

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

# فلسفه تربیت

سال ۲، شماره ۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۶

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 تاریخ ۳۱ شهریور ۱۳۹۷ منتشر گردیده است.



## دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۲، شماره ۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۶

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

مدیر مسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سرمدیر: دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: دکتر رضا محمدی چابکی (استادیار دانشگاه شهید بهشتی)

بازبینی و صفحه آرایی: مجتبی همتی فر

مدیر اجرایی: فهیمه نظام الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

### اعضای هیات تحریریه (به ترتیب الفبا):

دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)      دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

دکتر محمدرضا شرفی جم (دانشیار دانشگاه تهران)      دکتر سید مهدی سجادی (استاد دانشگاه تربیت مدرس)

دکتر علیرضا صادق زاده قمصری (استادیار دانشگاه تربیت مدرس)      دکتر بختیار شعبانی ورکی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر سعید ضرغامی همراه (دانشیار دانشگاه خوارزمی)      دکتر مسعود صفایی مقدم (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر سید منصور مرعشی (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)      دکتر یحیی قانلی (دانشیار دانشگاه خوارزمی)

دکتر محمدحسن میرزامحمدی (دانشیار دانشگاه شاهد)

**نشانی:** تهران، خیابان استاد نجات‌الهی (ویلا)، نبش خیابان ورشو، خانه اندیشمندان علوم انسانی، طبقه اول، دفتر

انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، کدپستی: ۱۵۹۸۶۶۶۵۱

**نمابر:** ۰۲۱ - ۸۸۹۲۸۵۲۱

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

**پست الکترونیکی:** pesi.anjoman@gmail.com

## درباره نشریه

### الف) اهداف

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

### ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

- ۱- تاریخ و ماهیت رشته فلسفه تعلیم و تربیت
- ۲- مکاتب و رویکردهای فلسفه تعلیم و تربیت قدیم و جدید
- ۳- تاریخ اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)
- ۴- مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی
- ۵- آراء مریبان و فیلسوفان تربیتی
- ۶- روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی
- ۷- انواع تربیت
- ۸- مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان
- ۹- برنامه درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون<sup>۱</sup>

### ج) انواع مقالات:

- ۱- مقالات برآمده از پژوهش‌های اصیل در موضوعات فلسفه تعلیم و تربیت
- ۲- مقالات مروری شامل مرور و تنظیم مطالعات انجام شده در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت

---

۱. محورهای جزئی‌تر در پایگاه اطلاع‌رسانی نشریه قابل دسترسی است.

## راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله نکات زیر را به دقت در نظر داشته باشند، تنها مقاله‌ای که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد قابل بررسی خواهد بود:

- دارای «عنوان، چکیده فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و چکیده انگلیسی» باشد.
- حاصل پژوهشی بدیع بوده، قبلاً منتشر نشده و نویسنده متعهد به نشر آن در جای دیگر نباشد، همچنین هم‌زمان به مجلات دیگر ارسال نشده باشد.
- حجم مقاله از ۲۰ صفحه (۷۰۰۰ کلمه) بیشتر نباشد.
- چکیده فارسی و انگلیسی ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.
- طبق الگوی موجود در سایت انجمن بارگذاری شود. در محیط Word، با تعداد ۷۰۰۰ کلمه با اندازه فونت ۱۴ و رسم‌الخط BZar تایپ شود. چکیده، پانویس و منابع با همان قلم و اندازه ۱۱ باشد. رسم‌الخط انگلیسی Times New Roman و اندازه فونت ۱۱ باشد.
- ارجاعات درون متن، ارجاعات توضیحی و فهرست منابع مطابق با فرمت APA نسخه ۶ تنظیم شود. راهنمای استناددهی مربوطه در تارنمای نشریه در دسترس نویسندگان محترم قرار گرفته است.
- مقاله بدون نام نویسنده/گان به دبیرخانه مجله ارسال شود.
- نویسنده/گان لازم است در فایل جداگانه عنوان مقاله، ذکر کامل نام و نام خانوادگی، رتبه علمی، آدرس، شماره تلفن و نشانی الکترونیکی خود را به دبیرخانه مجله ارسال کنند.
- قبل از ارسال مقاله لازم است نویسنده/گان تعهدنامه رعایت موازین اخلاقی پژوهش را به صورت الکترونیکی امضا نمایند.
- چنانچه مقاله‌ای چند نویسنده داشته باشد، ارائه مقاله و تمام مکاتبات و مسئولیت مقاله با نویسنده مسؤل است. درج نشانی الکترونیک در پایین صفحه اصلی مقاله فقط به

نویسنده مسئول اختصاص دارد. در مقالات مستخرج از پایان نامه‌ها 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 ردّ 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

تعلیم و تربیت در شرایط اجتماعی رخ می‌دهد و نمی‌توان آن را بریده از این شرایط مورد نظر قرار داد. با خروج آمریکا از برجام و محاصره اقتصادی کشور و ظهور جنگ روانی، شرایط ویژه‌ای در جامعه ما در شرف وقوع است که هیچ چیز و از جمله تعلیم و تربیت را از تأثیر خود بی‌نصیب نمی‌گذارد. در چنین شرایطی، قدرت قانون‌های اجتماعی کاهش می‌یابد، اعتماد عمومی افراد به حاکمیت و به یکدیگر رو به زوال می‌گذارد و وحشت دشواری‌های پیش رو، اعضای جامعه را بر آن می‌دارد که تنها به خود بیندیشند. این تفرد، به نوبه خود، تنهایی و در نتیجه، وحشت را موجب می‌شود و دور باطلی شکل می‌گیرد: وحشت، خودگرایی را دامن می‌زند و خودگرایی وحشت را. حاصل این دور باطل، اضمحلال حیات جمعی است که در نتیجه آن، تعلیم و تربیتی هم باقی نخواهد ماند.

تعلیم و تربیت، به سهم خود، نقشی ویژه در مهار این بحران اجتماعی دارد. تبیین ضرورت حفظ نظم و قانون، از جمله نقش‌های ویژه تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی است. باید افراد جامعه از طریق ایفای نقش تعلیم و تربیت، به این درک نائل شوند که در شرایط بحرانی، شکستن نظم و قانون، نه تنها مایه غنا و بقا نیست بلکه زمینه‌ای برای تشدید فلاکت و هلاکت است. اعمال قانون، وظیفه نهادهایی دیگر از جامعه است، اما تقویت درک ضرورت حفظ قانون، از وظایف تعلیم و تربیت است. در واقع، مواجهه با قانون از این منظر، دست کم در دیدگاه برخی از فیلسوفان بزرگ، همان اخلاق است. وجهه بیرونی و سخت قانون، اعمال قانون است، اما وجهه درونی و نرم قانون، یا قانون‌پذیری، عرصه اخلاق و تربیت اخلاقی است و تعلیم و تربیت باید در آن ایفای نقش کند. بررسی این وجهه درونی قانون، موضوع مقاله نخست تحت عنوان «تبیین مبانی فلسفی صیانت از قانون و بایسته‌های تربیتی آن از منظر افلاطون و کانت» است.

دیگر نقش ویژه تعلیم و تربیت در مهار بحران اجتماعی کنونی ما، تأکید بر عاملیت آدمی و تلاش برای تحلیل و نیز متحقق ساختن شکل بهینه عاملیت فردی و جمعی است. عاملیت، مفهومی توصیفی، و نه تجویزی، از انسان است؛ یعنی آدمی در هر حال عامل است، اما برخی از گونه‌های عاملیت، تخریبی و برخی دیگر سازنده‌اند. نگرش ابزارانگارانه صرف به عمل، می‌تواند گونه تخریبی آن را جلوه‌گر سازد، چنان که به طور مثال، می‌تواند رابطه‌ای ابزاری با دیگران را رقم

بزند؛ رابطه‌ای که در شرایط بحران اجتماعی، بسیار مستعد رخ نمودن است. کندوکاو در مفهوم عاملیت انسان، در مقاله دوم تحت عنوان «تبیین ماهیت عمل تربیتی از منظر هدف-وسيله» صورت پذیرفته است.

هدایت تفکر در مسیر مناسب آن، نقش ویژه دیگری از تعلیم و تربیت است که از قضا با شرایط اجتماعی بحرانی کنونی به آن نیازی مبرم داریم. طراح اصلی فلسفه برای کودکان، ماتیو لیپمن، خود به هنگام مشاهده شرایط بحرانی در جامعه آمریکا و ملاحظه ضعف مواجهه فکورانه دانشجویان با این شرایط به این صرافت افتاد که تفکر را در تعلیم و تربیت کودکان وارد کند. سه گونه تفکر مورد نظر وی، یعنی تفکر انتقادی، خلاق و غمخوارانه یا مراقبتی، هر یک به نحوی در شرایط بحرانی مؤثر می‌افتند: تفکر انتقادی با ریشه‌یابی عواملی که به بحران ختم شده‌اند، تفکر خلاق با اندیشیدن به راه‌های خروج از آن و تفکر غمخوارانه یا مراقبتی با فراهم آوردن همدلی در شرایط تنهایی و وحشت. مقاله «پژوهشی در داستان‌های طنز در ادب فارسی با نظر به مؤلفه‌های تفکر فلسفی» بر این نقش ویژه تعلیم و تربیت انگشت گذاشته و با مدد گرفتن از گنجینه فرهنگ و ادب فارسی، به آن وجه‌های بومی بخشیده است.

توجه به بستر فرهنگی و اجتماعی، باز نکته‌ای است که در مقاله «یادگیری بدنمند: نقد رویکرد عصب پژوهشی فلسفی به شناخت و یادگیری» مورد توجه و تأکید قرار گرفته است. سخن گفتن متفکران معاصر از بدنمندی، یا واژه آشنا تر زبان ما یعنی «تئومندی» (که البته بزرگی جثه در آن عنصری ضروری نیست)، توجه مناسبی بوده است برای آن که آدمی، به روح خویش فروکاسته نشود و تن، این متحد سخت‌وفادار جان، نیز در کانون تلاش تعلیم و تربیت قرار گیرد. اما این جهت‌گیری خوب، گاه به سوگیری بدی بدل می‌شود و گویی، به تعبیر هیلری پاتنم، آدمی «مغزی در خمره» است و بس و روابط بین فردی و فرهنگی، در موجودیت او وزنی ندارند. در این مقاله، سعی بر آن است که مغز در تن و تن در میان تن‌ها به نظاره درآید و نقش فرهنگی و اجتماعی تعلیم و تربیت، به بهای توجه به تن، به زاویه افکنده نشود.

مقاله انگلیسی «تحلیل مفهوم "تربیت" در زبان فارسی و "Education" در زبان انگلیسی»، آغازگر رسمیت بخشیدن به دوزبانه بودن این مجله است و باید امیدوار بود که این مشی در شماره‌های آتی نیز استمرار یابد و زمینه بین‌المللی شدن مجله را فراهم سازد. این مقاله نیز تلاشی بومی و



در عین حال تطبیقی است، در جهت بازگشت به آغاز، به بدیهی‌ترین و نخستین مفهوم حوزه تعلیم و تربیت، یعنی خود «تعلیم و تربیت». گویا بازگشت ابدی ما دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز چنین است: هر گاه در جریان عملی تعلیم و تربیت، با شکست و بحران مواجه شدیم، باید بازگردیم و تصور خود را از آن بازبینی کنیم و با تصور تازه، بار دیگر به عمل روی آوریم و بر همین قیاس، همواره برویم و بازگردیم. هم‌اکنون که آثار بحران را در جامعه می‌بینیم، خود را در هجوم این سؤال‌ها حس می‌کنیم: به راستی تحت عنوان «تعلیم و تربیت» چه کرده‌ایم که چنین زود از هم می‌گسلیم؟ آیا تصور اولیه ما از آن درست بوده است؟

به هر روی، امید است تلاش دست‌اندرکاران فلسفه تعلیم و تربیت در فراهم آوردن این مقالات، بتواند گامی باشد در جهت ایفای نقش‌های ویژه‌ای که از آن‌ها سخن رفت.

دکتر خسرو باقری

استاد دانشگاه تهران



# فهرست مطالب

سخن سردبیر ..... ۱

تبیین مبانی فلسفی صیانت از قانون و بایسته‌های تربیتی آن از منظر افلاطون و کانت ..... ۷

دکتر شهین ایروانی و سعید آزادمنش

تبیین ماهیت عمل تربیتی از منظر الگوی هدف - وسیله ..... ۳۷

دکتر محمدرضا مدنی فر و دکتر خسرو باقری

یادگیری بدنمند: نقد رویکرد عصب پژوهی فلسفی به شناخت و یادگیری ..... ۶۱

بیژن بابایی؛ دکتر بختیار شعبانی ورکی؛ دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی و دکتر علی مقیمی

پژوهشی در داستان‌های طنز ادب فارسی با نظر به مؤلفه‌های تفکر فلسفی ..... ۹۱

فاطمه عظمت‌دار فرد و دکتر یحیی قائدی

## THE CONCEPTUAL ANALYSIS OF “TARBIAT” IN PERSIAN AND “EDUCATION” IN ENGLISH ..... 121

TAYEBEH TAVASSOLI

معرفی کتاب: دانش‌نامه فلسفه و نظریه تربیتی ..... ۱۲۹

دکتر رضا محمدی چابکی

چکیده‌های انگلیسی ..... ۱۳۵



# تبیین مبانی فلسفی صیانت از قانون و بایسته‌های تربیتی آن

## از منظر افلاطون و کانت<sup>۱</sup>

دکتر شهین ابروانی<sup>۲</sup> و سعید آزادمنش<sup>۳</sup>

### چکیده

مقاله در پی پاسخ به دو پرسش بر اساس آرای افلاطون و کانت در موضوع صیانت از قانون است. نخست آن‌که اطاعت از قانون چه مبنایی دارد و دوم آن‌که چه بایسته‌های تربیتی از آن قابل استنتاج است. روش بررسی از نوع استنتاج و قیاس است و برای یافتن وجوه اشتراک و تفاوت دیدگاه‌های دو فیلسوف از روش تحلیل تطبیقی بهره برده است. هر دو فیلسوف اطاعت‌پذیری مطلق در برابر قانون را تعریف صیانت از قانون می‌دانند. هدف از این صیانت در مقام عمل، تبعیت از قانون و در مقام نظر بحث و بررسی عالمانه برای اصلاح قانون است. دو فیلسوف در سه اصل تربیتی مشتمل بر آگاهی نسبت به مفاد قوانین، آگاهی نسبت به ضرورت قانون‌مداری و نگاه نقادانه نسبت به قوانین و محتوای آن‌ها مشترک‌اند. اما علاوه بر آن‌ها، افلاطون به اصول احترام به قانون و اولویت و تقدم مطلق قانون‌مداری، و کانت نیز به اصل تفکر و گفتگو قائل است. روش‌های تربیتی شامل تعیین سهمیه‌ای در برنامه درسی علوم اجتماعی برای بحث درباره قانون، تبیین ضرورت قانون‌مداری در محتوای برنامه درسی، ارائه الگوی عملی در اطاعت از قوانین آموزشی، برگزاری جلسات آزاداندیشی و تأمل در بازبینی و اصلاح قوانین در مدرسه بر اساس اصول تربیتی فوق توصیه می‌شود.

**واژگان کلیدی:** صیانت از قانون، تبعیت از قانون، روشن‌نگری، تربیت شهروندی، افلاطون و کانت

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۳۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۳/۲۳

<sup>۲</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ siravani@ut.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

**مقدمه**

تربیت انسان ابعاد گسترده‌ای دارد و به تبع آن، فلسفه تعلیم و تربیت نیز عرصه وسیعی از مبانی و دیدگاه‌های فلسفی را در ارتباط با این ابعاد مورد بررسی قرار می‌دهد. به گونه‌ای که درباره هر یک از ابعاد تعلیم و تربیت مبانی و نظریه‌های متعددی از سوی فلاسفه ارائه شده است. با این وصف، در کشور ما متخصصین عرصه فلسفه تعلیم و تربیت توجه یکسانی به این عرصه‌ها ندارند. به گونه‌ای که عموماً مطالعه فلسفی در موضوعات نظری تعلیم و تربیت را بر ورود فلسفی به موضوعات عرصه عمل مرجح می‌شمردند و در موضوعات نظری نیز عرصه درونی تعلیم و تربیت نظیر بحث‌های مبانی در فلسفه آموزش و تدریس، محتوا، اصول و روش‌های آن از منظر فلاسفه یا مکاتب مختلف سهم بیشتری از توجه را به خود اختصاص می‌دهد. در حالی که به‌ویژه دو عرصه مطالعات زیبایی‌شناختی و مطالعات اجتماعی تعلیم و تربیت که بیشتر نیازمند رویکرد میان‌رشته‌ای در مطالعات نظری است، کمتر مورد توجه پژوهش‌های فلسفی تعلیم و تربیت قرار دارد. این در حالی است که بخشی از رسالت فلسفه تعلیم و تربیت در یک جامعه، توجه به بنیان‌های تعلیم و تربیت آن جامعه و چالش‌های آن است. چنانچه برخی از عرصه‌های نظام تعلیم و تربیت دچار ضعف یا فقدان مبانی تدوین یافته فلسفی - نظری باشد، این وظیفه متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت است که پژوهش در این عرصه‌ها را مقدمه‌ای برای نیل به مبانی مورد نیاز قرار دهند.

تربیت شهروندی که مدتی است در میان متخصصان تعلیم و تربیت مورد توجه قرار دارد، برخاسته از این نگرانی و مشغولیت ذهنی عمیق است که چگونه نوجوانان و جوانان را برای زندگی شهری و شهروندی آماده کرده و راه و رسم مشارکت در مسائل اجتماعی و مدنی را به آن‌ها آموخت. این پرسشی است که مطالعات متعددی را موجب شده است که در تمامی آن‌ها «قانون‌پذیری و مسئولیت‌پذیر بودن در قبال وظایف و نقش‌های تفویض شده» از مهم‌ترین

مؤلفه‌های شهروندی محسوب می‌شود (پرایور<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹ در استرالیا؛ براون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶ در کانادا؛ لی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹ در آسیا؛ فتیحی، ۱۳۸۱ در ایران).

قانون‌پذیری اعضای یک جامعه شرط مهم حاکمیت قانون در آن جامعه است و آموزش آن یکی از وظایف مهم نظام تعلیم و تربیت می‌باشد. اما آموزش قانون‌پذیری مستلزم مطالعاتی مبنایی در این باره است. ضرورت وجود قانون و مفهوم صیانت از قانون حیطه‌ای است که فلسفه تعلیم و تربیت باید به تبیین آن پردازد. این مقاله در پی تبیین این مبانی از منظر دو فیلسوف صاحب‌نظر در این عرصه یعنی افلاطون و کانت است و بر اساس آن، به ارائه اصول و روش‌هایی در تربیت قانون‌پذیری در مدرسه می‌پردازد. در این پژوهش سعی شده است تا بایسته‌های تربیتی اطاعت از قانون با تأکید بر آرای افلاطون در رساله «کریتون»، به‌عنوان نماینده فیلسوفان متقدم، و کانت در رساله «در پاسخ به سؤال روشن‌نگری چیست؟»، به‌عنوان نماینده فیلسوفان متأخر، مورد بررسی قرار داده و به آرای این فیلسوفان در زمینه تبعیت از قانون پرداخته شود. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش بررسی بایسته‌های تربیتی مفهوم صیانت از قانون از دیدگاه افلاطون و کانت می‌باشد و به‌طور تفصیلی به دنبال پاسخ به سؤالات زیر می‌باشد:

۱. افلاطون و کانت لزوم اطاعت‌پذیری از قانون را چگونه توجیه می‌کنند و چه استدلالی در این مورد دارند؟
۲. مفهوم صیانت از قانون از نظر این دو فیلسوف، چه دلالت‌ها و بایسته‌های تربیتی دارد؟

جامعه ایرانی بیش از یک قرن است که دارای مجلس قانون‌گذاری است. در حقیقت از زمان انقلاب مشروطه به بعد و با تفکیک قوا، اصل بر این قرار گرفت که نظم اجتماعی نه بر اساس خودرأیی حاکمان، بلکه بر اساس قوانین مصوب مجلس برقرار شود. به دلایل متعددی

---

1. Prior

2. Brown

3. Lee

از جمله استبداد سیاسی، ویژگی‌های شخصیتی، خاص‌گرایی فرهنگی، نابرابری اقتصادی، نامناسب بودن قوانین، عدم کفایت مجریان قانون و ضعف ضمانت اجرایی در گذشته، جامعه ایرانی همواره از عدم توجه به قوانین موجود رنج برده است (علی‌بابایی و فیروزجانیان، ۱۳۸۸، ص. ۹). در تحقیقی که محسنی (۱۳۷۵) درباره نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی فرهنگی در ایران امروز انجام داده است، به مواردی چون عدم تبعیت افراد از قانون و عدم اعتبار قانون در نزد مردم اشاره کرده است. این اطلاعات که نشان دهنده وجود مسئله قانون‌گریزی در جامعه است، بر اهمیت پرداختن به بحث اطاعت از قانون اشاره دارد؛ زیرا بقای هر جامعه به نظم آن جامعه وابسته است و نظم اجتماعی هم بر پایه قوانین پذیرفته شده جامعه قرار دارد.

مدرسه ضمن اجتماعی کردن افراد، به همسازی آنان با اخلاق اجتماعی از طریق انتقال ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های اجتماعی مطلوب و مناسب، توجه خاصی دارد. بخش عمده‌ای از جامعه‌پذیری اعضای یک جامعه در نظام آموزش و پرورش اتفاق می‌افتد (روحانی، ۱۳۸۵، ص. ۱۰). یکی از آثار مدرسه بر کودکان این است که قوانین بر رفتار کودک حاکم می‌شود و یادگیری مقررات باعث تغییر در ذهن کودکان می‌شود. هر کودکی برای آن که به شخص مفید و قابل استفاده‌ای مبدل شود، باید احساس پیروی از قوانین و مقررات را در خود ایجاد کند (حسینی، ۱۳۷۰، ص. ۵۸). نظام آموزش و پرورش از جمله نهادهای حافظ انسجام اجتماعی است و از طریق آموزش سیاسی، مواردی همچون احساس وفاداری به نظام، احساس میهن‌پرستی، وابستگی به نهادها و ارزش‌های سیاسی و قانون‌پذیری را در شهروندان تقویت می‌کند. به عبارت دیگر، نقش کنترل‌کننده و ثبات‌بخش در جهت تبیین رفتارهای بهنجار را دارد. تعیین اقسام رفتارهای نابهنجار و شکل دادن به ساختار ارزشی جامعه از جمله کارکردهای نظام آموزش و پرورش است (همان، ص. ۱۵). لذا می‌توان نتیجه گرفت که یکی از ضرورت‌های مهم جامعه معاصر، قانون‌مداری و تربیت شهروند اجتماعی مفید و شایسته است که این مهم، یکی از وظایف تعریف شده نظام آموزش و پرورش به‌ویژه مدرسه می‌باشد. پس بررسی بایسته‌های تربیتی مفهوم صیانت از قانون یک ضرورت فلسفی برای تعلیم و تربیت می‌باشد که این پژوهش در پی انجام آن است.



در این پژوهش تبعیت از قانون از منظر افلاطون و کانت با استفاده از دو روش تحلیل تطبیقی و استنتاج عملی مورد بررسی قرار گرفته است. با این توضیح که نخست مفهوم تبعیت از قانون از منظر این دو فیلسوف توصیف شده و در ادامه جهت تطبیق این دو دیدگاه، روش تحلیل تطبیقی مورد نظر قرار گرفت. در توضیح روش تحلیل تطبیقی می‌توان گفت که این روش، مقایسه تحلیلی میان افراد، گفت‌وگوها، گزاره‌ها، مجموعه‌ها، موضوع‌ها، گروه‌ها یا دوره‌های زمانی است که شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را آشکار می‌کند (ریوکس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). با نظر به اینکه بخش اصلی تحلیل تطبیقی، در دانشنامه پژوهش کیفی (گیون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸)، «تحلیل تطبیقی پیوسته»<sup>۳</sup> خوانده شده است، در توضیح آن می‌توان گفت که یک مفهوم یا یک گزاره با مفاهیم دیگر و یا سایر گزاره‌ها مقایسه می‌شود تا تفاوت‌ها و شباهت‌های آن تبیین شود و از این طریق مجرای برای بسط الگوی مفهومی ایجاد شود و شبکه معنایی و ارتباطی هر یک از مفاهیم با سایر مفاهیم و گزاره‌ها مشخص شود (ص ۱۰۰). در نهایت، برای استخراج دلالت‌های تربیتی مفهوم صیانت از قانون، روش قیاسی<sup>۴</sup> یا استنتاجی به کار گرفته شده است. در این روش فرض بر این است که هر نظام فلسفی، می‌تواند متضمن نظریه‌ای تربیتی باشد، پس استلزام‌ها و تجویزهایی برای تنظیم مناسب محیط‌های تربیتی، از جهت اهداف و روش‌های کار، فراهم می‌آورد (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹، ص. ۲۱). با به‌کارگیری روش استنتاجی، ابتدا دیدگاه‌های فلسفی افلاطون و کانت در زمینه تبعیت از قانون بررسی و در نهایت بایسته‌های تربیتی این دو دیدگاه استخراج می‌شود.

### پیشینه نظری مطالعه در موضوع قانون و صیانت از آن

در پاسخ به این پرسش که آیا اطاعت از قانون یک ارزش خوب اخلاقی است یا نه؟ می‌توان گفت: بر اساس معیار جهانی اخلاق - که اعمال آن بر سایر معیارهای اجتماعی

1. Rihoux

2. Given

3. Constant Comparative Analysis

4. deductive

اولویت دارد - اگر قانون ناظر بر تنظیم روابط اجتماعی افراد باشد، اطاعت از آن به عنوان یک وظیفه اخلاقی اولیه مورد تأیید است. تبعیت از قانون به عنوان یک اصل اخلاقی، برآیند عقاید متنوع اخلاقی درباره وظیفه اطاعت از قانون است (کیوانفر، ۱۳۸۸، ص. ۳۴۱). توجه به مفهوم صیانت از قانون موضوعی است که از یونان آغاز شده و همواره نگرش مثبتی نسبت به آن نزد فلاسفه یونان از جمله سقراط، افلاطون و ارسطو وجود داشته است. سقراط از جمله اندیشمندانی است که در طول زندگی اش همواره سعی کرده است، در مقام عمل، نهایت اطاعت پذیری را از قانون داشته باشد، هر چند به لحاظ نظری با آن مخالف باشد. وی با مرگ خود به همگان اعلام کرد که نقض عهد و پیمان و قانون شکنی نمی کند و قانون شکنی را مخالف با عدالت می داند. افلاطون (۱۳۵۴) در «قوانین»، به صورت مبسوط به این بحث پرداخته است. ارسطو نیز کسی را که قانون را نقض می کند ظالم و آن کس را که قانون را رعایت می کند، عادل می شمرد. پس از نظر ارسطو تمامی اعمالی که قانون آن‌ها را مجاز می داند به اعتباری عدالت آمیز است. در واقع اعمالی که به وسیله قانون معتبر شناخته می شوند، مشروع و عادلانه اند (ارسطاطالیس، ۱۳۵۶، ص. ۱۳۱). از جمله فیلسوفان دیگری که در آثارشان بر اطاعت از قانون تأکید می ورزد، ایمانوئل کانت است که این موضوع محور مهمی در دیدگاه هایش محسوب می شود. وی معتقد است که در مقام عمل باید از قانون تبعیت کرد، هر چند که در مقام نظر و اندیشه می توان با آن مخالفت کرد.

موضوع صیانت از قانون از نظر کسانی مثل وبر (۱۳۷۳)، گیدنز (۱۳۷۸) و از همه مهم تر فوکو (۱۳۷۸) در قالب نقش نهادهای انضباطی از جمله مدرسه، در پیدایش جامعه مدرن مورد مطالعه قرار گرفته است. فوکو معتقد است که قدرت انضباطی با نظارت و کنترل جزء جزء رفتار و حالات افراد، اقتصاد و کارایی نیروهای بدن را تضمین می کند. انضباط، بدن‌های فرمان بردار، تمرین کرده و مطیع می سازد (فوکو، ۱۳۷۸، ص. ۱۷۲). هاوتون<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۰) و گالووی و راجرز<sup>۲</sup> (۱۹۹۴)، رعایت نظم و انضباط در محیط‌های آموزشی را یکی از

<sup>۱</sup>. Houghton

<sup>۲</sup>. Galloway & Rogers

مهم‌ترین اهداف تربیتی می‌دانند که اولیای مدارس آن را در اولویت قرار می‌دهند و رفتار و فعالیت آموزشی دانش‌آموزان نیز تا حد زیادی بر اساس این پدیده شکل می‌گیرد.

### تأملی بر مفهوم صیانت از قانون و مبانی آن در اندیشه افلاطون و کانت

در این پژوهش ابتدا موضوع اطاعت از قانون در آرای افلاطون با تأکید بر رساله «کریتون»، به‌عنوان نماینده فیلسوفان متقدم، در قالب تعریف مفهوم قانون و دلایل تبعیت از آن از منظر سقراط بررسی شده است. سپس آرای کانت به‌عنوان نماینده فیلسوفان متأخر که تبعیت از قانون را نوعی روشن‌نگری تعریف می‌کند، با دیدگاه سقراط مقایسه می‌گردد. کانت در رساله «در پاسخ به سؤال روشن‌نگری چیست؟»، این موضوع را مورد بررسی قرار داده است. نکته مهم آن‌که به‌رغم اختلاف‌های عمیق کانت با سقراط در مبانی نظری اندیشه سیاسی، تقارب مشهودی در جنبه‌های نظری و کاربردی و عملی نظریه کانت با دیدگاه و عملکرد سقراط وجود دارد.

#### ۱- تبعیت از قانون از منظر سقراط - افلاطون

در اینجا برای روشن شدن موضوع تبعیت از قانون در آرای سقراط و افلاطون، ابتدا به اصول بنیادی در فلسفه سقراط و سپس به بنیادهای صیانت از قانون در نظر وی و در نهایت به بحث قانون در مدینه فاضله افلاطون اشاره خواهد شد. شایان ذکر است آنچه در این بخش به‌عنوان اصل بیان می‌گردد با مفهوم اصل تربیتی در روش استنتاجی متفاوت است. مراد از اصل در اینجا بنیادها و اصول مورد پذیرش از منظر سقراط - افلاطون است.

#### ۱-۱- اصول بنیادی در فلسفه سقراط

سقراط در مقام یک فیلسوف همواره در زندگی خود به اصولی پایبند بود و از آن‌ها تبعیت می‌کرد. اما این پژوهش درصدد استخراج و استنباط تمامی این اصول از زندگی و فلسفه سقراط نیست و تنها به بیان برخی از این اصول که در راستای بحث قانون‌پذیری در آثار سقراط، روشنگر بحث می‌باشند، به‌صورت مختصر پرداخته است.

### اصل خودشناسی

از دیدگاه سقراط همه بدی‌هایی که از بدکاران سر می‌زند، از روی جهالت و ناآگاهی است (ورنر، ۱۳۴۷، ص. ۶۸). خودشناسی، گام نخست دانش است. انسان نمی‌داند درباره این یا آن چیز، چه می‌داند و از داشتن نظر روشن بی‌بهره است (دستغیب، ۱۳۸۳، ص. ۲۱). بدین معنی که ما اگر خودشناسی داشته باشیم، خویشتن‌داری می‌کنیم و درباره هر موضوع، داد سخن نمی‌دهیم و فقط می‌گوییم اگر چنین سلسله مراتبی برقرار کنیم، نتیجه‌ای چنان خواهیم داشت. از این رو همواره این آمادگی در فرد وجود دارد تا نسبت به تعاریفی که از مفاهیم دارد از جمله مفهوم قانون، آمادگی تغییر داشته باشد.

### اصل نفی مطلق ظلم

سقراط بر آن است که ارتکاب ظلم بدتر از تحمل آن است (بورمان، ۱۳۷۵، ص. ۳۴). ارتکاب ظلم در هیچ حالتی روا نیست؛ کسی هم که ظلم دیده است، برخلاف آنچه مردم می‌پندارند، نباید ظلم را با ظلم پاسخ گوید (افلاطون، ۱۳۶۶، صص. ۵۶-۵۷). پس، آدمی در هیچ حالتی نباید ظلم کند، هرچند که دیگران به او ظلم کنند. البته سقراط خود یادآور می‌شود که پیروان این اصول بسیار اندک هستند.

### اصل تبعیت از قانون

سقراط همچون شهروند نیکی است که با وجود محکومیت غیرعادلانه‌اش، حاضر است در راه اطاعت از قوانین کشور از حیات خود صرف نظر کند. سقراط با مرگ خود اعلام می‌کند که می‌خواهد در اصول خود ثابت قدم و استوار بماند (کاپلستون، ۱۳۸۰، ج ۱، ص. ۱۶۸). شوکرانی که سقراط در زندان سرکشید و به استقبال «مرگ» رفت، تاوان بیدارگری خفتگان، ترویج دانایی و معرفت، مبارزه با جهل و خرافات و تعلیمات نادرست اخلاقی بود. او «مامایی» بود که کمک می‌کرد تا افراد به کسب معرفت نائل آیند و از دالان تاریک نادانی بگذرند و به جهان روشن دانایی قدم گذارند.

### ۱-۲- بنیادهای صیانت از قانون از منظر سقراط

با توجه به اصول گفته شده، سقراط عقیده دارد که در هر حال باید به عهد خود وفادار بود و نقض عهد و پیمان را ظلم می‌داند. سقراط پیشنهاد فرار از زندان را که کریتون مطرح کرد،

نپذیرفت و این گونه استدلال کرد که اگر از زندان فرار کند، نقض قانون و نقض عهد و پیمان کرده است، هر چند دادگاه به او ظلم کرده است؛ زیرا سقراط این اصل را که نباید جواب ظلم را با ظلم داد، پذیرفته و بدان پایبند است (افلاطون، ۱۳۶۶، ص. ۵۸). شاید اگر سقراط می‌گریخت، دولت آتن خیلی هم خوشوقت می‌شد. نقشه فراری که کریتون و دوستان سقراط به او پیشنهاد کردند، نقشه‌ای قابل تحقق بود. اما سقراط به هیچ وجه این نقشه را نپذیرفت، و در پاسخ گفت که به موجب قانون محکوم شده است و خطاست که برای گریز از مجازات، دست به کاری خلاف قانون بزند (راسل، ۱۳۷۳، ص. ۲۰۷). سقراط در مقام یک روشن‌نگر، از جنبه نظری با حکم دادگاه اختلاف نظر دارد و برای نقض این حکم به بحث نظری می‌پردازد. در واقع چند جلسه دادگاه او، همین عدم اعتقاد نظری او به این حکم است. اما پس از اینکه این حکم صادر شد، به جهت عملی، سقراط خود را ملزم به انجام آن می‌داند و هرگز با گریختن، به عملی بر خلاف قانون اقدام نمی‌کند.

در ادامه سقراط توضیح می‌دهد، این قوانینی که در جامعه حاکم است و موجب به دنیا آمدن و رشد او در این دنیا شده است، همه برگرفته از وطن و جامعه او است و ارزش و احترام وطن به مراتب ارجمندتر از این قوانین است؛ زیرا منشأ تمام این قوانین و وجود خود سقراط، چیزی جز وطن نیست. پس در هر حال باید تابع قوانین وطن بود و از هلاکت و تباهی وطن دوری گزید. در نتیجه راه فرار از زندان راه حق نیست؛ زیرا وطن و جامعه آتن او را به دنیا آورده، پرورش داده، تربیت کرده و هر نیکی را که در توانش بوده از سقراط و همشهریانش دریغ نکرده و در عین حال به هر آتنی اجازه داده است که پس از آشنا شدن با رسوم و قوانین شهر، اگر آن را نپسندیدند به این سرزمین پشت کنند و به هر کجا که خواستند، بروند. وطن، آن‌ها را از مهاجرت به شهری دیگر باز نخواهد داشت، ولی اگر کسی وطن را نیک شناخت و دید که چگونه به دعاوی حکم می‌کند و کشور را چگونه سامان می‌دهد، با این همه در این وطن ماند، این دلیل بر این است که وطن و روش آن را پسندیده و به آیین وطن و جامعه گردن نهاده است (افلاطون، ۱۳۶۶، صص. ۵۹-۶۱).

### ۱-۳- قانون در مدینه فاضله افلاطون

افلاطون اصرار می‌ورزد که حکومت حقیقی در عدّه اندکی، یا در یک فرد یافت می‌شود و کمال مطلوب این است که حاکم یا حاکمان برای موارد فردی، قانون وضع کنند. وی معتقد است که قوانین باید تغییر کنند یا چنانکه اوضاع و احوال اقتضا می‌کند، اصلاح و دگرگون شوند، هیچ احترام موهومی برای سنت گذشته نباید مانع تقاضای روشن‌بینانه در مورد شرایط متغیّر امور و نیازهای تازه باشد. در عین حال ما باید به حکومت قانون خرسند باشیم. حاکم، کشور را بر طبق «قانون» ثابت اداره می‌کند. قانون باید اقتدار کامل داشته باشد و هر کسی که از قانون تخلف و تجاوز کند باید به مرگ محکوم شود (کاپلستون، ۱۳۸۰، ج ۱، صص. ۲۶۸-۲۶۹).

افلاطون معتقد است که غایت اساسی قانون‌گذار باید تأمین ثبات و تداوم قوانین باشد تا کشور را به نحوی از فسادِ صیوررت، مداوا و معالجه کند (برن، ۱۳۶۳، ص. ۱۵۶). مهم‌تر از همه امور این است که قوانین ثابت و پایدار باشند، همه چیز حتی بازیچه‌های کودکان از نسلی به نسل دیگر باید یکسان بماند. زمانی می‌توان گفت که قوانین را محترم شمرده‌ایم که زمانی را نتوان به یاد آورد که اشیاء و اموال جز به صورت کنونی خود بوده باشد. قانون‌گذار باید همه وسایلی را که برای فراهم شدن چنین ثباتی در امور مدنی لازم است، تصور کند (بریه، ۱۳۵۲، ص. ۲۰۷).

### ۲- تبعیت از قانون از منظر کانت

موضوع تبعیت از قانون در دیدگاه کانت با مفهوم روشن‌نگری پیوند خورده است. از نظر کانت، روشن‌نگری خروج آدمی از نابالغی است. این نابالغی توسط خود فرد ایجاد شده است و همان ناتوانی در به کار گرفتن فهم خویشتن، بدون هدایت دیگری است. سبب نابالغی در نظر او، کمبود اراده، تن‌آسایی و ترسویی در به کارگرفتن فهم خویشتن است. و در همین راستا است که او بر شعار روشن‌نگری تأکید می‌کند: «جرأت دانستن داشته باش!» (کانت، ۱۹۹۱، ص. ۵۴). در واقع آنچه سبب می‌شود که شمار فراوانی از انسان‌ها، در همه زندگانی نابالغ بمانند و محتاج قیّم باشند، تن‌آسایی و بزدلی است. کانت از همان آغاز، انسان و خرد را در کانون اندیشه خویش درباره روشن‌نگری قرار می‌دهد (محمودی، ۱۳۸۴، ص. ۲۰۳).

وی بر این باور است که برای هر فرد به تنهایی بسیار دشوار است که خویش را از نابالغی رها سازد؛ زیرا این فرد به این نابالغی عادت کرده است و کسانی که بتوانند با پرورش دادن ذهنشان، خود را از نابالغی به در آورند، اندک هستند. اما اگر جماعتی بخواهند به روشن‌نگری دست یابند، محتمل و اگر آزاد بگذارندشان، اجتناب‌ناپذیر است (کانت، ۱۹۹۱، ص. ۵۵). از نظر کانت افراد نابالغ از هر کوششی معاف می‌گردند و نگهبانان ایشان که به عطوفت همه کارهایشان را به عهده گرفته‌اند، مراقبشان هستند و برای اینکه از هر گزند در امانشان دارند، به زنجیرشان می‌کشند! (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴، ص. ۲۸۸).

اصل بنیادی روشن‌نگری در نظر کانت، خودرهانی از اسارت و بندگی نادانی است، از راه خودآموختن و رسیدن به آزادی دانستن؛ یا به تعریف خود کانت، همواره «خوداندیشیدن» است به عنوان یک اصل بنیادین (بار، ۱۳۸۶، ص. ۱۶).

## ۲-۱- کاربرد عمومی<sup>۱</sup> و خصوصی<sup>۲</sup> عقل در نظر کانت

کانت برای عقل دو کاربرد عمومی و خصوصی را برمی‌شمارد. کاربرد عقل در امور عمومی آن است که فرد در مقام «اهل علم» در مقابل مخاطبانش، از عقل استفاده کند و کاربرد خصوصی عقل آن است که فرد مجاز است در مقام اداری یا مدنی که به وی سپرده شده است، از عقل استفاده کند. او در مقام اداری یا خصوصی آزاد نیست و نباید هم باشد، زیرا وظیفه‌ای را انجام می‌دهد که دیگری بر عهده او نهاده است. در عوض، در مقام دانشمندی که از راه نوشتار به عامه، در معنای دقیق کلمه، یعنی به جهان روی می‌کند، در به‌کار بستن عمومی خردش از آزادی نامحدودی بهره‌مند است تا از خرد خویش سود جوید و به نام خود سخن گوید. وی این‌گونه توضیح می‌دهد که در برخی از امور زندگانی، عده‌ای از اعضای جامعه، باید بدون اینکه اراده‌ای از خود نشان دهند، روشی انفعالی و کارپذیر را در پیش گیرند، تا حکومت بتواند آنان را به سمت هدف‌های عمومی راهنمایی کند، و در این امور و موارد، دیگر جای عقل ورزیدن نیست، بلکه شخص باید فرمان برد. اما هنگامی که همین فرد، که

1. public

2. private

عضوی از کل آن دستگاه است، خود را در مقام عضوی از اعضای جامعه در نظر آورد، آنگاه می‌تواند به‌عنوان اهل علمی که با نوشته‌هایش، جماعتی به مفهوم واقعی کلمه را مخاطب قرار می‌دهد، عقل‌ورزی کند، بدون آن‌که به کارهایی که به وی به‌عنوان عضوی منفعل و کارپذیر واگذار شده است، خدشه وارد کند. هر کس باید همواره در به‌کار بستن خرد خویش به‌گونه‌ای عمومی آزاد باشد و تنها این شیوه به کارگرفتن خرد است که می‌تواند روشنگری را در میان انسان‌ها به پیش برد. بنابراین، اگر یک فرد نظامی که از فرمانده‌اش فرمانی دریافت می‌کند، در هنگام خدمت خود، آشکارا درباره نتیجه‌بخش بودن یا سودمندی آن فرمان به جدل پردازد، کاری زیان‌بار و مخرب انجام داده است. او باید فرمان برد. اما در حقیقت، نمی‌توان از وی دریغ کرد که در مقام اهل علم، در باب نارسایی‌های امور جنگی و نظامی‌گری سخن گوید و آن را با مخاطبان خویش در میان‌گذارد تا ایشان داوری کنند (کانت، ۱۹۹۱، صص. ۵۷-۵۸).

وظیفه حکومت، نگه‌داری و پیشرفت افراد است نه استثمار و سوءاستفاده از آنان. هر فرد باید چنان محترم شمرده شود که گویی خود او مطلقاً غایت و هدف خود است (کانت، ۱۹۹۵، ص. ۴۷). وسیله قرار دادن انسان برای مقاصد و اغراض دیگر، جنایت به استعداد و لیاقت بشری اوست. کانت خواهان مساوات است؛ نه مساوات در لیاقت و شایستگی، بلکه مساوات در فرصت و موقعیت تا هر کس بتواند لیاقت و استعداد خود را ظاهر سازد (دورانت، ۱۳۳۵، ص. ۲۴۰).

## ۲-۲- ردّ قانون اساسی پایدار

کانت بر آن است که بالاترین قدرت‌ها و شوراها را قانون‌گذاری و حتی شکوهمندترین توافقنامه‌های صلح، نمی‌تواند قانون و پیمانی همیشگی را برای بشر ایجاد کنند و چنین پیمانی پوچ است و باطل؛ زیرا هیچ دورانی نمی‌تواند با خود پیمانی را ایجاد کند و هم‌سوگند شود که دوران بعدی را در قیدی بگذارد. چنین کاری جنایتی است علیه طبیعت انسانی و آیندگان کاملاً حق خواهند داشت تا چنین تصمیمات خودسرانه و نامشروعی را به دور افکنند (کانت، ۱۹۹۱، ص. ۶۰). در نگاه کانت، چشم پوشیدن از روشن‌نگری، تجاوز به حقوق مقدّس بشریت



و پایمال کردن آن است. قانون‌گذاری فرمانروا آنگاه دارای اعتبار است که اراده مردم در اراده وی تبلور یابد.

### ۲-۳- نحوه قانون‌گذاری

با توجه به نظم ایجاد شده از قانون اساسی موجود در جامعه، مردم در مقام مدنی به وظایف خویش عمل می‌کنند و فرمان‌بردارند و در مقام اهل علم، نظراتشان را بیان می‌کنند و در نهایت به نظری مشترک دست پیدا می‌کنند و آن نظر پیشنهادی را به پیشگاه حاکم عرضه می‌دارند، و از این طریق موجبات پایه‌ریزی قانون جدید فراهم می‌شود. قانونی را که مردم حق ندارند درباره خود وضع کنند، پادشاه نیز به طریق اولی چنین حقی را ندارد؛ زیرا اعتبار قانون‌گذاری پادشاه از این نشأت می‌گیرد که وی اراده عموم مردم را در اراده خود وحدت می‌بخشد (کانت، ۱۹۹۱، ص. ۶۱).

### ۲-۴- آزادی در عین فرمان‌برداری

در فلسفه اخلاق کانت، شخص اخلاقی در قبال دستوراتی که از درون او ناشی می‌شود، مسئول است، ولی شخص حقوقی در قبال قوانینی مسئولیت پیدا می‌کند که از خارج بر اساس «حق» برای او مقرر می‌شود. در واقع فرد آزادی خود را قربانی نمی‌کند، بلکه به‌نحوی آزادی ابتدایی خود را به سبب فقدان قانون توأم با توحش، با نوعی آزادی قانونی تفویض می‌کند؛ آن هم در بطن دولتی که بر اساس تطابق اراده همه شهروندان به‌نحو آزاد تشکیل شده است (مجتهدی، ۱۳۸۸، صص. ۲۸۵-۲۸۴).

تنها کسی که خود روشن‌نگر باشد، می‌تواند بگوید: عقل‌ورزی کنید! هر چندان و در هر مورد که دلخواهتان است، اما فرمان‌بردار باشید! و به‌طور هم‌زمان برای حفظ نظم عمومی، سپاهی سازمان دیده و پرشمار تحت فرمان داشته باشد. بدین ترتیب در پناه این سپاه سازمان دیده حافظ نظم عمومی، کشش ذاتی آدمی به اندیشیدن، به‌طور آزاد بارور و شکوفا می‌شود و اندک‌اندک بر نحوه تفکر مردم تأثیر می‌گذارد و سرانجام حتی بر اصول بنیادین دولت نیز اثر می‌گذارد (کانت، ۱۹۹۱، ص. ۶۴). آن زمان که روح روشن‌نگری در وجود مردم رخنه کرد،

دیگر اراده فرمانروا، نمی‌تواند پایانی برای اندیشیدن مردم متصور شود؛ زیرا انسان برای اندیشیدن، به اخذ مجوز از هیچ قدرتی نیاز ندارد.

برخی از دشمنان روشن‌نگری این دروغ را می‌پراکنند که روشن‌نگری خواستار آزادی بی‌بند و بار است. از نظر کانت چنین کاری فقط از خام‌داوری‌های نکبت‌بار بر می‌آید. برقراری مالکیت، وجود قانون را میان آدمیان، و نیازهای جوامع انسانی، وجود سران و رهبران این جوامع را ضروری ساخته است. کوتاه سخن اینکه هر جامعه‌ای محتاج سرکرده و رهبری، و نیازمند قدرتی است که قانون وضع کند و آن را اجرا کند. کدام آزادی شریف‌تر از این آزادی است که نخواهی علیه قانون دست به کاری بزنی؟ شهروند درستکار هرگز خیال تجاوز به قانون را از سر نمی‌گذارند. قوانین، خود کامگانی نیستند که آزادی را از وی باز گیرند؛ زیرا او چیزی نمی‌خواهد که برای حکومت زیان‌بخش باشد. روشن‌نگری بدون آن که حرمت‌شکنی کند، آنچه را که مصلحت پادشاهان و صلاح کار حکومت ببیند، خواهد گفت (ریم، ۱۳۸۶، صص. ۷۴-۷۵).

### بررسی تطبیقی آرای افلاطون و کانت در موضوع تبعیت از قانون

به نظر می‌رسد کانت و افلاطون به‌رغم اختلاف‌های عمیقی که در مبانی نظری اندیشه سیاسی خود با هم دارند، هم در جنبه نظری و هم جنبه کاربردی و عملی، در نظریه این دو فیلسوف تقارب مشهودی می‌توان ملاحظه کرد که در ذیل بدان اشاره می‌شود.

#### در ضرورت صیانت از قانون و مبنای آن

کانت (۱۹۹۱) و افلاطون (۱۳۶۶) اتفاق نظر دارند که فرد باید از حاکم و قانون جامعه فرمان‌برداری داشته باشد و از آن تبعیت کند. در عین حال افراد می‌توانند برای خود در مقام شخصی و خصوصی به تفکر و بحث و گفت‌وگو بپردازند و از آزادی در مقام علم و عقل برخوردار باشند و قوانین، نظرات و آداب و رسوم جامعه را نقد و بررسی کنند ولی از قوانین موجود جامعه پیروی کنند و اگر برایشان مقدور بود نسبت به اصلاح قوانین اقدام کنند.

تفاوت کانت و افلاطون در اطاعت‌پذیری آن‌ها از قانون نیست، بلکه در نحوه استدلال آن‌ها برای قانون‌پذیری است. کانت قانون‌پذیری و تبعیت از فرمان حاکم جامعه را به این دلیل

واجب می‌داند که حافظ نظم عمومی است و در پناه آن، افراد صاحب‌نظر می‌توانند به اندیشه‌ورزی و بحث و گفت‌وگو پردازند، تا در صورت دستیابی به قانون پیشنهادی بهتر، و عرضه آن به پیشگاه حاکم، موجبات تعالی و پیشرفت جامعه را فراهم نمایند و قوانین جدیدی را برای این منظور ایجاد نمایند (کانت، ۱۹۹۱، ص. ۶۴). اما سقراط تبعیت از قانون و تعظیم در برابر آن را به این دلیل واجب می‌داند که اساساً جامعه و وطن چیزی غیر از مجموعه قوانین نیستند و در صورت عدم پذیرش قانون، در واقع جامعه، وطن و خویشتن فرد نقض می‌شود و از بین می‌رود و فرد، هویت و کمال و موجودیتی، جدای از قوانین حاکم بر جامعه خویش ندارد (افلاطون، ۱۳۶۶، صص. ۵۹-۶۱). این قوانین است که به فرد وجود و هستی، علم و تربیت، آداب و رسوم، اخلاق و فرهنگ و جایگاه و منزلت اجتماعی بخشیده است. پس شخصیت فرد و ماهیت جامعه، چیزی جز قوانین حاکم بر جامعه و وطن نیست و در صورت نقض این قوانین، شخصیت خود فرد و ماهیت جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند به فساد و تباهی کشیده خواهد شد.

با توجه به نکات بالا، در تبیین ضرورت صیانت از قانون می‌توان رویکرد معینی را در نسبت فرد و جامعه در اندیشه سقراط دید، به گونه‌ای که هویت اجتماعی مقدم بر هویت فرد است. بنابراین قانون که ماهیتی جمعی دارد، برای وجود و تداوم وجودی فرد ضرورت دارد و جامعه مبنای خود فرد است. در حالی که کانت هویت فردی را مستقل و مقدم بر هویت جمعی دانسته و ضرورت صیانت از قانون را به تأثیرات آن بر حیات اجتماعی و سپس بر حیات فردی تعریف می‌کند. بنابراین، عملاً تقدم فرد بر جمع را به رسمیت می‌شناسد و قانون، به دلیل کارکرد آن است که باید مورد پذیرش قرار گیرد. استنتاج‌های تربیتی از این نقطه نظرات، بسته به هر یک از این دو مبنا می‌تواند متفاوت باشد.

### کاربرد خصوصی عقل

کانت (۱۹۹۱) معتقد است که کاربرد خصوصی عقل محدود کننده و مانع روشن‌نگری است و همه افراد در مقام مدنی و خصوصی خود باید فرمان‌بردار باشند. از این رو با گفته سقراط شباهت دارد که او نیز معتقد است که افراد خود به تنهایی نباید در مقام قانون‌گذاری و

دفاع از حق خویش برآیند و نباید جواب ظلم را با ظلم بدهند، بلکه باید آن را به قانون، واگذار کنند و فرمان‌بردار باشند (افلاطون، ۱۳۶۶، ص. ۵۸). پس کانت و سقراط هر دو بیان‌کننده یک مطلب به دو روش و گفتار متفاوت‌اند. تنها تفاوتی که می‌توان ذکر کرد این است که سقراط علاوه بر این معتقد است که اگر فردی با قوانین موجود در جامعه مشکل داشت و آن‌ها را نپذیرفت، می‌تواند به شهر و دیار خود پشت کند و به شهر دیگری مهاجرت کند و با قوانین موجود در آن شهر، به زندگی خود ادامه دهد (افلاطون، ۱۳۶۶، صص. ۶۱-۵۹). در واقع سقراط به امری اشاره کرده است که در آرای کانت بدان اشاره نشده است. اما از سوی دیگر، کانت گفته که می‌توان به کمک کارکرد عمومی عقل، قوانین مناسب را تنظیم و به حکومت ارائه داد (کانت، ۱۹۹۱، ص. ۶۱). بنابراین هر دو به امکان تغییر اعتقاد دارند. اما سقراط چون به اصالت جامعه در مقابل فرد قائل است، بنابراین فرد را به رفتن توصیه می‌کند. اما کانت چون قانون را امری ثابت نمی‌شناسد، راهی برای تغییر آن - بدون لزوم ترک اهل و دیار- پیشنهاد می‌کند.

### قانون اساسی پایدار

کانت (۱۹۹۱) و افلاطون (۱۳۶۶) درباره ثبات قوانین، از جهتی اشتراک نظر و از جهتی دیگر، تفاوت دیدگاه دارند؛ به گونه‌ای که هر دو بر این باورند که پایبندی به سنت‌ها و قوانین موجود موهوم در جامعه امری خلاف طبیعت انسانی و خلاف عقل است. قوانین و سنت‌های موجود نباید مانع تقاضای روشن‌بینانه در مورد شرایط متغیر امور و نیازهای تازه باشند و این قوانین موجود فقط برای دوره‌ای معین و تا پدید آمدن قانون بهتر قابل اجرا می‌باشند. پس قوانین باید تغییر کنند یا چنان‌که اوضاع و احوال اقتضا می‌کند، اصلاح شوند. اما از نظر افلاطون تغییر قوانین به دلیل محتوای آن‌ها است و چنانچه قوانین حکیمانه باشند، نیازی به تغییر آن‌ها نیست و بلکه ثبات قوانین مرجح است. به همین دلیل، تنها سنت‌های غلط و موهوم جامعه، قبل از حاکمیت انسان حکیم در جامعه را نفی می‌کند و به دنبال آن، خواستار قانون‌گذاری جدید است و بعد از قانون‌گذاری توسط شخص حکیم و فیلسوف برای جامعه، معتقد است که قوانین باید ثابت و پایدار باشند و غایت اساسی مقنن را، تأمین ثبات و تداوم

قوانین می‌داند به گونه‌ای که همه چیز، حتی بازیچه‌های کودکان از نسلی به نسل دیگر باید یکسان بماند (بریه، ۱۳۵۲، ص. ۲۰۷). اما کانت اصولاً به ثبات قانون معتقد نیست و بر لزوم آن با توجه به شرایط و اقتضائات زمانی - مکانی تأکید می‌کند (کانت، ۱۹۹۱، ص. ۶۰).

علت این که کانت قوانین را ثابت لحاظ نمی‌کند، پویایی تفکر انسان است. بنابراین انسان‌ها در هر دوره‌ای می‌توانند قوانین جدیدی که متناسب با شرایط اجتماعی جدیدشان باشد، تأسیس کنند. اما افلاطون از یک سو، از آنجا که حقایق را امور ثابت و ازلی، یعنی ایده‌ها، می‌داند، و از سوی دیگر، چون حکیمان را که به این حقایق ابدی و ازلی معرفت دارند، برای تدوین قوانین شایسته می‌داند، حاصل را قوانینی ابدی و ازلی و لایتغیر می‌بیند. اما کانت قوانین را با ایده‌ها و بنابراین ثابت پیوند نمی‌دهد، زیرا اصولاً حقیقت اشیاء یا نُومِن را در دسترس نمی‌داند، بلکه قانون را با شرایط متغیر پیوند می‌دهد و لذا تغییر را ذاتی آن می‌شمرد.

### دلالت‌های تربیتی موضوع صیانت از قانون

در این بخش دلالت‌های<sup>۱</sup> تربیتی استنباط شده از موضوع صیانت از قانون در آرای افلاطون و کانت، در قالب تعریف، هدف، اصول و روش بیان شده است. در آرای این دو فیلسوف می‌توان دلالت‌های مشترکی یافت و در عین حال دلالت‌هایی نیز از آرای هر یک از این دو فیلسوف، به‌طور مستقل قابل استنتاج است. در مجموع ۱۴ دلالت تربیتی بیان شده که یک مورد آن ناظر به تعریف مفهوم صیانت از قانون، دو مورد ناظر به هدف، شش مورد ناظر به اصول تربیتی و پنج مورد نیز در راستای روش‌های تربیتی استنتاج شده است. در پایان این دلالت‌ها به‌صورت خلاصه در جدولی ارائه شده‌اند. ابتدا بررسی این دلالت‌ها با حیطة مشترک این دو فیلسوف آغاز می‌شود.

#### الف - دلالت‌های تربیتی مشترک در دیدگاه افلاطون و کانت

در این قسمت با عنایت به دیدگاه مشترک افلاطون و کانت، هفت دلالت تربیتی استنتاج شده است که یکی از آن‌ها ناظر به تعریف مفهوم صیانت از قانون، دو مورد از این موارد

<sup>۱</sup>. Implications

مربوط به هدف، سه مورد ناظر به اصول تربیتی استنباط شده و یک مورد نیز در راستای روش‌های تربیتی بیان شده است.

### تعریف:

مفهوم صیانت از قانون به‌عنوان یک مفهوم تربیتی در آرای این دو فیلسوف تعریف واحدی دارد؛ «آموزش اطاعت‌پذیری مطلق در برابر قانون».

صیانت از قانون، به معنای اطاعت‌پذیری بدون چون‌وچرا و مطلق در برابر قانون بیان شده است. فرد در برابر قانون، هیچ اراده‌ای از خود ندارد و باید اعمال و رفتار خود را مطابق با قانون موجود در جامعه انجام دهد. در این تعریف هیچ‌گونه تغییر و تحریف قانون به نفع خود و ایجاد خلل در اجرای قانون معنا ندارد و همه آحاد جامعه باید پیرو قانون باشند.

### هدف:

با توجه به نظرات دو فیلسوف، هدف تربیتی صیانت از قانون با تعریف آموزش اطاعت‌پذیری مطلق در برابر قانون در قالب دو هدف مشترک برای تربیت قابل اخذ است:

۱. تبعیت از قانون در مقام عمل: یک هدف پایه و اساسی برای تربیت شهروندی، تبعیت از قانون در مقام عمل است؛ بدین معنا که فرد به‌عنوان یک شهروند باید از قانون تبعیت کند. پس هدف از بحث صیانت از قانون، تربیت شهروندان قانون‌مدار است.
۲. بحث و بررسی عالمانه برای اصلاح قانون در مقام نظر: برای تغییر و اصلاح قوانین نامطلوبی که برای جامعه و افراد نامناسب‌اند، باید به بحث و بررسی عالمانه پرداخت، ولی در عین حال، باید از قوانین موجود تا زمانی که تغییر نکرده‌اند و اصلاح نشده‌اند، تبعیت کرد.

### اصول تربیتی:

سه اصل تربیتی مشترک از آرای کانت و افلاطون در راستای هدف بحث صیانت از قانون، قابل استنتاج است که در ذیل می‌آید:

۱. اصل آگاهی نسبت به مفاد قوانین: باید همگان نسبت به قانون موجود در جامعه آگاهی کامل داشته باشند تا بتوانند اعمال و رفتار خود را بر آن منطبق کنند.
۲. اصل آگاهی نسبت به ضرورت قانون‌مداری: علاوه بر آگاهی از قوانین، همگان باید به ضرورت اطاعت از قانون نیز آگاهی داشته باشند تا با منطقی مستدل و پشتوانه نظری محکمی به اطاعت از قانون بپردازند.
۳. اصل نگاه نقادانه نسبت به قوانین و محتوای آن‌ها: در صورتی که قانون موجود در جامعه مطلوب و شایسته نباشد، این وظیفه مردم و به‌ویژه فرهیختگان جامعه است که در مقام نظر با آن مخالفت کنند و درصدد اصلاح آن برآیند، اما همه موظف‌اند از قانون موجود تا زمانی که تغییر نکرده است، تبعیت کنند.

### روش‌های تربیتی:

با توجه به آرای مشترک دو فیلسوف، هدف و اصول بیان شده، در این قسمت یک روش تربیتی استنباط شده است که عبارت است از:

۱. تعیین سهمیه‌ای در برنامه درسی علوم اجتماعی برای بحث درباره قانون: در این روش، با توجه به اصول سه‌گانه بالا، آگاهی نسبت به مفاد و ضرورت قوانین، و نیز نگاه نقادانه به محتوای قوانین، متریبان باید با مطالعه محتوای کتب و برنامه درسی خود با قوانین موجود شهروندی در جامعه و مدرسه آشنا شوند، از ضرورت قانون‌مداری آگاهی یابند و امکان نقد قوانین را نیز دریابند. قاعدتاً لازم است تا در تعیین این که بحث قانون تا کجا در محتوای درسی دانش‌آموزان وارد شود، مراحل رشد دانش‌آموزان هر مقطع، لحاظ گردد.

### ب - دلالت‌های تربیتی دیدگاه افلاطون

با نظر به دیدگاه افلاطون و علاوه بر مواردی که در بالا ذکر شد، چهار دلالت تربیتی شامل دو اصل تربیتی و دو روش تربیتی استنباط شده است.

**اصول تربیتی:**

با توجه به دیدگاه افلاطون، دو اصل ذیل در رابطه با دلالت‌های تربیتی مفهوم صیانت از قانون استنتاج شده است؛

۱. *اصل احترام به قانون:* باید به قوانین حاکم بر جامعه و به‌خصوص سایر نهادها احترام گذاشت؛ زیرا جامعه چیزی غیر از قوانین حاکم بر آن‌ها نیست و در واقع این دو شامل یک مجموعه قوانین هستند.
۲. *اصل اولویت و تقدم مطلق قانون‌مداری:* نباید هیچ امری را برتر از اطاعت از قانون به شمار آورد، بلکه نخست باید قانون‌مداری را در نظر داشت.

**روش‌های تربیتی:**

در راستای استنتاج دلالت‌های تربیتی از آرای افلاطون، دو روش تربیتی در راستای هدفِ مفهوم صیانت از قانون که همان اطاعت مطلق از قانون است، در زیر آمده است:

۱. *تبیین ضرورت قانون‌مداری در محتوای برنامه درسی:* این روش از طرفی با اصل آگاهی نسبت به ضرورت قانون‌مداری که از اصول مطرح شده در بخش مشترک دلالت‌ها است، همخوانی دارد و از طرف دیگر نیز در راستای اصل احترام به قانون، که از اصول منتج از دیدگاه افلاطون است، بیان شده است. توضیح آن‌که در محتوای برنامه درسی باید با بیان مطالبی به دانش‌آموزان فهماند که به‌واسطه قوانین است که آن‌ها می‌توانند به زندگی، تدریس و تحصیل پردازند؛ پس باید به آن‌ها احترام بگذارند و این احترام به قوانین را در واقع احترام به شخصیت و منش خود قلمداد کنند.
۲. *ارائه الگوی عملی در اطاعت از قوانین آموزشی:* در هر حال باید به قانون وفادار بود و از آن تبعیت کرد و به تبع آن، مربیان در حیطه آموزشی خود باید به قوانین و آیین‌نامه‌های آموزشی عمل کنند و قانون‌شکنی نکنند. تعهد مربیان نسبت به این موضوع الگوی تعهد عملی و اولویت‌بخشی به اطاعت از قانون است. این روش در واقع در راستای اصل اولویت و تقدم مطلق قانون‌مداری که اطاعت مطلق از قانون است و از اصول منتج از دیدگاه افلاطون است، آمده است.



### ج - دلالت‌های تربیتی دیدگاه کانت

با توجه به دیدگاه کانت و علاوه بر دلالت‌هایی که در قسمت مشترک آرای دو فیلسوف ذکر شد، سه دلالت تربیتی شامل یک اصل و دو روش تربیتی استنتاج شده است.

#### اصول تربیتی:

با توجه به دیدگاه کانت و هدف بحث اطاعت از قانون، و فارغ از اصول استنباطی مشترک، تنها یک اصل از آرای این فیلسوف در زمینه تبعیت از قانون، استنتاج شده است:

۱. اصل تفکر و گفتگو: باید فضا و بستر را برای روشن‌نگری و کاربرد عقل در مقام عمومی فراهم کرد. وظیفه فعالان نظام تربیتی، در وهله اول این است که زمینه و بستری را برای تفکر و بحث نظری افراد تدارک ببینند.

#### روش‌های تربیتی:

در این قسمت دو روش تربیتی با توجه به آرای کانت و متناسب با هدف و اصول بیان شده، استنتاج شده است.

۱. برگزاری جلسات آزاداندیشی: در راستای اصل تفکر و گفت‌وگو، در محیط‌های تربیتی باید مریبان به کمک متریبان در رابطه با مسائل و موضوعات موجود جامعه و افراد به برگزاری جلسات آزاداندیشی همت گمارند تا موجبات تفکر و دیالوگ بین آن‌ها فراهم شود.
۲. تأمل در بازبینی و اصلاح قوانین در مدرسه: این روش در واقع به اصل نگاه نقادانه نسبت به قوانین و محتوای آن‌ها که در قسمت مشترک بیان شد، ارتباط پیدا می‌کند. توضیح آن که قوانین موجود احتمالاً موهوم در مدرسه یا محیط تربیتی، باید توسط متریبان با همراهی مریبان مورد بازبینی و اصلاح واقع شوند.

جدول ۱- دلالت‌های تربیتی موضوع صیانت از قانون

کانت	افلاطون	افلاطون و کانت	
-	-	- اطاعت‌پذیری مطلق در برابر قانون	تعریف
-	-	- تبعیت از قانون در مقام عمل - بحث و بررسی عالمانه برای اصلاح قانون در مقام نظر	هدف‌ها
- اصل تفکر و گفتگو	- اصل احترام به قانون - اصل اولویت و تقدم مطلق قانون‌مداری	- اصل آگاهی نسبت به مفاد قوانین - اصل آگاهی نسبت به ضرورت قانون‌مداری - اصل نگاه نقادانه نسبت به قوانین و محتوای آن‌ها	اصول
- برگزاری جلسات آزاداندیشی - تأمل در بازمبانی و اصلاح قوانین در مدرسه	- تبیین ضرورت قانون‌مداری در محتوای برنامه درسی - ارائه الگوی عملی در اطاعت از قوانین آموزشی	- تعیین سهمیه‌ای در برنامه درسی علوم اجتماعی برای بحث درباره قانون	روش‌ها

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

ورود به موضوع این مقاله، ناشی از دغدغه مشکل قانون‌پذیری در جامعه و ضرورت توجه به آن در آموزش‌های مدرسه‌ای بود. مراجعه به آرای کانت و افلاطون در امر صیانت از قانون، با هدف یافتن بایسته‌هایی تربیتی برای آموزش به فرزندان آحاد جامعه در مدرسه انجام شد، اما اینک پس از اتمام بررسی این گونه به نظر می‌رسد که این موضوع نیازمند تعمق بیشتری است. باید اذعان داشت که برای مواجهه اصولی با یک معضل اجتماعی کلان نظیر قانون‌گریزی، صرف جستجو در آراء و دیدگاه‌های نظری، قدمی مثبت اما بسیار ناکافی است. زیرا در بروز یک معضل در عرصه عمل عوامل بسیار - به انحاء مختلف - مؤثر هستند. صرف یافته‌های یک مطالعه نظری می‌تواند تنها جوانب محدودی از چنین موضوعی را روشن کند و کمترین توجه لازم آن است که به موازات توجه به آموزش قانون‌پذیری در نظام آموزشی جامعه‌ای نظیر ما، باید به عوامل و موانع ریشه‌ای مرتبط با قانون‌گریزی در میان مردم جامعه نیز توجه داشت. اگر چه پژوهش‌هایی در این باره انجام شده است که برخی در متن مقاله نیز اشاره شده است، اما

تأمل در ریشه‌های این موضوع در فلسفه قانون و قانون‌پذیری، فراتر از میزان و عوامل مؤثر در قانون‌مداری یا قانون‌پذیری قرار دارد.

پژوهش‌های انجام شده در عوامل مؤثر بر قانون‌گرایی در کشور ما، مؤید چند نکته است: عدم تبعیت افراد از قانون و عدم اعتبار قانون در نزد مردم (محسنی، ۱۳۷۵) و رنج جامعه ایرانی از عدم توجه به قوانین موجود (علی‌بابایی و فیروزجانیان، ۱۳۸۸، ص. ۹). به گزارش پژوهش‌های انجام شده، به ترتیب اولویت عوامل فرهنگ و تربیت خانوادگی، برخی از مجریان قانون، مشکلات اقتصادی و ضعف قوانین (فخرایی، ۱۳۸۶)، عوامل مؤثر در عدم رعایت قانون می‌باشند.

این یافته‌ها از یک سو مؤید نقش و تأثیر تعیین‌کننده تربیت در خانواده و مدرسه در امر قانون‌پذیری است. اما از سوی دیگر، این نتایج با یافته‌های برخی دیگر از پژوهش‌ها در نقش تحصیلات در مؤلفه‌های قانون‌پذیری از جمله مشارکت اجتماعی در تعارض قرار می‌گیرد. احمدی (۱۳۸۷) در بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت دانش‌آموزان به یافته‌های قابل تأملی اشاره دارد که مهم‌ترین آن، رابطه معکوس مشارکت دانش‌آموزان با تحصیلات والدین ایشان است؛ به گونه‌ای که هر چه میزان تحصیلات پدر و مادر دانش‌آموز بیشتر می‌شود، میزان مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. یافته‌های دیگر عمق این فاصله را بیشتر می‌نمایند. میزان مشارکت دانش‌آموزان دارای مادر بی‌سواد و دانش‌آموزان دارای مادری با تحصیلات ابتدایی بیشتر از دانش‌آموزان دارای مادری با تحصیلات متوسطه است. به این ترتیب، ملاحظه می‌شود که با وجود تأکیدی که مطالعات نظری و نیز در اجماع اجتماعی بر نقش مثبت آموزش بر قانون‌پذیری دارد، مشارکت اجتماعی به‌عنوان یکی از معرف‌های قانون‌پذیری در جامعه (فخرایی، ۱۳۸۶، ص. ۱۱۳) با میزان تحصیلات و شهرنشینی (مؤید برخورداری از فرصت‌های بهتر و بیشتر آموزشی) در میان والدین و نیز دانش‌آموزان در مدرسه رابطه‌ای معکوس دارد.

همین امر باید توجه محققین را به یافتن ریشه‌های این اتفاق جلب کند. چه چیز موجب می‌شود که در این جامعه تحصیلات موجب دور شدن از مؤلفه‌های قانون‌مداری در جامعه شود؟ با توجه به این که تحصیلات، علی‌القاعده موجب افزایش آگاهی و نگرش عمیق در

مسائل می‌شود، لازم است تا کاهش مشارکت در افراد آگاه‌تر را در تجربیات ایشان و نیز در مسائل اساسی تر نظری درباره قانون جستجو کرد.

اگر بپذیریم که پیشینه تاریخی ستم حاکمان گذشته و مشکلات تمسک و اجرای قانون در جامعه به‌عنوان یکی از عوامل مهم بی‌اعتمادی به حکومت‌ها و قوانین، تجربه مشترک تمامی مردم در جامعه ایران است، با این حال این تجربه مشترک، تأثیرات یکسان بر اقشار مردم نداشته است؛ به‌گونه‌ای که تأثیر تحصیلات و آگاهی نیز عامل کاهش مشارکت اجتماعی است. به همین دلیل لازم است عمیق‌ترین عوامل یعنی مبانی قانون‌پذیری مورد توجه قرار گیرد. آنچه این مقاله در بررسی مبانی صیانت از قانون از منظر افلاطون و کانت در جستجوی آن بود و در نهایت نیز به استنتاج اصول و روش‌هایی برای آموزش و تمرین صیانت از قانون در مدرسه منجر شد.

اما بهره‌مندی از این یافته‌ها منوط به سازگاری برخی از مبانی فلسفه اجتماعی و فلسفه نظام آموزشی ایران با مواردی از مبانی و اصول به‌دست آمده می‌باشد. یافته‌های پژوهشی درباره نقش این مبنا در میزان قانون‌پذیری و صیانت از قانون در جامعه ایران بعضاً توضیح مستقیمی ندارند. اما تجربیات دیگر جامعه حاکی از وجود تفاوت در مبانی قانون‌پذیری در جامعه و فرهنگ ایران در مقایسه با مبانی قانون‌پذیری در اندیشه دو متفکر بررسی شده است که خود ریشه در گرایش‌هایی در فلسفه حقوق دارد.

کاتوزیان (۱۳۸۸) در مبنای قانون و ضرورت وجود آن در جامعه دو نگاه را مطرح می‌کند. نگاه اول قائل به ضرورت قانون و صیانت از آن به دلیل ایجاد نظم برای تداوم حیات و همبستگی جامعه است که متضمن تداوم حیات انسان است. نگاه دوم، به عدالت نظر دارد. عدالت بزرگ‌ترین آرمان بشر است و پیش‌فرض آحاد جامعه نیل به عدالت از طریق مراجعه به قانون است. در این دیدگاه مبنای قانون عدالت است. کاتوزیان نگاه اول را نگاه واقع‌گرایان و نگاه دوم را نگاه ایده‌آل‌گرایان می‌داند (کاتوزیان، ۱۳۸۸، ص. ۴۰).

نگاه اول در آرای اندیشمندان مورد بررسی این مقاله افلاطون و کانت به روشنی قابل تشخیص است. در این دیدگاه ارزش قانون بر مفاد قانون تقدم می‌یابد و عدالت ذیل قانون تعریف می‌شود. بیان مشهور «قانون بد از بی‌قانونی بهتر است» نیز از چنین مبنایی برمی‌خیزد.

صیانت و اطاعت بی قید و شرط از قانون به عنوان یک اصل ضروری برخاسته از چنین مبنایی است. اشتراک نظر هر دو فیلسوف مبنی بر این که تا وقتی که قانون به هر دلیلی تغییر نکرده است، باید از آن اطاعت کرد، به روشنی این رویکرد را آشکار می سازد. مشروعیت قانون نیز از منظر این فیلسوفان به منبع تصویب آن پیوند می خورد. سقراط حرمت وطن را به عنوان مادر قوانین موجب حرمت و مشروعیت قانون می داند. افلاطون حاکم عاقل و کانت مردم را منبع مشروعیت قوانین می شناسند و قانون به پشتوانه این منابع باید بی قید و شرط اطاعت شود.

کاتوزیان (۱۳۸۸) نگاه دوم را بیشتر خاص ایده آل گرایان و ادیان می داند یعنی این که قانون باید عدالت را در هر موضوعی محقق سازد. در اینجا مفاد قانون بر نفس قانون بودن تقدم می یابد و «پیروان قانون در صورتی ناگزیر از اجرای آن اند که دستورهای حکومت را عادلانه ببینند. قاعده ای که متکی بر مبنای اصلی خود (عدالت) نباشد، فقط صورت قانون را دارد و اگر به ظاهر نیز اشخاص ملزم به اطاعت از آن شوند، در وجدان خویش تکلیفی در این باره ندارد. این نگاه «معتقد به وجود قواعدی والا و طبیعی هستند که برتر از اراده حکومت است» (صص ۲۰-۲۱).

اما در جامعه ما، کدام یک از این دو دیدگاه مبنای قانون محسوب می شود و مشروعیت دارد؟ یافتن این مبنا از آن حیث اهمیت دارد که در امر برنامه ریزی درسی و آموزشی این مبنا باید برای اخذ اصول و محتوا مورد استفاده قرار گیرد.

تحولات اجتماعی جامعه ایران به واسطه انقلاب مشروطه و ورود قانون با منشأ بشری و سپس تأسیس وزارت دادگستری و خارج شدن حل و فصل دعاوی از دست روحانیون در دوره پهلوی اول، جامعه را با دو گونه مبانی مواجه کرده است. به گونه ای که قوانین حتی در یک موضوع معین نظیر خانواده دارای مواد مختلفی است که برخی برخاسته از شریعت اسلام و برخی برگرفته از مجموعه قوانین کشورهای فرانسه و بلژیک است و همین امر دوگانگی هایی را در اجرای قانون برای محاکم و حتی اجرای قانون و مقررات توسط حکومت ایجاد می کند. در این موارد اعتبار مبنای قانون، میزان پذیرش و اطاعت از قانون را تعیین می کند. برای مثال می توان به نقض قانون کشف حجاب در دوران پهلوی توسط قشر مذهبی جامعه و یا بحث حجاب دینی که بنا بر نظر قانون و شرع، هر کدام به صورت جداگانه حدود و تعریف خاص

خودش را داشت، اشاره کرد. بروز چنین تعارضی در قوانین ناگیر به انتخاب یکی از آنها می‌انجامد و قانون دیگر نقض می‌شود.

از سوی دیگر، نقض قانون و نیز نسبت اخلاق و قانون عوامل دیگری هستند که در مواردی به نقض قانون مشروعیت می‌بخشد و همین موارد اطاعت از قانون را از حالت اطلاق خارج می‌کند. چنین تبصره‌ای برای نقض قوانین و مقررات در دین پذیرفته است و موارد زیادی در قرآن و متن فقه وجود دارد و در قوانین اسلامی نیز لحاظ می‌شود. نظیر مجوز ضمنی شکار یا دزدی در شرایط اضطرار و خطر مرگ. در حوزه اخلاق، برای نمونه دیدگاه کلبه‌گ در زمینه رشد اخلاقی - آخرین مرحله‌ی رشد اخلاقی نفی مطلق بودن تبعیت از قانون را نتیجه می‌دهد - نیز زیر پا گذاشتن برخی از قوانین در مواردی نشانه رشد اخلاقی است و افرادی که به این مرحله می‌رسند، اصول اخلاقی منحصر به فردی دارند که حتی ممکن است گاهی مخالف نظم اجتماعی مورد قبول اکثریت جامعه باشد (به نقل از ذاکری، ۱۳۹۱، ص. ۱۸). چنین رویکردی، اصالت مطلق قانون را زیر سؤال می‌برد و حتی در مواردی آن را به یک ارزش اخلاقی تبدیل می‌کند.

اینک می‌توان گفت که اگر از تجربیات تلخ تاریخی نیز عبور کنیم، به‌ویژه در صدساله اخیر، چندگانگی‌ها در مبانی، منابع و مفاد قانون به نوعی در سرگشتگی و تردید مردم در اعتماد به قانون و رعایت آن دارای سهم بوده است و نظام آموزشی به تبع این آسیب‌ها و غفلت متخصصان از ورود جدی به آن، در انجام رسالتش که به‌طور منطقی، افزایش انگیزه مشارکت اجتماعی است، با ناکامی و ناکارآمدی مواجه بوده است که هم اکنون نیز تا حدی ادامه دارد. این یافته‌ها مؤید آن است که در تلاش برای یافتن برنامه و محتوای مناسب آموزشی در موضوع قانون‌پذیری، شناخت موانع و درک ریشه‌های آن تقدم دارد. این امر به‌ویژه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در این باره را دارای اولویت می‌سازد. محورهای زیر از جمله مواردی است که می‌تواند جوانب لازم درباره موضوع را روشن سازد.

- یافتن مبانی و پیش‌فرض‌های گرایش به قانون‌گرایی در میان مردم جامعه ما
- مبانی فلسفی صیانت از قانون در متون دینی اسلام و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن

- 
- بررسی ریشه مفهوم صیانت از قانون در فرهنگ اسلامی - ایرانی و یافتن استلزامات تربیتی آن
  - بررسی تجربه‌های موفق در رعایت قوانین و مقررات در نهادهای آموزشی ایران.

## منابع

- احمدی، حسین (۱۳۸۷). مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر آن. قابل دسترسی از طریق این آدرس: <http://vista.ir/article/291624>
- ارسطاطالیمس (۱۳۵۶). *اخلاق نیکوماخس*. (ابوالقاسم پورحسینی، مترجم؛ جلد: ۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- افلاطون (۱۳۵۴). *قوانین*. (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: چاپ کاویان.
- افلاطون (۱۳۶۶). *کریتون*. (محمدحسن لطفی و رضا کاویانی، مترجمان). در آثار افلاطون (جلد: ۱؛ چاپ: ۲). تهران: انتشارات خوارزمی.
- افلاطون (۱۳۷۴). *جمهور*. (فواد رحمانی، مترجم؛ چاپ: ۶). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- بار، ارهارد (۱۳۸۶). *روشن‌نگری چیست؟*. (سیروس آراین پور، مترجم). تهران: انتشارات آگاه.
- باقری، خسرو. سجادیه، نرگس. توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- برن، ژان (۱۳۶۳). *افلاطون*. (ابوالقاسم پورحسینی، مترجم). تهران: نشر هما.
- بریه، امیل (۱۳۵۲). *تاریخ فلسفه در دوره یونانی*. (علی مراد داوری، مترجم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بورمان، کارل (۱۳۷۵). *افلاطون*. (محمدحسن لطفی، مترجم). تهران: چاپ قیام.
- حسینی، میرسعید (۱۳۷۰). آغاز آشنایی با قوانین و مقررات: ویژگی‌های رفتاری کودکان دبستانی ۳. *مجله تربیت*، ۶۲، ۵۹-۵۸.
- دستغیب، عبدالعلی (۱۳۸۳). سقراط همچون فیلسوف اخلاق. *مجله کیهان فرهنگی*، ۲۵-۲۰.
- دورانت، ویل. (۱۳۳۵). *تاریخ فلسفه*. (عباس زریاب خوئی، مترجم). تهران: چاپ تابان.
- ذاکری، زهره (۱۳۹۱). *نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در مقاطع سه‌گانه در مدارس دخترانه مبتنی بر دیدگاه کلبرگ*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت). دانشگاه تهران، تهران.
- راسل، برتراند (۱۳۷۳). *تاریخ فلسفه غرب*. (نجف دریابندری، مترجم؛ جلد: ۱؛ چاپ: ۶). تهران: چاپ کتاب پرواز.
- روحانی، حسن (۱۳۸۵). *گفتنمان: نقش آموزش و پرورش در انسجام اجتماعی*. *مجله علوم سیاسی راهبرد*، ۴۲، ۲۴-۵.
- ریم، آندراآس (۱۳۸۶). *روشن‌نگری «نیاز» فهم انسانی است*. (سیروس آراین پور، مترجم). در ارهارد بار، *روشن‌نگری چیست؟*، (صص ۶۳-۷۵)، تهران: انتشارات آگاه.
- علی‌بابایی، یحیی؛ فیروزجانیان، علی‌اصغر (۱۳۸۸). تحلیل جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر قانون‌گریزی. *فصلنامه علوم انتظامی*، ۴۵، ۵۸-۷.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۱). برنامه‌های درسی تربیت شهروندی: اولویتی پنهان برای نظام آموزش و پرورش ایران. *مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان*، ۱۴، ۲۰۶-۱۸۱.
- فخرائی، سیروس (۱۳۸۶). بررسی میزان قانون‌پذیری و عوامل مؤثر بر آن در شهر تبریز. *پیک نور*، ۵ (۱)، ۱۲۲-۱۱۱.
- فوکو، میشل (۱۳۷۸). *مراقبت و تنبیه*. (نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده، مترجمان)، تهران: نشر نی.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۰). *تاریخ فلسفه یونان و روم*. (سید جلال‌الدین مجتبیوی، مترجم؛ جلد: ۱؛ چاپ: ۴). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی و انتشارات سروش.
- کاتوزیان، ناصر (۱۳۸۸). *فلسفه حقوق (تعریف و ماهیت حقوق)*. (جلد: ۱؛ چاپ: ۵). تهران: شرکت سهامی انتشار.



- کانت، ایمانوئل (۱۳۸۶). در پاسخ به پرسش روشن‌نگری چیست؟. (سیروس آراین پور، مترجم). در ارهارد بار، روشن‌نگری چیست؟، (صص ۴۱-۲۹)، تهران: انتشارات آگاه.
- کیوانفر، شهرام (۱۳۸۸). اخلاقی بودن وظیفه اطاعت از قانون. *مجله حقوق*، ۳۹ (۳)، ۳۴۲-۳۱۷.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). سیاست، جامعه‌شناسی و نظریه اجتماعی. (منوچهر صبوری، مترجم). تهران: نشر نی.
- مجتهدی، کریم (۱۳۸۸). *افکار کانت*. (چاپ: ۲). تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محسنی، منوچهر (۱۳۷۵). بررسی آگاهی‌ها، نگرش‌ها و رفتار اجتماعی فرهنگی در ایران. *معاونت پژوهشی و آموزشی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی*.
- محمودی، سید علی (۱۳۸۴). *فلسفه سیاسی کانت*. تهران: نشر نگاه معاصر.
- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). *فلسفه کانت؛ بیداری از خواب دگماتیسم بر زمینه‌ی سیر فلسفه‌ی دوران نو*. تهران: انتشارات آگاه.
- وبر، ماکس (۱۳۷۳). *اخلاق پروتستانی و روح سرمایه‌داری*. (عبدالکریم رشیدیان و پریسا منوچهری کاشانی، مترجمان). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ورنر، شارل (۱۳۴۷). *حکمت یونان*. (بزرگ نادرزاده، مترجم). تهران: انتشارات کتاب فروشی زوار.
- Brwon, J. (1996). *Multidimensional Citizenship*, Toronto: University of Toronto Press.
- Cox, O. C. (1944). Class and caste: A Definition and a Distinction, *The Journal of Negro Education*, 13(2), 139- 149.
- Davies, M. (2001). Explicit and implicit knowledge: Philosophical aspects, In N. J. Smelser & P. B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Davis, K. and Moore W. E. (1945). Some Principle of Stratification, *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- Galloway, D., Rogers, C. (1994). Motivational style: A link in the relationship between school effectiveness and children's behavior? *Educational and Child Psychology*, 11(2), 16-25.
- Given, L. M. (Ed.) (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, London: Sage.
- Houghton, S., Wheldall, K., Jude, R., Sharp, A. (1990). The Effects of Limited Private Reprimands and Increased Private Praise on Classroom Behavior in Four British Secondary School Classes. *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 255-265.
- Kant, I. (1955). *Foundations of the Metaphysics of Morals and what is Enlightenment?* (L.W. Beck, Trans). New York: Bobbs-Merrill Company.
- Kant, I. (1991). An Answer to the Question: "What Is Enlightenment?" in H. S. Reiss (Ed.). *Kant Political Writings* (pp. 54-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, W. O. (1999). Qualities of Citizenship for the New Century: Perceptions of Asian Educational Leader. *CERC Studies in Comparative Education*, 14, 137-155.
- *Malaysia Education blueprint 2013-2025 (Preschool to post-secondary Education)* (2013), Ministry of education Malaysia: Kementerian Pendidikan.
- Prior, W. (1999). What is Means to be a "Good Citizen" in Australia: Perceptions of Teachers, Students, and Parents, *Theory and Research in Social Education*, 27(2).

- 
- Rihoux, B. (2006). Qualitative Comparative Analysis, (Qca) and Related Systematic Comparative Methods: Recent Advances and Remaining Challenges for Social Science Research, *Journal of International Sociology*. (21), 670- 706.
  - Weber, M. (1958). The three types of legitimate rule, *Berkeley Publications in Society and Institutions*, 4(1), 1-11.
  - Weber, M. (2004). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Bucharest: Antet Publishing House.

## تبیین ماهیت عمل تربیتی از منظر الگوی هدف - وسیله<sup>۱</sup>

دکتر محمدرضا مدنی فر<sup>۲</sup> و دکتر خسرو باقری<sup>۳</sup>

### چکیده

قرار دادن عمل تربیتی ذیل الگوی هدف - وسیله، امری مورد بحث و مناقشه آمیز است. مخالفت‌ها با پذیرش این الگو متکی بر دلایل متفاوتی است که از جمله می‌توان به تعارض آن با عاملیت متربی یا نادیده انگاشتن وجه اخلاقی در تربیت اشاره کرد. در مقابل، مستثنا کردن عمل تربیتی از این الگو نیز به‌نوبه خود با مشکلات و چالش‌هایی مواجه است. این مقاله در راستای انتخاب موضعی مناسب در این بین، ابتدا بر اساس مفهوم اسلامی عمل، تفکیک ارسطویی عمل به دو نوع عمل ابداعی و عمل اقدامی را مورد نقد قرار می‌دهد. بر مبنای این نقد، دوگانگی مورد اشاره از عمل نزد ارسطو نفی شده و شکل موسعی از الگوی هدف - وسیله که همه اعمال آدمی را شامل می‌شود، معرفی می‌گردد. بر همین مبنای عمل تربیتی ابتدا به شکل یک تعامل یعنی ترکیبی از دو عمل تربیت نمودن و تربیت یافتن که به ترتیب از سوی مربی و متربی محقق می‌شود، تبیین گشته و نسبت هر یک از این اعمال با الگوی پیشنهادی تحلیل می‌گردد. در نهایت نشان داده می‌شود که الگوی پیشنهادی چگونه می‌تواند از ضعف‌ها و نواقصی که در دو تبیین سنتی از ماهیت عمل وجود دارد مصون بماند.

### واژگان کلیدی: عمل تربیتی، الگوی هدف - وسیله، رویکرد اسلامی عمل

<sup>۱</sup>. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۲۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۲۷

<sup>۲</sup>. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ madanifar@gmail.com

<sup>۳</sup>. استاد دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

## مقدمه

این که آیا عمل آدمی از الگوی هدف - وسیله<sup>۱</sup> تبعیت می‌کند یا نه، موضوعی است که در فلسفه عمل به صورت عام و در فلسفه تعلیم و تربیت به صورت خاص مورد بحث است. فیلسوفان تعلیم و تربیت از این جهت به بحث در مورد تبعیت عمل تربیتی از الگوی هدف - وسیله پرداخته‌اند که پذیرش یا عدم پذیرش این تبعیت متضمن دلالت‌های مهمی است؛ دلالت‌هایی که نه تنها چیستی و چگونگی تربیت، بلکه نحوه پژوهش تجربی در آن را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. با این وصف، از آنجا که عمل تربیتی گونه‌ای خاص از عمل آدمی است، به نظر می‌رسد اتخاذ موضعی مناسب در این خصوص نیازمند شناخت و تبیین عام از عمل آدمی است. این تبیین باید نشان دهد که چه نسبتی بین عمل و الگوی هدف - وسیله وجود دارد.

بررسی پیشینه گفتگوها در مورد ماهیت عمل تربیتی و نسبت آن با الگوی غایت - وسیله نشان می‌دهد که دیدگاه‌های متعارضی در این زمینه وجود داشته و هر یک از این دیدگاه‌ها گونه‌ای خاص از عمل آدمی را الگوی مطلوب برای عمل تربیتی دانسته‌اند. اختلاف نظر در باب گونه‌های عمل، سابقه‌ای طولانی داشته و شروع آن به ارسطو باز می‌گردد. ارسطو عمل آدمی را به دو نوع متفاوت یعنی «عمل ابداعی»<sup>۲</sup> و «عمل اقدامی»<sup>۳</sup> تفکیک نموده و برای هر یک از آنها ویژگی‌های متمایزی را برشمرده است (ارسطو، ۱۹۱۱). یکی از وجوه تمایز این دو نوع از عمل، نسبت آن‌ها با الگوی هدف - وسیله است. به نظر ارسطو اعمالی که به حوزه صنعت و هنر (به مفهوم مهارت) تعلق دارند، باید اعمال ابداعی نام نهاد، اعمالی که طی آن قرار است چیزی ساخته شده و به وجود آید. در این حالت عمل وسیله‌ای برای تحقق هدفی بیرونی است و بالطبع ارزش عمل نیز بر اساس میزان تحقق هدف مفروض برآورد می‌گردد. از

1. end-means schema

2. poiesis

3. praxis

نظر ارسطو موفقیت عمل ابداعی به دانشی از نوع دانش فنی<sup>۱</sup> نیاز دارد. در مقابل ارسطو به اعمالی اشاره می‌کند که عمل اقدامی نام دارد. چنین اعمالی را می‌توان در حوزه تصمیم‌گیری و به تعبیر ارسطو تدبیر منزل یا سیاست‌ورزی مشاهده نمود. در چنین حوزه‌هایی، عمل ابزاری برای تحقق هدفی خارج از خود نیست، بلکه این نفس انجام عمل است که اهمیت داشته و همین که عمل به شیوه‌ای درست انجام شود، باید آن را عملی خوب ارزیابی کرد. در این اعمال اگر سخن از درستی یا نادرستی عمل نیز به میان آید، صرفاً می‌تواند ناظر به اموری مانند حسن نیت عامل از عمل یا مطابقت عمل با شیوه‌ای قابل قبول از آن بوده و به اصطلاح فرآیند مورد بررسی قرار گیرد و نه برآیند. به تبع ارسطو، اندیشمندان دیگر نیز عمل آدمی را از این منظر مورد تأمل قرار داده و در مورد نسبت آن با الگوی هدف - وسیله موضع گرفته‌اند. اختلاف نظرها در این موضوع منجر به طرح نقدهای متقابلی گردیده است.

با این مقدمه می‌توان گفت اتخاذ موضع در خصوص تبعیت یا عدم تبعیت عمل تربیتی از الگوی هدف - وسیله، نیازمند تبیین ماهیت عمل آدمی به‌طور عام بوده و این امر خود نیازمند اتکا به مبنای نظری معینی است. این مبنا می‌تواند در درجه اول معیاری برای ارزیابی و قضاوت در مورد دو گانه انگاری ارسطو در مورد عمل باشد، چرا که این انگاره از عمل تا کنون مرجع پژوهش‌های نظری متنوعی در خصوص ماهیت تربیت قرار گرفته است.

### روش تحقیق

از منظر روش‌شناسی، مقاله حاضر مبتنی بر روش استنتاج است. بر اساس این روش، انگاره‌ای معین از عمل آدمی به شکل عام مفروض قرار داده شده و سپس دلالت‌های آن برای عمل تربیتی استخراج می‌شود. پژوهش حاضر در این خصوص، رویکرد اسلامی عمل را به‌عنوان پیش‌فرضی فلسفی از ماهیت آدمی و چیستی عمل، مبنای خود قرار می‌دهد. در اولین گام از استنتاج، ابتدا الگوی هدف - وسیله به دو عمل جاری در تربیت یعنی عمل تربیت نمودن و عمل تربیت یافتن تسری یافته و هر یک از این دو عمل از منظر الگوی مورد بحث

<sup>۱</sup>. techne

تحلیل می‌شود. سپس در گام دوم سعی می‌شود تا دلالت‌های حاصل از ارتباط این دو عمل با یکدیگر بررسی شده و ضمن حفظ الگوی مناسب برای هر عمل، مفهوم تعامل تربیتی بر مبنای همین الگو استخراج شود.

با این وصف، از آنجا که پیشینه موجود در موضوع نسبت عمل تربیتی با الگوی هدف - وسیله به شکل وثیقی با نگاه ارسطو به عمل و تفکیکی که او در این زمینه پیشنهاد نموده گره خورده است، لازم است پس از تبیین کوتاه از دیدگاه ارسطو و استلزامات آن در تربیت، نسبت بین نگاه ارسطویی به عمل و نگاه اسلامی به آن، به‌ویژه از منظر الگوی هدف - وسیله روشن شود. به عبارت دقیق‌تر، ابتدا رویکرد ارسطویی نقد می‌شود. این نقد به دو شکل نقد منطقی و نقد مبنایی انجام می‌شود. در نقد منطقی، این ناسازواری‌ها و عدم انسجام‌های احتمالی موجود در دیدگاه ارسطو است که مورد توجه بوده و به شکلی مستقل مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس در نقدی مبنایی، این ضعف‌ها با اتکا به رویکرد مختار تحقیق اصلاح شده و نوعی بازسازی در تفکیک ارسطویی از عمل صورت می‌پذیرد. حاصل این نقد و ارزیابی دستیابی به مفهومی موسع از الگوی هدف - وسیله برای عمل آدمی است. چنان‌که گفته شد، در مرحله بعد چنین الگویی از عمل، مبنای تبیین ماهیت تربیت به‌عنوان نوعی از عمل قرار می‌گیرد. اما از آنجا که مدافعان و مخالفان پذیرش الگوی هدف - وسیله، نقدهای متقابلی را به یکدیگر وارد کرده‌اند، این پژوهش لازم است نشان دهد که رویکرد مطلوب تا چه حد قادر به عبور از نقدهای مطرح شده است.

بر این اساس، می‌توان این پژوهش را پاسخی به دو پرسش اساسی در نظر گرفت:

۱. آیا از منظر رویکرد اسلامی عمل، الگوی هدف - وسیله بر عمل آدمی حکم‌فرما است؟

۲. الگوی مختار از عمل آدمی چه دلالت‌هایی در ماهیت عمل تربیتی دارد؟

### اهداف و نتایج عمل از منظر رویکرد اسلامی

مفهوم «عمل» از سوی بسیاری از فیلسوفان مورد بحث قرار گرفته است، در عین حال در متون دینی اسلام نیز عمل آدمی مورد تأکید و توجه قرار دارد. این توجه به اندازه‌ای است که

عمل، هویت‌ساز انسان تلقی شده است. تأثیرپذیری هویت آدمی از عمل، آن‌گونه که باقری (۱۳۹۰) تبیین نموده، را می‌توان ناشی از اثری دانست که عمل بر عامل برجا می‌گذارد. باقری (۱۳۹۰) معتقد است که از نگاه اسلام هر عمل آدمی حداقل دو نوع اثر را به دنبال خواهد داشت. اثر نخست، اثری از عمل است که به‌طور مستقیم به‌سوی خود عامل باز می‌گردد که از آن به «اثر بازگشتی نوع اول» تعبیر می‌شود. بر این اساس، تحقق عمل موجب تأثیر بر مبادی پنج‌گانه عمل یعنی «میل»، «شناخت»، «اراده» و هم‌چنین «طراحی» و «عزم» می‌شود. مبادی عمل مؤلفه‌هایی هستند که عمل بر اساس آن‌ها شکل می‌گیرد. به‌طور مثال، «طرح» یک عمل حاصل ادراک اولیه عامل از ارتباط موجود بین هدف از عمل و وسیله رسیدن به هدف است، اما متعاقب تحقق عمل، متناسب با نوع آثار و نتایجی که از عمل حاصل می‌شود، انگاره فرد از این رابطه تحکیم شده و یا مورد تجدید نظر قرار می‌گیرد و بدین شکل مبدأ «طراحی» عمل متأثر می‌شود.

اما اثر دوم عمل، آن‌گونه که باقری (۱۳۹۰) از متون دینی برداشت نموده، اثری است که عمل بر موقعیت فرد عامل گذاشته و از آن به «اثر بازگشتی نوع دوم» تعبیر می‌شود. عمل آدمی می‌تواند تأثیراتی در عالم خارج و بیرون از وجود او داشته باشد. باقری در توضیح و تفاوت این اثر با اثر بازگشتی نوع اول می‌نویسد:

بر اساس دیدگاه اسلامی عمل، عامل نمی‌تواند عمل را صرفاً از منظر هدف و نیت ذهنی خود نگریسته و فارغ از نتایج حاصل از آن، در خصوص درستی و نادرستی عمل قضاوت کند. در این تردیدی نیست که در آیات قرآن، اهمیت مبادی عمل، در معنا بخشیدن به عمل، کاملاً مورد توجه قرار گرفته است، اما دخالت قصد و اراده، چنان عمده نیست که بتوان تنها با اتکای به آن، عمل را عملی همراه با تقوا و صاحب آن را فردی تقوایبشه دانست (باقری، ۱۳۹۰، ص. ۲۲۶).

حال با توجه به این که عمل دارای دو نوع نتیجه یا دو نوع اثر بازگشتی است، می‌توان انتظار داشت که فرد عامل نسبت به هر یک از این دو نوع اثر، حدی از آگاهی را داشته و بر اساس این آگاهی یک یا هر دوی این آثار را در جایگاه هدف عمل و یا خود عمل قرار دهد. بدین

شکل که قصد او از عمل تغییری در درون او یا تغییری در بیرون باشد. با این حال گرچه عمل بر اساس هدفی که در ذهن عامل است صورت می‌پذیرد، اما نتایج عمل الزاماً همان اهداف عامل از عمل نخواهند بود. عمل احیاناً واجد نتایج نادانسته و یا ناخواسته‌ای نیز هست. از این رو ممکن است عامل عملی را با مقاصد معینی انجام دهد، اما با نتایج متفاوتی از آن مواجه گردد. این تفاوت می‌تواند تفاوت در نوع آثار عمل نیز باشد. به‌طور مثال، ممکن است عامل عمل را صرفاً با هدف تغییر و تأثیر نوع اول انجام دهد اما تأثیر نوع دوم عمل نیز به‌طور ناگزیر محقق گردد.

با این مقدمه می‌توان این پرسش را مطرح نمود که تبیین مورد اشاره در خصوص عمل چگونه می‌تواند مبنایی برای تحلیل و نقد نگاه دوگانه‌انگارانه ارسطو از عمل و هم چنین تبعیت یا عدم تبعیت عمل از الگوی هدف - وسیله باشد. برای این منظور لازم است تحلیلی تطبیقی برای این منظور صورت پذیرد.

### تمایز ارسطویی عمل بر مبنای الگوی هدف - وسیله

ظاهراً ارسطو اولین فیلسوفی بوده که در تحلیل مفهوم عمل، رابطه بین هدف از عمل با وسیله دست‌یابی به آن را مورد توجه قرار داده است. چنان که گفته شد، وی در گونه‌ای از عمل که آن را «عمل ابداعی» می‌نامد، از الگوی هدف - وسیله سخن می‌گوید. به نظر او، این الگو مختص به عمل‌های حوزه صنعت و هنر است، اعمالی که در آن فرد درصدد است چیزی را به وجود آورد، عمل‌هایی که تحقق هدف در آن‌ها نیازمند دانش فنی است. در عین حال، ارسطو در مورد دسته دیگری از اعمال که هدف آن‌ها ساختن چیزی نیست، از تعبیر دیگری به نام «عمل اقدامی» استفاده می‌کند که البته به نظر او انجام درست آن‌ها نیازمند دانش دیگری به نام «حکمت عملی» است.

ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس می‌گوید: «ماهیت حکمت عملی (فرونسیس) را وقتی می‌توانیم درک کنیم که ببینیم به چه کسانی حکیم گفته می‌شود... حکمت نمی‌تواند چیزی مثل علم یا هنر باشد. نمی‌تواند علم باشد، علم (اپیستمه) نامتغیر است و نمی‌تواند هنر (تخنه) باشد، چرا که در آن عمل و نتیجه دو چیز متفاوت‌اند. در حالی که در کار حکیمانه، هدف



صرفاً انجام کار به شکل درست است. آنچه هست، حالت درست انجام کار است، معقولانه بودن، انجام عمل با توجه به اموری که برای انسان خوب یا بد است ... به نظر ما چنین کیفیتی مربوط به افرادی است که تدبیر خانه یا دولت را بر عهده دارند» (ارسطو، ۱۹۱۱، ص. ۱۱۴۰).

اگر تفکیک ارسطویی از عمل را با تبیینی که از منظر رویکرد اسلامی ارائه شد مقایسه کنیم، می‌توان گفت عمل ابداعی مورد اشاره ارسطو در واقع عملی است که در آن صرفاً اثر بازگشتی نوع دوم یا به تعبیری تأثیر عمل بر موقعیت عامل مورد توجه قرار گرفته است و تأثیر عمل بر مبادی آن حائز اهمیت نیست. به‌عنوان مثال، در فعالیتی مثل نجاری، صرفاً ایجاد یک شی مدنظر بوده و سخنی از تغییراتی که در خود عامل از این بابت رخ می‌دهد مطرح نیست؛ اما چنان‌که گفته شد، از منظر رویکرد اسلامی، عمل هویت‌ساز است و نمی‌تواند فاقد اثر بازگشتی بر خود عامل باشد. حتی ساده‌ترین اعمال ابداعی نیز تأثیراتی از نوع افزایش مهارت بر عامل خواهند داشت. مهم‌تر از آن این‌که در بسیاری از عمل‌هایی که منجر به ساخت و تغییر در چیزی می‌شوند عمل با دیگر ابعادی روبرو است که حتی مبدائی غیر از مبدأ طراحی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. آنچه ما در دنیای واقع می‌بینیم این است که بسیاری از اعمال ابداعی که منجر به ایجاد چیزی در خارج می‌شوند، واجد ویژگی‌هایی هستند که ارسطو آن‌ها را مختص اعمال نوع دوم یعنی اعمال اقدامی می‌داند. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان جنبه‌های اخلاقی مستتر در عمل مثل انجام عمل به شیوه‌ای درست یا درگیر شدن عامل با اهداف و نتایج متفاوت و متعارض اشاره کرد. در بسیاری موارد اعمال ابداعی نتایجی به دنبال دارند که جنبه‌های ارزشی و اخلاقی دارد. به‌طور مثال، در حوزه مهندسی، به‌کارگیری یک فن‌آوری، ممکن است نتایجی زیست محیطی خاصی به دنبال داشته باشد و از آنجا که حفظ محیط زیست مسئله‌ای اخلاقی است، اعمال مهندسی خصیصه اخلاقی نیز می‌یابند، به همین شکل، می‌توان در مورد جنبه‌های اخلاقی فعالیت‌هایی چون پزشکی تأمل نمود. هر چقدر که این نوع تأملات نظری در عمل بیشتر شود، آثار عمل بر خود عامل نیز بیشتر شده و مبادی عمل بیشتر تحت تأثیر قرار می‌گیرند.

هم چنین باید در نظر داشت که پیچیدگی‌های رایج در اعمال اقدامی مختص این اعمال نبوده و در بسیاری موارد در اعمال ابداعی نیز قابل مشاهده‌اند. در فرآیندهای ساخت، ممکن است عامل به‌طور هم‌زمان با موضوعات متنوعی چون کیفیت محصول، زمان رسیدن به محصول و هم‌چنین هزینه دست‌یابی به آن مواجه شود. عامل در چنین شرایطی احیاناً شیوه‌های متعددی برای رسیدن به محصول پیش‌رو دارد و هر یک از این شیوه‌ها به نسبتی خاص اهداف را ارضا می‌کنند. در چنین شرایطی شیوه صحیح عمل در نهایت بر اساس بهترین سطح مطلوبیت انتخاب می‌شود. شاید به همین دلیل باشد که شون (۱۹۸۳) فعالیت‌های حرفه‌ای مانند مهندسی و پزشکی که بر اساس تفکیک ارسطویی باید ذیل اعمال ابداعی قرار گیرند، واجد ویژگی‌هایی می‌داند که ارسطو آن‌ها را برای اعمال اقدامی برشمرده است.

به همین شکل می‌توان جنبه‌های اختصاصی برشمرده شده برای عمل‌های اقدامی را مورد بررسی قرار داد. چنان‌که گفته شد، از نظر ارسطو عمل اقدامی عملی است که منجر به ایجاد محصول معینی نمی‌شود بلکه آنچه در این اعمال مهم است، انجام عمل به شیوه درست است. گرچه همان‌طور که ارسطو گفته، بسیاری از اعمال آدمی با هدف ایجاد یک شی در جهان خارج انجام نمی‌شود، اما آیا می‌توان گفت که این اعمال فاقد هدف بوده و یا هدف از چنین اعمالی چیزی غیر از خود عمل نیست؟ به نظر می‌رسد که پاسخ به این سؤال منفی است. اولین دلیل بر این امر آن است که ارسطو معتقد است انجام درست اعمال اقدامی، به تدریج فرد را واجد خصیصه‌ای به نام فرونسیس می‌کند. واژه فرونسیس با تعاریف و تفاسیر متفاوتی بیان شده که از جمله می‌توان به عقل عملی<sup>۱</sup>، حکمت عملی<sup>۲</sup>، بینش اخلاقی<sup>۳</sup> و مال‌اندیشی<sup>۴</sup> اشاره کرد (چناری، ۱۳۸۹). بر این اساس، هر چقدر فرد با قرار گرفتن در موقعیت این اعمال بیشتر تأمل کرده و نحوه عمل خود را بیشتر با نتایج حاصل از این تأملات منطبق کند، قابلیت و مهارت او

---

1. practical reasoning

2. practical wisdom

3. moral insight

4. prudence

در انجام درست این اعمال افزایش یافته و حکیم‌تر می‌شود. در نظام فلسفی ارسطو، این حکمت نوعی فضیلت عقلانی است و صرفاً یک دست‌آورد جنبی و ناخواسته از عمل محسوب نمی‌شود. ارسطو کسب چنین فضیلتی را هدف اساسی عمل اخلاقی می‌داند. همان‌گونه که راس<sup>۱</sup> (۱۹۹۵، ص. ۲۰۴) نیز بیان نموده، در نگاه ارسطو فضیلت اخلاقی در کامل‌ترین شکل خود چیزی جز به‌دست آوردن حکمت عملی نیست؛ قابلیت که بر اساس آن فرد می‌تواند بر اساس قواعدی عام، عمل درست را در موقعیت‌های مختلف تشخیص دهد.

پس می‌توان گفت که اگر عمل اقدامی به شیوه معینی انجام نشود، فضیلت حکمت را نیز به دنبال نخواهد داشت و این بدان معنا است که حکمت عملی همان هدفی است که عمل اقدامی برای آن انجام می‌شود؛ حتی اگر عمل اقدامی به هیچ تغییری در جهان خارج و موقعیت عامل منتهی نشود، لازم است به تغییری در درون فرد که همان کسب حکمت عملی است منجر شود. این تغییر همان‌طور که قبل از این نیز مورد اشاره قرار گرفت، در ادبیات رویکرد اسلامی عمل ذیل اثر بازگشتی نوع اول عمل قرار می‌گیرد. نکته قابل توجه دیگر این است که تأثیر اعمالی که ارسطو از آن‌ها به‌عنوان مصادیق عمل اقدامی نام می‌برد، الزاماً محدود به تأثیرات درونی هم نیست. به‌طور مثال، عمل سیاسی مورد نظر وی دارای نتایج بیرونی است و موقعیت عامل را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد.

پس در جمع‌بندی و در پاسخ به پرسش اول مقاله می‌توان گفت که الگوی عمل در رویکرد اسلامی، واجد هر دو تأثیر درونی و بیرونی است و تفکیک ارسطویی که بر اساس آن در هر نوع از عمل صرفاً یکی از این آثار مورد توجه قرار گرفته و اثر دیگر نادیده انگاشته شده قابل پذیرش نیست. تفکیک ارسطویی را حداکثر می‌توان بدین شکل پذیرفت که در برخی اعمال اثر نوع اول و در برخی اعمال دیگر اثر نوع دوم برجسته‌تر است. بر همین اساس، می‌توان ادعا کرد الگوی عمل در رویکرد اسلامی واجد شکل موسعی از الگوی هدف - وسیله است؛ الگویی که در آن همه اعمال آدمی وسیله‌ای برای رسیدن به یک (یا چند هدف) خواهند بود،

<sup>۱</sup>. Ross

خواه این اهداف ناظر به تغییری در درون فرد باشد و خواه ناظر به تغییری در بیرون. علاوه بر این نتایج، عمل آدمی نیز می‌تواند بسته به نحوه انجام عمل، هم درون (مبادی عمل) فرد را متأثر کند و هم بیرون (موقعیت عمل) را؛ چه این که فرد قبل از اقدام به عمل به این اثرات توجه کرده باشد یا خیر. حال با این مقدمه می‌توان به تحلیل ماهیت عمل تربیتی پرداخت.

### تربیت به مثابه تعامل

اگر عمل آدمی واجد شکلی موسّع از الگوی هدف - وسیله تلقی شود، آنگاه عمل تربیتی نیز که نوع خاصی از عمل آدمی است، باید واجد همین ویژگی باشد. اما اولین گام در تبیین تربیت بر مبنای الگوی هدف - وسیله توجه به این نکته است که تربیت متضمن رابطه دو فرد مربی و متربی است و از این رو باید گفت که تربیت واجد دو عمل مربی و متربی است، دو عمل متفاوت اما مرتبط با یکدیگر. از همین رو می‌توان گفت تعبیر «تعامل تربیتی» تعبیری دقیق‌تر از «عمل تربیتی» است. لذا پرسش اساسی این پژوهش می‌تواند ناظر به چگونگی تبیین تعامل تربیتی بر اساس الگوی هدف - وسیله باشد.

باقری (۱۳۹۲) معتقد است تعلیم و تربیت، بیش از هر چیز بر تعامل معلم و شاگرد متکی است و در فرآیند تربیت مؤلفه‌های دیگری چون کتاب، ابزارهای آموزشی و محیط کلاس نقشی فرعی را بر عهده دارند. بر این اساس:

معلم همواره باید خود را در برابر شاگرد به‌عنوان انسان عاملی در نظر بگیرد که دیر یا زود، به کار شکل دادن به هویت خود خواهند پرداخت و از سوی دیگر، شاگرد نیز باید همواره خود را در برابر معلم به‌عنوان انسان عامل در نظر بگیرد. در این صورت، معلم تدریس خود را آموزاندن «به» کسی خواهد فهمید، چنان که شاگرد نیز یادگیری خود را آموختن «از» کسی خواهد دانست (باقری، ۱۳۹۲، ص. ۷).

اما مفروض دانستن تعامل به‌عنوان الگویی برای تربیت، مستلزم به رسمیت شناختن دو عمل از سوی مربی و متربی است. این دو عمل را می‌توان به «تربیت نمودن» و «تربیت یافتن» تعبیر نمود. در ادامه، ابتدا این دو مفهوم را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

### «تربیت نمودن» به مثابه عمل

تلقی تربیت به مثابه عمل موضوعی است که نزد اندیشمندان تربیتی به نسبت اتفاق نظر قابل ملاحظه‌ای در مورد آن وجود دارد. به طور مثال، هرست (۱۹۷۴) مفهوم تدریس را از منظر مفهوم عمل مورد بررسی قرار داده است. وی «قصد» را مؤلفه‌ای اساسی در تدریس دانسته و در پاسخ به این پرسش که مشخصه کلی تدریس چیست؟ معتقد است فعالیت تدریس را باید همان گونه شناخت که اساساً هر نوع فعالیت دیگر بشری شناخته می‌شود و این همان قصد و هدفی است که عامل در پی آن است. هرست در مقام بیان اهمیت قصد در عمل، تصریح می‌کند که صرفاً نگرش خود فرد به عمل است که می‌تواند معنای عمل را تبیین کند و مشاهده بیرونی عمل، برای شناخت آن کافی نیست. هرست نه تنها تدریس را به مثابه یک عمل می‌بیند بلکه سعی دارد این عمل را از این جهت که معطوف به ایجاد تغییری در یادگیرنده است، تحلیل نماید. وی معتقد است از آنجا که مقصود از تدریس چیزی جز محقق شدن یادگیری نیست، لذا می‌توان گفت شناخت معنای تدریس موقوف به شناخت معنای یادگیری است. وی تصریح می‌کند: «اگر معلمی وقت خود را صرف فعالیت‌هایی نماید که به آنچه کودکان باید یاد گیرند معطوف نباشد، او به هیچ وجه تدریس نکرده است» (هرست، ۱۹۷۴، ص. ۸۱). البته به نظر هرست (۱۹۷۴) برداشت دیگری نیز از مفهوم تدریس وجود دارد که بر مبنای آن، تدریس نه تنها باید به قصد یادگیری انجام شود، بلکه باید به یادگیری نیز منجر شود و از این رو نباید به عمل تدریس فقط به شکل یک انجام وظیفه نگریست، بلکه این عمل باید دست آورد و موفقیتی نیز به همراه داشته باشد. هرست در بیان موضع خود نسبت به این دیدگاه معتقد است که گرچه تدریس باید در راستا و با قصد یادگیری انجام شود، اما نمی‌توان گفت که اگر یادگیری رخ نداد، تدریس نیز اتفاق نیفتاده است.

بر این اساس، می‌توان گفت هرست عمل تدریس را ذیل الگوی غایت - وسیله تفسیر می‌کند. تدریس وسیله‌ای است که برای هدف و غایتی به نام یادگیری انجام می‌پذیرد. در عین حال وی حاکمیت مکانیزم‌های علت و معلولی در تدریس و یادگیری را نیز مردود می‌داند. وی معتقد است (۱۹۷۴، ص. ۸۳) گرچه یادگیری فعالیتی است که از طرف یادگیرنده و با

قصد یادگیری انجام می‌شود، اما می‌توان شرایطی را تصور کرد که در آن طی فرآیندی علی مانند هیپنوتیزم، شرطی‌سازی و یا هر نوع اکتساب ناآگاهانه، تغییر وضعیت در یادگیرنده رخ دهد که قصد او در آن دخالت نداشته باشد. این در حالی است که یادگیری فرایندی کاملاً متفاوت از فرآیندهای علی و ناخواسته است و وجوه تمایز بین این دو فرآیند باید در نظر گرفته شود. بدین شکل هرست مرز دیدگاه خود را از دو رویکرد عمده به ماهیت تربیت متمایز می‌کند، از یک سو با دیدگاهی که تربیت را به مثابه نوعی فن‌آوری در نظر گرفته و بر اساس آن می‌توان به هر وسیله، تغییراتی مثبت در مربی ایجاد نمود مخالفت می‌ورزد. از سوی دیگر، با نگاه به تربیت به مثابه عملی که غایتی غیر از خود نداشته و آن را امری صرفاً اخلاقی می‌نگرد، مخالف است.

### «تربیت یافتن» به مثابه عمل

برای این که در فرآیند تربیت بتوان از عملی به نام «تربیت یافتن» سخن گفت، باید در مورد این که آیا مربی در این فرآیند به شکلی فعال و در قالب انجام یک عمل ایفای نقش می‌کند یا نه، بحث نمود. در نگاه اول، اگر ما به یادگیری به عنوان رکن تربیت از سوی مربی توجه کنیم، خواهیم دید که بخشی از آنچه فرد در زندگی خود نسبت به آن‌ها آگاهی می‌یابد، مواردی است که خود در آن‌ها نقشی فعال نداشته است. در زندگی حواس آدمی به طور دائم در حال جمع‌آوری اطلاعات از محیط است، آدمی با دیدن و شنیدن از محیط خود آگاه می‌شود، این اطلاعات در ذهن آدمی پردازش می‌شوند و البته برخی از این پردازش‌ها خارج از اختیار آدمی است. این موارد نشان می‌دهد که نمی‌توان همه آنچه را که ما می‌دانیم ناشی از قصد و اختیار خود دانست و آن را عمل تلقی کرد. با این حال باید اذعان کرد که بخش عمده‌ای از آنچه ما آموخته‌ایم، بنا بر خواست و اراده ما بوده است.

فرآیندهای ساده انتقال اطلاعات از حواس به مغز در اکثر موارد نیازمند نوعی توجه و خواست آدمی است. وقتی رخدادهایی مانند شنیدن و دیدن مورد تحلیل قرار می‌گیرند، غالباً ردپایی از خواستن در آن‌ها قابل مشاهده است، این خواست به شکل انتخاب و حضور آگاهانه فرد در موقعیت یادگیری و حفظ توجه وی در درون موقعیت برای یادگیری قابل مشاهده

است. همین توجه است که رخدادهایی چون شنیدن یا دیدن را به عمل‌هایی چون گوش دادن و نگاه کردن بدل می‌کند. در سطوح بالاتر یادگیری، خواست و آگاهی یادگیرنده نقش جدی‌تری به خود می‌گیرد. «تفکر» و «تمرین» به‌عنوان اعمالی ارادی، نقشی اساسی در یادگیری مفاهیم عمیق و پیچیده بر عهده دارند. دانش صرفاً مجموعه‌ای از داده‌ها نیست که در ذهن یادگیرنده انبار شوند، دانش متضمن شکل‌گیری ساختاری منسجم از اطلاعات است و شکل‌گیری این ساختار نیازمند تفکر در خصوص آموخته‌ها است. به همین شکل می‌توان از اهمیت تمرین و ممارست در یادگیری گفت. حتی ساده‌ترین اطلاعات و داده‌هایی که ما از جهان خارج دریافت می‌کنیم، برای تثبیت در حافظه نیازمند مرور و تکرارند و این فعالیت‌ها جز با تحقق مبادی عمل یعنی تعلق میل، شناخت و اراده بر آن‌ها امکان‌پذیر نیست. متربی باید در موقعیت تربیتی حضور یابد، به موضوعات تربیتی گوش فرادهد، به چیزهایی بنگرد، توجه خود را به آنچه می‌شود و می‌بیند حفظ کند، به موضوعاتی که از او خواسته می‌شود بیندیشد، مسائلی را حل کند و فرآیندهایی را تمرین نماید. هم‌چنین لازمه تربیت آن است که متربی از اعمال دیگری که هم‌زمان مورد علاقه او است و در عین حال در تراحم با تربیت است، چشم پوشی کند. همه این اعمال ایجابی و سلبی است که تربیت را ممکن می‌کند و بر همین اساس می‌توان گفت که تربیت مستلزم وقوع اعمالی است که باید از سوی متربی محقق شود. پس گرچه یادگیری را نمی‌توان همواره نوعی عمل تلقی کرد، اما با در نظر گرفتن مراتبی از اهمیت و پیچیدگی، می‌توان گفت که یادگیری‌های اساسی جز در قالب عمل محقق نمی‌شوند. پس در تربیت، می‌توان از ضرورت وجود عملی به نام «تربیت یافتن» سخن گفت، در این واژه، کلمه «یافتن» (به‌جای «شدن») متضمن نقش فعال متربی است.

### تعامل تربیتی بر مبنای هدف - وسیله

اگر عمل آدمی به‌مثابه وسیله‌ای برای برآورده شدن هدف یا اهدافی معین در نظر گرفته شود، در این صورت با این پرسش مواجهیم که هنگام تعامل، چه نسبتی می‌تواند بین هدف و وسیله هر عامل با هدف و وسیله عامل دیگر متصور برقرار خواهد بود و اگر این نسبت‌ها متعددند، کدام‌یک را می‌توان نسبتی مطلوب در نظر گرفت؟

اولین مشکل در این بین این است که اهداف مورد نظر مربی الزاماً مورد خواست مربی نخواهد بود. چون شکل‌گیری اهداف خود نیازمند آگاهی و اشراف فرد بر اهدافی در مرتبه بالاتر است لااقل در برخی موارد نمی‌توان انتظار داشت که مربی اهداف مربی را اهداف خود به حساب آورد. به عبارتی شکل‌گیری نوعی همسویی بین هدف مربی و مربی خود نیازمند اقدامات خاص خود خواهد بود. مربی می‌تواند در راستای همسو نمودن اهداف مربی با اهداف خود به این امر توجه کند که با توجه به این که هدف، اصولاً امری تجویزی است، ماهیت ساختاری گزاره‌های تجویزی چه بوده و چگونه می‌توان با اتکا بر این ساختار، مربی را نسبت به هدفی خاص به باور رساند؟ به عبارت دیگر، چه نظام توجیهی برای گزاره‌های تجویزی وجود دارد؟ به نظر می‌رسد حداقل یکی از روش‌های رسیدن به چنین توجیهی اتکا به قیاس عملی است. قیاسی که نتیجه آن، همان هدف تربیتی خواهد بود؛ در واقع تلاش مربی در این امر ناظر به اصلاح مقدمات قیاسی است که باید در ذهن مربی شکل گرفته تا هدف مورد نظر را قبول کند. گرین (۱۹۷۶) هنگامی که از معیارهای شایستگی معلم سخن می‌گوید، معتقد است تدریس موفق تدریسی است که طی آن مقدمات قیاسی عملی که دانش‌آموز بر اساس آن به عمل یادگیری مبادرت می‌ورزد، تغییر کند. اهمیت نگاه گرین در این است که تدریس موفق در نظر او با حفظ چارچوب قیاس عملی دانش‌آموز در عمل یادگیری وی محقق می‌شود. بدین شکل وی نه تنها ساختار عمل را برای یادگیری می‌پذیرد، بلکه لزوم عقلانیت در عمل را نیز به رسمیت می‌شناسد.

اما تلاش مربی برای همراه نمودن مربی در هدف، همواره منجر به حصول نتیجه نمی‌شود. در این صورت، این پرسش مطرح می‌شود که در این شرایط تعامل تربیتی تعامل تربیتی چگونه می‌تواند ذیل الگوی هدف - وسیله ادامه یابد. در واقع این مشکل از آنجا ناشی می‌شود که قیاس عملی ناظر به یک الگوی مطلوب و عقلانی از عمل آدمی است و نه الگوی موجود. در الگوی موجود عمل، عامل ممکن است به‌رغم اقعاع عقلی، گزینه‌ای غیرعقلانی را برگزیند و این ناشی از استقلال نسبی قوه اراده از قوه عقل است. به عبارتی همواره باید استتکاف عامل از نتیجه استدلال را محتمل دانست. در چنین شرایطی مربی کماکان از همراه شدن با مربی در



پذیرش هدف تربیت سر باز می‌زند. به‌طور مثال، در دوره کودکی، کودک از قوی‌ترین میل خود تبعیت کرده و نتیجه استدلال نمی‌تواند بر چنین میلی غلبه کند.

در حالت تفاوت بین اهداف، یعنی وقتی مربی به آموزاندن چیزی علاقه‌مند است که مربی ضرورتی برای آموختن آن احساس نمی‌کند (یا بالعکس) باید از این اصل بهره جست که هر عمل (وسیله) می‌تواند بیش از یک هدف یا نتیجه داشته باشد و در حالی که مربی و متربی یک عمل را انجام می‌دهند هر یک هدف خود را دنبال کنند. به عبارتی بدون حصول توافق بر اهداف، صرفاً روش یا همان عمل تربیتی مورد توافق طرفین قرار می‌گیرد. به‌عنوان مثال، در حالی که برای کودکان، بازی عملی است که صرفاً با هدف لذت انجام می‌شود، طراحی و انتخاب مناسب بازی می‌تواند متضمن رسیدن به اهداف مطلوبی برای مربی باشد.

در حالت سوم، ممکن است بنا به علل و دلایل مختلف، روش مورد قبول مربی چنان باشد که نتایج حاصل از آن برای مربی نامطلوب و نامقبول تلقی شده و حالت توافق در وسیله در ضمن اختلاف در اهداف قابل دسترسی نباشد. در چنین مواردی گرچه در ابتدای امر به نظر می‌رسد مربی باید مانع از عمل مربی شده و به شکلی تعامل تربیتی متوقف خواهد شد، اما واقعیت آن است که مربی می‌تواند در برخی شرایط که نتایج عمل مورد نظر مربی نامطلوب اما قابل تحمل است با عمل او همراه شده و به‌جای به‌کارگیری سیاست منع یا تحمیل، به هدف غایی استقلال‌یابی مربی در تربیت توجه نموده و بر اساس اصل «اثر بازگشتی عمل» منتظر تربیت مربی از طریق بازگشت آثار عمل به وی باشد. بر این اساس می‌توان انتظار داشت که مربی نتایج نامطلوب عملش را خود تجربه نماید. در این رویکرد، نقش مربی علاوه بر موافقت با عمل آن است که پس از تحقق عمل، آگاهی مربی از نتایج نامطلوب را تسهیل و تسریع کند. بدیهی است به‌کارگیری این رویکرد محدودیت‌های خاص خود را دارد، از جمله این که نتایج حاصل از عمل مورد درخواست مربی بیش از حد زیان‌بار و غیرقابل جبران نباشد یا این که نتایج نامطلوب روش استفاده شده در فرصت زمانی موجود برای تعامل تربیتی آثار خود را نشان دهد.

در عین حال باید توجه نمود که تعامل تربیتی به توافقی یک مرحله‌ای در مورد اهداف و وسایل محدود نمی‌گردد، تعامل شامل ارزیابی عمل و در پی آن طراحی‌های مجدد بر اساس نتایج به دست آمده است. عامل اصولاً نمی‌تواند واقعیت پیچیده مرتبط با موقعیت عمل را چنان شناسایی و برآورد کند که عملش او را به همه اهداف مفروض برساند و در عین حال نتایج نامطلوبی نیز در پی نداشته باشد. عمل تربیتی نیز مشمول همین قاعده است، خصوصاً این که در تعامل تربیتی قواعد علت و معلولی نیز حاکم نیست و به واسطه حضور عامل انسانی در سوی مقابل، عدم تعیین قابل توجهی در نتایج عمل وجود دارد، به سختی می‌توان انتظار داشت که یک عمل مربی دقیقاً اهداف مورد نظر او را تأمین نماید. این مسئله اقتضای آن را دارد که تعامل تربیتی متضمن چرخه‌ای از عمل و عکس‌العمل بین مربی و متربی بوده و در هر چرخه، مربی اهدافی را که هنوز محقق نشده‌اند، با روش‌هایی جدید و اصلاح شده برآورده نماید.

در ادامه و پس از تبیینی که در مورد ماهیت تعامل تربیتی بر مبنای الگوی موسع هدف - وسیله ارائه شد، می‌توان به این موضوع پرداخت که رویکرد پیشنهادی چه وجوه تمایزی با رویکردهای سنتی داشته و رویکرد پیشنهادی تا چه حد می‌تواند پاسخ نقدهایی که پیش از این به شکل متقابل بین تربیت به مثابه عمل ابداعی و تربیت به مثابه عمل اقدامی مطرح بوده است را پاسخ دهد؟

### رابطه علت و معلولی و الگوی هدف - وسیله

یکی از تبعات پذیرش مفهوم صنعت برای عمل تربیتی و به دنبال آن پذیرش الگوی هدف - وسیله، این بود که رابطه بین هدف و وسیله، رابطه‌ای علت و معلولی در نظر گرفته شود. عمل ابداعی در ارتباط با عالم مادی است و پذیرش وجود روابط علی در این عالم می‌تواند این انتظار را ایجاد کند که هر گاه از الگوی هدف - وسیله سخن به میان می‌آید، رابطه بین این دو رابطه‌ای علی است. این هم بستگی در دیدگاه پاره‌ای از فیلسوفان تعلیم و تربیت که موضعی اثبات‌گرایانه دارند، قابل مشاهده است. از حیث تاریخی، شکل‌گیری چنین نگاهی را می‌توان در مشاهده موفقیت تبیین پدیده‌های فیزیکی بر حسب مفاهیمی نیوتنی جستجو کرد. مؤلفه‌های این رویکرد در یادگیری را به صورت ظهور مفاهیم چون نیرو و حرکت،

تقلیل‌گرایی و تبیین کل بر حسب اجزاء، وجود روابط علی زنجیره‌ای منتقل‌کننده نیروها به یکدیگر، امکان‌پذیر شدن پیش‌بینی و کنترل پس از شناخت روابط، توجه به ورودی‌ها و خروجی‌ها و نادیده انگاشتن فرآیندهای درونی، مشاهده محوری در پدیده‌ها و در نهایت توجه به مؤلفه‌های قابل اندازه‌گیری مشاهده کرد. ثرندایک<sup>۱</sup>، پاولوف<sup>۲</sup>، اسکینر<sup>۳</sup> و دیگر متخصصان روانشناسی یادگیری رفتارگرا، هر یک به سهم خود این الگوی یادگیری را دنبال نموده‌اند (باقری، ۱۳۹۲).

برزینکا (۱۹۹۲) معتقد است اندیشمندان تربیتی مانند هربارت<sup>۴</sup>، بنک<sup>۵</sup>، کهلر<sup>۶</sup> نیز الگوی هدف - وسیله را در شکل فن‌آورانه آن پذیرفته‌اند. او خود در نگاهی مدافعانه تصریح می‌کند که:

به‌منظور یافتن امکان‌هایی برای تأثیرگذاری در عمل تربیتی، باید روابط علی را مورد بررسی قرار داد. در این مسیر لازم است شایستگی ابزار در نظر گرفته شده برای رسیدن به اهداف مورد نظر آزمایش شده و اگر نتیجه این آزمایش منفی بود، علت آن معلوم گشته و وسیله دیگری برای رسیدن به هدف جستجو شود. علل موفقیت و شکست تربیت، مهم‌ترین موضوع دانش تربیتی است (برزینکا، ۲۰۰۵، ص. ۱۸).

موج معاصر در رویکرد علی‌نگر به یادگیری را می‌توان در تحقیقات افرادی یافت که در نظام‌های آموزشی، مفهوم «اثربخشی» را دنبال کرده‌اند. کلارک (۲۰۰۵) به‌عنوان منتقد این رویکرد معتقد است گرچه که افرادی چون سامونز و گلدنشتاین در «پژوهش اثربخشی مدرسه»<sup>۷</sup> هشدارهایی در مورد تلقی نکردن همبستگی آماری به‌مثابه علیت و یا تقلیل ندادن

<sup>۱</sup> Thorndike

<sup>۲</sup> Pavlov

<sup>۳</sup> Skinner

<sup>۴</sup> Herbart

<sup>۵</sup> Beneke

<sup>۶</sup> Köhler

<sup>۷</sup> طرح «پژوهش مدرسه اثربخش (School Effectiveness Research)» با واژه اختصاری SER طی دهه ۹۰ میلادی، در آموزش و پرورش کشور انگلستان مورد توجه قرار گرفت.

روابط علیت چند متغیره و علیت متقابل به علیت خطی ارائه داده‌اند اما به نظر او آن‌ها کماکان پدیده‌های تربیتی را ذیل روابط علی و قانون‌وار نگریسته‌اند و از همین رو است که در متون خود از واژه‌ها و عباراتی چون «اثر»، «تأثیر»، «روابط علی»، «مکانیزم‌های اثربخشی» و «زنجیره عوامل مؤثر» استفاده می‌کنند.

کلارک (۲۰۰۵) در مقابل معتقد است نگاه ابزاری با ماهیت تربیت در تعارض است، این تعارض در درجه اول ناظر به عاملیت و قدرت انتخاب برای متربی است. لازم است به تأثیر مخرب نگاه علی بر خودپیروی متربی توجه نمود. به عقیده او بنا به ضرورت منطقی مداخله یادگیرندگان در فرآیند تدریس، نظریه «کفایت علی» با عاملیت متربی سازگار نیست، به عبارت دیگر، چون خودپیروی لازمه کسب فضیلت است، رویکرد علی ناقض تربیت به شمار می‌آید. پرینگ (۲۰۰۰) نیز به این موضوع اشاره کرده که تأسی به الگوی هدف - وسیله در تربیت واجد نگاهی ابزاری به متربی و در تعارض با مفهوم عاملیت متربی است.

در پاسخ به موافقت‌ها و مخالفت‌های موجود نسبت نگاه علت و معلولی به تعلیم و تربیت باید گفت شکل مقبول از رابطه هدف - وسیله الزاماً متضمن پذیرش رابطه علی بین هدف و وسیله نیست. اگر روابط علی بخواهد جایی در تربیت داشته باشد حداکثر در رفع «حدود عمل» برای عمل تربیتی است. در رویکرد اسلامی عمل منظور از «حدود عمل» موانعی است که امکان عمل را از عامل سلب می‌نماید. در تربیت، هم عمل تربیت نمودن و هم عمل تربیت یافتن مشروط به فراهم شدن شرایط معینی است و از این نقطه نظر شروط عمل را می‌توان در جایگاه علل عمل قرار داد. اما چون این علل از نوع علل تامه نیستند، تحقق آن‌ها به تنهایی منجر به تحقق عمل نخواهد شد.

اما در سوی دیگر مؤلفه‌ای غیر علی عمل یعنی دلایل و مقاصد عامل قرار دارند که نمی‌توان به آن‌ها نگاه علی داشت. در این بخش علیرغم وجود رابطه هدف - وسیله، رابطه علت و معلولی بر قرار نیست بدین شکل که مربی تغییری خاص در متربی را به مثابه یک «هدف» در نظر گرفته و برای رسیدن به این هدف، «وسایلی» را بر می‌گزیند. بعضی از این وسایل ناظر به رفع حدود از عمل متربی است و لذا می‌توان شکلی خاص از علیت را در آن پذیرفت؛ اما

وسيله اصلی مربی در تربیت، اقتناع و متمایل نمودن متری به عمل تربیت یافتن است اما این وسیله باهدف خود رابطه‌ای علی نخواهد داشت. مدنی‌فر (۱۳۹۵) در پژوهش خود توضیحات بیشتری در خصوص جایگاه روابط علی در تعامل تربیتی ارائه نموده است.

دون (۱۹۹۹) در مقام مخالفت با تسری الگوی هدف - وسیله به اعمال آدمی به این نکته اشاره می‌کند که اهداف عمل نمی‌تواند همواره پیش از انجام آن، مفروض و قطعی قلمداد شده و مرجعی برای ارزیابی عمل محسوب شود بلکه خود اهداف ممکن است در حین عمل دستخوش تغییر و تجدید نظر شده و یا اساساً معنای آن‌ها در حین عمل تبیین شود. دون به تبعیت از ارسطو به ارزشی چون شجاعت اشاره می‌کند که ارزشی کمابیش مبهم بوده و نمی‌توان تعریفی عام از آن ارائه داد، بلکه در موقعیت عمل است که این ارزش پالایش یافته، غنی شده و به شکلی مصداقی، برای آن موقعیت خاص معنا می‌شود.

### ارزش درونی روش‌ها و الگوی هدف - وسیله

بخش دیگری از انتقادات به الگوی رایج هدف - وسیله، ناظر بر آن است که این الگو می‌تواند به ارزش فرایندی تربیت آسیب وارد کند. لیوت (۲۰۰۶) در مورد به کارگیری الگوی هدف - وسیله در تربیت به این نکته اشاره می‌کند که در تربیت نمی‌توان صرفاً اهداف را مورد توجه قرار داد. اشاره او به معلمانی است که نزد آن‌ها کیفیت و چگونگی فرآیند یادگیری مهم‌تر نتایج یادگیری است. این معلمان «یادگیری از طریق بحث و تحقیق»، «یادگیری به شکل خودپیرو»، «یادگیری با تفکر خلاق و انتقادی» و یا «یادگیری دموکراتیک» را مهم‌تر از نتایج یادگیری می‌دانند. در مقابل، کلارک (۲۰۰۵) معتقد است به هر حال تدریس در پی فراهم آوردن محصولی است که به‌طور مجزا قابل تمایز است. به‌طور مثال تدریس باید به افزایش فهم دانش‌آموزان از دروسی چون تاریخ، ریاضیات و علوم منجر شود.

در پاسخ به نقد لیوت به نگاه ابزاری در تربیت، علاوه بر نکته‌ای که کلارک به آن اشاره می‌کند باید گفت گرچه ممکن است در تربیت نحوه یادگیری به اندازه محصول یادگیری مهم باشد اما هدف از رعایت نحوه‌ای خاص در یادگیری آن است که یادگیرنده به کسب مهارت یادگیری نیز نائل شود، بدین شکل که مجموعه‌ای از معیارهای (حتی احياناً شخصی) را برای

ارزیابی آنچه یاد می‌گیرد، نزد خود فراهم آورد، یا این که به‌طور مثال، همواره به نقدهای دیگران در مورد آنچه یاد گرفته است توجه نماید. حال سؤالی که می‌توان طرح نمود این است که آیا این شکل‌گیری این مجموعه ویژگی‌ها هر یک خود یک هدف تربیتی محسوب نمی‌شوند؟ اگر در کلاس، دانش‌آموزان پس از بحث و تحقیق و پس از گفتگو و مباحثات مداوم، تغییر و تحولی پایدار در نحوه یادگیری در آن‌ها رخ نداده و نتوانند در خارج از فضای آموزشی و به شکلی مستقل همان رویه‌های تمرین شده در کلاس را ادامه دهند آیا می‌توان گفت که یادگیری رخ داده است؟ به نظر می‌رسد پاسخ این پرسش منفی است.

### اخلاقی بودن تربیت و الگوی هدف - وسیله

از جمله نقدهای دیگری که برای قرار دادن عمل تربیتی ذیل الگوی هدف - وسیله مطرح شده، تعارض آن با جنبه اخلاقی عمل تربیتی است. در این جا منظور از اخلاقی بودن این است که در تربیت برای رسیدن به هدف مورد رعایت اصولی خاص الزامی است و لذا نمی‌توان برای رسیدن به اهداف از هر وسیله‌ای بهره گرفت، در حالی که در الگوی هدف - وسیله ظاهراً هدف از چنان جایگاهی برخوردار است که به‌کارگیری هر وسیله‌ای را توجیه می‌کند. به‌طور مثال، پیروی از الگوی هدف - وسیله به مربی این اجازه را می‌دهد که برای رسیدن به اهداف مطلوب تربیتی از روش‌هایی مانند تلقین، تحمیل و یا حتی فریب استفاده نمایند، در حالی که به‌کارگیری این روش‌ها اساساً امری غیراخلاقی است. نگاه اخلاقی به تربیت متضمن آن است که تربیت صرفاً ایجاد تغییراتی مثبت در مرتبی نیست، بلکه این تغییر باید به شیوه‌هایی مثبت نیز انجام شود.

در پاسخ به این دغدغه درست باید گفت نباید عمل اخلاقی و عملی که بر طبق الگوی هدف - وسیله انجام می‌شود را دارای تعارضی بنیادی دانست، الگوی موسع هدف - وسیله این ظرفیت را دارد که «اصول» اعم از اصول اخلاقی یا غیره در عمل رعایت شوند. اصول را می‌توان به شکل قیودی در انتخاب وسیله نگریست. وسایل را باید چنان انتخاب کرد که نه تنها هدف را برآورده می‌نمایند بلکه پایبند اصول نیز هستند.

## نتیجه گیری

در پاسخ به پرسش اول پژوهش می توان گفت که اختلاف نظر موجود در مورد تبعیت یا عدم تبعیت عمل تربیتی از الگوی هدف - وسیله، نیازمند نوعی اصلاح و بازنگری در تصور رایج (تمایز ارسطویی) از این الگو است. بر اساس این بازنگری شکل موسعی از الگوی هدف - وسیله قابل دفاع خواهد بود که بر اساس آن همه اعمال آدمی واجد هدف یا مجموعه‌ای از اهداف است. نقطه اثر عمل می تواند در درون (مبادی عمل) و یا بیرون (موقعیت) فرد عامل باشد و درونی بودن نقطه اثر عمل نمی تواند آن را از شمول قاعده هدف - وسیله خارج نماید. در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، نشان داده شد که عامل دانستن آدمی دلالت بر آن دارد که در مفهوم تربیت، سهم و نقش هر یک از دو قطب مربی و متربی در نظر گرفته شده و تربیت به شکل تعاملی که به ترتیب حاصل دو عمل تربیت نمودن و تربیت یافتن است در نظر گرفته شود. بر این اساس چنان چه هر یک از این دو عمل به عنوان نوعی خاص از عمل آدمی تلقی شوند، ناگزیر لازم است الگوی موسع هدف - وسیله برای چنین اعمالی نیز صادق باشد. این امر به نوبه خود این پرسش را پیش رو قرار داد که تبعیت عمل مربی و متربی از این الگو چه ماهیتی را برای تعامل تربیتی رقم می زند. پاسخ به این پرسش بر اساس نسبت های متفاوتی که می توانست بین هدف و وسیله، در عمل مربی با هدف و وسیله در عمل متربی برقرار شود، تبیین گردید. در نهایت نشان داده شد که نقدهایی که پیش از این به به کارگیری الگوی هدف - وسیله در تربیت وارد شده، در الگوی مطلوب پذیرفتنی است. تبعیت عمل تربیتی از این الگو متضمن پذیرفتن روابط علت و معلولی در تربیت نیست و رعایت این الگو ارزش های فرآیندی و جنبه های اخلاقی تربیت را تخریب نخواهد کرد.

ضمن این که باید توجه داشت که در فقدان الگوی هدف - وسیله در تربیت و نگاه به تربیت به شکل عملی اقدامی این نگرانی به جد وجود دارد که به واسطه انفکاک و عدم پابندی عمل تربیتی به اهداف، تربیت دچار نوعی سردرگمی، فقدان معیار و ناکارآمدی شود. وقتی از عمل تربیتی انتظاری معین و از پیش تعیین شده وجود نداشته باشد نمی توان وجوه مشخصه و تمایز آن را از دیگر اعمال معین نمود. در این نگاه، ارزشیابی تربیت از حیث دست آوردهای بیرونی

---

بی‌معنا است. این که نمی‌توان مسئولیت شکل‌گیری تغییرات مطلوب در مربی را صرفاً بر عهده مربی گذاشت، نباید به این نتیجه منجر شود که آنچه مربی در برابر آن مسئول است، درستی فرایند تربیت است و نه رسیدن به اهدافی از پیش تعیین شده!



## منابع

- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۰). هویت علم دینی - نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد.
- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: مدرسه.
- چناری، مهین (۱۳۸۹). فرونیسیس و پژوهش در تعلیم و تربیت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۶(۱)، ۹-۲۹.
- مدنی فر، محمدرضا (۱۳۹۵). تبیین ماهیت و ویژگی‌های پژوهش تربیتی از منظر عاملیت انسان. (رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت). دانشگاه تهران، تهران.
- Aristotle. (1911). *Nicomachean Ethics* (R. C. Bartlett, & S. D. Collins, Trans.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education, and Practical Pedagogics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publication.
- Brezinka, W. (2005). Meta-Theory of education, *International Journal of Educology*, 19(1), 7-25.
- Clark, C. (2005). The Structure of Educational Research. *British Educational Research Journal*, 31(3), 289-308.
- Dunne, J. (1999). Virtue, Phronesis, and Learning, In D. Carr, & J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education*. London: Routledge.
- Elliot, J. (2006). Educational Research as a Form of Democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 169-185.
- Green, T. F. (1976). Teacher Competence as Practical Rationality. *Educational Theory*, 26(3), 249-258.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Rutledge & Kegan Paul Ltd.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Ross, S. D. (1995). *Aristotle*. London: Routledge
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. United States of America: Basic Books Inc.



# یادگیری بدنمند: نقد رویکرد عصب‌پژوهی فلسفی به شناخت و یادگیری<sup>۱</sup>

بیژن بابایی<sup>۲</sup>؛ دکتر بختیار شعبانی ورکی<sup>۳</sup>؛ دکتر طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی<sup>۴</sup> و دکتر علی مقیمی<sup>۵</sup>

## چکیده

هدف اصلی این پژوهش، نقد منظر عصب‌پژوهی فلسفی چرچلند درباره یادگیری بدنمند<sup>۶</sup> رادیکال است. برای دستیابی به این هدف، نخست تحلیلی از مواضع فیزیکیالیستی عصب‌پژوهی فلسفی و دشواری‌های آن ارائه شده است. سپس، رویکرد عصب‌پدیدارشناختی وارلا و ماتوراننا به‌مثابه بدیل رویکرد رادیکال به یادگیری بدنمند مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. برای دستیابی به این هدف، با ابتدا به رویکرد عصب‌پدیدارشناسی، مواضع رویکرد فیزیولوژیکی عصب‌پژوهی فلسفی مورد نقد قرار گرفته است. در این بررسی نشان داده شده است که از منظر چرچلند مشاهده‌گر بیرونی با آگاهی از کارکرد و یا ارگانیزم مغز می‌تواند به همه دانشی که این ارگانیزم واجد آن است، دست یابد. در حالی که در رویکرد عصب‌پدیدارشناسی وارلا، یادگیری بدنمند صرفاً مبتنی بر آگاهی ما از مغز نیست. این دیدگاه به‌رغم پذیرش یادگیری بدنمند، فهم آن را در بافت بیولوژیکی، روان‌شناختی و فرهنگی ممکن تلقی می‌کند. بدین ترتیب به یادگیری به‌عنوان تجربه نوپدید بدنمند، عجین شده در جهان، بسط یافته و فعال ارج می‌نهد.

**واژگان کلیدی:** فلسفه ذهن، یادگیری بدنمند، عصب‌پژوهی فلسفی، عصب‌پدیدارشناسی

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۰۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۰۱

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ bijan.babaei@yahoo.com

<sup>۳</sup> استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)؛ bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد؛ tjavidi@um.ac.ir

<sup>۵</sup> عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد؛ moghimi@ferdowsi.um.ac.ir

<sup>۶</sup> واژه embodiment به بدنمندی، متجسد و یا تنایش ترجمه شده است. این اصطلاح به مکان‌دار بودن و یا تجسم یافته بودن یادگیری و ادراک در بدن اشاره دارد. به علاوه منظور از بدن صرفاً سازوکارهای مغز نیست، بلکه کل اعضای بدن مادی بشر در یادگیری مسئول هستند و اطلاعات را مخابره می‌کنند تا ذهن آن‌ها را فرآوری کند. بنابراین ادراکات ما وابسته به بدنی هستند که در موقعیت زمانی و مکانی معین قرار دارند.

## مقدمه

در دهه موسوم به دهه مغز پیشرفت‌های علمی زیادی درباره ماهیت یادگیری در حوزه علوم اعصاب صورت گرفته است. عصب‌شناسی تربیتی<sup>۱</sup> به‌عنوان شاخه‌ای میان‌رشته‌ای بر اساس یافته‌های زیست‌شناسی، روان‌شناسی و علوم رایانه مبتنی بر روش‌های نوین تصویربرداری عصبی، بینش‌های تازه‌ای درباره یادگیری مطرح کرده است. بر اساس پیشرفت‌های علوم اعصاب، اکثر پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه یادگیری مبتنی بر مغز<sup>۲</sup> هستند (جنسن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ هوارد- جونز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ وارما و شوارتز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ گواسومی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶، تاکوهاما- اسپنوسا<sup>۷</sup>، ۲۰۱۰).

به موازات پیشرفت‌های علمی در عصب‌شناسی تربیتی، فیلسوفان ذهن نیز در تأملات فلسفی خود پرسش‌های دیرپای فلسفی ذهن و مغز را به حوزه یادگیری، ادراک و حافظه آورده‌اند. اسمارت<sup>۸</sup>، پلیس<sup>۹</sup> و آرمسترانگ<sup>۱۰</sup> صریح‌ترین و فنی‌ترین استدلال‌های فیزیکالیستی را از این‌همانی ذهن و مغز مطرح کرده‌اند (مسلین<sup>۱۱</sup>، ۱۳۹۰). از نظر آنان آن‌طور که اسکن‌های عکس‌برداری با اشعه ایکس<sup>۱۲</sup> و تصویربرداری تشدید مغناطیس کارکردی<sup>۱۳</sup> از جزئیات دقیق مغز و فرایندهای مغزی نشان می‌دهند، تلازم انکارناپذیری بین حالات مغزی و ذهنی وجود دارد. بر اساس این نظریه‌های فیزیکالیستی حذف‌گرایانه و این‌همانی<sup>۱۴</sup>، هیچ شخصی در

---

1. education neuroscience

2. brain-based learning

3. Jensen

4. Jones

5. Varma & Schwartz

6. Goswami

7. Tokuhamma -Espinosa

8. Smart

9. Place

10. Armstrong

11. Maslin

12. Positron Emission Tomography (PET)

13. Functional magnetic resonance imaging (fMRI)

14. eliminativism & identity

خصوص معرفت به آن چه در مغز می‌گذرد نسبت به دیگری در وضع بهتری نیست. در مقابل، فیلسوفانی از جمله نیگل<sup>۱</sup> معتقدند بنا بر کیفیت‌های ذهنی<sup>۲</sup>، هر شخصی دسترسی اختصاصی به حالات ذهنی خودش دارد، دسترسی که در اختیار مشاهده‌گران بیرونی نیست. بدین ترتیب، کسانی که در زمینه تعلیم و تربیت و یادگیری به مطالعه می‌پردازند، دست‌کم به‌طور ضمنی مفروضه‌هایی درباره ماهیت ذهن، فرایندهای ذهنی و یادگیری پذیرفته‌اند. برای مثال، برخی ممکن است ادعا کنند پدیده یادگیری را نمی‌توان بدون شناخت دستگاه عصبی تبیین کرد؛ یا این که فهم شناخت و یادگیری نیازمند کند و کاو فلسفی است. در ارتباط با این طریقه فلسفی و علمی، طرفداران عصب‌پژوهی فلسفی تربیت از این موضوع دفاع می‌کنند که با تکیه بر شواهد دقیق علمی از حالات مغزی از منظر عینی و سوم شخص می‌توان به تمامی حالات ذهنی دسترسی داشت و به ماهیت مسائل تربیت از جمله یادگیری دست یافت. در مقابل، نظریه‌پردازان عصب‌پدیدارشناس معتقدند که حالات ذهنی به نحو تعارض‌ناپذیری خصوصی هستند و از منظر اول شخص و قائم به شخص شناخته می‌شوند. منطقی که قابل حذف نیست و به همین دلیل تحویل‌ناپذیری حیث التفاتی<sup>۳</sup>، مستلزم ملاحظه و توسعه حالات روان‌شناختی و پدیدارشناختی در یادگیری است.

در دفاع از گفتمان فلسفی و علمی ذهن - مغز، عصب‌پژوهانی از جمله چرچلندها<sup>۴</sup> (پل و پاتریشیا) از سال ۱۹۸۶ در صدد طرح نظریه‌ای بین‌رشته‌ای از ذهن و مغز برآمدند. این نظریه موسوم به عصب‌پژوهی فلسفی<sup>۵</sup> با الهام از پژوهش‌های علوم اعصاب و فلسفه فیزیکیسم و آموزه کاهش‌گرایی<sup>۶</sup>، مبنایی برای پژوهش‌های بی‌شمار علوم اعصاب و یادگیری قرار گرفته است. چرچلندها به‌عنوان نمایندگان واقعی فیزیکیسم حذف‌گرایانه بر این ادعای رادیکال

---

1. Nagel

2. qualia

3. intentionality

4. Paul & Patricia Churchland

5. Neuro-philosophy

6. reductionism

اصرار می‌ورزند که فهم روزمره ما یا به تعبیری، فهم روان‌شناختی از ذهن (حالات و فرایندهای روان‌شناختی) عمیقاً خطاست، زیرا برخی و یا تمامی حالات ذهنی همانند فهم ما از باورها، ادراکات و یادگیری در حوزه شعور متعارف<sup>۱</sup> هرگز وجود ندارند. این ناتوانی روان‌شناسی به‌عنوان یک نظریه توصیفی از رفتار، کمتر به نتایج علوم اعصاب می‌پردازد. آنان معتقدند فیزیکیسم حذف‌گرا به جای گرایش گزاره‌ای<sup>۲</sup> روان‌شناختی از جمله باور که چارچوبی نامعتبر است، باید با جایگزینی علوم اعصاب، وقایع سیناپسی را اساس داوری خود قرار دهد. از آنجا که عنصر پایه در شبکه‌های عصبی نورو است. نورو وسیله محاسباتی دقیقی است که با تشکیل شبکه‌ای و خاصیت انعطاف‌پذیری سیناپسی خود، اساس شناخت و یادگیری است. اگر چه چرچلندها نظریه‌پرداز تعلیم و تربیت و یادگیری نیستند، ولی بنابر این تحلیل فیزیکیستی، انعطاف‌پذیری عصبی<sup>۳</sup> بر تارک اکثر پژوهش‌های علوم اعصاب تربیتی از جمله یادگیری سایه افکنده است.

از طرفی، از دهه ۱۹۹۰ به بعد به موازات رشد فزاینده پژوهش‌های علوم اعصاب تربیتی متأثر از عصب‌پژوهی فلسفی، رویکرد جدیدی موسوم به عصب‌پدیدارشناسی<sup>۴</sup> با الهام از افکار وارلا و ماتورانان<sup>۵</sup> توصیف جدیدی از شناخت مطرح کرده است. عصب‌پدیدارشناسان در نقد مواضع فیزیکیستی عصب‌پژوهان فلسفی معتقد به حذف شکاف تبیینی<sup>۶</sup>، اتخاذ رویکردی کل‌گرا<sup>۷</sup>، متعامد<sup>۸</sup> از ذهن و مغز، بدن و محیط جهت فهم جامع‌تر پدیده‌هایی پیچیده نظیر یادگیری هستند. به عبارتی، این رویکرد ضمن پرهیز از مواضع این‌همانی فیزیکیسم با بهره‌گیری از مطالعات علوم شناختی، فلسفه قاره‌ای و پیوستاری بودن<sup>۹</sup> ذهن، محیط و مغز در

<sup>۱</sup> common sense

<sup>۲</sup> propositional attitude

<sup>۳</sup> neuroplasticity

<sup>۴</sup> neurophenomenology

<sup>۵</sup> Varela & Maturana

<sup>۶</sup> explanation gap

<sup>۷</sup> holism

<sup>۸</sup> orthogonally

<sup>۹</sup> continuum

بدن به‌عنوان تجربه زیسته<sup>۱</sup>، قائل به ماهیت عصب- پدیداری شناخت و یادگیری هستند. از نظر پدیدارشناسانی از جمله وارلا و ماتورانا (۱۹۸۷)، شناخت در سیستم‌های انسانی جنبه خودآفرینشی<sup>۲</sup> و خودارجاعی<sup>۳</sup> دارد. بدین معنی که سیستم شناختی انسان توان انعطاف‌پذیری و بازتولید شبکه<sup>۴</sup> عصبی را از سطح نظام‌های بسته<sup>۵</sup> کروموزومی تا سطح نظام‌های باز<sup>۶</sup> زبانی و فرهنگی دارد. نظام‌های عصبی بسته جنبه گردشی داشته و از طریق عمل بر روی محیط، توان تولید و خلق پیدا کرده و بسط و گسترش می‌یابند. طبق این رویکرد، ذهن واقعاً چیزی نیست که مغز ما انجام می‌دهد و یا در سر ما است، بلکه سیستم زنده عصبی مغز، توان انطباق با محیط را دارد و بنابراین تجربه اول شخص<sup>۷</sup> با تجربه سوم شخص<sup>۸</sup> می‌تواند امتزاج یابد و نوعی از تجربه استعلایی<sup>۹</sup> در ذهن شکل گیرد. تجربه استعلایی در اینجا به منزله شیوه‌ای از وجود جهت خلق ماده و خلق روان است. این وابستگی ساختاری<sup>۱۰</sup> و سازمانی شناخت با تعادل و برهم‌خوردگی تعادل<sup>۱۱</sup> رو به یگانگی است. در این رویکرد، شناخت موقعیتی است، یعنی افراد به‌صورت فعال خودشان را با یک محیط با پویایی بالا تطبیق می‌دهند و به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم هم ذهن و هم مغز پویایی دارد (وارلا و همکاران، ۱۹۹۳؛ وارلا و تامسون، ۲۰۰۳). بنابر این تحلیل عصب‌پدیدارشناختی، شناخت و یادگیری هم به بازنمایی‌های<sup>۱۲</sup> زیستی - محیطی و هم به بازنمایی‌های شناختی و پدیداری اشاره دارد. از آنجا که این کارکردهای سیستمی دگرگون‌ساز غیرزمانمند هستند، به همین دلیل نمی‌توان گفت یادگیری پدیده‌ای

---

1. lived experience

2. autopoiesis/self-creation

3. self-reference

4. network reproduction

5. close system

6. open system

7. first-person experience

8. third-person experience

9. transcendental experience

10. structural coupling

11. perturbation

12. representation

صرفاً عصب‌شناختی یا صرفاً ذهنی است. چنین تلازمی بین مغز و ذهن، تمرکزمان را در بحث شناخت و یادگیری از مغز درون سر به‌عنوان تجربه سوم شخص، به ذهن برون از مغز به‌عنوان تجربه اول شخص جهت می‌دهد.

با توجه به این دو تحلیل عصب‌پژوهی و عصب‌پدیداری از ماهیت مغز و ذهن و چگونگی یادگیری با هر کدام از برداشت‌های فلسفی، این پرسش‌ها مطرح می‌شود: دشواری‌های یادگیری مبتنی بر عصب‌پژوهی فلسفی چیست؟ تمایز یادگیری مبتنی بر رویکرد عصب‌پژوهشی فلسفی با رویکرد یادگیری مبتنی بر عصب‌پدیدارشناسی چیست؟ چگونه می‌توان با نظر به پیوستار بدنمند در حال استقرار در مغز، ذهن و محیط ویژگی‌های آموزش و یادگیری را تبیین کرد؟ در این مقاله، به این پرسش‌ها پاسخ داده می‌شود.

### عصب‌پژوهی فلسفی

از دهه ۱۹۶۰، اصطلاح عصب‌پژوهی فلسفی توسط پاتریشیا چرچلند (۱۹۸۶) برای توصیف حوزه جدید و نوظهور پژوهش‌های میان‌رشته‌ای بحث‌های فلسفی و عصب‌شناسی در اثری تحت همین عنوان مطرح شد. هدف وی معرفی عصب‌شناسی به فیلسوفان و معرفی فلسفه به عصب‌شناسان و با تأکید بیشتر بر مورد اول بود. هدف دیگر عصب‌پژوهی انعکاس تحولات بالقوه انقلابی بود که در آن نظریه‌های مطرح در مورد ذهن با نتایج حاصل از عصب‌شناسی درباره مغز ترکیب می‌شوند. بنابر این هدف، ایجاد همکاری بین عصب‌شناسی، روان‌شناسی، ژنتیک، زیست‌شناسی تکاملی و فلسفه است که منجر به درک بهتر ذهن انسان می‌شود. از نظر فلسفی، خاستگاه عصب‌پژوهی فلسفی، تلاش‌های کواین<sup>۱</sup> جهت سوق دادن فلسفه به سوی طبیعت‌گرایی است، چنان که این مسئله در عبارت معروف وی مبنی بر این که «فیلسوفان و دانشمندان در یک قایق‌اند» آشکار می‌شود (کواین، ۱۹۶۰).

<sup>۱</sup>. Quine



چرچلند در آثار بعدی تحت عنوان در رابطه با مغز و ذهن<sup>۱</sup> در سال ۲۰۰۳، دورنمای محاسباتی عصبی<sup>۲</sup> و عصب‌پژوهی کار<sup>۳</sup> در سال ۲۰۰۷ به بسط نظریه خود پرداخت. نقش بسیار مهم این تلاش‌ها در این بود که تا پیش از دهه ۱۹۸۰، آثار فلسفی مرتبط با پژوهش‌های علمی در مورد دستگاه عصبی بسیار اندک بودند. عکس این مطلب نیز صادق بود و پژوهش‌های مرتبط با دستگاه عصبی، استفاده چندانی از آثار فلسفی نمی‌کردند. با وجود این، اگرچه در حوزه فلسفه افرادی همچون دکارت<sup>۴</sup> (۱۹۶۸) معتقد بودند غده صنوبری نقطه تعامل ذهن و مغز است، اما عصب‌پژوهی فلسفی در صدد رد همه اشکال دوگان‌هانگاری است و در تلاش برای رفع موانع بین مطالعات ذهن و مغز است. از آنجا که از اواسط قرن بیستم غالب نظریه‌های عصب‌شناسی فیزیکی‌الیستی بوده و از این‌همانی ذهن و مغز مادی دفاع می‌کنند، عصب‌پژوهی فلسفی درک چنین ایده‌ای را نیز نیازمند درک ماهیت ذهن و مغز می‌داند. از نگاه عصب‌پژوهی فلسفی، علوم مختلفی که در دانش ذهن و مغز نقش دارند، در نهایت به علوم مرتبط با مغز کاهش می‌یابند.

از نظر عصب‌پژوهی فلسفی، ناتوانی روش‌های فلسفی در شناخت ذهن و حالات روان‌شناختی از جمله یادگیری از طریق درک سیستم عصبی امکان‌پذیر است. در چنین مواقعی، کار فلسفه شناخت رازهای عصب‌شناسانه یادگیری نیست، بلکه طرح پرسش از چیستی و ماهیت یادگیری است. ایده اصلی چرچلند در مورد یادگیری آن است که فعالیت‌های شناختی در نهایت جزو فعالیت‌های شبکه عصبی هستند و اگر کسی می‌خواهد فعالیت‌های شبکه عصبی را بشناسد، بهترین طریق این شناخت بررسی خود سیستم عصبی است تا ساختار و رفتار اجزای ریز آن، ارتباطات و برهم‌کنش‌های آن‌ها، توسعه این سیستم در طی زمان و چگونگی آن بر یادگیری معلوم گردد (چرچلند، ۲۰۰۷).

---

1. brain-wise

2. a neurocomputational perspective

3. neurophilosophy at work

4. Descartes

در صورت‌بندی نظریه عصب‌پژوهی فلسفی از یادگیری، چرچلند رسالت فلسفه ذهن را پرداختن به بخش مشترک موسوم به بخش خاکستری علوم اعصاب و فلسفه می‌داند. این بخش مشترک از تأملات فلسفی و پژوهش‌های تجربی درباره ذهن و مغز، فیلسوفان و دانشمندان را مجاب کرده است بر مرکب یکدیگر سوار شوند تا در تجزیه کردن نتایج و ترکیب کردن نظریه‌ها به هم‌افزایی و همگرایی برسند. او از روش‌شناسی فیزیکیالیستی رویکرد پایین به بالا دفاع می‌کند. به نظر چرچلندها ظرافت معماری عصبی حیرت‌آور است و این پیچیدگی مانع فهم سهل و ساده سیستم عصبی می‌شود. به همین دلیل لازم است رفتارهای شیمیایی، فیزیکی، الکتریکی و رشدی نوروها و روابط بین آنها را درک کنیم تا امکان فهم هر آنچه در مورد یادگیری وجود دارد، فراهم آید. چرچلند (۲۰۰۲، ص. ۴) بیان می‌دارد:

شناخت در پایین‌ترین سطح ریشه در کجا دارد؟ بیایید ساختار سیستم عصبی را از بالا به پایین بررسی کنیم؛ در پایین‌ترین سطح به ترتیب شناخت ریشه مولکولی، سیناپسی، عصبی، شبکه‌ای، نقشه‌ای، سیستمی و در نهایت مغز قرار دارد. عصب‌پژوهی فلسفی برای درک شناخت ناگزیر از بررسی و فهم این ساز و کارهای عصبی است. فلسفه بدون درک این سازوکارهای عصبی حتی با ساعت‌ها فلسفه‌ورزی قادر به یکپارچه‌سازی نظریه‌ای مشترک در فلسفه و علوم اعصاب نیست. پس از چنین فهمی فیلسوفان قادر خواهند بود پرسش‌های متافیزیکی خود را از مسائلی از جمله این که ذهن چیست؟ ماهیت آگاهی چیست؟ برای دانشمندان طرح نمایند.

در جایی دیگر به جهت همراهی فلسفه با عصب‌شناسی، چرچلند (۱۹۹۲، ص. ۳۰) رهیافت میان‌رشته‌ای عصب‌پژوهی فلسفی را بر دو اصل قرار می‌دهد: نخست این که هر کوشش عصب‌شناسی متضمن مفروضات فلسفی است و دوم این که پژوهش فلسفی واجد ذات تجربی و در مورد یادگیری عصب‌شناختی است. زمانی که فلسفه با عصب‌شناسی به‌عنوان دیسپلین مجزایی در نظر گرفته نمی‌شود، از زمان بقراط<sup>۱</sup> (۴۶۰ - ۳۷۰ ق.م) تا فیلسوفان اخیر از جمله

<sup>۱</sup>. Hippocrates

هیوم<sup>۱</sup>، سرل<sup>۲</sup>، کواین و ... همه نیازمند فلسفه طبیعی هستند. بنابر چنین فرضیه زیربنایی «فعالیت ذهنی همان فعالیت مغزی است» باید پذیرای روش‌های علمی جهت درک پدیده‌هایی مثل شناخت، آگاهی و یادگیری بود. فرضیه دیگر آن که «علوم اعصاب نیازمند علوم شناختی هستند تا آن پدیده‌ها شناخته شوند». این درک از طریق خرد فلسفی بدون ملاحظه دانش روان‌شناسی تجربی میسر نخواهد شد. بنابر این دو فرضیه می‌توان ادعا کرد؛ درک ذهن بدون درک مغز میسر نخواهد بود.

با ملاحظه چنین بینش عصب‌پژوهی فلسفی این موضوع اهمیت می‌یابد که در مورد نحوه عملکرد مغز و الگوی پیوندی بین نورون‌ها با یکدیگر می‌توان از طریق سیناپس‌زایی و هرس سیناپسی<sup>۳</sup> ماهیت یادگیری را شناسایی کرد. تغییرات ساختاری در سیناپس‌ها با ویژگی انعطاف‌پذیری منجر به پیوند بیشتر نورون‌ها می‌شود و این خود باعث ظرفیت‌سازی بلندمدت آن‌ها می‌شود. این بدان معناست که سیناپس در اثر تجربه در یک دوره زمانی توانمند می‌شود. این ظرفیت‌سازی بلندمدت فرایندی است که یادگیری در سطح سلولی را تبیین می‌کند و به سطح ساختارهای مغزی نیز قابل تعمیم است (چرچلند، ۲۰۰۷).

به نظر می‌رسد عصب‌پژوهی فلسفی تلاش دارد بیان کند عصب‌شناسی برای درک ذهن ضرورت دارد ولی کفایت نمی‌کند و فلسفه نیز در چنین وضعیتی قرار دارد. نقش عصب‌شناسی در درک آناتومی عصب (ساختار) و رشد و تغییرات در عصب (کارکردها) فهم وثیق علمی و تجربی برای فیلسوفان به ارمغان می‌آورد که باید جایگزین فهم متعارف یا روان‌شناسانه شود. به عبارتی ابزارهای دقیق علوم اعصاب این امکان را برای ما فراهم آورده‌اند تا هر پدیده روان‌شناختی از جمله یادگیری و آگاهی را از منظر پژوهشگران ناظر بر تجربه سوم شخص به‌طور دقیق مطالعه نماییم.

---

1. Hume

2. Searle

3. synaptic pruning

این اشتیاق به تأیید نتایج مطالعات عصب‌شناسی، توسط پاتریشیا چرچلند در دانشگاه کالیفرنیا و موسسه سالک<sup>۱</sup> با همکاری چرچلند و سجنوسکی (۱۹۹۲) بر ماهیت شناخت به‌رغم گشوده شدن برخی راز و رمزهای یادگیری، ادراک و آگاهی به‌عنوان تجربه سوم شخص با به‌کارگیری روش‌های دقیق اندازه‌گیری و تحویل آن‌ها به سطوح شیمیایی و فیزیکی، هنوز دشواری‌هایی برای این معرفت میان‌رشته‌ای برجا گذاشته است. اولین دشواری به شکاف در پیوند سطوح نورونی به سطوح محاسباتی و متعاقب آن به سطوح شناختی و پدیداری برمی‌گردد. این مسئله که چگونه می‌توان آگاهی و ادراک یادگیرنده را با تمامی الزامات آن به‌عنوان ارگانیسمی پویا یا به اصطلاح مغز زنده در سطح تجربه اول شخص را در سطوح ساختاری و کارکردی سازمان عصبی به سطوح مولکولی تحویل داد؟ از آنجا که پدیده‌های روانی همچون یادگیری پی-پدیدارند، تحویل آن‌ها به عین پدیده‌های عصبی و مغزی ممکن نیست.

دشواری دوم فراروی عصب‌پژوهی فلسفی چرچلند به جهت تعیین محل ارتباط مغز-ذهن است. به نظر چرچلند، جایی برای آگاهی در روابط بین هسته‌های میان‌لایه‌ای تالاموس و نواحی قشری مغز وجود دارد که می‌توان آن را مدار آگاهی نامید. این مدار آگاهی از مسیرهای صعودی از تالاموس به سمت قشر مخ و مسیرهای نزولی از قشر مخ به سمت تالاموس در رفت و برگشت است. این خاصیت شبکه‌ای آگاهی ناشی از تعامل و هماهنگی نوروهاست و بنابراین مکان هندسی عصبی منحصر به فردی ندارد. به همین دلیل در دیدگاه چرچلند، یادگیری شبکه‌ای از مدارهای آگاهی فرض می‌شود که در طول زمان اطلاعات را نگه می‌دارد. ویژگی این شبکه آن است که به‌صورت رفت و برگشت می‌تواند توانایی یادگیری را در نگه داشتن اطلاعات در طول زمان ایجاد کند. برای نمونه، این شبکه می‌تواند در غیاب ورودی‌های حسی به فعالیت خود ادامه دهد، مثلاً زمانی که با چشمان بسته در حال خیالبافی یا تفکر هستیم، توقف فرایند شبکه‌ای توضیح می‌دهد که چرا ما هوشیاری را حین

<sup>۱</sup>. Salk Institute

خواهیدن از دست می‌دهیم و چرا مجدداً هنگام بیدار شدن ظاهر می‌شود. می‌توان گفت چرچلند تصدیق می‌کند که ویژگی پویای شبکه‌ای موسوم به مدار آگاهی منجر به هر تجربه از جمله ادراک، استدلال و یادگیری امور می‌گردد و منجر به ظرفیت‌سازی شبکه‌ای آگاهی می‌شود ولی با فرض پذیرش چنین استدلالی، این فرضیه که فعالیت ذهنی، فعالیت مغزی است، از خاصیت می‌افتد. به نظر می‌رسد از نظر توجیه، ژن‌ها با تشکیل مدارهای الکتریکی در سطح عمل و پتانسیل عمل تشکیل‌دهنده رفتارند، اما هرچه از سطوح پایین به سطوح بالا حرکت کنیم به جهت ارتباط سیستم بسته سلولی به سیستم باز فرهنگی دانش‌های دیگری علاوه بر فعالیت تکانه‌های عصبی ضرورت دارد.

بنابر این استدلال فیزیکی‌لیستی چرچلند، امور جسمانی از جمله مغز، مکان‌مندند، در حالی که ذهن و حالات ذهنی فاقد مکان‌اند. با استفاده از قوانین عصب‌شناسی می‌توان پدیده‌های مغزی را مورد تبیین قرار داد، حال آن که ذهن و حالات ذهنی در حیطه اعمال این قوانین قرار نمی‌گیرند. به همین دلیل چرچلند با پا فراتر گذاشتن از فرضیه این‌همانی، موضعی حذف‌گرایانه یا نیست‌انگارانه ذهنی اتخاذ می‌نماید. در واقع عصب‌پژوهی فلسفی، این امور را جزء مواردی می‌داند که جزء فهم متعارف یا مقوله‌هایی علمی است که زمانی مورد پذیرش دانشمندان تجربی بوده و اکنون اعتقادی به وجود آن‌ها نیست. به عبارتی این امور عموماً روان‌شناختی، در وضعیتی همچون «فلوژیستون»<sup>۱</sup> قبل از کشف اکسیژن هستند. این تلقی ابطال‌گزاره‌های گرایشی مشمول حذف یا فروکاهش هستند. اما در مورد ارتباط اموری از جمله یادگیری ما نمی‌دانیم چگونه از طفلی نابلد به بزرگسالی زبردست بدل می‌شویم، یا این که چگونه یک ذره اطلاعات را از توده انبوه اطلاعاتی که ذخیره کرده‌ایم، بیرون می‌کشیم. بنا بر همین تلقی گزاره‌های گرایشی ماهیت بیماری روانی، تخیل، خلاقیت، خواب، خطاهای حسی، آگاهی، حافظه و یادگیری رازآلود باقی مانده‌اند. در چنین مواردی تناظری یک به یک میان حالات ذهنی و مغزی برقرار نیست و به همین دلیل عصب‌شناسی باید جایگزین فهم متعارف ما

<sup>۱</sup>. phlogiston

گردد. در پاسخ به این دشواری باید گفت نفی کاهش گرایی در تناظر یک به یک حالات ذهنی به مغزی در یادگیری درستی حذف گرایی را به اثبات نمی‌رساند، زیرا ممکن است بدیل‌های دیگری از جمله عصب‌پدیدارشناسی و یا رفتارگرایی فلسفی درست باشد.

چنین دشواری‌هایی چرچلند (۲۰۰۷) را بر آن داشت تا با چرخشی مبنایی در «مغز محاسباتی»<sup>۱</sup> با فاصله گرفتن از مواضع اولیه فیزیکیالیستی خود جهت رفع شکاف تبیینی تجربه اول شخص و سوم شخص، بازنمایی گرایی<sup>۲</sup> را جهت تحلیل مستقیم یادگیری در سطوح پردازش به شیوه همزمانی عصب - روان‌شناختی معرفی کند. آنان با تعدیل مواضعشان بیان می‌دارند به لحاظ ساختاری تحویل بیوفیزیکی در سطح سلولی امکان پذیر است، اما به جهت سطوح پردازش، بنابر پیچیدگی شبکه عصبی انسان نیازمند تحلیل پارامترهای روان‌شناختی عصب محاسباتی<sup>۳</sup> است. پیشرفت‌های اخیر علوم رایانه و شبیه‌سازی‌های صورت گرفته از مغز نشان می‌دهد که یادگیری چیزی جز محاسبه و حافظه نیست. این واحدهای محاسباتی انعطاف‌پذیری سیناپسی عصبی<sup>۴</sup> در سطح پایه بیوشیمیایی هستند. تمامی واحدهای محاسباتی از سطح سلولی گرفته تا ساختار مغز خاصیت خود اصلاحی دارند.

این چرخش عصب‌شناسی فلسفی به علوم شناختی محاسباتی بر اساس منطق بازنمایی گرایی است. از این نظر، می‌توان مغز تبدیل‌گر را به ذهن بازنمایی‌کننده پیوند داد. مطالعات مبتنی بر مغز (نورتهاف، ۲۰۰۳) نشان داده است هر شناختی به واسطه شلیک الگوهای نورونی رمزگذاری شده صورت می‌گیرد. مغز قواعدی برای تبدیل نمادهاست، برای مثال محاسباتی همچون  $۲+۲=۴$  و استنتاج  $q$  از دو مقدمه  $p$  و «اگر  $p$  آنگاه  $q$ »، نیازمند مغزی تبدیل‌گر و ذهن بازنمایی‌کننده است. مغز تبدیل‌گر پیوندهای سیناپسی به بازنمایی‌های نورونی جهت بازنمایی‌های جدید است. همان‌طور که علم عصب‌شناسی ثابت کرده شلیک یک نورون

1. computational brain

2. representalism

3. neurocomputational

4. mechanisms of neuronal plasticity

می‌تواند محرک یا بازدارنده شلیک نورون دیگر باشد. بنابراین، یک گروه از پی‌یاخته‌ها نورون‌ها به خود را از راه سیناپس‌ها تغییر دهند. همچنین میان یک گروه نورون و گروهی دیگر می‌تواند پیوندهای بازخوردی وجود داشته باشد تا به واسطه آن پیوندها بتوانند بر یکدیگر تأثیر بگذارند. مغز دارای تعداد بسیاری از این تأثیرات بازخوردی است. به‌طور کلی، رایانش در مغز متشکل از تعامل میان گروه‌های پی‌یاخته‌ای است که تبدیل الگوهای شلیکی را انجام می‌دهند. برای نمونه، عملیات یادگیری را در نظر بگیرید. با دیدن کلمات یک متن، میلیون‌ها یاخته حساس در قرنیه، پیام‌هایی را از داخل مجموعه‌ای از لایه‌ها به یاخته‌های کورتکس مغز ارسال می‌کند. این ارسال پیاپی به لایه‌ها در قشر مغز جوانب پیچیده و پیچیده‌تری از اصل آن متن را شناسایی می‌کنند و پی‌یاخته‌های هر لایه، الگوهای شلیکی پی‌یاخته‌های لایه قبلی را انتزاع و تبدیل می‌کند. بنابراین، کورتکس مغز به‌طور تدریجی بازنمایی‌هایی از متن را به شکل معنایی بازسازی می‌کنند. بنابراین، عملیات مغز بسیار پیچیده‌تر از صرف دریافت درونداد و تبدیل آن است. درک تمام و کمال فرایندهای رایانشی مغز مستلزم توجه به عملیات تبدیلی و تلفیقی سطح بالاست. این نظریه محاسباتی به ما کمک می‌کند بفهمیم که مغز چگونه باعث یادگیری می‌شود و یادگیری چگونه باعث بهبود عملکرد مغز می‌شود (تاگارد، ۱۳۹۴).

امروزه این فهم مشترک بین‌رشته‌ای با کمک روش‌های تصویربرداری مغزی اطلاعات وسیعی در باب هر دو موضوع در اختیار عصب‌پژوهی فلسفی قرار داده است و مدل‌های محاسباتی مغز را به لحاظ زیست‌شناختی و روان‌شناختی غنی‌تر کرده است. به هر صورت، نظریه محاسبه‌گرایی شناخت و یادگیری نیز شکلی از فیزیکیالیسم از نوع این‌همانی است که در آن یادگیری سامان‌های چندعاملی از ناقل‌های عصبی مغز است که در تعامل با ناقل‌های عصبی شکل می‌گیرد.

از آنچه گفته شد، می‌توان استنباط کرد دیدگاه چرچلند از یادگیری مبتنی بر شناخت رادیکال است و با ابتنا به تجربه سوم شخص و سازوکاری فیزیکیالیستی شکل گرفته است. در این نظریه هرگونه شناخت و یادگیری به فرایندهای وابسته به تجربه از طریق تقویت اتصال‌های

موجود و ایجاد اتصال‌های جدید سیناپسی شکل می‌گیرد. این رویکرد عصب‌پژوهی فلسفی از منظر مشاهده‌گر بیرونی با آگاهی از کارکرد مغز و یا ارگانیزم مغز با بهره‌گیری از روش‌های پیشرفته تصویربرداری به همه دانشی که این ارگانیزم واجد آن است، دست می‌یابد ولی بنابر دسترسی به تجربه سوم شخص و تجربه پدیدارشناسانه فهم جامعی در اختیار قرار نمی‌دهد.

### عصب‌پژوهی یادگیری

منطق یادگیری در عصب‌پژوهی ورود اطلاعات از طریق نورون‌های سیستم عصبی محیطی و ایجاد تجربه جدید به واسطه نورون‌ها در مغز است. این علائم تقویت شده در سطح نورونی در مسیری بالارو توسط نورون‌های آوران به تالاموس می‌روند تا در آن جا بخشی از پردازش اطلاعات صورت گرفته و نه تنها درجاتی از ادراکات حسی شکل بگیرد، بلکه اطلاعات حسب ضرورت به سایر نواحی بالاتر در مغز جلویی<sup>۱</sup> انتشار داده شده و سپس در قسمت‌های مختلف مغز پردازش شوند و یادگیری جدید به هیپوکامپ فرستاده شود و بازنمایی‌های موقتی در آن جا صورت گیرد. از این منظر، ثبت اطلاعات در قشر مخ همان یادگیری واقعی است که در حافظه بلندمدت صورت می‌گیرد. یادگیری در این تعبیر عصب‌شناختی عبارت است از فرایند تغییرات نسبتاً پایدار در سیناپس‌ها و شبکه‌های عصبی در نتیجه تجربه یا همان تعامل با محیط که در مغز رخ می‌دهد. در این دیدگاه، حافظه محصول تعامل مجموعه‌ای از این شبکه‌های عصبی با یکدیگر است. این شبکه‌ها به گونه‌ای عمل می‌کنند که هر شبکه از اطلاعات با فعال شدن قطعه‌ای از سایر شبکه‌های عصبی حاصل می‌شوند. در واقع، مغز پردازشگر انطباق‌پذیر<sup>۲</sup> و ارتباطی اطلاعات است و تحت تأثیر تجربه و طی مراحل رشد تغییر می‌کند (سیگل<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲).

در دیدگاه فیزیکی‌الیستی عصب‌پژوهی، ژن‌ها عامل اصلی یادگیری هستند. رشد مغز وابسته به ژن‌هاست و ساز و کار تکوین تدریجی نیز ناشی از برقراری پیوند میان نورون‌ها موسوم به

1. forebrain

2. associable

3. Siegel



نورون‌زایی و گلیازایی<sup>۱</sup> است. این فرایند سیناپس‌زایی موسوم به چگالی سیناپسی<sup>۲</sup>، هرس سیناپسی<sup>۳</sup> و میلینه شدن، یادگیری انسان را از زمان شکل گرفتن مغز قبل از تولد تا لحظه مرگ پیش می‌برد. نمونه‌های متعددی از مطالعات عصب‌شناسی وجود دارد که اصل تقویت و تضعیف شبکه‌های عصبی را در یادگیری منعکس می‌کنند. به‌عنوان مثال، فریث<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) نشان داد بین فعالیت بخش بالایی هیپوکامپ و نوع فعالیت ذهنی دانشجویان، دانش‌آموزان، موسیقی‌دانان و شعبده‌بازان تفاوت وجود دارد. به نظر می‌رسد رشد آکسون‌ها و اتصال‌های آکسونی و رشد غلاف میلین و تغییر تراکم و حساسیت دریافت‌کننده این بخش تابع انعطاف‌پذیری است.

یکی از نظریه‌های مطرح یادگیری مبتنی بر مغز، یادگیری محاسباتی است. این نظریه، یادگیری را تغییر رفتار در نتیجه تجربه در حافظه می‌داند. یادگیری انعطاف‌پذیری مغزی است که بر اثر تجربه تغییر می‌کند. بنابراین، یادگیری، تغییر ساختاری در پیوندهای (سیناپس‌های) مغزی است و حافظه، ذخیره‌سازی و بازیابی تجربه‌های گذشته است. تغییر در نورون‌های مغز، مواد شیمیایی خاصی را در کانال‌ها نورونی باز کرده و یون‌ها جابه‌جا می‌شوند و این کار باعث تقویت پیوندها (سیناپس‌ها)ی موجود در آن منطقه مغزی می‌شود. در واقع، برای تقویت نورون، سلول، کانال‌های جدیدی را در غشای خود ایجاد می‌کند تا به محرک‌های بیشتری پاسخ بدهد. با این افزایش توانایی واکنش، نورون قوی‌تر می‌شود. همان‌طور که نورون قدرت پیوندها (سیناپس‌ها) را افزایش می‌دهد، یادگیری شکل می‌گیرد.

به‌عنوان نمونه‌ای دیگر پژوهشگران عصب‌شناسی تربیتی به مطالعه کل مغز و اتصالات (پیوندهای سیناپسی) بر اساس بررسی نقشه‌های مغزی<sup>۵</sup> پرداخته‌اند. در مورد یادگیری و حافظه، نشان داده شده است کدام مدارها برای یادگیری و حافظه ضروری هستند. بدین منظور

1. neurogenesis & gliogenesis

2. synaptic density

3. synaptic pruning

4. Frith

5. connectomes

مدل‌سازی کامپیوتری و همچنین مدل‌های حیوانی رایج شده است. بسیاری از این سازوکارها، روی جاننداری به نام *سینوربدایتس الگنز*<sup>۱</sup> انجام شده است که نخستین مدل حیوانی است که کل ژنوم (۲۰ هزار ژن) آن ترسیم شده و همه پیوندهای مغزی (اتصالات نورونی) آن نقشه‌برداری شده است. اما اتصالات مغز انسان بیشتر است. انسان‌ها یک سیستم عصبی با میلیاردها سلول و ۸۰ هزار ژن دارند. به همین دلیل پروژه نقشه اتصالات مغزی انسان<sup>۲</sup> در حال انجام است. در ارتباط با یادگیری و حافظه انسانی با تحلیل گستره ژنومی بررسی یادگیری و این که کدام ژن‌ها فعال یا غیرفعال می‌شود و چگونه تحت تأثیر اختلال‌های مختلف قرار می‌گیرند، مدل‌سازی‌ها آغاز شده است (لاریمور، ۱۳۹۶).

گواسومی (۲۰۰۶) معتقد است پژوهش‌های مبتنی بر مغز و اعصاب دستاوردهای متعددی برای تعلیم و تربیت به ارمغان آورده است. یکی از الزامات این پژوهش‌ها در برنامه درسی و برنامه آموزشی، پرهیز از یک برنامه مشخص و اهمیت برنامه‌های افتراقی است. ارائه برنامه‌های سلسله‌مراتبی<sup>۳</sup> و مبتنی بر رشد از پیشنهادها مشخص این یافته‌هاست. از دیگر نتایج این پژوهش‌ها تأکید بر آموزش‌های به هنگام رشدی، به‌خصوص در دوران کودکی است. استدلال مدافعان این روش‌های آموزشی اهمیت میزان تغییرات ساختاری سیناپس‌زایی و هرس سیناپسی در سنین پایین است.

توجه به حمایت از ایده دوره‌های حساس رشد برای آموزش از دیگر نتایج طرفداران آموزش مبتنی بر مغز است. پویایی مغز در این دوره‌ها امکان بهره‌گیری زیستی بهتر آموزش و یادگیری را فراهم می‌سازد. انعطاف‌پذیری پیوسته مغز در انطباق با محرک‌های محیطی استدلال دیگری است که به نقش مثبت محیط‌های پربار آموزشی و تأثیر منفی محیط‌های

<sup>۱</sup> *Caenorhabditis elegans* یک کرم غیر انگلی است که در حدود ۱ میلی‌متر طول دارد و در محیط خاکی معتدل زندگی می‌کند. نام آن ترکیبی از واژه یونانی سینو (جدید)، ربدایتس (شبهه میله) و واژه لاتین الگنز (ظریف) است.

<sup>۲</sup> the human connectome project

<sup>۳</sup> hierarchical

محروم را نشان می‌دهد. اکتشاف نورون‌های آینه‌ای<sup>۱</sup> و نقش یادگیری از طریق مشاهده از دیگر دستاوردهای یادگیری مبتنی بر مغز است. در کلاس درس، به دلیل وجود سیستم نورون آینه‌ای، ممکن است فراگیران تحت تأثیر بیانات چهره‌ای و حرکات معلم قرار گیرند. طرح‌ریزی آموزش با در نظر داشتن محدودیت‌های دامنه توجه و حافظه و مکان‌ها از دیگر کاربردهای تلویحی رویکرد آموزش مبتنی بر مغز است. در طراحی برنامه درسی و آموزشی حواس و قابلیت‌های حواس چندگانه متخصصان برنامه درسی را به جای الگوی خطی به سمت الگوی مارپیچی هدایت کرده است. در شیوه مارپیچی به جای توالی موضوعات مجزا بر روی یک خط از سازمان‌دهی محتوای برنامه درسی و ساختار دانش استفاده می‌شود. یادگیرندگان در معرض محتوایی از یک رشته خاص قرار می‌گیرند و در ادامه مجدداً همان محتوا تعمیق شده و بسط می‌یابد (کولب و ویشا، ۲۰۰۸).

پژوهشگرانی از جمله کین و کین<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) در حوزه عصب‌شناسی تربیتی از اصولی دفاع می‌کنند که می‌تواند در نظام تعلیم و تربیت از جمله یادگیری قابل استفاده باشد. مهم‌ترین این اصول عبارت‌اند از: ۱- یادگیری تابع تحول مغز است؛ ۲- یادگیری پردازش‌های حافظه‌ای است که مکان آن در مغز قرار دارد؛ ۳- همه انسان‌ها دستگاه مغزی مشابه دارند، ولی هر مغزی منحصر به فرد است و ۴- یادگیری معنادار از طریق جستجوی الگوسازی‌های عصبی امکان‌پذیر است.

پژوهشگرانی از جمله تاکوهارا - اسپینوسا (۲۰۱۰) شواهدی را در خصوص دوره‌های حساس رشد برای یادگیری معرفی کرده‌اند که در آن بخشی از آن رشد مغز را حاصل برنامه‌ریزی ژنتیک می‌داند و شکوفایی برنامه‌ریزی ژنتیک به عوامل زیادی خصوصاً عوامل محیطی بستگی دارد. در این پنجره‌های فرصت زمانی است که به‌طور خاص یادگیرندگان، آمادگی بیشتری برای یادگیری دارند. از این نظر دو نوع متمایز از انعطاف‌پذیری در انتظار

1. mirror neurons

2. Caine & Caine

تجربه و وابسته به تجربه رخ می‌دهد. از این نظر، یادگیری وابسته به تجربه محدود به زمان مشخصی نیست و می‌تواند در هر زمان بهبود یابد. وی همچنین خاطر نشان می‌سازد از آن جا که هیچ دو مغزی شبیه یکدیگر نیستند، برنامه‌ریزان تربیتی باید بپذیرند که عرصه اطلاعات به اشکال مختلف حسی در ارتقای یادگیری مؤثر است.

این اصل که مغز از تجارب گذشته یاد می‌گیرد، ریشه در فلسفه سازنده‌گرایی دارد که بر اساس آن یادگیرندگان دانش خود را با ساختن فهم جدیدی بر مفاهیم قبلی می‌سازند. این مفهوم از منظر عصب‌شناسی تربیتی حاکی از آن است که ما در سرتاسر زندگی، اطلاعات را در مدارهای عصبی ذخیره می‌کنیم و مغز ما پیوسته این مدارهای عصبی را جستجو می‌کند تا اطلاعات جدید را به آن‌ها مرتبط سازد. علاوه بر این، او این اصل که یادگیری عمدتاً یک تکلیف منطقی است، را مورد تردید قرار داده است و معتقد است این ادعای دکارت که «من فکر می‌کنم، پس هستم» را بر مبنای این ادعا باید اصلاح کرد که «من احساس می‌کنم، پس می‌دانم»؛ یا آن چنان که داماسیو (۱۹۹۹) می‌گوید «ما احساس می‌کنیم، بنابراین یاد می‌گیریم» (نوری، ۱۳۹۳).

نکته کلیدی دیگر آن که انسان‌ها سیستم یادگیری دارند که متکی بر تعامل بین بدن و ذهن است. به عبارتی، همه بخش‌های بدن انسان سیستم‌هایی هستند که با یکدیگر در ارتباطند و بر همدیگر تأثیر می‌گذارند. این بدان معناست که در یادگیری همه جنبه‌های شناختی، عاطفی و جسمانی درگیر می‌شوند. این درگیری از طریق اندام‌های مختلف، هورمون‌ها، سلول‌ها و مواد شیمیایی صورت می‌گیرد. بنابراین باید به بافت اجتماعی که بر یادگیری و رشد مغز تأثیر می‌گذارد توجه داشت. به نظر می‌رسد پردازش شناختی با پردازش اجتماعی و هیجانی در مغز ارتباط تنگاتنگی دارند. آن‌طور که تاکوهارا - اسپینوسا (۲۰۱۰) بیان می‌دارند بافت یادگیری به صورت معناداری بر واقعیتی که ما می‌سازیم و تجربه می‌کنیم، تأثیر می‌گذارند. پیشینه پشتیبان این ادعا این است که مغز انسان چهره‌ها و آهنگ‌ها را به‌طور سریع و اغلب به شیوه ناهشیار مورد داوری قرار می‌دهد و حتی خواب نیز به‌عنوان بخشی از این بافت در تحکیم یادگیری تأثیر دارد. مهم‌تر این که مغز تمام انسان‌ها در توانایی‌شان برای حل مسائل مختلف

یکسان نیستند، بلکه بافت نیز همچون توانایی بر یادگیری تأثیر دارد. زمینه شامل محیط یادگیری، انگیزه، یادگیری جدید و دانش قبلی است. پیام عمده این بینش این است که بافت یادگیری هم در یادگیری و آموزش تأثیر مستقیم دارد.

در حوزه عصب‌شناسی تربیتی تا سال ۲۰۱۰ شمار پژوهش‌هایی که به‌طور مستقیم مرتبط با علم تربیت سازگار با مغز بوده، رشد وسیعی در کاربرد مفاهیم در این رشته داشته است و نوآوری‌ها و پژوهش‌ها در این رشته با سرعت خیلی زیاد ادامه دارد (تاکوهاما - اسپینوسا، ۲۰۱۰). اما با وجود پژوهش‌های متعدد، همه آن‌ها دانش قابل اعتبار و قابل اعتمادی را برای عرصه نظروزی و عمل تربیتی فراهم نیاورده‌اند. امروزه یکی از نقدهای جدی بر پژوهش‌های علوم اعصاب تربیتی این است که درصد کوچکی از نظام آموزشی را نشانه گرفته است. چالش اساسی در بهره‌گیری از این ساز و کارها در بهبود یادگیری، آموزش و برنامه درسی است که به رابطه بسیار محدود میان کارکردهای عصبی و عمل تربیتی اشاره دارد. شکاف بین علوم اعصاب و علوم تربیتی همان شکاف بین تجربه اول شخص با سوم شخص است. این شکاف به قدری زیاد است که امکان برقراری پیوند مستقیم در مقام توصیف در علوم اعصاب و مقام تجویز در علوم تربیتی را مورد تردید قرار داده است. به همین دلیل دانش‌های کاربردی واسطی از جمله روان‌شناسی یادگیری و علوم شناختی در نظام یاددهی - یادگیری مبتنی بر مغز ضرورت دارد (گوسوامی، ۲۰۰۶).

یکی دیگر از دشواری‌های دانش کنونی ما درباره مغز در عرصه تربیت محدودیت این مطالعات در سطح بندی است. سطح اول دانش ما، عصب‌شناسی، شیمی و روان‌شناسی است که با نورون و ساختار درونی مغز سر و کار دارند. در سطح دوم، مغز یک جعبه سیاه تلقی می‌شود و به‌صورت تجربی از بیرون مطالعه قابل مطالعه است. در سطح سوم که جنبه تجویزی دارد، یادگیری و تدریس و کاربرد آن در حوزه تربیت است. در واقع، با توجه به تفاوت‌های معرفت‌شناختی موجود علوم طبیعی و علوم تربیتی ممکن است با شگفتی دریابیم که روش‌های توسعه علم یادگیری در تعلیم و تربیت، با مطالعات تجربی متفاوت است.

## عصب‌پدیدارشناسی

بنا بر دشواری‌های عصب‌پژوهی فلسفی، در دهه اخیر تغییر پارادایمی در علوم اعصاب، مغز ایزوله<sup>۱</sup> و مطالعات سوم شخص به فلسفه علوم اعصاب شناختی، مغز پویا و مطالعات اول شخص صورت گرفته است. به موازات این تغییر پارادایم، تغییری نیز از فلسفه مغز به فلسفه ذهن و هم‌افزایی فلسفه با علوم شناختی متوجه پویایی‌های مغز مندرج در بدن<sup>۲</sup> شده است (نورتهایف<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). بنا بر این تغییر پارادایمی و دشواری‌های عصب‌پژوهی فلسفی در مطالعه تجربه زنده و غفلت از کیفیت‌های پدیدارشناختی آگاهی، عصب‌پدیدارشناسی به‌عنوان رویکردی فلسفی جهت درک عصب‌شناسی تحت تأثیر فلسفه قاره‌ای ادموند هوسرل<sup>۴</sup> مطرح شد. از نظر روش‌شناسی، این رویکرد فلسفی با طرح مفاهیم پدیدارشناسانه، پراکسیسی<sup>۵</sup> جهت پل زدن تجربه اول شخص - تجربه ذهنی - با تجربه سوم شخص - تجربه عینی - است. از این نظر عصب‌پدیدارشناسی حرکتی ورای فیزیکیالیسم و عینیت‌گرایی است، زیرا بر اهمیت جمع‌آوری گزارش‌های تجربه اول شخص به‌عنوان راهبرد اکتشافی<sup>۶</sup> فرایندهای فیزیولوژیکی مربوط به امور پدیداری آگاهی تأکید دارد (تامسون<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶؛ مک‌اینری<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳).

وارلا (۱۹۹۶) معتقد است سیستم شناختی ما در یک کلیت یکپارچه عمل می‌کند و به همین دلیل شناخت در چرخه‌ای دینامیک از تجربه ذهنی و عینی در تعامل با مغز، آگاهی، بافت و محیط شکل می‌گیرد. بنابر این ملاحظه معرفتی، شناخت در سطحی از ساختارهای مغزی پدیده‌ای سیناپسی است و در تعامل با محیط و دیگران امری بدنمند، فعال، موقعیتی، پدیدارشناختی و خودسازمان‌بخش است. شخص به‌عنوان منبع شناخت در تعامل با محیط ضمن

---

1. isolated brain

2. embedded brain

3. Northoff

4. Husserl

5. praxis - پراکسیس در اینجا به معنی کنش یا عمل معطوف به هدف و نتایج عملی است.

6. heuristic strategy

7. Thompson

8. McInerney

این که سازمان شناختی خود را شکل می‌دهد، بر محیط و دیگران تأثیر می‌گذارد و از آن‌ها با توجه به موقعیتی که عمدتاً به صورت پدیداری مستقر است، تأثیر می‌پذیرد. بدنمندی علت وجودی<sup>۱</sup> شناخت است و از این نظر شناخت فارغ از تن یا درون مغز معنا ندارد. شناخت بدنمند موقعیتی است و در تعامل با بافت بدن جنبه خود زایشی می‌یابد و به همین دلیل از سطح بسته سیناپسی به بیرون شخص گسترش می‌یابد.

عصب‌پدیدارشناسی در پاسخ به این که «چگونه پیوند عین و ذهن برقرار می‌شود؟» روش‌شناسی محدودیت‌های متقابل<sup>۲</sup> را پیشنهاد می‌کند. روش‌شناسی محدودیت‌های متقابل به برقراری موازنه تاملی<sup>۳</sup> بین امور عصب‌شناختی، شناختی و پدیدارشناختی است. در این موازنه ادعا بر این است که دو مجموعه از داده‌ها باید به داخل یک موازنه تاملی آورده شوند که روابط تبیینی بین آن‌ها برقرار نیست. نکته دیگر این که در این موازنه تاملی بین دو مجموعه داده‌های ناسازگار امکان امتزاج وجود دارد. می‌توان گفت روش‌شناسی محدودیت‌های متقابل یک راهبرد اکتشافی<sup>۴</sup> است که بر طبق آن داده‌های پدیدارشناختی می‌توانند به‌عنوان یک راهنما جهت کشف داده‌های عصب‌شناسی و برعکس عمل نمایند. نهایت آن که روش‌شناسی محدودیت‌های متقابل به علیت دوجانبه<sup>۵</sup> قائل است. دو نوع علیت در مغز برقرار است: علیت رو به بالا یا منطقه‌ای - فراگیر<sup>۶</sup> و علیت رو به پایین یا فراگیر - منطقه‌ای<sup>۷</sup>. این علیت عصبی همان علیت عصب-پدیداری است. بنابراین، روابط علی-تبیینی دوجانبه بین رخداد‌های عصبی و آگاهی وجود دارد. از این دیدگاه آن چه پیوند عصب-پدیداری را می‌سازد، معبرهای زایشی<sup>۸</sup> یا هم‌ریخت‌پنداری<sup>۹</sup> محسوب می‌شود (لانس و تامسون، ۲۰۰۳).

1. *Raison D'etre*

2. the methodology of reciprocal constraints

3. reflective equilibrium

4. exploration strategy

5. reciprocal causality

6. regional-inclusive/upward causation

7. inclusive- regional /downward causation

8. reproductive passages

9. isomorphism

در مجموع می‌توان گفت شناخت انسان در دیدگاه عصب‌پدیدارشناسی، مبتنی بر تجربه بدنمند و تجربه زیسته توأم با التفات و در بافت شکل می‌گیرد. یادگیری نیز بنا بر ماهیت پیچیده‌اش لحظه به لحظه از سطح سلولی تا سطح پدیداری در حال استقرار است و با توجه به موقعیت تجربه می‌شود. به همین دلیل، یادگیری در دیدگاه عصب‌پدیدارشناسی، جنبه تطابقی<sup>۱</sup> داشته و به جستجوی مداوم جهت رسیدن به یک هویت حساس به زمان و مکان و در بافت بدنمند و محاط در محیط اشاره دارد. نمونه‌هایی از این نوع یادگیری در سنت‌های مراقبه و مدیتیشن در فلسفه‌های آسیایی از جمله بودیسم<sup>۲</sup> و پدیدارشناسانه هوسرل و مرلوپونتی قابل پیگیری است. گسترش آگاهی از سطح بدنی به ذهنی یک مرحله از اپوخه<sup>۳</sup> عصب‌پدیدارشناسانه است که از سه فاز پویای تعلیق<sup>۴</sup>، در جهت دیگر به کار انداختن<sup>۵</sup> و دریافت<sup>۶</sup> عبور می‌کند. فاز تعلیق، معلق کردن موقت همه باورها و افکار روزمره درباره تجربه است. مرحله اپوخه نوعی در پرانتزگذاری<sup>۷</sup> باورها به‌منظور در اختیار گرفتن نگرشی باز و غیرمتعصبانه است. تجربه زنده پیش‌تأملی<sup>۸</sup> پیش‌نیاز مهم فاز دوم است. در جهت دیگر قرار دادن یا به کار گرفتن جهت پیش بردن شیء تجربه شده (نثوما) به کیفیت فرایند تجربه زنده (عمل نئوتیک) است. در فرایند اپوخه، دریافت به گسترش افق‌های جدید تجربه در محیط صورت می‌گیرد. بنابراین، در دیدگاه عصب‌پدیدارشناسی اپوخه ناظر بر پراکسیس بدنمند موقعیتی است. این تجربه یک نوع درون‌نگری و تجربه شهودی و مراقبه ذهنی است که تمام بدن، مغز، محیط و ذهن را درگیر می‌سازد. موارد متعددی از پژوهش‌های تجربی وجود دارد که آموزش‌های مبتنی بر اپوخه پدیدارشناسانه را تأیید می‌کنند. پژوهش‌های انجام شده جهت

---

1. adaptive

2. Buddhism

3. epoche

4. Suspension

5. operate in the other direction

6. reception

7. in bracketing

8. pre-reflectively



حفظ آمادگی پایدار مبتنی بر توجه و حضور، فوریت، تجربه این جا و اکنون، آمادگی منسجم، گفتگوی درونی، تمایز، توجه باز، آمادگی فعال، تجسم و تصویرسازی ذهنی نمونه‌هایی از این نوع یادگیری هستند (دیپراس<sup>۱</sup> و وارلا، ۲۰۰۳).

می‌توان گفت عصب‌پدیدارشناسی نسبت به عصب‌پژوهی فلسفی از چند مزیت معرفتی و روشی برخوردار است. اولین مزیت رجوع به تجربه اول شخص و سوم شخص به صورت همزمان و پیوند عینیت و ذهنیت است. دوم، مسیر علیت در این نظریه دو جانبه است. سوم این که مواضع فیزیکالیستی (این همانی) را در سطح عصبی با مواضع پدیدارشناختی در سطح تجربه زیسته پیوند می‌زند. نهایت آن که شناخت در این نظریه از سطح بسته سلولی به سطح باز فرهنگی و محیطی تعمیم می‌یابد و مطالعات انجام گرفته آن بر روی نمونه‌های انسانی است.

### **گذار از بدنمندی رادیکال به بدنمندی موقعیتی، فعالیت، عجبین‌شدگی و بسط‌یافتگی یادگیری**

به نظر می‌رسد زمان آن فرا رسیده است تابع سه استعاره رایج از یادگیری به‌عنوان کسب پاسخ، یادگیری به‌عنوان کسب دانش و یادگیری به‌عنوان ساختن دانش (مایر، ۱۹۹۲) به استعاره یادگیری به‌مثابه مغز به دیده تردید نگریست. دلایل تردید در این نظریه‌های یادگیری متعدد است: بر اساس قرائن و شواهد ارائه شده از رویکرد عصب‌پدیداری، یادگیری پدیده‌ای پیچیده است. به همین دلیل، درک ما از یادگیری با نظر به دیسپلینی واحد مانند عصب‌پژوهی و پدیدارشناسی ناقص است. توجه به نظام علامتی و محرک- پاسخ در نظام رفتاری، پردازش سمبل‌های معنادار در نظام‌های شناختی، انعطاف‌پذیری سیناپسی در عصب‌پژوهی فلسفی و رجوع به توصیف‌های درون‌نگرانه پدیدارشناسی به ساحت خاصی از ماهیت یادگیری توجه دارند. به نظر می‌رسد فهم ما از پدیده یادگیری نیازمند اتخاذ رویکردی فرارشته‌ای<sup>۲</sup> است - زیرا ادراک و یادگیری امری مادی و غیرمادی است. عصب‌پدیدارشناسی مدافع یک نظریه

1. Depraz

2. transdisciplinary

خطی از یادگیری نیست و به همه ابعاد، لایه‌ها یا سطوح آن توجه دارد. یادگیری در این دیدگاه پدیده‌ای کل‌گرا، بافتی، بدنمند و استقراری است. یادگیری امری بدنمند است، زیرا تجربه در آن امری تبیین‌خواه<sup>۱</sup> است. تجربه تبیین‌خواه، تجربه‌ای متعامد و متعامل و یکپارچه بدن، ذهن و محیط است. بنابراین به جای اتخاذ مواضع رادیکال از یادگیری، آن را پدیده‌ای موقعیتی و مبتنی بر شبکه یکپارچه‌کننده از بالا به پایین و پایین به بالای مغز، ذهن و بافت می‌داند.

از استلزام‌های جدی عصب‌پدیدارشناسی در شناخت، ایده یادگیری موقعیتی، بدنمند، چندنمایی<sup>۲</sup>، زایشی و ترکیبی<sup>۳</sup> است. در این دیدگاه، شناخت می‌تواند بر چهار پیش‌فرض اساسی استوار باشد: نخست؛ آگاهی امری در بدن است و توسط بدن احاطه شده است. دوم؛ آگاهی امری عجین‌شده<sup>۴</sup> با دنیا است. سوم؛ آگاهی امری فعال<sup>۵</sup> است و چهارم؛ آگاهی امری بسط‌یافته<sup>۶</sup> است (مک‌اینری، ۲۰۱۳). بنابر این چهار پیش‌فرض، یادگیری، آموزش و برنامه‌درسی وابسته به موقعیت<sup>۷</sup> است و رابطه وجودی حلقه‌واری بین ذهن، بدن و محیط وجود دارد. از این منظر، در موضوع خاص یادگیری در انتقال تجربه میان دو نوع دانستن؛ «دانستن آن که»<sup>۸</sup> و «دانستن چگونه»<sup>۹</sup> تفاوت وجود دارد. این مسئله همان موضوع مهم دیویی<sup>۱۰</sup> (۱۹۳۸) است:

انسان‌ها «در» یک سری موقعیت زندگی می‌کنند. یادگیری فرایند تجربه جدایی‌ناپذیر دوجانبه شی و فرد در جهت استقرار در موقعیت و محیط است. این موضع با رویکرد یادگیری مبتنی بر مغز یا عصب‌پژوهی فلسفی ناهمساز است زیرا پدیده‌ای فعال<sup>۱۱</sup> و به تداوم بین عین و

1. explanandum

2. multiplicity

3. hybrids

4. embedded

5. enacted

6. extended

7. situated cognition

8. know that

9. know how

10. Dewey

11. enactivism

ذهن اشاره دارد. یادگیری به مثابه خصیصه‌ای حلقه‌وار و چهاربخشی می‌ماند که هر بخش آن حلقه متناظر بخش دیگر است. به همین دلیل رابطه مغز با ذهن و محیط با بدن غیرخطی است. از آن جهت که یادگیری پدیده‌ای پیچیده است، تحت حاکمیت ساز و کار تجربه صرف محیطی یا زیستی قرار نمی‌گیرد و امری آشوب<sup>۱</sup> گونه است. بنا بر همین ویژگی، یادگیری خودزایشی و خودسازمان‌بخش است. قیودات متقابل بین عین و ذهن در یادگیری بنا بر ویژگی نوظهورش، امری التفاتی است و متضمن شناخت کل یادگیری نه فروکاستن و حذف آن است. یادگیری پیوستاری بدنمند موقعیتی است که در یک سر آن مغز و در سر دیگر آن ذهن قرار دارد. این ایده یادگیری بدنمند موقعیتی می‌تواند بسیاری از آموزشگران را نسبت به یادگیری به عنوان عمل آگاهانه حساس کند. دلیل چنین حساسیتی در آن است که هر تعبیر و تعریفی از آموزش و برنامه درسی همواره به یادگیری ارجاع داده می‌شود. این ارجاع علاوه بر پیچیدگی‌های مفهومی از یادگیری، ناظر به رابطه یادگیری با آموزش و برنامه درسی نیز خواهد بود. به نظر می‌رسد یادگیری بدنمند موقعیتی با لحاظ کردن جمیع شرایط محیطی و روان‌شناختی نظیر حافظه و ادراک و عوامل زیست-عصبی، درک جامع‌تری از ماهیت یادگیری به عنوان متغیر وابسته در تعیین و سازمان‌دهی آموزش، یعنی متغیر مستقل، ارائه نماید. پذیرش این که یادگیری وابستگی جوهری و وجودی عوامل عصبی و پدیداری است، می‌تواند آن را رویکردی تکامل‌یافته‌تر برای دستاوردهای آموزش و یادگیری قرار دهد. یادگیری بدنمند موقعیتی وظیفه‌ای چندوجهی دارد. از یک سو، وجه محیطی یادگیری است که می‌تواند دستاورد انتقال از بیرون به درون تلقی شود. از سوی دیگر، به اندر یافت یادگیرنده و میزان التفات او در میدان یادگیری اشاره دارد که عموماً حرکت آن از درون به بیرون است. تغییرات زیستی-عصبی و جهی دیگر است که بدن محاط در آن است و این خود دستاورد دو وجه اول یادگیری است. این نوع یادگیری فرایندی شخصی مبتنی بر همزمانی ادراک، عواطف و عمل است که از طریق خود-نظم‌بخشی سیستم‌های پایین و بالا ایجاد می‌شود.

---

<sup>۱</sup>. chaos

یادگیری تجربه‌ای در کل بدن است که هم ناظر بر جهان درون و هم بیرون - شکلی گسترش یافته از بدنمندی تجربه و شناخت فعال - در یک چرخه موسوم به چرخه زایشی<sup>۱</sup> است. در حوزه برنامه درسی، چنین یگانگی سازمان‌های عصبی و ساختارهای آگاهی و یکپارچگی زایشی یادگیری، مشوق برنامه درسی غیرخطی و باز است. چنین بیانی به وضوح نشان می‌دهد که برنامه درسی چنان با یادگیری آمیخته است که بدون گذر از پل یادگیری نمی‌توان وارد محدوده برنامه درسی شد. بنا بر اصل همزمانی زایشی، یادگیری، تدریس و برنامه درسی استقراری است. استقرار به این معنا که یک سر طیف برنامه درسی وابسته به ادراک آنی، شهود، لحظه و موقعیت است و سر دیگر آن نظم و قانونمندی‌های تجربی و آزمایشگری‌های علوم تجربی را می‌طلبد. از آن جا که یادگیری امری تازه به تازه و نوظهور است، سازمان‌دهی تجربیات باید خود- سازمان‌بخش باشد. به همین دلیل، بهترین روش یادگیری، آموزش و برنامه درسی وجود ندارد. یادگیری در موقعیت اتفاق می‌افتد و به همین دلیل است که آیزنر (۲۰۰۲) تدریس را تجربه زیبایی‌شناختی می‌داند که مانند هنرمند در پایان کار نقاشی به نقاشی خود می‌نگرد و اسم خودش را پای آن امضا می‌کند و به خود می‌گوید «کار زیبایی شده است».

از آن جا که یادگیری، شخصی و در موقعیت است (زورن<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱) به آموزشگرانی ارج می‌نهد که شرایطی فراهم کنند که به‌جای توجه به دوگانه انگاری کاذب ذهن- مغز<sup>۳</sup> و این‌همانی آن دو از آموزه کثرت‌گرایی شناختی<sup>۴</sup> حمایت کنند. بدین معنا که آموزش را یک سری فعالیت‌های از پیش طرح‌ریزی شده مبتنی به مغز و یا محرک‌های محیطی نبینند بلکه آن را امری ببینند که لحظه به لحظه در حال شکل‌گیری یا در حال استقرار است. بنابر همین اصل تطابقی، آموزش وابسته همزمان<sup>۵</sup> عصب، پدیدار، محیط، مغز، بدن و ذهن است و باید به آن

1. generative circle

2. Zorn

3. false dualism

4. cognitive pluralism

5. syndicate

به صورت هولوگرام<sup>۱</sup> نگریست. از این منظر، یادگیری منحصر به فرد است و صرفاً در سر یا مغز شکل نمی‌گیرد، بلکه در بدن، ذهن و با هماهنگی مغز با سایر اجزا معنا می‌یابد. به عبارتی، آموزش مبتنی بر یادگیری موقعیتی با هر جزء از مغز، بدن و محیط به صورت کل یکپارچه عمل می‌کند و بنابراین می‌توان امید داشت همه اجزا را در آموزش درگیر ساخت.

نکته دیگر آن که آموزش دهنده و یادگیرنده در بافت قرار دارند و بنا به تعبیر دیویی (۱۹۳۸) عجين<sup>۲</sup> بدنی - محیطی است. آموزشگر جزیی از فراگیر و فراگیر جزیی از محیط یا موقعیت است. کار آموزشگر بازسازی تجربیات زیسته و همزمانی مغز، ذهن، بدن و محیط در یادگیری است. رابطه آموزش دهنده و یادگیرنده نه آغازی دارد و نه پایانی. فراگیران در تعامل پویا با آموزش دهندگان و محتوای درسی در بطن موقعیت قرار دارند. فراگیران با تمامی ویژگی‌های زیستی، شیمیایی، اجتماعی، ذهنی و زبانی خود جزیی از شناخت با سایر اجزای بدنی در پیوند با آموزشگران هستند.

فهم یادگیری انسان بنا بر این واقعیت که تجربه‌ای نوپدید بدنمند است، هم نیازمند داده‌های تجربی مشاهده‌گر بیرونی و هم متضمن درونگری تفسیرگری‌های داده‌های درونی است. بنا بر چنین تعبیری از یادگیری، نیم‌رخ کلاس درس به‌عنوان بافتی فرهنگی، روان‌شناختی با واقعیت‌های بیولوژیک یادگیرنده، مبتنی بر فعالیت شکل می‌گیرد. همانند نظریه گشتالت<sup>۳</sup>، کلاس درس در یک کلیت منسجم هم به لحاظ فیزیکی و هم به لحاظ روانی نقش کنش و بر هم کنش ادراکی را در کل شخص<sup>۴</sup> دارد. این بدان معنی است که کلاس درس، بافتِ موقعیتیِ منحصر به فرد و پویایی فعالیت است که از مرکزیت خارج می‌شود و نقش انطباقی به خود می‌گیرد. در این رویکرد معلم، دانش‌آموز، برنامه درسی و کلاس درس ایزوله نیست و به‌عنوان موقعیتی زنده<sup>۵</sup> تلقی می‌شود. بین یاددهنده و یادگیرنده و محیط گسستی

1. hologram

2. embedded

3. gestalt theory

4. whole person

5. lived situation

وجود ندارد. عمل و فعالیت، تجربه در موقعیت و بسط آن در محیط، اساس یادگیری است. تجربه یادگیرنده بنا بر پیچیدگی اش امری وجودی و با شبکه عصبی مغزی اش همزمان در ارتباط است. به همین دلیل یادگیری و به تبع آن آموزش و برنامه درسی کلیتی وحدت‌بخش است. ماهیت یادگیری انسان اندیشه‌ورز با ماهیت یادگیری نمونه‌های حیوانی کاملاً متفاوت است. بنا بر وجود عنصر آگاهی، یادگیری انسان هیچ‌همتایی در سلسله مراتب فیزیکالیستی داروینی ندارد. در سطح مترقی‌تر آن نیز در مطالعات انسانی، یادگیری ناشی از ابعاد شناختی، عاطفی و محیطی صرف نیست، بلکه به بازسازی هم‌زمانی این ابعاد به شکل تحول‌آفرین<sup>۱</sup> اشاره دارد. یادگیری امری نوپدید متعلق به انسان عامل، امری وحدت‌بخش و پیوسته بدنمند است. این تعبیر از یادگیری موقعیتی با دیدگاه اوکشات (۲۰۰۳) در اثر فلسفی او تحت عنوان «تجربه و شیوه‌هایش» هماهنگ است که اظهار می‌دارد: یادگیری یک کل واحد غیرقابل تقسیم است که واجد امر تجربه کردن پیوسته در حال شکل‌گیری است. به این معنا یادگیری نیز به کل تجربه زیسته، امتزاج تجربه عملی و علمی، عینی و ذهنی، تجربی و آزمایشی برای یادگیرنده‌ای خودآگاه اشاره دارد. در نقد دیدگاه‌های ماتریالیستی که یادگیری را صرفاً مادی و بدنی می‌دانند، باید متذکر شد که ادراک و یادگیری دارای جنبه‌های غیرمادی نیز می‌باشد.

---

<sup>۱</sup>. transformative

## منابع

- تاگارد، پاول (۱۳۹۴). ذهن: درآمدی بر علوم شناختی (رامین گلشایی، مترجم). تهران: سمت.
- لاریمور، جنیفر (۱۳۹۶). مبانی علوم اعصاب (مهدی عبدالله زاده و همکاران، مترجم). تهران: رشد فرهنگ.
- مسلین، کیت (۱۳۹۰). فلسفه ذهن (مهدی ذاکری، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- نوری، علی (۱۳۹۳). مبانی و اصول عصب‌شناختی یادگیری و تربیت. تهران: سمت.
- Caine, R. N. & Caine, G. (1998). Building a Bridge Between the Neurosciences and Education: Cautions and Possibilities. *NASSP Bulletin*. 3(82), 1-8.
- Churchland, P. S. & Sejnowski, T. J. (1992). *The Computational Brain*. Cambridge: MIT Press.
- Churchland, P. S. (1986). *Neurophilosophy*. Cambridge, MA: MIT press.
- Churchland, P. S. (2002). Self-representation in Nervous Systems. *Science*, 296, 308–310.
- Churchland, P. S. (2007). *Neurophilosophy at Work*. New York: Cambridge University Press.
- Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens*. New York: Harcourt Brace.
- Depraz, N. & Varela, F. (2003). *On Becoming Aware: a Pragmatics of Experiencing: Advances in Consciousness Research*. Amsterdam: John Benjamin's publishing Company.
- Descartes, R. (1968). *Discourse on Method and Meditations*. London: Penguin.F.E.Sutcliffe.
- Dewey, J. (1938/63). *Experience & Education*. New York: Collier Macmillan.
- Eisner, E. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. USA: Yale University Press.
- Frith, U. (2005). Teaching in 2020: The Impact of Neuroscience. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*. 4(234), 31.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and Education: From Research to Practice? *Nature Review Neuroscience*. 7(285), 406–413.
- Howard-Jones, PA. (2011). A Multi perspective Approach to Neuro-Educational Research. *Educational Philosophy and Theory*. 1(24), 30.
- Jensen, E. P. (2008). *Brain-Based learning: The New Paradigm of Teaching*. Thousand Oaks: Corwin press.
- Kolb, b. & Whishaw, I. (2008). *Fundamentals of Human Neuropsychology*. Worth publishers.
- Lutz, A. & Thompson, E. (2003). Neurophenomenology: Integrating Subjective Experience and Brain Dynamics in the Neuroscience of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*. 10(7), 31-52.
- Maturana, H. R. & Varela, F.J. (1987). *The tree of knowledge. The biological roots of human understanding*. Boston & London: Shambhala.
- Mayer, R. E. (1992). Cognition and Instruction: Their Historic Meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*. 9(5), 405-412.
- McInerney, R. G. (2013). Neurophenomenology and Critical Pedagogy. *Phenomenology and Practice*. 4(1), 68.
- Northoff, G. (2003). *Philosophy of the Brain: Advances in Consciousness Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Oakeshott, M. (2003). *Experience and its Modes*. Cambridge University Press.
- Quine, W. V. (1960). *Epistemology Naturalized. Ontological Relativity and Other Essays*. New York: Columbia University Press.
- Siegel, D. (2012). *The Developing Mind*. USA: Guilford.

- 
- Thompson, E. (2006). Neurophenomenology and Francisco Varela. In A. Harrington & A. Zajonc (eds.), *The Dalai Lama at MIT* (pp. 19-24). Cambridge: Harvard University Press.
  - Tokuhamma-Espinosa. T. (2010). *The Scientifically Substantiated Art Of Teaching: A Study in the Development of Standards in the New Academic Field of Neuroeducation, mind, and brain and education science*. Capella University.
  - Varela, F. J. (1996). Neurophenomenology: a methodological remedy for the hard problem. *Journal of Consciousness Studies*, 3, 330-350.
  - Varela, F. J., Thompson, E. (2003). *Neural Synchrony and the Unity of Mind: A Neurophenomenological Perspective in the Unity of Consciousness*, Oxford: Oxford University Press.
  - Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.
  - Varma, S, & Schwartz, D.L. (2008). Scientific and Pragmatic Challenges for Bridging Education and Neuroscience, *Educational researcher*, (3), 140-152.
  - Zorn, D. (2011). *Enactive education: Dynamic co- emergence, complexity, experience, and embodied mind*. CA: University of Toronto.



# پژوهشی در داستان‌های طنز ادب فارسی با نظر به مؤلفه‌های تفکر فلسفی<sup>۱</sup>

فاطمه عظمت‌دار فرد<sup>۲</sup> و دکتر یحیی قائدی<sup>۳</sup>

## چکیده

هدف از این پژوهش، مقایسه مؤلفه‌های تفکر فلسفی در داستان‌های طنز منتخب از متون کهن و معاصر ادب فارسی است. به‌منظور دست‌یابی به این هدف، یک داستان از کتاب مثنوی مولوی و یک داستان از کتاب طنز و شوخ طبعی ملا نصرالدین اثر عمران صلاحی گزینش و مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفتند. ملاک مقایسه، مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیمن است که این مؤلفه‌ها در مراحل نخست پژوهش پس از مطالعه آثار لیمن شناسایی و به سه گروه مؤلفه‌های تفکر انتقادی، خلاق و مراقبتی تقسیم‌بندی شدند. در گام بعد، به کمک روش «تحلیل محتوای قیاسی» و با توجه به چهارچوب نظری فراهم‌شده در بخش نخست، مؤلفه‌های تفکر فلسفی در شخصیت‌های داستان‌ها شناسایی و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که در بُعد تفکر انتقادی، داستان گزینش شده از مثنوی (روباه و درازگوش در بارگاه شیر) غنای بیش‌تری داشته و حضور دو مؤلفه داوری صحیح و حساسیت به زمینه در این داستان، توان بیشتری در تقویت تفکر انتقادی به آن بخشیده است. در بُعد تفکر خلاق و تفکر مراقبتی نیز داستان منتخب از طنز و شوخ طبعی ملا نصرالدین (بزرگ شهر)، به دلیل برخوردار بودن از مؤلفه‌هایی چون استقلال، نوآوری، آزمون‌گری، شگفتی و تخیل در بُعد تفکر خلاق و مؤلفه‌های تفکر فعال و تفکر هنجاری در بُعد مراقبتی، بستر مناسبی را در پرورش تفکر فلسفی فراهم می‌آورد. بنابراین، هر دو داستان به دلیل آن‌که حاوی مؤلفه‌هایی در زمینه ابعاد گوناگون تفکر فلسفی‌اند، از توانایی لازم در پرورش این نوع تفکر برخوردار بوده و می‌توان در حلقه‌های کندوکاو از آن‌ها بهره برد.

**واژگان کلیدی:** مؤلفه‌های تفکر فلسفی، لیمن، حلقه کندوکاو، مولوی، عمران صلاحی، داستان طنز

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۲۳ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۲۰

<sup>۲</sup> استادیار دانشگاه پیام نور شیراز؛ f.azamat58@yahoo.com

<sup>۳</sup> دانشیار دانشگاه خوارزمی و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ yahyaghaedy@yahoo.com

## مقدمه

امروزه رویکردهای تعلیم و تربیت در جوامعی که مایل به رشد و توسعه مداوم‌اند، از تکیه بر حافظه‌محوری و انتقال اطلاعات دوری جسته و نقادانه اندیشیدن، توانایی استدلال، حل مسئله و تحلیل و تفسیر مطالب توسط دانش‌آموزان را مورد توجه قرار داده‌اند. جامعه ما نیز همچون جوامع پیشرو، جهت رشد و استقلال خویش، نیازمند پرورش افرادی خلاق، منتقد، منطقی و شهروندانی مسئول در ایجاد اجتماعی متعهد است و به‌یقین پرورش چنین جامعه‌سازانی مستلزم تحول نظام آموزشی کشور می‌باشد به‌گونه‌ای که کانون تمرکز فرایندهای آموزشی از تعلیم به تأمل، انتقال یابد. به‌رغم مطالعات و پژوهش‌های نظری و میدانی فراوانی که در قلمروی برنامه آموزش تفکر صورت گرفته، هنوز شاهد آن هستیم که مهارت‌های فکری به‌گونه‌ای صحیح و دقیق در برنامه درسی و روش‌های تدریس مدارس ما گنجانده نشده و هنوز هم محتوای آموزشی و کتاب‌های درسی، که ابزارهای اصلی برنامه آموزشی ما هستند، با مسائل زندگی دانش‌آموزان ارتباط کمی دارند. از این‌رو، ضرورت پرداختن به برنامه‌ها و روش‌هایی که بتواند توانایی‌های یادشده را در دانش‌آموزان تقویت کند، بیشتر احساس می‌گردد. به گمان، بتوان برنامه فلسفه برای کودکان را برنامه‌ای جامع دانست که تحقق توأمان اهداف پیش‌گفته در دانش‌آموزان را سرلوحه خویش قرار داده و به تقویت مهارت‌های فکری دانش‌آموزان در ابعاد مختلف، توجه ویژه نشان داده است.

اما سخن گفتن از فلسفه برای کودکان به‌مثابه روشی نوپا در جهت پرورش اندیشه، همواره با چالش‌هایی مواجه بوده است. این چالش‌ها به‌ویژه در ایران، در دو حیطه نظری و اجرایی شایسته توجه هستند. در حیطه نظری، چالش‌های این برنامه از این ایده نادرست نشئت گرفته است که کودکان قادر به درک مفاهیم انتزاعی نبوده و نمی‌توانند فلسفه‌ورزی کنند (موریس، ۱۳۹۱) از این‌رو در بادی امر، گام نهادن در این عرصه نیازمند مرتفع کردن موانع نظری و ایجاد نگاه خوش‌بینانه‌تر نسبت به امکان آموزش فلسفه به کودکان و درک ضرورت پرورش تفکر به شیوه فلسفی است. اما، با عبور از موانع نظری، در حیطه اجرایی نیز این برنامه از دانش و مهارت

ناکافی مرییان، برنامه‌های درسی مدون، روش‌های سنتی حاکم بر مدارس و کمبود امکانات رنج می‌برد (عظمت‌مدار فرد، ۱۳۹۶، ص. ۵).

در همین زمینه، کمبود کتاب‌های داستان بومی نیز از چالش‌های مهمی است که این برنامه در حیطه اجرایی با آن دست و پنجه نرم می‌کند. به دلیل چنین کمبودی، اغلب داستان‌های مورد استفاده در حلقه‌های کندوکاو ترجمه داستان‌هایی است که متخصصان این برنامه در کشورهای دیگر، تألیف کرده‌اند. چالش برانگیز بودن این مسئله از آن رو است که استفاده از کتاب‌های ترجمه‌ای و اقتباسی به منزله نادیده گرفتن تفاوت در فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و مسائل جوامع مختلف است. این نکته‌ای است که یسپرسن<sup>۱</sup>، فیلسوف دانمارکی، بر آن تأکید می‌کند. بنا به باور یسپرسن، متون داستانی فرهنگ‌وابسته‌اند. بر همین اساس، او با نقد محتوای داستان‌های لیپمن، این داستان‌ها را متناسب با فرهنگ آمریکایی دانسته و استفاده از آن‌ها را برای سایر جوامع مناسب نمی‌داند (عظمت‌مدار فرد، ۱۳۹۶، ص. ۶). اولشات<sup>۲</sup>، از بنیان‌گذاران «مرکز کودکان و نوجوانان فیلسوف نروژ»، نیز بر همین نکته پای می‌فشرد. وی در این زمینه اظهار می‌دارد که عناصر فرهنگی در پی‌ریزی یک رویکرد ملی از فلسفه برای کودکان مؤثر هستند. به‌عنوان مثال، مسئله اصلی فرهنگی در نروژ، «اهمیت صداقت» است. از این‌رو، زمانی که ما همراه با کودکان یا بزرگسالان فلسفه‌ورزی می‌کنیم، معمولاً آن را امری جدی و مهم می‌انگاریم (ناجی، ۱۳۹۰). خسرونژاد نیز داستان‌های کودکان را متأثر از ویژگی‌های فرهنگی و بومی هر جامعه دانسته و در این باره می‌گوید: «گرچه امروز، قلمروی نظریه‌پردازی در ادبیات کودک به گونه‌ای ژرف، متأثر از اندیشه جهانی است، اما ضرورت‌ها و ویژگی‌های درون‌زای هر جامعه و فرهنگ، سرانجام مظهر خود را بر هر اثر ادبی کودک و یا هر نظر ادبی در این حیطه خواهد زد» (خسرونژاد، ۱۳۸۲، ص. ۱۳۲).

<sup>۱</sup>. Per Jespersen

<sup>۲</sup>. Oyvind Olsholt

گفتنی است در گستره متون داستانی کهن فارسی، حکایت‌ها و داستان‌های طنز به‌رغم برخوردار بودن از مضامین فکری و فلسفی، تاکنون مورد غفلت یا بی‌اعتنایی قرار گرفته‌اند. ارتباط طنز با فلسفه‌ورزی از آن رو است که طنز با بیان امری خلاف آنچه در جریان عادی امور می‌گذرد، در واقع به برجسته‌سازی سفاکت‌ها، کاستی‌ها و زبونی‌ها می‌پردازد و این تقابل در عین دردی که در ما برمی‌انگیزد، ما را می‌خنداند. طنز در بیشتر موارد، اهداف مشترکی با فلسفه دارد؛ بدین معنا که فلسفه تلاشی برای روشن کردن محدوده جهل ذاتی بشر بوده و هدف آن نقد، بیدارسازی و آگاه کردن است، همان‌طور که طنز در ورای گفتاری مضحک و خنده‌دار، در پی همان مقصود است (عظمت‌مدار فرد، ۱۳۹۶، ص. ۶).

جان موریل<sup>۱</sup>، استاد فلسفه دانشگاه پنسیلوانیا و بنیان‌گذار انجمن بین‌المللی مطالعات طنز، همانندی‌های فراوانی را درباره اهداف طنز و فلسفه برمی‌شمرد. وی معتقد است که طنزپردازان و فلاسفه هر دو انتقادی فکر می‌کنند و مخالف باور کورکورانه و اطاعت بی‌چون و چرا هستند. طنز و فلسفه ریشه در حیرت دارند و کسانی که به این دو حوزه می‌پردازند، قادر به تخیل درباره چیزهایی هستند که متفاوت با واقعیت‌های کنونی است (موریل، ۱۳۹۲، صص. ۲۰۹-۲۱۰).

در ادبیات فارسی، طنز جایگاه ویژه و دیرینه‌ای دارد، اما در گستره ادبیات کودک تاکنون آن‌گونه که باید مورد توجه قرار نگرفته است. از آنجا که یکی از اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، در تقابل با روش‌های خشک و سنتی، ایجاد میل و اشتیاق یادگیری و تفکر در کودکان و نوجوانان است، استفاده از داستان‌های طنز، مرییان را در نیل به این هدف یاری می‌رساند. از دیگر فواید طنز، ماندگاری آن در ذهن است. داستان‌های آموزنده با درون‌مایه طنز مانند کلید گنجینه اسراری هستند که تا سال‌ها در ذهن کودک و نوجوان باقی مانده و یادآوری آن، به‌منزله به یاد آوردن نکات حکیمانه آن داستان است. افزون بر آن، کودک و نوجوان با خواندن این قبیل داستان‌ها می‌آموزد که بسیاری از سخنان طنز نمادین بوده و در

<sup>1</sup> John Morreall

ورای آن‌ها نکته‌ای نهفته است که درک آن ذهنی آگاه و نکته‌سنج را می‌طلبد. از این‌رو، نباید به راحتی از هر سخنی بگذرد حتی اگر آن سخن به ظاهر خنده دار بنماید.

با توجه به مطالب پیش گفته، پژوهش حاضر بر آن است که با پیروی از نظریه لیپمن درباره مؤلفه‌های تفکر فلسفی، به تحلیل محتوای دو داستان طنز، از متون کهن و ادبیات معاصر فارسی بپردازد. در میان متون کهن، یک داستان از کتاب *مثنوی معنوی* و در میان متون معاصر، یک داستان از کتاب *طنز و شوخ طبعی ملانصرالدین اثر عمران صلاحی* انتخاب گردید. انتخاب حکایت‌های مثنوی، در ظرفیت بالای این داستان‌ها برای بحث و تأمل ریشه دارد و خوانش این داستان‌ها با نگرشی تأملی، به همراه پرسش‌ها و تمرین‌هایی که پس از هر داستان طراحی می‌گردد، می‌تواند محرک مناسبی برای گفت‌وگو در حلقه‌های کندوکاو فلسفی باشد. همچنین، در بیان دلیل انتخاب حکایت‌های ملانصرالدین در میان متون معاصر، به سخنی از ایزابل میلون، بنیان‌گذار مؤسسه تمرین فلسفی در فرانسه و تسهیل‌گر فلسفه برای کودکان، بسنده می‌کنیم. او در مقدمه کتاب *فلسفیدن با ملانصرالدین* می‌گوید:

«ملانصرالدین یک شخصیت جهانی است با تمام ویژگی‌های انسان. هم می‌تواند هر کسی باشد هم هیچ کس. قادر است فارغ از خودش به خودش نگاه کند و بخندد. با حکایات او می‌توانیم به موضوعات مختلفی همچون دوستی، مرگ، حقیقت، دروغ، اعتماد و ... نزدیک شویم و در خصوص تمامی این موضوعات پرسش‌هایی از خود و کودکان بپرسیم. این حکایات درباره زندگی روزانه ما حرف می‌زنند و به ما اجازه می‌دهند که از بالا به تفکراتمان و خودمان بیندیشیم» (برنی‌فیه و میلون، ۱۳۹۵، ص. ۱۶).

در تحلیل داستان‌ها، دیدگاه لیپمن از این نظر اهمیت دارد که وی پیشگام جنبش فلسفه برای کودکان بوده و برای نخستین بار «با اضافه کردن تفکر مراقبتی (مسئولانه) به انواع دیگر تفکر، تلاشی در جهت ایجاد خوشبختی و دموکراسی در جامعه از خود نشان داده و رویکرد انسانی‌تری نسبت به مهارت‌های تفکر دارد» (ترن، ۲۰۱۳). از این‌رو، دیدگاه لیپمن صبغه‌ای اخلاقی به مؤلفه‌های تفکر فلسفی بخشیده است.

## بازنگری پژوهش‌های انجام شده

برخی پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه برنامه فلسفه برای کودکان که با موضوع و اهداف پژوهش حاضر مرتبط‌اند، عبارت‌اند از:

پناهی (۱۳۹۰) در مقاله «بررسی و مقایسه شیوه آموزش تفکر نزد فریدالدین عطار و متیو لیپمن» به این نتیجه دست یافت که دیدگاه عطار و لیپمن در زمینه موضوع آموزش (فلسفه)، هدف آموزش (ارتقای تفکر و اتخاذ تصمیم آزادانه برای خود) و شیوه آموزش، شباهت زیادی با هم دارند، به گونه‌ای که عطار نیز همچون لیپمن با استفاده از شیوه قصه‌گویی به پرورش تفکر پرداخته و شخصیت‌های داستان‌هایش با یکدیگر گفت‌وگو می‌کنند و سؤالات تفکربرانگیز و فلسفی از یکدیگر می‌پرسند.

سهرابی (۱۳۹۰) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان *مقایسه افسانه‌های ایرانی، کتاب‌های داستانی-تصویری ایرانی و کتاب‌های داستانی-تصویری خارجی بر مبنای مؤلفه-های تفکر فلسفی*، بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی فیلیپ کم به مقایسه سه گروه ادبیات داستانی متناسب برای گروه سنی الف و ب پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که از این سه گروه، کتاب‌های داستانی-تصویری ایرانی از جهت مؤلفه‌های تفکر فلسفی غنی‌تر بوده‌اند.

اکبری (۱۳۹۱) نیز در رساله دکترای خود به بررسی مضامین فلسفی داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی به‌منظور استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان پرداخته است. در این پژوهش با عنایت به ساحت‌های مختلف فلسفه، مسائل اساسی فلسفه در سه قلمرو هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی مشخص و در هر قلمرو سؤالات مهمی طرح و برای هر کدام از سؤالات نمونه داستانی از متون کلاسیک ادب فارسی ارائه شده است. نتایج این تحقیق نشان داد که فراهم نمودن محتوای فلسفی مناسب با فرهنگ بومی برگرفته از متون کلاسیک ادب فارسی امکان‌پذیر است.

مرعشی و هاشمی و مقیمی گسک (۱۳۹۱) در مقاله‌ای بر اساس ملاک‌های مورد نظر در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی *بخوانیم و بنویسیم* و

هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی پرداخت. نتایج پژوهش نشان‌دهنده آن بود که در کتب درسی مورد بررسی، مقوله استدلال بیش‌ترین و مقوله داوری، کم‌ترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

حمیدی (۱۳۹۲) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با توجه به شاخص‌های فلسفی، ادبی و تربیتی به گزینش داستان‌هایی از شاهنامه برای استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان پرداخته است. پژوهش‌گر سرانجام به این نتیجه رسیده که داستان‌های شاهنامه در صورتی که درست بازنویسی شوند، از قابلیت لازم برای استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان برخوردار می‌باشند. معجد حبیبی عراقی و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله‌ای به بررسی چهار اثر برگزیده تعلیمی از ادبیات کلاسیک یعنی کلیله و دمنه، مثنوی معنوی، گلستان و بوستان پرداخته‌اند و از میان آن‌ها به گزینش ۹۸ داستان بر اساس معیارهای طرح شده از سوی سردمداران برنامه برای داستان - محتوای فلسفی، مهارت‌های فکری، کندوکاوپذیری و شیوه پایان‌بندی - پرداخته‌اند. نتیجه این تحقیق بیان‌گر آن است که می‌توان در میان این متون داستان‌هایی را یافت که دست‌کم حاوی یک مفهوم فکری و فلسفی خاص و بحث‌برانگیز باشد و با اندکی جرح و تعدیل و بازنویسی اصولی، می‌توان آن‌ها را در حلقه‌های کندوکاو به کار گرفت.

حسام‌پور و مصلح (۱۳۹۳) در مقاله‌ای به تحلیل متن و تصویر چند داستان رایج و در دسترس کودکان بر پایه نظریه متیوز پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که داستان‌ها علاوه بر برخورداری از عناصر ادبی چون تخیل و شیوایی کلام، واجد برخی مؤلفه‌های فلسفی مانند اخلاق، هویت‌یابی و طبقه‌بندی نیز هستند.

اکبری و مسعودی (۱۳۹۳) در پژوهشی که بر روی متون حکیمان مسلمان انجام داده‌اند، به این نتیجه دست یافته‌اند که آثار اندیشمندانی چون ابن طفیل، سهروردی، اخوان‌الصفاء، ابوریحان بیرونی، مولانا، ابوعلی سینا و شهید مطهری، به دلیل بهره‌مند بودن از ویژگی‌هایی چون سادگی، قابل فهم بودن، حکایت‌گونه بودن و شمول مضامین عقلانی، جهت حلقه‌های کندوکاو مناسب بوده و همانندی‌هایی را میان این حکایت‌ها و داستان‌های لیپمن برشمرده‌اند.

بیرجند (۱۳۹۳) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان *بررسی تناسب محتوای داستان‌های ایرانی گروه سنی ج با مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیمن*، به شناسایی ۹ مهارت و ۳۴ مؤلفه در جامعه پژوهش پرداخت. نتایج پژوهش حاکی از حضور بیش‌تر دو مؤلفه «جست‌وجوی دلایل در موقعیتی خاص» و «طرح پرسش پژوهشی» در داستان‌ها بود.

میرزایی میرآبادی، اسلامی و آفانی (۱۳۹۵) در تحقیقی به «تحلیل محتوای کتب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی و تفکر و سبک زندگی پایه هفتم و هشتم متوسطه اول از منظر برنامه فلسفه برای کودکان» پرداختند. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که در کتب پیش‌گفته، ۵۴ مورد به مهارت استدلال، ۷۲ مورد به مهارت تحقیق و ۶۵ مورد به مهارت مفهوم‌سازی یا سازمان‌دهی اطلاعات پرداخته شده است. از حیث پایه تحصیلی نیز بیشترین توجه به ابعاد این برنامه، در پایه هفتم و کم‌ترین توجه در پایه ششم صورت گرفته است.

مروری بر مطالب ارائه‌شده در پیشینه، ضرورت پرداختن به موضوع پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. در بین پژوهش‌هایی که ذکر گردید، پژوهش‌های اکبری (۱۳۹۱)، حمیدی (۱۳۹۲) و مجید حبیبی عراقی و همکاران (۱۳۹۲) به‌طور مشخص با پژوهش حاضر از این نظر شباهت دارند که در هر سه پژوهش، داستان‌هایی از متون ادب فارسی انتخاب و به‌منظور استفاده در حلقه‌های کندوکاو مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. اما، آنچه پژوهش‌های یاد شده را از پژوهش حاضر متمایز می‌گرداند، وجود جامعه پژوهش متفاوت در آن‌ها و تحلیل داستان‌ها بر اساس ملاکی متفاوت می‌باشد. از این‌رو، با آن‌که فرض وجود پژوهش‌هایی در این حوزه که به هر دلیلی از چشم نگارندگان دور مانده باشد محال نیست، اما آنچه فراروی ماست نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی درباره تجزیه و تحلیل حکایت‌های طنز ادب فارسی از حیث مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیمن، انجام نشده است.

### پرسش‌های پژوهش

پرسش‌هایی که این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی به آن‌هاست، عبارت‌اند از:

۱. کدام‌یک از مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیمن، در داستان *روباہ و درازگوش*

در *بارگاه شیر* وجود دارند؟



۲. کدام یک از مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن در داستان بزرگ شهر وجود

دارند؟

۳. کدام یک از داستان‌ها از مؤلفه‌های تفکر فلسفی بیشتری برخوردار است؟

### مؤلفه‌های تفکر فلسفی در دیدگاه لیپمن

کتاب *تفکر در آموزش و پرورش* (۲۰۰۳) آخرین صورت‌بندی لیپمن از پارادایم جدید است. او در این کتاب، تفکر فلسفی را شامل تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مسئولانه (مراقبتی) دانسته و برای هر یک از این ابعاد، مؤلفه‌هایی ذکر کرده است. در این بخش، به بیان مختصری درباره مؤلفه‌های تفکر فلسفی پرداخته و در ادامه، به شناسایی این مؤلفه‌ها در داستان‌ها می‌پردازیم.

**تفکر انتقادی:** از نظر لیپمن، تفکر انتقادی تفکری است که تسهیل‌کننده داوری، مبتنی بر معیار، خوداصلاح و حساس به زمینه است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۲۳). به اعتقاد لیپمن، داوران خوب در مواجهه با اندیشه‌ها و روش‌های تازه، همواره دارای ذهنی گشوده و انعطاف‌پذیر هستند (لیپمن، ۱۹۸۰). در یک داوری صحیح، مقایسه چیزها و شناسایی روابط آن‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است. اگر چیزی وجود نداشت که با چیزهای دیگر ارتباط نداشت، روابط معنی نداشت و داوری شکل نمی‌گرفت (جهانی، ۱۳۸۲، ص. ۹۰). داوری صحیح نوعی مهارت پژوهشی محسوب می‌شود که شامل توانایی یافتن مسئله و صورت‌بندی پرسش‌ها، فرضیه‌سازی، گردآوری اطلاعات و شواهد جهت آزمون فرضیه و نتیجه‌گیری است. همچنین، خوب داوری کردن مستلزم تفسیر درست متن، درک شفاف شنیده‌ها و استدلال قانع‌کننده است (لیپمن، ۲۰۰۳، صص. ۲۳۳-۲۳۷).

از دیگر ویژگی‌های عمده تفکر انتقادی، مبتنی بودن آن بر ملاک است. بنا به باور لیپمن ملاک، اصل، قانون، حکم یا دستورالعملی است که برای داوری استفاده می‌شود. این ملاک‌ها باید به پژوهش در حال جریان مربوط باشد، دارای سابقه‌ای معتبر بوده و به‌طور قوی مؤثر و نافذ باشد (لیپمن، ۲۰۰۳، صص. ۲۱۲-۲۱۴). به‌عنوان مثال، وجود شباهت‌های فراوان بین دو نفر و یا داشتن نام خانوادگی مشترک، نمی‌تواند دلیل قطعی بر این باشد که آن‌ها برادرند. اما،

اگر شخصی بگوید، آن‌ها فرزندان یک پدر و مادر هستند، مسلماً این دلیلی قطعی است و می‌توان به‌عنوان ملاک صحیح از آن بهره برد زیرا معتبر، نافذ و قوی است (جهانی، ۱۳۸۲، ص. ۱۶۵).

خوداصلاحی<sup>۱</sup> نیز از مهم‌ترین فواید تبدیل کلاس درس به اجتماع پژوهش‌گر است. در چنین اجتماعی، دانش‌آموزان نه تنها درباره موضوعات و مفاهیم مختلف فلسفی، اخلاقی و اجتماعی فکر می‌کنند، بلکه به تفکر درباره تفکر یا فراشناخت نیز می‌پردازند تا شیوه‌ها و رویه‌های یکدیگر را اصلاح کنند (جهانی، ۱۳۸۲). این فرایند شامل کشف تناقض‌ها در گفت‌وگوهای دیگران، اشاره به فرضیات مغالطه‌آمیز و یا استنتاج‌های نامعتبر در استدلال‌ها، درخواست دلیل از آن‌ها و نشان دادن تعریف‌های نادرست و مبهم متن می‌باشد (لیمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۲۴). از این‌رو، چون هر یک از اعضاء به نوعی روش‌شناسی اجتماع را درونی می‌کنند، قادرند تفکر خود را هم اصلاح نمایند (جهانی، ۱۳۸۲). خوداصلاحی به معنای به پرسش کشیدن فرآیند تفکر خود، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن می‌باشد (لیمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۴۲). آخرین ویژگی تفکر انتقادی این است که این نوع تفکر به متن یا زمینه‌ای که شکل می‌گیرد، حساس است. حساسیت به زمینه<sup>۲</sup> به معنای داشتن فهمی عمیق نسبت به موارد زیر است و متفکر انتقادی در داوری خود این موارد را در نظر می‌گیرد: توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف، ارزیابی چیزها با توجه به زمینه و موقعیت‌های ویژه خودشان و نه بر اساس قواعد کلی و در نظر گرفتن احتمال وجود شواهد مخالف در یک موقعیت (لیمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۱۹). نمونه‌های دیگری از حساسیت به زمینه را می‌توان در کاوش‌های فلسفی دانش‌آموزان مشاهده کرد که می‌کوشند به تفسیری درست از متون دست یابند و در تفسیر خود به اهداف گویندگان توجه می‌کنند. همچنین می‌کوشند تفاوت بین موقعیت‌های به‌ظاهر مشابه که دارای

1. Self-correction

2. Sensitivity to context

نتایج متفاوتی بوده‌اند را تشخیص داده و در ترجمه یک متن، تفاوت معنایی برخی واژه‌ها و اصطلاحات را در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف در نظر بگیرند (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۲۴).

**تفکر خلاق:** تفکر خلاق در تعریف لیپمن (۲۰۰۳، ص. ۲۴۸) عبارت است از «تفکر درباره چگونگی بیان کردن آنچه شایسته بیان است، چگونگی ساختن آنچه شایسته ساختن است و چگونگی انجام آنچه شایسته انجام است». لیپمن گفتگوهای سازمان‌دهی‌شده، منظم و منطقی در یک اجتماع پژوهشی را نه تنها مانعی برای پیدایش عملکردهای خلاقانه دانش‌آموزان نمی‌بیند، بلکه بر این باور است که اجتماع پژوهشی یک جامعه کاوشگر است که در تفکر چند بعدی درگیر بوده و به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و نظرها، سبب می‌گردد که توانایی‌های خلاقانه دانش‌آموزان برانگیخته گردد (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۵۵). از این رو، گفت‌وگو در حلقه‌های کندوکاو فلسفی محرک مؤثری در پیدایش و تقویت تفکر انتقادی و خلاق خواهد بود. به منظور فهم بیشتر تفکر خلاق، لیپمن (۲۰۰۳، صص. ۲۴۶ و ۲۴۷) ویژگی‌ها و مؤلفه‌هایی را برای آن برمی‌شمرد که مهم‌ترین آن عبارت‌اند از: اصالت (تفکر درباره موضوع‌های بکر و اصیل)، تخیل (تصور کردن جهان فرضی)، استقلال (تأیید نکردن امور و افکار دیگران پیش از فکر کردن)، نوآوری (ارائه راه حل‌ها و فرضیه‌های نوآورانه)، آزمون‌گری (به آزمون گذاشتن دائم فرضیه‌ها) و خود-استعلائی (تلاش دائمی برای عبور از مراحل قبلی)، ثمربخش بودن (رسیدن به نتایج سودمند)، شگفتی (ایجاد حیرت)، کل‌نگری (توجه به روابط جزء و کل در دست‌یابی به نتیجه). گفتنی است که ویژگی‌های ثمربخش بودن و شگفتی معطوف به نتایج تفکر خلاق بوده و سایر ویژگی‌ها به فرایند این تفکر مربوط می‌گردند.

**تفکر مسئولانه (مراقبتی):** برای لیپمن، توجه به احساسات، هیجانات و عواطف به قدری حائز اهمیت است که یکی از فصل‌های آخرین کتابش (۲۰۰۳) را به بررسی رابطه عواطف با شناخت اختصاص داده است. او نحوه تأثیر عواطف بر تفکر را نشان داده و معتقد است که تفکر باید به نوعی حول محور عواطف رشد کند. این اندیشه او را به بسط تفکر و قائل شدن به نوع سوم آن، یعنی تفکر مراقبتی (مسئولانه) رهنمون می‌شود. در تفکر مراقبتی افراد به‌سان پدر

و مادری دلسوز و توأم با محبت یا همچون یک مهندس یا طراح محیط زیست متعهد، دلسوزانه درباره نحوه کارشان تفکر می‌کنند. در واقع، لیپمن «با اضافه کردن تفکر مراقبتی به انواع دیگر تفکر، تلاشی در جهت ایجاد خوشبختی و دموکراسی در جامعه از خود نشان داده و رویکردی انسانی‌تر نسبت به مهارت‌های تفکر دارد» (ترن، ۲۰۱۳).

در باور لیپمن، تفکر مراقبتی سبک یا بُعدی از تفکر است که معنایی دوگانه دارد؛ زیرا از یک سو به معنای فکر کردن همراه با نگرانی درباره موضوع تفکر ما است، و از سوی دیگر، نگرانی درباره روش تفکر خود است. به اعتقاد لیپمن، بدون مراقبت، تفکر عاری از مؤلفه‌های ارزشی است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص. ۲۶۲). وی تفکر مسئولانه را به انواع مختلفی چون تفکر قدردان، تفکر عاطفی، تفکر فعال، تفکر هنجاری و تفکر همدلانه تقسیم می‌کند و برای آن‌ها ویژگی‌هایی را برمی‌شمرد که در این بخش به توضیح مختصری درباره هر یک پرداخته می‌شود:

*تفکر ارزش‌گذار (قدردان):* قدردان بودن عبارت است از توجه کردن به چیزی که مهم است. اشیاء فی‌نفسه برتری نسبت به هم ندارند، اما وقتی ما به آن‌ها توجه می‌کنیم و آن‌ها را از دیدگاه خاص با هم مقایسه و هم‌سنجی می‌کنیم، شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را ارج می‌نهیم. از این‌رو، ارزش‌گذاری و در پی آن، قدردانی، نتیجه نوعی مقایسه و هم‌سنجی ذهنی است که از فعالیت‌های فکری محسوب می‌گردد.

*تفکر عاطفی:* از نظر لیپمن، تفکر عاطفی همان هیجانات است. وی هیجانات را شکلی از داوری یا به‌طور گسترده‌تر نوعی از تفکر می‌داند که مانند هر نوع دیگری از داوری یا تفکر، می‌توانند خطاپذیر باشند. دست کم برخی از هیجانات صرفاً نتایج روان‌شناختی قضاوت انسان نیستند، بلکه خود قضاوت هستند. به‌عنوان نمونه، اگر شما پس از مشاهده یک کودک بی‌گناه که مورد توهین قرار می‌گیرد خشمگین می‌شوید، این خشم مستلزم آگاهی از این موضوع است که «بدرفتاری با یک فرد بی‌گناه کار ناشایستی است». بدرفتاری کردن نسبت به کسی، نامناسب است در حالی که، خشم مناسب است و مناسب بودن دقیقاً یک معیار شناختی مانند پیوستگی یا ربط است.

**تفکر فعال:** لیپمن علاوه بر هیجان‌ات، برخی از اعمال را نیز شناختی و در زمره تفکر مسئولانه دانسته و از آن‌ها به عنوان تفکر فعال (عامل) یاد می‌کند. یکی از اقسام این نوع تفکر، اعمالی است که در جهت حفظ و نگهداری از امور ارزشمند انجام می‌گیرد. به عنوان نمونه، مردم تلاش می‌کنند که قیافه ظاهری و جوانی‌شان را حفظ کنند و برای محافظت از آن فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند. برخی افراد هم در پی محافظت ارزش‌های انتزاعی و آرمانی همچون حفظ حقیقت مقدمات یک استدلال در نتیجه‌گیری و یا حفظ معنای عبارتی از یک زبان به زبان دیگر به فعالیت‌هایی می‌پردازند. نوع دیگر تفکر فعال از طریق برخی فعالیت‌های حرفه‌ای مانند ورزش انجام می‌گیرد. به عنوان نمونه، برخی از موقعیت‌ها در بازی بیس‌بال مستلزم قضاوت‌های خلاقانه بوده و به همین جهت لیپمن آن‌ها را در زمره فعالیت‌های شناختی قرار می‌دهد.

**تفکر هنجاری:** منظور از تفکر هنجاری، اندیشیدن درباره امور ارزشمند و اخلاقی است. به عبارتی کودکان باید بتوانند موضوعات اخلاقی را تشخیص داده و در مورد آن‌ها به گونه‌ای منطقی بیان‌دیشند. در واقع، تفکری مطلوب است که به جای امور سخیف، متوجه امور ارزشمند باشد و تربیت نیز باید تفکر را به سوی امور هنجاری یا ارزشی، سوق داده و نامطلوب بودن ضد ارزش‌ها را نشان دهد.

**تفکر همدلانه:** واژه همدلی در تفکر همدلانه، به معنای قرار دادن خود در موقعیت دیگری است، به این معنا که شخص از احساسات، چشم‌اندازها و افق‌های فکری خود خارج شده و در جایگاهی قرار می‌گیرد که بتواند احساسات، چشم‌اندازها و افق‌های فکری دیگران را تجربه کند. این امر شخص را قادر می‌کند تا بهتر بتواند به درک موقعیت شخص مقابل نائل شود (لیپمن، ۲۰۰۳، صص. ۲۶۴-۲۷۰).

ویژگی‌های پیش‌گفته، از مهم‌ترین ویژگی‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیپمن بودند که مبنای تنظیم یک جدول محقق‌ساخته قرار گرفتند. بر این اساس، مؤلفه‌های تشریح شده در کتاب *تفکر در آموزش و پرورش* (۲۰۰۳) خلاصه شده و چند مؤلفه دیگر نیز که به طور پراکنده در کتاب *فلسفه در کلاس درس* (۱۹۸۰) و *فلسفه به مدرسه می‌رود* (۱۹۸۸) وجود داشتند، به جدول اضافه شدند. ذکر این نکته ضروری است که در بُعد تفکر انتقادی، مؤلفه

تفسیر متن در دو قسمت داوری صحیح و حساسیت به زمینه قرار می‌گیرند که به دلیل تکراری بودن از ذکر آن‌ها در هر دو بخش جدول خودداری و فقط در قسمت حساسیت به زمینه ذکر شده است.

جدول ۱- مؤلفه‌های تفکر فلسفی از دیدگاه لیمن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی		ابعاد تفکر فلسفی
به پرسش کشیدن فرآیند تفکر خود، کشف نقاط ضعف و اصلاح آن	خوداصلاحی	تفکر درباره تفکر (فراشناخت)
کشف تناقض‌ها و مغالطه‌ها در گفت‌وگوهای دیگران، اشاره به خطاها در استدلال‌های دیگران، نشان دادن عبارت‌های مبهم آن‌ها، نشان دادن تعریف‌های نادرست آن‌ها و درخواست دلیل برای گفته‌هایشان	دگراصلاحی	
انعطاف و گشودگی ذهن در مواجهه با اندیشه‌ها و روش‌های جدید، مقایسه چیزها و درک روابط آن‌ها، توجه به معیارها در مقایسه‌ها، استدلال منطقی، توانایی حل مسئله	داوری صحیح	تفکر انتقادی
توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف، ارزیابی چیزها با توجه به زمینه و موقعیت-های ویژه خودشان، در نظر گرفتن امکان وجود شواهد مخالف، تشخیص تفاوت بین موقعیت‌های به‌ظاهر مشابه با پیامدهای مختلف، تفسیر صحیح کلام و درک صحیح شنیده‌ها، توجه به اهداف گوینده در ترجمه و تفسیر کلام و در نظر داشتن تفاوت‌های معنایی برخی واژه‌ها در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف.		حساسیت به زمینه یا متن
اصالت، کل‌نگری، تخیل، استقلال، نوآوری، آزمون‌گری، خود استعلایی، شگفتی و ثمربخش بودن		تفکر خلاق
تفکر قدردان (ارزش‌گذار)، تفکر عاطفی، تفکر فعال (عامل)، تفکر هنجاری، تفکر همدلانه		تفکر مراقبتی

## روش تحقیق

پژوهش حاضر برای دست‌یابی به هدف خود، از میان روش‌های گوناگون، روش «تحلیل محتوای کیفی» را برگزیده است. تحلیل محتوای کیفی بر اساس تقسیم‌بندی میرینگ به دو شکل تحلیل محتوای کیفی استقرایی و تحلیل محتوای کیفی قیاسی قابل انجام است (میرینگ، ۲۰۰۰، ص. ۵). در پژوهش حاضر، از الگوی قیاسی بهره گرفته شد؛ بدین صورت که محتوای داستان‌ها با جدولی که بر اساس آثار لیپمن در مراحل اولیه پژوهش توسط محققان تدوین شده، تطبیق داده شد و مؤلفه‌های تفکر نهفته در آن‌ها شناسایی و استنتاج شدند. واحدهای تحلیل در این پژوهش، جمله‌ها، پاراگراف‌ها و کل اثر است و تلاش پژوهش‌گر بر این است که با در نظر گرفتن تمام جملات، در کنار کلیت اثر، میزان وجود مؤلفه‌های تفکر فلسفی را در داستان‌ها بسنجد. به همین منظور، پس از تحلیل هر داستان جدولی تنظیم گردیده که نتایج این تحلیل را با توجه به ابعاد سه‌گانه تفکر فلسفی با دو شیوه مستقیم و غیرمستقیم نشان می‌دهد. در شیوه مستقیم گزاره، عبارت یا کلمه‌ای که نشان‌گر وجود مؤلفه موردنظر است آورده شده و در شیوه غیرمستقیم مؤلفه‌ها با توجه به برداشت کلی از چند گزاره یا پاراگراف یا کل داستان استنتاج شده‌اند. توجه به کلیت اثر در تحلیل سبب گردید که پژوهش‌گر در تحلیل داستان‌ها به وجود مؤلفه‌هایی پی ببرد که هیچ عبارت یا جمله آشکاری در داستان برای آن‌ها وجود نداشت و کلیت داستان، به‌گونه‌ای ضمنی و پنهان بر وجود آن مؤلفه دلالت می‌کرد.

در تحقیق حاضر، جامعه پژوهش داستان‌های طنز ادب فارسی است که به دلیل گستردگی و مطلوب نبودن تمامی آثار آن، از روش نمونه‌گیری هدفمند (میکوت و موراس، ۱۹۵۵) استفاده شد. در این روش، افراد یا منابعی مورد بررسی قرار می‌گیرند که بیش‌ترین اطلاعات را در رابطه با موضوع ارائه می‌دهند. از این‌رو، محققان به‌گونه‌ای هدفمند داستان‌هایی را از جامعه پژوهش برگزید که ظرفیت بیشتری جهت استنتاج مؤلفه‌های تفکر فلسفی داشتند. بر همین اساس، پس از مطالعه این متون و با مشورت متخصصان برجسته ادبیات فارسی، دو داستان طنز،

<sup>1</sup>. Maykat & Morehous

یکی از متون کهن و دیگری از متون معاصر انتخاب گردید. روباه و درازگوش در بارگاه شیر از مثنوی و بزرگ شهر از طنز و شوخ‌طبعی ملانصرالدین داستان‌هایی هستند که در این پژوهش انتخاب و با روش پیش گفته تحلیل شدند.

### تحلیل و بررسی داستان‌ها

در این قسمت از مقاله به تحلیل و بررسی داستان‌های منتخب پرداخته می‌شود:

الف - داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر: خلاصه این داستان چنین است (قاسم‌زاده، ۱۳۸۹، ص. ۴۶۳): داستان مربوط به درازگوش (خر) بارکشی است که در منطقه‌ای خشک و بی‌آب و علف زندگی می‌کند و روزگار سختی را می‌گذراند. در نزدیکی آن منطقه بیشه سرسبزی است که حیوانات زیادی به همراه شیر در آنجا زندگی می‌کنند و غذای این حیوانات، باقی‌مانده شکار شیر است. اما مدتی است که شیر به دلیل درگیر شدن با فیل، زخمی شده و نمی‌تواند به شکار برود. به همین دلیل سایر حیوانات هم از خوردن غذای درست و حسابی محروم شده‌اند. یک روز شیر به روباه گفت: «اگر در اطراف این بیشه درازگوشی پیدا کنی و با نیرنگ او را به اینجا بیاوری، آن را می‌خورم و نیرو پیدا می‌کنم. پس از آن می‌توانم به شکار بروم و روزی خودم و شما را فراهم کنم.» روباه با شنیدن حرف‌های شیر به سراغ درازگوش بارکش رفت. سلام گرمی کرد و گفت: «در این صحرای خشک و بی‌آب و علف چه کار می‌کنی؟ چرا برای به دست آوردن غذا به جای دیگری نمی‌روی؟ چرا هیچ تلاشی نمی‌کنی؟» درازگوش جواب داد: «کسانی که تلاش می‌کنند به خاطر آن است که توکلشان کم است. آن کسی که به ما جان داده، نان و غذا هم می‌دهد و قسمت هر کسی را برای او می‌فرستد. نیازی به تلاش نیست. باید صبور بود و قناعت کرد.» روباه گفت: «خداوند به تو دست داده تا با آن تلاش کنی و کاری انجام بدهی. مفت‌خوری و تن‌پروری کار درستی نیست. من در چمن‌زار سرسبزی زندگی می‌کنم که مثل باغ بهشت است و از هر طرف آن چشمه آبی جاری است. بیا با هم به آنجا برویم.» درازگوش قبول نمی‌کرد و گفت وگویی آن‌ها درباره تلاش و توکل به درازا کشید. اما سرانجام روباه موفق شد با چرب‌زبانی و دادن وعده‌های دروغ، درازگوش را فریب دهد و با خودش به چمن‌زار ببرد. از آن طرف، شیر که



صبر و طاقت نداشت از مدتی قبل، بالای تپه رفته بود. درازگوش از دور شیر را بالای تپه دید و فهمید که چه خطری او را تهدید می‌کند. بنابراین پا به فرار گذاشت. روباه ناراحت و اعتراض‌کنان به سوی شیر رفت و گفت: «چرا کمی صبر نکردی تا من بدون دردسر درازگوش را به دام تو بیندازم؟» شیر گفت: «فکر می‌کردم که هنوز زور و توان دارم. نمی‌دانستم که تا این اندازه ضعیف شده‌ام. گرسنگی بیش از حد عقل مرا از بین برده. اگر بتوانی دوباره او را برگردانی، منت بر سر من گذاشته‌ای». روباه که به نیرنگ‌بازی خود و ساده‌لوحی درازگوش اطمینان داشت، دوباره به سمت او به راه افتاد. درازگوش تا او را دید گفت: «من با تو چه کرده بودم که این‌طور با من دشمنی می‌کنی؟ علت کینه‌توزی تو را نمی‌دانم. چرا می‌خواستی مرا به دام شیر بیندازی؟» روباه جواب داد: «آن چیزی که تو روی تپه دیدی، طلسم و جادو بود. اگر طلسم و جادو نمی‌گذاشتم، هر شکم‌پرستی به این چمن‌زار حمله‌ور می‌شد و همه خوراکی‌ها را حیف و میل می‌کرد». درازگوش ابتدا زیر بار دروغ‌های روباه نرفت، اما روباه دست‌بردار نبود و گرسنگی هم او را از پا درآورده بود. به همین دلیل تسلیم شد و یک بار دیگر به همراه روباه به سمت چمن‌زار به راه افتاد. این مرتبه شیر صبر کرد تا درازگوش به اندازه کافی نزدیک شود. درازگوش تا شیر را دید آهی از سر پشیمانی کشید. اما پشیمانی او دیگر سودی نداشت. شیر حمله کرد و او را خورد و تنها چیزی که از درازگوش باقی گذاشت دل و جگر آن بیچاره بود. سپس برای خوردن آب به سمت چشمه رفت. روباه که گرسنه بود از فرصت استفاده کرد و دل و جگر درازگوش را خورد. وقتی شیر برگشت، سراغ دل و جگر را گرفت. روباه گفت: «این درازگوش اگر دل و جگر داشت، دوباره فریب مرا نمی‌خورد و اینجا نمی‌آمد.»

**تحلیل داستان (الف):** یکی از اندیشه‌های محوری این داستان، جدال بین جهد و توکل است که از طریق شخصیت‌های فریب‌کار و فریب‌خورده آن به نمایش گذاشته شده است. توکل در لغت به معنای رها کردن کار و واگذار کردن آن به خدا و جهد نیز به معنای سعی و کوشش برای انجام کاری است و آن‌طور که از معنای این دو واژه بر می‌آید، مخالف یکدیگرند. آنچه این موضوع را چالش‌برانگیز می‌سازد، اندیشیدن و گفت‌وگو پیرامون مُتافی

بودن یا نبودن تلاش و توکل در عمل است، و آفریننده داستان به شکل شایسته‌ای مخاطب را با این مسئله بنیادین مواجه ساخته و نتیجه‌گیری نهایی را بر عهده خود او می‌گذارد. از این رو، داستان خواننده را به سوی یافتن ملاک‌ها و داوری صحیح درباره موضوع تلاش و توکل سوق داده و خوانش آن در حلقه‌های کندوکاو همراه با طرح و تدوین پرسش‌ها و تمرین‌های مناسب، بستر مناسبی را در جهت رشد تفکر انتقادی فراهم می‌سازد.

از دیگر ظرفیت‌های موجود در داستان آشناسازی مخاطب با مفهوم حساسیت به زمینه است. این مؤلفه به گونه‌ای غیرمستقیم از گفت‌وگوی شیر با روباه قابل استنتاج است. از دیرباز شیر مظهر اقتدار و توان و علامت خاص کسانی بوده که از حیث مرتبت و مقام بر دیگران تقدم داشته‌اند. شیر در هنر و فرهنگ بسیاری ملت‌ها سمبول دلاوری، درندگی، سلطنت، شجاعت، عقل و قدرت است (یاحقی، ۱۳۸۸، صص. ۵۳۰-۵۳۳)، اما در این داستان بر اساس شرایط، نوع گفت‌وگوی شیر با روباه متفاوت است. در ابتدای داستان زبان شیر زخمی، زبان امر است. اما ناگهان به یاد می‌آورد که زخمی و ناتوان است. بنابراین به تعهد دادن به روباه و سپس به امری ملایم‌تر اکتفا می‌کند. در گفت‌وگوی بعدی که پس از گریختن درازگوش صورت می‌گیرد، زبان شیر به شدت زیردستانه و ملتسمانه است، زیرا او تلاش‌های روباه را بر باد داده و هر دو همچنان گرسنه‌اند. بنابراین، شیر به موقعیت خاص خود و شرایط نامعمول و نامتعارفی که در آن قرار گرفته، توجه دارد و به همین دلیل در این داستان کمتر شاهد جمله‌ای از زبان شیر هستیم که آمرانه باشد و بیشتر جمله‌ها دوستانه و حتی ملتسمانه هستند. از این رو، شخصیت‌پردازی داستان به دلیل توجه به شرایط و موقعیت نامعمول (توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف) حاوی مؤلفه حساسیت به زمینه بوده و امیدبخش پرورش تفکر انتقادی خواهد بود.

نوآوری و شگفتی از دیگر درون‌مایه‌های داستان در پرورش تفکر خلاق است. در این داستان شخصیت درازگوش دو بار توسط روباه فریب می‌خورد. یک‌بار در پی گفت‌وگوی ایدئولوژیک و بار دیگر، از طریق متوسل شدن به عقاید خرافی مانند طلسم و جادو که هر دو موقعیت حاصل به کار بستن راه حل‌های نوآورانه روباه است به گونه‌ای که خواندن داستان، شگفتی خواننده را برمی‌انگیزد. افزون بر این‌ها، در صحنه پایانی داستان نیز یک‌بار دیگر شاهد

بروز چنین نوآوری از سوی شخصیت روباه هستیم. روباه که پس از تلاش‌های مستمر همچنان گرسنه مانده، چاره‌ای نمی‌بیند جز آن که دل و جگر باقی مانده از شکار شیر را بخورد و پس از آن با دادن این پاسخ طنزآمیز که «این درازگوش اگر دل و جگر داشت، دوباره فریب مرا نمی‌خورد و اینجا نمی‌آمد»، در حقیقت، خود را از چنگال شیر تازه قوت‌یافته نجات می‌دهد. از این‌رو، داستان به دلیل آن که مؤلفه‌های نوآوری و شگفتی را در خود جای داده، از توان لازم در پرورش تفکر خلاق برخوردار می‌باشد.

مؤلفه دیگری که توان فلسفی داستان را در بعد تفکر مسئولانه نشان می‌دهد، مؤلفه تفکر هنجاری است. با نگاهی عمیق به شخصیت‌پردازی داستان و گفت‌وگوهای روباه و درازگوش می‌توان به این نتیجه دست یافت که عامل مهم نابودی شخصیت فریب‌خورده داستان، یعنی درازگوش، تاب نیاوردن او در مقابل وسوسه‌های روباه به‌عنوان شخصیتی است که نماد حيله‌گری بوده و با چرب‌زبانی می‌تواند به‌راحتی سایر حیوانات را فریب دهد و به دام بیندازد. خواندن داستان‌هایی از این دست که سرنوشت نهایی شخصیت ساده‌لوح آن ناکامی و یا نابودی است، دست کم مخاطبان کودک را به تأمل پیرامون سلسله عواملی که در پایان نافرجام داستان تأثیرگذار بوده‌اند، برمی‌انگیزد و هیچ دور از ذهن نیست که کودک پس تمرکز بر این مسئله، اهمیت توانایی «نه گفتن» و مقاومت در برابر پیشنهادهای وسوسه‌انگیز، اما پرخطر و آسیب‌زای دیگران را دریابد. از این‌رو، درون‌مایه داستان به دلیل توانایی ایجاد چنین نگرشی در مخاطب، دربردارنده مؤلفه تفکر هنجاری بوده و بدین ترتیب از زمینه‌های بکر و زایایی در جهت رشد تفکر مسئولانه برخوردار است. جدول شماره ۲ مؤلفه‌های تفکر فلسفی در داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر را نشان می‌دهد:

جدول ۲- تحلیل محتوای داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		داوری صحیح (توجه به ملاک‌ها)	یافتن ملاک‌ها و داوری صحیح درباره موضوع تلاش و توکل	
		حساسیت به متن یا زمینه (توجه به شرایط استثنایی و نامتعارف)	به دلیل زخمی بودن شیر نوع گفت‌وگوی او با روباه بسیار دوستانه و گاهی ملتمسانه است.	
	نوآوری و شگفتی		حل مسئله گرسنگی از طریق فریب دادن درازگوش	
	نوآوری و شگفتی			این درازگوش اگر دل و جگر داشت، دوباره فریب نمی‌خورد و اینجا نمی‌آمد
تفکر هنجاری (اهمیت توانایی «نه گفتن» و مقاومت در برابر وسوسه‌ها)				

ب- داستان بزرگ شهر: این داستان چنین است (صلاحی، ۱۳۸۶، ص. ۱۵۰): یک روز ملانصرالدین به حمام می‌رفت. صاحب حمام جلوی او را گرفت و گفت: «امروز حمام مال بزرگان شهر است». مُلا پرسید: «بزرگان شهر چه کسانی هستند؟» صاحب حمام گفت: «نمی‌شناسی؟ کسانی هستند که وقتی در شهر ظاهر می‌شوند، همه آن‌ها را با انگشت به هم

نشان می‌دهند». ملاً چیزی نگفت و به خانه برگشت. فکری به سرش زد. خرش را بیرون آورد، رویش ترمه و شال انداخت، به گردنش زنگوله بزرگی آویزان کرد و خودش هم وارونه سوار خر شد و از وسط شهر به طرف حمام به راه افتاد. کسانی که ملاً و خرش را می‌دیدند، او را با انگشت به هم نشان می‌دادند. ملاً با این کبکبه و دبدبه به حمام نزدیک شد. جلوی در حمام ایستاد و به حمامی گفت: «برو کنار، بزرگ‌ترین انگشت‌نمای شهر داره میاد به حمام!».

**تحلیل داستان (ب):** در این حکایت ملاً نصرالدین ظاهراً فردی است از عوام و به دلیل این‌که از بزرگان شهر محسوب نمی‌گردد، صاحب حمام از ورود وی به حمام جلوگیری می‌کند. ملاً که شخصیتی مصمم و باذکاوت است، تسلیم او نمی‌شود و با طرح پرسش «بزرگان شهر چه کسانی هستند؟» زمینه‌ای را فراهم می‌کند که صاحب حمام بتواند تعریف خود را از «بزرگان شهر» ارائه دهد. اما، ظاهراً تعریف ارائه شده از سوی صاحب حمام، مورد پسند ملاً قرار نمی‌گیرد و او برای نشان دادن نادرستی آنچه بیان شده، دست به کارهای عجیب و غریبی زده و از وسط شهر عبور می‌کند تا انگشت‌نمای مردم شود. در واقع، هدف اصلی ملاً از انجام این کار بیان این مطلب است که بزرگ بودن به انگشت‌نما بودن نیست و هر انسان دون مرتبه‌ای هم می‌تواند با انجام کارهای سخیف و مضحک، انگشت‌نما شود. از این‌رو، شخصیت‌پردازی داستان به دلیل نشان دادن تعریف نادرست و مبهم، به گونه‌ای ضمنی، مؤلفه دگراصلاحی (اصلاح روش‌های فکری دیگران) را در خود جای داده است. از سوی دیگر، در نشان دادن تعریف نادرست صاحب حمام از «بزرگان شهر»، شاهد برخی تلاش‌های عملی از سوی شخصیت اصلی داستان هستیم، به گونه‌ای که ملاً عمل را نافذتر از کلام دانسته و به جای ورود به عرصه گفت‌وگو، کژتابی فکری صاحب حمام را در عمل به او نشان می‌دهد. از این‌رو، متن از مؤلفه تفکر فعال نیز برخوردار می‌باشد.

اما، در نگاهی عمیق‌تر طرح این داستان از سوی آفریننده آن، اعتراضی است نسبت به تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌هایی که در جامعه آن زمان در میان اقشار مختلف مردم وجود داشته و این حکایت کوتاه نشان می‌دهد که چگونه چنین تبعیض‌هایی به جزئی‌ترین امور زندگی افراد، حتی استحمام کردن آن‌ها راه یافته است. از این‌رو، داستان به دلیل فراخوانی مخاطب به تأمل

پیرامون ناشایست بودن چنین ضد ارزش‌هایی از مؤلفه هنجاری نیز برخوردار بوده و حضور دو مؤلفه تفکر فعال و هنجاری در متن، اثرگذار بودن داستان را در رشد تفکر مسئولانه کودکان مشروعیت می‌بخشد.

استقلال، نوآوری، آزمون‌گری، تخیل و شگفتی از دیگر مؤلفه‌هایی هستند که توان فلسفی داستان را در بُعد تفکر خلاق نشان می‌دهند. در باور لیپمن (۲۰۰۳، صص. ۲۴۶) متفکران خلاق به دلیل آن که به اطاعت رضایت نداده و به پرسش‌گری تمایل دارند، از ویژگی استقلال برخوردارند. چنین افرادی در مواجهه با مشکل، با تولید فرضیه‌ها، هدایت آن‌ها و تلاش مداوم برای یافتن ملاکی استوار در جهت اثبات آن‌ها به گونه‌ای آزمایشی عمل کرده و احتمالاً نتایج موفقیت‌آمیزی را به ارمغان می‌آورند. شخصیت‌پردازی داستان یادشده با ویژگی‌هایی چون پرسش‌گری، تسلیم نشدن و تن به اطاعت ندادن به تصویر کشیده شده و ویژگی‌هایی چون تخیل، تولید فرضیه و به آزمون گذاشتن فرضیه جهت حل مسئله نیز به گونه‌ای ضمنی از شخصیت داستان قابل دریافت است. همچنین، به دلیل آن که راه حل نوآورانه ملأ، به میزان زیادی شگفتی و حیرت را در خواننده برمی‌انگیزد، متن از مؤلفه شگفتی نیز برخوردار است. به همین جهت، می‌توان گفت حضور توأمان این مؤلفه‌ها در داستان موجب گردیده که متن از ظرفیت‌های بالقوه‌ای در بعد تفکر خلاق برخوردار گردد. جدول شماره ۳ خلاصه‌ای از تحلیل داستان بزرگ شهر را نشان می‌دهد.

جدول ۳- تحلیل داستان بزرگ شهر بر اساس مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن

مؤلفه‌های تفکر فلسفی			شیوه‌های تحلیل محتوا	
تفکر مراقبتی	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	غیرمستقیم	مستقیم
		دگراصلاحی (اصلاح روش‌های فکری دیگران)	نشان دادن تعریف نادرست	
تفکر فعال				روی خورش ترمه و شال انداخت، به گردنش زنگوله بزرگی آویخت و خودش هم وارونه سوار خر شد و از وسط شهر به طرف حمام رفت.
تفکر هنجاری			اعتراض به تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌های جامعه	
	استقلال		تن به اطاعت ندادن	بزرگان شهر چه کسانی هستند؟
	نوآوری		ملا برای حل مسئله چاره‌ای می‌اندیشد.	
	آزمون- گری		ملا راه حل را عملی می‌کند.	
	شگفتی		راه حل نوآورانه ملا، موجب شگفتی خواننده می‌گردد.	
	تخیل		کوشش برای حل مسئله، دربردارنده عنصر تخیل است.	

## یافته‌های پژوهش

باهم‌نگری و مقایسه درباره نتایج تحلیل داستان‌های روباه و درازگوش در بارگاه شیر و بزرگ شهر نشان می‌دهد که هر دو داستان در هریک از ابعاد تفکر فلسفی دست کم یک مؤلفه را در خود جای داده‌اند. در بعد تفکر انتقادی داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر از حیث فراوانی مؤلفه‌ها، در جایگاه بالاتری نسبت به بزرگ شهر قرار دارد و حضور دو مؤلفه داوری صحیح و حساسیت به زمینه در این داستان، توان بیشتری را در تقویت تفکر انتقادی به آن بخشیده است.

در بُعد تفکر خلاق اما وضع به گونه‌ای دیگر است و چنان‌که در جدول شماره ۴ مشهود است، داستان بزرگ شهر از مؤلفه‌هایی چون استقلال، نوآوری، آزمون‌گری، شگفتی و تخیل سود جسته است. از این‌رو، داستان یادشده از حیث فراوانی و تنوع مؤلفه‌ها از غنای لازم برخوردار بوده و بستر مناسبی را در پرورش تفکر خلاق فراهم آورده است.

افزون بر آن، داستان نام‌برده شده در بُعد تفکر مسئولانه نیز دربردارنده دو مؤلفه تفکر فعال و تفکر هنجاری است و این در حالی است که مؤلفه تفکر هنجاری، تنها مؤلفه یافت شده در داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر است. از این‌رو، داستان بزرگ شهر در بعد تفکر مسئولانه نیز توانمندتر ظاهر شده است. جدول شماره ۴ فراوانی مؤلفه‌ها را در هر یک از ابعاد تفکر فلسفی نشان می‌دهد:

جدول ۴ - فراوانی مؤلفه‌های تفکر فلسفی در داستان‌های طنز

مجموع فراوانی‌ها	مجموع فراوانی مؤلفه‌های تفکر فلسفی در هریک از ابعاد			نام داستان
	تفکر مسئولانه	تفکر خلاق	تفکر انتقادی	
۵	۱	۲	۲	روباه و درازگوش در بارگاه شیر
۸	۲	۵	۱	بزرگ شهر

آن‌گونه که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، داستان بزرگ شهر از حیث مجموع فراوانی مؤلفه‌ها در ابعاد سه‌گانه تفکر فلسفی، در مرتبه بالاتری قرار داشته و با اندکی مسامحه، به دلیل در نظر نگرفتن توزیع یکسان مؤلفه‌ها در هر یک از ابعاد، می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که این



داستان در مجموع از غنای فلسفی بیش‌تری برخوردار بوده و توان بیش‌تری در تقویت تفکر فلسفی دارد.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، حضور مؤلفه‌های نوآوری، شگفتی و تفکر هنجاری در هر دو داستان است و در مقابل، مؤلفه‌های کل‌نگری، اصالت، خوداستعلایی و زایشی در بعد تفکر خلاق و مؤلفه‌های تفکر عاطفی، تفکر همدلانه و تفکر ارزش‌گذار در بُعد تفکر مراقبتی در هیچ‌یک از داستان‌ها مشاهده نشدند.

### نتیجه‌گیری

این پژوهش بر آن بود تا به مقایسه مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن در آثار طنز مولوی و عمران صلاحی بپردازد. به‌منظور دستیابی به این هدف، داستان *روباه* و *درازگوش* در بارگاه شیر از مثنوی و *داستان بزرگ* شهر از طنز و شوخ‌طبعی *ملانصرالدین* گزینش و مورد تحلیل قرار گرفت. باور اصلی پژوهش‌گر بر این فرض استوار بود که محتوای این داستان‌ها حاوی عناصر و قابلیت‌هایی هستند که خوانش آن‌ها موجب می‌گردد برخی از مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی به صورتی نامحسوس و تدریجی در کودکان شکل گرفته و یا تقویت گردد. در مراحل اولیه پژوهش، بر اساس آثار لیپمن، جدولی توسط پژوهش‌گران تدوین گردید که در آن مؤلفه‌های تفکر فلسفی به سه دسته کلی تفکر انتقادی، تفکر خلاق و تفکر مراقبتی تقسیم شدند و هر کدام از این اقسام نیز حاوی تعدادی مؤلفه بودند. در گام بعد، با بهره‌گیری از روش «تحلیل محتوای قیاسی»، محتوای حکایت‌ها و داستان‌ها با جدول پیش‌گفته تطبیق و مؤلفه‌های تفکر نهفته در داستان‌ها استخراج گردیدند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که هر دو داستان به دلیل آن‌که حاوی مؤلفه‌هایی در زمینه ابعاد گوناگون تفکر فلسفی هستند، توانایی لازم را در پرورش این نوع تفکر دارند. در بعد تفکر انتقادی شاهد حضور مؤلفه‌های بیشتری در داستان *روباه* و *درازگوش* در بارگاه شیر از مثنوی مولوی هستیم و در بعد تفکر مراقبتی و به‌ویژه تفکر خلاق نیز داستان *بزرگ* شهر اثر عمران صلاحی به دلیل فراوانی و تنوع بیشتر مؤلفه‌ها از توان بیشتری در پرورش تفکر فلسفی برخوردارند.

به‌رغم این که داستان‌های تحلیل شده به‌منظور استفاده در برنامه فلسفه برای کودکان نوشته نشده‌اند، اما با اندکی تغییر و افزودن برخی تمرین‌ها و پرسش‌ها می‌توان ظرفیت آن‌ها را به میزان قابل توجهی افزایش داد و آن‌ها در این برنامه به‌کار بست. به‌عنوان نمونه، برخی پرسش‌های بنیادین و بحث‌برانگیز داستان بزرگ شهر عبارت‌اند از:

- ۱- آیا صاحب حمام تعریف درستی از «بزرگان شهر» ارائه داد؟ چرا؟
- ۲- تعریف کردن یعنی چه؟
- ۳- برای تعریف صحیح یک مفهوم باید چه قوانینی را رعایت کرد؟
- ۴- در چه مواردی نیاز نداریم مفهومی را تعریف کنیم؟
- ۵- اگر چیزی را تعریف کنید، کاملاً آن را شناخته‌اید؟
- ۶- آیا برای شناخت چیزی الزاماً باید تعریف آن چیز را بدانیم؟

در تحلیل داستان‌ها، این نکته را نباید نادیده انگاشت که فراوانی بیشتر مؤلفه‌ها در یک داستان، نمی‌تواند دلیل کافی برای برتری آن به‌شمار آید. عوامل دیگری چون تنوع مؤلفه‌ها و غنای ادبی نیز در بهتر بودن یک داستان و غنای فلسفی آن مؤثرند. پیرامون عناصر ادبی می‌توان از شگردهایی همچون پی‌رنگ باز، چندصدایی در متن، شخصیت‌پردازی غیرمستقیم و بهره‌گیری از شخصیت پیچیده و استفاده از شگردهای تمرکززدایانه نام برد که این عناصر در جهت تقویت تفکر، تصمیم‌گیری و خلاقیت کودک بوده و به غنای فلسفی داستان یاری می‌رسانند. به‌عنوان نمونه، در داستانی با پی‌رنگ باز برخلاف پی‌رنگ بسته، در صفحه آخر، متن هیچ‌گاه بسته نمی‌شود و خواننده می‌تواند در تولید معنای متن آزادانه نقشی فعال و مشارکتی داشته باشد. گفتمنی است که داستان‌های این پژوهش برخی شگردهای ادبی را نیز در خود جای داده‌اند. به‌عنوان نمونه، داستان بزرگ شهر دارای پی‌رنگی باز بوده و داستان روباه و درازگوش در بارگاه شیر از ویژگی تمرکززدایی برخوردار است که وجود چنین عناصر ادبی در داستان، به خودی خود کار فلسفی انجام می‌دهند. پرداختن به این پیوند که برای نخستین بار از سوی خسرونژاد (۱۳۸۹) در کتاب معصومیت و تجربه صورت گرفته به دلیل محدودیت پژوهش در این مجال نمی‌گنجد و پژوهشی در خور را می‌طلبد.

از این رو، به پدیدآوردگان ادبیات کودک و نوجوانی که علاقه‌مند به خلق داستان‌هایی با درون‌مایه‌های تفکربرانگیز و فلسفی هستند، پیشنهاد می‌گردد که از مؤلفه‌هایی که در این پژوهش شناسایی و ارائه شدند، برای خلق داستان‌های خود الهام بگیرند. در نظر گرفتن ارتباط و پیوند میان هریک از این مؤلفه‌ها با عناصر داستانی نیز می‌تواند به تقویت و شکل‌گیری بهتر داستان‌های فکری و فلسفی کمک کند.

## منابع

- اکبری، احمد (۱۳۹۱). فلسفه برای کودکان: مضامین فلسفی در داستان‌های متون کلاسیک ادب فارسی، رساله دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد.
- اکبری، احمد و مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۳). فلسفه برای کودکان: رویکردهای تربیت دینی به آموزش تفکر، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۲)، ۱۳۳-۱۱۴.
- برنی‌فیه، اسکار و میلون، ایزابل (۱۳۹۵). فلسفیدن با ملا نصرالدین، تهران: حکمت سینا.
- بیرجند، زهرا (۱۳۹۳). بررسی تناسب محتوای داستان‌های ایرانی گروه سنی "ج" با مهارت‌ها و مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- پناهی، مهین (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه شیوه آموزش تفکر نزد عطار و لیپمن، تفکر و کودک، ۲، ۱-۳-۲۳.
- جهانی، جعفر (۱۳۸۲). دیباچه‌ای بر شیوه‌های پژوهش در تفکر انتقادی، شیراز: ملک سلیمان.
- حسام‌پور، سعید و مصلح، ملیحه (۱۳۹۳). تحلیل کیفی محتوای فلسفی برخی از داستان‌های منتخب در ادبیات کودک (بر پایه نظریه متیوز)، تفکر و کودک، ۲، ۳۵-۵۸.
- حمیدی، علی (۱۳۹۲). بررسی چگونگی استفاده از داستان‌های شاهنامه در برنامه درسی فلسفه برای کودکان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- خسروزاد، مرتضی (۱۳۸۲). ویژگی‌ها و مسائل فلسفه ادبیات کودک، مجله علوم اجتماعی و انسانی، ۱، ۱۲۳-۱۳۵.
- خسروزاد، مرتضی (۱۳۸۹). معصومیت و تجربه، تهران: نشر مرکز.
- سهرابی، راضیه (۱۳۹۰). مقایسه افسانه‌های ایرانی، کتاب‌های داستانی - تصویری ایرانی و کتاب‌های داستانی - تصویری خارجی بر مبنای مؤلفه‌های تفکر فلسفی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.
- صلاحی، عمران (۱۳۸۶). طنز و شوخ‌طبعی؛ ملا نصرالدین، تهران: سمت.
- عظمت‌مدار فرد، فاطمه (۱۳۹۶). شناسایی مؤلفه‌های تفکر فلسفی لیپمن در منتخب داستان‌های طنز ادب فارسی و تدوین راهنمای داستان‌ها، رساله دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.
- قاسم‌زاده، محمد (۱۳۸۹). داستان‌های مثنوی، چاپ سوم، تهران: انتشارات هیرمند.
- لطفی، نسرین (۱۳۹۲). گزینش داستان‌های دفتر سوم مثنوی مولوی برای برنامه درسی فلسفه برای کودکان و تهیه راهنمای آموزشی آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- مجید حبیبی عراقی، لیلا؛ دبیران، حکیمه؛ سلطانی، منظر؛ ناجی، سعید (۱۳۹۲). خوانش فلسفی گزیده متون داستانی کلاسیک فارسی متناسب با اهداف برنامه فلسفه برای کودکان، مجله تفکر و کودک، ۴، ۷۵-۱۰۰.
- مرعشی، سید منصور؛ هاشمی، سید جلال؛ مقیمی گسک، اعظم (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان، تفکر و کودک، ۳(۱)، ۶۹-۸۹.
- موریس، کارین (۱۳۹۱). آیا کودکان می‌توانند فلسفه‌ورزی کنند؟، فاطمه عظمت‌مدار فرد، مترجم، کتاب ماه فلسفه، ۶۲، ۲۹-۱۷.
- موریل، جان (۱۳۹۲). فلسفه طنز: بررسی طنز از منظر دانش، هنر و اخلاق، (محمود فرجامی و دانیال جعفری، مترجمان) تهران: نشر نی.

- میرزایی میرآبادی، خسرو؛ اسلامی، ادریس؛ آفانی، کمال (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی و تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم و هشتم متوسطه اول از منظر برنامه آموزش تفکر به کودکان، تفکر و کودک، (۲)۷، ۴۷-۷۸.
- ناجی، سعید؛ صفایی مقدم، مسعود؛ رستایی، هاشم؛ آیت‌اللهی، حمید (۱۳۹۰). بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی، تفکر و کودک، (۲)۲، ۷۹-۱۰۰.
- هدایتی، مهرانوش (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی دوره‌های تربیت مربی برنامه فلسفه برای کودکان در ایران و کشورهای پیشرو و ارائه الگوی مناسب برای ایران، تفکر و کودک، (۱)۵، ۱۰۵-۱۳۸.
- یاحقی، محمدجعفر (۱۳۸۸). فرهنگ اساطیر و داستان‌واره‌ها در ادبیات فارسی. تهران: فرهنگ معاصر.
- Lipman, M. (1980). *Philosophy in the Classroom*, USA: Tample University Press.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*, USA: Tample University Press.
- Lipman, M. (1995). Moral Education higher-order thinking and philosophy for children, *Early Child Development and Care*, 107, 61-70.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*, second edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1955). *Beginning Qualitative Research: A philosophic and practical Guide*. London: Falmer Press.
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis, *Forum Qualitative Sozial Forschung*, 1(5), 25-36.
- Tran, N. (2013). Thinking Skills Frameworks to Evaluate Philosophical Modules in Higher Education, *Arecls*, 2(10), 177-195.



# The Conceptual Analysis of “Tarbiat” in Persian and “Education” in English<sup>1</sup>

Tayebeh Tavassoli<sup>2</sup>

## Abstract

This article aims to consider and compare some concepts in Persian having the closest meanings to the concept of “education” in English. The main concept is “*tarbiat*”. The method of research is conceptual analysis for denoting some similarities and differences between the terms “*tarbiat*” and “education” in terms of etymological meaning, ordinary language, conceptual change, and contemporary usages. The results shows that both "education" and "Tarbiat" imply spiritual and physical development in etymological meaning; "Tarbiat" like "education" is a fluid word and has had some changes in its meaning from the past to the present time. In terms of the ordinary language, there are some similarities between the two words. Also, in the current usage, both the word “education” and the term “*ta’lim va tarbiat*” refer basically to teaching, learning and schooling.

**Keywords:** Analysis, Concept, Education, *Tarbiat*

---

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۹

<sup>2</sup>. Assistant Professor at University of Qom; tavassoli\_t@yahoo.com

## 1. Introduction

Searle (1996) says: Analytic philosophy is roughly 100 years old, and it is now the dominant force within Western philosophy (in Glock, 2008, p.1). Conceptual analysis has an important part in Analytic philosophy and is the first step in philosophical activities and is a necessary condition to answer some other questions in this field. This is the case in the realm of philosophy of education too: "Questions of analysis are often linked with questions of justification. Socrates raised questions about the meaning of "justice" because he was interested in the reasons that there might be for living a just life." (Hirst & Peters, 1970, p. 9). "Education" in English, and "*Tarbiat*" in Persian are key concepts on which many philosophical and educational arguments and attempts are based.

In English language and in educational philosophers' works, the concept of "education" has been examined in some aspects, for instance, the etymological meaning of the verb "to educate", the terminology of the word "education", and the definition of "education". The main term in Persian having the closest meaning to pedagogical purposes is "tarbiat". In addition to "tarbiat", there are some concepts that have the same usage in Persian language and the educational literature including the old texts as well as the current ones. This article considers the two concepts of "tarbiat" and "education" for analysis at four sections: 1) the etymological meanings and definitions; 2) the colloquial usage; 3) the conceptual changes in the ancient usage; and 4) the current usage.

## 2. The Etymological Meanings and Definitions

In English encyclopedias, it has been shown that there are two Latin stems for the verb "to educate": "educere" and "educare". The former means "to lead out" or "to train" and the latter "to train" or "to nourish" (Winch, 1999, p. 70). The same point is also accepted in philosophy of education: "The Latin word "educere" was usually, though not always, used of physical development, and "educare" was used of the rearing of plants and animals as well as children (Hirst, 1970, p. 23).

The word "tarbiat" is initially an Arabic word. This word has two stems: One is "ra-ba-ba" which means "to lead out", particularly, leading out to good human tempers, like honesty, kindness, and so on. The other is "ra-ba-a" which means "to nourish" or "bring up", especially, nourishing or bringing up a child, basically in physical development (Ibn Manzour, 1992, pp. 96 & 128). In the same vein, Imam Mohammad Ghazali" (1058-1111) says: "The body will be completed with growing, *tarbiat* and nourishing, and the soul will be completed with *tarbiat* and self-purity (Ghazali, 1972, p. 66). Ghazali also used the word *tarbiat* for the rearing of planets, such as apple and date (ibid, p. 69).



These notifications show that the etymological meanings of “education” and “tarbiat” have similarities. The two words are used for rearing of planet and children, physical development, as well as “to lead out” or “to train”.

In addition to etymological meanings, there are some definitions that show some similarities between the two verbs. For example: Wolfgang Brezinka in his work, “Basic Concepts of Educational Science”, maintains that: “The Latin verb “educere” forms the stem of the English word “education”, while the German word “Erziehung” has as its stem the verb “ziehen”(to pull, draw). The two have a similar sense: “to influence something through the application of force in such a way that it is brought from one position or state into another which seems to the influencer to be in some way nearer, better, more correct or more desirable” (Brezinka, 1994, p. 43). On the other hand, *Tarbiat* has the same definition as “education”. Al-Raghib al-Isfahani (1108-1109) refers to “tarbiat” as a process or course of events: “*Tarbiat* is transformation of a thing from one state to another state until it completes. (Raghib, 1991, p.184). Thus, both Brezinka and Raghib interpret “education” as a “process”, and both of them emphasize on “desirable results”.

It is clear that the Raghib's definition is very broad compared to that of Brezinka. On the other hand, ‘Ghazali’ gives a special definition of “tarbiat” which is almost similar to Brezinka's: “The educator must take bad tempers away from human being and replace them with good ones. This is the meaning of “tarbiat”, like a gardener who implants seeds, then takes away from them the weeds, clods, and stones and gives them water and proper soil.” (Ghazali, 1984, p. 87).

It is interesting to note that there are also similarities between Ghazali's definition and some educational philosophers' conceptions of education. In Rousseau's view, for instance, the educator, in taking care of children in their physical and spiritual developments, is similar to a gardener with respect to her/his plants. In the same vein, Scheffler denotes: “There is an obvious analogy between the growing child and the growing plant, between the gardener and teacher...they are both concerned to help the organism flourish, to care for the welfare by providing optimum conditions for the operation of laws of nature.” (Scheffler, 1960, p. 49).

### 3. The Colloquial Usage

In Persian, especially in colloquial usage, “tarbiat” denotes some of the effects a person receives in her/his life: effects from environment, parents, and teachers. When a person shows a good or a desirable personality, people say: “(S)he has had a good *tarbiat*”, that means “(S)he is well educated”, and conversely, when (s)he shows a bad or undesirable personality, they say: “(S)he has had a bad *tarbiat*”. In these usages, people often emphasize on spiritual

aspect of "tarbiat" or take the personality, instead of the literacy, of the person into account.

In Iranian culture there are some wise persons who, although they did not have any formal education, they are well known as the role-models of *tarbiat*, because of their insights and their interesting and worthwhile sayings. These sayings are collected as quotations and people in every era have read and enjoyed them. For instance, one of these wise men is Sheikh Abolhasan Kharaghany (958-1032) who is a famous mystic. Although he was illiterate, he had many influences on the later mystics.

A Persian proverb says: "to be a scientist is easy, but to be a human is difficult." "Human" in this proverb refer to people who have all good human tempers that distinguishes them from others. Therefore in the concept of "tarbiat" the value aspect is very important and it is not strange that, in Persian, we can speak of "tarbiat" as moral education especially in ordinary language.

"Education" is similar to "tarbiat" in this regard. Peters has a statement which is quite similar to the above-mentioned Persian proverb: "We say that people go to a university to become educated and not just to become scientist" (Peters, 1969, p.24). According to him, "educated man" should have a desirable character: "An educated man [*sic*] is one whose form of life as exhibited in his conduct – the activities to which he is committed, his judgments and feeling – is thought to be desirable." (Ibid, p.25). The other two criteria that Peters mentions for the "educated man", namely knowledge and understanding, are less important than the desirability.

In the same way, Scheffler holds that education is not limited to cognitive components: "Education outstrips cognitive notions altogether in its range, embracing, as we have seen, also the information of propensities and traits, and the development of understanding and appreciation." (Scheffler, 1965, p.21). Today, in Persian, "education" has two components: "ta'lim and tarbiat". "Ta'lim" means instruction while *tarbiat* refers to character and values.

In summary, the notions of propensities, traits, and appreciation, are more important in relation to "tarbiat" than knowledge and skills. The same is true in the case of "education" in English.

#### 4. Conceptual Changes in the old usages

Hirst and Peters hold that the concept of education is very fluid. At one end of the continuum, there is the older and undifferentiated concept of education which refers just to any process of bringing up or rearing in which the connection either with what is desirable or with knowledge is purely contingent. In the old usages, there may be uses which link education to desirable states without any emphasis on knowledge, as there may be uses which pick out the development of knowledge without implying its desirability. However, at the other end, the more recent usage links education with the development of

knowledge and understanding in depth and breadth and desirability. (Hirst, & Peters, 1970, p.25).

Referring to this fluidity of meaning in the case of "education", Brezinka states: "With the expanding volume of pedagogical literature produced in nineteenth and twentieth centuries, the terminological confusion has increased rather than decreased. This applies not only to the English or German-speaking worlds, but also internationally to both East and West." (Brezinka, 1994, p. 28).

These statements are true about "tarbiat" too. "Tarbiat" is an old and fluid word. We can find it and some other words with the same meaning in the ancient Persian books that goes back to one thousand years ago. The word "tarbiat" entered in Persian language and literature about nine centuries ago by "Ghazali". Before him, we can see two words with the same meaning of "tarbiat". These two are "parvaresh" and "ta'dib". In the current usage, the former, "parvaresh", means "to rear" or "to train" especially to bring up children and to rear animals and plants. But in the old books, "parvaresh" means "tarbiat" or "education". For instance, the great and famous Iranian poet, Ferdosi Tousi (935-1020), in his great work "Shahname", has used the word "parvaresh". For instance, he says in "Syavash" story: "Rostam accepted the "parvaresh" of Syavash in his childhood, and Syavash after several years attained a good development, physically and mentally." (Ferdosi Tousi, 1965, p. 10).

"Ta'dib" has the same meaning as "tarbiat" too. While Parvaresh is a Persian word, "tarbiat" is an Arabic word which has entered in Persian. *Ta'dib* has been used in religious texts too. Some Islamic texts like "Nahjolbalagheh", the Imam Ali's book, give advices on the education of children. Imam Ali uses the word "ta'dib", for instance, where he says: "A father must select a good name for his child and accept her/his instruction and *ta'dib*" (Imam Ali, 1967, p.546).

The great and famous Iranian philosopher, Abu Ali al-Husayn Ibn Sina (Avicenna) (980-1037), has a book on family-based education titled "Tadbir'al'Manzel". *Tadbir* Means "to manage" and *Manzel* means "home". Ibn Sina uses the word "ta'dib" in this book: "When the child gets two years old, her/his educator should begin her/his ta'dib." (Ibn Sina, 1929, p. 35).

After Ferdosi and Ibn Sina, Ghazali wrote his great work on religious and moral education titled "Ihya Ulum al-Din" (The Revival of the Religious Sciences). In this work, Ghazali uses the word "tarbiat" in two senses one of which refers to physical upbringing: "The human body isn't perfect at birth, it develops with "tarbiat" and "nourishment" (Ghazali, 1972, p.66). In this quotation, "tarbiat" and "nourishment" refer to physical growth. The other sense of the word refers to spiritual development: "The soul has a capacity for growth; "tarbiat" and "moral reforms" perfect it" (ibid). In this usage, the word "tarbiat" and the expression "moral reform" have the same meaning.

After Ghazali, Sheikh Sa'di, (1184 – 1283/1291?), the great Iranian poet, uses the word "tarbiat" in educational meaning. Sheikh Sa'di holds that "tarbiat" is a process between teacher and student. Before Sheikh Sa'di "tarbiat" did mean moral education, but in his works "tarbiat" is being used in a new meaning. This meaning is very close to the meaning of 'education' in English. For example Sheikh Sa'di in the chapter seven of his famous work "Golestan" says: "A minister had a son, he sends his son to a wise man and requested from him: Please attempt in his "tarbiat", perhaps he achieves wisdom." (Sheikh Sa'di, 2004, p. 141). The entire chapter seven of "Golestan" is titled and devoted to "tarbiat". In this chapter, there are many concepts relating to "education", such as, "teacher", "student", "school", "teaching", "reward", "Punishment" and so on.

After Sheikh Sa'di, the conceptual change in the word "tarbiat" has been slight. Many of poets, authors, and educational scientists use the word "tarbiat" in the preceding meanings. It is necessary, however, to make some explanations about the concept of "education" and "tarbiat" in the contemporary usage.

## 5. The Contemporary Usages

In the contemporary usages, often but not always, the two words refer to schooling, learning and teaching. In new texts, we can find this claim, for instance, about education:

"Every claim about an educational issue is partly a claim about the concept of education. The claim that there are certain "best practice" in teaching... to advocate teaching a particular subject logically implies some connection between study of subject and educational gain, and to say that a certain type of classroom management is desirable because, for example, it is conducive to developing democratic habits and values in inductive of a certain educational ideal" (Phillips, 2014, p. 257).

Today, in Persian, the word "tarbiat" together with "ta'lim" (ta'lim va tarbiat) mean "education", particularly in schooling. The word "ta'lim", being an Arabic word, and its Persian synonym "amoozesh" are used to denote instruction of knowledge and skill. However, the expression "ta'lim va tarbiat" (translated into *amoozesh va parvaresh* in Persian) means "Education". A great number of educational scientists and educators have used this term for their purposes. In the past five decades, many books and articles of western educators and educational philosophers have been translated into Persian, and the translators have used "talim va tarbiat" for the word "education".

The phrase of "Talim va tarbiat" refer to all activities which have aims, principles, and certain procedures, namely all the components of the process between teacher and student. In this process, learning, leading, transmission of cultural contents, training, and influence on students are at issue. Today, the usage of the concept of "tarbiat" for physical development is rare.

As for the word “ta’dib”, it is used today to show reforms in behaviors and tempers, particularly, in children. The stem of “ta’dib” is “adab”. In Iranian culture, instruction of “adab” is the duty of parents. When a child or a teenager can make appropriate relationship with others and behaves according to social norms, this is the sign of her/ his “adab”.

Referring to the current usage of "education" in English, Brezinka holds that it refers mainly to psychic, rather than, physical development: "I would hesitate to define the concept of education as including the concept of physical disposition alongside that of psychic dispositions. Better is to keep the concept of education unburdened by the controversies surrounding the mind-body problem." (Brezinka, 1994. p.83). Brezinka means that "education" should be devoted to the psychic dispositions. This shows that the current usage of "education" in English is similar to the usage of "tarbiat" in Persian.

## 6. Conclusion

The two old words, "education" and "tarbiat", which are from two different cultures, not only have similarities in terms of etymology and terminology, but also are fluid words and have had similar conceptual changes. In more details, these similarities are as follows:

### A. Similarities:

Both terms denote spiritual and behavioral developments in human beings, especially in contemporary texts and usages. In old texts, we can find the meaning of physical development for the two terms too.

Both terms are fluid in their meanings because they are used in different meanings of influence, process, and conduct.

In the two terms, the reform and perfection in the personality are at issue.

The changes in the meanings of the two terms are similar, for instance, in the past both of them were used for the growth of plants and animals, but today this usage is rare.

Despite these similarities, there are some differences between the two terms of "education" and "tarbiat". They are as follows:

### B. Differences:

In the concept of "education", instruction, knowledge and understanding are more important. But in the concept of "tarbiat", spiritual and moral developments are more significant.

In the concept of “education”, interconnection between teacher and student is essential, but in the case of” tarbiat” this is not the issue; a wise person can be regarded as educated without the need to have a teacher.

Today, due to the changes in the concept of “tarbiat”, the term "ta’lim va tarbiat" means "education" and basically denotes schooling and refers to the activities done at schools or in universities.

---

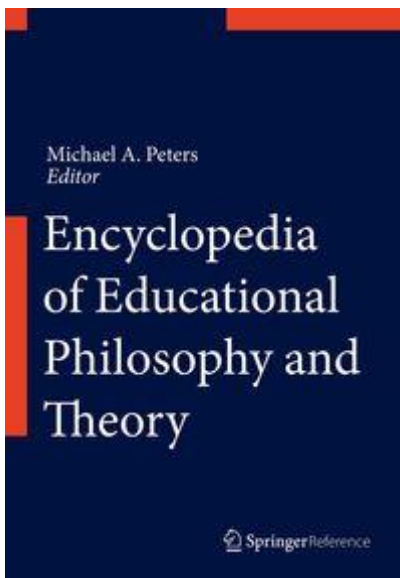
## References

- Brezinka, W. (1994). Basic concepts of educational science (analysis, critique, proposals). Translated by Brice, J. S. Lanham: University Press of America.
- Ferdowsi, A. (1965). Shahnameh. Volume 3, Moscow, Anistito Melal Asia
- Ghazali, Imam Mohammad, (1972). Ihya Ulum al-Din. Beirut: Dar Al Ma'rrefah Lel Tebian va Alnashr.
- Ghazali, Imam Mohammad, (1984). Makatibe Farsi al'Ghazali. Tehran: Amirkabir.
- Glock. H. J (2008). What is analytic philosophy. London: Cambridge University Press.
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). The logic of education. London: Routledge & Kegan Paul LTd.
- Ibn Sina, Abu Ali (1929). Tadabir Almanazel. Baghdad: Almorshed Magazine.
- Imam Ali. (1967). Nahjolbalagheh. Sobhi, Saleh (Ed.). Beirut: Fahares Al'elmiah.
- Peters. R. S (1969). Ethics and Education. London: George Allen & Unwin LTD.
- Phillips. D.C (2014). Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy. Stanford University.
- Ragheb, A. (1992). Al-Mofradat fi Garib al Quran. Beirut: Dar Al Ghalam.
- Sa'di, Sheikh Muslih-ud-Din (2004). Golestan in Kolliat. Tehran: Zavvar.
- Scheffler I. (1960). The language of education. USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Scheffler I. (1965). Conditions of knowledge. USA: Scott Froseman and Company.
- Winch, C., & Gyngell, J. (1999). Key concepts in the philosophy of education. London and New York: Routledge.

دانش نامه فلسفه و نظریه تربیتی<sup>۱</sup>  
(Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory)

دکتر رضا محمدی چابکی<sup>۲</sup>

مقدمه



دانش نامه یا دایره المعارف به کتاب مرجعی گفته می‌شود که مجموعه فشرده‌ای از دانش را به‌طور عام یا پیرامون یک موضوع خاص گردآوری کرده است. پیشینه نگارش این نوع کتاب‌ها به دوران باستان باز می‌گردد و در فرهنگ ایرانی - اسلامی نیز نمونه‌های بسیاری دارد. در دوران معاصر، نگارش دانش‌نامه‌های موضوعی در شاخه‌های گوناگون دانش بشری رواج یافته و مجموعه‌های متنوعی تولید شده‌اند. از این‌رو، این امر بیش از پیش تخصصی شده و متخصصان زیادی در تهیه آن‌ها مشارکت دارند. نویسندگان

مدخل‌های دانش‌نامه‌ای معمولاً افرادی هستند که در موضوع آن مدخل تخصص داشته و در سطح بین‌المللی شناخته شده هستند و ویراستاران هم از پیشکسوتان برجسته آن شاخه علمی می‌باشند. در شاخه علوم تربیتی و به‌طور خاص، در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، نیز نمونه‌های

<sup>۱</sup>. ویراستار اصلی این دانشنامه مایکل پیترز است که در سال ۲۰۱۷ توسط انتشارات اشپرینگر منتشر گردیده است.

<sup>۲</sup>. عضو هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی

ارزشمندی یافت می‌شود. به‌عنوان مثال، «دانش‌نامه فلسفه تربیت» (کمبلیس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶) و «دانش‌نامه نظریه و فلسفه تربیت» (فیلیپس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴)، یا نمونه‌هایی خاص‌تر همچون «دانش‌نامه راتلج درباره متفکران تربیتی» (پالمر کوپر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶). اخیراً شاهد انتشار دانش‌نامه‌ای سترگ در این زمینه شده‌ایم که در ادامه به معرفی آن پرداخته می‌شود.

انتشار کتاب ارزشمند «دانش‌نامه فلسفه و نظریه تربیتی» (پیترز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷) را می‌توان یکی از مهم‌ترین رخدادهای رشته «فلسفه تعلیم و تربیت» قلمداد کرد. تعداد زیادی از اندیشمندان و صاحب‌نظران این رشته تحت نظارت استاد سرشناسی همچون «مایکل پیترز» در این کار بزرگ مشارکت داشته‌اند.<sup>۵</sup> مایکل پیترز استاد دانشگاه وایکتو نیوزلند<sup>۶</sup> و استاد بازنشسته دانشگاه ایلینوی آمریکا<sup>۷</sup> است و با دانشگاه‌های دیگری همچون جیمز کوک استرالیا<sup>۸</sup> نیز همکاری می‌کند. وی تاکنون آثار بسیاری (به‌طور خاص، با تأکید بر نظریه انتقادی و پسا‌ساختارگرایی در تعلیم و تربیت) تألیف کرده و در مجلات بین‌المللی این رشته (به‌طور خاص، مجله فلسفه و نظریه تربیتی<sup>۹</sup>) به‌عنوان سردبیر یا ویراستار فعالیت داشته و دارد. با این حال، این دانش‌نامه را می‌توان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین کارهای او قلمداد کرد.

این دانش‌نامه تاکنون شامل ۱۳۳۹ مدخل در ۵۵ بخش گردآوری شده است. عناوین هریک از بخش‌ها به همراه ویراستار آن بخش در جدول شماره (۱) آمده است. در دیباچه کتاب، پیترز اظهار می‌کند که این دانش‌نامه مرجعی پویا است و هر سال بخش‌ها و مدخل‌های دیگری

<sup>1</sup> Chambliss

<sup>2</sup> Phillips

<sup>3</sup> Palmer Cooper

<sup>4</sup> Michael A. Peters

<sup>5</sup> در میان مشارکت‌کنندگان این اثر، اسامی جناب آقای دکتر خسرو باقری و سرکار خانم دکتر نرگس سجادیه نیز به چشم می‌خورد که مایه مباهات و افتخار جامعه فیلسوفان تربیتی ایران است.

<sup>6</sup> University of Waikato, Hamilton New Zealand

<sup>7</sup> University of Illinois at Urbana-Champaign, USA

<sup>8</sup> James Cook University, Australia

<sup>9</sup> Educational Philosophy and Theory



به آن افزوده خواهد شد. او با نگاهی جامع به فلسفه تعلیم و تربیت معتقد است تأملات فلسفی و نظریه‌پردازی تربیتی بایستی توجه بیشتری به جنبه‌های فرهنگی و اجتماعی داشته باشند و از این‌رو، ما نیازمند به کارگیری تخصص‌های تربیتی گوناگون هستیم. لذا در این دانش‌نامه، فلسفه و نظریه تربیتی ناظر به شاخه‌های تربیتی گوناگونی بوده است. به‌عنوان نمونه می‌توان به بخش‌های «مطالعات فرهنگی»، «آموزش مهاجرنشینان»، «یادگیری دیجیتال»، «مطالعات مربوط به ناتوانایی»، «فلسفه ورزش» و غیره اشاره کرد. همچنین، توجه به اقدامات معاصر آموزشی در حیطه سیاست‌گذاری، فناوری، تربیت معلم و غیره در بستر جریان جهانی شدن یکی دیگر از جهت‌گیری‌های کلان این دانش‌نامه بوده است. به همین خاطر، ضرورت پویا بودن این دانش‌نامه و نیاز به روزآمد شدن سالیانه آن کاملاً حس می‌شود.

اخیراً در ایران نیز شاهد همکاری «انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران» با «بنیاد دانش‌نامه نگاری ایران» در تدوین یک دانش‌نامه فلسفه تعلیم و تربیت (به‌صورت تألیف و ترجمه) هستیم. این کار را می‌توان به‌عنوان نخستین تلاش دسته‌جمعی و گسترده متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت در کشورمان دانست که از این منظر، بسیار ارزشمند و قابل ستایش است. با این حال، با وجود دانش‌نامه‌های سترگی که در سطح بین‌المللی در این حوزه علمی تولید شده‌اند، بحث درباره اهمیت، ضرورت و اولویت این کار در کشورمان هنوز ادامه دارد. اگرچه می‌توان از ضرورت تولید دانش‌نامه‌ای ایرانی-اسلامی در فلسفه تعلیم و تربیت دفاع بهتری داشت. به نظر می‌رسد با اندک‌شمار بودن متخصصان توانا در نگارش مدخل‌های دانش‌نامه‌ای در کشورمان و با وجود دانش‌نامه‌های بین‌المللی در این زمینه، ترجمه یک دانش‌نامه معتبر یا گردآوری ترجمه مدخل‌های منتخب این نوع دانش‌نامه‌ها، مهم‌تر و ضروری‌تر بود.

جدول ۱ - عناوین هریک از بخش‌ها و ویراستارهای کتاب

ردیف	عنوان بخش	ویراستار
1	American Philosophy	Michael A. Peters
2	Assessment	Bronwen Cowie
3	Childhood studies	Marek Tesar
4	Critical Pedagogy	Dustin Garlitz
5	Critical Theory	Michael A. Peters
6	Critical Theory of Educational Technology	Petar Jandrić

ردیف	عنوان بخش	ویراستار
7	Critical Theory of Technology	Michael A. Peters
8	Cultural Studies	Cameron McCarthy
9	Decolonial Education	Nassim Noroozi
10	Deleuze	David R. Cole
11	Derrida	Michael A. Peters
12	Dewey	Leonard J. Waks
13	Dialogue	Michael A. Peters
14	Digital Learning	Petar Jandrić
15	Disability Studies	Laura Jaffee and Ashley Taylor
16	Early Childhood Education	Jayne White
17	Educational Administration	Colin W. Evers
18	Educational Political Theory	Mark Olssen and Rille Raaper
19	Educational Practice	Nick Peim
20	Environmental Education	Alan Reid and Marcia McKenzie
21	Educational Leadership	Gabriele Lakomski
22	Educational Theory	Jan Masschelein and Maarten Simons
23	Edusemiotics	Inna Semetsky
24	Feminism	Michael A. Peters
25	Freire	Peter Roberts
26	French philosophy	Michael A. Peters
27	Gender Studies	Heather Greenhalgh-Spencer
28	General	Michael A. Peters
29	Global Studies	Tina Besley
30	Heidegger	Sam Rocha
31	History	Daniel Tröhler
32	Indigenous Studies	Carl Mika
33	Islamic Education	Yusef Waghid
34	Latino Education	Luis Mirón
35	Literacies	William Cope, Mary Kalantzis and Sandra Schamroth Abrams
36	Marxism	Derek R. Ford, Peter McLaren and Curry Malott
37	Mathematics Education	Paola Valero and Gelsa Knijnik
38	Metatheory of Educational Knowledge	Khosrow Bagheri Noaparast and Berislav Žarnić
39	Miscellaneous	Michael A. Peters
40	Moral Development and Moral learning	Rauno Huttunen
41	Neoliberalism	David Hursh
42	Nietzsche and Education	Babette Babich
43	Open Education	Markus Deimann
44	Pasifika Education	Linita Manu'atu

ردیف	عنوان بخش	ویراستار
45	Postmodernism	Paul Smeyers
46	Phenomenology	Tone Saevi
47	Philosophical Education	Bruno Ćurko
48	Philosophy of Sport	Steven Stolz
49	Postcoloniality	Fazal Rizvi and Stephen Chatelier
50	Public Education	Sharon Rider
51	Science Education	Michael R. Matthews
52	Social Imaginaries	John O'Neill
53	Teaching and Curriculum	Michael A. Peters
54	Truth and meaning	Michael A. Peters
55	Wittgenstein	Nicholas C. Burbules and Jeff Stickney

## منابع

- Chambliss, J. J. (1996). *Philosophy of education: An encyclopedia*. New York: Garland Pub.
- Palmer Cooper, J. A. (2016). *The Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers*. London: Routledge.
- Peters, M. A. (2017). *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore: Springer.
- Phillips, D. C. (2014). *Encyclopedia of educational theory and philosophy volume one A-K*. USA: Sage Publica.

چکیده‌های انگلیسی

# The Conceptual Analysis of “Tarbiat” in Persian and “Education” in English

Tayebeh Tavassoli<sup>1</sup>

## Abstract

This article aims to consider and compare some concepts in Persian having the closest meanings to the concept of “education” in English. The main concept is “*tarbiat*”. The method of research is conceptual analysis for denoting some similarities and differences between the terms “Tarbiat” and “education” in terms of etymological meaning, ordinary language, conceptual change, and contemporary usages. The results shows that both "education" and "Tarbiat" imply spiritual and physical development in etymological meaning; "tarbiat" like "education" is a fluid word and has had some changes in its meaning from the past to the present time. In terms of the ordinary language, there are some similarities between the two words. Also, in the current usage, both the word “education” and the term “*Ta’lim va Tarbiat*” refer basically to teaching, learning and schooling.

**Keywords:** Analysis, Concept, Education, *Tarbiat*.

---

<sup>1</sup>. Assistant Professor at University of Qom & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); tavassoli\_t@yahoo.com

# **An investigation on the humorous Persian Stories In terms of components of philosophical thinking**

Fateme Azamat Madar Fard<sup>1</sup>  
Yahya Ghaedy<sup>2</sup>

## **Abstract**

The aim of this research is to compare philosophical thinking components in the humorous stories of the ancient and contemporary Persian literature. In order to achieve this goal, a story from Masnavi and a story from Tanz va Shukhtabei Mulla Nasreddin were selected and analyzed. The criterion of comparison was Lipman's view about philosophical thinking components. These components were chosen from Lipman's works and were divided into three categories of critical, creative and caring thinking. In the second part, by using the deductive method and based on the theoretical framework provided in the first part, components of philosophical thinking were identified and analyzed in the the stories. The findings show that the selected story from Masnavi (The Fox and the Donkey in front of the Lion) is richer in the aspect of critical thinking and the two components of creative and caring thinking, being at the margin, make the story more powerful. As for the selected story of Tanz va Shukhtabei Molla Nasreddin (Bozorge Shahr), it is rich with regard to the creative and caring thinking. It provides a suitable platform for philosophical thinking because of the components of independence, innovation, testing, amazement, imagination, active and normative thinking. So, the two stories because of the components of philosophical thinking, are suitable for preparing this kind of thinking and they can be used in community of inquiry.

**Keywords:** Lipman, community of inquiry, Molvi, Omran Salahi, Humorous stories

---

<sup>1</sup>. Assistant Professor of Payame Noor University & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); f.azamat58@yahoo.com

<sup>2</sup>. Associate Professor at Kharazmi University & Member of Philosophy of Education Society of Iran; yahyaghaedy@yahoo.com

# Embodiment Learning: A Critique of Neurophilosophy Approach to Cognition and Learning

Bijan Babaei<sup>1</sup>

Bakhtiar Shabani Varaki<sup>2</sup>

Tahera Javidi Kalate JafarAbadi<sup>3</sup>

Ali Moghimi<sup>4</sup>

## Abstract

The main purpose of this paper is to explain Churchland's radical embodied approach to cognition and learning. This Research is conducted by using concept analysis and critical method. This paper illustrates that how the physicalists account of cognition and learning is problematic. As an alternative, the neurophenomenological approach of Varela and Mathurana is introduced. They reject physicalism on the bases of the enactive learning and introduce a situated embodied learning. Varela and Mathurana argue that the mind is not in the head and so learning should be considered as an embodied (more than brain), embedded (functioning in a related wider context), enactive (involving things organisms do) and extended (into the environment). Therefore organism and environment are intertwined in the circularity.

**Keywords:** Philosophy of mind, Radical embodied learning, Situated embodied learning, Neurophilosophy, Neurophenomenology

---

<sup>1</sup>. Phd Student in Education Philosophy, Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran; bijan.babaei@yahoo.com

<sup>2</sup>. PhD in Education Philosophy, professor Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author); bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

<sup>3</sup>. PhD in Education Philosophy, Associate Professor Ferdowsi University of Mashhad & Member of Philosophy of Education Society of Iran; tjavidi@um.ac.ir

<sup>4</sup>. Phd in Biology, Professor Ferdowsi University of Mashhad; moghimi@ferdowsi.um.ac.ir



# Exploration the Nature of Educational Action from the Viewpoint of End-Means Schema

Mohammad Reza Madanifar<sup>1</sup>  
Khosrow Bagheri Noaparast<sup>2</sup>

## Abstract

Subordination of educational action to End-Means schema is controversial in philosophy of education. Disagreements on this schema are due to different reasons, such as the conflict between this schema with student autonomy and the undermining of moral aspects of education in this model. On the other hand, the exclusion of educational action from the End-Means schema raises, in turn, some challenges. In order to take an appropriate position on this matter, this paper criticizes the Aristotelian distinction between praxis and poises based on the Islamic conception of action. Based on this critique, an extended version of End-Means schema is introduced for all human actions. Then, the educational action is first explained in terms of an interaction, namely a combination of two actions of educating and being educated issued by the educator and the pupil respectively and each of these actions is analyzed in relation of the suggested schema. In the end, it is shown that how the suggested schema is free from the weaknesses and defects of the traditional explanation of action.

**Keywords:** Educational action, End-means schema, Aristotle, Islamic Conception of Action

---

<sup>1</sup>. Ph.D in Philosophy of Education & Member of Philosophy of Education Society of Iran (Corresponding author)

<sup>2</sup>. Professor of Philosophy of Education & Member of Philosophy of Education Society of Iran

# **Exploration of Philosophical Foundations of Preservation of Law and its Educational Implications in viewpoints of Plato and Kant**

Shahin Iravani<sup>1</sup>  
Saeed Azadmanesh<sup>2</sup>

## **Abstract**

The paper attempts to answer two questions based on the thoughts of Plato and Kant concerning the issue of law preservation. The first question refers to the foundation of law obedience and the second one concerns the educational implication of it. The method of deduction is used in this study and in order to find the similarities and differences of the two philosophers' views the method of comparative analysis is used. Both philosophers define law preservation as the absolute obedience of law. The two aims of law preservation include: a) obedience of law in practice and b) scholarly discussion for the reformation of law. The two philosophers agree on three principles: awareness of law contents, awareness of necessity of law obedience, and the critical view to the laws and their contents. In addition, Plato holds two other principles: respecting the law and the absolute priority of law obedience and Kant holds the principle of reflection and discussion. Educational methods based on these principles are: explanation of legislation necessity in curriculum, presentation of practical models on obedience of educational rules, performing open sessions for discussion and reforming school and class rules and regulations based on the above-mentioned principles.

**Key words:** Law preservation, Obedience of law, Citizenship education, Plato, Kant

---

<sup>1</sup>. Associate professor in philosophy of education at the university of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran; siravani@ut.ac.ir

<sup>2</sup>. PhD student in philosophy of education at the university of Tehran & Member of Philosophy of Education Society of Iran Iran (Corresponding author); Azadmanesh263@yahoo.com

# Contents

<b>Editorial</b>	<b>1</b>
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
<b>Original Articles</b>	
<b>Exploration of Philosophical Foundations of Preservation of Law and its Educational Implications in viewpoints of Plato and Kant</b>	<b>7</b>
<i>Shahin Irvani; Saeed Azadmanesh</i>	
<b>Exploration the Nature of Educational Action from the Viewpoint of End-Means Schema</b>	<b>37</b>
<i>Mohammad Reza Madanifar; Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
<b>Embodiment Learning: A Critique of Neurophilosophy Approach to Cognition and Learning</b>	<b>61</b>
<i>Bijan Babaei; Bakhtiar Shabani Varaki; Tahera Javidi Kalate JafarAbadi; Ali Moghimi</i>	
<b>An investigation on the humorous Persian Stories In terms of components of philosophical thinking</b>	<b>91</b>
<i>Fateme Azamat Madar Fard; Yahya Ghaedy</i>	
<b>The Conceptual Analysis of “Tarbiat” in Persian and “Education” in English</b>	<b>121</b>
<i>Tayebeh Tavassoli</i>	

## **Editorial Board**

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

*Professor at University of Tehran*

[Tayebeh Tavasoli](#)

*Assistant Professor at University of Qom*

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

*Professor at Tarbiat Modares University of Tehran*

[Mohammad Reza Sharafi Jam](#)

*Assistant Professor at University of Tehran*

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

*Professor at Ferdowsi University of Mashhad*

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

*Associate Professor at Tarbiat Modares University of Tehran*

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

*Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz*

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

*Associate Professor at Kharazmi University of Tehran*

[Yahya Ghaedi](#)

*Associate Professor at Kharazmi University of Tehran*

[Seyed Mansour Marashi](#)

*Associate Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz*

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

*Associate Professor at Shahed University of Tehran*



**Publisher:** Philosophy of Education Society of Iran

**License Number:** 23274

**ISSN:** 2538-2802

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

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

**Managing Editor:** Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

**Assistant:** Fahimeh Nezamul-Islami

**English Editor:** Mohammad J. Poksresht Ph. D

**Address:** Office of PESI, 1st Floor, Khaneh Andishmandan Islami, Varsho St.,  
Nejatullahi St., Tehran, P.O. Box: 1598666651,

**Tel/Fax:** 021-88928521

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

**E-mail:** [pesi.anjoman@gmail.com](mailto:pesi.anjoman@gmail.com)

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

# **Philosophy of Education**

---

Volume 2, Issue 2, Autumn & Winter 2018 – ISSN: 2538-2802