

به نام خدا

دوفصلنامه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت

سال ۶، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۰

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 آبان ماه ۱۴۰۱ منتشر گردیده است.



دوفصلنامه فلسفه تربیت

سال ۶، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۰

نشریه انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

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

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

شاپا: ۲۵۳۸-۲۸۰۲

صاحب امتیاز: انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مدیرمسئول: دکتر محسن ایمانی (دانشیار دانشگاه تربیت مدرس)

سردبیر: دکتر خسرو باقری نوعپرست (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: دکتر طیبه توسلی (استادیار دانشگاه قم)

ویراستار: سحر موسی‌وند

بازبینی و صفحه‌آرایی: سحر موسی‌وند

مدیر اجرایی: فهیمه نظام‌الاسلامی

زبان مجله: فارسی - انگلیسی

اعضای هیأت تحریریه (به ترتیب الفبا):

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

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

علوم تربیتی دانشگاه تهران، کدپستی: ۱۴۴۵۹۸۳۸۶۱

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 دربارهٔ تعلیم و تربیت ایران و جهان

ب) محورهای تخصصی

پژوهش‌های فلسفی در:

تاریخ و ماهیت رشته فلسفهٔ تعلیم و تربیت
مکاتب و رویکردهای فلسفهٔ تعلیم و تربیت قدیم و جدید
تاریخ اندیشه و عمل تربیتی (سیاست‌ها، برنامه‌ها، اقدامات و...)
مفاهیم، گزاره‌ها و نظریه‌های تربیتی
آراء مربیان و فیلسوفان تربیتی
روش‌شناسی پژوهش‌های تربیتی
انواع تربیت
مسائل تعلیم و تربیت ایران و جهان
برنامه‌درسی و آموزش در رشته‌های گوناگون^۱

ج) انواع مقالات:

مقالات برآمده از پژوهش‌های اصیل در موضوعات فلسفهٔ تعلیم و تربیت
مقالات مروری شامل مرور و تنظیم مطالعات انجام شده در مباحث فلسفهٔ تعلیم و تربیت
راهنمای نویسندگان و پذیرش مقاله
از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود در تدوین و ارسال مقاله نکات زیر را به دقت در نظر داشته باشند؛ مقاله فقط در صورتی که از این ویژگی‌ها برخوردار باشد بررسی خواهد شد:
دارای «عنوان، چکیدهٔ فارسی، کلیدواژه‌ها، مقدمه، ساختار اصلی، نتیجه، فهرست منابع و چکیدهٔ انگلیسی» باشد.
حاصل پژوهشی بدیع باشد، قبلاً منتشر نشده باشد و نویسنده متعهد به نشر آن در جای دیگری نباشد، همچنین هم‌زمان به مجلات دیگر ارسال نشده باشد.

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

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

چکیده فارسی و انگلیسی ۲۵۰-۳۰۰ کلمه باشد.

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

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

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

نویسنده/گان لازم است در 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 مسئول است. درج نشانی الکترونیک در پایین صفحه اصلی مقاله فقط به نویسنده مسئول اختصاص دارد. در مقالات مستخرج از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکتری، استاد راهنما نویسنده مسئول مقاله خواهد بود.

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

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

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

فهرست مطالب

۳	سخن سردبیر دکتر خسرو باقری نوع پرست (استاد دانشگاه تهران)
۵	سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های تربیتی آن برای آموزش و پرورش فراگیر مهین چناری و زهره ایرانپور
۲۹	بررسی و نقد نسبت فرهنگ با تعلیم و تربیت از منظر عاملیت فرد در اسناد بالادستی حمیده فرح‌بخش، خسرو باقری نوع پرست و نرگس سجادیه
۵۵	واسازی نقش تربیت رسمی در نظام تربیتی ایران بعد از انقلاب اسلامی ناصر نوروزی، رمضان برخوردار، سعید ضرغامی همراه و علیرضا محمودنیا
۷۹	اهداف تربیت عقلانی مبتنی بر مراحل تکوین آگاهی در پدیدارشناسی هگل رضا علی نوروزی و فهیمه حاجیانی
۱۰۳	بررسی و نقد مبانی، اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا ادریس اسلامی
۱۳۱	واسازی سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو در اصلاحات آموزشی معاصر ایران علی وحدتی دانشمند و شهین ایروانی
	تحلیل انتقادی کتاب: "WELLBEING, EQUITY AND EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS OF POLICY DISCOURSES OF WELLBEING IN SCHOOLS" (نوشته جنیفر اسپرات) مرضیه عالی
۱۷۱	چکیده‌های انگلیسی

سخن سردبیر

دکتر خسرو باقری نوع‌پرست (استاد دانشگاه تهران)

در این شماره از مجله روابط میان فرد و فرهنگ، از سویی، و روابط درون‌فرهنگی و بین‌فرهنگی، از سوی دیگر، مورد توجه قرار گرفته است. در مقاله نخست که بر سازنده‌گرایی اجتماعی تمرکز یافته، سوییۀ اجتماعی و فرهنگی وزن بیشتری دارد؛ هر چند رویکرد سازنده‌گرایی یا سازه‌گرایی، در اصل بر نقش آفرینندۀ انسان تأکید دارد، اما با نظر به رقیب آن، یعنی سازه‌گرایی شخصی جرج کلی، وزن اساسی را به آفرینندگی در وجه اجتماعی آدمیان می‌دهد. با همه اهمیتی که روابط اجتماعی و فرهنگی دارند، تا جایی که رابطه فرد و فرهنگ مورد نظر باشد، یافتن نقطه بهینه در این رابطه، حیاتی و البته به همان میزان دشوار است.

در مقاله دوم، به طور صریح‌تری به رابطه میان فرهنگ و عاملیت انسان در اسناد آموزش و پرورش ایران تأکید شده است؛ این مقاله بیانگر آن است که در این اسناد کوشش شده که بر هر دو عنصر فرهنگ و عاملیت انسان توجه شود. با این حال، مقاله حاکی از آن است که وزن بیشتری به فرهنگ داده شده و عاملیت انسان به قدر کافی دارای نقش، تلقی نشده است. به ویژه، جایگاه محوری مفهوم «نظام معیار اسلامی» همچون سنجۀ ای برای ارزیابی هرگونه تلاش در نظام آموزش و پرورش، نشان از غلبه فرهنگ اجتماعی دارد؛ زیرا مفهوم مذکور، خواه ناخواه، حاکی از برداشت اجتماعی ما از اسلام خواهد بود و نمی‌تواند ناظر به فهمی ناب و نهایی از اسلام باشد.

مقاله سوم، آموزش و پرورش ایران را از منظر روابط درون‌فرهنگی مورد توجه قرار داده است. در فضای درون‌فرهنگی، تفکیک میان وجه رسمی و غیررسمی آموزش در کانون توجه قرار گرفته و سعی بر واسازی این دو قطبی شده است. حاصل بررسی این است که وجه رسمی آموزش در ایران غلبه یافته، در حالی که انتظار فوق‌العاده از نظام رسمی نیز برآورده نشده است. نگاه واسازانه دریدایی حاکی از آن است که قطب مغلوب؛ یعنی تربیت غیررسمی، در نوبت غلبه قرار خواهد گرفت و بسا که در شرایط نوین فرهنگی و بین‌فرهنگی با جوامع دیگر، قدرت افزون‌تری به نظام غیررسمی خواهد داد.

مقاله چهارم به تربیت عقلانی از منظر هگل اختصاص یافته است؛ این مقاله در پی آن است که سطوح و ابعاد مختلف تربیت عقلانی را در دیدگاه هگل نشان دهد و ردپای آن را از کودکی و رابطۀ حسی با جهان تا بلوغ و رشد آگاهی انسان در مراحل بالاتر را آشکار سازد. اگر از زاویه رابطۀ فرد و فرهنگ به این مقاله بنگریم، باید اذعان کنیم که هگل، تربیت

عقلانی را در چارچوب فرهنگی و تاریخی تعقیب می‌کند و برخلاف فیلسوف ایده‌آلیست پیشین خود، یعنی کانت، عقل را از پرواز بر فراز تاریخ به زیر می‌کشد و حتی نقادی عقل را در بند فرهنگ می‌جوید و می‌نهد. هر چند نگرش اجتماعی و تاریخی هگل بسیار اساسی است، اما نمی‌توان به آرمان کانت بی‌اعتنا ماند. نقادی فرهنگ در بند فرهنگ چندان قانع‌کننده نیست، به ویژه هنگامی که روابط بین فرهنگی زمینه‌رهای فرد را از فرهنگ خویش فراهم آورد.

مقاله پنجم در پی تحلیل تربیت اخلاقی از منظر شخص‌گرایی است؛ این دیدگاه، در برابر دیدگاهی همچون دیدگاه هگل، به سوی قطب دیگر، یعنی فرد یا شخص، سوق می‌یابد. در این دیدگاه، شخص‌گرایی زمینه مهم و مناسبی برای تربیت اخلاقی محسوب شده است؛ زیرا مسئولیت درونی و شخصی نسبت به اعمال خود، وجه بارز فردی در اخلاق را نشان می‌دهد. با این حال، مقاله بیانگر آن است که شخص‌گرایی در شکل افراطی خود، به نادیده گرفتن ابعاد اجتماعی و تاریخی اخلاق منجر خواهد شد. این نوسان‌ها در حرکت به سوی قطب شخص یا فرهنگ، نشانگر آن است که یافتن نقطه بهینه در میان دو قطب مذکور، بسیار دشوار و لغزنده است.

مقاله آخر، آموزش و پرورش ایران را از زاویه روابط بین‌فرهنگی مورد کاوش قرار داده است. بطور خاص، رابطه میان فرهنگ ایران و فرهنگ غرب در عرصه تحول بخشیدن به آموزش و پرورش، کانون توجه را به خود اختصاص داده است. این مقاله از ارزیابی غرب‌گرایان و غرب‌گریزان صرف‌نظر کرده و نابسندگی آنها را مفروض گرفته است؛ در نتیجه، زاویه ارزیابی به میانه‌روها در مواجهه با فرهنگ غرب اختصاص یافته است. با این حال، بررسی مقاله حاکی از آن است که میانه‌روها نیز در حالتی طیفی قرار دارند و از سه موضع متناسب‌سازی، گزینش‌گری و ابزارانگاری در اقتباس از فرهنگ غربی سخن رفته است. نقد هر سه موضع، به ویژه برحسب نادیده گرفتن بافتار فرهنگی خاص نظام‌های آموزشی مبداء و مقصد، نشانگر آن است که روابط بین‌فرهنگی نیازمند الگوهای پیچیده‌تری از انواع مختلف اقتباس است.

مقالات این شماره می‌توانند نشان دهند که نگرستن به مسائل تربیتی از زاویه روابط میان فرد و فرهنگ و نیز روابط میان فرهنگی و بین‌فرهنگی تا چه میزان باریک‌بینانه و دشواری‌آفرین است. بازبینی این دشواری‌ها محققان را فرا می‌خواند که به تحلیل‌های هر چه دقیق‌تری در این زوایا بپردازند.

سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های تربیتی آن برای آموزش و پرورش فراگیر^۱مهین چناری^۲ و زهره ایرانپور^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و استنتاج دلالت‌های تربیتی این نظریه برای آموزش و پرورش فراگیر است. روش پژوهش استنتاج قیاسی از نوع الگوی بازسازی شده فرانکنا است. نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی در زمینه اهداف، اصول و روش‌های تربیتی، برای آموزش و پرورش فراگیر حائز دلالت‌های فراوانی بود؛ از جمله /هدف تربیتی بدست آمده عبارتند از: متعالی ساختن یادگیری دانش‌آموزان با توجه به زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی، شکوفا شدن توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان، در حیطه /اصول؛ توجه به تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان، شکوفایی استعدادها بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم، در حیطه روش: بکارگیری خود ارزیابی، استفاده از پیش سازمان دهنده‌ها، بکارگیری روش مشارکتی.

واژگان کلیدی: سازنده‌گرایی اجتماعی، ویگوتسکی، تعاملات اجتماعی، آموزش و پرورش فراگیر

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۹

^۲ استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه قم (نویسنده مسئول)؛ mahin.chenari@gmail.com

^۳ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه قم؛ z.iranpoor56@gmail.com

مقدمه

با توجه به تغییرات گسترده‌ای که در عرصه‌های مختلف علم و فناوری، به وجود آمده است نظام‌های آموزشی نیز دستخوش تغییر شده‌اند که البته سرعت این تغییر و تحول، معلول درصد پیشرفت آن جامعه است. هم‌اکنون این تحول با گذر از رفتارگرایی به دیدگاه شناخت‌گرایی و نهایتاً سازنده‌گرایی^۱ صورت گرفته است. رویکرد سازنده‌گرایی یکی از چارچوب‌های نظری مهمی است که در شکل‌گیری و هدایت بازنگری‌ها و فعالیت‌های جدید آموزشی نقش بسزایی دارد. عموماً سازنده‌گرایی بر این مورد تأکید می‌کند که افراد بطور فعالانه دانش را بسازند (حاتمی، فتحی آذر و کاردان، ۱۳۹۲). چندی است که دیدگاه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی در پژوهش‌های مربوط به محیط سازنده‌گرا نفوذ کرده‌اند. این دیدگاه می‌پذیرد که دانش عملی از راه پژوهش علمی بدست می‌آید و یادگیری یک فرآیند اجتماعی است و صرفاً یک فعالیت شخصی نیست. سازنده‌گرایی اجتماعی^۲ شناخت را نتیجه تعامل و مشارکت می‌داند.

در این میان بحث تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان از پدیده‌هایی است که همواره نظام‌های آموزش و پرورش را به چالش می‌کشاند. در چند دهه گذشته اهمیت نظام آموزش و پرورش فراگیر و نقش آن در توسعه جوامع مختلف مشخص شده است. آموزش و پرورش فراگیر الگویی است مبتنی بر توجه به حقوق همه انسان‌ها در بهره‌گیری برابر و مساوی از امکانات جامعه و به دنبال فرصتی است که منجر به یادگیری و رشد کل افراد جامعه شود و به تک‌تک افراد نقش معتبری ارائه دهد در واقع این آموزش، به جامعه فرصت پاسخ‌گویی می‌دهد. آموزش و پرورش فراگیر دنبال آن است تا با اصلاح نگرش‌ها، و بازسازی و نوسازی منابع موجود و ارتقای دانش و مهارت آموزگاران، مدرسه را برای همه کودکان آماده کند. آموزش و پرورش با برنامه «آموزش برای همه»^۳ درصدد است که راه‌های توانمندسازی مدارس برای ارائه خدمات به تمامی کودکان در جامعه محلی را ایجاد کند (قدمی، ۱۳۸۳).

در حال حاضر، جهت‌گیری نظام آموزشی کشور مبتنی بر جداسازی است و نمود چنین سیاستی را در تنوع مدارس در نظام آموزش فعلی مشاهده می‌نماییم که نمونه بارز آن مدارس ویژه دانش‌آموزان استثنایی است. از سوی دیگر تأکید مؤسساتی چون یونسکو و

¹ Constructivism

² Views of social constructivism

³ Education for all

یونیسف^۱ بر فراگیرسازی است. بدیهی است حرکت از جداسازی به فراگیرسازی تمام عوامل مؤثر بر نظام آموزشی از جمله معلم، مدرسه، دوره‌های تحصیلی و ارزشیابی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (قدمی، ۱۳۹۱).

سازنده‌گرایی اجتماعی به عنوان یک مکتب فلسفی - روان‌شناختی با داشتن رویکردی انسان‌گرایانه و توجه به تفاوت‌های فردی همچنین با تأکید بر ساخت دانش توسط یادگیرندگان و نقش اجتماع در رشد فردی، می‌تواند دلالت‌های تربیتی مهمی برای نظام آموزش و پرورش فراگیر داشته باشد. لذا پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سؤال است که: نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی چه دلالت‌های تربیتی برای آموزش و پرورش فراگیر دارد؟

در زمینه ابعاد تحقیق حاضر، تحقیقاتی صورت گرفته است. فتحی (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان «نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرآیند یادگیری و تدریس» نشان داد، این نظریه دلالت‌های زیادی برای تدریس یادگیرنده - محور دارد؛ در نتیجه ویژگی‌های کلاس درس سازنده‌نگر، راهبردهای تدریس مبتنی بر آن و نقش معلمان و دانش‌آموزان در آن مشخص گردید. نتایج نشان داد این نظریه مزایای زیادی داشته است و برای همه جنبه‌های زندگی آموزشگاهی، فرصت‌هایی فراهم می‌کند. در زمینه آموزش فراگیر نیز محققان خارجی تحقیقاتی را انجام داده‌اند. اکاترینا.ا.^۲ (۲۰۱۵) در مقاله‌ای تحت عنوان «مبانی تاریخی و نظری توسعه آموزش و پرورش فراگیر در روسیه» بیان می‌کند که «آموزش و پرورش فراگیر یکی از اولویت‌های سیاست‌های اجتماعی دولت روسیه است و آموزش فراگیر سعی می‌کند وضعیت بچه‌های معلول و خانواده‌هایشان در جامعه بالا رود. همچنین فراگیرسازی یک عقیده اجتماعی و بشردوستانه است. لیتیتا^۳ (۲۰۱۵) در مقاله‌ای با عنوان «مدل‌های آموزش تدریس ساخت‌گرایی اجتماعی مبتنی بر ایجاد داربست» بیان می‌دارد: تمرکز نظریه‌های شناختی اجتماعی بر چارچوب اجتماعی - یادگیری در آن اتفاق می‌افتد - است که تعامل فرد با محیط و اهمیت موقعیت‌ها و زمینه‌های اجتماعی برای یادگیری را برجسته می‌کنند. داربست نقش ویژه‌ای در ایجاد موقعیت‌های بهینه تدریس دارد و در موردی که باید انجام شود تا دانش‌آموز بداند در کار یادگیری چه باید بکند، اطلاعات شفافی ارائه می‌دهد و معلمان باید فرصت‌های مختلفی را برای توسعه مفاهیم و مهارت‌ها از

¹ UNESCO & UNISEF

² Ekatrina, A. K.

³ Letitia, T.

طریق تعامل با دیگران، به ویژه افراد باتجربه‌تر ارائه دهند. داگر و یادو^۱ (۲۰۱۶) نیز در پژوهشی با عنوان «سازنده‌گرایی: پارادایمی برای تدریس و یادگیری» به بررسی نظریه سازنده‌گرایی به عنوان پارادایم تدریس و یادگیری پرداخته‌اند. نتایج پژوهش بیانگر آن است که جنبه‌های مهمی؛ از جمله ادغام یادگیری اجتماعی و عاطفی در فرآیند یادگیری برای اتخاذ ساختارگرایی در کلاس‌های درس کاربرد دارد. زیامیل^۲ (۲۰۱۶) در مقاله‌ای تحت عنوان «فناوری‌های بشردوستانه آموزش‌وپرورش فراگیر» بیان می‌کند: تغییر در سیستم مدرسه مستلزم تغییر در سیستم‌های ارزش و درک معلمان و نقش والدین و آموزش‌وپرورش است. فناوری‌های آموزشی تعاملی بشردوستانه دارای فرصت‌هایی هستند که امکان ارائه آموزش فراگیر در سطح وسیع را فراهم می‌آورد.

در هیچ‌کدام از پژوهش‌ها، دلالت‌های تربیتی که سازنده‌گرایی اجتماعی می‌تواند برای آموزش‌وپرورش فراگیر داشته باشد، مورد توجه قرار نگرفته است و در این زمینه خلاء پژوهشی وجود دارد؛ لذا در این پژوهش برآنیم تا ضمن بررسی سازنده‌گرایی اجتماعی، ارتباط و دلالت‌های تربیتی این نظریه را برای آموزش‌وپرورش فراگیر مورد تحلیل و بررسی قرار دهیم.

روش پژوهش

برای استنتاج اهداف، اصول و روش‌ها، از مراحل الگوی بازسازی شده فرانکنا^۳ استفاده شده است؛ در این الگو دو نوع گزاره بکار می‌رود: گزاره‌های هنجاری و گزاره‌های واقع‌نگر. گزاره‌های هنجاری - که دارای ماهیت تجویزی‌اند - سه‌گونه هستند: گزاره‌های مربوط به اهداف تربیتی، گزاره‌های مربوط به اصول و گزاره‌های مربوط به روش‌های عملی، که باید در تعلیم و تربیت بکار رود. گزاره‌های واقع‌نگر دارای ماهیتی توصیفی بوده و به روابط و مناسبات واقعی میان امور ناظرند. این گزاره‌ها خود بر دو نوع‌اند: گزاره‌های مربوط به این‌که برای نائل شدن به اهداف یا برخی از اصول، چه دانش‌ها، مهارت‌ها یا نگرش‌هایی لازم یا مناسب است. همچنین گزاره‌های مربوط به این‌که برای کسب دانش‌ها چه روش‌هایی مفید و مؤثر است. گزاره‌های واقع‌نگر می‌تواند شامل فرضیه‌های تبیین‌کننده نظریه‌های روان‌شناسی، یافته‌های تجربی، گزاره‌های معرفت‌شناختی، متافیزیک یا الهیاتی باشد. در این روش برای استنتاج اصول از اهداف تربیتی، باید گزاره‌های واقع‌نگر مبنایی برای رسیدن به اهداف، به

^۱ Dager, V. & Yadav, A.

^۲ Zyamil, G. N.

^۳ Frankena

آنها افزوده شود (باقری، توسلی و سجادیه، ۱۳۸۹). هدف و اصل هر دو گزاره تجویزی هستند. اصل با توجه به هدف و مبتنی بر مبنا، راهنمای عمل قرار می‌گیرد.

سازنده‌گرایی اجتماعی

نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی معتقد است دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است؛ لذا ابزار اصلی ساختار دانش، تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی اوست. این محیط اجتماعی می‌تواند معلم، خانواده، دوستان و همکلاسی‌ها باشند. سازنده‌گرایی اجتماعی شناخته شده‌ترین و پذیرفته شده‌ترین نوع سازنده‌گرایی است. در این رویکرد، یادگیری یک فرآیند فردی است که متأثر از مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی است (حسینی ایمنی، ۱۳۹۶).

دیدگاه ویگوتسکی^۱ مبنایی را برای سازنده‌گرایی اجتماعی در محیط‌های تربیتی شکل داده است. به ویژه تأکید او بر نقش دیگران یا زمینه اجتماعی در یادگیری، مربیان را وادار کرده است تا حوزه یادگیری را به عنوان فرآیند فردی مورد بازنگری قرار دهند. آن‌چنان که توضیح داده شده قبل از علاقه جاری ساخت اجتماعی دانش، توجه تقریباً منحصر به فرد از طریق کاربردهای آموزشی رفتارگرایی و پیازه‌ای قرار داشت. نظریه ویگوتسکی با تأکید بر نقش جامعه بزرگتر و نقش مهم دیگران در یادگیری، این تأکید را کاهش داد. به نظر وی، زبان نخست بین کودک و جهان خارجی، درون‌شخصی و پس از آن درون‌فردی می‌شود، بزرگترین تغییر در توانایی بچه‌ها برای کاربرد زبان به عنوان ابزار حل مسأله بعدها هنگامی در رشد آنها رخ می‌دهد که گفتار اجتماعی، درونی می‌شود. بنابراین، زبان علاوه بر کاربرد درون‌شخصی در یک کارکرد بدون شخصی رخ می‌دهد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). علاوه بر این، ویگوتسکی بحث می‌کند که گذرگاه بین اشیاء و فکر از طریق کاربرد علامت‌ها یا سمبل‌های زبان به وسیله افراد دیگر میانجی شده است؛ بنابراین تاریخ انسان عبارت است از تاریخ کنترل تدریجی انسان از خود از طریق اختراع تکنیک فرهنگی علامت‌ها.

به علاوه، ویگوتسکی تأکید بر فرهنگ و جامعه را در بحث خود وسعت داده است که همه کارکردهای ذهنی سطح بالا در اصل اجتماعی هستند و در متن محیط اجتماعی فرهنگی جاسازی شده‌اند. از نخستین روزهای رشد کودک فعالیت‌های او مستلزم معنی خودشان در نظام رفتار اجتماعی است و به سوی هدف مشخص جهت داده شده است.

^۱ Vygotsky, L. S.

عبور از شیء به کودک و کودک به شیء از طریق افراد دیگر صورت می‌گیرد. این ساختار انسانی پیچیده محصول فرآیند رشدی است که ریشه در ارتباط بین فرد و تاریخ اجتماعی او دارد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸).

کارکرد ذهنی بالاتر که ویگوتسکی به آن اشاره می‌کند مقدمتاً فرآیند درون‌روان‌شناختی است و میان افراد آغاز می‌شود. این کارکردها از طرح فراروان‌شناختی به وسیله مجموعه‌ای از مکانیزه کردن به وسیله فرآیندهای ذهنی فرد تعیین می‌شود؛ یعنی اینکه یادگیری نخست در محیط‌های گروهی کوچک رشد می‌یابد و سپس به سوی فراروان‌شناختی پیش‌روی می‌کند (ورترچ^۱، ۱۹۷۹).

با کمک دیگران درون دنیای فرد فهمیده می‌شود؛ این فعل و انفعال پیوسته بین فرد و دیگران به وسیله ویگوتسکی تحت عنوان «دامنه تقریبی رشد» توصیف شده است (ویگوتسکی، ۱۹۷۹). بنابر تعریف وی، دامنه تقریبی رشد توانایی عقلانی فرد است که موجب پیشرفت او می‌شود. طی این فرآیند کمکی، یک فرد به وسیله همسال تواناتر و یا بزرگسال دیگر جهت داده می‌شود توسط این کمک، فرد قادر است از طریق یک سری مراحل - که منجر به خودگردانی شود - حرکت کند و منجر به رشد عقلانی شود. ویگوتسکی بر اهمیت دامنه تقریبی رشد تأکید می‌کند؛ زیرا این امر به جای آنکه دستاوردهای شخص را اندازه‌گیری کند، سبب اندازه‌گیری توانایی عقلانی فرد می‌شود. برای سازنده‌گرایان اجتماعی، فرآیند دانستن، ریشه در تعامل اجتماعی دارد؛ یعنی اینکه دانش فرد از جهان - که به تجربیات شخصی او محدود گردیده است - از طریق تعامل (زبان) با دیگران میانجی می‌شود. بنابراین، دانش هرگز منفعلانه بدست نمی‌آید؛ زیرا نو بودن و تازگی فقط از طریق جذب ساختار شناختی به موضوع تجربه‌شده‌ای که قبلاً وجود داشته است، حاصل می‌شود. در واقع، یک تجربه تازه و نو درک نمی‌شود، مگر آن‌که آشفته‌گی نسبی را در نتیجه مورد انتظار ایجاد کند. فقط در چنین شرایطی ممکن است تجربه به انطباق منجر شود؛ بنابراین ساختار مفهومی بدیع مجدداً یک تعادل نسبی را ایجاد می‌کند. تأکید بر این نکته ضروری است که تکراری‌ترین منبع پریشانی برای موضوع شناختی رشدکننده، تعامل با دیگران است (فون گلاسرزفیلد، ۱۹۹۲).

^۱ Wertzch, J. V.

مؤلفه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی

۱. انسان‌مداری

سازنده‌گرایان معتقدند که انسان خودش مسئول یادگیری است و باید به حل مسائل بپردازد. بر همین اساس مهم‌ترین اهداف یادگیری در کلاس درس را شامل: حل مسأله، استدلال کردن، مهارت‌های تفکر انتقادی، کاربرد تأملی و فعال دانش و مهارت‌های خودتنظیمی می‌دانند (دیکوک، اسلپرس و وتن^۱، ۲۰۰۴). در واقع، دانشی که باید توسط یادگیرنده کسب شود (یک عضوی با بلوغ کمتر در جامعه) توسط معلم (عضو بالغ‌تر) معمولاً به شکل مجموعه‌ای از مهارت‌ها یا استراتژی‌ها برای حل مسأله ارائه می‌شود (هاتانو^۲، ۱۹۹۳، ص: ۱۵۴).

۲. نقش تسهیل‌گری معلم

در این محیط‌های یادگیری، معلمان نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کنند و دانش‌آموزان را به رشد فکری تشویق می‌کنند، دانش‌آموزان از دانش قبلی‌شان استفاده می‌کنند و در ضمن رشد فهم‌شان نسبت به موضوعات علمی جدید عمیقاً روی نظرات دانش‌آموزان دیگر می‌اندیشند (برزگربفرویی، خضری و شیرجهانی، ۱۳۹۲). در این دیدگاه، معلم هنگامی که تدریس می‌کند نباید صرفاً دانش موجود را ارائه دهد. در مسائلی که معلم مطرح می‌کند، گرچه خود، پاسخ سؤال را می‌داند اما به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا دانش را بسازند و برای این منظور از ابزارهایی همچون حل مسئله و یادگیری مبتنی بر پژوهش، کمک می‌گیرد. استراتژی‌های حل مسأله به عنوان ساختن نسخه‌های فعلی از تجربه گذشته در نظر گرفته می‌شود (لاو^۳، ۱۹۹۶، ص: ۶). معلم سازنده‌گرا، دانش‌آموزان را به ارزشیابی مداوم اینکه چگونه فعالیت به کسب ادراک کمک می‌کند، تشویق می‌نماید. نقش اصلی معلم، تشویق یادگیری و فرآیند تأمل است (کرمی، ۱۳۸۸).

۳. قراردادن یادگیری در زمینه‌های واقعی اجتماعی (یادگیری اصیل)

در گذشته تأکید مدارس و دانشگاه‌ها بر یادگیری اصول اساسی، مفاهیم و حقایق کلی و تدریس آنها به شکل انتزاعی و بدون در نظر گرفتن زمینه بوده است. عدم تناسب این رویکرد در تجارب روزانه به وفور دیده می‌شود و بسیاری از دانش‌های انتزاعی که در مدارس و

¹ Dikok, A. Slerprs, P. & Voeten, J. M.

² Hatano, G.

³ Lave, J.

دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند در زندگی واقعی باز یافتنی نیستند؛ زیرا این رویکرد، وابستگی موقعیت و شناخت را نادیده می‌گیرد. وقتی یادگیری در زمینه جدا در نظر گرفته می‌شود، یادگیرندگان، خود دانش را به عنوان محصول نهایی آموزش در نظر می‌گیرند به جای آنکه، آن را به عنوان ابزاری تلقی نمایند که بطور پویایی برای حل مسأله بکار می‌رود. اما در واقع اصول یادگیری به عنوان یک فعالیت سازنده بر پایه این ایده است که یادگیری، روزانه به صورت حل مسأله و کار اتفاق می‌افتد؛ این بدان معنی است که یادگیرنده به وسیله درگیر شدن و از طریق یک کنش فعال با محیط فیزیکی و اجتماعی می‌تواند به یادگیری دست یابد (ایزدی، صالحی عمران و منصوره بککی، ۱۳۹۱). از سویی، با اینکه دانش در طول قرن‌ها شکل گرفته است ولی دانش بطور مداوم توسط فعالیت افراد در زمینه‌های اجتماعی معین بازسازی و دگرگون می‌شود (ولز^۱، ۲۰۰۲)

۴. توجه به دیدگاه‌های مختلف

در کلاس درس بایستی یک موضوع واحد از دیدگاه‌های متفاوت یا با توضیحات مختلف مورد توجه قرار گیرد. به علاوه، استفاده از حواس مختلف، به یادگیرنده در درک و فهم بیشتر مطالب و وجوه مختلف موضوع کمک می‌کند و از این طریق به یادگیری معنی‌دار دست می‌یابد (معاونیان، آقایی و احمدی میز، ۱۳۹۳). ویتی^۲ (۲۰۱۰) استدلال می‌کند که برخی از چالش‌های کلیدی با دیدگاه‌های مختلف در کلاس درس، به زندگی دانش‌آموزان معنا می‌بخشد و روحیه انتقادی آنها را نسبت به مسائل زندگی ارتقاء می‌بخشد (ویتي، ۲۰۱۰، ص: ۲۹).

۵. دادن تملک فرآیند یادگیری به فراگیر

طبق دیدگاه سازنده‌گرایی دانش‌آموزان باید فرصت‌هایی داشته باشند تا به صورت یادگیرندگان خودسامان درآیند؛ لذا معلمان باید فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان فراهم کنند تا بتوانند تا حدودی بر یادگیری‌شان نظارت داشته باشند. این ویژگی نشان می‌دهد تا چه میزان از دانش‌آموزان خواسته می‌شود در همراهی با معلم بر محیط یادگیری نظارت داشته باشند؛ مثلاً در تعیین اهداف یادگیری، طراحی و مدیریت فعالیت‌های یادگیری خودشان، تعیین و اجرای کلاس‌های سنجش، به چه میزان نظارت و کنترل دارند (برزگر بفرویی، خضری و شیرجهانی، ۱۳۹۲). ادعای ولز مبنی بر اینکه یک کلاس درس می‌تواند یک «جامعه

¹ Wells, G.

² Whitty, G.

مشارکتی» باشد - جایی که اهداف ضمنی به اشتراک گذاشته می‌شوند - مورد انتقاد واقع شد. در اثر بعدی، ولز ادعا می‌کند که شرکت‌کنندگان در فعالیت‌های مشترک ممکن است اهداف یا عقاید یکسانی نداشته باشند (اگرچه درجه‌ای از هم‌پوشانی برای همکاری آنها ضروری است) (ولز و کلاکستون^۱، ۲۰۰۲، ص: ۵).

۶. تأکید بر دانش قبلی

همه نظریه‌های سازنده‌گرایی بر این باور اصرار می‌ورزند که رسیدن به دانش و درک و فهم هر فرآیند مستمر به شدت تحت تأثیر دانش قبلی یادگیرنده است. سازنده‌گرایی، شناخت را منحصراً معادل انعکاس تصاویر واقعیت‌های خارجی در ذهن نمی‌داند بلکه آن را فرآیند وابسته به تجربه‌های قبلی فرد در نظر می‌گیرد و با تأکید بر آن که دانش‌آموزان باید خود درگیر مطالب درسی شوند، بر نقش دانسته‌های پیشین و مفاهیم فعلی او در فرآیند یادگیری دانسته‌های جدید تأکید دارند. در دیدگاه سازنده‌گرایی، دانش قبلی به منزله چارچوبی برای یادگیری‌های جدید بکار می‌رود و ماهیت تفکر و دانش ما بر چگونگی یادگیری و این که چه چیزی را می‌توانیم یاد بگیریم، تأثیر می‌گذارد. ساخت دانش به وسیله خود یادگیرنده بر اساس دانش قبلی و کاهش نقش معلم به «تسهیل کننده» در ساخت و سازهای یادگیرنده مورد تأکید است.

۷. خودارزیابی

خودارزیابی فرآیندی است که طی آن دانش‌آموزان کیفیت تفکر و رفتار خود را حین یادگیری، مورد قضاوت قرار می‌دهند و تدابیری جهت بهبود فهم و مهارت‌های خود می‌اندیشند. خودارزیابی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا نقش مؤثری در بررسی فرآیند یادگیری خود داشته باشند، خود را در خلال بازخوردهای مناسب آماده سازند، خودآموزی خود را ارتقاء بخشند و یادگیرندگان فعالی باشند. معلم نیز از طریق خودارزیابی، می‌تواند به درک بهتری از یادگیری دانش‌آموزان برسد و یادگیری عمیق‌تری ایجاد کند و از این طریق، «ارزیابی برای یادگیری» را تجلی بخشد (آلام^۲، ۲۰۰۴).

از دیدگاه سازنده‌گرایی، باید رتبه‌ها و آزمون‌های استاندارد شده حذف شوند و به جای آنها ارزشیابی به جزئی از فرآیند یادگیری تبدیل شود، به گونه‌ای که دانش‌آموزان نقش بیشتری در قضاوت پیشرفت خودشان ایفا کنند؛ به عبارت دیگر همان‌طور که ساندزر بیان می‌کند،

¹ Wells, G. & Claxton, G.

² Allam, S.

ارزشیابی یکی از مراحل جدانشدنی آموزش سازنده‌گراست و به جای اینکه تنها در پایان آموزش ارائه شود در تمام آموزش اجرا می‌شود. معلم سازنده‌گرا اجازه می‌دهد یادگیرندگان نقش فعال در فرآیند ارزشیابی داشته باشند. اجازه خودارزیابی به فراگیران و ایجاد فرصت برای آنها در بدست گرفتن فرآیند ارزشیابی موجب می‌شود آنها مسئولیت یادگیری را به عهده بگیرند (کرمی، ۱۳۸۶).

۸. تشویق کارگروهی و تبادل اندیشه بین افراد

فرآیندهای عالی ذهنی در انسان از راه تعامل اجتماعی شکل می‌گیرند؛ طبق این باور، بسیاری از مسائل را که هیچ یادگیرنده‌ای به تنهایی نمی‌تواند حل کند از طریق تبادل اندیشه و مشارکت گروهی میان یادگیرندگان حل می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). دانش‌آموزان با هدف مذاکره و بدست آوردن توافق، تعامل اجتماعی دارند. در این دیدگاه دانش صرفاً محصول فرآیندهای تعامل و ارتباط متقابل افراد با همدیگر است. در کار گروهی، فرد به جای اینکه خود را توزیع‌کننده دانش و تخصیص‌دهنده نمرات ببیند، خود را به عنوان فردی می‌بیند که مسئولیت خود را به عنوان رهبر جامعه متعهد به ساخت مشترک دانش شناخته است (ولز، ۱۹۹۹، ص: ۳۳۱).

۹. ساخت فعالانه معرفت توسط فاعل شناسا

براساس نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی، دانش باید فعالانه در ذهن و بر پایه تجربه‌ها، علاقه‌ها و باورها ساخته شود؛ بنابراین نقش آموزش، فراهم کردن بستر و امکاناتی است تا دانش توسط دانش‌آموز ساخته شود. اندیشه‌های دیویی، پیازه، ویگوتسکی و... که بر ظهور نظریه سازنده‌گرایی تأثیر شگرفی داشته است، همگی بر اهمیت تجربه مستقیم و شخصی کودک به عنوان فاعل شناسا در محیط پیرامون دلالت می‌کنند. کودکان افکار خاص خود را دارند ولی به عنوان موجوداتی اجتماعی، شناخت آنان اغلب جمعی است (سانتراک، ۲۰۰۶).

۱۰. ساخته شدن واقعیت از طریق گفتمان

نظریه سازنده‌گرایی، گفتمان نوینی در عرصه روان‌شناسی‌شناختی است که مفهوم زیربنایی آن این است که دانش توسط فراگیر ساخته می‌شود و در واقع یادگیرنده است که با توجه به دانش و تجربه‌های پیشین خود، موقعیت جدید را تفسیر می‌کند و دانش را می‌سازد؛ بنابراین می‌توان گفت طبق دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی، واقعیت‌های اجتماعی و تربیتی از طریق گفتمان بدست می‌آیند. بدین صورت که هر گفتمانی می‌تواند دریچه واقعیت و حقایقی را بگشاید و انسان در اجتماع خود واقعیت‌ها را کشف می‌کند. در رویکرد

سازنده‌گرایی اجتماعی بر زمینه‌های اجتماعی یادگیری تأکید فراوانی می‌شود و اینکه دانش در تعامل، آموخته و ساخته می‌شود (سانتراک^۱، ۲۰۰۶).

۱۱. توجه به نقش فرهنگ و زبان

همان‌گونه که بیان شد ویگوتسکی جنبه‌های فرهنگی، تاریخی و اجتماعی را در رشد شناختی بسیار با اهمیت می‌داند. وی در شرح اهمیت عوامل سه‌گانه بالا، کارکردهای ذهنی را به دو دسته تقسیم می‌کند: ۱- کارکردهای نخستین ذهنی؛ ۲- کارکردهای عالی ذهنی. بر همین اساس طبق دیدگاه سازنده‌گرایی ویگوتسکی فرهنگ و زبان در رشد شناختی کودکان نتیجه‌بخش است. ویگوتسکی همچنین در تحول یا رشد شناختی زبان سه دوره را از یکدیگر متمایز می‌کند: گفتار اجتماعی، گفتار خودمحوارانه و گفتار درونی. براساس دیدگاه ویگوتسکی می‌توان گفت فرهنگ اجتماعی و زبان اجتماعی از مؤلفه‌های مهم در رشد شناختی کودکان است.

چیستی آموزش و پرورش فراگیر

آموزش و پرورش فراگیر^۲ یک فرآیند پویا است که از اثر متقابل عوامل مختلف شکل گرفته است و با توجه به نیازهای مخاطبین و شرایط موجود دائماً در حال تغییر است و این تغییر نیز به نوبه خود بر عوامل شکل‌دهنده اولیه اثر می‌گذارد. از آنجا که مخاطبان آموزشی، افراد انسانی هستند و انسان تحت تأثیر بلوغ و محیط دائماً در حال تغییر است؛ بنابراین حفظ پویایی در یک نظام آموزشی تضمینی است برای حفظ کارآمد بودن آن. لازمه حفظ این پویایی، تبعیت از خصیصه بومی‌شدگی یا محلی‌شدگی است (کاکوجویباری و هوسپیان، ۱۳۸۰).

آموزش و پرورش فراگیر در واقع دیدگاه متفاوتی نسبت به مسائل آموزش و پرورش دارد و خود را پاسخ‌گوی تمام نیازهای کودکان می‌داند و هدفش آن است که مدرسه به عنوان محیطی مطلوب برای تمام کودکان باشد. اغلب اوقات کودکان متفاوت از نظر آسیب‌دیدگی، پیشینه نژادی، زبان، فقر و مانند آن را از جامعه محلی و اجتماع حذف می‌کنند یا به حاشیه می‌رانند؛ در بر گرفتن آنان به معنای تغییر نگرش و عملکرد افراد، سازمان‌ها و مؤسسات به

¹ Santrock, J. W.

² Inclusive Education

نحوی است که این کودکان به شکل کامل و برابر بتوانند در زندگی جامعه محلی و فرهنگی خود مشارکت کنند و در آن سهیم باشند (قدمی، ۱۳۸۵).

چنان‌که می‌دانیم افراد جامعه با هم متفاوتند. با جدا کردن، برجسب زدن و طبقه‌بندی این افراد، اغلب زمینه‌های تبعیض و نگاه‌های متفاوت به آنان فراهم می‌شود و در این روند برخی از تفاوت‌ها بطور کامل حذف یا کنار گذاشته می‌شود. آموزش فراگیر در پی شناسایی و پذیرش تمام تفاوت‌هاست. آموزش و پرورش فراگیر روندی است که براساس آن مدرسه و نظام آموزش و پرورش باید به گونه‌ای تغییر کنند که بتوانند تمام کودکان - کودکان دارای کم توانی و کودکانی که به دلایل مختلف فرهنگی و اجتماعی در حاشیه قرار گرفته‌اند - را زیر یک سقف و در کنار همسالان‌شان آموزش دهند (جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۰). استابس^۱ (۲۰۰۸) در همین راستا معتقد است: در رویکرد آموزش فراگیر سعی شده شرایط و تسهیلاتی برای ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی و پرورشی و تقویت ارتباط اجتماعی مناسب دانش آموزان با نیازهای ویژه با همسالان عادی فراهم شود (به نقل از غلامحسین زاده، ۱۳۹۴).

مؤلفه‌های آموزش و پرورش فراگیر

آموزش و پرورش فراگیر دارای مؤلفه‌هایی است که عبارتند از:

۱. توجه به تفاوت‌های فردی و ناتوانی‌ها

یکی از مؤلفه‌های مهم در آموزش فراگیر، توجه به تفاوت‌های فردی و ناتوانی افراد در یادگیری است. پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درس عادی، نتایج بهتری در عملکرد تحصیلی و رفتارهای سازشی خود نشان داده‌اند. همچنین کودکان عادی نیز در این مدارس نگرش مثبت‌تری نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بدست آورده‌اند (جکسون^۲، ۲۰۰۸، به نقل از غلامحسین زاده، ۱۳۹۴).

اما صاحب‌نظران معتقدند که توجه به تفاوت‌های فردی به یکی از چالش‌های آموزش و پرورش فراگیر تبدیل شده است؛ زیرا همه افراد را به صورت یکسان نمی‌توان در کلاس‌های عادی جمع کرد و این به مداخله در یادگیری می‌انجامد. بدین صورت که افرادی که کم‌توان ذهنی هستند در کلاس‌های آموزش فراگیر ممکن است روند کلاس را کند کنند یا آموزش‌ها خسته‌کننده شوند. برای حل این مشکل، آموزش فردی شده پیشنهاد می‌شود. برنامه آموزش فردی شده یک سند مکتوب است که بطور معمول برای دانش‌آموزان با

^۱ Stubbs, S.

^۲ Gakson

نیازهای ویژه با هدف مستند کردن تمامی تقاضاها، اصلاحات برنامه‌درسی و دسترسی به خدمات مورد نیاز طراحی می‌شود و می‌تواند در سه حیطة برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مورد استفاده قرار گیرد (تورا، ۲۰۱۰، به نقل از غلامحسین زاده، ۱۳۹۴).

۲. تحقق عدالت آموزشی

در اوایل قرن حاضر، تأمین آموزش براساس استعدادها، مورد توجه متخصصان قرار گرفت و از نیمه دوم قرن حاضر، شعار عدالت آموزشی و برابری فرصت‌های تحصیلی مطرح شد اما در هر برهه‌ای از زمان سیاست‌ها و روش‌های خاصی را متناسب با اهداف مورد نظر اتخاذ نمودند. عدالت آموزشی در سال‌های اخیر، کانون توجه متخصصان تعلیم و تربیت بوده است؛ این عدالت شامل: عدالت در منابع (درون‌داد)، عدالت در فرآیند و عدالت در پیامد فعالیت‌های یاددهی - یادگیری است (ثناگو، نوملی و جویباری، ۱۳۹۰).

یکی از مؤثرترین راه‌های تحقق عدالت آموزشی، تأمین فرصت‌های یکسان برای دسترسی عموم افراد جامعه به آموزش و پرورش است و همه آحاد انسانی حق دارند از آموزش و پرورش یکسان برخوردار گردند. در جهان کنونی یکی از شاخص‌های پیشرفت اجتماعی، آموزش و پرورش و چگونگی بهره‌مندی از آن است. بر همین مبنا کشورها به خصوص کشورهای در حال توسعه درصدد ایجاد فرصت‌های برابر دسترسی همگان به آموزش و پرورش هستند (عبدوس، ۱۳۸۱، ص: ۱۳۸). سازنده‌گرایان در همین راستا مدعی هستند که فلسفه یادگیری آنها مبتنی بر آموزش برابر برای همگان است و در برنامه‌های درسی خود در تحقق عدالت آموزشی و تربیتی کوشیده‌اند. بر همین اساس، عدالت آموزشی مبتنی بر رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی عبارت است از: توجه بدسترسی همگانی افراد به نظام آموزش و پرورش با توجه به تفاوت‌های فردی، طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر با تمرکز بر نیازهای تک‌تک افراد جامعه، استفاده از روش‌های قابل انعطاف یادگیرنده‌محور و ارائه مطالب به شیوه دلخواه یادگیرنده، ارزشیابی با استفاده از روش‌های منعطف مانند حل مسأله، پروژه و...، امکان انتخاب فرصت‌های آموزشی آزادانه و بدون محدودیت توسط یادگیرندگان، امکان استفاده انعطاف‌پذیر از منابع چاپی و غیرچاپی جهت کمک به ساختن دانش توسط تک‌تک یادگیرندگان (سرمدی و معصومی فرد، ۱۳۹۴).

¹ Torah, H.

۳. رشد توانمندی معلمان

در آموزش‌وپرورش فراگیر، هدف، جا دادن تمام دانش‌آموزانی است که دارای ناتوانی هستند در کلاس‌های آموزش عمومی (یعنی پیروی کردن از الگوی حداقل واپس زدن)؛ براساس این برنامه کودکان و نوجوانانی که دارای ناتوانی هستند، مانند سایر افراد عادی، به مدرسه‌ای می‌روند که در همسایگی آنهاست. تعداد دانش‌آموزانی که در یک کلاس قرار می‌گیرند، متناسب است با میزان وقوع ناتوانی‌های مورد نظر به لحاظ آماری؛ مثلاً تعداد دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی هستند در هر کلاس، حداقل یک نفر و حداکثر سه نفر است. از جهتی دیگر، براساس چنین برنامه‌ای دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی هستند آموزش خود را در کنار هم‌کلاسی‌هایی که دارای سن تقویمی مشابه خود آنهاست، دریافت می‌کنند. مسؤلیت اصلی و اولیه آموزش دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی هستند به عهده معلمان کلاس‌های عادی و سایر پرسنل آموزش عادی است. بنابراین، در چنین برنامه‌ای پرسنل آموزش ویژه و سایر خدمات مربوطه (مثل متخصص گفتار و زبان، فیزیوتراپیست و ...) نقش حمایتی دارند. لذا توانمندی‌های معلمان نیز در برخورد با کودکان کم‌توان رشد می‌یابد و روش‌های یاددهی - یادگیری نیز از حالت معمولی به حالت انعطاف‌پذیر تغییر می‌یابد (حسینی ایمنی، ۱۳۹۶).

۴. فرهنگ مشارکتی و تعاون

اجرای آموزش‌وپرورش فراگیر، زمینه‌ساز جامعه‌ای فراگیر است؛ کودکانی که با هم یاد می‌گیرند و نیز زندگی در کنار هم و با مشارکت یکدیگر را می‌آموزند. آموزش فراگیر باعث صرفه‌جویی در هزینه‌های آموزش ویژه و اختصاص این اعتبارات برای همه کودکان در مدارس عادی خواهد شد. آموزه‌های دینی ما نیز بر پذیرش بدون چون و چرای معلولان در جامعه به عنوان عضوی دارای حق مشارکت تأکید دارند. این امر در قرآن کریم به عنوان یک وظیفه برای پیامبر اکرم (ص) مطرح شده است (سوره عبس) و در سخنان و سیره آن حضرت و اوصیاء‌شان مورد تأکید و تبلیغ قرار گرفته است. در آموزش‌وپرورش فراگیر علاوه بر مشارکت معلمان و دانش‌آموزان، والدین نیز می‌توانند مشارکت بیشتری در تصمیم‌گیری و ارائه خدمات آموزشی و توان‌بخشی داشته باشند.

۵. افزایش حس کرامت انسانی

به نظر می‌رسد بزرگ‌ترین و مهم‌ترین تأثیر آموزش‌وپرورش فراگیر، افزایش حس عزت نفس، اعتماد به نفس و تقویت روحیه دانش‌آموزان کم‌توان یا دارای نیازهای خاص است. چراکه آموزش فراگیر، موقعیتی را فراهم می‌کند که این دانش‌آموزان بدون ترس از قضاوت

شدن و بدون حس تحقیر و خودکم‌بینی موفق به برقراری روابط مثبت با همسالان خود شوند، نیازهای آموزشی خود را پاسخ دهند و از کودکی با دنیای واقعی روبه‌رو شوند. این نوع از آموزش کمک می‌کند این کودکان توانایی‌های خود را در سطوح مختلف بپذیرند و با گرفتن بازخورد مثبت از اطرافیان خود، نسبت به پیشرفت و توسعه مهارت‌های خود انگیزه پیدا کنند (پوشنه و مالمیر، ۱۳۹۶). نکته دیگری که نمی‌توان به سادگی از کنار آن گذشت، رنج و دردی است که خانواده‌های این کودکان همواره با آن مواجه هستند. این نوع آموزش، با ایجاد فضای مثبت در جامعه و پذیرش این کودکان به عنوان اعضای جامعه مانند سایرین، شرایطی را فراهم می‌کند که والدین و خانواده‌های این افراد با مشکلات کمتری مواجه شوند و برای برطرف کردن نیازهای آموزشی و پژوهشی فرزندشان نگرانی کمتری داشته باشند.

دلالت‌های سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر

در این بخش از مقاله دلالت‌های تربیتی نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر استنتاج می‌شود؛ منظور از دلالت‌ها همان اهداف، اصول و روش‌های تربیتی مستخرج از نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی است که می‌تواند هدایت‌کننده جریان آموزش و پرورش فراگیر واقع شود. در این بخش از روش استنتاج قیاسی (الگوی بازسازی شده فرانکنا) استفاده شده است.

اهداف تربیتی سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر

هدف اول: متعالی ساختن یادگیری دانش‌آموزان با توجه به زمینه‌های فردی، اجتماعی و

فرهنگی

در رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، تحول فرآیند کامل‌کننده طبیعی، زیست‌شناختی و فرهنگی است که در تمامی افراد بدون توجه به سن، جنس، نژاد، طبقه اقتصادی- اجتماعی و فرهنگی که قرار گرفته‌اند، صورت می‌گیرد. تحول و یادگیری آدمی حاصل تعاملات اجتماعی یا هر زمینه اجتماعی است که براساس شرکت در گروه‌ها، معنای فرهنگی می‌یابد و حتی در فرد، درونی می‌شود (ریچاردسون^۱، ۱۹۹۷، به نقل از ابراهیمی قوام و حسین زاده یوسفی، ۱۳۸۷). طبق این دیدگاه تربیتی، فرض می‌شود که نظریه و عمل در خلاء انجام نمی‌شوند و ابعاد فرهنگی بر آنها تأثیر می‌گذارند؛ لذا هم دانش رسمی و موضوعات تدریس و

^۱ Richardson

یادگیری و هم نحوه ارائه مطالب، می‌توانند تحت تأثیر سابقه تاریخی و محیط فرهنگی که آنها را به وجود آورده است، قرار گیرند.

هدف دوم: شکوفا شدن توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان

ویگوتسکی معتقد است که فرآیندهای رشد و تحول به دنبال فرآیندهای یادگیری رخ می‌دهد. برای اثبات این نظر، ویگوتسکی نشان داده است کودکانی که به تنهایی از عهده انجام پاره‌ای از تکالیف بر نمی‌آیند به کمک بزرگسالان یا دوستان بزرگسالشان انجام کارها را می‌آموزند؛ به سخن دیگر وقتی کودکان به حال خود رها می‌شوند تا مستقلاً مسائل را حل کنند، یک نوع توانایی از خود نشان می‌دهند و وقتی با همکاری و کمک بزرگترها یا کودکان به حل مسئله اقدام می‌کنند توانایی بیشتری نشان می‌دهند. توانایی مستقلانه کودک در حل مسائل معرف سطح فعلی رشد او و توانایی‌اش در حل مسائل به کمک دیگران نشان‌دهنده سطح بالقوه اوست. منظور از منطقه تقریبی رشد، تفاوت بین سطح فعلی و سطح بالقوه رشد است. پس با قدری پرسش و پاسخ و هدایت کودکان می‌توان آنان را به ابراز توانایی‌های بیشتری واداشت.

اصول تربیتی سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر اصل اول: توجه به تفاوت‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان

۱. گزاره توصیفی (مبنای): دانش در ابتدا یک محصول فرهنگی است و بر توانایی‌های فردی در مشارکت با دیگران و در فعالیت‌های معنی‌دار به منظور ساخت فردی دانش تأکید می‌کند.

۲. گزاره تجویزی (هدف): متعالی ساختن یادگیری دانش‌آموزان با توجه به زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی

۳. گزاره تجویزی (اصل): در آموزش و یادگیری باید به زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی مختلف دانش‌آموزان توجه شود.

می‌توان گفت یکی از پدیده‌های طبیعی مشهود در تمام ساختارهای جوامع انسانی، وجود تفاوت است. یک نظام آموزشی سالم، انسانی و کارآمد این تفاوت‌ها را به شکل طبیعی از توانایی‌ها و قابلیت‌ها دریافت و ادراک می‌کند. وجود تفاوت‌های فردی در میان دانش‌آموزان از نظر هوش، شخصیت، استعداد، پیشرفت تحصیلی، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و قدرت یادگیری یکی از مهم‌ترین مسائلی است که معلمان در کلاس‌های درس خود با آن

مواجهند؛ چراکه معلمان به تجربه دریافته‌اند که شیوه برخورد با شاگردان مختلف و نیز پیروی از یک روش تدریس خاص نمی‌تواند برای همه دانش‌آموزان بطور یکسان مفید باشد. از سویی، مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، یکی از اشکال عمده و اساسی یادگیری در نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی است. یادگیری اجتماعی، فرد را قادر به تشخیص منابع، درک محدودیت‌ها و شیوه‌های ممکن حل مسئله می‌سازد. براساس این اصل، این نوع یادگیری، زمینه را برای کسب هنجارهای اجتماعی و رفتارهای مناسب در آموزش و پرورش فراگیر فراهم می‌سازد. در این نوع یادگیری، یادگیری اولیه در یک زمینه حمایتی چه در خانواده و چه در جامعه موجب ایجاد فرصت‌هایی برای تجربه‌های مشترک کودکان و بزرگسالان می‌شود. این فعالیت‌ها بر درک کودکان، ساختارهای اجتماعی، تفسیر هنجارها و مقررات فرهنگی نیز تأثیرگذار است.

اصل دوم: شکوفایی استعدادهاى بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم

۱. گزاره توصیفی (مبنا): توانایی مستقلانه کودک در حل مسائل معرف سطح فعلی رشد او و توانایی‌اش در حل مسائل کمک به دیگران (معلم) معرف سطح بالقوه رشد اوست.

۲. گزاره تجویزی (هدف): شکوفایی توانایی بالقوه دانش‌آموزان

۳. گزاره تجویزی (اصل): در آموزش باید به شکوفا شدن استعدادهاى بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم توجه کرد.

شکوفایی استعدادها در قلمرو تعلیم و تربیت و نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی از اهمیت بالایی برخوردار است و می‌توان آن را به عنوان یک اصل برای آموزش و پرورش فراگیر در نظر گرفت؛ بر مبنای این اصل تربیتی می‌توان گفت برای اینکه کودکان بتوانند به منطقه تقریبی رشد دست یابند باید استعدادها و توانایی‌هایشان شکوفا شود. این امر منوط به جریان آموزش و پرورش است که باید استعداد تک‌تک دانش‌آموزان را کشف کند.

روش‌های تربیتی سازنده‌گرایی اجتماعی برای آموزش و پرورش فراگیر

روش اول: بکارگیری خودارزیابی

مقدمه اول (اصل تجویزی تربیتی): در آموزش باید به شکوفا شدن استعدادهاى بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم توجه کرد.

مقدمه دوم (گزاره واقع‌نگر روشی): کاربرد روش خودارزیابی در شکوفا شدن استعدادهاى بالقوه دانش‌آموزان مفید است.

نتیجه (توصیه عملی): در آموزش باید روش خودارزیابی را بکار گرفت.

توضیح روش

این شیوه ارزشیابی از کلاس به نحوی است که دانش‌آموزان نیز در آن دخالت داشته باشند و افزایش یادگیری یکی از هدف‌های آن باشد، به جای آن که فقط ارزشیابی دانش‌آموزان باشد، این شیوه ارزشیابی می‌تواند شور و شوق یادگیری را در آنان تقویت کند. دانش‌آموزان در این نوع ارزشیابی یاد می‌گیرند از اطلاعات ارزشیابی برای مدیریت فرآیند یادگیری خود استفاده کنند. با بکار بستن آنچه که از آن با عنوان ارزشیابی برای یادگیری یاد می‌کنیم، آموزگاران یافته‌های پژوهش روشنی را دنبال می‌کنند که حاکی از تأثیر ارزشمند آن بر میزان پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان است.

روش دوم: استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها

مقدمه اول (اصل تجویزی تربیتی): در آموزش باید به شکوفا شدن استعدادها بالقوه دانش‌آموزان به کمک معلم توجه کرد.

مقدمه دوم (گزاره واقع‌نگر روشی): در شکوفاسازی استعدادهای بالقوه دانش‌آموزان، بکارگیری پیش‌سازمان‌دهنده‌ها (دانش‌های قبلی دانش‌آموز) مفید است.

نتیجه (توصیه عملی): در آموزش باید از پیش‌سازمان‌دهنده‌ها (دانش‌های قبلی دانش‌آموز) استفاده کرد.

توضیح روش

این نظریه اولین بار توسط دیوید آزوبل به عنوان صاحب‌نظر حیطهٔ تعلیم و تربیت، مطرح شد. به عقیدهٔ او اگر یادگیرنده بتواند مطالب جدید را به مطالبی که قبلاً آموخته مرتبط سازد و یا فراگیرد، آموزش را با زمینه‌ای صحیح آغاز کند و مطالب سازمان‌یافته باشد، یادگیری معنادار خواهد بود. اما اگر اطلاعات جدید را بر اثر تکرار و تمرین حفظ کند بدون آن که ارتباطی با مطالبی که قبلاً آموخته است بیابد یادگیری او جنبهٔ طوطی‌وار خواهد داشت. از نظر آزوبل، معنی‌دار یا بی‌معنی بودن مطالب، بیشتر با آمادگی فراگیر و سازمان مطالب مرتبط است تا روش عرضه مطالب. اگر فراگیر با زمینه صحیحی آغاز کند و اگر مطالب سازمان‌یافته باشند، آنگاه یادگیری می‌تواند معنی‌دار شود.

روش سوم: بکارگیری روش مشارکتی

مقدمه اول (اصل تجویزی تربیتی): در آموزش و یادگیری باید به زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی مختلف دانش‌آموزان توجه شود.

مقدمه دوم (گزاره واقع‌نگر روشی): زمینه‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان در روش مشارکتی لحاظ می‌شود.

نتیجه (توصیه عملی): باید روش مشارکتی را بکار گرفت.

توضیح روش

روش مشارکتی، روشی است که در آن دانش‌آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند و در درون هر گروه مطالبی مورد بحث و تبادل نظر قرار می‌گیرد، سپس گروه‌های کوچک، جمع‌بندی خود را از مباحث تبادل نظر شده به کلاس ارائه می‌دهند. در پایان درس، معلم با طرح سؤالات غنی‌سازی و ترغیب دانش‌آموزان به تفکر و پاسخ‌گویی تلاش می‌کند تا یادگیری آنان را عمیق‌تر سازد (کیامنش، ۱۳۸۳). در روش تدریس مشارکتی برخلاف روش سنتی، نقش دانش‌آموز فعال و خودگردان است و معلم نقش تسهیل‌گر و سازمان‌دهنده کارگروهی، مشاور و واسطه یادگیری را بر عهده دارد.

نتیجه‌گیری

سازنده‌گرایی نظریه‌ای است در خصوص دانش که در فلسفه، روان‌شناسی و سیبرنتیک ریشه دارد. نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی که یکی از انواع سازنده‌گرایی است، نظریه‌ای چندبعدی و همه‌جانبه است که در قلمرو تعلیم و تربیت نیز از اثرگذاری بالایی برخوردار است. در یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی اجتماعی که دارای دو عنصر اساسی تعامل و مشارکت است، زمینه برای رشد تفکر انتقادی دانش‌آموزان فراهم خواهد شد. همه مواردی که در سازنده‌گرایی اجتماعی مطرح شده در آموزش و پرورش فراگیر دارای دلالت‌هایی است که در قلمرو اهداف، اصول و روش‌های تربیتی است.

براساس یافته‌های پژوهش اینک می‌توان گفت نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی دارای مؤلفه‌هایی همسو با آموزش و پرورش فراگیر است و این نشان‌دهنده اهمیت آموزش فراگیر برای نظریه‌پردازان سازنده‌گرایی است. آموزش و پرورش فراگیر برای این که بتواند به مرحله اجرا برسد باید مبتنی بر اهداف، اصول و روش‌های عملی باشد. این مهم در پژوهش حاضر بر مبنای دیدگاه سازنده‌گرایی اجتماعی انجام شد و اهداف برای آموزش و پرورش فراگیر در نظر گرفته شد و نیز اصولی که باید بدان‌ها عمل کرد. راه تحقق اصول تربیتی آموزش و پرورش مستخرج از دیدگاه سازنده‌گرایی، ابتدای آن بر روش‌های تربیتی است که قدرت اجرایی کردن اهداف و اصول را تحقق می‌بخشد؛ بنابراین می‌توان گفت نظریه سازنده‌گرایی دارای نقاط قوت بالایی برای اجرایی کردن آموزش و پرورش فراگیر است. البته دیدگاه مذکور دارای نقطه ضعف مهمی است و آن، اینکه براساس دیدگاه باقری (۱۳۸۷) که مبانی فلسفی

تعلیم‌وتربیت جمهوری اسلامی را تحلیل کرده، ویژگی علم با نظر به معلوم، اکتشافی است؛ یعنی علم ناظر به واقعیت چیزی است. به عبارت دیگر، در علم نه تنها واقعیت مستقلی برای معلوم می‌توان در نظر گرفت بلکه امکان دریافت یا کشف آن واقعیت مستقل نیز لحاظ شده است (باقری، ۱۳۸۷، ص: ۱۷۲)، چنین نکته‌ای در سازنده‌گرایی اجتماعی لحاظ نشده است. نکته دیگر در دیدگاه باقری، ابداعی بودن علم است که این ویژگی با نظر به عالم مطرح شده است و همان‌طور که دیدیم در سازنده‌گرایی اجتماعی که بر ابداعی بودن علم تأکید شده، ولی مفهوم عالم و معلوم و نسبت آنها با علم مشخص نشده است. پیشنهاد می‌شود که محققان بعدی در پژوهش‌های خود اصولی را برای آموزش و پرورش فراگیر براساس مبانی فلسفی جمهوری اسلامی ایران تدوین کنند. نقطه ضعف مهم دیگر، نقش تسهیل‌کننده بودن معلم در دیدگاه مذکور است. باید بین اقتدار داشتن و در جایگاه اقتدار قرار داشتن تفاوت گذاشت. در نوع اول، معلم دارای قابلیت‌هایی است که می‌توان او را صاحب اقتدار و مرجعیت دانست ولی در نوع دوم معلم تنها در جایگاه رسمی اقتدار نشسته است؛ برای مثال، معلمی که احاطه علمی بر موضوع درسی خود دارد، دارای اقتدار از نوع اول است و موجه است. معلمی که ویژگی‌های لازم را ندارد و تنها در جایگاه اقتدار قرار گرفته است، موجه نیست. ایده معلم تسهیل‌گر هر دو نوع اقتدار را کنار می‌زند. در صورتی که باید در نظر داشت تنها اقتدار نوع دوم، مانعی برای آزادی شاگرد می‌شود (باقری، ۱۳۸۹، صص: ۷۰-۶۹).

منابع

- باقری، خسرو (۱۳۸۹). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو؛ توسلی، طیبه؛ سجادیه، نرگس (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه جمهوری اسلامی ایران (جلد اول). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- برزگر بیروبی، کاظم؛ خضری، حسن؛ شیرجهانی، اعظم (۱۳۹۲). پیدایش رویکرد سازنده‌گرایی و تحول در محیط‌های یادگیری. چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی.
- حاتمی، جواد؛ فتحی آذر، اسکندر؛ کاردان، ژیلا (۱۳۹۲). تأثیر استفاده از نقشه مفهومی در تدریس بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه در درس فیزیک. مجله تدریس پژوهشی، سال اول (شماره ۲)، ۵۵-۶۶.
- خوئین، بابک (۱۳۸۳). آموزش فراگیر راهی برای غلبه بر جداسازی (قسمت اول). مجله تعلیم و تربیت استثنایی (شماره ۲۸ و ۲۹).
- ساعی‌منش، صمد (۱۳۸۸). فلسفه و مبانی آموزش و فراگیر. مجله تعلیم و تربیت استثنایی (۹۸ و ۹۹)، ۶۶-۷۵.
- سانتراک، جان، دبلیو (۲۰۰۶). روان‌شناسی تربیتی (شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر، مترجمان، ۱۳۸۰). تهران: رسا.
- سرمدی، محمدرضا؛ معصومی‌فرد، مرجان (۱۳۹۴). جایگاه عدالت آموزشی در تحول نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر سازنده‌گرایی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال ۳ (شماره ۱۰)، ۶۳-۷۰.
- سرمدی، محمدرضا؛ ویسی‌تبار، سلام (۱۳۹۱). طراحی یادگیری مبتنی بر وب با تأکید بر معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی. مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری، سال ۲۱ (شماره ۴)، ۱۴۷-۱۲۹.
- شعبانی، حسن (۱۳۸۲). روش تدریس پیشرفته (آموزش مهارت‌ها و راهبردهای تفکر). تهران: سمت
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). مبانی معرفت‌شناسی سازنده‌گرایی و دلالت‌های یاددهی - یادگیری آن (رساله دکتری، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش). تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر (۱۳۸۳). سازنده‌گرایی، نظریه تربیتی و روان‌شناختی پست‌مدرنیسم. تهران: دانشگاه هرمزگان.
- شیخی‌فینی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). تبیین و ارزیابی دیدگاه سازنده‌گرایی. مجله تازه‌های علوم شناختی، سال ۴ (شماره ۳)، ۶۵-۷۳.
- شیلانان، نگار (۱۳۸۹). بررسی آرای ژان پیاژه و ویگوتسکی از نظر دیدگاه سازنده‌گرایی و دلالت‌های آن در آموزش و پرورش (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش). تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- غلامحسین زاده، حسن (۱۳۹۴). آموزش فراگیر: وضعیت موجود و مطلوب. مجله تعلیم و تربیت استثنایی، سال ۱۵ (شماره ۲)، ۵۱-۵۶.
- فتحی، محمدرضا (۱۳۹۸). نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های آن برای فرآیند یادگیری و تدریس. مجله پژوهش‌های آموزش و یادگیری. سال ۴ (شماره ۱۵)، ۱۰۰-۸۶.
- فردانش، هاشم؛ شیخی‌فینی، علی‌اکبر (۱۳۸۱). درآمدی بر سازنده‌گرایی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، سال ۱۲ (شماره ۴۲)، ۱۴۵-۱۲۵.
- فردانش، هاشم؛ کرمی، مرتضی (۱۳۸۷). شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش‌های صنعتی. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال ۲ (شماره ۸)، ۳۴-۵۰.
- قدمی، مجید (۱۳۸۳). بررسی مبانی نظری رویکردهای جداسازی و فراگیرسازی در آموزش و پرورش استثنایی و ارائه الگویی برای آموزش و پرورش ایران (رساله دکتری). تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- قدمی، مجید (۱۳۹۱). آموزش تلفیقی و فراگیر را مورد توجه جدی قرار دهیم. مجله تعلیم و تربیت استثنایی (شماره ۱۲۵)، ۱-۲.
- کارشکی، حسین (۱۳۸۸). ساختارگرایی اجتماعی و یادگیری الکترونیکی. سومین همایش کشوری کاربرد یادگیری الکترونیکی، مشهد: دانشگاه علوم پزشکی.
- کاکوجویباری، علی‌اصغر؛ هوسپیان، آلیس (۱۳۸۰). مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر. تهران: سمت.
- کرمی، مرتضی (۱۳۸۸). طراحی و سنجش تأثیر محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا بر رضایت، نگرش و یادگیری در آموزش عالی. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، دوره پنجم، ۲.

- کیامنش، علیرضا (۱۳۸۳). آموزش همه‌جانبه و مشارکتی در دوره ابتدایی، دستاوردها و چشم‌اندازها. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۳ (شماره ۱۰)، ۱۴-۳۴.
- معاونیان، فاطمه؛ آقایی، مرضیه؛ احمدی، لیلا (۱۳۹۳). بررسی میزان راهبردهای نظریه یادگیری سازنده‌گرایی در فرآیند تدریس معلمان دوره ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. مجموعه مقالات نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی مرودشت، مرکز پژوهشی اندیشه سازان.
- نیکنام، زهرا؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). ساخت و سازگرایی دیالکتیکی و ارائه چهارچوب نظری مبتنی بر آن، برای آموزش علوم تجربی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، سال ۱ (شماره ۲)، ۵۴-۲۴.
- نیکنام، زهرا. (۱۳۸۴). تبیین ساخت و سازگرایی دیالکتیکی و دلالت‌های آن برای آموزش علوم تجربی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش). تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- ویگوتسکی، لوسیموویچ (۱۳۷۰). تفکر و زبان (بهروز عزیدفتری، مترجم). تهران: انتشارات طلوع.
- ویگوتسکی، لی‌یف سمیونوویچ (۱۳۸۰). اندیشه و زبان (حبیب‌اله قاسم‌زاده، مترجم). تهران: فرهنگیان.
- یعقوبی‌خانقاهی، محبوبه (۱۳۸۸). بررسی و نقد مبانی فلسفی سازنده‌گرایی و دلالت‌های آن در آموزش ریاضی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). تهران: دانشگاه الزهراء.
- ساعی‌منش، صمد (۱۳۸۲). آموزش فراگیر چیست؟ نشریه تعلیم‌وتربیت استثنایی، شماره ۱۸، ۲۹-۱۷.
- Allam, S. (2004). *Authentic Educational Assessment*. Cairo: Dar Al fekr.
- Dager, V ; Yadav, A. (2016). *Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning*. Arts and Social Sciences Journal, 7(4), 104-121.
- Dekock, A; Sleepers, P; Voeten, J. M. (2004). *New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education*. Review of Educational Research, 74(2), 141-170.
- Ekaterina, A. K. (2015). *Historical and Theoretical Bases Of inclusive Education Development in Russia*. Center of Science and Education, 5, 31-37.
- Hatano, G. (1993). *Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition*, In: E.A. Forman, N. Minick and C.A. Stone (eds) *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*. New York: Oxford University Press, 153-156.
- Lave, J. (1996). *The Practice of Learning*. In: S. Chaiklin and J. Lave (eds) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Letitia, T. (2015). *Training models of social constructivism teaching based on developing a scaffold*. Social and behavioral sciences, 180, 978-983.
- UNESCO, H. (2001). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education a challenge and a vision conceptual paper*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Von geassersfeld, E. (1992). *Introduction aspect of constructivism*. Infosno. c. t (Ed). *Constructivism: theory, persective, and practice*. New York: thechers, College.
- Von glasersfeld, E. (1987). *Learning as a constructive activity* In C. Janvier (Eds), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Tool and symbol in child development*, In M. cole; V. Johon; s. scribrer; E. soubeman (Eds), *Mind in society: The development of higer psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wells, G. (2002). Dialogue about Knowledge Building. In: B. Smith (ed) Liberal Education in a Knowledge Society, Chicago: Open Court, 111–138.
- Wells, G; Claxton, G. (2002). Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education. Oxford: Wiley - Blackwell.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. Human Development, 22, 1-22.
- Whitty, G. (2010). Revisiting School Knowledge: Some Sociological Perspectives on New School Curricula. European Journal of Education, 45(1), 28–45.
- Zyamil, G. N. (2014). Humanitarian Technologies Of inclusive Education. Social and behavioral sciences, 131, 156-159.

بررسی و نقد نسبت فرهنگ با تعلیم‌وتربیت از منظر عاملیت فرد در اسنادبالادستی^۱

حمیده فرح‌بخش^۲، خسرو باقری نوع‌پرست^۳ و نرگس سجادیه^۴

چکیده

پژوهش حاضر در پی بررسی و نقد نسبت فرهنگ و تعلیم‌وتربیت از منظر عاملیت فرد در اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش و سند میانی نظری تحول بنیادین) است. برای رسیدن به هدف، اسناد مذکور با روش تحلیل محتوای کیفی، تحلیل مفهومی از نوع «تفسیر مفهومی» و «ارزیابی ساختار مفهوم» شده‌اند. در این بررسی نشان داده شده است که اسناد بالادستی که نقشی قابل توجه در تعریف نسبت‌های مذکور دارند، در این زمینه، دچار نوعی تعارض درونی هستند. در این اسناد از یک طرف بر مفاهیمی چون عاملیت فرد، تعامل ناهم‌تراز، سنت‌گرایی تحولی و تحول و پویایی فرهنگ تأکید شده است که می‌توان آنها را از جمله نقاط قوت اسناد بالادستی به شمار آورد. از طرف دیگر، در تبیین هر یک از مفاهیم ذکر شده، بر ابتدای آنها بر مقوله «نظام معیار اسلامی» تأکید شده است. همین امر موجب ایجاد نوعی تعارض درونی بین مفاهیم موجود در اسناد در زمینه تبیین نسبت مورد نظر شده است که مانع از رسیدن به درک درستی از این نسبت می‌شود. در این پژوهش مصادیق این تعارض بررسی شده است که عبارتند از: محوریت نظام معیار اسلامی، ابهام ماهیت فرهنگ در اسناد بالادستی، ناهم‌خوانی مفهوم تعامل ناهم‌تراز با تأکید بر «نظام معیار اسلامی»، غلبه فرهنگ‌گرایی و سنت‌گرایی بر عاملیت، و مرزهای مفهومی مبهم میان انتقال فرهنگ و انتقاد به فرهنگ.

واژگان کلیدی: عاملیت، فرهنگ، تعلیم‌وتربیت، اسنادبالادستی، نظام معیار اسلامی

^۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۵

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۸

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم‌وتربیت دانشگاه تهران؛ hamidehfarahbakhsh@gmail.com

^۳ استاد فلسفه تعلیم‌وتربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)؛ khosrowbagheri4@gmail.com

^۴ استادیار فلسفه تعلیم‌وتربیت دانشگاه تهران؛ n.sajadieh@gmail.com

مقدمه

نسبت فرهنگ با تعلیم و تربیت از منظر عاملیت از جمله مباحثی است که از دیرباز مورد توجه اندیشمندان بوده است و دیدگاه‌های مختلفی در باب این نسبت ارائه شده است. از جمله اریک دونالد هرش^۱، جان دیویی^۲، ریچارد رورتی^۳ در این زمینه نظریه‌پردازی کرده‌اند.^۴ اهمیت تبیین این نسبت آنجاست که چگونگی آن، کل نظام آموزشی را متأثر می‌سازد و سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام آموزش و پرورش بسته به نوع این ارتباط تعیین می‌گردد. بدون ترسیم این نسبت، از یک سو تکلیف نظام آموزشی، محتوا، معلم و دانش‌آموز روشن نبوده و مشخص نیست که نقطه تمرکز نظام آموزشی روی چه نسبتی باید باشد و معلم و دانش‌آموز و برنامه‌درسی در این زمینه چه موضعی باید اتخاذ کنند. از سوی دیگر، بدون داشتن تبیین درستی از این نسبت، نمی‌توان تحلیل درستی از میزان کارآمدی نظام آموزش و پرورش در حوزه فرهنگ داشت و لذا نمی‌توان با چالش‌های عملی موجود در این زمینه از جمله بی‌سوادی فرهنگی و جبر اجتماعی مقابله کرد.

اسناد آموزش و پرورش، از یک سو، به مثابه نقشه راه نظام آموزش و پرورش و نشان‌دهنده فهم رسمی و صریح ما از مسائل آموزش و پرورش هستند و هرگونه فهم ما از مسائل آموزش و پرورش از طریق این اسناد صورت می‌گیرد، و از سوی دیگر، این اسناد مدخل تغییرات در نظام آموزش و پرورش هم هستند و به عنوان مبنایی برای تغییر و تحول و اصلاح و نقد نظام تعلیم و تربیت فعلی تصویب شده‌اند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). از این‌رو هرگونه بررسی و اصلاح در نظام آموزش و پرورش مستلزم بازخوانی و بازنگری این اسناد است و رفع نقاط ضعف این اسناد، می‌تواند نظام آموزش و پرورش را به سمت آن تحول مطلوب مورد انتظار، پیش ببرد. از این رو این پژوهش به دنبال بررسی نسبت مذکور در اسناد بالادستی است. در بررسی این رابطه به نظر می‌رسد باید سه مفهوم نظام آموزش و پرورش، عاملیت فرد

^۱ Eric Donald Hirsch

^۲ John Dewey

^۳ Richard Rorty

^۴ هرش با طرح نظریه سواد فرهنگی رسالت نظام آموزش و پرورش را آشنا کردن نسل جوان با حداقل دانش، نگرش و مهارت می‌داند تا امکان همدلی و انسجام اجتماعی فراهم شود (۱۹۸۸). دیویی رسالت آموزش و پرورش را ساده کردن، پالودن و متعادل‌سازی میراث فرهنگی می‌داند (ارنشتاین و همکاران، ۲۰۱۵). ریچارد رورتی با در نظر گرفتن دو مرحله برای تربیت، مرحله اول را به امر فرهنگ‌پذیری و مرحله دوم را به تهذیب و پالایش فرهنگ اختصاص می‌دهد (باقری، ۲۰۱۴).

و فرهنگ را در نظر گرفت. از آنجایی که آموزش و پرورش یکی از نهادهای اصلی است که با نهاد فرهنگ در ارتباط است و سهم زیادی در فرهنگ‌پذیری افراد دارد، نسبت بین تعلیم و تربیت با فرهنگ مطرح می‌شود که معطوف به فرد است و از آنجایی که فرهنگ می‌تواند با پذیرش ساختارهای اجتماعی همراه باشد از همین نقطه است که نسبت بین عاملیت فرد و فرهنگ مطرح می‌شود از همین‌رو در بررسی نسبت بین فرهنگ و تعلیم و تربیت، عنصر عاملیت فرد وارد می‌شود.

بررسی پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی که بطور مستقیم به بررسی این موضوع پرداخته باشد، انجام نشده است. اما پژوهش‌هایی در زمینه رابطه فرهنگ و تعلیم و تربیت انجام شده است، از جمله مهرمحمدی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به اجمال از سه نسبت میان تعلیم و تربیت و فرهنگ سخن گفته است: ۱- (تقدم فرهنگ بر تعلیم و تربیت)، ۲- (نگاه‌گزینشی تعلیم و تربیت در انتقال فرهنگ)، ۳- (نظریه سواد فرهنگی هرش)، در عین حال در این پژوهش به تعلیم و تربیت غیررسمی پرداخته شده است و همچنین هیچ مبنای نظری جهت تبیین نسبت‌های مذکور اتخاذ نشده است. بنابراین حاصل این پژوهش تبیین‌گر چگونگی این نسبت نیست. همچنین سلطانی (۱۳۸۷)، در پایان‌نامه‌ای با عنوان «تحلیل ویژگی‌های فرهنگی ایران و بررسی اقتضائات آن برای فلسفه تعلیم و تربیت» به بررسی ویژگی‌های فرهنگی ایران (خلق و خوی ایرانیان) و فرهنگ دینی؛ فرهنگ ناشی از حکومت، عادات و سنن و آداب و رسوم پرداخته و سپس اقتضائات هر یک را برای فلسفه تعلیم و تربیت با تأکید بر طرح درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش اثر باقری تعیین کرده است. حاصل این پژوهش نشان می‌دهد که فرهنگ ایران از سه وجه ایرانی، اسلامی، غربی برخوردار است.

همچنین خلیلی و همکاران (۱۳۹۴)، در مقاله‌ای با عنوان «رویکرد تلفیقی به فرهنگ ایران: بازخوانی اندیشه‌های سروش و رجایی» به بازخوانی اندیشه‌های سروش، شریعتی و رجایی پرداخته است. حاصل این پژوهش حاکی از آن است که هر سه اندیشمند، در اندیشه‌های خود در باب فرهنگ بر سه عنصر (ایرانی، اسلامی و مدرن) تأکید کرده‌اند. وی با اشاره به پتانسیل‌های موجود در هر دیدگاه، امکان رسیدن به رویکرد تلفیقی متوازن به فرهنگ ایران را از طریق واکاوی ابعاد مختلف فرهنگ ایران و سنجش و بازسازی نقاط ضعف بررسی کرده است. همچنین خلیلی و باقری (۱۳۹۵) در مقاله دیگری با عنوان «صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان» با در نظر گرفتن سه وجه (ایرانی، اسلامی و

مدرن) برای فرهنگ ایران، فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت حاصل از فرهنگ ایران را در دوره‌های ایران باستان، استخراج نموده است. وی همچنین به بررسی نقش فرد در اجتماع و آداب و رسوم در ایران باستان پرداخته است و بررسی‌های تاریخی وی حاکی از آن است که نگاه جبرگرایی کلانی به انسان و توانایی او وجود داشته است و به تبع این نگاه، آموزش و پرورش هم به دنبال پرورش افرادی بوده که این شرایط را بپذیرند. یافته‌های پژوهش وی نشان می‌دهد که مسئله عدم توجه به عاملیت فرد، در فرهنگ ایران پیشینه‌ای طولانی دارد.

در این پژوهش سند مبانی نظری تحول بنیادین و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش^۱ در زمینه نسبت ذکر شده، تحلیل و بررسی شده است. این دو سند چارچوبی برای تحول در نظام آموزش و پرورش ارائه می‌دهند و دیگر اسناد از جمله سند برنامه‌درسی ملی (۱۳۹۱) بر مبنای این اسناد تدوین شده‌اند. از آنجایی که تبیین این نسبت مربوط به سطح کلان سیاست‌گذاری آموزش و پرورش است در این پژوهش به بررسی این اسناد پرداخته شده است چراکه برای ایجاد هرگونه تحول و اصلاح در نظام آموزش و پرورش باید از این اسناد مبنایی شروع کرد. از طرف دیگر، همان‌طور که در تعریف سند برنامه‌درسی ملی آمده است این سند یکی از زیر نظام‌های اصلی سند تحول بنیادین و به منزله نقشه جامع یادگیری است که زمینه ایجاد تحول همه‌جانبه، گسترده و عمیق در مفاهیم و محتوای آموزشی را فراهم می‌آورد (سند برنامه، ۱۳۹۱)؛ به عبارت دیگر سند برنامه‌درسی ملی می‌تواند مبنایی برای تغییرات خرد در نظام آموزش و پرورش از جمله تحلیل محتوای کتاب و روش تدریس باشد و با توجه به اینکه تبیین نسبت مذکور در سطح کلان سیاست‌گذاری است، در این پژوهش بدان پرداخته نشد و بررسی آن به پژوهش دیگری که معطوف به حوزه‌های خردتر نظام آموزش و پرورش باشد، موکول شده است.

در این پژوهش برای رسیدن به هدف، اسناد مذکور با روش تحلیل محتوای کیفی، تحلیل مفهومی^۲ از نوع «تفسیر مفهومی»^۳ و «ارزیابی ساختار مفهوم»^۱ مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

^۱ سند مبانی نظری تحول بنیادین و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۱ از طرف شورای عالی آموزش و پرورش، پس از فرآیند طولانی تحقیق و تفحص توسط صاحب‌نظران و کارشناسان، تحت عنوان «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» به منزله مبانی نظری برای تحولات نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی کشور و «سند تحول بنیادین» به تصویب رسید (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰).

^۲ Conceptual Analysis

^۳ Concept Interpretation

ابتدا با کمک روش تحلیل محتوای کیفی با مفاهیم عاملیت، فرهنگ و تربیت سراغ سند خواهیم رفت تا مشخص شود چه تعاریفی از این مفاهیم در اسناد وجود دارد. در مرحله بعد با روش تحلیل مفهومی بطور کلی تلاش می‌شود به واسطه توضیح ارتباط مفاهیم با سایر مفاهیم، تبیین درستی از آنها ارائه شود (کومبز و دنیل^۲، ۱۳۸۷، ترجمه باقری). در این پژوهش با استفاده از روش تفسیر مفهومی، ابتدا بافت‌های مختلفی که مفاهیم فرهنگ، عاملیت و تربیت در آنها بکار رفته است، بررسی می‌گردد تا ضمن مشخص شدن محدوده هر مفهوم، تصویر این مفاهیم در اسناد نیز روشن شود. سپس با کمک روش ارزیابی ساختار مفهوم تعاریف بدست آمده از مرحله قبل مورد بررسی منطقی قرار خواهند گرفت و تناقض‌های احتمالی ساختاری و مفهومی آنها ارزیابی خواهد شد؛ به عبارت دیگر به بررسی این موضوع پرداخته خواهد شد که آیا تعریف ارائه شده از فرهنگ، تربیت و عاملیت در وهله اول از انسجام درونی برخوردار است؟ همچنین در ارائه گزینه برای کاربرد زیاد مفهوم نظام معیار اسلامی در اسناد، از روش تحلیل محتوای کمی از نوع توصیفی استفاده خواهد شد تا مشخص شود چه تعداد از یک کلمه یا مضمون در سند بکار رفته است (ایمان و همکاران، ۱۳۹۰). واحد تحلیل در این بررسی، عبارت نظام معیار اسلامی و عبارت‌هایی که با تأکید خود سند مترادف و هم معنی آن تلقی شده‌اند، خواهد بود.

در این بررسی نشان خواهیم داد که اسناد بالادستی - که نقشی قابل توجه در تعریف نسبت‌های مذکور دارند - در این زمینه، دچار نوعی تعارض درونی هستند. در این اسناد از یک طرف بر مفاهیمی چون عاملیت فرد، تعامل ناهم‌تراز، سنت‌گرایی تحولی و تحول و پویایی فرهنگ تأکید شده است، که می‌توان آنها را از جمله نقاط قوت اسناد بالادستی به شمار آورد. از طرف دیگر، در تبیین هر یک از مفاهیم ذکر شده، بر ابتدای آنها بر مقوله «نظام معیار اسلامی» تأکید شده است. چنان‌که در ادامه نشان خواهیم داد، همین امر موجب ایجاد نوعی تعارض درونی بین مفاهیم موجود در اسناد در زمینه تبیین نسبت مورد نظر شده است که مانع از رسیدن به درک درستی از این نسبت می‌شود. در ادامه، این تحلیل و ارزیابی در پنج بخش تحت عناوین زیر مطرح خواهد شد: *محوریت «نظام معیار اسلامی»*، *ابهام ماهیت فرهنگ در اسناد بالادستی*، *ناهم‌خوانی مفهوم تعامل ناهم‌تراز با*

¹ Conceptual Structure Assessment

² Coombz & Daniels

تأکید بر «نظام معیار اسلامی»، غلبه فرهنگ‌گرایی و سنت‌گرایی بر عاملیت و مرزهای مفهومی مبهم میان انتقال فرهنگ و انتقاد به فرهنگ.

محوریت «نظام معیار اسلامی» در اسناد بالادستی

با توجه به این که مفهوم «نظام معیار اسلامی» محور اصلی بحث در این پژوهش است، ابتدا این مفهوم در اسناد مورد بررسی قرار گرفته تا تعریف و حدود و ثغور آن مشخص گردد. بررسی سند تحول و سند مبانی نظری^۱ حاکی از این است که مفهوم «نظام معیار اسلامی» در این اسناد کاربرد چشمگیری داشته است. بطوری که اگر این اسناد را با کلیدواژه «نظام معیار اسلامی» مورد تحلیل کمی قرار بدهیم، متوجه فراوانی بالای استفاده از این مفهوم می‌شویم. «نظام معیار اسلامی» در سند مبانی نظری و سند تحول با عنوان «نظام معیار دینی» و «نظام معیار ربوبی» هم بکار رفته است. بررسی فراوانی این مفهوم حاکی از این است که در سند مبانی نظری، مفهوم «نظام معیار اسلامی» ۱۷۳ مرتبه، «نظام معیار دینی» ۴۹ مرتبه و «نظام معیار ربوبی» ۲۹ مرتبه و در سند تحول، مفهوم «نظام معیار اسلامی» ۲۷ مرتبه بکار رفته است. این آمار مربوط به بررسی فراوانی عین مفهوم «نظام معیار اسلامی» است نه مشتقات آن. مفهوم «نظام معیار اسلامی» در قالب‌های دیگر از جمله «نظام معیار متناسب با دین اسلام» یا «نظام معیار مبتنی بر دین حق» نیز بکار رفته است که در سند مبانی نظری، نظیر این موارد، ۲۴ مرتبه و در سند تحول ۳ مرتبه در اشاره به مفهوم «نظام معیار اسلامی» وجود دارد. بطور کلی با در نظر گرفتن مشتقات این مفهوم، می‌توان گفت مفهوم «نظام معیار اسلامی» در سند مبانی نظری ۲۷۵ مرتبه و در سند تحول ۳۰ مرتبه بکار رفته است. این حضور پررنگ می‌تواند نشان از اهمیت این مفهوم در نزد نویسندگان اسناد باشد. تحلیل مفهومی اسناد نیز نشان‌دهنده این است که این مفهوم یکی از مفاهیم اصلی و زیرساز است که در اسناد بکار رفته است و در سند مبانی نظری و سند تحول بر ابتدای همه اصول و مؤلفه‌های تربیت بر آن تأکید شده است.

دامنه کاربرد این مفهوم در اسناد بسیار وسیع است که در ادامه به برخی از این کاربردها که به موضوع بحث ارتباط بیشتری دارند اشاره می‌شود. در سند مبانی نظری تحول، رسیدن به غایت زندگی انسان «قرب الی الله» در گرو تحقق حیات طیبه است که «وضع مطلوب

^۱ در پژوهش حاضر، سند مبانی نظری تحول بنیادین به اختصار سند مبانی نظری و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند تحول نامیده می‌شود و منظور از اسناد یا اسناد بالادستی این دو سند است.

زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب» معرفی شده و تحقق حیات طیبه نیز در گرو «نظام معیار اسلامی» قرار داده شده است: «نظام معیار اسلامی جهت اساسی نحوه تحقق حیات طیبه را در همه مراتب و ابعاد آن مشخص می‌نماید» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۹۳). همچنین این «نظام معیار اسلامی» در حیات طیبه، نقش برقراری توازن و اعتدال را در همه ابعاد بر عهده دارد:

بر این اساس، نظام معیار مبتنی بر دین حق، به مثابه معرف معتبر حد توازن و اعتدال در همه امور و شئون حیات طیبه به شمار می‌آید و تبعیت از چنین نظام معیاری مانع از حاکمیت سلائق فردی و گروهی (برای تشخیص حد مطلوب اعتدال و میانه‌روی در ابعاد گوناگون زندگی) خواهد شد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۹۹).

این امر حاکی از نقش محوری «نظام معیار اسلامی» در تحقق حیات طیبه است. از طرف دیگر یکی از اصول عام تربیت که به مثابه معیار و راهنمای عمل عوامل سهیم و تأثیرگذار در تربیت است «انطباق با نظام معیار اسلامی» معرفی شده است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۸۴) و همین انطباق با «نظام معیار اسلامی» ویژگی اختصاصی تربیت رسمی و عمومی است که وجه تمایز الگوی تربیت اسلامی با دیگر الگوهاست: «وجه تمایز الگوی تربیت اسلامی با الگوهای رقیب، انطباق همه ابعاد و مؤلفه‌ها با نظام معیار اسلامی است» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۵۹). همچنین تأکید شده که تربیت در همه ساحت‌ها باید با توجه به این نظام پیش رود: «تناسب با اصول و رویکردهای مربوط به ساحت‌های شش‌گانه تربیت بر اساس نظام معیار اسلامی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۷۰)؛ به عبارت دیگر معیار مطلوب بودن تربیت در همه ساحت‌ها، هماهنگی با «نظام معیار اسلامی» است. در سند مبانی نظری و همچنین سند تحول در تعریف این نظام گفته شده است:

مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن، مشتمل بر سلسله‌مراتبی از ارزش‌هاست که ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است؛ زیرا دین اسلام به همه عرصه‌های امور اجتماعی و فردی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی زندگی بشر پرداخته است (نفی سکولاریسم) هر چند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرصه کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۱) (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۲۲).

با توجه به تعاریف ارائه شده از «نظام معیار اسلامی»، در اسناد بالادستی محتوای این نظام، اسلام ناب محمدی معرفی شده، به نحوی که همه انسان‌ها را در هر زمان و مکان دربرمی‌گیرد:

حوزه رهنمودهای نظام معیار دین حق (=اسلام)، همه انسان‌ها در هر زمان و مکان و زبان آن جهانی است. لذا دین اسلام با دو ویژگی توأمان ثبات و پویایی، پاسخگوی نیازهای فرد و جامعه در زمینه هدایت انسان به سوی ساحت ربوبی است (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۰۹).

بنابراین تا اینجا مشخص شد که «نظام معیار اسلامی» یکی از محورهای اصلی اسناد است که نقش کلیدی و هدایت‌گری در همه ابعاد و مؤلفه‌های تربیت رسمی دارد و دایره شمول آن فرازمانی و فرامکانی است.

ابهام مفهوم فرهنگ در اسناد بالادستی

بررسی اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران نشان می‌دهد که در این اسناد بخش مجزایی به فرهنگ و چیستی آن اختصاص داده نشده و تنها در یک جای سند مبانی نظری در تعریف اهمیت و ضرورت تربیت، تعریف مختصری از فرهنگ ارائه شده است و فرهنگ «مجموعه معارف، ارزش‌ها و دیگر نتایج تجارب جمعی متراکم و مشترک» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۴۹) تلقی شده است. در اینجا فرهنگ مجموعه‌ای از معارف و ارزش‌ها و تجربه‌هایی در نظر گرفته شده که در طول تاریخ برای انسان حاصل شده است. همچنین بررسی شبکه معنایی فرهنگ نیز نشان از کمرنگ بودن حضور این مفهوم در اسناد بالادستی دارد. این شبکه معنایی شامل مفاهیم سرمایه فرهنگی، سواد فرهنگی و میراث فرهنگی است. در بررسی مفهوم سرمایه فرهنگی که جزء شبکه معنایی فرهنگ محسوب می‌شود، به تعریفی مشابه اشاره شده و مجموعه باورها، نگرش‌ها، آداب و ارزش‌هایی که در گذر زمان برای بشر حاصل شده، به عنوان سرمایه فرهنگی معرفی شده است:

بسط و اعتلای مجموعه باورها، نگرش‌ها و هنجارهای مقبول افراد جامعه که در باورها، عقاید، آداب، سنن، قوانین و ارزش‌های نهادینه حاکم بر روابط فردی، مدنی و اجتماعی و انواع دانش، هنر و فناوری محصول تجربه و خرد جمعی تجلی می‌یابند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۵۲).

همچنین در جای دیگر «تجارب متراکم بشری» به عنوان سرمایه فرهنگی معرفی شده است: «گسترش و ارتقای تجارب متراکم بشری (سرمایه فرهنگی، معنوی و اجتماعی

جامعه) ...» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، صص: ۱۴۴-۱۴۵). مفهوم سواد فرهنگی در سند مبانی نظری بکار برده شده، اما تعریفی برای آن ارائه نشده است: «توجه به مفهوم سواد فرهنگی یا سواد جهانی و انتقال مفاهیم و ارزش‌های مشترک بشر (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۸۱). همچنین در چندین جای سند مبانی نظری به میراث فرهنگی اشاره شده است، بدون اینکه تعریف یا توضیحی در مورد آن ارائه شود. از جمله «توجه به میراث ارزشمند فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی در راستای ایجاد هویت مشترک ایرانی و اسلامی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۳۰۵) و «حفظ و ارزیابی و تعالی میراث فرهنگی (اسلامی و ایرانی) و انتقال آن به نسل جوان» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۳۴۰).

بررسی ترکیب‌هایی که واژه فرهنگ در آنها بکار رفته نشان می‌دهد که در اکثر موارد این واژه با صفت اسلامی و ایرانی بکار رفته و بر توجه به وجوه اسلامی و ایرانی بودن آن تأکید شده است که دو مورد در ذیل ارائه می‌شود:^۱ «استمرار فرهنگ اسلامی- ایرانی از طریق ارزیابی آگاهانه آن و تعامل نقادانه با سایر فرهنگ‌ها براساس نظام معیار اسلامی» (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۸). همچنین در سند مبانی نظری هم آمده است: «از سوی دیگر، هم‌چنان‌که جو حاکم بر نظام تربیت رسمی و عمومی و بالخصوص مدرسه، باید زمینه تربیت‌پذیری نسل جوان متناسب با فرهنگ اسلامی- ایرانی را مهیا کند» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۴۰۱). با توجه به تعاریف ذکر شده، به نظر می‌رسد فرهنگ در این اسناد عبارت است از مجموعه‌ای از ارزش‌ها و آداب و رسوم که از گذشته به جای مانده است و اسلامی بودن و ایرانی بودن دو مشخصه این مجموعه است که آن را از فرهنگ‌های دیگر متمایز می‌سازد.

در تعریف مفهوم فرهنگ می‌توان از دو انگاره ایستا و پویا سخن گفت. در انگاره ایستا، فرهنگ به عنوان ریشه یا بنیان در نظر گرفته می‌شود و باور بر این است که اعضای یک گروه خاص، از ویژگی‌های هسته‌ای برخوردارند که در تعیین هویت آنها نقش بنیادی دارند و بطور گسترده‌ای تغییرناپذیر هستند. در سوی افراطی این انگاره، اعضای یک فرهنگ را به یک خاستگاه اسطوره‌ای پیوند می‌دهند و بر انتقال و خالص بودن فرهنگ تأکید می‌کنند. در سوی ملایم‌تر این انگاره، هر چند به مفهومی از یک خاستگاه اسطوره‌ای کم‌تر تأکید می‌شود، اما معتقدند که هسته فرهنگی هویت هر فرد که در سال‌های اولیه شکل می‌گیرد و تثبیت

^۱ نمونه‌های دیگر در سند مبانی نظری تحول بنیادین در صفحات ۲۵۹، ۳۴۰، ۲۶۰، ۲۷۵، ۴۰۰ آمده است.

می‌شود و نوع تعامل وی با جهان را تعیین می‌کند، از اهمیت کاربردی و مادام‌العمر برخوردار است.

بطور خلاصه، سه مفروضه ایستا بودن فرهنگ عبارتند از: (۱) خاستگاه اسطوره‌ای فرهنگ، (۲) تصور ویژگی‌های هسته‌ای در تقابل با ویژگی‌های گروه دیگر و (۳) اصرار انگیزشی اعضای آن بر خلوص گروه. در اینجا منظور از اسطوره توهم نیست، بلکه منظور ادعای انسان‌شناسی یا روایتی است که برای افزودن ارزش متافیزیکی و انسجام اجتماعی به یک گروه فرهنگی استفاده می‌شود (مترولند^۱، ۲۰۰۸، ص: ۵۵). هالیدی^۲ در توصیف این رویکرد می‌گوید، اعضای یک فرهنگ اساساً با اعضای فرهنگ‌های دیگر متفاوت هستند و ارتباط یک فرهنگ با فرهنگ‌های قاره‌ای، دینی و نژادی بزرگ‌تر و خرده فرهنگ‌های کوچک‌تر به صورت ارتباط پوست پیازی است. مشخصه‌های چنین فرهنگی بطور مساوی در آن پخش شده‌اند و این مشخصه‌ها صرفاً با یک کشور و زبان آن کشور در پیوند هستند (هالیدی، ۲۰۱۱، ص: ۵ به نقل از بردلی^۳، ۲۰۱۸، ص: ۶).

از سوی دیگر، در مقابل انگاره ایستا از فرهنگ، بعضی از اندیشمندان فرهنگ را به صورت پویا در نظر می‌گیرند که در تحول پیوسته است. از جمله بیسموت^۴ (۱۹۹۴) در تعریف فرهنگ می‌گوید:

فرهنگ یعنی زندگی. فرهنگ یک واقعیت زنده و چند وجهی است که در تحول پیوسته است. فرهنگ هر روز تغییر می‌کند و هیچ روزی مانند روز دیگر نیست. فرهنگ ایستا نیست بلکه از طریق تعامل با نیروهای اطراف تغییر می‌کند (صص: ۸۱-۸۳).

گرانگ و پریتو^۵ (۲۰۰۹) نیز در توصیف فرهنگ بر وجه پویا فرهنگ تأکید می‌کنند و معتقدند که بعضی از اعتقادات اعضای یک فرهنگ در طول زمان ممکن است تغییر کند (به نقل از کانر استاک^۶، ۱۹۹۵). مایکل اپل^۷ (۱۹۹۱) نیز از جمله کسانی است که ترجیح

¹ Metro Roland

² Holliday

³ Bradley

⁴ Bissoonath

⁵ Gurung & Prieto

⁶ Connors Stack

⁷ Michael Apple

می‌داد فرهنگ را به صورت یک فرآیند ببیند که در تنوع است و پیچیده و در حال تغییر (به نقل از کانر استاک، ۱۹۹۵). بنابراین تغییر و تحول پیوسته را می‌توان از جمله شاخصه‌های این نوع نگاه به فرهنگ به حساب آورد.

با توجه به این تعاریف ارائه شده از فرهنگ، می‌توان بعضی از شاخصه‌های انگاره ایستا از فرهنگ را در اسناد ردیابی کرد. از جمله همان‌طور که اشاره شد در انگاره ایستا، اعضای فرهنگ از ویژگی‌های هسته‌ای برخوردار هستند که در تکوین هویت آنها نقش بنیادی دارند. در سند مبانی نظری درباره تکوین هویت گفته شده:

تکوین و تعالی هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) متریبان، همراه با توجه به وجوه اختصاصی هویت فردی و غیرمشترک (به خصوص هویت جنسیتی) ایشان به صورتی یک پارچه در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و اعتلای مداوم آن براساس نظام معیار اسلامی که از طریق کسب شایستگی‌های لازم (پایه و ویژه) صورت می‌گیرد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۳۶۶).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود وجه اسلامی و ایرانی بودن، از جمله ویژگی‌های اصلی و هسته‌ای فرهنگ است که در تعیین هویت افراد نقش اساسی دارد. دیگر شاخصه انگاره ایستا از فرهنگ که در سند مبانی نظری قابل ردیابی است، عبارت است از دادن وزن زیاد به انسجام فرهنگی در درون یک گروه و نادیده گرفتن قیاس‌پذیری بین گروه‌ها و محافظه‌کاری ضمنی که به سنت‌های فرهنگی ایستا به عنوان الزام‌های هنجاری امتیاز می‌دهد (مترولند، ۲۰۰۸، ص: ۶۹). در سند مبانی نظری، در مواجهه با تکثر فرهنگی موجود در ایران، رویکرد وحدت در کثرت معرفی شده است که در توضیح این رویکرد گفته شده است:

رویکرد وحدت در کثرت که در آن، ضمن حفظ هویت‌های قومی و خرده فرهنگ‌ها، هویت مشترک میان آحاد جامعه تکوین و تعالی می‌یابد. در این رویکرد از حذف یا ادغام خرده فرهنگ‌ها خودداری می‌شود. در واقع در این رویکرد، بین دو قطب وحدت و کثرت تعاملی به وجود می‌آید که در آن «وحدت» پشتیبان تنوع فرهنگی و «تنوع» عامل وحدت‌بخش خرده فرهنگ‌هایی می‌شود که در یک چهارچوب جغرافیایی و سیاسی به سر می‌برند. به نظر می‌رسد در تعامل بین خرده فرهنگ‌ها (کثرت) و فرهنگ مشترک و واحد نوعی هم‌افزایی فرهنگی روی می‌دهد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۵۶).

بر طبق این رویکرد؛

«در روند شکل‌گیری و تحول جامعه باید بین فرآیند انسجام اجتماعی (پیوند یافتن واحدهای اجتماعی در راستای ایجاد وحدت) و فرآیند تمایز یافتگی (تقسیم و تشخیص یافتگی واحدهای اجتماعی به منظور پذیرش کثرت و تنوع) جمع نمود» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۲۴).

در خصوص چگونگی برقراری انسجام اجتماعی در سند مبنای نظری، وظیفه دولت، تشکیل ملت بر پایه ارزش‌های مشترک معرفی شده است که این وظیفه را دولت باید از طریق نظام تعلیم و تربیت تحقق بخشد، بطوری که کارکرد تعلیم و تربیت در این زمینه، نزدیک‌سازی زبانی و فرهنگی بین متربیان معرفی شده است:

دولت‌ها موظفند تربیتی وحدت‌آفرین ارائه دهند، به گونه‌ای که افراد، گروه‌ها، صاحبان خرده فرهنگ‌ها و اقوام مختلف بتوانند در چهارچوب واحدی به نام «ملت» و بطور مسالمت‌آمیز در کنار هم زندگی کنند. بنابراین دولت‌ها برای اینکه بتوانند مجموعه‌ای از افراد متنوع را در چهارچوب مرزهای خود با آرم آنها و ارزش‌های مشترک تحت عنوان ملتی واحد سامان دهند و هم‌جهت نمایند، ناگزیرند از نظام تربیتی واحدی بهره بگیرند. نظام تربیت رسمی و عمومی واحد، با نزدیک‌سازی زبانی و فرهنگی بین متربیان و همچنین ترویج روحیهٔ بردباری، فرزندان اقوام و صاحبان خرده فرهنگ‌های متعدد و متنوع در هر کشور را به همدیگر نزدیک می‌کند و نتیجتاً به شکل‌گیری، تثبیت، و ارتقای فرهنگ و ارزش‌های مشترک بین افراد جامعه تحت عنوان ملت واحد، منجر می‌شود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۴۰).

همچنین در راستای برقراری انسجام اجتماعی بر رسیدن به فرهنگ و ارزش‌های مشترک (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۴۰) و یا هویت مشترک (انسانی، اسلامی، ایرانی) (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۵۵) تأکید شده است. در جای دیگر برقراری انسجام اجتماعی در گرو تأکید بر زبان و ادب فارسی و فرهنگ اسلامی و ایرانی معرفی شده است:

«تأکید بر عناصر وحدت ملی مانند زبان و ادب فارسی و تاریخ و فرهنگ اسلامی- ایرانی و نمادهای دیگر هویت‌بخش در راستای شکل‌گیری هویت مشترک ملی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۷۵).

با نظر به موارد ذکر شده، به نظر می‌رسد در اسناد، با وجود تأکید بر توجه به خرده فرهنگ‌ها و تمایزها، انسجام فرهنگی نسبت به تمایز یافتگی از وزن بیشتری برخوردار است؛ به عبارت دیگر، تأکید اسناد بر رسیدن به فرهنگ مشترک - که مبتنی بر دو ویژگی اسلامی

بودن و ایرانی بودن است - منجر به نادیده گرفتن تفاوت‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها می‌گردد. این غفلت از خرده فرهنگ‌ها وقتی که بر فراگیری زبان و ادب فارسی و نزدیک‌سازی زبانی و فرهنگی متربیان در جهت برقراری انسجام اجتماعی تأکید می‌کند، بیشتر نمایان می‌شود. از جمله شاخص‌های دیگر انگاره ایستا از فرهنگ، این است که بر طبق این انگاره، توجه کاهش‌گرایانه به یک مجموعه از پدیده‌ها به ضرر سایر پدیده‌ها از جمله طبقه، جنس و جنسیت تمام می‌شود (مترولند، ۲۰۰۸، ص: ۶۹). به نظر می‌رسد در سند مبانی نظری، ویژگی‌های قومی و فرهنگی به دو ویژگی اسلامی بودن و ایرانی بودن فروکاسته شده است که این امر می‌تواند منجر به حاشیه رفتن وجوه دیگر از جمله هویت‌های قومی و فرهنگی شود. از جمله دلالت‌های انگاره ایستا این است که تمایلات جدایی‌گرایی را تقویت می‌کند و آرمان‌های چندفرهنگی، کثرت‌گرایی فرهنگی و برابری برای همه را تقویت می‌کند و لذا تلویحاً مقاومت آسیب‌زایی در برابر نقد فرهنگی در بردارد و خلق مصنوعی جزیره‌های فرهنگی و رویکرد کاهش‌گرایانه به زندگی اجتماعی را به دنبال دارد. فرهنگ در این معنا به مثابه خرده‌های اشیا شکستنی یک موزه است که باید به هر قیمتی حفظ شود. از همین رو در این رویکرد معلمان به اتخاذ رویکرد محافظه‌کاری فرهنگی که فرهنگ را به حباب‌های فرهنگی استاتیک و ایزوله شده جسمیت می‌دهد، تشویق می‌شوند. به‌زعم مک‌کارتی^۱ (۱۹۹۳) چنین رویکرد محافظه‌کارانه‌ای مقاومت در برابر تغییرات فرهنگی و خودستایی و مشروعیت‌بخشی به جبرگرایی را در بردارد (مترولند، ۲۰۰۸، ص: ۶۹). در همین راستا، با توجه به مصادیق ذکر شده از متن سند مبانی نظری به نظر می‌رسد، فروکاهش ویژگی‌های فرهنگی و قومی به وجه اسلامی و ایرانی به بهای رسیدن به انسجام اجتماعی، می‌تواند موجبات ایجاد نزاع‌ها و اختلافات قومی و فرهنگی را فراهم سازد.

اگرچه در انگاره ایستا از فرهنگ، نقش تغییر و انتقال بسیار کم‌رنگ است (مترولند، ۲۰۰۸، ص: ۶۸)، اما در سند مبانی نظری بر تغییر و تحول فرهنگی اشاره شده است و در زمینه تحول فرهنگی از سه رویکرد نام برده شده است که عبارتند از: قاعده نفی سبیل، تمدن‌سازی و سنت‌گرایی تحولی. قاعده نفی سبیل که از قواعد فقهی فراگیر در زمینه مسائل فرهنگی و اجتماعی و همچنین تعامل با جوامع دیگر است؛

^۱ MacCarthy

جوامع اسلامی با جوامع دیگر باید به‌گونه‌ای در تعامل باشند که راه برای سلطه بیگانگان بر آنها باز نشود و ضمن تعامل با جوامع دیگر، در حوزه‌های نظری و فکری به آنها وابسته نباشند و بلکه در راستای رسیدن به استقلال و بومی‌سازی دانش و تخصص تلاش کنند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۰۱).

در توضیح این قاعده در سند مبانی نظری گفته شده:

اگرچه باب تعامل و تعاطی با اقوام ملل گوناگون بر مسلمانان باز بوده و هست و هیچ‌گاه مسلمانان به دور خود حصار نکشیده‌اند و با تلاش زیاد، با جذب عناصر سازنده ملل دیگر، فرهنگ و تمدن اسلامی را پویاتر کرده‌اند. لیکن این‌گونه تعامل براساس قاعده نفی سبیل، تنها در صورتی که مستلزم نفی ایجاد سلطه بیگانگان و موجب غنای جوامع اسلامی شود، مورد پذیرش است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۰۱).

رویکرد تمدن‌سازی رویکردی است که در اسناد در مقابل رویکردهای تجددگرایی، شریعت‌گرایی و سنت‌مداری ترجیح داده شده است. در این رویکرد، عقل نیز در کنار تعالیم دینی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در حالی‌که دین به عنوان برنامه جامع زندگی علاوه بر قلمرو زندگی فردی، در حوزه‌های سیاسی و اجتماعی هم ایفای نقش می‌کند و اصول کلی و جزئی را ارائه می‌دهد، اما در بعضی عرصه‌ها که از آن تحت عنوان «منطقه الفراغ» یاد می‌شود، وارد نمی‌شود و هدایت این عرصه‌ها به عقل سپرده می‌شود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۱۱).

از این‌رو در عرصه اخیر (منطقه الفراغ)، استفاده از عقل و دانش متراکم بشری و توسعه آنها در چهارچوب مبانی و ارزش‌های دینی، جایگاه ارزشمندی دارد. براساس این رویکرد، مسلمانان می‌توانند و باید بر مبنای تفسیر کتاب و سنت و اجتهاد روشمند و پویا، در جامعه اسلامی، متناسب با مقتضیات زمان و مکان، به سوی پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی گام بردارند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۱۱).

همچنین در سند مبانی نظری در راستای تحول سنت و فرهنگ به رویکرد سنت‌گرایی تحولی هم اشاره شده است. این رویکرد منسوب به باقری (۱۳۸۲) است و در توضیح آن گفته شده:

سنت در مجموعه اندیشه اسلامی، جایگاه اساسی دارد. اما از سوی دیگر، این سنت‌گرایی، به صورت تکریم بی‌چون و چرای گذشته مورد نظر نبوده، بلکه جنبه‌ای عقلانی و قابل دفاع در آن مورد توجه قرار گرفته است. هنگامی که از سیره

پیامبر(ص) یا پیشوایان سخن به میان می‌آید، منظور این است که در رفتارهای آنان منطقی وجود دارد که وابسته به زمان و مکان نیست و کسی که می‌خواهد از ایشان پیروی کند، باید این روح یا منطق رفتار را تحقق بخشد هر چند که شکل آن بطور طبیعی، متناسب با زمان و مکان تغییر خواهد کرد (باقری، ۱۳۹۲، ص: ۸۲).

در سند مبانی نظری قید شده که بر مبنای این رویکرد، می‌توان با حفظ اصل و اساس گوهر تجارب تاریخی، لایه‌های بیرونی آن را با جریان متحول زمانه و نیازهای روز متحول کرد (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۹۷).

با توجه به موارد ذکر شده، به نظر می‌رسد ماهیت فرهنگ در اسناد دچار ابهام است؛ زیرا از یک طرف، شواهدی دال بر ایستا بودن فرهنگ در اسناد وجود دارد، از طرف دیگر بر تحول فرهنگ اشاره شده است. این ابهام وقتی بیشتر نمایان می‌شود که در اسناد تأکید شده است که هرگونه تغییر و تحول در فرهنگ باید در چارچوب «نظام معیار اسلامی» صورت گیرد. از جمله در سند تحول تأکید شده است که رشد و اعتلای فرهنگ باید مبتنی بر نظام معیار اسلامی صورت گیرد: «رشد و تعالی همه‌جانبه و پایدار و اعتلای فرهنگ عمومی مبتنی بر نظام معیار اسلامی (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۸). همچنین در ارزیابی این فرهنگ، نیز بر این مسئله تأکید شده است. از جمله در سند تحول آمده است که: «استمرار فرهنگ اسلامی- ایرانی از طریق ارزیابی آگاهانه آن و تعامل نقادانه با سایر فرهنگ‌ها براساس نظام معیار اسلامی» (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۸)؛ یعنی اگر قرار است تعاملی بین این فرهنگ و فرهنگ‌های دیگر صورت گیرد باید بر مبنای «نظام معیار اسلامی» صورت گیرد. در سند مبانی نظری نیز بر این مسئله تأکید شده است: «تعامل میان فرهنگی و تفاهم بین‌المللی براساس نظام معیار اسلامی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۵۵).

در اینجا به نظر می‌رسد که در اسناد بالادستی در زمینه تحول و پویایی فرهنگ نوعی تعارض وجود دارد؛ زیرا اگرچه بر تحول و پویایی فرهنگ اشاره شده، اما این تغییر و تحولات باید در چهارچوب «نظام معیار اسلامی» صورت گیرد. این تأکید بر مبتنی بودن به «نظام معیار اسلامی»، مفهوم فرهنگ را باز به سمت ایستا بودن می‌برد.

ناهم‌خوانی مفهوم تربیت به مثابه تعامل ناهم‌تراز با تأکید بر «نظام معیار اسلامی»

بررسی اسناد بالادستی حول مفهوم تربیت نشان می‌دهد که تربیت در اسناد بالادستی به صورت فرآیندی تعاملی بین مربی و متربی تعریف شده است که عبارت است از:

عمل زمینه‌ساز تکوین و تحول اختیاری هویت انسان (را باید تعاملی) کنش و واکنشی دوسویه (بین دو قطب فعال- مریبان و متریبان- به شمار آورد که در آن، علاوه بر ایجاد مقتضیات و برداشتن موانع) امر ضروری مورد تأکید مریبان... (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۶).

در توضیح چگونگی این تعامل گفته شده است که این تعامل، تعاملی هم‌تراز و افقی نیست. بلکه جهت حرکت در این فرآیند از سمت مریبی است، که شرایط لازم برای حرکت متریبی را فراهم می‌کند و مقصد این تعامل استقلال متریبی است:

سطح و چگونگی این «تعامل ناهم‌تراز» با توجه به میزان رشد و توانایی متریبان و نوع تربیت، متفاوت خواهد بود ولی بطور کلی «جهت‌گیری اساسی تربیت اسلامی در واقع حرکتی پویا و تدریجی است که متریبان را از وابستگی به سوی استقلال‌یابی ارتقا می‌بخشد» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۳۶).

باقری (۲۰۱۶) این تعریف از تربیت را بر مبنای دیدگاه انسان‌شناسی «انسان عامل» ارائه داده است که از مبانی زیرساز اسناد می‌باشد.^۱ این دیدگاه که ملهم از متون اسلامی است، انسان را براساس مفهوم «عمل» تعریف می‌کند. در این دیدگاه موجودیت آدمی از درون و بیرون تحت تأثیر عوامل مختلفی است که عبارت‌اند از فطرت، نفس اماره، نفس لوامه، عقل، اراده و اختیار و نیروهای مؤثر اجتماعی و محدودیت‌ها و ضعف‌های بالفعل و بالقوه که آدمی را احاطه کرده‌اند که برآیند این کشمکش‌ها، عمل آدمی است (باقری، ۱۳۸۲، ص: ۸۰). در این رویکرد انسان به منزله موجودی در نظر گرفته شده که خود منشأ اعمال خود است و با این عمل‌ها هویت خود را می‌سازد (باقری، ۱۳۹۰، ص: ۲۶۱). در این دیدگاه عمل بر سه مبدأ معرفت، میل و اراده در درون فرد استوار است. باقری (۲۰۱۶) در خصوص این الگوی تربیتی می‌گوید:

رابطه تربیتی در این دیدگاه به صورت تعامل تعریف می‌شود. این تعامل با تأثیر متقابل متفاوت است؛ به عبارت دیگر تعامل در صورتی برقرار است که دو طرف رابطه عامل باشند و عمل آنها بر حسب مبادی عمل که عبارت‌اند از شناخت، میل و اراده انجام شود. یک رابطه تنها در صورتی تعامل محسوب می‌شود که اگر و فقط اگر هر دو طرف رابطه شناخت، میل و اراده طرف مقابل و همچنین رفتار برخاسته از

^۱ بخش‌هایی از سند بنا به گفته نویسندگان سند، ملهم از این رویکرد است؛ از جمله بحث حیات طیبه، تعامل ناهم‌تراز، سنت‌گرایی تحولی.

این مبادی یعنی عاملیت فرد را در نظر بگیرند. در صورتی که فرد عاملیت دیگری را نادیده بگیرد این رابطه از تعامل به یک عمل یک جانبه بدل می‌شود که در آن فرد به شیء کاهش داده شده است. به این ترتیب رابطه معلم و شاگردی در فضای اندیشه اسلامی باید تعامل باشد. البته تعامل در شکل مناسب خودش که شکل «ناهم‌تراز» است؛ یعنی معلم و شاگرد هر دو اهل عمل هستند و بنابراین رابطه آنها تعامل است، اما یک تعامل ناهم‌تراز است، معلم خورجین فرهنگ روی دوشش است با دانش و ارزش و تکنولوژی خود و کودک با دست‌های تهی آمده، لذا این تعامل ناهم‌تراز است (صص: ۳۲۲-۳۲۳).

در تعریفی که در سند مبانی نظری قید شده، تکیه بر «نظام معیار اسلامی» مهم‌ترین ویژگی تربیت معرفی شده است:

مهم‌ترین ویژگی تربیت در این تعریف، اتکای همه عناصر و مؤلفه‌های آن (از هدایت و زمینه‌سازی جهت تکوین و تعالی هویت و نیز شکل‌گیری و پیشرفت همه‌جانبه جامعه صالح تا کسب شایستگی‌های فردی و جمعی و درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران) بر نظام معیار اسلامی است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۴۰).

در اینجا نوعی تناقض بین مفهوم تعامل ناهم‌تراز و تکیه بر «نظام معیار اسلامی» به چشم می‌خورد؛ یعنی اگر چه بر تعاملی بودن جریان تربیت تأکید شده است، اما تأکید بر مبتنی بودن بر «نظام معیار اسلامی» با فرآیند تعاملی تربیت هم‌خوان نیست. چراکه این پایبندی و ابتنا بر «نظام معیار اسلامی» ایجاب می‌کند که مربی در فرآیند تربیت دلایل و شواهد متری را که با «نظام معیار اسلامی» همسو نیستند، رد کند و تنها شواهدی را تقویت کند که منطبق بر این نظام هستند؛ به دیگر سخن، مربی با تبیین نکردن و ارائه ندادن دلایل و شواهد مخالف با «نظام معیار اسلامی» به فرآیند تربیت جهت می‌دهد که این امر با مفهوم تعاملی بودن تربیت هم‌خوانی ندارد.

غلبه فرهنگ‌گرایی و سنت‌گرایی بر عاملیت فرد

بررسی اسناد بالادستی حاکی از آن است که تصویر انسانی که در این اسناد معرفی شده، انسان عاملی است که می‌تواند در برابر ساختار مقاومت کند و آن را تغییر دهد:

انسان موجودی اجتماعی است لذا هم وجود آدمی تا حدی قابل توجه از شرایط اجتماع تأثیر می‌پذیرد و هم می‌تواند با توسعه وجودی خویش، با دیگران ارتباط برقرار کند و اجتماع را تحت تأثیر خود قرار دهد. می‌توان با تکیه بر اراده

فردی در برابر این تأثیر اجتماعی مقاومت کرد و حتی با شناخت جامعه و قوانین حاکم بر تحولات اجتماعی و عمل مناسب، می‌توان تأثیر مناسبی بر نظام اجتماعی گذاشت (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۷۰).

و همچنین در تعیین هویت خود نقش اساسی دارد و می‌تواند هویت خود را براساس کنش‌های خود بسازد:

آدمی در تکوین و تحول هویت ناتمام و پویای خود، نقش اساسی دارد. معرفت، باور، میل، اراده، عمل (فردی و جمعی) مداوم و در نتیجه کسب صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها، عناصر اصلی تکوین و تحول هویت انسان‌اند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۴۲).

توجه به بحث عاملیت را می‌توان از جمله نقاط قوت اسناد به شمار آورد. اما در بررسی نسبت عاملیت با فرهنگ و سنت در اسناد شواهدی وجود دارد که گواه این است که از این ویژگی انسان در مواجهه با فرهنگ غفلت شده و همین امر موجب غلبه فرهنگ‌گرایی و سنت‌گرایی بر عاملیت شده است. اگرچه فرهنگ خاستگاه انسان است و انسان در آن متولد می‌شود، اما از آنجا که انسان عامل است می‌تواند در فرهنگ نماند و از سیطره فرهنگ خود را برهاند و آنچه که باعث این رهایی می‌شود، به چالش کشیدن و نقد فرهنگ است. اما تأکید اسناد بر ابتننا هرگونه نقد فرهنگ و سنت بر «نظام معیار اسلامی»، راه را بر این رهایی بسته است و عاملیت فرد را در حصار «نظام معیار اسلامی» محدود کرده است. از جمله یکی از مهارت‌ها و شایستگی‌هایی که در سند مبانی نظری تأکید شده است که متریبیان فرا بگیرند مهارت نقد است که این نقد می‌تواند در مورد خود، دیگران، جامعه و فرهنگ باشد. اما آنچه که با این نقد ملازم شده است، تأکید بر ابتننا نقد بر «نظام معیار اسلامی» است:

از جمله توانمندی شناخت و فهم شرایط اجتماعی، ارتباط فعال با دیگران، درک و حساسیت اخلاقی و ارزشی نسبت به مسائل، مواجهه خردمندانه با مسائل و مشکلات، نقد خود و دیگران و سازوکارهای اجتماعی، تحمل نقد و سعه صدر و مداراست که افراد جامعه با استفاده از آن، پیوسته بر مبنای نظام معیار، وضع موجود را نقد می‌کنند و به اصلاح و بهبود آن همت می‌گمارند (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۴۸).

همچنین اصلاح و تحول جامعه نیز باید براساس این نظام صورت گیرد: «شکل‌گیری و تحول مداوم جامعه‌ای صالح براساس نظام معیار اسلامی» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۲۵). به علاوه هرگونه اصلاح و نقد در حوزه فرهنگ و سنت باید براساس این نظام باشد:

تردید نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و امور پسندیده از ناپسند، نقد مستمر آنها ضرورت دارد. این نقد مستمر و پیرایش، نسبت به روال‌های جاری زندگی نیز لازم است؛ چراکه مایهٔ بالندگی هر فرد و جامعه است بر این اساس، مهارت نقد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، صص: ۲۴۷-۲۴۸).

این تأکید بر «نظام معیار اسلامی» باعث برقراری رابطه‌ای یک سویه بین فرهنگ و عاملیت شده است که منتهی به مقهور شدن عاملیت در زیر چتر فرهنگ شده است. بنابراین برای اینکه راه برای عاملیت فرد باز باشد و از سیطره سنت و فرهنگ بیرون آید باید فرصت نقادی را برای او فراهم کرد.

در اینجا به نظر می‌رسد که نویسندگان سند دچار تناقض‌گویی شده‌اند؛ زیرا از طرفی در این اسناد بر عامل بودن انسان و ارزیابی و نقد سنت و فرهنگ و کسب مهارت نقد تأکید شده و از طرف دیگر تأکید شده است که این نقد باید بر مبنای «نظام معیار اسلامی» صورت بگیرد. در اینجا این سؤال پیش می‌آید که اگر قرار است نقدی صورت گیرد چرا «نظام معیار اسلامی» نباید مورد نقد واقع شود؟ بطور کلی یک نظام فکری منتسب به اسلام از چه ویژگی‌هایی برخوردار است که نقش معیار را دارد و در برابر نقد مصون است؟ این نظام در صورتی می‌تواند مصون از نقد باشد که محتوای آن اسلام ناب و حقیقی باشد. با توجه به تعریفی که از «نظام معیار اسلامی» در اسناد ارائه شده، نویسندگان اسناد ادعای رسیدن به اسلام ناب را دارند و در مقابل این ادعا، این سؤال پیش می‌آید که نویسندگان سند، با چه پشتوانه‌ای چنین ادعایی را مطرح کرده‌اند؟ و چه دلایلی برای دفاع از ناب بودن محتوای این نظام دارند؟ در این زمینه در این اسناد دلیل متقنی ارائه نشده و تنها در مورد مبانی این نظام گفته شده است:

میانی و ارزش‌های آن بر آموزه‌های اسلامی (مفاهیم و گزاره‌هایی که بطور روشمند از منابع معرفتی معتبر اسلام - یعنی قرآن، سنت پیامبر اکرم (ص) و معصومین (ع) و عقل - و یا در چهارچوب آنها برحسب فرآیند اجتهاد استخراج

استنباط شده اند) استوار و یا با آموزه‌های اسلامی سازگار باشند(صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۸۴).

اگرچه ادعا شده محتوای این نظام از قرآن و سنت با روش استنباط و اجتهاد گرفته شده اما چگونه می‌توان ادعا کرد که نتیجه این استنباط و اجتهاد، اسلام ناب و حقیقت ناب است؟ همان‌طور که واضح است در راستای فهم حقیقت دین، تلاش‌های زیادی از جانب عالمان دین صورت گرفته که ماحصل آنها به صورت نظام‌های فکری مختلف ارائه شده است که اگرچه همه آنها در راستای رسیدن به حقیقت شکل گرفته‌اند اما از آنجا که از طرفی حقیقت در ورای درک ما قرار دارد و بشر تنها می‌تواند با توجه به وسع خود به بهره‌ای از حقیقت دست یابد و از طرف دیگر در این فرآیند رسیدن به حقیقت، پیش‌فرض‌های بشر نیز در آن دخیل هستند، لذا هیچ نظام فکری منتسب به اسلام نمی‌تواند ادعای رسیدن به اصل دین و ناب بودن و حقیقت محض بودن را داشته باشد. بلکه این نظام‌های فکری برداشت یا خوانشی از اسلام ناب هستند که به میزانی که در برابر نقدها بتوانند ایستادگی کنند و تبیین سازواری با متن دین و شواهد قابل دفاعی از متن اسلام برای توجیه خود ارائه دهند، از وثاقت برخوردار هستند.

از همین‌رو، ادعای سند مبنی بر دسترسی به اسلام ناب و به تبع آن نادیده گرفتن قرائت‌های دیگر جای نقد دارد؛ زیرا در طول تاریخ تشیع شاهد تکثر و تعدد آرا در مورد احکام دین بوده‌ایم و مکتب‌های فکری متعددی از جانب علمای دین ارائه شده که در مقطعی از تاریخ ادعای ناب بودن را داشته‌اند. اما با گذر زمان که مورد بررسی و مذاقه قرار گرفته‌اند، با شواهد مخالفی مواجه شدند که نتوانستند در مقابل آنها مقاومت کنند و لذا بر اعتبار آنها نقد و خدشه وارد شده است و مشخص شده که این مکتب‌ها برخلاف ادعای خودشان مبنی بر دسترسی به اصل دین، تنها قرائتی از اسلام بوده‌اند. لذا نظام معیار اسلامی نیز که در سند از آن تحت عنوان اسلام ناب محمدی صحبت شده، ممکن است یک قرائت از اسلام باشد در کنار قرائت‌های دیگر تا زمانی که در برابر شواهد مخالف بتواند ایستادگی کند از حجیت و اعتبار برخوردار است.

در این زمینه می‌توان به حکمی که شیخ فضل‌الله نوری درباره برابری شهروندان مطرح کرد، اشاره کرد. برابری افراد در برابر قانون یکی از دو ایراد مهمی است که شیخ و همفکران او به مشروطیت می‌گرفتند. شیخ فضل‌الله نوری (۱۳۲۶) برابری شهروندان را ضد اسلام (به

تعبیر خودش اسلام ناب) می‌دانست، بطوری که به صراحت در مورد شهروندان غیرمسلمان می‌گوید:

«آزادی قلم و لسان از جهات کثیره، منافی با قانون‌الهی است. اگر نه، تو بگو فایده این آزادی چیست که این کلمه قبیحه را نشر می‌دهی و بنای قرآن این است که آزادی نباشد. اگر فردا یهود و نصاری و مجوس و بابیه آمدند پای منبر و محراب ما، القای شیطنت کردند، نشر کلمه کفریه خود را کردند، ایجاد شبهه کردند و قلوب صافیه مأمینین را تضلیل کردند؛ تو می‌خواهی چه کنی؟» (نوری، ۱۳۲۶، صص: ۱۵۱-۱۶۷، به نقل از طباطبایی، ۱۳۹۸).

سپس شرط برخورداری آنها از حقوق برابر با شهروندان مسلمان را به اسلام گرویدن آنها مطرح می‌کند. وی خطاب به شهروندان غیرمسلمان در کشور اسلامی می‌نویسد: «به حکم خالق قهار باید در بلد اسلام خوار و ذلیل باشی!» و می‌افزاید: «پس، ای کسی که میل آن داری مساوی با مُسَلِّم باشی و در بَلَدِ اسلام، تو اسلام را قبول نما تا مساوی باشی!» (نوری، ۱۳۲۶، ص: ۷۱، به نقل از طباطبایی، ۱۳۹۸). این در حالی است که امروزه از نظر عالمان دینی ممکن است چنین نباشد، چنان‌که آیت‌الله منتظری در اواخر عمر خود فتوا داد حتی بهائیان نیز باید از حقوق شهروندی مساوی برخوردار باشد.

مرزهای مفهومی مبهم میان انتقال فرهنگ و انتقاد به فرهنگ

بررسی اسناد بالادستی حول نسبت میان تعلیم و تربیت با فرهنگ از منظر عاملیت نشان می‌دهد که در این اسناد کارکردهای مختلفی در مقام تبیین این نسبت ارائه شده است که در ذیل به نمونه‌هایی از آنها اشاره خواهد شد. در سند مبانی نظری یکی از کارکردهای مشترک نظام تربیت رسمی و عمومی «حفظ و ارزیابی و تعالی و انتقال فرهنگ» معرفی شده است: «حفظ، ارزیابی و تعالی میراث فرهنگی (اسلامی و ایرانی) و انتقال آن به نسل جوان» (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۳۴۰). همچنین فرآیند تعلیم و تربیت در همهٔ ساحت‌های تعلیم و تربیت، «قوام‌بخش فرهنگ عمومی و تعالی‌بخش جامعه اسلامی براساس نظام معیار اسلامی» معرفی شده است (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۲۲).

همچنین در توضیح فرآیند تربیت، «انتقال فرهنگ و ارتقای آن» کارکرد اصلی تربیت معرفی شده است:

فرآیند تربیت به منزلهٔ عملی اجتماعی، لاجرم در بستر فرهنگ جامعه و به پشتیبانی آن صورت می‌گیرد و از این‌رو انتقال فرهنگ و ارتقای آن از کارکردهای اصلی جریان تربیت به شمار می‌آید؛ لذا بهره‌مندی مناسب از ذخایر ارزشمند

فرهنگ و تمدن اسلامی و ایرانی در همه مراحل و انواع تربیت و نیز زمینه‌سازی برای تعامل فعال فرهنگ بومی با دیگر فرهنگ‌ها، از مهمترین سازوکارها برای تکوین و تعالی هویت ملی متربیبان خواهد بود (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۹۱).

در بحث از اهمیت و ضرورت تربیت در سند مبنایی نظری، به نقش تربیت در «انتقال، تداوم و تعالی فرهنگ» اشاره شده است:

هر جامعه در جهت بقا و پیشرفت پایدار خود در طول زمان، باید سازوکارهای مناسب را برای انتقال، تداوم و تعالی فرهنگ (مجموعه معارف، ارزش‌ها و دیگر نتایج تجارب جمعی متراکم و مشترک) خود نیز فراهم نماید. فرآیند تربیت با فراهم آوردن زمینه پذیرش و گرایش آگاهانه و آزادانه افراد جامعه، به ویژه نسل فردا، نسبت به فرهنگ اجتماع و تلاش برای اصلاح و توسعه مداوم آن، از زمره مهم‌ترین این سازوکارها به شمار آید (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۱۴۹).

در تعریف نظام تعلیم و تربیت رسمی بر کارکرد انتقال و بسط و اعتلای فرهنگ اشاره شده است:

نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی نهادی است اجتماعی و فرهنگی و سازمان‌یافته که به عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و اعتلای فرهنگ در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده‌سازی دانش‌آموزان جهت تحقق مرتبه‌ای از حیات طیبه در همه ابعاد را بر عهده دارد (سند تحول، ۱۳۹۰، ص: ۱۰).

در جای دیگر بر نقد فرهنگ اشاره شده است و یکی از ویژگی‌های عام تربیت رسمی و عمومی زمینه‌سازی برای نقد مستمر سنت معرفی شده است:

تردیدی نیست که سنت‌ها به تمامی نامطلوب و ناپسند نیستند؛ اما برای بازشناسی مطلوب از نامطلوب و امور پسندیده از ناپسند، نقد مستمر آنها ضرورت دارد. این نقد مستمر و پیرایش، نسبت به روال‌های جاری زندگی نیز لازم است؛ چراکه مایه بالندگی هر فرد و جامعه است بر این اساس، مهارت نقد مبتنی بر چهارچوب نظام معیار اسلامی، پیش‌نیاز اصلی حرکت استعلایی زندگی فردی، خانوادگی و اجتماعی است (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰، ص: ۲۴۷).

همان‌طور که ملاحظه شد در تبیین نسبت مذکور در اسناد، کارکردهای مختلف و گاه متعارضی در کنار هم در مقام تبیین این نسبت ذکر شده‌اند. در یک نگاه به نظر می‌رسد تکلیف اسناد در رابطه با فرهنگ مشخص است؛ زیرا به کارکردهای مختلف و چه بسا مهم

در این حوزه اشاره شده است، از انتقال فرهنگ گرفته تا نقد و اعتلای فرهنگ. اما آنچه در اینجا مسئله آفرین است این است که از طرفی رویه این کارکردها توضیح داده نشده است. مشخص نیست در فرآیند انتقال فرهنگ، چه بخش‌هایی از فرهنگ باید انتقال داده شود؟ آیا همه فرهنگ بدون کم‌وکاست باید انتقال داده شود؟ اگر قرار است فرهنگ نقد شود چه بخش‌هایی از فرهنگ را می‌توان نقد کرد؟ انتقال و نقد فرهنگ در چه دوره‌ای باید صورت گیرد؟ از طرف دیگر هرکدام از این کارکردها، از مبانی و ملزومات جداگانه‌ای برخوردارند و اجرای هر کدام الگوی آموزشی خاصی را می‌طلبد و نمی‌توان آنها را بدون توجه به مبانی زیرساز آنها در کنار هم قرار داد.

به عنوان مثال در کارکرد انتقال و حفظ فرهنگ لازم است اطلاعات فرهنگی به دانش‌آموز منتقل شود و دانش‌آموز به مثابه پذیرنده اطلاعات در نظر گرفته می‌شود. فرهنگ دانش‌آموز به منزله نقص و کمبود دیده می‌شود که باید با انتقال فرهنگ این نقص جبران گردد. الگوی تربیتی مناسب برای این رویکرد الگوی بانکی است که رابطه معلم و شاگرد در آموزش و پرورش را شبیه روابط بانکی توصیف کرده است. همان‌طور که در بانک، سرمایه‌ای به بانک سپرده می‌شود و در آنجا نگهداری می‌شود، از طرف دیگر این سرمایه توسط فرد برداشت می‌شود؛ معلم نیز از یک طرف دانشی را به دانش‌آموز انتقال می‌دهد و از طرف دیگر دانش‌آموز که گیرنده این دانش است باید این دانش را در حافظه خود به دقت حفظ کند و در وقت معین، آنچه را که نگهداری کرده، به معلم پس بدهد. این الگو را پائولو فریره^۱ در باب نوع تبیین رابطه معلم و شاگرد بکار برد (فریره، ۱۹۹۳، به نقل از باقری، ۱۳۹۲، ص: ۱۹). در کارکرد انتقال فرهنگ، نقش دانش‌آموز منفی است و در دوگانه تربیت و فرهنگ تنها نقش دریافت‌کننده فرهنگ را دارد. این در حالی است که در نقد و تعالی فرهنگ لازم است دانش‌آموز در دوگانه تربیت و فرهنگ نقش فعالی داشته باشد و فرهنگ را نقد و ارزیابی کند و در جهت اعتلای آن قدم بردارد. اما در اینجا چگونگی فرآیند نقد و اعتلای فرهنگ و نقش معلم و دانش‌آموز مشخص نیست. روشن نیست که دانش‌آموز برای رسیدن به مرحله نقد چه مهارت و شایستگی‌هایی را باید کسب کند.

از سوی دیگر، وقتی که چندین کارکرد در کنار یکدیگر قرار داده می‌شود، باید وزن و اولویت آنها نسبت به هم مشخص شود؛ مثلاً رورتی در بحث رابطه فرهنگ و تربیت، تربیت

^۱ Paulo Freire

را به دو مرحله متناوب جذب فرهنگ و پالایش فرهنگ تقسیم می‌کند. به زعم رورتی، رابطه انسان با فرهنگ از کودکی تا قبل از دانشگاه، رابطه یک طرفه است و تنها جذب و پذیرش فرهنگ صورت می‌گیرد و نقد فرهنگ و پالایش آن و تأثیرگذاری بر فرهنگ به دوران دانشگاه و پس از آن موکول می‌شود؛ به عبارت دیگر در دوران دانشگاه، افراد قادر خواهند بود که سنت‌های فرهنگی خود را از طریق زیر سؤال بردن آنها، پالایش کنند (باقری، ۲۰۱۴، ص: ۸۴-۸۵). آنچه که در این الگو مشخص است، روشن بودن توالی کارکردها و وزن هر کدام است.

نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر مفهوم فرهنگ، عاملیت و تربیت و نسبت آنها در اسناد بالادستی مورد واکاوی و تحلیل قرار گرفت. اگرچه در نگاه اول به نظر می‌رسد در این اسناد به همه این مؤلفه‌ها پرداخته شده و نسبت مذکور نیز تبیین گردیده است اما تحلیل و بررسی دقیق حاکی از این است که در این اسناد در زمینه نسبت فرهنگ و تربیت از منظر عاملیت تعارض درونی وجود دارد. این تعارض که ناشی از محوریت و حاکمیت «نظام معیار اسلامی» است، در سه محور (فرهنگ، تربیت و عاملیت فرد) که مربوط به موضوع پژوهش بودند، بررسی شد.

تعارض مذکور، در زمینه مفهوم فرهنگ، ناشی از این است در اسناد از سویی شواهدی مبتنی بر ایستا بودن فرهنگ وجود دارد از جمله قائل بودن به ویژگی‌های هسته‌ای برای فرهنگ، غلبه انسجام فرهنگی بر تمایزیافتگی و کاهش ویژگی‌های قومی و فرهنگی به ویژگی اسلامی بودن و ایرانی بودن. از سوی دیگر بر تحول و پویایی فرهنگ اشاره شده است و از رویکردهای تمدن‌سازی، قاعده نفی سبیل و سنت‌گرایی تحولی در این زمینه نام برده شده است و از طرف دیگر، تأکید شده که این تحول و پویایی محدود به شرایطی است و باید بر مبنای «نظام معیار اسلامی» صورت گیرد؛ که این ابتدا بر نظام معیار با ماهیت تحول و پویایی فرهنگ در تعارض است.

در زمینه تربیت نیز، اگرچه در این اسناد بر تربیت به مثابه تعاملی ناهم‌تراز بین مربی و متربی تأکید شده است اما ابتدای این تعامل بر محور «نظام معیار اسلامی» باعث بروز تناقض و ناسازگاری شده است؛ چراکه این ابتدا، باعث جهت‌دهی افراطی و از پیش تعیین شده به فرآیند تربیت از سوی مربی می‌شود و این امر با ماهیت تعاملی تربیت همخوانی ندارد.

در زمینه عاملیت فرد نیز، اگرچه تصویر انسانی که در سند معرفی شده، انسان عاملی است که می‌تواند فرهنگ و سنت را نقد کند و خود را از سیطره فرهنگ و ساختار برهاند، اما از آنجا که تأکید شده است هرگونه نقد و اصلاح فرهنگ و سنت از طرف فرد باید بر «نظام معیار اسلامی» مبتنی باشد، عاملیت وی زیر سلطه فرهنگ و «نظام معیار اسلامی» محدود می‌شود.

علاوه بر این تعارض که بین مفاهیم موجود در متن اسناد وجود دارد، از منظری دیگر، می‌توان گفت بطور کلی تکلیف اسناد در برابر این نسبت مشخص نیست؛ چراکه در این اسناد، کارکردهای مختلف در مقام تبیین این نسبت در کنار هم قرار داده شده است، بدون اینکه این کارکردها اولویت‌بندی شوند و سازوکار آنها تبیین شود. در این اسناد، گاهی از انتقال فرهنگ صحبت شده است و گاهی از انتقاد به فرهنگ، بدون اینکه مرزهای این دو کارکرد، مشخص باشد.

در آخر می‌توان گفت ادعای اسناد مبنی بر دست‌یابی به اسلام ناب تحت عنوان «نظام معیار اسلامی» و نادیده گرفتن قرائت‌های دیگر جای نقد دارد؛ چراکه فراتر بودن حقیقت از محدوده درک بشر و دخالت پیش‌فرض‌های او در فرآیند درک آن، منجر به این می‌شود که تنها بهره‌ای از حقیقت برای بشر حاصل شود. لذا هیچ نظام فکری نمی‌تواند ادعای رسیدن به اصل دین و حقیقت محض را داشته باشد. بلکه هر نظام فکری منتسب به اسلام، تنها قرائتی از اسلام است در کنار سایر قرائت‌ها که به میزانی که در برابر نقدها و شواهد مخالف مقاومت کند، از حجیت برخوردار است؛ بنابراین از آنجا که محوریت و ماهیت «نظام معیار اسلامی» موجب ایجاد این تعارض‌ها شده است، لازم است که این مقوله و جایگاه و حدود و ثغور آن در اسناد مورد بازبینی قرار گیرد.

منابع

- ایمان، محمد تقی؛ نوشادی، محمدرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش. ۳(۲)، ۱۵-۴۴.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). تدوین مبانی انسان شناختی اسلام برای علوم اسلامی (اثر پژوهشی منتشر نشده). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). هویت علم دینی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات مدرسه.
- تبریزی، منصوره (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کیفی از منظر رویکردهای قیاسی و استقرائی. فصلنامه علوم اجتماعی. ۶۴. ۱۳۸-۱۰۶.
- خلیلی، سمانه؛ باقری، خسرو (۱۳۹۶). صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان. دوفصلنامه فلسفه تربیت. ۲(۲)، ۵-۲۸.
- خلیلی، سمانه؛ باقری، خسرو؛ فاضلی، نعمت‌الله؛ ایروانی، شهین (۱۳۹۴). رویکرد تلفیقی به فرهنگ ایران: بازخوانی اندیشه‌های سروس، شریعتی و رجایی. جامعه پژوهی فرهنگی. ۴(۶)، ۵۷-۸۳.
- سلطانی، مریم (۱۳۸۶). تحلیل ویژگی‌های فرهنگی ایران و بررسی اقتضائات آن برای فلسفه تعلیم و تربیت (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- سند تحول بنیادین (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- طباطبایی، جواد (۱۳۹۸). ملت دولت و حکومت قانون (جستار در بیان نص و سنت). تهران: مینوی خرد.
- کومبز، جرالد آر؛ دنیلز، لو روی بی (۱۳۸۷). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. در: شورت، ادموند سی. روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی (۶۵-۴۳). (ترجمه خسرو باقری). تهران: سمت.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۴). تعلیم و تربیت، فرهنگ و جهانی شدن. اولین همایش جهانی شدن و تعلیم و تربیت.
- Bagheri Noaparast, K. (2014). Richard Rorty's conception of philosophy of education revisited. *Educational Theory* 64(1). 75-98.
- Bagheri Noaparast, K. (2016). Islamic education as asymmetrical democratic interaction. In Nel Nuddings & Helen Lees (eds.), *Palgrave International Handbook of Alternative Education*. New York: Macmillan Press .
- Bissoondath, N. (1994). *Selling illusions: The cult of multiculturalism in Canada*. Toronto: Penguin Books.
- Bradley, N. (2018). Essentialism in the Concept of Culture: Gauging Belief. *Journal of Intercultural Communication*. 21, 1-2.
- Connors- Stack, M. (1995). *Multicultural Education, A Critical Analysis of Policy and curriculum*. (Master of education dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Hirsch, E.D. (1988). *Cultural literacy: what every American needs to know*. United States: Vintage Books.
- Metro-Roland, D. (2008). *Culture, Dialogue & Multicultural education. A philosophical Hermeneutic Approach*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database .
- Ornstein, A., Levine, D., Gutek, G., & Vocke, David. (2015). *Foundation of education: United States: Cengage Learning*.

واسازی نقش تربیت رسمی در نظام تربیتی ایران بعد از انقلاب اسلامی^۱

ناصر نوروزی^۲، رمضان برخوردار^۳، سعید ضرغامی همراه^۴ و علیرضا محمودنیا^۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، واسازی نقش تربیت رسمی در نظام تربیتی کشور بعد از پیروزی انقلاب اسلامی است. تربیت رسمی با کنار هم قرار گرفتن چهار بُعد از ابعاد شکل‌گیری تربیت رسمی شامل: ساختار، مکانیزم، نظام ارزش‌گذاری و فعالیت‌های تربیتی، تقریباً از اواسط دوره قاجار خودنمایی کرد و با تثبیت خود در دوره پهلوی، به گسترش قابل ملاحظه‌ای دست یافت. روند توسعه تربیت رسمی بعد از سال ۱۳۵۷ نیز با تکیه بر آرمان‌های انقلاب اسلامی از جمله انسان‌سازی و تربیت انسانی ادامه یافت. توجه روزافزون به بُعد تربیت رسمی به منظور استفاده از ظرفیت‌های آن، ضمن تعمیق دوگانگی‌های موجود نظام تربیتی، با عدم تحقق کامل اهداف و انتظارات مواجه گردید. در این مطالعه با رویکرد واسازانه، دوگانگی حاکم بر نظام تربیتی کشور با بررسی پیش‌فرض‌های شکل‌گیری تربیت رسمی و قطب‌های مؤثر، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. مطالعه آرایش قطب‌های مربوط به هر دو بخش، نمایانگر مکملیت و ضرورت هر دو بخش است که با انجام واسازی و استفاده از ظرفیت‌های هر دو گونه نظام تربیتی، امکان‌های متعدد و مضاعفی همچون: دسترسی به عدالت آموزشی، آمادگی در برابر شرایط خاص، فراهم نمودن زمینه رشد ابعاد مختلف فراگیران، واقع‌بینی در انتظارات و فراهم شدن زمینه پاسخگویی، پذیرش تفاوت‌های متکثر فرهنگی و تغییر طرح‌واره‌های ارباب و رعیتی در تربیت میسر می‌گردد.

واژگان کلیدی: واسازی، تربیت رسمی، تربیت غیررسمی، نظام تربیتی ایران

^۱ این مقاله مستخرج از رساله دکتری است. تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۴

^۲ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران (نویسنده مسئول): n.noroozi@hotmail.com

^۳ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران؛ ramazanbarkhordari@gmail.com

^۴ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران؛ zarghamii2005@yahoo.com

^۵ دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی تهران؛ alirezamahmmudnia@yahoo.com

مقدمه

امر تربیت یکی از پیچیده‌ترین و گسترده‌ترین فعالیت‌های بشری است. در یکی از دسته‌بندی‌ها تربیت به تربیت رسمی^۱، غیررسمی^۲ و ضمنی^۳ تقسیم شده است. در تربیت رسمی بیشترین تأکید بر دانش^۴ است و در تربیت ضمنی بیشترین تأکید بر نگرش است و در تربیت غیررسمی بیشترین تأکید بر مهارت است (لوارنس^۵، ۱۹۹۷، ص: ۲۳۶۴). «تربیت چه رسمی و چه غیررسمی وظیفه دولت‌هاست که باید با همکاری فعال والدین، اجتماعات و جوامع مدنی صورت پذیرد» (میرزاحمدی و ظفری‌پور، ۱۳۸۸، ص: ۹). از آنجایی که گسترش نظام‌های تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه اقتصادی به شمار می‌رود؛ لذا

«پرورش افرادی که به معنای عام کلمه و از منظر اقتصادی مولد باشند و بتوانند به رفع نیازمندی‌های خویش اقدام کنند و در عین حال دارای تطابق و سازگاری شغلی نیز باشند، دارای ضرورتی اساسی است» (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۴، صص: ۳۱۷-۳۱۸).

تربیت رسمی در درون فضایی به نام مدرسه و با استفاده از معلمان حرفه‌ای با اهدافی کاملاً مشخص و در دوره زمانی ثابت با محتوایی که شامل دانش‌ها، ارزش‌ها و مهارت‌هاست با اجرای فعالیت‌های آموزشی منظم صورت می‌پذیرد. تربیت رسمی مبتنی بر کلاس درس است و هدف آن، آموزش دانش‌آموزان است. تربیت رسمی (به سبک امروزی) در ایران از سابقه دور و درازی برخوردار نیست و شروع آن نهایتاً به اواسط دوره قاجار برمی‌گردد. بررسی تاریخچه تربیت رسمی کشور بعد از انقلاب سال ۱۳۵۷ گویای این واقعیت است که نظام اسلامی با شعارهای بسیار کلیدی مانند: «ایران باید به مدرسه مبدل شود» (صحیفه نور، ج ۱۱، ص: ۱۲۱) یا «تعلیم و تعلم عبادت است» (صحیفه نور، ج ۱۳، ص: ۲۱۱)، ارزش فوق‌العاده‌ای برای تعلیم و تربیت قائل شد. اگرچه این سخنان هیچ منافاتی با تربیت غیررسمی نداشته و ندارند و حتی از جهاتی با تربیت غیررسمی بیش از تربیت رسمی

¹ formal education

² Nonformal education

³ Informal education

⁴ knowledge

⁵ Lawrence , J. Saha

نزدیکی و سنخیت دارند، با این همه، نگاه دو قطبی حاکم بر نظام تربیتی کشور از زمان شکل‌گیری تا حال، سبب شده تا تربیت رسمی هم‌چنان در کانون توجهات قرار گرفته است و با قدرتی مضاعف‌تر به فعالیت‌های خود ادامه دهد.

در مقابل، تعلیم و تربیت غیررسمی به تأمین و ارائه فرصت‌های یادگیری سازمان یافته خارج از نظام رسمی تعلیم و تربیت می‌پردازد. در همین رابطه، فوردهام^۱ (۱۹۸۰) عقیده دارد که تعلیم و تربیت دارای انواع و نهادهای رسمی و غیررسمی است؛ تربیت غیررسمی به عنوان یک نظام یا سیستم دارای اهداف، زمان‌بندی، محتوا، سیستم ارائه و نوع نظارت است که در بسیاری از زمینه‌ها با تربیت رسمی متفاوت است. در واقع این نوع از تعلیم و تربیت، به معنای هر اقدام آموزشی عمدی و نظام‌مندی است که معمولاً خارج از نظام آموزش رسمی انجام می‌شود (پائولسن^۲، ۲۰۱۱). رز^۳ (۲۰۰۷) بر این باور است که فعالیت‌های آموزشی غیررسمی^۴ اغلب به وسیله روش‌ها و یا محتواهای خلاق و منعطف مانند: مردم‌نهاد بودن، ارائه آموزش‌های متنوع، آموزش‌های جبرانی، برنامه‌های پاسخگو به نیازهای جامعه مدنی، آموزش‌های فراگیرنده‌محور، آموزش ناهمگن، انعطاف‌پذیر و مشارکتی، رویکرد یادگیری در عمل‌روانه و معطوف به عمل، آموزش مبتنی بر نیازهای محلی و آموزش‌های مبتنی بر ساختارهای نامتمرکز ارائه می‌شوند (بلاک^۵ و همکاران، ۲۰۱۳؛ دهیمان^۶، ۲۰۰۷؛ دارابی، ۱۳۸۷). تربیت غیررسمی فرآیند یادگیری مادام‌العمری است که شامل تربیت بزرگسالان، تربیت مداوم، برنامه‌های آموزشی شغلی، توسعه حرفه‌ای و پرسنلی، برنامه‌های توسعه‌ای کارکنان، کارگران و ارائه آموزش‌های صنعتی به دانش‌آموزان است (مرزوقی، ۱۳۹۴، ص: ۲۴-۲۵). به دلیل گستردگی مصادیق تربیت غیررسمی و به منظور ارائه مفهومی جامع از تربیت غیررسمی، می‌توان به هرگونه فعالیت آموزشی و تربیتی، که در خارج از محیط‌های رسمی مانند دانشگاه و مدرسه صورت می‌پذیرد، عنوان تربیت غیررسمی اطلاق نمود.

¹ Fordham, paul

² Paulsen

³ Rose

⁴ Nonformal Education

⁵ Blaak

⁶ Dhiman

یونسکو^۱ در تشریح ابعاد تربیت غیررسمی، آن را فرآیندی مادام‌العمر دانسته که در سه حالت یا نقش می‌تواند ظهور یابد؛ اضافه شدن، جایگزینی و مکمل بودن. این نوع از عملکرد برای تضمین حق دسترسی آموزش برای همه، در هر سنی است. با این حال تربیت غیررسمی لزوماً یک ساختار و مسیر پیوسته نبوده و معمولاً منجر به دریافت مدرک نیز نمی‌گردد. علاوه بر این تربیت غیررسمی می‌تواند برنامه‌هایی را پوشش دهد که به سوادآموزی و آموزش بزرگسالان و جوانان و همچنین برنامه‌هایی در زمینه مهارت‌های زندگی، مهارت‌های کاری و توسعه اجتماعی یا فرهنگی کمک کند (یونسکو، ۲۰۱۱).

بر طبق آنچه که به اختصار در باب دو قسم اصلی تربیت بیان گردید مشخص است که هر دو بعد تربیت دارای اهمیت بوده و کنار گذاشتن هر کدام از این دو وجه تربیت، باعث بروز اختلال در امر مهم تربیت می‌گردد. اما آغاز این چالش به آنجا برمی‌گردد که با ایجاد مدارس به سبک امروزی از حدود قرن ۱۷ و ۱۸ میلادی به دلایل مختلف و با توسعه صنایع، اشتغال والدین، ارائه نظریات و آرای مختلف تربیتی و ... تربیت غیررسمی به مرور به حاشیه رانده شد و تربیت رسمی به عنوان یک منطق یا گفتمانی حاکم و غالب مستقر گردید و تا عصر حاضر نیز با قدرتی مضاعف و مستمر تداوم یافته است. از نیمه دوم قرن بیستم با ظهور اندیشمندان منتقد متعددی از جمله: «فلیپ کومبز و احمد»^۳ (۱۹۷۴)، «پائولو فریره»^۴ (۱۹۸۵) و ... بحران جهانی تعلیم و تربیت به انحاء مختلف مورد توجه قرار گرفت. فراست‌خواه در زمینه عقب‌ماندگی تربیت رسمی می‌گوید:

«تربیت رسمی از زمان فعلی جامعه عقب است و با جامعه هم‌زمان و همگام‌سازی نشده است. این سیستم نمی‌تواند با تغییرات اجتماعی فراوانی که در کف جامعه و در زیست - جهان جامعه به معنای «هابرماسی»^۵ کلمه اتفاق می‌افتد و با زندگی روزمره مردم و با زندگی بچه‌ها تعامل کند. بچه‌ها زندگی جدا از مدرسه دارند و کلاس با زندگی روزمره بچه‌ها همگام نیست» (فراست‌خواه، ۱۳۹۹، ص: ۶؛ علم‌الهدی، ۱۳۹۲؛ همتی‌فر، ۱۳۹۲؛ صفارحیدری، ۱۳۹۲؛ مرزوقی و همکاران، ۱۳۹؛ حیدرزادگان و درازهی، ۱۳۹۷).

¹ UNESCO

² <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-isc-ed>

³ Coombs. P. and Ahmed

⁴ Paulo Freire

⁵ Habermas

دریدا برای خروج از این وضعیت دوگانگی، رویکرد «واسازی»^۱ را بکار گرفته است. همچنین «عده‌ای نیز واسازی را، راهی برای مرکززدایی و شیوه‌ای برای خواندن و نوشتن و همچنین حرکت به سوی نامعلوم، مبهم و تردیدآمیز می‌دانند که همه ساختارها و نظم پیشین را دگرگون می‌کند» (پالمر^۲، ۲۰۰۰، ص: ۷۱). آپیگنانسی و گارات^۳ (۱۳۸۸) نیز اظهار می‌دارند که: «واسازی راهبردی است برای آشکار کردن لایه‌های زیرین معانی درون یک متن، که یا سرکوب شده‌اند و یا نوع تلقی از آن‌ها باعث شده است که شکل کنونی به خود گیرند (ص: ۸۲). در زیر چتر واسازی سه اصطلاح مهم «تضاد»^۴، «عدالت»^۵ و «آلایش»^۶ بسیار به چشم می‌خورد.

در بحث از تضاد؛ دوگانگی‌های متعددی در ساختارهای مختلف از جمله در تربیت قابل مشاهده هستند. از نظر دریدا زمانی که ساختارها ایجاد می‌گردند، درون آن ساختارها، امر خوب و بد و یا امر مهم و غیرمهم تعریف می‌شوند.

«ساختار به معنای روابط بین اجزاست. در ساختارها همیشه یک چیز اصل است که آن را می‌توان امر کانونی نامید و یک چیز فرع است که آن را می‌توان امر حاشیه‌ای خطاب کرد. بنابراین، در هر ساختاری یک تقابل کلیدی وجود دارد که این تقابل به نفع یکی از طرفین سوگیری شده است» (دریدا، ۱۹۸۱، ص: ۲۸).

بر همین اساس اغلب تضادها در نظام‌های تربیتی، حاصل سوگیری‌هاست.

«در حقیقت دریدا با زیر سؤال بردن اندیشه‌های ثابت و بی‌تحرك به دنبال ایده‌ها و اندیشه‌های پویا، جدید و خلاق است. اندیشه‌هایی که می‌توانند برخی از مشکلات تعلیم و تربیت را حل و با عملیاتی‌کردن اندیشه‌های فلسفی، فراگیرانی خلاق‌تر، مبدع‌تر و نوآورتر تربیت کند» (بختیارنصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۲، ص: ۱۱۴).

^۱ در منابع مختلف زبان فارسی واژه Deconstructing با اصطلاحات متنوعی مانند واسازی، بنیان‌فکنی، بن‌فکنی، ساخت‌شکنی و... بکار گرفته شده است.

^۲ Palmer, J. A.

^۳ Richard Epignanis & Chris Garat

^۴ Conflict

^۵ justice

^۶ Contamination

در زمینه عدالت؛ وسازی راهکاری برای مرکز‌دایی عنصرهای برجسته و تأکید بر عنصرهای حاشیه‌ای و سرکوب شده است. وسازی دریدا با هدف تحقق عدالت روی می‌دهد؛ و نظام‌های تربیتی نیز در برخی شرایط برای حصول به اهداف ویژه خود از جمله عدالت آموزشی، چاره‌ای جز وسازی ندارند. به نظر می‌رسد اگر بخواهیم یک وجه مشترک برای نظام‌های آموزشی و رویکرد و سازانه جستجو کنیم، مفهومی کامل‌تر از جستجوی عدالت نیابیم.

در زمینه «آلایش» نیز به نظر می‌رسد هدف دریدا، جلوگیری از کشیدن خط قرمز بین قطب‌هاست. آلایش، مفهومی است که دریدا به کمک آن می‌کوشد عدم خلوص قطب‌های تضاد را نشان دهد و این که نمی‌توان آن‌ها را بطور قطع از یکدیگر جدا کرد.

«دریدا برای بیان ارتباط بین کانون و حاشیه از واژه آلایش استفاده می‌کند. این مفهوم بیانگر آن است که قطب‌های تضاد، مرز قاطع و روشنی ندارند بلکه همواره بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص: ۴۰۶).

از منظر آلایش قطب‌ها، قطب‌های هر دو بخش تربیت از همدیگر جدا نبوده و علی‌رغم تضاد ظاهری، دارای ارتباط و تعامل با همدیگر هستند؛ لذا در این نوشتار چگونگی ایجاد تضاد بین قطب‌های تربیت رسمی و غیررسمی، نحوه آلایش قطب‌ها و رسیدن به اهداف ارزشمند تربیتی با طرح سه سؤال زیر مدنظر قرار گرفته‌اند: ۱. چه اندیشه‌ها و پیش‌فرض‌هایی باعث به حاشیه راندن تربیت غیررسمی در نظام تربیتی کشور شده‌اند؟ ۲. قطب‌های تضاد در دو نظام تربیت رسمی و غیررسمی کدامند؟ ۳. زمینه آلایش این قطب‌ها چگونه است؟ با مطالعه و سازانه نظام تربیت غیررسمی در نظام تربیت رسمی، چه امکان‌هایی پیش روی نظام تربیتی کشور وجود خواهد داشت؟

روش‌شناسی

در این مطالعه از رویکرد وسازی که از رویکردهای پژوهش کیفی است (گیون^۱، ۲۰۰۸) استفاده شده است. در پژوهش و سازانه، فیلسوف تعلیم و تربیت، به بازشناسی عوامل تضاد در ساختار تعلیم و تربیت پرداخته و مراحل پژوهش را برای رسیدن به نتیجه مطلوب طی می‌کند. «در وسازی باید باورهای نظری را ویران ساخت تا به ذهنیت واقعی که بنیاد چنین باورهایی را تشکیل می‌دهد، پی ببریم» (ضیمران، ۱۳۹۶، ص: ۴۱). برای وضوح بخشی به روش

^۱. Given

واسازی می‌توان مراحل زیر را در نظر گرفت: ۱. در نظر گرفتن یک متن ۲. بازشناسی قطب‌های تضاد در متن ۳. جستجوی آرایش قطب‌ها ۴. قراردادن متن در زمینه ۵. وارونه کردن قطب‌های تضاد ۶. مفهوم‌پردازی جدید ۷. تحلیل شبه‌فرارونده (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص: ۳۹۶).

به منظور ارائه تصویری کامل از مسئله، سه دوره زمانی (گذشته، حال و آینده) در طراحی سؤالات مدنظر قرار گرفته‌اند. در سؤال اول: چه اندیشه‌ها و پیش‌فرض‌هایی باعث به حاشیه راندن تربیت غیررسمی در نظام تربیتی کشور شده‌اند؟ به گذشته تعلیم و تربیت رسمی تقریباً از اواسط دوره قاجار پرداخته شده تا ریشه‌یابی دقیقی از مناسبت‌های شکل‌گیری پیش‌فرض‌ها تربیت رسمی و چگونگی تقابل قطب‌های تضاد صورت پذیرد. در بررسی زمینه‌های تعاملی قطب‌های تضاد به ویژه در بیشتر آنها به وضعیت فعلی (آرایش) تأکید شده و در ادامه با طرح سؤال سوم بیشتر قصد ارائه چشم‌اندازی از واسازی مدنظر است تا «قطب مغلوب، پس از آن‌که در موضع غالب قرار گرفت، تحت مفهومی جدید، به جز آن‌چه در ساخت قبلی داشت، آشکار گردند» (دریدا، ۱۹۹۱، ص: ۴۲). با انجام وارونگی که حرکت مفهوم‌پردازی را در برمی‌گیرد، در حقیقت به دنبال ترسیم فضای تربیتی مدنظر با تشریح شرط‌های امکان و عدم امکان شرایط مناسب تربیتی است که نوعاً به تحلیل شبه‌فرارونده نظر دارد.

پیش‌فرض‌ها و شرایط استقرار تربیت رسمی از اواسط دوره قاجار

اگرچه تأکید این پژوهش بر واسازی نقش تربیت رسمی در دوران بعد از پیروزی انقلاب اسلامی است؛ اما از آنجایی که بنیان‌گذاری تربیت رسمی تقریباً از اواسط دوره قاجار صورت پذیرفته است بدون توجه به پیش‌فرض‌های حاکم بر آن دوران، امکان رسیدن به چشم‌اندازی جامع در ارتباط با تربیت غیررسمی ممکن نخواهد شد. بر همین مبنا، احترام و همکاران (۱۳۸۹) بیان می‌کنند که: «دریدا نظام‌های آموزشی را درگیر یک‌سری پیش‌فرض‌ها و اندیشه‌های یقینی و تغییرناپذیری می‌داند که باید در یقینی بودن آنها شک کرد» (ص: ۱۴۸). از اواخر دوره قاجار، اجزاء چهارگانه تربیت رسمی (ساختار، مکانیزم، نظام ارزش‌گذاری و فعالیت‌های تربیتی) با ترکیبی متأثر از رویدادهای مختلف داخلی و با نگاه اقتباسی (وحدتی‌دانشمند و همکاران، ۱۴۰۰، ص: ۶) به نظام تربیتی غرب، آرام‌آرام در کشور شکل گرفته و در حالی که نقشه توسعه و پیشرفت را در ذهن می‌پروراند؛ با ایجاد مکانیزم‌هایی متنوع در فضای سنتی کشور سعی در برون‌رفت از وضعیت ضعف و عقب‌ماندگی را داشت.

بُعد ساختاری

ساختار تربیت به دلیل ارتباط خود با سایر بخش‌های جامعه، ضمن تأثیرگذاری بر آنها، از ساختارهای مختلف دیگر نیز تأثیر می‌پذیرد. یکی از نکات بسیار مهم در مورد این ساختار، قبل از ورود به بحث، توجه به نقش الگویی غرب در ایجاد ساختارها و تحولات مختلف آن است. در این باره فرجی (۱۳۹۹) بیان می‌دارد که؛

«نخبگان ایران در این دوره، امکانات درک مبانی تمدن جدید، نسبت علوم و فنون جدید با فرآیندهای صورت‌بندی سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تمدن مذکور را نداشتند، علت قدرتمندی اروپائیان و تنزل خود را با بکارگیری علوم و فنون جدید تبیین کردند» (ص: ۷).

این نوع از رفتارها باعث شکل‌گیری ساختارهایی گردید که نه طبق قواعد و شرایط ساختارهای سنتی کشور بودند و نه ویژگی‌های سبک جدید غربی را داشتند. به عقیده بشیریه (۱۳۹۲) در این دوران [معاصر] سه گفتمان سیاسی مسلط در ایران در پی تعریف و تشکیل زندگی و کردارها و ساختارهای سیاسی بوده‌اند: «۱) گفتمان پاتریمونیالیسم سنتی^۱ (حکومت پدرمیراثی)؛ ۲) گفتمان مدرنیسم مطلق پهلوی؛ و ۳) گفتمان ایدئولوژیکی بعد از انقلاب اسلامی» (ص: ۶۴). سرآغاز تغییرات سیاسی مؤثر بر نظام آموزشی را می‌توان از شروع فعالیت‌های نهضت مشروطه پی‌گرفت؛ جایی که تلاش شد تا در ساختار قدرت سیاسی تحولات و تغییراتی ایجاد گردد. در این رابطه یکی از موارد تغییرات، در ساختار حکومت سلطنتی قاجار بود.

از منظر تربیتی انقلاب مشروطه همچون انقلاب فرانسه دستاوردهای متعددی داشت که از جمله آنها ایجاد انتظار عمومی برای دایر نمودن ساختار جدیدی، تحت عنوان نهادهای آموزشی (مدرسه، دانشگاه و ...) همچون آموزش از دبستان تا دانشگاه و فراهم آمدن امکان تحصیل برای همه آحاد کشور بود. مناشری (۱۳۹۷) عقیده دارد که آن ایده‌ها و برنامه‌ها [ایجاد و گسترش تربیت رسمی] کمبودی نداشتند بلکه شرایط غالب [قطب‌های مقابل] قدرتمند بودند. این سخن در واقع اشاره به همان گفتمان پاتریمونیالیسمی است.

با به حاشیه رانده شدن تربیت غیررسمی با تکیه بر ابعاد فوق‌الذکر و استقرار کامل نظام تربیت رسمی در سطح کشور تقریباً تا اوایل دهه ۱۳۵۰ ه.ش دوگانگی‌های حاصل از تضاد

¹ Traditional Patrimonialism

قطب‌ها، مورد توجه اندیشمندان مختلف قرار گرفت. برای نمونه شریعتی (۱۳۷۷) در نقد نظام آموزشی کشور در پیش از انقلاب، تقابل ارزش‌های حاکم بر تعلیم و تربیت مدرن با تعلیم و تربیت اسلامی را به ایجاد دوگانگی‌هایی مانند انسان/جامعه، حقیقت/قدرت، ایدئولوژی/تکنولوژی، پرورش و آموزش عنوان می‌دارد. با گذر از دهه ۱۳۴۰ و شروع دهه ۱۳۵۰ و در شرایطی که دو ایدئولوژی مارکسیسم و سرمایه‌داری دوش‌به‌دوش هم به دنبال اشاعه افکار خود در مناطق مختلف بودند، انقلاب اسلامی در ایران بر پایه ایدئولوژی اسلامی، نظامی را شکل داد: که یکی از شعارهای آن نه شرقی و نه غربی بود. براساس این شعار آرمانی، یافتن الگویی برای ساختارهای مختلف جامعه، از جمله ساختار تعلیم و تربیت، به ظاهر سهل می‌نمود. لذا با در نظر گرفتن بعد ساختارسازی مدنظر در این مطالعه، پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تغییر ساختار عمده‌ای در نظام تربیت کشور صورت نپذیرفت و حتی می‌توان گفت که همان ساختار تداوم یافت و تنها تفاوت برجسته، در عرصه برخی از ارزش‌های تربیتی بود.

ساختار مؤثر دیگر، ساختار نظامی است. تشکیل ارتش به سبک جدید به دوران عباس میرزا برای دفاع در برابر دُول تجاوزگر برمی‌گردد (فرجی، ۱۳۹۹). بر همین اساس اولین رگه‌های آموزش رسمی به سبک غربی در عرصه نظامی کلید خورد و در ادامه با شکست در جنگ‌های مقابل روسیه و معاهدات ننگین گلستان (۱۱۹۲) و ترکمانچای (۱۲۰۷)، توجه ایرانیان را نسبت به غرب بیشتر کرد. در نتیجه، ایران برای آموختن نظامی‌گری جدید به اروپا رو کرد. برگزاری کلاس‌های آموزشی با قالبی از سبک آموزش مدرن، در ایران، زمینه‌هایی را به وجود آورد که حداقل در تسهیل پذیرش تربیت رسمی تأثیرگذار بود.

علاوه بر ساختار نظامی، نظام اقتصادی نیز از جمله ساختارهای مهم و تأثیرگذار در فرآیند تربیت است. در قرن‌های نوزدهم و بیستم میلادی سرمایه‌داری ابزار غالب صنعتی شدن را در دنیا فراهم آورد. در حقیقت «نظام آموزشی مدرن که در قالب مدرسه نمود یافته؛ محصول مطالبه نظام سرمایه‌داری است» (برخورداری، ۱۳۹۹، ص: ۱۰) و (سبحانی‌نژاد و منافی‌شرف‌آباد، ۱۳۹۰، ص: ۱۵۵). رهاورد این تغییرات و تأثیرات، آشنایی ایرانیان با فرهنگ غرب و بهت‌زدگی و بررسی دلایل برتری غرب و علل عقب‌ماندگی ایران و جستجوی برون‌رفت از آن بود که بیشتر رهیافت‌ها در ابتدا، به شکل تقلید، خودنمایی کرد.

ساختار مهم دیگر، ساختار نظام تربیتی است. سیر تکوین نظام تربیت رسمی ایران، به جهت جریان‌های فکری که در آن مؤثر بوده‌اند، حداقل در چهار دوره قابل تفکیک است:

دوره اول از ابتدای اعزام محصل به خارج آغاز می‌شود و تا پایان سلطنت ناصرالدین‌شاه، که همان دیدگاه‌ها، اهداف و کارکردها دنبال می‌شد. دوره دوم که از سلطنت مظفرالدین‌شاه آغاز و تا انقلاب مشروطه، که تجددگرایان دست‌اندرکار توسعه آموزش جدید بودند. دوره سوم که از انقلاب مشروطه تا آغاز حکومت رضاخان به طول انجامید، بنا به ضرورتی که برای تأسیس نهادهای نوین به سبک غربی احساس می‌شد، قوانین آموزشی با تقلید از الگوهای غربی به تصویب می‌رسید. دوره پایانی در سیر تکوین تربیت رسمی که از سلطنت رضاخان آغاز شد و به تشکیل وزارت آموزش و پرورش انجامید. توسعه آموزش و پرورش هم‌راستا با سیاست‌های شبه‌مدرنیستی رضاخان صورت می‌گرفت (بنی‌اقبال و ناصح، ۱۳۸۵). گسترش نظام آموزشی در این دوره، بر محور آموزش متوسطه و عالی و تأسیس دانشگاه‌ها بود که با سیاست‌های شبه‌مدرنیستی حکومت هم‌خوانی داشت. این شیوه تا تشکیل وزارت مستقل آموزش و پرورش و تفکیک وظایف آن، از امور مطبوعات، اوقاف و... ادامه یافت.

بُعد مکانیزم (سازوکارها)

سازوکارهای شکل‌گیری تربیت رسمی تا حد زیادی متنوع و شاید هم متفاوت باشند. از تنوع سازوکارها، می‌توان به اعزام دانشجو به غرب اشاره کرد که نقشی کلیدی در استقرار تربیت رسمی ایفا نمود. در واقع بخشی از تفکرات شکل‌دهی ساختار تربیت رسمی در ذهن دانشجویان غرب رفته، متبلور شد و پس از بازگشت به کشور، به ثمر نشست. ثمره این تفکرات در تأسیس نهادهای آموزشی مانند دارالفنون، دانشگاه تهران، دانشسرای عالی و... تبلور یافت.

مکانیزم مهم دیگر در راستای ایجاد تربیت رسمی، تأسیس مراکز آموزشی مدرن بود که تقریباً به صورت ناخواسته در برابر مراکز غیررسمی مانند مکتب‌خانه‌ها و مدارس سنتی قد علم کرد. یکی از بارزترین تأثیرات اعزام دانشجو به غرب، دریافت این نکته بود که به جای فرستادن دانشجو به غرب، می‌توان از اساتید غرب برای آموزش در کشور استفاده نمود تا در مراکز آموزشی داخلی تدریس نمایند. تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ به عنوان اولین مؤسسه یادگیری آموزش عالی در ایران، یکی از پیامدهای طبیعی انگیزه‌ها و انتظاراتی بود که پیش از این منجر به اعزام دانشجویان به اروپا شده بود.

با تصویب قانون اساسی معارف در سال ۱۲۹۰، تعلیمات عمومی و اجباری جزو وظایف دولت قرار گرفت. توجه به توسعه مراکز آموزشی نظیر مدرسه، نیازمندی به معلمان به عنوان نیروی آموزشی را بیش از پیش آشکار ساخت. این امر در واقع رویارویی دو قطب از ابعاد

تربیت در زمینه نیروی انسانی را آشکار ساخت (تقابل مدرسین مکتب‌خانه‌ها با مؤسسين مدارس مدرن). با تصویب اولین قانون تربیت‌معلم در اسفندماه سال ۱۳۱۲ این تقابل‌ها جدی‌تر شد.

«به موجب این قانون، ۲۵ دانشسرای مقدماتی برای تربیت معلمان دوره ابتدایی در سراسر کشور دایر گردید. مقرر شد، دانشسرای عالی تهران به تربیت و آماده‌سازی دبیران مدارس متوسطه اقدامات لازم را به عمل آورد» (آقازاده و آزمند، ۱۳۹۸، صص: ۱۲۵-۱۲۶).

در ادامه آموزش معلمان تقریباً بر همان قاعده گذشته تداوم یافت و جمعیت معلمان روز به روز بیشتر شد. پس از پیروزی انقلاب اسلامی نیز تربیت‌معلم روند رو به رشدی را تجربه نمود که در نتیجه آن معلمان بسیار زیادی استخدام و به اقصی نقاط کشور اعزام شدند که در واقع به عنوان مروجین و مدافعین تربیت رسمی عمل کردند. در همین راستا در سال ۱۳۶۷ قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید (سایت مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱، ۱۴۰۱). در قیاس با دوره قبل از انقلاب، با وجود رشد و گسترش مدارس غیرانتفاعی حدوداً ۱۲ درصدی (سامانه مدارس مدیران، ۲، ۱۴۰۱) به ویژه در دهه اخیر هم نتوانسته‌اند با وجود آن که می‌توانستند فرصتی برای تربیت غیررسمی باشد اما این ساختار متمرکز رسمی، قیمومیت خود را حفظ کرده و بیشتر به لحاظ کاهش بار مالی از دوش آموزش‌وپرورش ایفای نقش نموده است. کسب مقامات دولتی توسط این گروه از دانشجویان، نکته مهم دیگری از نتایج تأثیرات اعزام دانشجو به اروپاست. با بازگشت این فارغ‌التحصیلان از دیار فرنگ، زمینه‌های مناسبی برای قرار گرفتن و ارتقای آنان در بدنه حاکمیت به وجود آمد. بررسی سرگذشت چهره‌هایی مانند عیسی صدیق، علی‌اکبر سیاسی و... نشان می‌دهد که هر کدام از این افراد با انتقال دیدگاه‌ها و برداشت‌های خود از آموزش‌های غربی، در زمینه رشد و گسترش تربیت مدرن (تربیت رسمی) در ایران بسیار تأثیرگذار بوده‌اند.

¹ <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/۱۳۴۲۵۴>

² <https://madyar.org/Article/۱۳۶>

بُعد نظام ارزش‌گذاری (قانون‌گذاری)

آشنایی با نهادهای مدنی و قانون‌گذاری در اروپا و احساس خلأهای قانونی مرتبط با حوزه تربیت در کشور، یکی دیگر از زمینه‌هایی بود که با نقش‌آفرینی این قشر از دانشجویان همراه شد. زیربنای تصویب این قوانین، همان ویژگی‌های الگوی غربی تربیت رسمی است. محمدی‌پویا (۱۳۹۷) درباره تصویب این قوانین بیان می‌کند که: «نخستین قوانین آموزشی، بیشتر برای سازمان‌دهی، اداره، کنترل، تأمین هزینه‌ها و ملزومات آموزش و پرورش تدوین شده بودند. در همین راستا بررسی اهداف آموزشی سال‌های ۱۲۸۵، ۱۳۰۲، ۱۳۱۶، ۱۳۱۹، ۱۳۲۰، ۱۳۳۸، ۱۳۴۱، ۱۳۴۳ و ۱۳۵۴ نشانگر آن است که تا حدود زیادی کلی بوده و در سال‌های انتهایی به تفکیک ابعاد مختلف تربیتی دانش‌آموزان، آن هم به صورت محدود پرداخته است» (ص: ۲۱۰). تقریباً از سال ۱۳۲۷ براساس قانونی که مجلس در ششم مردادماه ۱۳۲۲ تصویب نمود، آموزش در کشور اجباری شد. بعد از پیروزی انقلاب اسلامی، ضمن تأکید بر اصل رایگان بودن تحصیل، طبق اصل سی‌ام قانون اساسی، تداوم آن تا پایان دوره متوسطه نیز دائمی اعلام گردید.

در مجموع می‌توان نظام‌های ارزش‌گذاری تربیت رسمی را در سه دسته جمع‌بندی نمود. در دسته اول: ارزش‌هایی که از دل الگوی تربیت غربی برآمده‌اند و نمود آن بیشتر در تدوین قوانین و مقررات مربوط به چارچوب‌های کلی و عمومی تربیت رسمی است. در دسته دوم: که اکثریت معطوف به ارزش‌هایی است که در دوره پهلوی اول و دوم مورد توجه قرار گرفته‌اند که بر باورهای باستانی، ایرانی و همچنین اروپایی تأکید داشتند و بعضاً بر باورهای سنتی جامعه نیز دامن می‌زند و در دسته سوم: که نمود آن پس از پیروزی انقلاب اسلامی ظاهر گردید، توجه به ارزش‌های اسلامی در ابعاد مختلف تربیت رسمی است. البته این به معنای بی‌توجهی و یا کنار نهادن دسته‌های اول و دوم نیست بلکه مقصود غلبه کلی آموزه‌های ارزشی - اسلامی بر دسته‌های اول و دوم است. علاوه بر این، موارد گنجانده شده در اصول انقلاب‌سفید را نیز می‌توان به عنوان عاملی در نظر گرفت که در نقش تقویت‌کننده نظام ارزشی تربیت رسمی عمل نموده؛ که از آن جمله مواد ششم (ایجاد سپاه‌دانش)، دوازدهم (اصلاحات آموزشی) و پانزدهم (تحصیل رایگان) قابل ذکر است.

بُعد فعالیت‌های تربیتی

براساس ابعاد اشاره شده در ساختار نظام تربیتی، آخرین بُعد، مربوط به بخش فعالیت‌های تربیتی است که در سطح مدارس صورت می‌پذیرد. در حقیقت آنچه که در قالب

ساختار، سازوکار و نظام ارزش‌گذاری ساخته و پرداخته می‌شود، در پرده‌نمایشی به نام مدرسه متجلی می‌گردد. مدرسه تجلی‌گاه واقعی ساختار تربیت رسمی است و کتاب‌ها نیز مصدر و منبع غالب فعالیت‌های تربیتی هستند. با ترسیم این تصویر از ساختار تربیت رسمی، اگر بگوییم کتاب‌های درسی یکی از «ابزارهای مهم» به حاشیه راندن تربیت غیررسمی هستند، سخن گزافی نخواهد بود. در این رابطه بازوبندی و امانی‌طهرانی (۱۳۹۴) اظهار می‌دارند: «در آموزش رسمی کشور ما، یکی از ارکان اساسی در فرآیند یاددهی-یادگیری در مقاطع آموزشی ابتدایی و متوسطه، کتاب‌درسی است» (ص: ۳) که با اعطای مدرک تحصیلی اعتبار می‌یابد.

بعد از شکل‌گیری نظام تربیت رسمی کشور و تا پایان دوره حکومت پهلوی در سال ۱۳۵۷، وظیفه اصلی مدارس، آموزش علوم طبیعی و انسانی به سبک مدرن به دانش‌آموزان بود.

«بعد از انقلاب نهادی به نام امور تربیتی در مدارس ایجاد شد که با تکیه بر برخی مفاهیم مذهبی و وظیفه تربیت «متعهد متخصص» را بر عهده گرفت. هدف عمده این حرکت گسترش فرهنگ اسلامی به نحو درست در میان دانش‌آموزان و جوانان و حراست از دستاوردهای انقلاب اسلامی ذکر شد و به این ترتیب دو نهاد متفاوت در مدارس تشکیل شد و وظایف آن‌ها تا حدود بسیار زیادی از یکدیگر منفک گردید» (اباذری و محمدی، ۱۳۹۲، ص: ۲۹۲).

آلایش قطب‌های تضاد در نظام تربیتی در شرایط فعلی

آنچه که در ابتدا از مطالعه قطب‌بندی‌ها در امر واسازی بیشتر نمود دارد، شکل تقابلی قطب‌هاست، اما در باطن این قطب‌ها به دلیل آن‌که معمولاً از زمینه‌ها و بسترهای یکسان اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... برمی‌خیزند و یا به آن زمینه‌ها وابستگی پیدا کرده‌اند، همواره بر یکدیگر تأثیر گذاشته و مرزهای روشنی ندارند. این کلام در واقع بیان ساده از آلایش قطب‌هاست. قطب‌هایی که در بالا برش‌مردیم بیشتر قطب‌هایی بودند که در حالت ایجاد و استقرار تربیت رسمی نقش‌آفرین بودند که به شرایط و وضعیت زمانی دوره قبل از سال ۱۳۵۷ تعلق داشتند. برای درک بهتر از زمینه‌های آلایش قطب‌ها در نظام تعلیم و تربیت کشور خصوصاً بعد از انقلاب اسلامی، ضروری است تا نگاهی به برخی از سیاست‌های مهم آموزشی در ذیل گفتمان حاکم بر دولت‌ها داشته باشیم. همان‌گونه که ساعی و همکاران (۱۳۹۱) عنوان کرده‌اند: «سیاست‌های آموزشی به عنوان بُعدی از سیاست‌های اجتماعی تحت تأثیر جهت‌گیری‌ها و رویکردهای دولت‌ها قرار می‌گیرد (ص: ۱۱۹). مطالعه برنامه‌ها و

سیاست‌های آموزشی کشور نشان می‌دهد که این برنامه‌ها در ذیل سیاست‌های کلان دولت‌ها قرار دارند. این سیاست‌ها حاصل گفت‌وگوهای کلی است که معمولاً اکثر دولت‌ها برای خود برگزیده‌اند. برای مثال در دولت‌های سوم و چهارم با شعار مقاومت و عدالت اجتماعی، در پی تحقق اصل سی‌ام قانون اساسی، تعمیم حداکثری آموزش ابتدایی، ریشه‌کنی بیسوادی بوده‌اند. در دولت‌های پنجم و ششم با محوریت سازندگی و رشد اقتصادی پیگیر برنامه‌هایی مانند تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، فراهم کردن مقدمات اجرای نظام جدید آموزش و پرورش، توسعه فضاهای آموزشی، اولویت دادن به ریشه‌کنی بیسوادی شده‌اند. در دولت هفتم و هشتم با شعار اصلاحات درصدد اجرای برنامه‌هایی مانند بازنگری در برنامه‌های درسی، اصلاح روش‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، تمرکززدایی، اجرای مدیریت مدرسه‌محور، پژوهش‌محوری در برنامه‌ها، بکارگیری نیروی انسانی در مناطق محروم، تغییر در تقویم آموزشی، اجرای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت بوده‌اند. در دولت‌های نهم و دهم با شعار عدالت‌محوری، برنامه تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش، تضمین فرصت‌های عادلانه آموزشی، افزایش مشارکت در آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، تدوین سیاست‌ها و برنامه‌ها برای پیش‌دبستانی‌ها، تدوین اساسنامه مدارس غیردولتی و اجرای آزمایشی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی را دنبال کرده‌اند (ابوذری لطف، ۱۳۹۳، ص: ۱۴۷). در دولت‌های یازدهم و دوازدهم و با شعار اعتدال به ساماندهی و بهسازی نیروی انسانی، توسعه مشارکت‌های مردم (تقویت مدارس غیردولتی و جذب کمک مالی در مدارس دولتی)، ارتقای مدیریت آموزشی (طرح تعالی مدیریت مدارس)، تمرکززدایی (تفویض اختیار به مدیران استانی و مناطق و مدارس) پرداخته شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود در ایران «هرچند تأکید بر سنت اسلامی به عنوان منشأ همه ارزش‌ها و هنجارهای مقبول، اصل اساسی ایدئولوژی نظام جمهوری اسلامی است (بشیریه، ۱۳۹۲) اما درون نظام، جهت‌گیری‌ها و طیف‌های سیاسی وجود دارد که با عنوان گفت‌وگوهای سیاسی و ... شناسایی شده‌اند.

در همین ارتباط بررسی برخی از تحقیقات از جمله صراف و بزرگیان (۱۳۸۴)، آقازاده (۱۳۸۸)، عبداللهی (۱۳۸۹)، ساعی و همکاران (۱۳۹۱) نشان می‌دهد که با وجود برخی اختلافات جزئی، سیاست‌های کلی آموزشی (با تأکید بر توسعه و پشتیبانی از تربیت رسمی) استمرار یافته است که این سیاست، همان تداوم در حاشیه قرار گرفتن تربیت غیررسمی است. با این حال آرایش قطب‌ها برقرار بوده است. وجه مشترک دو مفهوم تربیت رسمی و

«واسازی» در «عدالت» قابل تأمل است. معمولاً تصویری که در ذهن افراد جامعه و حتی دولت‌ها در حوزه تعلیم و تربیت وجود دارد این است که با اجرای تربیت رسمی، «عدالت آموزشی» تحقق می‌یابد. واسازی دریدا نیز با هدف تحقق عدالت روی می‌دهد. با این کلیدواژه‌ها به بررسی چند زمینه از آرایش قطب‌ها می‌پردازیم.

عدالت آموزشی - فراگیرنده محوری

با بررسی دقیق گفتمان‌های حاکم بر دولت‌ها، اکثریت دولت‌ها در حوزه آموزش و پرورش، گسترش فرصت‌های آموزشی یا به عبارتی بهتر و کامل‌تر «عدالت آموزشی» را مدنظر داشته‌اند. در مقابل ادعای طرفداران تربیت غیررسمی نیز توجه به فراگیرنده محوری (بلاک و همکاران، ۲۰۱۳) است که در بستر تربیت غیررسمی بسیار بهتر به ثمر می‌نشیند که این امر نیز در راستای تحقق عدالت است تا افراد برحسب توانایی‌ها و قابلیت‌های خود (به ویژه گروه‌های نابرخودار اجتماعی)، آنچه را که شایستگی کسبش را دارند، دریافت نمایند (فورد، ۱۹۸۹).

کسب هویت

«کسب هویت» به عنوان یکی از اهداف مهم تربیت محسوب می‌شود. هویت دارای طیف متنوعی از ویژگی‌هاست که یک سوی طیف اشتراکات و سوی دیگر آن تفاوت‌هاست. هویت دارای اشکال مختلفی است که بخشی با تربیت رسمی و بخش دیگر با تربیت غیررسمی شکل می‌گیرند. هویت‌هایی مانند هویت اجتماعی، هویت ملی، هویت دینی، هویت فردی، هویت فرهنگی و ... همچون رودخانه‌ای در حال حرکت و تکوین هستند که از جویبارهای تربیت رسمی و غیررسمی تغذیه می‌کنند و امکان رسیدن به هویتی کامل بدون هم‌پوشانی دوگونه تربیت مقدور نیست.

فعالیت‌های آموزشی «تدریس - بازی»

بازی به عنوان یک نیاز اساسی بشر به ویژه اوایل زندگی را به خود اختصاص می‌دهد. انجام بازی و فعالیت‌های مرتبط (پر کردن اوقات فراغت) با آن به عنوان یکی از اهداف مهم تربیت غیررسمی است (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۲۷). تدریس نیز به عنوان یکی از ارکان مهم تربیت رسمی حائز اهمیت ویژه است. با گسترش علوم مختلف از جمله روان‌شناسی یادگیری و روان‌شناسی بازی، استفاده از بازی‌های فردی و گروهی در مدارس به عنوان یکی از روش‌های تدریس فعال مورد تأکید فراوان قرار گرفته است. امروزه این دو

مفهوم- بازی و تدریس - چنان در حوزه آموزش با هم درآمیخته‌اند که تصور تدریس بدون بکارگیری بازی امری محال به نظر می‌رسد.

آموزش حضوری با آموزش‌های مجازی

با توجه به توسعه فاوا^۱ در عرصه‌های مختلف در کشور حداقل در دهه اخیر، بستر آموزش‌های تربیت غیررسمی به صورت قابل ملاحظه‌ای به این فضا منتقل شده است. اگر بخواهیم رویکرد «ابزارگرایانه^۲» از فناوری اطلاعات (ضرغامی، ۱۳۸۸) داشته باشیم و فناوری اطلاعات را به عنوان ابزاری در اختیار نظام تربیتی فرض نماییم؛ به وضوح مشخص است که تربیت غیررسمی در این عرصه، گوی سبقت را از تربیت رسمی ربوده است. البته اقدامات متعددی در بخش تربیت رسمی همچون: آموزش از راه دور، مدارس هوشمند، کلاس‌های مجازی، تألیف کتب درسی با محوریت فناوری اطلاعات صورت گرفته است اما اپیدمی بیماری کرونا نشان داد که هنوز جای کار و برنامه‌ریزی در این زمینه بسیار است. بر همین اساس، الگوی تربیت‌آمیخته یکی از موضوعات مهمی است که بعد از پشت سر نهادن ایام کرونایی، بیشتر کشورها بدان پرداخته‌اند. بکارگیری فناوری در هر دو عرصه و ضرورت‌های بهره‌گیری از آن فارغ از هر استنباط فلسفی، آرایش آموزش‌های حضوری و مجازی را به شکلی جدیدتر به نمایش می‌گذارد.

رفع نیازها

یکی از برنامه‌های تربیت غیررسمی، انطباق آن با نیازهای آنی و آتی جامعه است که عموماً نیازمحورند (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۴، ص: ۳۵). در مقابل در مدارس نیز فعالیت‌های متنوعی با عناوین مختلف از جمله «مهارت‌های زندگی» صورت می‌پذیرد که در واقع هدف آن‌ها رفع نیازهای زندگی با طریق مناسب است. از سوی دیگر از شعارهای امروز نظام‌های تربیتی، تبدیل فراگیران به یادگیرندگان مادام‌العمر (برای رفع نیازهای خود در آینده) است که بخشی از این رسالت می‌تواند در نظام تربیت رسمی و بخش عمده‌ای در نظام تربیت غیررسمی صورت می‌پذیرد.

^۱ فناوری اطلاعات و ارتباطات ITC

^۲ Instrumentalism

امکان‌های جدید واسازی تربیت رسمی در آینده

تربیت غیررسمی مکمل تربیت رسمی است؛ در واقع آنچه مکمل نامیده می‌شود، چیزی است که فراهم‌کننده امکان‌های جدید برای کمال است. امکان‌های جدید (یا مفهوم‌پردازی جدید) متضمن این است که «قطب مغلوب، پس از آن‌که در موضع غالب قرار گرفت، تحت مفهومی جدید، متفاوت با قبل، آشکار گردد» (دریدا، ۱۹۹۱، ص: ۴۲). با در نظر گرفتن این خطی‌مشی و در شرایط فعلی که دامن‌گستری فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی روزبه‌روز توسعه می‌یابد و با لحاظ قرار دادن تجارب دوران شیوع کووید ۱۹، می‌توان خلاصه‌ای از امکان‌های مهم را که از واسازی در عرصه تربیت حاصل می‌گردد به شرح ذیل برشمرد:

۱. دسترسی به عدالت آموزشی

یکی از کارکردها یا نتایج رویکرد واسازی، رسیدن به عدالت است. بکارگیری این رویکرد در تعلیم و تربیت نیز می‌تواند دستاورد ارزنده‌ای چون عدالت آموزشی را به ارمغان آورد که تقریباً شعار همه نظام‌های آموزشی است. عدالت در رویکرد واسازی، از چنان جایگاه اساسی و مهمی برخوردار است که دریدا اشاره می‌کند که عدالت همان واسازی است (دریدا، به نقل از بیستا^۲، ۲۰۰۱).

۲. آمادگی در برابر شرایط خاص

بحران جهانی کرونا^۳ نشان داد که ساختارهای مختلف اجتماعی (از جمله ساختار تربیت رسمی) بسیار شکننده بوده و در شرایط غیرمترقبه، ممکن است قابلیت‌های خود را به نحو قابل ملاحظه‌ای از دست بدهند. این در حالی است که عموماً نظام‌های تربیتی، مدعی آموزش‌هایی هستند که می‌توانند فراگیران را در شرایط بحرانی، یاری رسانند. اما شیوع امواج متلاطم و پی‌درپی کرونا، این ادعا را تا حدود بسیار زیادی زیر سؤال برده است.

۳. فراهم نمودن رشد ابعاد مختلف فراگیران

هم‌چنان که گذشت تربیت رسمی به تنهایی جوابگوی تمامی نیازهای فراگیران نیست، رشد کامل ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان در گرو استفاده از تربیت غیررسمی است (فرمهبینی و همکاران، ۲۰۱۴).

1. Covid-19

2. Biesta

3. Coronavirus

۴. واقع‌بینی در انتظارات و فراهم شدن زمینه پاسخ‌گویی

مسئولیت‌های اجتماعی نهادهای مختلف و به تبع، انتظارات عمومی جامعه از آن‌ها، موضوعی کاملاً روشن و شفاف است. با انجام و اسازی در تربیت، مسئولیت پاسخ‌گویی در برابر وظایف تربیتی نیز به درستی تعیین می‌گردد. نهادهایی که بعضاً ردیف بودجه‌ای خاص آموزشی نیز دارند، مکلف به پاسخ در برابر هزینه‌های خود می‌شوند.

۵. پذیرش تفاوت‌های متکثر فرهنگی (هویت‌های بومی محلی)

کشور ما به دلیل گستردگی جغرافیایی و تنوع اقوام و فرهنگ‌های متعدد، دارای ویژگی‌های منحصر به فردی است که با تربیت رسمی مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرند. این امکان، به مفهوم «تربیت چندفرهنگ‌گرایی»^۱ نیز نزدیک است. و اسازی با رد هرگونه کلیت‌گرایی و حمایت از ایده محلی‌گرایی، به تمایز و تفاوت احترام گذاشته و خواستار کثرت‌گرایی فرهنگی است (تریفوناس^۲، ۲۰۰۰).

۶. تغییر «طرح‌واره‌های ارباب و رعیتی» در نظام تربیتی:

در حال حاضر «نظام تربیت رسمی با تکیه بر برخی پشتوانه‌های قانونی و اعتباری، به مثابه ارباب در حلقه نظام تربیتی حضور دارد و به هیچ عنوان قصد واگذاری برخی از جایگاه‌ها را نیز ندارد» (برخورداری، ۱۳۹۹، ص: ۱۰). لذا یکی از امکان‌های جدید، تغییر چنین طرح‌واره‌هایی است که راه را بر تغییرات مسدود یا دشوار می‌سازند.

۷. ایجاد وحدت در ابعاد تربیت

همان‌گونه که بیان گردید تربیت دارای ابعاد و ارکانی است؛ از امکان‌های جدید در و اسازی ایجاد وحدت در ارکان مختلف نظام تربیتی خواهد بود.

۸. اجرای اصل تفاوت‌های فردی در آموزش:

شعار توجه به تفاوت‌های فردی در تربیت رسمی، پارادوکس بزرگی است که با استانداردسازی‌های گسترده مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرد. با انجام و اسازی در حوزه تفاوت‌های فردی شرایط نیل به عدالت آموزشی تسهیل می‌گردد (کریمی‌گلیده و همکاران، ۱۳۹۴).

¹ Multicultural Pedagogy

² Trifonas

۹. فراهم شدن زمینه برای خلاقیت، نوآوری و نقد

حرکت، تغییر و شتاب از خصیصه‌های جدانشدنی عصر حاضر شده‌اند؛ لذا، کلیه امور مسلط بر جامعه قطعی و غیرقابل تغییر نیستند. بنابراین ضروری است که همواره با دیدی نقادانه آنها را مورد بررسی قرار داد و زمینه‌هایی برای بروز خلاقیت و نوآوری ایجاد کرد.

نتیجه‌گیری

در این گفتار سعی شد تا از موضعی متفاوت و تقریباً جدید، نظام تربیتی کشور مورد نقد قرار گیرد تا از این رهگذر زمینه‌هایی برای استفاده مناسب از قابلیت‌های دو بخش تربیت رسمی و غیررسمی - فراهم شود. نکته قابل ذکر این است که کشورهای که خود پایه‌گذار تربیت رسمی مدرن در جهان هستند به اندازه کشور ما از تأثیرات و تبعات در حاشیه قرار دادن تربیت غیررسمی و قطب‌بندی‌های صورت گرفته، دچار چالش نشده‌اند. دلیل عمده این مسئله نیز به بسترهای مشترک تربیت رسمی و غیررسمی بازمی‌گردد اما این چالش‌ها با نوعی عقب‌ماندگی نیز همراه شده‌اند. از آنجایی که در دوران اخیر انحصار میدان تربیت، به دست تربیت رسمی بوده، فضایی برای دیگر ابعاد تربیت باقی نگذاشته و با نگاهی منعبت از قطب‌های خوب و بد، تاکنون سعی نموده تا این رسالت سنگین را به تنهایی بر دوش بکشد که حاصل آن چیزی جز حسرت موقعیت‌های از دست رفته و آرزوهای بر باد رفته نبوده است؛ لذا لازمه چنین درکی از وضعیت فعلی، در ابتدا، شک و تردید و نگاه نقادانه به پیش‌فرض‌ها و اندیشه‌های یقینی و به ظاهر تغییرناپذیر در ساختار نظام تربیت رسمی است. ذات تفکر نقادانه در ایجاد تردیدهایی فلسفی است که شاید پژوهش حاضر، گامی کوچک و حداقلی در شروع این مسیر دور و دراز و دشوار باشد. بنابراین می‌بایست مسئله تربیت به عنوان شاه‌کلید توسعه و پیشرفت کشور در عالی‌ترین ارکان سیاست‌گذاری و تصمیم‌سازی، به دغدغه‌ای دائمی و مستمر تبدیل گردد که قطعاً این مهم فراتر از توان و ظرفیت وزارت آموزش و پرورش است. در این رابطه می‌توان به جایگاه‌های مهم و کلیدی مانند شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش تکیه کرد که با نگاهی تردیدی به بحث تربیت و مطالعه دستاوردهای آن تاکنون، به دنبال برنامه‌ای جامع و مدون و ارائه مدل جدیدی از نهاد تعلیم و تربیت با بهره‌گیری از صاحب‌نظران و کارشناسان دلسوز و خبره، جهت ایجاد تحولی بنیادین در سطح کلی تربیت کشور باشند؛ که مسلماً دایره شمول چنین طرحی می‌تواند کلیه نهادها و مؤسسات آموزشی، علمی، فرهنگی، هنری در سطح مختلف کشور را در برگیرد. این حرکت نیازمند تلاش فکری گسترده و عمیق و همچنین نظریه‌پردازی

در باب چگونگی آن است. البته در این موضوعی که ممکن است ایده (واسازی) حاضر را تهدید نماید، واهمه برخی افراد از واسازی تربیت رسمی است. همچنان که گفته شد، وقتی جابجایی در کانون و حاشیه صورت گرفت، ساختار دیگری متولد می‌شود که می‌تواند مشکلات ساختار قبلی را برطرف نماید؛ لذا واسازی به معنای تخریب و ویرانی مدارس نیست بلکه ایجاد بنایی جدید برای نظام تربیتی است و براساس رویکرد واسازی، آنچه از این تغییرات متولد خواهد شد چیزی فراتر از تربیت غیررسمی خواهد بود.

منابع

- ابادری، یوسف؛ محمدی، محرم (۱۳۹۲). مدرسه: از تشکیل امور تربیتی تا جداسازی، مطالعات جامعه‌شناختی، دوره ۲۰ (شماره ۲)، ۲۹۱ - ۳۱۱.
- ابوذری لطف، مرضیه (۱۳۹۳). تحلیل توصیفی گفتمان‌های دولت‌های پس از انقلاب اسلامی؛ در حوزه توسعه اقتصادی (۱۳۹۲-۱۳۵۷)، فصلنامه مطالعات سیاسی، سال هفتم (شماره ۲۶)، ۱۳۷ - ۱۶۳.
- احترام، ابراهیم؛ بهشتی، سعید؛ کشاورز، سوسن (۱۳۸۹). بررسی اندیشه‌های تربیتی دریدا و نقد آن، رویکردهای نوین آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، زمستان دانشگاه اصفهان، سال پنجم (شماره ۱، شماره پیاپی ۱)، بهار و تابستان ۱۳۸۹، ۱۶۸-۱۴۷.
- آیگنانشی، ریچارد؛ گارات، کریس (۱۳۸۸). پست‌مدرنیسم (گام اول) (ترجمه فاطمه جلالی سعادت)، تهران: شیرازه.
- آقازاده، احمد (۱۳۸۸). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.
- آقازاده، احمد؛ آزمد، محمد (۱۳۹۸). تاریخ آموزش و پرورش ایران (با تأکید بر تحولات تربیتی دوره معاصر). تهران: سمت.
- بازوبندی، محمدحسین؛ امانی‌طهرانی، محمود (۱۳۹۴). تألیف کتاب‌های درسی براساس معیارهای یاددهی-یادگیری، کنگره بین‌المللی تخصصی علوم و زمین، دوره ۳۴.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بختیارنصرآبادی، حسنعلی؛ جمشیدیان، عبدالرسول؛ نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۲). مروری بر اندیشه‌های فلسفی و تربیتی دریدا. مجله علوم انسانی مصباح، بهمن و اسفند ۱۳۸۲ (شماره ۴۹)، ۱۱۳ - ۱۲۵.
- بشیریه، حسین (۱۳۹۲). دیباچه‌ای بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران. تهران: نگاه معاصر.
- بنی اقبال، ناهید؛ ناصح، محمدامین (۱۳۸۵). سیر تکوین نظام آموزشی نوین در ایران. روزنامه اطلاعات، چهارشنبه ۲۸ تیرماه ۱۳۸۵ (شماره ۲۳۶۸۰)، ۶.
- برخوردار، رمضان (۱۳۹۹). طرح‌واره ارباب‌رعیت؛ کسوف گفتگو. فلسفه آموزش، ۱۴۰۰/۵/۱۰.
- <https://philoedu.ir/1399/06/01/scheme-of-master-and-servant-%E2%80%8C%8C/>
- دارابی، مه‌ری (۱۳۸۷). بررسی کارکردهای نهادی آموزشی و تربیتی در توسعه فرهنگی و هنری کشور. ماهنامه مهندسی فرهنگی، آذر و دی ۱۳۸۷، سال سوم (شماره‌های ۲۳ و ۲۴).
- حیدرزادگان، علیرضا؛ درازهی، گوهر (۱۳۹۷). بررسی بایدها و نیایدهای فضای مجازی در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش. مجموعه مقالات نهمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران فضای مجازی و فلسفه تربیت، دانشگاه سیستان و بلوچستان، مهرماه ۱۳۹۷.
- ساعی، علی؛ قاراخانی، معصومه؛ مؤمنی، فرشاد (۱۳۹۱). دولت و سیاست آموزش در ایران از سال ۱۳۶۰ تا سال ۱۳۸۸. فصلنامه علوم اجتماعی (علامه طباطبایی)، شماره ۵۶، ۱۱۹ - ۱۶۸.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ منافی، کاظم (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: یسطرون.
- شریعتی، علی (۱۳۷۷). روش شناخت اسلام. تهران: شرکت چاپخش.
- صحیفه نور (۱۳۷۸). مجموعه آثار امام خمینی (بیانات، پیام‌ها، مصاحبه‌ها، احکام، اجازات شرعی و نامه‌ها: ج ۱). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
- صفارحیدری، حجت (۱۳۹۲). ایدئولوژی و آموزش و پرورش: نگاهی انتقادی به سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش. چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی، ۳۴۱-۳۳۹.
- صراف، حمیدرضا؛ کوروش، بزرگیان (۱۳۸۴). درباره لایحه بودجه سال ۱۳۸۵ کل کشور. آموزش و پرورش و ردیف‌های ملی، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، دفتر مطالعات اجتماعی، بخش آموزش و پرورش.
- ضرغامی، سعید (۱۳۸۸). فلسفه فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت. تهران: مبنای خرد.
- ضیمران، محمد (۱۳۹۶). ژاک دریدا و متافیزیک حضور. تهران: هرمس.

- عبداللهی، حسین (۱۳۸۹). برنامه‌ریزی توسعه آموزش و پرورش (با تأکید بر تجربه ایران). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۲). چالش عقلانیت در نظام آموزش رسمی. چکیده مقالات چهارمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، مشهد: دانشگاه فردوسی، ۱۴-۱۲.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۹). رشد آموزش علوم اجتماعی، دوره ۲۳ (شماره ۱)، پاییز ۱۳۹۹، ۴-۱۲.
- فرجی، مهدی (۱۳۹۹). حیل‌المتین و ترقی ایران. تهران: نقد فرهنگ.
- کریمی‌گیلده، علی؛ علیرضا: صادق‌زاده‌قمصری؛ سجادی، سیدمهدی؛ باقری‌نوع‌پرست، خسرو (۱۳۹۴). واسازی مفهوم تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و نقد از منظر بازسازی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ۶ (شماره ۱)، بهار و تابستان ۱۳۹۵، ۶۹-۸۲.
- گروه مشاوران یونسکو (۱۳۸۵). فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی (ترجمه فریده مشایخ). تهران: مدرسه.
- گروه مؤلفان (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش، آذرماه ۱۳۹۰.
- محمدی‌پویا، فرامرز (۱۳۹۷). بررسی عملکرد انقلاب اسلامی در حوزه نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی. مطالعات انقلاب اسلامی، سال ۱۵، زمستان ۱۳۹۷ (شماره ۵۵).
- مرزوقی، رحمت‌اله؛ عقلی، رضا؛ مهرورز، محبوبه (۱۳۹۵). تحلیل و نقد نظری و روش‌شناختی اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، سال ۶ (شماره ۲)، ۴۰-۲۱.
- مرزوقی، رحمت‌اله؛ حیدری، الهام (۱۳۹۴). نگاهی به تعلیم و تربیت غیررسمی در ایران و جهان (مفاهیم، ویژگی‌ها و دستاوردها). تهران: آوای نور.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی ایران و ساختن ایران مدرن (مترجمان: محمدحسین بادامچی؛ عرفان مصلح). تهران: سینا.
- میرزاحمدی، محمدحسن؛ ظفری‌پور، طاهره (۱۳۸۸). بررسی نقش آموزش غیررسمی در شکل‌گیری شخصیت فردی و اجتماعی. مهندسی فرهنگی، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۸ (شماره ۲۷ و ۲۸)، ۸-۲۱.
- وحدتی‌دانشمند، علی؛ ایروانی، شهین؛ باقری‌نوع‌پرست، خسرو (۱۴۰۰). از پذیرش تا شورش، نگاهی واسازانه بر سیاست‌های اقتباس آموزشی در ایران معاصر. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، سال ۱۱ (شماره ۱)، بهار و تابستان ۱۴۰۰.
- همتی، فری، مجتبی (۱۳۹۲). تعلیم و تربیت غیر «رسمی»، مکمل تعلیم و تربیت «رسمی»، ۲۱/۸/۹۸،
<http://ayaronline.ir/1392/04/28912.html>
- Bekkers, R. (2007). Measuring Altruistic Behavior in Surveys: The all or nothing dictator game, *Survey Research Method*. (3):139-144
- Biesta, G. J. J. (2001). Preparing for the incalculable Deconstruction, Justice, and the question of education. In Biesta, G. J. J. & Egea-kuhne, D. (Eds) *Derrida & Education*, New York: St Edmundsbury Press, 32-54.
- Blaak, M, Openjuru. G. L, Zeelen. J (2013). Non formal vocational education in Uganda: practical empowerment through a workable alternative. *International of Educationa Development*, 33, 88-97.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*, trans. Gayatri chakravorty spivak. Baltiomor: Johan Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1981). *Dissemination*. (B. Johnson, Trans). London: The Athlone Press.
- Derrida, J. (1991). *Dissemination*. Trans, Barbara Johnson, London: The Athlone Press.
- Dhiman, O, P. (2007). *Principles and Techniques of Education*, India: Kalpaz Publication.
- Farmahini Farahani, Mohsen; Mirzamohamadi, MohammadHasan; Noroozi, Naser (2014). *The Study on Features of Informal Education in Postmodernism*, Procedia - Social and

Behavioral Sciences, Volume 136, 9 July 2014, 559-563.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.376>

- Fordhom.p. (1980). participation Learning and change: Commonwealth Approaches to Non-Formal Education. London: Commonwealth Secretariat .
- Given, L. M. (2008).The SAGE encyclopedia of qualitative research methods. London: sage.
- Lawrence J. Saha. (1997). International encyclopedia of the sociology of education, Australian National university, Canberra: Pergamon.
- Mc, Givney, V. (2002). Spreading the Word reaching out to new learners, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). Leicester: NIACE.
- Paulsen. T.H. (2011). Supervisory practices in non-formal educational settings as perceived by agricultural education teachers: A national. study Iowa State University.
- Palmer. J. A. (2000). Fifty Modern Thinkers On Education From Piaget To The Present, New York: International Press.
- Rose, P. (2007). NGO Provision of Basic Education: Alternative or Complementary Service Delivery to Support Access to the Excluded, CREATE, Sussex.
- Thomas, Michael, Potman Daley, Joannah. (2011). Digital Education, (Deconstructing Formal and Informal Learning Spaces with Social Networking Sites), https://doi.org/10.1057/9780230118003_11,
- Trifonas, P. (2000). Jacques Derrida as a philosopher of education. Encyclopedia of philosophy of education .

اهداف تربیت عقلانی مبتنی بر مراحل تکوین آگاهی در پدیدارشناسی هگل^۱

رضا علی نوروزی^۲ و فهیمه حاجیانی^۳

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تحلیل مفهوم عقل در رویکرد پدیدارشناسی هگل، به منظور استنتاج اهداف تربیت عقلانی از منظر وی می‌باشد. پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی و روش تحقیق بکار رفته، روش قیاس عملی فرانکنا است. در این پژوهش، عقل در سلسله مراتب پیشرفت و تکامل خود به ترتیب به «عقل مشاهده‌گر»، «عقل فعال»، «عقل عملی» و «عقل مطلق» تقسیم گردید. نتایج این پژوهش حاکی از آن است که اهداف تربیت عقلانی در مرحله «عقل مشاهده‌گر» شامل استفاده از مقولات «کیفیت»، «کمیت» و «اندازه» در مرحله «یقین حسی» و «ادراک حسی»؛ و استفاده از «بازتاب تأمل» در مرحله «فاهمه»؛ و استفاده از «ایده امر نیک» در مرحله «خودآگاهی ذهنی» است. همچنین اهداف تربیت عقلانی در مرحله «عقل فعال» شامل احترام به شخص چون غایت فی‌نفسه و احترام به حقوق دیگران است. اهداف تربیت عقلانی در مرحله «عقل عملی» شامل استفاده از «قصد»، «نیت» و «غایت» خردمندانه به منظور دستیابی به «نقد آگاهی اخلاقیاتی» و ایجاد «نگرش اخلاقیاتی» در فرد است و اهداف تربیت عقلانی در مرحله «عقل مطلق» نیز شامل استفاده از هنرهای دینی به منظور شناخت «ذات مطلق» است.

واژگان کلیدی: هگل، عقل، آگاهی، تربیت عقلانی، پدیدارشناسی

^۱ تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۱

^۲ دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)؛ nowrozi.r@gmail.com

^۳ دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان؛ fahimeh.hajiyani@gmail.com

مقدمه

ذهن انسان همواره رویکرد دوگانه‌ای را نسبت به مسائل و واقعیات موجود در پیش می‌گیرد به نحوی که همواره تمایل دارد هر چیزی را خوب بداند یا بد، ثابت بداند یا متغیر، ذهن بداند یا عین، واحد بداند یا کثیر، بشری بداند یا الهی، خودآیین بداند یا دگرآیین و غیره. سپس از میان این رویکرد دوگانه به نحوی یک‌جانبه و تناقض‌آمیز به واقعیت بنگرد. غافل از اینکه این خصوصیت جزمی فاهمه^۱ است که چون فقط قادر به درک امور متناهی^۲ است چنین روشی را برای درک واقعیت برمی‌گزیند در حالی که عقل به شیوه‌ای به واقعیت می‌نگرد که از رابطه متقابل و درهم‌تافته این دقایق انتزاع می‌کند و قادر است واقعیت را در صورت نامتناهی‌اش^۳ دریابد.

عقل برای رسیدن به این انتزاع نخست باید به این درک برسد که هیچ دوگانگی حقیقی و اصیلی در جهان وجود ندارد و هگل^۴ راه برون‌رفت از این طرز فکر را وجود خصلت دیالکتیکی^۵ اندیشه می‌داند. از همین‌رو هگل رویکردش در پدیدارشناسی^۶ را چنین توصیف می‌کند: «شکاکیتی^۷ که مستقیماً علیه کل قلمرو آگاهی پدیداری عمل می‌کند و به روح این شایستگی را می‌بخشد که حقیقت را بیازماید» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۱۹۶). از این‌رو نقشی که هگل برای پدیدارشناسی در نظر می‌گیرد:

«یاری‌رسانی به آگاهی برای به پرسش کشیدن تدریجی یقین‌های مفهومی مذکور، حرکت از یقین آکنده به اعتماد به سوی ناامیدی و سپس یقین ترمیم شده، واگذاشتن برخی ایده‌های مألوف خود و مهیا شدن برای آزمون آشکار و صریح جهت محک زدن ایده‌های خود در هر مرحله، بازبینی مواضع یک‌جانبه خود و غلبه بر آن، و حرکت از نظر به عمل می‌باشد» (استرن^۸، ۱۳۹۶، صص: ۸۵-۸۶).

¹ understanding

² finite

³ infinite

⁴ Hegel

⁵ Dialectic

⁶ Phenomenology

⁷ Skepticism

⁸ Stern

عقل از جمله توانایی‌هایی است که مانند سایر ابعاد وجودی انسان به خودی خود شکوفا و تربیت نمی‌شود بلکه باید شرایط و زمینه‌های پرورش آن مهیا گردد. عقل اساس تعلیم و تربیت است و اگر فرد بخواهد به کمال انسانی و الهی دست یابد، باید قوه تعقل خود را پرورش دهد (مرزوقی و صفری، ۱۳۸۶). تربیت عقلانی مجموعه تدابیر و ابعادی است که بطور منظم و سازمان‌یافته موجبات رشد و پرورش عقل را در جنبه‌های نظری و عملی فراهم می‌آورد (رشیدی، کشاورز، بهشتی و صالحی، ۱۳۹۶). اهمیت کارکرد فوق، متأثر از این واقعیت است که شرط توفیق تربیت در سایر جنبه‌های وجودی انسان منوط به تربیت عقلانی است. با تربیت صحیح عقل می‌توان تمامی استعدادهای انسان را هدایت نمود و در نهایت آگاهی ادراکی، شناختی و عاطفی فراگیران را توسعه داد.

به زعم مشکات و دهباشی (۱۳۸۷) رسیدن به نوعی از آگاهی که منجر به درک حقیقت مطلق می‌گردد و نتیجه آن انسانی فلسفی است؛ که عالی‌ترین مظهر ظهور عقل در جهان است، که در آن مرحله، والاترین و واقعی‌ترین صورت معرفت در ذهن پدیدار می‌گردد را باید در رویکرد پدیدارشناسی هگل جست‌وجو کرد. سفیدخوش (۱۳۹۳) بیان می‌دارد که رویکرد پدیدارشناسی هگل در همه جوانب زندگی انسان می‌تواند تأثیرگذار است: در تعیین غایات زندگی، معنادار کردن زندگی و ارتقای سطوح معرفت و آگاهی. فلاح رفیع (۱۳۸۳) بیان می‌کند: پدیدارشناسی هگل در دو حوزه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی ابعاد گوناگون اجتماعی، فردی، اخلاقی، تاریخی، آموزشی، تربیتی و حتی عرفانی دارد که هر یک از این ابعاد، قابل تأمل و درنگ عقلانی است. اردبیلی (۱۳۹۴) خاطر نشان می‌کند: هگل نخستین فردی است که برای اولین بار از شکلی از تفکر نظام‌مند و دست یافتن به حقیقت در قالب یک فرآیند کلی سخن می‌گوید.

پیشینه پژوهش

در بررسی پیشینه این پژوهش به موارد زیر می‌توان اشاره کرد:

محمودی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «الگوی تربیت اخلاقی هگل بر مبنای دیالکتیک آگاهی»، الگویی پیش‌فرض از تربیت اخلاقی هگل ترسیم کرده‌اند که این الگو ارتباط بین سه‌گانه‌های خانواده، جامعه و دولت را که در تکامل اخلاقی فرد دخیل هستند، مشخص می‌کند. بیلدونگ^۱ نخستین گام این الگو، زیربنایی به نام *خانواده* دارد که در آن،

^۱ Bildung

تربیت فردی بر مبنای اخلاق انتزاعی شکل می‌گیرد. مرحله دوم، جامعه مدنی نام دارد که در آن، بر تربیت اجتماعی فرد تأکید می‌شود و در نهایت از ترکیب این دو گام، آخرین مرحله یعنی «رفع و ارتقاء» شکل می‌گیرد که این گام در «دولت» حاصل می‌شود.

زالی و طالب‌زاده (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «گذار از شکاکیت و ضرورت تفسیر متافیزیکی^۱ از امر مطلق^۲ در فلسفه هگل» به این نتیجه رسیده‌اند که هگل تصویری از شناخت را که در آن شناسنده امری جدای از خود متعلقات معرفت باشد، به شدت مورد نقد قرار می‌دهد و آن را سبب جدایی هستی و معرفت قلمداد می‌کند؛ بنابراین سوژه^۳ هگلی برخلاف سوژه^۴ استعلایی^۵ کانت^۶، امری خارج از فرآیند شناخت و در برابر متعلق شناخت نیست؛ بلکه خود در ضمن تقویم معرفت شکل گرفته و با عنوان عاقل با معقول خویش متحد است.

ثقفی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «عقل و خودآگاهی^۷ در فلسفه تاریخ هگل» بیان می‌دارد که هگل عقل را عبارت از ایده مطلق^۸، خدا، واقعیت، عقلانیت و معنا می‌بیند ولی این واقعیت هرگز بودنی ایستا نیست. فعلیت روح یعنی همان آگاهی‌ای که از طریق این روح انسانی تجلی می‌یابد. پس آنچه در تاریخ جهانی بررسی می‌شود، مثال مطلق^۸ از طریق روان انسان است.

مشکات و دهباشی (۱۳۸۷) در مقاله‌ای با عنوان «رابطه پدیدارشناسی و منطق هگل» به این نتیجه رسیده‌اند که معرفت یا شناسایی از نظر هگل حضور هر چیزی برای آگاهی است و متعلق حاضر برای آگاهی نیز «حقیقت» نام دارد. در طول پدیدارشناسی، اگر معرفت در هر جنبه و مرحله، یک گام به ظهور مطلق نزدیک می‌شده است، در واقع یک گام به سوی تکوین و ظهور دانش مطلق پیش می‌رفته است.

^۱ metaphysical

^۲ absolute

^۳ subject

^۴ transcendental

^۵ Kant

^۶ Self-Consciousness

^۷ absolute idea

^۸ absolute idea

آنچه که از بررسی تحقیقات پیشین به دست آمد، نشان می‌دهد که علی‌رغم اینکه محققان حول محور عقل و جایگاه آن در پدیدارشناسی هگل به بحث و بررسی پرداخته‌اند اما در زمینه تربیت عقلانی و اهداف آن از نظرگاه هگل، اشاره‌ای در نظرات و پژوهش‌های آنها بطور صریح و خاص دیده نمی‌شود. در پژوهش حاضر تلاش بر این است که اهداف تربیت عقلانی از دیدگاه هگل مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد؛ چراکه این مبحث به عنوان یک خلأ اساسی در پژوهش‌های تربیتی احساس می‌شود. بر همین اساس در این پژوهش به دو سؤال اساسی پاسخ داده می‌شود: ۱- *مراحل تکامل عقل در پدیدارشناسی هگل به چه صورت است؟* ۲- *اهداف تربیت عقلانی از نظر هگل چیست؟*

روش پژوهش

در این پژوهش، از روش قیاس عملی جهت استخراج هدف‌های تربیت عقلانی از منظر هگل استفاده شده است؛ روش قیاس عملی، متشکل از یک مقدمه تجویزی و یک مقدمه توصیفی است که اولی به «هدف» مشخصی ناظر است و دومی به «وسیله رسیدن به آن هدف»، و سومی به «نتیجه» حاکی از آن ناظر است (باقری نوع پرست، ۱۳۸۹، صص: ۴۸-۴۷). باقری با افزودن یک گزاره مقدماتی هنجاری آغازین و یک گزاره مقدماتی توصیفی، ارزش یا هدف بنیادین را به شکل نتیجه یک قیاس عملی در نظر می‌گیرد.

یافته‌ها

هگل اولین و مقدماتی‌ترین رویکردی را که ذهن در برخورد با جهان برمی‌گزیند، رویکرد «یقین حسی»^۱ می‌داند. در این رویکرد ذهن تلاش می‌کند که فقط اطلاعات مربوط به اشیاء را دریافت و نه درک کند. گروهی از مفسران این رویکرد هگل را ناشی از نوعی معرفت‌گرایی می‌دانند که براساس آن ذهن دانش شهودی را بر دانش مفهومی مقدم می‌داند. گروهی دیگر چنین رویکردی را ناشی از نوعی واقع‌گرایی می‌دانند که براساس آن ذهن به این دلیل به شکلی منفعلانه و بدون استفاده از فعالیت مفهومی دست به شناخت جهان می‌زند که جهان را بدون تحریف و به همان صورت که هست بشناسد (استرن، ۱۳۹۶، صص: ۱۱۶).

اما رویکرد یقین حسی با تناقضاتی روبه‌رو می‌شود، از جمله اینکه به محض اینکه بخواهیم در مورد شیئی که به تجربه یقین حسی درآمده اظهارنظری کنیم، دیگر خود شیء در میان نیست بلکه ما با تصور انتزاعی آن سروکار داریم و دیگر اینکه یقین داشتن به

^۱ sensory certitude/sensuous certainty

هستی شیء، از طریق مفاهیم است که در ذهن ایجاد می‌شود: «من از طریق "امر دیگر" یا از طریق مطلب یقین دارم و این مطلب همچنان درون یقین حسی، از طریق یک "امر دیگر" یعنی من به وجود آمده است» (هگل، ۱۳۹۵، ص: ۷۸).

در مرحله بعد یعنی مرحله «ادراک حسی»^۱، شیء خود را با ویژگی‌های متعدد برای ذهن نمایان می‌سازد و ذهن در این مقطع شیء را ترکیبی از ویژگی‌های محسوس می‌داند. اما ذهن در تلاش است تا یک ویژگی را با سایر ویژگی‌های شیء در تقابل قرار دهد تا بتواند در مورد هر ویژگی شیء جداگانه بیندیشد چراکه به گفته هگل:

«اگر ویژگی‌های متعین^۲ کثیر مطلقاً نسبت به سایر ویژگی‌ها بی‌تفاوت و صرفاً منحصر به خود باشند دیگر متعین به حساب نمی‌آیند بلکه در صورتی متعین به حساب می‌آیند که میان خودشان تمایز بگذارند و با ویژگی‌های دیگر در مقام اعداد خود روبه‌رو شوند.» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۲۴۳)

ولی ذهن متوجه می‌شود که اگر یک کیفیت شیء را به تنهایی در نظر بگیرد شیء، دیگر هیچ یک از کیفیاتش را نخواهد داشت؛ زیرا همان‌طور که هگل می‌گوید: «قند بی‌گمان سفیدی صرف، سختی صرف و شیرینی صرف نیست چراکه واقعیتش به نحوی از انحاء در وحدتش نهفته است» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۲۴۹).

مقدمه: متری باید با رویکرد یقین حسی و ادراک حسی به تکامل عقل مشاهده‌گر^۳ کمک کند. اولین چیزی که ذهن انسان در مواجهه با اشیاء با آن روبه‌رو می‌شود، «هستی»^۴ شیء است. به این معنی که زمانی ذهن انسان تفکر خود را آغاز می‌کند که با هستی شیء مواجه شود و نه نیستی^۵ آن و از این‌روست که هگل می‌گوید مقوله^۶ «هستی» نخستین مقوله‌ای است که پیش از مقولات دیگر در ذهن شکل می‌گیرد. اگر هر شیئی را از ویژگی‌هایش جدا کنیم تنها چیزی که از آن باقی می‌ماند "هست" بودن آن است؛ به عنوان مثال اگر میزی

¹ sense-perception

² determinate

³ absolute intellect/absolute reason

⁴ being

⁵ non-being

⁶ category

چهارگوش، سخت، قهوه‌ای و براق باشد و ما همه ویژگی‌های آن را از آن بگیریم قضیه ما به این صورت می‌شود که «این میز هست».

اما اگر فقط بگوییم که یک چیز «هست» ولی جز «هست بودن» هیچ‌گونه خاصیت و ویژگی‌ای نداشته باشد برابر با این است که بگوییم آن چیز «نیست»؛ چراکه اگر خصوصیات یک شیء را از آن بگیریم دیگر هیچ چیز از آن باقی نمی‌ماند؛ چنان‌که هگل می‌گوید: «هستی نامتعین چون تعین یا محتوایی در درون خود ندارد، در واقع همان نیستی است» (هگل، ۲۰۱۷، ص: ۵۹).

زمانی که چیزی وجود ندارد، ماهیت^۱ و کیفیتی نیز ندارد. وقتی که چیزی به وجود می‌آید، دارای ماهیت و «کیفیت»^۲ نیز می‌گردد؛ منظور از کیفیت یک شیء «مجموعه‌ای از ویژگی‌های نسبتاً ثابت یک شیء است که باعث می‌شود آن شیء، چیزی باشد که الآن هست» (ستیس^۳، ۱۳۹۳ الف، ص: ۱۹۰-۱۸۹). وقتی چیزی دارای کیفیت می‌گردد، محدود و متناهی می‌شود و این محدودیت یا «حد و حصر» موجب می‌شود که یک شیء، جز آنچه هست چیز دیگری نباشد. به عنوان مثال «حد و حصر»^۴ موجب می‌گردد که چمن، چمن باشد و تالاب نباشد زیرا ویژگی‌های چمن را دارد و نه تالاب را. این ویژگی‌ها چمن را به صورتی که هست درمی‌آورد و همچنین معین می‌کند که چمن جز آنچه هست چیز دیگری نباشد.

از مفهوم کیفیت، مفهوم «کمیت»^۵ یا مقدار حاصل می‌شود؛ به این طریق که ذهن زمانی به تصور «واحد» یا «یگانه»^۶ دست می‌یابد که یک شیء هستی یافته مثلاً یک درخت را مشاهده کند و زمانی از تصور واحد به تصور مجموع^۷ می‌رسد که چندین شیء هستی یافته از یک نوع را مشاهده کند و ذهن ممکن نیست بتواند «یک» را جدا از «یک چیز» و «چند» را جدا از «چند چیز» تصور کند.

¹ quiddity

² quality

³ Stace

⁴ limitation

⁵ quantity

⁶ one

⁷ sum

از مفهوم «کیفیت» و «کمیت»، مفهوم «اندازه» یا تناسب حاصل می‌شود. بنا به تعریف هگل «اندازه عبارت است از کمیت محدود کیفی»^۱ (هگل، ۲۰۱۷، ص: ۱۰۷)؛ و معنایش این است که هر کیفیتی با مقادیر و مشخصات کمی معینی و در حد معینی پیوند دارد که اگر این مشخصات کمی از حد معینی فراتر رفت، این تناسب به هم می‌خورد و تغییر کمی به تغییر کیفی منجر می‌شود و کیفیت قبلی تبدیل به کیفیتی تازه می‌شود. به عنوان مثال «نقاط مرزی وحدت بین کمیت و کیفیت آب درجات صفر و صد است که با عبور از این اندازه‌ها، وحدت بین کمیت و کیفیت به هم می‌خورد و کیفیت تازه‌ای پدید می‌آید» (هگل، ۲۰۱۷، ص: ۱۰۹).

مقدمه ۲: مقولات کیفیت، کمیت و اندازه، برای رویکرد یقین حسی و ادراک حسی لازم هستند.

نتیجه: متری باید با مقولات کیفیت، کمیت و اندازه، عقل مشاهده‌گر را تکامل دهد.

در مرحله فاهمه، ذهن تصویر ظاهری اشیاء را به نفع تصویر علمی آنها کنار می‌گذارد. در این مرحله ذهن به دنبال ذات پدیده‌های جهان حسی می‌گردد که در این میان به مفهوم «نیرو»^۲ می‌رسد. نیرو خود را به صورت‌های مختلف نمودار می‌سازد؛ به عنوان مثال نیروی برق خود را به صورت برق مثبت یا منفی یا جریان موجود در سیم‌های برق یا آذرخش یا مغناطیس و غیره نمودار می‌سازد. اما مفهوم نیرو مفهومی است که بدون جلوه‌ها و تظاهرات محسوس آن، هستی مستقلی از آن خود ندارد، از این‌رو نمی‌تواند به عنوان ذات پدیده‌های حسی شناخته شود. از طرف دیگر مفهوم نیرو مفهومی است که خود را به دو مفهوم متضاد و کاملاً وابسته به هم تبدیل می‌کند که هر کدام بدون دیگری امکان وجود ندارند. هگل در این زمینه مفهوم الکتریسیته^۳ را مثال می‌زند که به دو مفهوم الکتریسته مثبت و منفی تقسیم می‌شود و می‌گوید: «اقتضای ذاتشان مطلقاً این است که هر یک صرفاً از طریق آن دیگری وجود داشته باشد» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۲۸۵).

در مرحله بعد، آگاهی متوجه قانون‌های حاکم بر پدیدارهای حسی می‌شود و آنها را به عنوان ذات پدیده‌های حسی می‌شناسد؛ چراکه قانون‌ها همیشه تکرار می‌شوند و همیشه به یک طریق عمل می‌کنند. اما اگر قوانین را به عنوان ذات پدیده‌های حسی در نظر بگیریم

¹ Qualitative Quantum

² force

³ electricity

باید وجودی مستقل از پدیده‌ها داشته باشند و در عین حال باید بتوانند علت وجودی پدیده‌ها را توضیح دهند، در حالی که قوانین وجودی مستقل از جلوه‌های محسوس خود ندارند و توسط آنها خود را نمودار می‌سازند: «قانون در پدیدار حضور دارد، او تحت داده‌های همواره مختلف، فعلیت‌یافتگی همواره متفاوت دارد» (هگل، ۱۳۹۵، ص: ۱۱۴)؛ بنابراین اگر قوانین را از پدیده‌های حسی جدا کنیم از آنها چیزی جز مفاهیمی توخالی باقی نمی‌ماند.

مقدمه ۱: متربی باید با رویکرد فاهمه به تکامل عقل مشاهده‌گر کمک کند.

در مرحله فاهمه، ذهن هر مفهوم را به دو جزء تجزیه می‌کند و می‌کوشد تا رابطه میان آن دو را دریابد. بنابراین در این مرحله مقولات ذهنی دوجه‌دو به هم پیوسته‌اند و هر جفت با هم وحدتی جدایی‌ناپذیر دارند؛ مقولاتی همچون یکسانی^۱ و نایکسانی^۲، مثبت و منفی، خاصیت^۳ و چیز^۴، علت^۵ و معلول^۶ بدون هم امکان وجود ندارند. هگل این وابستگی مطلق مفاهیم ذهنی به یکدیگر را «بازتاب»^۷ و شیوه تفکری که سعی می‌کند از میان این مقولات، ذات را تشخیص دهد «بازتاب تأمل» می‌نامد. از نظر وی نقش این بازتاب «انحلال جلوه ظاهری پدیده‌ها است تا اندیشه بتواند به آنچه پنهان است، یعنی ذات برسد.» (فیندلی و بریج^۸، ۱۳۹۵، ص: ۲۷۰) بازتاب تأمل به منظور تشخیص ذات هستی از قانون‌هایی استفاده می‌کند که عبارتند از: قانون «این‌همانی»^۹، «تخالف»^{۱۰} و «اساس»^{۱۱} و دلیل^{۱۲}.

منظور هگل از قانون «این‌همانی» این است که اگر ذات چیزها را به صورت «الف» و نمایش آنها را به صورت «ب» نشان دهیم، چون ذات در ابتدا در خود هیچ‌گونه اختلاف و نایکسانی ندارد، این قضیه به صورت «الف، الف است» بیان می‌شود. اما بیان قضیه به این

¹ identity

² difference

³ property

⁴ thing

⁵ cause

⁶ effect

^۷ reflection: هگل این واژه را به عنوان تشبیه تفکر به بازتاب انعکاس نور استفاده کرده است.

⁸ Findlay & Burbidge

⁹ identity

¹⁰ variety or diversity

¹¹ basis/foundation

¹² reason

صورت مانند این است که بگوییم «انسان، انسان است» که در این صورت فقط شناختی یک رویه از حقیقت را بیان کرده‌ایم که هیچ‌گونه ارزشی ندارد. در ضمن برای آنکه تفکر رخ دهد باید «الف» موضوع از «الف» محمول جدا باشد؛ یعنی قضایای منطقی باید به صورت «الف، ب است» یا به عنوان مثال «انسان فانی است»، بیان شوند یا به عبارت دیگر، زمانی که از رابطه منطقی یکسانی، نایکسانی پدید آید، تفکر صورت می‌گیرد.

اگر این نایکسانی توسط ذات هستی رخ ندهد، ذات نمی‌تواند برای ذهن قابل شناخت باشد. ذهن نایکسانی موجود در ذات طبیعت را ابتدا توسط قانون «تخالف» درمی‌یابد. منظور از تخالف، هستی‌هایی هستند که فقط از یکدیگر متفاوتند اما میانشان هیچ‌گونه تضادی نیست: «هر جا که چند چیز از یکدیگر متفاوت باشند، بی‌آنکه اجتماعشان ناممکن گردد، تخالف پیدا می‌شود» (هگل، ۲۰۱۷، ص: ۲۳۹). در مرحله بعد، ذهن با مقایسه هستی‌های متخالف با هم متوجه وجود «همانندی^۱ و ناهمانندی^۲» میان آنها می‌شود و این همانندی و ناهمانندی تا جایی پیش می‌رود که ذهن متوجه وجود نوعی نایکسانی میان «همانندی و ناهمانندی» می‌شود که در آن، دو عنصر کاملاً به هم وابسته و در عین حال کاملاً با هم در تقابل‌اند؛ این گونه نایکسانی «تقابل»^۳ نام دارد. رابطه تقابل میان ضد‌های حقیقی همچون «مثبت و منفی» برقرار است.

در اینجا هگل چنین ذاتی را که به رغم یکسانی با خود دارای اختلاف و نایکسانی گردیده است، «چیز» می‌نامد. فرق «چیز» با «هستی» در این است که چیز با چیزهای دیگر ارتباط و پیوستگی دارد. چون همه «چیز»های موجود در جهان هستی از یک «ماده»^۴ یکسان تشکیل شده‌اند؛ لذا ذهن میان آنها هیچ‌گونه فرق و اختلافی نمی‌بیند. اما هر «چیز» دارای «خاصیتی» است که به موجب آن می‌تواند بر «چیز»های دیگر اثر بگذارد و یا از «چیز»های دیگر اثرپذیر باشد و همین «خاصیت» موجب می‌گردد که «چیز»ها علی‌رغم وجود ماده

^۱ likeness

^۲ unlikeness

^۳ contrariety

^۴ قابل ذکر است که ماده در اینجا بیشتر به معنای همان Uli یا Apeiron یونانی است؛ یعنی گوهر بی‌کران و نامعین و بی‌چهره و بی‌صورت چیزها که «آناگزیماندر» (Anaximander)، فیثاغورث، افلاطون و ارسطو، همه آن را به یک مفهوم دریافته‌اند.

یکسان به صورت‌های^۱ مختلفی ظاهر شوند و تجلی‌های مختلفی را از خود به نمایش بگذارند.

بنابراین، چیز از یک طرف به تمامی «ماده» است و از طرف دیگر، به تمامی «صورت» یا نمایش^۲. در اینجا ذهن متوجه می‌شود که ذات و نمایش دو چیز نیستند، بلکه یک چیز است که دو رویه دارد؛ یک رویه‌اش ذات است و رویه دیگرش نمایش. به همین ترتیب جهان هستی نیز چون از چیزهای بسیاری تشکیل شده است؛ لذا ظاهر یا نمایش آن، همان ذات آن است و چیزی جدای از نمایش، در پشت این ظاهر وجود ندارد. ذهن که درمی‌یابد ذاتی در پشت این نمایش وجود ندارد، به این نتیجه می‌رسد که جهان، قائم به ذات خود نیست و به تمامی وابسته چیزی دیگر یعنی حقیقت مطلق و فقط نمایشی از آن است.

مقدمه ۲: «بازتاب تأمل» برای رویکرد فاهمه لازم است.

نتیجه: متری باید با «بازتاب تأمل» عقل مشاهده‌گر را تکامل دهد.

در اولین مرحله از خودآگاهی، ذهن که در گرایش نظری کاملاً ابژکتیو^۳ محورش شکست خورده است اکنون با قرار دادن خود در مرکز جهان به گرایش سوبژکتیو^۴ محور روی می‌آورد تا شاید بتواند به رضایتی عقلانی دست یابد. در این مرحله آگاهی با دیدی محدود و تنگ‌نظرانه سعی دارد با تمام قدرت خود را بر جهان تحمیل کند. وی در این میان فقط خود را به رسمیت می‌شناسد و هر نوع شناخت دیگری را طرد می‌کند تا خود و حقانیت خود را به اثبات برساند.

در این مرحله که هگل آن را مرحله «میل»^۵ می‌نامد، فرد نمی‌تواند درک کند که می‌تواند بدون اینکه فردیت، هویت و آزادی خود را از دست دهد، نظرات دیگران را نیز بپذیرد و از آنجا که هر فرد خودمحوری تحمل وجود عقاید دیگر مستقل از خود را ندارد تا جایی پیش می‌رود که حاضر است حتی از جان خود نیز بگذرد تا همان‌طور که هگل می‌گوید: «یقین

^۱ در اینجا منظور از صورت همان شکل به معنای رایج این واژه نیست، بلکه مجموعه همه صفات و بنیاد همه فرقه‌هایی است که بر اثر آنها Apeiron محدود و معین می‌شود و به صورت این یا آن‌گونه چیز درمی‌آید. صورت به این معنی همان Eidos یا Morfi ارسطو است.

^۲ Phenomenon

^۳ objective

^۴ Subjective

^۵ desire

خودشان به برای خود بودن را در دیگری و در خودشان به مرتبه حقیقت برکشند» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۳۵۹).

سرانجام هر فرد خودمحوری متوجه می‌شود که اگر فرد دیگر را از میان بردارد، دیگر فرد مقابلی وجود ندارد تا عقیده خود را به وی بقبولاند و نظر خود را بر وی تحمیل کند چنان‌که هگل می‌گوید: «یقین به خود از رفع کردن این دیگری حاصل می‌شود، برای اینکه چنین رفع‌شدنی صورت پذیرد باید این دیگری هم وجود داشته باشد» (هگل، ۱۳۹۹، صص: ۳۴۵-۳۴۶) از این‌رو افراد قدرتمندتر که حاضر به تسلیم در نبرد نیستند، افراد با اراده سست‌تر را که زندگی را بر مرگ ترجیح می‌دهند، زیر سلطه خود می‌برند و آنها را برده خود می‌سازند.

اما برده چون برای ارباب^۲ کار می‌کند و سروکارش بطور مداوم با ایزه‌های^۳ جهان حسی است، از این‌رو جهان را نفی نمی‌کند بلکه توسط آنها به قابلیت‌ها و توانایی‌هایش آگاه می‌شود و دارای تصور تازه‌ای از خود می‌گردد که با تصور فرد خودآگاه مستقل (ارباب) که در مرحله میل باقی مانده، متفاوت است. وی به واسطه کارکردن بر روی اعیان حسی دارای استقلال می‌گردد و در مقابل، ارباب که از حاصل کار برده بهره می‌برد تبدیل به فردی تن‌پرور و بی‌عمل می‌گردد که روزه‌روز به برده وابسته‌تر و وابسته‌تر می‌گردد.

مقدمه ۱: مرتبی باید با گذر از مرحله «خودآگاهی» به تکامل عقل مشاهده‌گر کمک کند.

زمانی که ذهن درمی‌یابد که مقوله‌ها ایزه‌هایی را توصیف می‌کنند که با کارکرد اندیشه‌ورزی تطابق دارد شروع به بررسی خود فرآیند اندیشه‌ورزی یعنی حکم دادن، قضاوت کردن، استنتاج کردن و غیره می‌کند. اما چنین اندیشه‌ورزی‌ای نمی‌تواند صرفاً ذهنی بماند چراکه اگر این چنین باشد اندیشه صرفاً مفهومی باقی می‌ماند و چیز جدیدی از آن استنتاج نمی‌شود.

از طرفی دیگر اندیشه‌ورزی ناب هرگز قانع نیست که در خودش بماند بلکه آنقدر فراگیر است که محدودیت‌های خود را تشخیص می‌دهد و با این کار به امری غیر از خودش و مفاهیم صرفش نیز می‌اندیشد. بنابراین، استدلال ذهنی یک‌سویه - یعنی حکم^۴ و قیاس^۵ -

¹. slave

². master

³. objects

⁴. judgment

⁵. syllogism

برای رسیدن به نتایجی که انضمامی و مطمئن باشد نیاز به جهان عینی دارند؛ از این رو باید از خود فراروی کنند. اینکه ذهن می‌تواند به فراسوی محدودیت‌هایش بیندیشد موجب می‌شود که ذهن خلاق، جامع و فراگیر باشد.

گذر ذهن از ذهنیت به عینیت و از عینیت به ذهنیت موجب تشکیل ایده در ذهن می‌شود؛ همچنین موجب می‌شود که فرد کنش‌های متقابل فردی را با محیطش درهم آمیزد و حتی بتواند در مقابل محیط، برنامه خاص خودش را داشته باشد و هنگام تهدید از یکپارچگی خودش در مقابل دست‌اندازه‌های محیط مقاومت کند. همچنین به افراد به عنوان مقوله‌ای مشترک یا همان «جنس»^۱ از نوع خود بیندیشد. در ضمن جهان عینی را وارد ذهن خود و جزئی از ذهن خود سازد و بدین طریق به شناخت یا دانش دست یابد.

در اثر این شناخت، اندیشه رویکرد جدیدی را اتخاذ می‌کند و به جای اندیشه پرداختن به ایده «امر حقیقی» یا «آنچه که در جهان هست» از ایده «امر نیک»^۲ یعنی «آنچه که باید باشد» آغاز می‌کند؛ چراکه به عقیده هگل «امر نیک یک غایت در خود و برای خود است. امر نیک؛ سعادت و آرزوهای خیرخواهانه، یک باید سوبرژکتیو است» (هگل، ۲۰۱۷، ص: ۳۷۷). از این رو ذهن با ایجاد شبکه‌ای از ساختار مفهومی که مراحل متعین آن را به هم وصل می‌کند، تلاش می‌کند تا اندیشه‌های خود را با شکل دادن به جهان به صورتی که با مفاهیمش جفت و جور شود، بطور عینی تحقق بخشد.

مقدمه ۲: کسب ایده امر نیک برای رسیدن به خودآگاهی لازم است.

نتیجه: متربی باید با کسب ایده امر نیک، عقل مشاهده‌گر را تکامل دهد.

در رابطه ارباب و بردگی، برده به واسطه کار و ترس از مرگ، در تنهایی مطلق و تباه شده، با خود از نو ارتباط برقرار می‌کند و به ذهنیتی از خود دست می‌یابد که در آن درماندگی خود را نقض و انکار می‌کند. برده که به دلیل به رسمیت نشناخته شدن دچار سرخوردگی شده است و آزادی خود را از دست داده است، می‌کوشد که حداقل از درون آزاد باشد. وی پس از اختیار کردن آزادی و استقلال درونی بر خود متکی می‌شود و نسبت به شرایط زندگی، حاکمیت و خدمت بی‌تفاوت می‌گردد. این فرد در درک و قضاوت خود و رفتار عملی‌اش

¹. genus

². good work idea

خودمختار و تعیین‌کننده می‌گردد و حقیقت و نیک و بد را خود تعیین می‌کند. رأی چنین خودآگاهی‌ای مبدل به خودرأیی می‌شود.

در مرحله بعد فرد خودرأی، شکاک می‌گردد. فرد شکاک هر چه را که در مراحل قبلی مطمئن می‌دانست نامطمئن می‌خواند؛ یعنی آداب و اخلاق رایج و معیار و قانون را نیز نامعتبر می‌شمارد. او هیچ امر یقینی و هیچ خوب و بد واقعی را در جهان نمی‌شناسد. هگل می‌کوشد تا نشان دهد که این نوع آزادی تفکر، فریبنده است. زیرا اگر فرد شکاک بپذیرد که می‌توان نسبت به همه چیز شک کرد سرانجام به این نتیجه خواهد رسید که تفکر ضعیف و ناتوان است. از آنجا که فرد شکاک خود را مجاب می‌سازد که دست یافتن به رضایت عقلانی ناممکن است، چنین تفکری عملاً منجر به نوعی عقل‌ستیزی نومیدانه می‌گردد.

در این حالت او خواسته خود را به درستی نمی‌شناسد و تصور درستی از آنچه که می‌خواهد ندارد. به همین دلیل ابتدا به لذت‌جویی صرف می‌پردازد تا به خوشبختی واقعی دست یابد اما چون در چنین امری رضایت عقلانی نمی‌یابد، به لذت و رفاه دیگران توجه نشان می‌دهد و به این امر معتقد می‌شود که «می‌توان جامعه‌ای را بنا کرد که در آن اگر افراد همگی به نوای قلب خود گوش دهند، به خوشبختی واقعی دست می‌یابند» (استرن، ۱۳۹۶، ص: ۲۲۷)؛ اما دیگران با فرمان‌های بی‌معنی وی که در تعارض با معیارهای عمومی جامعه قرار دارد، همراهی نمی‌کنند. در مرحله بعد چنین فردی رویکرد فضیلت‌گرایی را اختیار کرده و هدف خود را نه مبارزه با جامعه بلکه اصلاح آن قرار می‌دهد اما وی تنها زمانی دست به عمل می‌زند که همه شرایط برای انجام عمل مهیا باشد و منافع شخصی‌اش نیز در خطر نباشد.

مقدمه ۱: متربی باید با گذر از رویکرد فردگرایانه آگاهی به تکامل عقل فعال^۱ کمک کند.

هگل بر احترام متقابل میان افراد تأکید می‌ورزد. به عقیده وی هر فرد غایتی مطلق به شمار می‌رود که هیچ فرد دیگری حق ندارد از وی صرفاً به منزله وسیله‌ای برای تحقق اهداف خود بهره‌گیرد؛ از این‌رو بیان می‌دارد که «شخص^۲ باش و به دیگران همچون اشخاص حرمت گذار» (هگل، ۱۳۷۸، ص: ۱۵۸).

¹ active reason

² person

از نظر هگل هر شخص در برابر اشخاص دیگر دارای حقوقی است که این حق تنها در جامعه‌ای می‌تواند به وقوع بپیوندد که در آن افراد عقلانی به حق یکدیگر احترام بگذارند، دارای آزادی انتخاب باشند و بتوانند خود در خلق و ابداع قوانین، نهادها، حقوق و آداب و رسوم جامعه خود مشارکت کنند که در نهایت خود آنها در همین قوانین تربیت، پرورش و رشد می‌یابند. در این قوانین آنچه که اولویت دارد تحقق امر نیک و توجه به خیر عمومی است. چنین قوانینی چون از اراده افراد نشئت می‌گیرد بنابراین افراد آن را از آن خود دانسته و به آن همچون محدودیتی بر اراده خود نگاه نمی‌کنند و آن را بهترین وسیله تحقق غایات و منافع خویش به حساب می‌آورند.

مقدمه ۲: احترام به شخص چون غایت فی‌نفسه و احترام به حقوق دیگران برای رویکرد فردگرایانه آگاهی لازم است.

نتیجه: متری باید با احترام به شخص چون غایت فی‌نفسه و احترام به حقوق دیگران، عقل فعال را تکامل دهد.

در نخستین شکل از آگاهی اخلاقیاتی یعنی «عمل همچون خودبیان‌گری» فرد از طریق ارزیابی کارهایش می‌خواهد به چیستی خود پی ببرد. اما چون هنوز فرد رویکرد مبتنی بر قضاوت را در پیش نمی‌گیرد و «تنها با تأملی مقایسه‌گر است که یک کار، کار بدی به حساب می‌آید» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۶۸۳)؛ لذا وی تمام اعمال خود را به یک اندازه ارزشمند می‌داند، از این‌رو همواره خود را تصدیق و تأیید می‌کند.

در دومین مرحله از آگاهی اخلاقیاتی یعنی «نقد آگاهی اخلاقیاتی»^۱، فرد می‌خواهد براساس قواعد اخلاقی کلی‌ای که از غایات اخلاقی بدست آمده‌اند؛ به عنوان مثال قانون کلی «همه باید حقیقت را بگویند» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۷۱۴)؛ تصمیم بگیرد که در موقعیت‌های خاص چگونه عمل کند و بدین طریق، عمل اخلاقی صحیح را انجام دهد. اما از آنجا که شرایط برای عمل همیشه یکسان نیست و فرد همواره درگیر انگیزه‌ها و موقعیت‌های متعدد و گاه دشواری است که این قانون‌های کلی و عام باید متناسب با آن شرایط تمایزیابی شوند و به وظایف جزئی و خاص آن موقعیت تبدیل گردند؛ و باز هم فرد در انتخاب درست میان این همه وظایف خاص، دچار شک و تردید خواهد شد؛ لذا این قاعده‌های اخلاقی کلی، برای

^۱ moral consciousness critique

تعیین چگونگی عمل درست راهنمایی زیادی به فرد نمی‌دهند؛ لذا ذهن از این مرحله نیز گذر می‌کند و وارد مرحله «نگرش اخلاقیاتی»^۱ یعنی «وجدان» می‌شود.

در مرحله «وجدان» فرد معتقد است که با عمل به وجدان خود می‌داند که در موارد خاص چگونه عمل کند و هیچ تنشی را میان وظایف محض و وظایف خاص احساس نمی‌کند؛ اما مسئله اینجاست که «این نبوغ اخلاقی که ندای درونی دانش بی‌واسطه خویش را به منزله ندای الهی می‌داند» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۱۰۸۳)؛ نمی‌تواند فهم کاملی از نتایج و پیامدهای عمل داشته باشد. همچنین چون وجدان هر شخص ممکن است عملی را درست تشخیص دهد که با تشخیص وجدان شخص دیگر متفاوت باشد؛ لذا وجدان نمی‌تواند معیار اخلاقی ثابتی را برای تشخیص عمل اخلاقی درست به همگان ارائه دهد.

مقدمه ۱: متری باید با نقد آگاهی اخلاقیاتی و نگرش اخلاقیاتی به تکامل عقل عملی^۲ کمک کند.

هگل تکامل اخلاق را طی سه مرحله می‌داند، این سه مرحله عبارتند از: قصد^۳، نیت^۴ و غایت خردمندانه^۵. وی آنچه را که در این میان مهم می‌داند، مسئولیت‌پذیری فرد در قبال اعمال خود است. از نظر وی عمل هر فرد دارای نتایج پیش‌بینی شده و پیش‌بینی نشده‌ای است که نتایج پیش‌بینی شده آن، حاصل قصد فرد و نتایج پیش‌بینی نشده آن، معلول عواملی خارجی است؛ لذا فرد باید فقط مسئولیت اعمالی را بپذیرد که قصد انجام آن را داشته است و چون ضرورت اعمال را ذهن تعیین می‌کند در نتیجه اگر فرد مسئولیت نتایج پیش‌بینی نشده عملش را که قصدی بر انجام آن نداشته بپذیرد ذهن خود را زیر سؤال برده است و حق آن را زیر پا گذاشته است: «من تنها در صورتی می‌توانم پاسخگوی عملی باشم که اراده من مسئول آن بوده باشد؛ این حق معرفت است» (هگل، ۱۳۷۸، ص: ۳۴۷)

در مرحله «نیت»، فرد باید از میان نتایج پیش‌بینی‌پذیر عمل خود، نتایج ضروری آن را که در واقع جزئی از خود عمل به حساب می‌آیند و از عمل جدا نیستند بپذیرد و خود را مسئول آن بداند. به عنوان مثال کسی نمی‌تواند گلوله‌ای را آگاهانه و از روی اراده به سمت شخصی شلیک کند و در عین حال مسئولیت نتیجه آن، یعنی کشته شدن یک فرد را

¹ moral attitude

² practical intellect/practical reason

³ purpose

⁴ intention

⁵ wise end

نپذیرد. بنا به سخن هگل: «اگر این آگاهی غایتی را به فعلیت نرساند، باز هم این غایت را اراده کرده است» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۶۹۸). هر عمل علاوه بر قصد و نیت دارای غایتی است که این غایت یا هدف، محرک فرد برای انجام عمل است. این غایت می‌تواند خوب یا بد باشد؛ به عنوان مثال فرد از شلیک کردن گلوله به سمت فرد دیگر هدفی خاص را دنبال می‌کند که می‌تواند دفاع از خود در مقابل دشمن و یا انتقام‌جویی و ... باشد.

مقدمه ۲: قصد، نیت و غایت خردمندانه برای نقد آگاهی اخلاقیاتی و نگرش اخلاقیاتی لازم است.

نتیجه: متربی باید با قصد، نیت و غایت خردمندانه، عقل عملی را تکامل دهد.

ذهن پس از گذر از رویکرد ابژکتیو محور و سوژکتیو محور متوجه می‌شود که واقعیت از نازل‌ترین سطح آن یعنی هستی تا بالاترین سطح آن یعنی اندیشه، یک کل یگانه را تشکیل می‌دهد که محتوای آن، همان روح مطلق^۱ است. هنگامی که در مرحله «هستی»، چیزها به موجب «حد و حصر»، محدود و پایان‌پذیر می‌گردند که آن سوی آنها، چیزی نامحدود و نامتناهی قرار دارد؛ در سطح «فاهمه علمی»^۲ که به نیروها و قوانینی برمی‌خورد که جهان هستی در خود تبیینی برای آنها ندارد؛ در سطح خودآگاهی که به «ایده امر نیک» می‌رسد و در سطح اخلاق که به «وجدان» به عنوان عنصری شهودی و باطنی برمی‌خورد و... در واقع روح مطلق را مشاهده می‌کند. ذهن در حرکت خود به سمت کمال، امر مطلق را از پایین‌ترین تا بالاترین صورت وجود آن مشاهده می‌کند چراکه امر مطلق مطابق ذات خود در همه چیز است. به ترتیبی که ذهن در شناخت امر مطلق به پیش می‌رود و این شناخت کامل‌تر می‌گردد، ادیانی که در طول تاریخ شکل می‌گیرند نیز کامل‌تر می‌گردند.

نخستین صورتی که ذهن در آن مطلق را درک می‌کند، طبیعت است (مرحله دین طبیعی). به همین دلیل طبیعت برای ذهن جنبه خدایی پیدا می‌کند و آن را می‌پرستد؛ به عنوان مثال «در دین مبتنی بر نور، چون آگاهی نور را آفریننده‌ای می‌داند که جهان را از دل تاریکی بیرون می‌کشد، آن را می‌پرستد» (استرن، ۱۳۹۶، ص: ۳۱۲). اما خدای طبیعی به علت پایان‌پذیری اعیان طبیعی ناقص و نابودشدنی است؛ از این‌رو ذهن برای این که مطلق را به حد کمال خود دریابد دست به خلق و آفرینش اعیان زیبا می‌زند که این امر منجر به این

¹ absolute spirit

² scientific understanding

می‌شود که مجسمه‌هایی را بسازد که دارای ارزش و جایگاه دینی هستند. هگل از این مرحله تحت عنوان «دین هنری» یاد می‌کند.

در مرحله دین هنری، هنرمند دینی تلاش می‌کند تا مردم این بت‌ها را خدایان خود بدانند و خود نیز می‌کوشد که تحت‌تأثیر این خدایان قرار گیرد؛ اما چون آگاه است که خود این مجسمه‌ها را ساخته است، لذا نمی‌تواند خود را در این مجسمه‌ها به فراموشی بسپارد و هر چند پرستندگان ممکن است احساس کنند که این مجسمه‌ها، باعث حضور خدایان در میانشان شده است، ولی خود هنرمند می‌داند که این مجسمه‌ها صرفاً بازنمودی از خدا هستند.

در مرحله بعد، هنرمند دینی، تلاش می‌کند تا خدایان خاموش خود را به سخن وادارد؛ از این‌رو برای آنها سرودها و دعاهایی می‌نویسد تا در قالب کلمات نیز پرستیده شوند: «نفس مجسمه‌ای که به صورت انسانی درآمده است هنوز زبان نیست؛ هنوز هستی متعین نیست که در خودش درونی باشد؛ هنوز امر بی‌صداست.» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۱۱۴۷). اما پرستندگان احساس می‌کنند که سرود، خدا را به نحوی موقت حاضر می‌سازد: «این کار فاقد زبان است... از این‌رو کار حتی اگر از امر حیوانی نیز به کلی خلوص یافته باشد و منحصرأً قالب خودآگاهی را به تن کند، قالب هنوز بی‌صدایی است که فقط خودی بیرونی را نشان می‌دهد نه خودی درونی را.» (هگل، ۱۳۹۹، ص ۱۱۴۶)

در مرحله بعد پرستندگان می‌کوشند تا خدایان خود را در بازی‌ها و مراسمات، در قالب قهرمانان ورزشی بازنمایی کنند تا هم جلوه زنده‌تری به آنها بدهند و هم غرور ملی خود را در آنها متجلی سازند. اما سرانجام درمی‌یابند که این‌گونه نیز نمی‌توانند به شایستگی خدایان خود را بازنمایی کنند: «مجسمه‌هایی که فقط یک روح ملی، یک خصوصیت متعین الهیت^۱ را دربردارند، اگرچه افتخار قوم خاص خویش هستند؛ اما آنها یک تکینگی جسمانی هستند که در آن تفصیل‌یافتگی و جدیت معنا و نیز خصوصیت درونی روحی که حامل زندگی، آرزوها، نیازها و عرفیات خاص قوم خویش است، زوال یافته است» (هگل، ۱۳۹۹، ص: ۱۱۸۶-۱۱۸۵).

^۱ divinity

در مرحله بعد قالب مطلق از هنرهای تجسمی به صورت‌های ادبی یعنی حماسه^۱، تراژدی^۲ و کمدی^۳ تغییر می‌یابد. خدایان در حماسه که راوی بیرون از داستان قرار دارد، همچون راهنما و ستایشگر اعمال پهلوانان در نظر گرفته می‌شوند، اما در تراژدی چون قهرمان داستان از جانب خود سخن می‌گوید و در تراژدی نقشی را بازی می‌کند، افراد تسلط بیشتری بر تقدیر خود، در نسبت با خدایان دارند: «افراد در تراژدی، انسان‌هایی خودآگاهند که از حقوق و مقاصد خود و از قدرت و اراده طبیعت خاص خود باخبرند و می‌دانند که چگونه این امور را اظهار کنند» (استرن، ۱۳۹۶، ص: ۳۱۷). به دلیل نقش شخصیت در تراژدی، ذهن دیگر این خدایان را عامل‌هایی نمی‌داند که زندگی قهرمانان را هدایت می‌کنند، بلکه در عوض امر الهی همچون تقدیر در نظر گرفته می‌شود. بازنمودن خدایان با استفاده از نقاب‌ها در کمدی نیز بیانگر این مطلب است که در پس این همه بازنمایی (خدایان)، بازیگری دیگر قرار دارد. در نتیجه خدایان تبدیل به اموری مطلقاً انتزاعی می‌گردند.

در مرحله بعد یعنی مرحله «دین و حیانی»، ذهن درمی‌یابد که تنها از طریق رویارو شدن با خدا در قالب انسان می‌تواند خود را بازیابد و او را بشناسد اما سرانجام با این معضل روبه‌رو می‌شود که چگونه خدا که در قالب فردی تجسد یافته است، در عین حال می‌تواند ذات خود را با همه انسان‌ها در مقام افراد متمایز، سهیم می‌شود؟ یعنی «روح در مقام خویشتنی فردی هنوز به همان میزان خویشتن کلی، خویشتن همه کس نیست» (استرن، ۱۳۹۶، ص: ۳۲۰). برای حل کردن این معضل، امر الهی باید قالب انسانی خود را رها کند و ذهن درمی‌یابد که تنها در صورت و حیانی است که می‌تواند حقیقتاً امر الهی را به مثابه مطلق دریابد.

مقدمه ۱: متری باید با شناخت ذات مطلق به تکامل عقل مطلق کمک کند.

هر هنر دینی از دو بخش یعنی مطلق یا محتوای معنوی و کالبد مادی یا صورت تشکیل شده است. اما چون زردشتیان کهن، روشنایی را به عنوان خود خدا و نه کنایه‌ای از آن می‌پرستیدند؛ لذا میان چیز مطلق یا معنوی و چیز پدیدار یا مادی فرقی نمی‌گذاشتند و در نتیجه هنر نیز نداشتند. هندوان باستان این جدایی میان مطلق و کالبد مادی را به نحو

¹: epic

²: tragedy

³: comedy

مبهم حس می‌کردند چراکه، گاه خدایی به نام «برهمن»^۱ انسان‌ها را بیرون از حیطه حس و اندیشه می‌دانستند که نمی‌توان از آن هیچ شناختی کسب کرد و گاه عین محسوس میان همچون گاو را به عنوان خدا می‌پرستیدند. از همین‌رو در هنر هندی برای رفع تضاد میان مطلق و عین محسوس و هم‌جنس کردن عنصر محسوس با مطلق، اعیان محسوس را بی‌اندازه بزرگ نشان داده‌اند و یا تندیس‌های خدایان را با تعدد اندام‌ها (چندین سر و دست و پا) نشان داده‌اند که شاید آن تصاویر بتوانند برای ابلاغ مفاهیم خدایی توانا گردند.

در هنر مصری، فرق میان ذات خدایی و کالبد مادی آشکارتر گردیده است ولی هنوز کاملاً درک نشده است. هنر کنائی مصری سرشار از رمزپردازی است؛ به عنوان مثال افسانه ققنوس، اهرام سه‌گانه، پرستشگاه‌ها همه کنایاتی از اندیشه‌های مصریان هستند. ولی در هنر ایرانیان و هندوان به فرق کاملاً آگاهانه میان صورت و معنی برمی‌خوریم. در این هنرها، مطلق را در یک‌سو نهاده‌اند و جهان پدیدار را در سوی دیگر. هنر عرفانی هندوان و ایرانیان، خدا را نیروی آفریدگار جهان و پیدا در همه پدیده‌ها می‌داند.

هنر، زمانی به هماهنگی میان صورت و معنی می‌رسد که معنی یا محتوایش مشخص باشد و چون خدایان یونانی دارای هستی‌هایی فردی و شخصی همچون انسان‌ها هستند؛ لذا در این نوع هنر، معنی به آسانی می‌تواند توسط قالب مادی، خود را نشان دهد و صورت بیرونی، معنای درونی را به تمامی بازنمایی می‌کند. چنان‌که هگل می‌گوید: «خدایان یونانی به سطح حسی چیزهایی که ماده هنر را تشکیل می‌دهند، نزدیک هستند و می‌توان آنها را به شکلی انسانی به آسانی تصویر کرد» (هگل، ۱۳۹۱، ص: ۲۷). از آنجا که به عقیده یونانیان، خدایان همیشه دور از جهان و در آرامش بی‌پایان و شادمانه و صفای ابدی خود به سر می‌برند، لذا همواره حالت شادی آرام و جاودانه‌ای بر چهره مجسمه‌های آنان حاکم است.

چون خدای دین مسیح برخلاف خدایان یونانی دور از جهان و در آرامش شادمانه خود به سر نمی‌برد بلکه به جهان واقعی گام می‌گذارد و دارای گوشت و پوست و استخوان می‌گردد و از طریق زندگی مسیح و درد و رنج وی، وارد ستیزه‌های جهان هستی می‌گردد؛ لذا هنر رمانتیک^۲ که هنر خاص مسیحی است برعکس هنر کلاسیک^۳، به توصیف ستیزه و درد و

^۱ Brahman

^۲ romantic

^۳ classic

رنج و بدی می‌پردازد و این‌ها را جزو دقایق جزئیت روح می‌شمارد. نقاشی‌های قرون وسطی به شرح چنین موضوعاتی از جمله زندگی و مرگ و رستاخیز مسیح و غیره می‌پردازند. ولی در توصیف درد و رنج نباید مبالغه کرد؛ چراکه شرط اساسی هنر ژمانتیک آن است که روح را در حال سازش با خود نشان دهد چنان‌که ستیس می‌گوید: «حتی اندوه مریم عذرا از گم شدن پسرش نیز اندوهی است که می‌توان از خلال آن، پیروزی روح و آشتیش را با خود دید» (ستیس، ۱۳۹۳ ب، ص: ۶۶۱).

مقدمه ۲: هنرهای دینی برای شناخت ذات مطلق لازم است.

نتیجه: متربی باید با هنرهای دینی، عقل مطلق را تکامل دهد.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش به تحلیل اهداف تربیت عقلانی مبتنی بر مراحل تکوین آگاهی در پدیدارشناسی هگل پرداخته شد. نتایج این پژوهش نشان داد که به عقیده هگل تا انسان در مرحله میل قرار نگیرد، با وی همچون شیء برخورد نمی‌شود، کرامت وی در رابطه ارباب و بردگی زیر سؤال نمی‌رود و پیامدهای زیانبار آن را تجربه نمی‌کند و به ضرورت ایجاد قوانین، ایجاد رابطه اخلاقی و حفظ کرامت انسانی آگاه نمی‌گردد. همچنین وی در رابطه یک‌جانبه ابژکتیو محور و سوژکتیو محور که برمی‌گزیند، به نقایص هر یک از این مواضع آگاه می‌گردد و درمی‌یابد که نه با رویکرد شناختی صرف و نه با اندیشیدن انتزاعی صرف، که بی‌توجه به جهان اطراف خود و عقاید غیر خود می‌خواهد به رضایتی عقلانی دست یابد، چنین رضایتی ممکن نیست بلکه چنین رضایتی متضمن گذر از این دو رویکرد یک‌جانبه و قرار دادن آنها در یک وحدت توسط عنصر واسطه‌ای روح و سپس گذر از آنها به جانب امر مطلق و روحی است.

چون ذهن ابتدایی بشر این توانایی را ندارد که به یک‌باره روح مطلق را در صورت حقیقی خود درک کند، به همین منظور بشر در ابتدا روح مطلق را در قالب محسوس طبیعت می‌یابد، اما چون طبیعت پایان‌پذیر است و ذهن می‌خواهد این روح مطلق را به حد کمال دریابد، در نتیجه خود دست به خلق و ساختن آثار هنری می‌زند تا بتواند روح مطلق موجود در طبیعت را برای خود بازنمایی کند و از آنجا که آثار هنری آفریده ذهن انسان و ساخته روح هستند در نتیجه بشر آنها را به روح مطلق نزدیک‌تر می‌یابد اما زمانی که متوجه ضعف‌ها و نواقص هنر در بیان امر روحی می‌گردد، پی می‌برد که هیچ قالب محسوسی برای بیان ذات

خدایی توانا نیست و از این‌رو است که دارای این قابلیت می‌گردد که خدا را به صورت امر روحی در قالب دین و حیانی دریابد.

منابع

- اردبیلی، محمدمهدی (۱۳۹۴). هگل: از متافیزیک به پدیدارشناسی. تهران: علمی.
- استرن، رابرت (۱۳۹۶). هگل و پدیدارشناسی روح. (محمدمهدی اردبیلی، محمدمجواد سیدی، مترجمان). تهران: ققنوس.
- باقری‌نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ثقفی، مریم (۱۳۹۲). عقل و خودآگاهی در فلسفه تاریخ هگل. مجله پژوهش‌های معرفت‌شناختی (آفاق حکمت)، ۲، (۵)، ۱۰۲-۷۵.
- رشیدی، شیرین؛ کشاورز، سوسن؛ بهشتی، سعید؛ صالحی، اکبر (۱۳۹۶). ارائه الگوی نظری تربیت عقلانی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی براساس مبانی معرفت‌شناختی قرآن کریم، مجله مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲، (۲)، ۷-۳۶.
- زالی، مصطفی؛ طالب‌زاده، حمید (۱۳۹۶). گذار از شکاکیت و ضرورت تفسیر متافیزیکی از امر مطلق در فلسفه هگل، مجله تأملات فلسفی، ۷ (۱۸)، ۷۴-۳۷.
- ستیس، واتر ترنس (۱۳۹۳ الف). فلسفه هگل. (حمید عنایت، مترجم). تهران: امیرکبیر.
- ستیس، واتر ترنس (۱۳۹۳ ب). فلسفه هگل. (حمید عنایت، مترجم). تهران: امیرکبیر.
- سفیدخوش، میثم (۱۳۹۳). پدیدارشناسی هگلی و معناداری زندگی، مجله حکمت و فلسفه، ۱۰ (۱)، ۹۲-۷۹.
- محمودی، ایوب؛ نوروزی، رضاعلی؛ حیدری، محمدحسین؛ سفیدخوش، میثم (۱۳۹۸). الگوی تربیت اخلاقی هگل بر مبنای دیالکتیک آگاهی، مجله پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۱۲۵-۱۰۵.
- فیندلی، جان. ن؛ بریج، جان. و (۱۳۹۵). گفتارهایی درباره فلسفه هگل (حسن مرتضوی، مترجم). تهران: چشمه.
- فلاح رفیع، علی (۱۳۸۳). پدیدارشناسی هگل، ابعاد و تأثیر آن در آموزش و پرورش، مجله معرفت فلسفی، (۵)، ۱۳۲-۱۰۹.
- هگل، فریدریش (۱۳۷۸). عناصر فلسفه حق (مهید ایرانی طلب، مترجم). تهران: قطره.
- هگل، فریدریش (۱۳۹۱). مقدمه‌ای بر زیبایی‌شناسی (ستاره معصومی، مترجم). تهران: آرشام.
- هگل، فریدریش (۱۳۹۵). دانش پدیدارشناسی روح (ابراهیم ملک اسماعیلی، مترجم). تهران: نگاه.
- هگل، فریدریش (۱۳۹۹). پدیدارشناسی روح (مسعود حسینی، محمدمهدی اردبیلی، مترجمان). تهران: نشرنی.
- مرزوقی، رحمت‌الله؛ صفری، یحیی (۱۳۸۶). مبانی و روش‌های تربیت عقلانی از منظر متون اسلامی. مجله تربیت اسلامی، ۳ (۵)، ۱۱۵-۱۳۴.
- مشکات، محمد؛ دهباشی، مهدی (۱۳۸۷). رابطه پدیدارشناسی و منطق هگل. مجله نامه حکمت، ۶ (۱)، ۱۵۵-۱۲۹.
- Hegel, G. W. F. (2017). *The Logic of Hegel* (W. Wallace, Trans.). Oxford: Oxford University Press.

بررسی و نقد مبانی، اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا^۱

ادريس اسلامي^۲

چکیده

هدف این مقاله، بررسی و نقد اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. برای نیل به این هدف، از دو روش قیاس عملی و نقد درونی استفاده شده است؛ با بهره‌گیری از روش نخست، اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا و با تکیه بر روش دوم، چالش‌های جدی مبانی انسان‌شناختی شخص‌گرایی و اصول و روش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر آن کشف و معرفی می‌شوند. یافته‌ها حاکی از آن است که براساس مبانی انسان‌شناختی شخص‌گرایی می‌توان به اصول تربیت اخلاقی؛ مانند انجام فعالیت اخلاقی، ترغیب به تصمیم‌گیری، تشکیل اجتماع و پرورش تشخص و روش‌های تربیت اخلاقی؛ همچون فراهم‌آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر، خلق موقعیت انتخاب و زمینه‌سازی برای ارزشیابی آن، اقدام خودانگیخته به مشارکت در اجتماع‌های زندگی و عمل و شخصی‌کردن آموزش دست یافت. علاوه بر این، ناسازواری درونی در مفهوم آزادی، آرمان‌گرایی و ناسازگاری با شرایط دنیای معاصر در مفهوم اجتماع، تأکید صرف بر نقش انسان در شکل‌گیری فضائل اخلاقی، خصوصی‌گرایی افراطی و کم‌توجهی به الگو، چالش‌های جدی این رویکرد تربیت اخلاقی به شمار می‌آیند.

واژگان کلیدی: فلسفه شخص‌گرایی، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، مبانی انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، چالش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گرا

^۱ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۳

^۲ استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد؛ edrisislami@yahoo.com

مقدمه

تربیت اخلاقی شخص‌گرا^۱، رویکرد نوینی در قلمرو تربیت اخلاقی به شمار می‌آید. رویکرد تربیت اخلاقی شخص‌گرا، الهام گرفته از مبانی فلسفه شخص‌گرایی است. این فلسفه بر شخص و واقعیت او به عنوان موجودی روحانی و برخوردار از تقرّر، استقلال و آزادی در هستی تأکید دارد (ماریتن و فیتزجرالد^۲، ۱۹۴۶، صص: ۴۳۲-۴۳۱؛ مونیه^۳، ۱۹۵۲، ترجمه مایرت^۴، ص: ۱۱؛ بون^۵، ۱۹۰۸، به نقل از بوُفرد^۶، ۲۰۰۶، ص: ۲۱۷). با وجود این، فلسفه شخص‌گرایی به بررسی انسان به عنوان نوعی از هستی محدود نمی‌شود و با تحلیل مفهوم تجربه و احکام آن (وُیتیلای^۷، ترجمه سانداک^۸، ۱۹۹۳، ص: ۱۱۶؛ بون، ۱۹۰۸، ص: ۲۶؛ برایتمن^۹، ۱۹۳۳، ص: ۵۵؛ بوُفرد، ۱۹۸۴، ص: ۲۷۳) و واکاوی ارزش‌ها به مثابه جهت و مقصد شخص (بوُفرد، ۱۹۸۴)، به مباحث معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی نیز می‌پردازد. از آنجا که شخص‌گرایی به تحلیل انسان، معرفت و ارزش‌گرایی دارد، بالتبع تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیز می‌تواند از این موضوعات سه‌گانه متأثر باشد.

آنچه از تربیت بطور عام و تربیت اخلاقی بطور خاص می‌توان انتظار داشت، متحوّل ساختن انسان است. اما به چه سمت و سویی؟ و چگونه؟ برای یافتن پاسخ درستی برای این پرسش‌ها باید توصیف دقیقی از انسان و وضعیت وی عرضه کرد. انسان‌شناسی، سنگ بنای هر رویکرد تربیتی است و بر اجزاء و عناصر آن همچون اهداف، اصول و روش‌ها پرتو می‌افکند (باقری، ۱۳۸۵، ص: ۱۵). بر این اساس، می‌توان گفت، تربیت اخلاقی شخص‌گرا بدون نظر به انسان‌شناسی آن تحقق پیدا نخواهد کرد. از آنجا که شخص‌انسانی، محور تحلیل‌های فلسفی شخص‌گرایی است، همین تأکید نیز می‌تواند شالوده رویکرد تربیت اخلاقی شخص‌گرا باشد. کونیکا^{۱۰} (۲۰۱۹) نیز معتقد است در تربیت اخلاقی شخص‌گرا،

¹ Personalistic Moral Education

² Fitzgerald

³ Mounier

⁴ Mairet

⁵ Bowne

⁶ Buford

⁷ Wojtyla

⁸ Sandok

⁹ Brightman

¹⁰ Kunika

توجه به شخص انسانی و ارزش و کرامت ذاتی آن، بسیار اساسی است. همچنین، گولیشک^۱ (۲۰۱۷) بر آن است که هدف تربیت اخلاقی شخص‌گرا، کمال و توانمندسازی شخص انسانی است. از دید وی، شکل‌گیری اخلاق شخص‌گرا، بر شخص انسانی و کرامت ذاتی جدایی‌ناپذیر وی استوار است. گولیشک اعتقاد دارد فرآیند تربیت اخلاقی شخص‌گرا، ناظر به سود رساندن به شخص انسانی و خود بودن و تضمین کرامت وی از طریق گذر از انسان طبیعی به انسان شخصی است. با توجه به این مباحث، می‌توان گفت، در زمینه تربیت اخلاقی شخص‌گرا، پرداختن به مبانی انسان‌شناختی این رویکرد، بسیار اهمیت دارد. علاوه بر این، از آنجا که در شخص‌گرایی، انسان در چارچوب مقوله شخص، مفهوم‌پردازی می‌شود و شخص نیز اشارت اخلاقی دارد (کاپلستون^۲، ترجمه حلبی، ۱۳۸۴، ص: ۱۵۷)، بنا نهادن تربیت اخلاقی شخص‌گرا بر بنیاد شخص انسانی ممکن و موجه است. از سوی دیگر، چون این مبنا بر عناصر تربیت اخلاقی شخص‌گرا مانند اصول و روش‌های تربیت اخلاقی اثر می‌گذارد، می‌توان از اصول و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا سخن گفت. در پیشینه مربوط به تربیت اخلاقی شخص‌گرا، به اصول و روش‌های انسان‌شناختی پرداخته نشده است. اسلامی (۱۳۹۶) در مطالعه خود تنها به اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا توجه کرده است. در این مطالعه، شخص شدن به عنوان غایت و پرورش فضائل اخلاقی به مثابه اهداف میانی تربیت اخلاقی شخص‌گرا استنتاج شده است. بوفرد (۱۹۹۸) در مقاله خود تنها به تأسیس تربیت اخلاقی شخص‌گرا بر مبنای ارزش‌شناسی شخص‌گرایی نظر داشته است. اینو^۳ (۲۰۰۸) در پژوهشی به مباحث معرفت‌شناسی شخص‌گرایی و کاربرد آن در قلمرو تربیت پرداخته است. وی با تکیه بر خصلت ارتباطی تجربه در تشکیل معرفت، معتقد است یادگیری دانش‌آموز در ارتباط با دیگری شکل می‌گیرد. استقلال شناختی یادگیرنده به معنای خودکفایی تام شخصی نیست بلکه این نوع استقلال، با دیگری و از طریق دیگری به وجود خواهد آمد. زچاروک^۴ (۲۰۰۹) در مقاله خود مبحث مهم انسان‌شناختی ارزش و کرامت ذاتی انسان را مورد توجه قرار می‌دهد اما آن را نه در استنتاج اصول

¹ Goliszek

² Copleston

³ Enau

⁴ Zacharuk

و روش‌های تربیت اخلاقی بلکه در چارچوب آموزش فراگیر به کار می‌بندد. کارمن^۱ و باراندالا^۲ (۲۰۱۵) با تکیه نظریه ارتباط امانوئل مونیه، یادگیری مشارکتی را که مقوله‌ای معرفت‌شناختی است، مورد بحث قرار داده‌اند و برآنند که شخص‌گرایی مونیه می‌تواند مضامین خوب و عمیقی برای این نوع یادگیری فراهم آورد.

چنان‌که روشن است، پژوهش‌های بالا یا به عنصر اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا توجه کرده‌اند یا مبانی انسان‌شناختی شخص‌گرایی را در تربیت اخلاقی شخص‌گرا به کار نگرفته‌اند. مطالعه حاضر، گامی است برای برطرف کردن این خلأ پژوهشی. بر این اساس، با تکیه بر مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی، دلالت‌های این مبانی در حوزه تربیت اخلاقی شخص‌گرا پیگیری می‌شود. در این مطالعه، اندیشه‌های فیلسوفان شخص‌گرای اروپایی چون ماریتن، مونیه، مک مورای^۳ و ویتیلدا - که عموماً در دسته شخص‌گرایان واقع‌گرایای خدا‌باور طبقه‌بندی می‌شوند - به عنوان مبانی انسان‌شناختی در نظر گرفته می‌شوند. همچنین، دلالت‌های تربیت اخلاقی در چارچوب دو عنصر اصول و روش‌های تربیت اخلاقی ارائه می‌شوند که در پیشینه مغفول واقع شده‌اند. این کار با رویکردی انتقادی نیز انجام می‌پذیرد؛ به این صورت که پس از ارائه مبانی انسان‌شناختی، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گرا، ابتدا این مبانی سپس اصول و روش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر آن مورد نقد و ارزیابی قرار می‌گیرند.

سؤال‌های پژوهش

۱. براساس مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی، چه اصولی را می‌توان برای تربیت اخلاقی شناسایی کرد؟
۲. براساس مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی، چه روش‌هایی را می‌توان برای تربیت اخلاقی شناسایی کرد؟
۳. مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی و اصول و روش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر آن چه چالش‌هایی دارد؟

¹ Carmen

² Barandalla

³ Macmurray

روش پژوهش

برای پاسخ به دو پرسش پژوهشی نخست، از روش قیاس عملی در چارچوب الگوی بازسازی شده فرانکنا استفاده می‌شود (فرانکنا^۱، ۱۹۶۶، به نقل از باقری، ۱۳۸۹، ص: ۱۱۱ و باقری، ۱۳۸۹، صص: ۱۲۲-۱۱۸) و برای پاسخ به پرسش سوم، از روش نقد درونی استفاده می‌شود. برای استنتاج اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قیاس عملی وضع می‌شود که از یک مقدمهٔ هنجارین و یک مقدمهٔ واقع‌نگر تشکیل شده است. مقدمهٔ هنجارین، دربردارندهٔ هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست و مقدمهٔ واقع‌نگر، حاوی گزاره‌های توصیفی و تبیینی انسان‌شناختی برگرفته از فلسفهٔ شخص‌گرایی است. این مقدمهٔ واقع‌نگر، مبانی شخص‌گرایی است که تحقق هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا در گرو آن است. آنچه به عنوان نتیجهٔ قیاس به دست می‌آید، اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. همچنین، برای استنتاج روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، قیاس عملی دیگری ارائه می‌شود. این قیاس عملی نیز متضمن دو مقدمهٔ هنجارین و واقع‌نگر است. مقدمهٔ هنجارین، حاوی اصول تربیت اخلاقی شخص‌گراست که از قیاس عملی اول استنتاج می‌شوند. مقدمهٔ واقع‌نگر، دربردارندهٔ گزاره‌های توصیفی و تبیینی انسان‌شناختی برگرفته از فلسفهٔ شخص‌گرایی است که تحقق اصول تربیت اخلاقی شخص‌گرا را امکان‌پذیر می‌سازند. از این گزاره‌ها نیز با عنوان مبانی شخص‌گرایی یاد می‌شود. آنچه از این دو مقدمه به دست می‌آید، روش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گراست. نکتهٔ اساسی این است که برای حفظ تناظر منطقی میان اصول و روش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گرا، هر روشی متناسب با اصول مربوط به خود مطرح و توضیح داده می‌شود.

نقد درونی، روش پاسخ به آخرین پرسش پژوهشی است. براساس این نقد، کاستی‌ها و چالش‌های جدی مبانی انسان‌شناختی فلسفهٔ شخص‌گرایی و اصول و روش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر آن بیان می‌شود. این کاستی‌ها در حوزهٔ مبانی انسان‌شناختی فلسفهٔ شخص‌گرایی روی می‌دهند سپس به فرآیند اصول و روش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گرا رخنه می‌کنند. درونی بودن این نقد از آن روست که معیار نقد آموزه‌های شخص‌گرایی خود این آموزه‌ها هستند. در واقع، ناسازواری و تناقض‌هایی که در شخص‌گرایی وجود دارد، شناسایی می‌شوند.

¹ Frankena

اصول تربیت اخلاقی شخص‌گرا

مقدمهٔ هنجارین

شخص شدن، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گرا^۱

این بخش، دربردارندهٔ گزارهٔ هنجارینی است که بیانگر هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. از آنجاکه شخص شدن، بنیاد انسان‌شناختی فلسفهٔ شخص‌گرایی است، توجه به آن در تربیت اخلاقی ضروری است؛ بنابراین، شخص شدن، هدف غایی تربیت اخلاقی شخص‌گراست. اگر در این فلسفه، شخص شدن، وسیله‌ای برای تحقق بایدهای حیاتی انسان تلقی شده باشد پس تربیت اخلاقی مبتنی بر آن نیز باید به سوی شخص شدن جهت‌گیری پیدا کند. در واقع، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، شخص شدن را پاسخی مناسب و ضروری برای مسئله بنیادین و هنجارین حیات و خوشبختی انسان می‌داند.

مقدمهٔ واقع‌نگر یا مبانی انسان‌شناختی

مبنای ۱: عاملیت شخص

فلسفهٔ شخص‌گرایی، رویکردی عمل‌گرایانه به شخص دارد. در این فلسفه، شخص، عامل است. عاملیت شخص بدان معناست که شخص متأثر از موقعیت و شرایط است اما بازیچهٔ آنها نیست. شخص، اثرگذار است و توانایی تغییر موقعیت و شرایط را دارد (دی آلفونسو^۲، ۲۰۰۲، ص: ۱۹۱). اثرگذاری شخص در عمل نمایان می‌شود. عمل شخص، بیانگر فعلیت و تحقق اوست. فرد، شخص بالقوه است که می‌تواند تبدیل به شخص بالفعل شود. از دید شخص‌گرا، عمل، واسطهٔ این تبدیل است. از آنجا که فعلیت، عین هستی است و عمل نیز فعلیت است پس عمل، هستی است. شخص تنها در عمل است که هستی پیدا می‌کند. بر این اساس، مونیه معتقد است که «هستی، عمل است» (مونیه، ترجمهٔ مایریت، ۱۹۵۲، ص: ۸۳).

در شخص‌گرایی، عمل، ارزش ذاتی دارد. از دید شخص‌گرا، خود انجام عمل، پیش از اتصاف آن به خیر یا شر، ارزش دارد. از این‌رو، عمل، یک ارزش پیش اخلاقی است. انجام عمل به خودی خود از انجام ندادن آن ارزشمندتر است. از دید شخص‌گرا، راز ارزش ذاتی

^۱ شیوهٔ استنتاج این هدف و بیان دلایل این استنتاج بطور مبسوط در مقالهٔ دیگری از اینجانب با عنوان «رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی و اهداف آن»، مجله فلسفه تربیت، ۱۳۹۶ آمده است.

^۲ D'Alfonso

عمل در فعلیت بخشی آن نهفته است. شخص در خفاست لکن به واسطه عمل ظهور و فعلیت پیدا می‌کند. علاوه بر این، میان شخص و عمل، آگاهی، آزادی، حقیقت اخلاقی، الزام و مسئولیت‌پذیری واسطه است؛ بنابراین، خود انجام عمل، فعلیت و نمود تمامی این فرآیندهای دینامیزم فعال شخصی است. از این‌رو، هرگاه شخص نتواند عمل کند، دینامیزم فعال متوقف می‌گردد و او تنها به آنچه در او در جریان است، محدود می‌شود؛ یعنی به فردیت خویش (وُیتِیلا، ترجمه پُئاتسکی^۱، ۱۹۷۹، صص: ۲۶۵-۲۶۴).

مبنای ۲: آزادی، بنیاد عمل اخلاقی و شخص شدن

در فلسفه شخص‌گرایی، آزادی، بنیاد عمل اخلاقی و شخص شدن است. شخص‌گرا، آزادی را غیر از اراده می‌داند و آن را نتیجه تعامل میان اراده و عقل تلقی می‌کند. از دید وی، اراده، مطلق خواست است و به هر سو و جهتی در حرکت است؛ اراده به خودی خود جهت معینی ندارد و نمی‌تواند اولویت‌بندی کند. در این حالت، پای عقل به میان می‌آید؛ عقل، بنا به ماهیت خود، به خیر نظر دارد. عقل، راه خیر و صواب را می‌شناساند و مثال خیر را برای اراده به تصویر می‌کشد و اراده را به سوی آن هدایت می‌کند. این وضعیت، در موقعیت‌های تعارض بیشتر آشکار می‌شود؛ اراده، ناتوان است از اینکه گزینه و مسیر خود را بیابد، از این‌رو، عقل، با شناسایی گزینه خیر، مسیر مطلوب را برای اراده آشکار می‌سازد. در این حالت، حرکت اراده به سوی گزینه خیر، آزادی خوانده می‌شود. اراده می‌تواند هم به خیر و هم به شر تعلق گیرد و نسبت به هر دو ممکن است اما هرگاه با تکیه بر نیروی عقل به سوی خیر حرکت نماید، آزادی آفریده می‌شود؛ آزادی، اراده عقلانی معطوف به خیر است (ماریتن، ترجمه سالیوان^۲، ۱۹۷۱، صص: ۲۱-۵). خیر یا به تنهایی ارائه می‌شود یا در میان چند گزینه. بر مبنای این دو حالت، شخص‌گرا، دو نوع تعالی را مطرح می‌سازد: تعالی افقی و تعالی عمودی. در تعالی افقی، اراده بدون تلاش زیاد به خیر تنها تعلق می‌گیرد اما در تعالی عمودی، اراده نیازمند تأمل عقلانی زیاد برای گرایش به خیر است. شخص در تعالی عمودی است که به معنای واقعی کلمه آزاد است (وُیتِیلا، ترجمه پُئاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۱۱۹ و ۱۳۱-۱۳۰).

¹ Potocki

² Sullivan

با توجه به تحلیل بالا در خصوص آزادی، می‌توان گفت، چون آزادی، گرایش به خیر دارد، بنیاد محکمی برای شکل‌گیری عمل اخلاقی است. همچنین، در شخص‌گرایی، آزادی بیشتر به معنای آزادی انتخاب است. کانون آزادی، انتخاب است. این نوع آزادی، پیامد مثبت انسان‌شناختی دارد؛ زیرا شخصی که این گزینه را انتخاب می‌کند نه گزینه دیگر را بطور غیرمستقیم خود را انتخاب کرده است. بنابراین، آزادی انتخاب، بنیاد شخص شدن نیز هست (مونیه، ترجمه مایرت، ۱۹۵۲، ص: ۶۳). علاوه بر این، اگرچه انتخاب خیر در میان چند گزینه، به بهترین وجه، آزادی شخص را نشان می‌دهد اما این وضعیت، امکان آزادی شخص در مواجهه با یک گزینه را نفی نمی‌کند؛ شخص، در هر دو حالت، می‌تواند آزادی انتخاب را تجربه کند.

در فلسفه شخص‌گرایی، آزادی انتخاب، در شرایط، موقعیت‌ها، عوامل و ضرورت‌های تعیین‌بخش درونی و بیرونی شکل می‌گیرد. وراثت، تربیت خانوادگی، شخصیت آدمی در دوران کودکی، محیط اجتماعی و.. ضرورت‌ها و عوامل تعیین‌بخش هستند. این شرایط، مناظر و چشم‌اندازهای شخص هستند که نمی‌توان آنها را نادیده گرفت. ضرورت‌ها، نافی آزادی انتخاب شخص نیستند بلکه به آن چارچوب و حدود می‌بخشند. شخص‌گرا چنین استدلال می‌نماید که اشخاص توانایی ارزیابی شرایطی را دارند که در آن قرار گرفته‌اند. براساس این ارزیابی، شخص، گذشته خود را بررسی می‌کند و آینده‌اش را سازمان‌دهی می‌نماید. ارزیابی، توانایی تأیید یا رد صفات شخصیتی را می‌دهد که شخص از دوران کودکی کسب کرده است. بر این اساس، شخص‌گرایی با آن دسته از دیدگاه‌های روان‌شناسانه تجربی مخالف است که آدمی را چون مومی در دست شرایط و ضرورت‌های تعیین‌بخش تلقی می‌کنند. اساسی‌ترین خطای این نوع روان‌شناسی آن است که در تحلیل نهایی، شخصیت را حاصل وراثت و محیط می‌داند و آزادی انتخاب را نادیده می‌گیرد (مونیه، ترجمه مایرت، ۱۹۵۲، صص: ۶۱-۵۹؛ مونیه، ترجمه رولند، ۱۹۵۶، صص: ۱۷-۹ و ۹۳-۹۲). براساس استدلال بالا و شواهد تجربی می‌توان گفت، شرایط و موقعیت‌های تعیین‌بخش، مانع آزادی انتخاب شخص نمی‌شوند و آنها، ماهیت زمینه‌ای دارند و علل ناقصه‌ای هستند که با وجود آزادی انتخاب می‌توانند عمل شخص را تحقق بخشد. از این‌رو، شخص‌گرایی به جمع میان تعیین‌گرایی و آزادی و

مسئولیت اخلاقی شخص اعتقاد دارد. بنابراین، در بحث آزادی، شخص‌گرایی را می‌توان جزء دیدگاه سازگارگرایی^۱ دانست.

مبنای ۳: هویت اجتماعی شخص

فلسفه شخص‌گرایی، برخلاف دیدگاه فردگرایی، شخص را ذاتاً اجتماعی می‌داند. شخص انسانی هنگام تولد وارد جامعه می‌شود و در شبکه اجتماعی قرار می‌گیرد؛ بنابراین، جدا ساختن شخص از جامعه و تحلیل او بدون زمینه اجتماعی، به نتایج انتزاعی و غیرمنطقی می‌انجامد (ماریتن و فیتزجرالد، ۱۹۴۶، صص: ۴۳۶-۴۳۵؛ مونیه، ترجمه مایرت، ۱۹۵۲، ص: ۲۰؛ ویتیلدا، ترجمه سانداک، ۱۹۹۳، ص: ۲۰۱). با وجود این، شخص‌گرایی، این تصویر از هویت اجتماعی شخص را کافی نمی‌داند و نوعی از روابط اجتماعی را مطرح می‌سازد که در آن، نقش‌آفرینی شخص بیشتر آشکار می‌شود. برای انجام این کار، شخص‌گرایی، میان دو مفهوم «جامعه» و «اجتماع» تمایز قائل می‌شود. جامعه، بیانگر نظامی از روابط اجتماعی است که بدون قصد و انتخاب می‌تواند تکون یابد در حالی که اجتماع، نشان‌دهنده نظامی از روابط اجتماعی است که بدون انتخاب امکان‌پذیر نیست. از دید شخص‌گرا، واقعیت پویا و فعال شخص با مفهوم اجتماع قرابت بیشتری دارد (ویتیلدا، ترجمه پُئاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۲۷۸-۲۷۷؛ مک مورای، ۱۹۹۹، ص: ۱۵۸). اجتماع، بیانگر مفهوم متعالی‌تری از روابط اجتماعی است؛ زیرا زمینه تحقق آزادی یا انتخاب به عنوان اساسی‌ترین مبنای شخص شدن است. این دیدگاه، مسیر شخص‌گرایی را از جمع‌گرایی جدا می‌سازد. شخص‌گرایی مانند جمع‌گرایی، به اجتماعی بودن ذاتی شخص اعتقاد دارد اما برخلاف آن، به انتخابی بودن هویت اجتماعی وی نیز نظر دارد. از دید شخص‌گرا، جامعه، امری سلسله‌مراتبی است که مرتبه متعالی آن، اجتماع است (مونیه، ترجمه مایرت، ۱۹۵۲، صص: ۲۵ و ۲۹؛ مک مورای، ۱۹۹۹، ص: ۱۵۷).

علاوه بر این، پیوند عمیق، یکی دیگر از نقاط افتراق اجتماع از جامعه است. بر این اساس، مونیه معتقد است که جامعه نمی‌تواند محل مناسبی برای زندگی شخص باشد بلکه اجتماع وطن اصلی اشخاص است. از دید وی، میان اشخاص اجتماع، ارتباط عاشقانه و عمیق برقرار است (مونیه، ترجمه مایرت، ۱۹۵۲، صص: ۲۶-۲۵). مورای نیز با مونیه هم‌نظر است. از دید وی، در اجتماع انگیزه‌های مثبتی چون عشق، محبت، همدلی و برادری عامل

^۱ Compatibilism

ارتباط میان اشخاص است. از این‌رو، در اجتماع، پیوند، عمیق‌تر و شخصی‌تر است. در مقابل، جامعه بر انگیزه ترس، تمرکز بر خویشتن و خودمحوری استوار است (مک مورای، ۱۹۹۹، صص: ۱۴۶-۱۴۵ و ۱۵۸-۱۵۷).

مبنای ۴: یگانگی و بی‌همتایی شخص

شخص‌گرایی بیشتر به انسان انضمامی و متمایز علاقه نشان می‌دهد. خصلت انسان‌شناختی شخص‌گرا بیشتر بر یگانگی، بی‌همتایی و تفاوت تأکید دارد. در این رویکرد، انسان انضمامی برخوردار از ویژگی‌های زیست‌شناختی و روان‌شناختی متمایز، یگانه و بی‌همتا اهمیت دارد. شخص‌گرا بر آن است که هر شخصی، یگانه و بی‌همتا است. هر شخصی، منحصر به فرد، غیرقابل جایگزین و تکرارناپذیر است و از هیچ شخصی نمی‌توان کپی‌برداری کرد. بر این اساس، یکی از مهم‌ترین خطرات یگانگی و بی‌همتایی شخصی، یکسان‌سازی سنن و آداب اجتماعی است. شخص‌گرا با هر نوع گرایش جامعه‌شناختی و سیاسی که بخواهد یکسان‌سازی کند، مخالف است. از دید شخص‌گرا، حفظ یگانگی و بی‌همتایی شخص، یک وظیفه مهم فردی و اجتماعی است. یگانگی شخص به معنای «تنها» زیستن و «تنها» عمل کردن نیست. یگانگی شخص به معنای التزام به زندگی دیگری و در همان حال، محو نشدن در آنهاست؛ شخص، اصیل است اما اصالت وی، گشوده است (مونیه، ترجمه مایریت، ۱۹۵۲، صص: ۴۶-۴۵). فلسفه شخص‌گرایی، بنیادی انتخاب‌گرایانه برای یگانگی و بی‌همتایی شخص قائل است. شخص‌گرایی، اساسی‌ترین شرط تحقق این امکان را آزادی انتخاب می‌داند. فرد یا شخص بالقوه به واسطه انتخاب خیر، شخص می‌شود. از سویی دیگر، انتخاب هر فردی، فعلی یگانه و بی‌همتا است. افراد در طی زندگی خود انتخاب‌های متنوع، متمایز و یگانه‌ای انجام می‌دهند. این تنوع و یگانگی هم در خود عمل انتخاب وجود دارد و هم در خیر یا ارزش‌هایی که فرد انتخاب می‌کند.

اصل ۱: انجام فعالیت اخلاقی

اصل انجام فعالیت اخلاقی با مبنای عاملیت شخص تناظر منطقی دارد. از آنجا که فرد به واسطه عمل، شخص می‌شود، اصل تربیت اخلاقی ناظر به آن، انجام فعالیت اخلاقی است. طبق این اصل، برای نیل به هدف غایی شخص شدن، دانش‌آموز باید فعالیت اخلاقی داشته باشد. یکی از خدمات مهم شخص‌گرایی به تربیت، تأکید بر فعال بودن دانش‌آموز است. از آنجا که شخص شدن، بیانگر حیات اخلاقی است و چنین حیاتی به واسطه عمل محقق می‌شود، عمل نیز طنینی اخلاقی پیدا می‌کند. از این‌رو، اصل انجام فعالیت اخلاقی با

این مبنا تناظر منطقی خواهد داشت؛ بنابراین، تأکید بر فعال بودن متربی به معنای تأکید بر فعالیت اخلاقی اوست. بر این اساس، اگر فرآیند تربیت اخلاقی به‌گونه‌ای پیش رود که این تأکید نقض شود، دانش‌آموز به «چیزی» تنزل پیدا می‌کند و از «کسی شدن» باز می‌ماند. به بیان دیگر، دانش‌آموز به واسطه انجام فعالیت اخلاقی، «خود اخلاقی» خویش را می‌سازد. نیل به این مقام، دستیابی به رشد و شکوفایی است؛ زیرا در این رویکرد، شکوفایی در گرو شخص شدن یا تحقق خود اخلاقی است. از این‌رو، شخص‌گرا بر آن است که پاداش فعالیت، درونی است به این معنا که به شکوفایی و تعالی خود دانش‌آموز می‌انجامد (سادرکوپیست^۱، ۱۹۶۴، صص: ۱۵۳-۱۵۲).

اصل ۲: ترغیب به تصمیم‌گیری

اصل ترغیب به تصمیم‌گیری با مبناى شخص، متناظر با بنیاد آزادی است. چنان‌که گفته شد، شخص شدن درگرو آزادی است. از سوی دیگر، شخص‌گرایی، آزادی را انتخاب خیر تعریف می‌کند؛ بنابراین، شخص شدن در گرو انتخاب خیر است. بر این اساس، اصلی که از این مبنا به دست می‌آید، ترغیب به تصمیم‌گیری است. اصل ترغیب به تصمیم‌گیری، بیانگر این قاعده تجویزی است که برای نیل به اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا دانش‌آموز باید به تصمیم‌گیری ترغیب شود. اگر دانش‌آموز تجربه تصمیم‌گیری را نداشته باشد، نباید از وی انتظار داشت که در سایر موقعیت‌های زندگی تصمیم بگیرد.

تصمیم‌گیری، از دو جنبه قابل بررسی است؛ نخست، تصمیم‌گیری، انتخاب است. هرگاه دانش‌آموز تصمیم می‌گیرد، دست به انتخاب زده است. از آنجا که انتخاب، «فعل» شخص است، تصمیم‌گیری نیز فعل شخص است. تصمیم‌گیری به عنوان فعل، پیامدهای تربیتی خاصی دارد. بر این اساس، تصمیم‌گیری، محتوای معینی نیست که در زمان‌های خاصی باید آموزش داده شود بلکه فعالیتی است که در زمینه همه محتوای آموزشی می‌توان آن را تجربه کرد. همچنین، تصمیم‌گیری به عنوان فعل، مسئله انتقال را نیز به خوبی حل می‌کند زیرا دانش‌آموزی که این فعل را تجربه کرده باشد، به خوبی آن را در سایر موقعیت‌های زندگی بکار می‌گیرد. از این حیث، پرورش تصمیم‌گیری بیشتر به پرورش مهارت حل مسئله یا سایر مهارت‌های تفکر شباهت دارد که به آسانی به موقعیت‌های دیگر قابل انتقال است. علاوه بر این، تصمیم‌گیری به عنوان فعل، معلم را از القاء تصمیم‌های خاصی برحذر می‌دارد. تربیت

¹ Soderquest

اخلاقی شخص‌گرا، تحت‌تأثیر مبانی فلسفی خود، میان تصمیم‌گیری به عنوان فعل و تصمیم به عنوان محتوا تمایز قائل می‌شود. تصمیم‌گیری، فعل شخص است درحالی‌که تصمیم، محتوای شخصیت است. تصمیم‌گیری، واکنش شخص در برابر موقعیت است در حالی‌که تصمیم، برآیند و محصول ارتباط شخص با موقعیت است. بر این اساس، اصیل‌ترین تصمیم، ریشه در تصمیم‌گیری خود شخص دارد نه دیگری؛ بنابراین، معلم به جای القاء تصمیم‌های خود باید زمینه تصمیم‌گیری خود دانش‌آموز و تصمیم‌های شخصی را فراهم آورد. تربیت اخلاقی شخص‌گرا تنها این حالت را زمینه‌ساز ساختن خود یا شخص شدن دانش‌آموز می‌داند. البته، این سخن بدان معنا نیست که تربیت اخلاقی شخص‌گرا از تصمیم‌گیری مطلق دانش‌آموز دفاع می‌کند. شخص‌گرایان از آزادی محدود شخص حمایت می‌کنند. تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیز تصمیم‌گیری دانش‌آموز را محدود می‌داند. از دید آن، تصمیم‌گیری دانش‌آموز، تحت تأثیر ضرورت‌های طبیعی و اجتماعی است. فرآیند تربیت به جای اینکه از تصمیم‌گیری فارغ از این ضرورت‌ها دفاع کند، باید دانش‌آموزان را با نقش و انواع آنها آشنا سازد. براساس این رویکرد، تصمیمی که با ملاحظه ضرورت‌ها و موانع گرفته شود، تصمیم اصیل و زمینه‌ساز شخص شدن است.

دوم، تصمیم‌گیری، معطوف به خیر است اگرچه این امکان وجود دارد که شخص از روی جهل، ضعف اراده و غلبه نفسانیات به شر نیز گرایش پیدا کند. تربیت اخلاقی شخص‌گرا، خیری را محرک انتخاب می‌داند که در میان دو یا چند گزینه مطرح شده باشد. از آنجا که تصمیم‌گیری نیز انتخاب است بنابراین، تصمیم‌گیری، معطوف به گزینش خیر در میان دو یا چند گزینه است. از این‌رو، تصمیم‌گیری، فعالیتی پیچیده و دشوار است. شخص‌گرایی، خیر یا ارزش را متکثر می‌داند و به انواعی از آنها اعتقاد دارد. با وجود این، شخص‌گرایی، فضائل یا ارزش‌های اخلاقی را بنیاد تمامی ارزش‌ها می‌داند. بر این اساس، تصمیم‌گیری اصیل متربی باید معطوف به خیر یا ارزش اخلاقی باشد. این نوع خیر است که به شخص شدن یا ساختن خود اخلاقی دانش‌آموز می‌انجامد؛ این سخن بدان معناست که پرورش فضائل اخلاقی مستلزم تصمیم‌گیری دانش‌آموز است. زمانی این فضائل در دانش‌آموز رشد خواهند کرد که وی در باب آنها تصمیم بگیرد و آنها را انتخاب کند.

اصل ۳: تشکیل اجتماع

اصل تشکیل اجتماع، ناظر به مبنای هویت اجتماعی شخص است. مفهوم اجتماع، بیانگر نظامی از روابط اجتماعی میان اشخاص است که انتخاب می‌شود و پیوند عمیقی

میان آنها وجود دارد. اجتماع، بیش از هر چیزی، بیانگر انتخابی بودن شبکه روابط اجتماعی است. از آنجا که اجتماع بدون انتخاب پدید نمی‌آید، اصل ناظر به آن، تشکیل اجتماع است. اصل تشکیل اجتماع، نشان‌دهنده این قاعده تجویزی است که برای نیل به اهداف تربیت اخلاقی شخص‌گرا، دانش‌آموزان باید تشکیل اجتماع دهند.

تشکیل اجتماع اشخاص انسانی در گرو تصمیم‌گیری یا انتخاب دانش‌آموزان است. دانش‌آموزان شخص‌گرا باید شبکه روابط اجتماعی خود را انتخاب کنند. این شبکه می‌تواند گروه همسالان باشد یا گروهی که پیرامون موضوع خاصی کنکاش یا فعالیت می‌کنند. علاوه بر این، تصمیم‌گیری، معطوف به خیر است؛ بنابراین، هرگاه دانش‌آموزان بخواهند تشکیل اجتماع دهند، این اجتماع ناظر به خیر است. در این اجتماع، آنها می‌توانند در باب چيستی فضائل اخلاقی و مسائل مربوط به آنها به کنکاش و بحث و گفتگو بپردازند. برای نمونه، دانش‌آموزان در تلاش برای ارائه درک درست و جامعی از این فضائل (فضیلت راست‌گویی)، در تلاش برای ارائه حقایق خطرآفرین یا ناسازگار با عُرف (فضیلت شجاعت) و در تلاش برای پذیرفتن نقدهای دیگران (فضیلت بردباری) را تجربه می‌کنند.

تشکیل اجتماع متریبان به عنوان اشخاص انسانی تنها وابسته به تصمیم‌گیری نیست. در این اجتماع، پیوند عمیق نیز وجود دارد و دانش‌آموزان احساس نزدیکی و همدلی می‌کنند. در این شبکه‌های اجتماعی انتخابی، انگیزه‌های مثبتی چون همدلی، محبت، عشق و برادری، به غنا و عمق روابط اجتماعی آنها کمک می‌کند. اگرچه تربیت اخلاقی شخص‌گرا برای تشکیل اجتماع متریبان، این انگیزه‌ها را مهم می‌داند اما آنها را بنیاد تشکیل اجتماع تلقی نمی‌کند.

تربیت اخلاقی شخص‌گرا بنا به مبنای دینی - مسیحی خود، به تشکیل اجتماع اشخاص انسانی و شخص خدا نیز نظر دارد. این اجتماع را می‌توان «اجتماع مؤمنان» خواند. این نوع اجتماع بیشتر در مدارس دینی یا مدارس وابسته به کلیسا وجود دارد. تشکیل این اجتماع نیز وابسته به تصمیم‌گیری و انتخاب است. ایمان دانش‌آموز به شخص خدا و پرستش وی و عنایت خداوند به دانش‌آموز، نمود این تصمیم‌گیری و انتخاب است. در واقع، ایمان و پرستش، تحقق مشارکت دانش‌آموز در ارزش‌های الهی است. بنابراین، خدای شخص‌گرا، خدای اخلاقی است که ارتباطی اخلاقی با جهان دارد. از این آموزه می‌توان دریافت کرد که مشارکت دانش‌آموز در ارزش‌های الهی به معنای مشارکت وی در ارزش‌های اخلاقی است. علاوه بر این، تشکیل اجتماع مؤمنان، بیانگر پیوند عمیق میان متریبان و شخص خداوند

است. این پیوند، ناشی از عشق است. پیامد تربیتی عشق این است که خدای شخصی، در پی رشد اخلاقی دانش‌آموزان است.

از این تحلیل می‌توان دریافت که در تربیت اخلاقی شخص‌گرا، دین و تربیت دینی نه تنها با تربیت اخلاقی منافات ندارد بلکه شرط و زمینه تحقق آن است. این سخن بدان معناست که تربیت فضیلت به عنوان جهت‌گیری تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیازمند تربیت دینی دانش‌آموزان است. ویلهلم و فیرمین (۲۰۰۸) اعتقاد دارند که تربیت مسیحی و التزام به ارزش‌های الهی، زمینه‌ای اثربخش برای تربیت منش خوب دانش‌آموزان است. صلاح‌الدین^۱ (۲۰۱۱) نیز بر آن است که فضای تربیت اسلامی می‌تواند بستر مناسبی برای اجرای برنامه تربیت منش باشد و به رشد فضائل اخلاقی دانش‌آموزان کمک کند.

اصل ۴: پرورش تشخص

اصل پرورش تشخص با مبنای یگانگی و بی‌همتایی شخص متناظر است. از آنجا که هر شخصی، یگانه، بی‌همتا، منحصر به فرد، تکرارناپذیر و مشخص است، اصل تربیت اخلاقی شخص‌گرا، پرورش تشخص خواهد بود. اصل پرورش تشخص، بیانگر این قاعده تجویزی است که تربیت اخلاقی شخص‌گرا باید یگانگی، بی‌همتایی و تفاوت‌های متربیان را در نظر گیرد و برنامه خود را بر این اساس استوار سازد. از دید شخص‌گرا، تربیت اخلاقی به بهانه انضباط و اثرگذاری آموزشی نباید کنترل سخت‌گیرانه، یکنواختی رفتار و استانداردسازی نموده‌های شخصی را ایجاد کند. این روندها، به نادیده گرفتن تفاوت‌های شخصی و شکل‌بخشی دانش‌آموزان می‌انجامد (سادرکویست، ۱۹۶۴، ص: ۱۵۰). اصل پرورش تشخص، واکنشی در برابر مسئله استانداردسازی و بهنجار کردن دانش‌آموزان در نظام آموزشی معاصر است. این اصل، ندای شخص‌گرایانه برای احیای یگانگی و بی‌همتایی شخصی دانش‌آموزان است.

اساسی‌ترین بنیاد یگانگی و بی‌همتایی، انتخاب است. از آنجا که انتخاب، بنیاد یگانگی و بی‌همتایی شخص است و اصل ترغیب به تصمیم‌گیری نیز ناظر به این بنیاد و نمود آن است، می‌توان دریافت کرد که یگانگی هر دانش‌آموزی ریشه در ترغیب به تصمیم‌گیری او دارد. این سخن، نشان‌دهنده آن است که اصل پرورش تشخص بدون اصل ترغیب به تصمیم‌گیری امکان‌پذیر نیست. هر دانش‌آموزی باید تصمیم‌گیری را تجربه و تمرین کند.

^۱ Salahuddin

دانش‌آموز هر تصمیمی را که می‌گیرد، هم از حیث فعلی و هم از حیث خیر، یگانه است. اینجا، معلم باید به تصمیم‌های شخصی وی احترام بگذارد. احترام معلم، در اجازه دادن به ظهور این تصمیم‌های شخصی آشکار می‌شود. البته، اجازه دادن، رها ساختن نیست بلکه اجازه همراه با نظارت است. از این طریق، معلم، دانش‌آموز را به خیر حقیقی خود هدایت می‌کند. استانداردسازی، بهنجار کردن، یکنواخت‌سازی و هم‌رنگ کردن تصمیم‌های دانش‌آموزان، بزرگ‌ترین مانع تحقق این یگانگی است.

روش‌های تربیت اخلاقی

اصل ۱: انجام فعالیت اخلاقی

مبنا: عمل اخلاقی خیر

شخص‌گرایی، عمل را واسطه‌گذار از وضعیت فردی به وضعیت شخصی می‌داند؛ فرد به واسطه عمل، شخص می‌شود. شخص‌گرا، عمل را چهار نوع می‌داند: نخستین گونه عمل، ساختن است. هدف اصلی این عمل، تسلط بر ماده و سازماندهی آن است. ساختن، قلمرو کاربرد علوم تجربی در فعالیت‌های صنعتی است. دوم، عمل، فکورانه است. در این عمل، فرد در پی تشخیص و درک ارزش‌ها و تقویت و بسط حاکمیت ارزش‌ها بر زندگی انسان است. سوم، عمل اجتماعی مبتنی بر مشارکت می‌باشد. چهارم، عمل، اخلاقی است. این عمل از طریق اعتلای فاعل و رشد فضیلت و وحدت شخصی او مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (مونیه، ترجمه مایرِت، ۱۹۵۲، صص: ۸۶-۹۰).

عمل اخلاقی با شخص شدن پیوند تنگاتنگی دارد. شخص‌گرا، عمل اخلاقی را یا خیر می‌داند یا شر. از دید وی، خیر و شر، در خود عمل مأوا دارند نه در واقعیت متافیزیکی. از سوی دیگر، چون شخص، عامل است و با عمل خود پیوند وثیقی دارد، خیر یا شر عمل، به خیر یا شر بودن شخص نیز منجر می‌شود؛ بنابراین، خیر اخلاقی، به معنای خوب بودن شخص خواهد بود و شر اخلاقی، به معنای بد بودن او (وِیتِیلا، ترجمه پُتاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۱۰۱-۹۶). از این تحلیل می‌توان استنباط کرد که هرگاه شخص‌گرا از عمل اخلاقی به عنوان واسطه تحقق شخص شدن سخن می‌گوید، به عمل اخلاقی خیر نظر دارد. در واقع، ظهور حقیقی شخص در گرو عمل اخلاقی خیر است. عمل اخلاقی شر، به سقوط اخلاقی عامل منتهی می‌شود و چنین عملی، مایه فضیلت و شرافت وی نیست؛ عمل اخلاقی شر، مانعی برای شکوفایی و تعالی است.

روش: فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر

برای تحقق اصل انجام فعالیت اخلاقی و با نظر به مبنای فوق، تربیت اخلاقی شخص‌گرا باید از روش فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر استفاده کند. اگر عمل اخلاقی خیر واسطهٔ تحقق شخص شدن است پس برای دانش‌آموز باید فرصت و شرایطی را فراهم آورد که بتواند عمل اخلاقی خیر انجام دهد. انجام عمل اخلاقی خیر، یک حق است زیرا دستیابی به رشد و شکوفایی حق است. از این‌رو، وظیفهٔ نظام تربیتی، فراهم آوردن فرصت برای این نوع عمل‌ورزی است. خیر، در خود عمل اخلاقی مأوا دارد. از سوی دیگر، شخص‌گرا، خیر اخلاقی را ارزش آرمانی منش خوب تلقی می‌کند. از آنجا که منش خوب نیز الگوی پیچیده‌ای از فضائل اخلاقی است بنابراین، مراد شخص‌گرا از خیر اخلاقی، فضیلت اخلاقی است. از این‌رو، هرگاه شخص‌گرا از فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر به عنوان روش سخن می‌گوید، به انجام عمل فضیلت‌آمیز نظر دارد.

این تفسیر، به طرح روش حاضر در فضای تربیت منش خوب کمک می‌کند. رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی، منش است. بر این اساس، یکی از روش‌های تربیت منش از منظر شخص‌گرایی، فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل فضیلت‌آمیز است. طبق این روش، برای اینکه فضائل اخلاقی در دانش‌آموزان رشد کنند باید اعمال فضیلت‌آمیز انجام دهند. این روش، یادآور این سخن مشهور ارسطوس است که برای معمار شدن باید معماری کرد یا برای تارزن شدن باید تار نواخت (ارسطو، ترجمهٔ پورحسینی، ۱۳۸۱، ص: ۸۸). بر همین منوال، مثلاً، برای راست‌گو شدن باید راست‌گو باشیم، برای شجاع شدن باید شجاعانه عمل کرد و برای عادل شدن باید عمل عادلانه انجام داد. انجام عمل فضیلت‌آمیز، یکی از روش‌های مؤثر برای پرورش منش خوب است (لیکونا، به نقل از آرمند و مهرمحمدی، ۱۳۸۸؛ برکویتز^۱ و بیر^۲، ۲۰۰۴، صص: ۷۹-۸۰؛ بائر^۳، ۲۰۱۳، ص: ۲۵۸). انجام این نوع عمل نه تنها به تحقق و پرورش فضائل اخلاقی می‌انجامد بلکه ساحت عملی دانش‌آموز به عنوان یکی از ساحت‌های سه‌گانهٔ وجودی آنها را نیز پرورش می‌دهد. یکی از ویژگی‌های مهم تربیت منش خوب، پرورش ابعاد شناختی، عاطفی و عملی متربیبان است. بر این اساس، هرگاه از روش انجام

¹ Berkowitz

² Bier

³ Baehr

عمل فضیلت‌آمیز سخن می‌رود، می‌توان از آن به عنوان روش ناظر به پرورش بُعد عملی دانش‌آموز نیز سخن گفت.

اصل ۲: ترغیب به تصمیم‌گیری

مبنا: انگیزش و واکنش

این مبنا، به ساخت دوجوهی درهم تنیده اشاره دارد. شخص‌گرا، انگیزش را اثری می‌داند که محرک‌ها بر اراده به جای می‌گذرانند. این محرک‌ها همان خیر یا ارزش‌هایی هستند که به دلیل مطبوع بودن خود، اراده شخصی را تحریک می‌کنند (ویتیلا، ترجمه پُئاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۱۳۰-۱۲۸). با وجود این، اگر تصمیم‌گیری تنها بر انگیزش استوار باشد، انفعال محض شخص را در پی دارد و این با ساختار فعال شخص منافات دارد. برای طرد این کاستی، شخص‌گرا مفهوم واکنش را مطرح می‌سازد. واکنش، متشکل از دو مؤلفه بنیادی «معرفت» و «الزام» است. از حیث معرفت، واکنش، شناخت خیر به تنهایی یا خیر در درون چند گزینه است. براساس شناخت، تصمیم‌گیری به سوی آنچه ارزش یا خیر عقلانی است، گرایش پیدا می‌کند؛ بنابراین، تصمیم‌گیری، میل محض به سوی خیر نیست بلکه میل به واسطه شناخت است. این نوع واکنش، توسل به حقیقت یا صدق است. با وجود این، شخص‌گرا، شناخت خیر حقیقی را برای تحقق واکنش شخص و تصمیم‌گیری کافی نمی‌داند. از دید وی، شرط کافی برای تکمیل واکنش شخصی، الزام است. وی بر آن است که خیر شناخته شده، استعداد کسب صفت هنجار را دارد. اینجا، دو گزاره فراهم می‌آید: «X خیر است» و «X را باید انجام داد». گزاره حاوی باید به الزام اشاره کند؛ الزام، فعالیت یا عملی است که بر شناخت یا علم به گزینه بهتر استوار است. بنابراین تا زمانی که شخص به تشخیص گزینه بهتر دست نیابد، تجربه فعالیت الزام روی نمی‌دهد (ویتیلا، ترجمه پُئاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۱۳۹-۱۳۳ و ۱۶۴-۱۶۰).

روش: خلق موقعیت انتخاب و زمینه‌سازی برای ارزشیابی آن

برای تحقق اصل ترغیب به تصمیم‌گیری و با توجه به این مبنا، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، روش خلق موقعیت انتخاب و زمینه‌سازی برای ارزشیابی آن را تجویز می‌کند. طبق این روش، برای اینکه بتوان دانش‌آموز را به تصمیم‌گیری ترغیب کرد باید وی را در موقعیت‌های انتخاب قرار داد و برای وی امکان ارزشیابی شخصی را نیز فراهم آورد. چنان‌که آشکار است، این روش، دو وجهی است. نخستین وجه آن، به خلق موقعیت انتخاب اشاره دارد. براساس این وجه، معلم باید موقعیت‌هایی را ایجاد کند که در آنها دانش‌آموز بتواند دست به انتخاب

زند. این نوع موقعیت‌ها، دانش‌آموز را به تصمیم‌گیری ترغیب می‌کند. ریشهٔ برانگیزانندگی موقعیت انتخاب، به وجود خیر یا ارزش مندرج در آن برمی‌گردد؛ موقعیت انتخاب، پُر بار از ارزش است. اگرچه وجود موقعیت انتخاب برای تحقق و رشد تصمیم‌گیری متربی لازم است اما کافی نیست. این حالت، به تعین‌گرایی و انفعال متربی در برابر صفت مطبوع خیر می‌انجامد. برای پرهیز از آن باید زمینهٔ فعالیت وی را نیز فراهم آورد. این سخن، به ضرورت دومین وجه روش حاضر اشاره دارد. براساس این وجه، فرآیند تربیت اخلاقی باید شرایطی برای ارزشیابی موقعیت انتخاب فراهم کند. ارزشیابی، بیانگر فعالیت شناختی دانش‌آموز است. از طریق ارزشیابی، وی در برابر موقعیت انتخابِ حاوی خیر واکنش نشان می‌دهد. ارزشیابی دانش‌آموز باید فعالیت خودانگیخته باشد به این معنا که معلم نباید به جای وی دست به قضاوت زند بلکه باید زمینهٔ قضاوت ارزشی را فراهم آورد؛ معلم تنها راهنمای ارزشیابی دانش‌آموز است.

اصل ۳: تشکیل اجتماع

مبنا: مشارکت

شخص‌گرایی با تأکید بر مشارکت، از کاستی‌های دو دیدگاه فردگرایی و جمع‌گرایی فراتر می‌رود. شخص‌گرا مشارکت را توانایی زندگی‌کردن و عمل‌کردن شخصی با شخص دیگر می‌داند که در آن، هم خیر شخصی حفظ می‌شود و هم خیر اجتماع. علاوه بر این، مشارکت، دربردارندهٔ ذهنیت و عینیت است. ساحت ذهنی مشارکت، خیر شخصی است و ساحت عینی آن، خیر اجتماع. خیر شخصی، آزادی انتخاب و اثرگذاری شخصی است زیرا به واسطهٔ آن، شخص، نمود و فعلیت پیدا می‌کند. هرگاه مشارکت روی دهد، شخص آزادانه دست به چنین کاری زده است و از این‌رو، «خیر شخصی» یا «ساحت ذهنی» شخص حفظ شده است. در مقابل، خیر اجتماع، ارزش‌ها و اهدافی است که همهٔ اشخاص مدنظر دارند و می‌کوشند که به واسطهٔ عمل خود به آنها دست پیدا کنند. شخص شرکت‌کننده، در تحقق خیر اجتماع سهیم است و به آن یاری می‌رساند. شخص‌گرا اعتقاد دارد که عضویت صرف در اجتماع یا پیروی کورکورانه و غیرآزادانهٔ اشخاص از خیر یا اهداف اجتماع، مشارکت اصیل نیست. از دید وی، قابل تصور است که شخصی در یک اجتماع کاری شرکت کند لکن تنها مهره‌ای برنامه‌ریزی شده برای نیل به اهداف خاصی باشد. پیام این استدلال آن است که خیر اجتماع باید توسط اشخاص، انتخاب شود (وُیتِیلا، ترجمهٔ پُتاتسکی، ۱۹۷۹، صص: ۲۸۳-۲۸۰؛ وُیتِیلا، ترجمهٔ سانداک، ۱۹۹۳، صص: ۱۷۴ و ۲۰۴-۲۰۰).

روش: اقدام خودانگیخته به مشارکت در اجتماع‌های زندگی و عمل

برای تحقق اصل تشکیل اجتماع و با نظر به مبنای فوق، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، اقدام خودانگیخته به مشارکت در اجتماع‌های زندگی و عمل را تجویز می‌کند. هرگاه تشکیل اجتماع در گرو مشارکت و تداوم آن باشد، اقدام به آن به عنوان دستورالعملی جزئی قابل استنباط است. با این وصف، این اقدام باید خودانگیخته باشد به این معنا که بر انتخاب خود شخص استوار باشد. انتخاب، مؤلفه‌سازنده مشارکت است. از این‌رو، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، از اقدامی دفاع می‌کند که بر مبنای انتخاب و قصد آگاهانه دانش‌آموز باشد. براساس این رویکرد، تنها اقدام خودانگیخته به مشارکت است که به خیر شخصی منجر می‌شود و آزادی انتخاب را تحقق می‌بخشد.

مؤلفه دیگر این روش، مشارکت اجتماعی است. براساس تربیت اخلاقی شخص‌گرا، برای تشکیل اجتماع باید مشارکت اجتماعی داشته باشیم. مشارکت اجتماعی نه تنها نافی آزادی دانش‌آموز نیست بلکه زمینه تحقق و شکوفایی آن است؛ بنابراین، اقدام خودانگیخته به مشارکت اجتماعی، اقدام آگاهانه و عامدانه به حیات اجتماعی و زمینه‌ساز رشد اوست. علاوه بر این، مشارکت اجتماعی، عامل مهمی برای تحقق و رشد ارزش‌های اخلاقی نیز هست. ارزش‌های اخلاقی یا فضائل اخلاقی در انزوا رشد نمی‌کنند بلکه به صورت اجتماعی تحقق می‌یابند. ریشه این امر به مؤلفه بنیادی انتخاب برمی‌گردد. از آنجا که مشارکت اجتماعی، تبلور انتخاب است و فضائل اخلاقی نیز صفات شخصیت انتخاب شده هستند پس مشارکت اجتماعی، قلمرو مناسبی برای تحقق و پرورش فضائل اخلاقی است. علاوه بر این، چون آرمان شخص شدن، بیانگر پرورش فضائل اخلاقی است بنابراین، مشارکت اجتماعی، زمینه مناسبی برای تحقق شخص شدن نیز خواهد بود. علاوه بر این، یوهانسن^۱، براونلی^۲، گب- مور^۳، بولتون- لوئیز^۴، والکر^۵ و ایلود^۶ (۲۰۱۱) نیز اعتقاد دارند که مشارکت اجتماعی، یکی از راه‌های یادگیری ارزش‌های اخلاقی است. از دید آنها، پداگوژی مشارکت،

¹ Johansson

² Brownlee

³ Cobb Moore

⁴ Boulton Lewis

⁵ Walker

⁶ Ailwood

تبلور کلان‌الگوی تربیت اخلاقی زمینه‌ای است که در آن، رشد اخلاقی دانش‌آموز با زمینه اجتماعی، فرهنگی و تعامل وی با سایر اشخاص گره خورده است.

آخرین مؤلفه این روش، به دو نوع اجتماع اشاره دارد؛ اجتماع زندگی و اجتماع عمل. این دو نوع اجتماع، ناظر به دو نوع شیوه مشارکت است. مشارکت، توانایی زندگی کردن و عمل کردن شخصی با شخص دیگر است. از سوی دیگر، مشارکت نیز عامل سازنده اجتماع تلقی شد. اجتماع خانواده، اجتماع مؤمنان و اجتماع همسالان، نمونه‌هایی از اجتماع زندگی هستند و اجتماع پژوهشی، اجتماع کارآموزی و اجتماع کارگران معدن، نمونه‌هایی از اجتماع عمل هستند. بنابر تربیت اخلاقی شخص‌گرا، هر دو نوع اجتماع در تحقق و رشد ارزش‌ها و فضائل اخلاقی متربی مؤثرند. از این‌رو، پرورش فضائل اخلاقی متربی تنها مستلزم اجتماع‌های تشکیل یافته در فضای مدرسه نیست بلکه رشد آنها تا اندازه زیادی وابسته به خانواده و گروه همسالان نیز است. این استدلال، تأییدکننده این سخن لیکوناست که تربیت منش خوب و فضیلت اخلاقی تنها محدود به فضای کلاس نیست و باید سایر نهادهای اجتماعی نیز در آن مشارکت داشته باشند (به نقل از آرمند و مهرمحمدی، ۱۳۸۸).

اصل ۴: پرورش تشخص

مبنا: فهم عینی شخص انسانی

شخص‌گرایی، اساسی‌ترین علت نادیده گرفتن یگانگی و بی‌همتایی شخص را رشد تفکر انتزاعی و اصالت بخشیدن به آن می‌داند؛ بنابراین، فهم عینی شخص انسانی، ناظر به نقد اصالت انتزاع است. اصالت انتزاع از آن‌رو نقد می‌شود که نسبت به تفاوت‌ها و جنبه‌های یگانه شخص انسانی حساس نیست. تفکر انتزاعی، نوعی اقتصاد ذهن است؛ به این معنا که با شناسایی ویژگی‌های مشترک افراد یک نوع، آنها را تحت مقوله واحدی قرار می‌دهد. آنچه در این میان مغفول واقع می‌شود، تفاوت‌ها و جنبه‌های یگانه افراد است. مقوله‌سازی، یکی از ویژگی‌های اساسی انتزاع‌گرایی است. مقوله‌سازی با حلق مقوله‌های کلی بسیاری نه تنها زمینه غفلت از جنبه‌های یگانه و بی‌همتای انسان را فراهم آورده است بلکه به شیء شده‌گی پنهان وی نیز دامن زده است. شیء شده‌گی پنهان، بیانگر رویکرد ویژه‌ای به انسان است که در آن، شخص به شیوه‌ای ظریف تنها به عنوان وسیله یا شیء برای نیل به چیز دیگری تصور می‌شود. در شیء شده‌گی پنهان، انسان انضمامی، از آن‌رو اهمیت دارد که نمونه و مصداق مناسبی برای مقوله کلی است. در چنین وضعیتی، انسان انضمامی یگانه و بی‌همتا است و حساسیت‌های ویژه او کاملاً درک نمی‌شود. علاوه بر این، آزادی وی به عنوان

اصلی‌ترین شاخص شخص نیز تهدید می‌شود زیرا شخص آزاد چیزی بیش از مقوله است (مونی، ترجمه رولند، ۱۹۵۶، صص: ۱۷۰ و ۱۸۷-۱۸۶؛ مک مورای، ۱۹۹۹، صص: ۳۸-۳۵).

روش: شخصی کردن آموزش

برای تحقق اصل پرورش تشخص و با نظر به مبنای فهم عینی شخص انسانی، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، شخصی کردن آموزش را تجویز می‌کند. طبق این روش، حفظ یگانگی، بی‌همتایی و تفاوت اشخاص، مستلزم فرآیند آموزشی شخصی شده است. شخصی کردن آموزش، بیانگر طرد یکسان‌سازی و یکنواخت کردن دانش‌آموزان است. یکی از روش‌های آموزشی مهم برای شخصی کردن و حفظ تفاوت‌ها و یگانگی دانش‌آموزان، روش «یادگیری مشارکتی» است. در این روش، دانش‌آموزان به گروه‌های نامتجانس کوچک تقسیم می‌شوند. این روش، در مورد همه موضوع‌ها، برای همه گروه‌ها و برای مهارت‌هایی از قبیل حل مسأله، مقوله‌سازی و استدلال بکار برده می‌شود (گیلیز^۱، ۲۰۱۶، ص: ۳۹؛ کوهن^۲، ۱۹۹۴، به نقل از گیلیز، ۲۰۱۶، ص: ۴۳).

مطالعه حاضر بر آن است که این روش در باب مسائل اخلاقی می‌تواند به حفظ تشخص دانش‌آموزان و بنیاد آن کمک کند. از آنجا که فضائل اخلاقی، محور بحث اخلاقی شخص‌گرایی است، معلم می‌تواند به دو شیوه به یگانگی انتخاب و تشخص آنها کمک کند؛ در شیوه نخست، معلم، طرح مسئله‌ای اخلاقی می‌کند. برای نمونه، وی می‌تواند در باب ماهیت فضیلت راست‌گویی، نقش و حدود آن طرح مسئله کند. دانش‌آموزان در قالب گروه‌های چهار یا شش‌نفره نامتجانس می‌توانند به حل این مسئله بپردازند. از آنجا که هرکدام از دانش‌آموزان بنا به توانمندی‌های ویژه خود پاسخ خاص خود را در اختیار اعضاء گروه قرار می‌دهند، راه‌حل آنها شخصی خواهد بود. در شیوه دوم، خود دانش‌آموزان به طرح مسئله اقدام می‌کنند و خود به آن پاسخ می‌دهند. از دید این مطالعه، شیوه دوم بهتر از شیوه اول می‌تواند یگانگی انتخاب آنها را حفظ کند زیرا هم مسئله را انتخاب می‌کنند و هم پاسخ را. در این شیوه، هر دانش‌آموز می‌تواند مسئله‌ای اخلاقی را مطرح کند سپس معلم پاره‌ای از آنها را به عنوان مسئله اخلاقی مناسب تأیید می‌کند و از این طریق، زمینه را برای فعالیت مشارکتی آنها فراهم می‌آورد.

¹ Gillies

² Cohen

نقد مبانی انسان‌شناختی فلسفه شخص‌گرایی و تربیت اخلاقی مبتنی بر آن

نقد آزادی شخص‌گرا

در فلسفه شخص‌گرایی، آزادی، بنیاد عمل اخلاقی و شخص شدن است. آزادی، حاصل تعامل میان قوه اراده و عقل است. عقل، به اراده، جهت می‌بخشد و آن را به سوی امر خیر هدایت می‌کند. بنابراین، آزادی، به معنای انتخاب خیر در میان چند گزینه یا یک گزینه است. این تحلیل آزادی، با چالش‌هایی روبه‌روست؛ نخست، این تفسیر، به غایت عقل‌گرایانه است. شخص‌گرایی واقع‌گرا، تحت‌تأثیر سنت ارسطویی-آکوئینی، بیش از اندازه به قوه عقل اعتماد دارد و آن را علت بنیادی تحقق آزادی انتخاب تصور می‌کند. در این دیدگاه، توجهی به سایر مبانی انتخاب مانند عواطف نشده است. روشن است پاره‌ای از انتخاب‌های آدمی ریشه در عواطف دارد و به گزینه خیر متمایل است؛ برای مثال، حس نوع‌دوستی که مبنای ایثار و از خودگذشتگی باشد، عاطفه مثبتی است که می‌تواند به انتخاب گزینه خیر منجر شود. علاوه بر این، قوه عقل در فهم گزینه خیر همیشه راه صواب را طی نمی‌کند؛ گاهی اوقات در موقعیت‌های متعارض، شخص، با جد و جهد فراوان متأملانه به گزینه‌های پیش‌رو می‌اندیشد اما باز در تشخیص گزینه خیر خطا می‌کند و گزینه شر را انتخاب می‌نماید. آیا در این حالت، شخص، آزاد نیست؟ مطالعه حاضر بر این نظر است که در چنین موقعیتی نیز شخص، آزادی انتخاب را تجربه می‌کند چراکه وی اندیشیده است و با تکیه بر عقل خود به سوی گزینه شر حرکت کرده است. اگر بیان شود نیروها و منابع دیگری، عقل را دچار خطا کرده است، پس شخص‌گرا باید در تحلیل آزادی انتخاب، عوامل دیگری غیر از قوه عقل را نیز در نظر بگیرد.

دوم، محوریت آزادی در اخلاق فضیلت و تربیت فضیلت شخص‌گرا آشکار است. مونیه (۱۹۵۶، صص: ۱۳۶-۱۲۹) معتقد است برای تحقق هر عملی از جمله عمل اخلاقی، سه مبنای آگاهی تأملی، انعطاف‌پذیری و تصمیم آزادانه لازم است که در این میان، تصمیم آزادانه، امری اساسی است. وی بر آن است که عوامل مختلفی، مانع شکل‌گیری تصمیم آزادانه است که هیجان و عاطفه، یکی از آنهاست. از این‌رو، وی شخص را از این‌که به دام عواطف بیفتد، متنبه می‌سازد. در اینجا نیز به ساحت عاطفی شخص و نقش آن در شکل‌گیری فضائل اخلاقی بی‌توجهی شده است. با توجه به اینکه تربیت اخلاقی شخص‌گرا، نمونه‌ای از تربیت منش خوب است و این رویکرد نیز به ایجاد تغییر و دگرگونی در تمامی ساحت‌های شناختی، عاطفی، ارادی و عملی نظر دارد، می‌توان گفت، تربیت اخلاقی شخص‌گرا با

جهت‌گیری کل‌نگرانه تربیتی خود ناسازگار است و از این‌رو، اصول و روش‌های آن، ناظر به تحول اخلاقی در همه ابعاد وجودی دانش‌آموزان نیست.

نقد اجتماع

دیدگاه شخص‌گرا در باب اجتماع با چالش‌های اساسی روبه‌روست. نخست، دیدگاه شخص‌گرا در باب اجتماع، ناسازواری درونی دارد. شخص‌گرا، میان اجتماع و شخص، همبستگی قائل است و اجتماع را سرزمین اصلی شخص می‌داند. از طرف دیگر، شخص‌گرا، میان جامعه و فرد، به قرابت معتقد است. پرسش اساسی این است که آیا در عالم واقع، چنین دوگانه‌انگاری و تفکیک سفت و سختی وجود دارد؟ پاسخ، منفی است. انسان با تمامیت خویش اعم از وجه شخصی و فردی در اجتماع حاضر می‌شود. چنین نیست که در اجتماع واقعی، انسان از جلوه‌های فردی برخوردار نباشد. ناسازواری درونی دیدگاه شخص‌گرا در باب اجتماع زمانی آشکار می‌شود که وی به تجلی تمامیت انسان در نحوه عمل ارتباط را انجام دهد. به بیان دیگر، بدن و حالت‌های آن به عنوان مظهر فردیت، در اجتماع هستی و اعمال وجود دارد. انسان با تمامیت خویش ارتباط برقرار می‌کند؛ چنین نیست که روح به تنهایی یا بدن به تنهایی حاضر باشند و در تشکیل انسان نقش‌آفرینی کنند.

دوم، دیدگاه شخص‌گرایی در باب اجتماع، آرمان‌گرایانه است. اگرچه درست است که علی‌الاصول در اجتماع باید پیوندهای عمیق، گرم و صمیمانه وجود داشته باشد، اما این سخن نباید مستلزم غفلت از برخی واقعیت‌های زندگی باشد. یکی از این واقعیت‌ها، تعارض است. زندگی و گونه‌های متنوع آن، سرشار از تعارض است. بر این اساس، قابل تصور است در اجتماع به عنوان یکی از این گونه‌ها، تعارض وجود داشته باشد. اگرچه قابل قبول است که اجتماع پیرامون باورها و فعالیت‌های مشترک به وجود آید اما این سخن به معنای یکسان‌سازی و نادیده‌گرفتن تفاوت‌ها و ترجیح‌های متفاوت اشخاص نیست. هر شخصی، یگانه است، بنابراین، جهت‌گیری‌های متمایز و یگانه‌ای آشکار می‌شوند. علاوه بر این، روابط قدرت نیز بیشتر به این ترجیح‌های یگانه دامن می‌زند. حاصل این واقعیت‌ها، وجود تعارض در حیات اجتماع است. البته، وجود تعارض و کشمکش را باید به معنای حداقلی و سازنده آن تعبیر کرد به گونه‌ای که اعضاء بتوانند آن را حل کنند. برای نمونه، خانواده به عنوان اجتماعی اصیل از تعارض برخوردار است. چنین نیست که در خانواده‌ها تنها پیوندهای عمیق و صمیمانه وجود داشته باشد. در اجتماع، وجود این نیروهای دافعه اجتناب‌ناپذیر

است اما چیزی که اجتماع را حفظ می‌کند، هماهنگ ساختن نیروهای جاذبه و دافعه و جهت‌دهی آنها به سوی وحدت و همبستگی است.

نقد یگانگی و بی‌همتایی شخص

دیدگاه شخص‌گرایی در باب یگانگی شخص دو پیامد چالش‌برانگیز در پی دارد. نخست، از آنجا که شخص، زائیده انتخاب‌های یگانه و بی‌همتا است، «سازنده» خود و دنیای خویشتن است و از سوی دیگر، چون انتخاب‌ها، یگانه و بی‌همتا هستند، خودها و دنیاهای متکثر و گوناگونی ساخته می‌شوند؛ یعنی، دنیاهای کاملاً ویژه و خصوصی. این وضعیت، به نوعی «خصوصی‌گرایی افراطی» می‌انجامد. در این چارچوب، هر شخصی می‌تواند نگرش، اهداف و روش کاملاً خصوصی برای زندگی کردن داشته باشد. خصوصی‌گرایی افراطی زمانی تبدیل به چالش می‌شود که با پاره‌ای از مؤلفه‌های مهم شخص‌گرایی نظیر دیگری، ارتباط و مشارکت ناهماهنگ است و از این‌رو، ناسازواری درونی ایجاد شده است.

دوم، تأکید زیاد بر بی‌همتایی و طرد یکسان‌سازی به چالش دیگری منجر می‌شود: «کم‌توجهی به الگو». هرگاه شخص یگانه باشد، سرمشق‌گیری از الگو موجه نخواهد بود. در این چارچوب، هر شخصی، قائم به خود، خصوصی‌گرا و فرورفته در دنیای خویش است. کم‌توجهی به الگو از دو جهت برای شخص‌گرایی چالش‌برانگیز است: ۱. با جهت‌گیری دینی شخص‌گرایی ناسازواری درونی دارد؛ توضیح اینکه شخص‌گرایی به واسطه گرایش دینی- مسیحی خود، ارزش زیادی برای شخصیت عیسی مسیح قائل است. در این فلسفه، عیسی(ع)، نمود کامل فضائل اخلاقی معرفی شده است. از این‌رو، شخصیت وی به عنوان الگویی کامل برای پیروی مؤمنان تصور شده است. حال، اگر کم‌توجهی به الگو را به عنوان نتیجهٔ اصرار بر بی‌همتایی و یگانگی شخصی بپذیریم، پیروی از عیسی مسیح به عنوان کامل‌ترین الگوی این فلسفه چالش‌پذیر می‌شود. ۲. با اخلاق فضیلت‌گرایانهٔ خود نیز ناسازواری درونی خواهد داشت. در اخلاق فضیلت، عمل از آن جهت درست است که توسط شخص الگو و صاحب فضیلت انجام شود. از این‌رو، زمانی عمل فرد، درست و نیک خوانده می‌شود که عین اعمال افراد نیک باشد (ارسطو، ۱۳۸۱، ص: ۹۵). اگر کم‌توجهی به الگو را به عنوان نتیجهٔ اصرار بر بی‌همتایی و یگانگی شخصی بپذیریم، تقریر شخص‌گرایی از فضیلت، فاقد یکی از شاخصه‌های مهم اخلاق فضیلت خواهد بود. همچنین، این آسیب نیز در تربیت اخلاقی شخص‌گرا به عنوان نمونه‌ای از تربیت منش خوب رخنه خواهد کرد. روش پیروی از الگو، یکی از روش‌های رایج و اثرگذار تربیت منش خوب متربیان است که همهٔ

هواخواهان این نوع تربیت از آن طرفداری می‌کنند؛ بنابراین، می‌توان گفت، فقدان روش پیروی از الگو، یکی از جدی‌ترین چالش‌های تربیت اخلاقی شخص‌گراست.

نتیجه‌گیری

تربیت اخلاقی شخص‌گرا به عنوان رویکردی به ساحت اخلاقی تربیت، در پی ارائه سازوکاری برای دگرگونی اخلاقی متربی است. از آنجا که هر رویکردی به تربیت متوقف بر تصور ویژه‌ای در باب انسان است، رویکرد تربیت اخلاقی شخص‌گرا نیز از این قاعده مستثنی نیست. از این‌رو، انسان‌شناسی تربیت اخلاقی شخص‌گرا، نقطه‌عزیمت مناسبی برای توصیف پاسخ این رویکرد به چرایی و چگونگی تربیت اخلاقی است. فرض اساسی انسان‌شناسی این رویکرد آن است که «انسان، فردی است که می‌تواند شخص شود». شخص، امری داده شده نیست بلکه اکتسابی و احراز کردنی است. شخص شدن، رسالتی اخلاقی است که هر فردی به واسطه فعلیت بخشیدن به قابلیت‌ها و استعداد‌های شخصی باید به آن دست پیدا کند. این تصویر انسان‌شناختی، بیانگر گذر و حرکت از حالت فردی به شخصی است. بنابراین، می‌توان دریافت که غایت تربیت اخلاقی شخص‌گرا، شخص شدن است که همان پاسخ این رویکرد به چرایی تربیت اخلاقی می‌باشد.

آنچه در این مطالعه، کانون توجه قرار گرفته است، چگونگی نیل به شخص شدن است. پاسخ به این چگونگی، بیانگر قواعد و دستورالعمل‌های شخص شدن است. با این وصف، این قواعد از یک سنخ نیستند؛ پاره‌ای از آنها کلی هستند که اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا خوانده می‌شوند و پاره‌ای دیگر، جزئی‌اند که روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا نامیده می‌شوند. اصول انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا عبارتند از؛ انجام فعالیت اخلاقی، ترغیب به تصمیم‌گیری، تشکیل اجتماع و پرورش تشخص و روش‌های انسان‌شناختی تربیت اخلاقی شخص‌گرا؛ شامل فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر، خلق موقعیت انتخاب و زمینه‌سازی برای ارزشیابی آن، اقدام خوداندگیخته به مشارکت در اجتماع‌های زندگی و عمل و شخصی کردن آموزش می‌باشد. مطالعه حاضر بر آن است که طرح این نوع اصول تربیت اخلاقی می‌تواند پاسخ مناسبی به مسائل اخلاقی باشد. همچنین، تربیت اخلاقی شخص‌گرا به واسطه این روش‌ها، بر رشد قابلیت‌های عملی، ارادی و شناختی متربیان تأکید می‌نماید و زمینه‌ای برای عمل‌گرا بودن، تحقق آزادی و تفکر در فرآیند تربیت اخلاقی فراهم می‌آورد. از طرف دیگر، تربیت اخلاقی شخص‌گرا، تنها در تحول استدلال و معرفت اخلاقی متربی متوقف نمی‌شود بلکه با

تکیه بر روش فراهم آوردن فرصت برای انجام عمل اخلاقی خیر، به رشد ساحت عملی و عمل‌ورزی متربیان می‌انجامد و از این‌رو به پر کردن شکاف میان نظر و عمل نیز توجه می‌کند.

اگرچه تربیت اخلاقی شخص‌گرا به واسطهٔ اصول و روش‌های تربیتی خاص، نقاط قوت و امتیازهایی دارد اما این سخن بدان معنا نیست که در آن هیچ چالشی وجود ندارد. چالش‌هایی که در بالا به آنها اشاره شد، بیانگر ناسازواری درونی تربیت اخلاقی شخص‌گرا با مبانی فلسفی و آموزه‌های تربیتی خود هستند. عدم پیروی تربیت اخلاقی شخص‌گرا از جهت‌گیری دینی خود در مسألهٔ تحقق فضائل اخلاقی و مغفول واقع شدن نقش‌آفرینی خدای شخصی در این فضائل، تأکید بیش از اندازه بر دنیای خصوصی شخص و یگانگی و بی‌همتایی وی و پی افکندن دگرگیزی و تشخیص ستیزی، کم‌توجهی به الگو و نقش آن و نقض روح کل‌نگری شخص‌گرا هم در مسألهٔ آزادی و هم در مقولهٔ هویت اجتماعی، نمونه‌هایی از ناسازواری درونی این رویکرد تربیت اخلاقی هستند.

منابع

- ارسطو (۱۳۸۱). اخلاق نیکوماخس (ابوالقاسم‌پور حسینی، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
- اسلامی، ادریس (۱۳۹۶). رویکرد شخص‌گرا به تربیت اخلاقی و اهداف آن. فلسفه تربیت. دوره ۲ (شماره ۱)، ۶۹-۲۹.
- آرمند، محمد؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸). نقد و بررسی الگوی تربیت منش لیکونا بر اساس آراء علامه طباطبایی. مطالعات برنامه‌درسی. دوره ۴ (شماره ۱۴-۱۳)، ۶۲-۲۵.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی(ج۱). تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکرد و روش پژوهش استنتاجی. در خسرو باقری، نرگس سجادیه و طیبه توسلی (گردآورندگان)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم‌وتربیت (۹۷-۱۳۱). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کاپلستون، فردریک چارلز (۱۳۸۴). فلسفه معاصر (علی اصغرحلی، مترجم). تهران: زوآر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نظریه هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه‌درسی و آموزش. تعلیم‌وتربیت، (۸۸)، ۷-۳۲.
- Baehr, J. (2013). Educating for intellectual Virtues: From theory to practice. *Philosophy of Education*, 47(2), 248-262.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C (2004). Research-Based character education. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 72-85.
- Bowne, B.P. (1908). *Personalism*. Boston & New York: Houghton Mifflin .
- Brightman, E. S. (1933). *Moral Laws*. New York: Abingdon.
- Buford, T. O. (1984). *Personal Philosophy: The Art of living*. New York: Holt, Rinehart & Winston .
- Buford, T. O. (1998). *Personalism and education: a philosophical retrospect/prospect*. Presented at the Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts.
- Buford, T. O. (2006). Persons in the tradition of Boston personalism. *Journal of Speculative Philosophy*, 20(3), 214-218.
- Carmen, I. & Barandalla, J. (2015). Cooperative learning through Mounier's personalism in the European higher education area (EHEA). *Pensamiento y Cultura*, 18 (2): 136-161.
- D'Alfonso, J. (2002). Personalism and the mind-body problem. In T.O. Buford & H. H.Oliver (Eds). *Personalism revisited: its proponents and critics (189-208)*. Amsterdam-NewYork: Editions Rodopi B.V..
- Eneau, J. (2008). From autonomy to reciprocity, or vice versa? french personalism's contribution to a new perspective on self – directed learning. *Adult Education Quarterly*, 58 (3), 229-248.
- Gillies, R. M. (2016). *Cooperative Learning: Review of Research and Practice*. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54.
- Goliszek, P. T. (2017). Personalistic Moral Education in Catechesis. *Roczniki Teologiczne*, 64(11), 121-138.
- Johansson, E. Brownlee, J. Cobb-Moore, C. Boulton- Lewis, G. Walker, S. & Ailwood, J. (2011). Practices for teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. *Education, Citizenship and Social Justice*. 6(2), 109-124.
- Kunicka, M. (2019). Pedagogical clues in Adam Rodzinski's ethical personalism. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 5, 245–254.
- Macmurray, J. (1999). *Persons in relation*. New York: Humanity Book.
- Maritain, J & Fitzgerald, J.J. (1946). *The person and the common good*. *The review of politics*, 4, 419 - 455.

- Maritain, J. (1971). Freedom in the modern world, (Trans. R. O. Sullivan). New York: Gordian Press.
- Mounier, E. (1952). Personalism, (Trans. P. Mairet). London: Routledge And Kegan Paul.
- Mounier, E. (1956). The character of man, (Trans. Cynthia Rowland). New York: Harper & Brothers.
- Salahuddin, P. Z. (2011). Character Education in a Muslim School: a Case Study of a Comprehensive Muslim School' Curricula. (Master of Art). Florida International University.
- Soderquest, H. O. (1964). The person and education. Ohio: Charles E. Merrill.
- Wilhelm, G. M. & Firmin, M. W. (2008). Character Education: Christian Education Perspectives. Research on Christian Education, 17, 182-198.
- Wojtyła, K. (1979). The acting person, (Trans. Andrej Potocki). Holland: D. Reidel.
- Wojtyła, K. (1993). Person and community: selected essays, (Translated by Theresa Sandok). New York; Berlin; Bern; Frankfurt; Paris; Wien: Lang.
- Zacharuk, T. (2009). Christian personalism as a foundation for inclusive education. From www.rozprawy-spoleczne.pswbp.pl.

واسازی سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو در اصلاحات آموزشی معاصر ایران^۱

علی وحدتی دانشمند^۲ و شهین ایروانی^۳

چکیده

از زمان آغاز نوسازی نهاد آموزش در ایران، پرسش اصلی پیش روی اصلاح‌گران، چگونگی مواجهه و سیاست‌ورزی در مقابل مدرنیته غربی و اقتباس آموزشی در جریان تعاملات سیاسی با آن بوده است. اصلاح‌گران اجتماعی و کنشگران تربیتی هر کدام پاسخی را برای این پرسش برگزیده و سیاستی را در قبال آن پیش گرفته‌اند. مجموعه‌ای از این سیاست‌ها سعی در اتخاذ رویه‌ای میانه در تقابل دو قطب پذیرش و رد الگوهای آموزشی وارداتی از غرب داشته‌اند. هدف این مقاله بررسی انتقادی سه سیاست میانه‌رو یعنی ۱) تناسب در آرای میرزاملکم خان و میرزایوسف مستشارالدوله، ۲) گزینش‌گری در آرای عبدالرحیم طالبوف و ۳) ابزارانگاری در تلاش‌های محمدعلی مجتهدی و رضا روزبه از منظر واسازی دریداست. واسازی نشان می‌دهد که هر کدام از این سیاست‌ها دارای نقاط کوری بوده‌اند که باعث شده است نتایجی برخلاف مقاصد اولیه در اندیشه مدافعان آنها پدید آید. سیاست تناسب با تأکید بسیار بر اشتراکات، تفاوت‌های میان نظام مبداء و مقصد را نادیده گرفته، سیاست گزینش‌گری به تغییر تدریجی الگوهای آموزشی با جدا شدن از بافتار اولیه خود و ظهور خوانش‌های نو از آنها بی‌توجه بوده و سیاست ابزارانگاری با تمرکز فراوان بر دستیابی به نتایج تربیتی پیش‌بینی شده، نظامی نخبه‌گرا را پدید آورده که بر نتایج تربیتی غیرمنتظره و دیگری‌های به حاشیه رفته به واسطه این نتیجه‌گرایی، چشم پوشیده است.

واژگان کلیدی: اصلاحات آموزشی، اقتباس آموزشی، دریدا، نظام آموزشی ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۱۰

^۲ دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران (نویسنده مسئول): alivahdati@ut.ac.ir

^۳ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران: siravani@ut.ac.ir

مقدمه

نوسازی نهاد آموزش در ایران معاصر، کنشگران تربیتی را همواره با معضل پذیرش یا رد الگوهای آموزشی وارداتی از غرب مواجه ساخته است. منابع مختلف نیز بر تقابل این دو، یعنی شکل‌گیری یک صف‌بندی میان اصلاح‌طلبان تجددخواه و مدافع پذیرش غرب و سنت‌گرایان محافظه‌کار و مدافع حفظ اقتدار سنتی در نهاد آموزش تأکید کرده‌اند (کویاگی^۱، ۲۰۰۹؛ مناشری، ۱۳۹۶). این تقابل، یک وضعیت معماگونه را در ایران معاصر درباره نوع سیاست‌های اتخاذ شده در قبال تعلیم و تربیت در غرب پدید آورده که تاکنون نیز در جامعه ما حاکم بوده و گاه صدای مدافعان هر کدام از این دو سیاست به بهانه‌های مختلف همانند پذیرش یا رد یک سند بین‌المللی درباره تعلیم و تربیت یا هنگام رشد و گسترش یک الگوی مدرسه‌داری که زادگاه اصلی آن یکی از جوامع غربی بوده است، شنیده می‌شود.

اما همانند صف‌بندی‌های دوگانه دیگر، در این مسأله نیز تأکید بر یک تقسیم‌بندی دوگانه از سیاست‌های مواجهه با غرب، سیاست‌های میانه‌رو را نادیده گرفته است و به این ترتیب فرصت و زمینه را برای کنشگرانی که تمایلی به قرار گرفتن در یک سو از این دو قطب ندارند از بین می‌برد. رینگر (۱۳۸۱) به خوبی به تمایل گروهی از اصلاح‌گران به ترجمه الگوهای غربی - یعنی هماهنگ ساختن آنها با اقتضائات بومی - اشاره می‌کند. او تأکید می‌کند که باید از طیف‌بندی ساده‌اندیشانه در پژوهش‌های قبلی که مدرن‌سازی و غربی‌سازی را عمدتاً به نوآندیشان غیرمذهبی و بومی‌سازی و واپس‌گرایی را به علما نسبت می‌دهند، فاصله گرفته و طیف واکنش‌های میانه به پدیده مدرن‌سازی آشکار شود. معمای مدرن‌سازی در نظر رینگر، معمایی است که اگرچه در دوران پهلوی اول، به مدد اقتدار رضاشاه مدتی به سمت غربی‌سازی متمایل گشت اما بعد از دهه چهل شمسی، با قدرت گرفتن گفتمان‌های بومی و اصالت‌گرا، همچنان اندیشه اصلاح‌گرانه را در حوزه تعلیم و تربیت به خود مشغول ساخته است. کویاگی (۲۰۰۹) نیز معتقد است نگرستن به اصلاحات آموزشی ایران در قالب دوگانه اصلاح طلب/ ارتجاعی، ابعاد پیچیده‌تر این جریان از جمله اندیشه‌های معطوف به فعال‌سازی فضاهای میانه‌ای در نگاه دو قطبی را پنهان می‌سازد. پژوهش حسنی و صادق‌زاده قمصری (۱۴۰۰) نیز به صف‌بندی تحول‌خواهان و سنت‌گرایان اشاره کرده و از رویکردی

^۱ Koyagi

میانه‌رو با عنوان «تلطیف جریان شبیه‌سازی نهادهای فرهنگی جدید با تجارب کشورهای غربی» (ص: ۳۵) یاد کرده‌اند.

پژوهش‌های پیشین، هیچ‌کدام به این سیاست‌های میانه‌رو و بانیان آنها به تفصیل اشاره‌ای نکرده و تنها از ضرورت توجه به آنها در دوگانه‌سازی‌های رایج گفته‌اند. همچنین هیچ‌گاه از سرنوشت و پیامدهای این سیاست‌ها سخنی به میان نیامده است. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال آن است تا شناخت دقیق‌تری از سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو بدست داده و تناقض‌هایی که هر یک از این سیاست‌ها با نظر به پیامدهایشان به آن گرفتار شده‌اند، آشکار کند. در واقع وجه تمایز پژوهش حاضر تمرکز بر سیاست‌های میانه، نه در کلیت بلکه در فردیت آنها و آن‌گونه که در آرای مدافعان آنها جلوه کرده‌اند و همچنین ارزشیابی نتایج در نسبت با مقاصد اولیه بانیان آنهاست. به این ترتیب، میانه‌روی در مواجهه غرب از کلیت خود خارج شده است و تنوع سیاست‌ها در این بحث آشکار می‌شود. همان‌طور که در ادامه خواهد آمد، فلسفه دریدا می‌تواند به خوبی در این مسیر یاری‌رسان باشد؛ زیرا از سویی به وضعیت‌های معماگونه می‌اندیشد و چنین وضعیت‌هایی را باعث زایش‌های جدید در عرصه اندیشه و عمل می‌داند. از سوی دیگر، دریدا در بررسی دوگانه‌هایی همانند گفتار/نوشتار و طبیعت/تربیت، نشان داده که به بررسی آغستگی و آلودگی میان قطب‌ها، علاقه‌مند بوده است و نه تنها برتری دادن یکی بر دیگری را نمی‌پذیرد، معتقد است:

«به جای آنکه راه حل ساده را برگزینیم و یکی از مفاهیم دوگانه را بر دیگری برتری دهیم، باید مفاهیم و الگوهای جدیدی را جستجو کنیم، و به دنبال اقتصادی^۱ باشیم که از این نظام متافیزیکی مبتنی بر تضاد و تقابل اجتناب کند» (دریدا، ۲۰۰۱ ب، ص: ۲۲).

پژوهش حاضر نخست به اختصار به واسازی دریدا می‌پردازد و در این تصویر اجمالی، نسبت آن را به پژوهش حاضر روشن خواهد کرد. سپس به بررسی سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو و بعد واسازی آنها - به معنای روشن ساختن تناقض‌های آنها - خواهد پرداخت. در نهایت الگویی بدیل برای میانه‌روی بر مبنای مفهوم مذاکره در نزد دریدا ارائه خواهد کرد.

¹ Economy

روش پژوهش

در شناخت و توضیح سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو و همچنین ارائه شواهد تاریخی در این رابطه، نویسندگان از روش پژوهش تاریخی بهره برده‌اند. پژوهش تاریخی بطور خاص در این مقاله معطوف به اندیشه‌ها بوده و از این‌رو پژوهش بر روی تاریخ اندیشه‌ها^۱ نام گرفته است. در آشکار ساختن تناقض‌ها، از واسازی دریدایی استفاده شده است. در یک بیان کلی، واسازی در نزد دریدا، نوعی خوانش برای آشکار ساختن تناقض‌های یک متن (و هر پدیده اجتماعی) است. در اینجا مقصود، آشکار ساختن تناقض‌ها در سطح اطلاعات رویین یک متن نیست (باقری و خسروی، ۲۰۱۱). هدف اصلی دریدا آن است که نشان دهد متن یک نویسنده، چگونه با در مرکز قرار گرفتن یک امر و به حاشیه رفتن امور دیگر، در تسخیر اشباح دیگری‌ها قرار می‌گیرد. این خوانش واسازانه ما را قادر می‌سازد تا به تعبیر فکوهی، دیگر میان آنچه که در یک سیاست گفته می‌شود و از این طریق در مرکز قرار می‌گیرد و آنچه در عمل اتفاق می‌افتد و از این طریق از حاشیه به مرکز می‌آید، جدایی نیفکنیم و به نتایج پیش‌بینی نشده یک سیاست نیز بیندیشیم (فکوهی، ۱۳۹۱). کیوتو نیز در این باره بیان می‌کند:

«واسازی دیگر مرزهایی مشخص میان آنچه که می‌توانست اتفاق بیفتد و آنچه که اتفاق افتاده است برقرار نمی‌کند، بلکه کاملاً آرام و ساکت، انگشتان بودایی خود را به سمت سیاره‌ای از نتایج غیرقابل کنترل اشاره می‌رود» (کیوتو^۲، ۱۹۹۷، ص: ۱۰۲).

واسازی؛ نگاهی اجمالی

فلسفه دریدا و مضمون اصلی آن یعنی واسازی، مناقشات زیادی را برانگیخته و خوانش‌های متعددی در دفاع یا بر ضد خود ایجاد کرده و همین مسأله ارائه یک تعریف یا تصویری مختصر را برای آن دشوار کرده است. اما می‌توان با نگاهی به نحوه استفاده واسازی از سوی خود دریدا، گزارشی از این کاربری را به عنوان مقدمه‌ای برای شناخت فلسفه دریدا در نظر گرفت. دریدا خود در متنی کوتاه با عنوان نامه‌ای به دوست ژاپنی^۳ که از او برای ترجمه مناسب دیکانستراکشن در زبان ژاپنی یاری خواسته بود، ترجیح می‌دهد تا به جای

¹ Intellectual history

² Caputo

³ Letter to a Japanese friend

تعریف واسازی، صفاتی را از آن سلب کند. او واسازی را یک نفی سراسری و یک تخریب نمی‌داند؛ واسازی به دنبال تخریب و در عین حال بازسازی است (دریدا، ۱۹۸۸ الف). همچنین واسازی یک تحلیل به معنای فروکاهش یک مفهوم به عناصر ذاتی آن نیست. دریدا در نقد ذات‌گرایی، خود این فعالیت تحلیلی را در معرض واسازی قرار می‌دهد. به علاوه واسازی یک روش نیست که بتوان آن را همانند یک ابزار برای پژوهش دانشمندان علوم انسانی و اجتماعی دانست. اما دریدا در بخشی از کتاب *دربارهٔ گراماتولوژی* با عنوان *سخن گزاف*؛ پرسش از روش کمی با لحن اثباتی دربارهٔ واسازی نیز سخن می‌گوید. او واسازی را یک‌گونه خوانش متن می‌داند. اما خوانشی متفاوت با دقت بر روی نقاط کور^۱ یک متن.

برای مثال، او نشان می‌دهد واژهٔ مکمل در متون روسو، یک نقطهٔ کور است که می‌تواند متن روسو را تبدیل به غیر آن چیزی کند که او در ابتدا قصد داشته است. روسو، از سویی نوشتار را مکملی برای گفتار می‌داند اما مکملی خطرناک؛ چراکه باعث تضعیف فرهنگ شفاهی و روابط اجتماعی می‌شود. از سویی، خود او آنجا که می‌خواهد حضور خود را پس از مرگش ادامه دهد، به خودزندگی‌نامه‌نگاری متوسل می‌شود. اگر نوشتار برای روسو ناپسند است، چرا برای ماندگاری پس از مرگ، به نگارش زندگی‌نامه روی می‌آورد و اگر مطلوب است چرا آن را مادون گفتار و مخرب فرهنگ می‌داند؟ بنابراین نوشتار برای گفتار هم یاری‌رسان است هم منحرف‌کننده. مکملیت نیز یک نقطهٔ کور در متون روسو است که واسازی این متون را ممکن می‌سازد: «متون روسو، در عین اینکه نمایانگر متافیزیک غربی است، به آن ضربه نیز می‌زند؛ یا بهتر بگوییم، متن روسو خودش را واسازی می‌کند» (برناسکونی^۲، ۲۰۱۵، ص: ۲۱).

واسازی نقاط کور هر متن، در واقع حرکتی برای به میان آوردن «دیگری» به حاشیه رانده شده توسط یک تلاش مبتنی بر «متافیزیک حضور» است. در حالی که از نظر دریدا، تمام تاریخ فلسفه از مُثُل^۳ افلاطونی و اوسیای^۴ ارسطویی تا قوای فاهمه کانتی، سعی در بازگرداندن کثرت به وحدت و تمایز به همانندی داشته است. از این‌روست که واسازی یک رویکرد حساس به تفاوت و دیگری دانسته می‌شود. دریدا برای به میدان آوردن دیگری، از

¹ Blind spots

² Bernasconi

³ Eidos

⁴ Ousia

مسیری مخالف با متافیزیک حضور و به کمک شبه‌مفاهیمی همچون دیفرانس^۱ حرکت می‌کند. دیفرانس، خود یک متافیزیک است اما متافیزیک مبتنی بر تفاوت درونی میان امور با هم و نه تفاوت میان دال و مدلول خارج از آن همچون متافیزیک حضور. «دیفرانس حاکی از بازی سیستماتیک تفاوت‌ها و اثر تفاوت‌ها است؛ دیفرانس حاکی از فضاسازی است که به کمک آن امور به هم مرتبط می‌شوند» (دریدا، ۱۹۸۱، ص: ۲۷). بنابراین «دیفرانس عبارت است از فاصله‌گذاری که خود از سویی عامل تفاوت است و از سوی دیگر، تفاوت را به چشم می‌آورد» (لوسی^۲، ۲۰۰۴، ص: ۲۶).

این توجه به دیگری، در سیاست و تصمیم‌گیری چگونه ممکن است؟ دریدا معتقد است برای این کار نیازمند یک شبح‌شناسی^۳ هستیم؛ شبح گزینه‌های کنار گذاشته شده در مقام دیگری‌های سیاست منتخب. دریدا بر آن است که هر تصمیمی، نحیف و شکننده است و این شکنندگی شرط امکانی برای تصمیم بوده و بدون آن تنها با کنشی از پیش برنامه‌ریزی شده و تحقق یافته بر مبنای اصول مواجه هستیم:

«یک تصمیم تنها زمانی می‌تواند پدید آید که از هر برنامه محاسبه شده‌ای که مسئولیت را تبدیل به علتی برنامه‌ریزی شده یا معلولی متعین کند، فراتر رود. هیچ مسئولیت سیاسی و اخلاقی وجود ندارد جز از گذر تصمیم‌ناپذیری» (دریدا، ۱۹۸۸، ص: ۱۱۶).

تصمیم، به دنبال زخمی‌کردن وضع جاری امور است و از این‌رو نیازمند جنونی برای از پی آمدن و ضربه زدن است و همین امر باعث می‌شود که هر تصمیم، جراحی بر پیکره زمان و مکان وارد کند و از خود ردی به جای گذارد. از این‌رو هر تصمیمی، هر آنقدر هم متعین باشد، در تسخیر باقی مانده^۴ یا همان شبح خود قرار دارد.

تصمیم، درست بعد از اتخاذ براساس دانش و تأمل است که به تسخیر تصمیم‌ناپذیری درآمده و از این پس، این اشباح گزینه‌های رد شده، نادیده گرفته شده و پیش‌بینی نشده

¹ Differance

² Lucy

³ Hauntology

⁴ Residual

هستند که تصمیم گرفته شده را تهدید خواهند کرد (هگلند^۱، ۲۰۰۴). دریدا در مصاحبه‌ای که با ریچارد بردزورث^۲ دارد این عدم‌تجانس با دانش پیشین را این‌گونه توصیف می‌کند:

«هر چقدر هم که یک فرد به لحاظ نظری برای اتخاذ یک تصمیم، آمادگی داشته باشد لحظه‌ی یک تصمیم‌گیری حقیقی، باید با انباشت دانش پیش از آن نامتجانس باشد. در غیر این صورت هیچ مسئولیتی را نمی‌توان متصور بود. در این معنا، نه تنها باید فردی که تصمیم می‌گیرد، همه چیز را نداند بلکه خود تصمیم نیز باید رو به سوی آینده‌ای ناشناخته و غیرقابل انتظار داشته باشد» (دریدا، ۱۹۹۴، ص: ۳۷).

با توجه به مطالب پیش‌گفته، «و‌اسازی یک سیاست» در این پژوهش به معنای نشان دادن نقاط کور آن سیاست به هنگام خوانش آن به مثابه‌ی یک متن است. این نقاط کور، آن سیاست را تبدیل به چیزی مخالف آنچه که بانیان آن در سر داشته‌اند، خواهد کرد. همچنین این و‌اسازی نشان خواهد داد که چگونه یک سیاست در تسخیر گزینه‌های رقیبی است که به هنگام تصمیم کنار گذاشته شده‌اند و به این ترتیب، آرایش و مکملیت میان آنها آشکار خواهد شد. همچنین در اثنای این و‌اسازی، زمینه برای مطرح شدن و به میان آمدن دیگری‌های به حاشیه رانده شده نیز فراهم خواهد آمد.

و‌اسازی سیاست‌های میانه‌رو در اقتباس آموزشی

در این قسمت نخست لازم است توضیحی درباره‌ی دو مفهوم محوری در این مقاله یعنی *اقتباس آموزشی* و *سیاست‌های میانه‌رو* ارائه شود. نخست درباره‌ی اقتباس آموزشی باید گفت، این مفهوم در منابع مختلف به عنوان یک شرط پیشینی برای مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش در نظر گرفته می‌شود؛ به این معنا که نخست میان نظام آموزشی (یا یک سیاست آموزشی بطور خاص) در مبداء و وضعیت موجود در مقصد، جاذبه و گرایش ایجاد شده و سپس نظام آموزشی مقصد به دنبال اقتباس خواهد رفت؛ به عبارت دیگر، به هنگام اقتباس، مواجهه‌ای پیشینی میان دیگری در مقصد و من در مبداء در سطحی فلسفی و پیش از سیاست‌ورزی صورت می‌گیرد. پژوهش‌های افرادی مانند فیلیپس^۳ (۱۹۹۳، ۲۰۰۴)، پاپکوویتز^۴ (۱۹۸۵، ۲۰۰۵)، اشتاینر-کمسی^۱ (۲۰۰۰، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴)، بیچ^۲ (۲۰۰۶) منجر شد تا

¹ Hagglund

² Richard Beardsworth

³ Phillips

⁴ Popkewitz

مفهوم اقتباس به هسته مرکزی پژوهش‌های تطبیقی آموزش و پرورش برگردد و حتی فراتر، به این پرسش‌ها پرداخته شود که اساساً چه چیز باعث می‌شود تا یک نظام آموزشی در برابر نظام آموزشی دیگر دچار حیرت و شیفگی شود و چه چیز باعث می‌شود تا پیش از آنکه از یک سیاست آموزشی اقتباس شود، آن سیاست در میان جمع سیاست‌ها در نظام‌های آموزشی دیگر، نظرها را به خود جلب کند.

سیاست‌های اقتباسی میانه‌رو نیز اشاره به سیاست‌هایی دارند که در دوگانه پذیرش سراسری غرب و رد سراسری آن قرار نگرفته و به نحوی تلاش کرده‌اند تا راهی میانه‌رو را پیشنهاد دهند. این سیاست‌ها را می‌توان ستود؛ زیرا منطق دوگانه پذیرش/شورش را برای خروج از وضعیت معماگونه‌ای که جامعه ایرانی با مراودات فرهنگی‌اش با غرب در آن قرار گرفته بود، ناکافی می‌دانستند و به این ترتیب قدری بیشتر به قبول تصمیم‌ناپذیری چنین شرایطی نزدیک بودند. همان‌طور که کراتوچویل در عرصه سیاست می‌گوید: «منطق ساده‌انگاره/بله/خیر نمی‌تواند دریابد که چیزی که سفید نیست الزاماً سیاه نیز نیست و به این ترتیب نمی‌تواند در عرصه عمل کمکی برای فهم دقیق چپستی مسأله به ما بکند» (کراتوچویل^۳، ۲۰۰۷، ص: ۳).

سیاست تناسب

نخستین سیاستی که در این قسمت مطرح می‌شود، سیاست تناسب است. میرزاملکم‌خان نخستین مدافع این سیاست، دربارهٔ متناسب ساختن تعالیم اسلام با وضعیت جامعه آن روز ایران، بسیار تحت‌تأثیر آرای پدر خود، میرزایعقوب‌خان بود. چارلز میزمر، روزنامه‌نگار فرانسوی که مدتی را با میرزایعقوب و میرزاملکم در استانبول گذرانیده بود، در مورد عقاید میرزایعقوب دربارهٔ اسلام این‌گونه می‌نویسد:

او، از دوران جوانی شیفته بهره‌هایی بود که یک حکومت می‌تواند از اسلام، ببرد. در نگاه او، اسلام تنها یک دین نبود بلکه نظامی از ادارهٔ اجتماع بود که هماهنگ کردن آن با مظاهر تمدن آسان‌تر خواهد بود از حذف یا جانشین ساختن آن... او با الگو گرفتن از رنسانسی که لوتر در مسیحیت ایجاد کرد، به دنبال یک رنسانس

¹ Steiner-khamsi

² Beech

³ Kratochwil

اسلامی بود. به منظور تحقق آن، او از اسلامی که تنها برآمده از قرآن است، دفاع می‌کرد (میزمر، ۱۸۹۲ به نقل از الگار^۱، ۱۹۷۳، ص: ۷).

برای تسریع در پیشرفت جریان غربی‌سازی که ملکم در سر داشت، او همواره معتقد بود که میان آموزه‌های اسلام و اصول رشد و ترقی و تمدن، هماهنگی و تطابق وجود دارد. اما بسیاری از نویسندگانی که به اندیشه‌های ملکم پرداخته‌اند، این عقیده او را راهبردی فرصت‌طلبانه و ریاکارانه برای ترویج عقاید خود در میان طبقه روشنفکران دانسته‌اند. در واقع این سوال مطرح است که آیا ملکم به واقع به ظرفیت‌های اصلاحی در آموزه‌های اسلام اعتقاد داشت و یا این که براساس منطق موقعیت‌سنجی، مناسب‌تر می‌دید که برخلاف آخوندزاده که زبانی صریح و خشن را در قبال اسلام و متولیان آن بکار می‌برد، عقاید خود را در قالب پوششی تزئینی از آموزه‌های اسلام به مردم ارائه دهد تا به این طریق، مخالفت‌های کمتری را از سوی علماء پذیرا باشد؟

او به غربیان، اصلاح‌گران و روشنفکران پیشنهاد می‌دهد از آنجا که برای مسلمانان تنها مسأله‌ای که اهمیت دارد عبادت خداوند و جهاد علیه کسانی است که خداوند را نمی‌پرستند، و از این رو با چیزی که از کشورهای مسیحی که به تثلیث اعتقاد دارند مخالفت می‌ورزند، بهتر است تا اصول ترقی و تمدن را از غرب اخذ کنند اما آن را مستند به قرآن کنند:

«تردید نیست که باید آن اصولی را که اساس تمدن شما را می‌سازند، اخذ نماییم، اما به جای اینکه، آن را از لندن و پاریس بگیریم و بگوییم که فلان سفیر یا فلان دولت، چنین و چنان می‌گوید (که هرگز هم پذیرفته نمی‌شود)، آسان است که آن اصول را اخذ نماییم و بگوییم که منبع آنها اسلام است. ثبوت این امر به آسانی امکان دارد و این را به تجربه دانسته‌ایم... همین ترقی مختصری که در ایران و عثمانی تحقق یافته، نتیجه این واقعیت است که افرادی عقاید و اصول غربی را اخذ کردند و به جای اینکه بگویند منبع آن عقاید اروپاست یا از انگلستان، فرانسه یا آلمان آمده، گفتند ما با اروپاییان کاری نداریم. آن افکار و اصول حقیقی اسلام هستند که فرنگیان از ما اخذ نموده‌اند!» (اصیل، ۱۳۹۶، ص: ۱۶۴).

¹ Algar

میرزایوسف مستشارالدوله نیز یکی دیگر از مدافعان این سیاست است. او در مهم‌ترین اثر خود یعنی «رساله یک کلمه» (مستشارالدوله، ۱۳۵۶) که در سال‌های اقامت او در پاریس به نگارش درآمده و در سال ۱۲۸۷ قمری انتشار یافته، به اهمیت و ضرورت برپایی قانون به جهت ترقی کشور تأکید کرده است و در نگارش این اثر، با الگوبرداری از قانون اساسی فرانسه، «کود»های قانون را معرفی می‌کند. میرزایوسف در نگارش رساله یک کلمه، به استخراج مبانی قانون اساسی فرانسه دست زده است و تلاش کرده است آنها را با آموزه‌های قرآنی و احادیث مطابقت دهد و هم‌سویی آنها را به اثبات رساند. منظور او از یک کلمه در این اثر، همان قانون است که رمز ترقی جوامع غربی بوده و در ایران نیز، علی‌رغم تأکید میراث اسلامی بر آن، مغفول مانده و اکنون به جهت بازیابی جایگاه تاریخی ایران، اجرای آن ضروری است.

او در تلاش برای هم‌سوسازی این مبانی و مورد قبول واقع شدن آن، شواهدی از قرآن و احادیث می‌آورد تا نشان دهد که آن اصول فرانسوی، تماماً در قرآن موجود بوده و مسلمانان از آنها غافل شده‌اند:

«پس از اتمام صحبت با دوست مزبور چندی اوقات خود را به تحقیق اصول قوانین فرانسه صرف کرده بعد از تدقیق و تعمق همه آنها را به مصداق لارطب و لایابس الافی کتاب مبین با قرآن مجید تطابق یافتیم» (همان، ص: ۸۰).

بنابراین بعد از تلاش در راستای مبانی جویی، شاهد تلاش برای نشان دادن هم‌گرایی و سازواری میان این مبانی با مبانی اسلام هستیم. البته در اینجا اختلاف‌نظری جدی میان نویسندگان مختلف ظهور کرده است به این صورت که مستشارالدوله با اشاره به پنج تفاوت اصلی میان مبانی حقوق عرفی فرانسه و حقوق شرعی اسلام، به تفاوت در مبانی نیز نظر داشته است. برخی از نویسندگان، توجه به این تفاوت‌ها را وجه برجسته میرزایوسف در جریان بومی‌گرایی و اجتناب از تقلید کورکورانه دانسته‌اند (ازغندی و عامری گلستانی، ۱۳۸۹) و برخی دیگر با توجه به تلاشی که او برای نشان دادن اشتراک میان فقرات نوزده‌گانه با آموزه‌های قرآن کرده است، وی را به عنوان مدافع «اشتراک مبانی» معرفی کرده‌اند. عده‌ای نیز معتقدند اگرچه به ظاهر میرزا یوسف مخالف تقلید کورکورانه بوده است اما در نهایت وجهه نظر او تفسیر قوانین اروپا بوده ولی به علت ترس از طرد شدن توسط علما و عموم مردم، این عقیده را صراحتاً بیان نکرده است (آجودانی، ۱۳۸۲).

درباره ملکم‌خان و مستشارالدوله می‌توان گفت، گویی هنجارهای حاکم بر جامعه ایران و هویت برساخته این دسته از روشنفکران، آنها را بر آن داشته تا هم‌سویی میان تحولات دنیای غرب را با میراث حاضر در درون نشان دهند. در واقع کنش اصلاحی در اینجا نه با هدف دستیابی به بیشترین منافع فردی یا جمعی بلکه با هدف برقراری تناسب میان وضعیت هنجارین جامعه و گروه‌های سیاسی در آن دوره و هویت فردی اصلاح‌گران و رسالتی که هر یک از آنها برای خود در نظر گرفته‌اند، صورت گرفته است. شاید به همین دلیل باشد که با داشتن چنین رویکردی، توسط مخالفان خود به ریاکاری متهم می‌شود. خورسندی نیز در این رابطه معتقد است:

«در خصوص تأکید این افراد بر داشته‌های فرهنگ «خودی» و اینکه آنها را در تناقض با دستاوردهای غربی نمی‌دیده‌اند، احتمال دیگری که وجود دارد این است که تمام این روشنفکران در گوشه ذهن خود مخالفت عامه با هر فکر تازه‌ای را در ذهن داشته‌اند و می‌پنداشتند تنها در صورتی که عدم‌تضاد این افکار تازه با شیوه‌های سنتی نگرش به جهان و نمایانده شود، احتمال پذیرش آنها از سوی عموم مردم و مخالفان تجدد، بیشتر خواهد شد. چراکه در تمام این دوره افکار و حتی اسباب و ظواهر فرنگی، برچسب اجنبی خورده و از آن پرهیز می‌شده است» (خورسندی، ۱۳۸۹، ص: ۲۲۰).

واسازی سیاست تناسب

اما چگونه می‌توان این مفصل‌بندی برای سیاست اقتباسی را از جای خود خارج کرد؟ چه تناقضی میان شرایط امکان این سیاست و نحوه تحقق آن وجود دارد که واسازی را به میدان می‌آورد و باعث می‌شود این سیاست به ضد خودش تبدیل شود؟

در واقع خود مفهوم تناسب در این سیاست معماگونه و تصمیم‌ناپذیر است؛ چراکه مدافعان این سیاست از سویی نیازمند آن هستند تا میان تفسیری که از قواعد هنجاری جامعه خود و تفسیری که از هویت اصلاح‌گرانه خویش دارند تناسب و انسجام برقرار کنند و از سوی دیگر این تناسب، خود نیاز به معیار دیگری دارد تا بتوان تناسب یا عدم‌تناسب آن را مورد قضاوت قرار داد. به علاوه، نمی‌توان این معیار را دوباره تناسب نامید چراکه خود برای سنجش تناسب، وضع شده است. بنابراین، دستیابی به تناسب در فرآیندی مشتمل بر سعی و خطا قرار می‌گیرد که به ناچار باید به عدم‌تناسب نیز آلوده شود. به تعبیر ویتگنشتاین:

«هیچ کنشی نمی‌تواند به کمک یک قاعده [پیش از خود] تبیین شود؛ چراکه هر عملی صورت می‌پذیرد تا با آن قاعده هماهنگ شود ... اگر هر چیزی می‌تواند محقق شود تا با قاعده‌ای هماهنگ شود، بنابراین می‌تواند محقق شود تا از آن قاعده تخطی نیز کند» (ویتگنشتاین^۱، ۱۹۵۳، بخش ۲۰۱).

در همین رابطه نیز عرفی معتقد است:

«برای آنکه کنشگران به نحوی متناسب عمل کنند، آنها نمی‌توانند مرتکب تناقضی رفتاری میان شرایط امکان کنش متناسب و خودکنش متناسب نشوند؛ آنها به ناچار نامتناسب عمل می‌کنند تا قادر باشند متناسب عمل کنند» (عرفی^۲، ۲۰۱۲، ص: ۱۹۰).

پس اگرچه سیاست تناسب به دنبال وفاق و آشتی است اما واسازی نشان می‌دهد که باید این وفاق را از مسیر عدم تناسب و تفاوت دنبال کرد. آنچه برای تناسب یک غایت، مطلوب محسوب می‌شود، برای دریدا سرآغازی است برای نقد واسازانه. دریدا تخصم را در مقابل وفاق، امری ضروری برای سیاست‌ورزی می‌داند. بر این اساس، تناسب، تنها زمانی محقق خواهد شد که اجتماعات سیاسی با مرزی مشخص از یکدیگر فعالیت کنند و این مرزبندی نیازمند هویتی جمعی برای هر کدام از اجتماعات خواهد بود. از این رو هر کدام، به سمت جریان تفاوت‌گذاری با دیگری روی خواهد آورد و تنها در این صورت است که اجتماع موردنظر، وفاق و اجماع را تجربه خواهد کرد.

بر همین اساس، جریان تحول سیاست‌های اقتباسی نیز نشان می‌دهد که رویکردهای مشابه آنچه در ملکم‌خان و مستشارالدوله دیدیم، در زمانی کوتاه از صحنه رقابت‌های سیاسی حذف شده و جای خود را به سیاست‌های مدافع تمایز و تخصم ذاتی میان شرق و غرب می‌دهد. سیاست‌های شورش، با تکیه بر مفهوم بازگشت به خویشستن که در ادامه ظهور می‌کنند، بر این تمایز ذاتی تأکید می‌ورزند و هرگونه تلاش برای برقراری آشتی ظاهری میان دو فرهنگ ذاتاً متفاوت را تلاشی ریاکارانه می‌دانند.^۳

^۱ Wittgenstein

^۲ Arfi

^۳ اگرچه سیاست تناسب نیز به نحوی در درون خود بازگشت به خویشستن را دارد، اما دال کلیدی در بازگشت به خویشستن، ضدیت و مخالفت با غرب به عنوان یک «دیگری» است. چنین ضدیتی در سیاست تناسب دیده نمی‌شود.

آثار تلاش‌های ناموزون و نامنسجم برای برقراری تناسب میان عناصر اثبات‌گرای ذهنیت در دنیای مدرن همچون آزادی، خودآگاهی و فردگرایی با خداباوری و قرائت‌های کلیت‌گرا و جمع‌گرا از آموزه‌های اسلامی را می‌توان در اسناد تحولی آموزش و پرورش در ایران نیز مشاهده نمود. وحدت از چنین وضعیتی با عنوان ذهنیت با واسطه^۱ یاد می‌کند و آن را این‌گونه توصیف می‌کند:

«در این طرح، ذهنیت انسان وابسته به ذهنیت خداست. از این‌رو با آنکه ذهنیت انسان انکار نمی‌شود، هیچ‌گاه مستقل از ذهنیت خدا نیست و به این معنا باواسطه است. این وضعیت معمولاً به تضاد اساسی بین ذهنیت انسانی و الهی منجر می‌شود که به نوبه خود باعث بروز تضادهای دیگری می‌شود که یکی از حادث‌ترین آنها نوسان دائمی و روان‌گسیخته بین تأیید و نفی ذهنیت انسانی از یک‌سو، و بین ذهنیت فردی و جمعی از سوی دیگر است» (وحدت، ۱۳۸۲، در بخش «خود به مثابه ذهنیت با واسطه»، پاراگراف ۶).

برای مثال در حالی که موضع اسناد تحولی در قبال دوران کودکی، فردگرایی و توجه به نیازهای ویژه کودک است (صادق زاده و همکاران، ص: ۳۴۰)، زمانی که صحبت از اهداف و اصول تربیت رسمی در این اسناد می‌شود، مرجعیت معلم به عنوان «هدایت کننده و اسوه‌ای امین و بصیر» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، ص: ۱۰) به شدت مورد تأکید قرار می‌گیرد.^۲ یا در حالی که از ورود نهادهای غیردولتی به عرصه آموزش، نفی محوریت یک کتاب درسی و برنامه محوری به جای کتاب محوری در جریان تحول برنامه درسی مدارس سخن گفته می‌شود (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱، ص: ۴۵)، بر تمرکزگرایی در اداره نظام آموزشی براساس یک جهان‌بینی خاص افزوده می‌شود.^۳

^۱ Mediated subjectivity

^۲ وحدت نیز زمانی که به ردپای اندیشه ذهنیت باواسطه در شریعتی می‌پردازد، تناقض او در پذیرش آزادی‌های فردی یا تبعیت از الگو و اسوه نیکو را برجسته می‌کند.

^۳ آخرین نمونه برای این تمرکزگرایی، تشکیل سازمان ملی کودک تعلیم و تربیت کودک و سپردن مسئولیت مهدف‌های کودک به وزارت آموزش و پرورش است. برای تحلیل‌های بیشتر از این ناسازواری‌های بنیادین نگاه کنید به (ایروانی و وحدتی دانشمند، ۱۳۹۷).

سیاست‌گزینش‌گری

جریان دیگری که در اندیشه‌های اصلاحی به چشم می‌خورد، جریان‌گزینش‌گری است؛ در این جریان فرض بر این است که می‌توان تجربیات موفق^۱ سایر ملت‌ها را در درون مرزها نیز تکرار کرد. این سیاست از آن‌رو در دسته سیاست‌های میانه‌رو قرار می‌گیرد که از چالش‌های نظری بر سر مبانی، ریشه‌ها و زمینه‌های این تجربیات صرف‌نظر می‌کند و با ادعای کنار گذاشتن عناصر نامطلوب در تجربیات خارجی، به نحوی برقراری اجماع و جلب نظر مخالفان و برطرف ساختن نگرانی آنها درباره‌ی آن دست رفتن عناصر هویتی و بومی را نیز به همراه خود دارد. این‌گزینش‌گری می‌تواند در حیطه‌ی کنش‌های خرد اصلاحی همانند برنامه‌درسی، تربیت‌معلم، مالیه و بودجه‌ریزی آموزش و پرورش و یا سیاست‌ها و اصلاحات کلان همانند فلسفه‌های تربیتی و قوانین آموزش و پرورش صورت پذیرد.

برای مثال طالبوف، از پذیرش سراسری غرب برحذر می‌دارد و در عین اینکه از ناسیونالیسم فرهنگی و تقابل بنیادین غرب و شرق و مبارزه با فرنگی‌مآبی سخن می‌گوید، تنها بر گزینش عناصر مفید و ارزشمند تمدن غربی از جمله حاکمیت قانون و علوم فنی اصرار می‌ورزد. طالبوف در این رویکرد میانه‌ی خود، بر این عقیده است که علوم فنی و تکنولوژی غرب را باید گرفت و فرهنگ و آداب را خیر؛ گویی که مرزی روشن میان این دو می‌توان متصور بود و آنها را بدون یکدیگر در اختیار داشت. چنان‌که می‌گوید: «باید مراقب باشی تا که هویت ملی خویش را همواره حفظ کنی و جز علم و صنعت و نظم ملک چیزی استعاره نکنیم» (طالبوف، ۱۳۴۷، ص: ۱۹۴). به نظر می‌رسد او در تلاش برای هماهنگ‌سازی سنت و تمدن غرب، رویکردی پراگماتیستی اتخاذ می‌کند (کیا^۲، ۱۹۹۴).

واسازی سیاست‌گزینش‌گری

اما چگونه می‌توان از منظر واسازی به این سیاست‌نگریست؟ دریدا با توسعه‌ای که در معنای متن ایجاد می‌کند، این عبارت مشهور را بیان می‌کند: «هیچ چیز بیرون از متن وجود ندارد» (دریدا، ۱۹۷۶، ص: ۱۵۸) یا در جایی برای توضیح بیشتر می‌گوید: «هیچ معنایی در بیرون از زمینه قابل دریافت نخواهد بود و در عین حال، هیچ زمینه‌ای اجازه‌ی اشباع شدن نخواهد یافت» (دریدا، ۱۹۷۹، ص: ۸۱). در واقع، کنش تربیتی در هر نظام آموزشی همانند

^۱ Best practices

^۲ Kia

یک متن است که تکرارپذیری را در درون خود مفروض دارد. چراکه متن، با دغدغه غیاب گوینده، نوشته می‌شود تا مکملی باشد بر این غیاب؛ «این امکان، همواره چنان امکانی در کاربرد یا ساختار کاربردی متن نقش بسته و از این‌رو ضرورتاً نقش بسته‌است ... این امکان پاره‌ای ضروری از ساختارش است» (رویل، ۱۳۹۵، ص: ۱۱۴، به نقل از دریدا، ۱۹۸۸، ص: ۴۸). بنابراین، کنش تربیتی، صرفاً از آن‌رو که متن است، تکرارپذیر است و همین مسأله به اقتباس دامن می‌زند.

اما سوی دیگر ماجرا آن است که تکرارپذیری همان‌طور که از ریشه لاتین آن^۱ برمی‌آید، همانندی و تفاوت را هم‌زمان پدید می‌آورد. متن (نشان، کنش، تجربه) اگر تکرارپذیر است، این تکرار به معنای رونویسی و گرت‌برداری صرف نخواهد بود. اگر متن نوشته می‌شود تا خواننده شود، این خوانش‌های جدید هستند که هربار متولد می‌شوند، چراکه هر خوانشی در بستر زمینه‌ای منحصر به فرد رخ می‌دهد. بنابراین، اینکه هیچ زمینه‌ای اجازه اشباع شدن نخواهد یافت به ما می‌آموزد که زمینه پدیدآمدن یک تجربه تربیتی، هیچ‌گاه آنقدر ناب و اشباع نخواهد بود که مانع از جدا کردن تجربه از زمینه شود. از سوی دیگر هیچ معنایی در بیرون از زمینه قابل دریافت نخواهد بود نیز می‌آموزد که نمی‌توان به بستر و زمینه رویش یک تجربه تربیتی، بی‌توجه بود. بلکه با جداشدن تجربه از بافت اولیه و ورود به بافت جدید باید انتظار ظهور تفاوت‌ها و اساساً پدیدارهای متمایز را داشت. تجربیات آموزشی و تربیتی به عنوان یک کنش متنی (کنش‌هایی که با نشان‌گذاری در یک نظام ارجاعی همراه هستند) قابلیت تکرار دارند، و این امکانی است که کنشگران و مبدعان این تجربیات، بخواهند یا نخواهند، در ساختار تجربه نقش بسته است. اما با وجود اینکه ممکن است دقت زیادی صرف شناخت عمیق زمینه تولد این تجربیات در مبداء و امکان تکرار آنها در مقصد شود، باز هم بعد از اخذ و تکرار، باید انتظار پدیدار جدیدی، متفاوت از آنچه که برای آن برنامه‌ریزی شده است، را داشت. همچنین گزینش یک کنش تربیتی از نظامی خاص، به معنای قطع کلی ارتباط آن عنصر با آن نظام نیست، بلکه به تعبیر بردلی: «این عنصر دائماً میان کالبد اولیه و کالبد جدید در رفت و آمد است» (بردلی، ۲۰۰۱، ص: ۱۳۶).

^۱ Iterability = iter (دوباره) + itara (دیگر)

^۲ Bradley

درباره سیاست‌های گزینش‌گری، نشانه‌هایی از بی‌توجهی به هر دو وجه این مسأله به چشم می‌خورد. گاه همچون طالبوف - که خود مدافع گزینش از تجربیات موفق غرب بود - ندای پذیرش سراسری و اشباع زمینه تجربیات به گوش می‌رسد (و این خود حاکی از رویکرد دوگانه روشن‌فکران ایرانی نسبت به غرب است). او در مسائل الحیات، از بین قانون اساسی کشورهای مختلف، نسخه ژاپنی را برگزیده و ترجمه آن را در پایان کتاب قرار می‌دهد. همچنین الگوی ژاپنی از مدرنیته را برای ایران تجویز می‌کند و آن را قاعده‌ای لازم‌الاجرا در ایران می‌داند (طالبوف، ۱۳۵۶، ص: ۲۱۲؛ وحدت، ۱۳۷۹، ص: ۱۵۴).

و گاه در دوران حاضر، سیاست گزینش‌گری به سوی جدا کردن تجربه از زمینه و تکرار آن در درون نظام آموزشی بدون در نظر گرفتن شرایط زمینه‌ای می‌رود؛ به عنوان نمونه، سیاست هوشمندسازی مدارس در اوایل دهه نود شمسی، با اقتباس از تجربیات نظام آموزشی مالزی و با جدیت فراوان از سوی سیاست‌گذاران عالی در مجموعه وزارت آموزش و پرورش دنبال شد. البته در اجرای این طرح، به نسخه‌ای از این مفهوم استناد شد که تنها در مالزی در جریان بود و در آن هوشمندسازی مدارس با سرازیر شدن فناوری اطلاعات به آنها همراه شده است. پژوهش‌های مختلفی درباره این طرح از عدم برقراری پیوند و انسجام لازم میان این سیاست با بافتار فرهنگی جامعه ایران حکایت دارد. داودنیا در پژوهش خود در این باره می‌گوید:

«با گذشت ۶ سال از اجرای این طرح، حتی در دبیرستان‌های پایلوت، مدارس هوشمند تهران در دستیابی به این هدف چندان موفق نبوده‌اند... وزارت آموزش و پرورش در اجرای طرح هوشمندسازی، در ارتباط با معلمان نیز با مشکلاتی روبه‌روست؛ مانند «تربیت معلمان آشنا به فاوا»، «تغییر نگرش و اعتماد به نفس معلمان در بکارگیری فاوا»، «محدودیت‌های قانونی در جبران تلاش‌های معلمان که محتوای الکترونیکی را در خارج از ساعات کاری تولید می‌کنند» (داودنیا، ۱۳۹۱، درطلابی و همکاران، ۱۳۹۵، صص: ۸۴-۸۵).

سیاست ابزارانگاری

سومین سیاستی که در این مقاله واکاوی می‌شود، سیاست ابزارانگاری نسبت به پیشرفت‌های غرب در عرصه علم و فناوری است. محمدعلی مجتهدی مدیر دبیرستان البرز و رضا روزبه مدیر و مدرس دبیرستان علوی از برجسته‌ترین مدافعان این سیاست هستند. به نظر می‌رسد برای این دو مربی، در عین وجود تفاوت‌های بنیادین میان رویکرد تربیتی آنها، می‌توان دو محور اشتراک میان آنان در نظر گرفت، هر چند هر دو را به نحوی می‌توان ذیل ابزارگرایی بررسی کرد. محور نخست، نخبه‌گرایی علمی است. این دو نفر در گزینش کادر

اجرایی، معلمان و به خصوص دانش آموزان خود سخت‌گیری فراوانی از خود نشان می‌دادند. آنها شاگردان خود را به تحصیل در علوم مهندسی و طبیعی (پزشکی) ترغیب می‌کردند، دانش آموزان را به لحاظ استعداد و توانایی‌های تحصیلی رتبه‌بندی می‌کردند و ملاک‌های کمی را برای پذیرش دانش آموزان ورودی بکار می‌بستند (ایروانی، ۱۳۹۴). آنها معتقد بودند به منظور دستیابی به اهداف ملی (در نسخهٔ مجتهدی) و مذهبی (در نسخهٔ روزبه) کارآمدترین راه، نخبه‌گرایی است. در حقیقت، نخبه‌گرایی در نظر این دو، تبدیل به یک مکانیزم مهندسی اجتماعی برای دستیابی به اهداف فراتر از مدرسه گشته بود و این درست همان امری است که بعد سیاسی (سیاستی) این رویکرد را در آنها آشکار می‌کند.

محور دوم اشتراک، اتخاذ نگاه ابزارگرایانه به دانش جدید غرب است. آنها نسبت به علوم انسانی بی‌توجه بودند و به تبع این بی‌توجهی، به دنبال شناخت ریشه‌ها و بنیادهای علوم جدید در دنیای غرب برنیامدند. محل تمرکز نگرش این دو به غرب، علم آن بود و هیچ‌گاه از پشت عینک انتقادی به آن نگاه نکردند؛ چراکه، اگرچه در آغاز فعالیت‌های تربیتی، انگیزه‌های میهنی و مذهبی در کار بود، اما در عرصهٔ عمل و به عینیت درآمدن این انگیزه‌ها، آنچه برتری یافت تلاش برای تربیت متخصصان علوم مورد نیاز برای توسعه و پیشرفت کشور بود. البته باید گفت این نگاه ابزارگرایانه ریشه در تحولات اتفاق افتاده در حدود پنجاه سال پیش از این کنشگران دارد. در واقع، عموم روشنفکران معاصر ایران در نسبت به علم جدید غرب، نگاه ابزارگرایانه داشته‌اند و این دو مربی تنها این نگاه را وارد عرصهٔ عمل تربیتی کرده‌اند (خورسندی، ۱۳۸۹).

و‌اسازی سیاست ابزارانگاری

از منظر مارچ و اولسن این سیاست با منطقی مبتنی بر نتایج صورت می‌گیرد:

«کسانی که پیشران [کنش‌های اصلاحی] را انتظار دستیابی به نتایجی خاص می‌دانند، انسان را به منزلهٔ کنشگری می‌بینند که میان پیامدهای گزینه‌های پیش رو از منظر اهداف فردی و جمعی سنجیده و انتخاب‌های دیگران را نیز این‌گونه تحلیل می‌کنند» (مارچ^۱ و اولسن، ۱۹۹۸، ص: ۹۴۱).

بنابراین، این سیاست، سیاستی غایت‌نگر و به تبع، عقلایی به نظر می‌رسد. اما این مفصل‌بندی از سیاست ابزارانگاری چگونه از مفصل خود خارج می‌شود؟ میان شرط امکان

^۱ March

این سیاست و تحقق عینی آن چه تضادی وجود دارد که واسازی را به میدان می‌آورد؟ در پاسخ باید گفت سنجش نتایج، بر آگاهی و احاطه بر آنها بنا شده است. اما آیا می‌توان بر همه نتایج یک تصمیم احاطه داشت؟ آیا گزاره در شرایط ثابت بودن سایر متغیرها، پیش‌فرض ضمنی این سیاست نیست؟ آیا همواره نتایجی پیش‌بینی نشده، تصمیم مبتنی بر سنجش نتایج را در تسخیر خود ندارند؟ از نگاه دریدا، نادانی نسبت به نتایج در کنار تلاش برای تصمیم‌گیری مبتنی بر نتایج، تصمیم‌ها را در معرض تسخیر توسط اشباح قرار می‌دهند. بنابراین، اگرچه یک تصمیم در فضای مسئولیت نسبت به آنچه که انتظارش را دارد گرفته می‌شود، اما در عین حال، بی‌مسئولیتی در قبال آنچه که انتظارش را ندارد را نیز به دنبال دارد. به این صورت است که بازنگری در حدود مسئولیت، یکی از پیامدهای واسازی برای تصمیم‌گیری است.

در واسازی این سیاست می‌توان گفت نگاه ابزارانگاران^۱ هر دو مربی نسبت به تعلیم و تربیت، از مفصل‌بندی اولیه که آنها در ذهن خود داشته اند، خارج شده و هر دوی آنها با تکیه بر نخبه‌گرایی، در سیاست اقتباسی خود غیر/خلاق و غیرمسئولانه عمل کرده‌اند. ایجاد بی‌عدالتی تربیتی و بی‌توجهی نسبت به علوم انسانی دو پیامد مهم در نخبه‌گرایی مجتهدی و روزبه است. این سیاست منجر به تبعیض در پذیرش دانش‌آموزان در مدرسه، چرخش آشکار برنامه‌درسی مدرسه به سوی دروس ریاضی و طبیعی و بی‌توجهی به علوم انسانی (همایون کاتوزیان، ۱۳۸۸، ص: ۳۷۲)، سخت‌گیری و انضباط شدید در مدیریت مدرسه و تمرکز در اداره آن را در پی داشته است. نخبه‌گرایی در درون خود استعاره مدرسه به مثابه کارخانه را داشته؛ چراکه تلاش برای رسیدن به نتایج تربیتی از پیش تعیین شده دل‌مشغولی اصلی بانیان آن است. از این‌رو باید گفت چنین رویکردی نسبت به تفاوت‌ها بی‌توجه است.

دو نمونه آشکار را می‌توان برای تبدیل شدن مقاصد اولیه به ضد خود در این دو سیاست ذکر کرد. مجتهدی که به امید توسعه و آبادانی ایران به نخبه‌گرایی تربیتی روی آورده بود در اواخر عمر خود نسبت به اینکه حاصل تلاش‌های او در خارج از کشور ماندند و سهمی در توسعه ایران ایفا نکردند، گلایه می‌کند. او در مصاحبه‌ای، چنین می‌گوید:

¹ Ceteris Paribus

«آقایان من از شما یک‌بار تشکر می‌کنم که تحصیلات عالیه کردید. اما از شما دلخور هستم؛ زیرا توقع داشتم به ایران بازگردید و به بیچاره‌ها کمک کنید و شما برای خودتان به خارج رفتید و ماندید» (میرفخرایی، ۱۳۶۹ در ایروانی، ۱۳۹۴، ص: ۸۱).

روزبه نیز که نخبه‌گرایی تربیتی را در دو مولفه سطح تدین و استعداد علمی مدنظر قرار می‌داد، در اواخر دوران کاری خود از مولفه دوم کوتاه آمد و تنها بر مولفه نخست تأکید می‌کرد:

«در مورد انتخاب دانش‌آموز روزبه می‌گفت: همین که خانواده متدین باشد و بچه دارای استعداد متوسط باشد، کافی است و می‌تواند زیر نظر معلمان دلسوز و متخصص استعداد‌هایش شکوفا شود. نیاز به دانش‌آموز تیزهوش و نخبه نیست» (خزعلی، ۱۳۸۶، ص: ۶۵ در ایروانی، ۱۳۹۴، ص: ۲۴۰).

در حالی‌که بطور مشابه می‌توان درباره مولفه تدین نیز استدلال مشابهی را مطرح کرد؛ همان‌طور که با فراهم آمدن شرایط و مقتضیات برای افراد می‌توان انتظار تربیت علمی آنها و تبدیل شدن به دانش‌آموزی نخبه داشت، درباره تربیت دینی نیز همین‌گونه خواهد بود.

نتیجه‌گیری

در این مقاله از سه سیاست میانه‌رو در جریان اقتباس آموزشی در ایران معاصر سخن گفته شد: ۱) سیاست تناسب با نظر به تلاش‌های ملکم‌خان و مستشارالدوله مبتنی بر منطق برقراری تناسب میان اهداف اصلاحی کنشگر و شرایط فرهنگی جامعه او؛ ۲) سیاست گزینش‌گری با نظر به تلاش‌های طالبوف مبتنی بر امکان پذیرش عناصر مطلوب و رد عناصر نامطلوب از الگوهای تربیتی؛ ۳) و سیاست ابزارانگاری با نگاه به تلاش‌های روزبه و مجتهدی و بر مبنای غایت‌نگری و نتیجه‌گرایی در رابطه با علوم جدید و الگوهای آموزشی در غرب. این سیاست‌ها هر کدام می‌توانند با توجه به پیامدها و نتایجی که در پی داشته‌اند، و‌اسازی شوند. سیاست تناسب، برخلاف آنچه که به دنبال آن بوده است، تخصم و عدم تناسب را در پی داشته و این عدم تناسب در ادامه تبدیل به ضرورتی برای دستیابی به معیاری برای سنجش تناسب می‌شود. همچنین تأکید مضاعف در این سیاست بر اشتراک و شباهت میان الگوهای غربی و میراث بومی (از حیث اسلامیت یا ایرانیت)، تفاوت میان این دو را نادیده گرفته و از سویی این سیاست را تبدیل به برنامه‌ای کوتاه‌مدت برای دستیابی به مقاصد سیاسی کرده است، و از سوی دیگر، سیاست‌هایی را - همانند سیاست شورش

ذات‌گرا نسبت به غرب - پدید می‌آورد که این بار بر تفاوتِ ذاتی تأکید دارند. سیاست‌گزینش‌گری، به تغییر شکل تدریجی الگوها با خروج از خانهٔ اولیه خود و ورود به مقاصد جدید بی‌توجه بوده و این انتظار ناصحیح را به وجود می‌آورد که تنها با گزینش عناصر مطلوب از یک نظام می‌توان همان مقصود اولیه را نیز در نظام جدید پدید آورد. ابزارانگاری نیز با تمرکز بر نتایج مورد انتظار، نظامی نخبه‌گرایانه در جهت تلاش برای رسیدن به پیشرفت‌های غرب را پدید آورده که از نتایج غیر منتظره و آنهایی که به واسطهٔ این نتیجه‌گرایی به حاشیه رفته‌اند، چشم می‌پوشد. به حاشیه رفتن علوم انسانی در مدارس تحت مدیریت مجتهدی و روزبه، نارضایتی مجتهدی از مهاجرت دائمی دانش‌آموختگان دبیرستان البرز و کنار گذاشتن نخبه‌گرایی علمی توسط روزبه در اواخر دوران کاری خود نمونه‌هایی از تناقض‌های آشکار این سیاست هستند.

در پایان از موضعی دریدایی می‌توان این پیشنهاد را مطرح کرد که در موقعیت تقابل دو قطب همانند غرب‌گرایی و بومی‌گرایی که هر دو در تاریخ معاصر ایران، ضروری و الزام‌آور هستند، باید به مذاکره میان این دو روی آورد. از نظر دریدا، مذاکره درست زمانی باید رخ دهد که دو قطب مذاکره‌پذیر نباشند: «مذاکره یعنی مداخله میان دو امر مذاکره‌ناپذیر» (دریدا، ۲۰۰۲، ص: ۱۳). مذاکره یعنی رفت و آمد دائمی، بی‌پایان و خستگی‌ناپذیر میان دو قطب بی‌آنکه در نقطه‌ای توقف شود. این نکته برخلاف سیاست‌های میانه‌ای است که در این رساله مطرح شدند. اگرچه این سیاست‌ها به ضرورت اتخاذ موضعی میانه‌رو پی برده بودند، اما هر کدام گرفتار نوعی متافیزیک حضور شدند که باعث توقف در نقطه‌ای در میانهٔ راه شدند و بی‌توجهی به مسألهٔ تفاوت و در پی آن بی‌مسئولیتی را پدید آورده‌اند. منطق مذاکره، یادآوری می‌کند که در هر سیاست میانه، مدام باید به آنهایی که دیگری دانسته شده و به این بهانه به حاشیه رفته‌اند، توجه شود. این به معنای نفی خود (هویت، معنا، متافیزیک) نیست، بلکه به معنای تذکر به این امر سیاسی است که آنچه اکنون در درون (و بیرون) است بدون هیچ قطعیتی در این وضع قرار گرفته و نباید آن را حضوری ناب، متعین و ثابت دانست. همچنین هر سیاست میانه‌رو باید از تبدیل شدن به یک برنامه برای حذف وضعیت‌های معماگونه پرهیز کند و تصمیم‌ناپذیری را همچون شرطی برای اصلاح و تغییر مفروض بگیرد. به تعبیر دریدا:

«ما باید حتماً چنین وضعیت معماگونه‌ای را تجربه کنیم تا بتوانیم تصمیمی اتخاذ کنیم، تا بتوانیم مسئولیتی را برعهده بگیریم، تا بتوانیم از آینده‌ای سخن بگوییم ... معما یک شانس است» (دریدا، ۲۰۰۱ الف، ص: ۶۳).^۱

^۱ تلاش برای ارائه‌های طرح‌های تازه برای تحول نظام آموزشی و نادیده گرفتن تلاش‌های پیشین و عدم درک صحیح از توفیقات و کاستی‌های آنها یکی از شواهدی است که از تلاش‌ها برای این معمازدایی از اصلاحات حکایت دارد. برای نمونه نگاه کنید به (وحدتی دانشمند، ۱۳۹۹)

منابع

- ازغندی، علیرضا؛ عامری گلستانی، حامد (۱۳۸۹). مبانی اندیشه قانون‌گرایی میرزایوسف خان مستشارالدوله. فصلنامه تحقیقات سیاسی و بین‌المللی، ۴، ۲۷-۶۲.
- اصیل، حجت‌الله (۱۳۹۶). رساله‌های میرزاملکم‌خان ناظم‌الدوله. تهران: نشر نی.
- ایروانی، شهین (۱۳۹۴). مرئبان بزرگ ایران. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ایروانی، شهین؛ وحدتی‌دانشمند، علی (۱۳۹۷). نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم‌وتربیت اسلامی به عنوان فلسفه بومی در جامعه ایران. مجله فلسفه و تاریخ تعلیم‌وتربیت، ۱(۱)، ۱۷-۳۳.
- آجودانی، ماشاله (۱۳۸۲). مشروطه ایرانی. تهران: نشر اختران.
- حسینی، محمد؛ صادق‌زاده‌قصری، علیرضا (۱۴۰۰). تبیین فلسفه تربیت رسمی و عمومی (تربیت مدرسه‌ای). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- خورسندی، زهره (۱۳۸۹). تحلیل گفتمان نخبگان سیاسی- علمی و روشنفکران ایرانی درباره علوم جدید (از تأسیس دارالفنون تا تأسیس دانشگاه تهران). (رساله دکتری). دانشگاه تربیت معلم تهران. تهران: ایران.
- رویل، نیکولاس (۱۳۹۵). ژاک دریدا (پویا ایمانی، مترجم). تهران: نشرمرکز.
- رینگر، مونیکا (۱۳۸۱). آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوره قاجار (مهدی حقیقت خواه، مترجم). تهران: ققنوس.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۱). برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش.
- صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰) مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۴۷). مسالک المحسنین. تهران: شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
- طالبوف، عبدالرحیم (۱۳۵۶). کتاب احمد. تهران: انتشارات شبگیر.
- طلایی، ابراهیم؛ انصاری، نسرین؛ پهلوان، مکرمه؛ ابوطالبی، زهرا (۱۳۹۵). هوشمندسازی مدرسه در ایران از سیاست‌گذاری تا عمل: مطالعه موردی چندگانه. تعلیم‌وتربیت، ۳۲ (۳)، ۷۹-۱۰۵.
- فکوهی، ناصر (۱۳۹۱). نظریه انقلاب: لوگوستریسم و اتوپیا (متن سخنرانی ناصر فکوهی در جلسه مشترک «انسان‌شناسی و فرهنگ» و «انجمن اسلامی دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران» روز یکشنبه ۲۹ بهمن ۱۳۹۱)، روزنامه شرق، شماره ۱۶۷۶.
- مستشارالدوله، میرزا یوسف (۱۳۵۶). یک کلمه. به کوشش محمد باقر مؤمنی. تهران.
- مناشری، دیوید (۱۳۹۶). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن (محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح، مترجمان). تهران: حکمت سینا.
- وحدت، فرزین (۱۳۷۹). رویارویی اولیه روشنفکری ایران با مدرنیته (یک رویکرد دوگانه). گفتگو، ۳۰، ۱۲۵-۱۶۵.
- وحدت، فرزین (۱۳۸۲). رویارویی فکری ایران با مدرنیته (نسخه الکترونیکی) (مهدی حقیقت خواه، مترجم). تهران: ققنوس.
- قابل بازیابی از: <https://fidibo.com/>
- وحدتی‌دانشمند، علی (۱۳۹۹). نقد درونی نظام آموزشی؛ بازخوانی آرای هگل، مارکس و آدورنو. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم‌وتربیت، ۱(۱)، ۱۱۶-۱۳۵.
- همایون کاتوزیان، محمد (۱۳۸۹). البرز و معلمان آن. سخنرانی در کنفرانس بین‌المللی البرز در دانشگاه کالیفرنیا، اروین. (فرزانه قوجلو، مترجم). بخارا، شماره ۷۴، ۳۸۹-۳۷۰.
- Algar, H. (1973). *Mirza Malkum Khan: A study in the history of Iranian modernism*. California: University of California Press.
- Arfi, B. (2012). *Re-thinking international relations theory via deconstruction*. New York: Routledge.
- Bagheri Noaparast, K., Khosravi, Z. (2011). *Deconstructive religious education*. *Religious education*, 106 (1), 82-104.

- Beech, J. (2006). The theme of educational transfer in comparative education: A view over time. *Research in Comparative and International Education*, 1, 2–13.
- Bernasconi, R. (2015). Supplement. In C. Colebrook (Ed.), *Jacques Derrida: Key concepts* (pp. 19-22). Oxon: Routledge.
- Bradley, A. (2001). Without negative theology: Deconstruction and the politics of negative theology. *Heythrop Journal* XLII, 133–47.
- Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell*. New York: Fordham University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1979). Living on. In *Deconstruction and criticism* (H. Bloom et al.), 75-176. New York: Seabury Press.
- Derrida, J. (1981). *Positions* (A. Bass, Trans.). Chicago: University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1988a). Letter to a Japanese friend. In D. Wood and Robert Bernasconi (Eds.), *Derrida and difference* (pp. 1-6). Evanston: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1988b). *Limited Inc*. Illinois: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1994) *Specters of Marx: The state of the debt, the work of mourning, and the New Inter-national*. New York: Routledge.
- Derrida, J. (2001a). To Forgive: The Unforgivable and the Imprescriptible. In J. D. Caputo, M. Dooley, & M. J. Scanlon (Eds.), *Questioning God* (21-51). Bloomington: Indiana University Press
- Derrida, J. (2001b). *Writing and difference*. Alan Bass (Trans.). London: Routledge.
- Derrida, J. (2002). Faith and Knowledge. Samuel Weber (Trans.). In *Acts of Religion*, Gil Anidjar (Ed.), pp. 40-101. New York: Routledge.
- Hagglund, M. (2004). The Necessity of Discrimination: Disjoining Derrida and Levinas. *Diacritics* 34 (1), 40–71.
- Kia, M. (1994). Nationalism, Modernism and Islam in the writings of Talibov-i Tabrizi. *Middle eastern studies*, 30(2), 201-223.
- Koyagi, M. (2009). Modern education in Iran during the Qajar and Pahlavi periods. *History compass*, 7(1), 107-118.
- Kratochwil, F. (2007). Of False Promises and Good Bets: A Plea for a Pragmatic Approach to Theory Building (the Tartu Lecture). *Journal of International Relations and Development*, 10, 1–15.
- Lucy, N. (2004). *A Derrida Dictionary*. Oxford: Blackwell Publishing.
- March, J. G., Olsen, J. P. (1998). The Institutional Dynamics of International Political Orders. *International Organization*, 52 (4), 943–69.
- Phillips, D. (1993). Borrowing educational policy. In *Something borrowed, something learned? The transatlantic market in education and training reform*, D. Finegold, L. McFarland, and W. Richardson (Eds.), 13–19. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Phillips, D. (2004). Towards a theory of policy attraction in education. In *Lessons from elsewhere: The politics of educational borrowing and lending*, G. Steiner-Khamsi (Ed.), 54–67. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York and London: Teachers College/Columbia University.
- Popkewitz, T. (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Steiner-Khamsi, G. (2000). Transferring education, displacing reforms. In *Discourse formation in comparative education*, J. Schriewer (Ed.), 155–187. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-framing educational policy borrowing as a policy strategy. In *Internationalisierung: Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspekti [Internationalisation: Meaning and educational system in comparative perspective]*, M. Caruso and H-E. Tenorth (Eds.), 57–89. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steiner-Khamsi, G. (2004). *Lessons from elsewhere: The politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.

تحلیل انتقادی کتاب:

"Wellbeing, Equity and Education :A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools"

(نوشته جنیفر اسپرات)^۱

مرضیه عالی^۲

چکیده

کتاب «به‌زیستی، انصاف و آموزش: تحلیل انتقادی گفتمان‌های سیاست‌گذاری به‌زیستی در مدارس» با رویکرد تحلیل گفتمان به بررسی و نقد سیاست‌گذاری‌های آموزشی پیرامون به‌زیستی کودکان در مدارس و پیوند آن با عدالت و انصاف آموزشی می‌پردازد. نقد کتاب مذکور بیانگر اهمیت استفاده از روش‌های نقد گفتمانی در حوزه زندگی دانش آموزشی و فضای سیاست‌گذاری‌های تربیتی است که می‌تواند به عنوان نمونه برای پژوهشگران این عرصه بکار گرفته شود. از این‌رو در این مقاله، این کتاب از نظر ساختار، محتوا و روش‌شناسی مورد تحلیل و نقد قرار گرفته است. پژوهشگر در ضمن تحلیل کتاب، این کتاب را از آن جهت که نمونه‌ای ارزشمند از نقد روش‌مند اسناد تربیتی است و از جهت توجه به آرمان ارزشمند عدالت اجتماعی در مدرسه اثر وزین و قابل تأمل در نظر گرفته اما از سویی دیگر با توجه به رویکرد انتقادی، نویسنده، نتوانسته افق‌های روشنی برای سیاست‌گذاران تربیتی ایجاد نماید. اما در تحلیل فضای گفتمانی حاکم بر مفاهیم نشان می‌دهد که چگونه رویکردهای مختلف در سیاست‌گذاری به تقریرهای مختلف از مفاهیم انجامیده است.

واژگان کلیدی: تحلیل گفتمان، عدالت آموزشی، به‌زیستی، انتقاد، زندگی کودکان

^۱ Jennifer Spratt

^۲ استادیار دانشگاه تهران

مقدمه

در رویکردهای اخیر به مدرسه، موضوع عدالت و نانصافی از حیث لایه‌های عمیقی همچون ساختار روابط و شرایط هیجانی و عاطفی کودکان در مدرسه مورد توجه اندیشه‌ورزان مدرسه قرار گرفته است. از این‌رو در مطالعات اخیر بررسی سطح به‌زیستن^۱ و ارتقاء آن در مدرسه در کانون توجه قرار گرفته و به عنوان مهم‌ترین عامل ایجاد عدالت آموزشی در نظر گرفته شده است و تمرکز مدارس را از دستیابی به موفقیت^۲ به سمت تمرکز بر به‌زیستن تغییر داده است (بن‌اریه، ۲۰۱۳). اسپرات در این کتاب با استفاده از تحلیل گفتمان اقدامات انجام شده در اسکاتلند، تلاش نموده است تا نشان دهد که چگونه در این کشور مفهوم به‌زیستن در زمینه‌های آموزشی بکار گرفته می‌شود و چگونه این امر می‌تواند در انصاف و عدالت اجتماعی مؤثر واقع گردد. او بر این باور است که امروزه به‌زیستی اصطلاحی جذاب است و در سراسر جهان به منزله «موضوعی مناسب»^۳ برای جلب حمایت سرمایه‌گذاران حوزه آموزش بکار گرفته می‌شود. به تعبیر بورگونوویو پل^۴ (۲۰۱۶)، به‌زیستی ساختاری چندبُعدی و پیچیده دارد از این‌رو، علی‌رغم توجه بسیار به موضوع به‌زیستن، همچنان این امر به مثابه مفهومی گریزپا، راه را برای تفسیرهای متعدد گشوده است. بنابراین، هدف اصلی که اسپرات در این کتاب دنبال می‌کند این است که انواع گفتمان‌هایی را که پیرامون مفهوم به‌زیستن شکل گرفته، تفکیک کرده و مهم‌تر از آن به این موضوع دست یافته که چگونه این مفاهیم به دیگر اهداف تحصیلی پیوند خورده است و پیامدهای آن در زمینه عدالت اجتماعی را از این مسیر تحلیل می‌نماید. این نوع مواجهه با تحلیل مسئله گفتمان «به رسمیت شناخته شده» در مورد به‌زیستن، نشان می‌دهد که چگونه می‌توان از زبان به ظاهر نرم، برای پوشاندن اهداف ایدئولوژیکی سخت‌تر بهره گرفت. در عین حال، اگر با دیدگاهی متفاوت به این موضوع بنگریم، مبحث به‌زیستن فرصت‌هایی را برای آموزش در جهت تجربه آزادی کودکان فراهم می‌کند که می‌تواند زندگی ارزشمندی را برای کودکان در نظام‌های آموزشی به ارمغان آورد (پرچ، ارهارت و انگل، ۲۰۱۶).

¹ wellbeing

² achievement

³ good thing

⁴ Borgonovi and Pál

اسپرات تلاش نموده است تا در این کتاب موضوع به‌زیستی را به عنوان یکی از دغدغه‌های سیاست‌گذاری در قرن ۲۱ مورد توجه قرار دهد، موضوعی که امروزه در سراسر جهان دولت‌ها آن را به مثابه امری مهم برای خود تلقی می‌کنند و معیارهای سالانه‌ای در سطح ملی برای سنجش به‌زیستن ارائه و براساس آن گزارش‌هایی منتشر می‌نمایند (دفتر آمار ملی، ۲۰۱۶). به‌زیستن در دوران کودکی، به عنوان مقوله‌ای قابل قیاس در حوزه بین‌المللی بین کشورهای ثروتمند مورد توجه بوده است (مرکز تحقیقاتی اینوسنتی یونیسف^۱، ۲۰۰۷؛ مرکز تحقیقاتی یونیسف^۲، ۲۰۱۳) تا جایی که شاخص‌های ملی به‌زیستن کودکان هر ساله در ایالات متحده گزارش می‌شود (مجمع بین‌المللی فدرال در مورد آمار کودکان و خانواده^۳، ۲۰۱۶).

اما این موضوع تاکنون مورد توجه پژوهشگران عرصه تربیت در ایران قرار نگرفته و پژوهش یا اثر مشخصی در این رابطه تا به حال به چاپ نرسیده است. از آنجا که در سیاست‌گذاری‌های اخیر جهانی، مدارس مسئول به‌زیستی کودکان شناخته می‌شوند و از طرفی سیاست‌گذاری‌های آموزشی، حدود وظایف مدارس را به حوزه‌های بسیار شخصی زندگی کودکان تسری داده‌اند، باعث شده است این موضوع در پیوند با نانصاف‌های اجتماعی در مدرسه یکی از مهم‌ترین موضوعاتی باشد که در سالهای اخیر مورد توجه کنشگران و اندیشه‌ورزان تعلیم و تربیت قرار گیرد؛ زیرا شناخت این موضوع و لایه‌های عمیق آن می‌تواند به بهبود وضعیت آموزش و در نهایت عدالت اجتماعی منجر شود. از این‌رو لازم است پژوهشگران عرصه تربیت با استفاده از رویکردهای پژوهشی بهینه این عرصه از زندگی کودکان را مورد واکاوی قرار دهند و این اثر از این جهت می‌تواند بسیار مؤثر باشد.

معرفی کتاب و تحلیل خاستگاه آن

کتاب «به‌زیستی، انصاف و آموزش: تحلیلی انتقادی از گفتمان سیاسی به‌زیستی در مدارس» اولین کتاب از مجموعه‌ای است که تحت عنوان یادگیری فراگیر و انصاف آموزشی^۴ است که برای اولین بار در سال ۲۰۱۷ توسط انتشارات اشپرینگر به چاپ رسیده است و حاصل پروژه تحقیقاتی است که نویسنده در قالب پایان‌نامه دکتری زیر نظر لانی فلوریان و

¹ UNICEF Innocenti Research Centre

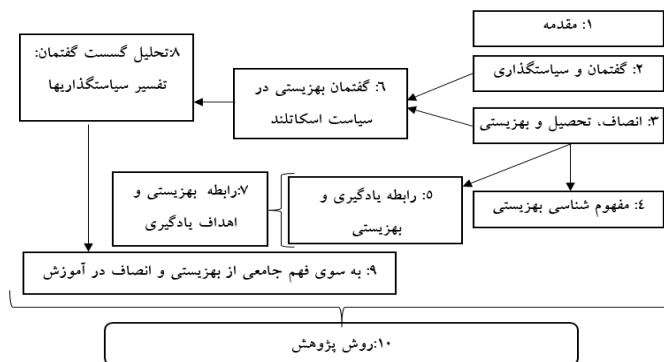
² UNICEF Office of Research

³ Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics

⁴ Inclusive Learning and Educational Equity

مارتین روس^۱ اساتید دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه آبردین ۲ در انگلستان انجام داده است.

اثر مورد بحث در ۱۳۷ صفحه و مشتمل بر ده فصل نگارش شده است که با توجه به چندوجهی بودن عنوان کتاب، فصول اول، دوم و سوم به تبیین هر یک از وجوه مفهومی بطور جداگانه اختصاص یافته و در فصول بعدی ترکیب‌های این مفاهیم مانند رابطه به‌زیستی و یادگیری و گفتمان به‌زیستی در سایت‌ها اختصاص یافته و به مرور در متن، نویسنده سعی نموده است از کلیات بکاربردهای جزئی‌تر و اختصاصی‌تر مفاهیم در تحلیل اسناد تربیتی بپردازد. در فصل انتهایی نیز با توجه به اینکه کتاب، حاصل طرح پژوهشی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی در کشور اسکاتلند است و از آنجا که از نظر روش‌شناسی، این کتاب با رویکرد گفتمانی به بررسی رابطه بین کنش‌گران فردی و مفهوم به‌زیستی پرداخته است. فصلی نیز به پیوست‌های پژوهشی و اسناد و داده‌های جمع‌آوری شده توسط پژوهشگر اختصاص یافته است.



از نظر ساختار محتوایی، این کتاب با برخی مفاهیم کلیدی آغاز شده است که در ادامه، مورد بحث قرار می‌گیرد؛ بنابراین، نویسنده پس از فصل اول که مباحث مقدماتی در فضای تربیت را مورد بحث قرار داده است، با توجه به روش‌شناسی پژوهش در فصل دوم، مفاهیم کلیدی مقدماتی مربوط به گفتمان و سیاست‌گذاری را مورد بحث قرار داده و تلاش نموده است تا تبیین دقیقی از آنها ارائه دهد. در واقع فصل دوم، مقدمهٔ عمومی و

¹ Lani Florian and Martyn Rouse

² University of Aberdeen School of Education

روش‌شناسی برای خواننده‌ای است که با این مفاهیم ناآشناست. در این فصل با نظر به رویکرد نویسندگان و تأسی او از دیدگاه فوکو، گفتمان به مثابه روشی عمومی مورد بحث قرار می‌گیرد که مردم از طریق آن، دیدگاه خود را نسبت به جهان ابراز می‌کنند و تأثیرات اجتماعی گفتمان و نقش گفتمان‌ها در پیوند با گروه‌های قدرتمند مورد بررسی قرار می‌گیرد. در این زمینه لازم به توضیح است که اگرچه مفاهیم مختلفی که در نظریه ایدئولوژی مطرح می‌شود مانند مفهوم میدان که توسط بوردیو مطرح گردید شباهت مفهومی زیادی با مفهوم گفتمان از منظر فوکو دارد اما میلز^۱ (۱۹۹۹) که یکی از اندیشمندان برتر در این حوزه است به تبیین این نکته می‌پردازد که ایدئولوژی و آنچه فوکو آن را گفتمان می‌نامد تفاوت‌های اساسی با یکدیگر دارند. از جمله این تفاوت‌ها عبارتند از:

- بستگی آشکار به برنامه سیاسی ندارد.
- دیدگاه‌های ملهم از ایدئولوژی، به رویکردهای یوتوپایی منتهی می‌شوند؛ انقلاب و نحوه سرکوب طبقه کارگر از جمله این‌ونه سرانجام‌هاست اما در گفتمان چنین نیست.
- برخلاف نظریه ایدئولوژی، نظریه گفتمان نه فقط بحث دربارهٔ مقاومت، بلکه باب برداشتی متفاوت از قدرت را نیز باز می‌کند و در این شیوه، از دولت، در تحلیل روابط قدرت، مرکز‌دایی می‌گردد.

فوکو در این زمینه اظهار می‌کند:

«استفاده از مفهوم ایدئولوژی برای من به سه دلیل مشکل‌ساز است. اول این که خواه ناخواه همیشه در تضادی مجازی با چیزی مانند حقیقت قرار دارد. حال آنکه من معتقدم مسئله این نیست که میان یک گفتمان علمی، حقیقی و گفتمانی که چیز دیگری قلمداد می‌شود، تمایز ایجاد کنیم بلکه مسئله این است که از لحاظ تاریخی ببینیم که چگونه حقایق و نتایج در یک گفتمان تولید می‌شوند که این حقایق به خودی خود درست یا غلط نیستند. مشکل دوم دربارهٔ ایدئولوژی، به نظرم این است که ضرورتاً به چیزی مثل سوژه ارجاع می‌کند. سوم اینکه ایدئولوژی نسبت به آنچه که به عنوان زیربنا یا شرایط اقتصادی یا مادی عمل می‌کند در رابطه‌ای ثانوی قرار می‌گیرد. به این سه دلیل فکر می‌کنم این مفهومی است که نمی‌توان بی‌احتیاط از آن استفاده کرد» (فوکو، ۱۹۸۰، ص: ۳۶)؛

¹ Mills

با این وصف نویسنده در این اثر مفهوم ایدئولوژی و گفتمان را درهم تنیده در نظر گرفته است و گفتمان را بر ایدئولوژی ارجح می‌داند.

از این رو به روابط بین ایدئولوژی و گفتمان پرداخته شده و در همین راستا سعی کرده است تا در ذیل نمونه‌ها و مثال‌ها، سیاست‌گذاری‌های آموزشی را به عنوان بستری مورد بحث قرار دهد که از طریق آن افراد می‌توانند بر اقدامات گفتمان‌ها و رفتارهای معلمان و سایر متخصصان در مدارس تأثیر بگذارند و بنا داشته است تا نشان دهد تأثیرات قدرتمند و قابل رقابتی در سیاست‌گذاری وجود دارد که می‌تواند به مراتب بر تجربیات کودکان تأثیراتی عمیق بگذارد. از همین منظر اسپرات در فصل سوم با وام‌گیری از پرسش سن (۱۹۹۲) که می‌گوید «انصاف چیست؟» پرسشی درباره مفهوم عدالت اجتماعی در مدارس مطرح می‌کند و در راستای بررسی چگونگی درک عدالت در آموزش سعی دارد به این پردازد که تحصیل برای چیست؟ این امر نشان می‌دهد که چگونه مفهوم لیبرالیسم بطور واگرا تکامل یافته و موجب ایجاد موقعیت‌های ایدئولوژیک به ظاهر مخالف به‌زیستی لیبرال و نئولیبرال شده است که هرکدام امور مختلفی را از آموزش می‌طلبند. ایدئولوژی اول، ارزش ذاتی آموزش را به عنوان یک امر شخصی و دموکراتیک ارزیابی می‌کند و عدالت اجتماعی را به مثابه شکوفایی^۱، غنی‌سازی^۲ و تکامل^۳ برای همه می‌داند. ایدئولوژی دوم، آموزش را صرفاً برای مقاصد اقتصادی خود ارزیابی می‌کند و عدالت اجتماعی را به لحاظ ارتقاء مهارت‌ها، دانش و ویژگی‌های شخصی مورد نیاز برای اشتغال (سرمایه انسانی) در نظر می‌گیرد. در این فصل چگونگی ایفای نقش این ایدئولوژی‌ها در آموزش، بطور هم‌زمان مورد بررسی قرار گرفته است و اهداف ترکیبی آموزش به همراه پیامدهای مربوط به انصاف تحلیل شده است. در مجموع نویسنده سعی کرده است در این فصل معنای محوری عدالت را با رویکرد قابلیت آمارتیا سن^۴ معرفی نماید و به عنوان معنایی محوری در تحلیل عدالت مورد استفاده قرار دهد؛ زیرا آماریتا سن آزادی را شامل سواد و آموزش نیز می‌داند که از منظر عدالت اجتماعی شرط تحقق و هدایت یک زندگی ارزشمند است (سن، ۲۰۰۴). بنابراین در این دیدگاه، آموزش از منظر فرصت‌های برابر برای دنبال کردن امور ارزشمند مورد توجه است. اسپرات بر این باور

¹ fostering

² enrichment

³ fulfillment

⁴ Amartya Sen's Capability Approach

است که این امر پیامدهای قابل توجهی برای آموزش دارد و پرسش‌هایی دربارهٔ ویژگی‌های آموزش قابلیت‌ها یا شایستگی‌ها مطرح می‌نماید.

در فصل چهارم با عنوان مفهوم‌پردازی به‌زیستی نشان می‌دهد که چگونه اصطلاح به‌زیستی، هنگامی که در بافت تربیت به کار می‌رود، از طیف وسیعی از رشته‌های حرفه‌ای و دانشگاهی بهره می‌گیرد که هرکدام درک خاصی از معنای آن دارند و این شرایط اگرچه محملی برای تلاش و بحث بین رشته‌ای است اما می‌تواند منجر به سوءتفاهم و سردرگمی هم بشود. نویسنده در این فصل به پژوهش ابروت و وایتینگ^۱ (۲۰۰۸) اشاره می‌کند و پنج گفتمان اصلی به‌زیستی را شناسایی می‌کند و مورد بحث قرار می‌دهد. ... گفتمان ارتقاء سلامت جسمی متمرکز بر سلامت و رفتارهای مرتبط با سلامت جسمانی مانند ورزش، رژیم غذایی و رفتارهای پرخطر است. گفتمان روان‌شناختی سواد اجتماعی و عاطفی بر درک و کنترل احساسات و مدیریت خود در موقعیت‌های اجتماعی متمرکز است. گفتمان مراقبت، آموزش را با حوزه مراقبت‌های اجتماعی کودکان پیوند می‌دهد و در زمینه‌های بین‌نهادی مشهود است. این مضمون با شروطی که متخصصان برای زندگی کودکان قائل هستند همراه است. در بافت مدرسه مباحثی از قبیل اخلاق، روابط و حقوق، در «کلیت کودکی»^۲ مورد استناد قرار می‌گیرد. گفتمان فلسفی شکوفایی^۳ برگرفته از تعریف ارسطو از مفهوم خوشبختی فضیلت‌گرا^۴ بوده که زیربنای رویکرد توانمندی است (سن ۲۰۰۹)؛ در این رویکرد خوشبختی از طریق دلایل یک زندگی ارزشمند مفهوم‌پردازی می‌شود.

گفتمان پایداری^۵، پایداری زیست‌محیطی را به واسطه گفتمان عدالت اجتماعی، به به‌زیستی مرتبط می‌سازد. اگرچه پایداری مبحث جدیدی نیست؛ اما گفتمان‌های مدرسه‌محور که آموزش محیطی^۶ را به به‌زیستی فردی مرتبط می‌کنند، گفتمان‌های تازه در حال ظهور هستند که از نظر نگارنده اگرچه در پژوهش‌ها قابل مشاهده است؛ اما در اسناد اسکاتلندی که در این اثر گزارش شده، موضوعی جزئی است.

¹ Ereat and Whiting

² whole child

³ flourishing

⁴ eudemonic happiness

⁵ sustainability

⁶ outdoor education

در فصل پنجم با عنوان رابطه مفهومی بین یادگیری و بهزیستی، نگارنده سعی در تبیین این موضوع دارد که چگونه گفتمان‌های بهزیستی که در فصل چهارم ذکر آن رفت، در زمینه آموزش عدالت اجتماعی ایفای نقش می‌کنند. او بر دیدگاه فیلدینگ^۱ (۲۰۰۷) تأکید می‌ورزد و توضیح می‌دهد که چگونه جنبه‌های عملکردی و شخصی تحصیل، بطور عمیق درهم تنیده شده است و اینکه چگونه رویکردهای مختلف ایدئولوژیک به آموزش، از این روابط بهره می‌گیرند. نویسنده در این فصل با نظر بر دیدگاه فیلدینگ بین رویکرد «سازمان یادگیرنده با عملکرد بالا» و نئولیبرال که در آن روابط و احساسات شخصی به گونه‌ای مدیریت می‌شوند که در خدمت اهداف کاربردی قرار گیرند و «یک اجتماع یادگیرنده فرد محور» که یادگیری در آن فقط در صورتی اتفاق می‌افتد که شخصاً انجام شود و معنادار باشد، تمایز قائل می‌شود و با استفاده از الگوی فیلدینگ سعی می‌کند نشان دهد که چگونه در سازمان یادگیرنده با عملکرد بالا، بهزیستی، در سایه سواد اجتماعی و عاطفی با رویکردی مشورتی برای تقویت انواع سرمایه‌های انسانی تحت حمایت بازار کار پرورش می‌یابد. از سویی دیگر او تبیین می‌کند، «شبکه یادگیرنده فرد محور» جنبه عملکردی آموزش (یادگیری) را یک فعالیت واقعی می‌داند که به منظور ارتقاء بهزیستی به عنوان شکوفایی خدمت می‌کند. با این همه، نویسنده تأکید می‌کند که موضح این کتاب برخلاف پژوهش فیلدینگ، مقایسه مدارس نیست بلکه جستجوی گفتمان است. همچنین فقط به دنبال این نیست که مشخص کند کدامیک از این گفتمان‌ها از دیگری بهتر است، در عوض به دنبال این است که هر کدام از این گفتمان‌ها کجا و چگونه ظهور می‌کند و چگونه با یکدیگر هم‌پوشانی دارند.

در فصل ششم که گفتمان بهزیستی در سیاست اسکاتلندی^۲ نام دارد، نویسنده سعی نموده است به بررسی چگونگی مفهوم‌سازی بهزیستی در سیاست‌گذاری‌های آموزشی اسکاتلند بپردازد. نگارنده در این فصل با تمرکز بر سیاست‌گذاری‌های سلامتی و بهزیستی «برنامه درسی برای تعالی» در دولت اسکاتلند و سیاست «گرفتن حق برای هر کودک» (دولت اسکاتلند ۲۰۱۲) و تحلیل آن قصد دارد نشان دهد سیاست‌گذاری‌های دولت اسکاتلند در زمینه آموزش از منظر بهزیستی عمدتاً با گفتمان سواد اجتماعی و عاطفی مرتبط است و گفتمان سلامت جسمانی در آن کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همچنین در تجزیه و

¹ Fielding

² Discourses of Wellbeing in Scottish Policy

تحلیل این سیاست‌ها نویسنده تلاش می‌کند نشان دهد چگونه به‌زیستی کودکانی که به شیوه‌ای فردی مفهوم‌سازی می‌شود و تمرکز بر درون فرد دارد؛ او تبیین می‌کند که با این همه، از نظر رویکرد کلی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه احساسات و رفتارهای خود را به روش‌های قابل قبول اجتماعی مدیریت کنند و ریسک را بشناسند و هدایت کنند.

همچنین نشان می‌دهد که در این رویکرد نوعی از کنترل‌پذیری بر احساسات و عواطف، محور گفتمان حاکم بر اسناد دولت اسکاتلند درباره به‌زیستی است و در ادامه گفتمان پایداری را از میان سایر گفتمان‌ها از این منظر در چارچوب به‌زیستی بی‌حاشیه‌تر می‌داند ولی آن را به منزله یک گفتمان نوظهور که ممکن است در آینده‌ای نزدیک تغییر کند مورد بحث قرار می‌دهد.

در فصل هفتم نگارنده همچنان به بررسی سیاست‌های اسکاتلندی می‌پردازد و روابط گفتمانی بین به‌زیستی و یادگیری را به شیوه‌ای انتقادی تحلیل می‌کند. نویسنده در این فصل بیان می‌دارد که عموماً، در اسناد، به‌زیستی به عنوان یک پیش‌نیاز برای یادگیری و حمایت از توسعه نگرش‌ها و تمایلات مطلوب به تصویر کشیده شده است؛ اما بطور کلی تفسیری که از سیاست‌های اسکاتلندی ارائه می‌کند حاکی از آن است که دولت تلاش دارد گفتمان به‌زیستی را به حمایت از یک پروژه سرمایه انسانی و در الگوی سازمان یادگیرنده با عملکرد بالا (فیلدینگ ۲۰۰۷) اختصاص دهد و آن را به این موضوع مستند می‌کند که در مباحث بین‌نهادی به نوعی، ارزش ذاتی آموزش به عنوان جنبه‌ای از شکوفایی دوران کودکی نادیده گرفته شده است.

نگارنده در فصل هشتم، نویسنده داده‌های مصاحبه ارائه شده را مورد بررسی قرار داده است تا نشان دهد چگونه گفتمان‌های به‌زیستی بیان شده در سیاست‌گذاری‌های آموزشی توسط معلمان و کنش‌گران در سیاست‌گذاری، مجدداً مفهوم‌پردازی می‌شوند. همچنین قصد دارد نشان دهد که چگونه گفتمان‌ها را افراد بطور متفاوتی دریافت می‌کنند و بینشی در مورد پیچیدگی‌های مربوط به نحوه عملکرد گفتمان‌ها در یک اجتماع زبانی^۱ (گفتاری) را ارائه می‌دهند. همچنین تبیین می‌کند که گفتمان‌های سیاسی که در گفتار آموزگاران اسکاتلندی عمومیت یافته است در بیان بسیاری از مصاحبه‌شوندگانی که بطور انفعالی سیاست‌گذاری‌های مکتوب را قبول می‌کنند نیز تکرار می‌شود.

¹: speech community

در فصل نهم نیز، نویسنده استدلال‌هایی ارائه می‌کند که در وهله اول، خطرات بالقوه‌ای را که پذیرش گفتمان‌های غالب غیرقانونی به‌زیستی برای عدالت اجتماعی از آن رو که احساسات و شخصیت‌های کودکان را به سمت اهداف از پیش تعیین شده خاصی سوق می‌دهند، مطرح می‌کند. در وهله بعد و کمی مثبت‌تر، با استفاده از رویکرد قابلیت¹ یا شایستگی‌ها، به منزله یک چارچوب، دیدگاه جامع‌تری ارائه و نشان می‌دهد که چگونه همه گفتمان‌های به‌زیستی می‌توانند به گونه‌ای یکپارچه شوند که ارزش نقشی را که معلمان، بطور خاص و منحصر به فرد، در به‌زیستی فرزندان دارند، بدانند. در این فصل نگارنده قصد دارد تبیین کند که می‌توان با رویکردهای فراگیر در امر آموزش و یادگیری، همه ابعاد به‌زیستی را به گونه‌ای تقویت کرد که آزادی کودکان و بزرگسالان آینده برای رهبری زندگی ارزشمند در نظر گرفته شود. در نهایت نویسنده در فصل دهم که فصل پایانی این اثر است و در قسمت «پیوست» به تشریح روش‌های مورد استفاده در تحقیق می‌پردازد و سعی دارد با ارائه مدارک و شواهد جمع‌آوری شده به خوانندگان در درک بهتر اعتبار تفسیرهای حاصل از متن کمک نماید.

نقد شکلی اثر: امتیازات و کاستی‌ها

پس از مرور کلی کتاب، چند ویژگی‌هایی، باعث تمایز کتاب از سایر کتب در حیطه رشته تعلیم و تربیت می‌شوند که از نظر ظاهری بر جذابیت آن افزوده است. کتاب با طرح جلدی ساده؛ اما مبهم سعی در القای جهانی ابهام‌آمیز در حیطه اندیشه دارد و همان‌گونه که در متن به ماهیت ابهام‌آمیز سیاست‌ها تأکید می‌کند، خواننده را به کشف جهان ابهام‌زدایی شده از خلال انتقاد ترغیب می‌کند. از طرفی در ابتدای هر فصل نویسنده با ارائه تصویری نمادین نتایج مورد نظر خود از مطالب فصل به زبانی کودکانه و در قالب تصویرهای نقاشی ارائه می‌کند که نه تنها خواننده را با هدف فصل آشنا می‌سازد بلکه بر جذابیت و اهمیت موضوعات متن می‌افزاید.

به عنوان مثال در ابتدای فصل اول صفحه (۱) که به اهمیت نگاه انتقادی و ماهیت سیاست‌های آموزشی در ساختار اجتماع می‌پردازد با ارائه تصویر ذیل در سمت راست نشان می‌دهد که چگونه منافع چندگانه سیاست‌گذاران منجر به شکار زندگی دانش‌آموزی می‌شود

¹ Capability

و همچنین در فصل دوم صفحه ۱۱ با ترسیم بادبادک‌های کودکان در حال غرق شدن در تلاطم دریا نشان می‌دهد که باید به نجات این فضا و گفتمان حاکم بر مدرسه پرداخت.



نکته دیگری که در نقد شکلی و ساختاری این اثر دارای اهمیت است این است که نویسنده فرآیند دقیق مراحل پژوهش و اسناد و شواهد را به صورت توضیحی و کامل و در انتهای کتاب در صفحات (۱۳۴-۱۲۹) ارائه کرده است. اگرچه ذکر نمونه‌های روشن‌تر می‌توانست به پژوهشگران کمک کند؛ اما نویسنده با اختصاص این بخش از محتوا لایه پشت متن را نمایان می‌سازد و راهنمایی برای پژوهشگران در مسیر پژوهش‌های انتقادی از این قبیل می‌شود. همچنین محتوای مفید اما نه چندان طولانی کل کتاب و تقسیم منطقی مباحث ضروری در فصول بطوری که مقدمات مورد نیاز ذهن خواننده را به ترتیب ارائه می‌کند، از مهم‌ترین نقاط قوت ظاهری متن است. در نهایت اینکه چاپ هم‌زمان کتاب به صورت دیجیتال و امکان بهره‌بردای سریع افراد در قالب فایل و لینک مطالب از نظر الکترونیک بر سهولت دسترسی و مطالعه اثر افزوده است.

نقد محتوایی اثر

از منظر محتوایی، مهم‌ترین ویژگی ممتاز اثر رویکرد انتقادی است که مؤلف نسبت به موضوعی رایج در جریان آموزش و سلامت اتخاذ کرده و سعی نموده است با شواهد کافی مفهوم مورد نظر را مورد تحلیل قرار دهد.

نویسنده در فصول اولیه به شرح نظری این رویکرد پرداخته و با توضیح مکاتب فکری مختلف در حیطه گفتمان بین ادبیات پساساختارگرایی گفتمان برگرفته از فلسفه اروپایی و اندیشه فرهنگی که دیدگاه زبانی به گفتمان دارد و در اصل آنگلو-آمریکایی است، تفاوت قائل شده است و تبیین می‌کند که هدف در این کتاب زبان‌شناسانه نیست بلکه بررسی تأثیر اجتماعی گفتمان‌هایی است که بیان می‌شوند. بدین‌سان، این امر از حوزه تحلیل

گفتمان انتقادی که براساس این فرض استوار است که استفاده از زبان، ارتباط نزدیکی با دیگر جنبه‌های زندگی اجتماعی دارد، به دست می‌آید. ریشه تحلیل گفتمان انتقادی در زبان‌شناسی انتقادی است، شاخه‌ای از زبان‌شناسی که در دهه ۱۹۷۰ توسعه یافت (ون لیون، ۲۰۰۹). اما رویکرد اسپرات در این کتاب برای تحلیل گفتمان زبان از حیث اثرات اجتماعی آن مورد توجه است. از این‌رو نگارنده در این کتاب سعی کرده است، نشان دهد که چگونه زبان در هژمونی کنونی حاکم بر به‌زیستی مبتنی بر مدرسه استفاده می‌شود. با کاوش در مورد پیچیدگی گفتمان‌ها که حول محور اصطلاح به‌زیستی جمع شده‌اند، در این اثر نشان می‌دهد که چگونه یک کلمه جذاب با استفاده از سیاست گسترده می‌تواند معانی متعددی را منتقل کند. این امر تبیین می‌کند که چگونه اصطلاحات ظاهراً جذاب می‌توانند توسط گروه‌های قدرتمند برای پنهان کردن دستور کارهایی که ممکن است در خدمت منافع کودکان نباشد، استفاده شوند. همچنین نشان می‌دهد که گفتمان‌های به‌زیستی چگونه ممکن است بین گروه‌ها و افراد مختلف تغییر کنند و اینکه چگونه برخی از افراد ممکن است بدون انتقاد و احیاناً ناآگاهانه، این موضوع را به ایدئولوژی‌ها و گفتمان‌های غالب نسبت دهند، در حالی که دیگران ممکن است درک ساده‌تری از گفتمان‌های سیاسی را در درون سیستم دانش و ارزش‌های خود ایجاد کنند و این امر خطرات و فرصت‌های انصاف در آموزش را برجسته می‌کند.

علاوه بر نقاط قوت مطرح شده، نگاه بومی و محدود به موضوع به‌زیستی به عنوان یک مفهوم فراگیر از جمله نقدهای وارد بر این اثر است. در واقع شاید آنچه می‌تواند بر اهمیت یک کتاب در مقایسه با یک گزارش پژوهشی بیافزاید عمومیت داشتن نظریات مطرح در آن نسبت به یک گزارش پژوهشی است. به دلیل همین محدودیت این اثر اگرچه از حیث فرآیند انجام پژوهش‌های انتقادی و گفتمانی که عموماً فرآیند پیچیده‌ای دارد حائز ارزش و اهمیت است اما یافته‌ها و دیدگاه‌های مطرح شده توسط نویسنده هر چند عمیق است؛ قابل تعمیم ذهنی نیست و صرفاً به عنوان یک نمونه از پژوهش قابل تأمل است. نکته دیگر آنکه اگرچه اثر ادعای تحلیل گفتمان به‌زیستی در سیاست‌های اسکاتلند را به عنوان هدف در فصل اول بیان می‌کند اما مرحله اصلی گفتمان که ایجاد تمایز و تعیین مرز میان گفتمان‌های به‌زیستی است را از نظریه ... اقتباس کرده و در سراسر متن به آن استناد می‌کند تا جایی که در فصول انتهایی از گفتمان پایداری نام برده و تأکید می‌کند که این

گفتمان هنوز در بستر تربیت بطور جدی نمایان نشده اما احتمالاً می‌تواند گفتمانی فراگیر شود.

بررسی نظم منطقی مبانی اثر

با توجه به اینکه کتاب در واقع نوعی گزارش پژوهشی است انتظار می‌رود که نگارنده سیر منطقی مطالب و محتوای اثر را برای مخاطب تشریح نماید با همین قصد همان‌گونه که قبلاً توضیح داده شد نگارنده در فصل دهم کتاب قصد نموده است که به شرح فرآیند پژوهش بپردازد. نویسنده هدف خود را از این کار و اختصاص فصل آخر به توصیف فرآیند پژوهش حفظ نظم منطقی موضوعات دانسته است اما هنگامی خواننده با این فصل در انتهای کتاب مواجه می‌شود و در جریان ترتیب سؤالات پژوهشی مؤلف قرار می‌گیرد و منطق منابع و اسناد ارجاع شده و حتی روال منطقی بحث برایش روشن‌تر می‌شود که کل کار را با ابهامی کلی مورد مطالعه قرار داده است.

نویسنده در فصل دهم سؤالات را که مبانی اصلی ترتیب منطقی مباحث هستند چنین ذکر می‌کند:

سؤال اول: استفاده از پنج رویکرد گفتمانی به به‌زیستی در مدارس: چگونه توسط اعضای جامعه، سیاست‌گذاری و معلمان نشان داده می‌شوند؟

سؤال دوم: کدام گفتارها برای نشان دادن رابطه بین یادگیری و سلامتی و به‌زیستی، در سیاست ثبت شده و توسط سیاست‌گذاران استفاده می‌شود؟

سؤال سوم: گفتمان‌های مختلف چگونه با یکدیگر تعامل برقرار می‌کنند؟
تعلیق این فرآیند از ابتدا تا انتهای کتاب باعث ابهام ذهنی می‌شود که اگر نویسنده سؤالات اصلی پژوهش را به صورت پیش درآمد و یا در فصل مقدمه ارائه می‌کرد نظم منطقی مباحث بهتر حفظ می‌شد.

نقد اعتبار منابع

از آنجا که تحلیل گفتمان با امتزاج پیچیده‌ای از کنش‌های گفتمانی و تحلیل آنها مواجه است و لازم است پژوهشگر گفتمانی پی‌درپی موضوع را در ارتباط با این پیوندها مورد تحلیل قرار دهد، این اثر از مجموعه‌ای متنوع از منابع استفاده نموده است. اسناد نهادی که نشانگر حوزه‌های اجتماعی کنش هستند و شامل اسناد نظام آموزش و پرورش اسکاتلند می‌شود مانند طرح تعالی مدرسه و غیره؛ مصاحبه‌هایی با معلمان و کنش‌گران آگاه در عرصه تربیت از حیث به‌زیستی کودکان که عموماً در فصل هفتم مورد استناد قرار گرفته‌اند. منابع

و اسنادی که از حیث روش‌شناسی مسیر انجام مطالعه را برای پژوهشگر گشوده که عموماً در فصول اولیه مورد استفاده قرار گرفته‌اند و در نهایت متون و داده‌های مربوط به مبانی نظری و رویکردهای صاحب‌نظران درباره دیدگاه‌های مختلف به به‌زیستی، آموزش و انصاف. در همه این موارد در کل اثر با رعایت اصول منبع‌نویسی APA منابع جهت مراجعه خوانندگان به دقت ذکر شده است اما در خصوص مصاحبه‌ها نویسنده تمرکز را بر برداشت‌هایی گذاشته که از مباحث داشته است و اصل مصاحبه‌ها در اختیار خوانندگان قرار ندارد. این در حالی است که در اغلب گزارش‌های پژوهشی متن مصاحبه با رعایت اصل محرمانه بودن در دسترس پژوهشگران و علاقه‌مندان قرار می‌گیرد تا اعتبار مسیر پژوهشی برای فرد روشن باشد. همچنین با توجه به اینکه از اسناد بومی در سیستم آموزشی اسکاتلند استفاده شده است بسیاری از استنباط‌های نویسنده وابسته به موقعیت هستند؛ بنابراین منابع، کارآیی چندانی برای خوانندگان غیربومی ندارند.

انطباق اثر با نیازهای جامعه و اهمیت آن برای پژوهشگران

نگارنده در این اثر با رویکرد تحلیل‌گفتمان انتقادی و با استفاده از سبک تحلیل‌وندایک (۲۰۰۹) سعی نموده است نمونه پژوهشی را به صورت دقیق و مشروح ارائه کند. ون دایک با رویکردی میان‌رشته‌ای در تعامل میان‌گفتمان، شناخت و اجتماع سعی می‌کند نشان دهد که چگونه ایدئولوژی بر گفتار و نوشتار روزانه افراد تأثیر می‌گذارد؟ چگونه افراد گفتمان ایدئولوژیک را درک می‌کنند؟ و چگونه گفتمان در بازتولید ایدئولوژی در اجتماع اثر دارد؟ بنابراین، کاربرد زبان، متن، گفتار و تعاملات کلامی با عنوان عام گفتمان بررسی می‌شود. تعریف شناختی از ایدئولوژی در قالب شناخت اجتماعی‌ای ارائه می‌شود که در میان اعضای یک گروه مشترک است (ون دایک، ۲۰۰۱). با توجه به اینکه این سبک یکی از شیوه‌های پیچیده در تحلیل‌گفتمان اسناد است و با نظر به اینکه موضوع مورد تحلیل در این اثر یعنی به‌زیستی کودکان موضوعی است که در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران و کنش‌گران عرصه روان‌شناسی و علوم‌تربیتی قرار دارد، ارائه چنین نمونه پژوهشی در ضمن تبیین مبانی پژوهش در این حیطه برای پژوهشگران بسیار مورد نیاز و مفید است.

نتیجه‌گیری

بررسی گفتمان‌های پنهان در امور روزمره می‌تواند یکی از شیوه‌های نقد باشد که به رهایی‌بخشی بیشتر زندگی کودکان کمک نماید. اگرچه در سیاست‌گزینی‌های آموزش و پرورش عموماً مفاهیمی همچون خوشبختی، امید و به‌زیستی با هدف رهایی‌بخشی طرح می‌شوند و

به عنوان آرمان تربیت به مؤسسات و نهادها و خانواده‌ها تجویز می‌شوند؛ اما در نگاه انتقادی از جهت گفتمان‌های رقیب در ذیل متن، می‌تواند ماجرا برعکس باشد و اتفاقاً این مفاهیم دست‌آویز سیاست‌های اقتصادی و بازارهای پنهان دیگری قرار گیرد. این کتاب نه تنها در فصول انتهایی پیشنهاداتی برای نوع نگاه متفاوت به زندگی کودکان ارائه می‌کند بلکه با نمونه پژوهشی و شیوه مواجهه‌ای که با مستندات سیاست‌گذاری تربیتی در یک کشور مشخص ارائه می‌کند به اندیشه‌ورزان عرصه تربیت کمک می‌کند تا بتوانند در سطح سیاست‌های بومی و داخلی نظام‌های تربیتی در کشور خودشان به تحلیل انتقادی بپردازند و شرایط زندگی بهتری را برای کودکان فراهم نمایند. به اعتقاد نگارنده این اثر، گفتمان‌های مختلف تحت هدایت «عقل سلیم» در گفتار روزمره طبیعی وارد می‌شوند و کار می‌کنند؛ او با چنین نگاهی سعی می‌کند نشان دهد که چگونه مفاهیمی مانند به‌زیستی با مفهوم‌پردازی مجدد و با قرار گرفتن در بافت جدید، مجدد تفسیر می‌شوند، بنابراین ایستا نبوده و انتقال و تغییر می‌یابند. از این جهت این کتاب بسیار مفید است اما آنچه این اثر را دچار محدودیت کرده است، محصور بودن متن ذیل یک دیدگاه مشخص انتقادی است. با توجه به اینکه مفهوم به‌زیستی نیازمند مواجهه‌های چندگانه در زندگی است، این کتاب تمامی دیدگاه‌ها و وجوه این موضوع را در دل گفتمان‌های بیرونی نمایان ساخته و از این‌رو تمامی جلوه‌های آن را در ذیل چتر گفتمان‌ها جای داده است و نمی‌تواند عرصه کنش مشخصی را برای فعالان حوزه تربیت در جهت ارتقاء به‌زیستی کودکان بگشاید.

منابع

- میلز، س. (۱۳۸۲). گفتنمان (ف. محمودی، مترجم). زنجان: هزاره سوم.

- Ben Arieh, A. et al. (2013). *Measuring and Monitoring Children's Well-Being*, Springer, the Netherlands.
- Borgonovi, F; J. Pál (2016). "A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study", OECD Education Working Papers, No. 140, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5j1pszwghvvb-en>.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics (2016). *America's children in brief: Key national indicators of wellbeing, 2016*. [Homepage of Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics], [Online]. 2016 - last update, Available: <http://www.childstats.gov/americaschildren/>. (Sept 16, 2016)
- Fielding, M. (2007). The human cost and intellectual poverty of high performance schooling. *Radical philosophy*, John Macmurray and the remaking of person-centred education. *Journal of Education Policy*, 22(4), 383–409.
- Foucault, M(1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (Gordon, Colin ed). Hertfordshire: The Harvester Press Limited.
- Office for National Statistics. (2016). *Measuring national wellbeing: Life in the UK*. (2016, Homepage Of Office For National Statistics), [Online]. 2016 - last update. Available: <http://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/articles/measuringnationalwellbeing/2016>. (Sept 16, 2016).
- Pretsch, J., Ehrhardt, N., Engl, L., Risch, B., Roth, J., Schumacher, S., Schmitt, M. (2016) Injustice in school and students' emotions, well-being, and behavior: A longitudinal study. *Social Justice Research* 29(1): 119–138. doi: 10.1007/s11211-015-0234-x.
- Sen, A. K. (1992), *Inequality Reexamined*, Cambridge, M. A: Harvard University Press.
- Sen, A. K. (2004), *Rationality and Freedom*, Cambridge: Harvard University Press
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. London: Penguin.
- Scottish Government. (2012). *A guide to Getting it Right for Every Child* [Homepage of Scottish Government], [Online]. 2012-last update. Available: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/00419604/0041.pdf>. (Sept 16, 2016).
- Spratt J. (2017). *Wellbeing, Equity and Education: A critical analysis of policy discourses of wellbeing in schools*. Springer International Publishing AG.
- Van Dijk, T. A. (2006b). Ideology and discourse analysis. *Journal of Political Ideologies*, 11(2), 115-140.
- Van Leeuwen, T. (2009). Discourse as the recontextualisation of social practice. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed, 144–161), London: Sage
- UNICEF Office of Research. (2013). *Innocenti report card 11. Child well-being in rich countries a comparative overview*. Florence: UNICEF Office of Research.

چکیده‌های انجمنی

Deconstruction of Moderate Borrowing Policies in Contemporary Iranian Educational Reforms

Ali Vahdati Daneshmand¹

Shahin Iravani²

Abstract

Since the modernization of the Iranian school, the main question for reformers to deal with was how to interact and borrow from western education. Social reformers and educational activists have responded to this question and adopted a policy confronting it. The purpose of this article is to critically examine three moderate policies, namely: 1) Appropriation in the views of Mirza Malkum Khan and Mirza Yusuf Mustashar al-Dawla, 2) Selection in the views of Abdul Rahim Talibov, and 3) Instrumentalism in the efforts of Mohammad Ali Mojtahedi and Reza Roozbeh applying Derridean Deconstruction. Deconstruction shows that each of these policies has blind spots that have led to results contrary to the original intentions of their defenders. Appropriation, with its strong emphasis on commonalities, ignores the differences between the two systems of education. Selection has been inattentive to the gradual change of educational patterns by separating from their original context and the emergence of new interpretations. Instrumentalism with its focus on achieving the expected educational results has created an elitist system that ignores the unpredicted educational results and others marginalized by this consequentialism.

Keywords: Educational Reform, Educational Borrowing, Derrida, Iran Education System

¹ Ph.D philosophy of education, university of Tehran (Corresponding Author); alivahdati@ut.ac.ir

² Associate professor, university of Tehran; siravani@ut.ac.ir

Investigation and Critique of the Anthropological Foundations and Principles of Personalistic moral Education

Edris Islami¹

Abstract

The purpose of this article is to investigate and criticize the anthropological foundations and principles of personalistic moral education. To this end, methods of practical analogy and internal criticism have been used; using the first method, the anthropological principles of personalistic moral education and relying on the second method, the serious challenges of the anthropological foundations of personalism and principles of moral education based on it have been discovered. The findings suggest that based on the anthropological foundations of personalism, principles of moral education such as doing moral activity, encouraging decision making, community formation and personhood education can be achieved. In addition, serious challenges of this approach to moral education are internal inconsistency in the concept of freedom, idealism and incompatibility with contemporary world conditions in the concept of community and extreme privatization and not paying attention to the moral pattern.

Keywords: Philosophy of Personalism, Personalistic Moral Education, Anthropological Foundations of Personalistic Moral Education, Anthropological Principles of Personalistic moral Education, Challenges of Personalistic moral Education

¹ Assistant Professor, University of Mahabad, edrisislami@yahoo.com

The goals of Intellectual education based on Hegel's phenomenology stages of consciousness development

Reza Ali Nowroozi¹

Fahimeh Hajiyani²

Abstract

The main purpose of this paper is to analyze the concept of intellect in Hegel's phenomenological approach to infer the goals of intellectual education from his viewpoint. The present study is descriptive research, and the research method is Frankenna's practical analogy. This study considers intellect to be divided into the hierarchal stages of "observant intellect," "active intellect," "practical intellect," and "absolute intellect," respectively, in terms of development and evolution. Results of the present study indicate that intellectual education at the stage of "observant intellect" includes the use of the "quality," "quantity," and "size" in the stage of "sensory certitude," "contemplation reflection" in the stage of "comprehension," and "good work idea" in the stage of "mental consciousness." Besides, the goals on intellectual education at the stage of "active intellect" include respect for the person as a goal in essence, and respect for the rights of others. The goals behind intellectual education at the "practical intellect" stage include the use of wise "purpose," "intention," and "aim" to achieve "moral consciousness critique" and the formation of "moral attitude" in the individual. The goals of intellectual education at the stage of "absolute intellect" include the use of religious arts to perceive the "absolute essence."

Keywords: Hegel, intellect, consciousness, intellectual education, phenomenology

¹ Associate professor, ducational sciences department, Esfahan university (Corresponding Author); nowrozi.r@gmail.com

² PhD Students of Philosophy of Education, University of Esfahan; fahimeh.hajiyani@gmail.com

Deconstructing the role of formal education in the Iranian educational system with emphasis on the period of the Islamic Revolution

Naser Nowroozi¹, Ramazan Barkhordari², Saeid Zarghami Hamrah³,
Ali Reza Mahmmudnia⁴

Abstract

The main goal of current research is deconstruction of the role of formal education in the Iran's education system in the period of Islamic Revolution. Formal education by putting together the four dimensions of the formation of formal education, including structure, mechanism, valuation and educational activities, appeared almost from the middle of the Qajar period, and expanded considerably with its consolidation in the Pahlavi period. The development of formal education continued after 1979, relying on the ideals of the Islamic Revolution, including humanization and human education. Increasing attention to the dimension of formal education in order to use its full capacity, while deepening the existing dualities of the education system, faced with the complete failure of goals and expectations. In this study, with a deconstructive approach, the dominant duality of the country's education system has been analyzed by examining the assumptions of the formation of formal education and the effective poles. The study of the Contamination of the poles related to both sectors shows the complementarity and necessity of both sectors, that by carrying out the reconstruction and using the capacities of both types of educational systems, there are many and multiple possibilities such as: access to educational justice, preparation for the conditions. Especially, providing the context for the development of different aspects of the learners, realistic expectations and providing the context for accountability, acceptance of multiple cultural differences, change of master-servant schemas in education.

Keywords: Deconstruction, formal, Informal, Nonformal Education, educational system of Iran

¹ PhD Students of Philosophy of Education, Kharazmi university of Tehran (Corresponding Author); n.noroozi@hotmail.com

² Associate Professor of Philosophy of Education, Kharazmi University of Tehran; ramazanbarkhordari@gmail.com

³ Associate Professor of Philosophy of Education, Kharazmi University of Tehran; zarghamii2005@yahoo.com

⁴ Associate Professor of Philosophy of Education, Kharazmi University of Tehran; alirezamahmmudnia@yahoo.com

Study and Critique of the relation between culture and education regarding agency in the education Documents of Iran

Hamideh Farahbakhsh¹, Khosrow Bagheri Noaparast², Narges Sadat Sajjadih³

Abstract

The present paper seeks to study and critique the relation of culture and education regarding agency in education documents of Iran. In order to reach this aim, the education documents are studied through qualitative content analysis and conceptual analysis methods especially concept interpretation method and conceptual structure assessment method . This study revealed that there is an internal contradiction in this documents despite the main role they have in explaining this relation. In these documents, concepts like agency, asymmetrical interaction, dynamic of culture and developmental traditionalism have been emphasized which can be regarded as the strength points of documents, on the other hand it is stressed that all this concepts must be grounded on the Islamic criterion system, And this lead to the internal contradiction between these concepts in these documents. This paper studied the evidences of this contradiction and classified them as the governance of the Islamic criterion system, ambiguity of the meaning of the culture, contradiction of asymmetrical interaction with emphasizing on the Islamic criterion system, dominance of the traditionalism on agency and ambiguous conceptual boundaries between culture transmission and culture criticism.

Keywords: agency, culture, education documents, Islamic criterion system

¹ PhD Students of Philosophy of Education, University of Tehran; hamidehfarahbakhsh@gmail.com

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

³ Assistant Professor of Philosophy of Education of University of Tehran; n.sajadih@gmail.com

Social constructivism and its educational implications for inclusive education

Mahin Chenari¹

Zohreh Iranpoor²

Abstract

The purpose of this study is to explain the theory of social constructivism and infer the educational implications of this theory for inclusive education. The research method is deductive inference of Frankenna reconstructed model. The theory of social constructivism in the field of goals, principles and methods of education had many implications for inclusive education. Among the educational goals that were achieved are: to elevate students' learning according to individual, social and cultural contexts, to develop students' potential abilities, in the field of principles: to pay attention to individual, social and cultural differences of knowledge Students, flourishing students' potential talents with the help of the teacher, in the field of method: using self-assessment, using pre-organizers, using participatory method.

Keywords: Social Constructivism, Vygotsky, Social Interactions, Inclusive Education

¹ Assistant Professor of philosophy of education Department, University of Qom (Corresponding Author); mahin.chenari@gmail.com

² Graduated in history and philosophy of education; z.iranpoor56@gmail.com

Contents

Editorial	3
<i>Khosrow Bagheri Noaparast</i>	
Original Articles	
Social constructivism and its educational implications for inclusive education	5
<i>Mahin Chenari; Zohreh Iranpoor</i>	
Study and Critique of the relation between culture and education regarding agency in the education Documents of Iran	29
<i>Hamideh Farahbakhsh; Khosrow Bagheri Noaparast; Narges Sadat Sajjadih</i>	
Deconstructing the role of formal education in the Iranian educational system with emphasis on the period of the Islamic Revolution	55
<i>Naser Nowroozi; Ramazan Barkhordari; Saeid Zarghami Hamrah; Ali Reza Mahmudnia</i>	
The goals of Intellectual education based on Hegel's phenomenology stages of consciousness development	79
<i>Reza Ali Nowroozi; fahimeh Hajiyan</i>	
Investigation and Critique of the Anthropological Foundations and Principles of Personalistic moral Education	103
<i>Edris Islami</i>	
Deconstruction of Moderate Borrowing Policies in Contemporary Iranian Educational Reforms	131
<i>Ali Vahdati Daneshmand; Shahin Iravani</i>	

Editorial Board

[Khosrow Bagheri Noaparast](#)

Professor at University of Tehran

[Tayebeh Tavasoli](#)

Assistant Professor at University of Qom

[Seyed Mahdi Sajjadi](#)

Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Bakhtiar Shabani Varaki](#)

Professor at Ferdowsi University of Mashhad

[Alireza Sadeqzadeh Qamsary](#)

Associate Professor at Tarbiat Modares University of Tehran

[Masoud Safaei Moghaddam](#)

Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Saeid Zarghami-Hamrah](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Yahya Ghaedi](#)

Associate Professor at Kharazmi University of Tehran

[Seyed Mansour Marashi](#)

Associate Professor at Shahid Chamran University of Ahvaz

[Mohammad Hassan Mirzamohammadi](#)

Associate Professor at Shahed University of Tehran

[Akbar Rahnama](#)

Associate Professor at Shahed University of Tehran



Publisher: Philosophy of Education Society of Iran

License Number: 23274

ISSN: 2538-2802

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

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

Managing Editor: Tayyebeh Tavassoli, Ph. D

Assistant: Fahimeh Nezamul-Islami

Editor: Sahar Mousivand

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

Tel/Fax: 021-88928521

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

E-mail: pesi.anjoman@gmail.com

The Biannual of the Philosophy of Education Society of Iran

Philosophy of Education

Volume 6, Issue 2, Autumn & Winter 2022 – ISSN: 2538-2802