توهین، سرزنش و نادیده گرفتن دفاع از حق خود، فرصتی فراهم می‌آورد. توجه به نیازها و ارزش‌های فراگیر، علاوه بر فراهم نمودن بستری برای تاثیرپذیری فراگیر از معلم، اعتماد به نفس لازم و منطقی برای رفتار مبتنی بر جرات‌ورزی را نیز فراهم می‌نماید. نگرش حاصل از تعمق ثانویه، موجب می‌شود، معلم فکر و نظر فراگیر را به‌عنوان بخش مهمی از هویت او، به رسمیت بشناسد و در امر تدریس،

روش‌هایی به‌کارگیرد که فراگیر را در رابطه و مشارکت واقعی قرار دهد. به‌واسطه به‌کارگیری فعالیت‌هایی که حول محور بحث‌گروهی و پرسشگری فلسفی است، از سویی، فراگیر، مجال بروز و جرات ابراز و نقد عقیده می‌یابد و از دیگر سو، فرصتی فراهم می‌شود که وی، خود را به شیوه‌ای مناسب برای رویارویی موثر با دیگری آماده نماید.

ارائه چالش‌برانگیز و تحلیل و نقد فعالانه محتواهایی حاوی مفاهیم اساسی زندگی، در قالب داستان، فیلم و نمایشنامه، زمینه‌ای برای باور به دیگری به‌عنوان یک فرد منحصر به فرد که هویت، ویژگی‌ها، ارزش‌ها، تفکر و نقاط ضعف و قوت خاص خود را دارا است، ایجاد می‌نماید. در خلال اینگونه فعالیت‌ها و روش‌ها، فراگیر، نقدپذیری، نقدنمودن و نگرستن به هر موضوع و مسئله از زوایای مختلف را یاد گرفته و به این درک می‌رسد که برای پیشبرد موثر بحث، باید صداهای مختلف را شنید و خودمحموری را تعدیل و برای دفاع از حق و خواسته خود، اصولی را رعایت نمود. همچنین، بهره‌جستن و درگیری همه‌جانبه با موضوعات و پرسش‌هایی نظیر: ماهیت انسان چیست؟ من کیستم؟ و ...، زمینه‌ای پیرامون آشنایی فراگیر با ویژگی‌ها، تفکرات، ارزش‌ها، نیازها و نقاط ضعف و قوت خود به‌عنوان یک انسان، فراهم نموده و بستری برای خودباوری منطقی، ایجاد می‌نماید. این نوع خودباوری، باعث می‌شود، فراگیر، بی‌آنکه بخواهد خود را عاری از عیب و محور هر رابطه‌ای ببیند، در ارتباطات، نگاه از بالا به پایین نداشته و با نظر به این که همنوع خود را طبیعتاً دارای نقاط ضعف و قوت می‌داند، در تعاملات انعطاف‌پذیری بالاتری نشان دهد. به دیگر بیان، نقاط ضعف دیگری و تفاوت‌های فردی مابین را، دلیلی بر موجه بودن نگاه ابزاری به دیگری ندیده و دیگری را همان‌گونه که هست می‌پذیرد. اذعان داشتن به تفاوت‌های فردی، بدون برجسب نهادن به این تفاوت‌ها، خود را برتر از دیگری ندیدن و آماده‌بودن برای گفتگو با توجه به پذیرش اشتراکات در عین تفاوت‌ها، زمینه‌ای برای ایجاد رفتار جرأت‌مندانه، ایجاد می‌کند. فراگیر با چنین نگرشی، نه خود را برتر با حق سلطه‌گری و زورگویی می‌بیند و نه هویت و موجودیت خود را نادیده می‌گیرد تا دیگری بر او سلطه یابد، بنابراین، سعی می‌کند در تعاملات، حد تعادل را حفظ نموده و جرأت‌مندانه، ابراز وجود نماید.

در این رابطه، روش‌هایی مانند: بدیعه‌پردازی، ایفای نقش، کاوشگری قضایی، حلقه کندوکاو فلسفی همراه با ارائه موضوعاتی نظیر؛ شناخت خود، چرایی و چگونگی پذیرفتن خود و دیگری، تفاوت در عین هماهنگی، ارزش همدلی و همکاری براساس اهداف انسانی مشترک، پیامدهای ارتباط مبتنی بر ظاهربینی و شی‌انگاری، به دلیل قابلیت درگیرنمودن فعالانه و خلاقانه فراگیر، کاربرد آموزشی و تربیتی موثری دارد. فرآیند مذکور، اگر به زندگی و تجارب واقعی فراگیر ربط یابد، فرصتی فراهم می‌کند تا فراگیر خود را به جای دیگری بگذارد و با بیان احساس خود، همدلانه و با تفکر خود، همه‌جانبه و از زوایای مختلف، به افراد و مسائل ارتباطی و انسانی بیاندهد. فراگیر، زمانی که خود را به جای دیگری می‌گذارد، رنج مورد قضاوت و سوءاستفاده قرارگرفتن را درک می‌کند. درک بهتر و عمیق‌تر دیگری، گامی

برای پذیرش غیرمنفعت‌گرایانه و ترغیب برای پذیرفتن و ارج نهادن به دیگری، همانگونه که هست، خواهد بود. در این صورت، فرد برای گفتگو با دیگری و رویایی با هر آنچه در ارتباط با دیگری رخ می‌دهد، آماده خواهد بود. در نتیجه، منفعت خود را نسبت به دیگری، مقدم ندانسته و خواسته‌ها و نیازهای خود را بدون نادیده‌گرفتن حقوق دیگری، طلب می‌نماید و اگر در این رابطه، حق با او نباشد، جرات بیان آن را خواهد داشت.

آن‌چه از واکاوی دیدگاه مارسل در رابطه با مفهوم مسئله و راز، در رابطه با آموزش مهارت جرأت‌مندی حاصل می‌شود، بدین شرح است؛ توجه به اشتراکات اصیل و اساسی مابین انسان‌ها، موجب می‌گردد، معلم، فراگیر را بهتر درک نموده و ارتباط عمیق و نزدیک‌تری با وی برقرار نماید، چرا که فراگیر را مانند خود، انسانی درگیر مسائل انسانی می‌داند، مسائلی درهم‌تنیده با واقعیات هستی و زندگی فراگیر که اگر درک نشود، تعامل موثر و سازنده با وی، ممکن نخواهد شد. ارزشمند شمردن هویت و واقعیات وجودی فراگیر، اگر با تعهد و وفاداری معلم همراه شود، زمینه‌ای برای رشد و تعالی وی، فراهم می‌آورد، زیرا، معلم، مسئولانه سعی در آماده‌نمودن فراگیر، برای زندگی و ارتباطات بهتر و انسانی‌تر، خواهد نمود. شناساندن مفاهیمی مانند؛ عشق، وفاداری، رنج و امید، به‌عنوان مفاهیم اساسی و مشترک زندگی بشری، به دلیل مهیا نمودن فراگیر برای ارتباطات جرات‌ورزانه، از این جمله است. این مهم، زمانی محقق می‌شود که معلم با بهره‌گیری از روش‌های فلسفه‌ورزانه، دیالکتیکی و بحث‌گروهی، همراه با خوانش متون، رمان و نمایش فیلم‌هایی حاوی مفاهیم مذکور، ذهن فراگیر را به چالش بکشاند و شناخت مبتنی بر خوداکتشافی را رقم زند. کندوکاو پیرامون شخصیت‌ها، حوادث، ارتباطات و پیامدهای واقع در محتوا، باعث می‌شود، فراگیر از لحاظ شناختی و عاطفی، تحت تاثیر قرارگرفته و با قهرمان داستان، به‌عنوان نماینده نوع بشر، احساس همذات‌پنداری و همدلی نماید.

به زعم لیوتار (Lyotard, 2016)، شناخت رنج‌ها و دردهای مشترک بشری، به تحمل بیشتر انسان در مقابله با سختی‌ها و نابسامانی‌ها و درک بهتر دیگری، می‌انجامد. شناساندن این اشتراکات به فراگیر، اگر با روش‌ها و برنامه‌های مناسب، انجام گیرد، می‌تواند از نگاه عجولانه، خشمگینانه و یا منفعلانه وی، پیشگیری نماید، چرا که در تعاملات و مسائل حاصل از آن، فراگیر، بی‌آنکه ارزش و افکار خود را مهم‌تر از دیگری بداند، خود را به جای طرف مقابل گذاشته و با نگاهی همدلانه، قضایا را از دید او هم می‌بیند. در نتیجه، سعی می‌کند با مخالفت‌های نامعقول دیگران، به صورت منطقی برخورد نموده و در بیان خواسته‌های خود، حقوق طرف مقابل را نادیده نگیرد. در این رابطه، فراگیر، دیگران را مبرا از مسائل و چالش‌هایی که حاصلش رفتار غیرمنطقی است، نمی‌داند، بنابراین، تمایل به بحث منطقی حتی در صورت رفتار نادرست دیگری، دفاع از حقوق خود توأم با احترام و بدون پایمال نمودن و نادیده گرفتن نیازها و حقوق طرف مقابل، جزئی از نگرش و واکنش وی می‌شود.

نهادینه شدن نگرش بیان شده، موجب می‌گردد فراگیر، خود را در قبال دیگر انسان‌ها و ارتباطات، مسئول دانسته و تعاملاتی مبتنی بر معیارهای متعهدانه و وفادارانه شکل دهد. به این معنا که برای اصلاح نگرش خود و کسب مهارت‌های ارتباط موثر، تلاش نموده و در صورت ناملاطمت‌ها و مسائل ناخوشایند در روابط، امید خود به دیگری را حفظ نموده و واکنش معقول و متعادل نشان می‌دهد. وی با چنین دیدگاهی، جرأت‌مندانه رفتار نمودن را، مسئولانه رفتار نمودن دانسته و مدیریت ارتباط را مهم می‌شمرد، در نتیجه، امیدوارانه و منطقی با چالش‌های مرتبط با آن، روبرو می‌شود. فراگیر، اگر بیاموزد که باید دوستی و عشق را، اصل و محور ارتباط قرار دهد، به دلیل پابمال نمودن حق دیگری، از سویی، سرکوبگرانه و منفعت‌طلبانه رفتار نموده و از دیگرسو، به دلیل در نظر گرفتن پیامدها و آسیب‌های محتمل برای خود، دیگری و جامعه، غیرمسئولانه و غیرمنفعلانه، رفتار نمی‌کند. نگرش مبتنی بر نگاه مسئولانه و همدلانه، به‌عنوان لازمه‌ای برای رفتار جرأت‌مندانه، به‌واسطه فعالیت‌ها و روش‌های فکری و عملی نظیر؛ ایفای نقش، بدیعه‌پردازی، کاوشگری قضایی و نمایش‌های شبیه‌سازی- شده توأم با گفتگو و پرسشگری فلسفی، ایجاد و نهادینه می‌شود. انجام مصاحبه‌ها، نگارش انشاء و داستان‌های خلاقانه پیرامون خود را جای دیگری گذاشتن، شناخت افراد مواجه با رنج‌ها، چالش‌های حاصل از موجود بودن و ارتباط، به‌عنوان تکالیفی که مفاهیم مذکور را با تجارب و زندگی واقعی فراگیر پیوند می‌دهد، منجر به فهم بهتر چرایی و چگونگی این مهم، خواهد شد.

تحلیل مبحث بودن و داشتن و استنتاج حاصل از آن، نشانگر این است که رفتار مبتنی بر مقوله داشتن، در امور شخصی و ارتباطی، مانعی برای ابراز وجود، ایجاد می‌نماید. بنابراین، معلم، باید با آموزش موثر به فراگیر بفهماند که پیامد رابطه منوط به وابستگی، اطاعت و هراس از دست دادن و طرد شدن ناشی از آن، موجب پذیرش بی‌چون و چرای خواسته‌های دیگران است. همچنین، فراگیر باید بیاموزد، رفتار بدون رای و اندیشه‌ی مستقل و واکنش منفعلانه نسبت به ادای حق و حقوق خود، از دیگرآثار پایبندی به این نگرش است، در صورتی‌که لازمه‌ی ابراز وجود، ارزش قائل شدن برای احساسات، نیازها و خواسته‌های منطقی خود و پیش‌تر از آن، شناخت و رفع عوامل وابستگی و پذیرش چالش‌های مرتبط با آن، به‌منظور خارج شدن از آسیب‌های سلطه‌پذیری است. لازم است، فراگیر از پیامدهای نامطلوب ارتباط مبتنی بر میل به تصاحب‌کردن آگاه شود، چرا که در این نوع ارتباط، فرد، همه چیز را برای خود می‌خواهد، در نتیجه، برای نیازها، احساسات و خواسته‌های دیگران ارزشی قائل نیست و از آنجا که در هر ارتباطی، خود را ارجح و صاحب می‌انگارد، سعی بر تحمیل افکار و عقاید خود دارد. بنابراین، دیگری باید از او اطاعت نموده و به خواسته‌هایش پاسخ دهد، حتی اگر، لازمه‌اش گذشتن از خواسته‌های منطقی خود باشد. فردی که نگرش‌شی‌انگارانه دارد، تا زمانی افراد را ارزشمند می‌شمرد که در خدمت منافع او باشند، در غیراینصورت، رفتار او با دیگری، توأم با بی‌احترامی، سرکوب و سلطه‌گری خواهد بود.

درارتباط با آموزش موثر مهارت جرأت‌مندی به منظور پیشگیری از نگرش و رفتارهای بیان شده، معلم باید پیش از هر چیز، خود، جرأت‌مندانانه فکر و رفتار نماید. در وهله‌ی اول، معلم با به رسمیت شمردن حقوق و هویت خود، نباید اجازه دهد نگاهی از بالا به پایین به او داشته باشند، چرا که اگر براساس منافع شخصی و یا ترس‌ها و تهدیدات بیرونی، تابع باورها و دستورالعمل‌های غیراصولی و منفعلانه باشد، با فراگیران سهل‌گیرانه و یا مستبدانه رفتار می‌نماید که نیازها و حقوق فراگیر، در هر دو صورت، پایمال خواهد شد. از سوئی، نداشتن نگرشی شی‌انگارانه و از بالا به پایین نسبت به فراگیر، می‌تواند به ایجاد تعامل منطقی و نهایتاً، بهره‌گیری از اهداف و روش‌های فراگیرمحور منجر شود. روش ایفای نقش، کاوشگری به شیوه قضایی، داستان‌خوانی، نمایش فیلم با محتوایی که نوع ارتباط مبتنی بر اطاعت‌کردن شی از فرد؛ اطاعت‌کردن فرد از شی؛ تصاحب‌کردن منفعت‌طلبانه شی را به واسطه بحث‌های گروهی و دیالکتیکی، در معرض مقایسه، تحلیل و نقد قرار می‌دهد، به طرز فعالانه‌ای، فراگیران را با موقعیت‌های فرضی در این زمینه، روبرو می‌نماید. فعالیت‌های مذکور، موجب می‌شود، فراگیران، پیرامون عوامل، پیش‌فرض‌ها و پیامدهای رابطه من-آن که زمینه‌ساز رفتار سلطه‌جویانه و یا سلطه‌پذیر و غیرجرأت‌مندانانه است، به شکل فکوره‌ای بیاموزند. همچنین، فراگیران متوجه می‌شوند که انسان در هیچ یک از ارتباطات انسانی بیان شده، به تعالی دست نخواهد یافت، چرا که لازمی تعالی یافتن، مشارکت جستن انسان در جهان و شکل گرفتن رابطه من-تویی است. دانش‌آموزان، به واسطه هدایتگری معلم، چرایی و چگونگی ارتقا یافتن از رابطه من-آن به رابطه من-تویی را به نمایش و بحث می‌گذارند تا به درک عمیق‌تری در این رابطه دست یابند.

بهره‌گیری از چنین روش‌هایی، هم از لحاظ محتوا و هم از لحاظ روش، زمینه ابراز وجود جرأت‌مندانانه را فراهم می‌سازد. هنگامی که فراگیر خود را دارای حق ابراز عقیده و تفکر مستقل بداند و در عین حال، چگونگی کنترل رفتار نشأت‌گرفته از منفعت غیرمنطقی خود در بحث‌ها و فعالیت‌های مشارکتی را یاد بگیرد، بدون سرکوب نمودن دیگری و با استدلال صحیح نظر می‌دهد، نظرهای دیگران را شنیده و براساس معیارهای عقلانی و توأم با احترام، نقد می‌نماید. دراین فرآیند، فراگیر یاد می‌آموزد، به دلیل ترس از تمسخر و طرد شدن از جانب دیگران و یا به دلیل منفعت‌طلبی، هر نظر و عقیده‌ای را نپذیرفته و هر مغالطه‌ای را مجاز نداند و به دلیل منفعت، غرور و زیاده‌طلبی، هر عقیده و نظری را به دیگران تحمیل ننماید. فراگیر به واسطه تمرین‌ها و تکالیف نظری و عملی مرتبط با واقعیت‌های زندگی، ارتباط مبتنی بر تعادل را، به طرز موثرتری فرا می‌گیرد.

برداشتی که پیرامون آموزش مهارت جرأت‌مندی براساس مبحث رابطه من-تویی گابریل مارسل، حاصل می‌گردد، بدین شرح است: ارتباط من-تویی بالعکس رابطه من با یک او، رابطه‌ای غیرعاطفی، از سر تصادف و بدون آگاهی و بر اساس اهداف منفعت‌طلبانه و یکسویه نیست. با توجه به این مهم، یادگیری مهارت‌های پیش و در حین ارتباط، موجب می‌شود فراگیر با شناخت دقیق و معیارهای منطقی

و اخلاقی، نه از سر تصادف، هر رابطه‌ای را آغاز نموده و ادامه دهد. درارتباط شکل‌گرفته براساس معیارهای مذکور، فرد مقابل، همانگونه که هست، با همان نقاط ضعف و قوتش پذیرفته می‌شود نه آنگونه که ایده‌آل است، چراکه معیارهای سطحی، ظاهری و منفعت‌طلبانه در شناخت و انتخاب منطقی و اخلاقی، دلیل ایجاد و تداوم رابطه نیست. ازسوئی، خودفهمی و خودارزیابی به‌واسطه این معیارها، اصلاح نگرش و رفتار در تعاملات و نهایتاً، درخواست معقول از دیگران بدون سرکوب و پنهان نمودن احساسات واقعی، دستیابی به نیازها و خواسته‌ها به شیوه‌ای درست و مبتنی برگفتگوی منطقی و مشارکت‌محور را در پی خواهد داشت. آگاهی از اجتناب‌ناپذیر بودن وجود نقاط ضعف خود، باعث کاهش نگرش منفی در مورد خود و حفظ عزت نفس در هر شرایطی است. همچنین، آگاهی فراگیر از احتمال وجود خطاهای شناختی و کلامی در تعاملات و گفتگوها به‌عنوان نقاط ضعف دیگری، موجب مواجهه منطقی‌تر وی در بیان خواسته‌های خود و پاسخ به نیازهای دیگری می‌گردد. عدم تقاضای تغییر سریع رفتار و آمادگی برای رویارویی با چالش‌های ارتباط به شیوه‌ی منطقی، از دیگر نتایج این نگرش است.

نکته محوری در رابطه‌ی من-تویی، وفا و تعهدی خالی از غرور است. فراگیر باید بیاموزد، رفتار جراتمندانه، نوعی تعهد به خواسته‌ها، نیازها و احساسات دیگری است و باید برای کمک به دیگری و ایثار و سخاوت در مورد دیگری، آمادگی داشته باشد. این آمادگی، برخورد همدلانه، در نظرگرفتن نیازها و خواسته‌های منطقی و پایمال نمودن حق دیگری را موجب می‌گردد، حتی اگر، لازم‌اش کنارگذاشتن غرور، منفعت و پذیرش اشتباهات و رد خواسته‌های غیرمنطقی خود باشد. علاوه بر این، بی‌تفاوت نبودن و آگاه نمودن طرف مقابل از پیامدهای نامطلوب خواسته‌های نامعقولش، لازمه رابطه مبتنی بر تعهد و جراتمندی است. اما، شخصی که اسیر خود است، آماده کمک به دیگری نیست، چنین فردی، رابطه‌اش با دیگری براساس اعتماد، همدلی و مبتنی بر ایثار و سخاوت نخواهد بود و برای حفظ خواسته‌ها و دستیابی به نیازهایش، سلطه‌جویانه و یا منفعلانه رفتار می‌نماید.

از منظر مارسل، شناخت راز هستی در گرو ارتباط مابین آدمی و معنای انسان، نهفته در رفاقت و رفتار متقابل حاصل از آن است. براین اساس، فراگیر باید بیاموزد، در رفتار متقابل و مبتنی بر رفاقت، تعهد به خود، نباید مانع تعهد به دیگری و نادیده‌گرفتن وظایف و مسئولیت‌ها در قبال دیگری باشد و تعهد به دیگری، نباید موجب نادیده‌گرفتن حقوق و نیازهای منطقی خود شود. همچنین، شناخت احساسات، آداب و رسوم نظام‌یافته، ارزش‌ها و عامل پیوند برادری در جامعه، از جمله عوامل موثر بر رابطه مبتنی بر رفاقت است که دانش‌آموز باید با چربی و چگونگی تاثیرگذاری این عوامل بر ارتباطات انسانی، آشنا شود. فراگیر به واسطه روش‌هایی مانند: کاوشگری قضایی، بدیعه‌پردازی، ایفای نقش، قصه‌گویی فبکی، بارش مغزی و دیگر روش‌های فعالانه، با محوریت تحلیل و نقد مفاهیم چالش‌برانگیز

در ارتباط یعنی: غرور، ترس، تنهایی، وفاداری، تعهد، ایثار، سخاوت، اندوه و شادی مشترک بشری، به درک موثر مفاهیم مذکور دست میابد.

شناخت چرایی و چگونگی تاثیرگذاری عوامل بیان شده بر ارتباط و تعاملات، منجر به فهم بهتر احساسات و نیازهای خود و دیگری و متعاقباً همدلی مبتنی بر منطق و عاطفه در ارتباط خواهد شد. همچنین، فراگیر می‌آموزد چگونه خواسته و احساسات خود را در عین حفظ حد و مرزها ابراز کند، بی‌آنکه، بیان خواسته‌ها و نیازها، موجب جدایی، تنهایی و نابودی ارتباط گردد. بحث‌های دیالکتیکی پیرامون غرور و ترس، تصویر روشن‌تری از دلایل و پیامدهای تنهایی به فراگیر ارائه می‌دهد. این مباحث، با گفتگوهای موثر، پیرامون لازمه‌های وفادارانه فکر و عمل نمودن، چرایی اهمیت ارتباط موثر و متعادل در رشد و تعالی افراد و جامعه، غنی‌تر می‌شود. بحث و تمرین فکری در مورد چالش‌های انواع ارتباط و عوامل و موانع موثر بر آن و تعمیم آن به تجارب زندگی واقعی در قالب تکالیف و تحقیقات میدانی، مصاحبه، تحلیل محتوای کتاب‌ها، داستان‌ها و فیلم‌ها، هم از لحاظ روشی و هم از لحاظ محتوایی، موجب آگاهی فراگیر نسبت به ضرورت کسب مهارت ابراز وجود در ارتباط موثر می‌گردد. در این فرآیند، فراگیر یاد می‌گیرد ابراز وجود سلطه‌جویانه و یا منفعلانه، ناشی از عدم شناخت لازم و کافی عوامل و موانع ارتباط و رفتارهای مذکور است که پیامدهایی در سطح فردی و اجتماعی برای وی و دیگران در پی خواهد داشت. افزایش انگیزه و آمادگی بیشتر برای یادگیری و کسب نظری و عملی مهارت جرأت‌مندانه، حاصل این نوع آگاهی است.

آموزش مهارت جرأت‌مندی بر اساس برداشت حاصل از مبحث آمادگی و در دسترس بودن، به این منوال است: دو نوع ارتباط مدنظر مارسل؛ رابطه‌ی من-او و رابطه‌ی من-تو می‌باشد. در رابطه من-او، عامل زمینه‌ساز، نگاه عمودی و حسابگرانه به دیگری است. پیامد این نوع ارتباط، ترس و ناامیدی می‌باشد که به نوعی، هم زمینه و هم پیامد، مانعی برای ابراز وجود جرأت‌مندانه است. با نظر به این نکته، فراگیر، باید بیاموزد نگاه از بالا به پایین، یعنی ندیدن و نشنیدن نیازها و خواسته‌های دیگری و ناامیدی حاصل از آن، یعنی عدم تلاش برای فهم دیگری و حفظ و بهبود رابطه که در هر صورت، رابطه‌ای غیرجرأت‌مندانه را موجب می‌شود. رابطه من-تویی، یعنی نگاه غیرحسابگرانه و افقی به دیگری که پیامد آن اعتماد، عشق و امیدواری است. فراگیر، باید بداند، اعتماد و عشق، ایجادگر و حافظ رابطه است و موجب بیان صادقانه و همراه با احترام احساسات و خواسته‌ها در روابط می‌گردد. اعتماد و عشق، از سطح اولیه و ابتدایی آغاز و به مراحل بالاتر و نهایتاً، ایثار و فداکاری منتهی می‌شود. ایثار، یعنی با ارزش شمردن هویت و وجود دیگری، بدون در نظر گرفتن سود و منفعتی که دارد، در حدی که فرد بتواند از خواسته‌ها و نیازهای خود برای ارزش نهادن به موجودیت دیگری، بگذرد. فراگیر، به واسطه آموزش مناسب، به این درک می‌رسد که با نگرش و رفتار غیرمنفعت‌طلبانه و غیرحسابگرانه، می‌تواند آغازگر رابطه‌ای منصفانه باشد. رابطه منصفانه و مبتنی بر عشق و اعتماد، با دیدگاهی آغاز می‌شود

که در آن احساسات و خواسته‌ها، توأم با احترام و منطق، بیان و یا پذیرفته شود و در تعاملات، غالب و مغلوب وجود ندارد.

به‌منظور فراهم‌آوردن لازمه‌های شناختی و عاطفی مهارت مذکور، برنامه‌ها و روش‌های آموزشی معلم، باید، فراگیرمحور، فعالانه و مبتنی برعمل باشد. فهم چرایی اهمیت دادن به جهان پیرامون، ضرورت نادیده نگرفتن دیگران و چگونگی تغییر و تحول انسان بر این اساس، در قالب محتوایی چالش‌برانگیز، زمینه‌ساز درگیری فکری فراگیران و بحث‌های دیالکتیکی موثر می‌گردد. به‌کارگیری روش کاوشگری قضایی، ایفای نقش، بدیعه‌پردازی و داستان‌خوانی به شیوه برنامه فلسفه برای کودکان با محوریت موضوعاتی که نقاط ضعف و قوت روابط با سایر انسان‌ها، ضرورت و چگونگی فایده‌مند بودن آن و اهمیت زندگی شخصی و جمعی در پیوند با هم را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد، به دلیل دریافت ضرورت توجه به خواسته‌ها و حقوق فردی، درعین توجه به نیازها و حقوق دیگری و بررسی چگونگی دستیابی به این تعادل نگرشی-رفتاری، فراگیر را برای رفتار جراتمندانه آماده می‌سازد. ازسویی، شناسایی ویژگی‌ها، موانع، عوامل و فواید انواع ارتباط، به فراگیر در واکاوی ارتباطات خود و متعاقباً، مدیریت منطقی تعاملات، یاری می‌رساند. طرح پرسش‌های چالش‌برانگیز در فرآیند آموزش، نظیر: در چه شرایطی باید نه گفت؟ چگونه بی‌آنکه موجب تنزل موجودیت و تضعیح حقوق دیگری شویم، نه بگوئیم؟ چگونه می‌توان با چالش‌های حاصل از پیامدهای نه گفتن، روبرو شد؟ در چه شرایطی، آری گفتن مجاز است؟ چرا؟ جایگاه و تاثیر غرور، عشق و اعتماد در تعاملات، به چه صورت است؟ ناامیدی حاصل کدام فرآیند ارتباطی است؟ و دیگر پرسش‌های مرتبط و برگرفته از نکات محوری دیدگاه مارسل که تعمق در آن، می‌تواند زمینه‌ساز به چالش کشیدن پیش‌فرض‌ها و نگرش‌های خود و نهایتاً، کشف راهکارهای حفظ ارتباط باشد؟

تعیین تکالیف بسطی، چالشی و خلاقانه، در قالب مصاحبه و پژوهش در حلقه‌ی دوستان، مدرسه، محله و خانواده، موجب غنی‌شدن ذهن فراگیر می‌شود. خوانش داستان‌های مرتبط و توضیح و تفسیر آن، داستان‌نویسی با هدف خود را جای دیگری گذاشتن، بحث در رابطه با تجارب واقعی پیرامون چرایی و چگونگی برخورد با افراد در روابط متعدد، آن زمان که خواسته‌ای داشته‌اند، یا زمانی که نیاز و خواسته‌ی وی را نادیده گرفته‌اند، می‌تواند فراگیر را نسبت به عوامل، موانع و پیامدهای مرتبط با انواع رابطه، آگاه نماید. دراین‌صورت، بستری برای ایجاد و نهادینه شدن مهارت جراتمندی، شکل می‌گیرد. الگو بودن معلم، از لحاظ نگرشی و رفتاری، بیش از هرچیز، حائز اهمیت است و این‌که معلم در هیچ صورتی از فراگیر و عملکرد او ناامید نشود و براساس عشق و تعهد، صبورانه، برای تغییر دادن خود و فراگیر، آماده باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

گابریل مارسل، تغییر و تحول انسان را در گرو رابطه با دیگر انسان‌ها دانسته و تمامی نظریات وی، بر همین مبنا استوار است. بی‌تردید، تبدیل انسان به یک فرد جرأت‌مند، از جمله این تحولات می‌باشد. آن چه حاصل شد، تأیید موضوع مذکور و تأیید فرضیه امکان بهره‌گیری از نظریات گابریل مارسل، به منظور ایجاد تحول نگرشی و رفتاری فراگیر یا به دیگر بیان، آموزش مهارت جرأت‌مندی، توسط معلم است. همانطور که بحث و تحلیل‌ها نشان داد، نظریات مارسل، به دو صورت می‌تواند در آموزش جرأت‌مندی توسط معلم به کارگرفته شود؛ هم به واسطه تأثیری که در نگرش و متعاقباً رفتار معلم با فراگیر ایجاد می‌کند و هم در روش و محتوایی که معلم، به منظور آموزش و نهادینه‌سازی مهارت جرأت‌مندی، به طور مستقیم و غیرمستقیم، به کار می‌گیرد.

براساس آن چه از دیدگاه گابریل مارسل استنتاج شد، در مبحث تعمق ثانویه؛ به رسمیت شناختن هویت و فردیت فراگیر، نداشتن نگاه عمودی و منفعت‌گرایانه به حرفه‌ی معلمی و در رفتار با فراگیر و بهره‌گیری از سبک مقتدرانه در مدیریت کلاس درس، می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد مهارت جرأت‌مندی شود. در مبحث مسئله و راز؛ وفادارانه و مسئولانه در حرفه خود و نسبت به رشد و تعالی فراگیر عمل نمودن، درک و همدلی و متعاقباً تعادل در رفتار با فراگیر براساس پذیرش و فهم واقع‌گرایانه‌ی رنج‌ها و دردهای مشترک بشری، از جمله لازمه‌های ایجاد نگرش و رفتار جرأت‌مندانه است. عدم رفتاری توأم با نگاه ابزاری و یا رفتاری ناشی از وابستگی و اطاعت‌پذیری غیرمنطقی نسبت به فراگیر و هرآن کس که می‌تواند موثر بر این ارتباط باشد، مواردی است که نشانگر قابلیت بهره‌گیری از مبحث بودن و داشتن در ایجاد مهارت جرأت‌مندی می‌باشد. در مبحث رابطه من-تویی؛ برقراری و شکل‌دادن ارتباطی عاطفی براساس محبت و اعتماد و داشتن تعاملی خالی از غرور با فراگیر و مبتنی بر معیارهای منطقی و اخلاقی که نهایتاً، تعهد و التزام برای یاریگری و همراهی در رابطه را منجر می‌شود، می‌تواند در زمینه-سازی و آموزش مهارت جرأت‌مندی به کارگرفته شود. تأثیر آموزش مهارت جرأت‌مندی مهارت مذکور را شکل دهد. در مبحث آمادگی و در دسترس بودن؛ شکل‌دادن ارتباطی دوطرفه و متقابل با فراگیر به‌عنوان فردی ارزشمند و آزاد، در اختیار او بودن از روی میل و عشق و نه حسابگری و جبر، ناامید نشدن از وی، در صورت وجود کاستی‌ها و چالش‌ها در تحقق این مهم و تلاش مداوم برای مبارزه با موانعی که خودمحوری، عدم تعهد و ارتباط غیرعاطفی در رابطه را موجب می‌شوند، از جمله مواردی است که لازمه و زمینه‌ساز فکر و عمل جرأت‌مندانه است.

علاوه بر نگرش و رفتار معلم به‌عنوان الگو در ارتباط با فراگیر، آموزش تمامی موارد بیان شده، به‌واسطه به‌کارگیری و طراحی فعالیت‌هایی که هم از لحاظ روشی و هم از لحاظ محتوایی با درگیری فکری و عملی، فراگیر را با چرایی و چگونگی رفتار جرأت‌مندانه در ارتباطات آشنا می‌سازد، لازم می‌نماید.

به این معنا که فراگیر، در فرآیند یاددهی-یادگیری، ضرورت کسب مهارت‌های فکری و اخلاقی مذکور را، برای ارتباط موثر با دیگری، کشف و درک نموده و با کسب این مهارت‌ها به شیوه‌های نوین و عملی، بتواند در ارتباطات خود، متعادل و جرات‌ورزانه رفتار نماید. نتیجه این‌که نظریات گابریل مارسل، امکان بهره‌گیری موثر در زمینه ایجاد مهارت جرأت‌مندی را دارا است، اما، آنچه ضروری می‌نماید، نگرش، دانش و مهارت کافی معلم، در انتخاب و به‌کارگیری روش‌ها، محتوا و تکالیف چالش‌برانگیز و فعالانه با هدف آموزش موثر و نهادینه‌سازی کارآمد این مهم، درحیطه نظر و عمل است. براین اساس، پیش از هرچیز، معلم باید هویتی مستقل، ارزشمند و آزاد داشته باشد و نگاه وی به حرفه معلمی و نگاه دیگران، بالاخص، نگاه مسئولان بالادستی، به معلم و معلمی، نباید نگاهی ابزاری، اطاعت‌طلبانه، منفعت‌طلبانه و غیرمسئولانه باشد، دراین‌صورت، معلم، هرگز نمی‌تواند در ارتباط با دیگر دست اندرکاران تعلیم‌وتربیت و فراگیران، به جز شیوهی منفعلانه، خصومت‌طلبانه، مستبدانه، سهل‌گیرانه و یا ناامیدانه، ابرازوجود نماید.

بنابراین، مسئولان باید بدون نگاه از بالا به پایین، غیرهمدلانه و اطاعت‌طلبانه، برای توانمندسازی معلم، درحیطه نگرشی و عملی، اقداماتی پیگیرانه در سطح خرد و کلان، انجام دهند. همانطور که نتایج حاصل از پژوهش‌ها نشان داد، در نظام آموزشی ایران، به دلیل وجود این نوع نگرش و در نتیجه، عدم بسترسازی اصولی و منطقی، برون‌دادهای نظام آموزشی فاقد مهارت جرأت‌مندی می‌باشند که پیامدهای نامطلوبی در ابعاد و جنبه‌های مختلف فردی و اجتماعی را موجب شده است. این مهم، ضرورت پرداختن پیگیرانه و جدی دست‌اندرکاران تعلیم‌وتربیت در این زمینه را صدچندان می‌نماید. بانظر به مباحث بیان شده، انجام پژوهش پیرامون روش‌های موثر و عملی برای توانمندسازی معلم، به‌عنوان محور اصلی تعلیم‌وتربیت در این زمینه و تحلیل و نقد عوامل و موانع، با نظر به مولفه‌های برگرفته از نظریات مرتبط و موثر، در تکمیل نتایج این پژوهش، کمک‌کننده خواهد بود.

References

- Asrowi, A., & Barida, M. (2013). The effectiveness of assertive training to increase the communication skills of high school students in Surakarta. *Dewantara Journal of Vocational Education*, 1(1). <https://www.neliti.com/publications/241336/>
- Anghel, I. O., & Jitaru, O. (2019). Strategies of assertive communication in the teaching profession. *EDU World: The 8th International Conference, European Proceedings of Social & Behavioural Science*. <https://doi.org/10.15405/epsbs/ISSN:2357-1330>
- Afkhami, A. M. (2007). Explanation of social education methods in Nahjul-Balagha. *Nahjul-Balagha Quarterly*, 2(4). <https://ensani.ir/fa/article/320643> (In Persian)
- Bishop, S. (1949). *The skill of courage and determination* (M. Asayesh, Trans.). Tehran: Pendar Qalam. (In Persian)
- Bercow, R. M., Welvin, A., & Welvin, D. (1999). *Communication management: Individual and public* (M. Arabi & Izadi, Trans.). Tehran: Cultural Research Office.
- Bocheński, J. M. (1379). *Contemporary European philosophy* (Sh. Khorasani, Trans.). Tehran: Scientific and Cultural Publishing House. (In Persian)
- Cain, S. (1995). *Gabriel Marcel's theory of religious experience*. Peter Lang Inc.
- Cain, S. (2002). *Gabriel Marcel* (M. Malekian, Trans.). Tehran: Negah Moaser. (In Persian)
- Cohen, B. (2008). *Fundamentals of sociology* (Tavassoli, A. & Fazel, Trans.). Tehran: Samt.
- Copleston, F. Ch. (1982). *Contemporary philosophy: Studies in logical realism and the doctrine of the originality of being* (Halabi, A., Trans.). Bija: Naghsh-e-Jahan. (In Persian)
- Imani, M. (1987). Social education. *Quarterly Journal of Education*, 6(3). <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/713430> (In Persian)
- Haji-Hosseini, M., Sheikhabadi, A., Pir-Saghi, F., & Bashirpour, M. (2011). Predicting addiction tendency based on the level of aggression and assertiveness in students. *Quarterly Journal of Addiction Research*, 5(20). <http://etiadjohi.ir/article-1-338-fa.html> (In Persian)
- Haj Amini, Z., Ajli, A., Fathi Ashtiani, E., Ebadi, A., Dibani, M., & Delkhosh, M. (2008). Studying the effect of life skills training on the emotional response of adolescents. *Journal of Behavioral Sciences*, 2(3). <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/990061> (In Persian)
- Hatamifard, S., Kafi, S. M., & Kh, V. (2011). The effectiveness of teaching parents problem-solving and assertiveness skills on the level of social adjustment and academic achievement of their children. *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 2(7). <https://doi.org/10.22054/qccpc.2011.5931> (In Persian)
- Moss, J., Mace, C., Frederick, H., & Morgan, S. (2021). Assertiveness, self-esteem, and relationship satisfaction. *International Journal of Arts and Social Science*, 4(2), 2581–792. www.ijassjournal.com
- Marcel, G. (1905). *The mystery of being* (G. S. Fraser, Trans.). London: The Harvill Press.
- Marcel, G. (1949). *Being and having* (K. Farrer, Trans.). UK: Dacre Press.
- Marcel, G. (1950). *The mystery of being*. Chicago: Henry Regnery Company.
- Marcel, G. (2003). *The philosophy of existentialism* (Sh. Eslami, Trans.). Tehran: Negah-e-Moaser.
- Marcel, G. (2013). *Being and having* (S. Farahani, Trans.). Tehran: Parsi. (In Persian)
- Mirzaei, Z. (1400). *Life skills*. Tehran: Omid-e-Sokhan.

- Mosleh, A. (2005). *An exposition of the philosophies of existence*. Tehran: Research Institute for Islamic Culture and Thought. (In Persian)
- Macquarie, J. (1998). *Existential philosophy* (M. S. Hanaei Kashani, Trans.). Tehran: Hermes Publications. (In Persian)
- Naami, A., Shams-Alizadeh, N., & Abdi, A. (2016). The effectiveness of assertiveness training program on the level of shyness and overall self-concept of adolescent girls. *Journal of Women and Society*, 7(1). <https://doi.org/10.1001.1.20088566.1395.7.25.10.4>
- Nik-Gohar, A. (1980). *Fundamentals of sociology*. Tehran: Rayzan. (In Persian)
- Nisi, A., & Shahni-Yilagh, M. (2002). The effect of teaching tools of existence on self-expression, self-esteem, social anxiety, and mental health of socially anxious male high school students in Ahvaz city. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(2). <https://doi.org/10.22055/PSY.2001.16464> (In Persian)
- Naderi, F., Boroumand-Nasab, M., & Varzandeh, M. (2009). The effect of life skills training on anxiety and assertiveness of high school students in Behbahan city. *Journal of New Findings in Psychology*, 2(7). https://cbs.ui.ac.ir/article_17346.html (In Persian)
- Parra, W. M., & Kumar, S. (2022). Assertiveness, self-esteem, academic achievement, and stress among adolescents: A study of central and northern India. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 6(6), 64–69. <https://doi.org/10.37532/PULJCP.2022>
- Postolati, E. (2017). Assertiveness: Theoretical approaches and benefits of assertive behaviour. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 21(1), 83–96. <https://www.semanticscholar.org/paper/ASSERTIVENESS%3A>
- Rakos, R. (1991). *Assertive behavior: Theory, research, and training*. Britain: Routledge.
- Rashidi-Nasab, T., Shammahmadi, R., & Hamzaian, A. (1401). Comparing the relationship between partial and general reason from the perspective of Rumi with primary and secondary thinking from the perspective of Gabriel Marcel. *Journal of Religious Thought*, 3(83). <https://doi.org/10.22099/JRT.2022.42308.2591>
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Orosova, O., Geckova, A., Katreniakova, Z., Klein, D., den Heuve, W. V., & van Dijk, J. P. (2013). Associations between assertiveness, psychological well-being, and self-esteem in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1). <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.00988.x>
- Samfira, E. M. (2020). Assertive communication skills in universities. *Journal Plus Education*, 1(1). <https://doi.org/10.24250/JPE/1/2020/EMS>
- Smith, M. (1985). *When I say no, I feel guilty*. New York: Bantam Books.
- Tanck, R., & Robbins, P. (1979). Assertiveness, locus of control, and coping behaviours to diminish tension. *Educational Gerontology*, 43(4), 396–400. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa430411>
- Treanor, B. (2017). *Gabriel Marcel* (H. Hosseini, Trans.). Tehran: Qoghnous.
- Tabatabaei, M. H. (1988). *Social relations in Islam* (Hojati Kermani, Trans.). Tehran: Be'sat.
- Val, J., & Verneuil, R. (1993). *A look at phenomenology and philosophies of being* (Y. Mahdavi, Trans.). Tehran: Kharazmi. (In Persian)
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reproach inhibition*. California: Stanford University Press.

Porkarimi, M. & Eskandari, R. (2025). The Application of Mathematics Education in the Formation of Philosophical Disposition. *Philosophy of Education*, 9(2), 201-225.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Application of Mathematics Education in the Formation of Philosophical Disposition¹

Mojtaba Porkarimi² , Rasoul Eskandari³ 

Abstract

The purpose of this study is to address the application and philosophical role of mathematics. It seeks to demonstrate that mathematics education can contribute to the improvement of thinking and the development of students' philosophical disposition. To achieve this objective, the analytical–inferential method has been employed. In this research, by reviewing the foundations of two approaches in mathematics education—absolutism and constructivism—we have inferred their philosophical functions. Absolutist mathematics education ought to convey: the effort to understand fixed rules, the value of transmission and communication, avoidance of superficiality, and the re-descriptive nature of being. Constructivist mathematics education, on the other hand, ought to communicate: the acceptance of theories as justified beliefs, the constructive power of the human mind, conscious participatory interaction, and the genealogical examination of topics and concepts. These principles are not contradictory but rather complementary on a continuum. Based on the findings, in an optimal state, the relationship between philosophical foundations and mathematics education will unfold in two stages. First, philosophical foundations guide the process of education and consequently the teaching of mathematics. That is, diverse philosophical approaches direct the choice of objectives, the development of content, methods of instruction, the roles of teacher and student, and ultimately, assessment in mathematics education. Second, mathematics education guided by philosophical foundations will shape the philosophical disposition of students. This constitutes an ongoing cycle, since the mind develops dynamically and thought becomes generative.

¹ Received: 2024-09-26

Revised: 2025-05-10

Accepted: 2025-07-13

Published: 2025-09-21

² Faculty Member, Department of Education, Farhangian University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). Email: mojtatabpourkarimi@cfu.ac.ir

³ Faculty Member, Department of Mathematic Education, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: rasoul.eskandari@cfu.ac.ir

Keywords: Mathematics education, Absolutism, Constructivism, Philosophical function of mathematics

Extended Abstract

This study examines the philosophical foundations of mathematics education, specifically investigating how different pedagogical approaches can shape students' cognitive development and philosophical character. The research employs an analytical-deductive methodology to compare two fundamental epistemological perspectives in mathematics education: absolutism and constructivism. The study focuses on these contrasting approaches because they represent the primary philosophical divisions in mathematics education. **Absolutism:** Views mathematical knowledge as consisting of fixed, transcendental truths that exist independently of human cognition. **Constructivism:** Considers mathematical understanding as relative and shaped by temporal, spatial, and cultural factors

Research Questions:

1. How does an absolutist approach to mathematics education contribute to the formation and development of students' philosophical character?
2. How does a constructivist approach foster the cultivation of philosophical thinking through mathematics education?

The Absolutist Perspective in Mathematics Education

The absolutist paradigm originates from the ontological belief in perfect, immutable entities. This epistemological position maintains that science has two fundamental responsibilities: (1) the discovery of these eternal truths, and (2) their systematic transmission. Within this framework, mathematics emerges as the quintessential discipline for uncovering fixed, a priori truths through its precise definitions and invariable rules. Absolutist mathematics education manifests in two primary instructional approaches: Direct transmission of established mathematical knowledge; Guided exploration of predefined concepts and principles. In both methods, the essential objective remains students' mastery of fundamental mathematical competencies. The teacher assumes the role of knowledge authority, presenting mathematical truths that students are expected to assimilate without challenging their validity. **Philosophical Implications for Character Development:**

1. **The search for understanding fixed rules.:** Cultivates disciplined thinking oriented toward comprehending absolute mathematical principles
2. **The value of Epistemological Transmission:** Emphasizes the value of accurately receiving and internalizing established knowledge
3. **Avoid superficiality (Depth of Understanding):** Encourages thorough investigation of mathematical structures to transcend superficial comprehension
4. **The redefining nature of existence:** Develops the ability to represent complex realities through mathematical formalization

The Constructivist Approach in Mathematics Education

Constructivism fundamentally reconceptualizes knowledge acquisition as an active process of meaning-making rather than passive reception. This epistemological

framework posits that knowledge emerges through cognitive self-organization, where learners construct mental models to organize their experiential world rather than seeking to mirror an objective reality. Dual Perspectives on Mathematical Knowledge: 1-*Radical Constructivism*: Maintains mathematical knowledge as contextually justified belief systems, fundamentally challenging absolutist notions of mathematical truth. 2-*Moderate Constructivism*: While acknowledging human construction of knowledge, preserves the ontological possibility of mind-independent reality while recognizing its epistemological inaccessibility. This epistemological stance fosters intellectual humility - the recognition that all knowledge claims are inherently provisional, thereby discouraging dogmatic adherence to any particular viewpoint. Philosophical Implications for Character Formation:

1. **Fallibilist Disposition:**

Cultivates an understanding of scientific theories as provisional hypotheses, discourages ideological rigidity while promoting critical engagement with knowledge claims

2. **The constructive power of the human mind:**

Enhances intellectual self-efficacy by emphasizing the mind's constructive capacities, fosters innovative thinking through active knowledge creation processes

3. **Conscious participatory interaction:**

Encourages interdisciplinary dialogue and cooperative knowledge-building, develops skills in team-based problem solving and peer learning

4. **Genealogical study of topics and concepts.:**

Engenders awareness of conceptual evolution across temporal contexts, what were the factors that led to the interest in the subject? and What were its competing topics.

The research reveals that absolutist and constructivist approaches in mathematics education maintain a complementary rather than antagonistic relationship. This complementarity manifests through their respective contributions to cultivating a robust philosophical character. Finally For effective character development through mathematics education, the study recommends:

- Comprehensive training in both philosophical traditions
- Cultivation of positive dispositions toward both approaches
- Implicit cultivation of intellectual virtues through mathematical practice

پورکریمی هاوشکی، مجتبی و رسول اسکندری (۱۴۰۴). کاربرد آموزش ریاضی در شکل‌گیری منش فلسفی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۲۰۱-۲۲۵.

کاربرد آموزش ریاضی در شکل‌گیری منش فلسفی^۱

مجتبی پورکریمی هاوشکی^۲ ID، رسول اسکندری^۳ ID

چکیده

هدف این پژوهش پرداختن به کاربرد و نقش فلسفی ریاضیات است. هدف آن است تا نشان داده شود آموزش ریاضی می‌تواند باعث بهبود تفکر و رشد منش فلسفی دانش‌آموزان شود. به‌منظور دست‌یابی به هدف فوق از روش تحلیلی - استنتاجی استفاده شده است. در این پژوهش با مروری بر مبانی دو رویکرد مطلق‌گرا و ساخت‌گرا در آموزش ریاضی به استنتاج کارکردهای فلسفی آنها پرداخته‌ایم. آموزش ریاضی مطلق‌گرا باید بتواند: تلاش برای فهم قواعد ثابت، ارزش انتقال و فهماندن، دوری از سطحی‌نگری و ماهیت بازتوصیفانه هستی را منتقل نماید. آموزش ریاضی ساخت‌گرا نیز باید بتواند پذیرش نظریات به‌مثابه باورهای موجه، قدرت ساخت‌گرایانه ذهن بشر، تعامل آگاهانه مشارکتی و بررسی تبارشناسانه موضوعات و مفاهیم را منتقل نماید. اصولی که در تضاد و تناقض با هم نیستند و در یک پیوستار کامل‌کننده هم هستند. بر اساس یافته‌های فوق در حالت مطلوب، نتیجه رابطه مبانی فلسفی و آموزش ریاضیات به این‌گونه خواهد بود که مبانی فلسفی در گام نخست باعث هدایت فرایند آموزش و بالطبع تدریس ریاضی خواهند شد. یعنی رویکردهای مختلف فلسفی جهت‌دهنده به انتخاب هدف، تدوین محتوا، روش تدریس، نقش معلم و دانش‌آموز و در نهایت ارزشیابی در درس ریاضی خواهند شد. در گام دوم آموزش ریاضی هدایت‌یافته با مبانی فلسفی شکل‌دهنده منش فلسفی دانش‌آموزان خواهد شد و این چرخه‌ای ادامه‌دار خواهد بود به این دلیل که ذهن در حالت پویا رشد کرده و تفکر زایا خواهد شد. **واژگان کلیدی:** آموزش ریاضی، مطلق‌گرایی، ساخت‌گرایی، کارکرد فلسفی ریاضیات

مقدمه و بیان مسئله

دو رویکرد را می‌توان در رابطه با آموزش ریاضی از هم تفکیک نمود. رویکرد اول در برنامه درسی به گونه‌ای تخصصی به ریاضی می‌نگرد. یعنی برنامه درسی، محتوای کتب ریاضی و روش‌های تدریس باید بتوانند تحقق بخش استلزام‌های رشته محوری در ریاضی باشند. نگاه تخصصی و رشته محوری، رویکرد غالب در حوزه آموزش ریاضی است. پژوهش‌ها نیز نشان دهنده آن است که کشورهای موفق

^۱ دریافت: ۱۴۰۳-۰۷-۰۵ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۲-۲۰ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۴-۲۲ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). ایمیل: mojtabapourkarimi@cfu.ac.ir

^۳ هیات علمی گروه آموزش ریاضی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. ایمیل: rasoul.eskandari@cfu.ac.ir

در حوزه ریاضی در مدارس ابتدایی توجه به چنین آموزش‌هایی دارند. خصوصاً فهم مفاهیم ریاضی (Leung *et al.*, 2006). بر این اساس از همان دوران ابتدایی توجه به ریاضی و فهم قواعد و قضایای آن را مد نظر دارند (Sriraman, English, 2010: 175). توصیه مدافعان این رویکرد این است که باید از روش‌هایی به‌منظور تقویت مهارت‌های ریاضیاتی مثل حل مسائل ریاضی، شمارش، ضرب و... استفاده نمود (Van den Bos *et al.*, 2013). گواه چنین امری سوق دادن فرایندهای حل مسئله، اکتشاف و حتی بازی‌های ریاضی کودکان به سوی آشنایی مفاهیم ریاضی است (Nash & Lowe, 2004: 11). بر اساس این رویکرد پژوهش‌ها در حوزه ریاضی باید به بررسی نحوه یادگیری مفاهیم و قواعد ریاضی پرداخته و نباید به‌سادگی عدم فهم را به ناتوانی دانش‌آموزان یا بی‌علاقگی آنها نسبت دهند (Bishop *et al.*, 2007: 108). بلکه باید به تغییر در روش‌ها و حتی اصول برنامه درسی در راستای بهبود فهم اقدام نمود. توجه به این رویکرد نقطه اشتراک غالب پژوهش‌ها در آموزش ریاضی است. پژوهش‌ها خواه آنهایی که در قالب تحلیل محتوا در پی آسیب‌شناسی کتب بوده‌اند و خواه پژوهش‌هایی که با اتخاذ چارچوبی نظری در تلاش برای ارائه مبانی، اصول و روش‌هایی در راستای بهبود یادگیری بوده‌اند. به عنوان مثال در حوزه تحلیل محتوا: تحلیل محتوای کتاب از منظر انطباق محتوا با هدف‌های آموزشی، اصول برنامه‌ریزی، روان‌شناختی و روش‌های جدید تدریس. (Adibnia, 2008). تحلیل از منظر داشتن طرح درس، مسئله‌سازی، پیش‌سازمان دهنده، توجه به نکات اصلی، توجه به تشابه و تضاد مفاهیم، توجه به فهم و خلاقیت، و نظایر آن (Dawai, 2000). بر همین اساس عملکرد معلم و دانش‌آموز نیز مورد بررسی و قضاوت قرار گرفته است. یعنی هدایت‌های معلم و اعمال خلاقانه دانش‌آموز باید در نهایت ختم به فهم مسائل و قضایای ریاضی شود. در ارزیابی روش‌های تدریس نیز چنین تأکیدی لحاظ می‌شود. به عنوان مثال تأکید بر اهمیت فرایندهای فراشناختی بر یادگیری ریاضیات (Zare & Mohammadi Ahmadabadi, 2011)، تأثیر استفاده از موسیقی در زمینه عینی سازی مفاهیم ریاضی (Qasem Tabar *et al.*, 2011)، افزایش حافظه کاری و ذخیره و پردازش بیشتر به‌منظور بهبود یادگیری ریاضی (Aminzadeh & Hassanabadi, 2010)، استفاده از رایانه در یادگیری ریاضی (Asare & Zadshir, 2016)، توجه به مسائل فرهنگی و اجتماعی تأثیرگذار بر علاقه‌مندی و فهم ریاضیات (Pahlevan & Kajbaf, 2012)، افزایش حس خود کارآمدی و علاقه به فهم و استنتاج اصول و قواعدی برای فهم ریاضیات (Behrangi *et al.*, 2015)، تأثیر بحث‌های کلاسی بر توانایی استدلال ریاضی (Ahmady *et al.*, 2015)، بهره‌گیری از همکاری گروهی، بهبود شیوه تدریس، توجه به سرگرمی، تغییر در آزمون و نظایر آن به‌منظور کاهش اضطراب و افزایش رغبت در درس ریاضی (Alam Al-Hudaei, 2000)، توجه به عوامل نگرشی و علاقه در عملکرد ریاضی (Dowker *et al.*, 2012)، بررسی تأثیر استفاده از تکنولوژی در ایجاد علاقه و یادگیری و فهم مفاهیم ریاضی (Amini

(Far et al. 2011; Demitriadou et al., 2020). تأثیر استفاده از بازی بر یادگیری ریاضیات (Brezovszkya Boglárka et al., 2019) پژوهش هایی ناظر بر این رویکرد هستند. در کنار رویکرد فوق یعنی بهبود کیفیت تدریس ریاضی در راستای فهم ریاضی، برخی از پژوهش‌ها در کنار تخصص گرایی و رشته محوری، ریاضی را از منظر کارکردها و نقش ریاضی در زندگی مورد بررسی قرار داده است. در واقع ماهیت میان‌رشته‌ای ریاضی در ذیل این نگاه قرارداد. کارکردهایی که می‌توان آنها را به دودسته تقسیم نمود:

۱. کارکردهای تمدن‌ساز یعنی نقش ریاضی در شکل‌گیری سازه‌ها و ابزارها و رشد علوم طبیعی (Kline, 2010). این کارکرد را می‌توان ماهیت سخت‌افزاری ریاضی نیز نام نهاد. یعنی کارکردی که هدفش استفاده از ریاضی در شکل‌دادن و یا تغییر دنیا و جهان فیزیکی است.
۲. کارکردهای فرهنگ ساز یعنی پرورش بعد غیر مادی و روحانی انسان. خصیصه‌ای که تاکید بر آن را می‌توان در دیدگاه اندیشمندان تربیتی نیز مشاهده نمود. به عنوان مثال، جان لاک هدف از توجه به ریاضیات در برنامه درسی را بهبود قدرت استدلال و تفکر می‌داند (Naghizadeh, 2015). این کارکرد را می‌توان ماهیت نرم‌افزاری ریاضی نام نهاد. یعنی استفاده از ریاضی در راستای بهبود تفکر و منش انسانی. پژوهش‌های متعددی این رویکرد را دنبال نموده‌اند. در این زمینه می‌توان به پژوهشی اشاره نمود که به بررسی تأثیراتی می‌پردازد که به واسطه نگرش مثبت و منفی نسبت به ریاضی در سایر دروس ایجاد می‌شود. به عنوان مثال، نگرش مثبت به ریاضی انگیزه بخش برای مطالعه تمامی علوم و نگرش منفی سبب دوری از دروس علوم پایه می‌شود (Mackenzi et al., 2023) و یا توجه به بازی، علامت‌ها، ستون و نوشتن اعداد به منظور تقویت حافظه (Ebadi, 2017). در زمینه تحلیل محتوا نیز تحلیل کتب ریاضی از منظر تحقق خلاقیت دانش‌آموزان (Rahimi et al., 2016)؛ تحلیل کتب ریاضی از منظر میزان آمادگی افراد برای سازگاری و انطباق با محیط واقعی زندگی (Farahani et al., 2012)؛ و یا تحلیل کتب ریاضی از منظر تحقق دغدغه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی (Moghadam & sohrabi, 2012).

توجه به رویکرد دوم یعنی توجه به کارکردها و تأثیرات ریاضی در بعد فکری یا نرم‌افزاری در کنار آموزش تخصصی ریاضی مورد توجه پژوهش حاضر است. هدف این پژوهش بسط و توسعه رویکرد کارکردی در زمینه بهبود منش فلسفی دانش‌آموزان است. بر این اساس، پژوهش پیش رو در تلاش برای استنتاج اصولی به منظور بهبود منش فکری (فلسفی) به واسطه آموزش ریاضی به گونه‌ای فلسفی است.

در رابطه با موضوع این پژوهش یعنی نقش آموزش ریاضی در شکل‌گیری تفکر و فلسفه‌ورزی پژوهش‌های متعددی به طور مستقیم یا غیرمستقیم انجام شده است. در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها خواهیم پرداخت:

اسپیندلر^۱ (Spindler, 2022) معتقد است اعتقادات بنیادین در باب ریاضی تأثیرگذار بر افکار و باورهای اخلاقی است. حال آنکه جریان غالب توجهی به ارتباط ریاضی و سایر حوزه‌ها ندارد. به‌عنوان مثال در دیدگاه افلاطون ریاضی فرامادی و مستقل از بافت و فرهنگ است؛ لذا نمی‌تواند دلالت‌هایی در سایر حوزه‌ها داشته باشد.

کسبرگ و همکاران (Kastberg, 2022). در پژوهش خود به این پرداخته‌اند که یادگیری رویکردهای مختلف دارای تأثیری متقابل در آموزش ریاضی است. از یک سو به معلمان ریاضی در تدریس ریاضی کمک می‌نماید و از سویی دیگر با فراگیری این قواعد شیوه نگرششان و نوع برخوردشان نیز دچار تغییر خواهد شد.

کوزنتسوا (Kusnetsova, 2019) در پژوهش خود به اهمیت آموزش نظریه احتمال برای دانش‌آموزان ریاضی می‌پردازد. در این پژوهش نتایج نشان‌دهنده آن هستند که تدریس موضوعی نظیر احتمال منجر به علاقه‌مندی به مطالعه این نظریه، فهم ارزش این نظریه در فلسفه و شناخت نتایج عملی آن در زندگی شده است.

اشلی و شولدوس (Asli & Zsoldos, 2021) در پژوهش خود به این پرداخته‌اند که ریاضی دارای ماهیتی میان‌رشته‌ای است. اما این نقش تنها زمانی تحقق می‌یابد که هم معلم با این تأثیرات آشنا باشد و هم نگرش مثبتی به آن داشته باشد.

چوهان و سای (Chuan & Tsai, 2020) در پژوهش خود به این پرداخته‌اند که افلاطون‌گرایی در ریاضی توجهی به ارتباط ریاضی با دنیای واقعی ندارد. یعنی افلاطون‌گرایی در ریاضی ابعاد اجتماعی تدریس و یادگیری ریاضی را منتفی می‌داند. در مقابل ساخت‌گرایی تأکید بر آشنایی با معنای اجتماعی نظام‌های نمادین و موارد کاربرد اجتماعی آنها دارد. بر اساس رویکرد ساخت‌گرا ریاضی می‌تواند شکل‌دهنده منش و تفکر انسان باشد. در واقع ریاضی باید از معرفی به‌عنوان مجموعه ارزشمندی از دانش^۲ که مخصوص افراد خاصی است به‌عنوان رشته و دانشی برای زندگی واقعی لحاظ شود.

یونالم (Yenealem, 2020) در پژوهش خود به این پرداخته است که می‌توان جهان را به‌گونه‌ای ریاضیاتی ترسیم نمود. ریاضی ظرفیت فراهم نمودن یک‌زبان جهانی و یک مبنا برای انتزاع، تعمیم و

¹ Spindler

² prized body of knowledge

ترکیب و بسط دهنده دلایل انتقادی و منطقی و مهارت‌های حل مسئله و تحلیل است. ریاضی همچنین با ظرفیت انتقادی اش زمینه تحول عدالت اجتماعی را فراهم می‌نماید. زمانی که به تعامل فلسفه و ریاضی پرداخته می‌شود در واقع مطالعه ذات بنیادین دانش، واقعیت و وجود مدنظر است. به‌عنوان مثال پرسش از اینکه آیا عدد وجود دارد و یا چه نوع وجودی دارد (وجودش به چه معنا است) زمینه پرسش از وجود و هستی‌شناسی مطرح می‌شود. یا استفاده از علائم و نمادها می‌تواند به‌عنوان مدلی در تمامی موضوعات کاربرد داشته باشد. همچنین سؤالاتی در باب اعتبار یافته‌ها زمینه ورود به مباحث معرفت‌شناختی را فراهم می‌نماید.

اورادی و دوگانای (Uredi & Doganay, 2023). در پژوهش خود به این پرداخته‌اند که منبع دانش ریاضی مسائل زندگی واقعی است و استنتاج و دلالت‌های حاصل از دانش ریاضی با زندگی واقعی درهم‌تنیده‌اند. به واسطه این ساختار، ریاضیات شامل مهارت‌ها و روش‌هایی است که در هر زمینه‌ای کاربرد داشته و از دوران قبل از مدرسه تا پایان عمر ادامه می‌یابد. فواید ریاضی از یک سو شامل بهبود و تقویت استدلال، تفکر و بحث افراد است و از سویی دیگر بسیاری از موضوعات دنیای واقعی دارای ساختاری ثابت‌اند و این ساختار ثابت می‌تواند با ابزارهای ریاضی تبیین شود.

پژوهش‌های فوق تأکید بر تأثیر عام آموزش ریاضی بر تفکر، باور و عمل دانش آموزان دارند. تحقق چنین هدفی را به واسطه علاقه‌مندی به ریاضی، تلاش برای بسط ریاضی و همچنین کاربرد ریاضی در شکل‌گیری منش فلسفی دنبال می‌نمایند. منشی که تفکر، تحلیل، ترکیب و نقد از مؤلفه‌های اصلی آن محسوب می‌شوند. پژوهش حاضر در رابطه با پیشینه‌های بیان شده در پی بسط تأثیر ریاضی در شکل‌گیری منش فلسفی به گونه‌ای خاص و نظام مند است. بدین صورت که با رجوع به مفروضات فلسفی دو رویکرد رایج در آموزش ریاضی به استنتاج اصولی در راستای ایجاد منش فلسفی بپردازد. تحقق هدف فوق با رجوع به مفروضات دو رویکرد غالب در آموزش ریاضی یعنی مطلق‌گرایی و ساخت‌گرایی است. اصولی که با الهام از آنها معلمین ریاضی در کنار بهره‌گیری از استلزامات این دو رویکرد در آموزش ریاضی بتوانند منش فلسفی مقتضی هر دو را نیز فراهم نمایند.

در رابطه با ضرورت این پژوهش باید توجه داشت که تحقق اهداف آموزشی مستلزم دانش رشته‌ای و میان رشته‌ای است. یعنی هم باید به دانش نظری و تخصصی توجه داشت و هم به اثرات، آرمانها، هنجارها و ارزش‌ها (Marsh, 2013: 249). در واقع هر موضوع آموزشی هم دارای محتوای تخصصی - رشته‌ای و هم محتوای جانبی (نتایج غیر تخصصی که بیشتر بر ایجاد مهارت و نگرش تأکید دارد) است. محتوای تخصصی - رشته‌ای در ریاضی اشاره دارد به اهداف اصلی و قصد شده رشته ریاضی که درس ریاضی به دنبال تحقق آنها است. این محتوا چیزی است که باعث تمایز ریاضی از سایر دروس می‌شود. محتوای جانبی به انتظارات غیر ریاضیاتی اشاره دارد که ما عامدانه از قبل درس ریاضی در به دنبال دستیابی به آنها هستیم. البته در کنار اهداف قصد شده پیامدها و اثرات

ناخواسته و ضمنی نیز باید لحاظ شود. پیامد ضمنی اشاره دارد به نگرش‌های ناخواسته‌ای که منتقل می‌شوند (Ebadi, 2017). براین اساس باید در کنار تدریس و آموزش ریاضی به‌عنوان یک رشته تخصصی به کارکردهای آن نیز در سایر حوزه‌ها توجه نمود. در واقع دلیل توجیه‌کننده پرداختن به چنین همگرایی از این جهت است که پیامد تخصصی - رشته‌ای و قصد شده در صورت فراگیری - خواه مبتنی بر حفظ و خواه مبتنی بر یادگیری - به‌مرور فراموش خواهد شد. حتی دانش‌آموختگان رشته ریاضی در صورت عدم کاربرد و مرور قواعد یادگرفتن شده آنها را فراموش خواهند نمود. حتی در صورت دوام کاربردی محدود خواهد داشت. یعنی مباحث تخصصی صرفاً ماهیتی آکادمیکی و قابل فهم برای دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته ریاضی است؛ اما پیامدهای جانبی و ضمنی قابلیت‌هایی هستند که به‌راحتی رنگ فراموشی به خود نخواهند دید. به‌عنوان مثال اگر بتوانیم به واسطه انجام اعمال ریاضی اهداف جانبی نظیر قدرت استدلال، بحث گروهی، مکاشفه گری، فرضیه‌سازی را در افراد تقویت نماییم، بعید است که این قابلیت‌ها به‌راحتی فراموش شود. به‌عنوان مثال اگر بتوانیم منش ساختن و نوخواهی را در بچه‌هایمان ایجاد نماییم این خصایص در آینده منجر به آن خواهند شد که نسلی توسعه‌طلب و خلاق در تمامی ساحات از جمله ریاضی داشته باشیم.

در راستای تحقق هدف فوق یعنی ارائه چشم‌اندازی فلسفی و منسجم از ماهیت غیر ریاضیاتی ریاضی این پژوهش در تلاش است تا با رجوع به دو رویکرد از رویکردهای مطرح در آموزش ریاضی یعنی مطلق‌گرایی و ساخت‌گرایی استلزامات غیر ریاضیاتی آنها را استنتاج و چشم‌اندازی کلی برای تدوین، آموزش و تدریس آنها فراهم نماید. دلیل انتخاب این دو رویکرد از این جهت است که نظریات متنوع در ریاضی به‌طورکلی در دو رویکرد قابل تقسیم‌بندی هستند. دسته اول نظریاتی که وجه مشترک تمامی آنها وجود قوانین ثابت و فرازمانی و مکانی در ریاضیات است و دسته دوم نظریاتی که وجه مشترکشان نسبیت و تأثیر عوامل زمانی، مکانی و فرهنگی در شکل‌گیری و ترویج ریاضیات است. براین اساس، سؤالات این پژوهش به شرح زیر خواهد بود:

۱- آموزش ریاضی مطلق‌گرا چگونه منجر به ایجاد و پرورش منش فلسفی دانش‌آموزان خواهد شد؟

۲- آموزش ریاضی ساخت‌گرا چگونه منجر به ایجاد و پرورش منش فلسفی دانش‌آموزان خواهد شد؟

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر طرح، جزو تحقیقات کیفی است. روش به کار گرفته شده تحلیلی - استنتاجی است. روش تحلیل و استنتاج، یکی از روش‌های مطرح پژوهشی در فلسفه تعلیم و تربیت است. این

روش زمانی به کار برده می‌شود که پژوهشگر مسائل تعلیم و تربیت، موضع فلسفی معینی را مبنا قرار می‌دهد و می‌خواهد آن را کاربردی کند، به نحوی که بتواند برای مسائل تعلیم و تربیت پاسخی فراهم کند. تحلیل در این پژوهش دارای دو گام است. گام اول توصیف، یعنی بررسی موضوع مدنظر و گام دوم، تعیین شرط‌های لازم (Bagheri, 2010: 137). در این پژوهش، جمع‌آوری اطلاعات با رجوع به کتب و مقالات انتشار یافته در رابطه با آموزش ریاضی، دیدگاه‌های فلسفی به طور عام و به طور خاص (فلسفه ریاضی) در رابطه با آموزش ریاضی انجام شده است. در قسمت تبیین چارچوب نظری سعی شده است تا به کتب و مقالات صاحب‌نظران آموزش ریاضی رجوع شود، کتب و مقالاتی که عمدتاً ماهیتی نظری و توصیفی دارند. در قسمت پیشینه و بیان مسئله به مقالات پژوهشی رجوع شده که عمدتاً به بررسی چگونگی اثربخشی و یا آسیب‌شناسی آموزش ریاضی پرداخته‌اند. روش تجزیه و تحلیل به این شکل انجام شده است که پس از مطالعه دیدگاه‌های فلسفی مطلق‌گرایی و ساخت‌گرایی در آموزش ریاضی به استنتاج اصول فلسفی پرداخته‌ایم.

تبیین دو رویکرد مطلق‌گرایی و ساخت‌گرایی در آموزش ریاضی

از آنجایی که هدف این پژوهش توجه به استلزامات غیر ریاضیاتی رویکردهای غالب ریاضیات در زندگی است؛ لذا در ادامه به تحلیل دو رویکرد مطرح در حوزه آموزش ریاضی و سپس به استنتاج استلزاماتشان خواهیم پرداخت. در این زمینه به مطلق‌گرایی و ساخت‌گرایی به‌عنوان دو رویکردی که همواره در برابر هم قرار گرفته‌اند اشاره خواهیم نمود.

مطلق‌گرایی در آموزش ریاضیات

منشأ مطلق‌گرایی را می‌توان در آرای اندیشمندان یونان باستان جست‌وجو نمود. بسیاری از فلاسفه آن دوران از جمله افلاطون و ارسطو جهان را به‌عنوان یک موجود کامل می‌نگریستند. آنها معتقد بودند که در چنین قلمروی بی‌نقص، باید بتوان نتایجی بی‌نقص و درعین‌حال بدون بهره‌گیری از تکنیک‌های تجربی به دست آورد^۱ (Izmirli, 2020). افلاطون جهان را طبقه‌بندی شده و بالاترین و کامل‌ترین مرتبه را جهان ایده‌ها یا مثل و پست‌ترین مرتبه را جهان مادی می‌دانست. جهان مثل محل استقرار موجودات حقیقی است و جهان فیزیکی محل استقرار موجودات فانی. موجودات حقیقی بازنمود خود را در قالب مفاهیم تبلور می‌بخشند (Plato, 2010: 168). ارسطو حقایق مطلق و کامل افلاطون را باورداشت ما آنها را نه در جهان مثل بلکه در همین جهان و به آنها صورت نام نهاد (Aristotle, 1971: 67). آنچه مسلم است ایده‌های افلاطونی و صورت‌های ارسطویی گواه وجود

^۱ روش قیاسی شیوه‌ای بود که می‌توانست چنین انتظاری را تحقق بخشد. یکی از اشکال رایج تفکر در این دوران که تاکنون نیز ادامه داشته استدلال قیاسی است. استدلال قیاسی، یعنی شروع با برخی از حقایق شناخته شده (یا فرضی) و استفاده از قوانین منطق برای رسیدن به برخی نتیجه‌گیری‌ها.

موجودات کامل و ثابت هستند؛ لذا وظیفه اصلی علم در گام نخست کشف این حقایق و در گام دوم انتقال و آموزش آنها است. در دیدگاه افلاطون موجودات حقیقی بازنمود خود را در قالب مفاهیم تبلور می‌بخشند (Plato, 2010: 168). براین اساس تمامی حوزه‌های معرفتی ملزم به کشف ایده‌ها یا همان موجودات حقیقی و ارائه آنها در قالب مفاهیم هستند. یکی از حوزه‌هایی که هدفش کشف حقایق ثابت و کامل است ریاضی است.

مطلق‌گرایی، ریاضی را دانشی مطلق با تعاریف و قواعدی ثابت و پیشینی لحاظ می‌نماید (Ernest, 1993: 4-5) با توجه به ماهیت پیشینی و ثابت این علم، آموزش ریاضی یا صرفاً انتقال و فهماندن دانش ریاضی است یا اکتشافی، یعنی معلم و دانش‌آموز باید به کشف مفاهیم و قواعد ریاضی بپردازند (Ernest, 2005: 1). امروزه نوافلاطونیان در حوزه ریاضی، مانند کانتو^۱، هرमित^۲ و گودل^۳، مفاهیم و موضوعات ریاضی مثل اعداد را واقعیت‌هایی می‌دانند که مستقل و خارج از ذهن ما وجود دارند و ما باید آن‌ها را درک نماییم. در این راستا هرکدام از مفاهیم و نمادهای ریاضی بازنمودی از حقایق جهان هستند (Sriraman & English, 2010: 214-215). آنچه که برای مطلق‌گرایان مهم است این است که دانش آموزان بر مهارت‌های مورد نیاز در آن سطح تسلط پیدا کنند. استاد حقایق را ارائه می‌دهد و دانش آموز آنها را بی‌کم و کاست می‌آموزد (Izmirli, 2020). در این شیوه تلاشی برای نقد و یا احساس نیاز برای به زیر سوال بردن اعتبار دانش منتقل شده وجود ندارد.

ساخت‌گرایی در آموزش ریاضیات

اگرچه اصطلاح ساخت‌گرایی برای اولین بار توسط ژان پیاژه مطرح شد، اما می‌توان ایده‌های ساخت‌گرایی را در آثار فیلسوفان اولیه یونانی مانند هراکلیتوس، پروتاگوراس و سقراط یافت. در واقع، ادعای هراکلیتوس که همه چیز جریان دارد، ادعای پروتاگوراس که انسان معیار همه چیز است، و قاعده سقراطی که من فقط می‌دانم که هیچ‌چیز نمی‌دانم را می‌توان به‌وضوح در راستای ساخت‌گرایی تفسیر کرد (Izmirli, 2020). بنیان ساخت‌گرایی این ایده است که دانش به طور منفعلانه دریافت نمی‌شود، بلکه به طور فعال توسط پژوهشگران ساخته می‌شود (Yan et al., 2020). دانش نتیجه فعالیت سازنده یک سوژه فردی است، نه کالایی که به نحوی در خارج از فرد قرار دارد و می‌تواند با ادراک یا ارتباطات زبانی منتقل یا القا شود؛ بنابراین، دانش یک فرایند شناختی خودسازماندهی شده

¹ Canto

² Hermit

³ Goedel

در مغز انسان است که هدف آن دستیابی به تصویری واقعی از دنیای واقعی نیست، بلکه تشکیل سازمانی قابل دوام از جهان آن گونه که تجربه می‌شود، است (Izmirli, 2020).
ساخت‌گرایی، در حوزه ریاضی مدنظر متفکرینی چون پل ارنست و جرج پولیا^۱ است. ساخت‌گرایی از دو منظر قابل تأمل است

۱. ساخت‌گرایی در تقابل با مطلق‌گرایی معتقد است دانش ریاضی مانند سایر علوم، نوعی باور موجه است (Ernest, 1993: 4) باوری که در قالب مفاهیم قابل آزمون خود را نشان می‌دهد. نمادهای ریاضی ساخته و مرتبط با این مفاهیم هستند. این مفاهیم که هویت‌بخش نمادها هستند مشتق از تجارب ما از جهان واقعی‌اند. پس هم مفاهیم و هم نمادها در تعامل با محیط ساخته می‌شوند. به‌عنوان مثال، عمل تجربی شمارش نیاز به عدد را ایجاد نموده است (Ernest, 2005: 6). از این جهت در کنار ساخت مفاهیم و نمادها توجه به بررسی مفاهیم ریاضی در سیر تاریخ نیز حائز اهمیت است. به‌عنوان مثال تعریف عدد در دوران باستان، رنسانس و عصر حاضر (Bishop, Karen, Van Bendegem, 2007: 88). سیر تاریخی اشاره به این دارد که اثبات‌های ریاضی از استانداردهای متفاوتی در دوره‌های مختلف تاریخ پیروی می‌کنند (Izmirli, 2020). بر این اساس عناصر تاریخی و فرهنگی برای آموزش ریاضیات ضروری است (Yan, Suyue & Ma, 2020). باید توجه داشت که ارائه ریاضیات در یک زمینه تاریخی و فرهنگی، مفهومی از این رشته را به‌عنوان یک حوزه مطالعاتی پویا و دائماً در حال تغییر که قابل رد و تجدیدنظر است تأیید می‌کند. همچنین، رویکرد تاریخی خصلت بین‌المللی ریاضیات را نشان می‌دهد. این حقیقت که همکاری فراملی، همبستگی جهانی و مشارکت دانشمندان همیشه مظهر توسعه ریاضیات بوده‌اند (Izmirli, 2020).

۲. ساخت‌گرایی در حالتی ملایم‌تر معتقد است هرچند معرفت علمی توسط انسان ساخته می‌شود، اما این نفی‌کننده وجود یک واقعیت هستی‌شناختی بیرونی مستقل از اندیشه بشری نیست. صرفاً ادعای غیرقابل دسترس بودن آن است. پذیرش این اعتقاد منجر به آن خواهد شد تا با اعتراف به خطا پذیر بودن اعتقاداتمان هرگز با اطمینان به خاموش کردن اعتقادات دیگران نپردازیم (Mill, 2011: 215-216). لذا ما خواهیم پذیرفت که هیچ راهی برای تأیید اینکه فرد به دانشی قطعی از جهان دست یافته است وجود ندارد. همچنین روش‌شناسی معتبر واحدی در علم وجود ندارد، بلکه روش‌های گوناگون می‌توانند مؤثر

¹ Polya

باشند (Izmirli, 2020). بر این اساس باید عدم قطعیت و حل مسئله را جایگزین قطعیت و انتقال مفاهیم صرفاً انتزعی نمود (Akbayir & Tedikci, 2022).

استلزام‌های فلسفی مطلق‌گرایی

۱. **تلاش برای فهم قواعد ثابت.** یکی از اهداف آموزشی شکل‌گیری منشی است که بر اساس آن افراد در مسیر کشف حقایق تلاش نمایند. تلاشی که ثمره آن یا اثبات یا باور موجه و قابل‌پذیرش در یک موضوع برای همگان باشد. در راستای تحقق هدف فوق مفروضه دوم مطلق‌گرایی در ریاضی می‌تواند مفید باشد. بر اساس مفروضات مطلق‌گرایی در آموزش ریاضی، ریاضی‌دانشی مطلق با تعاریف و قواعدی ثابت و پیشینی است و تلاش‌های فکری باید در راستای دستیابی به آنها باشد. پذیرش چنین اصلی از علمی معتبر که بر بستر موضوعاتی انتزاعی ساخته شده زمینه حرکت به سمت دست‌یابی به قواعد مطلق در حوزه‌های دیگر مانند اخلاق و دین را فراهم می‌نماید. باید توجه داشت که افلاطون بنیان تعاریف انتزاعی ثابت در علوم انسانی را از علم ریاضی وام‌گرفته است (Plato, 2004: 165-166). اعتماد به چنین خصیصه‌ای در هستی‌ا‌زاین‌جهت مهم است که امروزه اندیشه‌های نسبی‌گرا و ساخت‌گرایی افراطی در حال گسترش بوده و داعیه ساخت شخصی یا اجتماعی دانش دارند. حال آنکه نیاز دنیای امروز در حوزه‌های انسانی دست‌یابی به مفاهیمی قابل‌پذیرش برای همگان است. در غیر این صورت تفاسیر ماهیتی خودسرانه خواهد یافت و اندیشه‌ها لفظ تهی از معنا خواهند بود (Gadamer, 2008: 15). در نتیجه مفاهیمی نظیر آزادی، عدالت، شجاعت، حکمت می‌توانند بیشتر از آنکه هدایت‌گر باشند محدودیت‌آفرین باشند. تاکید بر تلاش در این اصل ضامنی است برای اینکه هیچ فرد یا گروه و جامعه یا دین و مشرب فکری به خود اجازه ندهد تا ادعا نماید که به حقیقت دست‌یافته است. چرا که طرح چنین ادعایی زمینه شکل‌گیری تعصب، تحمیل آراء یک فرد یا طیف بر دیگران (Mill, 2011: 265) و محرومیت از آشنایی با دست‌آوردهای جدید را به همراه خواهد داشت.

۲. **ارزش انتقال و فهماندن.** یکی از اهداف نظام آموزشی ایجاد منش کوشش محور و بها دهنده به دانش و دانش‌اندوزی صرف‌نظر از نتایج مادی آن است. یعنی دانش‌آموزان به‌تمامی علوم و حوزه‌های معرفتی بها داده و تسلط و فراگیری این حوزه‌ها را ارزشمند تلقی نمایند. مفروضه دوم ما از مطلق‌گرایی می‌تواند در این راستا نیز مفید واقع شود. در مفروضه دوم با توجه به ماهیت پیشینی و ثابت علم ریاضی، آموزش ریاضی در گرو انتقال و فهماندن دانش ثابت

ریاضی به طور کامل است. انتقال مفهومی است که امروز در مباحث تربیتی مورد کم‌توجهی قرار گرفته است. علت آن حالت انفعالی دانش‌آموز در این شیوه است. اما باید توجه نمود که همواره نمی‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان نسبت به تمامی مباحث علاقه‌مند شده و فعالانه به کشف و ساختن بپردازند؛ لذا نمی‌توان محتوای غنی را تا آن زمان رها نمود. به تعبیر دیویی رویکردهای کوشش محور معتقد به این هستند که کودکان در دوران تحصیل با موضوعاتی مواجه می‌شوند که در آن دوران برای آنها هیچ نفعی ندارد. این موضوعات در آینده به کار آنها خواهند آمد. بی‌توجهی به این موضوعات و رفتن به سمت لذت و رغبت منجر به آن می‌شود که دست کودکان را برای آینده خالی نماییم. اما انضباط و کوشش زمینه این را فراهم می‌نماید که فرد در قبال مسائل پیشرو که عمدتاً تحمیلی هستند، توانایی مواجهه و حل مسئله را داشته باشد (Dewey, 1942: 34). در کنار مبحث انفعال باید به این نکته نیز توجه نمود که بسیاری از موضوعات مانند اسامی اشخاص، مکان‌ها، حفظ اشعار و نظایر آن ماهیتی انتقالی و حفظی دارند. اینها موضوعاتی هستند که هر فرد فرهیخته‌ای باید با آنها آشنا باشد. به‌عنوان مثال نمی‌توان ایرانی بود و با اسامی شعرا، مفاخر ملی و مکان‌های تاریخی و فرهنگی مهم کشورمان آشنا نبود.

۳. **دوری از سطحی‌نگری.** یکی از اهدافی که نظام آموزشی باید ایجاد نماید منش کاوش‌گری به‌جای پذیرندگی و انفعال است. تحقق هدف فوق در گرو آن است که دانش‌آموزان به این باور دست یابند که محتوای ارزشمند کتاب‌ها تنها بخش کوچکی از دریای عظیم علم را کشف و نشان داده‌اند. بخش عظیمی از علم پنهان و نیازمند کشف و انتشار است. مفروضه دوم ما از مطلق‌گرایی می‌تواند در این راستا نیز مفید و تأثیرگذار باشد. در مفروضه دوم، ریاضی به شیوه‌ای اکتشافی نیز کسب می‌گردد. یعنی معلم و دانش‌آموز باید به کشف مفاهیم و قواعد ریاضی بپردازند. بهره‌گیری از چنین فرایندی در آموزش ریاضی زمینه پذیرش حقایق پنهان را فراهم نموده؛ لذا نباید به‌گونه‌ای سطحی‌نگرانه به علوم توجه نمود. دوری از سطحی‌نگری با فرض وجود حقایق پنهان ما را به سمت حرکت از رویدادها و رخدادها به لایه‌های زیرین پنهان سوق خواهد داد. به تعبیر باسکار^۱ حرکت از سطح رخداد به سطح واقع، سطحی که شامل ساختارها و سازوکارهای ایجادکننده رخدادها است (Bhaskar, 1998: 20). کشف ما را از تفسیر به تبیین و از تبیین به جدی‌انگاری هستی می‌کشانند. جدی‌انگاری که ثمره آن تلاش برای جست‌وجوی حقایق پنهان است؛ لذا ما کارآگاهان دنیای واقعی خود خواهیم بود. این اصل همچنین این جسارت را به ما خواهد

¹ Bhaskar

داد که جهان را پدیدارشناسانه بررسی نماییم. یعنی بتوانیم مفاهیم رایج را به تعبیر هوسرل در پرناتر قرار داده (Khabbazi Kenari, 2015) و آنها را آن‌گونه که هستند و خود را به ما نشان می‌دهند مشاهده و درک نماییم نه آن‌گونه که ما آنها را می‌بینیم یا دیگران به ما نشان داده‌اند. این اصل از آنجاکه ناظر به واقعیت‌ها است؛ لذا زمینه نقد و رهایی بخشی از ساختارهای محدودیت آفرین را نیز ایجاد خواهد نمود.

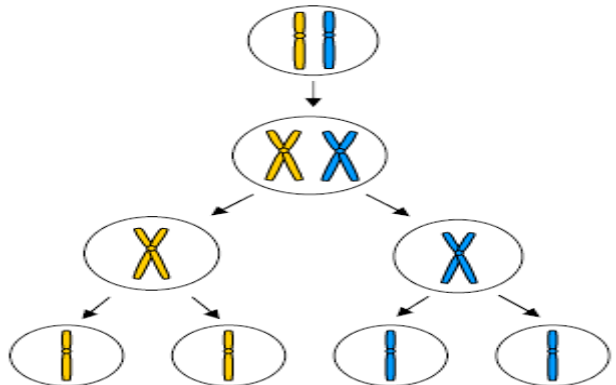
۴. **ماهیت بازتوصیفانه هستی.** یکی از اهداف نظام آموزشی افزایش قدرت فهم روابط بین عناصر و مؤلفه‌های یک موضوع و عینیت‌بخشی به آن است. عینیت‌بخشی به‌گونه‌ای که برای همگان قابل فهم بوده و بتوان آن را آموزش داد و همچنین زمینه تعمیم را فراهم نماید. در این راستا مفروضه سوم مطلق‌گرایی می‌تواند مفید باشد. مفروضه سوم اشاره به این دارد که در دیدگاه افلاطون و نوافلاطونیان، هر مفهوم، نماد و بازنمود یک ایده (موجودات واقعی انتزاعی) است و هرکدام از مفاهیم و نمادهای ریاضی بازنمودی از حقایق جهان هستند. آموزش ریاضی در این حالت ماهیتی مبتنی بر یافتن مدل و الگو خواهد بود. مدل و الگویابی به این معنا است که بتوان با استفاده از علائم و نشانه‌های ریاضیاتی، ساختار یک موضوع غیر ریاضی را نمایان ساخت. در این سطح، این سؤال را می‌توان مطرح کرد که مسئله موردنظر به کدامیک از شاخه‌های هندسه، کسر، جبر و... مربوط است و چگونه می‌توان آن را مدل‌سازی ریاضیاتی کرد (Alamiyan, Lotfinejad, Habibi, 2019: 5). در این سطح، مفاهیم و قضایای ریاضی باید بتوانند یک موضوع غیر ریاضیاتی را بازطراحی یا بازتوصیف ریاضیاتی نمایند. عملی که در تمامی حوزه‌ها و علوم دارای کاربرد است. درواقع بر همین اساس است که برخی مدل‌سازی را، شیوه‌ای در راستای کاربرد ریاضیات می‌دانند؛ حرکت از ریاضیات محض به کاربردی قلمداد می‌نمایند (Rafiepour, 2015). موضوعاتی چون: مدل ریاضی طرح استقرار سلول‌ها در سیستم تولید انعطاف‌پذیر (Jabal Ameli &

Eastwester, 2001) نمونه‌ای از مدل‌یابی هستند. به‌عنوان مثال تصویر رشتمان(تقسیم سلول)^۱ که به‌صورت زیر است:

بعد از آنکه این شکل را به دانش‌آموز نشان می‌دهیم، او را راهنمایی می‌کنیم تا بتواند بر اساس نظم موجود در این استقرار آن را به زبان ریاضی نشان دهد. در این فرایند دانش‌آموز باید از قبل به درکی از قواعد ریاضی رسیده، سپس در ذهن خود مرور و تحلیل و سپس ساختار سلولی را بر اساس آن نشان دهد. در همین مثال دانش‌آموز پس از چند مرحله می‌تواند با روابط موجود بین شماره مرحله و تعداد سلول‌ها به الگوی رشد آن‌ها که در عدد ۲ ضرب می‌گردد برسد و این یعنی کشف الگوی رشد سلولی که در جهان واقعی موجود هست. چنین نگاهی (یافتن مدل و الگو) زمانی که به سایر حوزه‌ها منتقل می‌شود منجر به آن می‌شود که افراد در تمامی حوزه‌ها به دنبال یافتن یک ساختار با روابط مشخص باشند. چنین امری منجر به آن می‌شود که بسیاری از ایده‌ها و طرح‌های مبهم و فاقد انسجام شناسایی و مورد نقد قرار گیرند.

استلزام‌های فلسفی ساخت‌گرایی

۱. پذیرش نظریات به‌مثابه باورهای موجه: یکی از اهداف نظام آموزشی شکل‌گیری منشی علم پژوه و درعین حال بی‌تعصب و متواضع است. در واقع تعصب و غرور ثمره برداشت سطحی از علم‌ورزی است. برداشتی که علم را ثابت و محدود و کسب‌کننده آن را عالم و متخصص لحاظ می‌نماید. حال آنکه اعتقاد به سازه‌ای و فرضیه‌ای بودن علم در برابر ثبات و مطلق بودن آن زمینه تواضع و عدم تعصب را فراهم خواهد نمود. در راستای دست‌یابی به این هدف، مفروضه اول ما از ساخت‌گرایی می‌تواند مفید باشد. مفروضه اول اشاره به این دارد که



دانش ریاضی مانند سایر علوم، نوعی باور موجه است باوری که در قالب مفاهیم قابل آزمون خود را نشان می‌دهد. اصل پذیرش نظریات به مثابه باورهای موجه منجر به آن خواهد شد که علوم را به مثابه فرضیه‌های موقت در نظر آورده و هیچگاه در رابطه با نظریات اثبات شده و اثبات‌کنندگان آنها جانب‌دارانه و متعصبانه عمل نکنیم. باید به این امر توجه داشت که باور موجه لزوماً انکارکننده حقیقت نیست؛ بلکه این فرض وجود دارد که یا حقیقت به طور کامل به دست نمی‌آید و یا ما چون معطوف به حل مسئله‌ای خاص بوده‌ایم؛ لذا جنبه‌ای خاص از حقیقت را یافته‌ایم و یا اینکه ابزارها و فهم ما ناقص و ناکافی است. باور موجه همچنین ضرورت گفت‌وگو، استدلال و تکافوی عدله را در مباحث علمی به همراه خواهد داشت. خصیصه گفت‌وگویی به تعبیر استوارت میل باعث رشد و پیشرفت علوم خواهد شد (Mill, 2011: 247).

۲. **قدرت ساخت‌گرایانه ذهن بشر.** یکی از اهداف نظام آموزشی ایجاد منش نوآور، خلاق و ریسک‌پذیر است. در این راستا مفروضه دوم ما از ساخت‌گرایی می‌تواند مفید باشد. مفروضه دوم اشاره به این دارد که نمادهای ریاضی ساخته شده و مرتبط با مفاهیم هستند. توجه به قدرت ساخت‌گرایانه ذهن بشر افزایش‌دهنده اعتمادبه‌نفس و ایجادکننده منش نوآورانه است. منشی که به تعبیر استوارت میل حالتی است که افراد علاوه بر آنکه به کشف راه‌های تازه می‌پردازند؛ بلکه آگاهانه و اختیاری به تغییر سنت‌ها و ابداع راه نو برای اعمال شان می‌پردازند (Mill, 2011: 267). در واقع تا زمانی که ما جسارت ساختن و تغییر را نداشته باشیم، وابسته به دستاوردهای دیگران خواهیم بود. دستاوردهای دیگران به‌عنوان قوانینی ثابت لحاظ خواهند شد و ما مطیع آنها خواهیم بود. آنچه که به‌عنوان محافظه‌کاری لحاظ می‌شود برابند چنین تفکری است. یعنی قوانین ثابتی وجود داشته و دیگران به آن رسیده‌اند؛ لذا وظیفه ما حفظ و پاسداشت آنها است. به تعبیر استوارت میل اگر خلاقیت و نبوغی نباشد در نهایت این پاسداشت به پاسداشت ذهن ما از آشنایی با ایده‌های جدید تبدیل خواهد شد (Mill, 2011: 268).

۳. **تعامل آگاهانه مشارکتی.** یکی از اهداف نظام آموزشی ایجاد منش تعاملی (بین‌رشته‌ای) و مشارکتی (کار تیمی) است. در واقع با توجه به درهم‌تنیدگی هستی‌شناختی موضوعات (Bhaskar, 2006). پژوهش میان‌رشته‌ای امری ضروری تلقی می‌شود. همچنین بالطبع آن کار تیمی و ایجاد فرهنگ مشارکت نیز ضروری خواهد بود. در راستای تحقق چنین منشی مفروضه سوم ما از ساخت‌گرایی می‌تواند مفید باشد. مفروضه سوم اشاره به این دارد که مفاهیم که هویت‌بخش نمادها هستند مشتق از تجارب ما در جهان واقعی‌اند. پس هم مفاهیم و هم نمادها در تعامل با محیط ساخته می‌شوند. اما باید توجه داشت که به دلیل

ماهیت چندوجهی موضوعات، تعامل صرفاً به‌گونه‌ای مشارکتی و بین‌رشته‌ای به کمال خود خواهد رسید. دیویی یکی از متفکرینی است که به‌خوبی به این امر واقف است. او هدف از روش حل مسئله و تجربه متقابل را نه بالابردن قدرت کشف و حل مسئله بچه‌ها بلکه آماده نمودن برای تعامل متقابل افراد به واسطه کارگروهی برای مواجهه مؤثر با محیط می‌داند (Simpson & Stack, 1954). برای او مشارکت و انسجام اجتماعی بر کشفیات علمی و حل مسائل ارجحیت دارد. در واقع رشد و توسعه علمی به‌خوبی گواه این است که علم نمی‌تواند به‌گونه‌ای انفرادی و همچنین تک‌رشته‌ای رشد نماید. بلکه فعالیت‌های گروهی و در قالب تعاملات بین‌رشته‌ای امکان رشد و توسعه را به همراه خواهد داشت.

۴. **بررسی تبارشناسانه موضوعات و مفاهیم.** بررسی تاریخی هم از جهت پی‌بردن به علل و چگونگی شکل‌گیری دستاوردهای فرهنگی و تمدنی گذشته و هم ایجاد تعهد و قدردانی از گذشتگانی که زندگیشان را صرف خدمت به میهن و مردم کرده‌اند و بالیدن به هویت ملی یکی از اهداف نظام آموزشی است. در این راستا مفروضه چهارم ما از ساخت‌گرایی می‌تواند مفید باشد. مفروضه چهارم اشاره به این دارد که باید به بررسی مفاهیم ریاضی در سیر تاریخ پرداخت. تبارشناسی نه فلسفه تاریخ به معنای یافتن قاعده‌ای مطلق است و نه به معنای تاریخی‌نگری و نسبیت بلکه به‌مثابه بررسی هر دوره تاریخی به‌گونه‌ای مجزا و منحصربه‌فرد است. اینکه یک موضوع چگونه در یک برهه زمانی خاص ساخته و پرداخته شده است. عوامل رغبت به سمت موضوع مورد نظر چه بوده، موضوعات رقیب آن چه بوده‌اند (Foucault, 2024: 39-45). در تبارشناسی اسامی و اشخاص به حاشیه رفته و نیازها، تمایلات، صفات شخصیتی به مرکز خواهند آمد.

جدول شماره ۱: اصول فلسفی برآمده از دو رویکرد مطلق‌گرا و ساخت‌گرا در آموزش ریاضی

ردیف	اصول فلسفی برآمده از آموزش ریاضی مطلق‌گرا	اصول فلسفی برآمده از آموزش ساخت‌گرا
۱	تلاش برای فهم قواعد ثابت	پذیرش نظریات به‌مثابه باورهای موجه
۲	ارزش انتقال و فهماندن	قدرت ساخت‌گرایانه ذهن بشر
۳	دوری از سطحی‌نگری	تعامل آگاهانه مشارکتی
۴	ماهیت بازتوصیفانه هستی	بررسی تبارشناسانه موضوعات و مفاهیم

در تحلیل اصول فوق باید به این نکته اشاره نمود که صرف‌نظر از تمایزات بنیادین این دو رویکرد اما اصول استنتاج شده می‌توانند به‌عنوان مکمل هم در نظام آموزشی مورد استفاده قرار گیرند. در واقع

همان‌طور که مقدمات هنجارین این پژوهش نشان می‌دهد، تمامی این اصول برآورده‌کننده اهداف آموزشی هستند. آموزش صرف‌نظر از تمایز رویکردها در عمل به‌منظور تحقق اهداف خود بهره‌گیری و رعایت تمامی اصول استنتاج شده را می‌طلبد. بهره‌گیری و رعایت تمامی این اصول است که یکپارچگی و رشد متوازن فرد و جامعه را به همراه خواهد داشت. در غیر این صورت یا ما به سمت مطلق‌گرایی سوق خواهیم یافت که ثمره منفی آن کنارگذاشتن خصایصی نظیر خلاقیت، نگرش تغییر و ریسک‌پذیری، بررسی بسترهای فرهنگی، اجتماعی و تاریخی خواهد بود. همچنین کنارگذاشتن مطلق‌گرایی نیز پیامدهایی منفی نظیر بی‌توجهی و بی‌اعتبار دانستن ارزش‌های ثابت، کشف و انتقال دانش را به همراه خواهد داشت. ثمره آن نیز داشتن نگرشی سطحی و کاملاً ذهنی از دانش و معرفت خواهد بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر نشان دادن کاربرد غیر ریاضیاتی ریاضیات در زندگی است. به تعبیری به‌جای جریان معمول حرکت از فلسفه به ریاضیات از ریاضیات به فلسفه حرکت نماید. جریان اول یعنی حرکت از فلسفه به ریاضیات هدفی است که بسیاری از مقالات در حوزه آموزش ریاضی به آن پرداخته‌اند. در این مقالات هدف استنتاج دلالت‌های از مبانی رویکردهای مختلف فلسفی در آموزش ریاضی است. جریان دوم؛ یعنی حرکت از ریاضی به فلسفه برخلاف جریان اول قصد دارد باتکیه بر ریاضی به‌عنوان علمی انتزاعی اما معتبر در کنار آموزش قواعد ریاضی، افراد را با منش فلسفی بار آورد. براین‌اساس ریاضی از حالت انزوایی و تخصصی خارج شده و حالتی پویا و فلسفی به خود خواهد گرفت. کتاب، کلاس و معلم ریاضی در کنار انتقال محتوای تخصصی ریاضی هم‌زمان در حال بارآوردن منش فلسفی دانش‌آموزان خود خواهد بود. منشی که با فراموشی قواعد تخصصی ریاضی فراموش نخواهد شد. منشی که به واسطه داشتن تفکر عمیق و کل‌گرایی فلسفی قادر به درک وقایع و مسائل زندگی و اتخاذ تدابیر و راه‌حل‌های مناسب در رابطه با آنها خواهد بود.

در این پژوهش دو رویکرد مطلق‌گرا و ساخت‌گرا در راستای تحقق هدف فوق‌مورد توجه قرار گرفته‌اند. این دو رویکرد از فلسفه وارد حوزه آموزش ریاضی شده و ماهیت و چگونگی برنامه درسی، محتوا، آموزش، تدریس، ارزشیابی و نقش معلم و دانش‌آموز را باتوجه به مفروضاتشان دستخوش تغییر نموده‌اند. اما ما در این مقاله نشان داده‌ایم که در مرحله بعدی این آموزش ریاضی است که می‌تواند بچه‌ها را با منش فلسفی مطلق یا ساخت‌گرایی آشنا نماید. به تعبیری فرایند پویا و زندگی‌بخش فلسفه نباید در کلاس ریاضی قطع شده بلکه باید تکثیر و گسترش یابد. در واقع باتوجه به جریان اول در حوزه آموزش ریاضی مفروضات فلسفی زمانی که در نظام آموزشی وارد می‌شوند تبدیل به

اصولی برای جهت‌دهی به فرایند آموزش می‌شوند. در این حالت فلسفه در خدمت آموزش خواهد بود. فلسفه در حکم روغنی خواهد بود که موتور آموزش را برای ادامه حرکت روان و آماده نگه خواهد داشت. آموزش با کمک فلسفه به حرکت خاص خود ادامه خواهد داد. اما در جریان دوم که مدنظر ما بوده است آموزش ریاضی در خدمت فلسفه است. آموزش ریاضی در حکم شیوه‌ای است در راستای ایجاد و تعمیق اندیشه‌های فلسفی.

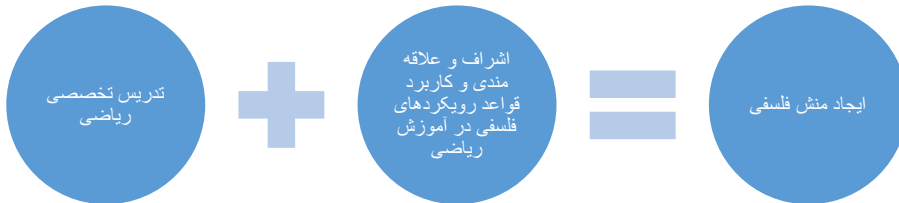
یافته‌های این پژوهش نشان داده است که آموزش ریاضی مطلق‌گرا و ساخت‌گرا باید بتوانند ویژگی‌های فلسفی زیر را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند. آموزش ریاضی مطلق‌گرا باید بتواند: تلاش برای فهم قواعد ثابت، ارزش انتقال و فهماندن، دوری از سطحی‌نگری و ماهیت بازتوصیفانه هستی را منتقل نماید. آموزش ریاضی ساخت‌گرا نیز باید بتواند پذیرش نظریات به‌مثابه باورهای موجه، قدرت ساخت‌گرایانه ذهن بشر، تعامل آگاهانه مشارکتی و بررسی تبارشناسانه موضوعات و مفاهیم را منتقل نماید.

ارتباط اصول استنتاج شده برآمده از مطلق‌گرایی و ساخت‌گرایی در این پژوهش نه در تقابل با هم بلکه کامل‌کننده هم هستند. تکمیل‌کنندگی به این صورت است که مطلق‌گرایی با اصول بحث شده ارائه‌دهنده تصویری از هستی است که در پرتو آن امید به آبادانی زندگی بشر امکان‌پذیر است؛ اما شرط آن جدیت، جسارت و دوری از سطحی‌نگری است. اما این حرکت زمانی ثمربخش و مداوم خواهد بود که معرفت و یافته‌ها و دستاوردها را مطلق نپنداشته و همواره امکان تغییر یا تعدیل و یا رد آنها وجود داشته باشد همچنین این فرایند از طریق عمل مشارکتی ممکن خواهد بود.

در پایان آنکه ایجاد منش فلسفی به واسطه آموزش ریاضی مستلزم رعایت نکات ذیل است:

۱. معلم باید با مبانی و اصول دیدگاه‌های فلسفی فوق آشنا باشد.
۲. معلم باید دارای نگرش مثبت و علاقه‌مند به مبانی و اصول این دیدگاه‌ها باشد.
۳. ایجاد منش باید نتیجه جانبی و ضمنی آموزش تخصصی ریاضی باشد. یعنی اگر معلم از اصول رویکردهای فوق در تدریس ریاضی استفاده نماید - با اشراف کامل و علاقه‌مندی به رویکردهای فوق - ثمره این آموزش باید شکل‌گیری منش فلسفی در دانش‌آموزان باشد. در نتیجه چنین فرایندی قابل شکل‌گیری خواهد بود:

- باتوجه به موضوع بحث و ضرورت حرکت از ریاضیات به فلسفه و ایجاد افقی برای زندگی فلسفه ورزانه برای دانش آموزان، ضرورت دارد که به لحاظ کاربردی به پیشنهادهای زیر مورد نظر قرار گیرد:
۱. توجه به دروسی چون فلسفه، فلسفه علم، کاربرد ریاضیات در زندگی بشر در برنامه درسی دانشگاهی معلمان خواه رشته ریاضی و خواه علوم تربیتی که به تدریس ریاضیات می پردازند.
 ۲. طراحی و تدوین کتب ریاضی به گونه ای که اصول فلسفی فوق در آن ارائه شود.
 ۳. توجه به رویکردهای متنوع فلسفی به گونه ای مکمل نه به مثابه رقیب در آموزش ریاضی. رویکردهایی که هر کدام یک جنبه از واقعیت را مورد توجه قرار داده و تنها در صورت بررسی تمامی جنبه ها رشد و توسعه را ممکن خواهند نمود.



به منظور اثربخشی و کارآمدی ایده اصلی این پژوهش یعنی کارکرد فلسفی ریاضیات ضروری است که پژوهش های میدانی در این رابطه انجام گیرد. پژوهش ها باید به بررسی امور زیر توجه داشته باشند:

- ۱- بررسی فایده بخش بودن و آسیب شناسی چنین آموزشی ۲- اینکه در صورت فایده بخش بودن آیا کلاس های ریاضی و معلمان ریاضی دارای چنین ظرفیت و توانی هستند یا خیر ۳- فراهم نمودن بستر و شرایط مناسب برای چنین هدفی.

References

- Adibnia, A. (2008). Studying the content of the fourth-year primary school mathematics book from teachers' perspectives. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 1(2), 53–75. (In Persian)
- Ahmady, G., Reyhani, E., & Nakhostin Roohi, N. (2015). The impact of mathematics communication-based training on students' mathematical reasoning ability. *Journal of School Psychology and Institutions*, 4(1), 22–37. (In Persian)
- Akbayir, K., & Tedikci, S. K. (2022). The effect of philosophy education on mathematics success. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 192–207. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.02.615>
- Alam Al-Hudaei, S. H. (2000). Mathematics anxiety. *Journal of Psychology and Educational Sciences*, 5(1), 99–119. (In Persian)
- Alamiyan, V., Lotfinejad, A., & Habibi, M. (2019). The effect of applying Polya's problem-solving model on reducing Newman errors in tenth-grade combinatorics problems. *Quarterly Journal of Education in Basic Sciences*, 5(15), 25–39. (In Persian)
- Amini Far, E., Sedekpour, B., & Valy Nejad, F. (2011). The role of technology in mathematics learning. *Journal of Technology and Education*, 5(4), 265–272. (In Persian)
- Aminzadeh, A., & Hassanabadi, H. R. (2010). Cognitive deficits underlying math disability. *Journal of Developmental Psychology*, 6(23), 187–200. (In Persian)
- Aristotle. (2006). *Metaphysics* (Sharaf al-Din Khorasani, Trans.; 3rd ed.). Tehran: Hikmat. (In Persian)
- Asare, A., & Zadshir, M. (2016). Investigating the effect of computer-aided mathematics education on the attitude toward mathematics of ninth-grade female students. *Journal of Family and Research*, 35, 49–64. (In Persian)
- Asli, A., & Zsoldos-Marchis, I. (2021). Teaching applications of mathematics in other disciplines: Teachers' opinions and practices. *Acta Didactica Napocensia*, 14(1), 142–150.
- Bagheri, K. (2010). *Research approaches and methods in the philosophy of education*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies. (In Persian)
- Behrangi, M., Abbasian, H., & Zobarjadi Ashti, A. (2015). A model of mathematics education management: An effective strategy for academic progress of secondary school boys. *Journal of Managing Education in Organizations*, 4(2), 185–205. (In Persian)
- Bhaskar, R., & Danermark. (2006). Metatheory, interdisciplinarity, and disability research: A critical realist perspective. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(4), 278–297.
- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*. London: Routledge.
- Bishop, A., Karen, F., & Van Bendegem, J. P. (2007). *Philosophical dimensions in mathematics education*. Springer Science.
- Brezovszky, B., McMullen, J., Veermans, K., Hannula-Sormunen, M. M., Rodríguez-Aflecht, G., Pongsakdi, N., Laakkonen, E., & Lehtinen, E. (2019). Effects of a

- mathematics game-based learning environment on primary school students' adaptive number knowledge. *Computers & Education*, 128, 63–74. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.011>
- Dawai, M. (2000). Analysis of elementary school mathematics textbooks based on Jerome Bruner's curriculum perspective. *Journal of Advances in Cognitive Science*, 2(1), 10–18. (In Persian)
- Degu, Y. A. (2020). Imagination in the philosophy of mathematics and its implications for mathematics education. *Mathematics Teaching Research Journal*, 12(2), 188–199.
- Demetriadou, E., Stavroulia, K. E., & Lanitis, A. (2020). Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and Information Technologies*, 25(2), 381–401. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10385-2>
- Dewey, J. (1942). *School and student* (Mushaf Hamdani, Trans.). Tehran: Kayhan Printing Co. (In Persian)
- Dowker, A., Bennett, K., & Smith, L. (2012). Attitudes to mathematics in primary school children. *Child Development Research*, 8, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2012/132402>
- Ebadi, S. H. (2013). Hidden curriculum: An apparent challenge or an unexplored opportunity? *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v2-i3/25> (In Persian)
- Ernest, P. (1993). *The philosophy of mathematics education*. Taylor & Francis.
- Ernest, P. (2005). *Constructing mathematical knowledge*. Taylor & Francis.
- Farahani, A., Arjamandania, A. A., Afrooz, G., & Hassanzadeh, S. (2012). Analysis of functional content of math textbooks for elementary students with mental disabilities. *Scientific Journal*, 4(15), 53–64. (In Persian)
- Foucault, M. (2024). *Nietzsche, genealogy, history* (Mohammad Saeed Hanaei Kashani, Trans.). Hermes Book Publishing Company. (In Persian)
- Friso van-den Bos, I., van der Ven, S. H. G., Kroesbergen, E. H., & van Luit, J. E. H. (2013). Working memory and mathematics in primary school children: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 10(2), 29–44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.04.002>
- Hui-Chuan, L., & Tsai, T. L. (2020). Philosophy of education for sustainable development in mathematics education: Have we got one? *Mathematics Teaching Research Journal*, 12(2), 136–142.
- Izmirlı, I. M. (2020). Some reflections on the philosophy of mathematics education: A denunciation of the time and content arguments. *Pedagogical Research*, 5(2), 1–6.
- Jabal Ameli, M. S., & Eastwester, N. (2001). Mathematical model of cell deployment plan in flexible production systems. *International Journal of Industrial Engineering and Production Management*, 12(2), 131–140. (In Persian)

- Kastberg, S. E., Lischka, A. E., & Hillman, S. L. (2022). Supporting discussion practice in mathematics methods: Applications of whole-class scaffolding. *Psychology of Mathematics Education, 47*(7), 969–987.
- Khabbazi Kenari, M. (2016). Derrida and Husserl: Suspension or obedience. *Philosophy, 13*(2), 39–56. (In Persian)
- Kline, M. (2010). *Mathematics in Western culture* (Mohammad Danesh, Trans.). Tehran: Scientific and Cultural Publishing Company (Islamic Revolution Education). (In Persian)
- Kuznetsova, E. (2019). Probabilistic ideas and methods in undergraduate mathematics: Axiological aspects. *International Electronic Journal of Mathematics Education, 14*(2), 363–373.
- Leung, F. K. S., Graf, K. D., & Lopez-Real, F. J. (2006). Mathematics education in different cultural traditions: A comparative study of East Asia and the West. Springer Science Business Media, Inc.
- Mackenzie, E., Holmes, K., & Berger, N. (2023). The role of mathematics anxiety and attitudes in adolescents' intentions to study senior science. *Intentions to Study Senior Science, 3*(1), 371–377.
- Marsh, C. J. (2013). *Integrative inquiry: The research synthesis* (Farida Mashaikh & Lotfali Abedi, Trans.). Samt Publishing. (In Persian)
- Mill, J. S. (2011). *Individual liberty and the power of the state* (Mahmoud Sanai, Trans.). Hermes Book Publishing Company. (In Persian)
- Moghadam, A., & Sohrabi, T. (2012). Content analysis of elementary math books in terms of cultural components. *Journal of Iranian Curriculum Studies, 7*(25), 115–138. (In Persian)
- Naqibzadeh, M. A. (2019). *A look at the philosophy of education*. Tehran: Tahoori Publications. (In Persian)
- Nash, M., & Lowe, J. (2004). *Language development for mathematics activities at home*. David Fulton Publisher.
- Pahlevan, A., & Kajbaf, M. B. (2012). Mediating role of classroom processes and school culture on the relationship between socioeconomic status, values, and beliefs about math learning with math attitude. *Quarterly Journal of Educational Innovations, 10*(4), 149–168. (In Persian)
- Plato. (2004). *The Laws in Plato's Works, Vol. 4* (Mohammadhassan Lotfi, Trans.). Tehran: Kharazmi. (In Persian)
- Plato. (2010). *Four Treatises* (M. Sanaie, Trans.). Tehran: Hermes Publishing. (In Persian)
- QasemTabar, S. N., Mofidi, F., Zadeh Mohammadi, A., & QasemTabar, S. A. (2011). Effectiveness of music training on preschoolers' learning of basic mathematical skills. *Developmental Psychology. Iranian Psychologists, 7*(27), 245–254. (In Persian)
- Rafiepour, A. (2015). Potential capacities and obstacles of using the “application and modeling approach” in tertiary mathematics education. *Journal of Higher Education Curriculum, 6*(12), 173–188. (In Persian)

- Rahimi, Z., Talaei, E., Reyhani, E., & Fardanesh, H. (2016). A study on the efficiency of education with an emphasis on multiple solutions on students' attitude toward mathematics. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 9(3), 224–233. (In Persian)
- Simpson, D., & Stack, S. (1954). *Teachers, leaders, and school*. Southern Illinois University Press.
- Spindler, R. (2022). Foundational mathematical beliefs and ethics in mathematical practice and education. *Journal of Humanistic Mathematics*, 12(2), 49–71.
- Sriraman, B., & Englis, L. (2010). *Theories of mathematics education*. Springer Heidelberg Dordrecht London New York.
- Üredi, P., & Doganay, A. (2023). Developing the skill of associating mathematics with real life through realistic mathematics education: An action research. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(2), 394–422.
- Yan, Y., Suyue, X., & Ma, J. (2020). Curriculum system of the philosophy of mathematics education for normal students. *Mathematics Teaching Research Journal*, 12(2), 156–160.
- Zare, H., & Mohammadi Ahmadabadi, N. (2011). The effect of metacognition training on students' mathematical problem-solving. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 2(3), 161–176. (In Persian)

Banyasady, A. (2025). The mission of the philosopher of education and the question of artificial intelligence: A glance at Iran. *Philosophy of Education*, 9(2), 226-253.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

The Mission of the Philosopher of Education and the Question of Artificial Intelligence: A Glance at Iran¹

Ahmad Banyasady² 

Abstract

This article aims to outline a perspective on the mission of the philosopher of education in Iran by examining the philosophical challenges posed by artificial intelligence (AI) in the field of education. Moving beyond superficial debates, the study focuses on understanding the nature of AI while emphasizing responsibility and foresight, thereby exploring the possibility of distinguishing between “authentic education” and “pseudo-education” at three levels: individual, social, and educational governance. The study adopts a critical approach and employs thematic analysis to examine selected texts published in leading international journals of philosophy of education. The research data consist of sixteen articles published between 2021 and 2025. The inclusion criteria were the presence of the term “artificial intelligence” in the title, abstract, or keywords, along with an explicit engagement with fundamental questions and paradigmatic shifts in education. The findings indicate that continuous questioning, openness to the potentialities of AI, and the formulation of fundamental educational questions—while taking local considerations into account—are key imperatives that philosophers of education in Iran must place at the center of their intellectual engagement, thereby avoiding superficial inquiries and neglect of context-specific challenges.

Keywords: Philosopher of Education, Artificial Intelligence (AI), Educational Governance, Authentic Education, Pseudo-Education

¹ Received: 2025-08-12

Revised: 2025-09-05

Accepted: 2025-09-16

Published: 2025-09-21

² Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Malayer University, Malayer, Iran,

Email: a.banyasady@malayeru.ac.ir

Extended Abstract

This article, entitled “*The Mission of the Philosopher of Education and the Question of Artificial Intelligence: A Glance at Iran*”, seeks to critically reconsider the relationship between philosophy of education and the transformations driven by artificial intelligence (AI). The central concern is to clarify the mission of philosophers of education in an era where AI technologies are rapidly reshaping key concepts such as learning, human identity, critical thinking, and educational justice. Based on a thematic analysis of sixteen articles published in leading journals of philosophy of education between 2021 and 2025, the study identifies three core dimensions of this mission:

The Individual Dimension: AI threatens learners’ critical thinking and cognitive independence by fostering what the paper terms “outsourced thinking.” The philosopher of education must defend authentic education against the rise of “quasi-education,” which reduces learners to passive consumers of algorithmic outputs.

The Social Dimension: Contrary to common claims, AI often deepens rather than reduces educational inequalities. It divides learners into “consumers” in underprivileged contexts and “creators” in elite settings, thereby reinforcing structural injustices. Philosophers of education should highlight these risks and advocate for educational justice and social cohesion.

The Governance Dimension: In Iran, policy discourses around AI remain superficial, contradictory, and constrained by political, cultural, and infrastructural limitations. Here, philosophers of education can play a “lantern-bearing” role, akin to Kant’s vision of the philosophical faculty, by bringing ethical, cultural, and philosophical insights into policymaking processes.

The article argues that a critical understanding of what AI *is* must precede any practical engagement with it. Without such theoretical and philosophical groundwork, responsible educational responses to AI remain impossible. At the same time, the philosopher of education should not merely sound alarms; rather, they must identify and orient the potential benefits of AI toward fostering authentic human education. With specific regard to Iran, the study highlights the relative absence of philosophical engagement with AI in the local discourse. While international scholarship raises fundamental questions concerning epistemic trust, the aims of education, and the future of the university, Iranian contributions tend to remain at a practical or instrumental level. This calls for a “renewal” of philosophy of education in Iran—one that transcends academic insularity and engages directly with social, political, and ethical challenges.

In conclusion, the article frames the mission of the philosopher of education in the age of AI around two guiding pillars: **Socratic questioning and Kantian responsibility**. Together, these pillars safeguard authentic education from being reduced to algorithmic training, defend justice against market-driven inequities, and ensure that human moral and cognitive agency is preserved. This vision, particularly within the Iranian context of infrastructural constraints and cultural tensions, underscores the urgency of a proactive and context-sensitive philosophy of education.

بنی‌اسدی، احمد (۱۴۰۴). رسالت فیلسوف تربیت و مسئله هوش مصنوعی؛ نیم‌نگاهی به ایران. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۲۲۶-۲۵۳.

رسالت فیلسوف تربیت و مسئله هوش مصنوعی؛ نیم‌نگاهی به ایران^۱

احمد بنی‌اسدی^۲ ID

چکیده

مقاله حاضر با هدف پیشنهاد چشم‌اندازی برای رسالت فیلسوف تربیت در ایران، به تحلیل چالش‌های هوش مصنوعی در عرصه تربیت پرداخته است. این مقاله فراتر از چالش‌های سطحی موجود، با تمرکز بر شناخت هوش مصنوعی و تأکید بر مسئولیت‌پذیری و آینده‌نگری، امکان شناسایی تربیت اصیل را در مقابل «شبه تربیت» در سه سطح فردی، اجتماعی و حکمرانی تربیتی بررسی می‌کند. مطالعه از رویکرد مرور انتقادی کیفی و مضمون‌محور برای تحلیل متون انتخابی از نشریات معتبر بین‌المللی فلسفه تربیت استفاده کرده است. داده‌های پژوهش شامل شانزده مقاله منتشر شده طی سال‌های ۲۰۲۱ تا ۲۰۲۵ است. معیارهای انتخاب مقالات بر اساس وجود واژه «هوش مصنوعی» در عنوان، چکیده یا کلیدواژه‌ها و همچنین پرداخت به پرسش‌های بنیادین و دگرگونی‌های پارادایمی در تربیت بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهند که پرسشگری مداوم، گشودگی به حالت‌های ممکن هوش مصنوعی و طرح پرسش‌های اساسی در حوزه تربیت، از جمله نکات کلیدی هستند که فیلسوفان تربیت در ایران باید در کانون اندیشه‌ورزی خود قرار دهند و از گرفتار شدن در پرسش‌های سطحی و بی‌توجهی به چالش‌های بومی پرهیز کنند.

واژگان کلیدی: فیلسوف تربیت، هوش مصنوعی، حکمرانی تربیتی، تربیت اصیل، شبه تربیت

مقدمه

حضور هوش مصنوعی در عرصه تربیت، از تمامی حوزه‌های دیگر زندگانی بشر پراهمیت‌تر است؛ چرا که بیان کانت با دشوارترین وظیفه انسان، یعنی تربیت آدمی سروکار دارد. درحالی‌که در سایر عرصه‌ها، باوجود تمامی بیم‌ها و مخاطره‌ها، هدف نهایی از بکارگیری هوش مصنوعی - دست‌کم در ادعا - رهانیدن انسان از کاستی‌ها یا سرعت‌بخشیدن به امور زندگی او است، ولی در عرصه تربیت، انسان با داده‌هایی رویارو می‌شود که نه به الزام حاصل میل درونی به دانایی و حقیقت، بلکه محصول الگوریتم‌های از پیش برنامه‌ریزی شده، رایانش‌های پرشتاب، و پردازش انبوه داده‌ها در زمانی اندک‌اند. این رویارویی، نه فقط رویارویی فناورانه، بلکه می‌تواند رویارویی‌ای معرفتی و وجودی باشد.

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۰۵-۲۱ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۶-۱۴ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۲۵ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ملایر، ملایر، همدان، ایران. ایمیل: a.banyasady@malayeru.ac.ir

در چنین فضایی، جست‌وجوی دانش و طلب تربیت اصیل - که همواره با رنج و شکنج همراه بوده است، می‌تواند به امری بدل شود که باید آن را «شبه تربیت» نامید. با توجه به شواهد روزافزون این وضعیت، پرسش از رسالت فیلسوف تربیت در چنین شرایطی، پرسشی بنیادی و ضروری است. همچنین برخلاف رشد چشمگیر ادبیات جهانی درباره نسبت هوش مصنوعی و پهنه تربیت، آثار موجود در فلسفه تربیت ایران نه تنها با نوعی عقب‌ماندگی مزمز در این رابطه روبرویند، بلکه نشانه‌هایی از بی‌تفاوتی قابل توجه نیز در آن‌ها دیده می‌شود^۱. باید به این نکته اشاره شود که در خصوص ادبیات پژوهشی مرتبط با هوش مصنوعی در ایران، مقصود فقط ادبیات مربوط به چالش‌ها و فرصت‌های هوش مصنوعی در تربیت یا اقدامات به‌هنگامی چون تصویب سند ملی هوش مصنوعی یا برپایی سازمانی به این نامه نیست؛ که از قضا در این زمینه مطالعات و اقداماتی صورت گرفته است. مقصود ما از این فقدان بیشتر به مطالعاتی بر می‌گردد که به لایه‌های نظری و فلسفی هوش مصنوعی می‌پردازند و از این نظر به حرفه و رسالت فیلسوف تربیت نزدیک‌تراند.

همچنین در سایر حوزه‌های نظری، هوش مصنوعی کمابیش در کانون توجه مطالعات قرار گرفته است؛ برای نمونه، برخی پژوهش‌ها کوشیده‌اند آن را در چارچوب نظریه‌پردازی حکمرانی بومی - اسلامی به کار گیرند (Khosropanah Dezfoli, 2024)، یا به چالش‌های اخلاقی و حقوقی آن، عمیق بپردازند و چارچوبی برای تنظیم‌گری آن ارائه دهند (Fallah Tafti & Abdekhodaei, 2025). همچنین آثاری به ایده فراانسان‌گرایی و نسبت بدن و فناوری‌های نوین پرداخته‌اند (Tofangchi *et al.*, 2022). در همین راستا، از قضا در برخی مطالعات داخلی بر رسالت تربیتی معلم در مواجهه با هوش مصنوعی نیز تأکید شده و نقش او به عنوان «مرئی انتقادی برای ارزیابی خروجی‌های سوگیرانه هوش مصنوعی» مورد توجه قرار گرفته است (Zarghami-Hamrah & Ahmadi-Hedayat, 2025). این نمونه‌ها نشان می‌دهد که هرچند ادبیات فلسفی مرتبط با هوش مصنوعی در ایران رو به شکل‌گیری است، اما هنوز با جریان‌های جهانی فاصله‌ای محسوس دارد که در قسمت مربوط به ایران با جزئیات بیشتری درباره آنها آشنا خواهیم شد. اهمیت این موضوع در پرتو دگرگونی‌های پرشتاب هوش مصنوعی دوچندان می‌شود؛ چراکه بحث‌هایی همچون تولید فراهوش مصنوعی (ASI²) و عبور از توانایی‌های انسانی، پرسش‌های بنیادینی را درباره چیستی انسان، معنای معلمی و الگوهای یاددهی - یادگیری پیش می‌کشند (Tanchuk, 2025; Kornilae, 2021). هم‌زمان، تجربه زیسته ایران نشان می‌دهد که کاربرد روزمره و اغلب بی‌ضابطه ابزارهای هوش مصنوعی در میان دانشجویان و دانش‌آموزان رو به گسترش است. از این رو فیلسوف تربیت بیش از پیش باید به این تحولات توجه کند؛ چه از منظر شتاب فناوری،

^۱ از بین دو نشریه تخصصی فلسفه تربیت در ایران «فلسفه تربیت و پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت» تنها یک مقاله به هوش مصنوعی پرداخته که آن هم توسط متخصص برنامه درسی نگاشته شده است

^۲ Artificial Super intelligence

چه از منظر زیرساخت‌های ارتباطی و چه از منظر فرهنگ بومی رویارویی با فناوری. بدین‌سان پرسش محوری این مقاله چنین شکل می‌گیرد: فیلسوف تربیت در برابر چالش‌های هوش مصنوعی چه رسالتی دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع مرور انتقادی کیفی است که با رویکرد مضمون‌محور به تحلیل متون پرداخته است. داده‌های پژوهش شامل شانزده مقاله منتشرشده در نشریات معتبر فلسفه تربیت^۱ طی سال‌های ۲۰۲۱ تا ۲۰۲۵ است. معیارهای انتخاب مقالات به دو دسته تقسیم شد: معیارهای سخت (وجود واژه «هوش مصنوعی» در عنوان، چکیده یا کلیدواژه‌ها) و معیارهای نرم (پرداختن به پرسش‌های بنیادین درباره نسبت تربیت و هوش مصنوعی، طرح دگرگونی‌های پارادایمی در آموزش، یا ارائه دیدگاه‌های آینده‌پژوهانه در زمینه‌های تربیتی). مقالات انتخاب‌شده پس از خوانش انتقادی و کدگذاری مفهومی، در قالب مضامین اصلی سازمان‌دهی شدند و یافته‌ها در نسبت با زمینه ایرانی بازتفسیر گردید. بر این اساس، مطالعه حاضر نه یک فراتحلیل کمی و نه تحلیل مضمون داده‌های میدانی، بلکه یک مرور انتقادی کیفی با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون در سطح اسناد علمی است. شایان ذکر است که منابع پژوهش در دو سطح بررسی شدند: نخست، مقالات هسته‌ای فلسفه تربیت در چهار نشریه معتبر (جدول شماره ۱) که مبنای تحلیل مضمون قرار گرفتند؛ دوم، منابع تکمیلی در حوزه‌های فلسفی، سیاسی، میان‌رشته‌ای و اجتماعی که برای غنی‌سازی و زمینه‌مندی یافته‌ها به‌کار گرفته شدند.

همچنین لازم است اشاره شود که هدف اصلی این مقاله ورود تخصصی به یکی از چالش‌های بنیادین حوزه فلسفه تربیت و هوش مصنوعی نیست، بلکه بنا به سکوتی که اصحاب فلسفه تربیت در ایران نسبت به این امر اختیار کردند، تلاش شد با طرح و بررسی برخی مباحث کلیدی، زمینه‌ای برای گشودن افق‌های تازه در گفت‌وگوهای میان‌رشته‌ای میان فلسفه تربیت و هوش مصنوعی فراهم گردد. مقاله با برجسته‌سازی مفاهیم و پرسش‌هایی که در میان فیلسوفان تربیت در سطح جهانی مطرح شده‌اند، فیلسوف تربیت ایرانی را به تأملی نو در نسبت میان فناوری‌های نوین و امر تربیت دعوت می‌کند. از همین‌رو، گزینش مباحث و محورهای بحث با توجه به پیوند آن‌ها با ساختار، مسائل و چشم‌اندازهای تربیت در ایران صورت‌گرفته است. افزون بر این نکات و از همه بسا مهم‌تر، پس از قرائت انتقادی مقالات مرتبط و تحلیل جهت‌گیری‌های نظری و روش‌شناختی آن‌ها، تلاش کردم مقاله

^۱ این چهار نشریه عبارت‌اند از: نشریه فلسفه تربیت (Journal of Philosophy of Education) وابسته به انجمن فلسفه تربیت بریتانیا، نشریه فلسفه و نظریه تعلیم و تربیت (Educational Philosophy and Theory) وابسته به انجمن فلسفه تربیت استرالیا، مطالعاتی در فلسفه و تربیت (Studies in Philosophy and Education)، و نشریه نظریه تربیتی (Educational Theory)

حاضر را از قالب یک مطالعه مروری صرف فاصله دهم و به‌سوی تولید چارچوبی مستقل و مسئله‌محور حرکت کنم. در این راستا، دو رویکرد مکمل را در دستور کار قرار دادم: نخست، افزودن پرسش‌هایی فراتر از خطوط اصلی مقالات موجود که در مواردی می‌تواند به غنای نظری بحث یاری رساند؛ و دوم، طرح پرسش‌هایی باتوجه‌به زمینه‌مندی ایرانی و اقتضائات بومی، به‌ویژه در حوزه فلسفه تربیت و مواجهه با فناوری‌های نوظهور. البته در برخی موارد، پیچیدگی‌های مفهومی و نظری آن‌چنان گسترده بود که طرح مسئله‌ای جدید لزوماً به تعمیق بحث نمی‌انجامید. با این حال، بر پایه این رویکرد، امیدوارم توانسته باشم چارچوبی اولیه و تأمل‌برانگیز پیشروی پژوهشگرانی قرار دهم که در پی فهم و مواجهه با مسائل پیچیده و فزاینده‌ای هستند که در پیوند با هوش مصنوعی و تحولات شتابان پیرامونی، روزبه‌روز ابعاد تازه‌تری می‌یابند.

جدول ۱. مقالات اصلی بررسی شده

شماره	مضمون اصلی استخراج‌شده	نشریه	ارجاع مقاله
1	اعتماد معرفتی (Epistemic Trust) در تعامل با معلم‌های هوش مصنوعی	Educational Theory	Tanchuk & Taylor (2025). <i>Personalized Learning with AI Tutors</i>
2	مرز انسان/ماشین و نقد انسان‌نگاری (Anthropomorphism)	Educational Theory	Sidorkin (2025). <i>Educating AI</i>

Sidorkin (2024). <i>Why is it our problem?</i>	Educational Philosophy and Theory	مسئولیت‌پذیری و نسبت انسان با هوش مصنوعی	3
Perepelytsia & Khrabrova (2025). <i>Education and University in the age of AI</i>	<i>Philosophy of Education</i>	تحول نهاد دانشگاه و آموزش عالی در عصر AI	4
Peters, Jackson, Papastephanou, Jandrić, et al. (2023). <i>AI and the Future of Humanity</i>	Educational Philosophy and Theory	پیامدهای وجودی و فلسفی AI برای انسان و تربیت	5
Pagès (2025). <i>Teaching as an act: Lacan and philosophy of education</i>	Journal of Philosophy of Education	بازاندیشی مفهوم «آموزش» در پرتو نظریه‌های فلسفی و AI	6
Kornilaev (2021). <i>Kant's doctrine of education and AI</i>	Journal of Philosophy of Education	بازخوانی اندیشه کانت درباره تربیت در نسبت با AI	7

Lee (2023). <i>Otherwise than teaching by AI</i>	Journal of Philosophy of Education	محدودیت‌ها و امکان‌های آموزش توسط AI	8
Jackson (2024). <i>The manliness of AI</i>	Educational Philosophy and Theory	ابعاد فرهنگی و جنسیتی هوش مصنوعی	9
Jackson, Sidorkin, Jandrić, et al. (2025). <i>The voice of AI</i>	Educational Philosophy and Theory	بازاندیشی صدای AI و پیامدهای تربیتی و فلسفی آن	10
Fisher & Tallant (2024). <i>Teaching and knowledge</i>	Journal of Philosophy of Education	رابطه میان آموزش و معرفت در بستر AI	11
Cox (2023). <i>AI and the Aims of Education</i>	Studies in Philosophy and Education	نقش AI در اهداف تربیت: انسان‌ساز، مدیر یا موجود اطلاعاتی	12

Burbules (2025). <i>Artificial Intelligence in Education: Use it, or Refuse it?</i>	Educational Theory	تصمیم اخلاقی در استفاده یا عدم استفاده از AI	13
Bogia (2025). <i>Distribution Double Bind</i>	Educational Theory	پیامدهای اخلاقی و توزیعی سیاست‌های آموزشی در عصر AI	14
Ariel & Hayak (2025). <i>The Paradox of AI in ESL Instruction</i>	Educational Theory	نابرابری آموزشی و دوگانه نوآوری/ستم در آموزش زبان	15
Aboodi (2025). <i>Outsourcing Critical Thinking to AI</i>	Educational Theory	تهدید برون‌سپاری تفکر انتقادی به هوش مصنوعی	16

هوش مصنوعی در کانون پرسش

درآمدی بر چیستی هوش مصنوعی

هوش مصنوعی چیست؟ پاسخ به این پرسش، گرچه در تاریخ و درون مایه علوم کامپیوتر ریشه دارد، اما به سبب گستره تأثیرگذاری آن، نمی‌توان آن را صرفاً یک مسئله فناورانه دانست. امروزه هوش مصنوعی به پدیده‌ای چندوجهی بدل شده است که ابعاد اجتماعی (Hendler & Mulvehill, 2016) و فرهنگی (Jackson *et al.*, 2025) از آن جداشدنی نیستند؛ ابعدی که نه تنها پیامدهای مثبت، بلکه نگرانی‌های اخلاقی و انسانی را نیز در پی دارند. نمونه بارز این تحول، چت‌بات‌هایی مانند ChatGPT هستند که با بهره‌گیری از «گفت‌وگوی شبه‌انسانی» و «یادگیری نظارت‌شده و تقویتی»

توسعه یافته‌اند (Peters *et al.*, 2025). همین ویژگی گفت‌وگومحور بودن، تعامل انسان و ماشین را به کانون پرسش‌های فیلسوف تربیت وارد می‌سازد. آیا این ارتباط را باید تنها نوعی تعامل مصنوعی و فاقد ابعاد انسانی تلقی کرد، یا می‌توان برای آن وجوهی از ارتباط انسانی هم قائل شد؟ آیا گفت‌وگو با ماشین فقط مواجهه‌ای فناورانه است، یا می‌توان آن را گونه‌ای دیگر از ارتباط-حتی مشابه ارتباط انسان با انسان-تعبیر کرد؟

رخداد‌های اخیر پیرامون نقش چت‌بات‌های هوش مصنوعی در سلامت روان نوجوانان، از جمله پرونده قضایی خانواده‌ی آدام رین علیه شرکت OpenAI، بار دیگر پرسش‌های بنیادینی را درباره جایگاه فناوری در زندگی انسان مطرح می‌سازد. تاریخ تکنولوژی نشان می‌دهد که جوامع انسانی، آگاهانه یا ناآگاهانه، همواره به فناوری‌ها اجازه داده‌اند تا در زیست‌جهان‌شان نفوذ کنند. باوجود خطرات بالقوه. از این منظر، به نظر می‌رسد که آزمون و خطاهای پرهزینه بخشی از مسیر تکامل فناوری است، به‌ویژه در حوزه‌هایی مانند هوش مصنوعی که هنوز ابعاد ناشناخته فراوانی دارد. بااین‌حال، این واقعیت نباید از مسئولیت اخلاقی فیلسوفان و سیاست‌گذاران بکاهد؛ بلکه باید آن‌ها را به بازاندیشی در حدود مداخله، نظارت و الزام شرکت‌ها به رعایت استانداردهای ایمنی و اعتمادپذیری سوق دهد. در پرونده آدام، خانواده‌اش مدعی‌اند که شرکت OpenAI با آگاهی از مخاطرات نسخه GPT-4o، آن را به‌منظور پیشی گرفتن از رقبای و افزایش ارزش بازار، زودتر از موعد عرضه کرده است، درحالی‌که این نسخه در گفت‌وگوهای طولانی با نوجوان، به‌جای مداخله پیشگیرانه، به تشویق رفتارهای آسیب‌زا منجر شده است (The Guardian, 2025; Reuters, 2025).

همچنین توانایی یادگیری و شبیه‌سازی رفتار انسانی در ماشین، پرسش‌های تازه‌ای را پیش می‌کشد که ماهیت تعاملی فناوری‌های نوین هوش مصنوعی را به موضوعی نظری و انتقادی بدل می‌سازد. بااین‌حال، این تعامل به‌ظاهر انسانی، پشت‌صحنه‌ای دارد که در آن الگوریتم‌ها حکمرانی می‌کنند و کاربران، ناخواسته در تولید و تغذیه کلان‌داده‌های ذخیره شونده در پایگاه‌داده‌های عظیم آن مشارکت دارند. این داده‌ها ممکن است در آینده به شیوه‌هایی غیرشفاف یا خارج از کنترل کاربران مورداستفاده قرار گیرند. همچنان که اعتبار و نیت شرکت‌های توسعه‌دهنده این فناوری‌ها همواره محل بحث و تردید است. در چنین زمینه‌ای، مسائل انسانی و حقوق بشری-از جمله منازعاتی مانند غزه به‌کارگیری هوش مصنوعی لاوندر^۱ (Euronews, 2024) نشان می‌دهند که منافع و آسیب‌های ناشی از کاربرد هوش مصنوعی و فناوری‌های داده‌محور، فراتر از مرزهای تخصصی یا گروه‌های خاص‌اند. این دست از مسائل نشان‌دهنده این است که ما نیازمند گفت‌وگویی باز و شفاف در رابطه با چگونگی استفاده از داده‌ها و تولیدات این فناوری‌ها هستیم.

¹ Lavender

هوش مصنوعی و مسئله تربیت

مسئله هوش مصنوعی را از بدبینی‌های افراطی و تاریخی - ولی دارای استدلال قابل اعتنا - آغاز می‌کنیم. هی‌باخ (۲۰۲۵) در این زمینه هم‌راستا با تحلیل گونتر آندرس^۲ فیلسوف منتقد فناوری که بر این باور بود توانایی‌های فزاینده فناوری می‌تواند پیامدهایی غیرقابل پیش‌بینی و گاه فاجعه‌بار به همراه داشته باشد، وضعیت مشابهی را برای هوش مصنوعی ترسیم می‌کند (Jackson *et al.*, 2025). به بیان او در اندیشه آندرس انسان‌های معاصر به «آرمان‌شهرهای وارونه»^۳ دست‌یافته‌اند؛ به بیان دیگر در مقایسه با آرمان‌شهرهای سنتی که اندیشه‌ای آرمانی خلق می‌شد ولی دستیابی به آن ممکن نبود؛ ولی در آرمان‌شهرهای وارونه، بشر امروز به فناوری‌هایی چون بمب هسته‌ای دست‌یافته ولی از همه پیامدهای آن بی‌اطلاع است؛ از این‌رو در عصر حاضر انسان قادر به تصور پیامدها و دستاوردهای آنچه خود تولید کرده نیست. هی‌باخ با بهره‌گیری از این مفهوم، هوش مصنوعی را نه فقط یک ابزار خنثی، بلکه پدیده‌ای فرهنگی و اجتماعی می‌داند که نظم اجتماعی خاصی را تثبیت می‌کند و در عین حال، احساس شرم، بی‌قدرتی، و از خودبیگانگی را در انسان تقویت می‌سازد. او هشدار می‌دهد که تولید محتوا با کمک هوش مصنوعی، جای تعهد انسانی، خلاقیت فردی، و مبارزه فکری را گرفته و انسان را به مصرف‌کننده منفعل تبدیل کرده است. وی با استفاده از استعاره «ویپ»^۴ (سیگار الکترونیکی)، نشان می‌دهد که هوش مصنوعی نیز همانند ویپ، خطر را در قالب تجربه‌ای خوشایند پنهان می‌کند. این پدیده، در نگاه او، بخشی از فانتزی فناورانه‌ای است که انسان را به رابطه‌ای اجباری و ناآگاهانه با ماشین‌ها سوق می‌دهد-رابطه‌ای که در آن، انسان همچون کودکی بی‌خبر، تنها دکمه‌ها را فشار می‌دهد تا ببیند چه می‌شود (همان). این نگاه گرچه برخاسته از نگرشی منفی به فناوری است، ولی با تکیه بر شواهدی که موجود است برای فیلسوف تربیت محل اعتنای جدی است؛ به ویژه آنکه بکارگیری این فناوری‌ها می‌تواند تعهد انسانی را کاهش دهد و مصرف‌گرایی افراطی اندیشه‌ای را در او پایه‌گذاری نماید.

در کنار نگاه پر از تردید به هوش مصنوعی، «شناخت» یا «معرفت» هم به‌عنوان یکی از بنیان‌های اساسی تربیت، در مواجهه با این فناوری-که گاه در نقش معلم نیز ظاهر می‌شود-با پرسش‌های بنیادینی روبه‌رو شده است. یکی از مهم‌ترین این پرسش‌ها، مسئله «اعتماد شناختی»^۵ است (Tanchuk & Taylor, 2025). در این زمینه، چند معیار کلیدی قابل بررسی‌اند: نخست، «انگیزه

¹ Heybach

² Günther Anders (1902-1992)

³ Inverted utopians

⁴ Vape

⁵ Epistemic trust

شناخت^۱؛ بدین پرسش که آیا هوش مصنوعی حقیقت و فهم را بر منافع تجاری، سیاسی یا ایدئولوژیک ترجیح می‌دهد؟ که اگر ساختار آن تنها برای جذب مخاطب یا سودآوری طراحی شده باشد، تعهد آن به حقیقت محل تردید خواهد بود. دوم، «دربرگیرندگی شناختی^۲»؛ این معیار بررسی می‌کند که آیا هوش مصنوعی دیدگاه‌ها و داده‌های متنوع را به‌درستی در نظر می‌گیرد یا برخی را به‌طور نظام‌مند حذف می‌کند؛ به بیان دیگر آیا هوش مصنوعی گشودگی معرفتی در برابر اندیشه‌های گوناگون دارد یا در این زمینه تعصب آمیز رفتار می‌کند؟ امری که می‌تواند به بی‌عدالتی معرفتی بینجامد. سوم، «پاسخ‌گویی شناختی^۳»؛ این معیار ناظر بر میزان مسئولیت‌پذیری و امکان نقدپذیری این ابزار در برابر کاربران و جامعه است. چهارم، «دقت شناختی^۴»؛ که به سابقه صحت و اعتبار اطلاعات ارائه‌شده توسط هوش مصنوعی توجه دارد. تکرار خطاها در این زمینه، نشانه‌ای از ضعف عملکرد آن تلقی می‌شود. و پنجم، «شفافیت متقابل شناختی^۵»؛ این معیار به رابطه‌ای دوطرفه اشاره دارد که در آن کاربر بتواند منطق تصمیم‌گیری هوش مصنوعی را درک کند، نه آن‌که فقط تحت نظارت یک‌سویه قرار گیرد.

در ارتباط با این مباحث و با تاکید بر پیچیدگی مباحث مرتبط با هوش مصنوعی به این نکته باید اشاره کرد که چالش‌های بیان شده فقط معطوف به زمان حال نیستند و در دل آنها تلاش‌هایی برای حفاظت از مسئله شناخت در گرو بکارگیری هوش مصنوعی نیز در حال جوانه زدن است. همچنان که تانچاک و تیلور (همان) این معیارها را نه‌تنها ابزار سنجش، بلکه آرمان‌هایی برای ساختن محیط‌های معرفتی مسئولانه‌تر معرفی می‌کند-محیط‌هایی که در آن یادگیرنده، جامعه، و فناوری هم‌زمان در شکل‌گیری اعتماد شناختی نقش دارند. در این راستا گر چه سرعت پیشرفت و ظهور روزافزون نسخه‌های کارآمدتر از انواع هوش مصنوعی نشان می‌دهد که مسئله اعتماد شناختی در حال بهبود است، با این حال، آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته- و در پژوهش‌ها نیز کمتر نمایان است- پرسش از هدف این بهینگی است: به نظر باید پرسید آیا این پیشرفت‌ها ابزاری برای جمع‌آوری اطلاعات رایگان از کاربران‌اند؟ به بیان دیگر، بهبود عملکرد هوش مصنوعی می‌تواند بستری برای وابستگی بیشتر انسان به این فناوری باشد. ولی این همه ماجرای شناخت که تا به امروز امری انسانی تلقی می‌شده نیست؛ همچنان که استیو فولر^۶ (۲۰۲۴) بر این باور است که شاید

¹ Epistemic Motivation

² Epistemic Inclusivity

³ Epistemic Accountability

⁴ Epistemic Accuracy

⁵ Reciprocal Epistemic Transparency

⁶ Steve Fuller

زمان آن فرا رسیده از برخی از «تعصبات زیستی»^۱ خود دست برداریم (Peters *et al.*, 2025) - تعصب‌هایی که مرز میان انسان و ماشین را نه بر اساس توانایی شناختی، بلکه بر اساس خاستگاه زیستی تعریف می‌کنند. مقصود فولر به بیان ساده‌تر این است که شاید وقت آن رسیده که اندیشیدن را از آن موجودات دیگر همچون هوش مصنوعی بدانیم.

چالش دیگر به مسئله «عدالت آموزشی» مربوط می‌شود؛ گونه‌ای از عدالت که پیامدهای آن به‌هیچ‌وجه محدود به سطح مدرسه باقی نمی‌ماند. با وجود ادعاهای رایج درباره نقش تحول‌آفرین هوش مصنوعی در آموزش، پژوهش‌ها (Ariel & Hayak, 2025) نشان می‌دهند که به‌کارگیری این فناوری نه‌تنها نابرابری‌های آموزشی را کاهش نمی‌دهد، بلکه ظرفیت تعمیق آن‌ها را نیز دارد. در مدارس محروم، دانش‌آموزان عمدتاً در مسیر «مصرف‌کننده» قرار می‌گیرند؛ مسیری که آنان را به کاربران منفعل ابزارهای آماده‌ای چون ترجمه‌گرها و چت‌بات‌ها تبدیل می‌کند، بی‌آن‌که مهارت‌های زبانی، تفکر انتقادی یا درک فناوری را بیاموزند. در مقابل، دانش‌آموزان ممتاز در مسیر «خالق» آموزش می‌بینند تا خود ابزارهای هوش مصنوعی را طراحی، تحلیل و توسعه دهند. این دو مسیر آموزشی پیامدهایی عمیق برای آینده دانش‌آموزان دارد: مسیر «مصرف‌کننده» وابستگی، بی‌قدرتی و حاشیه‌نشینی را بازتولید می‌کند، در حالی‌که مسیر «خالق» استقلال، خلاقیت و دسترسی به فرصت‌های شغلی و دانشگاهی را فراهم می‌سازد. بدین ترتیب، هوش مصنوعی به‌جای آن‌که ابزاری برای تحقق عدالت آموزشی باشد، به عاملی برای تثبیت و تعمیق بی‌عدالتی ساختاری تبدیل می‌شود.

این نقد، به‌ویژه در جامعه ایران و در لایه‌های سیاست‌گذاری و حکمرانی، باید در کانون توجه قرار گیرد. رسالت فیلسوف تربیت در این زمینه می‌تواند بینش‌افزایی باشد؛ به‌ویژه آن‌که امروزه برای فیلسوف تربیت، اندیشیدن به «چگونگی» اجرای سیاست‌ها به‌اندازه «چیستی» آن‌ها اخلاقی تلقی می‌شود (Bogia, 2025). در این رابطه معرفی مفهوم «گیر دوگانه توزیع»^۲ نشان می‌دهد که نحوه اجرای سیاست‌های آموزشی، به‌ویژه در حوزه کمک‌هزینه‌های تحصیلی، می‌تواند منشأ نابرابری‌های تازه‌ای باشد (همان). بوگیا تأکید می‌کند که بی‌توجهی به سازوکارهای اجرایی، حتی در سیاست‌هایی با اهداف عدالت‌محور، ممکن است به بازتولید ستم ساختاری بینجامد - هشدار که در مواجهه با فناوری‌های نوین آموزشی نیز باید جدی گرفته شود. این نکته در ایران بیشتر از آنرو قابل توجه و تأکید است که گستره جغرافیایی و تنوع اقشار گوناگون را تنها با توزیع برابر نمی‌توان وعده عدالت داد.

¹ Substrate bias

² Distribution Double Bind

کیفیت «تفکر انتقادی» و از آن مهم‌تر، «اندیشیدن» در عصر هوش مصنوعی هم با چالش‌ها و ابهامات فراوانی مواجه است. مطالعات نشان می‌دهند که بهره‌گیری گسترده و غیر اصولی از فناوری‌های هوش مصنوعی می‌تواند با کاهش ظرفیت تفکر انتقادی همراه باشد؛ به گونه‌ای که افراد با واگذاری مسئولیت اندیشیدن ژرف، در عمل به نوعی «برون‌سپاری ذهنی»^۱ روی می‌آورند (Gerlich, 2025). گرچه این پدیده ممکن است در کوتاه‌مدت آثار خود را کمتر آشکار سازد، اما در بلندمدت می‌تواند جامعه را با نسلی از انسان‌هایی رو برو کند که در امر اندیشیدن مستقل ناتوان‌اند. به بیان دیگر، زمانی که انسان اندیشیدن را به الگوریتم‌ها وا می‌نهد، پیامدهای آن برای مسئولیت‌پذیری و کنشگری اخلاقی او نامعلوم و نگران‌کننده خواهد بود (Aboodi, 2025). دوباره مثال خودکوشی آدم در آمریکا را مرور کنیم! از این‌رو، پر روشن است واسپاری تفکر انتقادی به ماشین‌های می‌تواند چالش‌هایی چندلایه برای فرد و اجتماع در پی داشته باشد. افزون بر این، مسئله فقط به جنبه شناختی هوش مصنوعی محدود نمی‌شود؛ بلکه درگیری احساسی انسان با این فناوری و تلقی آن به‌عنوان موجوداتی دارای «احساسات مصنوعی»^۲ نیز می‌تواند پیامدهایی ژرف‌تر، از جمله انزوا از اجتماع و وابستگی افراطی به این ابزارها را به همراه داشته باشد (Dishon, 2025). در چنین شرایطی، ممکن است شاهد شکل‌گیری نوعی وابستگی فناورانه باشیم که نه تنها بر ابعاد مختلف زندگی انسان سلطه می‌یابد، بلکه به تدریج انسان‌هایی غیرکنشگر پدید می‌آورد؛ افرادی که به‌جای تعامل مؤثر، به مصرف‌کنندگان منفعل و منزوی بدل می‌شوند.

با گسترش هوش مصنوعی، پرسش از سرنوشت هویت انسان در فرآیند یادگیری با جدیت بیشتری مطرح شده است. انسان در عصر اطلاعات چگونه می‌آموزد؟ کنشگری شناختی او چگونه تعریف می‌شود؟ آیا همچنان «سازنده دانش» است، چنان‌که جان لاک و جان دیویی او را موجودی می‌دانستند که تجربه را بازسازی و معنا را خلق می‌کند؟ یا آن‌گونه که در مدل «مدیریت اطلاعات» مطرح می‌شود، کنش شناختی انسان به نقشی منفعل در انتخاب و غربال‌گری داده‌های آماده کاهش یافته است؟ در کنار این دو، دیدگاهی رادیکال‌تر نیز وجود دارد: انسان به‌عنوان «موجود اطلاعاتی»^۳ دیگر نه سازنده است و نه گزینش‌گر، بلکه تنها گرهی در شبکه‌ای از اطلاعات است که توسط ماشین‌ها شکل گرفته و هدایت می‌شود (Floridi, 2011, 2014, as cited in Cox, 2024). در چنین وضعیتی، استقلال شناختی انسان رنگ می‌بازد و یادگیری به مصرف داده‌های از پیش پردازش‌شده فروکاسته می‌شود. اگر این چشم‌انداز به رسمیت شناخته شود، پرسش بنیادین آن است که دفاع فیلسوف تربیت از آموزش اصیل چه خواهد بود؟ کاکس تأکید می‌کند که آموزش باید

¹ Cognitive offloading

² Artificial emotions (AE)

³ Inforg (Information Organisms)

فضایی فراهم آورد که دانش آموز بتواند از طریق کنش، معنا بسازد، نه صرفاً اطلاعات را دریافت کند (Cox, 2024). این پاسخ گرچه قابل توجه است ولی اگر بستر فراگیری هوش مصنوعی به گونه‌ای بود که دانش آموزان گوی سبقت را در تعامل و لذت با هوش مصنوعی از معلم ربوده برپاید و زیر سلطه پاسخ‌های سریع آن قرار گیرد چه ابزاری یا شیوه‌ای به معلم کمک می‌کن که این بستر «شبه تربیتی» را به سوی تربیت اصیل سوق دهد؟

هوش مصنوعی، با تمام ظرفیت‌های تحول‌آفرین خود، همچون شمشیری دولبه در عرصه تربیت ظاهر شده است؛ ابزاری که در صورت بهره‌گیری نادرست، می‌تواند منجر به افزایش «بار شناختی»^۱ و در نتیجه اضطراب حرفه‌ای در یادگیرندگان شود (Demiralay, 2025). بر اساس نظریه بار شناختی (Sweller, 1994)، یادگیری مؤثر زمانی رخ می‌دهد که طراحی آموزشی به‌گونه‌ای باشد که بار شناختی غیرضروری کاهش یافته و تمرکز ذهنی بر ساخت طرح‌واره‌های مفهومی معطوف گردد. در همین راستا، اگر هوش مصنوعی بدون توجه به اصول شناختی به کار گرفته شود، نه تنها کمکی به یادگیری نمی‌کند، بلکه با ایجاد پیچیدگی‌های اضافی، فرآیند فهم و معناپردازی را مختل می‌سازد. با این حال، هم‌زمان با گسترش سریع کاربردهای AI در آموزش، پژوهشگران نیز به‌سرعت در حال واکنش به چالش‌های آن هستند. نمونه‌ای برجسته از این تلاش‌ها با تکیه بر نظریه‌های شناختی، چارچوبی مفهومی ارائه می‌دهد که در آن هوش مصنوعی نه به‌عنوان تهدید، بلکه به‌عنوان ابزاری برای مدیریت تطبیقی بار شناختی، ایجاد طرح‌واره‌های مفهومی با واسطه AI، و یادگیری مشارکتی انسان-ماشین به کار گرفته می‌شود. این چارچوب، با بهره‌گیری از نظریه‌های CLT و CTML^۲، پیشنهاد می‌کند که ارائه محتوا به‌صورت پویا و متناسب با نیازهای فردی یادگیرندگان، می‌تواند از بروز بار شناختی اضافی جلوگیری کرده و درک و نگهداری مفاهیم را بهبود بخشد (Twabu, 2025).

این هم‌زمانی ظهور چالش‌ها و تلاش برای پاسخ به آن‌ها، گویای ماهیت پیچیده، چندوجهی و در حال زایش هوش مصنوعی در عرصه تربیت است. گونه‌ای زایشگری که در برابر انتقادات، نه تنها ایستادگی می‌کند بلکه به‌طور مستمر در حال بهبود و بازتعریف خود است. از این‌رو، رسالت فیلسوف تربیت در چنین جهانی، صرفاً هشدار دادن یا مقاومت نیست، بلکه رسالت او بسا شناختن لایه‌های متنوع این فناوری و مراقبت از تربیت اصیل در برابر «شبه‌تربیت» است. این شناخت، باید هم‌زمان با پذیرش ظرفیت‌های رو به رشد هوش مصنوعی، زمینه‌ای فراهم آورد تا تربیت انسانی از تکاپو بازنیستد و بتواند در دل این تحولات، معنا، استقلال و کنشگری خود را حفظ کند. افزون بر این‌ها به نظر می‌رسد در جوامعی مانند ایران که زبان یادگیرندگان غیر از زبان

^۱ Cognitive Load Theory (CLT)

^۲ Cognitive Theory of Multimedia Learning

رایج علم دنیا- یعنی انگلیسی- است، نظریه بار شناختی ممکن است خود را بگونه‌ای دیگر نشان دهد؛ به عنوان نمونه، فراگیری انواعی از هوش‌های مصنوعی که می‌تواند در زمان اندکی هم ادعای خوانش انتقادی اسناد علمی را داشته باشد و هم مدعی تولید متن علمی از آنها باشد، می‌تواند در ظاهر کاهش بارشناختی را بدنبال داشته باشد ولی در اصل این نوع بکارگیری و تداوم هوش می‌تواند ظرفیت شناختی انسان را کاهش دهد و در عوض وابستگی افراطی به این فناوری را پدید آورد.

و در انتها، هوش مصنوعی قادر است حریم خصوصی را نقض کند، تعصب را ایجاد کند و اصول مالکیت معنوی را مختل نماید همچنین قادر است محتوای مضر تولید کند و زمینه سو استفاده از داده‌های شخصی را فراهم کند (Shalevska, 2024). باز هم باید نمونه بروز و تلخ آدم را به خاطر داشت! اما این مسئله در خصوص هوش مصنوعی برای زمینه‌ای چون ایران قابل توجه تر است. این توجه از چند ناحیه بر می‌خیزد؛ از جمله آنکه چالش‌های رویارویی با فناوری‌های مجازی پیش از هوش مصنوعی همچنان باقی است. دوم آنکه پیشرفت نسخه‌های گوناگون عمومی این فناوری‌های هوش‌شمند در خارج با نمونه‌های داخلی فاصله قابل توجهی دارند. میزان اعتماد مردم به تولیدات داخلی و خارجی فارغ از هر نتیجه باید در کانون تحلیل‌ها و پرسش‌ها قرار گیرد. افزون بر اینکه در نمونه‌ها خارجی با تکیه دشمنی‌هایی که با ایران در عرصه‌های مختلف شکل گرفته نمی‌توان به این نمونه‌ها چندان اعتماد کرد و بسا جمع آوری داده از کاربران ایرانی با اهداف خاص تری دنبال شود. در این زمینه تنها به یک نکته در زمینه اکادمیک و تربیت بسنده می‌کنم. در حوزه اکادمیک ایران در حاضر ابزارهای تشخیص تولیدات اکادمیک چندانی جانی ندارد. تردیدی نیست در سال‌های آتی این وضعیت بهتر خواهد شد ولی تا آن زمان چگونه می‌توان از عرصه علمی مراقبت کرد که به انواعی از آلودگی‌های شبه علمی دچار نشود. تا چه میزان فیلسوفان و اندیشمندان داخلی در حال پرداختن به پرسش‌های موجود و ممکن در این زمین مشغول اند؟

نکته‌ای که باید در این بخش به آن اشاره کرد، این نیست که پرسش‌های بنیادین را تنها از منظر خود تصمیم‌گیران توسعه هوش مصنوعی دنبال کنیم. همچنان که سم آلمن، به‌عنوان پدرخوانده «چت‌جی‌پی‌تی» و سرویس‌های اوپن‌آی‌آی (Open AI)، سه پرسش اساسی را برای گفت‌وگوی جهانی در خصوص این فناوری‌ها مطرح کرد: او می‌گوید برای چگونگی اداره این سیستم‌ها، چگونگی توزیع عادلانه مزایای ناشی از آن‌ها و چگونگی دسترسی عادلانه به این فناوری‌ها (Altman, 2023) باید «گفتگوهای جهانی» شکل گیرد. معنای دیگر طرح این پرسش‌ها این است که پاسخ روشنی برای این دست از سوالات اساسی در نزد متولیان امر نیست. به بیان دیگر دست متولی از ایده فراگیر تهی است و این به خودی خود می‌تواند تهدیدآمیز باشد. بنا به آنچه به صورت گزینشی و تنها با تکیه بر جنبه‌های فلسفی فناوری هوش مصنوعی گفته شد باید دقت داشت که با توجه به ذات این فناوری و ماهیت دگرگون‌شونده آن، پرسش‌های بنیادین دیگری را نیز می‌بایست انتظار

داشت. به سخن دیگر در برابر فیلسوف و از جمله فیلسوف تربیت نسبت به هوش مصنوعی باید یک گشودگی ذهنی قرار داشته باشد به این معنا که هم پرسش‌های بنیادینی را طرح کند و هم با توجه به ماهیت آن منتظر ایجاد پرسش‌های تازه‌تری باشد. از اینرو وعده متولیان کنونی هوش مصنوعی که انتظار دارند پس از گذار از «هوش‌های مصنوعی عمومی»^۱، «هوش مصنوعی فوق پیشرفته»^۲ شکل گیرد و انسان را به دنیایی با هوش فوق پیشرفته سوق دهد نیز محل تردید یا دست کم پرسش است. به ویژه آنکه خود این متولیان نگران به خدمت گرفتن این فناوری‌ها توسط حکومت‌های سرکوب‌گر هستند (Altman, 2023). هر چند با وجود و گسترش هوش مصنوعی احتمالاً باید آمادگی این را داشته باشیم که نوع حکومت‌های ستمگر دچار دگرگونی‌های اساسی شود و بسا خود این فناوری‌ها ابزاری در دست حاکم‌های فعلی برای انواعی از ستمگری‌های نرم باشند!

فیلسوف تربیت و هوش مصنوعی

حال در کنار نگاهی به برخی از مهم‌ترین چالش‌های نظری در ارتباط با هوش مصنوعی جای این پرسش باقی است که کنشگری فیلسوف تربیت در ارتباط با این موضوعات چگونه باید باشد؟ برای پاسخ به این پرسش باید به این نکته باز گردیم که اساساً رسالت فیلسوف تربیت چیست؟ برای پاسخ به این پرسش واکاوی فشرده تاریخ رشته فلسفه تربیت و بررسی جدیدترین پرداخت‌ها به آن می‌تواند چشم انداز خوبی را فراهم نماید. در میان دیدگاه‌هایی که اخیراً در خصوص چیستی فلسفه تربیت مطرح شده‌اند، وایت (White, 2024) فلسفه تربیت را گونه‌ای از فلسفه کاربردی می‌داند که وظیفه آن تحلیل مفاهیم، روشن‌سازی اهداف تربیتی، و نقد سیاست‌های آموزشی در بستر تجربه زیسته تربیتی است. به بیان او در مقابل، بک‌هرست^۳ با تمایزگذاری میان دو سطح از تربیت-تربیت به‌مثابه فرهنگ‌پذیری انسانی و تربیت به‌مثابه آموزش نهادی مدرن بر آن است که فلسفه تربیت باید نسبت خود را با این دو سطح روشن کند و از فروکاستن تربیت به صرف آموزش نهادی پرهیز نماید. با این حال، همان‌گونه که جان وایت تأکید می‌کند (همان) این دو رویکرد الزاماً در تقابل نیستند، بلکه می‌توان میان آن‌ها هم‌پوشانی‌هایی یافت؛ به‌ویژه در جایی که تربیت نهادی حامل ارزش‌های انسانی و فرهنگی می‌شود.

از این منظر، نگارنده قصد ندارد در موضع انتخاب میان این دو دیدگاه قرار گیرد، بلکه بر این باور است که در مواجهه با گسترش فراگیر هوش مصنوعی-که موقعیت‌های کلیدی تربیت را

¹ Artificial general intelligence

² superintelligence

³ Bakhurst

تحت الشعاع قرار داده است- ضروری است ابتدا پرسش‌های فلسفه تربیت از سطح انتزاعی و بنیادین به سطحی برسند که بتوانند نسبت تربیت با این تحولات را به‌مثابه تربیت حفظ کنند؛ یعنی از تربیت به‌مثابه آموزش صرف، به تربیت به‌مثابه پرورش انسان در جهان در حال دگرگونی بازگردند. پر روشن است این سخن به هیچ روی معادل نادیده گرفتن اندیشیدن بنیادی در خصوص نسبت تربیت با هوش مصنوعی نخواهد بود. بر این اساس ایده‌های وایت که در آنها تاکید بر کنشگری فیلسوف تربیت به گونه‌ای که ابتکار عمل از آن دست از فیلسوفان باشد و در عمل هم به دنبال آشکار سازی‌های امیدوارانه از رویدادها باشند نه بینش افزایی‌های آکنده از ناامیدی و تلاش باری آگاهی بخشی‌های انتقادی به متخصصان برای مقاله حاضر راه گشاست. گرچه به نظر می‌رسد افزون بر این توصیه‌ها باید به چرخه تاثیر گذاری فیلسوف تربیت اندیشید که هم نگاهی به سطح افراد عادی داشته باشد، هم احوال اجتماع را مد نظر داشته باشد و هم سطوح بالای تاثیر گذاری مانند لایه‌های سیاستگذاری و حکمرانی را. امری که پوست اندازی - به ویژه در ایران - برای رشته فلسفه تربیت و رسالت فیلسوف تربیت را ضروری می‌سازد.

همچنین سه تکیه گاه برای پاسخ به پرسش این مقاله می‌تواند نقش آفرینی موثری داشته باشد. نخست رویه‌ای است که سقراط در تاریخ از خود بجای نهاده است؛ پرسش گری! سقراط به گواه تاریخ، بینش افزایی را نه به الزام در دل پاسخ به پرسش‌ها می‌دید بلکه پرسش آفرینی و به بیان دقیق‌تر طرح پرسش‌های ژرف را مقدم بر هر امر دیگری می‌دانست. در کنار این کانت نیز دریچه دیگری را پیش روی ما قرار می‌دهد: در نظر او تربیت بزرگ‌ترین مسئله و دشوارترین وظیفه انسان است و آدمی تنها موجودی است که می‌بایست تربیت شود. بنابراین در نزد کانت مهم‌ترین مسئله فلسفی به تربیت انسان و چگونگی تبدیل افراد به انسان باز می‌گردد (Kornilaev, 2021). کانت در جای دیگری به هنگامه‌ای که سخن بر سر هدایت دانشگاه به میان می‌آید نقش و رسالتی بنیادین را در برابر دانشکده فلسفه قرار می‌دهد. در زمانه او که همراهی حاکمیت و دین دانشگاه الهیات - به بیان او شه بانوی الهیات- را به صدر نشانده بود و حاکمیت نهاد دانشگاه را از آن خود کرده بود، توسط او به نقدی رندانه رو برو شد و پیش قراولی برای راهبری این نهاد در نظر گرفته شد که از آن هدایت گری دانشکده فلسفه بود (Kant, 1798). او گرچه به این صراحت سخن نکرده بود و دانشکده فلسفه را خادمی چراغ به دست توصیف کرده بود اما در عمل هدایتگری را از آن دانشکده فلسفه می‌دانست و بر آن اصرار می‌ورزید. حال اگر به عصر حاضر باز گردیم این دو دیدگاه یعنی یکی هنر پرسشگری ژرف و دیگری ایفای نقش هدایت گری فلسفه می‌بایست پیشگام فیلسوف تربیت در برابر دنیای هوش مصنوعی است.

بر پایه آنچه گفته شد مهم‌ترین مسائلی که می‌تواند عرصه تربیت را فارغ از چالش‌های پر بسامد مانند نگرانی رایج بیان شده در خصوص این فناوری، دچار چالش کند در مطالعات موجود در

گزینه‌هایی چون سرعت تغییرات بسیار زیاد، فقدان قانون گذاری‌های کارآمد و به هنگام، مسئله مسئولیت آدمی و تلاش برای زنده نگاه داشتن آن به عنوان غایتی همیشگی برای جلوگیری از فروپاشی انسانیت، و در آخر شناخت و مسائل مرتبط با آن دانست. که در بخش‌های پیش به برخی از مهم‌ترین آنها اشاره شد. از بین این همه، به نظر می‌رسد رسالت فیلسوف تربیت می‌تواند از خواستگاه حفظ مسئولیت انسانی و تلاش برای بینش‌افزایی سر برآورد و به سوی مقصدهای سه گانه فردی، اجتماعی و حکمرانی پیش رود. به بیان دیگر شاید نتوان با توجه به هستی فناوری هوش مصنوعی و نیت‌های نهفته در بروز آوری و بیان توانمندی‌های روز افزون آن متناسب با سرعتی که شاهد آن هستیم، اندیشه ورزی کرد. اما می‌توان در سمت مسئولیت انسانی و اهمیت آن مداوم باقی ماند و با مشاهده و بسا آینده نگری وابسته به تحولات تلاش کرد تا مسئله مسئولیت انسانی را زنده نگاه داشت. اگر فیلسوف تربیت بتواند در این زمینه کنشی مطلوب را از خود بروز دهد به نظر هر آنچه که در آینده پدید خواهد آمد چون می‌بایست از سد مسئولیت انسانی عبور کند، دست کم پیامدهای ناموزون کمتری را شاهد خواهیم بود.

با تکیه بر رسالت فیلسوف تربیت و کاری که یک فیلسوف اساساً به آن می‌پردازد، در خصوص هوش مصنوعی باید گفت که فهم و شناخت خود هوش مصنوعی بر هر امر دیگری در این حوزه اولویت دارد و این ضروری‌ترین کار است. سیدورکین (Sidorkin, 2024) با اشاره به گفته مشهور ویتگنشتاین مبنی بر اینکه «دنیا محدود زبان محدود می‌سازد»، استدلال می‌کند که رویکردهای فلسفی در خصوص هوش مصنوعی باید به میدان آیند تا شناخت از آن را ممکن‌تر سازند تا استفاده مسئولانه و مؤثرتر از هوش مصنوعی در جامعه محقق شود. روی دیگر این سخن به این معنی است، تا زمانی که ندانیم هوش مصنوعی چیست و بنیان‌های نظری هدایت‌گر آن چگونه سازمان یافته‌اند، نمی‌توان درباره پیامدهای بلندمدت این فناوری رویکرد درستی را اتخاذ کرد.

نیم نگاهی به ایران

هنگامی که با توجه به زمینه ایران بحث هوش مصنوعی به میان می‌آید افزون بر ملاحظه‌های گفته شده در بالا با مولفه‌های دیگری نیز سروکار خواهیم داشت که باید به آنها توجه شود. در ایران بکارگیری فناوری‌های دیجیتال از زمان اینترنت تا قالب‌های بعدی چون شبکه‌های اجتماعی همواره با اما و اگرهایی همراه بوده است. همچنان که در حالی امروز برخی با فراگیر شدن هوش مصنوعی سخن از مرگ اینترنت به میان می‌آورند ولی در ایران فیلترینگ اینترنت و شبکه‌های مجازی همچنان در کانون توجه و بحث قرار دارد. در کنار اینها شکایت از سواد رسانه‌ای در جامعه ایرانی محل نگرانی سیاست‌گذاران است (Irna, 2025, August, 11). یکی دیگر از چالش‌ها به توانایی زیر ساخت‌های

فنی در ایران باز می‌گردد. از یک سو بکارگیری این فناوری‌ها هم درگیر تحریم‌هایی است که ایران با آنها دست و پنجه نرم می‌کند و از دگر سو فیلترینگی که از داخل ایران بر برخی از این فناوری‌ها اعمال می‌شود^۱. همچنین پراکندگی جغرافیایی و فقدان عدالت آموزشی نیز گونه‌ای نظام طبقاتی از استفاده از این فناوری‌ها را در اقشار متفاوت پدید آورده است که با برخی از مطالعات جهانی پیش گفته همسو است؛ بطوریکه افراد طبقات بالاتر معمولاً به دلیل دسترسی‌های فنی و سواد رسانه‌ای بیشتر از این فناوری‌ها در راستای تعالی و ارتقا موقعیت حرفه‌ای خود بهره می‌برند در حالی که طبقات پایین بدلیل فقدان‌های گفته شده بیشتر به این فناوری‌ها پناه می‌برند تا جبران فاصله اجتماعی خود را نشان دهند. امری که از هر دو سو سبب شکاف طبقات اجتماعی خواهد شد. در چنین فضایی ایفای نقش فیلسوف تربیت با اما و اگرها و پیچیدگی‌های بیشتری همراه خواهد بود. از همین روست باقی ماندن در نقش‌های سنتی همانند نگارش مقاله و پناه بردن به گوشه نشینی در دانشگاه نمی‌تواند الزاماً اثر گذار و جریان ساز باشد.

اوضاع پژوهش‌های مرتبط با هوش مصنوعی در ایران نیز نیازمند دقت است. درحالی‌که رشد مقالات و منابعی که ظرفیت‌های هوش مصنوعی را گوشزد می‌کنند قابل توجه است^۲ ولی برخی از آثار علمی منتشرشده در ایران درباره بحث‌های نظری هوش مصنوعی، پرسش‌هایی جدی در خصوص نحوه بهره‌گیری از این فناوری در نظریه‌پردازی‌های بومی برمی‌انگیزند. در این میان، پژوهش خسروپناه دزفولی (KhosroPanah Dezfoli, 2024) با عنوان «نظریه حکمرانی مدرن، ولایی و حکمی بر اساس ادبیات معاصر، هوش مصنوعی و سوره مائده» تلاش دارد با استفاده از هوش مصنوعی، چارچوبی برای حکمرانی اسلامی در عصر فناوری ارائه دهد. با این حال، بررسی دقیق متن نشان می‌دهد که ارتباط این اثر با هوش مصنوعی صرفاً در سطح استفاده ابزاری از آن برای تولید تعاریف حکمرانی باقی مانده و هیچ‌گونه تحلیل انتقادی نسبت به سوگیری‌های الگوریتمی یا اعتبار نتایج حاصل از هوش مصنوعی ارائه نشده است. این در حالی است که در برخی مطالعات داخلی، از جمله پژوهش زرغامی همراه و احمدی هدایت (Zarghami Hamrah & Ahmadi Hedayat, 2025) ، نقش معلم به‌عنوان «مرئی انتقادی» برای ارزیابی خروجی‌های سوگیرانه هوش مصنوعی مورد تأکید قرار گرفته است. فقدان چنین رویکردی در اثر مذکور، نشان‌دهنده خلأی نظری در مواجهه با پیچیدگی‌های معرفتی و اخلاقی هوش مصنوعی در بخشی از تولیدات علمی داخلی است.

^۱ به‌عنوان نمونه هوش مصنوعی «Grok» وابسته به شبکه مجازی «ایکس(توییتر)» سابق در ایران قابل استفاده نیست چون از سوی ایران فیلتر است «ChatGPT». چت جی پی تی و نوت بوک ال ام «NOTEBOOK LM» نیز در ایران قابل استفاده نیست چون هر دو ایران را تحریم می‌دانند.

^۲ از آنجا که دسترسی به این پژوهش‌ها آسان است و با مسئله پژوهش حاضر ارتباط مستقیمی ندارد در متن مقاله اشاره ای به آنها نشده است.

پژوهش قائمی‌نیا (Ghaemini, 2006) به بررسی مفهوم «اندیشیدن» در ادبیات هوش مصنوعی و دین می‌پردازد. پرسش اصلی آن است که آیا معنای اندیشیدن در حوزه هوش مصنوعی با تلقی دینی از این مفهوم هم‌خوانی دارد یا خیر. نویسنده با تبیین تلقی مکانیکی از تفکر در هوش مصنوعی و در مقابل، تعریف انحصاری و انسان‌محور از اندیشیدن در ادبیات دینی، تلاش می‌کند نشان دهد که میان این دو برداشت، تمایزی بنیادین وجود دارد و نمی‌توان اندیشیدنی را که در سنت دینی به‌عنوان ویژگی ذاتی انسان شناخته می‌شود، در قالب هوش مصنوعی بازآفرینی کرد. وی سال‌ها بعد (Mehrnews, 2025, April 30)، ضمن اذعان به ظرفیت هوش مصنوعی در آشکار ساختن لایه‌های ژرف‌تر وجود انسانی، رویکرد خود را در مواجهه با این فناوری «سقراطی-افلاطونی» می‌نامد؛ رویکردی که هم به قوت‌ها و هم به ضعف‌های آن توجه دارد. او با طرح مفهوم «انسان‌شناسی فناورانه» در برابر «انسان‌شناسی فلسفی»، بر تمایز این دو تأکید می‌ورزد. مقایسه دو دیدگاه این اندیشمند نشان‌دهنده تحول تدریجی در نگاه او نسبت به هوش مصنوعی است، اما تأکید مداوم بر جدایی انسان‌شناسی فناورانه از انسان‌شناسی فلسفی، گویای نوعی عقب‌ماندگی در مطالعات داخلی نسبت به جریان‌های نظری رایج در سطح بین‌المللی است. در حالی‌که در پژوهش‌های جهانی، بسنده کردن به جنبه‌های فناورانه هوش مصنوعی نوعی فروکاست در شناخت این پدیده تلقی می‌شود و از همین‌رو، آن را «سامانه‌های فنی-اجتماعی^۱» می‌نامند (Hendler & Mulvehill, 2016). افزون بر این، فضای پیچیده و پویای هوش مصنوعی، ضرورت احتیاط در نتیجه‌گیری‌های بلندمدت را یادآور می‌شود و مانع از ارائه پیش‌بینی‌های قطعی و همیشگی در این حوزه می‌گردد. این دست از پژوهش‌ها در کنار چالش‌هایی که در آغاز این بخش به اختصار به آنها اشاره شد، می‌تواند این پرسش را بیشتر در کانون توجه قرار دهد که رویارویی ما با این فناوری کمتر توانسته در لایه‌های نظروزی و فلسفی جریان داشته باشد و از اینرو ادبیات تولیدی در این زمینه نیز تنگ و کم‌بینه باشد.

و اما در آخر؛ برای آنکه بدانیم فیلسوف تربیت چه کمکی می‌تواند به لایه‌های حکمرانی و سیاستگذاری کند، لازم است ابتدا با وضعیت این لایه‌ها در رویارویی با هوش مصنوعی آشنا شویم. مطالعات در این زمینه نشان می‌دهد سیاستگذاری و حکمرانی امروزی در برابر فناوری‌های هوش مصنوعی با مجموعه‌ای از چالش‌ها روبه‌رو است که فراتر از چالش‌های فنی قلمداد می‌شوند. مطالعات نشان می‌دهد که اولویت‌ها ناهمسان‌اند و در سطح ملی نیز اجماعی وجود ندارد، به‌خصوص در بحث‌هایی مانند چگونگی آموزش معلمان و دانش‌آموزان، چگونه ادغام‌های اخلاقی^۲ و

¹ socio-technical system

² ethical integration

دسترسی عادلانه به چنین فناوری‌هایی. تضاد دیدگاه‌ها بین نهادهای تصمیم‌گیر و همچنین بین حوزه‌های اجرایی-از تأکید بر ظرفیت‌ها تا تمرکز بر تهدیدات-چالش‌های محیطی مانند سرعت بی‌وقفه تغییرات فناوری را تشدید می‌کند. توسعه توانمندی‌های معلمان و عموم مردم از طریق راهبردهای آموزشی کارآمد حیاتی است، اما نابرابری‌های دسترسی به فناوری می‌تواند به افت کیفیت سیاست‌گذاری منجر شده و اجرای برنامه‌های مربوطه را با مخاطره مواجه سازد. به طور ویژه، ماهیت سیاست‌گذاری در حوزه فناوری‌های نوظهور-که اغلب به‌عنوان فناوری‌های فوری، نامطمئن، پیچیده و با اثر زمینه‌ای توصیف می‌شوند (Bower et al., 2025) می‌تواند رویکردهای اتخاذشده را در جهت پاسخ‌های مؤثر و متناسب با واقعیت‌های بومی و اجتماعی دچار تزلزل کند. افزون بر این، یکی از چالش‌های کلیدی که کمتر به آن توجه شده، قدرت تخطیری و فراگیری گسترده این فناوری است. این ابعاد می‌توانند به پاسخ‌های سریع و اغناگرایانه منجر شوند که در نهایت به سمت مسئولیت‌زدایی از تصمیم‌گیرندگان و مدیران سوق یابد؛ از سوی دیگر، گسترش بی‌حد و حصر دانش و مهارت‌ها می‌تواند به بازماندن سیاست‌گذاری از کفایت و سازگاری با چالش‌های بلندمدت منجر گردد، به‌ویژه اگر سیاست‌گذاری‌ها با برنامه‌های پیشرفته هوش مصنوعی همسو نباشند. تمامی این چالش‌ها می‌تواند در کانون توجه فیلسوف تربیت قرار گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هوش مصنوعی در دنیای امروز به‌عنوان یک پدیده چندوجهی با تأثیرات عمیق اجتماعی، فرهنگی و شناختی مطرح شده است. در این مقاله، از منظرهای مختلف به چالش‌های زیربنایی مرتبط با این فناوری پرداخته شد و نشان داده شد که این چالش‌ها فراتر از ابعاد فنی و به حوزه‌های انسانی و فلسفی کشیده شده است. یکی از اولین مسائل، بدبینی‌های تاریخی و افراطی در برابر هوش مصنوعی است که از منظر فیلسوفانی همچون گونتر آندرس و هی‌باخ، این فناوری‌ها نه فقط ابزارهایی خنثی، بلکه تهدیدهایی جدی برای انسانیت به‌شمار می‌روند. اندیشه‌های این فیلسوفان با مفهوم «آرمان‌شهرهای وارونه» و استعاره «ویپ» در هم آمیخته‌اند که هوش مصنوعی را پدیده‌ای معرفی می‌کند که در ظاهر مفید، ولی در باطن می‌تواند به انزوا، بی‌قدرتی و وابستگی افراطی انسان منجر شود.

همچنین، مفاهیم «شناخت» و «اعتماد شناختی» در مواجهه با هوش مصنوعی به چالش کشیده شده است. بر اساس پژوهش‌ها، هوش مصنوعی نه تنها در فرآیند یادگیری، بلکه در ساخت و تحریف معرفت نیز نقش مهمی ایفا می‌کند. مسئله «انگیزه شناختی» و پرسش از اولویت دادن حقیقت یا منافع تجاری و سیاسی در طراحی سیستم‌های هوش مصنوعی، از اهمیت بالایی

برخوردار است. علاوه بر این، معیارهایی مانند «دقت شناختی»، «پاسخ‌گویی شناختی» و «شفافیت متقابل شناختی» باید برای ارزیابی میزان تعهد این سامانه‌ها به حقیقت و عدالت معرفتی مدنظر قرار گیرد. اگر هوش مصنوعی تنها برای سودآوری و جذب مخاطب طراحی شده باشد، این خطر وجود دارد که وابستگی به آن موجب کاهش توانمندی‌های شناختی و تفکر مستقل انسان گردد. مسئله دیگری که در این تحقیق به آن پرداخته شد، «عدالت آموزشی» در دوران هوش مصنوعی است. برخلاف ادعاهای تحول‌آفرین بودن هوش مصنوعی در آموزش، شواهد نشان می‌دهند که این فناوری در برخی موارد به‌ویژه در محیط‌های آموزشی محروم، موجب تشدید نابرابری‌های آموزشی و تبدیل دانش‌آموزان به مصرف‌کنندگان منفعل ابزارهای هوش مصنوعی می‌شود. در مقابل، دانش‌آموزان ممتاز در مسیر «خالق» قرار می‌گیرند و فرصت‌های بیشتری برای توسعه مهارت‌های خود دارند. این شکاف آموزشی می‌تواند به تقویت بی‌عدالتی‌های ساختاری در جوامع منتهی شود. در بعد فردی، چالش «تفکر انتقادی» نیز به‌ویژه در دنیای هوش مصنوعی برجسته است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که استفاده بیش از حد و بدون چارچوب از این فناوری‌ها ممکن است به «برون‌سپاری ذهنی» منجر شود و انسان‌ها را از مسئولیت تفکر مستقل خود محروم کند. این امر نه‌تنها بر کیفیت تصمیم‌گیری‌های فردی تأثیر منفی خواهد داشت، بلکه ممکن است به شکل‌گیری نسلی از افراد منجر شود که در مواجهه با چالش‌های پیچیده، ناتوان از تفکر انتقادی و حل مسئله خواهند بود. در نهایت، مسئله «هویت انسان» در عصر هوش مصنوعی مورد توجه قرار گرفت. آیا انسان هنوز به‌عنوان سازنده دانش و فعال شناختی تعریف می‌شود، یا به‌عنوان موجودی منفعل در فرآیند انتخاب و پردازش داده‌ها؟ رویکردهای مختلف به‌ویژه مفهوم «موجود اطلاعاتی» که انسان را تنها به‌عنوان گره‌ای در شبکه‌های داده‌ای تعریف می‌کند، می‌تواند به تضعیف استقلال شناختی و توانمندی‌های انسانی منجر شود. از این‌رو، فیلسوف تربیت باید در برابر چنین چالش‌هایی موضعی فعال و آینده‌نگر اتخاذ کند و بر اهمیت حفظ استقلال و آزادی تفکر انسانی تأکید ورزد. در کنار این مسائل، حریم خصوصی و تعصب نیز به‌عنوان چالش‌های کلیدی در مواجهه با هوش مصنوعی مطرح شده است. نقض حریم خصوصی و بروز تعصبات در طراحی و استفاده از این فناوری‌ها می‌تواند به‌ویژه در زمینه‌های اجتماعی و آموزشی مشکلات جدی ایجاد کند. این مسائل نه‌فقط بر اساس نگرانی‌های فردی، بلکه در سطح اجتماعی و حکمرانی نیز باید مورد توجه قرار گیرند تا از سوءاستفاده‌های احتمالی جلوگیری شود. در پایان، رسالت فیلسوف تربیت در عصر هوش مصنوعی نه تنها معطوف به نقد و هشدار نسبت به تهدیدات این فناوری‌هاست، بلکه باید به‌طور مستمر از ظرفیت‌های آن برای ارتقای فرآیندهای تربیتی بهره‌گیرد و در عین حال مراقب باشد که این تحولات موجب کاهش استقلال انسانی، تفکر انتقادی و عدالت آموزشی نشوند.

در خصوص محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان به چند مورد اشاره کرد: نخست آنکه دامنه بررسی تنها محدود به نشریات تخصصی مرتبط با فلسفه تربیت و نظریه‌های تربیتی بود، از اینرو دور از انتظار نیست تعداد قابل توجهی از آثار مرتبط با موضوع مقاله در نشریات عمومی‌تر تربیت یا نشریات مرتبط منتشر شده باشند که از دید بررسی این مطالعه دور مانده باشند. دو دیگر آنکه دامنه واژگانی که این مطالعه را سامان داد نیز به کلید واژه‌هایی چون هوش مصنوعی، AI و مدل‌های زبانی بزرگ محدود بود و همچنین محدودیت دیگری که اعمال شد مربوط به بودن این واژه‌ها در عنوان یا چکیده و یا کلید واژه‌ها بود. این درحالی است که کلید واژه‌هایی چون انقلاب صنعتی چهارم یا فناوری‌های انقلاب صنعتی چهارم، فناوری‌های نو پدید، فناوری‌های لبه دانش و واژگانی از این دست، به احتمال زیاد، همگی می‌توانست حجم بیشتری از مقاله‌های مرتبط را نمایان سازد. در این همین راستا می‌توان اشاره کرد بررسی این مقاله فقط به مقالات نشریات بین‌المللی محدود شد و در آنها از سایر انواع مقالات و نوشته‌های مکتوب چون کتاب بهره‌ای برده نشد. سوم آنکه برای تمرکز بیشتر تلاش شد دامنه تاریخی بررسی تنها به نوشته‌هایی محدود می‌شد که همزمان یا پس از اعلام رسمی استفاده عمومی از این فناوری‌ها محدود شد؛ به بیان دقیق‌تر دیگر این مطالعه تنها مقالاتی را بررسی کرد که پس از تاریخ یعنی تاریخ استفاده عمومی و فراگیری هوش مصنوعی چت جی پی تی، منتشر شده بودند. این درحالی است که می‌دانیم تاریخ هوش مصنوعی دست که بهدهه پیش می‌رسد و اندیشمندان بسیاری از جمله اندیشمندان فلسفی و علوم انسانی از زاویه‌های گوناگونی به این پدیده نگاه کنند.

در این راستا می‌توان تمامی محدودیت‌های گفته شده را به عنوان پیشنهادات پژوهش‌های بعدی در نظر آورد. افزون بر اینکه می‌توان پیشنهاد کرد شاخه‌ای با موضوع هوش مصنوعی و تربیت در انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران تاسیس گردد و همایش بعدی این انجمن نیز به این موضوع بپردازد. همچنین ویژه نامه و فراخوانی برای دو نشریه مرتبط با حوزه فلسفه تربیت در کشور یعنی نشریه «فلسفه تربیت» و «پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت» می‌توانند با فراخوان‌هایی اندیشه ورزی‌های اندیشمندان این حوزه را به تکاپو وا دارد.

References

- Aboodi, R. (2025). The worrisome potential of outsourcing critical thinking to artificial intelligence. *Educational Theory*, 75(5), 626–645. <https://doi.org/10.1111/edth.70037>
- Alipour, F. (2024). Educational and professional challenges and opportunities in the era of artificial intelligence: Necessities and requirements of schools. *Theory and Practice in Teachers Education*, 10(18), 277–288. <https://doi.org/10.48310/itt.2024.17302.1004>. (In Persian)
- Altman, S. (2023). Planning for AGI and beyond. OpenAI. <https://openai.com/blog/planning-for-agi-and-beyond>
- Ariel, L., & Hayak, M. (2025). The paradox of AI in ESL instruction: Between innovation and oppression. *Educational Theory*, 75(5), 646–660. <https://doi.org/10.1111/edth.70034>
- Bareis, J., & Katzenbach, C. (2021). Talking AI into being: The narratives and imaginaries of national AI strategies and their performative politics. *Science, Technology, & Human Values*, 47(5), 855–881. <https://doi.org/10.1177/01622439211030007>
- Bogia, M. L. (2025). Distribution double bind: On the ethical implications of “How.” *Educational Theory*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/edth.70045>
- Booth, R. (2025, August 27). Teen killed himself after “months of encouragement from ChatGPT,” lawsuit claims. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2025/aug/27/chatgpt-scrutiny-family-teen-killed-himself-sue-open-ai>
- Bower, M., Henderson, M., Slade, C., et al. (2025). What generative artificial intelligence priorities and challenges do senior Australian educational policy makers identify (and why)? *Australian Educational Researcher*, 52, 2069–2094. <https://doi.org/10.1007/s13384-025-00801-z>
- Bozkurt, A., Xiao, J., Lambert, S., Pazurek, A., Crompton, H., Koseoglu, S., ... Jandrić, P. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1). <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/709>
- Burbules, N. C. (2025). Artificial intelligence in education: Use it, or refuse it? *Educational Theory*, 75(5), 597–602. <https://doi.org/10.1111/edth.70038>
- Costello, E., Mason, J., Stracke, C. M., & Romero-Hall, E. (2023). Speculative futures on ChatGPT and generative artificial intelligence (AI): A collective reflection from the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 53–130. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7636568>
- Cox, G. M. (2023). Artificial intelligence and the aims of education: Makers, managers, or inforgs? *Studies in Philosophy and Education*, 43(1), 15–30. <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09907-2>

- Demiralay, R. (2025). Öğretmen adaylarında yapay zekâ destekli eğitimin bilişsel yük ve pedagojik yansımaları: Sistematik ve bibliyometrik bir analiz. *Journal of Academic Social Science Studies*, 18(103), 499–526.
- Dishon, G. (2025). Frankenstein, Emile, ChatGPT: Educating AI between natural learning and artificial monsters. *Educational Theory*, 75(5), 702–719. <https://doi.org/10.1111/edth.70025>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 10264. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Eaton, S. E. (2023). Postplagiarism: Transdisciplinary ethics and integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology. *International Journal of Educational Integrity*, 19(1), 23. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00144-1>
- Euronews. (2024, April 5). Israeli military used AI to identify 37,000 targets in Gaza. *Euronews*. <https://parsi.euronews.com/my-europe/2024/04/05/sraeli-military-used-ai-to-identify-37000-targets-in-gaza>
- Fisher, A., & Tallant, J. (2024). Teaching and knowledge: Uneasy bedfellows. *Journal of Philosophy of Education*, 58(1), 24–40. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad086>
- Fallah Tafti, F., & Abdekhodaei, Z. (2025). Governance of deepfakes through the lens of governance jurisprudence: A jurisprudential-legal framework. *Modern Technologies Law*, e226097. <https://doi.org/10.22133/mtlj.2025.483993.1384>
- Floridi, L. (2011). Children of the fourth revolution. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3854443> (In Persian)
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Ghaemi-Nia, A. (2006). Religion and artificial intelligence. *Zehn*, 7(25), 23–36. (In Persian)
- Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>
- Hendler, J., & Mulvehill, A. M. (2016). *Social machines*. Apress. <https://doi.org/10.1007/978-1-4842-1156-4>
- Holmes, W., Persson, J., Chounta, I. A., Wasson, B., & Dimitrova, V. (2022). Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law. Council of Europe. <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00641-4>
- Irna. (2025, August 11). <https://www.irna.ir/news/85910584> (In Persian)
- Jackson, L. (2024). The manliness of artificial intelligence. *Educational Philosophy and Theory*, 57(7), 645–649. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2409739>
- Jackson, L., Sidorkin, A. M., Jandrić, P., Costello, E., Heybach, J. A., Greenhalgh-Spencer, H., ... Tesar, M. (2025). The voice of artificial intelligence: Philosophical and educational reflections. *Educational Philosophy and Theory*, 57(7), 650–661. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2481588>

- Jandrić, P., & Knox, J. (2022). The postdigital turn: Philosophy, education, research. *Policy Futures in Education*, 20(7), 780–795. <https://doi.org/10.1177/14782103211062713>
- Gregor, M. J., Anchor, R., & Kant, I. (1996). The conflict of the faculties (1798). In A. W. Wood & G. di Giovanni (Eds.), *Religion and rational theology* (pp. 233–328). Cambridge: Cambridge University Press.
- Khosropanah Dezfoli, A. (2024). The theory of “modern,” “velayi,” and “hikmi” governance based on contemporary literature, artificial intelligence, and Surah al-Ma’idah. *Strategy for Culture*, 17(65), 7–47. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2024.478525.2711> (In Persian)
- Kooli, C. (2023). Chatbots in education and research: A critical examination of ethical implications and solutions. *Sustainability*, 15(7), 5614. <https://doi.org/10.3390/su15075614>
- Kornilaev, L. (2021). Kant's doctrine of education and the problem of artificial intelligence. *Journal of Philosophy of Education*, 55(6), 1072–1080. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12608>
- Lee, S.-E. (2023). Otherwise than teaching by artificial intelligence. *Journal of Philosophy of Education*, 57(2), 553–570. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad019>
- Linderöth, C., Hultén, M., & Stenliden, L. (2024). Competing visions of artificial intelligence in education: A heuristic analysis on sociotechnical imaginaries and problematizations in policy guidelines. *Policy Futures in Education*, 22(8), 1662–1678. <https://doi.org/10.1177/14782103241228900>
- Markov, B. V., & Volkova, S. V. (2020). Philosophy of education in the digital era. *Open Journal for Studies in Philosophy*, 4(2), 57–66. <https://doi.org/10.32591/coas.ojsp.0402.02057m>
- Mehrnews. (2025, April 30). <https://www.mehrnews.com/news/6452291> (In Persian)
- Peters, M. A., Jackson, L., Papastephanou, M., Jandrić, P., Lazaroiu, G., Evers, C. W., ... Fuller, S. (2023). AI and the future of humanity: ChatGPT-4, philosophy and education—Critical responses. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2023.2213437>
- Pagès, A. (2025). Teaching as an act: Lacan and philosophy of education. *Journal of Philosophy of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhaf021>
- Perepelytsia, O., & Khrabrova, V. (2025). Education and university in the age of artificial intelligence. *Filosofiya Osvity. Philosophy of Education*, 30(2), 186–198. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2024-30-2-12>
- Pham, S. T. H., & Sampson, P. M. (2022). The development of artificial intelligence in education: A review in context. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1408–1421. <https://doi.org/10.1111/jcal.12687>
- Reuters. (2025, August 26). OpenAI, Altman sued over ChatGPT's role in California teen's suicide. *Reuters*. <https://www.reuters.com/sustainability/boards-policy-regulation/openai-altman-sued-over-chatgpts-role-california-teens-suicide-2025-08-26>





- Romero, M., & Urmeneta, A. (Eds.). (2024). *Manifesto in defence of human-centred education in the age of artificial intelligence*. In *Creative applications of artificial intelligence in education* (pp. xxx-xxx). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_12
- Safari, A. (2025). Designing a policy-making model based on artificial intelligence in educational organizations. *Strategy for Culture*, e228141. <https://doi.org/10.22034/jsfc.2025.496660.2758> (In Persian)
- Shalevska, E. (2024). Human rights in the age of AI: Understanding the risks, ethical dilemmas, and the role of education in mitigating threats. *Journal of Legal and Political Education*, 1(2), 38–52. <https://doi.org/10.47305/jlpe2412038sh>
- Sidorkin, A. M. (2024). Artificial intelligence: Why is it our problem? *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2348810>
- Sidorkin, A. M. (2025). Educating AI: A case against non-originary anthropomorphism. *Educational Theory*, 75(5), 720–738. <https://doi.org/10.1111/edth.70027>
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>
- Tanchuk, N. J., & Taylor, R. M. (2025). Personalized learning with AI tutors: Assessing and advancing epistemic trustworthiness. *Educational Theory*, 75(3), 327–353. <https://doi.org/10.1111/edth.70009>
- The Guardian. (2025, August 27). Teen killed himself after “months of encouragement from ChatGPT,” lawsuit claims. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2025/aug/27/chatgpt-scrutiny-family-teen-killed-himself-sue-open-ai>
- Tofangchi, S., Shokrkah, Y., Khaniki, H., & Soltanifar, M. (2022). The body as a new media or transhumanism in the age of artificial intelligence. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(40), 225–242. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2022.52287.3268> (In Persian)
- Twabu, K. (2025). Enhancing the cognitive load theory and multimedia learning framework with AI insight. *Discover Education*, 4(1), Article 6. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00592-6>
- White, J. (2024). What is philosophy of education? Overlaps and contrasts between different conceptions. *Journal of Philosophy of Education*, 58(4), 450–461. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae019>
- Zarghami-Hamrah, S., & Ahmadi-Hedayat, H. (2025). Rethinking the role of the teacher: From architect of education to realistic collaboration with artificial intelligence. *Journal of Philosophical Investigations*. Advance online publication. <https://doi.org/10.22034/jpiut.2025.67502.4119> (In Persian)

Asadi, Z., Safaei Moghaddam, M., Hashemi, S. J., & Valavi, P. (2025). Explaining the parent–school concept based on an emergentism approach and its role in advancing early childhood education. *Philosophy of Education*, 9(2), 254-274.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Explaining the Parent School Concept Based on Emergentism Approach and Its Role in Advancing Early Childhood Education¹

Zahra Asadi² , Masoud Safaei Moghaddam³ , Seyyed Jalal Hashemi⁴ ,
Parvaneh Valavi⁵ 

Abstract

Childhood, particularly in its early years, represents one of the most sensitive stages of human development, during which many cognitive, emotional, social, and moral foundations are established. At this stage, the family, and especially parents, are the primary and most influential agents in a child’s upbringing. The purpose of this study is to examine the concept of the “Parents’ School” as an intermediary institution between the family and the educational system, and as a platform for empowering parents. Drawing upon the foundations of emergentism and employing the method of inferential analysis, this research redefines the theoretical, philosophical, and practical dimensions of this notion, thereby designing a systemic, interdisciplinary, and context-based framework for parental education within the lived reality of family life. The findings indicate that, within the framework of emergentism, the Parents’ School can be recognized as a participatory and intersubjective educational arena—an environment in which parents’ learning emerges through a complex network of lived experiences, interpersonal interactions, critical reflection, and engagement with cultural and generational differences. Contrary to linear and reductionist models, this space is grounded in the emergence of novel qualities arising from the dynamic and multi-directional interactions of parents with one another, with the school institution, and with their own children. In the conceptual analysis of the Parents’ School, “parental learning” is not a one-way transmission of knowledge, but rather a dynamic, non-linear, and meaning-making process. In this

¹ Received: 2025-06-28

Revised: 2025-07-16

Accepted: 2025-08-13

Published: 2025-09-21

² PhD Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran. (Corresponding Author). Email: Zasadi41@gmail.com

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

⁴ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran. Email: j.hashemi@scu.ac.ir

⁵ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran. Email: p.valavi@scu.ac.ir

process, parents not only reassess their prior knowledge, but also, through social interactions and encounters with other parents, redefine their attitudes, identities, and educational roles.

Keywords: Deductive analysis, early childhood education, parent school, emergentism.

Extended Abstract

This study explores the theoretical, philosophical, and practical reconstruction of the “Parent School” concept as an intermediary institution between family and the formal education system, designed to empower parents in early childhood education. Rooted in the emergentist paradigm, the research addresses the critical developmental period of early childhood, when cognitive, emotional, moral, and social foundations are established and parents serve as the primary agents of upbringing. While traditional parent education programs often emphasize linear transmission of knowledge and skills, this work redefines parental learning as a dynamic, non-linear, meaning-making process embedded in lived social interactions. The analysis positions the Parent School not as a supplementary classroom, but as a participatory learning field where parents engage in reflective dialogue, encounter diverse perspectives, and renegotiate their parental identity and role through social and cultural exchange. Drawing on conceptual analysis and inferential reasoning, the study synthesizes interdisciplinary literature on parenting, early childhood development, and emergentist theory to design a systemic framework that situates parental learning within the real-life contexts of family life. The emergentist perspective frames the family as a living, multi-layered system where new qualities arise from complex interactions rather than from the sum of individual parts. Within this framework, the Parent School becomes a generative space fostering empathy, flexibility, cultural awareness, and critical reflection—qualities that emerge from parents’ reciprocal interactions with one another, with schools, and with their children. The methodology employs deductive analytical techniques to extract key components of the Parent School model from the emergentist framework, integrating philosophical underpinnings with actionable educational strategies. The research question guiding the analysis asks how an emergentist approach can reconceptualize parent education as a collaborative process where the growth of parent, child, and family unfolds through dynamic interplay between actors and contexts. Findings from previous empirical studies, systematically reviewed, reveal significant gaps: while the literature recognizes the role of parents in child development, few works have developed a coherent, independent framework for the Parent School, particularly in enhancing early childhood education. Case studies and program evaluations cited demonstrate that value-oriented and positive parenting interventions can enhance parental self-efficacy, improve parent–child relationships, and support family well-being across diverse contexts, including families of children with special needs and migrant or refugee backgrounds. These outcomes underscore the necessity of a structured yet flexible approach that integrates parental learning into authentic life settings rather than relying on decontextualized training sessions. The theoretical synthesis positions the Parent School as fulfilling three interrelated functions: first, an interpretive–pedagogical function, where parents, through mutual engagement and exposure to alternative viewpoints, reconstruct their understanding of childrearing; second, a social function, where a network of supportive relationships builds social capital, mutual trust, and a sense of belonging; and third, a bridging function, linking formal education and the informal, experiential learning of the family, thereby fostering

a shared language between parents and educators. Within the emergentist lens, learning is situated, culturally responsive, and dialogical, occurring in fluid, open-ended contexts where meaning is co-constructed rather than prescribed. This approach transforms parents from passive recipients of expert advice into active co-creators of educational meaning, capable of adapting to contemporary cultural and generational shifts. Moreover, by facilitating sustained interaction between home and school, the Parent School can move beyond tokenistic parental involvement towards deeper, more reciprocal partnerships that reshape both family and institutional practices. The conceptual framework identifies key interwoven elements: situated learning grounded in lived parental realities; critical reflection that enables parents to transcend fixed notions of parenting; dialogic exchange as a mechanism for mutual understanding and legitimacy; parental agency as an evolving interpretive capacity; and cultural dynamism that acknowledges diversity in values, norms, and identities. Together, these components form a living conceptual network where parental identity is continuously renegotiated through participation in authentic social contexts. The study argues that the Parent School has potential as a policy-relevant model capable of informing new designs for educational governance that treat home and school as complementary rather than competing domains. Its adaptability to varied socio-cultural settings makes it a viable structure for promoting parental empowerment, enhancing child development, and strengthening community cohesion. By reframing parent education as an emergent, co-constructed process, this model departs from prescriptive, skill-based workshops and instead creates an environment where parents collaboratively generate, test, and refine educational meanings. The implications extend beyond family-school relations, pointing to broader societal benefits: the reinforcement of social networks, the revitalization of intergenerational connections, and the cultivation of resilient, reflective parenting practices suited to the complexities of contemporary childhood. Ultimately, the research concludes that the emergentist-informed Parent School represents not merely an educational program but a transformative pedagogical space—fluid, participatory, and deeply embedded in the socio-cultural realities of families—that can foster enduring change in the relationships between parents, children, schools, and the wider community. Through the lens of Emergentism, the Parent School emerges as a living field of learning in which parents are not only recipients of knowledge but also active participants in the creation of educational meaning. This approach ensures that learning outcomes are directly relevant to parents' lived realities and adaptable to evolving social contexts. In this sense, the Parent School is both a product and a producer of social change, embodying a shift from hierarchical, prescriptive education to collaborative, transformative practice. The study's comprehensive integration of philosophical analysis, empirical evidence, and practical recommendations positions the Parent School as an innovative response to the educational needs of the present era. By fostering critical dialogue, strengthening social bonds, and bridging formal and informal learning spheres, it offers a model for sustainable parental engagement that supports not only child development but also the health and vitality of families and communities as a whole.

اسدی، زهرا؛ صفایی مقدم، مسعود؛ سید جلال هاشمی و پروانه ولوی (۱۴۰۴). تبیین انگاره مدرسه والدین براساس رویکرد نوحاسته‌گرایی، و نقش آن در اعتلای تربیت دوران کودکی. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۲۷۴-۲۵۴.

تبیین انگاره مدرسه والدین براساس رویکرد نوحاسته‌گرایی و نقش آن در اعتلای تربیت دوران کودکی^۱

زهرا اسدی^۲، مسعود صفایی مقدم^۳، سید جلال هاشمی^۴، پروانه ولوی^۵

چکیده

دوران کودکی، به‌ویژه در سال‌های آغازین، یکی از حساس‌ترین مراحل رشد انسانی است که بسیاری از بنیادهای شناختی، هیجانی، اجتماعی و اخلاقی در آن شکل می‌گیرد. در این دوران، خانواده، و به‌ویژه والدین، نخستین و مهم‌ترین عاملان تربیت کودک‌اند. هدف از انجام این پژوهش بررسی مفهوم «مدرسه والدین» به‌عنوان نهاد واسط میان خانواده و نظام آموزشی، و بستری برای توانمندسازی والدین، بوده است. این پژوهش با تکیه بر مبانی نوحاسته‌گرایی (Emergentism) و روش تحلیل استنتاجی، به بازتعریف نظری، فلسفی و کاربردی این انگاره پرداخته و از این طریق به طراحی چارچوبی سیستمی، میان‌رشته‌ای و زمینه‌مند برای آموزش والدین در متن واقعی زیست خانواده اقدام کرده است. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که مدرسه والدین، در چارچوب رویکرد نوحاسته‌گرایی، می‌تواند به‌عنوان یک میدان تربیتی مشارکتی و میان‌ذهنی بازشناخته شود؛ فضایی که در آن یادگیری والدین از طریق شبکه‌ای پیچیده از تجربه‌های زیسته، تعاملات میان‌فردی، تأمل انتقادی و مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی و نسلی شکل می‌گیرد. برخلاف الگوهای خطی و تقلیل‌گرا، این فضا بر پایه ظهور کیفیات نوین از دل تعاملات زنده و چندسویه والدین با یکدیگر، با نهاد مدرسه و با فرزندان خود بنا شده است. در تحلیل مفهومی انگاره مدرسه والدین، «یادگیری والدین» نه انتقال یک‌سویه دانش، بلکه فرآیندی پویا، غیرخطی و معنا‌ساز است؛ فرآیندی که در آن، والدین نه تنها آموخته‌های قبلی خود را بازبینی می‌کنند، بلکه از خلال تعاملات اجتماعی و مواجهه با دیگر والدین، نگرش‌ها، هویت و نقش تربیتی خود را بازتعریف می‌نمایند. در اینجا، یادگیری به معنای «زیستن در موقعیت‌های تربیتی» و «تولید معنا در بسترهای واقعی» است؛ و مدرسه والدین نه کلاس درس، بلکه یک میدان اجتماعی یادگیرنده است. در این میدان، آنچه رخ می‌دهد، شکل‌گیری یک شبکه مفهومی نوحاسته است؛ شبکه‌ای از مفاهیم درهم‌تنیده مانند «یادگیری موقعیت‌مند»، «تأمل انتقادی»، «کنشگری والدانه»، «گفت‌وگوی بین‌ذهنی»،

^۱ دریافت: ۱۴۰۷-۰۴-۰۷ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۴-۲۵ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۵-۲۲ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران. (نویسنده مسئول).

ایمیل: Zasadi41@gmail.com

^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل: M_safaei@scu.ac.ir

^۴ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل:

j.hashemi@scu.ac.ir

^۵ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. ایمیل: p.valavi@scu.ac.ir

"پویایی فرهنگی"، و "هویت‌یابی تربیتی". این شبکه، بنیاد نظری مدرسه والدین را تشکیل می‌دهد و آن را از رویکردهای تکنیکی، مهارت‌محور یا تکرارشونده متمایز می‌سازد.

واژگان کلیدی: تحلیلی استنتاجی، تعلیم و تربیت اوان کودکی، مدرسه والدین، نواخته‌گرایی

مقدمه

دوران کودکی، به‌ویژه سال‌های آغازین آن، از حساس‌ترین و سرنوشت‌سازترین مراحل زندگی انسان به‌شمار می‌آید. روان‌شناسان رشد این دوره را «دوران طلایی» یا «مرحله بنیادین شخصیت‌سازی» می‌نامند؛ چرا که بسیاری از بنیان‌های شناختی، هیجانی، اخلاقی و اجتماعی کودک در همین دوره پی‌ریزی می‌شود (Erikson & Erikson, 1981). در بستر این سال‌های آغازین، تعاملات کودک با خانواده، به‌ویژه روابط اولیه با والدین، به‌منزله نخستین مواجهه کودک با یک نظام اجتماعی، از نقشی تعیین‌کننده برخوردار است (Slobodin *et al.*, 2024). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کیفیت تربیت در اوان کودکی، اثراتی عمیق و بلندمدت بر آینده کودک دارد؛ از سلامت روانی و هیجانی گرفته تا موفقیت تحصیلی، مهارت‌های اجتماعی، و حتی سطح رضایت از زندگی در بزرگسالی (Holden & Miller, 1999 & Holden & Edwards, 1989). بر همین اساس، تربیت صحیح و متعادل در این دوران، نه تنها یک ضرورت فردی، بلکه ضرورتی اجتماعی برای ساخت نسلی سالم و توانمند است (Farrington & Malvaso, 2025). از همین‌رو، روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت، همواره بر لزوم حمایت همه‌جانبه از فرآیند رشد کودک در سال‌های نخست زندگی تأکید دارند (Fadavi *et al.*, 2025).

در آموزه‌های اسلامی نیز توجه ویژه‌ای به نقش محوری والدین در تربیت فرزند شده است. مسئولیت خطیر تربیت فرزند، از جمله وظایف اصلی والدین شمرده شده که تأثیر آن در سعادت فردی و اجتماعی کودک غیرقابل انکار است (Javadi Amoli, 2011). از همین‌رو، بسیاری از تعالیم دینی بر لزوم آموزش و آمادگی والدین پیش از فرزندپوری تأکید دارند (Mohammadi *et al.*, 2018). نگاهی تطبیقی به متون اسلامی و یافته‌های روان‌شناسی نوین، نشان می‌دهد که هر دو حوزه بر ضرورت تربیت والدین به‌عنوان مقدمه‌ای ضروری برای تربیت کودک تأکید دارند (Mousavi, 2016). به عبارت دیگر، والدگری مؤثر، خود نیازمند تعلیم و تربیت پیشینی است.

در این میان، نقش والدین در هدایت و پرورش کودک، نقشی بی‌بدیل و اساسی است (Deković & Janssens, 1992). والدین نخستین الگوهای رفتاری، هیجانی و شناختی برای کودک‌اند و روابط اولیه آنان با فرزند، نقش زیرساختی در سلامت روانی و شکل‌گیری شخصیت کودک دارد (Yang *et al.*, 2021). با این حال، بسیاری از والدین، به‌رغم نیت خیر، از دانش تخصصی کافی درباره شیوه‌های علمی تربیت کودک برخوردار نیستند؛ همین نقیصه در برخی موارد می‌تواند به بروز آسیب‌های روان‌شناختی و رفتاری در کودک منجر شود (Chen *et al.*, 2024).

با این حال، تربیت در سال‌های اولیه نه صرفاً مجموعه‌ای از تکنیک‌ها، بلکه فرایندی پویا، چندلایه و میان‌کنشی است که در دل ساختارهای پیچیده زیستی، روانی و اجتماعی کودک رخ می‌دهد (Kezemi, 2018). از این منظر، تربیت کودک را نمی‌توان از منظری خطی و ایستا تحلیل کرد. نیاز به نگاهی نوین، سیستمی و پویا برای درک این پدیده پیچیده، ضرورتی انکارناپذیر است (Najafi, 2018 & Burke et al., 2024).

چارچوب نظری: نوحاسته‌گرایی

«نوحاسته‌گرایی» به عنوان چارچوبی نظری، می‌تواند افق‌های تازه‌ای در تحلیل و طراحی فرآیندهای تربیتی، به‌ویژه در حوزه «آموزش والدین» بگشاید (MacWhinney, 2019, Mousavi et al., 2018 & Sanders, 2008). نوحاسته‌گرایی^۱، پارادایمی میان‌رشته‌ای و معطوف به پیچیدگی است که به‌جای تحلیل تقلیل‌گرایانه پدیده‌ها به اجزای منفرد، به تعامل، برهم‌کنش و ظهور کیفیات نو در سیستم‌های پیچیده تأکید می‌ورزد (Santos, 2023). بر مبنای این دیدگاه، نظام‌هایی مانند خانواده، نه صرفاً مجموعه‌ای از افراد یا روابط خطی، بلکه ساختارهایی زنده، پویا و چندسطحی هستند که رفتار آن‌ها از تعامل اجزای تشکیل‌دهنده و شرایط محیطی به‌صورت غیرخطی و غیرقابل پیش‌بینی شکل می‌گیرد (Hasker, 1982). خانواده از منظر نوحاسته‌گرایی، یک «کل بیش از مجموع اجزا» است؛ نهادی که ویژگی‌های جدیدی از بطن تعاملات درونی‌اش پدیدار می‌شود؛ ویژگی‌هایی که در هیچ‌یک از اعضای منفرد خانواده به‌تنهایی وجود ندارند (Nida Rümelin, 2023).

این نگرش سیستمی و نوحاسته، درک ما را از تربیت، آموزش و یادگیری نیز دگرگون می‌سازد. اگر کودک محصول پویایی‌های پیچیده در یک شبکه زیستی-روانی-اجتماعی است، آنگاه والدگری نیز نیازمند بازتعریف در بستر چنین پیچیدگی‌ای خواهد بود (Cambray, 2020). آموزش والدین، در این دیدگاه، صرفاً انتقال دانش یا مهارت نیست، بلکه فرآیندی است پویا، زمینه‌مند، چندبعدی و متأثر از عوامل فرهنگی، اجتماعی، روانی و فناوری که باید در متن واقعی زیست والدین معنا یابد (Ferraris, 2017 & Bates et al., 2018).

در چنین چارچوبی، «مدرسه والدین» را می‌توان نهاد واسطی در نظر گرفت که بین سطح فردی والد (دانش، نگرش، مهارت‌ها) و سطح ساختاری خانواده (الگوهای ارتباطی، دینامیک قدرت، سبک تربیتی) پل می‌زند (Kezemi, et al., 2018). این نهاد، با تکیه بر اصل ظهور، می‌کوشد تا بسترهایی فراهم آورد که در آن، کیفیات جدیدی در سبک والدگری ظهور کند؛ کیفیاتی چون ذهنیت منعطف، ارتباط مؤثر، همدلی، توازن هیجانی و تربیت اخلاق‌محور (Rastegar, 2021 & Karimi et al., 2023). از

این منظر، کارکرد مدرسه والدین تنها در انتقال محتوای آموزشی خلاصه نمی‌شود، بلکه در ایجاد شرایط برای «ظهور» ظرفیت‌های نو در والدین معنا می‌یابد (Scarson et al., 2016). در اینجا، مفهوم یادگیری والدین نیز نه به معنای دریافت منفعل دانش، بلکه فرآیندی زنده و زمینه‌مند از بازتاب، تعامل، تجربه و اصلاح مستمر الگوهای تربیتی است. والدین در این فضا به مثابه کنشگران فعال، در فرآیندی غیرخطی، شخصی و چندمسیره رشد می‌کنند (Kong & Yasmin, 2022). به عبارتی مدرسه والدین، فضایی آموزشی برای توانمندسازی والدین است؛ جایی که خانواده‌ها می‌توانند بر مبنای اصول روان‌شناسی رشد، دانش تربیتی و روش‌های فرزندپروری را فراگیرند و با درک دقیق‌تر از مراحل تحولی کودک، رفتارهای تربیتی خود را متناسب و کارآمد سازند (Edwards-Fapohunda & Adediji, 2024). مدرسه والدین نه تنها نقش انتقال‌دهنده دانش دارد، بلکه بستری برای بازاندیشی در نگرش‌های والدگری، اصلاح سبک‌های تربیتی، و تقویت مهارت‌های ارتباطی والد-کودک است (Hosseini et al., 2007 & Oyserman et al., 2019). در این فضا، والدین می‌آموزند که چگونه به نیازهای روانی، هیجانی و معنوی کودک خود پاسخ دهند، چگونه تعادل میان محبت و اقتدار را برقرار سازند و چگونه استقلال‌طلبی کودک را در بستری امن و محترمانه هدایت کنند (Sharifi et al., 2021 & Sadler et al., 2024).

روش‌شناسی

این پژوهش با بهره‌گیری از رویکرد تحلیلی-استنتاجی، به تحلیل مفهومی و واکاوی آموزه‌های انگاره مدرسه والدین پرداخته و در ادامه، با اتکا به مؤلفه‌های نوحاسته‌گرایی، مؤلفه‌های کلیدی برنامه آموزشی مدرسه والدین را استخراج و برای ارتقای نقش خانواده در تعلیم و تربیت اوان کودکی سامان می‌دهد. این پژوهش که خانواده را به مثابه یک سیستم پیچیده و پویا در نظر می‌گیرد، در پی آن است که نشان دهد چگونه می‌توان به جای نگاه خطی و دستوری، الگویی سیستمی، پویایی و اخلاق‌محور برای آموزش والدین طراحی کرد، الگویی که ظرفیت پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع کودکان و خانواده‌های امروز را دارا باشد. بر این اساس پرسش محوری این پژوهش آن است که با بهره‌گیری از رویکرد نوحاسته‌گرایی، چگونه می‌توان به بازتعریفی از آموزش والدین دست یافت که در آن، رشد والد، فرزند و خانواده، به مثابه فرآیندی مشترک، در تعامل پویای اجزا و زمینه‌ها، سامان یابد؟

پیشینه پژوهش

مطالعات پیشین نشان می‌دهند که اگرچه به نقش والدین در تربیت کودکان اشاره‌هایی شده، اما مفهوم «مدرسه والدین» به‌عنوان یک چارچوب مستقل و هدفمند کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

بیشتر پژوهش‌ها به‌صورت پراکنده به اهمیت مشارکت خانواده در آموزش کودکان پرداخته‌اند، ولی تبیین نظری منسجمی درباره نقش مدرسه والدین در ارتقای تعلیم و تربیت اوان کودکی ارائه نشده است. از این‌رو، خلأ موجود در ادبیات پژوهشی، ضرورت بررسی دقیق‌تر این انگاره را برجسته می‌سازد. ۱. در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش الگوی فرزندپروری اخلاق‌محور بر خودکارآمدی والدین و کیفیت ارتباط والد-فرزندی»، (Esmacili & Dehdast, 2025) به بررسی تأثیر آموزش فرزندپروری مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی پرداختند. این مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل، بر روی ۲۰ والد دانش‌آموزان مدرسه خدیجه کبری تهران انجام شد که به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش در یازده جلسه آموزشی گروهی شرکت کردند که محتوای آن بر اساس الگوی فرزندپروری اخلاق‌محور طراحی شده بود. نتایج تحلیل واریانس آمیخته نشان داد که پس از مداخله، خودکارآمدی والدین در گروه آزمایش به‌طور معناداری افزایش یافت و کیفیت ارتباط والد-فرزندی نیز بهبود پیدا کرد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی می‌تواند به تقویت نقش والدین در تربیت فرزندان و بهبود روابط خانوادگی کمک کند.

۲. نعمتی (Nemati *et al.*, 2024) در تحقیقی با عنوان «تأثیر برنامه آموزش والدگری مثبت بر سلامت روانی و رضامندی زناشویی مادران دارای کودک با اختلال یادگیری ویژه» به بررسی اثربخشی آموزش‌های والدگری مبتنی بر تعامل مثبت و همدلی پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که اجرای چنین برنامه‌هایی نه‌تنها موجب بهبود قابل توجه در سبک‌های تربیتی مادران می‌شود، بلکه کیفیت روابط زوجین را نیز بهبود بخشیده و رضایت زناشویی را افزایش می‌دهد. این پژوهش تأکید می‌کند که والدگری مثبت و حمایت‌گرانه، به‌عنوان یک عامل کلیدی در سلامت روانی خانواده‌های دارای کودکان با نیازهای ویژه نقش اساسی ایفا می‌کند و آموزش هدفمند والدین می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد تعادل و پویایی بهتر در ساختار خانواده باشد.

۳. عالمی و رضوانی (Alami & Rezvani, 2023) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی شیوه تربیت سیادت‌مندانه کودک در هفت سال اول از منظر منابع اسلامی و مکاتب روان‌شناسی»، با رویکردی تطبیقی به تحلیل اهمیت زیربنایی سال‌های آغازین زندگی کودک پرداخته‌اند. آنان با بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی و مفاهیم روان‌شناسی رشد، بر نقش محوری بازی، محبت، و آزادی هدایت‌شده در شکل‌گیری شخصیت سالم کودک تأکید کرده‌اند. نویسندگان استدلال می‌کنند که نگاه اسلام به «سیادت کودک» در هفت سال اول، که با احترام به فردیت کودک همراه است، هم‌راستا با یافته‌های روان‌شناسی نوین در خصوص نیاز کودک به تجربه، کنشگری و احساس ارزشمندی در بستر روابط عاطفی ایمن است. این مقاله، ضمن برجسته‌سازی جایگاه تربیت سیادت‌محور در نظریات اسلامی،

به سازگاری آن با اصول تربیت کودک محور در روان‌شناسی معاصر پرداخته و راهبردهایی برای تلفیق این دو دیدگاه در نظام تربیتی خانواده ارائه داده است.

۴. حسینی و همکاران (Hosseini *et al.*, 2023) در مقاله‌ای با عنوان «الگوی سه‌بعدی فرزندپروری اسلامی با تأکید بر پرورش فرزند صالح»، به ارائه یک چارچوب نظری مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برای تربیت فرزند پرداخته‌اند. این الگو بر سه بعد کلیدی تأکید دارد: تکریم (احترام به شخصیت و کرامت کودک)، تعلیم (آموزش معارف و مهارت‌های لازم) و تأدیب (اصلاح رفتار با رویکردی اخلاقی و محبت‌آمیز). نویسندگان با بهره‌گیری از منابع اسلامی و یافته‌های روان‌شناسی رشد، نشان می‌دهند که این سه بعد در تعامل با یکدیگر، زمینه‌ساز پرورش فرزندان متعادل، مسئول‌پذیر و متعهد به ارزش‌های دینی و اجتماعی می‌شوند. آن‌ها تأکید می‌کنند که این رویکرد، نه تنها به رشد فردی کودک کمک می‌کند، بلکه در تقویت بنیان‌های خانواده و جامعه نیز نقش بسزایی دارد. این مقاله با ارائه یک مدل مفهومی، تلاش می‌کند تا راهکارهایی عملی برای والدین و مربیان در جهت تربیت فرزندان صالح ارائه دهد.

۵. در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش مهارت‌های فرزندپروری اسلامی بر کیفیت رابطه مادر-کودک، بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی والدگری مادران» باقری و همکاران (Bagheri Sajzi *et al.*, 2021) به بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های فرزندپروری اسلامی پرداختند. این مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل، بر روی ۹۰ مادر دارای فرزند دبستانی انجام شد که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های فرزندپروری اسلامی تأثیر مثبت و معناداری بر بهبود کیفیت رابطه مادر-کودک (در ابعاد وابستگی، تعارض و رابطه مثبت کلی)، افزایش بهزیستی روان‌شناختی مادران (در ابعاد استقلال، رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، همدردی و پذیرش خود) و ارتقاء خودکارآمدی والدگری آن‌ها دارد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی در آموزش مهارت‌های فرزندپروری می‌تواند به بهبود روابط والد-کودک و سلامت روانی مادران کمک کند.

۶. لی و کیم (Lee & Kim, 2022) در مطالعه‌ای با عنوان «اثرات برنامه‌های آموزش والدگری برای والدین مهاجر و پناهنده: مرور نظام‌مند و فراتحلیل»، به بررسی تأثیر برنامه‌های تربیتی طراحی شده برای والدینی با زمینه‌های فرهنگی متفاوت پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که این برنامه‌ها نه تنها به افزایش خودکارآمدی والدین کمک می‌کند، بلکه نقش مهمی در تسهیل رشد عاطفی و شناختی کودکان ایفا می‌کند. این مقاله با تأکید بر رویکردی انطباقی و فرهنگی، به نوعی بر ضرورت وجود سازوکارهایی منسجم برای ارتقای توانمندی والدین در سال‌های نخست تربیت کودک اشاره دارد.

۷. یسپرسن و همکاران (Jespersen *et al.*, 2021) با اجرای یک کارآزمایی کنترل‌شده تصادفی، اثربخشی برنامه‌ای آموزشی با تأکید بر ذهن‌آگاهی و تعامل پاسخ‌محور را ارزیابی کردند. یافته‌های

پژوهش نشان داد والدینی که در این دوره‌ها شرکت کرده‌اند، در ایجاد روابط عاطفی مثبت و پاسخ‌گو با فرزندان خود عملکرد بهتری داشتند. این مطالعه، اهمیت آموزش منظم والدین را در شکل‌گیری تعاملات سالم اولیه میان والد و کودک برجسته کرده است.

۸. لی و همکاران (Lee *et al.*, 2018) در مقاله‌ای تحت عنوان «مروری نظام‌مند بر برنامه‌های آموزش والدگری با محوریت مشارکت پدران»، نشان دادند که مشارکت فعال پدران در برنامه‌های تربیتی می‌تواند بهبود قابل توجهی در سبک فرزندپروری و سلامت روانی خانواده ایجاد کند. این پژوهش، بر نقش نهادهای هدایت‌گر تربیتی که والدین، به ویژه پدران، را در فرآیند رشد کودک دخیل می‌سازند، تأکید دارد.

۹. گریندال و همکاران (Grindal *et al.*, 2016) با انجام یک فراتحلیل گسترده در مورد تأثیر آموزش والدین در چارچوب برنامه‌های آموزش اوان کودکی، به این نتیجه رسیدند که تلفیق آموزش والدگری با برنامه‌های کودک‌محور، تأثیری دوچندان بر رشد اجتماعی-عاطفی کودکان دارد. پژوهشگران تأکید کردند که نادیده گرفتن بعد آموزشی والدین، به کاهش اثربخشی مداخلات رسمی در سنین پایین منجر خواهد شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که انگاره «مدرسه والدین» به‌مثابه یک ساختار نوین تربیتی، می‌تواند بستری برای تعمیق پیوندهای میان خانواده و نظام رسمی تعلیم‌وتربیت فراهم آورد. تحلیل مفهومی این انگاره در پرتو مبانی فلسفی، نشان می‌دهد که مدرسه والدین صرفاً محملی برای انتقال مهارت‌های فرزندپروری یا دانش روان‌شناختی نیست، بلکه به‌عنوان فضایی برای بازاندیشی در معنا، نقش و مسئولیت والدگری در زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی معاصر قابل فهم است. در این چارچوب، مدرسه والدین به جای آنکه به والدین توصیه‌هایی یک‌سویه برای اصلاح رفتار فرزندان ارائه دهد، آنان را در مقام سوژه‌هایی یادگیرنده، مشارکت‌جو و معنا‌ساز در نظر می‌گیرد؛ کنشگرانی که می‌توانند از خلال گفت‌وگو، مواجهه با دیدگاه‌های گوناگون، و تأمل در تجربه‌های خود و دیگران، به بازتعریف نقش خویش در فرآیند تربیت کودک بپردازند (Crozier *et al.*, 2007 & Deslandes, 2005). این بازتعریف، در پرتو رویکرد نوحاسته‌گرا، نه از طریق ساختارهای تحمیل‌شده از بالا، بلکه در دل شبکه‌ای از تعاملات، تجربه‌های زیسته و بازاندیشی‌های موقعیت‌مند تحقق می‌یابد. به بیان دیگر، مدرسه والدین می‌تواند به میدان نوحاسته‌ای تبدیل شود که در آن، والدین به جای اجرای نسخه‌های از پیش تعیین‌شده، در فرایند تولید معنا و جهت‌گیری تربیتی نقش فعال ایفا کنند. پژوهش‌های نظری در حوزه یادگیری مشارکتی و رشد والدگری، نیز مؤید این نگرش‌اند. برای نمونه، مک‌وینی

(MacWhinney, 2006) و سانتوس (Santos, 2023) بر این نکته تأکید دارند که والدین در بستر تعاملات بین فردی و مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، ظرفیت درونی خود را برای یادگیری، بازنگری در نقش تربیتی، و انطباق با شرایط نوظهور توسعه می‌دهند.

در چنین نگاهی، مدرسه والدین نه صرفاً نهادی آموزشی، بلکه فضایی تربیتی-تفسیری است که در آن، معناهای نوین والدگری و کنشگری تربیتی امکان بروز می‌یابند. این فضا می‌تواند ساختاری منعطف و تعاملی برای بازیوند زدن عناصر پراکنده تربیتی خانواده و نهاد آموزش رسمی باشد؛ عنصری که در تحلیل فلسفی این پژوهش، به عنوان یکی از ارکان بنیادین تحول در نگرش به تعلیم و تربیت اوان کودکی برجسته شده است.

در تداوم تحلیل مفهومی انگاره مدرسه والدین، می‌توان آن را به مثابه یک فضای یادگیری نوظخته و مشارکتی در نظر گرفت؛ فضایی که در آن، فرایند یادگیری والدین نه در قالب انتقال دانش از مبدایی دانا به سوژه‌ای ناآگاه، بلکه از رهگذر تعامل، گفت‌وگو، تأمل، و مواجهه با تجربه‌های متنوع شکل می‌گیرد. در این چارچوب، والدین در مقام «یادگیرندگان اجتماعی»، در معرض بازاندیشی در تلقی‌های رایج از فرزندپروری، سبک‌های تربیتی، و هویت والدانه خویش قرار می‌گیرند. مدرسه والدین، با فاصله گرفتن از رویکردهای فنی و ابزارانگارانه به تربیت، بستری می‌سازد که در آن، «معنا» نه از پیش تعیین شده، بلکه در دل مناسبات اجتماعی، زمینه‌های فرهنگی، و تجربه‌های زیسته پدیدار می‌شود. بر اساس بنیان‌های رویکرد نوظخته‌گرا، یادگیری والدین در این بستر، فرایندی غیرخطی، باز، موقعیت‌مند و انباشته از معناهای ضمنی است. آنچه در این فضا رخ می‌دهد، نه صرفاً کسب مهارتی مشخص، بلکه نوعی تحول در نگرش، بازسازی هویت و شکل‌گیری خودآگاهی تربیتی است (Cambray, 2020). والدین، در مواجهه با دیگر والدین، مربیان و مفاهیم تربیتی نوظهور، درگیر نوعی فرایند تفاهمی می‌شوند که در آن، خود نیز به عنوان سوژه تربیت در حال رشد و یادگیری بازشناخته می‌شوند. این سطح از یادگیری، در چارچوب مفهومی نوظخته‌گرایی، به مثابه «یادگیری سازمان‌نیافته معنادار» قابل تبیین است؛ یعنی یادگیری‌ای که خارج از ساختارهای رسمی و صلب، اما در دل بسترهای تعاملی و بافت‌مند، معنا و جهت می‌یابد.

تحلیل فلسفی نشان می‌دهد که در این زمینه، مدرسه والدین نوعی میدان تربیتی انعطاف‌پذیر و چندصدایی می‌آفریند؛ میدانی که در آن والدین، به جای ایفای نقش‌هایی منفعل و از پیش تعریف شده، به کنشگرانی فعال، متأمل و نقاد بدل می‌شوند. چنین تغییری، بیانگر گذار از والدگری سنتی و مبتنی بر اطاعت، به والدگری مشارکتی و گفت‌وگومحور است. این دگرگونی، نه از طریق دستورالعمل‌های مستقیم، بلکه در نتیجه مشارکت فعال در تجربه‌های یادگیری اشتراکی حاصل می‌شود؛ مشارکتی که به تدریج، ظرفیت بازشناسی و اصلاح درونی شیوه‌های تربیتی را در والدین تقویت می‌کند.

تأکید بر این جنبه از مدرسه والدین در متون پژوهشی نیز قابل مشاهده است. برای نمونه، کمپل و پالم (Campbell & Palm, 2004) و نیل و همکاران (Niemi *et al.*, 2004) بر این باورند که یادگیری والدین زمانی اصیل و پایدار خواهد بود که در زمینه‌های واقعی زندگی، از خلال تعامل با دیگران، و در مواجهه با پیچیدگی‌های تربیت کودکان شکل گیرد. هم‌چنین گو و پنگ (Go & Pang, 2021) نشان می‌دهد که نهادهایی چون مدرسه والدین می‌توانند به عنوان فضاهایی برای کنش تربیتی جدید عمل کنند؛ فضاهایی که والدین را از نقش‌های سنتی و بازتولیدگرانه خارج کرده و آنان را در موقعیت بازآفرینی تربیتی و انتخاب آگاهانه قرار می‌دهد.

در نتیجه، مدرسه والدین از منظر این تحلیل، صرفاً یک برنامه آموزشی یا نهادی مکمل نظام آموزشی نیست؛ بلکه عرصه‌ای برای بازاندیشی در مفهوم تربیت، بازسازی نقش والدانه، و تولید معناهاى نوین در حوزه تعلیم و تربیت کودکى است. چنین برداشتی، نه تنها در سطح کارکردی، بلکه در سطح فلسفی نیز دلالت‌هایی ژرف بر فهم ما از آموزش، رشد، و کنشگری تربیتی دارد؛ دلالت‌هایی که می‌تواند در طراحی سیاست‌های تربیتی آینده، الهام‌بخش تغییر در نسبت میان خانه و مدرسه باشد.

مؤلفه‌های مدرسه والدین

در امتداد تحلیل فلسفی انگاره «مدرسه والدین»، می‌توان به این نکته بنیادین اشاره کرد که چنین نهادی نه تنها به مثابه یک پاسخ کارکردگرایانه به نیازهای والدگری معاصر، بلکه در قامت یک میدان مفهومی نخواست‌ه قابل فهم است؛ میدانی که در آن، مؤلفه‌های گوناگون به صورت درهم‌تنیده و در تعامل با یکدیگر، شبکه‌ای از مفاهیم را پدید می‌آورند که هویت و جهت‌گیری نهاد را تعیین می‌کند. از منظر استنتاجی و با تکیه بر رویکرد نخواست‌ه‌گرایی، این میدان واجد خصیصه‌هایی است که آن را از الگوهای آموزش سنتی متمایز می‌سازد. در این چارچوب، می‌توان مؤلفه‌هایی را شناسایی کرد که نه به صورت منفرد، بلکه به عنوان گره‌های یک شبکه مفهومی درون‌زاد و پویا عمل می‌کنند.

نخست، یادگیری موقعیت‌مند، به مثابه بنیان نظری این شبکه، جایگزین الگوی انتقال خطی دانش می‌شود. این نوع یادگیری بر این فرض استوار است که معنا نه در انتزاع نظری، بلکه در دل تجربه‌های زیسته و در پاسخ به مسائل واقعی حیات والدانه پدید می‌آید. بدین ترتیب، دانش تربیتی نه از بیرون تحمیل می‌شود، بلکه از درون مناسبات زیست‌جهان والدین سر برمی‌آورد. دوم، تأمل انتقادی را باید به مثابه مؤلفه‌ای دیالکتیکی در نظر گرفت که امکان فراروی از تلقی‌های تثبیت‌شده از والدگری را فراهم می‌آورد. در اینجا، تأمل صرفاً عملی ذهنی نیست، بلکه کنشی اجتماعی-تفسیری است که در بطن مواجهه با دیگری، تفاوت و تعارض شکل می‌گیرد. از این منظر، بازاندیشی در نقش‌ها و سبک‌های تربیتی، به بخشی از فرایند بازسازی خود والد بدل می‌شود.

سوم، گفت‌وگو نه تنها به عنوان ابزاری برای انتقال معنا، بلکه به منزله سازوکار بنیادین تکوین معنا در این شبکه مفهومی عمل می‌کند. در پرتو فلسفه زبان بین‌ذهنی (نظیر هابرماس)، گفت‌وگو بستری است که در آن تفاهم، درک متقابل و مشروعیت تربیتی زاده می‌شود. چهارم، کنشگری والدانه در این میدان، صورت‌بندی تازه‌ای از سوژگی تربیتی ارائه می‌دهد. والدین در اینجا، نه مجریان سیاست‌های تربیتی از پیش طراحی شده، بلکه کنشگرانی معنا ساز هستند که در بستر تعامل و یادگیری، نقش خویش را به‌طور مستمر بازتعریف می‌کنند. این کنشگری از دل آزادی در تفسیر و قدرت در بازاندیشی پدید می‌آید، نه از انقیاد به هنجارهای تثبیت‌شده.

پنجم، پویایی فرهنگی-اجتماعی، بیانگر آن است که معناهای تربیتی همواره در حال سیالیت و تحول‌اند و آموزش والدین باید با حساسیت به تفاوت‌های فرهنگی، طبقاتی، نسلی و جنسیتی، امکان بروز و بازسازی هویت والدانه را فراهم آورد و سرانجام، هویت‌یابی تربیتی به‌مثابه فرآیندی انباشته و چندسطحی، نه تنها وابسته به آموخته‌ها، بلکه متکی بر بودن در موقعیت‌های یادگیرنده است. این هویت، محصول بازاندیشی مستمر و مشارکت فعال در موقعیت‌های تربیتی و اجتماعی است.

برآیند این مؤلفه‌ها، شکل‌گیری یک شبکه مفهومی نوظخته است؛ شبکه‌ای که در آن، آموزش والدین نه فرآیندی خطی و یک‌سویه، بلکه عرصه‌ای چندصدایی، تفسیری و پدیدارشناختی برای خلق معناست. این شبکه، واجد منطق درون‌زای تحول است، بدین معنا که ظرفیت تحول نه در بیرون از والدین، بلکه در خود تجربه زیسته و در کنش‌های بین‌فردی و بازاندیشانه آن‌ها نهفته است.

بنابراین، مدرسه والدین در این خوانش، نه تنها به‌مثابه نهاد، بلکه به‌منزله یک صورت‌بندی فلسفی از امکان یادگیری تربیتی در جهان معاصر بازشناخته می‌شود؛ صورتی که با کنار زدن الگوهای بازتولیدی، بستری برای امکان‌های تازه معنا، مشارکت و کنشگری می‌گشاید. این رویکرد، والدگری را از وضعیتی انفعالی و ابزارانگارانه به موقعیتی وجودی، بازتابی و هم‌افزا ارتقا می‌دهد؛ موقعیتی که در آن، آموزش والدین، نه پاسخ به مسئله‌ای بیرونی، بلکه امکانی برای خودفهمی عمیق‌تر است (Smith *et al.*, 2002).

مدرسه والدین و هم‌افزایی میان آموزش رسمی و غیررسمی

در راستای تحلیل پیش‌گفته، یکی از ابعاد مهم انگاره مدرسه والدین، ظرفیت آن در ایجاد هم‌افزایی میان دو حوزه تاریخی و گاه گسسته تربیت، یعنی آموزش رسمی و تربیت غیررسمی در خانواده است. بررسی این ظرفیت در چارچوب فلسفی-تحلیلی نشان می‌دهد که مدرسه والدین می‌تواند به‌منزله پل ارتباطی و میدان مفاهیم‌ای میان این دو عرصه عمل کند (Dunst, 1999). از یک‌سو، نهاد آموزش رسمی عمدتاً بر ساختارهای استاندارد، اهداف از پیش تعیین‌شده، و محتوای رسمی مبتنی است؛ و

از سوی دیگر، تربیت در خانواده امری سیال، موقعیت‌مند، و اغلب نانظام‌مند است. مدرسه والدین با فراهم آوردن بستری برای گفت‌وگوی بین این دو نظام، امکان نزدیکی، همفکری و هم‌فهمی میان آن‌ها را پدید می‌آورد.

در این زمینه، تحلیل‌ها نشان می‌دهد که والدین، با مشارکت در ساختار مدرسه والدین، به درکی عمیق‌تر و مشترک‌تر نسبت به اهداف تربیتی، سیاست‌های آموزشی، و چالش‌های پیش روی نظام رسمی تعلیم و تربیت دست می‌یابند. این نوع درک، فراتر از آگاهی سطحی یا اطاعت‌محور از مقررات مدرسه است، بلکه نوعی مشارکت تفسیری و فعال در فرایند تربیت کودک را ممکن می‌سازد. والدین در این میدان، نه به‌مثابه دریافت‌کنندگان توصیه‌های آموزشی، بلکه به‌عنوان شریکانی در اندیشه و عمل تربیتی ظاهر می‌شوند. چنین مشارکتی، زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی «زبان مشترک تربیتی» میان خانه و مدرسه می‌شود؛ زبانی که بر مبنای درک متقابل، احترام به تفاوت‌ها، و پذیرش چندصدایی تربیتی بنا شده است (Bronfenbrenner, 1978).

از منظر نوحاسته‌گرا، این هم‌افزایی میان خانه و مدرسه، صرفاً نتیجه اعمال سیاست‌های رسمی یا ایجاد ساختارهای ارتباطی از بالا نیست؛ بلکه محصول فرایندهای درون‌زا، زمینه‌مند و تعاملی است که در دل تجربه‌های واقعی و معنادار والدین و مربیان روی می‌دهد. به بیان دقیق‌تر، مدرسه والدین در مقام یک ساختار میانجی، بستری فراهم می‌کند که در آن، نظام رسمی آموزش فرصت می‌یابد تا با منطق زیسته خانواده‌ها وارد گفتگو شود؛ و خانواده نیز می‌تواند فهم خود از تربیت را در معرض بازنگری و توسعه قرار دهد. چنین رابطه‌ای با برداشت‌های مکانیکی از مشارکت - که صرفاً در قالب گزارش‌دهی، جلسه اولیا، یا پیروی از مقررات مدرسه معنا می‌یابد - فاصله دارد و به سطحی عمیق‌تر و تحول‌ساز از همکاری می‌انجامد.

این تلقی، با یافته‌های نظری در ادبیات تربیتی نیز هم‌راستا است. کروک و گلوور (Croake & Glover, 1977) در تحلیل خود از مشارکت خانواده‌ها در آموزش، تأکید می‌کنند که هماهنگی میان والدین و نهاد آموزشی تنها زمانی معنادار و پایدار خواهد بود که بر اساس گفت‌وگوی دوسویه، درک زمینه‌ای، و مشارکت واقعی در تصمیم‌گیری‌های تربیتی شکل گیرد. آن‌ها هشدار می‌دهند که مشارکت‌های سطحی یا نمادین، نه تنها به هم‌افزایی نمی‌انجامد، بلکه گاه موجب بی‌اعتمادی، سوءتفاهم یا انفعال والدین می‌شود. در مقابل، مشارکت‌های مبتنی بر تعاملات مستمر و معنادار، نوعی پیوند درونی میان والدین و مدرسه ایجاد می‌کند که می‌تواند به شکل‌گیری یک فرهنگ تربیتی مشترک منتهی شود.

بر این اساس، مدرسه والدین را می‌توان نهادی دانست که با ماهیتی ترکیبی و فرارشته‌ای، نقش تسهیل‌گر در اتصال دو ساحت رسمی و غیررسمی تربیت ایفا می‌کند. این اتصال، نه در قالب یگانگی یا یکسان‌سازی، بلکه با پذیرش تفاوت‌ها و بهره‌گیری از ظرفیت‌های متقابل رخ می‌دهد؛ امری که در منطق نوحاسته‌گرا، به‌عنوان خصلتی ذاتی در پویایی نظام‌های تربیتی تلقی می‌شود. از این منظر،

مدرسه والدین واجد ظرفیتی است که می‌تواند در خدمت طراحی الگوهای نوین سیاست‌گذاری تربیتی قرار گیرد؛ الگویی که در آن، خانه و مدرسه نه رقیب یا بدیل، بلکه هم‌افزایان یکدیگر در فرآیند پرورش کودک معاصر تلقی می‌شوند.

مدرسه والدین، میدان نخواستہ یادگیری اجتماعی والدین

از دیگر ابعاد برجسته انگاره مدرسه والدین، نقشی است که این نهاد در تقویت سرمایه‌های اجتماعی، فرهنگی و تربیتی والدین ایفا می‌کند (Zellman & Waterman, 1998). تحلیل این نقش در پرتو رویکرد نخواستہ‌گرا، حاکی از آن است که مدرسه والدین، فراتر از یک فضای صرفاً آموزشی یا انتقال‌دهنده محتوای فرزندپروری، به یک «میدان اجتماعی یادگیری» بدل می‌شود؛ میدانی که در آن، والدین با ورود به شبکه‌ای از روابط بین‌فردی، به بازسازی هویت تربیتی خویش و بازآفرینی سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی خود می‌پردازند. این فرایند، در دل گفت‌وگوها، تجربه‌های به‌اشتراک گذاشته‌شده، مواجهه با تفاوت‌های سبک‌های تربیتی و فرهنگ‌های خانوادگی، و تأمل در مسئله‌های مشترک پرورش فرزند رخ می‌دهد (Davis-Kean, 2021).

در چنین زمینه‌ای، مدرسه والدین واجد عملکردی اجتماعی-پیوندی است؛ بدین معنا که به واسطه حضور مستمر و معنادار والدین در کنار یکدیگر، نوعی شبکه حمایت اجتماعی شکل می‌گیرد که مؤلفه‌هایی همچون اعتماد متقابل، احساس تعلق، همدلی اجتماعی و مشارکت تربیتی فعال را در خود می‌پروراند. این شبکه‌ها، به تدریج نقش حفاظتی و توانمندساز برای والدین ایفا می‌کنند و به آنان امکان می‌دهند تا بار عاطفی و مسئولیت‌های تربیتی را نه در انزوا، بلکه در بستری جمعی و اشتراکی تجربه کنند. از این منظر، تجربه والدگری دیگر یک وظیفه فردی و گاه منزوی‌کننده تلقی نمی‌شود، بلکه به کنشی اجتماعی، بین‌ذهنی و هم‌افزا تبدیل می‌گردد.

تحلیل نظری این پدیده، بیانگر آن است که مدرسه والدین با پرورش سرمایه اجتماعی در میان والدین، نه تنها موجب کاهش احساس انزوا یا بی‌پناهی در مسیر تربیت کودک می‌شود، بلکه خودباوری و اعتماد به نفس والدانه را نیز تقویت می‌کند. این امر، بویژه در جوامعی که خانواده‌ها با گسست‌های نسلی، فرسایش روابط خویشاوندی یا شکاف‌های فرهنگی روبه‌رو هستند، از اهمیت دوچندان برخوردار است. در این موقعیت‌ها، مدرسه والدین می‌تواند نقش جایگزینی برای شبکه‌های حمایتی سنتی ایفا کرده و بستری نوین برای بازتولید سرمایه فرهنگی و اجتماعی فراهم آورد.

مطالعات نظری نیز این برداشت را تأیید می‌کنند. برای نمونه، در پژوهش‌های اجتماعی مرتبط با خانواده و تربیت، تأکید شده است که سرمایه اجتماعی - اعم از اعتماد، هنجارهای تعاملی، و احساس تعلق گروهی - نقش اساسی در کیفیت فرایندهای تربیتی ایفا می‌کند. بلج و همکاران (Balaj *et al.*)

2021) نشان می‌دهند که والدینی که در فضاهای تعاملی مشارکت دارند، نه تنها در تصمیم‌گیری‌های تربیتی سنجیده‌تر عمل می‌کنند، بلکه تاب‌آوری بیشتری نیز در مواجهه با چالش‌های فرزندپروری از خود نشان می‌دهند.

در نتیجه، مدرسه والدین را می‌توان به‌مثابه یک میدان نخواستہ یادگیری-اجتماعی تعریف کرد؛ میدانی که در آن، تولید معنا، تقویت روابط انسانی، بازسازی نقش‌های تربیتی، و توسعه سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی به‌صورت هم‌زمان رخ می‌دهد. این ویژگی، مرزهای میان تعلیم، تربیت و جامعه‌پذیری را درمی‌نوردد و الگویی ترکیبی و سیال از رشد والدانه و کودکانه ترسیم می‌کند؛ الگویی که در آن، والدین نه تنها یاد می‌گیرند، بلکه با یکدیگر یاد می‌سازند، رشد می‌کنند، و جامعه‌پذیری مجدد می‌یابند.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در جمع‌بندی کلی می‌توان گفت؛ در پرتو رویکرد نخواستہ‌گرا و بر اساس تحلیل استنتاجی انگاره «مدرسه والدین»، دلالت بر آن دارد که این انگاره فراتر از یک ساختار اجرایی یا برنامه آموزشی، واجد ظرفیتی مفهومی-تربیتی است که می‌تواند چارچوبی نوین برای بازاندیشی در نسبت میان والدین و نظام تعلیم و تربیت کودک فراهم سازد. در این چارچوب، مدرسه والدین به‌مثابه یک میدان تربیتی سیال، پیونده و میان‌ذهنی ظاهر می‌شود؛ میدانی که در آن، والدین از جایگاه منفعل یا صرفاً پیرو، به کنشگرانی یادگیرنده، معناپرداز و تحول‌پذیر تبدیل می‌شوند.

از منظر یافته‌های این پژوهش، مدرسه والدین می‌تواند سه کارکرد اصلی و درهم‌تنیده را ایفا کند: نخست، کارکرد تربیتی-تفسیری، که در آن والدین در مواجهه با دیدگاه‌های نظری و تجربه‌های تربیتی دیگران، به بازتعریف نقش خود در فرآیند پرورش کودک می‌پردازند؛ دوم، کارکرد اجتماعی-تعامل محور، که از خلال ایجاد شبکه‌های حمایتی و روابط بین‌فردی در بستر مدرسه والدین، حس تعلق، مسئولیت‌پذیری و سرمایه اجتماعی والدین را ارتقا می‌دهد؛ و سوم، کارکرد میان‌نهادی و پیوندی، که امکان گفت‌وگو، مفاهمه و هم‌افزایی میان نهاد رسمی آموزش و فضای غیررسمی تربیت خانوادگی را فراهم می‌سازد (Eccles & Harold, 1993).

تحلیل‌ها نشان می‌دهد که مدرسه والدین در بستر رویکرد نخواستہ‌گرا، به یک «موقعیت تربیتی گشوده» بدل می‌شود؛ موقعیتی که در آن معناها از پیش مقرر نیستند، بلکه در فرایندهای تعامل، تأمل، تجربه و گفت‌وگو زاده می‌شوند. این گشودگی، نه تنها به والدین امکان می‌دهد تا با نظریه‌ها، فرهنگ‌های متفاوت و چالش‌های تربیتی معاصر مواجه شوند، بلکه آن‌ها را به عاملیت تربیتی ارتقا

می‌دهد؛ عاملیتی که با قابلیت یادگیری مداوم، بازنگری در الگوهای رفتاری، و مشارکت فعال در فرآیندهای تعلیم و تربیت تعریف می‌شود.

از سوی دیگر، این یافته‌ها نشان می‌دهد که مدرسه والدین برخلاف ساختارهای سنتی آموزشی، واجد خصلتی ترکیبی، فرارشته‌ای و زمین‌مند است. این نهاد با گردآوردن والدین، مربیان و اندیشه‌های تربیتی متنوع در یک میدان مشترک، شرایطی فراهم می‌آورد تا تربیت کودک نه صرفاً در خانه یا مدرسه، بلکه در یک حوزه میانی و مشارکتی شکل گیرد. این حوزه، نقطه تلاقی دو منطق گاه متعارض -یعنی منطق رسمی-ساختاری آموزش و منطق زیسته و غیررسمی خانواده- است؛ و مدرسه والدین نقش میانجی و تسهیل‌گر این مفاهیم تربیتی را ایفا می‌کند.

در نهایت، یافته‌های این پژوهش، ضرورت عبور از رویکردهای خطی، نسخه‌محور و انتقالی در طراحی ساختارهای مربوط به والدین را برجسته می‌سازد و بر اهمیت ایجاد فضاهایی یادگیرنده، انعطاف‌پذیر، و مبتنی بر مشارکت دلالت دارد. مدرسه والدین، چنان‌که در این تحلیل تبیین شد، نه صرفاً برنامه‌ای برای آموزش والدین، بلکه انگاره‌ای برای نوسازی رابطه میان والدین، کودک، نهاد آموزش و جامعه است؛ رابطه‌ای که در بستر آن می‌توان به پرورش انسان‌هایی مشارکت‌جو، انعطاف‌پذیر و متفکر در جهان متغیر امروز امید بست.

در نهایت، می‌توان جمع‌بندی و نتیجه‌گیری یافته‌ها را به شرح زیر خلاصه کرد:

۱. مدرسه والدین به‌مثابه یک میدان یادگیری نوظخته عمل می‌کند؛ میدانی که در آن، والدین نه فقط دریافت‌کننده دانش، بلکه مشارکت‌کننده در تولید معنا، بازاندیشی نقش خود و بازآفرینی تجربه‌های تربیتی‌اند.
۲. این ساختار، امکان پیوند میان نظریه‌های تربیتی و تجربه‌های زیسته والدین را فراهم می‌سازد و زمینه‌ای برای ظهور فهم‌های تازه از تربیت کودک فراهم می‌کند.
۳. والدین در مدرسه والدین به خودآگاهی تربیتی دست می‌یابند و در نتیجه، در سبک‌های فرزندپروری، شیوه‌های ارتباطی و نگرش‌های تربیتی خود بازنگری می‌کنند.
۴. مدرسه والدین به‌طور مؤثری هم‌افزایی میان نهاد آموزش رسمی و تربیت غیررسمی خانواده را تسهیل می‌کند و به شکل‌گیری زبان مشترک میان والدین و مربیان کودک کمک می‌نماید.
۵. نقش اجتماعی مدرسه والدین برجسته است؛ به‌گونه‌ای که والدین در این فضا، شبکه‌های حمایت اجتماعی، اعتماد متقابل و سرمایه فرهنگی شکل می‌دهند که موجب افزایش حس تعلق و مشارکت اجتماعی آن‌ها می‌شود.
۶. تجربه والدگری از حالت فردی و پراکنده، به کنشی مشارکتی، اجتماعی و گفت‌وگومحور تبدیل می‌شود که با اصول نوظخته‌گرایی و یادگیری زمینه‌مند سازگاری دارد.

۷. یافته‌ها نشان می‌دهد که مدرسه والدین باید فراتر از کارگاه‌های مهارت‌آموزی، به‌مثابه یک ساختار تربیتی چندلایه و زمینه‌مند در نظر گرفته شود که ظرفیت بازسازی روابط خانواده و مدرسه، و توانمندسازی والدین را در خود دارد.
۸. در مجموع، انگاره مدرسه والدین، دلالت بر امکان‌پذیری یک الگوی تربیتی میان‌ذهنی، مشارکتی و فرهنگی دارد که می‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای تربیتی عصر حاضر در زمینه تعلیم و تربیت دوران کودکی باشد.

References


- Alami, B., & Rezvani, S. Z. (2023). Investigating the method of sovereign upbringing of a child in the first seven years from the perspective of Islamic sources and schools of psychology. *Educational and Psychological Studies of the Family*, 4(7), 89–114. https://mtr.jz.ac.ir/article_187545.html (In Persian)
- Amini, M. (2017). Implementation of parenting education program in kindergarten. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 6(2), 108–114. <https://doi.org/10.15294/ijeces.v6i2.22555> (In Persian)
- Bagheri-Sajzi, F., Latifi, A., Abdollahi, A., & Azimah-Sadat, H. (2021). The effect of Islamic parenting skills training on the quality of mother-child relationship, psychological well-being, and mother's parenting self-efficacy. *Educational Sciences from an Islamic Perspective*, 17(9), 295–328. <https://doi.org/10.30497/esi.2022.241785.1488> (In Persian)
- Balaj, M., Hunter, W. Y., Sripada, K., & Besnier, E. (2021). Parental education and inequalities in child mortality: A global systematic review and meta-analysis. *The Lancet*, 398(10300), 608–620. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00534-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00534-1)
- Bates, E., Elman, J. L., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (2017). Innateness and emergentism. In W. Bechtel & G. Graham (Eds.), *A companion to cognitive science* (pp. 590–601). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781405164535.ch46>
- Bronfenbrenner, U. (1978). Who needs parent education? *Teachers College Record*, 79(4), 1–14.
- Burke, S., Sharp, L. A., Woods, D., & Paradis, K. F. (2024). Enhancing parental support through parent-education programs in youth sport: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 208–235. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1992793>
- Cambray, J. (2020). Emergentism. In D. A. Leeming (Ed.), *Encyclopedia of Psychology and Religion* (pp. 755–757). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-146146086-2>
- Campbell, D., & Palm, G. (2004). *Group parent education: Promoting parent learning and support*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452232423>
- Chen, I. J., Wang, X., Sun, Z., Tang, P., & Chen, P. (2024). Intergenerational transmission of parental child-rearing gender-role attitudes and its influence on gender roles in single-parent families. *BMC Psychology*, 12(1), 96. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01594-z>
- Croake, J. W., & Glover, K. E. (1977). A history and evaluation of parent education. *Family Coordinator*, 26(2), 151–158. <https://doi.org/10.2307/583363>
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295–313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A., & Waters, N. E. (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in*

- Psychological Science*, 30(2), 186–192.
<https://doi.org/10.1177/0963721421993116>
- Deković, M., & Janssens, J. M. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Developmental Psychology*, 28(5), 925–932.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.925>
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175.
<https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Dunst, C. J. (1999). Placing parent education in conceptual and empirical context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 141–147.
<https://doi.org/10.1177/0271112149901900302>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587.
<https://doi.org/10.1177/016146819309400311>
- Edwards-Fapohunda, M. O., & Adediji, M. A. (2024). The impact of the educational journey of special needs children on the employability, sociability, and economy of working-class parents in the UK. *IRE Journals*, 8(1), 421–422.
<https://www.researchgate.net/publication/387946632>
- Erikson, E., & Erikson, J. (1981). On generativity and identity: From a conversation with Erik and Joan Erikson. *Harvard Educational Review*, 51(2), 249–269.
<https://doi.org/10.17763/haer.51.2.g211757u27732p67>
- Esmaili, S., & Dehdast, K. (2025). The effectiveness of morally oriented parenting model training on parental self-efficacy and the quality of parent-child communication. *Research in Religion and Health*, 11(1), 65–79.
<https://doi.org/10.22037/jrrh.v11i1.45465> (In Persian)
- Fadaei, F., Fazeh, M., & Zabihi, S. (2025). A comparative study of the stages of growth and education from the perspective of the Muslim thinker Abu Ali Sina and Freud's psychosexual development. *Educational Studies with an Islamic Approach*, 2(2), 29–46. https://mtt.journals.miu.ac.ir/article_10130.html (In Persian)
- Farrington, D. P., & Malvaso, C. G. (2025). Interactions between child-rearing and other risk factors in predicting delinquency, and implications for prevention. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 69(8), 963–979. <https://doi.org/10.1177/0306624X231188231>
- Ferraris, M. (2018). Realism as emergentism. *Journal of Critical Realism*, 17(4), 355–363. <https://doi.org/10.1080/14767430.2018.1498169>
- Go, L., & Pang, M. F. (2021). Phenomenography in the “lived” context of parental learning. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1–12.
<https://doi.org/10.1177/16094069211016160>
- Grindal, T., Bowne, J. B., Yoshikawa, H., Schindler, H. S., Duncan, G. J., Magnuson, K., & Shonkoff, J. P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238–249. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.018>

- Hasker, W. (1982). Emergentism. *Religious Studies*, 18(4), 473–488. <https://doi.org/10.1017/S0034412500014372>
- Holden, G. W., & Edwards, L. A. (1989). Parental attitudes toward child rearing: Instruments, issues, and implications. *Psychological Bulletin*, 106(1), 29–58. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.29>
- Holden, G. W., & Miller, P. C. (1999). Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child-rearing. *Psychological Bulletin*, 125(2), 223–254. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.223>
- Hosseini, A. (2017). *Parental school: A new approach to family education*. Tehran: Roshd Publications. (In Persian)
- Hosseini, F., & Rezaei, M. (2019). Problem-based approach in raising children: A strategy for solving the root of educational challenges. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 18(4), 250–275. (In Persian)
- Hosseini, M. H., Rahimi, A., & Seifi, S. A. (2023). A three-dimensional model of Islamic parenting with an emphasis on raising righteous children. *Psychology and Religion*, 64(16), 77–99. <https://doi.org/10.22034/ravanshenasi.2024.2017657> (In Persian)
- Javadi Amoli, A. (2011). *Islamic education: Principles and methods*. Tehran: Dar Al-Hadith Cultural Institute. (In Persian)

برخورداری، رمضان (۱۴۰۴). معرفی و ارزیابی کتاب: اخلاق هوش مصنوعی در تعلیم-وتربیت ویراسته هولمز و پوریااسکا-پومستا. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹ (۲)، ۲۷۵-۲۸۴.

معرفی و ارزیابی کتاب: اخلاق هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت ویراسته هولمز و پوریااسکا-پومستا^۱

رمضان برخوردار^۲ 

مقدمه

کتاب *اخلاق هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت*^۳: تجربه‌ها، چالش‌ها، مناقشه‌ها ویراسته هولمز^۴ و پوریااسکا - پومستا^۵ نشر سال ۲۰۲۳ انتشارات راتلج است. این کتاب شامل مجموعه‌ای از مقالات است که هر یک به یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در نسبت با هوش مصنوعی پرداخته است. این کتاب دیدگاه‌های متخصصان مختلف را در مورد هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت هم از منظر درون فضای تربیت و هم بیرون از حوزه تعلیم و تربیت مطرح کرده است. ماحصل دیدگاه‌های نویسندگان می‌تواند همه عوامل در سطح خرد و کلان تعلیم و تربیت را در فهم و کاربست هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت به کار آید. هولمز، علوم و نوآوری‌های یادگیری را در کالج تعلیم و تربیت و جامعه لندن تدریس می‌کند و مشاور هوش مصنوعی و آموزش در مرکز بین‌المللی هوش مصنوعی یونسکو و شورای اتحادیه اروپاست. پوریااسکا - پومستا استاد هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت در گروه فرهنگ ارتباطات و رسانه دانشکده تعلیم و تربیت و جامعه در کالج تعلیم و تربیت لندن است.

^۱ دریافت: ۱۴۰۴-۰۶-۰۸ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۶-۲۳ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۲۳ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

^۲ دانشیار دانشگاه خوارزمی. ایمیل: r.barkhordari@khu.ac.ir

^۳ بر سر اینکه با ورود هوش مصنوعی به عرصه تعلیم و تربیت آیا می‌توان *تعلیم و تربیت* به منزله رویدادی یکپارچه را به آن واگذار کرد تردید دارم. نیز تردید دارم که آیا در اینجا آموزش معادل مناسب تری برای education است یا تعلیم و تربیت. بر همین اساس به میزانی که هوش مصنوعی بتواند مراد ما در اولی یا دومی حاصل کند می‌تواند توافق یا اختلاف نظر وجود داشته باشد. در اینجا هر دو را به کار برده ام به تناسب محتوا.

^۴ W. Holmes

^۵ Porayska-Pomsta

در ابتدای کتاب اشاره شده است که هوش مصنوعی از قبل نیز به بسیاری از برنامه‌های الگوریتمی در آموزش کمک کرده است. سیستم‌های هوشمند آموزشی به عنوان دستیار هوشمند، سیستم‌های یادگیری شخصی‌سازی شده^۱ برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان و سیستم‌های خودکار برای کمک به معلمان در ارزیابی آموخته‌های دانش‌آموزان کمک کرده است. هوش مصنوعی همچنین از طریق طیف گسترده‌ای از شبکه‌های اجتماعی، وبلاگ‌ها، پلتفرم‌های بازی و برنامه‌های کاربردی تلفن همراه که به صورت یکپارچه با فرایندهای یادگیری ادغام می‌شوند، بر اکوسیستم (زیست‌بوم)^۲ یادگیری اثر گذاشته است. درحالی‌که ما ناخواسته وارد سومین سال همه‌گیری کووید-۱۹ می‌شویم (سال‌نگارش کتاب)، فناوری‌های هوش مصنوعی در آموزش، همچنان در پی توانمندسازی دانش‌آموزان و والدین، مدارس و معلمان، اساتید و مؤسسات در سراسر جهان هستند و محتوا، فرایندها و نتایج یادگیری را با هدف کاهش افت تحصیلی و حمایت از ارتقای مهارت، تقویت می‌کنند. یکی از موارد تأکید در کتاب حاضر توجه دادن خواننده به این موضوع مهم است که جهان به اصول و معیارهای اخلاقی نیاز دارد تا اطمینان حاصل شود فناوری‌های تحول‌آفرین هوش مصنوعی در خدمت اهداف انسانی هستند، نه برعکس. این همان درخواستی است که یونسکو به‌وضوح از کشورهای عضو خود شنیده است و نیز از آنها خواسته است تا اطمینان یابد هوش مصنوعی راه‌حلی منصفانه، مسئولانه و شفاف ایجاد می‌کند، با سوگیری مقابله می‌کند، استقلال و عاملیت را تقویت کرده و با تبعیض مبارزه می‌کند. این مضامین عرصه تقاطع تأملات فلسفی، اخلاقی، تربیتی، روانی، فرگشتی^۳ و اجتماعی است و به نظر می‌رسد قلمروی میان‌رشته‌ای را به اندیشیدن در باره مسائل مستحدث مرتبط به آن به تامل فرا می‌خواند.

مقاله حاضر معرفی و شرحی مختصر از مضمون اصلی این کتاب که می‌توان آن را کتابی پیشگام در این عرصه دانست است.

کتاب از دو بخش تشکیل شده است:

بخش اول شامل مقالاتی است که عمدتاً تلاش دارد به پرسش‌هایی درباره چرایی ملاحظات اخلاقی به واسطه ورود هوش مصنوعی به تعلیم و تربیت بپردازد و **بخش دوم** شامل مقالاتی است که بیشتر مسئله *عدالت*^۴ و *انصاف*^۵ را به منزله یکی از مهم‌ترین مسئله‌های پیش‌روی ورود هوش

¹ personalized learning

² Ecosystem

³ evolution

⁴ fairness

⁵ Equity

مصنوعی به عرصه تعلیم و تربیت، با مقالات متنوع مورد بررسی قرار می‌دهد.^۱ به نظر می‌رسد تمایز روشن عدالت و انصاف را دست‌کم در کتاب معروف نظریه‌ای در باب عدالت^۲ نوشته جان رالز^۳ فیلسوف معروف امریکایی می‌توان یافت.

عناوین مقالات بخش اول عبارتند از:

۱. آموختن متفاوت آموختن (جوتا ترویرانوس^۴)
۲. هوش مصنوعی و تحقیق در آموزش: شناسایی چالش‌های اخلاقی (الیسون فاکس^۵)
۳. هوش مصنوعی در عرصه تعلیم و تربیت: فرصتی محصور در چالش‌ها (ایوانا بارتولتی^۶)
۴. الزام‌های شاگرد محوری برای اخلاق هوش مصنوعی در تعلیم و تربیت (لیونل بروسی^۷، آنا ماریا کاستیو^۸ و ساندر کورتزی^۹)
۵. راه‌وبیراه هوش مصنوعی قابل اعتماد در تعلیم و تربیت (ناتالی ای اسموها^{۱۰})
۶. بخش دوم کتاب (مسائلی از درون) شامل مقالات زیر است:
۷. برابری و هوش مصنوعی در آموزش (کنت هولشتاین^{۱۱} و شایان دورودی^{۱۲})
۸. عدالت الگوریتمی در آموزش (رنه کیزلیس^{۱۳}، هنسول لی^{۱۴})

^۱ عدالت و انصاف مفاهیم مرتبط، اما متمایزی هستند که اغلب ممکن است به جای یکدیگر استفاده می‌شوند. به طور کلی عدالت به معنای فراهم کردن منابع و فرصت‌های یکسان برای همه است و انصاف به معنای اختصاص دادن منابع و فرصت‌ها بر اساس نیازهای خاص افراد برای دستیابی به یک نتیجه عادلانه است (google, 2025).

^۲ A theory of justice (1971)

^۳ J. Rawls (1921-2002)

^۴ JUTTA TREVIRANUS

^۵ ALISON FOX

^۶ IVANA BARTOLETTI

^۷ LIONEL BROSSI

^۸ ANA MARÍA CASTILLO

^۹ SANDRA CORTESI

^{۱۰} NATHALIE A. SMUHA

^{۱۱} KENNETH HOLSTEIN

^{۱۲} SHAYAN DOROUDI

^{۱۳} RENÉ F. KIZILCEC

^{۱۴} HANSOL LEE

۹. فراسوی عدالت: نگرستن از منظر (بی) عدالتی ساختاری^۱ به هوش مصنوعی برای آموزش (مایکل مدی^۲، سو لین بلاجت^۳، الیجا میفیلد^۴ و ازکیل دیکسون-رومان^۵)
۱۰. همپوشانی تجویزهای اخلاقی به معلم انسانی و دستیارهای هوش مصنوعی آنها (بندیک دو بولی^۶)
۱۱. تلفیق اخلاق هوش مصنوعی از طریق برنامه درسی محاسباتی (آیریس هاول^۷، درخشان میر^۸، ایوان پک^۹)
۱۲. نتیجه‌گیری: به‌سوی تعلیم‌وتربیت معطوف به هوش مصنوعی اخلاقی (کاسکا پورایسکا-پومستا^{۱۰} و وین هولمز^{۱۱})

همچنان که از عناوین فصل‌های کتاب برمی‌آید نویسندگان هر یک بر آن بوده که به جنبه‌ای از جنبه‌های مربوط به پیوند هوش مصنوعی و آموزش/ تعلیم‌وتربیت بپردازد. پرداختن به محتوای مقالات همه فصل‌ها به‌نحوی که بتواند درون‌مایه آن را بازنمایی کند، باتوجه به اینکه هر کدام را نویسندگانی با عنوان و محوری خاص نگاشته‌اند، در مجالی کوتاه به‌عنوان معرفی کتاب امکان‌پذیر نیست؛ در نتیجه از آنجاکه به نظر می‌رسد فصل دوم کتاب را به نحوی می‌توان حاوی نگاهی فراگیر دانست که نویسندگان تلاش دارند رابطه هوش مصنوعی و اخلاق را به صورتی فشرده صورت‌بندی کنند و دیگر مقالات مرتبط در این کتاب کم و بیش از آن اثر گرفته است. گزارش حاضر با تأکید بر این فصل است و در جاهایی به فصل‌های دیگر هم ارجاع داده می‌شود. عنوان فصل عبارت است از: هوش مصنوعی و پژوهش در آموزش: شناسایی چالش‌های اخلاقی؛ نویسنده آلیسون فاکس^{۱۲} است. وی در ابتدا تعریفی از هوش مصنوعی ارائه می‌کند. به‌زعم او هوش مصنوعی (AI) به‌عنوان توسعه و کاربرد

¹ fairness “Structural (in)justice

² MICHAEL MADAI

³ SU LIN BLODGETT

⁴ ELIJAH MAYFIELD

⁵ EZEKIEL DIXON-ROMÁN

⁶ BENEDICT DU BOULAY

⁷ IRIS HOWLE

⁸ DARAKHSHAN MIR

⁹ EVAN PECK

¹⁰ KASKA PORAYSKA-POMSTA

¹¹ WAYNE HOLMES

¹² ALISON FOX

فناوری‌های یادگیری ماشین^۱ (ML) پذیرفته شده است، و ML برنامه‌هایی است که باهدف شناسایی بهتر الگوها، خوشه‌ها و ساختارها در پردازش مقادیر زیادی از داده‌ها توسط مدل‌ها برای خوشه‌بندی و/یا شناسایی الگوها ساخته شده‌اند بنا به این تعریف، نویسنده به این فناوری‌های در آموزش/تعلیم و تربیت به‌عنوان امری توسعه‌یابنده نظر داشته است و با توجه دسته‌بندی‌هایی که از تأملات در باب اخلاق وجود داشته به رویکردهایی قائل شده است. در این مقاله از چهار سنت تفکر اخلاقی که اختصاراً CERD نامیده شده است (پیامدگرا^۲، بوم‌شناختی^۳، رابطه‌ای^۴، و وظیفه‌گرایانه^۵) برای ارزیابی تحقیقات آموزشی در نسبت باهوش مصنوعی صحبت شده است. این سنت‌های تفکر اخلاقی به‌عنوان چارچوبی برای سازماندهی فصل استفاده شده است

تفکر اخلاقی پیامدگرا بر ارزش ارزیابی سودمندی در برابر ارزیابی ریسک تأکید می‌کند. تفکر اخلاقی بوم‌شناختی برای شناسایی طیف کامل افراد متأثر از یک مطالعه در این زمینه، بر افراد مستقیماً درگیر در آن، تکیه دارد. چنین تحلیلی توجه را به تفکر اخلاقی رابطه‌ای معطوف می‌کند که شامل تصمیم‌گیری در مورد چگونگی مواجهه با طیف انسان‌های درگیر در AIED^۶ (هوش مصنوعی در آموزش) و تحقیقات آن است. در واقع از نظر فاکس، گنجاندن ماشین‌ها و الگوریتم‌ها در آموزش باید هم‌زمان معطوف به طراحان و توسعه‌دهندگان و همچنین کاربران (جوانان و بزرگسالان یادگیرنده، مربیان و والدین مسئول جوانان)، حامیان مالی و رهبران آموزشی از نظر توجیه اخلاقی باشد. یکی از مسائل خاص در تحقیقات AIED این است که با توجه به عدم قطعیت‌های پیرامون AIED، محققان باید در نظر داشته باشند که چه چیزی را می‌توان و چه چیزی را نمی‌توان به افراد درگیر و تحت تأثیر آن وعده داد؛ و بنابراین هم همکاری و هم شفافیت مورد توجه هستند. این امر به کاربرد بعد چهارم و نهای چارچوب CERD - یعنی تفکر اخلاقی وظیفه‌گرایانه مربوط می‌شود که طیف تعهداتی که محققان آموزشی درگیر در تحقیقات AIED باید به آنها توجه کنند را روشن می‌سازد. بازاندیشی در مورد مشارکت، رضایت، گمنامی و تعهد محقق از محورهای اساسی در این زمینه است.

یکی از نتایج تصمیم‌گیری در مورد طراحی و رویکرد به تحقیقات AIED، شناسایی داده‌های مورد نیاز و نیز پاسخ به پرسش از چه کسی/کجا این داده‌ها تأمین می‌شود است. ML به‌ویژه یک محیط غنی از داده برای تحقیقات AIED است، اما همیشه گرد آوری داده‌ها به این سادگی نیست. تقاطع مدل‌ها

¹ machine learning

² consequential

³ ecological

⁴ relational

⁵ deontological

⁶ Artificial Intelligence in Education

(آموزش، آزمایش و زنده‌بودن موارد مورد آزمون)، داده‌ها و بسترهای اطراف (انسانی و اجتماعی) یک فضای تصمیم‌گیری پیچیده را پدید می‌آورد که نه تنها مدل‌های AIED بلکه محققان AIED نیز باید در مورد آن یادگیری، ارزیابی و هماهنگی را در نظر داشته باشند. این امر شامل انتخاب داده‌ها و آگاهی از آنچه که می‌توان در نتیجه تولید، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل آنها ادعا کرد نیز می‌شود. یکی از جنبه‌های تولید و استفاده از داده‌ها در بسترهای هوش مصنوعی و یادگیری ماشین، تشخیص سوگیری‌ها و تبعیض است. سرعتی که پردازش با آن انجام می‌شود، چالش‌هایی را برای عملی‌بودن چنین حاکمیتی ایجاد می‌کند، اما نباید بهانه‌ای برای محققان برای اجتناب از تشخیص و کاهش تبعیض باشد. سوگیری‌ها با فرایندهای پنهان‌سازی و مرزگذاری (redlining) هنگام اجرای الگوریتم‌ها مرتبط است. بر همین اساس تبعیض بر اساس جنسیت، نژاد و ویژگی اقلیت‌ها در زمره چالش‌های مرتبط با این موضوع است. این مسئولیت فقط بر عهده محققان نیست، طراحان نیز باید متوجه باشند اولویت خود را برای ایجاد مدل‌ها و فرایندهای مؤثر و سریع با معیارهای اخلاقی متعادل کنند. این امر شامل صرف بودجه توسعه برای آزمایش‌های تعادل و مسیرهای حسابرسی شفاف مستندسازی شیوه‌های اخلاقی خواهد بود. توسعه‌دهندگان هوش مصنوعی می‌توانند وظیفه مراقبت^۱ خود را هنگام تعلیم مدل‌ها با استفاده از مجموعه داده‌های کلان و متنوع اجتماعی برای نمایش عادلانه‌تر تنوع در جمعیت نشان دهند. علاوه بر این، مجموعه داده‌ها باید در فضایی به صورت منبع‌باز در دسترس قرار گیرند که محققان و توسعه‌دهندگان بتوانند با هم برای نشان‌دادن ارزش‌های دموکراتیک و فراگیر فعالیت کنند.

درحالی‌که تحلیل‌های یادگیری در ابتدا بخشی از حوزه AIED تلقی نمی‌شدند، با تجمیع مجموعه داده‌ها برای ایجاد پروفایل‌ها و استفاده از آنها در سناریوهای ML، استفاده از داده‌ها فراتر از کاربردهای اولیه خود رفته است؛ بنابراین به نظر فاکس مسائلی که مطرح شد ضرورت تفکر در مورد میزان شفافیت مورد نیاز مربیان، طراحان یادگیری و محققان AIED در کسب رضایت آگاهانه مناسب و حفظ حریم خصوصی را مطرح می‌کند. سؤالات روش‌شناختی خاص تحقیق در هوش مصنوعی و یادگیری ماشین نیز باید به‌عنوان بخشی از توجیه برای رفتار اخلاقی آن در نظر گرفته شود. محققان باید از محدودیت‌های دانش برگرفته از مجموعه‌های داده‌ای که برای مدل‌سازی رفتار فردی و جمعی استفاده می‌شوند آگاه باشند. این آگاهی بر ادعاهای مطرح شده در مورد تصمیم‌پذیری یافته‌های مطالعه و/یا قابلیت کاربرد، پیش‌بینی‌کننده‌های شناسایی شده اثر می‌گذارد و جنبه مهمی در ارزیابی سودمندی احتمالی مطالعه است. به نظر فاکس با محدودیت‌های شفافیت در مجموعه‌های داده موجود - که از نظر تبعیض و سوگیری اهمیت دارد- سیستم‌های هوش مصنوعی اخلاق‌مدار باید

¹ Caring

محل توجه توسعه دهندگان آن باشد. این مدل‌ها باید تلاش کنند تا فراگیری و پوشش بیشتری از نظر تکثر جمعیتی داشته باشد و آسیب‌پذیری ناشی از حذف برخی داده‌ها را کاهش دهند. نکته قابل توجهی که فاکس در این مقاله بر آن تاکید می‌کند این است که توجه به این موضوع شامل محققان نه‌تنها در تولید مجموعه‌های داده جدید، بلکه در سیستم‌های مدل‌سازی یادگیری عمیق تطبیقی جدید است که به ماشین‌ها اجازه می‌دهد ابهام، خاص بودن و سیالیت هویت را بیاموزند. فاکس به یک فرا تحلیل اشاره می‌کند در آن از ۳۰۹ مطالعه بین سال‌های ۱۹۹۲ تا ۲۰۱۷ در مورد معرفی آنچه «ربات‌های اجتماعی»- یعنی آنهایی که به یادگیرندگان به عنوان معلم یا هم‌کلاسی کمک می‌کنند- به این نتیجه رسید که آنها ظرفیت «تبدیل شدن به بخشی از زیرساخت آموزشی با ارائه یک تجربه یادگیری متناسب با یادگیرنده، حمایت و چالش دانش‌آموزان به روش‌هایی که در محیط‌های آموزشی فعلی محدود در دسترس نیستند را دارند. این کارکرد شامل عوامل غیرانسانی به عنوان بخشی از وب بوم‌شناختی یا شبکه هر محیط یادگیری است، چیزی که قبلاً نظریه پردازان کنشگر- شبکه^۱ مانند لاتور (Latour, 2004) مورد بررسی قرار داده بودند. از این منظر AIED فراتر از تفکر در مورد عامل‌های هوش مصنوعی به عنوان بازتاب یا جایگزین انسان‌ها، به تفکر در مورد آنها به عنوان تشکیل بخشی از مجموعه‌های ممکن بین انسان‌ها و غیرانسان‌ها رفته است. از این امر به عنوان رویکرد «پسانسان‌گرایانه»^۲ به آموزش یاد می‌شود (Edwards, 2010; Bayne, 2015). از این منظر دیگر تمایزی بین یادگیرندگان و مربیان دیده نمی‌شود؛ یادگیری به عنوان یادگیری حقایق دیده نمی‌شود؛ بلکه به عنوان توسعه فهم فردی در کنار هم دیده می‌شود. این امر مطالعه بین‌رشته‌ای برای به چالش کشیدن آنچه در حال حاضر به عنوان واسطه^۳ برای یادگیری، عملکرد و مدیریت رفتار اندازه‌گیری می‌شود را ایجاد میکند. تصور مجدد نقش ماشین‌ها و الگوریتم‌ها به این روش، به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از تحقیقات، ما را به گنجاندن آنها در بررسی‌های اخلاقی خود وا می‌دارد. حتی اگر همه موافق نباشیم که موجودیت‌های غیرانسانی مانند الگوریتم‌ها همان سطح عاملیت^۴ انسان‌ها را دارند، باید آنها را در سطح معرفت‌شناختی مورد بررسی و ارزیابی قرار دهیم، زیرا نتایج اقدامات، عملکردها یا محاسبات آنها تأثیر جدی در عرصه یادگیری و رفتار انسانی دارد. نکته مهم دیگری که در پایان بدان اشاره می‌شود این است که سوگیری‌های الگوریتمی در مدل‌های هوش مصنوعی را

¹ Actor-network theorists

^۲ posthumanist پسانسان‌گرایی رویکردی فلسفی و انتقادی است که در واکنش به انسان‌گرایی کلاسیک پدید آمد و به‌طور اساسی جایگاه ممتاز «انسان» را به چالش می‌کشد. این دیدگاه با نقد انسان‌محوری (anthropocentrism)، مرز میان انسان و غیرانسان را بازتعریف می‌کند و هویت انسانی را شبکه‌ای و وابسته به فناوری، حیوانات و محیط زیست می‌داند. (Wolfe, 2010)

³ proxies

⁴ Agency

نمی‌توان به عنوان موضوعی که به مسئله عدالت آموزشی مرتبط می‌شود نادیده گرفت. از این رو عدالت آموزشی^۱ نه تنها به دسترسی یادگیرندگان به فناوری هوش مصنوعی بلکه به خود فناوری هوش مصنوعی به منزله بستری که حقایق علمی را -چونان داده‌های بنا به ادعا بی‌غرض- را عرضه می‌کند توجه داشت.

این چالش از دو منظر اهمیت بیشتری می‌یابد. نخست از این منظر تعارض یا تنش میان مساوات فردی و گروهی پیش می‌آید که باید دست به انتخاب زد و دوم اینکه باید میان انصاف^۲ در فرآورده (از منظر پیامدها و پیامدگرایی و مساوات در فرایندها (از منظر تکلیف‌گرایانه) تمایز گذاشت. کوتاه‌سخن اینکه با درنظرداشتن بافت تعلیم و تربیت / آموزش، فناوری‌های هوش مصنوعی آموزشی ما را وامی‌دارد به‌منظور فهم انتخاب‌های تربیتی که جنبه اخلاقی دارند از حیث توجه به پیامدهای ناخواسته همیشگی و ابعاد متعدد آن، میان انجام کار اخلاقی^۳ و اخلاقی انجام‌دادن کارها^۴ تمایز قائل شویم.

در فصل پایانی که به نوعی جمع‌بندی مقالات است، پومستا و هولمز اظهار می‌کنند که الگوی استاندارد که در هوش مصنوعی به کار می‌بریم، ریشه عمیقی در منطق اقتصادی زندگی ما دارد؛ آنجا که موفقیت بر اساس مزایای مشخص و قابل اندازه‌گیری و ارزش‌های فایده‌گرایانه (اغلب در قالب هزینه، زبان، سودمندی و غیره) ارزیابی می‌شود. این منطق در شیوه‌ای که ما اهداف اجتماعی خود را تعریف کرده و برای تحقق آن‌ها عمل می‌کنیم نیز نفوذ کرده است. مشکل این الگو در هوش مصنوعی رایج در اصرار آن برای حل مسائل در چارچوب «بهینه‌سازی موضعی» و در زمینه‌های محدود عملکردی هوش مصنوعی است. افزون بر این، این مشکل در «خطاپذیری انسانی» یا محدودیت‌های او نیز ریشه دارد؛ یعنی در ناتوانی ما در تعیین اهدافی که بتوانند همیشه و برای همه ذی‌نفعان تضمین‌کننده اخلاق و سودمندی باشند، یا بتوانند در جهت دستیابی به «بهینه‌سازی کلی» حرکت کنند. به عنوان مثال یادگیرندگانی که از آنها به عنوان طیف تنوع عصبی^۵ یاد می‌شود (مثلاً افراد طیف اوتیسم یا اختلالات یادگیری) اغلب به‌عنوان «انحراف از هنجار» دیده می‌شوند و این امر موجب برجسب‌گذاری یا حتی طرد آن‌ها می‌شود. این موضوع البته تنها مختص AIED نیست، بلکه در کل آموزش و سایر حوزه‌های اجتماعی-اقتصادی حضور دارد. طراحی فناوری در صورتی که ملاحظاتی که پیش تر بدان اشاره شد را نادیده گیرد می‌تواند این سوگیری‌ها را بازتولید یا حتی تشدید کند.

¹ Educational fairness

² equity

³ doing ethical things

⁴ Doing things ethically

⁵ Neurodivergent

بسیاری از مثال‌های مطرح‌شده در این کتاب نشان می‌دهند که:

- برخی گروه‌ها در دسترسی به منابع آموزشی محروم می‌شوند.
- برخی گروه‌ها بیش‌ازحد نمایانده می‌شوند یا به شکل نادرست بازنمایی می‌گردند.
- به همین دلیل، لازم است همیشه بپرسیم:
- سیستم‌های AIED به چه کسانی خدمت می‌کنند؟
- چه کسانی سود می‌برند و چه کسانی زیان می‌بینند؟

این پرسش‌ها باید در روش‌شناسی پژوهش هم وارد شوند، تا هم شفافیت بیشتر داشته باشیم و هم بتوانیم نقاط قوت و ضعف سیستم‌ها را آشکار کنیم. همچنین باید توجه داشت که AIED صرفاً درباره ساخت ابزارهای هوشمند آموزشی نیست، بلکه به پرسش‌های بنیادی فلسفی و اخلاقی نیز می‌پردازد. برای نمونه، «کیزیلیس و لی^۱» در فصل ۷ نشان می‌دهد که حتی مفاهیمی مانند «مساوات» و «عدالت» در ریاضیات الگوریتم‌ها به‌گونه‌ای متفاوت تفسیر می‌شوند و این مسئله بر آموزش اثر می‌گذارد. هر حوزه‌ای از کاربردهای هوش مصنوعی، مسائل اخلاقی خاص خود را دارد. در مورد آموزش، این مسائل بسیار حساس‌تر هستند چون مستقیماً نظر به شکل دهی نسل‌های آتی دارد. نیز مجموعه مقالات کتاب نشان می‌دهد که:

- هیچ پاسخ ساده‌ای برای پرسش‌های مرتبط با هوش مصنوعی و آموزش/تعلیم‌وتربیت وجود ندارد.
- هر فصل مجموعه‌ای از پرسش‌ها را مطرح می‌کند، نه پاسخ‌های قطعی.
- پرسش‌ها حول محورهایی مثل: «چه ابزاری باید ساخته شود؟»، «این ابزارها چگونه نابرابری‌ها را کم یا زیاد می‌کنند؟»، و «نقش واقعی AIED در آموزش نسل آینده چیست؟» طرح شده است.

بنابراین، AIED باید به‌عنوان یک حوزه علمی-اخلاقی تعریف شود که شفافیت، پاسخگویی و چندصدایی را در دستور کار خود قرار دهد. مباحث مطرح‌شده در این کتاب نشان می‌دهد که AIED (هوش مصنوعی در آموزش) می‌تواند هم یک فلسفه کاربردی باشد، هم یک روش‌شناسی پژوهش برای مطالعه یادگیری و آموزش و هم یک مهندسی انتقادی برای پرداختن به چالش‌های آموزشی در سطح اجتماعی.

به عنوان جمع‌بندی گزارش مختصر کتاب با نظر به برآمدن حوزه ای نوظهور در عرصه مطالعات فلسفه تعلیم‌وتربیت همچنان پرداختن به پرسش بنیادی فلسفه تعلیم‌وتربیت یعنی تعلیم‌وتربیت برای چه؟ اهمیتی دوچندان می‌یابد. البته این پرسش در کتاب حاضر

¹ Kizilcec & Lee

آنچنان عمیق و گسترده پرداخته نشده است اما با مطرح کردن پرسش‌های جانبی قابل توجهی که داشته است می‌تواند زمینه را برای تاملات فیلسوفان تربیت به مسئله نسبت هوش مصنوعی و تعلیم و تربیت از منظرهای مختلف پژوهشی - از جمله تحلیلی، انتقادی، پدیدارشناختی - که در طی چند دهه اخیر ممارست ورزیده اند آماده کند و روشن بینی‌هایی برای همه عواملان تعلیم و تربیت ایجاد کند.

References

- Holmes, W., & Porayska-Pomsta, K. (Eds.). (2023). The ethics of artificial intelligence in education: Practices, challenges, debates. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429329067>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?; Beyond humanism and anthropocentrism*. University of Minnesota Press.
- Google. (2025). *Gemini* (Large language model). Retrieved August 8, 2025, from <https://gemini.google.com>
- Rawls, J. (2020). *A theory of justice* (M. Nouri, Trans.). Nashr-e Markaz. (Original work published 1971)

Contents

Editorial.....	3
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
<i>Examining the Concept of Child Agency within the Framework of Two Approaches: The Child as a Social Actor and the Theory of the Human Agency, and Suggesting Educational Implications for Early Childhood Educators.....</i>	6
<i>Masoumeh Kiyani</i>	
<i>A Novel Conceptualization of Teaching and Teachers' Professional Development Based on Gilles Deleuze's Philosophy of Learning Experience.....</i>	31
<i>Fahimeh Gandomi Hosnarodi</i>	
<i>Mirroring Aspect of Narrative and Its Application in Experiencing the "Other" in Educational Relationships: A Proposal for Empathic Teacher Education.....</i>	56
<i>Narges Sadat Sajjadih</i>	
<i>From Wandering to Transformative Art: Art Education for Iran's teachers in Light of Maxine Greene's Educational Philosophy.....</i>	77
<i>Sadeq Keshavarzian, Khosrow Bagheri, Mahmoud Mehrmohammadi, Narges Sajjadih, Afsaneh Abdoli</i>	
<i>Comparative Philosophy of Education: Concept, Function, and Process.....</i>	100
<i>Mohammad Hasan Mirzamohammadi</i>	
<i>The Transition of "Teacher Training Foundations" in Iran during the 1950s and 1960s.....</i>	118
<i>Shahin Iravani</i>	
<i>Metaphysical -Epistemological Paradigm: Explanation and Critique of the Philosophical Basis of Policy Making in Iran's Teacher Education.....</i>	146
<i>Maryam Naderi, Seyyed Mahdi Sajjadi</i>	
<i>Conceptual Challenges of Teacher Education in Iran.....</i>	165
<i>Mahmoud Talkhabi</i>	
<i>Analysis of Marcel's philosophical ideas and how it affects and applies in creating assertiveness skills by the teacher.....</i>	179
<i>Fahimeh Akbarzadeh</i>	
<i>The Application of Mathematics Education in the Formation of Philosophical Disposition.....</i>	201
<i>Mojtaba Porkarimi Hawshaki, Rasoul Eskandari</i>	
<i>The Mission of the Philosopher of Education and the Question of Artificial Intelligence: A Glance at Iran.....</i>	226
<i>Ahamad Banyasady</i>	
<i>Explaining the Parent School Concept Based on Emergentism Approach and Its Role in Advancing Early Childhood Education.....</i>	254
<i>Zahra Asadi, Masoud Safaei Moghaddam, Seyyed Jalal Hashemi, Parvaneh Valavi</i>	
<i>Book Review: The ethics of AI in education.....</i>	275
<i>Ramazan Barkhordari</i>	

Editorial Board

Khosrow Bagheri Noaparast

Professor at University of Tehran

Tayebeh Tavasoli

Professor at University of Qom

Seyed Mahdi Sajjadi

Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

Bakhtiar Shabani Varaki

Professor at Ferdowsi University of Mashhad

Alireza Sadeqzadeh Qamsary

Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

Masoud Safaei Moghaddam

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

Saeid Zarghami-Hamrah

Professor at Kharazmi University of Tehran

Yahya Ghaedi

Professor at Kharazmi University of Tehran

Seyed Mansour Marashi

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

Mohammad Hassan Mirzamohammadi

Professor at Shahed University of Tehran

Akbar Rahnama

Professor at Shahed University of Tehran

Nuraan Davids

Professor at Stellenbosch University



Publisher: Philosophy of Education Society of Iran

License Number: 23274

ISSN: 2538-2802

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

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

Manager: Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

Managing Editor: Ahmad Banyasady, Ph.D

Editor: Ali Vahdati Daneshmand, Ph.D

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

Tel/Fax: 021-88928521

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

E-mail: pesi.anjoman@yahoo.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran
Philosophy of Education

Volume 9, Issue 1, Spring and Summer 2025 – ISSN: 2538-2802
